

# 特集 教育の諸課題 I

## ■ 巻頭言

遺伝子のスイッチをオンして可能性を伸ばす	村 上 和 雄	2
----------------------	---------	---

## ■ 特集 I 教育の諸課題

教師の授業力	角 屋 重 樹	6
学びへの動機づけを大切に	杉 山 吉 茂	11
賢い学習者を育てる	辰 野 千 壽	16
—自ら学ぶ力の育成—		
主体的学習とアクティブ・ラーニング	原 田 智 仁	21
持続可能な開発のための教育	菱 村 幸 彦	27
—地球の未来をつくる学び—		
<道徳の教科化>とその周辺	星 村 平 和	33
小中一貫教育の制度化について	安 彦 忠 彦	39
保護者と語り合って信頼関係を構築しよう	亀 井 浩 明	45
当面する中学校教育の諸問題	佐 野 金 吾	51
「教材学」を教員養成大学の正課に	清 水 厚 実	58
教材・学習材の組織による実践改革論	中 洩 正 堯	64
—国語科から総合的な学習へ—		

## ■ 特集 II 幼児期の探究

質の高い幼児教育を地域に根ざし続けるための要因	安 見 克 夫	70
—地域と共に歩む幼児教育のあり方を検証する—		
幼児期の教育と家庭教育のつなぎ	大 竹 節 子	78
—親と子の育ちの場としての園—		
幼児期の挑戦的意欲を育む	野 口 隆 子	83
幼児期の探究を支える環境	久 留 島 太 郎	88

## ■ 特集 III 家庭教育の確立…全家研運動から

人とかかわりの中で生きる	稲 田 百 合	94
私たちの活動	石 村 憲 司	96
「家庭という学校」を読み返して	谷 口 みゆき	98
東日本大震災からの復興への道のり	七 木 田 美 津 江	100

## 遺伝子のスイッチをオンにして可能性を伸ばす

公益財団法人

日本教材文化研究財団 理事長

筑波大学名誉教授



村上 和雄

私は長年、遺伝子の分野で研究と教育に従事してきた。この分野は、現在ものすごい勢いで進歩している。その中で、私が特に注目しているのは、遺伝子にはスイッチがあるということ。しかし、一般的に遺伝子は固定的なものだと思われる。

### 遺伝子の働き

例えば、こういう話がある。ある家庭に3人の息子さんがいた。上の2人は成績優秀で、親の言うことも良く聞く。それに反して末っ子はどうしようもない。学校へはほとんど行かない、行っても先生の言うことも聞かない、宿題もやらない、もう手をつけられない。しかもまずいことに、末っ子だけが父親と顔がぜんぜん似ていない。父親はちょっとおかしいと思っていたが、そんなことは人に言えないし悩んでいた。しかし、いよいよ奥さんがあの世に行かれる寸前に勇気を出して聞かれた。「お前は俺に非常によく尽くしてくれた。ベストワイフであった。何を言ってもいいから、本当のことを教えてくれ。あの出来の悪い息子の本当の父親は誰？」と。奥さんは苦しい息の中から「あの子だけがあんたの子供です」。

このように遺伝子は必ずしも戸籍上の親子ではなく、実の親から実の子供に情報が伝え

られることがよく知られている。

### 遺伝子スイッチのオンとオフ

最近、非常におもしろいことがわかった。全遺伝情報の内、本当に働いているのは2%ぐらいである。98%は何をしているかよくわかっていない。

ある人はジャンクDNAと言っていた。しかし、私は前からジャンクが98%もあるわけがない、と思っていた。そのジャンクといわれる部分に大切な役割があり、しかも遺伝子のスイッチのオンとオフに関係しているらしいことがわかりはじめた。

そういう研究のなかで、私は心の働きも遺伝子のスイッチのオンとオフに関係するのではないかと思ってきた。心の働き、心遣いが遺伝子のスイッチのオンとオフに関係するという仮説を立て「心と遺伝子研究会」を立ち上げた。

### 笑い遺伝子

「笑い」がどの遺伝子のスイッチを入れるか、どれを切るかという研究を開始した。笑いはなぜ健康にいいのか？

糖尿病の患者さんの実験の紹介をする。糖尿病患者20数名の方に集まっただき、実験を二日間に分け実施した。一日目は軽い昼

---

ごはんを食べてもらい、その直後に“糖尿病のメカニズムについて”という講義を大学の先生にやってもらい、40分後に血糖値を測った。その結果、講義の後では平均血糖値が123mg上がった。これは予想を超えた。これが第一日目の実験。

二日目は講義の代わりに漫才を聞いてもらった。前日と当日の違いは、前日は講義、当日はB&Bという人の漫才。非常によく笑った。そして笑いの直後に血糖値を測った。そうすると、前日の講義後の血糖値は123、お笑いの後は77に落ちた。講義引く笑いは123-77、46mgの差が出た。笑いだけでこれだけの効果がある。

この実験が進んでくると、薬の代わりにお笑いビデオを出すような医療機関が増えるかもしれない。「食前食後にこのビデオを見てください」などと。

こういう話を、一般講演でもやっているといろんな質問が来る。そのうちの傑作は、『B&Bという薬はどこで売っていますか?』。患者にとっては治療というと、薬という先入観がある。

笑いは本当に人の心を和ませる。赤ちゃんの微笑みは、両親や周りの人に幸せを与える。赤ちゃんはスマイルに必要な遺伝子を持って生まれてきていると思う。私どもは、笑いによってオンになる遺伝子をいくつも見つけた。笑いは、本当に笑い事ではない。

笑いの研究を、心と遺伝子研究の突破口にしようと思っている。心というのは学問的にもむずかしい。心とは何でしょうか？

私は心を二つに分けた。陽気な心と陰気な心。陽気な心は良い遺伝子のスイッチをオンにして、陰気な心は悪い遺伝子のスイッチを

オンにする、と考えている。

ごく最近、祈りと遺伝子の研究にも着手している。祈る人の中でオンになる遺伝子が見つかり出している。

### 稲の遺伝子暗号の解説

私は笑いの研究ばかりをやってきたのではなくて、大学を定年で辞めてから、稲の全遺伝子解説という大きなプロジェクトに関係した。

日本民族が米を作ってきたということは、日本人の生き方、考え方に大きな影響を及ぼし、稲作はまさに文化の遺伝子だ。

科学には国境がない。どこでやろうが、誰がやろうが。しかし、科学者には国境があると思う。稲の遺伝子暗号解説だけは日本でやろうと決心した。

私は、研究は心を定めることが第一である！と言っている。特に、リーダーが心を決めなければ研究はできない。私は「三年千日、人の思いを込めてやれば、神が助ける」ということを聞いていた。とにかく三年千日、死に物狂いでやろうと研究した結果、稲の全遺伝子暗号解説は、奇跡的にも日本人が世界のナンバーワンになった。私の研究室の若い研究者が本当によく頑張ってくれた。稲遺伝子の大百科事典ができた。我がチームの誇りであり、時々、遺伝子暗号を眺めながら、我がチームはよくやったなあ、と思っていた。

### サムシング・グレート

しかし私は、前からちょっと不思議なことに気がついていた。この読む技術もすごいけれど、もっともっと凄いことがある。それは、読む前に書いてあったということ。書いてあ

---

ったから、読める。誰が書いたのか？

人間ではない。人間が、ヒトを含めた全ての遺伝子暗号を書けるわけがない。遺伝子暗号は、ヒトの体の設計図、生物の設計図である。設計図がでたらめに書けるわけがない。万卷の書物に匹敵するヒトの全遺伝情報が、重さ1グラムの2,000億分の1、幅が1mmの50万分の1という空間に書いてある。これは人間業ではない。

科学の現場で、人間業を越えた大いなる働き（サムシング・グレート）に違いないと実感した。

一般には、この遺伝子の暗号を、あの狭い空間に書き込んで、間違いなく動かしているものは、自然がやったと考えられている。私たちが知っている自然は、太陽、月、地球などだ。それらは目に見える自然である。それから、目に見えなくても測定できる自然だ。しかし、そのような自然が遺伝子暗号を書けるわけがない。

私は、自然は二つあると思いだした。目に見える自然と、目に見えない自然。人間にとって本当に大切なものは、目に見えないのではないか。愛情は見えない、親心も見えない。それから、心も見えない、命も見えない。現代人は、目に見えない物の価値を少し疎かにしているのではないかと思いだした。

### 生きていることは有り難い

今から60年位前に遺伝子の本体がわかった。遺伝子の本体はDNAという化学物質であることがわかり、この分野はものすごく進歩した。そして、全ての生き物、微生物、昆虫、植物、動物、さらに、過去、現在、未来まで、全ての生き物は同じ遺伝子暗号を使っている

ということがわかった。

この遺伝子暗号の教えるところは、人類の枠を超えて、生き物は全部DNAの遺伝子暗号でつながっていること。それは、一つの元につながっている、ということを示唆している。全ての生き物がつながっているのだ。

ということは、科学的に見ても生きていることは、ものすごいことなのだ。いま、世界の科学者が全員寄っても、世界の国家予算全部集めても、大腸菌一つ元から創れない。材料をよく知っていても、いくら材料を集めても生き物は生まれない。それは、生きていることがいかに凄いことかということなのだ。

### 利他の遺伝子のはたらき

細胞一個が偶然生まれる確率はどれくらいすごいかというと、1億円の宝くじを連続100万回当選したような、有り難いことだ。それを人間は60兆個位持っている。一人の体の中には地球人口の約9000倍もの細胞と呼ばれる小さな生き物が集まっている。それなのに、なぜ細胞同士の戦争が起こらないのか、争いがいいのか見事である。

細胞は、それぞれ固有の働きをしているが、細胞同士が協力しなければ臓器の働きはできない。臓器は他の臓器と協力しながら私どもを生かしている。見事な助け合いだ。なぜ、こんなに見事な助け合いができるのかというと、遺伝子の中に利他の遺伝子、他のものを助けなさい、全体のために協力し合いなさいという、助け合いの遺伝子があるからと私は思っている。

---

## いのちはサムシング・グレートからの授かりもの

とにかく、生きているということは、ただ事ではない。一般に、子供を作るというが、それは傲慢だ。カビ一つ元から作れない人間が、どうして赤ちゃんを人間の力だけで作れるのか？ きっかけは与えるが、あとは、お母さんのお腹の中で生物の進化のドラマを再現しながら育ってくると言われている。

魚のような時期から、爬虫類や哺乳類を経てヒトになる。生物の歴史は約38億年あると言われている。38億年の生き物の歴史を、お母さんのお腹の中の38週で駆け抜ける。これはものすごいスピードだ。もちろん赤ちゃんは両親のものだが、その前に38億年の生物の進化のドラマが隠されている。そういう意味で命が尊いのだ。従って、命はまさにサムシング・グレートからのギフトであり、授かりものなのだ。

ヒトの遺伝情報は、ノーベル賞をもらった人も、平凡な人も99.5%が同じだ。なぜそうなのか。すべての子供、人間は、サムシング・グレートの子供なのだ。サムシング・グレートがその特定の子供だけを轟屑するわけがない。そのために99.5%の同じ遺伝情報を持って生まれてきた。

0.5%の違いがそれぞれの個性を表している。その個性を生かせば、全ての人は自分の花を咲かせることができる可能性があると思っ

# 教師の授業力

角屋 重樹

日本体育大学児童スポーツ教育学部 教授

## Ⅰ これからの学校教育が抱える課題

文部科学省初等中等教育局教育課程課は平成26年3月31日に「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－」をまとめ報告した。

ここには、

- ① 育成すべき資質・能力について
- ② 育成すべき資質・能力に対応した教育目標・内容について
- ③ 育成すべき資質・能力に対応した学習評価について
- ④ その他

