

## 教育学部「第3回 学術の日」報告

### 児童教育学シンポジウム「子どもからはじまる保育・教育」報告

山田 真世<sup>(1)</sup>・平野 晋吾<sup>(1)</sup>・今中 博章<sup>(1)</sup>・野島 崇志<sup>(2)</sup>・松本 博雄<sup>(3)</sup>

#### I はじめに (山田)

本シンポジウムは、2024年6月9日(日)「第3回 学術の日」に福山市立大学大講義室(Zoomによるオンライン併用)にて開催された。参加者は144名(オンライン参加者75名)であり、本学教職員や学生、卒業生・修了生の他、地域の保育・教育関係者、保護者などであった。シンポジウムは、児童教育学のコンセプトである「子どもからはじまる保育・教育」への理解を深めることを目的とし、3名の話題提供とフロアを交えた意見交換を行った。概要は以下の通りである。

#### 司会

平野晋吾(福山市立大学准教授、生理心理学)

#### 企画趣旨説明

山田真世(福山市立大学准教授、幼児心理学)

#### 話題提供

今中博章(福山市立大学教授、障害児心理学)

野島崇志(福山市立戸手小学校教頭)

松本博雄(香川大学教育学部教授、発達心理学)

#### 質疑応答

フロアとの意見交換と質問受付webサービスのLiveQを併用した。LiveQには、閲覧者が支持・同意した質問に対し符号を付与する機能(「いいね」のマーク機能)があり、支持の多い質問から優先的に取り上げられた。

本稿は、シンポジウムの報告を目的としている。掲載内容は、録音した内容を文字起こしした後、挨拶等の部分を省き、文意を変えない程度に整文し、必要に応じて加筆されている。個人情報保護の観点から内容の一部を省略または変更されている。なお、本稿の作

成においては、話題提供や司会を担当した当人が該当箇所の作成を担当している。

#### II 企画趣旨説明 (山田)

##### (1)「学術の日」、今回のテーマについて

「学術の日」は、2022年度より教育学部教員が企画し、開催してきている研究や教育に関する交流の場です。児童教育学という学問の中で、教員や学生が進めている研究や教育について発表をし、さまざまな立場の方からご意見をいただき、深め展開していくことを願って企画をしています。新しく作り上げている交流の場ですので、企画をしている私たち教員も試行錯誤をしながら進めています。今年は、「子どもから始まる保育・教育」をテーマとして、学外の方にも参加をしていただくシンポジウムを企画しました。

「子どもから始まる保育・教育」をテーマとした理由ですが、このテーマとなった本学的な理由は、今中先生から話題提供の際にご紹介があるかと思います。そのため、ここでは一般的なお話をします。「子どもから始まる保育・教育」といった、子どもを出発点とする考え方は、現代の私たちからすると当たり前のように感じるかと思います。特に今日は、保育や教育に携わっている方、また関係者の方が多く参加されているので、なじみのある考え方だと感じている方が多いのではないのでしょうか。ですが、あえて「子どもからはじまる」という言葉にこだわって考えてみたいと思います。

保育・教育を子どもから考えるときには、その出発点となる「子どもを理解する」必要があるかと思います。そして、この「子どもを理解する」時に、同じ子

(1) 福山市立大学教育学部児童教育学科 e-mail: m-yamada@fcu.ac.jp

(2) 福山市立戸手小学校

(3) 香川大学教育学部

どもを見ている、私と他の人とで子どもの理解の仕方が違うことはよくあるのではないのでしょうか。他の人と違うということだけでなく、ご自身の中でも子どもの理解の仕方が変わっていくと感じたことがある方もいらっしゃるのではないかと思います。つまり、「子どもを理解する」と一言にいても、人によってその視点や見方、範囲が異なるといった違いがある可能性が考えられます。そのため、「どのように子どもを理解したらよいのか」という疑問が浮かんできます。さらに、子どもを理解した上で保育や教育へつなげていくとき、すなわち「子どもからはじまる保育・教育」をするときに、「どのようにつなげ実践していくのか」という疑問も浮かびます。保育や教育の実践をするときには、そこに難しさもあるかもしれません。このように、「子どもから始まる保育・教育」は当たり前のように感じるのですが、その内容や実際については改めて考えていきたい疑問があるため、3名の方から話題提供いただく中で、理解を深めていこうと考えました。

## (2) 話題提供者について

話題提供者の3名の方についても、簡単にご紹介させていただきます。最初の話題提供者である今中博章先生は本学教育学部の教員であり、障害児心理学、特別支援教育をご専門とされています。2人目の話題提供者である野島崇志先生は、福山市立戸手小学校の教頭を務めておられます。野島先生は、本学大学院の2020年度の修了生でもありまして、修士論文『小学校「総合的な学習の時間」における主体的に学ぶ態度の変容に関する研究―イェナプラン教育「ワールドオリエンテーション」を手がかりに―』を執筆されています。最後の話題提供者である松本博雄先生には、香川大学教育学部よりお越しいただいております。ご専門は発達心理学で、乳幼児期の初期リテラシーについてのご研究をされています。保育実践を分析されたり、実践者の方とご研究をされたりと、保育に関するご著書も多数、執筆されています。それぞれお立場の異なる3名の先生方からお話をお聞きできることを、大変楽しみにしております。

## (3) 進行について

続けて、進め方についてご説明させていただきます。本日は、最初に3名の先生方から話題提供をいただきまして、その後20分間の休憩を取ります。休憩

の時間に、質問やご感想をLiveQへご入力いただければと思います。いただいた質問や感想を司会や話題提供者と整理しつつ、後半の質疑応答ではいただいた質問を踏まえ議論をしていきます。

今日は保育や教育について学んでいる学生の方や、卒業生、修了生の方も来ていらっしゃるし、実践者として活躍されている方も数多くご参加いただいております。ぜひ、皆さんのご意見をいただけたらと思います。

## III 話題提供 1 子どもからはじまっているようで実は先生からはじまっていませんか？(今中)

### (1) 話の概略

私のほうでは、大きくは二つのことをお話しさせていただきますと思っています。一つは、このシンポの話題、テーマに対する私なりの私見、思いです。もう一つは、この話題提供の題目、ここに示しているそのものになるんですけども、今も平野先生から言われましたが、何人かの先生方からも「随分、挑戦的ですね」というふうに言っていたき、「確かにそうだな、なんかファイティングモードみたいに聞こえちゃってるかな」と、ちょっと焦ってるんですけども、そうではなくて、私たちが保育や教育の文脈で、子どもに関わるってどういうことだろう、どうあるべきだろうということを問いたい。なので、相手は保育や教育ということ、子どもに関わることに挑みたい、チャレンジしたいということです。あえて言えば、皆さんとともに、保育、教育それから児童教育学を相手にバトルがしたいということになります。

### (2) 「児童教育学」とは

一つ目の話をする前に、「児童教育学シンポジウム」の「児童教育学」から始める必要があると思い、ここから始めさせていただきます。「児童教育学」というところの児童ですけれども、これがさすのは、およそ0歳から18歳までの子どもであるというふうに考えています。別のところでは、「児童」という言葉が小学校段階の子どもという意味で用いられたり、その場合は「児童」と区別して、就学前の子どものことが「幼児」と呼ばれたりしますけれども、「児童教育学」では、「児童」は0歳から18歳までの子どものことをさすんだなというふうにご理解していただけるとありがたいです。この共通理解がないと混乱します。笑い事

のような話なんですけれども、本学部は教育学部っていうふうになってますけど、その下に児童教育学科ってなっています。児童教育学科の教員同士でも、この辺の共通理解が時に怪しくなって混乱ということが起きますので、「児童教育学シンポジウム」の「児童」は0歳から18歳ぐらいまでのことをいっているとご理解ください。

この「児童教育学」は、本学教育学部児童教育学科の誕生の際に構想されました。この船出に際して重視されていたことは何か。一つは、就学前と就学後の子どもの発達を連続的に捉え、発達段階に応じて子どもに向き合える教育者、保育者、それから障害のある子どもやその家族のニーズに応えられる教育者、保育者の育成をめざすということ。さらに、子どもの成長や発達についての理解、家庭や地域の教育力の向上、特別支援教育の推進という観点から、教育研究を進めるということでした。また、家庭、地域、学校、施設等における子どもの教育、保育の在り方を中心に据え、教育学、保育学、心理学、それから発達臨床、特別支援教育、児童福祉、教育内容研究、保育内容研究などを主な教育研究の対象とするようになっておりました。以上の三つをそのままというわけではなくて、少し表し方が変わりますが、内容的にはそれら三つを含めて表したのが図1になります。

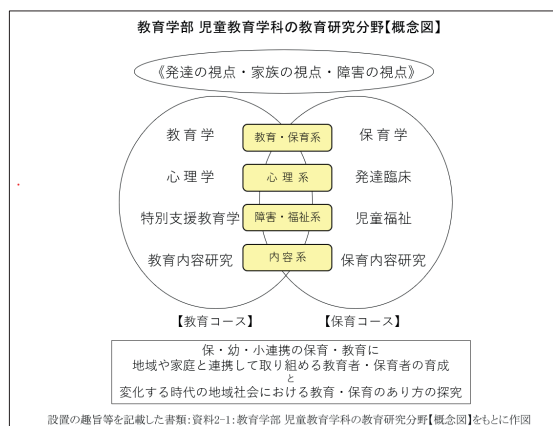


図1

図の中央に教育・保育系、心理系など四つあります。これは小学校段階の教育者の養成をする教育コースと、保育者を養成する保育コースに学生は分かれて所属しますが、所属コースにかかわらず合同で、1年生では四つの系の内容を全体的にわたって広く学び、学

