

# 教育システム研究

第 8 号

## 目 次

目 次 .....	1
<b>第 1 部 研究論文</b>	
教育実習体験の振り返りに関する臨床教育学的検討 (5) — 教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて— ..... (鈴木 卓治)	5
キー・コンピテンシーからみた学校教育の課題 — 「生きづらさ」を共有するために— ..... (岸 優子)	17
望ましい人間関係を形成する特別活動—実践例の分析から— ..... (保田 卓)	27
近年の教育課程論領域におけるポートフォリオ研究 — 国内の実践研究を中心に— ..... (保田 卓)	39
幼小交流活動における子どもの意思の表出と遂行 — 課題遂行と関係性維持と個人の参加欲求をめぐる— ..... (藤村ゆうみ・本山 方子・西下 旬也・辻岡 美希・河田慎太郎)	53
ある幼稚園 4 歳児における対人葛藤経験 — 当事者と非当事者の立場に着目して— ..... (松原 未季・本山 方子)	73
ある青年の生活史を聴く — 教育実践を評価するための臨床教育学的方法についての研究— ..... (鮫島 京一)	83
<b>第 2 部 実践報告</b>	
豊かに表現する喜びを育てる — 3 歳児の事例から— ..... (津村 樹理)	115
説明文教材を通して、「自ら学ぶ」子どもを育てる ..... (大野 智子)	127
2012 年度・附属中等教育学校・公開研究会・分科会 3 『『コロキウム』の試み』の記録 ..... (田中友佳子)	145
<b>第 3 部 年次活動報告 (2011 年度)</b>	
1. 学内連携 .....	169
(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 .....	185
2. 学外連携 .....	185
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告 .....	201
3. 教育支援 .....	201
(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	
4. 専門教育への連携協力 .....	203

2012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(5) —教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて— ..... (鈴木 卓治) 5
キー・コンピテンシーからみた学校教育の課題 —「生きづらさ」を共有するために— ..... (岸 優子) 17
望ましい人間関係を形成する特別活動—実践例の分析から— ..... (保田 卓) 27
近年の教育課程論領域におけるポートフォリオ研究 —国内の実践研究を中心に— ..... (保田 卓) 39
幼小交流活動における子どもの意思の表出と遂行 —課題遂行と関係性維持と個人の参加欲求をめぐる— ..... (藤村ゆうみ・本山 方子・西下 旬也・辻岡 美希・河田慎太郎) 53
ある幼稚園4歳児における対人葛藤経験 —当事者と非当事者の立場に着目して— ..... (松原 未季・本山 方子) 73
ある青年の生活史を聴く —教育実践を評価するための臨床教育学的方法についての研究— ..... (鮫島 京一) 83

## 第2部 実践報告

豊かに表現する喜びを育てる —3歳児の事例から— ..... (津村 樹理) 115
説明文教材を通して、「自ら学ぶ」子どもを育てる ..... (大野 智子) 127
2012年度・附属中等教育学校・公開研究会・分科会3 『『コロキウム』の試み』の記録 ..... (田中友佳子) 145

## 第3部 年次活動報告(2011年度)

1. 学内連携 ..... 169
(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」
(2) 高大連携特別教育プログラム
2. 学外連携 ..... 185
(1) 学校訪問・参観者記録
(2) 公開研究会報告
3. 教育支援 ..... 201
(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
4. 専門教育への連携協力 ..... 203



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（5） — 教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて —

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

新任でも経験をつんだベテランの教員でも、児童生徒（以下、子どもと記す）と保護者にとっては一人の「先生」であり、実際には新採用であっても初めから教師としての指導力が期待される。文部科学省の方針においてもかねてより、教員養成の段階で習得すべき最小限必要な教師の資質能力として「採用当初から学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる」ことを挙げている<sup>1)</sup>。最近の教育委員会とりわけ学校現場では、新採用の新人教員に対しこの「即戦力」としての資質能力を強く求め、大都市圏の教育委員会が自らプログラムを組み、独自に教員養成へ乗り出していることは、周知の通りである。例えば具体的に、大阪市教育委員会の主催するプログラム（名称は「大阪教志セミナー」）をみると、その内容は、子ども理解、授業づくり、自然体験実習、実地実習として府内公立学校での教育活動の支援（20 半日間）などとなっている。開・閉講式と実地実習を除く全 12 日間の講座では子ども理解とその対応については 2 日のみで、授業については「授業力をつけよう」をテーマに計 8 回もの連続講座が計画されている<sup>2)</sup>。当委員会の講座内容はまさに教科指導を重視し、「確かな学力」を子どもが身につけるのを保障する授業力の養成に力点が置かれているといえる。このような、即戦力を期待する学校内外のニーズに対応して“実践面”に特化したプログラムは、教職を目指す学生にとっては大学の教職課程の講義や演習と比べ、よりリアリティをもって積極的にとり組める教育内容なのかもしれない。では、もしそうであるのであれば、今日の大学教育の中の教員養成は、果たしてどのような役割を担うことが求められるのであろうか。

本研究プロジェクトでは、この課題意識を含め、いわゆる教員養成機能の高度化へ向け、解釈学的な臨床教育学の方法論をもとに、実習体験の記録（事前・事後レポートと実習日誌）をテキストとして実習生の語る体験の分析を行い、これまで基礎的な研究をつみ重ねてきた<sup>3)</sup>。今回の研究においては、従来と同じく奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）で教育実習を行った実習生（奈良女子大学文学部 3 回生、以下 A さんと記す）の語りに着目し、その内容と語り方についての分析を行った。小論ではまず A さんと指導教員の N 先生のそれぞれの語りを呈示し、次にその語りの筋立てを分析する。そして今回で 6 年目を迎えた本研究の中間的な総括と、今後の課題について検討を行っていくことにする。

### 2. 事前・事後レポートおよび実習日誌から

今回の対象とする A さんの教育実習は、2012 年 10 月 12 日から 10 月 26 日の期間に計 11 日間行われ、担当学年は 6 年であった。実習に先立ち事前観察（9 月 26 日、担当学級の自由研究、国語、情報、理科の各授業を観察）を行っており、また筆者と西村拓生（共同研究者・奈良女子大学）は 10 月 25 日に A さんの授業を参観した。以下、時系列にそって A さんの実習体験の語

りとN先生のコメントをテキストとして示していく。テキストについては、Aさん(①~④)とN先生(④~⑥)の記述内容の中でポイントと考えられる部分を抜粋したもので、筆者の方で補足説明している所は、文中に\*の記号で示している。

### (1)「事前レポート」から

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

- ①「附属小学校の特徴は、生徒(\*原文のママ)たちの自主性を重んじた教育であると思っている。朝の会や授業に至っても、子どもたちが仕切っている。また、授業の内容に関しても子どもたちが考え、調べることによって授業が展開していくものであると思う。子どもたちがより知りたい、と興味を持てば持つほど学習に深みがでてよりよいものになっていく。もちろん、逆に言えば子どもたちがやる気を出さなければ授業は身のないものになってしまう可能性もあるといえるだろう。しかし、そこからどうやる気をだしていくのかなど、そういった部分も含めて生徒(\*原文のママ)の自主性を重んじていると思う。」(全文掲載)

### (2)「実習日誌」から

- ②「今日は、運動会の前日ということもあり……少し浮き足だっている印象もあった。練習になると、やはりふざけたり話し合いに参加しない子どもがいたのが気になった。どうせ月(\*6学年のもう1つの学級名)が勝つ、とかそういつてあきらめたような言葉もあり、何と声をかければ良いか悩んだ。……また、クラスの中で相手をけなす言葉やバカにしたような発言が一人ではなく複数人からきかれることが、クラスの雰囲気として気になる。すぐに言わなくなることはないが、一つ一つ注意していかなければならないことだと強く感じた。」(1日目:10/12)
- ④「子どもたちの様子の中で気になることがたくさんありますね。……でも、決して子どもたち一人ひとりの全てがそういう面ばかりではなく、皆、それぞれに良い所を持っています。過ちを正し、良さを認めてあげられる教師でありたいものです。」(1日目のコメント)
- ③「今日は一日運動会だった。子どもたちは少しあきらめの入ったようなところもあったが、つなひきで月組に一勝してから少し表情が変わったように感じた。……月組がもう一度タワーにとりくんだときも誰ともなく応援し、自分たちができれば良いのではなく、一緒に成功させたい、という気持ちをきちんともっていることがうかがえたように思う。係りの仕事についてもしっかりとりくんでいたと思う。6年生としての自覚をもち、下の学年をひっぱっていかうという姿がみえた。」(2日目:10/13)
- ④「実習生の授業なので、どう反応すればいいか探っていたようなところもあると思うが、手をあげる生徒(\*原文のママ)が固定になっていた。……どうはたらきかけたら子どもたちの思っている姿をひきだすことができるかということは難しい。そもそもひきだすなんて、おこがましいのかもしれない。今後のためにも考えていきたい。」(3日目:10/16)



- ⑤「確かに引き出すのは難しいですね。そこに気づいているのはいいと思いますよ。おこがましいのかもしれませんが。教師が共に学ぶという謙虚さを持ちながら、子どもの力を引き出そうとするのが良いのだと思います。」(3日目のコメント)
- ⑥「なかよしの時間はクラスでする集会発表の配役を決めるというもので、クラスで話しあってきめていった。とても動きのある活動だったと思うのだが、今度は動きがありすぎて、冷静さや静かに考えるという動作が存在しなかった。……その静と動のメリハリが学習におけるメリハリにつながってくるのではないかと思った。よって、考えるときはとことん考える、聞きあうときは思っていることを発言し、きく、という場の切りかえを大切にしていきたいと思った。」(4日目：10/17)
- ⑦「やはり何事においてもふだんの生活ありきなのだと思う。ふだんの生活がくずれると行事ごともうまくいかなかったり、冴えないことになりやすい。……日々をふだん通りすごすことこそできる第一歩なのだと思う。そうやって子どもたちにも日々の生活を大切にしたい。」(5日目：10/18)
- ⑧「高学年の担任はどうやって子どもたちをその気にさせるか、動かせるか、というところが大変難しいです。単にしかってやらせるだけの方法ではもちません。ほめたり、しかったり、言い聞かせたり、話を聞いたり、あらゆる手段で子どもとつながっていかねばならないです。とても難しいのですが、僕は一人間として子どもと向き合っていきたいといつも思っています。そういう難しさを教師の目線で見ることができているのは、今後にきっと生きてくると思いますが。」(5日目のコメント)
- ⑨「いかに子どもたちが進めているといえど、節目、例えば先生の話のときや話題がそれたとき、より深めるべき話がでたとき、(\*原文のママ)においてきちんと話ができなければならない。今の私にはそれができるだけの力がない。……しかし少なくとも、子どもたちとは真摯に向きあいたい。」(6日目：10/19)
- ⑩「授業の流し方、子どもの指導などは、何年かすればそれなりの力がついてきます。しかし、手先の技術というものでは、難しい子どもたちには、通用しないものです。その時に必要なのは、その教師の「人」であり「心」であると思います。」(6日目のコメント)
- ⑪「線引きをすることは、難しい。例えば、親しい先生と友だち。この感覚は曖昧になってはならないはずなのに、間違えてしまうことがある。例えば遊びといじめ。遊び、というよりいわゆる「いじり」の方が近いかもしれない。……こんなささいなこと、と子どもたちは思っているのかもしれないが、これだって平和のとりでの「戦争は心の中で生まれる〜」(\*国語の授業実習で取り組んでいる教材内容：単元名「平和のとりでを築く」)に十分関わりかねないことであると、私は思った。そういったことに授業や生活を通して自ら気づき、自分のことを少し振り返ってくれたら、と思う。」(7日目：10/22)

- ⑨「造形の時間に理科室で授業をみていた五年生のクラスの実習生に、うるさいから静かにする  
よういってほしい……というようなことを言われた。……時間はかかっても、自分たちで静か  
になっていくほうが子どもたちにとっても良いことだと思うし、特別誰かがうるさいこともな  
かったと思う。しかし、他の授業をしているクラスからしたらうるさかったのかもしれない。  
他のクラスがうるさくて授業に子どもたちが集中できない、とかだったらそれは妨害になって  
しまっている。こういうことは公立にいてもあることなのだろうなと思った。どこまでを許  
して、どこからは許さないということはむずかしい。」(8日目：10/23)
- ⑩「私はどうしてもきっちり話をきめてやってほしい、とあってしまい、私が口をだすと面白く  
なくなってしまう。けれども、ある程度決める、もしくは決めないと、という気持ちはもって  
ほしい。……だんだんと自覚はできていくとは思いますが、こういうときどこまで口をだした方が  
よくて、どこからは見守るべきなのだろう、という判断は難しいなと感じた。」(9日目：10/  
24)
- ⑪「今日は国語の最後にあたる授業をした。どうも子どもたちの考えていたことと私がしてほし  
いと思っていたこととは、ずれていたように感じた。……また、話題に入る前、最初は〇〇く  
んに身近なことにたとえるとどうということか、とたずねようかと思っていた。しかし、タイミ  
ングがつかめなかった。上記のことをたずねても大差はなかったかもしれないが、違ったかも  
もしれない。先生が入るか入らないか、入るタイミングなど難しいと感じた。」(10日目：10/25)
- ⑫「クラスの中にはいろんなタイプの間がある。目立つのが好きな子、目立つのが嫌な子、大  
人しい子、活発な子など様々である。そうすると、全員が手を上げるということはないと思う。  
しかし、子どもたちがそれぞれクラスにおいて役割をもち認識することは必要だ。活発に発言  
することでクラスをひっぱっていく子も、全く発言せずともしっかりした意見をもっている子  
も、少しずれた発言をする子も皆必要である。それを理解し、居場所や立ち位置を作る手助け  
をしていくことが学級経営の一つかもしれない、と思った。」(11日目：10/26)
- ⑬「今回の実習をとおして、一番強く感じたのは授業をつくっているのは子どもたち自身の力な  
のである、ということだ。子どもたちには考える力がある。その力や他のこととつなげる、と  
いうことを知らないから、それを子どもたちが学んでいくために手助けをするのが教師の仕事  
なのではないかと思った。しかし、子どもたちの考える力をひきだしのばしてゆく、というの  
はとても難しいことだとも思った。……授業をしていく際に、どうやって子どもたちに教える  
か、ではなくどうやって子どもたちの力をひきだしていけるか、ということを考えたいと思う。  
また、今回は六年生のクラスに実習生として入ることになった。そこで六年生の難しさという  
ものを感じた。低学年も勿論ちがう大変さや難しさがあるはずであるが、大人になっていくゆ  
れる時期であるが故の難しさを知ることができたと思う。」(実習日誌：「実習を終わるに当たっ  
て」の項目)
- ⑭「ちょうど難しい時期に実習に入って苦労も多かったでしょうね。……確かにさまざまな技術  
や経験は必要ですが、一番大切なのは子どもたちと真っすぐ向き合う心なのだと思います。」

(実習日誌：「実習を終わるに当たって」のコメント)

### (3)「事後レポート」から

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

- ⑭「教師になるためにさらに学ばなければならないと感じたことは、二つある。一つは授業の技術である。どうやって重要なポイントを押さえるか、どうやって授業を組み立てるかということは子どもの学びを深めるためにもっと知っていかなければならない。次に、教材研究を深める方法であると思う。今回子どもたちの話を拾えない部分があったり戸惑ってしまったのは、教材研究の浅さ、子どもたちのノートからの読み取りが足りなかったからだと思う。自分の想定外のことも想定できるよう教材研究ができるようにならなければならないと感じた。」(全文掲載)

### 3. 成長の物語り／未消化の物語り－語りの二つの筋立て－

事前レポート(①)では附属小の教育について「自主性を重んじた教育」とし、その実際の学びの風景を「子どもたちが仕切っている」と語っている。Aさんにとっては事前に附属小へ出向き学習場面を含めて学校生活の様子を知る機会があるもの、「仕切る」子どもつまり子どもが中心的な役割をになっているという目に映った事実を客観的に言語化しているといえる。確かに附属小の教育では子どもたち自身で学校生活を創っていくことが目指されているわけだが、子どもたちの諸活動の質を高め能力を育てるために、教師側でどのような手だてが講じられているかには、(これから実習に臨むという段階にあっては当然といえるが)言及がなされていない。

実習の初日と2日目は学校行事である運動会の前日(②)と当日(③)にあたり、準備にとり組む学級の雰囲気や子どもたちの様子について、「少し浮き足だっている印象」を“気になる”言動として記している。「ふざけたり話し合いに参加しない」「けなす言葉やバカにしたような発言」「一つ一つ注意していかなければならない」の部分からは、生活指導の筋立てによって子どもを語り、特に負(マイナス)面に視点を集中させているといえる。指導教員のN先生はこの点について、「皆、それぞれに良い点を持っています」「過ちを正し、良さを認めてあげられる教師でありたい」(A)と、負の事象に固定した子ども理解をほぐすよう促しているのがわかる。このコメントを受けAさんは、運動会当日の「少しあきらめの入ったようなところもあったが」「自分たちができれば良いのではなく、一緒に成功させたい、という気持ちをきちんともっている」「しっかりととりこんでいた」「下の学年をひっぱっていこうという」子どもたちの様子をとらえ、負面に限定するのではなく正も負もといった多面的な理解に立とうとしているといえる。

3日目からAさんは、実際に子どもたちへ授業を行う授業実習に入っている。したがって「どうはたらきかけたら子どもたちの思っている姿をひきだすことができるかということは難しい」(④)、「静と動のメリハリが学習におけるメリハリにつながってくるのではないかな……場の切りかえを大切にしていきたい」(⑤)と、3日目以降は学習指導の筋立てによって子どもを語る事が多くなっていく。「実習を終わるに当たって」(⑬)において「六年生の難しさというものを感じた」と振り返っているように、実習中期には、六年生という発達段階に応じ、学習面だけでなく学校生活全般にわたってどのようにかかわっていけばよいのか、という課題が浮上してきたといえる。このようにして5日目には、「やはり何事においてもふだんの生活ありきなのだ……

日々の生活を大切にしたい」(⑥)と、子どもたちの学びを支える日常生活に関連させる筋立てをもって語るようになったといえるだろう。

その後この課題に対し、Aさんは11日目の実習最終日まで継続して直面することになる。7日目に「線引きをすることは、難しい。例えば、親しい先生と友だち。この感覚は曖昧になってはならないはずなのに、間違えてしまうことがある」(⑧)とあるように、授業の場と授業以外の日常の場のそれぞれにおいて、子どもたちとの関係のあり方に苦心している。そして8日目には、同じ時間に他の学級で行われる授業との関連で、子どもたちの活動を「どこまでを許して、どこからは許さないということはむずかしい」(⑨)といった適切な状況判断が迫られる事態に当惑している。さらに実習の終盤にかけては、授業を進めていく際の極めて実際的な課題について反省を重ねている。つまり「どこまで口をだした方がよくて、どこからは見守るべきなのだろう、という判断は難しい」(⑩)、「先生が入るか入らないか、入るタイミングなど難しい」(⑪)と、子どもたちの中で学び合いに、頃合いを計りどこでどのように「介入」すればよいのか、といった授業についてのより実践的な課題に直面している場面が語られているといえるだろう。そしてAさんは、実習の終了時には「子どもたちが学んでいくために手助けをするのが教師の仕事なのではないか」(⑬)と振り返り、特に「授業をつくっているのは子どもたち自身の力」だとして「授業をしていく際に、どうやって子どもたちに教えるか、ではなくどうやって子どもたちの力をひきだしていけるか」(⑬)を今後の課題に挙げている。この語りからは、実習の当初は「おこがましい」(④)とさえ考えていた「子どもの力をひきだす」ことについて、子どもたちの学びに対する教師の役割として、まさに当事者性をもった主体的なとらえ直しがなされているといえるだろう。このように、Aさんは実習体験について、教師になるための自身の課題として「授業の技術」(⑭)と「教材研究を深める方法」(⑭)を最終的に主題化する筋立てをもって語り終えることになったといえるかもしれない。また子ども理解という観点では、最終日となった11日目には、子どもたちには「いろんなタイプの間がある」として「それを理解し、居場所や立ち位置を作る手助けをしていく」(⑫)ことの大切さを述べている。この語りからは、先に示したように、初めは負の側面から限定して見ていた子どもたちに対して「目立つのが好きな子、目立つのが嫌な子、大人しい子、活発な子など」(⑫)と、子どもたちそれぞれの様々な性格や気質をとらえているのがわかる。つまり、六年生という「大人になっていくゆれる時期」(⑬)の「子どもたちの考える力をひきだしのぼしてゆく」(⑬)ために必要な、一人ひとりの性向や学習へのとり組み具合といった個別的な理解を進め、さらには学級全体を見渡し、子どもたち同士の間関係をふまえつつ、学習面だけでなく子どもたちの学校生活全般に、教師はどのようにかかわって行けば良いのかという、メタレベルの見方がなされるようになったといえるのかもしれない。以上のように、自身の実習体験についてのAさんの語りの中に、一つの読み方として、子どもへの学習指導と生活指導に関するある一定の課題意識を得ることができたという筋立てを見出すことができるだろう。

しかし、指導教員の語りをもとにすれば、先に示したAさんのいわば“教師への成長物語り”とする読みとは異なる筋立てをもって、テキストを読むことができるかもしれない。以下、N先生のコメントを中心にしたAさんとの言葉のやり取りを通し、読みの可能性を考えていくことにしたい。実習体験を重ねながら自身の課題、つまり先に示したように、子どもの力を「ひきだす」こと(⑬)、学びを支える「ふだんの生活」への指導(⑥、⑧、⑫)、「先生が入るか入らないか、入るタイミング」といった介入の仕方(⑦、⑨、⑩、⑪)について、Aさんが何度も

「難しい」と記している。言外に具体的な助言を求めているようにも読めるこれらの実際的な課題に対し、N先生は次のように語っている。「教師が共に学ぶという謙虚さを持ちながら、子どもの力を引き出そうするのが良い」(㉞)、「一人間として子どもと向き合っていきたい」(㉟)。このコメントからは、“教える教師—教えられる子ども”そして“指導する教師—指導される子ども”という一方向的な垂直関係に囚われるAさんの意識を転換させようとしているのがわかるだろう。つまり、知識の効率的な伝達を主目的とする学校教育において自明化している、画一的で形式的な一斉授業への疑問と、教師—子ども関係が一方的な支配関係に偏向していることへの気づきを促そうとしているといえるのかもしれない。実際に翌日も授業を行わなくてはならず、「今の私には……できるだけ力がない」(㊱)と率直に自身の非力さを嘆くように読めるAさんにとって、喫緊の必要性としては、やはり介入の授業技術についての具体的な教示であろう。ところがこの場面においてN先生は、率直に「授業の流し方、子どもの指導などは、何年かすればそれなりの力がついてきます」(㊲)と言葉を返し、「手先の技術というものでは、難しい子どもたちには、通用しない」(㊳)と、介入の仕方よりもむしろ「必要なのは、その教師の「人」であり「心」である」(㊴)ことを強調している。さらに実習の終了時には、「確かにさまざまな技術や経験は必要ですが、一番大切なのは子どもたちと真っすぐ向き合う心なのだ」(㊵)と、再び念を押すように同じ内容のコメントを重ねている。ここからも、先に示したようにN先生の意図として、技術習得に焦点化したAさんの課題意識を、学習指導や生活指導の基礎となる“教師としてのあり方”へと変換させようとしていると読むことができるように思う。

N先生のこれらのコメントをめぐっては、しかしながらAさんは、実習体験を振り返る事後レポート(㊶)の中で「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」のは「授業の技術」と「教材研究を深める方法」を挙げている。この内容からは「教師の「人」であり「心」が大切とするN先生のコメントは後景に退き、実習を通して得られたAさんにとっての(当面の)課題は、授業を遂行するのに必要な方法・技術であったといえるだろう。以上のように、実習生の指導にあたるN先生を軸にしたAさんへの語りは、実習に励むのにもかかわらず指導教員の助言が一向に伝わらず、最後まで実習課題が未消化のままに終わってしまったという筋立てをもつ物語りとして読むことができるのかもしれない。さらにコントラストを際立たせる読み方をするならば(思い切ったいい方が許されるのであれば、)附属小の「自律的(な)学習」風景に自分の理想とする教育の原点をみた実習生が<sup>4)</sup>、実習中に様々な課題意識を芽生えさせるものの最終的には技術習得の虜になってしまうという、後年、学校現場で技術至上主義を体現する教師物語りの序章として、風刺的な読み方も可能なのかもしれない。

#### 4. 中間的な総括と今後の課題

今回を含め計5回にわたる本研究では、研究主題に示すように、実習体験が記されたテキストを解釈学的な臨床教育学の手法を用いて分析し、教員養成機能の高度化へ向けた研究とその考察の蓄積に努めてきた。初回(2007年度)において筆者は、附属小での実習のテキストから、日々の記録に頻出する「できる／できない」の言語的な機能に着目した。現場の教師が往々にして前意識的に用いる常套句でもあるこの教育用語の無反省な使用が、実際には教育の意味の一義化と語りの筋立ての定型化をもたらし、その結果子どもや教育についての多義的な理解が妨げられているとする、語りと教育理解の関係についての課題を示した。一方西村は、実習生の語りの筋の立て方に注目している。同じテキスト(附属小での実習)をもとに、語りの中に教師主体のレト

リックが頻出する点に着目し、さらに、子どもたち同士で学び合う中に授業者がどのように的確に介入し方向づけを行えばよいのかといった実践上の根本的な課題に気づいていく筋立てをもっと分析する。また西村は、附属中等教育学校での実習のテキスト（テープ起こしをした授業後の指導内容を含む）から、実習生が自分の理想とする授業を、自身の被教育体験（教師が「教える」授業）をもとにそのアンチテーゼとして生徒に「考えさせる」授業と表現する点を取り上げる。そして体験を語るその筋立てを、最終的に「考えさせる」授業には教師側の「問いの立て方」が本質的に重要であることの理解に収れんしていくプロセスの中に探り出している<sup>5)</sup>。

2回目（2009年度）以降は、附属小での実習のみを対象に本研究を継続してきた。2回目において筆者は、実習生と指導教員の授業についての語りが、ともに技術主義的で体験主義的な筋立てをもち、今回の実習だけでなく一般的な授業論にも同じ傾向がみられることを指摘した。そしてこれらの筋立てこそが授業（教育法）の理解を通念化し、結果として授業を含めた教育の豊かな意味が覆い隠されている可能性を問うた。筆者の分析は記述されたテキストのみから行ったわけだが、西村は対象とした実習生や指導教員と面識があり、さらに附属小の教育事情に精通する立場から、筆者とは異なる解釈を示す。つまり技術や体験に特化した筆者の見立てに対し、敢えて授業スキルを中心にコメントをくり返すことによって実習生の体験を支えていたとし、ここに指導教員の意図的な語りの戦略を見出している。そして附属小の教育をめぐる言説が、体験主義と技術主義を強化するような教育物語りとして読まれる傾向にあるものの、実習生にとって体験や技術についての定型化した語り（の筋立て）は実習を遂行する上で必要な、教育理解の基本となる枠組みになっていることから、一概には否定できないとする<sup>6)</sup>。

この指摘をふまえて筆者は、3回目（2010年度）は、同じくテキストの分析を通し、実習とは、実際に教育を行う者としての支えつまり教育的な見方と態度を身につけるために、授業や子どもを語る言葉とその語法を獲得していく過程といえることを示した。そして、教育を語る言葉と語法の習得は他方で、教育についてのとらえ方や判断の“常識”を身につけることでもあり、返って実習生（教師）の思考と行動を制約する軀になってしまうという、言語の両義的な機能を指摘した。まさにこの常識にこそ通念化をもたらす要因の一つがあり、手もちの語りの語彙や筋立てへの反省（特に奈良の学習法を語る際の「子ども主体」や「真の学び」といった語句への注意）が必要であることを訴えた<sup>7)</sup>。

そして4回目となる昨年（2011年）度のテキストの分析では、上記の見立てと関連させながら筆者は、実習体験を振り返る際のポイントとして、前意識的に用いられる教育用語（テキストでは「見守る」）の解釈を起点に、実習生の通念化した理解を転換させる方法を示した。具体的には、常套句や慣用句による語りによって隠べいされた意味を探索していくために、大学教員側による実習体験の解釈を介して、実習生とともに再解釈や相互解釈を通して語り直しを試みていく作業を、事後指導のプログラムとして提案した<sup>8)</sup>。

以上が、これまでの研究で得られた考察の要点である。上述のように、本研究の初期から西村は、解釈学的な臨床教育学の志向する“語り直しによる教育をめぐる多様な意味の発掘あるいは発現の試み（そのための作業として、体験を語るその語彙への反省や語りの筋立ての変換）”は、自明化した一定の教育理解の枠組みを対象とするため、すでに経験をつんだ現職教師には有効ではあるものの、その枠組みを身につける段階にある実習生に対しては時期尚早と判断する。したがって大学教育の教職課程にあっては、むしろその語り直しの前提となる手もちの教育の物語りの獲得、つまり（一般的には陳腐で通念化した教育理解であっても）学生自身の支えとなる教育

観の基礎を再確立するところまでが限界だろうとし、学部段階で実際に語り直しを行うことの難しさを指摘している<sup>9)</sup>。

今回までの研究の考察を総合すると、西村の指摘は妥当であるように思う。本年（2012年度）の分析からも、例えばAさんの語りの筋立てに表れる授業技術を重視するとらえ方は、確かにこれから多様な語りが生み出される母体的なベースでもあり、学校教育の（意味）世界の中へ入る手前の養成過程にあってはやはり、定型化した表層的な理解として短絡的に否定されるべきものではないといえる。もしそうであるならば実習の事後指導では、前回（2011年度）の考察で示したように、学生一人ひとりの体験とその省察の内容に応じ、定番的な語りの語彙や筋立てによって何が語られたか逆になにが覆い隠されているのかについて、大学教員が学生とともに実習中の出来事の意味づけの検討を重ねる中で教育の語りにかんしての意識化を図りながら、語りのあり方と教育理解の関係性についての認識を深めていく方法が現時点で考えられるだろう。

また今回の実習体験の考察（3章）では、二つの語りの筋立てつまり例えば成長への一歩を刻む筋立てによる語り、あるいはまた、逆に最後まで指導教員の意図や助言が伝わらない未消化の筋立てによる読みの可能性を問うた。後者の筋立てに立つとすれば、早急に結論づけることはできないが、技術習得に今後の課題を見出す傾向が附属小をフィールドとする実習生に多くみられるのであれば、「奈良の学習法」と称する教育スタイルをもつ貴重な場で実習体験をつむことの意味を、再度問い直すことも必要なのかもしれない。

確かに、附属小の教育への実習生のとらえ方、実習に入る学級やその学級で出会う子どもたち、担当する教科そして指導教員の実習に対する考え方などといった、実習全般にわたる諸関係によって、実習生そして指導教員のそれぞれの実習体験と指導内容についての語り口は当然異なってくるものであり、一概にはいえない。とはいえ今回の語りの事例では特に、N先生の「人」と「心」を強調するコメントからは、授業技術に主要な課題意識をもつ実習生に対し、教師としての様々な教育活動の基盤となる思考・態度つまり教育観や子ども観の基礎を養っていくことを焦点化し、その重要性が強く訴えられているといえる<sup>10)</sup>。そして、この「心」の意味とは、（臨床）心理学領域の知識や技法の習得そしてその活用といった、いわば今日の学校現場で広く流通するカウンセリング・マインドについての諸概念とその実践論に全て還元される内容ではないように思う。言わんとする「人」と「心」の内実とは、古典的なものいいになるが、子どもという人間が“教育されなければならない動物”であり、なおかつ“教育の目的が人間を人間らしい人間にすること”という、人間と教育についての原理的な理解と思考・態度だと考えられる。つまり、大仰ではあるが、教育の必要性和可能性がどのような人間存在の本質にもとづくかを問い返し、広く歴史的、社会的、文化的な連関において子どもとその教育をとらえ直す必要性を、端的に言えば、教員養成における「教養教育」のあり方に通底する課題を示唆しているだろう<sup>11)</sup>。

今後この課題を含め、教員養成機能の「高度化」論を基礎づけるためにも、解釈学的な臨床教育学の学理論を方法論とする研究が教職教育領域において果たす役割は決して小さくはないと考えられる<sup>12)</sup>。教育の物語りの再興へ向けた本研究のプロジェクトの成果が、今日「即戦力」の筋立てによって語られる教員養成論を脱中心化し、人間のあり方と教育の役割の根本についての新たな問いと論点の提示に資するものになるよう、鋭意努めていくつもりである。

〔注〕

- 1) 教育職員養成審議会（第一次答申）「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」文部科学省 1997年。また、2006年に発表された中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」においても、「教員として最小限必要な資質能力」の定義として小論での引用部分が注記されている。
- 2) 「平成24年度「大阪教志セミナー」受講生募集要項」大阪府教育委員会。なお受講資格は、府内公立学校教員を志望する、平成25年度末に教員免許状を取得見込みで、平成26年度大阪府公立学校教員採用選考テストの受験予定者である。また今年（平成24年）度から、本セミナーの修了証取得者は、教員採用選考テスト（一次選考）の免除対象になっている。
- 3) これまでの研究内容とその考察については、次の報告を参照。  
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（4）－「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか？－」『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7号 2012年 pp.5-20.  
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－」同上書 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？－」同上書 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）」同上書 第4号 2008年 pp.12-23.
- 4) 附属小の教育実践は「学習法」または「奈良の学習法」と総称されるが、教育方法学の観点から、子どもの自立性に立脚する教育法として「自律的学習」と呼んでいる。  
中谷内政之「本校の教育」奈良女子大学附属小学校学習研究会編『新訂・「奈良の学習法」確かな学習力を育てるすじ道』明治図書出版 2008年 pp.4-5.
- 5) 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）」前掲書 第4号 2008年 pp.16-20.
- 6) 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？－」前掲書 第5号 2010年 pp.21-28.
- 7) 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－」前掲書 第6号 2011年 pp.31-32.
- 8) 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（4）－「語り直し」の契機をどこに求めれば良いのか？－」前掲書 第7号 2012年 pp.17-18.
- 9) 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）」前掲書 第4号 2008年 p.22.
- 10) 必ずしも筆者は、授業技術についての論議を軽視するものではない。例えば、授業の中で子どもの発言を聴くという行為には、その発言が題材のどことつながって発せられているのか、他の子どもどの発言とつながって発せられているのか、そして、その子自身のそれ以前の考えや発言内容とどのようにつながっているのか、という三つの見えない関係を即座に認識することが必要である。つまり、きわめて高度な行為的な知が働くことによって授業が成り立つのであり、教職の専門性もこの文脈から論じることには首肯する。ただし、無反省または無批判な客観主義にもとづく技術依存型の実践論はまた、体験主義的な教育（教員養成）論と同じく、イデオロギー的な偏見を帯びた語りになると考えられる。し



たがって小論での主張では、実習を語るその筋立ての偏りに対し留意を促す喚起的な文脈における論述であることを、ここでことわっておきたい。

- 11) 大学教育と教養のとらえ直しによる教育者の育成については、西村も本研究を開始する時点で戦略的な見通しを立てている。

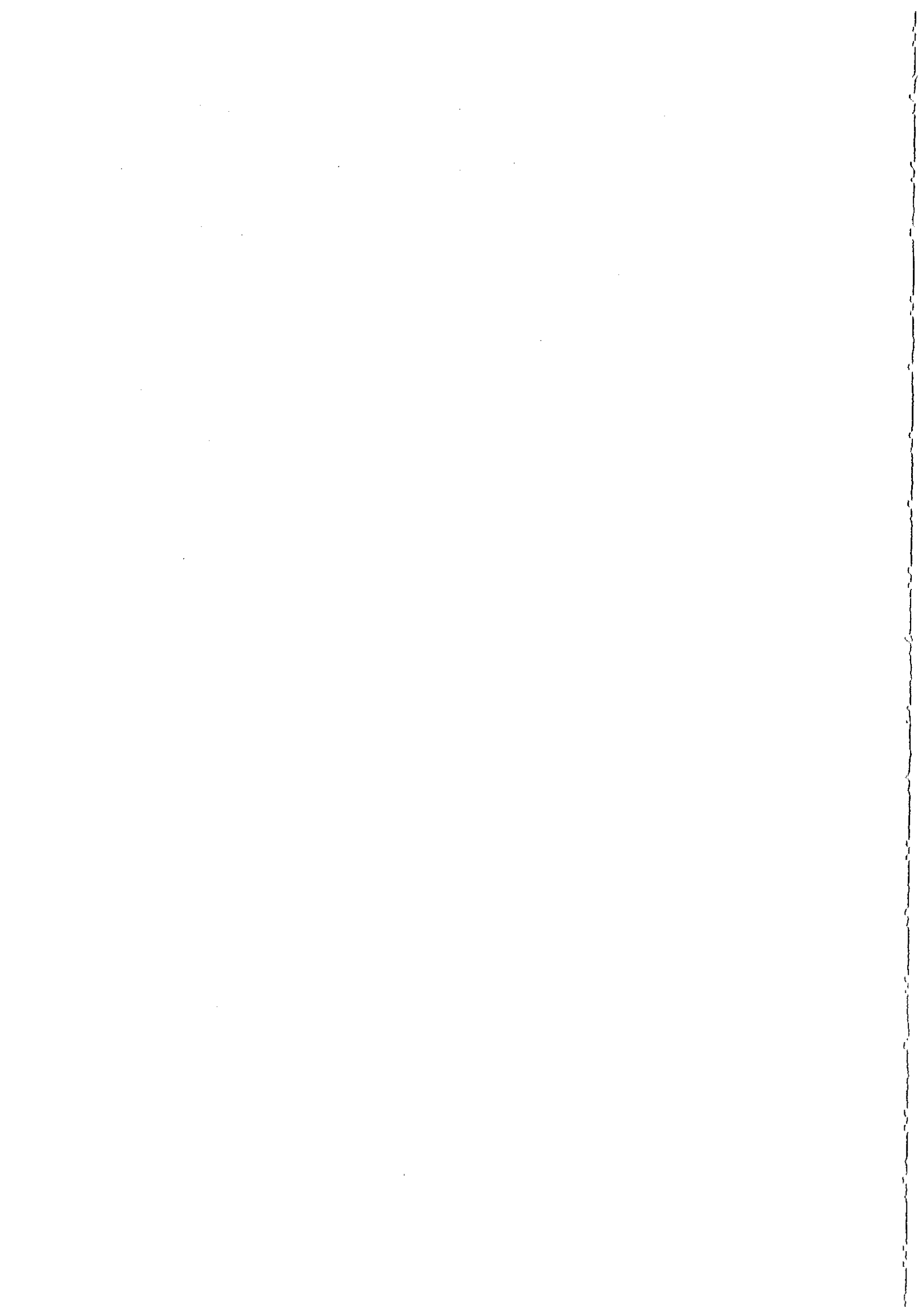
西村拓生「『教養』と『教職』と『臨床』—二つの研究プロジェクトについて—」前掲書 第4号 2008年 pp.5-11.

また、この原理的な思考を重視するならば、大学教育における教職課程の科目でいえば教育哲学がまず挙げられるだろう。次の調査報告（受講学生を対象とする質問紙調査）によれば、教育哲学の必要性や有用性はともに高い評価が得られており、内容については学生自身の教育観の反省や成長にかかわる期待がもっとも高いことがわかる。この調査結果からは、教育委員会の企画・実施する教員養成プログラムを含む行政主導による「実践」志向の諸改革は、実際には教職を志望する学生のニーズをくみ取る内容にはなっていないといえるだろう。

下司晶・奥泉敦司・木村拓也「教員養成における教育哲学の有用性に関する調査研究—学生は何を求め、何を学ぶのか—」『教育哲学研究』教育哲学会 第100号 2009年 pp.38-59.

- 12) 「高度化」についての論点整理には、次の研究が参考になる。

牛渡淳「教員養成「高度化」の意義と課題—アメリカとの比較から—」三石初雄・川手圭一編『高度実践型の教員養成へ—日本と欧米の教師教育と教職大学院—』東京学芸大学出版会 2010年 pp.12-23.



## キー・コンピテンシーからみた学校教育の課題 —「生きづらさ」を共有するために—

岸 優子 (奈良女子大学非常勤講師)

### はじめに

学校教育が担っている中心的課題のひとつは、生徒の学力を育てることである。しかし、その結果として、「できる子」と「できない子」が峻別されることとなり、これが学校（子どもと教師が関わる場）の抱える問題のひとつとなっていることも事実である。学校の抱える問題は、しかし、そのような学力格差に尽きるわけではない。いじめや、不登校、ひきこもり、自殺などといったいわゆる「問題行動」もまた、学校の抱える大きな問題である。それどころか、最近では、経済的貧困や教育格差といった教育環境の悪化・不平等化に伴って、学校の抱える諸問題（学力格差・問題行動）もまた拡大し、深刻化しつつあるように思われる。

本論の課題は、このような学校教育における現状を踏まえたうえで、学力格差・問題行動といった問題を解決するための端緒を、経済協力開発機構（OECD）が「個人の生涯にわたる根源的な学習力」と位置づけるキー・コンピテンシー（Key competency）を手がかりとして、教育原理の地平において模索することである。そのために、第1章で、キー・コンピテンシーが文脈との関係のなかで現出し、生涯にわたって育成されるべき能力であることを確認する。第2章では、学力格差・問題行動を、子どもと教師のキー・コンピテンシーの未熟態として把握する可能性に言及する。第3章では、このような未熟態が「生きづらさ」と感じられる精神保健の領域において、支援が人と人との関係性のうえで「相手の危うさに応答して心を砕く営み」とみなされていることを指摘する。おわりに、これらのことを踏まえて、学校という、子どもと子ども、そして子どもと教師が多様な関係を取り結ぶ場において、お互いの未熟さや足りなさを共有し、思いやりを持って関わることを重要なことを指摘する。

### 1. 生涯にわたって培う根源的能力としてのキー・コンピテンシー

2000年前後から国際教育到達度評価学会（IEA）による国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）や、経済協力開発機構（OECD）による国際学力調査（PISA）の影響を受けて、学校教育において育成すべき「新しい能力」を問う動きが活発になっている。初等・中等教育では、学習指導要領の掲げる「生きる力」（1996年～）、国際学力調査 PISA の「読解力リテラシー・数学的リテラシー・科学的リテラシー」（2000年～、3年毎）、内閣府「人間力戦略研究会報告書」（2003年）の「人間力」、そして高等教育関連では、経済産業省の「社会人基礎力」（2006年）、中央教育審議会の「学士力」（2008年）等がそれである。今や、世界的な規模で、学校教育という人生の限られた期間における「社会的制度」がどのような能力を育成すべきかについて、再検討・再構築が行われているわけである。このような「新しい能力」を模索する動きのひとつの重要な動因となったのが、1997年から2003年にかけて行われた経済協力開発機構の DeSeCo プロジェクトによるキー・コンピテンシー概念の提言である。

DeSeCoの「コンピテンス」とは、「人が、特定の文脈において、自らの内的構造（認知的・非認知的側面）を結集して要求に応答する能力」のことで、「コンピテンスを持つことは、構成要素の資源を持つことのみを意味するのではない。そのような資源をふさわしい時、複合的な場面で適切に『動員し（mobilize）』、『組み合わせる（orchestrate）』能力を含んでいる」<sup>1)</sup>。DeSeCoプロジェクトは、社会がうまく機能し、個人が充実した人生を送るために、どのようなコンピテンスを保障すべきかを考察し、最も重要と思われる能力を「キー・コンピテンシー」として抽出した。この能力は、グローバル化し、変化の激しい知識基盤社会を生きるために必要な力として、「複雑な要請に成功的に応答する知識・技術・態度を包括するもの」とみなされているが、具体的に言うと、次のような三種類の能力に分類されている<sup>2)</sup>。

- ①道具を相互作用的に用いる力：A) 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる力／B) 知識や情報を相互作用的に用いる力／C) テクノロジーを相互作用的に用いる力
- ②異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう力：A) 他者とよい関係を築く力／B) チームを組んで協同し、仕事する力／C) 対立を調整し、解決する力
- ③自律的に行動する力：A) 大きな展望の中で行動する力／B) 人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する力／C) 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する力

松下佳代（2010）は、DeSeCoのコンピテンスが、「文脈の中で内的構造（知識・スキルなどの認知的要素だけでなく、態度、感情、価値観と倫理、動機づけなど情意的・社会的要素を含む）を結集して要求に応答する能力」であることを確認したうえで、これらのキー・コンピテンシーの特徴について次のように言う<sup>3)</sup>。

一見すると、これらのカテゴリーは、能力リストの一例であるように見えるかもしれないが、そうではない。多くの能力リストが、コンピテンシー・マネジメント論のコンピテンシーの延長上にある（つまり、個人の内的な属性としてとらえている）のに対し、キー・コンピテンシーは、個人の内的な属性と文脈との「相互作用」の産物である（カテゴリー1でも2でも「相互作用」がキーワードになっていることに注目していただきたい）。また、3つのキー・コンピテンシーは、多くの能力リストのように並列されているのではなく、3次元座標のような布置（constellation）をもつものとみなされている。文脈によってそのウエイトや内容は、変わるものの、常に3つのカテゴリーは組み合わせあって機能する。

キー・コンピテンシーとは、つまり、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者とかかわりあい、自分をより大きな時空間の中に定位しながら人生の物語を編む能力だといえる。それは、能力概念を個人の内部から、個人が対象世界や道具、他者と出会う平面へと引き出す。そこでの能力は、関係の中で現出するものでありつつ、個人に所有されるものでもある。

キー・コンピテンシーは、言うまでもなく、人が幸福や円滑な生活を獲得するために習得すべき能力である。しかし、この能力概念にとって重要な点は、次の2点であるように思われる。すなわち第1に、この能力は、空間（社会）的次元において、個人の内的な属性として所有されるものでありながら、他者／世界との関係（文脈／状況／相互作用）のなかで現出するものとみなされていること。第2に、時間（人生）的次元において、「個人の生涯にわたる根源的な学習力」

とみなされていること、すなわち、学校、家庭、地域社会、職業生活の中で生涯にわたって育成されるべき能力と位置づけられていることである。このような能力の位置付けは教育に対して二重の含意を持っているように思われる。すなわち、教育方法の地平においては、学校教育という限られた期間における「社会的制度」が、生徒に、読み書き計算や基本的知識・技能を習得させるだけでなく、人間の発達に沿った長期的な観点から、いろいろな教科や生活にわたる能力として、問題解決力、コミュニケーション力など、自立した一人の人間として、生涯生きていくための力を育成することに、重点を置かなければならないということである。同時に、教育原理の地平においては、この能力観は、私たちに、人間の一生を「絶えざる過程」——完全なる能力を獲得することに向けられた道——とみなすこと、言い換えれば、人を常に「途上にある存在」——未熟／欠如を成熟／充足させる生き物——と理解するように仕向けているという点である。

## 2. キー・コンピテンシーの未熟態としての子どもの「問題」

OECD-DeSeCo プロジェクトは、コンピテンス概念を再定義し、キー・コンピテンシーを選択することによって、国際学力調査 PISA を実施するための基盤となる枠組みを作成した。その結果、PISA 調査は、21 世紀に要請されるリテラシーの三領域として、読解力リテラシー、数学的リテラシー、科学的リテラシーを設定することになった。ここで言う三つのリテラシーの概要は次の通りである<sup>4)</sup>。

読解力リテラシー：「自らの目標を達成し、自らの知識と可能性を発展させ、効果的に社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、利用し、熟考する能力」で、①情報の取り出し、②テキストの解釈、③熟考と評価の 3 つの側面で作成されている。

数学的リテラシー：「数学が世界で果たす役割を見つけ、理解し、現在および将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心を持った思慮深い市民としての生活において確実な数学的根拠にもとづき判断を行い、数学に携わる能力」。

科学的リテラシー：自然界及び人間の活動によって起こる自然界の変化について理解し、意思決定するために、科学的知識を使用し、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力。

これらの PISA リテラシーのうち、読解力リテラシーと数学的リテラシーは、キー・コンピテンシーの「①道具を相互作用的に用いる力」の「A) 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる力」に関わり、科学的リテラシーは、「B) 知識や情報を相互作用的に用いる力」に関わるものであるが、次のような点には十分留意する必要がある。

- (1) PISA リテラシーは「多様な状況において、問題を設定し、解決し、解釈する際に、その教科領域の知識や技能を効果的に活用してものごとを分析、推論、コミュニケーションする生徒の力」である<sup>5)</sup>。
- (2) PISA リテラシーはキー・コンピテンシーの一部でしかなく、「PISA では、コンピテンシーと同様に、認知的側面だけでなく情意的・行動的側面も含む全体的な能力を測定しようとしているにもかかわらず、調査問題と質問紙という筆記による方法を用いている」ことによって、「現実の状況の中から立ち上がってくる問題を生徒自ら設定する力」を測定できない。

- (3) キー・コンピテンシーのうちの、「②異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう力」および「③自律的に行動する力」については、いまだそれを測定するテストが開発、実施されていない。

日本でも 2000 年から 3 年毎に、この PISA 調査が実施され、各国の「学力」ランキングが公表されて、学力のグローバル化・競争化が促進されることとなり、「PISA に十分に対応できる学力を子どもたちに身につけさせることを目標とする授業改革」が進むとともに、日本の学力ランキングが低下していることが判明した。ただし、子どもたちが抱える「問題」に定位する本論にとって最も重要な点は、志水宏吉（2005）が指摘するように、この学力低下が、日本の子どもたちの全般的な傾向であるのではなく、「できる子」と「できない子」の二極分化への趨勢を示し、「できない」層への下支えがきかなくなってきたことを示しているという事実である<sup>6)</sup>。子どもたち全体の学力水準が低下したのではない。そうではなくて、一部の家庭の教育環境が恵まれない子どもたちの学力が伸びず、結果として学力格差が拡大したのであって、このことが一部の子どもたち自身と、その子どもたちと関わる他の子どもたち、また、教師を含む学校全体に、深刻な「問題」を抱えさせることになっているわけである。もちろん、教育学は、この種の問題を解決する——学力格差を是正する／低学力を引き上げる——ために、何をすべきかを考える必要がある。具体的に言うなら、子どもたちの低学力がキー・コンピテンシーの「①道具を相互作用的に用いる力」としての読解力リテラシー、数学的リテラシー、そして科学的リテラシーの未熟とみなされる限り、それを成熟させるために、どのような工夫がありうるかを、教育方法や教育評価上の問題としてだけでなく、経済的・社会的な局面を考慮しながら、議論しなければならない。しかし、教育学に与えられたもっと重要な課題は、低学力の子どもたちは、キー・コンピテンシーが未熟な状態にあるという事実を直視し、そのような事態とどのように向き合うかを考えることである。さらに言うなら、キー・コンピテンシーが生涯をかけて達成すべき能力とみなされる限りにおいて、学力の低い子どもばかりでなく、学力水準の高い子どもも含めて、子どもたちはすべて、常にすでに、キー・コンピテンシーが未熟な状態にあるということを「問題」として受け入れ、そのような認識を教育の大前提として、子どもたちと教師のあるべき関係を構築することである。なぜなら、学力格差は、子ども自身の問題というよりも、子どもと子どもの間、ひいては子どもと教師の間という「関係」において生起する問題だからである。

子どもたちは、しかし、学力の点においてだけ問題を抱えているわけではない。現象的、本質的な意味における「低学力」は子どもたちにとって重要な問題であることはたしかである。しかし、子どもたちの行動における多様な問題——いわゆる「問題行動」——こそ、現在の教育現場が直面している最大の危機であるように思われる。ちなみに、平成 23 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」は、子どもたちの問題行動として、暴力行為（対教師暴力／生徒間暴力／対人暴力／器物損壊）、いじめ、出席停止、不登校、長期欠席、中途退学・原級留置、自殺を挙げている<sup>7)</sup>。

このような現象としての問題行動が何に起因するかは、個別的なケースに応じて異なり、一般化することはできない。しかし、キー・コンピテンシーの概念的枠組みにおいては、これらを、「②異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう力」としての「A) 他者とよい関係を築く力、B) チームを組んで協同し、仕事する力、C) 対立を調整し、解決する力」や、「③自律的に行動する力」としての「A) 大きな展望の中で行動する力、B) 人生計画や個人的プロジェクトを設

計し、実行する力、C) 権利、利害、限界、ニーズを擁護し、主張する力」が未熟な状態として把握することが可能であるように思われる。というよりも、キー・コンピテンシーは、このような状況にも対応しうる力として設定されるべきであろう。ただし、次のような点には十分留意すべきである。

- (1) 「②異質な人々からなる集団で相互にかかわりあう力」と、「③自律的に行動する力」の規定がまだ抽象的であって、国際学力調査（PISA）と同じような測定システムが開発される程度にまで、具体化される必要があること。
- (2) 問題行動の原因は、これらのキー・コンピテンシーの未熟によってだけ引き起こされるのではなく、それ以外の能力や、外的状況によって引き起こされる可能性があること。
- (3) ひとつの問題行動が、これらのキー・コンピテンシーの未熟に起因するとしても、必ずしもひとつの能力の未熟によって引き起こされるのではなく、複合的な原因が考えられること。
- (4) 教育学は、この種の問題行動の原因となるこれらのキー・コンピテンシーの未熟を、成熟させるために、どのような工夫がありうるかを、教科教育上さらには、教科横断的問題として議論する必要があること。

しかし、教育学に与えられたもっとも重要な課題は、学力の場合と同じように、これらのキー・コンピテンシーが生涯をかけて達成すべき能力とみなされる限りにおいて、いわゆる「問題児」ばかりでなく、すべての子どもたちが、常にしてすでに、キー・コンピテンシーが未熟な状態にあるということを受け入れ、そのような事態とどのように向き合うかを熟慮することである。しかも、そのような事態を、子どもたち自身の問題としてばかりでなく、子どもたち相互の問題として、さらには子どもたちと教師や学校との関係の問題として熟慮することである。というのも、不登校やひきこもり、いじめ、自殺といった子どもたちの問題行動もまた、学力格差と同じように、子どもたち自身というよりも、子どもと他の子どもとの間、また子どもたちと教師との間という関係において生起する問題だからである。

### 3. 精神保健の領域における「生きづらさ」と支援

このような教育課題を解決するために、精神保健の領域において、しばしば言われるようになった「生きづらさ」と、障害者の「生きづらさ」を前提とした「支援」のあり方についての議論は、ひとつの重要な示唆を与えるものであるように思われる。というのも、精神障害や発達障害は、まさにキー・コンピテンシーの成熟が阻害されている——未熟な状態が継続している——場合であり、障害を「生きづらさ」として認識、実感する障害者は、育ちにくさを抱えて生涯を送ることになるからである。また、そのような障害者に対する支援のあり方をめぐる議論は、障害者と支援者の間の関係性において、子どもたちと教師との間に打ち立てられるべき関係性のモデルとなるにちがいないからである。

「生きづらさ」という言葉は、藤野（2007）によれば、1981年の日本精神神経学会総会において、精神障害者が、長期入院することによって、地域で生活することが困難になるという報告のなかではじめて用いられた<sup>8)</sup>。ちなみに、2001年、世界保健機構（WHO）で採択された「国際生活機能分類」（ICF）は、次の要素から成っている。①心身機能・身体構造／機能障害。②活動と参加／活動制限と参加制約。

精神保健領域の「生きづらさ」は、本来、参加の不活発さに起因する場合が多いが、事はそれほど単純ではない。というのも、精神疾患を持つ人に対しては、問題を起こさないように「長期社会的入院」を強要する結果、生活機能が低下し、退院して地域で生活する場合、生活だけでなく、社会的参加の壁が、数々の「生きづらさ」を経験させることになるからである。このような「生きづらさ」を緩和するためには、社会の側が、精神疾患を持つ人の「生きづらさ」を共有し、受け入れ体制を構築していく必要がある。

「生きづらさ」は、これ以外にも、多様な形態をとる。例えば、自閉症スペクトラム（ASD）の場合、当事者の言葉をかりるなら、「社会性、コミュニケーション、想像力の欠如の三つ組みの障害は、ASDという多面体の一面に過ぎず…感覚、認知、運動等に、それぞれの当事者は、違った困難を抱えている」という。しかも「ASDそのものを治療できる薬剤は存在せず、環境調整にまさる薬はない…」という状態で、当事者は、さらに偏見、差別、先入観、無理解に晒され、二次障害や行動障害を併発する可能性も大きい<sup>9)</sup>。このような場合における支援のあり方にとって考慮すべきことは、「医療、教育、福祉の分野において、善意の支援がかえって当事者の現状を悪化させる現象が多々あること」である。実際のところ、当事者が求めているのは、専門家たちの「熱心な無理解者」ではなく、当事者の抱える「リアルな困難に向き合って」、「生きづらさ」を共有する人であり、「生きづらさ」と共生する社会なのである<sup>10)</sup>。

また、発達障害の乳児の場合には、言葉と対人関係の著しい発達の偏りを抱えているので、生まれた時から母親とのやりとりが難しく、苦しくみじめな思いで生きていると言われている<sup>11)</sup>。誕生の瞬間から、母親にとっては「育てにくさ」、発達障害の乳児にとっては「育ちにくさ」があるわけである。小児科医の渡辺久子は、「今」「ここ」で母子がどのような養育関係や環境に出会うかによって、子どもの発達の明暗が分かると述べ、「親子への周囲の徹底した理解と尊重」が必要であると言う<sup>12)</sup>。

赤ちゃんは、生まれた直後から、楽しい仲間とのふれあいが好きで、特に対人関係に早熟なアンテナをはり、周囲の関係性、つまり母親やまわりの人の声や感情を、オーケストラの音色のように感じとり、相手の感情や意図を見抜く。しかし、母親に不安・緊張があると現れない。そこで、母子のやりとりのメロディとリズムを注意深く観察し、早期に、母親の不安・緊張に気づき、母親の気持をほぐし、母子相互作用を改善することである。

「生きづらさ」が経験されるのは、精神障害や発達障害においてだけではない。現代では、疾病や障害以外の領域でも、日常的に、多様な領域で、「生きづらさ」が実感されるようになっている。例えば、2000年前後から、インターネットをはじめとする情報社会の複雑化に伴って、それに対応出来ず、理解出来ず、使いこなせない者には、高度情報化社会での「生きづらさ」を感じるようになる。また、見知らぬ異国の地で生活する場合、言葉の壁だけでなく、文化的・社会的環境の違いによって、「生きづらさ」を感じることもある。

このような場合、「生きづらさ」は他者を含む周りの環境との関係性の中で生じるものである。したがって、この「生きづらさ」を緩和するための支援もまた、「生きづらさ」を感じている人と、支援する人との関係性の中にしかないことになる。H. G. ウェルズの短編小説『盲人国』（1911）は、そのような場合の支援のあり方、あるいは支援される—支援する人の関係性について考えるさいのヒントを与えてくれるものである。物語の概要は次の通りである<sup>13)</sup>。



「目の見えない」人だけが暮している秘境に迷い込んだ「目の見える」男ヌネスは、見えることによって、他者より有利に生活ができると思い込んだ。しかし、その生活様式の違いに戸惑い、「目が見えること」が優位に働かないことに気がつく。「目の見えない人」は、聴覚と触覚が鋭敏となり、彼等の時間は、昼と夜ではなく暖時と寒時に区切られていた。「目の見えない」人々は、暖時に眠り、寒時に働くことが適していたので、昼夜が逆転した生活をしていたのである。また、彼等の感覚は、鋭敏で…声の抑揚が、表情の代わりをし、接触が身ぶりの代わりをしていた。嗅覚は、ずば抜けて鋭敏で、まるで犬のようにひとりひとりの体臭の相違を嗅ぎ分けることができた。ヌネスが彼等に目にみえる世界の話をして、聞き入れて貰えるどころか、「見えるなどという言葉はこの国にはない」と退けられるのである。ヌネスは盲人国の中では極端に感覚が劣っているものとして扱われる。恋におちるが、視覚を取り除く手術を受けることが結婚の条件とされ、ヌネスはとうとう「盲人の国」から脱出する。

『盲人国』では、盲人が障害者なのではなく、ヌネスが障害者となる。「生きづらさ」を感じるのは「目の見えない人」ではなく、「目の見える人」ヌネスである。要するに、「障害」や「普通」、あるいは「生きづらさ」といったものは、社会的な関係の中に生起するものであり、ひとつの価値として相対的なものである。したがって、このような障害観を、現代社会における障害者の「生きづらさ」と、それへの支援の場合に適用すれば、次のようなことが言える。すなわち、障害者の「生きづらさ」を支援するためには、支援者は、最終的には、「生きづらさ」を共有しなければならない。このことを、キー・コンピテンシーの枠組みでパラフレーズするなら、支援者は、障害者が「生きづらさ」を感じていることに気づき、その「生きづらさ」がどのようなキー・コンピテンシーの未熟に起因するかを理解することによって、「生きづらさ」を思いやり、「生きづらさ」に寄り添い、支えなければならないことになる。このような「気づき」と「支え」として重要な点は、支援者もまた、障害者と同じように、たとえ質と量において差異はあるとしても、キー・コンピテンシーの未熟な状態にあること——潜在的な「生きづらさ」——を自覚すること、言い換えれば、自らもまたひとりの「途上にある人間」であることを認識することである。もう少し具体的に言うなら、医師や精神保健福祉士や看護師や地域住民や家族による支援は、決して一方向的・独善的なものであってはならない。支援は、「相手の危うさに応答して心を砕く営み」(気づく・支える・繋ぐ活動)として、人と人との関係性のうえに成立し、双方向的で、互恵的なものでなければならない<sup>14)</sup>。

## おわりに

このような事態は、学校における「問題」の有り様と、それを解決するための工夫＝支援のあり方にも妥当する。実際のところ、ノディングズが教育的営為の中核に定位したケアリング(caring)も、同じ論理で貫かれている<sup>15)</sup>。というのも、ノディングズの言う「ケアリング(心砕き、caring)」とは、ケアする側が、他者と向き合い、対話によって、他者のニーズに注意深く、思いやりを持って、耳を傾け、正しい方法で適切な時期に、絶妙のタイミングで、出来る限り「応答する」ことだからである。もちろん、これは一方向的なものではない。ケアされる側も、ケアされていることを認識し「応答する」という互恵的なものなのである。

このようなケアリング論は、ケアされる人とケアする人の関係性(生徒と教師、子どもと親の関係性)のなかで教育について考える限りにおいて、子どもと教師の両方が、キー・コンピテン

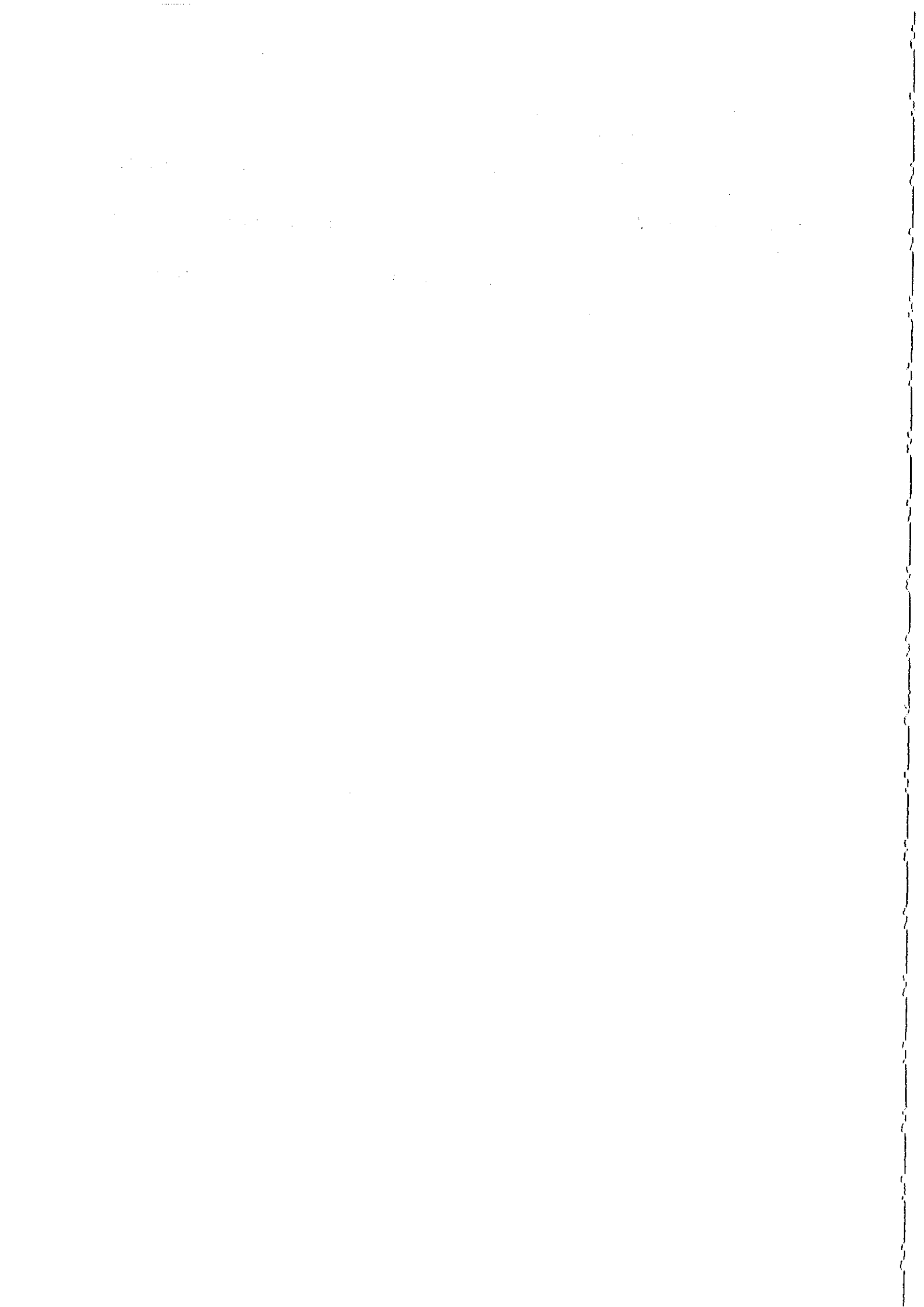
シーの未熟な状態を「共有する」可能性について考えさせてくれる。教師は、ケアする者として、生徒に心を配り、生徒の世話をする。そして、生徒はケアされる者として、ケアされることを認識し、自らケアする者へと育って行く。このようなケア中心のカリキュラムを構想し、相手に気を配る愛の仕事を尊び、誰もがケアをする人になることをめざすことは、今後の学校教育の課題である<sup>10)</sup>。

キー・コンピテンシーは、道具を介して対象世界と対話し、異質な他者と関わり合い、自分をより大きな時空間の中に定位しながら、人生の物語を編む能力である。しかも、この能力は一人の人間が生涯をかけて獲得していく能力であって、能力を育成する過程は決して完結することはない。発達途上の我々は、常に未熟で何か足りない状態にあるという意味で「生きづらさ」を抱えた存在なのである。どのように頑張っても生涯いつも不完全である。学校という子どもと教師が多様な関係を取り結ぶ場において最も重要なことは、お互いの未熟さや足りなさを認め合い、分かち合うことである。

#### 〔註〕

- 1) ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編『キー・コンピテンシー——国際標準の学力をめざして』立山慶裕監訳、明石書店、2006年、67-68頁
- 2) 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか』ミネルヴァ書房、2010年、22頁
- 3) 松下佳代『〈新しい能力〉は教育を変えるか』同前、21-22頁
- 4) 国立教育研究所編『生きるための知識と技能——OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい、2002年、30頁、94頁、126頁
- 5) 松下佳代「〈新しい能力〉による教育の変容——DeSeCo キー・コンピテンシーとPISA リテラシーの検討」『日本労働研究雑誌』No.614、2011年、48頁
- 6) 志水宏吉『学力を育てる』岩波書店、2005年、82頁。志水宏吉『学校にできること』角川学芸出版、2010年参照。
- 7) 「平成23年度『児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査』について」2012年9月11日、文部科学省初等中等教育局児童生徒課
- 8) 藤野友紀「『支援』研究のはじまりにあたって——生きづらさと障害の起源」『子ども発達臨床研究』、2007年、46頁
- 9) 片岡聡「当事者からの訴え（発達障害）成人に達した薬学研究者のASDが、小児の精神科臨床に望むこと」『第53回日本児童青年精神医学会総会収録集』2012年、105頁
- 10) 片岡聡「当事者からの訴え（発達障害）——成人に達した薬学研究者のASDが、小児の精神科臨床に望むこと」同前
- 11) 渡辺久子「赤ちゃんの精神保健——母子を守る社会風土の再生」『こころの科学』日本評論社、2011年、16-23頁
- 12) 渡辺久子（2011）は、A. ザメロフとR. エムディのエピジェネシスに基づく関係性の発達理論を援用し、「[子どもの] 脳の発達は快楽原則に従うので、温かく受けとめられる関係に出会うと、生き生きとよい発達が生まれ、安定した行動系や肯定的自己感につながる。否定される関係からはみじめな自己感が生まれ、行動障害は悪化する」と述べる。
- 13) H. G. ウェルズ『タイム・マシン』橋本楨矩訳、岩波書店、1991年、318-355頁

- 14) 保育の領域における支援については、岸優子「保護者に対する理解と支援」(谷田貝公昭・高橋弥生編『新版 保育者論』一藝社、2013年、138-148頁)参照のこと。
- 15) N. ノディングズ『学校におけるケアの挑戦——もう一つの教育を求めて』佐藤学監訳、ゆみる出版、2007年、11-64頁
- 16) N. ノディングズ『学校におけるケアの挑戦——もう一つの教育を求めて』同前、17-18頁、41頁、64頁、310-319頁  
N. ノディングズ「親と子育てと学校教育」『教育学研究』第70巻、第3号、2003年、112-118頁



# 望ましい人間関係を形成する特別活動

## — 実践例の分析から —

保田 卓（奈良女子大学大学院人文科学系）

### 1. はじめに

本稿では、特別活動における最近の実践例を分析することにより、特別活動の目的である望ましい人間関係の形成に向けた実践的方策を原理的かつ具体的に追究し、教育現場におけるその実現形態を解明するとともに、今後の特別活動のあるべき方向性について、学級や学校におけるよりよい生活づくりの観点から模索的に展望する。

### 2. 実践研究の検討

#### 2.1. 学級活動

##### 2.1.1. 自尊感情を育む学級活動

猪田（2011）は、「他者から言われると元気が出たり嬉しくなったりする [中略] あたたかい言葉」（猪田 2011: 245-246）である「ふわふわ言葉」（感謝・賞賛・励まし等）を活用し、自己評価と他者評価を毎日の学校生活に組み込むことで「自分が好き」「自分のよさが分かる」「自分に自信がある」などの自尊感情を育むこと、また「ふわふわ言葉」による相互評価を継続してその効果を検証することを目的として、学級活動に自己／他者評価を導入して事後アンケートにより検証した。対象は小学2年生1学級25名、実施期間（2010年6月～9月）の実施スケジュールは下記の通りである。

- ・授業実践1「ふわふわ言葉」と「チクチク言葉」（6月）・・・道徳
- ・授業実践2「ふわふわ言葉を伝え合おう」（7月）・・・学級活動（SSE）
- ・アンケート1（7月）
- ・自己評価、他者評価の蓄積（9月）
- ・授業実践3「学校行事をふりかえろう」（9月）・・・学級活動
- ・アンケート2（9月）

授業実践2では、生徒指導の年間計画に位置づけられている「心ときめく絆づくり」に基づいて全校の各学級で行われた。全校朝会において生活委員会の児童が寸劇の中で「よい言葉がけ」と「悪い言葉がけ」のモデルを示し、「ふわふわ言葉」を伝えるスキルを提示した。その後、「ふわふわ言葉」を伝える際のポイントが説明された。場面設定は下記の通りである。

《言語的スキル》「ありがとう」「たすかったよ」「どうしたの」「だいじょうぶ」「ドンマイ」など

①なくしていた消しゴムを届けてもらった時（感謝する場面）での悪いモデリング・よいモデリング

②友達が給食の味噌汁をこぼしてしまった時（気づかう場面）での悪いモデリング・よいモデリング

《非言語的スキル》①相手に近づく ②相手の目を見る ③聞こえる声で言う ④笑顔で言う

(猪田 2011: 246-247)

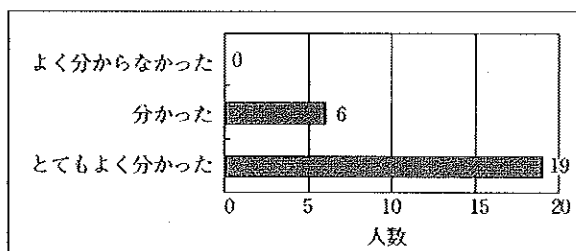
その後教室に戻って4人程度のグループを組み、その中で「話しかける人」「答える人」役を交代しながら、教師が用意したシナリオに沿って「ふわふわ言葉」を伝え合う練習をした。活動後に記入させた自己評価シートには下記のような感想があった。

- ・ふわふわ言葉を使うと、相手がいい気持ちになるから、いっぱいいつかって友達をいい気持ちにさせたい。そうすると、また相手からかえてくる。
- ・言葉のつかいかたの練習をしてみて、もっとふわふわ言葉をつかいたくなりました。今日の学習は、とっても楽しかったです。
- ・ふわふわ言葉は、チクチク言葉とちがってあたたかい心にしてくれるんだなと思いました。ふわふわ言葉をつかいたかったです。

(猪田 2011: 247)

