

「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」

報 告 書

平成 15 年度 奈良女子大学教育改善推進費（学長裁量経費）

平成 16 年（2004 年）3 月

## この報告書について

この報告書は、平成15年度 奈良女子大学教育改善推進費（学長裁量経費）による教育研究改革・改善プロジェクト「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」の報告書です。

奈良女子大学には現在、文学部附属として幼稚園、小学校、中等教育学校の各附属校園があります。いずれの校園も大正自由教育の時代からの伝統と優れた教育実践の蓄積を有し、わが国の教育を先導する重要な役割を果たしてきました。しかし平成13年11月に「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書が出され、その中で本学のような非教員養成系大学の附属学校は「大学として教育研究上真に必要とされる場合」以外は廃止する、という厳しい方針が示されました。それを受けて本学では同年12月に、当時の丹羽雅子学長直属の諮問機関として「大学における附属校園の位置づけに関する検討委員会」が発足し、翌平成14年4月、附属校園を全学附属に改組すると共に全学的に附属を活用した教育研究活動を推進するための新しい研究組織を創設することを骨子とした答申を学長に提出しました。この答申の実現に向けて、上記「検討委員会」を引き継いで発足した「奈良女子大学附属校園設立準備委員会」では改組に向けた具体的な検討・準備を進め、平成14年12月、答申「教育システム研究開発センターの設立について」が出されました。

本プロジェクトは、奈良女子大学と附属校園を取り巻く厳しい情勢に鑑みて上述のような改組の実現まで手をこまねいて待つわけにはいかない、という思いを懐く（これまで附属との関係が深かった）文学部人間行動科学科の教員有志と各附属の教員代表とが協力して、附属学校部と教育システム研究開発センターの創設を先取りして実質的な連携を推進することを目指して組織されました。メンバーは西村拓生、天ヶ瀬正博、本山方子（文学部）、吉田信也、岩城裕之（中等教育学校）、杉澤学、金津琢哉（小学校）、飯島貴子（幼稚園）の8名で、平成15年4月からほぼ隔週でミーティングを持ち、大学—附属間および附属相互の連携推進のための諸企画と共同研究に取り組んできました。

本報告書は、そのプロジェクトの活動報告書であると同時に、現時点での奈良女子大学と附属校園の連携のあり方を総覧・総括し、新しいセンターのための「基本台帳」を作成することを意図して作成されました。さらに本プロジェクトの共同作業を通じて私たちは、大学・各附属の教員間での、かつて無かった濃密な—時として厳しい葛藤をはらんだ—コミュニケーションを体験しました。その体験は、確かな信頼関係と新たな問題意識とを、私たちにもたらしました。これもまた、新しいセンターにとって大切な基盤となるはずです。

そしていよいよ平成16年4月より、附属学校部と教育システム研究開発センターが正式に発足します。本プロジェクトの成果がそれらの新しい組織に順調に受け継がれ、その活動が、単に奈良女子大学と附属校園のためだけではなく、わが国の教育の発展に真に貢献するものとなることを強く念じつつ。

平成16年3月

プロジェクト代表者 西村 拓生  
(文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座)

# 目 次

発刊の辞	(西村 拓生)	1
目 次		2
第1部 研究論文		5
「臨床教育学」的授業研究の試み(1) —大学と附属校園の協働のために—	(西村 拓生)	7
異なる校種の教員による授業研究の効果と課題		
—中等教育学校における国語表現授業の臨床教育学的授業研究の試行から—	(岩城 裕之)	21
第2部 実践報告		29
幼小の交流活動	(堀本三和子)	31
アカデミック・ガイダンス	(吉田 信也)	40
第3部 年次活動報告		51
1. 学内連携		53
(1) 共同研究		
A. カリキュラムの総合化への先導的実践と理論化		
「臨床教育学」的授業研究	(西村 拓生)	53
想像世界の形成と維持にかかわる“会話能力”と“想像力”の発達の研究	(麻生 武)	54
B. 学校教育体系の再編成に向けた実践・研究		
アカデミック・ガイダンス	(吉田 信也)	55
初等教育学校設立構想	(阪本一英、前田正代)	57
C. 理数科教育の再構築		
自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と		
理数系学問への関心との関連を探る	(麻生 武)	59
小動物とロボットをめぐる就学前児のコミュニケーション活動の		
生態学的研究	(麻生 武)	61
子ども科学研究発表会	(杉澤 学)	62
24時間学習システム(WebCT)の活用	(吉田 信也)	64
D. 発達支援と「心の教育」		
「カンガルー広場」—幼稚園における子育て支援	(飯島 貴子)	66
就学移行期の心理的变化に関する研究—教室談話に焦点をあてて—	(本山 方子)	67
子どもの仲間関係の発達の研究	(本山 方子)	69
こそだてトーク(子育て支援プログラム)の実践的研究	(本山 方子)	71
大学・附属中等教育学校の教育実践の連携		
—「こころの広場」の活動を通じて—	(森岡 正芳)	72
E. 国際化の推進		
ラーニングスクール	(杉峰 英憲)	73
FlaTプロジェクト	(吉田 信也)	74
F. その他		
木質空間の室内環境に関する実態調査	(磯田 則夫)	76

子ども学プロジェクト	(浜田寿美男)	78
(2) 単独研究		
中等教育学校の研究開発		
これからの中等教育のさまざまな課題に対応できる6年一貫教育課程の 実践・評価に関する研究開発、および大学との連携を重視した教育の あり方の研究開発(文部科学省研究開発学校)	(吉田 信也)	79
小学校での研究	(金津 琢哉)	81
幼稚園での研究	(飯島 貴子)	82
2. 学外連携		
(1) 学校訪問・参観者記録		84
(2) 公開研究会報告		85
(3) 学内での教育活動公開		92
(4) 連携フォーラム記録	(西村 拓生)	96
(5) アフガニスタン女性教員支援プロジェクトとの関わり	(中道 貞子)	97
3. 教育支援		101
(1) 教職科目担当		
(2) 教育実習受け入れ		
(3) 長期研修(1週間以上)受け入れ		
(4) 学外授業支援・指導・講演		
4. 専門教育への連携協力		103

第 1 部

研 究 論 文

# 「臨床教育学」的授業研究の試み（1）

## — 大学と附属校園の協働のために —

西村 拓生（奈良女子大学文学部助教授）

### はじめに—大学と附属校園の協働はなぜ困難か？

奈良女子大学では現在、大学と附属校園との連携強化が求められている。そのきっかけとなった「国立の教員養成系大学・学部の在り方に関する懇談会」報告書（2001年11月）では、「大学として教育研究上真に必要とされる場合」以外は、本学のような一般大学の附属は原則として廃止、という方針が示された。本学にとっては厳しい方針ではあるものの、現行の学校教育のあり方を前提とする教員養成系の大学・学部とは違った、ラディカルな教育研究（同報告書の表現では「実験的、先導的な教育課題への対応等」）にこそ本学の附属の存在意義があることは確かであろう。そこで、そのためにあらためて問われねばならないのは、大学と附属の連携・協働とはそもそも如何なるものであるべきか、である。

大学と附属との連携を考える際に、我々は通常、以下のようなモデルでそれをイメージしているように思われる。一つは、大学の研究者があるべき教育の理念や、そのための方法論—総じて「理論」—を提示し、附属の教員がそれを試行的に「実践」して、その成果を研究者がアセスメントして理論にフィードバックして行く、というモデルである。附属はいわば工学系の研究における実験室の役割を果たす。その意味で「テクノロジー」モデルと称することも可能かもしれない。連携にあたって大学の指導性が強調される場合に素朴に前提されているのは、多くの場合、このモデルであろう。

この第一のモデルでは理論が先行するものと考えられているのに対し、逆に実践が先行する、いわば「現場からの立ち上げ」モデルも考えられる。この場合は、既に教育現場において意味のある「実践」が行われていることを前提に、研究者はそれらを観察、記述、分析、あるいは解釈することにより、それらの実践の意味を「理論」化して行く。その理論は当の実践にフィードバックされ、それを再び方向づけることになると同時に、附属の実例とセットとなって他の多くの実践に対する示範としても機能するだろう。本学のように既に附属に豊富な実践の蓄積がある場合、このモデルの妥当性は高い、と考えられるかもしれない。

このように大学と附属との連携のあり方を「理論」と「実践」の関係の問題として把握し直すならば、それはこれまでも教育学において繰り返論じられてきた主題である。上述のような双方向のベクトルの如何という単純なモデルは、理論的には両者の「循環」や「媒介」をめぐる洗練されたメタ理論に止揚されている（たとえば小笠原道雄 1985）。しかし実際には、19世紀の国民教育制度の整備期にその方法論的基礎づけを行う役割を期待された、という学問領域そのものの出自からして、従来の教育研究において主流を占めて来たのは前者のモデルであった。それに対して、20世紀ドイツの精神科学的・解釈学的教育学の系譜は、新教育運動の諸実践に基づいて（この点については今井康雄 1998a：19）、基本的に後者のモデルの教育理論を発展させ、教育学の内部では一定の地位を占めている（小論の主題である「臨床教育学」も、ある意味では、その系譜上に把握することができる）。それ故、後者のモデルを、前者の「テクノロジー」モデ

ルに対して「解釈学」モデルと呼ぶことも可能かもしれない。

ところで、今日あらためて大学と附属の連携強化が求められるのは、これまで両者の関係が必ずしも順当なものではなかったからであろう。もちろん本学でも、大学の教員による、附属をフィールドとした研究は、心理学、体育学を中心として数多く行われてきた。しかしそれらの大半は、研究上の便宜を除けば附属との連携による研究である必然性が希薄であり（そのことは、それらの研究そのものの評価とは、もちろん別の問題である）、「理論－実践」の関係において附属の教育が「よりよく」なることを志向するものだったとは言い難い。しかし、我々の連携が、単に組織の生き残り策である以上の——国立大学とその附属としての存在理由や使命にかかわる——意義をもつものであるとしたら、それは附属の教育が「よりよく」なることが、何らかの意味で日本の教育が「よりよく」なることにつながるような「研究－教育」の、「理論－実践」の関係でなければならないだろう（ただし、この「よりよい」という言い方の背後にあるものに関しては留保が必要である。その点については後述する）。

そのような意味での連携も従来、試みられなかったわけではない。しかし、木下竹次や重松鷹泰の時代はさておき（彼らと附属教員との関係が如何なるものであったのかは「理論－実践」問題の視点からあらためて十分に検討されるべき研究テーマであるが）、近年に限定するならば、大学が指導性を発揮しようとする上記の「テクノロジー」モデルの構図は、本学においては試みられることも稀なら、そのわずかな事例も不首尾に終わっている。「中等教育学校」の実験は、今のところ大学による十分な「理論」的関与を欠き、「理論－実践」ではなく、いわば「政策－実践」関係の中であって附属教員に「理論」的努力を併せて強いる構図になっているように思われる。この事態を如何に理解すべきだろうか。筆者には、それは単に「過去の行きがかり」の故や、個人的資質の問題や、大学の研究体制の不備の故だけではなく、そもそも「テクノロジー」モデルでの教育研究の限界によるもののように思われる（この点については後に詳述する）。

他方、「現場からの立ち上げ」モデルの研究は、本学ではとりわけ附属小学校に関して（皮肉なことに）主として学外の研究者によって行われてきている。小論のタイトルにも示唆した通り、自らが広い意味での「解釈学」モデルに立脚しようとしている限りにおいて、それらの研究の意義と可能性を筆者は否定はしない。だが、それらが自らの教育観のナイーブな投影や、あるいは戦略的なプロパガンダや追従に陥っていない保証は、はたしてどこにあるだろうか（筆者自身のかつての論考もまた、そのようなものであったかもしれない疑念を、少なくとも筆者は否定し得ない）。「現場からの立ち上げ」モデルの教育研究が我々にとって本当に意味あるものとなるためには、その方法論はまだ十分に検討され、試され、鍛えられる必要がある。

実際には、「中等教育学校」や幼小一貫教育、「総合学習」等の政策科学的な「研究開発」の課題に対して「テクノロジー」モデルの「理論－実践」関係で臨むことから、我々は逃れることはできない（それができると考えるのは、システムの外部に逃れることができるという幻想に過ぎないだろう）。しかし、それとは異なる——それを揺さぶり、子どもたちと教師たちに生き生きとした生の余地をもたらし得る——「理論－実践」関係はあり得ないだろうか。

その可能性の一つとして構想されているのが、小論のテーマである「臨床教育学」の、教育相談の場から日常的な授業研究への展開の試みである（西村拓生 2003b）。その方法論的検討は未だ緒についたばかりであるが、今後の共同作業の前提となる共通理解のために、小論ではまず、「臨床」の意味について状況論的および原理論的にラフスケッチを行いたい。

## I. 「臨床教育学」のアクチュアリティ

### 1. 「臨床」をめぐる意味の争奪戦

教育学の領域では現在、「臨床教育学」が注目を浴びている。たとえば日本教育学会では1990年以来、大会におけるシンポジウム等で何度か臨床教育学がテーマとして取り上げられ、『教育学研究』誌でも臨床教育学ないし臨床をキーワードとして特集が組まれている。臨床教育学をタイトルに含む著作の刊行も、この数年の間に既に十数冊を数える。大学の講座の名称となっているケースはまだ少ないものの、履修コースや授業科目名としては（類似する「教育臨床（学）」等も含めて）既に枚挙にいとまがない（もはや「臨床」という言葉自体が陳腐化し、「賞味期限が切れつつある」と言うべきかもしれない）。しかし、それにもかかわらず（あるいは、それ故に）臨床教育学とは何かについての共通理解は未だ皆無に等しいというのが現状である。様々な立場、様々な流儀の教育研究が「臨床」という言葉をめぐって、いわば「意味の争奪戦」を行っている状況である。

それらを網羅して分類を試みるのが小論の課題ではない（それに関しては、後述する新堀によって包括的なレビューと整理が試みられている。新堀通也 2002）。ここでは我々が方法論的な手がかりとしようとする際の「臨床」の意味を明らかにするのに必要な範囲で、それらの中の主要な流儀について一瞥する。

日本において臨床教育学という名称を関した講座を最初に創設したのは、1988年、京都大学教育学部であった。その際、それを主導したのは臨床心理学者の河合隼雄と教育哲学者の和田修二であった。ユング派の精神分析家・理論家としてのみならず、いわゆる「こころの教育」やスクールカウンセラー事業の推進に中心的役割をはたした河合の活動については周知の通りである。和田は、精神科学的・解釈学的教育学を代表する教育哲学者の一人であるオランダのM.J.ランゲフェルドに学び、その「規範的、実践的な子どもの人間学」の具体化として臨床教育学を構想した。和田の構想は現在、皇紀夫に継承され、展開されている。次いで1994年には武庫川女子大学に臨床教育学専攻の研究科が設置された。その中心となったのは、教室における私語の研究などでも知られる教育社会学の重鎮、新堀通也であった。

これら三者の構想は、単に草創期に方向づけを行ったという意味にとどまらず、臨床教育学という同一の名称の下での根本的に異なる志向を端的に示すものとして、しばしば引き合いに出されている（たとえば今井康雄 2001、酒井朗 2002）。いずれの構想も、子どもと教育をめぐる危機的状況、様々な教育問題の頻出への対応を契機とする点では共通している。そのような状況に対して河合は、教育学や心理学、社会学といった既成の学問は、近代科学に通底する「客観性」「普遍性」「論理性」の故に「直接的には役立ち難い」と述べる。そして、それらの諸学問とは異なり、客観的観察者の立場をとらずに「現象に自らかかわる」、「個」を大切にしつつ客観的距離をもつ、子どもや親の視点に立つ、といった方法論的特徴をもつ臨床教育学が「役に立つ学問」として求められている、と主張する（河合隼雄 1995: 6）。これらはいずれもカウンセラーに求められる技法・態度に他ならない。いわば河合の構想は、従来の教育および教育研究における理論と実践との乖離を、臨床心理学的な技法や態度によって埋めようとするものである。

同じ問題状況を新堀は「教育病理」と名付け、医学とのメタファーによって臨床教育学の構想を語る。すなわち、個々の病理症状は「今日の教育や社会の全体に根ざす症候群」であり、「個別的な症状の広い背景を明らかにすることによって、新しい解決法を示す」こと、そして「教育病理症候群の…原因究明を通して、その発現の予防に理論的裏付けを与える」ことが、臨床教育



学の役割である、と（新堀通也 1996：9）。医療における基礎医学にあたるのは、教育学、心理学、福祉学といった学問分野である、とされる。新堀の構想は、それらの方法論や知見を総動員し、一貫した理論の体系に再編成することにより、教育問題に直面する実践現場の実用的なニーズに応えようとするものである。同様に「役に立つ学問」を志向しつつも、新堀は河合とは対照的に、科学的な理論の提示が実践における問題の「解決」に寄与し得る、ということをナイーブに前提としている。

和田の場合は、これまでの教育学における「科学主義的、還元主義的で決定論的な思考」を批判し、それに対して「教育活動の個別性や一回性を重視し、教育の理論が教育の実践に基づいて絶えず吟味され更新されねばならない」と述べる（和田修二 1996：26）。この基調において和田は河合と一致しており、新堀とは対照的である。しかしその一方で和田は、臨床心理学の陥りがちな陥穽を厳しく指摘する。それは、臨床心理学が意識的・無意識的に医学における「治療」をモデルとすることにより、当面の不適応行動の解消や現状復帰以上の、より向上的で積極的な意味や価値への志向を見失いがちである、という批判である（ランゲフェルドの言う「規範的」人間学の含意もこの点にある）。この批判には、あるいは臨床心理学の側から異論もあるかもしれない。しかし、たとえば河合の言説の一般的な説得力の大きさの源泉に、既成の伝統的な教育観が無批判に存在している、という指摘（今井康雄 2001：6）に筆者も同意する。

ちなみに、このような和田の批判のちょうど裏返しの構図で教育学と臨床心理学の差異を指摘する議論もある（田中毎実 2000：38）。すなわち、臨床心理学は原理的にカウンセラーとクライアントの「相互性」を重視することにより、「本質的に非対称性が含まれる」教育関係に固有の様相——教師による「教育責任」の能動的引き受け——は、つねに消極的批判的にしか扱われない（それがしばしばスクールカウンセラーと教師との軋轢の原因ともなる）、という批判である（それに対して田中は「非対称性を組み込む相互性を主題化する」という課題を提起する）。先の和田の議論と合わせるならば、表面的には子どもの視点に立ち、相互性を重視する解放的な姿勢を見せながら、深層においては現状適応を促す抑圧的な役割をはたす、というネガティブな臨床心理学像が描かれることにもなる（もっともそれは、原理的に「自由と強制のパラドックス」を抱え込んだ近代教育学そのものの倒立像と見ることもできるだろう）。

いずれにせよ、上に一瞥したような従来の教育学と臨床教育学への批判の故に、和田の臨床教育学の構想においては「教師やカウンセラー自身の既成の教育観の自己批判と再構築」（和田修二 1996：10）が重要な位置を占める。この「批判・再構築」の契機にさらに力点を置いて（その分、和田に見られた「規範的」契機は背景に退いたかたちで）展開されているのが皇の臨床教育学である。皇の構想については後に、その理論的基礎となっているリクールの解釈学に遡って検討したいが、あらかじめ簡単に要約するならば、それは以下のようなものである。すなわちそれは、たとえばいじめや不登校といった教育問題に対して、それらが「問題」であることを前提として「解決」や「治療」を求めるのではなく、むしろそれらの出来事を「問題」たらしめているコンテクスト——そもそも教育とは何か、また問題とは何か、についての日常的な理解——を問い直す契機として受けとめる。求められるのは「問題」に直面した教師や親が、問題と見なされる出来事を異なった「筋立て」で「語り直す」ことである。そのようにして「教育的日常を支えている教育に関する通常の「物語」を異化し、それに新しい「筋立て」を造り出す」こと、「陳腐化した退屈な教育の「物語」に新しい局面を開く」ことを、皇の臨床教育学は目指す（皇紀夫 1996a：38）。

それ故、皇は、教育現場における「問題」の「解決」が臨床教育学に期待されていることを十分に承知した上で、それが日常的な意味で「役立つ」ことから敢えて戦略的に距離をとる。この点で彼のスタンスは、新堀のそれとも、また河合のそれとも、鋭く対立している。志向されるのは「(従来の教育理論のような) 教育の現場との実体的で功利的な関係とは異なった関係」(皇紀夫 1996a : 39) である。皇の構想に対しては、しばしばその実践的(と言うよりも、実用的)な有効性に関して疑問が投げかけられる。しかし、まさにその「役立つ」ということ、有効であるということの意味自体が、そこではラディカルに問われているのである。この原理的な徹底性の故に筆者は、他の諸構想に比して皇の臨床教育学にアクチュアリティを認める<sup>(註1)</sup>。だが何故、とりわけ皇の構想がアクチュアルなのか。それを説明するためには、我々が現在おかれている社会のおよび思想的な状況をどのように把握しているのかを提示する必要がある。

## 2. 社会的背景

概ね 1990 年代以降、教育学のみならず様々な領域で「臨床の知」や臨床的態度が評価され、近年では従来のような医学や心理学の領域以外でも「臨床」を冠した名称(臨床哲学や臨床社会学など)が用いられるようになってきている。その根底には後述するような思想の潮流があるが、同時に、それに呼応し、広範に受け入れる社会状況も存在していると思われる。以下、まず「臨床」がもてはやされる社会的背景について、松下良平の議論に依拠して一瞥しておきたい(松下良平 2001)。

第一は、今日の社会では人間が抽象的で無記名な<ひと>(das Man)になる傾向が強いが故に、自らの存在の固有性の模索(いわゆる「自分探し」)や自己に固有の状況(「いま・ここ」性)への配慮が志向されること。また生活の断片化・平板化・脱歴史化の進行の故に、自らの生活や人生に物語性を求めるようになったこと。その背後には、個性化・差異化、自己実現、他者からの承認といった欲求を駆り立てる消費資本主義の「成熟」があることに松下は注意を促す。

第二は、ポスト工業化社会では、顧客の感情や個別的・特殊的なニーズに配慮したケアやコミュニケーションの技能が高い商品価値をもつこと。

第三は、情報資本主義・消費資本主義の進展は、管理の拡大と高度化、操作的・道具的な人間関係の先鋭化、業績主義の強化…等々の故に人々のストレスを強め、その解消や癒しを要請するが、それ自体がまた消費資本主義の中で新たな商品となり、結果的にあらゆる人が臨床的な対応(癒し・ケア・カウンセリング)を待つ存在に仕立て上げられる、ということ。

第四は、「心の病人」や「心の健康に問題がある人」による逸脱行為や社会秩序の崩壊の効果的予防への関心。その合理的コントロールや監視に貢献することにより、「臨床の知」は、社会による「人間疎外」に抵抗しつつ、同時にそれを強化する、という逆説を担うことになる、と松下は指摘する。

第五は、社会システムがますます複雑化・精緻化し、その流れはもはや変えることはできないという諦念——いわゆる「大きな物語」の終焉——が人々に浸透していること。そのため諸問題の解決は、システムの変革によってではなく、システム内部の人間関係や心理の具体的・個別的な操作に求められることになる。

松下は、これらの社会的条件——いわゆるポストモダン社会——が「臨床」への関心の高まりの背後にあることを指摘しつつ、それに呼応・共鳴する一般的な思想動向についても整理しているが、以下、小論では近年の教育学の動向にもう少し引きつけて、臨床教育学——とりわけ皇の構

想における——のアクチュアリティを明らかにするために必要な思想状況の整理を独自に試みる<sup>(注2)</sup>。

### 3. 思想状況——言語論的転回・構築主義・物語論

社会学者の見田宗介は高度成長期の後の日本社会を——戦後の「理想の時代」、高度成長期の「夢の時代」との対比で——「虚構の時代」と特徴づけている（見田宗介 1995）。そこでは、かつては堅固なものに思われた「現実」と「虚構」の二項対立図式が溶解し、虚構が現実となる、あるいは現実が虚構である、という感覚が広く覆っている。その根底に見田は、資本主義の完成としての「情報化／消費化社会」を見ている（見田宗介 1996。上述の松下の分析も、この見田の議論に依拠していると思われる）。そして、それに呼応する思潮がポストモダニズム（たとえば、まさに「理想の時代」の「理想」を「大きな物語」として批判するリオタールのような）である、ということになる。

このような「現実の虚構性」というテーゼ自体は、哲学・思想の領域においては決して目新しいものではない。私たちの世界経験は、あらかじめ実在する「現実」を単に「うつす」（写す・映す）のではなく、主体によって「構成される」ことによって初めて成立する、という理解は、ニーチェのいわゆる「パースペクティヴィズム」にも、現象学にも、後期ウィトゲンシュタインの「言語ゲーム」の概念にも共通する。その発想は、カントのいわゆる「コペルニクスの転回」にまで遡ることができるが、とりわけ見田の言う「虚構の時代」にちょうど対応する1980年代以降、それはいくつかのキーワードと共に、哲学・思想の領域の基調をなしている。

たとえば、いわゆる「言語論的転回 (linguistic turn)」。それは「ウィトゲンシュタインの影響のもとに、意識が言語に先行するという「意識分析」から、言語が意識を構成するという「言語分析」への転換を果たした哲学的な思潮を言う。言語に先立つ意識、さらに意識に先立つ主体そのものも否定する点で、近代のコギトの明証性をくつがえし、主客二元論を否定する」ものである（上野千鶴子 2001：300）。同名のアンソロジーによってこの用語を有名にしたローティは近年、さらに「修辞学的転回 (rhetorical turn)」という術語で現代の思想状況の特徴づけているという。「言語」の中でも、かつては単なる語りの「技法」の問題として周縁的な位置づけであった「レトリック」が——いわば意味論に対する語用論や、ラングに対するパロールへの関心の焦点の移行と平行に——むしろ主要な契機と見なされつつあるのである（この動向はローティのプラグマティズムに代表される「反本質主義・反基礎づけ主義」のスタンスと不可分である）。「（修辞学的転回の現象は）知的探求の前線で急速に拡大しており、その影響は解釈学はもとより認識論から存在論に及ぶ…巨大な哲学思想の渦である」（皇紀夫 2001：116）。皇の臨床教育学の構想は、いわばこの「転回」を前提とした新しい教育研究の試みである。

しばしば「言語論的転回」と共に語られるのが「構築主義 (constructionism)」(ないし「構成主義」。両訳語の使い分けについては、千田有紀 2001 を参照) である。カントの認識論や科学基礎論の一流派の名称としても用いられる術語であるが、近年では社会学の方法論の名称として目にすることが多い。当初は（あるいは社会学の文脈においては）社会問題や逸脱行為が「問題」や「逸脱」として構成される（ラベリングされる）過程を記述する方法論を意味したが、上野千鶴子によれば、それは今日「さまざまな分野で、相互に独立に、あるいは互いに関連しあって成立した、同時多発的な知の地殻変動であり、社会学もその例外ではないというにすぎない」（上野千鶴子 2001：277）。最も包括的な言い方をすれば、それは、我々の現実とは社会的

に構成（構築）されているという前提に立ち、その構成の過程を分析しようとする立場である。そして、その構成が言語を通じてのみ行われ、言語こそが常に・既に社会的な存在である、という意味では、それは「言語論的転回」と表裏一体であり、共に「もはやそれを欠いては知的探求の方法を語る事が不可能になった人文・社会科学上のパラダイム」（上野千鶴子 2001：277）である。

これまで教育学の領域において構築主義という術語が使われている場面は二つある。一つは教育社会学において、上述の逸脱行為論・ラベリング論の応用として教育「問題」が社会的に構成される過程や言説を分析する場合である。もう一つは、レイブとウェンガーの「状況に埋め込まれた学習」に代表される近年の新しい学習理論の名称としてである。これは学習を、日常生活における実践的な活動と切り離し得ない「関係的」なものとして、相互的な行動の中で捉えようとする立場である。その思想的源泉が（まさにローティによって再評価された）デューイの学習理論であり、それが主体と客体を対立させる二元論の根本的な否定に立つものであった（森田尚人 1999）、という意味では、上述の言語論的転回や構築主義の一般的概念と基調を共有するものと理解することができる。

そして物語論。「物語（narrative）」の概念は今日、単に文芸の一ジャンルや言語実践の様式の名称としてでなく、むしろ人間の根本的な存在様態を示すものとして、しばしば用いられている。毛利猛によれば、「人間は「物語ること」への欲望に取り憑かれた動物である。…ここでいう「物語ること」とは、われわれが自己の生を、あるいは世界における一連の経験を、始まり／中間・終わりという時間の流れのなかに筋立てて捉えることである。…物語ることは、われわれが自己の生を理解し、世界のなかで経験することを理解するための普遍的な形式である」（毛利猛 1996：258）。このような人間学的な「物語」概念の用法は、直接的には「大きな物語」の終焉を主張するリオタールのポストモダニズムを契機に一般化したように思われるが、その根底には、やはり上述の言語論的転回や構築主義の思潮が存在している。たとえば「ナラティブ・セラピー」の隆盛もその一環であるが、野口裕二はその理論的前提を次の三つの命題に要約している。すなわち、「①現実社会的に構成される。②現実言語によって構成される。③言語は物語によって組織化される」（野口裕二 2001：51）。ここには「言語」と「構成」と「物語」の不可分の連関が端的に表現されている。

教育学の領域でも「物語」は、臨床教育学と並んで日本教育学会や教育哲学会などのシンポジウム、ラウンドテーブルの主題となったり、物語論をテーマとした著作も出版されている（矢野智司・蔦野克己編 2003）。その中で筆者は次のように述べた。

「人間は本質的に「物語る存在」であり、人間の生は「物語る」というあり方から逃れることはできない、という認識は、今日、私たちにとってますますアクチュアルになりつつある。しかし、その認識が原理的にはらんでいるラディカルな人間形成論的な意味は、未だ十分に酌み尽くされているとは言えないのではないだろうか。「物語」が「現実」や「実在」の彼岸において付随的に私たちの生を映し出したり修飾したり、あるいは偽装したりするのではなく、もはや「現実」とも「虚構」とも区別し得ない私たちの〈世界〉や〈主体〉そのものを、そもそも最初から構成・構築するのだと理解するならば、その時、人間の生成や発達も、「現実／虚構」「実在／仮象」の二項対立を前提とした従来の視点からとは根本的に異なった様相において立ち現れてくるはずである」（西村拓生 2003a：280）。

たしかに構築主義も物語論も教育学においてしばしば言及されるようになってきているものの、上に一瞥したような哲学・思想一般の「転回」、パラダイム転換が、とれほど正面から受けとめられているのかは疑問である。それは未だ上述の学習論や逸脱行為論といった部分的な受容にとどまっており、教育学の枠組みそのものを揺るがし得るはずの起爆力は不発のままであるように思われる（例外的な事例としては、皇の臨床教育学構想や、矢野を中心とした「物語」研究の他、今井康雄の教育メディア論や鈴木晶子の「見立て」論が挙げられる。今井康雄 1998、鈴木晶子 2001）。だが、その思想状況の「転回」が先に見たような現代社会の状況と呼応するものだとしたら、それを織り込まない教育の研究と実践は、もはやアクチュアリティも有効性も持ち得ないのではないだろうか。我々の臨床教育的な授業研究の構想は、その可能性追求の一つの試みである。ただしそれは、「転回」を無条件に前提とすべし、ということではない。「言語論的転回以後」の、「構築主義」的、「物語論」的なアプローチが、教育という固有の領域にとって、どこまで有意義なものであり得るのかについては、当然あらためて問われねばならないだろう。たとえば構築主義的な教育社会学研究に対しては、それは現場を相対化して実践家の熱意を冷笑する研究だ、という批判が既にしばしばなされている。皇の構想に対しても、それが実践に如何に役立つのかが不明である、という批判がある（この点に関しては、注1も参照）。「転回」後の教育研究は、はたして「相対化」し「冷笑」するものにとどまるのか。それとも、何らかの意味で教育実践を「よりよく」することに寄与し得るのか。我々の試みは、その射程をじっさいの研究の遂行を通じて確認しようとするものである。