年が上がり学びを深めるに従って、四つの系のうちの一つに焦点化して重点的に学ぶという仕組みと関係があります。なお、本学の児童教育学の教育研究の具現化のために配置された専門性は、図2に示したとおりです。

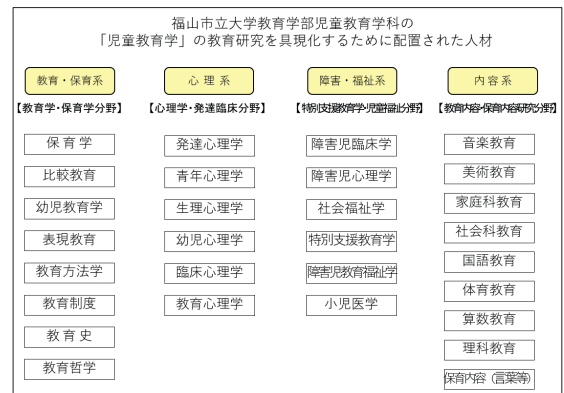


図2

現在、29の専門で編成されています。これらは児童教育学を構成する29個の要素であると言えるでしょう。児童教育学の具現化に必要な要素一つ一つは大事です。学生は一つ一つを学んでいきます。しかし、一つ一つを学んだところで、必ずしも児童教育学を具現化、体現化できるとは限りません。教員も同様です。

私の専門は図で言えば、障害児心理学です。確かにこの障害児心理学は、「児童教育学」には関係があります。しかし、障害児心理学は「児童教育学」（そのもの）ではありません。では、「児童教育学」はどこにあるのでしょうか。「全体です」と答えるかもしれません。「では、全体って何ですか」と聞かれると、「これらの29個のことですね」というふうになるかもしれません、何だかちょっとともやもやします。

ところで、ご存じのように水は水素原子と酸素原子の化合物です。夏に向かってこの季節、喉が渇いて水が飲みたくなる、汗もかくのでシャワーも浴びたいとなりますが、要素としては同じだからといって、水素と酸素を交互に一生懸命、吸っても、喉の渇きは癒やせません。また、水素の風と酸素の風を同時に浴びても、水のシャワーを浴びた際の爽快さは得られません。何が言いたいのか、既にお分かりかと思います。「児童教育学」において、化学変化のような要素の融合が必要です。そして、そのような融合が、保育や教育に新たな働きや可能性をもたらすことになります。

### (3) シンポジウムのテーマに対する私見

冒頭に述べたように、私の一つ目の話は、『子どもからはじまる保育・教育』というお題、テーマに対する私見です。化学変化のような融合による、保育や教育に対する新たな働きや可能性の探究を伴ってこそこの「児童教育学」だと思いますが、この探究を行っていくようにする際に、「子どもからはじまる保育・教育」というのは、とても良いプラットフォームであるというのが私の意見です。このプラットフォームは、先ほど来、述べているように、学問的な専門性の間の融合もそうなのですが、理論と実践、あるいは理論家と実践家（研究者と現場の先生方）、それから教師と学生など、越境的、対話的で化学反応的な融合が起きるプラットフォームになるように思います。「子どもからはじまる保育・教育」の具体的な事柄をめぐって、このプラットフォームでさまざまな越境的な対話が活発になることが、保育や教育に対する新たな働きや可能性を有する知の創発につながり、これこそが「児童教育学」なのだと思います。なお、このような知について、本学部の学位授与の方針（ディプロマポリシー、学生に4年間で身に付けてもらいたいこと）の一つとして、「保育実践、教育実践において判断、行動するよりどころとなる生涯活用できる思考の軸」とあります。それから、現在、本学教育学部では、「児童教育学」の本を作成中で、年内に出版される予定ですが、この本は先ほど来、述べていますプラットフォームで、私たち児童教育学科の教員同士が越境的、対話的で化学反応的な融合による探究を試みたものでもあります。

本日この後、お話しいただきます野島先生、松本先生をはじめ、対面およびオンラインで参加されておりますさまざまな立場や、さまざまな専門性をお持ちの方々と一緒に、このプラットフォームで融合を楽しむ機会になればいいと思います。限られた時間なので、それがちょっと難しいとしても、そのきっかけになればいいなと思っております。これが、一つ目の話になります。

### (4) 指導者から見えていること・見えてないこと

二つ目の話になります。私の専門は特別支援教育なので、その辺のことしか分からないんですけども、子どもに関わるといったときに、比較的、少ない人数の子ども、つまり小集団とか、1対1の個別の指導場

面があります。例えば、1歳半健診や3歳児健診で発達の遅れ等を指摘されたお子さんの、1対1の個別指導などがあります。指導というと、何か机に座ってとか思い浮かべる人もおられるかもしれませんが、そうではなくて、ここでの指導は、一緒に遊ぶというところなんです。でも、この遊ぶというのが実は簡単にはいかない。「ただ遊ぶだけでしょ」っていうふうに思われるかもしれませんが、私がお子さんに相手にしてもらえなければ、もう保育も教育もありません。今日は時間がないので、この話はここまでにして、話題提供に係して二つのエピソードを次にお話しします。

個別指導のことを表した図3をご覧ください。個別指導の際に子どもの実態を丁寧に分析、把握し、そして指導の目標と手だてを立てたりします。なので、指導は子どもからはじまります。

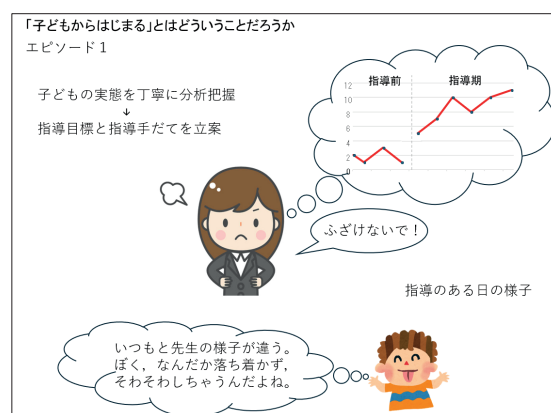


図3

真ん中にいるのが、本学ではなく他の大学院のある院生（「先生」）で、「ふざけないで！ちゃんとして！」っていうふうには怒っています。研究で自分の考案した指導方法の効果を検証しようということで、定期的に指導を行いはじめたある日の様子ですが、先生が期待するように子どもが課題に取り組まないということで怒っているんですけども、いずれにしてもこの指導は、子どもの実態を丁寧に分析把握し、指導の目標と手だてを立てるということからはじまっているので、子どもからはじまった取り組みというふうに言うことはできます。

それから、もう一つのエピソードです。障害のあるお子さんの中には、偏食のある子が少なくありません。そこで、偏食指導なるものが行われたりします。巡回相談で訪問した私にある先生が「最初は全然、食

べられなかったんだよね、今は食べられるようになったんだよね、偉いよね」とその子に語りかけながら説明してくださいました。この偏食指導も子どもの実態を丁寧に把握し、指導の目標と手だてを立てるということからはじまっているので、子どもからはじまった取り組みと言えます。

もう少し掘り下げて考えてみたいと思います。二つのエピソードの指導は、先生が子どもに注目し、子どもの実態を把握し、指導目標を立てて関わる、すなわち先生が子どもに対してある見立てをしたところからはじまっています。その意味で、確かに子どもからはじまっています。しかし、この指導の活動に子どもはいるでしょうか。広島弁で言うと、「おるだろうか」というふうに問いたくなります。エピソード1では先生が「ふざけないで!」と言っているように、先生の見立てからすると、そこには「ふざける子」がいます。

一方、子ども自身が実感しているのは、「いつもと先生の様子が違う、僕なんだか落ち着かず、そわそわしちゃうんだよね」という感じなので、その子からすると、そこにいるのは、「(そのような理由で)なんだかそわそわする子」です。異なる子どもがそれぞれいて、両者はずれたままです。エピソード2でも、先生が見立てた「偏食を克服しつつある子」と、子ども自身が実感する子(自分自身)が、同じく「偏食を克服しつつある子」であるかどうかは分かりません。そこにいるのは、もしかしたら、「執拗に食べることを求めてくる先生の関わりを、いかに短時間で済ませることができるかという方策を磨きつつある子」という、別の子かもしれません。

このように考えていくと、目の前に子どもは物理的にはいても、子どもはいないということになります。先ほど、二つの指導は子どもの実態を丁寧に把握し、指導の目標と手だてを立てるということからはじまっているので、子どもからはじまった取り組みと言える」と述べたのですが、このように、子ども不在ということであれば、そこには真の意味での保育、教育もないということになります。ただし、この原因は必ずしも先生が見立て、すなわち子どもの実態を丁寧に把握し、指導の目標と手だてを立てるところから指導がはじまっていることにあるわけではありません。

