

こどもコミュニケーション学 事始め

—小学校教育実践からのアプローチ—

浅川 陽子*・猶原 和子**

要 約

江戸川大学こどもコミュニケーション学科の誕生とともに始まった「こどもコミュニケーション学」の探究, その手がかりを得るために近年の新しい小学校教育実践研究(文部科学省指定による教育課程開発研究学校の成果)からのアプローチを試みる。関わりあって学ぶ営みをとおして異質性を尊重する教育環境・風土を醸成する, その過程でコミュニケーションの質が変わることを実践的に示すことにより, こどもコミュニケーション研究に係わる今後の方向性を提案する。

キーワード: 授業研究, 体験と省察, 協働的な学び, 交響, コミュニケーション

はじめに

2014年4月江戸川大学メディアコミュニケーション学部, こどもコミュニケーション学科(定員60名)が新設された。4年間の学修により幼稚園教諭1種免許状と保育士資格が取得可能であり, 学士(教育学)教育課程を擁する。

設置当初の高校生向けの新しい学科案内には, 学科の学びの特長として以下の3点が挙げられていた。

- ①多様化するメディア環境のなかで, メディアを活用しつつ, 子どもの健全な成長を導くことができる保育者・教育者になるために必要な知識と実践力を養う。
- ②大学を飛び出し, 野外活動を実施。助け合いながら物事に取り組む力を身につける。
- ③幼稚園・保育園での実習に加え, 地域ボランテ

ィアなど体験を通した実践型の学びがたくさん。教室での授業だけでなく実際の経験を通して知識と能力を吸収する。

以上にあるとおり学科設置時に文部科学省によって認可された学科の学びのポイントを整理すると「メディアを賢く活用する」「協働してものごとに取り組む」「経験から学ぶ力をもっている」という三様の学びの姿が示されていることがわかる。これらが「体験とコミュニケーション」を標榜する学科カリキュラムの目標であり, 学科の教育活動の特長となる。言い換えれば, 入学してこどもコミュニケーション学科で学ぶ学生達に期待される, 理想的な学びの姿ということでもある。

注目しておきたいことは大学の場合, 一般的に, 学科名が学科の教員の教育研究と学生の学びを象徴するという事実である。したがって, こどもコミュニケーション学科ならではの学生向け教育実践と, それに基づく「こどもコミュニケーション学」の探究が, 今まさにスタートしたところと言いうことができよう。そのため, 学科設置とほぼ同時に, 学内に江戸川大学こどもコミュニケーション研究センターが発足した。学科による教育活動と並行して, こどもコミュニケーション研究を推

2015年11月30日受付

* 江戸川大学 こどもコミュニケーション学科教授, こどもコミュニケーション研究センター長 初等教育, 児童学

** 江戸川大学 こどもコミュニケーション学科非常勤講師 初等教育, 音楽教育

進する母体である。

では新しい学問領域としての「こどもコミュニケーション学」とはどのような特徴(目的や内容)をもつのだろうか。

先に挙げた学科の学びの特長から考えると、核となる概念は「メディア」「ことば」「体験」「協働」「省察」等である。これらの概念をキーワードとして「こども」や「コミュニケーション」を研究対象とする。

しかし学科がスタートして日も浅く、完成年次までは申請認可時の教育課程を遵守して学生達の教育を手探りで進めているのが現状であり、様々な特徴ある教育活動を実践中ではあるが、その成果を問うまでには至っていない。そして同様、こどもコミュニケーション学としての出発点や目標、内容も明確にはみえていない。

そこで筆者達は現職までの教育研究の経験に基づき、こどもコミュニケーション学とは何だろうか、研究の手がかりを得ようと考えた。現職に就くまでの実践研究の成果から、当センターにおける研

究への示唆が得られると考えたのである。対象年齢の異なる小学校教育実践研究から大学での研究へのアプローチが可能と考えた理由は、実験的研究を目的とする国立大学附属学校での研究テーマが「学びとはどういう営みか」といういわば普遍的な教育学研究であり、江戸川大学こどもコミュニケーション研究が掲げる「協働」「省察」に近い概念が問われていたことによる。

以上の動機により本稿の目的は、お茶の水女子大学附属小学校の教育研究「関わりあって学ぶ」「協働して学びを生み出す」、その授業実践と理論の考察から、「子どもの協働」と「教師の省察(授業研究のあり方)」に焦点を当てて子どもコミュニケーション学探究の手がかりを得ることである。

1 お茶の水女子大学附属小学校の研究の歩みから

当该校(以下、O校)では、目の前の子どもの実態を見つめ、そのときどきの今日的課題に照ら

表1 これまでのO校における校内研究の変遷

年度	主な研究テーマとポイント
平成元～6年	「自己を創造する」 ・「個の尊重」「学習の個別化・個性化 豊かな感性」「自主学习・課題選択学習・協同学習の設定」
平成7～12年	「開かれた心をつくる」(平成9年～11年は「意味ある学びを創造する教育課程の研究開発」も並行) ・違いを認めながら人とのかかわりを活性化するための場・学習環境を工夫した教育課程 ・スモールスクール構想に基づいた小中連携 (附属中学校との共同研究) 〈下学年〉ことば・数・総合 〈上学年〉教科・総合 〈中学校〉教科・探究・総合
平成13～15年	「関わりあって学ぶ力を育成する」 ・(身体感覚・情動・認知)を組み入れた「個の学びの構造モデル」 ・(参加・協働・創造)という「関わりあって学ぶ、学びのモデル」 ・幼小連携・・・接続期を設定し、意味ある段差となめらかな接続を追究
平成16年	「ともに学びを創造する」(附属幼稚園との共同研究) ・帰国児童教育学級の歩み 教科と「国際科」、一般学級との異なりを生かす
平成17～19年	「協働して学びを生み出す子どもを育てる」(附属幼稚園・中学校との共同研究) ・(共同性、知性・身体性、公共性)の視点で、学習内容や方法を探究 ・幼小中連携・・・幼小、小中の「接続期」の設定、各教科の「学びの概要」作成 ・幼小中をつなぐ教師と子どもの協働→授業研究の改善をスタート
平成20～22年	「『公共性』を育む『シティズンシップ教育』」 -友だちと自分の違いを排除せずに理解し考える力を発揮する- ・公共性リテラシーの要素(共感・賞賛・批判・提案)を取り出し学習環境や内容を工夫 ・各学習分野で「公共性育成プラン」を作成 ・授業研究を中心とした教師の協働した学び、力量形成
平成23～25年	「交響して学ぶ子を育てる」-異質性が行き交うシティズンシップ教育- ・異質性の尊重→他者との出会いから、新たな「私」、「私たち」を創り出す学習環境 教師の意識変容 「聴きあう」ことの重視 異なりを前提とした対話空間 批判的思考 他者への寛容 ・低学年教育課程の見直し(えらぶ わちあう プロジェクト学習の試み) ・創造活動の見直し(実感する・はたらく・見通す・吟味する・伝え合う)

