

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 20 日現在

機関番号：14501

研究種目：若手研究(B)

研究期間：2010～2013

課題番号：22730641

研究課題名(和文) 綴方・作文教育における学力と評価に関する理論と実践

研究課題名(英文) The Competency and Educational Assessment of "Seikatsu Tsuzurikata (writing about daily life)"

研究代表者

川地 亜弥子 (KAWAJI, Ayako)

神戸大学・人間発達環境学研究科・准教授

研究者番号：20411473

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 2,300,000円、(間接経費) 690,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、戦前・戦後の綴方・作文教育における学力(能力)構造論と教育評価の分析を行った。戦前では、小砂丘忠義、加藤周四郎、村山俊太郎、国分一太郎の分析を行った。現代の綴方教師としては、西條昭男、得丸浩一、小松伸二、伊藤和実、太田一徹、中俣勝義、佐藤寛幸、田中郁に注目し分析を行った。

これらの分析で、綴方・作文教育において狭義の学力に限定されない力の育成とその評価が行われていることを明らかにすることができた。とくに現代の綴方・作文指導では、楽しく安心できる学級づくりと共感的な作文指導の中で、子どもたちの意欲を高め、創造的な生活や芸術的な、またユニークな表現が生まれていることが明らかになった。

研究成果の概要(英文)： In this study, I analyzed on the educational theory and practice of "Seikatsu-Tsuzurikata", writing about daily life (for example, playing with friends, school life, family, and so on). It is a traditional method in Japan. I focused on the theory of competency and assessment that modern tsuzurikata-teachers have.

I clarified the following points: (1) As for tsuzurikata-teachers, the students were able to enjoy their school life. (2) Tsuzurikata-teachers told the students to write their life and thought freely, and the teachers are tolerant about grammatical errors. After writing works, teachers and students read the tsuzurikata-works with sympathy, so the student who wrote the work was encouraged. This instruction made the students positive. (3) Many students were able to write freely under these guidance of tsuzurikata-teachers, and some students made the artistic works, or very fun and unique works.

研究分野：教育方法学

科研費の分科・細目：教育学

キーワード：生活綴方 作文教育 学力 生きる力 教育評価 自己表現 生活指導

1. 研究開始当初の背景

研究代表者は、2007年度～2009年度に科研費補助金(若手(B))を得て、研究課題「戦前生活綴方における教育評価の理論と実践に関する研究」に取り組んだ。ここでは、(1)表現技術の系統性に準拠した作品批評と、その枠におさまらないもの(個々の子どもの個性や暮らしぶりなどの判断)をふまえての作品批評の関係について、(2)子どもの認識と表現と生活を、作品批評を通してどのように評価し、教育の改善に反映したのかについて、(3)綴方の指導と評価の系統化について、戦前の綴方教師らの教育論および実践から明らかにした。

その中で浮かび上がってきた課題が、生活綴方・作文教育において、いわゆる学力をどのようにとらえ、評価していたかであった。たとえば、北方教育運動では、生活を生き抜く意欲を含み、自分の生き方に結びついた知性として「生活知性」が重視された。ここで獲得すべきと考えられている知性は、狭義の学力という概念の指すものとは異なっている。

狭義の学力とは、学校における学習で獲得した能力をさし、とりわけ学習内容を構成する文化(科学・芸術・技術など)およびそれに対応する教科との関係を重視してとらえられている。「学力はモノゴトに処する能力のうち教育的行為によって分かち伝えられ得たる部分である」(中内敏夫 1998『中内敏夫著作集I「教室」をひらく 新・教育原論』藤原書店、p.105)、「成果が計測可能なように組織された教育内容を学習して到達した能力」(勝田守一 1972『勝田守一著作集』第4巻、国土社、p.374)と定義されている。そして、この学力の定義に基づけば、文化から身につけさせるべき学力を導き出し、知識や技能の獲得と習熟の度合いを想定して、学力評価を行うことになる。教科の指導内容が明確になり、評価によって子どもが十分な学力を獲得できなかった場合には、再指導するという学力保障への道筋が示される。

これに対して、生活綴方では、後天的な学習によって獲得された能力で、生活のなかで生きてはたらく力の総体を学力ととらえていると指摘されている(志摩陽伍『生活綴方再入門——自己表現力と認識の形成』地歴社、1992年、pp.216-217)。これは、学校だけではなく家庭・地域を含む全生活の中で伝承・更新されていく文化をすべて学力としてとらえる広義の学力観である。

