

特集 「思考・判断・表現」の評価のあり方Ⅱ

巻頭言

| | | |
|-----------|-------|---|
| 育てる | 杉山 吉茂 | 2 |
|-----------|-------|---|

特集Ⅰ 「思考・判断・表現」の評価のあり方

<理科>

| | | |
|--|-------|----|
| 理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方..... | 角屋 重樹 | 4 |
| 理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方 —「活用する力」を育成する授業と評価問題を例に— | 平賀 博之 | 9 |
| 「思考・判断・表現」に関する力を育て、授業力の向上を図る評価のあり方について —中学校理科の授業実践を通して— | 荒尾 真一 | 14 |
| 理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方 —言語活動の充実と評価マトリクスの活用を通して— | 佐伯 貴昭 | 19 |

<英語科>

| | | |
|---|-------|----|
| 英語科における「思考・判断・表現」の評価 | 松浦 伸和 | 24 |
| 外国語科における評価の観点と学力の3要素の関係 —「思考・判断・表現」の評価のために— | 酒井 英樹 | 29 |
| 英語における「思考・判断・表現」の評価のあり方 —「要約」とその「評価」— | 小橋 雅彦 | 34 |
| 英語科における「思考・判断・表現」の評価の一例 —「書くこと」と「読むこと」に焦点を当てて— | 山本 祐次 | 47 |

特集Ⅱ 学習意欲の形成

| | | |
|-----------------------------------|-------|----|
| 子育ての意欲を育む —親や保育者・教師の対応を中心に— | 櫻井 茂男 | 54 |
|-----------------------------------|-------|----|

特集Ⅲ 幼児期の探究

| | | |
|-------------------------------------|-------|----|
| 幼児の探究：探究を可能にする条件..... | 秋田喜代美 | 59 |
| 幼児期の学校教育をめぐって | 中澤 潤 | 64 |
| 幼児期の「遊び・学習」意欲低下の形成要因 | 青木 久子 | 69 |
| 保育の質を考える —5歳児の事例“花びらの絵本”の考察Ⅰ— | 木下 光二 | 74 |

特集Ⅳ 家庭の教育を地域で支える研究

| | | |
|--|-------|----|
| 私教育の再生のために —学校教育・家庭教育を支えるもの— | 安彦 忠彦 | 79 |
| 共生原理で家庭教育を支える地域の力 | 田中 雅文 | 84 |
| つながりが育む豊かな家庭教育 —子どもと家庭の危機を乗り越える家庭教育支援を目指して— | 奥山千鶴子 | 90 |

特集Ⅴ 家庭力の確立…全家研の運動から

| | | |
|--------------------------------------|-------|-----|
| 生活に必要な力を家庭で学ぶ —アウトメディアで家族の時間復活—..... | 高良 恵子 | 96 |
| 伝えよう 全家研の心 | 松浦 克巳 | 98 |
| これからもずっと・家庭教育五訓に学ぶ | 森 久美子 | 100 |
| 家庭教育について —モニター活動を通して— | 荒木けい子 | 102 |

育てる

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

「学ぶ」ことは「食べる」と似ている。口から食物を「食べ」、体に必要な栄養を摂る。目・耳から知識・技能を「学び」、よい頭を育てる。健康な体を作るためには、バランスのとれた栄養を豊富に摂る必要があるように、よく働く頭には、バランスのとれた豊富な知識・技能が必要である。

学習指導要領は食物の栄養素一覧表のようなものである。子どもに食べさせたい食物一覧表と考えてもよいであろう。子どもの成長に合わせて、バランスを考慮して、与えるものを選ぶ。

栄養を考えて食べさせるのだが、ただ食べさせればよいというわけではない。子どもが食べられるように料理して食べさせなければならない。知識もただ伝えればよいというわけではなく、子どもが理解できるように教えなければならない。学習指導も料理もどちらも、よく消化できるようにすることを考えて行われる。

ただ消化されるように料理して食べさせればよいかと言えば、料理はおいしいことも大切である。ときどき「教えることが義務だから教えている」というような授業、「食うべきものだから食え」と言わんばかりの態度の授業を見ることがある。いやいや食べたのでは消化にも悪いであろう。おいしいものを食べ

ると、次にも食べたくなくなる気持ちが起こるように、楽しく、子どもに意味ある学習をさせるように心掛ければ、次も学習したいという意欲を湧かすはずである。

食べさせる食物の栄養のことを考えるだけでなく、食べさせる量についても考えなければならない。食べすぎてぶよぶよに太るようでも困る。食べすぎさせて消化不良になるのも困る。頭も同じで、たくさん蓄えていても、肝心なときに役に立たない知識をもっていてもつまらない。

現実を見ると、消化不良を起こして、下痢をしているような子もいる。だれでも同じように食べさせればよいというものではなく、子どもを見て対応しなければならない。

子どもに配慮することは大切だが、子どもを甘やかすようでも困る。消化のよいようにと言って、いつまでもお粥を食べさせていてはなるまい。個に応じた指導と言って、易しいことばかりさせていては子どものためにならない。私の恩師は「君達の教育は婆さん教育だ。年寄りも、子どもに気にいられようとして子どもにおもね、食べやすいもの、好きなものだけを食べているが、それでは固いものが食べられないような、好き嫌いの多い偏食な子どもを育てることになる。親ならば、固いものも食べられるように心掛けるし、

偏食をしないように、何でも食べられるようにしようと心掛けるはずである。あなた方の教育は年寄りと同じ。子どもの好きなことをさせることがよいこととしか考えていない。それは子どもをだめにする教育だ」とよくおっしゃっていた。「力のない子は、せめて計算だけでもできるように」と言っているうちはよいが、やがて「計算ができさえすればよい」と変わる。それで与えられた計算はできるようになるが、問題解決に使えない計算ができてしまうがない。固いものでも、嫌いなものでも食べられるように配慮することも忘れてはならない。

学習指導を料理にたとえたが、いつまでも親や先生に頼るようにはしない心掛けも大切である。親に料理してもらったものを食べる生活から、やがては自分で料理して食べるようになってほしい。同じように、教師が教えてくれることを学ぶだけでなく、自分で学べる子どもを育てることも大切である。そのためには、どのように料理して美味しく食べるかを知ると同時に、自分で作って食べる経験も大切である。学習も自分でできるようになることが必要である。

問題にぶつかったら何をすればよいのか。特定の問題の解き方、たとえば、鶴亀算の解き方を知っていて解くだけでなく、問題解決一般に通じる姿勢を身につけることも大切である。新しい問題を攻略できるストラテジーを知って使えることも大切である。既習の知識をうまく使って問題を解決できることも大切である。直面した問題を解決できることだけでなく、その問題解決から、新しい知識を作りだせることも大切である。発展的に考えることによって新しい概念や技能を獲得する

ことも大切である。

子どもは親が料理しているところを見て学ぶ。楽しくおいしい料理を作る姿を見て、子どもは自分でも料理をしてみようとなるように、問題解決のストラテジーを言葉で教えるだけでなく、教師がその姿を見せることも大切である。端から端まで丁寧に解説してやるのではなく、子どもに問いかけ、子どもの力で解決させ、知識を作らせ、技能を発展させ、自分の力で学べる能力と態度を育てたいものである。

要するに、低学年の子どもは、教師に頼って学習すればよいが、成長するにつれて自分でも学べるように配慮することを忘れないようにしたい。栄養のことも自分で考えて、おいしい料理を自分で作って味わう楽しさも経験することが大切なように、学ぶものの価値を自分で判断し、それを学ぶ自立の精神を養うこと、要するに、自立した人間を育てることを心掛けることも大切である。

「食べること」「学ぶこと」を対比して見てきたが、体をよくするためには「食べる」だけでなく体を動かして鍛えることも必要であるように、「学ぶこと」も、ただ覚えるだけではなく、それらを使って頭を鍛えることも大切である。食べるだけでぶくぶく太った体にしないように、知識だけの頭でっちなあたまを作らないように、知っていることを使い、脳味噌をふりしぼって考えさせるように心掛けることも忘れないようにしたいものである。

理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方

角屋 重樹

国立教育政策研究所教育課程研究センター 基礎研究部長

○ はじめに

理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方を考えるには、次のことを明確にする必要がある。まず何のために評価するか、つまり評価の目的、次に何を評価するかという評価の目標、そしてどのように評価するか、という評価の方法を明らかにする必要がある。このため、本稿では、理科の「思考・判断・表現」における

- 1 評価の目的
- 2 評価の目標
- 3 評価の方法

という3項を設定し、この順に考える。以下、理科の「思考・判断・表現」におけるという語句を略する。

I 評価の目的

理科の「思考・判断・表現」における評価の目的は、いろいろなものが考えられる。本稿では、生徒の変容の促進と、学習指導過程の改善とに大別して述べる。そして、これらの評価の概略を以下に述べる。

(1) 生徒の変容の促進

生徒の変容を促進するための評価は、以下に述べる2つの段階が考えられる。

- ① 生徒の変容を的確に捉える。このため、ま

ず、教師は設定した単元や学習指導過程における目標を明確にする。次に、その目標を学習指導過程に位置づけ、生徒の実態をとらえることになる。

- ② とらえた生徒の変容の実態をもとに、生徒が絶えず新しい目標を設定していくようにする。

(2) 学習指導の改善

学習指導の改善のための評価は、教師が設定した目標のもとに生徒の実態を把握する。次に、把握した生徒の実態に関する結果をもとに、教師の働きかけ方や教材のあり方などを改善する。

II 評価の目標

理科の「思考・判断・表現」における評価の目標は、本稿では思考、判断、表現のそれぞれを評価することにあると考える。このためには、まず、自然の事物や現象を対象にした問題解決過程における思考や判断、表現のそれぞれを明確にする。次に、明確にした思考や判断、表現をもとに、それぞれの評価を考えることになる。

(1) 思考

思考とは、ある目標の下に、生徒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て、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、生徒自らが既存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、思考力を育成するには、生徒が対象に関して自分で目標を設定し、既存の体系と意味づけたり、関係づけたりして、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。自然事象を対象とした思考力育成のための意味づけ、関係づけには、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づける等のすべ(術)がある。

理科における思考力を生徒に育成するためには、日常の理科学習指導において、①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づけるなどのすべ(術)を獲得できるようにすることが大切になる。ここで、①、②のそれぞれについて理科の授業である問題解決で具体化する。

1) 違いに気付いたり、比較したりする操作

問題解決過程において、違いに気付いたり、比較したりするという思考は、まず、生徒が直面している文章や映像、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から始まる。例えば、月の観察を例にすると、上弦の月と満月というような月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、生徒は月の形の違いがどのようにして(原因)生じた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ことが大切になる。また、比較するという場合、「何と何を」比べているのかが不明確ことが多い。このため、生徒が比較する場面では、「何と何を」比べているかを教師は明確にする指導も大切になる。

上述してきたことから評価の目標を考えると、次のように整理できる。

違いの見いだしや比較に関する評価

- ① 色、形、においなどの視点をもって事象を観察しているか否か。
- ② 観察している映像や図表、現象等に関して、事象どうし、あるいは現象と既有の知識との間に違いを見い出しているか否か。

2) 関係づける操作

問題解決過程において関係づけるためには、生徒が生起している現象と既有の知識とを関係づけ、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、問題解決過程の仮説を発想する場面において、生徒が現象と既有の知識を関係づけ、現象が生じる原因(要因)を類推できるようにすることである。

上述したことから評価の目標を考えると、次のように整理できる。

関係づけの評価

- ① 生起している現象と既有の知識とを関係づけているか否か。
- ② 事象が生じる原因(要因)について既有の知識を類推などの操作を適用することにより発想しているか否か。

(2) 判断

判断とは、生徒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、理科の学習指導において生徒
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づ
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
づけと選択という操作を獲得できるようにす
ることが大切になる。

上述したことから評価の目標を考えると、
次のように整理できる。

判断の評価

- ① 問題や仮説を設定しているか否か。
- ② 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
関係づけているか否か。
- ③ 適切な観察・実験結果に関する情報
を選択しているか否か。

(3) 表現

表現は、対象に働きかけて得た情報を目的
に合わせて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、生徒がまず、観察・実験を実行し、結果
を得て、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、問題解決活動において、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、生徒は仮説や
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。

上述したことから評価の目標を考えると、
次のように整理できる。

表現の評価

- ① 観察・実験を実行し、結果を得てい
るか否か。
- ② 観察・実験の実行結果を、目的や仮
説に対応させる的確に整理しているか否か。

(4) 思考、判断、表現の評価

今まで述べてきたことから、思考、判断、
表現に関する、具体的な評価の視点は、以下
のように整理できる。

- ① 視点をもって事物や現象を観察している
か否か
- ② 観察している映像や図表、現象等につい
て、事象どうしあるいは現象と既存の知識
との間に違いを見いだしているか否か
- ③ 仮説を設定しているか否か
- ④ 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、関係づけ
ているか否か
- ⑤ 適切な観察・実験結果に関する情報を選択
しているか否か
- ⑥ 観察・実験を実行し、結果を得たか否か
- ⑦ 観察・実験の実行結果を、目的や仮説に
対応させ、的確に整理しているか否か

Ⅲ 理科における評価の方法

思考・判断・表現は、既有的知識や技能、意欲などに関連することが多い。このため、思考・判断・表現の評価を考えるためには、関心・意欲・態度、科学的な思考・表現、観察・実験の技能、知識・理解等、他の観点と関連づけることが一つの方法である。

そこで、本項では、上述の考え方をもとに、思考・判断・表現の評価を考えることにする。また、評価は指導と表裏一体の関係にある。つまり、評価を学習指導にどのように位置づけ、その結果をどのように学習指導にフィードバックするかが課題となる。このため、本稿では、まず、評価を理科の学習指導過程に位置づけて考え、理科学習指導過程における評価の方法を具体的に述べる。さらに、評価の方法を評価の手順と具体的な方法とに分けて述べる。

(1) 評価の手順

評価するためには、教師は生徒の目標への実現状況を的確に把握することが必要になる。このためには、実現すべき目標を具体的にし、教師が日常の学習指導過程で評価の観点にそって具体的な目標を設定し、評価を行っていくようにする。

上述の評価の手順を単元構想のレベルで整理すると、以下ようになる。

① 単元全体を見通した単元目標の設定

評価は、単元の目標やその具体的な目標と表裏一体の関係にある。このため、評価の規準が目標に表れるようにしておく。また、学習を通して生徒の実現する姿を教師は想定し

ておく。具体的には、次のようになると考えられる。教師は学習指導要領に示された目標及び内容をもとに、生徒の実態を考慮する。そして、教師は、単元全体を見通して単元の目標を設定しておく。

② 設定した単元目標をもとに、具体的な目標の設定

前項で設定した単元目標をもとに、「自然事象への関心・意欲・態度」、「科学的な思考・表現」、「観察・実験の技能」、「自然事象についての知識・理解」という各観点で、より具体的にした具体的な目標を想定する。

③ 具体的目標を単元全体の学習指導計画に位置づけ、その位置づけをもとに評価項目の設定

教師は具体的目標についての生徒の学習進展の状況を把握するため、学習活動の展開順序に対応させて、目標項目を配置しておく。

④ 評価結果を、一人ひとりの生徒の学習過程にフィードバック

今まで述べてきた手順に基づいて得られた生徒の目標への実現状況に関する評価結果は、一人ひとりの学習活動が成立するように個々の生徒にフィードバックする。

(2) 具体的な方法

前項で述べてきた手順によると、教師は設定した具体的目標に基づいて評価項目を設定し、その評価項目を学習活動の展開に即して位置づけ、生徒の実現状況を把握していくよ

うになる。生徒の目標への実現状況を把握するために、どの観点で、どの内容を、いつ、どの方法で評価するかを明確にしておくが必要になる。具体的には、以下のようにしておく。

① **評価内容の明示**

単元の具体的目標をもとに、評価の内容を明示しておく。

② **評価時期の明示**

単元全体の評価計画を作成し、評価を行う時期を、生徒の学習活動の発展過程に即した学習指導案に位置づけておく。

③ **評価方法の明示**

評価の方法は、行動分析、発言分析、記録分析、ペーパーテスト、パフォーマンステスト、質問紙、面接テストなどのように教師が行うものと、自己評価、相互評価などのように生徒が行うものとに大別できる。このような評価は、チェックリスト、評定尺度、印象評価、客観テストなどの評価用具を用いるので、評価の方法は評価用具も明記しておく。

理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方

— 「活用する力」を育成する授業と評価問題を例に —

平賀 博之

広島大学附属福山中・高等学校 教諭

はじめに

OECDのPISA調査等において、日本の生徒は論述式問題の正答率が低く、また無答率が高いことが指摘されているが、これは普通の教室における生徒の状況としても、しばしば感じてきたことである。

なぜ正答できないのか、書けないのか、どのような指導過程をとれば書けるようになるのか。本稿では、思考力を育成するための実践を踏まえながらの分析と提案を試みる。

1. 思考力を育成するための活用

現代の「知識基盤社会」では、知識や技能を獲得するだけでなく、獲得した知識を用いてそれを活用し、新たな知識を形成することが重要である。そのための指導の工夫・改善が学校教育に求められている。

理科の「活用する力」の育成と評価に関する研究会（研究代表者：角屋、2012）では、中学校理科の授業で知識を活用する力を育成するための授業づくりの理論を構築し、実践的な研究を行ってきた。「活用する力」の育成を図るために、「何をどのように活用するか」を明確化することが柱となっている。

「何を」の部分は、生徒が既に獲得している基礎的な知識や技能が相当する。授業では

活用を促す発問に先立ち、活用すべき基礎・基本の内容を生徒に示すことで、「何を」活用するのかを意識させておく。

「どのように」の部分は、「比較する」と「関係付ける」ことを通して思考のスキルを育成する。角屋（2011）は、理科の授業で思考力を育成するためには、「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知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である」とした。これらの操作を行うことが、理科で思考力を育成するために「どのように活用するか」に相当する。

次ページには、「活用する力」の育成を意図した、「天気とその変化」単元の「気象観測」の指導案の一部を示す。この指導案の特徴と見方については前述の研究グループの報告書を参照されたい。なお、この指導案は報告書の内容から一部を改訂して掲載している。

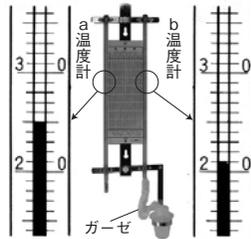
2. 生徒にとっての難問とは

この指導案に沿って展開した後の、活用する力を評価する問題を例に、生徒が難しいと捉える内容について考えてみたい。問題は、授業から数週間後に実施することを想定している。

| | 授業展開 | 留意点・評価 |
|-----------|---|--|
| <p>展開</p> | <p>本時の主題の提示 「気象観測機器の使い方やしくみを理解しよう」 ・湿度を測定してみよう 実習：乾湿計を用いて湿度を測定する <準備物> 乾湿計（または、温度計2本とガーゼ） くみ置きの水、脱脂綿、消毒用エタノール <手順> 1 ガーゼで湿球の球部をおおい、くみ置きの水で湿らせる 2 しばらく放置し、湿球と乾球の温度を読み取る 3 示度の差から湿度を求める</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>活用を促す発問例</p> <p><発問>なぜ、湿球と乾球の温度差から、湿度を求めることができるのだろうか。</p> </div> <p>既習事項の活用：なぜ乾球の温度より湿球の温度の方が低くなったのか、学習した内容（湿球の方が温度が低い）を体験（エタノールで消毒する）に、当てはめて考えさせる。（関係付ける活用の場面）</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin: 10px 0;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>消毒用エタノールを含ませた脱脂綿で、手の甲をぬぐってみる。</p> <p>○湿度が低いときは乾球と湿球の示度の差はどのようになるか、湿度表の中の数値を比較させ、湿度が低いほど示度の差が大きいかを判断させる。（比較する活用の場面）</p> </div> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>生徒の記述例</p> <p>乾湿計の湿球では、水がガーゼから蒸発しており、そのとき気化熱が奪われている。湿度が低いほど水が多く蒸発するので、奪われる気化熱も多くなる。そのため、湿度が低いほど、乾球と湿球の示度の差が大きくなるので、示度の差から湿度を求めることができる。</p> </div> | <p>【技能・表現】 ○乾球・湿球の温度は、目盛りの$\frac{1}{10}$まで読み取り、差を計算して、表の中から最も近いところをさがして読み取る。</p> <p>T：乾球と湿球は何が違うのか比較してみよう。</p> <p>S：湿球は乾球よりも温度が低くなっています。</p> <p>T：湿球の温度の方が低いのはなぜか考えてみよう。</p> <p>T：注射のときに、消毒してもらおうとひんやりするのも、同じ現象と考えられるよ。</p> <p>S：消毒用のアルコールが蒸発するときに熱が奪われてひんやりするのと同じで、湿球のまわりのガーゼから水が蒸発するから、湿球の温度が下がります。</p> <p>T：では、湿球と乾球の差から、なぜ湿度がわかるのだろうか？</p> <p>T：示度の差と湿度の関係を、湿度表を見て明らかにしてみよう。</p> <p>S：湿度が低いときほど、示度の差が大きくなっています。そのわけは、湿度が低いほど水がたくさん蒸発して気化熱をうばうからです。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p>T：以上のことをもとに、乾湿計を用いて湿度をはかるしくみを説明しましょう。</p> </div> <p>【科学的思考】 ○乾湿計のしくみを、湿度が低いほど水の蒸発量が多いことと関連づけて考察することができる。</p> |

〈活用する力を評価するための問題〉

右の図は、乾湿計と、その一部を拡大したものである。また右の表は、乾湿計に表示されている湿度表を示したものである（湿度表は略）。



(1) 図の装置で、bの方の温度計は球部がガーゼでおおわれている。bの方の温度計を何というか。

(2) b温度計の示す温度がa温度計の示す温度より低くなっている理由として適するものはどれか。次のア～エから1つ選びなさい。

ア：球部を周りの空気より低い温度の水で冷やしているから。

イ：球部をガーゼで包んでいるため、周りからの熱をうけとりにくいから。

ウ：球部を包むガーゼから水が蒸発するとき、球部から熱をうばうから。

エ：球部を包むガーゼから水が蒸発するとき、球部に熱を与えるから。

(3) この装置のb温度計と同じくみで温度が下がる現象を、次のア～エの中から1つ選びなさい。

ア：空気が膨張すると温度が下がる。

イ：体温が高いときに氷嚢（ひょうのう）を頭に乗せると体温が下がる。

ウ：コップの中にお湯を入れて放置すると、次第に温度が下がる。

エ：注射のときにアルコールで消毒するとひんやりする。

(4) 湿度表に示されているように、a温度計とb温度計の示度の差は、湿度によって異なる。

それはなぜか。簡潔に説明しなさい。

(1)の正答は「湿球温度計」で、知識を問う問題である。a・bの温度計を比較し、bはガーゼが濡れていることと「湿球」という用語を関係付けることができれば答えることができるだろう。このような用語レベルの選択式・短答式で答えさせる問題は正答率が高い傾向がある。

(2)の正答はウで、(1)よりもかなり正答率が低い。思考の段階としては、まず湿球の示度が気化熱によって低くなることを思い起こす。そして、それに対応する「水が蒸発するとき球部から熱をうばう」ことを「関係付ける」操作ができていないかを見る設問である。

(3)の正答はエである。思考の過程は、まず湿球の温度が下がることを気化熱が奪われる現象であると思いつき、次にその現象をいずれの選択肢と「関係付ける」ことができるかを考える、2段階の思考を必要とする。

(4)も湿度表の中の数値を「比較する」ことで、示度の差が大きいほど湿度が低いことを読み取り、そしてその理由を学習内容と関係づけて説明する。選択肢ではなく記述させることは、関係づける内容を自分の頭の中や資料などから探し出さなくてはならず、生徒にさらに難しいと感じさせる要因となる。(2)～(4)はいずれも2段階の思考の操作が必要となっており、そのことも生徒が難しさを感じる要因であろう。

こうした難しい設問に答えるためには、「～だから～である」という論理展開が的確にできることが必要であり、それこそが活用する力の重要な要素だと考える。

3. 書くことを苦にさせない指導のあり方 －観天望気調査を例に－

では、どのような指導が、生徒を書こうという気持ちにさせるか。そして、活用する力を身につけさせることができるか。それを意識した実践の一例を紹介する。

「観天望気」とは、「夕焼けになれば明日は晴れ」などのように、自然現象の観察をもとに天気を予想するものである。自然を相手にする漁村や農家には、観天望気が伝えられている例が数多くある。昔から言い伝えられてきた「ことわざ」の中には迷信に近いものもあるが、科学的な裏付けが可能なものもある。

観天望気ができるようになると、日々の楽しみが広がるので、ぜひ挑戦してみようと呼びかけ、次の課題に取り組みさせた。

＜課題＞オススメの観天望気を紹介しよう

- ・昔から言い伝えられてきた、気象の変化を予測することわざ（観天望気）の聞き取り調査を行う。地域に伝わるものなど、自然を相手にする職業の方やお年寄りなどに尋ねてみよう。聞き取り調査が難しい場合は、本やインターネットなどを利用してさがしてみよう。
- ・見つけたものの中から、オススメのことわざを1つ選び、みんなに紹介しよう。

文章は、「・・・という理由で選びました。私の選んだ観天望気は・・・です。」の書式で書くように伝えた。発表の際に、理由が先の方が盛り上がりやすいと感じる。「近所の農家の方から聞いた」という理由が出てくると、どのような観天望気か、しんと静まって聴く雰囲気になる。全員に発表させる時間を

取ることは難しかったので、提出分をワープロで打ち直して一覧にして配布した。他の人と違う内容にしたいと、一度提出したものを書き直す積極的な姿勢の生徒もいれば、渋々書いて提出する生徒もいる。自分の文章が他の生徒や保護者の目に触れることは刺激になる。人に見てもらうことを、文章を書く動機付けに使っている。そして、書くことで論理的な理由付けができるように指導している。

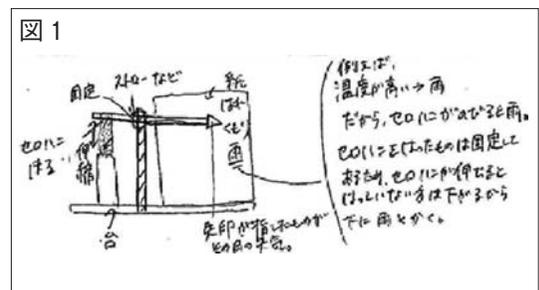
4. もの作りと評価問題

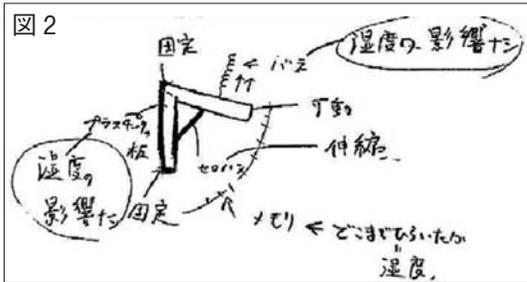
複雑な思考を経験させるには、もの作りを取り入れることも有効だと考えられる。気象観測の学習の最後に、毛髪湿度計のしくみを説明し、毛髪と同じように湿度によって伸び縮みするセロハン紙と段ボール紙を利用して、簡易湿度計を作成するように課題を出し、材料を配布した。そして数週間後に、以下の評価問題を実施した。

＜もの作りを評価する問題＞

セロハン紙は湿度が高いと伸び、湿度が低いと縮む性質がある。この性質を使って湿度計を自作したい。どのように作ればよいか、設計図を描き、ポイントになる部分は文字で説明を加えて答えなさい。

生徒の記述例を図1、図2に示す。





評価は、事前に作成したルーブリックを用いて、それに当てはめて行った。ルーブリックの観点として、次の3点を設定した。

- ①セロハンの長さを適切に取るか、または、小さな伸びを拡大して示す（湿度の変化が現れる）しくみができているか。
- ②セロハンがピンと伸びる（たるまない）構造になっているか。
- ③動きに矛盾はないか。

①、②は観点ごとに2点・1点・0点とする基準となる内容を決めておいた。③は教師の目で判断して矛盾がなければ1点をあたえた。図1は、それぞれのルーブリック等に照らして、5点（満点）となったものである。図2も満点となったが、斬新な発想を認め、さらに加点（最大で2点）した。

②の観点の内容は、実際に作ってみて気付くことであり、数人からの聞き取り調査から、実際に作っていなかった生徒の得点率が低い傾向が見られた。また実際に作った経験があると、文章が長く、複数の内容を盛り込んだ、複雑な文章を書くことができる傾向も見られた。独創的な発想を求めるには、発想のための時間が必要なので、事前に独創的な作品には加点することを示した。

このような、体験をもとにした記述では、生徒が苦手とする2段階以上の思考の過程を踏むような複雑な内容を、何とか相手に伝え

ようとする意欲が感じられた。

おわりに

活用する力を育成するための授業の特徴は、何を活用するのかを生徒にも分かるように提示し、比較したり、関係づけたりする操作を行わせることである。授業を通じて、そして評価問題も通して、「活用しているのだ」と生徒が実感できるように指導することが、生徒の経験として蓄積され、活用する力を育むことにつながると感じることができた。

観天望気や湿度計の作成の例では、生徒の実際の活動に基づいて記述させることが、生徒にとっての書くことへの動機付けになることを感じることができた。

これらの感じていることを成果として検証することは、今後の課題である。

<参考・引用文献>

- 理科の「活用する力」の育成と評価に関する研究会（研究代表者：角屋、2012）、理科の「活用する力」の育成と評価に関する研究、調査研究シリーズ55、日本教材文化研究財団
- 角屋重樹（2011）、『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』、研究紀要第40号pp.4-8、日本教材文化研究財団

「思考・判断・表現」に関する力を育て、授業力の向上を図る評価のあり方について

— 中学校理科の授業実践を通して —

荒尾 真一

岡山大学 特任教授

1. はじめに

ここ20年くらい継続して中学校の理科の授業を参観する機会をもたしていただいている。その際、渡された指導案の生徒の実態の項目に「この学級の生徒は、観察、実験をすることには興味関心を示し積極的に行うことが出来るが・・・自分の考えを持ったり考えたりして、それを表現することは難しいので・・・の工夫をし・・・したい」という記述を多く見てきた。この定型文のように現れる表現は、教師がそのことに課題意識を持っているものの具体的な改善が困難であること意味していると思われる。

