

## 研究主題 公立学校の道徳指導における「畏敬の念」 —「崇高」の視点から見る教育への可能性—

**要約：**本論では、これまで「宗教的情操教育」としてその在り方を議論されてきた公立学校の「畏敬の念」道徳指導を、「宗教」ではなく、カントやバークらの「崇高」論によって語られた「崇高」の概念によって読み解く。「崇高」という概念の特質と現代的なその変容の考察を通して、公立学校の「畏敬の念」の道徳指導という教育実践について示唆を得る。

**キーワード：**公立学校，道徳指導，崇高，畏敬の念

### I はじめに

公立の小中学校における「道徳」では、「美しいものに感動する心」と併せて、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」の指導が求められている(小学校学習指導要領道徳3-③、中学校学習指導要領道徳3-②、2008年)。学習指導要領によれば、その目的は、子どもたちが人間としての在り方や生き方をより深いところから見つめ直すことであり、それによって自他の生命の尊さや生きることのすばらしさの自覚を深めることとされている。

ところで、この「畏敬の念」の道徳指導は「宗教的情操」教育を指していると言われる。明治期の教育制度成立過程からすでに、当時の「宗教的情操」教育については、政教分離の原則による「宗教」と「教育」の間の緊張関係を背景として、その意義を含めた在り方が議論されてきた。戦時期には当時の「宗教的情操」教育が、天皇制に基づく国家神道体制を強化し国家主義に大きく寄与したことから、戦前・戦中の「宗教的情操」教育と連続しているとされる現在の「畏敬の念」の道徳指導は警戒され、その在り方については今も議論が続いている。

そのような経緯から、現代の学校教育における「畏敬の念」の道徳指導についてはこれまで、「イデオロギー」や「宗教」とのかかわりとともに語られ、実践以前の前提部分で議論されることが多かった。

確かに「宗教」にとって「畏敬の念」とはその「信仰」の基盤となるものであり、欠かすことのできないものだろう。だが、「崇高」の感情に基づく「畏敬の念」は必ずしも「宗教的なもの」を対象としているとは言えず、常に「特定の宗教」の「信仰」へと結び付くというものではない。

そう考えると、公立学校での道徳指導における「畏敬の念」は、「イデオロギー」はもちろんのこと、「宗教」とは別の視点から読み解く必要があるのではないかと。

本論では、公立学校の道徳指導における「畏敬の念」を「宗教」への関心からではなく、その視点でもある「崇高なもの」とのかかわりによって読み解くことにより、問題も含めて教育におけるその意味や特質を考察する。その考察によって、一般に困難とされている、公立学校における「畏敬の念」の道徳指導という教育実践への寄与を期待したい。

### II 「崇高」の視点から見る教育的意味

「崇高」は、どのような意味で教育的な意義を有しているのだろうか。

エドマンド・バーク(1757)は『崇高と美についての我々の観念の起源の哲学的研究』において、圧倒的な威力をふるう自然などの「人間の力を超えたもの」との出会いが、人間に対して苦や危険の情念を与える、

と述べている。このような苦と危険の情念を与える対象は、イマヌエル・カント（1790）が『判断力批判』で述べた、人間の感性的認識の限界を超える「恐怖」の、あるいは「恐怖すべき」対象である。

バークは、この苦や危険の除去によって「喜悦」の感情がもたらされるとした。一方、カントもまた、「恐怖すべき」対象を「思い見ること」によって「消極的快」が生じることを述べている。これらの「喜悦」、「消極的快」といった感情がすなわち、「崇高」の感情である。

このような「喜悦」、また「消極的快」という感情は、人間の生存の「恐怖」という根源的な情念に根ざしている「自己保存」によって生起するものであり、それゆえに、強力な感動とともに生起される「生」の喜びであると見えよう。「道徳」で指導されるあらゆる内容項目の前提とも言える「生の肯定」はこのような「恐怖すべき」対象を前にした、人間の「自己保存」の本能に基づく、「崇高」の感情によってもたらされると考えられるだろう。

また、この「崇高」の感情は同時に、学習指導要領で求められる「人間の有限性の自覚」をもたらす。圧倒的な自然の威力の前には、人間は自らの「生命」が脅かされ、人間の営為も含めて、その無力さを実感せずにはいられない。自身の生命、それだけではなく、人間が作り出した、法、文化、習慣、といったものも全て卑小化される。

だが、「崇高」の感情が感動を伴う「喜悦」（あるいは「消極的快」）であるがために、その有限性の自覚は失意に結び付かない。カントの場合は、それに加え「崇高」を人間の精神のうちの「道徳的使命」として理解することによって、圧倒する自然の威力に屈しない、人間の精神の優位と矜持を説いた。カッシーラー（1932）が『啓蒙主義の哲学』で、バークの「崇高」感情を「無数の束縛からの解放」と捉えたように、バークにしる、カントにしる、「崇高」の感情は、「人間の有限性の自覚」の上に勇気をもって人間の在り方を問い直す契機となり得るのだ。

一方、そのような圧倒的な威力を持つ自然などの「崇高」の対象は、「畏敬の念」を伴って「彼岸」の位置に措定される。このような「超越的なもの」の措定は、世界のうちに「此岸」の人間に比肩するもの、あるいは優越するものを位置付けることでもある。「畏敬の念」の道徳指導によって、人間の利益関心の対象でもなく、利用可能な道具的存在でもない「彼岸」の「超

越的なもの」を位置付けることは、子どもたちの「人間中心主義」からの脱却を促し、世界における人間の傲慢を戒め、謙虚さを身に付けることにつながると考えられる。

では、次に人間の精神や行為のうちに見る「崇高」について見てみよう。

小学校学習指導要領解説道徳編の第5学年及び第6学年の3-③の内容項目の解説は以下のように記述されていた。

この段階においては、人間のもつ心の崇高さや偉大さに感動したり、真理を求める姿や自分の可能性に挑戦する人間の姿に心を打たれたり、芸術作品の内に秘められた人間の業を超えるものに気付いたり、大自然の摂理に感動しそれを包み込む大いなるものに気付いたりすることなどを通して、それらに畏敬の念をもつことが求められる。そして、人間としての在り方をより深いところから見つめ直すことができるように指導することが大切である。

(p.59)

上記に見られるように、学習指導要領における「畏敬の念」の対象には、自然や芸術作品と並んで、人間の精神や行為も挙げられている。

ここでの「人間のもつ心の崇高さや偉大さ」は、カントの言う「道徳的使命」であり、ジョルジュ・ソレル（1908）が『暴力論』で述べた「道徳的確信」であり、ヴァルター・ベンヤミン（1921）が『暴力批判論』で述べた「戒律」を意味していると考えられる。

精神のうちなる「道徳的使命」に自己の「生命」以上の価値を見出し、「恐怖」や「不安」に打ち勝ってその信条に従う人間の姿には「崇高」の感情を抱くことができる。また、「真理を求める姿や自分の可能性に挑戦する人間の姿」は、自分の弱さや欲望を克服し、より高い価値に向かって努力することを意味すると考えれば、「精神の抵抗」（アドルノ）という意味で、同様の「崇高」の様態であると考えられることができる。

こうした「崇高」は、カントの戦争の「崇高」やソレルの「政治的崇高」で見られる、時には「生命」をかけた「自己犠牲」の姿にも見出すことができる。しかし、「自己犠牲」の「崇高」は、「生命尊重」に反するとして、単純に否定することができない。

なぜなら、「自己犠牲」は、確かに一面では「かけがえのない生命」の軽視とも言えるのだが、一方でその姿は、「死」という人間の有限性に根ざす「恐怖」や「不安」に打ち勝つことによって「人間の力を超えている

もの」であり、生物学的な「生命」を優越する精神的な「生」の在り方の一つの形を示しているからだ。「生命」以上の価値をもつ何かを自己の精神のうちに見出すことは、人間の有限性や卑小さを克服し、人を「崇高な人生」へと向かわせる。

ただ、言うまでもなく、歴史的に見て例えば、戦争下の多くの「自己犠牲」は「崇高」であると同時に「悲劇」であり「惨禍」であったことを考えれば、「自己犠牲」の姿が無批判に賞賛されるべきではない。

教育実践においては人間の精神や行為のうちに「崇高」を見ることは、子どもたちが「崇高な人生」を模索するために大切なことであると考えられる。だが、その一方で、「崇高」という感情は、人間の感性的認識の限界を超えたところに生起するものであり、しかも感動を伴うために、その「崇高」な行為は容易に批判しがたい面がある。「崇高なもの」とはそれ以上その正当性を問うことを拒む、言わば、「語りえないもの」なのだ。そう考えれば、実践では、精神的な「生」の大切さを理解させるとしても、実践者が安易に、子どもたちに提示された「崇高」な行為を実践することを求めないよう留意する必要があるだろう。

### Ⅲ 「畏敬の念」の道德指導の題材について

では、公立学校の「畏敬の念」の道德指導の実践にあたって、題材についてはどのような留意点が挙げられるだろうか。

「畏敬の念」の対象は、「自然」、「崇高なもの」であるが、教育実践においては、いずれも「人間の力を超えたもの」として提示される必要がある。そのためには人間の感性的認識の限界を超え、無限の理念を生起させることが条件の一つとなるだろう。題材選定にあたっては、パーク(1757)が提示した、「曖昧さ」、「力能」、「欠如」、「広大さ」、「無限」、「困難さ」、「壮麗さ」といった「崇高」の要素、また、カント(1790)が提示した、「数学的崇高」と「力学的崇高」の要素が参考になると考えられる。

また、一面では「崇高」感情を生起するものは、人間に苦と危険の情念をもたらす「恐怖すべき」ものであった。ここでの「恐怖すべき」ものは人間の努力によって克服できるものではない。カントが「力学的崇高」の考察で述べたように、人間が力を尽くして抵抗できるものは「害悪」であって「恐怖すべき」ものではない。人間の抵抗を、その対象の威力に比べて取るに足らないほど卑小にする一方で、心を惹きつけずに

おかないものこそが「恐怖すべき」ものであり、「崇高なもの」の名に値するのである。カントの言葉で言えば、この「恐怖すべきもの」を「思い見る」ことによって、強力な「自己保存」の情念をもたらすものが「崇高なもの」と言えるだろう。

さらに、「崇高」感情を生起する「畏敬の念」の対象は、道具的存在から脱し、人間の利益関心から免れている必要がある。「人間の力を超えたもの」は、そのものうちに人間とは全く異なる「内的な支配性格」(ハイデッガー)を見取ることで、そのような「彼岸」の位置に指定される、とも言えるのではないだろうか。

とすれば、「人間の力を超えたもの」とは、巨大なもの、「恐怖すべきもの」ばかりがその対象ではない。押谷由夫(1991)が、「畏敬の念」の道德指導にあたって、「美しいものや崇高なものは、「何物にも代えることのできない、そのもののもつ本質、固有性に目を向けたときに見えてくる<sup>1)</sup>」と述べたように、身近な自然や動植物のうちにも「人間の力を超えたもの」を見つかることができるだろう。

学習指導要領解説道德編には、「人間のもつ心の崇高さや偉大さ」、「真理を求める姿や自分の可能性に挑戦する人間の姿」(小学校第5学年及び第6学年)といった、精神的な「生」を追求する人間の姿自身も「美しいもの」、「人間の力を超えたもの」として「畏敬の念」の対象となる。このような精神のうちなる「道德的使命」(人間性)に「生命」以上の価値を見出し、不安や恐怖といった人間の有限性に根ざす情念に打ち勝って行動する人間の姿は、私たちに「崇高」な感情とともに「畏敬の念」を抱かせる。

しかし、このような人間の姿に見る「崇高」は前述のように、無批判に正当視されがちとなるために、それらを題材として「畏敬の念」の道德指導を実践する際、その「崇高」な行為が特定の共同体内に完結していないか、また、他の共同体や文化圏の人々の在り方を否定することにつながっていないか、といった間主観的な吟味によってその正当性を担保する必要があるだろう。

### Ⅳ 「畏敬の念」の道德指導の展開について

最後に、「畏敬の念」の道德指導を展開する際の留意点についても考察したい。

<sup>1)</sup> 押谷由夫・立石喜男(編)『小学校道德内容項目の研究と実践 12 美しさや崇高さに感動する』 明治図書、p.17.