ここから、生活綴方では、生活を綴らせることを通じてものごとの認識と表現およびモラルの問題を含む全人格の形成を行うことを目指し、そのことによって狭義の学力を問い直してきた。戦前の北方教育における

「生活知性」論、戦後の東井義雄における「村を育てる学力」論などがその代表的なものである(川地亜弥子「東井義雄の教育評価論の再検討」『関西教育学会研究紀要』第3号、2003年、pp.16-32等)。

しかし、全人格の形成、生活の中で生きて働く力の形成を生活綴方・作文教育で担おうとするに対しては、批判もあった。戦前では、生活を研究するならば社会研究科などの科目を新設すべきだ、などの主張を行う教育科学学会の教師たちと、綴方教師たちの間で生活教育論争が起こった(川地亜弥子「生活指導における言語の問題——言葉を通じてつながり合い、生活を変える実践」日本教育方法学会編『教育方法38 言語の力を育てる教育方法』図書文化、2009年、pp.84-97等)。戦後は綴方教師同士の間でも大きな論争が起こった。綴方・作文教育はあくまで文章で自分の考えを自由に書けるようにすることが中心課題なのであり、それ以外の部分については他教科、他領域と同じ程度に役割を担えばよいとする主張(いわゆる「重荷を下ろす」論)が起こり、これは生活綴方・作文教育の研究団体である日本作文の会の1962年度方針に影響を与えた。その後、野名龍二と田宮輝夫の間でも文章表現指導をめぐる論争が起こった。

このような論争を通じて、文化遺産の学習によって獲得する学力と、生活の中で生きて働く力が学習者の側からどのように有機的に統合されるかという課題に綴方教師たちは向き合ってきた。

2. 研究の目的

本研究では、研究課題「戦前生活綴方における教育評価の理論と実践に関する研究」を発展させ、戦後の生活綴方・作文教育を重視する教師たちが子どもたちにどのような力の獲得をめざして指導を行い、評価を行ってきたのかを明らかにする。

3. 研究の方法

現代の綴方教師の実践記録の分析や聴取調査等を行う。地域は京都を中心に、北海道、福島、埼玉、東京、大阪、高知、鹿児島 of 教師の実践を取り上げる。学童期から思春期にかけては、言語表現、集団形成が目覚ましく変化するため、小学校低・中・高学年、中学校の実践のそれぞれを取り上げる。

4. 研究成果

研究成果については、研究成果最終報告書(2014年3月発刊)にまとめた。以下、報告書内容をもとに概要を記述する。紙幅の都合上第2章以降は概要を掲載する。具体的には、第1章が(1)～(5)に、第2～10章、補論が(6)に対応している。なお、報告書では「生活綴方」だけではなく、「作文教育」の語も使用

しているが、同様の意味で用いている。

(1)生活綴方における自由とリアリズム

生活綴方は、1920年代に先駆的なとりくみが見られるが、本格的な実践の広がりには1929年10月、雑誌『綴方生活』の創刊以降である。当初は芦田恵之助(1873-1951)の随意選題綴方や、鈴木三重吉(1882-1936)が主宰する雑誌『赤い鳥』の「ありのまま」を重視する主張に影響を受けながら、国定教科書のなかった唯一の時間である綴方を中心として展開された。

「生活綴方の始祖」と呼ばれる小砂丘忠義(1897-1937)は、「綴り方ハ図画トトモニ人間ヲ芸術家ノ境地ニ立タシメルモノデアル。(中略)人ハ自由ノ境地ニ立ツテ始メテ偉大ニナリ得ル」(「綴方の極北」1922、中内他1993所収)と述べ、人間を自由にするものとして綴方を重視した。

『綴方生活』創刊とほぼ同時期の1930年2月、雑誌『北方教育』が秋田で創刊された。貧困にあえぐ東北の生活の中で、国定教科書の内容では実感をもって学んでいくことが難しい子どもたちと、身近な友だちの作品を読みあい、お互いの生活から認識と生き方を学ばせ、書くことを通じた人間形成を行った。地域の作品研究会だけでなく、文集交流等も盛んであった。その中で、佐々木昂(1906-1944)は子どもたちの「ありのまま」の認識と表現を重視し、既成概念から解放し、子どもの認識を指導するというリアリズムの原則をうち立てた。リアリズムについては、生活と表現の間にある緊密な結びつきの問題として研究が進められた。

