そよかぜ通信

巻頭言
「学びの主体者」を育てる
神奈川県川崎市立大島小学校校長　赤松　理　2

研究提言
ESDの視点から考える生活科・総合的な学習の時間
東京大学大学院 教育学研究科 准教授　北村　友人　4

授業実践1
小学校低学年における授業のユニバーサルデザイン
明星大学発達支援研究センター
東京都日野市立日野第三小学校前校長　京極　澄子　8

授業実践2
3年間のアクティブ・ラーニング研究から見えてきたこと
北海道教育大学附属函館小学校教諭　阿部　智　12

こだわり館嘆符！8
台東区立朝倉彫塑館（東京都台東区）　16

教育出版

「学びの主体者」を育てる

神奈川県川崎市立大島小学校校長
赤松　理

「学校たんけん」本当に探検？

新学期になると，生活科では１年生の「学校たんけん」が始まる。その準備として「こうちょうしつ」「ほけんしつ」など平仮名で書かれた紙を貼り付けてはいないだろうか。「たんけん」の時間は，２年生が手をつないで案内するガイドツアーになってはいないだろうか。

「探検」を辞書で引くと「実地にさぐり調べること」とある。「さぐり調べる」だとしたら，行ったさきに「こうちょうしつ」と書いてあったとか，「右手をご覧ください，ここは『ほけんしつ』でございます。」では探検にはならない。単元名を変えるか，内容をきちんと「探検」にするか，どちらかにしなくてはなるまい。ちなみに「探険」は「危険をおかして調べること」とある。命や身体の危険はもってのほかだが，子どもにとっては「どきどき，わくわく」といった冒険的要素もスパイスとしてあったほうがよいだろう。

校舎のはじっこさがし

「たんけん」を探検らしくして，冒険的要素も加えて活動するために「校舎のはじっこさがし」という活動を担任とタッグを組んで試みた。

「校舎内のはじっこ」と思うところに自分の名前を書いた「お札」を貼ってくる。ちょっと肝試し的な「どきどき，わくわく」を味わいながら「自分一人でも学校を探検して，教室に戻ってこられた」という体験は，未知の場所への不安を取り除き自信につながった。不安がなくなり自信が生じると，次には興味がわいてくる。友達が貼った札を探しながら，その途中で見つけた部屋や物に興味をもっていくことになる。

気になる部屋や物についてどうやって「さぐり調べる」か，子どもたちは担任以外の先生とかかわるためのスキルがのどから手が出るほど欲しくなる。そこで，話型，礼儀というアイテムを身につけると，子どもたちはさらなる興味を爆発させ探検は深まっていった。

「学校たんけん」の準備とは，平仮名の貼り紙作りでも２年生との日程調整でもない。必要なのは，１年生が神出鬼没に校舎を探検し質問を浴びせてくることに対して，学校全体の教職員が共通理解を図り受容的に対応する準備である。話型と礼儀を守って接してくる１年生には時間の許す限り，優しく丁寧に接する。教職員がそうであるならば，１年生は安心して，繰り返し探検に出かけることができるのである。

自ら学びを切り開く

探検は校舎から校庭へと広がっていき，そこで出会った「ひと・もの・こと」が自らの学習課題となっていく。

給食のリフトに興味をもったある児童は，手に入れたばかりの話型と礼儀を駆使して，給食調理員さんから，12時になったら配膳の仕事を始め，リフトを動かすことを聞きだした。

翌日の朝には担任の先生に，４時間目の国語の時間を抜け出して３階まで見に行きたいと申し出て，その様子を「さぐり調べた」のである。

この時，この児童は，自らが学びの主体者として，自らの学びを切り開いた，といえるのではないか。

「学びの主体者」を育てる

筆者は，現在，生活科・総合的な学習の時間に関する私的な小さな研究グループを主宰し，実践研究をしている。そこでの研究テーマは「『学びの主体者』の育成」である。

このグループの研究では「学びの主体者」とは，「自らの環境を活かしながら思いや願いを実現したり，問題解決したりする者（自己実現する者）」ととらえている。

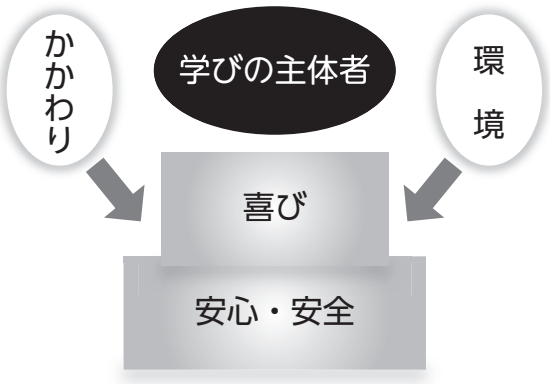
「自らの環境を活かす」とは，おかれた環境の中で安心して活動ができること，あるいは，おかれた環境を自らが安心して活動できるように働きかけていくことである。

先の実践例で「学校たんけんの準備」は「教職員が共通理解を図り受容的に対応する準備である」と述べたが，これは，１年生をおくべき安心という環境を教職員が作ることを意味している。そして，１年生が「話型，礼儀というアイテムを身につける」というのは，自らの働きかけで自らが安心して活動できるように環境を整えるということである。

このように「学びの主体者」の姿を「自己実現」に求め，その育成の根底に「安心」を据えたのは，マズロー（A.H.Maslow）(1970）の自己実現論（欲求階層説）によるところである。

マズローによると，自己実現欲求が表れるには，下層の４つの欲求（生理的欲求・安全の欲求・愛と所属の欲求・承認と尊敬の欲求）が満たされなくてはならない。

これを学習場面に置き換えて「学びの主体者」を育成するための構造図としてあらわしたものが右図である。



この構造図における「安心」とは「安全に学習できる」「周りから受け入れられる」「友達との心情の共有」「自分で選択した学習活動ができる」などの要素が考えられる。

また，喜びとは「目標の達成」「新しい認識を得る」「自分の力が試せる」「周囲からの承認」「周りの人が喜ぶ」などの要素が考えられる。

「安心」の土台の上で子どもは，のびのびと活動し，自分の可能性を感じていく。「喜び」の段階では，達成感や承認，貢献の喜びから自己の存在の価値に気付き，自己肯定感を高めていくのである。そして，「安心」「喜び」のステージを築いていくためには，教室，学校，教職員，地域の環境を整え，温かい人とのかかわりをもつことが不可欠である。

構造図は火鉢で餅を焼く場面をイメージしている。安心の火鉢に喜びの炭をくべ，環境の風を送り，かかわりの火箸で灰や炭を整える。そうすると学びの主体者の餅がふらんでくるのである。

「安心」「喜び」「環境」「かかわり」でふくらんだ餅（学びの主体者）は粘りがあってよく伸びるはずだ。

研究提言

ESDの視点から考える生活科・総合的な学習の時間

近年，グローバル化の進展や社会経済格差の拡大など，社会が大きく変容していくなか，子どもたちをめぐる環境や幼少期・青年期の学びのあり方も変化している。急速に変化する社会のなかで，より主体的な学びを通して，自らの頭で考え，行動し，予測不可能な時代を生き抜いていくための力を養うことが欠かせない。加えて，より多くの人が国境を越えて移動し，多様な価値観や文化が出会い，混じり合うなかで，社会の多様化が進んでいる。そのような環境では，異なる背景をもつ人々が共に生きていくことが当たり前のように求められる。これまでの学校教育を振り返ったときに，異なる文化に対する寛容性やお互いの尊厳を認め合う精神といったものを子どもたちのなかに養うことに，どれだけ自覚的に働きかけてきたであろうか。

このような問題意識にもとづき小論では，子どもたちの主体的かつ探究的な学びを促し，寛容や尊重の精神を養うために，生活科ならびに総合的な学習の時間をどのように活用することができるのかについて考えてみたい。その際，子どもたちの「自立的対応力」を育むことを目ざす「持続可能な開発のための教育（ESD）」の視点から，これらの教科を改めて見つめ直す。