しながら研究を進めてきた。研究主題変遷(表1)からは、子どもが主体的に学ぶための学習のあり方を「個の尊重」と「協働(協同)」の視点で探究してきたことがわかる。

本稿では、(表1)の中にある「関わりあって学ぶ力を育成する」(幼稚園・小学校の連携)、「協働して学びを生みだす子どもを育てる」(幼稚園・小学校・中学校の連携)から「交響して学ぶ子どもを育てる」の間に行った実践研究(注:文部科学省指定による教育課程研究開発)の一部を取り上げる。

2 関わりあって学ぶとはどういう営みか —参加・協働・創造をキーワードに— (幼稚園・小学校の連携研究)

2-1 研究目的

学校がどのような学びの場になると、子どもが関わりあって育つ場となるのか。関わりあう学びの内実を年間に全教科・全教員の研究授業を行ってそれを吟味しながら、学校で共に学ぶことの意義と教師の役割を明らかにする。

2-2 研究仮説

「参加する」「協働する」「創造する」姿として、子ども達の関わりあう学びの様態を分析することにより、関わりあって学ぶことの本質を説明することができるだろう。

2-3 (研究成果の概略)O校の実践研究から導き出されたこと ※授業記録は割愛

①個の学びの確立

学力や能力という「力」は個人に張り付いた何かであるというよりも、それ以上に、他との関わりの中での「習慣」や「可能性」である。子どもの力は関わりの中での在り方によっていろいろな現れ方をしながら変容して発達する。例えば、何かができるという力も、できるようになりたいと努力する力も、関係性の中で生まれて育つ。個々の身体感覚・情動・認知の働きを存分に働かせつつ、学ぶ対象である他者(ひと・もの・こと)に向きあうのである。

授業映像を見直し、学習中の行為の意味を考え

ることによって、他と関わりあって学び育つ際に必要な、人にとって基礎的な資質とは何かが明らかになってきた。それを3R'sと名付けた。

3R's

Receive 受け入れ

Recognize かけがえのなさを認め

Respect それを尊重すること

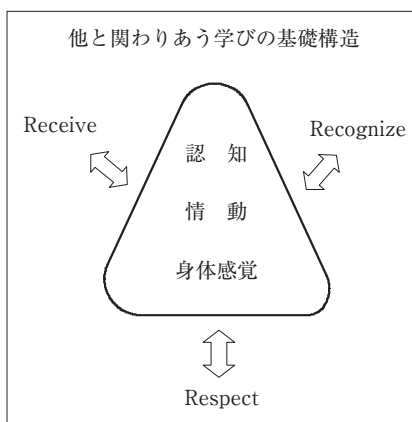


図1

ひとり一人が(図1)のような資質をもつように働きかけること、具体的な学習場面で3R'sを生かし育てることが、関わりあう学びを生み出すための基本的な指導となる。これは、どの教科(学習分野)においても共通している。

表2は授業中のビデオ記録から、教師の発話の意味を読み解き分類したものである。

表2

カテゴリー案	発話分類カテゴリーの定義(案)
反復確認	子どものことばを復唱して、その内容・意味を確認する
承認賞賛	子どもの言動に対して承認や賞賛をする
状況説明	子どもの疑問や把握できないことに答えるために詳細な説明を行う
理由づけ	評価のポイントについて他の子どもに分かるように説明する
精緻化・精緻化質問	子どものことばに対して、当該の活動がさらに洗練されるように促すきっかけをつくる。説明的な発話と、質問形式の発話とがある
活動提示	子どものことばをもとに、新たな活動に展開するよう指示・示唆する
注意焦点化	子どもの注意を集中させるために、全員に呼びかけ、問いかけをする
モデリング	新たな活動にどのように取り組むかのモデルを示す

関わりの中で個の学びを確立させていくための教師の働きかけのヒントになる。

②関わりあう学びの成立

「ひと・もの・ことへの関わりの在りよう」は、学習活動の営まれる公共的な空間（通常は、教室）において、子どもの（対象への）「参加する」「協働する」「創造する」姿としてとらえることができる。関わるなかで生まれ育つものや互恵的な学びの目指すものは、個に帰する力であるとともに、公共の文化（教室文化・学校風土）ともいわれる価値を生み出す。

関わりあう学びは、個の学びと行きつ戻りつ、らせん的につながって、わたくしごととしての学びと、公共空間に育つ文化の創造という意味合いのみんなの学びを、かたち作る。

参加・協働・創造のキーワードは、いろいろな授業（学習場面）において関わりあう姿を、子どもの内面の働きと外への表現の姿を重ね合わせて考察することにより、私達が実践的に定義を導き出したものである。

「参加する」とは、学びの出発やそこからの深まりの過程で、各自の発達課題に自然になじむかたちで、子どもが自分なりに学ぶことへのめあてや主体的な行為、なす事への責任を自覚的に持つことである。ここで教師が留意すべきことは、子どもの学ぶ権利の保障である。どの子にも注意深い観察と学びのつまづきへの診断やケアが大切だということである。

「協働する」とは、価値観や目的意識の異なる子ども（教師や他の大人も含む）同士が、顔の見える関係のなかで、葛藤や試行錯誤をさまざまに経て、感情や意志を表現する力を身につけ、互恵を意識して考え行動する学びの営みである。ここで教師が留意すべきことは、子どもの葛藤を（だめだった）という後ろ向き評価にせず、（だいじょうぶ、どうすればよくなる？）というように未来志向的・楽観的に励まし考えさせる技である。

「創造する」とは、協働の過程で見いだされた新しい問いや疑問や価値を、私的に公的に自由と責任の意識を強めながら追究しつづける学びの営

みである。ここで教師が留意すべきことは、粘り強さを導くこと、自分のやり方に凝り固まらず、考えを変えることをむしろよしとするフレキシビリティ（思考の柔軟性）である。答えがひとつではない問いが問われることの方が多し学びの世界であるから、子どもも教師も「教えー教えられる」関係を越え、ともに考える（学ぶ）姿勢が求められる。

いずれの学びの姿にも、言語活動としてのリテラシー育成と心の持ちようを大切にしたモラルエデュケーションを含む。そしてこのことが、〇校のシティズンシップ教育（交響して学ぶ・異質性を排除しない）という次の研究課題に継続されることになるのである。