#### 4. 「教育」そのものへの懐疑と、どのように向き合うか？

我々のアプローチが教育実践を「よりよく」することに寄与し得るのか、と述べた。この一見非のうちどころのない問いには、しかし留保が必要である。この問いの前提となっているのは、いわば「良い教育」と「悪い教育」があり、我々は「良い教育」を求めねばならない、というスタンスである。そこでは「教育」そのものは疑われていない。ところが近年の教育学では、この「教育」と呼ばれる人間形成の様式そのものに対する懐疑が主題化されているのである。

それにも社会的および思想的な背景がある。前者に関しては、1970年代以降に頻出するようになったいじめ・暴力・学級崩壊といった「教育問題」に、従来の教育学が無力であった、という状況がある。それまでの、（多くは海外からの輸入理論に依拠して）「あるべき」教育の姿を指し示しつつ、それを阻害する教育外の（政治的・経済的・社会的等々の）諸条件を批判する、というスタイルの教育学は、新しいタイプの「教育問題」に対しては有効な説明も解決策も提示することができなかつた、と評価される（今井康雄 1996、矢野智司 2003）。そのような閉塞状況にインパクトを与えたのが、アリエスを嚆矢とする社会史研究であり、またフーコー等のポスト構築主義であった。アリエス等の研究は、我々が「教育」と呼んでいる人間形成のあり方は近代社会に固有な、その意味で特殊なものに過ぎないことを明らかにした。アリエスには、それが子どもにとって、しばしばルソーの名と共に語られるような「福音」ではなく、むしろ抑圧（「封じ込め」）であった、という口吻がある（西村拓生 1994）。その背景にあるのがフーコーの権力論である。フーコーは、近代社会において人間は病院・監獄・学校という権力装置によって「他律」を内面化することを通じて「主体」として形成される、と考える。教育によって「自由な主体」となることは「従属化」と表裏一体である、と（田中智志 1999）。このフーコーの議論は、教育社会学において上述の構築主義的アプローチと結びついて近代教育批判のかたちをとる。問

われるべきは、もはや「教育」という装置の機能不全としての「教育問題」なのではなく、装置そのもの、すなわち「教育という問題」である、ということになる。このような「教育」そのものへのラディカルな懐疑に直面して、単に消極的なニヒリズムや傍観者的なシニリズムに陥るだけでは済まないとしたら、我々はそれとどのように向き合うことができるだろうか。

皇は自らの臨床教育学の構想について、「<傷ついた教育（学）>の痩せ尾根から転落しないように、その危うい稜線で言葉を支えにして踏みとどまることが肝心」、「<傷ついた教育（学）>の苦悩のうちに踏みとどまる賢明さが必要である」と述べている（皇紀夫 2001：120）。皇は「教育」の外部に出ることを志向せず、敢えてその内部に踏みとどまる。それは田中智志が言うように、倫理的なヒロイズムではなく論理的な選択である。何故なら「どんなに陳腐な意味世界であろうと、そこから逃げ出してしまえば、その意味世界を変える知は手に入らないからである」（田中智志 2001：167）。むしろ、教育言説＝教育現実のこわばりが教育「問題」において露呈している場面こそ、教育を語る新たな「筋立て」が求められることにより、「人間形（生）成の地平と情景が新たに開き出る」好機だからである（皇は、その可能性の理論的基礎づけをリクルの隠喩論——「死んだ隠喩」の蘇生——に見出しているが、それについては後にあらためて検討する）。

このような皇の企図の成否については、もちろんあらためて理論・実践の両面において試されねばならないだろう。それは我々の課題でもある。我々の試みが、「教育」そのものに対するラディカルな批判に直面した後の教育と教育学の可能性を賭したものであることを、ここでは確認しておきたい。

## 5. 教育システムの「テクノロジー欠如」の問題

小論の冒頭で、「テクノロジー」モデルでの教育研究の困難、という言い方をした。その理由を最も明快に説明する理論が、近年、教育学の中で注目を浴びるようになってきている。それはドイツの社会学者ルーマンの教育システム論である。

ルーマンは、現代社会では、法、経済、学問、宗教、家族、教育といったサブシステムが機能的に分化しており、それぞれのシステムは「オートポイエティック」（自己創出的・自己準拠的）に自立していると考える。「オートポイエーシスとは、システムがみずからの構成素をみずから産出することにより関係のネットワークを産出し自己を維持する閉鎖システムのことをいう」（今井重孝 2000：724）。もともと細胞などが自己を自立的に維持する様子を示すこの概念を、ルーマンは社会に適用した。たとえば経済システムにおいては、貨幣という「コミュニケーション・メディア」と、支払う／支払わないという「二項コード」によって、そこでのコミュニケーションが経済的コミュニケーションであることが確認され、システムとその外部（「環境」）との境界が自己決定される。社会システムは、さらに社会と組織と相互行為という三つの位相に区分される。教育に関して言えば、「日本社会のサブシステムとしての教育システム」と「学校という組織」と「学級あるいは授業という相互行為」であり、それらはいずれもオートポイエーシス・システムであると考えられる。また、個人の意識も一つのオートポイエーシス・システムである「心的システム」と見なされ、個人と社会との関係は「システム」と「環境」という枠組みで捉え直されることになる（今井重孝 1999）。

ルーマンのシステム論による教育分析は、教育学に対していくつものラディカルな帰結を突きつけているが、とりわけ我々にとって問題となるのは、授業を一つのオートポイエーシス・シス

テムと捉えた時の帰結である。ルーマンによれば、そもそも「教育は、己の意志することをすることができない」(ルーマン 1995:209)。換言すれば、原理的に言って、教育者は不可能なことを企てている、と(鳥光美緒子 2000:127)。それは何故か。ルーマンの用語で言うならば、教育は通常、教育的コミュニケーションにより子どもの心的システムに意図的に変化を引き起こすものと理解されている。そこでは授業という相互行為システムと、生徒の意識という心的システムとの間の因果関係が前提されている。しかし、「授業システムにおけるコミュニケーションが個々の生徒の意識・心的システムにとっていかなる意味をもつのは、全くもってその心的システムの自己準拠によるわけであるから、ほとんど予測不可能の世界である。したがって、教育とは、決して、因果関係によって一義的に行えるものではあり得ないことになる」(今井重孝 1999:243)。換言すれば、教師が直面しているのは「外部しか観察できないブラック・ボックス」(ルーマン 1995:209)である。それがブラック・ボックスであるのは、決して心理学的な子ども理解の不足の故ではない。そもそも人間の意識が自己準拠的なシステムだからである。因果関係によるコントロールが不可能なこの事態を、ルーマンは教育システムの「テクノロジー欠如」と呼ぶのである。

「テクノロジー欠如」にもかかわらず、授業が成立している(かのように見える)のは何故なのか。その問いに対してルーマンは「因果プラン」というものを想定する。それは「ある子は、こうした場合、こう反応するのではないか、といった、体験によって形成された…行動予測」である(今井重孝 1999:243)。「生徒の自己準拠にぶつかって原理的には因果関係が想定できないにもかかわらず、教師は主観的に因果関係を想定し、それに従って行為している」のであり、いわば「テクノロジー代用テクノロジー」である(今井康雄 2001:7)。

教育システムの「テクノロジー欠如」と、それを代用する「因果プラン」というルーマンの指摘を、我々はどのように受けとめたら良いだろうか。その受けとめ方は論者によって様々であるが<sup>(註3)</sup>、少なくとも我々にとってそれが、冒頭で挙げたような「テクノロジー」モデルによる教育理解の虚構性を露呈させるものであることは確かであろう。たとえばビデオ記録を取り入れた「実証的」授業研究は、ますますその分析の網の目を細かくしている——それが分析のための分析でないとしたら、その目指すところは、より精緻な授業過程のコントロールに他ならないと思われる——が、筆者はそれに対して、あたかもますます袋小路に入り込んで行くような違和感を感じていた。ルーマンの教育システム論は、その違和感の所以を明らかにしてくれる。教育システムは、それを操作しコントロールを増大しようとするほど、同時に、コントロールから逃れ去ろうとする副次的な効果をも増大させるのである(鳥光美緒子 2000:136)。ルーマンの見方を受け入れるならば、「テクノロジー」モデルによる教育研究の限界は明らかである。もちろん「テクノロジー」モデルの限界が、ただちに「解釈学」モデルの可能性を証左するものではない。我々の構想する臨床教育学的な教育研究・授業研究が、ルーマンの議論とどのように対質できるのかは未知数である。ここではさしあたり、それが「テクノロジー」モデルによる教育理解の虚構性を認識した上で、その後の教育研究の可能性を探ろうとするものでもあることだけを確認しておきたい。

---

ここまで、「臨床教育学」的授業研究のアクチュアリティを明らかにするために、その背景について素描してきたが、紙数が尽きたので、今後の展望について簡単に整理しておきたい。まず皇の臨床教育学構想を、その理論的基盤であるリクールの解釈学に遡って詳細に検討すると同時

に、その具体的実践を検討すること（その際、特に我々は臨床教育学の当初のフィールドであるカウンセリング場面と日常の授業研究との異同を問う必要があるだろう）。それと並行して、既に大学と附属の連携プロジェクトの一環として試行している、我々自身の相互の授業観察と記述の実践をさらに重ね（授業を語る「語り口」の齟齬が、我々にとっては教育「問題」に準じる糸口になると思われる）、方法論的枠組みを改良しながら、その意味や「有効性」について反省すること。—新たな「筋立て」による教育の「語り直し」は、我々の教育現実を相対化するにとどまる（たとえそれが柔軟化を意味するとしても）のか、それとも新たな教育現実を生成せしめるのか。だとしたら、それは何故、如何にして。そもそも「語り直し」を促すのは何／誰か。そして、そこで生成した新たな教育現実を、我々は「よりよい」と言うことができるのか。—我々の大学と附属校園との協働を通じて、これらの根本的な問いを問うてみたいのである。

#### 〔注〕

(1) なお、以上のレビューは、基本的に皇の臨床教育学構想を選択する筆者の視点からなされたものであることは言うまでもない。参考までに、異なったスタンスから三者の対比と批判を試みている議論を紹介しておく。

教育哲学の今井康雄は、「一般の読者」に対する説得力に関しては、河合の構想が三者の中で最も強いだろうと述べる。その原因を今井は、「多様な意味解釈に開かれている」具体的事例の豊富さと、そのような「個別事例から出発する」という叙述様式、そして一般理論による説明を断念し「解決を技法の次元に委ねる」戦略に見る。総じて言えば、河合の説得力の源泉は「教育実践の不透明性」にこそある、と。叙述様式に関して言えば、事例を通俗社会学的なジャーゴンによって語ってしまう新堀や、おそらく敢えて一切の個別事例を語らない皇とは対照的である。しかし、その一般的な説得力を認めるにもかかわらず、河合の構想の可能性に対して今井は否定的である。それは、皇が構想するような「問題」が逆に既成の構造や機能を揺るがせるというダイナミックな過程」を視野に入れられないからである。新堀は「病理」という言葉で「健全」な社会や教育のあり方をスタティックに前提しているが故に、最初からそのダイナミズムを排除してしまっている。それとは異なるものの、河合の語りも、上述の「不透明性」の背後に隠蔽された伝統的な教育観に訴えることにより、そのダイナミズムを視野に入れられずにいる、と。この点で、今井は皇を評価しているようにも思われるが、上述の叙述様式についての批判以外に、皇の構想に関する踏み込んだ検討はされていない（今井康雄 2001）。

教育社会学の酒井朗は、「問題への対処」と「新しい教育学の創造」という二つの期待に如何に応えられるのか、という視点から、主として河合と皇の構想を検討している（酒井朗 2002）。新堀の構想については、それは「機能分析の立場から、教育体系が有する機能的側面と構造的側面において、期待された課題が遂行されていない状態を教育病理と認定」するものであり、近年のラベリング論や構築主義の立場から見ると、教育問題を「アプリアリに実態として捉える」ナイーブな見方の故に批判の余地が大きく、新たな学問の創造としての可能性に乏しい、と切り捨てている（同様の厳しい評価は、越智康詞 2003 も参照）。その上で酒井は、河合の構想については、「問題への対処」の期待に明確に応えようとしている点は評価するが、中村雄二郎の「臨床の知」の概念をカウンセラーに要請される態度規範に恣意的に接合する「規範的読替え」を行っている点で、学問としての理論的整合性に問題がある、と批判する。皇については逆に、リクールに基づいた理論的一貫



性や既成の学問への批判の可能性を評価するものの、具体的な方法論が明示されておらず、「問題」そのものとどう向き合うかは不明確」な点を批判している。

このような河合と皇への批判に基づき酒井自身は、皇と同様の「解釈的アプローチ」に基づくエスノグラフィーを臨床教育学に導入することを提唱している。酒井の構想は——とりわけ我々の構想との建設的な対話が可能であると思われるので——あらためて詳細に検討しなければならないが、さしあたり以下の二つの疑問点を挙げておきたい。第一に、酒井はエスノグラフィーの基本的関心を「他者の理解」と述べるが、その際の「他者」の水準に関する疑問である。それは、たとえば「他者」の根源的な了解不可能性といったラディカルな指摘にどのように答えるのだろうか（この問題をめぐる教育学における議論に関しては、丸山恭司 2002 を参照）。第二は「自己宣伝の大きさの割に研究蓄積が少なさが指摘される」（越智康詞 2003：100）学校のエスノグラフィーに対する批判にどう答えるのかである。方法論的議論の大仰さに比して具体的成果に乏しい、という批判は解釈学的教育学に対しても向けられてきた。それに対して酒井は、エスノグラフィーが既に準備している観察や分析の方法論を駆使して具体的「成果」を蓄積することで応えようとしている。しかし、皇の臨床教育学の前提は、むしろ実践との関係において理論的行為の「成果」とは何か、それが「問題への対処」に「役立つ」とはどういうことか、それ自体を問い直すものではなかつたらうか。

- (2) 「臨床」への関心の社会的背景については、臨教審以後の「教育改革」における新保守主義とネオ・リベラリズムとの「共犯関係」を指摘する佐藤学の議論も参照しておきたい。ここでは、スクールカウンセラーの配置が、ネオ・リベラリズムの唱導する「自由な選択」や「自己責任」によって切り捨てられた子どもたちへのケア＝管理の強化（松下における第四のメルクマールに対応する）と捉えられている（詳しくは佐藤学 2000、また西村拓生 2001 を参照）。
- (3) 今井重孝は「因果プラン」の概念に、個々の子どもの心的システムへの共感的理解をもって、その時々の授業システムの自己準拠的展開にあわせて対応する、という（「タクト」を身につけた）ポジティブな教師像への示唆を見ている（今井重孝 1999：243）。鳥光美緒子は、そのような、他のサブシステムに比しての教育システムの「もろさ」が、「通例は不可視のシステムの存在を一瞬、浮かび上がらせ」、逃れることのできないシステムを「共に生きる者としての共感の可能性」が生まれる、と述べる（鳥光美緒子 2000：122）。今井康雄は、今日、ルーマンが描くような教育システムのメカニズムがむしろ機能不全に陥っており、それ故に「教師がなしていると思っていることと教師が実際になしていることとの間」の——不可視であったはずの——構造的なズレが教師自身に気づかれつつあるのではないかと見る。そのような状況に対して今井は、心的システムの「不透明性」を、これまでのように主観的にコントロール可能と思いつくのではなく、それを「明示的な構成的要素として含み得るように教育システムを再構築する」という課題を提起する（今井康雄 2001：9）。

#### 〔文献〕

- 伊佐佳奈子 2003 「臨床教育学の基礎理論としてのリクール解釈学」奈良女子大学大学院人間文化研究科修士論文（未公開）
- 今井重孝 1999 「ルーマンの教育システム論」（原聡介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社 所収）
- 今井重孝 2000 「ルーマン」（教育思想史学会編『教育思想事典』勁草書房 所収）
- 今井康雄 1996 「失われた公共性を求めて——戦後日本における議論」『近代教育フォーラム教育思想史学会紀要』第5号
- 今井康雄 1998a 『ヴァルター・ベンヤミンの教育思想』 世織書房

- 今井康雄 1998b 「現代学校の状況と論理——〈生活と科学〉から〈美とメディア〉へ」(『岩波講座 現代の教育 2 学校像の模索』岩波書店 所収)
- 今井康雄 2001 「教育学の暗き側面?—教育実践の不透明性について—」『研究室紀要』(東京大学大学院教育学研究科 教育学研究室) 第 27 号
- 上野千鶴子(編) 2001 『構築主義とは何か』 勁草書房
- 小笠原道雄(編) 1985 『教育学における理論=実践問題』 学文堂
- 越智康詞 2003 「教育社会学におけるひとつの可能な「風景」——現実問題・現場・自己(一般通念)と格闘するゲリラ性の視点から——」『教育学研究』第 70 巻第 2 号
- 河合隼雄 1995 『臨床教育学入門』 岩波書店
- 酒井朗 2002 「臨床教育学構想の批判的検討とエスノグラフィーの可能性——「新しい教育学の創造」と「問題への対処」をいかにして同時達成するか」『教育学研究』第 69 巻第 3 号
- 酒井泰輔 2000 「教育現場における「問題」の語り方に関する試論」『臨床教育人間学』第 2 号
- 佐藤学 2000 「子どもたちは何故「学び」から逃走するのか」『世界』第 674 号
- 新堀通也 1996 『教育病理への挑戦——臨床教育学入門』 教育開発研究所
- 新堀通也(編) 2002 『臨床教育学の体系と展開』 多賀出版
- 鈴木晶子 2001 「教育詩学探求」(増淵幸男・森田尚人編『現代教育学の地平——ポストモダニズムを超えて』南窓社 所収)
- 鈴木卓治 1999 「教育実践における「通念」の解体と「気づき」——教育の新しい物語のために」『臨床教育人間学』第 1 号
- 皇紀夫 1994 「臨床教育学の展開——臨床教育学の方法論的課題」『京都大学教育学部紀要』第 40 号
- 皇紀夫 1996a 「「臨床教育学」とは」(和田修二・皇紀夫編『臨床教育学』アカデミア出版会 所収)
- 皇紀夫 1996b 「なぜ〈臨床〉教育学なのか——「問題」の所在と理解」(和田修二編『教育的日常の再構築』玉川大学出版部 所収)
- 皇紀夫 1996c 「人間形成論の方法の問題——臨床教育学との関連で——」(岡田渥美編『人間形成論——教育学の再構築のために』玉川大学出版部 所収)
- 皇紀夫 2001 「教育学における臨床知の所在と役割」『近代教育フォーラム 教育思想史学会紀要』第 10 号
- 皇紀夫(編) 2003 『臨床教育学の生成』 玉川大学出版部
- 千田有紀 2001 「構築主義の系譜学」(上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房 所収)
- 田中智志 1999 「ポスト構造主義的教育分析——フーコーの生—権力論」(原聡介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社 所収)
- 田中智志 2001 「教育の臨床知——クリティカルな知のモード」『近代教育フォーラム 教育思想史学会紀要』第 10 号
- 田中每実 1994 「教育の技術以前と技術以後——教育技術学批判のために——」『愛媛大学教育実践研究指導センター紀要』第 12 号
- 田中每実 2000 「臨床的教育理論と教育的公共性の生成」『教育学研究』第 67 巻第 4 号
- 斎野克己 1994 「「拠り所のなさ」という拠り所——人間形成における〈物語〉の批判的再生のために」(加野芳正・矢野智司編『教育のパラドックス/パラドックスの教育』東信堂 所収)
- 鳥光美緒子 2000 「教育システムの分出と相互行為の可能性——システム論的教育分析を解読する」(小笠原道雄監修『近代教育の再構築』福村出版 所収)

- 西村拓生 1994 「西洋史における子ども—アリエス『<子供>の誕生』をめぐって」(杉岡津岐子編『子ども学—その宇宙を知るために』ナカニシヤ出版 所収)
- 西村拓生 2001 「教育的公共性における「美的なるもの」のアクチュアリティに関する覚書(1)」『奈良女子大学文学部 研究年報』第45号
- 西村拓生 2003a 「「美しい仮象の国」はどこにあるのか?—シラーの『美育書簡』をめぐる、仮象の人間形成論のための覚書」(矢野智司・高野克己編『物語の臨界』世織書房 所収)
- 西村拓生 2003b 「「教育を語る言葉」を語る」『奈良女子大学 学園だより』Vol.71
- 日本教育学会(編) 1997 「日本教育学会第55回大会報告 シンポジウム・<臨床教育学に何を期待するか>」『教育学研究』第64巻第1号
- 日本教育学会(編) 1999 「日本教育学会第57回大会報告 全体シンポジウム<教育という「物語」>—人間形成論への物語論的アプローチ—」『教育学研究』第66巻第1号
- 日本教育学会(編) 2000 「日本教育学会第58回大会報告 課題研究<臨床教育学の動向と課題>」『教育学研究』第67巻第1号
- 日本教育学会(編) 2002 「特集:教育における臨床の知」『教育学研究』第69巻第3号
- 野家啓一 1993 「ウィトゲンシュタインの衝撃」(『岩波講座 現代思想4 言語論的転回』岩波書店 所収)
- 野口裕二 2001 「臨床のナラティブ」(上野千鶴子編『構築主義とは何か』勁草書房 所収)
- 松下良平 2002 「排除と再組み込み—教育学における「臨床知」発見の両義性」『近代教育フォーラム 教育思想史学会紀要』第10号
- 丸山恭司 2002 「教育という悲劇、教育における他者—教育のコロニアリズムを超えて」『近代教育フォーラム 教育思想史学会紀要』第11号
- 見田宗介 1995 『現代日本の感覚と思想』 講談社学術文庫
- 見田宗介 1996 『現代社会の理論—情報化・消費化社会の現在と未来—』 岩波新書
- 毛利猛 1996 「「物語ること」と人間形成」(岡田渥美編『人間形成論—教育学の再構築のために』玉川大学出版部 所収)
- 森田尚人 1999 「ジョン・デューイと未完の教育改革」(原聡介他編『近代教育思想を読みなおす』新曜社 所収)
- 矢野智司 2000 「生成する自己はどのように物語るのか—自伝の教育人間学序説」(やまだようこ編『人生を物語る—生成のライフストーリー』ミネルヴァ書房 所収)
- 矢野智司 2003 「教育哲学の風景」『教育学研究』第70巻第2号
- 矢野智司・高野克己(編) 2003 『物語の臨界—「物語ること」の教育学』 世織書房
- 山内清郎 2000 「教師の再教育カリキュラムへの臨床教育学的視点—大学院における現職教員の研修の反省的検討より」『関西教育学会紀要』第24号
- ルーマン(今井重孝訳) 1995 「教育メディアとしての子ども」(『教育学年報4 個性という幻想』世織書房 所収)
- 和田修二 1982 『子どもの人間学』 第一法規
- 和田修二・皇紀夫(編著) 1996 『臨床教育学』 アカデミア出版会

注記:本論文は『奈良女子大学大学院人間文化研究科年報』第19号(2004年3月)に掲載されたものの転載である。

# 異なる校種の教員による授業研究の効果と課題

## — 中等教育学校における国語表現授業の臨床教育学的授業研究の試行から —

岩城 裕之（元 奈良女子大学文学部附属中等教育学校教諭）

### 1. はじめに

2003年度、附属学校園のいくつかの授業について、幼稚園から大学までの教官で臨床教育的アプローチによる授業研究を行った。本報告は、そのうち筆者が授業者となって行った中等教育学校の3年生「国語総合」のうち、国語表現に関する授業での授業研究の報告と、それに対する私見を述べたものである。

### 2. 臨床教育学的アプローチによる授業研究

#### 2.1 「臨床」という立場

授業という「できごと」を「分析」する時、そこには必ず立場の差が存在する。それは同じ国語科の教員であっても、同じ高等学校の教員であっても、必ず存在するものであると考えられる。なぜなら、多くの授業研究会において、同じ「できごと」に対して様々な意見や解釈が寄せられているからである。立場の差がなければ、公開された授業がよほど「まずい」授業でない限り、授業研究会は低調なものになっていくはずであるし、一見「うまい」授業であっても、他の誰かからみれば「まずい」授業であるといった研究会の例は、筆者が体験する限り少なくないと思われる。

さて、今回の授業研究は、校種も、担当教科も異なる教員がひとつの授業を観察することによっての特徴がある。校種が違えば、同じ「できごと」についての捉え方は異なることは十分に予想される。同じ校種、教科であっても立場が異なるのであれば、校種が違えば「なおさら」見方は異なるはずである。その見方の違いが、授業者にとって何を見せてくれるのか、興味深いところである。

本授業研究は、このように各個人が異なる立場と見方を有していることを前提として、また、それを正面から取り上げることを狙って、「目の前で何が起きたのか」を一定の枠の中で報告してもらうことを求めたものである。

#### 2.2 記述という方法について

さて、人が「できごと」を「物語る」方法として、記述と語りの、2つの方法が考えられる。今回は記述という方法をとった。

記述という方法をとったことに、何か積極的な理由があるわけではない。しかし、目の前で起こっていることがらをとらえ、他者に表出するための方法として、人は言語しか持ち得ていない。さて、その言語（Nonverbal Communication も広義の言語ではあるが、ここでは含まない）による表現にはどのような方法があるか。となれば、文字で表すか、あるいは音声で表すか、という2つの方法しかないのである。そこで今回は文字による表現を利用したということである。

しかし、そもそも文章にする（記述する）というのは、話すことに比して個人の力量の差が大

きいと思われる。それでもなぜ音声による表現を選ばなかったのかと問われれば、現時点では次のような理由からであると答えることになる。

①カンファレンスの材料として記述された「文章」を対象にすれば、話題が拡散する可能性が少ないこと

②相手が見えない状態（厳密に言えば、相手の反応がダイレクトに返ってこないという環境）で授業をふりかえることで、臨床的な立場を保障しやすくなるということ

なお、ここでは記述と音声の相対的な比較から記述を選択した理由を述べた。しかし記述という方法をとったことの妥当性の検証は今後である。

## 2.3 授業観察の実際

附属中等教育学校での授業観察は計3回であった。うち2回は、幼稚園・小学校・大学の教員によるものであり、1回は中等教育学校の教員によるものであった。

対象となった授業の内容は、概略次のようなものである。

①第1回 通報ゲーム

②第2回 母音の発音の分析と早口言葉（中等教育学校のみ）

③第3回 スピーチ原稿を書く（発表の回も対象とした）

1年間の「国語表現」の流れの中で、対象となった授業がどの段階にあるのかということについては3.2で示した。

観察者は授業を観察後、授業者は授業後、1600字でその授業について自由に記述を行った。後にそのテキストを持ち寄り、一斉に読み、討議を行った。

なお、授業公開にあたって、指導案などを観察者に提示することはあえて行わなかった。観察者は生徒と同じように、「その場」で何が起きているのかを経験することになる。（ただし、生徒は継続的に授業を受けているが、観察者は突然「その回」を体験するのであり、むしろ生徒よりも少ない情報の中で授業に参加することになっている）

## 3 中等教育学校における国語表現カリキュラム

### 3.1 カリキュラム開発の背景

ここで、中等教育学校における国語表現のカリキュラムについて触れておきたい。

それまで中・高等学校と称していたものが、2000年度から中等教育学校という、新たな法体系の中での完全な中高一貫校となった。カリキュラム開発は、この中高完全一貫教育がスタートしたことに始まる。完全な中高一貫カリキュラムを開発することが必要となり、一方で研究開発学校として制度的、予算的な裏付けも生まれた。

このような状況の中で、国語科は中高一貫カリキュラムをつくと同時に、総合学習や21世紀の「教養」をどこに求めるか、という問題の中で、独自に国語表現を立ち上げた。学習指導要領でも、「聞く・話す」という音声言語教育が重視されはじめ、音声言語表現と実用文を書くことを2本の柱に据え、中等教育学校における国語表現カリキュラムの開発と実践をスタートさせた。

ここで重要なことは、もともと中学校、高等学校という枠組みを統合する中で生まれたものであり、中等教育学校という枠の中での位置づけから考えられたカリキュラムである、ということである。

### 3.2 国語表現カリキュラムの内容

中等教育学校は、1年2学期制をとっている。したがって、前期にあたる1期を「音声」表現に、後期である2期を「書く」表現にあてた。

回	内 容
1	とりあえずスピーチしてみる 理論編
2	一日にどのくらい話しているのだろ
3	声をみる(1)母音の発音を考える
4	声をみる(2)子音の発音を考える
5	適切な発話スピードとは
6	間と速度はどうつくる
7	声を届けよう
8	情報の出し方ーあなたは親切かー
9	火事だ! 通報と情報の出し方
10	落語はどうしておもしろい 実践編
11	スピーチ原稿を書こう
12	スピーチ発表会
13	スピーチ発表会

\* 授業は基本的に2時間連続となっている。それぞれを1ユニットとし、合計13ユニットからなる。

また、授業はすべてTT(2名の教師で行う)と少人数講座を用いて行っている。

うち、1期の「音声」表現の指導内容は、これまでの日本の国語教育の中では教科書が存在しなかった内容であるため、オリジナルのテキストを作成して実施している。内容は上記表のとおりである。なお詳細については岩城(2004)を参照されたい。

### 3.3 実施状況

2002年度の3年生より実施を開始した。2004年度で2年間の実践を終了したことになる。担当者はこの2年、いずれも全く異なる者で担当した。

なお、「音声」表現にかかわる事項については2年間ほぼ共通の内容で実施したが、「書く」表現については試行錯誤で進めたため、2年間で内容は若干の異同がみられる。

## 4 授業分析の実際

### 4.1 授業およびカンファレンスの第1回目

#### ①授業の実際

授業の概要は次のようなものである。

音声表現における「情報の出し方」をテーマに、火災の通報を行う場面を想定し、通報ゲームを行った。ゲームの内容は以下の通りである。火災発生の場所、状況によって出動する消防署や消防車が異なるというルールの下、通報役の生徒が封筒の中に入った火災の状況が説明されているプリントを見て、通報指令役の生徒に通報する。通報指令役の生徒はその通報内容から場所や

状況を判断し、担当の消防署を割り出し、担当消防署の役をしている生徒に出動する消防車を指示、そのタイムを計る、というものである。適切に通報がなされた場合（情報の内容や順序）、時間も早く、正確に、必要な消防車が到着するということになる。

このゲームを行った後、「何が伝えられたのか」「どういう順序で伝えられたのか」といった点をまとめ、適切な情報とそれを提示する順序について考えた。

3.2の表中、9回目に相当する部分である。

## ②カンファレンス

上記の授業から約十日後、1600字の自由記述を持ち寄り、それをもとに意見交換を行った。

集まった記述の内容は、概略以下のような内容である。

ア TT形式で行われていたが、主・従という関係でなく、互いの掛け合いで進めていることに興味を持った（互いの信頼があるから成り立つのだと思ったという記述、また、補完し合う会話が長く、教師間の対話に生徒が聴衆として参加できるという記述など）

イ 生徒たちが自分から挙手して答えるなどの行動がなく寂しく思った

ウ 火事という緊迫した内容であり、生徒たちはそれなりに想像力を働かせたと思う面もあるが、授業が感情よりも論理で進められていることに違和感を覚える

エ 言語実践のスキルなのか、言語の本質に関する洞察なのか、どちらにでも展開できるような内容であったために、どちらなのかが気になった（単純に二項対立とはいかない面もあることを承知しつつ）

