

“感じる力”を培う教育実地研究

根津 知佳子*・森脇 健夫*

1. はじめに

三重県K市S小学校（小規模特認校）との協働の研究を行って5年目を迎える。S小学校とは、授業だけではなく、田植え・プール掃除・遠足・運動会・稲刈り・商店街集会・卒業式などの体験・活動を共有してきた。2008年度に、この協働は「教育実地研究（4年次選択）」に移行しカリキュラムの中に位置づけられた。本稿では、現場における「教育実地研究」がどのように大学生の「感じる力」に影響を与え培っているのか、学生による記録を分析し、「教育実地研究」が実践的な指導力を培う基盤になる可能性について論じる。

S小学校は、全校生徒が40名にも満たない小規模特認校（校区外通学が認められる学校）である。周囲には豊かな自然があり、小規模校の特徴を活かしてさまざまな体験的総合学習の取り組みがおこなわれている。三重大学との連携は数年に及び、私たちが本格的に継続的なかわりを持つようになってから5年目になる。

2007年度には、アクションリサーチの試みとして、S小学校の教職員、保護者、地域の方々と共同で「S小学校のSWOT（強み、弱み、支援要因、阻害要因）」を作成した。S小学校の環境要因のうち、「自然が豊かで地域も保護者も協力的」「異学年とのつながりが強い」「教育機器や教材が保証されている」に関しては支援的に作用することが考えられるが、「下校時の安全性」「統合・配合の危機」「大規模校との交流や地域外でのコミュニケーション力が弱い」などの阻害的な要因も抱えていることを可視化した¹。

ところで、学生たちは、週1日クラスに入り、参加観察をし、そこで感じたことを記述し、記録をモデル上で蓄積するという作業を繰り返してきた。その際、S小学校の固有性に着目することを重視しつつ、継続的参観記録をもとに、学期末に学校教員と合同研修会を開き、課題として浮き彫りにされたことを分析し、問題提起を行ってきた。

特に、「感知したもの（暗黙知）を形式知に変換する力、あるいは形式知を暗黙知に変換する力」を「感性」と規定し、S小学校の課題として、次のような点に着目してきた。

- ① 体内感覚や五感を存分に発揮させるような体験活動を文化をつくりだしてきた人間の営みへとつなげられているか？
- ② 自然・地域の力を活かしきれているか？
- ③ 体内感覚、五感から形式知への変換力、また形式知の自己内への変換力の支援において、少人数のメリットを活かしきれているか？

これらの課題は、大学における「教育実地研究」そのものの課題に置き換えることができよう。また、このような観点で記述してきた学生の記録の先、あるいは背景には、どのような学生固有の視点が存在しているのかを明確にすることも重要であろう。学生たちのエピソード記録は、子どもたちの成長の記録であると同時に学生たちの成長の記録でもあるからである。そこで本稿では、田植への記録を抜粋して検討する。

2. 田植への記録（2005～）



写真 1 田植え 2005年

S小学校との本格的な協働が始まって以来、4月の終わりに恒例行事として地域の水田を借りての「田植え」に大学生も参加している。全校生徒、教職員が参

* 三重大学 教育学部/COE (B) Kansei 研究会

加し、水田の所有者、保護者も参加する一大イベントである。1年生から参加している子どもは、卒業するまでに6回の田植えを経験して卒業する。学生たちの入れ替わりサイクルの方が早いので、稲を植えることに関して初めての学生も毎年いる。

次の記録 (BOX. 1) は、2008年4月に初めて「田植え」に参加した留学生 (K) の記録である。

【BOX. 1】

私は Y ちゃんが足を抜くことが苦手であることに気づき、Y ちゃんが足が抜けるたびに、左の手を握ることにした。途中で、N 先生が Y ちゃんの隣に入ってくる。N 先生は「足を抜く前に、泥の中で動かした方がいいよ、ずっと立っていると後で抜けにくくなるよ」と Y ちゃんに言う。「そう、そう」と後ろから N 先生の声が聞こえてくる。5分ぐらい経った時に、ふっと右のほうを見たら、Y ちゃんは不機嫌そうな顔をして「嫌だ」とうつむきながら言っていた。N 先生は仕方ないような顔をして沈黙する (たぶん Y ちゃんは N 先生に自分で足を抜いてみてと言われ、それに反発したのだろう)。

