

教育システム研究

第9号

目 次

目 次	1
第1部 研究論文	
「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析(1) —「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金研究成果報告書から— (鈴木 卓治)	5
奈良女子高等師範学校の留学生調査報告 (羽田 朝子)	13
進学動機および教師との出会いについての臨床教育学的研究 —ある青年の小学校・中学校時代の「語り」を中心に— (鮫島 京一)	23
中国における国際理解教育の歴史と現代的展開 (秦 莉)	47
第2部 実践報告	
幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告 —「教師の協働」「学びの文化の伝承」「論理的思考力の育成」を目指して— (西下 旬也・松田 登紀)	61
中等教育の社会科公民科教育における理論と実践 —臨床教育学の視点に基づいた授業実践および評価を手がかりに— (鮫島 京一)	73
中等教育における「遠隔地連携型共同学習」の実践研究 —奈良女子大学附属中等教育学校における 「OECD 東北スクールプロジェクト」を通じて— (二田 貴広)	109
第3部 年次活動報告(2012年度)	
1. 学内連携	119
(1) 高大連携特別教育プログラム	
(2) スーパー教育実習	
2. 学外連携	123
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	138
(1) 教職科目担当	
(2) 教育実習受け入れ	
(3) 長期研修受け入れ	
4. 専門教育への連携協力	140

2013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

「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（1） —「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金研究成果報告書から—	（鈴木 卓治）	5
奈良女子高等師範学校の留学生調査報告	（羽田 朝子）	13
進学動機および教師との出会いについての臨床教育学的研究 —ある青年の小学校・中学校時代の「語り」を中心に—	（鮫島 京一）	23
中国における国際理解教育の歴史と現代的展開	（秦 莉）	47

第2部 実践報告

幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告 —「教師の協働」「学びの文化の伝承」「論理的思考力の育成」を目指して—	（西下 旬也・松田 登紀）	61
中等教育の社会科公民科教育における理論と実践 —臨床教育学の視点に基づいた授業実践および評価を手がかりに—	（鮫島 京一）	73
中等教育における「遠隔地連携型共同学習」の実践研究 —奈良女子大学附属中等教育学校における 「OECD 東北スクールプロジェクト」を通じて—	（二田 貴広）	109

第3部 年次活動報告（2012年度）

1. 学内連携	119
(1) 高大連携特別教育プログラム	
(2) スーパー教育実習	
2. 学外連携	123
(1) 学校訪問・参観者記録	
(2) 公開研究会報告	
3. 教育支援	138
(1) 教職科目担当	
(2) 教育実習受け入れ	
(3) 長期研修受け入れ	
4. 専門教育への連携協力	140

第 1 部

研 究 論 文

「奈良の学習法」をめぐる〈語り〉に関する言説分析（1）

—「総合的な学習の時間」創設直後の科学研究費補助金研究成果報告書から—

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—課題の設定

本研究の目的は、奈良女子大学附属小学校（以下、附属小と記す）で展開される授業についての語り方つまり「奈良の学習法」（以下、学習法と記す）をめぐる言説を分析対象とし、その言説の編成および変容の過程を解釈学的な臨床教育学の観点から考察することによって、学習法ひいては学校教育の実践と研究についての省察に資する論点を見出すことにある。

学習法を対象とする研究は、これまで教育諸学の関連領域において盛んに行われてきた。例えば学習活動研究やカリキュラム研究の領域では、とくに1998年の「総合的な学習の時間」（以下、総合学習と記す）創設以降、合科学習由来の一貫した伝統をもつ学習法のなかに総合学習の先駆的なとり組みがあるとし、望ましい教育のあり方を示唆するものとして肯定的な授業研究が数多く生み出されてきた¹⁾。しかし総合学習については、近年では学力低下論と関連させる批判的な意見も見られ、その評価のあり方めぐる議論と合わせて、学びの質を疑問視する“揺り戻し”の動きを認めることができ、今、一つの転機を迎えているように思う。

日本の戦後学校教育は周知のように、子どもの主体的な学びを尊重する立場と、習得させるべき学力・技能の養成を重視する立場の両極の間で語られてきた。学習法をめぐる語りについては、児童中心主義的な立場からの肯定的な語りがこれまで大勢を占めることによって一元化し、批判的な距離をおいた研究は管見の限り見当たらない。総合学習的な内容をもつ学習法について、今日的な意義と課題を明らかにし意味のあるとり組みにするためにも、一度、この両極の語りのふり幅のなかにおいて相対化を図り、「生きる力」との関連を視野に入れつつ「語り直し」を試みることが必要だと考えられるのである。

小論では、冒頭で示した本研究のグランドデザインを念頭におき、その基礎的な作業として、総合学習の創設直後に附属小の授業を対象にした研究（科学研究費補助金（基盤研究）研究成果報告書）をテキストにして、学習法の実体的な授業分析や研究方法の可否を議論するのではなく、学習法の語られ方に焦点をあてた“メタレベル”における学習法言説の書誌的な提示と若干の分析を行っていくことにする²⁾。

2. 学習法についての語り（1）—物語論的（Narrative）アプローチ

小論において対象とするのは、教育方法を専攻領域とする森脇健夫の研究である。森脇は、総合学習に相当する授業（附属小では「しごと」と呼ばれる）を担当した小幡肇教諭（在職期間：1990年4月～2012年3月）のとり組みについて、長期にわたるフィールド研究を通して分析を試み、その成果を論文発表している³⁾。ここでは、総合学習の創設直後に発表された論文の「Narrative Analysisによる授業の分析—小幡肇『気になる木』の『はっぱ』をふやそう～阪神大震災大研究～」の授業—」をとり上げる⁴⁾。

タイトルに「Narrative Analysis による授業の分析」とあるように、物語論 (Narrative) を枠組みとして分析を行っている。授業研究に方法として物語論を導入する際、森脇は、授業を3つの層から構成されるものとし、分析視角として次の3つの視点を示す。つまり、①個々の子どもにおける「物語り」(第一の層)、②教室において共同生成的につくられる「物語り」(第二の層)、③教室の暗黙の「物語り」(第三の層、授業ではこの層は明示されず、計画や構想や①と②のデータで類推)である。そして、従来の授業分析は、授業を「ある一つの物語(り)の完成、あるいは未完成」とする見方であって、具体的には先の③を基準にして②を評価し、①はその補強的な証拠として用いられるとする。これに対して Narrative Analysis は、①の個々の子どもの物語りの豊かさを問うもので、授業を「さまざまな物語りの輻輳、あるいは系 (corollary)」としてとらえる所に方法論としての有効性をみている⁵⁾。

また、Narrative Analysis の研究課題として、次の3つをあげている。第一の課題は、学習者の「物語り」の形成や変容を追求することによって、学習者自身のその授業における経験の意味を問うこと、また、その形成や変容がどのようなダイナミクスで起こるかを、他の層との関連で明らかにすること。第二の課題は、「物語りの輻輳、あるいは系 (corollary)」として授業を記述すること。第三の課題は、不可視である「第三の層」の物語りを明るみに出すこととし、イデオロギー性や権威性の分析も含まれるとしている。以上のように、物語論的アプローチの理論的な解説と究明点がまず示されている⁶⁾。

そして、先に分析視角としてあげた3つの視点から、対象とする授業の第一の層は、子どもの個々の物語りだとする。具体的には、授業のなかで生まれた自分の意見を文章化するが、その意見が書かれた用紙を木のはっぱとし、そのはっぱを教室内につり下げることによって、たくさんの意見が表明された“気になる木”になるよう、みんなで大きくさせようとする特徴をもつ。第二の層にあたるのは、子どもの個々の物語りが交錯する公共空間(「相互学習」と小幡は呼ぶ)であり、教師はこの空間には一切干渉しない。つまり、教師は授業者となる子どもと、授業を受ける他の子どもたちとの議論には全く介入せず、教師は議論の内容についてその構造を黒板に板書していくことに徹する。この授業スタイルを「徹底した権威空間の排除」として、第一の特徴ととらえ、第三の層のイデオロギー性や権威性の問題は明示的には現れないとしている⁷⁾。

つぎに、阪神大震災をテーマとした授業(授業者となった二人の子ども、仮にAさんとB君とする、の発表についての子どもたち同士のやり取り)を分析している。Aさんの授業では、①「物語り」の輻輳、②「物語り」の連鎖および連鎖をつくりだす「ことば」、③見えない「物語り」を、その特徴としてあげている。具体的に①については、発表者の考えに対し意見が出され、その意見は発表者が反論することによって議論の表舞台から消えてしまうものの、その後突然に他の子どもから反論という形で表舞台に出てくる、という点に注目する。このような場面が他の子どもたちの発言にも複数回みられることから、「物語り」は消えない、沈潜し積み重なっていく」としている。②については、子どもの考え(物語り)が連鎖的に生み出される契機としての「ことば」に注目し、小幡が「言葉は子どもたちにとってはイメージと直結する」として、言葉の機能を重視して記す板書の内容が、子どもたちによる物語りの連鎖を実際に支えていることを指摘する。③については、発表者の考え(問い)の前提に「警察官の職務は危険や犠牲を払ってでも人々の命を救うものだ」等の強い価値観があり、また警察官の父親をもつ子どもが何人かいるということもあって、教室全体に暗黙の「物語り」が存在することを示す。そして、この物語りは批判を受けない(受けにくい)ためにさらに権威性を帯びていることを指摘する。また合

わせて、個々の子どもたちの物語りの分析を通し、授業のなかで自分の意見を発表した子どもは最後まで自分の説（考え）をほとんど変えておらず、資料や自分の調査をもとに自説を補強する作文が多いことに留意を促している⁸⁾。

つづいてB君の発表の分析では、Aさんの授業と同様に、先に示した「物語り」の輻輳と「物語り」の連鎖を特徴にあげている。そしてB君のケースにおいては、権威性を帯びる暗黙の物語りが存在したAさんの場合とは異なり、“可視的な”物語りの中で子どもたちが自分の意見を“自由に”構成できている点に注目している⁹⁾。

以上が、分析内容の要点である。研究課題名（『子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成』）が示すように、授業技術が発揮されるのを可能にする授業の仕組みについての語り、その筋立ての主調になっているといえる。また、子どもの発表やその発表に対する意見のそれぞれの内容を敢えて「物語り」ととらえている点が、特徴的である。とくに、教師の物語りにおける権威性については鋭い批判がなされており、次章でとり上げるテキストにも同じ筋立てを認めることができる。

3. 学習法についての語り（2）－授業の構造についての分析

ここでは、前章で対象とした研究成果報告書に収録されている「装置」としての授業－小幡・中谷内実践の分析－をとり上げることにする¹⁰⁾。

本論文ではまず、授業の構造について次のように分析している。

「小幡氏の授業には「小さな授業者」（子ども）が他の子どもの「おたずね」に答えるという時間が設けられている（およそ一時間半の時間のうち一時間それにあてている）。その時間においては小幡氏は、黙々と板書するのみである。その徹底ぶりは、子どもたちの簡単な事実の間違いにも口をはさまず、議論がとぎれて意見が出ない沈黙の時間が続いても介入しないというところに表れている。この時間は子どもの時間なのである。どんな意見が出され、相互に関連しあいながらどのような結論がでるか、すべては子どもに委ねられる。」¹¹⁾

教師が目標通りに子どもに何かを一方的に「教えきる」ことが、この構造によって自制され、その結果子どもたちは「守られて、安心して自由な意見を、責任を持って述べること」が可能になるとしている¹²⁾。

この授業に対比させているのが「伝達型の授業」である。つまり「一対一の一斉授業、教科書中心の授業、知識や技能を身につけることが主目的の授業、こうした特徴で記述される授業」のことである。そして、この伝達型の授業を支えているのが教師の権力による権威的な空間であって、その空間において最重視されてきたのが知識や技能そして価値規範の伝達であり、「もっとも抑圧されてきたのが、個人の尊厳であり表現である」とする¹³⁾。

対照的に、「子ども自身の体験の意味づけを自分で確認し表現することができるように、その時間と空間を保障するシステム」をもつ授業は、「子どもの「聞く」「話す」「書く」文化の上に成り立っている」ことを指摘する。附属小がこれらの文化を学校文化（木下竹次の提案した、独自学習から相互学習へ、そしてまた独自学習へという学習の連関）として保持しており、この学習法の土壌があつてこそ、（小幡の）授業が築かれているとしている¹⁴⁾。

以上のように、授業を語る際に鋭く対照させているのが、教師の権力であり専ら知識伝達を主

目的とする授業である。一方で教師中心の権威性を帯びた授業を厳しく告発し、他方では子ども中心の授業を称揚する語りは、学校や教師の権力性や抑圧性を暴露する近代教育批判の諸言説によくみられる定番的な筋立てである。本論文にも、この構図を反復し強調させた語りを認めることができ、前章でとり上げた論文も含めて報告書全体を貫く、語りの筋立ての基調になっているといえるだろう。

4. 学習法についての語り（3）－ライフヒストリー的アプローチ

最後に、2004年に発表された論文の「小幡肇の授業変革とライフヒストリー」をとり上げることにしたい¹⁵⁾。

本論文では、ライフヒストリーにおいて、授業スタイルの変革、つまり教師主導型から子ども主導型への変換がなしとげられている点に着目している¹⁶⁾。そして、変換の契機を附属小の学校文化への適応という点よりもむしろ、自身の授業における経験の方が大きな契機になっていることを指摘し、その経験と関連させながら授業スタイルの変革について分析がなされている。分析の対象としているのは、インタビュー記録、授業の観察記録、過去の授業の映像記録である。論文の構成は、1. 小幡肇の授業スタイルの変革、2. 各期の授業実践の特徴、3. 小幡肇の授業スタイルの変革の特徴と要因、4. 資料（小幡肇の実践史についての年表）である。

森脇が分担執筆した3章（小幡肇の授業スタイルの変革の特徴と要因）では、教師の力量形成の過程として授業スタイルの変革の歴史をとらえ、次の3つの特徴をあげている。つまり、①「メンター（mentor）：良き助言者」をもっていなかった点、②教材開発と体験的活動による授業に満足せず、そのことが授業観の転換の準備となっていた点、③授業観の転換と、それを支える技量の獲得が必ずしも同時期ではない点である。

①と②については、教師の成長に関する体験談（物語り）によく見られる通例的な内容であり、容易に理解できる分析である。なお②について少し詳しく示せば、北九州での公立学校時代の授業スタイルは、教師が子どもたちの対話や停滞に途中で割り込んで流れを変えてしまう「教師がする授業」であり、授業記録から「教師がしゃべりすぎる」部分を削除する「操作」をしていた、と語っている。このことに対しては、小幡自身「生の記録ではなかった」と当時をふり返っている¹⁷⁾。

③については、附属小に着任（1990年4月）してから授業観の転換を考えざるをえなくなったとし、その契機を2つあげている。一つは外在的な要因で、1992年の3年生担任時の出来事である。公開研究会での授業の参観者は数十名いたものの、授業後の協議会の参加者は5名を数えるのみで、「去年まで参観者や参加者が多かったのは自分の授業力量ではなく、生活科導入の余波だったのか」ということを思い知らされたという経験である。もう一つは内在的な要因で、翌年の1993年に、もち上がりを外れて5年生を担任することとなった、そのクラスの子どもたちとの出会いである。「子どもたちが人の話を聞けないし、人に自分の声を届けられていない」、さらに「教師の声が子どもたちに届いていかないし、子どもたちの声も教師には聞こえない」という経験から、「授業の転換を考えさせられた」との語りを示している¹⁸⁾。

また教室外の個人史のなかでも、小学生時の東京から北九州までの一人旅を通して「人間はたった一人で、自分だけで行動しなくてはならないときがある。しかし、自分だけでは生きてはいけない。人の助けがいる。そして<社会>という存在が必要なのである」ということを考えさせられた、との語りをとり上げている。この経験が「原体験」となって、子どもが<自立>するとい

う強い願いが、現在の授業スタイルの根底を支えていると分析している¹⁹⁾。そしてこの〈自立〉をキーワードとして、語りの分析を進めている。附属小への着任後4年目に出会った子どもたちとの授業づくりに際して、「あせらずく待つ〉、教師の出方のバリエーションを考えて、極力、教師の出番を減らしていくことを徹底して実践してきた」、この実践こそが「真に「子どもを強く育てる」」ためであり、授業のなかで「自分でなんとかする〈覚悟〉をさせる場面をつくる」授業、つまり「教師は前に出ずに、子どもが授業者になって授業をする」スタイルへの変換の素因になっていると分析している²⁰⁾。

以上が、本論文の要点である。ここでは前章で分析された、附属小の学校文化の存在とその文化の個人の授業スタイルへの作用というマクロ的な観点は後景に退き、逆にミクロ的な観点から、教師自身の教室内外における諸経験に焦点が当てられているといえる。つまり、実際のとり組みにおいて出会う様々な出来事を意味づけ、さらに意味づけた出来事を他の出来事と関連づけるというように、意味づけられた様々な出来事の関連を、教師が新たにとり組む場面で、一つの先例的なモデルとして活かしていくことになることが、ライフヒストリーの語りと関連させて示されているといえるのかもしれない。言いかえれば、ライフヒストリーにおける様々な出来事が、授業との関連で選択的に対象化され、実際の授業でのとり組みについての語りのなかに編み込まれることにより、授業スタイルの変革という新たな筋立てによる語り直しが、本論文で試みられているといえるだろう。

5. おわりに

今回、小論でとり上げた学習法をめぐる〈語り〉の分析を通して、総合学習の創設直後の2001年から2004年までの短いスパンの中でみられる語りの変遷ではあるが、次の特徴が明らかになったといえる。つまり、2001年の2つのテキストからは、近代教育批判の筋立てによる図式化された語りの構図が認められ、その背景のもとで、子どもの主体的な学びを保障する授業の構造の解明が試みられているといえる。また、2004年のテキストからは、教室内の授業場面に限定せず、附属小の学校文化や教室外の事柄、とくに教師個人についてのストーリーを対象化することによって、授業者の力量形成という筋立てをもとに、言説が編まれているといえる。

また研究方法の観点からは、対象が同一であっても研究方法が異なれば、導入する方法論にもとづく分析結果も異なるわけで、したがって当然の結果として、学習法についての言説はそれだけ多様な語りに関われることになる、といえるだろう。小論では、当時の有力な研究方法の物語論的(Narrative)アプローチそしてライフヒストリー的アプローチによる授業分析をみてきたが、言いかえれば、実際に学習法が展開される附属小においては、教育学関連の諸領域からの様々な研究アプローチに対し、それ相応の素材提供を可能にする“豊かな”とり組みがなされている、といえるのかもしれない。

〔注〕

- 1) 現行の『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』には、創設の趣旨と経緯について、次のように述べられている。「総合的な学習の時間については、これからの教育の在り方として「ゆとりの中で「生きる力」をはぐくむ」との方向性を示した平成8年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した我が

国の教育の在り方について」(第一次答申)において創設が提言された。この答申では、「生きる力」が全人的な力であるということを踏まえると、横断的・総合的な指導を一層推進し得るような新たな手立てを講じて、豊かに学習活動を展開していくことが極めて有効であると考えられる」とし、「一定のまとまった時間(総合的な学習の時間)を設けて横断的・総合的な指導を行うこと」を提言した。(『小学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』東洋館出版社 2008年 p.3.)

また、1998年の学習指導要領の改訂において総合学習が創設されたが、まさに同年11月に、附属小は総合学習についての啓蒙書的な『奈良の学習法「総合的な学習」の提案』を発刊している。本書の「まえがき」には、学習法と総合学習の関係について次のように述べられている。附属小の教育は、「古くは大正自由主義教育に遡るものであり、当時木下竹次によって提唱された「合科学習」こそは、まさに本校における、いわゆる「総合的な学習」への取り組みのはじまりを意味するものと考えている。……実に80年余りにわたって本校において実践されてきた教育は、まぎれもなく児童中心主義の自律的学習に基づく総合的な学習に他ならない、と自負せざるを得ない。」(奈良女子大学文学部附属小学校学習研究会編『奈良の学習法「総合的な学習」の提案』明治図書出版 1998年.)

2) 奈良女子大学の教育システム研究開発センターでは、2007年度から研究プロジェクト「教育実習における教員志望者の成長過程に関する臨床教育学的研究」をスタートさせ、現在まで継続して行われている。筆者は、附属小および附属中等教育学校における教育実習について、奈良女子大学および同大学院の実習生による授業を参観し、その授業後に行った指導教員を交えての反省会や研究授業の合評会に参加する等、本研究プロジェクトの研究協力員として基礎的なフィールド研究を行ってきた。附属小での学習法体験を含む実習体験の語り方に着目した本研究プロジェクトの最近の成果については、次の拙稿を参照。

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(5) —教員養成機能の「高度化」をめぐる課題検討へ向けて—」『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8号 2013年 pp.5-16.

3) 小幡の授業を対象とした研究について、森脇は次の諸論文を発表している。小論では、先に示したように、総合学習の創設直後に発表された科研費研究の成果報告書(下記の論文の①、②、⑤)に限定することにした。

①「Narrative Analysis による授業の分析—小幡肇『『気になる木』の『はっば』をふやそう〜阪神大震災大研究〜』の授業—」『子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成』平成11年度〜平成12年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2001年 pp.1-16.

②「『装置』としての授業—小幡・中谷内実践の分析—」同上書 pp.17-21.

③「子どもの『物語』形成—MM、MYさんの一年間の『はっば』から見えるもの—」同上書 pp.23-27. *子どもの記した文章の分析であるが、内容的に①に含まれるので対象から外した。

④「『装置』構築としての授業—小幡肇『『気になる木』の『はっば』をふやそう〜きゅうしよくをつくるおおたばら先生・大研究〜』(一年生)の授業分析—」『三重大学教育学部紀要』第53巻 2002年 pp.143-154.

⑤「小幡肇の授業変革とライフヒストリー—『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ—授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に—』平成14年度〜平成15年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2004年 pp.19-57. *岩崎紀子との共著論文であり、森脇の執筆部分を対象にした。

⑥「授業をつくる教師の知をめぐって」日本教育方法学会編『教育方法33 —確かな学力と指導法の探

究』図書文化社 2004年 pp.121-131.

⑦「ライフヒストリー的アプローチに基づく教師の授業スタイルの研究-奈良女子大学附属小学校の学校文化との「出会い」と授業の変革に焦点をあてて-」『ライフヒストリー的アプローチを活かした総合的な教師の力量研究-新たな教員養成プログラムの開発を見据えて-』平成16年度～平成17年度科学研究費補助金(基盤研究(B)(1))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2006年 pp.51-65.
*大西宏明、岩崎紀子との共著論文。

⑧「教師の力量としての授業スタイルとその形成」グループディダクティカ編『学びのための教師論』勁草書房 2007年 pp.167-192.

⑨「授業研究としての「アクションリサーチ」の試み-小幡肇(奈良女子大学附属小学校)との協働による授業研究-」『三重大学教育学部紀要』第59巻 2008年 pp.299-309.

*小幡肇との共著論文、『授業スタイルの形成と学校文化-ライフヒストリー的アプローチを用いて-』平成18年度～平成19年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2008年、に再録。

⑩「授業研究としての「アクションリサーチ」の試みⅡ-「感性と言語の対話」プロジェクトを通して-」『三重大学教育学部紀要』第60巻 2009年 pp.287-302. *根津知佳子、小幡肇との共著論文。

⑪「授業研究方法論の系譜と今後の展望」田中耕治・森脇健夫・徳岡慶一『授業づくりと学びの創造』学文社 2011年 pp.37-87.

また、附属小の教育研究誌である『学習研究』へ、次の文章を寄稿している。

・「装置」としての授業『学習研究』第390号 2001年 pp.64-69. *上記論文の②と同内容。

・「存在論的なつながり」と「認識論的なつながり」『学習研究』第456号 2012年 pp.24-29.

*小幡の授業についての言及はない。

4)『子どもの学習の物語論的分析と授業技術形成』平成11年度～平成12年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(2))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2001年 pp.1-16.

5) 同上書 pp.3-4.

6) 同上書 p.4.

7) 同上書 p.5.

8) 同上書 pp.8-11.

9) 同上書 p.15.

10) 同上書 pp.17-21.

11) 同上書 p.20.

12) 同上書 p.20.

13) 同上書 p.19.

14) 同上書 pp.20-21.

15)『教師の力量形成へのライフヒストリー的アプローチ-授業スタイルにかかわる教師の実践的知識を中心に-』平成14年度～平成15年度科学研究費補助金(基盤研究(C)(1))研究成果報告書(研究代表者 森脇健夫) 2004年 pp.19-57.

16) ライフヒストリー的アプローチについて、研究分担者の藤原は、次のような解説を加えている。教師のライフヒストリー研究は1980年代前半にイギリスで誕生し、日本においても近年、一つの研究動向を形成するようになったとし、本共同研究の独自性を次のように示している。つまり、教師のライフヒストリーを記述し解釈する中で、「教師の成長」の「諸要因・諸条件」や特定のライフステージにおける

「危機」的な経験なども考慮に入れながら、焦点となるのは、その教師がある時期にとる授業スタイル、それが由来する実践的知識であるとしている。(藤原顕「教師のライフヒストリーの理解に基づいた授業研究－実践的知識としての授業スタイル把握から力量形成に迫る事例研究に向けて－」同上書 pp.1－18.)

- 17) 同上書 pp.48－49.
- 18) 同上書 p.49.
- 19) 同上書 pp.49－50.
- 20) 同上書 p.50.

奈良女子高等師範学校の留学生調査報告

羽田 朝子 (奈良女子大学アジア・
ジェンダー文化学研究センター)

はじめに

奈良女子大学アジア・ジェンダー文化学研究センターでは、平成21年度から重点プロジェクト「帰国留学生のキャリア形成とライフコースに関する調査」に着手し、女性のキャリア形成の視点から、本学に留学した学生たちについての調査を行ってきた。本学には戦前の奈良女子高等師範学校（以下、「奈良女高師」）時代から留学生教育に携わってきた歴史があり、このプロジェクトも奈良女高師の留学生についての調査に重点を置いている。調査報告にあたって、まずは近代日本における女子留学生と奈良女高師の留学生受け入れ概況について説明しておく。

20世紀初頭、中国・朝鮮・台湾をはじめとするアジアの国々から多くの女子留学生が日本へとやってきた¹⁾。彼女たちの多くはアジア諸国で急速に整備されつつあった女学校の卒業生で、当時アジアにおける「近代化」の旗手であった日本で西洋思想や科学技術を学び、それを持ち帰ることで祖国の文化発展を目指したのである。1910年代～20年代に留学教育が整備され、官費支給の制度が整うと、官費が支給された奈良女子高等師範学校と東京女子高等師範学校（現・お茶の水女子大学、以下「東京女高師」）に多くの留学生が集まることとなった。帝国大学が女学生を受け入れていなかった時代、これら二校の女高師は、とくに当時日本の植民地であった朝鮮や台湾の留学生にとっては「女子の最高学府」として憧れの的であった。女子留学生たちは帰国後、母国の女性教育の向上に大きく貢献し、なかには女学校の校長となる者も現れたのである。また医学や科学技術などの専門分野にも、最新の知識や技術をもたらした。その一方で、戦後の政治状況や国際関係によって、彼女たちはかつての敵国であった日本へ留学したという経歴を隠さねばならない状況に置かれることもあった²⁾。

奈良女高師の留学生についての概況は、まず『奈良女子大学六十年史』第2章「特設予科の新設——奈良女高師の外国人生徒」（1970年、以下『六十年史』）に示されている。また本学教員であった中塚明氏には「奈良女子高等師範学校の中国人・朝鮮人留学生」（『アジア女性交流史』9 1971年、以下「中塚氏論文」）がある。さらに中国人留学生については、周一川氏の『中国人女性の日本留学史研究』（国書刊行会 2000年、以下「周氏論著」）により詳しい研究がある。これらの先行研究をもとに整理すると、以下のようになる。

奈良女高師最初の留学生は、創立の翌年の1910年に聴講生として入学した5名の清国留学生とされている。彼女たちは1911年に辛亥革命が起ると全員帰国したまま戻らず、その後留学生数が途絶えるが、1922年に朝鮮人1名が聴講生として入学すると、その後朝鮮人留学生がコンスタントに集まるようになった。本格的に留学生が増加しはじめるのは1925年の「特設予科」設置後のことであり、先行研究はその理由として次の点を挙げている。特設予科により奈良女高師に入学を希望する中国人を対象に1年間の予備教育が施されるようになり、特設予科を修了した中国人学生は奈良女高師の本科に入学が許可されたこと。またこれに伴い朝鮮と台湾からの留学生も、聴講生としてではなく本科生として入学する道が開かれたこと、である。『六十年史』

の概算では、奈良女高師が廃止される 1952 年までの 43 年の間、同校に在籍した留学生は 200 名近くにのぼるとしている。

また先行研究では、奈良女高師の留学生教育の特色として以下の二点を挙げている。一つは特設予科が設けられていたことである。1920 年代、文部省では義和団事件の賠償金をもとに対支文化事業の一環として留学生教育の制度を整備しはじめ、文部省直轄学校 7 校（第一高等学校、東京高等工業学校、東京高等師範学校、広島高等師範学校、長崎高等商業学校、明治専門学校、奈良女高師）に特設予科を設置した。そのうち奈良女高師の特設予科は、女子留学生の予備教育を行う唯一の官立の機関であった。もう一つは「満洲国」の留学生を数多く受け入れたことである。1932 年に「満洲国」が成立すると、国家建設の人材育成を目的として「満洲国」から多くの留学生が日本に送り出されたが、同じ女高師でも東京女高師は教員不足を理由に「満洲国」留学生の受け入れを断ることが多かったのに対し、奈良女高師は積極的に受け入れた。1952 年までの留学生総数は 30 余名に及び、これは女子教育機関の中では東京女子医学専門学校の 60 余名に次ぐ数であった。

アジア・ジェンダー文化学研究センターでは、以上の先行研究をもとに文献調査を重点的に進め、奈良女高師「学籍簿」、「退学者名簿」、「特設予科入学者名簿」、「保姆養成科学籍簿」の調査、ならびに奈良女子大学図書館所蔵の校史関係史料の調査を行ってきた³⁾。その結果、先行研究の留学生に関する統計（卒業留学生数・退学者数）に遺漏があったことが明らかになった。また先行研究ではあつかわなかった統計（本科・特設予科の在籍者、特設予科から本科への進学者数）についても算出した。そして先行研究の統計調査の基礎となった『六十年史』では、70 年代の学术界の慣例にならって、留学生を「朝鮮人」、「中国人」という二つのカテゴリーに分けているが、「中国人」として分類された生徒も実際には台湾・中華民国・「満洲国」といったさまざまな地域からの留学生であったことがわかっており、日本側の留学生政策も国や地域ごとに異なり、一様ではなかった。今回の調査では、これを整理し直した。また先行研究では留学生は卒業後、祖国へ帰り教壇に立ったということが記されるのみだったが、今回の調査によって日本国内で大学へ進学した留学生が存在したことも判明した。

1. 本科の卒業留学生数

奈良女高師の「学籍簿」によれば、本科の卒業留学生の総数は 103 名、朝鮮人 46 名（文科 19 名、理科 8 名、家事科 19 名）、中国人 57 名（文科 21 名、理科 22 名、家事科 14 名）である（詳細は【表 1】を参照）。

【表 1】本科の卒業留学生数

卒業年次	回	朝鮮人				中国人				計
		文	理	家	計	文	理	家	計	
大正 15 (1926)	14			▲ 1	1					1
昭和 2 (1927)	15	1	1	1	3					3
昭和 3 (1928)	16		1		1					1
昭和 4 (1929)	17			1	1		1		1	2
昭和 5 (1930)	18	2	1	1	4	2			2	6
昭和 6 (1931)	19	2		1	3	1			1	4
昭和 7 (1932)	20	1		△ 2	3	1	2	1	4	7
昭和 8 (1933)	21	2	2	1	5	1			1	6
昭和 9 (1934)	22	1		3	4	1	2	1	4	8

昭和 10 (1935)	23	2		1	3	1			1	4
昭和 11 (1936)	24	1	1	1	3	3	1	2	6	9
昭和 12 (1937)	25	1		2	3	1	1		2	5
昭和 13 (1938)	26		1	1	2	1		1	2	4
昭和 14 (1939)	27	2			2			1	1	3
昭和 15 (1940)	28		1	2	3		1	1	2	5
昭和 16 (1941)	29	1			1		1		1	2
昭和 16 (1941)* ¹	30	1			1		1		1	2
昭和 17 (1942)* ²	31	1		1	2	2	2	1	5	7
昭和 18 (1943)* ²	32					2	2	3	7	7
昭和 19 (1944)* ²	33	1			1	2	4	1	7	8
昭和 20 (1945)* ²	34					1	1	1	3	3
昭和 22 (1947)	35					1			1	1
昭和 23 (1948)	36					1	1	1	3	3
昭和 24 (1949)	37						2		2	2
合 計		19	8	19	46	21	22	14	57	103

注) ※1は12月卒、※2は9月卒、▲は聴講修了者、△は選科修了者。■は先行研究で遺漏されていた卒業生である。このほか、保姆養成科の中国人卒業生が1931年、1934年に1名ずつ存在するが、表には含めていない。

まず朝鮮人卒業生数については、先行研究として『六十年史』と中塚氏論文がある。これらは朝鮮人卒業生数について文科16名、理科8名、家事科16名、計40名としていた。これに対し、今回の調査では新たに6名の朝鮮人卒業生を「発見」した。このうち1932年卒の2名は選科(規定の学科の中から一部を選んで学ぶ課程)の生徒であったことから、先の調査では漏れたのであろう。だが2名とも卒業時に教員免許状を得ており、また先行研究では1926年卒の聴講生について卒業生の数に加えていることから、今回の調査では選科の生徒も卒業生として算入した。1941年卒の1名、1942年卒の2名、1944年卒の1名は、卒業前に「創氏改名」によって氏名を日本風に変えたため、先の調査から漏れたものと考えられる。

中国人卒業生数の先行研究には、周氏論著がある。周氏は奈良女子大学学生課から提供された「中国人留学生の卒業生名簿」をもとに、中国人卒業生数を文科22名、理科21名、家事科14名、計57名としている。これに対し今回の調査では、新たに1名の中国人卒業生(1945年卒)が追加された。この生徒の「学籍簿」には本籍地の欄に「朝鮮咸鏡北道」とあることから、学生課が名簿を作成する際に朝鮮人留学生と誤認したものと推察される。また「特設予科入学者名簿」には「満洲国留学生トシテ入学ス」と明記されており、さらに駐日満洲国大使館『満洲国留日学生録』(1943年)にも彼女の名が掲載されていることから、「満洲国」留学生として認定して間違いはない。なお、今回は先行研究ではされてこなかった「保姆養成科学籍簿」の調査を行い、保姆養成科(年限は1年)に2名の中国人卒業生がいることが明らかになった。それぞれ1931年、1934年に卒業している。

また周氏は、「退学者名簿」に記載されているQ(文科、1934年退学)について、銭青に対するヒアリング調査において本人が卒業生だと主張したため、彼女を卒業生に含めている。しかし今回の調査ではあくまでも「学籍簿」に依拠することとし、Qを退学者として扱い、卒業生に含めないことにする⁴⁾。

また上述した通り、先行研究では中国人卒業生の出身地域別(中華民国・「満洲国」・台湾)の

統計はなかったが、今回の調査では中国人卒業生の出身地域の内訳を算出した。その結果は以下の通りである（詳細は【表2】を参照）。中華民国 29 名（文科 14 名、理科 11 名、家事科 4 名）、「満洲国」25 名（文科 7 名、理科 10 名、家事科 8 名）、台湾 3 名（理科 1 名、家事科 2 名）である。なお、前述した保姆養成科の中国人卒業生の出身地域は中華民国であり、これを含めると中華民国出身の卒業生は 31 名ということになる。

【表2】中国人留学生卒業生の出身地域の内訳

卒業年次	回	中華民国	「満洲国」	台湾
大正 15 (1926)	14			
昭和 2 (1927)	15			
昭和 3 (1928)	16			
昭和 4 (1929)	17	1		
昭和 5 (1930)	18	2		
昭和 6 (1931)	19	1 (1)		
昭和 7 (1932)	20	3		1
昭和 8 (1933)	21	1		
昭和 9 (1934)	22	4 (1)		
昭和 10 (1935)	23	1		
昭和 11 (1936)	24	6		
昭和 12 (1937)	25	2		
昭和 13 (1938)	26	1		1
昭和 14 (1939)	27		1	
昭和 15 (1940)	28		2	
昭和 16 (1941)	29	1		
昭和 16 (1941) ^{*1}	30		1	
昭和 17 (1942) ^{*2}	31		5	
昭和 18 (1943) ^{*2}	32		6	1
昭和 19 (1944) ^{*2}	33	1	6	
昭和 20 (1945) ^{*2}	34		3	
昭和 22 (1947)	35	1		
昭和 23 (1948)	36	2	1	
昭和 24 (1949)	37	2		
合計		29 (2)	25	3

注) ※1 は 12 月卒、※2 は 9 月卒。() は保姆養成科の卒業生。

2. 本科の退学留学生数

今回奈良女高師の「退学者学籍簿」を調査したところ、これに漏れている退学留学生がいることが判明した。そのため、さらに奈良女子高等師範学校編「奈良女子高等師範学校一覧」（大正元年～昭和 18 年度）の在学者一覧を参考にし、本科の退学留学生数を算出した。その総数は 67 名で、朝鮮人 9 名（文科 6 名、家事科 3 名）、中国人 58 名（文科 29 名、理科 19 名、家事科 10 名）である。

周氏論著は奈良女子大学学生課から提供された「中国人留学生の退学者名簿」をもとに、中国人退学者を文科 20 名、理科 13 名、家事科 7 名、計 40 名としている。これに対して今回の調査では、新たに 18 名の中国人退学者がいたことが判明した。

今回の調査では出身地域の内訳も出した。その結果は、清国 5 名（理科 3 名、家事科 2 名）、

中華民国 27 名（文科 13 名、理科 9 名、家事科 5 名）、「満洲国」24 名（文科 15 名、理科 8 名、家事科 1 名）、台湾 2 名（文科 1 名、家事科 1 名）である（【表 3】を参照）。なお 1941 年度に中華民国留学生が 5 名退学しているが、これは「退学者学籍簿」によれば日中戦争勃発直後に帰国し、そのまま戻らなかったために退学扱いになった生徒たちである。

【表 3】留学生退学者数と出身地域の内訳

卒業年次	朝鮮	清国	中華民国	「満洲国」	台湾
明治 25 (1912)		4			
大正 2 (1913)		1			
大正 3～11 (1914～1922) 年度 留学生退学者なし					
大正 12 (1923)	2				
大正 13 (1924)			1		
大正 14 (1925)					
大正 15 (1926)	1				
昭和 2 (1927)	1				
昭和 3 (1928)	1		1		
昭和 4 (1929)			5		
昭和 5 (1930)			1		
昭和 6 (1931)			4		1
昭和 7 (1932)			1		
昭和 8 (1933)			2		
昭和 9 (1934)					
昭和 10 (1935)					
昭和 11 (1936)			1		
昭和 12 (1937)			2		
昭和 13 (1938)	1		1	1	
昭和 14 (1939)				2	
昭和 15 (1940)				2	
昭和 16 (1941)			5		
昭和 17 (1942)			1	1	
昭和 18 (1943)				6	
昭和 19 (1944)	1				1
昭和 20 (1945)	2		2	9	
昭和 21 (1946)					
昭和 22 (1947)				3	
合計	9	5	27	24	2

3. 特設予科在籍者数・修了者数・本科への進学者数について

『六十年史』は「特設予科入学者名簿」をもとに 1925 年の創設から 1945 年度までの修了者数を 93 名としている（詳細は【表 5】を参照）。

しかし現在本学に残されている「特設予科入学者名簿」は、1934～44 年度のものしかなく、それ以前の名簿は所在不明である。そのため今回は 1933 年度までは「奈良女子高等師範学校一覽」（大正元年～昭和 18 年度）に記載された在学者の一覧に基づくことにし、それ以降の現存する名簿に対し調査を行った。特設予科の在学者数・修了者数・本科への進学者数を算出した結果、在学者数はのべ 166 名、修了者総数は 93 名、そのうち本科への進学者数は 89 名であった。これにより、今回の調査で在学者数、本科への進学者数を確定することができた。

また出身地域の分類は以下の通りである。在学者は中華民国のべ110名、「満洲国」のべ56名、修了者は中華民国51名、「満洲国」42名、本科への進学者は中華民国48名、「満洲国」41名である（詳細は【表4】）。

【表4】特設予科在籍者数・修了者数

<1925～1933年度>

年 度	在籍者数 (のべ)		修 了 年	修 了 者	
	中 華 民 国			中 華 民 国	
大 14 (1925)	14		大 15 (1926)	1 (1)	
大 15 (1926)	15		昭 2 (1927)	7 (7)	
昭 2 (1927)	11		昭 3 (1928)	3 (1)	
昭 3 (1928)	14		昭 4 (1929)	7 (7)	
昭 4 (1929)	9		昭 5 (1930)	5 (5)	
昭 5 (1930)	10		昭 6 (1931)	8 (8)	
昭 6 (1931)	7		昭 7 (1932)	3 (2)	
昭 7 (1932)	4		昭 8 (1933)	1 (1)	
昭 8 (1933)	5		昭 9 (1934)	3 (3)	
合 計	89		合 計	38 (35)	

<1934～1944年度>

年 度	在籍者数 (のべ)			修了年	修 了 者		
	中華民国	「満洲国」	合計		中華民国	「満洲国」	合計
昭 9 (1934)	3	2	5	昭 10 (1935)	1 (1)	2 (2)	3 (3)
昭 10 (1935)	1	2	3	昭 11 (1936)	0 (0)	2 (2)	2 (2)
昭 11 (1936)	6	1	7	昭 12 (1937)	5 (5)	1 (1)	6 (6)
昭 12 (1937)	2	4	6	昭 13 (1938)	0 (0)	4 (4)	4 (4)
昭 13 (1938)	0	3	3	昭 14 (1939)	0 (0)	3 (3)	3 (3)
昭 14 (1939)	0	9	9	昭 15 (1940)	0 (0)	8 (7)	8 (7)
昭 15 (1940)	1	10	11	昭 16 (1941)	1 (1)	9 (9)	10 (10)
昭 16 (1941)	2	9	11	昭 17 (1942)	2 (2)	6 (6)	8 (8)
昭 17 (1942)	1	7	8	昭 18 (1943)	1 (1)	3 (3)	4 (4)
昭 18 (1943)	2	7	9	昭 19 (1944)	2 (2)	4 (4)	6 (6)
昭 19 (1944)	3	2	5	昭 20 (1945)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
合 計	21	56	77	合 計	13 (13)	42 (41)	55 (54)

注) 修了者数の () は、うち本科への進学者である。

4. 奈良女高師の在籍留学生数とその変動

奈良女高師の「学籍簿」、「退学者名簿」、「特設予科入学者名簿」、「保姆養成科学籍簿」、「奈良女子高等師範学校一覧」に記載された留学生の入学年月日と、【表1】～【表4】をもとに、年ごとの在籍留学生数を算出し【表5】にまとめた。これにより時期ごと・地域ごとの留学生の変動を以下のように読み取ることが出来る。

奈良女高師では創立直後から聴講生として留学生を受け入れ始め、その数は特設予科を創設した1925年以降次第に増加し、1928年から43年にかけては一貫して40～30名前後を保ち続けた。終戦間近の44年、45年であっても30～20名前後の留学生が在籍していた。なお『六十年史』では1910年に清国留学生が5名入学したとしていたが、今回の調査により正しくは4名である

ことが判明した。翌年の1911年にもう1名の清国留学生が入学し、この時点で在籍する清国留学生が5名となったのである。

出身地域ごとの留学生数は変動が大きく、朝鮮人留学生は大正から昭和初期にかけて増加するが、戦局が激しくなっていく40年代以降はほとんど見られなくなる。また特設予科の設置後に増え始めた中国人留学生も、中華民国留学生については1937年の日中戦争後に激減している。これに対し、「満洲国」留学生は日中戦争中に急速に増加していった⁵⁾。台湾出身の留学生については、卒業生3名、退学者2名と少数にとどまっている。

終戦後、朝鮮・台湾の留学生はすぐに帰国したが、中華民国・「満洲国」の留学生については引き続き奈良女高師に残り、修了するまで在籍した者もあった。これは中国大陸では戦後も引き続き国共内戦が起こったため、混乱が収束するまで日本に残ることを選択したのだと考えられる。

【表5】奈良女高師の在籍留学生数（のべ）

卒業年次	朝鮮	清国	中華民国	「満洲国」	台湾	合計
明治43(1910)		4				4
明治44(1911)		5				5
明治45(1912)		2				2
大正2(1913)		1				1
大正3～10年(1914～21)		在籍留学生なし				
大正11(1922)	2					2
大正12(1923)	6					6
大正13(1924)	5		2			7
大正14(1925)	9		15(14)			24
大正15(1926)	12		18(15)			29
昭和2(1927)	11		20(11)			31
昭和3(1928)	13		26(14)		1	40
昭和4(1929)	15		27(9)		1	43
昭和5(1930)	15		27(10)[1]		2	44
昭和6(1931)	16		29(7)		2	46
昭和7(1932)	15		21(4)			36
昭和8(1933)	13		21(5)[1]			34
昭和9(1934)	11		16(3)	2(2)	1	30
昭和10(1935)	10		14(1)	4(2)	1	29
昭和11(1936)	10		13(6)	5(1)	1	29
昭和12(1937)	8		11(2)	9(4)	1	29
昭和13(1938)	8		7	13(3)		28
昭和14(1939)	7		6	21(9)		34
昭和15(1940)	4		7(1)	26(10)	1	37
昭和16(1941)	4		8(2)	31(9)	2	46
昭和17(1942)	5		3(1)	36(7)	2	46
昭和18(1943)	4		4(2)	33(7)	2	43
昭和19(1944)	4		8(3)	24(2)	1	37
昭和20(1945)	2		7	16		25
昭和21(1946)			5	4		9
昭和22(1947)			4	4		8
昭和23(1948)			2			2

