

特集 習得・活用・探究型学力の育成と評価の理論Ⅱ

■ 巻頭言

本 物	杉山 吉茂	2
-----------	-------	---

■ 特集Ⅰ 思考力・表現力を育成する指導のあり方の探究

理科における思考力、判断力、表現力を育成する指導のあり方	角屋 重樹	4
海外における思考力・判断力・表現力を育成する指導	猿田 祐嗣	9
—TIMSS理科論述式問題の分析を通して—		
「振り返り」を重視した理科学習指導	木下 博義	14
—思考力・表現力育成の視点から—		
書く活動を基盤とした科学的な思考力の育成	松浦 拓也	19
習得・活用を目指す英語授業の考え方とその設計	松浦 伸和	25
英語の学力の評価	加納 幹雄	30
英語科における言語力を高める授業づくり	山崎 学肖	34
—2種類の言語活動のつながりを意識した実践を通して—		
活用力を高める授業の実際	千菊 基司	42
—対話の要約を通じた、「活用力」の育成—		

■ 特集Ⅱ 幼児期の探究

「認定こども園」と子どもたち	玉井美知子	48
子どもの社会性を育てる保育とは何か	高玉 和子	53
教育者と子どもの教育的関係について考える	田中 正浩	58
—「教育愛」を手がかりに—		
保・幼・小の連携の現状と課題	浅見 均	62
怒り感情のコントロール力を高める	井口 祥子	67
—認知行動療法を通じて怒り感情に対処するための一手法—		
幼児期の重要性	門山 律子	74
—“子どもの世界”にどう関わるか—		

■ 特集Ⅲ 家庭力の再生…全家研の運動から

今こそ、家庭教育が大切です	阿部 純一	79
子供の生きる力を見直そう	南田瑳知子	81
—ポピーの学び方教室の実践から—		
家庭力の再生	土田ひろみ	83
子育て、親(自分)育て、そして第二の子育て(介護)	一鐵 陽子	85

本 物



公益財団法人

日本教材文化研究財団 理事長

東京学芸大学名誉教授

杉山 吉茂

数年前、デンマークの首都コペンハーゲンの美術館でムンクの絵「叫び」を見たときのことが忘れられない。夕焼けの空を背景に、お化けのような顔が口を開けて何かを叫んでいるあの絵である。グロテスクではないが、奇妙な絵で一度見たら忘れられない。かと言って、いい絵とも思っていなかったが、実物を見て、その美しさに驚いた。背景の夕焼けの柿色がかかったピンクの空が、本当に綺麗なものである。こんなに綺麗な色だったのかと感激し、ムンクの絵の価値は、この色にあると思った。

外へ出て、(ムンクの絵の公開を広告している)ポスターを見て驚いた。色が、まったくと言ってよいくらい違う。売られていた絵はがきの色も違う。パンフレットや画集の絵を見ても違う。あの実物の絵の色は、あの絵にしかない色なのである。東山魁夷の絵の青く輝いていた色が、画集などでは見られない色であることに気づいたことがあるが、ムンクの絵の色は、まさに実物と「写し」の差を見せつけるものであった。「本物を見ろ」と言われるのを聞いたことがあるが、その意味が実感できた。教科書や画集の絵を見て過ごしてきているが、やはり、本物を見ないと、本当の美しさは分からないのだと知った。

そう思って振り返ってみると、私たちは

「写し」に接しているだけのことが多いことに気づく。定年退職後暇ができて、月に1度ほど音楽会に行くことにしているが、それまではレコードやCDを聞いて音楽を鑑賞するだけ、つまり、「写し」に接するだけであった。それでもメロディーを楽しみ、音楽の美しさを味わい、それはそれでよかったのであるが、生の音楽を聞くことを増やしたことで、「写し」を聞くこととは違うことも身をもって知った。というのは、はじめの頃、レコードやCDで聞いた音楽が本当の音楽のように感じている自分があることに気づいた。聞いている本物の音楽と、レコードを聞いて感じたこととが違っていると、本物の方がおかしいのではないかと思っている自分がいた。ステレオで聞いていた音楽と、目の前でオーケストラで聞く音楽との違いを感じると、ステレオで聞く音楽の方がいいと思っている自分がいた。スピーカーを通して聞いたステレオの音よりも、実際のオーケストラの音はあちこちから聞こえてくるが、そのことに違和感を感じている自分がいた。演奏者が見えるので、音がそれぞれのところから出ていることが分かるために、一層ばらばらに聞こえてしまうというようなことも経験した。でも、ステレオでは再現できないようなかすかな音、会場が張り裂けるのではないかと思われるような生の

大きな音に、ステレオの限界を感じた。楽器の音色の違いもはっきり分かった。本来なら、まず生の演奏から聞き始め、あとでレコードにすべきであるはずなのに、「写し」を聞いて、それが本物であるかのように思っていたのである。

このことは絵や音楽だけではない。私達は、いろいろな情報をテレビや写真、本を通して得ているが、それらの多くが「写し」である。世界遺産もテレビや本で見ることができるが、やはり実際に見るのとは大きく違う。中近東の砂漠の中の世界遺産もいくつか見てきたが、感じがまったく違う。見上げるような神殿の高さ、広く広がる建物の並びの壮大さは写真では分からない。実際に見た後ならば、写真を見て、実物を見たときの感動を思い出すことはできるが、写真を見ただけでは、その感動は生まれぬ。

そうしてみると、教育が「写し」によって行われていることの問題に気づく。視聴覚機器が普及し、インターネットも使えるようになる、情報を容易に手にいれることができるようになるが、それですませてよいだろうかと思う。もっといけないことは「人間が生きる」とはどういうことかも「写し」ですましているのではないかということである。本来、人間は自然の中で生きているものである。生の人間と人間が付き合っ、お互いによりよく生きる努力をしている。とすれば、自然の中に生きる動物としての生き方も見せなくてはいけない、感じさせなくてはいけないと思う。時間や労力や手間のこともあって、林間学校や海浜学校などの行事が減らされているように聞く。生の人間と生の人間との付き合いも少なくされているようである。

携帯では話せても、面と向かっては話せない子どもがいるというが、「写し」を伝えて「写し」を受け取ることで、人間としての付き合いが進められるようになっているとしたらおかしい。それが、幼児虐待、引きこもり、いじめ、変な殺人事件が起きる素地になっているのではないかと思う。

もっと言えば、本物の人間に接することが少ない。毎日人間と付き合っているのではないと言われるかもしれないが、それは違う。絵について言えば、どんな絵を見てもいいのではなく、いい絵を見ることが大切なように、人間としてすぐれた人間に接することを大切にしなければならないと思う。若い頃、私の恩師は「いい人に会え」と言って、すぐれた人が来られたときには、同席できるようにしてくれたが、功なり名をとげた人と接すると、気負けする力を感じたことを思い出す。

子どもを、そういう人物に接するようにすることはできにくいであろうが、教師それぞれが「人間として立派に生きる人間」として子どもに接することはできる。大変厳しいことであるが、教師の仕事は、教えることの前には、「本物の人間であろうと努力することにある」と考えてみるとよいのではないかと思う。いつでも人のお手本となれる人間であることは難しいが、そうなるように努力することはできる。子どもは、その姿から何かを学ぶにちがいない。

薫陶、そうありたいものである。

理科における思考力、判断力、表現力を育成する指導のあり方

角屋 重樹

国立教育政策研究所教育課程研究センター基礎研究部 部長

はじめに

思考力、判断力、表現力を育成するためには、まず、子どもが基礎的・基本的な知識・技能を習得しておくことがその前提になる。理科における思考力、判断力、表現力を育成する指導のあり方を論じる本稿では、まず基礎的・基本的な知識・技能の習得を述べる。次に、思考力、判断力、表現力のそれぞれの力がどのようなものであるかを検討し、検討した思考力、判断力、表現力の育成方法を述べる。そして、それらの育成方法が学習指導でどのように展開されるかについて教師の働きかけを中心に述べる。このような考え方のもとに、本稿では、

1. 基礎的・基本的な知識・技能の習得
 2. 思考力、判断力、表現力とその育成
 3. 学習指導における思考力、判断力、表現力の育成のための教師の働きかけ
- という項を設定し、それぞれを述べる。

1. 基礎的・基本的な知識・技能の習得

子どもが基礎的・基本的な知識・技能を習得するためには、まず、基礎的・基本的な知識・技能とは何かを明らかにし、次に明らかにした基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得する方法を明確にすることが必要になる。

そこで、まず、基礎的・基本的な知識・技能とは何かということ、次に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得する方法について述べることにする。

(1) 基礎的・基本的な知識・技能とは

子どもが習得する基礎的・基本的な知識・技能とは、理科では、自然事象の性質や規則性、観察・実験器具の名称やその扱い方、科学的な用語などである。

(2) 基礎的・基本的な知識・技能の習得の方法

前項で述べた基礎的・基本的な知識・技能を子どもが獲得するためには、繰り返すことが必要となる。この繰り返しについては、子どもが、自分で目標を設定し、その目標を実現する方法を立案、実行し、その結果を設定した目標と比べてどれだけ実現したかを自己評価できるようにすることが大切になる。また、子どもが自己評価するためには、日頃の学習指導において、目標の設定→計画→実行→振り返りという一連の活動を繰り返すことが必要になる。この繰り返しによって、子どもは基礎的・基本的な知識・技能を習得できるようになる。

したがって、子どもが基礎的・基本的な知識・技能である自然事象の性質や規則性、観察・実験器具の名称やその扱い方、科学的な

用語を習得するためには、子ども自らが目標を設定し、計画、実行し、活動を振り返るといった場面を教師は工夫することが大切になる。

2. 思考力、判断力、表現力とその育成

基礎的・基本的な知識・技能をもとに、子どもが考え判断し表現するためには、自然を対象にした問題解決過程における思考力や判断力、表現力のそれぞれをまず規定し、思考力、判断力、表現力のそれぞれの育成方法を考えることが必要になる。

(1) 思考力とその育成

思考とは、ある目標の下に、子どもが既有経験をもとにして対象に働きかけ種々の情報を得、それらを既有の体系と意味付けたり、関係付けたりして、新しい意味の体系を創りだしていくことと考える。つまり、子ども自らが既有経験をもとに対象に働きかけ、新たな意味の体系を構築していくことが思考であるといえる。ここでいう意味の体系とは、対象に働きかける方法とその結果得られた概念やイメージなどをいう。

したがって、思考力を育成するためには、子どもが対象に関して自分で目標を設定し、既有の体系と意味付けたり、関係付けたりして、新しい意味の体系を構築していくという操作が必要になる。思考力の育成のための意味付け、関係付けには、違いに気付いたり、比較したり、観察している現象と既有知識を関係付ける等の操作がある。そこで、思考力を子どもに育成するためには、日常の学習指導において、①自然事象の違いに気付いたり、比較したり、②観察している対象と既有知識を関係付ける操作などを獲得できるようにすることが大切になる。

ここで、比較する力と関係付ける力を問題解決活動で具体化すると、次のようになる。問題解決活動において比較する力としての思考力は、まず、子どもが直面している事象や文章、映像、図表、現象等について、現象どうし、あるいは現象と既有の知識との間に違いを見いだすことが必要になる。例えば、第6学年「月と太陽」において、上弦の月と満月の月の観察を例にすると、両者の形の違いに気づくことである。このような形の違いを見いだすことから、子どもは月の形の違いがどのような原因（要因）によって生じたのかを考えるようになる。

ところで、現象の違いに気付くためには、比較の基準が必要で、その基準となるものをもとに現象を比べる力が大切になる。また、比較するという場合、「何と何を」比べているのが不明確なことが多い。このため、子どもが比較する場面では、「何と何を」比べているのかを教師は明確にする指導も大切になる。

また、問題解決活動において関係付ける力としての思考力は、子どもが、生起している現象と既有の知識とを関係付け、その現象が生じる原因（要因）を発想することが必要になる。具体的には、問題解決活動の仮説を発想する場面において、子どもが現象と既有の知識を関係付け、現象が生じる原因（要因）を類推できるようにすることが必要になる。

(2) 判断力とその育成

判断とは、子どもが目標に照らして獲得したいろいろな情報について重みを付けたり、あるいは、価値を付けたりすることである。

したがって、理科の学習指導で子どもに判断力を育成するためには、自分で仮説を設定

し、設定した仮説と、観察・実験方法や観察・実験結果で得た情報を対応させ関係付け、適切な観察・実験結果に関する情報を選択するという、仮説をもとにした情報の対応付けと選択という操作を子どもが獲得できるようにすることが大切になる。

(3) 表現力とその育成

表現は、対象に働きかけて得た情報を目的に合わせた的確に表すことであるといえる。表現活動は、仮説のもとに実行結果を得るための活動と、得られた実行結果を目的に対して的確に表出する活動から成立する。

したがって、理科の学習指導における表現力は、子どもがまず、観察・実験を実行し、結果を得て、次にその結果を目的や仮説のもとに的確に整理する力を育成することが大切になる。

観察・実験を実行し、結果を得て、その実行結果を目的や仮説のもとに的確に整理する力は問題解決活動では、次のように具体化できる。まず、言語や図表などで表示した仮説や解決方法を実行結果と比べるようにする。次に、このような比較により、子どもは仮説や解決方法を評価し、評価したことを目的と照らし適切に表現できるようにする。

3. 学習指導における思考力、判断力、表現力の育成のための教師の働きかけ

理科の学習過程は、次のような5つの場面から成る子どもの問題解決活動によって展開することが多い。それらは、子どもが、まず、①問題を見だし、②その問題となる事象を説明するための仮説を発想し、③発想した仮説の真偽を確かめるための実験方法を立案し、④実験結果を得て考察し、⑤新たな問題を見

いだす、である。

そこで、①～⑤の各場面における教師の手だてを、小学校理科の第5学年「植物の成長」を例に、具体的に考えることにする。教師の手だては、¹⁾というように括弧付きの番号で、想定される子どもの反応は①のように番号に○を伏せて、それぞれを示す。

(1) 問題を見いだす場面での手だて

○ 教師が枯れたヘチマと成長していくヘチマを実物や写真で提示する。そして、次のような問いかけをする。

○ 枯れたヘチマと成長していくヘチマを提示する。

1) 「違いは？」

①「枯れていく」

②「成長していく」

2) 「何がどのように？」(主語と述語を明確にして表現させるため)

①「一方のヘチマは成長していく」

②「他方のヘチマは枯れていく」

3) 「何(性質、状態、関係など)がどのように異なるの？」

①「一方のヘチマは成長していくが、他方のヘチマは枯れていく」

(2) 問題となる事象を説明するための仮説を発想する場面での手だて

○ 問題となる事象を説明するための仮説を子どもに設定させるためには、次のような手だてが必要になる

1) 「何がそのようにさせている(関係している)の?」、「今まで学んだことでそれに関係することはないかな?」

①「アサガオを育てたときに、水や肥料、日光が必要だったので、水がヘチマの成長に関係するのではないか」と思う。

- ②「肥料がヘチマの成長に関係するのではないか」と思う。
- ③「日光がヘチマの成長に関係するのではないか」と思う。
- 2) 「『ヘチマの枯れる、成長するの違い』が、水や肥料、日光に関係するのではないかと整理できるね。」
- (3) 発想した仮説の真偽を確かめるための実験方法を立案する場面での手だて
- 発想した仮説の真偽を確かめるための実験方法を立案させるためには、次のような手だてが必要になる。
- 1) 「仮説(予想)が正しいことをどのようにして調べるの?」、「今まで学んだことを使って調べる方法はないかな?」
- ①「発芽の条件を調べたときに、調べる条件だけに注目し、それ以外の条件をそろえて、比べるという実験をしたので、この実験方法を用いればよい。」
- ②「だから、ヘチマの成長に水が必要かどうかを調べるためには、水を与えるものと水を与えないものとの成長を比べる実験をすればよい。」
- 2) 「予想される結果はどのように表すことができるかな?」
- ①「『水がヘチマの成長に関係するのではないか』という場合は、水を与える水を与えないが、ヘチマの枯れない枯れるに関係するので、
水を与える → ヘチマは枯れない
水を与えない → ヘチマは枯れる
と表すことができる。」
- (4) 実験結果を得て、実験結果について考察する場面での手だて
- 子どもが結果を得て、その結果を考察するためには、次のような手だてが必要になる。
- 1) 「得られた結果は?」
- ①「得られた結果は、
水を与えた → ヘチマは枯れなかった
水を与えなかった → ヘチマは枯れた
となった。」
- 2) 「この実験結果と仮説(予想)を比較したらどのようなことがいえるかな?」
- ①「この結果は、水を与えるとヘチマは枯れないのに、水を与えないとヘチマは枯れるという、(水がヘチマの成長に関係するという)仮説と同じだった。」
- ②「だから、水がヘチマの成長に関係するといえる。」
- 3) 「肥料の影響を調べた実験結果と仮説を比較したらどのようなことがいえるかな?」
- ①「肥料の場合の結果も同じだったので、『肥料がヘチマの成長に関係する』といえる。」
- 4) 「日光の影響を調べた実験結果と仮説を比較したらどのようなことがいえるかな?」
- ①「日光の場合も同じような結果であったので、日光がヘチマの成長に関係するといえる。」
- (5) 新たな問題を見いだす場面での手だて
- 子どもが新しい問題を見いだすようにするためには、次のことが大切である。
- 1) 「今日学んだことはどのように整理できるかな?」
- ①「水や肥料、日光の3つの条件を比べる実験で、『水や肥料、日光がヘチマの成長に必要である』という知識を得た。」

2) 今日の学習から、「何が解決できて、何がまだ解決できていないですか？」

- ①「ヘチマ以外の植物も同じことがいえるかどうかを調べる必要があります。」

おわりに

今まで述べてきたことから、思考力、判断力、表現力を育成するための手だては、以下のように整理できる。

- (1) 思考力を育成するために、自然事象の中から違いを見いだすことができるようにする。また、既習の学習事項と関係付けるようにする。
- (2) 判断力を育成するために、仮説や実験方法と実験結果との一致や不一致を検討できるようにする。
- (3) 表現力を育成するために、得た知識・技能とそれらを得る手続きを確認し、それらを問題や仮説に照らして整理するようにする。

海外における思考力・判断力・表現力を育成する指導 — TIMSS理科論述式問題の分析を通して —

猿田 祐嗣

国立教育政策研究所教育課程研究センター 総合研究官

1. はじめに

2000年に調査が開始されたOECD（経済協力開発機構）の「PISA（生徒の学習到達度調査）」の調査結果から、読解力をはじめ、数学的リテラシー、科学的リテラシーにおいて、我が国の高校生は長文を読んで文章で解答する論述形式の問題に対する正答率が低いことが指摘された。これらの調査結果を受けて、平成20・21年告示の小・中・高等学校の学習指導要領の総則においては、問題解決に必要な能力として思考力・判断力・表現力等の育成が強調された。理科教育においても、PISAの科学的リテラシーの結果を踏まえ、改訂された学習指導要領解説理科編で科学的な思考力・表現力の育成を図ることを改善の基本方針として明示し、充実すべき学習活動の具体例として、観察・実験の結果を整理し考察する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりする学習活動、探究的な学習活動を挙げている。

PISA調査に限らず、IEA（国際教育到達度評価学会）が実施している「国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）」においても、1990年代の調査から、知識や概念の理解だけでなく、問題を認識し、知識を獲得し、状況を判断して、根拠に基づいた説明を行うという一

連の問題解決の能力を測定するため、自由記述で解答させる形式の問題が導入された。その後の一連の調査結果より、我が国の小・中学生は、選択肢形式や短答・穴埋め形式の問題（短答式問題）の正答率に比べ、論述形式で解答する問題（論述式問題）における正答率が国際的にみて低いことが明らかとなっている。

2. 「思考力・判断力」と「表現力」の関係

新しい学習指導要領においては、思考力・判断力・表現力等を育成するため、基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動を重視するとともに、言語活動を充実することとしている。中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の報告（2010）では、「これらの能力を適切に評価し、一層育成していくため、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点（「思考・判断・表現」）を設定することが適当である」とされた。

OECDが実施するPISA調査で評価分野の一つとなっている科学的リテラシーにおいては、科学的な思考力・判断力・表現力を測定していると言っても過言ではない。さらに、科学的リテラシーでは「現象を科学的に説明すること」が主要な科学的能力とされている。

自然現象を説明するという事について、沢田（1966）は「知識を別の他の知識から論理的に導き出すこと」と定義付け、一般化された法則といった経験命題と直接的な観察命題とからの論理的帰結として導き出されるとき、自然現象に対して説明が与えられたとしている。すなわち、理科教育においては自然に関する命題（科学的な内容や原理・法則）を対象とした論理的思考形式が用いられると考えてよい。

3. 科学的な「思考力・判断力・表現力」とは

科学的な思考力・判断力・表現力を科学的リテラシーの領域で測定しているPISA調査と同様に、IEAの最新のTIMSS調査においても「知ること、応用すること、推論すること」という論理的思考に基づいて、「情報を解釈する」「科学的説明をする」「証拠から結論を導くための推論をする」という認知的目標を設定して児童・生徒の理科の学力を測定している。

PISAやTIMSSといった国際比較調査においては、国際標準の学力を設定し、各国の児童・生徒の到達度を測定しようとしている。2000年代に入ってから国際比較調査で設定されている学力は、端的に言うならば「児童・生徒が学習を通して身に付けた自らのものの見方や考え方の良さを、記述したり発表したり説明したりして表現する能力」として差し支えないだろう。そして理科では、「ものの見方や考え方」が科学的であること、すなわち科学的な概念や原理・法則に基づいた「見方や考え方」となっていなければならない。さらに、身に付けた「科学的なものの見方や

考え方」という思考力や判断力に基づいて、自然の事物・現象を説明する表現力が国際比較調査で測定されているのである。

4. 科学的な「思考力・判断力・表現力」の実態はどのようにになっているか

小・中学生を調査対象とするTIMSS調査で出題される理科問題は、正しい答えを選択肢の中から選ぶ問題と問題文を読んで答えを考え記述する問題がほぼ半々出題される。記述式の問題も、穴埋めや短文などで解答する問題と、科学的証拠やデータを用いて理由や考えを述べたり論理的に説明したりする論述式問題とに分けられ、後者の「思考力・判断力・表現力」をみる論述式の問題が、2007年の調査では全体の約三分之一を占めている。

1995年に実施されたTIMSS調査における理科問題の解答形式別平均正答率は、いずれの参加国・地域においても、選択肢式よりも論述式で解答する問題の平均正答率が低くなるという傾向がみられたが、特に我が国の中学生は論述式問題の平均正答率の落ち込みが他の国・地域に比べて大きいという結果が明らかとなった（国立教育研究所 1997）。

TIMSSは1995年、1999年、2003年、2007年と4年おきに調査を重ねている。ここでは、2003年と2007年の共通問題のデータを比較することで、我が国の小・中学生の論述式問題の成績はどうであったのかを明らかにする。

表1 TIMSS理科共通問題における小学校4年の解答形式別の平均正答率・無答率
(単位:%)

平均正答率	TIMSS2003				TIMSS2007			
	国/地域	全体 (75題)	選択肢 (39題)	短答 (11題)	論述 (25題)	全体 (75題)	選択肢 (39題)	短答 (11題)
シンガポール	65.0	70.2	67.9	55.6	68.2	72.7	69.0	60.9
台湾	62.0	66.7	68.1	52.1	62.6	66.9	66.6	54.1
香港	58.1	64.1	65.5	45.4	62.0	66.8	68.9	51.6
日本	61.5	67.2	63.8	51.6	62.2	68.4	66.2	50.8
ロシア	56.2	63.5	60.1	43.0	60.5	65.8	68.6	48.7
イングランド	58.5	65.2	62.9	46.1	61.2	67.0	64.5	50.6
アメリカ	59.7	65.3	64.1	49.1	60.7	67.1	63.6	49.5
平均値(21か国)	52.0	58.5	55.3	40.3	53.8	59.8	57.7	42.9

平均無答率	TIMSS2003				TIMSS2007			
	国/地域	全体 (75題)	選択肢 (39題)	短答 (11題)	論述 (25題)	全体 (75題)	選択肢 (39題)	短答 (11題)
シンガポール	1.5	0.4	1.9	3.0	1.1	0.4	1.0	2.1
台湾	4.9	1.9	6.4	8.7	4.2	1.2	4.6	8.8
香港	4.4	1.2	4.8	9.1	2.8	0.9	2.4	6.0
日本	4.1	1.6	5.5	7.6	3.2	2.2	3.4	4.6
ロシア	8.9	3.5	14.2	15.0	6.4	3.1	8.0	11.0
イングランド	5.2	2.1	7.7	9.0	4.3	2.1	5.3	7.3
アメリカ	3.3	1.7	4.2	5.4	3.6	2.6	4.4	4.7
平均値(21か国)	10.0	5.1	13.2	16.3	8.8	5.3	10.1	13.6

表2 TIMSS理科共通問題における中学校2年の解答形式別の平均正答率・無答率
(単位:%)

平均正答率	TIMSS2003				TIMSS2007			
	国/地域	全体 (90題)	選択肢 (50題)	短答 (10題)	論述 (30題)	全体 (90題)	選択肢 (50題)	短答 (10題)
シンガポール	59.0	66.6	62.6	45.0	57.4	63.6	63.9	44.9
台湾	57.4	66.0	62.6	41.3	57.7	66.5	63.9	41.3
日本	53.5	60.2	60.2	40.2	54.8	60.8	59.4	43.3
韓国	53.5	60.4	56.3	40.9	56.6	63.3	61.1	43.8
イングランド	51.8	57.7	54.0	41.2	53.6	59.0	56.7	43.7
香港	54.3	62.4	65.1	37.4	51.7	58.4	62.0	37.0
ロシア	48.4	57.5	49.9	32.9	49.9	58.2	50.5	35.8
アメリカ	47.7	53.6	45.7	38.5	47.7	53.3	47.8	38.5
平均値(35か国)	40.8	49.2	40.0	27.3	41.3	49.0	40.9	28.7

平均無答率	TIMSS2003				TIMSS2007			
	国/地域	全体 (90題)	選択肢 (50題)	短答 (10題)	論述 (30題)	全体 (90題)	選択肢 (50題)	短答 (10題)
シンガポール	4.3	0.6	5.2	10.3	3.5	0.4	3.8	8.5
台湾	6.1	0.4	8.5	14.9	5.6	0.3	7.2	13.9
日本	7.1	0.7	7.6	17.7	5.9	0.9	6.3	14.0
韓国	4.7	0.5	6.1	11.3	3.6	0.2	4.5	9.0
イングランド	7.1	1.9	7.6	15.6	4.9	1.2	6.1	10.8
香港	7.0	0.7	6.9	17.4	6.6	1.0	7.7	15.7
ロシア	13.9	3.0	18.7	30.5	11.5	3.0	14.9	24.6
アメリカ	5.3	1.0	8.5	11.4	4.5	1.3	6.9	9.1
平均値(35か国)	13.5	3.2	19.7	28.5	11.0	2.6	15.8	23.2

2003年調査と2007年調査の理科共通問題について解答形式別に各国・地域の正答率と無答率の算術平均値を算出し、表1に小学校4年、表2に中学校2年の結果を掲げた。これらの表には、2003年と2007年の両調査に参加した国・地域のうち、理科の成績上位5か国と主要国のみを掲げている。

表1から、小学校4年において、各国・地域とも解答形式別の平均正答率はいずれも2007年調査のデータは2003年とほとんど変化がないか、あるいは上回っている。一方、平均無答率は各国・地域とも2007年が2003年を下回っており、平均正答率と逆の傾向にある。理科の成績が最も良かったシンガポールでは分析対象となった理科共通問題75題全体の平均正答率で3.2ポイントの増加であったが、論述式問題では5.3ポイントと選択肢式や短答式を上回る増加であった。我が国は理科共通問題全体での平均正答率は0.7ポイント増加したが、論述式問題は逆に0.8ポイント減少した。しかしながら、平均無答率では3.0ポイント減少しており、無答率の点からすれば改善が見られた。