学習指導要領に示される「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」は、人間の有限さの自覚、生物学的な意味と精神的な意味を含めた「生の肯定」、「人間中心主義」からの脱却といったことをその目的としていると言えるだろう。

そのためには、「自然」、「崇高なもの」は人間の感性的認識を超えるものであり、また、「恐怖すべき」ものであるが、それがただ単に、人間の有限性や卑小さの自覚に終わってはならない。「自己保存」の情念とともに、「喜悦（パーク）や「消極的快」（カント）といった「生」の喜びを子どもたちが感動と共に実感する必要がある。「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」が人間の生命、また、法や文化や習慣などといった人間の営為を卑小なものとするとしても、この「生」の喜びの感情が、失意ではなく、「無数の束縛からの人間の解放」（カッシーラー）として人間の生き方、在り方をより深く問い直す契機へと結び付ける。実践の展開においては、対象の「崇高さ」、偉大さの理解に留まるのではなく、子どもたちの感動、「生」の喜び、といった心の中にわき上がる肯定的な感情に注目させることが大切なのではないだろうか。

また、現代の「自然」の概念には、人類の生存のために「保護」されるべきものという意味が付与されているように思われる。だが、人類の生存という人間の利益関心のもとでしか自然を見ることができなければ、自然も動植物も人間にとっての道具的存在でしかない。そのような意図によってもたらされる自然愛や動植物愛護は、真の自然との共生とは言えないだろう。そして、自然を人間の利益関心のもとで見続ける限り、「畏敬の念」の道徳指導は、表層的な「自然愛」、「動植物愛護」といった世俗的な問題へと流されがちとなる。

さらに言えば、「自然」にしても、「崇高なもの」にしても、それら対象に対して依存、従属、あるいは反対に、支配、保護、といった態度をもたらすときには、総じて人間の利益関心が介在している。それは、対象を真に尊重しているとは言い難く、しかも、「人間中心主義」の見方を脱却してはいない。「人間中心主義」からの脱却を目的とする「畏敬の念」の道徳指導は、子どもたちが、自身の利益関心を留保できなければ成立しないのである。

では、「崇高」な人間の姿を題材にしたときには、実践の展開にどのような留意点が挙げられるだろうか。

人間自身の「崇高」は、私たちに精神的な「生」の在り方の一つの姿を示す。だが、精神的な「生」の重

視は、ときに「生命」をもかけた「自己犠牲」という形で表れることがある。精神的な「生」が過大に賞賛される時、相対的に「生命」の軽視へと結びつく可能性があることにも注意しなければならない。

人間性の尊厳の自覚をもたらす精神的な「生」の洞察は子どもたちにとっても大きな意味をもつと思われるが、一方で、生物学的な意味での「生命」のかけがえのなさの自覚もまた重要である。「生命」のかけがえのなさの自覚があつてこそ、「自己犠牲」は「崇高」となるのであり、人間性の尊厳を示すことができるのである。「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」は「生命」のかけがえのなさの自覚に支えられているのであつて、それが「生命」の軽視へと結びついてはならない。

ゆえに、「人間の力を超えたものに対する畏敬の念」の指導が有効であるためには、3-①の内容項目である「生命尊重」の指導、また、人間以外の「生命」については3-②「自然愛」、「動植物愛護」の内容項目での指導が重要となる。3の視点の内容項目は、それぞれに独立して指導されるのではなく、「人間尊重の精神」と「生命に対する畏敬の念」へと向かつて相互に関連づけられて指導がなされるべきだろう。

付け加えて、精神のうちの「道徳的使命」（人間性）に基づいて行動する人間の姿は確かに「崇高なもの」であろう。だが、実践の展開が「崇高」な行為の賞賛に終わるのでは、子どもたちにとってはその行動が一つの道徳規範として提示されるに過ぎない。

かつての我が国で美德とされた「滅私奉公」が、戦前・戦時下の国家主義を助長したことを考えれば、「崇高」な行為自体が道徳規範として普遍的な価値をもつ訳ではない。また、兵士の「自己犠牲」が武力を行使される他の共同体の人々にとって「暴力」であったことを考えれば、同様に「自己犠牲」という行為は、その行為自体が価値をもっているのではないだろう。

大切なことは、人間の卑小さ、有限さを自覚し、それでもなお、不安や恐怖に打ち勝つて人間の弱さを克服しようとする「精神の抵抗」という力を、人間は心の中にもっている、ということに子どもたちが気付くことではないだろうか。

そのために必要なことは、実践の展開において「崇高」な行為を賞賛することではない。「崇高」な行為のうちに秘められた、心の中の自分の弱さとの葛藤、そして克服、という「精神の抵抗」を子どもたちに気付かせることが必要となるのではないだろうか。

## 研究主題 子どもの学びの生成過程と成りたちに関する研究

**要約：**本研究は、子どもの学びの生成過程と成りたちを明らかにし、子どもの学びをとらえ支援することへの示唆を得ることを目的とする。事例として子どもの造形表現活動を取りあげ、その臨床過程に基づき考察した。この結果、二人の子どものあいだにおいて〈もの-かたち〉にふるまいを加えることで意味をつくり可視化させて共に知覚されていること、相互作用的に生成した“語り”を結束点として二人の活動が結びついていること、以上のような過程において相互主体的で間主観的な場が成りたっていることが明らかとなった。そして子どもの学びをとらえ支援することへの示唆として5点を導いた。

**キーワード：**子どもの学び、生成過程と成りたち、意味生成、間主観性、造形表現活動

### I はじめに

#### 1. 問題の所在と研究の目的

『小学校学習指導要領』、「第1章 総則 第1 教育課程編成の一般方針」<sup>1)</sup>（文部科学省、2008年）では、「学校の教育活動を進めるに当たっては、各学校において、児童に生きる力をはぐくむことを目指し」と、目標として「生きる力」が位置づけられている。この「生きる力」とは、変化の激しい社会を生きるための資質や能力のことであり、固定化した知識や技術を指すものではない。価値を固定的にとらえ、そのすべてを教材そのものに求める学習では、変化の激しい現代を生きるための資質や能力をはぐくむことにつながらないということである。

そのため価値は主体としての学習者が客体としての教材や他者とのあいだにつくりだしていく意味であるというとならえが必要であり、そうした意味生成としての学びが求められている。

学びとは単に対象世界に対する理解といった認知的な習得を意味するものではなく、他者との出会いと対話や自分自身との対話を含んだ複合的な過程そのものであり、本研究では子どもの活動の臨床過程<sup>2)</sup>にもとづき子どもの

学びを考察する。

そこで本研究では、子どもの〈もの、こと、人〉<sup>3)</sup>とのかかわり合う過程における意味の生成過程と成りたちを学びと位置づけ、子どもの実践に基本を求め、学びを実践的に生成し成りたさせているものを明らかにしていく。そして目的として、子どもの学びをとらえ支援することへの示唆を導く。

また、学びをとらえる際に間主観性の問題は、学びが起きている時に深く結びついていることが、筆者の経験や実践記録、授業の参与観察より考えられる。そこで本研究では、子どもの学びの場面において起きている間主観性が、学びの生成過程と成りたちを解く鍵となり得るものと位置づけて、考察する。

#### 2. 研究の方法

本研究は、大学院現職派遣教員である筆者が、大学院授業科目で研究開発をした学習活動を勤務校において授業者として実践した図画工作科「造形遊び」の授業実践事例をもとにしている。事例は、学習活動場面での一人の子どもの活動過程に着目し、大学院生の協力を得て4名の児童について周知的・参与的にビデオ記録した。ビデオ記録をもとにトランスクリプト<sup>4)</sup>

を作成し行為の詳細な記述を行った。

そして、相互行為場面での子どもの行為の変容過程について〈もの、こと、人〉との関係に注目して考察した。

### 3. 学習活動の開発経緯

本研究で取りあげた「造形遊び」題材名「つなげて のぼして かえてみて」は、上越教育大学大学院平成 19 年度授業科目「意味生成表現特論」において研究開発し、J 市内の K 小学校の協力を得て大学院生により実践することで検証考察された学習活動である。

研究開発にあたっては、「造形遊び」の学習活動の開発を目的とした。「造形遊び」の学習の特質を、イメージや構想をもとにした表現活動ではなく、材料などをもとにした表現活動ととらえて、そのような学習活動が成りたつように題材名、材料や場を設定した。その結果、題材名については「つなげて のぼして かえてみて」とものをつくり変えていく行為とその過程を提示するようにした。また材料と場の設定については、子どもたちの中にもある「表現とはイメージや構想をもとにする」という既成概念を崩す目的で、必要と思われる以上の大量のダンボール片を準備した。なお、ダンボール片はダンボール工場から出た廃材を活用し、形態は長短、大小さまざまであった。

そして J 市立 K 小学校 1 年生を対象とした授業（2007 年 7 月）及び、J 市内小学生異学年を対象とするワークショップ（2007 年 12 月）において先行実践した。

### 4. 授業実践の概要

- ・日時 2008 年 2 月 12 日 5, 6 限目
- ・対象 I 県 S 市立 M 小学校 3 年生 22 名
- ・主題 材料と遊び、表現を思いついて楽しむ（材料をもとにした造形遊び）
- ・題材名 つなげて のぼして かえてみて
- ・目標 材料に関心をもち、働きかける中で発想したことをもとに思いのままに表すことの楽しさを味わう
- ・場所 ワークスペース（教室前のオープン

スペース）

### 5. 学習活動（事例）

事例は、着目した和夫（仮名）君の孝太（仮名）君との造形表現過程での相互行為場面である。事例を活動の質の変化をもとに 3 つの場面に区分し、本報告では〔場面 2〕をとりあげる。

〔場面 1〕 題材との出会い

〔場面 2〕 つくり表わす

〔場面 3〕 全体での鑑賞と後始末

本報告で取りあげる場面に至るまでの活動の状況は次の通りである。

「〔場面 1〕 題材との出会い」の場面では、子どもたちは題材名の提示を受け、次にブルーシートで隠されていた大量のダンボール片と出会った。ダンボール片の量に子どもたちから驚きの声が上がった。

子どもたちにとってダンボールカッターが初めて使用する道具であったために、その使用方法についての説明を受けた。

その後、「〔場面 2〕 つくり表わす」活動へと移っていった。使うダンボール片や、活動の形態等については、子どもたち個々の意思に任されていた。大量のダンボール片の山からダンボール片を選びとる中で、隣同士にいた和夫君と孝太君は一緒に活動することを話し合った。

次に二人で場所を決めて、それぞれ 1 枚ずつ持った身の丈ほどの大きなダンボール片を床に置いた。そして和夫君は、ダンボールカッターで切り始めた。しかし、間もなく和夫君は指に擦り傷を負う。それ以降、和夫君はダンボールカッターをしまい、使おうとはしなかった。

ダンボールカッターを使わないことにした和夫君と孝太君は、1 枚の身の丈ほどの大きなダンボール片の両端をそれぞれに持ち、2 つに何度も折り曲げることで切り離れた。そして切り離れた 2 枚のダンボール片を、ガムテープでつなげた。和夫君と孝太君は、ここまでの活動で意味するものを意図していたわけではなく、ここでつくられた〈もの-かたち〉に、まだ意味するものはない。

## II 研究の概要

### 1. 意味の生成過程と成りたち

つくり表わす活動の初期段階より、和夫君の孝太君とのあいだにおける意味の生成過程と成りたちを明らかにする。

事例では、意味されることをもたない〈もの一かたち〉に、和夫君がふるまいを加えることで“巨大のこぎり”や“巨大ダンボールカッター”としての意味をつくり、可視化させて、孝太君にも意味が共に知覚された。さらに和夫君の〔〈もの一かたち〉+ふるまい〕に孝太君のふるまいが加わることで、新たな“巨大のこぎり”や“巨大ダンボールカッター”としての意味が協働的につくり、和夫君と孝太君のあいだに意味が共有化されていった。

また、つくり表わされているものが和夫君と孝太君に共に《へび》として知覚された。意図したり予期したりしたわけではないのに、二人に通じ合うかのように同じ知覚が生まれたのである。このような現象が生まれる場について、木村敏は西田幾多郎を引用し、次のように述べている。

「のちに西田は「自己の根底」であるこの場所を、「私」と「汝」という絶対に他なるものを「統合」する共通の場所として「絶対の他」と呼んだ。《自己が自己自身の底に自己の根底として絶対の他を見るということによって自己が他の内に没し去る、即ち私が他に於て私自身を失う、これと共に汝もまたこの他に於て汝自身を失わなければならない、私はこの他に於て汝の呼び声を、汝はこの他に於て私の呼び声を聞くということができる。》「私」と「汝」は、つまり自己と他者は、相互の「あいだ」に意識的な関係をもつ前に、すでにそれぞれがそれぞれの自己をそこに於いて見出している「絶対の他」の場所で、直接無媒介的に通じ合っている。この「絶対の他」の場所は、自己にとっても他者にとっても絶対に他なるものでありながら、それゆえにこそ両者を通底している。」<sup>5)</sup>

これを本事例に引き寄せるならば、和夫君は《へび》を見ることによって、“レースのコース”が「絶対の他」である《へび》の内に没し

去った。一方の孝太君もまた《へび》において、孝太君の“レースのコース”を失っているといえる。だから和夫君と孝太君は、相互の「あいだ」に意識的な関係をもつ前に、すでにそれぞれが「絶対の他」である《へび》＝孝太君の〔〈もの一かたち〉+ふるまい〕において通じ合っているといえる。また、木村は

「主観と主観とのあいだに間主観性が成立するのではない。むしろ間主観性のほうが、個々の主観を主観として成立させるのである。」<sup>6)</sup>

と述べていることから、相互主体的で間主観的な場として成りたった《へび》が、和夫君と孝太君のそれぞれの主観を成りたさせているといえる。

### 2. つくり表わされるものの生成過程と成りたち

つくり表わす活動の中期段階と後期段階より、つくり表わされるものの生成過程と成りたちを明らかにする。

中期段階では、和夫君と孝太君が、つくり表わす《へび》とその《へび》の意味を生成していく過程を明らかにした。和夫君が《へび》の部分をつくり、孝太君が“棒人間”をつくるというように活動を分化しながらも、二人によって“棒人間”に《へび》の“えさ”という意味がつくられていた。〔《へび》の“食べること”〕の“語り”の生成を結末点として、二人がゆるやかにつながり合っていることが認められた。

後期段階では、和夫君と孝太君が《へび》と一体化して協働的にふるまうことで、新たな意味を生成し《へび》の《物語》を成りたさせていた。さらに二人が一体化してふるまったために壊れた《へび》の“とさか”の修復に際して、第2章で取りあげた《へび》の知覚の場面と同じように相互主体的で間主観的な関係が二人に成りたっていた。そして和夫君に、今までと違った孝太君との出会いと、同時に今までと違った和夫君自身との出会いが生まれ、和夫君と孝太君が相互に主体として成りたっていた。

## III 研究のまとめ

以上の考察をふまえて、以下のように子ども



の学びをとらえ支援することへの示唆とする。

### 1. つくり表わすものとの関係に現れるふるまいをとらえる

和夫君が示した〈もの-かたち〉にふるまいを加えることで〔〈もの-かたち〉+ふるまい〕の意味が可視化され、孝太君にも意味が共に知覚された。さら孝太に意味が引き受けられることで、新たなふるまいを生み、新たな意味が協働的につくられていた。ふるまいを伴った行為にこそ子どもにとっての対象への意味が立ち現れている可能性があり、重要な意味を持つといえる。