これらのうち、授業者として興味深かったのはイ、ウについてである。生徒の反応について述べたものであるが、イについては「中学生はこのようなものだ」という発想がすでに自分の中にあり、それほど違和感を感じなかったからである。また、授業が論理なのか、感情なのか、という点については、この授業が音声言語のスキルを身につけることであるから、特に改めて問うことでもないと考えていた。

これらのことが照らし出されることによって、授業者として、授業観察者から新たな視点を提示されたように思う。また、これらの意見がたまたまであったかもしれないが、小学校、幼稚園に勤務するメンバーからの感想であることも興味深く思える。物語るだけではこの程度のものであるが、筆者自身が実際に小学校や幼稚園に行き、その様子の観察も同時に行っているだけに、子どもたちとの関わり方や子どもたちへの視点の違いを体験しているだけに、説得力を持っているように感じた。

つまり、「その段階」での授業の内容、進め方という視点だけでなく、子どもたちの成長の中での授業の内容とその進め方について考える契機になったことが今回の試みを通じての収穫であった。

またさらに、幼稚園からのメンバーの記述の冒頭は次のように始まっていた。「黒板を前にして、机につき授業を受ける体験をおそらく20年ぶりにした」。

同じことが筆者が幼稚園の様子を見学した場合にも起こる。そこで行われていたことを描写はできるが、まとまったものとして語るができない、という体験をしたのである。すなわち、観察を行い、そのことを記述しようとして初めて「語る言葉を持ち得ない自分」が露呈する。今回の収穫は、単に勤務する校種が異なる教員が集まったからということではなく、それらが語ろうとしたことから始めて明らかになることのように思う。

## 4.2 授業およびカンファレンスの第2回目

### ①授業の実際

1年間のまとめとして、ちょうど実施されたスキー合宿を題材とし、スピーチ原稿を作成し、それを発表する部分を公開した。うち、メインになったのはスピーチ原稿を書くために何に留意すれば良かったのか、というこれまでの復習と、実際に生徒たちが原稿を書き始め、その助言に教師がまわる部分である。

なお、原稿を書くにあたって、まずイメージマップ（次々とスキー合宿についてのエピソードをあげていく）を作り、その後、互いに「おしゃべり」をすることで題材を増やし、その中から実際にスピーチで利用する3つのテーマを選ぶという手順を踏んだ。

### ②カンファレンス

少人数であったが、第1回目と同じ方法で行った。

寄せられた1600字の文章の内容は、概略以下のようなものである。

ア スキー行事についてトピックを増やしていく時、おしゃべりをするのが果たして適切なかどうか

イ その場その場で生徒に対する適切な評価をしていくと良かったのではないかい

ウ 小学生ほど学ぶことの意味が自明ではなくなっている生徒に対して、適度な距離をおいて授業を展開することの意味は大きい

この後、集まった文章について話し合いを行った。

そこでトピックになったのは、中学生段階でスキルとしての国語なのか、それとも世界観をつくるものとしての国語なのか（文学教育としての国語ということである）という問題である。また、国語表現という場合、自己の真の姿を表出することをねらうのか、ペルソナとしての自己を表現することをねらうのか、といったことである。

このうち、スキルとしての国語なのか、それとも世界観をつくるものとしての国語なのかという点について、授業者として再発見したことがある。

この問題は、国語教育について、それが道德教育に近いものなのか、それともスキルを教えるものなのかという議論に一つの視線を与えてくれる。結論は、その両方が大切である、ということになるのであろうが、いつ、どのように行うのか、またそれはなぜなのか、という問いに対して答える一つの視点を与えているように思うのである。その視点とは、自己表現があまりできなくなる段階で、かつ、授業の意味を見いだせなくなる段階で、あえて「こんなに役に立つ」という看板を掲げ、スキルを集中的に教えるという方法があるかもしれない、という考え方である。中学、高校の教員にとって、授業中に生徒が積極的に挙手し、答える、ということは一種「不自然」に映るという経験を相対化するのである。

ところで、なぜこの時期にスキル重視の国語表現を行うのか、という問いは、以前から国語科に寄せられていた疑問でもあった。その疑問に対して、心理学の知見（発達段階に照らし合わせて、ということ）や、校内事情（本格的な総合学習が3年生から始まる、など）で説明してきたものの、言語化できない何かがあった、というのがカリキュラム開発者として、授業者としていつも思っていたことであった。

しかし、異なる校種の教員が参加した授業研究によって、より長いスパンでの位置づけをすることが可能になったように思う。少なくとも、筆者にとっては、中等教育学校の中で経験的に行っていた「現場の勘」が言語化され、再発見が可能になったことを強調しておきたい。



### 4.3 校内授業観察

#### ①授業の実際

校内授業観察は3.2の表中3回、4回に相当する部分について行った。

ただ、この校内授業観察は、「臨床教育学的手法による授業研究」という研究とは全く別の文脈で行われたものである。研究開発のカリキュラム評価の一貫として行われ、基本的に全教員が何らかの授業を観察し、各教科から提示された方法でコメントを残す、というものの中で行われた。

さて、校内授業観察で国語表現は2時間公開した。うち1時間はコンピュータを利用して母音の発音の演習を一人一人が行い、母音をきれいに聞かせるためには何に注意すればよいのかということと前回に続いて復習した。また、もう1時間は早口言葉をいくつか行った。(次の時間で、話がついつい早口になるのは呼吸のコントロールがうまくいっていないからだ、という「種明かし」をすることになるが、この部分は公開できなかった)

#### ②カンファレンス

校内授業観察では、参観した全員が必ずしも1600字の記述を行ったわけではなかった。(それは中等教育学校で校内授業観察の実施が決定し、国語表現の授業の見学では1600字の自由記述をお願いしたいという表明をした時から、公式にも、非公式にも、負担が大きいとす意見は出していた。全員参加という文脈の中で実施されただけに、人によっては切実な問題であったと思われる)このことは当初から予想はされていたが、記述という方法が人によっては「大きな負担を強いる」ものであり、本当に学校現場で授業研究の方法の一つになりうるのかという問題を提示する。しかし記述という方法をとらない場合も、「語り」から授業へのアプローチを行うならば、インタビューなどの方法はとらざるを得ない。その場合にはやはりまた同じような「負担」が生じることは避けられない。つまり、どういう方法をとるにせよ、「語り」を通じて授業研究を行う場合には、時間的にも、言語表現を強いるという点でも、負担は避けて通れないということになろう。

さて、寄せられた1600字の記述であるが、それをつきあわせて議論するという時間はなかったため、提出していただくだけになった。

内容を簡単にまとめるならば、以下の点に集約される。

- ア これまでの「国語」のイメージからは、「国語」らしくない授業であると感じた。コンピュータを利用する点、実習形式である点など
- イ 良い授業であると思う。語感を使い、幅が広いと思った
- ウ 汎用性があるかどうかということが気になった。結論としては汎用性はあると考える
- エ 一回だけしか授業を見ていないので、今後どのような展開になるのか知りたい
- オ 発音を取り上げていたが、全員がNHKアナウンサーのようになってしまうのか。それを目指しているとすれば違和感を覚える

客観的な指標を準備できていないため印象判断になってしまうが、ここで寄せられた事柄は、公開研究会など、いわゆる授業研究会で寄せられる意見と大きな違いはないように思われた。つまり、授業で提供されるコンテンツの内容や形式に関する意見であり、感想であり、4.1や4.2でふれたような「生徒と教師の関係」について述べたものがほとんど見られなかったのである。「生徒がどう受け止めているか」ということについてはさほどコメントされていない。

それは、授業を観察した観察者が内部の者で、授業に参加している生徒をすでに知っていること、また、すでにカリキュラムがそこに「あるもの」として受け取られていることなどが理由で

あると思われる。つまり「多くをすでに共有」しているため、授業者としての筆者の想像をはるかに超えるような視点はなかなか持ち得なかったと考えられる。カリキュラムそのものの意味を考えると、(従来のカリキュラムを大きく考え直すというときはもちろんのこと)、同じ教員という共通基盤を持ちつつも、発達段階(単に年齢の違いと置き換えてもよいくらいの意味で)の異なる段階に関わっている者が集まり、語ることの効果は非常に大きいと思われるのである。

## 5 おわりに

当初予想されたとおり、「記述」という方式をとったことで、「文章を書くことは負担が大きい」とする意見はあった。また「記述」にこだわらなくとも、授業を見て語ることはやはり負担を生じる。この負担に見合うだけの「何か」が今回の試みを通じて得られるのかどうか問われているように思う。

さて、今回の試みを通じて、いくつかのことが明らかになった。

- ①校種の違うメンバーでは「語りの切り口」が異なる。もちろん個性も含めてである
- ②校種という縦の軸が存在したことで、長いスパンでの授業の位置づけを意識せざるを得なくなった。そのことから再発見することも多かった
- ③このような取り組みを行う場合、「語り」の手法を取る以外に、さしあたっての方法はないように思う。なぜなら、メンバーの視点の違いが前提されるからである
- ④課題は2点。異なる校種の教員による授業研究の方法が「語る」しかないとするれば、語る負担は大きいということ。そして、このような授業研究の結果、すぐに何かがダイナミックに変わるわけでもないという2点にあるように思う

ところで、この試みによって、具体的に授業の何が変わったのか、ということは未だはっきりしない。すぐ変わる何かがあったわけでもない。しかし、「授業で今行っていること」の位置づけを長いスパンの中で考えようとははじめたことは事実である。

我々は物語る存在であるものの、原理的には「他の語り」を自分の中に内発的には持ち得ない(特殊な経験をした場合は別である。しかしそれとて、特殊な経験によって「変化した」自分が自分としての語りをしただけであって、その点では他の語りを持ったことにはならない)。そのとき、他の立場からの語り、自らの行為を相対的に照らし出し、今行っていることの新たな意味づけを行う可能性があることだけは事実であろう。

### 〔参考文献等〕

岩城裕之 2004 「声を科学する音声表現指導」 『月刊国語教育』4月号 東京法令出版  
矢野智司・齋野克己 2003 『物語の臨界 - 「物語ること」の教育学 -』 世織書房

また音声表現指導カリキュラムの作成については、科学研究費補助金(奨励研究 課題番号15902016)による

(4月1日より国立富山商船高等専門学校教養学科 講師)

## 第 2 部

# 實 踐 報 告

# 幼小の交流活動

堀本三和子（奈良女子大学文学部附属小学校教諭）

## 1. 交流の目的

私たちは、幼稚園と小学校の連携を図り、現在の幼稚園段階からの一貫教育の可能性についてさぐり、九年間または八年間を見通した保育・教育のカリキュラムの作成と運営システムについての研究を進めようとしている。

附属幼稚園と附属小学校は、それぞれ違った枠組みの中で、ほとんど交流のない状況で、教育活動を行ってきた。そのため、連続性のない指導がなされたり、幼小で重複して指導がなされたりして、子どもたちは無駄な時間を費やしている場合も考えられる。

そこで、幼稚園と小学校を統合した「初等教育学校」とみなして、新たな教育の枠組みの中で子どもの育ちの新たな可能性をさぐりたい。初等教育学校の目的としては、次のようなことを考えている。

- (1) 附幼の「自由保育」と、附小の「自律的学習法」の円滑な統合を図る。
- (2) 保育・教育の指導の一元化を積極的に推進する。
- (3) 日常的に異年齢集団にかかわることを通して、個および集団の学習力を確かなものとする。
- (4) 子どもの育ちについて継続的・追跡的研究を行う。

この「初等教育学校」の構想を推進させ、幼小の連携の可能性をさぐるために、どんなところから幼小がつながっていけるのかを考え、まずは交流活動から行うことにした。

## 2. 交流の方法

附小1年生（80名）と附幼5歳児（64名）を交流の対象学年とする。

附小1年月組（40名）と附幼5歳児1組（32名）、附小1年星組と附幼5歳児2組（32名）を交流学級とし、場合によっては学級ごとに交流活動を行う。

昨年度までは、ほとんど交流のなかった附小と附幼であったが、子どもたちの交流の機会を設けることによって、教師自身がお互いの保育や教育を理解しようとした。小学校1年の子どもは、上級生にお世話してもらって過ごす小学校の生活のなかで、自分より小さい学年の子どもとかかわることによって、責任感や思いやりの心を育てることができると考えている。また、幼稚園の子どもにとっては、小学校1年の子どもと交流してなかよくなるだけでなく、小学校の様子を知ることで、入学に対するの不安を軽減することもできると考えている。

## 3. 交流活動の計画

- ①【6月】附幼1組が附小へ行って遊ぶ（1年月組との交流）
- ②【9月】附小1年が附幼へ行って遊ぶ（1年月組、星組 学級ごとに）
- ③【10月】附幼両組と附小両組が一緒にお弁当を食べたり、遊んだりする（附小で）
- ④ “ 附幼運動会への附小1年の参加（卒園児種目）  
“ 附小運動会のポスターを附幼に貼る

- ⑤ “ 秋をみつけに一緒に出かける→拾ってきたもので工作をする（附幼で）
- ⑥【11月】秋の遠足に一緒に出かける【大阪 交通科学博物館】
- ⑦【12月】附小「低学年なかよし集会」への附幼両組の参加（見学 11/28、発表 1回 12/5）
- ⑧【2月】学習研究発表会にて合同学習を公開する（1年月組と1組、1年星組と2組）

#### 4. 交流活動の取り組み

##### ①第1回 交流会（「なかよしになろう会」と名づける）

平成15年6月24日（火） 11:00～11:50 場所：附属小学校 集会室

〈対象児〉1年月組と5歳児（1組）

〈題材〉「なかよしになろう会」をひらこう【「しごと」学習】

〈ねらい〉○附幼のともだちと楽しく遊べるようにする。

○附幼のともだちのために、自分たちができることを考えられるようにする。

〈学習活動〉・附幼のともだちと何をしたいかを話し合う。

歌をうたう、劇「おむすびころりん」を見せる（以前になかよし集会で発表したもの）、いろいろなコーナーをつくる、手紙をかく

・いろいろなコーナーの準備をする。

ピアノ（2人）、牛乳パックのめいろ（12人）、牛乳パックのまち（3人）、魚つりゲーム（9人）、折り紙（3人）、絵本（7人）、学校たんけん（5人）

・会のプログラムや役割を相談したり、手紙をかいたりする。

・「なかよしになろう会」を開き、附幼のともだちと一緒に楽しむ。

・感想を話し合ったり、書いたりする。

〈プログラム〉1. はじめのことば

2. 劇「おむすびころりん」を発表する

3. いろいろなコーナーで遊ぶ

4. 幼稚園のもので遊ぶ…オセロ、すごろく、パズル、ソルティア、じゃんけん三角陣取り

5. 一緒に歌をうたう「かえるの合唱」（ピアノ：1年生）

6. 手紙をわたす

7. おわりのことば

〈子どもの感想〉

- ・ようちえんのことあそびました。おむすびころりとコーナーをしました。めいろのコーナーには、15にんきました。めいろのコーナーのぼくのめいろもしてくれました。ぼくのめいろをやったひとはみんなおとしあなにおちるとおもいました。それでずっとみてたらみんなぼくのめいろにおちました。おむすびころりんのときおおきなこえでゆえてよかったです。それとちゃんとおぼえてよかったです。ようちえんのあそびでおせろをしました。おせろでかちました。だれとやったかというところだいくんにかちました。たのしかったです。



【附幼出身】

- ・「ピアノ」コーナーにはさいしょはいませんでした。わたしはおきゃくさんをつめようとしていたら、なかなかあつまりませんでした。わたしはこんどはゆほちゃんに、「あつめるのでつだって。」とゆったらおきゃくさんがきてくれて、まゆさんが「がっこうたんけんに行きたい。」とゆったのでたんけんのコーナーにつれて行って、それでもいなかったのをつれて行ってあげました。まずは2ねんほしぐみで2ねん月ぐみで1ねんほしぐみで1ねん月ぐみをおしえてあげて、2かいにいったしょうかいをしたのしかったです。もどってきたらなんと！びっくりしました。だってみんなまえてオセロやしていたんですもの。なかよしになろうかいでたくさんあそんでたのしかったです。いろんなこととしてあげてたのしかったです。わたしはなかよしになろうかい②もしたいです。みんなげんきでしたね。たのしかったです。 【一般出身】

②第2回「なかよしになろう会」(幼稚園で遊ぼう)

平成15年9月22日(月) 10:00~11:15 場所：附属幼稚園

〈対象児〉1年月組と幼稚園児全員(1組~6組)

〈題材〉「なかよしになろう会」を楽しもう【「しごと」学習】

〈ねらい〉○幼稚園へ行って、附幼のともだちと楽しく遊べるようにする。

○幼稚園のともだちのために、自分ができるところを考えられるようにする。

〈学習活動〉・幼稚園のともだちと何をしたいか考え、めあてを持つ。

- ・幼稚園に行って、好きな遊びを一緒にして、かたづけもする。
- ・小学校に戻って、感想を書く。

(子どもたちの遊び)



サッカー



一輪車



自転車



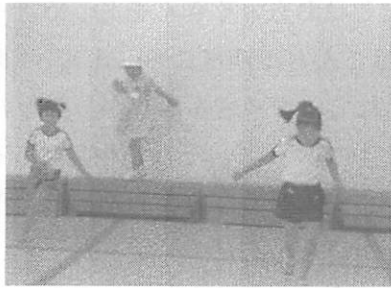
ダンス



虫とり



露天風呂



遊戯室



魚つり



めいろ



登り棒



砂遊び



すべり台

〈子どもの感想〉「ようちえんであそんだよ」

- ・わたしは、いちりんしゃにのりました。ちょびいとだけすすめました。うれしかったです。ふぞくようちえんのことも、なかよくなりました。わたしは、ふぞくようちえんははじめてなのに、ともだちができたので、すごいなおもいました。 【一般出身】
- ・4くみのまさきくんとあそびました。ブランコであそびました。うんていもしました。たのしかったです。じてんしゃをまさきくんにおしえてあげました。サッカーもしました。でも、まさきくんにボールがあたって、かわいそうでした。 【附幼出身】
- ・かれんは、いちりんしゃをおしえてあげました。「こうやってやるんだよ。」ってみして、いちりんしゃをちゃんとできるようにてをもってあげました。かれんは「だいぶできるね。」といいました。そして、なんかいもいちりんしゃをもっとやってみると、とってもじょうずにできるようになったね。 【附幼出身】
- ・ひさしぶりにようちえんにいきました。いちりんしゃもしたらのれました。サッカーもしました。ぼくのチームはタイガースでした。ぼくは、ゴールキーパーでした。たまにボールをぼくがかけたら、みんなにじゃまされないでノーバンでゴールにはいりました。 【附幼出身】
- ・ようちえんでむしとりをしたのしかったです。はらびろとんぼをつかまえました。いろはあかです。さいごはにがしてあげました。つかまえたのは、ようちえんのやまなかゆうくんです。 【附幼出身】

### ③第3回「なかよしになろう会」(一緒にお弁当を食べたり、遊んだりしよう)

平成15年10月3日(金) 12:00~13:30 場所: 附属小学校 集会室・教室・南運動場など

〈対象児〉1年組・星組と幼稚園年長1組・2組

〈題材〉一緒にお弁当を食べよう【「しごと」学習】

〈ねらい〉○幼稚園のともだちと楽しくお弁当をたべたり、遊んだりできるようにする。

○1年生と幼稚園の学級の班ごとにまとまって、すわることができるようにする。

○班でペアを決め、受け持ちのともだちのお世話ができるようにする。

(遠足のときも、この班とペアで行動する。)

〈学習活動〉・班でまとまってシートを敷いてすわる。

(幼稚園のペアの子を1年生のシートにすわらせてあげる。)

- ・ペアになった友だちと、自己紹介をして、お互いに顔と名前を覚える。
- ・同じ班の友だちと、なかよくお弁当を食べる。
- ・ペアの友だちと一緒に遊んだり、小学校を案内したりする。
- ・後片付けをして、反省会をする。



〈子どもの感想〉「ようちえんのこと なかよしになろうかい」

- ・ふぞくようちえんの子どもたちと、しゅうかいしつでおべんとうをいっしょにたべました。わたしといっしょだったのは、ほりうちりおちゃんです。りおちゃんは、かみがみじかくて、かおがしろい、かわいい女の子でした。そして、りおちゃんはなかよしクラブのときにともだちでした。

べんとうがすんで、いろんなところつれていってあげました。うさぎごやと、うら山とブランコにつれていきました。りおちゃんは、うら山が一ばんたのしそうでした。わたしがようちえんのときに、こんなかいがあったらなあと、うらやましくおもいました。

【附幼出身】

- ・ようちえんのが、がっこうにきました。ぼくのペアーは、なかじまかずまくんです。うらやまがきにいったみたいです。ちょっとこわいところがあるので、たすけてあげました。ようちえんのこと、たくさんあそべてたのしかったです。

【附幼出身】



#### ④附幼の運動会に参加しよう

平成 15 年 10 月 11 日 (土) 場所：附属幼稚園 運動場

・ 附幼運動会をポスターを持って来てもらい、附小内に貼る。(10/3)

・ 卒園児種目 なわ引き 〈昼食後、12 時 50 分より〉

小学生 1～6 年 100 名以上が参加 (1 年生は、約 30 名)

参加者は、参加賞がもらえる (ロケットえんぴつ、トランプ、メモ帳など)

・ 附小の運動会 (10/19) のポスターを届ける。

#### ⑤どんぐりを拾ってきて、一緒に遊ぼう

平成 15 年 10 月 28 日 (火) 場所：地蔵山・附属幼稚園

(当初の計画では、一緒に秋を見つけに行き、帰りに附幼で工作をすることになっていたが、まとまった時間がとれなかった。そこで、1 年が地蔵山でどんぐりを拾い、その帰りに附幼に寄って、どんぐりじゃんけんをすることにした。)

〈対象児〉 1 年月組と 5 歳児両組

(ねらい) ○どんぐりを拾ったり、秋を見つけたりする。

○拾ったどんぐりを使って遊んだり、工作をしたりする。

○附幼の友だちと、なかよくどんぐりじゃんけんをする。

〈学習活動〉 ・どんぐり拾いに使う入れ物を、ペットボトルで作る。

・地蔵山に出かけて、どんぐりを拾う。

・幼稚園で 5 歳児とどんぐりじゃんけんをする



### 【どんぐりじゃんけんのルール】

2～3人が組になり、カップにどんぐりを10個ずつ入れる。

じゃんけんで勝った人に負けた人が、どんぐりを1個あげる。

どんぐりがなくなるまで、何回もじゃんけんをする。

### 〈子どもの感想〉

・じぞうやまにいて、どんぐりをたくさんひろいました。ほそながいのがあったり、まるいのがあったり、大きいのがあったり、小さいのがあったり、われてるのがあったりしました。ようちえんにいて、ようちえんの子たちと、どんぐりじゃんけんができて、うれしかったです。かたりまけたりしたけど、さいごはかててうれしかったです。ようちえんの子たちは「つままない。」とかいってたけど、ぼくはたのしくてなんかいもやりました。でも、ようちえんの子たちは「あそびじかんがなくなる。」とかいっていっちゃったけど、もうおわりのほうだったからほっとしました。 【一般出身】

・しごとのじかんにどんぐりひろいにいきました。ばしょはじぞう山です。どんぐりさんがあっちやこっちにぎょうれつしていました。ほとんどがコナラです。どきどきクヌギもありました。いっぱいあったので、むちゅうでとりました。ペットボトルまんたんをとりました。すごいしゅうかくです。ふぞくようちえんで、ジャンケンドングリゲームをしました。わたしは、あと1こ！というピンチをむかえたけど、がんばって20こにもりかえしました。ハラハラドキドキたのしかったです。 【一般出身】

### ⑥秋の遠足に一緒に出かけよう

平成15年11月12日（水） 場所：大阪交通科学博物館（弁天町）

〈対象児〉1年月組・星組と5歳児1組・2組

〈ねらい〉○幼稚園の友だちといっしょに、班でなかよく行動する。

○マナーを守って電車に乗ったり、見学したりできるようにする。

○鉄道や電車について学習する。

〈日 程〉 9:00 近鉄生駒駅 集合  
9:30～10:03 地下鉄中央線 乗車  
10:30～ 交通科学博物館到着、「模型鉄道パノラマ室」見学  
11:00～ 昼食  
11:45～ 班ごとに見学（新幹線ミニシアター観覧）  
12:30 交通科学博物館出発  
12:45～13:18 地下鉄中央線乗車  
13:30 近鉄生駒駅 解散

### 〈学習活動〉

一年生8名・五歳児6～7名の、10班（月5班、星5班）での活動を基本とする。

○事前学習：遠足前日（11/11）附小 集会室 11:30～45

・班のメンバー確認（一緒にお弁当を食べた時に知らせているが、再度確認）

・ペアの確認、班長（一年）、付き添いの保護者との顔合わせ

○遠足当日

・集合：班ごとに集まる。班長が人数を確認する。

- ・電車：班ごとに乗る。(空いている席には、五歳児を優先してすわらせてあげる。話し声が大きくなってしまったら、一年生が五歳児に注意していた。)
- ・館内：パノラマ室(五歳児が前の方、一年生が後ろになるようにすわって見た。)班ごとにお弁当(ペアですわり、班の全員が食べ終わるまで待つことができた。)  
見学(班長が先頭、一年生と五歳児がペアで手をつないで、見学した。)
- ・解散：班ごとに並んで、帰りの会をする。

#### 〈子どもの感想〉

- ・わたしは、じゃんけんにかけてはんちょうさんになりました。でも、ちょっとたいへんそうです。でも、みんなできょうりょくしあって、たのしいえんそくにしたいです。

【附幼出身】

- ・こうつうかがくはくぶつかんに、いきました。ふぞくようちえんのももかちゃんとペアでいきました。ちゃんとおせわができるかしんばいでした。でも、手をしっかりつないでたので、だいじょうぶでした。ふぞくようちえんのせんせいとおはなしができてよかったです。ふぞくようちえんしゅっしんではないけれど、しゅしんのようにおはなしができてよかったです。また、ふぞくようちえんのみんなとあそびたいです。

【一般出身】

- ・わたしがようちえんのペアのなおちゃんに「おりるよ。」っていったら、おりてくれてうれしかったです。いいところを見つけました。それは、はんちょうさんが「しずかにしてください。」と大きなこえでいっていたからです。

【附幼出身】

- ・いちばんたのしかったのは、しんかんせんの中なかで、ドアをあけたりしめたりできたことです。ようちえんの子にトイレをゆずってあげました。ありさちゃんもたのしかっただろうな。きょう一日やさしいおねえさんになれたとおもいます。

【一般出身】

#### 〈遠足を終えての感想〉

- ・幼稚園の友だちを連れて行くという気持ちが強く、しっかり手をつないで行動したり、座席をゆずってあげたり、一年生としての責任感を感じた。
- ・特に班長は、班の旗を持って先頭を歩き、「並んでください。」「出発します。」「静かにしてください。」と、よく声をかけていた。
- ・小学校内ではお世話される立場の一年生だが、お世話する立場になると、しっかりできるものだと思った。
- ・一年生と五歳児の班行動は難しいかと心配していたが、事前指導や保護者の協力によって、子どもを前面に出しながら無事に実施することができたのは、大きな成果だと思う。

## 5. 交流から見えてきたもの

私にとって附属幼稚園は、近くて遠い存在だった。附属幼稚園の自由保育が、附属小学校の学習法とどうつながるのかなんて、考えたこともなかった。しかし、幼小連携、いや幼小統合の研究が始まり、交流の機会を持つことで、附幼に足を運んだり連絡を取ったりすることが多くなり、附幼のことが少しずつ分かりかけてきた。会う機会が増え、附幼の先生方とも親しくなってきた。附幼がだんだん近い存在になってきている。

子どもたちはというと、1学年80名中50名が附幼出身であるから、幼稚園の運動会には6年生になっても出かけて行く子どもがいるくらい、幼稚園は懐かしく身近な場所である。1年月組

も40名中25名が附幼から、15名が一般の幼稚園や保育園から入学してきた子どもたちである。一般から入学の15名の子どもたちにとっては、附幼との交流はしんどいものがあるのではないかと心配した。しかし、子どもの交流においては、附幼も一般もさほど気にせず、それなりに楽しめることが分かった。

第1回「なかよしになろう会」では、附幼の子どもたちのために何かしなければと考えた。「しごと」学習として取り組み、1年生の子どもたちと話し合いながら、イベント的に準備をして当日を迎えた。学習としての価値は大いにあったが、毎回準備に時間がかかっては、度々会を持つことは大変だ。

第2回「幼稚園で一緒に遊ぼう」第3回「一緒にお弁当を食べよう」は、日常生活の中に小学生が入りこんで一緒に遊んだり、幼稚園児がやってきて一緒にお弁当を食べたりする活動であったため、子どもの自由な動きを見ることができた。このような日常的な交流の方がやりやすく、長続きしそうだった。

「どんぐりを拾ってきて一緒に遊ぼう」では、5歳児は、どんぐりじゃんけんのルールを理解してゲームを楽しむことができるということが分かった。また、ルール説明の時の「10個入りのカップから1個どんぐりをあげると今何個？」という問いに、5歳児も9個と答えた。10個に1つ増えると11個という計算もできていた。数の概念は、日常生活のなかでも随分育っていると思った。5歳児への数の指導は、十分可能だと考える。附幼の先生とは、今年度中に小学校教官が5歳児に数や文字の指導をしに行く時間を設けようと相談している。また、4歳児を対象とした数の指導は可能なのかを、試みしてみるのもようだろう。

11月の秋の遠足では、附小8人と附幼6～7人のグループ単位で行動できた。車内のマナー・交通科学館内でのグループ見学など、1年生が5歳児をリードしながら進めることができた。

今後の交流活動から、「1年生は5歳児とペアを組んで、どこまでお世話することができるのか」「5歳児にはどんな学習が可能なのか」「幼小をつなぐカリキュラムの可能性」などについて、考えていきたい。

## アカデミック・ガイダンス

吉田 信也（奈良女子大学文学部附属中等教育学校教諭）

### 1. アカデミック・ガイダンスとは

#### 1.1 研究開発学校としてのカリキュラム開発とアカデミック・ガイダンス

1999年度～2001年度における文部科学省の研究開発学校として、完全6年一貫教育のカリキュラムを開発した。その際の大きな枠組みは、中等教育の6年間で2年間ずつに区切ってとらえる「2-2-2制」とよんでいるものである。

6年間の中の中学年（3・4年）は、知的好奇心が急成長したり、自己の得意科目・分野が鮮明になる生徒も出てくる時期である。開発したカリキュラムでは、この時期に生徒の好奇心を刺激し、自分の興味・関心に気づかせ、将来の選択に備えさせることを目的として、中学年に「アカデミック・ガイダンス（AG）」と称する選択学習を設置することになった。

2000年度にアカデミック・ガイダンスの設置を計画し、2001年度はその具体化に取り組んだ。2001年4月には、附属学校園運営委員会でアカデミック・ガイダンスの実施が了承され、これを受けて本学内にアカデミック・ガイダンス運営委員会が設置された。そして、運営委員会を中心にアカデミック・ガイダンスの具体的な内容について検討を重ね、2002年度からアカデミック・ガイダンスが実施された。

#### 1.2 アカデミック・ガイダンスの準備期間

アカデミック・ガイダンスが実施されるまで、アカデミック・ガイダンス運営委員を中心として、本校教師と大学教師が議論を重ね、アカデミック・ガイダンスの実施に向けて準備を重ねてきた。準備の概要や、その間に議論された内容について、以下に述べる。

##### (1) アカデミック・ガイダンスの意義について

###### ① 本校にとっての意義

研究・計画の段階から、本学の教官の協力を得ることで、アカデミック・ガイダンスの講義のほとんどを、大学教官が行うように予定していた。近年、高校2・3年生を対象に、大学の講義を開放して単位を認定する試みは、各地で行われている。しかし、