表2から、中学校2年は小学校4年同様、各国・地域とも解答形式別の平均正答率はいずれも2007年は2003年とほとんど変化がないか、あるいは上回っている。一方、平均無答率は各国・地域とも2007年が2003年を下回っており、やはり平均正答率と逆の傾向にある。理科の成績が最も良かったシンガポールでは分析対象となった理科共通問題90題全体の平均正答率で1.6ポイント減少したが、論述式問題では変化がなかった。我が国は理科共通問題全体での平均正答率は1.3ポイント増加したが、論述式問題はそれを上回る3.1ポイ

ントの増加であった。また、論述式問題の平均無答率では3.7ポイント減少しており、無答率の点からも改善が見られた。

5. 科学的な「思考力・判断力・表現力」を育成するにはどうすればよいか

前節で「思考力・判断力・表現力」をみるTIMSSの論述式問題で、小学校では正答率が少し下がったものの、中学校では上がり、さらに小・中学生ともに無答率が減少する傾向にある。このように論述式問題の成績が改善する兆しをみせている中で、本節以降では、さらにTIMSSの論述式問題の特徴を分析し、「思考力・判断力・表現力」を育成するための指導におけるヒントを抽出してみたい。

表3に、2007年のTIMSS理科論述式問題の内容を分類してみたところ、およそ4種類に分類することができた。これらについて解説するとともに、指導へのヒントを述べていく。

表3 TIMSSの理科の論述式問題の分類

a) 答えを書かせたり、選択肢から答えを選ばせたりした後、そう答えた理由を書かせる 例：「その理由を説明しなさい。」
b) ある事象の原因や理由を書かせる 例：「理由を説明しなさい。」 「理由として考えられることをもう1つ書きなさい。」
c) 問題文や図表から読み取った事項をまとめさせたり、自分の考えを書かせたりする 例：「分かったことを書きなさい。」
d) 特徴・条件・例などをあげさせる 例：「～の性質を1つあげなさい。」

5-1. 自分の考えの良さを述べる

a)の種類の問題においては、自然の事物・現象に関する概念や知識を問い、正しい答え

を導き出すことを求めるだけでなく、その答えに至った理由を求め、自分の答えを正当化するための主張を述べることができるかどうかを要求する。また、b)の種類の問題は理由が一つではなく、いくつか理由が考えられる事象について、多面的な見方ができるかどうかを要求する。したがって、答えを出してお終いではなく、必ず理由をセットで用意させておいたり、複眼的な見方をさせたりするような指導が必要となってくる。つまり、児童・生徒にとって、自分の考えの良さをさまざまな角度から主張する能力が重要であることを物語っている。

5-2. 自分の考えを的確にまとめる

c)の種類の問題においては、自然事象に関する自分の考えを的確にまとめ、主張できるかどうかを要求する。このとき、分かったこととして目の前にある事実を記載するだけにとどまらず、事象の背後にある原理・法則を見出すことができるようにしたい。事実の羅列ではなく、見出した原理・法則を友達や他の人々に過不足なく的確に伝えさせるような指導が必要である。

5-3. 自分の考えをわかりやすく説明する

d)の種類の問題においては、自然事象の特徴や生起する条件、具体的な例を挙げることができるかどうかを要求する。日常の体験や授業で学習した事項に結び付け、できるだけ具体的な例を挙げることによって、丁寧でわかりやすい説明を促す。そのためには、普段の授業において、身の回りの事象を導入に使用したり、見出した原理・法則に関連する事象に結び付けて考察させたりするような指

導を心がけたい。

以上、科学的な説明能力を国際標準としての学力の中心に据えて測定しようとしている国際比較調査で出題される論述式問題の分析を行うことで、「思考力・判断力・表現力」を育成する指導の在り方を考えてみた。要するに、自分の考えを具体的な例を挙げながら分かりやすく説明し、自分の考えを的確にまとめ、自分の考えの良さを主張することが、国際的な学力として求められているのである。

<参考・引用文献>

- ・ 国立教育研究所編（1997）『中学校の数学教育・理科教育の国際比較』東洋館出版社
- ・ 国立教育政策研究所編（2007）『生きるための知識と技能3 OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2006年調査国際結果報告書』ぎょうせい
- ・ 国立教育政策研究所編（2008）『TIMSS2007理科教育の国際比較－国際数学・理科教育動向調査の2007年調査報告書』
- ・ 猿田祐嗣（2009）「TIMSS理科の論述形式課題に対する解答に表れた日本の児童・生徒の傾向」平成20年度科学研究費補助金（基礎研究B、代表者：三宅征夫）『科学的・論理的思考に基づいた表現力に関する分析的研究』研究成果報告書
- ・ 沢田允茂（1966）『哲学の基礎 新版』有信堂高文社、pp.144-145.
- ・ 中央教育審議会（2008）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』答申
- ・ 中央教育審議会（2010）『児童生徒の学習評価の在り方について』報告

「振り返り」を重視した理科学習指導

— 思考力・表現力育成の視点から —

木下 博義

広島大学大学院教育学研究科 准教授

1. はじめに

平成22年3月の中央教育審議会において、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」がまとめられた。この報告の中で、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」という、新たな4つの評価観点が見出された。これまでとの変更点は、現行の「技能・表現」における「表現」が移項し、「思考・判断」から「思考・判断・表現」になったところである。この変更の趣旨は、「表現」として単に発表や記述を評価するのではなく、自分自身で考え判断する過程をも含めた結果の発表や記述を評価しようというものである。このことから、これまで以上に思考力や表現力の育成・評価が重視されたと考えられる。

上述のことを踏まえ、本稿では小学校の理科授業を例にして、思考力・表現力の育成に焦点を当てた学習指導について述べることにする。

2. 理科授業における思考力・表現力の育成と学習の「振り返り」

理科授業において、観察・実験の活動そのものには意欲的であっても、「今、何を調べているのかわからない」「次に何をすればよ

いのかかわからない」といった子どもが見られる。このような子どもは、自分の学習状況の把握ができず、学習の見通しももてない状態にあると考えられる。これでは学習の目標達成に向けて、思考力や表現力を十分に働かせることは困難である。そこで、教師は学習の「振り返り」を促し、子どもが自分の学習状況を把握し、見通しをもって学習を進められるよう支援する必要がある。

3. 「振り返り」を重視した理科学習指導

教師が学習の「振り返り」を促す手立てとして、これまでに筆者らは、①「振り返り」の方法の教示、②学習計画表の掲示、③問いかけの工夫、④質問カードの活用、⑤ワークシートの工夫という5つの手法を考案している。以下に、5つの手法それぞれについて、詳細を述べる。

【手法①「振り返り」の方法の教示】

子どもが学習の「振り返り」の重要性を理解し、自ら「振り返り」ができるようにするため、単元導入時に学習場面を想起させ、「振り返り」の方法を教示することにした。そのときに用いる資料を図1に示す。



図1 「振り返り」の方法の教示に用いる資料

【手法②学習計画表の掲示】

子どもが計画表を見ることにより、学習を振り返ったり見直しをもったりできるようにするため、一単位時間および一単元の学習計画表を掲示することにした。

【手法③問いかけの工夫・手法④質問カードの活用】

子どもが学習状況を把握し、次の活動を制御できるようにするため、学習の「振り返り」を促すような問いかけを行うことにした。併せて、子どもが活動の目的を明確にもてるようにするため、「今、何をしているのかな?」「これから何をやるのかな?」などの質問カードも提示することにした。その質問カードを図2に示す。



図2 質問カードの一部 (A3版で使用)

【手法⑤ワークシートの工夫】

子どもが繰り返し自らの学習を振り返ることができるようにするため、目的や仮説、それを確かめる実験方法といった学習の流れに沿って記述するワークシートを作成・使用することにした。そのワークシートを図3に示す。

4. 「振り返り」を重視した具体的な授業展開

前項で示した5つの手法を用いた具体的な授業展開として、第4学年の単元「空気や水をとじこめると」を例に述べることにする。まず単元導入時に、図1の資料を用いて「振り返り」の方法を教示する(手法①)。そして、各時間および単元全体の学習計画を示しながら、毎時間の学習を進めていく(手法②)。

この学習の中で、子どもたちは注射器など



月 日 () 天気 気温 °C		年 組 番 名前	班
■問題			
①仮説 (予想)			
②仮説を立てた理由		④実験結果の予想	
		仮説が	
		だから、結果は	
		になるだろう。	
③仮説を確かめる実験方法		⑤実験結果	
何をすればいいのかな? 		実験して おかかったことは? 	
一上につづく		⑥結論	

図3 ワークシート

を使って、閉じ込めた空気は押しちぢめられるかどうか調べる。その結果、閉じ込めた空気は押しちぢめられることを学習すると、次に「水は押しちぢめられるだろうか」という問題を見だし、この問題を説明するための仮説を立てる。子どもたちからは、それまでの学習経験や生活経験をもとにして、「空気も水も、袋に入れてさわった時の手ごたえがよく似ているので、空気と同じように水も押しちぢめられると思います」「空気は目に見えなくて柔らかい感じがするけど、水は目に見えて固い感じがします。だから、水は空気と違って押しちぢめられないと思います」などの仮説が出ると予想される。しかし、子どもたちの発表や記述は、単に「押しちぢめ

られると思います」のように、主語や接続詞を忘れがちである。このような不十分な発表や記述を積み重ねることは、自分の学習状況を見失ってしまう原因になると考えられる。そこで、教師が「何が押しちぢめられるの?」と主語を問いかける必要がある。

続いて、子どもたちは自分の仮説が正しいかどうかを確かめるための実験方法を考え、実験を始める。実験が始まり、何をすればいいのかわからず困っている子どもをみつけると、教師は「○○をやるんだよ。それができたら、□□をやるんだよ」という指示をすることが多くある。これでは、子どもは指示に従うだけになるため、教師の問いかけを「今、何をしているのかな?」「これから何を

のかな？」といったものに変えることにより、学習の「振り返り」を促すことができると考えられる(手法③)。必要に応じて、図2に示した質問カードを用いることが効果的である(手法④)。また、これらの問いかけに対して、主語・述語、接続詞などを意識しながら返答したり、記述したりできるように指導することも重要である。

そして、子どもたちは実験結果を整理し、考察を行う。例えば、「私は、水は押しちぢめられるという仮説を立てました。でも、実験してみると、仮説と違って水は押しちぢめられませんでした」「僕は、水は押しちぢめられないという仮説を立てました。それを確かめるために実験してみると、仮説通り

で水は押しちぢめられませんでした」などの発表や記述が予想される。このとき、問題や仮説に立ち返り、それらにもとづいて結果を解釈すべきであるが、対応関係が崩れていることも少なくない。そこで、図3に示した問題解決の過程に沿ったワークシートを用いることにより、学習の振り返りを支援することができ、子どもたちがの確な考察を書くうえで効果的である(手法⑤)。実際の授業で子どもが記述したワークシートを図4に示す。

さらに、図4に示したワークシートを見ながら、自分が行ってきた問題解決の過程を教師や友人に説明する活動を取り入れることで、子どもたちは自分の学習を評価し、新たな問題を見いだすことができる。

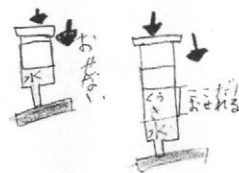
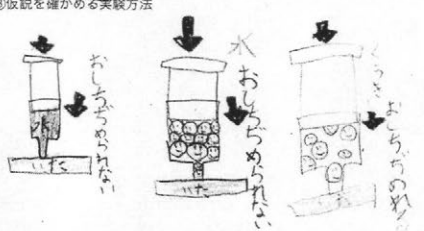
1/月5日(水) 天気は曇り 気温15℃		2班
■問題 空気が4回しように水はおしちぢめられるだろうか?		
①仮説(予想) 水はおしちぢめられたい!	④実験結果の予想 私は、「水は空気とちがっておしちぢめられ ない」という仮説を立てた。 だから、ちゅうしゃきに水を入れておいても おしちぢめられない だろう。	
②仮説を立てた理由 水のほうで水をおすと、そのま から出るがその反対で水がたまる水をお したおしちぢめられないと思う 三三三三三三三三三三	⑤実験結果 水はおしちぢめられ ない 	
③仮説を確かめる実験方法 	⑥考察 私は、水はおしちぢめられないという 予想をもち、実験は予想通り 水はおしちぢめられませんでした	

図4 子どもが記述したワークシート

5. おわりに

子どもが思考力や表現力を身につけるには、絶えず自らの学習を振り返り、状況を把握しながら学習を進めていく「学びの基盤」を固める必要がある。そのため、これまで述べてきたように、教師が問いかけやワークシートを工夫するなどして、子どもの学習の「振り返り」を促すことが重要であるといえる。そして、このような教師の支援を徐々に取り払っていく段階的な指導を行うことにより、やがて子どもの自律的な学習が展開されるようになると考えられる。

主要引用・参考文献

- 梶田叡一・甲斐睦朗（編著）：『言語力を育てる授業づくり』, 2009, 図書文化社.
- 木下博義：『中学生のメタ認知を育成するための学習指導法に関する実践的研究－観察・実験活動における学習の振り返りの側面から－』, 広島大学大学院教育学研究科紀要第二部（文化教育開発関連領域）, No. 55, pp. 43–52, 2006.
- 木下博義・松浦拓也・角屋重樹：『観察・実験活動における小学生のメタ認知育成に関する実践的研究－第5学年「もののとけ方」を例に－』, 理科教育学研究, Vol. 48, No. 1, pp. 21–33, 2007.
- 三宮真智子（編著）：『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』, 2008, 北大路書房.

書く活動を基盤とした科学的な思考力の育成

松浦 拓也

広島大学大学院教育学研究科 准教授

1. はじめに

近年、思考力や表現力といった高次の能力の育成がこれまで以上に求められている。このような状況となった背景の1つとして、OECD実施の国際的な調査であるPISAの結果低迷が挙げられる。PISAでは、生徒の学習到達度をリテラシーという視点から調査しており、国際的に大きな注目を集めている。この調査において、日本の生徒は、Reading Literacy（読解力）得点がPISA2003（OECD 2004）以降低下していることなどから、「言語力育成協力者会議」が設置され国レベルで対応策が検討されるまでになっている（PISA 2009では、PISA2000と同程度に回復している）。そして、中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」（2008年1月17日）においても、「言語力育成協力者会議」の検討結果に基づき、『小・中・高等学校を通じ、国語科のみならず各教科等において、記録、要約、説明、論述といった言語活動を発達の段階に応じて行うことが重要である。（p. 26）』と述べられている。このため、2008年3月28日に告示された小・中学校の新学習指導要領においては、国語科のみでなく幅広い教科等において言語力の育成を行うことが

示されている。

2. 理科における書く活動

理科における問題解決活動を通して育成が求められている能力として、科学的な思考力が挙げられる。しかし、理科における問題解決の結果をまとめたワークシートやレポートを見ると、短文の羅列やイラストが中心となっているものが多く、科学的、論理的に筋の通った文章としてまとめる能力に課題があると考えられる。このような、高次の能力を理科において育成するためには、観察や実験の過程を意識的・随意的に整理する活動として、実験レポートなど文章を書くことを大切にすることが必要なのではないかと考える。

また、柴田（2006）は、ヴィゴツキーの理論を解説するなかで「書く」ことの難しさ、大切さについて以下のように述べている。

『子どもは、学校で書きことばを学習するなかで、自分の話していることを意識すること、すなわち自分の言語能力を随意的に操作することを学びます。子どもの言語活動は、こうして無意識的・自動的的局面から意識的・随意的・意図的な局面へと移行していくのです。』（柴田、2006：77）

『人間の高次の精神活動、すなわち論理的記憶、随意的注意、反省的思考、科学的概念の習得などの活動は、すべてことばの自覚性の発達と結びついています。』（同上：108）

柴田が述べているように、論理的・反省的に考えたり、科学的概念を習得したりする際には、言語を媒介として意識的・随意的に考える必要がある。このため、科学的概念の習得や科学的な思考力の発達と、書きことばの随意的使用の発達は密接に関わっていると考えることができる。理科の授業においても、書く活動を単なる記録や表現活動としてとらえるのではなく、科学的概念の習得や科学的に思考する能力の育成と密接に関わる活動としてとらえる必要があると考える。

このような考え方は、新学習指導要領に対応した評価にも現れており、2010年3月24日の教育課程部会報告「児童生徒の学習評価の在り方について」（教育課程部会、2010）においても、「思考・判断・表現」の評価に関する考え方として次のように述べられている。

『この観点を評価するに当たっては、単に文章、表や図に整理して記録するという表面的な現象を評価するものではなく、例えば、自ら取り組む課題を多面的に考察しているか、観察・実験の分析や解釈を通じ規則性を見いだしているかなど、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価するものであることに留意する必要がある。』

3. 理科における実験レポート指導

理科における実験レポートの指導に関しては、これまでも研究が行われてきている。例えば、有元・吉田（1997）は、実験レポートでの記述、特に定型文を使った記述をチェックする観点として「目的に対応した考察がなされているか」「考察する文が定型文にあっているか（結果と結論、根拠の要素が入っているか）」など、以下の12のチェックポイントを示している。

【全体に関するチェックポイント】

- 1 説明を求められたことに答えているか。
- 2 「何が・何を、どうなるか・どうしたか」が明示されているか。
- 3 主語と述語が対応しているか。
- 4 一つの文の中に、多くの情報を詰め込みすぎているか。

【結果に関するチェックポイント】

- 5 結果を説明する文が定型文にあっているか（操作と結果の要素が入っているか）。
- 6 結果を説明する文に、考察が混じっていないか。

【考察に関するチェックポイント】

- 7 目的に対応した考察がなされているか。
- 8 考察する文に根拠が欠けていないか。
- 9 考察する文に必要な根拠があがっているか。
- 10 考察する文が結論+根拠の順になっているか。
- 11 考察する文が定型文にあっているか（結果と結論、根拠の要素が入っているか）。
- 12 考察するときに実験結果の原因（実験結果となるのは、～だからである）として書いていないか。

有元・吉田（1997）より

平賀（1998、2001）は、次に示すように、実験レポートの作成において「事実と考えを分けて記述できる」「理由を明らかにして記述できる」「筋道を立てて記述できる」といった目標を設定し、実験レポートに定型文を導入することによってレポート作成とその指導の定式化を試みている。

評価1. 項目に分けて記述できたか

- 観点1-1: 「目的」がある
- 観点1-2: 「実験計画」がある
- 観点1-3: 「実験方法」がある
- 観点1-4: 「結果」がある
- 観点1-5: 「考察」がある

評価2. 事実と考えを分けて記述できたか

〈「結果」について〉

- 観点2-1: 操作と結びつけて結果が書いてある
- 観点2-2: 考えを含めず、結果だけが書いてある
- 観点2-3: 結果が過去形で書いてある

〈「考察」について〉

- 観点2-4: 結果と結びつけて結論が書いてある

評価3. 理由を明らかにして考えを記述できたか

〈「実験計画」について〉

- 観点3-1: 見通しを立てた理由が書いてある
- 観点3-2: 見通しの後ろに理由が書いてある

〈「考察」について〉

- 観点3-3: 結論した理由が書いてある
- 観点3-4: 結論の後ろに理由が書いてある

平賀（1998）より

学校理科における実験レポートの指導に関する実践研究を行い、予想や方法の欄の記述については、1回の指導でもある程度改善できることを明らかにしている。しかし、結果の記述が不十分であったり、考察が感想文になっているなどの課題については、指導を行っても容易には改善しないことを明らかにしている。

4. 実験レポートの継続的指導

実験レポートの指導を継続的に行うことによる効果について調査を行った結果を示す。

4-1 方法

実験レポートの指導とその評価に関する調査を、公立中学校1年生57名を対象に、2006年11月から2007年1月にかけて実施した。具体的には、以下に示す流れでそれぞれの調査を行った。

4-1-1 レポート用ワークシート

生徒が実験レポートを書く用紙として、B4サイズ1枚のワークシートを用意した。このワークシートでは、課題・目的、予想、実験の方法といった項目を示すと共に、それらの項目において何をどう書くのかについての説明書きをワークシート下部に記した（Appendix参照）。そして、このワークシートを用いながら、初歩的なレポートの書き方に関する指導を行った。

4-1-2 課題I

初歩的なレポートの書き方に関する指導を行った後、課題Iとして、通常の授業において行った気体の同定を行う実験について、実験レポートを書くように指示した。この実験では、まず班ごとに加熱操作などによって気

また、二宮・松浦（2005）においては、中

体を発生させる物質を決め、どのような気体が発生するのかについて予想をする。そして、班ごとに実験を行って気体を発生させ、発生した気体が何であるかを同定するというものであった。

4-1-3 評価と指導

実験レポートの評価においては、生徒が作成したレポートをa) 課題・目的、b) 予想、c) 方法、d) 結果、e) 考察の5つの欄について、それぞれ分析を行った。その際の評価の観点を表1に示す。分析においては、表1に示した観点について、それぞれ3段階(2. 十分に書けている、1. 書けているが不十分な箇所がある、0. 書けていない)で評価を行った。

表1 レポートの評価観点

観点	内容
①課題・目的	課題や目的が明確に示されている
②予想	理由を伴った予想を行っている
③方法1	具体的に説明している
④方法2	図や表などを用いている
⑤結果	目的や方法に対応した結果を、適切に記述している
⑥考察1	結果やそれらを整理したものから、目的に対応した結論を導出している
⑦考察2	予想と結果の関連について考察している

そして、この課題Ⅰの分析結果に基づき、各項目の書き方について、定型文などを示しながら再度実験レポートの書き方に関する指導を行った(Appendix参照)。

4-1-4 課題Ⅱ

実験レポート作成能力を最終的に評価するために、ミョウバンの結晶を各自で作成し、それをレポートにまとめるという課題を、レ

ポート課題Ⅱとして課した。この課題Ⅱでは、ミョウバン結晶の作成方法について説明し、粉末状のミョウバンを生徒一人ひとりに配布した。そして、生徒が各自でミョウバン結晶を作成し、その結果をレポートにまとめて提出することを求めた。

4-2 結果および考察

4-2-1 レポート課題の変容

課題Ⅰ、課題Ⅱそれぞれについて、表1に示した観点から評価を行った。その結果を並べて整理したものを表2に示す。

表2 レポート評価の変化

観点	課題	評価		
		0	1	2
①課題・目的	課題Ⅰ	8	26	10
	課題Ⅱ	0	13	31
②予想	課題Ⅰ	2	31	11
	課題Ⅱ	2	15	27
③方法1	課題Ⅰ	6	29	9
	課題Ⅱ	0	15	29
④方法2	課題Ⅰ	25	18	1
	課題Ⅱ	20	10	14
⑤結果	課題Ⅰ	1	33	10
	課題Ⅱ	3	31	10
⑥考察1	課題Ⅰ	12	18	14
	課題Ⅱ	8	31	5
⑦考察2	課題Ⅰ	40	4	0
	課題Ⅱ	17	15	12

〈注:0. 書けていない、1. 不十分、2. 十分に書けている〉
(単位:人)

初歩的な書き方の指導後に実施した課題Ⅰを分析した結果、理由を伴った予想ができていない、実験の方法が不明確、結果の記述が不十分、結果の欄に考察を記述、予想や結果に基づく考察ができていない、といった事例が数多く見られた(表2上段)。一方、課題Ⅱ

を分析した結果、理由を伴った予想ができていない、実験の方法が不明確、結果の欄に考察を記述、といった事例は減少していた（表2下段）。

そこで、これらの変化について統計的に検討するために、符号付き順位検定を直接確率計算によって行った。その結果、理由を伴った予想ができていない、実験の方法が不明確、結果の欄に考察を記述、といった事例は統計的にも有意に減少していた ($p < .000$)。しかし、結果の記述が不十分、予想や結果に基づく考察ができていない、の2点については有意な改善は確認できなかった。

4-2-2 考察

実験レポートの初歩的な書き方を指導した後に実施した課題Ⅰと、課題Ⅰの結果に基づいて実験レポートの書き方を具体的に指導した後に実施した課題Ⅱの結果の比較を行った。その結果、理由を伴った予想ができていない、実験の方法が不明確、結果の欄に考察を記述、といった事例は統計的にも有意に減少していた。しかし、結果の記述が不十分、予想や結果に基づく考察ができていない、の2点についてはあまり改善されていなかった。この結果より、予想や方法の欄の記述については、1回の指導でもある程度改善できると考えられる。しかし、自分の予想を検証するためにはどのような結果（データ）や考察が必要なのかという、科学的思考力と密接に関わる記述については、さらに丁寧な指導を行っていく必要があると考える。

5. おわりにかえて

本研究における実践では、実験レポート作成に関する指導を、実験レポートを作成する

場面の前後においてのみ行っている。そのため、生徒にとっては途切れ途切れの指導となり、レポートにおいて重要な箇所となる結果や考察の記述に課題が残る結果となったのではないかと考える。このため、実験レポートまでは作成しない実験結果などをノートやワークシートにまとめる場面において、継続的に指導を行っていくことが必要になると考える。そして、このようなきめ細かく継続的な指導を積み重ねておくことによって、実験レポートを作成する場面においても、結果や考察の欄を適切に記述することができるようになるのではないかと考える。

引用・参考文献


- 有元秀文・吉田繁（1997）「科学の学習における論理的表現力の評価方法に関する研究」『中等化学教育における個人実験を通しての科学的表現力の育成に関する調査研究』科学研究費研究成果報告書（代表：松原静郎，課題番号07458027），pp. 16-35.
- 中央教育審議会（2008）『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）』（2008年1月17日）。
- 平賀伸夫（1998）「中学校における実験レポート作成の指導」『理科の教育』10月号，pp. 42-47，東洋館出版。
- 平賀伸夫（2001）「レポート作成についての指導法の検討」『理科の教育』2月号，pp. 26-29，東洋館出版社。
- 教育課程部会（2010）『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』（2010年3月24日）。
- 二宮力・松浦拓也（2005）「科学的思考力を育てるレポート指導に関する実践的研究」、『日本理科教育学会全国大会発表論文集』。

OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World First Results from PISA 2003*, Paris : OECD PUBL

I-CATIONS.

柴田義松 (2006) 『ヴィゴツキー入門』 寺子屋新書.