このような自由とリアリズムを重視する生活綴方について、大田堯は「過剰情報というか、上からたっぷり降りてくる硬直した国定情報、その降ってくる情報・言葉を逆用して、自分を表現する手段に変えるという転換をはかる」、「作文教育をとおして人間、人格をとりもどすという道を切り拓いていく」

(大田2013、p.80)点に特徴があると指摘する。文字の読み書きや文化の受け入れが困難な人に対する識字運動のように見えるもののそれとは少し違い、読める・書ける人の人間性の回復も目指しているというのである。

これは、現代のリテラシーの問題とも直結しており、文章を読める・書けるという機能的リテラシーと、書かれた文章を批判的に読み、世界を読み直していくという批判的リテラシーをいかにして統一的に学ばせていくのかという問題と通じている。

しかし、このような自由な表現は、客観的に伸びを測定することが難しい。子どもの概念砕きが進むほど、子どもの表現は型どおりのはなくなり、いわば「枠からはみだす」ことが起こるからである。言語力の向上をうたう際にも、テストで測りにくい表現が抑制されて子どもの言葉が管理されるためのものにならないように注意が必要である。

(2)教育評価の源流としての生活綴方

生活綴方は、書かれた作品を読み話しあう過程の中で、教師が子どもの内面や生活を知り、自らの教育実践を問い直すプロセスを含む教育評価の源流でもある。

中内敏夫は、戦前の生活綴方を「評価もまた教育でなければならない」という近代的な評価の概念を成立させ、教化のための値踏みから、教育のための評価へと評価観を転倒させた運動であると述べた(中内1998)。さらに、中内は到達度評価・目標運動を生活綴方の「正系の嫡子」として位置づけ、生活綴方が近代的な教育評価の源流であったと主張した。ただし、生活綴方運動は、文集を教材として使い、目標は指導のプロセスの中でつかまれる。一方、到達度目標・評価運動では、教師が教育的価値を見出した目標と、子どもの生活および子どもの発達段階との関係から選び、作成し、目標も基本的に指導の前に設定する。形成的評価と言っても、あくまで設定した目標との関係で、子どもが何に注目し、認識を作り変えようとしているのかをすることに主眼が置かれる。

このように比較すると、生活綴方の持つ評価論の根幹には子ども把握(子どものリアルな認識と生活の把握)があること、このため、最初に立てた目標も子ども把握の変化によって変わっていくことが特徴である。形成的評価は目標づくりのプロセスでもあり、いったん見出された目標も変更されていく。さらに、目標の設定と変更は、教師の専決事項ではない。生活綴方の教育評価は、教師だけでなく子どもにも開かれた目標づくり・目標の問い直しのプロセスを明確に持っており、これが戦前の公教育において教育評価論を成立し得た一つの要因である。

(3)子ども理解のカンファレンスと作品研究

上述のように、生活綴方では教師が子どもをより深く知ることが出発点になる。そのため、綴方教師は、子どもの作品研究を集団で行い、子ども理解を互いに深めてきた。近年注目されている「子ども理解のカンファレンス」では、生活綴方との共通性が指摘されている(田中孝彦2009)。このカンファレンスは、「教師が子ども理解のセンス、教育実践の構想に関わるセンスを磨くには、あるときある場面で子どもと向き合ったときに自らの内部に発生した直感、(中略)自らの感情世界をあるがままに表現し、それを教師同士が相互援助的に吟味し合い、センスを鍛えあっている場がどうしても必要」(田中孝彦2009、p.134)という認識のもとで取り組まれてきた。

生活綴方サークルで行われてきた作品研究は、子どもの作品を軸にした子ども理解のカンファレンスと言える。しかも作品研究は、子どもの表現に立ち戻りながら集団で議論をするため、教師の思い込みによる誤解を避け、子どもがはっきりと自覚していない思いまで考察する可能性を導く。このような子ども理解を進めるには、子どもの作品を読んで