- 3・4年生（中学3年・高校1年）を対象に
- カリキュラムにきちんと組み込んで定期的に
- しかし、教科・科目の枠を越えた講座を開講し
- 中等教育の校舎へ大学教官が出向いて講義し
- 必要があれば校外へのフィールドワークや見学、大学施設の利用を行う

という講座（科目）は初めてだろう。

自分の進路がほぼはっきりしている高学年（5・6年）ではなく、これから自分の進路を真剣に考え出す中学年（3・4年）の時期にこそ、アカデミック・ガイダンスを実施する意味があると考えた。自分の進路を探り始めるときに、学問のプロである大学教官から4つの講座を受講することで、学問の面白さを感じ取る。そして、その経験を基に自分の進路を確定してい

くことは、非常に意義のあることである。

## ② 大学と附属中等教育学校にとっての意義

近年、様々な場面において、文部科学省は盛んに「高大連携」の必要性を述べている。本校のアカデミック・ガイダンスは、まさに「高大連携」の1つのモデルとなり得るものである。

研究のプロである大学教官が、教育のプロである附属中等教育学校の教官と協力して、未来を担っていく中等教育の生徒を教育するのは、大いに意義のあることである。その協力を通じて、大学教官は「教育」の重要性を認識し、附属中等教育学校の教官は「学問」について認識を新たにすることができると考えた。

## ③ 大学にとっての意義

大学にとっては、アカデミック・ガイダンスは非常に手間のかかる授業となるだろう。しかし、次のようなメリットがあり、大学にとっても有意義な試みだと考えた。

- 中等教育への関与を通して、学問的土台を豊かにできる
- 中等教育の生徒への大学・学問の宣伝となる
- 将来の専門家育成の基礎となる

## (2) 経緯

### ① 大学と附属の意識のずれ

本校は、1つの学問分野について一定のまとまりのあることを学習するには、講義や実習には最低3時間×5日間は必要だろうと考えた。しかし、大学の教官は、中等教育の生徒がそんな長い期間（時間）耐えられるのか？ という疑問を持った。高校生を相手に講義した経験のある教官でも、それは1日ぐらいなので、この心配も無理からぬことである。また、実際にどのような内容・方法で講義するのかという具体的なイメージが持てていなかったため、このような心配が出てきたのである。

そのために、アカデミック・ガイダンス運営委員会では、本校から講座の具体例を出し、中等教育における生徒の実態について説明して、それらについて質疑応答と議論をくり返した。本校では当たり前だと思っていることでも、大学にとってはそうではないことも多い。例えば、大学の教官はどうしても講義だけをイメージしているので、5日間も持たせられない（大学生でも無理だと言っていた）と感じる。しかし、附属では、実験や実習、フィールドワークなどを取り入れれば、5日間も可能だと考える。このようなずれを修正するのにかなり手間取ったことは確かであるが、その時間によって大学と附属の相互理解が深まるというメリットもあった。

### ② 実施時期

最初の計画では、実施時期は、「Ⅰ期：7月、Ⅱ期：12月」の予定であった。しかし、アカデミック・ガイダンス運営委員会で協議し、大学側の都合で「Ⅰ期：9月、Ⅱ期：12月」に変更となった。新カリキュラムでは、アカデミック・ガイダンスの実施時期に、低学年は総合学習「奈良」を、高学年は補習講座をそれぞれ実施する計画であったので、これらも同時に変更となった。

この時期については、各学年の実施結果を見て、いずれ再検討する必要があると考えている。

### ③ 生徒へのアンケート実施

具体的にアカデミック・ガイダンスの講座を考えていく際の1つの資料とするために、2001年7月に生徒へのアンケートを実施した。調査項目は、以下の通りである。

\*\*\*\*\*

## アンケート調査のお願い

### 〔調査目的〕

2002年度から、週5日制と新カリキュラムが実施されます。本校の新カリキュラムにおいては、3・4年で下記のような「アカデミック・ガイダンス（AG）」を開講します。

このアンケート調査は、生徒の皆さんの興味・関心がどのようなものかを知り、AGをよりよいものにするために実施します。他の目的には、いっさい使用しません。

### 〔調査日時〕

2001年7月17日

## アカデミック・ガイダンス（AG）に関するアンケート調査

( )年 1. 男 2. 女

I. あなたは、次の中ではどの分野に興味がありますか？ 4つの分野を選んで○をつけて下さい。

- |       |          |         |       |         |
|-------|----------|---------|-------|---------|
| 1 言語  | 2 文化     | 3 法律    | 4 経済  | 5 心理学   |
| 6 情報  | 7 コンピュータ | 8 環境    | 9 バイオ | 10 宇宙科学 |
| 11 芸術 | 12 保健    | 13 スポーツ | 14 福祉 | 15 教育   |

II. 次のような講座（内容は想像して下さい）が開講されるとすれば、あなたは受講してみたいと思いますか？ 4段階のうち、あなたがあてはまると思うもの1つに○をつけて下さい。

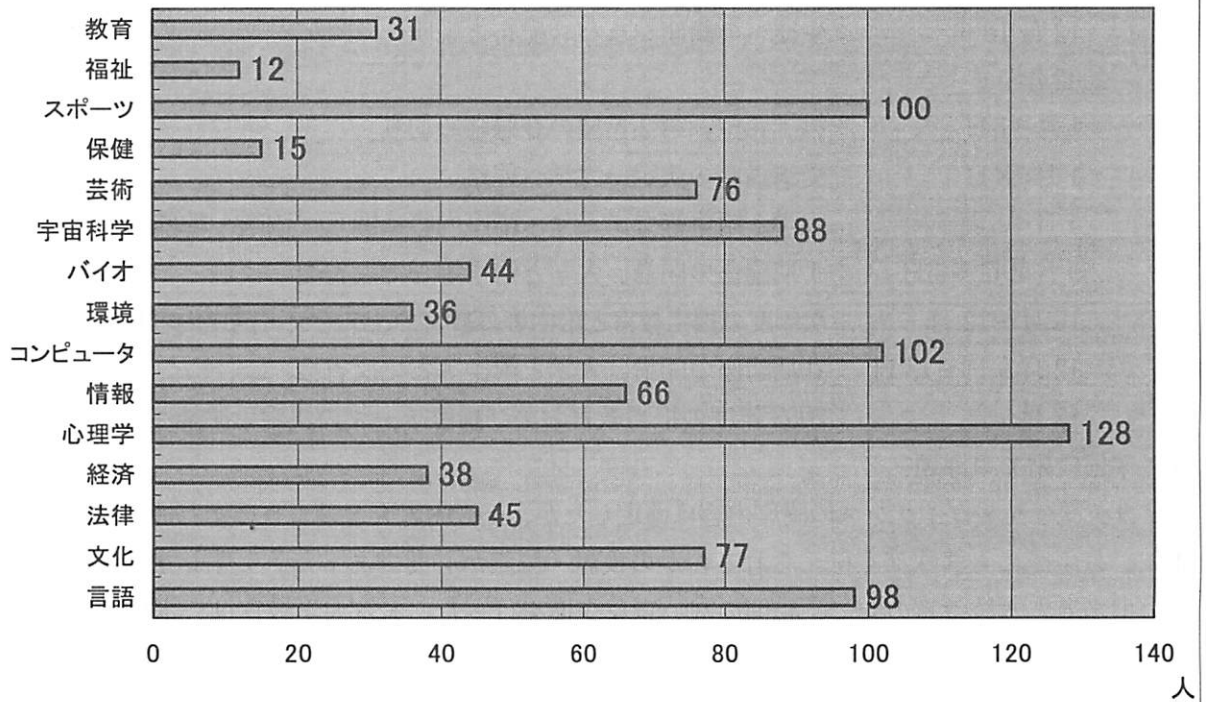
- |                     |                        |
|---------------------|------------------------|
| (1) 方言をさぐる          | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (2) 日本語の歴史をさぐる      | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (3) 留学生に日本語を教えるには   | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (4) 考古学入門           | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (5) 茶道入門            | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (6) ロックから見る現代社会     | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (7) メディア社会を生きる      | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (8) 数学の歴史           | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (9) コンピュータを使って数学しよう | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (10) DNAを理科と数学で探る   | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (11) 音楽と歴史          | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (12) スポーツを科学する      | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (13) 英語でプレイ         | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (14) 南極観測隊の生活       | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |
| (15) おもちゃ作りと保育体験実習  | とても思う (4 3 2 1) 全く思わない |

III. 他に、「こんな内容の講座があればいい！」というのがあれば、書いて下さい。

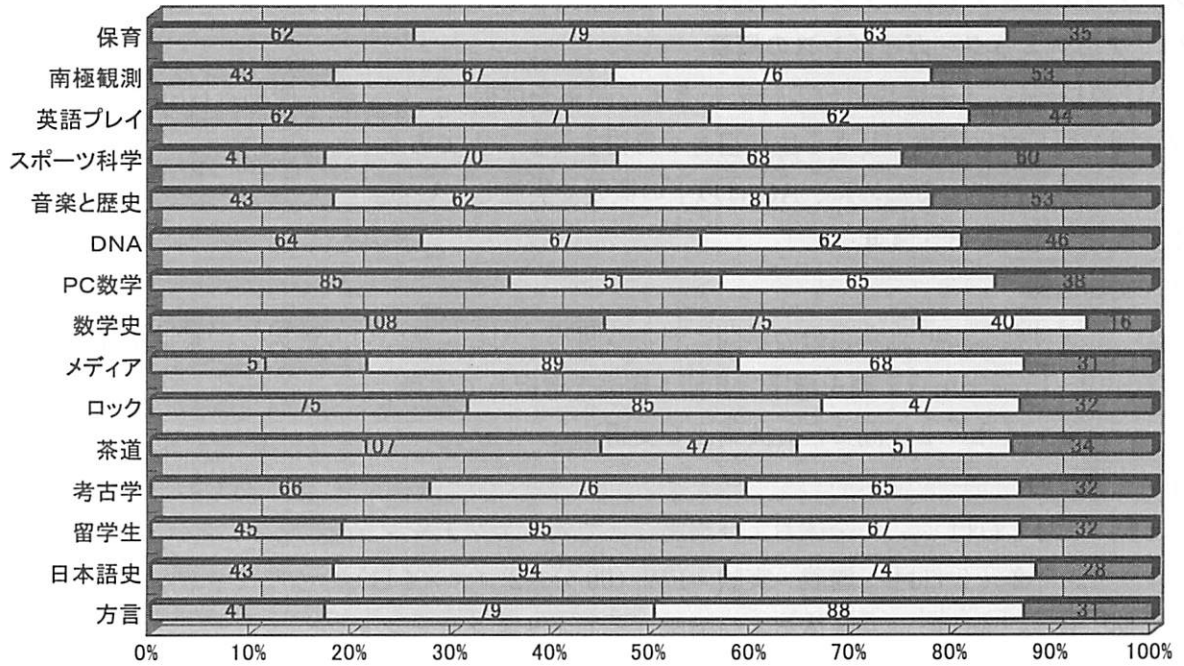
\*\*\*\*\*

このアンケートの結果は、以下ようになった。

アカデミックガイダンス アンケート結果(関心分野) 010717



アカデミックガイダンス アンケート結果(受講希望度) 010717



受講したいとは思わないが1, 受講してみたいが4





#### ④ スケジュール

アカデミック・ガイダンスの準備段階で考えられたスケジュールは、以下の通りであった。

2001年

12月19日 : 生徒への講座シラバス配布と説明

2002年

1月11日 : 第1希望、第2希望の登録締め切り

1月18日 : 受講講座の決定→大学へ連絡

4月～6月 : 大学と附中等でテーマ・講座内容に関して協議・準備

9月2日～6日 : I期講座の開講、大学と附中等とで反省会

10月～12月 : 次年度の担当教官と附中等の教官で、テーマ・講座内容に関して協議

12月9日～13日 : II期講座の開講、大学と附中等とで反省会

12月 : 2003年度の担当教官および講座テーマの決定と生徒への紹介

#### (3) 準備段階での課題

アカデミック・ガイダンスの講座内容は確定したが、その内容をどのようにすれば中学年（3・4年）の生徒にも興味深く伝えられるのかの検討・協議が必要であった。9月までの間に、各講座の担当者と本校教官の間で、忌憚のない意見交換を行った。ある大学教官は、本校教師の前で模擬授業を行い、よりよい講義となるように努力をして下さった。

また、実施に際して、本学以外の教官や大学院生に対する講師料・交通費などの経費の問題がある。これらが予算化されていなかったため、経費をどこから出すかで事務局も含めて検討が重ねられた。結局、初年度は学長裁量経費で経費はまかなわれたが、恒常的な予算を確保するという重要な課題が残された。

## 2. アカデミック・ガイダンスの実践

### 2.1 アカデミック・ガイダンスの概要

AGの目標は、「生徒が自分の将来を考え、職業を選択していく際の援助となるように、様々な学問の楽しさ、素晴らしさを生徒自身が感得する」ことである。

この目標を達成するために、AGは以下の概要で実施している。

#### (1) 履修学年 3・4年

#### (2) 実施形態

- ① 3・4年の240人が自分の学問に対する興味・関心に基づいて選択し、異学年混合で受講
- ② 10～15講座からI期1講座、II期1講座を選択して受講  
(3・4年の2年間で合計4講座を受講)

#### (3) 実施日時

I期：9月1日目 全体および講座ごとでオリエンテーション

9月2～5日目 講義・実験・FW(90分×2コマ×4日)

II期：12月1日目 全体および講座ごとでオリエンテーション

12月2～5日目 講義・実験・FW(90分×2コマ×4日)

時間(基本) 1時間目 8:45～10:15 2時間目 10:30～12:00

#### (4) 講師

- ① 本学文学部・理学部・生活環境学部・人間文化研究科の教官・院生

② 本学附属中等教育学校および他大学の教官

③ 専門家

(5) 講義内容

それぞれの教官の研究分野・専門分野の先端部分や興味深い部分を、程度を落とすことなく3・4年生にわかるように、講義・実験・実習・フィールドワーク等を行う。

(6) 評価方法

受講態度、講義への参加態度、興味・関心の度合い、レポートなどを総合して、A B Cの3段階で評価する。ただし、膨大・過酷なレポートは課さない。

## 2.2 アカデミック・ガイダンスの開講講座

2002年度、2003年度のアカデミック・ガイダンスにおける開講講座は、以下の通りである。

(1) 2002年度

[文学部]

スポーツが来た日、科学となった日、小説・映画に見る子ども期・青年期  
日本語―外から見る、中を見る―  
不思議な外国旅行―ドイツ文学を通じて物語世界を旅しよう―  
子どもって何だろう（発達心理学入門）

[理学部]

数学の散歩道、物理学とは何だろう、  
微生物学の最前線―酵母菌のバイオテクノロジーとゲノム解析―

[生活環境学部]

仮想世界での衣服設計、さまざまな暮らしと文化―日本と世界―、高齢者の住環境を考える  
21世紀のサイエンス―タンパク質・酵素の働きを考えてみよう―

[他大学・附属中等教育学校]

方言地図を作る・読む（言語地理学入門）、音楽の歴史、数学と文化の歴史

(2) 2003年度

[文学部]

考古学入門、社会現象を測定する（社会学と社会調査入門）、  
知っておきたい「ことば」にまつわるエトセトラ（言語学・応用言語学入門）  
イメージの異文化交流、スポーツを支える科学

[理学部]

数学の散歩道、物理学とは何だろう、働く分子、からだづくりの設計図  
プログラミング入門、スーパーコンピュータへの夢

[生活環境学部]

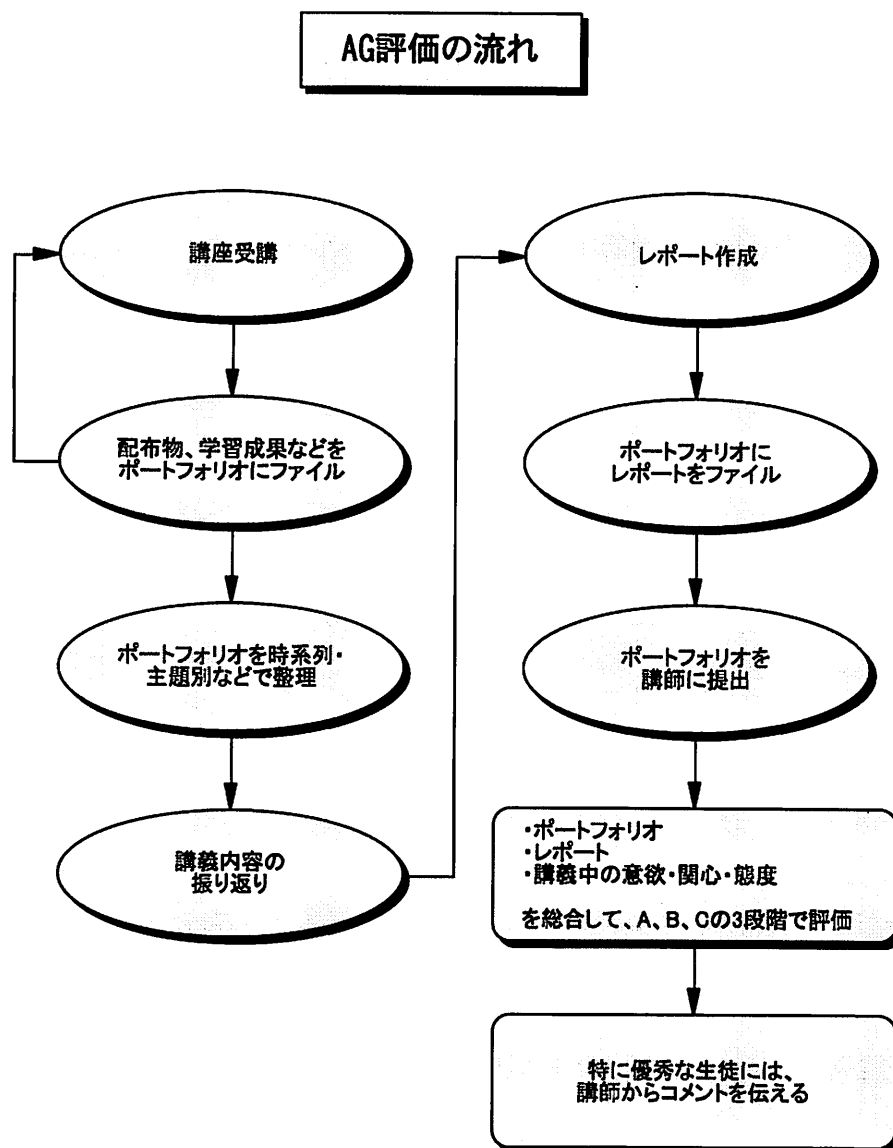
暮らしの豊かさと安定（ノーマライゼーション・ケアを考える）、都市環境のデザイン  
生活習慣病とはなんだろうⅠ、生活習慣病とはなんだろうⅡ、衣生活のサイエンス  
理系の境界領域の面白さを見よう

[附属中等教育学校]

動く言葉を捉える（グロットグラム調査と解釈）、オペラへの招待

## 2.3 アカデミック・ガイダンス（AG）を受講した生徒の評価

AGを受講した生徒への評価は、次のように行った。

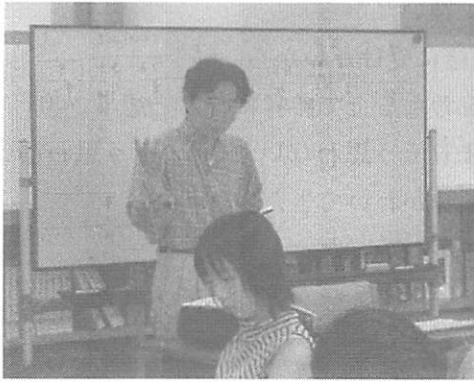


生徒の得意な部分を伸ばすのが AG の目標なので、大学の教官にも生徒のやる気をうながすコメントをお願いした。

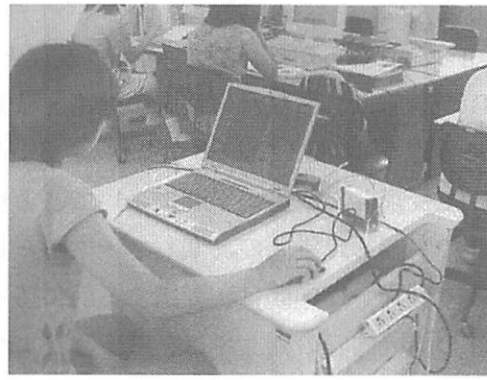
## 2.4 アカデミック・ガイダンスの実践

初年度の 2002 年度は、本校の教師、大学教官の両者にとって初めての AG である上に、中等教育の生徒に教えるのは初めてという大学教官がほとんどであった。そのため、始まるまでは不安がっぱいのスタートであった。

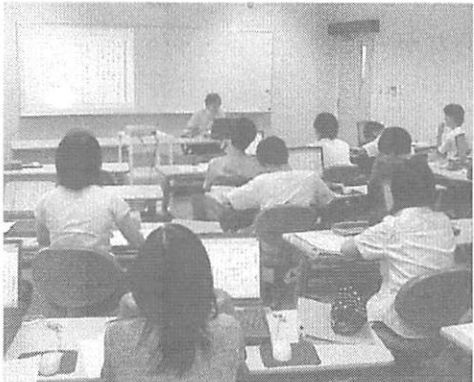
しかし、実際に始めてみると、思っていた以上にスムーズに実施でき、生徒の評判も上々であった。以下は、2002 年度の AG の講義やフィールドワークを記録した写真である。



日本語－外から見る、中を見る－



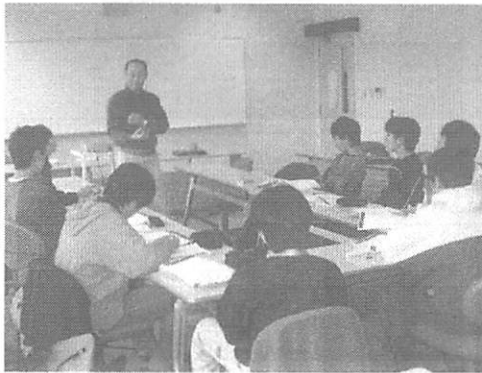
仮想世界での衣服設計



数学と文化の歴史



数学と文化の歴史



21世紀のサイエンス



微生物学の最前線

I期の合計15の講座では、36名の教官が学問のプロとして、大学の講義室・実験室や本校の総合教育棟などで指導を行った。少人数で、コンピュータを利用したり、実験・フィールドワークを取り入れたりと様々な工夫をして、各講師は中等教育の生徒に対して程度を落とすことなく、学問の面白さについて語り、中等教育における勉強がどのようにその学問につながるのかを伝えた。II期では、I期の経験を生かして講義や実験が工夫され、よりよいAGが展開された。

## 2.5 生徒へのアンケートによる評価

2002年度、2003年度ともに、受講した生徒へのアンケートをI期(9月)、II期(12月)の講義が終了した後に実施した。

### (1) アンケート項目

[0] あなたが今回の講座を希望した理由を選んでください(複数回答可)。

- 1:好きだから 2:興味があるから 3:嫌いだから  
 4:知らないから知りたくて 5:友達と一緒に受けてたいから

[1] AGの講座は、あなたの将来の進路・職業を考える上で参考になると思う。

- 1:そう思う 2:少しそう思う 3:あまりそう思わない 4:そう思わない

[2] AGで受講した講座の学問について、より興味がわいてきた。

[3] AGで受講した学問の、楽しさ・素晴らしさがわかった。

[4] AGで受講した学問は、受講する前に持っていたイメージと同じであった。

[5] AGの講義内容の難しさは、ちょうどよかった。

[6] AGの講義内容は、理解することができた。

[7] AGの講義では、わかりやすくするための工夫がされていた。

[8] 1コマ90分×2コマの講義時間は、苦にならなかった。

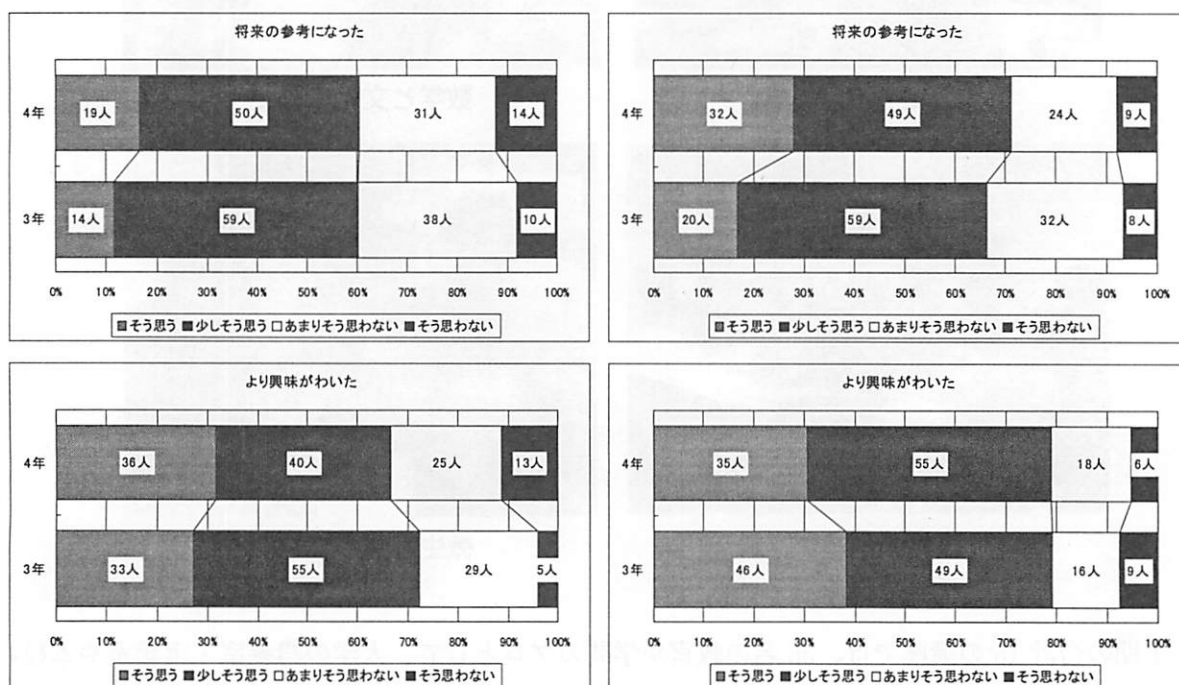
[9] 4日間の講義期間は、ちょうどよかった。

[10] 3年、4年が一緒に受講するのは、よかった。

[11] 次回に開講してほしい講座内容や、今後の希望を自由に書いて下さい。

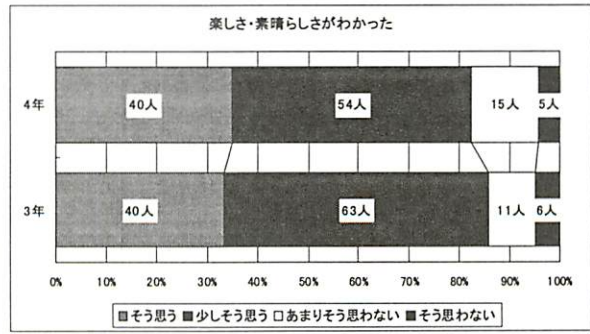
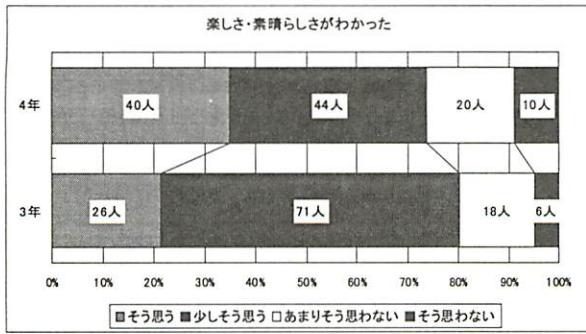
(2) 2003年度アンケート結果(左:Ⅰ期、右:Ⅱ期)と考察

項目[0]～[10]についての結果のグラフを抜粋し、簡単な考察を述べる。

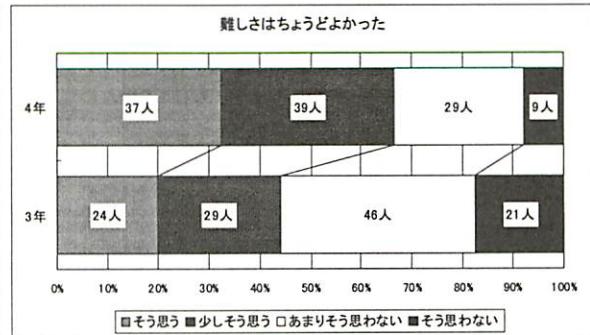
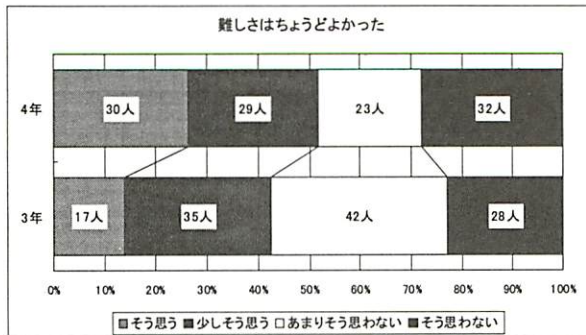


項目[1]、[2]については、Ⅱ期の方が肯定的な回答の率が高くなっているが、これは昨年度も見られた傾向である。その理由としては、次のものが考えられる。

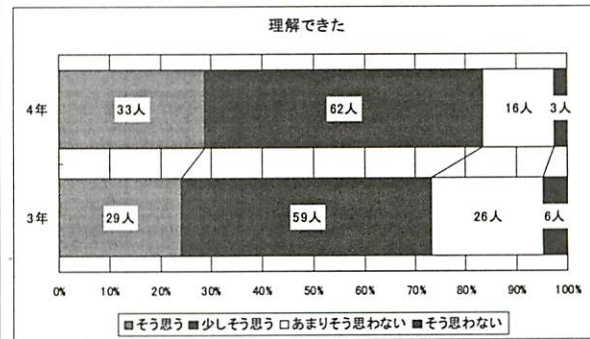
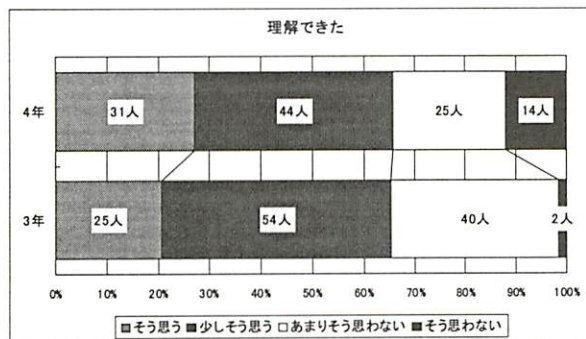
- 大学教官がⅠ期の経験と生徒の様子をもとに、講義内容・方法を練り直した
- 教育のプロである本校教官が、研究のプロである大学教官に適切なアドバイスを行った



項目 [3] については、Ⅱ期でさらに肯定的な回答が増えている。生徒は学問の楽しさ・すばらしさを感じているようであり、このことから AG の目的は達成されていると考えられる。



講義の難しさに関しては、Ⅱ期において4年生の肯定的な回答が増えている。Ⅰ期での生徒の様子などから、大学教官が中等教育の生徒の学力、理解度に関して認識を新たにして、講義内容や方法について工夫を加えたことによると思われるが、3年生にとってはまだまだ難しいようだ。