Appendix

<p>【実験・観察レポート】 ()年()組()番 名前()月 日()</p> <p>(実験の題名) 身近な材料を使って気体を発生させ、発生した気体が何か確かめる。</p> <p>(課題・目的) 発泡入浴剤を使って気体を発生させ、発生した気体の名前を見つける。</p> <p>(予想) 二酸化炭素の気体で体の血行をよくするとコラーゲンで固めたことがあるので、二酸化炭素が発生するだろうと予想した。 定型文1 ～だから～だと思ふ。</p> <p>(実験の方法) 発泡入浴剤とお湯につけ気体を発生させこれまで学習した方法で気体の性質を調べる。 (1)図のように三角フラスコの中に発泡入浴剤 1/4 個、お湯をフラスコの 1/3 程度入れ、気体を発生させる。 (2)発生させた気体を水上置換法で試験管に集める。 (3)集めた気体の性質を次の方法で調べる。 ①手で扇ぎながらにおいをかいだらにおいは無かった。 ②石灰水を試験管に 1/4 入れて振る。 ③水の中でゴム栓をはずしてみる。 ④水を 1/4 程度入れ、栓をしてよく振って水中でゴム栓をはずし水面の変化を調べる。 ⑤火のついた線香を入れる。 ⑥マッチの火を口に近づける。 ⑦気体が溶けた液にリトマス紙につける。 ※最初の 1 本は三角フラスコ内の空気のことで捨てる。 (準備物) ・三角フラスコ ・ガラス管 ・ゴム管 ・試験管? 発泡入浴剤 ・お湯 ・水櫃 線香 ・マッチ ・石灰水 ・pH 試紙 ・ゴム栓?</p>  <p>図1 気体の発生装置</p>	<p>(実験結果) 発泡入浴剤 g とお湯 ℃ g を使って気体を発生させると試験管で 本分の気体を捕集することができた。 集めた気体の性質を調べると次のようになった。 ①手で扇ぎながらにおいをかいだらにおいは無かった。 ②石灰水を入れて振ると白く濁った。 ③水の中でゴム栓をはずしてみると、試験管内の水面はほとんど変化しなかった。 ④水を 1/4 程度入れ、栓をしてよく振って水中でゴム栓をはずし水面の変化を調べると、試験管内の水面が g 上昇した。 ⑤火のついた線香を入れると火が消えた。 ⑥マッチの火を口に入れて火が消えた。 ⑦気体が溶けた液にリトマス紙につけると pH 試紙の色は赤のまま青が赤になった。</p> <p>(考察) 結果から発泡入浴剤で発生した気体は二酸化炭素だと考えた。その理由は発生した気体はにおいもなく、水に少し溶け、溶けた水は酸性を示し、石灰水を白く濁らせ、燃えない、他のものを燃やすはたらかないという性質を持っていたからだ。発泡入浴剤とお湯で発生した気体は間違いなく二酸化炭素であった。</p> <p>(感想・気づき・発展) 発泡入浴剤はどうして水に溶けるだけで二酸化炭素を発生するのか疑問に思った。加熱したらどうなるのか、自然に二酸化炭素を発生しないのか確かめてみたい。</p> <p>定型文2 ～をしたら～になった。 ・途中経過も注意深く観察して記録する。 ・どの操作をしたらどうなったか分かるように</p> <p>定型文3 結果から～と考えた。 その理由は～だからである。 ・実験結果から導き出された結論を書く。 ・実験操作やグラフ、計算結果など、どの結果から何が書えるのか自分の考えを書く。 ・実験の改善点(ここはこうすればよかった。) ・疑問や気づき ・この実験を発展させてこんなことをやってみたい。</p>
<p>(準備・目的) 実験や観察で、何を確かめるのか、何を調べるのかをわかるように書く。 (予想) 理由も考えて結果を予測して書く。 (実験の方法) 量や器具など具体的に詳しく、工夫したことや注意すべきことも書く。</p>	<p>(結果) 実験の結果を書く。途中の様子も詳しく観察して書く。できるだけ数字で具体的に表そう。 (考察) 実験結果(グラフや計算結果)から導かれた、自分の考えを書く。 (感想・気づき・発展) この観察や実験で気づいたこと、疑問や新たな興味・関心などを書く。</p>

・課題 I を課す前の初歩的な指導
各項目に、何をどのように書くのか

・課題 I 提出後の指導
ポイントや定型文を、具体例や生徒の記述例を用いて指導

習得・活用を目指す英語授業の 考え方とその設計

松浦 伸和

広島大学教育学研究科 教授

1. 学習指導要領と付ける学力

(1) 改訂された学習指導要領の特徴

今回の学習指導要領の特徴を一言でまとめると、「問題解決型」であると言えよう。すなわち、現在行われている英語教育において、課題として指摘されている事柄を解決することを目指して改訂された。平成20年1月に出された『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について』では、外国語科の課題として、「社会や経済のグローバル化の急速な進展に伴い、単に受信した外国語を理解することにとどまらず、コミュニケーションの中で自らの考えなどを相手に伝えるための「発信力」の育成がより重要となっている。」「中学校・高等学校を通じて、コミュニケーションの中で基本的な語彙や文構造を活用する力が十分身に付いていない。」「内容的にまとまりのある一貫した文章を書く力が十分身に付いていない状況なども見られる。」などが指摘されている。

これまで学習指導要領は、経済成長期に対応できる人材育成を目指した改訂、いじめや不登校など教育問題への対応を目指した改訂など、その時々々の社会情勢を反映して改訂されてきたことが多い。それに対して今回は、

主として学力の点から課題やその原因を分析し、学力を中心とした生徒の実態を基にした改訂がなされたというところに特徴がある。

(2) 学校で付ける学力

学校で付けるべき学力については、平成19年6月に一部改訂された学校教育法第30条2項で規定されている（本条は小学校についての規定であり、中学校と高等学校は準用）。それは以下の通りである。

「…生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならない。」

これは、学習指導要領の総則にも反映され、学校教育で付ける力を、①基礎的・基本的な知識・技能 ②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等 ③主体的に学習に取り組む態度とし、それらを学力の3要素としている。

2. 英語授業での習得と活用

(1) 習得・活用とは

「習得」も「活用」も、前で述べた学校教

育法の条文で用いられている用語であるが、その内実を整理しておく必要がある。

「習得」は「基礎的な知識及び技能を習得させる」とあることから、「知識や技能を習って覚える、身に付けること」であることが容易にうかがえる。「活用」は「これら（＝基礎的な知識や技能）を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくむ」と書かれていることから判断すると、「活用力」などといった学力を示すのではなく、学習活動の総称である。すなわち、「身につけた知識や技能を、課題解決のために使わせること」を意味している。

(2) 英語科での習得と活用

英語科における習得と活用の内容であるが、中学校学習指導要領では2種類の言語活動を指導することになっている。すなわち、「言語材料について理解したり練習したりする活動」と「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」である。大まかに言えば、これが英語科での「習得」と「活用」を指している。さらに具体的な内容を、先般公表された『評価規準の作成のための参考資料』（以下、参考資料とする）に基づいて検討する。

まず「習得」であるが、平成22年3月に中央教育審議会教育課程部会から出された『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』では、「外国語においては、現在の評価の観点で言えば、「言語や文化についての知識・理解」などが、基礎的・基本的な知識・技能に着目した観点と位置付けられる。」とされている。すると、参考資料の「基本的な強勢やイントネーションなどの違いを理解してい

る。」「語句や文、文法などに関する知識を身に付けている。」「文構造や語法、文法などに関する知識を身に付けている。」「正しい語順や語法を用いて文を構成する知識を身に付けている。」などが該当する。そのような知識や技能を身に付けることが「習得」なのである。もちろんそれらに加えて、「電話に出たときにはThis is Matsuura speaking.と言う」「What's your name?は年上の人には使わない」など言語運用に関する知識や文化に関する知識の獲得も含まれる。

これまで英語教育の入門期であったため、中学校ではこの習得がなおざりにされる傾向があったことは否めない。すなわち、多少の言語的な誤りであろうとコミュニケーションができればよいという風潮である。しかし、その役割を小学校外国語活動に譲るので、中学校ではこれまで以上に正確さが求められ、文構造や文法項目を習得するための指導が必要になる。もちろん、かつて行われていた用語や用法の区別など、「文法のための文法」のような知識の指導を行うべきではない。言語材料を「コミュニケーション活動を支えるもの」としてとらえ、コミュニケーション活動と関連させて指導することが重要なのである。

「活用」については、参考資料で「語句や表現、文法事項などの知識を活用して短い英語の内容を正しく聞き取ることができる。」「語句や表現、文法事項などの知識を活用して正しく話すことができる。」「語句や表現、文法事項などの知識を活用して内容を正しく読み取ることができる。」「語句や表現、文法事項などの知識を活用して正しく書くことができる。」などを評価規準の設定例としている。習得した知識や基礎的な技能を、実際

に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの場面で、正確かつ適切に用いることを意味している。いわゆるコミュニケーション活動を遂行することであるとも言えよう。

「活用」は、今回の改訂でこれまで以上に時間を費やさなければならない。英語の授業時間数が大幅に増えたが、言語材料が語彙数を除いてほとんど増加がないことは、コミュニケーション能力の到達点を上げることを意味しているからである。中学校学習指導要領では、指導事項として「テーマを決めて簡単なスピーチをすること」「文と文のつながりに注意して文章を書くこと」などが加わった。高等学校では、「コミュニケーションの中で自らの考えなどについて内容的にまとまりある発信ができるようにすることを目指して、「英語表現Ⅱ」では、ディベートやディスカッション、プレゼンテーションという高度な活動まで行うことになっている。

これらのことから、これまで以上に言語活動について高いゴールを目指した指導をすることが求められているのである。

3. 授業設計の考え方

ここでは授業設計の考え方を考察する。英語の授業構成は、大きく変わってきた。その理由として、「目標に準拠した評価」が導入されたことが大きい。単元ごとに評価規準を設定して、その評価規準ごとにABCの判断をしなければならなくなった。そのため指導においても「この単元ではこの力を付ける」という「一点突破型」の指導がなされなければならなくなり、授業の組み立て方が変わったのである。具体的には次のような手順で行うことになる。

(1) 目標の設定：単元で付ける力の見極め

単元の目標とは、単元で付ける力と言い換えることができる。したがって、学習指導要領と関連していなければならない。たとえば、次のような教材を扱うことにしたとする。

単元：School in the USA

Tom：(写真を見せながら) This is

Judy. She's near her locker.

Kumi：Her locker?

Tom：Yes. Judy has many things at school. She puts them in her locker.

Kumi: Nice. I see some pictures on her locker too. Does she like music?

Tom：Yes, she does.

(New Crown の1パートを抜粋)

この単元の主たる目標を、「アメリカの学校生活を読み取る」と設定したとする(実際、そのような目標はよくみられる)。するとこの単元で付ける力は「アメリカの学校生活を読み取る力」なので、この単元を学習すれば、アメリカの学校生活について書かれている別の文章でも読めるようになっていなければならないのだが、もちろん、それは不可能である。当然、「アメリカの学校生活を読み取る力を付ける」は、学習指導要領の目標として書かれていない。

目標設定でもっとも大切なことは、この単元を用いて指導すると、次に繋がるどのような力を付けることができるのかを見極めることである。この単元は、Tomのせりふに着目すると、写真の説明をしている。すなわち、写真の説明の仕方のモデルになっているので

ある。したがって、この単元の主たる目標は、「口頭で絵や写真を説明する」とすればよい。もちろん実際の単元はもっと長いので、他にも「三単現を用いた文の構造を理解する」「間違ふことを恐れず英語で話す」などの目標も設定することになる。

(2) 評価規準の策定

評価規準の策定に当たっては、評価規準を独立して策定するのではなく、目標と関連させ、目標を評価できる観点と評価規準に当てはめることが肝要である。というのも、目標とはその単元で必ず身に付けるべき力を示したものである、その力が付いたかどうかを評価するのは当然であるからである。

たとえば、「口頭で絵や写真を説明する」という目標は、評価の観点は「外国語表現の能力」、評価規準は「適切さ」で評価する。同じように、「三単現を用いた文の構造を理解する」は「言語や文化についての知識・理解、言語についての知識」、「間違ふことを恐れず英語で話す」は「コミュニケーションへの関心・意欲・態度、言語活動への取組」で評価すればよい。なお、ここでは、現行ではなく参考資料で新たに示された観点を使用している。

(3) 単元計画の作成

授業の計画は、単時間計画ではなく単元計画が求められる。なぜなら、この単元を扱う数時間で、「口頭で絵や写真を説明することができる」など3つの力を付けなければならないからである。その際、従来のように、第1時間目はパート1、第2時間目はパート2、第3時間目はパート3、第4時間目は練習問

題、といった「積み重ね型」で指導するのは効率性に欠ける。言語材料の指導も言語活動の指導も分散化される上、新出語句や文法事項の理解や本文の内容理解など「教科書を教える」ことが中心となって、より重要な「絵や写真を説明する」活動がおろそかになる可能性があるからである。

授業は「逆向き設計 (backward design)」が有効である。ゴールから順に段階を逆にかけて指導内容を検討していく方法である。この場合なら、ゴールは「絵や写真を説明することができる」である。そこで、その1つ前の段階では何ができなければならないのか、何をしてあげればいいのかを考えるのである。すると、「絵や写真を説明する練習をする」ことになるであろう。十分に練習をしなければ、説明できるようにならないからである。では、そのさらに1つ前はどうかであろうか。「絵や写真の説明の仕方を知る」ことが考えられる。説明をしようにも、説明の仕方が分からなければできないからである。同じように考えると、その前には「絵や写真をする時に用いる語彙や表現を知る」、そして「絵や写真を説明する文章から探す」、「絵や写真を説明した文章を読む」という順番になる。指導計画を立案する際には、これを元に戻して、「絵や写真を説明した文章を読む」「絵や写真を説明する時に用いる語彙や表現を文章から探す」「絵や写真を説明する時に用いる他の語彙や表現を知る」「絵や写真の説明の仕方を知る」「絵や写真を説明する練習をする」という手順で指導して、最後には「絵や写真を説明することができる」ようになったかどうかを評価すればいいのである。

だが、実際の単元の組み立てに当たっては、

他の目標にも到達できるようにしなければならない。その場合、多くは「三単現を用いた文の構造を理解する」など言語材料に関することが多い。したがって、言語材料の指導と言語活動の指導のバランスを考える必要があると言えよう。前半の数時間で言語材料の指導を行い、後半の数時間を言語活動に指導に充てることがあるが、両者が独立しているような印象を与えるし、それぞれに充てる時間が少なくなるので考えものである。どの時間も両者が含まれる下の図のような「スラッシュ（/）型の授業構成」が望ましい。

第1時間め	/
言語材料の指導	
言語活動の指導	
第5時間め	

この単元で言えば、最初の数時間は三単現の導入や練習を行うことを中心とするが、本文の中で絵や写真を説明するのに使えそうな表現を探したり、それを用いて表現するような簡単な練習をするのである。時間を追うにつれて三単現は復習程度にとどめて、絵や写真の説明の仕方を教えたり、練習したりすることに多くの時間を割くようにしたい。

以上述べたように、「この単元でこんな英語力を付ける」から「この力を付けるための単元」への転換、そして、その目標を目指した一直線の指導が望まれているのである。

4. まとめ

最後に、「活用」はすべての教科で行わなければならないことである。『児童生徒の学習評価の在り方について（報告）』の中では、思考・判断・表現の評価に当たって、「基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価する」ことを求めている。さらに、「それぞれの教科の知識・技能を活用する、論述、発表や討論、観察・実験とレポートの作成といった新しい学習指導要領において充実が求められている学習活動を積極的に取り入れ」ることを提言している。

したがって、英語科においては、それらを英語で行えるようになるための戦略や典型的な表現を指導することも重要な役割であることを認識しておかなければならない。

<主要参考文献>

- ・ 国立教育政策研究所（2010）『評価規準の作成のための参考資料』
- ・ 中央教育審議会（2010）『児童生徒の学習評価の在り方について』（報告）
- ・ 松浦伸和（2010a）「小学校外国語活動の評価の工夫」『教職研修』455号
 ——（2010b）「教科の学習の記録 外国語」『新指導要録の解説と実務』文化図書
 ——（2010c）「『外国語活動』の評価」『新しい指導要録とこれからの評価』ぎょうせい
- ・ 文部科学省（2010）「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について」（通知）
- ・ 光野公司郎（2009）『「活用・探究型授業」を支える論証能力』明治図書

英語の学力の評価

加納 幹雄

金沢大学 教授

1. 学習と評価の考え方

現在、全国の学校で行われている学習とその評価の考え方を理解するには、平成12年12月4日の教育課程審議会の答申「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」が参考になる。そこでは各学校で行われている「観点別学習状況の評価」の基本となる理念・考え方が述べられている。その答申の冒頭に、「学校における教育活動は、意図的、計画的、組織的に行われるものであり、一般的に、計画、実践、評価という一連の活動が繰り返されながら、児童生徒のよりよい成長を目指した指導が展開されている。学習の評価は、教育がその目標に照らしてどのように行われ、児童生徒がその目標の実現に向けてどのように変容しているかを明らかにし、また、どのような点でつまずき、それを改善するためにどのように支援していけばよいかを明らかにしようとする、言わば教育改善の方法とも言うべきものであり、学習の評価を適切に行うことは公の教育機関である学校の基本的な責務である」とあり、学習の評価は、設定された目標の実現状況を測るものであることと同時に教育活動に生かすべきであると説明している。このような考え方に立って学習の評価を考えると、最初の前提と

なることは、目標とは何か、目標の設定の必要性、英語の学力の考え方などについて十分に理解する必要があるということになる。

2. 学力のとらえ方

英語や数学など教科の学力を評価するときには、その教科の学力をどうとらえるかとか学力を構成する要素といったものを明確にするのが出発点になる。前述した教育課程審議会において、現行の学習指導要領の実施に併せて学習の評価の在り方が審議され、それ以前から示されている観点別に学習の状況の評価するという考え方をさらに発展させるよう答申されている。その答申の中に、従前から文部科学省は、学習指導要領や指導要録において評価の枠組みを示してきているとし、観点を設けて評価を行うことを基本としてしていると述べている。その説明の項では、併せて学力のとらえ方が示されているので、該当部分を引用しながらまとめる。

「学力については、知識の量のみでとらえるのではなく、学習指導要領に示す基礎的・基本的な内容を確実に身につけることはもとより、それにとどまることなく、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」はぐくまれているかどうかによってとらえる必要がある。」

さらに、答申では、評価の在り方について同じ項で以下のようにまとめている。評価に当たっては、一人一人のよい点や可能性を評価する、つまり一人一人の優れた点を積極的に育成し伸ばすことが必要であるという指導上の考え方や一人一人の伸びを評価するという点が指摘され、機械的・一律的な評価の在り方に対する警鐘とも受け取れる。

「これからの評価においては、観点別学習状況の評価を基本とした現行の評価方法を発展させ、目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）を一層重視するとともに、児童生徒一人一人のよい点や可能性、進歩の状況などを評価するため、個人内評価を工夫することが重要である。」

3. 観点別学習状況の評価の考え方と学力のとらえ方

学力については、単なる知識の量のみでとらえないということは今や周知の事実である。国の示す資料では、学習指導要領に示されている基礎的・基本的な内容が獲得されているかどうかは測られるべきであり、それにとどまることなく自ら学び自ら考える力といった「生きる力」についてもはぐくまれているかどうかによってとらえるべきであると述べられている。このような考え方に基づくならば、英語の学力について、例えば、英語の文法知識や語彙に限定したり、ペーパーテストという手法に依存し読むことや書くことの領域に限定した評価を行ったり、あるいはもっと踏み込んで言えば、基礎的・基本的な内容のみ指導し評価することは、結果として学力の全体をとらえていないことになる。

このように考えてくると次に問題となるの

は、学力の総体は何かである。確かに、全国の各学校が設けている学校の教育目標や学習の目標は、学習指導要領に示されている目標や内容などがベースとなっており、各学校はそれを具体化した目標に設定し直し達成を目指している。したがって、学習指導要領に示されている全国の学校が目指す外国語科の目標は各学校が達成すべき力の元であり、目標が学力そのものであるといえよう。

しかしながら、例えば、英語の文章を読むことと言えば、「英文が読める」といっても極めて精緻に一字一句を解説するようにして読む場合もあれば、およその概要や要点が読み取れば読めたと言える場合もある。また、場合によっては、読み取ってそれに返事を書いたり要約して報告書に仕上げるといったケースもある。このように読むことの指導は、多岐にわたっている。このような様々な力が複雑に寄り集まっている複合体として学力をとらえるならば、評価に当たっては、目標に示されている総体としての英語の学力を分析して構成要素化し、より分けながら評価の物差しを当てることとなる。いわゆる目標に準拠して観点を設け、観点別に評価を行うというシステムを当てはめることになる。

最近では、ヨーロッパ共同体を初めとしてのどの国にもそれぞれの能力の判定規準や判定基準を設ける努力がなされている。日本の場合は、従前から学習指導要領が示されて各学校がその目標の実現に努力をしている歴史があり、そうした教育事情を汲めば、一般的な学力論や評価観あるいは評価の仕組みをそのまま持ち込むのは適当とは言えない。ここに、授業で学んだ学習の成果を判定する意味がある。学校以外にも、英語の力を判定するため

の検査はいくつもあるが、それらは学校の授業の目標や内容、方法とは関係なく実施されており、授業で行われる学習の成果を判定することと根本的に違うことを理解する必要がある。

4. 学習指導要領に示されている外国語科の目標と学力

それぞれの学校で行われている教育の目標や内容は、学習指導要領に示されている目標や内容あるいは内容の取り扱いなどに基づいて学校ごとに具体化されている。そのため、学習指導要領に示される外国語科の目標は出発点となっている。以下に、平成20年と21年にそれぞれ告示された中学校と高等学校の学習指導要領の外国語科の目標と、学習指導要領解説に示されている目標の構成の柱を併記し、学力全体を構成する力を考えてみる。

○中学校外国語科の目標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

- (1) 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深める。
- (2) 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図る。
- (3) 聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う。

○高等学校外国語科の目標

外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを

図ろうとする態度の育成を図り、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりするコミュニケーション能力を養う。

- (1) 外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深めること。
- (2) 外国語を通じて、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度を育成すること。
- (3) 外国語を通じて、情報や考えなどを的確に理解したり適切に伝えたりする能力を養うこと。

このように外国語科の目標に併せてそれを構成する柱になる事項が解説されている。したがって、英語の学力の全体を考察するには、この構成要素・柱が手がかりとなる。

そこで、学習指導要領に示されている目標から学力の全体像が眺められるように学力をモデル化した表を参考に取り上げてみる。その表を作成するには、初めに中学校や高等学校の目標から以下の4つの構成要素にまとめ直すことが前提となっている

- ①言語の知識や文化の理解
- ②英語を用いたコミュニケーション活動を行う際にみられる積極的な姿勢や態度
- ③英語を聞いたり、英語で書かれたものを読んで理解するといった受け取る力
- ④英語で話したり、英語を書いたりして自分の考えなどを相手に発信する力

このまとめ直した構成要素の最初に付した番号①～④を図に当てはめてみる。

聞くことの力 ③	読むことの力 ③	話すことの力 ④	書くことの力 ④
①言語に関する知識・文化に関する理解			
②積極的にコミュニケーションを図る態度			

5. 英語の学力モデルと観点別学習状況の評価の考え方との関連

観点別学習状況の評価を進めるに当たっての「観点」とは、学力を分析的に眺める際の視点といえる。国は、この観点を学習指導要領に示されている目標や内容を踏まえて「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4つの観点を示し、平成22年3月には新しい学習指導要領で定められている学力の3つの要素に合わせて「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「知識・理解」「技能」に整理している。それは、複雑な構成をとる複合体としての学力を、学習指導要領の根幹をなす学力観に基づいて、複数の観点から評価を行おうとする姿勢である。中学校外国語科においては、先に示された4つの観点を、目標に盛り込まれている内容の特徴に基づき「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」「言語や文化についての知識・理解」の観点到整理されている。

次に、目標から導かれた学力モデルと設定された4つの観点や評価規準の関係をみる。平成14年や16年に国立教育政策研究所教育課程研究センターから示されている資料を参考にし、観点と学力が育っているかどうかを判断するよりどころを示す「評価規準」の関連を先の学力モデルに合わせて示すと以下の図ができる。外国語科目の場合は、「聞くこと」「話すこと」「読むこと」「書くこと」の4つの領域をまとまりととらえ、このまとまりごとに、評価規準やその具体例を示している。

このようにして、現在では、学習指導要領に示されている目標を学力と見なし、その目

▲観点		*評価規準	
英語の観点別評価モデル図			
▲外国語理解の能力		▲外国語表現の能力	
聞くこと * 正確な聞き取り * 適切な聞き取り	読むこと * 正確な読み取り・音読 * 適切な読み取り・音読	話すこと * 正確な発話 * 適切な発話	書くこと * 正確な筆記 * 適切な筆記
▲言語に関する知識・文化に関する理解 * 言語についての知識 * 文化についての理解			
▲積極的にコミュニケーションを図る態度 * 言語活動への取り組み * コミュニケーションへの継続			

標の構成要素から学力を判定する観点や評価規準を設けて評価する仕組みとなっている。

参考文献

- ・教育課程審議会（2000）「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について」（答申）
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター（2002）「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（中学校）」
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター（2004）「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料（高等学校）」
- ・国立教育政策研究所教育課程研究センター（2010）「評価規準の作成のための参考資料（中学校）」
- ・中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会（2010）「児童生徒の学習評価の在り方について」（答申）
- ・文部科学省（2008）「中学校学習指導要領解説（外国語編）」
- ・文部科学省（2009）「高等学校学習指導要領解説（外国語編・英語編）」
- ・文部省（1999）「中学校学習指導要領解説（外国語編）」
- ・文部省（1999）「高等学校学習指導要領解説（外国語編・英語編）」

英語科における言語力を高める授業づくり — 2種類の言語活動のつながりを意識した実践を通して —

山崎 学肖

広島大学附属東雲中学校 教諭

1. はじめに

我々の生活は言語使用により成り立っていると言っても過言ではない。日常の行動や学習活動などほとんどすべての場面において言語を使って活動している。甲斐(2009)は「新学習指導要領において、『各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること』と書いてあり、上の引用の『児童』が中学校においては『生徒』に置き換えられているだけであることを示している。このことは、9年間の義務教育では、各教科等をあげて『思考力、判断力、表現力等』の育成を重視すべきことが指摘されているわけである。この『思考力、判断力、表現力』は『言語力』という用語を具体的に説明した表現である」と論じており、これからの教育において言語力を高めることが求められていることを述べている。

言葉に関して言えば、日本全国でも方言のように日本語が様々な使われ方をしている。自分の体験談であるが、高校生まで18年間育

ってきた広島を離れ、6年間大学生生活を徳島県で過ごした。その時にも言葉(方言)の不思議さを考えたことがある。方言が「面白い」と感じるか否かは多くの意見があるだろうが、日本人が使っている同じ日本語でも様々な表現方法や表現形態があることを改めて実感した体験であり、言葉に対する見方が変わったことを実感した。

また、現代では若者(特に女子中高校生を中心に)が多くの言葉を創りだしている。これを取り上げて、「言葉が歪んでいる」などと批判する声も多く聞かれる。具体的に言えば、「ヤバイ」という言葉は使う状況によって違う意味をあらわす。美味しいものを食べた時の「ヤバイ」と何か失敗した時の「ヤバイ」は当然意味が異なるし、表現方法も違ってくる。

では、このような状況や心情を表した表現を創りだす若者たちは言語力が低いのだろうか? 言語力とは何を示すことだろうか? 言語力を高めるためには何が必要なのだろうか? これらの視点を中心にして、今回は英語科において言語力を高めるための言語活動を中心とした授業づくりを提案していきたい。

2. 言語力育成について

(1) 教育全体としての言語力育成について

前述したように、新学習指導要領では、国語科や英語科だけでなくすべての教科・領域において「思考力、判断力、表現力の育成」が重要となっており、言語力とはそれらの力を具体的に示した表現であることを確認した。さらにすべての教科・領域において言語活動を充実させることの必要性を謳っている。

言語力の考え方については、中央教育審議会・教育課程部会に設けられた「言語力育成協力者会議」における「言語力の育成方策について」でどのように育成すべきかが取り上げられている。そこには、「言語力とは、知識と経験、論理的思考、感性・情緒などを基盤として、自らの考えを深め、他者とコミュニケーションを行うために言語を運用するのに必要な能力を意味するものとする」と定義されている。また「言語で伝える内容が貧弱なものとなり、言語に関する感性や知識・技能などが育ちにくくなってきている。このため、言葉に対する感性を磨き、言語生活を豊かにすることが大変強く求められている。」という表現からは言語力育成の必要性を読み取ることができる。さらに、言語の果たす役割について①「知的活動に関すること」、②「感情・情緒に関すること」、③「他者とのコミュニケーションに関すること」の3つの側面から言及しており、これら言語の果たす役割に応じた指導の充実の必要性が述べられている。すなわち、言語力を育成するためには、これらの観点を重視し、言語の役割を意識した指導をすべての教科で行う必要がある。