初めての田植え体験をしながら、3年生の Y ちゃんに寄り添っていた学生 (K) は、「Y ちゃんに挑戦してもらいより、けがをさせたくないという思いが強かった」と述べている。

また、「N 先生は、みんなのようにやりなさいとか、なぜ出来ないのと Y ちゃんを責めるのではなく、できない原因を観察し、どうやってできるようになると考え、こうしたらできるかもしれないというアドバイスを Y ちゃんに与えた」と記述し、「一般の人である私」と「先生」の寄り添い方の違いとして捉えている。

では、Y ちゃんの右側にいた学生 (T) はどのようにこの Y ちゃんと教師のやりとりをとらえていたのだろうか。

【BOX. 2】

何回かの間、手を引っ張り上げて前へ進むなど、かなり手をかけて一緒に進んだ。そのうちに苗をちぎって植えるということに、Y ちゃんはだいぶ慣れてきていた。
N 先生「Y ちゃん、ひとりで動けるやろ？ やってごらん」
Y 「できん、動けん」「やって」
N 先生「ううん、やってごらん」「こうやって足ちょっとずつ動かしてごらん」

Y 「こうやって…」
N 先生「ここ持ってもいいから」
Y 「こう…」 (先生と T の腕によりかかりながら)
N 先生「せーの」 (最後は先生が少しだけ手伝って片足を抜く) 「できたー」
N 先生「今度はこっちもや」
「同じようにやってごらん」
Y 「同じ…」 → スムーズにできる
N 先生「できるやん！」 T 「すごいすごい」
次の回…
N 先生「Y ちゃん、今度はもう今のうち (紐が移動する前) から足を少し抜いとくの」
Y 「足を抜いとく…」 → 早く移動できる
N 先生「な、早くできた」
T 「もうすごく早くなったじゃん」
Y ちゃんは、満足げにてきぱきと植えている。

「できないということを終わりにしないで、原因を探し、挑戦するようにアドバイスし、最後にできるようになると喜びを味あわせている」とコメントした K だが、BOX. 1 は Y ちゃんの不機嫌そうな様子の記述で終わっている。一方、BOX. 2 の T は、N 先生と Y ちゃんの細かいやりとりを記述し、最後は満足げな様子で閉じている。

BOX. 1 と BOX. 2 の相違について考えてみよう。Y ちゃんをはさんで、ほぼ同じ時間・空間での出来事を記述しているにもかかわらず、記述された「Y ちゃん像」は全く異なる。この二つの記録の違いは何を意味しているのだろうか？ 両方とも「事実」を記述したものである。正確に言えば、現象から「事実」を切り取ったものである。そこには記述者の主観も反映される。「事実」の解釈の仕方が記述に現れるからである。K の記述には、手をつないであげた記述者の感情が入り込んでいる。その意味では、参加をしながらの観察記録は、主観的になりやすい。しかし、参加をすることによって Y ちゃんの内面記述が可能になったとも考えられる。イーミックな (内側から見る) スタンスを得ることができたとも言えよう。一方で N 先生に対する記述は T よりも公正さを欠いているとも言えよう。もう一つの記録の違いは、T の記録はきちんと N 先生と Y ちゃんのやりとりを記述していることである。T はやりとりをただ漫然と聞いていたのではなく、そこに N 先生の Y ちゃんに対する願いや働きかけの方法があることを把握し、ポイントであることを意識していたのである。いわば「質的なデータの二重性」に対する意識の獲得である。そこに結び結ばれている関

係性や実践を動かしている明瞭な意識に関心を持ちながらも、それをそのまま記述するのではなく、詳細な会話データや様子の記述に「落とし込んで」記述するということをTは見事にやりとげている。ここに同じ参加観察、記録という方法論を用いながらも、参加観察・記録者として経験の積み重ねを感じることができる。