かつて人間は生きていくためには、今まで経験したことのない新しい事物・現象に対して特に注意を払い、それに自分で対処し、人とつながらないと生きていけない状況があった。しかし、成熟した現代社会でしかもある一定の範囲で生活するには、自分で対処していかななくても生きていけるような状況に近くなり、さらコミュニケーションもバーチャルですむようになってきたので、後段が抜け落ちかかっており（価値を感じにくくなっている）、そのことが理科の学習にも表れているのではないだろうか。ただし、前段の部分については、最近のサイエンスショーなどの人

気などを見るとしっかり残っていることが推測できる。

以上の事から、興味、関心を持つように事物・現象を生徒に提供し、それを思考、判断する活動に価値を感じさせるような手立てを講じる。併せて、生徒が思考、判断しようとした時、必要な「道具」を持たせることができたなら、生徒の自主的な学習をうながすことはできないだろうか。そうすれば自分の考えを持つことができ、加えて集団の中で表現する場を意図的にかつ自然に設ければ表現することの価値も感じることはできないだろうか。

その必要条件について評価という視点から実践例を示しながら考えていきたい。

2. 情報の可視化と評価

生徒に思考・判断・表現することに価値を感じさせるためには、教師はどのようにしたら生徒をそのような状態に落とし込めるか、それにはまず、適切な情報を生徒から得ることが不可欠であると考える。

(1) つまり「**必要な情報の可視化**」である。学習に入る前に、既習事項で本時に行う学習に関連する内容について知識、理解等がどのように身につけているかについての可視化は診断的評価を行うと、経験的に生徒の実態を推測するだけでは見逃している部分も具体的

に発見することが可能になる。過去に指導した単元でなぜか予想していたように学習が進まなかった場合に診断的評価を行ってみると効果的である。

また、授業中の生徒の状態の可視化については、生徒個人や集団など意図的に仕組まれた適切な学習形態とその活動時間の確保が必要である。さらに、分かりやすい教材・実験器具・ワークシートではなく、それぞれ意図的にハードルを設けたものを提供することによって、獲得した知識が単なる知識の段階なのか、生きて働いているのか、加えて目的に向かって学習が進んでいるのかなど、可視化でき易くなると考える。また、授業後の生徒の成果物やアチーブメントテストにも適切に仕掛けをしておくことが情報を得ることができる。

次に、可視化したデータをどのように活用して生徒に価値を感じさせるかである。つまり、(2)可視化したデータの評価とその活用である。

通常行われている評価は、授業の後の生徒の成果物やアチーブメントテストの結果を総合的に用いるもので、それ自体は説明責任を果たす部分では意味があるが、評価そのものが静的で直接的に生徒を育てるという意味では、かけた時間の割には効果が薄いように思える。また、生徒の実態を教師が具体的に得ても次に使えるのは少なくとも1年後であり、教育研究を行っているような場合を除いて、得た情報の一部しか次の教育活動に生かせないのではないだろうか。よって、ここでは学習前の診断的評価と学習活動中の指導に生かすことが可能な形成的評価の2つに注目して考察していくことにする。

まず、診断的評価であるが、ここで大切な

のは、生徒の既習事項の状況を知ると同時に、これから行う学習について有効な道具をどのように持たせればよいのかを知ることである。すでに持っている場合はその程度の把握であり、持つべきものを持っていない場合は改めて持たしておかないといけない。

次に、授業中に可視化された情報を形成的評価しどのようにするかである。適切な情報を手に入れることができると、思考、判断に関しては価値を感じるようにKR*を返すことが可能になる。いったん価値を感じ、適切な道具を持つと生徒は自主的に学習を継続させることが可能になりやすい。ここで注意しておくべきことは生徒の非言語活動である。この活動に教師が関わることにより情報を得ることが多く、その過程で言語活動に顕在化することもできる。また、道具を持たせるということと既習学習との関連をどう実感させるかということは連動している。

以上のことについて、実践例を元に提案して考えていきたい。

3. 実践例

ここでは、前述したことについて「思考、判断、表現」の育成と診断的評価と形成的評価の活用という視点で具体的な授業実践においてその効果を考えていきたい。ただし、紹介する授業実践は、最初からこの視点で授業設計したものではなく、今回この視点で分析し直したものである。

(1) 金星の満ち欠けについての学習

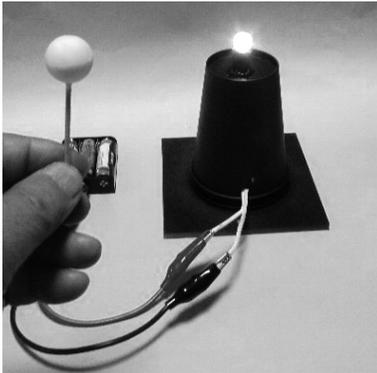
この題材は、理科室の中だけでの議論になり、さらに、天体についての既習事項と関連付けて学習させることは難しい。

そこで、この学習で使える道具として「太

* KR (Knowledge of Results) 生徒は、自分の反応の正誤を知らされたり、励ましや注意を与えられたりすれば、より適切に学習活動を行うことができると考えられる。そのための教師の働きかけ。 15

陽系の惑星の配列」「地球と金星の公転半径の比」「太陽系の惑星の公転面はほぼ同一面」について事前に学習させ、Fig-1に示す教材を渡してシミュレーションをさせた。

Fig-1



この教材を使用させると、前述の学習が活用できるかどうか、Fig-2の写真のように確認できる。

Fig-2



自分の目が地球であることは知っているも、ずれた場所に目を置く場合が多く見られ、そのことを指摘するとすぐ気が付き、それを見た他の生徒もあわてて直す様子やできていない生徒を注意する様子が見られた。

この実験では、金星の形の変化についてはほぼ全員の生徒が認識できるが、大きさの変化については、ほとんど認識できない。ワークシートで金星を描く枠を四角にしておくと、全員がどの場所でも同じ大きさの金星を描く

(気付いていないことに気付かせる)。そこで、紙で作った筒を通して見るように指示すると一部の生徒が気付く。気付いた生徒がどうして見えるのか見えていない生徒へ説明し、だんだん見えてくる生徒がふえていく様子が見られた。

発展課題として、本日の金星の形と見え方をFig-3のように黒板に提示し、ワークシートの上で本日の太陽、金星、地球の位置関係を再現させることを試みた。教師はこの時間指導しながら必要な情報を集め、KRを返した。第1回目では59%の生徒が解決できるとどまったが、2回目の授業では88%の生徒が自ら解決できるようになった。このことは、適切な情報を集めることによって授業改善につながったと考えられる。

Fig-3



(2) 肺の構造と機能についての学習

ここでは、先行学習の状況を診断的に評価し、それに基づく授業設計を試みた。具体的には、小学校の教科書の人体の図を用紙の中心に印刷し、その周りに班で相談させながら知っていること記入させ、その結果を分析した。その結果次のようなことが分かった。

「肺では空気を出し入れすることができ、酸素を吸収して二酸化炭素を出していることは知識として獲得できている。しかし、肺での血管の存在に関する記述はほとんど見られなかった。また、気管支や血管が細部にわたって分布していて、両者が多くの面積で接する構造になっているということは、肺胞の模

式図で学習しているが、ぼやっと認識している段階だと考えられる。(肺は空気が入り出すという把握できやすい現象が、血管の存在に考えが及ぶことを妨げていると思われる)」

そこで、ペットボトルと風船で胸腔と肺の模型を作らせ、この模型の構造では本物の肺の機能をすべて説明できているかについて考えさせることから学習を始めた。

次に、本物の豚の肺の気管に空気を送って膨らませる演示を行った (Fig4↓)。



そして、その肺を班別に切り分けて、断面に見られる管に2連球を使って空気を送り込みその膨らみ方を観察させた。生徒は風船のように一気に膨らまず、部分的に膨らんでいくので、小さな部屋に分かれていることにはすぐに気付いた (Fig5↓)。



しかし、断面にある管に空気を送っても肺が膨らまない管の存在には気付くが、膨らまずこと

に終始して、どうして膨らまないかまで、なかなか考えが及ばなかった。また、2種類の管の特徴も伝えたいのだが非言語の段階であった。机間指導しながらそのことを採りあげてKRを返すと、2種類の管が隣り合っていること、空気を入れると肺が膨らむ管は固く穴があいているが、膨らまない管は、柔らかいことについて言語表現が出始め、血液が付着していることも併せて、膨らまない管は血管ではないかという考えに至ることができた。

(3) 地層の観察の学習

地学分野の学習では実物に触れさせようとするれば校外に出かける必要があり、それは色々な制約から実現が難しい。そこで、地層を観察する学習において、地層を教室に持ち込む授業を試みてみた。Fig-6に示すように、黒板に露頭全体の写真を掲示し、教室の前に高さ3m幅30cmの剥ぎ取り地層(移動できるように2つ折りになる)を3本提示し、実際に地層に触れながら情報を読み取らせることを試みた。

Fig-6



まず、地層を読み取るための道具を前時までに意図的に学習に組み込み、さらに、本時の最初の学習で復習した。そして、地層からの情報を協力してだんだん読み取らせる手法として「構成的グループエンカウンタ」の手法を取り入れた。1名1分の持ち時間で地層

を観察し、ワークシートに得た情報を書き込んでいく。書き込んだら次の生徒が観察して追加記入していく。最初は何を見たらよいか定まっていなかったが、図が出来上がるにつれて、ここを見てきてほしい、ここはどうなっているのかという観察の視点がはっきりしてきた。

完成したワークシートの図やコメントから、断層の存在や級化層理などを視覚情報として読み取っているが、それが既習事項と関連しているかということ、文字のコメントや机間指導の時の生徒とのやり取りから推測すると、そこまでの認識になっていないことが分かった。そこで、次の授業で再度ワークシートと剥ぎ取り地層を比較する学習を設定することにした。このように、必要な情報を可視化することによって、次の指導に直結する情報が得られた。

（４）日本付近の震源とプレートの学習

日本付近の地震について原因がプレートの存在および動きに関連があることを学習することになっている。しかし、プレートについては、知識として学習させることはできても地震のデータそのものからその存在に気付かせることは難しかった。そこで、班単位で日本付近の震源のデータを深度ごとに分けて生徒一人一人に透明シートにプロットさせ、平面の縮尺に合わせた厚さのボードに挟んでみる作業を通して学習させることを試みた。生徒は、震源の深さごとに分担して作業している段階では、震源は深さによって数が異なることやどの地方で多いのかくらいしか認識がなかった。これらを重ねて立体的にすることによって今まで見えなかった情報が見えてくることに非常に興味関心を示してお互いに見

せ合い、ワークシートには具体的な記述で、普段よりあきらかに長い文章が見られ、プレートと関連付けた記述も見られた。 Fig-7



関心意欲面については、作業中は興味を感じなかったが、出来上がってみるとやって良かったという感想を述べた生徒が多数いた。

4. まとめ

授業前の診断的評価、授業中の形成的評価を活用することが生徒の思考・判断・表現の力の育成につながるかという視点で授業実践を見てきた。効果は十分期待できると考える。しかし、分析の過程で「思考、判断」するために必要なアイテムとしての「道具」を持たせることと活動する場の設定が、このような授業を進めるうえで思ったより重要であることが、いろいろな場面から浮かび上がってきた。基礎基本を知識として身に付けさせ、活用する場を授業中に意識的に設定し、使えたと認識させることを少しずつ積み重ねることが「思考、判断、表現」を育てる支えとなると思われる。

<主要参考・引用文献一覧>

文部科学省 2011小学校理科の観察、実験の手引
加藤嘉太郎,山内昭二2002 新編家畜比較解剖図説
鎌田 輝男 地震検索システム EQLIST

理科における「思考・判断・表現」の評価のあり方 ～ 言語活動の充実と評価マトリクスの活用を通して～

佐伯 貴昭

広島県熊野町立熊野東中学校 教諭

1. はじめに

中学校学習指導要領解説総則編（平成20年9月）では、指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項として、「生徒の思考力・判断力・表現力をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識・技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語活動の充実が必要であること」が示されている。

中学校理科の目標として、「自然の事物・現象に進んでかかわり、目的意識を持って観察・実験などを行い、科学的に探究する能力の基礎と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う」とある。「科学的に探究する能力の基礎と態度を育てる」ことは、科学的な思考力・表現力を育成することであり、そのためには、自然の事物・現象の中に問題を見だし、目的意識をもって観察、実験などを主体的に行い、得られた結果を分析して解釈するなど、科学的に探究する学習を進めていくことが重要である。

上述したことから、理科における思考力は、問題を見だし、見通しを持って観察・実験を行い、その結果を分析・解釈して結論を導く問題解決の過程に沿って、思考したことを

言語で表出させる言語活動を充実することで育成されると考えられる。そして、思考した結果の結論や判断した根拠などを言語に表し、それを見取ることによって評価をすることが可能であると考えた。

評価を行うためには、教師が育成したい生徒の姿を明確にし、それを規準にして評価する必要がある。実際の授業においては、金沢ら（2011）が提唱する、生徒の姿を段階的に表した評価マトリクスを作成し、それに照らして評価する方法がある。

2. 研究のねらい

中学校理科における生徒の思考力・表現力を言語活動の充実と評価マトリクスの活用を通して評価していくことをねらいとする。

3. 授業の実際

（1）単元

中学校理科一分野

「化学変化と原子・分子」

化学変化と物質の質量

〈概略〉

質量変化のある化学変化（炭酸水素ナトリウムと塩酸）と質量変化のない化学変化（硫酸バリウム水溶液と塩酸）を比較し、気体が発生すると化学変化後の質量が軽くなること

に気づかせる。

炭酸水素ナトリウムと塩酸の化学反応について、原子の組み合わせ（化学反応式）を考えて仮説を立て、実験の見通しを持たせる。

実験結果を仮説に照らし合わせて判断し、結論を文章で記述し説明させる。

生徒の記述や説明を評価マトリクスに照らして評価する。

(2) 授業実施学年・実施時期

第2学年1組（男子21名・女子16名）

平成24年6月13日（水）実施

(3) 授業の内容

ア. 問題の把握

前時に行った質量変化のない反応（硫酸バリウムと塩酸）と質量が少なくなった反応（炭酸水素ナトリウムと塩酸）を比較し、何がどうちがったのかを考えた。生徒からはすぐに「質量が少なくなったほうは気体が逃げた」という発言があり、ほとんどの生徒が気体の減少に気付くことができた。すると、数人の生徒から新たな疑問として「先生、気体を閉じ込めて実験してみたらどうなるだろうか」という声があがり、早速その意見を取り上げて学習課題とした。

イ. 仮説の設定

はじめに、「発生する気体を閉じ込めて実験をするとどうなると思うか」と予想を考えさせた。37人中28人の生徒は変わらない（理由は気体が逃げないから）、7人が軽くなる（理由は気体は軽いから）、2人が重くなる（二酸化炭素は空気より重いから）と予想した。

次に、反応後の生成物を予想し、実験の見

通しを持たせるために、実験をする前に化学反応を粒子モデルで考えさせる言語活動を設定した。ここでは生徒の思考を助けるために、図1に示す化学反応式カードを用いて班で検討させた。

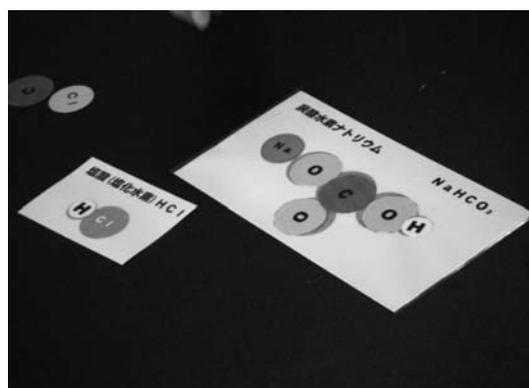


図1 化学反応式カード

炭酸水素ナトリウムの原子組成や化学式は学習していないため、教師側から提示して考えさせた。9班のうち2班が次のような化学反応を考えたが、



「反応後の色が黒くなってないから炭素はできていないよ」という発言が班のメンバーから上がり、この案は否定された。最終的にすべての班で、以下に示す正しい化学反応式を導くことができた。



モデルで考え終わったところで再度予想を確認すると、質量は変化しないと予想した生徒は37人中32人に増加した。モデルで扱ったように、反応前と後とで粒子の数が変化しないことを根拠として予想する生徒もいた。

ウ. 実験の結果

実験の結果、9班中5つの班は質量に変化がなかったが、4つの班は質量が0.1g～0.3g減少した。生徒からは「どちらのデータ

が本当なんだろうか」と疑問の声が上がった。質量は変化しないと予想した生徒の一人が「詮が甘く気体が逃げたのではないか」と発言し、もう一度密閉に気をつけながら再実験を行うことにした。その結果、すべての班において質量の変化が見られない実験結果となった。

エ. 結論の導出

ここで結論を導出するにあたり、文章で書かせ、それを他者に説明する言語活動を仕組むことにより、生徒の思考や表現を見ようとした。

まず、実験した結果をもとに、仮説（予想）に照らして、化学変化の前後の質量についての結論を個人でノートにまとめさせた。ここで、どのように記述していいかわからない生徒に対しては、教員が机間指導を行い、話形などを示したヒントカードを用いて全員が書けるように支援した。

次に、各自が導いた結論を班の中で説明し

あい、足らなかった記述を補完させた。

さらに、クラス全体で自分たちの班の結論について



図2 班内で結論を説明

説明を行わせる言語活動を設定した。班での説明のようすを図2に示す。また、生徒がノートに記述したものを図3に示す。

このときに、生徒の姿を段階的に表した評価マトリクスを用いて、それに照らして評価していった。授業で用いた評価マトリクスを図4に示す。

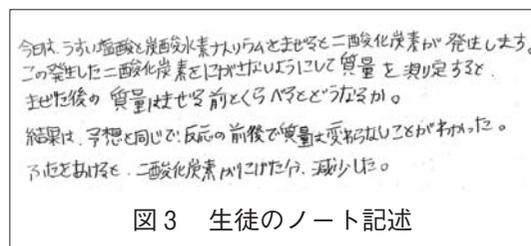


図3 生徒のノート記述

| | レベル1 | レベル2 | レベル3 | レベル4 |
|------------|----------------------------|--|--|--|
| 育てたい見方・考え方 | 実験結果のみを記述している | 化学変化の前後という観点から、質量の変化をとらえて記述している。 | 化学変化の前後の原子の数や種類の言及して、質量保存の法則を記述している。 | この反応だけでなくこれまでの化学変化についても、原子の数や種類に言及して、質量保存の法則を一般化している。 |
| 生徒の記述例 | 気体を逃がさないようにすると、質量は変わらなかった。 | 反応させる前は○g、反応後は○gだったことから、発生する気体も逃がさないようにすると、化学反応の前後で質量は変わらない。 | 化学変化の前後で、化学変化に関係する物質の原子の数と種類には変化がないことから、化学変化の前後で物質全体の質量は変化しない。 | これまでに学習した化学変化も、反応の前後で物質の原子の数を種類は変わらなかった。したがって、この反応だけではなく、これまでの化学変化の前後では物質の全体の質量は変化しない。 |

図4 授業に用いた評価マトリクス

4. 評価の実際

生徒の思考・表現を評価するために、評価マトリクスによる評価と評価問題の記述による評価を行った。また、生徒には授業後に自己評価を行わせた。

(1) 評価マトリクスによる評価

図4に示したような評価マトリクスに照らして授業中の生徒の記述や発言を評価した。しかし、すべての生徒を授業中に評価することは難しいため、授業後にノートを提出させ、ノートの記述から評価を行った。その結果、各レベルに該当する生徒の割合は次のようであった。

| | |
|------|-------------|
| レベル1 | 2.7% (1人) |
| レベル2 | 18.9% (7人) |
| レベル3 | 67.6% (25人) |
| レベル4 | 10.8% (4人) |

この評価マトリクスは、育成したい生徒の姿をレベル3に設定し、レベル4は既習事項や体験と絡めながら発展的に思考している生徒の姿とした。

(2) 評価問題による評価

単元末に行った評価問題を図5に示す。評価問題の通過率は次のとおりであった。

| | |
|---------|-------|
| (1) 正答率 | 91.8% |
| 誤答率 | 3.4% |
| 無回答 | 4.8% |
| (2) 正答率 | 66.4% |
| 誤答率 | 18.5% |
| 無回答 | 15.1% |

反応後の質量変化を問う問題(1)においては、正答率91.8%と高い値であり、予想通過率85%を上回っている。

反応の前後で質量変化をしない理由を問う問題(2)においては、正答率が66.4%と予想通過率60%を上回った。解答の記述には、気体の出入りがないことや反応前後の原子の種類と数が変化しないことを挙げた内容が多く見られた。

- 1 化学変化における物質の質量の変化を調べるために、次の実験を行った。
 <実験> 下図のように、塩酸と石灰石の入ったびんの質量を測定し、混ぜ合わせた後の質量を測定した。



- (1) 実験後の質量は、次のア～ウのどれか。
 ア. ふえる イ. 変わらない ウ. 減る
 (2) (1) のようになるのはなぜか。理由を説明しなさい。

図5 単元末評価問題

(3) 生徒の自己評価

生徒が行った授業後の自己評価カードを図6に示す。

「実験の目的が分かり、どのようになるかという予想を考えることができた」と答えた生徒は100%であり、実験に対する見通しを全員が持つことができた。また、「他の班の結果と比較して、実験結果を鵜呑みにせず、どうしたらよいかを考えることができた」と答えた生徒も100%であり、全員が緻密に物事を考える思考力を活用していたことが分かる。授業の目標である「化学変化の前後の質量について、実験結果から説明することができた」「化学変化の前後の質量について、化学反応式を用いて説明することができた」と答えた生徒はそれぞれ97.1%、85.3%と高い割合であり、授業の目標を達成できたと考える。

5. おわりに

本研究は、中学校理科における生徒の思考力・表現力を言語活動の充実と評価マトリクスの活用を通して評価していくことをねらいとした。言語活動を充実させ生徒の思考を言語で表現させること、評価マトリクスなどを活用して生徒の姿を見取ることにより、生徒の思考力・表現力を評価することができたと考える。

また、判断力についても、何を根拠に記述しているかを見取ることにより評価することができると考える。

引用・参考文献

- ・文部科学省（2009）『中学校学習指導要領解説総則編』ぎょうせい
- ・文部科学省（2009）『中学校学習指導要領解説理科編』大日本図書
- ・金沢緑、松浦拓也、森敏昭（2011）「『授業設計・評価マトリクス』の開発と効果検証に関する研究：小学校理科の事例を通して」、『日本理科教育学会全国大会発表論文集』理科教育学会、p393

自己評価カード

組 番 名 前 ()

(1) 今日の授業の目標

(2) 今日の授業の内容について、当てはまる番号を1つ選んで○をつけなさい。

| | よく あてはまる | やや あてはまる | あまり あてはまらない | まったく あてはまらない |
|---|-------------|-------------|----------------|-----------------|
| 実験の目的がわかり、どのようになるかという予想を考えることができた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 他の班の結果と比較して、実験結果を鵜呑みにせず、どうしたらよいかを考えることができた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 化学変化の前後の質量について、実験結果から説明することができた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 化学変化の前後の質量について、化学反応式を用いて説明することができた。 | 4 | 3 | 2 | 1 |

(3) 今日の授業でよく分からなかったことや、調べてみたいと思うことは何ですか。

図6 自己評価カード

英語科における「思考・判断・表現」の評価

松浦 伸和

広島大学教育学研究科 教授

1. 英語学力と評価の観点

(1) 教科共通で付けるべき学力

英語科（正確には外国語科）は、中学校および高等学校においては教科の1つとして設定されている。したがって、英語科においても学校教育で教科共通に付けるべき学力をつけなければならないことは当然である。

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）。その規定は、改訂された新学習指導要領の総則に反映され、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を学力の3要素としている。

(2) 英語科で付けるべき力

学習指導要領の改訂に伴い評価の在り方についても新たな方針が示されたが、「目標に準拠した評価」は継続されることになった。それがどのように行われるべきかについて、中学校の英語教育を例にとって検討する。

「目標に準拠した評価」の目標とは、学習指導要領に示されている目標である。中学校

学習指導要領で示されている「外国語科」の目標は以下の通りである。

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。

学年ごとの目標が個別に示されておらず、中学校3年間を通しての目標として示されているので、3年間の指導でこの目標に到達させることを目指している。この目標をわかりやすく言えば、「言語や文化に対する知識を基にしてコミュニケーション能力を伸ばすこと、さらにはそれを運用しようとする態度を育成すること」となり、それは中学生に求められる、あるいは付けなければならない英語学力でもある。

この目標にはいくつかの項目が含まれているので、その内容を整理する。『学習指導要領の解説』によると、この目標は3つの柱から成り立っている。

- 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。

それぞれの柱を、身に付けるべき学力の低位要素として捉えたと、以下のように言い換えることができる。

- ①言語や文化についての知識・理解
 ②外国語でコミュニケーションを図ろうとする態度
 ③コミュニケーションを目的とした外国語運用能力
 ③はさらに、
 ③-1 聞くことや読むことなど外国語を理解する能力
 ③-2 話すことや書くことなど外国語で表現する能力

それを図示したものが下の図1である。

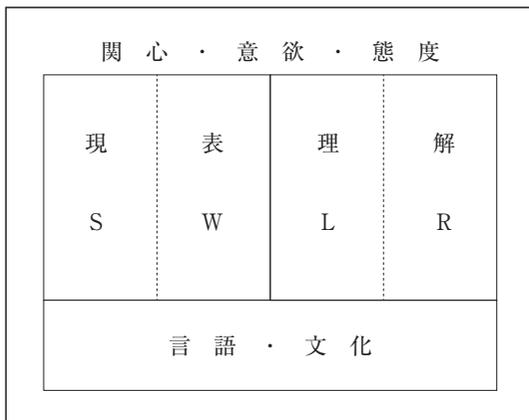


図1 中学校英語学力の構造

評価にあたっては、その4つの学力要素が「観点」となり、①を「言語や文化についての知識・理解」、②を「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」③-1を「外国語理解

の能力」、③-2を「外国語表現の能力」と呼んでいる。それぞれの観点について目標に準拠した評価をし、さらには観点別評価の結果を基に評定を出すことになっている。

2. 英語科における「思考・判断・表現」の考え方

(1) 学力の要素と評価の観点

通教科的に教科共通で、学力の3要素と評価の4観点を以下のように関連させている。

- ①基礎的・基本的な知識・技能
 →「知識・理解」「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
 →「思考・判断・表現」
 ③主体的に学習に取り組む態度
 →「関心・意欲・態度」

各教科において習得すべき知識や重要な概念等を理解しているかどうかを「知識・理解」で、また各教科において習得すべき技能を身に付けているかどうかを「技能」で、それら知識・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・表現力等を身に付けているかどうかを「思考・判断・表現」で、さらには各教科が対象としている学習内容に関心をもち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を児童生徒が身に付けているかどうかを「関心・意欲・態度」の観点で評価するように整理されている。

英語科においては通教科の評価の観点と評価の観点が、以下のような関係になっている。すなわち、「知識・理解」「技能」が「言語や文化についての知識・理解」として、「思考・判断・表現」が「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」として、「関心・意欲・態度」

が「コミュニケーションへの関心・意欲・態度」として設定されており、それぞれの観点の趣旨は以下のように示されている。

表 外国語科の評価の観点とその趣旨

| 観 点 | 趣 旨 |
|---------------------|---|
| コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | コミュニケーションに関心をもち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。 |
| 外国語表現の能力 | 外国語で話したり書いたりして、自分の考えなどを表現している。 |
| 外国語理解の能力 | 外国語を聞いたり読んだりして、話し手や書き手の意向などを理解している。 |
| 言語や文化についての知識・理解 | 外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している。 |

(2) 「技能」についての整理

英語科における「思考・判断・表現」に関する評価対象を正しく理解するには、その前提として、通教科の評価の観点として用いられている「技能」と、英語教育で通常用いられる「技能」との区別が必要である。前者について『児童生徒の学習評価の在り方について』（以下、報告と略記）の中で、「算数・数学において式やグラフに表すことや理科において観察・実験の過程や結果を的確に記録し整理すること」が例示されている。そのことから、ある程度機械的、客観的、形式的、あるいは表面的に行われる基礎的な技能に限定されると解釈できる。

通常、英語教育においては、学習指導要領の「内容 (1) 言語活動」で示されている指導事項は、基礎的・機械的な内容であれ応用的・発展的な内容であれすべて「技能」と

して扱われる。たとえば「話す技能」には、「基本的なイントネーションを身に付けて話す」ことから「与えられたテーマについて簡単なスピーチをすること」まですべてが含まれる。しかし、上述した考え方を当てはめて、『評価基準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（以下、参考資料と略記）』では、「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。」など基礎的な技能に限定して「言語や文化についての知識・理解」で評価することになっている。すると、「思考・判断・表現」は言語活動のうちでも、「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」で評価される部分に当たると解釈できる。実際、答申においても、「(外国語科では) 学習指導要領の内容の示し方やこれまでの実践を踏まえ、「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」を、学習指導要領の内容のまとまりに合わせ、基礎的・基本的な知識・技能と「思考・判断・表現」とを合わせて評価する観点として位置付けることが適当である。」と述べられている。

(3) 英語科における「思考・判断・表現」

参考資料に記載されている項目を基に、「読むこと」と「話すこと」を例として取り上げて、英語科における「思考・判断・表現」の評価内容を具体的に検討する。

「読むこと」の「外国語理解の能力」では、いわゆる読解力に関して、「あらすじや大切な部分などを読み取ることができる。」「書か

れた内容から書き手の意向を読み取ることができる。」「話の内容や書き手の意見などを批判的に読むことができる。」などが評価項目として示されている。これらの項目は、前者の2項目と後者の1項目とに大別できる。前者は、テキストから取り出した情報から推論して意味を理解したり、そこから書き手の意向を読み取る活動であり、後者はその内容や意向に関して価値判断や評価をする活動である。そうすると、それらの力は、PISA型読解力で求められている「テキストの解釈」、「熟考・評価」と重なってくる。

さらには、従来の「思考・判断」が「思考・判断・表現」と変更され、それを評価する際の留意点として報告の中で、「基礎的・基本的な知識・技能を活用する学習活動等において思考・判断したことと、その内容を表現する活動とを一体的に評価することを示すものである。」と述べられている。したがって、価値判断や評価した結果を道筋を立てて論理的に表現することも含まれる。その一連のプロセスは以下のように図示することができる。

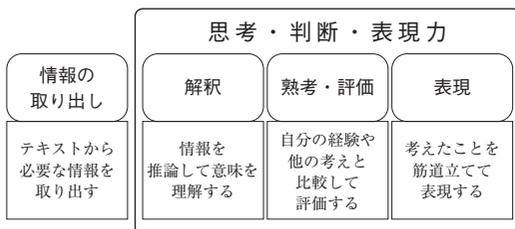


図2 「読むこと」における「思考・判断・表現」の解釈

表現領域である「話すこと」に関して同じように考察する。参考資料では、「場面や状況にふさわしい表現を用いて話すことができる。」「尋ねられたことに対して適切に応答することができる。」「与えられたテーマに