### 2. 志向性に起こる〈ずれ〉をとらえる

対象の知覚のされ方や対象へのかかわり方などの二人の志向性に〈ずれ〉が伴っていた。この〈ずれ〉が次の生成への契機となっていた。〈ずれ〉は学びの生成過程を起こすものとして、とらえるべき要素である。

### 3. 感覚・活動とイメージ、自己と他者、における関係の動きをとらえる

和夫君のつくる活動の初期段階では、〔〈もの-かたち〉+ふるまい〕を介した新たな意味の生成過程を縦軸、生成された意味の孝太君（他者）とのあいだ

での成りたちを横軸として、学びをとらえることができる。このようにとらえて図に表わすと、和夫君の学びが一つの局面にとどまることなく動いていることが明らかである。よってむしろ学びが一局面にとどまっている場合は、活動が停滞していると考えられ、子どもが動きを起こす支援を必要としている状況にあると考えられる。

### 4. 生成される”語り”をとらえる

和夫君と孝太君は共有した意味を介して活動を展開していく際に、”語り”の生成を結束

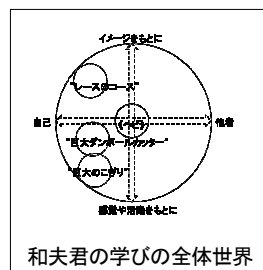
点として二人の活動がつながり合った。子どもたちの”語り”を、つくり表わす活動の世界を展開し深めていることとして、とらえることが必要である。

### 5. 相互主体的で間主観的な関係の現れをとらえる

相互主体的で間主観的な「絶対の他」の場を介して和夫君と孝太君があらためて個々の主観（自分）を成りたたせていた。このことは、個々の主観が成りたつて間主観性が成りたつたのではなく、間主観性と個々の主観は相互作用的に成りたつたということであり、教師は、一人一人の子どもを主体として成りたたせようとするならば、間主観性の成りたちをまずめざすべきであるといえる。

本研究の示唆は、子どもの学びを外側からとらえるためのものではなく、実際の学びにおいて起きていることである。

授業の中での学びの支援として前提となる子どもと共に立ち合い感じ合うことについての具体的な示唆については、今後の課題とする。



- 1) 文部科学省、『小学校学習指導要領』, 文部科省, 2008, p. 13
- 2) 子どもの学びの実践は、複雑性に満ち、因果論的にはとらえきれない相互作用的な過程にある。よってその実践から離れて見て論理化し客観性をもたせ普遍化できるものではないととらえ、研究者が実践に周辺の・参与的にかかわりながら起こっていることを確かめるという意味で「臨床」とした。なお中村雄二郎は、こうした〈臨床の知〉についての構成原理として〈コスモロジー（固有世界）〉、〈シンボリズム（事物の多義性）〉、〈パフォーマンス（身体性を備えた行為）〉を挙げている（中村雄二郎、『臨床の知とは何か』, 岩波新書, 1992, p. 9, pp. 133 - 136
- 3) 本研究中で用いる〈 〉は、一般的な固定的意味では表現しきれない、さまざまな主体を受け入れる可能性のあるものを、“ ”は、さまざまな主体を受け入れる可能性のあるもので刻々と意味が変化していくものを、《 》は〈 〉で表現できるもので、他の〈 〉とは質の在り方が違っており、本研究で取りあげている事例の重要な鍵となっているものを表す。
- 4) 西阪仰、『相互行為分析という視点』, 金子書房, 1997, pp. vii - ix
- 5) 木村敏, 『関係としての自己』, みすず書房, 2005, pp. 250 - 251
- 6) 木村敏, 前掲書, p. 250

指導 松本 健義



研究主題 19世紀ドイツにおける政治的カトリシズムの形成と展開  
～近代国家における政教関係に関する一考察～

要約：歴史学及び世界史教育においてはこれまで、近代化＝世俗化・政教分離という理解が一般的であったが、19世紀以降のドイツ史においてはカトリシズムが活発な政治運動を展開し、ドイツ国民国家形成に対する批判的勢力としての存在感を示し続けた。「近代」の複雑な多面性の理解を促す要素の一つとして、従来の世俗化論を脱した政教関係についての考察を行った。

キーワード：世界史教育、近代、宗教、カトリシズム、ドイツ

## I はじめに

「ドイツ人」とは何か。どのような人々をいつの時代から「ドイツ人」と呼ぶべきなのか。世界史教育において近代以前のドイツ史を扱う際には上記のような困惑が生じることがあるが、それは何もドイツ史だけに限ったことではない。その原因としては、世界史教育に限らず、歴史叙述全般に近代以降の国民国家イメージが色濃く反映されていることが考えられる。それは「歴史」の叙述それ自体が歴史的な被制約性（歴史的な脈＝コンテクストへの依存性）を免れ得ないからであり、「世界史」という思想もまた近代の所産であるために、「近代」の政治・経済・文化の諸制度や諸思想を正当化する傾向を拭い切れないからである。そうであるとすれば、「世界史」教育における歴史叙述もまた「近代」を批判的に検証し相対化しているとはいえないであろう。世界史教育において「歴史叙述の歴史的な被制約性」にどのように向き合うべきかは、教育現場の教師だけでは解決の難しい問題であり、教育と研究、教師

と研究者の相互の活発な対話が必要であるが、本研究はその対話の試みの一例である。

## II 研究の目的

世界史教育において、また歴史学においても従来近代国家における宗教の役割については、今まで十分考察の対象とはなっていない。その背景には、これまで宗教社会学をはじめとして「近代化＝世俗化」、「世俗化＝脱宗教化」という考え方、すなわち近代化によって宗教は衰微し、その社会的な影響力を失っていくという考え方が支配的であったことがある。しかし1960年代以降、宗教社会学においては従来の「世俗化論」の見直しが行われてきており、歴史学においても「近代」における宗教の役割が問い直されるようになってきている。また、2001年9月11日のアメリカ同時多発テロに代表されるように、近年宗教が世界情勢に与える影響が注目されるようになり、2006年の教育基本法改正においても、「宗教に関する一般的な教養」が尊重されなければ

ならない旨が明記された。

1980年以降の世界各地の宗教の再活性化に注目した宗教社会学者ホセ・カサノヴァは「宗教の脱私事化」による「再公共化」の考え方によって従来の世俗化概念の問い直しを提起しているが、本研究はカサノヴァの問題意識を共有しつつ、19世紀のドイツにおけるカトリシズムの政治化運動（「政治的カトリシズム、Politischer Katholizismus」）の分析を通して、従来の「世俗化論」に包摂されない近代国家における政教関係についての新たな知見を獲得すると同時に、従来日本のドイツ史研究ではあまり注目されてこなかったカトリックの研究を通してプロイセン的あるいはプロテスタントのドイツとは異なる視点から近代ドイツ史の多様性を明らかにすることを目的とするものである。

### III 論文構成

序章 問題の所在—研究の方法と目的—

第1章 三月前期におけるドイツ史の概観

第1節 高校世界史教育からの問題提起

第2節 「ドイツ人」意識の形成

第3節 フランス革命から1848年革命までの概観

第2章 政治的カトリシズムの誕生と展開

第1節 「政治的カトリシズム」に関する先行研究の概観

第2節 19世紀前半のカトリシズムの動向

第3節 三月前期のドイツにおけるカトリシズムの動き

第4節 三月前期のドイツにおけるプロテスタント主義の動き

第3章 フランクフルト国民議会における政治的カトリシズム

第1節 カトリックの党派形成とカトリック諸派

第2節 ドイツ国民の基本権

第3節 基本権第3章第14条—教会の国家

からの独立をめぐる議論

第4節 第14条の採決とその後の展開

終章 近代国家と宗教

第1節 政治的カトリシズムから中央党へ

第2節 近代国家と宗教

第3節 本研究の成果と今後の課題

### IV 研究の内容

第1章では、近代における「ドイツ人」意識の形成過程を分析した。ベネディクト・アンダーソンが『想像の共同体』を著した1980年代以降、近代国民国家のイデオロギー性を明らかにする研究が諸学問においてさかんになったが、「ネイション(Nation, 国民)」としての「ドイツ人(Das deutsche Volk)」という枠組みもまた19世紀の近代国民国家形成過程において生まれたものである。まず、18世紀末の啓蒙主義の時代にドイツ語による言語共同体を核とする「文化的ドイツ」が意識され、その意識がナポレオンの支配に対する抵抗を通して政治化し、「教養市民層」を中心として19世紀に高まった自由主義的市民運動を基礎として「政治的ドイツ」の統一が志向されるようになった。それに伴って「Volk」は「ネイション、国民」としての意味を獲得していくようになる。

第2章では、「政治的カトリシズム」の先行研究の概観を行い、ドイツにおけるカトリシズムの運動の政治化の背景を分析した。ドイツのカトリック諸邦は、1803年の聖界領消滅によって多くはプロテスタント諸邦に併合された。そのためカトリシズムはプロテスタント諸邦で少数派に立たされ、教会の地位及び信徒の生活の防衛を迫られた。同じく世俗化にさらされたローマ教会は反動化の傾向を強めるが、ドイツをはじめ周辺カトリック諸国ではウルトラモンタニズムと自由主義カトリシズムが新たに高揚し、ベルギーの自由主義的憲法やフランスのラムネの活動にその成果を残した。ドイツにおいても結

婚や教育をめぐるプロイセン政府とカトリック教会の対立から1837年に「ケルン教会紛争」が起り、それ以後カトリシズムが徐々に政治的党派として結集を始めていた。その背景には、従来いわれていたような「近代化＝政教分離」の図式とは逆に、近代国家形成へと向かうドイツ諸邦において、中央集権化政策の一環としての国家教会主義、すなわち宗教に対する国家統制が強化されたことがあった。とくにプロイセンではプロテスタンティズムと国家の一体化が体系的に進められ、公教育の整備と相まって、プロテスタント教会は国家による「民衆陶冶」のシステムの一部としての機能を有するようになった。

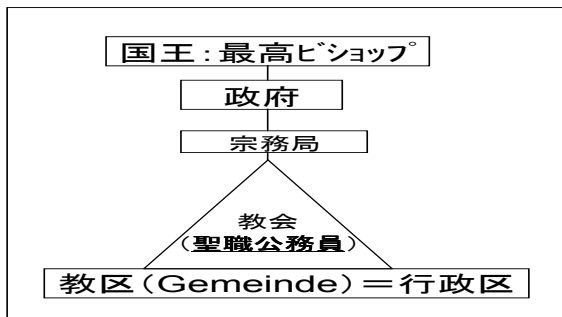


図1 19世紀プロイセンの領邦教会制

カトリック教会への統制もまた強化されつつあったが、政治的カトリシズムはその国家教会主義への応答として、「協会運動」などに立脚した19世紀的市民運動の反権力、反国家教会主義的運動の一形態として現れたものであり、同じような動きは、自由プロテスタンティズムなどのように、同時代のプロテスタント信徒にも見られるものであった。

第3章では、政治的カトリシズムが全ドイツ的に高揚した1848年革命におけるフランクフルト国民議会の憲法制定作業、とくに「ドイツ国民の基本権」の宗教的自由権について政治的カトリシズムの運動が行った「教会の国家からの独立」要求を、フランクフルト国民議会議事録（*Verhandlungen der deutschen verfassungsgebenden Reichsversammlung zu Frankfurt am Main*）を一次史料として分析した。

政治的カトリシズムは、ベルギー憲法をモデルと

して、伝統的な「王座と祭壇の同盟」関係によって獲得した諸特権を維持しつつ同時に国家教会主義的束縛から解放されること求めて、議会内党派である「カトリック・クラブ」を中心に「基本権原案第3章第14条」に対して同クラブが提出したナーゲル修正案のなかにその要求を盛り込もうとした。

a	現存及び新設の宗教団体は、それ自体国家が権力より独立する。宗教団体はその諸事を自立して処理し運営する。
b	教会役員を選任は国家権力の側からの協賛を必要とせず、保護権によっても同様である。
c	教会の布告の公表は、全ての他の布告が従う制限にのみ従わされる。
d	明らかに文化事業・授業及び慈善を目的とした施設、資産の所有及び自由な使用は、全ての宗教団体に保証される。

表1 カトリック・クラブが提出したナーゲル修正案

カトリック・クラブの主張は、そのウルトラモンタニズム的主張が議会内に高まっていたドイツ・ナショナリズム的主張と対立し、それは以後の「国民国家ドイツ」形成に当たってカトリシズムが敵視される要因のひとつとなったものの、ドイツの市民社会に浸透していた反権力というコンセンサスに訴えかけ、議会外勢力であるカトリック協会運動の支援も受けて、「教会の独立」要求をある程度「基本権」のなかに実現することができた。

	1849. 3. 28 ドイツ帝国憲法におけるドイツ国民の基本権第5章
§ 144	全てのドイツ人は、完全なる信仰及び学問の自由を有する。何人もその宗教的信条を明らかにすることを義務付けられない。
§ 145	全てのドイツ人は、私的・公的を問わずその信仰活動を制限されない。この自由の行使に基づいて犯された重罪及び軽罪は法に従って処罰される。
§ 146	市民及び国民の諸権利の享受は、宗教的信条によって留保されず制限もされない。宗教的信条は国民の義務を毀損してはならない。
§ 147	全ての宗教団体は、その諸事を自立的に処理し運営するが、一般国法には服する。いかなる宗教団体も国家によって他に優れる特権を享受しない。国教会は今後存在しない。新しい宗教団体は設立してもよい。その宗派の国家による認可は要しない。
§ 148	何人も教会の儀式あるいは祝典に臨むことを強制されてはならない。
§ 149	次の宣誓句は今後も述べるべきである。「天地神明に誓って」
§ 150	婚姻の民事上の有効性は、民法の執行にのみ依存する。教会婚は民法の執行に従う場合のみ行ってもよい。
§ 151	戸籍簿は民事官庁によって扱われる。