3. 子どもを見るスタンスと願い

ただ参加観察を続けていれば実践を観る目を持つようになるわけではない。実践者（教師）ではないが、子どもに対する願いを持ち、長いスパンの中で成長を見守る、というスタンスを持つことが重要な契機になっている。

Tは、「この慣れていく過程は、去年をだんだん思い出すからということもあるのだろうか。来年はどうなっているのか、見てみたいと思った」と述べている。

このTのスタンスは、自分とYちゃんとのかかわりと同時に、(Tの)先輩による子どもの記録の「継承」にもよっている。記録によって子どもの成長の足跡が明らかになると同時に学生もつながることができる。

BOX. 3は、2006年にYちゃんが初めて水田に入った時の記録である。幼い頃から毎年家族と田植えをしている記録者H(Tの先輩)は、「Yちゃんの気持ちもわかった。頑張っているのに、上手く植わらない感じとか、身体のバランスが上手くとれない感じとか、ちょっと飽きてくる感じなど、自分も小さい頃体験していたからだ。だから、Yちゃんが、精一杯植えたのを否定したくなかったし、たとえしっかりと植わってなくても、それでいいと思っていた」とコメントしている。そのHの記録を挙げてみよう。

【BOX. 3】

Yちゃんは、6年生のAちゃんとペアになっていた。Aちゃんは、はじめから表情が硬く、上手くYちゃんと関わっていなかった。Yちゃんに声をかける時も、自信がなさそうに小さな声で話しかけていた。Yちゃんは、1年生で、S小学校の田植えはじめてだったのもあって、なかなか上手く苗を植えることができなかった。Aちゃんは、“Yちゃん、もっと力を入れてね。”など、言葉をかけていたが、Yちゃんには伝わっていない感じだった。Yちゃんが苗を植えるたび、何か言いたげにYちゃんの方を見つめていた。私はAちゃんに頑張ってほしい、と思った。だから、私がYちゃんに教えれば早いけれど、

6年生のAちゃんに与えられた役目をとらないように、どうやって教えればいいのかAちゃんにヒントを出す感じで、Yちゃんに関わった。

S小学校の体験学習では、異学年の交流が重視されている。しかし、子どもたちにとっては、目的に掲げられている異学年の交流は、そう簡単にできるものではない。

BOX. 3のHは、田植えの熟達者であるだけでなく、S小学校の教育方針も理解している。そのHが、その場で観察していたことは、子ども同士の交流をファシリテートする教師の言動であった。

【BOX. 4】

S先生が来た時は、AちゃんはまだまだYちゃんと上手に関わっていなかった。そのAちゃんを見て先生は“Yちゃんに教えてあげて”と言った。先生はYちゃんとAちゃんの間に入って、Yちゃんに覆いかぶさるようにして、身体をくっつけて田植えを教えた。“そうよ！上手！よくなった！”と大きな声でYちゃんをはげました。さらに、Aちゃんにも“Yちゃん上手だよね！すごいよね！”と声をかけ、Aちゃんも“うん、上手くなった！”と明るい声色で答えた。大きな声で誉めてもらうたびにYちゃんは嬉しそうな表情を見せて、そして、Aちゃんも明るい声で同調した。みるみるうちに、Aちゃんが明るくなっていくのがわかった。そして、YちゃんもAちゃんの方を見て笑顔を見せた。二人を見守ろうと思っていた私は、すごいスピードで仲良くなっていく二人を見て、S先生すごいな、と思った。田植えが終わった後、手を繋いで歩くAちゃんとYちゃんを見た。Aちゃんの表情はとても温かかった。