ESDとは何か

現在，中央教育審議会をはじめとして今後の学習指導要領の改訂へ向けて積み重ねられている議論のなかで，ESDという新しい教育のアプローチが重視されている。ESDとは，単なる知識やスキルの習得ではなく，生徒たちが自らの価値観を見つめ直し，より良い社会の実現に自ら参画していくための能力や態度，価値観を育むための教育である[i]。

2002年に南アフリカのヨハネスブルグで開かれた「持続可能な開発に関する世界首脳会議」において日本が提唱し，同年の国連総会で採択された「国連ESDの10年（2005-2014年）」を通して，世界各地でESDを推進するための取り組みが積み重ねられてきた。2014年には日本でESD世界会議が開催され，これまでの知見・経験の共有と，今後の方向性について議論が交わされた。さらに，2015年には国連で「持続可能な開発目標（SDGs）」が採択され，そのなかでもESDの推進が目標のひとつとして掲げられているように，国際的にその重要性が認知されている。

このようにESDの推進において日本は，ドイツやスウェーデン，韓国などと並び，政策面でも実践面でも熱心な国として国際社会では認められている。しかしながら，最近ではサステナビリティという言葉が徐々に市民権を得てきているとはいえ，「持続可能な開発」という言葉が多くの日本人にとってはあまり馴染みがないため，国内の学校現場においてもESDの考え方が浸透しているとは言い難いところがある。

そもそも，現在の私たちが豊かな生活を実現するとともに，そのことによって将来の世代が豊かな生活を送ることを難しくしてはいけないという考え方が，「持続可能な開発」の概念である。こうした考え方には，「世代内の公正」と「世代間の公正」という２つの視点がある。すなわち，現在の私たちの

東京大学大学院 教育学研究科 准教授
北村 友人

世代内に関しては，先進国・途上国などの別なく，どのような社会に暮らしていても，すべての人が豊かな生活を送ることが必要である。そして，これが世代を超えても実現されていかなければならない。その際，「豊かさ」の基準は必ずしも物質的な側面だけではなく，精神的な充足感や安心感といった側面も含めて幅広く考えるべきであることは言うまでもない。ESDによる学びを通して，こうした考え方を理解し，実践していけるようになることが目ざされている。

そのような目的を実現するために，ESDでは既存の教科の枠組みに閉じこもるのではなく，異なる教科の間を「繋げる」ことで，学びを「広げる」ことが奨励されている。これは，いわゆる教科横断型の学びだけを想定しているのではなく，基本的な個別の教科の学びにおいても，他の教科で学ぶ事柄との関連性をできるだけ生徒が意識できるように促すことの重要性を強調している。そうした学びを通して，自ら考え，行動することのできる，「自立的対応力」を育むことが期待されている。

ESDによる学びを推進するうえで，しばしば参照されるキーワードとして次のようなものを挙げることができる。公共性，市民性，まちづくり，地域活性，ネットワーク，循環型社会，生物多様性，自然共生，多文化共生，国際協力，などである。これらのキーワードはいずれも21世紀の社会のあり方を考えるうえで重要なものであり，上述の「持続可能な開発」の担い手となる子どもたちを育てていくうえで欠かせないテーマばかりである。そして，これらのテーマを多様な視点から取り上げることのできる教科が，生活科や総合的な学習の時間である。

カリキュラムや教材のあり方

ESDを実現していくための具体的な手法のひとつとして，現在，学習指導要領の改訂に関する議論のなかで注目が集まっているアクティブ・ラーニングを挙げることができる。もともと，子どもたちの主体的な学びを重視するESDにおいては，アクティブ・ラーニングと類似する手法がさまざまに採り入れられてきた。そのことを踏まえたうえで，ESDを実践していくにあたり，そうした学びのスタイルを活かすために必要とされるカリキュラムや教材のあり方について考えてみたい[ii]（とくに，生活科ならびに総合的な学習の時間に関わるカリキュラムや教科書のあり方について，ここでは検討してみたい）。

第一に，ESDは問題発見型・課題解決型の学びを重視しており，調べもの学習や議論への参加，地域の活動や実際の体験を通して，身近な問題の発見や解決へとつながっていくことが期待される。もちろん，たとえば教科書でどこからどこまでこの一連のプロセスを提示できるかについてはさらなる検討が必要であるが，教師も生徒も，そして教科書作成者たちも想像できないような「問題」が社会には溢れている。そこで，教科書を作成するにあたっては，必ずしも「解決」の仕方がわからないような問題も含めて，さまざまな問題群を提示することが大切であり，それらについて学校現場ではより自発的に学んでいくことを期待したい。また，そのような観点

からカリキュラムのあり方そのものも，改めて見つめ直すことが必要だと考える。

第二に，「失敗」を通して学ぶことの大切さに生徒や教師たちが気づくことが重要である。たとえば生活科の教科書のなかで，上手くいった経験と上手くいかなかった経験とがさまざまに提示されることで，失敗からも多くのことを学べることに気づくことができるであろう。具体例を挙げれば，生活科の授業実践でしばしば導入される「まち探検」において，大人から話を聞く場面などで，本当は聞きたかったことを上手く聞けないという場面を想定することも可能である。そんなときに，「こうすれば良かった」「もっと別の聞き方があったのではないのか」など，自らのなかで深く考える経験を積み重ねていくことが，ESDの目ざしている自立的対応力を育むうえで欠かせない。そうした経験を通して，世の中には簡単に手に入る答えばかりではないということを，子どもたちは肌で感じることができるであろう。

第三に，幼児期こそが主体的な学びの原点であるということを踏まえ，生活科という教科は，幼児期に育まれた好奇心や学びの喜びを，さらに大きく花開かせていくために活用できるということを強調したい。そのためには，カリキュラムを考えるうえでも小学校側からみた幼少接続ではなく，幼児期からの積み上げを重視した接続のあり方を検討することが欠かせない。

第四に，国際的な視点を養うことが大切である。ここで「国際的」というときには，冒頭でも指摘したように，異なる考え方や習慣などに対して，それらを尊重し，受け入れるような寛容性を育むために，国内だけでなく海外からの視点も理解することが欠かせない。また，異なる文化・風習・宗教にもとづき日常的に無意識に行っていることが，知らぬ間にそれらとは異なる背景をもつ人々を「排除」するようなことにつながっている可能性もある。そうした問題意識を明確にもち，いわゆる「アンチ・バイアス」教育を普及していくことも必要である。今日の日本社会においては，「国際的」というと安易に「英語」教育の充実へと議論が偏りがちであるが，それよりも生活科や総合的な学習の時間だからこそできることがある。身近なコミュニティで見聞きする問題から始まり，紛争と難民，貧困と社会格差など，国内外にまたがる多様な問題に子どもたちの目を向けるような，カリキュラムや教材のあり方を考えることが必要である。

ESDを通した探究的な学びの一例

ESDは，「環境，貧困，人権，開発といったさまざまな現代的課題を，自らの課題として捉え，その解決のために行動する力を育むための教育」である。「持続可能な社会づくりの担い手を育む教育」であるESDは，「民主的な制度や，社会や環境への影響を考慮した経済制度，個々の文化の独自性の尊重，人権擁護という概念の理解」を促すものである[iii]。

ESDを実践するうえでは，主に環境・経済・社会文化の三つの領域を関連づけることが求められる。たとえば，近年の地球規模課題として国際的に大きな関心を集めている気候変動（とくに地球温暖化）の問題について，ESDのアプローチを導入することでどのような「学び」を促すことができるだろうか。基本的に温暖化の主たる要因としては，人間の産業活動などに伴い排出された温室効果ガス（なかでも二酸化炭素）の影響が大きいと考えられている。温暖化の結果，海水面の上昇が観測されているが，南太平洋の島国であるツバルはその影響で水没の危機に直面しているといわれる。しかし，水没危機の原因としては，温暖化とそれに伴う海面上昇やサンゴ礁の劣化という問題に加えて，土地や植生の伝統的な管理方法が崩壊したことの影響も指摘