(2) 英語科としての言語力育成について

「英語」という言葉そのものを扱う英語科において、言語力育成に関してはさほど驚く

ようなことでもないであろう。新学習指導要領にも英語科の目標として、「外国語を通じて、言語や文化に対する理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことなどのコミュニケーション能力の基礎を養う」と明言されている。この「コミュニケーション能力の育成」という目標が我々英語教師には大きく、どのような指導を行えばよいのか迷う要因になっている。

新学習指導要領には続いて、コミュニケーション能力を育成するための言語活動が4つの技能ごとに設定されており、それらの具体的な例を参考にしながら授業を考える。しかしながら、その言語活動にも性質の違う言語活動があるということを押さえておかななくてはならない。1つ目は「言語材料について理解したり練習したりする活動」であり、これはパターンプラクティスに代表されるような機械的な練習で、英語の基礎基本を学習する活動である。2つ目は「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合うなどの活動」であり、この活動を通してコミュニケーション能力を育成する方針である。

さらに、平田ほか(2008)によると「『理解させてから使用させる』という単線的な発想から脱却して、『使用の中で理解させ、さらに使用させる』という使用を中心とした双方向の指導が求められる」と述べている。このことから、現場の中学校ではかなり多くのコミュニケーション活動が授業の中で展開されてきた。しかしながら、2つ目の言語活動のイメージが強すぎて、1つ目の言語活動を軽視してしまう傾向があるように感じる。極端な言い方をすれば、「使わせておけ

ばいい」というような活動が多くなっているのではないか。それでは、学習指導要領が本当に意図することとは外れ、更に生徒に英語を定着させることができないだろう。

そこで、英語科として言語力を育成する上で必要な授業実践例を示すことで、これら2種類の言語活動をどのように指導していくかを示していく。

3. 実践例

(1) 実践例1

【どのように音読する？(中学1年生)】

中学1年生の教科書においては、ほとんどの内容が会話文で書かれている(本校はNew Horizon English Course Iを使用している)。この会話という形態は教材として非常に深い意味を持っていると考えている。なぜなら、会話文には必ず状況が必要で、その状況によっては同じ英語表現でも意味が変わってくるからである。そして、何気ない会話文でも、読み方によって少しイメージが変わってくるのである。

その具体例として、「Unit 4 日本大好き -Part 1 これは何-」を取り上げる。下に教科書の会話文を提示する。

Mike: What's this? Judy: It's a bird. Mike: That's right. What's this? Judy: I don't know. Is it an animal? Mike: Yes, it is. It's a rabbit. Judy: Really?
--

図1 教科書の会話文の例

このページでは疑問詞のwhatの導入・練習が期待される内容である。ほとんどの学校で

は、この内容を扱う時に、疑問詞をいかに練習させるか、いかに習得させるか、といったことに注意が集まると思う。しかしながら、教科書の内容を扱う時に考えないといけないことは、「この教材で何を教えることができるのか?」ということである。従来通りの疑問文の練習のみで終わってしまえば、この教科書内容の価値が低くなってしまう。

そこで、疑問詞の説明と練習、そして内容理解を終えた後の音読練習で少し工夫を加えてみることを提案する。これまでの研究により、音読練習には様々な効果があることが示されている。土屋(2004)は、日本のような外国語環境における英語学習において音読は、スピーキングの基礎となる大切な練習と捉えている。それは、音読練習からスピーチや演劇など様々な活動に発展が可能だからである。また音読練習は、英語の基本的な読みを習得する練習の1つでもある。門田(2007)は、音読の効果として「単語認知の自動化機能」と「新規学習項目の内在化機能」の2つをあげている。これらの練習を通して、英語の基本的な読みに関する練習、つまり新学習指導要領で言えば「言語材料について理解したり練習したりする活動」をすることが可能なのである。

さらに音読について、新学習指導要領では「読むこと」の言語活動の例として、「(イ)書かれた内容を考えながら黙読したり、その内容が表現されるように音読すること」と明記されており、今回示す授業例は、この内容を目標とした活動である。この音読活動は、これから重視される「英語を活用する力」の1つの要素であると考えられる。ただ、記号としての文字を音声化するだけではなく、状況や

人物の心情に合わせて音読する機会を増やすことで、生徒の言語に対する関心を引くことができ、言語力を高めることができる。と考える。

今回取り上げた教材で具体的に考えてみると、例えば最後のJudyの発話に注目してみる。この会話文では、折り紙をつかってMikeがJudyにクイズを出している設定である。Mikeの作ったウサギの折り紙を見て、最後に「Really?」とJudyが発言するのだが、この1文（厳密に言えば1単語であるが）をどのように読むかによって、Judyはどんな性格の持ち主なのか少し理解できると考える。

これを考える時には、2つの答えがあるのではないかと思う。1つは、普通のテンポで最後を上げ調子で読む場合である。この読み方だと驚きを表す「本当に?」という意味になる。そうなると、Judyは素直でいい子であるという解釈につながってくる。2つ目は、少しゆっくりで最後を上げ調子で読む場合である。この場合は少なくとも1つ目の状況とは異なることが分かると思う。この場合だと、少し疑いの気持ちを持ちながら「本当に?」と言っている。このことからJudyは少し疑い深い女の子ではないかと推測できる。このように、1文ないしは1単語でも読み方を考えることによって、会話の状況、登場人物の心情がイメージしやすくなるのではないかと考える。

この考え方は日本語でも同様である。つまり、日常生活で自分たちが使っている言葉をイメージしながら、当てはめてみることでこの会話を自分だったらどう読むのかということを考えさせることができる。このように音読を少し工夫するだけで、今まで学習した内

容を膨らませることができ、生徒にとって言葉を使って考えさせる良い機会を与えるのではないかと考える。

(2) 実践例 2

【どのように音読する? (中学2年生)】

次の例も、前述した内容と同じ音読に焦点を当てた指導の1つである。今回は中学2年生を対象とし、内容としては接続詞 (if, that, when, because) を学習した後の復習の活動として位置付けた。

Mike: Hello, Emi. What are you going to do on Sunday?
 Emi: I'm going to go shopping if it is sunny. But if it is rainy, I'm going to watch TV at home.
 Mike: Oh, great! May I go shopping with you?
 Emi: Well, I think that it will be rainy on Sunday.
 Mike: Oh, really? I hope that it will be sunny on Sunday.
 Emi: I think so, too.

図2 自作の会話文例

図2に示した会話は教科書に掲載されている内容ではないが、接続詞を使った文章を正確に読み取ることができるかどうかを確認するために用いた。

授業の手順としては、音読をする前に内容理解を行わないといけない。内容を正確に理解していないと適切な音読をすることができないのである。正確な内容理解を行う際に、まず生徒に「この会話をまとめるとどのような内容になる?」と問いかけた。この問いかけは、かなり唐突で生徒にとってはハードルが高いように思われたので、この発問をした後に、「会話の内容をまとめるときに、『○○

「ただ、△△だ。」のような形式でまとめられるように考えてみよう。」と補足した。この補足をした後に生徒に考えさせる時間を取り、答えを全体で確認した。

この会話文が面白いのは、答えが必ずしも1つではないということである。実際に、生徒の答えも2種類に分かれた。1つ目は、「MikeとEmiは日曜日に晴れたら買い物に行くが、雨になりそうなので行けそうにない」という答えである。この答えは、会話内容を正確に読み取っている。しかしながら、これだけでは、この教材の価値としては少し物足りないと考える。英語を文字通り読んで理解することは大切な力であるが、言語力といった場合に、主体的にテキストを読み取る「読解力」という力に焦点を当てると次に示す2つ目の答えも考えられる。

2つ目の答えは、「MikeはEmiと一緒に買い物に行きたいが、Emiはあまり行きたくない」である。この会話文の中には、どこにも『EmiがMikeと買い物に行きたくない』という記述はない。ではなぜこういう答えに至ったのであろうか？生徒にこの答えの理由を聞くと、「2番目のEmiの発話の“Well”という言葉で、Emiはためらっている様子が分かる」と答えた生徒が多かった。Mikeが“May I go shopping with you?”とたずねた後の受け答えとしては、例えば“All right. / OK.”などの答えが予測されるがこの場面ではその答えがない。つまり、はっきりとではないがこれらの答えがないということは、遠まわしにEmiは断っていることが分かるのである。このように、文字通りの理解から状況・心情を読み取る段階に行くことが大切なのである。

では、この2つの答えの違いは次にどこに

活用できるのかと言うと、Emiの最後の発話である“I think so, too.”という表現に関わってくる。1つ目の読み方でいけば、EmiはMikeと買い物に行くのにあまり抵抗がないので、「確かにそうだよね」という意味合いを含めて、うなずきながら読むことができる。しかし、2つ目の読み方でいけば、Emiは遠まわしに行きたくないことを伝えるわけであるから、少し戸惑ってつまりながら「ああ、そ、そうだね」のように読むことが適切であろう。このように読む場合、『表情はどうすればいいのだろうか』という問いを生徒に投げかければ、面白い意見も返ってくる。

Mikeについても言及すれば、MikeはEmiと一緒にいきたいという意思を“I hope that it will be sunny on Sunday.”という1文で読み取ることができる。つまりMikeはEmiのことが気になっている（もしくは恋心を抱いている）状態なのであろう。これで、2人の心情や状況が確認できると、後は生徒が自ら他の文章をどのように音読すればいいのか考えて練習をする。教師として生徒の言語力を高めるためには、生徒にいかにかえさせるかということと、どこまで教えるのかという意図を教師が明確にもたなければならないのである。

(3) 実践例3

【言語技術を活用した指導（中学2年生）】

今まで2つの授業例を示してきたが、2つとも「読むこと」に焦点が置かれた内容であった。最後の例として「読むこと」ではなく「書くこと」を中心にした指導例を提示する。この実践例は本校の松村教諭の実践であるが、今回は本人の了承を得て掲載することができ

た。

「書くこと」は4技能においても一番難しく、生徒にとっては気の進まない活動であるように思われる。広島県で行われている中学2年生を対象とした「基礎・基本定着状況調査」においても4技能の中で「書くこと」が一番低い通過率であった。しかし、学習指導要領においては、4つの技能を総合的に育成する指導を充実することが方向づけられている。直山(2009)は「自分の思いを相手に深く理解してもらうために言語力を身につけさせるためには、『書く』活動が大変重要である。」と「書くこと」の重要性を述べている。

このように生徒にとっては難しいがとても重要な「書くこと」についての指導を示すことにする。特に「書くこと」の指導において「言語技術」を活用した指導実践例である。「言語技術」とは、論理的に思考したり、コミュニケーションをとったりするための技術である。三森(2002)によると、欧米の母語教育では言語技術が中心となっており、日本人が英語を学習するにあたり、日本語で言語技術を学習することは有効であるとされている。日本人の英語学習者にとって母語の日本語と英語には構造上の違いが多く見られ、この違いが習得をより難しくさせている。日本語の特徴としては、①一人称の主語が省略される、②理由が先行する、③主張や意見が最後に来る、であり英語とは全く逆の構造を有している。これらの違いを理解し、英語を効率的に学習する一つの方法が「言語技術」である。

今回の指導手順としては「言語技術」の1つである「問答ゲーム」を活用した指導から始まる。このゲームをする目的としては、英

語に速やかに移行できる日本語のコミュニケーション・スキルを獲得させること(三森2003)である。いきなり英語を使つての問答ゲームは難しいので、日本語を用いた「問答ゲーム」から始めた。

図3と図4はそのゲームの内容を少し示したものである。このゲームは最初に口頭で行うことにより、「話すこと」にもつながる指導の1つであると考えられる。そして「話すこと」から「書くこと」につなぐ活動としても機能する。これらのゲームを活用していけば英語の言語力を培うことも可能である。実際に、この活動を行った生徒の感想を示す。

<生徒のコメント例>

- ・いつも日本語の語順で英語を書こうとしていたので、うまく書けなかったけど、問答ゲームで「誰が」「どうする」を意識して書くようになった。
- ・文を書く時に、主体が誰なのかを考えるようになって、前よりも文がうまく書けるようになった。
- ・言いたいことを最初に言って、理由をそのあとにつける形は、英語以外でも活用できるので、よかった。

これらの感想から分かるように、このゲームは日本語と英語の違いを理解した上で、英語の言語力を伸ばすことに有効な活動である。また、この指導を終えて生徒にライティング課題を与えたところ、指導以前の作品と比べると、自分の伝えたいことがより明確になっており、そして分かりやすく整理された表現になっていることが分かった。生徒の言語力を高めていくためには、このような地道な努

質問する人	答える人
あなたは〇〇が好きですか?	好きです。
誰が〇〇を好きですか?	私が〇〇を好きです。 ※主語(～は、～が)が誰なのか、何なのかを明確にしよう。
なぜあなたは〇〇を好きなのですか?	好きな理由は2つあります。1つ目は、〇〇は面白いからです。2つ目は、〇〇はワクワクするからです。 ※理由は2つ以上言いましょう。理由に番号をつけることをナンバリングと言います。ナンバリングを利用しましょう。
今言ったことをまとめて言ってください。最後にまとめの文を言ってください。	私は〇〇が好きです。理由は2つあります。1つ目は、〇〇は面白いからです。2つ目は、〇〇はワクワクするからです。だから、私は〇〇が好きです。

図3 問答ゲーム (日本語バージョン)

質問する人	答える人
Do you like 〇〇?	I like 〇〇.
Who likes 〇〇?	I like 〇〇.
Why do you like 〇〇?	I have two reasons. First, 〇〇 is interesting. Second, 〇〇 is exciting.
From the beginning, please.	I like 〇〇. I have two reasons. First, 〇〇 is interesting. Second, 〇〇 is exciting. That's why I like 〇〇.

図4 問答ゲーム (英語バージョン)

力を要する活動を重視していかなくてはいけない。

4. おわりに

今回は新学習指導要領の改訂にともない、現在注目を集めている言語力を中心に、英語科における言語力を高める言語活動を中心とした授業づくりについて言及してきた。これらの活動は生徒の言語力(言語を運用するのに必要な能力)を高めるということを、日々の授業実践で確認してきている。

実践例1では1単語でも状況や心情をとらえることができ、「感情・情緒」や「他者とのコミュニケーション」という言語の果たす役割を意識した指導でもあり、言語力を高めるために有効であると考えられる。実践例2においては、言語の果たす役割の「知的活動」に関

する活動であり、2つの意見を交流すること、そしてそのように考えた理由を文章から読み取る活動を行うことで、生徒が自然と思考し、言語力の育成に寄与すると考える。最後の実践例3では、「言語技術」を活用して「知的活動」と「他者とのコミュニケーション」の両方に焦点をあてた指導になっている。「知的活動」に関することと言えば、的確に相手に伝えるために、どのような表現を使用すべきか学習することができ、そしてこのような学習を繰り返すことで自分の言いたいことを伝える力(自己表現力)を高めることができると考えている。特にこの活動は、大津(2009)が述べる「ことばを知っているだけではなく、ことばについて知っている」という力が身につくのではないかと考えている。単に「ことばを知っている」だけでは、状況

や心情、相手に適切な表現を常に使うことは難しい。「ことばについて知っている」力を身につけると、生徒自身がその状況や心情、相手を考慮してどのような表現を使うことが可能なのか考えることができる。つまり、「ことばについて知っている」ということは、言語力を高めるために必要な力であることが言える。

今回提案した授業内容は、新学習指導要領で示されていた2種類の言語活動（「言語材料について理解したり練習したりする活動」と「実際に言語を使用して互いの考えや気持ちを伝え合う」）を結びつけた活動である。このように、これら2つの活動は別々のものではなく、授業の中で効果的につなげていくことが求められてくるのである。2種類の言語活動を使い分けるのではなく、2種類の言語活動をつなげていく視点をもって授業を構成していくことが大切である。

最後に授業づくりにおいて必要なことは、まずわれわれ教師が生徒の実態を正確に把握することである。そして、生徒たちに必要な能力は何なのか（実態把握）、どのような資質・能力を育てなければならないのか（目標・評価）、そのためにどのような活動が有効なのか（方法）を考えなければならない。生徒の言語力を高めるためには、まずわれわれ教師がクラスルームイングリッシュのように英語を率先して使用し言語環境を整え、それが面白いと生徒に伝わるような指導や活動を仕組むことが大切になってくると考える。

- 変容を促す指導にかかわるグループ研究の概要ー」山梨県総合教育センター 2007
- ・ 門田修平『シャドーイングと音読の科学』コスモビア 2007
 - ・ 甲斐睦朗「言語力を育成するとは」『新学習指導要領対応 言語力を育てる授業づくり』図書文化 2009
 - ・ 柏崎秀子「言語力育成を目指すこれからの教育の探究ー方策の分析に見る方向性と課題ー」『実践女子大学文学部紀要』第52集
 - ・ 平田 和人編『中学校 新学習指導要領の展開 外国語科英語編』明治図書 2008
 - ・ 松村 健ほか「英語科における表現力を高めるためのライティング指導の在り方についてー「言語技術」を活用した指導の実践を通してー」広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』第41集 pp85-91 2009
 - ・ 直山木綿子「外国語科で育てる言語力」『新学習指導要領対応 言語力を育てる授業づくり』図書文化 2009
 - ・ 大津由紀雄・窪園晴夫『ことばの力を育む』慶応義塾大学出版会 2008
 - ・ 土屋澄男『英語コミュニケーションの基礎を作る音読指導』研究社 2004
 - ・ 三森ゆりか『論理的に考える力を引き出す』一声社 2002
 - ・ 三森ゆりか『外国語を身につけるための日本語レッスン』白水社 2003
 - ・ 山崎学肖ほか「英語科における表現力を高めるための音読指導の在り方についてⅡー「マインドマップ」と「創造的日本語表現」を用いた音読指導の工夫ー」広島大学附属東雲中学校研究紀要『中学教育』第41集 pp77-84 2009

引用・参考文献

- ・ 深沢信吾「各教科・領域を通じた言語力の向上に関する研究ー言語活動の充実により児童・生徒の

活用力を高める授業の実際

— 対話の要約を通じた、「活用力」の育成 —

千菊 基司

広島大学附属福山中・高等学校 教諭

1. はじめに

今回の学習指導要領改訂により、授業時間数が増加したにもかかわらず指導内容が増加されなかったことから、言語材料についての知識・理解を深める言語活動から、知識を活用する指導を充実させることが英語教師に求められている。言語活動の4つの領域でそれぞれ新たに指導事項が加えられた。これまで以上に、複数の技能を統合した活動の展開や、使いながら知識の定着を図るという姿勢で、言語活動を授業展開に組み込むことが求められている。

2. 活動の設定と、指導手順の考え方

「書くこと」における新たな指導事項に「自分の考えや気持ちなどが読み手に正しく伝わるように、文と文のつながりなどに注意して文章を書くこと」が加えられた。内容的にまとまりのある「文章」を書く力が不十分だという課題に対応してのことである（『中学校学習指導要領解説 外国語編』p.19）。この課題の達成のためのサブスキルを高めるために、「聞き取った対話の要約活動」を設定した。

対話の内容を聞き取り、英語で要約するには、「まとまりのある英語を聞き、概要や要

点を適切に聞き取ること」が、まずできなければならない。要約するのは、それを誰かに伝えるためであるが、体験した身近なことからを日記に書いたり、口頭で発表するような活動はこれまでも行われてきたことと思われる。まず聞き手や読み手のために対話の発生する設定を簡潔にまとめ、話の展開を数文で記述するのだが、複数の情報から「必要な」情報の取捨選択を行うには、対話全体から考えられるメッセージ（その対話や出来事の記述を通し、作り手の伝えたいこと）を考え、複数の情報間の優先順位を考える基準をつくる必要がある。この場面で思考力が最大限に必要とされることに注目したい。

実際の授業では、例えば、要約文にタイトルをつける活動などがふさわしいであろう。

また、要約文を英語で書かせれば、語句を文法的に正しく使うことはもちろん、接続詞や代名詞などを利用してつながりをもたせたり、内容の重複を削ることも指導する必要がある。このように活動を展開すれば、内容的・文法的に一貫性の強い文章を作り出す力を育てることができる。

さらに、メッセージを英語で書かせることで、表現力を高めることにもなる。このように考え、活動を設定した。

3. 活動の円滑な遂行のための工夫

思考力・表現力を高める活動は、なかなか生徒にとっては難しい活動のようである。したがって、段階をおって「活用力」の要求レベルをあげたり、マネジメントを工夫し、生徒の活動を活性化し、動機付けを保つために、以下のような工夫をする必要がある。

(1) 解答作成の使用言語

「解答」の作成のための使用言語を日本語にすれば、「聞くこと」の活動になる。英語にすれば、「書くこと」の活動になる。どちらであっても、できごとの記述に加え、登場人物の気持ちをとらえ、英語で表現することも含めて活動させたい。最初は「聞くこと」の活動から入り、要約のコツを理解させてから、英語での要約に入ると生徒の負担も少なくて済み、動機付けを保つことができるであろう。

英語で記述する場合、時制のコントロールは、生徒の学習の進み具合に応じて行う。例えば、過去形の習熟のために行いたいのであれば、過去時制で書き、自分の体験談を話すための原稿の作成につなげることができる。関係詞節を利用して記述させたいのであれば、未習の過去完了の使用を避けさせるために、現在時制で記述させ、映画や劇のあらすじを説明する活動にするとよいであろう。

(2) 対話の題材

外国語で「書くこと」は、認知的負荷が高く、動機付けを損なう可能性も高い。そこで、該当学年が1年前に使用した教材を使うことを勧める。1年前の教材であれば、基本的な内容語の習熟は他の活動などで達成されてい

ると考えられるので、聞き取ったことを基にし、要約文の作成に集中できる。また、聞き取ったことを基にすることで、生徒自身が実際に体験したことを発表したもの（つまり内容的にバラバラなこと）をまとめる場合よりも、語彙や情報を統一できることから、内容の一貫性の作り出し方、中でも、情報の優先順位の考え方などに注意を向けて指導ができる。

(3) 年間の授業計画の中での位置づけ

自分で体験したことや考えたこと・感じたことを英語で表現するのが最終的な目標である。従って、この活動は、一定期間、授業の冒頭の時間を利用して実施するなど、「帯活動」として行うことがふさわしい。例えば、1ヶ月続けるとすれば、第1週は日本語でまとめることにし、第2週は英語の空欄補充にし、第3週は、書き出しやヒントを与えて完成させる形式にし、第4週で自力で完成させるように展開するのはどうだろうか。

時期的には、例えば10月に始めると、2学期の終わりごろに、前年度の教科書の対話文がすべて要約されることになる。要約を通じ、昨年度に得た知識を活性化させ、さらに新しいスキルを磨くことができる。そのようなプロセスを経て、「できる」と感じられたら、活動は活性化していく。

(4) グループ学習

ペア学習・グループ学習の形態を取り入れるのに、この活動はふさわしい。まず、対話の長さにもよるが、一人の生徒が全部聞き取れるわけではないので、同じ題材を要約させるとはいえ、実際に生徒に活動させると様々

な解答が出てくるものである。インフォメーション・ギャップがあれば、必然的に、生徒は積極的に情報交換する。

また、生徒が自信を持って使うことのできる表現は同一ではないため、パラフレーズの方法が多様であることを、実体験を持って学ぶことができる。

さらに、対話の「メッセージ」のとらえ方が異なれば、情報の優先順位に違いが生まれるので、さらに、生徒の持ち寄り解答に多様性が生まれる。英作文で使用できるアクティブボキャブラリーのギャップから生じる違いを越えた違いが生まれるのである。

3つの異なる理由によりインフォメーション・ギャップが生まれる。解答の作成のために、積極的に活動しなければならないという前提が生まれる。答が1つでないのだから、発言はしやすくなる。さらに、誰が発表するかを含めた役割分担、制限時間、評価への反映などをはじめ、グループ学習を構造化し、マネジメントを工夫すれば、生徒の活発な参加を促すことができる。

(5) ことわざ・格言の学習との関連

ことわざの表現は、非常に簡潔にまとまっており、対話全体から考えられるメッセージのまとめを果たすことができるものが多い。また、日英のことわざの対比を通じ、日本語のことわざにあたる表現が、英語ではまったく異なる比喩を用いられていることや、類似表現があったりすることを知ることは、文化についての理解を深めることはもちろん、言語や文化に対する関心を高めることにつながる。要約活動が始まるまでに、ことわざの知識習得をなんらかの形で指導計画の中で取り

入れておけば、メッセージと結びつけて活用できるようになると期待できる。

4. 活動展開の実際

対話文の要約活動を、帯活動として1ヶ月間継続していく場合のモデルを記述する。

(1) 第1段階（4回程度）

①指導観：

この段階では、生徒一人一人の思考力を高めることが大切である。グループサイズを小さくし、グループ内での責任をきちんと理解させたくて活動へ参加させることが大切。

②要約作成のための使用言語： 日本語

③グループの構成員： 3名程度

④評価の観点： 「コミュニケーションへの 関心・意欲・態度」 「聞くこと(まとめのテスト)」

⑤評価方法： 授業観察・ワークシート・ 小テスト(まとめ)

⑥指導手順〔15分程度〕

- A. 語彙の活性化：1年前の教材だが、その時以来、あまり教材の中に見られなかった語句に注目させ、あらかじめそれらの日本語訳を考えさせる。意味を覚えている生徒に挙手させて発表させると、スピーディーに活動が展開できる。
- B. メモを取りながら聞き取り（3回）の後、各自で答案作成
- C. グループディスカッション：毎回の授業で、グループ代表として発表する生徒を変えるよう指示する。発表する生徒が困らないように、みんなで知恵を出し合うように促すとよい。慣れてくると、この段階の作業が3分程度で済むようになる。

D. 代表の発表による要約答案の作成：各グループの代表を起立させ、発表すれば座れるようにマネジメントすると、発言が活発になる。どこかのグループが発表した後でも、異なる意見、付け加えたい情報などを積極的に採り上げ、生徒の積極的な参加を促したい。

⑦指導の工夫：

題材次第ではあるが、メッセージの把握は、生徒にとっては表現の難しいところであるようだ。グループの作業に加えても、何もアイデアがないところからは、どこにも進まない。最初は、クラス全体でディスカッションできれば十分なので、発表者が数名であっても、クラス全体で意見を直接聞き、情報を共有して、思考や表現を深めていけばよい。グループで相談したアイデアを発表させるまでには、慣れが必要な場合もある。

(2) 第2段階（4回程度）

①指導観：

この段階も、第1段階と同様に、生徒一人一人の思考力を高めることが大切である。グループサイズや、グループ内での役割をきちんと理解させることが、同様に重要である。

②要約作成のための使用言語： 英語（空欄補充）

③～⑥：第1段階に同じ

⑦指導の工夫：

この段階の要約は、空欄補充の形式で行うため、負荷が小さい。メッセージの表現に習熟するよう、グループで話し合わせるのもよいであろう。英語での表現が難しいようなら、まだ日本語でよいが、3(5)で述べたように、これまでに学んだことわざのリストなどを利

用し、そのまま、あるいは少し変えて利用させるなどすると、活動が活性化するであろう。

また、ここで中間考査が入るようにスケジュールを組み、定期考査で「聞くこと」の評価問題を実施すると、この活動でついた「思考力」を確認することができる。

(3) 第3段階（4回程度）

①指導観：

この段階からは、生徒一人一人の表現力を高めることが特に大切である。解答用紙の自由度を大きくし、多様な「解答」を素に、グループ活動を行わせる。また、グループ活動では、情報の優先順位に目を向けるよう指導することが大切であろう。最後(⑥D)のクラスでの解答作成では、グループの意見を尊重し、たとえ不適切なものであっても、その理由を考えさせる発問をすることで、思考力も高めることができる。

②要約作成のための使用言語： 英語（英文完成）

書き出しを解答欄に与えたり、解答作成に必要な語彙を指定するなど、生徒の負担を小さくすることで、活動への参加の動機付けが高まると考えられる。

③～⑥：第1・2段階に同じ

⑦指導の工夫：

「この情報は要らないのでは」とか「この情報は要るのでは」という発言が聞こえてくれば、グループ活動での思考の対象が情報の優先順位になりつつあると判断してよい。仮にグループ全員の対話の内容をまとめる観点が同じであっても、英語表現は多様なものになるものである。ワークシートを確認し、生徒の活動がどのレベルで行われているかを評

備し、指導に役立てたい。

(4) 第4段階 (4回程度)

①指導観：第3段階と同じ

②要約作成のための使用言語：英語 (英文による出来事のあらすじ完成)

③～⑥：第1～3段階と同じ

⑦指導の工夫：

前段階からこの段階への移行の可否は、生徒の英語力に大きく影響される。罫線のみでの解答用紙上で要約ができればよいが、負担が大きすぎるようであれば、第3段階レベルの演習を増やす必要がある。柔軟に対応する必要があるだろう。

5. 活動事例

(1) 問題サンプル

・第2段階 ※ *Columbus 21 English Course 2*

Unit 3 Welcome Home

A. 語彙 purpose: sightseeing:

B. 対話文 (税関での会話)

Woman: Can I see your passport, please?