集団で議論する機会を確保する必要がある。教師が作品に書いてある子どもの思いを読めるようになると、子どもとの信頼関係が深まり、子どもの認識と表現のリアリズムも一層高まる。子どもの自己表現を育てる上でも必要な取り組みである。

(4) 教具の変化と生活綴方

生活綴方の成立には、教具の変化も大きく影響している。1910年代後半から20年代にかけて、小学生の学習の世界は、石筆・石盤（低学年）、毛筆・ワラ半紙（中学年以上）から、鉛筆・ノートへと急激に移行した。これが、紙と鉛筆を子どもの自己表現の道具として活用し、書かれたものを教材化することを可能にした。謄写版とその原紙となる和紙の存在も重要であった。一方、この変化は学習を深めるだけでなく、ドリルや宿題による詰め込みの教育も招いた（佐藤 2005, p. 182）。現代もデジタル教具の開発が進んでおり、教具の転換期である。これらを与えられた内容を効率よく学ばせるための安易な道具とするのではなく、子どもたちの表現の自由を広げ、教師の教材づくりを豊かにする道具としていく必要があるだろう。

(5) 戦後生活綴方の歴史と現代的課題

戦後、子どもたちの生活に根ざした指導を求めて生活綴方運動が復興した。1950年7月、日本綴方の会が発足、1951年9月に日本作文の会と改称し、現代に至るまで全国的な生活綴方・作文教育の研究・運動を支えている。戦後の生活綴方実践の嚆矢として注目されたのが、寒村の新制中学の実践から生まれた生徒の作品集、無着成恭『山びこ学校』（1951）である。家庭・地域の貧困から社会の構造までを考察する作品に注目が集まった。

一方、人間関係を変革する過程を描いた小西健二郎『学級革命』（1955）では、教師が地域や家庭の生活には注目していたものの、子どもたちの学級での生活、人間関係を重視しなかったことへの反省が描かれている。この書は日本の生活指導論に影響を与え、宮坂哲文は小西実践から生活綴方的学級づくりを定式化した（宮坂 1962）。これに対して教師側の絶対的寛容と教師の感情移入的な児童理解に立っており、教師と子どもの対立を含んでいない等の批判がなされた（竹内 1969 等）。しかし、現代は再び子どもと教師の人的なつながりを前提とした学級づくりが見直され、障害がある子ども、不登校の子どもも含めて、共に安心できる生活をつくる生活綴方実践が注目を集めている（川地 2013）。

1950年代半ばごろから、生活綴方は普遍的な教育方法的価値を有したものとして位置づけられ、「生活綴方的教育方法」として、他の教科指導、生活指導に広められるべき方法として注目された（国分・小川 1955、大田・寒川 1957 等）。「生活綴方的教育方法」は、現代の教科指導における活用の力の育成、教育のレリバンスを考察するための重要な知見を含んでいる。子どもたちに文章を書かせ

ることが認識の確認にとどまり、教科で学んだ知識と生活への意識との結びつきを軽視するならば、それはリアリズムの精神に反したものにならざるを得ないだろう。志摩（1984）は、戦前のリアリズムの問題を、「生活と表現」のあいだにある認識の問題としてとらえ、子どもの認識の問題と綴る題材の系統性について論じており、参考になる。

同じころ、科学的・系統的な学習を子どもに保障することによって、教育の過程をよりゆたかにできることが指摘され（大田 1958）、綴方教師による教科教育の研究も活発に行われた（豊田 2011 など）。

その後、日本作文の会では 1962 年活動方針において、生活綴方の指導から「重荷を降ろす」（子どもたちの生き方の指導を中心的な課題としない）ことを示し、議論を呼んだ。常任委員を中心に作文教育における系統的な表現指導が模索されたが、子どもの生活は系統からはみ出すものであるという反論がなされ、表現技術重視の立場と生活重視の立場の間で論争が起こった（野名-田宮論争）。その後も、いわゆる自発的表現に即する指導と系統的・体系的指導の区分けについて、生活綴方における指導論の発達論的再構成について、推敲指導について、「ありのまま」について等の論争が起こった（村山 2007）。これらの論争は、子どもの表現と認識を大人と比べて未熟なものとして修正の対象とするか否かで対立している。指導の系統については、戦前の議論をふまえて、表現技術の系統だけではなく読みあう作品の系統の模索が必要であると思われる（川地 2008）。