注) () は、うち特設予科の在籍者数。[] は、うち保姆養成科の在籍者数。

5. 奈良女高師卒業後の進学状況

1910年代以降、東北・九州・北海道・大阪・名古屋の各帝国大学では、女高師本科卒業生を入学資格者として認めるようになったが、女性の大学進学を想定していない当時の教育制度にあって実際に女性が帝国大学に合格するのは極めて困難であった。そのため奈良女高師は高等師範学校から師範大学への昇格を求め、1924年から東京高等師範学校・広島高等師範学校・東京女高師とともに昇格運動に加わり、文部省へ働きかけを行った。その結果、1929年に東京高等師範学校と広島高等師範学校は東京文理科大学、広島文理科大学に昇格が叶ったものの、女高師は現状に留められることになった。しかしその引き換えとして二校の文理科大学に女高師卒業生の入学が認められ、これにより女性の高等教育の途が大きく開けたのである。奈良女高師の卒業生の中には文理科大学に進学を志望する者があられ、その中には留学生も含まれていた。

奈良女子大学図書館所蔵の校史関係史料「十六-55 文理科大学等志願者に関する書類（昭和4年～22年）」、「十六-56 旧制大学入学志願者に関する書類（昭和22年、23年）」には、卒業後進学を志望した生徒の出願願書・履歴書・成績表・合格通知といった資料が収められている。そのなかには相当の数の留学生の書類が含まれている。

なお校史関係史料からは、留学生の受験大学の合否までしか追跡できない。そのため実際に進学したかどうかは日華学会編『留日中華学生名簿』第1～6版、『留日学生名簿』第7～10版、『中華民国・満洲国留日学生名簿』第11～13版、『中華民国留日名簿』第14～18版（1927～44年）、駐日満洲国大使館編『満洲国留日学生録』（1935～43年）を用いて確認した。進学を確認できた留学生についてのみ、【表6】にあげておく。

【表6】卒業留学生の進学状況（戦前）

注) は、本科への進学。

入学年	卒業学部・年	出身地域	進学先の大学・学部		備考
1930	文・30年卒	中華民国	九州帝国大学	法文学部（専攻生）	31年3月授業料滞納につき除籍
1931	理・29年卒	中華民国	広島文理科大学	化学専攻	34年に学士試験に合格、卒業
1933	文・33年卒	中華民国	東京文理科大学	地理学（選科）	37年まで在籍
1934	文・34年卒	中華民国	東京文理科大学	東洋史学（聴講生）	35年まで在籍
〃	理・34年卒	中華民国	東京文理科大学	植物学	37年学士試験に合格、卒業
〃	理・29年卒	中華民国	広島文理科大学	植物学（研究科）	34年まで在籍
1935	家・32年卒	台湾	広島文理科大学	教育学	
1936	文・36年卒	中華民国	東京女子高等師範学校	地理学（研究科聴講生）	37年まで在籍
〃	理・36年卒	中華民国	大阪帝国大学	工学部（選科）	40年まで在籍
1937	文・37年卒	中華民国	東京文理科大学	東洋史（聴講生）	37年まで在籍
〃	理・34年卒	中華民国	東京文理科大学	植物学（研究生）	37年まで在籍
〃	理・37年卒	中華民国	大阪帝国大学	工学部（選科生）	40年まで在籍
1941	理・40年卒	朝鮮	広島文理科大学	数学科	
1942	理・42年卒	「満洲国」	広島文理科大学	化学科	
1943	文・43年卒	「満洲国」	広島文理科大学	西洋史学	
〃	理・43年卒	台湾	東京文理科大学	動物学専攻	46年に学士試験に合格、卒業
1944	理・44年卒	「満洲国」	広島文理科大学	生物学科	
〃	理・44年卒	「満洲国」	広島文理科大学	数学科	
〃	理・44年卒	中華民国	東京帝国大学	理学部（研究生）	
1945	理	「満洲国」	広島文理科大学	？	3年生在学中に広島文理大に合格

【表6】からは、以下のことが分かる。

卒業留学生の大学進学者総数は19名で、1929年以降の奈良女高師の卒業留学生数は98名であることから、その進学率は約20%とかなり高い。進学先は、本科への進学が許されている文理科大学が最も多く、広島文理科大学へは8名（うち本科進学は6名）、東京文理科大学へは7名（うち本科進学は2名）の留学生が入学している。文理科大学のほかには、研究生や選科生、聴講生として九州帝国大学（1名）、東京女高師（1名）、大阪帝国大学（2名）、東京帝国大学（1名）へと進学している。また進学者19名のうち理科の卒業生は12名であり、理科専攻の進学率が高いことが分かる。

また留学生の出身地域別で見れば、台湾の留学生は総人数3名のうち2名が進学している（【表7】を参照）。この理由として日本語教育が早くから行われた台湾の留学生が言語面で有利な状況にあったことが考えられる。それは台湾留学生の成績が群を抜いて優秀であったことから窺える。また朝鮮、「満洲国」、台湾の留学生は全員が文理科大学へ進学しているのに対し、中華民国の留学生は文理科大学への進学を好まず、帝国大学へ進学する傾向があった。この背景には朝鮮、「満洲国」、台湾の留学生は高等師範学校を前身とする文理科大学で学んだ日本式の教育方法を母国の学校教育の現場で活かせるのに対し、教育制度を異にする中華民国からの留学生は、帝国大学で高い専門知識を得る道を選択したのであろう。

【表7】出身地域別の進学率

		＜うち本科（広島文理大、東京文理大）への進学率＞	
朝鮮	…………… 1/41名（2%）		1/1名（100%）
中華民国	…………… 10/29名（34%）		2/10名（20%）
「満洲国」	…………… 4/25名（16%）		4/4名（100%）
台湾	…………… 2/3名（67%）		2/2名（100%）

注：分母は1929（昭4）年以降の本科卒業生数。

戦後、1947年に教育基本法が公布されると、戦後も奈良女高師に残っていた留学生の中には、帝国大学本科への進学を志す者もあらわれた。校史関係史料からは、4名の留学生が京都大学（京都帝国大学）を受験し、そのうち2名が合格していることが分かる（ほかの2名の合否は不明）。なお進学先の学部は理学部と工学部である（詳細は【表8】を参照のこと）。

【表8】卒業留学生の進学状況（戦後）

進学年	卒業学部・年	奈良女高師入学時の出身地域	出願先の大学・学部		合否
1947	文・47年卒	中華民国	京都帝国大学	理学部 地質鉱物学科	合
〃	理	満洲国	京都帝国大学	工学部	合
1948	理・48年卒	満洲国	京都大学	理学部	不明
1949	理・49年卒	中華民国	京都大学	工業化学科	不明

おわりに

戦前に留学生を数多く受け入れた大学・高等師範学校のうち、その学籍簿や関係史料がほぼ完

全な形で伝わっているのは、管見の限りでは奈良女子大学のほかにはない。とくに日中戦争以後から終戦直後までの史料は他大学にみられず、非常に貴重な史料といえよう⁶⁾。本学の教員による調査は、これまで70年代に『六十年史』と、中塚明氏による調査が行われたにすぎない。90年代に周一川氏の依頼を受けて奈良女子大学学生課が「中国人留学生の卒業生名簿」、「中国人留学生の退学者名簿」を作成したが、アジアの歴史事情に通じていなかったため遺漏があったのは上述の通りである。奈良女子高等師範学校がアジアの女性教育に果たした役割を明らかにするためにも、さらなる調査が必要である。

〔註〕

- 1) 台湾は1895年から、朝鮮は1910年から日本の統治下にあり、当時において台湾人や朝鮮人は「日本人」とみなされていたので、台湾や朝鮮からの留学生は厳密に言えば「留学生」ではない。しかし奈良女高師の入学規定では中国人留学生に対するのと同じ「外国人特別入学規定細則」が適用された。そのため、本論でも留学生として扱うことにする。
- 2) 近代日本における女子留学生についての研究は、次段落に挙げるもののほかに、以下のものがある。孫石月『中国近代女子留学史』（中国和平出版社1995年）、朴宣美『朝鮮女性の知の回遊——植民地文化支配と日本留学』（山川出版社2005年）。このうち朴宣美の著作では、奈良女高師の朝鮮人留学生について一部触れている。
- 3) 奈良女高師「学籍簿」、「退学者名簿」、「特設予科入学者名簿」については、戦前の留学生関係の学籍簿に限定し、プライバシーの保護に十分留意することを条件に、学務課の特別許可を得た上で調査を行った。校史関係史料は、奈良女子大学図書館で一般にも公開しているほか、以下のウェブサイトでも一部公開している。奈良女子大学所蔵校史関係史料目録 (<http://www.lib.nara-wu.ac.jp/kousi/mokuroku.html>)。
- 4) 周氏論著ではQの実名を挙げているが、本報告では個人情報の保護に配慮し、イニシャルの記載に留めた。
- 5) 「満洲国」留学生や、日中戦争勃発後に日本占領地域からやって来た中華民国留学生のなかには、各傀儡政権の要人の子女である者もいた。例えば、日本に占領された北京で清華大学教授をつとめた錢稻孫（1887～1966）の子女、満洲国外務局長官であった韋煥章（1892～不明）の子女がいた（役職はいずれも子女の奈良女高師留学当時のもの）。
- 6) 戦前、数多くの留学生を受け入れていた大学・学校のうち、東京帝国大学、京都帝国大学、九州帝国大学、北海道帝国大学、広島高等師範学校、明治専門学校については、それぞれ東京大学、京都大学、九州大学、北海道大学、広島大学、九州工業大学で校史資料を整理・公開しているが、留学生関係史料については断片的なものしか残っていない。

進学動機および教師との出会いについての臨床教育学的研究 ——ある青年の小学校・中学校時代の「語り」を中心に——

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

はじめに

新しい環境に身を置くことになる時、私たちの心には期待と不安が複雑に入り混じる。入学式前夜の自分を思い出してみよう。子どものころの自分がどうであったかを。また、新入生の担任となる自分を。そして、わが子を送り出す親としての自分を。さまざまな記憶やイメージが蘇ってくるのだろう。

子どもたちは、どのような背景のもとに、奈良女子大学附属中等教育学校（以下、「附属」と略す。）への進学を決めているのだろうか。また、生徒と教師との出会いとはどのようなものなのであろうか。本稿の課題は、この二つの問いについて理解を深めることである。すなわち、附属への進学動機が形成される過程の一端について、また、生徒と教師との出会いについて、理解を深めることである。

附属に入学してくる子どもは、総じて、第一希望である。生徒自身も保護者も、そして教師もそう考えている。もちろん、そうでない場合もあるが、それでも一定の積極的な進学動機がある。入学適性検査があるからだ、と説明されることがある。なるほど、進学動機を構成している要素の一つとして入学適性検査の存在をあげることは頷ける。しかし、この説明で片づくほど事態は単純ではない。

実際に、第一希望で入ってきたはずの生徒が、不適應とまではいかないにせよ、学校生活に戸惑いや不満を感じているように伺える姿を目の当たりにすることがある。こうした生徒とともに問題を考えることが教師の仕事となる。しかし、先の説明では、この問題を戸惑いや不安を抱えている生徒自身の問題として個人化してしまう可能性が高い。たとえば、入検の結果が示すとおり、学力面に不安があったからだ、というように。もっとも、こうした戸惑いや不安は、いわゆる「中一ギャップ」へとつながる場合もあるし、その後の学校生活のなかで解消されていく場合もある。だから、一喜一憂せず、注意深く見守る必要がある。そうするためにも、子どもが形成している進学動機について理解を深めることが私たち教師に求められる。子どもが附属への進学動機を形成する過程の一端について理解を深めることが本稿の課題の一つである。

本稿にはもう一つの課題がある。生徒と教師の出会いについて理解を深めることである。人と人との出会いは不思議なものである。教師と生徒の場合、とくにそう感じることが多い。世代も生活経験も異なる者どうしが出会い、そこから教育的な働きかけがはじまる。それにも拘わらず、私たち教師は、出会いのもつ意味について吟味することが少ないのではないだろうか。よしあしは別にして、出会いの時に抱く第一印象は、その後の付き合い方を左右することがある。私は生徒とどのように出会ったのであろうか。また、出会いを媒介したものとは何か。このような視点から、生徒と教師との出会いについて理解を深めてみたい。

本稿では、田中孝彦が提唱している臨床教育学の方法の一つである「当事者の生活史・実践史

の聴きとりと記録の吟味 (narrative inquiry)」に立脚して検討をすすめていく (田中, 2009, 40-41 頁)。その研究方法における要点は、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」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¹⁾。

本稿が分析対象とするのは、本誌の前号に掲載した拙稿の最後にとりまとめた「ある青年の生活史のききがき」の「1. 小学校時代——『今でもレトルトのカレーがきらいです』——」と「2. 中等教育学校前期課程 (中学) 時代」の部分である (鮫島, 2013, 94-97 頁)。小学校時代から中1までについての彼の「語り narrative」を聴くことが分析の中心となる。彼の「語り」を注意深く吟味することによって、本稿における二つの課題に迫っていきたい。

本稿における「語り」の主演は彼である。それだけでなく、脇役となる語り手がいる。彼の同級生である三人 (女性2名と男性1名) にも登場してもらうことになる。この三人にも彼と同様のインタビューを実施した²⁾。そこで語られたことについて紹介していく。じつは、もう一人、脇役がいる。それは、彼と同じ年ごろであったときの私である。

なぜ、私が登場するのか。いまから私は彼の「語り」を聴いていく。その聴き手である私を感じ考えることを本稿で記述していく。この作業をすすめるならば、そのように感じ考える私が、どのような人間なのかを示す必要があると思うのだ。なぜ、そう感じたのか、なぜ、そう判断したのか——こうしたことは、私という人間が形成される過程で経験したことと無関係ではない。私が自らの生育史や実践史を語ることは、私がどのようにして現在の私になったのかを吟味することである。したがって、彼の「語り」を聴くことは、彼がどのようにして現在の彼になったのかを理解することだけでなく、私自身が自己について理解を深めていくことでもある。

本稿は大きく三つの部分から構成される。前半部分は、第1章と第2章である。ここでは、附属への進学動機について理解を深めることを課題とする。まず、附属に入学してきた子どもたちの進学動機について、三つの事例をとりあげるところからはじめたい。彼の同級生が語った進学動機を紹介しよう。そのうえで、進学動機についての彼の「語り」をとりあげる。どのような小学校時代を過ごすなかで、附属への進学を考えるようになったのか、である。

中盤部分となる第3章から第5章では、入学直後に感じ考えていたことについての彼の「語り」を聴く。同級生や教師をどのようにみていたのか、また、彼自身がどのように自分をとらえていたのか、を描き出してみたい。さらにここでは、彼の附属における6年間の学校生活において、影に日向に関わってきた二人の教師についても述べることにする。

後半部分は第6章と第7章である。ここでは、入学してきた生徒と教師の出会いについて理解を深めることを課題とする。前半部分と同じように、まず、彼の同級生の「語り」を聴く。彼らは、私との出会いをどのようなものであったと受けとめているのか、である。次に、私との出会いについての彼の「語り」を聴く。このような手順で、生徒と教師の出会いについて理解を深めたいと考える。

第1章 進学動機についての三つの「語り」を聴く

生徒はどのようにして附属への進学を決めているのだろうか。ここでは、三つの事例をとりあげる。私たちが「語り」を聴くことになる青年の同級生である。この三人は、附属への進学についてどのように感じ考えていたのか。この三人の力を借りながら、私たちが検討する青年の「語り」について理解を深める準備をしよう。

Aさんから紹介しよう³⁾。

小学校の時から、「問題児」というわけではなく、いわゆる「いい子」だったとおもいます。けれども、気分で学校を休んだり、行きたくないなあと思ったら学校を休んだりしていました。地元の中学校は、締めつけといたら言い過ぎかもしれませんが、校則がきびしくて、お母さんが地元の学校にあまり向かないのではないかと心配していたことがありました。お母さんのお友達のお嬢さんが附属に通っていたみたいで、附属は「自由・自主・自立」というのが校風で、制服もなく、のびのびと過ごしていると聞いて、私にすすめてくれたことがあります。小学校のときの成績もそんなに悪くなかったので、勉強したら行けるかなとおもって受験することにしました。たまたま縁があってきました。

入学者の標準的な「語り」である。しっかりと成績を収めていること、地元の中学校への不安を感じていること、母親が附属について調べていたこと、この三つが進学理由とされている。優秀な児童である。そこで保護者（主として母親であるが）から進学を考えてみては、との働きかけがなされる。そこに小学校や塾の先生が加わることもある。こうした働きかけにたいして、自発的な同意が形成され、進学を志すようになる。しかるべき勉強をして試験に挑み、合格、そして進学、という物語である。地元の中学校の校則が厳しかったことがAさんと母親を結びつけているところが印象的である。

次はBさんである⁴⁾。

じつはお母さんが勝手に願書を出してしまっていたんです。大喧嘩になりましたよ、家族中で。ずっとソフトボールをやっていて、地元の中学がすごく強かったので、そのまま上がるつもりだったんです。ところが「一週間後に受験」と言われました。「えっ」となり、兄と急いで赤本を買いに行きました。経験だと思って受験したら、運よく受かりました。そこではじめて、入学してみようかなあと思いました。チームメイトと保護者がグラウンドに集まっていたところで、「附属に行きます」と報告しました。チームメイトは号泣しました。私のお父さん、母さんに、「何で何で」と詰め寄りました。大変でした。でも、せっかく合格したこともありますし、普通の中学に比べれば、けっこう好きなことできるかなあ、ということがありました。勉強はできへんけど、ほかの好きなこととか見つけられそうかなあということです。地元の中学に進学するかどうか、すごく悩みました。しかし、ソフトボールでいけるところの限界が自分の中で見えていました。それだったら、もう一つの好きなことである絵や詩を続けるほうが可能性があるんじゃないかなと考え、附属に進学することにしました。

母親の強い意向である。「運よく」とあるが、やはり、一定の成績を収めている児童である。ソフトボールについての「語り」から、地域のつながりが強いところ育っていることが読みとれる*。地元の中学への不安は感じていなかったようである。兄が在学していたことも関係しているのだろう。ソフトボールの競技者としての限界（小学生で！）を感じ、もう一つの好きなことである芸術方面への関心から附属を選択したようである。Bさんにとって、附属への進学は、地域との関係を切りどころの一つとして育つことから離れることを意味したようである。子どもに

してみれば大きな賭けである。Bさんの場合はそうではないが、附属に進学することによって、つまずきや戸惑いを感じていた人間関係から解放されることもありえる。地元の友だちやそれを見守ってくれる大人との関係から離れることへの葛藤があったとはいえ、附属への進学は自らの望むところが大きかったと言えよう。「可能性がある」という言葉が印象的である。

*私も子ども会活動が盛んなところで育った。大人たちがよく面倒を見てくれたと思う。ただし、学校で怒られたことが、帰宅するうちには、近所の大人の耳に筒抜けであったことは閉口していた。私にとっての地域は、家から歩いて3分ほどにある、松下正則先生の塾であった。先生は、小学校を退職後、書道の塾を開かれていた。小1の12月から週一度、通うようになった。高校2年までお世話になった。そこには、私の住む地区以外からも、小学生のみならず中高生が通っていた。先輩や後輩との関係はここで学んだ。何しろ楽しかった。松下先生は、明徳寺で毎週日曜日の早朝に座禅会を主催されていたので、そこにも通うようになった。豪快かつ愛情深い先生であった。松下先生がシベリア抑留中に、仲間が置かれている苦境を訴えるために脱走し、見事に目的を達成された話は心に残っている。奥さまである梅花先生も小学校を退職後、塾で指導にあられた。梅花先生は退職された小学校で父と同勤だった。定年までまだ少しあった。退職の理由は「子どもと走れなくなったのでやめる」であったと、父から聞いたことをよく覚えている。私の住む地区で育った同世代の子どもにとって、松下塾が共通文化であった。私が、父親以外でまともに話を聞いたのは、松下先生夫妻であった。松下塾では「まじめ」であった。私の「悪童」ぶりは先生の耳に入っていたはずである。それでも松下先生夫妻は愛情をもって接して下さった。私にとって松下塾が学校であった。

C君の場合はどうだろうか⁵⁾。彼は附属小学校（以下、「附小」と略す。）から進学してきた。120名の入学者のうち、附小出身者が占める割合は、およそ3割である。もっとも附小出身者全員が進学するのではない。80名のうち30名程度が進学してくる。

幼稚園からずっと奈良女子大学の附属でしたし、姉もそうでしたので、中学校も附属にしか行かんやろな、と思っていました。附属に行きたかったです。校区の中学校でやっていく自信がなかったこと、そして、小学校の時から「国立」という言葉の響きにあこがれもありました。「国公立は優秀な人なんや」というのがありました。姉の友達も附属だから知り合いがいたこともあります。入学適性検査はもう一つでした。ただ、小学校のときに学級委員をしていたので、内申書でいけたんかなと思います。

附属に進学することが自然なことであったことが伺える。公立の中学校に進学することへの不安があったと語っている*。一方で、附属で育ってきたこともあり、新しい環境で学ぶことがイメージできなかったことがあり、他方で、附属で学んでいることへの、ある種の優越感があったようである。全体としてみれば、同級生や姉の友だちも含めて、いわば、勝手知ったる場で学び続けたかったということであろう。おそらく、附小からの進学者の多くは、彼と同じように感じ考えていたと思われる。なお、附小からの進学については、他校の児童とは別枠の入学適性検査が行われている。附属間で連携した教育研究をすすめるためである。

*私の場合、地元の中学校への不安は二つあった。一つは、校則が厳しい学校であると聞いていたことである。実際、いまから考えても、じつに厳しかった。体罰は当たり前であった。私自身にも問題があったが、中学時代に出会った教師により思い出はあまりない。もう一つは、同級生や先輩との関係である。この不安の方が強かった。同級生についていえば、中学校には、私の通う小学校ともう一つ別の小学校の児童が入学していた。いっしょになる小学校の「やんちゃ」な子どもの存在が気になっていた。卒業が近くなると、校区を越えて、一群となって姿を見せるようになっていた。快く思っていない同級生がその集団と付き合いだしていたこともあった。先輩については、芳しくない噂も耳にしていた。通うことになる中学校は荒れていた。そういう時代でもあった。何かあったら近所に住む先輩が守ってくれるだろうと思う一方で、同級生と対立したら、向こうにも自分と同じような先輩がいるな、とも考えていた。いろんなかたちでぶつかるだろうな、と感じ考えていた。楽しみよりも、不安の方が多かった。勉強についてはとくに不安はなかった。

第2章 なぜ、彼は附属に進学したのか？

私たちが「語り」を聴く青年はどうであったか。小学校時代の彼の生活状況を概略してみよう。彼は、居酒屋を経営する両親の間に長男として生まれた。その3年後に双子の弟と妹が生まれる。彼を含めた五人家族で暮っていた。「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う」と語るように、大事に育てられたと感じている。居酒屋の経営状態はわからない。経済的に安定した生活であったとは言いきれない部分もあったのではないか。両親や祖父母の期待には、こういう面も含まれていたであろう。

家族と過ごす時間は居酒屋であった。「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た」と語っている。両親からいえば、幼い子どもを家においておくわけにはいかず、とはいえ、託児所に預けるには時間的、経済的な問題がある。そこで、店に連れていったと考えられる。彼は、店に来る客を部屋の片隅から眺めながら時間を過ごしていた*。

*私は六人家族の長男として天草の本渡市で育った。生まれたのは1969年である。両親と母親方の祖母夫婦、そして一つ年下の弟である。父は小学校の教師、母は、私が小学校に入学したときから、自宅で無認可の保育園をはじめた。祖父は祖母の再婚相手であり、私との間に血縁関係はなかった。そのことについては、保育園に通う頃から私は知っていた。母から伝えられたからである。私はとくに何も感じなかった。じいちゃんにはかわりがないと思っていた。じいちゃんが保育園に迎えに来るのを今か今かと心待ちにしていた。保育園の裏山から道なき道をすすみ、自宅へと帰っていた。ときには、あぜ道でニワトリのえさを調達しながら帰っていた。私にとって、じいちゃんのお迎えは、小さな冒険への出発であった。

4年生のころから両親に不和が生じ、離婚するのではないかと感じていたという。それが現実化したのが6年生のときである。父親とはそれ以降、一度も会っていないそうである。父親についての記憶がほとんどないと彼は語る⁶⁾。

離婚後、母親はホステスとなる。父親からの経済的支援を一切受けることなく、三人の子どもを育てることを選んだという。自分一人で子どもを立派に育てるという母親の決意があったのだろう。それは彼への期待につながっていた。

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。

勉強がよくできたのであろう。そのことが母親の期待を膨らませることになった。彼自身、その期待にできていた。しかし、そうすることに負担感を覚えるようになっていった。母親が要求する水準に応えることが自分にできるのだろうかという不安があった。しかし、そのことを母親に言いだせなかった。彼は期待に応えようとした。そうせざるをえなかった。「あのときの勉強は作業でほんまにつらかった」という言葉が印象的である。

母親が彼に勉強することを求め続けたことは、その動機や方法については異論があるにせよ、正しいことであったと考える。学習習慣は自然発生的には身につかない。したがって何らかの形で強制することが大人には求められる。また、子どもに学習習慣を身につけさせることは、学校だけではできない大仕事である。親の文化資本力に大きく左右されるという社会学的事実もあるように (Bourdieu 1979、荻谷 2001、山田 2004)、家庭の協力をもっとも必要とする。彼の「語り」を聴けば、彼のなかに学習習慣の原型をつくりだすように働きかけたのは、母親であったことを読みとることができる*。

* 私自身もそうであった。覚えているのは保育園から幼稚園時代になされた母親からの二つの働きかけである。第一に、毎晩、寝る前に私と弟を挟んで本を読んでくれた。『少年少女世界文学全集』(小学館、1974年)はよく覚えている。これで私は本が好きになった。第二に、文字の勉強である。保育園に通う4歳のときである。私は嫌でたまらなかった。弟のほうが熱心であり、覚えもよかった。飴玉につられて、しかたなくやっていた。ところがある日、同じ保育園に通う女の子から手紙をもらった。保育園のかばんに手紙を隠していたのを母に見つかった。母は嬉しそうにこう言った「返事ば書かんばいけんね。でも字が書けんかったらできんばいね。練習せんば」。その日から私は、字の練習を自ら進んでやるようになった。結局、返事は書かなかった。それでも、手紙をくれた女の子と、そのことをきっかけにした母親のおかげで私は文字を自分のものにした。

祖母の存在もあった。祖母は字がうまく書けなかった。文盲であったわけではないが、字を書くことを嫌がった。「料理や裁縫は好きばってんが、勉強は好かん」と祖母は言っていた。料理の腕は抜群であった。味つけの秘訣をたずねると、「うまかごつ、つくっとたぁ(美味しいようにつくるだけ)」と返ってきた。私の味覚は祖母がつくった。裁縫は、学校ではなく、同じ浦上カトリック教会の信者であった長崎医大の永井隆博士の奥さまから習ったと話していた。「長崎は三菱があるから米軍の攻撃を必ず受ける。疎開先がある人は長崎を離れなさい」という永井先生の言葉によって、祖母は夫の出身地である天草に疎開した。そのおかげで原爆に合わなかった。生き残ったのは、祖母と兄弟三人だった。祖母は八人きょうだいであった。大家族であった。夫とは天草で死別した。その後、天草で3人の子どもを一人で育てあげた。2012年の7月、祖母は天に召された。

小学生のころの私や弟は、いとこたちから届いた年賀状や暑中見舞いを祖母に読んで聞かせていた。母に言われたからである。祖母の喜ぶ姿をみて私たち兄弟は嬉しかった。私と弟は祖母の代筆

をするようになった。文字が祖母と私をつないだ。母がどこまで自覚的だったかはわからない。しかし、このような母の働きかけが、私に文字（言葉）を自分のものとするように向かわせたのだろう。文字（言葉）を学ぶことは、自分のためだけでなく、人の役に立つことにつながる。

母によるこの二つの働きかけが、私の学習習慣の原型である。

小学校時代の全体的な印象について彼は「けっこうまじめにがんばっていた」と語る。しんどさを感じ、やる気が薄れることがあったし、悪さもした。彼は、「まじめとやんちゃ」を使い分けていたと言う。「まじめ」は家の彼、すなわち母親の期待に応える彼であり、「やんちゃ」は学校での彼である。後者について彼は母親に見せられなかった——「むずかしいところですね、それは」と語っている。このような「まじめとやんちゃ」の使い分けは、発達段階の特徴だけではない。彼の場合、生活現実のなかで形成された自分を保つ方法ではなかろうか。それは、離婚後の家族を支える方法でもある。彼自身がつくりだした「生きる術」であったと考えられる*。

* 小学校時代の私は、勉強はできる方だったが、「やんちゃ」というより「悪童」であった。彼のようを使い分けることはなかった。そうしていたのは、私の弟の方である。私にはできなかったのだろう。後付けになるかもしれないが、転機は小学校4年生の時だった。彼が両親の離婚の可能性を感じはじめた時期と同じである。私の場合、父親の単身赴任だった。父自身の望みだった。私が中学に入学するまでの三年間、父は離島の小学校で仕事をした。週末は必ず帰ってきた。私たちが単身赴任先に行くこともあった。しかし、それでも寂しかった。父が家庭を顧みずに仕事をしたわけでは決してなかった。赴任する理由も丁寧に説明してくれた。よくわかった。立派だと思った。しかし、そういう父であったから、寂しさがさらに募った。父と一方的に比較してしまうから、自分が通う学校の教師に反発した。小学校から中学校まで、私はいわゆる「問題児」であった。「悪童」であることが、私自身の「生きる術」であった。彼の「生きる術」は家族を支えるために、私のそれは自分一人を支えるために作り出したものであった。甘え、である。

小学生の私にとって、自分の先生と父との違いは三つあった。一つは学級通信の違いだった。父は毎日書いていたが、私の先生は一週間に一度であった。「ガリ版先生」であった。もう一つは通知表の違いであった。通知表をつけるとき、父は書斎にこもり出てこなかった。朝早くから入り、屋食をとりに出てきた。「何人つけた？」と尋ねた。「4人」と一言、返ってきた。書斎に忍び込み、通知表を見た。私のそれと全く同じ書式だった。違いは、自作の評価項目とそれについての説明書きが何枚も貼り付けられていたことだった。父は転勤する学校で、五段階評価を三段階評価に変えるように働きかけていた。そして、最後の一つは、勉強熱心だったことである（私がお世話になった先生もそうであったろうが、小学生の私にはそうは見えなかった。熱心だったのは部活の指導であった）。「算数サークル」を開いていた。最盛期には、「国語サークル」など他の教科もあったと記憶している。先生たちが集まって勉強している姿を私は見ていた。このようなサークル活動が沈滞化していくのと同時に（私が中学生のころはそうになっていたように記憶しているが）、父の耐える姿が増えていったように感じていた。とはいえ、私たちの前で職場への不満を口にすることはなかった。

いまの私に、この三つのどれができているかといえば、かろうじて三番目のことであろう。

附属への進学を希望したのは母親であった。そう彼は強調する。5年生の頃に、母親が中学受

験をすすめ、そこから受験勉強が始まった。母親が附属をすすめた理由は定かではない。彼によれば、内申書など、受験に必要な書類について、母親は理解していなかったそうである。担任の先生がすべて差配してくれたそうである。彼は「すごく気を遣ってくださいました」と語っている。この気遣いには、双子のきょうだいの世話をしているのではないかという教師の直感が働いていたのではないかと彼は感じている。実際、このころになると、彼はきょうだいのために晩御飯をつくるようになっていた。遅刻や欠席も増えたそうである。担任の教師は彼の生活状況を読みとっていたのだろう。

母親は、彼の将来のことを考えて、附属への進学を希望したのだろう*。しかし、その判断は、附属の教育内容を調べた上でのことであるというよりも、家から遠くなく、かつ国立であること、つまり、公立と同じくらいの経済的負担でよい教育を受けることができそうである、という判断だったのであろう。実際に、彼自身も、母親から、附属をすすめる理由を聞いてはいない。附属への進学があくまでも母親の希望であった、と強調する理由にはこうした背景がある。

*私の母も、私の将来を考えてくれていた。二言目、いや一言目には、勉強せよ、であった。彼とは違い、中学受験をすることはなかった。もし、受験するならば、熊本市内の私立中学校であった。そうなる下宿生活である。熊本市内には母の兄が住んでいたが、さすがに母もそこまでは考えなかった。私には地元の中学校に進学する以外、選択肢はなかった。それでよかった。

母は、私に対して、小学校から高校生の途中まで、医者か弁護士になれと言い続けた。父は何も言わなかった。困難を抱えた人の役に立つ人間になって欲しかったのだろう。母が無認可の保育園をはじめた理由の一つもここにあるだろう。私は嫌だった。この二つには絶対になるまいと幼心に決心した。関心があったのは、文学や演劇の世界であった。読み聞かせのおかげであろう。誘い込んでおいて、医者や弁護士になれとは、である。いま思えば、そのような職業に就く力は私にはなかった。そう考えれば、母は、この二つを選択肢から外す理由を、私自身の力不足ではなく、母のせいだと語るができるように、あらかじめ用意してくれたとも言える。

母は高卒であった。高校生の時に父親が病死した。兄と弟は大学に進学し、役人になった。祖母が再婚したのはその後である。母には姉がいたが、彼女が赤ちゃんだった頃、病死したそうである。経済的な苦労があった。母は短大に進学したかったし、その力もあったが、経済状況がそれを許さなかった。母は、高校を卒業後、天草で就職した。こうしたこともあり、私と弟に期待したのだろう。「あんたたちは恵まれとる」というのが母（そして祖母）の口癖だった。私たち兄弟は「時代が違う」と言い返していた。それでも母と祖母は頑として譲らなかった。父がこういうことを口にするとはなかった。

父の単身赴任は、このような母に拍車をかけたのだろう。しかし、夫が単身赴任中に、私が暴れまくる。学校からの電話が鳴る。家庭訪問、学校への呼び出し、である。教師の息子であり、自分もまた、保母をしている。恥ずかしい。両親ともに、人の子どもをみる前に、自分の子どもをどうにかせよ、という目にさらされるのがつらかったはずである。母に申し訳ないとも思っていた。

父は私に無関心であったわけではなかった。しかし、よっぽどのことがない限り、黙って見ていた。父が本気で怒った時、私は一目散に裏山に逃げていた。私のことで母と祖母から責められる父を見ていた。父はじっと耐えていた。それがまた私を苦しめることになった。私が問題を起こすたびに、父は私に二つのことをした。一つは、家庭菜園に連れて行き、作業をさせた。起こした問題について、ほとんど何も言わなかった。ただ黙って一緒に作業をした。そのことが私の罪悪感

を高めた。もう一つは、山本周五郎の小説を読むように言われたことである。私は読まなかった。読みたくなかった。畑で感じた罪悪感がさらに高まると思ったからである。「悪童」であった自分への関心が、現在まで継続して私のなかにある。自己の、そして人間や社会の中にある「悪」についての問いである。

附属を受験することになった彼はこう考えた。母親の手前、受験はする。しかし、合格の見込みは低い。とりあえず受けるだけ受ける。不合格となったら、地元の公立に進学すればよい。受験すれば、それだけで母親の期待に応えることはできる。

彼は見事に合格した。附属に進学することを決めることは、彼にとって、両親が離婚したという現実と向き合うことであった。

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。

卒業証書への記名について担任とやりとりしたと語る。苗字が変わった理由を同級生に尋ねられ、両親が離婚したことを話さなければならないかもしれない。仕方のないこととはいえ、気が重い話である。「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」。附属に進学することを決めたときの気持ちである。

夜の仕事で生計を立てる母子家庭の長男としての期待を背負い、彼は附属に入学した。一方で、新しい環境で学校生活をはじめることができるとへ安心感があり、他方では、学習面での不安、小学校の時のように母親の期待に応えられなくなってしまうのではないかという不安があった。この二つの気持ちの間で揺れながら彼は、母親とともに附属の正門をくぐった。

第3章 同級生と教師への敵意

新しい環境での生活がはじまった。附属は彼にとって居心地のよいところではなかった。その理由を二つ挙げている。

第一に、附属に入学してきた背景について、自分と教師との間に認識のズレがあった。入学者の多くは附属を第一希望としている。このことを附属の教師は前提としていることが多い。生徒どうしてもそうになっていることが多い。事実、私たちが行った、彼の学年における入学直後の面談では、ほとんどの生徒が第一希望であると答えた。理由を尋ねると、学園祭を引き合いに出し、生徒が主体的に学ぶことを大事にしている学校だからと答えていた。もう少し深く話を聞くと、地元の公立中学校が「荒れて」いることがあり、安心して学校生活を送ることができないと考えたから、と答えていた。これが本音に近い。おそらく、保護者がこの学校を子どもにすすめた理由とも重なっている。しかし、彼はそうではなかった。

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。

やや誇張されているくらいがあるとはいえ、彼がそう感じ考えていたことは確かである。なるほど言われてみれば、附属の教師は「第一希望で入ってきているのだから」というふうに自明視して指導にあたることが多い。とはいえ、彼の学年を担当した私たちが、このことに無自覚であったのかといえば、必ずしもそうではない。彼らが入学してくる前に、学年主任兼担任の B 先生が、私と A 先生に語っていたのは、必ずしも第一希望の生徒ばかりが入学してくるわけではないので注意しよう、ということであった。しかし、私たちの目は、難関校に合格することができず、不本意ながら入学してきた生徒に向けられていた。自分のような生徒を想定していたのかと彼に問われれば、そうでもなかったと私は告白するしかない。彼は、そのような私たちの視野の狭さについて、敏感に嗅ぎとり、違和感を覚えた。自分はそうではなかったと彼が力説すること、また、彼が指摘している認識のズレについては、理解できるところがある。

他の生徒と自分との間に家庭環境の違いを強く感じたことも読みとれる。とくに附小出身者（以下、「内部進学者」と略す。）に感じたそうである。「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』みたいだと思いました」と彼は語っている。

この「室内犬」と「野良犬」という対比は、現在の彼によってなされたことである。当時の彼が、このような言葉を使っていたわけではない。「室内犬」とは、自分の意見をもたず、いつも群れているように感じていた、という意味である。「野良犬」とは、自分の意見をもって、群れずに行動していたことを強調する言葉である。また、「僕も大切に育てられました」と語っていることからわかるように、この対比は、彼自身が厳しい家庭環境を生きていたことに力点があるわけではない。ここに見られる刺戟的な言葉は、内部進学者と違いを強く意識せざるを得なかった入学当時の自分を彼なりに表現したものである。

彼の学年では、内部進学者は全入学者の三割弱であった。内部進学者が三つのクラスに分かれたとしても、既に一定の人間関係ができていたため、「群れる」というのは自然なことである。また、家庭環境の違いを感じたとしても不思議ではない。内部進学者の多くは、経済的に安定した家庭環境であった。沿線の住宅地の一戸建てに住んでいる家庭の出身者である。ただし、この 10 年間をみれば、経済的に不安定な家庭が大幅に増えてきている。

いささか誇張が強いとはいえ、教師との認識の違い、家庭環境の違いである。そのことが、教師への敵意、他の生徒への敵意につながった。新しい環境のなかで自分自身がどれだけやっているのか。この不安がこうした違いに敏感させたように観じられる。

二つの敵意が一つとなった矛先は担任の A 先生に向けられた。

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、すごく丁寧でマニュアルどおりにでした。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で、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。

私と A 先生は同期採用である。私は大学院の博士後期課程を修了後、2 年間、大学の非常勤講師を勤め、附属に職を得た。30 歳のときである。A 先生は、大学を卒業後、すぐに附属で教師となった。私と A 先生は新米教師であった。A 先生と私は、教師としての 2 年目に中 1 の担任となった。

彼は A 先生について「すごく丁寧でマニュアルどおり」だったと語る。私には A 先生の気持ちが変わるところがある。新任の教師がそうなるのは無理もない。入学後の一週間はバタバタである。ゆっくりと生徒と話をする時間はない。次から次へと決めていかなければならないことばかりである。役員決めについていえば、投票で決めていくという附属の文化があった。そのため、新任の教師には、それに従おうとする力が働く。はじめての担任であればあるほど、そうになってしまう。不安だからである。しかし、忙しさと不安のあまり、教師が問題を処理することに目を奪われたとき、それが生徒の目にどう映るかについては、彼が語っているとおりであろう。

役員決めについて私はどうしていたかといえば、前日に、「明日、役員決めをする。一人必ず何かをすることになる。役員などは板書のとおりである。何をしたいか決めてくること」と指示していた。当日は、役員ごとに挙手させ、重複したときには、当人どうして話し合っただけで決めることにした。話し合うと言っても、生徒たちはじゃんけんで決めることが多かった。最初はそれでよいと思った。しかし、少数ではあるが話し合っている生徒がいた。決まった後、上手な決め方だと褒めた。「そういう力が今後、大事になってくる。そうなるようにみんなで勉強するのだ」と話した。そうやって 30 分足らずで終えてしまった*。

*私がこうしたのは、彼が「イライラ」した理由とほぼ同じである。入学後、二日足らずで選挙することにいかほどの意味があるか、私にはわからなかった。選挙をすることが即、民主主義を表現していたり、それについて学ぶことになるとは考えていないこともあった。

残った時間は、遺跡の中で遊ぶことにした。おりしも新校舎に伴う発掘調査があった。入学前に調査が終わっていたので、立ち入ることができた。発掘直後の遺跡の中で遊ぶことができるのは一生に一度しかないかもしれない、と考えた。前日に管理職に相談し、許可をもらっていた。役員決めがはやく終わることを想定していたからである。管理職は笑顔で快諾してくれた。現場に入るや否や、自分で発掘しだす生徒もいた。陶器製の手榴弾が二個、発掘された。生徒を集めた。同僚の勝山元照先生から事前に教えていただいたことを話した。この学校が戦争中に、練兵場であったこと、戦後は GHQ が駐留したことを伝えた。ふたたび彼らは遊びに興じた。

そうこうするうちに、「私たちがきました」と B 先生が自分のクラスの生徒を引き連れてきた。B 先生に注意されるかと思いきや、B 先生は笑顔だった。ほっとした。そして嬉しかった。ほどなくして A 先生のところもやってきた。A 先生にはどうやって役員を決めたのかを尋ねられた。私は一言、「実力行使」と答えた。

A 先生にたいする彼の「イライラ」は、募るばかりであった。

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」「成績がなんぼのもんや」でした。僕には何の脅しにもならなかったですね。

「ここは勉強するところなんや」と教師が言うのは自然なことである。それは彼もわかっていた。入学当初から、彼が勉強しなかったとは考えられない。しっかり取り組んでみた。しかし、他の子と自分の力の違いを感じた。不安が募る。小学校のときは、「まじめ」と「やんちゃ」を使い分けていた。勉強は「まじめ」な自分がやることであり、それなりに成果をあげてきた。ところがそれがうまくいかない。これでは母親の期待に応えることができない。だんだん「まじめ」に取り組むことが難しくなる。焦る。そこに A 先生が成績を強調する。「成績知らんで」である。成果があがらない。それならば、積極的に勉強しないことである。「やんちゃ」な自分を前面に出していこう、となる。彼が要注意人物になるまでに時間はかからなかった。

授業中にマンガを読む彼がいた。机に突っ伏して寝る彼がいた。他の生徒を突つつく彼がいた。提出物を出さなくなった。教師の注意はその場で聞き流すことを身につけた。内部進学者を攻撃する。同級生との間に金銭的ないざこざを起こす。私に声をかけ、「となりのクラスにかわいい子いますか」と得意げに話しかけてくる。そういう生徒であった。A 先生は困っていった。扱いにくい生徒、と語るようになった。私たちもそのような目で彼をみるようになっていった。

第 4 章 彼の成長・発達を支え続けた教師——A 先生と B 先生——

彼の成長・発達に働きかけ、見守ってきたのは私一人ではない。多くの教師がそうしてきた。たとえば、高校時代の教師とのかかわりについて、彼はこう語っている。

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、しかってくださいまし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ださいました。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。

「高校時代は」という限定がなされている理由については稿を改めて述べる。ここでは複数の教師の名前が挙がっていることを確認しておきたい。そのいずれもが「しかってくださいました」先生である。「国語科教師ですから」とあるのは、大学生になった彼が国語の教師を目指すようになったからである。多くの教師たちが影に日向に彼を支えていた。

そのなかでも、A 先生と B 先生は一貫して、だれよりも近い位置から彼に接し続けた。担任であるなしに拘わらず、6 年間、学年の担当者として過ごしてきた。私は中学までの 3 年間、彼の学年の担任であった。しかし、その後は、研究部主任となったため、担任から外れた。

どんなにひいき目に見ても A 先生は、若いというよりも幼かった。たとえば、行事の引率のときである。集合場所で生徒を待つのが A 先生の役割である。ところが、である。右手には週刊マンガ、左手にはストローを刺したファストフードのジュース、口にする言葉は「しんどい」「めんどくさい」である。私の印象は、同期というよりも、おぼつかない教育実習生であった。

A 先生のよいところは、憎めない人柄につきる*。うまくいかないことや、判断に迷うことがあったときには、すぐに相談に来ていた。放課後、私の部屋の前に、ぼつんと立っている A 先生がいた。「どうした、お前に用はないぞ」と茶化した言葉をかけると、「三者面談がうまくいなくて…」「そうか」と二人で部屋に入る。A 先生が状況を説明する。話を聞く。A 先生は、自分がどうしたいのか、どこがうまくいかない理由なのかをしっかりと語ることができていた。私ならばどうするかを尋ねるとというのが、彼の相談内容であった。だから私も勉強することができた。自分ならばどう判断するだろうか、その根拠は何であろうか、というように。二人で考えてわからなければ、学年主任の B 先生のところに相談に行った。いつも丁寧に話を聴いて下さった。厳しい意見をもらったこともある。うまくいったら三人でよろこび、そうでなかったら三人で励まし合う。そのようないくつもの物語が私たち三人にはあった。

*新任の頃の A 先生のおよさはたったそれだけか、と思う向きがあるかもしれない。確かにそれだけである。しかし、相談することができる力は、現場の教師、とくに若い教師に一番求められる力であると私は思う。実際、この力を磨いている教師は、着実に成長していつている。学年運営のみならず、学校運営についての提案能力も磨かれている。逆に、この力が弱い若い教師は伸び悩んでいる。それはかつて若い教師であった人にも言える。その力がないわけではない。しかし、それを発揮すること自体が難しい。そのまま歳を重ねて中堅になったとき、自己の不安が若い教師に刃となって向かうことがある。それが職場の現実である。科学的な根拠はない。個人的な経験則である。彼のよさはまさに相談する力があつたところにある。A 先生はそれを活かしながら、着実に教師として成長している。若い教師たちと話をするとき、新任のころの自分や A 先生を例に出すことがある。そうなったとき、A 先生は「恥ずかしい。言わんといて下さい。今の僕でしたら、あの頃の僕はクビにします。これ一生、言われ続けんな」と笑っている。彼のそのような素振りを見て、若い教師の表情が和らぐ。A 先生も中堅である。若い教師のよき先輩である。私にとっては、頼りない年の離れた弟のような存在であり、いまでもそのような部分がないとは言えないものの、いまでは信頼のおける同僚であり、よき相談相手である。