表2 ドイツ帝国憲法における「ドイツ国民の基本権」宗教的自由に関する条項

「ドイツ国民の基本権」はその後諸邦のラント法や憲法に取り入れられ、19世紀半ばのドイツにおける宗教的融和を象徴するものとなった。

終章では、19世紀後半から20世紀前半までの政治的カトリシズムの運動を概観した。同運動からは後に中央党が結成されたが、カトリシズムは強力なドイツ国民国家設立を目指すビスマルクによる「文化闘争」という厳しい弾圧にさらされることになった。中央党は、それ以後も宗教的危機意識を下に結束を固め、国民的大衆政党への転換を進めつつ、近代ドイツ史の主要な一要素となって影響を及ぼし続けた。第二次世界大戦後には、「キリスト教」を紐帯とする超宗派的なキリスト教民主同盟の設立によって宗派対立を乗り越え、戦後西ドイツの政治的再建に大きな役割を果たした。

## V 本研究の成果と今後の課題

本論文では、従来あまり注目されてこなかったドイツの政治的カトリシズムをドイツの新たな社会層である市民層の公権力に対する抵抗運動のなかに位置づけることができた。また、ローマ教皇庁の動きとの比較によって、前近代的と評されてきたカトリシズムの運動の近代的側面に注目し、同時にドイツにおいてプロイセンあるいはプロテスタンティズムを中心に形成されようとした国民国家に、カトリシズムもまた積極的に参画しようとする政治的主体性を確立していった過程を明らかにした。

ドイツの政治的カトリシズムの事例は、従来いわれてきたように近代化によって宗教が衰微するのではなく、伝統的な宗教もまた近代世俗社会に自己適応しうることを示した。故に、宗教的要素を加味した上で、近代国民国家形成過程についての考察を再検討すべきであろうし、世界史教育においても近代国家と宗教の関係の変遷を近代史の側面の一つとして教材に取り入れなければならないであろう。それによってこそ改正教育基本法のいう「宗教に関する

一般的な教養」を高め、現代社会における宗教をめぐる諸問題への関心と理解を深めることができるはずである。

また、社会学者ユルゲン・ハーバーマスが、その近代化論において近代を特徴づけるのは「合理化」の過程であるとし、「システム」と「生活世界」の対置と前者による後者の「植民地化」、すなわち「社会の近代化が、経済成長や国家に組織的活動のもつ強制力に促されて、自然に生い茂った生活形式の生態系に闖入してくることへの、つまり、歴史的な生活世界のもつ対話的な内部構造を侵食すること」であると定義したことに代表されるように、歴史学のみならず、諸学問において今「近代とは何か」がさかんに問い直されている。それ故に世界史教育においてもまた、近代をどのように教えるのかについて真剣に議論を進める必要があるだろう。本研究は、「政治的カトリシズム」の研究を通して多面的で複雑なドイツ近代史の新たな側面のひとつを明らかにしてきたが、その「複雑な多面性」はドイツ史に限らず世界各地の、そしてあらゆる時代の歴史に共通する性質である。われわれ教師は、世界史教育の現場においては常にその「複雑な多面性」の存在を生徒に示唆し続けなければならないし、教師自身も自らの視点を常に検証し、歴史に対する理解を更新し続けなければならない。

### 引用文献

- ・ Haßler, K. D. (Hrsg.), *Verhandlungen der deutschen verfassungsgebenden Reichsversammlung zu Frankfurt am Main*, 9 Bde., Frankfurt am Main, 1848-49.
- ・ Huber, E. R., *Deutsche Verfassungsgeschichte seit 1789*, Bd.2, Stuttgart, 1975.
- ・ ホセ・カサノヴァ (津城寛文訳) 『近代世界の公共宗教』玉川大学出版部、1997年。
- ・ ユルゲン・ハーバーマス (三島憲一訳) 『近代 未完のプロジェクト』岩波書店、2000年。

金沢大学大学院教育学研究科学校教育専攻  
小松市立御幸中学校 教諭 山澤 聡美

## 研究主題 中学校における教育相談体制づくりに関する研究 —葛藤の理解と自己愛形成の視点から—

**要約:** 本研究は、中学校の教育相談において、問題を抱える生徒を援助するために臨床心理学における葛藤と自己愛の概念を導入し、①葛藤理解の視点からの生徒理解と、②健全な自己愛を形成する視点からの心理教育的援助を試み、その有用性を検討することを目的とする。そこで、中学校1学年担当教師による援助事例の経過を上記の①および②の視点から詳細に記述し、得られたデータを問題の経過および生徒の人格の変容の観点から分析し、加えて教師への面接データから導き出された教師の人格の変容の観点から分析考察した。その結果、本研究の教育相談体制が教師の生徒理解と受容を促し、生徒の人格の成長を支援することに加え、教師の意識の変容にも関連することが示唆された。今後は、カウンセリングと教育の融合という視点から、このような教師と生徒との対人関係づくりと同時に、心理教育的プログラムによる生徒同士の対人関係づくりにもアプローチしていくことが課題である。

**キー・ワード:** 中学生, 教育相談, 葛藤の理解, 自己愛形成

### I はじめに

今、学校現場では不登校、いじめ、ケータイ・ネットへの依存など様々な問題を抱えている。また、子どもが変わったと言われ、衝動や不快な感情をコントロールできない、自分中心でないと人との関係を我慢できず自分の期待した関係や評価が得られないとすぐに傷ついてしまう生徒も増えてきている。それらが何らかの問題行動として表面化することもあれば、ひきこもってしまうこともある。このような問題を抱える生徒に対して教師は必死に向き合い働きかけているが、なかなか問題の解消へは進まない場合が多い。このような現状から、臨床心理学を学び教育相談体制づくりについて研究したいと考えた。そのためには、教師が、先述した生徒の問題の背後にある生徒の心の問題についてどう理解するのか、そしてその上でどう援助にあたるのかの視点が必要である。

最近大きな問題となっているケータイ・ネッ

トなどによるバーチャルな関係への心理的要因から考えてみると、現実の自分に自信がもてず、現実の対人関係の中での葛藤(満たされない欲求)を満たそうとすることがあげられる(小此木, 2000)。このように、生徒の問題の解決を考えるにはその背後にある心の問題に目をむけるカウンセリング的な視点が必要である。カウンセリングの理論には諸説があるが、その中核は葛藤を洞察することにある。葛藤とは、人格の未熟な部分であり、人は皆、程度の差はあれ、対人関係を歪める葛藤をもって生きている。この対人関係的な葛藤の基本形とその欲求は①基本的信頼感の葛藤:「どんなことがあっても私のそばを離れないで保護して欲しい」、②自律性の葛藤:「自分のやりたいようにやりたい。でも助けを求めたときには助けて欲しい」、③有能感の葛藤:「ひとかどの力をもっていると認めて欲しい」の3種類である(萱原, 1992)。しかしながら、このような臨床心理学の理論は教育現場に

は浸透しておらず、葛藤理解の視点をもって生徒の心の問題を理解することは、教育相談における生徒理解にも有効なのではないかと考えられる。

また、現代青年に自己愛傾向が強くなっているといわれる。自己愛について岡野(1998)は、「自分の存在を認めてほしい、大事にされたい、価値ある人間だと思われたい、という人間が持つ基本的な願望の表れ」であると定義している。つまり自己愛の最も基本的な感情は、「自分で自分を愛すること」であり、それは自信や自尊心に関連するといえる。Kohut(1971)は、両親のほめる・支えるなどの受容的な養育態度が健全な自己愛を形成させ、逆にほめられずに育った子は自己愛の発達そこで止まり幼児的な自己愛が残るとしている。その特徴として、自分だけが偉いと思ったりそのような自己を他者に顕示したいと思う誇大自己や、対人関係における他者の目に対する過敏性などがあげられる。そのような自己は、理想自己と恥ずべき自己との両極間で不安定に揺れ動いている(岡野, 1998)。自信や自尊心をなくしている子どもが求めているのは自己対象、すなわち自分を映し出してくれる鏡としての存在であり、現実の対人関係でのフィードバックなのである。それによって健全な自己愛つまり自分はこれでいいのだという感覚が育まれる。学校現場における教師と生徒の関係においても、自己愛の育てなおしという視点が必要なのではないだろうか。上地(2005)は、学校カウンセリングすなわち生徒の心の問題への心理学的視点からの理解とそれに基づいた支援についての理論と実践の提唱をしているが、そのような実践の報告や研究の蓄積はあまりみられない。

そこで、生徒の心の問題を理解するためにどのような葛藤を抱えているのかという視点から生徒を理解し、その上で健全な自己愛を育むこと、つまりカウンセリングと教育の融合という視点からの援助が教育相談において有効なのではないかと考えた。

## II 目的と方法

### 1. 本研究の目的

以上の問題意識から、本研究では、中学校の教育相談体制づくりにおいて、①葛藤理解という心理学的視点を教育現場に持ち込み生徒理解に生かす試みと、②自己愛の育てなおしという視点をもって援助にあたることの有用性を検証することを目的とする。

### 2. 研究の方法

その方法として、中学校の第1学年における問題を抱える生徒への援助事例を、①葛藤理解と②自己愛形成の2つの視点から詳細に記述する。その有用性について、問題の経過および生徒の人格の変容の観点から検討し考察する。さらに、1学年担当教師への面接を行い、本研究の教育相談体制づくりについて感じたことを語ってもらう。この教師への面接データから導き出された教師の意識の変容の観点からも検討し考察する。

## III 実践事例

### 1. 手続き

中学1年生の担当教師に対して、学年カウンセラーとして筆者が教育相談体制づくりについて提案し共通理解を図り、その上で問題を抱える生徒の理解と援助を1～2学期間実践する。その経過を①葛藤理解と②自己愛形成の視点から記述し検討する。

その際、教育相談体制づくりについて教師間で確認した内容の概要は以下の通りである。

(1) 教育相談体制づくりのための2つの視点について

- |                      |
|----------------------|
| ①葛藤理解の視点から生徒の心の問題を理解 |
| ②自己愛形成の視点から生徒を援助     |

(2) 不登校に対する援助の基本態度

援助の目的を、不登校という問題の背後にある「心の危機を支える」ことに置く。
---------------------------------------

(3) 教育相談体制づくりについて

・生徒の心の理解

① 「問題」を解決するには、背後にある「心の問題」を解決しなければならない。

問題 → 解決  
-----  
心の問題 → 解決

② 「心の問題」を解決するには、まずそれを「理解すること」から始めなければならない。

(生徒理解カード)

データ → 理解 → 方針

皆で討議し、衆知を結集する

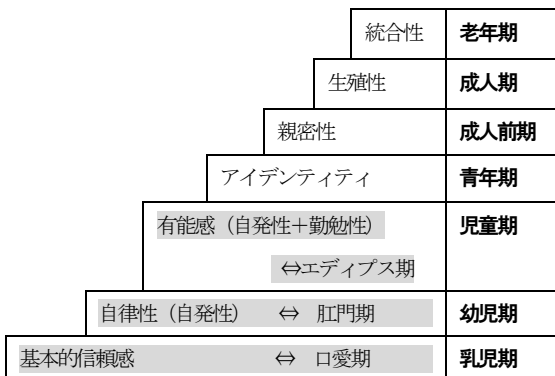
・援助チーム

担任・保護者・担任以外の教師・スクールカウンセラーによるチームで一緒にその生徒を支えていく。

(4) 生徒理解カード

氏名・学年・性別・担任・印象・性格・教室や部活動での様子・問題・家族構成・成育歴・問題の理解・方針

(5) 精神分析的人格発達理論



Erikson, E. H. (1902~1994) ⇔ Freud, S. (1856~1939)

(6) 教師による生徒の自己愛を育む関わり

「自分はこれでOK」という自信=自己愛は、人から反応されることで育てられる。

その後、1学年担当教師に①葛藤理解の視点から生徒を理解すること、②自己愛形成の視点から援助すること、③生徒の変容および人格の成長、④教師自身の意識の変容についての観点から面接を行った。

2. 事例の経過と面接データ

(1) 事例の経過と問題の理解

①事例A

【問題】部活動への不参加、不登校傾向、教師への負の反応、家庭での暴言・暴力

【理解】小学校から始めた競技への有能感の傷つきを極端に恐れる。その根底にあるのは、自分に自信がなく母への依存と反抗から自律性の葛藤が中心葛藤である。

【援助と経過】教師がありのままのAを受容していることを言葉やまなざしで返していった。教師に素直に甘えられるようになる。問題もほぼ解消してきている。

②事例B

【問題】友人間での孤立感からの不登校

【理解】対人関係で他者の目が過剰に気になり、友人や家族への怒りをおさめられない。また一人でいられないことから自律性の葛藤を抱えている。

【援助と経過】家族への反抗を経て、少しずつ自分を見つめられるようになる。登校できない日は手紙のやりとりをした。安心して頼れる対象ができ、少しずつ自信を取り戻しているが、早期の対応が課題として残った。

③事例C

【問題】備品や物の破壊、悪口、落ち着きのなさなどの問題行動

【理解】家庭の事情から母親に甘えたいときに甘えられず、基本的信頼感をもてずにいる。友人からも特別視されることが必要だった。

【援助と経過】人に対する信頼感と健全な自信を持てるよう、じっくり話を聴き認め、問題行動には教師の率直な思いを伝えていった。落ち着きがみられ問題行動で名前があがることはなくなった。

(2) 面接データ

関係部分を取り出し以下のとおり整理した。

①葛藤理解の視点から

〈葛藤理解の視点から理解してみるその過程が生徒理解を促した〉〈何らかの観点を持った方が問題を考えやすい〉〈皆で共通理解していることで安心して生徒とかかわれる〉〈生徒の心の問題、人格の変容まで理



解するのは難しい)

## ②自己愛形成の視点から

(認めることと指導のかね合いが難しい)

(心の交流が感じられた) (声かけや視線・態度の大切さが実感としてつかめた)

## ③生徒の変容

(反抗的な雰囲気なくなり素直に話しかけてくる)

(自分で決定することができる) (少しずつ自信をつけてきている)

## ④教師の意識の変容

(生徒のありのままを受け入れようという気持ちになった) (生徒との心の交流が感じられるようになった)