初めて田植えに参加したYちゃんの記録には、S先生がYちゃんだけではなく、6年生のAちゃんをサポートしている様子が描かれている。

以上、BOX. 1から4の記録者である3名の学生は、S小学校とのかかわりや体験の経験の差があるものの、Yちゃんに寄り添いながら、「教師と児童の関係性」に焦点を当てている点では共通している。しかし、そこには参加観察者としての成長や力量の獲得も見られる。ここで指摘しておきたいことは、地道な参加観察とその記録の集積が、参加観察者の成長のツールになっているということである。ゼロから出発することは必ずしも必要ではないのである。

4. 子どもの世界

S小学校の田植えの目的は、次の通りである。

- ① 働く喜びを体験し、労働の尊さを知る。
- ② 農村地域であるS地区を支えてきた米作りの仕事を理解する。
- ③ 仲間を思いやり、協力して仕事をやり遂げることができる。

田植えの目標とは別に、子どもたちには子どもたちの世界があることを学生の記述から読み取ることができる。2007年度(2年生)のWちゃんの様子である。

【BOX. 5】

田植えが始まり、私の左にはWちゃんがいた。田んぼではカエルの鳴き声があちこちから聞こえてきた。しかし、カエルの姿は見られなかった。Wちゃんは、「カエルどこなん?」「もーカエルおらへん」などと言いながらきょろきょろと周りを見てカエルを探していた。それでもカエルは現れなくて、声だけが聞こえてくるので、Wちゃんは「カエルの合唱が聞こえてくるのに」とむすっとしていた。

記録者Wは、「苗を植えることに集中していたので、カエルの鳴き声はさほど気にならなかったが、Wちゃんがカエルの存在を気にしている様子を見て、あちこちから鳴き声が聞こえてくるようになった。近くから、遠くから聞こえてくる鳴き声を聞いて、「カエルの合唱」と表現したことがとてもおもしろかった。自然の中から音楽を聞き出す、音の捉え方の柔軟さに感心した」と述べている。

BOX. 6は、記録者Tによる、1年後のWちゃんの様子である。

【BOX. 6】

Wちゃん「蛙の声しなくなっちゃた」
Rくん「去年もっと鳴いてたな」
Wちゃん「田んぼの中行けばいると思ったのに」
「今日は弥生時代の人だよ。弥生時代の人
はこうやって稲つくって…」
T「Wちゃんはいろんなこと知ってるね」
中略
Wちゃん「んー、今日ほんとに雨がよかったー。楽し
さが7で、面白さが0で、疲れたが43で、
笑いが…(いろいろ数字で表す)」→こ
のあと、しばらくこれが続く。

「今楽しさ70くらい、面白さ50くらいで
嫌が10くらい」など

BOX. 7は、同じWちゃんに関する記録者Kの記録である。

【BOX. 7】

Wちゃんは自分の泥足を見て「見て！靴ができたよ」と話しかける。私は「そうですか、私もできたよ」とWちゃんに言う。Wちゃんは私の話しに興味を示さずに、とても嬉しそうに「見て靴ができたよ」と三回も私に言っていた。Wちゃんは手についた泥が乾いて、べったりと土色の手袋みたいになるのを見て、楽しそうな顔を見せた。私はWちゃんの「土色の手袋」に触ろうとして「ダメですよ」と言われた。「何故ですか?」と聞くと、「触ったら消えるよ」とWちゃんが言った。私は半信半疑で自分の乾いた土をついている手を触ってみたら、本当に消えてしまった。

記録者Kは、「子どもは泥を靴に変えたり、手袋に変えたりする。子どもは豊かな発想を抱きながら物事を認識する。子どもの感受性や豊かな心に大人は学ぶべきであろう」と述べている。

BOX. 8は、苗を植える間隔を示すためのロープの動きを見たときの2年生のSちゃんのエピソードである。

【BOX. 8】

「いくよー」といって大人がロープを一つの間隔分前進させた。その振動が伝わって、ロープの真ん中あたりにいた私とSちゃんの前のロープは大きく揺れていた。それをなんともなさそうに見ていたSちゃんは、次第に視線をロープに合わせていった。そして、一定の動きのロープにあわせて、膝を曲げてリズムを取り始めた。また動く速度がゆっくりになるにつれて顔も上下に少し揺らし体全体でロープの動きにあわせていた。