ついて、自分の意見や主張をまとまりよく話すことができる。」などが例示されている。これらは、コミュニケーションが行われる場面に基づいて整理することができる。前者の2項目は、「日常生活の中の話題について、自分の考えや気持ち、事実などを述べる場面」であり、後者の1項目は「日常生活の話題についてスピーチをする場面」である。

それらの基礎となる技能として、「基礎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。」「「話すこと」の言語活動に必要な語句や表現、文法などを知っている。」などを「言語や文化についての知識・理解」の観点で評価することになっている。すなわち、文法的に正しい文を生成したり、疑問文を上昇調のイントネーションで発音することができることなど、実際のコミュニケーションの場面と離れて、明示的か否かに関わらず規則として知識を持っているかどうかを評価するのである。それを、実際のコミュニケーションの場面で適切な表現を用いて話すことができる、まとまりよく話すことができるなどが、「思考・判断・表現」の観点の評価対象であると整理できる。

3. 「思考・判断・表現」の評価方法

報告の中で、「思考・判断・表現」の評価について、「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ものであることに留意する必要がある。」ことが指摘されている。

英語科についても、その能力を評価する「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」

においては、その考え方を十分に踏まえる必要がある。例示されているような言語活動を、英語で行うことを通じて評価しなければならないのである。（一部は日本語によることも考えられる）。

具体的な評価方法について、松浦（2012）で取り上げた「口頭で絵や写真を説明することができる」という評価規準を例に検討する（中学校1年）。

この評価規準を評価するには、実際に絵や写真を見ながら口頭で説明させなければならない。たとえば、①教師が数枚の絵や写真を用意しておき（生徒が持ってきた絵や写真では、練習している可能性がある）、②1枚めくって30秒ほど時間を与えた後で説明させることを2回繰り返す。1枚なら、偶然できた、あるいはできなかった可能性があるからである。そして、③2枚とも説明ができたならA、1枚だけできたならB、2枚ともできなければCと判断する。

その際、単に感覚的に「説明できた」と判断するのではなくて、説明の仕方として、例えばThis is our science teacher. His name is Mr. Murata. He likes soccer very much.のように、「何の写真かを述べる。写真に関する情報を追加する。写真からは分からない情報を加える」など説明の手立てを覚えておき、その枠組みに沿って論理的に説明できたかどうかを判断することが重要である。

<主要参考文献>

- ・北尾倫彦・松浦伸和（2011）『観点別学習状況の評価規準と判定基準 中学校外国語』図書文化
- ・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』（報告）
- ・松浦伸和（2010a）「教科の学習の記録 外国語」『新指導要領の解説と実務』図書文化
 - （2010b）「「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
 - （2011）「習得・活用を目指す英語授業の考え方とその設計」『研究紀要 No.40』日本教材文化研究財団
- ・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）
- ・無藤隆他編（2010）『新しい指導要録とこれからの評価』ぎょうせい

外国語科における評価の観点と学力の3要素の関係

—「思考・判断・表現」の評価のために—

酒井 英樹

信州大学教育学部 教授

1. はじめに

本稿の目的は、外国語科における思考・判断・表現の評価のあり方を議論することである。思考力・判断力・表現力は、学力の3要素((1)基礎的・基本的な知識及び技能、(2)知識及び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)のうちの1つである(例、学校教育法第30条、第49条、第62条)。平成20年1月に取りまとめられた『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(答申)』(中央教育審議会, 2008)によれば、思考力・判断力・表現力等の育成にあたっては、「子どもたちの思考力・判断力・表現力等をはぐくむためには、レポートの作成や論述といった知識・技能を活用する学習活動を各教科で行い、言語の能力を高める必要がある」(p. 52)と述べ、言語活動の充実によるものとしている。

一方、言語活動は、中学校学習指導要領の外国語においても中心的な構成要素である。中学校学習指導要領解説外国語編(文部科学省, 2008)によれば、外国語によるコミュニケーション能力の基礎を養うために、「英語を聞いたり、話したり、読んだり、書いたりす

る基礎的な言語活動をバランスよく計画的・系統的に行うことが大切である」(p. 9)とされている。さらに、外国語科における言語活動は、「言語材料についての知識や理解を深める言語活動」や「考えや気持ちなどを伝え合う言語活動」まで含むとしている(p. 9, p. 19)。すなわち、学力の3要素のうち、基礎的・基本的な知識及び技能の習得のための活動も言語活動として位置付けていることがわかる。そこで、本稿は、外国語科における言語活動及び評価の観点と学力の3要素との関係を整理した上で、外国語科における思考・判断・表現の評価のあり方を議論する。

2. 外国語科における評価の観点と学力の3要素との関係

国立教育政策研究所は『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 外国語】』(2011)の中で、表1の通り、外国語科の評価の観点及びその趣旨を示している。

表1. 評価の観点とその趣旨

| 評価の観点 | 趣旨 |
|---------------------|---|
| コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | コミュニケーションに関心を持ち、積極的に言語活動を行い、コミュニケーションを図ろうとする。 |
| 外国語表現の能力 | 外国語で話したり書いたりして、自分の考えなどを表現している。 |
| 外国語理解の能力 | 外国語を聞いたり読んだりして、話し手や書き手の意向などを理解している。 |
| 言語や文化についての知識・理解 | 外国語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身に付けているとともに、その背景にある文化などを理解している。 |

(国立教育政策研究所, 2011, p. 21)

中央教育審議会教育課程部会は、『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』(2010)の中で、「言語や文化についての知識・理解」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」と述べている。この報告に基づいて、学力の3要素と外国語科の評価の観点との関係について、松浦(2011)は、「学力の3要素の(1)を『言語や文化についての知識・理解』と、(2)を『外国語表現の能力』ならびに『外国語理解の能力』と、そして(3)を『コミュニケーションへの関心・意欲・態度』と関連付けている」(p. 48)と整理している。松浦の考え方を整理すると、表2のようになる。

表2. 評価の観点と学力の3要素との関係

| 外国語科の評価の観点 | 学力の3要素 |
|---------------------|---------------|
| コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | 主体的に学習に取り組む態度 |
| 外国語表現の能力 | 思考力、判断力、表現力等 |
| 外国語理解の能力 | |
| 言語や文化についての知識・理解 | 基礎的な知識及び技能 |

表2で示されている評価の観点と学力の3要素との関係は、再考が必要と考える。第1に、先述した『児童生徒の学習評価の在り方について(報告)』(2010)は、「・・・「外国語表現の能力」「外国語理解の能力」(外国語)を、学習指導要領の内容のまとまりに合わせ、基礎的・基本的な知識・技能と「思考・判断・表現」とを合わせて評価する観点として位置付けることが適当である」(下線筆者)と指摘しており、「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」の評価の観点の中に、基礎的・基本的な知識及び技能の評価が含まれうることを示しているからである。

第2に、外国語科における言語活動には、先述したように「言語材料について理解したりする活動」(文部科学省, 2008, p. 9, p. 19)も含まれるからである。中学校学習指導要領・外国語では、教科内容として、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことのそれぞれについて5つの言語活動を挙げている。各技能の1番目の言語活動は、中学校学習指導要領解説外国語編によれば、基本的な技能の習熟に関するものであると述べられている。表3は、各技能の言語活動と、解説の抜粋をまとめたものである。

表3. 言語活動とその解説

| | 言語活動 | 『中学校学習指導要領解説外国語編』による説明 |
|------|---|--|
| 聞くこと | (ア)強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく聞き取ること。 | 話されたり読まれたりする内容は、それを構成する語句や文を正しく聞き取り、それらの語句や文が表す意味をとらえることができないと聞いていることは、基本的な英語の音声に関する学習が大切である。(p. 10) |

| | | |
|------|---|--|
| 話すこと | (ア)強勢、イントネーション、区切りなど基本的な英語の音声の特徴をとらえ、正しく発音すること。 | この指導事項は、「話すこと」の(イ)から(オ)までの四つの指導事項の基礎となる技能を身に付ける言語活動であるので、繰り返して指導し定着させることが大切である。(p.13) |
| 読むこと | (ア)文字や符号を識別し、正しく読むこと。 | この指導事項は、「読むこと」の言語活動のうち最も基本的な技能の習熟を求めたものである。(p.15) |
| 書くこと | (ア)文字や符号を識別し、語と語の区切りなどに注意して正しく書くこと。 | この指導事項は、生徒が3学年間を通じて行う「書くこと」の活動で最も基本的な技能の習熟を求めたものであり、繰り返し指導することにより、文字や符号についての知識や技能の確実な定着を図り、正確に分かりやすく書けるようになる必要がある。(p.17) |

(下線筆者)

外国語科の評価の観点と学力の3要素を改めて整理すると表4になると考えられる。

表4. 評価の観点と学力の3要素との関係(改)

| 外国語科の評価の観点 | 学力の3要素 | |
|---------------------|---------------|--------------|
| コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | 主体的に学習に取り組む態度 | |
| 外国語表現の能力 | 基本的な技能 | 思考力、判断力、表現力等 |
| 外国語理解の能力 | | |
| 言語や文化についての知識・理解 | 基礎的な知識 | |

すなわち、「外国語表現の能力」や「外国語理解の能力」の評価の観点を通して評価される側面は、基本的な技能と思考力・判断力・表現力等の両方が含まれる。前者は、「言語材料について理解したり練習したりする活動」を通して指導されるとともに評価される。後者は、「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」を通して指導さ

れるとともに評価される。

3. 思考・評価・表現の評価に関する留意点

思考・判断・表現の評価にあたっては、第1に生徒の思考・判断がどのように教師にとって可視化されるか(表現されるか)について考える必要がある。例えば、英語の小断の内容に基づいて音読の工夫を考えさせたとする。

Two snakes are talking.

Tie : Ouch !

Hey, Hat, are we poisonous ?

Hat : Yes, we are.

Tie : Really ? How poisonous ?

Hat : Very. If we bite someone, they'll die.

Tie : Oh, dear. I've just bitten my tongue.

(New Crown 3, Lesson 3, Part 2)

これは、読むこと(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。」(下線筆者)に関する言語活動である。目標を「小断の内容が表現されるように音読する」(外国語表現の能力)と設定し、評価規準を「小断の内容が表現されるように音読することができる」としよう。小断の内容を理解・解釈し、その理解や解釈に基づいて適切な音声表現方法を選択していくことになる。

音読のパフォーマンス・テストだけでは、生徒がどのように理解・解釈したのか、また、なぜ当該の音声表現方法を選択したのかという思考・判断の軌跡が見えない。そのため、ワークシートに考えを記述させたり、グルー

プの中で互いに考えていることを紹介したりすることによって、思考したことや判断したことを表現させる必要がある。次はワークシートに書かせた生徒の考えの例である。生徒Aは、音読の工夫（「痛そうに読む」「不安そうに」「落ち着いて」「おびえた感じで」「ゆっくりとあきらめた様子で」など）について述べているが、その理由については書かれていない。一方、生徒Bは、読んだことに基づいて自分の考えを明確に表現している（下線部参照）。

生徒A

Ouch! は痛そうに。are we poisonous? は不安そうに。Hat は落ち着いて Yes, we are. と答える。Tie は Really? とおびえた感じで聞く。最後、I've just bitten my tongue. はゆっくりとあきらめた様子で読む。

生徒B

Tie の are we poisonous? は焦った様子で読みます。Ouch! と言っているので自分の舌をかんでしまい、さらにかむという行方によって害を与えることを知っていたからと思います。Hat は Yes, we are. となんでもないことのように答えます。Tie は、How poisonous? とおそろおそろ・・・と言った感じで読みます。この後、自分の身に何が起ころのかいろいろと想像してしまっているからです。Hat は Very とからかいを含んで、大きくゆっくりと答えます。Tie の Oh, dear. は絶望的な感じで読みます。Hat が they'll die と言ったので、自分は死んでしまうと思ったからです。

第2の留意点は、外国語科では思考・判断・表現が評価対象となる場合とならない場合がありうる。これは、思考したことや判断したことを「英語で」表現しているか否かによる。上記の例では、生徒による小断の理解・解釈や音声表現方法の選択の理由を「日本語で」表現させている。この場合、思考・判断・表現は直接の評価対象とならない。上記の例の評価基準は次のようになる。ワークシートに書かれた考えが評価のための補助資料となる。直接的には音読のパフォーマンス・テストに基づいて評価する。

A（十分満足）：小断の内容が表現されるように音読方法を考え、その通りに音読することができる。

B（おおむね満足）：小断の内容が表現されるように音読方法を考え、そのいくつかについて考えたように音読することができる。

C（努力を要する）：小断の内容が表現されるように音読することができない。

例えば、生徒Aのようにワークシートの中で自分の考えを表現できない生徒であっても、考えた通りに音読ができればAと判定されるであろう。一方、生徒Bのようにワークシートの中できちんと小断の内容を理解・解釈し、音読方法の選択理由を記述している生徒であっても、考えたように音読ができなければBと判定されることになる。

一方、思考したことや判断したことを「英語で」表現させる場合には、評価対象となる。例えば、書くこと(ウ)「聞いたり読んだりしたことについてメモをとったり、感想、賛否やその理由などを書いたりすること。」に関する

る言語活動では、聞いたり読んだりしたことを理解・解釈し、自分の感想や考えを理由とともに「英語で」書くことを指導する。この場合、英語を使って自分の感想や考えを書けているかどうかだけでなく、どのように理由づけているのか、またそれをどのように表現していくのかについても指導を行い、思考力・判断力・表現力についても評価基準に含めることができるだろう。

4. おわりに

本稿では、思考・判断・表現が指導・評価される言語活動に注目し、外国語科の評価の観点と学力の3要素を整理した。その上で、外国語科においては「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」を通して思考・判断・表現が指導・評価されるとした。さらに思考したことや表現したことが表現される言語（日本語もしくは英語）によっては、思考・判断・表現が評価対象となる場合とならない場合があるという外国語科の特質について指摘した。

〈引用文献〉

- 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)』
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/information/1290361.htm
- 国立教育政策研究所. (2011). 『評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校外国語】』教育出版.
- 松浦伸和. (2011). 「外国語科の目標と評価の観点」
 北尾倫彦（監修）山森光陽・鈴木秀幸（全体編集）
 松浦伸和（編集）『[平成24年版]観点別学習状況

の評価規準と判定基準』（pp. 46-53）図書文化.
 文部科学省. (2008). 『中学校学習指導要領解説外国語編』開隆堂出版.

英語における「思考・判断・表現」の評価のあり方 —「要約」とその「評価」—

小橋 雅彦

広島大学附属中・高等学校 教諭

1. はじめに

速読の指導は一般的にWPMを計測し、その数値を指標にして速読力の伸長度を見ることが多い。それゆえに、速読の指導においてはWPMの数値が高ければ高いほど速読力がついたと解釈される傾向にある。しかしながら、速読力は一定の内容理解度をもって担保されるべきであり、速読の指導は内容理解の指導と相まってなされるべきである。

内容理解と速読指導との間にはどのような関係があるべきなのか。筆者はSELHi(Super English Language High School)において言語活動と観点別評価を中心としたシラバスの研究開発過程において、速読と要約を有機的に関連させた実践を行った。速読後に要約を課すことによって、要点をとらえながら読もうとする態度が身に付き、同時に速読がそのような読み方を促すことが明らかとなった。つまり、要約の指導はそれのみに特化して行うよりも、「読むこと」と有機的な関連を持たせることによって、自立した読み手が育っていくことがアンケートを通して分かった。

今回、教科書を用いた指導において、適切な読み取りを促すための言語活動として要約を設定し、物語文と説明文の2種類を扱った。

2. 要約について

(1)要約の位置づけ

言語活動における要約の位置づけは、単元の指導計画において大きな意味を持つ。要約という言語活動は、読んだり聞いたりした英語をそのまま再生するのではなく、必要に応じて上位概念を示す語句で言い換えたり、複数の文にわたる内容を1文にまとめたり、文章のトピックを整理して、段落間構成を理解し複数の段落をまとめて要約したりするなど、生徒にとっては大きな負荷のかかる活動である。それゆえに、要約をどの時期にどのように位置づけて指導するかは、各校が学習指導要領に基づいて目標を設定し直すうえで、必ず考えておかねばならないこととなる。

要約を授業のまとめとして位置づけ、ワークシートを提出させたり、口頭で要約文をクラスで発表させたりする実践例を目にすることが多いが、授業の最後に理解度をさらに促したり、確かめたりする音読活動のように要約活動を位置づけている場合が多い。

この場合に問題となるのが、要約活動が単にプロダクティブな活動としてのみ位置づけられ、読むことや聞くことといった他の領域との有機的な関連性が希薄になってしまうこ

とである。言い換えれば、せっかく読んだり聞いたりした英文が表現活動へのリソースとして十分に活用されていないということになる。

(2) 要約とは何か？

読解のストラテジーを身につけさせるのに“MORE READING POWER”(Longman)を用いることが多いが、この中で要約は次のように位置づけられている。

“Summarizing is the process of retelling the important parts of a passage in a much shorter form. It is an important reading skill. When you are able to summarize a passage, you can be confident that you have understood it.”

このことは我々に大切な視点を与えてくれている。すなわち、要約は表現活動であると同時に、より良い読み手となるための重要なリーディング・スキルであるという点である。つまり、読んだ内容を要約をさせることによって文章の的確な理解を促すといった有機的な関係が存在しているのである。

(3) 学習指導要領と「要約」

要約と読解スキルとの関連は、上述のとおりであるが、学習指導要領では要約はどのように位置づけられているのであろうか。

以下に、高等学校学習指導要領解説から該当箇所を示す。(下線は筆者注)

「第2節コミュニケーション英語Ⅰ 2内容(1)」

イ 説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。

『これは、読むことを中心とした活動である。「説明」は、幅広い話題について、主に事実に基づいて書かれた文章を意味している。このため、概要や要点をとらえる際は、特に重要な事実等をとらえることを通じ、全体の要旨を理解することが重要となる。

「物語」は、一定の筋をもった文章である。このため、概要や要点をとらえる際は、登場人物の言動やその理由等を文章に即してとらえることが重要である。

(中略)

この指導内容は、読むことを中心とした活動ではあるが、読んだ内容について、賛成や反対などの意見を述べたり、簡単な感想を述べたりするような活動も併せて行うことが大切である。そうすることで、読む活動の意義を意識させ、概要や要点をとらえることの大切さを理解させることが可能となる。』

学習指導要領において、内容(1)で示されている言語活動は、科目の目標を達成するために必ず行わなければならない活動であり、コミュニケーション英語Ⅰではテキストタイプに応じて概要や要点をとらえる際の注意点と、概要や要点をとらえることの重要性が述べられている。また同時に、読んだ内容について意見や感想を述べるためには、読み手は書かれている内容の概要や要点を理解するように読むことの必要性が述べられている。このことは、概要や要点を適切にとらえながら読み取ることが、その後のコミュニケーショ

ンを継続させるために不可欠な要素であることを意味している。

3. 要約と評価

(1)「要約」と評価規準

指導したことを評価するには、評価規準が必要となる。高等学校で行われる評価は従前より目標に準拠した評価、すなわち観点別評価（いわゆる絶対評価）を行うこととされていることから、授業で行う言語活動には「どのような目標を達成するためにその活動を行うのか」が明らかな活動自体の目標が設定される。そして、評価規準は、目標に準拠したものであるから、目標のない指導や言語活動は、観点別評価を前提とする以上、存在しない。したがって、前項の「学習指導要領との関連」で示したように、「内容」に示された言語活動は科目の目標を達成するために行われるものであるから、「要約」という言語活動は、「コミュニケーション英語Ⅰ」の目標である「説明や物語などを読んで、情報や考えなどを整理したり、概要や要点をとらえたりすることができる」ことを達成するために行うものと位置づけることができる。

学習評価は「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4つの観点で行う。今回の学習指導要領の改訂に伴い、学習評価の観点の枠組みが整理し直された。すなわち、「技能・表現」の観点で評価されていた「表現の能力」は「思考・判断・表現」の観点で評価されるようになった。このことは、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料（高等学

校 外国語）」（以下、参考資料）においては、次のように示されている。『これまでの「技能・表現」で評価されていた「表現」ではなく、思考・判断した過程や結果を言語活動等を通じて児童生徒がどのように表出しているかを内容としている。』

このように「思考・判断」と「表現」は互いに有機的な関係にあると整理されているのである。一方で、外国語科においては、特に評価規準の枠組みが従来と異なっておらず、他教科の「表現」との区別のため「外国語表現の能力」とされた。ここに私的な解釈を加えるならば、「表現」に関する観点が従来の枠組みのままであるということは、技能教科である「外国語科」における「表現」とは、もとより「思考・判断」と密接な関係を伴ったものであったと言える。つまり、英語を聞いたり読んだりして「理解」した内容に対して、「自分の意見や考え」などをそれまでに修得した「知識」を活用して英語で「表現」することが、「外国語科」における「言語活動」であるとするなら、「外国語表現の能力」は表層的な表現の仕方のみを評価しているのではなく、産出された英語が十分な「思考・判断」を経て「表現」されたものかどうかを評価の対象となると考えられる。

(2)「要約」を評価する際の評価の観点

「要約」が英語によるものか、日本語によるものかによって評価の観点は異なる。

前述したように「要約」を行うのは、英文を「的確に理解」するためのリーディング・スキルであるから、「要約」の評価は、本来「外国語理解の能力」の観点で評価するのが

適切である。しかしながら、「要約」を書かせる場合に、日本語でさせる場合と、英語でさせる場合の二通りがある。この場合、どちらの「要約」も「外国語理解の能力」の観点から評価するのが妥当なのであろうか。

ここで、「参考資料」に示されている「コミュニケーション英語Ⅰ」を参考にして、「要約」の評価の観点の整理を試みる。

「参考資料」では、「コミュニケーション英語Ⅰ」が示す4つの言語活動の中で、「説明や物語などを読んで、情報や考えなどを整理したり、概要や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。」言語活動を「読むこと」、「聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことに基づき、情報や考えなどについて、簡潔に書く」言語活動を「書くこと」という内容のまとめりとしている。

これを読む限りは、一見「要約」は「概要や要点をとらえる」ために行うものであるから、「読むこと」において策定する評価規準でのみ評価をするのが適切であるように思われるが、「書くこと」における言語活動には、「読んだことに基づき、情報を簡潔に書く」とある。「読んだことに基づき」とあるのは、賛成や反対の自分の意見を書いたり、物語文を読んで感想を書いたり、説明文を読んで要約文を書いたりする際には、読んだ内容を的確に理解していることが前提であることを示している。「要約」が「読んだ内容の的確な理解」を促す活動であるならば、「要約」を英語で書かせた場合には、「書くこと」において策定する評価規準で評価するのが妥当であることがわかる。

次に、「要約」の評価に関わる、「読むこと」と「書くこと」の評価規準に盛り込むべき事

項及び評価規準の設定例とそれぞれに適切な「要約」のさせかたを「参考資料」を基に考察する。

内容のまとめり「読むこと」

| |
|--|
| 「外国語理解の能力」 |
| 評価規準に盛り込むべき事項 |
| ・英語を読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点を捉えたりすることができる。 |
| 評価規準の設定例 |
| ・説明などを読んで、特に重要な事実等を捉えることを通じ、全体の要旨を理解することができる。 ・物語を読んで、登場人物の言動やその言動の理由等を捉えることを通じ、概要や要点を理解することができる。 |

これらの設定例から分かるとおり、概要や要点の把握は理解の段階でとどまっている。すなわち、このことが達成できているかどうかを評価するのなら、「日本語で要約」させて、その内容を評価するのが妥当であるということが分かる。

内容のまとめり「書くこと」

| |
|--|
| 「外国語表現の能力」 |
| 評価規準に盛り込むべき事項 |
| ・情報や考えなどについて、英語で簡潔に書くことができる。 |
| 評価規準の設定例 |
| ・聞いたり読んだりしたこと、学んだことや経験したことについて、その概要や自分の考えを簡潔に書くことができる。 |

この設定例が英語で「要約」をさせて評価するのに適している。ただし、「要約」には自分の意見や考えを盛り込んでほらないため、英文を読ませて後、英語で要約をさせる場合は、次のように設定例を変える必要がある。

「読んだことについて、その概要を簡潔に書くことができる。」

この場合の評価は、産出された英語が読ん

だ内容の適切な概要となっているかどうかであり、ある程度文意の通る英文であるならば、文法的な誤りは評価の対象としないのが妥当である。英語の正確さを評価するならば、別の観点すなわち「言語や文化についての知識・理解」の観点において評価規準を設定し、文法事項の運用力を評価するべきである。

4. 実践事例

(1) 実践事例 1

【日本語で要約をさせて評価した事例】

以下の例は、教科書を題材にした実践例である。「要約」をする際には、書かれている内容がしっかりと理解されていることが前提となる。したがって、指導計画においては、各段落の要旨を捉えさせたり、段落間構成を確認したりするといった内容理解に関することは、あらかじめクラス全体での一斉指導を行い、「要約」を最後の言語活動として設定した。

教材： *Voyager English Course II*, Lesson 7 “Cellphones in the Wilderness”, 第一学習社

各段落左端の番号は段落番号を示し、筆者が便宜上付したものである。また、この課は元々 part 1 から part 4 に分けられているが、その区分も排して生徒に読ませている。

- (1) Over the past several years, people have been getting used to hearing other people talking on their cellphones in restaurants, on trains, and even at the theater. That seems to have become unavoidable. Today, more and more people are trying to get away from the noises of city life into the great outdoors. Inevitably, cellphones follow them.
- (2) People sure do love their phones. They talk with their family back home while rafting on the Colorado River. They reach out and touch someone from the top of Mt. Rainier. But the more cellphone users stay in touch with the world, the more they disturb the nature lovers who left civilization to get away from it all.
- (3) Cellphones are not allowed, except for emergency use, in one of the parks in Maine. Park officials decided that recreational cellphone use “ruined the wilderness experience.” A park official said, “Some visitors find it very offensive that when they are watching a wild animal, somebody takes out a phone and says, ‘John, you’ll never guess what I’m seeing.’”
- (4) This is not only the case in the wilderness. Listen to Dale Birkenholz, a retired professor at Illinois State University.
- (5) Last month, he was doing some bird-watching in the countryside. “It’s a nice natural area,” Birkenholz said, and “it was a good evening to see fall warblers.” But he stopped his bird-

watching expedition because “this woman was actually shouting on her cellphone.” He said he had gotten used to cellphone users in waiting rooms and in restaurants, but had never gotten used to dealing with disturbing cellphone use while bird-watching. “Honestly speaking, it just ruined everything.”

- (6) As cellphone service has grown more convenient, most people have come to use cellphones wherever they travel. But the question of using telephones in the wilderness goes well beyond cellphone etiquette.
- (7) Communication with the outside world can serve as a lifesaver to a hiker who has sustained an injury or sudden illness in the wild. In fact, many hikers now throw a cellphone into their bags just in case.
- (8) Lue Elder, a phone company retiree who often leads short trips into mountain areas, counts himself among a better-safe-than-sorry group of cellphone users. He remembers one climbing expedition in an isolated area in Alabama, where a member of the group broke his leg while jumping from one rock to another. “He was in a lot of pain,” said Elder. The victim was a heavy-built man, and he had to be carried out. A quick emergency call brought a 10-member rescue team to the place three hours later. “It would have taken twice as long if somebody had had to walk out,” Elder said. “As it was, we only got him out an hour before dark. We’d have still been on the mountain if it hadn’t been for the cellphone.”
- (9) People with less experience too often substitute a phone for common-sense preparation. Elder said, “I have mixed feelings about cellphones. They are convenient in an emergency, but my concern is, people might take chances they would not otherwise take.”
- (10) He is right about that. In places where there is good cellphone service, people reach out for a cellphone without thinking. Scared weekend hikers have phoned helicopter rescue teams to take them off rock faces that, in earlier days, they would have had to go down on their own.
- (11) Visitors from the city sometimes phone park officials to report that they’ve become lost, sending a rescue team off to search an area far from where they are. Cellphones aren’t responsible for having introduced these time-wasting searches, but the use of such technology seems to be increasing their number.
- (12) Some people treat the wilderness experience like a trip to the convenience store. A park official complains about them relying on their cellphones just to get information. “They say, ‘I’m at the trail junction. Do I turn right or left?’” he sighed.