という項目で論点が整理されている。これらの項目に共通するものは、育成すべき資質・能力である。以後、資質・能力を能力と略記する。

育成すべき能力が、今までと異なる点は、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など、**教科等を横断する汎用的なスキル**が提案されたことである。このため、このような汎用的なスキルをどのようにして育成していくかということが一つの課題となる。

また、汎用的なスキルに伴って学力の3要素は、今までの「重要な意義」から「実践的な手立て」へのとらえ直しが必要になる。こ

のことも一つの課題となる。

## Ⅱ 課題を解決するための考え方

前述した課題に対して、以下の2つのことが授業力として考えられる。

- ① 前述した能力を育成するため、子どもに育成する能力の「すべ」を明確にすること。
- ② 子どもに「すべ」を獲得させるための教師の「手立て」を明確にすること。

上述のことから、子どもに育成する能力の「すべ」と教師の「手立て」が大切な授業力となるといえる。

そこで、本稿では、能力育成のために子どもが獲得する「すべ」と、そのための教師の「手立て」、つまり、「すべ」と「手立て」という視点で、これからの教育に対する教師の授業力を明らかにする。

## Ⅲ 教師の授業力

前項で述べたことから、教師の授業力は、次の2点に整理できる。

第1点は、汎用的なスキルの例である問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲の、それぞれの成立要件について詳細に分析し、子どもに必要な「すべ」と、教師の「手立て」を明らかにすることである。

第2点は、汎用的なスキルに伴って、学力

の3要素は、前述したように「重要な意義」から「実践的な手立て」の明確化が必要となる。学力の3要素、特に、思考力、判断力、表現力などの能力に関する「すべ」と「手立て」を明らかにすることが必要となる。

上述の考え方のもとに、項目を以下のように構成する。

- 1 問題解決能力育成のための「すべ」と「手立て」
- 2 論理的思考力育成のための「すべ」と「手立て」
- 3 コミュニケーション能力の育成のための「すべ」と「手立て」
- 4 意欲向上のための「すべ」と「手立て」
- 5 思考力、判断力、表現力の育成のための「すべ」と「手立て」

### (1) 問題解決能力育成のための「すべ」と「手立て」

問題解決は、子どもが自分で問題（あるいは目標）を見だし、それを解決（あるいは実現）していく力である。以下、目標をも含む意味で問題、目標の実現をも含む意味で解決とそれぞれを略記する。

問題解決のための「すべ」は、以下に述べる6つに大別できる。

#### 1. 問題の見だし

問題を解決する活動は、まず、解決すべき問題を見いだすことから始まる。このため、子どもは自分で問題を見いだす「すべ」を獲得する必要がある。

問題を見いだす力を育成するためには、子どもが直面している文章や映像、図表、現象等について、現象どうし、あるいは現象と既

有の知識との間に違いを見いだすことが必要になる。例えば、枯れた植物と枯れていない植物を観察するという自然現象を例にすると、枯れている、あるいは枯れていないという違いに気づくことである。この枯れる、枯れていないという違いから、「どのようにして」このような違いが生じたのかという問題を見いだす。したがって、子どもが違いに気付いたり、比較したりするということが、問題を見いだすための一つの「すべ」となる。

また、子どもが違いに気付いたり、比較したりすることから問題を見いだすようにする教材の提示や問いかけなどが、教師の「手立て」の一つとなる。

#### 2. 見いだした問題を解決するための見通しの発想

見いだした問題を解決するために、「このようにすれば解決できるだろう」という「見通し」を発想することが必要になる。

見通しを発想する力を育成するためには、子どもが、生起している現象と既存の知識とを関係づけ、見通しを考え出すことが必要になる。したがって、問題解決のための見通しの発想場面では、子どもが現象と既存の知識を関係づけ、現象が生じる原因（要因）を発想できるようにすることが一つの「すべ」といえる。

生起している現象と既存の知識とを関係づけるという「すべ」を適用し、見通しを発想できるようにする教師の働きかけが、一つの「手立て」になる。

### 3. 発想した見通しが適用できるかどうかを検討するための解決方法の立案

発想した見通しが適用できるか否かを検討するために、解決方法を立案する。この解決方法を立案するために、子どもは既有的の知識と関係づけるという「すべ」を適用し、解決方法を立案する。このような「すべ」を子どもが発揮できるように、教師は問いかけなどの「手立て」をする。

### 4. 立案した解決方法の実行

子どもは立案した解決方法を実行する。このため、教師は子どもが発想した解決方法を実行できるような「手立て」をする。

### 5. 解決方法を実行して見通しが適用できるか否かの検討

解決方法を実行して、見通しが適用できるか否かを検討する。子どもが見通しにもとづき行った解決方法の実行結果から、問題や見通しが成り立つか否かを検討する。つまり、子どもは実行結果にもとづく問題や見通しの振り返りという「すべ」を適用する。このため、教師は子どもが振り返りができるような問いかけなどの「手立て」を行う。

### 6. 1～5までの一連の過程の振り返り

子どもは1～5までの過程に関する整合性や限界性などを検討する。子どもは1～5までの過程に関してCriticalに振り返るという「すべ」を適用して、問題解決を評価する。このような振り返りができるように、教師は発問や働きかけなどの「手立て」を行う。

今まで述べてきた子どもの問題解決の「す

べ」に対して、教師の「手立て」を整理すると、以下ようになる。

#### 問題解決能力育成の手立て

- 1 問題を見いださせる
- 2 見通しを発想させる
- 3 解決方法を立案させる
- 4 解決方法を実行させる
- 5 「見通し」にもとづき、解決方法の実行結果から問題や見通しが成り立つか否かを検討させる
- 6 1から5までの一連の過程を振り返り、それらの整合性や限界性などを検討させる

### (2) 論理的思考力育成のための「すべ」と「手立て」

論理的思考の最も単純な形式は、「結論」あるいは「判断」と、「その根拠や証拠」を明確にすることである。このため、「結論」あるいは「判断」と、「その根拠や証拠」を必ずセットにして、子どもが表現することが論理的思考力育成の「すべ」になる。この「すべ」に対して、教師の「手立て」は次のように整理できる。

#### 論理的思考育成の手立て

「結論」あるいは「判断」と、「その根拠や証拠」を、セットにして子どもに表現させる

### (3) コミュニケーション能力育成のための「すべ」と「手立て」

コミュニケーションは、例えば、グループでの目標の実現活動に関する実行結果などについての話し合いの場面で顕在化する。この実行結果の話し合いは、見通しを実行するという目標のもとで行う。このため、実行結果の話し合いは、実行の結果を、目標や見通し、実行方法との関係で整理しながら、他のグループと意見を交換することがコミュニケーション能力育成の「すべ」になる。このため、教師は、今までの単なる話し合いから、見通しや実行方法などの条件と実行結果との関係で、それらの一致や不一致を話し合わせることでコミュニケーション能力育成の手立てとなる。

#### コミュニケーション能力育成の手立て

実行結果を見通しや実行方法などの条件との関係で、それらの一致や不一致を話し合わせる

### (4) 意欲向上のための「すべ」と「手立て」

意欲、特に学習意欲は次のように考えられる。授業において意欲が顕在化している子どもと顕在化していない子どもを比べ、その違いを見いだすと、次のようになる。

意欲が顕在化している子どもは、「何を」という、目標意識や問題意識が明確になっている。さらに、意欲が顕在化している子どもは、「どのように」という、目標を達成する手段や問題を解決する方法が明確になっている。これに対して、意欲が顕在化していない子ども

もは、目標意識や問題意識、目標達成の手段や問題解決の方法など、「何を」と「どのように」が明確になっていないことが多い。このことから、子どもは、「何を」と「どのように」が明確にすることが、意欲を顕在化する一つの「すべ」になる。

学習意欲を顕在化するために、教師は同年齢どうし、あるいはエキスパートなどの異年齢という他者とかかわりの場を設定し、「何を」と「どのように」に関する学び合いの場を設定するように手立てする。教師の「手立て」を整理すると、以下ようになる。

- ① 一人ひとりを生かす学習の充実。
- ② 他者とかかわる場面の設定。
- ③ いいものを真似て学ぶという姿に価値をおく学級文化や学校文化の構築。

### (5) 思考力、判断力、表現力の育成のための「すべ」と「手立て」

思考力、判断力、表現力などを分析すると、以下ようになる。

#### ① 思考力

思考とは、ある目標の下に、子どもが既有経験をもとにして対象に働きかけ、種々の情報を得、それらを既存の体系と意味付けたり、関係付けたりして、新しい意味の体系を創りだしていくことである。つまり、子ども自らが既有経験をもとに対象に働きかけ、新たな意味の体系を構築していくことが思考といえる。ここで意味の体系とは、対象に働きかける方法とその結果得られた概念やイメージなどをいう。

したがって、思考力を育成するためには、子どもが対象に関して自分で目標を設定し、既存の体系と意味づけたり、関係づけたりし

て、新しい意味の体系を構築していくということが必要になる。思考力育成のための意味づけ、関係づけには、違いに気付いたり、比較したり、接している現象と既有知識を関係づける等の「すべ」がある。

そこで、子どもの思考力を育成するために、日常の学習指導において、違いに気付いたり、分類したり、比較する「すべ」や、接している対象と既有知識を関係づける「すべ」を獲得できるような教師の「手立て」が大切になる。

#### 思考力育成の手立て

- ① 比較する力を獲得させる
- ② 関係づける力を獲得させる

#### ② 判断力

判断とは、子どもが目標に照らして獲得したいいろいろな情報について重みを付けたり、あるいは、価値を付けたりすることである。

したがって、子どもに判断力を育成するためには、自分で目標を設定し、その目標に対して種々の情報を対応させ、関係づけ、種々の情報から適切な情報を選択するという「すべ」を獲得できるようにする。これらのことから、「すべ」は次のように整理できる。

- ア) 「何のために」という目的の意識化
- イ) 目的のもとに入手した情報の整理
- ウ) 目的に適合する妥当な情報の選択

上述の「すべ」に対して、判断力育成のための教師の「手立て」は以下のようになる。

#### 判断力育成の手立て

- ① 目的や見通しを明確にさせる
- ② 目的や見通しと実行計画を関係づけ

て、適切なものを選ばせる

- ③ 実行結果を目的や見通しと関係づけて、適切なものを選ばせる

#### ③ 表現力

表現は、対象に働きかけて得られた情報を目的に合わせて的確に表すことである。教科等の表現は、見通しのもとに実行結果を得るための活動と得られた実行結果を目的に対して的確に表出する活動から成る。

したがって、表現力の育成は、子どもがまず、見通しのもとに活動を実行し、結果を得て、その実行結果を目的のもとに的確に整理する「すべ」を獲得することが大切になる。このような「すべ」に対して、教師の「手立て」は、以下のようになる。

#### 表現力育成の手立て

- ① 目的や見通しのもとに実行して、表現する内容を獲得させる
- ② 実行結果を目的や見通しなどと対比して、的確に整理して表すようにする

#### ○参考文献

文部科学省初等中等教育局教育課程課、「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会－論点整理－」、平成26年3月31日

# 学びへの動機づけを大切に

杉山 吉茂

東京学芸大学 名誉教授

---

---

## 小学校の英語

今、英語を小学校の低学年から学習させようという声がある。英語が国際語であるから、話せるようにしようというのであろうが、習った英語が実際に役立つのは、ずっと先のことである。そこには、今我慢して勉強しておけば、豊かな将来が約束されるという考えがある。

「将来のために学ぶ」という考え方を「準備説」というが、デューイは「民主主義と教育」の中で「将来役に立つ」という将来は、今学習をする意欲をもたせるには遠すぎる。今学ぶ動機づけとしては弱い。今学ぶ動機は、今になければならないと説いている。