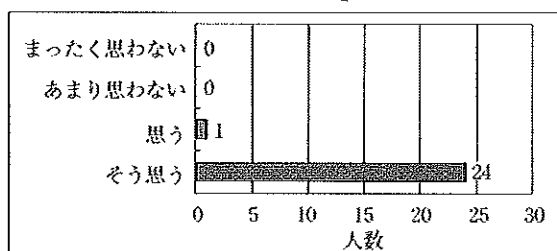
こうした感想について猪田は「児童の感想には、ふわふわ言葉の価値を十分に理解していると判断できるものが多く、これからも進んでふわふわ言葉をつかっていきたいという前向きな意欲を示すものが目立った」としている(猪田 2011: 247)。また自己評価シートの選択式質問の回答は図1・図2の通りである。猪田はこれらの結果も感想の記述と一致しているとしている。さらにアンケート結果(表1)について猪田は自学級の問題を「自分の好きな児童が少ない」「友達

図1 授業後の自己評価シート  
「ふわふわ言葉の大切さがわかりましたか」



(猪田 2011: 247)

図2 授業後の自己評価シート「これからもふわふわ言葉をつかいたいですか」の結果



(猪田 2011: 247)

表1 自尊感情についての意識調査の結果

評価項目	あてはまる	どちらともいえない	あてはまらない
あなたは、自分が好きですか。(自分を愛しているか)	32% (8人)	56% (14人)	12% (3人)
あなたは、まわりのひとからふわふわ言葉をもらうことが多いですか。 (周囲の他者から認められていると感じているか)	56% (14人)	36% (9人)	8% (2人)
あなたは、とくいなことがありますか(自分についての自信があるか)	96% (24人)	4% (1人)	0% (0人)
評価項目	見つけられる	見つけられない	
あなたの好きなおとまりやいいところを書きましょう。(自分のよさに気付いているか)	32% (8人)	68% (17人)	
お友だちのよいところを書きましょう。(他者のよさに気付いているか)	92% (23人)	8% (2人)	

(猪田 2011: 247)

のいいところには気付いているが、自分のよさに気付いている児童が少ない」の2点に集約している(猪田 2011: 247)。これを踏まえて猪田は、2学期の実践の方法を下記のように見直した。

《2学期の実践の視点》

- ア 「自分を好きか」について、否定的な回答をした児童の変容を追求する。
- イ 音声言語での言葉がけは、児童の記憶から抜けやすい。他者評価と自己評価を記述させ、後で振り返ることが可能にすること。

ウ 毎日、自分の行動を振り返る活動を継続し、自分を見つめたり褒めたりすることに慣れさせること。

エ 他者評価の相手は日々変更し、いろいろな他者からメッセージをもらう場を設定すること。

オ 学校の大きな行事（コンサート）をしっかりと振り返る場を設定し、相互評価を自分への自信につなげられるようにすること。

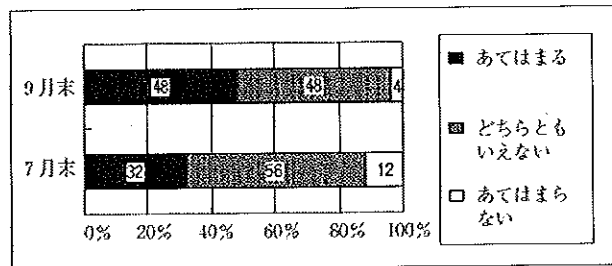
(猪田 2011: 248)

こうした視点の具体化として、2学期には①「ふわふわタイム」を毎日行う②ふわふわカードに付箋紙を貼り込んで自己評価と他者評価を一体化させる③ふわふわタイムの相手は日替わりでいろんな相手との相互評価の場を設定する④ふわふわ言葉を贈る相手（係当番等）を変えるなど視点を変えるの4つの工夫が施された。この後、自己/他者評価を組み込んだ授業実践3「〇〇コンサートをふりかえろう」を経て、アンケート2では図3～図5の結果が得られた。図3では「自分のことが好きですか」という問いに対して「あてはまる」と答えた児童の割合が16ポイント上昇し、また図4では自分の好きなところを記述できた生徒の割合が34ポイント上昇したことが見てとれる。図5では「友達からふわふわ言葉をもらおうとどんな気持ちになりますか」の問いに対して「うれしい」だけでなく「元気が出る」「自信がつく」「友達のよいところも見つけようと思う」の回答も少なからず存在した。これについて猪田は、「ふわふわ言葉をもらうことで、『元気・やる気』といった前向きな意欲が生み出され、自信につながっていく」「児童の相互の新たなかかわりも生み出していく」としている(猪田 2011: 250)。

### 2.1.2. 学級活動測定尺度開発の試み

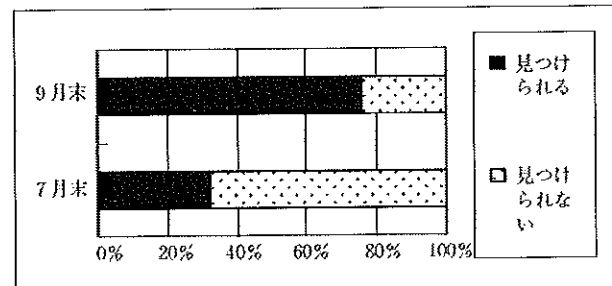
長谷川他(2012)は、「学術的専門的理論や量的調査、質的調査の分析をもとにして、教育活動のコンサルテーションとモニタリングをする方法を確立することを目指した研究」(長谷川他2012: 194)である学校臨床学的アプローチに基づき、学級活動のモニタリングの指標となる尺度の開発を企図した。開発にあたって、小学校学習指導要領第6章特別活動に特別活動の目標として「集団の一員として学級や学校におけるよりよい生活づくりに参画し、諸問題を解決しようとする」とある記述に着目し、「問題解決に関する事項は、学習指導要領において非常に重要な位置づけがなされているにも関わらず、測定尺度の不在のため、その成果を十分に検証すること

図3 アンケート「自分のことが好きですか」



(猪田 2011: 249)

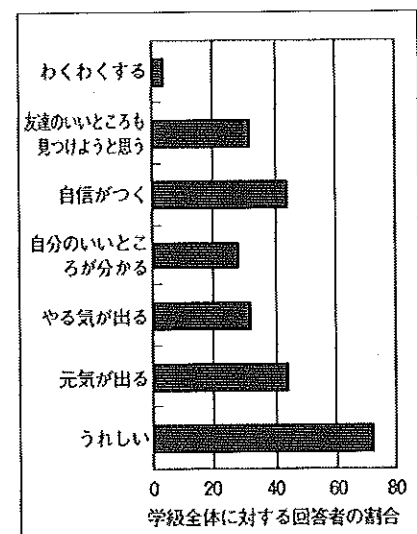
図4 アンケート「自分の好きなところはどこですか」



(猪田 2011: 249)

図5 アンケート

「友達からふわふわ言葉のメッセージをもらおうとどんな気持ちになりますか」



(猪田 2011: 250)

ができない」(長谷川他 2012: 195)として、問題解決に関わる項目を含めた学級活動に関する尺度開発を行った。尺度作成にあたっては、「学級の生活づくりへの参加」と「学級や学校生活の充実」の2点について個人レベルと集団レベルで測定して項目を作成したため、調査項目は4カテゴリーに分類され、各カテゴリーについて8~13項目が作成された。そのうえで、小学4年生および6年生を対象として質問紙調査を行った結果(単純集計)が表2~表5である。

表2 学級活動への参加様態に関する項目(基礎統計量と単純集計)

		基礎統計量			単純集計					合計
		平均値	標準偏差	平均値±標準偏差	とてもあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	
言う	学級で話しあいをするとき、自分の意見を言うことができる	3.79	1.09	4.88	32.3%	31.6%	20.9%	13.3%	1.9%	100.0% (421)
	学級で話しあいをするとき、他の人の考えに付け足しや賛成の意見をいえる	3.71	1.18	4.89	32.9%	26.7%	23.6%	12.4%	4.5%	100.0% (420)
	学級の話しあいで、他の人の意見に、反対や違う意見もきちんといえる	3.70	1.20	4.90	33.3%	26.4%	23.3%	11.6%	5.5%	100.0% (421)
	学級で話しあいをするとき、自分の意見の理由をきちんと伝える	3.63	1.17	4.80	29.0%	28.3%	23.8%	14.5%	4.5%	100.0% (421)
聞く	学級で話しあいをするとき、他の人の意見をしっかり聞くことができる	4.37	0.76	5.13	49.4%	42.0%	5.7%	1.9%	1.0%	100.0% (421)
	学級で話しあいでは、他の人の意見を聞くとき、その人の立場になって考えるようにしている	3.83	1.04	4.87	29.5%	38.5%	20.9%	8.1%	3.1%	100.0% (421)
納得	学級で話しあいをするときは、なっとくするまで話しあい続ける	3.87	1.00	4.87	32.8%	31.3%	28.0%	6.2%	1.7%	100.0% (418)
	学級で話しあって決めたことは、たいていなっとくすることができる	4.27	0.88	5.15	49.0%	34.5%	11.4%	4.3%	0.7%	100.0% (420)
楽しさ	学級で話しあいをするときは、楽しい	4.07	1.07	5.14	46.2%	26.6%	17.9%	6.7%	2.6%	100.0% (418)

※ 平均値と標準偏差は「とてもあてはまる」を5、「まったくあてはまらない」を1と配点した上で算出した。

※ 単純集計の( )は人数。

(長谷川他 2012: 200)

表2の結果について長谷川他は、「学級活動の話しあいにおいて、たいていの子どもたちは自分の意見を言うことができているが、一部発言することに消極的な子どもたちがいたと考えられる」(長谷川他 2012: 201)と総括している。表3については「多くの子どもたちは、自分たちの学級は諸問題の解決や組織づくりや仕事の分担処理、生活の向上の取り組みについて積極的であると評価していた」(長谷川他 2012: 201)、「学級活動の中でも、特に問題解決に関する活動は改善の余地があると考えてよいかもしれない」(長谷川他 2012: 202)とまとめている。表4については「学校に行くことに抵抗を感じている子どもが一部存在することには留意しておく必要がある」「しっかりと学級づくりや生徒指導を進めていくためにも、多忙な中でも子どもとかかわりを持つ時間を確保することが課題となっている」(長谷川他 2012: 203)と指摘している。表5については「他者や自分自身の失敗・間違いを許す言動や行動が学級にあまり存在しないと考えている子どもたちが一部いた」「学級の中でのトラブル発生について子どもたちの認識には、ばらつきがみられる」(長谷川他 2012: 203)としている。



表 3 学級活動に関する認知に関する項目（基礎統計量と単純集計）

		基礎統計量			単純集計					合計
		平均値	標準偏差	平均値+標準偏差	とてもあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	
諸問題の解決	わたしの学級では、何か困ったことがあると、みんなで話しあって解決する	3.96	1.02	4.98	36.2%	34.5%	21.5%	5.0%	2.8%	100.0% (423)
	わたしの学級では、学級の目標(めあて等)をしっかりと話しあって決めた	4.44	0.82	5.26	61.5%	24.1%	11.6%	2.6%	0.2%	100.0% (423)
組織づくりや仕事の分担処理	わたしの学級では、学校行事や学級の活動で、学級目標(めあてなど)を意識している	4.11	0.93	5.04	40.9%	35.7%	18.4%	3.3%	1.7%	100.0% (423)
	わたしの学級では、学級のルールやきまりをきちんと守るよう努力している	4.22	0.90	5.12	47.9%	31.5%	16.6%	3.1%	0.9%	100.0% (422)
	わたしの学級では、どのような行事でも全員が力をあわせて準備をする	4.35	0.87	5.22	54.7%	31.3%	9.2%	3.8%	0.8%	100.0% (422)
	わたしの学級では、係や当番活動の内容(仕事)を話しあって決める	4.34	0.92	5.26	57.2%	25.3%	13.5%	2.4%	1.7%	100.0% (423)
生活の向上	わたしの学級では、係や当番以外の人も、ほかの係や当番の活動を助けたりすることが多い	4.04	1.02	5.06	40.8%	33.4%	17.5%	5.7%	2.6%	100.0% (422)
	わたしの学級では、運動会など、学校行事の準備を熱心にする(した)	4.54	0.77	5.31	68.3%	20.1%	9.2%	2.1%	0.2%	100.0% (423)

※ 平均値と標準偏差は「とてもあてはまる」を5、「まったくあてはまらない」を1と配点した上で算出した。

※ 単純集計の( )は人数。

(長谷川他 2012: 201)

表 4 学級・学校生活への適応感に関する項目（基礎統計量と単純集計）

		基礎統計量			単純集計					合計
		平均値	標準偏差	平均値+標準偏差	とてもあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	
学級や学校生活の楽しさ	学校には楽しいことがたくさんある	4.55	0.81	5.36	69.3%	20.8%	5.9%	3.3%	0.7%	100.0% (424)
	今の学校は楽しいので、いつまでもこの学校にいられたらよいのと思う	4.33	0.96	5.29	58.3%	24.3%	10.6%	5.4%	1.4%	100.0% (424)
	学校に行きたくないと思うことがある *	2.45	1.46	0.99	12.4%	16.4%	15.2%	15.2%	40.7%	100.0% (420)
	今の学級が好きだ	4.40	0.93	5.33	62.5%	22.9%	8.5%	4.7%	1.4%	100.0% (424)
	昼休みや休けい時間は、学級のともだちとよくおしゃべりをする	4.61	0.77	5.38	74.2%	17.0%	5.9%	1.7%	1.2%	100.0% (423)
	学級はあたたかいと感じる	4.31	0.92	5.23	54.8%	27.9%	12.3%	3.5%	1.4%	100.0% (423)
	学級が前にくらべて、よくなっていると感じる	4.23	0.99	5.22	52.6%	26.2%	15.3%	3.5%	2.4%	100.0% (424)
規範意識	ほかの人にわからなかったら、きまりをやぶってもかまわない *	1.71	1.02	0.69	2.1%	5.7%	12.3%	21.0%	59.0%	100.0% (424)
	学校のきまりを守ろうと思っている	4.42	0.82	5.24	58.2%	30.0%	8.7%	1.9%	1.2%	100.0% (423)
教師との関係	担任の先生に、自分の意見を素直に言うことができる	3.81	1.06	4.87	30.2%	35.6%	21.5%	10.1%	2.6%	100.0% (424)
	担任の先生は、ともだちとのけんかや言い争いするとき、解決をしてくれる	4.31	0.96	5.27	57.3%	23.9%	12.8%	4.5%	1.4%	100.0% (422)
	担任の先生は、いっしょに遊んでくれる	3.47	1.29	4.76	27.0%	25.3%	25.8%	11.3%	10.6%	100.0% (423)
	担任の先生には何でも相談できる	3.63	1.22	4.85	31.6%	23.6%	27.6%	10.6%	6.6%	100.0% (424)

※ 平均値と標準偏差は「とてもあてはまる」を5、「まったくあてはまらない」を1と配点した上で算出した。

※ 単純集計の( )は人数。

※ \*は逆転項目。逆転項目の「平均値+標準偏差」の箇所は、「平均値-標準偏差」の結果を示している。

(長谷川他 2012: 202)

表5 学級集団向上行動に関する項目（基礎統計量と単純集計）

		基礎統計量			単純集計					合計
		平均値	標準偏差	平均値+標準偏差	とてもあてはまる	ややあてはまる	どちらともいえない	あまりあてはまらない	まったくあてはまらない	
認めあい	わたしの学級には、安心して失敗することができる雰囲気がある	3.68	1.12	4.80	27.4%	32.9%	24.0%	11.7%	4.0%	100.0% (420)
	わたしの学級では、だれかが失敗や間違いをしても、けっしてせめたり、笑ったりしない	3.72	1.17	4.89	31.4%	31.1%	21.4%	10.9%	5.2%	100.0% (421)
高めあい	わたしの学級では、だれとでも協力しあって活動することができる	4.17	0.98	5.15	48.7%	27.8%	16.9%	5.2%	1.4%	100.0% (421)
	わたしの学級では、こまっっている子がいたら、おたがい助けあうことができる	4.21	0.96	5.17	49.9%	28.5%	15.7%	4.5%	1.4%	100.0% (421)
	わたしの学級では、いろいろなことにチャレンジする人が多い	4.34	0.90	5.24	57.2%	25.2%	12.6%	4.5%	0.5%	100.0% (421)
戒めあい	わたしの学級では、ほかの人を注意するとき、言葉で伝えあうことができる	4.07	0.98	5.05	40.4%	35.9%	15.7%	6.7%	1.4%	100.0% (421)
	わたしの学級では、おたがいすなおに自分の意見をいうことができる	4.05	0.94	4.99	38.4%	36.0%	19.1%	5.3%	1.2%	100.0% (419)
トラブル	わたしの学級では、よくけんかやもめごとがおこる	3.12	1.32	4.44	18.8%	23.6%	21.4%	23.1%	13.1%	100.0% (420)

※ 平均値と標準偏差は「とてもあてはまる」を5、「まったくあてはまらない」を1と配点した上で算出した。

※ 単純集計の（ ）は人数。

（長谷川他 2012: 204）

### 2.1.3. 小括

猪田（2011）から示唆されることは、ふわふわ／チクチク言葉といった言葉の表現レベルの工夫によって、学級のコミュニケーションにおける子どもの言語表現や対人態度が改善されるだけでなく、結果として自己肯定感や自尊感情も高められるということであろう。こうしたことが望ましい人間関係の形成につながっていく可能性を秘めていることは言うまでもない。長谷川他（2012）の尺度にも、学級活動における子どもの言語活動や自己／相互評価について問うている項目が多数含まれており、これらの事項について体系的かつ定量的に把握する一つの方法として今後の展開が期待される。

## 2.2. 生徒会活動

### 2.2.1. アクションプランの活用による生徒会活動の改善

堀口（2006）は、『「集団生活の中で問題を見つけ、自らの考えを築き上げ、問題解決していく資質や能力を養う」ことにより社会性や自主性を育てることができる』（堀口 2006: 137）との考えから、中学校において①自治的活動を促進していく②自主的な態度を育てる③互いに磨き合い、共に認め合う集団活動を一層充実することを目指し、次のコンセプトに沿って生徒会活動・行事の充実を図り、日常活動のアクションプランに基づいてリーダー主導で全校生徒の変容や取り組みの成果を考えさせた。

- (1) 全校を動かせるリーダーの育成（年間を通してのリーダー育成の保証）
- (2) 日常的な生徒会活動を展開するためのアクションプランの明確化
- (3) 体育祭の自治的・自主的な企画・運営（全校の団結力の向上）

（堀口 2006: 137）

上記(1)については、表6に示されるリーダー研修指導計画に基づき、①リーダーの意識改革

②提案理由の考察（問題点の洗い出し）が行われた。この過程で挙げられた問題点のうち、堀口（2006）では「朝のあいさつ運動があいまいである」点について行われた(2)のアクションプランの明確化が紹介され、これに基づいて行われたあいさつ運動の変容が図6に示されている。堀口はこれについて「応援規律委員会の『あいさつ運動』の見直しから始めた取組が、委員会内の改善から全校生徒へ向けて、目標や計画が変容していることが分かる。これは、リーダー間の意見交換やリーダーの責任感が高まってきたからである」（堀口 2006: 140）としている。上記(3)については、生徒会総務の見直しの着眼点として①体育祭リーダーの士気を高める（お互いを磨き合う）②全校生徒が団結できる活動の工夫を行う（共に

表6 リーダー研修指導計画の概要

活動期	目的	研修内容
理論編	・組織のリーダーとしての資格とその重要性を認識する。 ・リーダーとしてどのような姿勢が大切かを認識する。	①校長先生の講話（リーダーの役割） ②SOSサバイバル（エンカウンター） ③話し上手・聞き上手（グループワーク・トレーニング）
	・リーダーとしての姿勢によって、全校の動きのメリハリが異なっていくことを理解する。 ・話し合いの進め方や討論の訓練を行う。	①生徒が生き生きと活動していける学校を自分たちの手で ②ナンバーバルコミュニケーション（ピア・サポート） ③よりよいリーダーシップ（グループワーク・トレーニング） ④来年度の総務・委員会・学年を考えよう
実践Ⅰ	・生徒徒会の基本方針を検討する。 ・活動計画の作成及び行事の運営方法を学ぶ。	①専門委員会の運営や計画立案 ②企画立案と実施要項の書き方 ③新人生説明会の補助及び学校生活の紹介
実践Ⅱ	・生徒総会の意義や目的を確認し、リーダーとして全校の前に立つ姿勢を認識する。	①生徒総会の運営や計画立案 ②生徒徒会の基本方針の検討
理論編	・生徒会全体が基本方針に基づいて、自治活動を計画していくことを理解する。	①生徒徒会の基本方針についてのグループに分かれての話し合い（公約を達成するための活動） ②生徒が生き生きと活動していける学校を自分たちの手で
実践・理論編	・自分たちの役割を再度認識し、自治力・自浄力を高める。	①僕らのリーダー（グループワーク・トレーニング） ②今、何が問題で、何が前進しているのか。
	・自治活動を検討し、新年度のよりよい関連中を作り上げる意欲を確認する。	①いま、学校で考えていること（道徳） ②新年度の活動案提案検討・各担当からの提案による話し合い活動

（堀口 2006: 138）

図6 あいさつ運動の変容

【4月評議員会】※新専門委員会開始

ア 地域の方へのあいさつは良いが、学校でもあいさつをしっかりしてほしい。  
イ 応援規律委員会であいさつ運動を毎日行おう。  
ウ 朝7:50～学年ローテーションで行う。  
エ 4月25日よりあいさつ運動を開始する。

【5月評議員会】

オ（悩み相談会）  
○ 応援規律委員会に元気がない。仕事分担当がまだ定着していない。  
○ あいさつを返してくれない人が非常に多い。  
ア あいさつを返さない人があいさつをするにはどうすればいいのだろうか？  
イ とにかく、全校生徒があいさつを交わす雰囲気を作ろう。  
ウ あいさつ運動を盛り上げるために、生徒会総務もあいさつ運動に参加しよう。リーダーも元気にあいさつを返そう。  
エ 生徒会総務もあいさつ運動に参加する。

【6月評議員会】

オ（悩み相談会）  
○ あいさつを返してくれる人が多くなってきた。でも、形式的で元気がない。  
○ あいさつの大切さをもっとみんなに知ってもらいたい。  
ア 元気があいさつを交わすにはどうすればいいのだろうか。  
イ 元気をあいさつで、活気ある関中を作ろう。  
ウ あいさつ運動担当者もあいさつから始まる会話をしてみよう。生徒朝会で、総務・応援規律委員会が連携してあいさつのすばらしさを伝えよう。  
エ 生徒朝会での呼びかけ、生徒玄関でのあいさつから始まる会話が交わされる。

【7月評議員会】

オ（悩み相談会）  
○ 分析すると、3年生男子、2年生女子のあいさつに元気がない人が多い。  
ア 3年生男子、2年生女子にも元気にあいさつしてもらいたい。  
イ 元気をあいさつで、活気ある関中を作ろう。（継続目標）  
ウ あいさつ運動担当者を総務も応援規律委員会も縦割りしてみよう。  
エ 総務は、縦割り分担を完成し、実施。応援規律委員会は、分担中。

【9月評議員会】へと続く

（堀口 2006: 140）

認め合える)の2点を目標に掲げ、(i)「体育祭リーダーの士気を高める」規程の改正(ii)「全校生徒が団結できる活動」の工夫が行われた。このような取り組みの結果として、第一に、表7に示されるように全校生徒のあいさつの変容が見られた。これについて堀口は「リーダーの自主性を常に高い次元へと引き上げるアクションプランが的確に機能したことが大きい」「リーダーの強い自主性が発揮されたことで、生徒が自ら自治力を高めることができた」(堀口 2006: 141)としている。第二に、表8に示されるように全校の団結力についての自己評価が向上した。これについて堀口は「多くの生徒が体育祭を通して一体化でき、お互いを磨き、認め合う活動ができた」(堀口 2006: 142)としている。

表7 全校生徒のあいさつの変容 %

期 間	あいさつを返さない	あいさつに元気がない	元気なあいさつを返す
4月～5月	47.3	48.6	4.1
5月～6月	27.4	66.8	5.8
6月～7月	15.9	73.7	10.4
7月～9月	5.2	78.5	16.3

(堀口 2006: 141)

表8 中学校には団結力があるか

	昨年度				今年度			
	とてもある	あ る	あまりない	な い	とてもある	あ る	あまりない	な い
1年生	21.1	62.4	10.9	5.6	39.7	51.7	8.6	0
2年生	23.0	61.1	14.2	1.7	39.3	58.9	1.8	0
3年生	47.7	47.9	4.4	0	50.9	49.1	0	0
全 校	30.6	57.1	9.8	2.4	43.3	53.2	3.5	0

(堀口 2006: 141)

	昨年度				今年度			
	とてもある	あ る	あまりない	な い	とてもある	あ る	あまりない	な い
1年生	21.1	62.4	10.9	5.6	39.7	51.7	8.6	0
2年生	23.0	61.1	14.2	1.7	39.3	58.9	1.8	0
3年生	47.7	47.9	4.4	0	50.9	49.1	0	0
全 校	30.6	57.1	9.8	2.4	43.3	53.2	3.5	0

### 2.2.2. 生徒会活動への相互評価の導入

高橋(2012)は、中学校における相互評価を活用した生徒会活動の取り組みにおいてリーダーとフォロワーがどのように変容するかを検討している。生徒会の各集会につながりをもたせて有機的に機能させるため、全校生徒による相互評価および専門委員会・自治委員会・生徒朝会を①全校生徒によるショートスパンの評価活動の実施②評価内容の自治委員会での共有、リーダー同士での改善策検討③評価活動の結果と改善案を生徒朝会で発表④計画の実行、再評価と配列した。第1回活動評価(各委員会に対する全校生徒の4段階評価；

表9 第1回活動評価の結果

委員会名	1年生平均	2年生平均	3年生平均	全校平均
生徒会本部	3.70	3.58	3.47	3.6
広報担当	3.67	3.60	3.69	3.7
ボランティア担当	3.62	3.66	3.41	3.6
生活委員会	3.64	3.35	3.43	3.5
給食保健委員会	3.42	3.43	3.26	3.4
体育委員会	3.59	3.56	3.19	3.4
放送委員会	3.33	3.33	3.20	3.3
図書学習委員会	3.63	3.53	3.45	3.6
整美委員会	3.64	3.58	3.53	3.6
応援団	3.88	3.61	3.25	3.6

(高橋 2012: 245)

4:大変良い~1:物足りない)の結果は表9の通りであった。このうち放送委員会の低評価と応援団の1年生からの高評価について高橋は「活動の場面が全校生徒の目に触れる委員会ほど、極端な評価を受ける」(高橋 2012: 245)としている。また同活動評価における自由記述には「1年生同士のペアでは分からないところが多いと思うので、1年生と2・3年生とかでやった方がいいと思います」(放送委員会)「マラソン大会のポスターがとても良くできており、見た瞬間に頑張ろうと思った」(広報担当)などの記述があった。これについて高橋は「委員会ごとに相互評価を行うことや短い期間で活動評価を行うことが、生徒会活動への興味・関心を高め、具体的な振り返りを実現する契機として有効である」(高橋 2012: 245-6)と述べている。

### 2.2.3. 小括

以上2件の先行研究から示唆されることは生徒会活動におけるリーダーシップの重要性である。リーダーとなる児童・生徒に明確な目的意識を持たせ、生徒会を計画的に運営するよう導くとと

もに、適切な時期に相互評価を実施してその結果をその後の生徒会運営に反映させるという、いわゆる PDCA サイクルを機能させることが、リーダーのイニシアティブを向上させるとともにフォロワー（一般児童・生徒）の生徒会活動に対する興味・関心を高めるのに有効であるといえよう。

## 2.3. 学校行事

### 2.3.1. 自主的な学校行事を通じた対人関係能力の成長

廣瀬他（2010）は、高校において学校行事が根付いた先駆的な事例に着目し総合的・汎用的能力の育成という観点から分析を試みている。学校行事の各行事への参加度および行事を通して身に付いた力の自己評価を問う質問紙調査を行い、各行事への参加度でリーダー層（選択式設問で「企画から準備、当日の実施に至るまで全てにわたって関わった」と回答）と周縁的参加層（「当日のみ積極的に関わった」と回答）に分け、身に付いた力の各項目において肯定的選択肢（①非常にしている②ある程度している③どちらともいえない④あまりしていない⑤全くしていないのうち①または②）で答えた回答者の比率を示したものが表 10-1・表 10-2 である。どの

表 10-1：リーダー層の能力獲得度＜行事別＞

	新入生オリエンテーション		宿泊的行事		体育祭	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
A：人前で話す力	89	74.8	59	70.2	149	69.9
B：いろいろな人の考えや意見を聞く力	104	87.4	78	90.5	189	86.8
C：急な出来事やトラブルが起こった時に、柔軟に対応する力	84	70.6	56	66.7	159	74.6
D：仲間と深く関われるようになった	97	81.5	68	81.0	176	82.6
E：自分を見つめ直すことができるようになった	84	70.6	53	63.1	152	71.4
F：人と協力できるようになった	107	89.9	71	84.5	191	89.6
G：リーダーシップが身についた	71	59.7	41	48.8	119	55.9

（廣瀬他 2010: 76）

表 10-2：周縁的参加層の能力獲得度＜行事別＞

	新入生オリエンテーション		宿泊的行事		体育祭	
	回答数	比率	回答数	比率	回答数	比率
A：人前で話す力	85	47.7	216	49.8	55	42.7
B：いろいろな人の考えや意見を聞く力	128	71.9	325	74.9	82	63.5
C：急な出来事やトラブルが起こった時に、柔軟に対応する力	98	55.1	252	58.0	58	44.9
D：仲間と深く関われるようになった	116	65.1	318	73.3	82	63.6
E：自分を見つめ直すことができるようになった	104	58.4	275	63.3	66	49.6
F：人と協力できるようになった	134	75.3	351	81.0	88	68.8
G：リーダーシップが身についた	54	30.4	160	37.0	40	31.3

（廣瀬他 2010: 76）

学校行事でもリーダー層が周縁的参加層を上回っているが、特に「A：人前で話す力」では3つの行事すべてで差が顕著（20%以上）である。一方、周縁的参加層でも対人関係に関わる項目（B・D・F）で比較的比率が高い（6割以上）。これについて廣瀬他は、対象校では「行事委員（リーダー）が中核となりながら、行事計画やアイデアを考え、周囲の生徒に提案」し、「そのプロセスにおいて、生徒たちは、話し合いを繰り返し、互いに合意形成を図って行く」というように、学校行事が「生徒の自主的な活動として行われていることがあると考えられる」（廣瀬他 2010: 77）としている。

### 2.3.2. 学校行事を通じた人間関係の構築

長谷川 (2011) は、質問紙調査を用いて特別活動が友人関係にどのような影響を及ぼしているかを探究した。中学生 (全学年) を対象とした調査において、学校行事に関する変数「体育大会を通して友人となかよくなれた」「合唱を通して友人となかよくなれた」の2つを用いて主成分分析を行い、合成変数「学校行事効用感 (友人関係構築)」を作成したうえで、友人関係を従属変数、学校行事効用感 (友人関係構築)・属性・学習習慣等を独立変数とした重回帰分析の結果が表 11 である。学校行事効用感 (友人関係構築) が有意な効果を示したのは「同じクラスの友

表 11 友人関係に関する重回帰分析の結果

(定数)	同じクラスの友だちと遊びに行くことがよくある			同じ部活動の友だちと遊びに行くことがよくある		
	B	$\beta$	p	B	$\beta$	p
(定数)	0.906		***	1.291		***
2年ダミー	-0.069	-0.034		0.068	0.031	
3年ダミー	-0.048	-0.024		0.068	0.027	
男性ダミー	-0.046	-0.024		-0.083	-0.040	
学習時間	0.000	0.021		-0.001	-0.058	
通塾ダミー	0.033	0.017		0.104	0.050	
習い事ダミー	0.028	0.013		-0.075	-0.033	
学校行事効用感 (友人関係構築)	0.117	0.120	**	0.015	0.015	
同じクラスの友だちと遊びに行くことがよくある				0.367	0.343	***
同じ部活動の友だちと遊びに行くことがよくある	0.286	0.305	***			
ちがうクラスやちがう部活動の友だちと遊びに行くことがよくある	0.281	0.273	***	0.264	0.239	***
ちがう学校の友だちと遊びに行くことがよくある	0.111	0.123	**	-0.071	-0.074	
F values	21.243		***	14.206		***
R <sup>2</sup>	0.330			0.247		
adj R <sup>2</sup>	0.314			0.230		

(定数)	ちがうクラスやちがう部活動の友だちと遊びに行くことがよくある			ちがう学校の友だちと遊びに行くことがよくある		
	B	$\beta$	p	B	$\beta$	p
(定数)	1.244		***	0.639		**
2年ダミー	0.088	0.044		0.002	0.001	
3年ダミー	0.030	0.016		0.006	0.003	
男性ダミー	0.025	0.013		-0.244	-0.114	*
学習時間	-0.001	-0.056		0.000	-0.008	
通塾ダミー	-0.080	-0.043		0.203	0.095	*
習い事ダミー	-0.038	-0.018		0.116	0.049	
学校行事効用感 (友人関係構築)	0.101	0.106	*	-0.042	-0.039	
同じクラスの友だちと遊びに行くことがよくある	0.258	0.266	***	0.164	0.147	**
同じ部活動の友だちと遊びに行くことがよくある	0.189	0.208	***	-0.082	-0.079	
ちがうクラスやちがう部活動の友だちと遊びに行くことがよくある				0.408	0.356	***
ちがう学校の友だちと遊びに行くことがよくある	0.254	0.291	***			
F values	22.974		***	10.791		***
R <sup>2</sup>	0.347			0.200		
adj R <sup>2</sup>	0.332			0.181		

※\*\*\*はp<0.001、\*\*はp<0.01、\*はp<0.05。

(長谷川 2011: 100)

だちと遊びに行くことがよくある」「ちがうクラスやちがう部活動の友だちと遊びに行くことがよくある」であった。これについて長谷川は「学校行事には学級という枠を超えて、人間関係を構築する機会として機能している可能性が示唆された」(長谷川 2011: 102) としている。

### 2.3.3. 小括

ともすると形式的な参加にとどまりがちな学校行事ではあるが、長谷川 (2011) の分析は、学校行事への参加が学級や部活動の枠を超えて広く友人関係を広げる可能性を蔵していることを示

唆している。教師としては、生徒が受け身の参加に終始することなく、できるだけ多くの生徒にリーダーとなる機会を与え、あるいはリーダーではなくとも当日だけでも積極的に参加するよう導くことで、生徒は対人関係能力を伸長させ（廣瀬他 2010）、実際にも交友範囲を拡大し、ひいては学校における望ましい人間関係の形成につながるものと期待される。

### 3. おわりに

本稿で検討してきた諸研究は、学校における望ましい人間関係の形成に向けて特別活動が有するポテンシャルの大きさを示唆している。こうした特別活動の可能性を十分に発揮させるためには、リーダーを中心とした生徒たちの自主性を引き出すとともに、生徒たちが特別活動に参加するプロセスや成果を適切に評価し、その評価を生徒たち自身と共有することが肝要であろう。その際、本誌別稿で検討したポートフォリオ評価もまた有効なツールとなりうるかもしれない。

#### 〔文献〕

- 猪田直美, 2011, 「自尊感情を育む学級活動の工夫—あたたかい言葉がけによる相互評価の継続を通して—」上越教育大学学校教育実践研究センター発行『教育実践研究』21: 245-50.
- 長谷川祐介, 2011, 「友人関係に及ぼす学校行事の影響に関する分析の試み」『大分大学教育福祉科学部附属教育実践総合センター紀要』29, 91-104.
- 長谷川祐介・太田佳光・白松賢・久保田真功, 2012, 「学校臨床学的アプローチによる学級活動測定尺度の開発(1)—小学校を対象として—」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』34(2), 193-206.
- 廣瀬真琴・矢野裕俊・梶川裕司, 2010, 「自主的な学校行事を通じた生徒の成長に関する事例研究」『カリキュラム研究』19: 71-83.
- 堀口晃一, 2006, 「生徒の自治力・自主性を高める生徒会活動・行事の工夫—リーダー育成、アクションプランの活用を通して—」上越教育大学学校教育実践研究センター発行『教育実践研究』16: 137-42.
- 高橋淳一, 2012, 「ショートスパンの相互評価を生かした生徒会活動の取組について」上越教育大学学校教育実践研究センター発行『教育実践研究』22: 243-8.





# 近年の教育課程論領域におけるポートフォリオ研究 — 国内の実践研究を中心に —

保田 卓（奈良女子大学研究院人文科学系）

## 1. はじめに

本稿では、近年の教育課程論領域におけるポートフォリオ研究について、国内の実践研究を中心に分析することにより、教育現場におけるポートフォリオの活用状況を明らかにするとともに、ポートフォリオを用いた今後の教育活動やその研究の在り方について探索する。

## 2. 実践研究の検討

ポートフォリオ研究の観点は多岐にわたる。本稿では①「高次の学力」の育成、②ルーブリックとの関連、③デジタルポートフォリオの3つの観点について、それぞれいくつかの実践研究論文をとりあげて考察する。

### 2.1. 「高次の学力」の育成

#### 2.1.1. 「総合的な学習の時間」ポートフォリオにおける「学びをメタ認知する言葉」

勝見（2010）はメタ認知を「自分自身の認知の仕方を認知する」行為と定義し、今後の学校教育において求められる能力であるとする。そしてこれまで実施されてきた大規模学力テストや学習指導要領においても、こうしたメタ認知が要求されていると指摘する。例えば OECD の PISA（Programme for International Student Assessment）の「読解リテラシー」では「状況や場面に応じて対象となるテキストの意味や価値を読み解き、それを局面の打開に活かしていく能力が求められるのであり、書かれている情報を鵜呑みにせず、自分の基準をもって思慮深く批判的に読み解く思考（批判的思考：クリティカル・シンキング）によって情報を取捨選択・精選・再構成しながら、状況に活用していくという高次のメタ思考が求められる」としている（勝見 2010: 60）。また全国学力・学習状況調査の国語 B 問題では「一連の目的的な追究過程で複数の条件を満たした情報を取り出して書くという活動では、目的や状況場面に必要な条件として何が選択されどのように再構成されるべきかという論理的なメタ思考と結び付いて行われることが重要となる」と述べる（勝見 2010: 61）。さらに学習指導要領・総則編第 3 章第 5 節「教育課程実施上の配慮事項」において「児童が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を計画的に取り入れ、自主的に学ぶ態度をはぐくむことが学習意欲の向上に資する」と示されていることについて、『小学校学習指導要領解説 総則編』で、PISA 調査などの学力調査において、与えられた課題が科学的に調査可能な問題であるかどうかを問う設問の正答率が低かったという事実を取り上げていることに触れ、「わが国の子どもたちは、この先展開していく学習の見通しを立てたり、自己の学習を調整・制御したりしながら自覚的に活動を運用していくメタ思考が不十分であることを意味する」と捉えている（勝見 2010: 62）。

こうしたことを踏まえて勝見は、小学校 3 年の「あゆみファイル（ポートフォリオ形式の通知票）」および 5・6 年の総合学習におけるポートフォリオに現れた子どもの「学びをメタ認知する言葉」（表 1）を分析し、次の 7 点を見出している。すなわち「学びをメタ思考する言葉」は①

学習展開の節目に現れている、②教師の関与が伴うことによって現れている、③見通したり振り返ったりするための思考の手がかりとなるワークシートや学習のてびきが介在して現れている、④保障された一定の時間の中で現れている、⑤多くの場合、具体的なフィード・フォワードの情報を含む形で現れている、⑥他者の「メタ思考する言葉」との交流によって活性化し、より多彩な言葉となって現れている、⑦それ自体で終わるものではなく、直後の学習活動の改善に活かされたり、学習状況を照合する指標になったりする機能をもって現れている（勝見 2010: 65-6）。このことから勝見は、今後のポートフォリオを用いた教育実践の中で「学びをメタ思考する言葉」を育てていくためには、(1) 学習活動や学習内容そのものへの感想を語らせるだけでなく学習の

言語化された時期	「学びをメタ思考する言葉」の種類と具体例
単元当初 単元末	<b>自分自身の状態や能力について思考する言葉</b>
	「前回の総合学習では気のゆるみもあって、グループで話し合いを深められなかった」「私は計画的に進めることが苦手なので今回は何とかしたい」「ぼくはやっぱり計算ミスが多いから算数がよくない。二学期はがんばる」
単元当初 単元過程	<b>学習の流れや手順について思考する言葉</b>
	「私は、まず今一番がんばっているスイミングの事、それから前がんばっていた習字の事にしぼってこれまでの情報を整理してみようと思います」「ブックにまとめるんだから、まずは構成を考えないといけないと思っています」
単元当初 単元過程	<b>学習方法について思考する言葉</b>
	「先生が『〇〇そばは神戸でも手に入る』と書いてくれていたので、今度行って食べてみて現地との違いを比べてみたいです」「現地へ行ってやらないといけないことをメモに箇条書きで書き出しておくとお安心です」「時間配分を前もって決めておいて、現地の活動をムダがないようにしたい」
単元過程	<b>学びの意味や価値について思考する言葉</b>
	「今日みんなと交流しました。私にとってすごく刺激になりました。同じテーマの人もいて、まだまだ切り口が少ないと反省できました」「今日見つけた資料はこれからすごく使えそうです。ほっとしました」
単元過程	<b>他者の学びについて思考する言葉</b>
	「〇〇さんは調べるのに苦労している。私と同じでいい本が見つけれられないのかもしれないかもしれません」「□□くんと一緒に図書館に行ってみようと思う。□□くんは私と同じ課題だし、だいぶ進んでいるみたいだから」
単元末	<b>自分自身の成長・変容について思考する言葉</b>
	「私は去年、本でしか調べられなかったので、『情報の集め方』のめあてを『いろいろな方法で長崎についてのとっておきの情報を集める』としてがんばってきました。けど途中、FAXで資料を頼んだ時、うまく伝わらなくて断られたり、インタビューでは恥ずかしくて何も言えなかったりでした。先生や友だちにいろいろ教えてもらって、質問することも前もってたくさん準備したり、アンケートの項目なんかも工夫したりして面白くなってきました。このメモ帳は、長崎でカステラ屋のおじさんにインタビューした時のものです。たくさん質問を準備して、緊張したけどがんばって聞いたことをきたない字だけどいっぱい書いています。おじさんにもほめられて、このメモ帳を見ると自信がわいてきます」

表1 「学びをメタ思考する言葉」の種類と具体例（勝見 2010: 65）

方法・進め方・自分の学習状況の在り方について具体的に振り返らせることをはじめとして、学習と学習との関係づけを教師が促すこと、(2) 単元開始当初にその目的を生徒と共有したり、単元全体を俯瞰する掲示物や学習の手引きを作成して単元が展開する過程において絶えず「自分は今の段階にいるのか」「なぜ今この活動をしているのか」を意識させたりすることで、学習の目的や流れの全体像をメタ的に捉えさせることが重要であるとしている。

### 2.1.2. 保健学習へのポートフォリオ導入による「意欲」「思考・判断」の向上

嘉数・岩田 (2010) は、『中学校学習指導要領解説 保健体育編』において「保健分野」の目標について「現在及び将来の生活において健康・安全の課題に直面した場合に的確な思考・判断を行うことができるよう、自らの健康を適切に管理し改善していく思考力・判断力などの資質・能力を育成することを目指している」とされていることに触れ、そのために「子どもたちの健康課題に対するパフォーマンスといった様々な学習成果を包括的に評価できるポートフォリオ評価は保健学習に有効」とし、中学校の保健学習においてポートフォリオ評価を用いた際に、生徒の保健学習における目標の達成、とりわけ「思考・判断」にどのような影響を及ぼすのかを明らかにするため、同学習におけるポートフォリオ実践を分析した。その結果、第一に、表2・表3に示

表2 単元における「思考・判断」の評価基準 (沖縄県教育委員会 2004)

健康・安全についての思考・判断	
①	心身の機能の発達や心の健康などについて、自分の知識や経験等をもとに、自分の行動をふり返り問題点を見つけることができる
②	心身の機能の発達や心の健康などについて、資料などをもとに予想したり、整理したりすることができる
③	心身の機能の発達や心の健康などについて、学習したことを日常生活に当てはめることができる

表3 課題の記述内容の評価基準とその記述例 (嘉数・岩田 2010: 5)

	記述の評価基準	記述例
A	日常生活に当てはめ、自分だけでなく家族や仲間と意見を交換しながら、課題を解決している。	・自分は～でしたが、お父さん (お母さん) も～でした。だから～していこうと思う。
B	日常生活に当てはめ、自分なりに問題を解決している。	・～を調べて～がわかった。 ・～を解決できた。
C	課題を見つけておらず、それに対して活動をしていない。	・記述なし。 ・課題に触れておらず感想だけになっている。

す評価基準を用いた評価において、ポートフォリオ検討会の前後でクラス全体の「思考・判断」の評価が向上していた (表4)。第二に、検討会前後で課題の記述内容が変化した (表5)。第三に、検討会前後で授業評価の「意欲」の平均評価値が向上した。このことから嘉数・岩田は、(1) 多くの生徒が検討会を通して自己の学習成果について振り返ることで、検討会後の学習が方向づけられ、評価基準の到達度が向上し

表4 検討会前後の記述内容が占める評価基準の割合の変化 (嘉数・岩田 2010: 5)

		検討会前		検討会後		有意差
		人数 (人)	割合 (%)	人数 (人)	割合 (%)	
男子	A	1	6	2	17	
	B	2	13	9	75	
	C	13	81	1	8	
女子	A	11	53	13	62	検討会前全体<検討会後全体*** 検討会前男子<検討会前女子*** 検討会後男子<検討会後女子*** 検討会前男子<検討会後男子***
	B	7	33	8	38	
	C	3	14	0	0	
全体	A	12	33	15	45	
	B	9	24	17	52	
	C	16	43	1	3	

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01

た、(2) 学習内容や課題を自分なりに考え、まとめることができるようになった、(3) 検討会が生徒の「意欲」を喚起する契機の一つになったとしている（嘉数・岩田 2010: 8）。

表5 検討会前後の記述内容の変化事例（嘉数・岩田 2010: 6）

	ポートフォリオ検討会・前	評価結果		評価結果	
①	<課題3> 日頃、体を動かさずに生活しているので運動をするとすぐにバテてしまう。「運動をしよう」という意識が足りないからだと思う。毎日、家の周辺を歩いたり、近くにあるスポーツ施設でスポーツを楽しむ。	A	⇒	<課題5> 友達が書いた自分の良い所は、「頭が良い」とか「天才」だったけど自分では勉強もスポーツもあまりできないと思っていたのでギャップがあった。 <u>自分では几帳面な所や変に頑固なところが自分らしさかと思う。</u>	A
②	<課題3> 毎日、持久力をつける運動ばかりするのではなく、適度な運動（ウォーキング、縄跳びなど）を少しずつやっていくと思う。	B	⇒	<課題6> 音楽を聴いたり、本を読んだりしてストレスを発散する。ちょっとした運動をしたりする。 母→友達と遊んだりする 友達→ジャニーズについて語る	B
③	<課題3> 毎日、適度な運動をする。	B	⇒	<課題4> 私は、インターネットや雑誌の情報を簡単に信じないほうがいいと思います。その他にも、実際に会って話している人も簡単に信じてしまうのではなく、注意して見分けながら対処したほうがよいと思います。	A
④	記述なし	C	⇒	<課題6> <u>スポーツをやって汗を流し、ストレスを発散する。</u>	B
※課題3「どんな時に脈が上がるか。日常生活の様々な場面で測ってみよう。また中学生期に呼吸・循環機能を高めるためにはどんな運動が適しているか」 ※課題4「自分の身の回りにおける性情報は信頼できる情報なのか、危険な情報なのか調べそれについて自分の考えを書く」 ※課題5「授業の中で友達に書いてもらった『自分らしさ』を参考に改めて自分らしさを考えてみよう」 ※課題6「自分の周りの人のストレス発散法についてインタビューしてください」					

### 2.1.3. 図画工作科におけるポートフォリオによる美意識の育成

中島他（2010）は、小学校学習指導要領の図画工作科の目標に「感性を働かせながら」という文言が付加されたことを受け、子どもが「感性」を働かせて自分なりの観察法や表現法を形成し、また表現や鑑賞の活動を通して他者と関わり合いながら新しい文化を形成するために必要である自分なりの美意識を創り出していく力を育むためにはいかなる指導方法等が有効かを探るため、ポートフォリオ評価法を活用した実践研究によって検証した。具体的には、「色の組み合わせや形を工夫しながら作る」という目標を含む色つき紙粘土を使った造形活動において、学期末などにポートフォリオファイルを比較させて感想を書かせたところ、下記のような記述がみられた。

- ・自分で形や色をするのがじょうずになった。
- ・マグネットは、色がまざったりしていたけど、わがしはまざることがなくなりました。
- ・前、思いつかなかったことが思いついたな。

・もとにしたきせつや場所をイメージしながら作れるようになった。

このことから中島他は、ポートフォリオに蓄積された学習の記録を見て振り返ることで、自分ができるようになったことを具体的に把握し、成長を実感することができたとしている。

またポートフォリオに綴られた相互鑑賞コメント付箋には下記のような記述があった。

- ・もも色と白色がかさなっているところがかawaii。(2年生)
- ・はねが、しっかりとついているから高くまで飛べそうだね。(4年生)
- ・体に住人がいると考えられてすごいなかよしというのが分かる。(5年生)

このことから中島他は、形や色などポイントを押さえながら鑑賞できるようになってきたとともに語彙が増え、鑑賞する力が豊かになってきたとしている(以上、中島他 2010: 245)。

さらに学年別では、付箋の記述に表6のような傾向が示された。このことから中島他は、学年ごとに子どもの鑑賞の質が高まってきたとしている。

表6 付箋の記述にみられた学年別の傾向

低学年	形や色に着目しながら作品を鑑賞する。
中学年	形や色、材料の組み合わせから工夫点などを見つける。
高学年	作品の中に込められた相手の意図を読み取る。

(中島他 2010: 245)

#### 2.1.4. 小括

そもそもポートフォリオとは、第一義的には教育評価の一種であるが、単なる評価ではなく、ポートフォリオの実践を通じて、学習者の達成とその要因を学習者自身に伝達して学習者の達成感や自己効力感、自身の学習活動に関するメタ認知を向上させる等の教育効果も期待されている。これらも大括りで捉えれば、従来型の学力とは異なる学力、つまり後述の磯部他(2010)のいう「高次の学力」であり、あるいはいわゆる「新しい学力観」の捉える“学力”に近いものであると言える。以上3件の研究の成果は、子どもたちがポートフォリオを通じて教師や同級生などの他者と関わることで、こうした「高次の学力」を伸ばさせる可能性があることを示している。

### 2.2. ルーブリックとの関連

#### 2.2.1. 「総合的な学習の時間」におけるポートフォリオを用いたルーブリック開発

香田・佐藤(2006)は、従来のルーブリックが、「目標に準拠した評価」を目指しながらも教師という「絶対者に準拠した評価」になってしまっていること、学校間や教師間による評価のばらつきが教育評価の信頼性を低下させていること、学習者の学習実態のない言葉だけの操作による「評価基準表」の作成として実施されていることから、教育評価としての客観性・妥当性・信頼性を確保していないと指摘する(香田・佐藤 2006: 192-3)。一方、ポートフォリオ評価の要点として①教師の意図的・計画的・組織的・継続的取り組み②児童と教師等による協同的・協力的な評価③学習者の学習過程を具体的に説明できる多様かつ多面的な資料の収集・選択・整理④学習者の学習を把握・解釈するための評価指標の設定・明示⑤学習者と教師とのポートフォリオを介した対話と逸話的な記録の5点を挙げ、このうち④⑤を今後の課題とし、そのために評価指標の設定方法の明確化と明示が必要であるとしている(香田・佐藤 2006: 194)。さらに、「総合的な学習の時間」において実用性の高いルーブリックは「一般的なルーブリック」であるとしながらも、学習に独立した観点が予め設定されている場合には「一般的なルーブリック」に加えて「観点別のルーブリック」を組み合わせることが有効であるとする(香田・佐藤 2006: 195)。こうした要請に応える評価手続きの統一の方法として、下記の手順によるグループ・モデレーションを提案している。すなわち①試行(pilot)として課題を実行し、児童の作品(work)を集め

る②予め、数個の観点を用いて作品を採点することを同意しておく③それぞれの観点について、一つの作品を少なくとも3人が読み、0～5点で採点する④他の評価者に分かれぬよう、作品の採点と特徴を採点表に記述する⑤採点の異なる作品について、評価者の意見が一致するように協議する⑥全員が同じ点数を付けた作品について、それぞれの点数に見られる特徴を記述する⑦すべての作品を見て、観点以外で気が付く特徴について話し合う⑧ループリックを作成し、各段階における学習指導の手立てについて検討する⑨「評価事例集」を作成する（香田・佐藤 2006: 196）。

こうしたグループ・モデレーションの有効性を検証するため、香田・佐藤は小学5年の「総合的な学習の時間」の実践を対象としてループリック開発を行った。その結果、次の4点においてグループ・モデレーションの有効性が確かめられたという。すなわち①ループリック開発のためのグループ・モデレーションによる協議を行うことによって、評価者間における評価の齟齬を修正し、教育評価の信頼性を高めることができる②ループリック開発において学習指導の方法について検討することが教師の指導改善と学習者の学習促進へと繋がり、教育評価の教育性を高めることになる③「評価事例集」の作成が学習成果の証明機能を果たし、教育評価の客観性を高める④グループ・モデレーションは教師が学習者の学習を観察する能力を高める（香田・佐藤 2006: 202）。

### 2.2.2. 中学校技術教育におけるポートフォリオを用いたループリック開発

磯部他（2010）は、中学校技術・家庭科技術分野において基礎的な理解と技能を活用して課題を解決するために指導要録に示される4つの観点のうち「生活を工夫し創造する能力」（「工夫・創造」）がこれまで重視されてきた経緯に触れ、技術分野の教育において「工夫・創造」の基盤を構成する系統化表（学習到達目標と評価基準表を含む）の開発を目指すことにより「工夫・創造」の育成・評価を重視することに繋がると指摘する（磯部他 2010: 77）。しかしながら、「工夫・創造」や「表現力」などの高次の学力を評価する場合には学習者におけるパフォーマンスの成功の度合いにばらつきがあるため、ドメイン準拠評価のような細分化された場面ごとの評定方法では評価が困難であるという問題点が生じているとする（磯部他 2010: 78）。こうした問題を解決するため、具体的な学習者の文章作品やパフォーマンス等により、高次の技能の学習到達水準を説明しようとするスタンダード準拠評価、すなわち学習到達目標に基づくループリックを活用したポートフォリオ評価法が開発されてきたが、日本の技術教育分野では「工夫・創造」や「表現力」等の高次の学力に着目したループリックに関する先行研究はほとんど行われていないという（磯部他 2010: 78）。そこで磯部他は、技術分野において「工夫・創造」に関するループリックをデザインするため、中学校の「科学技術科」の授業においてポートフォリオ評価法を導入し、検討会でループリックによる評価とその根拠や意図を学習者自身に伝達することにより学習者の振り返りの変化を観察した。当初のループリックおよびその到達状況の分布は表7の通りである。検討会では各学習者に対し、各々の自己評価結果と表7とを照らし合わせながら、授業者が判断した結果に至った根拠や意図を学習者に伝えるとともに、次のような口頭説明を行った。

振り返りカードの「活動状況」欄には、以前にも伝えたけど、気付いた点や失敗した点、改善点等を書いていただきます。もっと具体的に言うと、次の三つを考えてみて下さい。一つ目は、「最初は～のつもりだったけど、…すればよかった」とか、「つくってみたら、もっと～のような工夫ができたかもしれない」とか、やってみて気付いたことを書いてください。

表7 「工夫・創造」の観点における到達状況（磯部他 2010: 83）

学習指導要領の内容 A (2) のまとめ	内容のまとめりごとの評定基準		到達状況 (全学習者数120人)
ア. 使用目的や使用条件に即した製作品の機能と構造について考えること。	①相手に理解してもらえるように、自分のアイデアを分かりやすく表現することができる。	A: 授業中に学習した内容を踏まえて、アイデアを工夫・表現している。	20% (24人)
		B: 自分のアイデアを紹介している。	67.5% (81人)
		C: 頑張ったところや、取り組んだことを記述している。	12.5% (15人)
イ. 製作品に用いる材料の特徴と利用方法を知ること。	②自分の学習活動を振り返り、気づいた点や、失敗した点、改善点を具体的に考察することができる。	A: 「考え直した点」や「途中で変更した点」など、学習した内容を2つ以上振り返っている。	27.5% (33人)
		B: 「もっとこうすればよかった」「こんな工夫すればよかった」のように、自己の活動を振り返っている。	19.2%*) (23人)
		C: 良く出来た点・出来なかった点を振り返っている。	53.3%*) (64人)

これが一つ目です。二つ目は、これまでの活動を振り返って、「～のつもりだったけど、…した」とか「～をしようと思ったけど、…に変更した」ことなど、最初に思っていたことと別のことをした人は、何を变えたのかを書いてください。これが二つ目です。三つ目は、みなさん一人一人が考えたアイデアを教えてほしいのです。みなさんの振り返りカードを見ると、頑張ったことや取り組んだことは書いてありました。でも、肝心のアイデアが書かれていない人が多かったです。だから、型のデザインや模様について、どうしてその形や模様にしたのかを紹介してほしいと思います。（磯部他 2010: 84）

その結果、当初C評価であったある学習者は次のような記述を行い、B評価となった。

僕は、模様を校章にした。なぜなら、この学校に入学したとき校章がとても気に入ったからだ。アイデアをスケッチしていたときは、結構うまくいくと思っていた。でも、実際に彫り始めると、意外に複雑だった。だいぶ遅れているから、次の時間も集中して取り組みたい。  
（磯部他 2010: 84; 下線原典）

また当初B評価であった別の学習者は、記述内容に次のような変化がみられ、A評価となった。

彫りながら、模様の一部を自分なりに簡単にしてみました。そしたら、深く彫ることができました。きっと、出来上がりもよくなると思います。次の時間は、最初に模様のデザインを全体的に変えてみたいです。それから、彫り直しをして型にもう一回流し込みみたいです。  
（磯部他 2010: 85; 下線原典）

こうした結果を磯部他は次の3点にまとめている。①ポートフォリオ検討会は、学習者と授業者とがポートフォリオを用いた話し合いを通じて、学習者自身が、個々の学習の目的意識や見通し、評価対象を明確に見つけるうえで効果が見られた②学習者の自己評価結果とルーブリックに基づく教師評定とのズレを表出させたことにより、ルーブリックの不明瞭な部分を補足するため

に構想カリキュラムを変更したり、教師評定の結果を学習者一人ひとりへのアドバイスや支援の提供に役立たせたりすることができ、その結果、学習者の振り返り内容に変化が見られた③技術分野教育のポートフォリオ評価法は、「工夫・創造」の観点のような高次の学力の評定・評価に有効な評価事例集の作成を提供するうえで適切な評価法であった（磯部他 2010: 86）。

### 2.2.3. 小学校技術教育におけるポートフォリオを用いたルーブリック開発

磯部・山崎（2012）は、山崎他（2011）が ITEA（International Technology Education Association：国際技術教育協会）（2000）の幼稚園～第12学年までの技術リテラシーのための内容基準および日本産業技術教育学会（1999）による21世紀の技術教育課程基準の構成原理を再検討して提案した技術内容基準の枠組と構成内容（表8）を基準として用い、小学校低学年において発達水準を考慮した「技術デザインプロセス（創成）力」の「製作・制作・育成し、工夫・改善する力」「報告書を作成・表現し、他者と相互交流する力」に着目したルーブリックのデザインを試みた。磯部・山崎は、小学校1年生を対象として算数科と図画工作科を関連づけた構想カリキュラム（表9）に則って授業を行い、表10の手順でルーブリックをデザインした。評価結果の検討の結果、「製作・制作・育成し、工夫・改善する力」を向上させるためには、低学年段階において、アイデアの特徴や工夫したい点を表現する必要があるとともに、「報告書を作成・

表8 我が国における普通教育としての小・中・高等学校を一貫した技術教育の内容基準の枠組みと構成内容

- 1) 技術の本質と、科学・技術・社会の相互関係を理解する力
  - i 技術の意義と必要性について理解する力
  - ii ものづくりの技術と情報通信技術の中核概念を理解する力
  - iii 技術が及ぼす影響と技術倫理を理解し、技術を評価する力
  - iv 「材料と加工」「エネルギー変換」「生物育成」「情報」に関する技術の相互関係と、技術と他教科との相互関係について理解する力
- 2) 技術デザインプロセス（創成）力
  - i 現実の状況から技術の課題を設定し、構想計画から解決策を提案する力
  - ii 設計する力
  - iii 段取りする力
  - iv 製作・制作・育成し、工夫・改善する力
  - v 報告書を作成・表現し、他者と相互交流する力
- 3) デザインされた各技術を適切に評価し、知的財産を創造・活用する力
  - i 材料と加工に関する技術を適切に評価し、知的財産を創造・活用する力
  - ii エネルギー変換に関する技術を適切に評価し、知的財産を創造・活用する力
  - iii 生物育成に関する技術を適切に評価し、知的財産を創造・活用する力
  - iv 情報に関する技術を適切に評価し、知的財産を創造・活用する力

山崎他（2011: 269）

表9 第1学年「算数科」「図画工作科」構想カリキュラム

「算数科」単元名（かたち）、授業時数（6時間）、学習指導要領の項目：C(1)  
学習活動（授業時数）

1. 仲間作りと、積み上げる活動を行う (1)
2. 空き箱の面の形を色画用紙に写し取る活動を行う (1)
3. 集めた箱をどのようにならべかをアイデアスケッチする (1)
4. 製作をする (2)
5. 作品鑑賞を行う (1)

「図画工作科」単元名（はこ ハコ はこ）、授業時数（7時間）、学習指導要領の項目：A(2)

1. 素材と触れあう (1)
2. アイデアスケッチを行う (2)
3. 製作をする (2.5)
4. 作品鑑賞を行う (1.5)

磯部・山崎（2012: 267）



表 10 ルーブリックのデザインを進める手順

- ① 試行 (pilot) として課題「算数科 (単元名: かたち)」を実行し、「アイデアスケッチや検討会の様子 (以下、検討資料)」を集める。
- ② 第1回モデレーションを行う。
  - 1) 予め、4人の検討者には、致辭の観点を用いて検討資料を採点することを伝えておく。
  - 2) それぞれの観点について、1つの検討資料を少なくとも3人が読み、1~4点で採点する。
  - 3) 他の評価者に分からぬように、検討資料の採点と特徴を採点表に記述する。
  - 4) 採点の異なる検討資料について、検討者の意見が一致するように協議する。
  - 5) 全員が同じ点数を付けた検討資料について、それぞれの点数に見られる特徴を記述する。
  - 6) 全ての検討資料を概観して、観点以外で気が付く特徴について話し合う。
  - 7) ルーブリックをデザインし、各段階における学習指導の手立てについて検討する。
- ③ 第2課題「図画工作科 (単元名: はこ ハコ はこ)」を実行し、児童の検討資料を集める。
- ④ 第2回モデレーション (②と同様) を行う。

磯部・山崎 (2012: 267)

表現し、他者と相互交流する力」を高めるためには、低学年段階において、自分の意見を表現するだけでなく、相手の話をしっかり聞くことを目標にしたルーブリックのデザインが重要であることが明らかになった (磯部・山崎 2012: 274)。

#### 2.2.4. 小括

ポートフォリオの活用にはルーブリックがどうしても必要というわけではないが、客観性・信頼性・妥当性を備え、かつ子どもの成長に寄与するポートフォリオ評価を行おうとすれば、ルーブリックの併用が有効な手段の一つであることはいうまでもない。以上3件の研究から、グループ・モデレーションをはじめとした複数の評価者による評価とその照合作業は、ポートフォリオ評価におけるルーブリックの質を高めるのに資することが示唆される。

### 2.3. デジタルポートフォリオ

#### 2.3.1. 小学校理科におけるデジタルポートフォリオの活用

水落他 (2006) は、従来の紙ベースのポートフォリオ (以下「紙ポートフォリオ」と略記) 評価の問題点、すなわち評価活動に「手間がかかる」ことと「評価の可視化」の効果が明らかになっていないことを解消するため、ポートフォリオのデジタル化に取り組んだ。これにより「学習者が作成したポートフォリオは、データベースとして蓄積され、相互に即時的に可視化することが可能となる。また、作成したデジタルポートフォリオに対し、相互に評価コメントを加えることが可能となる。さらにその相互評価コメントが可視化され、評価の客観性を保障することも可能となる」(水落他 2006: 76)。取り組みの対象とした授業は小学校6年理科、単元名「電流のはたらき」、この中に課題1「電磁石を作ろう」課題2「電磁石のはたらきを調べよう」課題3「電磁石を強くする方法を調べよう」課題4「自分たちの生活と電磁石の関わりを調べよう」の4つの学習課題が設定されている。なお、この授業では「学習者の発信した情報に対して共感的に接して支援することによって、複数の学習者による学び合いが活性化され、学習者一人一人の学びの広がりや深まりを期待できる」(水落他 2006: 76-7) との観点から、グループ編成や実験の方法・結果のまとめ方等、教師による教授が極力控えられた。学習者が作成した実験記録を相互評価する際に表11の手順で基準を作成したところ、「わかりやすい実験記録の条件」として表12の結果が得られた。これに基づいて実験1~3について学習者がまとめた実験記録を分析したところ、表13~15の結果が得られた。ここから水落他は、学習者は「道具」「結果」「結論」を記載できるようになってきており、「学習者の相互作用を軸とした学び合いは、デジタルポートフォ

リオを活用した実験記録を質的に向上させていく上で、有効なツールとなり得ることが明らかとなった」としている（水落他 2006: 79）。また、相互評価場面での話し合い活動において、表 16 のような会話が記録された。このことから水落他は、「相互評価場面においては、話し合い活動を取り入れることによって、教師の教示がなくても学習を発展させていくことができることが明らかとなった」としている（水落他 2006: 79）。さらに、実験記録 1 と 3 で教師が評価活動に充てられる時間を計測したところ、実験記録 1 では 74 分 47 秒、3 では 88 分 00 秒であった（いずれも 90 分中）。このことから水落他は、教師が教示を控えて相互に学び合う学習環境を整備することが、学習者にとってはポートフォリオを作成して質的に向上させる点で有効であり、教師にとっては多くの時間を評価活動に充てることを可能にするとしている（水落他 2006: 80）。

### 2.3.2. 中学校英語におけるデジタルポートフォリオの活用

岩見（2009）は、活動表現を映像や音声で記録でき発表や演技などのパフォーマンス評価に資することで成果物の完成度を高め、児童生徒のコミュニケーションを促進するデジタルポートフォリオの教育的効果を、紙ポートフォリオとの比較によって検証した。対象は中学 3 年生 18 名、授業における課題は写真や実物を用いて外国の生徒たちに日本の学校生活を紹介する発表であった。授業実践における活動の流れは図 1 に示されている通りである。このうち左側の「授業 P」とは紙ポートフォリオを用いた授業実践であり、その終了 2 か月後に「授業 D」

（デジタルポートフォリオを用いた授業実践）を行った。授業 D 終了後に学習者に対して各学習活動におけるデジタルポートフォリオについての意識を 5 段階評定によりアンケートを行った結

表 11 「わかりやすい実験記録の条件」作成手順

- 1 それぞれの学習者が、実験を記録したデジタルポートフォリオの中からわかりやすいと思うものを選ぶ。
- 2 選んだ実験記録について、なぜ、わかりやすいと思ったのか、理由を発表する。
- 3 発表された理由を基に、教師が基準を作成する。

（水落他 2006: 78）

表 12 「わかりやすい実験記録の条件（抜粋）」

- 1 実験に使う道具（以下、「道具」）が記載されている。
- 2 実験の結果（以下、「結果」）が記載されている。
- 3 実験の結果から導いた結論（以下、「結論」）が記載されている。

（水落他 2006: 78）

表 13 実験記録 1 の記載内容一覧

実験記録 1	道具	結果	結論
A班	●		
B班	●	●	
C班			
D班			
E班	●		
F班		●	●
G班			
H班			

（水落他 2006: 78）

表 14 実験記録 2 の記載内容一覧

実験記録 2	道具	結果	結論
A班	●	●	●
B班		●	●
C班		●	
D班		●	
E班	●	●	
F班	●	●	●
G班	●	●	
H班		●	●

（水落他 2006: 78）

表 15 実験記録 3 の記載内容一覧

実験記録 3	道具	結果	結論
A班	●	●	●
B班	●	●	●
C班	●	●	●
D班	●	●	●
E班	●	●	●
F班	●	●	●
G班	●	●	●
H班		●	●

（水落他 2006: 78）

果が表 17 であり、全ての学習活動について大半の学習者から肯定的な回答を得た。この結果から岩見 (2009) は、デジタルポートフォリオは紙ポートフォリオと同様に学習者の情意面に積極的な効果をもたらすとしている。また、授業 P・授業 D それぞれの終了後に学習者に対して授業の効果について共通の質問項目を用いて意識を 5 段階評定によりアンケートした結果が表 18 である。英語の評価能力向上への評価 (質問 5) と自国外国への文化意識 (質問 8) については授業 D の平均値が授業 P の平均値を有意に上回った。この結果から岩見 (2009) は、デジタルポートフォリオが学習者の自己評価や相互評価の習慣や能力を育てるうえで積極的な要素として働く可能性を示唆している。

### 2.3.3. 小括

デジタルポートフォリオは、設備と技術さえあれば、紙ポートフォリオよりも資料蓄積や閲覧が簡便なうえに、ネットワークに載せることで生徒間や生徒と教師の相互作用を活発にすることができる。以上 2 件の研究は、こうしたデジタルポートフォリオの有効性が、学習成果を質的に向上させるだけでなく、動機づけ等の情意的側面や自己/他者への評価習慣・能力を育成するなど、第 1 節でも検討した「高次の学力」の涵養にも資するものであることを示唆しているといえよう。

表 16 実験記録の相互評価場面のプロトコル

教師：それでは、今からみなさんが作った実験記録を相互評価してもらいます。まずは、良いな~と思った実験記録を見つけてください。見つけたら、どうしてそれが良いと思ったのか、を考えてください。そして「〇〇が書いてある。」とか、良いな~と思った理由をカードに書いてください。

質問はありますか？  
それでは、始めてください。

Y：いろいろ見ていって、「予情報」を入れていけばいいよね！

S：これ、良いと思わない？①

Y：これ、良いよね！②

S：どうして良いのかってことだから・・・③

Y：ええっと・・・「道具」が書いてあって・・・④

S：うん、うん。⑤

Y：あのさあ・・・MとT！⑥  
(MとTを呼んでくる)  
じゃあ、さ~。この紙に書くよ。  
3班のが一番いい。(と、記入する。)

T：どうして？⑦

Y：だってさ~、「道具」が書いてあるじゃん。⑧

T：わかりやすいってこと？⑨

Y：うん。情報が書いてあるでしょ！絵もついているし。

T：うん。・・・⑩  
最後の方に「結論」とかも書いてあるじゃん。

⑪

Y：あつ、うん。⑫

(木落他 2006: 80)

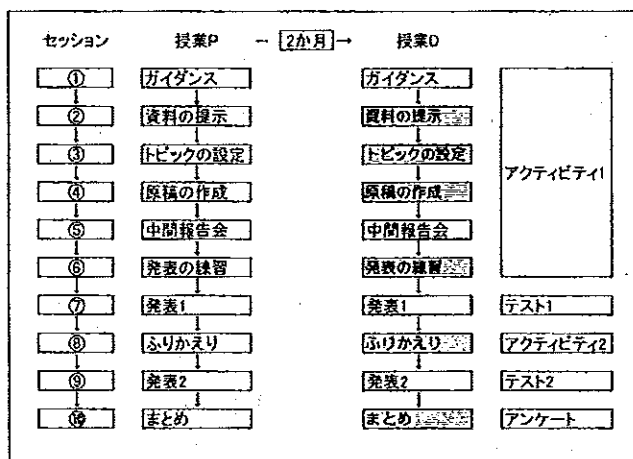


図1 授業実践における活動の流れ  
(岩見 2009: 25)

### 3. おわりに

本稿ではポートフォリオに関する実践研究のうちわずか数編を検討したにすぎないが、それでもポートフォリオが評価法としてばかりでなく「高次の学力」も含めた子どもの資質向上のための指導法としても大きな可能性を秘めていることを窺わせる。今後のさらなる研究が期待される。

表 17 授業P に対する学習者の評価 (アンケート1) [N=16]

質問項目	肯定的な回答をした学習者の比率(%)
<b>1 中間報告会(カンファレンス)について</b>	
(1) カンファレンスには積極的に参加した.	94
(2) カンファレンスは役立った.	88
<b>2 ワークシートについて</b>	
(1) 発表のアピールポイントの一覧表は発表を評価するのに役立った.	100
(2) 友だちの評価(コメントも含む)は役立った.	76
(3) 先生の評価(コメントも含む)は役立った.	88
<b>3 ビデオやワークシート等, 情報の再閲覧と共有について</b>	
(1) 発表の内容を考えるとときに資料のビデオを再度確認したかった.	41
(2) 発表の内容を考えるとときに友だちの原稿を参考にしたかった.	71
(3) 評価票をもらったときに, 自分の発表のビデオを見て確認したかった.	59

(岩見 2009: 28)

表 18 授業P, D に対する学習者の評価 (アンケート3) [N=16]

質問項目	授業P(ポートフォリオ)					平均値 (5段階尺度)	授業D(デジタルポートフォリオ)					3段階尺度数に対する t検定の結果 (t)	
	肯定的	中立	否定的				肯定的	中立	否定的				
	5	4	3	2	1		5	4	3	2	1		
1. この活動は英語の発音をうまくするのに役立つと思う.	3	6	6	1	0	3.5	6	6	3	0	1	3.8	-1.00 n.s.
2. この活動は英語の表現力を伸ばすのに役立つと思う.	7	5	4	0	0	4.1	8	6	1	1	0	4.2	-4.4 n.s.
3. この活動は英語の「書く力」を伸ばすのに役立つと思う.	4	6	5	1	0	3.8	3	10	2	0	1	3.9	-1.00 n.s.
4. この活動は英語の「聞く力」を伸ばすのに役立つと思う.	6	5	4	1	0	4.1	5	6	5	0	0	4.1	-5.7 n.s.
5. この活動は自分や他の人の英語能力を評価する力をつけるのに役立つと思う.	4	6	6	0	0	4.0	4	10	2	0	0	4.2	-2.24 *
6. この活動によって英語学習に自分ですすんで取り組めるようになると思う.	6	3	6	1	0	4.1	3	9	3	1	0	4.1	-1.00 n.s.
7. この活動によって, 英語を使って積極的にコミュニケーションをしようとする気持ちを高められると思う.	4	4	7	1	0	3.9	4	6	6	0	0	4.1	-6.2 n.s.
8. この活動によって外国の文化(ことばも含む)を理解し, 日本の文化を伝えようとする気持ちを高められると思う.	4	3	7	2	0	3.9	7	5	4	0	0	4.5	-2.15 *
9. この活動によって情報の集め方や利用のしかたがうまくなると思う.	4	5	7	0	0	4.2	5	4	5	2	0	4.1	.81 n.s.