「生徒ワークシート記入例①：各段落の要旨を捉えた後、段落間構成を確認したもの。」

Step 1 Finding Main Ideas

各段落の要旨を日本語で記入しなさい。

| Paragraph | Content |
|-----------|-----------------------------|
| (1) | 都会の喧噪を離れ大自然へ向かう人の増加 |
| (2) | 人々がけいたい電話が好きは例 |
| (3) | 携帯電話の使用が大自然で迷惑を及ぼす例 |
| (4) | 携帯電話使用が大自然以外で迷惑を及ぼす例の導入 |
| (5) | 携帯電話使用が大自然以外で迷惑を及ぼす例 |
| (6) | 人がコンビニに行くときでもけいたい電話をもっていくこと |
| (7) | ケータイの救命道具としての役割 |
| (8) | ケータイの救命道具として役に立った例 |
| (9) | 携帯電話の便利さが引き起こす大自然でのトラブルの導入 |
| (10) | 考えずにけいたい電話を使用する例 |
| (11) | 時間を無駄に使用する救助活動の例 |
| (12) | コンビニ感覚でけいたい電話を扱うこと |

「生徒要約例①：ワークシート記入例①をもとに英文全体を200字以内の日本語で要約させたもの。」

Step 2 Summary

本文の要旨を200字以内の日本語で書きなさい。

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 今 | 郡 | 会 | か | ら | 大 | 目 | 然 | に | 向 |
| か | う | 人 | が | 増 | え | て | お | り | そ |
| う | し | に | 人 | も | 携 | 帯 | 電 | 話 | と |
| 持 | ち | あ | い | て | い | る | 。 | 携 | 帯 |
| 電 | 話 | は | 大 | 目 | 然 | の | 中 | で | 困 |
| っ | た | 時 | の | 救 | 命 | 道 | 具 | に | も |
| な | い | る | が | 、 | そ | の | 一 | 方 | |
| で | 、 | 安 | 易 | に | 救 | 援 | へ | リ | と |
| 要 | 請 | し | て | し | ま | う | と | い | う |
| よ | う | な | 、 | よ | く | 考 | え | は | い |
| 携 | 帯 | 電 | 話 | の | 使 | 用 | は | 、 | 他 |
| 大 | 目 | 然 | に | お | お | り | 、 | 重 | な |
| 然 | で | の | 体 | 験 | を | 台 | 無 | し | に |
| し | て | し | ま | う | 。 | 人 | 々 | の | 中 |
| に | は | 、 | コ | ン | ピ | ニ | 感 | 覚 | と |
| 携 | 帯 | 電 | 話 | と | 使 | 用 | す | る | 人 |
| も | い | ろ | 、 | 果 | に | し | て | そ | れ |
| は | よ | い | こ | と | な | の | た | う | う |
| か | ら | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | |



要約をさせるにあたって、確認した段落要旨と段落間構成に注意を向けて、まとまりのある要約文にするよう指示をした。この生徒は、用紙右上の空白部分に、マッピングを行い内容を整理し直してから書き、その後書いた要約を推敲していることがうかがわれる。概ね「全体の要旨が理解できている」ことがうかがわれる要約文であるが、要約文の末尾を自分の解釈を盛り込んで終わらせている点が、要約文として適切さを欠く部分である。したがって、この要約文の評価はBとした。

って自然の摂理が乱され、産まれたばかりのウミガメが鳥たちの餌食となってしまったという内容である。場面展開をもとに、4つのパートに分けられており、この教材では、このパート分けを利用し、パートごとに視点を変えさせながら50語程度で要約を行わせた。そして、最後に全体の要約を100語程度で筆者の視点から行わせた。

以下にパートごとの要約例を記す。また、Part 4 の要約は全体の要約に含めた。（要約例は筆者）

[Part 1]

○Iの視点からpart 1 を50語以内で要約せよ。

（要約例）

I was walking along the beach of one of the Galapagos Islands with the other seven travelers. I was searching for large nests of sea turtles. When I found a large nest, I saw a mockingbird approaching the nest. We were told to be quiet and watch by our guide. (50 words)

○guideの視点からpart 1 を50語以内で要約せよ。

（要約例）

I was walking along the beach of one of the Galapagos Islands with eight travelers. We were searching for large nests of sea turtles. When one of the travelers found a large nest, a mockingbird approached the nest. Then I told them to be quiet and watch. (47 words)

[Part 2]

○Iの視点からpart 2 を50語以内で要約せよ。

（要約例）

When we saw the mocking bird trying to pull the turtle onto the beach, we were told to watch nature work by our guide. I agreed with him, but some of us told him to save the turtle. Reluctantly he helped it. (42 words)

○guideの視点からpart 2 を50語以内で要約せよ。

（要約例）

The tourists were shocked to see the mockingbird trying to pull the turtle onto the beach. I asked them to watch nature work, but some of them told me to do something to save the turtle. So I was reluctant to help it. (43 words)

[Part 3]

○guideの視点からpart 3 を50語以内で要約せよ。

（要約例）

As soon as I save the turtle, the other turtles came out. The saved one gave them a false signal that it was safe to do so. A lot of them were killed on the beach. I regretted my act. I tried to save the turtles by using my cap. (50 words)

○Summary (本文全体を100語程度で要約しなさい。視点は筆者とします。)
(要約例)

I visited one of the Galapagos Islands with other seven travelers to search for nests of sea turtles. When we found a large nest, we saw a mockingbird trying to pull the turtle onto the beach. We were told to watch nature work by our guide.

I agreed with him, but some of us told him to save the turtle. When he reluctantly saved it, the other turtles came out. Then a lot of turtles were killed.

We regretted our act and couldn't say anything. We seemed to have learned a lesson: humans should not interfere with nature. (98 words)

「生徒の要約例①」

Summary (本文全体を100語程度で要約しなさい。視点は筆者とします。)

I was walking along the beach with seven travelers. ✓
When we found a nest of the sea turtles, a mockingbird approached it and tried to pull a baby turtle.
We were warned to watch nature work by our guide.
But some of us told him to help the turtle. As soon as he saved it reluctantly, other baby turtles came out of the nest, because they received a false signal to do so. And most of them were killed. When it was over, there seemed to be a perfect stillness of humility. I learned the necessity of nature's way.

(95 words)

「言語や文化についての知識・理解」の観点から文法事項の運用力はここでは評価せず、文法的な誤りについては、評価の対象とはしていない。下線を施したり、添削をしたりして、返却するにとどめた。この要約例は、視点を筆者にして他のツアー客とのかかわりやツアーガイドとの関係がよくわかるように出来事がまとめられている。また、最後には、ナラティブのポイントとなる筆者が学んだ教訓を理解していることが分かる英文となっており、評価をAとした。

「生徒の要約例②」

Summary (本文全体を100語程度で要約しなさい。視点は筆者とします。)

I was walking along the beach, one of the Galapagos Islands with seven travelers and our guide.
 When we found a large turtles nest we were searching for, a mockingbird approached there.
 When we saw the mockingbird trying to pull it onto the beach, we were told to watch nature work by our guide.
 I agreed with him, but some of us told him to save it.
 As soon as he saved the turtle, the others having received a false signal came out of the nest.
 They were killed, Our guide tried to save the others by using his cap.
 I shouldn't interfere nature work.

(105 words)

この要約例も全体をうまくまとめており、筆者が学んだ教訓も捉えられている。小さな文法的な誤りは見られるが、評価の対象としてはいないので、読んだことについて概要が簡潔に書けていると判断できるので、評価をAとした。

5. おわりに

要約は読解力をつけるためのリーディング・スキルであり、生徒の思考力を高める言語活動である。概要や要点を書かせることか

ら、概して、内容を理解しているかどうかの手段としてのみ位置づけられている場合があるが、要約文に表現されている内容の評価を通して、実はそこへ至るまでの思考過程を評価することができるという視点を持つことが

大切である。つまり、表現された英語が十分な思考・判断を経て産出されたものであるためには、タスクとして与える要約という言語活動が思考力・判断力を担保するものであることが重要である。外国語科の評価の観点である「外国語表現の能力」は旧課程の「表現の能力」と変わりがないように見えるが、やはり、「思考力・判断力・表現力」という観点の枠組みの中で捉えるべきであると思われる。この立場に立てば、「外国語表現の能力」の観点で評価をする「英語による要約文」を書かせるということは大きな意味を持つようになる。

要約の仕方は、読解の対象が説明文であるか物語文であるかによっても異なるように、いろいろな英文を読ませることで練習を積み重ねていくことが必要である。また、要約をする際には、読んだ内容をしっかりと理解しておくことが重要であることから、要約を英文の理解度チェックに用いるべきではない。要約の練習としては、内容が少しやさしめで十分理解されている既習の英文を扱うことから始めるべきであろう。

<引用・参考文献>

岡山県立岡山城東高等学校『SELHi研究開発実施報告書』、2005

「英語教育」別冊『セルハイはこんな授業をしている』、大修館書店、2008、小橋雅彦、pp.16-20

国立教育政策研究所 教育課程研究センター（2012）
『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 外国語）』

文部科学省（2010）『高等学校学習指導要領解説』

Beatrice S. Mikulecky, Linda Jeffries (2004) . *MORE READING POWER SECOND EDITION*,

Longman

英語科における「思考・判断・表現」の評価の一例

— 「書くこと」と「読むこと」に焦点を当てて —

山本 祐次

鳥取県琴浦町立東伯中学校 講師

1. 英語科における「思考・判断・表現」の評価

英語科における「思考・判断・表現」の評価は、4観点のうちの「外国語表現の能力」と「外国語理解の能力」の2観点から評価することになる。「外国語表現の能力」では、「話すこと」と「書くこと」の技能に関して、「思考・判断・表現」に関わる力を評価することになる。具体的には、「自分の意見や主張をまとまりよく話す。」や「まとまりのある文章を書くことができる。」などの評価規準をもとに評価することになる。また、「外国語理解の能力」では、「聞くこと」と「読む

こと」の技能に関して、「思考・判断・表現」に関わる力を評価することになる。具体的には、「まとまりのある英語を聞いて、全体の概要や内容の要点を聞き取ることができる。」や「話の内容や書き手の意見などを批判的に読むことができる。」などの評価規準をもとに評価することになる。（『平成24年版観点別学習状況の評価規準と判定基準【中学校外国語】』p50-51参考）

本稿では、英語科における「思考・判断・表現」の指導と評価の具体例を、「書くこと」と「読むこと」に関して紹介する。

2. 「書くこと」と「読むこと」の「思考・判断・表現」の指導例

(1) 単元名

Sunshine English Course 2（開隆堂） My Project 6 賛成意見や反対意見を言おう

(2) 単元観と指導観

本単元は、あるテーマについて意見文を書く力を養うために構成されている単元である。1つのテーマに対する賛成意見と反対意見の2つの文章を読み、そこから意見文の構成や表現を学び、最終的に自分で意見文を書くという構成になっている。

本単元を通して、「書くこと」に関しては、「あるテーマについて、自分の考えを客観的な理由とともに書く」ということを目標として指導する。モデルとなる文章を理解し、そこから文章構成と表現を学び、最終的に自分の力で意見文を書かせる。さらに、自分の考えを支える理由は、

主観的なものだと理由としては不十分であり、客観的で一般的なものを書く必要があることを理解させる。本単元を通して、自分の意見を、客観的な理由とともにまとまりのある文章で書くという、「書くこと」の「思考・判断・表現」に関わる力を育成する。

また、「読むこと」に関しては、「書き手の意見を、理由に着目して批判的に読み取る」ということを目標として指導する。意見文の内容を書かれている通りに読み取るだけではなく、意見に対する理由が、客観的で主張を支えるのに十分な理由なのか、もしくは主観的な考えで不十分な理由なのかを判断させる。上で述べた意見文を書く指導と関連させて行う。さらに、書かれている理由よりも、意見を支える理由としてもっと説得力が増すような理由がないかについても考えるような活動を行う。このような指導を通して、単に書かれてあることを理解するだけでなく、書かれた情報を自分の知識や経験に関連づけながら批判的に読み取るという、「読むこと」の「思考・判断・表現」に関わる力を育成する。

最後に、「思考・判断・表現」の指導にあたっては、思考力・判断力・表現力を必要とするような活動を充実させていくことが大切である。自分で考える場面や、ペアやグループ、クラス全体で意見交換をし、自分の考えを表現したり友達の意見と比較したりするような活動を充実させる。

(3) 単元の目標

1. あるテーマについて、自分の考えを客観的な理由とともに書く。(書くこと)
2. 書き手の意見を、理由に着目して批判的に読み取る。(読むこと)

(4) 単元の評価規準

| | | | |
|------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|--------------------|
| ア. コミュニケーションへの関心・意欲・態度 | イ. 外国語表現の能力 | ウ. 外国語理解の能力 | エ. 言語や文化についての知識・理解 |
| (本単元では評価しない。) | ①あるテーマについて、自分の考えを客観的な理由とともに書くことができる。 | ①書き手の意見を、理由に着目して批判的に読み取ることができる。 | (本単元では評価しない。) |

(5) 指導と評価の計画 (全6時間)

| 時間 | ○ねらい ・学習活動 | 単元の評価規準 | 評価方法 |
|----|--|---------|------|
| 1 | ○本単元で身に付ける技能を知る。 ・warm-upとして、将来は都会と田舎のどちらに住みたいかをペアやグループで意見交換をする。 ・本単元で身に付ける技能を知る | | |
| | ○モデルとなる意見文の内容を読み取る。 ・あるテーマについての賛成意見と反対意見を読み、それぞれの考えと理由を読み取る。 | | |

| | | | |
|---|---|-----|-----------|
| 2 | ○意見文を書く際の構成を知る。 ・モデルとなる意見文から、主張－理由－結論という文章構成を読み取る。 | | |
| | ○意見文を書く際の表現方法を知る。 ・モデルとなる意見文から、意見文を書く際に使えそうな表現を探し、ペアやクラス全体で共有する。 | | |
| 3 | ○説得力のある意見文について考える。 ・ある意見に対する理由を、理由群の中から選び、最も説得力のある意見文を作成する。 (理由群の中には、主観的な理由から客観的な理由まで6～8つ程度用意し、そこから3つの理由を選ばせる。) ・ペアやグループ、クラス全体で意見交換をする。 ・意見を支える理由は、客観的で一般的な方が説得力があることを理解する。 | | |
| 4 | ○意見文を、書かれている理由に着目して批判的に読む。 ・あるテーマについての意見文を読み、書かれている理由について、説得力のある理由になっているか考える。 ・ペアやグループ、クラス全体で意見交換をする。 ・説得力を増すために、他にいい理由がないかを考える。 | ウの① | 後日ペーパーテスト |
| 5 | ○ある意見に対する理由を書く。 ・ある意見について、その理由を考えて書く。 ・考えた理由に、その理由を説明する文を書き加える。 ・ペアやグループ、クラス全体で出た理由を共有する。 | | |
| 6 | ○あるテーマについての意見文を書く練習をする。 ・あるテーマについての意見文を書く。 ・書いた意見文をグループで交換し合い、コメントを書き合う。 | イの① | 後日ペーパーテスト |

3. 「書くこと」の「思考・判断・表現」の評価例

(1) 評価方法

「あるテーマについて、自分の考えを客観的な理由とともに書くことができる。」という評価規準で、定期テストにおいて以下の評価材を用いて評価を行う。判定基準と評価の具体例も以下に示す。

(2) 評価材

次のテーマに対して、あなたの考えを書きなさい。

Winter is the best season to visit Hokkaido.

(3) 判定基準および評価の具体例

| A (十分満足) | B (おおむね満足) | C (努力を要する) |
|------------------------------------|------------------------|--------------|
| 自分の考えを、客観的な理由とその理由を説明する文とともに書いている。 | 自分の考えを客観的な理由とともに書いている。 | Bの基準に達していない。 |

A (十分満足できる) と判断した具体例

I agree. I have two reasons.
 First, we can enjoy seafood in winter. Hokkaido is famous for seafood, and winter is the best season to eat seafood.
 Second, we can enjoy the Snow Festival in Sapporo. Sapporo is famous for the Snow festival. You can enjoy it only in winter.
 I think winter is the best season to visit Hokkaido.

⇒自分の意見を理由とともに書いており、賛成の理由として、冬は海鮮料理を楽しめること、また雪まつりを楽しめることと、どちらも客観的な理由を書いている。さらに、海鮮料理が楽しめるという理由に、北海道は海産物が有名で冬が旬の季節であるという説明が書かれている。また、雪まつりが楽しめる理由に、札幌は雪まつりが有名で、冬しか雪まつりを楽しむことができないと、理由を詳しく説明する文が加えられている。これらのことから、A (十分満足できる) と判断した。

B (おおむね満足できる) と判断した具体例

I disagree. I have two reasons.
 First, Hokkaido is very cold in winter.
 Second, you will have heavy snow in winter there.
 I don't think winter is the best season to visit Hokkaido.

⇒自分の意見を理由とともに書いており、反対の理由として、北海道は冬が寒いこと、また冬は大雪の恐れがあることと、どちらも客観的な理由を書いている。このことから、B (おおむね満足できる) と判断した。

C (努力を要する) と判断した具体例

I agree. I have two reasons.
 First, I like winter very much.
 Second, I like Hokkaido.

I think winter is the best season to visit Hokkaido.

⇒自分の意見を理由とともに書いているものの、賛成の理由が冬が好きなことと北海道が好きなおことで、どちらも主観的な理由である。よって、C（努力を要する）と判断した。

4. 「読むこと」の「思考・判断・表現」の評価例

(1) 評価方法

「書き手の意見を、理由に着目して批判的に読み取ることができる。」という評価規準で、定期テストにおいて以下の評価材を用いて評価を行う。判定基準と評価の具体例も以下に示す。

(2) 評価材

TVゲームの使用について、Mikeが自分の意見を述べています。

Mikeの意見はどのくらい説得力があると思いますか？ Mikeのそれぞれの理由にふれながら、あなたの考えを日本語で述べなさい。

I don't think we should play TV games too much. I have three reasons.

First, our eyesight will be weaker. TV screens are bad for our eyes.

Second, we will not study hard. Playing games is more interesting than studying, so we will play games, and will not study hard.

Third, we don't need TV games because I don't play TV games. I don't like TV games very much.

Therefore, I don't think we should play TV games too much.

* eyesight（視力） therefore（それゆえ）

(3) 判定基準および評価の具体例

| A（十分満足） | B（おおむね満足） | C（努力を要する） |
|--|--------------------------------|--------------|
| 書き手の意見を、理由の客観性をもとに批判的に読み取っており、また書かれている理由を他の理由と比較しながら読んでいる。 | 書き手の意見を、理由の客観性をもとに批判的に読み取っている。 | Bの基準に達していない。 |

A（十分満足できる）と判断した具体例

私はMikeの意見は、あまり説得力がないと思います。TVゲームをやりすぎない方がいい理由として、目が悪くなることと、勉強ができなくなることは客観的な理由で納得できるものだと思います。しかし、自分はTVゲームをしないからTVゲームはする必要がないとい

う理由は、Mikeの主観的な考えであり、意見を支える理由としては不十分だと思います。また、TVゲームをやりすぎない理由なら、家族や友達とのコミュニケーションの時間がなくなるという理由があれば、もっと説得力が増すと思います。これらの理由から、Mikeの意見は十分な説得力はないと思います。

⇒Mikeの意見文の説得力について、1つ目と2つ目の理由は客観的な理由で納得できること、また3つ目の理由は主観的な理由で理由を支えるには不十分であると、書かれている理由をもとに批判的に読み取っている。さらに、TVゲームをやりすぎない方がいいという意見を支える理由として、コミュニケーションの時間がなくなるという理由があればより説得力が増すと、書かれている理由とは別の理由と比較して、説得力について述べている。これらのことから、A（十分満足できる）と判断した。

B（おおむね満足できる）と判断した具体例

僕はMikeの意見は、説得力はあるけど、まだ十分ではないと思います。Mikeの1番目と2番目の理由は、目が悪くなるという理由と、勉強をしなくなるという理由で、この理由は客観的なもので説得力があると思います。だけど、3番目の理由は、自分がTVゲームをしないからTVゲームは必要ないという理由で、この理由は主観的なもので説得力がないと思います。だから僕は、この意見文は説得力が十分にあるとはいえないと思います。

⇒Mikeの意見文の説得力について、1つ目と2つ目の理由は客観的な理由で説得力があること、また3つ目の理由は主観的な理由で説得力がないと、書かれている理由をもとに批判的に読み取っている。このことから、B（おおむね満足できる）と判断した。

C（努力を要する）と判断した具体例

私はMikeの意見文は説得力があると思います。理由が3つも書いてあるし、視力が悪くなることと、勉強をしなくなることと、TVゲームが必要ないことは、私もそう思うからです。

⇒Mikeの意見文の説得力について、自分の意見が書かれているものの、理由の客観性についての言及がない。特に3番目の理由が主観的なもので、意見を支える理由としては不十分であるということが読み取れていない。よって、C（努力を要する）と判断した。

5. おわりに

思考力・判断力・表現力の評価の在り方を考えることは、身に付けさせたい力を明確にし、同時にそのための指導を考えることにもなる。その指導においては、知識注入型ではなく、思考・探究型の授業が求められる。現在アジア諸国では知識注入型の一斉授業から、思考・探究型の授業への転換が急速に図られている。日本でも学びあいを取り入れた課題解決型の授業が広くみられるようになってきている。このような思考・探究型の授業こそ、生徒の思考力・判断力・表現力を養い、同時に学習意欲の向上にもつながると思われる。

<主要参考文献>

- 日本教材文化研究財団（2012）『中学校英語科における活用力の育成と評価に関する研究』
- 国立教育政策研究所（2011）『平成24年版評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料【中学校 外国語】』
- 北尾倫彦・松浦伸和（2011）『観点別学習状況の評価規準と判定基準 中学校外国語』図書文化
- 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）
- 文部科学省（2008）『中学校学習指導要領解説 外国語編』
- 大井恭子（2008）『パラグラフ・ライティング指導入門』大修館書店
- 有元秀文（2008）「PISA型読解力について考える」
www.keinet.jp/doc/gl/08/04/pisa.pdf
- 国立教育政策研究所監訳（2004）『PISA2003年調査 評価の枠組み OECD生徒の学習到達度状況調査』

子どもの意欲を育む

— 親や保育者・教師の対応を中心に —

櫻井 茂男

筑波大学 教授

本稿では、2歳から10歳くらいまでの時期を幼児期と児童期に分け、各時期の発達的な特徴や課題ならびにそうした特徴や課題を生かした意欲の育み方についてまとめたいと思う。一般には小学校時代を児童期とすることが多いが、ここでは7歳から10歳くらいまでを児童期として扱う。また、この児童期については幼児期と比較をするため簡単に取り上げたい。

1. 幼児期の発達的な特徴や課題と意欲の育て方

ここでいう幼児期とは、2歳から6歳くらいまでの時期を指す。すなわち、小学校に上がる前（就学前）のおもに保育所や幼稚園に通う子どもの時代である。人生のなかでは、もっともやんちゃで（好きなことしかしない）、好奇心が旺盛で、そして何にでも挑戦できる夢のような時代といえる。しかし、親や保育者はこうした発達的な特徴を十分に理解していないと「指示待ち人間」といわれるような受動的な人間に育ててしまう可能性もある。また、幼児期はその後の児童期と比べると、「意識的に」学ぶというよりも「遊びを通して自然に」学ぶ、という時代である。この時期の子どもの遊びが学びでもあることを銘記しておきたい。

(1) 安心して生活できる環境を作りたい
幼児期の前の乳児期（誕生から2歳くらいまで）は、子どもがはじめて出会う他者、すなわち主たる養育者である母親や父親との間に対人的な関係を作る時期である。この対人的な関係のことを心理学では「アタッチメント」というが、これは子どもが社会のなかで生活していくために欠かせない対人関係の基礎である。親との間に「良好なアタッチメント（基本的な信頼感ともいう）」が形成できれば、その子は安心して生活することができ、「不安定なアタッチメント」が形成されれば、その子は不安をもって生活するようになる。もちろん、人生のスタートは良好なアタッチメントの形成ではじめさせてやりたい。

このようなアタッチメントが家族以外の他者、すなわち保育所・幼稚園の保育者や保護者、園児との間に形成されるようになるのが幼児期といわれる。家族という小さな社会から、保育所や幼稚園の人間を含むより大きな社会のなかで、子どもは他者を信頼して安心して生活できるようになることが望まれる。安心して生活できるということは、安心して遊べるし、安心して学べるということである。そのためには、乳児期に形成された母親や父親との良好なアタッチメントをより強固にする必要がある。親は、子どもの存在意義をし

っかり認め、自分が子どもにとって信頼に値する人間であることを示したい。

例えば、頬をなでながら「ママはあなたが大好きよ」とささやいたり、風呂に一緒に入り「お前がいてくれてパパはとても幸せだ」と言ったりしてはどうだろうか。また子どもが大きな失敗をしたときにも、親は決して見捨てないという態度を示すことが大事であろう。こうした行動や態度によって、母親や父親との良好なアタッチメントは強化され、彼らと「つながり」のある保育所や幼稚園の保育者、保護者、そして周囲の園児にも、自分の母親や父親と同じような信頼感を形成するようになるのである。

(2) 友達を作り、友達関係を維持するスキルを育てたい

幼児にとって保育所や幼稚園が安心して遊べたり、学べたりする環境であるためには、親や保育者との関係もさることながら、園児との関係がより重要になる。すなわち、クラスの園児と友達になり、その友達関係が維持されることが必要なのである。

そのために、親は自分の子どもと「気が合いそうな」子どもならびにその親と積極的に付き合う（退園後に自宅に呼んだり、行ったりするなど）ようにしたり、保育者はクラスのなかで「気が合いそうな」子ども同士を遊ばせたりすることが好ましいであろう。親が引っ込み思案である場合には子どももそうした傾向をもつことが多いため、親の努力は欠かせない。また園では、二人の子どもの関係（二者関係）のなかに他の子どもが入ってくることが多いので、友達の輪（関係）は自然に広がっていく。ただ、この時期における友

達の輪は不安定で出入りが多い。それが普通であることを知っておくことも必要である。

幼児期のうちに友達をつくるスキル（技能）ならびに友達関係を維持するスキルを身につけておくことが、その後の人生において安心して学べる環境を作れるかどうかを左右する。児童期以降、友達の重要性は増す一方である。

(3) 旺盛な好奇心を維持・発展させたい

幼児期は好奇心が旺盛な時期である。好奇心には、いろいろなことに興味・関心をもちそれを探求しようとする好奇心（「拡散的好奇心」）と、ある一つのことに強い興味・関心をもちそれをとことん探求しようとする好奇心（「特殊的好奇心」）の2つがある（櫻井，2009）。こうした好奇心はしばむことはあっても、なくなることはない。しかし、幼児期のうちにうまく育てておけば、旺盛な好奇心は一生涯発揮し続けることが期待できる。

具体的に言えば、子どもが不思議に思うことを尋ねてきたら、親や保育者はできるだけ時間をおかずに応答することが望ましい。心理学ではこうした環境のことを「応答する環境（応答的環境）」というが、幼児期は児童期と異なり、不思議に思うことを自分で調べることがうまくできないため、こうした環境が大事なのである。応答するといっても子どもの発達レベルに合わせて応えればよく、必ずしも科学的である必要はない。子どもが納得すればそれでよいのである。

特殊的好奇心は3歳くらいから強くなってくる。拡散的好奇心によって、いろいろなものに興味・関心をもち、それを探求しているうちに、自分はこれが一番面白く得意であるというものが明らかになってくる。子どもは

自覚していないかもしれないが、親や保育者はよく観察していればわかる。将来的には、子どもにとって一番面白く得意なものに強く影響されて、進路や仕事の選択がなされるように思う。

親や保育者は子どもの特殊的好奇心の対象が何であるかをよく観察して、特殊的好奇心が充足されたり、さらに刺激されたりするような対応をすることが重要である。例えば、昆虫に強い興味・関心がある子の場合には、図鑑を与えたり、一緒に昆虫採集に行ったりすることがよいであろう。また、昆虫の独特な動きに子どもが感動したような場面では、親や保育者も一緒に感動すると、子どもの好奇心を感情面から支えることになる。

(4) 自信を育てたい

2, 3歳の幼児は「万能感」をもっているといわれる。多様なことや難しいことにも果敢に挑戦できるのはそのせいであろう。3歳児に「でんぐり返しができる?」と聞くと、「できる!」と回答する子が多い。こちらが「やっごらん」というわけでもないのに、その場でトライする。予想通り、できない子が多い。「できる」という気持ちはあるが、実際にはできないのである。しかし、こうした子はできるようになりたいと猛烈に頑張る。そしてできるようになる。何かができる(うまくできたかどうかは別である)と、親や保育者のところにやってきて、褒めてくれと要求する。もちろん、親や保育者は十分褒めることが重要である。それで自信がつくのである。

4歳ころになると、友達との間で「できる・できない」を比較するようになる。自分がで

きて友達ができないこと、友達ができて自分ができないことがわかるようになり、優越感と同時に劣等感も形成される。親や保育者としては、うまくできることはよく褒め、うまくできないことは激励し、頑張ればできるようになることを伝えることが望ましい。ただ、いつか(中学校か高校の時代に)は頑張ってもううまくできないことがある、ということを知ること(客観的な自己認識をもつこと)も重要である。そのときには、自分ができないことについてはできる子に教えて(援助してもらい、自分ができることについてはできない子に教えて(援助して)あげる、という助け合いの気持ちをもてるようにしたい。自分にうまくできないことがある、ということを実感すると、人は他者に優しくなれる。

(5) 自立心を育てたい

自信といえば、4歳くらいまでに達成される「基本的な生活習慣の自立」は大きな自信につながる。子どもは、成長とともに身の回りのことを自分ひとりの力でできるようになることを求められる。基本的な生活習慣とは、ひとりで(こぼさずに)食べることができる、ひとりで衣服の着脱ができる、ひとりでトイレに行って大小便ができる、といったことである。こうしたことができると、子どもは親や保育者の助けを借りずに、自立して生活できるようになり、大きな自信をもつに至る。ただ、トイレの訓練はかなり大変であり、親の温かい支援が欠かせない。子どもが訓練を続けられるのは、母親への良好なアタッチメントがあるからだという。子どもの努力を十分に認め、褒めてあげることが大事である。

また、身の回りのことを自分でできるよう

になるころより第一反抗期が始まる。自分ができることは自分でしたいという自己主張が、親には「反抗」と写るのである。それゆえ、一見反抗と見える行動も、自分でできることは自分でしたいという自己主張の現われと理解し、余裕をもって対応することが必要である。園バスの乗り降りの際に、母親の援助を嫌い、自分で乗る（降りる）と言い張る園児をよく見かけるが、それが子どもの望ましい発達姿であり、自立心が育っている証拠でもある。

2. 児童期の発達のな特徴や課題と意欲の育て方

ここでいう児童期とは、小学校に入学して4年生くらいまでの時期をいう。小学1、2年生は幼児期と同じような特徴を強くもっていることもあるので、注意が必要である。

(1) 知ること、考えることが楽しいという実感をもたせたい

小学校への入学前後から、認知能力（理解、記憶、思考などの能力）が急速な発達を遂げる。いろいろな方法を自発的に使ってみたり、記憶できるようになったり、具体的なものがあれば論理的に思考できるようになったりするなど、小学校で始まる体系的な教育にうまく対応できるように発達が進む。親や教師は子どもの意欲を育むために、まずは小学校が保育所や幼稚園とは異なる環境（学ぶことが中心の環境）であることに留意し、子どもが小学校に適応し、教室が安心して学べる場所になるよう支援することが重要である。さらに教師は、子どもが知ることや考えることに楽しさを感じられるような指導をするこ

とも大事である。そのためには、子どもの興味・関心を喚起するような授業、子どもが努力をすればよく理解できるような授業を工夫する必要がある。

(2) 友達と無理やり競争するようなことは避けたい

児童期に入ると友達に勝ちたいという「優越欲求」が強くなる。この欲求には自分の能力を伸ばす力がある。しかし、友達に勝ちたいと競争しても勝てないことが多いのも現実であり、劣等感や無力感を形成しやすい。親や教師は、潜在的な能力が同程度の子どもが競いあえるような環境を作ること、さらに競争を無理強いするのではなくできるだけ子ども自身が自分の力を試してみたいという気持ちにさせること、などが重要といえる。また、小学校も学年が進むにつれて、過去の自分よりも伸びたいという欲求（成長欲求）も大事であることを教えていく必要がある。