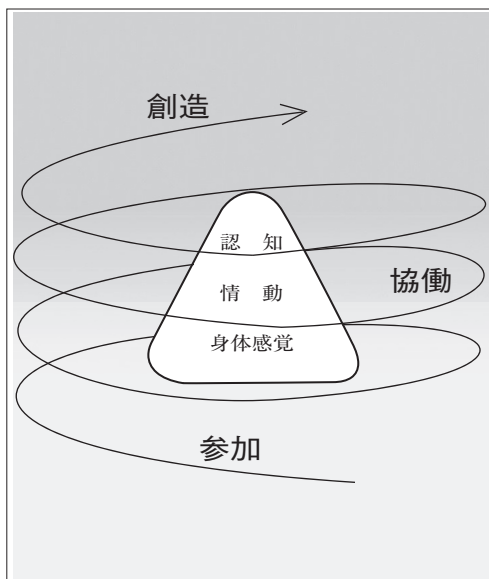


図2 関わりあう学びが育つ公共的な空間

図2は当時「おむすびモデル」と呼ばれた。

これは、学びの進行にかかわる心的要素を表すもので、「身体感覚（からだ）」は認識の原点、情動（感情）は学びの推進役、「認知」は学びの保持と出力を示している。子どもの発達によって学びに関わるこれらの要素の密度は変化する。幼稚園児、小学生、それぞれの発達段階の子どもの観察と分析によって、おにぎりの下部分（身体感覚）の重要性が高い幼児期から小学生に向けての学び

に注目し、からだをフルに動かす遊びの価値と、夢中になって遊ぶことの意味について理解することができた。

しかし何といっても子どもに関わる教師として重要なことは、子どもが「どこでつまづき、どんな学び（遊び）をしているかの診断（見とり）」ができる実践的力である。

実践的力を自らに育むためには、例えば、この「おむすびモデル」によって授業中の関わりあう学びの姿を教育者としての自分のことばで説明し理解することが必要である。関わりあう学び（遊び）の姿を理解することによって、教師としての「次なる一手」を思いつくものなのである。授業力を高めるには、授業で起きていることを把握する力が不可欠である。この実践的理解力は他方本願的研修では身につけにくいものである。

しかし「おむすびモデル」で学びを捉えることが可能だとしても、「おむすびモデル」には欠点がある。学びのダイナミズムを十分に表しきれないのである。らせんのどこかで子どもの「知識変革」が起きている。変革が起きる、あるいは起こす契機となるものは何か。それが授業の流れのなかで、いつ起こり、なぜ起きたのか、私達はもっと丁寧に、学びの姿をみつめなければならない。

子ども同士の参加と協働による相互作用の中でぶつかりあいや葛藤、知識変革が起きて「創造」へ向かうわけであるが、そのプロセスにおいて教師は子どもの支援者である。相互作用を「誘い」、葛藤を「調整」し、知識変革を支援する機能を果たす教師の仕事の重要性に改めて目を向けることとなった。

学びとはどういう営みか、それは＜参加＞＋＜協働＞＋＜創造＞のらせんのなかで既有知識の変革が起こることである。教師のいざないによって、子どもの協働、認知的葛藤が進む。が、そこでは必ずといってよいほど子ども同士や教師による調整が行われる。おむすびモデルは知識（を得ること）の手段や陳述ではなく、知識の変革を示唆するのである。

3 協働して学びを生みだす子どもを育てる (幼稚園・小学校・中学校の連携研究)

前述した「関わりあって学ぶ」の次に、幼稚園・小学校・中学校の連携研究に取り組むこととなった。幼・小・中のそれぞれの研究推進部から2名ずつが集まり研究企画委員会を組織して、まず研究概念の共有を図った。(図3)

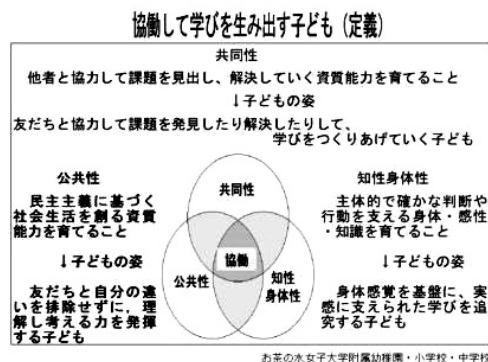


図3

協働とは、他者と関わり、活動し思考する中で知識 (knowledge) 技能 (skill) の価値を身体を通して知り、それらを磨きながら社会的文化的実践に参加・創造 (cultivation) していくことである。

これは幼・小・中の実践研究の大前提になる考え方であり、子どもと教師にとって相似形であてはまる全体的な「学び観」とも言える。

協働とは、協同とほぼ同義だが、関わりあう者の異質性と相互作用によって生まれる新しい価値に、より重心がかかっている。

3-1 研究は授業研究会の改善から

実は、幼稚園・小学校・中学校連携研究を開始するとき、最も難しいところは研究文化の違い(当たり前になっていることの、違い)に直面することであった。

大きな研究目的は、授業や保育場で「協働して学び（遊び）を生みだす子ども」を育成することであるが、(図3)のように言葉として定義し

理解を共有するだけでは日々の実践研究につながらない。定義の共有と同時に、目の前の子どもの姿として実感的に見とる教師の実体験が必要であり、そのための授業研究会を実施することが求められた。異校種連携では、そもそも授業研究の意味とやり方そのものから見直さなければならない。

そこで、研究企画委員会では「授業研究の目的そのもの」について議論し、合意形成を図った。授業研究は授業改善を目的とし、改善の出発点を「子どもの協働する姿をとらえること」とした。子どもの学びあいを高める指導方法を工夫するためには、学びあいの姿を把握し理解しなければならないことは、先の研究（前項2）で明らかになっていたとおりである。

そして授業研究会を実のあるものにするために、授業研究会の機能を報告や伝達や指示の場ではなく、異校種の教師同士の学びあいの場とすることが全体の課題であると考えた。経験も専門分野も異なる異校種の教師たちが集団として成長していくために「協働的授業研究」をデザインし組織することに着手したのである。

授業研究のあり方改善ポイントとして、次の4点を挙げた。

①指導案の分量はA4版一枚にして、授業後の話し合いを丁寧に行う。事前より事後を重視する。

そのねらい（意図）は、全国の学校でよくある事例なのだが「先輩の多くの先生方と、授業の事前研を熱心に行ったあまり、指導案が詳細かつ膨大にふくれあがり、授業者が授業前に疲れてしまった」「案が細かすぎて実際の子どもの姿を見るより、案を読むのに時間を取られる」「事後研の性格が、指導案どおり授業が進んだかのチェックになり、文書作成の技術が指示されることが多く、実際の子どもの学びの様子が語られない。したがって教師にとって一番大切なこと＝子どもをみる目、が養われない」という類いの現場教師の悩みの声を反映したものである。

②教科指導上の問題点の指摘ではなく、授業中の子どもの発言や教師の言動、学びあいをどう見たか、話し合う授業研（省察の会）にする。

そのねらい（意図）は、もし教科教育技術の研

究であれば、異校種ではなく単校の校内研で可能であり、その方が焦点化されて効率的であろう。異校種連携であることのメリットは、専門性の違いを子どもの見え方の違いとして忌憚なく話し合うところ・聴き合うところにあると考えたのである。