B 先生は、ユーモアと知性を愛する先生である。毅然と対応すべきところは、一步も引かない強さがある。それでいて、逃げ道を必ず用意することを忘れない。「自分が楽しめなくなったら教師は終わり」——B 先生が私や生徒たちに語っている言葉である。「立っている姿だけでかっこいい先生」——生徒が B 先生について語った言葉である。彼女の特徴を上手く表現していると私は思う。

B 先生は、6 年間、彼の学年の主任であった。ちょうど中堅からベテランに差し掛かる時期であった。彼女は附属の出身者でもある。学年を一つの文化ととらえ、その質的なありようを生徒とともに問い続けるというのが、B 先生の教師としての、学年主任としての姿勢であると私は考えていた。この姿勢に、附属の伝統——自由・自主・自立——を感じるときが多々あった。私は B 先生を通じて附属の文化を学んでいった。

私や A 先生のみならず、B 先生も中 1 を担任するのは初めての経験であった。それに加えて、私と A 先生という新米教師を抱えた学年運営であった。「団子を二つ抱えている」と笑いながら管理職に話していたことを思い出す。彼の学年を任された教師は三人とも、主任さえも、誰一人として中 1 を担任したことがなかった。

B 先生は、何かと気苦労が絶えなかったことであろう。たとえば学年会議である。学年行事における役割分担のときには、真っ先に彼女がいちばん難しい仕事を引き受けていた。クラス分けのときもそうである。困難を抱えている生徒が何名かいた。その中でも、もっとも大きな困難を抱えている生徒を真っ先に自分のクラスに入れていた。私と A 先生にまかせると、かえって事態を混乱させるという判断もあったことだろう。A 先生もおそらくそうであったと考えるが、「自分に仕事が回されずによかった」「すみません」と心の中で何度つぶやいたことか。

私と A 先生は、生徒と同じように B 先生によって支えられ、見守られながら 6 年間で過ごすことができた。私自身の教師としての歩みを考えたとき、B 先生といっしょに学年を担当できたことが、じつに大きい⁷⁾。彼への私の働きかけは、中学時代についていえば、この二人の先生とともにいった学年としての働きかけの一つであり、高校時代についていえば、学年を離れたとはいえ、両先生との継続的な情報交換・意見交換を基にしてなされた働きかけの一つである。二人の先生の存在なくして、彼にたいする私の働きかけはない。こうしたことであるから、彼の「語り」、また、それを聴く私の「語り」には、二人の教師の「語り」も含まれていると言えよう。このことを確認したうえで、再び、彼の「語り」に戻ろう。

第 5 章 「イライラ」感情

附属に入り「まじめ」を支えていた学習が立ち行かなくなっていることに、母親は気づかなかった。「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」と彼は語る。なぜ、そうすることが可能であったかといえば、母親の目が彼から離れたからである。「僕を怒る人が誰もいませんでした」ということである。

母親は彼の「やんちゃ」な側面を知らなかったわけではないだろう。それはそれでよいと考えていたであろう。「やんちゃ」でありながらも「まじめ」——勉強もできる子——である。附属に合格する力のある長男は母親の自慢でもあったのだろう。真偽は確認できないけれども、彼にたいする母親の関与が目に見えて薄くなったことは事実である。彼の家の状況はどうであったのか。

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。「人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。それにめっちゃうイライラしました。「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。

子どもたちのことを疎んじていたわけではないだろう。しかし、母親の仕事については、いくつか思うところがある。子どもたちとの時間を確保することができる仕事に就くことができなかつたのか。中学生の彼はもとより、双子のきょうだいはまだ小学生であり、母親に甘えたい年頃ではないか。仕事よりも母親であることを優先すべきではないか。このような疑問や批判が浮かぶ。その一方で、私には、母子家庭となり女手一つで三人の子どもを育てている母親が、自分の弱さをさらけだし、誰かに依存し、数時間でも慰めてもらいたいと思うことを理解できるところがある。その数時間のもつ意味は、母親にとって大きいだろう。母親の行為を肯定するつもりはない。しかし、このようなことのもつ意味にも目を向けておく必要があるという思いが私にはある。おそらく、彼も同じような気持ちなのであろう。「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った」と語るのはそのためではないか。しかしながら、当時の彼が「一人の女性」として母親をみるようになることは決して容易なことではなかつたであろう。

彼自身、母子家庭であること、母親がホステスであることを、疎ましく感じていたところが少なからずある。母親が男の人と仲良くするのは、見たくなかつたと考えられる。一方で、母親について理解せざるを得ないような現実があり、他方で、そのような母親につけ込む大人の男への不信感がある。さらに彼の傍らには、後者について理解することが難しい幼いきょうだいがいた。

彼は学ばなければなかつた。しかも母親がもたらした変化の大きさ——「男が家に来る」——のゆえに緊急に学ばなければなかつた。そのなかで学びとつたこととは、「人って信じられへんのや」ということであつた。母親と自分との関係が一変しつつあつた。そのことのもつ意味を理解し解釈するために適切な助言を与えてくれる存在が彼にはいになかつた。そのために、この変化のもつ意味は、未整理のまま、意味づけられることもなく、深々と彼の内面に取り込まれざるをえなかつた。もう一つの新しい変化である学校生活もまた、彼にとって同じことであつた。教師や同級生にたいして湧きあがる敵意、それを「やんちゃ」として表徴する自分を理解し解釈するために、適切な助言を与えてくれる存在や、知的手段の獲得につながる学習がなかつた。これもまた彼の内面に、形や位置を与えることができなかつたままに、取り込まざるをえなかつた。

かくして「イライラ」感情が生まれた。彼の心の中に、この感情が絶対的なものとして打ち立てられた。この感情を見つめ直したり、乗り越えようとするのではなく、むしろ絶対的なものとみなすようになっていった。彼は、この「イライラ」感情に基づいて、世界を把握し、自分や他者を理解しようとしていた。「イライラ」感情は身体にも及んでいたのだろう。小6のころから視力が低下したと言う。生活習慣によるものなのか、それとも離婚が与えたストレスからくるものなのか、理由は定かではない。しかし、部活動の野球をしているときに、大きな怪我はしなかつたが、「雰囲気やっていたので、よく怪我をしていました」と語る。何をやっても投げやりとなつてしまい、集中力を発揮したり、持続することができなかつたことを教えているのかもしれない。その根底には「イライラ」感情があり、彼が好きなことをするときにも、それに支配されていた——こう言えば、言いすぎだろうか。中1、2のころの自分について彼はこう語る。

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つた」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。

当時の彼にたいする私の印象も同じである。学校は居場所ではなかった。しかし、家がそうであったかといえば、相対的にましであったということであろう。母親の目が離れたので、学校よりも好きなようにできたのであろう。しかし、そこには目に触れたくない家庭生活があった。

「イライラ」感情が通用しないことを身を持って体験することになった。私との出会いである。

第6章 私との出会いについての三つの「語り」

一般的に言えば、生徒と教師の出会いは、担任、授業担当者、クラブ活動の顧問ということになるのであろう。しかし、それだけでは、お互いの記憶に残ることは少ない。何かしらの人格的なふれあいを伴うものでなければ、心が動くようなものでなければ、記憶に残ることはないのかもしれない (Rose,1998)。私は生徒とどのように出会ったのであろうか。彼らの「語り」を聴くことを通じて、生徒と教師の出会いについて理解を深めてみたい。

(1) 出会いを演出する教師の存在——Bさんの場合——

第1章で登場してもらったBさんからはじめよう。私は彼女が中1のとき、担任であった。Bさんは私との出会いについて次のように語っている。

中1のはじめての面談のとき、鮫島先生に小学校の頃から書いていた詩や絵を見せました。私、自分は頭がおかしいんじゃないかって思ってたんです。ソフトボールで苦勞していました。練習も人一倍したし、親もつきあってくれていました。でもなかなかうまくならない。でも、辞めるとは言えず、友だちにも相談できず、自分の中でどうやって消化しようかと考えました。気持ちを書きなぐるしかありませんでした。それが詩とかスケッチブックになっていました。書いていたものは親にも見せられなかったです。たまたま小学校の先生が「悩んでいることとかない？」と声をかけてくれました。一回だけ見せてみようかなとなりました。すごく褒めてもらいました。「ずっと続けなさいよ」と仰っていただきました。附属に行くことを伝えた時には、「必ず、書いた詩とか、あなたが作ったものを中学の担任の先生に絶対見せなさい。それで決まるから」と言われました。最初は嫌だったんです。鮫島先生に見せるのが。私の内面じゃないですか。それをすぐに、まだよくわからない先生に見せるのが嫌で、もし、先生に拒否されたら、私は6年間どうやって生きていったらいいねんって思っていました。でも、お見せしたとき、小学生が書いたものなのに、真剣に見ていただいて、真剣にお話ししていただいて、私の話もいっぱい聞いてもらいました。殻を破るきっかけになりました。自分が思っていることや、やろうとしていることは頭のおかしいことじゃないんだって。鮫島先生に褒めていただいて、一緒に見ていただいてほんとうによかった。別にやっていたいいんや。ここの学校ならたぶん許されるなあって思いました。本当にほっとしました。

この出来事は鮮明に覚えている。部屋に入るや否や、彼女は私に作品を差し出した。あっけに

とられた。この子はどういう子どもなのだろう。戸惑った。

そういえば、この子の母親は、私が担任として生まれて初めて話を聞いた保護者だ。入学式の日、ホームルーム教室に入り、担任としてのあいさつを一通り終え、教室を出た私をつかまえた人だ。そのとき、母親はこう語った。この学校に入れたことが奇跡であると考えている。学習面について不安があるのでくれぐれもよろしく頼む。そう懇願された。その真剣なまなざしにたじろいでしまった。私はこう返した。まだ何も始まっていない。スタート地点に立ったばかりである。しっかりとした力があるから入学されたと思うので、心配はしていない。今後、もし、気になることがあれば、いつでも連絡して来てください。そう私は伝えた。母親は深々とお辞儀をされ、私もそれに負けないくらい頭を下げた。

母親との一連のやりとりを思い出し、Bさんの話をしっかり聞いてみようとなった。作品を持ってきているのだから、それを見ればよい。彼女の話や作品を通じて理解すればよいのだ。このように考えたのである。作品で描かれている世界について一抹の不安があったとはいえ、ではある。

相田みつを風の作品がそこにはあった。安堵した。絵も言葉も美しかった。お母さんは心配しすぎている。Bさんの表現力は豊かだ。大丈夫だ。褒めたら、小学校の先生について話しはじめた。しっかりと話せるではないか。素敵な先生と出会って来たのだな。うらやましいな。その先生が作品を介して、Bさんのことをよろしく、と伝えてくれている。そういう気分になった。さあ、ここからは私の仕事だ。今後、どのような作品をつくるようになるのかはわからないが、それをいっしょに見ながら、こうして話をするのでできるとすれば、それはじつに愉快的なことだ。Bさんのことが一気に好きになった。

以上が、当時の私が考えたことである。Bさんの「語り」を聴いて、彼女の小学校の先生が、私とBさんとの出会いを演出してくれたと感じる。しかしながら、当時の私はそこまで考えが及んでいなかった。残念なことが二つあった。一つは、彼女の話聞きながら、もちろん、真剣に聞いてはいるのだが、次の生徒のことが気になっていた。ずいぶん時間を使っていたからである。Bさんの話はじつに楽しい。しかし、このままでは予定している面談を終えることはできない。はやる気持ちがあった。なぜ、こんなに話をするのだろうかといぶかしむところもあった。

もう一つは、当時の私は、作品をつくるようになった理由を尋ねることができなかった。後日のPTAでBさんの母親に面談のことを話した。素敵な作品に感心したこと、あれほどのものをつくれるので心配する必要はないと伝えた。Bさんには言わなかったが、母親には相田の作風と似ているという印象をもったことも伝えた。母親は「そういえば作品展に連れて行ったとき、食い入るように見ていて、なかなかその場を離れなかった」と語った。Bさんが相田の世界にひきつけられた理由は気になったが、河井寛次郎の詩集を渡す程度で、それ以上、考えることはなかった。今回のインタビューではじめて知った。面談にあてることができた時間の問題ではない。そういう視点から子どもの話を聞く力が自分には弱かった。当時の私は、作品の世界の表面的な部分に関心を向けていたのである。Bさんの「語り」を聴いたとき、並々ならぬ決意で面談に臨んでいたことがわかった。当時の私は、楽しいが、時間が気になる、であった。これがBさんとの出会いである。

(2) 出会うことは、出会い直すことである——Aさんの場合——

はじめての面談が出会いとなるわけではない。そのことを教えてくれるのがAさんである。

彼女も B さんと同じく、中 1 のときに担任でした。A さんについては、入学当初の記憶がある。小柄で華奢であるが、身体能力が抜群に高かった。誰よりも高く木に登っていたことを思い出す。また、目配りができる子どもであった。一人で昼ごはんを食べている子がいたら、そばに行っていっしょに食べようと声をかけていた。こうした記憶が私にはあるが、どうやら、私と A さんが出会うのは、彼女が高 2 のときであったようである。A さんは、インタビューで、中 1 のときの私との出会いについて語ることはなかった。中 1、2 の担任が私であったことはよく覚えていて楽しかったと話したくらいである。私について彼女はこう語っている。

鮫島先生については、私とは次元が違うとおもっていましたね。すごくそう感じていました。F 先生も自分の授業で「鮫島先生ってほんとうにすごいんだよ」とよくおっしゃっていて、私も中 1 のころから、はっきりとではないのですが、ほんやりわかっていました。ほんとうに先生は、私たちの考えていることについて、頭ごなしに否定することが決してないので、思ったことや、感じていることをうまく引き出してくださるから、授業に関してすごく安心感もありました。私、これ言ってもいいんだ、こう書いてもいいんだとか、ためらいがなくなりましたね。とくに文章を書くことに関して。高 2 のときに受けた先生の「文化と社会」で、映像と音楽との関係についてレポートを書いたとき、すごくほめてもらいました。みんなのまえですごくほめてくれた。うれしかったのをよく覚えています。私もほめられるんだって、すごくうれしかったです。

レポートを褒めたことはよく覚えている。見事な出来栄であった。他の受講者に紹介した。みんなで共有したかったからである。「今回のレポートで一番の力作は、A さんのだ」と授業で発表したとき、まわりのどよめく声、称賛する声、はやく読みたいという声に包まれた A さんは、身体を椅子の後ろにびくっと引き、本当にそうなの、というまなざしで私を見上げた。私は言葉を継いだ。そうすると、今度は恥ずかしそうに下を向いた。驚きから嬉しさへ、ということであったのだろう。

私たちみんなの琴線に触れた作品であった。内容もさることながら、文章の美しさにも驚いた。このような作品をつくる力があるのか、と。これが A さんとの出会いであった。その後、A さんはレポートの度に、みんなの注目を集めるようになった。しかし、彼女の作品は、決して気負うことなく、自分が感じ考えたことを、素直に表現していた⁸⁾。そこに A さんの人柄があらわれているように感じていた。

私と A さんはすでに中 1 のときに出会っていた。だから私と A さんは、彼女が高 2 のときに出会い直したということになるだろう。こういうかたちもあるのだ。私が「すごい」のではない。私を見つけてくれた彼女が「すごい」のだ。出会うこととは、出会い直すことでもあるのだ。

(3) 出会いを演出する身近な大人の存在——C 君の場合——

C 君との出会いは、入学して間もない頃のことである。彼は B 先生のクラスの生徒であった。嬉しい出会いではなかった。C 君は私のクラスの生徒とケンカをして、教室の扉のガラスに財布を投げつけ、割ってしまった。幸い、けが人はなかった。内部進学者どうしのケンカであった。B 先生と私は、彼らを指導することになった。入学直後で、自分のクラスの生徒ですら名前と顔

が一致しない状況であった。

小学校時代から何かあるのではないかと危惧し、附小の先生に確認の電話を入れた。何もそこまで、と思われる向きもあるかもしれない。そうであろう。こういうところにもはじめての担任ということが表れている。附小だから話が聞きやすいということもあった。とくに何もないということがわかり、一安心して、生まれて初めての生徒指導に挑んだ。

入学した直後にガラスを割りました。その時に鮫島先生に裁いていただいたことが、学校生活で一番思い出に残っていることです。僕がガラスを割ったので、一方的に僕だけが責められるのかと思いきや、そうではなくて、喧嘩両成敗みたいな感じでした。実際、その時に言われたことは覚えていません。だけど、割った僕だけが悪いということではなくて、原因となった相手の話を聞いたうえで、同じく平等に裁いてたことをよく覚えています。他の先生もいたけど、鮫島先生だけが僕の話ちゃんと聞いてくれた。その時、僕は、自分のおじさんにそっくりだと思いました。お母さんの兄弟です。ものごとをズバン、ズバンという人です。そういうところが鮫島先生と似ているなと思いました。そのことを先生に言ったら、「知らんて、そんなん」とおっしゃりました。「俺はおめえのおじさんじゃねえ」と。「そのとおりです」と僕は言いました。

「喧嘩両成敗」を意識していたわけではない。彼らの話を整理すると、そういうことになった。よくある子どものケンカである。しかし、ガラスが絡むと命を落とすことがある。そのことについては厳しく注意した。この点については両成敗も何もない。あるのは全否定である。特別な指導ではなかった。ともあれ、私にとっては初仕事であったので、よく覚えている。彼にとっては「学校生活で一番思い出に残っている」出来事だという。責められてしかるべき状況であったにも拘わらず、しっかりと話をし、受け止めてもらったということなのであろう*。

* 小学校高学年から高校までの私は、ほぼ毎日、先生に怒られていた。大方、私が原因であった。まれにそうでないこともあったが、日々の行いが行いだけに、なかなか話を聞いてもらえなかった。憤慨していた。「一事が万事」という言葉をよく覚えている。怒られるたびに発せられた言葉である。母や祖母の口をついて出る言葉でもあった。たしかにそういうところがあるかもしれないが、そう責められると立つ瀬がない。地団駄を踏んでいた。私は怒られることについては子どものころから「優秀な成績」を取っていた。だから、どのような怒られ方であれば納得できるかについて経験知があったのだろう。それがC君にとってはよかったのだろう。ちなみに「一事が万事」という言葉を私が使うことはない。

後日、C君の母親が来校され、「鮫島先生だけが僕の話聞いてくれた」と彼が家で話をし、それを聞いて自分たちも安心したと伝えられた。おじさんに似ているとC君が話し、自分たちもそう思ったと話された。このときの私が返した言葉は、彼にたいするそれと同じ内容であった。

親近感を覚えてくれるのは嬉しい。しかし、一定の距離をとっておきたい。ここぞというとき、たとえば彼を厳しく批判する必要があるとき、彼の心に私の言葉を届けるためには、おじさんに似ていることが、力を発揮するかもしれない。そのためにも距離をとっておく必要があると当時の私は考えた。

いまこうしてC君の「語り」を聴いてみれば、私が意識的に距離をとろうとするまいが、彼の中で、私の言葉を受け止める準備が、おじさんに似ているということで、なされていたことを読み取ることができそうである。C君のおじさんが私と彼との出会いを用意したのであろう。Bさんの例は小学校の担任がそうであった。教師と生徒の出会いを演出するのは、身近な大人でもあるのだ。

第7章 私と彼の出会い——「イライラ」と「怒り」との衝突——

さて、彼と私との出会いである。まずは彼の「語り」を引こう。

自分が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。はじめは怖い先生というイメージしかなかったです。

不幸な出会い方である。後にも先にも、このような出会い方をした生徒はいない。C君と同じく、彼が中1のときには、授業や学年全体のホームルーム以外で関わる機会はなかった。私のクラスの生徒に理不尽な攻撃を加えたことが何度かあり注意したことはあった。授業中は、先ほど述べたとおりである。彼の私を見る目が、陰しく、ギラついていることを感じていた。しかし、気にかけることはなかった。自分が同じ年ごろだったときを思い起こしながら、この程度の子どもはいくらでもいるとみていた。

彼に関心がなかったわけではない。ままならぬ生徒の代表格が彼であった。あまりにも目に余る場合、しっかりと対峙する必要があると考えていた。それはそう遠くない日になりそうだと感じていた。そうなったとき、A先生が彼と向き合うことは難しいかもしれないと考えていた。逃げはしないだろうが、おろおろするだろうと。また、B先生の指導力を決して軽んじていたわけではないが、いわば「野戦」には、私の方が向いていると考えていた。もし、私なり彼が「負傷兵」——このような事態を予測していたわけでは決してないが——となったとき、B先生がしっかりと見てくれるという安心感や「甘え」があった。その機会を虎視眈々と狙っていたわけではない。しかし、心の片隅には、いつかそうなるだろうという想定ができあがっていた。

その日が来た。新校舎ができ、生徒たちの手を借りて物品移動を行っていた時のことである。中1男子に割り当てられたのは、図書室に本を運び入れる作業である。台車を使いながら作業をすすめた。一面ガラス張りの新校舎の玄関から図書室に本を運び入れていた。

彼は、本ではなく、殻になった段ボールを台車に乗せて、ふざけながら突進していた。そこから逃げる生徒をみて彼は楽しんでた。私は危険だからやめるように注意した。搬入先である図書館にいる生徒に指示を出し、玄関に戻った。私と同じ注意をくり返すA先生がいた。彼は聞

かなかった。それどころか、エスカレーターさせていた。ガラスまで数十センチのところまで台車の角が来ていた。

私は彼の首をつかみ、書庫へとひっぱっていった。有無を言わず、組みふせ、声を荒げ、顔を二、三回、張った。彼はおびえ、謝罪を繰り返した。私は彼に立ち去るように求めた。

その日の放課後である。別の用事があり、A先生のところに行った。電話中であった。私の顔を見るなり、彼の母親からの電話であることを伝えた。私に驚きはなかった。母親からの電話があることは想定していたからだ。電話を代わるように求めた。受話器が渡された。母親は私が手を挙げたことを強い口調で非難した。状況を説明した。「うちの子がそういうことをするはずがない」と返答された。本人に確認するように母親に求めた。受話器口からその確認が終わったことがわかった。声の調子が下がった。私は、この間の彼がどのような学校生活を送っているかを伝えた。他の生徒への攻撃について説明した。いつでも話をするから来校するように伝えた。母親は了解し、電話を切った。不安げなA先生の顔があった。

B先生に事の次第を報告しに行った。B先生はだまって話に耳を傾け、やりかたはともかく、彼にとってはよい薬であったことだろうとおっしゃってくれた。迷惑をかけることになるかもしれないことを詫びた。

しばらくして、A先生のところに戻った。今後の対応について相談するためだ。A先生にもB先生と同じように詫びた。その言葉が終わる前に、A先生から、母親から再度、電話があったことを伝えられた。母親の言うところでは、本人に確認したところ、すべて事実であることがわかった。ついては、私に謝りたいから来校したいということであった。いつがよいかとA先生に尋ねられた。その必要はないと伝えてくれるように頼んだ。それでも母親が来校したいというならば、向こうの都合を聞いて、授業時間以外で設定してくれるように頼んだ。A先生から電話をしてもらった。母親が来校することはなかった。

不幸な出会いである。力に訴えかけるというのは、教師としての私の未熟さの現れである。しかし、あの時の私には、別の方法を考える余裕はなかった。看過することができなかった。勝負どころだと私は考えた。手段や方法はともかく、そう判断したことについては後悔してはいない。

彼はこの出来事が、「ギザギザ」していた自分、「イライラ」を表現することを「自分らしさ」としていた自らを変えるきっかけとなったと語っている。当時の彼にしてみれば、はじめて大人に本気で怒られたのが私との出会いであったという。私にしてみれば、はじめて生徒に手を挙げたのが彼であった。教育的な指導ではなかった。彼の「イライラ」、そして私の「怒り」である。ままならぬ情動ないし感情がぶつかったとき、私たちは出会ったのである。

私にとって、この件は、教師となる「きっかけ」となった。その時もいまま変わらずそう理解している。そのように受けとめることができるのは、彼と彼の母親のおかげである。もし、彼ではなく別の生徒であった場合を想像すると、もちろん、相手しだいであるので、同じやり方をするわけではないが、その後の見通しは暗いだろう。危ない橋を渡ったものである。いずれにしても、彼と彼の母親は、私に教師になる機会を与えてくれたと観じている。

おわりにかえて

本稿の課題は二つあった。一つは、附属への進学動機がどのように形成されたのか、であった。もう一つは、生徒と教師の出会いのありようと、その出会いを媒介するものとは何か、である。

この二つについて理解を深めることが本稿の課題であった。

前者については、大きく三つの要因がある。子ども自身が一定の学力を形成していること、保護者、とりわけ母親が、附属への進学を望み、積極的に子どもに働きかけていること、そして最後に、地元の公立中学校への不安を覚えていること、である。このような共通点はありながらも、彼らの「語り」を聴く限り、ことはそう単純ではなさそうである。

たとえば、AさんとC君にとって附属への進学することは、自らの望みどおりであった。しかし、Bさんと彼にとっては、少なからず葛藤を伴うものであった。Bさんの「語り」によれば、附属への進学は、地域から離れることを意味した。彼にとっては、附属への進学することは、いや、受験することそのものが、母親の期待に応えることであった。もちろん、彼だけでなく、他の三人にとっても、親の気分や意向を敏感に察知し、気遣うことは、親に依存しながら生きて成長していかざるをえないから、自然なことである。しかし、母子家庭となった彼にとって、母親と折り合いよくつきあっていくことは、他の三人のよりもはるかに重要であったであろう。また、彼にとって附属への進学は、両親が離婚したという現実に向き合うことであったし、新しくはじまった附属での学校生活は、他の生徒との家庭環境への違いを突きつけられることでもあった。彼が内部進学者にたいして「イライラ」したり、攻撃を加えていたことも、C君の「語り」を聴けば——内部進学者がみなC君と同じではないけれども——、よく理解できるところがある。

このような彼らの「語り」を聴くとき、彼らが置かれていた状況について、私がどこまで理解できていたかといえ、心許ないところが多々あったことがわかる。いたしかたないところもある。しかし、そうとはいえ、彼らの「語り」は、入学当初における面談がどれほど重要であるかを教えてくれる。時間を確保すればよいということではない。学習への不安を確認することでもない。大事になるのは、どのような小学校時代を過ごしたのか、心に残っていること、家族や地域のことについて、感じ考えていることをじっくり聴くことなのである。そのことが教師に求められるのだ。自分が感じ考えていることを丁寧に語り、聴きとられる経験が乏しいのが、いまの子どもではないだろうか。そのことは、大人でも同じであろう。入学当初であればあるほど、よき聴き手としての役割が教師（や大人）に求められるのだ。

もう一つの課題についてはどうか。やはり出会いは不思議である。きわめて常識的なことである。それでも、彼らの「語り」を聴けば、やはり、何かしらの人格的・人間的な心の通い合い（「彼」の場合はそこに身体的な苦痛が伴うのだが）が、出会いの記憶として語られている。私と彼らとの出会いをまとめてみよう。

Aさんの場合、出会いとは出会い直すことであることを教えてくれる。Aさんと私の間には、レポートがまさにそうであったように、相手を喜ばせ、その喜んでいる相手を見て自分も喜ぶという人間的なやりとりがあった。そのことは私たち二人に留まらず、他の生徒にも広がっていった。出会うのではなく、出会い直すのだという視点に立つとき、学習活動における何気ないやりとりの中にも、人間的な成長や発達の契機が埋め込まれていることに気づくことができるように観じる。

Bさんの場合は、小学校の先生である。この先生が私とBさんの出会いを演出してくれた。もし、この先生でなければ、Bさんはどうなっていたら。Bさんの作品を私に見せるように背中を押さなかったら、私とBさんはどのような出会いをしたのだろうか。教師との出会いの質が、よい意味でも、悪い意味でも、その後の教師との出会いを形づくるのである。私との出会いは、その後の彼らの教師との出会いをどのように演出したのだろうか。

C君の場合は、身近な大人の存在が教師との出会いを演出することを教える。C君は現在至るまで、私が彼のおじさんに似ていると言い続けている。嬉しい反面、困ったものであると思う私がいる。BさんとC君の語りを聴いてみれば、私と彼らとの出会いがどのようなものとなるか、すでに規定されていたように観じる。

彼の場合はどうだろうか。不幸な出会いであった。別の出会い方をするために、当時の彼の振る舞いを無視することができたのかもしれない。しかし、そうできなかった。彼を不快な目でみていたのではないか。たしかにそういうところもあった。別の指導の仕方があったのではないか。たしかにそうである。しかし、その力が私にはなかった。安全の確保が第一であった。指導ということよりも、彼に対する「怒り」が先にあった。私の「怒り」と彼の「イライラ」がぶつかった。かくして私と彼は出会ったのである。

この件について、高校まで、彼と私が話すことはなかった。しかし、私は、この直後から、この先、彼とどのように接していけばよいか、頭を悩ませた。彼との出会いは、教師としての自己を形成していく出発点となった。楽しい出会い、相手に喜んでもらう出会い、親近感を覚える出会い、このような出会いが教師としての自己を形成する出発点となる。教師をやる気にさせる出会いである。しかし、出会いには苦痛を伴うものもある。怒りや苛立ち、無力感と後悔を伴う出会いもある。教師をやめたいという気にさせる出会いである。今でも思い出したくない出会いである。とはいえ、このような苦痛を伴う出会いにこそ、教師であることから、教師になることへと歩みを進めるための原動力が隠されている。教師としての自己を成長させる契機が含まれている。奇妙な考えかもしれないが、そう考える私がいま、ここにいる。

私は教師となるべく第一歩を踏み出した。中2のクラス分けのとき、彼を自分のクラスに入れた。待ったなしで取り組まなければならないと決めた5つの課題とともに。担任として私はどのように彼に働きかけたのか。このことについては稿を改めて述べていこう。

*この小論は、平成25年度科学研究補助金（奨励研究）の交付を受けた研究（課題番号25907019）の成果の一部である。

〔註〕

- 1) 田中の方法についての私の立場については、拙稿（2013）の85頁を参照されたい。
- 2) インタビュー調査の概要および質問項目については、拙稿（2013）の86-89頁を参照されたい。
- 3) Aさんへのインタビュー調査は、2012年3月25日に実施した。
- 4) Bさんへのインタビュー調査は、2012年7月9日に実施した。
- 5) C君へのインタビュー調査は、2012年6月27日に実施した。
- 6) インタビューの中で彼が父親について語ったのは二か所しかない。その一つが、小学校時代である。毎週月曜日は店が休みで、夜、父親は在宅であった。彼にとって、夜、店に行かずに済んだことはよいことであった。しかし、月曜日の夕食が毎週、レトルトのカレーであったことに閉口したと語る。父親が料理をするのがいやで、そうになっていたと語る。「今でも、レトルトのカレーがきらいです」。これが父親と同居していたときの彼の記憶である。当時の年齢を考えれば、もう少し別の記憶があってもよい。

しかし、それがあまりないと話す。その理由として彼は、母方の祖父母から父親の話を聞かされているので「悪口が多いためだ」と語る。離婚することも母方の祖父母から伝えられたそうだ。父親についての記憶は、彼の中で抑圧されているのかもしれない。いずれにしても、父親が不在となるなかで、思春期を迎えていったことは確かである。

7) 稿を改めて検討するが、私の教育実践である「文化と社会」の授業は、B先生が学年主任であったことにより、またA先生が担任でありつづけたことによって、支えられた部分がある。任せてもらったということである。A先生とB先生のおかげで、私は安心して、彼に働きかけることができた。「文化と社会」の実践については、『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー(『教育システム研究』 奈良女子大学・教育システム研究開発センター、第7号、2012年、40-56頁)を参照されたい。

8) Aさんの「文化と社会」の授業における学習については、前掲の拙稿『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」を参照されたい。

〔主要参考文献〕

- Bourdieu, Pierre (1979) LA DISTANCTION. Critique Sociale du Jugement, Minuit, (ピエール・ブルデュ、石井洋二郎訳) (1990年) ディスタンクシオン I・II 藤原書店
- 荻谷剛彦 (2001) 階層化日本と教育の危機 有信堂高文社
- ローズ、ラリー (1998) 私の家どこですか——アルツハイマーの終わらない旅—— DHC
- 鮫島京一 (2013) 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——、『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
- 田中孝彦 (2009) 子ども理解——臨床教育学の試み—— 岩波書店
- 山田昌弘 (2004) 希望格差社会 筑摩書房

中国における国際理解教育の歴史と現代的展開

秦 莉（奈良女子大学大学院人間文化研究科
博士後期課程社会生活環境学専攻）

はじめに

グローバル社会の到来とともに、世界各国で国際理解教育が提唱、実践されている。中国も例外ではない。しかし、日本が第二次世界大戦直後、ユネスコに加入して以来、国際理解教育を展開してきたのに対し、中国では「現代化」という言葉こそ昔からあるものの、「国際化」や「国際理解」という言葉は最近までほとんど見当たらなかった。中国で国際理解教育が提唱されてきたのも、最近になってのことであり、先行研究を渉猟してみれば、2005年以降、徐々に国際理解教育という言葉が論文に登場している。

中国はいま世界経済を牽引し、諸外国から多くの人々が中国を訪れたり、滞在したりしている。また、中国人が諸外国に滞在している例も珍しくない。こうした状況から、中国でも国際理解教育が重視されてきつつあるのだが、その歴史的考察についてはいまだ系統的な研究がない。

そこで、本論では、近代化の萌芽となった第二次アヘン戦争から現在に至るまでの国際教育についてその歴史を辿り、国際理解教育の現代的展開について考察を行う。

1. 中国の「西洋転向期」¹⁾

19世紀中期まで、封建国家の中国は外界との往来を絶っていたが、植民地拡大を目指す西洋の帝国主義国家が中国の門戸を開くこととなった。1856年から1860年に起こった第二次アヘン戦争によって、西洋列強は華北、満州、台湾、漢口など11の地域で通商港を開設し²⁾、清王朝の中国を半植民地化した。同時に、中国には資本主義国の様々な商品、西洋の軍事力・科学技術と知識が流入することで、それまでの儒家思想を中心とする伝統的価値観に大きな打撃を与えることとなった³⁾。そこで、当時の先進的知識人や革命者は、国家・民族を滅亡から救うため、「目を開けて世界を見よ」というスローガンを主張し、半植民地半封建社会の中国社会で将来に向けた模索を行い始めた。

これを受けて、当時の清朝政府は、西洋の優れた軍事技術や制度を模倣することにより国内外の問題を解決する政策を打ち出す。魏源は『海国図志』で「師夷之長技以制夷」（夷の長技を師として以て夷を制す：西洋人の進んだ技術を用いて西洋人を制する）と主張し、その後、漢人官僚である曾国藩・李鴻章らが中心となって、1860年代から西洋技術、とりわけ軍事技術を導入する近代化が推進された。この推進活動は洋務運動と呼ばれ、その要となる思想は「中体西用」、つまり、中国伝統の文化や制度を本体として、西洋の機械文明を枝葉として利用することであり、日本の文明開化における「和魂洋才」と同趣旨のものとなっている。

約30年間続いた洋務運動は、中国近代化の最初の段階と言われている。しかし、洋務運動は、西洋の生産技術だけを学ぶものとなり、政治制度、文化思想の面まで及ぶものではなかった⁴⁾。清王朝の存続、加えて、実際の中国人の生活では、辮髪、纏足などの伝統的習慣がかなり根強く残っていたうえ、国際的視野も非常に狭かった。

「師夷之長技以制夷」という考えが、日清戦争の敗北によって明らかな失敗であることが明らかになると⁵⁾、清王朝は日本の明治維新に範を取り、「上からの改革により清朝を強国にする」という「戊戌の変法」なる政治改革運動を提唱する。光緒帝の全面的な支持の下、若い士大夫層である康有為・梁啓超・譚嗣同らが中国を改革しようと提唱し、実践され始めた。しかし、準備不足に加えて、時間の経過とともに不協和音が生じ、康有為一派以外の人々が離反してしまう。また、あまりにも急進的な改革に宮廷は混乱し、保守派の期待は西太后へ集まるようになる。結果、施策はほとんど実行されずに終わることとなる⁶⁾。このあまりにも短い改革は「百日維新」と呼ばれることもある。

この時期の中国は、西洋列強による侵攻を契機に、国際化への萌芽はあったものの、西洋の思想、技術を学び、国を強大化させるという意識にとどまっていた。中国に何千年も伝わる封建思想によって、国際的意識の確立は阻まれることとなったのである。

2. 解放後から文化大革命前までの教育

第二次世界大戦を経て、1949年に中華人民共和国が成立してから文化大革命の前まで、辛亥革命以来形成されてきた近代教育制度は全面的に禁止され、全国的規模で、「高等教育の学制改革から初等、中等教育に至るまでソ連を基準とする教授方法、教材が導入された」⁷⁾。

中華人民共和国建国後の教育では、とくに外国留学が人材育成のための重要な教育政策として掲げられた。毛沢東は、1950年にモスクワに行った際、スロバキアの代表に中国からの留学生を歓迎していると言われたことに興味を持ち、同年6月、周恩来総理が会議を開催し、スロバキア、ポーランド、ルーマニアなどの五カ国に交換留学生を派遣する政策を発表した。これが、中国の交換留学生制度の始まりであった。その翌年の1951年には、中国からソ連にも留学生を派遣し始めた⁸⁾。

当時の留学の特徴は、ソ連への派遣留学生の数が最も多く、また、留学生は工業、建築、運送など、理工学専攻が主であった⁹⁾。すなわち、留学生の派遣目的は、社会主義国家の建設に向けて、先進的科学技术、とりわけ工業技術を学ぶことに力を入れることであったと言えよう。

一方で、中国はソ連を模倣すると同時に、社会主義の修正時期に入ると、それに合わせた教育実践を行っていった。具体的な内容としては、「とくに広大な農村部において制度化されない形での識字教育と農民の階級意識を啓発するための教育」¹⁰⁾などがある。1956年には社会主義の修正が終わるが、そうした教育は社会主義国家建設において成果を収めていった。

3. 文化大革命期の教育

1966年に文化大革命が始まった。文化大革命の中で、毛沢東の論じる社会主義的価値観は絶対的なもので、民衆には絶対的服従が要求された¹¹⁾。この時期について、費正清は、少年への迫害、知識階級と政府機構構成員に対する監禁や残酷な仕打ちなど、約100万人もの人々の人権を侵害し苦しめたことは、人間および文化に対する甚だしい災難であるとし¹²⁾、中国現代発展史上の「十年災害」と認識されていると指摘している。教育面でも、「教育領域における闘争は激烈を極め、従来の教育体系とそれを恒常的に発展させる具体的な措置が全面否定され」、「中等教育と高等教育は分離され、大学入学資格は、中学卒業後二年の労務労働に参加することが義務付けられ、しかる後、労働者、農民、兵士の中から推薦されることが必要となった」¹³⁾。

社会主義国家における重要な教育政策として1951年から始められた留学生派遣制度も、文化

大革命が始まった1966年から全面中止となった。外国で留学している学生はすべて召還させられた。留学生派遣制度は文化大革命の影響で8年間中断されることとなった¹⁴⁾。しかし、1972年、アメリカと日本との関係正常化など国際情勢の変化により、政府は再度留学生派遣政策を実施し始めた。しかし、派遣する人数は極めて少ないものであり、専門も西洋の国と交流する目的として、言語を学習する学生が多かった¹⁵⁾。苗丹国らは、1976年の「文化大革命」の終わりから1978年までの「対外交流」について、一貫して「小さな歩調」という状態であったと素描している¹⁶⁾。

文化大革命の思想と政策は、留学を含む国際交流に関して慎重な姿勢を持ち続けたため、留学政策の発展は極めて鈍いものとなったのであった。それ以上に、文化大革命期は、誤った左傾の思想が支配的地位を占めることで、社会主義国家の建設に大きな打撃を与え、経済的貧窮のみならず、教育にも重大な混乱と破壊を与え、中国社会全体に悪い影響を与えたのであった。

4. 改革開放政策が導入された後の教育（国際理解教育の黎明期）

1970年代末、文化大革命が終了した後、中国国内における経済の改革・開放に続き、教育の改革も正式に開始された。

文化大革命が終結してから今日までの約30年間、改革開放政策が導入されたり、経済体制、政治体制、教育体制が転換されたりするなど、中国社会は激しく変化してきている。李霞は「教育は時には政治に奉仕する存在と捉えられ、時には社会主義経済建設のために、奉仕するものと捉えられていた」ため、「社会に適応する人間を育成するために、教育目標とその育成方法が調整され続けてきた」という¹⁷⁾。

その李霞は文化大革命終結後から2010年に至るまでの教育政策の変遷について大きく三つの時期に分けている¹⁸⁾。

- ①「回復・再建」期の教育政策：国家政治影響下における価値志向（1977年—1984年）。
- ②「迅速発展」期の教育政策：経済建設を中心とする論調（1985年—1996年）。
- ③「改革創新」期の教育政策：「人間本位」の思想（1997年—2010年）。

また、石中英は、実際の教育改革の面から、大きく四段階に分けて捉えている¹⁹⁾。

- ① 教育改革の準備と教育の回復・発展の時期（1978—1984年）。
- ② 教育改革の着手と教育の着実な発展の時期（1985—1992年）。
- ③ 教育改革の全面的展開と教育の急速な発展の時期（1993—1998年）。
- ④ 教育改革の深化と教育の全面的な質的向上の時期（1999—2008年）。

こうした教育政策、教育改革において、子どもたちの思想道德教育が当初から重視された。中国共産党教育部は、1981年の秋学期から小学校の各学年に、「思想品德課」を設立する。その内容は、まず「子どもたちに、遠大な共産主義革命理想を樹立し、学習の目的を明確化し、現代的社会主義強国を建設するため、勤勉に学習するように教育する。中国共産党を愛し、社会主義の祖国を愛し、愛国主義思想と民族自尊心、自信を確立すると同時に、国際主義教育も行うべきである。人民を愛し、人民に服務する思想を樹立し、人民、祖国、全人類に貢献をする精神を培い、

『理想あり、道徳あり、知識あり、体力あり』の新時代の子どもを育む目的である」²⁰⁾。

教育部の提言の中に、愛国主義の一方で「国際主義教育」を重視する文言があるが、これに関して1983年、鄧小平は「教育は現代化に向けて、世界に向けて、未来へ向けて」²¹⁾と提言し、中国の教育国際化の方向性を強く打ち出した。鄧小平は、文化大革命における科学技術や教育の取り扱いを振り返り、「現代化を実現させるため、科学技術が大切であり、科学技術を発展させるために、教育に力を入れるべきである」と述べ、中国は世界の先進国に追いつくべく、留学生を送り出すことが「具体的な措置」²²⁾であると発表した。すなわち、ふたたび留学が中国の教育政策において重視されたのである。

さらに、1995年に成立した「中華人民共和国教育法」の第八章の第六十七条では、「国家は教育面において、対外交流と協力を激励する」と記している。その具体例であるが、たとえば、1970年代、改革開放政策に続いて「一人っ子政策」が強化され、教育の国際交流が中国教育を形成する重要な面を持つようになると、M.B.A (Master of Business Administration) や M.P.A (Master of Public Administration) 等の国際的に通用する専門学位が中国でも出されるようになる。また、グローバリズムや中国のWTO加盟等によって、国際化教育や教育の国際的交流等は、中国の発展を促進し、世界相互の理解と協調を推し進めていく上で重大な効果を発揮するものとみなされるようになる。さらに、「ちびっ子留学」も現代の中国教育で益々盛んになっており、とくに1970年代から留学年齢は低年齢化に向かっている。

ただ、先の「中華人民共和国教育法」の第八章の第六十七条では、「対外交流と協力は自主的なものであり、平等であり、互いに利し、助け合い、互いに尊重し合うもので、中国の法律を無視し、国家主権、安全、社会公共利益を損することを禁ずる」²³⁾と付記していることに留意すべきであろう。1980年代からの中国の教育政策では、対外開放及び、教育の国際化を重視し始めると同時に、先に見た教育部提言にもあったように、党と祖国を愛し、国家の利益を重視するという愛国主義も強調している。したがって、いかに国外の教育資源を利用し、自国の国情に合う教育体制を作るか、また過去の教育体制の教訓をくみ上げるかが、中国教育界にとって大きな課題となってきたと言えるのである²⁴⁾。

5. 教育国際化

グローバリズム社会が到来すると、教育の国際化が一層強く主張されるようになり、また近年になって、国際理解教育の重要性も主張されるようになっていく。

教育の国際化は専ら、高等教育を対象としているが、まずは、教育の国際化について、代表的な研究者の定義を見ておこう。顧明遠によれば、中国における「教育国際化」とは、海外諸国との人的交流、経済支援、教育メディアの共有、共同研究や、国際研究などの方面の活動を指す。教育国際化のもう一つ重要な内容は、国際情勢や世界的発展に関心を持ち、国際コミュニケーション能力、国際的事務処理能力がある国際的な人材を育てることである²⁵⁾。

また、楊啓光は「教育国際化」について、次のように定義している。教育国際化は教育の国際性が日々強化される一つの過程であり、異なる国家の間で、国境を跨って、交流、協力、融合を行っていく過程である。各国が教育を他国に開放し、そのことを通じて、最終的に人類の多元的文化の理解と融合を実現することである²⁶⁾。

臧佩紅は、「教育国際化」の定義について、グローバリズムの進展に伴って、教育の領域で「世界に目を向ける」という教育理念が芽生えた現代、各国の教育資源と要素を国内において向

上させ、国際型人材を育てるための教育実践活動であると述べる²⁷⁾。

こうした定義をもつ中国の教育国際化は、共産党教育部が発布した「2003年～2007年教育振興行動計画」に基づくものである。そこでは、「教育における対外開放、国際協力と交流の強化は国家教育戦略の重要の一環である」²⁸⁾と明記されている。