記録者Kは、「Sちゃんは、田んぼの水に波紋が広がっていく様子も声をあげて見ていた。ロープを見つめていたときもだんだん意識を集中させ一瞬動きを止めて、タイミングをみて動きをつけていた。田植えというもののなかで、ロープや水といったものとの関わりでも楽しんでいるようだった」と記述している。

【BOX.9】

5. 教育実践現場に「参加する」ことの意味—
実践現場、学生にとっての意味

わずか8つの記録ではあるが、そこから見えることは、教師の視線と子どもたちの目線の違いである。特に、本稿で取り上げた低学年の子どもたちは、先生方や上級生、そして地域の方々と同じ水田で作業をしながら、①から③の目標とは全く異なる学習をしていることがわかる。

すでに私たちが指摘してきたように、「知識・技能獲得目標型授業」が追試や再現が可能であるのに対し、「体験・活動型授業」は偶然性に左右され、検証が難しい。それは、非日常的な体験、ダイナミックな体験が「豊かな体験」と取り違えられ、「豊かさ」の質を論じる研究が少ないだけでなく、評価の方法や観点が不明確であるからである。特に、現場では、イベントや行事を創出することに力点が置かれ、現象と理論を結びつけた学びが確立されているとは言い難い。

では、大学生が教育実践にかかわることは、現場に何を投げかけるのであろうか。

私たちは、体験学習に関して、自己評価、相互評価、教師・他者からの評価などの「多角的評価」と、振り返りへの評価、行為への評価、関係性の変化への評価などの「多層的评价」の2つの視点が重要であることを指摘してきた(森脇 2007)。子どもでもなく、教師でもない存在(年齢的にも中間的な存在)である学生が、時には子どもに寄り添いながら、また時には子どもたち同士の関係のファシリテーターとして働きかけながらそこで見たことを記述していくことは、それ自身が「多層的评价」の一環として位置づけることができる。

一方学生にとっては、自分が現場で感じたことを記述するという行為は、「体内感覚、五感から形式知への変換力、また形式知の自己内への変換力の支援」を具体化することによって自らの「感じる力」を鍛えることであり、「文化をつくりだしてきた人間の営みへとつながり、自然や地域の力を活かしているか」を考える行為である。

BOX.9は、2005年の稲刈りに参加した学生の感想である。

自宅の周りにも田んぼがたくさんあって、田植えから稲刈りまで毎年見ているのに、この時期の稲の大きさも知っているのに。4月に自分も田植えをしたあの田んぼだから、驚きがあったのでしょうか…驚きだけではなく、うれしさも感じました。自分がみんなと植えた苗が、無事に育ったこと。5、6年生の子どもたちが、田んぼの世話をしていたことを開会式で聞いて、「稲が活着している」ことを感じました。普段何気なく見ている田んぼでも、自分がかかわることで活着しているものに見えるということに気づきました。

現場への新参者である学生は、子どもに寄り添いながら、教師の支援を丁寧に感じる体験を重ねている。2005年度の検討会では、「居心地の悪さ、入れなさ」が話題になったが、そういった体験は、教職については体験することができない学生特有の体験である。「居心地の悪さ、入れなさ」を抱えた学生は、子どもたちに寄り添う先生方の言動に敏感になるだけではなく、その体験の意味を問うという学びを展開する。

そうした「不安定な立場」にあることが、苦勞をしながらも「現場を荒らさない」「子どもたち同士の関係をファシリテートする」というS小学校のような小規模特認校への現場のかかわり方の伝統をつくりあげてきたのであり、その枠組みの中で子どもや子どもがつくろうとしている関係性を観る目をつくりあげてきたのである。

i 森脇健夫・根津知佳子他:小規模特認校におけるアクションリサーチの試みⅠ、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第28号、pp. 13-17、2008

根津知佳子・森脇健夫他:小規模特認校におけるアクションリサーチの試みⅡ、三重大学教育学部附属教育実践総合センター紀要、第28号、pp. 19-26、2008