普段、発達段階の違う幼児児童生徒を相手にしているからこそ、同じ研究授業を見ても見ているところが異なる。その「見とりの差異」の事実を言語化し聞き合うプロセスで、「はっと気づく体験」があり、教師の教育的力量が質的変化を遂げる契機となるはずだと考えたのである。

③全員が主体的に学ぶ授業研をめざす。

ただでさえ多忙な教師達である。異校種連携の授業研は、それを上回るタスクになる。「やらされている感」では価値がない。話し合いにかける「時間」を明確にするとともに「やってよかった」と思えるよう「自分の学びを意識化」することを念頭にセッティングした。

ア) 少人数のグループでのコミュニケーション。

模造紙にKJ法（30分間）

イ) 全体で(ア)の模造紙を眺めながらさらにコミュニケーション。(30分間)

ウ) 授業者も参観者も「きょう、わたしが学んだこと」を簡潔に書く（5分間）←企画委員会が一覧にまとめて、後ほど配布する。

主体的に学ぶということは、知ることについて自分の立ち位置がわかることや新たな問いが湧き上がる内的エネルギーと密接に関連している。研究企画が毎回まとめた(ウ)を後ほど読むことによって、自分の気づきと他者教師の気づきが融合する。子どもの学びを促進する教師となるためにも、自分たち教師の学びをお互いに意識し認め合う「学びあいの実体験」が重要なのである。

④授業研とふり返りを次の授業に生かす

研究授業を見て終わるのではなく、参観者こそ学んだことを自分のこれからの授業設計や子どもへのことばかけに生かす必要がある。一般的に、研究授業のやり手がない学校も多い。なぜなら授業者の精神的・体力的負担が大きいからである。その点を改良するために、授業者が授業後に自己

講評（うまくいかなかった言い訳になることが多いものである）負担を極力減らし、むしろ参観者の学びの広報に重心をかけて、それを明確にすることに労力を注いだ。何を心得何を生かしたか、ここでも教師という大人が自分の学びを言語化する習慣が重要な鍵となった。

そして年度末に、以上のような授業研究会の改善の成果（○）と課題（△）を教師達に書いてもらってまとめた。ほぼ原文のまま以下に掲載する。

○指導案を限られた分量にしたことにより、指導案に盛り込む教師のことば（教育思想）が吟味されるような気がした。伝わらない相手に伝えようとする努力を自分なりにがんばったと思う。

○協働して学ぶことを促進することは、民主主義を担う子どもを育てることだという教師としての意識や覚悟が研究授業（保育）を見るたびに強まった。

○異なる他者を受けとめ、聴きあうことは、言うは易く行うは難し。しかし共感や批判、葛藤場面を乗り越え、責任を果たす、などの協働する学びの捉えは幼小中で共有できるようになってきた。

○指導案を1枚（簡潔）にすることにより、何を教えたいのか、何を引き出したいのか、教師の願いが簡潔に表れた。指導案に書かれていないことや読み取れないことは、授業後の話し合い（KJ法）の場で直接コミュニケーションのなかで解決することが十分にできる。指導案1枚作戦は成功である。

○協働的授業研究や振り返りを繰り返し行う中で、他の校園の教師から学ぼうとする姿勢が高まった。幼稚園の先生が生徒を看る目が中学校の指導者目線と大きく違い、そのことばにどきどきすることがあった。いろいろ考えさせられた。

△授業実践に即することは子どもを理解する点で大事だとわかるが、発達段階に応じた（学習）環境のありかたを異校種で検討することは難しかった。

△子どもたちの市民的資質を育てていくために

は、さらなる教師の力量形成が求められる。子どもの姿を、文章や行動だけでなく、表情や仕草、ふるまいなどまるごとの事実でとらえ、論じていくような授業研究のありかたをさらに工夫する必要がある。

○これまでの教師教育（現職研修）では教科の専門性や発達の専門性を大事にしてきたといえるが、これからは研究の視点を持った省察的实践者として、専門家像を変革し豊かさを目指したい。なぜなら、異校種連携での授業研究を重ねることによって、教科領域等の枠を越えた、新しい専門家像のイメージの方がふさわしいことがわかったからである。

3-2 協働して学びを生みだすことと学力の関係

小学校の事例－子どもの学力※と協働して学びを生み出すこととの関係－を検討した。

※この項では文部科学省学力調査の結果をデータとして用いている。調査の結果は学力の側面だけを示すものであるが、繁雑を避けるため同調査の結果を学力と表記する。

子どもは「協働して学ぶ」ことにおいて、どのような意識を持っているのか。小学校5年生、6年生のある時点で同一項目によるアンケート調査を行った。内容は、友だちと共に学習活動（話し合い）を進めるにあたり、「そのような活動が好きか」、「自分の意見が言えるか」、「友だちの話を聞いているか」、「友だちの気持ちを考えているか」等、自他の関わり方を問うものである。

その全体を紹介することは分量の関係でできないが、質問項目「友だちの考えと自分の考えが違うとき、あなたはどのようにすることが多いですか。」の問いに対し、選択肢の一つである「相手の考えをもっとよく聞いて、もっと話し合ってみることが多い」を選択した理由に関する分析が、協働して学ぶ子どもの意識の変容を示す結果として興味深いものであった。理由は自由記述のため、4つのカテゴリーに分類し比較した。

【4つのカテゴリーの定義】

①自己への視点：自分の意見をグループの人に聞いてほしい、自分の意見に自信がない、自分自

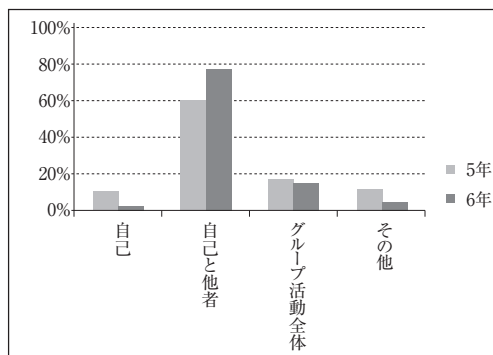
身が納得していないという自己への視点から話し合いを行いたいという言及。

②自己と他者への視点：自分と他者に対する視点を持ち、自分の意見だけではなく、他者の考えを理解し、自分の意見と他者の意見を照らし合わせ、自分の考えを深めようとする言及。

③グループ活動全体への視点：グループ内のトラブルを回避するために、グループ内で調和を保ちつつ、全員が納得した結論を導こうとする言及。

④その他

子どもの意識の変容



二度の調査において、自己への視点を離れ、自己と他者への視点に言及するものが増えている。

例えば、Aさんはアンケートで次のように記していた。

5年の時：「みんながよく分かってくれた自分の意見のほうがよい。よく分かってくれないと自分の意見が通ってもうれしくない。

↓

6年の時：「自分の意見よりも友達の見の方がよいかもしれないからもっと話し合う。みんなが納得するように考えをまとめたから。」

学校全体で、協働して学ぶ子どもを育てる実践研究を進めることにより、話し合いの要素の多いアクティブラーニングを体験する子どもが増える結果、このように自己と他者への視点に言及する子どもが増える。子どもと一緒に学ぶことへの意識変容の一端を確かめることができた。