\* p < .05

(岩見 2009: 28)

### 〔文献〕

- 磯部征尊・梅山猛生・山崎貞登, 2010, 「中学校技術・家庭科技術分野における『生活を工夫し創造する能力』の観点に基づく『rubric』のデザイン」『日本教育大学協会研究年報』28: 77-91.
- 磯部征尊・山崎貞登, 2012, 「小学校における『技術デザインプロセス(創成)力』のルーブリックのデザイン」『上越教育大学研究紀要』31: 265-76.
- ITEA, 2000, Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology, International Technology Education Association, Reston, VA, USA. (=2002, 宮川秀俊・桜井宏・都築千絵編訳『国際競争力を高めるアメリカの教育戦略 技術教育からの改革』教育開発研究所.)
- 岩見理華, 2009, 「デジタルポートフォリオを用いた中学校英語の評価—学習者の意識及びパフォーマンスの変化—」『教育実践学研究』11(1): 23-33.
- 嘉数健悟・岩田昌太郎, 2010, 「中学校保健学習におけるポートフォリオ評価を用いた事例的研究」『日本教科教育学会誌』33(1): 1-10.
- 勝見健史, 2010, 「学びをメタ思考する言葉を育てる: ポートフォリオで語られる言葉から」『教育フォーラム』46: 58-70.

- 香田健治・佐藤真, 2006, 「ループリック開発のためのグループ・モデレーションの方法に関する研究——『総合的な学習』におけるポートフォリオ評価を中心として——」『学校教育研究』21: 192-204.
- 水落芳明・久保田善彦・西川純, 2006, 「理科におけるデジタルポートフォリオによる相互評価とその効果に関する研究」『理科教育学研究』46(3): 75-83.
- 中島敦夫・岡芳香・内田雅三・中村和世, 2010, 「自分なりの美意識を育む図画工作科指導法の在り方——ポートフォリオ評価法を活用した実践研究を通して——」『広島大学 学部・附属学校共同研究機構研究紀要』38: 241-6.
- 日本産業技術教育学会, 1999, 「21世紀の技術教育—技術教育の理念と社会的役割は何か そのための教育課程の構造はどうあるべきか—」『日本産業技術教育学会誌』41(3)別冊, 1-10.
- 沖縄県教育委員会, 2004, 『中学校体育指導資料 目標に準拠した評価の実践』.
- 山崎貞登・東原貴志・菊池章・森山潤, 2011, 「技術科内容学構成案」三大学研究協議会 上越教育大学・鳴門教育大学・兵庫教育大学『平成 22-23 年度文部科学省先導的・大学改革推進委託事業成果報告書「教科専門と教科教育を架橋する教育研究領域に関する調査研究」』255-290.



# 幼小交流活動における子どもの意思の表出と遂行

## — 課題遂行と関係性維持と個人の参加欲求をめぐって —

藤村ゆうみ (奈良女子大学大学院人間文化研究科院生)

本山 方子 (奈良女子大学大学院人文科学系)

西下 旬也 (奈良女子大学附属小学校)

辻岡 美希 (奈良女子大学文学部)

河田慎太郎 (奈良女子大学附属小学校)

### I. 問題と目的

本研究の目的は、幼小交流活動における2年生の意思の遂行過程に着目し、5歳児・1年生・2年生が、活動上の共通の目的と個人の欲求の間でどのようにかかわりあい、活動を構成しているのかということ明らかにすることである。

平成10年の幼稚園教育指導要領の改訂により、全国の幼稚園、小学校は、幼小連携を行うことが義務付けられた。

現在は、少子化などできょうだいの数が減り、自らのきょうだいの友人達と遊ぶ経験も減っている。そして、地域の中で異なる年齢の子ども達が集まって、一緒に遊ぶ機会が減ったことにより、今の子どもには「三問（時間・空間・仲間）がない」（秋田，2002）と言われている。幼稚園と小学校の連携は、幼稚園児に小学校の教育内容を早期に教育したり、小学校生活への適応を促したりすることのみが目的ではなく、秋田が述べているように異年齢の子どもたちとのかかわりが少ない子どもたちに、社会とのかかわり方を身につけさせることが重要なのである。そのため全国の幼稚園、小学校では幼小連携を行う上で様々な工夫がされており、カリキュラムについて言及されたものを中心に、多くの実践報告の論文が書かれている。ただ、それらの多くは、幼小交流活動を、単発的なイベントとして位置づけている。

幼小交流活動が児童達に与える利点として、住野（2006）は、児童が幼児の世話をしたり、一緒に活動することを通して、優しさや思いやり、社会的な能力といった豊かな心を高め、また、幼児に教える事を通じて、児童自身の知識や技能をさらに高めることができると述べている。また、秋田（2002）は、小学生が園児と関わる際には、「発表する立場と聞く立場」「教える立場と教えられる立場」「世話する者とされる者」という光景がよくみられるが、小さい、弱いと考えられている側の有能さに小学生が気づいたり、また今度は幼児が教えるという関係の逆転が起きると、実践が両方の子どもたちにとってより一層意味あるものになる、と主張している。

こうした見方で強調されているのは、園児と児童との関係性をいかに良好に構築し維持するか、という点である。しかし、長期的に継続される幼小交流活動において、技量に差のある児童と園児が、協同して制作のような生産的な活動にあたる場合、どこまで常にお互いを尊重し、配慮しあって活動を進めていくことができるのだろうか。

小川（1992）は、地域での異年齢集団の遊び場面において、遊びに参加できずに観察しながら、参加する機会を待つ、いわば補欠選手の幼児のことを、“みそっかす”とし、年長者が年少者を扱う際のことについて言及している。「ここでは純粹に技量中心主義、つまり遊び能力のある人

間でなければ、仲間に入れてもらえないという原則がつかぬかれた。だからこそ“みそっかす”が生まれ、かれらは遊びを見ているしか仕方がなかったのである。とはいえ、未熟者は常に仲間に入れてもらえないというわけではなかった。場合によって、野球試合の補欠選手のように、遊びに参加できることもあった。ただその場合も、遊びの進行が乱れたりして遊ぶ楽しさが失われないと判断された範囲のことであった」(p.186)。すなわち、異年齢集団での遊びにおいては、関係性維持のみならず、遊びを遂行するための能力が問われていたのである。

今までの幼小交流は、三隅二不二(1986)によるPM理論に基づけば、リーダーシップをとる児童には「M」すなわち関係性維持が重視されていた。しかし、伝統的な異年齢集団の遊び場面では、「P」すなわち課題遂行の志向性が要求されていた。集団の年長児は、より高い「P」をどのようにして構築するか、ということについて考えていた。であれば、長期の幼小交流活動で、協同して生産的な活動にあたる場合、年長児童においては、関係性維持と課題遂行の両方が求められるのではないだろうか。つまり、児童は、活動の生産性や質の高さを志向することと、園児を活動で満足させ、良好な関係性を構築することとの二つの課題に取りくまなくてはならないだろう。本稿の課題の一つめは、課題遂行と関係性維持の両立をめぐる、児童がいかに工夫するか、という点である。

活動の前提として、小学校と幼稚園の学習文化には違いがある。小学校では、課題遂行の質を高めるために、集団において時として個人的な欲求を抑える必要もあるということを学んでいるが、幼稚園の保育実践では、「～したい」という幼児の欲求は意欲の表れとして可能な限り尊重される。ここで、2つの異なる環境下で育っている子ども達の意味がぶつかりうるだろう。すなわち、児童が質の高い課題遂行を追求すれば、園児は参加しにくくなり、不満をもつかもしれない。あるいは、園児との関係性維持を優先して、園児の満足を引き出すような配慮を続ければ、児童が求める課題遂行はできなくなるかもしれない。児童と園児の間で、それぞれの思惑がぶつかり、双方に不満がでうるかもしれない。本稿の課題の一つめは、課題遂行と関係性維持が課せられた条件下で、子ども達はどのようにして自らの「参加欲求」を表出し、実現させようとするのか、双方の欲求を調整しようとするのか、ということである。

こうした特徴は単発のイベントとしての幼小連携では表れにくく、児童と園児のかかわりが、恒常化された活動において見えてくるのではないだろうか。本研究では、より高度な活動が求められる「発表活動」を幼小交流活動の中に位置づけ、そこで、1年を通して幼小交流活動を行っている、関西の国立大学附属幼稚園と小学校を対象校園とし、調査を行った。

## II. 方 法

### 1. 対象

関西圏の国立大学附属幼稚園の5歳児うめ組の園児30名(男子14名、女子16名)、担任教師1名、並びに、隣接する国立大学附属小学校に通っている、1年梅組の児童39名(男子20名、女子19名)、担任教師1名、と2年梅組の児童39名(男子20名、女子19名)、担任教師1名。幼稚園は、住宅地の中に位置しており、3学年2クラスずつ。全園児数は約160名。小学校は、幼稚園と同じく住宅地の中に位置しており、6学年2クラスずつ。全児童数は約480名。

主に、荒賀淳士(2年)、吉岡優(2年)、上村一哉(1年)、春田ジュン(5歳児)の男児4名のチームを観察対象とした。事例・本文中、5歳児の名前の下には波線(〰)を、1年生の名前の下には一重線(〃)を、2年生の名前の下には二重線(〰〰)を引いている。また、プライバシー



の保護上、教員と児童の名前は全て仮名を使用している。

## 2. 調査

方法：幼小交流活動が行われている時間に、主に上記の3チームを中心として参与観察を行った。幼小交流場面以外での児童たちの様子を見るために、1年梅組の朝の会や、授業場面の観察も行った。また、同校教師による研究発表資料並びに、児童・園児たちの書いた活動の振り返りシート（年度当初から）のデータ収集も行った。5歳児の振り返りについては、保護者が彼らに聞きとりを行い、代筆したものである。

期間：N年10月～12月、総時間数22時間

記録方法：許可を得て、映像音声記録を採取した。

## 3. 分析

映像音声記録を逐語化して分析資料とし、分析対象となるエピソードを抽出して考察した。その際、児童・園児達の書いた活動の振り返りシートも参考にした。

## 4. 幼小交流活動

幼稚園2年保育5歳児クラスうめ組、小学校1年梅組、2年梅組の3学年が合同で、幼小交流活動を行っている。5歳児、1年生、2年生が、おおよそ同数ずつ1グループから6グループまでに分けられている。1つのグループは、5歳児、1年生、2年生を含む3～5人のチームに分けられていて、チームごとに分かれて活動を行っている。

この活動は、「幼小の教師の学び文化の協同、活動の場の共有、子ども主体の学びや活動の取り組み方の伝承を果たすこと」（奈良女大学附属幼稚園・小学校、2011）を目的として設けられており、調査年度を含む数年間、熱心に取り組まれている。

4月～5月には、子ども同士の関係づくりを目的とし、2学年ごとの交流が行われ、それぞれ一緒に遊んだり、お弁当を食べたりして親交を深めた。6月からは3学年での幼小交流活動が始まり、遠足に出かけたり、小さな発表を行ったりした。本論文で観察していた時期は、10月18日に行った奈良散歩（遠足）の振り返りとして、奈良散歩の際に見たものをテーマにした、劇や模型や絵を作っていた。荒賀らのチームは、段ボールを使った鹿の模型と、鹿の生態について模造紙にまとめた掲示物を作成していた。11月11日に、参観者を迎えた公開研究会が設けられていた。

表1 幼小交流活動日程

2年・1年の交流		
5月20日(金)	昼休み	一緒にお弁当を食べよう(南運動場&裏山)
5月25日(水)	4校時	一緒に学校探検しよう(学校地図作り)
2年・年長の交流		
5月6日(金)	昼休み	幼稚園で遊ぼう(幼稚園)
5月18日(水)	20分休み	小学校で遊ぼう(南運動場&裏山)
1年・年長の交流		
5月13日(金)	4校時	一緒にお弁当を食べよう(南運動場&裏山)
3学年での交流		
6月27日(月)	2校時	なかよし遠足前日の打ち合わせ
6月28日(火)	9時～12時	なかよし遠足(大淵池公園)
6月28日(火)	5校時	なかよし広場前日の打ち合わせ

6月29日(水)	11時～11時30分	なかよし広場
10月18日(火)	9時～14時	奈良散歩(奈良公園)
10月20日(木)	1,2校時	奈良散歩の発表の準備(体育館)
10月27日(木)	2,3校時	奈良散歩の発表の準備(体育館)
10月31日(月)	1,2校時	奈良散歩の発表の準備(幼稚園)
11月7日(月)	2校時	奈良散歩の発表の準備(体育館、幼稚園、第1児童文化室)
11月8日(火)	2校時	奈良散歩の発表の準備(体育館)
11月11日(金)	10時～11時	なかよし広場(体育館)

### Ⅲ. 結果と考察

#### 1. 小学生にとっての、幼小交流活動という取り組み

10月から始まった、奈良散歩の活動において、児童達は、「課題遂行」と「関係性維持」の2点に気を遣って取り組まなければならなかった。そして、この2点の両立が児童達にとっての〈課題〉となっていたのだが、年度当初から見ると、この〈課題〉は変化してきていた。

年度当初の荒賀にとっての〈課題〉は「関係性維持」であった。(ここで言う〈課題〉とは、「関係性維持」や「課題遂行」など全てを含めた、幼小交流活動を行う上での小学生にとっての〈課題〉を指す。一方、「課題遂行」における「課題」とは、奈良散歩の活動に関する、作品制作や発表を指す。2つを区別するために、前者の〈課題〉は、このように表記する。)

5月6日(活動当初)

荒賀「ようちえんのこがあそびたい、これであそびたいなどおいったらする。(中略)  
つぎもおせわおがんばりたいです。」

5月18日

荒賀「きょうようちえんとどういうくふうをしたかというようちえんがこれおしたいならしたがうということです。」

「ようちえんがこれおしたいならしたがう」という荒賀の記述にも表れているように、この時点で荒賀にとって、5歳児の世話をするということは、5歳児の言うことを何でも聞いてやるということとほぼ同義だった。それゆえ、活動当初はチームの中で春田の発話が、最も尊重されていたようである。

しかし、活動を開始して1ヶ月たった頃から、荒賀の〈課題〉意識に少し変化が見られる。

6月28日(活動当初)

荒賀「きょうようちえんとえんそくにいてどんなことをきをつけたかというようちえんと一年のいうことおきいてしっかりちゅういしたりしてそれをきおつけました。」

6月29日

荒賀「ようちえん年長にもきかせるちからをつけることもくふうです。」

上記の荒賀の振り返りから、活動を初めて1ヶ月たったころには、5歳児の要求を聞きはするが、全てを聞き入れるわけではない、といったかかわり方に変化していることが分かる。この頃の活動は、なかよし遠足、なかよし広場(遠足についての簡単な発表)というもので、チームとしてまとまって活動することが要求されていた。このことから、春田の言うこと全てに従っていたら、活動がうまくいくというのではなくなっていた。こうしたことから、荒賀の春田へのかかわり方も変化したのだと考えられる。

上記に載せたように、荒賀は活動を始めた当初、5歳児や1年生の言うこと全てに従うことを自分の「工夫」としていたのだが、6月に入ると、5歳児を注意することを、活動を行う上での

「工夫」としている。また、5歳児との関係性の変化に伴い、活動の途中から荒賀にとって1年生の上村は、世話をする対象ではなく、共に春田の世話をする仲間に代わっている。

6月29日

荒賀「うれしかったことは一年生の上村君が年長(=春田)にだめだよとっていたことです。さんねんなどころは年長が上村君をけったりパンチしていたことです。」

参与観察を行う中で、10月から始まった「奈良散歩の発表の準備」において、さらに多くの課題が児童達に要求されている様子が観察された。

この発表は、外部からの参観者を大勢招いて行われるもので、児童達もそのことは教師から聞いていた。この学校の児童達は普段から様々な発表を行っているが、「およそ100人くらいの先生が来る」(11月8日)発表はそうそうあることではなく、「皆の前で発表して、すごいなあって思って欲しい」(11月11日)とと思っていた。その返答として教師が言った「良い発表ができたなら、すごいなあという風になるでしょうね。」という言葉にも励まされるようにして、児童達は「良い発表」をしようと張り切っていた。

今までは、「5歳児の言うことを聞く」ということがそのまま児童達の〈課題〉であったため、自分がやりたいことを我慢していれば、活動は「うまく」いった。しかし、そこに「良い作品を作り、良い発表をする」という新たな〈課題〉が追加された。このことで、児童達が、自らが納得する質の作品や発表を完成させるためには、5歳児の言うことを聞いているだけではいけなくなった。ここからは、チームのリーダーである2年生には、自分達で計画を立て、チームを引っ張っていくことが要求されていた。教師からの、「それが君たちの実力ですか？それが君たちの実力なら先生は『よく頑張りました。良いように作ろうとしました。』と言うんだけど、先生が思うに君たちの底力って言うのはもっとあると思います。」(11月7日)というような声かけなど、もともと期待していたというニュアンスを含んだ声かけをされることにより、2年生達は、教師から向けられる期待にこたえようと、より一層様々なこと(特に、発表の質をあげること)に対して真剣に取り組んでいた。

教師も、児童達を鼓舞するため、また、児童達に「小学生」としての意識を芽生えさせるために、この活動が特別であるということや、学年差を意識した声かけをする場面も観察された。そして、2年生には、チーム内の最高学年として、チームを引っ張っていく役割を、1年生は、2年生の言うことに従い、時には意見し、共に協力してチームを引っ張っていく役割を、明確に意識させるような声かけが度々行われていた。また、5歳児ができた時には褒める行為でも、1、2年生は「できて当たり前」として褒めない、といった行為などは、「幼稚園児」と「小学生」の間に段階があることを、児童達に意識させていただろう。こうした声かけにより、児童達は、自らの行動に対して、小学生としての責任や誇りなどをにじませていた。同時にその意識は時に、児童が5歳児に対し優位であることを図る発話にも表れた。2年生の荒賀は、「幼稚園(春田)には、『これはチカ(鹿)でちゅ』ゆわして(笑)」(11月7日)と、滑舌に全く問題の無い春田を「赤ちゃん」扱いしたり、「春田君また暴れてんで。まあ、それが仕事や。」(10月27日)など、5歳児が落ち着いていられないのは仕方ないという意図をもった発話をしていた。

これらのことに加え、児童達は、「幼稚園の人達にも、活躍できる場面を作ろう。」(10月20日)という「関係性維持」に関する目当ても教師から提示されていた。上記に述べた様々な「良い発表」に関する〈課題〉と、「幼稚園のお世話をいっぱいしなくてはいけない」(10月20日)という「関係性維持」に関する〈課題〉を、全ての児童が共有していた。

## 2. チーム作業への5歳児の参加をめぐる、2年生の葛藤と参加の調整

### (1) 参加の調整

児童達は、「幼稚園児を含むチーム全員で発表に臨まないといけない」という教師から与えられた〈課題〉と、「『完璧』なものを作りたい」という自ら課した〈課題〉のどちらも充たすために、5歳児を活動に参加させる事に関して、試行錯誤しながら活動を進めていた。荒賀の「後はな、幼稚園（児）をうまく利用することができるかやな！」（10月27日）という発話からも分かるように、児童達は、どのように春田の参加を調整し、自分達のチームの発表の質を高めるか、といったことを常に考えながら動いていた。その中で、小学生が、「課題遂行」を、5歳児の「参加欲求」への対応よりも優先する場面が観察された。

#### 【事例1 10月27日 作品制作場面】

体育館に、小学生が集まっている。幼稚園児は、まだ来ていない。荒賀と吉岡と上村の3人が、鹿の模型を作る際の役割分担を決めるために話し合っている。この時、大きい鹿の模型（デカ）と、小さい鹿の模型（赤ちゃん）の二つを作る予定で、話し合っている。

吉岡「段ボール、上…（段ボールの役割を、上村にしようとしている）」

荒賀「じゃあ」

吉岡「上村君でいい？」

上村がうなずく。吉岡が自分のスケッチブックに書いていく。上村はそれを覗き込んでいる。

荒賀「あ、ガムテープ（と言って、自分のスケッチブックに書き足す。）」

上村「んでさー、おれさー」

吉岡「んでここ（鹿の首の部分）のガムテープは…」

上村「脚さー、あれ脚の段ボール荒賀君。」

吉岡「そうなん？」

荒賀「そうやで？」

吉岡「別のやつやで？ え。じゃあぼく何？」

荒賀「え、頭。で、ここは、春田君がやんねん。」

吉岡「うーん。」

荒賀「ちょっと難しいなあ。うーん。」

吉岡「まあ、僕のは赤ちゃんのやからまた別やけど。」

上村「（吉岡が自分のスケッチブックを書いているのを見ながら）おれ、おれも！ おれデカ描く！ おれデカ！ こんなんでえーかな？ 口をさー切る！」

荒賀「（顔をあげて2人の方を見ながら）ぼくだってこれ書いたで！ 口を切る。」

上村「（吉岡の方を見ながら）なあ、口を切るさー、誰にしたらいい？（吉岡を下から覗き込んで）いい？ なー吉岡君。なー」

吉岡「ぼく良いよ。」

上村「（吉岡を覗き込みながら）なあなあ目ーさ！ 春田君に描いてもらう？」

荒賀「目ーちょっと！ ぐんにゃーってなったらあかんやん！」

上村「うん。じゃあおれ描く。」

荒賀「まあ役割分担書くけどさあ。」

吉岡はまだ自分のスケッチブックを書き続けている。

上村「目ー描くん誰が描くん！」

春田が居ない時でも、3人ともきちんと春田のことまで考えて動いているのだが、吉岡と荒賀の「うーん。」「ちょっと難しいなあ。うーん。」という掛け合いや、荒賀の「目ーちょっと！ぐんにゃーってなったらあかんやん！」という発話にも表れているように、「課題遂行」を充たすために、失敗してはいけない大事なところは、春田に任せたくない、という意識がある。小学生は、自分で納得できるような良い作品を作りたい、自分達の満足のいく作品を作りたい、という想いを持っていた。それゆえ、自分たちと同じくらい上手に作業ができないと思われる5歳児を、

作業に参加させることに対して躊躇する場面が観察された。その結果、長時間5歳児が放置されていたり、そうして暇になった5歳児が遊び始めてしまい、チーム一丸となつての作業が崩壊してしまうという状況も観察された。

事例1に見られるように、児童たちは、活動に熱心に取り組み、「課題遂行」という目標を充たそうとして行動する結果、「関係性維持」よりも、「課題遂行」に重きを置いている場面がしばしば観察された。

#### 【事例2 10月31日 制作最終日】

荒賀と上村は段ボールでかたどった鹿の模型に色をつける作業を行っている。その隣で、吉岡は模造紙の下書きを書いている。春田が手伝いたいと言ったので、吉岡が春田と一緒に模造紙を書いている。2人が交互に一文字ずつ書いていったのだが、吉岡が書く文字を間違えていたことに気づく。

吉岡「あ、ちゃうわ。あ、ごめん間違えた。(と言って、今まで書いていた文字すべてを消す)」

春田「えー。なんでなん。」

吉岡「ごめん。」

春田「いや。もうやらん。」

吉岡「あーちょっといま遊んどいていい！」

春田「ふんふんふんふん(と言って手を振り回す)」

吉岡「漢字で書く。」

吉岡が一人で漢字を使って模造紙を書き始める

春田「もー!!! 書きたかったのに!!! 書けるんやで! もう書けんねんでほく!!!」

吉岡「あ、じゃあ公って書いて。こ、う。な、熊沢さん。公の、公園の公ってどんなん。」

(中略)

春田は、ほとんど何もさせてもらえない状態で続ける作業に飽き、自分たちのチームの隣で活動している他チームに混ざり、他チームの模造紙に描いてある大仏の絵を描いて遊んでいた。それを吉岡のところに見せに来て、吉岡が床に置いて見ているスケッチブックの上に自分のスケッチブックを重ねる。

春田「な、大仏さん描けたけど上手？」

吉岡「(そのスケッチブックをどかしながら、模造紙に文字を書こうとする) あー上手、上手やん。もっと(他チームの模造紙を)見たら良く描けんでー。」

春田は、自分の思う通りにならない時、すぐに嫌になってしまうのだが、何かをすることに対して嫌になっているのではなく、自分の思う通りにできないということに対して嫌になっていることが多い。この場面でも、「いや。もうやらん。」と言った後も、吉岡のそばから離れず、自分も書きたいということを懸命に主張している。一方の吉岡は、春田の「やらない」という言葉を言葉通りに受け止め、対応している。一見春田の要望を受け入れた対応をしているようにも見えるが、ここでの吉岡の狙いは、春田を遊ばせておいて、その間に一人で作業をすることである。本当に作業に対して飽きた時には、春田は、どこかへ遊びに行ってしまうので、自分の隣に居続けていることから、この時春田が本当に作業に対して嫌になってしまっていたわけではないという事を吉岡は理解していただろう。吉岡は、「参加欲求」に対して大きくないものの、「課題遂行」に対する意気込みはとても高かった。吉岡はまた、チーム内で一番「関係性維持」に気を遣っており、春田の主張に最も根気よく付き合っていた。この場面でも、吉岡は春田に根気よく教えていたのだが、春田の書く文字の大きさやバランスなどが、自分が書くほど丁寧にできていないことが気になっていたようで、春田を参加させてやりたい気持ちはあるものの、どこかで少し遊んでくれば、その間に模造紙の見栄えだけは良くできる、と思っているようだった。そのことから、実際に春田が、あまり何もさせてもらえない作業に飽きて、他チームに混ざって遊んでしまっている時も、たまに春田の方を気にしつつも、戻ってきて共に作業をするように声をかけ

ることはなかった。また、本来ならば、他チームの所に混ざって遊んでいる春田を注意しなくてはならないのだが、春田が他のチームの方へ行っていてくれると自分の作業がはかどることから、春田を他チームの所へ行かせるような発話をしている場面も観察された。

#### 【事例3 10月31日 作品制作場面】

教師に指定されていた、作業を終える時間が迫っていた。荒賀と上村は、2人で鹿の模型の仕上げにとりかかっている。吉岡はその隣で、模造紙を書いている。春田は、他チームに混ざって遊んでいるが、そこに鎮西先生が来て、春田を荒賀らのところに戻そうと声かけをしている。

吉岡「時間ない。15分までやで。」

岩田「えーうそお。」

吉岡「(荒賀と上村に向かって) 15分までにできそう? 15分やで?」

荒賀が何かを答える

吉岡「じゃあぼくもしよ。(と言って、模造紙を床に置き、ペンでなぞり始める)」

上村「できるやろこの状態やったら。まだできてへんけど。」

鎮西先生「字なぞるんやったらジュンちゃんもできるん違うん? お兄ちゃんやってるのん。なあ。」

春田「大仏なー、作るのんなー、何日ぐらいかかるん。何日。」

鎮西先生「何日かかるやろなー。」

吉岡「ジュンちゃんに手伝ってもらいたいのは一、折り紙とかちょっとくっつけたり。(と言って、荒賀と上村が作業している方を指さす)。」

吉岡の作業を春田に手伝わせようとする教師に対し、吉岡は、春田に荒賀と上村の作業を手伝わせようとしている。春田とともに作業をした際にとても時間がかかったことや、自分の求めている質との差などを意識し、また授業の残り時間も少なかったことから、春田に自分の作業を手伝って欲しくないと考えているようであった。ここでも吉岡は、自らの「参加欲求」や「関係性の維持」よりも「課題遂行」に重点を置いている。児童達は、この日、「今日中に作品を完成させる」という目標を教師から与えられており、吉岡はそれを充たそうとしていた。そうしたことから、「春田の望むような形で、春田を作業に参加させてやる」ということよりも「短い授業時間内で、作品を完成させる」ことの方を、優先したと考えられる。

また、この事例では、こども達が自らの意思を他者に伝える際の巧妙な手法について知ることができる。この事例で、春田に自らの作業を手伝って欲しくないと思っていた吉岡は、しかしそれをそのまま表出してはいない。春田と教師に対し、「自分の作業を手伝って欲しくない」と言うのではなく、「あちらの作業を手伝って欲しい」と言うことで、「今は自分の作業に手を出されたくない」という本音を隠しながらも、自分の思い通りに春田と教師を動かすことに成功している。ここでの吉岡の発話からも分かる通り、こども達は、なにか「言ってはいけない」自分の意思を通そうとするとき、ストレートにそれを言うのではなく、自分の本来の意思は隠したまま、自分の思うようにものごとを動かすことが多かった。このような意思の表出方法は、2年生である吉岡や荒賀に特有のものではなく、1年生の上村も、5歳児の春田でさえ、時にこうした方法を用いて、自らの意思を実現させようとしていた。

児童達はまた、「関係性維持」に気を遣っているということを主張するために、教師の注意が向くと5歳児を作業に参加させようとする、という様子が度々観察された。

#### 【事例4 10月31日 作品制作場面】

上村と荒賀は、2人で鹿の模型を作製している。その隣で、吉岡が1人で模造紙を書いている。春田は、他チームに混ざって遊んでいる。鎮西先生が、春田を、荒賀達のところへ戻らせようと、声かけをしている。吉岡は鎮西先生に、春田に荒賀と上村の作業を手伝って欲しい、という意思を伝えた。

鎮西先生「(荒賀と上村の作業を見ながら) あ、折り紙くつつけんねんて! ちょっとやってみよ。」

春田「いやや。(と言って下を向く)」

鎮西先生「なんでいややなん。」

荒賀は春田の方を振り向かず、作業を続けている。上村が鹿の模型から顔を上げる。

上村「春田君何してんのーお!? 春田君こっちやろ!」

春田は大仏を作る期間にこだわっているようで、鎮西先生と熊沢が説明している。

熊沢「今から作ったら、(春田が) 2年生になるまで(時間がかかる)。」

鎮西先生「ずーっと作らなあかん。1年生になってもずーっと作らなあかん。」

春田「じゃあ今から6年になるまで。」

鎮西先生「それやったら、もーのすごい長い。6年までやから。」

上村「(春田から視線を外し、作業を続けながら) 春田君! 春田君!!」

荒賀「(春田の方を振り向いて) 春田君! そっちのチームじゃないやろ! 春田君!」

上村「(手を振って) こっちやろ! 春田君!」

上記の上村と春田のように、教師の存在によって5歳児への対応を変える場面も度々観察された。この場面で荒賀と上村は、春田が遊んでいるのに気付きつつも、それをずっと容認していたのだが、鎮西先生の注意が春田に向いていることに気づいた途端、春田の名前を呼び、自分のチームに戻そうとしている。またその際に、春田が遊んでいたことに「まるで今初めて気がついた」かのようにふるまっていることが分かる。こうした行動により、教師に直接言いわけをすることなく、「5歳児をほったらかしにしている」という悪い印象を持たれることを上手く回避している。このようにして児童達は、「課題遂行」のために重要な、作品の完成度を高めつつ、「関係性維持」にも気を遣っているということを教師にアピールしていた。

## (2) 参加要求の受け入れ

2年生が5歳児の要求を受け入れ、作業に参加させる場面が観察された。

### 【事例5 10月31日 作品制作場面】

吉岡が床に座って模造紙に下書きを書いている。隣に春田が座り込み、自分も模造紙に字を書きたいと主張する。

春田「もー!!! 書きたかったのに!!! 書けるんやで! もう書けんねんでほく!!!」

吉岡「あ、じゃあ公って書いて。こ、う。な。熊沢さん。公の、公園の公ってどなん。」

(中略)

吉岡「公。ああ一分かった。(と言って、自分で公の文字を模造紙に書こうとする)」

春田「あー!!! (吉岡の鉛筆を奪って) これなら書ける!」

吉岡「(春田が書くのを横からのぞきながら) 書いて、ハム。…ちょお、(字が) ちっちゃい。」

春田「えー!? もっと大きく? (と言って自分の書いた文字を消す)」

吉岡「(模造紙についているマス目を指さし) これが1つのマス目やで。」

熊沢「マスにいっぱい書き。」

吉岡「(春田の書いた文字を見て) 公。でちょっと貸して。交代で書こうな。」

春田「(吉岡の書いた文字を見ながら) えーきたな!!!」

この事例からも分かるように、春田は比較的能力の高い5歳児だった。2年生の吉岡にとっても難しい漢字を書いているところも観察された。そうしたことから、春田は、自らができることをさせてもらえないという場面において、とても大きな葛藤を抱えていた。そうした葛藤場面において春田は、力づくで解決しようとする傾向があり、この事例でも、模造紙に字を書こうとしていた吉岡から鉛筆を奪っている。吉岡ではなく、「参加欲求」の強い上村や荒賀を相手にこうした行為に及ぶと、そこで取り合いのような形になるのだが、自らの「参加欲求」よりもチーム

内の「関係性維持」に重点を置く吉岡は、比較的春田のしたようにさせてくれることが多かった。この事例でも、吉岡は、春田に鉛筆を奪われた後、そのまま文字を書かせてやっている。しかし、吉岡にとって、良い作品を作るという「課題遂行」は、「関係性維持」と同じか、あるいはより重要なことであった。そのため吉岡は、春田を作業に参加させながらも、横から書き方の指示を出し、また1文字ずつ交代で書くことで、自分の役割も確保しつつ、模造紙の見栄えという点で、作品の完成度を高めている。

### 3. 5歳児の葛藤と参加の交渉

上記に述べたように、小学生（特に2年生）は2つの〈課題〉の間で葛藤し、5歳児の扱いについて試行錯誤しながら活動を進めていた。しかし5歳児からすると、理由も分からないまま、ある時は参加させてもらえるが、ある時は全く参加させてもらえないということになる。このことに対し、5歳児は不満に思っていた。

#### 【事例6 10月27日 作品制作場面】

4人で段ボールの周りに座って鹿の模型を作る作業をしている。鹿の「胴体」部分である段ボールの箱に、段ボールで作った「脚」が2本だけ付いている。

荒賀「絶対に触らんとってや。（と言って、材料を取りに走っていく）」

春田が吉岡の持っている部品を取って遊ぶ。

上村「貸して（と言ってガムテープを取る）」

吉岡が春田から部品を取り返す。

春田「（白い筒を2つ持って、段ボールの上に置いて）つの（と言って笑う）」

吉岡「（それには反応せず、上村に向かって）貼って。」

上村が反応しないので、吉岡もどこかへ行く。

春田「（白い筒を段ボールの上につけて）脚が4本あるよ〜（と言いながら上村を見る）」

上村「（春田に向かって）〈??〉やってよ！ここ（ガムテープ）切って！」

春田「切れへん。（と言うが、一応切ろうとする）」

上村「（ガムテープが切れたので）切れたやん。」

春田「自分で切れへんのかよ！」

上村「うん。」

春田「えー!？」

（中略）

春田「貸して〜（と言って吉岡が持っている部品を取ろうとするが、吉岡が離さないのでもう置いとけばいいやろ〜！（と言ってひたたくろうとする）ちょっとー!!手離して!!」

吉岡が手を離すと、春田はその部品を鹿の胴体部分の段ボールの上に置く。吉岡がガムテープを使って部品を貼ろうとする。

春田「（吉岡に向かって）自分で（ガムテープ）切れへんくせにー！」

吉岡「（春田の方を見ずに作業を続けながら）何やねん。」

春田「（吉岡を叩きながら）2年！自分2年やん。」

吉岡「切って。」

上村と春田が手伝って、ガムテープを切る。

この事例では、春田がガムテープを上手に切ることができたため、それがうまくできない児童達が春田を頼っていた。春田は、初めは、自分にできることを年上の児童達ができないということに驚いていた様子だったが、すぐにそのことを逆手に取り、年上なのにできないくせに！だから、代わりにやってあげる。という態度を取るようになっていった。これは春田が吉岡に言った「自分で（ガムテープ）切れへんくせにー！」という言葉や「2年！自分2年やん！」という言葉に表れている。事実、普段の遊び場面でガムテープなどを使っているぶん、そういった



道具を使う際の技術や知識は春田の方が豊富で、春田が児童達に的確な意見を言う場面も度々観察された。しかし、春田の意見は、それが有益なものでもあまり聞き入れてもらえないことが多かった。ガムテープを切る等の単純な作業以外において、児童達は、自分たちにできないことを幼稚園児ができるという考えを持ちにくいのかもかもしれない。

また、5歳児は5歳児なりにいろいろ考えて行動しているのだが、児童にそれが伝わらずに、うまくかみ合っていない場面がよく観察された。春田は言葉で説明する前に行動し、それを見せて説明するといった方法を取ることが多く、それに加えて自分の中の考えを的確に表現できないことが原因で、児童達と意思疎通するのが難しい場面が度々観察された。

#### 【事例7 10月27日 作品制作場面】

チーム全員で鹿の模型を作っている。サランラップの芯(2本)を鹿の角に見立て、段ボールで作った胴体部分につけようとしている。本物の鹿の角のように、斜めにつけたいと思っているが、サランラップの芯を段ボールに傾けてつける方法を思いつけずに、悩んでいる。

春田「(荒賀の持っているサランラップの芯を持ちながら傾け、段ボールにつけて) こうやったらいいやん。」

荒賀「(→春田) どうやって(斜めに) やんの!」

春田「(→荒賀) こうやって。」

荒賀「(→春田) どうやって!？」

春田「ぼくがやったるわ。1つだけやったるわ。」

春田がガムテープを1枚ちぎる。

中井先生「どうやったらここがちゃんとなるか。ここ(段ボールと芯の)間になんかこうさ…ほら挟んで…」

荒賀「そや! そや!!」

中井先生「挟んでみるとかしたら」

春田が、サランラップの芯を斜めに傾けたまま、ガムテープを使って、段ボールにつけようとするが、うまくいかない。

荒賀「ここ(ラップの芯がつく、段ボールの箇所)で! カッターナイフで、細長く切って(段ボールに切れ込みを入れて)、そこに入って(ラップの芯を差し込んで)、ぺたんてなったらいいやん。」

春田は、荒賀の思いつきとは違う方法(ラップの芯自体を斜めに切ってから、段ボールに貼りつける)を、思いつき、試そうとしている。春田が角を斜めにして持ったまま、中井先生の方を見る

中井先生「(→春田) やってみやってみ。」

吉岡「春田君、それは無理やろ。」

中井先生「さー、どうしたら斜めになるやろなー。(と言って写真を撮る)」

吉岡が中井先生の写真を覗き込む

中井先生「これ使う? (と言って吉岡の持っている段ボールを指さす)」

春田が耳の部分を作るために使う芯をのこぎりで切ろうとしている。

荒賀「あかんあかんあかん!!! (と言って中井先生の方を見て) あかん!!!」

中井先生「じゅんくん。」

荒賀が春田の手からのこぎりと芯を取る。

中井先生「じゅんくん。勝手にやったらあかん。」

この事例では、チーム内の全員が、同じ課題(サランラップの芯を、段ボールに斜めにつける)を遂行するために、考えている。全員が同じ課題を遂行するために動いているのにもかかわらず、なかなかチームの作業は前に進まない。子どもたちにとって、「正解がいくつもあること」はなかなかやっかいなことであるようだった。児童達、特に荒賀は自分の選んだ選択肢が「正解」のであるということをきちんと推考した後、行動に移すというパターンを取っていた。一方春田は、次々に思いついた順から試し、それが「正解」でないということが分かったら、また次の「正解」を考える、というパターンで動いていた。この場面では、最初に春田が考えていたもの、次に春田が思いついたもの、荒賀が思いついたもの、教師によって提示されたもの、の全てが実現可能

な「正解」であった。それゆえ荒賀は「どれが最も良い『正解』なのか」ということについて悩んでしまい、なかなか実際の作業に移ることができなかった。一方の春田は、自分で「正解」が分かっているにもかかわらず、それを止められることについて、憤っていた。このように、5歳児の主張がたとえ「正解」であったとしても、それが2年生の方針と違う場合は、2年生の方針の方が尊重される。5歳児はこのことに対し、不満を持っていた。しかし、春田は、そのような時にも自分の意見を、適切な言葉でしっかりと説明することができず、相手を批判するようなことを言ったり、説明せずに自分の思ったことを行動に移したりするので、児童達には、自分がしたいことを押しとおすとといった印象を与えているような様子があった。そのため、本当に春田が「正解」を分かっている時でも、小学生たちにきちんと意見を尊重してもらいにくい傾向にあった。

このように、黙って従うだけではやりたいことをさせてもらえないということが分かった5歳児は、自分の能力の全てを使って、試行錯誤していた。

#### 【事例8 10月27日 作品制作場面】

チーム全員で鹿の模型を作製している。荒賀は吉岡に頼まれ、段ボールカッターで段ボールを細く切っている。吉岡はその隣に立ち、これからの作業の段取りを考えている。春田は、荒賀のしている作業をしたいようで、荒賀の隣に座って、荒賀のすることを覗き込んでいる。上村は、体育館の前に置いてある、模型を作るために必要な材料を取りに行っている。

春田「荒賀の使っているカッターを取ろうとしながら）吉岡君もやらしたりーや！」

荒賀「吉…（と言ってカッターを渡そうとする）」

吉岡「（首を横に振って）おれいい。できひんもん。」

それを聞いた荒賀が、春田の手を振り払って作業の続きを始めようとする。

春田「じゃあ上村君。」

吉岡「その間になんかできることを考えよ。」

荒賀「その間！ ぼく切っとくからさ、その間なんかみんなやっというて。」

春田が荒賀の肩から顔を出す。

荒賀「危ない。」

春田「じゃあなんで荒賀君はやってるの。」

荒賀「2年だから。」

春田「だめだ。2年でも危ない。」

荒賀「おれが切る。怪我した怒られるから。」

春田が荒賀の持っているカッターに手を伸ばす。

荒賀「怪我した怒られる。だめ！」

春田が、カッターを持っている荒賀の手を上からつかんで動かそうとしている。吉岡と上村は、体育館の前に材料を取りに行った。

荒賀「押しでも駄目だよ！ 切れない。」

春田が、荒賀の手をつかんだまま段ボールを切ろうとする。

荒賀「そんなのしても無理！」

春田「切れたやん。（と言って手を離す）切ってあげてんやんか。」

荒賀は春田を無視して切り続ける。

春田「かたいところを切ってあげてんで。なあ。」

荒賀「ここじゃない。」

春田「じゃあ、なんでカッターのところ切ってあげたのに、何のお礼も言わないと…。」

（中略）

体育館の前に置いてある道具を取りに行っていた吉岡と上村が戻ってくる

荒賀「（→吉岡）作っというて！ なんかもう疲れた！」

吉岡「茶色い折り紙は」

荒賀「疲れたっ！ 上村君ちょお切って！」

春田と上村が荒賀の所に集まる。吉岡は何かを探している様子でどこかへ歩いていった。

上村「おれ切るわ！」

荒賀「はい。」

春田「やる！」

上村「あかん。」

春田「上村君できひんかったらぼくやるで。」

荒賀「上村君どーなんの問題じゃない！気いつけや上村君。」

春田「(段ボールの上の方を触って) あ、ここが切れてへん。全部ここまで切れてへん。」

上村「(上までもう一度切って) 切れたもん。」

カッターを使った作業をしたい春田は、しかし荒賀が自分にそれを譲ってくれる可能性が低い事も理解しており、より自分に手伝わせてくれる吉岡にその作業を代わらせようとしている。しかし、吉岡は他の作業を進めており、また、カッターを使った作業への「参加欲求」がなかった。「その間になんかできることを考えよ。」という発話からも分かるように、この場で彼にとって重要なことは、鹿の模型を完成させるという「課題遂行」であり、その他のすべてはそれに準じるものとして扱われている。

吉岡が、荒賀と代わる気がないということが分かった春田は、次に上村に代わらせようとしたのだが、上村はちょうど他の作業のためにその場を離れており、それも失敗する。しかしカッターを使うことを諦めきれない春田は荒賀に付きまとうのだが、荒賀には「危ないから春田にはさせられない」という大義名分がある。そのため、それを理由に手伝いを断られ続ける。しかし、事例6で見られたように、春田にとっては、自分ができることをできずに頼ってくる児童達を、自分よりも様々なことができるお兄さんとして捉える事は難しいようで、5歳児には「危ない」からと言って、荒賀がしている作業を手伝わせてもらえないことに対してとても憤っていた。

そして春田は、「できていないから、代わりにやってあげる」という手法を、しばしば使用し、そのために1, 2年生の作業にクレームをつけている場面がしばしば観察された。事例5で春田が吉岡の書いている文字を見て「えーきたな！！」と言ったのも、この一例である。この事例においても、荒賀に「かたいところを切ってあげてんで」と言い、「何のお礼も言わないと…。」と、「切ってあげた」ことに対する「お礼」を言われぬことに腹を立てている。上村に対しても「上村君できひんかったらぼくやるで。」と言い、できない上村の代わりに難しい作業をしようと、「全部ここまで切れてへん。」と上村の作業に文句をつけていた。このように、児童達がうまく出来ていないことを指摘し、自分が代わりにしようとする行動が、春田にはよく見られた。

その一方で、小学生は5歳児を「世話しないといけない」という想いも持っていたため、5歳児は比較的単純な「～したい」という欲求を直接口にしても良い立場であった。そのため春田は、何かを「したい」と主張した際に、比較的それを聞き入れてもらいやすい立場にあった。

#### 【事例9 11月7日 発表の役割分担を決める場面】

作品を作り終え、発表の際の役割分担について話していた。「模造紙を持つ役」「模造紙を読む役」「鹿の模型を持つ役」にそれぞれ誰がなるかについて話し合っていた。「模造紙を読む役」は一番初めの段階で2年生2人が分担することになっていた。春田は初め、「鹿の模型を持つ役」に割り当てられたのだが、教師の示唆により、その役は必要ないという判断に至ったため、「模造紙を持つ役」を上村と二人で担当することになっていた。しかし春田は自分の役割に納得しておらず、抗議を始める。春田が体育館の隅に置いている跳び箱の上に座っており、その周りに上村、吉岡、荒賀が来て話している。

春田「ぼく鹿、持つ。」

荒賀「鹿持つ時間があんまりないねん！5秒ぐらいやねん。せめて2秒か3秒ぐらいやで。」

上村「(体育館の壁に備え付けの鏡を見ながら) そうそうそうそうそーう。」

荒賀「けど模造紙持ってる時間は、長い。」

稲本先生「(マイク) ではみなさん時間になりました。元の場所に戻りましょう。」

吉岡「うわ、さいやくや。」

荒賀「あーでもスケッチブックに書けたからええやん。」

吉岡「だけど」

荒賀「やろ？」

春田「ほく読みたい。」

上村が厳しい顔をして春田を見る

上村「だーめ。」

吉岡「暗記するってめっちゃ難しいことやで。(上村と共に春田を跳び箱の上からおろしながら) 行こ」

春田「(吉岡に) ほく読みたい。」

吉岡「行こ。」

春田「(大きな声で、吉岡に) ほく読みたい。」

吉岡「あーじゃあ荒賀君にゆうてみないと。」

吉岡と上村が荒賀の所に行く。

春田「ほく読みたい。」

春田も跳び箱から降りる。春田の扱いに手を焼いているのが分かっているので、しばしば鎮西先生が様子を見に来る。この時も、体育館の隅で何やら少しもめている様子を見た鎮西先生が、春田達のところへ近づいて来る。

鎮西先生「お片づけやって。」

吉岡「春田君読みたいって。」

鎮西先生「読みたいゆうてるからさーあ、じゃあ題名の「鹿について説明します」とか簡単なところさー、ちょっと考えてあげてー？」

吉岡「あ、じゃあ(春田のところに行く)」

春田「読みたい。」

吉岡「(春田と手をつないで) 分かったじゃあ題名のとこだけな? 「鹿について」」

春田は、荒賀よりも吉岡の方が、自分の意思を尊重してくれるということを理解していたようで、このような訴えをする時は吉岡に言うことが多かった。また、自分の思い通りにならないと癇癪を起こしたり走り回ったりする春田は、幼稚園の教員に目をかけられており、荒賀らのチームには良く幼稚園の教員が見にまわって来た。そのことにより、春田は幼稚園の教員の力を借りて、自らの要求を通すことができた。また、春田は、臨機応変に幼稚園と小学校の教員を使い分け、彼らを通して小学生に自らの意見を話す、という方法を取り、効果的に自らの欲求を実現させようとしていた。

そのような「教師を使う」という方法は児童達にもみられた。この場面での吉岡の「春田くん読みたいって。」言う教師への発話は、春田が読みたいと言っている、という事実を伝えるためのものではなく、「春田くん(もう模造紙持つ役って決まっているのに)読みたいって。(だから、なんとかして春田くんを説得してください)」という意味を持つものであっただろう。事例7での荒賀の行動(教師の方を見ながら、春田がいけないことをしていると大声で主張する)も、ここでの吉岡の行動と同じ意図を持っている。児童達にとって幼稚園の教師は、「言う事を聞かない幼稚園児をたしなめ、落ち着かせてくれる人」であり、そのため、自分では言う事を聞かせられないと判断した児童達が、幼稚園の教師を頼る場面が観察された。ただ、幼稚園の教師はもちろん、「5歳児も作業や発表に参加させてやりたい」という想いを持っていたため、この事例でも見られるように、「幼稚園児をたしなめてほしい」という児童の想いが毎度叶えられるわけではなかった。

#### 4. 1年生の葛藤と役割意識

事例1での上村の発話からも分かるように、上村がチーム内で何かをしたい時は、2年生の許可を得るか、2年生の指示に従う形で動かなければならず、そうしたことについて上村は葛藤を抱えているようであった。

##### 【事例10 11月7日 発表の役割分担を決める】

作品を作り終え、発表の際の役割分担について話していた。「模造紙を読む役」を2年生2人が、模造紙を持つ役」を上村と二人で担当することになっていた。そこに鎮西先生がやってくる。そして、春田が自らの役割に納得がいかないということを見童達に伝えたため、そこから、「鹿の模型を持つ役目」を含めた、3種類の役割分担について話し合っていく。(2年生2人が「模造紙を読む役」であるという事は固定) 上村は、一人で何かの役割をしたいという意味を持っていたため、それを何度も主張する。

鎮西先生「役割はもう決まったん？」

吉岡「うん。模造紙を二人で持つ。」

鎮西先生「誰と誰が？」

吉岡「春田君と上村君。」

鎮西先生「(春田に) 持つねんて。」

春田「嫌。」

鎮西先生「嫌やってゆうたはるけど。」

上村「じゃあ僕1人で持つ。」

荒賀「じゃあ上村君は、持って、んじゃあ春田君は鹿を持ちあげて。」

上村「なゝなゝ、なゝなゝこれやったらさ、持つ2年生の方が良いんちゃうん。」

(中略)

吉岡「2人で持つか？やっぱ模造紙。」

鎮西先生「なんか、なんかやっぱ手伝わしてあげてくれへんかったら」

荒賀「やっぱ2人でもっとこ！」

上村「でもさーあ」

吉岡「じゃあ模造紙2人で持って、あーちょっと。(春田が模造紙をひっぱる)」

(中略)

上村「(模造紙を一人で持って) 一人でできるよ。」

(中略)

吉岡が上村の名前をスケッチブックに書いている。

その隣で荒賀が自分の担当する文章を覚えるために読み始めている。

荒賀「…にへう鹿」

上村「(荒賀に向かって、模造紙を叩きながら) 一人がな」

荒賀は気にせず読み続けている。

上村「なゝなゝあ、一人がさ、一人一つの役目した方がいいんちゃうん。」

荒賀「え、いいやん別に。」

上村「それで一件落着やもん。」

(中略)

荒賀「じゃあ一応上村君一人で持ってみて。(模造紙を上村に渡しながら) どっちがやりやすいとか喋ったあかんとか。上村君が先持って、えーっと春田君が持って、で、上村君持って、で次に、上村君と春田君が持って、どっちがやりやすいか決めよ。」

上村が1人で模造紙を持って、立つ。荒賀が春田(床を這っている)のところへ歩いていく

上村「おれこっちの方が持ちやすーい！」

この事例で上村は、「一人が一つの役目をする」ということにこだわっていた。しかし、リーダーである2年生の意見には従うべきであるという意識から、春田のようにやみくもに自分の欲求を主張することもできないでいた。しかし、それは反対に言うと、2年生の吉岡か荒賀に認められればその欲求が通るということでもあり、そのために上村は、控えめにはあるものの、

一人で何かをしたいということを主張し続けている。事例1での発話にも見られるように、上村は、初めから自分の「参加欲求」を主張することはないが、役割が余った時などは、それを自分ができるように、積極的に2年生に対して働きかけていた。

5歳児と大きく違う点は、主張する際に「自分が～したい」というのではなく「～の方がいいと思う」と言うように、チームのパフォーマンスを視野に入れたように発話することである。自分が「一人で持ちたい」のではなく、一人で持った方が皆のために「いい」という言い方で、自らの意思を通そうとしている。また、彼の中で「鹿の模型を持つ役」は、「模造紙を持つ役」よりも上位に位置づけられているようで、その役割に春田が割り当てられようとする場面では、反対していた。

そうした、1年生という立場による葛藤を抱えながらも、上村は、5歳児である春田と、2年生である吉岡・荒賀の関わりを取り持ったり、2年生2人の中に入って場を和ませるなどして、チーム内の「関係性維持」に大きく貢献していた。

#### 【事例11 10月27日 作品制作場面】

荒賀と吉岡が床に座って2人で鹿の模型を作っている。上村は2人から少し離れた所に置いてあるマットに立ちながら寄りかかっている。春田は、床に置いてあったサランラップの芯（鹿の角）を吉岡の頭の上に立てようとする。

吉岡「そこらへん。」

春田「一本の（吉岡の頭の上にラップの芯をつける）」

吉岡「やめてや。（座ったまま後ろに下がるが、体勢を崩す）」

上村は、2人の様子を観察している。荒賀は、一人で鹿の模型を作り続けている。

春田「やーだー。（吉岡を追いかけていく）」

吉岡「つのぎりとちゃうでそれ（笑）」

春田「一本の～（と言って吉岡に馬乗りになり、頭にラップの芯を当てようとする）」

上村がその様子を見て、止めに来る。

吉岡「やめてやめて！！」

上村「春田君！（と言って、走り寄って春田の動きを止める）」

春田の下から吉岡が出るが、春田はまだやめようとしめない。

春田「らーらーらー（吉岡の上に乗上げようとする）」

上村「あかんあかん！！」

吉岡「痛い痛い！ もう乗った死ぬ！！」

吉岡はその場から逃げ、荒賀が作業しているところへ行く

上村「（春田の腕を持って）春田君あかん！」

春田「ふんっ！（と言って、持っていたラップの芯を振り回し、上村を叩こうとする）」

吉岡、荒賀が作業をしているところに、上村、春田が行く。上村が踊り始める。

荒賀「上村君何もしてないやん！」

上村がその場で自分の足を数回蹴りあげる。春田は段ボールカッターを使って、段ボールの切れ端で遊び始める。

吉岡は段ボールにマジックで目を描いている。

荒賀「（吉岡のマジックを取ろうとして）あ、貸してみ！ おれ良いこと考えた。」

吉岡はマジックを離さない

荒賀「ちょっと貸してみって。ちょっと…」

上村「ちょっと待て！ 口をな～」

吉岡「口あと！」

春田「（観察者の方に段ボールの切れ端を持ってきて、カッターを使って、段ボールの切れ端を切る）ひと、一人で切った。さーもっと切ろ。」

上村「なゝなゝ口切らなあかん。（春田がカッターを使っているのを見て）あー！！危ない！！」

吉岡が上村と春田の方を見る。上村が春田の手を持ってやめさせる。

この事例で春田は、吉岡の頭の上に、角に見立てたサランラップの芯をつけるという遊びに夢中になるあまり、吉岡がそれを嫌がっているということに気づけていなかった。よって、上村がどうして自分を止めているのかを理解せず、上村のことを「自分のしたい事を邪魔する存在」と捉え、攻撃的になっている。こうした春田の振る舞いはたびたび観察され、その度に上村が間に入って、春田のふざけを止めていた。また、2年生が言ったことを、春田に噛み砕いて説明してやっている場面も観察され、全体として上村は、2年生と5歳児の間をつなぐ役目を担っているようだった。

しかし、このような上村の献身的な行動も、2年生の目に入っていなければ評価してもらえず、この事例では荒賀に「上村君何もしないやん！」と怒られてしまっている。

また、その後、吉岡と荒賀の間にいざこざが起こりそうになった時も、上村が間に入って止めている様子が見られたが、このような上村の動きはよく観察された。しかし、2人のいさかいを止めるために言った「口をな〜」という発話が「口（をするのは）あと！」という吉岡の発話によってさえぎられるような形になってしまっている。

また、チームAでは、長期的に活動を続けていくうちに、春田がどんな時に痙攣を起こすのかということを知り、最終日の発表場面では、春田の不満が大きくなる前に解消されている場面が見られた。

#### 【事例12 11月11日 奈良散歩発表場面】

荒賀、吉岡、上村、春田の4人が同じグループの子ども達や参観者達の前で発表している。

荒賀「これで」

荒賀・吉岡「ぼくたちの」

4人「発表を終わります。」

吉岡「おたずねや感想はありませんか。東野君。」

春田「(横に立っている上村のことを少し押して) ぼくがあてる。」

上村「(→吉岡・荒賀) あてたいって」

荒賀「いいやん。」

吉岡「次、次。」

春田「次ぼくあてる。」

上村「次あてて。」

(中略)

吉岡「(→荒賀) 次、次ジュンちゃん。」

春田「ぼくあてるで。」

この事例においても、上村が春田の要求を代わりに2年生に伝え、2年生と春田の間を繋げる役割を担っている。また、「いいやん。」と言って春田の要求を流そうとした荒賀に対し、吉岡が「次」という風に提示したことにより、春田も納得して自分の順番を待つことができた。

活動当初は、ただ「世話をする」つまり「相手のしたい事を全てさせてあげる」という関わり方をしていたところから、「相手の要求」と「自分達のパフォーマンス」、「自分の意思」を全て考え合わせた上で相手に接するようになり、「お世話をする」というところから発展した、個々の相手に合わせた対応というものを長期的な幼小交流活動の中で、児童達は学んでいた。

#### IV. 総合的考察

調査の結果、児童と園児の関係は、純粋な相互援助のみから成り立っているわけではなく、5歳児、1年生、2年生それぞれが、それぞれの立場による葛藤を抱えながらも、チームとしての

目標と自らの参加欲求を同時に満たすために、様々な交渉を行いながら、かかわりあっているということが示唆された。

児童達は、幼小交流活動を行っていく上で「活動内で作る作品の完成度を高くする」という〈課題〉を持っており、これをとても重要なこととして彼らの中に位置づけていた。教師も、児童達のそうした意識を高めるような発話をしばしば行っていた。しかしまた、児童達は「5歳児も含む、チーム全員が活動に参加する」という〈課題〉も教師から与えられており、それらに加え「自らが活躍したい」という欲求も持っていた。

特に、チームのリーダーとしての役割を期待されている2年生は、上記に述べた〈課題〉を同時に満たすことが期待されていたが、それは時に困難であった。活動が成功するか否かは、彼らが5歳児をどう上手く活動に参加させるかにかかっていると言っても過言ではなく、彼らは時と場合に応じて、また5歳児の要求に応じて、可能な限り彼らに期待されている全ての〈課題〉と自らの欲求を満たそうとしていた。

今回の対象児の一人であった荒賀は、特に、自分達がチームを引っ張っていくという意識を強く持っており、自分の思い通りに動いてくれない春田に対し、たびたび憤っていた。また、上村や吉岡に対しても、自分の思う通りに動いてもらうことを要求していた。荒賀は、春田や上村に対し、叱ったり怒ったりすることは多かったものの、それは彼らが「ふざけている」時のみであった。誰かが何かを出来ない時や、何か過失を犯してしまった時でさえ、それに対して怒ることはなく、むしろ「皆が悪い」と言って庇っていた。一方吉岡は、自分以外のメンバーを積極的に自分の思う通りに動かそうとはせず、自分に課された仕事を坦々となしていた。吉岡は、春田が痾癩を起こした時でも、怒ったり叱ったりはせずに、根気よく付き合っていた。しかし、彼にとっても「課題遂行」はとても重要な〈課題〉であり、それゆえ春田の「参加欲求」を常に受け入れているわけではなかった。

一方で5歳児は、チーム内において「世話をされる者」という役割を与えられてるために、自分の能力に見合ったことを任せてもらえないといったことについて、たびたび葛藤や不満を抱えていた。幼稚園では5歳児は「年長児」として扱われ、いろいろなことを率先して行い、自分たちの意見が通っていた立場であったのに、小学生との交流活動では、彼らは「年少児」として扱われ、自分たちの意見を通すことができなかった。

特に、今回の対象児であった春田は、幼稚園では何が何でも自分の欲求を貫き、力づくでも押し通すといったところがあったという。そのように、やりたいことを全て思うがままに実現させてきた春田にとって、一見不合理な理由によって自分のやりたいことが制限される状況は、多くの葛藤を引き起こすものであっただろう。しかし、そうした、自分の思い通りにならない状況に置かれるということを学ぶ機会として、この幼小交流活動はとても重要な役割を担っていただろう。

しかし、5歳児はまた、その「役割」ゆえに「優遇」される時も少なからずあり、チームのリーダーである2年生に対して自己主張をし、その「役割」を利用する形で、チーム内での自らの立場を確立させていく様子が観察された。

そして、2年生と5歳児の間に挟まれた1年生は、チーム内では、「世話をされる者」「世話をされる者」といった既存の役割にとらわれにくい立場にあった。しかし、その立場ゆえに5歳児の様に「世話をされる者」として優遇されることの少ない1年生は、2年生の指示に従うことを期待されていた。もちろん、2年生の言明に従い、5歳児の「世話」をする中で、時には自らの活



躍する場面についての自己主張もしていた。しかし、2年生のようにチームを仕切ることで自らの活躍する場面を得ることも、5歳児のように自らの欲求を前面に出して2年生を押し切って自らの活躍する場面を得ることもできない1年生は、その間に挟まれた立場ゆえの葛藤を抱える場面も多かった。しかし、1年生は、自分達は「幼稚園児」とは違うという意識を明確に持っており、そのことに対して自尊心や誇りのような感情を抱いていた。ゆえに、2年生の言う事を聞かずに遊んでしまう5歳児とは違って、求められていることにしっかりとこたえることができる。というところに、一定の価値や喜びを見出しているようであった。また、事例12でも観察されたように、今回の対象児だった上村は積極的に5歳児と2年生の間を取り持とうとし、「5歳児を世話する役」と「2年生に世話をされる役」のどちらもこなしていた。

今回観察したチームでは、吉岡はどちらかと言うと春田の振る舞いに対し、怒るというよりは諦めていることが多く、また、一人でする作業の方が合っているようだったので、上村に頼っている、という場面はあまりなかった。しかし、荒賀は春田の振る舞いに対し、毎回とても憤っており、また、自分の言うことに従って動いてくれる人を必要とする作業をよくしていた。上村は、荒賀の怒りが頂点に達する前に春田に対して注意し、また、荒賀が必要とするときに常に荒賀の指示に従いながら作業を共に進めていた。荒賀の振り返りにも、「1年生が」「上村君が」という発話がよく出てくるように、荒賀にとって上村は、今回の活動を行う上でなくてはならない存在であっただろう。

上記のように、5歳児、1年生、2年生それぞれが、それぞれの立場による葛藤を抱えながらも、それらに折り合いをつけて活動を進めていたのだが、彼らの意思の実現過程における意思の表出方法は、とても興味深いものだった。子ども達は皆、何かしらの欲求や要望がある際、単にそれを押し通すのではなく、一見、相互に相手を配慮しているかのような言動で、事態を自らの都合に応じて操作しようとしていた。

また、子ども達にとって教師は、「何かを教えてくれる存在」であるだけではなかった。児童達にとって小学校や幼稚園の教師は、「言う事を聞かない5歳児をうまくなだめたり叱ったりしてくれる存在」だった。また、5歳児にとって、幼稚園の教師は「自分の意見を聞いて、受け入れてくれる存在」であり、小学校の教師は「児童達を叱ってくれる存在」であった。子ども達は皆、そうした、教師が持つ「役割」を正しく理解した上で、教師すらも巻き込んで、自ら事態を望む方向に操作しようとしていた。

こうした子ども達の行動は、優れた制作を行う「課題遂行」とチーム全員が参加する「関係性維持」という目的に加え、自分の活躍を含む「個人の参加欲求」がぶつかり合うチームの葛藤状況に対し、相互に折り合いを付けようとする行為であると言えるだろう。このような行為を取らざるを得ない状況におかれることにより、2年生は、チーム内の「関係性維持」を図りつつ、課せられた「課題遂行」を可能な限り質の良いものにする難しさを、1年生は、5歳児の面倒を見つつ2年生の言うことに従い、その中でも自らの「参加欲求」を充たす難しさを、5歳児は、「世話をされる」ことで、やりたいことを思うようにさせてもらえない難しさをそれぞれ学んでいた。そうした困難にそれぞれが立ち向かうことにより、2年生はチームをまとめて全員で発表を成し遂げた後の達成感を、1年生は、2年生の振る舞いから、自らがチームのリーダーとなる来年の幼小交流活動における見本や目標を、5歳児は、自らの意見や欲求を1, 2年生に伝えて受け入れてもらうための工夫を、それぞれ身につけていた。

## 文 献

- 秋田喜代美 (2002). 連携の理念とデザイン. 秋田喜代美・東京都中央区立有馬幼稚園小学校, 幼小連携のカリキュラムづくりと実践事例：子どもが会う教師がつなげる幼小連携3年の成果 (Pp.10-28). 小学館.
- 三隅二不二 (1986). リーダーシップの科学：指導力の科学的診断法. 講談社.
- 奈良女大学附属幼稚園・小学校 (2011). 文部科学省研究開発学校公開研究会発表要項.
- 小川博久 (1992). 遊びの伝承と実態. 無藤隆 (編), 子どもの遊びと生活 (新・児童心理学講座第11巻) (Pp. 169-212). 金子書房.
- 住野好久 (2006). 幼小連携における「交流活動」の意義と実践課題. 岡山大学教育実践総合センター紀要, 第6巻, 101-110.

# ある幼稚園4歳児における対人葛藤経験 — 当事者と非当事者の立場に着目して —

松原 未季 (奈良女子大学大学院人間文化研究科院生)

本山 方子 (奈良女子大学大学院人文科学系)

## 問題と目的

本論文の目的は、幼稚園4歳児の男児テイタが対人葛藤を当事者及び非当事者の立場からどのように経験するのかということを明らかにすることを目的とする。

幼稚園とは、多くの幼児にとって初めて集団生活を経験する場である。幼稚園での集団生活の中で、幼児は自分の情動や意思を表情や行動、発話によって表出するようになるが、一方で様々な対人葛藤に遭遇するようになる。対人葛藤には、時として攻撃などの激しい行動を伴う。対人葛藤は幼児にとって様々な社会的関係を学習する機会となる点で重要な役割を果たすとされており、他者からの援助を得て、もしくは自力で対人葛藤を解決することを通して、幼児は他者の存在を認識し、また自分の意見を主張する方略を獲得する、と考えられている(中川・山崎, 2003)。また、山本(1995)は、幼児は仲間との対人葛藤を通して自分以外の存在を知り、他者の視点を理解し、自己調整能力をより発達させて社会性を学習していく、と主張している。従って、幼児の対人葛藤の原因や種類、及びそれを解決する手段について検討することは、幼児の社会性の発達を研究する上で重要な一側面である(祐宗, 1991)。

従来の研究は、「対人葛藤」について、顕在的葛藤のみとするか、潜在的葛藤と顕在的葛藤の双方とするか、によって二つの立場に分かれる。

例えば、中川・山崎(2003)は、対人葛藤について、一方の幼児Aが他方の幼児Bに言語的、行動的に影響を与えるとき、Bが抵抗し、Aがその行動を維持するという対立状態であると定義している。また、大淵ら(1995)は、葛藤には不満に思っただけで表には出されない潜在的葛藤もあるとしつつも、対人葛藤を人と表立って対立した経験と定義し、表面化した顕在的葛藤のみを取り上げている。これらの定義では、対人葛藤は顕在的葛藤に限定されている。

それに対して、潜在的葛藤と顕在的葛藤の双方を対人葛藤とする立場も存在する。例えば、大迫・高橋(1994)は、対人葛藤事態とは、二者が同じ事柄に関して相反する方向の欲求や意見などを持ち、それぞれが自己の欲求や意見に従った行動をとろうとすることによって生じた緊張状態である、と論じている。藤森(1989)は、対人葛藤とは、個人の欲求や期待などが他者によって阻止されていると個人が知覚するときに生起する対人過程であると捉えている。これらの定義では、欲求、期待、意見といった個人の内的反応が個人間で対立する状況も強調している点で、潜在的葛藤を含めて対人葛藤とされている(深田・山根, 2003)。

対人葛藤を顕在的葛藤に限定する研究は多くなされているが、実際には他児によって自己の欲求、要求、行動が阻害されて、内的には葛藤を抱えていても明らかな抵抗を示さない幼児も存在する。それ故、本研究では、顕在的葛藤と潜在的葛藤の双方を葛藤と捉える立場をとるものとする。具体的には、席決めの場面で、ある幼児が、自分が座りたいと思っている席を他児に取られてしまった際、それに対して明らかに抵抗の言動や表情を示す場合に限らず、立ち尽くす、諦め

て去る、無言の抵抗を示すといった場合も対人葛藤に含める。

また、対人葛藤は当事者の幼児の社会性の発達にとって重要な経験である（大村・松見, 2002）。従来の対人葛藤に関する研究の多くは、当事者の幼児が用いる問題解決方略に焦点を当てている（中川・山崎, 2004）。しかし、対人葛藤は当事者の幼児のみで展開されるとは限らず、非当事者の幼児も介入する場合も少なくない。それ故、当事者だけではなく非当事者の立場から葛藤を経験することも幼児の社会性の発達に大きな影響を及ぼすと示唆される。

非当事者の幼児による他児の葛藤場面への介入を検討した研究は、少数ながら存在する。例えば、越中（2001）は、幼児の介入行動は、中立型と加勢型の2つに大別されるが、4歳児においては中立型はそれほど多くは見られず、加勢型の介入行動が多い、と述べている。

対人葛藤で被害者、加害者の両方の立場に立つ経験をすることによって、幼児は葛藤の当事者の立場からどのような方略が円滑な葛藤解決に有効であるかを学び、その経験が、幼児が介入者として他児の対人葛藤に対して示す行動に反映されると考えられる（中川・山崎, 2003）。

そこで、本研究では他児との葛藤を頻繁に引き起こす一方で、他児間の葛藤場面に積極的に介入する男児テイタを対象とし、テイタが当事者及び非当事者の立場からどのように対人葛藤を経験するのかということについて検討する。さらに、テイタが葛藤場面において当事者の立場から示す行動と、第三者の立場から示す介入行動にどのような関連があるのかについても探りたい。

## 方 法

### 〈調査協力者〉

2年保育4歳児クラスに在籍する園児30名（男児15名、女児15名）、担任教師1名（教員歴4年）。なお、調査には、隣のクラスの担任教師1名や補助の教師1名、副園長など、園全体の協力を得た。

### 〈調査方法〉

n年6月から12月まで、週1回程度計17回フィールド観察を行った。主に自由選択遊び時間からおやつ時間終了まで、対人葛藤場面と、対象児テイタ（仮名）の相互作用場面に着目して、観察を行った。記録は、幼児と担任教師の発話と行動を筆記及びICレコーダー録音によって採取した。

### 〈分析方法〉

調査時の記録をもとに、観察直後に、幼児と教師の行動、発話、表情について詳細な文字記録を作成し、それを分析資料とし、解釈的分析を行った。なお、関係者の名前は全て仮名としている。

### 〈対象児〉

対象児テイタは、事例1、2のように、クラスの幼児や補助の教師に、「いじめっ子」や「わがまま放題」と表現されていた。

#### 事例1 自由遊び場面 11月2日

テイタ：（ナナの髪の毛を引っ張る）

ナナ：（テイタを指差しながら観察者に向かって）（テイタは）いじめっ子なんだよ。

テイタ：（観察者に向かってにやりと笑い、ナナの頭をたたきナナから離れる。）  
ナナ：（少し怒った様子で頭を触りながら）もう大事な髪なんだから。

**事例2** 「自由遊び場面で楽しかったこと」の発表場面 11月16日  
リョウ：ユキホちゃん。（を次の発表者として指名する。）  
テイタ：（リョウが自分を指名しなかったため、すごく不満そうな様子で、椅子から飛び上がって怒りながら）つぎ、テイタ君、テイタ君！！（と言って椅子から落ちそうになる）  
補助の教師：（テイタを見て笑いながら）わがまま放題！  
担任教師：（テイタに向かって）テイタ君、言えるときと言えない時があるんだよ。  
（クラスの園児に向かって）今ね、テイタ君、我慢するぞーって心の中で戦ってはる。

## 結果と考察

### 1. テイタが引き起こす「問題行動」

#### （1）他児からのネガティブな反応

##### ①他児への命令的口調

テイタはクラスの園児に対して、命令的口調を執拗に繰り返していた。テイタによる他児への命令的口調が見られた事例を以下に示す。

**事例3** 工作場面 9月26日  
テイタ：ジュンペイお前すわれ！すわれ！  
ジュンペイ：（椅子に座る。）  
テイタ：（ジュンペイに向かって）もう一回あっち行け！  
ジュンペイ：（テイタに向かって）なんでやねん！（と言いながら立つ。）  
テイタ：（ジュンペイに向かって）はい、すわる。  
ジュンペイ：（座ってセロテープを触ろうとする。）  
テイタ：（セロテープをとってふりまわす。）  
ジュンペイ：（セロテープを取ろうとする。）  
テイタ：（ジュンペイの頭をセロテープでたたく。）  
ジュンペイ：（テイタから離れる。）

事例3の工作場面で、テイタはジュンペイに「座れ！」「あっちへ行け！」等の一見無意味に見えるような命令を押しつけ、自分が相手を思い通りに行動させることを楽しんでいる。

##### ②他児へのからかい

また、テイタは他児に対するからかいも際だっていた。テイタによる他児へのからかいが見られた事例を以下に示す。

**事例4** 自由遊び場面 10月25日  
（誰かの工作が踏まれてペチャンコになっていたが、誰がそれを踏んだのか分からない。）  
テイタ：（ユリカを指差し、笑いながら）（工作を踏んだのは）絶対ユリカや！  
ユリカ：（大きく首を振りながら）違うって。  
テイタ：（笑いながら）絶対ユリカが（工作を）壊した。  
ユリカ：（大きな声で）ちがう！

事例4では、テイタは他児が作った工作が誰かに踏まれているのを発見して、それを近くにいるユリカのせいにしていた。この事例でテイタはユリカを笑ってからかっていた。テイタはユリ

カを咎めるあるいは注意したいというわけではなく、からかうことによってユリカの反応を引き出せることに快感を覚えている、と考えられる。

## (2) 観察者への嫌がらせ

テイタによる観察者への嫌がらせが見られた事例を以下に示す。

### 事例5 自由遊び場面 9月26日

テイタ：(観察者が教室に入ってくると即座に、観察者に向かって) おい、ババア！ババア！  
お前何で来るんや！帰れ！

テイタは、事例5のように、クラスの園児に対してだけではなく、観察者に対しても事例5のように「ババア!」、「帰れ!」といった発言を繰り返し、ネガティブな反応を引き起こそうとしていた。

以上のように、テイタは命令的口調やからかいによって、他児や観察者のネガティブな反応を引き起こそうとし、他児との間で頻繁に葛藤を起こしていた。

## 2. テイタの対人葛藤経験

次に、命令的口調やからかいによって周囲からネガティブな反応を引き起こしていたテイタが当事者及び非当事者の立場からどのように葛藤場面を経験していたのかについて検討していきたい。

### (1) テイタの当事者としての対人葛藤経験

他児からネガティブな反応を引き起こすテイタは、自分自身が頻繁に葛藤を引き起こしていた。テイタが引き起こした対人葛藤場面の事例を以下に示す。

### 事例6 ブロック遊び場面 12月5日

テイタ：(たくさんのブロックを独り占めにして家を作る)

ナナ：(テイタが使っているブロックの一つを取ろうとする)

テイタ：(ナナが取ろうとしているブロックを押さえつける)

ナナ：(教室に戻り) 三好せんせー!! 三好せんせー!! (と担任教師を呼ぶが見つからないため、観察者に近づいて) ちょっとだけね、ブロック欲しいって言ったらテイタ君があかんって言った。(と言って、テイタのもとに戻って、テイタのブロックを再び一つ取ろうとする)

テイタ：(ナナが取ろうとしているブロックを押さえつける)

ナナ：(テイタが押さえつけているブロックを両手で引っ張って) ちょっと、貸して、貸して!