先生が見立てた子どもと、当の子ども自身が実感している子どもとがずれるのは、互いに別の人間なの

で、当然のことです。なので、問題はずれるということではなくて、ずれたままであるということでしょう。では、問題は何か。それは知ろうとする、理解しようとする、考えようとする主体である先生が、何を客体に、言い換えると、何を対象にするかということのありようです。図4の楕円は、先生の意識の視野を表していると考えてください。

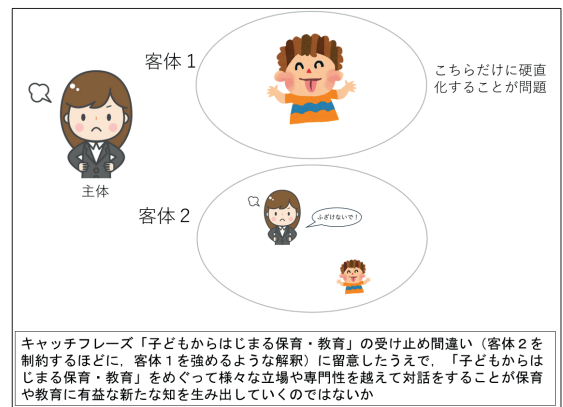


図4

視野内の客体1は、子どもだけです。子どもの言動だけが取り沙汰されます。客体2は子どもだけでなく、主体である先生自身も含まれ、子どもの言動のみならず、先生自身の言動も、さらには子どもが先生の言動をどのように実感するのか、受け止めるのかということなども含まれます。先生の言動をどのように実感するのか、受け止めるのかの主体は子どもですので、客体2のほうは主体としての子どもが含まれるということになります。客体1には主体としての子どもは不在ですが、客体2には主体としての子どもはいます。問題なのは、客体1だけに先生の意識が硬直化することです。

先の二つのエピソードの指導は、先生が子どもに注目し、子どもの実態を把握するというところからはじまっていると考えるならば、客体1からはじまっていますが、この客体の主体は先生であり、客体2も選択肢としてはあり得るのに、客体1からはじめるのはいいのけれども、そのままずっと客体1だけというのがまずいのだと思います。以上が二つ目の、子どもからはじまっているようで、実は先生からはじまっていますかと問うような話でした。一旦ここで終わります。ありがとうございました。



#### IV 話題提供 2 子どもから始まる学びを創る教師の 実践～授業づくりを見直す～（野島）

子どもから始まる学びをつくる教師の実践、授業づくりを見直すということで、お話をさせていただきます。

初めに、子どもから始まる学びというと、公立の学校としては、学習指導要領にある「主体的な学び」が近いようにとらえています。主体的な学びと言いますと、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリアの形成の方向性と関連づけながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる学び」と定義されています。この一文の中にいろいろな意味が含まれていて、学校ではたくさんの解釈が生まれ、混乱したこともあったように思います。私も主体的な学びについて考えているときに、ある先生から教えていただいたことは「学びってそもそも主体的なものだ」ということでした。その言葉を聞いて「はっ」としたのを覚えています。私は、子どもたちのやってみたいということが学びにつながっていることが、「子どもから始まる学び」だととらえています。

では、反対に、「子どもから始まらない学び」つまり「主体的でない学び」とは何でしょうか。それは、次の3つのような学びではないでしょうか。

1つ目は、「誰かにやらされる学び」です。「やりなさい」って誰かに言われないとやらない学びです。やらずに行ったら怒られるからやろうか、やってなかったら前に名前を書かれて恥ずかしい思いをするからやろうという、本来の学びの目的とは違う理由で行われる学びだと考えています。

2つ目は、「答えが分かっている学び」です。教科書を1ページめくれば答えが書いてあると子どもたちは知っているので、先生は「今、教科書を見てはいけません」と言わなければならない。本来、子どもたちは教科書も資料もインターネットも学びのツールとして自由に使っているはずですが。

そして、3つ目は、「答えを求めたいと思えない学び」です。例えば、「答えはどっちでもいい」とか、散々議論した後には答えは「書いた人に聞かないと分からないけどね」のような学びです。それは、何のためにやっているか分からない学びというもの、あるのかなというふうに思います。

学校の現場ではどうだろうと考えたとき、内閣府に

よると「これまでの教育また人材育成のシステムとして、同一性、均一性、一律一様の教育、人材育成」であったとあります。これを提示すると、これまでの学校教育を批判的に捉えているように見えるのですが、みんなで一緒にとか、みんなで同じペースにとか、みんなで同じようにということは、教育の均等性とか平等性を保障するためには、大事であったと思います。これらからも分かるように、学校の中では子どもたちにとって主体的ではない学びというのが、ときどきあるのではないかと感じています。では、どうすれば主体的な学び、つまり子どもから始まる学びになるのかについて、ひとつの提案として発表させてください。

子どもたちがやりたい学びをするとすると必ず問いとして浮かぶことが、子どもがやりたいことだけやらせていけばいいのかという話です。例えばそれが宿題だとしたら、やりたくないことやしんどいことならやらなくていいとするのが良いかどうかです。もう1つは、先生が教えることは駄目なのかということで、先生は何もしちゃいけないのかという問いです。

これらの問いを考える際に、私が教員になって2年目に研究授業をするときに指導案を作ったときのことを紹介します。研究授業をするときは、まず時期が決まっていて、それに合わせてシラバスやカリキュラムを見ながら、この時期にある教材は何かなというふうを考えます。その後、研究授業としてどこの時間を見てもらうのか、「ここはちょっと面白くないし、ここはあんまり発表するところはないから」などと考えて、この時間にしようと思えます。そして、授業の流れをどうするか、「この資料を使ったらおもしろいのではないか」とか、「ここでICT使ったら子どもたちがしっかり考えられるのではないか」など考えていった後、事前協議とか指導案検討に入ることが多いように思います。

そのような中で、児童の実態はレディネステストをまだしていないので、「実施次第、記入します」として空欄になっているということを、私がやっていました。そうすると、レディネステストをした時点で授業の計画はほぼできているので、児童の実態に沿った授業となりません。しかし、児童の実態と違うから変えようとするのはなかなか勇気がいります。しかたないから、児童の実態を授業の展開に合わせるというようになっていたように思います。

そうすると、授業後の協議会で「子どもたちと先生との関係が非常に良かったですね」とか、「何々という発問が非常に良かったですね」、「盛り上がりましたね」とか。逆に、「時間配分に課題がありましたね」、「どこを削りましょうか」とか、あとは「板書が良くなかったですね」とか、「同じ子ばかりの発言になってましたね」とかというような協議会での意見となります。良かった点と課題点、それに対する改善点の焦点がばらけた協議会になってしまいます。

それでは、子どもから始まる学び、子どもの学びたいうのを引き出す授業づくりっていうのは、どういうものか、私が大切にしているということは、次の三つです。

一つ目は、子どもの姿から授業を考えるということ。二つ目は、問いづくりを大切にすること。そして、三つ目は、それに伴う教師の役割っていうのは何かっていうところです。

一つ目は、子どもの姿から授業を考えることです。が、児童の実態把握をして、実際に沿って授業づくりを行うということです。子どもたちの課題は何なのか、それは誰の課題なのかというのもポイントになります。また、できないことに目が行きがちですが、できることは何かとか、あとは自分のクラスの子どもたちは何が好きで、逆に何が嫌いなのかとか。また、一番大切なことは、課題の要因になるものは、なんなのかというところを判断し、また観察することです。そして、その実態把握を基に、課題の何に原因があるのではないかという分析をして、こうすれば課題を克服できるのではないかという仮説を設定します。この仮説を授業の中で検証することで、授業の成果と課題が見えると考えています。子どもたちは言葉にしないけれど困っているところと、先生たちのこんな学びをしようというもの、つまり、子どもたちのニーズと先生たちの手だてが一致することが、大切だと考えています。

二つ目の「問いづくり」についてご説明します。ここが一番、私が大切だと考えているところです。例えば「鎌倉幕府について調べよう」という歴史の授業での問いがあるとします。子どもたちは1人1台、情報端末を持っているので、鎌倉幕府についてインターネットを使って調べようという学習活動することになります。また、「円の面積を求めよう」とか、「物

語を読んで感想を書こう」というような問いの授業をすることもあります。子どもたちは、その問いをどのように感じているでしょう。例えば、「鎌倉幕府について調べようと言われても、教科書に書いてある。」とか、「円の面積を求めようと言われても、教科書に答えが書いてある。」とか、「物語を読んで感想を書こうと言われてもなにも思いつかない。」などと感じているかもしれません。これらの問いは、子どもが学びたい問いに、ならないのではないかと考えました。

先ほどの問いを少しだけ工夫をしてみます。「鎌倉幕府について調べよう」は、「それまで貴族による政治だったのに、武士の政治になったのはなぜだろう。」とします。この問いを鎌倉幕府についてしっかり学んだ後ではなく、単元の始めに設定する。そうすると、教科書には答えは書いてありません。でも、なぜだろうに対する答えを教科書に書いてあること、インターネットで調べたこと、先生が提示した資料などを活用しながら考えて自分の考えをつくることができます。

また、「円の面積の公式は、半径×半径×3.14です。どうして、この公式で円の面積が求められるのか考えよう」としてみます。どうして、この式で求めることができるのでしょうか。円周を底辺に、半径を高さにした三角形で求める方法や円周の半分を底辺、半径を高さにした平行四辺形でも求める方法など、図を操作しながら考えて円の面積を求め、その式が結局、公式と同じになると考えることができます。