さらに「協働して学ぶ」アンケート調査と全国学力調査テストの結果における正答数で比較すると、校内の比較において、協働して学ぶことに価値を見いだす子ども集団の方が、全体の正答率を上回っていることが明らかになった。

日頃より自他の考えの違いを受け止め、他者の考えのよさに学ぼうとしたり、互いに納得のいくまで話し合ったりしながら学習を進めている子どもの学力が定着していることを示す結果となった。

3.3 どのような研究手段を考えたらか

① 協力学年担任制

個々の教師が他の教師と協力して子どもを育てるという考え方から「協力学年担任制」を採用する。複数の担任教師が一人一人の子どもに学習指導と生活指導に関わることによって、子ども側は多面的な見方や価値観にふれることができ、よりどころを得て精神的な安定感につながる。様々な教師の人間性や指導法に触れて異なる価値観や意見に出会い、いろいろな立場で考える機会が増えるので「協働して学ぶ」ことへ促進的に働く。

教師の側からすれば、異分野の視点で考えるチャンスが増え、個々の教師が経験的に把握している実践上の知見に多様な視点が加味され、各自の実践を工夫し改善することにつながる。

② 教科(学習分野)担任制(参考は表3)

全ての教科(学習分野)で「協働して学びを生み出す」ことをねらい、子どもの実態から教育内容や方法の研究を具体的に進めるために、「学習分野担任制」を採用する。「協力学年担任制」で安定の基盤をつくった上に教師の専門性を生かして子どもを育てるという考え方である。教師の専門性を生かすことができるので、授業に工夫を加え、子ども同士が関わりあいながら創造的、専門的に学ぶ機会が増える。また、各学習分野研究が活発になり、協働についての議論が進む。

3.4 教師への効果

3年前の研究開発開始当初と比べて、教師自身自身の教育活動の質が向上したか、についてアンケートを取ったところ、「少し」「大いに」が57

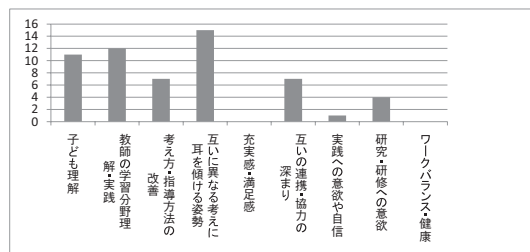
表3 O校 教育課程表 (平成22年度版)

	各学習分野の授業時数									道徳	特別活動	総合的な学習の時間	外国語活動	年 は「な かま」	創造活動(低学 年)	総 授 業 時 数
	ことば	市民	算数	自然	生活	音楽	ア ー ト	生 活 文 化	か ら だ							
第1学年(幼・小接続 期中期後期)	ことば なかま からだ かずとかたち									286						286
第1学年(9～3月)	154		88	33	0	33	33		66	0	0				99	506
第1学年	-		-	-	0	-	-		-	0	0				-	792
	-		-	-	-102	-	-		-	-34	-34				-	-58
第2学年(4～7月)	91		65	26	0	19	19		39	0	0				66	325
第2学年(9～3月)	176		110	44	0	33	33		66	0	0				110	572
第2学年	267		175	70	0	52	52		105	0	0				176	897
	-48		0	70	-105	-18	-18		0	-35	-35				176	-13
第3学年	175	105	175	105		70	70		105	0	0	0			175	980
	-70	35	0	15		10	10		0	-35	-35	-70			175	35
第4学年	175	105	175	105		70	70		105	0	0	0			175	980
	-70	15	0	0		10	10		0	-35	-35	-70			175	0
第5学年	175	105	175	105		70	70	70	105	0	0	0	0		140	1015
	0	5	0	0		20	20	10	15	-35	-35	-70	-35		140	35
第6学年	175	105	175	105		70	70	70	105	0	0	0	0		140	1015
	0	0	0	0		20	20	15	15	-35	-35	-70	-35		140	35
第2学年～第6学年の 合計	791	420	765	446	0	299	299	140	459	0	0	0	0		696	4315
	-188	55	0	85	-105	42	42	25	30	-175	-175	-280	-70		806	92
第1学年～第6学年の 合計	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5679
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	34

%であった。教師への効果は6割弱である。

具体的に変化が見られた観点についての質問では(表4)「異なる考えに耳を傾ける姿勢」や「子ども理解」が高いが「充実感・満足感」と「ワークライフバランス・健康」が「ゼロ」である。これは学校全体での研究の進展は認めながらも、現実の教師の多忙感や消耗度を表しており、教育課程改善を目的とした学校研究の困難さ、マイナス面とも言えるだろう。

表4



4 「協働」から「交響して学ぶ」へ

以上、3で述べた幼・小・中の連携研究の後を受けて、小学校では「異質性の尊重」がひとつの研究風土となった。他者との出会いから、新たな「私」、「私たち」を創り出す学習環境のさらなる追求であり、そのための教師の不断の意識変容の努力が求められた。

学習場面で「聴きあう」ことの重視、異なりを前提とした対話空間をつくることが目指された。

実践エピソードを3つ紹介する。小学校2年生のうた(音楽)と学年創造活動、1年生の朝の学級活動である。尚、登場する児童名は全て仮名である。

4.1 歌をとおして仲間と関わる

—小2の修を中心に—

うた(音楽)の授業は、リクエストによる歌唱

活動から始まる。これは、毎回4人が歌集の中から各自一曲リクエストし、それを全員で歌う活動である。子どもたちが大好きな時間で、どの子も順番が回ってくるのを心待ちにしている。

修:76番の「青い空に絵をかこう」だって大好きだから。(「やっぱり」「選ぶと思った」「1年のときから修はいつもリクエストしてるよ」)

元気な歌声が響く。修が「あしたは(エイヤー!)あしたは(エイヤー!)」と掛け声を入れた。実は保育園でこの歌を覚えてもらった時に、かけ声を入れて歌ったのだという。やがて彼は輪になってみんなが座っている中を「エイヤー!」と、歌いながら歩き始めた。竜太、正也、耕が続き、やがてみんな立ち上がって歌いだした。

修は満身の笑みを浮かべ、嬉しそうだった。翌々週のリクエストの時間。竜太:76番の「青い空に絵をかこう」。修君が好きな歌だからです。



恵美:え〜。大声でどなる人がいるから嫌です。

優香:わたし、この前耳が痛くなっちゃった。(「私も」「僕もいやだ」という声)修の顔が真っ赤になり、立ち上がって優香の前に行く。

修:なんで嫌なんだよ。

優香:だってうるさいんだもん。うたじゃない。

修:いいだろ。リクエストされたんだぞ。

沙希:ほんとうの歌(メロディー)が、「エイヤー」の声で聞こえなくなっちゃうでしょ。

正也:だからって、いやだっていうのは・・・。

教師:歌が嫌いじゃないんだね。怒鳴り声で、メロディーが聞こえなくなるって感じる友だちもいる。どうしたらいい?