Hiro: Sure. Here you are.

Woman: What's the purpose of your trip?

Hiro: Sightseeing.

Woman: How long are you going to stay?

Hiro: About three weeks.

Woman: Who are you going to stay with?

Hiro: My father. He lives in downtown Los Angeles.

Woman: OK. Here you are. Enjoy your stay.

Hiro: Thank you.

C. 解答例

Jenny, Hiro and Sanae are at LA (airport) .

They will (stay) in LA for (three) weeks to (enjoy) sightseeing. Hiro and Sanae will

stay with their (father) .

・第3段階 ※ 『基礎英語2 (2010年度)』を用いた事例

Lesson 77 The Farmer's Festival

A. 語彙 incredible: antique:

B. 対話文

Tomo: Look at this place! The animals! The plants! The food! It's incredible!

Sarah: Would you like some cotton candy, Sally?

Sally: Oh, yes! Tomo, where's Ryota?

Tomo: He's at the food stand over there.

Ryota: This food looks like a big rice cracker. What is it?

Sally: It's fried dough. It's really delicious with tomato sauce and cheese. Try one.

Ryota: It's like pizza! Delicious!

Sally: Look over there! There is a parade of antique tractors.

Tomo: Wow! Look at that! What's in the next stand?

C. 解答例 ※ () 内や☆以下は、あらかじめ解答用紙に印刷。

設定: (The Rogers and Tomo and Ryota are) at the farmer's festival.

☆どこにいますか。

展開: (Tomo are) excited about everything around her.

☆Tomoの気持ちは。

(Tomo) eats cotton candy.

☆TomoとRyotaは何をしていますか。

(Ryota) eats fried dough. It tastes like pizza.

(There is) a parade of antique tractors.
メッセージ： Festivals excite people.

(2) 生徒によるこの活動の評価

中学校3年生2学期の約3ヶ月間、途中で定期考査や教育実習生の授業を挟んだ時期もあったが、対話文の要約活動を続けた。最後にアンケートをとったところ、ほとんどの生徒が、グループ活動を好意的にとらえていることがわかった。115名の回答(一人2つ回答)のうち、グループ活動は好きだと答えた生徒が103名。その理由として、「教えてもらえるから楽だ」という、自分本位な回答は21名で、「とりあえず恥ずかしいので何か書く」という、否定的な態度も11名であった。「お互いに教え合うことができるのがよい(81名)」とか、「いろんな意見を知って刺激になる(53名)」という、積極的な意見が目立った。「人に説明したり、まとめるために深く思考する(45名)」生徒はまだまだ多数派とは言えなかったが、段階を追って指導していくべきこととして捉えておきたい。

同じ生徒に、グループ活動のデメリットを2つまで選ばせると、回答は151で、何も選択しなかった生徒が15名いたことから、デメリットがあまりないと感じていることがわかる。「わからないものは、生徒間で話してもわからない(67名)」という、解決が困難な問題もあるが、これは、グループ活動の後のクラスでの答え合わせにおいて、ディスカッションを教師がリードして見本を見せることで、最終的に解決するしかないと考えられる。

また、グループ活動の時間が長くなりすぎないように留意することも必要であろう。「自信がないので、発言しにくい」と感じて

いる生徒が約半数60名いたが、実際に観察していると、黙っている生徒はそう目立つわけではなかったのも、生徒の心理面での課題ではあるが授業運営上の問題ではなかった。

やはり、自信を持って発言できるようになるには、そのための英語力が必要なわけで、それを助ける教師の役割を再確認しておきたい。

6. おわりに

思考力・表現力を高める活動を、英語授業の随所に含めて展開をすることで「活用力」を高めることができると思われる。それらにつながる活動は、様々なものが考えられるが、肝心なのは、①生徒ができると思えるような題材にすること、②生徒のやる気を支える手だてがあること、③活動を継続し、生徒が成長を実感できる展開が可能なことであろう。そのような授業の組み立てや展開が非常に重要と思われる。

英語の授業ではよく見られることであるが、グループ活動などの学習形態は、常に授業で活用し、生徒が慣れておくように授業を展開しておく必要があるし、それらがあつて、初めてこの活動が可能になる。もちろん、この活動を通じて、それらに挑戦させるのも、活動の性質から考えて、無理なことではない。

そのような学習形態の問題もあわせ、生徒につけたい力をイメージし、目の前の生徒の実態を観察・分析し、授業計画を考え、辛抱強く取り組む必要がある。

「認定こども園」と子どもたち

玉井 美知子

元 文教大学女子短期大学部 教授

はじめに

現在、保育所と幼稚園の機能を一体にする政策「幼保一体化」が難航している。「幼児教育」が目的の幼稚園を保育所代わりにする「幼保の一体化」に、根強い反発があり、昭和40年のころから問題になっている。所管官庁の幼稚園は文部科学省、保育所は厚生労働省と異なるため、その統制には行政の弊害が出ている。

筆者は、昭和41年4月、県立横浜幼稚園長として命をうけた。神奈川県では県立幼稚園が3園あり、毎年研究発表会と公開保育が行われていた。

女性が子どもを人に預けて、働きに出る。厚生労働省の調べによると、平成21年4月の保育所の待機児童数は25,384人である。保育所が子どもを預かることに重点をおいているのに対して、幼稚園はあくまでも幼児教育を行うことが目的の「教育施設」で、その分預かる子どもの年齢は3歳以上と高くなり、時間も原則4時間と短くなっている。保育所と一緒になれば幼児を集団で教えるという目的が薄れる。そのような不安や不満が受け入れ側の幼稚園や保育所にある。それが園児を通わせる保護者にもある。

(1) 諸官庁の“縦割り行政”

以前から問題が指摘されている。幼稚園を所管する文部科学省と保育所を所管する厚生労働省は、それぞれ別々に会計基準、監査などを行っており、両者で「単純に一体化すればいいという問題ではない。」と言いつつ、調整が進まない。学校教育法が定める幼稚園教育要領が1956年(昭和31年)、その後1964年(昭和39年)に保育指針改訂、保育内容が公示された。1998年(平成10年)「ゆとり」のなかで、生きる力を育む観点から、改訂では、あらたに小学校との連携や子育て支援の必要性なども明記されている。(読売新聞社2010年4月27日)その他「認定保育所」に子どもが入園できなかつたら、どうすればよいか。子どもを預けて働きたい親のニーズに間に合わない現状がある。

(2) 社内保育所(企業内)

小さな子どもがいて働きたくても働けない。ワーキングウーマンは働いていないと保育所で子どもを預かってもらえない。全国で保育所の待機児童が問題となるなか、様々な家族のシングル・ペアレント・ファミリーは県の補助を受けて、敷地内に企業の保育所を設置する民間企業がでてきた。企業側は、保育環境を整備することで女性の雇用を見込む。一方、母親は「安心して働ける」、父親も「わが

子と触れ合う時間をもてる」と好評である。保育所を運営する、子どもプロジェクトの代表は「行政や企業が子育てを応援する姿勢をみせた点大きい」と事業所内保育施設の意義が指摘されている。

(例) 敷地内にあるグループ会社4社で働く事務員が子どもを受け入れる。0歳から幼稚園児や小学生も父母の仕事が終わるまで利用できる。一緒に昼食をとったり仕事の合間にはわが子の顔を見にきたりすることもできる。事業内福祉施設は、女性を多く雇用する民間企業内の支援にもつながる。ベテランの幼稚園教諭が保育士資格を取りやすい環境に整えることが望ましい。

「こども園」の普及には規制緩和だけで、幼稚園事業者が保育所を新設する場合、調理室の設置が義務付けられて二の足を踏む事業者が目立つ。面接のうで雇用や、また職員一人当たりの子どもの数や保育室の面積などの国の最低基準には触れておきたい。

政府は2008年12月の緊急経済対策に「幼保一体化」を含めた保育分野の制度・規制改革を明記し幼稚園と保育所の垣根を低くし、厚生労働省と文部科学省の所轄分野をひとつにする「幼保一元化」まで踏み込んで、待機児童の解消の実現に大胆な改革をめざした。

(2010年1月25日 日本経済新聞朝刊)

(3) 「認定こども園」とは(幼保一元化)

就学前の子どもに、幼児教育と保育を提供する施設。2006年10月にスタートした。

保育所と幼稚園を一体化した施設であるが「認定こども園」の設置が思うように進まない。2006年、親の就労状況を問わず利用できる、保育所のパートタイム労働者の待機児童解消にもつながると大きな期待を持って制度化さ

れたが、2010年4月現在、全国に530箇所しかない。「認定こども園」は、保護者やボランティア活動や地域のニーズに応える切り札としてスタートした。同じく平成18年に改正された教育基本法において幼児期の教育の振興が盛り込まれ、就学前の教育の充実が課題になっている。仕事と生活の調和(ワーク・ライフ・バランス)の実現が求められる中で、働きながら子育てをしている家庭を支える地域の担い手として、保育所に対する期待が高まり質の高い保育が求められる中で、保育所の役割・機能を再認識し保育の内容の改善充実を図ることが重要になってきている。

改訂に当たっての基本的な考え方として

- ① 保育指針を大臣告示として定め、規範性を有する基準としての性格を明確にしている。
- ② ここで言う規範性とは、各保育所は保育指針に規定されていることを踏まえて保育を実施しなければならない。

幼稚園と保育所の垣根をなくした「こども園」が幼保一体化になれば、幼稚園でも午後6時ころまで子供を預けられるようになるほか、現行制度ではフルタイムで働く共働き家庭が優先され、保育サービスが利用できないパート労働者や休職中の専業主婦も預けることを可能にする。

「認定こども園」は、保護者が働いているかどうかに関係ないが、2010年5月時点で保育士確保が「困難」(全体の70%)で人材不足なので、働く親が交代で子育てをしなければならないとか、母親が学童保育の終了時間に合わせた短時間勤務をしなければならない等のほか、現実の企業の運営上の問題が長年問題となっている。

厚生労働省が、未就学の子どもを持つ男女

に「育児のための短時間・短日数勤務」の利用について聞いたところ、女性社員の34.7%が「利用しやすい」と答えたが、残りの27%は「利用しにくい」、27.2%は「制度が無い」と答えている。また、短時間勤務の利用経験者の約2割が「責任や、やりがいのある仕事ができない」と回答した。

③ 制度が機能するかという職場の課題や、子育て中にも仕事に力を注ぎたいとの本音が浮かび上がった。

働く母親が交代で子育てをし、例えば4人の母親の事例だが、昨年の春まで、午後9時閉園の「東京都認証保育所」を利用していた。近所の学童保育は午後6時に終わる。母親同士の都合を考え合わせると、仕事を急にやりくりすることは難しい。幼稚園の6時間をにらみつつ、放課後の安全な過ごし方を模索した結果「子どもも大切、しかし働きたい」母親たちができることを工夫をしてやってみることにした。

④ 全国学童保育連絡会議によると、学童保育の終了時間は平均午後6時（平成19年）。

全国保育協議会の調査では、公立認可保育園は8割近くが午後7時以降まで開所している。学童保育の預かり時間も、ようやく延長へと動き出した。午後7時以降も開所を促す制度を設ける。午後7時に帰宅する利用が最も多い。午後10時までの民間学童保育は東京、神奈川に14箇所まで広げた。午後7時に帰宅する利用者が最も多い。午後6時からこの1時間が親にとっては大きなプラスである。同僚に迷惑を掛けず仕事を続けるには、これしかないという。

保育所は、共働きのため子育てが難しい場合に0歳児から小学校入学までの乳幼児を預

けられる児童福祉施設である。

幼稚園はあくまでも幼児教育を行う目的の教育施設。その分預かる子どもの年齢も3歳以上と高くなり、時間も短く原則4時間となっている。保育所と一緒になれば幼児を集団の中で「教育育てる」と言う目的が薄れる。先にも述べたが、そのような不安、不満が保護者にある。

（4）認定こども園

保護者の就労に関わらず、0歳児から就学前の幼児を対象にする。幼稚園、保育所に分けて入園を受け付け、それぞれ教室に配置。一方では同じ庭園で遊び、3歳以上には、午前中、同じ日程で過ごす。保育所の園児が学校教育法に基づく教育を受ける一方、幼稚園の園児も預かり保育の利用が可能になる。

（5）子育て施設の課題

現在、子育て施設としては、「保育所」と「幼稚園」、幼保の機能を持つ「認定こども園」の3種類がある。現行制度は残しつつ、子どもの年齢制限をそれぞれなくしていく。「保育所保育指針」と「幼稚園教育要領」を統一し、将来的には、厚生労働省と文部科学省の関連部局を統合する。「子ども家庭省(仮称)」を創設する方針も確認された。

補助金や給付金に関しては、厚生労働省と文部科学省が別々に支出していたものを、子ども子育て基金(仮称)に統一し、市町村を通じて支払う仕組みとする。予算を現金給付に変えるか、「子育て施設」の整備に使うのかなどの選択も市町村が独自に判断できるようにする。

① 「認定こども園」は保護者が働いているかどうかに関係なく、0歳児から小学校就学前までの子どもを受け入れる施設。（共

同通信社)

- ② 学童保育の預かりも時間がようやく延長へと動き出した。80%が午後6時までに終わる。東京都は7時以降も開所を促す政策を設ける。7時に帰宅し利用する人が最も多いのがこの1時間。親にとっては大きなプラスである。

(6) 「一体化」推進への課題

幼稚園と保育所の「一体化」を推進するには規制が両者にまたがっている。この課題を推進するには「教諭の免許」と「保育士資格」を相互に修得しやすくするための条件を緩める必要がある。こうした状況をふまえ両者は2010年度からは、両施設で働く人に必要な資格修得条件を緩和する。

- ① 現在は幼稚園教諭免許を持つ人が保育士資格を取る場合、「保育原理」など「8科目」の試験を受験する必要がある。しかし、厚生労働省は保育士養成学校で指定科目を修得した人には「8科目」の試験を免除するように改正した。ベテランの幼稚園教諭などが保育士資格を取りやすく環境を整える。
- ② 「こども園」の普及には今日の規制緩和だけでは十分ではない。例えば幼稚園が保育所を新設する場合、職員1人あたりの子どもの数や保育室の面積など国政は最低基準に触れていなければならないとしている。
- ③ 幼稚園と保育所の機能を統合する「幼保一元化」などを柱とした子育て施策の基本方針が公表された。政府は「戦後の幼児保育の転換」と位置付け、財源、所管官庁も一体化するなどして、進行する少子化の歯止めをねらう。子ども手当を含む巨額の予算や人材確保など多くのハードルがある。
- ④ 幼児教育と保育サービスの一元化をめぐ

っては、これまで所管する両者で折り合いがつかない。新政策の基本精神は、すべての子どもが同じサービスを受けることができる仕組みを作り、将来的には幼稚園と保育所の垣根をなくした「こども園」一体化、幼保一体給付に統合する。

- ⑤ 企業による事務所での「保育」や、早朝と夜間に限った、サービスを提供するNPO法人の参入も認められる。
- ⑥ 保育所は共働きなどで、子育てが難しい場合に0歳から小学校入学までの乳幼児を預けられる児童福祉施設に入所できない待機児童の増加が社会問題になっている。「幼稚園一体化」は全国の幼稚園に「保育所待機」を補完させるなどとして、保育所不足を解消しようという試みである。

(7) 財源確保の課題

保育所や幼稚園、子ども手当などのような子育て施策の所管を内閣府の新局へ統合し、財源も基金などに一体化する構想が政府内に浮上している。財源を効果的に活用し、子育て政策を強化するのが狙い。つまり「子ども、子育て新システム検討協議会」で協議されることになる。

この会議は、公私立共にすべてに関心が高い。また、幼稚園、保育所の一体化を含めた新しい次世代育成システムを検討するため2010年1月に設置された。ここでの構想は、子ども手当、育児休業給付、出産育児一時金などの現金給付、保育所などの現物給付の所管と制度を一元化し、切れ目のないサービスの提供をめざす。これらの財源は新しい特別会計か基金に統一することが検討されている。現在、子育て施策は財源も担当部局も縦割りでバラバラに実施されている。今までは

「幼稚園」は文科省、「保育所」は厚生労働省の所管で、一体化も進みにくかった。

おわりに

「幼稚園」と「保育所」の一体化は、厚生労働省と文部科学省で協議をしている。いろいろな課題があるが、すべて乗り越えられることばかりである。上昇志向の女性エグゼクティブの人達のすべての子どもが同じサービスを受け取られる仕組みをつくり、将来的には「幼稚園」と「保育所」の垣根をなくした「こども園」（仮称：一体化幼稚園）でも午後6時ごろまで子どもを預けられるようになれば、現行制度のフルタイムで働く共働き家庭が優先されるだけでなく、事実上、保育サービスが受けられないパート労働者や休職中の専業主婦でも預けることが可能になる。それにより、双方の財源も一体化し、幼保一体給付に統合すればよい。また、家庭の事情に応じた多様なサービスを提供するため、保育士の定員など、施設要件も緩和する。また、企業による事務所での保育や早朝と夜間に限ったサービスを提供するNPO法人の参入も認められ活用されることを望みたい。

「認定こども園」

— 新たな子育て支援策の主な内容 —

- * 幼稚園教育要領と保育所保育指針を統合
- * 幼稚園と保育所を「こども園」に一体化
- * 保育所の入所要件を撤廃
- * 子育て支援の財源を一本化した「子ども・子育て基金」を創設し、使い道は地方が判断
- * 子育て関連の施策にかかる費用は国と地方、労使が応分負担

- * 民間企業やNPO法人の参入を促す規制緩和の推進

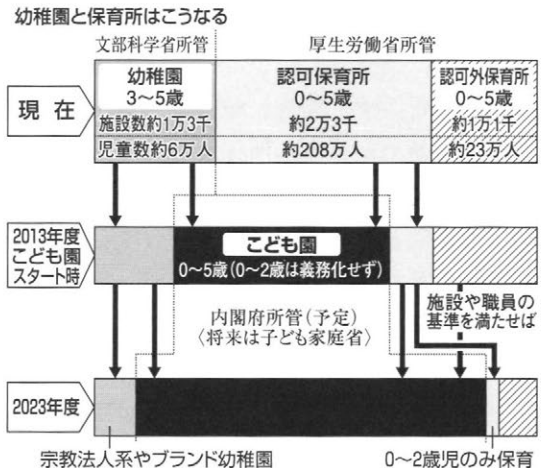
NPO (Nonprofit Organization Not-for-profit-Organization) の略で非営利団体のこと。非営利で社会貢献活動、慈善活動を行う。特定非営利活動促進法により法人資格を得た団体。

- * 子ども家庭省の創設

〈引用参考文献〉

- 幼稚園教育要領
 保育所保育指針
 千代田区教育委員会 子ども・教育部子ども支援課
 日本経済新聞社
 読売新聞社
 共同通信社
 認証保育所 キッズスクエア丸の内ビル
 小学館アカデミー霞ヶ関保育園
 神田駅前保育所
 ビノキオ幼児舎番町園

〈参考資料〉朝日新聞掲載



子どもの社会性を育てる保育とは何か

高玉 和子

駒沢女子短期大学 教授

1. はじめに

子どもは将来日本を担っていく貴重な人材である。それと同時に、それぞれの家庭における大切な家族員の一人であり、親にとってはかけがえのない存在である。

近年若者の道徳的、社会的モラルの低下が問題となっているが、家庭の養育能力が低下したのであるか。それとも、学校教育が機能しなくなったのであるか。それに対する答えは現時点では明確に断言することは難しい。しかし、これまでの先行研究から指摘されていることは、一つには家庭におけるしつけがゆるくなっていること、もうひとつの要因として学校教育が学力偏重に傾いていることがいえるのではないだろうか。

どのような人間に育てて欲しいか、あるいは育てるかというビジョンが大人の側で揺らいで、今この時点での子育てに力を注ぎ育て教育することに重点を置いているようにみえる。子どもの将来像を想定した養育や教育のあり方がなおざりにされている、と感じているのは筆者だけだろうか。

ここでは、子どもの家庭におけるしつけと、保育所や幼稚園など保育・教育施設が担うべき教育の役割について述べながら、どのような社会性を身につけることが必要かについて

論じていくこととする。

2. 社会性を身につける必要性

社会性が全くない子どもが大人になった時、どうなるのであろうか。社会性とは、人間関係能力と文化に適應する力、つまり社会環境への適應力の二つの要素がある。

まず一番目に人間関係能力であるが、これはコミュニケーション能力ともいわれる。人としてこの世に誕生し、家庭を中心とした生活の中で親と出会う。胎児のときから母親の胎内で育つため、誕生前から母子相互作用が生じていると考えられるが、今回は出生後以降の人間関係について考察していく。

子どもは母親や父親、あるいはきょうだいの中で育っていく。親の生活様式に沿った日常の流れの中で、子どもは一緒に生活している。親をはじめとした家族のメンバーが子どもの世話をし、言葉を教え会話をする。日常生活が円滑にできるように、基本的な生活習慣である食事、睡眠、排泄、着脱衣、清潔を繰り返し毎日行うことで、子どもが自立できるように教えていく。この基本的な生活習慣は誰でもしていることと一般には解釈されている。

しかし、当然と思われているこの日常的行為が身につけていない子どもたちが徐々に増えている。子どもたちの中には食事を毎朝取

らない、便秘で排泄が毎日出ない、深夜まで起きていて朝寝坊する、適切な洋服を着ない、お風呂に入らない、あるいは手をきちんと洗わないなど、家庭でのしつけに疑問を呈するさまざまなことが起こっている。それに加え、人と話すことが苦手、人と一緒に活動することに困難を伴う子どもも出ている。会話をすることは自然とできるわけではなく、家族とのやりとりを通じて相手と話すことが可能となる基盤があるからである。実は、これも一種の訓練であるといえる。訓練というより、むしろ経験を重ねて人とスムーズに会話が成立するともいえる。

皆さんは『狼にそだてられた子』という本をご存知だろうか。この本は事実に基づいて書かれたといわれているが、二人の姉妹が幼い頃、親から捨てられ7年間狼に育てられた話である。言語を習得すべき乳幼児期に人との関わりがなかったことから、この姉妹は発見されるまで言葉を発することがなかった。J・A・L・シング牧師に養育される過程で、狼の遠吠えはするが、言葉をいくら教えてもほとんど覚え、人との関わりも情感もほとんど獲得できなかったのである。人間の身体的行動として二足歩行が基本であるが、狼をモデルとして育ったことから二本の足で直立して歩くことが出来るまで数年かかったのである。また、昼夜が逆転した生活を過ごし、昼間に寝て夜になると活動した。この事例からわかるように、人間の言語の獲得には臨界期があり、人間関係能力も社会環境の適応力も乳幼児時期からの周囲の人間との関わりや環境条件がとても重要であることを示している。

現代社会でも似たようなことが見受けられ

る。四六時中TVに子守をさせたり、親が子どもに話しかけないなどによって、幼児期に言葉の発達に遅れがみられる子どもがいる。放っておいても子どもは育つと思われがちだが、子どもは人から言葉を習い、様々な経験をしながら事物と言葉をつなげ認識していく。また、周囲との関わりの中で言葉を習得していく過程は個々人により格差がある。語彙や表現力に差が出たり、理解力に格差が生じるのは何故だろうか。筆者は、家庭における家族の関わりと家庭環境の条件の違いが関係しているのではないかと考える。

基礎は家庭で形成される。子どもの周囲の環境や事物に対する認識は、まず家庭が出発点となり、物的環境としての部屋や家具、玩具、絵本、TVなどを見たり触ったりして認識し、また親やきょうだいなどの家族から人的環境を認識することになる。このようにして、子どもの社会に対する認識の基盤は家庭で最初に形成されるのである。

3. 子どもの養育環境

保育所や幼稚園に通う年齢の子どもたちは、日々の生活の中で家庭以外の物的・人的環境を体験することになる。今まで慣れ親しんだ家庭とは違う空間で、保育施設の部屋や設備、園庭、大型遊具、玩具などの配置や機能、構造について認識していく。また、そこでの人的環境としての園長先生をはじめとした保育士や幼稚園教諭など、自分の家族とは異なる人々との出会いは子どもなりにカルチャーショックを受ける。しかし、すぐにそれらの人々の言葉の表現や行動様式を巧みに自分の中に取り入れていく。先生達の話し方やしぐさを真似て、家で家族を驚かせることがある。

また一方、保育施設でままごとなどの遊びをしている時、母親や父親と同じ口調で話したり、動作を真似たりして再現している。子どもは身近な人物の行動様式をよく観察して模倣し、それが個人の社会性の発達に取り込まれていく。

子どもが社会や他者との関わりに関して適切な認識をもつことは乳幼児期から徐々に形成されていく。日常生活の営みには実に多くの手順や方法が含まれており、習得のプロセスには家族などの身近な人々の言動を模倣することから始まり、次第にその対象を広げていく。保育士や幼稚園教諭、そして小学校以降の教師など、保育・教育分野の中だけでも多くの人々から社会性を学び取る機会がある。さらに、親族や地域社会の人々との交流、スポーツや習い事などの所属団体の関わりからもさまざまなことを学ぶことになる。家族とは違う他者の集団の中で一緒に活動し協働していくことは、基本的な生活技術と社会性があれば順応していくことができると考える。

一方、実親が育てられない事情により施設で育つ子どもたちはどうであろうか。0歳児から乳児院に入所し、その後児童養護施設で継続して育てられる子どもたちは、親に代わり施設の職員(保育士や児童指導員)が日常生活の養育を行う。集団生活とはいえ家庭の営みと同じように、子どもたちが社会に巣立っていけるよう基本的な生活習慣を教え身につけるよう自立支援を行っている。施設職員は日々子どもたちと関わり養育しながら、子どもたちの心の支えになれるよう努力している。そのような状況にいる施設の子どもたちの9割以上には実親がおり、いつかは自分の親と一緒に暮らしたいと願っている。

社会性の基盤は家庭で形成されていくと前述したが、施設の子どもたちはどのように社会性を身につけていくかを、以下の文章から汲み取って欲しい。

「子どもとの濃密な長期的な関わりの積み重ねによって、親ではない人とのあいだにおいても、基本的な考え方・感じ方を共有することができるという体験をすることにより、子どもたちの問題解決の糸口が現れるのです。子どもにとって自分を支えてくれる環境とは、『自分には応援団が一杯いる』ということを実感し経験を積み重ねることによって生まれてきます。これが信頼感や安定感を生み、自信をもっていくようになるのです。」