「理解できたか」という質問に対しては、3年・4年ともに肯定的な回答が多く、さらにはⅡ期での肯定的な回答が増加している。難しく感じることも、興味があることに関しては理解しようと頑張っている生徒の様子がうかがえる。

## 2.6 おわりに

アカデミック・ガイダンスも2年間が無事終了し、2004年度も本学の協力の下で講座開講の準備が進んでいる。生徒の意見も取り入れながら、より学問の面白さを生徒たちが感じ取ってくれるような AG となることを目指していきたい。そして、AG を発展させた形で、高学年の生徒が大学で講義を受講し、それを単位認定するような高大連携の方向性を探っていく考えである。

## 第 3 部

# 年 次 活 動 報 告

# 1. 学内連携

## (1) 共同研究

### A. カリキュラムの総合化への先導的実践と理論化

<b>【研究課題】</b> 「臨床教育学」的授業研究
<b>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 西村拓生（奈良女子大学文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）
<b>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 及び <b>【研究協力者（同）】</b> 本山方子（奈良女子大学文学部・人間行動科学科・人間関係行動学講座・助教授） 吉田信也（附属中等教育学校・教諭）、岩城裕之（附属中等教育学校・教諭） 杉澤学（附属小学校・教諭）、金津琢哉（附属小学校・教諭）、飯島貴子（附属幼稚園・教諭）
<b>【協力対象校・学年・学級】</b> または <b>【協力対象者（学校・学年または職分）】</b> 附属中等教育学校・小学校・幼稚園
<b>【研究期間】</b> 2003年4月1日～2004年3月31日（4年計画の1年目）
<b>【研究の概要と成果】</b> （目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む） 研究の目的・方法、およびその意義については、本報告書所収の研究論文「「臨床教育学」的授業研究の試み（1）——大学と附属校園の協働のために——」（西村拓生）を参照されたい。 研究初年度の本年に行った試行的取り組みの記録を以下に示す。  研究の趣旨と暫定的方法論に関するミーティング 2003年4月21日 授業観察（1） 2003年4月23日 第3時限 附属小学校6年生組（金津琢哉教諭）「なかよし」 授業観察（2） 2003年6月18日 第4時限 附属小学校6年月組（広岡正昭教諭）「しごと」 授業観察（3） 2003年9月8日 第5、6時限 附属中等教育学校3年C組（岩城裕之教諭）「国語総合（表現）」 授業観察（4） 2003年11月19日 第3時限 附属小学校6年生組（金津琢哉教諭）「しごと」  カンファレンス 2003年12月9日 「11月19日の金津クラスの授業について」（1） 12月22日 「同上」（2） 2004年1月14日 「同上」（3） 授業観察（5） 2004年2月16日 第5時限



附属中等教育学校 3年C組 (岩城裕之教諭)「国語総合 (表現)」

カンファレンス

2004年3月29日 「2月16日の岩城実践について」

※ 授業観察(1)～(3)については、授業者は観察者がそれぞれ授業について1200字程度のテキスト化の試行を行った。授業観察(4)とそれに関する各自のテキストに基づいたカンファレンス、および授業観察(5)のカンファレンスは、録画・録音してテープ起こしでデータ化した。これらのデータをもとに、次年度以降、方法論の改善を行いながら、さらに研究を継続して行く。

【研究課題】

想像世界の形成と維持にかかわる“会話能力”と“想像力”の発達の研究

【研究代表者 (所属部局・専攻または学科・職分)】

麻生武 (奈良女子大学文学部・人間行動科学科・教授)

【研究分担者 (所属部局・専攻または学科・職分)】及び【研究協力者 (同)】

礪波朋子 (人間文化研究科博士課程)

三好史 (平成9-10年度人間文化研究科修士課程)

高松みどり (平成10-11年度人間文化研究科修士課程)

【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者 (学校・学年または職分)】

奈良女子大学文学部附属幼稚園年少・年中・年長児

【研究期間】 2003年4月1日～2004年3月31日 (4年計画の1年目)

【研究の概要と成果】(目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む)

<本研究の目的>: 想像(虚構)世界を子どもたちがどのように立ち上げ維持していくのか、子どもたちの“会話能力”や“想像力”との関連で明らかにすることにある。

<方法>: 幼稚園に模擬月ロケットを作成しその中に園児をペアーで搭乗させ、その間の会話を分析し子どもたちのファンタジーの生成を分析する。幼稚園児に、以下の実験ステップを行う。①実験場面の設定; 園の部屋の一室に段ボールで組み立てた月ロケットを作る。ロケットは直径約160cm高さ約180cmの段ボール製の円筒形である。ロケットの座席前方にスリット状の窓、右側面に直径約40cmの丸窓があり、丸窓の前方に黒いビニールで覆ったVTRカメラを設置する。また、スリットの窓に小型録音マイクを2本設置する。ロケットの周囲はカーテンで仕切られロケットの内部から実験者の姿は見えないようになっている。

②実験に参加した子どもたちの想像活動・会話の記録;

<2人飛行条件>: ロケットの中に2つの席を作り、同学年の子どもたちから2人ずつロケットに入り2人で月へ向かって出発してもらう。イメージの宇宙旅行。最長15分。子どもた

ちは途中でロケットから出たくなかったときにはベルを鳴らし中断を申し出ることができる。子どもたち2人が、ロケットの中でどのような会話をしているのか、どのように見立てなどを行っているのかをTRやVTRを用いて記録する。被験児は、同学年の同性のペア。

<結果と考察>：平成10年度のデータをもとに、子どもの「待つ力」と「想像力」との関係をさまざまな角度から分析し、その結果を平成12年に開催された発達心理学、及び教育心理学会において発表した。その結果を、論文「想像力と“待つ力”—どのようにして子どもの内的なファンタジーをとらえるのか—」（京都国際社会福祉センター紀要論文）としてまとめた。実験の結果は、シンガーたちの先行研究の仮説を否定するものであった。子どもたちの「待つ力」は、彼らの「想像力」とは必ずしも関連せず、むしろ、セルフモニタリングの力と関連していることが示唆される結果となった。また、子どもたちの月ロケット内における退出を巡るやりとりには、興味深い、ダブルボイス的な駆け引きや、発話の独特のゆらぎなどが見られることが明らかになった。この結果は、「発達心理学研究」（2002, 13, 2, 158-167.）としてまとめられた。

<成果>：子どもたちが自分の「声」をどのように仲間との関係から創りだしているのか、またセルフモニタリングの力がどのように育つのかについて確かなデータを得ることができた。

## B. 学校教育体系の再編成に向けた実践・研究

### アカデミック・ガイダンス

附属中等教育学校教諭 吉田 信也

本学の協力を得て実践している本校のAGの詳しい内容については、第2部の実践報告を参照して頂きたい。ここでは、2003年度に行ったAG受講完了者に対するアンケート結果と、それによるAGの評価について報告する。

#### 1. アンケートの概要

AGの受講を完了した生徒に、5・6年に進級する際の教科・科目選択、および卒業後の進路を考える際に、AGが参考になったかどうかを調査するアンケートを実施した。

(1) 日時：2004年1月26日

(2) 対象：4年（2002年度、2003年度AG受講者）、5年（2002年度AG受講者）

(3) アンケート項目

[1] AGの内容をおぼえていますか？

1：よく覚えている 2：覚えている 3：あまり覚えていない 4：覚えていない

[2] 来年度の教科選択に参考になりましたか？

1：そう思う 2：少しそう思う 3：あまりそう思わない 4：そう思わない

[3] 卒業後の進路（受験する大学・学部等）の参考になりましたか？

1：そう思う 2：少しそう思う 3：あまりそう思わない 4：そう思わない

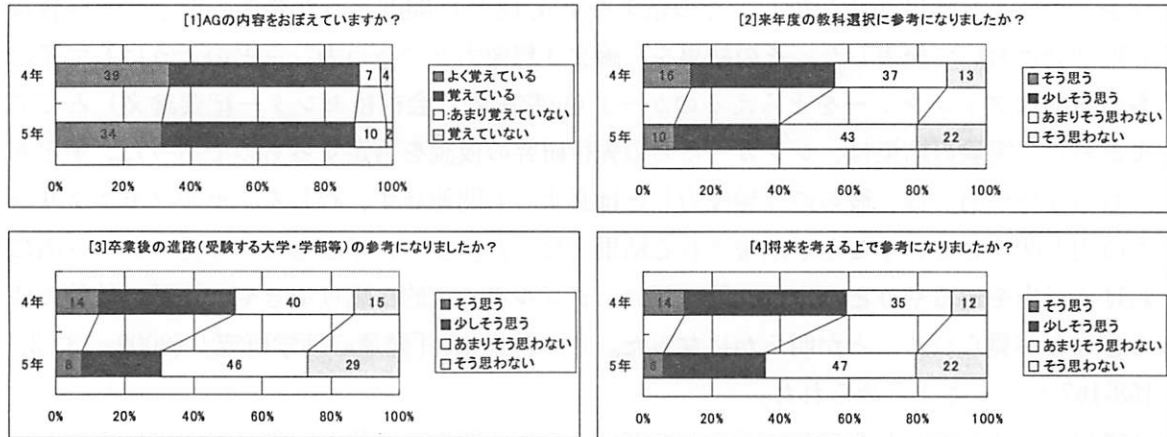
[4] 将来を考える上で参考になりましたか？

1：そう思う 2：少しそう思う 3：あまりそう思わない 4：そう思わない

[5] 印象に残っている話またはキーワードを教えてください。

[6] その他、意見や感想など書いて下さい。

## 2. アンケートの結果と考察



いずれの項目に関しても4年の方が評価が高い。これは、次のことが原因だと考えられる。

- ・ 4年は2年間で合計4講座、5年は1年間で合計2講座、という受講講座数の差
- ・ 4年は最後の受講から1ヶ月後、5年は最後の受講から1年後という調査時期の差
- ・ 受講した講座の内容の差

## 3. 4・5年生のアンケートによる評価

AGは、将来の大学進学や職業選択に直結するものから、純粹に学問として楽しんでいる講座まで様々である。そのために、先のアンケートは受講した講座によって、かなり結果が違っていた。例えば、2002年度は「方言地図を作る・読む(言語地理学入門)」が大人気で、4年生(現5年生)は合計58名もの生徒が「方言」講座を受講した。「方言」講座は非常に興味深く楽しかったと評価は高かったが、先のアンケート項目の[2]～[4]に肯定的に回答することは少ないであろう。これが、4年・5年の差の原因の1つだと考えられる。

項目[6]の自由記述を見ると、生徒がAGのよさをどのように感じているかがわかる。

[5年]

- ・ 人によって違うと思いますが、僕のようにAGで未来を決めた人もいたので続けてあげて下さい。
- ・ AGでは、将来の選択においてはあまり参考にならなかったけれど、学問を深く知ることができ、それなりにためになり楽しかったです。
- ・ AGは自分の知らない世界を知れる、すごくいいきっかけになりました。こういう時間は大切だと思います。
- ・ 普段の授業では体験できないことがいろいろできて面白かった。進路選択にも結びついたように思う。
- ・ いま理系なのに、そのときは文系の講座をとってしまったので、少し後悔している。でも、世の中を知ることができたので、人生の役に立ったと思う。
- ・ AG講座を選ぶときはまだ進路意識していなかったなので、ただ単に受けてみたいものを選

びました。だから、AGによって何かが変わったということは進路についてはほとんどなかった。

- まだ3・4年でするのは進路を全く考えていなかったから、役に立たなかった。短かったので転機になったりはあまりしないと思う。

[4年]

- AGで人間発達心理に触れて心理学に興味を持ちました。普段は接しない学問に触れられる点、1週間で集中して1つの勉強ができる点において、AGはすばらしいと思います。
- 将来への良い刺激となりました。ありがとうございました。これでAGが終わりかと思うと、多少残念です。
- 今後の進路を決めるために、とても重要なことを多く習いました。大学の先生方にアドバイスも頂け、満足な授業でした。
- AGはやりたいことがそれなりに見えてからの方が、もっと良かったと思った。4回のうち、3回はほとんど参考にならなかったから。

肯定的な回答が圧倒的に多い項目はないが、これはAGの講義内容の高度さなどからある程度予想していた。しかし、自由記述からもわかるように、AGが教科選択を行う際や、将来を考える上で役に立っていると評価している生徒も多数いるので、AGの目的はほぼ達成できていると考える。

しかし、3・4年で受講することが適切かどうかの検証が必要だと考えられる。これについては、受講が完了した生徒へのアンケートを来年度以降も続け、引き続き研究していきたい。

**【研究課題】**

初等教育学校設立構想

**【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】**

阪本一英（附属小学校教諭）、前田正代（附属幼稚園副園長）

**【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】**

太田、小幡、嶋守、谷岡、野崎、日和佐、堀本（附属小学校教諭）

飯島、柿元、角田、竹内、辻岡、松田、森本（附属幼稚園教諭）

**【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】**

附属小学校・附属幼稚園

**【研究期間】** 2003年3月18日～2004年3月18日（今後も継続）

**【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）**

1. 初等教育学校構想

附属幼稚園は「自分の好きな遊びをする」ことを大切にして、子どもの自主性・自発性を

育ててきた。また、附属小学校では、「奈良の学習法」として、子ども達の自律的な学習法を実践してきた。子ども達の興味は今国語を勉強していると算数を勉強しているなどと教科で考えているわけではなく、本来総合的なものである。幼稚園での遊びも総合的なものである。小学校の学習も「しごと」という総合的な学習を中心として行われている。幼稚園から小学校にかけての「総合学習」でどのような力が育つのか。「学力低下」が叫ばれている時代、子ども達に本当に必要な力はどのようなものなのか。また、子ども達を取り巻く状況の変化に伴って、子ども同士の人間関係も希薄になってきているように感じる。一人で遊ぶことが多く、友達と関わることに大きなストレスを感じたり、我慢できにくかったり、相手を思いやる気持ちも育ちにくくなっている。遊びや学習を支える学級集団の力そのものも低下していると思われる。そこで、これらのことを研究するため、まだこの学校でも提起していない、幼稚園と小学校との連携を一步跳び越え、新しい学校段階の区切り（アーティキュレーション）を考え直すことを提案していくこと——初等教育学校の設立——はできないだろうかと考えた。

### 幼稚園と小学校の教育目標

#### <幼稚園>

- ・生き生きと明るい子ども
- ・考えてやりぬこうとする子ども
- ・美しく温かい心の子ども

#### <小学校>

- ・開拓、創造の精神を育てる
- ・真実追究の態度を強める
- ・友愛、協同の実践力を進める

こうして並べると、実に同じ精神、教育観であることがわかる。したがって、幼稚園と小学校の連携・統合は決して難しい課題ではなく、連携していて至極当然とも言える。この9年間の学びや育ちが基礎となり、中等教育学校でも生かされることと思われる。

## 2. 実践

初等教育学校の設立の目的として以下のことを考え、小学校、幼稚園合同で初等教育学校設立準備委員会を設け、8回にわたって検討会議を行うとともに、子ども同士の交流を行ってきた。

### 目的

- 1) 「しごと」「けいこ」「なかよし」の視点を取り入れながら、附属幼稚園の「自由保育」と附属小学校の「自律的学習法」の円滑な統合を図る。
- 2) 子どもの発達を捉え、幼稚園教育・小学校教育それぞれの長所を生かしながら、保育や教育の指導の一元化を図る。
- 3) 少子化の時代背景に対応し、子ども同士縦割りで関わることによる学び合いや育ち合いを通して、個人および集団の学習力を確かなものとする。
- 4) 3～12歳の子どもの育ちについて継続的観察をし、精神発達や学習の道筋を解明する。
- 5) それによって、幼稚園と小学校の学校段階の区切りについて、世間に提言する。

### 会議

第1回 連携か、統合か。統合することの意味について

第2回 初等教育学校のメリットについて

第3回 子ども、保護者、教師にとってのメリットについて

4 グループ（「総合カリキュラム」「教科カリキュラム」「行事」「研究運営」）に分

かれて素案を作成

- 第4回 各グループからの提案について討議  
グループの改編を行う（総合・教科をまとめて「カリキュラム」と「行事」「研究運営」「学校システム」にした）
- 第5回 新たな各グループからの提案を討議
- 第6回 平成16年度教育研究開発学校実施希望調書の提出について  
「学校システム」の内容を学級人員・学級編成、入学者募集、研究組織、学校給食にし、グループを作って検討をする
- 第7回 入学者募集について検討
- 第8回 本山先生（奈良女子大学）を迎え、大学・附属をめぐる状況について話を聞く  
交流実践 幼稚園年長児と小学校1年生とで、「なかよしになろう会」を計画・実践。
- 第1回 「小学校のお兄さん・お姉さんと遊ぼう」
- 第2回 「お弁当を一緒に食べよう」
- 第3回 「どんぐり拾いをしよう」「秋見つけ」→「どんぐりじゃんけんをしよう」
- 第4回 「一緒に遠足に行こう」
- 第5回 「カルタとりをしよう」
- 第6回 「なかよしになろう会をしよう」（表現あそびの発表、身体表現を楽しむ）

### 3. 次年度に向けての課題

平成16年度から、附属学校は文学部附属から大学附属になる。それに伴い、附属学校部ができ、研究面では教育システム開発研究センターができる。子どもの発達に即した学校階梯（アーティキュレーション）について、大学とともに研究を重ねていきたい。

## C. 理数科教育の再構築

### 【研究課題】

自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と理数系学問への関心との関連を探る

### 【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】

麻生武（奈良女子大学文学部・人間行動科学科・教授）

### 【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】

本山方子（奈良女子大学文学部・助教授）

天瀬正博（奈良女子大学文学部・助教授）

水間玲子（奈良女子大学文学部・助手）

西村拓生（奈良女子大学文学部・助教授）

藤原昇（奈良女子大学理学部・教授 2003.3 退官）

高木由臣（奈良女子大学理学部・教授）

大石正（奈良女子大学大学院人間文化研究科・教授）

上江洲達也（奈良女子大学大学院人間文化研究科・教授）

また研究協力者として附属の理数科系教員の先生方の全面的な研究協力を得ている。

【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

奈良女子大学附属幼稚園・小学校・中等教育学校・全園児・児童・生徒

【研究期間】 2004年4月1日～2005年3月31日（2年計画の2年目）

【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

研究の目的：本研究の目的は、子どもたちの自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と、子どもたちの理数系学問への関心（興味・意欲）との間にいかなる関連があるかを、数学・物理・生物などの関心領域を区別した上で、組織的にさまざまな年齢層（幼小中高大）で探ることにある。この3つの環境に対する探索的接触体験が、理数系の学問への関心と大いにつながっている可能性は高い。その可能性を、観察と調査とインタビューによって吟味することが本研究の第1の目的である。第1の被験者は大学生、高校生、中学生、小学生、幼稚園児など幼児・児童・生徒・学生である。第2の被験者は、大学、高校、中学の理数科系教員、小学校の教員である。教員には本人の理科への関心についてだけでなく、「子どもたちの理科への関心とそれぞれの環境へ関与の仕方との関連」について教員側の判断とその根拠についても調査する。本研究の第2の目的は、理数系の先端的研究を行っている本研究のメンバーが、心理学・教育学のスタッフの仲介を通して、大学付属の小中高の理科教員のメンバーと、理科教育についてブレインストーミングを行い、理科への意欲を高める方法についての議論を整理し、新しい提言を行うことにある。

研究計画：子どもたちの自然環境・人工環境・情報環境への探索的接触体験と、子どもたちの理数系学問への関心（興味・意欲）との間にいかなる関連があるかを、数学・物理・生物などの関心領域を区別した上で、以下の調査・研究を行う。①理数系大学教員、幼小中高の理数系教員、中高の生徒に個別インタビューを行う。②そのインタビュー結果を踏まえて、大学教員と附属の教員で理数科教育に関してブレインストーミングを行う。③アンケート項目を作成し小中高生にアンケートを実施する。

研究経過・研究成果：1.「理数系大学教員へのインタビュー」：物理1名、数理物理1名、物理・情報科学1名、情報科学1名、生物学1名、生態生物学1名、数学2名、化学1名の計9名に、1人約1時間半ほどインタビューを行った。幼少時から大学に至るまでの理数系への関心がどのように生じてきたか、理数系離れと称されていることにどのように考えているか、などについてインタビューを行った。結果、2名の女性研究者は2名とも恩師の強い影響を語った。世代の違いが強く表れ、終戦前後に子ども時代を送った研究者は、野生の自然へのおそれ、科学への信頼感、自己実現と社会への貢献との一致について語った。多くは、機械いじりへの志向、自然の中での遊びの充実を強調したが、中には幼少時から自然環境などにほとんど関心がなく現在は自然環境について研究している研究者もいた。2.「附属中等学校・小学校・幼稚園理数系教員へのインタビュー」：数学2名、生物1名、算数1名、理科2名、幼稚園1名の計7名の教員についてインタビューを行った。1人約1時間30分ほど。理数系離れについて、必ずしも共通のイメージは存在しなかった。例えば、小学校教員

は理数系離れをあまり感じていない。子どもたちが自然から遠ざかりつつあること、また理数系よりは勉強離れが生じているとの指摘もあった。3.「附属中等教育学校の生徒へのインタビュー」：附属中等教育学校の1年生から5年生（高校2年に相当）まで各学年4名の理数系の好きな生徒計20名にインタビュー調査を行った。その結果、「趣味型（マニア型）」、「雑学型（クイズ型）」、「実益型（手段型）」の3類型に大別することができた。表面的に理数科への関心があるが自分では考えず教師に尋ねることに熱中している「雑学（クイズ）型」の生徒が科学にネガティブイメージを抱いていたことが大学・附属教員の間で強い印象を残した。4.「大学教員と附属教員とのブレインストーミング」：2003年12月21日－22日「かんぼの宿・奈良」にて、大学教員8人中等教育学校4人小学校2人幼稚園1人の計15人の参加で理数系教育についての宿泊合宿がおこなわれた。「理数系離れ」といっても大学・中等教育学校・小学校ではずいぶん異なる理解のされ方をしていることが相互に理解された。共通の問題が決して自明ではないことが確認された。5.「奈良県下の小学5、6年生431名（有効418名）にアンケート調査」；自然環境、人工環境、情報環境の様々な項目について、「興味があるか」・「さらに深く学びたいか」について、アンケート調査した。重回帰分析の結果、「理科が好き」「算数好き」という意識には、「機械工学的嗜好」因子、「自然ロマン主義嗜好」因子、「生物嗜好」因子が有意な寄与をしており、「IT嗜好的」因子は有意な影響関係が認められなかった。コンピューターやパソコンへの関心が「理科好き」と関連しなかった点や、「自然ロマン主義嗜好」や「生物嗜好」の因子得点の高いものが必ずしも「科学の進歩」に肯定的ではなかったことは興味深い。6.「附属の小学4年生から高校2年までの全生徒のアンケート調査」：「さまざまなジャンルの遊びをどの程度行ってきたか」「不思議と思った体験について」「教科の好み」「科学技術の進歩についての評価」「将来の理数系職業に進みたいか」などのついて現在実施中である。

**【研究課題】**

小動物とロボットをめぐる就学前児のコミュニケーション活動の生態学的研究

**【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】**

麻生武（奈良女子大学院・人間文化研究科・教授）

**【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】**

藤崎亜由子（2003.3人間文化研究科博士課程学位取得修了）

倉田直美（平成13－14年度人間文化研究科修士課程）

岩波奈緒（人間文化研究科修士課程1年）

**【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】**

奈良女子大学附属幼稚園全園児

**【研究期間】** 2002年4月1日～2006年3月31日（4年計画の2年目）



**【研究の概要と成果】**（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

<研究目的>本研究の目的は、就学前の子どもたちが自然生命体とどのように交流しているのかを人工疑似生命体との交流のあり方と比較分析することによって、自然な生命と交流することの発達的な意味を解明することにある。

<研究方法>(1)「参与観察」：幼稚園児たちが園の日常において生物（ザリガニ・ダンゴムシ・バッタ・チョウチョウ・亀・金魚・飼育小屋のウサギ）とどのように交流しそれらを媒介に互いにコミュニケーションしているのか、背景となるコンテキストや園の日常活動とともに描き出す。(2)「ロボットと子どもの半実験的観察」：園の一室に作動するロボットを置き、それと子どもたちがどのようなインタラクションを行い、また仲間同士でどのようなコミュニケーションを行うのかビデオ録画する。なるべく自由で自然な交流場面を設定する。今回の研究では、子どもとロボットの1対1の関係よりむしろ複数の子どもたちとロボットとの関係をとらえることに主たる焦点がある。

<研究結果>現在までに行った基本的なデータの収集と分析は以下の8つの事柄である。(1)「参与観察」：幼稚園児たちが園の日常において生物（ザリガニ・ダンゴムシ・バッタ・亀・金魚・ウサギ）とどのように交流しそれらを媒介に互いにコミュニケーションしているのかを裸眼で観察しフィールドノートに記録した。(2)「ビデオ観察」：子どもたちが幼稚園において虫捕りをしているシーンや、飼育箱の虫やザリガニなどの世話をしているところや、飼育小屋のウサギや池の亀に餌をやっているところなどをビデオで録画を行った。(3)「ロボット犬と子どもの半実験的観察」：園の一室に作動するロボット犬を置き、年小児30名年中児22名をそれぞれペアで5分間自由に遊ばせた後、呼吸をしているかたいたら痛いと感じるかなどを調べさせ、計8分間ほどビデオで録画した。(4)また、それらの子どもに、ぬいぐるみの犬の写真、アイボの写真、ドッグコムの写真、本物のウサギの写真などを見せて、それらの写真を「生きているか否か」「痛いと感じるか否か」など分類させ子どもの認識を探る調査を行った。(5)年長児42人年中児42人年少16人にアイボで8分間ほど遊ばせ、アイボが喜んだり嫌がったりするのか調べさせる実験も行った。(6)また、その子どもたちに、ウサギのビデオや、ねじで動く玩具の犬を見せ、それらが「生きているか否か」「喜んだり嫌がったりするのか」ということについても調査を行った。(7)昨年度の実験によるビデオデータの再分析・再カテゴリー化を行った。

<意義>ロボット化の趨勢の中で、自然の生き物との交流の教育・発達的な意味を問い直す。

**【研究課題】**

子ども科学研究発表会

**【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】**

杉澤 学（附属小学校教諭）

**【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】**

野口誠之（奈良女子大学理学部長）

中谷内政之（附属小学校副校長）、谷岡義高（附属小学校教諭）

【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

附属小学校第4学年～第6学年児童、一般

【研究期間】 2003年4月19日（今後毎年実施予定）

【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

## 1. 実施目的

附属小学校には、臨海合宿、音楽会、写生会、歩走練習、スキー合宿等、伝統的な学校行事が数多くある。しかし、これまで臨海合宿の「磯の生き物観察」、なかよし集会での科学グループ・飼育栽培グループの発表以外に理科関係の行事はなかった。また、子どもが朝の会で理科的な内容について発表することがあっても、級友や学級担任以外の者から評価を得る機会もなかった。

一方、来年度本学に附属学校部が設立され、附属学校園が文学部附属から全学附属になることが承認された。この機会をとらえて大学の理系研究者と広く連携し、子どもの理科学習をより活性化、深化させたいと考えた。

そこで、理科や科学に興味を持つ子どもが集まり研究発表を行う「子ども科学研究発表会」を立案してみた。さらに、理学部長の野口先生に当校の理科学習や本行事の主旨を説明し協力を求めた。その結果、研究者の専門的な知見から本プロジェクトを支援してもらえることになった。

子ども科学研究発表会は、子どもが独自にテーマを立て日常的に取り組んでいる自由研究や理科学習から進む独自学習（個別発展学習）の内容を異学年間で交流したり、研究者、理系教員、保護者などに意見を求めたりして、自己の研究を深める目的で開催される教育課程外の行事である。土曜の休日を利用して行うため、子どもは自主的な参加となる。

## 2. 実施内容

2003年4月19日（土）午前9時～11時30分、「第1回子ども科学研究発表会」を開催した。

参加者は、小学生（附属小学校）、高校生（ニュージーランド）、保護者、理系教員（附属小学校、大学）計109名であった。

全体的な運営は理科教師3名で分担したが、口頭発表、ポスターセッション、サイエンス講話（「素粒子の世界」野口先生）等の司会進行及び会場設営は全て子どもが協力して進めた。発表内容は、「電気めいろゲーム」、「気体中での放電実験」、「タマちゃんは竜田川にすめるかな?」、「すき間の不思議」、「鏡のひみつ」、「オサムシ&進化」、「大台ヶ原の立ち枯れ」、「春日山原始林」、「辰砂」など科学分野の多岐にわたっている。

野口先生から、「小学生の皆さんがこんなに科学に興味をもっていることを知り頼もしく感じました。題目から考察（議論）までの発表の流れがしっかりできている人がいます。大人の研究発表と同じですね。ただ、たくさん質問が出ることはすばらしいのですが、質問した人は発表者と共に責任を持って調べるようにしましょう。来年も続けて開催できることを期待しています。」と温かい励ましのお言葉をいただいた。

当校の「しごと・けいこ・なかよし」学習で身に付けた学習力が生活の場で生かされている事例といえる。今後は大学との連携をより深め、科学的な行事として定着を図っていきたい。

## 1. WebCT の活用

### 1.1 WebCT 活用の理由

2003 年度、本学理学部における情報科教育法において、WebCT を活用した講義を展開した。情報科教育法においては、IT を教育へ有効に活用できる能力の育成が不可欠である。そのためには、IT がどのように教育に活かされているのかを、講義において学生自身がリアルに体験することが大いに有効である。そこで、講義の補助として利用できる e-learning システム WebCT を活用することにした。講義の様々な場面で WebCT に触れることで、学生が IT の有用性を実感し、情報活用能力を伸ばすことができると考えたのである。

また、WebCT は Web ベースであるので、講義以外の時間でも自宅などから WebCT を利用して学習することができる。したがって、予習・復習を自分のペースで行うことも可能であり、何らかの事情で講義を休んだときのフォローも簡単であることから、WebCT を活用して講義を展開することにした。

### 1.2 WebCT を活用した講義の目標

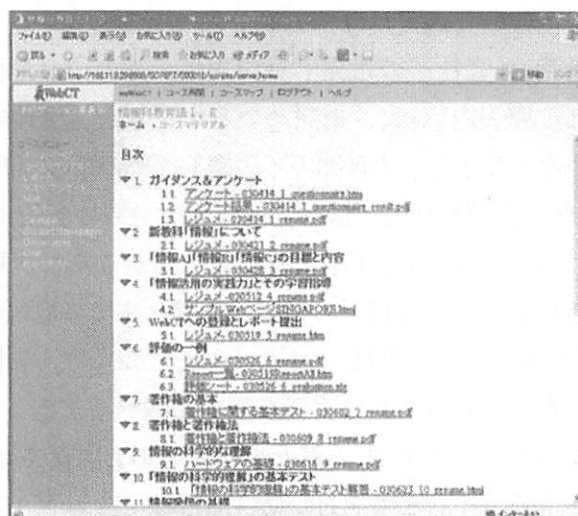
講義で WebCT を活用するにあたり、目標を以下のように設定した。

- (1) 講義のレジュメや資料を WebCT 上にアップし、学生が様々な場所から講義のコンテンツにアクセスできるようにすることで、講義への関心を高め、理解度を深める
- (2) テスト機能などを利用することで、学生の理解度を確認しながら、よりわかりやすい講義を展開する
- (3) WebCT 上において動画を利用することで、ビジュアルなわかりやすい講義を行い、学生の自己評価にも利用できるようにする
- (4) レポート管理機能を利用してレポートの完全デジタル化を行い、提出後の活用や学生へのフィードバックを容易にし、レポートの提出期間の厳守および提出の確認を確実にする