さらに、「感想を書こう」は、「自分が一番心に残った場面、一番ひかかった場面とその理由を書こう」としてみるのはいかがでしょうか。それぞれ、自分が一番心に残った場面というのは違って当然だし、重要なのはどこの場面かではなく、なぜ、一番心に残ったのかというところを説明するために、さらに本文を読むという学習になります。

漠然と「なにかをしてみましょう」という問いではなく、できるだけ具体的に、しかし、答えは一つではない問いを設定して見ると子どもたちが「あれ?」「どうしてかな?」と考えたくなるのではないのでしょうか。ただ、これでもみんなが学びたい問いとは言いきれません。さらに、私が大切にしたいことは、どの子も学びたいという問いをつくるために、子どもたちが自ら問いをつくるができるようになることです。

図5は、5年生の社会科の学習指導案の略案です。

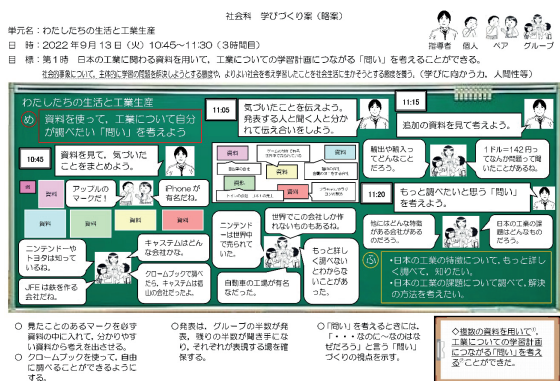


図5

工業についての第1時に子どもたちになじみのある会社のロゴマークを資料として提示しました。子どもたちは「すぐ〇〇のマークだ」と興味を示しました。その提示の仕方は、全部で20社ほどのロゴマークだけ集め、4枚ずつランダムに封筒に入れて、それぞれ1グループ4人ほどのグループに配りました。つまり、隣のグループはまた違ったロゴマークを持っているというような状況で始めました。そして、「先生は一切ヒントを出さないで、情報を取り出して、気付いたことをまとめてください。」と言いました。子どもたちは情報端末を持っていますので、調べて情報を引き出そうとします。子どもたちになじみのあるマーク（ゲームの会社、自動車の会社など）にはすぐに気づき、そこからさらに情報を取り出そうとしていきます。その後、分かったことを整理してまとめ、分からないことやもっと知りたいと思ったことを、「～なのに〇〇なのはなぜだろう」という問いの形にしました。そして、探究したい問いを決めて学習を進めました。資料は日本の企業、外国の企業、地元広島企業、子どもたちになじみのある企業、見たことはあるけれども何をつくっているのか分からない企業、中小企業と連携している企業、外国から輸入をして加工している企業という視点で選択をしました。さらに、資料にある企業を本社地で日本の地図上に並べると、太平洋側や瀬戸内海側に集まるようになるように企業を選び、地図からも特徴に気づくことができるように仕掛けをしました。子どもたちにはそのようになっていることは伝えず、追加資料として白地図を配りました。社会科学や総合的な学習の時間では特に問いをつくる活動は設定しやすく思っています。この問いの答えを探究

する学習活動によって、子どもたちの学びは自然に広がっていきます。私も答えを知らない問いを、子どもたちがどんどん見つけてくるようになります。

問いというものは、答えを知らない学習者本人が持つものだと考えています。答えを知っている先生から、「〇〇はどうでしょう」と問うものではないと考えています。教科書にもなくて、先生も知らなくて、友達も知らない、そんな問いのほうが、答えが分かっただけで面白くするし、そこが面白いと考えています。

三つ目の先生の役割について説明します。主体的な学びでは、「先生が教えてはいけないのか」という悩みがありました。先生の役割というのは、子どもたちを注意深く見て、分析、理解をする。子どもたちが問いをつくる支援をすることであると考えます。また、大切なことは子どもたちの学びの評価、評価というのはテストだけではなくて、「しっかりここは頑張れたね」、「前と比べるとこういうところできるようになったね」というところを評価するということ。そして、その評価を次の学びへつなげるというところが、とても重要であると考えています。ご清聴ありがとうございました。

## V 話題提供3 子どもたちの“声”から始め、子どもとつくる保育・教育（松本）

### (1) “子どもからはじまる”保育・教育の難しさと魅力

今回、こういう形でお呼びいただいて、とても嬉しく思っています。『子どもからはじまる保育・教育』というテーマがすごく魅力的です。今中先生のお話伺いながら、今ここにも、オンラインの向こう側にも、学生の皆さんがいて、それから卒業生の方、あとは市民の皆さん、大学の研究者がいて、一緒に考えられることが大事だと改めて思いました。

今回、テーマを伺い『子どもの“声”から始め、子どもとつくる保育・教育』ということでお話をさせていただきました。子ども“と”というところがポイントかなと思います。子どもとつくるとは、野島先生の提起とも多分、重なるところがあると思うんです。子どもの言うとおりに環境を構成し、内容をつくるのではないけれど、でも大人だけでつくるのも違う気がする。そう考えたら、“と”をどのように理解するかがやっぱり一つ鍵になるかなと考えています。



さて今日は、ある5歳児のエピソードから紹介させていただきます。子どもって、こちらにはないものをたくさん持っているなというエピソードです。香川大学教育学部附属幼稚園の副園長から聞いたエピソードで、登場するのは5歳児です。

附属幼稚園では、毎年必ずというわけではないですが、5歳児の女の子たちに、一輪車を楽しむ文化が受け継がれています。そのときも、2人の子が練習していて、1人は一輪車が得意、もう1人の子はなかなかできず、怖くて手すりから手が離せない。そこに副園長がいて、もう乗れそうに見えるけれど、なかなか手を離さず、副園長が「おいで」と言っても、「嫌だ、行かない」とやりとりを繰り返していたそうです。

それを見ていた、一緒に練習していた一輪車が得意な方の子どもが、手が離せない子どもに向けて「勇気を出すんや!」と一言。言われた子ども、一輪車の上で柵に掴まったまま、体をぶるぶるさせながら「勇気って何?」と押し問答。そうしたら、得意な方の子どもが「やってみないと分かんので!」と。すごいですね、子どもって。それで、大人がどんなに言っても手を離さなかったその子どもが、そうやって言われて手を離したら、副園長の予測どおり乗れたそうなんです。乗れて、ちょっと行って、転んで、あっ乗れた!となった。横にいた副園長は「ああ、すごい、すごい!」と喜ぶ。すると、一輪車が得意な方の子どもが、初めて乗れた子に何と言ったかというところ、「ほら、これが勇気や!」と。うわあ、鳥肌立ったわ、という話を副園長がしてくれたのを思い出しました。

子どもってすごいですよね。大人にはない世界が見えることがあるのだと思うんです。ちょっと強引な援助って、子どもだからこそできる。大人はついつい先回りをして、子どもが転ばないように考えちゃうじゃないですか。それはもちろん善意から出てきていることだけれども、でも“できそうで、できない”が、“できる”ようになるときって、そういう、転んじゃうかもしれないけど、ちょっと強引にぐいっと引っ張ることが大事な場合がありますよね。それは、子ども同士だからできるのだよなと思います。

でも一方で、子どもだけで自分に必要な場をつくることができるかというところ、それはやっぱり難しいと思うんです。特に、年齢が低ければ低いほど。私の研究で一番焦点を当てているのは乳幼児や小学校の低学年

ぐらいの子どもですが、自分たちに一輪車が必要だと気づき、ないところから自ら準備するのは一般的に難しいじゃないですか。そのように、自分だけでつくことはやっぱり難しい場合もある。子どもだからできること、子どもだから見える世界もあれば、大人だからできることもあるということは、当たり前かもしれませんが、改めて考えておいていいかなと思います。

子どもっていったときに、幅は広いと思うんです。ゼロ歳から18歳という話を最初にさせていただきました。今、5歳児の話をしましたけれど、もうちょっと大きい子どもでも、大人の世界との違いがいえると思います。次は小学生で考えてみます。

『3つの願い』って昔話、知っています?おじいさんとおばあさんがいて、貧しかったので、神様が何でもいいから3つの願いをかなえるようにしてあげようという話です。そうしたらおじいさんが「おなか为空いたからソーセージを出してほしい」と言ったら、ソーセージが出てきてしまった。おばあさんが怒って、「なんてつまらないことをするの!このソーセージ、おじいさんの鼻にくっついてしまえ」と言い、鼻にくっついてしまった。それで全く取れないので、仕方がないので最後に「ソーセージを鼻から取ってください」とお願いをしたら、3つの願いが終わりになってしまった。このとき、3つ目の願いをもう少しうまくお願いすれば、もっといいことがあったはずですが、では、どうしたらよかったかと子どもに聞くと、何と言うか。

これ、高学年ぐらいの子どもだったら、だんだん分かっていくと思います。「お願いをゼロに戻してください」とか、「今までの願いを消して全部かなえるようにしてください」みたいな、“お願い事についてのお願い事”をすれば、今の問題は解消するじゃないですか。でも、私たちの人生をさかのぼっていくと、そういうことにいつ気付いたんだろうなと。低学年の子にこれを聞くと、「お金をください」とか、「幸せにしてください」と答えが返ってることがあります。お金じゃ解決しない人生の課題はたくさんあります、と言いたいですが、低学年ではそんな子どももいるわけですね。