テイタ：(ナナが取ろうとしているブロックを押さえつける)

ナナ：(テイタに向って) もー、先生呼んできちゃうよ。

テイタ：(ブロックの上で飛び跳ねながら) おー、(先生を) 呼んで来い、呼んで来い!!

ナナ：(テイタから離れて教室にもどり) せんせー、三好せんせー! (と呼びながら、教室を走り回る。しかし、担任教師が見つからないため隣のクラスに移動し、隣のクラスの教師をテイタのところへ連れてくる。)

ナナ：(教師に向って) (ブロックで家を) 作りたいの。

テイタ：(教師が近づくと即座に、黙って自分が使っていたブロックを何個もナナの前に積み重ねる。)

隣のクラスの教師：(ナナに向って) テイタ君がなんか持ってきてくれたよ、やさしいね。

事例6のブロック遊び場面で、テイタは自分が独占しているブロックをナナが借りようとするとそのブロックを押さえつけた。そして、ナナが教師にそれを伝えに行こうとすると、テイタはブロックの上で飛び跳ねながら「おー、(教師を)呼んでこい、呼んでこい!」と言った。彼は、自分が使っているブロックをナナが使うことを嫌がっているために、このような行為に至ったように見える。しかし、ナナが教師を呼びに行こうとしてもひるむことなく、ブロックの上で飛び跳ねながら楽しそうに「おー、呼んで来い、呼んで来い!」と言ったことから、テイタは自分の自己中心的な言動によって、教師を探して教室を走り回って右往左往するナナの反応を引き出せることを楽しんでいるのではないだろうか。

さらに、ナナが隣のクラスの教師を連れて来ると、テイタは即座に自分が使っていたブロックを何個もナナの前に積み重ねていた。テイタはブロックを独占していることが悪いと自覚しながらも、ナナの反応を得るために意図的にこのような行動に至っていたことが窺える。

## (2) 他児の対人葛藤場面への介入と解決

テイタは他児との葛藤を頻繁に引き起こしたが、その一方で第三者として他児の葛藤場面に関与した場合には、高い問題解決能力を発揮し得た。テイタが他児の葛藤に関与した事例を以下に示す。

### 事例7 11月15日

子どもたちは手洗いとうがいを終え、保育室で席についておやつ<sup>1</sup>の配布を待っていた。ナナは最後に手洗いとうがいを終えていつも一緒に座っているユキホを探した。しかし、ユキホはユリカと既に一緒に座っていたため、教室の中央にたたずみ、「席(が)ない」とつぶやいた。すると、テイタは「ナナちゃんの席(が)ないよ」と言ってナナに近づき、ナナの手をひいてユキホの前に連れて行った。ナナが来るとユリカは「ユキホちゃんは、ユリカと座るの!」と叫んだ。テイタはナナを自分が座っていた席の前に連れて行き座るように促した。ナナの様子を見ていたリクトは席から立ち上がってナナに向かって「(自分の席に座って) いいよ!」と言ったが、ナナがテイタの座っていた席に座り、テイタはその隣の席に座った。

事例7で、ナナはいつも一緒に座るユキホがユリカと座っているのを見て、困惑して佇んでいた。すると、テイタはナナの困惑に気付いて彼女に近づいた。

テイタは、まずはナナをユキホの前に連れて行った。しかし、ユリカがユキホと一緒に座ることを強く主張したため、テイタはそれを受け入れ、ナナを連れて二人から離れた。この場面でテイタは、ナナに単純に加担したわけではない。テイタは、ユリカのユキホと一緒に座りたい、という欲求も尊重したため、ナナをユキホの隣に強引に座らせることはなかった。さらに、ユキホと座れなくなったナナのために自分が座っていた席へと誘導し、一緒に座った。このように、テイタは当事者双方の要望を把握した上で、葛藤に対応していた、と言えよう。

他児の葛藤に気付いても、その幼児のために何をすべきかということ<sup>2</sup>を即座に判断して行動を起こすことは、4歳児にとっては容易いことではない。しかし、テイタはナナの問題に気付いて仲裁を図った上に、ユリカと交渉するのが困難であると分かると自分の席をナナに譲っていた。つまり、テイタは、ナナのために即座にかつ臨機応変に行動していたのである。

テイタに続いて席を譲ろうとしたリクトは、このテイタの行動に影響を受けたと思われる。すなわち、リクトは、初めのうちはナナのために自分が何をすれば良いのかが分からなかった。だが、テイタの行動を見て、ナナに席を譲ることがナナの葛藤を解決するために必要な行為である

と分かり、テイタの行動を模倣した、と考えられる。

**事例8** おやつ席決め場面 10月13日

(リョウとユリカは隣合わせで二つ空いている席が見つからず、さまよっていた。)

教師：リョウ君とユリカちゃんお隣同士で空いてる席ないんだって。どうしたらいい？

テイタ：(自分の席から立ち上がって、二人に近づき、二人の手を握って、自分の席とその隣の席に二人を座らせる)

(教師がテイタを誉め、クラスの園児がテイタに拍手する)

テイタ：(教室の中央で、おしりをつきだしてクレヨンしんちゃんの真似をする)

クラスの園児：(テイタを見て笑う)

事例8でテイタは教師が他児の間で葛藤が生じたことを伝え、即座に当事者に自分の席を譲って、問題を解決した。このクラスでは、他児の葛藤場面に介入する事例はしばしば見られたが、それを解決に導けるような有効な介入は多くはない。仲裁の役割をとれるのはテイタともう一人の2名のみであった。従って、テイタには他児の葛藤場面においてその幼児の困難を読み取り、それに対して適切な行動を起こすという社会的資質が見られる。

このように高い社会的資質を備えていると思われるテイタが自ら葛藤を引き起こすことは予測し難い。しかし、この事例でもクラスの園児の拍手を受けて、クレヨンしんちゃんの真似をふざけとして行っている。テイタは他の多くの園児とは異なり、教師に誉められるような行為というよりはむしろ、逸脱した行為によって目立ちたいと感じている、と示唆される。

### 3. テイタの当事者としての対人葛藤経験と非当事者としての介入行動の関連

最後に、〈方略としての言動〉、〈相手や状況による自己中心的言動と向社会的行動の使い分け〉、〈表現としての「問題児」〉という3つの観点から、テイタの当事者としての対人葛藤経験と非当事者としての介入行動の関連について検討を行いたい。

#### (1) 方略としての言動

テイタは他児との葛藤を頻繁に引き起こしたが、その一方で第三者として他児の葛藤場面に介入した場合には、効果的な介入を見せ、葛藤を解決に至らせた。他児の葛藤場面においては効果的な介入を示し、高い社会的資質を備えていると思われるテイタが自ら葛藤を引き起こすことは予測し難い。これは一見、非当事者として介入する場合には公平な立場をとることができるが、自分が当事者となる場合には自分の欲求や要求を優先してしまうあまり、自己中心的言動を抑えきれないためだと思われる。確かに、テイタが当事者として関わる葛藤場面における彼の言動は一見他児の気持ちを汲み取っていない自己中心的な言動と捉えられる。4歳児では自分の欲求や要求を抑えきれないために、相手の心理に目を向けられず、自己中心的言動に至ってしまう幼児も少なくない。一方で、テイタは事例6で示したように、自分の言動によって得られる他児の反応を楽しんでいることから、彼は他児の気持ちを読み取れないために、自己中心的言動に至っているとは言えない。むしろ、自分の自己中心的な言動が他児に及ぼす結果を見据えて意図的にこのような行為に及んでいる、と考えられる。従って、テイタは一見自己中心的と思われる言動を方略的に用いて自ら葛藤を引き起こすことによって他児からの反応を確実に得ようとしていた、と言える。

#### (2) 相手や状況による自己中心的言動と向社会的行動の使い分け



次に、テイタは相手や状況に応じて、自己中心的言動と向社会的行動を上手く使い分けていた。例えば、テイタは自分の嫌がらせに対する反応が大きい園児を嫌がらせの対象とすることが多かった。具体的には、嫌がらせに対して大きな声や身振りで反応するユリカ（事例4）や、嫌がらせによって右往左往してしまうナナ（事例6）が頻繁に嫌がらせの対象とされた。

また、テイタは観察者に対して「ババア!」「帰れ!」といった発言によって嫌がらせをしていたが、それは必ず教師が近くにいないのを見計らってなされていた。

さらに、事例6や7のように、教師の前では向社会的行動を起こそうとしていた。

このように、テイタは相手や状況によって自己中心的言動と向社会的行動を使い分けて、クラスの注目を集めようとしている。

テイタは、クラスでは「問題児」という認識が強いが、自己中心的な言動を方略的に用いることができ、他児の葛藤を仲裁して解決することができ、自己中心的言動と向社会的行動を使い分けられるところに、いわゆる「社会的スキル」を有するともいえる。

### (3) 表現としての「問題児」

#### ①自己中心的言動で自己をアピールするテイタ

テイタは他児に対するからかいや命令的口調が際立ち、他児と葛藤を引き起こすことが多かったため、クラスでは「問題児」と認識されていた。しかし、テイタは自己中心的と受け取られがちな言動を方略的に用いることによって、他児の反応を引き起こし、他児との相互作用を延長させ継続させていた。彼は自分の自己中心的な言動を悪いと理解しながらも、他児との相互作用を着実に構築することを目的として、あえてそのような言動に至った、と考えられる。さらに、自分自身が葛藤を引き起こす一方で、他児の葛藤場面には効果的に介入し問題を解決していた。これらのテイタの行為は、テイタには高い社会性が備わっていることを示唆している。

つまり、テイタは向社会的行動を見せることもできるが、自分の社会性の高さを必ずしも向社会的行動ではなく、あえて自己中心的言動という形でも表出していると考えられる。

#### ②他児は好まない自己イメージを許容するテイタ

テイタは他児は好まない独自の自己イメージを許容していた。

**事例9** ごっこ遊び場面 10月13日  
ミク・アサミ：(自分の母親宛に手紙を書き、それを家に届けるという郵便屋さんごっこをして遊ぶ)  
テイタ：(郵便屋さんごっこをしている二人の間に急に割り込んで、アサミに向かって) アサミ!  
アサミ：(テイタに向かって) ここはお店(郵便屋さん)です。いらっしゃいませ。  
テイタ：(アサミに向かって、にやつきながら) おれは悪者だぞ！(近くにいたリュウジを指差して) こいつも。

事例9で、テイタはミクとアサミのごっこ遊び場面に割り込み、自ら「俺は悪者だぞ!」と発言していた。

**事例10** 自由遊び場面 11月2日  
テイタ：(ナナの髪の毛を引っ張る)  
ナナ：(テイタを指差しながら観察者に向かって) (テイタは) いじめっ子なんだよ。  
テイタ：(観察者に向かってにやりと笑い、ナナの頭をたたきナナから離れる。)

ナナ：(少し怒った様子で頭を触りながら) もう大事な髪なんだから。

事例10で、テイタはナナに「いじめっ子なんだよ」と指摘されても、にやりと笑って嬉しそうな様子であった。このように、テイタは「ヒーロー」ではなく、「悪者」や「いじめっ子」という他児は好まない自己イメージを許容していた。

自己中心的言動で自己をアピールし、他児は好まない自己イメージを許容するテイタは、「問題児」であるというよりも、「問題児」として見せることによって、自己を独自に表現しようとしている、と言える。

このように、テイタは当事者として関わる葛藤場面において自己中心的言動が際立つが故に、クラスでは「問題児」として認識される傾向にあった。だが、テイタの葛藤場面における自己中心的言動は、他児の反応を引き出すために方略的に用いられており、こういった言動はテイタのいわゆる社会性の高さを示している。高い社会性を備えたテイタは、非当事者として葛藤に関与した場合には、他児の葛藤を解決することもできるが、他児の葛藤の解決といった向社会的行動とされる行為よりも、自己中心的言動によって、他児とは異なる独自の形で自己を表現しようとしている。それ故、テイタは自分の社会性の高さを必ずしも向社会的行動によって表出するとは限らず、相手や状況に応じて双方を上手く使い分けている。

### 総合的考察

以上より、テイタは第三者としては有効に他児の葛藤に介入することができたが、自己中心的言動が際立ち自ら葛藤を頻繁に引き起こすため、クラスで「問題児」と捉えられる傾向が見られた。しかし、テイタが起こす自己中心的言動は、クラスで自己を独自に表現するためになされるものである。従って、テイタは「問題児」であるというよりも、「問題児」として見せている、と言える。

それでは、テイタは何故「問題児」と捉えられるのであろうか。一般的に自己中心的な言動が際立ち、自ら葛藤を引き起こす幼児は「問題児」と認識されてしまう。さらに、その幼児が時には向社会的行動を起こしたとしても、「その幼児は他児を困らせるような悪い面(=自己中心的行動)が際立つが、その一方で良い面(=向社会的行動)もある」といった二項対立的な解釈がされがちである。

向社会的行動と自己中心的言動を相手や状況に応じて使い分けて、クラスで自己をアピールしているため、テイタにはいわゆる社会性の高さが見られる。テイタの他児の葛藤を仲裁し、解決するといった向社会的行動は、他の4歳児にはなかなか見られないものであり、他児に葛藤への有効な介入方法を示すため、クラスに良い影響を与えるものとされる。それに対して、テイタが引き起こす葛藤は、他児の反応を確実に得るために意図的になされるとはいえ、行動レベルでは、他児との間で様々なトラブルを引き起こし、集団の規範的機能を阻害してしまう。集団への協調が求められる幼稚園では、テイタが起こす葛藤は、集団の志気をそらしてしまうため、テイタは「問題児」と捉えられる。

向社会的行動や社会的適応を前提とした社会的スキルの発達を望ましいとする「発達」観が、集団としての規範性や協調性を期待する教育的志向に反映されて、テイタの行動が解釈され、結果としてテイタが「問題児」になるとも言えよう。

これは、学校教育の実践としてのジレンマ的問題とも言える。つまり、集団には規範が伴い、ある種の向社会性と反社会性が二項対立的に弁別される。問題は、それを個体に付着する行動として扱うか、その行動が生成される文脈や状況への省察を含む解釈として判断するか、であろう。

## 文 献

- 越中康治（2001）幼児の対人葛藤場面における第三者の行動. 広島大学心理学研究. 1. 193-217.
- 藤森立男（1989）日常生活におけるストレスとしての対人葛藤の解決過程に関する研究. 心理社会学研究. 4. 108-116.
- 深田博己・山根弘敬（2003）大学生の対人葛藤事態における対人感情及び葛藤処理方略に及ぼす「甘え」の影響. 実験社会心理学研究. 34. 44-57.
- 中川美和・山崎晃（2003）対人葛藤場面における幼児の介入行動の変化-問題解決方略との関連-. 幼年教育年報. 25. 27-34.
- 中川美和・山崎晃（2004）対人葛藤場面における幼児の謝罪行動と親密性の関連. 教育心理学研究. 52. 159-169.
- 大淵憲一・菅原郁夫・Tyler, T. R.・Lind, E. A.（1995）葛藤における多目標と解決方略の比較文化的研究:同文化葛藤と異文化葛藤. 東北大学文学部研究年報. 45. 187-202.
- 大村香奈子・松見淳子（2002）幼児の社会的スキルと対人葛藤場面における問題解決方略. 人文論究. 52（2）. 70-91.
- 大迫弘江・高橋超（1994）対人的葛藤事態における対人感情及び解決処理方略に及ぼす「甘え」の影響. 実験社会心理学研究. 34. 44-57.
- 祐宗省三（1991）子どもの発達と幼児・児童心理学. 祐宗省三・福島脩美（編）幼児・児童心理学 [新版] 鷹書房. 1-8.
- 山本愛子（1995）幼児の自己調整能力に関する発達の研究-幼児の対人葛藤場面における自己主張解決方略について-. 教育心理学研究. 43. 42-51.



## ある青年の生活史を聴く

——教育実践を評価するための臨床教育学的方法についての研究——

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

### 1. 問題意識と研究対象

この写真からはじめよう<sup>1)</sup>。三人の青年が走り出している。



どこに向かうのだろう。何を目指しているのだろう。サンダルや靴が転がっている。左足から脱げたサンダルが地面に向かっている。裸足であることに気を留めず、颯爽と駆け出している。清々ささと危なっかしさが同居する青年の姿がある。

あなたはそれを後ろから見ておきましょう。彼らに声をかけるとする。どのような言葉を発するだろうか。「その調子だ」「がんばれ」「若いなあ」だろうか。それとも、「足元に気をつけて」「危ないぞ」「靴ぐらい履け」だろうか。沈黙も一つの声と考えるならば、黙って見守ることもあるだろう。私ならば「その調子だ」と声をかける。しかし、内心は穏やかではない。本音は「靴ぐらい履け」である。この二つの間で揺れて、黙って見守る。いや、きっと声が出ないだろう。

なぜ、このようなことを書くのか。いま述べた心境が、私から離れないからである。駆け出していることは嬉しい。頼もしい。一人ではない。仲間がいる。自立しつつある彼らの姿を感じる。しかし、靴やサンダルが気になるのだ。怪我を心配しているのではない。彼らが走り出す前に、もっと何か伝えておくべきことがあったのではないか。そう、やわらかな後悔があるのだ。不思議なものである。走り出すように促しておきながら、そうしはじめると、「ちょっと待て」と言いたくなる。教師としての私の偽らざる心境である。

2000年4月、奈良女子大学附属中等教育学校<sup>2)</sup>（以下「附属」と略す。）の社会科教師となった。中学生と高校生の両方を相手にする仕事にいまだに戸惑いがある。それでも、生徒と同僚に恵まれ、ささやかではあるが自分の教育実践と呼べるものをつくることができた。「文化と社会」

という授業である<sup>3)</sup>。時折、訪れる卒業生は、私との思い出を語ってくれる。気兼ねがあることはわかっている。しかし、嬉しい。教師の仕事の悦びはこうした場面にあるのだろう。

ふと立ちどまってみれば、自分の仕事や教育について、漠然としか語れないことに気づく。じつにあやふやである。よくもまあ、この調子で仕事をしてきたものだと思える。このままでは、この先、仕事をするのが危うい。そういう不安がある。

私の問題意識は、青年期を支える教師とはいかにあるべきなのか、である。そのことについて、自分の考えをまとめてみたい。先行研究を探してみた。しかし、見つけることができなかった。もう少し丁寧に言えば、中学教師のあり方についての研究はあった。高校教師のそれについてもいくつかはあった。しかし、中学と高校の6年一貫教育である中等教育学校の教師のあり方についての研究はなかった。また、中等教育学校で学んだ経験をもつ生徒についての研究もみつけることができなかった。中等教育学校という学校種が、1998年6月の学校教育法の改正によって加えられたばかりであり、これから研究がなされていくということなのであろう。

中学と高校をあわせた6年間にかかわる教師のあり方について考える場合、中学教師のあり方と高校教師のあり方についての研究を総合すれば知見が得られるというわけではない。中等教育学校の特色は高校受験がないところにある。同じ6年という時間を過ごすとはいえ、その質と内容は大きく異なる。そのような時間を過ごす子どもにかかわる教師としての仕事の質と内容も同じである。こうした理由から、自分とかかわりがあった卒業生に話を聴くところから研究を進めていくことにした。

気になっていた四人の卒業生に話を聴いた。彼・彼女らは、みな、私が中等教育学校の教師となってはじめて担任した生徒である。私は、彼らと過ごした6年間のなかで、教師としての自己を形成していった。したがって、彼らに中等教育時代のことを聴くことは、当時の私が彼らについて感じ考えていたことを、現在の私が振り返ってみることでもある。つまり、一方で、現在の彼らの目を通して、他方で、現在の私の目を通して、当時の私が行った教育実践を評価することとなる。このような視点から青年期を支える教師のあり方を考えてみたい。

本稿では、話を聴いた四人のうち一人をとりあげることにする。彼は、現在、教職大学院の修士課程の2回生である。来年4月から中学校の国語科教師となることが決まっている。

この青年をとりあげる理由は大きく二つある。第一に、在学中はもとより今日まで、ずっとつきあいがあるからである。彼と出会ったのは12年前、2001年4月である。私は、彼が中2と中3のときに担任であった。それ以外は、授業を通じて彼とかかわってきた。卒業も、折に触れて、遊びに来たり、相談に来たりしている。他の卒業生よりも、つきあいが長く、その密度も濃い。私は彼のことをずっと見てきた。第二に、附属に在学していたころの彼は、教師としての私の迷いや悩みとともにあった。彼だけがそうであったわけでは決してない。しかし、私にとって彼は、印象深い生徒の一人である。

彼がどのようにして現在の彼となっていたのか。その過程における私の彼にたいする働きかけにどのような意味があったのか。課題はじつに大きい。そこで本稿では、彼の「語り narrative」を聴くための臨床教育学的方法について整理し、研究に耐えうる資料を得ることを課題としたい。「語り」を聴くとはどのようなことなのか、また、そのためには、どのような資料をつくるべきなのか。これらのことについて、足場を固めることが本稿の課題である。

## 2. 研究方法の出発点

### (1) 「子どもの声を聴く」という精神——田中孝彦の臨床教育学の方法に学ぶ——

「語り」を聴くことから教育実践のもつ意味を明らかにしていく研究として、臨床教育学がある。そこにはさまざまな立場がみられる。本稿では、田中孝彦の臨床教育学に即して方法論の検討を進めていきたい。なぜならば、田中が提唱している臨床教育学では、「当事者の生活史・実践史の聴きとりと記録の吟味 (narrative inquiry)」ということが、研究方法の一つとして位置づけられているからである (田中, 2009, pp.40-41)<sup>4)</sup>。

この方法の骨子は次のとおりである。他者がどのように働きかけようとも、育つのはその子ども自身である。したがって、育ちの当事者が、何を感じ、何を考え、どのように生きてきたのか、すなわち、「生活史・実践史」の聞きとりからはじめなくてはならない。その上で、聞きとったものを記録として整理し、丁寧に「聴く」、すなわち吟味する。そこから、「援助的・教育的実践」のあり方について理解を深めていく。この一連の作業を田中は「子ども理解」と呼ぶ。

田中の方法を貫いている精神は「子どもの声を聴く」である。その要点は、子どもにたいする働きかけのもつ教育的意味を、実践者の「語り」からではなく、育ちの当事者の「語り」を通して把握していくところにある。働きかけのもつ意味は、その是非やそこで獲得された能力のありようを含めて、働きかけられた当事者自身のその後の成長や発達の中において明らかになる。このような方法意識を田中は「『自己』の育ちへの着目 (self focused approach)」と呼ぶ。「自己」とは self のことである。もう少し言えば、自分にたいする感じ方や見方、すなわち「自己感覚 sense of self」のことである (前掲書, pp.42-43)。以降、田中にならって「自己」と表記する。

田中の研究方法は二つの点で魅力的である。第一に、この方法は、私の問題意識を支えてくれる。私は、彼がどのようにして現在の彼になったかを理解することを通じて、自らが行った彼にたいする働きかけのもつ意味をつまびらかにし、そこから青年期を支える教師像を描こうと試みている。つまり、彼における「自己」の質的变化に分析の焦点がある。

第二に、田中の方法意識は、教育的働きかけのもつ意味を評価する視点を与えている。それは、実践研究のあり方の問い直しを促す。私のような現場の教師が、自らの実践のもつ教育的意味について研究するとき、単年度の実践か、ある單元における実践を分析単位とすることが多い。その分析の焦点は、獲得させたい能力が身についているかどうかとなる。このような研究にも一定の意味はある。しかし、解明された答えには落とし穴がある。大田堯が指摘した「学力の剥落」の問題である。

ある知識や技能を身につけるということは、それを自分の生きている生活世界に組み込むことである。そうすることによって世界を広げていく。それが田中の言う「『自己』の質的な発達」である。したがって、ある働きかけの教育的意味を考えることは、彼の「語り」のなかに、学習したことの「痕跡」を探ることとなる。学習したことのもつ意味は、その後の「自己」の質的な発達とのかかわりにおいて解明される必要があるのだ。したがって、私の彼にたいする働きかけのもつ意味は、在学時の彼ではなく、現在の彼のなかにどのような形で認められるのか、という視点から問わなければならないことになる。

この二点が、本稿が田中の臨床教育学の方法に即して方法論を模索しはじめた理由である。

### (2) 聞きとり調査の実施

2012年4月21日と9月5日に聞きとり調査を実施した。その目的は、小学校時代から現在に至るまでの人生——附属時代をどのように意味づけているのか、附属を卒業後、どのように過ごしてきたのか、現在の自分の生活をどうみているのか、そして今後の人生をどのように描いているのか等——を、できるだけ丁寧に聞きとり、彼が何を感じ、何を考え、どのように生きてきたのかを探ることであった。いわば彼の生活史の中に、私の彼にたいする働きかけの「痕跡」を探ろうと考えたのである。

いつものようにおしゃべりをして調査にならない。そう考え、4月の調査のときに、次のような五つの大きな問いを準備した。1) 小学校時代をどのように過ごしましたか。2) 附属時代をどのように過ごしましたか。3) 大学生活をどのように過ごしましたか。4) 現在の生活をどのように感じていますか。5) 高2のときに受けた「文化と社会」の授業をどのように感じていますか<sup>5)</sup>。

質問項目を準備するにあたっては、田中孝彦の研究グループが実施したフィンランドのキャリア調査（田中・森, 2008）、北海道の檜山・上ノ国町の地域調査（田中, 2009, pp.51-79）、そして、中込百合が行った卒業生Eへの聴きとり調査（中込, 2008, pp.92-135）を参考にした。いずれもが、質問項目に被調査者が自由に発言するという半構造化インタビューの手法に基づいて聞きとり調査がなされており、そのこともあわせて踏襲した。

私が行った聞きとり調査の質問項目は以下のとおりである。

#### 【聞きとり調査の質問項目】

(2012年4月21日実施)

- 1) 小学校時代はどのように過ごしましたか？
- 2) 附属時代をどのように過ごしましたか？
  - ①なぜ、附属で学ぼうとおもったのですか？
  - ②学校生活で思い出に残っていることとは？
  - ③附属時代の自分が大事にしていたのはどのようなことですか？
  - ④附属時代に自分の転機となったことはありますか？
  - ⑤附属時代にどんな夢（どんな将来）を描いていましたか？
  - ⑥附属時代に学校にたいしてどのような要望を持っていましたか？
  - ⑦附属卒業後の自分の進路についてどう考えていましたか？
  - ⑧附属学校時代全体をふりかえてみてどのような印象をもっていますか？
  - ⑨学校の教師や学校はどうあってほしいですか？
  - ⑩附属時代における家族との関係はどうでしたか？
  - ⑪附属時代に自分が住んでいる地域や社会についてどう思っていましたか？
- 3) 大学時代はどのように過ごしましたか？
- 4) 現在の生活をどのように感じていますか？
  - ①現在の生活を一言でいえばどうなるでしょうか？



- ②現在のあなたにとって、附属を卒業後、何か転機となったことはありますか？
- ③どのような（に）仕事をしたいと考えていますか？
- ④これからの人生において不安に感じていることは何ですか？
- ⑤今の生活は楽しいですか？（つまらないと思うときはどんなときですか？）
- ⑥いま、どのような夢（将来）を思い描いていますか？
- ⑦あなたはどんな人生を送ることを幸福と考えていますか？

5) 「文化と社会」の授業をどのように感じていますか？

- ①附属時代のあなたは「文化と社会」をどう感じていましたか？
- ②「文化と社会」の授業について一番心に残っていることは？
- ③受講当時と現在を比べて、「文化と社会」についての感じ方や考え方について、変わったことはありますか。継続していることはありますか？
- ④いまのあなたは「文化と社会」をどのように感じ、考えていますか？
- ⑤「文化と社会」はあなたに何か影響を与えましたか？
- ⑥「文化と社会」を一言で表現するとしたら、どうなりますか？

上記の質問項目にあるように、実際の聞きとりでは、2) 4) 5) については、小さな質問を入れながら聞きとりをすすめていった。休憩をはさみながら3時間程度であった。また、9月に補足的な聞きとりを行った。4月の聞きとりの際に、聞き逃したこと、もう少し詳しく聞いてみたいこと、そして事実確認をしたいことがあったからだ。このときは1時間半ほど話を聞いた。

聞きとり調査が終わった後、活字に起こし、一次資料をつくった。しかし、この資料では研究をすすめることができなかった。「語り」をどのように聴くか、という方法論上の問題に直面したからである。

### 3. 研究方法の模索——「語り」をどのように聴くのか？——

根本的な問題は、「語り」に真偽が混在していることである。彼が嘘をついているということではない。「語り」には、さまざまなバイアスがかかっていることである。列挙してみよう。

私への遠慮がある。教え子と教師の関係には力関係がある。小さな話が大きくなり、大きな話が小さくなることもある。半構造化インタビューであるとはいえ、問いを発するのは私である。私の発話が彼の返答を規定する。いくら自由に話すことができるとはいえ、一度、規定された枠組みを超えることは難しい。既に終えた質問項目についての返答が、別の質問項目に答える際になされることもある。そればかりか、さっきの答えといまの答えに矛盾が生じることもしばしばだ。首尾一貫しないのである。「語り」は断片的であり、流動的であることが多いのである。「語り」は、あくまでも、その時点での彼が、過去と現在を再構成することによって成立する。大きさに言えば、5分後には、別の「語り」となってしまうこともある。

このようなところに「語り」を素材とする臨床教育学的質的研究の難しさがある。それならば、量的研究で、本研究の課題に挑むことができるのかといえば、さらに困難を抱えてしまう。彼がいかにして現在の彼になったのか、と問うことは、変化をとらえることである。統計学的な数字をいくら出してしても、それは彼という存在の外にあるものである。彼という存在を無視しては、彼自身の変化をとらえることはできない。私が把握しなければならないものは彼の「語り」

の中にある。

### (1) 「語り」と「語りを生み出す物語」——鶴見俊輔に着想を得る——

たとえば、ブルーナーはこう述べている。「我々が世界の中の自己自身についての見方を構成するのは、自分自身の語りを通してであり、文化がその成員に対して、アイデンティティと行動主体としてのモデルを付与するのもそのナラティブを通してなのである」(Bruner, 1996, 岡本・池上・岡村訳, 2004, p.xii)。ブルーナーの知見における重要な点は、「自己自身の見方を構成するのは、自分自身の語りを通して」である。人間は、「語り」を通して「自己」を構成していくのである。したがって、彼がいかにして現在の彼になったのかということは、やはり、彼の「語り」を聴くことを通じて、理解していくべきなのだ。では、その「語り」をどのようにとらえればよいのか。ブルーナーは、別のところでこう述べている。「意味は適切さにある。適切さは文脈に依存している。文脈は、それが適合される物語のことである」(Bruner, 1997, p.284)。ここでブルーナーは、「語り」をどのようにとらえていけばよいかを教えてくれている。「語り」を聴くというのは、その意味を理解することである。その意味は、「適切さ」がつくりだす。その「適切さ」は、「語り」の文脈によって決まる。その文脈を形づくるのが「物語」であるのだ。

ブルーナーの知見に学びつつも、私は鶴見俊輔から「語り」をとらえる視座について着想を得た。鶴見は次のように述べている。「丸山さんの継承者は丸山さんがつくったストーリーを受け継ぎ、それを語りつづけてきたと思う。しかし、丸山眞男個人はストーリーをつくるストーリーを内部にもっていた。物語を生む、そのもとの物語です」(鶴見, 1998, p.225)。

鶴見は、丸山が生み出した理論と、それを生み出した丸山個人の内面性との関係について述べている。鶴見の主張の要点はこうである。丸山は、自己の内面性を表に出すことを厳しく抑制して、彼の理論を表現した。そこに丸山の学者としての立場がある。丸山の継承者は、丸山の理論を受け継いだ。しかし、彼らは、一人の人間として現実と格闘している丸山の姿勢、すなわち「物語を生む、そのもとの物語」を学ぶことはなかった。

着想を得たのは、丸山の理論をとらえる鶴見の視点であった。丸山の理論を「語り」と考えれば、その「語り」を支えている「物語」がある。それは丸山自身の内面を構成している要素である。「語り」を生む、そのもとの物語、である。なるほど、「語り」を聴くためには、その「語り」を生み出す物語を把握しなければならないのである。そして、その物語は、語り手の内面世界を理解するための重要な手がかりなのである<sup>6)</sup>。つまり、「語り」を聴くということは、その「語り」を生み出す物語を聴くということなのである。かくして、私は「語り」と「語りを生み出す物語」という認識枠組みで、彼の「語り」を聴くことにした。

### (2) 「語り」のもつ流動性と断片性に含まれる積極的な意味——グラムシに着想を得る——

もう一つ問題があった。「語り」のもつ断片性と流動性である。この問題をどのようにとらえればよいのだろうか。私が着想を得たのは、アントニオ・グラムシの言葉であった。「一人の個人は、いくつの社会に属するのでしょうか？ 世界には、化石化した文明世界の異質の断片が今なお存在し続けているのですが、私たちはみんな、自分の世界観を統一するために、たえず努力してはいないでしょうか？」(Gramsci, 1996, 上杉訳, 1981, p.160)。

私たち一人ひとは、さまざまな要素が複層的に絡み合って構造化された社会的位置を生きている。そのなかで私たち一人ひとは、起源・発想・展開を異にした広義の意味での「文化」、

すなわち生活を営んでいる。そこにみられるのは、さまざまな歴史的社会的矛盾である。また、その矛盾は、私たちの一人ひとりの内面における矛盾でもある。私たち一人ひとりは、歴史的社会的矛盾とそれに由来する内面における矛盾を抱えているからこそ、自らの世界観（感）を統一しようと「たえず努力」しているのである。

グラムシの人間観に依拠すれば、「語り」のもつ流動性や断片性には、積極的な意味が含まれていると考えることができる。それらは、たとえ無意識的なものであっても、ある特定の社会的位置を生きる人間のもがきや、当面している問題への対処ないし解決の仕方、向き合う姿勢や態度、言語化されることなく身体に蓄積された生活感覚や生活経験などを表現したものである。

先に述べたように、語り手の内面世界は、「語り」を生み出す物語によって構成されている。内面世界の中核は常に星雲状況にある。なぜ、そうなるのかといえば、内面世界の中核を構成している「物語」が一つではないからである。複数の「物語」が存在するのである。そして、「物語」と「物語」は、語り手のものごとにたいする生活実感を材料にして、世界観（感）の統一をめぐり、絶えずヘゲモニーをめぐる争っているのである。「語り」の流動性や断片性は、その星雲状況を象徴的に表現しているのである。

「語り」のもつ流動性や断片性には積極的な意味が含まれている。それは、内面世界の中核におけるヘゲモニー関係に変化を生じさせる契機が存在するということである。そのことを通じて、世界観（感）を修正したり、刷新されていく可能性がある。また、内面世界においてどのような「物語」が生じたのか、あるいは、内面世界の中核における物語と物語のヘゲモニー関係がどのように変化したのか、と問うことは、語り手自身の人間的な成長や発達をとらえるための重要な視点となる。さらにいえば、語り手が一人で自らの「語り」のもつ流動性や断片性に気づくことは難しい。他者による働きかけが必要なのである。語り手と聴き手の立場が往還する対話の場は、それに参加する当事者が、互いに自らの「語り」を見つめ直す場なのである。

### （3）青年期をどのようにとらえるのか？——ドベスの知見に学ぶ——

最後にもう一つ、重要な問題がある。青年期をどのようにとらえるのか、である。本研究では、青年期にある彼の「語り」を聴いていくことになる。したがって、青年期のとらえ方を定めておく必要がある。そうしなければ、研究に耐えうる資料を作成することも、「語り」のもつ意味を適切に理解することができないと考える。

本研究では、モーリス・ドベスの青年期のとらえ方に依拠して研究をすすめていく。ドベスは、『教育の段階』において、青年期を12歳から20歳までとした上で、「思春期」を12歳から16歳、「青春期」を16歳から20歳までとしている。前者は「不安の時代」であり、後者は「情熱の時代」とされる。「この二つの段階（「思春期」と「青春期」：鮫島補）は、子どもの時代の段階のようなはっきりした区分は持たないものの、やはりかなり異なっているので、ともかく一定の年齢の区切りを設けることは可能である」（Debesse, 1952, 堀尾・斎藤訳, 1982, p.148）。

もっとも、青年期の幅、区分の仕方については別の考え方もある。いわば、百家争鳴である。したがって、ここではこうした問題には立ち入らない。本書の訳者の一人である堀尾輝久が自著『人間形成と教育』で述べているように、「とりあえずの大まかなインディックスとだけ理解」（堀尾, 1991, p.233）しておくことにする。

私がドベスの青年期のとらえ方を採用する理由は三つある。第一に、青年期を思春期と青春期に区別するドベスの知見は、中等教育を全体としてとらえることができるだけでなく、発達段階

における質的な違いを説明することができるからである。現代日本では、ドベスが考えたように、20歳で青年期がおわるとは言えない。これはそうである。だからといって、彼による区分を否定する必要はない。たとえば、青年期の長期化は、青春期の長期化であると考えられる。また、身体的発達の早期化は、思春期の早期化と考えられる。前倒しと延長が生じていることはある。しかし、青年期を思春期と青年期を区分することについて問題は生じないと言える。

第二に、これから検討していくことになる彼の生活史は、附属時代の彼、つまり、思春期から青春期への移行期が中心である。彼は、自分自身をふりかえり、自己にたいする見方や他者との関係のつくり方が変化したのを、中3から高1にかけてであったと考えている。16歳ごろのことである。偶然の一致かもしれないが、彼の実感は、ドベスの青年期の区分と重なっている。

第三に、青年期を支える教師のあり方についてのドベスの知見が、彼にたいする私の働きかけと重なるところが多いからである。ドベスは思春期を支える教師のあり方についてこう述べている。「この時期の理想の教師とは、不安な中にある生徒の信頼を受けて、あたかも、控え目で友情にあつく、そばにいてだけで慰め励まされるような友だちがそうするように、困難が起こった時に、その手を彼の手を重ねることのできる教師である」(前掲書, p.26)。思春期には友情の要素を持った教育的働きかけが必要であるということである。

青春期の教師のあり方はこうである。「この段階(青春期: 鮫島補)の間に、教育という一種の道づれの旅の終わりまで導いてきた青年の手を、教師自身の手を開いて、永久に突き放すことができなければならない。辛いさだめだが、しかしそれでよいのだ。教師は生徒が自分の助けなしでやって行けるように教え、おずおずと守護者の方に近づこうとする者を、必要とあらば毅然として遠ざけることが出来なくてはならない。」(前掲書, p.27)。青春期の教師には、自分自身を自ら教育する力が子どもにあると信頼し、しかるべき時期に、突き放すことが求められるということである。ドベスが述べていることが、私にできていたかどうかは、読者の判断にゆだねることになる。しかし、私としては、自らの働きかけを振り返ったとき、偶然ではあるが、結果として、ドベスの見立て通りであったと観じているのである。

青年期教育の発達的問題は自立である。自立とは、自分の持ち味、すなわち個性を発見し、その個性にふさわしい仕事を選んでいくことである。そのための力を身につけていくことが青年期の発達の課題となる。思春期の発達課題は、自分を発見することである。自分の持ち味、すなわち個性を発見するということである。青年期の発達課題は、その個性にふさわしい仕事をどのように選んでいくのか、その仕事をとおしてどのように社会にかかわっていくのか、煎じつめていえば、自己認識や社会認識を深めていくことにある(堀尾, 1991, pp.244-245)。青年期教育は、こうした課題に青年たちの目を向けるように働きかけ、その過程を支えることである。それが青年期の教育に携わる教師の役割である。これはドベスの時代であろうと、現代日本であろうと同じである。

以上の三つの理由から、ドベスの知見を採用したいと考える。

#### 4. 「語り」を聴くための認識枠組み

ここまで述べてきたことをまとめておこう。彼の「語り」を聴く認識枠組みは、次のとおりである。

i) 「語り」を聴くということは、その「語り」を生み出す「物語」を聴くことである。

- ii) 「語り」の断片性や流動性に含まれている積極的な意味をとらえる。
- iii) 「語り」が絡み合っていく対話の場は、「自己」の問い直しをすすめる場である。
- iv) 「語り」を聴くにあたっては、ドベスの知見にしたがい、青年期を思春期と青春期に区分してとらえていく。

上記の認識枠組みに基づいて彼の「語り」を聴くために、一次資料を整理し直し、二次資料を作成した<sup>1)</sup>。この作業をすすめるにあたって、以下の諸点に留意した。明らかに私への遠慮があると観じられたものを排除した。事実関係が曖昧なものも同様である。また、たとえば、中学校時代の話が大学生時代の話に含まれていた場合、文脈を損ねないように細心の注意を払いながら、中学生時代の「語り」の中に移した。このようにして、一次資料を生活史の「ききがき」として再構成した<sup>2)</sup>。それが後掲の「ある青年の生活史のききがき」である。

ここまでの、本稿の課題である。「語り」を聴くための認識枠組みと、それに基づいた二次資料の作成である。今後、彼の「語り」を聴いていくこと、すなわち、二次資料の分析をすすめていくことになる。彼がどのようにして現在の彼になったのか。その過程における私の働きかけは、いかなる教育的意味をもったと考えられるのか。小学校時代、附属の前期課程時代（中学時代）、後期課程（高校時代）、大学時代、そして現在の生活——このような順番で彼の「語り」を聴いていくことになる。その上で、青年期を支える教師のあり方について、私自身の考えをまとめていく。

#### 〔注〕

- 1) この写真は、学校設定科目「コロキウム」にて開講されている「メディア表現（「文化と社会）」という私が担当している授業において、生徒が撮影した作品である。2012年度の受講者である。「メディア表現」の前身が「文化と社会」という授業である。「語り」を聴く彼の後輩たちの作品である。
- 2) 私が勤務する奈良女子大学附属中等教育学校について簡単に述べておく。奈良市東部に位置する男女共学の旧国立学大学附属学校である（法的には「国立大学法人」である）。校風は「自由・自主・自立」である。この精神は創立以来、貫かれている。

1911年に奈良女子高等師範学校附属女学校として創設された。1947年に男女共学となる。1952年に奈良女子大学文学部附属中学校・高等学校となる。1973年4月中学入学者から六年一貫教育が実施される（この背景については、松村正樹の論文「中高一貫の経過と理念」〈『研究紀要』奈良女子大学文学部附属中・高等学校 第28集 1987年〉を参照されたい。附属中等教育学校の教師として、松村が「今後の検討課題」としたことが「現在の検討課題」であると考えている）。2000年に奈良女子大学文学部附属中等教育学校となる。この年、私が社会科教員として採用された。2001年、私たちが「語り」を聴いていく彼が入学する。2004年より奈良女子大学附属中等教育学校となる。

教員数は、奈良女子大学から選ばれた校長1名、附属から選ばれた副校長が2名、主幹教諭3名、教諭40名、合計43名である。生徒数は、一学年120名、合計720名である。男女比は半々である。奈良県だけでなく、大阪府、京都府からも通学している。そのため、地域とのつながりが薄い学校と言えるかもしれない。いわば、「飛び地」のようなものである。

入学時点で入学適性検査を実施している。しかし、高校入試はない。また、入学者のうち、三割程度が、附属小学校からの「連絡進学」入学者である。六年一貫教育であるため、生徒間の結びつきは強い。生徒会や学園祭、修学旅行などの諸行事の企画・運営を生徒が担っている。伝統的に自主性を重んじる学校である。

卒業後の進路は、大学進学がほとんどである。奈良女子大学の附属学校であるが、同大学への進学は少ない。2009年から高大連携制度が始まり、6名程度の女子生徒が進学することになった。基本的には一般入試である。しかし、自己推薦やAO入試を利用して進学する生徒も多い。

1989年より文部科学省の研究開発学校の指定を受け続けている。2005年からは、スーパー・サイエンス・ハイスクールの指定を受けている。奈良女子大学と連携した教育活動も盛んである。

3) 「文化と社会」は学校設定科目である。高2の選択科目(3単位)である。私と創作科教諭である長谷圭城が協力して構想をあたため、2004年度より開講された。現在は、学校設定科目「コロキウム」の一つとして、「メディア表現」(2単位)という講座名で実施している。

「文化と社会」の学習活動を一言でいうならば、書くことから始めて撮ることへと至る系統的なメディア表現の授業である。本論文の冒頭でご覧いただいた写真は、今年(2012年度)の授業で生徒が制作した作品である。「文化と社会」のカリキュラムは、Ⅱ期(10月初旬から翌年の3月)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。映像制作は、カリキュラムの「華」であり、1年間の学習活動の、いわば「総決算」である。

授業は基づいた作品制作を軸に展開される。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。各単元の流れはこうである。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る。完成後、批評を行う。単元の最後では、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。「自己評価」である。「発見」した問いや課題を共有し、次の単元へと進む。そのため、こちらが考えていた学習内容や単元構成を変更しなければならなくなるのが常態化する。「文化と社会」のカリキュラムは、1年間の学習活動が終わらなければ完成しない。同じことをやっても毎年、違ったカリキュラムとなる。そこに面白さと苦勞がある。

1年間をふりかえり、学びとったこととして生徒が記述していることは、毎年同じである。「言葉の力」「話し合うことの重要性」「自分自身を見つめ直す方法」の三つである。自らの生活実感や抱えている感情や考えの言語化を促し、他の学習者と協力して表現活動を行いながら、さまざまな言葉を自らのものにしていく。そのようにして身につけた言葉や思考方法を活用して、自分自身や自らが置かれている世界の在りようを見つめなおしていく。これが「文化と社会」の目標であり、試みていることである(鯨島, 2012a, b)。つまり、「文化と社会」における「文化」とは「自己」という作品であり、「社会」とは「自己」の形成を支えあう関係、ということである。

4) 私が臨床教育学という学問を知ったのは、奈良女子大学の西村拓生教授を通じてであった。2002年のことである。私を教育研究に導いてくれた一人である。もう一人、私を臨床教育学に導いてくれた研究者がいる。奥山尊代氏である。彼女の大学における教育実践についての論文『「ことばの力」と問いの共有』(奥山, 2004)である。この論文を通じて、私は田中孝彦の臨床教育学を知った。なお、田中が提唱する臨床教育学では、三つの方法が示されている。「当事者の語りに基づく研究・調査(narrative based approach, narrative inquiry)」「地域に根ざす(community based approach)」「『自己』の育ちへの着目(self focused approach)」である(田中, 2009, pp.40-43)。

5) 「痕跡」と述べたにも拘わらず、「文化と社会」の授業について直接聞いているのではないか、といふか

しむ向きもあろう。この授業について質問したのには二つの理由がある。一つは、いつもそうなのだが、彼に限らず、この授業を受けた生徒は、この授業について語りたがるからである。おしゃべりに欠かさない話題となっているのである。「文化と社会」の話を抜いてしまうと、彼らが構えてしまうと考えたからである。もう一つは、聞きとり調査を行ったときには、私のなかで研究方向がまだ定まっていなかったことがある。端的に言えば、「文化と社会」をどのように位置づけて研究を進めればよいか、迷っていたということである。先に挙げた理由と重なるのだが、私の彼らにたいする働きかけの中心は、この授業にあると言ってもよい。しかし、「文化と社会」を中心にすれば、生活史が周縁化されてしまうおそれがあった。迷った末、この時点では、聞いておく方がよいと判断した。

実際、四人に聞きとり調査をしたときに興味深かったのは（彼は二人目であった）、「文化と社会」についての彼らの語り口に共通性があったことである。話の力点の置き方が同じなのである。四者四様ではあるが、彼らは、この授業が現在の自分における意味を熱心に話してくれた。聞きとりを終えた段階では、この授業のもつ教育的意味を解明することを通じて、青年期を支える教師のあり方をまとめようと考えた。しかし、一次資料を作成する作業をすすめるなかで、再考することにした。理由は、彼らの「文化と社会」の授業についての「語り」は、現在の彼らを支えている物語の一つの要素にすぎないことを教えていたからである。そこで私は、本研究では、「文化と社会」の授業についての「語り」ではなく、生活史についての「語り」を研究の中心に据えることにした。

- 6) この点について私が理解を深めるにあたって参照したのは、安丸良夫の『〈方法〉としての思想史』（校倉書房 1996）の「はしがき」で述べている「歴史意識」のとらえ方である（pp.29-30）。安丸の言う「歴史意識」は、私が彼の「語り」を聴く姿勢・態度に強い影響を与えている。
- 7) 二次資料をつくった背景には、大学院時代からの恩師である鈴木良先生、二人の親友、尾場瀬一郎氏（大阪大学非常勤講師）と小澤卓也氏（神戸大学准教授）の存在がある。彼らとつくる研究会で、彼の「語り」について、一次資料をもとに報告した際に的確に批判していただいた。そこから私は二次資料をつくることを考えはじめた。
- 8) この「ききがき」をつくるために、『民俗学への道』（宮本常一著作集〈第1〉、未来社 1968）、『民俗学への旅』（講談社学術文庫 1993）、『忘れられた日本人』（岩波文庫 1984）、立命館大学産業社会学部鈴木良ゼミナール編著『ききがき 京の職人——手に生きる——』（文理閣 1998）、同『ききがき 西陣を彩る——人々とその暮らし——』（文理閣 1999）を参照した。

#### 〔主要参考文献〕

- Bruner, J.S. (1996) THE CULTURE OF EDUCATION. Harvard University Press, (J.S. ブルーナー 岡本夏木・池上貴美子・岡村佳子訳) (2004) 教育という文化 岩波書店
- Bruner, J.S. (1997) Will cognitive revolutions ever stop? In D.M. Jhonson, & C. Erneling (Eds.) THE FUTURE OF THE COGNITIVE REVOLUTION. New York: Oxford University Press, pp.279-292.
- Debesse, M. (1952) LES ETAPAES L'EDUCATION. Presses Universitaires de France. (M. ドベス堀尾 輝久・斎藤佐和訳) (1982) 教育の段階——誕生から青年期まで—— 岩波書店
- Gramsci, A. (1996) LETTRE DAL CARCERE 1926-1937. A cura di Antonio A. Santucci, Sellerio editore Palermo.
- グラムシ, アントニオ (1996) (上杉聰彦訳) グラムシ 獄中からの手紙 合同出版

- 堀尾輝久 (1991) 人間形成と教育——発達教育学への道—— 岩波書店
- 松村正樹 (1987) 中高一貫の経過と理念 (所収、研究紀要 奈良女子大学文学部附属中・高等学校 第28集 pp.1-5)
- 宮本常一 (1968) 民俗学への道 (宮本常一著作集〈第1〉) 未来社
- (1984) 忘れられた日本人 岩波文庫
- (1993) 民俗学への旅 講談社学術文庫
- 中込百合 (2008) 思春期を支える教師像を探る (所収、田中孝彦編著 現代の発達援助諸実践と教師像) 群青社
- 奥山尊代 (2004) 「ことばの力」と問いの共有 (所収、くらしき作陽大学・作陽短期大学研究紀要 第37巻2号 pp.76-118)
- 鮫島京一 (2012a) 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 (所収、奈良女子大学・教育システム研究開発センター 第7号 pp.21-39)
- (2012b) 「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 (所収、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7号 pp.40-56)
- 鈴木良ゼミナール編著 (1998) ききがき 京の職人——手に生きる——文理閣
- (1999) ききがき 西陣を彩る——人々とその暮らし——文理閣
- 田中孝彦 (2009) 子ども理解——臨床教育学の試み—— 岩波書店
- 田中孝彦・森由己編著 (2008) フィンランドの高校生たちが人生について考えていること 群青社
- 鶴見俊輔 (1998) 期待と回想・下巻 昌文社
- 安丸良夫 (1996) 〈方法〉としての思想史 校倉書房

### 【ある青年の生活史のききがき】

#### 1. 小学校時代——「今でもレトルトのカレーがきらいです」

大事に育てられました。長男だからでしょう。両親も祖父母も、よい道をまっすぐに進んでほしいと望んでいたと思います。いろいろと苦勞してきたからでしょう。幼稚園もよいところに通わせてもらいました。小学校に入ってから、塾や少年野球、やりたいことをやらせてもらいました。

両親は居酒屋をしていました。父親は、昼間、別のところで働き、それが終わってから店でした。母親は店を手伝っていました。3つ年下の双子の弟と妹、そして僕の三人きょうだいです。僕らは、夜はだいたい店に行き、隅の方でおとなしくしていました。月曜日は店に行かずにすみしました。父親の仕事が休みだったからです。今でもレトルトのカレーがきらいです。父親が夕食をつくるのがいやで、毎月曜日にそればかり食べさせられたので。父親の印象はそれぐらいです。

小6のときに両親が離婚しました。父親とはそれっきりです。小4のころから離婚するのではないかと感じていました。あやしいなあって。不協和音が響くのです。父親の印象がないのは、あんまりいい話がないからです。父親の話は母親方から聞いているので悪口が多いです。あたっている部分もあるでしょうけど。離婚することは母親方の祖父母から伝えられました。父親方の親戚とのつきあいも離婚してからはありません。

別れてから母親はホステスになりました。それからずっと水商売です。いまは自分で店をしています。仕



事については、はじめはピンと来なかったですね。友だちに家の人の仕事を尋ねられたので、「ホステスや」と答えたら、近くにいた女の子に「そんなんやって、よう人に言えるわ」と横やりを入れられたことを覚えています。「そういうもんなん」と戸惑いました。

期待もされていきましたね。でも、正直に言えば、母親の期待は重すぎました。親戚で集まった時に「この子はこういう子で…」と母親の口がまわりはじめます。小さな話が大きくなります。「えーっ、勝手にハードルあげんといて」です。家に帰ったら、「読書しなさい」「ドリルしなさい」となります。ばーっと出されます。期待はそういうかたちになりました。よく嘘をつきました。「本、読んだんか」「読んだ」「カメラ仕掛けてんぞ」「読んでない、嘘です」。ばれては、どつかれてましたね。あのときの勉強は作業でほんまにつらかった。

小学校はけっこうまじめにがんばってました。もちろん、いろいろと悪さもしました。少年野球に入っていました。そこには元気のよすぎる子が集まりました。でも、悪さがばれることはあまりなかったです。使い分けていました。優秀というか、まじめな自分とやんちゃな自分を。母親にはやんちゃな自分をあまり見せていませんでした。むずかしいところですね、それは。

小6のときの担任の先生は、すごく気遣ってくださいました。離婚後、遅刻が増えたので、「弟や妹の世話をしているの」と心配してくれました。実際、晩御飯もつくるようになっていました。中学受験の時もそうです。「受験するなら内申書をつくるので書類をもってきてね」と静かに伝えてくれました。母親は内申書が受験に必要であると知りませんでした。先生がいろいろと心配してくださいました。

附属に入学することは母親の希望でした。「せっかくだから中学受験してみたら」と告げられたのは小5の末でした。「ああ、またか」でした。「落ちてても気にせんでもええ」ではじまりましたが、だんだん変わってきて、「どうせやるんだったら受かれ」となりました。僕自身は、とりあえず受けるとしても合格することはないと思っていました。それでもよかった。あかんかったら地元の中学にすすめばよいことでしたから。

受験当日、僕は他の子にしゃべりかけていたそうです。「自分、賢そうやな、どこの塾や」というように。入学後、何人かにそう言われました。でも、そんなふうにしていたことは覚えていません。待機時間に、静まりかえった受験会場で、席が近い子たちと『北斗の拳』の話をしてもらがったことは覚えています。

卒業式前に、担任の先生から、「卒業証書の苗字はどっちにしようか」と尋ねられました。「どっちでもいいです」と答えました。入学式の前には、少年野球の友だちから電話がありました。「お前、別の学校に行くらしいな」と。「うん」と応えたら、「人数足りひんねん」と返ってきました。「ああ、そうなん。でも俺、別の学校に行くから無理や」と伝えました。心のどこかに苗字が変わることがひっかかっていた。仲のよい子と離れるのはいやでしたが、関係を切りたかったのだと思います。

## 2. 中等教育学校前期課程（中学）時代

### (1) 「何でなの？」——学校への敵意

附属には第一志望で来る子ばかりですよ。先生たちもそれが前提になっている。しかし、僕は違った。母親の意向が強かったのです。入学する前からボタンの掛け違いのようなものがありました。他の子や先生にとって、あたりまえとなっているものが、僕には欠けていました。話の前提が違うのです。「やってあたりまえ」「こうします」と言われても、「何でなの？」でした。

まわりにイライラしていました。自分とのギャップを強く感じました。僕も大切に育てられました。で

も、まわりはもっと大切に育てられた「室内犬」みたいな子ばかりでした。自分のことを「野良犬」みただと思いました。まわりに敵対心をもちました。とくに附小（附属小学校）出身者に。「なんやねん、お前ら、すぐに群れやがって」とムカつきました。外部出身者にもそうでしたが、その中には、僕と同じように、自分の判断で動いている子が何人かいました。「こいつらはいいやつだ」とみて、友だちになりました。昼休みと下校のときが楽しみでした。自ずとそういう子が集まっていました。女の子の話とか、将来の話をしていました。大人みたいな口ぶりの子がいたり、先生みたいに知的な意見をさらっと出す子がいましたので、カッコいいと思っていました。

僕のイライラは、担任のA先生に向かっていました。先生も先生で、すごく丁寧にマニュアルどおりに。それにまたイライラしました。一年前に大学を出たばかりで、はじめての担任、それも中1だったからでしょうね。入学直後のホームルームでクラスの役員や係を決めたときのことを覚えています。「選挙で決める」と先生が言いました。でも、お互いのことを知らないのに、投票すれば、附属小学校の出身者が必ず勝ちます。外から来た人間は絶対に負けていました。それなのに、先生は、何回も、何回も投票させる。「こいつあほちゃうか」とイライラしました。授業がはじまったら「ここは勉強するところなんや」「成績知らんで」というように、ことあるごとに成績のことをまくしたてられた記憶があります。僕自身、勉強しなくなったこともあります。そう言われたからやらへんようになったこともあります。どうでもよかったです。「何が成績やねん、知らんがな」「成績がなんぼのものや」でした。僕には何の脅しにもならなかったですね。

野球部に入っていました。勉強そっちのけでした。僕と同じようにしていた先輩がいたこともあり、それでいいと思っていました。中学野球について言えば、小6のころから視力が落ちていたのですが、メガネやコンタクトをしていなかったのも、一塁にランナーに出たときに、監督のサインが見えなくて困ったことを覚えています。雰囲気やっていたので、よく怪我をしていました。大きな怪我はしませんでした。

中学のときの授業ですか。正直、何もありませんね。おもしろい授業がなかったです。鮫島先生に担任してもらったときに、HRで話し合ったりしたことぐらいですかね、覚えているのは。ずっとマンガを読んでいた。読まなくなったのは中3の末ごろからですね。

中学のときの家ですか。母親が働いている店のお客さん、男が来ていましたね。男ともめて泣いているのをみたりとか、そういうのがよくありました。めっちゃ親切にしてくれていた人がいましたが、別れたみたいで、母親が泣いていたことがありました。「入って信じられへんのや」と思うようになりました。大人の男の人を冷めた目で見えるようになりました。妹と弟は小さいからすぐなつきました。新しい男の人が来るたびに仲良くなる。それにめっちゃイライラしました。「お前らわかってんのか、どうせすぐ別れる」というように、僕は距離を置いていました。母親についてですか。そりゃあ、イライラしていました。でも、母親から人になったというか、一人の女性として見るようになっていきました。そういう面もわかるようになりました。でも、やっぱりはじめはしんどかったです。中3のときに、母親が店に通うのがしんどくなり、大阪市内の中心部に引越しました。しばらく転々としました。そこにもやっぱり男が来ていました。

中3のときに父親からメールが来ました。「おとんやで」って。後にも先にもその1回だけです。何かのまちがいだと気かけませんでした。母親が「誰かからメール来たんちゃうん」と質されました。その不自然なふるまいをみて、「あっ、あのメールはほんとうにおとんなんや。でも、来たとは言われへんな」と判断しました。「いや、来ていない」と返すやいなや、ぱっと携帯電話を取りあげられました。ばれました。「お前、なんでいわへんのや」と詰問されました。あのときの母の焦り方、うるたえ方はよく覚えています。

父親からいつか何らかの連絡があるかもしれないと予想はしていました。でも、母親に育ててもらっていましたから、自分から会いたいと思ったことはないです。いまでもそうです。

中1、中2のときの僕はギザギザしていました。今でもよく言われます、「しゃべりかけずらかった」と。学校に居場所がありませんでした。敵意を丸出しにしていました。友だちは何人かいました。でも、彼らは勉強ができる。そこが違う。僕は勉強できひんし、やらへん。部活しかやらへんけど、部活でも折り合いが悪い。群れない、同化しない、勉強しない、サボる、悪さするというかたちで、イライラを表現していました。そういう態度やふるまいをすることが「自分らしさ」であると思っていました。

## (2)「どつかれたことです」——私との出会い

それが溶け出したというか、変わりはじめたのは中3の末からです。そのきっかけは、中1の末に鮫島先生にどつかれたことです。短期的な目で見ても、長期的な目で見ても、あれが大きかった。中1のころは、うまく立ちまわっていたので、家で怒られることはありませんでした。学校ではよく注意されていましたが、聞いたふりをしてその場をしのいでいました。僕を怒る人が誰もいませんでした。あそこで殻をはがされて、「ああ、やっぱ、調子のっていたらやられるんや」とわかりました。あれがなかったら、ほんまに舐めくさったままでしたね。鮫島先生にも「となりのクラスにかわいい子いますか」となれなれしくしていました。やっぱりあれが大きかったです。ただそれだけではなく、鮫島先生にはその後もずっとお世話になっています。長いつきあいです。はじめは、恐い先生というイメージしかなかったです。

担任をしてもらったのは中2、中3です。中2の特別活動では、それまで前に立つことがなかった僕らを前面に押し出してくれました。球技大会では、先生は僕ら以上に真剣でした。「お前ら男で全部勝つ。女の子は一勝二敗でいい。そうすれば優勝できる」と檄を飛ばしていました。「どんだけ真剣に考えてんねん」ですよ、僕らからすれば。でも、それがすごくやる気にさせました。

鮫島先生はすぐに学校の先生の仕事の粋をこえるじゃないですか。たとえば、中2の夏休みに、数学と英語の補習をしてくれました。図書室で。補習をする場合、期間を定めてその範囲でやります。それがふつうです。でも先生はそうしません。毎日、生徒を呼んで、いっしょにやってくれました。部活の練習に行くことができるように時間も融通をきかせてもらいました。数学と英語の補習を社会科の先生がする。ふつうはしないでしょう。いぶかしむところはありましたが、心の底には「先生の仕事ちゃうやろ。教えるやつがやる仕事や」という気持がありました。鮫島先生、B先生、A先生の三人は面倒を見てくれましたが、学校全体としては、勉強ができない生徒は、ほっとかかれていますと感じていました。そうされるようなことをしていたというのはありますが。

中3のときは、ほめてもらっていた。怒られたこともあります。すごくほめてもらっていました。そうそう、身体測定するときです。早く終わって空き時間になったので、教室に戻り『三国志』を読んでいた。それを昼のホームルームでとりあげて、ほめてくれました。次の日、となりのクラスの子が休み時間にやって来て「『三国志』、読んでたんやてなあ」と言われました。他のクラスでも話をされたことを知り、少し恥ずかしくなりました。でも、すごくうれしかったです。

学年行事で京都に遠足に行くことを決めた時のことも覚えています。クラス代表で僕が発表しました。終わった後、発表の仕方が悪いと先生に怒られました。けど、他の先生の目からしたら、僕のような生徒が、学年みんなの前で、発表する権利なんてないんですよ。でも、鮫島先生は「やれ」と言いました。そんなことになるとは夢想だにしなかったです。自分の班の案をクラスで発表しました。それが代表に選ばれた。でも、学年全体の前で発表するのは僕ではないと高を括っていました。同じ班に賢い子がいたから、

てっきり彼がやることだと。ところが「ここまできたらお前がやれ」と先生に指示されました。「あーっ、どうしよう」です。やったことないし、おおごとになるとは…。やっぱり発表はうまくできなかった。でも、みんなに選んでもらいました。いい思い出ですね、それも。

あと、鮫島先生はTのことをすごく気にかけていたじゃないですか。だから、もしかしてやつも同じ母子家庭かもしれないと、びんと来ていました。同じ野球部でしたが、附小出身者でしたので、中1のころは攻撃していました。中2で同じクラスになり、何かの機会にふいに「自分、もしかしたら母子家庭なん」と聞くと、「そやで」とかえってきました。「やっぱりそうなんや」となりました。話してみると、ものの考え方や感じ方が似ていました。いっしょにいて楽でした。親密なつきあいがはじまりました。彼は、かわいそうな時期に離婚されたと思います。僕は、小6でしたので、附属に受かって、新しい苗字で、というように、スパッと区切りがつかしました。しかし、彼は中1の途中だったので、そういうわけにはいかなかったのではないのでしょうか。

中3になってから、他の生徒を受け入れはじめました。Tともう一人、附小出身者の友だちがいたのですが、彼らをとおして、附小出身者ともつきあうようになっていきました。全く反りが合わないとみていた文化系の子とも話すようになりました。ゲームでわからないことがあり、詳しいという噂があった子に教えてもらいにいきました。質問するやいなや、堰を切ったように話し出しました。圧倒されました。おもしろい子でした。偏見はあかんということです。こういうこともあり、多くの人と話すようになりました。

高校では、鮫島先生に担任してもらうことはありませんでした。でも、関係が稀薄になったと感じたことはありませんでした。先生の授業を選択していましたし、とくに高2のときに受けた、先生の「文化と社会」の授業では、いろいろと相談していました。それ以外でも、おりにふれ、家のことや奨学金のことについて気を配ってもらっていました。日常的には、廊下で声をかけてもらっていました。ですから、僕のことを気にかけてくれているという実感がありました。そうですね、おとんみたいな感じですね、やっぱり。

### 3. 中等教育学校後期課程（高校）時代

#### (1) 「家に居場所がなかった」——二つの世界観のはざままで

高校時代は先生たちとも楽しかったです。印象に残っている先生は、鮫島先生、A先生、B先生、C先生、D先生です。いま挙げた先生は世話になったというか、しかってくださった先生として残っています。C先生は鮫島先生以外で家のことに心を配っていただいた先生です。D先生は、つかみどころのない先生でしたが、大事なところでしかってくれました。高校の野球部でお世話になったE先生は卒業してからの方がはるかに印象的です。F先生もそうですが、D先生は国語科教師ですから、いろいろと相談させていただいています。高校のときのA先生については、高1のときのことを覚えています。部活と補習で板挟みになり困り果てたことがありました。A先生に相談したら、すぐに野球部の先生のところに話をしに行ってくれました。板挟みから救ってもらいました。学年主任のB先生は、はじめは苦手でした。融通の利かない人だ感じていました。高校にあがり、勉強にたいする僕の姿勢が変わったのを、誰よりもはやく汲み取ってくださりました。それから卒業までずっと見守っていただきました。

部活動はずっと野球部でした。高校時代の部活は、思い出というよりも、しんどかったことや、いややなあと記憶の方が強くあります。しんどかったのは、先輩たちが僕ばかりを怒っていたことです。「な

んで俺ばかりなんや」とイライラしていました。おとなしすぎる同級生にもイライラしました。練習の準備や後片付けなど、下級生がしなくてはならないことがありました。同級生で話し合うのですが、先輩たちがいないと強気になる。「じゃあ、なんで先輩たちがいるときに言わへんのや」です。先輩たちが辞めた後、急に生き生きしましたこともありました。そのときには怒っていましたね。野球部の子たちとは、仕事上のつきあいみたいなものでした。いろんなことが重なったとき、家や人間関係に悶々としたときには、やめたくていました。しかし、やめてもなにもすることがなかったので続けました。部活の人間関係に不安があったわけではないですが、ほんまに誰かしらに気を遣っていました。

地域に関しては何もありません。転々としているので、地元と呼べるような場所はありません。休みになったからといって、近所に友だちや幼なじみがいるわけでもありません。地域といえば、自分の身のまわりの友だち、先生たちというように学校になりますね。僕には地域性が欠けています。でも、友だちどうしでも、自分が住む地域について話すことはありませんでした。この学校は飛び地みたいなところですから。附小から来ている子はもっとないかもしれませんね。

附属時代の家は、居心地が悪かったです。寝に帰っているだけでした。家族で楽しかった、うれしかったという記憶はありません。しんどかったことはいっぱいあります。その場では、一瞬では、うれしいな、おもしろいなって感じていたでしょうけれども、やっぱりしんどいほうはるかに多いです。いちばんしんどかったことは、家に居場所がなかったことです。僕は朝型で、他の家族は夜型です。生活のリズムがまず違います。世界観も違いました。家族とは話が合いませんでした。

弟と妹が中学に入学するころに、大阪市内の中心部に引っ越しました。彼らの中学校はやんちゃな子が多く集まっている学校でした。遅刻や欠席はあたりまえでした。きょうだいとの距離は広がるばかりでイライラしましたね。弟と妹はほんまに災いしかもって来ませんでした。わけがわからんやつらと夜中にリビングでドンちゃん騒ぎするんです。高3で受験勉強しているときにも、「うるさいんじゃー」と怒鳴り込んでいました。「ほんまに殺したるか」と思ったこともありました。「お前はこの家の寄生虫や」と罵倒したこともあります。警察沙汰もありました。僕が迎えに行ったことはありません。行くのはそのときに母親とつきあっている男の人でした。もし、僕が附属ではなくて地元の学校に通っていたら、きょうだいと同じような世界観の子に引きずり込まれていたでしょう。その可能性はいつでもありました。たとえばそれは、欠席にあらわれていました。欠席していたのは、野球でしんどかったことと、家がしんどかったことの両方がありますが、うまい具合にそれが重なる。弱っているからそう感じるのかもしれませんが。そんなときはどうでもよくなりました。自暴自棄、あるのはイライラです。それがたまっていくばかりでした。