子どもの学習意欲を大切にしようとするならば、学習意欲につながることを大切にしたい。英語を学習することのよさは、学習しているときに感じさせたい。今話したい外国人がいないのに、なぜ英語を話すことを練習しなければならないのかと考える子どももいるであろう。将来、英語を話せるようになった自分を想像しながら、我慢をして英語を学んでいるのであろうが、その苦痛が英語嫌いを生んではいないだろうか。英語を学ばされている中学生の苦痛を、小学生にまで経験

させることになることが、英語学習の効果を減ずることにならないだろうか。学校で教えられていることは、我慢をして学んでおくべきだという教育観ですませてよいであろうか。

早くから英語を学ばせようという気持ちはよいとしても、人は忘れる動物であることも忘れてはなるまい。子どものときに外国で育ち、その土地の言葉が話せても、その土地を離れて数年も経つと、その言葉を話せなくなるということをよく耳にする。必要があって話し続けているうちはよいが、使わなくなったら忘れてしまう。通訳を職業にしている人は、話せる力を保つために大変な努力をしていると聞く。言葉とは、そういうものである。

私は、満州で生まれ、父は中国人と対等に話せる人であった。私は、中国人と話す必要がなかったから話さなかったが、やがて、日本人の子どもも中国語を勉強すべきだということになり、小学校で、中国語を習わせられたことがある。教えられたことはすべて忘れたが、中国語独特の音だけは父親に教わったこともあり、今でも発音できる。よかったことは、それだけである。英語で言えば、RとLの区別に当たるが、今、それを聞き分けることができる日本人、言い分けられる日本人がどのくらいいるであろうか。日本人は、thank you の頭の音「th」をきちんと発音し

ているだろうか。アメリカ人は、確かに舌を前歯にはさんで話しているが、日本人はそうしていない人が多い。それらができない人に英語を習っても、外国人に通じる英語を話せるようにはならないのではないだろうか。

また、小学校から英語を学ばせようという人の中には、中学生・高校生になったら、英語で議論できるようにしようという夢を語る人がいる。確かに、アメリカ人は議論好きで、よく議論する。授業で先生が話しているときでも、アメリカの子どもたちは、先生に質問をする。しかし、アメリカの子どもたちが、英語で議論できるのは、英語のせいなのであろうか。日本語で議論しない子どもでも、英語でなら議論できるようになると考えているのであろうか。議論させたかったら、日本語で議論できる力と態度ができるようにすべきなのではないだろうか。

これから世の中はグローバルな世界になるから英語を話せるようにしておこうと言われる。しかし、グローバルな世界において大切なのは、グローバルな知識・能力・態度なのではないのだろうか。グローバルな知識・能力・態度があれば、通訳を介してでも、外国の人は聞いてくれる。

私は、満州で生まれたせいもあって、外国語ができることは大切なことであると考えていたが、一つの国の言語だけに頼ることはいやで、エスペラントを話すことに力を入れていたことがある。中国にいたときの経験から、英語を話すことは英米国人に服すること、英語を共通語にすることは、英米国人に有利で、日本人には不利なこと、したがって、共通語は、国に依存しない方がよい、エスペラントのような人工語を世界共通語にした方がよい

と考え、大学時代は、そのための運動にも力を入れていた。

しかし、あるとき、エスペラントの先輩から「エスペラントに力を入れるのはいいが、エスペラントは道具、言葉は道具であって、その道具を使って何を伝え学ぶか、それが大事。君は、エスペラントを用いて何か伝えることがあるのか」と言われ、エスペラントで、あるいは、英語で伝えたいものが何もない自分を知って、伝える価値のあるものの所持者になることが大事だと悟り、エスペラントの運動から手を引いた。道具も大事だけれど、その道具を用いて伝えられるものがあることがもっと大切だということを、その人は教えてくれた。

英語を話せることが大事だと言って、会社の共通語を英語にしている会社がある。英語で話せるようになってよいようであるが、なかには、いいアイデアをもっている、英語で言えないから話さないという会社員もいるという。英語よりも、そのアイデアの方が価値あるはずなのに、そのアイデアが生きないのは勿体ないことではないだろうか。大切なのは、伝達の道具ではなく、伝達するに値する知識をもち、それを使い、価値あるものを生み出す力なのではないだろうか。

今、英語を話せる力をつけることが、英語科の目的になっているようであるが、戦争に負け、アメリカに占領されて英語を話せることが必要だった時代に、英語は必修でなく、科目名も「(英語にかぎらない)外国語」であったのは、何を期待してのことだったのであろうか。英語が国際語の役割を果たしていたのは、今と変わらなかったはずである。

英語を早くから学習させようという動きに

対する疑問はまだある。今の子どもたちが活躍する時代になると、翻訳機械が開発され、英語を話せなくても、日本語で済むようになることが予想されるからである。そういう時代が予想できるときに、英語を話す苦勞をさせることは意味のあることなのだろうかと考えるからである。

エスペラントは人工語であるが、ヨーロッパの諸言語への近道である。エスペラントのお蔭で、私は、ドイツ語、フランス語が読めるようになった(今はできない)。学生の時には、ロシア語の算数の教科書を読んだ。数学教育の現代化がはやった頃は、デンマーク語の算数の教科書を読んだ。一つの国の言語を国際語にするのではなく、国際的な場では人工語に頼り、それぞれの国の言語はそれぞれ大切に、いろいろな言語に通じるようなことを考えた方がよいのではないだろうか。日本は、そういう国際語をひろめる役割を担うようになったらいいなと思っている。

### 算数・数学教育を考える

似たようなことが、数学についても言える。戦後、数学は、国語とともに「道具教科」と言われたことがある。数学は、自然現象をとらえ、自然を利用するための道具である。社会事象をとらえ、よりよい社会を作るための道具である。買い物をしたり、旅行の計画を立てたり、いろいろな問題を解決するために役立つ道具である。それなので、早くから計算の仕方が教えられ、数学が教えられている。

子どもの身の回りの問題を解決するために役に立つ数学もあるが、将来使われるであろう数学のための準備をしている面も多い。我慢をして勉強しておけば、豊かな未来が保障

されると考えられて教えられ、学ばれている。準備説にもとづいた教育が行われている。

後になって学ぶ数学の学びに必要なことを教える、いわゆる、素地指導、予備指導といったものもある。たとえば、中学校で文字式の学習が始まるが、文字式の計算を学習するときには、本来、文字を学習することのよさが、その場で感じられるようであればならないが、実際はそうはなっていない。大人は、方程式を用いると問題解決が容易になることを知っており、方程式を学ぶために、文字式の計算ができることが必要だと知っているが、子どもは知らない。方程式が機械的に解けるようになるためには、等式の性質を知っておく必要があるので、方程式の学習の前に等式の性質を学ばされることになるが、それを学ぶときには、子どもはそのことを知らない。何に役立つかわからずに文字式の計算の練習をし、等式の性質を学習させられることになっている。数学を知っている立場から教育の順序が決められるようになっていると、なんのために学習するか分からないのに学習させられることになってしまうようなことが起こる。できれば、文字式の学習をしているときに、文字式のよさが感じられるようにしたいものである。

翻訳機械はまだないが、数学の役割を担う計算機はある。翻訳機械ができれば、英語の学習が不要になるように、計算機があれば計算の学習をする必要はなくなる。コンピュータに処理をさせることができるようになれば、人間に数学を学習させる必要はなくなると考えることもできる。そう主張する人がいても不思議ではない。翻訳機械ができれば、外国語の教育をどうするかを考え直す必要がある

ように、コンピュータが使えるようになった今、数学の教育をどうするかを考え直さなければなるまい。

計算機があれば、計算は計算機に任せればよいので、以前のように計算練習をたくさんする必要はなくなる。だから、これまで習熟するために使っていた時間は軽減してよい。コンピュータについても同じである。

しかし、どんな計算をすればよいかは、人間が決めなければならない。コンピュータにどんな処理をさせればよいかも、人間が決めなければならない。処理の仕方を決めれば、コンピュータは高速で処理をしてくれるが、どんな処理をさせるかは人間が決めなければならない。その決定ができるためには、計算の意味や価値、処理の意味や価値に通じることが欠かせない。

と同時に、大きな間違いをしないうために、問題の事態についてのおおまかな見通しができることも必要である。計算機に計算させたとき、答の桁数が違っていることなどがあるが、その間違いを見抜ける力も大切である。そういう判断ができるための直観や常識をもつことも欠かせない。それが欠けていて、細切れの知識を伝えているため、応用力の乏しい子どもが育っている。

数学の道具としての面を見てきたが、その道具は、人間によって創られたという面も大切にしたい。先人が創ってくれた数学をただ学ぶだけでなく、先人が創ったときの考え方を知り、そのよさを味わうことも大切にしたい。そのためには、先人の創ったものを知るだけでなく、自分で創ってみることも大切にしたい。それができることによって、数学のよさ（価値）が、数学を学習するときに分か

るようになる。

たとえば、分数のわり算の計算の仕方を考えてみよう。周知のように、分数のわり算は、除数の逆数をかければよい。そのことは知っていても、なぜそのようにすればよいのかを知らない人がいる。昔なら、それを知らなくても、計算に習熟すればよかった。わけ（理由）は知らなくても、使えればよいと考えられていたからである。答を早く出すことが必要だったからである。覚えなければならないこと、人間がしなければならないことが多かったからである。

しかし、今は、多くの仕事を機械に任せることができるようになった。昔は、人間を計算機に仕上げなければならなかったから、習熟に力を入れたが、それから解放されたら、人間の果たしてきた役割を知ること大切にしたい。新しい処理の仕方（数学）を創る力をもたせる教育も考えたい。できあがったものを伝え聞いて覚えるのでなく、新しい処理の仕方を考えだす力も育てたい。それが、数学のよさ（価値）を知る場にもなる。

新しい数学を創る鍵は、既習の数学の中にある。たとえば、分数のわり算の仕方を考えるとき、分数のかけ算の仕方をどうしたかを考えることが役に立つ。分数のかけ算は、分母同士かけて分母とし、分子同士かけて分子とする。それならば、分数のわり算は、分母を分母でわり、分子は分子でわればよいのではないかと考えてみることに役に立つ。でも、分母が分母でわれなかったり、分子が分子でわれぬこともある。そのときどうするか。それらが割れるように工夫することによって、分数のわり算の計算の仕方を導くことができる。こうして、数学を創造的に学ぶことができる。

先に、教育の準備説に対する批判 —— 将来は遠すぎて、今の学習への動機づけにならない —— を見てきたが、動機づけの弱さだけでなく、子どもの今を大切にしたいという考えも大切にしたい。準備説は、将来のために、今を犠牲にしてもよいという考えと見ることもできる。今を犠牲にしても、将来が保障されればよいという考えでもある。そうなればよいが、必ずしもそうならないことが問題である。子どもの生きている瞬間、瞬間を大切にすることを考えたいものである。

先程は、学んでいるときに、学んでいることのよさを感じるようにさせたいと述べたが、創造的に学ぶ活動のよさも大切にしたい。今、問題解決的な学習に力が入れているが、それは創造的な学習につながるものだからだと思ふ。それを支える数学的な考えも大事にしたい。

自分が、価値あることを見つけ、創れる力をもった人間であるという自覚をもたせるような教育を考えたい。

### 教育の目的の吟味

教育本来の目的は、人格の形成にあり、将来、豊かに生きるための力をつけることにあらずであるが、試験でいい点をとることに歪曲されているのを見ることがある。いい点をとることができるためには、豊かな知識、確かな技能をもっていることが必要であるから、いい点をとることは、そのような力がついていることを示していることになるので望ましいことではあるが、点をとることのみに目がいくと、教育本来の姿から離れたところに力を注がれることになりかねない。マイナスの効果を生むことにもなるので、気をつけ