(出所：村瀬嘉代子監修、高橋利一編『子どもの福祉とこころ』新曜社 2002年 p.64)

上記にみるように、子どもの育つ過程の中で出会った人々が自分を見守り必要なことを教え援助し、いつでも受け入れてくれる人的環境の中で沢山の社会経験を積むことが、いかに重要であるかがわかるであろう。

4. 子どもの社会性を育む保育・教育環境

子どもたちは家庭において、親から他者との接触や交流などの機会を与えられることになる。旅行やテーマパークに遊びに行く、あるいはレストランに食事に行く、親戚や知人の家を訪問する、お祭りや映画、演奏会、観劇に行く、先祖のお墓参りをするなどあげられる。身近なことでは、買い物や散歩、ドライブに行くなど、これらの日常的な出来事は誰でも経験しているはずである。このような

家族の外出では、家族と一緒に家にいる時とは違う環境や条件の中での身の振る舞い方をそこで習うことになる。たとえば、旅行に行く場合には、宿泊する旅館やホテルは自宅とは違う。部屋の設備の使い方や過ごし方、他の客に迷惑がかからないようにするマナーなどを実際に学ぶ良い機会となる。このようにして、親は子どもが社会に適応していける生活技術やマナーを実践して示すことにより教えていく。

しかし、家庭における経験には限界があり、子どもは自分が生活している社会やもっと広い世界を知るためには、他者を含めた集団的教育環境が必要となる。そこで、保育所や幼稚園、学校といった保育・教育施設が登場することになる。それらの施設は意図的な集団組織であり、そこに所属することは普段の家庭での生活範囲を超えた環境と人々にめぐり合うことになる。家族単位では他者との交流範囲が狭いが、様々な地域から通ってくる子どもたちとの出会いや、親とは違う大人の存在、つまり“先生”との出会いもある。保育所や幼稚園においては、子どもの乳幼児期は人格形成の基礎を成す重要な時期であると位置づけ、人生の最初の段階を円滑に踏み出すことができるように保育・教育の共通目標と保育内容を定めている。それは「保育所保育指針」や「幼稚園教育要領」にみることができる。

先進諸外国における保育教育の位置について概観すると、子どもの乳幼児期に必要な子育てにかかる費用を国や国民が負担することに合意があり、小学校入学前の1～2年間を教育の一貫性を保つための就学前教育として積極的に位置づけ、無料で保育・教

育を受けられるようにしている。ノルウェーでは、子ども時代は高い価値をもつものであり、子どもの自由時間や遊びの重要性に着目し、ありのままの子どもでいられるよう配慮する保育施設の運営や管理をするようにしている。また、イタリアのレッジョエミリア市では、子どもの生活を大切にする保育観をもち、子どもを「有能な学び手」としてみている。子どもはすでに乳児の時から自ら「発見し、考え、仮説を立て、確かめる」という学びの基本を実践していると捉えている。これらの例にみるように、子ども時代の子どもが本来あるべき状態でいられるようにすることが大切であり、保育所や幼稚園で知育的に教え込むことに傾倒する保育が望ましいわけではないことを示唆している。子どもは遊びの中で、数や図形、文字を覚えていく。子どもの持っている自ら学ぶ力を信じ、それを適切に伸ばしていける環境を整えることが、今まさに求められているのである。

振り返ると、日本では本当に子どもの保育・教育を重要と捉えているだろうか。子どもの保育教育関係予算をみると、高齢者の介護医療費等の予算と較べてあまりにも少なすぎるといえる。日本の保育は保育者個人の能力や努力に頼りすぎる傾向があり、過重労働によって支えている現状がある。たとえば、一般的に現在の幼稚園教諭は担任1人で1クラス30人ほどの子どもを保育している。ある幼稚園では、朝7時に出勤し、窓明けや掃除などの受け入れ準備をし、登園してきた子どもの保育に入り、子どもが降園した後は片付け、掃除、次の日の保育や行事の準備に追われ、気がつくとも12時間以上働いていることになる。このような過酷な日々の仕事は何年に

もわたって続くわけがないという。いわゆる「燃え尽き症候群」となって退職していく保育者が後を絶たない。それは先進諸外国の保育者配置数との比較にも関連している。先進諸外国との保育者配置比較に関しては、すでに前回の紀要で述べているため参照して欲しい。

5. まとめ

近年幼少一貫教育が提唱されているが、個人の教育の流れを円滑に学ぶ道筋をつけていくことには異論はない。しかし、これからの保育・教育においては乳幼児期の子ども本来の力を発揮できる保育・教育施設のあり方を検討していくことが重要なのではないだろうか。子どもが自ら学んでいく力を最大限伸ばす環境を整備していくことを第一に考えていかなければならない。

物的環境としては、子どもの遊びを保障する時間や空間の確保、国などによる施設管理運営費への助成の拡充、入所を希望する子どもの受け入れなどを整えていくことが求められる。さらに子どもたちや地域に格差が生じないように配慮が必要である。

また、人的環境である保育士や幼稚園教諭といった保育者の養成も重要である。保育者の専門的知識や技術を高めようとするあまり、人間としての人格的資質を広げていく教育がおろそかにされないよう願うものである。人を受け入れる心の広さ、美しいものを見て感動する感受性、情緒が安定し子どもの目線に立って共感できる、そんな素敵な保育者にめぐり合えた時、子どもの能力は飛躍的に伸びる機会を与えられるのである。保育者は信頼できる存在として子どもの心に寄り添い生活

をともしていくことによって、子どもの知性や感性、社会性を育むことに繋がっていく。

日本では、保育者の配置数が子どもの人数に較べて少ないため、十分に関わる時間が取れず余裕がない保育をしているのが現状である。このような状況を個人の力で変えることには限界がある。子どもの社会性の育成という主題を掲げて進めてきたが、保育所や幼稚園の現状を考えると一刻も早く適正な保育者数を確保して、子どもたちの育ちに困難が生じないようにすることが肝心であることがわかるであろう。

ここ数年来、子どもがキレたり、校内暴力の低年齢化により小学校の暴力事件が急増している。子どもの心が荒んできていることは明らかである。家庭環境や教育環境いずれも問題を抱えている場合が多くなっているからこそ、子どもの社会性を伸ばす保育・教育が重要であるといえる。そのためには、子ども本来の力を信じ伸ばす保育・教育環境を提供することを、重要課題として取り上げていくべきである。

〈参考文献〉

アーノルド・ゲゼル著 生月雅子訳『狼にそだてられた子』家政教育社 1967年

大宮勇雄『保育の質を高める』ひとなる書房 2006年
村瀬嘉代子監修 高橋利一編『子どもの福祉とこころ』新曜社 2002年

教育者と子どもの教育的関係について考える —「教育愛」を手がかりに—

田中 正浩

駒沢女子短期大学 教授

I はじめに

教育者と子どもとのあいだで教育的関係が築かれていく際、そのきっかけについてどのように考えたらよいのだろうか。このことは、これまで多くの教育者や教育学者が取り組んできたテーマのひとつである。教育的関係が築かれる過程で、教育者側、子ども側、それぞれにそのきっかけとなる要素が指摘されてきている。立場の異なる両者が出会い、その距離を縮め、関係を築く過程において、たいしてそのきっかけとなる要素として示されるのは、人間的な特質といったものが多い。特に、教育者側に備わる人間的な特質である。例えば、「愛」、「信頼」、「権威」、「忍耐」などである。そして、その中心には「教育愛」がおかれてきた。「教育愛」は、教育的関係が築かれる際の動的な要因として、さらに教育行為の本質として捉えられている。ある意味、使い勝手のよい言葉であり、教育的関係に欠かせない要素であることがむしろ前提となって用いられているように感じられる。

本稿は、これまで「教育愛」を探究し、実践してきた先覚者たちの諸説を援用しながら、教育的関係成立のきっかけとなる「教育愛」の意味内容を考察していくものである。また、「教育愛」といった人間的諸特質を取り上げ

ていくことが、教育的関係を考慮する上で有効であることを同時に示していきたい。

II シュプラランガーの「教育愛」

まず、「愛」と言えば古典に倣うことが多いが、ギリシア的エロスにフィリア、キリスト教的アガペーやカリタスなどと言いつたされてきた。これらの意味内容を端的に示すならば、ギリシア的エロスは、肉体の美しさより魂の美しさに価値を認めるといふ価値愛であり、キリスト教的アガペーやカリタスは隣人愛などに見られる宗教愛であり、価値高き者から価値低き者へ向けての愛といえる。フィリアは、価値の均等を前提にしたなかで人間から人間に放射される人格愛を意味している。果たして、教育の場で、教育的関係が築かれていく過程で、教育者が子どもに向ける「教育愛」とは、いったいどのような愛なのだろうか。エロス、フィリア、アガペー、カリタスはあてはまるのだろうか。

われわれは、家庭での親が子に向ける愛が「教育愛」の本質部分であることは容易に了解できる。しかし、学校などの教育の場において、教育者が子どもに向ける愛と家庭で親が子どもに向ける愛は、その性質から区別してよいと考える。理由は、教育者は家庭において母親と父親とで二分されていた愛をその

人格内で統合しなくてはならないからである。しかも家族とは異質の人間（子ども）に対して共同体的な関係を築くために、その愛は向けられるからである。教育者と子どもの関係は複雑多岐な人格の関係であり、それは教育者と子どものあいだに必ず存在する世代間の差異、成熟程度の差異、さらには教育者も子どもも個々の生活史、成育史をもつことに起因している。これらの差異が存在することを前提とした関係であることを認識しなくてはならない。

では教育者内で統合される「教育愛」とは、いかなる性質のものとして捉えたらよいのだろうか。ドイツの教育学者シュプランガー（Eduard Spranger 1882-1963）は、「両親の愛はすべての教育衝動の原型であるように思われる」と、血の暖かさの支配が教育にもたらす影響を指摘する。その一方で、「父や母の愛の暖かさそのものに、決して真の教育者の精神は『備わって』いないし、「教育者の精神は、付け加えることはできても、自然に備わっているはずのものではない」として、父や母の子どもに向ける愛は真の意味で「教育愛ではまだない」とする。

シュプランガーが意図する教育愛は、家庭での両親から子どもに向けられる愛とは異なり、きわめて特殊な愛と言える。これまで考えられてきたような教育者と子どもの相互的な愛とは異なり、「まだ精神の目覚めていない、それ故に自分の愛されている意味がまったく分からない者に愛が向けられているときには、つねにそれは教育的な愛なのであろう」として、一方的なままで持続できる愛を意味している。加えて、教育愛は「必然的に個人に向けられるもの」であるが、しかし、教育

者が子どもに好意を抱くといったこととも異なるとする。「教育愛」は、より高度な段階のもので「一つの個性が他の個性を包む状態の愛」を意味している。

理想の教育者像を追究したシュプランガーは、著書『教育者の道-生まれながらの教育者-』のなかで、「教育愛」について次のように言及している。まず、「教育愛」はエロスやアガペーといった愛とは異なるとする。精神の情熱と感激する心を持ち、魂を創る人、他者の自己形成に尽くす人を教育者の条件としてあげたうえで、「教育愛」は、その仕事のために内部において燃え、内部の熱を与える炎であり、自然的なものや本能的なものを基盤としながら、より高い精神的なものを含んでいる愛とする。つまり、「教育愛」とは利己的なものでなく、何も求めることなしに全てを与える愛であり、成長する人間に与えられている可能性を愛するものといえる。このような教育愛をもった教育者は、子どもを献身的に援助しながら、子どもの魂のなかにより高いもの、すなわち良心を目覚めさせ、自律した人間へと導き続けることができるとしている。

Ⅲ ボルノウの「教育愛」

同じくドイツの教育学者ボルノウ（Otto Friedrich Bollnow 1903-1991）は、「信頼」、「教育愛」、「期待」、「忍耐」、「希望」などの人間学的考察を通して教育的関係を論じてきた。さらに「教育的雰囲気」という独自の概念をもとに「教育愛」について考えてきた。シュプランガーと同じくボルノウも「教育愛」はエロスでもカリタスでもないとする。なぜならエロスは、いかに昇華されて使われよう

とも、選ばれ、他から抜き出た個々の人間に向けられる愛であり、それはあくまでも排他的な性格をもった愛であるからという。このようなエロスは、子どもに対する単なる恋慕であり、それは子どもの偶像化に結びつき、結局、相手の精神的、身体的な完全性を崇める愛となってしまうという。「エロスは、まさしく教育を閉めだすもの」と「教育愛」をエロスと同じ意味に捉えることに批判的である。

また、憐れで悩める弱い者に対して上から救いの手をさしのべるような同情や憐憫の愛を意味するカリタスとも性質的に異なるとする。「教育愛」は、子どもの経験の無さや教養の無さを憐れむというものではなく、根源的で自明な関係のなかで「たぶんそれは、端的に素朴な人間的な愛である。それ自体としては、まだ特に『教育的』とはいえないものであるけれども、しかし、子どもの側にもそれに応じる愛が生まれ、それとひとつの統一の関係に結ばれる場合に、その人間的な愛は、教育的関係を支え、教育を可能ならしめる不可欠な前提をなすものである」としている。

ボルノウは、子どもは教育者が寄せる「信頼」と「期待」によって正しい発達を遂げていくのであり、子どもに対する信頼こそが教育を成功させるために不可欠な教育者の基本的態度であるとしている。常に子どもの思いを信じ、そして可能性を信じること、このような教育者側の心の構えがなければ、子どもは容易には心を開かない。ここで信頼関係を築き、教育的関係を築くきっかけとして「教育愛」が提起されることになる。

Ⅳ おわりに

シュプランガーにしても、ボルノウにしても、ペスタロッチが「教育愛」の根源とした母と子の在り方を認め、それを「教育愛」の基盤としていることは一致している。その上で、シュプランガーにとって、血の暖かさの支配する親の愛は教育愛ではないが「教育愛」の原型であり、ボルノウにとっては、根源的で自明な愛は厳密には教育愛ではないが教育的関係を支える前提となる愛なのである。この先、両者の「教育愛」についての解釈は異なってくる。シュプランガーは、理想に向けての教育愛を求め、ボルノウは、教育を支える雰囲気の問題としていく。しかし、両者とも教育的関係の成立に欠かせないきっかけとして「教育愛」を捉え、その重要性を強調する。

筆者は、まず教育的関係を築いていく過程において成立に向かわせるのは素朴で自明的な愛であると考え。しかし、子どもの精神的な目覚めを呼び起こすには、この愛では心細い。そこでシュプランガーのいう教育的情熱としての「教育愛」が必要になってくる。教育的雰囲気を支える「教育愛」、子どもの精神的な目覚めを呼び起こす「教育愛」が教育者と子どもとの教育的関係成立のきっかけとなると考える。

「愛」という言葉は多義的であり、分析し、構造を明らかにし、提示するなどというのは容易なことではない。しかしながら、人間である教育者と子どもがかかわり、関係を築き、深めていくことに「愛（の力）」は不可欠であろう。教育者は、子どもへの愛をもち、子どもはそれに信頼を寄せる。教育者が子ども

との関係を築くきっかけはここにあると考える。むしろ教育者は、このことを体験的に理解していくのだと考える。津守 真は、「恋愛や結婚の個人的体験を通して人間は愛を知る。愛する者のためには自分を犠牲にしてもいとわないという自他の生き方の転換が行われる。これは保育者の基礎である。ここまでの成長の努力が自分自身の確立にあったとすれば、これからは自分よりも他者の成長を先にする」と述べている。愛は、人間が人間であることの不可欠な条件であり、人間的生の基盤ともいえる。そして、教育者にとっての基本的な徳性である。

しかし、教育的関係を築くきっかけを「教育愛」をはじめとした人間的諸特質に集約していくことは、同時に次のような問題を含むことを最後に提起したい。

第一に、教育的関係のきっかけとして人間的諸特質について考えることは、一方でその関係を一对一の個人と個人の関係としてしまい、実際には両者の関係が文化的、社会的規定を受けていることを見逃すことになってしまう。

第二に、教育的関係を築くきっかけとして抽出された人間的諸特質は、抽象的で非合理的な性質を帯びているために、科学的に捉えることがきわめて困難である。

第三に、実際のところ曖昧で客観的に把握することが難しい教育的関係は、そのきっかけとしての人間的諸特質に関する経験的な研究を重ねたとしても、その成果を集積し、再現することは不可能に近いといえる。

以上であるが、勿論、このような問題があるにしても、教育的関係を人格的關係や情緒的關係として捉え、この関係を築くきっかけ

に対する人間学的な考察は否定されるものでなく、さらに進めていく必要がある。なぜならば、ボルノウが指摘しているように、教育の人間的、情緒的条件は教育に携わった者ならば誰もがすでに気づいていることであり、教育が成功するために欠くことのできない、いわば自明的な事柄であるからである。教育は決して絶対的なものではない。絶対的でないことの証明は容易であり、それは日々の教育の中で向き合う子どもは当然ながら生身の人間だからである。そして、人間だからこそ、そこには両者の教育的関係を築くのに必要な要素があると考えられる。

〈引用・参考文献〉

- 1) シュブランガー著 浜田正秀訳『教育者の道』玉川大学出版部 1972年
- 2) O・Fボルノウ著 森 昭・岡田渥美訳『教育を支えるもの 教育関係の人間学的考察』黎明書房 1985年
- 3) 津守 真「保育者としての教師」『教師像の再構築』岩波書店 1998年
- 4) 小笠原道雄編著『文化伝達と教育』福村出版 1989年

保・幼・小の連携の現状と課題

浅見 均

青山学院女子短期大学子ども学科 教授

キーワード：保・幼・小連携、小一問題、滑らかな接続、スタートカリキュラム

はじめに

ここ10年ほど、幼稚園と小学校における接続の問題が「小1問題」などと呼ばれ注目を浴び、マスコミなどでも取りざたされている。そのことは本研究紀要38号において拙著『「小1問題」についての一考察』に述べた。ここでは結びに、小学校1年生のクラスサイズを20～25名程度にすること、ティーム・ティーチングの導入、せめて1学期の間はゆったりとした移行期間としてカリキュラムに位置づけることなどを指摘した。本論文では、埼玉県のH市、福島県のK市の教員及び保育者へのアンケート調査などの結果を踏まえて、保・幼・小の連携の現状とこれからの課題について考察していく。

1. 保・幼・小の連携の現状

(1) 交流活動を通しての連携

小一問題解消に向けて様々な取組みが行われているのは周知のとおりである。しかし、その取組みが効を奏しているといえるのかは疑わしい。

例えばH市では、平成21年度に教育委員会

が中心となり、市を挙げて保育所、幼稚園と小学校の連携をテーマに取り組んだ。当市は、市立の保育所が11、幼稚園1、私立の保育所5、幼稚園5で、小学校は公立のみ14である。そこでの連携の実態は①子ども間の交流 ②5年生が園訪問（総合学習） ③2年生が「あきまつり」に園児を招待（生活科） ④小学校の運動会への招待 ⑤教員間の交流 ⑥就学児の情報交換会（幼保へ、小へ） ⑦授業参観と懇談 ⑧園長、校長の交流 等が挙げられた。この内容を整理すると1. 子ども同士の交流であり、園児が小学校へ招かれたり、児童が幼稚園や保育所を訪ねたりというものであった。その中で「運動会」など行事に招待する参加型のものもある。これらの交流活動を通して「就学への不安が消える」「子ども同士のコミュニケーションのとり合いは体験学習であり、効果が大」などの回答を得ている。2. 教員間の交流においては、「教員が親睦をはかり、小学校が身近に感じられる」、「子どもの情報収集に役立っている」、「学級編成に役立たせている」などの効果を回答している。幼・保の意見として「交流の回数が多いほど児童、教員への親しみが持てる」というものがあつたが、交流が年に1、2回という例が少なくないようであり、交流の回数の少なさを指摘しているものとい

える。もっと日常的な普段着の交流が望まれるのであろうが、それぞれの保育、教育計画の中に位置づけることがなかなか難しいのが現状であり、年間行事予定に入れていくことが重要であるという指摘もあった。

では、福島県のK市では一体どのような取組みがなされているのだろうか。2010年5月の調査から見てみる。当市は人口約33万人で、認可保育所は私立14園・公立25園、認可外保育所52園、幼稚園は私立33園、小学校は公立56校、私立1校となっている。連携の実態は①子ども間の交流として小学校見学、小学生（1、2、6年生）との交流、行事への案内と参加。②教員間の交流としては、就学児の情報交換会、21年度より保・幼・小連携推進事業で相互参観、園長・校長との連携などを行っているなどの回答があった。これらはH市における内容とほぼ一緒である。H市は2009年度に県の研究助成を受けての研究的取組み、K市は2009年度から保・幼・小連携推進事業が発足ということで、力を入れていることが分かる。これらは流れとしては、「小1問題」を解消すべく滑らかな接続を目指すものとして歓迎されるが、年数回の実施状況などから推し量るに、教育委員会などの指導によって動いている感が否めない。そのことも重要ではあるが、現場が本気で動き出さなければ、なかなか成果は上がらないともいえるよう。

（2）要録送付による連携

もう一つの取組みとして、平成21年度より、幼稚園の小学校への「幼稚園幼児指導要録」に加えて保育所から小学校に入学する際にも、「保育所児童保育要録」を小学校に送付する

ことが義務づけられた（認定こども園は「認定こども園こども要録」）ことである。このことによって、平成21年度からは、就学前の保育施設に在籍していた園児については、小学校へ園在籍時の様子が送付されることになったのである。しかし、いくつかの課題を抱えている。第1に、送付される要録の形式（フォーム）が幼稚園、保育所それぞれに異なることである。それぞれの施設から送られてくる小学校ではきわめて参考にしにくい状況が発生している。第2に、送付の時期がある。1年生の学級編成などにも役立てるのであれば2月ごろには小学校に送られていないと不可能であるが、実態としては幼稚園で考えてみても、卒業式が終わってから記入を終わらせる。発送は3月25日以降というところが多いのではないだろうか。そうだとすると、なかなか資料を生かすにくい状況が発生しているといえるのではないか。H市やK市の調査でも小学校側の回答として「学級編成の資料にしている」、「入学当初の児童理解に活かしている」、「（4月以降であれば）問題が発生した時の資料」、「児童理解のために利用」、「特に参考にしたことはない」などの回答があったが、本音が見え隠れする結果である。

2. 保・幼・小の連携の課題 —スタートカリキュラム—

（1）生活科を中心として

連携の現状を見てきたが、これらの取り組みは確かに必要なことであるとはいえるが、根本的な解決には繋がり難いといわざるを得ないだろう。つまり、小学校や小学生に親しみを持つことは就学予定者としての5歳児に安心感を与えるがそれは気持ちの問題であり、

実際の学校生活が始まれば、すぐに座学が求められ、一定の時間黙って座って話を聞くことが求められる。そう考えると教員の保育場面見学などにより、どのような生活を送っているのかという現状認識は重要である。しかも、そこからさらに一歩進めて、入学後の生活のあり方を変えなくてはならないだろう。そこで課題となるのが滑らかな接続のためのスタートカリキュラムの作成ということになるだろう。入学後、すぐに座学が始まるのではなく、5歳、6歳児の発達からして無理のない入学当初のカリキュラムが編成されなくてはならないだろう。このことに関しては、平成20年に文部科学省より出されている「小学校学習指導要領解説 生活編」に興味深い内容が示されている。「改善の具体的事項」の(オ)において

(オ) 幼児教育から小学校への円滑な接続を図る観点から、入学当初をはじめとして、生活科が中心的な役割を担いつつ、他教科等の内容を合わせて生活科を核とした単元を構成したり、他教科等においても、生活科と関連する内容を取り扱ったりする合科的・関連的な指導の一層の充実を図る。また、児童が自らの成長を実感できるよう低学年の児童が幼児と一緒に学習活動を行うことなどに配慮するとともに、教師の相互交流を通じて、指導内容や指導方法について理解を深めることも重要である。

と示している。つまり生活科を核として保育から小学校教育への円滑な接続を意図したものであり、「内容及び内容の取扱いの改善」においては、「⑤幼児教育及び他教科との接続」において、「学校生活への適応が図られるよう、合科的な指導を行うことなどの工夫により第1学年入学当初のカリキュラムをスター

トカリキュラムとして改善することとした。」と明言している。

ここで言う合科的な指導とはどういうことだろうか。「第4章指導計画の作成と内容の取扱い」の(3)において「生活科の学習は、教科の特性上、国語科、音楽科、図画工作科など他教科等との関連が深い」としている。例として「季節の変化と生活に関する学習活動」では、自然を観察したり、全身で感じたりする活動を通して、自然の変化、四季それぞれの美しさを強く感じ取ることが、言語的表現や、絵画的表現、音楽的表現などに発展する萌芽を含んでいるというのである。このことは、幼児教育の世界では当たり前の考え方である。幼児教育においては表現というくくりになると思われる。つまり、子どもが自然に身をおいたとき、環境から様々な働きかけを受ける。すると、子どもはそれを様々な形で表現したくなる。それは言語表現であったり、身体表現であったり、絵画表現であったり、音楽表現であったりする。生活科においては「表現したくなる気持ちにつながる」、「学習活動の動機付けとなったり」するというのであるが、幼児教育における子ども主体の考え方に一致する。小学校に望むことは、むりに教科につなげて表現させるというふうにはしないということである。

(2) 遊びの導入・児童の思いや願いに寄り添う教師

さらに、生活科では「遊び」を取り入れることを提案しているのである。「生活科の内容」の(6)を見てみる。以下は抜粋である。

(6) 身近な自然を利用したり、身近にある物を使ったりなどして、遊びや遊びに使う物を工夫してつくり、その面白さや自然の不思議さに気づき、みんなで遊びを楽しむことができるようにする。

児童は、目の前に砂場があれば、砂山を作りトンネルを掘る。近くに水があれば、それを流し、川に見立てて遊ぶ。また、友達が加われば、協力したり、競い合ったりしながら、遊びが次々と発展していく。ここには、自分から自然や物にかかわろうとする児童の姿や、より楽しく遊ぼうと知恵を出し合う姿などを見ることができる。そして、児童は遊びを通して、自分の思いや願いを実現し、満足感を得たり自分らしさを表出したりする。

ここではまさに、遊びによる授業を考えている。「児童は遊びを通して、自分の思いや願いを実現し、満足感を得たり自分らしさを表出したりする。」としているのである。ここでも、遊びの解釈を正しく行ってほしいと考える。遊びとは自発的なもので、いつ始まっても、いつ終わってもよい自由なものであると言うことを肝に銘じておいてほしい。砂場遊びの時間で児童を砂場で遊ばせたということにならないことを願う。

「学習指導の進め方」においては、教師が「児童の思いや願いに寄り添う」ことが学習活動に多様な広がりを生み出す要因になるとしている。また、教師は「児童の姿を見守り支えながら、意欲と自身をもって生活しようとする児童の育成」に取り組むことが望まれるとしている。これらの内容は、まさに幼稚園教育要領の精神を受け継いでいるものである。今後に大いに期待したいものである。

(3) スパイラルカリキュラムの提案

スタートカリキュラム作成に当たり考えたことは、小学校1、2年生のカリキュラムは、幼稚園や保育所でどのような生活や経験を積んできたのかというその土台の上に構築されるべきであるということである。経験は繰り返されていくが、それをスパイラルつまり螺旋上に子どもの経験が重ねられ、その経験の螺旋の渦は徐々に大きくなりながら上方へ広がって行くという考えである。これは、J. S. ブルーナーが『教育の過程』において述べている考え方であり、「前に学習したことを、上級学年でもっと高い水準で繰り返すやり方」⁽¹⁾である。同じテーマで繰り返し出会うことがあっても、子どもの成長、発達の中で、同じ学習にはならず、より高次の学びになっていくという考えである。