(3) 夢や目標の実現を目指せるように応援したい

幼児には、基本的に興味・関心があること（好きなこと）にしか従事しないという特徴がある。児童期に入るとこの特徴が変化する。「こういった仕事に尽きたい」「こういう人間になりたい」といった夢や将来目標（夢よりも現実的なもの）をもち、その実現に向けて頑張れるようになるのである。そのため、興味・関心のないことや嫌なことでも自発的に取り組めるようになる。これはすごい進歩である。親や教師はこうした夢や目標をもつことを応援したい。

(4) 学習習慣が形成できるように援助したい

児童期初期（小学校の低学年くらい）には、学習習慣を形成することが大きな課題である。体系的な教育は小学校から始まるため、家庭でも習慣的に宿題や予習・復習をすることが必要になってくる。小学校の低学年くらいであれば、宿題は比較的やさしく、正答が得られやすい。それゆえ、宿題によって学習に対する自信を形成することもできる。小学校も高学年になるとそれが難しい。できるだけ早い時期に学習習慣を形成したほうがよい。親は可能な範囲で、子どもの宿題を点検できるとよいであろう。

引用・参考文献

櫻井茂男 2009 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア
発達の視点を加えて— 有斐閣

幼児の探究：探究を可能にする条件

秋田 喜代美

東京大学教育学研究科 教授

「幼児期の探究」という原稿依頼を頂戴した。「幼児が探究をする」ことも、「保育者が幼児を探究する」とも捉えられるタイトルである。そこで、まずは幼児の探究する姿の特質をもとにしながら、それを支える保育者のあり方を考えるという構成で本稿を進めさせていただくことにする。

1 偶然から始まる追求の連鎖： 風船電話への挑戦

子どもたちは、自分にとって魅力的なものや現象にふれると、そこから追求を始める。それは幼稚園でも保育園でもこども園でも、どの園でも見られる子どもの心性だと言えるだろう。乳児期に比べて、幼児期における探求は試行錯誤の長さやその広がりという点で特徴をもっている。と同時に児童のようにその思考内容を書き言葉で残したり、対象化してふりかえるというよりも、その場で具体的なものと関わりの中で探求がすすむところに、幼児期固有の特徴があるといえるだろう。では、子どもたちの探求の姿と場はどのような要件をもっているといえるだろうか。私が出会った一つの事例から考えてみたい。

以下の会話は、風船を使っていろいろなものが作れるバルーンアートを見た保育園の子どもたちが、風船に関心を持ち始めた時

の会話である。「風船で動物が作れるなんてすごいね」「“フワッ”っとしてるね」「作ってみたいな」と、風船に興味をもった子ども達に「風船で遊びたいなあ」という思いが芽生える。そこでたまたま風船を口に当て声を出してみたところ、ビリビリ振動することに気づいた子どもが叫ぶ場面である。（）は年齢

A子(4)「あ～あ～」先生！なんか風船がビリビリしているよ。」

T「ビリビリするの？」

A子「うん、すごいよ！」

B子(4)「私もやりたい！」

B子「うわあー、聞こえるね！Aちゃんの声が聞こえる！」

A男(3)「うわあ、ほんとだ！」

ここから子どもたちのあいだに風船電話が伝播していく。そして風船と風船をくっつけ、何個までつなげて聞こえるのか、どうして聞こえるのかと子どもが追求をしていく。そして風船と風船を何個もつけると、もっと付けられるのではと遊びがどんどん広がっていった。

ところがそれで終わるのではなく、たまたま園の文庫にあった糸電話や風船電話が掲載されていた本を見つけた子どもがいたことから、風船どうしをつなぐのではなく風船と風

船をつなぐ風船電話を作ってみたいということになり、保育者が風船とたこ糸を準備し30センチでやってみた。

B子(3)「わあ！聞こえた。く・る・まって」

D男(4)「すごいね、聞こえるんだ、ならさ、糸をもっと長くしたら聞こえるのかな」

そこからどんどん子どもたちは糸の長さを伸ばしていく。すると6メートル30センチまでいったところで聞こえなくなった。

B男(3)「なんも聞こえない」

D男(4)「なんでだろう？聞こえないねえ」

その時に前にやった糸電話を思い出したD男が、糸電話で同じ長さでやってみることを提案する。そこで今度は糸電話が始まる。

C子(3)「聞こえるかなあ？」

E男(4)「聞こえそうじゃない？」

C子「すごい！めっちゃ聞こえたよ！」

F男(4)「でもさ、糸電話はめっちゃ声が聞こえたのに、なんで風船電話は聞こえなかったのかね？不思議だね」

こうして糸電話と風船電話の比較から、糸電話では10mでも聞こえるのに風船電話では6m30センチからなぜ聞こえないのかの追求が始まった。また両者を合体させたいという子どももでてくる。糸電話では紙コップがついているが風船ではついていない。そこで紙コップをつけた風船電話をやってみるとそれでも聞こえない。すると4歳のH男が「この紙があるからだ」とその紙コップの底を見ているのを受けて、保育者が底の紙をとってみる。そこで全員での挑戦が始まる。そして紙コップをつけた風船ではよく聞こえることを子どもたちは発見していく。

2 子どもの追求を可能にするもの

これは、愛知県岡崎市社会福祉法人謝徳会るんびに一保育園の実践記録から紹介させていただいたものである。私はソニー教育財団幼児教育プログラム最優秀園の公開研究会で保育を参観させていただき、本事例のお話を聞かせていただいた。(この記録全体は、<http://www.sony-ef.or.jp/preschool/thesis/2011/pdf/runbini.pdf>で参照可能)

この事例から読み取れる追求する姿を可能にする条件とはどのようなものだろうか。一つは、バルーンアートや糸電話など、子どもが自分の経験したことからの問いが追求されていることである。そして第二は、その驚きや問いは、一人の子どもの体験や着想を皆が受け入れて試してみるという関係性の中から生まれていることである。追求はそれまでの遊びの経験とむすびつくことで、生まれていく。また、追求には一人で行う追求もあるが、仲間と一緒にだからこそ生まれていく追求の姿がある。また上記の会話を誰が話しているのかを見ていただくとわかるが、3歳児と4歳児が同じ場所において同じ対象にふれながらも、そこでの子どもの追求の仕方には発達により違いがあることが見えてくる。3歳は聞こえるかどうかという現象に興味をもってやってみたいと感じている。それに対して、4歳はやってみるだけではなく、「なんでだろう」「もっと・・・したら」というように現象への興味や驚きから、疑問や次への発展を考える思考がうまれている。これは3歳、4歳が一般的に皆そうであるということではなく、こうした追求を大事にしている園での育ちを示しているともいえるだろう。しかし

ろいろな年齢の子が一緒になって興味をもっているからこそ、4歳も3歳に伝えたくなくなったり、3歳の願いに応えたり、もっとおもしろくしたいと感じている面もある。そして第3には、「もっと**したら」「もっと・・・してみよう」と協働することで、多様な方向に追求が広がっていく。その思いの実現を皆で話し合いながら可能にしている。子どもたちにとって、この課題は現象の理由解明というよりも、挑戦し続ける課題となっている。もっと長くとか、糸電話と比べてみようなど、どこまでも工夫をしていける課題となることで、次への意欲が湧いている。皆がやっていることをやってみるだけではなく、そこに變形していく余地があり、挑戦ができるからこそ、子どもの追求は続いている。

そして第4には、保育者が子どものその追求したい問いにすぐに答えを与えるのではなく、保育環境としてのモノを準備したり、試行錯誤する時間を確保することによって、子どもの追求を可能にしていることである。そしてその試行錯誤の輪が広がるに連れて、モノの数なども十分に皆が体験できるように準備していつていることである。

また第5には、この追求の中での事例が上記だけではなく記録されているが、そこでの保育者の会話を拾ってみると、「ビリビリするの?」「糸電話って声が遠くまで聞こえるんだね、すごいよね」というように子どもの話したことを復唱して他の子どもにも伝えたり、G子(4)「紙コップをくっつけばいいんじゃない」というと、T「じゃあ、くっつけてみようか」、H男「この紙があるからじゃないの」、T「そうかなあ、じゃあ、紙コップの底をとってみようか」、と子どもの発想を

具体的な行動にして試してみることを誘う言葉をかける役割を果たしている。特に糸電話と風船電話の比較や、紙コップの底をとってみるとよく聞こえるなどは、おそらく保育者にとって追求が続くかどうかの分岐点である。こうしたところでの子どものつぶやきをきちんと拾って返していくことで、あらたな展開を子ども主導でうみだしていくことができて

いる。こうした保育者の支援によって、子どもたちは「なんで?」「あれ!」「えっ!」「どこどこ、本当だ」「でも」「やっぱり」「じゃあ・・・なんだね」「だって、・・・からだよ」「・・・だから・・・だよ」「そうか・・・もんね」「・・・すると、もっと・・・かもね」「いつでも・・・というわけじゃないんだね」などの言葉を発しながら追求を進めているのである。

3 幼児の追求を大事にする園のあり方

ここまでは追求する子どもたちと保育者のあり方を事例に沿ってご紹介してきた。さらにこの園の実践を見せていただいたり、また幼稚園、保育園かかわらず幼児の追求をしていると思われる園では共通して見られる、保育者個人だけではなく園としてのあり方があるように思う。たとえば、この園では風船電話の事例での追求だけが生じているのではなく、追求のエピソードは限りなくうまれている。虹が見えるシャボン玉や静電気での遊びなど、どれも身近なところでの偶然の発見からはじまり、保育者自身も子どもとともにその現象に関心をもって、園としてさまざまな素材を追究しておられることがわかる。関心をもてばHPや本などで調べてみる、ただそ

れをそのまま子どもたちにやらせたり教えるのではなく、園の目の前の子どもにとって可能で興味深いものを選んで考えていることに価値を置いたり、それを保育の原則にされている。担任する年齢は違っていても、幼児の追求のためには、先生たちにとっても興味深い素材や教材の追究が園の中で行われていることがとても大事だと言えるだろう。それによって保育者一人の知識ではなく、園の人が毎年うけついでいくことのできるいろいろな園の知恵がわかちもたれていき、もの作りやそのための試行錯誤を子どもも保育者も行うことに価値をおく園文化ができてきている。これはすぐに何ができるようになったかという発想ではなく、より長い目で子どもの探求を見守ろうという保育観の中で醸成しうまれていくものである。

そしてそのためには、実践の写真やDVDを残しておいたり、実践のエピソード記録を作って読み合うといった研修が大事にされていることがその園文化や保育観を支えている。保育園では職員の勤務体制での時間での交代もある。しかし子どもたちが夢中になって取り組んでいる姿の写真やそこで起きた出来事をまずはデジカメやDVDで相互におさめておくことで、その面白さを共有することができる。また、そのことをもとにして、より具体的にいきいきと思い出して実践記録を書き上げることもできる。幼児はどの園でも様々なところで探求をしている。しかしその探求しているプロセスを見つめ、そのつぶやきを聞き取り、交わる姿を描き出すという保育者の探究のあるところで、子どもたちの追求はさらに深まっていくと言えるだろう。それはそれによって、たとえば糸電話という遊び方

の決まっている遊びがどのような発展や深まりをもっているのかを知る契機にもなり、風船はとぼしたりついたりして遊ぶものという遊び方から、別の可能性を知る契機にもなっていく。

そしてこうした記録を園の壁面等に掲示することで、保護者に幼児の追求の姿を見てもらい、子どもたちの新たな一面や遊びの中での試行錯誤のもつ意味を理解し、園の保育観を理解してもらうことへとつながる。そして私個人は、こうした写真や記録を保育者や保護者が共有すると同時に、子どもの目線に掲示することで、子どもたち自身もアルバムのように眺めることができることもまた次の幼児の追求に対して、効力感や自信をうみだす一つの保育環境となるのではないかと考えている。先生たちが認めてくれていることが伝わると同時に、追求の足跡をいろいろな関わりをしている子が共有していくきっかけにもなる。この意味では、振り返りのさまざまなメディアによる記録は、園としての追究の文化を作っていくために重要な役割を果たしていると考えられるだろう。ある園の先生が、子どもたちの追求する瞬間の写真を撮れるようになると、「保育をしていてあの先生は手を放せないけれども、この姿を撮っておくと嬉しいだろうなと思って相互に撮ったりもできるようになる」と語ってくださった。こうしたことが、探究する保育観の共有や同僚性の形成につながるのではないだろうか。

幼児がその年齢相応の探求をしていくためには、細かな時間割で区切られて決められたことをしていただくだけではなく、時間的なゆとりと一つのことからでも発展できる多様な素材や環境が準備されていて、それを自ら子供

たちが選び取り、協同していくことが必要である。そしてそこでは、子ども一人ひとりのかけがいのない独自の探求が偶然によって生まれて生かされている。それは園の職員文化においても同様である。仕事をこなすだけではなく、そこに工夫の余地ができるように、保育者が、昨年とはひとつ違うこの素材で、この活動に挑戦してみようという職場雰囲気が必要である。そしてその保育者一人ひとりの卓越性が生かされて、その結果こんな子どもの姿が見られたという発見がうまれていくサイクルがあるように思う。子どもの始めたことに目を止め、それを子どもも保育者もともに探究していく風土が、しなやかに、そしてたくましく育てていく育ちの文化を形成していく。

幼児期の学校教育をめぐって

中澤 潤

千葉大学教育学部 教授

1. 質の高い幼児期の学校教育

幼稚園と保育所の一体化の流れの中で、「質の高い幼児期の学校教育」という言葉を聞くようになった。幼保の一体化は、単なる待機児童対策ではなく、幼稚園教育として行われてきた質の高い日本の幼児期の教育を、全ての就学前の子どもに保証することが理想である。この質の高い幼児教育は、遊びを通して学びを育てるという幼稚園の教育理念と、国公私立幼稚園が実践と省察を通して蓄積してきた豊かな保育実践に支えられてきた。

本稿では「学校教育」としての3-5歳児の幼児教育とは何か、またその「質の高さ」を担保するものは何かについて、今まで関わってきた実践的研究をふまえ考えてみたい。

2. 学校教育としての幼児教育の要素

系統的な教育課程 学校教育は各学校が教育目標を掲げ、その達成のために編成した教育課程に基づき行われる。いつ何を援助・指導するのか、それはなぜかが、学校として定められ、教員に共通理解されていることが重要である。特に幼児教育では子どもの特性や経験差が大きいことから、全てを一斉活動で行うことは難しく、小学校以上の学校教育で一斉授業をすすめるよりどころとなっている教

科書もない。幼児教育の場では、教員が個々の幼児に合わせた教科書を自分で作っているとも言える。だからこそ、教育目標や教育課程は指導や援助の大きなよりどころとなり、教員集団の理解の共有が必要となる。

教員の力量が高まるにつれ、教育課程に基づいた保育から、より良い教育課程を主体的に作る保育へと変化していく。教育課程に基づく実践を繰り返し、教員同士のカンファレンスによる保育研究を通して、子どもを見る目、子どもへの対応、実践が改善され、新たな教育課程の創造へと進むことになる（千葉大学教育学部附属幼稚園、2012）。

学びの芽生えと学びの連続性 幼児教育では、幼児期の子どもの発達特性に応じた学びを育てることが重要となる。特に重要なのは、学びの芽生えとしての知らないことの自覚と、知ることの面白さの自覚であろう。子どもたちは3歳になると、なぜ？どうして？という問いを頻繁にするようになる。世の中にあることには全て何らかの理由やきまり（原理や規則、法則）があることに気づき始め、さらにそれらの理由やきまりを自分が知らないことに気づき始める。知らないことの自覚は、知りたいという意欲を引き起こす。これが「学びの芽生え」である。さまざまな不思議を体験でき疑問を引き出す環境が、ヒト本来

の持つ好奇心や知りたいという欲求を生じさせる。

学校教育で系統的な教育課程が設定されているのは、子どもの学びが発達に応じ、また発達的につながり、それ以前の学習をふまえて進むということを意味する。「学びの連続性」と言われるのは、このゆえんである。幼児期の学びを保障する上で、子どもたちには認知や身体発達に応じた体験が重要である。従って、3、4、5歳それぞれに応じた体験を十分に持つことができる年齢別の学級編制を行い、各年齢における体験をつなげ、さらに小学校へとつなげていく（保育園では3～5歳の縦割りの学級編制が未だ多い）ことが重要となる。また、各年齢の子ども集団を、責任を持って援助する学級担任が明確であることも重要である。

教育課程の接続 幼児教育の目標とその成果を小学校教育が受け取り生かすために、幼児教育の教育課程と小学校の教育課程はつながらなければならない。そのためには教員（相互授業参観）、子ども（授業における子ども同士の相互交流）、施設（施設の相互利用）、保護者（幼と小の保護者の交流の場の設定）など、さまざまなチャンネルを通したつながり作りが重要となる（浦安市教育委員会，2010）。このようなつながりの中で、相互にメリットのある交流が可能となる。

それらが蓄積されると、教育課程の接続も視野に入ってくる。幼児教育では、年長児の中頃から次第に小学校教育への準備を意識した活動を設定し、ヴィゴツキー（1956）の言うさまざまな技術的道具（椅子、机、黒板）や心理的道具（文字や言葉）を提示していく。例えば、帰りの会等での聴衆に対する「○○

です」「○○だと思いました」というフォーマルな話し方のように、具体的な場面を離れた状況で抽象化された相手に自分の側から一方的に発する、2次的ことば（岡本，1982）の使用の意図的な導入を行う。2次的ことばは、そのまま書くと文章となることから、書きの基本にもなる。また1対1の発話ではないので、聞き手にとっても、話し手に注意を向けるという聞く態度が重要となる。小学校との接続を意識したこうした幼児教育の教育課程は、アプローチカリキュラムと呼ばれる。

一方、小学校の側が新たに迎える新入生について、幼児教育を引き継ぎ良好なスタートを行うために設定する教育課程は、スタートカリキュラムと呼ばれる。スタートカリキュラムでは、入学当初の様子を基に5月に正式な学級編制を行う、授業の前に少し自由な活動を取り入れる、入学当初は45分授業ではなく15分や30分等の単位で区切り授業のモジュール化を行う、幼稚園や保育所で用いていた絵本や歌を授業に取り入れるなど、さまざまな柔軟な対応が行われている（千葉市教育センター，2011）。入学当初の子どもへの適切な対応を探り、幼児教育で体験してきた活動やねらいを理解し、その学びや体験をふまえた授業構成を行うために、小学校教員の保育参観や園内保育研究への参加が求められる。

3. 幼児の特性をふまえた幼児期の学校教育

学びの動機づけ 前述のように、幼児期は学びの芽生えの時期であり、幼児期の学校教育では、知識の獲得より、「学びの動機づけ」としての知ることへの意欲を育てること、即ち小学校以降の教育における、「意欲・関心・態度」の基礎を育むことが重要となる。もっと

も、幼児期は、幼稚園・保育所での教師や仲間との新たな出会いの中で、毎日が新鮮な体験に満ちており、自ずと好奇心は刺激され、知りたい、分かってほしいという意欲に溢れた時期である。さらに幼児期は、自分は正しくまた何でもできると思う、自己肯定感や自己効力感が極めて高い。自己肯定感や自己効力感、自我を守り、物事への積極的な取り組みやがんばりを生み出す。また幼児は、初対面の大人にも「今日はお誕生日なんだ」、「僕もう5歳」、「今度は小学校に行くんだよ」など、自分の成長を誇らしげに教えたりする。幼児は、自分が大きくなることは良いことであり、今日より明日はもっとよくなるという、自己や将来への楽観性を持つ。このような楽観性も、楽しみを持って生き生きと生活し、自己の成長を喜び、意欲的に前進する基礎となっている。こうした幼児期に特徴的な十分な自己肯定と自信が、幼稚園から小学校への移行を乗り越えさせ、小学校教育における意欲的な取り組みへとつながる。

幼児期の意欲は、幼児の活動を未熟であると否定したり、やみくもに少しでも早く発達を促そうという環境ではすぐに消滅してしまうだろう。そのような環境では、自分ができないという現実に直面させられるからである。また、時間割で区切られることなく、連続的に活動を展開できる時間的・空間的な自由さも、幼児期の意欲の育ちに重要である。多くの幼稚園や保育園で、小学校のような細かな時間割を設定することなく、遊びを基本に保育が行われているのはそのためである。幼児の自由な活動が保障される遊びを中心とした活動と、そうした活動を認め育てようとする教員の支援が、幼児期の意欲を支える。

それでは幼児期の知識のあり方はどうあるべきなのだろう。知識を知識としてのみ注入することは、この時期の認知発達からして意味を持たないことが多い。幼児期は体験から学ぶ時期であり、彼らの知識は常に具体的で、それを体験したときの感情に彩られ、喜びや感動や驚きとつながっている。

幼児期は知識が限られているだけに、その限定された知識で世界を理解しようとする。ピアジェ（1926）は生命論（アニミズム：全てのものには命がある）、実念論（想像と現実の区別が曖昧）、人口論（世界は人が作った）という幼児の世界観を明らかにしたが、これは幼児が限定的な知識で世界を理解しようとする際に用いる、想像に満ち工夫された創造的な思考のあらわれであろう。さらに、一人では解決できなかった課題に幼児教育の場で皆と取り組み、知識をやり取りする中で解決するという協同的な体験も重要である。

体験を通して得られた豊富な知識は徐々に整理され、知識の枠組みが出来上がると、新たな体験はその中の適切な場所に位置づく。すると新たな知識はますます入りやすくなる。知識獲得体験の基盤には、はさみやクレヨン等の文房具の使い方等、さまざまな技術の獲得も大きな役割を果たす。

遊びと学び 幼児期は活動・体験を通して学ぶ時期である。幼児は環境を自由に探索し、興味や関心のあるものや活動に時間を忘れて集中することができる。現実の制約から離れた活動が、「遊び」である。遊びの中では、想像を膨らませ、自由な思考が可能になる。遊びは同じことを展開しては飽きてくるものであり、さらに楽しく遊ぶためには、工夫したり、新たな技術を身につけたり、仲間と

協同したりと、今の自分をもう一歩前にすすめていく必要がある。そのような遊びの中で子どもは、知的にも、技術的にも、社会的にも多くのことを学んでいく。

4. 質の高い幼児期の学校教育を保証するための諸課題

人格形成の基本を担う 教育基本法では、幼児期の教育は、生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものとされる。それを保証するには、以下の諸点が重要である。

(1) 家庭教育を支え連携する 基本的な生活習慣の確立が不十分な子どもが増えている。家庭への育児支援や家庭との連携による生活習慣の確立や、保護者の養育の安定化を図ることも、子どもの人格形成の大きな支援となる。園で保護者の子育てについての自由なおしゃべりの会を設けたり、保育カウンセラーを活用することも必要であろう。

(2) 社会性・対人関係を育む 仲間の中で学ぶ機会を豊かにする。子どもの立場を理解し受容してくれる親とは異なり、互いの自我がぶつかりあう仲間との体験は葛藤をもたらす、その中でさまざまな社会的規範や葛藤解決の試みを学ぶことになる。一人では思いつかなかった遊びを他児との遊びから学んだり、他児と共に問題を協同で解決したりする体験は、仲間の大切さや仲間との協調の方法を学ぶことにもなる。また小グループやさらにクラスなどのより大きな集団での競争や協同は、集団の一員としての意識を育てることになる。学校教育の基礎を担う 学校教育法では、幼稚園は義務教育およびその後の教育の基礎を培うものとされ、保育所保育指針では、保育所は養護だけではなく教育の機能を持つとし

ている。幼児教育による学校教育の基礎の充実のために以下の3点を挙げたい。

(1) 学びの動機づけを育む 前述のように、幼児期の教育では学びの意欲を育てることが大きな課題である。そのため、幼児に挑戦の場を与えること、またその克服への取り組みを自由な場・時間の中で体験させることが重要である。挑戦やその克服経験を基に、自信や自尊心を持ち、試みる前に「できない」「したくない」等と言わない子どもを育てたい。

(2) 教育目標の検討 幼児教育後の学校教育とのつながりをふまえた教育目標、教育課程、指導計画であるかを見直す。どのような子どもをどのように育てるのかを意識化し、小学校教育との接続を考えた2・3年間の教育課程を作り、その中でアプローチカリキュラムを位置づける必要がある。

(3) 園内研修の一層の充実 教員個人、また教員集団の力量の向上を図る。教員は不断の自己発展的集団として、研修を重ねていかなければならない。講演を聞く等の園外研修や、園外の講演内容の報告は、力をつける研修としては十分ではない。研修の中心は園内研修における保育研究、保育カンファレンスにある。互いの保育を見ながらその良さを見つけあう中で学びあい、問題点の改善を話し合う。その改善が保育に反映されているかを再度のカンファレンスで検証していく。この繰り返しの中で教員個人や教員集団の力量が高まっていくであろう。

5. おわりに

安定した家庭教育があれば、学校教育は実り豊かに展開することができる。そして、安

定的な幼稚園生活の上に、充実した適応的な小学校生活を、さらに小学校の安定的な生活の上に、充実した適応的な中学校生活を展開することが可能となる。そのためにも、学校教育の基本を作る質の高い学校教育としての幼児教育の責任は大きい。

引用文献

- 千葉大学教育学部附属幼稚園 (2012) 平成24年度研究紀要
- 千葉市教育センター (2011) 楽しい小学校生活を始めるための小1スタートカリキュラム
- 岡本夏木(1982)子どもとことば 岩波書店
- Piaget, J. (1926) La représentation du monde chez l'enfant. F. Alcan(大伴茂 訳 1955 児童の世界観 同文書院)
- 浦安市教育委員会 (2010) 平成20～22年度 幼保小連携教育協議会実践報告 保育園・幼稚園での発達や学びを小学校の教育へ「つなぐ」
- Vygotskiĭ, L. S. (1956) Мышление и речь (柴田義松 訳 1962 思考と言語 明治図書)

幼児期の「遊び・学習」意欲低下の形成要因

青木 久子

青木幼児教育研究所 主宰・元国立音楽大学 教授

1. 自己組織化とアフォーダンス

生命体を内から突き動かす生理的な食や排泄、休息への衝動、知的好奇心や遊び・活動への内的衝動は、生きる力の根元である。乳幼児はこの生得的にもつ衝動を発露して、取り巻く環境との関係を探索する。泣いて快不快を訴えていた乳児が、首が据わると手で人や物に積極的に働きかけるようになる。おしゃぶり、がらがらなど周りがあるものを把持しようと繰り返し、握れるようになるとしゃぶる、振る、投げるといった操作をする。這ったり座ったりするようになると移動範囲を拡大し、手当たり次第に物を探索していく。〈対象を注視する－自己活動する（しゃぶる、味わう、嗅ぐ、聞く、見る、操作する）－繰り返し－習慣化する〉といった学びの構造は、ある社会文化的な環境で生活している乳児の場合、4、5ヶ月ごろから行為として見ることができる¹⁾。ギブソンは、環境が提供するものをアフォーダンスと造語して、そこに自分にとっての価値を探索し情報処理する人間の発達を見た。佐々木は、ギブソンの説を“環境の中にある無限の情報を知識として蓄えるのではなく、情報処理する可能性を身体内に開発し、身体のおもむきをより複雑に、洗練されたものにしていくことが発達する意

味”²⁾だと説明する。かつてルソーが人間の知的能力で最初に発達するものが感覚であり、感覚器官を使用するだけでなく、感覚器官によって正しく判断する能力、換言すれば感受した外界の情報を先入した記憶や経験とつなげて正しく判断する力を強調したのも、フレーベルが万物の永遠の法則に従うことを教育学の基本に据えたのも、ペスタロッチが直観から概念へと飛躍させるものは自然それ自体であるとしたのも、教育が忘れがちな自己組織化・自己発展する存在への畏敬である。

2. 模倣と共振

乳幼児の生きる力を捉える上で注目したいもう一つの視点は、ミラーニューロンによる他者の行為模倣である。無意識的に他者の行為を写し取る段階から、14ヶ月前後になると、「共有複合感覚的間主観性を発展させて他者の行為を見たとき、ミラーニューロン活動を基盤にして、他者の行為を『自分自身の身体がその行為をしているかのように』」³⁾認識する。そこに他者との共振という関係を生きる力の素地がある。しかし、この時期になると自分の身体が行為しているかのように認識しつつも、共振の行為は抑制され、他者に共感するという自他の区分が見られるようになる。無意識的・自動的な模倣は、この段

階から他者の行為意図を理解した模倣へと移行するとされる。他者がかかわっている世界に自分もかかわり、意図にそって意志的に模倣することが、〈真似る－真似られる関係〉つまりコミュニケーション手段の獲得を意味しているのである。「いないいないばあ」で大人に遊ばれていた子どもが大人を遊んでやる、行為模倣をしながら大人の反応を読み対話するなど、他者の意図に対する感受性が高まり文化学習が始まる。ある社会集団に所属し共同体の一員として生きる術は、乳幼児期の早い段階からのアフォーダンスとミラーニューロンによって獲得されていく。

3. 幼児の模倣性を利用した就学前教育の場

1歳半を過ぎ言葉が誕生すると、行為の模倣だけではない。その行為に伴う言葉の意味が状況性も含めて吸収され使用されていく。しかし、模倣というコミュニケーションが訓化してくると、他者の意図理解を放棄し、目的や理由もないままにそっくり真似る行為が発現する。箸の持ち方や食べ方、歯磨き、挨拶など日常生活の型は、無意識のうちに模倣し身につけていくように、文化の共有は意識的な模倣だけでなく、無意識的な模倣と訓化に負うところが大きい。これも共同体の一員となる上で必須の学習であるが、就学前教育の場ではこの模倣性を教育方法の一手段としやすい。手遊び歌を模倣させ手を膝に置かせる、よい子を真似させ競わせる、製作や折紙、動物の動き、台詞を真似させるといった模倣を誘導する。教師の教示的なそぶりが刺激となって幼児は言われた通りのそぶりをし、指示された通りの動きや言葉で表していく。幼児は目的や理由が分からなくても「『共時伝

達的顕示』の意図を読み取った場合には、『（とりあえず）そっくりまねる』という方略で『文化適応』する』⁴⁾のである。

思考停止してそっくり真似ることに専念し、生の衝動を精神の底辺部に沈殿させると、自己組織化による創発と無償の秩序が生み出せなくなる。教育作用は、自発・創生ではなく教師による管理のパラダイムに偏りやすく、自己組織化から離れて誤謬、無知、頑迷を生みやすい。佐伯は「『学びの型』の最大ものは、学校教育への最大適応」⁵⁾ だとして、知識は与えられるもの、勉強は遊びの反対語、学んだ結果は評価されるもので評価を高めるために勉強するといった受動的な状態が形成されると、考えないことが日常化するという。管理のパラダイムに同化し、考えないことを学習すると、どんなに主体的・意欲的に学習することが求められても、そこから抜け出せなくなるのである。