なければならない。

試験でいい点をとることだけを目的とすると、たとえば、わけは分からなくてもよいという姿勢を生むおそれがある。期末の試験が近づくと、試験勉強をする。それは悪いことではないが、試験が終わったら忘れてもいいというようであれば、試験でいい点をとることの意味はなくなる。

試験でいい点をとることだけを考えている姿勢に「文章題は捨てて計算問題ができるように心がけよ」というように言われることがある。このようなことは、到達度別の少人数指導、あるいは、全国共通試験や地域共通試験などで耳にする。試験でいい点をとることが、いい教育であると考えられる姿勢がある。教育の目的は、試験でいい点数をとることではなく、知識・技能を確実に伝え、獲得させることのはずなのである。教えられる内容は、子どもにとって価値のあるものであって、それを獲得させることが教育の本来ねらっていることのはずである。そのことを忘れて、点数や序列に目を向けているのはおかしいと思う。それよりは、学ぶことの楽しさ、嬉しさを育むようであってほしいと思う。

学習指導要領に決められていることは、学識経験者、教育学者、教育実践者、教育行政者などの多くの方々が、現在の生活、将来の生活を考え、話し合っただけで決められたことである。それをいちいち疑えというわけではないが、そのことを子どもの立場、自分の考えから吟味してみしてほしいと思う。その吟味や実践なしに「教えることになっているから教える」というようでないようにしてほしい。そのよさ（価値）が、学習しているときに、子どもにも分かるように心がけてほしいと思う。

# 賢い学習者を育てる

## — 自ら学ぶ力の育成 —

辰野 千壽

筑波大学・上越教育大学 名誉教授

### I 今日の教育課題

#### 1 自ら学ぶ力とは

今日の教育では、「確かな学力」の向上を目指し、「自ら学び自ら考える力」の育成を強調している。「自ら学び自ら考える力」とは、他からの教育や指導によらずに、自分から進んで学習し、考え、問題を解決する力であり、この育成は昔から自発的学習、自主的学習、自律的学習として重視されてきた。

この考え方は、認知心理学の発展に伴い一層重視されるようになった。認知心理学では、刺激（情報）が与えられたとき、その意味や関係を考え、認知構造（ものの見方・考え方）が変化したとき学習できたと考える。この立場は、意味を構成すると考えるところから「構成主義」ともいわれる。その際、このような認知の変化が個人的に起こると考える立場は「個人的構成主義」、社会的相互作用の中で起こると考える立場は「社会的構成主義」といわれ、相互学習、協力的学習などの場合にみられる。学習の効果を上げるために、本人が情報をどのように受け止め、処理すればよいかが必要になり、これまで以上に学び方（学習方略）が研究されるようになった。

#### 2 賢い学習者の育成

このような立場では、自ら目標を設定し、学習の計画を立て、学習過程や学習行動を自ら点検し、評価し、悪いところは修正して、目標を達成する自己学習力を重視する。

なお、認知心理学では、このように自分の学習の過程や行動を自ら計画、監視、制御、評価する活動はメタ認知活動という。ジーマン (B. J. Zimmerman 1996) らは、このように自ら制御する学習を自己制御学習（自己調整学習）(Self-Regulated Learning) といい、この学習アプローチを用いて効果的、能率的に学習する学習者を賢い学習者（優れた学習者）(smart learner) と呼んでいる。

今日、強調されている「自ら学び自ら考える力」をもつ賢い学習者を育てるためには、この自己制御学習法が役立つと思い、ここでは、この方法の考え方や手続き、活用の仕方について要点を述べることにする。

### II 自己制御学習とは

#### 1 自己制御学習のステップ

(ジーマンら1996)

自己制御学習は、次のステップを踏んで行われると考えている。

ステップ1 自己評価と自己観察：学習者が以前の遂行と結果をみて、自分が何ができるかを判断する。

ステップ2 目標設定と方略設計：具体的な学習目標を設定し、その目標を達成するための方略を計画する。

ステップ3 方略実行と自己監視：計画した方略を実行し、その正確さを監視する。

ステップ4 方略実行の結果と監視：方略の実行が学習結果に及ぼした影響を調べる。

## 2 自己制御学習の段階と下位過程

初めは、前述のように自己制御学習のステップを四段階に分けて説明したが、その後は前述のステップ1と2を計画段階（予見段階）としてまとめ、その段階を計画段階、遂行段階、自己内省段階の三つに分け、それぞれの段階に含まれる下位過程を図1のように示し、次のように説明していることが多い（ジーマンら 2003）。

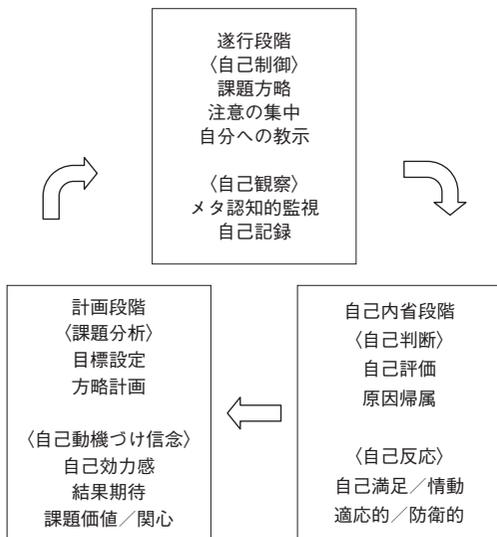


図1 自己制御学習の段階と下位過程

（ジーマンら）

(1) 計画段階：あらかじめ自分の学習能力や学習の過程を見通す段階

①課題分析 課題とその内容を要素に分け、

その学習に必要な方略を考える。

(ア) 目標設定 具体的、近時的、階層的で意欲を引き起こす目標を設定する。

(イ) 方略計画 目標達成に適した方略を立案する。

②自己動機づけ信念 自己を動機づける信念をもつ。

(ア) 自己効力感 目指す目標を達成できるという信念をもつ。

(イ) 結果期待 学習結果（テスト得点の向上か、能力の向上か）を期待する。

(ウ) 課題価値・関心 課題の価値や重要性を認め、課題に熱心に取り組む。

(2) 遂行段階：方略を実行し、それを監視し、制御する段階

①自己制御 学習方略の実行を自ら意図的に制御する過程である。

(ア) 課題方略 課題遂行の効果的方略を実行する。

(イ) 注意集中 注意の集中のため、それを妨げるものを排除する。

(ウ) 自己教示 思考と行為を効果的に行うように自ら指示する。

②自己観察 学習方略調整のため学習過程を自ら観察する。

(ア) メタ認知的監視 自分の認知活動を自ら監視する。

(イ) 自己記録 自分の認知活動を自ら記録する。

(3) 自己内省段階：学習活動の後、結果に対する自らの反応を示す段階

①自己判断 学習の結果に対し自分で判断する。

(ア) 自己評価 結果を目標や仲間の成績と比べてよし・あしを決める。

(イ) 原因帰属 成功・失敗の原因がどこにあるかを定める。

②自己反応 自己判断の結果に対して本人が示す反応である。

(ア) 自己満足・情動 自分の遂行に対する満足・不満足、快・不快の感情である。

(イ) 適応的・防衛的反応 さらに学習しようとするか、学習を避けようとするか。

### 3 自己制御学習に役立つ学習方略

(1) 自己制御における方略 自己制御学習を効果的に行うためには自己の認知・感情・動機づけ・環境の制御が必要であるとして、その方略をコーノ (Corno, L. 1986) は表 1 のように示している。

表 1 自己制御の部門と下位の自己制御方略 (コーノ)

I 自己制御の内面的過程	
A 認知の制御: 認知過程を制御する。	
1	注意制御 余分な雑音は無視する。
2	符号化制御 学習材料を学習しやすい形に変換する。
3	情報処理制御 情報を効率的に処理する。
B 感情の制御: 消極的な感情を制御する。	
C 動機づけの制御: 意図に優先順位をつける。	
1	誘因増大 期待される結果の価値をプラスに考える。
2	原因帰属 学習結果の原因を努力に帰する。
3	自己教授 自ら教授する。

### II 自己制御の外面的過程: 環境の制御

#### A 課題状況の制御: 課題の状況を変える。

- 1 課題制御 下位目標を立てるなど課題自体を変える。
- 2 場面制御 教育機器を使うなど課題場面を変える。

#### B 課題状況における他者制御: 課題の支援者の行動を変える。

- 1 同級生制御 仲間の行動 (支援) を変える。
- 2 教師制御 教師の行動 (支援) を変える。

(2) 自己制御者になるための自己制御方略 賢い自己制御者になるためには、前述の計画・遂行・自己内省の段階に応じて、自己制御の方略を身につけることが必要であると考え、ジーマンら (1998) は教授すべき方略の例として表 2 を示している。

表 2 自己制御学習者の用いる自己制御方略 (ジーマンら)

自己制御方略とその例
目標設定: 勉強のために完成すべき事柄のリストを作る。
課題方略: 情報を記憶するための方略を考える。
イメージ化: 勉強で失敗したときの結果をイメージする。
自己教示: 例えば、算数の問題解決においてステップを復唱する。
時間管理: 毎日の勉強と宿題の時間の計画を立てる。
自己監視: 完成した課題の記録をとる。

自己評価：作業の結果を教師に提出する前にチェックする。

自己結果：課題の完成に続いて、例えばテレビを見たり、電話をかける。

環境の構造化：隔離した場所で勉強する。

援助養成：勉強の相手に援助を求める。

#### 4 自己制御学習のできる学習者

自己制御学習の初心者と上達者の制御過程における違いは、表3のように示されている。(ジーマンら1998)。

表3 初心者と上達者の自己制御の下位過程  
(ジーマンら)

初心者の自己制御	上達者の自己制御
計画	
一般的な遠い目標。成績向上を指向。低い自己効力感。興味がない。	特定の階層目標。能力向上を指向。高い自己効力感。内発的な興味。
遂行	
定まらないプラン。自分で不利な条件を考え出す方略。結果の自己監視。	遂行に集中。自己指導、イメージによる指導。過程の自己監視。
自己内省	
自己評価を避ける。能力へ原因帰属(能力不足)。マイナスの自己反応。不適応。	自己評価を求める。方略・練習へ原因帰属(学び方不備)。プラスの自己反応。適応。

明らかに計画の立て方、遂行、自己内省において上達者の方が優れている。なお学業成績の比較においても、自己制御の優れている生徒の方が成績がよくなっている。

### Ⅲ 自己制御学習力の育て方

#### 1 一般的指針

学習における自己制御の役割やそれに役立つ方略やその効果についてジーマンらの考えを述べてきたが、次には自己制御力を高める方略について述べる。

- ① 前述の自己制御学習のサイクルを繰り返し、自己制御の力をつける。
- ② 自己の能力・適性についての自己理解を深める。
- ③ 学習課題を分析し、その要求を理解する力をつける。
- ④ 効果的な方略とそれをいつ、いかに用いるかについての知識と活用する力を高める。

#### 2 教授法の工夫

ジーマンら(2008)は、自己制御学習を促進するための教授法として、表4のような例をあげている。これらはすべての教科の指導で適用できると考えている。

表4 自己制御学習促進へ向けた教授法の改善  
(ジーマンら)

- ・ 成績指向より教材の理解を強調する。
- ・ カリキュラムの教えこみより、生徒を指導するという認識を強調する。
- ・ 教師による管理より、自立した学習をする生徒の支援を強調する。
- ・ 教師による教授より、生徒による討論を強調する。
- ・ 単元ごとの試験より、頻繁なアセスメントとフィードバックを強調する。
- ・ 受動的学習より、能動的・協力的、そ