1991 年頃から、日本作文の会では作品観が変化した。「教師が書かせたい作品から、子どもが自ら書きたいことを自由に表現させる作品へ」、「『表現をどう指導していくか』から『どう共感的に受けとめていくか』への転換」（村山 2011, p. 17）である。これは、「子どもたちの書きことばによる表現活動は、あくまでも自由で主体的なものであり、その活動自体の中に子どもの発達の原動力がある」、また「書き綴る活動の中に、自己を取り戻し抑圧から解放していく働きがあり、外界へのものの見方も変わっていく」（日本作文の会 2011, p. 156、2007/08 年活動方針）と書くことの意味をとらえたためである。

現在では、日本作文の会を中心に、各教師や、各地域の綴方サークルにおける子どもたちの生活に根ざした教育研究を尊重する「多元主義的民主主義」を志向して活動が進められている（日本作文の会 2011、村山士郎 2011）。なお、推敲に関する論争は現在も続いており、宮村（2013. 12-2014. 2）に近年の論争がまとめられている。特に、推敲は書き終わった後にするものとは限らず、書きながら手を止め、考え、言葉を選ぶプロセスそのものが推敲を含んでいるという内田（1990）の指摘を踏まえた石澤雅雄の主張について、これまでの推敲観を変える論であると指摘している。

このように実践と研究が進められてきた生活綴方であるが、近年になり、子どもの作品を文集に掲載することが個人情報保護との関係で難しくなったことが指摘されている（「特集 個人情報と向き合う教育現場の今」『作文と教育』第773号、2011.1）。これについては、作者と保護者に掲載の了承を得る必要と同時に、文集発行の教育的意義は高く、工夫をして発行し続けることの重要性が確認されている。大日方（2011）においては、文集が子どもと教師だけでなく、教師と保護者、保護者同士をつなぐことが指摘されている。

教師の生活綴方と言われてきた実践記録が、近年教育評価として注目されている。日本の戦後学校教育における教育評価は、戦前の絶対者による主観に基づく評価の時代、それへの反省から客観性が求められた相対評価の時代、民間における到達度評価運動の誕生、指導要録への目標標準評価の導入と変化してきた。そこにポートフォリオ評価法、真正の評価論など、子どもの参加に開かれた評価、リアルな文脈における評価などが開発、実践される時代になった。

このような時代にあって、実践記録は「目標に準拠した評価」を質的に高めた「真正の評価」論をより豊かにするための素材に満ちていると指摘されている（田中耕治 2012、p. 238）。実践記録は、「『教育実践』に内包される生命観・律動感・体温感といった質的な性格を見事に映し出し、アイスナーの提唱する『教育鑑識眼』と『教育批評』とに通底する主張を垣間見ることができる」（田中 2012、p. 238）という。優れた実践記録には子どもの声・苦闘・苦悩、教師の挫折や感動の姿などの描写（「文芸性」）だけでなく、教育内容を共通教養にするための授業実践の描写（「科学性」）が含まれているという。今後、実践記録を教育評価として成立させるための研究が進められる必要がある。

(6) 現代の生活綴方・作文教育実践の分析

第2、3章は、現代の生活綴方・作文教育において重視されている力とその指導に関する包括的な分析を試みた。具体的には、第2章で西條昭男（京都）の実践に注目し、現代の生活綴方における生活と表現と集団の結びつきについて論じた。第3章では、太田一徹（北海道）の実践に注目し、特に話し合うことと読みあうことを通じた子どもたちの表現と集団の成長について検討した。なお、子どもたちの作品などについては、できる限り省略せず、全文を収めた。これは、生活綴方における教材とも言える作品の内容について正確に記すことが、実践分析の科学性の成立に不可欠だと考えたためである。

第4、5章では、学級での学習に困難がある子どもの指導と生活綴方について、特にリアリズムと目標設定の観点から論じた。学習に困難がある子どもが学級に含まれる場合、教師は子どもに獲得してほしい力について

修正を迫られる必要が通常よりも大きいからである。この目標の変更のプロセスを見ることで、現代の作文教育・生活綴方において重視している力とそれに対する評価が明らかになると考えられる。具体的には、第4章では、リアリズム論について論じたのちに、佐藤寛幸（大阪）の文字の読み書きが困難な子どもを含めた作文指導について分析した。第5章では、小松伸二（京都）の発達障害があり不登校となっている子どもに対する指導を分析した。