4. 意欲低下の形成要因

幼児期の「遊び・学習」意欲の形成は、内的衝動が盛んに表出される乳児期に始まるが、意欲低下を促進する働きかけは二足歩行が完成し発語が見られるかなり早い時期から、重層的・複合的になされていく。なぜならアフォーダンスを探索することによって環境を知覚し、知覚との相補性を高め、自然、もの、人との関係を自得する幼児の能動性は、危険と裏腹で養育者たちをはらはらさせる。店頭の商品に触らない、ぶらんこの立ち漕ぎはしない、砂や泥で汚さない、石は投げない、水たまりに行かない、他児と喧嘩してはいけないなどと禁止の言葉や動作が先行する。幼児の探索衝動は抑制と同時に、指示命令に従う上

下の関係が強化され、幼児の経験は限定される。本能としての探索学習、自己組織化の過程が環境的にも行為的にも制限される文化的な環境が意欲を低下させていく初発の要因の一つである。

幼児期の遊びは衝動から生まれる。和田⁶⁾は経験的好奇の衝動から経験的遊戯が、暗示模倣の衝動から模倣的遊戯(ごっこ)が、対抗抗争の衝動から練習的遊戯が発生するとした。人間にとって遊びは本能の飛翔であり、遊びから文化が生成発展する。特に、幼児が遊ぶのは受苦を伴う行為によって自己拡大を図る本能の表れであり、自己選択・決定した遊びの結果を自分で負う経験が、自信をもたらし自己存在を確認する。なぜなら遊びはあらかじめプログラムがあるのではない。未知への挑戦で失敗しても、幼児は自分の既経験を統合してパトスの知にロゴスの知(ほうせつ)を包摂する面白さを遊ぶのである。その経験が少ないことが意欲低下の二つ目の要因である。既製の玩具や大人の指導で遊ばされる疑似的な体験を遊びと勘違いしている幼児は多い。集団施設教育が長時間になればなるほど、遊ばされる環境に置かれていくのが幼児たちであり、幼児をそこに追い込んでいく親や教師の存在が、受動性をつくっていく。

遊ばされる遊び、疑似的な遊びがなぜ駄目なのか、そこに意欲低下の3つ目の要因が絡んでくる。遊ぶこと自体を目的として面白いから遊ぶ幼児は、チクセントミハイのいうフロー状態⁷⁾を体感する。情報負荷が低すぎず高すぎず、やや努力し工夫すれば実現できるところに、腹から面白いと感じるフローの状態が生まれる。倉橋の言葉で言えば、自己充実が生まれる。しかし、疑似的な遊びにはそ

れがない。英語遊び、体育遊びと遊び名はついても、手段としての遊びであったり、教師の受容や援助によって遊ばされる遊びであったりする場合は、教授と同じ関係構造を生むため思考停止に陥ってしまう。幼児が「もう遊びました」「次はどうしたらいいですか」と問うような遊びに、主体の意志は育まれないのである。遊びが幼児教育の主要な方法論として取り扱われるようになってから、遊びはその本質であるフローの状態を見失ったといえよう。

そして、労働が失われた。生きることは衣食住を自分のものとする必然に^{かな}適う活動である。たとえ幼児でも共同体の一員として、親や教師の傍らで手伝える仕事と一緒に参加し、周辺から見聞きし模倣して生活能力を高めていく。生活全体の中から人、もの、コトの関係を自得する基盤があって初めて取り出した学習が有効にはたらくのである。こうした関係性は生活状況に埋めこまれているだけに、生きることとつながらなければ行為の必然が生まれてこない。昨今は、衣服が汚れたから取り替えるのではなく着替えの訓練のために着替える、意味も分からず「当番さん、ありがとう」などと唱え言葉を斉唱する、遊びに使いたいから作るのではなく家に持ち帰るために作る、食わねばならないから栽培するのではなく計画にあるからやらねばならないという本末転倒の活動が行われている。必然が失われた生活は、意欲を低下させる4つ目の要因である。

これだけではない。他にも様々な要因が絡んで、3歳になってもおむつが外れない、他児と関われない、戸外に出られない、一人で遊べない、身体リズムが悪くすぐ疲れるなど、

現象としての人間のありようが変化しているのである。意欲低下の要因を櫻井が提示する「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」⁸⁾に照合すると、〈情報〉と〈欲求・動機〉〈学習行動〉〈認知・感情〉という意欲形成の循環構造は、〈探索学習の抑制〉〈自己組織化の停滞〉〈フロー状態経験の喪失〉という循環構造に対応させることができる。そして、幼児は〈参加という必然〉を失って、分断した知に翻弄^{ほんろう}されている。

4. 教育学の位相

家庭や地域社会における学校的学び構造の画一化は当然、幼稚園等の教育にも波及し、自発の遊びより教授が勝るという問題が発生している。篠原が構築した教育学⁹⁾の意義とは本来、子どもの発展を助成する作用であったし、教育の位相は子どもたちの未来に向けられた意志の上に成立するものであった。そして幼児期から始まる自然の理性化は、「陶冶^{とうや}」という自己自身の内部的発展を生涯持続し、一定の有機的關係において我を統一することに向かうものであった。発展する意志のない者は教育の力でもってしても及ばないのはいつの時代も同じであり、その限界を越えるために、教育作用を自我の発動と自我に働きかける外的刺激を通した主体の陶冶性に置いたのである。

篠原はまた、教育方法の根本原理は意志の形式から演繹^{えんえき}される¹⁰⁾として、第1に学び行う動機、第2に内的及び外的活動、第3に実現の結果を性格の一部とし、真の自己形成をするところに置いた。動機においては、幼児の興味は感覚的、生物的興味で生命価値を伴うものなので、興味が最も重要な位置にあり、

注意は明瞭な体験をつくる原動力であるとした。また、人格は相互の社会的関係の中で培われることを踏まえ、学校生活に遊戯、娯楽、会合、行事等の共同体験を置くとともに、集団の一員として共働し、相互に助け合い問題解決し、共同の責任において実現する作業団体を組織することとした。自治的な組織をつくって共同生活の規約を決め、守り、自由な意志表示により選んだ指導者と共同・協力する学校生活を謳った。それは就学前教育においても同様である。本能衝動が強いこの時期に興味をもち注視し、自己活動を行い、練習反復によって習慣化する遊びや生活・労作による自己学習力を培うことが、次の学習意欲の基盤となるのである。自ら学ぶ意欲のない者に教育は無力であり、意欲低下の要因を根本から見直さない限り、学校はいつまでたっても対処療法に追われるといえよう。

5. 生きる場としての環境

園・学校という共同体の場所^{トボス}は、自然的場所であり、存在根拠としての場所であり、身体的な空間、象徴的空間、論点や議論を保有する空間である。そこが自己組織化・自己発展のための情報・行為を規定し意欲を方向づけるので、その環境に生きる必然があり面白さがあることが必須の条件になる。筆者が園生活における教育内容の視点を「生命の保全」「遊びと学習」「労作と自治」の3分野¹⁰⁾とするのも、園環境が生きる必然を作りだせるかどうかと深く関係するからである。具体的には

- ①生命の保全—場所と身体、身体に関する事象・現象と衣食住の関係（病気や怪我、衛生や感染、運動と食事、睡眠・休息、自然

事象・現象と身体の変化など)

②遊びと学習－遊戯の場、使い作る物、言動を創造するテーマや道具・遊具・玩具、文化財（文学や演劇、音とりズム、天体と自然、音楽、美術、行事や出来事など）

③労作と自治－園芸・飼育・栽培、生活維持管理の手伝い、お金の価値や流通過程、交際、資料・モデル（自治と法律や文化、制度など）

が織りなされて生活となり、相互の模倣と共感・共振によって意味が生成される。子どもが自分の衝動、意欲を感じるためには、行為が誘発され苦勞して問題解決するフロー状態を生む環境が必要であり、それを教育課程や園環境にどのように取り込んで作りだすが、教育実践に求められているのである。

6. 生きる面白さを

日本の教育学は死んではいない。今日の状況的学習理論も、セッションによる学びや共同的な学び理論も、本来、教育学が教育方法の原理としてきたものである。また、倉橋が「生活を、生活で、生活へ」¹¹⁾とした生活基盤型教育も、篠原の教育学と矛盾するところはない。幼児自身が社会的な関係の中で自らを形成する時間・空間を得て、自己発展する自由を経験するために3歳からの集団教育がある。幼児は単に養護され世話をされる存在ではなく、身の自立に向かい、自らを振り返り、自衛し、他者と共同し、労作し、互いに助け合い、仲間と楽しみを作りだす存在としてあるからである。大人たちが、子どもを自らの意志をもち人格をもった一人の存在として認識すれば、一人ひとりの子どもの内に秘められた大きな可能性に目が向くはずであ

る。学習・遊びの意欲低下は、いつまでも養護され指示命令される存在から抜け出ることができない、子どもたちのSOSなのではなかろうか。

引用・参考文献

- 1) 青木久子「教育臨床への挑戦」萌文書林、2007、pp.96-114
- 2) 佐々木正人「アフオーダンス－新しい認知の理論」岩波書店、1995、p.54
- 3) 苅宿俊文、佐伯胖、高木光太郎「まなびを学ぶ」東京大学出版会、2012、p.32
- 4) 同上、p.50
- 5) 同上、p.63
- 6) 中村五六、和田實「幼児教育法」フレーベル会、1908
- 7) チクセントミハイ「楽しむということ」思索社、1991、p.86
- 8) 櫻井茂男「幼児期および児童期における学習意欲の形成」日本教材文化研究財団「研究紀要No.41」、2012、pp.60-64
- 9) 青木久子、磯部裕子「脱学校化社会の教育学」萌文書林、2009、pp.141-155
- 10) 同上、pp.204-206
- 11) 倉橋惣三「幼稚園真諦」フレーベル館、1976、pp.18-24

保育の質を考える

— 5歳児の事例“花びらの絵本”の考察Ⅰ —

木下 光二

鳴門教育大学大学院 教授

1 はじめに

幼児教育は今、百年に一度の変革期を迎えていると言われている。幼保の一体化、待機児童解消、子育て支援、学校種間の連携や接続等の課題が山積している。時代の流れやシステムの変動に左右されない保育の質を保障することが急務となっている。

保育の質は、保育記録に表れると言っても過言ではない。日常的な保育記録の省察や共有、発信や蓄積が保育の質を高める1つの方法と考える。以下、筆者が幼稚園教諭として勤めた鳴門教育大学附属幼稚園の保育記録を考察・分析することで、保育の質を考えてみたい。

2 事例“花びらの絵本”について

小学校から幼稚園に異動し、初めて保育を経験したのは平成18年であった。当時、初めて経験する保育は、とまどいや躊躇、困惑などに直面するばかりで、記録に残せるような事例が生まれる糸口さえつかめなかった。

考察する事例“花びらの絵本”は、翌年の春、担任した5歳児が園庭の桜の花びらで手作りの絵本を作ったエピソードである。

「先生、桜の花びらで絵本を作ったか

ら、帰りに紹介して」と、見せてくれた絵本には、桜の花びらがていねいに貼られ、『ひとり』『ふたり』…と書かれていた。「すてきな絵本ができたね。ひとり、ふたりと書いてあるのはどうして?」「人間みたいと思ったから」

次のページをめくると、『さんにな』『またさんにながきました』と書かれてい



た。「3人の後にまた3人がくるんだ」「4人じゃないんだね」「あ



わせたら6人になるんだよ」

更に次のページには、『ごにな』『ろくにん』と書かれていた。



「4人はないんだね」「うん」「どうしてないの?」「…」ということであった。

幼児は、前日に桜の花びらに糸を通したネックレスを作っていた。帰りの会で紹介されたのが嬉しかったのか、その翌日に作ったのが、桜の花びらを貼り付けた“おはなのえほん”である。この時期、ものを人間に例えることはそう珍しくないのかも知れないが、幼児がイメージの世界の中で、数でたっぷりと遊んでいることが伺える。

アニミズムとも呼べるものであるが、自然界に存在する花びらを1つ1つ丁寧に並べながら幼児は何を感じていたのだろうか。嬉しそうに保育者に見せにきたことから、絵本を作る時間は満ち足りたものであったに違いない。幼児の周囲には遊びの対象は無数にあるが、桜の花びらで絵本が作れることを教えてもらった気がした。桜の花びらを拾い集め用紙に貼るだけなら、3歳4歳でも可能だろうが、1つの物語に仕上げることができたのは5歳ならではのことであろう。

3 事例の考察

(1) 考察の観点

筆者が勤めた幼稚園では、遊誘財データベースの研究を進めている。保育記録を次の3つの観点(①感じ取ること、②働きかけること、③見つけ出すこと)で分析するものであり、当時の研究テーマは植物であった。この3つの観点とその下位に設定したキーワードをもとに事例の分析・考察を試みたい。

①感じ取ること(神秘さや不思議さに目を見はる感性/レイチェル・カーソン)

キーワード：感触、色、形、神秘、不思議、生命、成長、におい、音、美、動き、変化、数量、多様性、空間、園の文化…

etc

②働きかけること(操作する、試みる、問いかける、繰り返す、協同する、ファンタジー…)

キーワード：ちぎる、削る、抜く、もむ、叩く、絞る、丸める、汲む、はがす、摘む、かき混ぜる、かぐ、なめる、こねる、染める、食べる、味わう、集める、植える、隠れる、ごっこ遊び、ファンタジー…etc

③見つけ出すこと(人間関係・人格の特性/知的(→科学的)・美的(→芸術的)・倫理的(→歴史的)思考などの芽生え)

キーワード：植物の名前、生長、季節、生態、生命、美しさ、伝承の知恵、伝統・習慣、基本的な生活習慣暮らしを組み立てる言語コミュニケーション、暮らしの作法・技術、物語、空想世界、畏敬の念、循環…etc

(2) 事例の考察

①感じ取ること

(ア) 神秘・不思議・生命・成長

幼児は桜の花びらを画用紙に貼り、白い色鉛筆で、『ひとり』『ふたり』と書いていた。『ひとつ』『ふたつ』や『いちまい』『にまい』ではなく、『ひとり』『ふたり』と書いたのは、桜の花びらを人に例え、生命を感じたからである。『さんにん』『またさんにんがきました』という表現から、桜の花びらに自

分や友達を投影していたのかも知れない。後になって何度か、「どうして桜の花びらで絵本を作ったの？」と尋ねたことがあるが、返答はいつも決まって「人間に思えたから」であった。

幼児が桜の花びらに感じた世界は、enjoyではなくenrichのような愉しさを豊かさであったのかも知れない。桜の花びらという植物がこの世に生を受けたことに対する畏敬の念や花びらの命を慈しむ心情などが根底に流れている。桜の花びらに生命を感じ表現した幼児の絵本は、見るものにとってはまさに神秘的であり、この時期に見られる発達固有のものを感じる。

アニミズムは、「呪術・宗教の原初的形態の一つ。自然界のあらゆる事物は、具体的な形象をもつと同時に、それぞれ固有の靈魂や精霊などの靈的存在を有するとみなし、諸現象はその意思や働きによるものと見なす信仰（広辞苑第六版）」と書かれているが、桜の花びらに靈魂や精霊のような意思を感じたのかも知れない。僅か5歳なのか、5歳ならではのことなのかはわからないが、幼児の世界はなんと豊かで不思議な世界なのだろう。

(イ) 数量・変化

“おはなのえほん”では、生命や生長に加えて、『ひとり』『ふたり』『さんにん』『またさんにん』『ごにん』『ろくにん』と、数量や変化がもう1つのテーマとなっている。花びらの数量化が一瞬のひらめきだったのか、イメージするものがあったのかはわからないが、その時の気持ちをそれ以上の言葉で説明するのは、どうやら難しかったようだ。

また、『ひとり』『ふたり』『さんにん』までは止まった時間の表現だが、『またさんに

んがきました』だけは、動いている時間を表現している。幼児のイメージの世界かも知れなければ、3人で遊んでいるところに別の3人が部屋に入ってきたのかも知れない。意図的だったか偶発的だったのかはわからないが、『ひとり』『ふたり』『さんにん』『よにん』『ごにん』『ろくにん』という規則的な数の変化ではなく、『またさんにんがきました』という不規則で動的な変化を盛り込んだところが、この作品を閉じた世界から開いた世界に導いていると言えるだろう。

(ウ) 空間・園の空気（文化）

絵本が作られた背景には、手にとって遊べる植物が園庭にふんだんに育てられていること、園の玄関や廊下はもちろん、至る所に植物が飾られ、見たり触れたりできるように整えられていることなどがある。他園との比較は難しいが、植物をベースに作っている本園の環境構成や空間がこのような遊びを生み出し、子どもの世界や遊びを広げていると言えるだろう。

子ども達は、本園の空気（文化）の中で生活をしている。特に3年保育5歳児は長い時間を本園で生活しているため、子どもの中に文化がとけ込んでいる、或いは文化の中に子どもがとけ込んでいると言っても過言ではない。子ども達は、園に育っている草花や木の葉などがいつでも遊びに使えることを知っており、色水遊びや石けん遊び、ままごとやごっこ遊びにも常時使っている。本園に脈々と流れている空気や文化が、花びらの絵本を作る着想やきっかけとなったことも否定できない。園の空気（文化）こそ、もっとも典型的な幼稚園の文化であり教育課程であることが伺える事例である。

②働きかけること

(ア) 並べる・貼る・試みる

幼児は、まず順序性を考えて花びらを並べる操作を行い、次に透明のブッカーで色画用紙に貼る操作を行っている。ただ、この点でユニークなのは、『ひとり』では、花びらの形に合わせて丸くブッカーを切っているのに対して、『ふたり』『さんにん』『またさんにんがきました』『ごにん』『ろくにん』では、並べた花びらの形に合わせて長方形に切っていることである。

また、『ひとり』『ふたり』『さんにん』『またさんにんがきました』『ろくにん』では、縦横にバランスや間隔を考えて貼っているのに対して、『ごにん』だけは、くしゃっと集まったようになってきている点もおもしろい。5という数は、並べにくかったのだろうか？

(イ) 書く・分ける・問いかける

並べる、貼るの操作に続いて、白い色鉛筆で数字を平仮名で書く操作を行っている。単に1、2、3のような数字ではなく、平仮名で『ひとり』『ふたり』と書いたことが絵本に温もりを感じさせるものになっている。『ひとり』『ふたり』『さんにん』『ごにん』『ろくにん』は、貼った花びらの下に平仮名を書いているが、『またさんにんがきました』は文字数が多いと判断し、花びらの上下に分けて書き、空間を上下に分けるという操作を行っている。この『またさんにんがきました』という言葉は、自分や第三者に問いかける表現となっているのではないかと。

③見つけ出すこと

(ア) 物語・空想世界・(生命・成長)

画用紙に複数の花びらを貼り付ける際、動

物や植物の形に表す、数枚を組み合わせて人間の形に表すなどのように、何かの形を表す造形も可能だったはずである。だが幼児は、花びら1枚1枚を一人の人間に例え、ページごとに花びらを1枚ずつ増やしていくことで物語を展開させている。当時の考察にも「桜の花びらを拾い集め用紙に貼るだけなら3歳4歳でも可能だろうが、1つの物語に仕上げることができたのは5歳ならではないか。桜の花びらがストーリー性を持つことにより、この時期にふさわしい教材となった事例であろう」と記しているが、数が1ずつ増えていくことのおもしろさ、花びらを人間に例えることのおもしろさ、3人の後にまた3人がやってくる不規則さを伴う変化のおもしろさを幼児は見つけ出したのかも知れない。

いずれにせよ、幼児は、『またさんにんがきました』という突然の変化をとり入れることで、物語が安定から一変して不安定になり、『ごにん』『ろくにん』と、また安定に戻るという展開を考え出した。これらは科学的でもあり美的でもあり、5歳の思考力の芽生えでもあるのではないかと思う。桜の花びらという自然のものが、子どもの思考と結びつき、やがて科学的なものの方や思考へとつながっていく。これらが花びらの絵本づくりを通して幼児が見つけ出したものではないかと考察する。

4 まとめ

ここまで、事例“おはなのえほん”の考察を、3つの観点とキー・ワードから述べてきた。佐々木は、附属幼稚園研究紀要の中で、「環境と子どもが相互依存的、相互挑発的に

惹きつけ、引き合いながら生み出されるものが子どもの遊びであり、その遊びや活動を根底から保証するもののひとつが遊誘財の概念なのです。それは、①どのような遊びがどのような学びを生み出しているのか、②保育者によってどのような指導が行われているのかの実践的プロセスを観察・分析・省察するための複合的な枠組みなのです」と述べている。本事例では、幼児が桜の花びらから感じ取り、働きかけ、生み出したものが、いわゆる子どもの学びそのものであり、花びらの絵本が生まれる過程に整えられた環境、子どもや植物をつなげるための働きかけが保育者の指導であると結論づけることができる。そして、それが保育の質を規定する要因になるのではないかと思う次第である。

今回、事例の考察を進めるにあたり、目には見えない複雑に絡み合った糸、すなわち保育の質を解きほぐす手がかりが、3つの観点と神秘・不思議・生命・物語等のキーワードにあったことを付け加えておきたい。

5 おわりに

当時、花びらを集めようと桜の木に登っていた筆者に、同僚の先生が声をかけてくれた。「何をしていますか?」「ネックレスや絵本を作りたい子どもがいるから…」「桜の花びらは乾燥させないと、採ったすぐには使えないですよ。乾燥させた花びらが絵本の部屋にあるので使ってください」と教えてくれた。なるほど、子どもが主体的に関われるように環境を準備することが幼稚園の環境であり、幼児教育の特質であることを教わったことを懐かしく思い出す。花びらの絵本の事例が生まれた背景には、このような環境や子

どもに寄せる保育者の1つ1つの丁寧な思いがあったからに他ならない。幼稚園に勤めて僅か1年しか経っていなかった筆者が、花びらの絵本のような事例と出会えたのもまたそのような思いがあつてのことである。現在、幼稚園を離れて5年が経とうとしているが、今だからこそ見えてくるものや事があるのが、保育の不思議さでありおもしろさではなからうか…。

幼児教育を取り巻く様々な制度改革が行われている昨今、保育の質を保証し向上させることが何よりの緊急課題であり、そのためには保育記録の省察や共有はもとより、保育の可視化や保育の伝達可能性が不可欠なものとなる。本論が少しでもそのきっかけになれば幸いである。

引用・参考資料

鳴門教育大学附属幼稚園研究紀要第44集 2010年
木下光二著「育ちと学びをつなげる幼小連携」2010年
チャイルド本社

私教育の再生のために

— 学校教育・家庭教育を支えるもの —

安彦 忠彦

神奈川大学 特別招聘教授

はじめに

本号のテーマは「家庭の教育力を地域で支える研究」であるが、筆者は、それを含むより大きな観点に立ち、家庭も地域もその教育力をどうしたら取り戻すことができるかについて、「公教育」と「私教育」の区分を通して検討し、筆者なりの提案をしてみたい。その意味では、本論稿はテーマに直接関連したものではないが、個人的体験の中から生まれた問題意識によるもので、この観点を通してテーマの趣旨を実現するための提言を含んだものであり、このような論稿の意義をも認めてもらいたいと希望する。

ところで、筆者は2005年以来、中央教育審議会（以下、中教審と略称）に総会を構成する正委員として関わってきたが、数年前からそこでの議論が「学校教育」に偏していることに気がついた。「学校教育」は「公教育」の中核を成すものであり、その意味では、議論がそれに集中することもやむをえないことだと思うが、それにしても、昨今の教育問題は「学校」だけを取り上げてその解決は困難であり、その偏りがすべての委員や文部科学省の官僚に自覚されているのか疑問に思ってきた。「教育」は「学校」の外でも行われているからである。

1 「公教育」と「私教育」の区分

「公教育」と「教育一般」の区別から述べよう。まず「事実としての教育一般」は「公教育」と「私教育」に分けられ、後者が全体で前者はその部分に過ぎない。さらにその「公教育」の一部が「学校教育」であると言ってよい。ただし、この場合、「学校」とは学校教育法の第1条に規定されるもので、いわゆる「一条校」と呼ばれるものであり、各種学校や予備校・塾のようなものは、公権力が関与していない「私教育」の場であるので、含めない。では、「公教育」と「私教育」との本質的な違いはどこにあるのか。「公教育」は次のように定義されている。

「公教育は、近代国家の成立とともに、国家の教育関与が行われるに及んで登場した概念である。今日、一般には公的な性格をもつ教育であって、法律上では国または地方公共団体などによって管理される教育をいう。」⁽¹⁾

では、「公教育」は何を目的としているのか。それは、要約すれば、次の二つである。

- ① すべての子どもに国民としての共通基礎教養を身につけさせること、
- ② すべての子どもにその能力や個性を伸ばす平等な機会を与えること、

一方、「私教育」は次のように定義されている。「私教育は公教育以外の部分を指し、具体的には、家庭における教育をはじめ、学習塾・予備校での教育、企業内教育などが私教育に相当する。」⁽²⁾

従って、「私教育」は「公権力の支配」を受けず、直接の関係者のみに行われるものであり、それは、「家庭教育」に典型的に表れるように、公的な権力によって強制されるものではなく、個人や組織が自分に関係の深い者にだけ、自らの判断と責任で自主的に行っているものである。家庭・地域住民の組織・企業などが、自分に関係する相手を定めて、それぞれが目指す教育目的のもとに、自由に教育を施すものと言ってよい。ここには「公権力」の意図は直接入らないのが普通である。しかし「公教育」との関係では、何よりもこの「私教育」の質が「公教育」の水準をある程度規定するという面があり、「公教育」の改善にはこの事実を念頭に入れておかねばならない。

2 「公教育」の限界

以上のように、「公教育」は近代国家の成立とともに出現したものであり、それを制度化したもののうち、最も典型的なものが「義務教育」制度であると言ってよい。この「公教育」学校制度は、何よりも公権力がその体制の維持・強化のためにつくったものであるから、その公権力が求めるものが何かによって見え方が異なる。かつて、アメリカのシカゴ大学の総長だったR.M.ハッチンズは、「公教育学校」は「公権力の求める人材養成工場である」と喝破した。⁽³⁾ その意味では、「学校制度」というものは「効率性」と「画一性」を追求せざるをえない。「質の良い人材」を大量に

生み出すことを、公権力から求められるからである。

しかし、「公教育」学校の隆盛により、社会が学校教育制度に強く規定されるようになり、その制度の硬直化によって価値の一元化が発生した。つまり、その学校制度が発達して社会の中核的な部分を構成するようになると、その学校を通らずしては誰も社会的に一人前とは認められない「学歴社会」となり、その制度的硬直化が進行すれば、一元的な価値観や画一的文化しか生み出さない社会となる。これがI.イリッチの言う「社会の学校化」である。⁽⁴⁾ 結果的に、「公教育学校」が絶対視され、社会に尊重されればされるほど、公権力は学校に対する国家的干渉を徐々に強化し、現在の国家体制を保持しようとする傾向を強める。公教育は、例外的な場合以外は、公権力の自己否定となるような、その時代や社会に先んじる教育を行うことはできず、社会の根本的革新を生まないのである。

とくに、現在の日本では、「学歴社会」の保持を前提とする、「ユーザー」たる保護者の意向を受けて「公教育」学校までが、子どもの「自立」を忘れ、本来は「手段」に過ぎない大学入学を「目的」として、それを実現すればよしとする歪んだ状況にあり、結果的に学生は、自立した社会人になることの自覚がないまま、学歴だけはつけて卒業していく。これに対して、産業界は高校や大学の卒業生の育ちに長年不満を言い続け、とくに最近では学生に「コミュニケーション能力」がついていないと言う。しかし、現在の「公教育」学校は、受験学力ばかりに精力を傾け、その種の能力を十分育てることができないのである。

3 「私教育」の可能性

そこで、あらためて「私教育」を見てみよう。実は、「公教育」以前に存在した教育は何だったであろうか。「公教育」が登場した近代以前には、むしろ「私教育」が普遍的に存在したのである。家庭であれ、地域であれ、特定の組織であれ、関係する者のみに対して、それぞれ自由な教育が行われていたと言ってよい。社会学者は、「教育一般」の対社会的機能を、「体制維持機能」と「文化伝達機能」という保守的機能と、「社会変革機能」という進歩的機能に分ける。⁽⁵⁾「私教育」の特徴は、その教育がすべての者に共通のものではないが、それによって基本的に社会全体を確実に存続させること、そして、「公教育」の持つことのできない進歩的機能をも果たしうることであった。前者の保守的機能は、従来、消極的な評価しか与えられてこなかったが、日本の現状を見ると、この機能が衰弱しているがために、社会不安や「公教育」の機能不全が増していると言ってよい。他方、後者の進歩的機能によって、「公教育」を乗り越える教育の可能性が開かれているのに、現在の日本ではその可能性を自ら閉じていると言うことができる。

ここに「私教育」の意義のとらえ直しが必要とされる。現在の「私教育」として目立つのは、塾や予備校などの「公教育」の補完・補強といった保守的機能であるが、むしろ「公教育」を批判・克服して新たな社会を創り出す、進歩的な「社会変革機能」の発揮が期待できるということである。それは、「公権力」の意図を超える、自由な教育が可能だからである。「私教育」が「公教育」の補完

機能ばかりではなく、「私教育」固有の機能として、現在の社会体制を越える、新しい社会を打ち立てうる人材を生み出すのである。その最善の例が吉田松陰の「松下村塾」であろう。吉田松陰門下生は、「公教育」学校から生まれたのではないのである。この差異を認識している人は少ない。

4 「私教育」の再生を可能にするために

「家庭」「地域」「職場」の教育の衰退は目をおおうばかりである。その再生を強調しても、学校関係者は一様に「そうは言っても無理である。やはり学校がその欠けた部分を補うしかない」と言う。しかし、その方向を突き詰めると、学校だけが教育をする場となり、家庭・地域・職場はますます教育的な機能を失って、子どもたちに対する教育的関心を弱め、本当に干からびた場所になる。子どもは家に帰っても、誰もほめても叱ってもくれない。そんな家庭に子どもが幸せを感じるとは思えない。「子ども」は学校や教師だけに教育を求めているわけではない。子どもたち自身が、家庭にも地域にも教育を求めているのである。学校の教員は、自ら怠けるために家庭に教育を求めるのではない。

では、「家庭」や「地域」の教育の再生が必要だとすれば、これは、誰が、どうすれば実現するのだろうか。例えば、「私教育」の一つである「塾」の意義についても、すでに述べたように、新たな役割を期待することができる。これまでの「公教育の補完」ではなく、次の時代や社会の体制・構造変革を構想する人材を生み出しうる、進歩的な機能が果たせるからである。現存の「学習塾・予備校」のような「教育産業」ではなく、松下村塾のよ