## 2. 実践内容

### 2.1 講義のレジュメ・資料の提示

WebCT の利用を始めてからは、毎回の講義レジュメや資料を、WebCT 上にアップし、ダウンロードできるようにした。講義前にレジュメや資料を WebCT 上におき、講義中にプロジェクタでホワイトボード上にレジュメ・資料を映写し、その画面に説明や補足を書き入れながら講義を進めた。こうすることで、学生にとってはどの部分について講義されているかがはっきりするとともに、教師にとってはポイントのみの書き込みでよいので、板書に時間をとられないですむ。また、



学生も配布したレジュメにポイントを書き込むことで講義ノートができあがるので、集中して話を聴くことができる。

さらに、教育実習等で講義を休んだ学生も、自宅からレジュメや資料を見て講義内容を学習し、その後に確認テストを自宅から行うことで理解度をチェックできた。このように、欠けた講義の内容を各自で学習しておくことも、簡単にできるようになった。

## 2.2 プレテスト・確認テスト

WebCTがもっているテスト機能を利用して、プレテストおよび確認テストを実施した。これは、選択解答形式であれば、比較的簡単に問題や解答を作成することができ、テストを実施した後の採点や正答率などのデータ算出は自動で行われるものである。

講義の始めにプレテストを行って、学生の知識が不足している箇所を把握した。その後、すぐに算出される正答率を見ながら、学生の弱い部分に重点をおいて講義を行った。確認テストでは、講義の後で全問正解になるまでテストを繰り返し行わせた。正答のほかに解説も表示することで、学生が間違ってもその理由がわかるようにしておいた。

## 2.3 レポート管理機能

「情報科教育法」の評価はレポートで行うので、WebCTのレポート管理機能を利用することにした。これは、提出した学生の把握が容易にでき、学生もWebを利用できる環境であればどこからでもレポートが提出できるので、便利だと好評であった。

## 2.4 プレゼンテーションでの利用

提出したレポート・ファイルを基に学生がプレゼンテーションを行う際にも、WebCTを利用した。他の学生が行ったプレゼンテーションファイルを講義以外の時間でも見ることができるので、優秀なプレゼンテーションファイルを参考にして、よりよいものを作成することができる。

## 2.5 動画などの活用

学生のプレゼンテーションの様子をデジタルビデオで記録し、WebCTサーバーにアップすることで、学生が自由に見ることができるようにした。一度プレゼンテーションを行った後で、学生は自分のプレゼンテーションのビデオを見て、自分の発表を客観的に評価することができる。

その他、ディスカッションルームを活用したWeb上での議論なども行った。

## 3. 成果

WebCTにアップしたレジュメをホワイトボードに投影して講義に利用することで、より講義の説明がやりやすく、わかりやすくなった。学生は印刷したレジュメだけではなく、コンピュータの画面上でカラーのレジュメを見ることもでき、より理解しやすくなったようだ。また、WebCT上のテスト機能を利用することで、教師は学生の理解度をすぐに把握でき、その結果を講義に生かすことで、より充実した講義を行うことができた。学生も自分の理解不十分な点を認識して、繰り返しテストを受けることで理解を深めた。

レポートをWebCT上でデジタルデータとして提出させることにより、提出期限を厳守させることや、その後の学生へのフィードバックが楽になった。また、優秀なレポートをWebCT上で公開することにより、学生が容易にそのレポートを閲覧することができ、学習意欲の向上につながったと思われる。

今年度は、通常の講義の補助システムとして WebCT を利用したが、今後は、それ以外にもコンテンツを用意して、学生に「自己学習力」をつけることができるような講義を目指すべきだと考える。例えば、講義の前に読んでおくべき資料をアップしておき、それを前提に講義を進めることを毎時間行えば、大学の単位認定の本来の姿に近づくだらう。

#### D. 発達支援と「心の教育」

##### 「カンガルー広場」——幼稚園における子育て支援

附属幼稚園教諭 飯島 貴子

##### 1. 「カンガルー広場」を設けた理由

幼稚園では、平成 8～10 年に「一人一人が主体的に活動し、幼児期にふさわしい園生活を過ごすために」——親と教師が心を合わせて、子どもの育ちを支える——の主題のもとに行った研究で、保育時間終了後も幼稚園で園児を遊ばせたいという保護者の要望が強くあることを知った。そうした保護者の要望の背景には、自宅近くに子どもが安全に遊ぶ場所がないこと、当幼稚園の通園区域が奈良市全域（一部、除外地域がある）で広いこと、昨今の低年齢からの塾やおけいごとの隆盛などのため、園児が地域に戻っても、一緒に遊ぶ友達が少ないことが要因と考えられる。

そこで、在園児には弁当日（火曜日・木曜日）の終了後 1 時間（～15 時まで）、「カンガルー広場」として園庭を開放し、遊ぶ場を提供した。また、国立大学附属幼稚園が地域社会に開かれ子育て支援のセンター的な役割を果たすために、地域社会の子ども達も利用できるように、原則として月 1 回土曜日（12、1、2 月は金曜日）と夏休み・春休みに回数を決めて、未就園児を対象に同様に「カンガルー広場」を開催している。また、「カンガルー相談室」として、子育てに関する悩みを気軽に相談できるようにもしている。

##### 2. 「カンガルー広場」基本的な開催日

	在 園 児	未 就 園 児
開 催 日	弁当日（火曜日・木曜日）の 降園後 1 時間（14：00～15：00） 毎月 1 回土曜日の午前中 夏休み・春休み中に数回（雨天中止）	毎月 1 回土曜日の午前中 夏休み・春休み中に数回（雨天中止）
利用の仕方	保護者の管理のもとで遊ぶ	保護者の管理のもとで遊ぶ
案内の仕方	月だよりで開催日を知らせる	ホームページに掲載する

##### 3. 平成 15 年度利用状況

	在 園 児	未 就 園 児
開催回数	53 回	16 回
利用者数	1,653 組	743 組

#### 4. 考察

保育終了後1時間残り、保護者が1対1で援助することで、飛躍的にこまなし自転車や一輪車に乗れる子どもが増えてきた。また、固定遊具に取り組んだり、かくれんぼや虫捕りをしたりして、戸外での遊びを十分楽しむことができている。また、未就園児には、ホームページでも利用できる日にちを掲載しているが、安全で衛生的な遊び場所だと保護者の中に口コミでも広がり、年々利用者が増えている。とくに、砂場でどろんこになって遊ぶことや、自転車も豊富にあり、自動車を気にしないで乗ることができることが魅力的なようである。カンガルー広場で新しい友達もできて、子どもも保護者も新しい人間関係を広げることができているのも喜ばしいことである。「カンガルー相談室」では、兄弟姉妹の育て方や叱り方、指すいや爪かみなどの癖の直し方など保護者が悩んでいることを気軽に相談できるのも好評なようである。

#### 5. 子育て講座

発達心理が専門の浜田寿美男先生（奈良女子大学）に「今、子どもたちにとって大切なこと」の題目で講演を行ってもらった。

#### 【研究課題】

就学移行期の心理的变化に関する研究－教室談話に焦点をあてて－

#### 【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】

本山方子（奈良女子大学文学部人間行動科学科・講師）

#### 【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】

梶田萬理子（附属小学校）、堀本三和子（附属小学校）

阪本一英（附属小学校）、太田 誠（附属小学校）

藺田章恵（人間文化研究科博士前期課程人間行動科学専攻2回生）

平野裕子（人間文化研究科博士前期課程人間行動科学専攻1回生）

羽山純子（文学部人間行動科学科人間関係行動学専攻4回生）

大堀真由（文学部人間行動科学科人間関係行動学専攻4回生）

#### 【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

附属小学校：1年月組、1年星組、3年月組、4年星組

#### 【研究期間】 2003年4月1日～2004年3月31日（4年計画の1年目）

#### 【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

##### 1. 全体の概要

就学移行期において、子どもはどのように「学校の生徒になる」のだろうか。本年度は、集団における発話コミュニケーションへの参加に焦点を当て、以下の3つの研究より、発話

の関連づけや談話の公共性、発話の受容にみられる適切さの確保の点で、実践上課題となりうることが示された。

## 2. 研究1「小学1年生における集団的コミュニケーションの生成：談話を〈つなげる〉ことをめぐって」

【目的】学級集団における言語的コミュニケーションを成立させるには、談話の展開や話題を集団で共有することに向けて、成員は先行する発話に自らの発話を関連づけていく必要があるが、就学間もない小学1年生にとってそれは自明なことではない。本研究の対象である1年生の学級では、発表後の質疑応答の際、発表内容や先行発話に関連した発話をするをあえて〈つなげる〉と命名し、子ども間の自発的な談話の展開をめざそうとしていた。本発表では、談話を〈つなげる〉行為を1年生がどのような過程を経て取り込み、活用していくようになったのか、また〈つなげる〉行為の活用により談話の質がどのように変化していったのか、ということについて明らかにした。

【方法】対象：小学1年生の学級（40名、男女各20名）の朝の会で行われた発表活動31回分。調査：入学式より9月下旬までのフィールド観察31回及び随時の教師インタビュー。

【結果と考察】次の過程を経て、〈つなげる〉ことによって談話の質は変化していった。(1)まず、教師は話し合い場面での話し方や聞き方のルーティンについて、実践を通し、子どもに指導した。子どもは教師の指示を復唱したり、教師の呈示行為を模倣するなどにより、ルーティンのルール化や行動化を行った。(2)次に、質問は発表内容に関連づけることを教師は子どもに求め、自らが質問しモデルを呈示していた。(3)(2)について、子どもの言及をきっかけに〈つなげる〉と命名された。〈つなげ〉られる時はチョキで挙手するというルールを導入し繰り返し活用することで、子どもに談話の関連づけを意識させ、その定着を可能にした。(4)：さらに教師は、今度は質問だけでなく、発表をもとに自分の経験をふまえて感想や意見を表明することや、発表内容を評価することを促し、〈つなげる〉ことの機能的展開をはかった。(5)談話を展開する手段が多様化し、今まで発話しなかった子どもが使用可能な手段を選択でき、談話へ参与するようになった。集団でのコミュニケーションが活性化し、談話が議論へと方向づけられ始めた。

## 3. 研究2「小学校低学年の話し合い場面における〈配慮〉の形成過程」

【目的】小学校低学年の子どもにとっては、教室談話において、集団としての他者の存在を前にして、自らの発話意志を適切に実現させることは容易なことではない。集団公共の利益のために、自他の表現の意志を調整することは、談話参入にとって重要な課題となるだろう。本研究では、自他双方あるいは発話者個人と集団双方の利益や関係を視野に入れて、自らの発話行為をなすことを、話し合い場面で求められる〈配慮〉(Gilligan, 1982)に基づく行為生成とし、子どもが自ら活動を構成する朝の会に着目し、どのように〈配慮〉された発話行為が形成されていくのか、検討する。

【方法】対象：小学2年生の39名（男子19名、女子20名）からなる学級における朝の会。担任は教師歴27年。調査：①フィールドワークによる。期間は2年時5月から3年時9月まで。②子どもに対する朝の会参加についての質問紙調査（3年時9月）。③随時の教師インタビュー。

【結果と考察】観察期間中、次の6点が教師によって提示、指導され、学級での〈配慮〉の行為の共有がはかられた。すなわち、①はっきりと言う、②わからない時は次の人に回す、③前の人と同じ話ばかりしない、④言いたいことは短くまとめる、⑤自分の出番が多い時は、他の人にまわす、⑥質問をする時は、自分の考えも話す、である。このうち、①～⑤は2年時終了頃にはほぼ実施されていた。⑥に関しては、〈配慮〉の意識に生徒間で差がみられた。

以上の〈配慮〉の行為は、状況に応じた〈配慮〉が必要となるために、順序だてて形成されてはいないが、〈配慮〉は全般として次のように形成された。(1)教師の範例提示と生徒による模倣：まず教師が生徒個別に対応を示し、生徒がそれを模倣していた。(2)他児への指導場面の観察と模倣：次に(1)を先例として他児が模倣したり、生徒間で教え合っていた。(3)教師による学級全体への注意喚起：教師が学級全体に指導したことを、生徒が自分のこととして理解し遂行した。(4)他児の遂行の観察と模倣：教師が介入せず、仲間の先例を模倣して行っていた。(5)教師に向けての〈配慮〉行為の生成：教師が展開しやすいように、教師に向けての〈配慮〉まで行うことがみられた。なお、〈配慮〉という行為は必ずしも守るべき命題として作用してはいない。自らがある状況でどうふるまえるのか、つまりどう〈配慮〉するのかと同時に、どう〈配慮〉すべきことに気づくのかという二重の〈配慮〉が、個人の行為形成に反映しているのではないかと思われる。

#### 4. 研究3「小学校中学年における算数科談話への子どもの参加過程：発話の適切さの顕在化をめぐる」

【目的】学校の授業では、周囲の反応によって個人の発話スタイルが可視化される。本研究では、対象児の発話が周囲にどのように受容されるのか、受容のされ方によって発話の適切性がどのように可視化され、授業参加が意味づけられるのか、について、検討する。

【方法】対象：小学3年生の学級（37名、男子19名、女子18名）およびクラス替え後の4年生の学級（38名、男子18名、女子20名）における算数の授業。調査：フィールドワークによる。

【結果と考察】対象児は、3年生時、授業内容に理解不足があったまま発話すると、インフォーマルに否定的な反応が出現し、発話が不適切化の扱いを受けた。しかし、4年に進級すると、周囲の発話自体が挙手－指名を経るなどフォーマルになされるようになり、不適切と解釈される前に、修正要求が出されたり、対象児自身が修正することがみられ、「正統な」授業参加がみられた。

#### 【研究課題】

子どもの仲間関係の発達的研究

#### 【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】

本山方子（奈良女子大学文学部人間行動科学科・講師）

#### 【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】

研究分担者：麻生武（人間文化研究科・教授）



研究協力者：大内淳也（附属中等教育学校）

池田曜子（人間文化研究科博士後期課程 1 回生）

立花八穂（人間文化研究科博士前期課程 2 回生）

加藤奈美（文学部人間行動科学科人間関係行動学専攻 4 回生）

【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

附属幼稚園、附属中等教育学校

【研究期間】 2003 年 5 月～2004 年 3 月

【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

【研究 1】幼稚園児の「泥だんご作り」遊びの展開に関する研究

本研究では、園児の「泥だんご作り」遊びの活動構成と発達の意味を明らかにすることを目的とした。幼稚園において 1 年間のフィールド観察調査を行い、朝の自由遊びの時間に生じた泥だんご作りを詳細に記録した。泥だんご作りを行った 3 歳児 5 名、4 歳児 11 名、5 歳児 6 名の遊びについて、次の 2 点が明らかになった。第一に、泥だんご作りに要するスキルには、6 段階 10 項目のレベルがあり、ほぼ蓄積的に習得されていた。レベルに応じた遊び方がみられる一方で、土や砂の感触についてはレベルに関係なく意識的に経験されていた。第二に、泥だんご作りは、人間関係や遊びの展開に応じて、活動の形態を随時変化させていた。対人的コミュニケーションの出現頻度は、スキルレベルの高い子どもの方が高かった。つまり、だんご作りをしながら、仲間とのコミュニケーションを成立させるには、だんご作り自体にある程度のスキルが必要であると考えられる。

【研究 2】4 歳児クラスにおける子どもの同士のいざござに関する研究

本研究では、幼稚園児同士によるいざござの発達の意味を探究した。32 名から成る 4 歳児クラスにおける自由遊び場面を対象に、4 月から 12 月までの 8 ヶ月間、自然観察を行った。結果については、二期に分けて検討したところ、I 期（4 月～7 月）では、モノや場所の使用や占有をめぐるいざござが多く、身体接触や身体的攻撃などの直接的な方法によって、交渉が行われていた。II 期（9 月～12 月）では、クラス全体のいざござ総数は I 期と比べて変化はみられなかったが、いざござをめぐるやりとりのなかで、当事者同士が叙述的説明を行い、交渉することがしばしばみられた。また、仲間入りや役決めなど関係性形成に関わることが、いざござの原因としてみられるようにもなった。ソーシャル・スキルの発達が、いざござの質の変化にみられるといえよう。

【研究 3】中学生の仲間集団の形成過程に関する研究

本年度は、中学生の一学級を対象に、1 年間を通して週 1 回程度の学級観察を主とするフィールド調査を行った。結果については、現在分析中であり、成果発表は来年度に行う予定である。

<p><b>【研究課題】</b> こそだてトーク（子育て支援プログラム）の実践的研究</p>
<p><b>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 本山方子（奈良女子大学文学部人間行動科学科・講師）</p>
<p><b>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】</b> 研究分担者：森岡正芳（文学部人間行動科学科・教授、大学院心理教育相談室室長） 研究協力者：田中道代（人間文化研究科博士前期課程人間行動科学専攻2回生） 李 陽子（人間文化研究科博士前期課程人間行動科学専攻2回生）</p>
<p><b>【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】</b> 附属小学校：1年生及び4年生の児童の保護者</p>
<p><b>【研究期間】</b> 2003年5月～2004年3月（4年計画の1年目）</p>
<p><b>【研究の概要と成果】</b>（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む） 小学校における6年間は、親子の関係性の変化を伴いながら親も子も自立的に発達していく時期である。小学校で子育て支援を行う目的の一つは、保護者にこの時期なりの発達課題に気づかせ、親や子どもの発達観を多元的生成的なものにするることである。もう一つは、親の生活圏の一つである小学校を活用して、身近に相談の機会や場所を提供し、来談行為を促しやすくすることである。 小学校における子育て支援の一環として、「こそだてトーク～子と個とCO～」を名称とする実践を試みた。この名称は、「子と」すなわち子どもとの関わりと、「個と」すなわち個人としての親の生き方と、「CO」すなわち問題は共有され共同で解決しうること、という三つを見直すという支援者側の願いに基づいている。 実施方法としては、「こそだてトーク」は次の二つから構成される。一つは、緩やかな共通テーマに基づき、参加者同士に担当者も加わって気軽にフリートークを行う「グループトーク」である。要望に応じて、本学大学教員による専門的な情報提供や質疑応答を行う。2003年度は、2回開催され、「私の子育て、子どもの子育て」「間が生きるということ」というテーマで話された。 もう一つは、担当相談員と保護者との対面による「個別相談」である。事前予約を受け付け、1回40分程度を枠とする。相談内容は、子育て全般や子どもとの関係などを中心に、ちょっと悩んでいることや気になっていることを含む。今年度は12回実施した。 こそだてトークは、あわせて月2回程度計14回され、のべ52名の参加者があった。 個別相談の方が、よりじっくりと来談者個別の問題に対応が可能であり、使用頻度の高さからも、ニーズの高さが認められた。一方、グループトークには、テーマに関して気軽に話し、他の保護者との意見交流を経て子育てに関して多様な見方があることに気づくことが可能であるが、保護者から期待される個別の具体的アドバイスを提示しにくいという問題が残</p>

された。

子育てに関しては、行政や子育てサークルといった自助グループなどを含めて様々な相談場所があるが、小学校におけるこそだてトークは身近さゆえその選択肢の一つになりうるだろう。保護者にとっては、選択可能で信頼できる相談機会や場所が増加することは、より有効なサポートを得られる利点がある。子どもの育ちを全面的に支援する学校側からすれば、現代の子育ち・子育てのニーズに応じて、学校の機能を見直す一助になると思われる。

**【研究課題】**

大学・附属中等教育学校の教育実践の連携－「こころの広場」の活動を通じて－

**【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】**

森岡正芳（文学部人間行動科学科・教授）

**【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】**

水間玲子（文学部人間行動科学科・助手）

**【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】**

羽田好江（附属中等教育学校・養護教諭）、林 雅子（附属中等教育学校・養護教諭）

**【研究期間】** 2003年5月～2004年3月（4年計画の1年目）

**【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）**

1. 目的

奈良女子大学中期目標・計画「大学・附属学校園の教育実践の連携」に位置づけられる事業である。保健室・カウンセリングの利用を受けるにはいたらないが、不安や未解決の問題を潜在的に抱えている生徒たちへの支援が目的である。

2. 方法

大学院博士前期課程の院生が毎回2名、相談員として、カウンセリング室に待機する。相談員は生徒の「積極的な話し相手」になり、心身の健康維持の援助をする。同時に必要に応じて関連機関につなぐ。相談員は潜在的な不安や未解決の問題を抱えていながら、大人との対話を避けがちな生徒層への空間づくりをする。

3. 結果と考察

2003年の5月より2004年3月までのこころの広場の利用状況は以下の通りである。

実施回数：23回

関わった院生：のべ44名

利用した生徒：のべ48名

初年度でもあり、校内生徒への広報は徹底できなかったが、2003年10月以後こころの広

場の利用者が増え、「積極的な会話」の場が広がった。相談員である院生たちにとっても中学生年代の生徒たちとの関係の育成、援助により体験になった。

#### 4. 成果と社会的実践的貢献としての意義

こころの広場の当初の目的は十分に果たされたといえる。2004年以後の利用についても、継続して利用者があり、生徒のニーズは高い。思春期の生徒に対してカウンセリングや保健室利用の手前での予防的な取り組みの実践例になるであろう。社会的な意義も大きいと考える。

### E. 国際化の推進

#### 【研究課題】

ラーニングスクール

#### 【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】

杉峰英憲（文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・教授）

#### 【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】

伊藤一也（文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）

西村拓生（文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）

#### 【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】

附属中等教育学校

#### 【研究期間】 2002年8月1日～2003年6月30日（4年計画の4年目）

#### 【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）

中等教育学校および海外の協力校（グローバルクラスルーム参加校）の生徒たち自らの手による調査研究の実践を通して、中等教育段階での学校の生徒参加型自己評価の理論と方法論の確立を目指した国際研究である。文学部の教育文化情報学講座が中心となり、英国のストラスクライド大学およびケンブリッジ大学と連携して、1999年から4次にわたり実施されている。本年度は、2002年夏にスタートしたラーニングスクール4の一環として、世界各国の参加校（下記）から選ばれた生徒たちのグループが4月下旬から5月上旬にかけて奈良を訪問、中等教育学校においてフィールドワークを行うと共に、文学部の杉峰教授の指導によりリサーチのまとめを行い、大学においてプレゼンテーションを行った。

（参加校）

UK：Anderson High School

Sweden：Bobergsskolan

Sweden：Oresundsgymnasiet

Sweden : St. Petri

Germany : Graf-Friendrich-Schule

Czech Republic : Gymnasium Zlin

South Africa : Langa High School

South Africa : Witterbome High School

1年間をかけた国際的な経験を通じて参加生徒が学び成長する、国際理解教育の先導的な取り組みとして成果をあげたと同時に、彼ら自身のリサーチから明らかになった各国の文化的背景や教育風土の相違が、学校改革に生徒の声を反映させようとする際に考慮されるべき重要な条件であること、従って、アングロサクソンモデルの生徒参加型学校改革の方法論をわが国の教育現場に導入するためには様々な配慮が必要ながことが明らかになった。

本研究の成果の一端は、MacBeth & Sugimine, "School Self-evaluation in Global Classroom", Routledge Falmer, 2003 として出版されている。

奈良女子大学の組織的な関与はラーニングスクール4で終了し、本年度後半からは杉峰教授がアカデミックアドバイザーとして参加する新たな企画が開始されている。

## FLaT プロジェクト

附属中等教育学校教諭 吉田 信也

### 1. テレビ会議システムを利用した学習プロジェクト

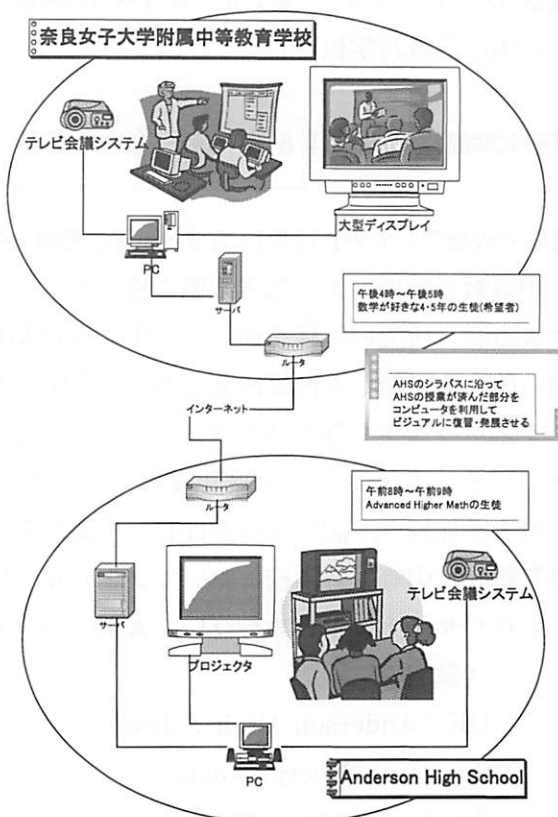
#### 1.1 FLaT (Future Learning and Teaching)

2003年より始まったFLaTは、国際交流プログラムのグローバルクラスルームの7校が参加しているプロジェクトであり、スコットランド教育省の後援を受けている。

目的は、生涯における良き学習者を育てる環境作りであり、IT（テレビ会議、コンピュータ、e-mail等）を積極的に利用し、パートナー校間で、教授法、教材の開発を行うことである。そして、国境を越えて教授法、学習法を共有する事により、各校のレベルアップを目指す。

パートナー校間での国境を越えた共同の教授・学習を通して、教育機構、カリキュラム開発を発展させることを目標として、イギリスのシェットランドのアンダーソンハイスクールが中心となって、次のような実践を進めつつある。

- (1) 奈良女子大学附属中等教育学校とアンダーソンハイスクールとの数学の遠隔授業
- (2) アンダーソンハイスクールと南アフリカのランガハイスクールとの歴史の授業



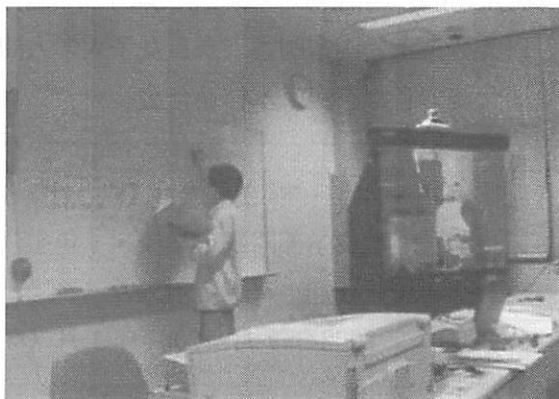
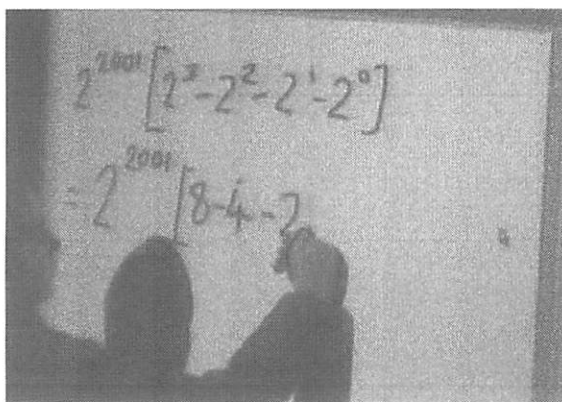
### (3) アンダーソンハイスクールとドイツのグラフフリードリッヒシューレとのドイツ語の授業

本校の関係する数学の遠隔授業の概念図は、先図の通りである。

#### 1.2 数学の遠隔授業

アンダーソンハイスクール（以下、AHS）の数学の授業は、教科書・チョーク・黒板の3点セットで行われる伝統的な授業であるのに対して、本校の数学科では、長年にわたってコンピュータやグラフ電卓などのテクノロジーを利用した授業の研究・実践を行ってきた。本校の実践を知ったAHSのヘイ氏の提案で、FLaTプロジェクトにおける数学の授業に本校が加わることになった。

具体的には、AHSのAdvanced Higherクラスの教授内容で、コンピュータを利用すれば効果があると判断した部分を、筆者がテレビ会議システムを利用して授業を行うことになった。この数学遠隔授業に参加する本校の生徒は、数学に興味がある4・5年の生徒であり、学年が混在していてAHSの生徒とは学習内容も違っている部分がある。そこで、最初のテレビ会議による授業では、適当な数学の問題を両校の生徒が解き、それぞれの解き方を比べて議論するという授業を試みた。



2004年の9月からは、第2期の交流を行う予定である。

## 2. テレビ会議システム

本校では、SONYのテレビ会議システム「PCS-1」を導入した。これは、ITU-T国際標準対応であり、インターネット経由でフル画面の大きさでテレビ会議ができるシステムである。実際にこのテレビ会議システムを実際に使用した感じは、音声はクリアーであり、



一言一言がはっきりと聞き取れて満足のいくものである。遠く北海のシェットランドと交信しているのが、隣の教室と話をしているような感覚であった。画像も大画面の割には鮮明で、十分な画質であるが、素早い動きのあるときはその部分がモザイク状になってしまうのが残念である。

このように、ハードウェアとしての機能は満足のいくものであるが、いざインターネット経由で国境を越えてテレビ会議を行おうとすると、それぞれのネットワークにおけるセキュリティの関係で困難を伴う。FLaTプロジェクトにおいても、本校とアンダーソンハイスクールの間でネットワークの設定を調整しながら、何回も接続を試みては失敗し、完全につながるまでには数ヶ月を要した。

このような困難を解消するには、教育活動のための専用ネットワーク環境が必要であろう。つまり、各学校がその教育活動専用ネットワークにVPN接続すれば、セキュリティを気にせずにテレビ会議やデータ交換などができるようなネットワーク環境の構築が望まれる。そうすれば、テレビ会議システムを用意するだけで、気軽に他校と授業や特別活動などの交流を行うことができるであろう。

## F. その他

<p><b>【研究課題】</b> 木質空間の室内環境に関する実態調査</p>
<p><b>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 磯田則生（奈良女子大学人間文化研究科教授）</p>
<p><b>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】</b> 研究分担者：山本明香（奈良女子大学人間文化研究科院生） 研究協力者：奈良県木材連合会</p>
<p><b>【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】</b> 奈良女子大学文学部附属小学校・4年生（月組、星組）、5年生（月組・星組）</p>
<p><b>【研究期間】</b> 2002年7月～2004年1月（3年計画の3年目）</p>
<p><b>【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）</b> 1. 目的 生活空間に木材を利用することは、地球環境面への負荷の低減だけでなく、暖かみのある快適な生活空間を実現する一つの手段となりうると考えられる。そこで本調査では、既存の小学校の内装一部を木質に改装し、教室の室内評価や教室内温湿度環境を調査した。また、構造、内装仕様の異なる住宅3件を対象に、室内温湿度の実測と生活者の意識調査を行った。木質空間の室内環境を、生活者の室内評価調査と室内温湿度環境の実測調査による、心理面</p>

と物理面の視点から木質空間の快適性を検討した。

## 2. 調査概要

実測対象教室は、鉄筋コンクリート造2階建て校舎の2階部分に位置する教室2部屋である。教室は間口7m、奥行9m、高さ3.8mである。アンケート調査は事前に承諾を得た後、各教室に調査用紙を配布し記入後回収した。アンケート調査は、木質改装前の2002年10月と、木質改装後の2003年1月に行った。アンケート調査の対象は、4年生と5年生の4クラスとした。

室内温湿度の実測は、2ch式温湿度計を用いた。設置個所は、教室前方窓側と教室後方廊下側の2箇所、それぞれ床上60cmに感温部を設置し測定を行い、その平均値をとった。外気の温湿度は、小学校敷地内の百葉箱内に測定器を設置し測定した。教室内、外気とも10分間隔で測定を行った。調査期間は2002年7月から外気、木質予定の教室、対象教室の3箇所で測定を開始し、2004年1月まで行った。

(住宅調査については省略)