第6、7、8、9章では、低学年（伊藤和実・埼玉）、中学年（得丸浩一・京都）、高学年（田中郁・高知）、中学校（中俣勝義・鹿児島）の実践を取り上げ、各学年において重視する力と指導の特徴を明らかにすることを試みた。以上の検討をふまえて、第10章では子どもの作品から見える発達的特徴と指導上の留意点について予備的考察を行った。なお、補論として、戦前の生活綴方と生活指導論について検討を加え、現代における生き方の指導といえるキャリア教育について示唆を得ることを試みた。

（主要参考文献一覧）

伊藤隆司、佐藤広和編(1982)『佐々木昂著作集』無明舎出版。

内田伸子(1990)『子どもの文章』東京大学出版会
大田堯(1958.9)「公教育と生活綴方」『思想』。

大田堯(2013)『大田堯自撰集成1 生きることは学ぶこと』藤原書店。

大田堯・寒川道夫(1957)『生活綴方的教育方法の発展』明治図書。

小川太郎・国分一太郎編(1955)『生活綴方的教育方法』明治図書。

大日方真史(2008)「教師・保護者間対話の成立と公共性の再構築」『教育學研究』第75巻4号、pp. 381-392。

川地亜弥子(2003.3)「生活綴方運動と到達度評価・目標運動についての一考察」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第49号、pp.168-180。

川地亜弥子(2005.6)「戦前生活綴方における教育評価論の構造」『教育方法学研究』第30巻、pp.1-12。

川地亜弥子(2008.11)「戦前生活綴方における教育評価論」『教育目標・評価学会紀要』第18号、pp.27-37。

川地亜弥子(2009)「小西健二郎と『学級革命』」田中耕治編著『時代を拓いた教師たちⅡ』日本標準。

川地亜弥子(2013)「多様な子どもたちをつなぐ生活綴方の今日的展開」日本教育方法学会編『教育方法42』図書文化。

佐藤秀夫(2005)『教育の文化史2』阿吽社。

志摩陽伍(1984)『生活綴方と教育』青木書店。

竹内常一(1969)『生活指導の理論』明治図書。

田中耕治(2012)「何をどう評価するのか」田中耕治・鶴田清司・橋本美保・藤村宣之『新しい時代の教育方法』日本標準。

田中孝彦(2009)『子ども理解』岩波書店。

太郎良信(1990)『生活綴方教育史の研究』教育

史料出版会、1990年。
 豊田ひさき(2011)『生活綴方教師 宮崎典男の授業づくり』一莖書房。
 日本作文の会編(1993)『戦前戦後日本の学級文集』大空社。
 日本作文の会編(2001)『日本の子どもと生活綴方の50年』ノエル。
 日本作文の会編(2011)『子どもの人間的発達と生活綴方』
 中内敏夫(1998-2001)『中内敏夫著作集 I ~ VIII』藤原書店。
 中内敏夫、内島貞雄、平岡さつき、小野健司編(1993)『小砂丘忠義教育論集 全3巻』南の風社
 宮坂哲文(1962)『生活指導の基礎理論』明治図書。
 宮村皇史(2013.12-2014.2)「作文指導における推敲を問う(連載)」『作文と教育』第808-810号。
 村山士郎(2007)『現代の子どもと生活綴方実践』新読書社。
 村山士郎(2011.5)「人と人の響き合う力と生活表現」『教育』第61巻5号、pp.13-20。

5. 主な発表論文等(研究代表者には下線)
 [雑誌論文](計10件)