うな未来志向の「私塾」、あるいは「フリー・スクール」のような民間人による教育組織の役割が期待されるのである。最近、心ある有識者が、採算を度外視して「私塾」を開く動きを強めている。

さらに、東日本大震災の後、「絆＝社会関係」の重要性が広く強調されているが、問題はその作り方である。日本人の「絆」の意味は、同じ仲間意識の形成による助け合いであることが多く、異なった人々の間の相互尊重に基づく協力関係までは含めないのが普通である。日本人の同族意識を脱却する、より大きな国際的な関係にまで広がるもの、それぞれの個性や違いを認め合った、次元の高いものとしての絆づくりでなければ、かつての不必要な「自粛」を強制する、「出る杭を打つ」ような、単なる嫌がらせを生むものになりかねない。今や先進国にキャッチアップした日本は、先進国と同じこと、つまり、自分で考え経験しながら、少しでも個性的・創造的なものを生み出すために、その種の絆づくりを可能としなければならない。

このように考えると、望ましいのは「公教育の最小化・私教育の最大化」をめざすことである。⁽⁶⁾ かつて、明治時代の自由民権運動が盛んになったとき、「公教育」制度を確立しようとしていた明治政府は、集会条例や新聞紙条例を発して、民間における下からの自己教育運動であった「自由民権運動」を弾圧した。これは「私教育」の興隆を、公権力が自らへの脅威になると恐れたからで、社会革新的な性格をもつ運動だったからである。これを反面教師として、「公教育の最小化」を図ると同時に、その種の「私教育の最大化」が奨励されなければ、これからの日本社会の発展

は期待できないであろう。

おわりに

以上、「私教育」の再生による社会の活性化を願って、その必要性を論じてきたが、これを実現するには、まずは産業界の協力が必要である。現在の「公教育」が産業界の要望に応えられないで来たことは明らかである。そのために、産業界は私立の寄宿制の中高一貫校を設立したりしているが、これでは「公教育学校」と同じ法律的規制の枠の中で教育を行わねばならず、決して「公教育」の限界を越えられない。むしろ、産業界は自前の教育組織を、公教育制度の外に設ける必要がある。その方が大胆かつ自由な教育が行え、現在の体制を越える人材を育てることができるであろう。

それには、子どもたちの両親ないし保護者に対して、もっと家庭や地域における教育活動に関心が向くよう、定時の退社や育児休暇等で便宜を図るのが、産業界の常識にならなければならない。男女共同参画社会と言われても、ほとんど実際にそれが効果的に実現されているように見えないのは、そのような産業界の動きが極めて弱いからである。

そして、そのような「私教育」の質の向上が、先述のように「公教育」の再生にもつながるのである。それは、学校教育の成果が保護者の経済的要因に左右されること、また家庭にある文化資本（書籍など）や子どもの人間関係資本（親子関係など）に左右されることが明らかになったからである。⁽⁷⁾ この種の部分にはソーシャルワーカーや児童福祉関係者、民生委員などの支援も必要である。このようにして「公教育」の成果も改善されるな

らば、それによる国民の民度・教養の向上が期待され、その結果、日本の政治及び政治家の質の向上が期待できる。

では、そのような「私教育」の再生は誰によって可能になるのかといえ、それは、家庭・地域・企業等の中身を変える仕事であるから、一種の「社会改造」である。そうだとすれば、それは何と言っても「政治家の仕事」であり、そのような社会に変えるのは「政治家の責任」であろう。私たちは声を大きくして、政治家に、そのような社会にするよう強く求めるべきであり、教育界もそのための呼び水となる対社会的活動をすべきであろう。

[注]

- (1) (2) 今野喜清他編『新版学校教育辞典』教育出版、2003年
- (3) R.M.ハッチンズ/笠井真男訳『教育と人格』エンサイクロペディア・ブリタニカ日本支社、1968年
- (4) I.イリッチ/東洋・小澤周三訳『脱学校の社会』東京創元社、1977年
- (5) 姫岡 勤・二関隆美編『教育社会学』有斐閣、1968年
- (6) 拙稿「『無教育社会』批判」『早稲田大学大学院教職研究科紀要』第2号、2010年
- (7) P.ブルデュー&J.パスロン/宮島喬編訳『再生産論』藤原書店、1991年、志水宏吉編『格差をこえる学校づくり』大阪大学出版会、2011年

共生原理で家庭教育を支える地域の力

田中 雅文

日本女子大学 教授

はじめに

無縁社会という言葉に代表されるように、現代では人々の孤立傾向が強くなるとともに、さまざまな側面でセーフティーネットが崩れ、個人中心主義を促進する競争原理の教育に限界のあることが明白になっている。いわば共生原理といえるような、人と人との関係つまり、つながりや絆に焦点をあてた新しい教育のあり方が希求されているといえよう。家庭教育の支援においても、そのような観点から保護者の教育力を高めていくことが肝要である。本稿では、国内外の主要な能力観からこの点を確認したうえで、日本における地域ベースの教育活動を共生原理の観点から検討し、今後の家庭教育を支えるための視点を抽出する。

1. 国内外の主要な能力観

ここでは、OECDのキー・コンピテンシー (key competencies)、経済産業省の社会人基礎力、内閣府の人間力を取り上げ、共生原理の観点からそこでの能力観を概観する。

(1) キー・コンピテンシー

キー・コンピテンシーとは、目まぐるしく変動する現代社会の中で人が個人としてより

よく生きるとともに、さまざまな社会的役割の遂行や社会的課題の解決に取り組んで機能的な社会をつくりあげることができるよう、

(いわゆるエリートのみならず) あらゆる個人が身につけるべき鍵となる力である¹⁾。近年注目されているPISA (OECD生徒の学習到達度調査) で測定される能力は、その一部をなすといえるものである。キー・コンピテンシーは、①相互作用的に道具を用いる、②異質な集団で交流する、③自律的に活動するという三つのカテゴリーから構成される (Rychen & Salganik 訳書 2006、210-218頁)。このうち、①は「言語・シンボル・テキスト」「知識や情報」「技術」といったものを相互作用的に用いること、②は「他人とい関係を作る」「協力する。チームで働く」「争いを処理し、解決する」を具体的な内容として含んでいる。これらは、いずれも共生原理に基づく能力 (コンピテンシー) といつてよい。

(2) 社会人基礎力

2006年から経済産業省が提唱している社会人基礎力とは、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」のことであり、①前に踏み出す力、②考え抜く力、③チームで働く力という三つの能力が

ら構成される（社会人基礎力に関する研究会 2006）。このうち、①の能力要素の一つである働きかけ力（他人に働きかけ巻き込む力）、③の能力要素である発信力（自分の意見をわかりやすく伝える力）、傾聴力（相手の意見を丁寧に聴く力）、柔軟性（意見の違いや立場の違いを理解する力）、状況把握力（自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力）、規律性（社会のルールや人との約束を守る力）の五つは、いずれも共生原理と親和性の高い要素である。

（3）人間力

人間力とは、「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」であり、①知的能力的要素、②社会・対人関係力的要素、③自己制御的要素という三つの構成要素を総合的にバランス良く高めることが、人間力を高めることと考えられている（人間力戦略研究会 2003、10頁）。これらのうち、②はまさに共生原理と直結するものであり、人間力戦略研究会によれば「コミュニケーションスキル」、「リーダーシップ」、「公共心」、「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」などが具体的な内容とされている。

なお、上記のような要素から成る人間力は、学校、家庭、地域及び産業等のそれぞれの場を通じて段階的・相乗的に醸成されるものであり、人間力強化のためには、学校、家庭、地域及び産業等という四者間の連携・協力が不可欠とされている（同上 2003、11頁）。

（4）地域の諸活動にみる共生原理

以上のように、国内外の主な能力観には、共生原理が色濃く表れているのである。近年の日本における地域ベースの教育活動は、こうした共生原理に基づく能力観と親和性の高いものが目立つ。次節以下では、学校と地域の連携、子どもの参画の促進、親子単位の活動という三つの領域に焦点をあて、それぞれ事例を中心にその実態と家庭教育への波及効果の可能性をみてみよう。

2. 学校と地域の連携による活動

学校と地域の連携に関する政策上のトピックには、コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）、学校評議員制度、学校支援地域本部などがある。各地における実際の教育活動には、総合的な学習の時間、部活動、委員会活動、教育施設整備などの種々の側面において、学校支援ボランティアの活用や地域の施設・団体との連携など多様な試みが展開されている。ここでは、多くの地域住民や保護者の関わりを促進する可能性をもつ学校支援地域本部に注目し、二つの事例を取り上げる。下記は、廣瀬（2011a）、廣瀬（2011b）、あおば学校支援ネットワーク（2012）などを参考に記述したものである。

（1）あおば学校支援ネットワーク

あおば学校支援ネットワークは、横浜市青葉区主催「学校支援ボランティアコーディネーター養成講座」（1994年3月実施）の修了者の有志によって、1995年4月に設立された。この団体は学校とボランティアをつなぐ地域コーディネーターのネットワーク組織であり、その目的は子どもたちの視点に立ったよりよい学校教育活動を支援することである。その

ために、学校側のニーズの把握、学校とボランティアの接続、ボランティアの養成・研修などを精力的に実施し、地域住民による充実した学校支援の実現に取り組んでいる。さらに近年では、高校生や大学生といった若者たちと子どもたちとの交流や、学校内での活動にとどまらない多様な地域活動の創出へと活動範囲を広げている。子どもたちを中心に据えながら、さまざまな若者や成人をつなげ、地域社会の人的・組織的ネットワークを醸成することに成功している。こうしたネットワークを通して保護者は子どもや若者を含む多様な人々と触れ合い、また子どもに対する成長支援の活動に参加することによって教育力を身に付けていく。

(2) 北光クラブ

北光クラブは、鹿沼市立北小学校で活動する趣味のサークルやボランティア団体など八つの団体による連合組織として、2000年4月に設立された。この団体の目的は、豊かな地域づくりを通じて地域での学びを学校へ活かすことであり、具体的には「地域のボランティア団体やサークル、青少年団体や各種関係機関とのネットワークづくり」「ネットワークを生かした学校教育支援」「地域での生涯学習の推進」の三つを掲げている。このような目的のもとに、学校支援の活動や多岐にわたる地域での活動を展開している。北光クラブは、学校を拠点にしながら教師、保護者、地域住民が学びあい成長しあう地域をつくることを目指している（廣瀬 2011a）。この点について、代表の渡邊真知子氏は「子どもを核にして、学校に集う、活動するということ」によって「誰もが自然に学び、学びあうこと

ができ、そこに学びあうコミュニティと学びのサイクルが生まれてきます。」（廣瀬 2011a）と語っている。このような学びあいのなかで、保護者自身が成長して教育力を高めていくのであろう。

3. 地域における子どもの参画

学校との連携ではなく、地域独自の活動として子どもたちの成長を支援する試みが広がっている。ここでは、共生原理の観点からその実態をみるために、子どもたちが主体的につながりあう機会を提供する活動、つまり参画を促す活動に焦点をあてる。その主な活動類型として、子どものまちと冒険遊び場をあげてみよう。

(1) 子どものまち

子どものまちは、子どもたち自身が一つの「まち」をつくり、その運営を経験することによって社会人としての基礎を培おうとする活動である（木下ほか 2010）。概ね2日程度のイベントとして行われる。市長を筆頭に市役所、警察、裁判所、銀行、商店など基本的な機関をつくり、それぞれの責任者を子ども自身が担う。地域通貨と同じような考え方で仮定の貨幣を用意し、参加者は各機関で雇用されて仕事に就くとともに、銀行に預金したり商店で買い物をするといった消費活動を経験できる。子どものまちの主なモデルは、ドイツの「ミニ・ミュンヘン」である。

子どものまちでは、企画段階から大人と子どもが協議しながら進める事例が目立つ。ここに、子どもと大人の学びあいが成立する。保護者にとっては、開催当日に子どもの活動する姿を見て、子ども理解を深めるとともに

参画型の活動が子どもたちの成長を促すことを目の当たりにする、というような効果もみられる。

(2) 冒険遊び場

多くの公園は、遊具や施設が固定的であり、子どもが創意工夫によって遊び空間をつくり出すことは想定されていない。それに対し冒険遊び場とは、遊具や遊び空間そのものさえ子どもが自分たちで作っていくことを想定した遊び場である。全国の冒険遊び場を支援する立場にあるNPO法人日本冒険遊び場づくり協会によれば、冒険遊び場とは「子どもが『遊び』をつくる遊び場」であり、「自分の『やってみたいと思うこと』を実現していく遊び場」である。そして、住民による運営、行政と住民のパートナーシップ、専門職としてのプレーリーダーの存在が好ましいとしている²⁾。冒険遊び場は全国に100箇所以上あり、名称としてはプレーパークと呼ばれるものも含まれる。

冒険遊び場では、ボランティア等でその活動を支える人々のなかに保護者がいる。イベントで父親を巻き込む例もある。こうして子どものまちと同様に、子どもたちの世話をしたり子どもたちの成長ぶりに触れたりすることによって、保護者は子ども理解や子どもに対する成長支援の基礎知識を深めることができるのである。

4. 親子で参加する地域の活動

子どもの参画を柱に据えた活動は、比較的年齢の高い子どもたち（小学生以上など）を対象としている。これに対し、乳幼児を対象とする活動は、一般的には親子が一緒に参加

するものであり、通常は子育て支援という枠組のなかで行われる。つまり、子育て支援という枠組で行われるもののうち、親子が一緒に参加する活動があるわけである。ここでは、そのような活動のうち、筆者自身が関わりをもってきた二つの事例を取り上げる。その記述にあたっては、のざわテットーひろばは葛山（2009）、プレイセンター・ピカソは同会ホームページを参考にした。

(1) のざわテットーひろば

のざわテットーひろばが設置された土地は、住宅街に位置する私有地が「こどもたちが自由に遊べる場所にしたい。いろいろな人が自由に集う憩いの場所にしたい」という想いから所有者によって無償提供されたものである。現在、NPO法人野沢三丁目遊び場づくりの会が管理し、NPO法人日本冒険遊び場づくり協会との連携によって運営されている。主な利用者は乳幼児とその保護者であることから、いわば乳幼児型のプレーパークである。したがって、子ども参画型の遊び場のほか、保護者のネットワークの拠点としても機能している。親子読み聞かせ、親子クッキング、バザーなど、日常的に活発な行事が行われているほか、季節イベントも夏の流しそうめん、冬の餅つき、節分の豆まきなど多様である。日常の活動やイベントを通して親と子、親子と親子、親子と地域の間に、さまざまな関係づくりが成り立っている。

コアスタッフは子育てが一段落したベテラン保護者が中心となっているものの、スタッフの固定化の予防に努力しており、「利用者＝未来のスタッフ」という考えのもとに若い保護者を積極的に運営側へと誘っている。ス

タッフになることによって、親としての成長が促進される。ここでは、ボランティア自身が子どもからエネルギーをもらって幸せになるという。いわば「子どもには天然の教育力がある—大人を育てる教育力がある」（葛山 2009、39頁）といえるだろう。

（2）プレイセンター・ピカソ

ニュージーランドには、就学前の子どもたちとその親のための場としてプレイセンターというものがある。これは、「子育てを楽しみながら、家族と一緒に成長する（Families growing together）」場であることを目指すものであり、子どもが自由に遊ぶこと、親による協働運営であること、親のための学習プログラムがあること、という三つの特徴をもっている。このシステムを日本にも普及させるために日本プレイセンター協会が設立され、その支援のもとに日本のプレイセンターの第1号として設置されたのがプレイセンター・ピカソである。プレイセンター・ピカソでは、子育て終了後の3人の女性がスーパーバイザーとなって、乳幼児とその母親たちの活動を支援している。週3回の定例活動のほか、月2回の「学びあい」（親の学習会）を実施し、さらに月1回の「家族で遊ぶ日」を設けている。定例活動での子どもたちの遊びは小麦粘土、お絵かき・工作、変身、積み木・パズル、ままごと、絵本、裏林の探検、外遊び、水遊びなどである。「学びあい」では、日本プレイセンター協会作成のテキストに沿って、日々のセッションの運営や、子どもとの接し方について、お互いに理解を深め合っている。

それぞれの母親は、この活動に参加するこ

とによって自分自身の子どもや他の子ども、そして他の母親たちとの関係からさまざまなことを学ぶ。例えば、親としての自覚や力量が高まる、子育てや自分の人生をめぐる世界観が醸成されるなどである。

おわりに

本稿でみてきた事例では、いずれも保護者同士あるいは保護者と地域住民や子どもたちとの人間関係が重要な要素となっている。地域での活動が人と人とのつながりを醸成し、それが保護者の学びや成長、そして子どもに対する保護者の教育力の向上を促していることがうかがわれる。とくに、子どもから大人が学ぶという関係は重要である。子どもに対する大人の教育力を高めるために、他の大人のみならず、子どももまた影響力を発揮するのである。

「能力の共同性」という概念がある（竹内 1993、竹内 2007など）。これは、人の能力が個人に帰するものという考え方に対し、二つの側面から疑問を投げかける考えである。第1に、人は一人では能力を高めることができず、他の人の指導・協力などに支えられてこそ高めることができる。第2に、個人が身に付けた能力を発揮するためには、それを引き出した受容したりする環境が必要である。このような視点をもとに、子どもオンブズパーソンの経験をもつ桜井智恵子は、子どもたちの「力」が人と人との関係のなかで生まれ、しかも安心できる関係があつてこそ頑張れる（つまり能力を発揮できる）と述べ、能力の獲得や発揮の主体を個人に帰するのではなく「能力を分かちもつ」という考え方が重要であることを指摘している（桜井 2012）。

以上のことをふまえるならば、本節の冒頭で要約した保護者の教育力に対する地域の諸活動の効果は、彼／彼女が教育者としての力を蓄えるためのみならず、発揮することにおいても重要であるはずだ。つまり、子どもに対する教育的な力のある保護者であっても、家族の理解・協力や地域住民の支えがなければその力は十分に発揮されない。

このように、保護者の教育力は地域住民をはじめとするさまざまな人との人間関係を通して生まれ、そのようにして身に付いた教育力の発揮もまた多様な人間関係に支えられてこそ十全に成し遂げられる。家庭教育を支える地域の力を共生原理に基づいてとらえたとき、このような視点が重要である。保護者たちが共生を通して学びあい成長しあい、共生に支えられてその教育力を発揮し、共生を尊重できるような子どもを育てる。私たちは、このような共生原理を大切にしながら、家庭教育を地域全体で支えていきたいものである。

(注)

- 1) Rychen & Salganik (訳書 2006、3・65・88-90頁)より、筆者が要約した。
- 2) 特定非営利活動法人日本冒険遊び場づくり協会 ホームページ参照(<http://www.ipa-japan.org/asobiba/play/index.html>、2012/12/12)。
- 3) プレイセンター・ピカソのホームページ参照 (http://www.geocities.jp/pica_beans/、2012/12/12)。

(文献)

あおば学校支援ネットワーク 2012、『あおば学校支援ネットワーク 平成23年度活動記録』。
 廣瀬隆人 2011a、「鹿沼市立北小学校『北光クラブ』(栃木県鹿沼市)」日本社会教育学会編『学校・

家庭・地域の連携と社会教育(日本の社会教育 第55集)』東洋館出版社。

————— 2011b、「『あおば学校支援ネットワーク』(神奈川県横浜市)」日本社会教育学会編、前掲書。
 木下勇・卯月盛夫・みえけんぞう 2010、『こどもがまちをつくる—遊びの都市(まち)—ミニ・ミュンヘン』からのひろがり』萌文社。

葛山美砂子 2009、「事例⑦ のぞむテットーひろば—『ひろば』で編む“ひと”と“まち”」(財)日本女性学習財団『「関係づくり」をはぐくむ子育て支援事例集』。

人間力戦略研究会 2003、『人間力戦略研究会報告書 若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～』。

Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (ed.) 2003, Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functional Society, Hogrefe & Huber Publishers (=2006 立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店)。

桜井智恵子 2012、『子どもの声を社会へ—子どもオンブズの挑戦』岩波書店。

社会人基礎力に関する研究会 2006、『社会人基礎力に関する研究会—「中間取りまとめ」—』。

竹内章郎 1993、『「弱者」の哲学』大月書店。

————— 2007、『新自由主義の嘘』岩波書店。

つながりが育む豊かな家庭教育

— 子どもと家庭の危機を乗り越える家庭教育支援を目指して —

奥山 千鶴子

NPO法人子育てひろば全国連絡協議会 理事長

1. はじめに

平成24年3月に発表された文部科学省の「家庭教育支援の推進に関する検討委員会」の報告書のタイトルは、「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～」であった。その報告書の概要について賛同し、たいへん貴重な報告であることを踏まえて、今回のタイトルにつけさせていただいた。

また、私は乳幼児を育てる子育て家庭の支援を10年以上続けている実践者のひとりであり、通常の業務においては、「子育て支援」という用語を用いて活動してきた。その取扱範囲は、子どもの支援であるとともに親、夫婦を含めた家庭支援、地域の人材育成、ネットワークづくり、行政との協働と幅広いものであり、ここでは「家庭教育支援」も同義として捉えておきたい。私自身、第一子の子育てでは、家庭教育学級の運営委員として活動し、保健所の発行する子育て通信を保健師や地域の親たちと作りながら、子育て支援をスタートさせた経緯がある。親としての学びの機会が地域にあったことにたいへん感謝しているひとりである。そして、平成12年より子育て中の親たちでNPO法人を立ち上げて活動してきた。

振り返って考えてみると、家庭教育支援も子育て支援も目標は、親のエンパワメント、つまり子どもがいて良かった、子育てを通じて自らの人生が豊かになったと感じられることであろうと思う。言いかえれば、家庭教育支援、子育て支援とは、子どもを健やかに育みながら、保護者の“より豊かな子育て”を促進していくことであると考えている。しかし、残念ながら、子どもが育ちにくい、育てにくい社会になっており、子どもと家庭の危機ともいえる時代であると認識している。子どもと家庭の困難を乗り越えて行く家庭教育支援、子育て支援とはどういうものなのか、改めて考えてみたい。

2. 子どもと家庭の危機的状況

子どもと家庭の危機的状況の一つは、「生活感」がなくなったということにつきると思われる。職住分離、家電等の充実による家事の軽減化・合理化、ひたすら家庭は消費の場となっている現状がある。両親の仕事がどんなものかと幼少時期から肌で感じるということがない、子どもに手伝わせなければ賄えないほどの家事労働がない。すべて大型スーパーやコンビニで買い物ができるため、交流しながら買い物をするということがなくなった。子育て家庭は、一日他者と会話せずにも暮ら

しが成り立っているような場になってしまった。これは、なにも子育て家庭だけの問題ではないわけだが、子どもたちの社会性の獲得の観点からは由々しき問題だと捉えることができる。このような状況を背景に、学校教育の場では、米や野菜を育てる、職業体験をするということが行われ、企業では、働くお父さん訪問日が設定されるなど、現実の生活場面から見つけにくくなったものを取って学ぶための環境を設定せざるを得ないという状況にある。「子育て支援とは、社会との戦いである」という実践者がいたが、社会の便利さに相反して子育てはますます困難性と高めるとのことなのだろう。

子どもと家庭の危機的状況の二つ目は、「社会的孤立」である。かつての日本のように、農業や漁業が中心の社会では、ムラ全体で子どもを大切にしながら助け合って生活してきたという歴史がある。しかし、人口の66%が都市部に住む（都市化率2005年）というその後の急速な近代化により、産業の構造が変わり、すべて家庭内で完結する社会を作り上げてきた経緯がある。子どもを育てることは、昔も今も手がかかることには変わらず、高齢者、障害者、子どもがいる家庭等、支援の手が必要な家庭ほど、その社会的孤立が顕在化するということである。

さらに、子育てに関しては、子育ての主な担い手となる母親の孤立が特徴的である。雇用機会均等法以降に結婚・子育てをしてきた女性は、フルタイムの仕事を持ち社会で活躍する機会を得ながらも、長時間勤務、保育所の不足等を理由に仕事か家庭かの選択を迫られた世代であり、専業主婦が当たり前だった戦後の高度成長期の女性たちとは異なる苦悩

を抱えている。さらに、現在の30代の世代においては就職氷河期による非正規労働等の増加により、経済的な理由により結婚・子育てが阻害される等の課題も出てきた。

平成22年度の調査によれば、18歳未満のお子さんがある家庭は全世帯の約4/1（25.3%）となっており、子どもがいる世帯そのものが少数派となってきている。経済を中心に語られてきた戦後日本において、子育て家庭における特に母親の社会的孤立は、個人の問題を越えて社会の問題としてクローズアップされてきたといえる。

そして3つ目の危機は、「子どもの育ち」に関してである。映画「三丁目の夕日」は懐かしくあの時代の子どもたちは、忙しい親の世界とは別に子どもだけの世界をもち成長できたのではないかと思う。しかも、地域で働く大人たちの重層的な見守りの中で育つことができた。今は、幼児が公園で遊んでいれば「親はどこにいる？」と言われる時代である。サザエさんに出てくるタラちゃんのように、ご近所を三輪車で回ることができるのは、知り合いの目がある時代であったからであろう。今は、集合住宅においては隣近所に配慮して過ごし、買い物に出れば車にも気をつけなくてはならず、四六時中子どもを追いかけまわして過ごすしかないのが子育て家庭の現状である。核家族で逃げ場のない子育てのストレスは、親子ともどもたいへん気苦労の多いものである。私の経験においても、なかなかうまくスプーンを使えなかった二男が、保育所入所後にあっという間に使えるようになりショックを受けたことがある。濃い親子関係だけでなく、子ども同士が切磋琢磨する環境、第三者の介入の必要性を感じる出来事であっ

た。祖父母がいれば、このような役割は家族の中で十分果たせたものだろう。しかし、身近に子どもやよその子育て家庭の様子を見る機会の少なかった世代に対しては、家庭だけにそれを求めるのは無理があるだろう。さらにその無理が、虐待の増加、子どもの育ちの遅れなどに表れ、子どもの育ちに良くない影響を与えるのは必至であると思われ、たいへん気がかりである。

教育も児童福祉も目標の1つを「子どもの自立」と据えるなら、子どもが世代や立場を超えた様々な人たちに受容され、依存できる関係を紡ぎ直すように努めるべきであると考ええる。子どもにとって、地域の中に親とは異なる知り合いを増やし、社会に対する信頼感を高めていくことが、いずれ多様な選択肢から自分らしい生き方を選び取るための基盤となるはずである。親以外の人たちに甘えたり、世話をされる経験を持つことは、家庭の外の世界に踏み出していく大切なステップにもなると思っている。

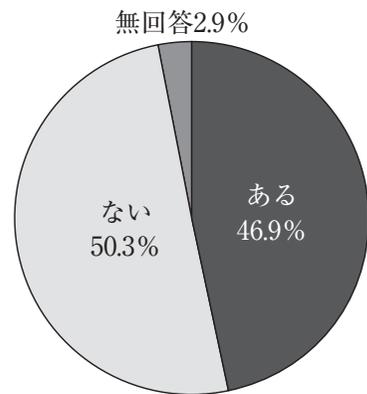
3. 家庭の教育力の低下という表現

図表1は、横浜市が2009年に発表した次世代育成支援行動計画（後期計画）策定に係るニーズ調査結果の一部である。現役の親世代やこれから親になる世代が、乳児にかかわる経験を持たないまま親になる傾向を示唆している。

図表1

横浜市「次世代育成支援行動計画（後期計画）策定に係るニーズ調査報告書」、2009年

- ▶ 18歳以上49歳以下 1883人に対する調査
- ▶ 「お子さんがいる方は、お子さんが生まれる前に、お子さんがいらっしやらない方は今までに、赤ちゃんのおむつを替えたり食事をさせたことがありますか」



乳児の世話の経験がない親が、赤ちゃんを育てていかなければならない困難性。育児書やインターネットで情報を得ながら努力している家庭を「未熟」「家庭の教育力の低下」という言葉だけでまとめていいのだろうか。文部科学省の家庭教育支援の推進に関する検討委員会において、「家庭の教育力の低下」という言い方を安易に使うのはやめよう」という意見が出たということに共感をもった。子育て家庭の困難は、社会のあり様の変化によるものが原因であって、決して家庭を責める方向にすすめるべきではないと思うからである。子どもに関わる日常的な人手が少なく、子育てが困難な時代であって、むしろ良くやっているのではないだろうか。「家庭の教育力の低下」をいう表現は、社会の少数派の子育て家庭にしてみれば、もっとしっかりやり

なさい、これまで以上に頑張りなさいと言われてるように感じるものである。子どもの育ちの問題を個別家庭の問題、親の責任にだけ負わせたとしても何の解決にもつながらないと思われる。どんなに叱咤激励しても、実際に子どもを育てるのは親であり、親自身が周りに応援されて励まされていると感じない限り、子どもはうまく育たないということではないだろうか。

それでは、虐待などはどうとらえたらいいのだろうか。育児不安などによって「つい手を上げてしまう」「子どもに向き合えない」というケースと、身体的暴行やネグレクトに至る重篤なケースは、分けて考えていかななくてはならない。実態としては、児童相談所が介入するような虐待ケースの背景には、いくつかの特徴がみられることがすでに報告されている。また、厚生労働省が2007年に発表した調査では、2004年中に起った虐待による死亡事例について検証がなされている。これによると、心中以外の51例の家庭状況として経済的困難を抱える家庭が38.9%もあり、また実親がそろっている家庭は47.5%にとどまっている。つまり、重篤な虐待の背景には「貧困」が密接にかかわっており、ひとり親あるいは複雑な家族関係が絡む場合が少なくない。虐待の世代間連鎖が問題になっているが、本当に断ち切らなくてはならないのは「貧困の再生産」である。それにもにもかかわらず、虐待の死亡事例等がマスコミで取り上げられるたびに、育児不安や育児疲ればかりがクローズアップされ、「最近の親は未熟だ」とか「若い親は何をやっている」という批判が煽られるのが心配である。現代の親の多くは、これほど複雑化した社会の中で「よく子育てをし