## 3. 調査結果

### 3.1 学校調査の結果

#### (1) 室内評価

室内評価の対象は、日ごろ生徒が過ごしている教室の改装前(非木質教室)と改装後(木質教室)について、SD法で回答を求めた。改装前と改装後では、香りについての評価が最も大きく変化していた。また騒音感については、改装前は中立的評価であったが、改装後は静かな側の評価となっている。現場の教師からも生徒の騒ぎ声が響きにくくなったという意見も見られた。

((2)夏期の教室温湿度環境、(3)冬期の教室温湿度環境、(4)室内温湿度環境と室内評価、3.2住宅調査の結果は省略)

## 4. 総括

学校の調査では、木質改装によって、生活者である生徒の室内評価は、香りについての評価の変化が大きく、また雰囲気的な評価も大きく変化していた。また、教室の温湿度環境は、改装によってできた壁面の空気層と木材による断熱性により室温が緩和され、また表面加工を施していない無垢材により調湿作用がみられ、湿度が緩和された。生徒の温冷感と湿度感についても変化がみられた。

住宅の調査では、室温は住宅の断熱状態によって左右されるが、室内の湿度環境は木材使用面積によって違いがみられた。また室内の雰囲気に暖かみがうまるといった雰囲気的な評価だけでなく、結露のみられないといった管理面での評価もされた。

このように、木質空間による温湿度環境の改善といった物理面の快適性だけでなく、嗅覚や視覚、温湿度感の生活者の変化といった心理面の快適性も示唆された。



<p>【研究課題】</p> <p>子ども学プロジェクト</p>
<p>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】</p> <p>浜田寿美男（文学部・人間行動科学科・人間関係行動学講座・教授）</p>
<p>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】</p> <p>麻生 武（人間文化研究科授・社会生活環境学専攻・教授）</p> <p>西村拓生（文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）</p> <p>天ヶ瀬正博（文学部・人間行動科学科・人間関係行動学講座・助教授）</p> <p>佐久間春夫（文学部・人間行動科学科・スポーツ科学講座・教授）</p>
<p>【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】</p> <p>附属中等教育学校、附属小学校、附属幼稚園</p>
<p>【研究期間】 2003年4月1日～2004年3月31日</p>
<p>【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む）</p> <p>奈良女子大学文学部の教育研究理念の一つである「真の学際的講座の形成」を実現するために本年度より開始された教育・研究プロジェクトである。プロジェクトは、「1. 子どもの世界認識の特徴を探る」と「2. 新たな『子ども』概念の構築」の二本柱からなり、そのうち前者は附属学校園を中心としたフィールド研究を実質的な内容とする。2003年度は、新カリキュラム「子ども学概論」の開設の他、以下のような研究会活動において、附属学校園をフィールドとした研究発表が行われた。また、下記の講演会において中等教育学校教員の協力を得た。</p> <p>〔研究会〕</p> <p>第1回 6月25日 人間文化研究科博士前期課程1回生 中根絵美 「TVキャラクターの实在性に対する幼児の認識」</p> <p>第2回 7月22日 人間文化研究科博士前期課程2回生 本田愛子 「不登校と引きこもりについて」</p> <p>第3回 10月8日 人間文化研究科博士前期課程1回生 平野裕子 「就学以降期の小学1年生における質問行為の形成過程」</p> <p>第4回 11月26日 奈良市社会福祉協議会音楽療法推進室 松本佳久子・渡邊静穂 「地域交流活動『障害児』サロンについて」</p> <p>第5回 12月17日 人間文化研究科博士前期課程2年生 作野友美 「乳幼児保育における子ども同士の相互行為から見るジェンダー意識の形成と変容」</p> <p>〔公開講演会〕</p> <p>11月15日 奈良女子大学記念館</p>

シンポジウム「いま子どもたちは？——子育て・子育て支援のために」

講演 村瀬嘉代子（大正大学教授・臨床心理学）

指定討論者 荒木 由弥（奈良女子大学文学部附属中等教育学校教諭） 他2名

## (2) 単独研究

### ◇中等教育学校の研究開発

<b>【研究課題】</b> これからの中等教育のさまざまな課題に対応できる6年一貫教育課程の実践・評価に関する研究開発、および大学との連携を重視した教育のあり方の研究開発（文部科学省研究開発学校）
<b>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 吉田信也（附属中等教育学校・教諭）
<b>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】</b> 佐久間春夫（附属中等教育学校・前校長） 出田和久（附属中等教育学校・校長） 中道貞子（附属中等教育学校・副校長） 勝山元照（附属中等教育学校・副校長） 矢野幸洋（附属中等教育学校・教諭） 落葉典雄（附属中等教育学校・教諭）
<b>【協力対象校・学年・学級】</b> なし
<b>【研究期間】</b> 2003年4月1日～2004年3月31日（3年計画の2年目）
<b>【研究の概要と成果】</b> （目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む） 1. 研究の概要 研究開発学校として開発した中等教育学校6年一貫カリキュラムを、前期課程においては2002年度から一斉に、後期課程においては2003年度から年次進行で実践している。その際、カリキュラムの特色を最大限に生かして実践していくことが大切であり、その上で、カリキュラムが生徒にとってどれだけ有効であるかの検証と評価が必要となってくる。 そこで、カリキュラムを実践する上での問題点を発見して解決するために、教師の立場から教科カリキュラムとカリキュラム全体を検証し評価する。また、生徒の側からカリキュラムを検証・評価する方法を研究し、生徒にとってよりよいカリキュラムの編成を目指す。 さらに、3・4年（中学3年・高校1年）に設置したアカデミックガイダンス（AG：大学教官の講義を受け、実験・観察・フィールドワークを通じて自分の興味・関心のありかを探っ

ていく選択教科)を中心とした、大学との連携を重視した教育のあり方を研究する。

## 2. 研究の仮説と方法

### 2.1 研究の仮説

- (1) 2-2-2 制の考え方でデザインしたカリキュラムは、6年一貫中等教育を実施する上で有効である
- (2) アカデミックガイダンスをはじめとするガイダンス機能は、生徒が将来の進路を考える上で役に立ち、高大連携や大学のFDにとっても有効である

### 2.2 研究の方法

- (1) 2-2-2 制の考え方に基づく教科・総合学習のカリキュラムの実践とその評価

- ① 授業、カリキュラムを実践した教師自身による内部評価

- ・自らの目標および評価規準・基準の明確化と実践結果の分析
- ・生徒の評価を通じたカリキュラムの分析・評価

- ② 独立評価者による外部評価

各教科における目標やカリキュラムの特徴などを示した上で、以下の観察等を実施する。

- ・他教科の教官による授業観察（Ⅰ期）
- ・同じ教科で他学年の担当教官による授業観察（Ⅰ期）
- ・運営指導委員による公開研究会（11月）への参加
- ・保護者、評議員による授業観察（Ⅱ期）

- ③ 「教育課程実施状況調査」のデータによる評価

- ・2年～4年生に対して、4月に実施
- ・全国のデータと比較・検討

- ④ 生徒による評価

- ・各教科や総合学習において、適宜、生徒へのアンケートを実施
- ・適宜、生徒への聞き取り調査を実施

- ⑤ 自由記述の教師による授業観察文、生徒の感想文・作品等による評価

教科の特性等を考慮しながら、以上の方法を組み合わせて検証・評価を行う。その際、学習指導要領や本校の旧カリキュラムとの比較、教科特性は実現できているか、内容の順序・適時性などの視点をもって行う。

- (2) アカデミックガイダンス（AG）をはじめとするガイダンスの実践とその評価

- ① AGでは、ポートフォリオを利用した評価・自己評価（9月、12月）
- ② 3・4年のAGを受講した生徒へのアンケートによる評価（9月、12月）
- ③ 本校のAG世話役教官へのアンケートによる評価（9月、12月）
- ④ AG受講生徒の4・5年生へのアンケートによる評価（1月）
- ⑤ 各ガイダンスにおける生徒へのアンケートによる評価

## 3. 実施による成果

- ・研修会の実施により、カリキュラム評価の方法等について、本校教官の力量を高めることができた。

- ・各教科において、授業観察やアンケート等を通じて生徒・他教科の教師・保護者の考え方や受け取り方を調査・研究し、データを蓄積することができた。
- ・アカデミックガイダンスの実践を通じて、新しい高大連携のあり方を追究し、本学のFDにも貢献することができた。

#### 4. 実施上の問題点と今後の課題

- ・データを基にしたカリキュラムの検証・評価を目指しているが、過去のデータの蓄積が少ないため、データの比較が十分でない部分がある。
- ・2003年度より実施の後期課程新カリキュラムの検証・評価を進めると同時に、実施済みの前期課程カリキュラムの微調整を実施する。

### ◇小学校での研究

#### ①学習研究集会【主題：学習力を育てる学校～学習法の具体化～】

平成15年6月13日（金）

※詳細な内容については、P.86～87の公開研究会報告をご覧ください。

#### ②学習研究発表会【主題：学習力を育てる（小学校）遊びの中で子どもが学ぶこと・育つことを考える（幼稚園）】

平成16年2月12日（木）・13日（金）

※詳細な内容については、P.88～92の公開研究会報告をご覧ください。

#### ③「学習研究」誌

隔月発行A5版72ページの研究機関誌である。2004年2月号で復刊407号を数える。8月から1年間の編集方針を定めている。

以下、年間主題、各号主題、主題論文タイトルのみ抄録する。

#### 【2003年8月号からの主題】学習力の探求

##### ◆第404号2003年8月号「総合と教科の響き合い」

学習法で育つ「学習力」＜中谷内政之＞学びの基盤と諸相＜廣岡正昭＞「しごと」の精神を「けいこ」に生かす＜太田誠＞

##### ◆第405号2003年10月号「自由研究の価値」

一人ひとりの子どもの学びが光り輝く朝＜岩井邦夫＞個人プロジェクト学習の成果＜嶋守哲夫＞自由研究のねうち＜阪本一英＞

##### ◆第406号2003年12月号「個の学習問題の設定」

子どもの表現力と追究力と学習問題作り＜都留進＞個の学習問題は「私」へのこだわりから生まれる＜金津琢哉＞学習が生まれ、育つ過程に関する一考察＜野崎宣器＞

##### ◆第407号2004年2月号「コミュニケーション能力の育成」

コミュニケーション能力の育成と学校＜中谷内政之＞対話能力を高め、学び合う教室を作る＜梶田萬理子＞「話す」ことを通して育つもの＜小幡肇＞

## ◇幼稚園での研究

研究テーマ：「遊びの中で子どもが学ぶこと・育つことを考える」

～ひとりひとりの育ちの確かめと小学校へ連続する学びを考える～

対象：附属幼稚園

### 1. 研究主題について

平成11～14年度に「遊びの中で子どもが学ぶこと・育つことを考える」というテーマで、研究を行った。まず、教育要領について当園独自の読み取りをした。そして、子ども達の好きな遊びを「自然とかかわる遊び」「ものとかかわる遊び」「ごっこ」の3つに分類し、ひとつひとつの遊びについて学びを考え、当園独自の読み取りをした教育要領と照らし合わせた。また、個人の学びや育ちを教育要領と照らし合わせ、好きな遊びの中で子ども達の学びや育ちを確かめることができた。

ただ、子ども達の生活は好きな遊びだけではない。日常生活場面や学級のみならず遊び、行事などの活動もある。子ども達の学びや育ちを立体的に捉えるにはすべての生活場面を見なければならない。

そこで、今年度は、みんなでする遊びおよび行事での学びや育ちを考えることにした。また、幼稚園での学びや育ちが、小学生との交流を通してどのように発現していくのかを知りたいと考えた。

### 2. 実践

- ・年長児の遠足の経験を生かして展開する「動物園ごっこ」の取り組みの様子をビデオ撮影および観察をして、学びを考えた。
- ・年長児の幼稚園に宿泊する「キャンプ」について、学びや育ちを考えた。
- ・各年齢の「子ども会」についての学びや育ちを考えた。
- ・年長児と小学校1年生との交流実践を行い、各実践における学びを考えた。
- ・平成16年2月8日に小学校と合同で研究会を開催し、上記2項目について、参会者と意見を交換し合った。

### 3. 成果

- ・「動物園ごっこ」は年長児にとって初めてひとつのテーマのもとみんなで作り上げていく活動だが、友達と力をあわせることの楽しさを実感し、年中・年少の友達に喜んでもらえた嬉しさで充実感を味わっていることがわかった。
- ・「キャンプ」では、保護者と離れて幼稚園に泊まることで、自立がより促され、2学期以降の子ども達の生活がさらに充実すると考えられた。
- ・「子ども会」では、各年齢なりに、友達と一緒に活動する楽しさを十分味わっていることがわかった。そして、年齢が上がるにつれてめあてをはっきりもち、自分たちのアイデアを実現していく実行力、表現する力そのものが育っていることがわかった。
- ・幼小の交流では、幼稚園の年長児にとっては、1年生にいろいろな刺激を受けて、確実に成長していることが感じられ、学習の基礎も育っていることがわかった。

#### 4. 次年度の課題

次年度は、子ども達が幼稚園の生活や遊びで自然に身に付けてきたことが、実際に学習とどのようにつながっていくかを明らかにしていき、幼小連続のカリキュラムを考えたい。また、学びや育ちをもとにした行事活動の見直しをし、研究紀要を発刊したいと考えている。

## 2. 学外連携

### (1) 学校訪問・参観者記録

( ) は訪問者数

#### 【附属中等教育学校】

- 5月8日(木) 広島県立広島中・高校(1)
- 5月9日(金) 金沢錦丘高校(2)
- 5月13日(火) 国立教育政策研究所研究員(1)
- 5月14日(水) 国立教育政策研究所研究員(1)、筑波大学大学院生(1)
- 6月11日(水)・12日(木)・16日(月) アンゴラ共和国(3)
- 8月27日(水) 広島県立広島中・高校(1)
- 9月4日(木) 秋田県議会教育公安委員会(14)
- 9月18日(木) 名古屋市立中学校数学教諭(1)
- 9月29日(月) 竹早高校(2)
- 9月29日(月)～30日(火) 宮城県第二女子高校
- 9月30日(火) 広島県立広島中・高校(1)
- 12月5日(木) 筑波大学 教育学系(2)
- 12月12日(木) 沖縄与勝高校(3)
- 12月12日(木) 大阪大学人間科学部ボランティア人間科学講座地域共生論3回生(1)
- 2月12日(木) 伊丹市立伊丹高校(2)
- 2月19日(木) 追手門学院(2)
- 2月23日(月) 大阪教育大学附属池田校舎(2)
- 2月24日(火) 群馬大学教育学部附属中学校(2)
- 2月26日(木) 芦屋国際高校(1)
- 3月4日(木) 東京都立桜町高校(1)
- 3月4日(木) 北海道教育委員会(1)

#### 【附属小学校】

- 4月15日(火) 三重大学(2)、甲南女子大学(1)
- 5月8日(木) 奈良県田原口小学校(2)、学習研究連盟(2)
- 5月15日(木) 碧南市(1)
- 5月16日(金) 宝塚市美座小学校(3)、津市栗真小学校(3)
- 5月29日(木) 勝山市成器西小学校(1)
- 5月30日(金) 茨城県水戸市(3)
- 6月4日(水) 尼崎市武庫南小学校(1)、愛知教育大学附属岡崎小学校(2)、明石市花園小学校(1)
- 6月9日(月) 京都市(3)、学習研究連盟(2)
- 6月13日(金) アンゴラ共和国(1)、通訳(1)
- 6月20日(金) 和泉市いぶきの小学校(3)、伊丹市天神小学校(2)
- 6月23日(月) 奈良県平群町立平群東小学校(2)、舞鶴市青井小学校(2)
- 6月24日(火) 三重県名張市一般者(2)
- 6月26日(木) 津市豊ヶ丘小学校(3)、枚方市中宮小学校(4)

- 7月3日(木) 日高町八代小学校(1)
- 9月12日(金) 京都府桂小学校(2)
- 9月16日(火) 三重大学(7)
- 9月18日(木) 京都府精華町大川センター(1)
- 9月29日(月) 福島大学(3)
- 10月1日~12月31日 長期研修 富山県城端小学校(1)
- 10月7日(火) 三重大学(1)
- 10月14日(火) 三重大学(5)、京都府竹の里小学校(3)、和歌山県山崎小学校(1)
- 10月23日(木) 富山県(1)
- 10月24日(金) 富山県(1)、山口県(1)
- 10月31日(金) 福岡県中間市底井野小学校(2)、八尾市竹淵小学校(4)
- 11月4日(火) 香川大学附属高松小学校(1)
- 11月11日(火) 静岡市清水小学校(1)、三重大学(2)
- 11月12日(水) 東大阪市長堂小学校(20)
- 11月14日(金) 川崎市東門前小学校(3)、長野市三陽中学校(1)、富士市神戸小学校(1)
- 11月17日(月) 和泉市芦部小学校(20)、学習研究連盟(1)、精華小学校(1)
- 11月21日(金) 三木市平田小学校(4)、山口県福川小学校(1)
- 11月25日(火) 清水市清水小学校(1)、園部町摩木小学校(12)
- 11月28日(金) 富士市富士根南小学校(1)
- 12月1日(月) 堺市城山台小学校(1)、富山県大谷小学校(1)、西伯町西伯小学校(1)
- 12月5日(金) 千葉大学(2)、三重県川越小学校(3)、茨城県(7)
- 12月10日(木) 奈良県平群東小学校(1)
- 2月6日(金) 愛媛県教育研究協議会(7)
- 2月19日(木) 山形大学(4)、立教大学(18)、奈良NHK放送局(3)
- 2月20日(金) 山形大学(4)、立教大学(18)、姫路工業大学(15)、  
千葉県根木名小学校(2)、舞鶴市岡田下小学校(1)
- 2月24日(火) 東京学芸大学(4)
- 2月27日(金) 名古屋市東桜小学校(1)
- 3月2日(火) 綾部市中筋小学校(3)
- 3月5日(金) 津市高野尾小学校(1)、茨城県(2)、富士市吉原小学校(2)
- 3月8日(月) 福岡市横手小学校(1)
- 3月15日(月) 東京学芸大学附属小学校(2)

## (2) 公開研究会報告

### 【附属中等教育学校】

#### 公開研究会

- ◆日時 2003年11月22日(土)
- ◆主催 奈良女子大学文学部附属中等教育学校
- ◆後援 奈良県教育委員会 奈良市教育委員会



◆日程

- 9:00～ 9:30 受 付
- 9:30～10:00 全体会
- 10:15～11:05 <公開授業1・ワークショップ>
- 11:20～12:10 <公開授業2・ワークショップ>
- 12:10～13:00 昼 食
- 13:00～16:30 <研究協議・ワークショップ>

◆授業等の内容

	数学科	理科	英語科	社会科(地理)	創作科(美術)
10:15 ～ 11:05	□公開授業□ 吉田信也 1年 「自作教科書を用いた幾何の証明の授業」	□公開授業□ 野上朋子・ 矢野幸洋 1年 少人数とTT 授業の研究・ 「TT授業」	□公開授業□ 宮本典子 4年 「Theme-based Instruction ～4技能の統合を 目指して～」		☆ワークショップ☆ 講師 川口拓之 「ピンホールカメラ を使った写真の制 作」 (奈良市写真美術 館)
11:20 ～ 12:10	□公開授業□ 山上成美 5年 「新しい教材により 生徒が探究する授 業」	□公開授業□ 野上朋子・ 矢野幸洋 1年 少人数とTT 授業の研究・ 「少人数授 業」	□ビデオによる授業 紹介□ 塩川 史 3年 「少人数によるライ ティング*授業 ～ライティング*からブレ ンテーションまで～」		
13:00 ～ 16:30	◆研究協議◆ [指導助言者] 重松敬一 (奈良教育大) 飯島康之 (愛知教育大) ☆ワークショップ☆ すぐに授業で使える 中学・高校用の教 材・指導案・ソフト 等の紹介。	◆研究協議◆ 「理科のカリ キュラムにつ いて考える」 [指導助言 者] 塚原敬一 (奈良女子 大)	☆ワークショップ☆ 「これからの英語教 育を考える～中学 と高校をつないで ～」 [ファシリテーター] 吉田達弘 (兵庫教育大)	☆ワークショップ☆ 「シミュレーション 教材の体験を通して 参加型教材について 考える」	◆研究協議◆ 「地域の施設との連 携を生かした学習方 法について」 [指導助言者] 吉田俊英 (奈良県立美術館) 川口拓之 (奈良市写真美術 館)

◆参加者数 112名

【附属小学校】

学習研究集会

- ◆主題 学習力を育てる学校 ～学習法の具体化～
- ◆期日 平成15年6月13日(金)
- ◆日程

8:15 9:10 9:30 9:45 10:30 10:45 11:30 11:45 12:30 13:30 15:40

受付	朝の会	公開学習①	公開学習② フォーラム代表	公開学習① の協議会	昼食	テーマ別フォーラム
----	-----	-------	------------------	---------------	----	-----------

◆公開学習・研究協議会

■第1限 公開学習① (9:45~10:30)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	がっこうは たのしいよ	堀本三和子
1星	しごと	こんなもの みつけたよ	阪本一英
2月	けいこ(造形)	へんしんごっこで あそぼう	都留進
3月	けいこ(国語)	民話を楽しもう	梶田萬理子
3星	けいこ(音楽)	美しい音をかさねよう	植村則子
4月	けいこ(体育)	四月流 新豆忍者修行	岩井邦夫
4星	けいこ(造形)	見つけよう「私の町の美しさ」	嶋守哲夫
5月	けいこ(算数)	算数って、おもしろいな、ふしぎだな(街角の算数)	日和佐尚
5星	しごと	奈良の自然を調べよう	谷岡義高
6月	しごと	歴史の道を考えよう	廣岡正昭
6星	けいこ(理科)	電気と磁石の研究~コイルのふしぎ~	杉澤学

■第2限 公開学習② (10:45~11:30) 《フォーラム代表》

フォーラム	学級	学習区分	学習内容	指導者
A	4星	けいこ(算数)	附小広さくらベ ベスト10	太田誠
B	6星	けいこ(国語)	自分の考えを発信しよう	金津琢哉
C	3星	しごと	「気になる木」の『はっぱ』をふやそう ~観光客がよく来る、奈良の町・大研究~	小幡肇
D	2星	けいこ(音楽)	表現をひろげよう ~ちょっとチャレンジ・もっと楽しく!~	野崎宣器

■公開学習①の研究協議会 (11:45~12:30)

学習区分	研究問題	提案者
しごと	学びの第一歩をどうふみ出せばよいか	堀本三和子・阪本一英
けいこ(造形)	子どもの美的感受性をどう高めたらよいか	都留進・嶋守哲夫
けいこ(国語)	子どもが生きる国語学習をどう進めるか	梶田萬理子
けいこ(音楽)	音楽室での学習環境はどうあればよいか	植村則子
けいこ(体育)	一人ひとりの子どもが生きる体育学習をどう育てるか	岩井邦夫
けいこ(算数)	感性と知性に触れる「街角の算数」はどうあればよいか	日和佐尚
しごと	自然を中心にした総合的学習はどう進めるか	谷岡義高
しごと	総合的な学習の価値をどう考えたらよいか	廣岡正昭
けいこ(理科)	個別「補充・発展学習」をどう進めるか	杉澤学

■テーマ別フォーラム (13:30~15:40)

	研究テーマ	メンバー
A	個に根ざす学びの育て方	太田・廣岡・梶田・嶋守
B	学習の中での響き合い	金津・岩井・堀本・杉澤
C	個の学習の交流から育つもの	小幡・都留・谷岡・植村
D	一人ひとりの思いを引き出す教師・いかし合う子ども	野崎・矢田・日和佐・阪本

◆参加者数 392名

【附属小学校・附属幼稚園】

学習研究発表会

- ◆主題 学習力を育てる（小学校）  
遊びの中で子どもが学ぶこと・育ち合うことを考える  
～ひとりひとりの育ちの確かめと小学校へ連続する学びを考える～（幼稚園）
- ◆期日 平成16年2月12日（木）・13日（金）【幼稚園は13日のみ】
- ◆主催 奈良女子大学文学部附属小学校 学習研究会  
奈良女子大学文学部附属幼稚園 幼年教育研究会
- ◆日程

《第1日目》2月12日（木） 【小学校】

8:15	9:15	9:45	10:00	10:45	11:00	11:45	13:00	14:00	14:15	15:15
受付	朝の会		公開学習①		公開学習②	昼食	公開学習① 協議会		公開学習② 協議会	

《第2日目》2月13日（金） 【小学校・幼稚園】

8:30	9:15	9:45	10:00	10:45	11:00	11:45	12:00	13:00	14:15	14:30	16:00
受付	朝の会		公開学習③	公開学習④ 高学年なかよし集会		昼食			分科会	講演会  (小学校体育館)	
8:50 9:10			幼小合同 公開学習	11:20		12:00					
受付	公開保育				全体会	昼食					

◆公開学習・研究協議会・分科会・講演会

《第1日目》

■第1限 公開学習① (10:00～10:45)

学級	学習区分	学習内容	指導者
1月	しごと	ようこそ 手づくりのくにへ	堀本 三和子
1星	けいこ(体育)	へんしんごっこをしよう	阪本 一英
3月	けいこ(国語)	自分で選んで読もう(物語)	梶田 萬理子
3星	しごと	『気になる木』の『はっぱ』をふやそう ～観光客がよく来る、奈良の町・大研究～	小幡 肇
4月	けいこ(理科)	ものをあたためる研究 —ミニコンピュータ(Cricket)を使って—	杉澤 学
5月	けいこ(算数)	割合を使って問題を解こう	日和佐 尚
5星	けいこ(音楽)	子ども発、ハーモニー作り	植村 則子
6月	けいこ(造形)	卒業制作(油絵)のコンセプトと想いを交わそう	嶋守 哲夫

■第2限 公開学習② (11:00～11:45)

学級	学習区分	学習内容	指導者
2月	けいこ(造形)	かにをえがこう	都留 進

学級	学習区分	学習内容	指導者
2星	けいこ(音楽)	おんがくのおみせく冬バージョン>	野崎宣器
4月	けいこ(体育)	忍者の体育をつくろうー四月の豆忍者修業ー	岩井邦夫
4星	けいこ(算数)	分数にチャレンジ	太田誠
5星	けいこ(理科)	大和川の研究 ～奈良盆地・大阪平野を作った川～	谷岡義高
6月	しごと	奈良の道を考える	廣岡正昭
6星	けいこ(国語)	卒業を前にして(意見文)	金津琢哉

■公開学習①の研究協議会 (13:00～14:00)

研究領域	研究問題	提案者
しごと	子どもの気づきをどう引き出すか	堀本
けいこ(体育)	体育で育つ学習力をどう考えるか	阪本・岩井
けいこ(国語)	子どもが育つ国語学習をどう進めるか	梶田
しごと	『子どもによる授業』に取り組んでみませんか	小幡
けいこ(理科)	理科の個別発展学習をどう進めるか	杉澤
けいこ(算数)	基礎・基本のあり方を考える	日和佐
けいこ(音楽)	創造的な学習と基礎的な学習の場の連続性を考える	野崎・植村
けいこ(造形)	子どもの美的感受性をどう高めたらよいか	嶋守・都留
学校保健	学習の場としての保健室はどうあればよいか	矢田

■公開学習②の研究協議会 (14:15～15:15)

研究領域	研究問題	提案者
けいこ(算数)	子ども主体の中で、基礎・基本をどう培うか	太田
けいこ(理科)	自由研究と理科学習をどのようにつなぐか	谷岡
しごと	総合的な学習で育つ力をどうとらえたらよいか	廣岡
けいこ(国語)	伝え合い響き合う子にどう導くか	金津

《第2日目》

■第1限 公開学習③ (10:00～10:45)

学級	学習区分	内容	指導者
5歳児1組・1月	なかよし	「なかよしになろうかい」を たのしもう	森本伊津子・堀本三和子
5歳児2組・1星	なかよし	「なかよしになろうかい」を たのしもう	角田三友紀・阪本一英
4月	なかよし	劇のある教室をつくろう	岩井 邦夫
4星	けいこ	私の個人研究～学習法の出発点～	太田 誠
5月	けいこ(算数)	街角の算数・算数研究	日和佐 尚
5星	しごと	奈良研究から京都研究へつなげよう ～200テーマに及ぶ自由研究から見えてくるもの～	谷岡 義高
6月	しごと	卒業論文をつくろう	廣岡 正昭
6星	なかよし	友達の話聞き合おう	金津 琢哉

■第2限 公開学習④ (11:00~11:45)

学級	学習区分	学習内容	指導者
2月	しごと	奈良公園ものがたりをつくろう	都留進
2星	けいこ(音楽)	うたにあわせて えんそうしよう	野崎宣器
3月	けいこ(国語)	自分で選んで読もう(詩)	梶田萬理子
3星	しごと	『気になる木』の『はっぱ』をふやそう ～観光客がよく来る、奈良の町・大研究～	小幡肇
高学年	なかよし	高学年なかよし集会(11:00~12:00) ～学級の発表、グループの発表、先生の話～	高学年担任・専科

■分科会 (13:00~14:15)

	研究テーマ	提案者
A	三歳児の学びと育ち	柿元みはる・松田登紀・竹内愛
B	四歳児の学びと育ち	飯島貴子・辻岡美希
C	幼小をつなぐ学び	森本伊津子・角田三友紀・堀本三和子・阪本一英
D	子ども文化の創造	嶋守哲夫・杉澤学・太田誠・植村則子
E	子どもの生活の拡充	岩井邦夫・矢田留美子・小幡肇・金津琢哉
F	子どもが拓く総合的な学び	都留進・廣岡正昭・谷岡義高
G	基礎・基本の習熟と拡充	梶田萬理子・日和佐尚・野崎宣器

■講演会 (14:30~16:00) 於 附属小学校体育館

演題 「幼稚園・小学校・子どもがつながる」

講師 文部科学省 初等中等教育局視学官 嶋野道弘 先生

◆分科会報告

「3歳児の学びと育ち」分科会(柿元・松田・竹内)

1月下旬に行われた子ども会のビデオを見ながら、配布した資料に沿って、2クラスの特徴や子どもの様子、当日までの取り組み、当日の様子、そして子ども会を通した子どもの学びや育ちについて、説明および、発表をしました。

いろいろな園での取り組みを情報交換すると共に、それぞれの短所、長所、子ども会をする意義、また、保護者へ子どもの成長をどう伝えるかについて、意見交換をしました。見せるための場になりやすいこと、内容がマンネリ化してしまうことなどの悩みを持つ園が多く、また、それらの理由で取りやめた園もありました。しかし、子どもの経験のひとつとして、大きな学び・育ちの場になるという考え方は参観者も肯定的で、子ども会の内容や、進め方を見直す良い機会となりました。

「4歳児の学びと育ち」分科会(飯島・辻岡)

配布した資料に沿って、現在の4歳児の姿を、各クラスの特徴、2年保育と3年保育の違いなどを交えながら説明した。昨年度の子ども会の様子をビデオで見るとともに、数日後に子ども会を控えている現在の取り組みの様子、また、子ども会を通した子どもの学びや育ちについて、説明および、発表をしました。

いろいろな園での取り組みの情報も聞きながら、子ども会を行うことで目的に向かって活動する楽しさを経験できること、活動が広がるきっかけになることを話し合いました。また、子ども会のような発表の場は5歳児だけ、という園もありましたが、それに対して、子ども

会後に各クラスの内容を見せ合って、異年齢の交流の場になったり、刺激を受けて遊びが広がったりする当園の事例を紹介し、年齢による取り組み方や教師の援助の仕方の違いを話し合いました。