- ① 川地亜弥子(2014.3)「児童期(6歳~12歳頃)における詩や作文による表現の発達の特徴と実践のあり方」『人間発達研究所紀要』第27号、pp.95-115。査読有。
- ② 川地亜弥子(2013.6b)「現代の生活綴方実践における学級づくりと教師の目標の柔軟性」『教科外活動と到達度評価』第14号、pp.14-25。査読無。
- ③ 川地亜弥子(2013.6a)「生活綴方実践におけるリアリズムと教育目標」『心理科学』第34巻第1号、pp.11-22。査読有。
- ④ 川地亜弥子(2012.1)「現代の教師のリアリズムから生まれる未来—得丸浩一さんの実践」『作文と教育』第785号、pp.72-78。査読無。
- ⑤ 川地亜弥子(2011.10)「子ども自身にとっての書くことの意味—田中郁さんの実践」『作文と教育』第782号、pp.42-47。査読無。
- ⑥ 川地亜弥子(2011.9)「子どもの表現を信じて待つ—伊藤和実さんの実践」『作文と教育』第781号、pp.60-65。査読無。
- ⑦ 川地亜弥子(2011.7)「本音で語りあうこと、子どもと保護者を受けとめ励ますことから生まれる生活と表現—太田一徹さんの実践」『作文と教育』第779号、pp.62-67。査読無。
- ⑧ 川地亜弥子(2011.6)「子どもたちの地平に立ち、『もう一人』の自分を育てることを励ます—中俣勝義さんの実践」『作文と教育』第778号、pp.56-61。査読無。
- ⑨ 川地亜弥子(2011.5)「書きたいことを自分の言葉で書ける喜び—佐藤寛幸さんの実践」『作文と教育』第777号、pp.46-51。査読無。
- ⑩ 川地亜弥子(2011.4)「子どもとともに歩む—西條昭男さんの実践」『作文と教育』第776号、pp.42-47。査読無。

[学会発表](計9件)

- ① 川地亜弥子(2014.3.22)「教育評価論の現

代的課題」第22回発達保障研究集会、課題研究②、於戸山サンライズ(東京)。

- ② 川地亜弥子(2014.3.1)「綴ることによる人間形成と表現の自由」京都市つづり方の会例会、於教育会館別館(京都)。
- ③ 川地亜弥子(2012.10.27)「生活綴方における教師のリアリズム——綴方教師の目標-評価と指導過程」心理科学研究会秋の研究集会全体シンポジウム、於おおとり荘(静岡)。
- ④ 川地亜弥子(2012.10.7)「現代の生活綴方実践における学びと集団」日本教育方法学会第48回大会、課題研究Ⅲ、於福井大学(福井)。
- ⑤ 川地亜弥子(2012.8.5)「子どもの作品から学ぶ 生活綴方の基礎理論」全国作文教育研究大会第61回大会、講座①、於関西高校(岡山)。
- ⑥ 川地亜弥子(2012.7.27)「児童の豊かな言語表現を育てる教育評価とは——現代の生活綴方実践から」到達度評価研究会第29回全国集会、於京都教育文化センター(京都)。
- ⑦ 川地亜弥子(2012.6.17)「児童期(6歳~12歳頃)における詩や作文による表現の発達の特徴と実践のあり方」人間発達研究所第27回研究集会、於明日都浜大津(滋賀)。
- ⑧ 川地亜弥子(2011.7.30)「生活綴方における『生活』と『個』のリアリテ——佐々木昂の所論に注目して」全国作文教育研究大会第60回大会、第22分科会(生活綴方の理論と歴史)、於正則高等学校(東京)。
- ⑨ 川地亜弥子(2010.8.6)「子どもの生活と表現と学力」全国作文教育研究大会第59回大会、第19分科会(生活綴方の理論と歴史)、於近江兄弟社学園(滋賀)。

[図書](計4件)

- ① 川地亜弥子(2013a)「多様な子どもたちをつなぐ生活綴方の今日的展開」日本教育方法学会編『教育方法 42 教師の専門的力量と教育実践の課題』図書文化、pp.82-95(全156頁)。
- ② 川地亜弥子(2013b)「生活綴方と生徒指導・進路指導」西岡正子、桶谷守編『生涯教育時代の生徒指導・進路指導』教育出版、pp.30-37(全203頁)。
- ③ 川地亜弥子(2010b)「教科外教育・活動」教育目標・評価学会編『「評価の時代」を読み解く 下』日本標準、pp.164-175(全176頁)。
- ④ 川地亜弥子(2010a)「西條昭男さんとその実践の紹介」田中耕治編著『西條昭男・金森俊朗・竹沢清 実践を語る』日本標準、pp.19-29(全238頁)。

6. 研究組織

(1)研究代表者

川地 亜弥子(KAWAJI, Ayako)

神戸大学・大学院人間発達環境学研究所
 科・准教授

研究者番号:20411473

(2)研究分担者 なし

(3)連携研究者 なし