「願い事についての願い」ができることは、一般的には「メタ認知」と言います。私たち大人はメタ認知、考えている自分のことを考えたりとか、問いを立てて自分のことについて問うたりすることが可能です。ただ

し、いったんそういう世界に入ると、二度とその前の世界には戻れない。低学年の子どもは、3つ、もしプレゼントもらえたとすると、何にしようかな、ってずっと考えていますよね。でもそこで、「願い事をゼロに戻してください」とか、「願い事を無限大にしてください」という答えを一度発見してしまうと、二度とその前には戻れない。例えばドラえものの秘密道具だったら3つは何がいい？と考えてみた時、「4次元ポケット！」と気づいた瞬間に、問いの質が変わってしまう。それと似たような話で、3つの願いを考えてわくわくしていた頃には戻れない、みたいなことってあるかなと思うんです。

何が言いたいかというと、これは後でもお話ししようと思っている、発達の制約に関係します。子どもではできないこともあるけれども、大人になったらできないこともある。大人だからこそもちろん見えたり、一方で大人では見えない世界がある。やっぱり大人と子どもの世界は、当たり前かもしれませんが同じではない。「子どもから始まる保育・教育」を子どもとつくるにあたっては、やっぱりこのずれを考えておく必要があるかなと思います。

## (2) 子どもの“声”とは何か

そうすると改めて、私たち大人は、子どもが何を感知、何を考えているんだろう、ということを知っていく必要があると思うんです。今日はそれと関わって、「子どもの“声”」という概念を出させていただこうと思います。この「子どもの声」とは、私が勝手に言っているものではなくて、皆さんもよくご存知の、「子どもの権利」と深く関係する概念です (Brooks & Murray Murray, 2018; Murray, 2019)。「意見表明権」って、最近よく聞かれませんか？例えば中学校なんかでも、理不尽な校則の見直しなどが始まっていて、全体的にはいいことかなと思います。

「子どもの権利」を考えると、全ての子どもが有している、という点がやはり大事になるかな、と思います。意見表明権というと、先ほどの例の中学生のように、自分の意見を自分で言える人のものかなという印象があるかもしれませんが。でも考えてみたら、「子どもの権利」といったときに、言葉を話せる子どもだけは権利があり、話せない子どもにはありません、なんてはずがないですよね。そんなことは許されないわけです。

言葉で意見を表明しにくい人には、いろいろな理由があります。例えば障害の問題であるとか、母語の問題。それから発達の言葉で表現する力がまだこれから育つ子どもたち、乳幼児はそれにあたります。そうすると「子ども“と”つくる」際には、大人の側がどのように“声”を聴きとっていくのが問われるという話になります。では、子どもの“声”を聴きとる営みをどうやって成り立たせるのか。主として、ポイントが三点あるかなと思います (松本, 2021)。

一つめは、子どもたちは大人に聴きとられるのを待っている、と理解することです。どんな話かということで、ある保育園の例を挙げてみます。その保育園は1歳児の散歩のときに、子どもとの手の握り方にこだわっているという話をしてくれて、なるほど私は思いました。1歳児と散歩するときに、どうやって子どもの手を握りますか？普通に握るという以上に、特に意識をしない方も多いかもしれません。そのクラスは、子どもがまず手を出し、それを大人が握る、ということを中心しているようです。「えい！」と大人がいきなり握るのではなくて、大人が手を差し出したら、子どもも差し出してくる、子どもから握るのを待って、大人も握り返すことにこだわりながらやっている、そんなことを伺いました。

なかなかこれは、すてきな話ではないかなと思うんです。1歳児って、イヤイヤだったり自己主張だったりという姿をたくさん見せるじゃないですか。ということは、この時期の子どもは、言葉では言わないけれども、そうやって自ら発信し、行動を起こしたい思いをさまざまな形で表出したいと感じているはず。だとすれば、大人が「えいっ」と子どもの手を握ってしまうのではなくて、ちょっと待って、子どもから握ることを大切にする。

このとき、きっと子どもは「握りたい」と願っているのではないかな、というのは、実際にはこの時期の子どもが言葉にできるわけではないから、分からないといえはその通りです。とはいえ、自分でしたくなる時期であることをふまえて、このような形で子どもと関わることは、子どもたちは聴きとられるのを待っている、という理解を具体化する営みではないかと思っています。

二つめは、子どもの声の「多声性」という観点です。「声」を聴きとるにあたっては、例えば何歳頃の子ど

もはこういうふうと考えていると“声”を決めてしまうのではなくて、やっぱり子どもによって同じ年齢でも違う、また、一人の子の中でも気分が変わることもあるなど理解することがポイントになると思います。その子どもなりの一歩踏み出すタイミングや、気持ちの揺れがあるということです。保育では、そういうことを丁寧にふまえて実践している園が、たくさんあるのではないかと思います。

幼稚園とか保育所では、例えば運動会などの行事の後に、大抵、運動会ごっことかをしつこくやっている。私は、あれは最高だなと思っています。自分の気持ちの盛り上がりが行事の当日に来ればいいけれども、それはやってみないとわからない。3歳児なんかだと、当日は緊張して泣いてどこかへ行ってしまうような子どもも少なくない。運動会ごっこがその後あれば、例えば本番に他の子どもの姿を見て初めて楽しさに気付いた子どもが、改めて自らやってみることもできる。自分なりに踏み出すタイミングがどこで来るかはその人によるとすれば、例えばこのような形で、楽しむ機会を複数回設けることは、子どもの声を聴きとる営みを実際に保障するために不可欠ではないかと思えます。

三つめは、子どもの声を聴くときに、私たちにも発見や学びがある点です。“声”を聴くといったとき、子どもの話を聞き、コミュニケーションする機会を頻繁に設けることを何となくイメージするかもしれませんが、それは間違いではないですが、やっぱり大事なのは、そのときに私たちの気持ちが揺れ動いたり、私たちにも発見があったりすることではないかと考えます。

例えばごく最近、こんな話を保育者から聞きました。ある3歳児が、この季節になぜかドングリを1個だけ見つけた。大人の側は、“さあ、これ、どうしよう、うわあ、ドングリ1個なんか見つけられたら子ども同士が取り合ってけんかになっちゃう。けれど、たくさん用意するのは難しいしどうしたらいいかな……”と思ったようです。すると、子どもはどうしたかという、「ほら、ここにもあるよ」と言って、地面に指でドングリを描き始め、その場がすごく温かくなった。大人の側は、子どもたちが地面に描いたドングリで満足するとも思っていなかったし、まさか子どもがそうするとも思っていなかった。それを見て、大人の側が

へえ！と、3歳児に感心させられましたという話を、保育経験が比較的浅い3歳児クラスの保育者から、最近教えられました。

“声”を聴きとることは、なかなか難しい。私たちは子どもの声に耳を傾けると言いながら、今中先生のお話にもあったように、「子どもからはじまっているようで、実は……」ということもあるかもしれない。「うんうん、分かるよ、分かる」と言いながら、つい「でもね……」と次の言葉を継ぐことも、もしかして少なくないかもしれません。子どもの声を本当に聴きとれたとき、私たちの気持ちも、これまでの例のようにちょっぴり動くはず。そんなときに初めて、子どもの声が聴きとれたと言えるのかなと思います。

### (3) 子どもの“声”からはじめ、子ども“と”つくるには

ではそうやって、私たちとは違う子どもの世界が少し見えてきたときに、それを基にどうやって保育・教育をつくっていったらいいかが次の課題です。既に部分的に触れてきましたが、発達の視点は、子どもの声を聞き取るときの手掛かりの一つになるのではないかと考えています。

別の言い方をすれば、発達の制約と言ってもいいのかなと思います。例えば先ほどメタ認知の話をしました。私たちの周りの世界を理解する力は、脳の発達に依存している面があります。そこでは、分かったから見えてくるだけではなくて、分かることによって見えなくなることや、失ってしまうこともたくさんある。みんながもちろん、同じ年齢で同じではない。けれども子どもは、大人のように判断したり言葉で表現できたりするわけではないことをふまえたとき、手掛かりとして発達の視点を考えることは、ポイントの一つになってくるかなと思います。

どんな話かは具体的なほうがいいのかと思います、いくつか簡単に例を持ってきました。例えば乳児期だと、イヤイヤが頻繁に出ることがある。この姿は、子ども自身が見通したり、期待したり、自立する力とつながっている部分があると思います。イヤイヤの時期は、それが頻出する少し前には歩くようになる時期だと思うんです。でもいざ歩き始めると、大人は子どもに勝手にさせるわけにいかないから、「危ない危ない！」とか言って止めますよね。この時、制止されればされるほど、子どもは自分がこれがしたいぞ！と自覚せざる

を得ない機会を経験する。そういう構造を考えると、実はそうやってイヤイヤが頻繁に出る時期は、イヤイヤだけを見ていると大変な面ばかり目につくかもしれないけれども、見方を変えてみれば、それは子ども自身が見通したり期待したり、自立したいと願い始めた証でもあるかなと思います。