その具体的な措置については、以下のようにまとめられている²⁹⁾。

- ①人材の相互交流と国際的流動化。「中国教育改革と発展綱要」³⁰⁾に基づき、多くの留学生を外国に派遣させ、留学を激励、支持する。同時に、積極的に海外からの留学生を中国に招き、教育や研究交流、共同プロジェクトを展開していく。
- ②カリキュラムの国際化。主に、大学の授業科目に「国際貿易」、「国際金融」など、国際的分野の専門科目を開設し、大学の教師を海外に研修させると同時に、海外の専門家を招いて、学生に授業を教授する。
- ③中国と海外の国との間で学校を共同設立する。
- ④ユネスコ（UNESCO）、世界銀行（WB）、ユニセフ（UNICEF）などの組織と協力関係を築き、協力と交流を行う中で、中国が国際教育交流の視野を広げ、能力を高め、国際教育の舞台での地位と役割を高める。
- ⑤「教育国際化」における、地方の特色ある企画を実践する。たとえば、北京では「教育対外開放行動計画」を立て、国際教育組織、教育機構などの国際会議、国際博覧会を誘致する。上海の浦東区における学校では、国際理解教育を実施する。

こうした中国国家主導の教育国際化の内実について、楊啓光は、1994年から2000年までの間、教育国際化の発展の趨勢や進行過程に対する政治的経済的影響の研究、ならびに他の先進国における教育国際化の経験の紹介と中国の立ち位置の確認、対策の準備などに力を入れてきたという³¹⁾。また、楊は、中国は教育改革の実践において、常に一方向的な教育国際化の図式を用いていると指摘する。つまり、西洋の国を模範として、西洋国家を中心とする「西洋化」、もしくは「米国化」になっていると指摘している³²⁾。裏を返せば、中国の西洋化・米国化を懸念するのである。このことについては、李晶も、愛国主義意識が弱いことなどを課題として挙げ、同様の懸念を示している³³⁾。また、徐晓燕は中国の教育国際化について、次のような課題を指摘している³⁴⁾。

- ①「教育国際化」ブームの中で、国際交流活動の実施が学校のイメージアップの手段の一つになっている。
- ②国際交流活動の中に、国外の教育理念と経験を参考にすることだけを強調し、自国の優秀な文化伝統の継承と伝播を軽視する傾向がある。

すなわち、中国の教育国際化は海外の物真似であるというのである。そこで、海外の物真似に留まるのではなく、また、自国の文化理解をも伴う中国式の国際理解教育の原理や実践の確立が課題となり、その課題を国際理解教育の名のもとに克服する工夫が提言されていったのである。

6. 国際理解教育

6-1. 原理と理論

中国の国際理解教育が提唱され始めたのはここ十年ぐらいである。とくに、2008年や2010年に北京オリンピックや上海万国博覧会が開催され、これらを契機に、中国では世界との交流がそれまでよりも早いスピードで展開している。こうしたことを背景に、国際交流、国際理解意識の重要性が認識され、国際理解教育の提唱が高まっている情勢である。

中国の国際理解教育の萌芽は1999年1月、北京教育学院の倪伝栄院長と李晶教授が東京で、第4回アジア太平洋地区国際理解教育研究会に参加し、帰国後、学内に研究委員会を発足させて、中国で国際理解教育の研究を行い、青少年の国際理解意識及び、「地球村」の一公民としての素質を積極的かつ自主的に培うことを呼びかけ始めた³⁵⁾。これを受けて、北京市では中国の他地域に先立って国際理解教育の実践に取り組み始めた³⁶⁾。

その原理的内容であるが、まずは多文化主義教育ならびに国家を超えた世界規模での思想品德教育が提唱された。たとえば、陳長鎖は「国際理解教育は国際理解を促進するという目標として、各種の教育手段と措置を通して、国際理解の品德と能力のある人を育て、文化間の相互的な尊重、理解、共同発展を促進する」³⁷⁾という。藩雷と鄭新蓉は、「私たちの相互理解において障壁となるものは我々自身の特殊性と相互的差異ではなく、自分の優越感を確立するために差異を求める策略によって現れるもので、人為的につくった差異である」とし、その上で、本当の国際理解教育とは、「差異に直面し、差異を認識し、差異による危険性を解消しようとする教育であり」、そのためには、「差異の本質を分析して初めて、本当の国際理解教育の意図を理解し、国際理解教育を有効に展開し、その目標を実現することができる」とした³⁸⁾。人為的に作られた優劣ではなく、「差異」へのまなざしを以て相互理解を促進していこうと考えたのである。また、張宝石は、国際理解教育の最終的目的とは平和な世界を建設することであり、とくに、世界各地で依然として地域衝突が存在したり、環境汚染、自然資源の乱用が見られたりする今日では、各国が共同で受け入れられる道徳的価値観が必要とされるのであり、国際理解教育は、世界公民を養成するに当たって、強い歴史の使命と責任がある、と主張している³⁹⁾。

ただし、先に触れた楊と李のように、世界公民を主張するだけでは中国という国が観念上消滅することを懸念し、愛国教育をかなり強く打ち出す主張が非常に多くなっている。たとえば、冯华らは、中国の国際理解教育の定義として、「本民族の文化に対する尊重と愛国主義の基礎に基づいて、文化を超える平和主義と全地球化意識教育である」とする。そうした教育を通して、青少年が世界における各種の矛盾を正確に確認し、各種の文化における差異の背後に含まれている人類の共同利益を追求し、異なる文化を互いに学びあい、吸収融合することが可能であると理解し、将来、国際競争と協力に参加するために、堅実な基礎を作る、という⁴⁰⁾。

また、袁利平は、中国における国際理解教育を実施する意義として、「中国はWTOに加入してから、世界との繋がりがますます緊密化になって」おり、現在の青少年は、21世紀におけるグローバリズムの進展の中で、重要な役割を果たしているゆえ、21世紀の世界に向けた中国公民を育てるべく、教育に新たな任務が与えられている、すなわち、国際理解教育の実施に力を入れなければならない、という⁴¹⁾。その具体的な実施方法として、袁は学生たちに、自国文化を深く理解し、愛国主義と中国の文化伝統の発展、ならびに、各種外国の文化、歴史、政治、経済を理解し、異国文化に触れる言語力、表現力、礼儀と理解能力を育てる必要があり、全人類的視線に立って、人類の平和と発展、世界における様々な問題に各自努力し、地球を大切にし、最終的

に、人類と自然、経済と社会の協調、持続発展に貢献すべきであると提唱している⁴²⁾。

冯華らは、各国各民族間には、民族的差異が存在しているため、国際理解教育を実施する必要がある、そのためには各国各民族の文化統一性に基づくことで、本当の国際理解が実現することができる、という⁴³⁾。そのために、国際理解教育の中心的な内容と目標について、以下の五点を提唱する⁴⁴⁾。①異なる角度から自分自身、自民族や国家及び、他者、ほかの民族と国家の相違点と類似点を理解するように導く。②異なる文化と生活様式に対する尊重と寛容な精神を確立し、命と人間の基本的権利を尊重し、社会的公平、民主平等を追及し、暴力に反対し、平和を愛する。③異文化へのまなざしと異文化理解の能力を培い、自分と異なる観点を持つ人々と平等に交流する力を培い、異なる立場と角度から相手の立場を考え、差異化した世界において、他人と付き合う規則を学習し、その規則のもとに、競争と協力の能力を培う。④学生のグローバリズム意識を育て、人類すべての個人と団体の運命に関心を持ち、全人類の福祉事業の発展のために、積極的に社会生活に参加すること。⑤学生にグローバリズム意識を持たせつつ、平和を愛し、愛国主義と民族の誇りを持つような世界公民に育てる。

姜英敏は中国で提唱される上記のような国際理解教育を中国の現状に沿いながら俯瞰し、次のような六つの理念を内包していると指摘している⁴⁵⁾。

- ①「国際意識」の涵養。企業の海外進出や国内に定着する海外企業の増加、外国人定住者や観光客の増加、国民の海外訪問機会の増加、オリンピックや万博など国際的イベントの活性化など国際化の波に巻き込まれるようになった中国で、政府は生徒たちに国際的視野やコミュニケーション能力を育成する必要があると認識し始めた。国際理解教育の目的は地方によって異なるが、「国際的視野」はその共通のテーマとして各地で掲げられている。
- ②平和教育。中国で国際理解教育を掲げる教育行政あるいは学校では、どちらもユネスコの国際理解教育の精神について言及し、「平和の文化」を重要概念として捉えている。21世紀に入っても依然として存在する世界紛争や戦争、対立、敵視を解消するためには、子どもたちに平和の心を育成する必要があると認識されたのである。
- ③国内少数民族文化の理解。中国には55の認定少数民族が存在する。しかし、国民統合を目的とする公教育機関としての少数民族学校では、自民族の歴史や文化に対する教育があまり行われておらず、漢民族の小中学校でも少数民族の文化や生活習慣に関する教育内容が少なかった。この問題を解決する期待が国際理解教育に寄せられたのである。
- ④海外に対する基礎知識や文化理解の方法。いまだに外国の人々の生活や文化に関する基本情報が十分に入っていない地域が広く存在し、自由に外国に出入りすることは難しい現状がある中、国際理解教育を通して海外異文化に対する基礎知識、海外に出た場合の対応などの教育を行うことが必要となっている。
- ⑤持続可能な発展教育。中国は発展途上国として急成長を遂げていると同時に、深刻な環境問題、人口問題、発展問題などを抱えている。そこで、「持続可能な発展」を国家発展戦略の中に組み込み、積極的に関連教育を推進している。環境問題や人口問題、エネルギー問題などを扱う教育を「持続可能な発展」教育と捉える視点が中国にはあり、これを国際理解教育の一環とする観点も出てきている。
- ⑥愛国教育。改革開放以来、中国政府は国民統合、社会主義体制維持のため、外国文化を理解しながらも自国を愛する心を養成することを強調してきた。国際理解教育も例外ではない。以上をまとめてみると、次のような特徴が言える。中国の国際理解教育の理念の構築について、

実質的に二つの層がある。一つ目は、愛国主義と自国の文化伝統の継承を重視する自民族精神の高揚であり、二つ目は、前者の自民族文化の理解を基にした他文化の理解教育であり、異なる国、異なる文化を尊重する前提として、寛容、開放的な心構えで、世界における様々な文化伝統と価値観を理解し、平等に付き合い、協力していくという点であると言える。この理念は、姜が分析した中国の現実社会と密接な関連があると言えることはたしかであるが、日本の文科省が現在提言する国際理解教育、すなわち、自国の文化伝統を理解し、そのうえで他文化の共感理解へと展開する国際理解教育に類似していると言ってもよさそうである⁴⁶⁾。

6-2. 実践

先述したように、「教育国際化」が主に高等教育を対象としているのに対し、「国際理解教育」は、初等中等教育が主な対象となっている。中国では鄧小平の時代から、国際化に関する幼少期からの教育が重視されてきた。中国の小中学校のカリキュラムは、国家カリキュラム－地方カリキュラム－学校カリキュラムの三段階に分けられており、地方や学校に一定のカリキュラム設定の自由度が与えられている。したがって、各地方は、その地域の教育需要にあわせて地方カリキュラムを開発するようになっている。とくに北京市、上海市など急激に国際都市に成長した地域は国際化に伴う関連教育を行う必要性を強く感じていたため、いち早く国際理解教育を推進、試験的実践が始まり、中国国内の国際理解教育を牽引している。

徐輝によると、小中学校課程における「国際理解教育」は現在、主に大きく以下の三方面から行われている⁴⁷⁾。

①外国語教育の推進

中国では、子どもたちの国際交流能力と表現力を高めるため、小中学校の外国語教育を重視している。外国語科目は必修科目として、教育大綱に入れられ、進学試験の科目の一つになっている。地域によって、学ぶ外国語の種類は多様であり、たとえば、英語、ロシア語、日本語、韓国語などがある。教育実践において、伝統的な教育方法を変えて、子どもの書く力、コミュニケーション能力の育成、外国語を用いる交流の意識や能力を高めることなどを重視している⁴⁸⁾。

②国際問題に関する専門授業を開設し、国際意識を高める

国際化は外国の言語文字を理解、マスターすることだけではない。もっと大切なのは、全人類の利益、地球的観点から出発し、問題を考慮し、国際社会を理解し、異文化の品性と風貌に関心を持ち、国際的精神の養成を重視する。国際理解と国際意識教育は中国の教育における欠かせない内容となっている。このことから、中国の小中学校では、国際意識教育を高めている。子どもたちに、地球を理解し、世界を認識し、幼い頃から「地球村」、「私は世界公民」の観念を確立し、共存、協力、相互理解の教育を行っている。こうした目標を実現するため、各地の小中学校は現在、既存科目内から国際理解教育に関連する内容を掘り起こし、各科目内で国際理解の考え方を浸透させている。同時に、世界史、世界地理、国際経済、国際政治、環境科学などの科目を開設することにより、子どもたちに世界発展の歴史の進行過程を俯瞰的に理解させ、歴史発展の動向を把握させている⁴⁹⁾。

こうしたこと背景には、教材ならびに科目の設置が関連している。国際理解教育に特化した教材は、2005年から2010年まで、『国際理解』という教科書が北京教育出版社から出版されて

いる⁵⁰⁾。だが、同教科書は北京市でのみ用いられており、他地域には現在のところそうした教科書はない。ただし、北京市を含めて、中国では「国際理解教育」という特定の教科は存在しない。したがって、牛志玲によると、「今まで、中国の学校にあるシラバス・指導要領などには、国際理解教育に関する記述はほとんどなかったが、最近の『新課程標準』では、『外国語』（英語、日本語、ロシア語、フランス語、ドイツ語、韓国語など）、『世界地理』、『世界歴史』、『総合実践活動』などの科目が設置され、国際理解に関する教育が行われている⁵¹⁾。したがって、学校で外国に関する政治、経済、文化、民族、風習などの知識を教えるには、「外国語」、「世界地理」、「世界歴史」などの教科を通して行うことになっている。

③教師と学生が対外交流・学習することを励ます

国際化は「西洋化」ではなく、中国教育の特色を放棄することではないという立場から、中華民族の優良文化伝統教育を重んじることが、21世紀中国教育の重要課題とされている。世界にもっと中国を理解・認識してもらうため、国外の学者と教育家に中国教育の発展状況と豊かな教育の伝統を知ってもらうように中国の教育を国際化するべく、目下、中国は129の国と地域との教育交流と協力関係を結んでいる。

たとえば、国外の小中学校と姉妹校関係を結び、学校に合うような国際交流を展開する。定期的に優秀な教師を国外へ参観、見学及び、学術訪問を行わせ、交換留学制度を作り、海外の子どもたちを中国に招き、中国文化を理解してもらう。条件の良い大中都市では、国際学校も建設している。こうした交流活動は、子どもの国際意識を培うだけでなく、国際視野も広げるものと位置づけられている。加えて、中国の教育国際化の進展を推し進め、国際理解教育事業の発展も促進していくものとして重視されている⁵²⁾。

また、国際理解教育をよりよく展開するため、北京教育学院は大学生に向けて、「国際理解教育概論」という授業を開設し、さらに、2008年に、北京市中小学校国際理解教育教師育成コースを設置した。国内外の専門家を招聘し、豊かで多様な研修活動を計画し、様々な科目を設けて人材養成を行った。2010年までに養成講座を受講した教師の数は300名に達している。また、養成講座を受講した教師の中から選ばれた者が、天津、武漢、南京、昆明などへ行き、小中学校の校長と教師に、国際理解教育と生活価値教育の専門養成講座を開いている⁵³⁾。

国際理解教育の具体的な教育の展開にはデューイ的な経験を応用されることが提唱されている。王遠美らは「国際理解教育は一種の『観念教育』である」という言い方をしている。ここでいう「観念教育」とは、主に了解—良く知る—体験—悟る—観念を設立する—新たな情況のもとに観念を用いて、問題を分析と処理するという、デューイ的な「経験」に連なる学習過程のことを意味している。

また、王らによると、「教育を行う過程の中では、各年齢層の子どもたちがどのような観念を形成するのか、また、どのようなことをしないのか、具体的に定める必要がある」と述べている。具体的には、国際理解教育の実践において、小学校と中学校段階では、敏感な政治問題、経済問題に触れる内容を取り入れず、文化現象を通して、政治や経済への差異のまなざしを作るような方法を用いるべきであるとする。子どもたちには多元的文化の認識過程に応じて、学習内容を選択し、文化という軸で貫く論理体系を形成させるということである。その具体的な内容としては、①差異的な多元的文化、すなわち世界の各民族の生活様式は自然環境と生産方式に適應していること、②自文化への誇りと他文化の尊重、すなわち民族性と世界性の弁証法的関係、③文化的寛

容と異なる文化の尊重、すなわち各国文化の自己決定権、各国文化の世界文化への貢献、④普遍的価値のある文化的要素、すなわち文化の伝承性、交流性と融合性である⁵⁴⁾。

文化的差異の学びについては、欧米式の多文化教育の理論と実践ではなく、むしろ、中国伝統の方式が主張されている。たとえば、張は、「仁」と「中庸」は中国の儒家思想の核心的な言葉であり、ここから中国の国際理解教育における多元的文化理解が起動されるべきだという。中庸とは儒教の教理であり、不偏不倚（ふき）、過不及のない平常の道理で、道理は天に基づいて人間に本性として賦与される。本性に従って存養省察して喜怒哀楽の中和を得れば、天地は順応し万物は生育し、人間と自然の統一調和が保たれるといわれる。このことから張は、「当代社会は多元化、全地球化の社会であり、多元という言葉は、異なる価値と主体方向を意味しており、『仁』と『中庸』という二つの倫理思想を国際理解教育の中に融合していくことにより、全世界において、現代的な道德思想を作ることができ、現代的倫理模範を作り、異なる民族と国は調和して付き合うことができる」と提言するのである。また、楊啓光は、「和而不同」（調和するが異なる）、「和衷共」⁵⁵⁾（和衷協同）という中国の伝統的な思想を国際理解教育の展開の核に据えるべきであると主張している⁵⁶⁾。

以上、中国における国際理解教育の現状を論じてきたが、その内容は、張国生が指摘するように、「愛国主義教育の一環」として、「国際社会に対する理解を深めることにより、自国民としての自覚を持たせる」と同時に、「国際社会、国際関係、外国文化などに関する学習を通して国際意識の向上を図っている」⁵⁷⁾と言えよう。

おわりに

中国の国際理解教育は、鄧小平時代の改革・開放政策を契機に推進された教育の国際化を経て、倪伝栄らの日本でのシンポジウム参加を機に本格的に展開されてきた。その内容は、愛国主義を基に、自国の文化を尊重し、その上で他文化の理解を促すものである。これは、日本の文科省が提唱する、自国の伝統文化の尊重を基に他文化との差異へのまなざしを作ることで国際理解を促進する、という方法に類似する。しかしながら、中国では他文化への理解において多文化教育が提唱されるものの、その方法は欧米由来のものというよりも、儒教や中国伝統の思想に即したものであり、中国の伝統思想それ自体が国際理解教育になり得る、という考えによって実践が展開されていると言えよう。

以上、先行研究をもとに中国の国際理解教育における歴史と現代的展開について論じてきたが、今後は中国各地で現地調査を行い、国際理解教育の理念や原理について不明な点や曖昧な点を明らかにしていくことが課題である。

〔註〕

- 1) 「西洋転向期」とは、洋務運動に始まり、社会主義革命に至るまでの近代化のプロセスのことをいう。
- 2) 費玉清『中国：传统与变迁』吉林出版集团有限责任公司、2008年、p.227。
- 3) 杜时忠・卢旭『多元化背景下的德育课程建设』江苏教育出版社、2009年、p.16。
- 4) 贾小叶「中体西用论不是洋务运动的指导思想」『北京师范大学学报』、2001年、p.143。
- 5) 費玉清、前掲書、p.252。

- 6) 冯帆「从改革主体看中日改革的差距-明治维新与戊戌变法成败缘由新探索」『湖北社会科学』、2009年、p.184。
- 7) 神戸輝夫・東暁「中国「一人っ子政策」下の教育環境」『大分大学教育福祉科学部研究紀要』、2002年、p.16。
- 8) 于寓增・江波・朱小玉『教育国際交流与合作史』海南出版社、2001年、pp.26-27。
- 9) 王雪萍「改革开放初期中国留学生的派出政策-1980年向日本派出的97名本科生的追踪调查」『徐州师范大学学报』、2004年、p.5。
- 10) 王雪萍、前掲書、p.16。
- 11) 杜时忠・卢旭、前掲書、p.18。
- 12) 費玉清、前掲書、p.403。
- 13) 神戸輝夫・東暁、前掲書、p.16。
- 14) 王雪萍、前掲書、p.5。
- 15) 王雪萍、前掲書、p.5。
- 16) 苗丹国・杨晓京「改革开放初期出国留学政策的形成与调整」『广东社会科学』、2008年、p.12。
- 17) 李霞「文革後中国の教育政策における育成すべき人間像と育成方法の変遷」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第58号、2010年、p.129。
- 18) 李霞、前掲書、p.129。
- 19) 石中英「教育改革と中国の経験：中国教育改革30年：回顧と展望（I. 中国における教育改革と教育学研究の現状と課題—日中教育学対話の深化・拡大をめざして—」『日本教育学会大会研究発表要項』67、2008年、p.332。
- 20) 1981年3月14日付『人民日報』。
- 21) 徐輝『国際視野—本土行動：比較教育的若干思考』安徽教育出版社、2008年、p.120。
- 22) 『邓小平文选』第2卷 pp.40-57。
- 23) 中华人民共和国教育法 1995年。
- 24) 神戸輝夫・東暁、前掲書、p.20。
- 25) 顾明远「现代教育的时代特征」『北京师范大学学报』（人文社科版）、1996年、pp.68-69。
- 26) 杨启光『教育国际化进程与发展模式』社会科学文献出版社、2011年、p.62。
- 27) 臧佩红「试论当代日本的教育国际化」『日本学刊』、2012年、p.90。
- 28) 杨启光、前掲書、p.378。
- 29) 杨启光、前掲書、pp.379-382。
- 30) 2000年—2010年のための国家長期教育改革と発展企画綱要のことである。
- 31) 杨启光、前掲書、pp.9-10。
- 32) 杨启光、前掲書、p.383。
- 33) 釜田聡「中国国際理解教育研究大会・日中シンポグローバル時代における国際理解教育」『国際理解教育』12号、2006年、pp.171-172。
- 34) 徐晓燕「苏州工业园区中小学国际理解教育的实践研究」（蘇州大学修士論文）、2010年、p.2。
- 35) 王远美・李晶「北京市实施国际理解教育的回顾与思考」『北京教育学院学报』、2010年、p.50。
- 36) すなわち、中国の国際理解教育は、日本の国際理解教育から影響を受け、学んでいると言える。田突「中国の『素質教育』についての検討—経済の高度成長期における中日の教育改革の比較」『首都大学東京人文学報 教育学』35、2000年、pp.112-120 参照。

- 37) 陈长锁「历史教学莫忘"国际理解教育"」、《思想理论教育》、2010年、p.59。
- 38) 釜田聡、前掲書、p.173。
- 39) 张宝石「论普世伦理视阈下国际理解教育的建构」《忻州师范学院学报》、2009年、p.100。
- 40) 冯华·冯艺远·何妮妮·陈红「『国际理解』教材框架体系的开发」、《北京教育学院学报》、2011年、p.67。
- 41) 袁利平「国际理解教育视野下的教育革新」《高等理科教育》、2010年、p.19。
- 42) 袁利平、前掲書、p.19。
- 43) 冯华·冯艺远·何妮妮·陈红、前掲書、p.67。
- 44) 冯华·冯艺远·何妮妮·陈红、前掲書、p.68。
- 45) 高尾隆「アジアにおける国際理解教育の現状と研究ネットワーク構築の可能性」《国際理解教育》国際理解教育学会、2007年、第17号、p.135。
- 46) 秦莉「日本の国際理解教育の歴史と今日的課題」《奈良女子大学人間文化研究科年報》第28巻、2013年（近刊予定）。
- 47) 徐辉、前掲書、pp.120-121。
- 48) 徐辉、前掲書、p.120。
- 49) 徐辉、前掲書、pp.120-121。
- 50) 徐辉、前掲書、pp.51-52。
- 51) 牛志玲「神戸中華同文学校における国際理解教育の理論と実践」《グローバル教育》、2009年、p.64。
- 52) 徐辉、前掲書、p.121。
- 53) 徐辉、前掲書、p.52。
- 54) 王远美·李晶、前掲書、p.51。
- 55) 张宝石、前掲書、p.101。
- 56) 杨启光、前掲書、pp.391-400。
- 57) 张国生「中国の高校教育における国際理解教育—社会的教科教育を中心に—」《東アジアにおける国際理解教育に関する研究：日本・中国・台湾・韓国の後期中等教育を中心に—：研究報告書／日本大学教育制度研究所編集——日本大学教育制度研究所》1999年、p.49。

第 2 部

實 踐 報 告

幼小交流活動「なかよしひろば」の実践報告
 — 「教師の協働」「学びの文化の伝承」「論理的思考力の育成」を目指して —

西下 旬也（奈良女子大学附属小学校）
 松田 登紀（奈良女子大学附属幼稚園）

1. はじめに

5歳児（幼稚園年長）と6歳児（小学校1年生）の子ども達は、連続した発達をしているはずだが、その年齢の間には、教育のシステム、カリキュラム、教師の教育観等において相違があり、教師が子ども達の学びの成長を妨げている可能性があるかもしれない。本校園では幼小一貫教育を進める中で、9年間の連続したカリキュラム編成を目指して、5歳児と6歳児のカリキュラムに連続性をもたせ、教師が協働することによって教育観の相違を取り払えるように取り組んできた。

その中でも大きな役割を果たしているのが、初等教育中期（5歳児（幼稚園年長）～7歳児（小学2年生））の子ども達が協同的な学びを進める幼小交流活動「なかよしひろば」である。3年目となる今年度（平成24年度）は、平成21年度～23年度に行った文科省の指定を受けた「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」の成果をふまえて、次のようなねらいをもって進めていくことにした。

- ① 幼小の教師が協働して、環境を整備し、子どもの活動の指導を行う。
- ② 異年齢の友達との協同活動を通して、子どもの「学びの文化の伝承」が行われるようにする。
- ③ 「子ども文化の創造」を目指した活動を通して、論理的思考力の育成を図る。

加えて研究面では、活動の評価方法について検討した。

2. 「なかよしひろば」の実践

(1) 「なかよしひろば」の概要

「なかよしひろば」では、活動を通して学びの文化を伝えていくようなあり方として、一緒に活動、探究、表現をする過程を経験するような場の設定をしている。「共に活動する」「共にお出かけをする」「お出かけの思い出を共有し、一緒に表現する」「表現したものを活用して、自らの追究を発表する」「発表を通して、おたずねをしたり、感想を通して喜びを共有したりする」というプログラムである。

構成メンバー	5歳児・1年生・2年生 各学年の1名ないし2名ずつ、計3～4人のチームを作り活動する。活動内容によっては、5～6チームで1グループを編成した。
活動時期	5月～6月、週1回程度の計5～6回 9月末～11月半ば頃
活動内容	① なかよしチームをつくろう（5月～6月） A. C. E. 一緒にお弁当を食べよう （5歳児～2年生）（1年生～2年生）（5歳児～1年生） B. 小学校を探検しよう（5歳児～2年生） D. 一緒に学校探検をしよう（校舎地図作り）（1年生～2年生） F. 幼稚園・小学校で遊ぼう（5歳児～1年生）

活 動 内 容	<p>②共通経験をもとに、表現してみよう（6月）</p> <p>G. 近隣の公園遠足へ行く（「なかよし遠足」）（5歳児—1年生—2年生）</p> <p>H. 「なかよし遠足」のふりかえりをしよう（1年生—2年生）</p> <p>I. 見つけた生き物や植物を紹介しよう（5歳児—1年生—2年生）</p> <p>③奈良を学習場とした共通経験をもとに、一緒に表現をつくろう（9月末～11月）</p> <p>J. 一緒にお弁当を食べよう（5歳児—1年生—2年生）</p> <p>K. 「ならさんぼ」の計画づくり（1年生—2年生）</p> <p>L. 「ならさんぼ」をしよう（5歳児—1年生—2年生）</p> <p>M. 遠足で見たものの中からチームでテーマを決めて制作したり、追究したりしよう（5歳児—1年生—2年生）</p> <p>N. 制作したものを活用してチームで発表しよう（5歳児—1年生—2年生）</p>
---------	---

（2）「なかよしひろば」の実際

①なかよしチームをつくろう

これまでの実践で見えてきたことは、学習や活動を子どもにとってより有意義なものとするためには、まず子ども同士の関係づくりに十分な時間と場を設定することが大切であるということであった。今年度は昨年度同様、より協同的に子どもの文化の伝承を目指すために、「なかよしチームをつくろう」の活動に力を入れることにした。

○4月：名簿作り

5歳児・1年生・2年生の3人組が基本のチーム。基本チームが5～6チームで1グループとした。はじめから大きなグループで活動するのではなく、個のつながりを重視して、3人組の少人数チームの活動を大切にしたい。

○5月：2学年協同の関係づくり

まずは顔と名前が一致するように、さらには活動を通して気持ちが通じ合うことを大切にしたい。そのために2学年の交流を主体として関係づくりを行った。

「A. 一緒にお弁当を食べよう」（5歳児—2年生）5/11（金）12:30～13:30（幼稚園遊戯室&園庭）

2年生が幼稚園に出向き、ペアの5歳児と一緒に弁当を食べながら遊びを行った。親しみがもちやすいように、年長児の持って来たレジャーシートに2年生も一緒に座るように環境を配慮した。食事中は自己紹介から始まり、小学校の話など、お互いに興味のあることを中心に会話を楽しむ姿が見られた。初回は幼稚園児の普段の環境で顔合わせを行えたことで、不安になる子どももいなかった。

遊びについては、ボール遊びやごっこ遊びなど、2年生が年長児に思いを尋ね、合わせて遊ぶ姿がよく見られた。楽しそうに遊んでいたが、一緒に遊んでいるつもりでもいつの間にか5歳児がいなくなっていて、2年生がペアの5歳児を探していることもあった。2年生については、探したり遊んだりする中で、名前も覚えられたようであったが、年長児については顔を覚えるに留まる子どもが多かった。また、2年生の丁寧な言葉遣いに、5歳児たちは関心をもったようであった。

「B. 小学校を探検しよう」（5歳児—2年生）5/15（火）10:40～11:20（小学校）

当初は小学校運動場の遊具で遊ぶ予定だったが、当日は雨だったので学校探検に変更した。先週に続けての活動であったので、顔も覚えていたし、親しみももてたようだった。学校探検は完全に2年生主導の活動ではあったが、5歳児は自分達の知らないものや場所を紹介してもらえたことがより2年生への信頼感を深めたようであった。また2年生にとっては5歳児のおたずねに答えながら自分達の視野や知識がより広がったように思えた。

小学校では、入学式の時に6年生と学校探検をして校内を紹介してもらおうが、今回の活動の様子を見ていて、2年生がたった一年間で世話をする立場に成長していることに驚かされた。また5歳児も、初めての小学校ではあったが、最後のふりかえりでは大勢の子どもが手を挙げ、マイクをもってはっきりと発表する、普段とは異なる様子が見られた。

「C. 一緒にお弁当を食べよう」(1年生-2年生) 5/18 (金) 12:30~13:30 (小学校南運動場)

まず、ペア作りと自己紹介を行った。次に南運動場に行き、一緒に食べる場所を考えて、お弁当を食べた。食後、南運動場や裏山で遊んだ。2年生の中には1人で2人の1年生という3人組もいて大変そうだったが、張り切って取り組んでいた。一つの敷物と一緒に座ってお弁当を食べることで会話ははずんでいた。この交流でお互いに顔と名前が一致したようだった。

「D. 一緒に学校探検をしよう (校舎地図作り)」(1年生-2年生) 5/22 (火) 2校時

前回同様に学級に集合し、画用紙(表:無地、裏:校舎配置図を印刷したもの)を使って、学校探検をしながら地図を作った。裏に印をつけたり気づいたことを書き込んだりするチーム、あえて無地の面に地図を作るチーム、1年生と役割分担をして、1年生に積極的に書かせるチームもあった。両学年共に校舎探検に喜々として取り組んでいた。活動を通して互いに人間関係が更に深まったように見えた。中には気まぐれに動く1年生もいて、2年生は苦心する場面もあったが、怒らない姿勢に感心した。どうしてかと聞くと「去年の2年生には、そうして優しく接してもらったから」と答えが返ってきた。幼小交流を続けて行ってきた成果の一面が見られた。

「E. 一緒にお弁当を食べよう」(5歳児-1年生) 5/25 (金) 12:30~13:30 (小学校)

1年生の各教室に集合して自己紹介を行った。雨天のため、教室でお弁当を食べるが、机を利用して食べたペアは恥ずかしがって横に座るなどの位置取りが多く、結果として会話がしにくい様子であった。その後1年生があらかじめ決めておいた折り紙などの遊びをしていたが、1年生では2年生とは異なり、5歳児に気遣いできる児童と、1年生同士で遊んだりする児童とおり、異年齢の友達とのかかわりに差が見られた。

「F. 小学校で遊ぼう」(5歳児-1年生) 5/30 (水) 10:40~11:20 (小学校南運動場)

小学校の低学年用運動場にある固定遊具を中心に遊びが広がった。日をあけずに交流活動を行っていることで、互いに声をかけ、名前を呼び合う様子も見られ、鬼ごっこや高鬼などの遊びを一緒に行う子ども達もいた。この頃になると5歳児も小学校という環境に少しずつ慣れ、人にも遊びにも積極性が見られるようになっていた。



②共通経験をもとに、表現してみようー「なかよし遠足」を基盤とした「なかよしひろば」

2学年の活動で良好な関係づくりが作り上がる頃を見計らい、3学年合同での遠足「なかよし遠足」を企画した。固有名詞で呼び合える仲間となり親しみをもった異年齢の友達と一緒に同じ活動をすることによって、活動のイメージが共有され、話題が共有され、「学びの文化の伝承」が行われたり、互いに活動を表現しあう中で論理的思考力が育成されたり、お互いのよさを見つけたり、更に関係づくりが深まったりすることをねらいとした。

「G. なかよし遠足『大淵池公園へ行こう』」(5歳児-1年生-2年生) 6/20 (水) 9:00~11:40 (大淵池公園)

小雨が降る中、幼稚園園庭で3学年が合流して、大淵池公園まで歩いた。多くの2年生が下級生を気遣い、常に上級生が道路側になるように手をつなぎ直していた。「手をつなぐ」という何

気ない行動も、親しみを深め、チームの自覚を促していたようだ。

9時40分頃、公園に着き、グループごとに2年生の司会ではじめの会を行った。2年生にとっては昨年度の経験もあり、自分たちで考えた流れで自信をもって進められていたようだ。「幼稚園の友達がとってほしいものをとってあげたいです」「おはなつみをしたいです」など、それぞれにめあてをもって探索に出かけた。

前日に台風が通過したせいか、バッタやカタツムリ、カエル、ガ、チョウ、草花、キノコなど、たくさんの生き物があり、それを個々に見つかりつかまえたりしていた。しかし「生き物を探す」というねらいは共有しており、2年生の合図を聞きながらグループで行動していた。とったものを5歳児に手渡す児童、虫取りに夢中になりすぎて、お互いがどこにいるのか見失ってしまうチームも見られたが、多くの子ども達は終わりの会や帰路の歩き方も自分のチームの安全を大切に考えていた。

「H. なかよし遠足のふりかえりをしよう」(1年生-2年生) 6/20 (水) 4校時

遠足から小学校に戻り、1年生と2年生はペアで集まって見つけたりつかまえたり採ったりしたものを目の前にして画用紙にまとめた。絵を中心に文も交えて楽しく作業できていた。2年生は1年生のお世話をしたりしながら、図鑑を読んで分からないことを調べる姿勢が見られた。1年生は2年生のまとめを真似たり、2年生のまとめを越える発想のまとめもあったりして、お互いに良い刺激となる時間となった。

「I. 見つけた生き物や植物を紹介しよう」(5歳児-1年生-2年生) 6/21 (木) 3校時

「見つけた生き物や植物を紹介しよう」とのテーマで活動を進めた。発表は、画用紙や実物をもとにまずはチーム内で行い、さらには全体で集まって、代表チームの発表をした。2年生は堂々と発表し、リーダーとして行動する場面が多く見られた。発表のフォロー、おたずねや感想のお手本、集中力の切れた下級生への優しい対応など、どれも素晴らしい姿だった。昨年、1年生の時に経験したり見たり感じたりしたことを参考にしながら活動できていた。ただ、各々に調べてきたことを相手にわかるように話すことは難しいようで、単に「読み聞かせる」児童も多く、5歳児、1年生が聞いていてもわかりにくい話も多かった。そのため、虫や植物など、持ち込んでいるものを目の前にして話を共有し、おたずねをしたり共感したりして興味をもてるような環境を教師が協働して工夫する必要があった。

5歳児は、経験したことやわかったことなどを、どのように「表現」として創っていくのか、その方法を親しみをもちた友達から学ぶ機会となったようだ。小学生の表現方法を目の当たりにし、「小学生」へのあこがれもさらに強まったようであった。一方で子どもの見通しに差があり、活動の深まりにはかなりの個人差が見られた。5歳児にとって「発表」することを活動の中心にするにはまだ早く、共通経験からどのような活動を導き出すか、ということについては今後検討が必要であると感じた。

③奈良を学習場とした共通経験をもとに、一緒に表現をつくらうー「ならさんぽ」ー

「J. 一緒にお弁当を食べよう」(5歳児-1年生-2年生) 9/28 (金) 12:30~13:30 (小学校)

お互い3か月ぶりに会うので、会う前には不安を感じる子どももいたが、再会して顔を見るなり、笑顔になっていた。1学期の経験の積み重ねが人間関係に生きていると感じた。2年生はリーダーの自覚も高く、早めに食べても目の届くところで待っていたり、遊びも下級生の思いをくんであげたり、いなくなったらすぐに探しに行ったりと年長者の対応ができていることを嬉しく思っ

た。5歳児は、「小学校に行く」ということが日常の活動となり、普段と変わらない様子で小学生と遊びを楽しむ子どもも増えた。

「K. 「ならさんぽ」の計画づくり」(1年生—2年生) 10/10 (水) 5校時 (小学校集会室)

しおりをもとに教師からの説明後、子ども達のおたずねを受けた。おたずねの時間は当初10分ぐらいと考えていたが、おたずねが途切れなかった。聞きながら子ども達なりにシミュレーションしているのだと感じた。1年生も積極的に手を挙げていて、これまでの交流や学校生活の中で成長していると感じた。また、「ならさんぽ」の記録用のスケッチブックは、1年生と5歳児の分も2年生が取りに行った。手渡す時はリーダーらしく下級生を思いやる姿勢が良かった。小さな動きからもお互いのやる気が伝わってきた。最後に2年生が残り、当日のグループでのはじめの会、終わりの会の司会を決めた。どのグループも希望者が多く、ジャンケンで決めていた。やりたいという気持ちが、交流をよりよくしていくと感じた。

「L. 「ならさんぽ」をしよう」(5歳児—1年生—2年生) 10/16 (火) 9:00~12:30 (奈良公園)

興福寺近くの広場に集合し、グループごとに2年生の司会ではじめの会を開いた。「しかにごはんをたべさせたいです」「しかのスケッチをしたい」「なかよしを深めたい」など、どの学年も、楽しみにしていることをめあてとし、言葉で伝えあっていた。



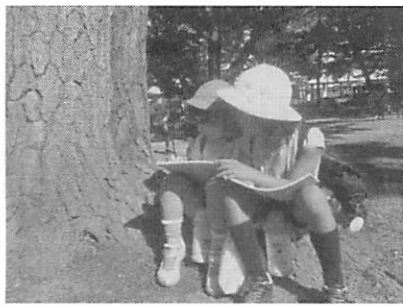
活動は、シカの観察とエサやり(ドングリ)、五重塔や興福寺の建物のスケッチ、猿沢の池でのエサやり(麩)を中心に、グループで相談して行った。

シカのエサやり活動では、ドングリを持って来た子どもがそうっと近づいてエサをあげる様子を上級生が見てアドバイスをしたり、その横でスケッチをしていたり、「ドングリはメスしか食べへんのやで」などと自分の知識を友達に知らせて話題を共有していたりしていた。5歳児や1年生は常に2年生の様子を見たり2年生を頼りにしていたりする様子が見られ、2年生は昨年の経験を上級生の立場で返している様子が見られた。

五重塔のスケッチ活動では、2年生のスケッチの方法やスケッチした絵を1年生や5歳児が見て、それを真似したり、見て描くことを丁寧にする中で、五重塔は五重であることだけでなく、相輪(てっぺんについている輪)もあることに気づき、その数を数えたり、五重塔前にある文字を真似して描いてみたりしていた。5歳児だけ、1年生だけでは興味をもちにくい題材に、3学年で「さんぽ」して出会わせるからこそ注目する視点が限定され、興味が集中し、より多くの気づきや学びが得られていた。2年生も1年生や5歳児に見られていることで、より丁寧に活動に取り組んでいたようであった。

猿沢の池では、エサやりを楽しみながら、落ちたり困ったりしないようにお互いに言葉かけができていた。エビ・カメ・小さな魚・コイの動きの観察も楽しんで、驚きを言葉にしたり、スケッチブックにメモを取る姿が見られた。昼食もお互いに話題を提供していて、同じ体験をすることによって関係が深まっていることを感じた。

活動後、最初の集合場所に戻って、グループごとにふりかえりの時間を設けた。「初めて五重塔を見たけど、くるくるしていた」と5歳児なりの表現で気づいたことを発表したり、「去年はシカが怖くて近寄れなくて泣いてたけど、今年は触れた。来年はエサをあげたい」などと、自分自身の成長過程を振り返り来年度を見通している1年生がいたり、「一番心に残ったのは五重塔



の上に棒が立っていたことです。それを知りませんでした。メモを取ったのでこれから調べたいです」と、自分の気づきを学びにし、学習へとつなげる2年生のふりかえりが見られたりした。各々で楽しかったことを中心に、気づいたこと、不思議に思ったことを聞き合うよい時間となったようだ。

その後、5歳児は降園し、1年生と2年生は小学校に戻ってから今日の「ならさんぼ」をふりかえり、今後チームで研究したいテーマについて考える時間をとり、ふりかえりシートを記入した。研究のイメージや見通しをもちやすい2年生は、すっと取りかかると共に、困っている1年生にやさしくアドバイスできている姿が見られ、行事の場面だけでなく生活の一部として異年齢の友達への行動がとれていること、1年生はそのアドバイスも考えに入れて取り組んでいることが、とてもいいなと感じた。

「M. 遠足で見たものの中からチームでテーマを決めて制作したり、追究したりしよう」

(5歳児—1年生—2年生) (小学校体育館)

①10/17 (水) 1・2校時 ②10/25 (木) 3・4校時③10/29 (月) 1・2校時④11/7 (月) 3・4校時

「ならさんぼ」の翌日、朝から小学校に集まり、昨日の遠足をふりかえると共に研究テーマを決めた。心に残ったこと、みんなに伝えたいことを話し合っただけでテーマとした。昨年度の経験からか、資料を持って来たり、すでに制作を始めたりする2年生もあり、驚いた。2年生は、話し合いで自分の意見を出すだけでなく、1年生や5歳児の考えも聞いて、取り入れているのが、とてもいいなと感じた。1年生や5歳児は様子を見ながら、また、「研究」が何なのかはわからないけれど、とにかく何かを作るのかな、という程度の見通しで、自分の興味のあるテーマを口にしたり聞いてもらったりしていた。

テーマが決まると、実際にまとめ方(どんな物を作るのか)と発表の仕方を話し合い、「設計図」に書き込んでいった。チームの友達と一緒にシカ・五重塔・猿沢の池などを立体物や紙芝居、ペープサート作り、劇、クイズなど、いろいろな表現で作り上げていく計画を立てることがとても楽しそうであった。更にもっと調べたいのでスケッチブックを持ち帰りたいとの意見も出され、子どもの知的好奇心の高さ、より良いものを作りたいという意欲に感心した。



「設計図」

そしてその後、必要な道具や材料を持ち寄って、チームで「設計図」をもとに学びを深めていった。例えば五重塔を段ボールを使って作っているチームでは、どのように段ボールを重ねればうまく五重塔が再現できるのかを互いに段ボールを支え合いながら制作したり、法輪をどのように作るのか、互いに相談したりしていた。また猿沢の池の生き物を紙粘土で作るチームでは、作るものを分担しながらも、5歳児

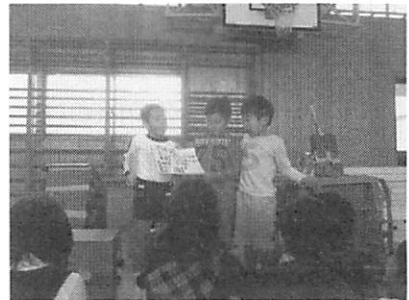
が困っているときには作り方を知らせたり手伝ったりする小学生や、2年生の作っているものを見ながら作っている5歳児もいた。中には自分たちの「ならさんぼ」を劇仕立てにし、セリフを考え、自分たちの面白かったことや楽しかったことを表現しているチームもあった。どのチームも、制作を進めていく中でイメージを共有し、それぞれのめあてをもって活動に取り組んでいたようだった。

11/7 (月) 3・4校時には、発表に向けての準備をした。打ち合わせでは、見通しをもっている2年生が、なんとなく発表という表現方法を知っている1年生と考えていたことを話すと共に、

全く発表のイメージが共有できない5歳児の様子を見ながら、5歳児も仲間として発表に参加できるようにするにはどうすればいいかを考え、台本を作ったり、分担をしたりした。その中で、発表する時の相手には5歳児から2年生がいる、ということに気づき、発表の内容を具体的に変更したり、難しい言葉を考え直したり、漢字にひらがなをふったりするチームも見られた。発表の練習では、お互いに声かけを行えているところがあれば、お互いの考えや練習方法でもめごとになるところもあって、発表の段階になってもまた新たな課題に向き合っていると感じた。

〔N. 制作したものを活用してチームで発表しよう〕(5歳児-1年生-2年生) 11/13 (火) 3・4校時 (小学校体育館)

当日は、全体で活動のめあてを聞き合っ、各グループに分かれて発表会をした。2年生の司会進行のもと発表が進んでいく。1つのグループで5つほどのチームの発表があるので、集中力の持続が難しいのではと考えていたが、2年生はチームのリーダーとしての責任感、1年生は5歳児へのプライドと2年生へのあこがれ、5歳児は発表することへの期待、様々な発表形態への興味もあり、それぞれ発表、聞く、おたずね、感想と、楽しんで学ぶ姿が見られた。おたずねでは、ふだん教室で手が挙がらない小学生も、小学生を見本にして積極的におたずねをする5歳児の姿に感化されて、たくさんおたずねをしていた。そのおたずねには、本質をついたものが出ていたことは、共通経験の上でのグループ発表の効果であると感じた。また、おたずねに対しても、わからないことにも「たぶん…」と、何かしら自分の考えを答える子どもが多く、活発なやりとりが続いていた。