(対応に気持ちの余裕が生まれた, 対応が変わったと思う)

## IV 総合的考察

### 1. 葛藤理解の視点からの生徒理解について

問題を抱える生徒の理解を、生徒に関するデータを持ち寄りそれらのデータをつなぎ合わせながら、どこに葛藤をかかえているのだろうという視点から見つめ、心の問題の理解そして援助方針へとつなげた。教師にとっては、葛藤理解の視点があることで生徒の心の問題が考えやすいと感じられ、また葛藤理解の過程そのものが生徒理解を促進するという点でその有用性について一致した見解が得られた。また、生徒の不登校の問題を「甘え」と捉えていた教師が、生徒の心の問題を見つめ、生徒を受容しようというスタンスに変容した。しかし、生徒の心の問題や人格の変容までを理解することは難しく、教師が学ぶことの必要性が明らかになった。

### 2. 自己愛形成の視点からの援助について

生徒の心の問題を理解した上で、生徒を受容し健全な自己愛を形成する視点から援助することは、生徒にとってはその存在を認められ自信をとりもどしていった点、教師にとっては安心感をもって生徒とかかわれ、生徒との相互交流が深まったと感じられた点でその有用性が確かめられた。

しかし、教師が自身の葛藤を見つめた上でしっかり自分(自信)をもって援助にあたることは難しいことが考察された。

## 3. まとめと今後の課題

本研究では、中学校における教育相談づくりにおいて、問題を抱える生徒の葛藤理解と自己愛形成の視点からの心理教育的援助を実践・記録し、教師への面接から得られたデータとともに検討した。その結果、教師の生徒理解を促進し、生徒を受容しようとするスタンスへの変容が確認された。そして、生徒は自分の存在を認められたと感じ自信を取り戻していき、問題の改善がみられたと考えられる。教師の適切なフィードバックが教師・生徒に相互の感情交流を感じさせ、生徒の人格の変容を支援することが示唆された。

しかし、本研究は質的データからの検討に限られており、数値的データの裏づけも必要であろう。加えて、他の心理学的理論も学び取り入れながら理論と実践の検討と蓄積をしていかなければならないと考える。

今後は、現場の教師がカウンセリングを学ぶ①生徒の心の問題を理解する力と②教師も自身の葛藤を見つめた上で生徒とかかわる力の双方を身につけていくこと、そして、このような教師と生徒との対人関係づくりと同時に、生徒同士の対人関係づくりのための心理教育的プログラムによるアプローチを行い、検討することが課題である。

## 引用・参考文献

- 上地安昭(2005) : 教師カウンセラー—教育に活かすカウンセリングの理論と実践 金子書房
- 萱原道春(1996) : 洞察的心理療法の方法論的考察 金沢大学教育学部紀要, 45, 149-158.
- 岡野憲一郎(1998) : 恥と自己愛の精神分析—対人恐怖から差別論まで 岩崎学術出版社
- 小此木啓吾(2000) : 「ケータイ・ネットの精神分析」 飛鳥新書
- Kohut, H. (1971) : *The analysis of the self*. New York : International Universities Press.

**研究主題** 中学生の入学時における学校不適應に関する研究  
～学校環境適應感と不安の関連からの分析～

**要約：**本研究の目的は、小6から中1にかけて学校不適應を示す、いわゆる「中1ギャップ」の問題を、学校環境適應感と不安の関連から、いつ、どのような手だてが必要であるかを検討することにある。研究1ではギャップ対策の現状を把握するために調査を行い、実態をまとめた。研究2では、研究1を受けて研究校を決定し、学校への適應と不安に関して比較、分析を行い、手だてをとることが何らかの効果をもたらすという結果を得た。その要因は特に友人との円滑な人間関係の構築にあるのではないかと推測される。入学当初の早い段階で、特に女子に対して人間関係を重点に手だてをとり、学校生活への適應を促すことが必要であると言えよう。

**キーワード：**中1ギャップ、学校環境適應感、不安、人間関係、入学当初の手だて

## I はじめに

全国的に見て、小学校から中学校へ進学するにあたって、いじめ・不登校などの件数が約3倍にも増えるという報告がなされている。（文部科学省・2008）によると不登校数は全国で小学6年生8,143件、中学1年生では25,129件、いじめの件数は小学6年生で9,903件、中学1年生で21,077件であった。

このような現象から生じる不適應をひとまとめにして「中1ギャップ」という一言で表現したのが、新潟県の教育委員会である。2年間にわたり実地調査を実施し、その要因から示された対応策について実践的に検証した。

実際に、入学したばかりの子どもたちはどのようなことに対して不安を持ち、不適應感を募らせていくのだろうか。大きな要因としては学習と人間関係が考えられる。中学校では、教科担任制がとられ、学習がより専門的になり進度も速くなる傾向がある。小泉（1994）のように教師の指導の在り方の違いにも不安を感じるかも知れない。人間関係においても、中学校では他の小学校の子と共に新しい関係を再構築する必要がある。また、子どもたちは最上級生として過ごした学校生活から、急に新米1年生として扱われる中学校生活を始めるのである。そのような状況の中で

うまく新しい環境に適應していけないと感じる場面があっても不思議ではない。特定の子だけの問題ではなく、だれにでも起こりえる可能性があることを考えれば、入学当初に抱える不安をできるだけ早い時期に解消できるように援助する必要がある。新しい環境に適應して自分のあるべき姿を思い描くことができれば、生き生きと学校生活を送ることができるであろう。

以上のような観点から、中1ギャップ問題を考えることは円滑な学校生活を行っていく上で重要であると考え、適應と不安の関連からこの研究を行うこととした。

## II 目的

研究1はK市内において中1ギャップ対策としてとられている手だてを整理すること、研究2は入学当初の手だての有無によって入学前後の適應感や不安感の変化に違いがあるかを検討することを目的とした。

## III 方法

研究1では、K市内で中1オリエンテーション合宿とその後にも手だてを行っている学校の情報を事前に入手した上で、5校を訪問してインタビューを行なった。研

究2では、研究1の結果をふまえて、通常の手だてをとるA校、中1ギャップを意識した手だてをとるB校の2校を研究校として選び、中学校生活における不安・期待の内容を知るためにA校の校区の小学6年生を対象に予自由記述形式の予備調査を行なった。本調査では、通常の手だてのA校(178名)とその校区の2小学校(178名)、意識した手だてのB校(214名)とその校区の3小学校(214名)の児童生徒対象に以下の質問紙調査を行なった。

- (1)予備調査で作成した不安・期待尺度(4月,7月)
- (2)状態不安STAI尺度(4月,7月,9月)
- (3)内藤他(1986)による高校生用学校環境適応感尺度から小・中用に作成した学校環境適応感尺度(2月,7月)

#### IV 結果と考察

研究1 オリエンテーション合宿実施の主な目的は団体行動を通して集団の規律の大切さを学ぶことと生徒間の交流であった。この合宿の利点は共通の体験活動を通して先生と生徒、生徒同士が仲よくなれること、先生が早期に生徒を把握しやすいこと、学校生活についての一斉指導が行えることがあげられた。問題点としては、4月は多忙な時期であり準備が大変であること、時期の重なりや学校選択制により事前に新入生の人数把握が困難で、施設面で利用が限られることであった。

#### 研究2

##### (1) 不安・期待

予備調査から得られた結果をKJ法的手法で整理し「部活動」「人間関係」「勉強」「その他」の4領域に分類した。さらに「規律」「学校行事」の面も不安や期待があると判断し、あわせて13項目の「不安・期待尺度」を作成した。この尺度の4月と7月を比較してみると、友人関係において両校の差が見られ、A校が友人関係に不安を抱えていると思われた。同じ人間関係でも「上級生との関係」「いじめ」では両校とも不安は減るといった同様の結果であった。都筑(2001)は中学校生活に対して何の不安も期待も抱かないタイプのこどもは、入学後には悩みを増大させ、軽度の無気力ともいうような状態に陥ることを指摘している。今回、4つめの選択肢「何とも思わない」の項目の解釈があいまいであったため、正しい解釈はできなかった。

##### (2) 状態不安

4月、7月、9月の各月において中学校×性別の二要因分散分析を行った。4月(Figure 1)は性別の主効果が有意

であり、女子が男子よりも不安が高かった。7月(Figure 2)は有意な差はなかった。9月(Figure 3)、中学校、性別に主効果が見られ、A校が有意に高く、女子が男子より高かった。4月から9月にかけての推移(Figure 4)では、状態不安×中学校の二要因分散分析でどちらも有意な主効果があったが、中学校と状態不安に交互作用が有意であり、B校が4月から7月にかけて有意に下がった。

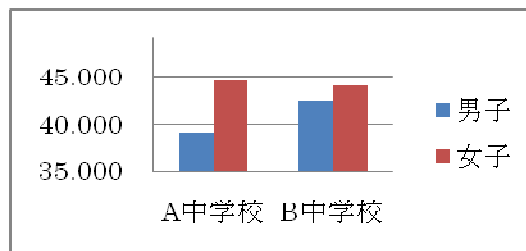


Figure 1: 状態不安4月の平均値

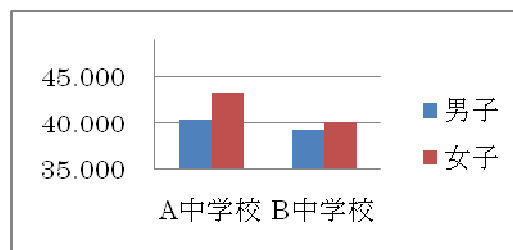


Figure 2: 状態不安7月の平均値

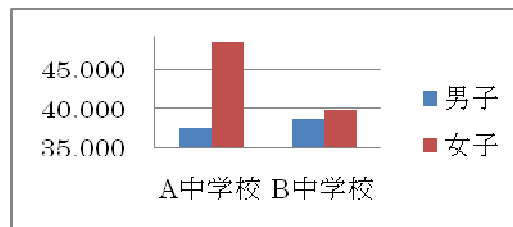


Figure 3: 状態不安9月の平均値

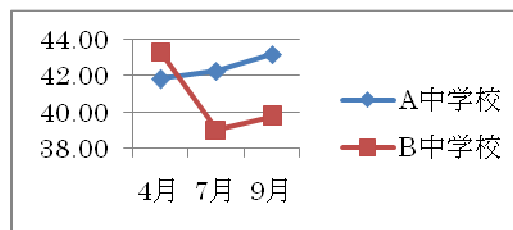


Figure 4: 状態不安4月、7月、9月の推移

##### (3) 学校環境適応感尺

###### ア 学校環境適応感尺度の項目の精査

小中とも、最尤法、プロマックス回転で因子分析を行い、「友だち関係」「先生との関係」「規律」「学習」の4因子解を得た。因子数及び項目数の調整を行い、22項目を決定した。

イ 各時期と推移

適応感の得点から2月(Figure 5)と7月(Figure 6)において小・中学校×性別の二要因分散分析を行った。2月には有意な差はなく、7月には中学校に主効果が見られ、B中学校の方が有意に高かった。2月から7月の推移(Figure 7)では学校環境適応感に主効果があり、全体的に7月は有意に下がった。B中学校では2月と7月に有意な差はないが、A中学校では7月が有意に下がった。小学校では適応に差がなかったのに、進学した中学校では差が現れた結果となった。

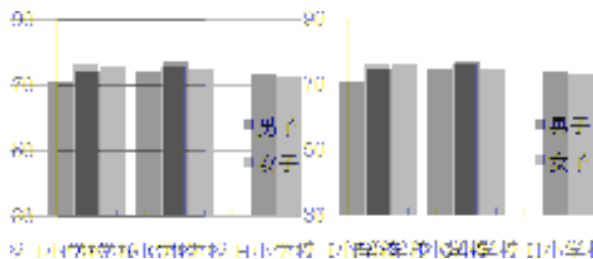


Figure 5: 学校環境適応感 2月の平均値

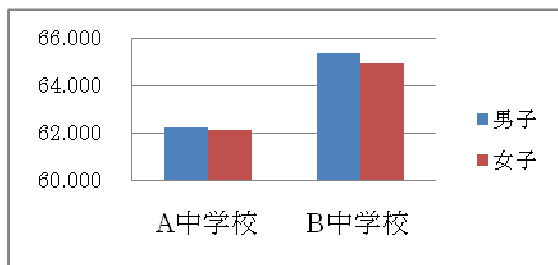


Figure 6: 学校環境適応感 7月の平均値

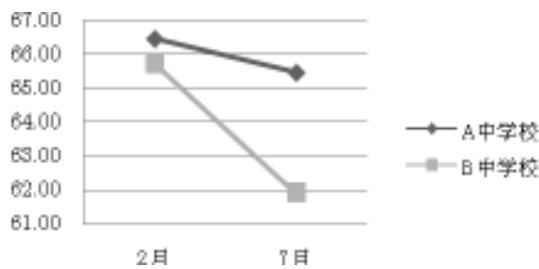


Figure 7: 適応感 2月から7月の推移

ウ 因子別

4つの因子で2月は有意な差はなかったが、7月で「友人関係」(Figure 8)「先生との関係」(Figure 9)に中学校の主効果があり、B校の適応が高かった。「規律」では有意な差はなく、「学習」(Figure 10)では性差が見られ、男子の適応が高かった。

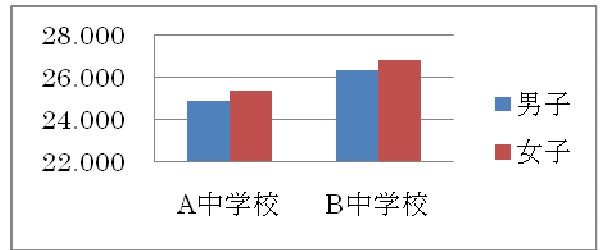


Figure 8: 因子別「友人関係」(7月)