されている。そうしたローカル・レベルの問題は，人口増加，経済成長，ライフ・スタイルの変化などによって引き起こされてきた（茅根，2009）。

このように，ツバルの水没危機は，グローバル・レベルとローカル・レベルの両方の環境ストレスの影響を受けている。そのうえで，こうした環境ストレスの原因として，歴史的に先進国が行ってきた産業活動や植民地支配の影響についても考える必要がある。地球規模でみると，温室効果ガスを最も排出してきた先進国ではなく，むしろ温暖化への責任が最も薄いといえるツバルのような途上国が，最大の被害を被っているという状況をどのように理解するのか。また，ツバルのライフ・スタイルや社会経済構造の変化には，グローバル化する市場経済の影響をみることができる。

このツバルの水没危機の例にみられるように，今日の国際社会には複合的・多層的な要因によって引き起こされている数々の問題が存在する。それらの問題について，単純に表層的な理解をするのではなく，それらの複合性・多層性をできるだけ丁寧に考えていく姿勢が，これからの時代を生きていく子どもたちには欠かせない。それこそが，ESDを通して実現しようとする探究的な学びのあり方である。

ここまで論じてきたように，ESDは自立した市民を育てるうえで重要な意義をもつ。しかし，ESDには乗り越えるべき課題がいくつもある。なかでも，従来の硬直化した学校教育のなかで，主体的な個人を育てることを目ざしたESDを推進することには，自ずと限界がみえてくる。たとえば，現行の教育システムは，必ずしも能動的な学びを前提としていない。同様に，カリキュラム，教材，教員などが，今日の世界が直面している諸課題を十分に踏まえていないという問題もある。さらには，教育分野における優先順位が学習到達度（すなわち従来の意味での「学力」）を高めることに偏るなかで，ESDの成果をどのように評価するのかという課題もある。

加えて，これらの課題を通常の学校教育の範疇だけで乗り越えようとしても限界がある。そこで，たとえばメディアを活用した学習支援や，児童館・公民館といった学校外の施設における地域に根差した教育活動の推進などを検討することも必要である。ここでは，柔軟かつ多様な教授法を開発したり，地域との繋がりをもった学習環境を整備したりしていくことが求められている。そして，そういった試みを積極的に取り入れていくことのできる教科が，生活科ならびに総合的な学習の時間である。ESDの視点から生活科・総合的な学習の時間のあり方をさらに検討するなかで，改めて学校教育のあり方を捉え直していくことが可能であることを指摘して，小論の結びとしたい。

〈参考文献〉

茅根創（2009）『環礁州島からなる島嶼国の持続可能な国土の維持に関する研究』環境省地球環境総合推進費・B-15（平成15～19年度）報告書.

寺崎千秋（2015）「生活科・総合的な学習の時間とアクティブ・ラーニング」『生活科・総合 そよかぜ通信』（2015年秋号）教育出版，2－3頁.

i　ESDの詳細については，文部科学省日本ユネスコ国内委員会ホームページ「持続可能な開発のための教育」（http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm［2015年12月10日閲覧］）や，認定NPO法人「持続可能な開発のための教育の10年」推進会議（ESD-J）ホームページ（http://www.esd-j.org/concept/concept02［2015年12月10日閲覧］）などを参照のこと。

ii　生活科や総合的な学習の時間にアクティブ・ラーニングを導入することの重要性については，寺崎（2015）が指摘している通りである。

iii　前掲の文部科学省日本ユネスコ国内委員会ホームページ「持続可能な開発のための教育」からの引用。

授業実践１

小学校低学年における授業のユニバーサルデザイン

明星大学発達支援研究センター
東京都日野市立日野第三小学校前校長
京極 澄子

４月，１年生は期待に胸をふくらませて入学してきます。しかし，一方では，新しい環境にとまどい，不安や緊張を抱えている児童も多くいます。学校は，すべての子どもたちを温かく迎え入れ，安心して生活し学習できる場にしなければなりません。

ユニバーサルデザインとは，「障害のある人にとって暮らしやすい町は，他のすべての人にとっても暮らしやすい町である」という考え方です。入学したての１年生は，さまざまな困難さを抱えています。こうした，つまずきやすい１年生にとって，参加しやすい学校，わかりやすい授業は，他のすべての学年の子どもにとっても参加しやすい学校であり，わかりやすい授業です。こうした視点から本稿では，特に低学年の子どもたちを念頭に置きながら「学級環境作り」と「授業作り」の２つの視点で述べてみたいと思います。

1 学級環境作り

子どもが安心して生活できる学級環境作りは大切です。低学年の子どもたちは，まだ，集団生活の経験も少なく，新しい環境に慣れるのにも時間がかかります。また，まわりの環境に左右されがちです。そこで，学級環境を５つの観点で整えるとよいでしょう。

場をわかりやすくする〈場の構造化〉

整理整頓されていない教室は，わかりにくく，落ち着かない場所です。場の構造化とは，物の置き場を決め，見ればわかるようにし，整理整頓することです。幼稚園や保育園では，伝えたいことを絵で描いてあることが多くあります。トイレの入り口にスリッパのマークが描いてあると，「スリッパをそろえましょう」と言わなくてもきちんとスリッパがそろいます。自分の持ち物を入れる場所には，自分のマークやどこに何を置くかが絵で表示されています。これなら片づけ方は一目でわかります。

小学校でも教室には多くの物があります。ランドセルや体育着などの置き場，提出物の置き場，ごみの分別場所，掃除用具の置き場など，すべてのものの置き場を決め，そこに戻すことを練習して身につけます。机の中の道具や教科書の入れ方も丁寧に指導します。こうすることで，物を大切にする心も育ちます。机を整頓するための印を床につけておくと教室がいつもすっきりします。子どもに迷わせないことが大切です。

刺激量を調整する

低学年の児童は，さまざまな刺激に影響を受けます。校庭で声がすれば窓の外に目が向きます。先生の机の上に楽しそうなものが見えたら，授業どころではありません。敏感な子どもは，楽器の音が苦手だったり，机や椅子のがたがたなる音でイライラしたりすることもあります。教室の中の刺激（目と耳

からの）をできるだけ調整して，落ち着ける環境を作ります。

黒板の周りや棚はカーテンで隠して黒板に集中させます。子どもの興味を引く生き物なども教室の後方に置きます。また，机や椅子にテニスボールをつけて音を消したり，教師の言葉を穏やかで簡潔・明瞭にしたりします。低学年では，一度にたくさんの言葉をキャッチすることはできません。そこで，「教科書を出します。」などと一つのことだけを伝え，それができたら「○ページを開きます。」と次のことを伝えます。

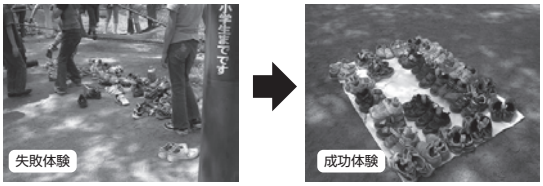
ルールを明確にする

ルールがあいまいだと子どもは不安になります。また，トラブルの原因にもなります。事前にルールを明確にしてしっかり守れるように繰り返し指導することが大切です。

例えば，学習のルールには，チャイム着席や話の聴き方，発言の仕方，鉛筆の持ち方，ノートの書き方などがあります。これらは，低学年で確実に身につくように指導します。このことが授業への参加意欲や理解習得に大きく影響するからです。

ルールの定着のためには，失敗したことを叱るのではなく，成功させてほめて身につけさせることが基本です。遠足に行って靴を脱いで遊具で遊んだ後，

先行条件を整え，
ほめられるサイクルをつくる



A なし→B ぐちゃぐちゃ→靴がない！　　A シート用意→B →すぐ見つかった！

集合の合図で靴が見つからない子が毎年いました。そこで，教師がビニルシートを用意し，その上に靴を脱がせることにしました。すると，全員すぐに靴が見つかってほめられます。ビニルシートという先行条件を整えたことで行動が成功し，ほめられるという結果になります。こうしたほめられるサイクルでルールを身につけます。後追いで叱り続けるパターンにならないように，子どものつまずきを予想し，先行条件を整えるのがプロの教師の仕事です。