最後に活動のふりかえりをした。1年生は「来年は自分たちが2年生として交流やなかよしひろばを進めることを頑張りたい」と述べていた。それに何人もの子がうなずいていて、自然に学びが受け継がれていくことを感じた。

3. 幼小交流活動「なかよしひろば」の評価の試み ―ループリック開発―

評価の観点を幼小の教師で共有することによって、全ての学年の子どもへの指導や援助が可能となる。また、ポートフォリオ評価によって具体像で子どもの育ちをうめていくことによって、子ども自身が育ちに見通しをもてるようになって考えられる。そこで今年度は活動の評価の試みとして、ポートフォリオ評価を用いたループリックを開発することとした。観点は幼小教師および大学教員で検討し、今後活動を積み重ねる中でさらに検討していくことを前提としている。

本活動を評価する際の問題は、異学年に、さらには異校種で同じループリックを開発すること、である。3学年にまたがることによって、教師は複数人となり、子どもは200名にも及ぶ。ポートフォリオ評価にも学年によって表現方法の異なるものが保存される。こうなると、ループリックの作成条件となる「各段階における子どもの状態をより具体的に表記し、誰が見ても判定が一致するようにする。」ことは甚だ難しい。

しかし、5歳児から小学2年生までの活動の評価、同一観点からの評価、というところにこの評価の意味がある。そこで、今年度は幼小の教員相互で同じ活動を同じ目線で見つめ、それを評価するための指標をループリックで表すことを目標とし、掲載することとした。実際には、試作したループリックの観点をを用い、小学生については活動後のふりかえりシートおよびそれに類するもの、発表物(模造紙、絵、表現など)、5歳児に関しては活動後の学級でのふりかえり及び家庭でのふりかえり、描画や造形物などを基に教師が評価を試行している。そのため、現段階で

は本ルーブリックは子ども達とは共有しておらず、また、子どもはルーブリック作成に関与していないことをここで記しておく。

①めあてのもち方

集団で共通した課題にいかに関心の向きを向けていき、めあてをもって活動に取り組むのか、についての評価項目である。

A	めあてを明確にもち、活動に意欲的に取り組む
B	活動に参加し、自分なりのめあてをもつ
C	めあてがもちにくい

このルーブリックの問題は、一対多の学習形態に無理がない小学生とは異なり、自分の気持ちをコントロールして活動に向かわせること自体が発達的に難しい5歳児に、長期にわたる連続しない活動での評価をこのルーブリックで行うことにある。文字文化をもたない5歳児がめあてをもっているかどうかを、教師が、そして子ども自身がどのように見とり自覚し評価するのか、改めて考える必要がある。

②思考力および言語表現

子ども達が経験したことについて、どの程度共通の土台の上で話し合いができていくのか、自分の知っていることや友達の話をもどの程度つないで思考力を育成しているのか、についての評価項目である。

A	事物について比較したり、関連付けたりして話す
B	友だちの気づきや発見について、つなげて話す
C	気づいたこと、見たものについて話す

③調べ方

子ども達が知りたい、深めたい事柄について、どのような方法で調べようとするのかについての評価項目である。

A	問題に見合った資料で調べる
B	身近な資料で調べる
C	身近な人に聞く

なお、文字文化をもたない5歳児については自ら調べる手段がほとんどないため、この評価項目は小学生からでもよいのではないかと検討した。

④観察及び表現力

観察対象物の形態や生態、機能を観察し、それをどのように表現するのかについての評価項目である。

(S)	事物の特性をふまえて、表現方法を選択する
A	観察した中での気づきを表現する
B	観察する視点を知り、見たままに表現する
C	自分のイメージで表現する

「なかよしひろば」の活動においては、「観察」することから始まる学びも多い。様々な表現

方法も合わせて評価する場合、「観察力」と「表現力」は分化させられるのかどうか、検討事項である。

⑤協同性

活動を進める際に、友達に親しみをもって行動する中でどのような関係性を作っているのかについての評価項目である。

(S)	目的を達成するために新たな考えを述べる
A	同じ目的のために、友達の意見も取り入れて活動する
B	同じ目的に向けて、友達と役割分担をする
C	友達と活動を楽しむ

⑥自己評価

活動の過程をふりかえり、どのような段階で評価しているのかについての評価項目である。

<6月：「なかよし遠足」>

		5歳児	1年生	2年生
A	理由付け（理由付けを行う）	0	17	19
B	時系列（具体としてふりかえる）	40	15	17
C	情動（楽しかったなどの感情）	15	4	0

<11月：「ならさんぼ」>

		5歳児	1年生	2年生
A	理由付け（理由付けを行う）	4	20	23
B	時系列（具体としてふりかえる）	25	15	12
C	情動（楽しかったなどの感情）	24	0	0

4. 省察

(1) 教師の協働について

このような長期にわたる、また複数学年にまたがる交流活動では、教師の協働は不可欠である。日常の教育活動にどのようにこの異年齢活動を組み込んでいくのか、異年齢活動が深まり、日常の教育活動にも返っていくためには、子ども達が主体的に活動を創っていくためにはどのような環境整備が必要か、各々の教育観をすりあわせながら一つの活動を作り上げていく話し合いには多大な時間と労力が必要である。

そのため今年度は、昨年度までの活動をふりかえり、「学びの文化の伝承」に重きをおき、活動内容に一切変更を加えず、昨年度の活動を踏襲する形で活動を進めた。活動内容を変更せずに積み重ねていく中で、子どもが変わっても変化しない活動そのものの評価をすると共に、教師の見とる子どもの育ちや教育観のすりあわせ、昨年度の活動を経験していない教師への「伝承」がスムーズにいくと考えたからである。変更点があるとすれば、「なかよしひろば」での研究テーマや発表形態に縛りを設けずより自由度をもたせたこと、であろう。

実践を振り返ってみると、3学年での協同活動によって教師は協働し、活動を進めていく中で実際の子どもの姿から子どもの育ちを概ね連続して捉えられるようになったと思われる。また、異文化をもつ教師同士が一つの事柄について話し合う中で、「2年生は世話するもの」「5歳児は世話されるもの」という自分の見方の固定概念に気づいたり、活動や子どもの見とりにおいて様々

な視点を示唆されたりすることもあった。一方で幼小の教師同士は進めながら活動の見直しをもち、時折集まって活動についての確認はしていたものの、子どもの育ちや見とりを一所に集まってざっくばらんに話し合う時間がほとんど取れなかった。そのため、子どもの育ちを中心にした活動の意図や教育観のすり合わせがなかなかできなかったことは大きな反省点である。

(2) 「学びの文化の伝承」について

活動も3年目となり、「なかよしひろば」そのものが子どもの中に文化として位置づいてきていることを感じる実践であった。5歳児は「来年は小学校でなかよしひろばをするんでしょ？」と、期待に満ち溢れた問いを教師に向け、1年生は「来年の遠足ではシカにえさをあげたい」と具体的な姿を思い浮かべる。子どもも具体的な見直しをもちやすく、2年生の多くは昨年度の経験を生かして今年度の活動に取り組んでおり、確実に学びの文化を伝承しており、子ども文化は創造されている。

活動内容に関していえば、1年目は「発表ありき」の活動、2年目は「一緒につくるのが面白い」、と子ども達を感じる活動であったが、今年度は「一緒に遊べる」チームがでてきており、「なかよし」の深まりも感じた。また、一緒に活動を積み重ねることで、明らかに5歳児の表現方法の幅は広がり、小学校への期待は高まり、活動への意欲も高まる子どもが多かった。「小学校」という「場所」を知り、「人」を知り、そして活動を共にする中で自分の今後に見直しをもてたことは、5歳児にとっては大きな収穫であったといえよう。5歳児の「発表」する姿や「おたずね」する姿は、一見小学校の学習を先取りしているようにもとられがちだが、本質はそこではなく、5歳児が小学生と共に活動を創っていくことによって何が育っているのか、このことを言語化して伝えていく必要性を再認識した。子どもは「まね」ることから始まり、そこから本質に迫っていくことも多い。楽しんで無理なく活動を積み重ねる中で育つ姿を教師は評価し、見とっていきたい。

(3) 論理的思考力の育成について

異年齢、異文化の友達とかかわることで、自分の思いや考えを伝えるためには、相手にわかりやすく話す必要がでてくる。このことが、論理的思考力を育成する環境そのものとなっていることが、実際の子どもの姿から明らかになった。異年齢の友達とのかかわりは、そのねらいの大部分を「人間関係」で捉えられがちであるが、特に年長者においては「伝わらない」という負の経験から「伝えるために」自分の知識を再構成していく過程がまさに論理的思考力を促しているように思われる。

加えて、異年齢の友達と協同して活動を進める方法として、実際に一つ目のものを目の前で作り上げていくことで、思考力も高まっているように思われる。言葉だけのやりとりだけではなく、試行錯誤しながら友達と一緒に作り上げ表現する中で、培われている力でもあろう。表現と思考は分化しにくい。しかし、表現を促すことが思考を促しているともいえる。

(4) 評価方法について

今年度、評価方法を開発し、評価を試行する中で、以下のような問題点が明らかになった。

第1に、ループリックに用いた基準が抽象的であった。3学年共通の評価項目なので、幼小教師が子どもの育ちを実際の姿をふまえて見通した上で、評価の基準をより具体的にしてい

がある。

第2に、ルーブリック開発の際、「教師と子どもが共有する」「子どもがルーブリック作成に何らかの形で参加する」ことを前提としていないことである。今年度は「ふりかえりシート」やそれに類するものを用いて教師が評価を行ったが、ルーブリックの観点をふりかえりで生かし、教師と子どもが共有できる評価方法を開発する必要がある。

第3に、従来のルーブリックの考え方では、メタ認知能力を子どもがもち合わせていることが前提となる。5歳児から2年生までの活動を評価する際、この評価方法が適切であるかどうか、検討が必要である。

5. おわりに 一次年度に向けてー

今年度の「なかよしひろば」を終えて思うことは、「やってよかった！」ということである。取り組み始めて3年、まだまだ課題や検討事項は山積みであるが、それでも子どもの育ちを目の前にして、この活動が有意義なものであるということは明白である。

次年度、よりよい子どもの育ちのため、よりよい活動とするための検討事項は大きく3点ある。

- ・活動内容の見直し…発表すること、制作することを前提で教師が進めるのではなく、あくまでも子ども主体に、自分たちの伝えたいことをどのように表現するのか、を大切にしたい。3学年がより主体的に活動できる内容を、「共通経験」に加えて「直接体験」をキーワードに検討したい。
- ・「チーム」編成の見直し…今年度は、教師が機械的に編成した固定メンバーでの協同活動により、人間関係は安定し、子ども達は安心して活動に取り組んでいた。一方で、子ども達から自然発生した「チーム」で子ども同士の関係性が構築されれば、より学びや活動が深まるのではないかと期待したい。
- ・評価方法の再開発…課題の多い評価方法であるが、次年度は子どもと教師が共有できるルーブリックを目指していきたい。また、各学年の教師が自分の学年内での評価に止まらず、言葉でのコミュニケーションや、文字文化、活動の見通しなど、3学年の発達の大きな差を生かした活動となるよう、評価を開発したい。

以上、次年度の「なかよしひろば」も子ども達の学びや笑顔であふれる活動となることを願って、筆をおきたい。

参考文献

- 1) 田中耕治 『学力と評価の“今”を読みとく』日本標準、2004。
- 2) 西岡加名恵 『教科と総合に活かすポートフォリオ評価法』図書文化、2003。

中等教育の社会科公民科教育における理論と実践

——臨床教育学の視点に基づいた授業実践および評価を手がかりに——

鮫島 京一（奈良女子大学附属中等教育学校）

はてさて、己は哲学も法学も医学もあらずもがなの神学も熱心に勉強して、底の底まで研究した。そうしてここにいる。気の毒な、馬鹿な己だな。そのくせなにもしなかった昔より、ちっともえらくはなっていない（ゲーテ、『ファウスト』より）。

1. はじめに

「考えるのではなく、暗記するのが社会科の授業である」という生徒の社会科観は、多くの社会科教師の苦心にも拘わらず、いまだに強固である。いや、実際はむしろ逆で、私たち社会科教師の授業が、このような社会科観を生徒に与えているのかもしれない。いずれにしても、これでは、学指導要領に掲げられている社会科公民科の目標、すなわち「公民的（市民的）資質の基礎を養う」を実現することは難しいであろう¹⁾。

なぜ、このような社会科観が形成されるのか。生徒たちの問題関心や問い（実感）と、私たち社会科の教師が行っている授業、あるいはこうあるべきだと考える授業のイメージが、全体として噛み合っていないからではないだろうか。学ぶのは一人ひとりの生徒である。それにも拘わらず、教師の頭に浮かんでいるのは学習集団であることが多い。そのために、授業づくりの関心が効率化へと向かってしまうのではないか。また、時間の逆転もあるだろう。「将来に必要だとされる知識や技能だから、いま、学んでおくように」と生徒に語ることがある。しかし、彼らからすれば、「将来」とは観念でしかない。それ以上に、授業で学んでいることが「いま」の自分自身にとっていかなる意味があるかがわからない。他にもあるだろうが、このような理由から、「暗記科目」という社会科観が形成されているのではないか。

このような社会科観をどのように越えていけばよいだろうか。「考える」ことを「暗記」に対置し、前者に優先的地位をあたえた授業を行えばよいのか。そのためにグループ学習や対話型学習を導入する。しかし、これでは解決にならない。「考える」ためには、その事象をとらえる言葉なり概念が必要である。だから「暗記」という側面が欠かせない。「暗記」と「考えること」の二者択一ではなく、両方を統一的に実現した教育方法があるのではないか。

本稿の課題は、このような問題意識に基づいた社会科公民科の授業を行い、その教育的な意味を評価することにある。生徒が抱いている実感と授業との接点を可能なかぎり見つけるところから学習活動を出発する。そのうえで、実感の客観化を促す。この作業をすすめるためには、言葉や知識が必要であると自覚させる。さらに、言葉や知識を身につけることが自己や世界の広がりへとつながることを実感させる。いわば、「感じること」と「知ること」との往還²⁾のなかで、学ぶ意味や学ぼうとする意欲を形成する土台となるもの、すなわち教養の涵養を促す働きかけである。

以下、授業実践についての概略、実際の授業の様子、そして最後に、臨床教育的な視点（4. で述べる）に基づいて授業を評価していく。このような作業を通じて、社会科公民科教育におけ

る理論と実践について理解を深めたいと考える。

2. 検討を加える授業実践について

本稿でとりあげる授業実践について簡単に説明しよう。授業の題名は「新旧『ドラえもん』比較、あるいは情報化社会の役割」である。この授業は、2006年10月21日に、勤務先である奈良女子大学附属中等教育学校が開催した公開研究会で行った高3の倫理である。3単位の選択科目であり、受講者は、男子9名、女子19名であった。同日の1・2時間目（9：30から11：20）に、社会科教室で行った授業である。

現在でも、中学の公民分野、高校の公民科において、同様の授業を実施している。発達段階によって、また、授業の進度によって、授業の展開には違いがある。しかし、本稿では、初めて実施した高3の倫理における授業実践をとりあげる。理由は二つある。一つは、当時の生徒たちの学習記録が残っているからである。もう一つは、現在でも同様の授業を行っているが、このときの授業が、その後の実践の原型となっているからである。当時の授業実践の単元構成、授業概要、目標、使用した資料、授業の展開は、それぞれ次のとおりである。

(1) 単元構成について

単元名は「現代の特質と倫理的課題」（10時間）である。通常の倫理の授業では、思想の言葉について学んでいるが、折に触れて、現代的な課題を取り上げている。単元とはいうものの、実際には「投げ入れ」の授業である。学習した思想の言葉を使って現代をとらえるために、このような時間を設けている。2006年度についていえば、「アイデンティティをめぐる問題」「科学技術時代における文学の役割」「生命倫理」「新しい社会運動」、そしてこの授業である。授業時間は各テーマ、2時間で行っている。

(2) 授業の概要と目標

情報技術のめまぐるしい発展は、私たちの人間関係の形成にどのような影響を与えているのだろうか。論点は多岐にわたるのではあるが、この授業では言葉の役割に焦点を絞ってみたい。そのために『ドラえもん』の力を借りる。1974年から放映が開始された『ドラえもん』は、今日に至るまで大人気である。2005年から新シーズンがはじまっている。新旧『ドラえもん』の比較を手がかりに、情報化社会における言葉の役割を考えてみる——これがこの授業で試みることである。授業は二部構成である。第Ⅰ部は、新旧『ドラえもん』の比較である。「タイムふろしき」という話を取りあげ（96年放送＝旧、05年放送＝新）、両作品に共通する一部分のシーン展開とセリフを比較してみたい。第Ⅱ部では、新旧『ドラえもん』の差異を手がかりに、情報化社会における言葉の役割について考えてみる。

この授業の目標について述べよう。日常的な実感から出発して、それらを支えている社会的・文化的構造へと至ることは、社会認識の基本的な接近方法である。この授業では、新旧『ドラえもん』の比較を通じて、社会認識に関わる基本的な洞察力を育成することを目標としたい。第一に、新旧『ドラえもん』の差異に現れてくるセリフや展開方法の変化を情報化社会の形成と関係づけて理解する。第二に、情報化社会では、複雑な事象やものが単純化されたり、省略される傾向にあることを理解する。第三に、そのような情報化社会では、これまで以上に文脈形成能

力が求められていることを理解する。第四に、人間関係をつくるうえで欠かせない三つの要素について考える。言葉と道徳と時間であるが、この三つを一言で表現するとどのような言葉になるのかを考えていく。最後に、これら四点をふまえ、情報化社会における言葉の役割について、自らの考えをまとめていく。

(3) 授業構成論と教材

この授業は、メディアリテラシー教育に着想を得ている。着想というのは、メディアリテラシーの形成を目的とするのではなく、授業づくりあるいは教育実践を形づくるための方法としてメディアリテラシー教育を援用するということである。「方法としてのメディアリテラシー」というのが私の立場である³⁾。そうする理由は大きく四つある。

第一に、日常生活と学習活動の接点を見出しやすいことがある。教材の扱い方である。メディアリテラシー教育には、生徒が日常的に触れているマンガ、音楽、アニメ、映画、広告、ゲームなどのメディア・テキストを教材とする方法が示されている。

第二に、メディアリテラシー教育には、主体的な学習活動に基づいて授業を展開していく方法が示されている。個別学習、グループ学習を組み合わせた授業展開である。メディアリテラシー教育では後者の方が強調される傾向にある。しかし、グループ学習が活発であれば、学習の質があがるというわけではない。たとえば、グループ学習が自己目的化すると、つまり協同して学習することそのものが目的となってしまうことがある。これは目的と手段の転倒である。また、グループ学習をうまくすすめることができなくても、生徒のなかで学習の質があがることもある。意見が出なくても熟考していることもある。学ぶのは生徒であるのだから、彼ら一人ひとりの「沈思黙考」を支える条件をつくることもまた大事なことである。そこに至るための方法として、つまり、「沈思黙考」へと至るための条件を、メディアリテラシー教育の手法を用いて調えるということである。そこに私の関心がある。

第三に、メディアリテラシー教育には、自らの実感を客観化する方法がある。対話である。描き出された世界との対話、それを受けとめる自己との対話、同じものを見た他者との対話などの直接的なものもあれば、現実の世界でそのような事象や出来事と関わっている他者や、メディアと関わっている人々との対話というように間接的なものもある。このような対話をとおして実感が客観化されるのである。生徒一人ひとりのなかにある実感、感覚、知識を内在化したままとせず、外在化することを促し、注意深く吟味したり、再評価するのである。

第四は、メディアリテラシーを磨くことが社会認識の形成へとつながる契機となることである。メディア・テキストの向こう側にある他者（自己を含む）への想像力を喚起させるところに、メディアリテラシー教育の大事な部分がある。批判的読解力・表現力はそのためにあると私は考える。このことは、社会科教育における社会認識の形成と関わっている。なぜならば、社会認識は、社会的事象を無批判に受容するのではなく、事実の意味づけをめぐる対話をとおして、一定の基準をつくり、共通理解ないし合意形成へと向かうことによって形成されるからだ。したがって、メディアリテラシーを磨くことは、社会認識の形成を支える土台を形づくとと言える。

以上、「方法としてのメディアリテラシー」という立場から、この授業を構成した。用いた教材は以下のとおりである。

①『ドラえもん』『とんだタイムふろしき』（1996年1月5日放映）

(4) 授業展開および配布プリント

①授業の展開

第Ⅰ部 「新旧『ドラえもん』比較」

時間配分	教師の動き (○)・生徒の動き (▼)	指導上の留意点
5	【導入】 ○ヒトと人間はどう違うか？ ▼好きに答える。	・答えを出すのではなく、問いを共有することが大切
10	【展開1】新旧「ドラえもん」比較1 ○どちらが新しい『ドラえもん』か？ ▼違いについて考え、意見を述べる。	・分析的に見ることはここでは求めない。日常の目で見えることでよい。
20	【展開2】新旧「ドラえもん」比較2 ○どちらの方が時間的に長く感じるか？ ▼自分の感覚で答える。 ○シーンの展開を分析してみよう。 ▼資料1を見て考える。 (1)シーン数はどうか？ ・カットの数は無視する。 (2)全体の流れはどうか？ ・「旧」の③が削られ、旧の⑤が二つに分けられている(旧⑤→「新」の④⑤) (3)冒頭のシーンを比較してみよう。 ・「旧」①～③は、パパとママ、それぞれの文脈が示されている。「相談する」(旧①②)というセリフ。 ・「新」①②では、ママの文脈が示され、パパの文脈が省略。 ○せりふを比較してみよう ▼資料1を見て考える。 ・「新」では、感嘆 ・無意味語がふえている。 ・「新」はセリフが短く、感情的。「旧」は、感情もあるが、比較した場合、論理的。したがって一つのセリフがながい。	ここからグループで作業を進める。 ・ここで資料1を配布する。 ・役割を決め、読ませるのもありか？
15	【まとめ】 ○比較してわかったことをまとめてみよう。 ①時間もシーン数も同じ。 ②シーン展開については、「新」では文脈が省略されている。 ③セリフについては、「新」では、言葉の数が減少。感嘆がふえている。セリフが短くなっている。論理よりも感情。 ○省略されることによって、どのような作業が視聴者に求められるのか？ ▼好きに出させる ○省かれた部分をつなぐ力、すなわち、文脈をつくる力がある。	・次の展開の大前提となるものであるから、しっかりと確認する。 ・文脈形成能力をおさえる

第Ⅱ部 「現代社会における言葉の役割」

時間配分	教師の動き (○)・生徒の動き (▼)	指導上の留意点
3	【導入】 ○作品のつくり方が変化しているが、なぜ、こうしたことになるのだろうか。 ▼好きに出させる。	・作り手側の変化、送り手側の変化も考えられるが、ここでは、社会の側から問題を考えさせる。
12	【展開1】新旧「ドラえもん」比較1 ○ここでは、作品が作られる社会の側の変化から考えてみよう。 ▼グループで話し合う (1)言葉の数の減少や、文脈が省略されるようになった社会的背景は？ (2)情報化社会ではなぜ、そうなるのか？ ○メディアリテラシーという言葉についての説明	・情報化社会の特性をおさえる。負の側面だけでなく積極的側面についてもふれる。 ・文脈形成能力と(記号)表現能力をおさえる。 ・使用能力、読解能力、表現能力
15	【展開2】新旧「ドラえもん」比較2 ○言葉を使って仕事をしている人は、このような状況をどのように感じているのか？ ▼グループごとに読む資料を割り振って読ませ、発表。 ○解説する。 (1)資料2=高村薫 「言葉の減少は世界をとらえることの放棄」 (2)資料3=国谷裕子 「映像の力はあまりに強い。立ち止まって考える時間や、背景や全体像の中での現象の意味を探る力を、人から奪ってしまう危険性もある」 (3)資料4=姜尚中 「こころ主義…、つまり、恐ろしく複雑な社会環境を人のこころ、その内面の問題に封じ込めて出来事の原因をわかりやすく説明しようとする動きが目立って増えつつある」	・資料2・3・4を配布する。 ・言葉の数の減少と文脈の省略という観点から読むように指示をする。 ・資料2・3・4をすべて読ませるのではなく、グループごとに読ませる資料を指示する(発表で共有)。時間の都合で扱う資料を一つにすることもありうる。
20	【まとめ】 言葉、道徳、時間 ○ヒトと人間はどう違うか？ ▼意見を述べる。 ○ヒトと人間の違いは、人間には「間」があるということだ。これを省略するとヒトになる。「間」が奪われると、人間は「間抜け」になる。そうならないだろうか？ ○ヒトとヒトとの間をつなぐために何が必要となるだろうか？ ▼意見を述べる。 ○検討を加えながら、整理していく。 (1)言葉：コミュニケーション、思考、感情 (2)道徳：寛容性・忍耐がある。他人とともに生きる基本にあるもの。 (3)時間：人間関係をつくるためには、手間暇をかける必要がある。	・ここからは個人で考えさせていく。 (1)言葉の役割については、感情を形づくる機能を重視して説明する。 (2)道徳は、おそらくでないだろう。その場合、生徒の発言から展開していく。

- ②『ドラえもん』「タイムふろしき」(2005年5月3日放映)
- ③上記①②のシーンとせりふを活字化したもの：資料1
- ④高村薫「物書きは今、何をしているか」(朝日新聞 2004年10月23日)：資料2
- ⑤国谷裕子「想像力 呼び覚まして」(朝日新聞 2006年10月9日)：資料3
- ⑥姜尚中「こころ主義」まん延した一年」(朝日新聞 2000年12月29日)：資料4

②授業で配布したプリント

第Ⅰ部 「新旧『ドラえもん』比較」

倫理
新旧「ドラえもん」比較、あるいは現代社会における言葉の役割(第Ⅰ部)
はじめに
(1) 「ヒト」と「人間」はどう違うか？
(2) 授業のあらまし。 ○現代社会における変化は、私たちにどのような影響を与えているのだろうか？ 論点は多岐にわたるのではあるが、この授業では言葉のありようから考えてみたい。 ① 新旧「ドラえもん」の比較である。「タイムふろしき」という話を取りあげ、旧作(88年1月5日放映)と新作(2005年5月13日)を比較してみる。(第Ⅰ部) ② 新旧「ドラえもん」における違いを手がかりに、現代社会における言葉の役割について考えてみる。(第Ⅱ部)
1. 新旧ドラえもん比較・その1
(1) どちらが新「ドラえもん」だろうか？ (はじめ あと)
(2) 新旧「ドラえもん」の違いは？
2. 新旧ドラえもん比較・その2
○比較する場面＝パパとママが洗濯機の買い替えをめぐる議論をする場面
(1) 新作と旧作、どちらが時間的に長いと感じるか？ (新 旧)
(2) セリフを比較してみよう。どのような違いがあるか？
(3) シーン展開を比較してみよう。どのような違いがあるか？
(4) これまでの比較で何がわかったか？

第Ⅱ部 「現代社会における言葉の役割」

倫理
新旧「ドラえもん」比較、あるいは現代社会における言葉の役割(第Ⅱ部)
1. 新旧における違いを社会の変化という側面からとらえてみよう。 (1) 語彙が少なくなったり、言葉が短くなったり、文脈が省略されるようになった社会的背景とは？
(2) そのような社会を生きる私たちに求められる力とは？
(3) このような社会的な変化とせりふの変化はどのような関係にあるのか？
2. 現代社会における言葉の役割とは？
(1) ヒトと人間はどう違うのか？
(2) ヒトとヒトが結びつくためには何が必要になるか？
(3) 自分を静かに見つめる力、あるいは人間らしさをどのような言葉で表現すればよいだろうか？
(4) 情報化社会における言葉の役割とは？
(5) 授業を受けて感じたこととは？

資料1 シーンの展開とせりふ

「どんだタイムふろしき」(1996年1月5日放映)			「タイムふろしき」(2005年5月3日放映)		
シーン番号	場面	せりふ	せりふ	場面	シーン番号
96-①	洗濯をしているママ	ママ「んっ。あらやだ、また止まっちゃったわ。そろそろ買い換えなきゃだめね。パパに相談してみよう。」(パパのところへ)	ママ「あーっ。これもそろそろ買い替えかしら…。」 ママ「うーん。」(洗濯機にチョップする。洗濯機が止まる。) ママ「あら。」(再度、チョップ) ママ「フッ」(チョップをくり返すが、洗濯機は止まったまま) ママ「えーっ」	洗濯をしているママ	05-①
96-②	パパの部屋	パパ(ゴルフクラブを磨きながら) 「ん。このクラブ、だいぶ傷だらけになっちゃったなあ。そろそろ新しいのがほしいなあ。ママに相談してみよう。」 (部屋を出て廊下へ)	ママ(パパの部屋に入り、覗くように)「あなたあー。あのねえー。」 パパ「ちょうどいい。カメラを買い替えると思うんだけどねえ。」 ママ「うーん、そんなものよりも洗濯機！」 パパ「洗濯機？ まだ動くんだからいいだろう。」 ママ(少しどきまぎしながら)「えーっ、あーっ、ほら、やっぱり新しいのはいろんな機能がねえー。」	パパのいる部屋	05-②
96-③	廊下で	ママ(廊下から出てきたパパとぶつかって)「うーん。あなた。」 パパ「ママ。」 ママ「全自動の洗濯機を…。」 パパ「新しいゴルフクラブが…。」 パパ・ママ(ともにぼつがわるそうに笑いながら)「えーっ。」	ドラえもん(テレビが映らなくなり)「あーっ、まただ。」 のび太「うーん、もうっ。」(テレビに近づきたたく) ドラえもん「たたけば、しばらくはよくなるんだけど…。」 のび太(再び映らなくなり、再度、たたく)「またーっ。」 のび太(たたきながら)「うんっ、うんっ、うんっ」 ドラえもん・のび太「はあーっ。」	のび太とドラえもん、 テレビのある部屋	05-③
96-④	のび太とドラえもん、 テレビのある部屋	のび太「あーあ、スネオン家でも、しずかちゃん家でもワイドテレビに買い替えているのに…。」 のび太・ドラえもん(テレビが映らなくなり)「あー。」 のび太「まただ。」 ドラえもん「もう落ち着いて見てられないよ。」 (二人で廊下へ歩いていく)	のび太(ドラえもんと二人、パパとママのいる部屋のドアを開けるなり) 「ねえ、ほんとうにもうだめだよ、あのテレビ。」 パパ(のび太の声に耳をかさず、ママに向かって)「カメラだっ。」 ママ「洗濯機ですっ。」 パパ「もうシャッターの調子が悪いんだよーっ。」 ママ「洗濯機は毎日出るのよっ。」 パパ「写真は撮りたいときとってこそ、その時の記念になるんだよお。」	部屋で主張し合う、 パパとママ	05-④
96-⑤	廊下で主張しあう、 パパとママ	のび太・ドラえもん(パパとママの様子を見て)「あーっ。」 パパ「だからじゃありませんよ。ゴルフクラブなんかより洗濯機の方が大事ですよ。毎日使ってますから。」 パパ「修理してもらえばいいじゃないか、電気屋さんを呼んで。」 ママ「パパの方こそ、壊れてもいないのに。」 パパ「たまには贅沢させてくれよ。」 ママ「うちにはそんな余裕はありません。」 パパ「そんなこと言うけど、ゴルフクラブの方が洗濯機よりも古いだろう。」 のび太(二人のやりとりをみて)「新しいテレビどころじゃないよ。」 ドラえもん「うーん。」	のび太・ドラえもん(二人のやりとりを見て、あきらめ、ドアを閉める) 「うーん。」 のび太「新しいテレビは当分、無理だね。」 ドラえもん「仕方ない。いまのを直そう。」(テレビのある部屋へ) のび太(テレビのある部屋に戻りながら) 「へえーっ、そんなことができるの。」	のび太とドラえもん、 廊下で	05-⑤
96-⑥	のび太とドラえもん、 テレビのある部屋	ドラえもん「しょうがない。いまのを直してみよう。」 のび太「えーっ。」 ドラえもん「ご存じ、タイムふろしき。」(ポケットから取り出す) のび太「そうかあ、タイムふろしきで時間を戻して…。」 ドラえもん「そう、買ったときの新品に戻しちゃうのさ。」 のび太「なーるほど。」 ドラえもん(タイムふろしきをテレビにかけ)「ワン、ツー、スリーっ。」 のび太「うわー、やったー、新品に戻った。いつ見ても不思議だなあ。そうだ。ママの洗濯機とパパのゴルフクラブも。」 ドラえもん「あっ、そうだね。」	ドラえもん(テレビのある部屋に戻り)「もちろんっ、と。」 ドラえもん(四次元ポケットに手を入れ)「タイムふろしきっ」 ドラえもん「見てな、こうやってくるんで、ウツウツルルルルっ、ウツウツルルルルっ、ウツウツルルルルっ、うーん、うんっと。」 のび太「うあーっ、新品みたい。」 ドラえもん「これで包むと、昔に戻るんだ。」 のび太「へえーっ。」 ドラえもん「ふっ、ふっんっ。」 のび太(タイムふろしきを手に取り)「すごいや。そうだった。」	のび太とドラえもん、 テレビのある部屋	06-⑥

資料2 高村薫：「物書きは今、何をしているか」

(朝日新聞 2004年10月23日)

高村薫「物書きは今、何をしているか」(朝日新聞 2004年10月23日より一部省略)

言葉は大概のことを伝え、表現できると思われていますが、実は解釈の余地があります。「犬」の一語に相当する動物はいませんが、日常会話では品種などを特定することなく、「犬」だけで事足ります。

情報化社会では、迅速かつ確実に伝えるため、言葉を簡潔におおざっぱに記号化する必要があります。例えば、最近よく聞く「秘伝のタレ」、誰にもわからないから「秘伝」なのですが、文字通りそれがおいしさを喚起させる記号となっています。ミシュランの星も、その記号性から味覚が喚起されるよう習慣づけられています。

「心」や「愛」が気分を伝えるための手軽な道具になっている。「教い」や「癒し」も気分を表す手段で事足りて、本当に何を表しているかは問題にはなりません。

仏教ではあるがまま、何にもとらわれない境地を目指すため、考える自分を捨てて、言葉を捨ててと言います。そんな境地を表したのが経典です。言葉にならないものを言葉にする。その矛盾とギリギリの緊張感のところに仏教はあるのです。

しかし、情報化社会ではそんな緊張感は生まれません。物書きは複雑であいまいなことを正確に、さらに全体像を伝えたいのですが、今、言葉の本来の機能は省みられない。小泉首相が「感動した」というように、漠然とした気分を伝えるだけでよしとされる状況です。

語彙は確実に少なく、言葉は短くなっていきます。言葉の減少は、世界をとらえることの放棄だと思えます。世界は言葉になるものとなりにくいもの両方で成り立っていますが、まず、地動説やオークなど誰も見たことがないものを何とか理解し、表現しようという試みが失われつつあります。さらに、言葉への無頓着は、見えているものをより正確に見ようとする営みさえ減退させます。

人生や夫婦、労働や政治がまじめに言葉にされなくなりました。携帯メールに夢中な人は、毎日単語の羅列で人生が過ぎていきます。それが楽しくもなく、人生を考えることもないのかもしれませんが、さらに「癒し」という言葉で心が満たされてしまう状況。複雑であいまいな自分自身を理解しようとする意志の欠如の表れです。

言葉の記号化や簡略化は、人間の営みを理解・認識する言葉の弱体化で、人間存在そのものの弱体化を招きます。自分の子どもを殺しておいて、それを幼児期の「トラウマ」と片付けたり、「絶望」のひと音の元に集団自殺をしたり。また、報道がそれを「心の闇」というお手軽な単語一つで説明する。

小説家は、最大限の神経を使って言葉を送り出し、目にみえないものをとらえようとする。単語一つで物事を片付けられないために闘っているのです。

現代の言葉は、意味ではなく語感というブラックボックスになりつつあります。若い人がラップ音楽に共感するのも、言葉が昔のものになっているから新しいのでしょう。ラップに近いといわれる一部の小説も、表現したいのは「ある気分」ではないでしょうか。個人の歌謡を伝えた一昔前の美文調と機能的には同じだと私はとらえています。21世紀型の内向きのロマン主義の頭顔かもしれません。

物書きは今、ちまたの情報化社会の言葉と闘っています。ほとんど道化ですが、それはそれでではなく、コロ数年の本心なのです。

資料3 国広裕子：「想像力 呼び覚まして」

(朝日新聞 2006年10月9日)

自衛隊のイラク派遣、南極強度偽装問題、身近な事件事故。ニュースを伝えるという新聞の基本的な使命が、安全保障やプライバシーを大義名分とした「情報統制」で困難さを増している。一方、新聞は読者の期待に応えているのかという批判が高まっている。15日から始まる第99回新聞週間を前に、新聞のいまを見つめ直した。

「想像力 呼び覚まして」

TVキャスター 国広 裕子さん



「想像力 呼び覚まして」

インタビュー 編集委員・川本裕司、石川晋也

資料4 姜尚中：「「こころ主義」まん延した一年」

(朝日新聞 2000年12月29日)

私のメディア批評

姜尚中

タリクソン opinion

「こころ主義」まん延した一年

「こころ主義」が蔓延した。この言葉は、最近よく聞くようになった。こころ主義とは、人の心、感情、精神を重視する考え方である。この考え方は、近年の社会情勢や価値観の変化を反映している。特に、個人の感情や主観を重視する傾向が強まっている。これは、社会の複雑化や競争の激化によるストレスや不安の増加と関連している。また、インターネットやSNSの普及により、個人の意見や感情が容易に発信されるようになったことも一因である。こころ主義の蔓延は、社会の多様性を促進する一方で、客観性や論理性を軽視するリスクがある。今後の社会発展には、こころの理解を重視しつつも、客観的事実を基盤とした健全な議論の場の創出が求められる。

以上が、授業のあらましである。それでは、実際の授業の様子を見ていこう。この記録は、ビデオカメラで撮影した授業の様子と生徒たちに配布した学習プリントをもとに、活字に起こしたものである。

3. 授業記録——新旧『ドラえもん』比較、あるいは現代社会における言葉の役割——

(1) 第I部 新旧『ドラえもん』比較

チャイムが鳴り終わってから教室に入る。思い思いの席に座っている生徒たち。少しざわついてはいるが、出席をとりはじめると静かになる。いつもと同じだ。さあ、はじめよう。

「久しぶりに歯医者に行った。待ち時間があり、ふと、壁に目をやると、先生の博士号学位記が飾ってあった。そこには研究テーマも記載されていた。こう書いてあった。『ヒト口腔内細胞RENについての臨床的研究』と。くわしいことはわからないが、一つ疑問がわいてきた。『ヒト』という言葉である。『ヒト』と『人間』とは、どう違うのか？」

うまくのってきてくれるだろうか。

「ヒトは動物の一種としてとらえている」

「ヒトは個別にいる感じで、人間はつながっている感じがする」

いい線だ。もう少し聞いてみよう。

「ヒトは個体の中に関心がある。細胞とか、身体の器官であるとか」

「なるほど、それならば、人間は、どう？ 中には関心がないか？」

「さっき、つながっていると出たけど、そのとおりで外に関心があるように思う」

「いや、人間という言葉には、内面的なことにも含まれているんじゃないか」

少し沈黙がある。とりあえずここで切り上げよう。とりあえずの準備は整った。

*

「今日の授業は、この問いが伏線だ。そのことの持つ意味はおいおい明らかになるだろう。今日の課題はこうだ。『新旧ドラえもん比較、あるいは現代社会における言葉の役割』。現代における社会的な変化は、私たちにどのような影響を与えているのだろうか。論点は多岐にわたるけれども、この授業では、言葉のありように焦点を絞って、考えてみたい」

少し大きな話であり、抽象度も高いので、私は不安になって、言葉をついだ。

「そのために『ドラえもん』の力を借りたいと思う」

えっ、という顔をする生徒たち。さあ、いくぞ。

「君たちもよく知っている『ドラえもん』だ。いつからテレビで放映されたと思う？ じつは1974年からだ。私が5歳のときです。それ以来、現在に至るまで、『ドラえもん』は、子どもたちに大人気だ。ただし、つくられた時期によって、いくつか違いがある。いま私たちが見ているのは2005年からはじまった新しいものだ。そこで、新旧『ドラえもん』の比較を手がかりに、現代社会における言葉の役割を考察すること、これがこの授業で試みることです。」

「S先生は『ドラえもん』が大好きだと言っていた」

「うそやん」

「先生らしいやん」

そういえば、同僚のS先生のスクリーン・セイバーは『ドラえもん』だった。しかし、生徒はよく見ているものだ。

「授業は大きく二つの部分からなる。第Ⅰ部は、新旧『ドラえもん』を比較します。『タイムふろしき』という話を取りあげ、旧作と新作を比較してみたい。どう違うのか。なぜ、そうした違いが出てきているのか、それを社会的変化と関わらせてとらえてみたい。『新しいのが良い』『古いのが悪い』というような良し悪しの話ではなく、どのように変化しているのか、そのことによってどのようなことが見えてくるのか、それを考えてみたい。第Ⅱ部は、新旧『ドラえもん』における違いを手がかりに、現代社会における言葉の役割について吟味します。言葉を使って仕事をしている人たちはどのように感じ考えているのだろうか。このことにも目を向けながら、考えます」

どう違うんだろう、そんなに違うものか、と生徒の目が語っているようだった。ドラえもん話に花を咲かせている生徒もいる。彼らを横目に見ながら、プロジェクターの電源を入れ、準備をする。

*

「まずは見てみることだ。タイムふろしきの話を二本見ます。全部は見ません。同じ部分をそれぞれ5分程度見ます」

見せるのは一回でいい。日常の目で見てほしいからだ。そこから出発する。視点を指示してから見せることもありえる⁴⁾。しかし、ここはひとつ、指示を出さずに見せることにしよう。指示を出すことによって、こちらの意図しない読み方が出てきにくくなる可能性があるからだ。そうになると私自身の日常の目を磨くきっかけが失われてしまうかもしれない。また、指示を出すと、見る側はどうしても構えてしまう。そのようにしてテレビは見ることはない⁵⁾。この授業で大事なのは、生徒自身に自分の日常の目がどのようなものであるかを気づかせることであり、そこから分析的な目を自分のものにしていくように促すことである。つまり、分析的に見ようと指示されてそうするのではなく、日常的な目を見つめ直させることによって、分析的な目へとつながる「核」があることを自覚させ、磨きあげるように促すのである。そのためにこの学習活動がある⁶⁾。

準備が整ったことを確認したうえで、再生した。

あっ、この話、知っているという声。時折、笑い声もあがる。つつこみを入れる生徒もいる。二本目がはじまった。えっ、という声が聞こえた。ちがうやん、これ。俺らが見てたんはこっちちゃうか。一本目のときよりも声があがる。

ひとつおとり視聴した後、プリントを配布した。さあ、ここからだ。

*

「プリントにあるように、二つのことについて考えてみよう。一つは、どちらが新しい版『ドラえもん』だろうか、だ。もう一つは、新旧『ドラえもん』との違いはどこにあるか、だ。いつも言うように、気付いたことや、気になったことがあれば、メモしておくこと。そういうことが理解を深める上で大事なことだ。心にひっかかるものを大事にすることだ。では、どちらが新

『ドラえもん』だろうか。』

声があがっていたので、聞くまでもないことではあった。

「はじめに見たほう」と声が上がる。みな同じようである。

「そのとおりだ。はじめに見てもらったのは、2005年5月13日に放映されたものだ。あとの方は、1996年1月5日に放映されたものだ。おそらく、君たちが見ていたものだろうね。」

「違うバージョンのものを見たことがあります、タイムふろしきが出てくる話で」

「よく覚えているね。そのとおりで、いま、私たちは新旧ということでは話をしてはいるけれども、厳密に言えば、あとから見た方が旧ということではない。もっと前につくられたものもあるから。時間があれば、1974年につくられた第1話を見せたいと思う。これもやはり、大きく違う。だけど、今日は、これを旧ということでは話をしよう」

次の問いにすすもうという感じになっている。やさしすぎたのだろう。

「では、新旧『ドラえもん』の違いはどこにあるだろう？ 気付いたことを出して」

「声優が違う」

「絵の鮮明さが違う」

「旧ではワイドテレビを買おうと言うが、いまは液晶テレビ」

「パパが着物を着ている。部屋も和風。新しい家は洋風だ。パパの欲しいもの違う。カメラとゴルフクラブ」

「ドラえもんのまなこの大きさが違う」

おお、という声がかかる。

「どちらがうの？」

「新しい方が小さくなっている」

よく気づくものだ。新しい方が原画に近いことを補足する。指摘した生徒は、悦に入っている。細かい違いはこれで十分だろう。もっと全体的なところに目を向けさせよう。

「他にないか。さっき、絵の鮮明さがあがっていたけれど、表現の仕方についてはどうだろう」

「新では効果音が多い」

「新の方が展開が速いように感じた」

「そうかな、あんまりかわらないように感じたけれど」

「全体に聞いてみよう。新の方が早いと感じた人はどれくらい？」

三分の二の手が上がる。

「なるほど、これは後で確かめてみよう。他にはないか」

「全体的に騒々しくなったように感じた。子どもが刺激を求めるようになったからかな」

「そう感じるか。アメリカの子どもとメディアというテーマの研究で、セサミストリートが子どもに与える影響を分析したのものがある。アルファベットを子どもに教えるコーナーで、画面の奥からAという文字が拡大されながら前に出てくる。そして最後は、効果音や派手な色使いで印象づけるというのがある。このような映像を見続けた子どもは、刺激がないと脳が働かないようになるそうだ。今の意見は、こうした研究とも関わるね。いい意見だ」

「ママの印象が変わった。パパはあんまり変わりはないけれど」

「媚びたようになった。子どもっぽいとか」

「あんなママならば、相談しにくいかも」

「いやいや、ああみえて、結構、親身になって考えてくれるかも、友だちみたいに」

「のび太とドラえもんの関係もそうだ。頼りがいのある兄っぽいかんじから、なんか、お友達みたいになっている」

よく見ているものだ。私も同じ印象を受けた。

「なるほど、そういう感じがするね。いま、出してくれたことをふまえながら、もう少し、分析的に見てみよう。分析的というのは注意深く見るということだ。次にすすもう」

生徒たちはプリントに目を移した。なかにはもっと違いについて話したい生徒もいるらしく、となり近所の生徒に、ここも違うだろ、としゃべりかけている生徒もいる。

*

「さっき見たものを全部分析的に見ると時間が足りないので、比較する場面を絞ることにする。この場面について、もう一度、見ることにしよう。さっき出たように、展開の速さについて注目してみよう。どちらが早いように感じるか。また、どうしてそういうふうを感じるのだろうか。こういったことを考えながら見てみよう。いつも言うように、気付いたことはメモをとって。心に引っかかってくることを大事にしよう」