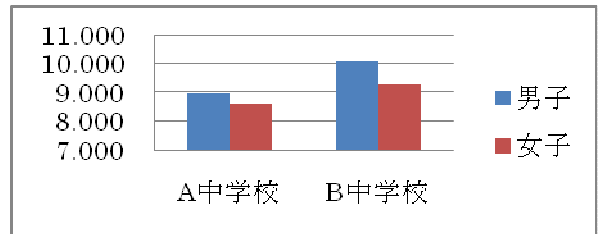


Figure 9: 因子別「先生との関係」(7月)

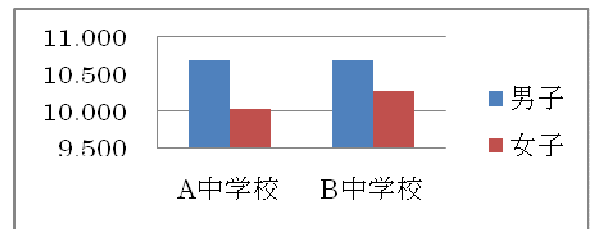


Figure 10: 因子別「学習」(7月)

(4) 学校環境適応感尺と状態不安との関係

ア 適応感の群分け

学校環境適応感と状態不安の関連を見るために、学校環境適応感平均値より 1/4SD 高いグループを高群、1/4SD 低いグループを低群、平均値±1/4SD を中間群とした。中間群を除き高群と低群の2月から7月にかけての推移から、高群から高群を「適応群」、低群から高群を「適応向上群」、高群から低群を「中1ギャップ群」、低群から低群を「不適応群」として4分類した。

イ 4分類と状態不安の各時期について

7月の状態不安(Figure 11)の中学校×適応感4分類の二要因分散分析では、4分類に有意な差があった。「適応群」「適応向上群」は「中1ギャップ群」「不適応群」より有意に高かった。9月(Figure 12)は中学校の主効果があり、A校が不安が高かった。

ウ 4月から9月にかけての推移

推移は(Figure 13, 14)「適応群」と「適応向上群」は全体の推移と同様で、「不適応群」は4月は高いが徐々に低くなった。「中1ギャップ群」のみA校は不安を抱えたままであり、B両校は軽減されていく

という推移を示した。「適応群」と「適応向上群」のように適応能力が高い群に属する生徒であっても不安が高まる時期があることも示される結果となった。

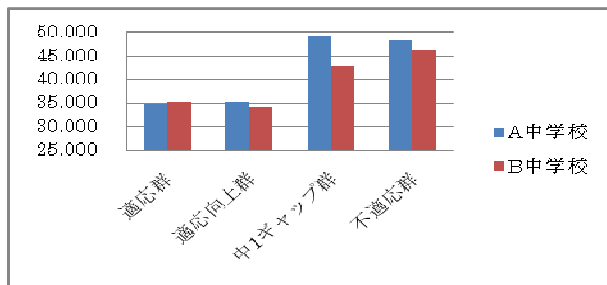


Figure 11: 中学校と4群による7月の状態不安

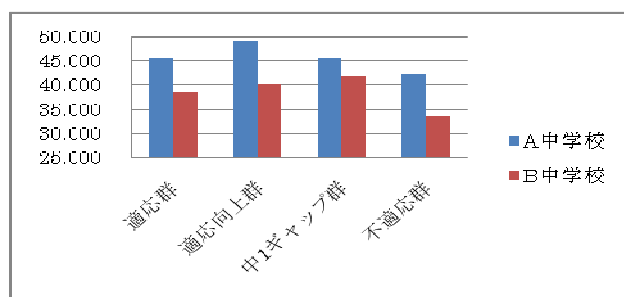


Figure 12: 中学校と4群による9月の状態不安(SD)

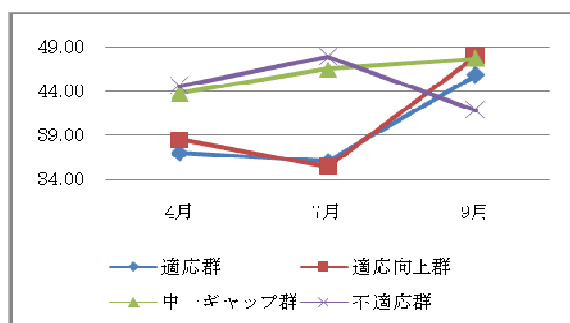


Figure 13: A校における4群の状態不安の推移

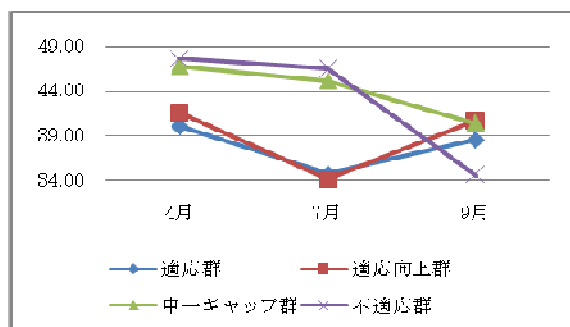


Figure 14: B校における4群の状態不安の推移

#### IV 総合的考察

A校とB校の違いは人間関係、特に女子に表れるという結果を得た。手だてがあれば不安を減らす効果が期待でき、適応に関しても小学校の状態を維持できることが示唆された。このように初期の手だてには不安を減らす何らかの効果があり、適応感を高めることができると言えよう。

例えば、今回、対象となった研究校のオリエンテーション合宿は、学校生活全般にわたる十分な情報の提供と円滑な人間関係を考慮した活動が内容として盛り込まれており、合宿前後に行われた個人面接や、いじめへの取り組みも効果的であったと思われる。また、藤田・伊藤・坂口(1996)は、今日の多くの小中学生が少数で固定的な友人グループに所属しており、とりわけ女子のグループが閉鎖化する傾向にあることを報告している。本研究においても不安・期待の調査や適応感の因子ごとの結果から友人関係や学習に手だてが必要であることが示されている。そのために人間関係においては人とのつながりを学ぶスキルを、学習においては計画の立て方、勉強方法などこまやかな指導を1年間の見通しを持って、継続して行うことが必要である。

このように5月から7月にかけては、個々への対応と集団への対応を織り交ぜて手だてをとっていくことが大切であると思われた。夏休みを迎える時期には、不安はおさまる傾向にあるが、ギャップを感じている子は不安を抱えたままである。不適応を示す子どもたちに対しては、9月からの学校生活に不安を持たないように個々への適切な対応が望まれる。

そのために、小中がお互いの学校システムを理解し児童生徒に中学校生活への展望がもてる手だてを共に考える体制を整えていかなくてはならない。その中で教育相談担当者が、生徒の状態を具体的に把握できるチェックリストの活用や小中の交流、中学校生活への適応のための教育的介入のプログラムを年間計画の中に組み込み、中心となって組織を動かしていくことが大切である。

#### 引用・参考文献

藤田英典 他 1996 小・中学生の友人関係とアイデンティティに関する研究  
 東京大学大学院教育学研究科紀要 Vol.36 105-127  
 小泉令三 1994 中学校における情報の取得 福岡大学紀要、43号、4分冊、  
 291-297  
 都筑 学 2001 中学校生活への期待・不安と時間的展望との関連 教育心理  
 学研究 567  
 新潟県教育委員会 中1ギャップ解消に向けて「文書館」



## 研究主題 創発的視野に着目した一次方程式における指導の改善

**要約：**RME理論は学習のパラドックスを解消しようとするための有望な理論である。本研究は、このRME理論のEmergent Modelingの考えに基づいて一次方程式における指導の改善を行うことを目的とする。その方法として、まずRME理論の考えを参考にしながら、自ら一次方程式の単元を構成した。次にEmergent Modelingを参考にしながら創発的視野にもとづく分析枠組みを構築した。構成した単元にもとづき授業実践を行い、分析枠組みを用いてある生徒の学習活動について分析を行った。その結果、Emergent Modelingにおいて記述されにくかったレベル間の移行についての様子が2次元のグラフで記述することができた。このことにより、生徒が他者との相互作用を通して形式的な一次方程式の知識を身につけていく様子も明らかになった。

**キーワード：**一次方程式, Emergent Modeling, 創発的視野

### I 本研究の動機・目的

生徒がまだ学んでいない抽象的で形式的な数学の知識を生徒たちはどのように獲得していくのか。その問題は学習のパラドックスと呼ばれている。学習のパラドックスを解消する1つの方法としてGravemeijer(2007)はRME理論の立場に基づきEmergent Modelingというアプローチを提言している。

そこで、本研究はRME理論のEmergent Modelingを参考にし、一次方程式の指導を改善することを目的とする。

なお、本研究の目的を達成するため方法として、以下に述べるEmergent Modelingとその問題点を検討することで考えた。

### II Emergent Modelingとその問題点

RME理論はいくつかの原理から成り立っている。そのうちのひとつに水準論がある。

Gravemeijer(2007)は、それをEmergent Modelingと称し、4つの水準を設けることによって、学習のパラドックスの解消を図ろうとしている。その4つの水準とは右の図のように現実的な状況から出発して、モデル(Gravemeijer 2007)(model-of, model-for)を手がかりに形式的な数学の知識を獲得していけることを提案している。

そして、Gravemeijer(2007, pp1-20)は、

「モデルの上昇が常に順当に成り立つとは限らない。生徒のレベルがどのように移行していくのかというパラドックスは残ったままで、より上のレベルに達するということが、どういうことなのかが明らかにされていない。特にmodel-ofとmodel-forの間で、どのように移行しているのかを明らかにする必要がある。」ことを指摘している。このように、Gravemeijer(2007)は学習のパラドックスを克服するためにmodel-ofとmodel-forに視点を置くことは述べている。しかし、どのように分析していくかは明確にしていない。

また、RME理論のEmergent modelingに基づいてつくられたMathematics in Context(MIC, 2006)の教科書で見ると、一次方程式の単元は関数を含む代数領域で扱われ、連立方程式の単元の後に学習している。一方、日本では、関数(領域「数量関係」)とは別の領域「数と式」で扱われ、連立方程式の単元の前に一次方程式を学習している。つまり、MICにおける一次方程式の単元構成は、まったく日本のものとは一致していない。これらのことから本研究では次の2点の方法で目的を達成する。

- (1)Emergent modelingにもとづく日本で扱う一次方程式の単元を開発すること。
- (2)開発した単元の授業において生徒のレベル間の移行の様子について分析的に見る枠組みを考案すること。



### Ⅲ 単元構成の原理

RME理論のEmergent modelingに基づいてつくられたM I Cの教科書を参考に、全授業時数は、17時間(うち1時間は計算練習、1時間は評価テスト)とした。なお、①～⑬のすべての課題において生徒たちがもつ知識や経験をできるだけ活かしてモデルに表すことができる文脈を出発点とし形式的な数学の知識が獲得できる授業展開を考えた。そして、4つのレベルの判断規準を設定し、課題に応じて各レベルの内容を区別した。以下が各レベルとその判断規準である。

#### Level 1 現実的な状況

授業で目指すめあてに向けてこれまで学んできた知識や方略を応用していける具体的な状況が文脈で提示されるレベル。

#### Level 2 model-of

Level 1の具体的な状況を表した文脈を線分図や表等のモデルに置き換えられるレベル。

#### Level 3 model-for

Level 2で置き換えられたモデルから形式的な数学の知識を獲得するための数量関係や規則性がとらえられているレベル。

#### Level 4 形式的な数学の知識

1時間あるいは数時間の授業で形式的な数学の知識が獲得できているレベル。

また、単元構成は、文脈(Level 1)からモデルに表現し、徐々に発達させて形式的な数学の知識(Level 4)につなげていけるように配慮した。以下が単元の各課題における目標である。

#### < 1 次 >

- ①力比べ(綱引き)における相等及び大小の関係に関心をもち、それらの関係を判断することができる。
- ②力比べにおける相等関係に関心をもち、相等関係を保つための条件(等式の性質)に気づくことができる。
- ③距離(カエルのジャンプ)における相等関係に関心をもち、相等関係を保つための条件(等式の性質)に気づくことができる。  
(以下、課題⑨まで同様の文脈を用いる。)

#### < 2 次 >

- ④距離における相等関係をもとに、1つの事象に表れる未知数を求める過程で等式

の性質に気づくことができる。

- ⑤文脈(同方向へ進行)から距離の相等関係を捉え、方程式に表すことができる。
- ⑥文脈(互いに接近)から距離の相等関係を捉え、方程式に表すことができる。また、移項の考えを使って方程式を解くことができる。(2時間)

#### < 3 次 >

- ⑦文脈から相等関係を捉え、括弧をふくむ方程式をつくり、その解き方がわかる。
- ⑧文脈から相等関係を捉え、小数係数をもつ方程式をつくり、その解き方がわかる。
- ⑨文脈から相等関係を捉え、分数係数をもつ方程式をつくり、その解き方がわかる。

#### < 4 次 >

- ⑩過不足に関する問題の解き方を理解し、実際に解くことができる。
- ⑪速さに関する問題の解き方を理解し、実際に解くことができる。(2時間)
- ⑫割合と平均に関する問題の解き方を理解し、実際に解くことができる。
- ⑬具体的な事柄の中から、相等関係を見抜き方程式が立式できるよう練習する。また、その中で解の吟味の必要性を理解することができる。

### Ⅳ 分析枠組み

分析枠組みを構築する際に、“emergent”の本来の意味を考えた。

CobbとYackel(1995)は、子どもが行動している心理的分析は、心理的視野と社会的視野の相互作用で数学の教室(授業)を見ていこうとするEmergent Approachを打ち出している。

また、鈴木宏昭(2006)は、認知の創発的性質の1つとして、赤ちゃんの歩行を例に挙げ、赤ちゃんが一人で歩けるようになるということは、大人が支えるという他者との関わりで歩行の感覚を覚えていく。つまり、子どもだけが成熟して歩き出せるのではなく、大人(他者、複数のもの)との関わりが大きな影響を及ぼすとしている。

上記のことから“emergent”という意味は、複数の要素が相互に関係し合っ、ともに全体として発達していくことと捉えた。そこで、その意味を活かしながら、ある生徒が教師や他の生徒との関わり合いをもとに、レベルを