母親とは、金の話がものすごくしにくかった記憶があります。食費を求めたら、イライラしてキレられる。わかってはいるけど、稼ぐことができないので、出してもらわないとどうしようもない。やっぱり金です。親の電話している様子もそうです。わかるじゃないですか。「あーもう、いま金でしんどいんやな」って。引越しの段取りもそうでした。母親はずぼらなところがあるので、僕が請求書などを全部とっていました。でも、そういうときには、僕自身も弱っていく。しんどい、めんどくさい、どうでもいい、となります。高1のときには偏頭痛になり、CTスキャンをとったことを覚えています。高校のときは、ほんほんというかんじで、よく欠席していました。

## (2)「天国と地獄が口をあけて待っている」——私との出会い直し

高校の授業では、何といっても高2のときの「ブンシャ」(「文化と社会」)です。附属時代の授業の中で

最も印象に残っているのはこの授業です。僕だけでなく、他の子もきっとそうでしょう。「ブンシャ」を一言で語るならば、「知的な遊び」ですよね。この言葉はずっと先生がおっしゃっていて、「知的な遊び」という言葉は、いまでも僕は使いますね。頭の中で遊ぶということです。そりゃ、いろんな遊びがありますがけれども、頭の中で遊ぶことができる。そこが面白いところです。でも、そうなるには時間がかかりました。Ⅰ期はしんどかったです。ついていくのに必死でした。また、先輩に怒られるので放課後すぐに部活に行かなくてはならず、残って作業をしている班のみんなに後ろめたかったです。Ⅱ期は充実していました。先輩が引退し、「ブンシャ」にたいする部員の理解を得ていたので、放課後、みんなと作業ができるようになりました。内容も理解できるようになりました。すごく楽しかったです。

「今日もはじまるけど、ついていけるやろか」という不安な気持ちと「今日、何するんやろ」というワクワクする気持ちの両方がありました。ほんまに必死でした。自分の意見や発言が受け入れてもらえるのだろうか。班に貢献できているのか。そういう心配や不安がいつもありました。最後までずっとありました。自分よりも賢い人ばかりだったし、僕自身、勉強にコンプレックスを抱えていたので。誰かが「お互いをお互いにしごき合っていた」と表現しましたが、まさにそのとおりでした。僕にとっては勝負の場でした。勝負にこだわっていました。でも、他の子の作品をみて、「完全に負けてる」「あいつすげえな」と白旗を振ることが多かった。正直に言えば、くやしかった。他の子の作品を分析し、自分に足りない部分や盗める部分を見つけ、次に活かそうとしました。

いちばんしんどかったことですか。そりゃあ、話し合いです。うまくいったときは天国です。どんどん世界が広がっていきます。何よりもおもしろい。しかし、うまくいかなかったら地獄です。陰鬱な雰囲気になり、「あっ、今日もう終わったな」「これ、今日、もう絶対、話し合いきひんわ」となります。次の授業まで続くことはありませんが、その時間にそうになってしまうとなかなか抜け出せない。言い方にもイラっとするようになります。そうなる耐えるしかない。雰囲気を変えるために話をもりあげようとすることもあります。しんどいときというか、僕自身も腹が立ったときには、「もうしらん」「あっ、当分、ブンシャ、もうええわ」となりましたね。

天国と地獄が口をあけて待っているのですが、やっぱりワクワクするんです。みんなそうやったんちゃうかな。話し合うのがおもしろかったです。仲のよい友だちでしたら気後れすることなく、勉強のことを話すことができます。でも、友だちといえるかどうか微妙な関係の子とはそうはならない。ところが「ブンシャ」ではそういう人とも話すことができる。他の授業でも班活動はありました。そのときは賢い子がひっぱってくれます。僕はポーっとしてたらいい。勝手にやってくれるので。でも「ブンシャ」はちがう。対等の立場で話し合うことができる。自分の意見や考えを出すことができるし、出さないとも何もはじまらない。話を聞いてもらえるし、他の子の話を聞かないとはじまらない。考えや意見を出し合い、聞き合い、話し合う。そうやって一つの作品をつくりあげる。他の授業とちがって、考えることや、他の子といっしょにやるのがしんどくありません。「ブンシャ」のワクワク感は、自分たちの力を実感できるところにあると思います。

「カリキュラムなんかない。シラバスなんかない」——先生はそうおっしゃっていました。「ブンシャ」では、授業の舵をとる権利が僕らにありました。先生が渡してくれたことが大きいです。カリキュラムはあってもいいですけど、授業は教師と生徒によってつくられるので、学習状況によって変えていく必要があるということだと思います。たとえば「ブンシャ」という言葉です。誰かが「ブンシャ」と言いだし、みんながそう言うようになった。この言葉は、「文化と社会」が自分の、そして自分たちのものなのだ、という実感を語っていると思います。はじめは無我夢中ですので、他人のことにかまう暇はありません。でも、授業を受ければ受けるほど、仲間存在を強く意識するようになりました。ブンシャ組の連帯感や仲

間意識が生まれてきました。徐々に、お互いを心から認め合うようになったと思います、ある一定まで。そこに「ブンシャ」の特徴があります。

他の授業でいえば、世界史の授業がおもしろかったです。この先生は心の底から世界史が好きなんだと感心しているうちに、その世界に連れていってもらっている自分に気づく、そういう授業がありました。なぜと問うことを大事にする先生もいらっしゃいました。高3のときです。話し合う場面が設けてありました。「ブンシャ」があったから、世界史の授業が楽しかったのでしょうか。どの授業よりもそういうことを全面的にやっていたので。

少しためらいがあるのですが、絶対におもしろくない、あんな授業はしないぞ、というモデルになった授業もあります。たとえば国語の授業です。先生の解釈を読みとることが求められる授業です。本来ならば、教師と生徒がともに教材に向かうという関係ですけれども、それとは全く違います。教材がある。それを教師が解釈する。生徒は教師の解釈を解釈する。こういう関係です。受けている時は、違和感があったけれども、耐えるしかなかった。今となったら、やはり違和感は正しかったとおもいます。しかし、今度は、知らず知らずのうちに、そのような授業を自分がするかもしれないと感じるようになりました。あの授業をなさっていた先生のことが少し違った角度で理解できるようになってきています。ただ、やはり、僕はあのような授業をしたくありません。先生が一人でしゃべり、生徒とやりとりしない授業です。先生の解釈をいかに読みとるかという授業です。

やっぱり「ブンシャ」を他の授業と比較してしまいます。他の授業にないものが「ブンシャ」にありました。先生の解釈をなぞる作業はしない、書いたものを自分らで評価し合うとか、授業の舵を自分たちがとれるということです。あともう一つ、先生に「だめ」といわれたら、それでおしまいなんですよ、他の授業は。「ブンシャ」でも、先生に「だめ」と言われたことはあります。あんまりなかったですけれども。しかし、同じ「だめ」でも大きく違いました。

たとえば、映画『ラブ・アクチュアリー』の冒頭部分のナレーションをつくるときです。音をすべて消して映像だけを見て、ナレーションを考えたときです。あのとき、僕は「だめ」といわれました。そのときのことが印象に残っています。

他の班は、映像に出ている人物の内面をナレーションにしていました。僕らの班は、映像には出てこないある一人の人物が、目の前に広がっている状景を語るという設定でナレーションを考えていました。班で話し合っていて、誰かがそういう意見を出しました。僕は、「それ、めっちゃおもしろい」と食いついて、「絶対、それで行こう」と言いました。

先生が回ってきた時にみせたら、「ぜんぜんだめ」と言われました。僕は、なぜそうなのかわかりませんでした。先生が別の班のところに移った後に、「絶対これで行こう」とみんなに言いました。「ぜったいおもしろいから」とみんなを説得しました。受け入れてくれました。自分たちが考えた通りにすすめました。再び、先生が回ってきたとき、僕らが頑固だからゆるしてくれたのか、汲み取ってくれたのか、わかりませんが、先生は「そうか、それならばそれでいき」って言うてくれました。僕らは発表しました。その時、先生は、しっかりと批評をしてくれました。「もし、自分がその方向でつくるならば、こういうことを考える」というふうに批評してくれましたが、方向性の選択については何一つ文句を言いませんでした。それが記憶に残っています。こういうところが同じ「だめ」でも、他の授業と違うところです。

「ブンシャ」でも、生徒と先生というのはあります。しかし、何をどのように表現するのか、どのように感じ考えるのか、ということについては、対等の立場で話をしていました。先生も、心の中では欲しているものがあつたはずですが。座標軸があつたとおもいます。でも、そこから外れるようなものであつても、僕がわけのわからないことを言つても、まずは話を聞いてくれる。ときには、おもしろいと言ってくれる。

だから僕らも自由に考えられた。先生がそうするから、僕らの間でもそういうふうには話を聞き合うようになっていったのではないかと思います。

高3のときに、この学校での苦い経験や楽しい経験をふまえて教員になろうと考えました。中学のころから、母親は僕に教員になるように勧めていました。その影響が全くないとはいえませんが、自発的に教員になりたいと思うようになりました。できる子だけに勉強をすすめる教員ではなく、できない子を丁寧に、徹底的に、面倒みる教員になろうと思いました。部活動をいっしょにできたら楽しいだろうなというものもありました。このような背景には、この学校の先生にたいする不満や反発が少なからずありました。

教職の勉強ができたらどこでもよかったです。第一志望とか、どの大学のどの学部とかはありませんでした。入れたらどこでもよかったです。R大学が不合格で、O大学に受けました。鮫島先生に報告したら、もう一度、R大学を受験するように促されました。「やっぱり大学にも名前があるんやな」と思いました。母親からも発破をかけられました。僕自身も、受験者の様子や入試問題を見て、二の足を踏んでいました。とはいえ、合格していたのはそこだけでした。「入学してからがんばればよい」と自分に言い聞かせつつも、躊躇している自分がいました。もう一度、R大学に挑戦しました。運よく合格しました。学校に報告に行きました。鮫島先生に握手をしてもらいました。廊下でした。よく覚えています。B先生は泣いてくださいました。ほんとうによく覚えています。うれしかった。

いまの僕があるのは、友だちや先生たちがいたからです。附属で学ぶことができてよかったです。正確に言えば、徐々によかったと思うようになりました。そこが重要ですね。徐々に、というところが。はじめは「えらいとこに入ってもうた」でした。でも、この学校でほんとうによかったです。

#### 4. 大学時代

##### (1) 『教育実践ノート』をつくってました——教師になることを目指して

大学生活は楽しかったです。ありがたい話です。何と言っても教職サークルです。いまでも2カ月に1度は集まっています。そこにはお世話になった先生も来てくださることもあります。もし、サークルがなかったら、ほんまにずーっと一人で勉強していたでしょうね。

こうは言うものの、入学したときはがっかりしました。「なんじゃこいつらは」でした。やっと教職の勉強ができる。そうした人が集まっている。期待に胸を膨らませていました。それはまったくの幻想でした。いきなり下の名前でなれなれしく声をかけて来たかとおもえば、話は女の子と遊ぶことばかりでした。「しょうもないやつばかり集まって」となりました。1、2回生のころは、中1、2のときと似ていました。「誰も近寄んな」です。そういうはじまり方でした。もちろんバイトはしました。1回生のときは居酒屋で週5日くらい入り、月10万くらいはもらっていました。そこで酒の飲み方とかを覚えました。3回生からは教職につくことを考えて塾に変えました。

3回生のときに教職サークルを立ち上げました。親友と二人でつくりました。彼はいま教師として現場で働いています。教職に関する講義を担当している先生のところに二人で相談に行きました。教職サークルをはじめようと考えていると切り出すと、そういうことをやってみないと相談に来る学生が他にもいるので、「講義で時間をつくるから、受講者に呼びかけてみてはどうか」と提案してくださりました。「俺は1、2回生のときのツツツした感じがあるから、俺が前で話しても人が集まらない。お前が話した方がいい」と僕は言いました。「俺も人の前で話す練習したいから」と彼は応じてくれました。僕が設立趣意書を書いて、彼が前で説明することにしました。30人ほど集まりました。教職サークルは他にもありました。



ただその多くは、自分の回生だけで活動していました。僕は、いつでも誰でも来なよ、でした。続けるとか、後輩をつくるとかということよりも、とにかくいっしょにやろうでした。優秀で人柄のよい子が集まっていました。教職を目指す仲間との出会いが学生生活を充実させました。模擬授業を中心に活動していました。大学の教室を借りて、授業を見せ合い、「なんでそうなの」「ちがうやん」「そこいいなあ」と批評しあいました。いっぱいケンカもしました。4回生では、教員採用試験を意識した活動に中心を変えました。面接の練習もしていました。採用試験が終わったら、現場に出る人もいるので、また模擬授業を中心にしました。ほんまに最高でした。

ゼミの先生は教育社会学の先生でした。フーコーの『監獄の誕生』などを読んでいました。学校教育のもつ権力性に興味を覚えました。教育社会学のものの見方をおもしろいと感じていました。ただ、教職に関する講義を担当されている先生は、「教育社会学を勉強したところでしょうもない」とおっしゃるわけです。「目の前の子どもに向き合うことをしないから、ああいうことが言えるのだ」と。教育社会学の先生もまた、「現場の論理をいくら積み重ねても仕方がない」とおっしゃっていました。「教師がよかれとおもってやっていることに、非教育的なことがたくさん含まれている」と。現場と大学の違い、というやつです。僕は両方の先生がおっしゃること、それぞれがおもしろかった。役に立つとか、立たないとか、そういうことではなく、両者はともに教育をよりよいものにしていこうとしているにも拘わらず、なぜ、協力することができないのか。ここに関心がありました。両者の間にある溝を埋めることができるような教員になりたいと考えるようになっていきました。これはいまでも続いています。もちろん、そのむずかしさも痛感していますが。

はじめは世界史の教師になろうと考えていました。高校のときに受けた世界史の授業が楽しかったからです。なぜと問うことを大事にする授業です。2回生のときに、教員採用試験について調べました。高校の世界史の倍率がものすごく高いことがわかり、唖然としました。家のことがあるから、すぐに就職しなければならないと考えていました。民間企業に就職することも考えてみましたが、やはり教師を目指すことにしました。そこで世界史から国語の教師に変えました。しかし、困ったことがありました。授業のモデルが浮かばなかったのです。

1回生の頃から、『教育実践ノート』をつくっていました。おもしろいと感じた出来事やものごとをメモし、それをどのように授業として展開すればよいかを考えたノートです。とくに教科にこだわっていたわけではありません。思いつくままにメモしていました。3回生のときに、国語の授業モデルをつくるうえで、何かヒントはないかと読み返したのですが、すべて世界史に関するものばかりで、国語に関するものは一つもありませんでした。これではどうしようもないので、鮫島先生のところにご相談に行きました。F先生を紹介してもらい、足を運ぶようになりました。E先生のところにも相談に行くようになりました。実習も附属でしました。

国語の教師を目指すようになってから、「ブンシャ」を意識するようになりました。「ブンシャ」は僕という人間に深い影響を与えていると感じるようになりました。人の授業を見たり、塾や実習先で子どもに書かせた文章を読むとき、「なんでこいつはこういうふうなことを考えたんやろな」ということを想像する癖、そうやって楽しむ癖が自分にあることに気づきました。作品を媒介にして、相手のことを理解しようとしている自分がある。読みとったことを相手に伝えて、話しあいたいという自分がある。「ブンシャ」のときの自分と同じでした。この癖は、教師として仕事をする上で欠かせない大事な素養だと思います。

僕が思うに、「ブンシャ」で学んだことの本質は、自己理解と他者理解にあります。はじめは、そういうことには気づきません。作品づくりに関心が集中します。目の前の課題にとりくむだけで精一杯です。ところが、他の子の「自己評価」を読んだり、意見を交わし合うなかで、「ああ、こいつはこういうふうな考

えてんのや」と少しずつ読みとれるようになってきます。相手のことが見えてきます。他者理解です。同時にそれが自分に引き戻されます。「俺自身はどう考えているんや」となります。なぜ、こういうことを書きたいのか、こう感じるのは、こう考えるのはなぜか、と自分に問いかけるようになる。自己理解の問題がでてきます。自問自答したことを形にして、みんなに見てもらい、意見や感想をもらう。この繰り返しが「ブンシャ」です。

結局のところ「ブンシャ」のいちばんの教材は、作品、話し合ったこと、自己評価、つまり自分や自分たち自身だと思えます。僕自身について言えば、家族のことをはじめ、いろんなことが織り交ざって、ずっともやもやしていました。僕にとっての「ブンシャ」とは、もやもやを整理する方法、言語化することの意味を教えてくれたものの一つではないかということです。受けているときには、ここまでは考えていませんでした。もやもやを言葉にすることで、「そういうことやったんか」「ちょっとちがうな」というように、作品や自己評価をつくりながら、自分自身に問いかけていた。「ああ、俺ってこういう感じなんや」「こうならなあかん」というようなことを考えていましたね。そうすることが必要だった時期に「ブンシャ」があった。自己を形成していたように感じています。もやもやを整理し、形を与えていくなかで、自分自身にとってほんとうに大事なことが見えてくるようになりました。それをみんなにみてもらい、意見をもらっていました。みんな同じようなことだったのではないのでしょうか。だから、お互い蔑むようなことは絶対しなかったです。しんどかったけれども、楽しかったです。仲間に感謝です。不思議な空間でしたね。

もう一つ、大学生になってからわかったことがあります。「ブンシャ」における自己評価のもつ意味です。自己評価を書くのは難しかったです。最初はほんまに困りました。そんな作業したことありませんもん、あのときまで。自己評価といえば、授業の内容をまとめて、「こういうことをもう少しがんばればよかった」と書けばよかったわけです。しかし、「ブンシャ」ではそれが全く通用しない。ずっとおっシャっていたじゃないですか、「反省文は書くな」「授業のあらすじや概要を書くな」と。自分が何を感じ考えたのか、何を学びとったのか、自分にとってこういう意味があったのではないか、どのような疑問が浮かんできたのか、などを書けと。正直、苦しかったですね。むずかしかった。はじめに書いたものを読み返してみると、別に「ブンシャ」の授業でなくても勉強できそうなことを書いています。でも、少しずつ書けるようになっていく。何を学んだのかを意味づけることができるようになっていく。そうなっていくと、他の生徒が書いたものが気になる。だから互いに読む、聞く、話すようになる。受けている時は必死でしたのでわかりませんが、大学生になって、自分や周りの成長を意識化する作業だったんだと考えるようになりました。

## (2)「この人がおったら僕の人生どうなるんやろ」——母親との関係

大学時代の家ですか。二十歳になった2回生のころ、家がガタガタになりました。最悪でした。ひとえに金の話です。それにつきます。母は自分の店を構えるようになりました。1回生のころは店の調子もよかった。よすぎるくらいでした。だから、母親は、祖父母も含めて、みんなでいっしょに住む家を大阪の南部に建てました。トイレはどこ、仏壇はここという具合に、自分であれこれ考え、業者と打ち合わせをしていました。僕は心配していました。しかし、母親は一切、聴く耳を持ちませんでした。前しか見ていませんでした。

すべてが悪い方向に進み出しました。お金がまわらなくなりました。母親に書類を差し出され「ここに名前書いて」と言われ、よく見もせずそうしていました。今になってみれば、母親名義から僕に名義を変えるための書類や、母親の借金の連帯保証人になるための書類でした。そういう仕組みについてまった

く知りませんでしたので、言われるままにサインしていました。そうこうするうちに、何がどうなっているのか、わけがわからないままに家計が破たんしました。まだ、何がどうなっていたのか、整理することができません。僕自身、いまだによくわからないことが多いのです。

大学から学費を請求する電話がかかってくるようになりました。母親に尋ねると「もう払った」と言う。「なぜ電話があるのか」と問い返せば、イライラしてキレられました。母親は祖父母に相談したようです。祖父母はお金を渡したはずですが、しかし、母親は別のことに横流した。だから払えなかった。3回生からは自分で学費を払うようになりました。それからは大学もまじめに行くようになりました。授業もほとんど全部出るようになりました。かわいそうだったのは、高1だった妹です。私学の高校に通っていたのですが、学費滞納のために退学処分となりました。弟は、中学の頃にボクシングをしていたことで、私立高校に入学できたのですが、勉強についていけず、すぐに退学しました。これも高1のときです。きょうだいは中卒です。

車のこともありました。母親は免許更新の手続きをしなかったため、失効してしまった。しかし、車がなければいろいろと不便なことがある。だから手放せない。とはいえ、免許がなくては車検も保険もともらない。そこで名義を僕に変更したようです。それからずっと僕宛に車検や保険の請求書が来ています。この話も、ほんとうにどうなっているのかは、僕にはわからないのです。最近も母親に聞いたのですが、まったく要領をえない話ばかりで…。

借金の取立てですか？ ありましたよ。家に来たのは1,2回です。あとは電話です。頻繁にかかってきました。母親のお客さんからが多かったです。銀行ではなく、お客さんやその関係の人とお金の貸し借りをしていたようです。母親に電話のことを話すと、「お前、そんな電話番号に出るな」ときつく言われる。その番号に出ないようにしていると、別の電話番号からかかってくる。ふと出てしまうじゃないですか。それでまた「お前の親、どうなってんのや」となる。呼び出し音が鳴るだけで、ほんまにしんどくなりました。

消費者金融に連れて行かれ、無人で借金することができる機械の前に座らされたこともあります。幸い、審査が通らなかったので借金せずに済みました。電話で呼び出され、車に乗せられたこともあります。建てた家を差し押さえるために鍵を交換するというので呼び出されたのですが、どうもおかしい。家がある方向に行かない。しばらくして車が停まり、連帯保証人にサインさせられました。その人は、母親が100万円ほど借りていた社長さんです。店のお客さんで懇意にしていたようです。母親の彼氏が自分の店を出すことになり、出資していた。簡単に言えば、貢いでいた。その出資金をこの社長さんから借りていたようです。その店はうまく行かず、借金が膨らんでいき、それが母親にも及びました。それで僕が連帯保証人にさせられた。結局、その借金は、母親と別れることを条件に、つきあっていた彼氏の父親が退職金で返済したようです。おそらく僕は、この借金の連帯保証人から外れているはずですが、やはりこれも定かではありません。わかりません。

家賃も滞納していました。電気や水道も止められました。衣食住に困りました。朝起きたら、裁判所からの差し押さえ命令で黄色いテープが家中に貼られました。叩き出されました。ちょうどそのころ、教員免許をとるために介護実習に行かなくてはならなかったのですが、僕は、きょうだいと家の近くの安いホテルに泊まり、そこから実習先まで通いました。

2回生のときほど、いいところの子がねたましかったことはありません。車を乗りまわしている大学生をみるとイライラしました。高校時代からつきあっていた彼女にもイライラしました。つきつけられるのです。いいところの家とそうでない家の違いが。たとえば、彼女に「飯が出てくるのをあたりまえとおもうなよ」と言ったことをよく覚えています。彼女からすれば、そんなことを言われても、自分の家庭は変

えられない。僕は僕で、そういうふうには彼女に言われても自分の家を変えられない。彼女の家の人は、最初は恐縮するくらい親切にしてくださいました。ところが、しばらくすると、疎まれるようになりました。口をきいてくれなくなりました。彼女には包み隠さず自分の家の状況を話していました。彼女の家の人が僕の話を聞いてから、彼女を通じて、僕の家のことを知るようになり、彼女のことを心配されたはずで。そうなるのは、僕自身も理解することができます。しかし、僕はどうすることもできない。彼女に辛い思いをさせました。一方で、僕にあたられ、他方で、僕とはやく別れるように家の人に言われていたので。彼女とは大学を卒業するころに別れました。

学生ですから友だちと飲み会があるじゃないですか。あの頃の僕は、暴飲していました。お金がなかったこともあります。「2時間飲み放題で3000円」とかあるじゃないですか。そうなったら徹底的に飲んでいました。飲んで吐いて、吐いて飲んで、でした。まわりにも絡んでいました。親の店に手伝いに入った時も同じようにしていました。ある日、母親の彼氏に言われました。「自分、たぶん、酒が好きなんちゃう。酔っぱらうのが好きで飲んでんのや」と。「ああ、そうやな」と腑に落ちました。誰よりもはやく酔っぱらいたかった。自分が酔いたいから飲んでいました。でも、4回生からは、「盛り上げるために飲まないといけない雰囲気やな」というように、まわりを見ながらどこまで飲むか、どのように飲むかを、決めるようになりました。

母親は、店が順調だったときには「二十歳の誕生日やから、車こうたるわ」と豪語していました。少しは嬉しかったところはありましたが、現実はその状況では決してありませんでした。「車を買うも何も、家族の衣食住のことはどうなってんの」ですよ。誰でも調子のよいときとそうでないときがある、と言うかもしれませんが、僕にしてみればとてもそんな言葉では片付けられません。育ててもらったことに感謝はしていますが、「お前、ほんまに親か」「この人がおったら僕の人生どうなるんやろ」というのがありました。いまでもそうです。大学2回生のころにお金のことでげしくぶつかりました。今から思えば、親に対して失礼なことを言い放ったと反省しているところがあります。でも、そう言わざるを得ない状況でした。2回生以降、お金については、母親と絶縁状態となっています。母親は僕とお金の話をすることを避けています。ほんとうのところ家計がどうなっているのか、借金がどうなっているのか、いまだによくわかっていません。

## 5. 現在の生活

### (1) 「いいところの子には負けたくありません」——教師を志したもう一つの理由

採用試験に合格したときは、現場にでるつもりでした。ただ心の片隅には、附属で教師ができないかということがありました。すぐにということではありませんでしたが、いつか戻ってきたいというのがありました。B先生にそのことを話しました。もし、附属の教師になることを考えているならば、大学院を出ていなければならぬ時代になっていると言われました。他の附属の先生にも、採用試験に合格したことを報告に行くと、「大学院には行かないのか」と言われました。自分の勉強が足りていないことを自覚していましたので、悩みました。大学院で勉強するにしても、現場を経験してからの方が学びの質は高いと考えていました。お世話になった教職課程の先生に、現場に出るようにと念押しされていたこともありました。お金のこともありました。母親は、「そんなこと考えんていいから自分の行きたいほうへ行け」と言ってくれました。嬉しかったです。ありがたかったです。好きな道をすすんでほしい、そのための支援は惜しまないという母親の気持ちはほんとうだと思えます。いくら感謝しても足りないくらいです。でも、感情だ

けでは事はすすみません。学費など勉強に関わることは自分で賄うと言いました。いろいろ悩みましたが、採用試験に合格した人が教職大学院に行く場合、2年間、採用を待ってくれる制度があったこと、附属の先生たちにすすめられたこと、母親が許してくれたことが大学院に進学することを後押ししました。大学の先生に進学することを伝えに行きました。1時間くらい怒られました。

いまは大学院で勉強することが中心の生活です。一言でいえば、悠々自適です。働くことなく、自分のしたいようにさせてもらっています。甘えていますね。どういうふう実践をつくっていかうかと悩んでいるときは、苦しいですけれども、楽しいです。先生方と授業について議論するのが面白いです。もちろん、まだろくに話はできませんし、「ちがう」と言われることばかりです。でも、やっとそういうことができる。そこまで登ることができたことがうれしいです。ゼミの先生もじつに熱心に指導していただいています。この先生のところで勉強したくて、この教職大学院を受験しました。M2になってからは、教育学研究科の講義にも出るようになりました。教科教育についての専門的知識が自分に不足しているからです。よくわからないことが多いのですが、やはり勉強することは楽しい。正直に言えば、自分が求めているのは、教職大学院で学んでいることよりも、教育学研究科で学んでいる教科教育に関する専門的知識であったのだと感じるようになっていきます。

現職院生とのつきあいがしんどいときがあります。張り合ったり、足の引っ張り合いするようなところを見たり、そこに自分が巻き込まれるのがいやです。言葉は悪いですが、手柄を横取りするのも上手です。いっしょに報告するときなど、僕が一人で準備したにもかかわらず、さも自分がやったかのように話す。ほめられたいわけではありません。横取りされるのもいいです。そんなことは。いやなのは、その人とつきあうことがむずかしくなることです。その人がたいへんな状況になっても、心の底から助けたいと思えなくなりました。実力も人柄も素敵な先生ばかりなのにどうしてそうになってしまうのか。ライバル関係にあるからですかね。評価されたいという人が多いのでしょうか。公立学校の先生がみなそうであるとは決して言いませんが、いくつかの学校で実習させていただいたときにも、同じようなことがありました。

大学や大学院で受けてきた教職の授業には、教師はかくあるべきという話が多いように感じています。教育に情熱を持てとか、愛を持って子どもに接せよ、というように。わかるのですが、違和感もあります。僕みたいな人間だから反発してしまうところが多いかもしれません。大学時代でも、そういうふう感じている人はあまりいませんでした。大学の親友はそうではないですけれども。彼も僕と同じように反骨精神で教員を目指していましたので。何でも「はいはい、はいはい」と聞いてしまう教師になってしまうことへの抵抗感というか危惧が僕にはあります。教職を志望する学生は、やっぱりいいところの子が多いです。まじめで、熱心に勉強します。見習うべきところがたくさんあります。でも、彼らと話したり、つきあっていて、ギャップというか、隔たりを感じるがよくあります。たとえば、自分のきょうだいに話が及んだとき、みんながそうというわけではないですが、表情や言葉の端々に中卒を蔑んでいると感じるときがあります。驚くことはあるでしょうし、それは自然なことですが、それとは別の感情が働いているとわかることがあります。それがしんどいですね。

現実を直視したいという強い気持が自分にあります。見たくないものまで見て生きているというのがあからでしょう。裏の世界には、結局、答えがないんです。「家族はこうあるべきだ」と言われても、そこから外れざるをえないこともある。両親がいてもしんどいところがあります。きれいな言葉で表現されると、聖性を帯びることがあるじゃないですか。教育について語られるときは、そういうことがよくあります。それが僕は気に入らない。隠しとるんですよ。そういうふうにするので。裏の話は良い悪いとかの話ではない。きれいな言葉で片付けられることではないんです。やはり母子家庭と水商売というのがあからでしょうね。まわりの目が、しんどいというか、つらかったですね。いまは、なんともないです。で

も、まわりはそうでない人の方がまだ多いようにみえます。僕が母子家庭出身者だとわかったら、「あーたいへんやな」「がんばってるなあ」「えらいなあ」となります。どういう言葉を返せばいいか、いつも戸惑います。レッテルを貼られたくない。フィルターみたいなものがかげられるのがいやです。たんなる社交辞令にすぎないのかもしれませんが、僕にしてみれば、母子家庭や母親が水商売をしていることは変えようがない。好きでそうなったわけでも、そうしているわけでもない。しゃあないもんはしゃあない。それで生きていくしかないし、生きてきたわけです。中3のころから徐々にそう考えるようになりました。いまは、こういう環境で育ったからこそ、やりがいがあるのだ、と思っています。

母子家庭だったり、経済的にしんどいところの子どもであったら、フリーターや不安定な仕事に就くとみられていますし、そういう事実もあります。そういう目の持ち主と同じ土俵で勝負して、その人より上に行き、「みたかばけ、わかっているか」「母子家庭とかでもやろうと思ったらできんねん」と言いたいところがあります。「こんなやつでも公務員になれるのやぞ、黙っとけお前ら」と。やっぱり上に行きたい。それは母親にたいする証明でもありますし、僕自身にたいする証明でもあります。まわりの目が描いたとおりの人生になってしまったら母親に申し訳ないし、何より僕自身が悔しいですから。

## (2)「お互いの首輪をつかみあっている状態です」——不安に感じていること

将来についてですか。自分については、さほど不安はありませんが、家族のことが心配です。向こうの世界の人は、教師は給料がよいと見ていますが、実際にはそうでもないことを説明しなければなりません。このインタビューを受けるにあたって、自分自身をふりかえってみました。家族のことがずっと気になっていることがわかりました。持ちつ持たれつ、支えられもしましたが、僕が支えてきたところもあります。

家族の中で僕は浮いた存在です。しゃべりかけづらいといわれます。弟と妹によれば、別世界の人だそうです。自分でもそう感じます。やっぱり世界観が違います。向こうの世界でやっていいことは、こっちの世界ではやったらだめで、こっちの世界でやっていいこと、尊ばれることが向こうの世界でやったら蔑まれます。たとえばですか？ 図書館に行くことです。僕はどちらの世界も知っているんですよ、家族のおかげで。向こうは、大学院で勉強するほど賢いと思っています。しかし、僕からしてみれば、ぜんぜんそんなことはないし、まだまだやるべきことがたくさんあります。

きょうだいには、「お兄ちゃんは、自分自身に厳しいけど、家族全員にも厳しい」と言われます。弟には、「育ててもらっているくせに、そんなこと親によう言うわ」と罵られたことがあります。その時に、一回だけですが、弟と真剣に話をしたことがあります。僕はこう言いました。我が家の家系は甘えの血筋が流れている。お前と母親が典型的にそうだ。それで家がどういう状態になったか、考えてみる。それにもかかわらず、お前と母親はあいかわらずプライドだけは高い。理想はいいけれども、現実の生活は何ひとつ変わらない。俺は、目の前のむずかしい現実に対応しながらも、理想をもちつづけてすすんでいきたい。お前にもそうなってほしい。だから、母親にも言うべきことは言う。その結果、俺自身が家族から嫌われようと憎まれようと構わない、と。弟は「意味分からん」と返し、そこで話が終わりました。

弟は歌手を目指していると言っています。へたれというか、口だけで、そういうところにイライラします。いろいろあやしいです。悪さしてるんじゃないかな。そういうのをかっこいいと思うタイプですから。ただ、教職の勉強をするなかで、弟のことを少しは理解できるようになったというか、そうしようと努めようとするようになりました。僕がゆるくなったところがあります。

妹は溺愛しています。いまはフリーターで働いています。よくがんばっています。もうすぐ中学校のときの同級生と結婚します。子どもができましたので。つい先日、「お兄ちゃんはぜったい反対するから言わ

んとことおもっていたんやけど」と状況を告げられました。妹は泣いていました。「いや、反対とかはせへんけども」と落ち着かせてから、いろいろ話をしました。相手は、弟の中学のときの大親友です。だから妹とも同級生です。いい子です。僕らと同居しています。

母親に感謝する気持ちはあります。大事な存在です。僕の先行きを気遣ってくれています。あまりにも僕が順調すぎると感じているようで、「いつか落とし穴があるんちゃうか」と心配しています。僕は「落とし穴に落ちたらそれはそれや」と居直っています。でも、人としてみたときには信用できない。ありがたいという気持ち、ありがたいと思わなければならないんだという気持ち、そして信頼することができないという気持ち、この三つがあります。愛憎入り混じっています。母親との関係をどうするかについては、まだまだです。これからスタートです。おそらくこれからいろいろやってくれるだろうな、と見ています。

母親は不器用な人です。もともとは、いいところの子です。祖父母は経済的に安定していました。母親もOLとして働いていたこともあります。職業病なのでしょう。お金に関して必要以上に見栄を張ります。ホステスになり、本格的に水商売をするようになり、そうしなければなめられてしまうということがあったのでしょう。離婚して子ども一人で育てていくという覚悟もあるでしょう。離婚したときに、養育費など経済的に支援を受けることはもちろん、連絡をとることさえも、すべて断っています。見栄を張ることによって、自分を支えているのかもしれない。しかし、それがあから、現実の生活について計算できなくなっている。僕がそういうこと話しても理解してくれません。母親は、店のことを心配させたくないらしく、せんぶばかすんですよ、そういう話になったら。店の経営とか。妹はそこで雇われて働いていたんで全部知っています。妹に話を聞いています。母親は妹には話をしています。自分がどう生きてきたか、についても。女どうしというのものもあるんでしょうけれども。僕にはそうしません。2回生の頃、僕がお金のことにに関して、厳しい態度をとったことがあるからでしょう。根はいい人です。でも、現実を見ることができないというか、見たがらないので、どんどん苦しくなる。それをまた見栄を張ることによってごまかそうとする。

母親は僕が教員になることずっと望んでいました。しかし、僕にはその理由がわかりません。尋ねたこともありません。教育について話をしたことは一度もありません。学校時代の話も聞いたことがありません。それなのになぜか教師になることを望んでいました。推しはかれば、経済的に安定しているからとなります。小学校のころに、居酒屋を継ぐと話したことがありました。嫌そうな顔をされた記憶があります。こんな言葉で片付けてしまうことに抵抗はありますが、やはりお金というのは大きい。でも、違う理由もあると感じています。たとえば、店を手伝ったとき、お客さんに僕のことをすごく自慢します。そう語っている母親の姿には、自分のような人生を歩んでほしくないという切なる願いを感じます。また、母親はまずそうに酒を飲みます。たとえば、イベントのときはいつも以上に派手に盛り上げますよね。シャンパンなどの高価な酒が注文され、グラスに注がれます。僕もいい気分になって、パカパカ飲みます。でも、母親は少し口をつけるだけ、それも嫌そうに。どんな酒でもそうしています。家では絶対に飲みません。仲のよい人と飲みに行ったときにも、ビールをほんの少しだけちょっと飲んで、あとはずっと水を飲んでいきます。そういう飲み方をしています。母親はいつもまずそうに酒を飲んでいきます。

この先、どう母親と関わっていけばよいのか、正直、わかりません。僕と母親は、お互いの首輪をつかみあっている状態です。母親は、経済的な面で、後ろめたさがありつつも、僕に頼らざるを得ないので、首輪を離すことができない。僕は僕で、信用することができない母親なのに、憎しみも少なからずあるのに、この先、母親は一人で生活していけないだろうと心配してしまい、手を離すことができない。お互い離そうとするけれども、それがなかなかできない。大きな葛藤があります。だから、母親との関係をどうするかについては、まだ、見通しが立っていません。これから始めていくことになります。

(3)「この物語では通用しない。ただ、まだそこまで…」——教師像をめぐる

来年の4月から現場に出ることになります。教師になる僕にとって「ブンシャ」は、授業モデルの一つです。教育の最高のかたちだと思います。自分たちで考え、自分たちで話し合い、教え合う授業だからです。そういう学習活動を支えるところに教師の仕事があると思います。自分たちで評価し合うことも重要な要素です。あのころのことをふりかえってみれば、先生に評価されることも嬉しいことですが、やっぱり友だちに評価されるのがいちばん嬉しい。評価の軸が友だちにあり、彼らから多くのことを学びとっていました。そういう実感があります。

モデルという言葉を使ったのは、「ブンシャ」をどこまで教科教育に下ろしていけるかという問題意識があるからです。僕は「ブンシャ」みたいな国語の授業をつくりたい。でもそうするには、むずかしいところがたくさんあります。「ブンシャ」は、先生と僕らとのかねあいで、何をどこまでやるのかが決まっていました。しかし、教科教育ではそうはいきません。たとえば、教科書のここからここまではやらなくてはならないと決まっています。「ブンシャ」では、生徒が自分たちで舵をとりながら勉強することができます。あのときの自分やみんながそうだったように、「ブンシャ」のような授業が、絶対におもしろいと思うんですよ、子どもたちは。自分たちで学び合っているという実感があるからです。でも、あのような授業はなかなか高度です。

たとえば、作品を読み合うにしても、あそこまで深いところまではいけないのではないか。作品にしても、つくらせるだけ、あるいはもっと手前の文章の書き方みたいなことで終わってしまうのではないか。こういうのは「ブンシャ」ではない。でも、どれ一つとっても十分な時間を確保することがむずかしいという現実があります。他にもむずかしいことがあります。書かせたものは読まないといけないじゃないですか。書かせた者の責任として。たとえば、もし、あのとき僕が家族のことを書いたとします。先生は読みます。そうすると教師としてできることとできないことがでてきます。先生が僕たちを追い込むと同時に、僕たちが先生を追い込むということがあったはず。僕たちだけでなく、先生も葛藤されていたと思います。こうした葛藤とどうつきあっていけばよいのか。僕にその力があるかどうか。やっぱり、むずかしいですね。それでも、「ブンシャ」の要素をとり込んだ国語の授業ができないかと考えています。

正直に言えば、自分がどのような教師になりたいかは、まだよくわかりません。来年の4月から作りあげていくものだと考えています。自分が這い上がるための手段の一つとして、教師になることを考えていた部分があります。やはり、上に行きたいという強い気持ちがあります。この気持ちをすべて否定することは、いまの僕にはできません。しかし、このような気持ちが、教師としての自分の支えになるかといえば、むずかしいと考えています。そうしてはいけないとも。

僕は「野良犬」という言葉で自分を語りました。しかし、この言葉を使うようになったのは、最近のことです。附属にいるときには、こういう言葉で自分をとらえていませんでした。大学生のときも同じです。そのころは「反骨」という言葉を使っていました。大学院生になって、自分のことを振り返ったときに、「野良犬」という言葉が漠然と浮かんできました。大学生になり、家が困難な状況に陥り、対処するなかで、母子家庭とそうでない家庭の違いをいやというほど突きつけられたことを強く記憶しているからでしょう。しかし、実際のところ、僕は「野良犬」ではありません。母親も母親なりに一生懸命、僕やきょうだいを育ててくれた。おじいちゃんも、おばあちゃんもそうです。附属時代を「野良犬」という言葉で語りましたが、附属の中では、という意味です。僕は、ほんものの「野良犬」がどんなものなのか、正直、わかりません。きっと想像を絶する世界を生きているはず。その子からみれば、僕はまちがいに「室内犬」です。そういう生徒に、教師として僕が出会ったとき、「僕は野良犬や。でも、野良犬やけども勉強して、



教師になることができた。だから君もがんばればやれる」というような安易な働きかけでは全く通用しないと思います。それどころか、そういうふうに語ることは絶対にしたらあかんことやと思います。その子に攻撃されるのが怖いからではありません。その子の生きている世界は、そう簡単に理解することはできないからです。わかったような口を利くな、ということです。僕ですらそうであったのですから。僕の言う「野良犬」は、僕がたまたまそういうふうに関心、考えたというだけの話です。この物語では通用しない。ただ、まだそこまで…。

これまでの話のなかで使ってきた「上に行きたい」という言葉も同じです。この言葉は、社会的に認められるために、という意味です。僕には、社会的地位が低い人間を見下す人間をだまらせたいという強い思いがあります。しかし、このような「上に行きたい」という話が、ほんとうはしょうもない話であることもわかっているんです。うまく言えませんが、「上に行きたい」という論理とは違う論理が僕のなかにはある。それがどういうものなのか、まだよくわかりません。あることはある。しかし、それが何なのか…。いまはまだ、「上に行きたい」という自分と、それではだめだという自分がいるという段階です。

僕は、生まれた環境や育った環境が、その人の人生を、ある程度、決めていくと考えています。母子家庭とそうでない家庭とは大きく違うと痛感してきましたから。この気持ちは常にあります。ずっと持ち続けるでしょう。精神論ではありませんが、自分が生まれたことや、自分が育った環境のもつ意義を、その子が自分自身で意味づけていくことを支える教師になりたいと思います。意味づけるように命令するのではなく、その生徒に寄り添いながら、その子の言葉をしっかりと受け止め、一緒に考えていく教師になりたい。そういう働きかけをするなかで、その子の物語が、いい高校出て、いい大学行って、いい企業に就職して、というようなものになるかもしれないし、中卒でフリーターやニートとして、その日、その一日が過ぎていくというような物語になるかもしれない。どうなるかはわかりません。それでも大事にしたいのは、言葉が見つからないのですが、両者が出会ったときに、前者が「あいつは中卒やからだめ」と言い、後者が「大学なんか行ってもしょうもない」と言う、そんな人間にはならないようにするにはどうしたらよいか、ということです。お互いのことを軽蔑しあわない人間になって欲しいのです。このようなことを伝える教育を、どのような言葉で表現すればよいか、まだわからないのですが。妹と弟はそういう意味で勉強させてくれたのかな。僕とは全く違う人生を歩んでいます。僕と同じように一生懸命、毎日を生きています。

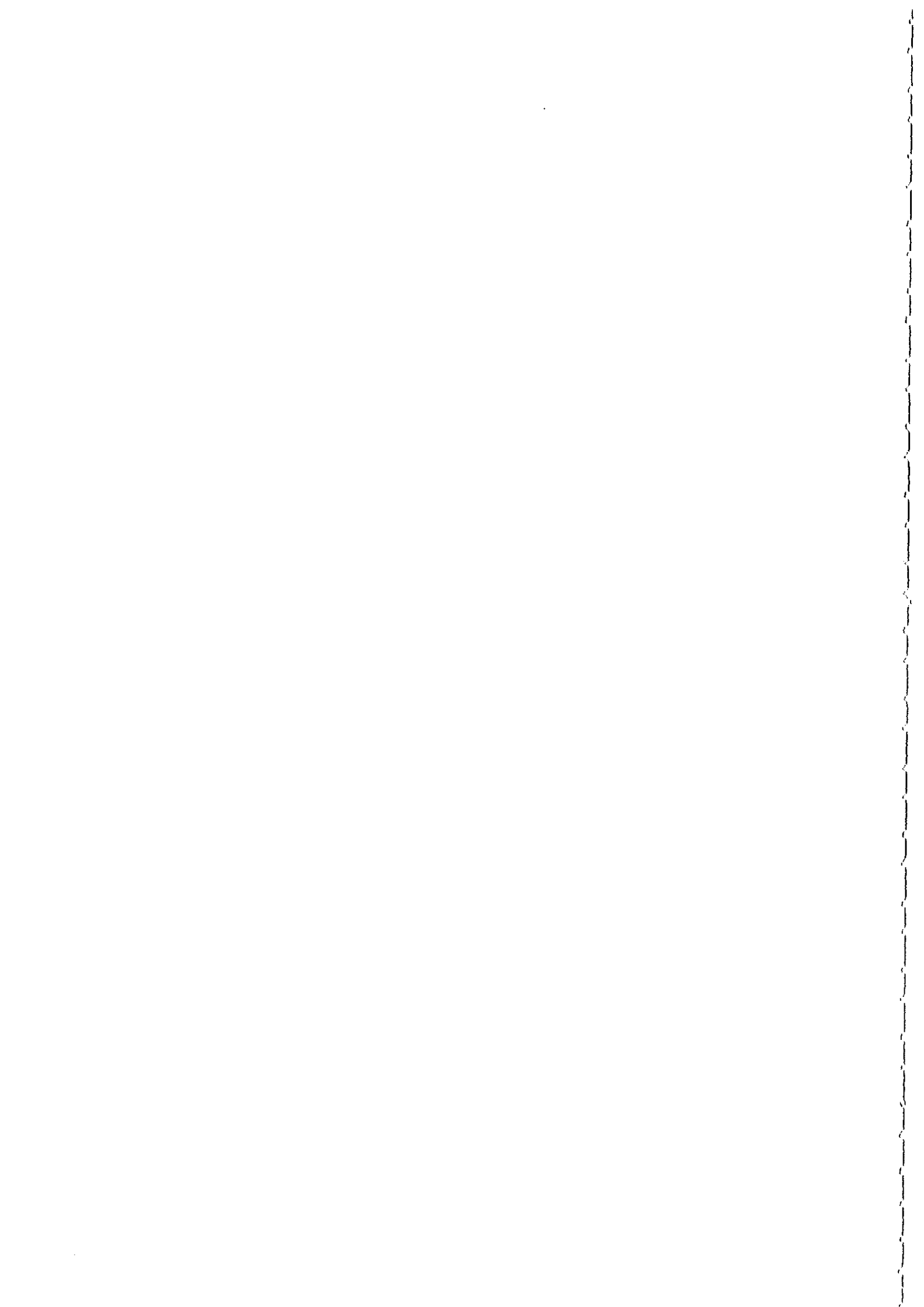
#### (4)「附属の教師になることができたなら最高に幸せです」——将来の夢

心の内を包み隠さずに話すと、きっと怒られるでしょうが、附属に教師として戻ってきたいです。お世話になった先生といっしょに仕事がしたい。一時期は、反発心もあったので、附属で得たものを公立で実践していくことばかり考えていました。教職の勉強をするにつれ、また、附属の先生に話を伺えば伺うほど、附属のよさがよくわかるようになりました。公立学校にはじつにさまざまな生徒がいます。そういう意味での多様性と向き合いながら、実践をつくっていくことができるところに、大きな魅力があります。地域との関係を含めて、学校がもつ底力というか、伸びしろが、附属よりもたくさんあるように思います。附属のことをことさら持ち上げる気はさらさらありませんし、附属の先生に甘えてはいけないと思っているのですが、附属には、教師が勉強することを大事にする文化があります。何の気兼ねもなく読書会をしようと呼びかけることもできるし、そのために集まっても、白い目で見られない。むしろそうすることが歓迎される。人が何か試みることを邪魔しない。目の前の生徒のことを大事にしながらも、自分がやっていることを反省したり、よりよいものにするために勉強している先生たちが多く。どの先生もそうして

いるとは思いませんが、少なくとも、そういう文化が附属にはある。教師が勉強することを大事にする文化です。それが、公立学校にどこまであるのか、僕につくっていくことができるのか、と考えた場合、むずかしいのではないか、ひょっとしたらできないのではないか。実際に働いたことがないのでわかりませんし、附属でも同じことなのかもしれません。それでも、附属で学んだことが僕の強みです。だから何かできるはずです。なかったら自分でつくればいい。それが附属というところです。附属の教師になることができれば最高に幸せです。

第 2 部

實 踐 報 告



# 豊かに表現する喜びを育てる

— 3歳児の事例から —

津村 樹理 (奈良女子大学附属幼稚園)

## 1. はじめに

幼稚園に入園した3歳児は家庭から離れた初めての社会での生活が始まり、初めて自分の力で生活する場において様々な環境と出会う。家庭以外の社会である幼稚園へ通うことが楽しみになるまでに各々のペースで時間と力をかけて、自分の過ごしやすく気持ちの安定する方法と居場所を見つけることが始まるのである。

入園当初は全てのことに對して不安が大きく、言葉が出ない子ども、緊張からその場でじっとして自分から行動できない子ども、表情や身振りで思いを必死に伝えようとする子どもなど、自分の思いを目に見える形や周囲に分かる形で表現することはまだまだ難しい。1学期には教師の助けを借りながら、また、友達の言動から学びながら、表情や振る舞いで表していた自分の思いを、言葉や行動、制作、遊具を使うなど、周りに見える形で表現していく術を学び、自分の表現したことを教師に認めてもらうことに喜びを感じるようになる。そして2学期には、幼稚園での気持ちも生活も安定し、“こんなものもあるんだ”、“こんなこともできるんだ”、“こんな方法もあるんだ”…と幼稚園での経験を自分のものとして積み重ね、子どもらしい発想で様々な表現方法を楽しむ姿を見ることができた。そして2学期も後半に入ると、子ども達の遊びの興味も広がると同時に、各自の思い思いの遊びにもじっくりと取り組めるようになってきている。特に自ら進んで上学年のクラスの遊びや友達の様子を覗きに行ったり、“冒険”と言って園庭やその隅々までどんぐりや落ち葉拾いに行くなど、子ども達の行動範囲に伴い好奇心や興味・関心もぐんと広がってきている。

これらを踏まえて独特な特徴をもつ3歳児のクラスの様子や子どもの遊びから、子どもの居場所づくりと子どもの自身の発揮方法でもある、“子どもの表現活動”に着目することにした。

## 2. 本稿の視点

本稿で着目する視点としては、いくつかの子どもの遊びを事例として挙げ、

①子ども達の遊びの展開と発展を通してその表現の方法と、何を経験したのか。

②子ども達に様々な形で自由に自分の思いを素直に表してほしいという願いをもつ教師の立場として、保育において教師はどのような援助と環境構成が求められるのか。

という2点を主として挙げることにする。そして、事例として以下に挙げる遊びが盛り上がった要因を探り、どのような環境設定や援助が良かったのか、必要だったのかなどを検討していきたい。

## 3. 本稿の対象

年齢：3年保育3歳児

人数：30人（男児15人、女児15人）

時期：2012年11月～12月

尚、本稿は本クラスの担任の立場から記している。

#### 4. 活動の実際

保育中の子ども達の活動の中から、着目する主な活動として、以下の

##### 1、【電車ごっこ】

##### 2、【お話遊び】

##### 3、【音楽会ごっこ】

の3つの活動を取り上げ、実践事例として検討することにする。

また、これらの活動名はクラスの子どもの各場所での遊びに対して教師が名前をつけて分類したものである。

#### 事例1【電車ごっこ】

11月7日（水）

フープを使っての乗り物ごっこが始まる。フープの中に入り運転手になって、あちこちへ出かけている。今まで保育室の積み木を使って電車を作り、電車ごっこを楽しむ姿はあったが、この時はフープを電車に見立て、園庭のあちこちに出かけ始めた。他学年がフープを利用して乗り物ごっこをしていたのを見て、真似し始めたらしい。楽しそうな様子に人数も増え、男児5人が運転手になった。一人一つのフープに入り、「乗って下さい。」「〇組に行きます。」などと、自分が運転手になることが楽しく、また、誰かに自分の乗り物に乗ってほしい様子で友達や教師に乗ってもらうことを喜んでいた。

その後、天気の良い日はフープの電車に乗って園庭に出かけ、一人で走ったり教師を介して友達を乗せたりして楽しんでいた。その中でもA男は毎日運転手になり、アナウンスやドアを開ける音の真似、電車のスピードの調節をするふりなどを上手にしていた。

日	活動の様子	教師の援助・環境構成
11/21 (水)	<ul style="list-style-type: none"><li>•いつものようにフープを取りに行くが今日は小さいフープを二つ持って来る。「2両編成にしたいんだ。」と教師に言う。</li><li>•「うん」と嬉しそうにうなづく。</li><li>•二つのフープがつながると、今までより長くなった電車を満足そうに見る。そして「これ（紙袋）をここ（フープ）に付けたいんだ。と更に要求を伝えに来る。紙袋の中には、空き箱や画用紙の小さく切ったものが入っている。「A君のお荷物なのね。」と尋ねると、「手に持ってたら運転できないから。」と言う。</li><li>•A男は「出発します。」と廊下を走り始めた。その後、戻ってきて「もっとつなげるわ。」と言う。二つつながれたことでさらに長い電車にしたいようになったようだ。教師にひもを結ぶことを手伝ってもらいながら、フープを二つつけてそれを自分の電車につなげ四つのフープがつながる。「4両編成だ。」と嬉しそうに言う。</li><li>•「車庫は…。」としばらく考えて「ばら組の横にするわ。」と保育室横のテラスまで運転し、荷物をつけた先頭側が前を向くようにユーターンをして、丁寧に電車を置く。</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•教師がスズランテープをもって来て「これでくくろうか？」と提案する。</li><li>•紙袋の取手をスズランテープでフープにくくりつけ、A男の思いがかなうようにする。</li><li>•片付けの時間になったので、「車庫はどこにしますか？」と電車のイメージのまま片付けられるように声をかける。</li></ul>

11/22  
(木)～

・翌日、早速電車に乗って廊下を運転し始める。長くなった電車を見て、B男、C男も「乗せて。」とやってくる。A男「いいよ。B君は2両目、C君は3両目に乗って。」と気軽に答え、「次はつき組駅、つき組駅です～」とアナウンスの真似をしながら発車する。お客さんが乗ったことで、ますます嬉しくなり運転手になり切ってきたようだ。

・ちょうどその時、遊戯室で年長児の“いろいろショー”が始まるという放送が入り、数名の子どもと教師が遊戯室に行くことにする。

・A男は「あー、遊戯室には行きませんが、絵本の部屋（遊戯室の手前にある）までは行きます。」と答える。教師が「じゃあそこまで乗せてください。」と言って他の子どもと一緒に乗せてもらう。「車両の先頭には優先座席を設けております。」と言いながら走る。そして「絵本の部屋前、お降りの方はどうぞ。」と案内する。教師が「ありがとうございました。帰りの電車もありますか？」と尋ねると「23分発ならあります。」と答えたので、「じゃあ、23分に乗ります。」と遊戯室に向かう。

・教師や他の子どもが遊戯室で年長児のショーを見ている間、A男はちらちらと中をのぞいて、教師たちが帰って来るのを待っている。帰日も「ばら組行き～」と言いながら、運転する。

・この後、何日かA男が運転する電車は、保育室や園庭を走って楽しんだ。「ばくも運転したい」と言う子どももいて、自分がある程度運転した後は、「じゃあ、〇〇駅までね。」と上手に交代していた。

11/29  
(木)

・保育室の入口に段ボール箱を見つけて、目を輝かせる。「これ電車になる。」と言って、床の上に並べる。そしてガムテープを持ってきて貼りつける。4両編成で嬉しそうに出発したものの、すぐに外れてしまい「ガムテープではあかんわ。」と戻ってくる。「ひもでくくるから、穴をあけて。」と言う。

・段ボール箱を四つをつなげるまで熱心に穴をのぞき、ひもを引っ張って教師と一緒につけた。四つをつなげると嬉しそうに先頭車両に乗り、「環状線、環状線です。」と言いながら走る。保育室前の廊下が四角につながっているので環状線をイメージしたようだ。

11/30  
(金)～

・段ボール箱の電車にオレンジのペンで色を塗り始める。「特急電車だよ。」と言いながら、大きな面に一生懸命腕を動かして色を塗る。

・更に、以前、牛乳パックで作っためがねを個人ロッカーから出して来る。空き箱が置いてあるコーナーでしばらく箱を探し、ちょうどめがねに入れられる大きさの箱を見つけ、電車の脇に取り付ける。次に画用紙を出して小さく切る。「先生、きっぶって書いて。」と言う。教師が“きっぶ”と書くのを見ながら、紙を次々と切る。それを見ていたD子が、「私、きっぶって書けるよ。書いてあげる。」と書き始める。

・切符が出来上がると、もう一つの空き箱を電車に付けて気切符入れにする。切符を周りにいる子どもに「電車に乗ってください。」と言って配って回る。興味をもった子どもが乗り来ると、切符を受け取り切符入れに入れて発車する。D子も一緒に乗っている。

・A男に「遊戯室まで行きたいんですが、この電車は遊戯室に行きますか？」とA男の電車に友達も乗れるようにきっかけを作る。

・A男の運転手になりきっている様子に合わせて、お客さんの役をする。

・まだまだ電車ごっこの興味が続いているので、電車を工夫して作れるように段ボール箱（ふたと底の部分を作り落とした状態のもの）を用意する。段ボール箱であれば、絵を描いたり色を塗ったり、他の物をつけることもできると考えた。

・「いいよ」とめがねで穴をあけ、ゴムひもを使ってくくりつける。「この穴にひもを通すからA君引っ張ってね。」と段ボール箱をつなげることを手伝う。

・A男のアイデア感心しながら、難しいとことを手伝い、A男のイメージが実現できるように援助する。

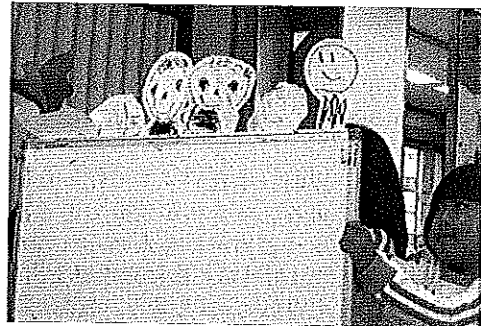
<p>・A 男の電車は、保育室からどこかに行く時に、いろいろな子どもが利用するようになる。 自分のイメージを十分に表現し満足していたからか、友達が運転したいと行った時も、たいてい「いいよ。」と交代していた。</p>	<p>・教師も周りの子どもを誘ってお客さんになったり、園庭に行く子どもがいる時は、「お庭までR君の電車に乗れるよ。」と声をかけたりし、いろいろな子どもがかかわれるようにする。</p>
---	---

《考察》

- ・イメージを実現できるように、その子どもの思いを十分に受け止め、材料や作り方を提供したことでR男の表現の幅や遊び方が広がった。また、いろいろな友達が乗ってきて友達とのかかわりも広がった。
- ・3歳児ならではの遊びで、自分の好きなことをひたすら真似をしてなりきって遊ぶことに集中する姿が印象的だった。個人的な興味・関心を十分に受け止め、形として表現できるように援助することで、他の子どもも巻き込んだ遊びになった。

事例2【お話遊び】

日	活動の様子	教師の援助・環境構成
11/22 (木)	<p>・学級全体活動においてクラスのみみんなで、絵本「おおきなかぶ」を読んだ後、各自が自分の好きな登場人物になり「おおきなかぶ」のストーリーに沿って、お話遊びをすることを誘いかける。</p> <p>・絵本に出てきた自分の好きな登場人物を選んで、話し遊びをするが、おじいさんやおばあさんよりも、いぬやねこなど動物の役になりたがる子どもが多い。</p> <p>・自分の役が呼ばれるとその役になりきり、鳴き声や動きを真似たりして、みんなの前に登場する。恥ずかしがる子どもはおらず、むしろ早く自分の役を呼んでほしいといった待ちきれない様子で待っている。</p> <p>・「いぬがおばあさんをひっぱって、おばあさんがおじいさんをひっぱって、おじいさんがかぶをひっぱって…」という、繰り返しのことばの部分では、その繰り返しの面白さに笑ったり、登場人物の順を一緒に言ったりしながら、かぶから順につながることを面白がる。</p> <p>・「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声の部分では、せりふとその動きを楽しむ。</p> <p>・一通りお話が終わるとC男が「次はにんじんでしようよ」と元気な声で提案し、にんじんを抜くと言うストーリーで演じた。お話が終わると、「つぎはだいこん」「きゅうり」など、知っている野菜の名前を言い始めた。</p>	<p>・話を進めるナレーターとして、あらずじからは離れないように、かつ子どもに分かりやすいように話を進める。ストーリーの展開とその後の動きを、子ども達が思い出せるように説明しながらお話を進めていく。</p> <p>・「次は何が出てくるかな？」など、子どもと一緒に考えたり「うんとこしょ、どっこいしょ」の掛け声では、「一緒に言ってみる?」「みんなどうぞ…」など、子どもからの声を促すように声をかける。</p>
11/26 (月)		<p>・実際に演じて楽しむ中で、自分達から「うんとこしょ…」とせりふが出てきて、「〇〇が△△をひっぱって…」と順に出てくる登場人物の繰り返す言葉遊びの要素をもった話の流れを楽しんでいる。ストーリーも理解しているので子ども達だけで話し遊びを楽しむことができ始めている。</p>





11/26  
(月)

・保育室に新しく置いてあるホワイトボードとかぶなどの絵を見つけ、登園後すぐにE男は『おおきなかぶ』のやつだ!』と叫ぶ。

・朝の身仕度を手早く済ませ、ホワイトボードのかぶやねこの絵を手にとって動かしながら「まだまだかぶはぬけません…」と思いつくままに一人で演じている。

・その後、他の子ども達も集まってきた。制作コーナーで、パスと画用紙を使って「おおきなかぶ」に登場させたい好きなキャラクターを描いている。絵本に沿っておじいさんやいぬやねこをかいたり、うさぎなど好きな動物をかいたりして、周りをはさみで切り取りストローにセロテープで貼り、ペープサートを完成させる。

・作ったペープサートを早速動かしながら、「うんとこしょどっこいしょ」とせりふを言う。

・教師の言葉を聞いて、F子は「私もいすをならべるわ。お客さんと呼んできたらいんじゃない?』と言って、積み木やままごとで遊んでいた友達に「今からおおきなかぶのお話をしますよ。」と誘いかける。何人かの子どもと教師がお客さんになる。F子はホワイトボードの前にいすを持って来て座り、お客さんに見えるように絵本を持ち、友達が言うせりふを聞きながら絵本をめくり始める。F子なりのお客さんへの見せ方のようだ。

11/27  
(火)

・登園したE男、F子、G子など、早速ペープサートを持って動かし始める。新しく登場物を作る子どももいる。今日は初めからお客さんに見せるつもりで、「始めますよー。」と、友達に知らせに行く。

・おじいさん、ねこ、ねずみ、うさぎなどが登場する。

・G子は人をかいて登場させたので、教師が「これはだれですか?』と尋ねると「先生」と言う。教師や周りの子どもが「えー、先生なの。」と面白がる。F子も描いたものを見せにける「これはてるてるぼうず。」「えーてるてるぼうずもひっぱるのー?』と驚くと、H男も「これは鬼。鬼は強いから。」といろいろな登場人物を考えたり作ったりして遊んだ。

・自分で遊んで楽しむだけでなく「先生、みてな!』との言葉も多く聞かれ、自分の制作物や遊びやできることを見せたいという思いも伝わってくる。

・学級全体活動においてみんなで「3びきのやぎのがらがらどん」の絵本を見て、やぎやトロールになってお話遊びを楽しむ。「だれだ、おれさまのはしを がたごとさせるのは」というせりふが気に入って、やぎとのやりとりを楽しんでいた。

・そこで、実際に自分で演じるのとはまた違った形でのお話し遊びができたらと考え、ホワイトボード(1メートル四方大)の上部に、かぶとねこの絵を描いた画紙を貼っておく。

・制作コーナーには、普段よりも多く、白画紙、パス、ストローを準備しておく。

・お話が進むように「まだまだかぶはぬけません。」「次に〇〇がやってきました。」などと、必要なナレーションをいれる。

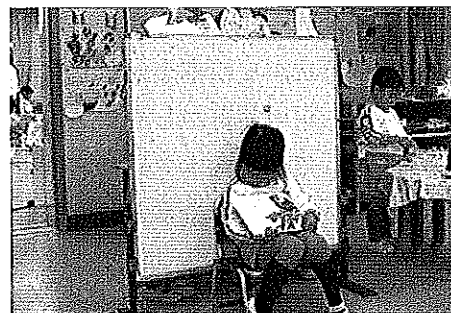
・たくさんのペープサートができてきたので、「お客さんになろうっと。」とホワイトボード前に観客用のいすをいくつか並べて見る。

・初めはF子が何のためにホワイトボードの前に1脚のいすを観客に向けて置いたのかが分からなかったが、しばらく様子を伺っているとF子の意図がわかったので、お話終了時に「先生ね、絵本も見れてお話がよくわかったわ。」とF子なりのお客さんへの見せ方を認める。

・お客さんに見てもらえるように、ホワイトボードの前に予め観客用のいすを並べておく。

・実際のお話には出てこない登場物ではあるが、「これはだあれ?』と尋ねることで、一人一人の思いを受け止める。

・必要な部分は手伝いながら、子どものイメージや思いを受け止めたり、完成したものを見て、面白さや工夫した部分、上手にできた点を褒めたりして満足感を持たせる。



・「おおきなかぶ」に加えて、違うイメージでお話遊びを展開させたいと考え、新しいお話を提供する。

11/28  
(水)

・登園してホワイトボードに貼ってある風景を見て「がらがらどんだ。」と喜ぶ。身仕度を急いで終えたE男は、教師が描いていたトルルを手に取り色を塗り始める。G子「私もトルル作る」、I男「橋を作る」、J子「小さいやぎをつくる」等、思い思いのものを作り始める。

・ペープサートが出来上がると、せりふを言いながら動かし始める。トルルになりたい子どもも多く、トルルが何匹も橋の下に隠れている。「だれだ、おれさまのはしを がたごとさせるのは」「〇〇です」「おまえをたべてやる」「たべないでたべないで、あとから おおきいやぎがきますから」「そんなら とっとといてしまえ」このセリフと動きのやりとりを楽しむ。初めは、教師が言葉を添えていたが、だんだんと子ども同士で会話ができるようになる。

・K子はここにこしながら教師と一緒にいることを楽しんでいた。「おおきなかぶ」のお話も自分は演じず、お客さんになっていた。だんだんと、自分も作る気持ちになったようで、画用紙に絵をかき始める。初めはうさぎ、次に四角をかくて顔をかく。教師が「これはなあに？」と尋ねると面白そうに「こんにゃく」と答える。「こんにゃく？こんにゃくもトルルの橋を渡るの？」と言うと、ここにこしながらうなずく。

できあがったうさぎとこんにゃくをもってホワイトボードの所へ行く。友達が言葉のやりとりを聞いて自分の番になると人形は動かす。せりふは言わないで教師の方を見るので、教師が代わりに「うさぎです」「こんにゃくです」とせりふを言うと、そのせりふに合わせてペープサートを動かした。周りの子どもはこんにゃくが出てきたことを面白がりいろいろな登場物を考え始めた。

・やぎの他にも、ねこ、てるてるぼうず、おばけ、パパ、先生などを登場させ、やりとりを延々と楽しんでいた。

・ホワイトボードに谷川の風景を作り、橋をかけておく。また、トルルを描いて橋の下に貼りつけてのぞかせておいた。

・「だれだ、おれさまのはしをがたごとさせるのは」「おまえをたべてやる」等、話の鍵となるせりふを言いながら、話が進むように援助する。

・子ども同士でせりふのやりとりができるようになってきたので、他の子どもを誘いながらお客さんになる。

・初めて作る気持ちになったK子に、何を作ったか尋ね、かかわりをもつ。

・K子の発想を否定せずに受け止め、友達にもわかるようにK子の作ったものを言葉で表す。

・K子がみんなの中で演じることができるように、援助する。

### 《考察》

- ・学級全体活動で読んだ絵本を元にした環境であることで、クラス全体あるいは一緒に遊ぶ友達同士でのイメージの共有がしやすかった。
- ・教師の援助としては、絵本で見た風景や子どもの絵本からの絵をボードに貼り付け、子どもの目に見える形で再現し、絵本とは違う形で視覚に訴えたことも、子どもの興味を更に増したと考えられる。
- ・友達と会話が楽しめるようになっている時期に、簡単な言葉のやり取りを繰り返し楽しむことができる絵本のストーリーであったこと、自分の作ったもので遊ぶ楽しさを知っている時期に、自分が作ったペープサートで遊びを進められることなど、活動内容が子どもの発達や興味の実態に合っていたことにより、多くの子どもが楽しめる活動となった。
- ・絵本に登場した人物や物のみならず、子どもの自由な発想からの登場人物（“てるてるぼうず”や“こんにゃく”）を受け止めたことが、更に子どものイメージを広げて遊びを発展させる大きな起点となったのではないかと考える。

### 事例3 【音楽会ごっこ】

4月からいろいろな歌や手遊びに親しんできた。聞いて楽しむ子どももいるが、元気に声を出して歌う子どもが多くみんなで歌うことを楽しんでいる。特に手遊びは大好きで自分達から「〇〇しよう」などとリクエストすることも多い。

10月になって「山の音楽家」が気に入り、繰り返し歌って楽しんでいた。単に歌うだけでなく、歌詞に合わせて動物の真似や楽器を演奏する真似をして楽しむ。楽器を演奏するポーズは、素敵な感じに見えるのか曲と合わせやすいのか、演奏のふりを面白がる。

日	活動の様子	教師の援助・環境構成
11/22 (木)	<ul style="list-style-type: none"> <li>・L子がそっと教師に近づき新聞紙や広告紙を巻いて剣に見立てていた物を、フルートのように見立てて吹く真似をするところを見せに来る。</li> <li>・L子は「先生、知らんの?」と言いながらも嬉しそうに張り切って作り方を教えてくれた。</li> <li>・その後、フルートの穴を描き始めるが、棒が細いので小さな丸を書くのが難しい様子である。何度も書き直すが不満そうな表情である。</li> <li>・L子は最初は黙って不思議そうに受け取るものの、「もっとちょうだい」と、今までに作ったいくつかのフルートにも貼り、そのフルートを吹く真似を教師に見せる。</li> <li>・その様子を見ていたN子、M子、S子は「わたしも!」と、同じように紙を巻いてフルートを作り始めた。</li> <li>・O子、P男は手で箱を叩いて楽しんでいる。</li> <li>・楽器作りに興味をもつ子どもが増え、空き箱を叩いて太鼓に見立てたり、L子の真似をしてフルートを作って吹く真似をし始めた。プリン等の空き容器に、ストローを切って入れたり、スズランテープを入れたりして蓋をし、マラカスのように振りカタカタとなる音を楽しむ子どもも出てきた。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「L子ちゃん、フルート吹くの上手だねえ。先生も吹きたいな。どうやって作るの?」と尋ね、L子の制作を認める。</li> <li>・穴の代わりとして使えるように「L子ちゃん、シールもあるよ、貼ってみる?」と丸いシールを渡す。</li> <li>・「L子ちゃんはフルート、O子ちゃんとP男君はたいこだねえ。」とそれぞれが作ったものを認め、周りにも知らせる。</li> </ul>
11/27 (火)~	<ul style="list-style-type: none"> <li>・いろいろな材料を見て、早速、楽器作りに取り組む子どもが多い。</li> <li>・M子は、ストローを切って空き容器に入れて振り、音を楽しんでいたが、大きさの違う容器を組み合わせていたので中身がこぼれてしまう。そこでセロハンテープで隙間を埋めるようにしっかりと貼り付ける作業に専念する作業をひたすら行っていた。P男は昨日は空き箱を叩いて太鼓に見立てていただけだったが、箱に模様を付けたり、ばちにカラーのビニールテープを巻いて模様を付けるなど工夫が見られるようになった。Q子は、空き箱に輪ゴムをたくさん掛けて、輪ゴムをはじいて音を鳴らしている。</li> <li>・R子、S子、M子、P男たちが自作の楽器を持って、ピアノに合わせて演奏の真似をする。</li> <li>・「音楽会みたいだねえ」と言う教師の声を聞いて、R子は「ねえ、せんせい、きいて!じょうずにふけるでしょう?じょうずにおんがくかい</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・制作コーナーに丸いシール、以前に園庭で拾ってきたドングリや石、小さく切ったストロー、牛乳びんのふたなどを置いておく。また、空き箱や空き容器などの種類や量を増やし、子どもが選びやすいように大中小の種類に分けて置いておく。</li> <li>・いろいろな楽器ができてきたので、演奏の真似をして楽しめるように、ピアノで「山の音楽家」を弾く。楽しそうに演奏が始まったので、「音楽会みたいだねえ」と声をかけ、カセットデッキとカセットテープも用意し、子どもたちが音楽をかけやすいようにする。</li> </ul>