再生する。比較するところはあらかじめ編集していた。先ほどよりも、静かに見る生徒たち。順番は先ほどと逆にした。旧を先に見せることにした。

この部分の話の展開は次のとおりである。パパとママが洗濯機の買い替えをめぐる話をするところだ。つまり、洗濯機が動かなくなって困ったママが、パパのところに買い替えようと言いに行く。パパはパパで、ゴルフクラブなりカメラを欲しがっている。のび太とドラえもんはテレビが壊れてしまったということで買い替えるように、両親のところに行く。しかし、やりとりの最中にある両親に割って入れない。困る二人。そこでドラえもんが「タイムふろしき」をとりだし、古くなったものを新しくする。よろこぶのび太。そして二人は…。このような話の展開だ。

さあ、考えていこう。

「新と旧、どちらが時間的に長く感じた？」

「旧の方がゆっくりしたような感じがした」

「さっきとは違い、新の方が展開が早いように感じた」

うなづいている生徒。どうやら、全員が新版の方が展開がはやいと感じているようだ。どうしてそう感じるのかと問うてみた。少し時間を与えて、生徒たちに聞いてみた。

「どうしてそう感じるのか？」

「場面の切り替えがはやいからではないか」

「場面の数はあんまり変わらなかったようだけれど」

「むしろ新が少ないようにみえた」

シーン数についてしばらくやりとりする。シーンとカットとの関係について簡単に説明を加える。

「シーンの数について、あとで検証してみよう。他には？」

「効果音かな。新の方が多いから、はやく感じる」

「旧だって効果音はあったよ」

「効果音の多さは変わらないかもしれないけど、旧の効果音は使われる場所は限られていたけど、新はいろんな場面で使われていたように僕には思えた」

「せりふのスピードがちがう。新の方がはやい」

「声優の声の違いがそう感じさせるんじゃないか」

「ステレオとモノラルの違い。ステレオの方が音が広がるから、多くの音が聞こえる。だから早い」

細かいところによく気づくものである。

「せりふの長さもちがう感じがした」

「くわしいことはわかんないけど、新の方がせかされている感じがした」

「着ているものや部屋の感じが和風と洋風で違うから、そう見えるんじゃないか。洋風がはやいというイメージ」

なるほど。そういう見方もあるか。それは気づかなかった。いわれてみればそうかもしれない。

「ママの身のこなしが気になる。新の方が動きが多い。だから早い」

「それでいうなら、旧のドラえもんとのおび太だっただいよ。テレビが壊れたとき、はしゃぎまわるじゃない」

「やっぱり、新の効果音の多さが気になる。短いけれど、至るところにちりばめられている感じがする」

映像メディアについては、私が想像する以上に、彼らの受けとめる力は大きいのもかもしれない。そういうメディア環境で育ってきているということなのだろう。

「いろんな意見が出てきているけれど、そのような目でいつも見ているのかい？」

「そんなわけないじゃん」

「そやけど、気になるときもある。でも、あんまり考えたことはない」

「話とは全く関係ないところを見ていることがある。たとえば、洋服の柄とか、コーディネートとか」

「家具とかにも」

「ジュースとかビールとかのラベルを見て、コマーシャルになったとき、ああ、やっぱりスポンサーなんだとか」

「せりふとか、その場の雰囲気につっこむときもある、なんでやねんっ、て」

よく見ているといえばよく見ているのだろう。このあたりでいい。先に進まなければ。授業でやりたいのは、映像メディアは情報量が多い、ということを確認するではない。

「そこまでにしておこう。話を先にすすめよう。まずは、新旧、どちらが時間的に長いのかだ。シーンの数と時間を計ってみた。どうだったと思う？ 結果は、同じだった。シーンの数はともに6つ、時間は1分58秒だった」

「意図してそうなっているんですか？」

「正確なところはわからない。たぶん、偶然だろう。同じにしようと思ってつくったわけじゃないだろうね」

授業の準備をしていて驚いたことを話す。意図せざる結果、ということについても話を膨らませた。

「シーン数と時間が同じなのに、なぜ、新の方がはやいと感じるのか。さっき、いろいろ出してもらったけど、いずれもが、分析的に見る、注意深く見るということの入り口まできていると思う。そこで引き返すのではなく、もう一步、踏み込んでみよう。扉を開けて中に入ってみよう。そのために、資料を用意した。いま、君たちが考えてもらっている部分を活字におこしてみた。

シーン展開とせりふがどうなっているか、見てみよう」

活字におこしたことに反応する生徒たち。その間をぬって資料を配布した。えーっ、こんななん。めんどくさいことをするな、という声。食い入るようにプリントを見る生徒。A3という大きさの資料に、見る前から「戦意喪失」の生徒もいる。ぼんと肩をたたく。これからだ。まだまだ先がある。

変化をつけるために、四人一組となるように指示をした。ここからはグループ学習である。用意ができたことを見計らって次のように切り出した。

「では、資料をよくみてほしい。話の展開を見ていこう。新旧ともに6つのシーンで構成されている。では、その展開は同じであろうか。これが最初の問いだ。考えてみよう」

*

各グループ作業に入る。じっと黙って資料1を読むところから入るところもあれば、資料1を寄せた机の真ん中に置き、覗き込みながら話をすすめところもある。しばらくすると、各グループで話し合いがすすめられている。滞るグループがあるときもあるが、今日は大丈夫のようだ。

「わかったことを出してほしい、じゃあ、そのグループから」

「新では、「旧」のシーン③が削られている」

「パパとママが廊下で出くわすシーンだね。それが新では削られている。ママがパパの部屋に入り話しはじめるというふうに、新はなっている」

「他には。ここはどうだ」

「旧のシーン⑤が新では二つに分けられている。新では、パパとママのやりとりでシーンを構成し、その後で、のび太とドラえもんが廊下でやり取りをするシーンが来ている。旧のシーン⑤が、新では④と⑤に分けられている」

「なるほど。そうだね。他には。その後ろのグループは」

「もう、言われました」

「そうか、他に気がついたところは？ あっ、じゃあ、そこ」

「展開と少し違うことでもいいですか」

「構わない。言ってみな」

「せりふの流れが違う。旧のシーン①から③では、パパとママ、それぞれの状況というか、買い替えたい理由が分かるように描かれていて、二人のせりふに「相談」という共通のせりふというか、言葉があります。でも、新では、そこにあたるのが①と②だけ。ママの状況だけで話が展開し、旧にあったパパの状況が削られている」

説明個所に目をやる生徒と私。たしかに、そうになっている。

「よく気付いたね。確かにシーンが削られている。説明したときに、旧には相談という共通の言葉があると指摘してくれたけれど、新のせりふについてはどうだろう」

「新では、ママの要求ばかりで、パパの欲しいものがない」

「おねだりしている」

「暴力的でもある」

笑いが起こる。

「どういうこと？」

「たたいているじゃないですか、洗濯機を。何度も」

「そうだね。展開については、くりかえさない。同じシーン数だけでも、展開の仕方が違う。削られたところ、分割されたところがある。新では、ママの文脈だけで話を展開させている。もう一つ、せりふだ。よいところに気づいた。たしかに、旧のせりふとみると、パパとママ、両方に相談という言葉がある。この言葉につながる状況描写があるね。新のせりふについて、よく見てみよう。少し、視野を広げて、冒頭の部分だけでなく、全体的に比較してみてどうだろう。話し合ってみて」

*

資料1に線を引きだす生徒。じっと見入る生徒。言葉を交わし合いながら考えている生徒。声を出して読んでいいかと尋ねられた。いい試みだ、やってみよ、と応じた。そういうやり方もあるか、おもしろそう、ということで他のグループにも広がる。ママになりきる生徒がいる。控え目なパパもいる。立ち上がる生徒もいる。やりすぎと同じグループの生徒にたしなめられている。演じるのが課題じゃないし、と。笑い声が起こる。そうかとおもえば、各自が気になったことを報告し合い、そうだよ、という同意や、なんで、という質すところもある。静かに進めるのもまたよい。思い思いのやり方で話し合いがすすむ。その様子はなかなか素敵ではある。しかし、あまりゆっくりしてはいられない。時計を見た。少し、いそがないといけない。

「よしっ、じゃあ、そこまで。出してもらおう。では、そうだな、さっきあてていなかったグループ、そこ、どう？」

「新の方がせりふ自体が短い。たとえば、冒頭のママのせりふ。新では『あーっ、これもそろそろ買い替えかしら…』。でも、旧では、二行ほどある」

「確かに、短いな」

「旧の方が、前置きがあると言うか、こうこうこうでこうなんです、みたいな。新は、こうだ、という感じでぼん、ぼんというふうにせりふがくる」

「なるほど、そうだね。ほかにせりふで気がついたことはないか。このグループはどう？」

「新の④のシーンと旧の⑤のシーンを比べてみれば、新の方が感情的。名詞だけというか、断定調というか、そういう感じでパパとママがやりとりしている」

「旧の⑤は感情的じゃないの？ 新と同じように要求しているように見えるけど」

言葉につまった発表者を見て、同じグループの生徒が言葉をつぐ。安堵の顔を見せる生徒と、任せて、という顔がある。

「要求はしているけど、なぜ、それが必要なのかを示してから要求している。感情もあるけれども、論理的に話している。反論しているというか。でも、言い放しじゃない」

「『だからじゃありませんよ。ゴルフクラブなんかより洗濯機の方が大事ですよ』。なぜならば、という言葉が省略されているけれども、『毎日使うんですから』とつながっているし、その次にくるパパのせりふも同じようになっている。なぜ、洗濯機よりもゴルフクラブか。古いからだ、と」

「パパの理屈、ママに比べたら弱いけど」「新では、もっと弱くなってる」——どこからともなく、合いの手が入る。たしかにそう、と笑いが起きる。

「新では、結論ありき、「カメラだっ」「洗濯機！」とくる。反論の余地を残さない。名詞だけ

で押し切る」

「けんかみたい」

「そう、感情的で、言葉が短い。語彙も少ないということだね。他にはない？ 誰か？ 何か言いたそうだね、どう」

『『えーっ』とか、『あーっ』や意味のわからない言葉、『ウットゥルルルルル』が目立つ、新では」

「感嘆や無意味語というか、オノマトペみたいなものがあるということだね。そうだね。ちょっと確認して見ようか。そういった言葉がいくつあるか、新旧、それぞれ、数えてみよう」

数えだす生徒。終わった者どうしで確認している。数が違ったら、お互いに確認している。あっ、そうか。えっ、これも入るの。そんなやりとりもある。

「いくつあった。私が数えたところ、旧では6つ、新では17だった。正確かどうかはわからないけれど、ざっくり数えても、三倍近く増えている。さっき、旧のせりふの運びについて説明してくれたけど、それにならって新を説明するとすれば、あーっ、ときて、名詞がきて、受ける方は、名詞がきて、えーっとなって、最後は断定調、という感じになるね。こういうしゃべりかた、思い当たる節があるような、ないような、だね」

「あるといえばある」

「もっと短いかも。あれ、それ、これ、みたいな」

「最後までしゃべれと先生に言われたことがある。提出物と言ったら、それがどうした、と返されたことがある。それと同じ。お互いにわかってるから、それでも会話は成り立つところもあるけど」

「それって、会話なん？ 単語と単語じゃない」

「いいところに話が進んでいるけど、少し待ってほしい。そのことは次で考えてもらうから。ここまでわかったことをまとめておこう。まとめるならば、以下の三点となろう。第一に、新・旧ともに、時間もシーンの数も同じである。第二に、シーン展開については、「新」では文脈が省略されている。「旧」では、パパとママの両方の文脈を示してから話し合いの場面へと展開しているが、「新」では、ママの文脈だけで話し合いの場面へと展開される。第三に、セリフについては、「新」では、語彙が少なくなっている。感嘆が増えている。セリフそのものも短くなっている。論理よりも感情的になっている」

だいじょうぶだ。みな、ここまではしっかりと進んできている。一時間目の最後の問いに行こう。なんとか45分に納めることができそうだ。

*

「いまあげた三つのことを一言で言えば、新旧の差は省略の多さとなるだろう。新の方が旧に比べて、省略が多いということだ。シーン展開もそうだし、せりふもそうだ。省略することのよしあしは置いておこう。省略することが悪いことではない。それも表現の技法の一つだ。だからよしあしは問わない。しかし、こうやって省略された部分は、どうやって埋められるのだろうか？⁷⁾ 省略が多いと話が展開しないのではないか？ どう？」

沈黙。そして、つぶやきが聞こえはじめる。囁きもある。顔を見合わせて小さな声で話している。

「どうだ。あっ、いま目があったね。じゃあ、せっかくだから、聞いてみよう」

「えーっ」

「それは感嘆」という合いの手が入る。少しざわついたので、聞くように指示をする。

「どうやって埋めるか。それは視聴者が埋めるしかないんじゃないですか。誰も教えてくれへんし、ここはこう読みなさいとくるわけではないので」

「バラエティー番組のように画面の下にテロップが出てくることを視聴者が自分でやるってこと」

なかなかよい補足だ。

「そうだね。読み手が埋めるしかない。省かれた部分を自ら読み解いて、あるいは補ってつないでいく。こういう力を読解力といたりするね。この場合、もっと正確に言えば、文脈をつくる力、文脈形成能力という言葉の方がしっくりくると思う」

文脈形成能力という言葉を書き出す。何の説明もなく、ぼんこの言葉だけを板書したとする。そのとき、なぜ、この言葉が書かれるのか、意味をさぐろうとする。これも文脈をつくろうとしていることだ。

「いま、この言葉が意味をなすのは、授業の流れがあるからだ。それがあから、君たちは、ああ、いままで考えてきたことの一つが、このことだということがわかる。文脈がわかっているからだ。しかし、いま、突然、教室に入ってきた人がいたとして、その人は君たちと同じようにはいかないだろう。その人は、板書された言葉について、情報が不足しているので、言葉を理解するために、あれこれ考える必要がある。これもまた、文脈を埋める作業ということになる。こうしたことをすすめることが、文脈をつくるということ、文脈形成能力ということだ。では、じゃあ、新と旧では、どちらの方がより多く文脈形成能力が求められるだろうか？」

「そりゃあ、新の方」

「そうだね。省略すること自体が悪いということではない。意図的に省略することによって、見る人がイメージを膨らませることができるようにしたり、謎をかけたり、間をつくりだすということができるからだ。だから省略が悪いということではない。ここで問うているのは、省略されることによって、どのような作業が視聴者に必要になるか、ということだ。この問いに議論の焦点を絞ってみれば、新『ドラえもん』を見る人に、より多くの文脈形成能力が求められるということがわかってくる。次の時間は、どうしてそうなるのか、という問いからはじめよう」

言葉を終えるや否やチャイムが鳴った。第Ⅰ部が終わった。

(2) 第Ⅱ部 現代社会における言葉の役割

チャイムがなった。さあ、これからこの授業でもっとも考えてほしいことにすすんでいく。

「新旧『ドラえもん』の違いについて先ほど見た。ここからは、その違いについて、社会の側からとらえていくことにしよう。なぜ、このような違いがでてきたのだろうか？」

「新では、音がステレオになったり、画面が鮮明になっている。そこから考えれば、技術的な進歩がある」

「作り手が用いることができる技術に変化があったということだね。たしかにそうだ。たとえば、デジタル画像処理の技術が格段に進歩している。では、そのような技術的な進歩は、作り手だけに生じているのだろうか？」

「読み手にも変化が起こった。見てもらってわかってもらえないと作り手は困る。読み手のことを意識しないといけないので」

「よい視点だ。もう少し、具体的に考えてみよう。だれかないか？」

「旧がつくられたときには、インターネットや携帯電話などの情報通信技術はさほど、普及していなかったが、いまはそうではない。デジカメやビデオも同じ。このような技術の進歩は、作り手だけでなく、読み手にも起こった」

「たとえば、携帯電話についていえば、旧がつくられた1996年には、加入契約者は2000万人ほどだった。その2年前の1994年に、それまでレンタル契約しかなかった携帯電話を利用者が買い取る売り切り制が開始され、電話会社各社の販売競争が加速する。新がつくられた2005年には1億人を目前に控えていた。1億人を突破するのは2007年のことだ。学校でいえば、情報の授業が入った。2003年4月からだ。コンピューターを使えないと何かと不便になったということだ。こういう社会を何と呼べばいいだろうか？」

「情報化社会」

「そうだね。いま考えてきたこと、つまり社会的変化を一言でいえば、情報化がすすんだということ、つまり、情報化社会ということが背景にある。作り手も受けても情報化社会を生きているということだ。このような社会を生きる私たちには、これまで以上に求められる能力が必要になる。その能力のことを何と呼ぶか、だれか知らないか？」

「さっきやった文脈形成能力、文脈をつくる力」

そう、それと関わっている。いい感じだ。

「そうだ。そこからもう少し広げていこう。文脈をつくるということは、意味をつくるということだ。意味をつくるためには、メディア情報を読み解かなければならない。読解力だ。それだけでいいのか。読み解くためには何が必要になるのかといえば、メディア機器を使うことができるということだ。メディアを使う力、すなわち使用能力がある。読み解くことができ、使うことができるとなると、何かを伝えたいということになる。どのように伝えるといちばんよいだろうか。いろんな表現手段があるなかから選ばないといけない。手紙にするか、直接言うのか、絵や写真で伝えるのがいいのか。そして、選んだとして、どのような順番で話すのか、見せるのか、伝えるためには構成しないとけない。このような能力のことを表現力という。だから、メディアを読み解く力、使う力、表現する力、くりかえすなら、メディアの読解力、使用能力、表現能力の三つだ。これらを一言でまとめたのが、メディアリテラシーという言葉だ。情報化社会を生きる私たちに求められる能力の一つが、このメディアリテラシーということだ⁸⁾。今日の授業では、このうちの読解力について考えているわけだ。それを文脈形成能力という言葉で私たちは表現しているのだ」

情報化社会、メディアリテラシー、抽象度が高い言葉だがだいじょうぶだろうか。生徒の様子を見る。板書した、読解能力、使用能力、表現能力、そしてメディアリテラシーという言葉をしっかりメモをしている。読解力を丸で囲み、文脈形成能力と結びつけている生徒もいる。先に進んでもよいだろう。授業の山場に入っていこう。

「いよいよ、今日の授業で君たちにぜひとも考えてもらいたいことを話すことができる。ここから勝負だ。準備は整った。さあ、いくぞ。前の時間で、新旧『ドラえもん』比較をしたときにわかったことは、せりふの違いだった。言葉が短くなったり、語彙が少なくなったり、感嘆がふえていること、総じて文脈が省略されるようになってきたということだ。そして、いま、私た

ちは、そのような変化の背後には、情報化社会の進展があるということがわかった。そこで次の問いは、こうだ。情報化がすすむこととせりふの変化は、どのような関係にあるのか、だ」

きょんとんとしている生徒がいる。もう少し、言葉を継がないといけない。

「もう少しわかりやすく言い換えれば、なぜ、情報化がすすむと、言葉が短くなったり、文脈が省略されるようになるのか。このことを考えてもらいたいんだ」

腑に落ちた生徒が増えた。まだ戸惑っている生徒がいる。自分たちで補い合ってもらおう。グループで話し合うように指示をした。わからなければ、声をかけるようにと一言、付け加えた。手はあがらなかった。自分たちですすめたいのだ。それでよいのだ。さあ、何が出てくるだろう。先を急ぎたい気持ちを抑え、時間をとった。秒針がすすむのが遅いこと！

*

「さあ、いこう。なぜ、言葉や文脈の省略がすすむのだろうか？」

「せっかちになってきているから。これまでよりも早く情報のやりとりができるから、自ずとせっかちになる」

「視覚的なものに頼るようになってきたから。言葉よりも画で見せた方が、多くの情報を伝えられる。だから、言葉が省略される」

「さっきの視覚的なものという意見とかぶるけど、効率的に伝えようとするから、できるだけ省こうとするんじゃないか」

「細かいことをやりとりするのが面倒になるので、ぱっと見てわかるというか、簡単に判断ができるように、余計なものを入れないようにしようとするから。単純な方が判断しやすい」

なかなかいい線だ。具体的に考えるためにヒントを連発する。たとえば次のようなやりとりをした。

「画で見せた方が情報が伝えやすい。なるほど、そうだね。しかし、画の方が情報が伝えやすいのだろうか」

きょんとんとする顔が多い。

「じゃあ、こう考えてみよう。たとえば、A組の担任のB先生はどういう人かを、よその学校の友だちに言葉で伝えるとしよう。じゃあ、やってみよう。君どう？」

「30代の男性。眼鏡をかけていて、少々、メタボ気味」

笑いがおこる。

「でも、そういう人は世の中にたくさんいる」

「身長170センチくらい」

「少し絞れたけれども、それでも同じだろう。B先生がどういう人かを言葉で伝えるのはむずかしい。写真があれば、それを見せれば、ああ、こんな人なのか、とわかりやすい。言葉よりも画の方がぱっとわかる」

やっぱり、画じゃないか、という顔が広がる。

「じゃあ、18歳になったら車の免許が取れるということ画で伝えてみよう。プリントの裏に書いてみて。できたところがあったら呼んで」

喜々として作業をはじめた。しかし、だんだん、雲行きが怪しくなる。なかなか手があがらない。お、一つあがった。自信ありげな顔。見てみると、ケーキに18本のろうそくがある。その

下に車の絵。なるほど年齢を18歳をそう表現するか。いいチャレンジだ。でもこれでは、免許が取れることはわからない。他に上がったが、みな、18歳を表現するところに関心が集中している。なかには、人の絵を描き、吹き出しをつけて「18歳になった。車の免許を取りに行こう」と言葉で書いてある。残念。言葉を使ったらだめだ。悔しそうな顔とともに笑い声が上がる。

「どうだろう。画で表現するのは難しいだろう。もし、画の方が伝えやすいのであれば、法律はみな、画で書かれることになる。でもそうっていない。言葉でなければ表現できないことがあるということだ。もう一つ言えば、画は時間の変化を表現することができない。さっきまで雨が降っていたのに、いまは晴れている、ということ画で伝えるのはむずかしい。言葉ならば一言で事足りる。だから、画で表現できるものと言葉で表現できるものがある⁹⁾ 伝える内容によって表現方法は違うということだ」

なるほどという顔。さあ、ここまでの話をまとめよう。

*

「なぜ、言葉や文脈の省略がすすむのか。情報化社会では、情報技術の進歩により、これまで以上に大量の情報を効率的に、また、素早くやりとりすることができるようになる。そうすることが求められる。そこで、複雑な事象や状況、そして現象を単純化することが求められる。記号化するということだ。その結果、情報化社会では、短く、早く、わかりやすく、説明したり、表現したりすることが求められる。そうすると無味乾燥になってしまうので、気の利いたように表現することも求められるだろう。たとえば、メールの絵文字のように。これも記号化の一つだ。視覚的なものに頼るようになる。データ、とくに数値化に頼るようになる。このようになってしまふから、言葉や情報の省略がすすむのではないだろうか。そのようなコミュニケーションの型が知らず知らずのうちに拡がり、当たり前となる。それが文化のありようにも及ぶ。新旧『ドラえもん』比較は、そのことを教えてくれているのではないだろうか」

なるほど、という顔がある。何か質問したような顔もある。聞いてみよう。

「情報化社会は、子どもにとって厳しい社会ということですか？ 新『ドラえもん』の方が文脈形成能力が必要ということであれば、知らず知らずのうちにそういう力を身につけるように子どもに求められるというか…」

いい質問だ。

「そうだね。文脈をつくる力からいえばそうだ。省略が多いのでそれを埋める。そこで、考える必要があるのは、情報技術の進歩と、人間の情報処理能力や文脈形成能力の進歩が同じ歩調で進むのか、ということだ。95年の10歳と05年の10歳の子どもが生物学的に違うのか。後者の方が脳の回転速度があがったのか、ということだ。そういうことはないだろう。それにも拘わらず、ということだね」

「じゃあ、文化のあり方も変わるということですか。新ドラえもんを見て育った子どもが大人になった時の文化がいまの文化とは違うということですか」

これもよい質問だ。

「変わるだろうね。ただし、変わらない部分もある。情報化が進む社会で子どもは自己形成をし、未来社会の担い手となる。だから、言葉や文脈の省略というのが、自然なことになる。そういうことを前提とするような文化が創られる。こういう面からいえば、変わるだろう。しかし、

そうだからといって、たとえば、日本語の文法が変わるのか。言葉は変化するだろうけれども、言葉と言葉をつなぐ規則、もっと大きく言えば、日本語の言語体系はそう簡単に変わることはない。だから、変わらない部分もある」

変わるものと変わらないもの。もっと議論をしたいけれども、時間がない。

「変化がよいものか、わるいものか、それはわからない。自分で考えていくことだ。私からみれば、情報化社会の文化の特徴はブルース・リーの言葉に集約されるように感じる。頭で考えるな、判断でつかめ、アチャー、だ。情報にたいする対応力と処理能力を高めることにとどまらない。アチャーというような遊びというか、それらの先にあるものをつくるということが大事になるように思う。構想力だ。情報化がすすむなかで、いろんな人とやりとりをする技術的条件は確実に豊かになった。そういう意味で21世紀というキャンパスは大きくなった。では、そこにどのような絵を描くのか。なぜ、そう描くのか。このようなことは、情報技術そのものからは出てこないと思う。文脈をつくる力であるとか、メディアリテラシー、総じて人間や社会にたいする構想力から生まれてくると思う。いまの情報化社会はそういう方向に進んでいるかといえば、必ずしもそうではないのではないか。一方で、自己の欲望を満たすために情報技術が使われ、そこにとどまってしまう傾向がある。他方で、大量の情報の洪水がある。個人化と全体化、極と極が広がっている。その間を埋めること、あるいはつなぐような文化の形成が求められているように感じる。少し難しいけれども、君たちに考えてみてほしいことでもある」

押し付けようというつもりはないけれども、少し、しゃべりすぎたのかもしれない。話が広がりすぎたようなので、軌道修正しよう。

*

「では、言葉を使って仕事をしている人たちは現状をどのように見ているのだろうか？ 三人に登場してもらおう」

資料2を配布し、読むように指示をした。時間がなかったので、グループごとに読む資料を決めて、発表してもらうことにした。しばらく時間をとった。とりあげる三人と資料は以下のとおりだ。資料2は、作家の高村薫、「物書きは今、何をしているか」（朝日新聞 2004年10月23日）、資料3はジャーナリストの国谷裕子、「想像力 呼び覚まして」（朝日新聞 2006年10月9日）、資料4は社会学者の姜尚中、「『こころ主義』まん延した一年」（2000年12月29日）である。分量が多いので、情報化社会が私たちに何をもたらしているのか、という問いについて、かれらがどのように感じ考えているのかを抜き出してみるようにと伝えた。

線を引きながら読む生徒。気もそぞろに眺める生徒もいる。大事なことが書いてあるのになあ、と思いつつも、しばらく様子を見ようとなる。割り当てられた高村さんの記事を読み終えたのか、国谷さんを読み始める生徒もいる。それぞれどういう人かを説明したうえで、自分の関心があるか、それに近いと思われる記事を読むように指示した方がよかったのかもしれない。

高村薫の記事を読んだグループは次の箇所を指摘した。「情報化社会では、迅速かつ確実に伝えるため、言葉を簡潔でおおざっぱに記号化する必要があります」「言葉の記号化や簡略化は、人間の営みを理解・認識する言葉の弱体化で、人間存在そのものの弱体化を招きます」「小説家は、最大限の神経を使って言葉を送り出し、目に見えないものをとらえようとする。単語一つで物事を片付けられないために闘っているのです」「物書きは、ちまたの情報化社会の言葉と闘ってい

ます。ほとんど道化ですが、それはてらいではなく、ココ数年の本心なのです」。

言葉は世界や人間をとらえるためにある。言葉の減少はそのような人間の営みの弱体化につながる。なみなみならぬ、危機意識が高村にはある。

国谷裕子の記事を読んだグループが抜き出したのは以下のとおりである。「情報を多面的に伝える努力はテレビもしていますが、映像の力はあまりにも強い。立ち止まって考える時間や、背景や全体像の中で現象の意味を探る力を人から奪ってしまう危険性もあります」「見えない部分への想像力を言葉の力で喚起する」「問いの角を落としていないか。安易に感情に寄り添っていないか。『わかるように』伝えるよりも『わかりやすいもの』を伝える方向に流れていないか」。

「わかる」ということには、感情でわかることと論理でわかることが結びついている。しかし、感情のみばかりを追求していないか。それでは、形にならない。それを生みだしている論理、すなわち背景を解きほぐしていくという作業が欠かせない。しかし、映像の持つ力によって、そのことに目が向きにくくなっているのではないか。現象の背後にある論理をつまびらかにすることがジャーナリストの仕事である——国谷はこう考えている。

姜尚中の記事では、「こころ主義」という言葉に関心が集まった。「気がかりなことは、テレビや雑誌、新聞などのメディアを問わず、「こころ主義」といいたくなるような傾向がまん延していることである。つまり、恐ろしく複雑な社会環境を人のこころ、内面の問題に封じ込めて出来事をわかりやすく説明しようとする動きが目立って増えつつあるのだ」「こころの闇」という「こころ主義」の解釈をふりまわす社会やメディアには見えない「白い闇」は、少年のこころも含めて家族や地域、学校や文部行政、メディアや社会など、もっと複雑に入り組んだ糸を解きほぐしていく作業の中からはじめて明らかにされるはずである」。

『『わかりやすいもの』』ばかりに流れていないか、という国谷の危機意識について、そのようになってしまう背景には、感情でわかることばかりを追求すること、すなわち「こころ主義」が広がっている。「こころ主義」とは、出来事やものごとを成り立たせている社会的背景、文脈に目を向けることなく、問題を個人化することである。そして「こころ主義」のまん延は、高村が指摘する人間や世界をとらえようとする力の弱体化を生み出しているかもしれないということである。

教室に緊張感が広がった。三人の主張していることと、今日、これまで見てきたことが出会ったように見えた。時間がなくて全部読むことができないので、読むことができなかった記事については、自分で読んでおくように伝えた。さあ、まとめに入ろう。机をもとに戻させた。

*

「授業の冒頭で示した問いに戻ろう。ヒトと人間はどう違うのか？ 『間』があるか、ないか、だ。ヒトとヒトが結びついて人間となる。間に気づき、むすびつける。ここにヒトから人間へと至る過程がある。それはじつに手間のいる仕事である。この仕事を円滑にすすめるために、情報技術が作りだされた。人々がこの仕事を必要だと感じているから、未曾有の技術的發展や社会的普及がなされた。しかしながら、新旧『ドラえもん』比較からわかるように、言葉や文脈の省略が広がっている。高村らの三人によれば、そのことは人間や社会を理解するということについて、手間をかけなくなっているか、あるいは、知らず知らずのうちに手間を惜しむようになってきていることの表れだという。間を抜くということだ。人間から間をとるとヒトになる。ヒトか

ら人間へと至るのではなく、人間からヒトへと至るような状況が広がっているということだ。間を抜くこと何になるか。間抜けである。情報化社会をよく考えてみると、技術的進歩や普及が進むと同時に、人間が『間抜け』になってしまう危険性をはらんでいるということである。ダンテの言葉を借りるならば、『地獄への道は善意に敷きつめられている』ということになるだろう」

ヒトと人間はどう違うか、と板書をしていたところの下に、間、手間、手抜き、間抜けと書きくわえた。

「間抜けにならないためには、間をむすびつけることだろう。あるいは、むすびつかずとも、間についてよく考えることだろう。こういうことも含めて、ヒトとヒトがむすびつくためには、何が必要になるだろうか？ 三つ考えてみよう」

「忍耐。人とつきあうためには、忍耐がいる。我慢する力がないといけない」

どっきりする。我慢である。なるほど、たしかにそうである。とはいえ、このような言葉が真っ先に出てくるところに、いまの生徒がつくっている現実の人間関係の一端が表れているのだろう。それゆえに、安心できる関係を求める思いも大きいのであろう。

「忍耐か。この言葉を別の言葉で表現できないだろうか？」

「寛容になること」

「いいね。寛容。よい言葉を探したね。寛容と忍耐。これは他人と生きるために欠かせない。相手を待つ技術と言えいいだろうか。寛容と忍耐の土台にあるものは何だろうか？」

「仁義」

「思想」

「自省」

「勇気」

「なるほど、そういったことに関わるね。私であれば、道徳が土台にあると考えます。つきあっていて、いやだなあ、となったとする。その感情をぶつけるか。いやいや、そうしてはならない。そうやって自分をとめるものがある。それが道徳だ。きっと今日は虫の居所が悪いんだ、あるいは今、自分のことでせいいっぱいなんじゃないかというような、思いやりや想像力も道徳からでてくると思う。だからまず、道徳がある。カントの道徳についての考え方を想起しています。他には？」

「言葉。意思疎通しないと結びつけない」

「なるほど、言葉だ。ところで言葉はどのような役割を果たしているだろうか？」

「コミュニケーションの道具」

「思考の道具」

この二つはすぐに出る。道具主義的言葉観と言えいいだろうか。表現力の育成が強く言われるようになってきて以降、こうした言葉観が生徒にも教師にも広がっている。

「他にはないか？ コミュニケーションと思考の道具は確かにそうだけれども」

黙って考える生徒たち。他に何があるのだろうか。

「ヒントをください」

「じゃあ、君が人とコミュニケーションをするとき、何を伝えているのか？」

「情報」

「それだけ？」

「気持ちとか」

「そうだね、情報だけでなく気持ちも伝えている。じゃあ、さっきヒントをくれと言ったけど、その時、君はどんな気持ちだった」

「もやもやしていた」

「他には」

「イラついてもいた」

「他には」

「もう少しでわかるかもしれないけど、わからないというもどかしさ」

「そうか。もやもや、イライラ、もどかしさ。いい言葉だ。じゃあ、この三つは何を表現している言葉だ？」

「えー、何やろう」

「感情」——誰かが答えた。

「そう、感情だ。言葉には感情を形づくる役割がある。自分のなかにある気持ちに形を与えるために、私たちは言葉を使っている」

「さっき読んだ『こころ主義』とどういう関係になるのですか」

「確かに『こころ主義』も感情の問題だろう。違うのは、『こころ主義』の場合、複雑な気持ちや感情をわかりやすい言葉で置き換えてしまうことで済ませてしまうことだ。ほんとうは別の言葉で置き換えるべきものであるかもしれないのに、考えなくてもいいようにしてしまうこと、いちばん手っ取り早いのは、自分と切り離すこと、特殊ケースとして片づけてしまうことだ」

「特殊ケースというのは？」

「ある事件が起こったとして、原因がわからない。似たような事件が広がると不安になる。どの事件も自分が生きている社会で起こったことであるから、事件を起こした人と自分の間に共通性があるかもしれない。しかし、そう思うのはなかなかむずかしい。そこで、問題を起こした人の特殊性に答えを求め。これが特殊ケースということだ。問題を個人化するということでもある」

「わかったような、わからないような」

「そうか、じゃあ、この件は、授業が終わったらもう説明することにしよう。ここでは、いま『わかったような、わからないような』という言葉の源にあるのは何かということを考えることにしよう。もやもやする気持ちがあり、その気持ちに形を与えるために言葉を使っているということだ」

「それならばわかります」

「よかった。言葉には感情を形づくる機能がある¹⁰⁾。そこから文学や詩が生まれてくる。でも、いま、君たちもそうであったように、情報化社会が進展する中で、感情を形づくる役割を言葉が果たしているということに目が向きにくくなっているのかもしれない。高村さんの意見は、つまり人間存在の弱体化は、こうした文脈で理解することができるのではないだろうか。さあ、あと一つ。どう？」

「なんだろう。まだあるのか、と表情が語っている。近くに座っている生徒と話しだした。もう一つある。探せ。ヒントはいま私が与えていることだ。」

「道徳があって、言葉がある。それだけでむすびつきができるか？」

「あーっという声上がる。あててみよう。」

「時間です。すぐに仲良くなることはない。だからむすびつくためには時間がある」

「じょうずな説明だ。そう、時間だ。手間がかかるというのは、時間がかかるということだ。では、道徳、言葉、そして時間。この三つがヒトとヒトがむすびつくために必要になってくる。この三つは私たち誰しもが持ち合わせている。しかし、ふと立ち止まってみたとき、私たちはこの三つを大事にしているのだろうか？」

考え込む生徒たち。思い当たる節があるようだ。私とて同じだ。

「自分のことを振り返ってみると、自分が新『ドラえもん』のママのような話し方をしていることに気づく。筋道を立てて、必要なことをゆっくりと話すのではなく、短く済ませようとする。聴く側をみれば、早く終わらないかなという顔をしている。長い話に耐えられない。自分が聴く側に回っても同じことが言える。そこにある言葉は、感情的、断定的な単純な言葉だ。このことに拍車をかけるように、そういう言葉がもてはやされる。白黒はっきりした話でなければならないということが喧伝される。そうなるとうどうなるか。身近な人間関係でも、世界を見渡してみても、他人に不寛容な世界が広がりつつある。そういう自分に気づくといやになる。自己嫌悪である。そういう人間が他者のことを想像したり、自分の在り方を見つめ直したり、あるいは少なくとも、穏やかに、余裕をもって、生きていくことはできないであろう」

静かにじっくりと話に耳を傾ける生徒。私自身の本音だ。ともにこの世界を生きる人間の一人として、大人としての。君たちはどう考えるのか。

*

「最後の問いに入ろう。自分を静かに見つめる力、あるいは人間らしさの土台にあるものをどのような言葉で表現すればよいだろうか？」

私は「教養」という言葉を選びたい。しかし、ここでは生徒たちがつむぎ出す言葉に耳を傾けよう。しばらく時間をとって考えてもらった。いくつか言葉を書き出し、吟味する生徒。なかなか言葉が出てこないようで、宙を見上げている生徒。じっくりと考え込んでいる生徒。一心不乱に言葉を連ねる生徒。考えることに疲れたのか、時計に目をやる生徒もいる。もう少しの辛抱だ。言葉を探すことだ。そう心の中でつぶやいた。

四人ほどの生徒に発表してもらった。紹介しよう。

Aさんは「自愛」という言葉を選んだ。説明はこうである。「自分を『静か』に『見つめる』のは、難しい。恥ずかしい部分、醜い部分、内面的には見たくないものが多く存在する。それらを認めることができ初めて、自分を正視できるのではないか。自分を認めない人が他人を認めることはできない。人間を認められない人に人間の本質は見出せない」

Bさんは「素直」という言葉であった。その理由はこうである。「この言葉のやわらかさが『人間らしさ』という言葉のもつそれによく似ていると思った。それに、人間が自分を見つめる時に自分の中に探すものの多くは『素』の自分だったり、他者との関わりの中で埋もれてしまった自分の感情や感覚ではないだろうか。だから『素直』という言葉を選んだ」

Cさんは「対話」であった。「人間らしさというのは他者とのふれあいのなかにこそ存在するものだ。他者——それは必ずしも人間でなくていい——と対話していくなかで、人間らしさ、自分らしさは生み出されていく。対話の相手には、内なる自分もある。自分と対話することで自分を見つめ直すこともできるはずだ。今の自分、人間を振り返るには対話が一番必要なもののように思う」

男子にも聞いてみよう。D くんにしよう。彼は「足跡」という言葉を選んでいて。彼はその理由を次のように述べた。「乾いた大地に足跡はできない。足跡はその人、独自のものだ。同じ足跡はない。だから、足の裏を見つめることよりも、足跡を見つめることの方が、冷静で客観的な態度である。自分の足跡を見つめ、他者の足跡を見つめる。このようなやりとりのなかで、言葉が生まれてくるのではないか」

D くんが語り終えるやいなや、おーっという声があがった。そういうふうの意味づけるのか。私も彼の説明に聞き入った。彼だけでなく、他の三人の言葉にも。他の生徒が選んだ言葉も聞きたかったが、時間が許さなかった。それどころか、この4人の考えたことを掘り下げることでもできなかった。時間とのたたかい——この授業の問題点であろう。

チャイムがなった。ふーっと思を吐いた。そうしたのは私だけではなかった。「めっちゃ、頭を使った」という声が聞こえた。そうだろう。しかし、もう一つ、やってもらうことがある。そう切り出した途端、えーっという声。勘弁してくれという目がある。気持ちはわかるが、これはどうしてもやってほしいことだ。「考えたことは記録しておくこと、風に吹き飛ばされてはならない」というガリレオの言葉を引きながら、二つのことを宿題として指示した。第Ⅱ部の授業プリント、2の(4)と(5)である。一つは、情報化社会における言葉の役割とはどのようなものか、もう一つは、今日の授業を受けて感じ考えたことについて、それぞれ自分の考えをまとめることである。両方とも200字程度でまとめて提出するように指示をした。そして、もう少しうまく展開できたかもしれないというやわらかな後悔とともに、私は教室を出た。

4. この授業をどのように評価するのか？——基準と方法について——

この授業を評価してみよう。どのような方法で評価すればよいだろうか。また、評価の基準をどう定めればよいだろうか。たとえば、「情報化社会」「メディアリテラシー」などの概念をしっかりと理解しているか、あるいは、言葉のもつ役割を三つあげさせて説明することができるかどうか、というような方法が考えられる。この場合、評価の方法は、テスト形式となろう。こうした方法や基準は、私たちにとって一般的なものであるし、授業の成果を把握しやすいところがある。しかし、前章の授業の様子をご覧いただければ、このような一般的な方法や基準で、この授業を評価することが果たして妥当なものであるか、という疑問が浮かんでくるのではなからうか。

この授業で試みていることは、生徒たちの実感と授業との接点を可能な限り見つけるところから出発し、そのなかにあるものの論理化を促し、科学的な認識へと至るように働きかけること、あるいは教養を磨きあげることを支えることにある¹¹⁾。一方に、言葉や知識を得ることがある。他方に、そうすることによって、生活世界が広がり成長したという実感を得ることがある。この二つのことが、生徒一人ひとりの内部でつながっていくような学習をつくるという試みである¹²⁾。したがって、この授業について評価する場合、どこまで考えることができたのか、もう少し丁寧に言えば、自分自身や世界のありようについてどこまで理解を深めることができたのか、ということ重視する必要がある。言い換えるならば、授業における働きかけが、生徒自身の人間や社会をとらえる目をどのように深められたのか、ここに実践のもつ意味を読み込んでいくのである。

もちろん、単発の授業で結果が出ることはほとんどないだろう。人が育つというのはそう単純なことではないからだ。いくつもの壁にぶつかり、紆余曲折をたどりながら人は成長する。その過程に学習活動を通じて関与するのが教師の仕事である¹³⁾。こうしたことを考えてみても、この

授業を評価する視点は、やはり、生徒の人間的な成長や発達にとっていかなる意味をもつのか、ということになる。これが評価の基準となる¹⁴⁾。

では、どのような方法で評価すればよいだろうか。学習の当事者である生徒自身による自己の学習についての「語り narrative」を聴くということである。この授業でなされた生徒にたいする働きかけのもつ意味を、私自身の「語り」ではなく、学習の当事者である四人の生徒の「語り」を通して理解するのだ。生徒が授業をどのように意味づけているのか。このことを彼らの記述していること（「語り」）から読みとる。こうして、この授業のもつ意味について理解を深める。これが方法についての骨子である¹⁵⁾。

具体的には、宿題にした二つ課題、(4)「情報化社会における言葉の役割とは？」(以下①と略す)、(5)「授業を受けて感じ考えたこととは？」(以下②と略す)について、生徒が記述していることを注意深く読みとっていく。しかしながら、受講者全員が記述したことをとりあげることにはできない。本稿では、四人の生徒をとりあげることにする。前章の最後に登場してもらった生徒たちである。彼らをとりあげる理由は大きく二つある。第一に、受講者の平均的な「学力」の持ち主だからである。授業の最後に語ってもらったのは、その反応をとおして、この授業における全体的な学習状況をつかみたかったからである。第二に、①②で記述されていることを、授業で語っていることに照らし合わせながら読むことができるからである。

さあ、準備ができた。生徒たちの「語り」を聴こう。彼らはこの授業をどのように意味づけたのか。

5. この授業のもつ意味とは？

まずはAさんに登場してもらおう。自分を静かに見つめる力、人間らしさの土台にあるものとして、「自愛」という言葉を選んだ生徒である。①について彼女はこう書いている。

情報化社会はおそらく、これからも物事や思考の加速化を求め続けるだろう。しかし、それは単純化や省略にもなりうる。思考の省略化は自分自身と対峙することを困難にし、社会に対する姿勢にも影響するだろう。言葉の役割とは、省略されつつある思考に価値を与えるものだと思う。

情報化社会の進展はとまらない。それに付随して思考の省略化もすすむ。こうしたなかで、自己や社会を形成する。言葉の役割とは、考えることそのものに価値を与えるところにある。おそらくAさんには高村薫の主張がしっくりきたのだろう。考えることは「自愛」の表現である、ということになるだろうか。

②についてはこう書いている。

新旧ドラえもんを比較して強く感じたことは、新作の方がアクションが多いことである。授業では、子どもが刺戟を求めているからだ、という意見が出された。その背景には、子どもの生活環境の変化があるはずだ。例えば、ビデオゲームの普及である。10年前よりもそれで遊ぶ子どもが増えている。屋外で遊ぶことが確実に減ってきた。私は子どもたちが刺激に飢えている気がしてならない。彼らは常にそれを求めている。しかし、彼らが見

つけるのは、必ずしもドラえもんのようなものではない。情報化社会は様々なものを提供する。子どもが悪影響を受けるものも少なからずあると思うのだ。

新旧『ドラえもん』比較をしたことによって、子どもとメディアの関係から、子どもが育つ環境へと関心が向いていったようである。子どもをとりまくメディア環境の変化については、授業ではじゅうぶんに深めることができなかつたのかもしれない。そのことが、「確実に減ってきた」「気がしてならない」というような決めつけた表現につながっているのかもしれない。実感から出発するのはよい。しかし、そこから、事実を見つめること、客観化してみるところに進んでいかななくてはならない。そういう方向にすすむように促す働きかけが弱かつたのかもしれない。データや資料をもう少し用意する必要があつたのかもしれない。ただし、データや資料の説明に終始するのは避けたいところである。大事なのは、データや資料の裏にある人間や社会の動きについて、いわば他者への想像力を喚起することである。