生活科の単元を見ていくと、「生活科の内容」(7)に飼育栽培がある。

(7) 動物を飼ったり植物を育てたりして、それらの育つ場所、変化や成長の様子に関心をもち、また、それらは生命をもっていることや成長していることに気づき、生き物への親しみをもち、大切にすることができるようにする。

というものである。これらのことは、幼稚園や保育所でも保育の中で経験してきているものである。例えば飼育はチャボを飼う、あるいはアヒルを飼う、ウサギを飼うなど。栽培では、野菜を育てている園もあれば、朝顔の種をまいたり、チューリップの球根を植えたり様々な形で保育の中で行われている。そのことを、小学校1、2年生で扱う内容に発展的に関連づけて考えていくことが子どもにとっては自然なことになるのではないかと思え

るのである。これらのことを幼稚園、保育所と小学校が交流し研修会を持ち、保育の中でどのようなことが育ち、それを受けて小学校低学年でどのように受け継ぎ発展させていくかということを考えていくといったようなことがまさに連携であり、まさに、スタートカリキュラムにふさわしいものになっていくのではないだろうか。

栽培で考えてみると、例えば朝顔の栽培でも、3歳で経験した「朝顔が沢山咲いている」という体験が4歳に発展し「青い朝顔や赤い朝顔や白い朝顔がある。花を搾ると色水ができる」という体験、5歳での「実際に種を撒き育てる」経験につながり、さらに1年生の経験につながっていくという、発展的に上昇していく渦巻き（スパイラル）のような連続性をもたせるという考え方である。生活科の解説の中では、「繰り返しかかわる学習活動」という表現が使われている。「繰り返すことによって、対象との関わりが深まり児童の気づきの質が高まる」という表現をしているが、近い概念であると思われる。

それぞれの発達に添った朝顔への関わりがあり、遊びがあり、気づきがあるのである。

このことは、先に述べた砂遊びにおいても当てはまる。例えば幼稚園では砂遊びは3歳から始まり、そこでのひとり遊び、平行遊びによる砂の性質への体験などがあり、4歳では小グループで山やトンネルを掘って遊び、5歳ともなると大勢で工事現場ごっこをして遊ぶ姿もある。それらの経験を踏まえて、1年生の砂遊び、2年生の砂遊びになっていく。繰り返すの中で気づきの質は高まって行く。ゆえに発達を踏まえた経験を連続した発展的に上昇していく渦巻きのカリキュラムで捉え

ることができる。

スパイラルカリキュラムは学習のみに偏らない。子どもの生活や、心の問題にも及ぶ。つまり、例えば幼稚園の3年間でどのような生活を送り、どのような心の育ちがあったのかということもしっかり捉え、1年生、2年生へと等身大の成長発達を考えるべきである。3歳児として入園し、園に慣れ、人間関係を徐々に構築し、5歳になると最年長者として3歳4歳児の面倒を見ていくところまで育ってきているのである。従って、1年生としては、さらにそれを発展させるような生活のあり方がなくてはならない。自立に向けてそのプライドを傷つけない対応が望まれる。

ここで言いたいことは、スタートカリキュラムを作るに当たっては、小学校だけで考えるのではなくて、地域の幼稚園や保育所などの幼児施設の体験していること、保育の内容、実態を捉え、スパイラルカリキュラムとして発展的に構造化していくことである。幼・保・小が交流を深め、相互理解する中で、共に考えて最良のスタートカリキュラムを作ることである。園児、児童の交流、保育者と小学校教員との情報交換を超えたところにあるのは滑らかな小学校への接続、子どもにとってギャップの少ない徐々に慣れていくスタートカリキュラムを作ることであると信じる。

〈参考文献〉

- (1) J. S. ブルーナー著 鈴木祥蔵 佐藤三郎
(訳) 昭和38年『教育の過程』 岩波書店 17頁

怒り感情のコントロール力を高める

— 認知行動療法を通じて怒り感情に対処するための一手法 —

井口 祥子

臨床心理士

はじめに

人間には喜怒哀楽という感情があり、誕生から5歳までに、人間としての基本的な感情が獲得されるといわれている。それらの感情は快感情と不快感情に大別されるが、たとえば不快な感情であっても、感情それ自体には「良い」「悪い」の区別はない。不快感情を持つことで、自分自身の安全が守られたり、他者の辛さを理解できるからだ。また、様々な感情の存在があるからこそ、人生に彩りが添えられる。

その一方、突然切れる子どもが話題になることが多い。怒り感情コントロールが極めて下手な子どもは、怒りの感情を、攻撃的な反社会的行動や引き籠り、自傷といった非社会的行動で表現したりする。

怒り感情のコントロールを上手くできる子どもを育てることは、今日の大切な教育的課題でもある。

怒り感情のコントロール力を高めるには、まず、怒りの感情に気付くことや、さらにはその感情を自分でコントロールできるという効力感を持つことが重要であろう。

筆者は、小学校でスクールカウンセラーとして勤務しているが、認知行動療法の手法を子どもに学んでもらうことで、子どもの怒り

感情のコントロール力を高めていく方法を活用している。以下は、その事例も含めながら、教育現場における認知行動療法を用いた子どもの怒り感情のコントロールについて言及したい。

1 認知行動療法とは

認知行動療法は、1950年代に体系化された行動療法と1970年代に体系化された認知療法の二つが統合された治療法である。それぞれは別の流れで発展してきたものであるが、認知と行動は密接に関係しているために、1990年代くらいから、表裏一体の治療法として統合され、活用されてきたものである。

認知行動療法は、療法という言葉の響きから察せられるように、元々は心を病んでしまった人々への心理療法として適用されてきた。うつ病や不安障害では、物事の捉え方が極端に否定的・悲観的になってしまい、その結果、感情や行動までもが上手くいかなくなり、ますます認知・感情・行動間の悪循環が展開されるということが生じる。今日では、その高い臨床実績結果により、イギリスやアメリカではうつ病や不安障害の治療ガイドラインにおいて、認知行動療法が第一選択の治療法になっている。

認知行動療法では、ある出来事に対して生

じている、自分の「認知」（出来事の捉え方）・「感情」（出来事が起きた時の気持ち）・「行動」（出来事が起きた時の行動）・「身体の変化」に対しての気づきを促していく。そして、認知・感情・行動・身体の間で互いに及ぼしあっている悪影響のパターンを理解させていく。そして、本人が観察したり、修正したりすることが比較的容易である「認知」や「行動」の選択を広げていくことで、辛かった感情を緩和し、適応行動を増やしていけるようにしていくものである。今日では、普段は健康な日常生活を営んでいる人々においても活用されるようになってきており、企業内のストレス対応講座にも導入されている。

一方、子どもは、認知能力、論理的思考力、対人能力などが十分発達していないこともあり、児童への認知行動療法の適用は容易ではないと考えられていた。しかし、認知科学の発達により、就学前後の子どもでも自分の思考を確かめ、感情や行動に対する思考の影響を知ることができることが指摘されてきた。

筆者自身も、児童へのカウンセリングやワークを行う中で、小学校中学年位からは認知・感情・行動の悪循環による不適応感に悩む子どもへの教育的な関わりにおいて、認知行動療法は十分適用可能であると実感している。

認知や行動の変容を促す認知行動療法の技法は数多く存在するが、代表的な技法として、「認知再構成法」「問題解決法」が挙げられる。前者は、ストレスを生じている具体的な場面において「どう考えたらいいか」に関するスキルを、後者は、現実的な問題に対処するために「どう動いたらいいか」といった適応

的行動のスキルを学ぶものである。

その他の技法としては、問題解決に繋がる行動への緊張を低減するためのリラクゼーション法や、役割行動を具体的にイメージさせるためのロールプレイングやイメージ技法等がある。

2 認知行動療法の教育場面への活用

(1) 怒りの感情とその解決策

怒りの感情は「相手が自分の期待と違った行動をした」「自分のことを理解してくれない」といった対人関係上の葛藤を伴うことが多い。

セルマンは、対人的な葛藤の解決方法の選択を他者と自分との視点をどの程度考慮しているかで、レベル0からレベル3までの4つの段階を仮定している。

レベル0… 他者との葛藤を解決するために、暴力を用いて無理に相手を変えようとしたり、その場から自分を守るために衝動的に逃げたり、泣いたりするなどの自己中心的対応をする段階。

レベル1… 自分の欲求を通すために、相手に暴力は用いないものの、他者を命令や脅しでコントロールしようとするか、自分の気持ちは諦めて、相手の選択に従う段階。

レベル2… あくまで自分の希望を優先的に通すために、他者の気持ちの変化が生じるように、自分の希望を考慮しながら、相手の希望をもある程度考慮すべく色々工夫を凝らす段階。

レベル3… 自他の欲求や状況を考慮し、お互いを尊重した立場で葛藤を解決しようとする段階である。

セルマンは、年齢と共に対人交渉方策のレベルが上がることを示しているが、怒りを感じている葛藤場面の解決に、どのような社会的スキルで解決してきたかということも、子どもの認知・感情・行動のサイクルに大きな影響を与えている。少子化や遊びの質の変化などで、子ども達が日常生活の中で対人的な怒りの葛藤を解決するスキルを学ぶ機会が減少しているだけに、「問題解決法」の中でも、適応的な解決方法をロールプレイングなどを取り入れた具体的な形で体験させたり、実際場面での成功体験を支援するといったフォローアップが重要になるであろう。

(2) 怒りのコントロールにおける認知行動療法の活用手順

筆者の手順は下表の通りである。

なお筆者は、怒りを感じている状況を子どもと共有し、また、認知・感情・行動・身体の変化をなるべく具体的に子ども自身がイメージしやすいように、質問をする際、各々を色別のカードに記入してもらう方法を採用している（認知・感情・行動・身体の変化それぞれに黄色・ピンク・青・赤の色カードを使用）。

認知行動療法を活用した相談手順

I 怒りを感じた場面での具体的な状況の確認と自分の状態を理解する

状況… 怒りを感じた場面（いつ、どこで、誰と、どんな状況で、どうした等）

感情… 怒りを感じた場面で感じた気分・感

情の内容とその強度をピンク色のカードに書いてもらう。

例：「怒り 90度」「悲しい 80度」（感情が複数あるときには一つの感情に一枚のカードを使用する。）
（必要に応じて「もやもや感情リスト表」や「温度計」（P72参照）を利用する。）

認知… 怒りを感じたときに浮かんだ考えやイメージとその「確信度」を黄色のカードに書いてもらう。

例：「自分は嫌われていると思う。90%」
「馬鹿にされている。95%」

行動… 怒りの感情の結果として自分の取った行動を青色のカードに書いてもらう。
例：「学校を休む。」

身体… 怒りの感情の結果として生じた身体の変化を赤色のカードに書いてもらう。
例：「心臓がドキドキする。」

II 子供本人に上記4項目の相互作用を理解させるための説明

上記4項目のカードを「認知行動モデルによる図式化」（P73参照）に当てはめ、今の自分の状態を全体として視覚的に捉えさせながら、カウンセラーから説明を加える。

この際、子供自身の考え方が自分の感情、行動、身体の状態に大きく影響しているということが理解できていることを確認する。

III 認知の確信度の検討

黄色のカードを見ながら、その「確信度」(%)を子供と一緒に再検討する。

その結果、確信度が変化する。

例：「馬鹿にされている」の確信度が「80%→40%」

Ⅳ Ⅲの認知の確信度の変化を踏まえた感情の変化の検討

新しい認知を確認し、感情を見直す。

例：「怒り 90度」→「怒り 40度」

V IVの結果を踏まえた問題解決に向けた今後の行動の検討

新たな認知・感情に基づいた問題解決のための行動の実行可能性を評価し、今後の行動を一緒に考える。

例：「相手に対して挨拶だけはしてみる。」

3 A子(小4 女子)の怒りコントロールの事例
(認知行動療法の認知再構成法を用いて)

(相談の主訴)

休み時間、B子がひそひそ私の方をみながら、たびたび笑っている。また、授業中、私が答えを間違うと、いつもわざわざ後ろを振り返って、私を見て馬鹿にしたようにニヤニヤする。本当に頭にくる。今日、お掃除の時間にB子が何やら話しかけてきたが、頭にきていたので、無視をした。B子は「なんでえ〜」と困った顔をしていたが、B子が悪いのだから仕方がない。相手が謝るまで許したくない。お母さんに話したら、「気にするな」と言われたけれど、毎日ジロジロ見られるたびにムカムカする。

I 怒りを感じた場面での具体的な状況の確認と自分の状態を理解する

①ムカムカ・イライラ感情の整理

不快な感情でイライラ感が募っているとき

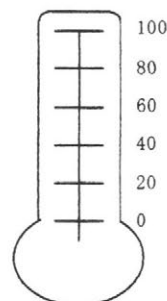
は、改めて、どんな感情が自分の中に生じているかを確認する。子どもの「怒り」感情も、その根底には、「イライラ」「悲しみ」「憎しみ」など多くの感情が横たわっていることが多い。

感情のコントロールが不得手な子どもは、感情を言葉で表現できない場合も多いため、自分の感情への気付きを深めるためにも、「もやもや感情リスト表」や(感情)温度計の図を使用する。

A子にも、「もやもや感情リスト」表から、自分の不快感情を挙げてもらった。その結果、当初「怒り」といった感情に加えて、「つまらない」「くやしい」「心配」「悲しい」「つらい」といった不快な感情が加えられた。「怒り」(90度)、「くやしい」(90度)、「悲

もやもや感情リスト表

イライラ いかり こわい くやしい
かなしい がっかりする さみしい
ざんねん むなしい 最低 最悪 つらい
叫びたい 暗い 落ち込む 顔を見たくない
いやだ 不安だ なぐりたい 大きらい
うらんでいる 復しゅうしたい 心配
めんどうだ ややこしい 苦しい きらい
ひとりぼっちだ



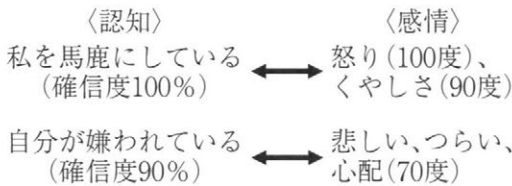
温度計

しい」(70度)、「つらい」(70度)、「心配」(70度)を各々ピンクカードに記入してもらった。

② 認知の整理

今の自分の考えやイメージ（認知）と、確信度を黄色カードに記入してもらう。怒りの感情とその感情を生んだ場面の捉え方（認知）が区別できずにいる場合も多い。

(認知と感情の相互関係)



③ 行動の整理

自分の行動を意識化してもらい、青カードに書いてもらう。

行動) B子が謝るまで口をきかない。無視をする。

④ 身体の変化への気付き

A子の身体の状態については、「心臓がドキドキ」「顔が赤くなる感じ」「涙が出そうな気がする」が語られた。身体の状態は赤色カードに記入してもらった。

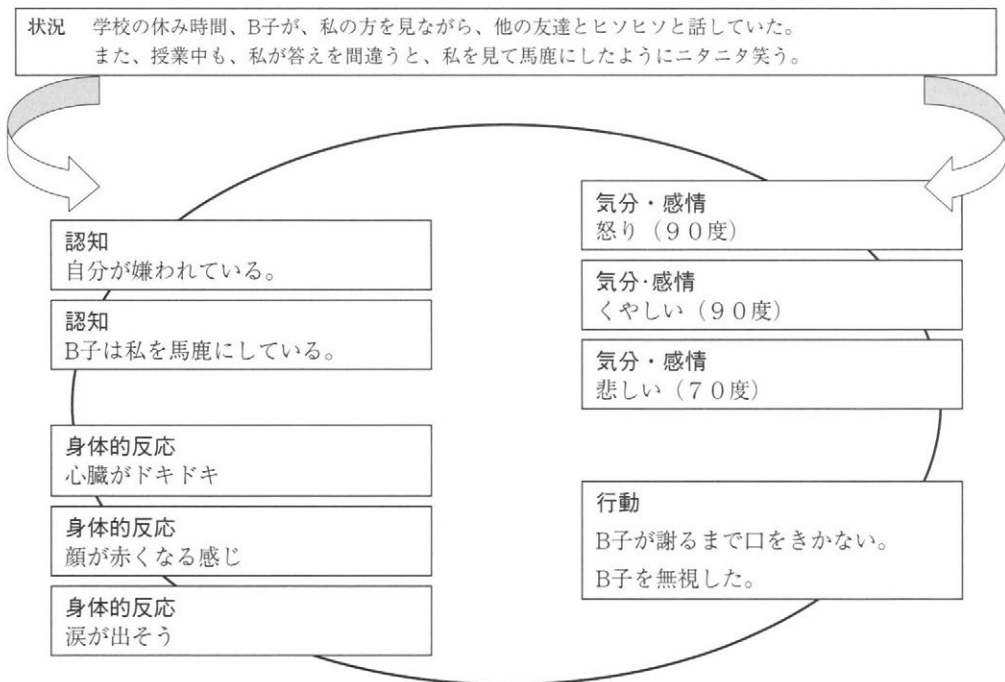
II 子ども本人に上記4項目の相互作用を理解させるための説明

(自分の認知・感情・行動の悪循環への気づき)
以上のカードに記入した思考・感情・行動・身体を認知行動モデルによる図式の形に、それぞれ並べ、自分の気持ちを全体から眺めてみる。

III 認知の確信度の検討

(事実と認知(判断)を分けて考える)

認知行動モデルによる図式化



当初子どもが捉えた問題場面の認知は、「友達が自分の顔を見てヒソヒソ話をして笑っていたのは、自分を馬鹿にしていたからだ」というものであった。子どもの場合、状況の問題場面（事実）とその認知が混合している場合が多いので、事実と認知（判断）を分けて考えられるようにする。

（認知の検証）

子どもへの質問を通して、多面的な場面の受け取り方の可能性について話し合っていく。マイナス思考をプラス思考に誘導するのではなく、あくまで現実を目に向け、柔軟な思考で現実の問題に対応できるように質問を重ねていく。怒り感情を生み出している現在の認知を多面的に検証することで、問題解決につながる新たな思考を作り出す。

（カウンセラーからの質問例）

- ・ 「馬鹿にしている」の確信が100%でないのはなぜだろう。確信の持てない10%はどんなことか？
- ・ 「馬鹿にしている」と考えるのは、なぜだろう。他に考えられるとしたらどんなことが考えられるだろうか？
- ・ その友達と仲良く遊んでいたことはなかったか？
- ・ 仮に馬鹿にされていても、みんなから馬鹿にされているのか？
- ・ 友達みんなから好かれなくてはならないのか？
- ・ そう考えることでのいい点は？
- ・ そう考えることでの困る点は？
- ・ 今までに同じような体験をしたことがあるか？もし、あるとしたら、その時はどのように対処したのだろうか？

- ・ 友達が同じような体験をしていて困っていたら、どのようにアドバイスをしてあげるだろうか？
などである。

また、カウンセラーから「いつも笑われていると言うけれど、本当にいつもかな？」「今までに、仲良く遊んでいた時はまったくなかったかな？あるとしたらどんな時だったかな？」の質問に対して、以下のようなA子の認知の変化が語られた。

「友達が自分のことを笑うのは、いつもではない。そういえば、2年生の頃は家が近かったこともあり、よく遊んでいた。4年生になってからも、何度か遊びに誘われたけれど、自分の習い事や塾で断ることが多かった。今日の掃除の時間も、普通に話しかけてきたことを考えると、私のことを嫌っているわけではないのかもしれない。」

「友達が自分の方を見てニヤニヤ笑ったのは、自分を馬鹿にしようとしたのではなく、ひょっとしたら、私が遊びを何度も断ったから寂しかったのかもしれない。」

その結果、認知の確信度が変化した。「私のことを馬鹿にしている」（90%⇒50%）

IV IIIの認知の確信度の変化を踏まえた認知・感情の話し合い

生じた感情の変化は、
「怒り」の感情（90度⇒40度）、
「くやしさ」（90度⇒30度）、
「悲しい」「つらい」（70度⇒20度）

V IVの結果を踏まえた今後の行動の検討

（問題解決に向けて、認知を適応的・機能的

に整える)

A子からは、「相手を見無視するという現在の行動が継続すると、相手を見無視することで、自分が怒っている気持ちは相手に伝えられるかもしれないが、相手は何が理由で私が怒っているか分からないかもしれない。おまけに、ますます相手との関係は悪くなる」といったことが指摘された。また、「B子とはできれば前のように、仲良くしたいと思っている」ことが話された。

その結果、A子は、「暫くは、自分から見無視することはやめて、普通に接してみたい」との結論を出した。「普通に接するためには、どういうことができるかな?」と尋ねると、「朝、学校にいった時に、挨拶すること、話しかけられた時に見無視しないこと」が挙げられた。どちらも、70%ぐらいできそうだとのことだった。

その後、A子は、臨海教室でB子と同じ班になったが、「3泊4日の合宿中に肝試しを一緒に行くなどして楽しく過ごすことができた」と嬉しそうに報告してくれた。B子に対する多面的な思考が、B子に対する苦手意識を低減し、相手を理解しようという行動へ変化させていったのではないだろうか。

4 まとめ

怒りのコントロールにおいて、認知行動療法は怒りを感じている自分の状態を、認知・感情・行動・身体という各側面から多面的に見つめる視点に気付かせることで、状況に応じた課題解決を論理的に考える手立てを与えるものでもある。また、根拠のない否定的な思い込みに対して、カウンセラーとの問答を通じての柔軟な思考を手に入れることによっ

て、過度の怒りや不快感情を低減し、適応行動へのよい循環を築こうとするものである。

その際、論理的な思考に不慣れな子どもへの認知行動療法の活用には、視覚でイメージを理解しやすくなるような具体的な方法の工夫が必要となろう。また、怒り感情を上手にコントロールするには、怒り感情への気付きやその感情を自分でコントロールできるといった効力感を子ども自身が持つことが重要である。

〈参考文献〉

- 1) 渡辺弥生 「VLFによる思いやり育成プログラム」
『こころの教育実践シリーズ②』
図書文化 2001年

幼児期の重要性

— “子どもの世界”にどう関わるか —

門山 律子

東京女子医科大学東医療センター精神科 臨床心理士主任

臨床を通して感じたこと

筆者は現在、病院で臨床を担当している。対象は主に成人で、乳幼児に直接関わることは少ない。しかし結果的に“幼児期”と向き合うことになっている。

筆者は以前に、中学校のスクールカウンセラーも経験した。そこでの臨床を通して、子ども（中学生）と大人（保護者）の在り方を考える際に困難を感じるが多かった。

彼らの親子としての歴史は13～15年。人生という長い道のりから言えば、ほんの序の口かもしれない。しかし、その時点までの歴史に関われなかったことを悔しく思い、もどかしさを何度も味わった。例えば、幼い頃から“落ち着きの無い子”でいうことを全くきかない状態を繰り返すと、本来はゆっくりと対応すれば理解できるはずの子どもに対して「あの子は何を言ってもムダなので、放っておいてるんです」という反応になってしまい、協力を得られないことがある。これは、決して子どもが可愛くないからではない。むしろ、小さい頃に一生懸命育てていたからこそ、同じことの繰り返しに困惑し、疲弊してしまったからに他ならない。この困難に対して、幼児期から助けがあれば、他の子とは違ってゆっくり話して聞かせることが有効であり、

それが親子の習慣として根付いたかもしれないのである。これと同じように、もう少し違った歴史になっていたかもしれないというケースに、幾つもお出会ったのである。

これらの体験から、子育ての手助けをできるだけ引き受けよう、と心がけている。例えば「パニック障害」で通院している方がいたとする。しかし、その生活の中では“幼稚園に通う子ども”を育てていて、子育てに関する悩みは次々と起こってくる。「私のことじゃない話でもいいですか？」と子どもに関する悩みを語り始める。或いは、妊娠中に通院していた方が、出産後、今度は子育ての悩みを相談する場所として通院の継続を希望する場合もある。これらを積極的に引き受けるようにしている。直接幼児期の子どもに関わることは無くとも、結果的には“幼児期”と向き合い、その“歴史”に関わることを心がけていたいのである。

子育てという“歴史”

そのような立場で、色々な状況の人から様々な「子育ての悩み」を聴く訳だが、これらを聴いているうちに、人や場所が変わっても同じテーマが繰り返されているように感じた。

これは、学問として「ヒトの精神発達」が研究されているのだから、当然のこのよう

に思われるかもしれない。筆者もそう思うし、思っていた。しかし、話を聴くうちに「当たり前のことではないのかもしれない」と感じたのである。

ある親子のある朝の場面を想像してほしい。幼稚園か保育園に出かける前、子どもを起こし、顔を洗わせ着替えさせる。朝ごはんを食べさせる。カバンを背負わせて靴を履かせる…。この一連の流れの中で、ある“事件”が（わりと頻繁に）おこる。顔を洗うのに嫌がってぐずったり、おもちゃで遊んでご飯を食べなかったり、一人で履けるはずの靴をなかなか履こうとしなかったり、という具合である。「こんなことはどこの家でも日常茶飯事」で、特に問題にはならないのかもしれない。最後には「早くしなさい！」で済ませることができそうである。しかし、実はここに小さな問題が潜んでいることがある。そして、それに気付かずにいると、後々大きな問題へと発展する可能性があるのである。この点において、事態は「当たり前でない」状況に思えるのである。

この親子の間にある小さな問題は、小さな“ズレ”と言ってもいいかもしれない。そしてそれは“歴史”の中で、少しずつ、しかし確実に大きくなっていく。そして、後になればなるほど、その修正に時間が必要となるのである。もしも、小さなズレのうちにそれに気付き対処ができるなら、その親子の“歴史”は変えられるかもしれないのである。

それでは、親子の“歴史”において、これらの出来事はどのような意味を持っているのだろうか？その“ズレ”とは何なのか？

子どもの生きている世界

ヒトはこの世に生まれた瞬間から、ヒトとしての“世界”と対面する。もちろん母親のお腹の中にいるときから、外界との関わりは始まっている。しかし、それはあくまでも母親という“世界”を通しての関わりであろう。母体から離れ、自らの力で呼吸をし始めたときから、個としての“世界”が始まる。これは、乳幼児でも個体としての“世界”がある、ということに他ならない。

ある時代には、子どもは「小さな大人」として考えられていた。つまり、少々乱暴な言い方だが、体が小さいだけで他は大人と変わらないと考えられ、大人と同じように扱われていた。しかし、それではいけない、との反省から「こども」という存在そのものを大切にしようとなり、現代に至っているはずである。

これらの歴史的過程は、前述した「乳幼児の個体としての世界」の存在を認め、その世界を理解しようとする学問の発生を促した。現在でも、乳幼児の精神的あるいは身体的な発達を研究することや、その発達を助けるための教育についての研究は続けられている。個体として、個人として、“世界”を持ちながら子どもたちは存在しているのである。

このように、子どもがその世界を独自に持っていることは歴史的にも認められるところだが、実際にそれはどのように認識されているのであろうか？

大人の都合

子どもが大人と同じではない、との考えは前述した通りである。確かに、私たちが大人

として生きられるのは、それまでの体験を通して様々な学び、対応する能力や思考する力をつけてきたからである。それに比べれば、子どもたちの体験は限られたものである。そう考えれば、子どもが「できない存在」であると思うのが当然であろう。しかし、果たして何もできないのだろうか？決してそうではない。大人と「同じ」でないだけで、子どもは子どもなりの世界観から出来事を体験し、学び、思考している。