して質問に基づいた学習を強調する。

- ・知識を与える教師より、生徒の学習を促進し、動機づけをする教師を強調する。
- ・一つの教授法より、様々な教授法を強調する。
- ・記憶と暗記の学習より目標設定、自己監視、内省などのメタ認知的方略を強調する。
- ・正解より努力、頑張り、正解に達するまでの思考プロセスを強調する。

### 3 社会的学習

自己制御学習力は、行動理論や認知理論などに基づく教授法の工夫によっても促進されるが、社会的認知理論では、学習は社会的場面で起こる他者の行動を観察することによって行われると考えるので、自己制御の獲得においてもモデリング（模倣）を重視する。その獲得では、①エキスパートのモデルの行動を観察・模倣し、②社会的ガイダンス、フィードバックを受け、③目標と基準を内面化し、④自己監視、自己評価を含めた自己制御力を獲得する。

初心者は、エキスパートの言語表現（説明・指示）、方略的計画、自己監視、問題解決、自己評価の活動を観察し、模倣し、エキスパートの指導とフィードバックを受けながら、それを自分のものとし、自己制御ができるようになる。

この模倣による学習では、認知的従弟制の方法が参考になる。これは初心者（弟子）が実際の課題について経験のある熟練者（親方）に密着してモデリング、コーチング、足場作

り（手掛かりを与える）、足場の撤去（手掛かりを除き、独りで実行する）の過程を踏む指導法である。

### 4 自己制御学習力の評価

自己制御学習力の評価は、自己制御過程の方略の項目を調べたり（表2）、初心者と上達者の比較表（表3）を参考にして行うことができる。

さらに、学習適応性検査（Academic Adjustment Inventory: AAI）も役立つ（辰野千壽2005年改訂）。この検査は、勉強の意欲、勉強の計画、授業の受け方、本の読み方・ノートのとおり方、覚え方・考え方、試験の受け方、学校の学習環境、家庭の学習環境、自己効力感、自己統制、メタ認知の下位テストから学習場面への適応状況を調べ、自分の能力をどのように生かそうとしているか、あるいは学習場面をどのように制御しようとしているかを調べる内容を含んでいるので、自己制御学習力を評価するのに役立つ。

#### 〈引用・参考文献〉

- 塚野州一・牧野美知子訳（2008）『自己調整学習の指導』北大路書房（原著 B. J. ジーマーマン, S. ボナー, R. コーバック, 1996）
- 塚野州一・伊藤崇達監修（2014）『自己調整学習ハンドブック』北大路書房（原著 B. J. ジーマーマン, D. H. シャンク, 2011）
- 辰野千壽（1997）学習方略の心理学、図書文化

# 主体的学習とアクティブ・ラーニング

原田 智仁

兵庫教育大学大学院 教授

---

---

## 1 はじめに

昨年(2021)の11月20日、下村文科相は学習指導要領の全面的改訂を中教審に諮問した。その中で、従来型の「何を教えるか」に加え、「どのように学ぶのか」という学習・指導方法に関わって、アクティブ・ラーニングの充実について検討することを求めた。周知のように、アクティブ・ラーニングは2012(平成24)年8月28日の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」以降、主として大学教育の場で広がりを見せてきた語であり、答申の附録用語集では以下のように定義されている<sup>1)</sup>。

教員による一方向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。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

ラーニングの訳を「学習」とせず「学修」としたところに中教審の意図が見て取れるが、これについて土持氏は次のように説明する<sup>2)</sup>。

「学修」と言った場合、カリキュラムや教授法と直結したものでなければならない。すなわち、学生の学修にもとづいた授業を展開しなければならず、自ずと単位制につながる。これまでのように学習は学生の「責任」との考えは通用しない。責任の一端は教員にもある。

つまり、能動的な学修には学生の主体性だけでなく教師の指導力が不可欠なことを、中教審はこの語に込めたともいえる。高等教育においてさえそうだとすれば、単位制云々はともかくとして、初等・中等教育において教師の果たす役割が大きいことは論を待たないであろう。それゆえ、初等・中等教育に携わる者は今回アクティブ・ラーニングの検討が諮問されたことの意味を十分に銘記する必要がある。

しかしながら、前記用語集の定義に見られるように、これまでも問題解決的学習や作業的・体験的学習などは広く奨励されてきたことからすると、それらの語をただアクティブ・ラーニングに置き換えるだけでは、児童

生徒の主体的な学習を促進することにはなるまい。従前の学習法がなぜ普及しなかったのか、どこに課題があるのかを検討せずして、実質的な改革は望めないということである。その点で、先の教育基本法、学校教育法の改正に伴い学力の3要素の一つとして「主体的な学習態度」が示されたことや、日本では1950年代末頃から「主体的学習」の語が普及し、能動的学習よりも馴染み深いことを考慮すると、この主体的学習に関する考え方や指導法を再考することが必要ではなかろうか。

こうした見地から、本稿では日本における主体的学習論について再考し、アクティブ・ラーニングの意義と課題を検討してみたい。

## 2 二つの主体的学習論

### (1) 狭義の主体的学習論

まず、一定の学習指導過程を前提とする授業方式としての主体的学習は、愛媛県立教育研究所（村上芳夫所長）による長期間の学力向上研究の総決算として1958年に報告・提案されたもので、これを狭義の主体的学習論と位置付けることができる。その後、村上氏のみならず、所員の木戸保などによっても多くの主体的学習関連の図書が刊行されることになるが、ここでは村上氏による最初の報告書を参照することにする<sup>3)</sup>。

そこでは、学力向上研究を通じて明らかになった問題点として、①家庭での学習時間の不足、②自主的学習習慣の欠如、③子ども相互の協力的学習の欠如、④教師の指導力の差などを指摘し、それらの問題点を克服するためには、子どもと教師の双方に主体的学習のための訓練が必要であると説いた。そして、具体策として以下の方法を提唱した(注3の文

献を手がかりに原田が要約)。

1. <教師> 予習課題を出し、課題解決の方法を分析して示す。
2. <子ども> 家庭学習を通じて、課題の個人的解決を図る。
3. <子ども> 家庭学習の成果を授業の場で発表する。  
     <教師> 子どものレディネス診断を踏まえて、指導法を確立する。
4. <子ども> 共通課題を発見する。
5. <子ども> 共通課題の協力的解決を図る。  
     <教師> 子ども相互の解決過程を指導し、学習内容を整理する。
6. <教師> 次時の予習課題と学習計画を提示する。(1と結合)

従前の学習が授業での教師による指導を出発点とし、それを家庭等での復習で補う形態が一般的であったのに対して、村上氏らの主体的学習は子どもの予習を出発点とし、それを授業での子ども同士の協力的学習と教師の指導が補う形へと転換したところに特徴が見出せる。その点で、近年話題の「反転授業」(flipped classroom)をすでに半世紀も前に提唱し実践していたということもできる。また、村上氏は主体的学習の授業過程を一般的な授業過程と対比して、「展開－整理－導入」と位置付けているが、これは後に片上宗二が提唱する「授業のオープンエンド化」にも通ずるものであった<sup>4)</sup>。

このように、狭義の主体的学習は外形的にはよく整っていたが、家庭学習を前提とした授業には教師のすぐれた指導力はもとより家

庭の理解や協力が不可欠であり、「実際は宿題学習に終わったり、授業では出番主義になったりという問題をもたらした」<sup>5)</sup>のである。近年の反転授業が大学生を対象に始まったことはその意味で留意すべきであろう。

## (2) 広義の主体的学習論

次に、一般的な用語としての主体的学習がある。これは児童生徒が自らの意志・判断に基づいて行う学習を指しており、広義の主体的学習論といってよい。したがって、自主的な学習、能動的な学習の語と大差はない。そのせいか、教育学の事典にはこの語を掲載していないものが多いが、そうした中で、ある事典では類似語として「主体学習」を掲載し、次のように解説している<sup>6)</sup>。

教育学の用語として十分に熟したものとはいえないが、伝統的な教師中心の、したがって、子どもが受動的立場に立たされる授業に対して、子どもが主体的に学習に取り組むことを重視する授業一般に対する包括的名称である…。

上記の解説に続けて、同事典は主体学習を具体化する方式として、①教材の精選構造化（アメリカの新カリキュラムや西ドイツの範例方式）、②子どもの主体性を重視する授業過程（問題解決学習や発見的学習）、③子ども中心の学習集団の組織（小集団による共同学習）を挙げている。具体事例の名称には、1970年代という時代状況を感じさせるものが少なくないが、その理念と方法は概ね現在の主体的学習論にも継承されているといつてよい。

ただし、1980年代から90年代にかけて、上

記①の延長上に学習指導要領では教育内容の厳選が行われ、学校五日制の導入に伴う授業時数の減少や「総合的な学習の時間」の創設等と相俟って、戦後二度目の学力低下論を招いたのは周知の通りである。そうした経緯を考慮すると、確かな学力の保証や21世紀型学力との関連で、アクティブ・ラーニングの語が主体的学習にとって代わったことも、その訳語として教師の役割を重視する「学修」を採用したことも納得されてこよう。

いずれにせよ、狭義の主体的学習は経験主義教育が批判に晒された時代に、学力向上策として登場したものの、おそらく経済の高度成長に伴う社会や子どもの変容を前に次第に影響力を失っていったのだろう。また、広義の主体的学習は、系統学習が広がりを見せ、子どもの態様も多様化する中で、大人や教師の教育への一種の願望・期待の表れとして、広く用いられたと考えられる。それゆえ一定の方法論を共有するものではなく、「子どもの主体性を重視したい」という願望を共有する多様な学習論・授業過程論・集団論等を含む概念として機能してきたといえよう。

## 3 主体的学習が示唆するもの

### (1) 主体的学習の胡散臭さ

狭義の主体的学習論は宿題（予習課題）に始まり宿題に終わる形を取った。だが、それで本当に「主体的」な学習といえるのだろうか。むろん、「学習の初めは教師が課題を与えても、子どもが学習方法を会得すれば、子どもみずからが課題をつかむようになることを望んでいる」<sup>7)</sup>と村上氏も述べているように、課題はあくまで学習訓練として提示したに過ぎない。しかし、学習訓練が功を奏して、

宿題がなくても子どもが進んで学習するようになったとの報告がない以上、どこかに無理があると考える方が自然であろう。

広義の主体的学習論も含め、われわれが主体的学習の語にある種の胡散臭さを感じるのは、それがあまりに建前的であって現実感を欠くからではないか。そもそも「主体的学習をさせる」という表現そのものに矛盾がある。「させられる」学習など主体的とはいえないからである。教育界には主体的学習に限らず、自己教育力、生きる力などのマジック・ワードが多い。社会に向けたスローガンならともかく、具体的な教育改革を伴う場合、マジック・ワードを掲げることで何かが変わると期待してはならないだろう。つまり、主体的学習にしても、ただ宣言するだけでは校訓や級訓と何ら変わらないのである。アクティブ・ラーニングについても、そのことを踏まえて検討する必要がある。

## (2) 学習の主体性をとらえる三つの位相

主体的学習を、文字通り主体的なものたらしめるためにはどうすればよいのだろうか。ここでは、学習の主体性を三つの位相（フェーズ）から考察してみたい。

第一の位相は、学習動機の主体性である。自ら進んで学び始める自律の状態を心理学では「内発的動機付け (intrinsic motivation)」と称するが、日常感覚でイメージする学習の主体性はこれに該当しよう。動機付けを促す要因には、認知、情動、欲求の三つがあり、これらのいずれかが内発的に動機付けられれば、自ずと学び始めるわけである。しかし、理論的にはともかく、現実論的に子どもたちの内発的動機付けを促すのは容易ではない。かつての経験主義教育のように、子どもの日