恵美:「エイヤー」をなくす、歌わない。(え〜?という声。修「だってエイヤーが好きなんだもん」とつぶやく)

耕:なくすんじゃなくて、「エイヤー」の声を小さくするのは?

望愛:歌のほうを大きくして、「エイヤー」を言いたい人は、どならないで、その声を聴いて歌う。

教師:どう、それでいい?(みんなうなずく。修は不満そうながらもうなずいた)

曲が始まった。「あしたはー(エイヤー)みんな、互いの顔を見回しながら歌っている。最初は小さめの声だったが、だんだん大きくなる。修は最初、うつむき加減でふくれていたが、仲間の声に後押しされ、最後は笑顔で歌っていた。

自分の選曲を示すのは、公共の場で「私」を表すことである。みんなに歌ってもらう喜びと共に、その曲を好きな子や嫌いな子の表現も受けとめることになる。また、曲を通してその子らしさを感じ

じたり、「私はこの曲好き、或いは嫌いだ」と自分を意識したりする学習でもある。

選曲の背景にはその子の履歴が垣間見えて興味深い。修は保育園で拳を振り上げ、元気よく歌った楽しい思い出があるのだろう。気持ちよく歌声に浸りたい子には「耳に痛い」大声も、修にとっては過去とつながるなつかしい声であり、「過去の自分」という他者と応答しているのである。けれども声の大きさやみんなと声を合わせて歌う心地よさへの気づきは、できておらず、「なぜ嫌なのか」を受けとめる身体になっていない。彼の中では現在の自分を取り巻く「身近な他者」との応答は、まだ成立していない状態だといえよう。

しかし、選んだ曲を仲間と一緒に歌ってくれるという喜びを知っているからこそ、子どもたちは、修のこだわりを尊重しているのだとも思える。

このように、仲間と話し合ったり、異なる曲に夢中な仲間の姿を感じたりする中で、自分の発する声を意識し、仲間と聴き合う経験を重ね、他者と応答できる身体がつくられていくのではないだろうか。

4.2 総合単元「おまつりをつくろう」

一小2 学年創造活動一

①ねらい

これは、「おまつりをしたい」という子どもの声を生かした総合単元である。日本の文化に触れ、仲間とともに表現するおもしろさを味わうとともに、自らの選んだ仕事(活動)に自覚をもって取り組み、葛藤も含め協力して作品を創り上げる喜びと一体感を味わうことをねらいとした。

② 実際の展開

唱歌(しょうが)を楽しむ

「うた」の時間には、まず、江戸囃子の締太鼓、桶胴太鼓、篠笛の唱歌(しょうが)を覚えた。音の高低やリズム、音色も表す唱歌は、すばらしい表現手段であり、楽譜と口伝えの間の中間的な役割を持つ。教師が手本で打つのを聴いた途端に、子どもたちは、「本当だ、『天テレックツク』って

聞こえる」と目を輝かせた。思うように太鼓は打てなくても、唱歌の声は次第にそろってくる。五線譜やリズム譜を絶対視する必要はなく、唱歌を合わせとなえるだけで、十分にアンサンブルの楽しさを味わうことができる。子どもたちは、身体に跳ね返ってくる響きやリズムを感じ取り、あそび感覚で唱歌をととなえ、楽器と自分との対話を楽しんでいるようであった。

やりたいことに熱中する

太鼓が好きな子は唱歌をととなえ、自分の番になると正座して思い切り打ちこむ。洋介は篠笛を持って、すぐに「コツ教えて」と教師に頼ろうとした。しかし、智也たちが毎日休み時間に屋上で練習し、いい音が鳴り始めたのをみて、自分も練習に加わった。いい音がでる子の傍にたち、吹き方や姿勢をじっとみてこつこつ練習を続け、ある日、やっといい音色が響いた。その後、江戸囃子のビデオを鑑賞すると、寿獅子や両面踊りを真似する子が次々と現れた。そこで11月には生活科の時間に一人ひとり獅子をつくり、お囃子に合わせて踊った。

その後、ストーリーを考え、学年全体で「獅子頭づくり・神輿づくり」、「お囃子・大太鼓」「掛け声づくり」「布染め」など、希望別のグループに分かれて活動を進め、11月の音楽会では「祭



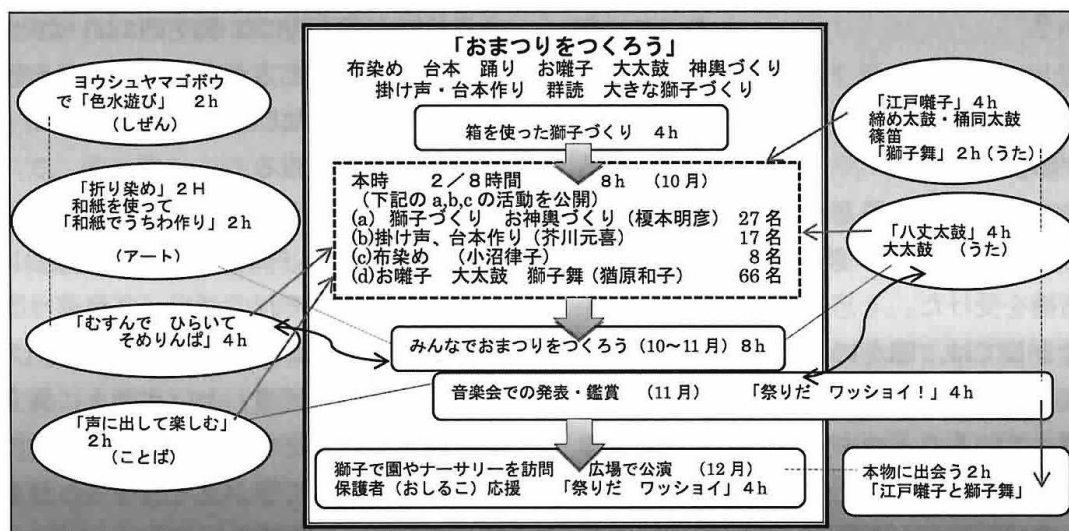
一人ひとり自分の獅子をつくる

りだワッショイ」を発表した。

活動の大きな流れは、次の表のとおりである。孝介は、音楽会で使う、大きな獅子頭の制作を担当した。ペットボトルのふたで獅子の歯をつくるというアイデアをだし、カチカチとかむたびに音がするできあがりに大満足。音楽会では、純とともに獅子の中に入り、二人で舞台を自由に動きまわり、保護者や他学年から共感的な拍手をもらって、大満足であった。