それから、幼児期。例えば4歳ぐらいの子どもだと、見本があったら絵が描けなくなったりとか、モノが作れなくなったりということがあります。けれどもそんな、それまで自信を持ってやっていたのが、急にできなくなるような姿って、私たちもそうかもしれないですけれども、ちょっと頭がバージョンアップした結果かもしれません。「上手に作りたいけれど、もしかしたらうまくつけれないかもしれない」とわかり始めたら、手が出なくなっちゃうこともあるかなと。4歳ぐらいの子のためらいや、時に強がる姿の裏には、そんな声も隠れているかなと思います。

学童期はどうでしょう。小学生の面白い話をしているとキリがないですが、一つだけ、学生に以前聞いた、小学生の頃の悩みの思い出を紹介していいでしょうか。小学校1年生でまだクラスに慣れていない頃に、隣の席の男の子の図工の教科書を持って帰ってきてしまった。そういえばその日、その男の子は「教科書ない!」と言っていた。それを思い出した瞬間、人生、終わったと思った。でも次の日、いつもよりも早く学校に行って、クラスに一番乗りして、こっそり机の中に入れておいた。男の子はびっくりしていたけど、知らないふりをしていた、というエピソードです。

小学校1年生、こんなふうに悩んだりできる。さらに頭が良くなったということですね。うわ、もしかしてこれ、泥棒?と。でもそこで一歩引いてみて、間違っって持って帰ることはよくあるかな、と考えるとところまではまだちょっと難しい。この時期だからこその子どもの願いや悩みも、このような、子どもたちがどこまで分かっているかという面にも深く関わっているかなと思います。

思春期も同様ではないでしょうか。お渡しした資料に、自己肯定感の低下は自分を見つめるまなざしを手に入れて、深く考えられた証と記しました。今、思春期の子どもの自己肯定感の低下はかなり問題とされているじゃないですか。でもこの時期、自己肯定感はずがりますよね。だって、自分のことが分かっていた

ら、なんだかうまくできない自分とか、ずるい自分とか、いろいろ見えてくる。自己肯定感が下がるということは、きっとそれだけちょっと自分のことをよく考えるようになった、子どもの心の声でもあるはずですよ。

子どもの声から始め、子どもとつくるには、子どもの声をどのような手がかりで聴きとるかという話をしてきました。そうやって、やっぱり今の私たちには見えない子どもの世界を、発達の視点を手がかりに聴きとり、つかもうとしたときに、そこに大人の側の発見と揺らぎがある、というふうにつながっていくのかなと思います。子どもから始まる保育・教育とは、保育者や教師の役割が、子どもに教える役割から、それこそ発達の視点を手掛かりの一つとして、子どもの声を聴きとる役割へと変わっていくことでもあると思うのです。

では、この時に子どもの“声”を聴きとるヒントとして、3点をお示しします(松本, 2020)。一つは「相手の“靴”を履いてみることです。これは、英語でよく耳にする言い回しである、“putting yourself in someone else’s shoes”を翻訳したものになります。大人と子どもでは、発達の制約によりそもそも世界の見え方が異なることは、これまで触れてきました。だからこそ、まずはその子どもの立場に立ってみる。いろいろな子どもがいますが、特に自分自身が共感しにくいと感じるタイプの子どもの相手にするときはなおのこと、その子どもなりの振る舞いの理由を、丁寧に考えてみる必要がありそうです。

もう一つは、一人ではなくみんなで聴きとることです。冒頭の山田先生からの本シンポジウムのコンセプトの説明で、子どもの理解の仕方はそれぞれ、とありました。私たちが子どもの声を聴きとろうとするのは、いわば、箱の中にある見えない何かを、手を入れて触って理解しようとするようなものです。そのとき、私たちはついつい、いつも同じ立場や方向から、中のものを捉えようとしてしまう。この例えで言うなら、みんなで聴きとる、すなわち異なる方向から手を入れようとする人たちがやりとりをするとき、初めて中のものが立体的に描き出せ、理解できる。これは、子どもの声をみんなで聴きとるふるまいに近いものだと思います。

最後の一つは、子どもの気持ちの揺らぎやすさを理



解することです。私たちが子どもの本当の“声”を聴きとれたと思ったとき、子どもは既にその地平にはいないかもしれない。そう考えると、子どもの声を聴きとるとは、“正解”を特定していくような営為というより、時に深く、時に浅く、熱心な構えも、いい加減な構えも含めて、子どもの声を聴きとろうとする私たちの姿勢そのものに意味がある、ということかもしれません。

#### (4) あらためて、なぜいま「子どもからはじまる保育・教育」が問われているのか

最後にあらためて、なぜ、今、子どもから始まる保育・教育が問われているのかについて話をさせていただければと思います。『子どもからはじまる保育・教育』は素敵なテーマですね。私なりの理解で、三つぐらいポイントがあるのかなと考えました。

子どもから始まる保育・教育の中で何が可能になるかという、一つはやっぱり、自分たちで考え、動いて、つくり出したいくなる生活経験が子どもに保障されていくことがあると思います。

今の子どもたち、特に小学生はそうかなと思います。スポーツをする機会はたくさんあるけれど、遊ぶ機会が少ないと言われます。福山の子どもたちがどうかは分かりませんが、高松市をはじめ、香川県の子どもたちだと、学童保育をはじめ、小学生は日常的にたくさん遊んでいるかという、なかなか難しいな。もちろん、地域にもよると思うのですけれど。

例えば、スポーツとしてのサッカーと遊びのサッカーはだいぶ違う。何が違うかという、ルールへの向き合い方だと思います。遊びは子どもたちがその中で自分たちでルールを作ったり、つくり変えたり、人数が足りなかったらどうするか考えたりという要素がたくさんあるんだと思うんです。そういう意味では、これも先ほどの野島先生の「問いをつくる子どもたち」ということと重なるかなと思います。子どもから始まる保育・教育では、やっぱり子どもたちが、そうやって自ら問いをつくり出す場が生まれやすいことがあるのではないかなと思うんです。

今、遊びの話をさせていただきました。子どもの声から始め、子どもとつくる、子どもから始まる保育・教育には、「遊び」が深く関わっているというのが二点目です。

遊びのもつ意義ってどこにあるかなと考えると、た

くさんあるでしょうけれど、遊びって、「しょせん遊び」というのが、特にいいところかなと私は思います。負けたり、失敗したり、やり過ぎたりしても、それほど気にならないじゃないですか。年齢が高くなってから、遊び以外の人生で負けたり失敗したりやり過ぎたりしたら、深い心の傷になるかもしれない。しょせん遊び、という言い方がいいのかは分かりませんが、そこでの経験が、またこれから人生を切りひらいていく上で、子どもたち自身の力になってくれる。そう考えると、遊びを通じてこそ経験できることがある。子どもから始まる保育・教育は、そういう意味で遊びのもつ意義と重なり合い、それは遊びを通してこそ豊かになると思います。

三点目、そうやって、子どもから始まる保育・教育を土台に考えると、その営みは私たちの社会のこれからをつくることと深く関わっていくかなと思います。私たち、子どもの頃のことをどれくらい覚えているんだろうと考えてみると、乳幼児期のことは特にですけれども、覚えていないじゃないですか。これは私ではなくて、最近亡くなられた遊び研究者の加用文男さんという方が書かれていることですが、乳幼児期の経験は、家の軒の下で土台みたいなもので、と述べられています(加用, 2018)。これは乳幼児期と保育の話ですが、私はこれはすごく深い話やなとずっと思って、最近いろいろなところで紹介させてもらっています。

基礎がしっかりしていない家は、崩れちゃいますよね。でも、家の基礎って、建った後は見えなくなります。乳幼児期や学童期、子どもの頃の経験って、そういうものかなと思うんです。私たちの社会が、これからどんな形で進んでいくかは、なかなか想像つかないところがあります。でも、この「子どもから始まる保育・教育」という取り組みの下で子どもたちが過ごすことは、そういう意味で、これからの私たちの社会をつくるための土台とつながるのかもしれない。そう考えたとき、子どもたちにどんな経験が必要か、そのために私たちは何がどうできるかを考えることは、改めて大事なテーマかなと思いました。ここでいったん閉じたいと思います。ありがとうございます。

**平野(以下、司会)** ありがとうございます。ご質問などある方もたくさんおられると思います。これから20分間休憩を入れますので、その間にLiveQへ質問

など書き入れてください。また、周りの方たちと今のお話について、語り合っていただく時間になればと思います。

## VI 質疑応答

**司会** それでは、お時間が来ましたので、これから対話の時間に入りたいと思います。まず、LiveQにたくさんのご意見いただきまして、ありがとうございます。こちらが予想もしなかったような質問も入ったりと全てにお答えしたいのですが、時間の都合もありますので、まずは先生方に、ご自分に直接関係しそうな質問について、一言ずつ答えていただく時間をつくりたいと思います。それでは、松本先生からお願いいたします。

### 【質問1】

松本先生貴重なご発表をありがとうございます。相手の“靴”を履いてみる、がどうしても気になります！

### 【質問2】

松本先生へ「遊び」は本当に大切だと思いますが、小学校では「遊び」が「悪」かのように扱われている気がしてなりません。どうしたら良いでしょうか？

**松本** 【質問1】と【質問2】について、お名前を直接いただいたので、私なりにちょっと考えたことをお話ししたいと思います

小学校では遊びが悪かのように扱われているような気がして、ということですが、そもそも「遊び」という言葉の捉え方が、小学校と就学前では異なることがあると思います。小学校以上は、遊びは休憩時間みたいな形で捉えることが多い。でも、幼児期では遊びは生活の中にあり、遊びと学びは不可分のものとして捉える。