でしょう？」と言い、椅子をたくさん並べ観客席を作り始める。

11/29  
(木)

・間食前、みんなが揃った時に、教師が楽器を作った子どもに声をかけ、皆に作った楽器の紹介をしてもらう。紙を巻いて作ったフルート、空き箱の太鼓、輪ゴムを張ったギロ・大きな箱に鍵盤を描いたピアノなどいろいろな楽器をみんなに見せた後、「演奏する？」と尋ねると「する！」と答え、教師のピアノに合わせて演奏し始めた。

・みんなに紹介したこともあり、楽器作りに取り組む子どもが増えた。

12/3  
(月)

・翌日、R子は楽器を置いてある机のそばに椅子を並べて誰に言うでもなく保育室のテラスに出て来て「お客さん来て下さい！」と大声で叫ぶ。また、Z男は「先生ピアノして！」と要求し、ピアノに合わせて演奏の真似をする様子や、皆で一列に並んで曲に合わせて体を揺らしたり自分の楽器を演奏する姿が見られた。お客さんがいなくても、曲に合わせて自分の作った楽器を使って遊ぶことが嬉しいようである。

・そのうちQ子が画用紙を小さく切って持ってきて「これ、音楽会の切符。」と言う。「上手に切符ができたね。でも、真っ白だから何の切符か分からないね。」と言うと、しばらく黙ったまま何かを考えている様子だが、「“おんがくかいがあるよ”ってかいてあんねん。」とY子は言う。教師が「じゃあ、みんながわかるように、今、Y子ちゃんが言ったこと書いてみようか？ そうしたら、他の組のお友達や先生にもわかるよ。」と言うと「うん。」とうなずく。

「何て書こうか？」

「おんがくかいがありますって書いて！」と言う。周りの子どもと一緒に切符作りが始まり、Q子の「看板もいる！」の提案から色画用紙に文字らしきものと絵を描いて、看板も作った。

12/10  
(月)

・登園後、身仕度を終えたQ子は、保育室に置いてある大型積み木を見つけて並べ始める。O子、P男、M子、S子、N子も加わり、いびつな形ではあるが横並びの演奏用の舞台ができた。楽器を作ったり演奏している真似をして楽しむことから、切符づくりや他の人達へのお知らせも流行り始め、クラスの友達だけでなく、他学年や他の遊びのコーナーへお知らせに行ったり用務員さんなど出会った人に、宣伝すること事体を楽しんでいる子どももいれば、また、見ってもらうことを喜んでいる。

12/11  
(火)

・前日に続いて、大型積み木を並べて遊び始める。積み木が増えていたこともあってか、Q子は舞台から対面に指揮台として置いた。指揮棒がないことに気付き、紙を細く巻いて指揮棒を作ってくる。教師が「いいものができたね。」と

・楽しんでいた遊びを皆に紹介することで充実した気持ちをもたせ、さらに、他の子どもへの刺激となるようにする。

・たくさんできた楽器の置き場所を作り、自分の作ったものがわかりやすいように、また手に取りやすいように配置する。

・子どもの遊びのアイデアを受け入れながら、他の子どもにもわかるような方法を提案する。



・行事等で音楽会ごっこをしない日もあったが、切符や看板を出して「音楽会します」と言い、興味が続いている。より音楽会のイメージが表現できるように舞台のようなものを作れないかと考えた。子どもが乗れるように大型積み木を保育室に置いて、様子を見ることにした。

・音楽会をしたい子どもが多いので、積み木の数を増やしておく。

・観客としてクラス担任教諭以外にも、通りかかった用務員の方や警備員の方、他学年の子ども達や教師などが集う。

声をかけると、満足そうにうなずき「先生、ピアノ弾いて。」と指揮台に立って、嬉しそうに指揮をする。こうして、しばらく指揮をしたり演奏したりしながら音楽会ごっこが続いた。

### 《考察》

- ・自分なりの楽器の制作と過去に経験した年長児のごっこ遊びへ誘われた経験が大きく基づいている例として挙げられる。
- ・活動のきっかけとして、「山の音楽家」を全体で歌い楽しんでいたことと、その歌に振付を付けて踊り遊んでいたこと、音楽コーナーで楽器遊びや指揮、音楽に合わせて踊ったことなど、それまでの経験が活かされている活動であったことが、子どもの興味を引いたと考えられる。
- ・廃材の空き箱を叩き楽しんでいたことや、それに模様を描き楽器に見立てたことをきっかけに、本物の楽器があるにもかかわらず、自分で制作した楽器で遊ぶことの楽しみや、大好きな楽器を“自分で”作れること、それを好きな歌や曲に合わせて“なりきって”楽器演奏をすることに魅力を感じ、より多くの友達が興味を持てるようになった。
- ・また、それまでの年長児・年中児に誘われ遊んでもらった様々な“ごっこあそび”の経験の学びから、これまでは受け身だった子ども達が、最近では自ら、「お客さん来て下さぁい!!」と叫ぶ(=観客を呼ぶ)、椅子をひたすら並べる(=観客席を作る)、紙を小さく切り何かを書く(=チケットを作る)、絵や印や文字を書いた画用紙を窓に貼り付ける(=看板やお知らせの表示を作る)…など、順番も方法もバラバラではあるが、思いついたままや、思い出したままに、やってみようという姿や各自が自分の体験を思い出しながら能動的に遊びを進めている姿が見られた。これまでの年中・年長クラスからのお誘いや、一緒に遊んだごっこ遊びの経験が根付き、そこからの学習が大きいものとする。
- ・様々な材料を準備し意欲や興味を持てるようにしたこと、一人一人のアイデアをクラス全体に知らせる場を作ったことにより、より多くの子どもが取り組むきっかけとなった。

## 5. まとめ

これら事例を通して上述した本稿の視点を軸に、子ども達の遊びの発展と彼らは何を経験したのかと、これらの遊びを盛り上げる要因となった教師の援助と環境構成の2点について考えていきたい。

### (1) 領域「表現」を通しての“3歳児なり”の表現活動と子ども達の学び

まず、“3歳児なりの表現活動の姿”とはどういうことかを、幼稚園教育要領を通して考えてみたい。教育要領の五領域の一つとして「表現」は「感性と表現に関する領域」と明記されており、その説明として「感じた事や考えた事を自分なりに表現することを通して、豊かな感性や表現する力を養い、創造性を豊かにする。」と挙げられている(下線は筆者が加えたもの)。

“自分なり”を本稿における“3歳児なり”として考えた場合、“3歳児なりの姿”を、3歳児の発達段階に見合った身体機能の成長した姿と見方や考えの心の成長の姿として、3歳児にできること・3歳児にしかできないこと、と捉え、今回の事例も踏まえた上でのその特徴として、

- ①はさみやセロハンテープ、画紙や空き箱などの文房具や廃材諸々を含めた教材用具を扱う技術が未熟であったり、言葉の語彙数や表現方法が少なく、自分の思いをうまく表出できない

段階にあるが、そこから教材や用具の使い方のポイントを知ったり語彙数が増えたり友達とのかかわり方や伝え方を知る中で、表現方法や経験の幅を広げていっていること。

②経験が浅いがゆえに五感を使って体験したことが全てであり、だからこそ、ありったけの経験をフルに活用して自己を発揮している。それは幼稚園生活のあらゆる側面で表現する子どもの姿を認めてくれる環境の中でこそ、受容感や安心感をもって自分を発揮しても良いと感じたり、発揮できると感じていることの表れであると考え。そして、何事にも捉われない表現や発想、そしてその表出方法が自由であること。

③色々なことに興味があり、やってみいたいという好奇心が旺盛で、技術的に未熟ではあっても周囲からの評価や、結果、できるか否かなどを気にすることよりも“自分で”表現したことに喜びを強く感じていること。

という、以上の3点が特徴として挙げられると考える。そして、これらを上述の領域“表現”の説明に当てはめて考えてみると「豊かな感性」の部分は③が、「表現する力」は②が、①は「創造性」に当てはめて考えることができる。

そして、子ども達がこれらの経験を重ねた後、上記の3点に加えて新たにもう1つ、子ども達は思いや考えはもっていてもそれらを表現する方法や技術を知らず未経験であるがゆえに、自身が表現できたり体験した時のその喜びや感動が大きいこと、また、それらの感情が大きければ大きいほどほど何度も繰り返して行おうとし、そしてその中でゆっくりではあるが他のことを試したり応用を利かせて小さな変化に気付いたりして、新たな挑戦や興味関心へと続いていったり、次回への意欲へとつなげることができるのだということが、上記の説明に加えられると考える。それが、「感じたことや考えたことを自分なりに表現すること」に通じることなのではないだろうか。同時に、これは4歳児、5歳児よりも、顕著に表れることから、3歳児なりの表現活動を通しての彼らの学びの姿であるといえよう。

## (2) 表現を豊かにするための環境構成と教師の援助

子どもの表現とその力を豊かにするために、教師はその時その時の子どもの興味と様子に併せて色々な“きっかけ”や“しかけ”を作る。その“きっかけ”や“しかけ”作りの為に、現状把握となる子どもの活動や言動を援助が見逃さないようにすることが重視されると考える。

特に3歳児は4、5歳児と比べると、比較的次々と遊びが変化し、想像的な遊びが多くなるということに加えて、気分的なものや環境的なもので遊びは左右され次々と変化していくことが分かる。そこで、援助のねらいや目的、そこからそれらの意図に合わせた遊びの環境作りが特に重要なものとなってくるのである。そしてその環境も、単に物的環境ばかりではなく人とのかかわり方も環境の一つとして捉えられる。その保育の中の表現を支える環境構成として、時間（年間の予定や保育の流れ、季節の移り変わり、1日の流れと子ども自身の発達の時期やその時々気持の変化など）、空間（幼稚園の保育室や各所、家庭や近隣の場所など）、もの（置いてある物や使う物、壁面などの装飾や見えるもの、新しく作り出されるものなど）、人間関係（幼稚園で言えば教職員、同学年や他の学年の友達、家族や来園者、その他登降園で会う人や、身近な人達など）、雰囲気（部屋に飾られている花だったり援助の振る舞いなど）の5つに大きく分類され、年齢が下がれば下がるほど後者の影響が大きくなると考える。それが他の学年との相違点であり3歳児の特徴であるともいえるだろう。これら5つの交わりとバランスの具合で結果的に子どもの遊びの展開が変わってくるのだと考える。

また、もう一つ3歳児の特徴として、4歳児・5歳児との比較をした場合、年齢が上がれば、子ども自身は恥ずかしい、失敗したらどうしよう…などという気持ちが強くなりがちであるが、3歳児では、まずはやってみる、してみたい、知りたい…などという興味・関心の方が強く好奇心旺盛の気持ちで突き進む無垢な純粋さが強く表れることが多い。そして、その結果においても、うまくできたかどうか、それは成功したのかどうかという自分自身や周囲からの評価を気にするよりも、自分が楽しいと感じた、嬉しかった、満足できた、受け入れられた…など自身の気持ちの動きの方が強いと考えられる。

逆に教師の視点からは、年齢が上がれば上がるほどその発達段階に合わせて、“そのやり方で良いのか?”、“どうしたら良いのか考えてみよう”と子どもに対しての色々な方法を考えさせる問いかけや投げかけが多いが、3歳児においては、まずは見守る中で“何でもあり”という教師の姿勢が強い。もちろん安全面に配慮はしながらも、まずは子どものしたいようにする様子を見守り、逆にその子どもがどのようにしたいのか、どうするのかといった姿を見てみよう、様子を伺う姿勢をもち、その子どもの姿からその場の言動での援助やその後の環境構成を行っていく。その理由として、幼ければ幼いほど子どもの表現は自らが周りに伝えようとするものではなく、周りの大人が察知していくべき表現が多いからである。一言に表現といっても言葉による表現だったり、音楽的表現だったり、制作や造形物による表現や子ども本人の顔の表情や行動で示す表現など様々な方法がある。言葉に頼りすぎない子どもの表現力というものも見逃さずにいたい。

まずは子どもが“表現したい”という意欲に導く環境作りをすることや、子どもが自分の心を表出しようとしている姿から“表現したい内容”を見とって「自分なりに表現すること」を大切にしていきたい。そして、その時々の子どもの実態に即した教師の願いや意図を環境の中に込め、幼児期の教育の特色でもある“環境による保育”を子ども達との信頼関係の中で、築き上げていきたい。

## 6. おわりに

「ねえ、せんせい、きいて！じょうずにふけるでしょう？じょうずにおんがくかいでしょう？」  
(11月27日の記録 R子の言葉より)

今日も子ども達の手作り楽器の音が響き渡る。もちろん紙を巻いた手作りのフルートからはメロディーどころかドレミの音ひとつ聞こえるわけがない。しかし、子ども達は思い思いの手作り楽器を手に一生懸命に息を吹き込み鍵盤を鳴らしドラムを鳴らし、音を奏でる。各々の身体を揺らすリズムと演奏のバラバラの動きに私はおかしさを覚えつつも、真剣な姿と楽しそうな表情に、いつの間にか子ども達のアンサンブルの音が聴こえてくる。

各々の遊びが繋がることはまだなかった秋の初め、それぞれの好きな場所で自由に好きな遊びが行われていた。“近くに同じクラスのお友達はいるけれど…”といった様子で、仲間遊びを進めるというよりは、自分のしたい遊びをする所に他の子どもがいて一緒に過ごしている場面が多かった。それまでは援助を介してであったり、援助から提供された物や遊びや園庭にある遊具などの環境のみに頼ったりして遊んでいたが、最近では日に日に、援助や友達と一緒に好きな遊びを自分なりの思いやイメージをもって遊ぶのがうまくなってきている。様々な形で自分の思いを素直に表しながらもうまくできずに戸惑ったりもどかしさを感じている姿もあった。そのような中、事例に挙げた頃から、友達や縦割りクラスなどでの友達とのかかわりを通して学んだと思われるそれまでの体験を踏まえて、その真似をして遊んでみたり言葉にして言ってみたりするこ

とで、更に楽しく遊べる方法を見つけ出し始めていた。3歳なりの試行錯誤をしながらも遊びの楽しさが広がることや、自分なりの表現を通して自己表現が認められることなど、遊びの満足感を少しずつもち始めているように感じる。たとえ同じ体験をしてもその感じ方は色々と自由であり、自分のイメージや情操としての心への残り方はそれぞれ違う。そして、それを自分の外に表出しようとする手段も方法も表現活動も更に自由で様々であることを再確認した。どんな些細なことがきっかけになっているか分からない。だからこそその瞬間の姿を見逃さないよう、教師としての自分の子どもへのまなざしや保育への姿勢、自身の記録の重要さと取り方の視点を日々考えることも必要だと気付かされた。

最後に、上記に併せて自身の今後の課題と所感になるが、まず、年少の段階ではまだ難しいかもしれないが、発達段階と内容を合わせて、子どもの自分の表現を見せたり見てもらうばかりでなく、相手や周囲にある表現を見たり聞いたり感じたりすること、そのような態度を育むことも表現活動の一環として捉えられるのではないかと考える。他の人や他の方法での表現に触れられることや表現する過程を大切にすることも含めて今後の保育につなげていきたい。

また、「5. まとめ」の後半部分で述べた、「様々な形で子どもの表現を見逃さないこと」に関連して、それに加えて保育にタイミング良く取り入れるためには、子どもとかかわる援助の豊かな経験や保育技術はもちろんのこと、心のゆとりや感性、ちょっとした遊び心など人としての豊かさも求められるのではないかと気付かされた。春の気配を感じるこの日々、年中クラスへの進級を心待ちにしている子ども達の今後の更なる成長に期待しつつ、私事ではあるが、素敵で尊敬できる先生方と出逢い、保育を共にできる今、少しでも近づけるよう人間性を高めつつ今後も幼児教育に努めていきたい。

#### 参考・引用文献

- ・「2・3年保育の教育課程―指導計画―」『奈良女子大学附属幼稚園研究紀要』第30集 2013  
奈良女子大学附属幼稚園幼年教育研究会
- ・文部科学省 『幼稚園教育要領解説』 2008 フレーベル館
- ・武藤隆 『事例で学ぶ保育内容―表現』 2007 萌文書林
- ・武藤隆 『保育の学校 第2巻 5領域編』 2011 フレーベル館
- ・小田豊・青井倫子 『新 保育ライブラリ：保育の内容・方法を知る―幼児教育の方法』 2012  
北大路書房



# 説明文教材を通して、「自ら学ぶ」子どもを育てる

大野 智子（奈良女子大学附属小学校）

## 1. 説明文教材の取り組み

説明文には、「へえ、そうなんだ」という初めて知った驚きがたくさんある。しかし、本校に赴任する前までの説明文の指導を振り返ってみると、要点をまとめることや、段落のつながりを考えることを中心としていたため、子どもたちは、説明文自体を楽しんで読めていなかったように思う。そこで、クラス替え後出会った4年生の子どもたちと、説明文教材と一緒に読み味わっていきたいと考え、教材に向き合ってきた。6年生までの実践を振り返りながら、説明文教材を通して、子どもたちが「自ら学ぶ」姿をとらえていきたい。

## 2. 説明文を読み深める

「こんなこと初めて知った」「生き物・自然・人の体ってすごいなあ」と、説明文を読むおもしろさをまず十分に味わっていけるようにすることが、子どもたちが主体的に読みを進めることにつながる。そこで、独自学習では、手がかりをどのように見つけて、自分の考えをどう書いていったらいいかということ、まず身に付けていくことが必要だと考えた。そして、相互学習での交流を通して、独自学習の方法を広げると共に、説明文のおもしろさを味わうことができるように、以下の実践に取り組んだ。

### 「かむ」こと力（4年）

#### ○指導目標

- ・書かれている内容や段落のつながりを、言葉に着目しながら読むことができるようにする。
- ・「かむ」と歯、脳、体全体との関係について、考えたことや気づいたことを交流することができるようにする。
- ・咀嚼の役割や歯の健康保持について、興味を持つことができるようにする。

#### ○学習経過

第一次 声に出して読めるように取り組む。

- ・ひとりで読むけいこをする。
- ・わかりにくい言葉を出し合って、わかるようにする。

第二次 独自学習（ひとり学習）に取り組み、相互学習（聞き合い）によって、考えを深める。

- ・初めて知って驚いたことを中心に、ひとり学習を進める。
- ・みんなに聞きたいことを考える。
- ・考えを伝えたり、おたずねについて意見を交流し合ったりする。
- ・段落と段落のつながりについて考える。

第三次 学習をまとめる。

#### （1）独自学習（ひとり学習）を進める子ども

ひとり学習の進め方を知り、まず一人で十分読み味わえる時間（連続3時間）を取るようにした。また、ひとり学習の段階で、自分なりにテーマを決めて進められる子はチャレンジしてみよ

うと働きかけた。

(テーマの例) だえきの役割      脳とのつながり      体全体の力とのつながり

- ・初めて知ったこと、驚いたこと

驚いた理由や「ここまでは知っていた」ということを書く。

- ・わかったこと → 自分の言葉を加えて説明する。
- ・おたずね

「これはどういうことだろう」と思ったおたずねを取り上げる。おたずねするだけでなく、自分の考えを書いてみる。

その後、ひとり学習をグループで交流し、友だちのおたずねについても一緒に考える時間を取った。そして、聞き合いで取り上げる話題を決め、もう一時間ひとり学習を行った。

- ・テーマに合わせて、手がかりになる言葉を探す。
- ・書かれていないことを付け足す。

気づいたこと・考えたこと・今までの体験

調べたこと → 自分の言葉に書き直す。

以下は、その時のA子のひとり学習の様子である。

### ①「かむ」ことと体全体のつながり

- ・脳から、「もうおなかがいっぱいだよ」という知らせが出されます。

おなかがいっぱいだよという知らせが出されるということは、かめばかむほど働くということ。ということは、かめばかむほどかしくなる。

- ・食べ物の量を調整しているのです

胃や腸がつかれて、栄養が取り入れられなくなったりします。

食べ物は、栄養を取り入れるために食べます。しかし、よくかんで食べないと、栄養が取り入れられず意味がない。胃や腸が働かなくなることと同じだと思う。

- ②・よくかまないで飲み込むと、いつまでも知らせが出ず、食べすぎてしまったり

食べすぎると、太ったり、栄養がきゅうしゅうされなかつたりします。先生にいただいたしりょうには、「たくさんの筋肉が活発に動くと、脳の血えきがふえます」と書いてありました。よくかむと、脳の働きが活発になります。だから、よくかまないと、いつまでたっても知らせが出ないと思います。

- ・わたしたちは思い切り歯を食いしばっています。

力を入れたら、しぜんに歯をくいしばってしまいます。歯が弱いと、力が出ないので、思い切り歯を食いしばっても、あまりかわりはありません。だから、虫歯のない歯は、いい歯（虫歯のある歯は悪い歯）だと思います。

### ③脳とのつながり

- ・よくかむことで、脳の働きが活発になります。

よくかむと、脳が「もうおなかがいっぱいだよ」と知らせを出します。それで、脳が働きます。毎日毎日よくかむと、その分脳がたくさん働くので、脳が活発になると思います。しりょうには、「たくさんの筋肉が働くと、脳の血えきの流れがふえます」と書いてありました。

- ・ねむ気がさめて心が安定し

朝ごはんをよくかんで食べると、脳がよく働くので、ねむりにくくなると思います。

## 聞き合いに向けて

### だえきの役わり

- 元の健康な歯にもどるのを助けてくれます

だえきには歯と同じ成分がふくまれていることは分かります。そして、その成分が虫歯にくっついて、成分が歯になっていくのだと思う。でも、助けるだけで、やはりかん全に治すのはむりだと思う。

- だえきには歯と同じ成分がふくまれている

私がよくだえきが出るなあと思うのは、歯みがきをしている時です。だえきに歯と同じ成分がふくまれているということは、健康な歯にするため、脳が「だえきを出すように」と指令を出すのだと思います。

### 体全体とのつながり

- 歯の全体を使ってよくかむことは、体全体の成長や活動にとっても大切です。なぜなのか？

たぶん、右だけでかんだり、左だけでかんだりすると、右だけが強くなったり、左だけ強くなったりするからだと思う。

自分でテーマを決めて手がかりになる言葉を探したり、教科書の言葉から分かることを書いたりしている。聞き合いに向けてのひとり学習では、まだ自分が取り組んでいないテーマを取り上げたり、グループの友だちの考えを聞いてさらにひとりで読み深めたりしていることが分かる。

## (2) 相互学習（聞き合い）で深め合う子ども

すべての段落を一つひとつ同じように取り上げるのではなく、「この部分をもっとみんなで深めたいなあ。」「このところをぜひみんなに聞いてほしいなあ。」と思う所を、聞き合いで取り上げていくようにした。まずひとり学習にじっくりと取り組んでいると、自然と深く追究するところは、今まで考えたこともなかったところ、なるほどなあと深く感心したところが中心になってくる。また、自分で資料も活用して、深く考えたところを聞いてほしいと思うので、聞き合いで取り上げる話題は、大体絞られてくるようになった。グループ学習の段階で、おたずねについて一緒に考えているということも、話題が絞られてくる一つの要因になっていると言えるかもしれない。

話題を絞って聞き合いをすることで、子どもたちは、一つひとつの言葉に着目して、同じ部分に関わって聞き合いをしていこうとしていた。

これは、聞き合い後に、授業時間の中で、わかったことを書いたものである。

### ①だえきの役割

だえきは舌のそうじもしてくれるということにおどろきました。歯にふくまれている成分が舌に関係しているのかもしれませんが。もし、そうでなくても、だえきはただの水ではないことがわかったので、それでよごれを洗い流すのではないかと思います。やくわりはちがっていても、同じ物ならしくみは同じ、もしくはほとんど同じだと思います。

だから、私は、まず歯ごたえのよい物を食べ、かむ回数をふやそうと思いました。でも、調子の悪いときはむりをしないようにしたいです。

### ②体全体とのつながり

今日は、体全体とのつながりを考えました。私は、プリンやゼリー、ソフトクリームなどやわら

かい物が大好きです。でも、おじいちゃんの家に行くと、かならずピーナッツやするめいかなどを食べます。ピーナッツやするめいかも、もちろん大好きなので、よく食べます。ピーナッツのからを歯でかじってあける時にいつも思うのですが、体にも力が入ります。今日、Rくんが、「歯を食いしばると〈歯を食いしばろうとするとときに舌をかむと〉、舌から血が出てくるほど力が出ると言ってくれたので、同じことだと思いました。Yくんが、「力を入れると、どうしても歯を食いしばってしまう」と言っていたので、虫歯にならないように、歯の全体を使って、よくかんで食べようと思いました。

【日記】 「好ききらいのない人はあごがつよい」

今日の国語では、「かむ」ことの力の聞き合いをしました。今日は聞き合いから考えたことを書きます。

教科書24ページ「かめばかむほど、歯も骨も関節も筋肉も強くなります」という所から考えました。かめばかむほど体が強くなります。しかし、やわらかい物は3回ほどかむと、もう飲みこめるくらいの細かさになります。反対に、かたい物は、何度かんでもなかなか細かくなりづらいです。だから、かたい物をよくかんで食べるのが大切です。

でも、するめやたこがきらいな人は、なかなか食べることがありません。その反対に、何でも好ききらいなく食べる人は、かたい物でも食べられる人ですから、きらいな人よりもかたい物を食べる回数が多いです。だから、好ききらいのない人は、あごが強いと言えます。

友だちの考えを聞いて、さらに「なるほどなあ」ということが増えていることが分かる。また、そこにとどまらず、改めて自分の生活とつなげ、これから大切にしていきたいことも書いている。そして、授業時間だけでなく、日記にも取り上げて「かむ」ことについて考えている。

【ふりかえり】 「かむ」ことの力の学習を終えて

ぼくは今まで、「かむ」ことの力の学習をしてきました。説明的文章の進め方の他に、いろいろと体のことでおどろいたこともありました。まず、だえきの働きですが、だえきの中にも種類があるということ、ちゃんと役わり分たんをしているのだなあと感じました。また、バランスよくかんでいないと、左右で力がちがってくるので、ただよくかむだけではなく、まんべんなくかまないといけないなあと思いました。また、むし歯があってはかむ力も出なくなり、歯をくいしばることもできなくなることも分かりました。それをふせぐためには、はみがきの手助け「だえき」を出すためによくかむことに限ります。すべてはつながっていることが分かりました。また、よくかまないと、脳がかむしげきをキャッチせず、せっかく取った栄養もむだになることも分かりました。かむのとかまないのではえらいちがいが生まれます。

また、4年生になってからの説明的文章のやり方は、「資料」も使って、よりいっそう深め合うことができました。資料と教科書をつなげて考え、熱い交流ができるようになりました。2年生の時とはちがう交流ができています。また、5・6年生になるにつれ、もっとよい国語の学習をつくっていきたいと思います。

(Y男)

「かむ」ことの力のひとり学習で、私が一番具体的にたくさん書けたのは、だえきのことについてです。

私は、虫歯のことについて考えました。そして、聞き合いでは、かむといかにはやく消化され、栄養も取りやすいかということがわかりました。そして、もしも「むし歯」があった時は、かむべきではないけれど、あるてい度は歯みがきなどの手助けをしてあげていて、うがいと同じ働きをすると聞いて、びっくりしました。

歯を食いしばる力、体全体の力、むし歯の三つのテーマで聞き合いをしました。それで、Iさんが歯を食いしばる力について、プールの中でもぐっている時もという、自分たちのけいけんもかむことにつなげていて、とてもわかりやすい説明だと思いました。私の考えは、かんじんな歯がつかなくては、体全体もてきぱきとした行動ができないと予想してみました。歯のまわりの骨はよくかまないと弱いままなのだわかりました。

そして、三つのテーマを終えて、かむことにつなげて、聞き合いができたと思います。説明文は、日常生活において、よい勉強だったと思います。(M子)

「かむ」ことは、毎日のように自分がしていることであっても、実は知らなかったことがたくさんある、そんないくつもの驚きに触れ、説明文を読み深めることのおもしろさを実感している。そして、自分の体験とつなげる・資料を活用して説明するなど、説明文を読み深める力も広がっていった。また、自分の体に関することなので、これからの自分の生活に生かそうという気持ちを持つことができた。

### 3. 説明文を読み深める力を高める

「初めて知ってなるほどなあと思ったところ」や「読んで驚いたこと」などに視点を当て、文章に向かい合い、その後の相互学習で、読み応えのある段落、考えどころにこだわって、みんなですらにじっくりと読み味わっていくことが、説明文を読み深める力を高めることにつながる。そして、これらの活動を通して、論理的な文章を読む楽しさを十分味わった後だからこそ、段落のつながりを考えるという学習にも自分で取り組んでいけると考えた。

#### アップとルーズで伝える（4年）

「アップとルーズで伝える」は、身近なメディアであるテレビの映像技法を中心に述べたものである。またアップとルーズについて、対比的に分かりやすく述べられている。伝えられるものと伝えられないものを比べながら読んだり、実際にテレビで見たときのことを思い出しながら読んだりして、ひとりで読む力を高めさせたいと思い、取り組んだ。

#### ○指導目標

- ・書かれている内容や段落と段落のつながりを、言葉に着目しながら読むことができるようにする。
- ・アップとルーズで伝えられるものと伝えられないもの、受け手と送り手の関係などについて、考えたことや気づいたことを交流することができるようにする。
- ・目的に合わせて材料を選び、伝えることができるようにする。

#### ○学習経過

第一次 声に出して読めるように取り組む。

(2時間)

- ・ひとりで読むけいこをする。
- ・わかりにくい言葉を出し合って、わかるようにする。

第二次 独自学習（ひとり学習）に取り組み、相互学習（聞き合い）によって、考えを深める。

(9時間)

- ・初めて知って驚いたことを中心に、ひとり学習を進める。
- ・みんなに聞きたいことを考える。
- ・考えを伝えたり、おたずねについて意見を交流し合ったりする。
- ・段落のつながりや働きについて考える。

第三次 目的に合わせて材料を選び、伝える。

(3時間)

- ・選んだ写真に合わせて、伝える内容を考える。
- ・伝えたい内容を、聞き手に分かりやすく伝える。
- ・アップとルーズ、それぞれのよさをとらえる。

### (1) 相互学習(聞き合い)で読みを深める

子どもたち同士で読み深めることができる相互学習(聞き合い)を目指すために、大きなポイントとなるのは、追究しがたいのある聞き合いのテーマを考えることである。

ひとり学習では、アップとルーズを比較しながら、それぞれの伝わることと伝わらないことについては、各自で読み取ることができていた。そこで、聞き合いでは、受け手と送り手に視点を置き、もう一度アップとルーズについて考えてみることにした。そして、もう一つは、7段落にしか書かれていない新聞の写真について、自分たちで新聞の記事も持ち寄りながら、もう少し詳しく考えてみた。

次に挙げるのは、聞き合いをした後に、わかったことを書いたものである。

#### ①アップとルーズ 送り手と受け手に視点を置いて

試合が終わって、勝ったチームと負けたチームを受け手は知りたいので、両方とも映すと思う。例えば、日本代表と他の外国のチームと戦ったら、先に日本代表を映すと思う。受け手は、応援しているチームの様子がまず知りたいからだ。送り手は、受け手の気持ちになって映像を選んでいると思う。

(N男)

ぼくは、今日、「受け手になったつもりで」ということを発言しました。が、両方見たいということの場合は、考えてもいませんでした。両方は映せないから、よい方を選ぶのです。また、交互に映す。それなら、受け手も満足します。なるほど。そこまでは考えていませんでした。送り手と受け手の関係は深いです。

(Y男)

#### ②新聞の写真について

【松たけの大きさを表すために、手のひらと一緒に撮られた新聞記事の写真を取り上げた話し合いを受けて】

今日は、手のひらとの比かくをするときは、手のひらも入れて写真を取り、何枚もとり、その中から一枚を選んでいると分かりました。記事の内容に合わせて、プラスになるような写真をとるために、中心に伝えたいことを入れると、伝えたいことがよく分かるということも分かりました。

(Y男)

伝えたいことは受け手が知りたいこと。何を中心にとるのかや、どの写真がいいのかをよく考えて、記事の内容に合わせて写真をとっている。

(M子)

## (2) 段落のつながりや働きを考える

論理的文章を十分に読み味わった後であれば、段落のつながりや段落の役割を考えることも、書かれている内容や言葉の一つひとつを手がかりにできるので、意欲的に取り組むことができる。「アップとルーズで伝える」では、7段落と8段落の役割について考えてみた。

### 【ひとり学習】

#### 7段落 1～6段落とつなげて考える

1～6段落では、テレビのアップとルーズについて書いてあって、7段落では、写真について、アップとルーズのちがいが書いてある。→ テレビ以外の写真(新聞)では、どんな風にアップとルーズを選んでいるのか説明している。1～6段落では、テレビのアップとルーズで伝えられることと伝えられないことについて書いてある。しかし、7段落は、自由に画面を切りかえられない写真について、どうアップとルーズを選ぶのか書いてある。

#### 8段落 1～6段落・7段落を読み直して考える

1～6段落と7段落は、アップとルーズについて書いてある。でも、8段落は、今までの説明のまとめ。「テレビや新聞では、こんなふうに、アップとルーズを利用しています」とわかったことをまとめている。

(A子)

#### 7段落

1から6段落までは、テレビの放送というものの上でのアップとルーズを伝えている。が、7段落は新聞の写真というものの上でのアップとルーズを伝えている。なぜテレビのアップとルーズだけにとどまらないのか。それは、写真のアップとルーズは、テレビの放送のアップとルーズのように、動画を切りかえてやっていけるものばかりではない。ということを筆者が伝えたかったのではないか。

#### 8段落

これは、「このように」などの言葉は入っていないが、「まとめ」である。「テレビでも新聞でも」と入っているからである。前の7段落で、テレビのことは一切出てきていなかったのに、また、しかも最後の段落に出てきている。そして、なぜ8段落に受け手と送り手のことが出てきているかということ、テレビでも新聞でも言えることだからである。「アップとルーズ」ということと「送り手と受け手」ということを使ってまとめている。

(K男)

### 【聞き合い】第2次(第9時)の一部

D男: 7段落では、新聞のことを言っていて、なぜ7段落で、新聞のことを取り上げたかは、テレビ以外でも伝えられるものはあるから、その中でも一番身近な新聞を取り上げたと思います。テレビと新聞では、テレビは画像で伝えるもので、新聞は写真と文字で伝えるもので、違う方法でも、それぞれの工夫があるということを筆者は伝えたいと思います。

T: 新聞を取り上げたのは、「それぞれの工夫がある」ということを伝えたいからだけですか。

係: 7段落は、なぜ新聞のことを取り上げたのか、もう少し言ってくれる人はいませんか。

N子: 7段落の最初に、「写真にもアップでとったものとルーズでとったものがあります。」と書いてあるので、テレビの画面で伝える方法だけでなく、Dくんが言ってくれたように写真で伝えることもできると言いたいんだと思います。

係: 考える時間を1分とります。

N子：テレビのアップ・ルーズだけではなく、新聞の写真でも、受け手に伝わりやすいようにしていると筆者は伝えたかったんだと思います。

O子：わたしは、N子さんにつけたしで、テレビでは、画像でアップとルーズを切り替えながら放送ができるので伝わりやすいんだけど、新聞では、少ない範囲で記事が伝わるので、写真と文を入れるとすごく小さいものになってしまうから、写真は1枚か2枚しか選ばせません。そのことでも、取材の時にはいろいろな角度や距離から写真を撮って、その中から目的に一番合うものを選んで使うようにしていると書いてあるので、新聞では1枚か2枚しか選べないのに、テレビよりも苦労しているということを伝えたいんだと思います。

E子：N子さんにつけたしで、受け手に伝わりやすいように工夫していることがテレビのカメラのように新聞にもあるから、新聞で気をつけていることや工夫していることを書いたんだと思います。

係：8段落について言ってください。

A子：「テレビでも新聞でも」と書いてあるので、どちらとも条件は違っているけれど、どちらともアップとルーズをきちんと利用して伝えていると言いたかったんだと思います。

U子：8段落はまとめなんだけど、筆者がどう思って書いていたのか考えてみました。

1～6段落には、サッカーのアップとルーズの長所と短所が書かれてあって、7段落には、新聞記者の一番の気持ちが詰まった写真について、まとめて書こうと思ったんだと思います。そして最後に、「テレビでも新聞でも」と書いてあるので、どちらも受け手の知りたいことを考えて選んでいると気づいたから、こういうまとめを書いたんだと思います。

M子：このまとめの一文は、「テレビと新聞、アップとルーズ、送り手と受け手」と、この説明文で出てきた重要な言葉が全部出てきているので、それを内容に合わせて組み合わせて、わかりやすくまとめていると思います。

### (3) これからの表現に生かす (第三次)

本単元では、自分たちで情報を収集、選択、発信する活動も体験させたいと考えた。そこで、一つの物をアップで撮った写真とルーズで撮った写真を自分たちで用意し、それぞれどんなことが伝わるか考えて発表した。

1. めあてを聞き合う。
2. 写真を見せながら、伝えたい内容を、聞き手によく分かるように話す。(3人組)
  - ①イワナ アップ                      ③亀石 アップ
  - ②イワナ ルーズ                      ④亀石 ルーズ
  - ・声の大きさや話す速さなど、基本的な点に気をつけること。
  - ・3人組で役割を考え、伝えること。
3. 友だちの発表を聞いて、おたずねや感想を話す。
  - ・写真と発表内容を照らし合わせながら、自分の思いと違っていた場合は、おたずねをすること。
  - ・なるほどなあと思った点や、視点のよさについて、感想を述べること。
4. 今日の学習をふり返る。



魚のアップでは、口・歯・目などが見られて、とてもはく力のあるイワナと伝わりました。ルーズでは、イワナとそれをつった道具といっしょに見せたいと伝わりました。

亀石のアップでは、ユーモアのある表情（亀石）を中心に行っていることが伝わりました。ルーズでは、亀石とまわりの木などがあるからこそ、比かくできているんだなあと伝わりました。

同じ物でも、伝えたいことはちがうし、全然ちがったいんしょうをいただくのだなあと思いました。

(M男)

アップの写真では、ある部分に迫って細かいところまで見られるからこそ、伝わってくることがあると実感していた。一方、ルーズの写真では、まわりの物や様子も伝わるということを確かめられていた。そして、「まわりの物があるからこそ、大きさなどを他の物と比較できる」ということは、今回の学習を通して子どもたちが新しく発見したことだと言えるかもしれない。

自分で文章に向かい合い、考えどころにこだわって聞き合いをしたことが生かされ、根拠をしっかり持って、段落のつながりを考えたり、選んだ写真についての主張をしたりしていることが感じられた。

#### 4. 思考の変容や深まりを生む学習の場

根拠をもとにして考えを構築し、意見交流することができる力を論理的思考力の一つだと考える。漠然と思っているとか、何となく分かったつもりではなく、資料や経験を元にするなど、根拠をはっきりさせて、考えを書いたり、話したりすることで、明確に自分のものにしていくことを目指した。そして、意見を聞き合うことも通して、思考を変容させたり、深めたりすることができるのではないかと考え取り組んだ。

国語学習では、思考の変容や深まりが生まれる場として、以下のような場が考えられる。

##### 【独自学習】個人の読みの始まり

考えたいこと・方法を自分で決める。

↓ 手がかりとなる言葉

読みの深まり・視点の広がり

##### 【相互学習】自分の読み

↓ 友だちの考え・新たな読みの視点

読みの変容・読みの深まり

##### 【独自学習】自分の読み

↓ 友だちの考え・新たな気づき

わかったことを書く中で、新たな自分の読みを創る。

#### サクラソウとトラマルハナバチ（5年）

##### （1）独自学習での読みの深まり

###### ①言葉を手がかりにする

○「サクラソウの花の形に合う長い舌をもつ虫は、次もサクラソウの花をさがしてみつをすうでしょう。」とは、どういうことか。

例えば、他の虫はサクラソウの花のみつをすうことができないが、トラマルハナバチはすうことができる。そうすれば、サクラソウを独りじめすることができる。

○「サクラソウに合ったくらし方・体のつくり」とは

- ・長い舌があれば、サクラソウのみつをすうことができる。
- ・サクラソウはオドリコソウなどよりもはやい時期にさくので、トラマルハナバチはそのころ子育てをし、みつをさがしに行く。 (A子のひとり学習①)

A子は、まず自分が疑問に思った教科書の言葉に立ち止まってひとり学習を始めている。そして、そこにつながる言葉に着目して、読みを広げていることが分かる。

## ②知識をつなげる

このように虫に花粉を運んでもらう花のことを虫媒花という。意味は国語辞典を見ると、「おしべの花粉が、虫によってめしべに運ばれる植物。アブラナ・アサガオ・ユリなど、花が美しく、みつを出すものが多い。」と書いてあった。だから、サクラソウは虫媒花で、トラマルハナバチが花粉を運ぶ役目を果たしているということが言える。

どうしてトラマルハナバチはサクラソウのみつをすうのか。

サクラソウが開花の時期をずらしたり花の形をみつをためる形にしたりしている他にはあるのか。さっき書いたように、虫媒花の特ちょうは、花が美しく、みつを出すということ。27ページの写真を見ると、サクラソウはとても目立っていて、きれいにさいている。だから、ハチの目にも入りやすいからという理由もある。 (ひとり学習②)

教科書の言葉を手がかりにして考えた後、自分が知っていることを思い出し、国語辞典を活用して、知識をつなげている。その上で、もう一度教科書に戻ってサクラソウとトラマルハナバチのつながりを考えている。

## (2) 相互学習での読みの変容

### ①友だちの発言によって深める

友だちが出すおたずねは、子どもたちが読みを変容させる上で大きな役割を果たしている。そこには子どもたちの「知りたい」という思いがあり、また、「友だちのおたずねに答えよう」という気持ちがある。だからこそ、子どもたちは、思考し、根拠を明確にし、発言をつなげて考えていくことができるのだと思う。

以下に〈「全体を守っていかなければならない」とはどういうことか〉というテーマで聞き合いをした一部分を挙げる。

T男：僕は三角形で考えて、その中でも普通の三角形ではなく、三角形のドミノと考えてみました。その理由は、例えば「サクラソウが、ゴルフ場などになって少ない」と書いているので、ドミノで考えたらそのサクラソウの部分から欠けていくということは、全体がこわれていくということだから、サクラソウとネズミとトラマルハナバチのすべてを平等に守っていかないと、サクラソウやトラマルハナバチが絶滅してしまうと考えました。

(ここまでは、「全体」を、サクラソウとトラマルハナバチとネズミの三者の関係ととらえる考えが続いていた。)

係：他におたずねや意見はありませんか。Iさん。

I女：三角形ではなくて、四角形ではないですか。なぜかは、トラマルハナバチは、ネズミもいなければならないし、まわりの花々がないとだめだと思います。

係：ネズミや他の花々などの四角形について、何か思うことはありませんか。

D男：まわりの花々で、トラマルハナバチはまわりの花々がないと、働きバチの夏から秋の活動はできなくなって、一家を養うことはできないので、まわりの花々が必要だと思います。

R男：ばくもD君と同じようなことなんだけど、トラマルハナバチはサクラソウの受粉の仲立ち

をしていて、そのトラマルハナバチは、ネズミと他の花々が必要であって、ネズミがいなかったらそこにサクラソウがいても受粉ができなくて、他の花々があってもサクラソウがないと受粉ができないということで、他の花々はいると思います。

B女：トラマルハナバチの女王バチは舌が長いので、サクラソウの花の蜜を食べて、受粉を助けてあげられるけど、女王バチから生まれたオスバチなどは、他のまわりの花々で、ノアザミやオドリコソウがないといけないと思います。

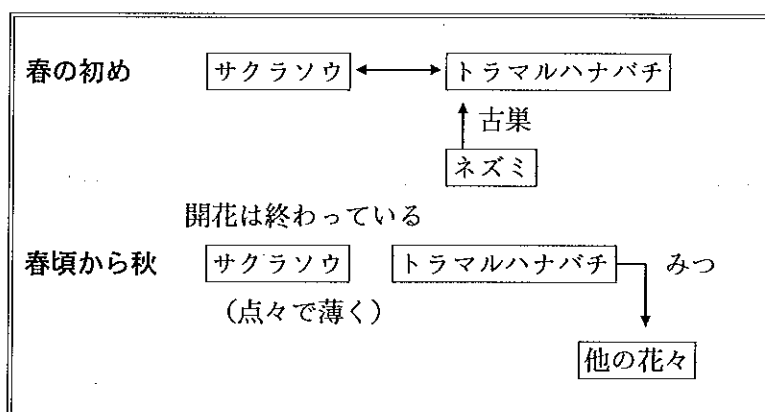
E女：Bさんに意見を言うんですけど、トラマルハナバチのオスバチにとっては、まわりの花々が大切といったんですけど、そのことからいうと、女王バチにとってはまわりの花々が別になくっても、サクラソウの花粉さえあれば生きていけるということなので、トラマルハナバチのオスバチも含めたら四角形になると思うんですけど、私てきに考えると、トラマルハナバチの女王バチにとって、まわりの花々はあまり関係ないと思います。

N女：女王バチも働きバチも、サクラソウがなくなってからは、花が女王バチは集められなくて、働きバチがかわりに行った時に、まわりの花々にいかないと蜜がないと思うので、女王バチも生きていけなくなると思います。なので、関係はあると思います。

O女：Nさんの今の意見から分かったんですけど、トラマルハナバチが女王バチがもし絶滅してしまったら、他の花々も絶滅してしまうことが分かったから、だからサクラソウを保護しないと、トラマルハナバチが絶滅してしまうということにもなるから、まわりの花々がなくなっても、サクラソウがなくなっても、どちらにしてもトラマルハナバチは生きていけなくなるということが分かります。

M女：Oさんに付け足して、私は、もしサクラソウがなかったらトラマルハナバチはどうなるかというのをもう少し言うと、サクラソウは、トラマルハナバチより早く咲く、あ、間違えました。まわりの花々よりサクラソウは、早く咲くということで、トラマルハナバチはそのまわりの花々が咲いていないときにサクラソウだけが咲いているから、女王バチはその時だけサクラソウの蜜を集められるから都合がいいと思います。

この時、A子はノートに次のようにメモをしている。



I子の「四角形ではないのか」という発言から他の子がつなげていった考えを聞いて、後半の他の花々とのつながりを図に表し、その上で自分なりに時期に目を向け、言葉を付け足している。

## ②教師の働きかけで深める

教師も、子どもたちの「知りたい」という思いや、「ここを考えたい」という願いに寄り添っていくことは、とても大切だと感じる。しかし、すべてをまかせるだけでなく、教師も一学習者として、本時の授業をより深まりのあるものにしていくために、立ち止まることをうながしたり、

視点を与えたりしていくことは必要であると思う。

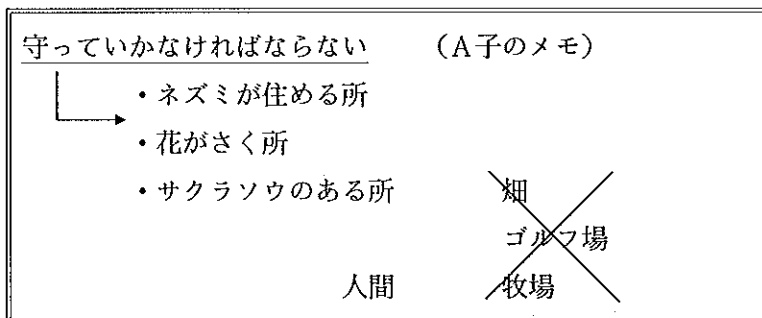
以下も前述と同じ時間の聞き合いの様子である。

教師：だいぶ「全体」というつながりはみえてきたけれど、みんなもう一つ、「守っていかなければいけないんだよ」ということを言っていますが、この守っていくというのは、具体的にはどういうことかな。

M男：トラマルハナバチやネズミなどは、命という大切なものがあって、牧場などに住んでいる地域が変わると、住める地域がなくなり絶滅の危機があるので、ゴルフ場や牧場にするのを、人間も命というものがあるので、トラマルハナバチのことも考えて牧場などをつくったら、トラマルハナバチも生きていけると思います。

K男：ネズミの古巣ってことはネズミがいるってことだけど、そのネズミが住める環境があったら、他の花々とかもさいてたら、トラマルハナバチは住めるし、そのトラマルハナバチが住んでたら、サクラソウも生きていけるから、サクラソウの周辺の環境を、ネズミが住めたりとか、他の花々が咲いたりできるっていう場所が、サクラソウの種が実るという場所なので、たぶんそういう環境が整ったところを残すっていうのが、守るっていうことだと思います。

D男：サクラソウ、トラマルハナバチ、ネズミとか、全部がそろって、一つでも欠けてしまった場合、関係している生き物たちもなくなってしまって、それをつぶしている人間が、他の植物も昆虫も消していくんだと思います。



この時のA子は、友だちの考えを聞きながら、自分なりに考えた図を書いて、ノートにメモをしていったことがうかがえる。

### (3) 独自学習(ふりかえり)での読みのまとめ

聞き合いをした時には、授業の最後に、「なるほどなあ」と思った友だちの考えにつなげて、自分の読みをもう一度書くようにしている。A子は次のようにまとめている。

牧場の物語を読みました。その本は、牧場に捨てられた生き物たちがきて、保護するという内容でした。その時は、もっとたくさんの動物がきて守っていけるような大きな牧場があればなあと思っていましたが、反対に今度は野原が牧場に変えられ、植物がどんどん少なくなってしまっているので、意味がないなあと思いました。野原はこれからあまりつぶさないようにしないとけなくて、生き物たちの全体を守っていくには、ネズミが住めて、他の花々やサクラソウが咲くようなところもつぶさないようにしないとけません。だから、私たち人間は、本当にその大切な場所をつぶしてまで建物を建てないといけないのか考える必要があると分かりました。どれか一つでも欠ければ全てが崩れてしまうので、全ての生き物を保護していかないといけないなあと思いました。

A子は、自分の考えをつくる材料を教科書の内容だけに留めていない。辞書の活用や、友だち

の発言、教師の働きかけなどが思考の深まりや変容の環境となっている。独自学習の段階では、サクラソウとトラマルハナバチの関係にこだわりが見られたが、友だちの考えを聞く中で、三者、四者の関係を把握し、全体の関係を理解するに至っている。また、以前読んだことがある物語を思い出し、この学習を通して、違う角度からも考える視点を持ったことで、最初に物語を読んだ時とは違う新たな感想を持った。このことから「サクラソウとトラマルハナバチ」という説明文と出会ったことで、以前の思考からの変容もみられたと言えるだろう。

学級全体の学習の様子を見ても、次のような読みの変容が見られた。最初の独自学習の段階では、題にある「サクラソウとトラマルハナバチ」の関係に目を向けてひとり学習を始める児童が多い。その後、聞き合いのテーマを決めて、もう一度ひとり学習を進めた。

【聞き合いに向けて】（『全体を守っていかなければならない』とはどういうことか」というテーマに関わるひとり学習）

- ・三者の関係ととらえている
- ・四者の関係に気づいている ..... 6名
- ・支えるものがどれか一つでも欠ければ（自分に必要なことをしてくれるものがないと）、  
全てが絶滅してしまう。 ..... 7名
- ・人間が変えてしまった ..... 3名

【聞き合い後のわかったこと】

- ・四者の関係 一つでも欠けてはいけない ..... 9名
- ・人間が変えてしまった ..... 4名
- ・壊してしまったものを直すのも人
- ・どんな環境を守って（作って）いかなければならないか ..... 10名
- ・人が考えていかなければならないこと ..... 6名

このようにして子どもの思考の変容を改めて追ってみると、独自—相互—独自の学習を通して、「書く」「伝え合う」「書く（ふりかえる）」ということが、論理的思考力を育てる上で大きな役割を果たしていると言える。そこには試行錯誤の跡が感じられるからである。

## 5. つながり深まる思い

相互学習の場は、自分の読みをとらえ直し、新たに読みを深め、次なる課題を見つけ出す場であってほしい。最初に自分の思いをきちんと持ち、その上で友達のを考えを受け止めていくからこそ、読みが深まったり、思考が変容したりしていく。そして、その深まりを自分自身実感する上でも、「書く」ことは欠かせないと考える。

秋田喜三郎は、『発展的読方の学習』の中で、児童の学習は、「繰り返へさるるに従ひ広く深く発展するもの」だと述べている<sup>1)</sup>。子どもの思いに沿いながら、独自—相互—独自の学習を細やかに繰り返していくことが、一人ひとりの中に残る、意味のある学習となっていくと考え、実践に取り組んだ。

### 平和のとりでを築く（6年）

#### （1）相互学習に臨む構えをつくる

##### ①自分なりの学習計画を立てる

以下、M子の学習ノートから、考えが広がり、深まる様子をとらえていきたい。

教材文に出会ったら、自分なりに独自学習の計画を立てるところから、その子自身の学習が始まる。その計画があるからこそ、視点を絞って、手がかりを探して読んでいくことができるだろう。M子は、その時、「自分の学習内容」として、次のように書いている。

情報の時間に調べたことを生かして、まずは、原爆が落とされたときの被害を考え、その後、原爆ドーム保存運動が始まるまでの市民の思いを自分なりに考える。そして、最後の文から、題とつなげて、原爆ドームを見た人々の気持ちについて考える。そして、筆者の思いを受け止めていきたい。

## ②独自学習で自分の考えを持つ

この単元では、最初に2時間独自学習した後、3人組での交流を経て、聞き合いのテーマを決めていった。今回取り上げたのは、次の二つである。

- ・「心の中に平和のとりでを築く」とは、どういうことか。
- ・筆者の考え、伝えたいことはどんなことか。

テーマが決まったら、改めて独自学習する時間を設けている。そうすることで、言葉や筆者の思いに迫った聞き合いができると考えるからである。

「戦争は人の心の中で生まれるものである」

つまり、戦争は、「戦争をしよう」という心がなくなれば、この世から消えるということ。世界中を平和にするには、人の心から、「戦争をする」という心をなくさないといけない。そして、それをするためには、最初から人の心に存在している「平和の心」を守るとりでを築かないといけないということだと思う。

また、「平和」を守るとりでなのか、「平和という」とりでなのかについて、聞き合いでたずねたい。

この時の聞き合いでは、M子と同じようなおたずねを持った児童が他の子に投げかけ、意見が交換されていった。その時間の最後に、M子は次のように分かったことをまとめている。

私は、「平和」を守るとりでという場合も、「平和という」とりでという場合も、どちらもあると思う。心の中にある平和が欲やにくしみの心に小さくされてしまわないようにすることも、欲やにくしみがそれ以上大きくならないようにすることも、結局は、世界の平和を守ること、また、戦争をなくしていくことにつながるからである。それに、意味は違うけれど、どちらも自分の心を守るということには違いはないと思う。

この聞き合いでは、「平和」ということに視点を当てて意見交換が進んでいたが、もっと自分自身のことには当てはめ、日頃の自分の思いを見つめ直して生活につなげさせたいと考えた。そこで、「友だちと自分がけんかになってしまうときの心の中はどんな思いだろう」と投げかけてみた。

話し合いをしてみて、みんなも自分と同じような場合があるとわかった。それぞれの考え方が違っているけれど、相手の立場に立って、「相手はどんなふうに思っているのだろう」ということを考えることが大切だと思った。

## (2) 新たな独自学習を生む場にする

### ①教材文から自分が考えたいテーマへ広げる

2つ目の聞き合いのテーマでは、筆者が原爆ドームを「記念碑」「世界の遺産」と表現したところに注目して聞き合いが進んでいった。そして、「世界遺産」ではなく、「世界『の』遺産」と表現されているところから筆者のどんな思いが伝わってきたか、自分たちは何を受け止めたのかを深めていった。

「世界遺産」は、日本でも世界でもたくさんのもが選ばれている。だから、「世界遺産」という書き方では、原爆ドームがどれだけ大切なものかということあまり伝わらない。しかし、その「世界遺産」に「の」がつくことによって、他の世界遺産に選ばれたものとは違う感じで、世界中の人々にとって、とても大切なものであることが伝わってくる。

原爆ドームは、日本にあるけれど、日本のものではなく、今はもう、「世界のもの」なのだと思う。

まずは、教材文をじっくりと読み、筆者の思いをみんなで受け止めていったことが、「戦争は、過去のことではない」「自分たちが知り、考えていかなければならないこと」という思いを持つことにつながったと考える。それが、筆者の考えを受け止めるだけでなく、自らテーマを持って現状を調べ、自分なりの考えを持って発信していく意欲を高めた。そこで、自分が関心を持ったテーマについて情報の時間を活用して調べたり、どれくらい平和について考えているかを知るために、他学年にアンケート協力を依頼したりして、自分の考えを発信するための資料集めを行った。その上で、ノート2ページに意見文をまとめ、必要な資料（地図や表・グラフなど）を用意していった。

M子は、「平和」に目を向け、現在世界で行われている取り組みを調べ、自分に何ができるかを考えていった。以下は、その時の構成メモである。

【テーマ】平和を守るために私たちができること

【考え】まずは、それぞれが「平和な世界とはどんな世界なのか」を考えて、そして、世界の人々と仲良くなれば、私たちが大人になって、友達がいる国と争いはしないと思う。

【構成】1 「世界の平和を守る・平和をつくるため、私たちに何ができるのだろう」ということを問いかける。

2 みんなの「平和」についての考え（5年生へのアンケート）と自分の「平和」についての考え

3 世界の平和を守る取り組み  
（インターネット・本を引用）

4 私たちにできる平和を守る取り組み

また、いろいろな国の子ども達が集まって、それぞれの国の文化を学ぶようなイベントもあります。私も一度参加したのですが、その国の民族衣しょうやおかしについて知ることができて、楽しかったです。このようなイベントに参加して、その国のことを理解して、ちがう国の友達ができたら、その友達のいる国と、戦争をする気にはならないと思います。人ごとだと思わないで、それぞれが他の国のことを少しでも理解することが大切だと思います。（意見文・一部抜粋）

②友達の発信から「知りたい」という思いへつなげる

全員が自分の考えをまとめた後、すべての意見文に目を通した上で、大きく三つの話題に分けた。そして、1時間に一人ずつ友だちが発信した考えを受け止め、それに関わりながら考えを伝

え合う聞き合いを行った。

1. 戦争が起こる原因は何か。
2. どうして少年兵がこんなにいるのか。
3. なぜ原子爆弾は世界に広がっていくのか。

核兵器不拡散条約で、5カ国だけ核兵器を持ってもいいという決まりになっている。世界にいくつも国がある中の、たった5カ国ということは、その国の人たちは、核兵器を持っているから、自分たちは強い国であるということのアピールして、核兵器を使って別の国をおどす。そして、その国が自分たちの言うことを聞くと、核兵器をどんどん作ってしまう。しかし、核兵器を使って国をおどすということは、「核兵器を落とすぞ」と言ったら相手がこわがって自分たちの出した条件をのんでくれるとわかっているということであり、そして、核兵器がどれだけおそろしいものなのかを知っているということではないかと思う。核兵器がどれだけおそろしいかや、どれだけ人を苦しめるのかを分かっている上で、核兵器を持っているというのは、相手のことを全く考えずに、核兵器を利用しているということ。だから、それが絶対にしてはならないことだということ、そして、核兵器をもう二度と使わないでほしいという被害者の思いを、被害を受けた国の私たちが、核保有国に伝えていかないといけないと思った。

これは、3の話題の後に、M子がノートにまとめた思いである。「平和」に視点を当てて調べたM子にとって、現在も戦争をしている国がある、核を保有する国がある、少年まで兵士になっているという三つの話題は、新たなことを感じさせられる聞き合いになったことだろう。だから、どの時間も、ノート1ページ以上に渡って、自分が感じたことを短時間の内に書きつづっていた。

教材文を通して、筆者が伝えたいことを考えたり、友達が発信した考えを受け止めたりしていく中で、学級全体が、「私たちが、後の世代に伝えていくためには、まず自分たちが戦争について知ることが第一だ」という思いを改めて持つようになった。そこで、ピースおおさか大阪国際平和センターへ出かけ、当時の様子を展示物から学ぶと共に、戦争体験者の方からお話を聞かせていただくことにした。そして、「平和のとりでを築く」の聞き合いと、ピースおおさかでの学習を踏まえて、改めてこれから自分が大切にしていきたいことを書きつづることにした。

ピースおおさかへ校外学習に行った時、戦争を体験された方のお話の中で、「最近、命をむだにする人が多くいる。」ということを知った。確かに、ニュースでも「自殺」「殺害」という言葉をよく耳にする。私は、今回の学習を通して、自分の命も人の命も大切にしたいと思った。

「平和のとりでを築く」では、原爆ドームは戦争の被害を強調する遺跡であるにも関わらず、世界遺産に登録されたということから、世界中の人々がそれだけ平和を願っているということがわかった。また、ピースおおさかでの校外学習では、戦争中、飢えた動物が人を襲うかもしれないという理由で、動物園の動物が次々と殺されていったということや、子ども達はろくに勉強もできず、「天皇のために命を差し出しても惜しくない」という教育を受けていて、ご飯も満足に食べられないというつらい生活を送っていたことがわかってきた。そして、何の罪もない子ども達や動物が殺されていったのだとわかった。

ピースおおさかでの学習が終わってから、私は、「戦争をしたことで何かいいことがあったのだろうか。」と考えてみた。それは、戦争の恐ろしさを学び、もう二度と戦争をしないと決めたということくらいだと思う。それも、もっと早くに気づくことができたはずだ。今までは、



「日本は、これから一切戦争に関わらないと決めた。」という知識しかなかったけれど、今回の学習で、それがなぜなのかや、「平和」ということについて学ぶことができた。戦争がないということだけが「平和」ではないと思う。みんなが、「平和」という言葉の本当の意味を考えてみるべきだと思った。

私は、これから、自分が十分に学習でき、お腹いっぱい食べ物を食べることができ、そして生きていられるということに感謝し、毎日を精一杯充実したものにしたい。

見学に出かけたのは、「平和のとりでを築く」の学習から少し後のことになる。最後に思いをまとめたのは、卒業が近づいた頃である。しかし、当時の学習が生きていて、子ども達は真剣に学び、思いを受け止め、自分の姿を振り返りながら書き進めていった。今回の学びがこの時だけで終わらないようにという思いも込め、最後に自分の考えをまとめた作文を、全員タイムカプセルに収め、20歳の時に開くことにしている。この時の学びが、8年後の子ども達に、また考えるきっかけを与えてくれることを願う。

本単元を改めて振り返ってみると、次のような学習の流れをたどったことになる。

【独自】教材文から考える。

【相互】共通のテーマで聞き合う。

【独自】今の世界の現状を知る。

自分の考えを発信する。

【相互】友達が発信する考えを受け止める。

【独自】改めて戦争について学ぶ。

自分の今の生活を見つめる。

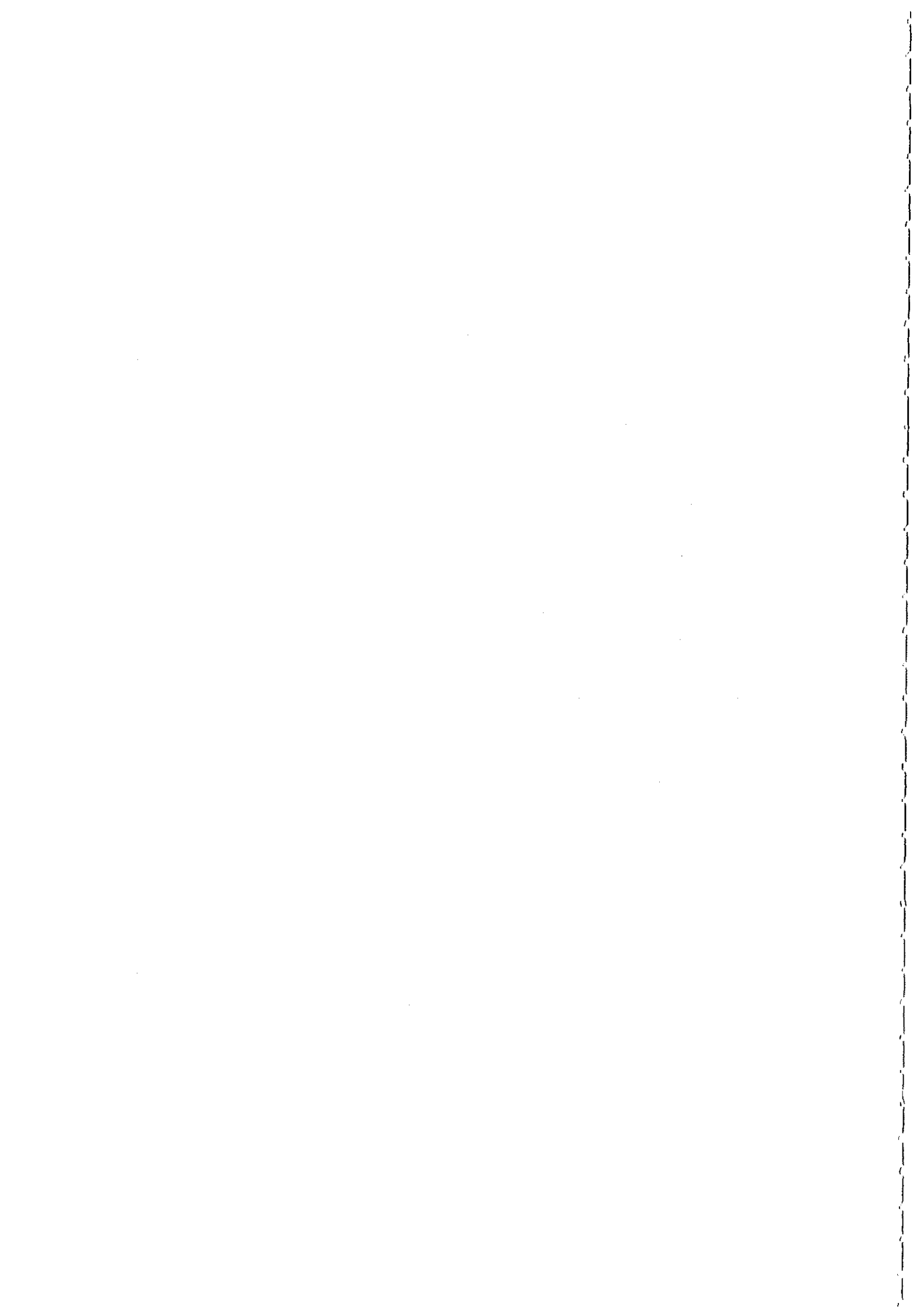
それに合わせて、M子の学習ノートを丁寧に追ってみることで、独自—相互—独自の学習の繰り返し、一人ひとりの思いを深めていったことを実感する。そして、私自身も子どもたちと共に考え、思いを共有する貴重な時間を持つことができた。

これらの実践を通して、まず、書いてあることを読み取りながら、さらに読み深めることで、「へえ、なるほどなあ。」と思うことが増え、説明文教材のおもしろさを味わうことができた。その後、書いてあることを読み取るだけでなく、そこから筆者の考えをとらえることを大切にしてきた。そして、さらに、自分の考えを持つことができるようになってきた。そうすることで、学習したことを生活の中で生かすこと、手がかりを大切にしながら筆者の伝えたいことをとらえるという論理的な思考を育むことができたのではないだろうか。

今回改めて説明文教材を大切にして取り組むことで、自分自身も楽しみながら子どもたちと一緒に学習を進めることができた。今後は、今回の実践を踏まえた低学年での取り組み、先を見通した4年生からの学習を重ねていきたい。そして、目の前の子どもの実態をつかみながら、活用の仕方も改めて見直して取り組んでいきたい。

〔註〕

1)『発展的読方の学習』 1925年 明治図書 366頁。秋田喜三郎 1920～1935年まで本校に在職。



## 2012年度・附属中等教育学校・公開研究会・分科会3

### 『コロキウム』の試み』の記録

日時：2012年11月23日（金） 10：20－12：00

於：奈良女子大学附属中等教育学校・メディア教室

報告者：田中友佳子（中等教育学校教諭）

司会：西村 拓生（奈良女子大学文学部教授）

コメンテーター：

小林 毅（附属中等教育学校校長・奈良女子大学理学部教授）

辻 敦子（奈良女子大学文学部助教）

参加者：約50名

#### 1. 分科会の企画意図および進め方について

##### (1) 企画意図

鮫島：企画者として、この分科会の意図をお話させていただきます。この分科会は、本校のSSHを構成している三本柱の一つであるコロキウムについて語り合う場です。コロキウムの試みを一言で申し上げますと、教養教育の試みとなります<sup>1)</sup>。教育実践の目標として、教養の涵養を掲げることについては、誰しもが同意することができるとはいえ、教養という言葉の意味内容については、論争となります。私の場合は、人と人をつなぐものという意味で教養を捉えています。教養という言葉で、いま、私たちが何を考えるべきなのかについては、午後に行われる上野健爾先生による講演会で理解を深めていくことにさせていただくことにしまして、この分科会では、「試み」というところに、私たちの目を向けてみたいとおもいます。

研究開発もそうですし、日常の教育実践でも、私たちは絶えず何かを試みています。その出発点の一つは、生徒とのかかわりあい起因するでしょう。彼らをみながら、こういうことが必要なのではないかと感じるのが、新しい試みの端緒となることがあります。しかしながら、田中友佳子さんの場合、試みということについては、もう一つの意味があるでしょう。彼女は、教師になって4年目です。本校の若手教員の一人です。数学の教師であり、現在、中2の担任でもあります。彼女は、いま、自分の教育観や学習観を磨き上げながら、彼女自身の実践をつくりはじめています。生徒とのかかわりあいをおして、教師として自己形成されています。教師としての自分をつくる試みということが、彼女の実践の課題意識にはあります。ですから、新しい教育実践の試みということだけでなく、教師になっていくための試みということです。

彼女の語りに耳を傾けることは、私たちに次のようなことを考えさせるのではないのでしょうか。すなわち、若い教師の試みを支えるために、同僚として、また、一步先に教師となりはじめた私たちに何が求められるのか。どのような働きかけや関係性が必要になってくるのか。ここまで意見を交わすことができるとおもいます。

##### (2) 報告者とコメンテーターの紹介

鮫島：田中さんの語りを中心に分科会をすすめていただきますが、私たちの理解を深めるた

めに、三人の先生の力を借りました。お一人ずつ紹介させていただきます。

まず、司会をお願いしました西村拓生先生です。奈良女子大学文学部教授で、教育哲学・教育思想を研究していらっしゃいます。特に、現代の人間形成における美的経験の持つ意味を中心に研究されています。コロキウムについてのみならず、本校の教育研究のすべてととってもよいでしょうが、西村先生は、私たちに何を考える必要があるのか、また、どのように問を発すればよいのか、じつに丁寧に語りかけてくださる先生です。私たちが、大学の附属であってよかったと感ずることができる自慢の先生です。いつもそうなのですが、今回も、西村先生の力を借りました。

お二人の先生にコメンテーターをお願いしました。小林毅先生と辻敦子先生です。小林先生は本校の校長です。数学者であり、奈良女子大学理学部教授です。三次元多様体および、それに関連した数学の研究をされています。その他にも、カフェマテマチカを主催していらっしゃいます。多くの市民、そこには中学生と高校生も含まれますが、多くの人に数学の面白さを伝え、一緒に語り合う場をつくられています。今日は、数学者としての立場から、田中さんの試みをどのように受けとめるのか、という視点で話していただきます。田中さんが安心して自分のコロキウムの試みをすすめられるのは、数学者である小林先生が本校の校長であるという幸運もあります。

辻敦子さんです。奈良女子大学の文学部の助教です。教育人間学、臨床教育学の研究をされています。私たちが教育実践のもつ意味を考えると、目に見える成果で考えることが多いでしょう。たとえば、点数上がったということです。これはこれで大事なことです。教育はそれだけでなく、もっと複雑な人間の営みでもあります。たとえば、成績はそんなに変わらないけれども、人間的に成長した姿をみて、私たち教師は喜びを感じます。人間的に成長したというのは、テストしたり、点数化したりできにくいし、生徒一人ひとり、発達課題が違いますので、比較することもむずかしい。なかなか可視化しにくい。辻さんは、まさに、教育のもつ複雑な人間的な営みの持つ意味に目を向けた研究をすすめられています。また、辻さんは、昨年の末から、田中さんがどのようなことを感じ、考えながらコロキウムをつくってきたのか、また、実際の授業にも参加され、田中さんと生徒たちとの間に、何が生起しているのかを丹念に記録されてきました。いわば、田中さんの試みの「証人」であり、伴走者です。辻さんのような教育研究者との出会いもまた、田中さんの実践を支えていると言えるでしょう。

身内自慢のような紹介になりまして恐縮する次第ですが、田中さんという教師がいて、附属という場があり、そしてそこで行われる試みを大学が支援してくれる、こういった文脈のなかでの話であることをお伝えしたかったのです。露払いとしての役割はここで終わりです。あとは、紹介させていただきました4人ですすめさせていただきます。それでは西村先生、どうぞよろしくお願いします。

### (3) 分科会の進め方について

**西村：**それでは始めさせていただきます。一言だけ前置きをしておきますと、今、鮫島先生のほうからも説明もありましたが、コロキウムは新しい試みです。今年始まったばかりです。そのプロセスを見ていただくというのが今日の趣旨です。

昨日、実際に田中先生の授業をご覧いただいた方が多いかと思います。ともかく生徒たちが話していることはじつに面白い。いろいろ出てきます。それが何を意味するのか、どこに向かっ