常生活の問題を取り上げて単元を組織すれば済むという時代ではないし、「学びからの逃走」<sup>8)</sup>、「学ぶふりからの逃走」<sup>9)</sup>が必ずしも珍しくなくなった今、マジック・ワードに頼るのではなく、教師の指導・支援を媒介とした内発的動機付けの道を模索するしかあるまい。

そのための方策として、ここでは「生活」と「意味」という二つのキーワードに着目したい。まず、学習をできるだけ子どもの日常感覚に近づけるために、「生活」の中に教材を探ることである。社会や理科はいうまでもなく、算数・数学や国語の学習においても生活経験とのリンクは重要である。では、生活の中に適切な教材が見出せない場合はどうするのか。その場合でも、学習内容に関わるさまざまなエピソード—例えば先学が数学の原理を発見するに至った経緯とか、難しい理科の法則が現実の社会に生かされている話などの紹介を通して、子どもたちに学ぶ「意味」を実感させることを心がけたい。

第二の位相は、学習活動の主体性である。これは子どもたちが進んで調査し、話し合い、発表する状態を指しており、アクティブ・ラーニングのイメージはこれに近い。現代の若者気質に合致するとともに、社会が求める言語活動やコミュニケーション能力とも重なることから、現場の教師が最も納得しやすい学習の主体性だといえるだろう。それだけに、一歩誤ると悪しき活動主義に陥る恐れがある。特に小学校の場合、子どもが元気に活動すると教師は安心し、それだけで良としがちであるが、肝腎なのは内容の理解が伴っているかどうかである。この陥穽から免れるためには、指導と評価の一体化を常に意識することであ

る。各単元・時間の目標が達成されたかどうかを絶えずチェックしていけば、活動主義に陥ることは防げよう。その点で、ペーパーテストに偏りがちな中学校や高校の評価方法には改善を求めたい。ワークシートやプレゼンテーションの内容等、子どもの活動を正確に把握する多様な評価方法の開発が必要であろう。また、実現の見通しの低い形式的な評価規準やシラバスの作成も慎まねばならない。学習活動の主体性を生かすには、ゆとりのある実質的な指導計画が不可欠だからである。

第三の位相は、認識の主体性である。つまり、「私はこう思う（考える）」というように、個々の子どもに認識（の決定権）を委ねることを意味する。どんなに子どもに議論させたとしても、最終的に教科書などの正解に導いて結論とするのであれば、次第に議論は形骸化し要領の良い者ほど教科書に正解を見つけようとするにちがいない。それでは活動主義と何ら変わらない。むしろ、それは教師にとってかなりの勇気を要することであり、中学校や高校ではなかなか難しいかもしれないが、国語の文章題や現実社会の問題に唯一の正解はないはずである。また、合理的な解を求める数学や理科にしても、どのように考えるかという認識のプロセスが重要なのであり、仮に正解を得られなかったとしても、自分なりに考え、あるいは級友と議論してたどり着いた結論は決して無駄にはならないだろう。大切なのは目先の得点ではなく、長い目で見た思考力や判断力だからである。ただし、子どもが一人で考えられることには限界がある。その点で、いろんな本を読み、調べ、そして他者と議論することを促したい。そして、当然のことながら、子どもが自由に発言できる

開かれた教室環境を保証するのは教師の務めである。

#### 4 アクティブ・ラーニングの意義と課題

最後に、アクティブ・ラーニングの意義と課題について簡潔にまとめたい。

第一の意義は、手垢にまみれていないことである。先に主体的学習の語をアクティブ・ラーニングに置き換えるだけでは駄目だと述べたが、同時に「新しい酒は新しい革袋に」盛ることも重要である。21世紀型の資質能力という新酒のための革袋として、この学習を生かしたい。第二の意義は、主体的学習論と異なり、学修の記語が示唆するように教師の指導を重視する点である。教師の確かな指導（モデリング→コーチング→スキャフォールディング等）<sup>10</sup>を組み込んだ能動的学習ならば、現場の教師も受け入れやすいだろう。第三の意義は、学習の方法や形態を通じたキャリア教育が可能になることである。つまり、学校での学びと社会生活（職業）に断絶を生みがちだった従来型の学びから、積極的な参加を促すアクティブ・ラーニングへの転換は、高大接続のみならず学校と社会の接続をもたらすことに寄与すると考えられる。

だが課題もある。最大の課題は、教師の指導力が担保できるかどうかである。具体的には、まず多様な子どもを想定した柔軟かつ大胆なカリキュラムや学習指導が個々の教師に問われてこよう。それを支援するためには、学習指導要領の規制を緩めるとともに、高校入試・大学入試改革を急がねばならない。次に、養成・採用・研修を通じた教員の質保証が大学や行政には問われるはずである。これまでの教育改革がしばしばかけ声倒れに終

わったのは、経済的・制度的なアフターケアを欠いたからである。その点で、現場の教員が無理なく、自信をもってアクティブ・ラーニングを実施できる態勢作りが急務といえよう。

『教育心理学キーワード』有斐閣、2006年、11頁)

<注>

- 1) 中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」(2012年8月28日) 37頁.
- 2) 土持ゲーリー法「主体的学びとは何か」  
[http://www.activellj.jp/?page\\_id=207](http://www.activellj.jp/?page_id=207)
- 3) 村上芳夫『主体的学習－学習方法分析による教育－』明治図書、1958年.
- 4) 片上宗二『オープンエンド化による社会科授業の創造』明治図書、1995年.
- 5) 諸岡康哉「主体的学習」(恒吉宏典、深澤広明編『授業研究 重要用語300の基礎知識』明治図書、1999年、199頁)
- 6) 井上弘「主体学習」(広岡亮蔵編『授業研究大事典』明治図書、1975年、323頁.) なお、同事典の編者広岡亮蔵は、別の書で系統学習と対をなす学習(授業)形態として「主体学習」を位置付け、両者を相補的に捉えるべきとしている。(広岡亮蔵『授業改造』明治図書、1964年、168-179頁)
- 7) 村上芳夫、前掲書、14頁.
- 8) 佐藤学『「学び」から逃走する子どもたち』岩波ブックレット、524号、2000年.
- 9) 広田照幸『教育には何ができないか』春秋社、2003年.
- 10) 近年の認知研究によれば、まず熟達者がモデルを示し、次に学習者に実践させて指導し、さらに足場を与えて徐々に除去していく認知的徒弟制の指導方略が注目される。(森敏昭・秋田喜代美編

# 持続可能な開発のための教育

## — 地球の未来をつくる学び —

菱村 幸彦

国立教育政策研究所 名誉所員

---

---

### 1. はじめに

ここ10年来、ユネスコを中心として世界的に「持続可能な開発のための教育」(Education for Sustainable Development) (以下「ESD」)が推進されている。我が国では、政府の国内実施計画および教育振興基本計画に基づき、学校教育、社会教育、職業訓練等においてESDの推進が図られており、とりわけ学校教育におけるESDの普及が重視されている。すでに学習指導要領にESDが盛り込まれ、小・中・高校等700を超えるユネスコ・スクールを拠点校として、全国的にESDの実践が広がっている。2014年11月には岡山市と名古屋市で世界60か国から1000人余が参加して、ESDに関するユネスコ世界会議が開催された。このように、ESDの推進は、いまや重要な教育課題となっている。本稿では、「持続可能な開発」の概念とESDの在り方について考察する。

なお、ESDについて、文部科学省は、当初「持続可能な発展のための教育」(略して「持続発展教育」)と訳していたが、2014年に他省庁が用いる訳語に統一し、「持続可能な開発のための教育」に改めた(学校ではどちらを使用してもかまわない)。

### 2. 「持続可能な開発」とESD

日本語としてはこなれていない言葉だが、「持続可能な開発」という概念が提唱されたのは、1987年、国連の「環境と開発に関する世界委員会」が出した報告書「Our Common Future」(われら共有の未来)である。この報告書は、委員長のブルントラント・ノルウェー首相の名前からブルントラント報告書と呼ばれている。

ブルントラント報告書は、「持続可能な開発」(Sustainable Development)について「将来世代のニーズを損なうことなく、現在の世代のニーズを満たす開発」と定義し、概略、次のように述べている。

(1) 今日、酸性雨、熱帯林の破壊、砂漠化、気温の上昇、オゾン層の破壊等、人類の生存の基盤である環境の汚染と破壊が地球的規模で進行しているが、その背後には、過度の焼畑農業による熱帯林破壊に見られるような貧困からくる環境酷使と、富裕に溺れる資源やエネルギーの過剰消費がある。

(2) こうした開発と環境の悪循環から脱却し、環境・資源基盤を保全しつつ開発を進めるためには、「持続可能な開発」に移行することが必要である。

(3) そのためには、成長の回復と質の改善、

人間の基本的ニーズの充足、人口の抑制、資源基盤の保全、技術の方向転換とリスクの管理、政策決定における環境と経済の統合等を主要な政策目標とすべきである。

つまり、「持続可能な開発」の概念は、有限な地球上で無限な成長は不可能であることを前提にして、共有の未来に向けて我々の認識と行動を変革する必要があるというのだ。

ブルントラント報告書から5年後の1992年、ブラジルのリオ・デ・ジャネイロで各国首脳が集まって開かれた「地球環境問題に関する国際会議」（地球サミット）で、「持続可能な開発のための教育」の重要性とその取組が合意された。

次いで、2002年に南アフリカのヨハネスブルグで開催された「持続可能な開発に関する世界首脳会議」（ヨハネスブルグ・サミット）において、我が国が「持続可能な開発のための教育の10年」を提案し、多数の国の賛同を得た。そして、同年の第57回国連総会で2005年から2014年の10年間を「国連持続可能な開発のための教育の10年」とする決議案が満場一致で採択され、その主導機関としてユネスコが指名された。

こうして2005年から「持続可能な開発のための教育の10年」がスタートし、各国においてESDが実施されることとなった。

### 3. ESDの取組み

ESDは、いま世界の多くの国で様々な方法で取り組まれている。国立教育政策研究所の研究報告によると、例えば、(1) 価値・道徳教育としての位置付けるもの（インド、中国）、(2) 学校全体の取組としての位置付けるもの（イギリス、ドイツ、ニュージーラン

ド）、(3) OECDのキー・コンピテンシーと関連付けるもの（ドイツ）、(4) 環境教育を基礎とした取組をするもの（オーストラリア、ニュージーランド）、(5) 民主主義教育としての位置付けるもの（スウェーデン）など、その展開方法は多様である（国立教育政策研究所「持続可能な開発のための教育（ESD）に関する研究」最終報告書 2013年）。

我が国では、ユネスコが策定した国際実施計画（2005年）を受けて、2006年に関係省庁連絡会議において『わが国における「国連持続可能な開発のための教育の10年」実施計画』（以下「国内実施計画」）を策定した。

また、閣議決定を経た第1期教育振興基本計画（2008年）においてESDの啓発、推進を行うことを明記し、第2期教育振興基本計画（2013年）でも、今後5年間に実施すべき教育上の方策の一つとして、ESDの推進を掲げている。

国内実施計画は、関係省庁連絡会議において、民間団体・学校関係者等の有識者を加えた「持続可能な開発のための教育の10年円卓会議」における議論をベースにして策定されたもので、ESDについて、教育の目標、学び方・教え方、育みたい力等について具体的に提言している。

### 4. ESDの目標と課題

国内実施計画は、まず、ESDの目標として、(1)すべての人が質の高い教育の恩恵を享受すること、(2)持続可能な開発のために求められる原則、価値観、行動が、あらゆる教育や学びの場に取り込まれること、(3)環境、経済、社会の面において持続可能な将来が実現できるような行動の変革をもたらすこ