そしてこの「できない存在」という認識が、先に述べた筆者の感じた「ズレ」と「当たり前でない繰り返されるテーマ」に深く関係しているように思う。

これまで、病院や学校で“親”から聞いた子どもについての困りごとの多くは、要約すると「子どもがいうことをきかない」というものである。これはよくある“当たり前”のことである。臨床現場だけではない。普段の街中でも、例えば「早くしなさい！」とふざける子どもを怒っているような親子の光景は、いたるところで目にする。もちろん、それ（怒ること）だけで済む場合もある。しかし、先にも述べたが、それだけでは済まない事態を見聞きする。街中の親子については解らないが、少なくとも、臨床現場で聴く内容は、その背景から事象の発生までを考えると、単なる日常とは異なった側面があるのである。子どもたちの行動には、実はきちんとした“子どもなり”の理由があるように思えるのである。そして、その理由に気付けないことが、親子の気持ちの“ズレ”となっているように思う。つまり、先述のように、大人と同じようにできないということを「何もできない」と考え、「できないから手伝って欲しいの

だ」と想定し、子どもを助けるつもりで関わるがいうことをきかないと感じる。しかし、実は子どもが「できない」のではなく、やりたくない理由がそこにあってやらないだけかもしれない。例えば、大人の都合で楽しいことを中断させられたとしたら、果たしていうことをきく気になるだろうか？或いは「ママと離れたくない」と思い、わざと靴を履かないのかもしれないとしたらどうだろう。大人の都合とは違う、子どもなりの理由がそこにあるのではないだろうか？

この、自分（親）と子どもの中に“ズレ”が生じていることに気付いていない、という要素がある場合「早くしなさい！」では済まない事態となるのである。これが、筆者にとっては「当たり前でない繰り返されるテーマ」であり、この“ズレ”に気付けるかどうかのカギとなるのではないだろうか、と考えたのである。

幼児期の重要性

では、この“カギ”を手に入れるために、われわれは何ができるのか？そのために“幼児期”に何が重要で、どう大切なのか、ということを考えてみたい。

まず、“幼児期”という状態について少し検討してみよう。学問的には3歳頃から就学前までの年齢を指しており、生まれてからそれまでの家族という世界から、幼稚園・保育園などの社会性を伴った世界へと変化する時期である。家庭のルールから社会のルールへ適応しようとするプロセス、とでも言えようか。つまり“幼児期”は、社会性の発達において重要であると考えられる。

では、“社会性”とはどういうことなのか。

一般的には「社会性」と聞くと「協調性」とか「社交的な」という言葉と同じような印象であろうか。学問的には、社会の中で期待される役割やその規範を理解し、対人関係を円滑に行える能力といったところである。ヒトとして社会の中で生きていくために欠かせない能力、と言えるだろう。

このように、“幼児期”は「ヒトが人として生きていくことの基礎を作るための時期」であり、その成長過程において最も重要な時期であると言えそうである。

そして、その時期は当然大切にされるべきであろう事は言うまでも無い。では、“大切に”にはどうすればよいのか。それは、周囲の大人がその意識を持って子どもたちと関わることである。この関わり方こそが“カギ”を手にする方法なのである。

では、具体的にはどうしたらよいのだろうか？

“思いやり”と“自己表現”

“社会性”という観点で考えようとする、やや曖昧なものになってしまう。ここで、具体的なポイントとして“思いやり”と“自己表現”を取り上げてみたい。この二点は、筆者が臨床を通じて、社会の中で求められる能力の中で最も重要な点、と感じたものである。

つまり、社会への適応と円滑な対人関係に深く関わっている能力、ということである。

では、これらの能力はどのように育つのか？ 他者を思いやる心と自己を表出すること。一見相反するように思うかもしれない。更に、親子の“ズレ”とどう関係しているのかという疑問もあるだろう。

しかし、この二つの能力の形成に必要なポ

イントは同じであると筆者は考えている。そしてそのポイントこそが“ズレ”に気付くカギなのである。

ここで、二つの能力の形成について検討してみよう。まず“思いやり”について考えてみたい。これは、他者への配慮や相手を尊重することができるか、ということになる。相手の立場に立って考える、と教えられることも多い。しかし、相手の立場に立つことは、実際には何を基準にしているだろうか？ 結局は自分の体験に基づいてはいないだろうか？ そう考えると、例えば自分が大切にされた体験が希薄であれば、他者を大切にするという発想自体が浮かびにくくはないだろうか？ だとすれば、子どもの頃からその行動や思考を大切にしてもらわなければ、思いやりが育つことは難しいと考えられる。

次に“自己表現”はどうだろうか。こちらは、自分の感情や思考を外部へ表出し伝えることである。これは恐らく、他人に流されず自分の考えをはっきり述べよ、と教えられよう。これはしばしば、自分勝手な振舞いでも、個性として自己を表現していると勘違いされている。そういう意味では“思いやり”とは相反する印象になりやすい。しかし本来は、自分を表現する能力であって「我を通す」こととは違う。むしろ“思いやり”と同時に存在しなければ意味を成さない能力ではないだろうか。そしてこれも、自分の気持ちや考えを安心して表に出すことができる、という体験をしていなければとうてい身に付かない。つまり、大人の都合によって自分の行動や思考を遮られる事無く、それらを尊重してもらえ環境がないと育たない、ということになる。

このように、どちらの能力についても、先程述べた「大人の都合によって中断される子どもの世界」と関係しているのである。つまり、子ども独自の世界（行動や思考）が無視され、大人の都合（勝手な想像）によって結果を決められることが続いたら、自分が大切にされていると感じることも、自由に自分の感情を表現することもできなくなるのである。そして、これらの能力を育てる共通のポイントとは、大人が子どもの世界を理解しようと意識して関わっているか、つまり、子どもを取り巻く環境が、どれだけその子どもの在り方をつぶさに観察し、見守り、必要な援助を適切に与えられるかということである。大人のような合理的な考え方は「できない」が、その代わりになる行動を、小さな頭で一生懸命考え表現しようとしている、そういう“世界”に生きている、ということを周りの大人が意識して関わることこそが、小さな“ズレ”に気付き、問題を大きくしないための“カギ”なのである。

おわりに

このように「大人が子どもの“世界”をよく観ること」が、つまりは問題解決のカギな訳だが、実は子どもたちの方が、大人が考える以上に大人のことを見ているのかもしれない。子どもは、少ない体験の中から、本能的に自分の生命を守ってもらう相手として大人を観察し、その援助を引き出そうとしているのではないだろうか。これから成長し、生きていく上で必要な体験を支えてもらう、まさに死活問題である。だからこそ、“大人の都合”では動かないのである。このような視点に立って、子どもたちの“世界”を考えると

き、初めてどのような援助が適切であるのかが解るのではないだろうか。

われわれは皆、かつては「こども」だった。そのことを思い出せば“子どもの世界”を見て取る事はそう難しくないはず、と筆者は考えている。そして、できるだけ“子どもの代弁者”として、幼児期に関わる問題を援助して行きたいと思う。そして、少しでも多くの親子の“歴史”が幸せなものになるよう、願ってやまないのである。

〈参考文献〉

- 中村五六・和田實合著『幼児教育法』2007年 学校法人和田実学園
 石谷真一著『自己と関係性の発達臨床心理学』2007年 培風館
 東洋・大山正・詫摩武俊・藤永保著『心理用語の基礎知識』1994年 有斐閣ブックス
 無藤隆・岡本祐子・大坪治彦編『やわらかアカデミズム・<わかる>シリーズよくわかる発達心理学第2版』2009年 ミネルヴァ書房

今こそ、家庭教育が 大切です

阿部 純一

全日本家庭教育研究会 教育対話主事

教育の原点は「家庭」にあります。子ども達は、家族との温かい関わりや体験を通して、基本的な生活習慣や生きていくために必要な社会でのマナーなど多くのことを学び、たくましく成長していきます。

ところが、今日ほど家庭崩壊の危機を痛感させられることはありません。

子育てに不安を抱えている親や児童を虐待する親、また青少年をめぐる様々な憂慮される問題行動が連日のように伝えられ、家庭の教育力の低下が指摘されています。

経済的な発展により物質的には豊かですが、子どもを取り巻く教育的環境は必ずしも十分なものとは言えません。核家族化や少子化、女性の社会進出や地域とのふれあいの希薄化、ライフスタイルの多様化など厳しい社会状況の中で様々な課題や悩みを抱えている家庭が多いのが実情です。

家庭の教育力の再生に向けての提案

家庭の教育力を向上させるためには、親が自分の子どもをどう育てるかという信念や目標を、しっかり持つことが大事なことです。そして子ども達が夢や希望が持てるように明るく、温かく、美しい環境を日々作り上げることが大切です。温かい心の環境が人を育てます。

① 基本的な生活習慣の確立としつけの充実

「早寝早起き」「あいさつ」から始め、「身の回りの整理整頓」など規則正しい生活リズムが、日々の子どもの生活を充実させます。

- お手伝いや家事の分担など家族が協力して家事を行うことで、家族の一員としての責任感と自立心を育てます。
- 規則正しく1日3食の食事を摂ることが大切です。できるだけ栄養のバランスを考えた手作りの食事を摂ることです。子どもの活動のエネルギー源になります。親子と一緒に料理する機会を多く持ち、「食」を大切にできる家庭が食文化を育てます。
- 規範意識を育むことが大切です。善悪を区別する力や我慢する心、思いやりの心、ゆずり合う心を身につける。叱るべきときは叱り、悪いことは悪いと教え、人として身につけるべき基礎・基本（社会のルール）をしっかりと身につけることです。
- ② 豊かな心を育むこと
子ども達には豊かな自然体験や社会体験を通して、学ぶことの意味や楽しさ、人と関わることの素晴らしさに気づかせ、自分に自信と誇りを持って欲しいと思っています。
知識を得る学習とともに、体験を重視することによって子どもの「生きる力」が育ちます。
- 体験活動で子どもが人間関係やコミュニケーションについて学ぶ機会が増え、人間としての優しさ・温かさ・思いやりが育まれるのです。
また、身の回りや社会のできごとにも

目を向けるように働きかけ、興味や関心を持って、自ら進んで学ぶ好奇心が育てられます。

- 読書に親しむことも大切です。ある絵本作家が「人は言葉で動くのではありません。人は感動で動くのです」と言っています。子どもにとって本の世界は夢とロマンのある豊かなイメージの世界なのです。

読書は子ども達に基礎学力や考える習慣を身につけさせ、豊かな感性や想像力を育てます。親子で読書を楽しむ「読書タイム」を設けたり、家族で図書館へ行き、新しい本との出会いを楽しみましょう。

- ③ 家庭を安心して過ごせる場に

家族の団らんを大切にし、子どもの思いを受け止め、親子で夢を語り、心が安まる家庭。家族間のいたわりや励ましのある温かい家庭。子どもの良いところを認めほめて、長所を伸ばしていく家庭。家族が協力し合って安心して過ごせる家庭。

そのためにも父親がもっと積極的に家庭教育に参加し、親自身が学ぶ気持ちを持ち、趣味や習いごとにチャレンジし、生活に新しい風を吹き込むことも大切なことです。

- ④ 家庭での学習習慣を育むこと

「環境は人が創る。子どもの環境は親がつくる」

家庭でできることは、家庭学習の環境づくりです。親子がふれあって学習習慣を身につけるような場づくりから始めることが大切です。親に見守られていると

いう安心感の中で、学習習慣を身につけることができ、学年が進むにつれて自学自習の習慣が身についていくようになります。時には、親は見守り、励まし、相談に乗ってあげながら、子どもの進路を決める手助けをしてあげることが必要です。

教育は、家庭教育の確立から・・・これは全家研の祈りです。

私は、この厳しく変化する現代社会にあって、全ての子どもが持つ無限の可能性をしっかり引き出し、全ての子どもが健やかに成長するために、教育の原点である家庭教育のお手伝いをさせていただいていることを誇りに思っています。

子供の生きる力を見直そう

— ポピーの学び方教室の実践から —

南田 瑳知子

全日本家庭教育研究会 蓬萊支部 対話主事

はじめに

「ポピー会員の家庭学習をサポートするポピー学び方教室を中心に、教育対話活動を充実させたい。」

当時の支部長のそんなお願いを受けて教育対話主事の仕事をしてお受けして、14年経ちました。以来、学び方教室は、活動の中心に位置づけて現在に至っています。

最近では、働きに出るモニターさんの増加、学校の下校時刻が遅くなってきたこと、社会体育や習い事の増加などで、共通の空き時間の確保が難しくなったことなどのため、毎月定期的に取り組めるところが、十余りになってしまいました。

教室では、次のような約束事を打ち立てています。

1. 教室は、幼児、小学生の混合で、月1回90分とする。
1. 会場では、履き物を揃えて脱ぎ、挨拶をしっかりとするなど、他家への訪問時の基本的なマナーを守る。
1. その日の勉強の大体の目安をもって臨む。（低学年は、親と相談して決める。幼児は親の同伴が望ましい。）
1. 終了前には、工作、ゲームなどをする。
1. モニターも赤ペンを持って丸をつける。

あくまでもポピーによる家庭学習をサポートすることを目的とし、判らないところはヒントを与えたり、フィードバックして思い起こさせたりします。

モニターさん達も、それぞれに一生懸命工夫して判らせようと努めて下さり、どうしてもうまくいかない時には、私共が交代してあたることにしています。

家庭学習で定着

小学校の新学習指導要領実施に伴う移行措置が行われている去年と今年は、特に算数において、「習ったけどよく判らない。」という子供が増えています。移行措置で学年が下がってきている内容では尚更です。以前の学年でも完全理解度が低かったのに、限られた授業時間の中ではなかなか定着までいかない場合が多いのは、当然かもしれません。

やはり、ここで習ったことをその日のうちに復習するというポピーの家庭学習のすすめ方の大切さが分かりますし、私共もこの学び方教室を通して、意識づけをはかる事になっています。

おたのしみ活動

教室では、終了15分くらい前から、簡単な工作づくりやゲームなどを入れています。

子供にとっては、大変楽しいひとときで、会場に来るとすぐに「今日のおたのしみは何？」と聞きに来る子も多いです。

費用がかからない、短時間でできる、作った後でそれを使って遊べる、などの条件で選びます。

牛乳パックのブーメラン、ストローロケットなどで、素材の切り方、折り方、着色など

でそれぞれ個性のあるものが出来上がり、少し手を加えて変形したり、飛ばし方を工夫したりすることができるので、単純な作り物でも結構楽しいようです。ひとしきり盛り上がって教室を終了します。

基本的な動作が危うい子供達

ここで思わぬ子供たちの一面が見えてきました。

方形に切ったカレンダーの中心に穴を開け、鉛筆の芯で押さえ、プロペラ状に折り曲げた羽根の部分にストローで風を当てて回すという簡単な卓上風車を作った時のことです。

どこに風を当てたらよいのか分からない子、ようやく回るようになったけれど机の上は唾だらけ、ストローに息を吹き込むことが上手にできない子が実に多いのです。

他にも、爪楊枝で回す牛乳パックのこまが回らない、おはじきが指で弾けないなど、次々と出て来るのです。

身近なもので遊びの道具を自作して遊んだ時代は遠くなり、精巧に作られたおもちゃでスマートに遊ぶ、日常生活を見回してみてもボタン操作一つで大抵の事ができてしまう時代です。このまま行けば少しずつにしろ確実に基本的な生活動作にまで支障が出て来るのではなかろうかと考えるのは、私一人なのでしょうか。

気づいてほしい子供の一面

このように、氷山の一角の子供達を相手にした学び方教室の中からも、今の子供達が直面しているいろいろな問題が浮かび上がって来ます。

私達は、このような事実をできるだけ多く

の親達に知ってほしいと、モニター便りに掲載したり、小集会の中で話題にしたりしています。

ただ、こんな話題を出していくと、殆どの親達は、子供の生活動作の異常についてはあまり気づいていないようです。

おわりに

「親はまずくらしを誠実に」で始まる教育五訓の四つ目、「習慣づくりは人づくり」の解説に、子供にとって、生活と学習は不即不離であります。勉強のよい習慣も、生活の良い習慣も、それらは互いに交流して、おのずから人間づくりにつながります、とあります。

子供達のよい人間づくりのために、私達大人は、子供の目線に立ってものを見、子供により添いながら長所を伸ばし、欠けている部分を補ってあげる努力を怠ってはならないと思います。

及ばずながら、私共もお手伝いしていきたいと思います。

家庭力の再生

土田 ひろみ

全家研ポピー流山支部 支部長

最近よく言われる〇〇力

家庭力、親力、指導力…最近よく耳にします。今回いただいたテーマも“家庭力の再生”です。三年前ぐらいでしたらきっと、もっともらしい事を書けたかも知れませんが、今自分にとってこのテーマは重く、何を書いても、自分自身が空々しくなってしまうと思い、まずは、一母親として、自分の子育て、そして今を語り、その上で思った事を書こうと考えました。

私には、23歳(女)・20歳(男)・16歳(男)の三人の子どもがいます。家庭力・親力のなさを思い知らされたのは、三年前、長男が17の夏でした。

それまでは、大きな心配もなく、すくすく伸び伸び、そして生き生きと日々を送り、あるスポーツを通し、たくさんの高校から声を掛けていただき、インターハイにも出場するような高校を選び入学しましたが、そこで、まさかのスポーツ挫折。そして、そこからは坂道を転げ落ちるようにドロップアウト。

それからというもの、今までに知らなかったもう一人の彼の姿を見ることになりました。三步進んで二歩下がるならまだしも、三步進んで四歩下がる…そんな日々でした。

痛みで動かない足に注射を打ってまでコートに立つような子だったのに、いったい何故？自

分の子育ての何がいけなかった？自分を責め悩み、仕事も手につかない時もありました。

そして、自分の子がそういう状態になって初めて、様々な悩みを抱える親子さんが多い事に気がきました。

不登校・引きこもり・非行

この様な悩みを抱える親達は、この“家庭力”“親力”のなさを日々突きつけられています。「いったい親は何をやっているんだ！何を考えているんだ？」と三年前なら私もきっとそう思っていたでしょう。しかし、我が子がドロップアウトして初めて知りました。放ったらかしにしている親ばかりじゃない、むしろ親だって必死に向き合っている。いつだって彼等のことが心から離れることはない。自分を責め過ぎて、心や身体を壊すお母さんをたくさん見てきました。それを思うと、ひと言に“家庭力の低下”と言うことができません。

便利になりすぎた日本

携帯電話にパソコン。電化製品にはリモコンが付き、座ったままで何でもできる。お湯を注ぐだけの食事、コンビニ、眠らない町。人は生活する為の工夫を強いられる事が減ってしまった。豊かなこの国で、子どもに“ガマン”をさせる場面が、昔に比べたら少なくなった。その中でも、子ども社会を大きく変えたのはやはり、携帯電話とパソコンだと思います。

容易にたくさんの人とつながることができる…気がするツイッターやブログ、でも実は誰ともつながっていない実体。子ども達のコミュニケーション力は、益々低下するばかり

です。

大人になりきれない大人

ついに平成生まれが親になり始めています。便利な世の中で育ち、さほど苦勞もせずに育った世代は、平成生まれだけではなく、高度成長期の昭和生まれの私も例外ではないのかも知れません。

そのあたりからは、少しずつ世の中が変わり、社会も変わり、家庭のあり方も変わったように思います。

子どもが子どもを育てる。虐待や、育児放棄が絶えない。無理もない。何不自由なく育った彼等にとって、子育ては思うようにならないガマンの連続であり、初めての経験です。

全家研運動を通して考えること

「この時代に教材を届けて集金もするの？」とあるお客様に言われた事があります。ポストに届き、代金はカード決済が当たり前の時代に敢えて地域の“モニターさん”を通して、できる限り教材をお届けしている全家研。

もしかしたら、子育てで行き詰まった若いママが、モニターさんにほんの少しグチをこぼすだけで楽になるのかもしれない。

「私もそうでしたよ。」の一言で救われることもあるのかもしれない。地域に置いた“寺子屋”(23会場で行っているポピー教室)で先生と話すことで安心してくれるかもしれない。

私達が、この仕事を通し、かかわりを持つ親子さんの数は、ほんのひと握りで、できることはわずかかもしれないが、日々の子育てに奮闘している若いママやパパに、いつも心からのエールを送り続けたいと思っています。

家庭力の再生や、親力についてなど、とても語る自信はありませんが、現場で出会うママ達に「私もそうだったよ、わかるよ。」と伝えることで、少しでも心の荷をおろし、「明日からまた子育て、がんばろう。」と思ってもらえたら嬉しいです。

私もまだまだ親としては未熟ですが、やっと最近、この仕事のあり方が、長男のおかげで見えてきた気がします。

家庭力の再生…などと難しいことを言う前に、もっと近くで、もっと同じ目線で、悩んでいるママやパパに「大丈夫」と言ってあげることが、一番大切なことのような気がします。

子育て、親(自分)育て、 そして第二の子育て(介護)

一鐵 陽子

全日本家庭教育研究会 小樽支部 教育モニター

はじめに

私がポピーと出会ったのは、22年前です。長男が年長の時でした。小学校入学と同時にモニター活動に参加しました。主人の両親と同居していましたが、地元出身でない為に近所に同世代の親や子供とのつながりがありませんでした。育児本を読み「こうであらねばならぬ」と偏った考え方で子供に接していたことを思い出しました。入園後は多くの先生や友人に恵まれたおかげで、良い方向へ軌道修正をすることができました。

ポピーと共に子育て、親(自分)育て

モニター活動に参加した頃は、子育てや学校教育の右も左も分からない新米です。そんな時に、子供との接し方や勉強の事などの不安をいつも力強く支えてくれたのが、ポピーを配本していたお宅のお母さん達や支部長の奥さんでした。大きなお子さんのいる方からは、子育てのノウハウ、反抗期の事などを色々教えていただきました。やがて我が家にも反抗期という怪獣がやって来ました。一生懸命に勉強していた息子が、ある時、手付かずのポピーで高い山を築いてしまいました。会員にお伝えしている事を実行できていない自分に、モニターとして情けなく落ち込むことも、しばしばでした。三歳下の長女が中学生

の頃は、反抗期と思春期の嵐で、親として痛いところを衝かれ、本気で言い合いになり、思春期と更年期のバトルが繰り返されました。そんな時も支部や他のモニター、友人そして家族の支えがあり、乗り越えることが出来たと思っています。

ポピーでは会員同志の座談会があるので、とても勇気づけられたことを思い出します。

子供との会話の中では、どんなに腹がたっても馬鹿にした言葉をあびせるのは禁物です。自尊心を傷つけることは、親であってもしてはならないと思います。子供を信じることしかありません。信じられて育った子供は、まわり道をして必ず戻って来ます。反抗期が通り過ぎるのを見守るしかありません。大人へと成長していく過程なのですから。私が怒っている時、姿を消す我が子等は、きまって祖父母の部屋でくつろいでいました。地雷を踏んでしまった時の安全地帯だったのでしょう。逃げ場も必要なのです。そこから戻って来ると落ち着きを取り戻し、意外と素直になっているから不思議です。祖父母はやはり子育ての大先輩でした。

私は自分の子育ての失敗談をモニター活動の時に話すことがあります。特に勉強についてですが、子供が勉強せずにポピーを山積みになっているお母さんの気持ちがよく分かります。そのような時は、今学校で勉強しているところから学習する様にアドバイスしています。親は勿体ないので初めから使わせようと考えますが、子供は現在習っているところからでないと興味を持って勉強しないものです。自分の失敗経験がいかされる時です。

多くの人に接し、多くの悩みや相談を受け、勉強のことだけに限らず共に考え、また励ま

され22年が過ぎました。その間にはPTA活動にも積極的に係わるよう心がけました。そこで学んだことは、先生と保護者とが互いに助け合い良い関係を築くことで、子供達も互いに仲良く助け合う気持ちが育まれるということです。それは互いに悪口や陰口を言わないということが、基本であると実感しています。多くの経験は楽しいことも苦しいことも、人として親として自分が育っていく上で必要な要素なのです。

家庭力

三十八年近く前から平澤興先生が考えられた全家研の家庭教育五訓がありますが、そのひとつに「親は、まず、暮らしを誠実に」という言葉があります。それこそ家庭力に係わる言葉であると再認識しています。現在の家族構成は様々です。昔の様に働き手はお父さんで、お母さんが家庭を守っているといったケースは少なくなっていると思います。

しかし、やはり家族を支えてくれているお父さんの立場をしっかりと子供達に認識させる必要があると私は考えます。たとえ共働きであってもです。お父さんをたてるということはとても大切で、父親の強さというものが子育てにおいて必要な時があります。その為には、賢いお母さんになりましょう。シングルマザーの場合でも、父親の強さを母親が持たなければならない時があります。私は、すぐ怒る感情的な母親ではありますが、子供に対して現在まで心に決めて実践してきたことがあります。

- ・夫や祖父母、学校の先生や友人の悪口を、絶対に子供に言わない。
- ・『ポリアンナ』の様に、相手の良いところ

を探し、子供に話す。

これは、我が子の兄妹間でも同様です。たとえば、「お兄ちゃんはこんなに貴女のこと大切だと言っているよ。嬉しいね。」と妹に話してあげたり、兄には、少々大きさに「〇〇ちゃんはお兄ちゃんが〇△してくれるからとっても嬉しいんだって。」と言ったりする具合です。

そのように育ててきた我が子も思春期の嵐を体験し、今27歳と24歳になりますが、互いに助け合い仲良く思いやりのある人に成長してくれました。

夫婦喧嘩をしても、互いの悪口は子供に言わない。嫁姑の間でも同様で、互いに子供に愚痴を言わないことです。

特に祖父母のことは「良かった探し」を頻繁にして、祖父母優先の暮らしをしてきました。その成果だと思いますが、二人共、祖父母を含めお年寄りに対してとても親切な大人になってくれました。

私の子育ては学習面で失敗したところもありましたが、情操面ではうまくいったのではないかと自負しています。自分自身も「良かった探し」のお陰で、少しは子供と共に成長できたと思います。それは忍耐でもありますが、確実に自分も育っていける方法でもあります。

家庭力は学力面だけではないと思います。何か問題が起きた時には家族が支えあって、しっかり手を繋いでいけば、必ず乗り越えることができます。

人生には何度か、立ち足る問題が訪れる時があると思いますが、家庭力があれば乗り越えることができます。それを培うのは、誠実さであり少々の忍耐でもあり、互いを思

いやる心であると、私は確信しています。

第二の子育て(介護)

同居の両親は、95歳の父(要介護2)、母91歳(要介護5)でした。結婚と同時に同居し、ここ何年間かは、ひとりで起き上がることや歩くことができなくなった母を在宅介護していました。両手を持って一步一步歩かせる日々が続いていましたが、少しずつ自分で歩行器を使って移動することができるようになりました。

ひとりで伝い歩きをして窓の外を眺める母を見た時は、本当に嬉しかったのを今でも思い出します。その頃のカレンダーには「母がひとりで立った。」「母がひとりで歩いた。」等と書き込んであります。

まるで我が子が初めてつかまり立ちした時、歩き始めた時のカレンダーのようでした。細くなった身体を抱きかかえオムツを交換し、髪を整えてという毎日が、何だか子育てのように感じてきました。とても愛おしく、辛くても楽しくもありました。

そんな母が突然亡くなり、子供を奪われた母親のように、私は精神的なショックを受けたのです。しばらくは死を受け入れられずに体調を崩してしまいましたが、百箇日を終えて気持ちも落ち着き、今では子育てと同じ感動をくれた母に感謝しています。残された父に元気で楽しく過ごしてもらおうことが、私のこれからの生きがいだと思っています。

何事も考え方次第で、辛くもなり楽しくもなります、私は介護経験を通して、子育て同様の充実感を味わうことができました。

これからは、在宅介護のこともアドバイスしていけるような、幼児から介護まで広がり

のあるモニターに成長していきたいと思っています。