ていくのか。あの1時間だけでは分からないところもたくさんあります。昨日の生徒たちの様子を見ていると、創造的なカオスの状態と言えるでしょう。

今日の場合は、いわば楽屋裏を見ていただくことになります。この分科会で、コロキウムの試みがどう振り返られるのか、どう語られるのか。それは田中先生もそうですし、皆さんからどのような反応が返されるのか、どういう言葉が出てくるのか。こしたことによって、これからのコロキウムの作られ方が決まっていくことになるでしょう。この場で交わされる言葉が、創造的なカオスの状態に触媒としてポーンと放り込まれたとき、何かが結晶化することになり、そして、そのことがまた、これから起こってくることに繋がっていく。それは生徒たちにとってもそうだし、田中先生にとってもそうです。

こうしたことがありますので、今日、皆さんにご参加していただくことは、何か新しく作っていく現場に加わっていただくことだと言えます。皆さんの言葉が、田中さんのコロキウムを結晶化する触媒になっていく。このような感じで参加していただければ、ありがたいです。それでは、まず田中先生に、ご自身の試みについて語っていただきます。よろしくお願いします。

## 2. 田中報告：学校設定科目コロキウム「数学と「私」」の試みについて

### (1) はじめに—ある生徒から出された質問—

**田中：**「数学と「私」」という講座を担当しています<sup>2)</sup>。昨日は授業の様子をご覧頂きました<sup>3)</sup>。

昨年度の公開研究会でも、コロキウムについて分科会がありました。そのとき私は、一番後ろで、話を聞く立場でした。1年後に、いま、ここにこうして立って、私が語ることになるとは、あの時点では想像していませんでした。今、西村先生のお話にもありましたように、私自身もまだ、この先どこに走っていくのかは分かりません。しかし、結構、楽しみにしているのです。

はじめに、皆さんに考えていただきたいことがあります。これは今、私が担任をしている中学2年生のある生徒から出た質問です。自然数でも何でもよいですけども、何か定義があるとします。そこでこういう質問が出ました。なぜそういう定義をするのか、そして誰がそういう定義をしたのか、という質問です。みなさんに考えていただきたいのは、このような質問をする生徒は、どのような生徒であるとお考えになるのでしょうか。たとえば、ものすごく勉強ができて成績も優秀で、物事をいろいろ深く考えることができる生徒なのか、それともなかなか数学に向かうことができない生徒なのか。先生はどうお考えになりますか。

**男性A：**経験からいえば、やっぱり2タイプあると思います。ほんとにできない故に、基礎をしっかりおさえないという生徒と、勉強を始めたいけれど、最初に言われたことが分からないから、その上から積み上げていけずに困っている生徒です。

**田中：**隣の先生はどうお考えですか。

**男性B：**定義の意味を問うことは面白いと思います。普通は、なぜ数学を勉強しなきゃいけないのですか、ということを訴えます。それで、僕は勉強したくない、ということを言い返してくる生徒が多いと思います。そうではなく、定義のもつ意味を聞いている。そこに、その生徒の面白いところがあります。ですから、なぜ君はその定義が気になるのかと、こちらが尋ね返してみたくになります。

**田中：**確かに、ほんとに勉強に向かえない生徒の多くは、なぜ数学を勉強するのですか聞いてきますね。ご指摘いただいたように、この生徒の質問の仕方は違いますね。

この生徒は、なかなか数学ができない生徒です。小学校で算数を勉強しているときには、何か言われるままに、たとえば、「こういうふうに通分すると分数の計算ができて、最後の結果、約分するとこうなる」というように機械的に、一方的に教えられて、うちの学校に入ってきた生徒です。なぜ通分するのか、なぜ約分をするのか、その意味がよく分からないまま現在に至ります。この子は、いまだに分数計算にもものすごく拒否反応を示します。その生徒が、この前、私にたいして、ポロっとこう語ったんです。「私、約分とか通分とかの意味、分からないまま、ここ入ってきてしまったんだよね」と。それを聞いたとき私は、そうなんだろうなあと納得してしまいました。私がコロキウムを構想しはじめた出発点の一つには、この生徒が語ってくれたことがあります。この生徒は、中2の女子ですが、彼女が5年生になったときに、彼女が私の担当するコロキウムでいっしょに勉強できたらと密かに思っています。ただし、彼女が私の講座を取りたいかどうかは別問題なので何とも言えませんが、そういう期待をもっています。

もう一つの契機がありました。それは、私のコロキウムの講座の講座名にかかわります。「数学と‘私’」というタイトルです。講座名を決めるとき、何人かの先生に、「数学という言葉は絶対に入れないほうがいい」と言われました。「もし、つけるならば、たとえば、今、テレビ番組でやっている、速水もこみちのMOCO'Sキッチンみたいに、TANAKA'Sキッチンみたいな、そういうのにすればいいんじゃない」と。

いろいろ考えました。結局、数学という言葉を入れました。それと‘私’という言葉です。では、‘私’というのが何を指すのか。いろいろな意味を込めたつもりなのです。その辺についてお話させていただきます。

私の話は大きく分けて2つあります。第一に、このコロキウムを始める前から現在に至るまで、何をどのように考えてこの講座を作り上げてきたのか、つまり、私自身の問題意識についてです。第二に、この講座の受講者が、授業を通じて、どういうふうに出てきたのか、ということです。まだ半年なので、大きく変わったかどうかは正直、まだ分かりません。しかし、ここでは、私が注目している対照的な二人の生徒について紹介します。授業における彼らの様子についてお話させていただきます。

## (2) 教科教育や総合学習とコロキウムの差異をめぐって——中川雅子先生の視点——

私の問題意識についてです。昨年、コロキウムを開講するという話を聞いたときに、何か難しいことをやらなければならないと考えていました。総合学習よりもさらに発展した内容をやらなければならない。大学1、2年生くらいの学生がやるようなことを5年生でやろうとしている。そういうプレッシャーを覚えました。ただ、やってみると、そうではありませんでした。

昨年度、コロキウムについて検討をすすめるワーキンググループが設けられました。私もメンバーの1人でした。ワーキングは、月に1、2回、開かれていました。そこでは、各人が自分のコロキウムについての構想案を持ち寄り、検討していました。私も2、3回案を出しました。たとえば、コンピュータを用いたシミュレーションを通して人口問題を考察することができるのではないかと考えました。また、情報科学の分野で、ネットワークを題材にしてできるのではないかと考えました。案を出すたびに、何かちょっと違うのではという意見をいろんな先生からいただき、作っては壊し、作っては壊しをしていました。

ワーキングにおける主要な議論の一つは、教科教育や総合学習とコロキウムの差異をどのように考えるのかでした。この3つの違いは何なのかを、私なりに考えなければなりませんでした。

どうしようか悩んだときに、力になってくださったのが保健体育科の中川雅子先生でした。若手の女性の教員の一人です。中川先生が教師として今までどのように自分の実践をつくってきたのかという話を伺いました。中川先生は次のように差異化されていました。

教科教育とは、客観的に見てこういう定義が成り立つ、こういう公式が使える、ということを確認する場所である。総合学習は、そこから一步踏み込んで、実験や観察を通して、データを客観的に捉えて考察をする。教科教育からさらに踏み込んだ、発展的な学習という位置づけです。中川先生は長らく総合学習に携わっています。しかし、中川先生によれば、総合学習には、時間的制約があるため、データを収集し、実験を行い、考察をするというので終わってしまい、一人ひとりが考えを深めるところまで到達しづらいという問題がある。中川先生は、大事なことは、一人ひとりの生徒が学び取ったことをじっくりと形象化し、意味付けることにあると考えられています。そのような学習活動や学習指導を重点化するために、別の枠組みが必要となる。それがコロキウムであるということでした。中川先生は、身体観を磨くことをコロキウムのテーマとされていました。保健体育の授業でできること、できないことがある。そのできないことを総合学習で試みた。しかし、そこでもできないことがあり、それをコロキウムで試みる。中川先生の実践はこのようにして歩んできたということでした。

### (3) なぜ、コロキウムなのか？—私の場合—

私は総合学習を担当したことはありませんが、中川先生のお話を伺い、同じように考えてみることにしました。中川先生の歩まれた道に即して自分のコロキウムを考えて見たのです。はじめに私がしたことは、自分自身に問いを投げかけてみることでした。その問いは3つあります。

1つ目は、本当にコロキウムが必要なのか。普通の数学の授業ではだめなのかということです。2つ目は、数学の授業でできることと、逆に、数学の授業でできないことは何かということです。そして3つ目が、もしコロキウムやることになったとして、コロキウムで生徒たちは何を得的のかということです。この3つを考えてみました。

2つ目の数学の授業で可能なことと、不可能なことは何かを考えたときに、本校の数学科としては、数学的リテラシーの育成がポイントとなります。数学科としても、私自身としてもそれを土台にして、授業実践をやってきました。このなかで、日常生活とのつながりや、科学的な現象との関連性を意識した授業をやってきました。しかし、それは、やはり数学の授業でできることです。あえてコロキウムでやる必要はありません。先ほど私がワーキングで挙げたようなシミュレーションもそうです。人口問題のシミュレーションや、ネットワークのシミュレーションというものは、総合学習でできるのではないかと。ある程度、時間を確保すれば総合学習でできるはずなのです。

コロキウムで何をすべきなのかと問い続けていく中で、冒頭で話した生徒の問いが私を捉えたのです。「なぜこのような定義するのですか。誰が、そういう定義したのですか」という問いです。このような問いを解決するのは、総合学習や教科教育ではむずかしいのではないかと。この生徒の問いは、もっと原理的な、根本的なことを問うているのではないかと。いわば、学問の根底にある問いです。このようなことについて理解を深めていく場としてコロキウムが必要なのではないかと。そう私は考えたのです。

#### (4) 教材としてのユークリッド原理

学問の始まったところにさかのぼって、当時の人々がどういうふうにして考え、なぜそういう定義を作ったのか。そういう問いに向き合うことで、なぜ数学を勉強しなければならないのかというところに目を向けさせ、自分自身の数学をする意味や、数学に対する価値観を磨きあげていく学習活動を試みてみようと考えました。

このような学習活動をすすめるための教材は何か。私は、ユークリッド原理があると考えました。数学は論理性に基づく学問であり、それが成り立つためには、ある定理をだれが解釈しても理論はぶれることなく成り立つことが必要です。そのような論理性に基づき、系統的にまとめられた数学書がユークリッド原論です。定義することからはじまり、中学校・高等学校で学習する定理を導いています。

ですから、ユークリッド原論を読むことを通して、定義の出発点には数学者のどのような考えが隠れているのかを探ってみたいと考えたのです。定義を知ること、数学者および当時の人々が、なぜそのような定義や定理を必要としていたのか。また、そのことを知ることを通して、数学に対する文化的な価値に気付くことができたらよいと考えています。

#### (5) どのような生徒を育てたいか？——校長先生との対話についての生徒の反応——

生徒たちには、私のコロキウムを通して、数学を発展させてきた人々や数学者と自分自身との距離をつかんで欲しいと思っています。そこで数学者の一人として校長先生にお越しいただき、お話を伺う場面をつくる必要があると考えました。数学が好きであり、数学を研究するということを決めた人間が、何を思いそのような研究をするに至ったのか。校長先生の話をお聴くことによって、一人ひとりの生徒が、自分自身が形成している数学について抱いている価値感（観）を見つめ直すように促したかったのです。

どうであったか。生徒たちの反応を紹介します。一方で、校長先生のお話は非常によく分かる、納得できるという感想を記しています。しかし、他方で、今の自分の立場に置き換えたときに、何か少し違うというズレを感じています。感じているが、そのズレがよく分からない、という状態です。ある生徒はこう書いています。

「『考え方にとらわれ身動きができない状態から自由にしてくれるものが数学』というお言葉も印象に残っています。確かに数学は色々な考え方をすることができて、解答も一つとは限りません。しかし、私は、数学の自由さを他の行動や思考につなぐことなどもとよりできません。逆に高校二年生でつなぐことができる人などいないと思います。」

この生徒は、距離には何となく気付いているようです。しかし、その距離とは何なのか、それを縮めるためにはどうしたらよいかというところに行きつくには、もう一歩かなと思います。ですから、距離の持つ意味について理解を深めるように促すために、どのようにアプローチしていけばよいのか、私は問い続けています。

ここで言う距離というのは、過去の数学者と自分自身とのそれでもあります。数学者の考え方には共感できるが、今の自分自身と比べると、少し距離がある、差がある。そのことに気付く。ひょっとしたら、そこに気付くことができれば、1年間のコロキウムは成功したといえるかもしれない。まだ生徒たちはそこまで至ってないのが現状です。このコロキウムを通して、数学が全くできない生徒が数学の問題を解けるようになるのかと言うと、それはあまり望めません。私が生徒に求めているのは、数学のもつ文化的な価値に気付くことであり、その世界に入っていか



どうかは別として、固有の人間の・文化的価値はもとより自分にとって価値があることについて、一人ひとりが理解を深めて欲しいということなのです。

#### (6) コロキウムにおける教育方法——読書会という方法——

私のコロキウムでは読書会を取り入れています。なぜ、そうするようになったのか、その背景についてお話します。きっかけは、今年の夏休みに行ったコロキウムを担当する若手を中心とした有志による読書会にあります。社会科の鮫島先生が呼びかけられました。先程お話しした中川先生は、鮫島先生と意見を交わしながら、総合学習やコロキウムの構想を温めてこられたそうです。コロキウムの話を通じて、そのなかに私も加わり、三人で話をしました。そこには辻さんも来てくださっていました。こうしたことをもう少し広げようということで、教科をこえて話すことができる場をつくるということで、夏休みに読書会をすることになりました。

夏休みの読書会で内田義彦の『読書と社会科学』(岩波新書)を読みました。大田堯やワロンも読んだのですが、私は内田の本に興味を覚えました。内田はこの本の中で、読書会のあり方について述べています。「本を読むこと」には二通りあることや、本をどのように読み深めるのかについてです。私は、内田を読み、また、参加された先生たちと意見を交わしながら、内田の描く読書会の世界もそうですが、自分たちが実際にやっている読書会という方法を、自分のコロキウムに取り入れることができないかと考えるようになりました。

数学に関する定義や定理などは、誰がどのように読んでも同じ情報が得られなければなりません。これは、内田氏の示す「本を情報として読む」方法です。たとえば、三平方の定理は、誰もが同じ意味の定理として読み取ることが必要となるので、この読み方になります。一方で、ユークリッド原論が編集された背景について知るためには、「本を古典として」読まなければなりません。これが、内田氏の示した二つ目の読み方です。ユークリッドは何を考え原論をまとめようと思ったのか、またほかの数学者がどのようにして関わっているのかを知るためには、当時の人々の心の動きまでを読み解かなければならないと考えたのです。

しかしながら、生徒たちといきなりユークリッド原理を読むことはむずかしいと考えました。そこで、読書会というよりも、グループワークという形態をとりつつ、まずは本を読むとはどういうことなのかを考えさせるところから始めました。

その手始めとして、結城浩の『数学ガール』の「数学を勉強すること」を読んでみることにしました。高校生3人が、数学を勉強する意味について会話をするという内容です。読後、生徒から、「学校はなぜ“学ぶ素材”しか与えないのか」「(本文中に、学校で教える題材には偽物も含まれる、という記述があることから)本物と偽物とは何か」という疑問が出されました。“本物”や“偽物”のとらえ方が異なり、互いの意見の共有につながりました。あるグループのメモを見ると、“本物”の数学の題材とは「実用可能で役に立つもの」と示されています。数学の価値の判断基準のひとつに、実用性を挙げているのです。実用性について議論することは本講座の目的ではありません。むしろ、本講座の目的と逆行するのではないかと考えています。コロキウムが終了した際に、このような生徒の数学観が変容するのか、またはしないのかを観察していく必要があると考えています。

このようにして読書会をするなかで、私はユークリッド原論を「古典として読む」ということについて、生徒たちの状況をにらみながら考えを深めていくようになっていきます。つまり、作者はもとより、人々の心の動きまで併せて読むということです。このようなことを考えていくなか

で岡潔先生の考え方に会いました。

岡先生は「数学とはどういうものか」といって、自らの情緒を外に表現することによって作り出す学問芸術の一つであって、知性の文字板に、欧米人が数学と呼んでいる形式に表現するものである。」と主張しています（春宵十話より）。これが私のコロキウムにもつながるのではないかと思ったわけです。

岡潔先生は本学の教員でしたので、岡潔文庫に先生の直筆原稿が残っています。それらを読んでみることにしました。昨日の公開授業の試みも、岡潔文庫に保存されている資料を用いて行いました。昨日の話し合いを見ていても、「感情」というところまではいきましたが、生徒たちは「数学ができる・できない」や「数学の問題が解けるとうれしい・解けないとイライラする」という表現にとどまっています。そこをどう深めていくかが課題であると考えています。数式自身に価値を見出して、素晴らしいなあとか、美しいなあというように心が動くというところまで到達してほしいと思うのです。

### （7）生徒はどのように学習をすすめているのか——G君とA君の場合——

生徒たちはどのように学習しているのでしょうか。この講座は16名です。昨年3月に選択希望調査を行ったとき、20名を超える生徒が本講座を第一希望としていました。その中から16名を選びました。どのように考えてメンバーを選んだのか。

本講座の生徒は、主に次の3つに分けられます。第一グループは、本当に数学が好きで、大学も数学もしくは自然科学系に進みたいと思っている生徒です。第二グループは、理系に進学希望であり、数学もそれなりにできるが、数学そのものはそれほど好きではないかと思っている生徒です。だからこそ、数学をどうして勉強するのかという意味を知りたいと思っているのです。第三グループは、とにかく数学が嫌いであり、どうにかしてこの現状を変えたいと思っている文系の生徒です。

16名に絞るにあたって、私は真っ先に、数学が苦手なG君を本講座に入れることを決めました。第三グループの生徒です。彼の志望動機書を読みます。「数学が苦手でありできないけれど、この講座を受けて興味を持てたら、きっと少しはやる気になるだろうから」。あっさりとしたものでした。

次に選んだのは、A君です。彼は第一グループの生徒です。サイエンス研究会数学班に所属し、数学の研究を行っていました。彼は志望動機書を書いた時点で、数学を学ぶ意味についてある程度考えを持っていました。A君の志望動機書を読みます。

「個人的にとっても数学に興味をもっていて、数学を学ぶことは楽しいことだと感じている。実際、問題などを解いているときは面白いなと思ったり、いろいろな定理を見たとき、この定理はすごいなと思ったりして、とにかく数学には心を動かされることが多い。しかし『なぜ数学を勉強するのですか？』と問われると、なかなか答えられない。少なくとも僕は受験勉強のためだけに数学をやっているとは到底思えない。この投げかけに対する今の僕の答えはこうだ。『数学を学ぶことによって、論理的な考え方が身につく、結局それが説得力につながるから。』これはおそらく正しい。でもほかにも答えはあるだろう。その他の“解”を見つけることが、とても大事だと思い、この講座を志望した。」

一方にG君を極とし、他方にA君を極とするように、数学に対する見方がまったく異なる生徒が議論することで、異なる価値観に触れ、自らの数学観を問い直すきっかけになればと考えた

のです。こうしたことがあり、グループによる話し合いの際に、G君とA君を同じグループにして、話し合いのプロセスを観察することにしました。

さて、この二人はどのように学習活動をすすめているのでしょうか。4、5月に、「現在、数学についてどのように感じているのか」について、グループごとにブレインストーミングを行いました。そのときにA君は、ある定理を出して「僕はこの定理が一番好きなんだ」と言いました。するとG君は「え、そんな定理のどこがいいの?」と、あっさりとA君の意見を否定したのです。これはA君とG君の温度差を感じる瞬間でした。だからこそA君は、この先どのようにして数学が苦手なG君を説得するのかがポイントとなるでしょう。また、Ⅱ期の学習活動で「定義の始まりは何か」を考えました。そこでA君が発言しました。「いろいろ話し合ってきたけど、やっぱり定義とは何かが納得できない。そもそも、マイナス×マイナスがプラスになるということもいまだに納得できていない。」というのです。するとG君が一生懸命説明を始めました。「数直線を使って説明すると分かるでしょう…」と言いながら、中1で学習した内容を話し始めたのです。おそらく、A君が求めている回答はこれではありません。しかし、G君が必死に説明しようとしているという姿が、A君にも伝わっているはずです。

この二人が今後、どのようなやりとりをしていくのか、楽しみにしています。

#### (8) いま課題となっていること——議論するための関係を構築するには?——

今後の展望について簡単に述べておきます。ユークリッド原論を読むということがこの先の方  
向になります。ユークリッド原論の世界へと生徒を連れて行くためには、どのようにアプローチしていけばよいかを考え深めなければなりません。また、本講座を一年間受けることにより、生徒にどのような力がつくのか、じっくりと観察しなければなりません。実際のところ、まだ半年ほどしか経過していないため、生徒の変容はほとんどわかりません。兆しはありますが、そのことの持つ意味について考える言葉を探さなくてはなりません。距離という言葉がその一つとなりますが、まだまだ言葉を探す必要があります。

最後に、いま、最も難しいと感じていることについてお話します。それは、議論するための関係の構築です。この講座では、グループによる話し合いを早い時期から行ってきました。公開授業では、男女関係なく活発に議論している様子を見ていただきましたが、最初からそのように議論できる関係ができていたわけではありませんでした。特に男女間の壁があり、それを崩すのに  
は時間がかかりました。

また、本講座16名のうち、13名は理系選択者、3名は文系選択者です。理系生徒のみでグループを構成すると、ある程度まで納得してしまうとその先の深い議論にまで至りません。このよう  
なときに、文系生徒の存在が重要になってくると考えています。例えばG君もそのような生徒の一人といえます。G君の本の読み方や疑問の持ち方は、理系生徒の視点とは異なります。これにより、話の幅が広がります。今後、文系生徒のよさをいかにして引き出すのかも、本講座の課題といえます。

長時間、ていねいに話を聞いていただき、ありがとうございました。

### 3. コメント

#### (1) 辻氏のコメント——「分からなさがせめぎ合う場所」——

西村：ありがとうございました。辻さんと小林先生からコメントをいただきましょう。辻さんか

らお願いします。

辻：田中先生、お話ありがとうございました。いろいろと準備してきました。たくさんのことを考えました。ですから、あっちこっちいくような話になってしまったら申し訳ないのですが、私は、臨床教育学という立場からお話させていただきます。

私は、田中先生のコロキウムの準備段階の話し合いから、何度か関わらせていただいたり、I期の終わりぐらいから授業にも参加させてもらっています。今日、田中先生に語っていただくことで、田中先生がコロキウムをどんなふうに見ていたのか、生徒たちのどのような声を聞いていたのか、ということが、やっと分かると言うか、ああ、そうだったんだ、と初めて分かりました。田中先生にとってのコロキウムの意味、そこで行われている教育のもつ意味です。そして、数学を教えることの意味が、少しずつ形として見えてくるのではないか。

田中先生がいまなさったように、自分自身の試みを語ってみるということが、個々人にとっての教育の意味を考えるスタート地点になるのではないかと思います。たとえば、同じ授業を見たとしても、それぞれの見る人の目、聞く人の耳によって聞こえてくるもの、見えてくるものは異なってきます。その意味で、僭越ながら、私がコロキウムの試みに関わらせてもらうなかで、どんなことを、見えていたのか、その風景がどんなふう映っていたのかについて話してみます。

私が今お話できることは、田中先生がコロキウムを作っていく過程に立ち会うなかで、私自身が感じたり考えたりしたことです。この授業はもっとこうしたほうがいいのか、こういうことができるのではないか、というような提案とは少し違う観点となります。まずそれだけお断りさせてください。田中先生が今語ったことを私がもう一度、同じように語り直すことになるかも知れませんが、何か違いが見えてきたらいいのかなと思います。

まずは、コロキウムが新しい試みということです。教科教育とは少し違う試みであることは、総合学習との差異を含めて、田中先生も考察されていました。コロキウムという授業では一体何が教えられていて、また何が学ばれているのかということ、私は疑問としてずっと持っていました。学校という場所で語られる数学、数字に関わること、図形に関わることなどが、教科教育とは別の形で現れてくるところに、コロキウムの試みの面白さと同時に、難しさがあるのではないかと感じていました。

準備段階の話し合いで興味深かったのは、総合学習や教科教育とは別の観点から授業作りを行ってきた中川先生とのやりとりでした。先輩教員である中川先生、鮫島先生と田中先生との意見交換や勉強会がじつに興味深かったのです。先ほど、授業を考えるにあたって、作っては壊しの繰り返しだったということがありましたが、その壊しの段階の一例を少しお話できればと思います。

田中先生は、はじめは、先ほど出てきた教科教育との違いという意味での、教養教育とか、リベラルアーツという概念の理解に、とても苦勞されていました。コロキウムではすごいことやらなければいけないのではないか。しかし、何をすべきなのかが見えない。このような漠然とした不安を抱えていらっしゃるように私は見ていました。

壊しの段階の一例を紹介しましょう。田中先生は、生徒たちの生活に関わる問題を、数学の世界に置き換えて解決するという方法で、一旦コロキウムの課題を設定されました。そういう授業案を持ってこられたことがありました。そのときに中川先生をはじめとする先輩の教員たちから出てきた言葉がありました。

「生活と結び付きがあれば生徒の興味が深まるという考え方は今までの教科教育のやり方であって、それは、でんじろう先生がすでにうまくやっているではないか」という意見でした。また、「どんなに上手くいった授業の枠組みでも、自分自身でつくりあげたものでなければ、試みる意味がないのではないか」というものもありました。「数学の授業、つまり教科教育で身につける力をコロキウムで形成するのではない」ということもありました。さらに、「コロキウムは知識の伝達にとどまてはいけないのではないか、教師が意図しないことが起こるのが面白いのではないか」というのもありました。このような、いろんな言葉が田中さんに向けられました。

このような言葉かけは、励ましの言葉に私には聞こえました。上手くいく枠組みがはじめからあるわけではない。生徒とやり取りしてみないとどうなるかは分からない。コロキウムの試みをこうしたところから出発していこう。そういう励ましの言葉です。田中先生は、何かすごいことをやらなければならないのではないか、どうすればよいか分からないという不安を持っていたのですが、その不安を緩やかに解消していった。先輩たちの言葉は、「まずは分からないままでもいいのだ、生徒といっしょに考えていけばよいではないか、彼らが何を感じ考えるのか、それをどう受け止め、実践を作っていくのか、そこにこそ試みる意味がある」ということであつたと私は思います。これは、それこそ私から見えた風景なので、本当のところは、また別の話かも知れません。

私はコロキウムのⅠ期が終わるところから授業を見学しています。いつも感じることがあります。そのことに何か名前を付けてみました。コロキウムとは、「分からなさのせめぎ合いが起こっている場所」である。そんなふうと呼んでみたいと思いました。

田中先生は、コロキウムで生徒たちが自らの学習観や教育観、数学観を磨いていくために、どのような働きかけができるのかと問い続けていらっしゃいます。たとえば、岡潔の世界へと共に歩いていくためには、一体どのように働きかければよいのだろうかということ。このことを、毎回の授業で出てくる感想から、常に考えていらっしゃる。彼らから発せられる言葉を受け止めながらいっしょに作られています。

たとえば、定理についての彼らの話し合いに耳を傾けていますと、こういう声が聞こえてきます。「数学が実は曖昧さの上に成り立ってるんじゃないか」という声です。このことは、コロキウムの準備段階のときに、「そのとこにちょっと気付けたらいいよね」と田中先生たちが話されていたことです。

G君がこんな話していました。「たとえば $1+1$ が2っていうのが分かる。しかし、分かった状態になってしまうと、分かった理由っていうのを説明するのは、実は難しい」。そこで私はこう思いました。今まで分かるって思っていたことに、分からなさが絡み付いてくるような感覚をG君、並びにG君と話し合っている子たちが感じた瞬間ではないかと。

彼は、田中先生を呼びました。「田中先生、 $1+1$ の証明ってできひんよなあ」と言って、じっと考えています。ふと田中先生に目をやりました。そして、「あ、先生、もしかして分かってんのん?」と言いました。田中先生は「ううん」と答えました。そこからまた別の問いに発展していきまして、「結局、証明って何してんの?」とか、「分かってることを、あえて遠回りすることなんちゃう?」という言葉がでてきました。最後は、「結局じゃあ、数学者が感じている分からなさって一体、どういうことなん?」となりました。このように、数学を巡って、分からない感覚のいろんなバリエーションが生まれていきました。そういう会話がなされている

ことを、私は面白く思いました。

生徒たちの分からなさが別の分からないことに絡みついていく。そうやって分からないながらも思考していく、分からなさが分からなさを増殖させるのですが、そのことを考えていくことが続けられる。飛躍や観点が変わっていきながら、分からないことが意味付けられていく、形になっていく過程です。それが「分からなさのせめぎ合いが起こってる場所」ということです。

面白いことは、その場所に観察者である私も引き込まれていくことです。皆さんも昨日ご覧になったと思いますけども、田中先生のコロキウムは、短い導入からはじまります。そして、あとは生徒たちが話をずっとしていく。西村先生がはじめに「創造的なカオスの状態」という言い方をされましたけれども、突然入っていったら何が起ってもよく分からないです。何をしゃべっているのかも分からないし、何が学ばれているのかも分からないし、何を伝え合っているのかというのも、よく分からない。自分なりの見方が出てくるまでは、何かよく分からないと思いつつ、その場所にいるしかない。

私もはじめは、そういう感覚でいました。ですから、あの場で交わされている言葉をどのように聞けばよいのか、分かりませんでした。今も、まさに模索中です。でもこれは、コロキウムだけでなく、それこそ、授業を見させていただくときに、いつも私が感じることもあります。一体ここで何が起っているのか、という問いが生まれてくる感覚です。自分の嗅覚を尖らせていくと言うか、何と言うか、分からないですけども、そういうことを感じ考えます。それは今、私がまだ修行中ということかも知れません。

先ほど田中先生は、コロキウムのことを語られました。私は、彼女のコロキウムを見せていただいた。そのことを、どんな言葉で語っていくことができるのかな、ということです。それも分からなさに含まれています。私自身にとって、教育の意味をめぐる、分からなさのせめぎ合いがはじまるということです。

もう1つあります。生徒たちの学習記録や資料を見ていて、私が面白いなと感じることについてお話させてください。コロキウムの読書会で出会う言葉と、自分の数学体験を、何とかしてすり合わせようとしている姿を生徒たちに読み取ることができます。そういう過程がじつに面白いと思いつつ見えています。たとえば、昨日の授業で出てきた、情という言葉です。エモーションと数学の関わりについて、これもまたG君ですけど、G君に注目しすぎかも知れませんが、こういうふうに語っていました。

たんぽぽを見たときに何を考えるか、ということに引き付けてG君は話をしました。「たんぽぽ見たら、まず何たんぽぽやと思うよな」。私タンポポの種類が分からないので、ここで例を挙げられないんですけども、G君はたんぽぽにも種類があるから、それを考えると違います。すると、A君が、「えっ、きれいって思うだけちゃう？」と言う。何かそこでG君とA君の間に交差が起り、面白いなと思いつつ。田中先生が呼ばれました。「田中先生は？」と聞かれるわけです。田中先生は、「うん、あ、たんぽぽって思うかな」と答える。田中先生もまた交差していく。その何とも言えない、やり取りっていうのが、すごくいいなあって思いつつ見えています。すると、誰かがまた、「これって数学を情から捉えるかとか、知から捉えるかってことに関わってへん？」と言い出す。数学について考えることが多い読書会によって、生徒たちのハテナっていうのが重なっていくっていうことが起っているのではないかな。そのような現場を今私が見させていただいているということです。

まとめてみましょう。田中先生が今回、自らのコロキウムの試みを語ってくださりました。語ることは、実践者がその実践の足場になるような教育の意味を作っていくことでもあると思います。しかし、実践を作っていくときに、そこには必ず自分以外の声が入り込んできます。生徒がこう言ったとか、先輩がこう言ったとか、もしかしたら私も何か言うかも知れないということです。こうだと思っていたことが、何かこう、いろいろ多様になっていく過程です。さっきの生徒たちの数学に対する分からなさが、複数になっていくところにも重なると思います。それこそ先輩教師に、「それはこうも見るができる」と言われたとき、自分がこうだっと思っていたことが、ずれる場面もあったりする。

そういうことで考えると、あえて試みについて語ることは、自分の教育の足場を固めて、その上に建物を建てていくというよりは、むしろ、そこを掘り崩していくようなことではないでしょうか。あえてグラグラにしてみても、足場を見つめ直していくということではないか。私は今回、そう感じました。あえて、このようにしながら、教育観や学習観、数学観を深めていくということです。そこにコロキウムの意味があるかも知れないと感じます。

それは生徒にも起こってきます。授業で「考えたら考えるほど分からなくなってくる」と何人かの生徒が呟きます。私としては、この言葉には、当たり前だなんて思っていたことが分からなくなっていくことの、ある種の喜びを感じとっているのではないかと思います。私の深読みかも知れませんが、授業を見させていただいたときに感じ考えたことの一つがこれです。

西村先生から、いくつか質問を出してみたいと言われました。いろいろあるのですが、ここでは、この問いを発してみましょう。田中先生がコロキウムに関わることによって、教科教育を行うときに、自分の教科教育の見方に何か変化が見られたのか。もしくは、特にそちらの変化は見られなかったのか。その辺のあたりを少しお伺いできればと思います。私からは以上です。

## (2) 小林氏のコメント——数学教育の新しい方向性を探る試みとして——

西村：ありがとうございます。最後に1つ、問いを出していただきました。それでは、あとで田中先生にお答えいただきましょう。引き続き、小林先生からお願いします。

小林：私も校長として、こういうことをやるとお聞きしていましたが、具体的なことは、実はほとんど知らずにいました。昨日の実際の授業を見ました。今日、田中先生のご報告をお聞きして、自分の思っていたものとは、ずいぶん違うのだなと感じています。そういう話を今からさせていただきます。その前にちょっと私という人間、どういう人間かというのを簡単に紹介させていただきます。

私は数学を研究している数学者です。それと同時に、数学の面白さ、あるいはもっと一般に自然科学の面白さを多くの人に知ってもらいたいということで、先ほどご紹介がありましたように、カフェマテマチカを主催しています。また、JSTに申請して、まほろば・けいはんな科学ネットワークという組織をつくり、地域の子どもたちに科学の面白さを教える活動をしています。そのような活動をしていて強く思うのが、学問というのはとても自由なのだということです。学会というのは、そこに枠をはめている面があるというようなことを強く感じています。そういうふうなことを感じ考えている人間の言葉であるということ、ちょっと最初にお断りしておきます。

田中先生が授業を実践されるにあたって、私が成果として期待していたものは、数学教育に

関する新しい方向性でした。そういうふうなものを出してくださるのではないかと期待していました。私自身いつも強く感じていることですが、数学教育、数学というのは暗記ではないということです。公式暗記して適用するのが数学じゃないんだということは、よく言うわけです。では、数学は何を教える学問なのだという問いがでてくるでしょう。それに関して、数学教育や数学は何も答えてくれないではないか。そういう感じがあると思います。ですから、この問いにたいする解答が出てくるのではないか。このように期待していました。

田中先生のお話を伺いましたところ、どうも、それよりも、もっとレベルの高いことを実は目指されているのではないかと思いました。そう感じています。

先ほどの報告のなかに出てきた、いくつかのこと、事実について補足させていただきます。まず、校長のブログというのがあるという話です。それをちょっと読んで、それをコロキウムのなかで利用したという下りがありました。私、今年の1月から数学者でもある校長のブログというのを書き始めて、そこで、いろんな日々の思いであるとか、あるいは、いろんな式典での挨拶文などをアップロードして皆さんに情報を発信しています。特に何かこれを利用しようという気はありませんでしたが、それに注目して、田中先生が利用してくださりました。書き流したような、ちょっと粗っぽい文章を、非常に丁寧に読んでくださって、個人的には嬉しかったです。それから昨日の公開授業に出られた方は分かるかと思いますが、どういう話の流れだったかというのを、これも情報としてお伝えしておきます。

岡潔先生のことです。もう説明の必要はないかと思いますが、奈良女子大学におられた、数学的に歴史に名を残す仕事をされた方ですが、同時に数々のエッセイを残されています。特に日本人の心のあり方に関する多くのエッセイを残されて、多くの人たちに強い印象を与えた方です。もう亡くなりましたから、与えておられた、と言うべきなのかも知れません。

田中先生は、そのなかのエッセイの1つ、女性と数学に関するところを取り上げられました。そのなかで特に、男性は知から情に動くけども、女性は情から知に動くというところですか。岡先生が、奈良女子大学で教えて、そのことに気が付いて、女性を教えることについて、いろいろ考えるようになったという話です。昨日のその公開授業ではそのエッセイをとりあげられました。どんな感じの授業であったかといえば、4人一組の、4つのグループに分かれ、知から情、情から知に関するところを中心に、生徒たちが自由に話し合いました。最後に田中先生がまとめをされる予定だったようですが、あまりに話しが活発に展開していきまので、まとめをする時間もないまま、生徒たちの話し合いで授業が終わりました。そういう形であったと思います。

私は、1つのグループにはり付いて、ずっと話の展開を聞いていました。本当は4つのグループの話すべて聞いたかったですけども、そこにある情報量が多いですし、4つ並行して聞くことができませんでした。1つのグループについて、ちょっと印象的だった話の展開を紹介したいと思います。

知から情、情から知という話があり、岡先生はエッセイの中で、これを女性、男性というふうな言い方で捉えています。このエッセイを読んだ生徒たちは、実は、数学の分野、分野で、そういうことがあるのではないかというようなことを話していました。たとえば、ベクトルは知から情ではないか、数列は情から知ではないか、というふうに。話を私は面白いなと思いました。最初の話に戻りますが、私はこのことを、数学にアプローチする見方を生徒たちが自分で見出したように受け止めました。その瞬間を僕は見たのではないかと感じました。これはとっ



でも大切なことだと思います。

田中先生のお話を聞いて、自分自身のブログのなかに書いていたことを思い出して、今ちょっと確認してみました。7月19日のブログのなかに、音楽教育の目標ということについて書いていました。学習指導要領では、音楽教育の目標を3つ挙げられています。その三つを言葉を噛み砕くところになります。一番目は、生徒が音楽っていいなと感じられるようにすること。二番目は、歌ったり、自分が演奏したりする技術を身に付けるということ。三番目は、単に音楽を聞くだけではなく、その音楽の背景にある文化だとか歴史など、それを含めて音楽の意義を理解できること。そういうふうに学習指導要領では書いてあります。実はこのことは、音楽を数学に置き換えても説得力あるとおもいます。そういうことを、私自身が書いているのを思い出しました。

確かに田中先生がお話になられたように、コロキウムの目的は、たとえば問題が解けるようになるとか、そういう能力をつけるようなものではないのだということです。数学の世界はすてきな、いいなあ、というふうに思える力です。その力を養うところに大事な目標があるということです。数学というのは、こういう技術があって、自分にはまだまだ足りないけれども、たとえば音楽を楽しめるように、数学を楽しむことができる力を形成するということです。自分で、そういうふう実感することができる力です。いまはそこまではすすんでいませんが、その数学には、いろんな文化的、歴史的な背景があることころまで掘り下げて行くのかなとお話を聞きながら考えていました。

お話したいことが山ほどありますが、とりあえず、印象的、面白い試みであると感じたということをお伝えさせていただきます。

私も、ちょっと何か問題を出してほしいと、事前に宿題をいただいていた。奇しくも辻先生と全く同じで、要するに田中先生にとって、こうやってやったことが、自分の教科教育にどういうふうに反映されたかということをお聞きしたいと思います。私からのコメントは以上にさせていただきます。

#### 4. 議論

**西村**：議論に移ります。まず、辻さんと小林先生から共通の問いを出していただきました。それが1つですね。それから、あえて司会者のほうから1つ問いかけてみます。

田中先生のお話のなかで、小林先生に授業に来ていただいて生徒と対談されたときに、数学者との距離ということをお話になりました。距離という言葉が何回も出てきました。そのところを、もう少し田中先生にお話していただきたいとおもいます。距離とはどのようなことなのかです。そのうえで、小林先生に、生徒たちと対談されて、その距離を感じられたのかどうなのか。感じられたら、どういうことなのか。もし感じられなかったとしたら、それは一体どういうことなのかということです。辻さんには、その授業を見ておられて、田中先生がおっしゃられる距離という言葉はどう解釈するのか、少しお話いただければとおもいます。では、田中先生、お願いします。

**田中**：コロキウムに関わってみて、教科教育の見方が変化したのか、しなかったのかということについてですが、変化したと思います。2年生の数学の授業で出てきた質問を例にして説明します。比例・反比例の単元で、中学では初めて座標という概念が出てきます。そのときに、点は座標と座標という2つの情報を使って表します。ある生徒が、なぜそのような考え方をし

なければならぬのですか、と質問しました。その質問が深いなあと思い、これをもう少し掘り下げて考えてみたいという気持ちになりました。数学教育の教材研究をする上でのきっかけが増えたと思うのです。今までですとリテラシーを念頭に置いて、日常生活にどのようにして活かせるのかを考えてきました。また、コンピュータ活用も考えてきました。今回、それとは異なる方向で教材研究を行うきっかけを得られたと思います。

**西村：**今の、その深いなあ、と言ったこと、切り口が変わったということは、さっきの小林先生が提起された、音楽教育の目標でいうところの、いいなと思うこと、技術を身につけること、それから歴史や文化的な意味を考えること、この三つで言えば、どこに該当する問題でしょうか。深いなあとか、切り口が変わったというのは。

**田中：**三つ目の、背景にある歴史的、文化的な部分だと思います。また、一つ目のいいなあと感じる心にもつながるのではないかと思います。

**西村：**小林先生、今の、どうでしょうか。その教科教育、教材研究するときの自分のスタンスが変わったって話は、さっき三つの目標でいくと、どこに関わるのでしょうか。

**小林：**私の感じでは、もう一つ上の段階であるようにおもいます。音楽がやっぱり、いい例えになるのではないかと思います。たとえばテクニックを身につける、楽譜の読み方を身に付けて、指の動きにどう対応させるかというのを暗記する。そうすると、音楽ができるかと言えば、それでは音楽できたとは言えないと思います。やはり音楽に感動することとは別のことです。

できるというのは、何か1つ、テクニックがあるからできるわけではない。いいなと思うことでも、歴史を知っているからでも、文化を知っているからでもない。三つとも必要です。その三つの非常にいい組み合わせがないとできない。では、その組み合わせは、どうあるべきか。そういう一定の公式もない。そういうふうなものをつくる力をみがくことが、このコロキウムには期待できるのではないかと私は今、感じています。

**西村：**ありがとうございます。話が今、クリアになったと思います。三つの位相がある。それが合わさっていないといけない。それが、もう一つ上の段階であることが何かしら展望できるのではないか。そういうことが、どうやらコロキウムのもつ可能性ではないか。とすると、最初の辻さんとか、それから小林先生、共通して出された問いというのは、たぶん、みんな抱く問いであると同時に、ひょっとしたら危険な問いかも知れないですね。その問いをした途端に、上に行こうとしたら、また引きずり下ろしてしまうことがあるのかも知れない。そういうふうになりました。もう1つの距離の問題についてです。田中先生、いかがでしょうか。

**田中：**自分と校長先生の間にある、数学にたいする距離を感じることができた生徒は、ごくわずかであると考えています。A君と、ほかに数名です。あとの生徒たちは、校長先生の話がよく分かったなというところで終わってしまっている気がします。

**西村：**距離感をつかむってことをおっしゃったのと、続けて、数学を学ぶ価値ということをおっしゃいました。数学者のやっていることとの距離感、それから、その距離を感じることで、数学を学ぶことの価値が分かるというのは、何か分かるような気がします。もう少し説明していただけませんか。

**田中：**校長先生のような感じ方をするためには、もっと勉強しなければならない、ということに気付いてほしいと思います。もちろん知識を深めていくことも必要ですし、数学観というものを深めていくことも必要です。その両方を高めていかなければ、校長先生のおっしゃるような数学の価値っていうものが分からないということに、気付いて欲しいのです。

**西村**：もう1つ聞くと、じゃあ、そこで距離が見えてきた生徒がいたとして、「その距離を埋めたいのですが、どうしたらいいですか」と尋ねられたら、田中先生はどう答えますか。

**田中**：難しい質問です。今、明確に、こうしたらいいという答えが見つかっていません。

**小林**：ちょっと話していいですか。今の質問に関して。田中先生は、岡潔先生のエッセイを読まれていましたが、実は奈良女子大学の図書館に、岡潔先生の直筆の文章が、貴重文章として保管されています。田中先生たちは、今度それを、実物を見たいとおっしゃられました。岡潔先生が実際に書かれた、その文章を見たいということです。校長先生何とかありませんか、お願いします、と頼まれました。私、さっそく手続きしてみました。そうしましたら、何かずいぶん大変なことになってしまいました。結局、校長名で図書館長に依頼のお願いの文章を、正式に送るという形になって、何とか実現することができました。田中先生がこういうことをやっていることも、距離を埋めるということには含まれているのではないのでしょうか。

**西村**：ありがとうございます。今の距離の問題ですが、辻さん、どうでしょうか。

**辻**：小林先生がおっしゃられた音楽の例は秀逸ですね。その三段階と言うか、楽しむこと技術、そして歴史や社会の問題が入ってくると時間軸が入ってきます。そうなったときに、数学者との距離でいえば、対象として前にあって、向かい合っている対象としての距離と、時間軸において自らの位置を見てみるということとは少し違うような気がします。田中先生がおっしゃったことが、数学を作ってきた人と、自分との距離を考えるということならば、同じ方向にすすみつつある自分として、数学者との関係を捉えることになるのかなと思いました。そう考えると、それぞれの数学者の発してきたような、初発の問いみたいなものが、その時代、その時代、今の私において繰り返されるということになります。そのような厚みを持って捉えられるようになること、いわば数学の歴史の流れの中に自らを位置づけることができるようになるということが、距離という言葉に繋がってくるのではないか。

イメージが先走っているかもしれませんが、そういうものとして距離という言葉捉えました。初発の問いです。それぞれの時代、それぞれの社会において、ある風景のなかで、それぞれの数学者が通ってきたということが見えてくるというのが、数式を、美しいものと見えるか見えないかというようなことにも、関わっているのではないかということです。小林先生のおっしゃられた音楽との対比で数学を捉えることにすごく私は動かされました。

**西村**：時間軸で、ということですね。今の話を聞かれて、たとえば小林先生ご自身が、かつて数学を学ぶ学生だったり生徒だったりされたときに、ずっと、かつての偉大な、岡教授も含めて、数学者たちとの距離を感じることはありましたか。

**小林**：数学に関わっていますと常にあります。つい最近も私、数年間、分かるか分からないか、その間をフラフラしているような概念にずっとぶつかっていたんです。私自身がこれを考えたというわけではなく、ある新しい理論の勉強をしていたら、出てきたのです。ようやく最近、地に足が付いて取り扱えるな、ということです。学生時代からこういう経験をずっと繰り返しています。今に到るまで。

たとえば、最初に大きな衝撃を受けたという言葉で語るができる経験をしたのは、ホモロジーと呼ばれる概念との出会いです。機械的な計算はできるけれども、いつまで経っても腑に落ちないという状態が続いているわけです。それは、いつでもそうです。何か新しい概念があったときに、頭では分かる、理屈は分かる、手も分かる、計算もできる。でも腑に落ちない。そういう状態が、もう何ヶ月、数年も続くことも珍しくないです。それが瞬間に、すどん

と腑に落ちる。「あ、要するに、こういうことを、やりたいんだ」ということが分かる。そういった瞬間がある。数学の醍醐味はそこだと思います。

数学は、よく積み上げだとか、そういうふうに言いますが、そんなこと全然ない。知識は積み上がっていきますけども、数学は、あるところでジャンプするものである。そんな感じがあります。ちょっと話が飛躍しますが、その感じを生徒に、コロキウムで体験してもらうことができないのか。私と同じような体験をすることは、レベルがあまりにも違い過ぎて無理だと思います。でも、数学が、そういうふうなものであることを漠然と理解することはできるのではないかと感じ取らせることはできるのではないのでしょうか。

音楽にこだわりますが、超一流の演奏というのは確かに素晴らしい。それが自分にはなぜできないのか。足りないものが、いろいろとあるというのが分かる。極端な話だと、基礎練習が足らなくて、もう全然、指が動いてないだとか。そういうレベルから、解釈がちゃんとできるレベルまでいろいろありますが、いろんなレベルで分からないってことがあるということが分かる。そういうことがまずは大切ではないかと思いました。それが、いわゆる距離感という言葉に繋がっているのではないのでしょうか。

**西村：**いくつかのキーワードが結びついてきたような気がします。小林先生のお話だと、いつまでも腑に落ちない、それこそ何ヶ月も何年も続くことがあると、プロの数学者でもと言うか、だからこそかも知れませんが、そういうことがある。あるとき、すとんと腑に落ちて、ジャンプするという。腑に落ちなさ、それから、最初のほうで辻さんがおっしゃった、分からなさのせめぎ合いという言葉です。分からなさというのは、要するに、腑に落ちないということですよ。それと、その距離というのが、どうも繋がってくるような気がします。そうすると、とりあえず、このコロキウムのキーワードは、腑に落ちない、分からないということなのかも知れない。それをどう体験するのか、あるいは分からないことの価値をどう分かるのか、というようなことではないか。ひょっとしたら、それがこのコロキウムであり、更にコロキウムを一般化できるような話なのかも知れない。

フロアのほうから、いくつかご意見や問いを出していただければと思います。今、出た話についても結構ですし、あるいは昨日の生徒たちの様子、あるいはコロキウム全般についても結構です。

## 5. 参加者とのやりとり

**男性B：**コロキウムは5年生（高2）を対象として、8講座で展開されていますよね。数学科の教員でコロキウムを担当したのが田中先生だけということですか。

**田中：**もう1人います。

**男性B：**ああ、もう1人いらっしゃるのですか。これは希望されたのでしょうか、それとも、担当するように言われたのでしょうか。

**田中：**私は自分から、やりたいですと名乗り出ました。SSHのプロジェクトですので、数学科から2名、理科から2名出ることになりました。私のように名乗り出た先生もいますし、全体のバランスを見て、じゃあ〇〇先生どうですかということで決まった先生もいます。

**男性B：**そのなかで、どういう話をするかというのは、その担当の教員が自由に決めるのでしょうか。

**田中：**はい、そうです。

**男性B**：教員にとっては、ある意味、危険なかんじですね。何て言うかな。ある意味、若さゆえの飛び出し方といえればよいでしょうか。私だったら絶対やらないなと思います。つまり、学校教育では、そういう問いは、ひとまず問わないというのが前提の部分があるじゃないですか。ただ本当だったら、すべての教員が数学のところを自分の教科に変えて、考えなくてはならないと思いますが、なかなかそうはならない。その勇気に感心しました。昨日の授業が途中で終わりましたので、その後、どういう形になるかを見ることができないのがすごく残念です。是非、1年間の学習活動がどうなったのかを、教えて欲しいです。たぶんG君は数学ができないままのような気がしますが、こういう形で学生時代に数学について語り合う機会を持ったことは、すごく大きな経験になるだろうなと思います。田中先生の勇気に感心しました。

**西村**：最後に言おうと思ったことを、先に言いますが、昨日の授業が、あれからどうなるのか、私もすごく気になります。皆さんそうだと思いますが、そもそも、このコロキウムがこれから一体どうなっていくのか、気になりますね。是非また来年いらっしゃってください。昨日の授業がどうなったか、ひょっとしたら、そこでまた話があるかも知れませんが、コロキウムが一体どこに向かったのかということもあると思います。それからもう一つ、とても刺激的なことを言っていました。コロキウムは危険だ、ということです。これいいですね。是非、「危険なコロキウム」というキーワードでやっていきたいと思っています。他にいかがでしょうか。

**男性A**：今のことも関係しますが、普通の教科の授業ですと、イントロダクションがあって、ボディがあって、まとめがあるというのが普通だと思います。昨日の授業ではそれが全然ありませんでした。「あ、そういうのも、ありなんや」というのを気付かされました。それから、図式的になりますが、通常の授業が答えへの誘いだとしたら、コロキウムは、問いへの誘いであると考えました。今の生徒は答えばかり求めたがり、また、すぐ答えが提供される環境にあります。本当は答えを見つけることよりも、問いを立てることのほうがはるかに重要ですね。とにかく日本は先進国で、あらゆる問題の先進国で、いま世界が注目しているのは、どういふふうにかこの問題を日本が乗り越えようとしているのかにあると考えます。そのときに重要なのは、いかに問いを見つけて、問いを持ち続けて、その問いを洗練させることです。そういう試みが見られると感じました。答えばかりを問い続けるマインドセットを壊すことですね。そこからの revelation ということです。そういうふうなものが、ここで成されているのではないかと僕は思いました。

**西村**：これも1つ、いいキーワードいただきました。答えの誘いではなくて、問いへの誘い。いいですね。コロキウムの表題になりそうです。やっぱりさっきの腑に落ちないとか、それから分からなさっていうことに結局、繋がってくると思います。僕らは、高校から大学への接続を意識しながら教育活動をしていますが、大学の学問はそういうものですよ。僕らは自分の専門について、何か知っているから専門家ではなくて、分かんないことを考え続けるから専門家なわけです。どの領域でもそうだと思います。小林先生もさっきそういうふうにおっしゃりました。

しかし、どうしても大学入試までは答えへの誘いと、答えを求められる勉強を生徒たちは強いられている状況があります。でも大学から先の本当の学問というのはそうではなくて、むしろ問いを立てることにある。その問いをずっと考え続けることが学問だということを、子どもたちは高校から大学にかけて、どこかで気付いてかなくてはならない。それがたぶん本当の意味の、理数教育ができていくことになると思います。とすると、このコロキウムは、そういう、

まさに問いへ誘うことで、その準備ができていることになるかも知れないと、今お話を伺いながら改めて思いました。

**女性A:** ちょっと数学の教員でないので、はばかりられるのですが、逆に気楽にしゃべらせていただきます。やはり議論でもとりあげられた、距離という言葉の使い方に一番引っかかりました。曖昧さがあるのかなと思いました。他の学問もそうかも知れませんが、数学は、勉強すればするほど逆に距離感が広がるものかなと思います。距離を認識できる。力があれば認識できるし、一定の距離感を持ったというふうに思うこと自体が、間違いかなと思います。だからやっぱり、そこをキーワードにするよりは、どちらかと言うと、数学観のようなものをキーワードにするほうがよいのではないのでしょうか。多様な数学観があり、どのように数学観が変わったってきたのかということに焦点をあてるのも一つかなと思ってお聞きしていました。

私自身は、分からなさを共有するという言葉を使いますが、もう少し子どもたちの分からなさを共有する場面を設けたりするよいのではないのでしょうか。先ほど、せっかく一人の生徒の発言を全体に戻してあげる場面です。当たり前であることに対して、こんな問いを立てた。当たり前であることを一旦失うと、こんなに分からなくなるってというような体験をさせてあげたりするのも、面白いのかなあというように。私自身は理科ですけれども、本当に共通します。いろいろ面白く伺わせていただきました。ありがとうございました。

**西村:** 分からなさの共有が大事なことですよね。田中先生とG君が、1対1で問答してるわけじゃありませんので。たとえばA君もいて、いろんな生徒がいて、16人の場でもって分からなさ出し合われることの意味を、あえてコロキウムっていう場を設定することの意味として、今後、考えていくべきことだろうなと思って伺いました。

距離というキーワードが今後、どういうふうを受け止められて、意味付けられていくのかもありますね。確かに距離と言うと、単一のベクトルの上でというイメージを抱いてしまうかも知れませんが、しかし、その分からなさも多様だということです。多様性というのは距離という言葉とは、また別のレトリックで表現していく必要があるでしょう。

**鮫島:** 距離という言葉の意味内容ですが、おそらく生徒は生まれて初めて、自分にとって数学とはどのような存在なのかと考え始めたのではないかと。田中さんは、そのことを距離と言う言葉で表現されているのではないのでしょうか。自分にとって、数学が自分にとっていかなる意味を持つのか。自分と数学という世界との距離です。それを初めて測ってみたということです。どれくらい差があるのか、どれくらい遠いのか近いのかです。それを測りはじめた。距離という言葉は、その出発点を確認するという意味として解釈できるのではないのでしょうか。

**西村:** そうですね。その距離は、数学でいくと、少なくとも二点がないと距離になりません。その一点は、それはやはり私となるわけです。コロキウムのテーマが、数学と‘私’ですけども。そうすると‘私’というのは、ベクトルの出発点であると同時に、今おっしゃった、その戻ってくるという運動ですよ。今日はあまりその話ができませんでした。が、「数学と‘私’」というように、クォーテーションマークが付いた、この‘私’というのは一体何なのかということも、このコロキウムの引き続きの問いになってくだろうと思います。

最後に、お三方から一言ずつ、ちょっとまとめをいただいて、終わりたいと思います。まず田中さんからお願いします。

**田中:** こういう場を設定していただいて、有意義でした。先ほどフロアからありましたように、分からなさを共有する場面を作っていくところを、今後はやっていきたいと思います。

確かに、これまでも、各グループの話し合いの結果を共有する場面はありました。しかし、途中で分からないことを共有する場面はありませんでした。新たな方向性が見えたと思います。どうもありがとうございました。

**小林：**この2日間、刺激になりました。数時間におこったのいろんなことが私のなかで繋がって、非常に有意義な会でした。ありがとうございました。大学の教育に関して中央教育審議会は、生涯に渡って学ぶ力を身に付けることができる大学、プロジェクト・ベースド・ラーニングというようなことを最近、突然ではないですけども、非常に強く言い出しています。私自身にとっては、これを考えるにあたっても有益なヒントをいっぱい、いただいた会であったと考えています。どうもありがとうございました。

**辻：**田中先生の語りに、お礼を申し上げたいというところです。ありがとうございます。あとは1つ、分からないことを考え続けることが学問だというお話ですとか、そこに専門性ということが、もしかして考えられるとするならば、何か分からないことをもっている状態を、教師の専門性と呼ぶことができますね。あえて、そう呼んでみることはできないか。ちょっと野望として一つ、思ったところでした。以上です。

**西村：**ありがとうございます。もう予定の時間を過ぎましたので、司会者のまとめはいたしません。最後一言だけ。是非、期待を持って、このコロキウムの試みを見守っていただきたいと思います。どういうふうに発展しているか、進化しているか、でき上がっているか、是非、来年もまた見に来ていただければと思います。今日はありがとうございました。

#### 【付記】

本分科会は、奈良女子大学教育システム研究開発センターと附属中等教育学校による連携プロジェクトの一環である。田中友佳子の報告、発言については田中自身が、それ以外の発言については、同センター員である鮫島が手を入れて原稿化したことをここで述べておく。

#### 〔注〕

- 1) 学校設定科目「コロキウム」の骨子は以下のとおりである。「リベラルアーツ」の理念に基づく教育実践は、教科教育や総合学習（総合的な学習）における試みにとどまらない。もちろん、こうした領域における学習を通じて、個別的能力の育成や学問的方法論を身につけることは大事である。しかし、現代的な教育課題の一つは、そこにとどまるのではなく、それらを一つに束ねる力や感性をみかく教育実践を創造することにある。この課題に正面から挑む試み、いわば21世紀を生きる人間の形成をめざす教養教育が、今年からスタートさせた学校設定科目「コロキウム」である。5年生（高2）を対象とし、8講座のうちから一つを選択することになっている。2単位である。
- 2) 講座概要は以下のとおりである。例えば2年（中学2年）の幾何で学習した「平行四辺形の性質」では、その性質が成り立つことを証明するために三角形の合同を用いた。では、三角形の合同は何を根拠として成立しているのだろうか？ 幾何分野を中心とした内容が体系的に記されている数学書として「ユークリッド原論」がある。ユークリッド原論は、いくつかの定義と公理、公準から始まり、論証を重ねることで私たちが学習している定理や公式が現れる。しかし、授業では、その一部を学ぶとはいえ、原理を貫いている人間的な精神および感性について理解を深めるところまでは、なかなかいきにくい。この講座では、まず、私たちが学んできた数学というものが、どこから始まり、この先どのような方向

へ進もうとしているのかを考えたい。それは、私たち一人ひとりが、数学を学ぶ意味について相互に理解を深めることでもある。数学の世界を知ることによって、どのような変化が自分に起こってくるだろうか。数学の世界に目を向けさせるだけでなく、自分の内面的な変化に目を向けるように働きかけることを大事にしていきたいと考えている。

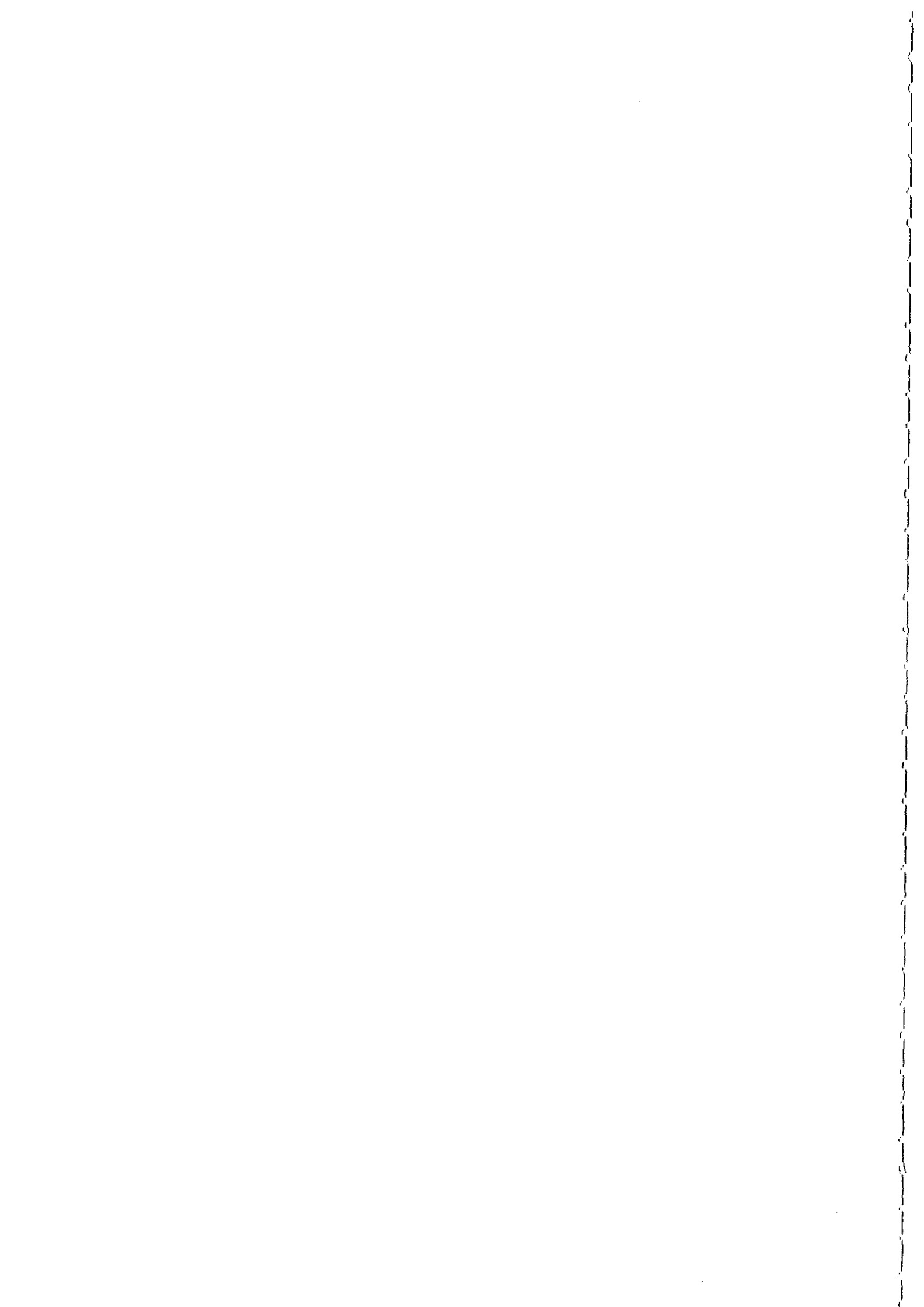
- 3) 公開授業は単元4「岡潔の数学観」についてご覧いただいた。この単元では、読書会を通して岡潔の数学観に触れることで、自らの数学観を見つめなおすことを目的としている。岡潔文庫で公開されている「女子の大学」を読み進めており、本時はその2回目となる。岡は、物事のとらえ方や考え方が男女間で異なることを踏まえながら、女子の大学の必要性について主張している。読書会における議論の手掛かりとして、次の3点を挙げた。1つ目は男女以外の別の立場で本文を読み直すことである。2つ目は岡の主張する「情」とはどのようなものかを考えること。そして3つ目は、本文中の「優秀な人材」とはどのような人間なのかである。これらの議論を通して、情緒を意識した岡の考え方を知るとともに、自分たちの数学観をとらえなおしたいと考えた。



第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2011 年度)



## 1. 学内連携

### 文部科学省研究開発校指定研究

#### (1) 「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21年度から23年度にわたって、文部科学省の研究開発学校の指定を受け、奈良女子大学付属幼稚園と奈良女子大学附属小学校で幼小一貫教育についての研究開発を行った。以下に3年間の研究開発の報告を行う。

## 1. 教育課程

### (1) 編成した教育課程の特徴

① 3歳から11歳の9年間の発達を見通し、幼小一貫して論理的思考力を育むカリキュラムであること。

従前の幼稚園・小学校という校種ではなく、3歳から11歳の9年間の論理的思考力の発達を分析し、初等教育前期・中期・後期という新たな階段に沿った教育課程の開発に取り組んだ。また、9年間の中で異年齢協同の活動を積極的に設定することにより、論理的思考力を異年齢の子どもも相互のかかわりにおいて育もうとしていることも、本教育課程の特徴であると言える。

② 学習場「奈良」の時間・空間のつながりの中で培われる経験のカリキュラムであること。

本研究開発では、論理的思考力を育むために知的な好奇心や活動への好奇心など、経験を通して子どもの「情動」を高めていくことを重視した。そのため、学習場を子どもたちに身近な「奈良」とした。学習場を「わたしのまわり」「私のせいかつ」「私たちとせかい」と時間的空間的に広げながら論理的思考力を育む、経験カリキュラムであることも特徴のひとつである。

③ 論理的思考力を、情報の「読解」と「表現」との間を「つなぐ」過程において、筋道を立てて加工する力としてとらえていること。

子どもたちは、様々な学習場面で情報を取り入れ、その情報をもとに何らかの表現活動を行っている。つまり、取り入れた情報を読み解き（読解）、自分の表現に合わせて筋道立てるといった加工を施しているととらえている。本研究では、この取り入れた情報を、表現に向けて、筋道立てて加工する力を「論理的思考力」とした。このような、読解と表現をつなぐ場面での思考力に焦点をあてた教育課程を開発している。

④ 論理的思考力の発達を、主に「見方」の深化と「情動」の発達とのかかわりで構成していること。

論理的思考力を育むためには、個性的な考えを生み出そうとする追究が重要である。苦労や工夫を重ねた追究は「他者に伝えたい」「他者の追究を分かりたい」という「情動」を育む。また、自ら個性的な追究を生み出し、他者の追究に自分との違いを見い出すために、「見方」という相において思考を深化させていく必要がある。本研究ではこの見方の深化と情動の発達のかかわりを中心にして論理的思考力の発達を構成している。

⑤論理的思考力は、「独自」と「相互」の学習展開において、個的と協同的のそれぞれの場に即した思考を繰り返し経験することを通して、育まれるとしていること。

論理的思考力は、体験や経験を通して切実な問題に出会い、自発的にその問題解決へ向かい、努力や創造などの試行錯誤を重ねて追究し、自他の考えを吟味し合い深めていくことの喜びを感じる学びの中で育まれる。そのために、まず子ども独自に自らの考えを創り、次に相互に検討し練り合いながら考えを深め、さらに独自の視点からの追究を深めていくことのできる学習展開を構成している。

■本研究の課題

「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」

■論理的思考力について

「論理的思考力」については、「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・表現を創る力」とした。

■仮説

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。

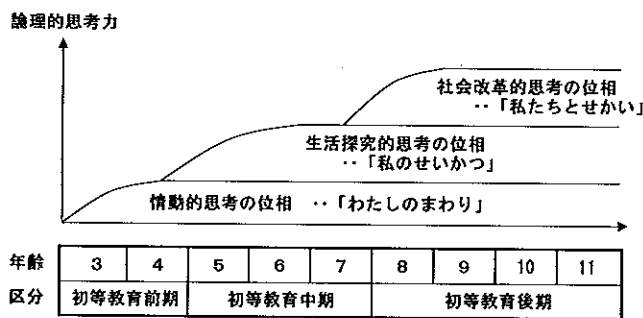


図1 論理的思考力の階層的展開

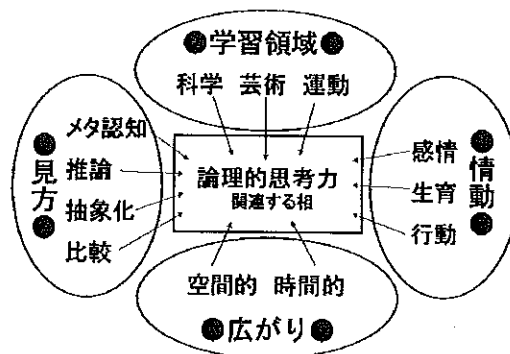


図2 論理的思考力に関連する相

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の設定により、論理的思考力は育成できる。

## (2) 教育課程の内容は適切であったか

### ■教育課程の内容

#### A 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

2年次には、「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、「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」を作成した。

3年次には、「ひらめき」の活動及び時間について、初等教育前期・中期・後期ごとに目標と内容を確定するとともに、項目や文言を精選し構造の把握しやすさに重点をおいて改訂を重ねた。目標の一つには、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、もう一つには「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。また、実際に子どもがたどった学びの経験については、9年齢の「履歴のカリキュラム」を作成し、主な実践事例を添付することにより提示した。

##### ②「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」における4相

3年次は、昨年度作成した「論理的思考力を育む幼小一貫カリキュラム」について、第一に、カリキュラム表の横軸の項目を検討し、「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」が視覚的に捉えやすいようにすること、第二に、各項目の記述内容を吟味・精選し、分かりやすい記述にすること、という2点を中心に改訂を行った。

特に「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」の記述については、「見方」「情動」「広がり」「学習領域」という4相に分け、構造化しながら文言を精選した。

「見方」を例にとれば、昨年度の版では、初等教育前期（以下、前期と表記）では、「読解」への「見方」と「表現」へ向かう「見方」が混然となっていた。それを、中期の後半あたりから後期にかけて、整理（分類）・比較といった「読解」への「見方」と、類推・予測・推測などの「表現」へと向かう「見方」とを分け、手順を踏んで思考する状態を構造化して表している。さらに、後期の後半になると、「～なっているから、～だ」という分析のように、「読解」しながら「表現」へと向かう思考も出現することを表した。

また、「情動」においては、まず、子どもたちの根底にある、「知りたい」「やってみたい」という好奇心から発して、「楽しそう」「おもしろそう」「やってみたい」という活動への「情動」が働くことに注目した。次に、気づきや発見を「知ってもらいたい」「伝えたい」、さらには「友だちのことを聞きたい」という他者への「情動」も働かせることを示した。そして、活動や他者に「情動」を働かせながら、「もっと知りたい」という好奇心を一層膨らませ、生活探究的な思考や社会改革的な思考を育んでいくことを表した。

「広がり」の相では、年齢・学年を経るにしたがい、思考は、時間的な広がりや空間的な広がり、単一から複数へと向かう思考対象の広がり、巨視的あるいは構造的な思考空間の広がりを見せ、「わたしのまわり」「私のせいかつ」「私たちとせかい」と思考の位相を広げていくことを示した。

「学習領域」の相については、情緒的思考の位相、生活探究的思考の位相、社会改革的思考の位相と、思考の階層を積み重ねていく中で、他の学習領域で育つ思考をいかに選択し活用するのか、ということを示した。例えば、後期には、社会改革的思考の位相の思考として、前提や証拠

に基づいて自分の仮説を立て論理的に実証するために、具体的な数字を示したり科学的な実験データを用いたり、社会的な資料を活用したりして、各種領域にかかわって思考していく。

### ③ カリキュラムを履歴で表すことの意味

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」として示した。また、前期・中期・後期ごとに実践の具体的事例の詳細を示した。

論理的思考力を育む上で重視したいのは、知識の内容自体ではなく、学ぶ過程にある。子どもが自分たちで、価値ある追究問題をどのように設定し、解決に迫るためにどのような追究方法を構想し、仲間とともに見つけた事実をどのように検討し、追究を深める方法をどのように判断・実行し、そして知識を得たのか、その過程が大切なのである。それぞれの子どもがたどる実際の過程は、教師は事前計画として予め立て得ない。それは、子どもがたどった経験の履歴として表さざるを得ない。

例えば、4年生「富雄川・大和川水系を調べよう」の学習では、子どもたちが、富雄川の水質を表した一枚の資料に着目したことから展開していった。教師の頭の中には「川の汚れ」への着目から展開できる学習はいくつかあったのだが、子どもたちが、「水質が改善する境目の場所に、水を美しくするしくみがあるに違いない。」と考えたことから、その予想を活かす方向に学習の舵を切った。このような子どもの学びをたどれば、自ずからカリキュラムが描かれる。子どもが確かに学んだ過程を履歴のカリキュラムとして表したのである。

### ④ 新領域のカリキュラムの編成は適切であったか

これまで述べてきたように、論理的思考力が培われていく過程を学習の履歴より抽出し、学習場の活用により論理的思考にかかわる諸能力を培うことができる経験カリキュラムを作成してきた。翻って、このカリキュラムにより、子どもの論理的思考力が育まれていく様子も確認することができている。新領域のカリキュラム編成は適切であったと考えている。

## B 幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成

研究開発の2年次・3年次は、論理的思考力の育成をめざす「ひらめき」の活動及び時間において、発達に基づく幼小一貫カリキュラムの編成や、幼小一貫教育における異年齢交流のあり方の研究・実践を行った。