Aさんにとってこの授業の持つ意味はこうなるだろう。自らの実感に基づいて、子どもの育つ環境に目を向けることにつながつた。実感とは、「自愛」をめぐる自問自答をくりかえしている彼女の状況でもあろう。考えれば考えるほどわからなくなる現実がそこにはあるのだろう。この授業は、そのような自らの状況を子どもの育つ環境へと一般化することを促したのかもしれない。ただし、この働きかけは、実感そのものを対象化し、客観化するところまでには至らなかつたようである。「子ども」の一人として自分自身を位置づけているようには見えないからである。そこに彼女の発達課題があるのだろう。しかしながら、このことは私たちのそれでもあると考える。身近な問題や社会的な問題に直面したとき、自分に責任があるのか、それとも環境に責任があるのかと二者択一的になり、どちらか一方に責任を還元してしまう傾向があるからだ。こう考えるならば、私たちは、一方で環境に規定されながらも、他方で環境を変えるように働きかけながら、自分自身をつくりあげていく存在であることを意識させる働きかけが、この授業に求められていたと言える¹⁶⁾。Aさんの「語り」は、この視点が弱かつたということを教えている。

まとめてみよう。この授業は、彼女の実感を揺さぶることはできた。しかし、実感の枠を越えることができなかつた。彼女にとって、この授業の持つ意味は、実感なかにあるものを論理化するというよりも、実感そのものを補強するように働きかけたところにあるのではないだろうか。

*

自分の感情や感覚と「素直」に向き合うことが人間らしさの土台にあると語つたBさんは、①についてこう書いている。

情報は画像や映像や音声、多くの場合、文章という形態をとって溢れかえり人を飲みこんでいく。情報という言葉の塊が混乱の原因とするならば、それを整理するのも、規制するのも言葉だと思う。人間は目に見えないものにまで名前をつけている。その最たるものが自分の感情だろう。このことからわかるように、ものごとをとらえる、考えるという行為を人がする時、そこには必ず言葉の存在がある。それはきっといつの時代においても変わることなく、現代社会も例外ではないだろう。処世術——情報化社会における言葉の役割は、こうなっているのかもしれない。

この授業はBさんにとって肌があったのだろう。二つの役割があると述べている。一つは、普遍的な役割である。感情、思考を形づくる役割である。明確に述べられてはいるが、言葉のもう一つの役割である、コミュニケーションについても理解しているようだ。情報化社会は、さまざまな言葉（映像や写真、音などを含む広義の意味の言葉）からなる。「言葉の塊」とBさんは言う。その渦に巻き込まれながら生きていかざるをえない。彼女はそれを「処世術」と表現している。これがおそらくコミュニケーションのことなのであろう。情報化社会におけるコミュニケーションは「処世術」である。鋭い視点、criticalな目ではないだろうか。混乱をつくり出す原因が言葉ならば、「それを整理・規制するのも言葉だと思う」。明確に述べられているわけではないものの、彼女は情報化社会における言葉の役割を、おそらく後者（整理・規制する）にあると考えているようだ。

情報化社会に生きる私たちは欲張りだ。常に短く・わかりやすく・素早く・気の利いたものを求めている。伝えたい思いがあって手紙を書くとする。できる限り正確に伝わるように努力するだろう。誰も時間がないから、手間がかかるからといって、ここは読む人の想像にまかせます、とは書かない。自分の抱えている思いを伝えたいし、理解してほしいからだ。しかし、現代社会においてはそうでもないらしい。授業で見たドラえもんでも、学力低下が指摘されている最近の子どもたちに文脈形成能力を求めているように思えてならない。しかし、ドラえもんを比較してみれば、情報化がすすむなかで表現そのものが、子どもにたいして不親切になっていると言えるのではないか。そう、やはり情報化社会は欲張りである。

「情報化社会は欲張りである」。その社会を生きる私たちもまた「欲張り」である。Bさんが導きだしたことである。彼女の関心は表現することに向けられている。手紙を具体例としながら、作り手と読み手がそれぞれの「思い」を往還させるところに、表現のあるべき姿をみているようだ。

「思い」というのは、授業における発言すなわち「素直」という言葉を選んだ理由を説明するなかで、『素』の自分だったり、他者との関わりの中で埋もれてしまった自分の感情や感覚」と述べたことと照らし合わせるならば、自らが抱く感情や感覚と解釈できそうである。授業のなかで導きだした「素直」という言葉を中核に据えながら、人間や社会についての理解を深めていったのだろう。

伝えたい「思い」がある。それを伝える手段は、かつてよりはるかに身近になった。しかし、このような技術的な進歩が必ずしも表現を豊かにするわけではない。それどころか、「思い」を形にすること——Bさんの考える「人間らしさ」なのであろう——から、私たちを遠ざける。このような矛盾の発見が、「欲張り」という言葉につながっているのだろう。この授業は、この発見に少なからず影響を与えたようだ。

もう一つありそうだ。「表現そのものが、子どもにたいして不親切になっているように思えてならない」とある。彼女は授業の時にも同様の発言をしていた。この指摘もまた、作り手と読み手の関係で表現をとらえていく彼女の論理が伺える。では、この論理の形成に、この授業が影響を与えたのだろうか。確定することはできない。しかし、次のように考えることはできるかもしれない。

授業を受ける以前からこの論理が彼女の中にあった。だから授業で質問した。したがって、論理の形成にこの授業は影響を与えたわけではない。しかし、「子どもにたいして不親切になっているように思えてならない」という言葉を導き出すためには、社会を意識化しなければならない。そこにこの授業の果たした役割があるのではないだろうか。もし、そうだとするならば、この授業は、Bさんにとって、彼女自身がもともと形成していた、作り手と読み手の関係でものごとをとらえるという論理に磨きをかけることができたという点で、意味があったと言えそうである。

まとめてみよう。Bさんはもともと自分の感情や感覚を表現することに関心があった。書き手と読み手という関係で作品をとらえる目があった。しかし、自分の「思い」を「素直」に吐き出すことがむずかしいという実感があった。この授業は、言葉のありようから人間や社会をとらえようという試みであった。彼女の実感とふれあうところが多かったと考えられる。この授業は、彼女に、実感のなかにあるものの言語化を促した。「欲張り」「言葉の塊」という社会についての意識ないし認識、「処世術」というコミュニケーション観、そして、現実を構成するものとしての言葉への関心である。このような方向にBさんがすすんだところに、授業の持つ意味の一端を読みとることができそうである。

*

Cさんはどうだろう。彼女は授業で「人間らしさというのは他者とのふれあいのなかにこそ存在するものだ」と語り、「対話」という言葉を選んだ。彼女は①についてどのように考えたのか。

資料にもあったが、情報化社会では、言葉は記号化してきているように感じる。たとえば、「死」という言葉。バーチャルな世界から現実の世界まで、あまりに多用されすぎているために、人は死をただ記号としてとらえるだけで、想像することができなくなっているのではないだろうか。人が一人死ぬという現象を、人間が一人この世界から消えたという実感をともなった出来事として受けとめることができなくなっているのだ。言葉は記号として終わってしまっただけとはいけない。記号としての言葉がとびかうことで無味乾燥とした情報化社会においてこそ、情報でつながった向こう側の世界、心を通わせ合うことができる世界があることを実感をもって理解するために、言葉があるのではないかと思う。

言葉の記号化がすすむ。そのことによって言葉に息吹を感じるものが少なくなる。その結果、他者への想像力が眠らされてしまう。情報化社会における言葉の役割とは、他者への想像力を喚起させたり、覚醒したりすることにある。Cさんの考えを要約するとこうなる。

「記号」という言葉を用いていることから、「資料」とは高村薫の主張だと考えられる。「言葉は記号として終わってしまっただけとはいけない」とある。態度主義的なところが含まれているようにも見受けられるとはいえ、Cさん自身の省察から導き出されている言葉であろう。言葉を記号として受けとめていたという実感がある。そのことの持つ意味を授業で考えた。高村薫の言葉を自分の内面へとつなぎ、言葉と自分との関わりを見つめ直した。かくして、「情報でつながった向こう側の世界、心を通わせ合うことができる世界」へと目を向けるようになった。Cさんの学習過程はこういうことであつたのではないか。

②についてはこう書いている。

現代社会を象徴する言葉の一つが情報化であるが、ドラえもんという身近なところまでに、そういった現象が及んでいることが意外だった。アニメは子どもが世間とつながるための重要なメディアツールだと思う。旧版になじんでいる私たちは話の進み方にやはり違和感が多少なりともつきまとうが、いまの子どもたちは、はじめから新版のドラえもんに親しんでいく。おそらく、そうすることで子どもたちは、情報化社会の一員となってくのだろう。つまりは、私たちよりも情報化社会になじむのは早いはずだ。より乾燥した言葉を使う子どもたちが形づくっていく社会がどうなるか。怖いように思った。

情報化が日常的な世界まで及んでいることへの驚きが率直に述べられている。授業で学ぶ言葉や知識が、なかなか生活世界と結びつきにくいことを教えてくれているようだ。そうではないことを彼女に感じとらせたことが、この授業の持つ意味の一つであろう。「アニメは子どもが世間とつながる重要なメディアツール」というくだりは、メディアが私たちの世界観やイメージの形成に影響を与えていることが意識しているのだろう。メディアは現実を構成するということだ。おそらくこれは授業を受ける前から感じていたことであろう。新旧『ドラえもん』比較は、そこにとどまらず、Cさんにもう一步、掘り下げて考えることを促したのではないだろうか。「より乾燥した言葉を使う子どもたちが形づくっていく社会がどうなるか」である。ここには、メディアが価値観や態度の形成に直接的に関与するわけではないものの、特定のそれらを正当化し、強化する役割を果たしているという認識が伺える。つまり、メディアが広義の政治的あるいは社会的な意味をつくり出すということである。「怖いように思った」とあるのはそのためだろう。

「対話」という言葉で人間らしさを表現したCさん。この授業は、彼女にとって対話的にものを考えることとは具体的にはどういうことであるのかを意識化する点において、意味があったのだろう。言葉が記号化しているという感覚があった。新旧『ドラえもん』比較はそのことを改めて実感させた。分析を通じて、記号化は、他者への想像力を弱くする傾向があることがわかった。「死」という言葉についてリアリティを感じるができなくなっている自分や社会があるのは、そのためなのだ。このようなメディア環境のなかで育つ子どもがつくる社会を想像してみる。怖い世界が広がった。感覚から実感へ、実感のもつ意味を理解することへ、その理解したことをもとに未来の社会の想像へ、である。そしていま、彼女は「怖い」と感じる。このような学習過程であったのだろう。

*

「足跡」という言葉で人間らしさの土台を語ったDくん。「冷静で客観的な態度」ということであった。彼は①についてこう書いている。

言葉は感情を形づくる。しかし、この情報化社会では、激情のみを形にしているようだ。つまり、言葉がぶっきらぼうなのだ。これでは、他者からの問いに答えたとしても話は続かないし、自分自身に問いを発することもできなくなってしまう。情報化社会では、言葉が失われている。それは人間的な感情を失うことでもある。言葉の役割は、ヒトではなく人間であるためにあるのだ。

D君が関心をもったのは、感情を形づくる言葉の機能であった。情報化社会におけるその機能のもつ特徴について、彼は分析している。言葉が「ぶっきらぼう」になっている。激情のみが言語化されるからだ。ここに情報化社会の言葉のありようをみている。繊細な心の動きや、複雑な感覚は言語化の対象から外される。その結果、この社会を生きる私たちは、人間的な感情を失う。感情を形づくる言葉を失っているのだ。言葉の役割は人間でありつづけるためにあるのだ。これがD君の導きだしたことである。

言葉には感情を形づくる役割あるということに、D君の目を向けさせたのは、この授業であったのだろう。すっと腑に落ちたのだろう。そのことを自分の内面へとつなぎ、自分のものとするなかで見つけた言葉が、「足跡」だったのだろう。感情を形づくる言葉の役割について理解を深めていった姿が浮かぶ。

②についてはこう書いている。

新旧ドラえもんを比較してみても印象的だったのは、ママの描かれ方である。新版の猫なで声でパパに媚びるママに驚いた。「母親」というより「ママ」というキャラクターであるようだ。このアニメを単なる娯楽作品とするなら、それでよい。いつでも現実的に家計を考え、パパとしっかり相談し、時には厳しく論理的に子ども叱るのび太の「母親」は、アニメを見て単に楽しみたいと思っている子どもには邪魔なのかもしれない。「ママ」はパパに媚びたり、「タラーン」と汗を流したり、(比喩ではなく)鬼になって怒ったりする。こちらの方が、見ている時は楽しいのだろう。しかし、私は「母親」であってほしい。今の子どもたちが「ママ」を求めて、アニメ制作者が「ママ」を描いても、やはり「母親」のいる旧版のドラえもんには、不思議な安定感を覚えた。情報化社会は「母親」のイメージを「ママ」に置き換えようとしているのだろうか。母親の役割が変わってきているのだろうか。授業の内容とはあまり関係ないことだが、そんなことを感じた。

そういえば、授業の時に、ママの描かれ方の違いについて指摘したのは、D君だった。このことがずっと気になっていたようである。「授業の内容とはあまり関係ないことだが」とある。たしかに、私が展開させたかった話の本筋ではない。しかし、彼にとっては、この違和感がどうしても離れなかった。本筋について理解しながらではあるが、やはり彼が知りたいと思ったのは、自分の違和感の持つ意味だったのだろう。この違和感については、今後の授業でとりあげた方がよいであろう。家族とは何か、家族像がどのように変遷してきたのか、そして家族の在り方とは、である。きっと彼らにとって学びたいことの一つであろう。

D君のように、別のところにひっかかりを覚えながら、授業を受けている生徒は他にもいるはずだ。このような声をすべて聴くことはできない。けれども、Bさんの言葉を借りるならば、授業も送り手と受け手の関係で成り立つということである。私は、授業の中で、そういう場面をつくりだそうと努力をした。しかし、生徒どうしにやりとりをさせながら展開させることをもう少し試みるべきだったのではないだろうか。この授業では、生徒が出した意見を私が展開させる形ですすめていった。生徒どうしにやりとりさせる時間があつたかと自分に問うならば、難しかったと答えるだろう。時間の問題がある。しかし、心の片隅には、生徒どうしのやりとりをうまく演出できるかどうか、自信がもてない自分がある。対話型の授業というのは、じつに難しいものである。

彼の「語り」に戻ろう。新旧『ドラえもん』比較を通じて、ママの描かれ方の違いに驚いた。母親としてのイメージが薄められ、人物的な特徴を強調されている——そう彼は分析した。なぜ、そう描かれるのか。ママのイメージについて彼は考える。娯楽を求めているからなのだろうか。現代の親子関係や、メディアが表象する母親像の分析——Cさんの関心とも重なるだろう——に向かう可能性はあったものの、D君は、その問いを自分に向けた。やはり、「母親」であってほしいと思う自分がある。そのような自分から見れば、新『ドラえもん』は、母親というよりも、お友だちへと、あるいは「キャラクター」として置き換えようとしているように見える。自分の実感と社会との関係で揺れる彼の姿がある。

まとめてみよう。D君にとってこの授業のもつ意味は、言葉には感情を形づくる役割があるということをつかむことができたことになるだろう。この視点から情報化社会のありようを考える方向に進んでいった。そのなかで彼が発見したことは、情報化社会では激情ばかりが言語化されているということであった。実感から出発し、そこにある論理を考えていくことは、彼にとってすすめやすい学習方法であったのだろう。この授業は、その背中を後押ししたのだろう。自らの生活実感からくる問題意識の萌芽を大事にすることを感じとらせることはできた。しかし、そのことを発展させる方向に彼がすすむためには、社会科学の言葉や思考方法を身につける必要がある。実感と科学的な思考を架橋する学習である。残念ながら、この授業はそこまでは至らなかったということである。

6. おわりにかえて

以上、4人の「語り」を聴きながら、この授業のもつ意味について理解を深めてきた。授業のもつ意味というのは、そして学習者一人ひとりのなかですすめられる学習というのは、じつに多義的であることをあたらためて痛感する。その一方で、彼らが求めている学習の仕方もまた浮かび上がったように思われる。自らが知らず知らずのうちに形成している実感から出発し、そのことにこだわりながら、まずは実感そのものの論理化ないし言語化を促すことである。そうするなかで、人間や社会を理解するための言葉や知識を身につけていくのである。このような学習方法ないし認識方法の獲得こそが、中等教育段階の社会科公民科教育の授業において求められているのではないだろうか。この点についていえば、この授業における試みは、一定の教育的な意味があったと考えられる。思考の深まりについては差異があるものの、どの生徒も自己との間に接点を認めながら考えたであろうことは確認できるし、そうするなかで必要となる言葉を自分のものとしながら言語化を試みたことを確認できるからである。

「実感はあてにならない」という批判があるかもしれない。たしかにそうである。しかし、四人の「語り」のなかには、それぞれに、人間や社会について理解を深めていくこと、大きく言えば、現代を生きる人間についての基本的な課題へとつながる萌芽ある。なぜ、このようなことが出てくるのだろうか。それは、彼らが形成している実感のなかに、人間や社会についての人文・社会科学的な真実の探求に向かっていくような要素が含まれているからである。

授業というのは、そうであると自覚することなく形成した実感に目を向けさせ、そのなかから発展させるべき要素を見極めさせ、そのことを人類が蓄積してきた人間や社会をとらえるための言葉や知識へとつないでいくためにある。宙に浮いた言葉では、試験に使うことができて、自己を形成するために使うことができない。人間や社会を理解するための言葉や知識を身につける

ということは、それらを使って生きる新しい世界を広げていくということである。自分の心に響かない言葉や知識が、自己の形成に使われることはない。そう、言葉は人間になるためにある。決して無駄に語られることはないのだ。このことをまずは、押さえておかなければならないだろう。

〔註〕

- 1) 学習指導要領が掲げる中等教育社会科公民科（以下、公民科と略す）の究極的な目標を煎じつめるならば、社会認識の形成を通して市民的素養（資質）citizenshipを養う、ということになる。社会認識と市民的素養との関係について、社会科教育学研究では、大きく二つの立場がある。一つは、社会認識と市民的素養を統合的に育成する立場である。たとえば、森分孝治は、「社会認識とは別に市民的資質があるわけではない」という述べ、市民的素養は「社会認識」「感情」「意思力」の三つから構成されると捉えている（「市民的資質育成における社会科教育——合理的意思決定——」、所収『社会系教科教育学研究』、2001年、第13号、47頁）。もう一つは、社会認識と市民的素養を分化して育成するという立場である。たとえば、吉村功太郎は、合意を形成しながら社会的問題を解決していく資質や能力を市民的素養とし、それは社会認識の形成とは分離して育成すべきという立場をとる（吉村功太郎「社会的合意形成能力の育成をめざす社会科授業」、『社会科研究』、2003年、第59号）。私の立場は前者である。
- 2) このような私の考え方の土台は、アントニオ・グラムシの『『知ること』と『感じること』』という「覚書」にある（デイヴィッド・フォーガチ編、東京グラムシ研究会監修・訳『グラムシ・リーダー』、御茶の水書房、1995年、434-435頁）。また、私のグラムシ理解については、拙稿『『理論化』を支える過程とそれを支える『論理』』（『季報・唯物論研究』、第67号、vol.23冬、68-82頁）をご覧いただければ幸いである。もう一つあげておきたい。2005年11月8日の朝日新聞に掲載された大江健三郎の言葉である。「『知る』から『わかる』と進むことで知識は自分で使いこなせるものとなります。柳田は「おぼえる」の次に「さとり」を置きますが、私には「わかる」の先にも「さとり」があるように思います。それは知ったことを自分で使えるようにすることから、すっかり新しい発想へと至ることです。…お互いに脈絡のない知識の蓄積よりは、『わかる』『さとり』へとつないでゆくことに教育があるのだろうとも感じたのです」。大江は、「知る」ことから始め「わかる」ことで身につくという。そのようにして身につけたものを通して、さまざまな事象について考えたことを言葉にする。そうした個人をエドワード・サイードが「知識人」と定義していると述べている。サイードの知識人論は、アントニオ・グラムシの知識人論から強い影響を受けている。
- 3) 「方法としてのメディアリテラシー」という私の立場については、拙稿『『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー教育』（『教育システム研究』、第7号、2012年3月、41-56頁）をご覧いただければ幸いである。ここでは、メディアリテラシー教育についての私の考えを述べておく。
日本のメディアリテラシー教育には大きく二つある。一つは、鈴木みどりの研究（鈴木みどり編著『メディアリテラシーを学ぶ人のために』、世界思想社、1997年）に依拠したメディアリテラシー教育である。ここに視聴覚教育の流れも合流し、学校教育の場において主流を形成している。「批判的読解力」の形成をめざす実践である。このようなメディアリテラシー教育について私は三つの点で批判的である。第一に、鈴木自身は決して「批判的読解力」のみを強調していたわけではない。鈴木が提唱しているメディアリテラシーにおけるキーワードは、「クリティカルな思考」と「創造性に満ちた力」である。しかし、鈴木に依拠したメディアリテラシー教育は前者ばかりに関心が集中している。第二に、鈴木のみ

アリテラシーの目標は、「クリティカルな思考」と「創造性に満ちた力」を身につけることに留まらない。目標は、民主主義の確立において主体的な役割を担うグローバルな市民の形成である。それにも拘わらず、鈴木に依拠したメディアリテラシー教育の多くは「クリティカルな思考」の形成を目標としていると観じる。第三は、鈴木への批判でもある。「クリティカル」ということについて掘り下げがなされていないことである。やや単純化することになるが、「クリティカル」ではないから「クリティカル」になれ、と語っていることである。実際のところ、鈴木メディアリテラシー研究では、「クリティカル」ということについて、表面をなぞっているだけではないかという疑問がある。つまり、クリティカルとはどのようなことなのか、そのために何が必要なのか、なぜ、そうなることがむずかしいのかについて、検討されていないのである。もし、鈴木に依拠してメディアリテラシー教育を実践するならば、こうした問題を学習者との具体的な関わりにおいて解明する必要がある。端的に言えば、たとえば生徒から「クリティカルって何ですか」と質されたとき、どのように答えるのか、である。「クリティカル」という言葉が宙を舞う。そこに「啓蒙主義」的な実践が成立する。

もう一つは、水越伸（グループと呼ぶ方がよいだろう）に象徴される、メディア論の流れを組むメディアリテラシー教育（「教育」というよりも「実践」というのがよいだろう）である（東京大学情報学環メルプロジェクト編・日本民間放送連盟編『メディアリテラシーの工具箱——テレビを見る・つくる・読む——』（東京大学出版会、2005年）。この流れの特徴は、表現することから出発し、私たちのメディア環境（水越はそれを「メディアの生態系」と呼ぶ）の在り方を問い直していくところにある。この流れを組むメディア・リテラシーの実践は、学校教育の現場よりも、市民活動としての広がりをもつところに魅力がある。「啓蒙的」ではないのである。それは表現することに中心軸があるからだろう。答えが設定できないからである。学習者どうしによる豊かな対話の場があると言える。しかしながら、この流れを組むメディアリテラシー教育（実践）を学校現場に導入することを考えた場合、避けられない問題がある。カリキュラムをどうするのか、学習活動をどのように評価するのか、である。前者については、映像メディアに関心が集中している。現在のメディア環境を考えれば大事なことはある。とはいえ、学校教育では、活字メディア、プリントメディアなどを含めた系統的なメディア学習を展開すること、あるいは少なくとも年間の学習活動をどのように行うのかについて検討する必要がある。単発的な学習に留まってしまう傾向が気になるのである。後者については、「活動主義」の問題である。主体的な学習活動を軸に展開する魅力があるとはいえ、何を学びとっているのか、である。そして、その学習の質をどのように考えるのか、である。

以上、日本におけるメディアリテラシー教育・実践についての私見を述べた。ここで指摘した問題点や課題は、鈴木や水越の課題ではない。この二人の研究から学んだ私自身の課題である。実践例に学ぶことも大事であるが、そのもとにある研究に学び直すことも、現場の教師に求められているのではないかと私は思う。

- 4) メディアリテラシー教育への不満がここにある。たとえば、社会科系教科教育におけるメディアリテラシー教育の研究や実践の動向を調査した井門正美の研究調査を参照されたい（『社会科系教科におけるメディアリテラシー教育——メディアの活用とメディアリテラシーの育成——』『社会科教育研究』第98号、2006年、68-83頁）。分析的見るように生徒に指示する。こうすることによって、生徒から「批判的」な解釈を導き出し、メディアリテラシーが育成されたという結論を導き出す。このような実践研究が支配的である。たしかに、指示されて気付き、できるようになることがある。それはそれで意味がある。しかし、このような働きかけは、問いと同時に答えが出ていると私は考える。大事なことは、日常の目を磨くことである。日常の目に含まれている分析的な目へとつながる「核」の存在について自覚

を促すことが出発点となる。教えるのではなく、つかまえさせることである。この種の挑戦に私たちを向かわせるところに、メディアリテラシー教育の魅力があると考える。

- 5) 1970年代以降、カルチュラル・スタディーズが切り開いた「能動的な視聴者」という視点に基づくメディア研究がすすめられている。送り手の言説や意図がどのように実現されるのかということよりも、受け手がそれらをどのように意味づけるのか、という視点から分析をすすめるところに特徴がある。私の授業研究の方法は、カルチュラル・スタディーズから着想を得ている。なお、カルチュラル・スタディーズのメディア研究については、吉見俊哉による紹介など、枚挙に暇がないのだが、ここでは、全体的な見取り図として、石田佐恵子の『有名性という文化装置』（勁草書房、1999年）の第8章「同伴者としてのカルチュラル・スタディーズ」、第9章「現代文化研究の方法とモデル」を挙げておこう。
- 6) このような私の着想の背後にある内田義彦の言葉を引こう。『読書と社会科学』（所収『内田義彦著作集』第9巻 岩波書店 1989年）からである。「最初から批判的に継承しましょうでは、何もできないのではないんじゃないでしょうか。創る側の心の持ちようとしては。創るのは、結果を後から見るのとは違う。これは大事なことです。作品を観察の単なる対象として接してはいけません。ともに生きるものとして、作者とともに見る。同じ『見る』といっても、『観察の対象』として外から見るのとは違うでしょう。調査の場合も同じですけれども」（64-65頁）。「調査の場合」のみならず、授業の場合も同じであり、「ともに生きるものとして」である。
- 7) この問いについては、中井正一の映画論に着想を得ている。「映画のもつ文法」（所収、久野収編『中井正一著作集3——現代芸術の空間——』（美術出版社、1964年、205—209頁）。中井はカットとカットをつなぐ繋辞（コブラ）について分析している。「…、映画は、このカットとカットを、繋辞をさしはさむことなくつないで、鑑照者の前に置きっぱなしにするのである。観照者は、自分自分勝手の、胸三寸に潜めている願いをもって、それらのカットを自分でつないで見ていくのである。たといナラタージュで作者が文句を言っても、観衆はやはり勝手に、自分の目で見たものを勝手に自分でつないで見ていくのである」（207-208頁）。こうした視点から、「観照者」つまり学習者の視点から授業をとらえ直す方向で教育・実践研究をすすめてみたいと私は考えている。
- 8) ここで採用しているメディアリテラシーの概念については、水越伸『新版 デジタル・メディア社会』（岩波書店、2002年、95-100頁）を参照されたい。
- 9) ここで説明していることについては、加藤周一「日本語を考える」（所収『加藤周一著作集24——歴史としての20世紀——』平凡社、231-233頁）を参照されたい。
- 10) 田中孝彦はこう述べている。「言語発達の研究においては、言葉とは、コミュニケーションの道具であり、思考を形作る道具であり、行動をコントロールする道具であると言われることが一般的である。しかし、私は、言葉に感情を形作る機能があるということ、言葉の教育が子どもたちの感情の人的形成には深く関わっているということをよりはっきりと意識して、感情を形作る言語、いわば『詩的』な言語を子どもたちに獲得させていく、そのような教育実践の方法、言葉の教育の方法を探求していく必要があるのではないかと考えている」（『生き方を問う子どもたち——教育改革の原点へ——』岩波書店、2003年、163頁）。
- 11) このような私の立場は、アントニオ・グラムシの「コンセンサス」論に立脚している。「コンセンサス」論そのものについては、前掲『グラムシ・リーダー』の375-451頁を参照。グラムシの「コンセンサス」論に関する研究としては、尾場瀬一郎による二つの論考「グラムシのコンセンサス論素描」（所収、『季報・唯物論研究』、2003年、第85号、98-107、131頁）、「コンセンサスを超えて——アントニオ・グラムシを中心に——」（所収、『季報・唯物論研究』2004年、第90号、30-39頁）を参照されたい。

- 12) 浜田寿美男はこう述べている。「文字の読み書きの力は、…、それを自分が生きている生活世界に組み込むことで、生活の広がりを楽しむことができる。学ぶことの本来の姿はこのようなものである。では、子どもたちがその後学校で学んで身につける力もまた、この同じ流れのうえに引き継がれ、子どものたったいまの生活を豊かにするのだろうか」(『子ども学序説——変わる子ども、変わらぬ子ども——』(岩波書店、2009年、104頁)。この授業は浜田が出している問いに挑むことでもある。
- 13) 勝田守一はこう述べている。「学習のないところに教育はない。これは確実なことだ。教育が発達に干渉し得るのは、学習を媒介してなのである。だから、見かけが教育の風を装っていても、そこに実質的な、発達に対する影響があるとはかぎらないのだ」(『能力と発達と学習』、国土社、1990年、149-150頁)。
- 14) 評価についての考え方は堀尾輝久と田中孝彦に依拠している。堀尾は、「…教育の問題を考える場合、ある政策やある制度がほんとうにうまくいっているかどうかを検討する視点は、その制度や教育実践が子どもや青年にとってどういう意味をもっているかというところで批判しあるいは肯定する以外にないのです。その政策が自民党の政策だからけしからんとか、革新的な政党が支持しているからいいんだ、ということではない。その是非を決めるのは、その制度や実践や政策が子どもと青年とどうかかわるのかというところで判断しなくてはならない。教育はこれでよいかという問いは、まさに人間発達の視点から問い直されるべきだということになります」(『日本の教育』、東京大学出版会、1994年、405-406頁)。
- 田中孝彦はこう主張している。「子どもたちの生存・成長には、もちろん、その子が周囲の個々の人間といかなる質の関係を結び結ぶか、外界に働きかけたり内面で精神活動を展開したりするための個々の能力をいかに獲得するかということが、大きな影響を及ぼす。しかし、それだけではなく、『世界感覚』と『自己感覚』を含んだその子の全体的な生活感覚の質が、また決定的な影響を及ぼす」(『子ども理解——臨床教育学の試み——』(岩波書店、2009年、42頁)。
- この二人の主張と私の授業を貫いている問題意識は重なっている。すなわち、受講者一人ひとりが自分自身の日常的な目(「全体的な生活感覚の質」という田中の言葉)を客観化し、問い直すように促すことが土台にあり、そのうえに、この作業をすすめるために必要となる思想や社会科学の言葉を、他の受講者と協力しながら、自らのものとするように働きかける(「どのような意味があったのか」という堀尾の言葉)のである。
- 15) この方法は、田中孝彦が提唱する臨床教育学の方法である「当事者の生活史・実践史の聴きとりと記録の吟味」に依拠している。しかしながら、本稿では、生活史については取り扱うことができないし、この授業における働きかけを「実践史」とすることはできない。このようなズレはあるものの、学習の当事者の「語り」から、この授業における働きかけのもつ意味について理解を深めていこうとすることは、田中の方法意識と軌を一にしていると考えられる。
- 16) 内田義彦は次のように述べている。「社会から切り離されて孤独な戦いをすすめることを余儀なくされることで初めて、私は社会というものを知った。社会が、私の外にあるだけでなく同時に私の中に入って私を支えている、それがつまり社会というものなんだと言うことを知ったのです」(『内田義彦著作集第8巻』(岩波書店、1989年、318-319頁)。このような人間と社会との関係を、子どもたちに感じとらせることそのものが、いま、むずかしくなっていると観じる。ここに社会科公民科教育の挑むべき課題があると私は思う。

中等教育における「遠隔地連携型共同学習」の実践研究

— 奈良女子大学附属中等教育学校における「OECD 東北スクールプロジェクト」を通じて —

ふただ たかひろ
二田 貴広 (奈良女子大学附属中等教育学校)

研究に至った経緯

これまで、教育システム研究開発センター（以下、センター）と奈良女子大学附属中等教育学校（以下、中等教育学校、本校）は、「メディアリテラシー概念を機軸に、中等教育学校における今日的なリベラル・エデュケーションのあり方の理論的検討と試行的実践」という研究プロジェクトをすすめてきた（以下、LEP と略記）。2012 年度より、中等教育学校では、この研究成果をさらに発展させるために、OECD が実施する「東北スクールプロジェクト」に参加することになった。

そのため、2012 年度のセンター会議にて、中等教育学校が本事業への参加にすることについて提案をし、これまで同様、センターの研究プロジェクトとして位置づけていただくとともに予算的支援をいただいた。

以下、プロジェクトの概要と 2013 年度までの活動を報告する。

1. 研究の概要

OECD 東北スクールプロジェクト（以下、東北スクール）は、2014 年にパリで、東日本大震災の被災地の中高生が東北の魅力と創造的復興をアピールするための国際的なイベントを企画・実施することを目指している。東北スクールにおいて OECD が重視しているのは、「21 世紀に必要となる根本的能力」(the key competencies for the 21st century)」の育成だ。国際的なイベントの企画および運営能力はもとより、21 世紀社会についての構想力及びそれを実現していくための諸能力（イニシアティブ、リーダーシップ、建設的批判思考力、協調性、交渉力など）である。東北スクールへの参加を、センターの研究プロジェクトとしての位置づける意味は以下の 2 点にある。

- ①LEP におけるメディアリテラシー概念と東北スクールにおける「21 世紀に必要となる根本的能力」には共通性が高い（LEP と本事業は研究目的において一貫性及び共通性がある）
- ②学校教育の枠組みの中で展開してきた LEP をより広範な社会的な文脈、すなわち、グローバルな文脈で展開する絶好の機会である（LEP の研究成果を国際的文脈で活用する試みである）

本研究プロジェクトに参加している教員及び生徒

- (1)教員：矢野幸洋・落葉典雄・佐尾山良雄・二田貴広（教員は中等教育学校に設置された「東日本大震災復興支援委員会」に属する）
- (2)生徒：6 年生 4 名、5 年生 3 名、4 年生 5 名、3 年生 18 名（平成 24 年度当時）。学習活動は全員で行うが、東北の任意の地で年 2 回開催される東北スクールに参加する生徒は各 6～8

名程度とする。

研究方法について

研究方法については、「当事者の学習活動の様子およびその記録の吟味 (narrative inquiry)」という臨床教育学の方法を採用し当事者の「語り」に分析の焦点を絞る。分析を通じて、本研究プロジェクトの教育的意義を明らかにする。

2. 本研究プロジェクトの展開

以下、時系列に従って簡単に 2013 年 3 月までの活動報告をする。

- 2012 年 2 月 OECD 東北スクールについて高校 2 年生 (当時) に説明、有志を募る。
- 2 月 9 日 (木) 中川政七商店へインタビューの打ち合わせ
- 2 月 10 日 (金) 有志生徒による facebook ページ立ち上げ
放課後や昼休みを使って「東北とは何か」「東北の復興とは何か」について考えはじめ。
- 2 月 14 日 (火) 中川政七商店へインタビューの打ち合わせ
- 2 月 16 日 (木) 生徒 25 名と中川政七商店の中川社長へインタビュー
・ビデオレター作りをはじめ
- 3 月
・第 1 回スクール参加者決定
プレゼン資料作成開始
- 3 月 27 日 (火)
)
- 28 日 (水) ・第 1 回スクール参加 (Skype でもプレゼンを実施)
- 4 月
・有志生徒による組織を整備。総計 40 名の生徒組織。中学 3 年から高校 3 年生まで
※このあと、昼休みを使って、1 週間に 1~2 回の「ランチタイムミーティング」を継続的に実施。現在に至る。

以下、詳しくは省くが、ランチタイムミーティングでは、下記のことを議論しつつ進めてきた。

- ①資金調達の方法
- ②東北の生徒たちとの連携の方法と問題点
- ③奈良から何ができるのか
- ④東大附属との連携
- ⑤東北スクールと私たち

- 5 月
・OECD の担当者田熊美保氏より、奈良の立ち位置の確認。有志生徒で議論。
- 6 月
・田熊氏の仲立ちで、同志社国際高校に進学した福島県いわき市出身の釣巻洋子さんと連絡を取り始める。
・パリ市庁舎との Skype 会議の連絡。準備を進める。

- 25日(月) ・チーム nara のタスクとして、京都大学の松本総長の夏のスクールへの招聘活動をはじめ。
- 7月2日(月) ・パリ市庁舎との Skype テスト
- 6日(金) ・東大附属の井口先生と奈良で再会。今後の連携について確かめる。
- 7日(土) ・釣巻さんとのミーティング、パリ市庁舎+女川+奈良での Skype 会議
- 9日(月) ・RICOH 社でペーパーレス会議システムに関する打ち合わせ。
 ※これまでの Skype の活用などから、チーム nara のタスクとして「ICT を東北スクールの活動で活用して、その有効性を実践的に実証すること」を立てた。その一部。
- 26日(木) ・生徒4名、田熊さんと京都大学へ。松本総長と会談。夏のスクールへの参加をご快諾いただく。

この間、「自分たちのこれまでの活動とこれからの活動の紹介、夏のスクールで使うビデオの制作、新たなプロジェクトの提案など」について、7月23日(月)16:00~18:00。7月25日(水)9:00~17:00。7月27日(金)16:00~18:00。7月28日(土)13:00~17:00で話し合いと活動を行う。

- 31日(火)
)
- 8月3日(金) ・第2回東北スクール参加 参加生徒6名+二田貴広
- 9月4日(月) ・全校集会で夏の東北スクールについての紹介を中心にプレゼン
- 19日(水) ・RICOH 社でペーパーレス会議システム等について打ち合わせ
- 10月9日(火) ・有志メンバーで東北スクールの報告会および質疑応答を行う

9月~この間、ランチタイムミーティングで東京大学附属中等教育学校の有志生徒たちと議論や打ち合わせをおこなう。

- 11月22日(木) ・東日本大震災復興支援財団(ソフトバンク)理事の荒井優さんをお招きして勉強会
- 23日(金) ・本校公開研究会で、東北スクールの活動についてプレゼン
- 12月9日(日) ・はじめてのパリ・東北・奈良を結ぶ東北スクールのメンバーだけの Skype 会議で司会役と記録を務める。
- 1月12日(土) ・奈良女子大学記念館講堂にて生徒主催のシンポジウム「被災地は今 ~復興の現状と課題を知る~」を実施。産経新聞社の協力を得て、被災地の現状と課題を知るために現地で取材に当たっている新聞記者とカメラマン、NPO 法人の方にパネリストとして参加いただく。また、京都学園中高等学校、生駒高校、田原中学校の生徒たちも参加し、復興支援の輪を広げた。
- 1月~2月 ・適宜、ランチタイムミーティングでシンポジウムの振り返りや、今後の活動方針活動内容の議論を行う。また、3月のスプリングスクールに向けて、自分たちがどんな役割を果たすべきなのか、議論を行う。

3月26日(火)

↓

29日(金) ・OECD東北スクールスプリングスクールにエンパワーメントパートナーとして生徒8名と二田貴広が参加。主に生徒の熟議の記録役や、東北外の中高生としての視点の提示やアドバイスを行う。

3. 本研究プロジェクトの成果—メンバーの生徒の語りから—

KSさん(中学校3年生)

私は中学生がやっているこまごました活動で役に立つのかな? 喜んでもらえるのかな? と不安になることもありました。そんな思いは消え、一層活動への意欲がわき、自分たちの活動に自信が持てました。「私たち、役に立っているんだ!」。

また、今の復興の状況を知れたのもよかったです。「全然進んでいない」それだけ聞くと県や市がしっかりしていないみたいにも聞こえますが、進んでいないのにも理由があります。

- ・津波が来たところにはもう家を作れない
- ・山ならどこでもいいのではなく、地権者と話し合わなければいけない
- ・住民アンケートを丁寧にやらなければいけない
- ・勝手に町をつくと若者がいなくなる
- ・埋蔵文化財の調査もしなければいけない
- ・土地を上げる「かさ上げ」には9年もかかる

また、人々の心の葛藤…家が流されずにすんだ人は幸せのように思っても、今まで仲良かった人でも家を流された人には距離を置かれたり支援を受けにくかったりする裏の面もあるのです。

- ・「家があっていいですね。なのにどうして来るの」
- ・生活に差が出てきたため、「復興が進むほど絆は壊れる」
- ・在宅被災者には支援物資が全く回らなかった…

などもわかって、自分たちはなんて無知だったのだろうということと、きっとみんな知らないから身近な人からでも伝えていかなくちゃ、と思い、これだけ話を聞いたのだからより被災者の方の気持ちを考えて、役に立つ活動をしていかなければならないという責任を感じました。

被災地に足りないもの、被災者の方々が望んでいることが見えてきたのでそれはそのまま今後の活動に生かせるのでうれしいです。

小グループでの活動では学校も年齢も違う人たちと話をし、ということ初めはうまくいくか不安でしたが、みんなそれぞれやっていることや思っていることは違って、自分たちだけでは出てこなかった考えもあり、とても新鮮でした。私は本校と、今まで本校と一緒に活動してきた学校しか知らなかったの、他にもこうして意見交換ができる友達が増えたことは、純粹にうれしいですし、活動にも必ず大きなプラスになると思います。一気に関わる学校が増えたのですから。また、各小グループでいろいろな「今後どうするか」の意見が出て、やはり今までになく大勢で話をするとそれだけたくさんの発想が生まれてくるので、これからもこのような環を大切に生かしていきたいと思っています。早くみんなと、出た意見をもとに活動を始めたいです。

このような東北復興支援の活動をしていて再認識したこと。周りの方々の力です。まず、もちろん先生はじめ大人の方々。先生は私たちだけではどうにもならないときにサポートをくださったり記者の方をよんでくださったり、本当に助けてくださっています。とても尊敬するけれ

ど、私たちがもっとしっかりしなければ、先生に頼ってばかりにならないようにしないと、という思いもあります。大人の方々は他にもたくさんいらっしゃいます。復興支援の勉強会のときに当時の新聞をたくさん出してくださった司書さん、保護者、先生方。このような環境を作ってください学校や OECD の方や他校の先生。

次に、先輩方。「困ったときはいつでも言ってね」と優しく支えてくださります。シンポジウムにおいて、私たちは何も知らず経験もなく、そのような先輩たちがいなければきっと前で司会をすることもできませんでした。また、先輩方が頑張っていて活動していらっしゃるからこそ私たちが何をすべきかわかるし多くの人との関係も引き継げる…常に目標です。最後は友達。今回の3年生が中心となったシンポジウムで特にそれを強く感じました。周りのリーダー3人にも本当に助けられたし、みんなで考えるからこそ新しい意見が出てきたり、今回のような企画を成功させられたり、がんばろうと思えたり…書いているときがないくらい周りの方々の優しさに囲まれて、周りの方々のおかげでこのような活動をできていると日々感じることに、また、たくさんの方々にお会いする機会があるとたくさん刺激を受け、同年代であっても大人であっても「こうなりたい!」と個人的に目標ができたりすることもあります。

東北の役に立っていながら自分も成長できる…本当に恵まれています。

UY さん (中学3年生)

2011年3月11日、私は学校の教室で友達とトランプをして遊んでいました。最初はめまいかな? と思いトランプを続けていたのですが、あまりに長く違和感を感じたので「なんかめまいひどいわぁ」と呟いたところ、同じことを感じていた友達がちらほら。とりあえず私を含め3人は外に出て、ワンセグを囲みました。まず目に飛び込んできたのは、フジテレビの地球儀の後ろから黒い煙が悶々と上がっている様子でした。上京したばかりの親戚を心配しながら待機していると、東北地方のどこかが津波に襲われ、車やがれきが渦を巻いている様子が映し出されました。

その後2日間程はずっとテレビは青い帯に囲まれ、震災についての特番続きでした。日に日に明らかになる被災状況が伝わるたび、「映画なのではないか」と思いました。その頃、人気なドラマの再放送が行われていました。それを楽しみにしていた友達はこう言いました。「地震起こったのも大変やと思うけど、〇〇見れへんくなったんめっちゃショック?」と。私は、2年半前に聞いたこの言葉が衝撃的だったのと、怒りを覚えたのが忘れられません。奈良に地震が起こっていたらどうしていたのか? この震災がどんなひどいことになっているかわかるでしょ? 沢山言いたいことがありました。

テレビや店頭、街角で募金活動が行われる中、私はたった100円程度を箱に入れただけでした。

なにかできないかなぁと思いつつも、何もできないもどかしさを感じていると、ちょうどその頃、二田先生からこの OECD 東北スクールへ参加する話を頂きました。これを機に、「東北のために関西からできること」を考えながら関西でシンポジウムを開いたり、話し合ったり、活動を続けてきました。このような学習を行っている中で、私たちができることは、以前までの私たちがのように何もできないなぁと思っている方々に、東北のことについて知る。触れる。考える。こんな機会を作ることだとわかりました。これより、今もイベントを行うために準備を行っています。

このイベントに来てくださった方々が、もう一度震災を思い起こすことにもなり、それは将来起こるであろうと予想されている南海トラフ地震の備えにもなり、結局は私たちのためでもあり

ます。天災の多い日本にとって、様々な天災から学び、対策することはとても大切なことだと思います。天災から学ぶことができる未来を作られればと思います。

東北スクールでは、被災地気仙沼や宮城県の沿岸部を訪れ、被災した話を直接聞いたことで、何か力になりたい。遠い場所からでもできること、遠い場所だからできることは何かを考えるようになりました。その結果、私たちは震災を他人事に思っている場合ではない。日本が復興しなければいけない。このイベントには様々な思いがあり、成功させることは大きな意味がある。復興への第一歩になると確信するようになりました。

ただ、私たちは被災者ではなくエンパワーメントパートナー（EP）として活動に携わっています。東北の生徒たちと対話する際に、EPとはどんな立場で居るべきなのか、どんな存在なのか、何をすべきなのか、悩みました。しかし、東北の友達と話していると、「みんな仲間。EPとか関係なしだよ。」と、言ってくれます。EPだからこそ東北のことを客観視できる。それを生かしながら、この活動がスムーズに進みより良くなるようにすることが私たちの役目だと思うようになりました。