子どもどうしの相互理解を育む

低学年は，自己中心性が強く感情のコントロールもうまくできず，仲間意識はまだあまり育っていません。けんかもよく起こります。このような未熟さをもちながら学校生活の中でもまれ，育まれ，成長していきます。教師は，一人一人の様子をよく見たり，話を共感的に聞いたり，声をかけて丁寧に対応します。教師が一人一人の子どもと信頼関係を結ぶ

ことが，子ども同士の信頼関係をつくる上で欠かせません。一人一人のよさを「いいね」と認め合えること，失敗しても「ドンマイ」と言えること，わからないときは「わからない」と言えることなど，安心して自分を出せる学級にしたいものです。それには，なんと言っても教師がモデルです。

時間の見通しをもたせる

見通しがもてると自分からやろうという意欲が生まれ，行動がスムーズになります。朝は，子どもが教室に入った時に見るように，朝の支度の手順が書かれたカードを掲示しておくとよいです。例えば，「ランドセル」「教科書」「体育着」「宿題」と順番に掲示してあれば，行動することがわかります。入学当初から繰り返し，練習します。手伝いに来てくれる高学年も手順がわかりますから，上手に支援してくれます。

生活に慣れてきたら，「５分で準備しよう」などと活動時間の見通しを示し，集中して行動させるとよいです。生活にメリハリがつきます。

2 授業作り

学級環境を整えることで，授業への参加は進みます。しかし，せっかく参加しても，わかりにくい授業，できないことがたくさんある授業では子どもは意欲を無くしてしまいますし，学力もつきません。つまずいてしまう子がどの場面で集中が切れるか調べてみると，「教師の話を聞いているだけの時間」ということがわかりました。そこで，一人一人が考え続ける時間を増やし，理解につなげる授業作りのポイントを３つ挙げてみます。

焦点化（シンプル）

１時間の授業のねらい，活動，評価をシンプルにします。もちろん，ねらいを低くするのではなく，より教科の本質に迫る授業にするのです。そのためには，単元の指導計画が大事です。まず，単元全体で身につけさせたい力を明確にします。その上で，１単位時間で達成したいねらいをスモールステップで設定します。そうでないと，あれもこれもと欲張った授業になり，結局，何を学ばせたかわからないということになりかねません。特に低学年は量に配慮が必要です。導入のしかけを工夫し，「なぜだろう？」「できるかな」「知りたい」などの内発的意欲をもたせ，課題解決に向かわせたいものです。教材研究をして（どのような活動）を通して，（どういう力）を身につけさせ，（どういうことができれば）ねらいの達成（評価）とするのかを具体的に書いてみましょう。また，授業の流れは，板書に表れます。板書計画を立てて，授業に臨むとわかりやすい授業作りに役立ちます。

視覚化（ビジュアル）

情報のキャッチは，耳から（話を聞く）と目から（見る）の場合がありますが，子どもによってそれぞれの方法に得手不得手があります。そこで，両方の情報伝達を行うことが望まれます。教師は話だけで授業を進めてしまう傾向がありますから，子どもの視覚・感覚・動作などを入り口にして思考できるように工夫します。

わからない言葉や様子を写真や動作で確認したり，抽象的な内容は具体物や半具体物などでわかりやすくしたり，人の気持ちを絵や数値で表したりすると，理解が促進されます。また，授業の流れやキーワードを黒板に順序立ててわかりやすく残すと記憶

に苦手さのある子どもも安心して学べます。

また，作業や動作を通して考えることも低学年には有効です。１時間の授業で，活動に変化をもたせることが考え続けることにつながります。生活科の授業などは，生活に根差し，子どもの活動から思考力や表現力，判断力につなげる点では学びやすい学習です。

共有化（シェア）

友達と学ぶ楽しさやよさを学習の中で感じさせると学習意欲が増し，帰属意識が育ちます。また，自分の考えを伝えたり友達の考えを聞いたりすると，考えが深まったり理解が進みます。子どもに自信をつけさせるためにも有効です。

低学年のうちは，ペアの伝え合いから始めるとよいです。誰でも発言できそうな発問から始めて，子どもに自信がついてきたら発問のレベルを上げていきます。子どもたちの「話したい！」場面で使うのが基本です。ペアの組み方も教師は意図的に行います。みんなの前では発言できない子も隣となら話しやすく，「その考え同じ。いいね。」などと言い合えれば楽しさも増し，自信ももてます。立って意見を伝え合えば，じっと座っていることが苦手な子もほっとしますし，リズムが生まれます。このペアの伝え合いの場で，教師は子どもたちのつまずきを把握して支援をしたり，子どもの考えを全体の場につなげる構想を立てたりします。

また，一問一答の授業にならないためには，主要な発問からいかに多くの子どもの話を引き出すかが

重要です。教師の質問で手を上げる子が少ないときは，いきなり，自信のある一人を指名して答えさせずに，「ヒントを出してください」と続けるとよいでしょう。指名された児童は，答えを言うよりヒントを言う方が難しいですし，スリルがありますから喜んで発言します。他の子はヒントをもとに考えます。さらにわからない子がいれば，他の子がヒントを重ねていくという方法は１年生でも慣れてくれば十分にできます。また，一人の子が答えたら，「○○ちゃんが言ったことをもう一回言いましょう」と続けて指名したりペアで伝え合ったりします。１度で理解できない子も，何人かの発言を聞いているうちに理解します。発問がよければ，２人３人と指名して意見を広げていくことができます。教師は，子どもの発言を予想し，どのような発言も生かすことが大事です。決して否定するようなことがあってはなりません。

低学年の子どもたちは，学びたいという意欲に満ち，子どもらしく，生き生きしています。その一人一人をしっかり見つめ，大切に育てて欲しいと思います。その積み重ねが，その後の学校生活や学習の基礎になります。積み上げのスタートで，「できない」「わからない」「いやだ」「苦しい」ことが続けば，その後の姿も想像に難くありません。「できた」「わかった」「楽しい」「もっと頑張る」という姿が見られるようにしたいものです。そのために，学級作り，授業作りにユニバーサルデザインの視点を生かしていただければと思います。

3年間のアクティブ・ラーニング研究から見えてきたこと

～「初等教育におけるアクティブ・ラーニングの実践」を通して～

北海道教育大学附属函館小学校教諭　**阿部　智**

はじめに

これからの社会を生き抜く力を育成するために，目の前にいる子どもたちをどのように育てることがよいのだろうか。現在，「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」において諮問された中で，にわかに「アクティブ・ラーニング」という課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習の在り方や，その指導方法について試行錯誤が全国でなされている。所属校においては，平成25年度から「初等教育におけるアクティブ・ラーニングの実践」というテーマで，自主的・主体的，協同的に課題解決を図っていく学習の在り方について研究を進めてきた。本稿では，３年間の実践で見えてきたことを一部ではあるが実践を交えて紹介していきたい。

1 アクティブ・ラーニングのとらえ

アクティブ・ラーニングとは何か，については，各種資料で既に論じられているところなので，本稿では，私自身が研究を進める前提として，小学校段階におけるアクティブ・ラーニングという学習の在り方をどのようにとらえているのか整理したい。

大臣諮問において，アクティブ・ラーニングは「課題の解決と発見に向けて自主的・協働的に学ぶ学習」，「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて（答申・用語集）」においては，「教員の一方的な講義形式の教育とは異なり，学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」とある。しかし，そもそも私たちが今まで目ざしてきた学習の在り方の中で，能動的な学習とならないものがあっただろうか。そこから「今までの取り組みと何も変わらない」という声が出てくるのだろう。だが，本当に今までの取り組みと何も変わらないのだろうか。また，このアクティブ・ラーニング