ている」のではないだろうか。

4. 子育てひろば全国連絡協議会

私が代表を務めるNPO法人子育てひろば全国連絡協議会は、幼稚園や保育所に通う前の乳幼児期の子育て家庭の交流の場を提供し、相談、情報提供、講習の機会を用意している地域子育て支援拠点事業の中間支援組織である。地域子育て支援拠点事業は、2009（平成21）年度より、児童福祉法に基づく子育て支援事業、社会福祉法における第2種社会福祉事業として位置づけられた。本事業は、子育て家庭の孤立化が進行する中において、乳幼児を育てる家庭にとって身近な拠点としての中核的な役割が期待されている。また、子育ての早い段階で子育て家庭が会える公的サービスとして、さらに様々な家庭のニーズに応じた支援に結び付けていく窓口として、関係機関との連携・協働が求められ、地域の子育て力の向上についても期待されている。NPO法人子育てひろば全国連絡協議会では、このような関心の高まりをうけて、「子育てひろばの定義」として、8項目を策定している。

- ・ 妊娠、出産、乳幼児期の子育て家庭が気兼ねなく集まり交流できる場
- ・ 乳幼児期の子どもたちが安心して、のびのびと遊べる場
- ・ 子育ての情報を得たり、交換できる場
- ・ 親子が育ちあう仲間と出会える場
- ・ 子育て経験や体験を通じて、親同士が学び合える場
- ・ 親自身が主体となれる場、人との関係性を育める場
- ・ 子育ての悩みに寄り添って聞いてくれる

スタッフがいる場

- ・地域のボランティアをはじめ、様々な人が子育てに関わり、社会全体で子育てを応援する場

つながりが、子育て家庭を豊かに育むとすれば、乳児を育てる子育て家庭が、地域において比較的早く関われる事業として、さらなる量的拡充と支援の質の向上が期待されている。子育ての最初の一步が地域や制度に支えられていると感じられるように、また今子育てしている家庭の声が反映させられるように事業のさらなる向上とネットワークづくりを推進していきたいと考える。



5. おわりに

家庭教育支援と子育て支援は、どう違うのか、どう同じなのかという問いを自分に投げかけながらの作業であった。乳幼児期の子どもの発達は、「安全と生命を守られる環境の中で、小集団の中で遊びを通じて社会性を身につけ人として成長する」ということだろうと思う。親子の愛着形成においても、他者の存在は重要な役割を果たしてきた。だからこそ、家にこもっているのではなく、地域に出てきてほしい。親も子も、地域社会の中でこそよりよく成長できる存在なのだから、それ

を失いつつある今こそ、家庭教育支援、子育て支援の出番であると考えている。乳幼児期、学齢期、青少年期と、成長を見越した連続した支援を地域に創っていかなくてはならないと考えている。

参考文献

1. 「つながりが創る豊かな家庭教育～親子が元気になる家庭教育支援を目指して～」
平成24年3月 家庭教育支援の推進に関する検討委員会 文部科学省
2. 「子ども虐待による死亡事例等の検証結果等について」
平成19年 社会保障審議会児童部会児童虐待等要保護事例の検証に関する専門委員会第3次報告 厚生労働省
3. 地域子育て支援拠点ガイドラインの手引き
平成23年11月 編著：渡辺頭一郎/橋本真紀 編集：NPO法人子育てひろば全国連絡協議会 中央法規出版

生活に必要な力を家庭で学ぶ —アウトメディアで家族の時間復活—

高良 恵子

全家研 九州本部 対話主事

生活に必要な力

学校にいたときに、「子どもが、『頭が痛い』と言っていますので、今日休ませます。」と保護者から連絡がありました。休んだ原因は、自分の部屋で夜遅くまでパソコンゲームをしていて、体の疲れが残っていたのです。だが、そのことを保護者は全く気がついていませんでした。今、生活に必要な力（健康な体づくり、規則正しい生活、コミュニケーション力など）が子どもに不足しているのではないかと思います。子ども達が将来、社会人として自立するために、親が家庭を営んでいるという自覚と責任を持ち、親子の関わりをとおして子どもに生活に必要な力を身につけて欲しいと思います。

「NPO法人子どもとメディア」との共働事業から

教育委員会生涯学習課に勤めていたとき、「NPO法人子どもとメディア」との共働事業で子どもとメディアのよい関係づくり事業に取り組みました。小中学生8000人を対象に、「子どもの生活習慣と学習・心身の状況や子どものメディア接触の実態、脱メディアの意識と実践状況、ゲーム、ネットメディア依存傾向」などの内容で実態調査（平成21年度）をしました。

メディア接触の実態は、予想していたとお

り、大変苦慮すべきものでした。メディアに長時間触れることで生活リズムが乱れて健康な体や心が触まれ、学習や家の手伝いの時間にも影響がありました。また、親子の会話の時間が少なくなり信頼関係が希薄になっているのです。さらには、ケータイを所持している中学生で約4割がケータイによるおどし・いじめ・悪口をネット上で見たことがあると回答していました。今必要なのは、親子で、メディアとのつきあい方をしっかりと話し合い、規則正しい生活を送ることが重要だと考えます。

アウトメディアで家族の時間復活

実態調査の対象校が、地域と一緒にアウトメディア（メディア以外の活動的な生活）に取り組みました。最初は、親子共々何をしていいか分からなかったようですが、回を重ねる毎に、「親子の会話が増加し、一緒に遊ぶ時間が増えた。また、ゆっくりと時間が流れる。子どもが自然と読書をするようになった。早く寝るようになった。子どもの成長に気づいた。」などの効果がありました。そこには、メディアに触れる時間を少し減らしたことで、今までと違う時間の流れを感じ、落ち着いた和やかな家庭の姿が見えます。規則正しい生活リズムの中で、家族の時間が復活し、親子相互が成長していく様子が想像できます。

子どもにとって、家庭が生活に必要な力を学ぶ場として、

① 親子一緒に料理を（健康な体づくり）

料理をお母さんだけの仕事にするのはもったいないですね。時には、親子一緒に料理づくりを楽しんで欲しいと思います。旬の食材の選び方や価格、料理の段取りなどを教えて

もらいながら、料理について、自然に理解していきます。低学年にとっては、水や調味料を計量スプーンで量るなどして算数の勉強もできます。また、母の味を受け継ぎ、我が家ならではの味も覚えていくことでしょう。何よりも、会話をしながらの楽しいひとときを過ごすことができます。

② 日常生活の中で親子の会話を大切に（コミュニケーション力）

親子の何気ない会話を大切にすることで、子どもは親から愛されている安心感や幸福感を味わい、自己存在感が育まれます。また、子どもは、親から様々なことを学び、ものの見方考え方を広げたり深めたりします。時には、特別な日を設定するのもいかがでしょうか。私が小学生の頃、父の給料日に「家族会議」と題して、夕食後に家族みんなで楽しいひとときを過ごしていました。この日はいつもよりご馳走が並ぶので何よりの楽しみでした。テレビを観る時間を決めたり姉妹の手伝い当番表を作成したりしました。合わせて、互いが日頃思っていることを何でも話します。数十年経っても忘れられないものです。

③ 親子一緒に読書を（言葉の学習、豊かな感性）

朝の10分間読書が多く为学校で実施されるようになり、「静かに学校生活が始まり、落ち着いて学習が始められる。また、子どもたちが本を手にするようになった。」などの声が聞かれるようになりました。ページをめくる音しか聞こえないシーンとしている時間です。家庭でも、10分から15分程度、親子で黙って好きな本を読む、ただそれだけで、幸せな気持ちを実感することができたらと思います。

ここでは、これまでも言われてきた3点に絞りました。改めて考えてみたいかがでしょうか。

教育対話主事として

ご縁あって、教育対話主事の職をいただき、全家研支部の皆さんや学校・保育園・幼稚園の保護者の方に、豊かな子ども期を過ごすためにメディアと上手におつきあいをして、生活リズムづくりに励んでもらうようにお話をしています。長年教育の場で大勢の親や子ども達を見てきた者として、参加された保護者の方が昨日とは違う自分の心の変化を持って、子どもに向き合っていただければとの思いで、話をわかりやすく伝えられるように心がけています。長い人生の中で、子どもが親と一緒にいるときは少なく貴重な時間です。その時間を親子相互に学び合い、子どもと共に豊かに楽しく過ごして欲しいと願います。そのために、私自身が誠実な暮らしに努め、「人づくりは人生づくり」の全家研運動のよさや尊さを伝えられように成長していきたいと思えます。

伝えよう 全家研の心

松浦 克巳

全家研 静岡支部 普及部長
(静岡県静岡市)

「豊かさ」とは何か

数年前になるが、静岡県の高校入試の国語の作文で、面白い問題が出題された。写真を見てどのような感想を持つかという問いだった。昭和初期頃の東京奥多摩の農村で撮影された一枚には、破れてボロボロになった傘を手に、満面の笑みをたたえた幼い兄妹が写っている。身なりは粗末で、とても裕福とは思えないが、屈託のない笑顔が妙に印象に残る写真である。この写真からどのような感想を引き出したいのか、出題者の意図が気になった。ゲームやおもちゃがなくても、子ども達は生き生きとして楽しそうであることから、「豊かさ」とは何かを考えてほしかったのかもしれない。モノの豊かな時代に育った現代の中学生に、当時の暮らしぶりや情景が思い浮かぶのか、兄妹の笑顔の意味を想像することができるのか、興味深い問題だった。

物質的には豊かでも、子育て困難・子ども受難と言われる昨今、親の子育て放棄やネグレクトなどの報に接するたびに、本当の幸せとはなんだろうと考えてしまう。子育ての成功・失敗をよく耳にするが、子どもに大金をつぎこみ、一流の大学に進学したことを成功と勘違いする親も多い。「勝ち組・負け組」と線引きするのも、差別意識から生まれたもので、聞いていて不快である。負け組と言わ

れた子がどのくらい傷つくのか、思いやる気持ちがあるところには感じられない。幸せとは結果としての立身出世ではなく「共感できる豊かな心」がもたらすものだと思う。

何のために勉強するのか

ほとんどの子どもは成長の過程でつまづくものである。表面的に爆発する子もいれば、心の中でくすぶっている子もいる。義務教育というレールに乗って、我慢を強いられ勉強することの意味を考えてしまう子も多い。反抗期やストレスで片付けるのは簡単だが、重症になる前に軌道修正してあげるのは、親の責任であり、教育者の役目である。

「何のために勉強するのか」という問いに対して、子どもを満足させる明快な答えはない。言葉でいくら説明しても難しいし、多くは大人になって「もっと勉強しておけばよかった」と反省をもって実感するものだからである。「難関大学に入って、有名企業に就職するため」というのは愚の骨頂だ。いたずらに競争意識をあおるのでは豊かな心は育たない。あえて言うなら「生きる力を身につけるため」だろうか。学校で習ったことは社会に出て役立つものばかりではない。しかし正しい基礎知識を習得しなければ、知力（物事の本質を見抜く力、分析力、アイデアなど）は養成されない。知力がつけば、将来の自分の方向性を見つけることができる。目標を持った勉強は楽しいものだし、だからこそ吸収するのも早い。中学を卒業するころには、およその進路を決める時がくる。長い人生の方向性を弱冠十五歳までに決めるのは酷であるが、道しるべだけは親が示してあげたい。

ポピーの果たす役割とは

家庭における不幸の多くは、親子間のコミュニケーションの不足からくるものと支部の対話主事の先生がよく話される。親の子への愛は永遠であるけれども、日々の忙しさに追われて、子どもの出すサインに気づくのが遅れてしまう。子どもが求めている時にスキップをしてあげない。人生はリセットできないから、その一瞬を見逃さないように真剣に向き合うことが大切なのである。

だからこそ、ポピーは良き親子関係を築くうえで重要な役割を果たすコミュニケーションツールと考えている。そこに家庭教育運動としてのポピーの存在意義があると信じている。だから、全家研に賛同していただいた会員さんには、ポピーを上手にを使ってしっかり成果を出してほしいと願う。家庭学習の習慣は、生涯の宝とも言うべき財産となる。また、子どもはやったことを認めて褒めてもらうことを切実に欲している。学校での出来事、習ったことを親に聞いてもらいたいと思っている。親の接し方だけでポピーの価値は決まってしまうと言っても過言ではない。

静岡支部は優れた対話主事に恵まれている。教育的な強いバックアップがあるから、モニターも誇りをもって活動できる。会員さんにアドバイスができるように、自主的な教材勉強会も毎月活発に行われている。子育てに悩むお母さんには、一緒に話を聞いてあげたり、対話主事先生との橋渡し役を努めてくれる。そうして会員との信頼関係を深めている。

支部では自ら勉強しようというモニターさんには教育的支援を惜しまない。そういうモニターさんは結果として会員づくりも後から

ついてくる。近年、様々な普及手法が取り沙汰されるが、モニターとしての基本姿勢がなければ、意味のないものになってしまう。

仕事への感謝の思い

縁あって、全家研の仕事に携わるようになってから、私の中の仕事感はそれまでとは大きく変わったように思う。生活の糧のための仕事というより、日々の充実感、誇りや責任感が持てるようになった。これは支部の対話主事先生やスタッフ、モニターさんに囲まれているからだと思う。花まるをもらった会員さんの笑顔、ポピーのおかげで成果が出たとお母さんから感謝の声、『新しい会員が出来ました』と事務所に報告にくるモニターさん、それら一つ一つが喜びになりパワーになる。我が子の成長を客観的に見る事ができたのもこの仕事のおかげだ。

家庭教育力の再生とは、良き親子関係を築くことにあると思う。その目的は「人を思いやる豊かな心」をもつ人間に育てること。親子の間に他人が割って入ることができないからこそ、せめて求める親に対して必要な子育て支援をしていきたい。本当の幸せを見つけようために…。

これからもずっと・ 家庭教育五訓に学ぶ

森 久美子

全家研・半田支部 教育対話主事
(愛知県・半田市)

はじめに

東日本大震災から2度目の新年を迎えました。被災地が一日も早く、安心して住める場所、子ども達の笑い声が聞こえてくることを願っております。

最近のニュースから、安倍総理が目指す、「教育再生」に関心をよせております。前政権時代、教育改革は道半ばで終わりました。その後、学習指導要領の改定が実行され、2013年春から高校で、すべて小・中・高共にスタートがこれででき、今後の成果を見守っていききたいところです。

学校現場で、今何が起きているのか

問題点について述べてみたいと思います。とても心が痛みます。

それによると、「いじめの問題」が全国・都市部は勿論・田舎の小規模校にも広がっていることです。

文部科学省は、公立小中学校で、現在スクールカウンセラーを小学校で約55%、中学校で約84%配置しています。

およそ週1回、4時間ぐらいの訪問で相談に応じているそうです。

とても、この対応では解決の糸口が見えてこず、早期発見と対応強化のため、カウンセラー増員と相談時間倍増という姿勢を打ち出

しました。全国でいじめ自殺が相次いだことを考えると、是正はやむを得ないのでしょうか。なぜか、真から喜べません。

日本の学校は病んでいくのでしょうか。

家庭という名の学校・家庭教育としてあるべき・親・その家庭・地域・社会はどうなっていくべきなのか。いや、一生懸命努力している家庭もたくさんあります。

また、次の点は教師の現場です。

このようなデータでした。

公立小中高・教員総数約92万人「心の病」休職教員5274人(11年度中)というものでした。残念としか言いようがありません。

文部科学省は、「子どもの荒れや、保護者への対応・増える一方の事務・教師同士のつながりの薄れ」などを分析しています。

子ども達・教師達の悲鳴が聞こえてくるようです。

これは、社会全体のバランスの崩れから来ている実情ではないかと考えます。

やはり、全家研の五訓は、日本人が忘れかけている大切なメッセージです。

ポピーとの出会いは、まず全家研運動の五訓との出会いでもあります。

会員は勿論のこと、モニター、スタッフ、本部との連携、全家研のネットワークは、まさに心の輪とも言えるでしょう。

私達は、周囲の人々にも、五訓のメッセージを伝えていくべきです。

子ども達の未来のためにも。

新美南吉のふるさと・わが半田支部

支部創立40年、全盛期には5,000会員もいたとか。現在は、恥ずかしくて、とても言い出せません。

とにかく、モニター一同頑張っております。

今年は、南吉生誕100年・死後70年経つ「南吉童話の世界」で、地域をあげてイベントが行われております。

南吉の作品は、誰もが知っている通り、喜びや悲しみをユーモラスに、心の通い合いや美しい生き方を教えてくれています。

知多半島の風土を背景に、ますます多くの人に親しまれ、支部から1.5kmほどの記念館には、全国からファンが絶えず訪れております。

特に「ごんぎつね」は、1956年から小4国語の教科書に載り続けているベストセラーです。

毎月学び教室開催時、読み聞かせの本は、決まって南吉童話の作品です。

これは、会員からの圧倒的リクエストです。

私も、助けられているひとつに、小4国語ドリル「ごんぎつね」がそうです。

これは、4年生に限らず、小2～6年生まで「ごんぎつね」学習は、喜んで楽しそうに解いていくのです。

学び教室参加の目標は、ドリル（ポピー）のやり残しや、理解できていない単元をやりきってしまおう、分かるようになろう、という目標でやって来ます。南吉作品のドリルや、プリントから、まずやらせています。

子ども達のノリのいいこと、手付かずだった他の教科のポピーがすすんでいきます。

子ども達に人気の作品のドリルやプリントから取り組むことによって、やる気を感じています。そして、学び教室は、参加者が盛り上げてくれ、私は助かっております。

「おちいさんのランプ」では、棟方志功の挿絵があります。

ポピーとの出会いで、棟方志功の版画作品をより多く鑑賞させていただき、また原画の世界にも出会うことができ、嬉しい限りです。

「おちいさんのランプ」の挿絵は、ご存知の方も多いと思いますが、のびやかな線と墨の濃淡で描写された作品で、実にほのほのさを感じとることができます。

南吉童話から学ぶ心は、全家研の五訓につながっていると実感しております。

100年も前から、今も変わらず、これからもずっと私達の心に響いてくる人のやさしさやぬくもりを、対話を通して伝えていきたいと思っております。

おわりに

モニターさん・会員さんに出会っている私は幸運です。対話活動は、しばらく続きそうです。細々ではありますが、支部目標へ向けて、心機一転、前進してまいります。

家庭教育について — モニター活動を通して —

荒木 けい子

全家研 ポピーニイガタ 教育モニター
(新潟県新潟市)

はじめに

モニターを長く続けさせていただく中で、家庭での教育について、日々、私が伝えたいと思っていることは何かと考えてみました。

新しい会員さんには、まず出会えたことに感謝を申し上げます。私たちモニターはお子さんがおられる御家庭でないと、お会いする機会はありません。長くお付き合いし、お子さんの成長を共に見守らせていただきたいとお伝えすることから始まります。

家庭の光景

父の三回忌を済ませ、ようやく日常を取り戻しつつある母を訪ねた時のこと。いつものように一緒に食事をしていると、ふと思い出したかのように、「あの頃が一番良かったなあ。」と申します。9人家族がにぎやかに食卓を囲んでいる様子。戦争の始まる少し前のことのようにです。

穏やかな秋の昼下がり、89歳の母がなつかしそうに思い出すのは、自分の親兄弟に囲まれた幸せな娘時代のことでした。帰り道、私なら、一体どんな光景が浮かぶのだろうか。そして今の子供達はどうかしらと考えてしまいました。

3人姉弟

わが家の子供は3人。三歳違いの姉弟で、皆20代になりました。13年前に父親を亡くし、大事な思春期を複雑な感情を抱きながらも、仲良く成長してきました。

長女は幼少期は空想の世界で遊ぶのが好きで、物心ついた頃は、妹や弟の世話をよくしてくれました。小学生の時は義父の病気と育児で忙しかった私を助けてくれました。夫の闘病中は中学生でしたが、この頃は専らピアノの鍵盤を叩いていました。保育士となり、最近仕事に自信が出てきたようで、頼もしく感じられます。

次女は小さい頃から絵を描くのが好きで、吹奏楽に没頭した時期もありましたが、やはり選んだのは美術の方でした。苦勞しながらも、東京でデザイナーとして忙しい生活を送っています。好きな事をやっているので頑張れるようです。

長男はまだ学生で、奨学金に頼りながらの生活です。幼少の頃は元気に飛び回り、時にはブロックや折紙をして育ちました。今は、学業、バイト、バスケに就職活動が加わり、忙しい毎日を送っています。

わが家の家庭学習

夫が亡くなり、子供達と向き合う時間がようやく持てた私は、長男の学習に付き合いました。ポピーと教科書をじっくり見られたのはこの頃からです。上の子供達の学習の邪魔をしないように始めたこのことが、私の楽しみとなりました。

小4の国語の教科書から漢字を拾い出し、自主学习用のノートに20個くらい、私が読み

を書き、息子が漢字をさがして書きます。学年が上の教科書もありますから、どんどん進みました。

算数は本人が授業より先に進みたくないと言うので、専ら復習にあて、ポピーの応用問題やハイレベルワークの問題をノートに写して繰り返しました。

宿題とポピーをやったあとの、この小さな積み重ねが基礎となってくれたようです。

育てたから伝えられること

自分の体験やモニターとしての経験から、子供とは一対一で向き合うことを薦めています。手のかからないと思っている子も、実は見てもらいたいという気持は人一倍強く、いつも待っているのではないのでしょうか。

成長の過程で、その子が親にしっかりと抱きしめられたい時期も違うようです。不安な時こそ、しっかり見守っていることが伝われば、信頼関係が築かれるのではないのでしょうか。それは反抗期に来るかもしれません。またそれは、何回もあると思います。

中学生の会員さんには、親にきつい言葉を言ったり、無視する態度をとったりする時期が必ずありますから、そんな時、「家でしかも母親である貴女にぶつけてくれて良かったですね。順調に成長している証拠ですね。」と言います。「そう考えれば良いんですね。」と皆さんホッとされます。

また、受験期や中学の定期テスト前などは「ごちそう作ってあげて。私はお母さんも応援しています。」と伝えてきます。

基礎づくり

では、小さい頃からどんな風にお子さんに

接していけば良い信頼関係が作れるのでしょうか。低学年のうち、とにかくお母さんと一緒にやっていただくことです。ポピー学習を通して、見守り、ほめて育てましょう。

学年が上がるにつれ、間違いを見つけることになります。その時は、「ここで解って良かったね。もう学校で間違わなくて済むね。」と一緒に喜んであげると良いですね。

私が一番大事と思うのは3、4年生です。3年生はやる気満々ですが、まだ気持の方が先走ってかみ合わないでしょう。でも4年生になると、自分がやっただけ返ってくるという達成感が持てます。そして不思議なことにそのことはしっかり記憶として残っていて、高校生になっても、あの頃自分は頑張っていたなあと思い出し、自分を奮い立たせることができるようです。

そもそも勉強は孤独な作業です。一人で集中してやるからこそ、充実感が得られます。そこまでは、親が辛抱強く見守ってやることだと思います。基礎がしっかりできた人間は選択肢が広がり、楽しい人生が拓けると信じています。

おわりに

わが子が使っていた時はもちろん、成長してみても分かることは沢山あります。それらの事を会員さんや若いモニターさんに伝えていきたい。ついお母様方の心の声に耳を傾けてしまい、励ますことが多くなりました。

今回このように、自分のモニター活動を客観的に振り返る機会をいただき、この先も、自分らしく活動を続けていこうと確信することができました。感謝を申し上げます。

■公益財団法人 日本教材文化研究財団 定款

ものとする。

第1章 総 則

(名 称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目 的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事 業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行う

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならないが、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告

- (2) 事業報告の附属明細書
 - (3) 貸借対照表
 - (4) 正味財産増減計算書
 - (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
 - (6) 財産目録
- 2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。
- (1) 監査報告
 - (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
 - (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
 - (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

- 2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。
- 3 評議員選定委員会の外部委員は、次の

いずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
 - (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
 - (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人(過去に使用人となった者も含む。)
- 4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。
- 5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。
- (1) 当該候補者の経歴
 - (2) 当該候補者を候補者とした理由
 - (3) 当該候補者とこの法人及び役員等(理事、監事及び評議員)との関係
 - (4) 当該候補者の兼職状況
- 6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。
- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
- (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名

(3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位

9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。

3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

第13条 評議員に対して、各年度の総額が50万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもつて構成する。

(権限)

第15条 評議員会は、次の各号の事項につ

いて決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以

上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

- 第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。
- 2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

- 第21条 この法人に、次の役員を置く。
- (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
 - 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
 - 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

- 2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

- 第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。
- 2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。
 - 3 専務理事は、理事長を補佐する。
 - 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
 - 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

- 第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。
- 2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

- 第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
 - 3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。
 - 4 理事または監事については、再任を妨

げない。

- 5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

- 2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

- 2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

- 2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

- 2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則

その他については、理事会が定める。

(委任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。

2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。

3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。

4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

| | |
|-------|-------|
| 有田 和正 | 尾田 幸雄 |
| 梶田 叡一 | 角屋 重樹 |
| 亀井 浩明 | 北島 義斉 |
| 木村 治美 | 佐島 群巳 |
| 佐野 金吾 | 清水 厚実 |

| | |
|-------|-------|
| 田中 博之 | 玉井美知子 |
| 中川 栄次 | 中里 至正 |
| 中洲 正堯 | 波多野義郎 |
| 原田 智仁 | 宮本 茂雄 |
| 山極 隆 | 大倉 公喜 |

5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

| | |
|-----------|--------|
| 理事 (理事長) | 平澤 興 |
| 理事 (専務理事) | 堀場正夫 |
| 理事 (常務理事) | 鯉坂二夫 |
| 理事 (常務理事) | 渡辺 茂 |
| 理事 (常務理事) | 近藤達夫 |
| 理事 | 平塚益徳 |
| 理事 | 保田 與重郎 |
| 理事 | 奥西 保 |
| 理事 | 北島織衛 |
| 理事 | 田中克己 |
| 監事 | 高橋武夫 |
| 監事 | 辰野千壽 |
| 監事 | 工藤 清 |

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費（以下「会員」という）を納めるものとする。

- (1) 法人および団体会員 一口30万円以上
- (2) 個人会員 一口6万円以上
- (3) 個人準会員 一口6万円未満

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことがらについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号（1）に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分を管理費に使用する。

公益財団法人 日本教材文化研究財団

第2期 理事・監事・評議員名簿

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成25年1月1日現在)

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 職務・専門分野 | 備考 |
|------|-------|----------------------------------|----|----------------|-------------------------|
| 理事長 | 杉山 吉茂 | 平成24年6月29日 (理事長就任H. 22. 8. 2) | 重 | 法人の代表・業務の総理 | 元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授 |
| 専務理事 | 新免 利也 | 平成24年6月29日 | 重 | 事務総括・事業運営 | (株)新学社執行役員 |
| 常務理事 | 中井 武文 | 平成24年6月29日 | 重 | 財務 | (株)新学社代表取締役会長 |
| 常務理事 | 星村 平和 | 平成24年6月29日 | 重 | 社会科教育・カリキュラム研究 | 元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員 |
| 理事 | 角屋 重樹 | 平成24年6月29日 | 就 | 理科教育 | 広島大学名誉教授 国立教育政策研究所 |
| 理事 | 北島 義俊 | 平成24年6月29日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役社長 |
| 理事 | 辰野 千壽 | 平成24年6月29日 | 重 | 教育心理学・学習心理学 | 筑波大学名誉教授 上越教育大学名誉教授 |
| 理事 | 中川 栄次 | 平成24年6月29日 | 就 | 財務 | (株)新学社代表取締役社長 |
| 理事 | 原田 智仁 | 平成24年6月29日 | 就 | 社会科教育 | 兵庫教育大学大学院学校教育研究科教授 |
| 理事 | 菱村 幸彦 | 平成24年6月29日 | 重 | 教育行政・教育法規 | 元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員 |
| 理事 | 村上 和雄 | 平成24年6月29日 | 就 | 遺伝子工学 | 筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁 |
| 監事 | 黒田雄次郎 | 平成24年6月29日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)専務取締役 |
| 監事 | 中尚夫 | 平成24年6月29日 | 重 | 財務 | (株)新学社常勤顧問 |

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18名

| 役名 | 氏名 | 就任年月日 | 就重 | 職務・専門分野 | 備考 |
|-----|-------|------------|----|-----------------|----------------------------|
| 評議員 | 浅井 和行 | 平成23年12月7日 | 就 | 教育工学・メディア教育 | 京都教育大学大学院教授 |
| 評議員 | 安彦 忠彦 | 平成23年12月7日 | 就 | 教育課程論・教育評価・教育方法 | 名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授 |
| 評議員 | 亀井 浩明 | 平成22年8月2日 | 重 | 初等中等教育・キャリア教育 | 元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授 |
| 評議員 | 北島 義斉 | 平成22年8月2日 | 重 | 財務 | 大日本印刷(株)代表取締役副社長 |
| 評議員 | 木村 治美 | 平成22年8月2日 | 重 | 英文学 | 共立女子大学名誉教授 エッセイスト |
| 評議員 | 櫻井 茂男 | 平成23年12月7日 | 就 | 認知・発達心理学・キャリア教育 | 筑波大学大学院教授 |
| 評議員 | 佐野 金吾 | 平成22年8月2日 | 重 | 社会科教育・教育課程・学校経営 | 元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長 |
| 評議員 | 清水 厚実 | 平成22年8月2日 | 重 | 教育学 | 旧日本図書教材協会理事兼顧問 学校法人福山大学理事長 |
| 評議員 | 清水 美憲 | 平成23年12月7日 | 就 | 数学教育学・評価論 | 筑波大学大学院教授 |
| 評議員 | 下田 好行 | 平成23年12月7日 | 就 | 国語教育・教育方法学 | 元国立教育政策研究所 明治学院大学教授 |
| 評議員 | 高木 展郎 | 平成23年12月7日 | 就 | 国語科教育学・教育方法学 | 横浜国立大学教授 |
| 評議員 | 田中 博之 | 平成22年8月2日 | 重 | 教育工学・教育学 | 早稲田大学教職大学院教授 |
| 評議員 | 中洌 正堯 | 平成22年8月2日 | 重 | 国語教育学 | 元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授 |
| 評議員 | 坂東眞理子 | 平成23年12月8日 | 就 | 女性文化研究 | 昭和女子大学学長 |
| 評議員 | 前田 英樹 | 平成23年12月7日 | 就 | フランス思想・言語論 | 立教大学教授 |
| 評議員 | 松浦 伸和 | 平成23年12月7日 | 就 | 英語教育学 | 広島大学大学院教授 |
| 評議員 | 峯 明秀 | 平成23年12月7日 | 就 | 社会科教育学 | 大阪教育大学教授 |
| 評議員 | 吉田 武男 | 平成23年12月7日 | 就 | 道德教育論・家庭教育論 | 筑波大学大学院教授 |

(50音順)

研究紀要第42号 (平成24年度)

平成25年 3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免利也 (専務理事)

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区弘方町14番地1

☎03(5225)0255 FAX 03(5225)0256

<http://www.jfecr.or.jp>

ISSN 0288-0245

印刷 (株)天理時報社