とを掲げている。ユネスコ国内委員会は、(2)の持続可能な開発に関する価値観について、人間の尊重、多様性の尊重、非排他性、機会均等、環境の尊重を挙げている。

次いで、国内実施計画は、持続可能な社会の構築のために取り組むべき課題として、世代間の公平、地域間の公平、男女間の平等、社会的寛容、貧困削減、環境の保全と回復、天然資源の保全、公平で平和な社会等を挙げ、中でも優先すべき課題として、資源の過剰利用の抑制や環境保全を挙げている。

「持続可能な開発」のための教育といえは、まず誰しも環境教育やエネルギー教育を考える。これらはもちろんESDの重要な課題である。しかし、ESDが対象とする課題は、上記に掲げたように、環境、経済、社会の各領域にわたる幅広い課題を対象としていることに留意する必要がある。

さらに、ESDで目指すのは、単にこれらの課題についての知識を網羅的に得ることだけではない。ESDは、現代的・社会的な課題に対して地球的な視野で考え、それを自らの課題として捉え、身近なところから取り組み(think globally、act locally)、持続可能な社会づくりの担い手になるよう個人を育成し、意識と行動を変革することである。

ユネスコ国内委員会は、この点に関連して、ESDの実施に当たっては、(1)人格の完成、自立心、判断力、責任感などの人間性を育むという視点と、(2)個人が他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性の中で生きており、「関わり」「つながり」を尊重できる個人を育むという二つの観点が必要と指摘している。

ところで、ESDの推進が必要という点、

これまで学校が進めてきた「生きる力」の育成とは別の新しい作業が付加されるように受け取る人がいるかもしれない。確かにESDは新しい概念であるが、取組のすべてが新しいというわけではない。なぜなら、ESDは、すでに学校で実践している学習と重なるところが多いからである。

例えば、学校では、環境教育、エネルギー教育、国際理解教育、人権教育、消費者教育、防災教育、食育、世界遺産や地域文化財に関する学習、生物多様性や気候変動に関する学習等について、生活科、社会科、理科、技術・家庭科等の各教科や道徳、総合学習を通して行っている。これらの学習をESDの観点から、相互に関連付け、総合的に取り組めば、それがそのままESDの実践となる。

## 5. ESDと学習指導要領

国内実施計画および教育振興基本計画を踏まえて、2008年改訂の小学校・中学校学習指導要領および2009年改訂の高等学校学習指導要領には、「持続可能な社会の構築」等という言葉で、ESDが盛り込まれている。それを例示すれば、次のとおりである。

○ 中学校社会科・地理的分野「地域の環境問題や環境保全の取組を中核として、それを産業や地域開発の動向、人々の生活などに関連付け、持続可能な社会の構築のためには地域における環境保全の取組が大切であることなどについて考える。」

○ 中学校理科・第1分野「自然環境の保全と科学技術の利用の在り方について科学的に考察し、持続可能な社会をつくることが重要であることを認識すること。」

○ 高等学校地理歴史科・世界史A「現代世

界の特質や課題に関する適切な主題を設定させ、歴史的観点から資料を活用して探究し、その成果を論述したり討論したりするなどの活動を通して、世界の人々が強調し共存できる持続可能な社会の実現について展望させる。」

○ 高等学校地理歴史科・地理A「環境、資源・エネルギー、人工、食料及び居住・都市問題を地球的及び地域的視野からとらえ、地球的課題は地域を越えた課題であるとともに地域によって現れ方が異なっていることを理解させ、それらの課題の解決には持続可能な社会の実現を目指した各国の取組や国際協力が必要であることについて考察させる。」

○ 高等学校公民科・政治経済「政治や経済などに関する基本的な理解を踏まえ、持続可能な社会の形成が求められる現代社会の諸課題を探究する活動を通して、望ましい解決の在り方について考察を深めさせる。」

○ 高等学校理科「生命を尊重し、自然環境の保全に寄与する態度の育成を図ること。また、環境問題や科学技術の進歩と人間生活にかかわる内容等については、持続可能な社会をつくることの重要性も踏まえながら、科学的な見地から取り扱うこと。」

以上、ランダムに「持続可能な社会」の構築等について記述する部分を例示したが、「持続可能な社会」という言葉は使わないまでも、例えば、中学校社会科・歴史的分野の「我が国と諸外国の歴史や文化が相互に深くかかわっていることを考えさせるとともに、他民族の文化、生活などに関心をもたせ、国際協調の精神を養う」、中学校音楽科の「我が国や郷土の伝統音楽及び諸外国の様々な音楽の特徴から音楽の多様性を理解して、鑑賞す

ること」、中学校保健体育科の「スポーツは、民族や国、人種や性、障害の違いなどを超えて人々を結び付けていること」、中学校技術・家庭科の「環境に配慮した消費生活について工夫し、実践できること」、中学校外国語科の「外国や我が国の生活や文化についての理解を深めるとともに、言語や文化に対する関心を高め、これらを尊重する態度を育てるのに役立つこと」などは、いずれもESDの考え方を包摂している。

さらに言えば、小・中学校の総則で道徳教育について「人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を家庭、学校、その他社会における具体的な生活の中に生かし、豊かな心を持ち、伝統と文化を尊重し、それらを育んできた我が国と郷土を愛し、個性豊かな文化の創造を図るとともに、公共の精神を尊び、民主的な社会及び国家の発展に努め、他国を尊重し、国際社会の平和と発展や環境の保全に貢献し未来を開く主体性のある日本人を育成するため、その基盤としての道徳性を養う」と示しているのもESDに通ずる。

## 6. ESDの学び方・育てたい力

国内実施計画は、ESDの学び方・教え方について、「関心の喚起 →理解の深化 →参加する態度や問題解決能力の育成」を通じて「具体的な行動」を促すという一連の流れの中に位置付けることが大切だと述べている。つまり、ESDは、単に知識の伝達にとどまらず、体験を重視する探究型・参加型の学習を要請している。

これは総合的学習とねらいや方法と軌を一にする。総合的学習は、横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付

け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることをねらいとしている。さらに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにする学習であり、体験型学習、探究型学習、参加型学習を基本としている。総合的学習をESDの視点から捉え直すことで、総合的学習自体がより深められるだろう。

国内実施計画は、ESDで「育てたい力」として、(1)体系的な思考力 (systems thinking)、(2)批判力を重視した代替案の思考力 (critical thinking)、(3)データや情報を分析する能力、(4)コミュニケーション能力、(5)リーダーシップの向上を掲げている。

これらの能力や資質は、OECDが提唱するキー・コンピテンシーやアメリカの連邦教育省が策定する「21世紀型スキル」など、グローバル社会や知識基盤社会において求められる資質・能力と重なる部分が多い(詳細については、本財団『研究紀要』43号参照)。

中教審の次期教育課程改定に関する諮問文(2014年11月)では、これからの社会で求められる資質・能力の在り方が検討課題として掲げているが、その際の考慮事項として、OECDのキー・コンピテンシーやバカロレアの目指す資質・能力と並んで、ESDが取り上げられていることに注目したい。つまり、中教審への諮問文では、グローバル社会や知識基盤社会に求められる資質・能力として、習得した知識・技能を使って、異質な他者と協働して新たな価値を生み出すことが重要という考え方が示されているのだ。となると、現

行学習指導要領より以上にESDが重視されるものと考えられる。

## 7. ESDの実践研究

文部科学省は、ユネスコ・スクール(2014年現在704校)をESDの拠点校と位置付けて、ESDの推進を図っている。しかし、ESDの実践は、ユネスコ・スクールだけに委ねられるものではない。前述のように、ESDの考え方は、すでに学習指導要領に盛り込まれており、一般の小・中・高校でも広く実践されることが求められている。

国立教育政策研究所は、前述のように、小・中・高校におけるESDの実践例を基に前掲『持続可能な開発のための教育(ESD)に関する研究』をまとめている。同報告書は、持続可能な社会づくりに関する課題には、広範囲の多くの要素が複雑に絡み合っているものが多いので、多面的、総合的に取り組みながら学習を展開していくことの必要性を指摘し、「学校においてESDを推進するには、特定の教科等を設けて実施するのではなく、既存の教科等に組み込むなど、教育活動全体を通して展開することが大切である」と示している。

同報告書では、ESDについて「持続可能な社会づくりに関わる課題を見だし、それらを解決するために必要な能力・態度を身に付けること」を設定し、ESDの学習指導過程を構想し展開するために必要な枠組みを提示している。

まず、「持続可能な社会づくり」の構成概念として、(1)いろいろある(多様性)、(2)関わりあっている(相互性)、(3)限りがある(有限性)、(4)一人一人大切に(公平性)、

(5) 力を合わせて(連携性)、(6) 責任をもって(責任性)の6点を例示する。

次いで、「課題を解決するために必要な能力や態度」として、(1) 批判的に考える力、(2) 未来像を予測して計画を立てる力、(3) 多面的、総合的に考える力、(4) コミュニケーションを行う力、(5) 他者と協力する態度、(6) つながりを尊重する態度、(7) 進んで参加する態度を例示する。

こうした枠組みを前提として、ESDの具体的実践例30ケースについて、子細に分析・評価している。同報告書は、ESDの実践のための有益なデータを提供しており、ESDの実践に当たって重要な参考資料となる(同研究報告書は、国立教育政策研究所のHPからアクセスできる)。

\*

最後に、ESDの愛称について付言する。

文部科学省は、2014年、「持続可能な開発のための教育」がより親しまれやすく、覚えやすくなるよう、ESDの愛称を公募した。約4000件の応募の中から、選ばれたのは、次の3作品である。

大賞「今日よりいいアースへの学び」

優秀賞「地球の未来をつくる学習」

〃 「地球みんなのためのプログラム」

ESDは、まさに「われらが共有する未来をつくる学び」である。学校教育においてESDへの理解がより深まり、実践がより推進されることを期待したい。

# ＜道徳の教科化＞とその周辺

星村 平和

国立教育政策研究所 名誉所員

---

---

## はじめに

政府の教育再生実行会議が発足して2年が経過した。その間、平成25年には、4次にわたる提言が出された。まず2月26日に出された第1次提言は、「道徳の教科化」と「いじめ対策の法制化」、4月25日の第2次提言では「教育委員会制度の見直し」、5月28日の第3次提言では、「小学校英語教育の早期化」を含むグローバル化への対応と「大学運営の改革」である。そして10月31日の第4次提言は、「大学入試改革」であった。

僅か1年足らずで出された提言であるが、その背景には、第1次安倍内閣の時に置かれた「教育再生会議」での議論や提言と自民党の教育再生実行本部での議論があったことは言うまでもない。いずれのテーマも、戦後教育の大転換につながるものばかりである。

しかし、それらは単なる過去への回帰ではない。現状を改革し、時代の変化に対応していくものである。したがって、スピード感をもった急ピッチの作業であったとはいえ、これからの我が国の教育の在り方を示す、ある意味で教育再生の全体像の構想とみることもできる。

今回、10月21日に提出された中央教育審議会の「道徳に係る教育課程の改善等について」

の答申は、以上の流れの延長上に位置付くものと言える。そこで、本稿では、答申の趣旨をどう受け止めるかについて、多面的に検討してみたい。

## 1 「教科」概念の再検討

答申は、道徳の時間を、教育課程上「各教科とは異なる新たな枠組みとして『特別の教科 道徳』（仮称）として新たに位置付ける」よう求めた。いわゆる「道徳の教科化」の提言である。しかし、これは単純な意味での教科化ではない。昭和33年の「道徳の時間」の設置前後にみられた「特設論争」の流れとその後の道徳教育の実施状況を受けての提言と言える。ある意味で、新しい教科概念の提示とみることもできるのである。