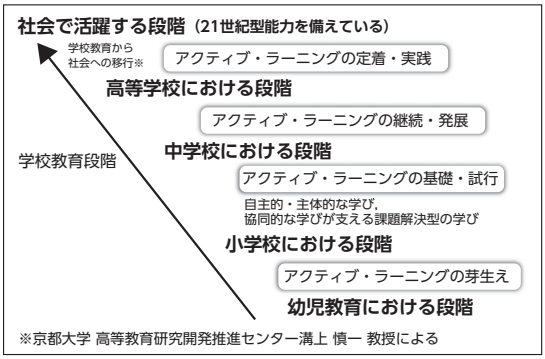


図１　アクティブ・ラーニングの学校段階における位置づけ

は，言語活動を中心とした高等教育の授業改善を目ざして提言されているもので，そのままの理論を小学校段階までスライドさせて実践するのは，違和感を生じさせる。そこでこの図１のように，小学校段階では，高等教育で目ざすべきことの「基礎」を担うのだ，というように，各学校種段階において，その役割を明確にしておく必要がある。

そのことを踏まえて所属校では，初等教育におけるアクティブ・ラーニングを「課題解決型の学び」を柱とし，「協同的な学び」と「自主的・主体的な学び」が支える構造であるとおさえている（図２）。このような学びを繰り返すことで，「どのように学ぶか」といった学びのプロセスを子どもたちは理解し，自主的・主体的，そして協同的な課題解決が可

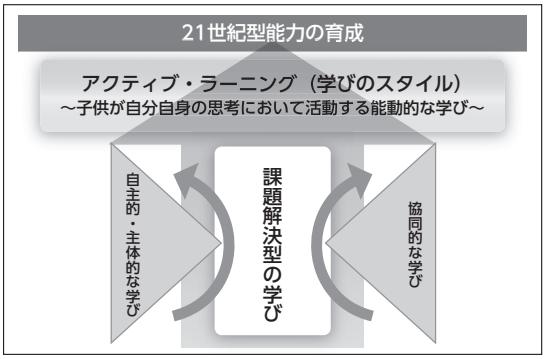


図２　平成27年度附属函館小学校研究構想図（抜粋）

	自主的・主体的な課題解決に関わる資質・能力		協同的な課題解決に関わる資質・能力
開始期	**①事象に思いや願い，興味・関心をもつ** ・新しい発見や驚きに喜びを感じる ・事象に思いや願い，興味・関心をもって学ぶ ・学習に必要性や必然性を感じる ・自分の力で学習を進める	**②課題を明確にして，解決の見通しをもつ** ・子ども自身が課題を見出す ・目標や課題意識をもち活動する ・常に課題に向き合う ・課題を再考する ・よりよい課題解決の方法を考える ・課題解決の方法や手順を考え，見通しをもつ	
展開期	**③考えや情報を整理する** ・必要な情報を比較・関連・総合する ・事象を比べたり，関係付けたりする ・情報を整理・分析する ・自分の考えを形成・深化させる ・自分の考えを再構成する ・新たな考えを生み出す ・気付きが豊かになる ・試行錯誤する ・自分で判断したり，選択したりする ・より妥当性の高いものを目ざす	**④考えを表現する** ・自分の考えを他者に伝えようとする ・より多くの考えを表出する ・根拠を明らかにして，目的に応じて適切に表現する ・自分なりの方法で対象に関わろうとする	**⑤協同する** (相互補完型)（練り合い型) ・積極的にコミュニケーションを図る ・周りの人と適切に関わる ・他者の考えを聞こうとする ・他者との考えを比較する ・他者との考え方や感じ方の違いに気付く ・他者の考えを受け入れながら活動する ・学習の成果を互いに補完し合う ・学習の中で生まれた知識や考えを共有する ・他者と協同して課題を解決する ・考えを伝え合うことで，互いの考えを深める ・課題解決に向けて話し合う
まとめ期	**⑥自分の学習を振り返り，次の学習に生かす** ・学習を振り返り，自分の言葉で学習をまとめる ・学習を振り返り，次の課題や見通しを見出し，次の学習に生かそうとする ・学習の価値を実感し，学習への意欲や期待感を高める ・対象への気付きを自覚化する ・自己の成長を実感する		**⑦協同することの価値に気付く** ・他者と学習することに喜びを感じる ・集団で学習した方が効率的に学習できることを実感する ・集団への所属感を高める ・互恵的な学習を自覚化する ・他者の学習の役に立ったという喜びから，自己有用感を高める ・表現することの喜びを実感することができる ・相手意識をもつ ・相手を尊重する

表1

能になると考える。そして，最終的には「21世紀型能力」に代表される汎用的な資質・能力を身につけることを目ざす。この資質・能力に着目することが，今までの取り組みと，現在のアクティブ・ラーニングとの違いと言えるだろう。私たちはこれから，この資質・能力を常に念頭に置きながら，授業実践を改善していかなければならないのである。（表1）

2 アクティブ・ラーニングの実践のポイント

所属校において，３年間の研究のまとめをしている中で，いくつかアクティブ・ラーニングの学習となり得るために大切な要素が見えてきている。その中で，総合的な学習の時間と関わって最も大切だと思う要素が，「学びの文脈（ストーリー性）の重視」である。これは言い換えれば，すべての学習活動に子どもたちにとっての必要感をもたせたり，必然性を感じさせたりするということである。各教科・領域において，共通してこのことが自主的・主体的な学習が生まれ，協同的な学びが促される条件となっていることが明らかになった。

その上で，総合的な学習の時間に関わって三つのポイントを述べたい。

（1）自主的・主体的，協同的な学習が必然的に促されるような課題設定場面の工夫

学びの文脈のきっかけとなる課題設定場面。そこで，子どもたちにとって印象深い教材との出会いを演出する。そうすると，子どもたちは自ら課題を見出し，学習を創出していく。

（2）活動の振り返りの意図的な設定

子どもたちが，自らの学びを価値付け，次の学習へつなげていく学びの文脈を紡ぎだす場が，この振り返りの場面だと考える。特に総合的な学習の時間の場合，活動場面が多い。子どもたち自身が，体験から何を学んだのか，視覚的に自覚化できる場面を設定する。そうすることで，次なる課題が見出され，その解決のための学びが連続していく。

（3）思考の外化，すなわち思考ツールの活用

アクティブ・ラーニングの学びの姿で最も象徴的なのは，子どもたちが自分の考えを表出している姿だろう。しかもそれが，自ら進んで，他と関わりながら行われる思考活動は，子どもたちにとって真剣で，楽しい学びとなる。思考ツールは，それらの思考活動を視覚化することで促す。

これら三つのことを中心に，実践を通して紹介していきたい。

3 アクティブ・ラーニングの実践

～3年 人(異年齢：幼稚園児)との関わり方を身につける実践

(1) 単元の概要について

本単元は，幼稚園児との関わりを通して，相手の立場に立った見方・考え方を高め，人とよりよく関わるためのスキルを自覚化して，身につけていくことを目ざす。所属校と交流相手の附属幼稚園は隣接しているが，学校生活において関わりは少ない。子どもたちの認識でも，幼稚園は卒園生であっても既に過去のものであり，関わりが無い児童にとっては，なおさら幼稚園は「景色」の一部としてしか認識されていない。そこで，幼稚園の先生からの手紙をきっかけに，幼稚園へ興味や関心を向ける動機付けをする。そして，園児との遊びの交流会を計画していく。そのために事前調査などで得た情報を整理・分析していく中で，園児の立場に立った見方・考え方を高めることができるようにする。