#### 「幼小をつなぐ学び」分科会（森本・角田・堀本・阪本）

最初に、幼小を連携する基本的な取り組みの姿勢を報告し、その後、幼小の学びをどのように見るのかについて意見交換をしました。幼稚園における、時間で細切れにされない、生活と一体化した学びの良さを、小学校の学習につなげる在り方はどうか、また、小学校における、生活の中での気づきや発見を、集団の学びにつなげる力を、幼稚園の生活の中にどう位置づけるかなど、双方の意見を交換しました。参会の先生方からも、公立学校での幼小連携の取り組みの実践事例を発表していただき、有意義な会となりました。

#### 「子ども分科の創造」分科会（嶋守・杉澤・太田・植村）

子ども文化は、どのように創造されていくのだろうかを中心に「なかよし」の立場から模索してみました。本校の「なかよし」の活動は、なかよし委員会、リーダー会、グループなかよし、美化委員会、なかよし集会など、縦割りを軸にした学校全体での活動が多くあります。そして、その活動の背景にある学級文化がとても大きな影響を与えていると考えます。子どもたちがホームポジションにしている学級文化をベースに、学校全体で機能しているなかよしの活動にふくらみ、学校の子どもの文化の創造につながっていると言えるでしょう。また、子ども科学研究発表会など、今までの枠にとらわれない創造の場も広がってきています。

#### 「子どもの生活の拡充」分科会（岩井・小幡・金津・矢田）

まず、「しごと」「けいこ」「なかよし」の各生活部面から、具体例を示しながら次のように主張しました。

- 子どもと共学者になることをめざして
- 新しい出会いの意味づけを促して
- 自立と友愛・共同の学びを求めて

自らの世界観を押し広げようと学習（生活）する子どもたちの姿から、その子らしさ（個性）を発見する営みの値打ちを語り合いました。その子らしさを見つめ続けよう、その上でその子に寄り添い続けようと徹したいものです。ご参観の方々からは「拡充ということは生活を膨らませることと同時に、密度を濃くするということだと思う」「朝の会と授業とのつながりはどうか」などの意見や質問をいただきました。

#### 「子どもが拓く総合的な学び」分科会（都留・廣岡・谷岡）

子どもが拓く学習については、学習の主体としての子どもの問題を中心に学習を仕組み、子どもの問題解決をしていく過程を重視することが、総合的な学びを育てることにつながると考えました。低学年では、問題を見つけながら進める総合的な学びを、高学年では、地域にこだわる自由研究の総合的な学びを実践例としてあげて話し合いました。総合的な学習を進める上でのテーマ設定については、子ども自らが問題を持てることを優先に考えて進めていることや、教科と教科とのつながりを考えた授業の焦点化に留意していることなどを、参会の先生の質問を柱に話し合い、大変有意義な時間を持つことができました。

#### 「学びの基礎・基本」分科会

本校の特色は、「しごと」「けいこ」「なかよし」の名の下、教科書にとらわれない授業が展開されている学校…というイメージが強いらしい。そこで、当分科会では、敢えて「基礎・基本」の問題を取り上げました。主張は二点に絞られます。まず一つは、「学びは子どもが

創りあげていくものである。学びは子どもの文化である。」という点。具体的な内容としては、聞き合える学級環境を作ることの大切さを取り上げました。参観者からは、「自分の思いを表現できない子。人前で話すことに大きな抵抗感をもっている子どもへの指導は、どうしているのか。」というお尋ねも受けました。それは「待つこと」、ただ待つだけでなく、その子の息づかいを感じながら「随流導流」の立場に立っているとその子の言葉を引き出すことができます。もう一つは、「その教科の学習内容を大切にこそ、子どもから学びが成立する。」という点。徹底した教材研究があるからこそ、子どもらの学びを待ち、そして導くことができるのだと主張しました。

◆参加者数 1,122名

### (3) 学内での教育活動公開

「附属学校園への提言 —— 附属学校園の教育活動公開・合同研究集会」記録

主催：奈良女子大学文学部 学部長・附属学校運営委員長 井上裕正  
附属中等教育学校長 出田和久  
附属小学校長 内田聖二  
附属幼稚園長 中島道男

企画：連携プロジェクト

案内文：

奈良女子大学では現在、大学と附属校園との連携強化が求められています。

中期目標・計画案でも、附属校園を大学附属に改組すると共に「大学の統括組織のもとで」連携・協力関係を強化することが謳われています。すでにアカデミック・ガイダンス等の企画を通じて、附属の教育活動に対して大学からの従来にないご協力も頂戴しつつあります。大学教員の皆さんに附属の実情・実績をさらに知っていただき、附属校園が身近な存在になることは、今後の大学のあり方を考えるにためにも、必ずプラスになると私たちは確信しています。

そこで今回、各附属で下記のように教育活動公開日を設け、大学の皆さんに自由に附属の教育活動を参観していただくと共に、引き続き合同研究集会を開催し、大学の教員から附属に対して提言を頂戴したいと考えました。

独立法人化を控え、従来にも増してお忙しい毎日かと思いますが、どうかこの機会に附属をじっさいに見て、附属校園の存在を独立法人化後の奈良女子大学にどのように活用して行くのか、また附属の教育がさらに良いものになるためには何が必要か、新鮮なアイデアをいただければ幸いです。（日程の一部は大学祭の授業休止日に合わせました。）

一人でも多くの方のご参加をお待ちしております。

教育活動公開日：幼稚園・小学校 10月31日（金）・11月7日（金）

中等教育学校 11月4日（火）・6日（木）

※ 詳細については後頁の各校園の案内を参照

合同研究集会： 日 時：11月8日（土）午後1時30分～4時30分

場 所：大学院会議室（F棟5階）

テーマ：附属学校園への提言—— 日常の教育活動を通じて

附属中等教育学校

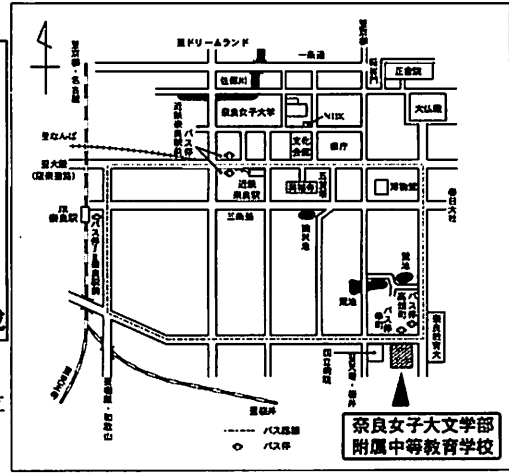
教育目標：自由で自立した人格と社会的責任の自覚を養う学校  
 多様な能力に対応し、それらをのばせる学校  
 社会・世界に開かれた学校

- 2-2-2 制の考えに基づく6年一貫教育
- 1・2年：基本的学力と学習の基本的方法の習得
- 3・4年：自主的・体験的学習による幅広い学力の習得
- 5・6年：個性・能力・進路に応じた学力の習得と自立した人格の育成

TEL.0742-26-2571 FAX 0742-20-3660

近鉄奈良駅またはJR奈良駅より、市内循環バス「幸町」下車

附属中等教育学校 公開授業の時間割



教科	曜日	11月4日(火)							11月6日(木)						授業内容 [ホームルーム教室以外の場合の場所]	
		氏名	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5		6
国語	有地										5A					【大鏡】「道長の素胆」
	岩城	最初の数字は学年を表す							2B							SCSを利用した、五ヶ瀬中等教育学校との交流授業 (15:00~16:00)[大学 N103]
	谷本						5C									日本人の知性の源流-漢文-
	吉田々							2B								SCSを利用した、五ヶ瀬中等教育学校との交流授業 (15:00~16:00)[大学 N103]
社会	武田								2B							「インド洋世界(世界史)」か「鎌倉時代の何かは未定)」
数学	大西			数CD												入試問題演習(数学Ⅱ・数学B)[6年D組]
	河合	2C								2A						幾何 三角形の五心について[PC教室1]
	佐藤						4代幾は		3C							3年:解析 関数(一次関数~二次関数) 4年:代数幾何 図形の計量(三角比など)[4年B組]
	山上					5数ⅡA							5数ⅡB			解析 漸化式と数学的帰納法
	横		数ⅢB													入試問題演習(数学Ⅲ)[6年B組]
	吉田シ										1C	1B				幾何 証明(平面図形)
理科	末谷	5物														熱力学[物理教室]
	桜井				2A	2B										排出系の仕組み[生物教室]
	屋鋪								4B					3A		3年:惑星の世界[地学教室] 4年:地球の歴史[地学教室]
英語	塩川								3A	3B	3C					少人数によるライティング授業
	平田	2B	2A	2C												コミュニケーションな授業を目指して(少人数)
	宮本					4Eい	4Eろ									Theme-based Instruction ~4技能の統合を目指して~(30人講座)[4年A組]
音楽	森田	1A											1B		音楽会の練習[音楽室]	
美術	長谷									4生 デい	4生 デい				正倉院の宝物に見る「美」について[技術教室]	
技術	吉川ヒ									4生 デい	4生 デい				正倉院の宝物に見る「美」について[技術教室]	
家庭	永曾					3ろ	3ろ									調理実習[調理教室]
保健体育	大内	校時表 1限 8:45~9:30 2限 9:40~10:25 3限 10:35~11:20 4限 11:30~12:15 5限 13:25~14:10(火) 13:35~14:20(木) 6限 14:20~15:05(火) 14:30~15:15(木)													3い 4い	3年:女子ミニサッカー[グラウンドか新体育館] 4年:ユニホッケー[大体育館]
	出野上												3ろ			女子バスケットボール[大体育館]
	中司												3は	4ろ		3年:男子卓球[小体育館] 4年:ソフトボール[グラウンド]
	奈良													4は		バドミントン[新体育館]
	松田												3に	4に		3年:男子テニス[テニスコート] 4年:テニス[テニスコート]



# 附属小学校 公開学習のお知らせ

## わたくしたちの教育

わたくしたちは、教師も子どもも人間らしく生きていくことを念願する。すなわち人間としての基本的な欲求を、正しい手段で充足しながら、どこまでも生きぬき、自分で生活をきりひらきつつ、真実のすがたを求めて納得のいくまでつきとめ、自分を愛するとともに他人をも愛し、互いに尊重し合って生きていく人間でありたいと願っている。

わたくしたちの教育は、このような立場に立って、子どもの考え方、感じ方、行い方を通じて真の子どもらしさを尊重し、子どもの自我を確立させるように具現したいと考える。

こうした考え方からわたくしたちの教育目標を

1. 開拓、創造の精神を育てる
2. 真実追求の態度を強める
3. 友愛、協同の実践を進める

の3点においている。

「しごと」「けいこ」「なかよし」という教育構造は、この教育目標から発したものであって、単なる形態上の区分ではなく、教育目標のめざす人間形成の立場から、相互に力動的・有機的關係をもって成立するものである（「学校要覧」より抜粋）。

本校は、平日の火曜日と金曜日に学習を公開していますが、今回10月31日（金）と11月7日（金）の2日間を公開学習日として設定しました。お忙しいことと存じますが、多数ご参観くださいますようお願い申し上げます。

### 〈公開学習〉

	10月31日（金）				11月7日（金）			
	学級	学習区分	指導者	場所	学級	学習区分	指導者	場所
朝の会	1月	しごと	堀本 三和子	1月教室	2月	しごと	都留 進	2月教室
第1限	5月	けいこ（算）	日和佐 尚	5月教室	2月	しごと	都留 進	2月教室
第2限	6星	けいこ（国）	金津 琢哉	6星教室	4月	けいこ（体）	岩井 邦夫	運動場
第3限	3星	しごと	小幡 肇	3星教室	3星	けいこ（国）	相田 萬理子	3月教室
第4限	3星	しごと	小幡 肇	3星教室	6月	けいこ（理）	杉澤 学	理科室

### 〈学習時程〉

8:50	9:10	9:50	10:00	10:40	11:00	11:40	11:50	12:30
掃除	朝の会	第1限		第2限	休み時間	第3限		第4限

# 附属幼稚園の教育

## 【望ましい子どもの姿】

- ・生き生きとした明るい子ども
- ・考えてやりぬこうとする子ども
- ・美しくあたたかい心の子ども

## 【教育目標】

- (1) 健康に必要な日常の習慣を養い、身体諸機能の調和的発達をはかる。
- (2) 自主・自立の態度、集団生活における望ましい態度を養う。
- (3) 幼児の接する自然と社会に対する理解を深め、思考する態度を養う。
- (4) ことばに対する興味と理解を深め、正しい言語習慣をつけ、言葉の生活を豊かにする。
- (5) 豊かな情操を養うとともに、道徳性の芽ばえを培う。
- (6) 感じたことをのびのびと表現し、創造性を豊かにする。

附属幼稚園は、上記の望ましい子どもの姿と教育目標を掲げ、「主体的に身近な環境と関わり、豊かな感性で自らの課題を解決していこうとする子ども」を育てることを目指しています。

10月31日（金）、11月7日（金）の2日間は全クラスの保育を公開しています。大学の多くの先生方に、のびのびと遊んでいる子ども達の姿を見ていただきたいと思っています。

### 【10月31日】

仲よしクラブ（異年齢保育）を行っています。  
各クラスを解体して6グループを作り、  
3・4・5歳児と一緒に生活する日です。

### 【11月7日】

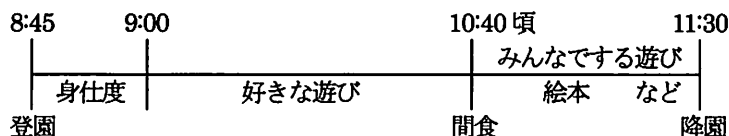
通常の年齢ごとの保育を行っています。

グループ名	場所	担当
うさぎ	1組保育室	森本
きりん	2組保育室	角田
ぞう	3組保育室	辻岡
りす	4組保育室	飯島
さる	5組保育室	松田
くま	6組保育室	柿元
絵本の部屋	絵本室	半澤
戸外・餌係	園庭	竹内・田中
養護	保健室	勝谷

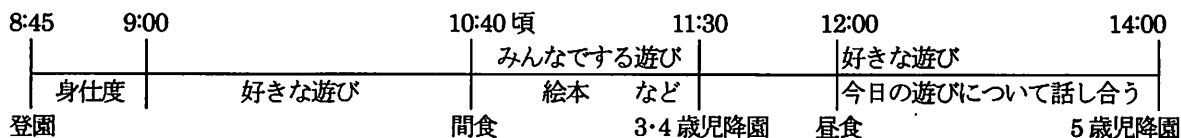
組	保育年限	担当
1組	3年保育5歳児	森本
2組	2年保育5歳児	角田
3組	3年保育4歳児	辻岡
4組	2年保育4歳児	飯島
5組	3年保育3歳児	松田・竹内
6組	3年保育3歳児	柿元・竹内
絵本の部屋		田中
音楽コーナー		半澤
養護		勝谷

## 1日の生活の流れ

### 【10月31日】



### 【11月7日】



※ 各学年でユニフォームの色が違います。

3歳児・・・オレンジ色

4歳児・・・エンジ色

5歳児・・・紺色

(4) 連携フォーラム記録

<p>【研究課題】 お茶の水女子大学との連携フォーラム</p>
<p>【研究代表者（所属部局・専攻または学科・職分）】 西村拓生（文学部・人間行動科学科・教育文化情報学講座・助教授）</p>
<p>【研究分担者（所属部局・専攻または学科・職分）】及び【研究協力者（同）】</p>
<p>【協力対象校・学年・学級】または【協力対象者（学校・学年または職分）】 附属中等教育学校、附属小学校、附属幼稚園</p>
<p>【研究期間】 2003年4月1日～2004年3月31日</p>
<p>【研究の概要と成果】（目的・方法・結果と考察・成果と社会的実践的貢献としての意義、を必ず含む） 本学とお茶の水女子大学「子ども発達教育研究センター」の共催で、大学と附属学校園の連携をテーマに行われるフォーラムである。共に幼稚園から高校・中等教育学校までの附属を持ち、国立の非教員養成系大学として大学と附属の連携に積極的に取り組んでいる両大学が協力して、全国の国立大学と附属学校園がそれぞれの取り組みについて交流し、さらにそれに基づき今後の国立大学と附属学校園のあり方について検討する場として開催している。 前年度に本学において開催された第1回に続き、本年度はお茶の水女子大学において下記のように第2回が開催され、奈良女子大学の取り組みを報告、議論を行った。</p> <p>「大学・附属学校・学校現場の連携の新しい展望 ——国立大学法人化の中で大学・附属の教育貢献をいかに高めるか——」 2004年1月10日（土） お茶の水女子大学 〔プログラム〕 開会の挨拶 内田伸子（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター長） 基調提案 無藤 隆（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター） 報告 (1) お茶の水女子大学の取り組み 1) 幼小連携プロジェクトの成果度学校現場への貢献の可能性 ・幼小連携の研究開発における子ども発達教育研究センターと附属学校との関わり 伊集院理子（附属幼稚園） ・学校現場への貢献の可能性と課題 長坂利厚（附属小学校） 2) 幼小中の接続と連携の研究の構想について 加々美勝久（附属中学校） (2) 奈良女子大学の取り組み 1) 奈良女子大学野新しい研究センターは、どのような貢献を目指すのか</p>

西村拓生（文学部）

2) センターに何を期待するか：附属小学校の立場から 金津琢哉（附属小学校）

3) これからの社会に求められる中等教育カリキュラムの開発・提案の試み

吉田信也（附属中等教育学校）

4) 総括 西村拓生

コメント「公立学校現場での取り組みと、大学と附属に期待すること」

コメンテーター：角田 明（神奈川県茅ヶ崎市立緑が浜小学校）

千葉勝吾（東京都立市ヶ谷商業高等学校）

富士原紀絵（お茶の水女子大学文教育学部）

自由討議

司会 酒井 朗（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

参加者は全国の国立大学と附属学校関係者、およそ 150 名であった。

※なお、前年度第 1 回のフォーラムの概要は下記の通りであった。

「大学・附属・学校現場の協同の可能性」

2003 年 2 月 17 日（月） 奈良女子大学

〔プログラム〕

開会の挨拶 杉峰英憲（奈良女子大学文学部）

基調提案 無藤 隆（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

西村拓生（奈良女子大学文学部）

シンポジウム

報告（1）お茶の水女子大学における大学と附属の連携の取り組み

酒井朗（お茶の水女子大学子ども発達教育研究センター）

宗我部義則（お茶の水女子大学附属中学校）

（2）大学・附属・学校現場の協同の可能性——奈良女子大学における試みと展望

本山方子（奈良女子大学文学部）

勝山元照（奈良女子大学文学部附属中等教育学校）

コメンテーター：辻 寛司（奈良県教育委員会）

松木健一（福井大学教育学部）

司会：杉峰英憲

参加者は、山形から沖縄まで、全国の国立大学と附属学校関係者およそ 60 名であった。

## (5) アフガニスタン女性教員支援プロジェクトとの関わり

アフガニスタン女性教員支援プロジェクトとの関わり

附属中等教育学校 中道 貞子

### 1. 支援プロジェクト発足の経緯

2002 年 5 月 17 日付けで、五女子大学コンソーシアム協定が成立した。

コンソーシアムでは2002年度から3年計画で、アフガニスタンの女子教育の指導的立場にある女性教員などを対象に日本での研修を計画し、2004年2月までに、2回にわたる日本での研修を実施した。

研修内容は日本の教育制度に関する紹介、教育関係機関の見学、共通理解のためのフォーラム、附属学校での実験・実習、生徒との交流などとなっており、参加者がアフガニスタンの独自の歴史と文化を踏まえて、自国の女子教育を自主的に発展させていくことを支援するものとなっている。

## 2. 2002年度研修に関して

2002年度の研修の中で、奈良女子大学における研修の意義と特徴は以下の4点にまとめられる。

- ① 女性教員が地域において果たす役割に注目する
- ② 授業科目としては、「総合的学習」に着目する
- ③ 地域における学校の現状についての認識を深める
- ④ 日本の伝統文化に触れることを通して、文化の継承・発展と平和について考える

この中で、附属学校が役割を果たしたのは、②の点に関してである。本学の附属小学校および附属中等教育学校は、さまざまな特色を有しているが、中でも「総合的学習」教育のユニークさにおいて評価されている。「総合的学習」の見学と実習を通して、単独の教科教育の展開とは異なる学際的・統合的、またインターナショナルな教育の取り組みを紹介するとともに、授業への参加を通して国際交流を図ることとした。2002年度の研修内容は、附属小学校「戦争と平和」、附属中等教育学校「世界学」の見学であった。

附属小学校では、月組で一年間行ってきた「戦争と平和」に関する総合的学習のまとめとして、「同時多発テロ事件とアフガニスタン支援」をテーマに、授業は進められた。司会、書記、発表は全て生徒で、活発なディスカッションが行われた。

附属中等教育学校では、「世界学」のプレゼンテーションを2つ見学した。「世界学」は総合的学習の一つであり、さまざまな学習方法によって“多様な価値観が存在する世界”について理解することをねらいとしている。今回の見学の一つは「フェアトレードーお買い物で国際協力ー」と「初めての出会いー挨拶いろいろー」であった。

後者の発表時には、どんな挨拶をすれば外国の人々とより良い関係を築けるのか？ をテーマに、生徒が7か国の人々にインタビューを行った結果が報告された。日本人の傾向として、アイコンタクトとボディタッチが少なく、遠まわしに話をするのが分析されていた。また、挨拶に関して、世界には接触圏と非接触圏があり、宗教的な影響を受けている可能性が考察された。研修員にアフガニスタンの挨拶を教えてもらう場面もあり、直接日本と違った文化に触れるよい機会となった。

## 3. 2003年度研修に関して

2003年度の研修の中で、奈良における研修の目的は、基本的に前年度と変わらなかった。しかし、訪問先については、訪問時期が中等教育学校の入学適性検査の日にあたっていたことから、附属小学校および附属幼稚園の訪問のみとなった。

附属小学校での研修は、会議室にて附属学校園についての概要説明から始まった。休憩後、

隣接する幼稚園へと移動した。園長および副園長の案内で、研修員は園内を自由に見学した。子どもたちとスキンシップを図る研修員もあり、フラフープや一輪車で遊ぶ子どもたちを楽しそうに眺めていた。

その後、再び附属小学校に移動して「低学年なかよし集会」を参観した。体育館に1～3年生が集合して、歌や劇などの発表を行う様子を見学した。

午後は、初等教育における総合学習の見学を行った。5年生組「仏教の学習」、2年月組「飛火野にいる鹿」、4年月組「通り抜けゲーム」の3つについての見学であった。

女性教員達からは、「アフガニスタンにはない授業ばかりで新鮮だった」「子どもたちが生き生きと自分のことばで発表し、それを周りの子どもたちも学ぶという姿勢を、私たち教員も学ぶべきだと思う」「児童と教師のかかわりに感動した」といった意見がだされた。

前年度に続き、附属学校では総合学習を中心とした紹介がなされた。アフガニスタンの女性教員達の総合学習に対する評価は大変高く、生徒が主体となって活動する学習方法を取り入れることに積極的な意見が出された。

長い戦闘により教育が崩壊してしまっているアフガニスタンにおいては、まずは基礎教育の充実が望まれるところであるが、同時に、教師主導的な教授方法ばかりでなく、生徒が主体的に活動する総合学習の手法がどのように役立つかを検討し、紹介していくことも有意義だと思われる。

#### 4. 理科教育支援

文部科学省では、アフガニスタン支援に関し、「公教育システムの再建支援のため、(1)教育行政システムの再建、(2)学校の教育環境の改善、(3)教員養成システムの再建、(4)高等教育の復興、を最も重要な課題として、当面、専門家派遣、本邦研修、大学間協力（留学生受入れを含む）を推進する。」としている。

本学では、2003年2月に20名の女性教員を招いて行った冬の研修の後、筆者と宮坂生活環境学部助教授の2名がカブールにJICA短期専門家として派遣された。さらに、筆者は8月にも、3月と同様の立場でカブールに派遣された。

筆者の活動の中心は、理科教育支援であった。高校・教員養成カレッジ・教育大学の教員、教育省カリキュラム開発局の人々などを対象に、3日間のワークショップを開催した。その中で、顕微鏡を用いた観察やその他の実験の諸例を紹介した。20年以上にわたる戦闘で、全く理科の実験が行われていないアフガニスタンでの「実験事始め」であった。

また、初等中等教育学校を訪問し、理科の先生や生徒たちを対象に、理科実験の授業を行った。8月の派遣時には、ワークショップに参加した理科教員の学校を訪問し、教員自身による生徒への実験指導をサポートする試みも実施した。

3月、8月ともに、五女子大学コンソーシアムによる研修参加者の学校を訪問したり、同窓会を開催するなど、ネットワーク作りも心がけた。

#### 5. 今後の課題 ～センターとの関わりという視点から～

アフガニスタンでは、長い戦争により教育が崩壊している。中でも、タリバン時代には女性教育が禁止されていたことから、男子教育よりもさらに、女子教育が遅れている。今でも、男女同席の場では、女性は遠慮がちな態度を示すことも多い。女性教員は、女性ばかりの中

でより多く発言し、また、リラックスした雰囲気になる。こうした現状を考えたとき、奈良女子大学が女子教育を支援することには大きな意義があり、そのためには、継続的な支援を行うことが必要なだけでなく、組織的なバックアップのもとに支援を行うことが有効だと考える。

五女子大コンソーシアムによる研修は、短期間ではあるが、研修後のアンケート結果や研修後の追跡調査結果から、特に、女性教員のエンパワーメントに大きな役割を果たしていることが分かる。奈良女子大学はコンソーシアムの一員として引き続き支援を行うことが望まれるが、研修内容については、教育システム研究開発センターにおいても検討し、大学・附属学校間の連携のもとに、より有効な研修の実施が望まれる。

また、2003年度のJICAによる短期専門家派遣の際、現地での活動内容については、派遣された者が個人的に検討して準備を進めた。しかし、研究開発センターのバックアップを得て研修内容の検討を行えば、より充実した幅広い研修が実施できると期待される。こうした研修内容の検討は、アフガニスタンの教育支援だけでなく、その汎用性を検討することにより、日本の学校教育の改善に資するものにもなるであろうし、他の発展途上国支援にも応用できるものと考ええる。

加えて、アフガニスタン教育大学では、附属学校が開設されようとしている。教育実習の充実、教員の質の向上にとって大きな意義を持つものである。教育大学の附属学校教育の充実および教育実習支援についても、研究開発センターのサポートが有効になるものと考えられる。

### 3. 教育支援

#### (1) 教職科目担当

##### 【附属中等教育学校】

科 目	担 当 者
中等教育授業論	中道 貞子他（各教科からのリレー方式）
中等教科教育法 社会（地歴）	勝山 元照、落葉 典雄
中等教科教育法 保健体育Ⅱ	出野上良子
中等教科教育法 数学Ⅰ	大西 俊弘
中等教科教育法 数学Ⅱ	大西 俊弘
中等教科教育法 情報Ⅰ	吉田 信也
中等教科教育法 情報Ⅱ	吉田 信也
中等教科教育法 理科Ⅰ	越野 省三
中等教科教育法 家庭Ⅰ	原田美知子
中等教科教育法 家庭Ⅱ	原田美知子
英語学	前田 哲宏

##### 【附属小学校】

###### 〈前期〉

科 目	担 当 者
小学校教科教育法 国語	金津 琢哉
小学校教科教育法 算数	太田 誠
小学校教科教育法 社会	廣岡 正昭
小学校教科教育法 理科	谷岡 義高
小学校教科教育法 図工	都留 進
小学校教科教育法 体育	岩井 邦夫
小学校教科教育法 生活	小幡 肇

###### 〈後期〉

科 目	担 当 者
教科専門 理科	杉澤 学
小学校教科教育法 家庭	堀本三和子

##### 【附属幼稚園】

科 目	担 当 者
保育内容 環境	森本伊津子
保育内容 人間関係	飯島 貴子
保育内容 言語	柿元みはる



(2) 教育実習受け入れ

【附属中等教育学校】	基礎実習（本学学生）	106名		
	本実習（本学学生）	33名		（他大学学生）7名
【附属小学校】	前期	10名	後期	17名（全て本学学生）
【附属幼稚園】	前期	12名	後期	12名（全て本学学生）

(3) 長期研修（1週間以上）受け入れ

【附属中等教育学校】	該当なし
【附属小学校】	1名
【附属幼稚園】	1名

(4) 学外授業支援・指導・講演

【附属中等教育学校】	のべ13件
【附属小学校】	のべ210件
【附属幼稚園】	該当なし

#### 4. 専門教育への連携協力

2003年度については、下記の学部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」(文学部人間行動科学科専門科目：前期)

日 時：2003年6月18日・6月25日・7月2日、いずれも午前9時～正午

対 象：幼稚園の年長児・年中児

受講生：人間関係行動学講座の2回生(一部3回生)計27名

内 容：附属幼稚園で「観察」と「検査実習」(園児一人一人に学生が対一でマニュアル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かなど子どもたちに尋ねる)。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子どもたちについてインタビューし課題を与えて解答をえる技術を学ぶ。③観察や検査結果の分析を通じて子どもたちを生態を理解する。

##### 2. 「人間関係行動学実験実習AⅡ」(文学部人間行動科学科専門科目：後期)

日 時：2003年11月5日午前9時～正午

対 象：幼稚園の青少年児

受講生：人間関係行動学講座の2回生(一部3回生)計27名

内 容：附属幼稚園で「観察」と「検査実習」(園児一人一人に学生が対一でマニュアル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かなど子どもたちに尋ねる)。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子どもたちについてインタビューし課題を与えて解答をえる技術を学ぶ。③観察や検査結果の分析を通じて子どもたちを生態を理解する。

##### 3. 「人間関係行動学実験実習BⅠ」(文学部人間行動科学科専門科目：前期)

日 時：2003年6月19日午前8時50分～午前10時40分

対 象：小学校2年月組、2年星組、4年月組、6年月組、6年星組

受講生：人間関係行動学講座の2回生(一部3回生)計27名

内 容：小学校観察実習の目的は、①教育実践の共感的理解(小学校における活動の展開について共感的に理解する)、②研究倫理の理解(授業観察で必要なマナーと責任、態度を体験的に理解する)、③研究技法の習得(観察技法、即時的及び詳細な記録の作成、分析、考察の技術を向上させる)の3点にある。小学校における朝の会から2時間目まで、学級での活動の様子について試行的にフィールド観察を行った。各活動について、受講生3～4名で詳細な記録と特徴の分析を行い、レポートを作成し、授業者に還元した。

##### 4. 「人間関係行動学実験実習BⅡ」(文学部人間行動科学科専門科目：後期)

日 時：2003年11月20日・11月27日・12月4日午前8時50分～午前10時40分

対 象：小学校1年星組、2年月組、2年星組、4年月組

受講生：人間関係行動学講座の2回生(一部3回生)計27名

内 容：小学校学級観察実習の目的は、前期(人間関係行動学実験実習BⅠ)と同様、①教

育実践の共感的理解、②研究倫理の理解、③研究技法の習得、の3点にある。まず、小学校において、木曜日の朝の会から2時間目まで、学級で展開される活動の様子について3週続けて観察実習を実施した。次に、各活動時間について、受講生はそれぞれ詳細な記録作成と特徴の分析を行った。加えて、観察日ごとに日誌を作成し、3回の観察を通して見えてくる子どもなりの授業参加や、受講生自身の見方の変化などについて省察した。あわせて、レポートとし、授業者に還元した。

奈良女子大学教育改善推進費（学長裁量経費）

「大学・附属間 教育研究連携プロジェクト」報告書

平成16年（2004年）3月 発行

プロジェクト代表 奈良女子大学文学部助教授  
西村 拓生

〒630-8506 奈良市北魚屋西町  
TEL&FAX 0742 (20) 3332