ちょっと強引に2つの質問のお答えをつなげると、「相手の靴を履いてみる」とは、相手を理解するとき、共感するよりも、むしろ共感できない相手ほど、その人なりの理由を考えてみる、という話かなと思うんです。共感しやすい人のことは、分かりやすいじゃないですか。けれども、違う考えを持っている人にも、その人なりの理由があるでしょうと聴きとることは、

子ども相手のときも大人相手のときも同じかなと思うんです。

だから、やっぱり小学校の遊び観について、全部の小学校の先生がそう考えているわけではないと思うんですが、そこはちょっと丁寧に対話していくことが、月並みな言い方かもしれませんが、すごく大事なかなと思います。子どもを出発点にして考えたときに、5歳児まで、いわゆる幼児期までの子どもと、小学校低学年の子どもに決定的な発達差があるかというところ、割によく似ているところがあるかなと思うんです。9歳、10歳ぐらいを過ぎてくると、かなり変わってきますけれど。それこそ友達や自分の特徴を少しずつつかみ始めて、話し合い、遊びながらルールを作ったりする。でも、自分がこういう人で、相手はこういう人だと相手の特徴や性格を決めつけるより前の段階にあるので、それこそ遊びを通じて、子ども同士で話して考えて作りあげ、子どもたちが力を発揮できる機会は、小学校低学年ぐらいまでは特にたくさん作りやすいかなと思います。遊びのもつ意味について、その辺りを少し丁寧に対話をしていけるといいなと思います。

### 【質問3】

子どものニーズは、子どもが自覚できてやってみたいと思うことだけなのかな？と考えました。潜在的なニーズというか、思わず立ち止まるような、やってみたいからかけ離れていても、主体的な学びにつながる問いもあるのではないかなと思いました。

### 【質問4】

野島先生の子どもの問いから授業を考えていく提案、とても魅力的だと思います。子どもたちが資料を見て気づき、問いをもつためにはある程度の学力が必要では無いかと思うのですが、低学年の子や知的に遅れのある子たちに対してはどんな支援が考えられるでしょうか。もう少し詳しく知りたいです。

### 【質問5】

保育実践者です。昨年、年長担任で子ども主体で保育をしてきました。今年度子どもたちが1年生になり、学校での勉強の主体が自分じゃないと感じつついていけず、行きたくない子が多いです。

野島先生含め、保育はどういう形で子どもに学校に目をむけてもらえば良いのでしょうか？

**野島** たくさんの質問、本当にありがとうございます。私からは、「子どもが自覚できてやってみたいと思うことだけが、子どものニーズなのか」という問い【質問3】についてお答えします。また、「ある程度の学力がいるんじゃないか」と、学力差、特に学力がしんどい子とか、なかなか問いが出せない子たちにどうするかというところが、【質問4】とも似ているので、合わせてご説明します。また、【質問5】の保幼小の連携について、お答えさせていただきます。

子どものニーズについては、対話的な学びを行うために、「隣の人と話してみよう」というペア学習の活動が行われることがあります。それは学びの中に対話を取り入れることが目的になっていることが多く、子どもたちのニーズに対する指導者の意図はないことが考えられます。子どもたちのニーズに沿った学びをつくることや潜在的な学びにするためには、子どもたちが何に興味をもち、何を得意とし、何を苦手とするかなど、それぞれの子どもの強みと課題を把握、分析しながら意図をもって学びの設定をする必要があると考えています。この意図があるかないかっていうのがすごく大切です。私がオランダイエナプラン教育研修でオランダで研修に参加させていただいたときに、すごく気になって、「オランダイエナプラン教育という自由って何ですか」って聞いたときに、「自由に行き来できるところで安心して学べる」ということと、「なんでもいいという自由ではない」というの学びました。先ほど会社のロゴマークのところでお話をさせていただきましたが、あの授業にはすべてに意図があります。単に会社のロゴマークを子どもたちに見せたかったわけじゃなくて、こことここを組み合わせたら、きっと地元の企業であるだろうなって、気付くだろうなと思って入れてます。子どもたちにはそれは言っていません。したがって、ある程度こちらが資料や話題を提示するときに、仕掛けをする。ある程度の学力がない子どもたちには、どうするか。その子どもたちに合う仕掛けを仕組みます。そのために必要なのが児童理解と分析だと考えています。

保幼小連携については、私はいつも思っているのですが、年長さんって本当にいろんな力を持っているん

です。下の年齢の子どもの手を引いて、「じゃあトイレ行くよ」とか、「手を洗って」とか、しっかりお話をしてくれるんですよ。お店屋さんごっこをする、5つくださいって言うのと5つ数えて渡して「〇〇円です」というようにできる。しかし、1年生になった途端、何もできなくなります。先生の許可がなければ、トイレも行けないし、机のまわりの片付けもできなくなってしまう。どうしてそうなるのだろうと考えたら、小学校では6年生が1年生のお世話をしてくれる。そうすると、1年生の子どもたちは何もできない係にまわります。1年生の力をもっと引き出していく必要があると考えています。

私がよく考えているのは、異年齢で活動するのは1年生と2年生というように近い年齢で活動することが大切だと考えています。どちらかがお世話して、どちらかがお世話されるのではなく、互いに刺激し合って学べる環境を設定していくことが大切であり、また、保幼小の連携でも大切にしていく必要があると考えます。

#### 【質問6】

いわゆる発達障がいの子どもの苦手さ、弱さを課題として克服することが障がい児教育のように思われていますが、苦手さにフォーカスすることで余計に強調してしまう気がしまい、個別指導計画にモヤモヤしています。

#### 【質問7】

特別支援教育が開始され、20年近くが過ぎようとしています。そもそも個別指導という視点について、どのように思われますか？理解が進んだというよりは分断をしてしまっているように思われるのですが。

**今中** ご質問ありがとうございます。全てには答えられないので、「個別指導をどう考えるか」という【質問6】、【質問7】を取り上げさせていただきます。先ほど話題提供でお話しした2つのエピソードは、個別指導でしたので。それから、松本先生のお話を聞きながら思ったこともあって、集団場面だからこそ、子どもたちじゃないとできないことみたいなお話を追加させていただきます。

ある特別支援学級の話になります。4月に新年度が

始まるときに、新1年生が入ってきて、支援学級だから異年齢、上級生がいるっていう状況です。私は、朝の会の場面を4月から5月にかけてしばらく追跡的に見学させてもらったことがあります。その見学の1回目か2回目の朝の会のときに、担任の先生が何か言ったわけではなくて、ある上級生が新1年生であっても学級のメンバーだから日直をしようと思ったのだと思いますが、「○○ちゃんはまだできないから、先生、お手伝いしていい？」って言うわけです。その上級生は、おそらく“障害がある1年生”って思っていない。けれども、私たち大人は、知的障害の支援学級の子だから、新1年生にも知的障害があると考えてしまう。つまり、上級生の彼は、新1年生に対して障害みたいなことを考えないから新1年生に対してできることがあると考え、一方大人は障害を考えるからできないことがあると考える。障害のある子どもの個別指導は、その子どもに障害がある、もしくは障害があるかもしれないといった大人の認識を伴うため、その子どもに焦点化して個別化することになりがちです。場合によっては、子ども1人とやればよいというような認識に大人がなってしまう。そうなっていくと、大人が自ら本来の教育を放棄するようなことに、結果的になっていくのではないかと、特別支援教育は何かおかしいことになってはいないだろうかという個人的には危惧します。

じゃあどうするの？とか、どうしたらいいのか？ということについては、理想みたいな話を並べてもしょうがない。現実の話なので、そこに携わる人たちが具体的にどうするか実践レベルで考えたり実施したりしていかなくちゃいけないのかなっていうふうに思っています。特別支援教育がスタートした頃から比べると、単にその子の性格や家庭のしつけの問題ということではなく「障害」という事情があるんですっていうことを理解してもらえるようになって良かった部分もあるんだけど、今もう次のフェーズが来ていて、理解してもらおうというところはもう卒業しちゃって、次のところを考えなくちゃいけないっていうふうに思っています。

**司会** ありがとうございます。それぞれ違う角度からの質問のように見えて、共通点が見えてきますね。続いて、LiveQで最も「いいね」がたくさん付いた【質問8】について、3名の方から一言ずつお願いしたい

と思います。

#### 【質問8】

子ども自身が問いをつくること、それによって授業を展開していくことは、主体的な授業として理想だと思いました。しかし、すべての授業でそれを実践することは、カリキュラム的にも、教師のキャパシティ的にも難しいのではないかと思います。その点についてはどう思われますか。