(2) 課題設定の工夫

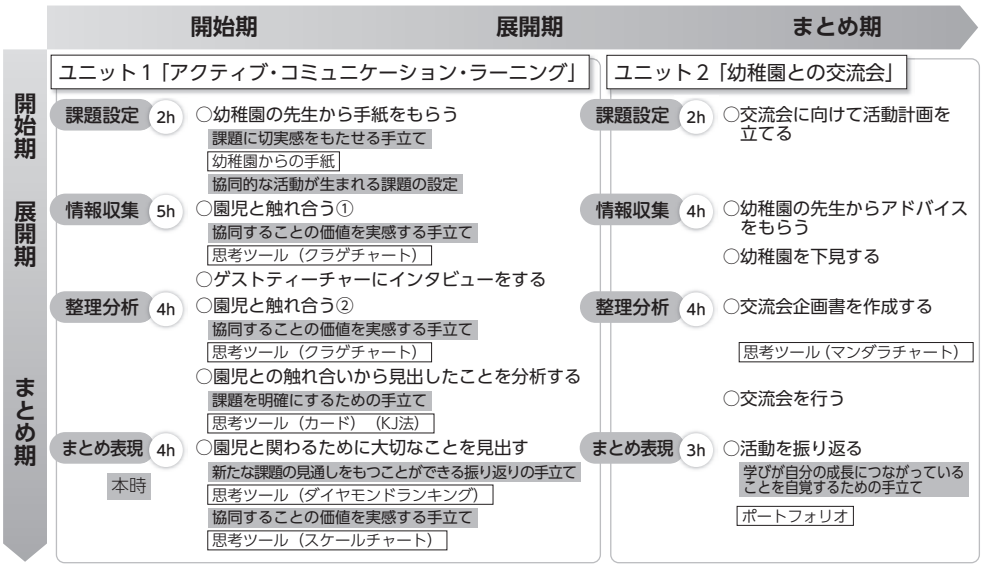
子どもたちが自主的・主体的に学びを進めるためには，学びのきっかけとなる場面で，強く心を動かされるような出来事を用意することが大切である。本単元は，３年生の子どもたちに幼稚園からの手紙が届いたところから，学びのストーリーが始まる。手紙には，３年生の日ごろの学習活動の様子を間近で見ていた幼稚園児が，ぜひ一緒に遊んでみたいので，一度幼稚園に来てみないか，というお誘いの内容が書かれている。遊びの誘いを受けた子どもたち自身も，日ごろ園児の様子を度々目にしていたので，とても親和性のある動機付けとなった。「遊びに行きたい！」「いつ行く？」と子どもたちから次々声が上がるのを，教師が黒板に整理していった。そうしていると，子どもたちの中から「ところで，幼稚園に行って何をして遊ぶの？」「何かテーマを決めて関わらないと。」「まずは幼稚園の都合を聞かないとね。」 という活動の見通しをもつような意見が出てきた。そのタイミングをとらえて，子どもたちと「お互いが楽しむことができるふれあいをしよう。」という課題を必要感に迫られる形で設定したのである。

このような形で課題を設定すると，「遊びの内容を決めよう。」「どれくらいの時間遊ぶか。」「園児は何人くらいいるのかな。」「道具やルールを想定しよう。」など，子どもたちは課題解決に向けて自主的・主体的に動き出していくのである。

(3)学んだことを自覚化し,次への活動を見出す振り返り

早速，遊びに出かけた子どもたち。遊び終わって教室に戻ってきたときの表情は微妙であった。理由を尋ねると「思ったように関わることができなかった。」という声がちらほら。そこで，子どもたちから，率直な感想を出し合うことで，今回のふれあいについての総括をしようということになった。

子どもたちは，うまくいったことや困ったことを出し合う中で「もう一度ふれあいをチャレンジした



い！」という方向性に話が進んだ。そうすると「まだ，解決できていないことがたくさんあるぞ。」「困ったときには，専門家に聞くのがいいよね。」「インタビューする内容を考えようよ。」と次々，必要感に迫られ，次なる活動の方向性を見出していった。

このように，振り返りの要素としては，①活動から気付いたこと②新たな課題の設定③次なる活動への見通しが挙げられる。このような振り返りを活動ごとに行うことで，子どもたちの中での活動の価値が明確となり，自分たちの学びの立ち位置が自覚化され，自主的・主体的な次なる活動や学びへの意欲を高める。まさに振り返りの場は，活動と活動のつなぎ目，学びのバトンタッチの場と言えるだろう。

（4）思考をアクティブにし，学ぶ内容の本質を協同的に見出す思考ツールの活用

子どもたちは，園児との関わり方について情報収集を重ねていくにつれ「もっと詳しい計画をして，準備をしっかりした『交流会』を開きたい。」という思いが高まっていった。そこで，今まで学んできたことを整理し，園児とどのように関わることがよいのかを分析した上で交流会の計画を立てる必要性が高まった。今回は，他の授業でも使っている「ダイヤモンドランキング」を使い，園児との関わりで大切な要素を比べて考えたり，多面的に見たりして，何を重視して交流会を計画していけばいいのか見出すことにした。ダイヤモンドランキングは，選んだ9種類のカードを並べ替えながら，大切だと思うものを決定していくツールである。カードを操作する活動を通し，その理由を考えたり，根拠を示したりしながら思考を深めていくことが大切である。子どもたちは，今までの学びを振り返りながら，共通して見出した，園児との関わりで大切な要素を，グループで話し合いながら，整理していった。ある子は「やっぱり自分から声をかけて関わっていかないと，交流とはいえないよ。」と「声をかける」という要素をランキングの上位に位置づけたり，「相手の希望を聞いてあげるのが大切だと思っていたけど，話しているうちに一緒に楽しむことが一番大切だと思うようになった。」とランキング結果を変えたりする姿も見られた。

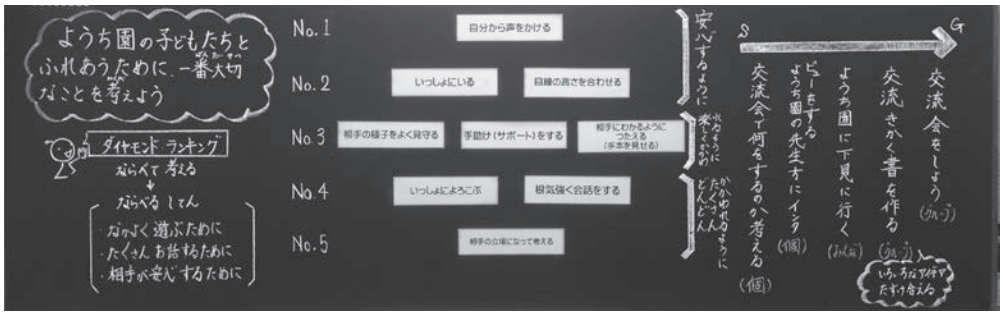
このように，子どもたちの思考は，「今までの学び」を「交流会をする」という出口に向けて「園児の立場になって考える」という視点のもと，ダイヤモンドランキングというツールによって焦点化され，次なる探究のサイクルへ自主的・主体的な課題解決の推進力を高める形でつなげることができたと考える。

4　おわりに

本稿では，自主的・主体的，協同的な学び，21世紀型能力と所属校設定の資質・能力の関わりや単元全体の取り組みについて紙幅の関係で詳細を論じていない。研究や単元の内容については，問い合わせの上，指導案集及び研究集録を参照していただきたい。

私が10年間全国の実践を観察し続けて感じるのは，よい授業には，子どもの真剣な姿だけではなく，教師の教材に対する強いこだわりが感じられる。アクティブ・ラーニングは，その基本的な姿の上に成り立つ「促進剤」としての学びの構造であって，アクティブ・ラーニングだけを取り組んでも効果は上がらない。

今後の課題としては，他教科・領域との関連について「身につけた力を相互に生かす」（知の総合化）ことを，初等教育の立場を踏まえ，より明確にしていきたい。各教科・領域間「固有」の学びの体系を，目ざすべき資質・能力の体系に基づいて再編成をする考え（カリキュラム・マネジメント）を，教育課程を管理する立場にある人だけでなく，授業者一人一人としてどのようにとらえていくのかについて考えていきたい。