東北スクールでは、夜、みんなが仕事を終えた後に談笑した時間が楽しかったです。話をしている内に、東北のみんなはどんな人たちで、どんなことを考えているのかを理解することができました。集中スクール後も、コミュニケーションがとりやすくなることで、仕事もスムーズになったように思います。

KHさん（高校3年生）

私は東北スクールでの活動で、東北各地や東京、奈良、パリなど7カ所から10カ所をつなぐSkype会議のホストを5回つとめました。私がホストをするのは初めてだったので、はじめはとても戸惑いましたが、会議をファシリテートするのがとても大切だと感じています。その役割が機能していなければ、会議に参加している方がそれぞれ意見を持っているので、議題からそれた議論になっていたりして時間もかかりますし、結局まとまりのない会議になってしまいます。

よかったことは、可能性が広がったことです。同じ場所にいなくても時間を共有できるので、今後のプログラムの円滑な進行にたいへん役立ちます。ホストを務めて各地の状況をよく把握することができ、今後東北スクールに関わっていく際に、全体的な視野からの洞察や判断、アドバイスができると感じています。

Skype会議は簡単で便利です。関西に住んでいて直接東北へ行って、会議をすることはなかなかできません。わたしは関西で東北復興に関わっていますが、Skypeがなければ現在のよう活動はできていないと感じています。Skypeがあることによって東北の復興に関わることもできますし、東北スクールのプログラムにも積極的に関わっていけると感じています。

KSさんの語りからは、従来の中等教育であまり取り組まれてこなかった「異年齢集団による共同学習」について肯定的な意見がみて取れる。また、「他校の生徒との共同学習」についても肯定的だ。彼女が語っているとおり「自分たちだけでは出てこなかった考え」が共同学習によって見いだされたことへの素直な喜びがこの語りにはある。

このことは、「聞く一話す」に「受け入れる」「吟味する」が組み合わせあったインタラクティブなコミュニケーションがこの活動で成立したことを示すだろう。このインタラクティブなコミュ

ニケーションは「早くみんなと、出た意見をもとに活動を始めたいです」と、アクションを起こさせる力も持っている。しかも、そのアクションは「みんなと」、つまり異なる学校の生徒で構成された異年齢集団でのアクションを希求するという「脱境界」を自らすすんでおこなうというグローバルに通じる動きである。

また、彼女は「先生に頼ってばかりにならないようにしたい」と述べる。同様の語りは、東北スクールプロジェクトで彼女から時折発せられる。彼女は部活動でもキャプテンを務めるなど、そもそもリーダーシップを備えた人物であるが、だからといって教師の手を離れて活動をしようとは考えていなかった。本プロジェクトでの活動を通じて「21世紀に必要となる根本的能力」のイニシアティブ、リーダーシップの芽生えがみて取れるといえよう。

UYさんの語りからは、くり返し自己省察をおこない、メタ認知していく過程がみて取れる。震災が起きているにもかかわらず自分が見たいテレビが見れないと文句を言う友人への憤り。しかし、自分自身もまた無力であることの認識。東北スクールに参加してその認識は自分と同じ思いを抱えている他者へと至り、また、東北スクールでの活動が自分たちのためにもなることを発見していく。建設的批判思考力を磨いていると言えよう。

「天災から学ぶことができる未来」を作りたいという展望は、明らかに彼女個人や奈良といった「境界」を超えている。イニシアティブをとりリーダーシップを発揮する決意と意欲がみられる。しかし、同時に彼女は、東北スクールの中での自分たちの位置や役割にも十分に注意を払っている。そうした態度を持ち、かつ協調性を持っているからこそ、東北の中高中生に受け入れられ「仲間」となっているのだ。遠隔地でしかも体験も文化も全く異なる者同士が協同していくために必要不可欠な要素が彼女の語りには明示されているといえるだろう。

KHさんの語りには、遠隔地連携型共同学習をすすめる上でICTを活用した新たなコミュニケーションでの可能性が示されている。

彼女が実感している遠隔地連携型共同学習の意義や課題は、ファシリテータースキル向上の実感と共同学習での必要不可欠性だ。また、将来、様々な地域の様々な考え方や文化的背景の違う人たちをファシリテートして、よりよい結果を得られるように自分が役割を果たしたいというポジティブさ、face to faceでなくとも時間を共有して共同学習ができる可能性への気づきも語られている。

これらは、従来の学校にはなかったインフラであり、学習方法だ。ICTの活用によってこれまでできなかったことに関われる、チャレンジできることに彼女は可能性と自己有用感に基づく喜びを見いだしている。

3人の生徒たちに共通してみて取れるのは、自己肯定感と有用感、そして他者と協同してアクションを起こそうという意欲の高まりだ。そもそも東北スクールは「答えのないプロジェクト」であり、答えもなければ方法もはっきりとしていない「わかりにくく」「到達が実感しにくい」学習活動である。しかも、奈良の生徒たちは、このプロジェクトでエンパワーメントパートナーであり、被災者ではないという立場に常におかれている。その意味では主体性が発揮できない。「自分のため」「自分の地元のため」「自分の未来のため」を非常に実感しにくい学習活動であるはずだ。それにもかかわらず、高い自己肯定感や有用感を得ているのは、「課題解決による成功体験が生徒の自己肯定感を高め、さらなる課題へと向かわせる」といった考え方と対極をなす。

「答えのない問い」そもそも「答えが何かわからない問い」にチャレンジすること、生育環境や学習環境が全く異なる遠隔地の他者と協同して学習に取り組むことが、生徒の自己認識やメタ認知や他者認識、協調性、俯瞰的視野の獲得、リーダーシップの涵養、意欲的な活動の発動に効果があることがたしかめられた。

それは、21世紀を生きる若者にとって、よりよく生きるために有用な態度や能力である。このプロジェクトはその意義を認められるとあってよい。

第 3 部

年 次 活 動 報 告

(2012年度)

1. 学内連携

(1) 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

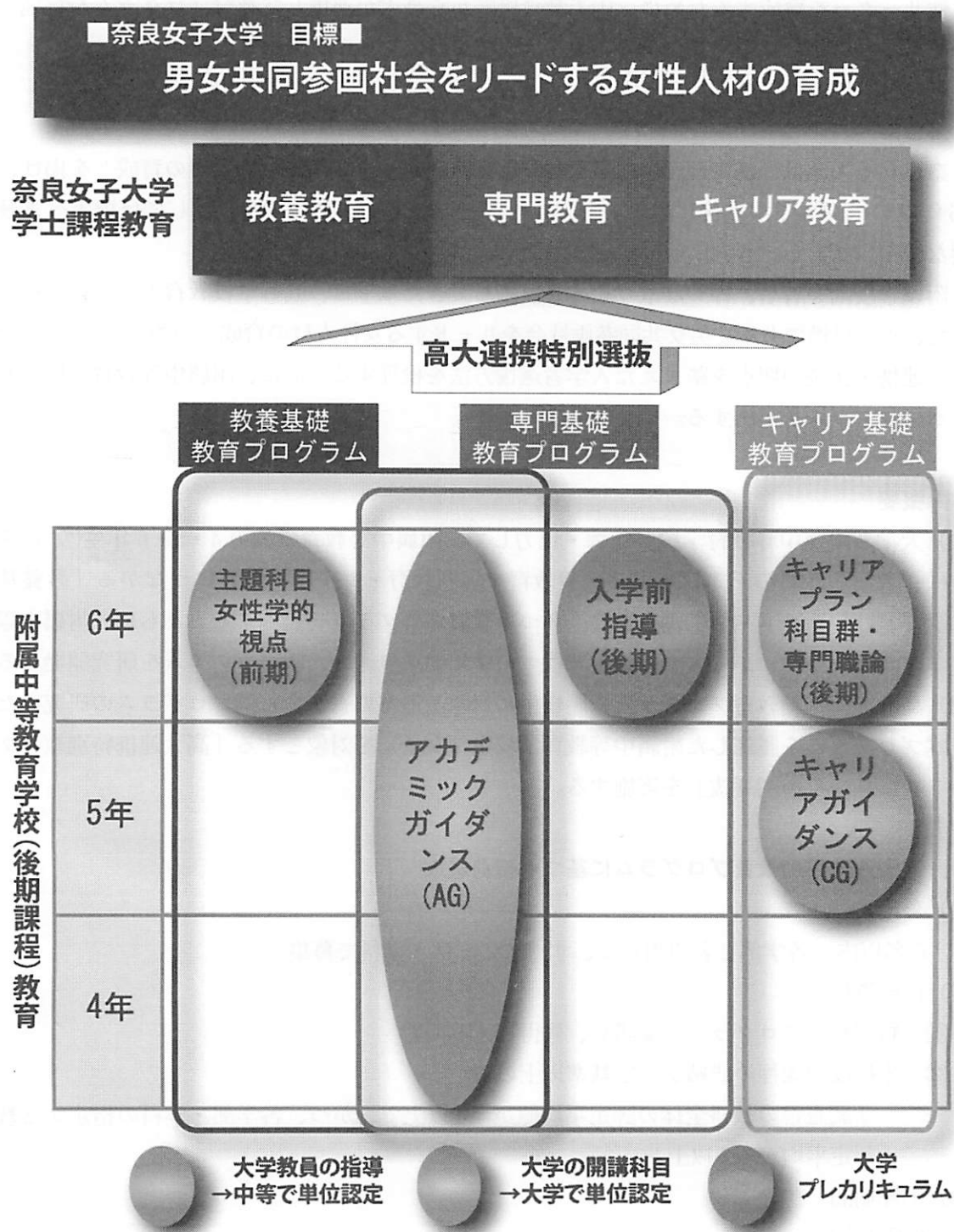
(4) 選抜方法等

- 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. 2012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5名全員が特別選抜に合格し、順調に進んでいる。

(2) 2010年文部科学省「教員養成機能の充実」プロジェクト

附属学校での質の高い教育実習による現代的な教育課題に対応した教員養成の改革 ：通称「スーパー教育実習」

目的・目標

研究開発学校やSSHにおいて実践されてきた本学附属学校の様々な先進的取組を積極的に教育実習に取り入れ、それを大学におけるきめ細かな指導と連結することを通じて、現代のメディア環境やグローバル社会に即応できる高度な実践力を備え、学校現場でリーダーたり得る優れた教員を養成することを目指す。

1. 附属学校の先進的実践の体験を通じてスクールリーダーたり得る教員を養成する。

従来の教育実習における基礎的な実践力の養成に加えて、附属学校園における先進的な実践を体験できるプラスアルファの実習プログラムを整え、意欲的な学生に体験させることを通じて、学校現場での今日的な教育課題への取り組みをリードできる優秀な教師を養成する。

2. 豊かな実習体験から臨床教育学的省察を通じて、真の実践力へ。

教育システム研究開発センターで研究してきた臨床教育学的手法を活用して教育実習や上記プログラムでの体験を学生が省察することを通じて、豊かな実習体験を真の実践力へとつなげる。

3. 学校教育のグローバル化を推進する異文化コミュニケーション能力を身につけた教員を養成する。

SSHの国際交流事業や海外姉妹校との交流事業の中で、より積極的な実習生の参加を推進することを通じて、グローバル化した社会的状況に対応できる学校教育モデルを構築すると共に、実践的な異文化コミュニケーション能力を備えたスクールリーダーを育成する。

2012年度の実施内容

1. 2012年8月17日～2012年8月23日に奈良女子大学において行われた、附属中等教育学校のSSH（スーパー・サイエンス・ハイスクール）における国際交流企画SCoPE（Science Communication Program for Every student）に実習生が8名参画し、教員の補助としてワークショップに参加したり、行事の企画運営を担った。
2. 2013年3月23日（土）～29日（金）、韓国で実施されたSSHにおける国際交流企画ASTY Camp（Asia Science and Technology Youth Camp）in Koreaに5名の実習生が参加した。実習生は、中等教育学校のサイエンス研究会の生徒への指導・助言、韓国公州大学校の講義受講、公州大学校の学生・院生との交流・議論、公州大学校附設英才教育院および公州市小学校・

中学校・高等学校の授業観察と研究協議、等に参加した。

3. 2012年11月・12月、幼小一貫教育「なかよしひろば」の授業に4名の実習生が携わり、幼児・児童の作業の様子を観察して、観察記録としてまとめ考察を行った。また、1年生と2年生が書いた「活動後のふりかえりシート」や、発表物（模造紙、絵、表現など）を研究データとして残す作業を行った。

2. 学外連携

(1) 2012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
6月	立命館大学・立命館小学校	2	理科教育
6月	立命館慶祥高校	2	理科教育
7月	札幌市教育委員会	6	中高一貫教育
7月	愛知県立時習館高校	2	SSH
9月	立命館高校	2	数学教育
10月	和歌山県立橋本高校 PTA	10	国際交流・SSH
1月	群馬県立高崎高校	2	SSH・コロキウム
1月	韓国英才教育院中学生	30	SSH 生徒交流
2月	武庫川女子大学附属中等高等学校	1	
2月	兵庫教育大学院生（現職教員）	16	授業参観
3月	長崎日大附属中等高等学校	2	数学教育

【附属小学校】

月	地 域 ・ 方 面	人数	備 考
5	大阪府・京都府・愛知教育大学・晋州教育大学・立命館大学帝塚山大学・琉球大学	46	182名
6	大阪府・京都府・早稲田大学・三重大学・立命館大学阪南大学・帝塚山大学	48	
7	三重県	10	
9	新潟県・静岡県・滋賀県・大阪府・山口県・福岡県・福島大学聖母女学院短期大学・岡山大学大学院・JICA	56	
10	福井県・京都府・大阪成蹊大学・三重大学	23	
11	神奈川県・愛知県・奈良県・兵庫県・北海道教育大学上越教育大学・埼玉大学・信州大学・創価大学武庫川女子大学・大阪教育大学・阪南大学・帝塚山大学	39	3日間（8名）
12	岡山県・山形大学	7	
1	静岡県・北海道教育大学・埼玉大学・武庫川女子大学琉球大学	11	
2	静岡県・兵庫県・早稲田大学・京都教育大学・上海（中国）	16	
	合 計	262	

【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
1	仁愛大学他	3	

(2) 2012 年度公開研究会報告

【附属中等教育学校】

1. 主 題 21 世紀の教養を備えた生徒の育成を目指して
 -SSH カリキュラムの実践と展望を中心に-
2. 期 日 2012 (平成 24) 年 11 月 22 日 (木) ~23 日 (金・祝日)
3. 会 場 奈良女子大学附属中等教育学校
4. 日程・内容

※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 (木)

13:00 ~	受付(新館 1F)				
13:30 ~ 14:20	【公開授業①「教科教育における実践」】				
	数学科	理科	国語科	英語科	保健体育科 (公開授業 1)
	数学特論Ⅱ (6 年選択者) 川口 慎二 6C 教室	化学(理系) (5 年選択者) 越野 省三 化学教室	国語基礎 (2 年) 金沢 節子 2C 教室	IE(Reading) (4 年) 山口 啓子 大教室	体育 (2 年男子) 大森 雄一郎 第一体育館
休憩					
14:40 ~ 15:30	【公開授業②「学校設定科目『コロキウム(5 年)』における実践」】				保健体育科 (公開授業 2)
	数学と‘私’	電気と人間 —「はかる」から「わかる」へ—		メディア表現	体育 (6 年) 細谷 直史
	田中 友佳子 ライブラリー	米田 隆恒 物理教室		鮫島 京一 メディア教室	第一体育館
休憩					
15:50 ~ 17:20 (16: 40)	【生徒によるポスターセッション】 ①SSH・サイエンス研究会 会議室 ②東日本大震災復興支援プロ ジェクト 多目的ホール前	国語科 研究協議と講 演 指導助言及び講 演 鳴島 甫 (文教大学教授) 2B 教室 * 17:20 まで	英語科 研究協議 指導助言 佐藤 臨太郎 (奈良教育大学准教 授) メディア教室 * 16:40 まで	保健体育科 研究協議 指導助言 甲斐 健人 (奈良女子大学准教 授) 第一体育館 メディア教室 * 16:40 まで	
休憩					
17:40 ~ 19:30	懇親会 本校生協食堂				

2日目：11月23日（金・祝日）

8:30～	受付(2日目参加者のみ:新館1F)		
9:00 ～ 10:00	<p>【全体会】 奈良女子大学長挨拶 野口 誠之</p> <p>第二期 SSH の概要 横 弥直浩(SSH 主任・数学科)</p> <p>多目的ホール</p>		
休憩			
10:20 ～ 12:00	【分科会】		
	①SSH 国際交流の試 み	②理数教育における試 み	③「コロキウム」の試み
	<p>報告者 河合 士郎・櫻井 昭 山口 啓子・前田 哲宏</p> <p>司会 二田 貴広</p> <p>大教室</p>	<p>報告者 川口 慎二・越野 省三</p> <p>指導助言 重松 敬一(奈良教育大学 教授) 森本 弘一(奈良教育大学 教授)</p> <p>司会 北尾 悟</p> <p>多目的ホール</p>	<p>報告者 田中 友佳子</p> <p>コメント 辻 敦子(奈良女子大学助教) 小林 毅(校長・奈良女子大学 教授)</p> <p>司会 西村 拓生(奈良女子大学教 授)</p> <p>メディア教室</p>
昼食			
13:00 ～ 15:30	<p>【全体講演会】 「21 世紀を生きる人間に求められる教養とは何か」 上野 健爾(京都大学名誉教授)</p> <p>多目的ホール</p>		

【22日（木）午後のプログラム】

■ 公開授業①「教科教育における実践」

本校では、これまでの研究活動の成果を踏まえ、学校をあげて「リベラルアーツ（21世紀を生きる人間に求められる教養）」の理念に基づく教育のあり方を追究しています。私たちがこうした方向に進むとき、SSHのとりくみは主導的な役割を果たしてきました。公開授業①では、教科教育に焦点をすえた授業をごらんいただきます。そこには大きく二つの流れがあります。一つは、「リベラルアーツ」の理念に基づく教育実践の具体化に先鞭をつけている理数の授業です。もう一つは、理数の研究成果に刺激を受け、同様の方向で模索をはじめている教科の授業です。前者が、具体化の段階とすれば、後者は萌芽的段階にあるといえます。こうしたことがありますので、公開授業後の展開が少し変則的になっています。理数の公開授業についての協議につきましては、23日の分科会②で行うこととなります。教科教育ということはありませんが、もう一歩踏み込んで、また、公開授業②の「コロキウム」も視野におさめつつ、リテラシーとリベラルアーツの関係をどのようにとらえるのか、に力点を置いて意見交換を試みたいと考えるからです。

他の教科につきましては、従来どおり、公開授業後に協議の場を用意しています。なお、保健体育科の公開授業は、近畿地区国立大学附属学校連盟の研究分科会（幼小部会の体育科、中高校部会の保健体育科）をかねていることのお知らせしておきます。

(1) 数学科・理科（授業：13:30-14:20）

数学科

科 目：「数学特論Ⅱ」（6年選択者） 6C教室 授業者：川口 慎二

授業テーマ：「取り尽し法から区分求積法へ」

【授業概要】

「数学特論Ⅱ」は、6年理系を対象とし、中等教育6年間と大学との接続を意識して、微分方程式や複素数平面など発展的な内容を扱う科目である。今回の公開授業では、積分の概念に注目する。これまで定積分を区分求積法により学習してきたが、この積分の発想は古くアルキメデスの「取り尽し法」に遡る。アルキメデスの方法と区分求積法の考え方を比較することは、積分概念自体のより深い理解に繋がるだけでなく、概念が発展していく過程を実感することにより、生徒の数学観の変容が期待できる。

理科

科 目：「化学（理系）」（5年選択者） 化学教室 授業者：越野 省三

授業テーマ：「酸化還元反応から考えるエネルギー問題」

【授業概要】

酸化還元反応である金属メッキの実験を通して、自発的に起こる反応とそうでない反応について考える。物質が変化する際にはさまざまな姿のエネルギーの増減が伴っていることを理解し、エネルギー問題をエントロピーの問題として捉えることも、問題を理解する上で一つのポイントになるのではないかということを知る。また身の回りで起こっている自発的变化についても触れながら、我々がこれからの社会で生きていく上で、考えるべきことは何なのかを議論したい。

(2) 国語科（授業：13:30-14:20 研究協議と講演：15:50-17:20）

科 目：「国語基礎」（2年） 2C教室 授業者：金沢 節子

授業テーマ：「『平家物語』発展教材「俊寛」の可能性-歌舞伎「俊寛」の解釈と鑑賞から-」

【授業概要】

今回の授業では、『平家物語』の発展教材として「俊寛」を取り上げる。歌舞伎「俊寛」は、原点となる『平家物語』の「俊寛」像から、新たな「俊寛」像が創作されており、特に俊寛が島に一人取り残される姿は見どころの一つである。（本年6月国立劇場及び大阪松竹座歌舞伎鑑賞教室での演目）そこで、新たな「俊寛」像を通して、中世から近世への変遷、現在でも人々の心を魅了する普遍性等、生徒とともに考える授業に取り組みたい。

【研究協議】2B教室

【指導助言及び講演】 鳴島 甫（文教大学教授）

演題：「『言語活動の充実』と国語科の位置」

概要：学校教育全体で言語活動を充実させるに至った経緯とその中で国語科はどのような位置を占

め、その役割を果たさなければならないか。このことを中心に講演していただきます。

(3) 英語科 (授業：13:30-14:20 研究協議：15:50-16:40)

科 目：「Integrated English (Reading)」(4年) 大教室 授業者：山口 啓子
授業テーマ：「Integrated English における自己表現能力の育成 -Debating Gender Issues.-」

【授業概要】

本校の3, 4年生では、トピックを中心に構成する Content-Based Instruction の授業を行っており、4技能を統合して生徒の自己表現を促すよう努めている。今回のユニット ("Men and Women") では、リベラルアーツの理念に基づき、ジェンダーに関わる様々なサブトピックを扱う。身近な例から社会における男性と女性の役割について英語で理解を深め、生徒が積極的に意見を表現・交換する活動へと展開したい。

【研究協議】 メディア教室

【指導助言及び講演】 佐藤 臨太郎 (奈良教育大学准教授)

(4) 保健体育科

* 近畿地区国立附属学校連盟の研究分科会 (幼小部会の体育科、保健体育中高部会の保健体育科) をかねています。

(授業1 13:30-14:20 授業2 14:40-15:30 研究協議 15:50-16:40)

授業1

科 目：「体育」(2年男子) 第一体育館 授業者：大森 雄一郎
授業テーマ：「ハンドゲーム (ネット型) を通じてスキルを向上させ、試合の楽しみ方を考える」

【授業概要】

本学年の授業では、能力差を理解する中で運動を楽しみ、授業に取り組んでいくことを大切にしている。具体的には、運動が得意な者が苦手な者に対して、どのように理解を示し行動できるか、苦手な者は主体的に取り組むことができているか、に留意して授業を展開している。1年次では、ボールを扱う個人技術の基礎向上をテーマとして、ハンドスキル(ネット型)の授業を行った。2年次では個人技術の向上だけではなく、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をチームで工夫して楽しむことを実践させる予定である。

【研究協議】 第一体育館メディア教室 (「授業2」と合同)

授業2

科 目：「体育」(6年) 第一体育館 授業者：細谷 直史
授業テーマ：「選択制体育の集大成としての授業の在り方」

【授業概要】

仲間とスポーツを通じて身体活動の楽しさや喜びを体験すると共に、集団活動の企画・運営を生徒自身が実践することを重要視している。生徒自身に授業計画や授業案を作らせ、自ら運営させることによって生涯スポーツへの知識を高め、スポーツを主体的にかつ自立して楽しむ力をつけさせる。自分が選択した種目を比較的長期間実践させることにより、技術的・戦術的な目標も高いものとなり生涯スポーツへの意欲を高めさせる。教師は指導案作成の助言・指導を行うが、授業中は当日の担当者のサポート役に徹する。

【研究協議】第一体育館メディア教室（「授業1」と合同）

【指導助言】甲斐 健人（奈良女子大学准教授）

■ 公開授業②「学校設定科目『コロキウム（5年）』における実践」（14:40－15:30）

「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りません。もちろん、こうした領域における学習を通じて、個別的な能力の育成や学問的方法論を身につけることは大事です。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といえます。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育実践が、今年からスタートさせた学校設定科目「コロキウム」です。私たちはこの試みを、第二期SSH（2010－2014年度）の中核に位置づけています。公開授業②では、現在、展開している8つの講座のうち3つの講座について、学習活動の様子をごらんいただきます。本来ならば、研究協議の場を設定することが望ましいのですが、実践そのものが端緒についたばかりであるため、そのような場を用意することができません。しかしながら、新しい試みをすすめるなかで、感じ、考えていることについて、23日の分科会③「『コロキウム』の試み」において、お話をさせていただきます。「コロキウム」の試みを充実させるために、参加者のみなさまにお力添えいただければと考えています。

講座「数学と『私』」

授業者：田中 友佳子（数学科）

場所：ライブラリー

【講座概要】

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。

講座「電気と人間―「はかる」から「わかる」へ

授業者：米田 隆恒（理科）

場所：物理教室

【講座概要】

日本の家庭に初めて白熱電球が灯ったのは、それほど昔のことではない。50年ほど前でも、家には電球による照明が数個あるだけであった。それが今では、電気製品は空気と同じように生活のすみずみまで浸透し、ボタン一つであらゆることができるようになった。学校での「電気」についての勉強はやたら難しいが、日常は電気の知識を一切必要としないように思える。

しかし、3.11の衝撃は、「電気」だけではなく科学や技術について、日本や地球の未来について真剣に考えることを突きつける運命の日となった。この講座では、[科学の方法] [情緒] [トランスサイエンス] の3つの視点から、実験や議論をとおして、電気と人間の関わりについて過去・現在・未来を考える。

講座「メディア表現」

授業者：鮫島 京一（社会科） 場所：メディア教室

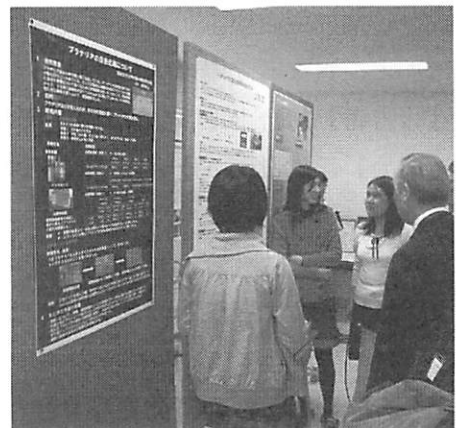
【講座概要】

この講座は、書くことから始めて、撮ることへと至るメディア表現の授業です。自分自身が感じていること、考えていることから出発し、それらに形を与えていくこと、すなわち、作品をつくる授業です。たしかに、この講座では作品をつくる技法について勉強していきます。しかし、それは手段にすぎません。何が目的なのか。一言でいえば、自分自身について理解を深めることです。なぜかといえば、何かを表現することは、そう表現しようとしている自分自身についての理解を深めることを抜きにしてはありえないと考えるからです。表現について学ぶことは、自分自身について学ぶことなのです。自分という作品を創る素養を磨きあう—このことを大事に授業をしています。

■ 生徒によるポスターセッション（15:50-17:20）

①SSH サイエンス研究会 会議室

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8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。



②東日本大震災復興支援プロジェクト 多目的ホール前

私たちは、東日本大震災の復興支援にみずから関わる有志生徒のグループです。3年生（中3）から6年生（高3）までの男女約30名が活動をしています。その一例をあげると、東北地方の中高生約90名とともに、2014年にパリで東北復興のイベントを開催するというゴールを目指して、様々な活動をしたりしています。そのために、2012年3月、8月に福島県いわき市で開催されたOECD東北スクールに参加しています。また、「被災地の復興のために、関西の中高生に何ができるのかを考え、試行錯誤しながら実行して、被災者ではない日本人の復興への関わり方」を探ったりしています。なお、今年度の活動については、奈良女子大学・教育システム研究開発センターの支援を受けています。

【23日（金）午前のプログラム】

■ 全体会（9:00－10:00） 多目的ホール

奈良女子大学長挨拶 野口 誠之

第二期 SSH の概要 横 弥直浩（SSH 主任・数学科）

本校の SSH は、第二期の 3 年目（通算 8 年目）となり、今年度はコア SSH（国際交流）にも指定されている。全体会では、本校の SSH およびコア SSH の概要と、第一期 SSH（2005－2009）から第二期 SSH（2010－2014）にどのように進化したのか、具体的な事業（内容と方法）、成果と課題等を報告する。特に、SSH の研究テーマである「自然科学リテラシーを基盤としたリベラルアーツ」についての研究を報告し、分科会での協議の課題提示としたい。

■ 分科会（10:20－12:00）

Ⅱ期 SSH 研究の重点領域、国際交流、教科教育における実践、そして学校設定科目『コロキウム』について、分科会を設け、意見交流をいたします。

分科会①：SSH 国際交流の試み—さまざまな思いが交差するなかで—

平成 22 年度（2010 年度）のコア SSH 指定から今日まで、本校の SSH 国際交流は大きな発展を遂げてきた。中でも、サイエンスキャンプにおいては、理科・数学科・英語科の三者が企画・運営に携わり、国内外共に多くの生徒の期待に応えるプロジェクトに成長した。しかし当初、各教科には運営について様々な考え方の違いがあった。教員たちが互いの迷いや本音をぶつけあいながら共に道を模索した過程で手に入れたものは何なのか。この分科会では、今年度の実施報告に加え、異なる立場の教員から語られる舞台裏を通して、3 年間の歩みについてご紹介したい。

【報告者】河合士郎（数学科）・櫻井 昭（理科）・山口啓子（英語科）・前田哲宏（英語科）

【司会】二田貴広（研究部主任・国語科） 【場所】大教室

分科会②：理数教育における試み —リテラシーとリベラルアーツの関係をめぐって—

「リベラルアーツ」の理念に基づいた教育実践において、教科教育はどのようにあるべきなのか。この分科会では、リテラシーとリベラルアーツの関係を問いながら、具体化をすすめてきた。その方向性は、理論研究よりもむしろ、授業実践に重きをおいた研究活動を積み重ねることを大事にしてきた。「リベラルアーツ」の涵養に結びつく指導や内容を整理していくという方針をたてたのである。本分科会では、前日の公開授業を振り返りながら、これまでの議論の経緯と授業実践について報告する。

【報告者】川口慎二（数学科）・越野省三（理科）

【指導助言】重松敬一（奈良教育大学教授）・森本弘一（奈良教育大学教授）

【司会】北尾悟（教育課程委員長・社会科） 【場所】多目的ホール

分科会③：「コロキウム」の試み—ある担当者の「語り」を聴く—

舞台は 4 月からはじまった「コロキウム」—「数学と‘私’」。教師として 4 年目を向かえた私が挑むのは、Ⅱ期 SSH を象徴する研究プロジェクトだった。教科教育は試行錯誤、総合学習の経験なし、担任としても修行中の私は、「リベラルアーツ」の意味するところも一知半解であるにもかかわらず、持ち前の度胸を発揮。数学を学ぶ意味について理解を深めようと生徒たちに呼びかけた。大学レベルの数学を学びたいと要求する生徒、受験に役立つことを求める生徒、「な

ぜ、君がここに」と私につぶやかさせた生徒…そんな一筋縄でいかない面々と、ここまで駆け抜けてきた。この分科会では、「コロキウム」を担当する中で、私が感じ、考えたことを中心にお話したい。新しい試みをはじめるときに直面する課題の一端を示すこともさることながら、若手教師が成長していくための支援のあり方についても、意見を交わすことができればと考える。

【報告者】田中友佳子（数学科）

【コメント】辻 敦子（奈良女子大学助教）・小林 毅（校長・奈良女子大学教授）

【司会】西村拓生（奈良女子大学教授）

【場所】メディア教室

【23日（金）午後のプログラム】

■全体講演会■ 13:00～15:30 多目的ホール

演題：「21世紀を生きる人間に求められる教養とは何か」

講演者：上野 健爾（京都大学名誉教授）

【概要】

本校では、21世紀を生きる人間に求められる教養を、「リベラルアーツ」というキーワードに変換しています。グローバル化の進む21世紀初頭の現在、人間社会が抱える課題は全世界的規模であり、ある学問の一領域で解決できるものではなくなっています。文系・理系に関わらず、広い視野と素養を備え、それを基に的確に判断する力や、科学的な視点や真理を追究する態度が重要になっています。数学者として、リベラルアーツ教育の視点から教養、中等教育のカリキュラム、SSHの取り組み等について語っていただきます。

【附属小学校】

○平成 24 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」

～学び合いによって思考を深める～

2. 期日 平成 24 年 6 月 15 日 (金)

3. 日程

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

受付	朝の会	公開学習①	公開学習②	公開学習① 協議会	昼食	公開学習② 協議会	分科会	全体会 学習を語る
----	-----	-------	-------	--------------	----	--------------	-----	--------------

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	しごと	わたしのあさがお	木村 光男
2月	けいこ(体育)	2月陣とりゲームをつくろう	西下 旬也
2星	けいこ(算数)	あわせていくら? ～たし算とひき算～	畔柳 英徳
3月	しごと	奈良さんぽ ～日常のまなび～	谷岡 義高
4月	けいこ(音楽)	歌い方を考えよう ～ひびき合うハーモニー～	中村 征司

第 2 限 公開学習② (10:15～11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
3星	けいこ(算数)	電車で旅しよう ～時間と長さ～	河田慎太郎
4月	しごと	川とくらしのつながりを考えよう	堀本三和子
4星	けいこ(造形)	ナ～イス キャッチ!	服部 真也
5月	けいこ(理科)	イケモンを見つけよう ～奈良のため池の小さな生物～	杉澤 学
5星	しごと	くらしの中の「つくる」「つかう」	清水 聖
6月	けいこ(体育)	6年月組の運動ランドをつくろう	阪本 一英
6星	けいこ(国語)	自分の生活とつなげて読もう「カレーライス」	西田 淳

公開学習①の研究協議会 (11:15～12:00)

学習区分	研究問題	指導者
けいこ(国語)	自らの言葉で表現できる子を育てるには	大野 智子
しごと	子どもの気づきを如何に生かすか	木村 光男
けいこ(体育)	子どもの考えをどのようにゲームづくりに生かしていくのか	西下 旬也
けいこ(算数)	自律的な子どもの学習をどうつくるか	畔柳 英徳

しごと	さんぽ学習からどのように学びをつくるか	谷岡 義高
けいこ（音楽）	自分の思いをどのように音楽に表現するのか	中村 征司

公開学習②の研究協議会（13：00～13：45）

学習区分	研究問題	指導者
けいこ（算数）	生活と算数をどうつなげるか	河田慎太郎
しごと	子どもの問題からどう学習を進めるか	堀本三和子
けいこ（造形）	表現に対する枠をどう破っていくのか	服部 真也
けいこ（理科）	団体研究を取り入れた理科学習をどのように創るか	杉澤 学
しごと	自分たちのくらしにどのように目を向けさせるか	清水 聖
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るか	阪本 一英
けいこ（国語）	子どもとともにつくる国語学習とは	西田 淳

分科会（14：00～15：00）

	研究テーマ	メンバー
A	学び合いを支える独自学習	日和佐 尚・堀本三和子・西田 淳 河田慎太郎・中村 征司・城本 知容
B	学び合いにつながる生活や学習の気づき	谷岡 義高・大野 智子・西下 旬也 清水 聖・服部 真也
C	子どもたちの学び合いを引き出す学習づくり	杉澤 学・阪本 一英・畔柳 英徳 木村 光男・太田原みどり

<p>A</p> <p>学び合いのためには、一人ひとりが自分の学びを確かなものにしておかなければならない。独自学習こそが、豊かな相互学習の展開を支えるものである。相互学習へとつながる独自学習を考えたい。</p>	<p>B</p> <p>子どもは日々生活や学習の中で様々な気づきを得る。「驚き」、「発見」、「ふしぎ」などで表現されてくる子どもの気づきを大切に、学び合いにつなげていく価値や方法について考えたい。</p>	<p>C</p> <p>子どもたちはお互いに学び合うことによって、学びを深めていくと共に広めていくことができる。この学び合いをどのように引き出すかを、学年、領域に分けて考えたい。</p>
--	---	--

全体会（15：15～16：15）

「子どもとつくる学習を語る」

本校教諭 杉澤 学 ・ 大野 智子

○平成 24 年度 学習研究集会

1. 主題 主題 自律的に学ぶ子どもを育てる「奈良の学習法」

～学び合いによって思考を深める～

2. 期日 平成 24 年 2 月 15 日 (金)・16 日 (土)

3. 日程

〈1 日目〉 2 月 15 日 (金)

8:15 8:50 9:10 9:15 10:00 10:15 11:00 11:15 12:15 13:45 14:00 15:30

受付	朝の会	公開学習 ①	公開学習 ②	昼食	分科会	講演
			低学年集会			

■公開学習① (9:15~10:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1 月	けいこ (国語)	おはなしをたのしもう「たぬきの糸車」	大野 智子
1 星	しごと	わたしの「しごと」 みんなの「しごと」	木村 光男
2 月	しごと	はたらく人たち	西下 旬也
2 星	しごと	新聞社員になろう	畔柳 英徳
3 月	けいこ (理科)	金属と磁石	谷岡 義高
3 星	けいこ (算数)	考え方を聞き合おう「小数」	河田慎太郎
4 月	けいこ (音楽)	附小ミニコンサートをしよう	中村 征司

■公開学習② (10:15~11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
4 月	しごと	くらしの中の木を探ろう	堀本三和子
4 星	けいこ (造形)	コロコロ ごろごろ ドスン グロリ ヒューン!!	服部 真也
5 月	しごと	みんなの笑顔があふれるまちづくり ～村にくらす～	杉澤 学
5 星	しごと	くらしの中の「つくる」「つかう」	清水 聖
6 月	しごと	日本の国の問題を考えよう	阪本 一英
6 星	けいこ (国語)	これまでの学習を生かして「海の命」	西田 淳
低学年	なかよし	低学年なかよし集会 (発表・先生の話)	低学年教諭

■分科会 (12:20~14:00)

	研究テーマ	メンバー
A	子どもの思考力を高める学び合い	日和佐 尚・堀本 三和子・西田 淳 河田慎太郎・中村 征司・城本 知容
B	学び合いを深める独自と相互の学習の関連	谷岡 義高・大野 智子・西下 旬也 清水 聖・服部 真也
C	子どもたちの学び合いを引き出す学習づくり	杉澤 学・木村 光男・阪本 一英 畔柳 英徳・太田原みどり

■講演 (14:00~15:30) 体育館

題目 「奈良の学習法」～わたしの道のり～

梶田 萬理子 (本校副校長)

<2日目> 2月16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)	おはなしをたのしもう「たぬきの糸車」	大野 智子
1星	しごと	わたしの「しごと」 みんなの「しごと」	木村 光男
2月	けいこ (体育)	2月 器械運動ランドをつくろう	西下 旬也
2星	けいこ (算数)	10000までの数	畔柳 英徳
3月	けいこ (理科)	金属と磁石	谷岡 義高
4月	けいこ (音楽)	附小ミニコンサートをしよう	中村 征司
4星	けいこ (造形)	コロコロ ごろごろ ドスン グロリ ヒューン!!	服部 真也

■公開学習④ (10:15~11:00)

学級	学習区分	学習内容	指導者
2星	食の学習	きゅう食のひみつをさぐろう	太田原みどり
3星	けいこ (算数)	算数研究発表会「小数」	河田慎太郎
4月	しごと	くらしの中の木を探ろう	堀本三和子
5月	けいこ (理科)	電気の研究シリーズ③ 電磁石の性質と生活への応用について調べよう	杉澤 学
5星	しごと	くらしの中の「つくる」「つかう」	清水 聖
6月	けいこ (体育)	6月 運動ランド ファイナル	阪本 一英
6星	けいこ (国語)	これまでの学習を生かして「海の命」	西田 淳

■公開学習③の研究協議会 (11:15~12:15)

学習区分	研究問題	提案者
けいこ (国語)	自ら読みを問い直すことができる子を育てるには	大野 智子
しごと	豊かなコミュニケーションと協同的探究	木村 光男
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)	自律的に学習を進める子どもをどう育てるか	畔柳 英徳
けいこ (理科)	自ら追究する子どもを育てる独自学習とは	谷岡 義高
けいこ (造形)	生活を豊かにする造形学習とは	服部 真也
けいこ (音楽)	ともに伸びる音楽学習をどうつくるか	中村 征司

■公開学習④の研究協議会（13：15～14：15）

学習区分	研究問題	提案者
食の学習	食への興味関心をどう高めればよいか	太田原みどり
けいこ（算数）	生活と学習をつなげる独自学習とは	河田慎太郎
しごと	互いを高め合う学び合いをどうつくるか	堀本三和子
けいこ（理科）	生活につながる理科学習をどうつくるか	杉澤 学
しごと	学習の中に経験をどう取り入れるか	清水 聖
けいこ（体育）	自らの運動を自らデザインする学習をいかに育むか	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での教師の役割とは	西田 淳

■学校保健研究協議会（13：15～13：45）

学習区分	研究問題	提案者
学校保健（協議会のみ）	養護教諭の立場から見た子どもの成長	城本 知容

■講演（14：30～16：00） 体育館

演 題「明日への希望－学ぶ主体の子どもを育てる－」

守屋 淳 先生〔北海道大学大学院教育学研究院教授〕

【附属幼稚園】

2012 年度公開研究会報告

[研究主題]

「思考力の芽生えを支える環境構成と援助 —教育課程の作成—」

[期日] 平成 25 年 2 月 15 日 (金)

[日程]

8:45 9:00 11:30 11:45 12:15 13:30 14:00 14:15 15:45

受付	公開保育	移動	全体会	昼食	学年別 分科会	移動	講演

◆全体会 研究報告「思考力の芽生えを支える環境と教師の援助 —教育課程の作成—」
報告者 柿元みはる

◆学年別分科会

- ・当日の保育について
- ・思考力につながる幼児の姿を教師がどう見取り援助するか

担当 3 歳児 柿元みはる、津村樹理
4 歳児 角田三友紀、鎌内菜穂
5 歳児 松田登紀、松永由美

◆講演 講師 神長美津子先生 (東京成徳大学)
演題 「学校教育のはじまりとしての幼児期の教育の在り方」

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
中等国語科教材内容論 A	金沢 節子
中等英語科教材内容論 A	塩川 史・前田 哲宏
中等英語科教材内容論 B	平田 健治・山口 啓子
地理歴史科教育法	武田 章
中等社会科教材内容論（地歴分野）	北尾 悟・落葉 典雄
中等社会科教材内容論（公民分野）	鮫島 京一・中村 博之
中等数学科教材内容論 A	横 弥直浩
中等数学科教材内容論 B	横 弥直浩
中等理科教材内容論 A	矢野 幸洋
中等教科教育法家庭 A	永曾 義子
中等教科教育法保健 B	細谷 直史
中等教科教育法保健体育 B	細谷 直史

【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 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	角田三友紀
保育内容指導法・人間関係	松田 登紀
初等教育方法論	柿元みはる

(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）87名　3回生実習（本学学生）57名

【附属小学校】

教育実習 39名

給食経営学臨地実習 30名

栄養教育実習 7名

【附属幼稚園】

実習Ⅰ 19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

2012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AⅠ」（文学部人間関係行動学専攻科目：前期）

日時：2012年6月14日（木）・6月21日（木）・28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一对一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：

・2012年5月29日（火）11:00～12:00 附属小学校3年生組（担任：河田慎太郎教諭）

・2012年6月5日（火）11:00～12:00 附属幼稚園全クラス

受講生：2012年度14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。今後四年間で「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／研究院人文科学系）

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：

・2012年5月24日・31日（木）8:50～10:40 附属小学校

2年生組（担任：畔柳 英徳教諭）、2年月組（担任：西下 旬也教諭）、

6年生組（担任：西田 淳教諭）

・2012年7月5日（木）9:00～11:00 附属幼稚園

ひまわりぐみ（担任：角田三友紀教諭）、たんぼぼぐみ（鎌内 菜穂教諭）

つきぐみ（担任：松田 登紀教諭）、ほしぐみ（担任：松永 由美教諭）

受講生：2012年度 17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（文学部／研究院人文科学系）

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：2012年度 附属小学校2名、幼稚園3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／研究院人文科学系）、日和佐 尚（附属小学校）、鎌内 菜穂（附属幼稚園）

5. 子ども活動デザイン論特殊研究（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：2012年12月4日（火）12:30～14:00 附属幼稚園全クラス

受講生：28名

内容：本科目は、発達生態学を理論的基盤として、活動デザインの理念と目的を論じるものである。具体的には、活動を構成するメディアや空間、カリキュラム、組織、システムなどにおいて、デザインの理念がいかに関体化され、活動を引き出すことになるのか、ということを検討する。加えて、実習として、幼稚園を想定した遊びコーナーのデザインと試行、評価、報告を通して、デザイン活動の一連を体験する。附属幼稚園においては、学生が数名のグループでデザインした遊びコーナー5件を実践した。

担当者：本山方子（研究院人文科学系） 教務補佐：辻岡美希（文学部）

教育システム研究 第9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)9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. 9

CONTENTS

PART I ARTICLES

- A Discourse Analysis of “Narratives” about the Nara Method of Learning (1)
..... Takuji Suzuki 5
- An Investigative Report on the Foreign Students of Nara Women's Higher Normal School
..... Asako Haneda 13
- How Should Secondary School Teachers Approach Students at the Time of Entrance?:
Through Listening to the Life Story of My Former Pupil Kyoichi Sameshima 23
- The History and Development of Education for International Understanding in China
..... Ri Shin 47

PART II REPORTS ON CLASS ACTIVITIES

- Programs of Joint Activities between Kindergarten and Elementary School by Coordination
of Teachers: For Children's Succession of Learning Practice and the Development
of Logical Thinking Jyunya Nishishita, Toki Matsuda 61
- A Study of the Theory and Practice of Social Studies in Secondary School:
Listening to the Narratives of Students Kyoichi Sameshima 73
- Practical Education Research on “Long-Distance Cooperative Learning” in Secondary School:
The “OECD Tohoku School” at Nara Women's University Secondary School
..... Takahiro Futada 109

PART III ACTIVITIES OF THE CENTER, APRIL 2011 to MARCH 2012

1. Projects at the Center 119
2. Contributions of Attached Schools to Other Organizations and Researchers
..... 123
3. Supports for Students and Researchers by the University's Attached School
..... 138
4. Academic Subjects Provided by the University Attached School Staff
..... 140

2013

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