**今中** そのとおりだと思います。まず言うしかないんですけども。聞いて何だろうと改めて考えると、私には、聞いてというのが子どもたち、先生も含めて、一緒に何かをやろうとするときに、どこを目指すかという、目指すべきものみたいなのが問いになるんだろうなと思うんです。それを言葉にするかどうかは別としても、問いの形でなくても、どこを目指すかというところが問いに当たるのではないかと思います。多分、子どもの主体的な問いは、活動が動いていく中で変わり得るんですよね。だけど、それを先生が全て事前に用意するというふうになると、なかなか難しいと思うし、先生の事情からすると、カリキュラム的に重ならないと、「ちょっと待ってくれ」となる。子どもたちが「これをやろう」と言って、先生が「いいね、いいね、それを問いにしよう」と言いたいけれども、「いやいや、そっち行っちゃうとちょっとカリキュラム的に困るんだよ」みたいなことも起きるので、難しいんだろうなと思います。どうしたらいいかっていうことは難しく言えません。

**野島** どうしたらいいかというところで回ってきたのですが、私もこれが正解であるという答えはないということ前提といたします。まず、教師のキャパシティ的にいうところなんですけど、私は教頭として、たくさんの先生たちとお会いしている中で感じていることは、学校の先生たちは、本当に真面目で熱心な意欲のある方が、集まっておられるということです。そういう先生たちが、何に苦しんでおられるかというと、やればやるだけ仕事は増え、これはやったほうがいいだろうと感じて取り組めば確かに効果があるのだけれど、きりが無いということです。

小学校の先生たちは、1日5時間ないし6時間の授



業の準備を全部されます。5時間分の授業の準備を、5時間かけて準備するわけにはいかないけれど、場合によっては1つの授業に何時間もかかるものもあります。しかし、放課後の時間は、3時半とか4時ぐらいまで子どもたちがいるので、残りの勤務時間の1時間ほどでできることはものすごく限られてしまいます。

また、一言一句、子どもたちの発言や反応を想定して、授業準備をされたり教材資料をたくさん用意されたりする先生もおられますが、そういうときに限って子どもたちは想定外の答えをしたりとか、動きをしたりすることもあります。また、どうしてもやる気が出ない日がある子たちもいることもあります。そのような子どもたちを全部受け止めて授業をすることはとても難しくなります。先生たちは一生懸命、苦勞して念入りに準備しているけれど、子どもたちの思いに沿いきれていないことがあるように思います。

私は、この問いをつくるっていうところに関して、子どもたちが問いをつくれるようになってくるとなると、先生たちは楽になると感じています。私が担任のとき、子どもたちが問いをつくれるようになると、それぞれが探究を始めるので、グループ内、個人内で、その間をゆっくり見てまわることができるようになります。手立てが必要な子のところに集中することもできます。子どもたちが言ったことを私が黒板にまとめる時間は必要がないので、ゆっくり見て回って、「そうか、この考えはいいね」とか「今日はどうしてもしたくないんだね」という話をしながら、子どもと本当の意味での対話をしながら学びの支援ができるように思っています。

カリキュラムはどのようなのかということが問題ですが、私もオランダのイエナプラン教育ではどうしているか気になって、あるイエナプランスクールの校長先生にお聞きしたことがあります。その学校では、学びが終わった後に、この学びはカリキュラムのどこをクリアしたのかと確認されるとのことでした。カリキュラムがあってカリキュラムを埋めていくというものではなくて、子どもたちの学びがカリキュラムのどこをクリアできたか確認して行って、できてないところがあれば、どう対応するかという形で工夫されているとお聞きしました。同じことができたらいいいと思ってますが、実践にまでは至っていません。

**松本** じゃあ、私から。大事な問いだなと思いました。子どもの生活全体を見ていくということなのかなと、改めてこの問いを考えました。こんなこと言ったらなんですけど、子どもって、ぼおっとする権利もあると思いませんか？子どもの権利を保障するって、そういうことでもあるのかなと思うんです。全ての授業で発問しなきゃいけないとすると、すごく肩が凝るかなと思うか……。それこそ今、先生が言われたように準備も大変かなと。子どもの視点から考えるって、そういうことかなと思います。

そうすると、子どもが問いをつくる場合は、授業か、それ以外かという見方もあるし、全ての授業の中で可能かということもある。では「問いをつくる」以外のその他の部分をどう考えたらいいかというと、授業の在り方としては、常に子どもが発問できるよう支えるだけではなく、子どもたちが問いを出そうとすることを制約しない、という向き合い方もあるかなと考えます。

例えば「掃除をしなさい」と繰り返すなど、大人からのダイレクトな指示が多過ぎると、子どもって大人の目を見始めるじゃないですか。「自分で考えなさい」と子どもに問い掛けて、自分で考えたら「何やってんの？」と返す状況は、心理学ではよく「ダブルバインド」という言い方をします。これを繰り返していくと、これは本当に自分で考えてよい問いか、子どもは大人の目を確認しがちになるわけです。

子どもに問いかけているようで、大人発信で、ダイレクトなメッセージが繰り返されたとき、それはやっぱり子どもを制約する。だとしたら、子どもが自由に考えることを制約しないという消極的な支え方だけれど、そこも含めて、子どもの生活全般の中で、やっぱり子どもたちが自分のタイミングで、自由に問いを出そうとする姿をどう育て、支えていくかを考えていきたいです。だからこそ、それこそ保育実践では、ダイレクトな指示や発問ではなくて環境構成で考えていくこと、遊びの大切さなどが、おそらく大事にされてきたのかなと思います。

もう一つだけ、発達ということも大事なかなと思いました。小学校で保障しやすいことと、就学前までで保障しやすいことと、それから中学校、思春期以降で保障しやすいことってあると思うんです。子どもたちは、前の段階が土台となり、次に進んでいける。急に

小学生になって自ら問いを出せるわけではないので、積み重ねの中で考え、育んでいくという発想も大事なのかな、と聞きながら思いました。

**司会** ありがとうございます。あつという間に時間が過ぎてしまいました。今回のテーマは『子どもからはじまる保育・教育』ということでしたけれども、皆さんのお話を聞いていると、「子どもから始めること」の意義や意味といったところが、かなり整理された形で出てきたのではないかと思います。

それから、先ほどの質問もありましたが、「どのように子どもから始めるのか」についてです。これは時間的な制約であるとか、リソースの制約みたいなものが常にある教育、保育の中で、現実的に実践に落とし込むためにはどうすればいいのかという課題の提起であったと思います。この課題は、新たにというか、もともとあったのだと思いますけれど、引き続きみんなで考えていかなきゃいけない課題であるという思いを強くしました。

何より、今日のシンポジウムでは、保育や教育、子ども理解について、色々なヒントが得られたのではないかと思います。先生方のお話だけではなく、皆さんからいただいたLiveQのご感想の中にも、さまざまなヒントが込められていた気がします。これで終わるわけではなく、「子どもからはじまる保育・教育」について、できれば地域の皆さんと一緒に、福山市立大学教育学部は考えていきたいと考えています。みなさん、今後も対話に参加していただければ、とてもうれしいなと思います。

最後に、教育学部で作成中の教科書について詳細を知りたいとのご意見がありましたので、告知をさせていただきます。2024年12月に『子どもからはじまる保育・教育』という教科書を出版する予定にしております。教科書について、教科書作成のワーキンググループ長である林原先生からも紹介をしていただきます。

**林原** 教科書にご興味を持っていただき、ありがとうございます。2024年12月の末の出版を目標に、教育学部で本を準備しているところです。本のタイトルは『子どもからはじまる保育・教育—地域に根差した児童教育学』です。本学教育学部の教員、名誉教授、

それから在校生、卒業生である保育者や小学校教諭も執筆に関わっております。地域の方々の思いがぎゅっと詰まった、そんな本にしたいなと思い、作成しています。

本書の内容ですが、3つのパートがあります。まず、リアルな子どもたちの姿について、多様な学問背景を持った教員たちが読み解いていくパートです。そして、児童教育学研究科の修士論文がどういふうに研究をされてきたのか、その研究方法に焦点をあてて紹介をするパートです。最後には、学生や卒業生で行った座談会のパートを入れ込んだ形になっています。ぜひ手に取っていただけたらと思います。よろしくお願いいたします。

**司会** ありがとうございます。これにて、第3回学術の日児童教育学シンポジウム『子どもからはじまる保育・教育』を閉会させていただきたいと思います。ご参加していただいたみなさん、ありがとうございます。

## 文献

- Brooks, E., & Murray, J. (2018) Ready, steady, learn: school readiness and children's voices in English early childhood settings. *Education 3-13*, 46(2), 143-156.  
DOI: 10.1080/03004279.2016.1204335
- 加用文男 (2018) 保育所の役割『保育びと』(京都保育問題研究会), 18, 148-157.
- 松本博雄 (2020) 子どもの「声を聴きとられる」権利を支えるために『ちいさいなま』(全国保育団体連絡会), 698(2020.8臨時増刊号), 88-95.
- 松本博雄 (2021) 0歳児の“声”を聴きとる—「発達」の視点を手がかりに『発達』(ミネルヴァ書房), 166, 21-26.
- Murray, J. (2019) Hearing young children's voices, *International Journal of Early Years Education*. 27(1), 1-5.  
DOI: 10.1080/09669760.2018.1563352

## 付記

ご質問やご発言をしていただいた方々や、ご参加いただいた方々に深く感謝申し上げます。

教育学部「学術の日」の企画・運営・報告書編集にあたっては、児童教育学シンポジウム実行委員会が

行った。

児童教育学シンポジウム実行委員会

今中博章、田中直美、平野晋吾、森美智代、山田真世  
(委員長)、山中真悟、渡邊真帆(五十音順)