上昇していく様子を捉えていくことを本稿では「創発的視野」の視点と呼ぶことにし、レベル間の移行のメカニズムを分析する枠組みを提案する。

この枠組みは、先に述べた4つのレベルの判断規準と実際に授業で見られたある抽出生徒（「IY18」と表記する）の様子を、授業のプロトコルや生徒のワークシートの記録をもとに、その移行が自力によるものか、他者との関わりによるものかを判断し、2次元のグラフで記述できるようにした。

なお、生徒の自力による活動や他者との関わりを記述するためにグラフ上で表す線や点を以下のように考案した。

- 自力によるIY18の変化
- - - - 他の生徒の考えや教師の支援などによるIY18の変化
- ==== 教師の支援によるIY18の変化
- ==== IY18以外の生徒の変化
- 本時にあるレベルに到達したことが確認できた点
- 次時以降にあるレベルに到達したことが確認できた点
- ↔ IY18が教師や他の生徒の言動に明確に影響を受けた部分
- ↔ IY18が教師や他の生徒の言動に影響を受けたと思われる部分

ここでは、1つの事例として、小数を係数にもつ方程式の学習場面（3次2時：課題⑧）の1人の抽出生徒IY18についての分析結果を紹介する。以下では3次2時のレベルの判断基準、生徒のワークシートをもとにしたレベルの変化の様子について順次述べる。

(1) 3次2時のレベルの判断規準

Level 1 現実的な状況

カエルのジャンプ⑥の内容を読み取る。

Level 2 model-of

2匹のカエルの位置関係を絵図、線分図、表に表したり、算数的な方法で求めたい数を具体的に求めたりしている。

Level 3 model-for

モデルをもとに未知数を  $x$  として、小数係数をもつ方程式で表している。

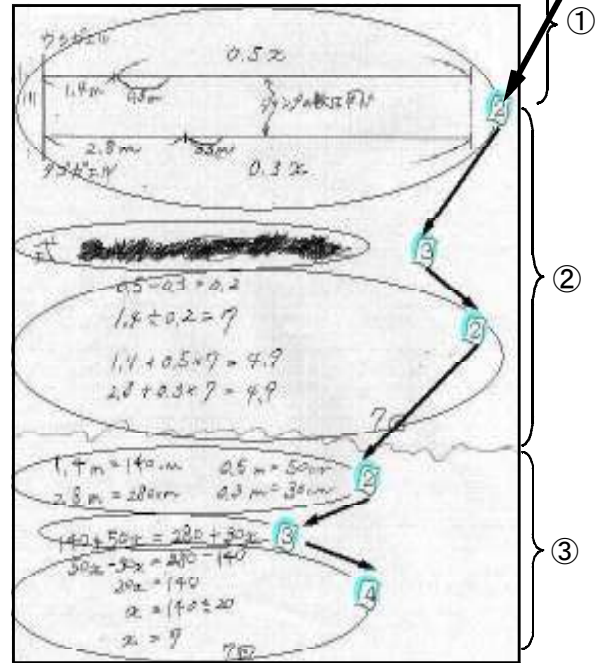
Level 4 形式的な数学の知識

小数係数をもつ方程式は整数係数の方程式に直して解を求めている。

(2) ワークシートで見るレベルの変化の様子

以下は、課題⑧の文脈と授業で記入した生徒IY18のワークシートである。なお、旗印の数字はレベルを表す。

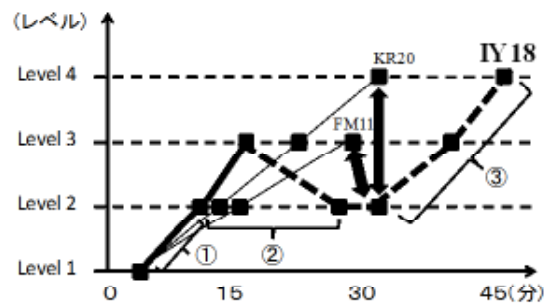
ウシガエルは小川から1.4m離れたところから1回につき0.5mずつ、タゴガエルは小川から2.8m離れたところから1回につき0.3mずつジャンプする。2匹のカエルは同じ数だけジャンプすると、ちょうど小川から同じ地点にたどりつきました。何回ジャンプしたでしょう。



(3) グラフで表したレベルの変化の様子

授業中の生徒の発言とワークシートを基に先に述べたグラフ上の点や線を用いたIY18のレベルの変化の様子は次のようになる。

3次2時のレベルの変化の様子



このグラフの中でIY18のレベルの移行について判断した根拠を3つに分けて述べる。

① Level 1 → 2 と判断した根拠

IY18は、問題状況をとらえて、求めるジャンプの数を  $x$  回とおき、2匹のカエルの距離の相等関係を線分図に表していたので、自力によるLevel 1 → 2 と判断した。

② Level 2 → 3 → 2 と判断した根拠

(プロトコル1)

10015 BK10 先生。どうしても方程式で解かなだめ？

10016 T 自信がなかったらどっちでも。

IY18は、相等関係を線分図でつかんだのち、小数係数を含む方程式を立式していたので、自力によるLevel 2 → 3と判断した。

次に、IY18が小数係数の方程式を書き込んだ後に、BK10の「どうしても方程式で解かなだめ？」という質問があった。教師は、生徒がとにかく自力で解くことを重視していたので方程式の解き方にこだわることなく「自信がなければどっちでも。」と答えた(プロトコル10015～10016)。こうしたBK10と教師の話し合いを聞いたあとに、IY18は、方程式を黒く塗りつぶし、方程式を使わない算数的な考え方で答えを導いていた。これは小数係数をもつ方程式で立式しても、その計算に自信がなかったために、方程式を使わない算数的な方法(Level 2)で考え直したとみられる。したがって、BK10と教師の話し合いに影響を受けて、Level 3 → 2に変化したと判断した。

### ③Level 2 → 3 → 4と判断した根拠 (プロトコル 2)

10020 T はい、ではHM26さんはここ(黒板の左側)に、FK11君(黒板の中央)はここに、KR20さん(黒板の右側)途中までのものでいいからそのまま写してくれるかな？はい、3名の人よろしく。さあ、どんなふう書いてあるか見比べてみよう。

10021 Ss (指名された3名の生徒が自分の考えを板書する。)

(板書に記入したKR20の考え方)

$1.4m = 140cm$      $0.3m = 30cm$  (2)  
 $2.8m = 280cm$      $0.3m = 30cm$   
 $140 + 10x = 280 + 30x$  (3)  
 $50x - 30x = 280 - 140$  (4)  
 $20x = 140$   
 $x = 140 \div 20$   
 $x = 7$

### (プロトコル 3)

10049 KR20 mをcmにして方程式をつくりました。あとはFK11君と同じように移項して答えは7回となりました。どうですか。

10050 Ss (いいです。)

10051 T はい、この中で唯一1人だけだったけど、KR20さんはmをcmに直してくれました。そして、式もFK11君と同じ考え方でcmで式を立てると、こういう式になった。で、最終的に答えはどうだろう。

10052 Ss (いっしょや。)

10053 T やっぱり、いっしょになるげんわ。

10054 Ss (なるんや。ほんとや。)

教師は、ある程度、自分の考えをワークシ

ートに記入させて、代表者3名を指名した。代表者3名の考え方とは、方程式を使わない方法(HM26)、小数係数をもつ方程式を立式した方法(FM11)、整数係数の方程式を立式した方法(KR20)で、意図してこの3つの考え方を採り上げ(プロトコル10020～10021)、他の生徒への参考にしてもらった。

特にKR20は単位をmからcmに直してすべて整数に直してから方程式を立式し、計算して答えを導き出していた。教師はKR20の答えとFM11の小数係数の方程式で計算した答えを比較させ、最終的に解は同じになることを確認させた(プロトコル10049～10054)。しかし、ここでは、IY18はKR20が板書したもののだけを書き写していた。

したがって、FM11の考え方やKR20の考え方に影響を受けて小数係数をもつ方程式に立式できることや整数係数に直しても解は変わらないことに気づくことができたので、Level 2 → 3 → 4に変化したと判断した。

## V 成果と課題

Emergent Modelingを参考に構成した単元と創発的視野の視点による分析枠組みで分析した結果、他者との相互作用でレベル間を移行する様子が見られた。また、レベル間の移行の特徴がこれまでのEmergent Modelingでは記述されにくかったものが、レベル間の移行の変化の様子が2次元のグラフで記述しやすくなった。また、事例には紹介していないが、複数の授業にわたって相互作用する様子も見られた。

課題としては、ワークシートやある生徒を他者との関わりで考えようとしたが、実際その生徒に事後インタビューすることがなかった。よって、他者と関わりながらレベル間を移行していくという可能性について記述したが、生徒の情報としては十分にそれを裏打ちするような確証までは得られていない。

今後は以上の点を補いながら創発的視野に基づく分析を進めていきたい。

### <主要参考文献>

Gravemeijer, K. (2007). Emergent modeling and interactive processes of design and improvement in mathematics education. A paper presented at *APEC-TSUKUBA International Conference III*. pp1-20.



**研究主題**

**高等学校のグラフ力育成のための数学的モデル化過程の授業効果  
～観覧車の動きを題材とした三角関数の学習～**

**要約**

本研究では生徒がグラフを用いて関数の問題解決をはかる力(グラフ力)を伸ばすことと、関数の知識が実生活にも役立つことを生徒達に実感させ、関数学習に取り組む意識を高めることを目指す。グラフ力を育成するには生徒が現実問題に取り組み、その解決のためにグラフを用いるような数学的モデル化過程を踏む授業が有効と考えた。そのため、数学的モデル化過程を踏んで生徒がグラフを理解し、道具として使いこなしていく過程を段階に分けた(グラフ力の段階)。それをもとにして授業を設計し、実践して、グラフ力の段階の変化を観察し、グラフ力育成の効果を分析した。これらの結果、効果として、関数を具体的な現実事象の量の変化として捉えられるようになったこと、関数の概念を学ぶ場面での生徒の思考活動の活性化等をあげた。

**キーワード:** グラフ力、数学的モデル化過程、関数

**I はじめに**

高等学校の関数学習において、生徒はグラフを十分に使いこなしていない。関数の変化の特徴を掴む時は、グラフの視覚的で観察しやすいという利点を生かしたい。そこで、生徒が関数学習の場面でグラフを使って探究活動を行う力を育成する必要があると考えた。

グラフを使う力を伸ばすには、グラフが具体的な量の変化を表していること、量の変化の特徴を探る時にグラフが有益な道具になることを実感させることが重要である。そのために関数学習の場面で、量の変化を探る文脈の現実問題から入る数学的モデル化過程を取り入れ、グラフを使って量の変化を探る体験をさせることが効果的と考えた。

**II グラフ力の定義**

グラフ力は関数を用いた問題解決の場で育つと考え、入力場面と出力場面の2つの場面に分けて以下のように定義した。

**入力場面:** 量の変化を探る状況下で、グラフを用いて関数の特徴を探り、グラフを道具として使うことのできる形で習得する力。

**出力場面:** 習得したことを問題の状況に応じて使い分ける力。関数の特徴を活かし、グラフを使って数学的処理を施し、問題解決する力。

本研究は実際の事象の変化を表すものとして関数を導入し、事象の変化を探る道具としてグラフを導入する。そのため入力場面を重視する。

**III 研究の目的と方法**

**(1) 研究の目的**

三角関数の単元で、グラフ力育成を意図した数学的モデル化過程の流れを組む授業を設計して、実践

し、その効果を検討する。

**(2) 研究の方法**

グラフ力の育成に効果的な枠組みを検討するために、数学的モデル化過程の先行研究にあたり、分析する。グラフ力の発達する段階の枠組みを、入力場面と出力場面それぞれ作成する。そしてグラフ力育成を意図した授業を設計・実践し、生徒のグラフ力の発達段階を特定し、考察する。以上を踏まえ、授業の効果を考察する。

**IV 先行研究との位置付け**

**(1) 数学的モデル化過程**

本研究では、数学的モデル化過程の捉え方として三輪(1983)の数学的モデル化過程の図を基本として考えた。

図1 数学的モデル化過程 三輪(1983)

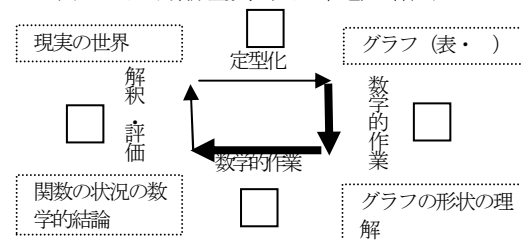
(三輪 1983「数学教育におけるモデル化についての考察」)



グラフ力発達には数学的作業が関わると考える。

**(2) グラフ力育成型数学的モデル化過程**

図2 グラフ力育成型数学的モデル化過程の枠組み



三輪の数学的モデル化過程を関数学習の場面に限り、グラフ力の発達状況を見るため、図2のように数学



的作業の 分を した。以下このグラフ力育成のための数学的モデル化過程をグラフ力育成型数学的モデル化過程とする。

ここで数学的作業を している理 は、グラフ力の発達段階に以下の2つが まれるからである。

**数学的作業**

2変数の関 をグラフに表す。  
グラフの形の特徴を掴む。

**数学的作業**

グラフの形の特徴から2変数の変化の特徴を考察し、 する。

グラフを使いこなすためには、 き表せる けでなく、グラフの形の特徴から関数の変化の特徴と み えができなければいけない。関数の特徴を使い い形で するには、グラフの形の特徴と変化の特徴の関 を理解し、現実の状況に し、する活動が必要である。 して な 分の を り し、そのために や表やグラフを使うことによってグラフ力が育つと考える。

(3) グラフ力育成型数学的モデル化過程の段階

グラフ力育成型数学的モデル化過程の図2の段階は、具体的には以下の になる。

**入力場面**

関数の概念を現実問題の解決を して理解し、習得する。問題解決の体験を生かして がグラフの知識を 分た の使いよい形に して習得する。

表1 グラフ力育成型数学的モデル化過程の段階(入力場面)