幼稚園児との交流へ

その後、12月には校庭の隅に特設の野外ステージを組み、幼稚園児たちに向けたコンサートを開いた。呼び込みは篠笛と個人の獅子頭をかぶっ





幼稚園へ呼び込み

た数名。笛の音が聞こえ始め、獅子頭をかぶった子どもたちが園庭に入っていくと、園児たちはびっくり。やがて、周りに輪ができ始め、「お正月がきたよ!」という子もいた。

いよいよ野外ステージ前の莫塵に園児たちが集まった。近い距離でじっとみつめる園児たちを前に、二年生は照れながらも緊張感を持って発表した。園児たちは自然に知っている歌を一緒に口ずさんだり、太鼓の音にびっくりしたりしながらもよく聴き、演奏者と聴衆の間に優しい空間が生まれていた。



園児を招いた野外ステージ

園児たちに受け入れられ、認められたことが、2年生にとっては大きな満足感と達成感をもたらした。その後、幼稚園ではすぐに獅子をつくる子が表れ、獅子づくりがブームになり、獅子舞を見せあったりしたという。

③ 活動からみえてきたこと

今回の活動では、「やってみよう」という興味・関心から活動に参加し、「面白いな」、「あれ?上手くないかな」など情動を揺れ動かし、他者と

「同じところ」、「違うところ」を感じて仲間とともに活動していた。ポジティブな体験を積み重ねる中で、子どもたちは自己肯定感を高め、仲間と相互作用してともに成長していく。

子どもたちの表現は、お囃子や神輿、獅子舞など、異なるモノと出会い、上級生や保護者、園児という異質な他者に受けとめ、認められたことで、より豊かに深まっていった。発表後には、太鼓や獅子舞などが、どの子も上手くなっていた。これは、自分の選んだ活動だけでなく、演奏している仲間の身体を借りながら、ともに(その人になって)学び、共鳴、共振して技術(踊りやお囃子)も身に着けていったのだと考えられる。周辺的に参加しながら、いつのまにか十全的参加となり、身体にしみ込んでいたのではないだろうか。

④さらなる深まりを求めて

3年生になって、もう一度グループごとに演奏を発表、互いに聴き合うという時間をもった。子どもたちは唱歌(しょうが)をよく覚えており、楽器と自分との対話を楽しんでいるように思えた。その中で圭子は篠笛の唱歌を唱えながら締太鼓の手を打っていた。子どもたちに紹介すると、なんとほとんどの子ができていて驚いた。いつのまにか江戸囃子が自分の身体にしみ込み、個人の中でアンサンブルできるようになっていたのである。唱歌で師匠から学ぶという伝統的な学びの意味を、教師自身が子どもたちから学ぶことができた。

低学年から唱歌を楽しんだ子どもたちは、雅楽



好きな楽器でアンサンブルを楽しむ

やいわゆる西洋以外の音楽に出会った時も、すんなりと唱歌を味わい、自然体で楽しんでいる。伝統音楽の授業は、特別のものでなく、「今、私たちのそばに」脈々と息づいているものである。格式張らず自然に実感できる場を学校の中に設定すること、教師自身が多様な音楽を受けとめ楽しむ姿勢を持つことが重要であろう。

4.3 朝の学級活動

一1年生「サークル対話」より一

一年生の朝は「サークル対話」から始まる。サークルになって座ると、友だちの顔が全員見え、隣の子と少しからだに触れていることも心地よい。楽しかった話や発見したことなどが持ち込まれ、みんなに共有される。毎日の積み重ねの中で、子どもたちの聞き方は少しずつ変化していく。

里奈は、発表の声が小さい。1学期のころは、サークルでの発表の声が聞こえないので、「もっと大きい声で話して」と友だちから言われていた。あまり言われ続けると、話すことが嫌になるのではないかと教師は心配していたが、次第に周りの子どもたちの反応が変わった。里奈が話をしようとする、子どもたちが静かに里奈の周りに集まってくるのである。子どもたちが話を真剣に聞こうとするので、里奈も一生懸命話そうとする。このように、なかなか話したくても大きな声が出ない子どもの発表の時は、話をする子どものほうに自然と体を寄せ、耳を傾けている。担任の教師は、その姿をみてハッとさせられたという。「大きい声で話させなくては」という形にとらわれていた



サークル対話の様子

のは教師だけであったことに気付いたのである。友だちの話聞く楽しさ、自分の話を聞いてもらえる心地よい体験を積み重ねる中で、子どもの聴く身体は育つ。里奈は、おうちでもサークルごっこをするほど、この時間が大好きだという。顔をみあって対話する空間が、安心して表現する意欲をうむのだと感じた。

また、サークル対話には、子どもたちが興味をもった内容が次々に持ち込まれる。お気に入りの本や虫、自然についてなど発表が続く中で話題が共有され、広がっていく。

ある日、危険生物の本を持ってきた男の子の話から、「ダイオウイカ」の話題になった。

C:「ダイオウイカって全長 17 メートルあるんだよ。」
 C:「え?全長って何?」
 C:「全長って端から端ってことだよ。」
 C:「身長のことじゃない」
 C:「17 メートルってどのくらいなんだろうね?」
 T:「17 メートルってどのくらいかわかるかな?」
 C:「教室くらい?」 C:「天井までくらいじゃないかな」
 C:「黒板くらいじゃない?」

17 メートルがどのくらいかわからない子どもたちに対し、教師は教室にあった 1 メートル物差しを示し、この定規 17 個分だということを話した。教室の端から物差しで教えると、教室の端から教室を超え、ワークスペースの端までがほぼ 17 メートル。「えー、そんなに大きいなんてびっくり。」子どもたちの驚きはとても大きく、「他のクラスにも教えてあげたい」という声も挙がった。そこで、スズランテープを使って 17 メートルのひもを他のクラスに見せると、「うわー、大きいなー。」と歓声が上がった。子どもが興味をもった時に長さを扱うことで必然性が生まれ、学びが深まっていったのだと考える。

この実践では、安心できる空間で子どもは声を発し、受けとめようとする聴き手に支えられ、意欲的な参加（発信）へつながっていることが見える。また、自分たちの感じた驚きが、他クラスに 17 メートルのひもを見せるといった量感を持った他者への表現行動にも発展している。

子どもたちは、面白そうだという期待を持った

子の立場になって、同じまなざしで行動したときに生まれた、「共感」と「ときめき」を身体全体で表す。この喜びを共有したり、周辺から見つめたりする経験を重ねる中で、創造的な表現・思考がうまれていくのだと考える。

これまでの事例を振り返り、共通しているのは、「異なり」を前提にしていることである。子どもの生活経験や社会的背景は当然異なる。異なりがあるからこそ、身体に情動が沸き、複数の声が変わりあって響きあい、コミュニケーションを深める。教師もまた、そこで生まれる声を聴き、自らを問い直し（自分との対話）、「名前のある私」という個性をもった声を教室で奏でていきたいものである。