⑧朝倉彫塑館（東京都台東区）

「朝倉流哲学を愉しむ。」

学芸員 戸張 泰子

■朝倉彫塑館ってどんなところ？

朝倉彫塑館は近代日本を代表する彫刻家 朝倉文夫（明治16～昭和39年）のアトリエ兼自宅だった建物です。現在は朝倉の彫刻作品や蒐集美術品を展示する美術館として公開されています。

朝倉は明治40年，東京美術学校（現東京芸術大学）を卒業して間もなく，台東区谷中のこの土地にアトリエと住居を構えました。その後，土地を買い足し増改築を繰り返して，昭和10年に現在の姿となりました。朝倉彫塑館の見どころは，建物，庭，作品の融合にあります。建物は，鉄筋コンクリート造のアトリエ棟に，「コ」の字型をした木造（数寄屋造）の住居棟が接合した「ロ」の字型をしています。中央には，その面積のほとんどを水が占める中庭があり，コンクリート造の屋上にはオリーブの大木が植えられた屋上庭園があります。

朝倉の遺志により昭和42年より一般に公開され，昭和61年に台東区に移管されました。平成13年には，建物が国の有形文化財に登録され，平成20年には，建物を含む敷地全体が「旧朝倉文夫氏庭園」として国の名勝に指定されています。

■朝倉文夫ってどんな人？

朝倉文夫は，明治から昭和の日本彫刻界をリードした彫刻家です。日本における健全なアカデミズムを目ざし，活動し続けました。

明治16年，大分県に生まれた朝倉は19歳で上京し，実兄の渡辺長男のもとに寄寓します。渡辺長男は東京日本橋欄干の麒麟や獅子の像で知られる彫刻家です。兄の影響を受け，朝倉も同じ道を選ぶことになるのです。東京美術学校に進学した朝倉は，輸出用の動物彫刻原型（ハマモノ）を制作するアルバイトで彫刻の技術力を磨き，卒業後は文部省美術展覧会で活躍します。卓越した技巧に基づいて写実を追求し，代表作《墓守》（石膏原型：重要文化財）を制作しました。また，早稲田大学の《大隈重信像》など数多くの肖像彫刻の名手としても有名です。愛猫家としても知られ，猫をモチーフとした作品を数多く残しています。

昭和23年には彫刻家としてはじめて文化勲章を受章しています。上京してから亡くなる81歳までを台東区谷中で過ごしました。

■朝倉彫塑塾とは？

東京美術学校で教鞭をとっていた朝倉は，学費が払えずに退学してゆく学生たちを多く見てきました。これを非常に残念に思い「ならば自分が無償で彫刻を教える学校を開こう」と考えます。朝倉は自邸を「朝倉彫塑塾」と命名して門下生を育成しました。ここから多くの芸術家が巣立ってゆきました。

■代表作について

●《墓守》

朝倉は，自作についてあまり多くを語っていませんが，《墓守》については例外です。次のように語り，自ら転換期における初期の重要作品と位置づけています。

「私は五年間，学校へ通っている間，ほとんど毎日，ト

ルストイのような顔をした墓守の老人を見ていた。ちょうど会ってから七年目ぐらいだったろう。私はこの老墓守を作りたくてモデルになってくれるよう頼んだ。彼は将棋が強かったので，モデル台に立たせず，家のものが指す将棋を見て無心に笑っているところを横からとらえて作った。この制作は非常に楽な気持で快く進んだ。」（朝倉文夫『私の履歴書』より）

朝倉は《墓守》によって自然主義的写実に導かれたといってよいでしょう。また『未定稿　我家吾家物譚』には，石膏原型にペンキで着色した作品としてはじめて文部省美術展覧会に出品したというエピソードが綴られており，日本における西洋彫刻技法の発展を知る上でも興味深い作品です。石膏原型が国の重要文化財に指定されています。

●肖像彫刻について

朝倉が制作した肖像彫刻は400体以上とも伝わっています。肖像彫刻について朝倉は「似ないと言われるものは作らない。似とるというまでは何遍でも拵える事にしている。形が似ないでその人の性格が現れているなどという事は，あり得ないわけで，形あってこそ，性格なりその内面を現すに至るもの」だと語っています。朝倉の技術に対する自負，そして肖像彫刻と真摯に向き合う姿が窺えます。

なかでも《大隈重信像》は最もよく知られた朝倉の肖像彫刻です。朝倉が制作した《大隈重信像》は，大作に限ると三体確認できます。まず，一つ目は芝公園に設置されていた衣冠束帯姿の像（現存せず）。二つ目が早稲田大学に設置されているガウン姿の像。三つ目が国会議事堂大広間に設置されているフロックコート姿の像です。早稲田大学の大隈重信像について朝倉は，大隈が数多くの門下生がいることを誇り，「俺には三萬の子供があると云つて赤いガウンを着て得意満面な処を拵えた」と記しています。

ごまかしのない自然主義的写実を貫いている朝倉にとって，肖像彫刻の制作は，愚直なまでに言行一致を貫徹する生き方そのものをあらわすものといえるでしょう。

●《吊された猫》

猫という気ままなモデルが，朝倉の制作意欲を刺激したのでしょう。朝倉は《吊された猫》を筆頭に，早い時期から晩年にいたるまで，生涯にわたって猫をモデルに制作を続けました。昭和39年には，東京オリンピック開催に合わせ，猫作品を集めた「猫百態展」を企画していましたが，病に倒れ，残念ながら実現には至りませんでした。

台東区立朝倉彫塑館

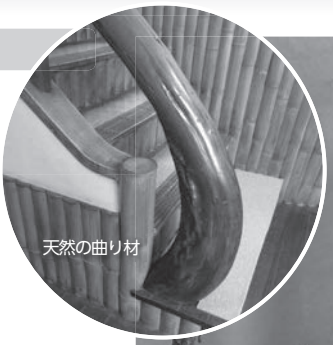
開館時間　午前9時30分～午後4時30分　（入館は午後4時まで）
休館日　月・木曜日(祝日と重なる場合は翌日)
年末年始
展示替え等のため臨時休館することがございます
入館料　一般　500円（300円）
小・中・高校生　250円（150円）
※（　）内は，20人以上の団体料金
※障害者手帳提示者及びその介護者は無料となります
※特定疾患医療受給者証提示者及びその介護者は無料となります
入館時は靴下の着用をお願いいたします
所在地　〒110-0001　台東区谷中7丁目18番10号
TEL：03-3821-4549　FAX：03-3821-5225
交通　JR，京成線，日暮里・舎人ライナー
日暮里駅北改札口を出て西口から徒歩5分

紙上博物館 ── 見どころ紹介

それでは館内の見どころを
観覧ルートに沿ってご紹介しましょう！

玄関

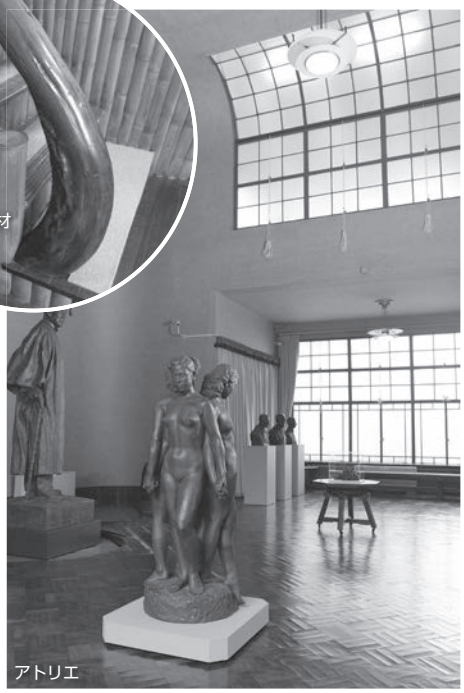
朝倉彫塑塾の公的な玄関です。竹や丸太，天然の曲り材などを多用し，コンクリート建築の中に数寄屋を絶妙に融合させた暖かみのある造りが特徴です。玄関の腰壁は「木賊張り」という，竹を隙間なく並べ釘を正面から打たない非常に手間のかかる工法を採用しています。