段階	(定型化) 現実の問題の状況を分析する。2変数は かをし 立変数 変数を意識する。
段階	(グラフの形の特徴を掴む) 2変数の関 をグラフに表す。 点を できる。 点の からグラフの概形を できる。 グラフの形から図形的な特徴を掴む。
段階	(形の特徴から変化の特徴の ) グラフを観察し、グラフの形の特徴を分析し、2変数の変化の特徴として する。
段階	(解) 関数の変化の特徴を現実問題こって する。

**出力場面**

関数の特徴を問題解決に使う。 で得た数学的知識を定 発 させるため、また現実問題で使う力を うことが目的である。

表2 グラフ力育成型数学的モデル化過程の段階(出力場面)

段階	(定型化) 現実問題の状況を する。
段階	(グラフの作成と処理) 探る必要のある量の変化を表すグラフを作る。グラフの知識を使う きか検 し、視覚的に考察し、処理を行う。
段階	(グラフの処理の結果から変化の状況の ) グラフでの処理の結果を量の変化の状況 み える。
段階	(解) 現実状況こり結果を する。

**V 授業の実際と分析**

(1) 授業計

はグラフ力育成型数学的モデル化過程のう 入力場面を単元の指導計 に入れた。三角関数の単元を ん 理 は生徒の きが く、 を要すると 感じていたからである。題 の観 については の教科 のContemporary Mathematics in Context (1998)を 考にした。

時		
1	題1観 の する角度を める。	
2	変動する角度(等 動)、角度の	
	題2観 の問題:高さの変化を る。 観 の高さの変化を るためグラフに 目し、グラフを作成。グラフの形を観察し、そこから変化の特徴をつくる。 い した特徴を現象こあてはめて する。	入力場面1
	題 1観 の問題 観 の高さを めよう。 観 の高さを sin の で表し、表を作る作業。観 の につ形で三角 を する。	入力場面2
9	表からグラフを作る。	
10	題 2 題2のグラフと 題 1のグラフを	
11	し、グラフの形の特徴から変化の特徴を する。	
12	題 問観 の ん からの高さにしたら うなる 問 観 の を1 にしたら うなる 観 の状況から sin のグラフを導く	
13	題 考察) sin のグラフを し く く。	知識の洗練
14	問) sin y 2sin でのグラフの変わり方	
15	問) y=sin θ →y=sin θ +1でのグラフの変わり方 観 の状況とグラフの 大 平行 動 を関 けて考察	
17	題 問 の角度の の を、グラフを使って めよ。	
18	123 23	
19	問 の を たす角度の を めよ。た しは0	
20	360 とする。三角関数表を使ってよ しいよ。 sin 0.3090の時の sin 0.3090の時の の 三角関数のグラフの利用 角度から三角 を める、三角方程 、 等	


グラフ を使った授業 10 12時、14時、15時

(2) 授業の実際と分析

ここでは、 面の 上グラフ力育成型数学的モデル化過程の 題2 においてのグラフ力の変 について る。

題2 9 にフ ラ で観 に りました。  
観 デ ;高さ50m 25m 1 する時 10分  
(1)観覧車の高さはどのように変化しますか?  
観覧車からの景色を見ると高さの変わり方に違いはあるかな…  
(2)実際に速さを比べてみよう!  
観覧車のビデオをみて、A、B、Cの地点を通過する時間を調べよう。  
同じ速さで昇っているかな?  
(3)エスカレーターでも調べてみよう!

題 1 乗っている観覧車は何メートルの高さなのか知りたい!  
Aさんが観覧車に乗ることにしました。乗ってから5分後に故障で観覧車が止まってしまいました。  
観覧車データ:高さ45m 20m  
り場の高さ 5m 1 する時 12分  
(1)その時の観覧車の位置を点Pとします。  
点Pを上のに書き込みましょう。



②その時の観覧車の高さを表す線分を図に線で書きこみなさい。

**題** sin のグラフをしくこう。  
授業の流れとグラフ力の変

**題2** 生徒達は観 の高さの変化が一定でないことに き、 の高さのグラフ( ) と するため、図1のように観 を と なして し、グラフを作成し、観察を行った。多くの生徒は生徒 SR(図3)のように 状や れ と いった形状を て に いていった。グラフの観察の場面では とん の生徒が らかの形の特徴を 入したが、グラフの形の特徴から変化の特徴 なかなか発 しない。教 が 導しようと 発問するが、 が「 」な の単 であり、変化を捉える表現や現実の状況 しない。

図3 題2 生徒 の

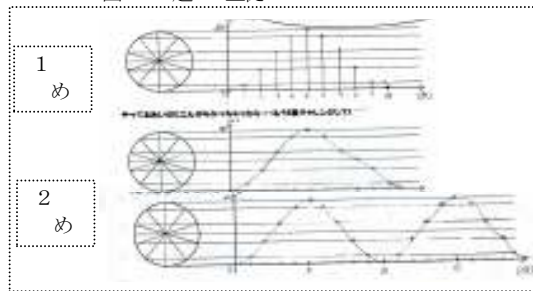
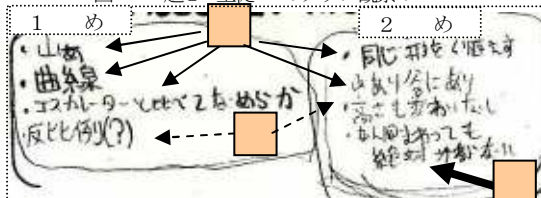


図 題2 生徒 のグラフ観察の



ここでは とん の生徒がグラフを作成し、形状を観察して特徴を したので、概 の生徒が 段階に達したと考える。しかし、それ以上の段階 の 行が に まない。グラフの状況と現象の状況の行きに れな生徒には、 段階から 段階 段階に達するための が必要である。生徒 SR(図4)は、グラフの特徴を変化の特徴に重 て考えたが、 な表現でない。数学世界と現実世界を に行き するためには、このような体験を 度も り す必要がある。

**題** sin を使って観 の高さを め、表からグラフを作成、その、 題2と題 の2つの観 のグラフを する考察から、生徒の 段階から 段階 の 行を めようと計 した。 に

は まなかったが、 題2より 段階 の 行が ん 。生徒は にグラフと観 の世界を行き できるようになった。 題 では変化の特徴を表す生徒の (図5 生徒 SR)が具体的表現に変化した。

生徒のあげた形の特徴について、な その形になったのか発問し、観 の動きで考察させた。生徒達は観 の動きを しながら変化の特徴を 掴もうとした。生徒SRは 題2(図4)で にグラフの概形を掴んでいた。に 題 (図5)で具体的表現ができるようになり、グラフの 大 が観 の 上の時であることを し、 と1 の時を 結 つけて考えるようになった。

一方、生徒SAは 題2(図6)では 段階まで達し、 段階の思考も 生えた。しかし、 題 (図7)では観 の状況から意識が れ、グラフの形状にとらわれてしまった。分と cm を して用いる な、グラフが高さと時 の関 を表していることを考えていない 段階の状 に る場面もみられた。このような生徒には、グラフを現実の状況の量の変化として考えられるよう する が必要である。

図 題 生徒 のグラフ観察の

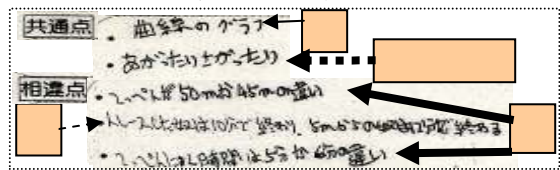


図 題2における生徒 のグラフ観察の

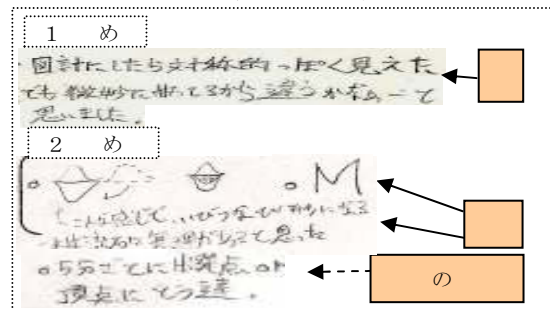
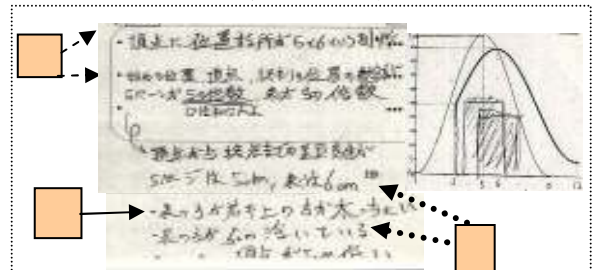


図 題 における生徒 のグラフ観察の



グラフの形の特徴の理 を現象で考えることは形の特徴を変化の特徴に み えるきっかけになった。表3より生徒SRが 段階に むために観 の 状況を がかりにしており、 段階と 段階が 時に 行することがわかる。 の生徒にもグラフ



と観 の動きを行き して変化の特徴を かめる 思考活動がみられ、 に観 の動きに した具体的な も現れた。生徒にとってグラフの形から 変化の特徴を み取することは しい。現実の の状 況で考えることが、段階の 行を める けになる ことがわかる。

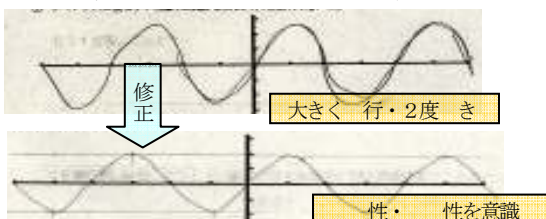
表3 題2、題3における生徒SRの思考活動

		段階
課題2	山	形として意識する(段階)
	高さは変わらない	変化として意識する(段階)
	しても高さは変わらない	観 の状況で かめる(段階)
課題3	てっ んが50mか45mの い	観 の状況で かめる(段階) 高さの 大 の時が観 の 上の時であることを
		関数の 大 を意識する(段階)
	てっ んにく時は5分か6分の い	観 の状況で かめる(段階) 大 をとる時の時 を意識する(段階)

題 題 で、生徒は  $\sin$  が 1の観 の ん からの高さを表すことを学 、そのグラフをグラフ で表した。題 ではグラフ から し取った  $\sin$  のグラフを観 の状況にあわせて修 していく。 の授業では、グラフを く際、 性や 性を意識しない生徒が く、修 することが に まなかつた。しかし は生徒 がグラフを かめ、観 の状況に し、修 していった。以下は  $\sin$  のグラフを修 する場面の授業の ルである。

- 13050T:.....( )...じ高さがいって。これ、を ってるかわかりますか ここにお山とか とかいくつか出て いますよ これ(グラフの山の をす)、じ になってい ますか
- 13051SG: んなん に いたらならなくない
- 13052T:うん、 に い ったら観 の高さにならないよ、 ってたさあ、ここの(山の )が変わるってことはく動 くととき く動くときがあるわけで、 いするという...
- 13053SG:定 使って かななくっ いけなかつた
- 13054T:はい、ここの...目 りのどこ に を いてあるで しょう これ、 らなくてはいかんというか、の目 りに が るか...山のてっ んとか、 を う するとか をつけて いてということなんです、そこの目 りのどこ を ると、山の が一 になるよ。

図8 生徒SGの 題 の の変化



ルより、生徒SGは グラフを く時 は、 いたたいような形を けばいいと思っ ていることがわかる。教 が、グラフが しくないこと

を観 の状況で したことで、生徒SGがグラ フの の必要を 覚した。その 図8のように生 徒SGは 的にグラフを修 していく。生徒のグ ラフ力は現実の世界と数学の世界を行き しながら 定 していった。

### グラフ力育成 数学的モデル化過程の効果

#### 授業の効果

関数を具体的な現実事象の量の変化として捉える ことができた。その結果、グラフを具体的な量の変 化を表すものと捉えることができた。題2では、 現実の観 の動きを することがグラフの 概形を捉えることの けとなった。2つのグラフを する場面では、観 の が、グラフの 形の特徴から量の変化の特徴 み えのきっかけ となった。変化の特徴の は に具体的表現に 変わり、グラフの形の特徴は関数の特徴と結 ついた。

また関数の状況と現実事象の量の状況を行き す ることで、関数の概念を学ぶ場面での生徒の思考活 動が活発になった。グラフを使って変化を探る体験 を して、グラフが有益な道具であることが意識さ れた。生徒は 分た の作ったグラフを 的に観 の現象に して、修 することができた。

#### 枠組みの成果 検討す き点

グラフ力の枠組みによって、生徒のグラフ力の 行のう 段階から 段階 の変化が であるこ と、また 行を すのに、具体的な現実の量の状況 で考えることが ての1つとなることがわかつた。

#### の 題

授業の として、授業計 の時 分と の が必要である。さらにグラフ力を る の検 討が必要である。グラフ力の段階の 行をさらに しく て、行が である 分を特定したい。 の計 として は実践できなかつたが、出 力場面においても現実の問題の解決から入る数学的 モデル化過程を踏む授業を計 し、効果を りたい。 また、 の関数の学習場面でもこの枠組みで授業を 計 し、実践していきたい。

#### 用 考文

A.F.Coxford (1998)「Contemporary Mathematics in Context Course2 PartB」EVERYDAY LEARNING,pp.431 445.

立教育 研究 (2004) 生きるための知識と OECD 生 徒の学習 達度 (PISA)2003 年 際結果報告 うせい pp.94 100.

立教育 研究 (2007) PISA2006 年 の枠組み OECD 生徒の学習 達度 うせい pp.91 92.

三輪辰郎(1983)「数学教育におけるモデル化についての一考察」 数学教育研究 2 pp.117 125.

一(2001)「数学的モデル化の授業の枠組みに関する研究」 本数学教育学 83 11 pp.2 12.