

平成 30 年度入学試験問題（推薦入試 I）

小 論 文

（初等教育教員養成課程）

注意事項

1. 解答は、すべて別紙解答紙の指定の箇所に横書きで記入すること
2. 解答紙には、かならず受験番号を記入すること
- 3.

〔1〕 つぎの文章を読み、あとの問いに答えなさい。

○『～じゃないんですか』…「課題」から「問い」へ《拡散的参加の姿》
教師が板書をはじめ。

「2リットルを3等分したら何リットルでしょう。」

静かに板書を見ていた子どもたちが発言しはじめる。

(じろう) はい、それって、できないんじゃないんですか。
(えりこ) できないわけないでしょ。実際に分けられるんじゃないんですか。
(しんじ) 3等分したから $1/3$ ^{注1・注2}だと思います。
(よしこ) ちがうんじゃないですか。1/3⁰って1⁰を3等分でしょ。えっと…
(あきこ) 3等分って3つに分けることですよ。だから1/3⁰でいいんじゃない。

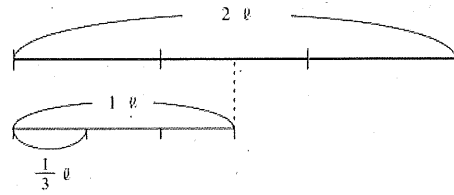
授業記録をとりながら、私は、「～じゃないんですか」ということばが頻繁に出てくることに気づく。「～じゃないんですか」ということばは、他者である友だちを意識して、その友だちの発言とは異なる内容を発言するときのことばづかいである。このことばづかいの多さから、この授業では教師の提示する「課題」や個人の意見や感想に対するリアクションの活発さを認めることができる。そして、その発言には、批判する、反対する、といった、主体的に「問う」意志を解釈することができる。批判や反対の意見が出されることによって、課題に対する一人の意識が、他の子どもたちの意識のなかに拡散していく。これを子どもの「拡散的参加の姿」とする。なおも拡散的参加が続いていく。

(としお) それはおかしいです。2⁰じゃないんですか。2⁰を分けるんでしょ。
たとえば、ここにジュースが2⁰あるとして [下図をかきながら]
ここが2⁰ね。[2⁰のところを示しながら]

これを3等分するんだから…

1/30はここだから…

1/30じゃないです。…



【担任】 「たとえば」ていうのがいいね。

〔ほめながら図をきれいに修正する〕

(ゆうじ) あわの出るジュースじゃだめなんじゃないかな。牛乳の方がいい。

(みえこ) それは関係ないと思います。

【担任】 ゆうじ君どういうこと。関係ないかどうか考えよう。どうして牛乳なの？

(ゆうじ) 10のところかふえちゃう…、ばらばらになっちゃうと10が変だ。

【担任】 なるほどね。ばらばらじゃ困るよね。どうしてこまるの？

(たけし) 基準がばらばらだと、わかんなくなっちゃうから。

(みえこ) 関係ないことなかったね。

五年生で、 $A \div B = A/B$ を指導する。その際、子どもが、 $A \div B$ の商はなぜ A/B という分数なのか考え、その根拠に自ら気づき、その知識を獲得していくように指導することになっている。とはいうものの、それは面倒だと本音を語る教師が意外に多い。はじめから、「覚えろ。要するに分子÷分母なんだ。練習するぞ」といった注入は論外としても、知識獲得の経過を丁寧に指導することはなかなか一般的にならない。

その理由は二つある。ひとつは、知識の獲得過程を経る意義を忘れがちだということである。もうひとつは、知識を獲得していく子どもの姿を見過ごしてしまうことである。意義を忘れがちであるゆえに具体的な子どもの姿を見失い、具体的な姿が見えないゆえにその意義をも忘れがちなのであろう。意義や子どもの姿が不明確であると、その評価も不明確になる。今現在も「数学的な考え方」の指導と評価があいまいであることに似ている。

そこで、この授業を例にしながら、知識獲得の過程の意義と、その具体的な姿をみていくことにしよう。そして、知識獲得過程の新しい指導と評価の視点を考えていこう。

○「～すればいい」…「問い」から「問題」へ《集約的参加の姿》

なおも学習が進む。拡散的だった「問い」が共通化しはじめ「問題」となる。

- (めぐみ) はい、基準が大切だから、しんじくんの1/30でいいと思います。
- (としお) ちがうんだよ。1/30は10の、1/3でしょ。問題は20のだよ。
- (しんじ) でも、3等分したから1/30です。
- (あつし) でも、基準がちがうでしょ。
- (けんじ) でも、基準は自由にとれるんだから、20を基準にしてもいいんでしょ。
- (あきこ) え、でも…1/30は10の。え？いまは20だよ。わかんない。…
- 【担任】何が分かんなくなっちゃったんだ。
- (あきこ) 1/30っていろいろあるのかなってこと。
- (めぐみ) 基準は自由にとれるんだから、何を1としているかによって、いろいろな1/30があるから、この問題はだめ。問題をもっとはっきりすればいい。
- 【担任】はっきりすればいい、か。何をはっきりすればいいんだ。
- (けいた) それは。えっと、1/30をはっきりすればいいんだと思います。
- (たかお) 賛成。1/30と1/3は同じなのかどうか決めていこう。

「でも」「でも」のつながりで（民主的な生活「でも暮らし」？）、だんだんと拡散した意識が集約されてきた。その結果「～すればいい」という子どもにとっての「問題」が生起し、学級に受け入れられたのである。教師もその「問題」になるように意図していた。意図して「課題」を提示し、「発問」したのである。このように、いろいろな意見がぶつかり合い、一つの共通の問題に集約していく子どもの姿を、「集約的参加の姿」としておこう。担任は、自分の意図に近づいたのがうれしく、がまんしきれず板書しはじめた。