### ①「ひらめき」の活動及び時間のカリキュラム編成

これまで、「論理的思考力」の育成は幼児期の子どもには難しいと考えられていた。しかし、幼児期においても、体験を繰り返し積み重ねたり、教師や友だちの様子を見たりして少しずつ行動が変化したり、気づいたことを自分なりに言葉や製作、身体表現などで表そうとしたりする姿が日常的に見られている。子どものこうした姿を踏まえ、「体験を通して情報を感覚的に取り入れる」ことから、「自分なりに気づいたことを試したり、表現したりする」ことへの過程で幼児は論理的思考を働かせていると捉え、幼児教育においても「論理的思考力」の育成を位置付けていくことは十分可能であると考えた。

論理的思考力を育成する「ひらめき」の時間において重要なことは、体験を通して情報を引き出しながら、筋道を見出すことである。そして、五感を働かせてものや環境にかかわることを、

9年間を通して重視している。感覚的に対象物や環境を知ることが、情報を自らの経験と結び付けて取り入れるために欠かせない。さらに、協同の活動を通して、それまでとは異なる情報に接することで、新たな筋道を見出していくことが、論理的な思考につながっていく。

幼児なりの論理的思考力の発揮に向けては、子どもが自らの興味関心に基づき、ものや環境を十分探索し、体験を積み重ねることを保障する必要がある。カリキュラムとしては、個の関心が活かされる、遊びの自由選択を可能にし、子どもなりの発達に基づく援助や環境構成を行う必要がある。そのため、学級や集団において協同で一つのテーマについて議論を深めていく「ひらめき」の時間とは区別して、「ひらめき」の活動を導入している。

「ひらめき」の活動及び時間のカリキュラムを作成するにあたっては、次の2点に留意した。

#### (ア)「幼小接続」ではなく「幼小一貫」である

3歳期からの経験の積み重ねが11歳期までどうつながっていくのか、その様態を、9年間の子どもの発達を見通しながら丹念に洗い出した。これまでの幼稚園・小学校の区別にとらわれず、探究的な活動の本質的な部分に着目して9年間のカリキュラムを構成した。したがって、主眼は幼小接続ではなく、幼小一貫として構想し直すことにあった。

#### (イ) 小学校の学習の先取りではない

小学校の学習形態をそのまま幼児期に持ち込むのではなく、子どもの発達をふまえ、小学校の学習、即ち6歳の学習に向けて5歳ではどのような力を身につけておけばよいかを検討した。経験を通して学びを得ることを重視しながら、その時期に十分経験しておきたい内容や方法にも心がけてカリキュラムを作成した。

### ②幼小を一貫した教育の取り組み

研究開発の2年次・3年次は、幼小一貫教育を目指して、「なかよしひろば」という異年齢合同活動を取り入れた。初等教育中期(5~7歳)の異年齢の子どもたちが小集団を作り、奈良の町へ「さんぼ」に出かけ、「学び文化の伝承」を目指した協同的な活動に取り組んだ。子どもたちが、互いに親密にかかわりながら学び合い、自分の年齢に合った「読解」と「表現」の追究ができた。

#### (ア)「学び文化の伝承」を目指した「なかよしひろば」の活動の創造

##### 1) めあて

幼小一貫教育において、初等教育中期(5~7歳)の子どもたちは、異年齢集団の学びを互いに楽しみ合い、自ら協同的な学びを進める。幼小の教師は、子どもたちの活動の様子をともに見つけ、その過程を共有し、年齢に応じた協働のあり方を探った。

##### 2) 方法・経過

学習場「奈良」の「ひらめき」の時間のカリキュラムに沿って、第1回「生き物をまとめよう」(6月)、第2回「奈良さんぼに行こう」(11月)の取り組みをした。5歳、1年、2年の学級縦割り(月組、星組別)で活動を進めた。例えば「なかよし星(月)のひろば」は、幼稚園ほし組(30名)、1年星組(39名)、2年星組(39名)の108名が一斉に活動することになる。そこで、

108名を6つの班に分けて、1つの班を20名ほどにし、さらに、1つの班を、3学年の子どもが必ず混じる3~4人のグループに分けた。つまり、最小単位のグループは、3つの異年齢から成る「きょうだい」のようになり、初回に決定されたグループで、1年間を通して活動を進めた。特に「なかよしひろば」に先立つ5月には、2つの年齢同士で（5歳と6歳、6歳と7歳、5歳と7歳）交流を数回持ち、互いの顔と名前が一致する親密な関係性の構築を大切にした。

第1回の「生き物をまとめよう」では、前日に行ったなかよし遠足「大淵池公園」で取り組んだ生き物調べの記録や昆虫などを持ち寄り、協同して図鑑で調べたり画用紙にまとめたりして、互いにグループ内で発表交流をした。第1回の「なかよしひろば」は、3学年での人間関係を親密にするとともに、学びの伝承の場として、小単位の活動の楽しさを感じることをねらいとした。

第2回の「奈良さんぽに行こう」は、3~4人の小グループ単位で行動し、奈良公園の東大寺・春日野園地近辺を「さんぽ」した。その際、主に調べたい内容を事前に決めるところから活動を始めた。教師1名あたり5つの小グループを1班として担当し、安全確保をした。子どもたちは奈良公園を歩きながら、シカにドングリをやったり、東大寺の大仏を見たり、お土産店の様子を見たりと、活動を楽しんだ。全員が記録用のスケッチブックを持ち、現地に関心あるものを随時記録した。「奈良さんぽ」の後、小チームごとにシカ・大仏・東大寺などをテーマにして、模造紙・立体造形物・ペープサート・劇などの発表準備に取り組んだ。発表交流会は、班ごとに6カ所に分かれて互いに小グループの発表を聞き合い、おたずねや感想を述べ合った。

### 3) 結果

- 3~4名をグループの単位として、顔と名前の一致する親密な関係づくりの活動を行えたのは良かった。小グループが固定されているので、活動を重ねるごとに2年生はリーダーとしての自覚が高まり、1年生、5歳児をうまくリードするようになった。3学年の活動では一つの小社会が形成され、その社会内で関係性が構築されるように思われた。大淵池公園や奈良公園へ出かけた時も、発表の表現物を作っていた時も、子どもたちは同年齢の集団でいるよりも、一人ひとりが自ら考えて行動していた。それは、2年生・1年生・5歳児が、互いに年齢上の役割を自覚し、互いに気を遣いながら活動をしていることによると考えられる。
- 「なかよし星のひろば」では、幼小の3名の担任と補助の教師数名がかかわり、絶えず話し合いを持ちながら、年齢の違う子どもたちの小グループでの学びを見つめてきた。このことを通して、幼小の子どもたちのかかわり方、発達の仕方、学び合いの様子などを考え合うことができた。結果として、指示の仕方、活動のめあて・ふりかえりの持たせ方などを共通理解し、幼小一貫教育ならではの姿が見えてきた。また、初等教育中期カリキュラムにおける適切な活動のあり方も明確化した。
- 2年次、3年次と継続して「なかよしひろば」の活動に取り組むことで、昨年度の5歳児と1年生が進学・進級し、昨年の活動体験を活かして、見通しを持って進級学年としての行動を見せていた。1年生の時に2年生がどのように活動を進行していたのか、1年生が5歳児にどのように接したり言葉かけをしていたりしたのか等を覚えていて、学びが伝承されていた。

### 4) 考察

- 異年齢交流活動では、昨年度に引き続き、3学年が少人数グループで交流する良さを活かすことができた。親密な関係づくりでは、2学年の交流を先行して実施し、昨年度の交流活動の経



験を活かした。異年齢3～4人の小グループでは、活動や発表をする時には幼稚園児を中心に置き、両脇から1年生と2年生が挟むことで、3人が絶妙なバランスで活動していることが分かった。

- ・3年次の活動では、子どもたちの自主的な活動が成立してきたので、教師は支援に徹することができた。教師の子どもへのかかわり方や、自律した活動の進め方の検討が進み、子ども観、指導観が幼小教師で共有された。幼小一貫教育の新たな土壌の形成が進んだと考えられる。
- ・1回目の「なかよしひろば」で発表のために描いた画用紙の表現活動や、2回目の「なかよしひろば」で制作した立体物や模造紙や劇の表現活動において、子どもたちは互いに良いものを真似て、子ども文化を創造していくことが分かった。教師が導くのではなく、年長の子どもから年少の子どもたちへ伝わる「学び文化の伝承」としての「なかよしひろば」が機能しており、その意義が発揮された。また昨年度から活動を継続していることで、学年の垣根を越えて、よりよいものを制作物に取り入れていく姿勢も見られた。学びの伝承と共に互恵性も生まれてきた。子どもが学習を創造していく学校では、異年齢による学習活動の設定は、大変意義があることが分かった。

### ③幼小9年間の一貫したカリキュラムの編成は適切であったか

幼小9年間における論理的思考力の発達の分析を基に、カリキュラム編成を行ってきた。まず、幼児教育における論理的思考力の育成をカリキュラムに位置づけることができた。また、幼小9年間について、初等前期・中期・後期という階梯に基づく教育課程を、従来の校種に還元されないかたちで、実践的裏付けを通して開発することができた。さらに、多様な異年齢交流活動を通して行われる「学び文化の伝承」は、論理的思考力を育むために有効であることも確認できた。幼小9年間の一貫した「ひらめき」の活動及び時間のカリキュラムの編成は、子どもの論理的思考力の発達に適切であったと考える。

## C 教育課程開発を支援する取り組み

### ①「独自学習」における初等教育前期・中期・後期の思考を見る基礎研究

本研究開発において、子どもの思考の発達過程を調べることは、たいへん重要な課題である。そこで、パフォーマンス課題の手法を用い、ルーブリック（rubric：評価指標）を作成し考察を試みた。調査に用いた課題は、次に示すようなものを用意した。回答は、3歳児から1年生は「好きなところ」について言葉・絵・文字で表し、「好きな理由」は口頭で表した。2年生以降は筆記や描画によった。

【前期～中期の課題】 「幼稚園（小学校）の好きなところはどこでしょう」

【中期～後期の課題】 「私の好きな奈良公園を紹介しよう」

パフォーマンス課題に取り組んだ児童の作品から、学習場「奈良」での子どもの「思考」について、ルーブリックを作成した。

以上の調査の結果、以下のような四つの思考を抽出し、それぞれについて達成過程を区切って評価した。

- ・意図を理解し、客観的事実に基づく思考（質問の言葉を理解し、見たことや調べた事柄の具体に基づいた思考）
- ・時間的推移や空間的な広がりを意識した思考（季節や歴史性などの事象の時間的推移や広がりをとらえる思考）
- ・判断・理由・価値に気付く思考（感覚・経験及び奈良特有のよさや文化的な価値などに気付く思考）

・表現の仕方を工夫する思考（表現作品における色遣い・構成・作者の立場などの表現技法を工夫する思考）

一般的に、前期では感覚的・直感的・情緒的な思考が主流である。中期では広がりを持ち、経験と結びつけて、他者を意識して思考するようになる。後期では、上記枠内のそれぞれの思考に向けて学習が展開していることが明らかになった。6年生は見通しの点で突出していた。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」を構想する資料となった。

また、初等中期については「奈良さんぽ」のふりかえりを用いて、ルーブリック評価も行った。その結果、1年生の5月から6月において情動的な行為を報告するふりかえりから、生活探究における技術を報告するふりかえりへの移行が見られた。このことから、1年生ではすでにそのような移行への準備が十分に出来上がっており、5歳児から準備をする必要があることが分かった。

## ②「相互学習」における「おたずね」の場面での思考を見る基礎研究

子どもが自らの学習を豊かにしていくには、「おたずね」は必須の活動である。そこで、読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力の育成の観点から、相互学習における「おたずね」に焦点を当てて基礎研究を行った。

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

1年・3年・5年の児童を対象にして、相互学習における「おたずね」の内容を分析し、その発達的特徴を抽出した。「おたずね」の育ちを見ていくと、直截的なものから次第に内容に対する根拠・共感を得ることを経て、子どもは相互学習を活性化させるための「おたずね」を作り上げていた。特に5年生頃からは、自分たちの学習を自ら進める学習を作り上げるための関係付ける「おたずね」を懸命に考えていることが伺える。

1. 自己の充足や安心感を得るための「おたずね」（どうして・なぜなどの動機や理由を知ろうとする思考）
2. 内容に対する根拠を明らかにするための「おたずね」（なぜそれを調べたのかを問う思考）
3. 内容に対する知的欲求を満たすための「おたずね」（わからないから教えてと願う思考）
4. 内容理解のための確認や共感を得るための「おたずね」（私の考えはこれでいいか・きっと同じだと願う思考）
5. 理解を深化するための問題設定を行うための「おたずね」（みんなはどう考えているのかを問う思考）
6. 協同の学習を活性化するための発問に近い「おたずね」（このことへの考えを言ってくれる人を問う思考）

ここで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構想する資料となった。

次に、教育課程の編成にあたって、各年齢の子どもたちの「ひらめき」の活動や学習の様子を幼小の教師で観察したり、各種の異年齢交流活動や幼小教師の協働（TT）を行ったり、評価指標を用い子どもの思考の深まりや教育方法が適切であったかへの評価を行ったりした。そして、学びの履歴としてカリキュラムを協議することを通して、発達段階に即した子どもの思考の特徴を捉えるようにした。これらの取り組みを通して、仮説1に示される初等教育9年間の各位相は階層化されることが分かり、初等教育前期・中期・後期の階梯は適切であることが明らかになった。

特に、幼小間の教育課程の一貫性・継続性については、「ひらめき」の活動や「ひらめき」の時間での指導法について一貫性・継続性を図るよう努めたり、「なかよしひろば」の初等中期の

合同交流活動を新設したり、9年間を通して近接年齢の異年齢交流活動を活発に取り組んだりして、異年齢間における「学び文化の伝承」の姿を見いだすことができた。「学びの伝承」は、子どもの主体的・自律的な学びの根幹をなし、幼小一貫教育を支える大切なキーワードとなった。

### ③ 教育課程開発を支援する取り組みは適切であったか

以上のように評価指標作成の手法を用いて教育評価を行い、指導法やカリキュラムの改善に役立てるようにしてきた。また、評価指標作成の取り組みだけでなく、学習領域による子どもの思考の特徴分析、「ひらめき」の活動及び時間と4相のかかわりの分析なども行ってきている。これらの分析をもとに、カリキュラムの構成や改善を行うことができた。教育課程開発を支援する取り組みは適切であったと考えている。

### (3) 授業時間等についての工夫

小学校での「ひらめき」の時間は、年間70時間を確保した。主に、特別活動と生活科および総合的な学習の時間を充当した。特別活動は、望ましい集団活動を通してより良い生活や人間関係を築くことができる時間であり、生活科は、具体的な活動や体験を通して自立への基礎を養う時間である。総合的な学習の時間は、自ら考え主体的に判断したり、協同的に取り組んだりする時間である。ゆえに、それらの時間に、上記の学習時間をあてた。また、国語や算数で培われる論理的思考力も深くかかわっていることから、国語・算数の学習時間の一部も充当した。

## 2 指導方法・教材等

### (1) 実施した指導方法等の特徴

新設領域として小学校では週2時間の「ひらめき」の時間を導入した。また、幼稚園においては園生活に「ひらめき」の活動が埋め込まれている。この「ひらめき」の活動及び「ひらめき」の時間における指導方法について、その特徴を述べる。

#### ①初等教育前期～中期の入り口における指導方法

この時期では、子どもたちに様々な環境とかかわらせながら活動を活性化させることが大切である。3年次は、教師が子どもたちの活動の内容をしっかりと見つめ、子どもたちがどのような場面で思考力を培っていくのかを見極めて指導するようにした。

その結果、教師がどのような環境を整備し、どのような観点で支援するのか、共感的な思考を育むための基盤となるものは何か、という事柄を整理しながら指導にあたることができた。具体的には、「能動的に環境にかかわらせること」「感覚的な体験を十分に繰り返させること」「ものの特徴をつかんだり予測を立てたりさせること」「感じたこと考えたことを表現したり誰かと共有したりさせること」などの視点で指導した。

#### ②初等教育後期の「ひらめき」の時間における指導方法

この時期の「ひらめき」の時間では、「独自学習」－「相互学習」－「さらなる独自学習」という学習展開の中で「論理的な思考力」を培うことを特徴としている。

「独自学習」は、学習テーマに対して、個人で様々な情報を「読解」し「表現」する学習であり、情報を取り入れる活動を通して「構想する論理的思考力」を培う時間である。この情報を取

り入れる活動をより豊かにしていくために、「追究のテーマを設定する（目的）」「追究方法の見通しを持つ（調査の視点や活動方法の見通し）」「調べたことをテーマに沿ってまとめる（追究テーマに合わせた思考・表現）」という点を意識して指導した。

「相互学習」は、独自学習を基に、互いの情報や考えを出し合い、それぞれの子どもがつくった「論理」を「表現」し「読解」することを繰り返しながら「検討する論理的思考力」を培う時間である。その過程では、子どもたちの学びの進展に合わせて、「互いの考えのつながりを意識して意見を交流させること」「テーマについての考えを、根拠を持って話せるようにすること」「いくつかの事柄の共通点や相違点を意識して考えること」「いくつかの事柄を関係付けながら考えの筋道を組み立てること」などを意識して指導した。

「さらなる独自学習」は、再び個人で学習を進め、それまでの学習をふりかえり、整理し、補充することにより「判断・実行する論理的思考力」を培う時間である。相互学習で考え合ったことを基に、さらなる調査活動に向かうような学習では、「これまでの考えの中でどの部分に着目するのか」「自分の考えに合わせてどのような方法で調査活動を行うのか」「調査活動の結果得た事柄を、テーマに沿ってどのように考えるのか」などを意識させることで「判断・実行する論理的思考力」を育むように指導した。また、レポートや劇、作品作りなどの活動へと向かう学習では、「これまで学習したことの中で何を伝えようとするのか」「学んできた内容を効果的に伝える方法は何か」「自分たちが学んできたことがどういうことだったのか」などを意識させていくことで、「判断・実行する論理的思考力」を育もうとしてきた。

また、これらの学習活動全般にわたって、子どもたちに「読解（INPUT）」させる場面や「表現（OUTPUT）」させる場面を設定し、その間で「思考」を繰り返させるように指導してきた。また、それぞれの学習の始めに「めあて」を考えさせることにより、自分の論理をつくる視点をはっきりとさせるとともに、学習後の「ふりかえり」をさせることにより、自分のたどってきた論理のすじ道を確認させた。特に「相互学習」の場面では、「おたずね」を活発にさせることにより、自他の考えを「読解」し「表現」するという点を繰り返させるように指導した。

## （2）指導方法等は適切であったか

「ひらめき」の活動及び時間での指導法は、幼小9年間で一貫・継続させるとともに、幼児・児童の発達段階に沿うように留意して確立してきた。その一貫性・継続性の実現に向けては、初等教育前期においては、環境を整え、ものの特徴に繰り返し触れる体験を積み重ね、その体験の言語化を促すことに重点をおいた。初等教育中期から後期では、「読解（INPUT）」する場面や「表現（OUTPUT）」する場面を設定し、「読解と表現をつなぐ」ことを繰り返し経験させ、自らの思考を働かせることに重点を置いた。また、初等教育前期では、「情動」に働きかけ、幼児が感覚的な体験に没頭できるように学習場を設定し、中期では「みんなへのおしらせ」や、「おたずね」と「こたえ」により、「読解」と「表現」をつなぐ思考を意識的に働かせるような学習活動を設定し、後期では学級集団としての問いと個人の追究活動の交流により思考力を深化させるような学習活動を設定し、幼児・児童の発達段階に応じて学習環境を発展させてきた。

このような子どもが自ら学ぶ学習環境を整えることによって、幼児・児童は幼小9年間一貫して事物認識の力を養い、思考力を育むことができると考えた。また、それぞれの能力・適性に合わせて対象と関わりながら思考力を育んでいくことができると考えた。実際、この3年間の「ひらめき」の活動や時間における幼児・児童の興味・関心はたいへん高く、生き生きとした学びの

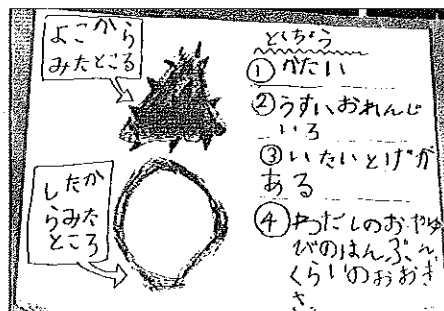
姿が見られた。

私たちは、9年間のどの子どもの追究においても、対象に関わって得た情報を表現するという学習のスタイルは一貫して変わることがないと考えている。ものに触れる体験を繰り返すこと、「お知らせ」や「おたずね」で「読解—思考—表現」を繰り返すこと、「めあて」と「ふりかえり」で論理を確かめること、学級集団としての問いと個人の追究により思考力を深めることとなど、年齢が上がるごとに、より重層的に学びを深めていくことができると考えた。また、このような指導方法は、他教科・他領域においても、論理的思考力を高めるのに有効である。特に、「めあて」「おたずね」「ふりかえり」などは、あらゆる学習活動で取り入れることによって、主体的に学ぶ幼児・児童を育てると確信している取り組みである。

## II 実施の効果

### 1 幼児・児童への効果

幼小接続期にあたる5歳児への効果としてまず挙げられるのは、「事物認識の変化、取り入れや工夫が見られるようになった」「学び文化の伝承が見られた」「思いやりの心が育った」等の点である。



5歳R児は、1年生2年生との遠足で小学生の活動に触発されながら、活動を広げようとした子どもである。右の写真は遠足で見つけた貝殻を絵に描いてまとめたものであるが、学び文化が伝承される中で起きた事物認識の変化、取り入れや工夫が見てとれる。ところが、その後のR児は、小学生との交流活動「なかよしひろば」の中で、大勢の場で発表をしなくてはならないことに不安を感じ、泣きながら座ったまま過ごしてしまう場面も出てきていた。しかし、一連の交流活動の中でペアを組んでいる小学生の思いやりにも触れながら、笑顔で過ごせるようになっていく。そして、少し書くことを手伝ったり小学生がしていることを横で見たりする中で、大きく変容していく様子が観察できた。R児は、保護者に聞き取ってもらった「ふりかえり」の中で次のように話している。

頑張ろうと思っていたことができたよ。お姉ちゃんに聞かれたことは全部おこたえできたし、紙に字も書いたりもできた。すごく楽しかった。次はもうちょっといろいろなことができるように頑張るねん。勇気だすねん。

その後、5歳児が3歳児・4歳児を誘って行った「ならこうえんごっこ」の中では、お弁当屋さんのグループの中で、自宅で作ってきたお弁当作りの計画書を披露するなど、小学生との交流の中で意識した目指すべき学びの姿の実現へ向けて動き出していた。

初等教育中期以降の児童への効果としては、まず児童の大多数が「ひらめき」の時間を楽しいと捉えていることが挙げられる。5年生の児童が考えた楽しさの理由の主なものを挙げてみる。

- 意見を言うだけなら、写真や図・表などを自由に使うのは難しいが、新聞を作ったりして、それらを使って自由に考えて、自分だけの意見を長い文章も使って工夫してまとめられる。
- 一度した学習をふりかえり、自分の考えてきたことを読みやすいようにまとめる作業が楽しい。
- 算数などでも、表やグラフにまとめることはするが、自分で資料を集めて考えに沿ってまとめることができる。

- ・たくさん調べているから材料がいっぱいあって書きやすく、次々に文章が浮かんでくる。早く進めて自分で得た情報や考えを見てもらいたいという思いがある。
- ・自分たちで調べたり聞いてきたりしたことをまとめるのが楽しいし、その後みんなで考えを深め合っているのが楽しい。
- ・自分の意見を述べながら友だちの意見と混ぜ合わせ、新しい考えを作り出すことで考えがより深まることが感じられる。
- ・算数などのように答えが決まっていなくて、「ひらめき」では自分の考えがより追究できる。
- ・テーマについてどんどん調べていって、調べれば調べるほど新しい発見ができる。
- ・いろいろな資料から人それぞれの意見をつくり、話し合うことで考えが変わったりする。無限に答えが広がっているから、自分でいろいろな考えをつくることができる。

これらの理由から読み取れる児童への効果は、「**「独自学習」**を通して独自の追究を行い自由に自分の論理を構想していくことを楽しんでいる」「**「相互学習」**を通して、自他の論理を交流し検討しながらより深い論理を見つけ出すことを楽しんでいる」「**「さらなる独自学習」**では、自他の論理を交流し深め合ったことについて、さらに追究を加えながら新しい発見をしていくことを楽しんでいる」などの点である。

## 2 教師への効果

第一に、幼児でも児童でも「子ども」の自ら成長する存在であること揺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3年間だった。5歳・1年・2年の「なかよし月（星）のひろば」の活動では、3名の担任と、2名の支援教師の力を借りて、5人の協働によって活動を進めた。異年齢グループの子どもたちに、幼小の教師が同じように話しかけることで、共通した教育言語、指導方法を見いだすようになってきている。

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た。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。

第四に、論理的思考力を育成するカリキュラムや各位相において、「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」を仮説2の4相とのかかわりにおいて明らかにした。また、仮説3の「独自－相互－さらなる独自」という学習展開を用いることで、論理的思考力の育成を促進できることも明らかにした。例えば、「独自－相互－さらなる独自」の各学習展開において、評価指標を用いた評価を行うことで、子どもの論理的思考が深まっていく過程を把握することができた。具体的には、「相互学習」の中で、個々の観点に沿った評価を行い、それぞれの観点をよりどころとした思考への習熟を促すことができた。また、「さらなる独自学習」の段階では、全体像をとらえた思考や、構造を把握し自論を展開する思考が高まることが明らかになった。これまで、「相互学習」の段階で、思考浅さが感じられていた児童について、「個別の観点からの思考を習熟させる段階だ」と別の視点から見ることができ、思考の深まりを見通した指導ができるようになってきた。

### 3 保護者等への効果

幼稚園では、各種交流活動の後にアンケートをとった。保護者の感想を抜粋すると、「異学年交流はそれぞれの年齢の子どもにとって大変有意義だったと思います。年長兄は小学生を尊敬し、小学生はいたわりの心で幼児に接しながらやさしさと強さを自然と身につけていくように思います。」「『小学生になればこんなことができるようになるんだ』という期待やまた少し上の年齢のお兄さん・お姉さんから教えてもらうことは少し頑張れば『近づけるかも』という手の届く目標ができ、やる気にもつながっている気がいたします。」であった。

幼稚園では、きょうだい数が減少している中、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。憧れの気持ちから真似をして学習スタイルが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だ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ようだ。また、本研究開発の3年間を4歳児・5歳児・1年生として過ごした子どもの保護者からは、以下の感想が示された。

幼小一貫教育になるタイミングで、附属幼稚園に入学し早3年、日々娘の成長を楽しみにしております。昨年度、自我が抑えられず、幼小一貫交流の場においてお友達とつい喧嘩をしてしまい、先生に「君達はいつもそんなに喧嘩してるの。」と尋ねられ、臆面もなく「はい。」と答えた娘が、1年後の幼小一貫教育である研究発表会の場で、2年生とともに幼児をサポートし、堂々と発表したりおたずねを通したりして学びをつくる姿を見て、素晴らしい成長だと思いました。このような環境で娘が学習できることは親にとりまして、非常に喜ばしいことと思っております。縦繋がりにより、上から学ぶことと下に対しての思いやり、そしてクラスの仲間の団結力、これからたくさんたくさん学んでいってくれることと願っております。(1年生保護者)

保護者は、「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感じている。特に、課題追究の過程では、見学やインタビューのサポート、発表の参観などを通して保護者もかかわりを持つことがある。そのため、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向かおうとしているのかを知ることができる。つまり、保護者も子どもを通して学んでいるのである。そのことを、Mさんは次のように書いている。

一人で調べ学習をしているだけでは、テーマについてのめり込んで学習する事はなかったと思います。みんなと意見を交換することで、もっと調べて発表しようという気持ちになったのだと思います。その為には、パソコンを使ったり、図書館や本屋さんに通い自分で資料を探したり、ニュースや新聞、ドキュメンタリーも見erようになりました。今まで絶対に読まなかった大人向けの本(原発関連)を数冊自分で買い、ずっと読んでいました。次々と新しいことが分かり楽しいようでした。友だちと意見をたたかわせることも楽しいようです。反対派の意見に対しどうやって反論しようか、作戦を練っていました。発言の為には準備が必要ということ、みんなと意見をやり取りする中で知ったのかもしれませんが。子どもが関心を持つと、自然と親も関心をもちました。仏像、大和川水系、新エネルギーなど子どもと共通の関心事ができ、親子での会話も増えました。(5年生保護者)

### III 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

論理的思考力を育む教育課程を研究開発する上で、経験カリキュラムをいかに作成していくの

かが大きな課題であった。2年次に、「ひらめき」の活動及び時間における論理的思考力の育ちを示した幼小一貫カリキュラムの表を作成し、3年次には、初等教育前期・中期・後期毎の目標や内容を示すとともに、「読解と表現を〈つなぐ〉論理的思考力」について、4相に対応する育ちを構造化して示すように改訂した。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

知的好奇心や活動への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く。そして、その思考過程において「見方・広がり・学習領域」の相と関連させることで、論理的思考力を育めることを解明してきた。そのため、初等教育前期・中期においては、五感を働かせてものや環境にかかわるように、活動環境を構成した。初等教育後期においては、「独自—相互—さらなる独自」の学習展開において、まず独自の考えを持たせ、次に相互に聞き合い検討させてより深い考えを構想させ、さらに独自の考えの追究を判断・実行させることで、知的好奇心や活動への好奇心を育もうとする指導法を究明してきた。「教えるべき内容」に教師の関心が向けられがちな昨今であるが、「情動」に支えられ、独自の追究、相互の学びを通して育つ論理的思考力の形成的評価を丁寧に実施していくことが、今後の課題になると考えている。

## 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。特に、従来は校種間の壁によって見通しにくい「学びへの展望」を、5歳児が持つことができるという意義は大きい。5歳児が自らを自律した学び手として認識する契機となり、「遊び」から「学び」への質的に大きな転換を、学びのキャリア形成として、乗り越える見通しを持つことができる。異年齢の交流活動が、学びへの「情動」をよりよく育むことの意義について、さらに解明を進めていきたい。



## (2) 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

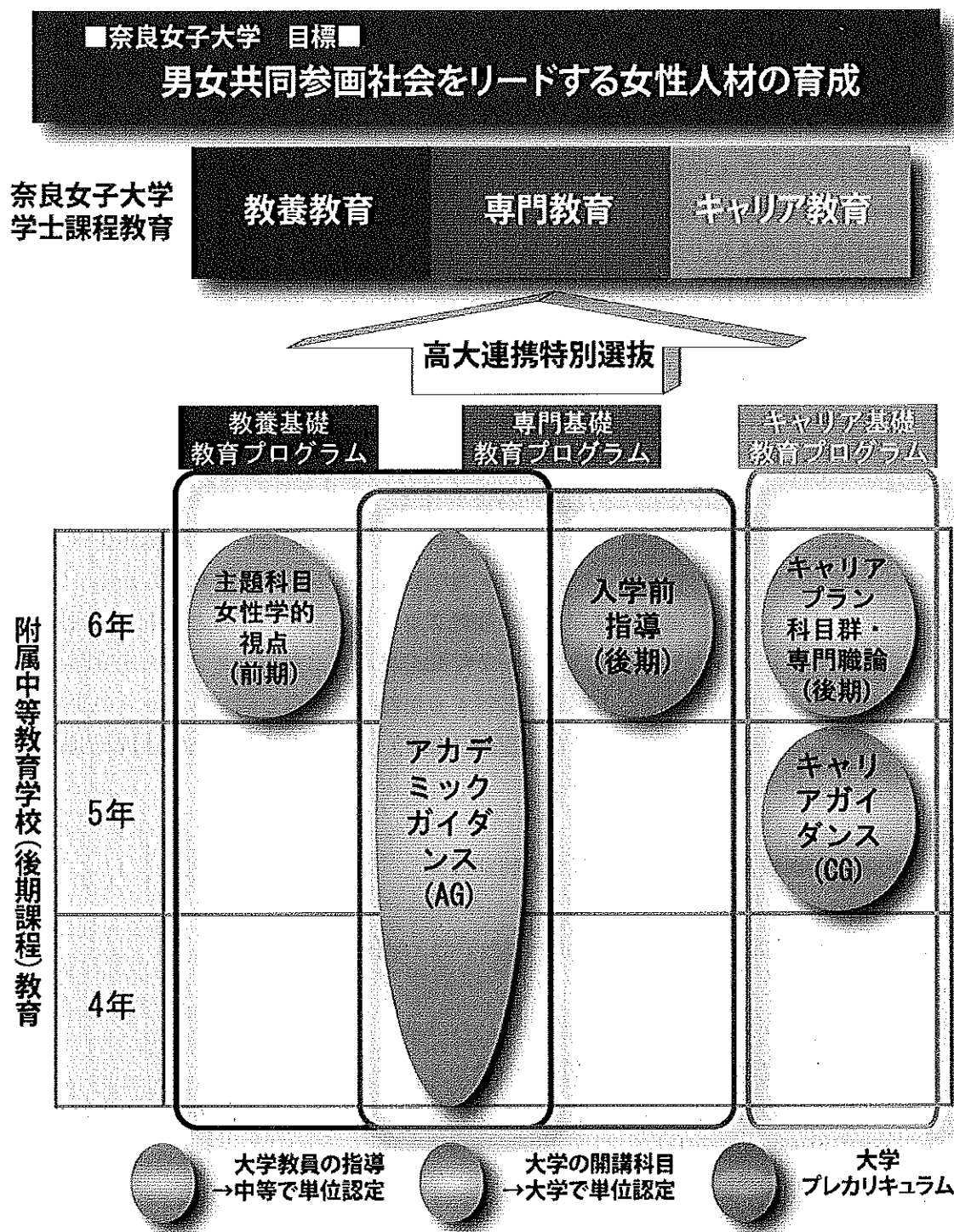
#### (4) 選抜方法等

- 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. 2011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。

## 2. 学外連携

### (1) 2011 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
9/12	立命館大学関係者	2	初等・中等教育のカリキュラム
9/21	札幌市立札幌開成高等学校	2	中高一貫教育
9/22	安城学園高等学校	1	SSH
9/29	京都工芸繊維大学	1	ICT 教育
11/21	札幌市立札幌開成高等学校・札幌市教育委員会	5	中高一貫教育
11/28	京都大学	1	SSH・理数教育
12/2	新潟県中高一貫教育研究会	8	中高一貫教育
1/27	福岡県立城南高等学校	2	SSH
2/27	愛知教育大学	2	中高一貫教育・SSH・国際交流・高大連携
2/28	大阪府立布施高等学校	1	ユネスコ・スクール
3/2	北海道教育大学釧路校	4	大学と附属学校園との連携
3/9	東京都立小石川中等教育学校	4	中高一貫教育・SSH・国際交流・高大連携
3/12	広島大学附属福山中高	3	中高一貫教育・SSH・国際交流・高大連携

#### 【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	佛教大学・三重大学	2	
6	山梨県	1	
7	アメリカ・カナダ (IEJ プログラム)・大阪教育大学	15	
9	福島大学	12	
10	大阪府・三重大学	2	
11	神奈川県・山梨県・富山県・静岡県・愛知県・大阪府・山口県・埼玉大学	30	5 日間 (1 名)
12	石川県・静岡県・金沢大学・創価大学教職員大学	17	6 日間 (6 名)
1	北海道・静岡県・お茶の水女子大学	11	
2	千葉県・静岡県・北海道教育大学・東京学芸大学・阪南大学	16	
3	三重大学	1	

#### 【附属幼稚園】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
6	奈良佐保短期大学	106	学生参観
10	奈良市立佐紀幼稚園	2	
11	奈良市立六条幼稚園	1	
3	福井県仁愛幼稚園	1	
3	奈良佐保短期大学	1	

(2) 2010 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

2011 (平成 23) 年度 公開研究会開催要項

1. 主 題 P I S A型学力の先をみつめて  
ーリベラルアーツの教育実践ー
2. 期 日 2011 (平成 23) 年 11 月 22 日 (火)～23 日 (水)
3. 会 場 奈良女子大学附属中等教育学校 (後掲地図参照)
4. 日程・内容

なお、奈良女子大学から植野洋志教授、山下清教授、西村拓生教授、甲斐健人准教授ほか、SSH 運営指導委員の先生方の研究協力を得て盛会となったことを特記する。

※本校は中等教育学校のため、中学 1～3 年を 1～3 年生、高校 1～3 年生を 4～6 年生と呼んでいます。

1 日目：11 月 22 日 (火)

教科	社会科	創作科	保健体育科	国語科	理科	数学科
研究 テーマ	「倫理」と「政治 経済」を繋ぐため の授業方法につ いての研究	多角的な鑑賞 教材の授業に ついて	ボールゲームを 通じて、ルール の在り方や試合 の楽しみ方を考 える	リベラルアーツ は何を可能にす るのか	本校 SSH にお けるリベラルア ーツ教育へのア プローチ	低学年における 数学的リテラシ ーを再考する
12:00	受付(新館1F)					
12:45 ～ 13:35	公開授業 政治経済 (6年選択) 中村博之	公開授業 音楽 (4年選択) 森田昌利	公開授業 体育 (2年男子) 松田正昭	公開授業 現代文 (5年) 二田貴広	公開授業 化学 (5年選択) 野上朋子	公開授業 数学基礎 I (1年) 田中友佳子
休憩						
13:50 ～ 15:20	研究協議  助言者 西村拓生 <small>奈良女子大学教授</small>	研究協議  助言者 田中由也 <small>大阪音楽大学教授</small>	研究協議  助言者 甲斐健人 <small>奈良女子大学准教授</small>	研究協議  助言者 松川利広 <small>奈良教育大学教授</small>	研究協議  助言者 植野洋志 <small>奈良女子大学教授</small>	研究協議  助言者 重松敬一・山下靖 <small>奈良女子大学教授・奈良女子大学教授</small>
15:30 ～ 17:00	公開インタビュー ～新たな教育のパラダイムをみすえて～ 「就学前(保育園幼稚園)教育の〈格差〉は中等教育で〈無化〉できるのか」 インタビューイー OECD教育局教育訓練政策課シニアアナリスト 田熊 美保氏 奈良市立飛鳥小学校教諭 高橋 一博氏 インタビューアー 奈良女子大学附属中等教育学校教諭 二田 貴広					
17:30 ～	懇親会 於本校生協食堂					

2日目：11月23日（水）

9:00~	受付（新館1F）		
9:30~ 10:20	全体会	ご挨拶 Ⅱ期SSHの概要について	学 長 野口 誠之 SSH主任 米田 隆恒
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 理数意識調査の報告と討議 SSH専門部担当教員	分科会③ コロキウム Colloquium研究 コロキウムワーキンググループ教員
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 ~ 16:40	<p>パネルディスカッション 「教育の国際的動向から見る日本の教育 —OECD教育政策分析を切り口として—」</p> <p>講演者 OECD教育局教育政策シニアアナリスト 田熊 美保氏 指定討論者 文部科学省教科調査官 田代 直幸氏 指定討論者 京都大学大学院工学研究科教授 乾 晴行氏 指定討論者 本校数学科教諭 川口 慎二</p> <p>司会進行 西村 拓生氏（奈良女子大学教授）</p>		

【22日（火）午後のプログラム】

公開授業の概要

**社会科** 研究テーマ：「倫理」と「政治経済」を繋ぐための授業方法についての研究  
 科 目：「政治経済」（6年選択） 授業者：中村 博之  
 授業テーマ：政府の役割について「倫理的に考える」授業

【授業概要】

東日本大震災という未曾有の惨事から数ヶ月が立った現在もなお、政府の復興支援構想は迷走の一途を辿っている。この授業では、復興支援（突発的事象における国家の対応）のみならず、一般的な社会保障等（恒常的な国家政策）を対象とした財政支出における望ましい配分のあり方、および社会制度のあるべきかたちについて、倫理（学）的思考方法を用いながら生徒とともに考察することを試みたい。

【助言者】 西村 拓生教授（奈良女子大学）

**創作科** 研究テーマ：多角的な鑑賞教材の授業について  
 科 目：「音楽Ⅰ」（4年選択） 担当者：森田 昌利  
 授業テーマ：オペラ鑑賞へのアプローチ

【授業概要】

新国立劇場主催『高校生のためのオペラ鑑賞教室』を鑑賞した後で、さらにオペラを興味深く鑑賞するためのポイントを示す。特にオペラにおける歌唱以外（伴奏や演出、美術など）の

要素に注目させ、鑑賞を深める方法を探る。例えば、原作をオペラ台本に改編する際の意図などにもふれ、その違いを具体的に実演の記録（CDやDVD）を引用しながら解説し鑑賞させる。

【助言者】 田中 由也教授（大阪音楽大学）

**保健体育科** 研究テーマ：ボールゲームを通じて、ルールの在り方や試合の楽しみ方を考える  
科 目：「体育」（2年男子） 授業者：松田 正昭  
授業テーマ：フットゲームⅢ

【授業概要】

1年次にも行ったフットゲーム。既存のスポーツ種目ではない、誰もが取り組みやすいようにルールなどを簡素化したフットゲームであるが、2年次ではさらに、生徒自身がルールの在り方やみんなが一緒になって楽しめるための改良と工夫を行う。その中でチームとしてどうすれば勝てるのか、楽しめる試合ができるのか、練習や試合での戦い方などチームで工夫して楽しむことを実践させる。

【助言者】 甲斐 健人准教授（奈良女子大学）

**国語科** 研究テーマ：リベラルアーツは何を可能にするのか  
科 目：「現代文」（5年） 授業者：二田 貴広  
授業テーマ：伝えること・伝えないことで守るもの

—東北地方太平洋沖地震と新聞—

【授業概要】

今回の授業実践では、「東北地方太平洋沖地震」に取材して『人としてのあり方や生き方、社会のあり方「知」のあり方の問いなおし』をおこない、『現代世界の特性の「理解』と『問題・課題への「探究』と、『問題・課題の解決へ取り組んでいく「知性」、「智恵」、「実践的能力」の涵養や育成』をはかる。

授業の方法としては、NIE〈Newspaper in Education〉の手法を援用する。学習目標は、国語に関連する「力」として、PISAの「読解力」（情報の取出し、解釈、熟考・評価、学習課題の発見、討論による課題解決）の育成と、「提言 21世紀の教養と教養教育（日本学術会議 2010年4月発表）」にいう「対話」、すなわちコミュニケーション能力の育成である。

※「提言 21世紀の教養と教養教育」の「対話」：自らとは異なる意見、感覚を持つ人々と出会い、それを「聴く」能力こそが重要であり、その上で対話が可能になるのである。対話とは、それを通じて自らの意見や感覚が変容する可能性を秘めた営みであり、他者との出会い、違和感の経験こそが対話の出発点である。

なお、この授業構想は、高等学校の新指導要領にて提唱されている「道德教育の拡充」にも対応する。新指導要領では道德の新たな目標として「人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度」の涵養・育成があげられた。本授業構想はこの学習目標を切り口とし、人間形成を主眼とする、高等学校での道德の授業の提案でもある。

【助言者】 松川 利広教授（奈良教育大学）

**理科** 研究テーマ：「本校 SSH におけるリベラルアーツ教育へのアプローチ」  
科 目：「化学 I」（5 年選択者） 授業者：野上 朋子  
授業テーマ：平衡

**【授業概要】**

物質の状態変化や化学変化を考えるにあたり、「平衡」は重要な概念である。また「平衡」は自然科学の分野だけではなく、社会生活においても用いられる。

「平衡」は授業で度々使われる用語であるが、生徒にはなかなか理解しにくい概念でもある。そこで、本授業では、身近な場面でみられる各種「平衡」現象を取り上げ、そこに共通する「平衡」の特徴を捉えることを重視したい。

新学習指導要領における科目「化学」では、「物質の状態と平衡」「物質の変化と平衡」という単元が設けられ、今まで複数の単元で、分散的に扱われてきた「平衡」が、1つのまとまった単元として位置付けられている。本校の考えるリベラルアーツ教育との関係性に考慮しながら、再来年度から始まる科目「化学」の試行を試みたい。

**【助言者】** 植野 洋志教授（奈良女子大学）

**数学科** 研究テーマ：低学年における数学的リテラシーを再考する  
科 目：「数学基礎 I（代数）」（1 年） 授業者：田中友佳子  
授業テーマ：一次方程式

**【授業概要】**

「数学基礎 I（代数）」は、中 1 で学習する代数分野を取り扱う科目である。ここでは身近な現象や実験などを通して、数学的リテラシーの育成を行っている。

「文字と式」において単項式や多項式を学習した生徒たちは、それらを用いながら、等式や方程式という新たな概念を学ぶことになる。今回は、実験を通して、等式の性質や方程式の特徴を考察することが目的である。また、低学年における数学的リテラシーを、SSH 研究開発テーマであるリベラルアーツ教育の導入として捉えたときに、その位置付けや意義を再考したい。

**【助言者】** 重松 敬一教授（奈良教育大学）・山下 靖教授（奈良女子大学）

**■公開インタビュー■ 15：30～17：00**

テーマ：「就学前（保育園幼稚園）教育の〈格差〉は中等教育で〈無化〉できるのか」

インタビューイー OECD 教育局教育訓練政策課シニアアナリスト 田熊 美保氏  
奈良市立飛鳥小学校教諭 高橋 一博氏  
インタビューアー 奈良女子大学附属中等教育学校教諭 二田 貴広

田熊美保氏は、幼児教育について、「10 年前の幼児教育の制度と現在 15 歳の子どもの学力の関係性」を分析なさるなど、幼児教育が置かれている状況（教育への支出、教育行政、学校や教員の質、学力評価、学校・教室運営など）やその他の要因（親の経済状況、幼児教育の有無、子

どもの学習意欲など)と15歳時における子どもの学力との関係を国際的に分析、政策提言されています。

田熊氏からは諸外国の幼児教育の課題や課題の克服の状況、そして日本の幼児教育の課題や課題克服の状況などをご紹介します。

高橋一博氏からは、小学校の現場からの〈格差〉の実感や小学校での〈格差〉の解消の事例などについてご紹介いただきます。また、小学校教諭としてのご経験から、児童が小学校段階で抱えていた課題が中学校でどう変容するのかについてもご紹介いただきます。

表題に〈格差〉と〈無化〉というキーワードを掲げました。

〈格差〉とは何でしょうか？ それはなぜ生まれ、子どもたちの何と深く関わるのでしょうか？  
それが明らかになればなるほど、〈無化〉の可能性は高まります。

フロアのみなさまとともに、田熊氏による世界的な幼児教育の状況のご紹介と日本の学校現場での教師の実感とが会う場を作り、〈無化〉の可能性が高まるようなアイデアや希望を生み出したいと考えています。

#### ■ 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 SSH の2年目に当たり、リベラルアーツ(21世紀に求められる教養)の育成を目指して、数学・理科の教科の授業での取り組み、および、学校設定科目「コロキウム」開設に向けての理数の取り組みなどを紹介します。また、コア SSH における国際交流の様子などを紹介します。

#### ■ 分科会 (10:30-11:40)

Ⅱ期 SSH の柱のなかから“国際交流”と“理数意識調査の報告と討議”、さらに“[Colloquium (コロキウム) 研究]”について、3つの分科会に分かれて意見交流をいたします。

#### 分科会①: SSH 国際交流プログラム SSH 国際交流担当教員

本校は、昨年度に引き続いてコア SSH の指定を受け、国際連携をととした理数の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ています。昨年度実施したサイエンスキャンプ「ASTY Camp」の成果と課題を生かし、今年度は対象生徒の異なる2種類のサイエンスキャンプを実施しました。7月には、理数を得意とする生徒の才能を伸ばすことを目的とした「ASTY Camp」を台湾で、8月には、多くの生徒が海外の生徒とともに理数の交流を行うことを目的とした「SCoPE」を本校で実施しました。両キャンプ共に、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が行われました。

SCoPEにおいては、選抜試験の実施や、参加校の拡大、大学や他校と連携したワークショップの実施など、昨年度の課題をふまえた新しい実践を試みました。

中高生の頃から、海外の生徒と理数のおもしろさを共有し、共に課題解決にあたるのがどのような効果をもたらすのか。この分科会では、本校の実施報告をふまえて、理数教育における国際連携の可能性について自由に意見交換を行う予定です。

#### 分科会②: 理数意識調査の報告と討議 SSH 専門部担当教員

本校 SSH は、自然科学リテラシーとリベラルアーツの育成を目標に SSH カリキュラムを研



究開発しています。その特徴は、6年一貫教育のもと文系理系の区別無く理数教育の重視・充実をねらい、科学を通じた国際交流にも取り組んでいることです。自然科学リテラシーやリベラルアーツの育成を目指して教材開発をしながら授業研究を進めています。

このようなSSHカリキュラムの評価を行うために、理数意識調査、リテラシーテスト、インタビュー等を計画し、分析・考察を行っているところです。カリキュラム評価については大変難しいと感じています。

実際の調査結果をふまえて、本校の理数カリキュラムを紹介し、意見交流をしたいと思います。

分科会③：Colloquium（コロキウム）研究                      コロキウムワーキンググループ教員

「Colloquium（コロキウム）」は、本校SSH研究の大きな柱の一本です。生徒の人間形成に資するために、「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を目的として設定された学校設定科目であり、文理の別なく全教員に担当する機会があります。

本校の「Colloquium」が目指すもの

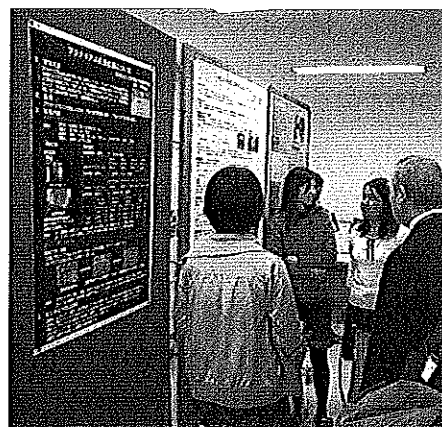
- ① 21世紀に求められるCitizenship（市民的素養）形成の機会
- ② “学問の根底にある精神”を中等教育において学ぶ時空間
- ③ 文理の垣根を超えた対話（双方向）型の学びの場

「Colloquium」は、次年度より講座を開設します。上記①～③を実現する授業とはどのような授業であるのか、本校の教員間でも議論し試行錯誤をしている最中です。

分科会③では、本校教員の議論や試行錯誤の様子をお見せし、参加者の方とともに、「リベラルアーツ（21世紀に必要とされる教養）」とはいったい何なのか、なぜ必要とされるのか等、意見交換をいたします。

#### 【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7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90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。（昼食時間中に実施）



## 【23日（水）午後のプログラム】

■パネルディスカッション■ 13:10～16:40

テーマ：「教育の国際的動向から見る日本の教育 ―OECD教育政策分析を切り口として―」

講演者：OECD教育局教育訓練政策課シニアアナリスト 田熊 美保氏指定討論者

文部科学省教科調査官 田代 直幸氏

指定討論者 京都大学大学院工学研究科教授 乾 晴行氏

指定討論者 本校数学科教諭 川口 慎二

司会進行 西村 拓生氏（奈良女子大学）

このパネルディスカッションでは、世界的な視点という横軸と近未来の展望という縦軸から日本の教育、そして本校の教育理念や方法を相対化し討論する場を設定したいと考えています。田熊氏からは、OECDのPISA調査のデータを中心に、世界各国の15歳の子どもの学力の状況と教育の課題、OECDからの提言などをご講演の中でご紹介いただきます。

田熊氏のご講演を、世界の生徒、日本の生徒、本校の生徒の学力の現状や課題を水平的につなぐ論点とし、下記の2つの切り口から、指定討論者よりご意見をいただきます。

### 〈切り口1〉

本校コアSSHの研究主題を切り口として

[本校コアSSHの研究主題]

海外連携校との中高生合同のサイエンスキャンプ（ASTY Camp、SCoPE）や、教員実地研修等による、国際連携における中高生の理数の才能を育成する指導方法の研究開発。

「中高生の理数の才能」の育成では、本校のSSH研究に基づく教育実践を経て自己形成した生徒が、日本という枠組みや既存のパラダイムを軽々と超えて、「イノベーション創造の先駆者」のような日本の国際的評価を維持できる人物の育成を展望しています。

この展望を踏まえて、指定討論者の方々より、「国際連携における中高生の理数の才能」とはどのようなものを想定するのか、ご意見やご提案をいただきます。

### 〈切り口2〉

「21世紀に求められるCitizenship（市民的素養）」の涵養を切り口として

本校のSSHは「中等教育6年間において、自然科学リテラシーを基盤とするリベラルアーツの育成」を目標に掲げています。「リベラルアーツ」は、学校設定科目の「Colloquium（コロキウム）」や通常の授業、特別活動などで育成を目指します。そのため、本校の教育活動全体に関わる、人間形成の学習活動に位置づけられます。

「リベラルアーツ」すなわち「21世紀に求められるCitizenship（市民的素養）」とは一体どのようなものなのか、指定討論者の方々よりご意見やご提案をいただきます。

切り口1と切り口2の議論や提案がリンクすることによって、国際連携での理数教育という観点とシチズンシップの涵養が会うところに、新たな教育のパラダイムの芽が生まれるかもしれません。

## 2. 成果と課題

本研究会は、全国から約120名の参加者を得、活発な教育論議が交わされた。本研究会をふりかえった事後研修会で、以下の成果と課題が指摘された。

### 【成果】

- ・シティズンシップ＝“市民的”だけでなく“国民的”の視点を与えてもらった。
- ・幼児教育の重要性や課題を知ること、それを受けて、参加者個人個人がその先を考えるという意味ではよかったのではないか。
- ・人的投資という視点を得たことにより、今まで個人がどのように将来社会に出て行ったとき生きていけるかという視点しか生徒を見ていなかったことに気が付いた。個人が社会にどのように貢献できるか、そのような視点もあると知った。
- ・目の前の生徒だけでなく、広い視野を持たせてもらった。
- ・客観的データを提示されたことで、縦のつながり(連携)を意識せざるを得ない状況があることが分かった。
- ・地域の小学校の先生に来ていただいたのは、とてもよかった。地域にこの学校がどうとらえられるかを考える意味で重要である。
- ・PISA調査を単位学力比較のように使うのではなく、その質的な内容分析が大切だということがわかった。ただ、スウェーデンと日本の置かれている国の規模の違いなどをよく考えないといけない。
- ・自らの実践にエビデンスが不十分だということを感じた。
- ・生徒が変わるためには、教師自身も変わらないといけない。
- ・データを出してもらうことで日本の位置がよくわかるし、外からとらえなおすことが重要な視点になる。
- ・西村先生の演出が、パネルディスカッションの成功につながったと思う。
- ・パネリストの振り幅が大きく、どこに自分の考えが近いのか、聴き手が確認しながら、また考えながら聴くことができよかった。
- ・高校現場が高校の生徒だけを見ては、何も解決しないということが伝わったのではないか。

### 【課題】

- ・どう動機付けをするかが問題。与えられたものをこなすだけ、学びにどれだけむかわせるか。そこをまとめ話して下さった。学びが知的好奇心をかき立てていかせるか。
- ・今の1年生でも生徒により成長やものの考え方(甘えている、自立している)に大きな違いがある。  
そうした差が幼少期にはどうだったのか、そうした視点で、幼小の先生方との交流が必要だ。
- ・国際的なキャンプを本校でも実施しているが、本校の生徒が他国の生徒と対等のテーブルに立てないどころか、まったくついていけない場面が多くあることを聞いたことがある。田熊さんの日本への危機感とつながるが、どうすればいいのだろうか。このキャンプでの問題は、語学力という問題を超えて、作成するレポートの量の違いとしても現れている。
- ・タイムテーブルに余裕を持たせないといけない。
- ・田熊先生の質問を考える時間が少しほしかった。

- ・飛鳥小学校の先生の具体的な取り組みをもっと紹介してもらったほうが、小学校と中学校、高校との縦の連携が具体的にイメージし易かったのではないかと思う。
- ・縦の連携を考えるのであれば、女子大は幼・小・中等とそろっているのだから、附属幼稚園と附属小学校に声をかけるのも1つの手ではなかっただろうか。幼稚園と小学校の先生にも田熊さんの話を聴いてもらいたい。
- ・すべてにおいて、質疑、協議の時間を長くとるべき。

幼児期から小中高等学校までを展望した長い射程での生徒理解の重要性が認められた。また、OECDによるPISA調査の本来の意味での活用法も理解された。

課題についても、前向きに生徒理解を進めようとする意見や、本公開研究会で提示されたデータや観点、議論を目の前の生徒と結びつけて考えようとする見方が示された。

なお、本公開研究会での提言や、事後の振り返り研修で提示された課題を受ける形で、これも教育システム研究開発センターとの共同研究である「生活状況調査」がおこなわれ、そのデータが有効活用されていることを付記する。

【附属小学校】

○平成 23 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」 ～書くことで育つ子ども～

2. 期日 平成 23 年 6 月 17 日 (金)

3. 日程

8:30 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:10 11:15 12:30 13:30 14:45 15:00 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 (9:15~10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ (国語)	「くちばし」を読もう	大野 智子
1星	なかよし	朝の会 -いいもの みつけた-	西下 旬也
2星	けいこ (算数)	図をつかって考えを深めよう	河田慎太郎
3星	けいこ (音楽)	音の森を作ろう	中村 征司
4月	けいこ (理科)	電気のはたらきを調べ、使い方を見なおそう	杉澤 学
4星	しごと	私たちの暮らしを見つめよう	清水 聖
6星	しごと	東日本大震災の被害と復興を考える	堀本三和子

第 2 限 公開学習② (10:15~11:00) (分科会の提案授業)

学級	学習区分	学習内容	指導者
2月	けいこ (音楽)	はくをかんじて・わらべうたをつくろう	廣津 友香
3月	なかよし	場面が変わる 1枚紙芝居	大野木位行
3星	しごと	「観光客がよく来る・奈良」伝 ～元興寺～	小幡 肇
5月	けいこ (体育)	5年月組の運動ランドをつくろう	阪本 一英
5星	けいこ (国語)	計画を立てて読み深めよう「大造じいさんとガン」	西田 淳
6月	けいこ (算数)	「速さ」とはなんだろう	畔柳 英徳
6星	けいこ (理科)	大地のしくみと動きを学ぼう	谷岡 義高

公開学習①②の研究協議会 (11:15~12:30)

学習区分	研究問題	指導者
しごと	「総合的な学習」が活力を取りもどすために ～話す・聴く・書くを基盤とした授業～	小幡 肇
しごと	学習の中で子どもが立ち止まる瞬間をいかにつ くるか	清水 聖
しごと	子どもの心が動く学習をどうつくるか	堀本三和子

なかよし	生活の気づきをどのようにして表現につなげるのか	西下 旬也
けいこ (体育)	子どもの思考を育む体育の学びはどうあればよいか	阪本 一英
けいこ (算数)	問題解決における基礎操作をどうあつかえばよいか	河田慎太郎
けいこ (算数)	算数の学習と生活との関わりをどうつくるか	畔柳 英徳
けいこ (造形)	子どもの感性を生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 (音楽)	遊びの中にみる子どもの生活をどうとらえるか 子どもの生活の中の「音」のとらえ方とは	廣津 友香・中村 征司
けいこ (国語)	自ら気づく力を高めるには	大野 智子・西田 淳
けいこ (理科)	学びを生活につなげる理科学習をどうつくるか	谷岡 義高・杉澤 学

分科会 (13:30~14:45)

	研究テーマ	メンバー
A	個の学びを育む「書く活動」	谷岡 義高・阪本 一英・畔柳 英徳 大野木位行・中村 征司・仲 敦子
B	書くことで新たな自分に気づく	小幡 肇・堀本三和子・大野 智子 西下 旬也・河田 慎太郎
C	書くことで学びを深める子ども	日和佐 尚・杉澤 学・廣津 友香 西田 淳・清水 聖・太田原みどり

A

子どもたちの考えを交流させながら学びを育もうとするとき、「考えを書く」という活動がおろそかにされてしまいがちである。しかし、個の学びは、「考えを書く」という活動を通してこそより良く育まれていくのではないだろうか。個の学びを育む「書く活動」を考え合いたい。

B

自分の見方・とらえ方を話す。すると、「おたずね」と応答の話を通して新たな視点を得る。そして、真の「問い」につなげたり、「問い」に対する「予測」につなげたりしたことを「書く」。結果、理解を新たにし、さらに違った見方・とらえ方ができるようになり、自分の「世界」を拡充する。

C

書くことによって、子どもたちは思考を深め整理する。新たな課題にも出合い、追究し、その過程を通して学び方も身につける。また、教師は書いたものを読むことで、子どもの変容を読み取ることができ、支援や指導を見直すことができる。子どもたちの「書くこと」の大切さについて今一度考えたい。

講演 (15:00~16:10)

「新しい教育の構想 ~自然と科学から学ぶ~」

文部科学省初等中等教育局視学官 日置 光久 先生

○平成 23 年度 学習研究集会

1. 主題 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 24 年 2 月 10 日 (金)・11 日 (土)
3. 日程

〈1 日目〉 2 月 10 日 (金)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:20 14:00 14:15 15:35

受付	朝の会	公開学習 ①	公開学習 ②	昼食	分科会	鼎談
			高学年集会			

■公開学習① (9:15～10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
3月	しごと	観光地をアピールするマスコット・キャラクターを考えよう	大野木位行
4月	けいこ(理科)	TOYSTORY～古いおもちゃに新しい命をあたえよう(理学的アプローチ)～	杉澤 学
4星	しごと	私たちの暮らしを見つめよう	清水 聖
5月	しごと	暮らしを支える産業を調べよう	阪本 一英
5星	けいこ(国語)	聞き合おう、深めよう「わらぐつの中の神様」	西田 淳
6月	けいこ(算数)	割合を使って ～全体を1とし、割合を考えて～	畔柳 英徳
6星	しごと	東日本大震災からの復興を考えよう	堀本三和子

■公開学習② (10:15～11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ(国語)	ちがいをかんがえてよもう「どうぶつの赤ちゃん」	大野 智子
1星	しごと	ふゆをたのしもう	西下 旬也
2月	しごと	ぼく・わたしの しごとかん	小幡 肇
2星	けいこ(算数)	大きい数をさがそう ～10000までの数～	河田慎太郎
3星	けいこ(理科)	もののちがい ～重さでくらべよう～	谷岡 義高
高学年	なかよし	高学年なかよし集会(発表・先生の話)	高学年・専科教諭

■分科会 (12:20～14:00)

	研究テーマ	メンバー
A	「めあて」「ふりかえり」の積み重ねによって自ら伸びる子ども	谷岡 義高・阪本 一英・畔柳 英徳 大野木位行・中村 征司・仲 敦子
B	作業力の発展を図ることによる学習の目的実現～特に独自学習に焦点化して～	小幡 肇・堀本三和子・大野 智子 西下 旬也・河田慎太郎
C	学びを支える日記・朝の会	日和佐 尚・杉澤 学・西田 淳 清水 聖・太田原みどり

■鼎談 (14:15～15:35) 体育館

題目 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」

(登壇: 堀本三和子・西下 旬也・西田 淳 司会: 谷岡 義高)

〈2日目〉2月11日(土)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:15 13:15 14:15 14:30 16:00

受付	朝の会	公開学習③	公開学習④	公開学習③の協議会	昼食	公開学習④の協議会	講演
----	-----	-------	-------	-----------	----	-----------	----

■公開学習③(9:15~10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	けいこ(国語)	ちがいをかんがえてよもう「どうぶつ赤ちゃん」	大野 智子
1星	けいこ(体育)	器械運動ランド	西下 旬也
2月	食の学習	きゅう食のひみつをさぐる	太田原みどり
2星	けいこ(算数)	大きい数をさがそう ~10000までの数~	河田慎太郎
3月	けいこ(造形)	思い出を絵にしよう ~イメージを色・形に表すには~	大野木位行
3星	けいこ(音楽)	歌を考えよう ~もっと人に伝わるためには~	中村 征司
3星	しごと	私たちのくらしを見つめよう	清水 聖
1星	けいこ(理科)	もののとけ方を調べよう	谷岡 義高

■公開学習④(10:15~11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
3星	しごと	「観光客がよく来る・奈良」	小幡 肇
4月	けいこ(理科)	TOYSTORY~古いおもちゃに新しい命をあたえよう(社会科的アプローチ)~	杉澤 学
5月	けいこ(体育)	5年月組の運動ランドをつくろう	阪本 一英
5星	けいこ(国語)	聞き合おう、深めよう「わらぐつの中の神様」	西田 淳
6月	けいこ(算数)	割合を使って ~何倍にあたるかを考えて~	畔柳 英徳
6星	けいこ(家庭)	関西の食文化を味わおう	堀本三和子

■公開学習③の研究協議会(11:15~12:15)

学習区分	学習内容	提案者
けいこ(国語)	自ら読みを広げる子どもをどう育てるか	大野 智子
けいこ(体育)	自ら運動を楽しみ動きを広げる子どもをどう育てるか	西下 旬也
けいこ(算数)	算数の興味が深まる独自学習をどう進めればよいか	河田慎太郎
けいこ(造形)	イメージを表現したい子どもへの支援をどのように考えるか	大野木位行
けいこ(音楽)	音楽の学習でノートのどのように使わせるか	中村 征司
しごと	ものごとを関連付けてとらえる力をどう育てるか	清水 聖
けいこ(家庭)・食の学習	自ら「食」を学ぶ子どもをどう育てるか	堀本三和子 太田原みどり
けいこ(理科)	独自学習をどのように進めさせるか	谷岡 義高



■公開学習④の研究協議会（13：15～14：15）

学習区分	学 習 内 容	提案者
し ごと	子どもの創造性や論理的思考力をどのように伸ばしていくか	杉澤 学
けいこ（体育）	自分の学びを見つめ自律的に学ぶ子どもをどう育てればよいか	阪本 一英
けいこ（国語）	子どもとともに読み深める国語学習とは	西田 淳
けいこ（算数）	子どもたちで深めていく算数の学習をどうつくるか	畔柳 英徳
し ごと	「自律的学習法」の継承と独自色創出	小幡 肇

■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）	子どもの心に寄り添う保健室をどうつくるか	仲 敦子

■講 演（14：30～16：00） 体育館

演 題「仲間関係の中で育ち合う子どもたち」

（藤井 千春 先生〔早稲田大学 教育・総合科学学術院教授〕）

【附属幼稚園】

2011 年度公開研究会報告

〔研究主題〕

「幼小一貫教育において『読解と表現をくつなぐ』論理的思考力』を育成する教育課程の研究開発」

〔期日〕 平成 23 年 6 月 24 日（金）

〔日程〕

(受付)	(公開保育)	(昼食)	(学年別分科会)	(休憩)	(パネルディスカッション)	
8:40	9:00	11:30	12:30	13:30	13:40	16:00

◆パネルディスカッション

テ	マ	『幼児期における思考力を考える』
提	案	辻岡 美希 (本園 5 歳児担任)
パ	ネ	松本真理子先生 (学校評議員、マリンバ奏者、元奈良県教育委員長)
リ	ス	天ヶ瀬正博 (奈良女子大学文学部准教授、 奈良女子大学教育システム研究開発センター員)
		谷岡 義高 (奈良女子大学附属小学校教師)
司	会	本山 方子 (奈良女子大学文学部准教授)

### 3. 教育支援

#### (1) 教職科目担当

##### 【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
教育方法の理論と実践	谷本 文男 ほか
中等英語科教材内容論 B	吉田 隆
地理歴史科教育法	武田 章
中等教科教育法社会（地歴分野）	勝山 元照・落葉 典雄
中等教科教育法数学 A	横 弥直浩
中等教科教育法数学 B	横 弥直浩
中等教科教育法理科 A	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭 B	永曾 義子
中等教科教育法保健 A	中司みずほ
中等教科教育法保健体育 B	中司みずほ

##### 【附属小学校】

科 目	担 当 者
初等教科教育法 国語	大野 智子
初等教科教育法 算数	畔柳 英徳
初等教科教育法 理科	谷岡 義高
初等教科教育法 生活	杉澤 学
初等教科教育法 図画工作	大野木位行
初等教科教育法 体育	西下 旬也
初等教科教育法 家庭	堀本三和子
初等教育方法論	日和佐 尚

##### 【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
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
初等教育方法論	辻岡 美希

(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】

4 回生実習（本学学生） 86 名    3 回生実習（本学学生） 125 名

【附属小学校】

教育実習                            28 名

給食経営学臨地実習                26 名

【附属幼稚園】

実習Ⅰ 15 名            実習Ⅱ 11 名

(3) 長期研修

【附属中等教育学校】

なし

【附属小学校】

なし

【附属幼稚園】

なし

#### 4. 専門教育への連携協力

2011年度については、次の科目授業の実施に当たり、附属学校園の協力を得た。

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

日 時：2011年5月26日(木)・6月2日(木)・16日(木)、午前9時～正午

対 象：附属幼稚園年長児及び年中児

受講生：文学部人間関係行動学専攻2回生以上17名

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

担当者：麻生 武(人間文化研究科)

##### 2. 基礎演習H(文学部専門教育科目)

日時と対象：

・2011年5月31日(火) 11:00～12:00 附属小学校5年生組(担任：西田 淳教諭)

・2011年6月7日(火) 11:00～12:00 附属幼稚園全クラス

受講生：2011年度26名

内 容：基礎演習科目は、ゼミ形式で、「大学で自ら学ぶ」ための基礎的な「姿勢」と「能力」を身につけるための授業である。今後4年間で「卒業論文」を作成するための第一歩であり、大学で学ぶとはいかなることか、を学ぶことを目的とする。本科目では、「子どもと環境」をテーマとして取り上げ、受講生の関心に応じて、子育てや教育の環境、遊び環境、メディア環境など、多様な環境との相互作用を通して、どのように子どもは育つのか、子どもの育ちを促す環境はどのように構成されるのか、などを検討した。附属校園への参観は、実際の教育環境と子どもとの相互作用のありようを知るための実地活動として実施した。

担当者：本山 方子・藤井 康之(文学部)

##### 3. フィールド調査法実習(文学部専門教育科目)

日時と対象：

・2011年5月12日・26日(木) 8:50～10:40 附属小学校

1年生組(担任：西下 旬也教諭)、5年生組(担任：西田 淳教諭)

・2011年6月9日(木) 9:00～11:00 附属幼稚園

ひまわりぐみ(担任：柿元みはる教諭)、たんぼぼぐみ(松永 由美教諭)

つきぐみ(担任：鎌内 菜穂教諭)、ほしぐみ(担任：辻岡 美希教諭)

受講生：2011年度16名

内 容：現場（フィールド）で支援や研究を実施するのに際し、まずは「現場（他者）をみる（参観）」ことと、「現場（他者）を体感する」ことが重要である。そこで、本科目では、対人支援にかかわる基礎的な技法や、実践を対象とする調査研究法（質的研究法）をとりあげている。附属校園には、教育実践の調査研究法の習得に向けて、教室場面や遊び場面における相互作用の観察と記録、分析の実習を実施するために、訪問した。受講生のレポートは、担任にフィードバックとして提出している。

担当者：本山 方子・真栄城輝明・野村 晴夫（文学部）

#### 4. 子ども臨床学インターンシップ実習（文学部専門教育科目）

日時と対象：通年不定期 附属幼稚園及び附属小学校

実習生：2011年度 附属小学校5名、幼稚園2名

内 容：本科目では、附属幼稚園や附属小学校、公立保育園、地域の活動などにおいて、業務に参加しながら、保育や教育、子育てに関する活動や支援の実際について体験する。子どもの育ちの多様性や、それに応じた支援のシステムを理解すると共に、子どもの柔軟な発想やこだわりに触れ、子どもとかわる身体知の形成を目的にしている。附属校園は、実習機関として実習指導を行った。

担当者：藤井 康之・本山 方子・真栄城輝明（文学部）、日和佐 尚（附属小学校）、鎌内 菜穂（附属幼稚園）

教育システム研究 第8号  
奈良女子大学教育システム研究開発センター  
平成25年(2013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 西村 拓生  
〒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. 8**

---

## CONTENTS

### PART I ARTICLES

- A Clinical-pedagogical Investigation of Reflection on the Experience of Teaching Practice (5) ..... Takuji Suzuki 5
- Considerations of the Tasks Assigned to School Education from the Perspective of the Key Competency: Sharing the Student's Living Difficulties ..... Yuko Kishi 17
- Building Desirable Human Relationships through Special Activities:  
A Review of Practical Researches ..... Takashi Yasuda 27
- A Review of Practical Research on Portfolios in Recent Curriculum Studies in Japan ..... Takashi Yasuda 39
- Children's Intentions during the Exchange Activity between the Kindergarten and the Primary School: Their Tasks and Performance, Maintenance of Relationships, and Participation for the Activity ..... Yuumi Fujimura, Masako Motoyama, Syunya Nishishita, Miki Tsujioka and Shintaro Kawata 53
- One Child's Expression of Interpersonal Conflicts in a Four-year-old Kindergarten Class ..... Miki Matsubara and Masako Motoyama 73
- The Making of the Life Story: How Should a Teacher Listen to a Former Pupil's Narrative? ..... Kyoichi Sameshima 83

### PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Increasing the Joy of Expression: Case Study of a Three-year-old Child ..... Jyuri Tsumura 115
- Increasing Children's "Learning Initiative" through Explanatory Texts ..... Tomoko Ohno 127
- The Liberal Education Project in an Attached Secondary School in 2012: Focusing on the Class Activity of "Mathematics and 'I'" ..... Yukako Tanaka 145

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

1. Projects at the Center ..... 169
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers ..... 185
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School ..... 201
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff ..... 203

**2012**

---

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