天然の曲り材

アトリエ

天井高8.5mの壮大なアトリエでは朝倉の代表作をご覧いただけます。床下（深さ7.3m）には，作品制作の際に用いた電動昇降台があります。朝倉は大作制作の利便性を考え，この昇降台をどうしても作りたかったのです。そのためにアトリエ棟を鉄筋コンクリート造にしました。壁は天井と曲線でつながる柔らかなデザインで，真綿壁（壁の表面を綿で覆う）で仕上げられています。壁面の曲線と共に温かな雰囲気を醸し出しています。

一般的には北側採光が多いアトリエですが，ここでは北と南，庭に面した東の三方向から光が差し込む造りとなっています。これは制作時の光と影の調子を見るための朝倉独自の工夫です。


アトリエ

書斎

執筆活動，制作の合間の休憩室，接客の場として使われました。室内三面，天井いっぱいに造り付けられた書架があり，多数の蔵書が残されています。

書斎

応接室

洋間ですが，皮を残したまま仕上げる面皮柱や藁壁など，和室の要素をかなり取り入れた和洋折衷の造りです。コンクリートのアトリエ棟と木造の住居棟をつなぐ役割も担っていると考えられます。

中庭

中庭は，建物に囲まれており，その面積のほとんどを池が占めています。四季を彩る樹木と景石が綿密に配されており，狭隘な空間の中に絶妙な均衡を保つ密度の濃い庭を作り出すことに成功しているといえます。どの部屋からみても美しい表情を見せる造園形式は，日々，立体作品と向き合う彫刻家らしい視点が生かされています。

中庭

❽朝倉彫塑館

天王寺玄関

朝倉家の私的な玄関です。アプローチは，大小さまざまな石を組み合わせたデザインで，その脇には中庭から水が流れています。数寄屋造りの落ち着いた雰囲気で，玄関上がり口には自然の曲線をいかした１枚板が使われています。天井は，浮造りを目透かしにし，斜めに張った竿縁天井で，玄関を上がった正面には，額縁のように中庭を切り取る窓が設えてあります。

居間・茶室

茶室

隣り合う二間は，家族の生活空間です。部屋から庭を直接眺められるよう，廊下が庭とは反対の位置に設けられています。茶室は，竹と丸太を使った数寄屋風で，天井は神代杉の舟底天井，杉の変木の床柱，胡麻竹の障子の桟など，細部にまでこだわりを感じさせます。煎茶の道具入れと唐物簞笥からなる置書院は朝倉の考案によるものです。朝倉はこの部屋を和のくつろぎ空間としていたようです。

寝室

座った時に心地良い高さに庭が見えるよう設計されています。池が近く，庭を直接眺められるようになっているため，日差しをさえぎる長い庇が設けられており，その庇を笹又のような形の木材で支えているように見せています。部屋からは，水面に浮いたように見える巨石を間近で見ることができます。

寝室

素心の間

素心の間

素心とは偽りのない心・飾らない心の意味です。この部屋は二階のメインの部屋です。朝倉はこの部屋で趣味の活花やお茶を嗜んでいたと伝わっています。一階とは逆に，上層階は中庭を廊下が囲んでいます。唯一この部屋だけが，中庭に面して廊下がないので，部屋から直接中庭を眺めることができます。窓からは中庭とアトリエ棟外壁の白と黒の色彩の対比や瓦葺と銅葺という異素材の対比を楽しむことができます。

朝陽の間

三階の朝陽の間は，大切な賓客を饗応するための部屋でした。広い畳廊下の壁と天井は，アトリエと同じく境目がない曲線仕上げで，表面には螺鈿細工に用いられる青貝が砕いて塗られています。一歩座敷に入ると，壁は細かく砕いた瑪瑙で仕上げられています。廊下の貝壁の白と瑪瑙壁の赤との色彩の対比は鮮明です。「うろ」の穴に杉皮の裏張りを施した神代杉の天井板は，現在では手に入らない非常に貴重な材料です。床の間は幅三間にも及ぶ大床で，落とし掛けがなく，全てが曲線で仕上げられています。床板は松の一枚板。書院の落とし掛けに使われている竹は，二股に分かれた珍しい変木を使ったものです。アトリエ棟の三階に位置していますが，コンクリート造を感じさせない工夫が施されています。

朝陽の間

屋上庭園

屋上緑化の先駆けとしても貴重な事例である屋上庭園は，もともとは菜園でした。朝倉が「朝倉彫塑塾」という専門学校を開校していた当時，必修科目に「園芸」を設け，屋上を実習場としていたのです。朝倉は「植物は土によって命を育む，彫刻もまた土によって命が吹き込まれる」と考え，土に親しむことで自然を見つめる目や芸術家に必要な勘を育てようとしていたのです。

屋上庭園

現在，一部に菜園を復元して野菜を育てており，季節の恵みや花々が彩りを添えています。オリーブの大木や《砲丸》《ウォーナー博士像》といった彫刻作品がアクセントとなり，建物と庭園と彫刻作品が融合した安らぎの空間を作り出しています。

蘭の間

朝倉の趣味のひとつに東洋蘭の栽培があります。蘭の栽培について著書を執筆するほどの熱の入れようでした。天窓から日差しが降り注ぐこの部屋は，往時東洋蘭の温室として使われていました。タイル張りの床にその名残を見ることができます。屋上から家屋をつなぐ意味をもっている空間のようです。現在は，朝倉が愛した猫の作品が展示されています。

蘭の間

表紙イラスト：手塚けんじ

生活科・総合通信　そよかぜ通信　〔2016年　春号〕2016年3月31日　発行

編　集：教育出版株式会社編集局
印　刷：大日本印刷株式会社

発　行：教育出版株式会社　代表者：小林一光
発行所：**教育出版株式会社**
〒101-0051　東京都千代田区神田神保町2-10　　電話　03-3238-6864（お問い合わせ）
URL　http://www.kyoiku-shuppan.co.jp

地球となかよし　教育出版　なかよし宣言

わたしたちをとりまく自然や社会は，科学技術の進展や国際化，情報化，高齢化などによって，今，大きく変わろうとしています。このような社会の変化の中で，人間や地球上のあらゆる命がのびのびと生きていくためには，人や自然を大切にしながら，共に生きていこうとする優しく大きな心をもつことが求められています。

わたしたちは，この理念を「地球となかよし」というコンセプトワードに込め，社会のさまざまな場面で人間の成長に貢献していきます。

北海道支社　〒060-0003　札幌市中央区北三条西3-1-44 ヒューリック札幌ビル6F
TEL: 011-231-3445　FAX: 011-231-3509
函館営業所　〒040-0011　函館市本町6-7　函館第一ビルディング3F
TEL: 0138-51-0886　FAX: 0138-31-0198
東北支社　〒980-0014　仙台市青葉区本町1-14-18 ライオンズプラザ本町ビル7F
TEL: 022-227-0391　FAX: 022-227-0395
中部支社　〒460-0011　名古屋市中区大須4-10-40 カジウラテックスビル5F
TEL: 052-262-0821　FAX: 052-262-0825
関西支社　〒541-0056　大阪市中央区久太郎町1-6-27 ヨシカワビル7F
TEL: 06-6261-9221　FAX: 06-6261-9401
中国支社　〒730-0051　広島市中区大手町3-7-2
あいおいニッセイ同和損保広島大手町ビル5F
TEL: 082-249-6033　FAX: 082-249-6040
四国支社　〒790-0004　松山市大街道3-6-1 岡崎産業ビル5F
TEL: 089-943-7193　FAX: 089-943-7134
九州支社　〒812-0007　福岡市博多区東恵比寿2-11-30 クレセント東福岡 E室
TEL: 092-433-5100　FAX: 092-433-5140
沖縄営業所　〒901-0155　那覇市金城3-8-9 一粒ビル3F
TEL: 098-859-1411　FAX: 098-859-1411