5 全体的な考察

(1) コミュニケーションは表現する習慣から

「こどもコミュニケーション学」の一つの領域として「こども（幼児・児童）のコミュニケーションの力を育てるための保育や教育のあり方を研究する」ことが考えられる。この研究領域については、既存の5領域（幼稚園教育要領・保育所保育指針）「言葉」や、小学校学習指導要領「音楽」「生活」「特別活動」等を架橋して取り組む連携実践によって、より効果が期待されるだろう。それは〇校の幼小連携の研究事例から明らかになったとおりである。保育士や幼稚園教諭・小学校教諭という枠組みを越境して、異なりを前提にした「こどものコミュニケーション」を意識的に実践研究する教師集団づくり（専門家集団づくり）を今後の課題としたい。

さらに、先の小学校実践事例から読み取れることは、コミュニケーションの力には表現する習慣が基盤となるということである。相手を信頼し自分の思いや考えを表現する関係性をはぐくむこと、うれしいことも嫌なことも臆せず表しあえる安心感、集団でのその習慣づくりが、異なりを排除しないコミュニケーションの礎をしっかりとしたものにする。

(2) 「個」に寄り添う教育

「こどもコミュニケーション学」のもう一つの領域として「個」に寄り添う発達研究・実践研究が考えられる。それは〇校事例の修にあるような、聞きあう関係を地道に継続する努力のなかに成果が見えてくると推論できる。ロングスパンで、子どもの成長や発達を記述する教師達の協力的体制づくりを、今後の課題としたい。

こどものつまづきや戸惑いを敏感にキャッチして、そこから先へ導くためには「聞いて寄り添う」教育を信念を持って実践し続ける必要がある。個に寄り添うとは、聞いて考え、相手の声を聞き続ける姿勢にはかならない。そして、そのような自分の教育実践を「実践記録」というかたちで文字に残してゆく努力を惜しまないことである。教師達の学ぶ姿勢が子どもひとり一人の成長と学びを後押しすることは〇校のエピソードから確かに読み取れることである。

(3) いま、必要な「学力」とは

「どうして？」と人に尋ねることの重要さが、〇校事例から浮かび上がる。主体的な学びは原動力となる自らの興味関心に支えられる。与えられた課題を解決する思考力は受動的思考力だが、一方、自らの内面的動機に裏付けられた問い（どうして？）は個性的かつ能動的な思考・行動を生み出す力を持っている。

政府・文科省は学力の構成要素を「思考力・判断力・表現力」と捉えて「主体的に学習に取り組むこと」を期待するが、（※学校教育法第30条）「課題を解決するために」と条文にあるとおりあくまで受動性の強い学力観である。いま、大学生をみていて思うのは、その受動的学力の限界である。与えられた課題を解決しこなすのに精一杯だが本来は課題そのものを吟味する姿勢である「批判的思考力」こそが大学生の学びには必要である。

教師が教えることを単に受け身として覚えるのではなく、批判的に捉え直して思考する力、あるいは自分の考えに対してさえも本当に正しいのか、別の視点から見るとどうなのかなど「考える力（習慣）」の育成を、大学での今後の教育研究

課題としたい。

(4) 他者の視点

コミュニケーションの価値は他者の視点を知ることである。同調圧力に埋没せずに他者の思いや考えをクリアに把握することがコミュニケーションの目的のひとつである。これはハウツー的に育成可能な技術と捉えるよりは、他者（異質な存在）に「なってみる」という学習経験を経ることによって身につく類いの理解力である。例えば「劇あそび（劇体験）」をとおして、子ども（学生）は自分以外の何者かになる創造性や他者に自分をひらく感覚、異なる視点への洞察力を養う。こどもコミュニケーション学の今後の研究課題としてこのような「こども（学生）の表現活動を視点移動の機会として探ること」を挙げて本稿のまとめとしたい。

参考文献

- 生田久美子他編『わが言語』2011 慶應義塾大学出版会
 徳丸吉彦／青山正文『芸術・文化・社会』2003 放送大学教育振興会
 佐伯胖／藤田英典／佐藤学編『表現者として育つ』1995 東京大学出版会
 佐藤学『学びの快楽』1999 世羅書房 『学校改革の哲学』2012 東京大学出版会
 マシユール・リップマン；河野哲也他訳『探求の共同体 考えるための教室』2014 玉川大学出版部
 浅川陽子「『わかる』ということを子どもの側から見るための試み－自分の関心から出発し、学び合う事実－」『人間の発達と社会教育学の課題』学文社 1999
 秋田喜代美『子どもをはぐくむ授業づくり』岩波書店、2000
 お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会、『低学年教育過程へのアプローチ』1984
- お茶の水女子大学附属小学校児童教育研究会『第57回教育実際指導研究会 自己を創造する』1995
 『第62回教育実際指導研究会 開かれた心をつくる－第5年次－』2000
 『第66回教育実際指導研究会 関わりあって学ぶ力が育つ教育内容・方法の開発－第3年次－』2004
 『第68回教育実際指導研究会 協働して学びを生み出す子どもを育てる－幼・小・中12年間の学びの適時性と連続性を考えた連携型一貫カリキュラムの研究開発－第1年次－』2006
 お茶の水女子大学附属小学校、開発研究報告書 2006
 パトリシア・クラントン、入江直子・豊田千代子・三輪建二訳、『おとなの学びを創る』鳳書房 2004
 経済産業省（委託先：三菱総合研究所）『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会報告書』『同 報告書別冊』2006/3
 小玉重夫、『シティズンシップの教育思想』白澤社、2003
 佐伯胖『「学び」の構造』、東洋館、1996
 佐藤学『授業を変える 学校が変わる』小学館 2000
 中内敏夫他、『教育実践記録の書き方』明治図書 1972
 西口敏治「子どもたちと学習共同体をつくる」中野光編『現代を生きる教師の思想と実践』国土社 1996
 藤岡完治『関わることへの意志－教育の根源』国土社、2000
 文部科学省、『小学校学習指導要領』
 鷲田清一『「聴く」ことのカ－臨床哲学試論』ティービーエスブリタニカ 1999
 お茶の水女子大学附属小学校 NPO 法人お茶の水女子大学児童教育研究会、『交響して学ぶ』東洋館出版 2014
 猶原和子「江戸 囃子を身体まるごと楽しむ～唱歌（しょうが）から出発する伝統音楽の授業～」、財団法人音楽文化創造、『音楽文化の創造』（cmc）65、2012
 猶原和子「コミュニケーションの源は『聴く』こと」、公益財団法人音楽文化創造、『音楽文化の創造』（cmc）74.2015
- ※事例 4－3 の 1 年生は、お茶の水女子大学附属小学校岡田絃子先生の授業実践をもとにしています。
 引用文献 お茶の水女子大学附属小学校『第77回教育実際指導教育研究会 学びをひらく1年次』2014