「 $1/3$ と $1/30$ をはっきりさせよう」

○「～はどうなんですか」…「問題」から「問題」へ《発展的参加の姿》

ひとりの個人的な「問い」が、学級という社会に受け入れられ、共有化され「問題」となった。「問題」となった時点で、もう子どもたちは解決へと進みはじめている。なぜならば、この問題は他から与えられたものではなく、自分たちで関与してきた「問題」であるからだ。関与しているのだから、パターン化した問題解決過程の「自力解決の時間」といった、与えられる時間は不必要だ。問題が共通化する時点で、もう自力解決は個人的に主体的に始まっているからである。どんどん解決への意見交換が進んでいく。

注1：小文字の“ℓ”は、体積の単位“リットル”をあらわす。

注2：“ $1/3ℓ$ ”は、1リットルの三分の一をあらわす。

出典：知識獲得を進める三つの評価場面 -相互作用のなかでの知識獲得過程とその評価方法-、黒澤俊二、若き認知心理学者の会（著）、「認知心理学者 教育評価を語る」、北大路書房、16-20 ページ 1996年

(問1) 下線部分にある「批判や反対の意見が出されることによって、課題に対する一人の意識が、他の子どもたちの意識のなかに拡散していく。」とは、どのような現象ですか。50字以上75字以内で答えなさい。

(問2) あなたが教師になったとき、授業においてどのようなことを心がけたいですか。300字以上400字以内で答えなさい。

平成 30 年度入学試験問題（推薦入試Ⅱ）

小 論 文

（初等教育教員養成課程）

注意事項

1. 解答は、すべて別紙解答紙の指定の箇所に横書きで記入すること
2. 解答紙には、かならず受験番号を記入すること

〔1〕 つぎの文章を読み、あとの問いに答えなさい。

こうして「ニュース」についてわかりかけてきたある日、フランスでは学校教育でメディアについて教えられていることを偶然知った。その頃、私はそれまでの経験や研究をもとに、ニュースの性質について一般の人にわかりやすく伝える方法はないかと模索していただけに、そのフランス人の友達が言うメディアの学習にこころ惹かれた。そして、それがまさにメディア・リテラシーだったのである。私が長年考えてきた「真実とは何か」という疑問は、メディア・リテラシーの理論の原点でもあったのだ。

メディア・リテラシーとは、ひと言で言えば、メディアが形作る「現実」を批判的（クリティカル）に読み取るとともに、メディアを使って表現していく能力のことである。最近では、コンピュータを使いこなす意味での「コンピュータ・リテラシー」や「情報リテラシー」と混同される場合もあるが、ここで言うメディア・リテラシーとは機器の操作能力に限らず、メディアの特性や社会的な意味を理解し、メディアが送り出す情報を「構成されたもの」として建設的に「批判」するとともに、自らの考えなどをメディアを使って表現し、社会に向けて効果的にコミュニケーションをはかることでメディア社会と積極的に付き合うための総合的な能力を指す。

1995年のNHK国民生活調査によれば、日本人が1日にテレビを見る時間は平均3時間28分。仮に75年間このペースで過ごせば、人生のまる10年間以上をテレビだけ見て過ごす計算になる。それに加えて、新聞・雑誌、映画、ラジオはもちろん、インターネットのホームページをチェックする時間などを加えれば、私たちは人生の大半をメディアとともに過ごしている、と言っても過言ではない。情報社会への移行が加速するなか、私たちは、時間や空間を軽々と飛び越えて、地球の裏側で起こっていることを見聞したり、数世紀前の歴史上の出来事や人物についてさえ知ることができる。臨場感たっぷりのライブ中継を目にすることは、それがテレビカメラを通したものであることを忘れさせ、あたかも自分がその場に立ち会っているかのような錯覚を覚えさせるほどだ。実際に経験したことよりも、メディアが伝えるリアリティの方が、現実味を帯びていると感じることも少なくない。メディアが媒介する情報は、世の中を理解する上での中心的な役割を果たし、私たちの考え方や価値観の形成、ものごと

を選択する上でもますます大きな影響力を発揮するようになっていく。

ところが、メディアが送り出す情報は、現実そのものではなく、送り手の観点からとらえられたものの見方のひとつにしかすぎない。事実を切り取るためにはつねに主観が必要であり、また、何かを伝えるということは、裏返せば何かを伝えないということでもある。メディアが伝える情報は、取捨選択の連続によって現実を再構成した恣意的なものであり、特別な意図がなくても、制作者の思惑や価値判断が入り込まざるを得ないのだ。

こうしたメディアが持つ本来の特性に加えて、「メディアの現実」をさらに複雑にしているのは、ニュースは中立公平・客観報道といった建前と現実のギャップである。実際に情報を送り出したことがある人なら、メディアが現実そのものを伝えることは不可能だということを十分承知しているにもかかわらず、「ニュースが中立公平である」という神話は広くは疑われてこず、検討を加えられることもほとんどなかった。メディアが社会において中心的な役割を果たしている今こそ、情報の送り手側はメディアが持つ限界を世にさらし、また、受け取る側もその現実^{たいじ}に対峙する必要があるのではないだろうか。

出典：メディア・リテラシー ―世界の現場から― 菅谷明子 岩波新書 2000年

(問1) 下線部分にある「何かを伝えるということは、裏返せば何かを伝えないということでもある」とは、どういう意味ですか。50字以上75字以内で答えなさい。

(問2) あなたが教師になったとき、子どもたちのメディア・リテラシーを育てるために、どのようなことを心がけたいですか。300字以上400字以内で答えなさい。