「道徳の時間」設置当初、教科化論が全くなかったわけではなかった。しかしこれは、特設是非の論争の中で埋没し、十分な議論の展開をみることはなかった。そこでは、戦前の教科としての修身科の指導の在り方への反省と、道徳性を養い、道徳的実践力を育てるためには、1教科としてではなく、学校の教育活動全体を通じて、しかも全教師の協力と指導なくしては目標の達成ができないとする主張が主流となっていった。教科化論が否定され、現行の「道徳の時間」が根付いていく

こととなるのである。

そこで、今回の「特別の教科」を考えるに当たって、そもそも「教科」とは何か、またその概念をめぐって、これまでどのような議論がなされてきたか。振り返ってみたい。

一般に、教科設立の背景には、大きく分けて二つの考え方があるとされる。一つは、学問(科学)、芸術、技術の諸分野、職業の諸分野の知識、方法、価値に基礎を置くとする伝統的な考え方である。いま一つは、生活領域に基づく区分である。しかし現実には、学問等の立場や生活領域の立場のみで、教科が成り立っているわけではない。一般的には、両者の特色を包含しながら、子どもの発達を考慮して成り立っているのである。

更に言えば、もともと教科は歴史的産物であり、学問的、教育的、社会的諸要請を受けて成り立つものであり、その限りにおいて可変的性格を有するものと言える。生活科新設の当初も、伝統的教科論の立場から、対象認識の欠落や科学的な概念形成に結び付かず教科とは言えないとする批判があったことは記憶に新しい。これに対して、従来の学校知の虚構性を打破し、子どもが自分の生きざまをかけて学ぶという体験重視の教科の新しい意味付けなどもなされて、教科論の新しい展開もみられた。

加えて、1970年代に入り、教育をめぐる新しい課題が噴出した。社会の急激な変化に対応する課題である。国際化、情報化、生涯学習化、更には環境問題等が登場し、それらと関わって、学校観の転換や学問の有効性をめぐる問題などが話題とされた。ポール・ラングラン、ストックホルムの国連人間環境会議、第18回ユネスコ総会での国際教育についての

新しい勧告、更にはI・イリッチらの「脱学校論」の展開などにそれをみることができる。

こうした時代背景もあって、環境、国際化、情報化などに関する新しい教科の設置が提案されたのは、周知のとおりである。

まさに教科概念がゆらいでいるのである。この状況の中で、「特別の教科 道徳」をどう位置付け、意味付けていけばよいのであろうか。それは、学問や技能等を背景に置く伝統的教科でも、社会の変化への対応を目指す新教科でもなく、道徳性と道徳的実践力を中核とする教科ということになろう。その姿や内実は、新しい学習指導要領の発表まで待たなければならないが、これまでの教科をめぐる議論の流れに即して構想していく必要がある。

## 2 教科書の活用をめぐって

「答申」では、「検定教科書を導入することが適切である」とされた。と同時に、「道徳教育の特性に鑑みれば、教科書の内容を一方的に教え込むような指導」は不適切であるとも指摘している。加えて、「教科書のみを使用するのではなく、各地域に根ざした郷土資料など、多様な教材を併せて活用することも重要」と述べている。ここには、教科書活用の基礎・基本が示されているとみることができる。

そこで、この趣旨を生かすために、次の二つの点について考えてみたい。その一つは、これまでの教科書研究の成果であり、いま一つは、他教科の教科書との比較検討である。

教科書研究は、主に1980年代に展開された。まず、1981年に『教育』誌で発表された柴田義松氏らによる「教科書の教授学的検討」が

ある。そこでは、教科書内容の正確さと同時に、子どもが主体的に学習活動を展開し、知識や技能を確実に身に付けることを助けるような性格のものかどうかなど、教科書内容を分析する観点を明らかにし、「授業実践の事実に基づきながら、総合的観点に立って、教科書の望ましい在り方を追究する」というものであった。

続いて、社会科教科書を中心に、教科教育的な研究が提起された。それは、主として、『社会科教育』（明治図書）誌等で展開され、社会認識の形成指導と教科書の役割、更には教科書の機能をめぐる研究が展開された。

なかでも、時期を同じくして提言された臨時教育審議会の答申は衝撃的であった。昭和62年4月の第3次答申である。そこでは、現実の教科書の問題性を指摘したうえで、次のように提言されている。「今後の教育をめぐる情報化や教材の多様化が進展するなかで、個性を尊重した多様な教育・学習を推進する観点に立って、教科書の在り方や利用の仕方を見直す。この際、特に教員が指導するために使用する教材としての性格よりも児童・生徒が使用する学習材としての性格を重視する」と。ここには、「主たる教材として教授の用に供せられる」教科書を、「学習材」として新たに性格付けたとみることもできる。

これを受けて、教科書研究センターを中心に取り組まれた「『学習材』としての教科書の機能に関する基礎的研究」（平成6年度科研）がある。参考としたい。

次に、他教科の教科書の活用である。「道徳の時間」の特設以前の道徳教育の中心的役割を担った社会科でなく、ここでは国語について考えてみたい。

学習指導要領の〈指導計画の作成と各学年にわたる内容の取扱い〉に、教材は、次のような観点に配慮して取り上げることとして10項目が示されている。そのうち、カ 生命を尊重し、他人を思いやる心を育てるのに役立つこと、キ 自然を愛し、美しいものに感動する心を育てるのに役立つこと、ク 我が国の文化と伝統に対する理解と愛情を育てるのに役立つこと、ケ 日本人としての自覚をもって国を愛し、国家・社会の発展を願う態度を育てること、コ 世界の風土や文化を理解し、国際協調の精神を養うのに役立つことの5項目は、「道徳」で示されている道徳的価値についての四つの視点と重なる。

実はこの観点は、昭和33年版の学習指導要領の「話題や題材の選定」の観点としても示されており、国語教育の核心部分に当たるとみることもできる。また、昭和22年版の（試案）でも、「読みかた学習材料をいくつか拾いあげてみよう」として挙げられている14項目の中に、神話・伝説・伝記をはじめ、同様の項目が見られるのである。昭和26年版（試案）でも、国語学習のよい参考になるとしている。

以上のことから、「多様な教材」の一つとして、道徳心や道徳的信条の形成を図るうえから、国語教科書を活用してみたい。

### 3 「生きる力」再考

「答申」では、道徳教育の使命は道徳性を育てることだとしたうえで、次のように述べている。「道徳性、とりわけ、内省しつつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって確実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは、『豊かな心』だけでなく、『確かな学力』や『健やかな体』の基礎ともなり、『生きる力』

を育むものである」と。ここで、「生きる力」が改めて強調されているのである。

では、「生きる力」とは何か。いつ登場し、それをめぐってどのような議論が展開されたのか、振り返ってみたい。

「生きる力」は、まず、平成8年7月、第15期中央教育審議会の第1次答申で提言された。それまでも、当時の文部省では、各種審議会の答申を受けて、「学力」のとらえ直しが行われてきた。昭和58年の第13期中教審の「自己教育力」に始まり、昭和62年の教育課程審議会答申に見られる「新しい学力観」の提言は周知のとおりである。同様のことは、学校週5日制協力者会議の「審議のまとめ」においても、学力を単なる知識や技能の量の問題としてではなく、その後の学習に生きて働く資質や能力ととらえ直すべきだと指摘された。

これらの延長線上に第15期中教審の「知識の陳腐化が始まり、学校時代に獲得した知識を不断にリフレッシュすることが大切である」との提言が位置付き、それが「生きる力」と「総合的な学習の時間」につながったとみることができる。しかし、その答申後すでに18年が経過するが、「生きる力」が教育活動の中に十全に生かされているとは言い難い。

そのこともあってか、現行学習指導要領の改訂に当たって、文部科学省はホームページで次のように述べている。「これからの教育は、『ゆとり』でも、『詰め込み』でもありません。次代を担う子どもたちが、これからの社会において必要となる『生きる力』を身に付けてほしい。そのような思いで、新しい学習指導要領を定めました。」加えて、「生きる力」を子どもが作成したカラフルな貼り絵ポ

スターにして強調している。

当初、「生きる力」は「ゆとり」とセットで示された。しかし、提言の趣旨は「ゆとり」そのものではない。そこにおいては、学校教育の基調を、これまでの知識の習得に偏りがちであった教育から、自ら学び、自ら考える力などを育成する教育への転換を求めるものであった。そこで、15期中教審の第1次答申を改めて読みかえてみたい。

そこでは、「『生きる力』は全人的な力であり、幅広く様々な観点から敷衍することができる」としたうえで、学校で具体化する際の指針として、次のことを重要な要素として挙げている。

①変化の激しい社会に生きる人間としての実践的な力、②自分で課題を見つけ、自ら考え、自ら問題を解決していく資質や能力、③美しいものや自然に感動する心・感性、④基本的な倫理観や社会貢献の精神、⑤たくましく生きるための健康や体力、

以上の5点のほか、それらを補うかたちで、創造性、自立心、他者との共生、国際性、自国文化を尊重する態度などが例示されている。これらは、学校教育の基本でもあり、依然として鮮度を失わない。

では、授業実践にどのように生かせばよいか。今回の「答申」では、「多様で効果的な指導方向の積極的な導入」が求められている。そこで、「生きる力」の育成のための指導観の転換について、次の5点を挙げてみたい。

①新しい知識や情報への対応、②「教材」から「学習材」へ——単純な指導より援助や支援へ、③「問い」を持つ子どもの育成、④新しい問題解決学習の創造、⑤新しい問題群への対応力の育成

総じて言えば、断片的な知識の習得に偏りがちであった指導観から、自ら学び、自ら考える力を身に付ける方向を目指す指導観への転換を図ることが基本となる。そのためには、教師自身の新しい資質・能力が要請される。

#### 4 教員の指導力向上をめぐる

「答申」には、「その他改善が求められる事項」として、教員の指導力向上が挙げられている。「特別の教科」となり、教科書も導入され、加えて従前以上に評価の研究も行わなければならない。そこで、改めて教員の資質・能力が問われることとなる。

ここで、このことに関わって、過去の各種審議会の答申を中心に考えてみたい。

まず、昭和62年12月の教育職員養成審議会の答申では、「専門職としての職責に鑑み、教員については、教育者としての使命感、人間の成長・発達についての理解、幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、教科等に関する専門的知識、広く豊かな教養、そしてそれを基礎とした実践的指導力が必要である。」と提言している。

ここには、教師に求められる資質・能力のすべてが言い尽くされていると言えよう。

これを受けて、平成9年7月の同審議会の第1次答申「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」では、教員に求められる資質・能力が、より具体的に示されている。

そこでは、(1)いつの時代も教員に求められる資質・能力、(2)今後特に教員に求められる具体的な資質・能力、(3)得意分野を持つ個性豊かな教員の必要性の3点が挙げられている。これらのうち(2)については、「変化の激しい時代にあって、子どもたちに『生

きる力』を育む教育を授けることが期待されよう」として、次の点が具体的に図式的に示されている。<地球的視野に立って行動するための資質・能力>では、(地球、国家、人間等に関する適切な理解)の例示(以下略)、(豊かな人間性)、(国際社会で必要とされる基本的資質・能力)が、<変化の時代を生きる社会人に求められる資質・能力>では、(課題解決等に関わるもの)、(人間関係に関わるもの)、(社会の変化に適応するための知識及び技能)が示されているのである。

このことに関わって、平成12年12月の中央教育審議会の「新しい時代における教養教育の在り方について」(審議のまとめ)の提言も貴重である。先の教養審の「答申」もこの中教審の「まとめ」も、発表以来10数年を経過しているが、共に新鮮であり、これからの教育の方向を示していると言える。

「今なぜ『教養』なのか」、「まとめ」はまず問いかける。先の昭和62年の教養審でも教員の資質として、「広く豊かな教養」を挙げている。その意味でも、この「まとめ」の提言は重要であり、特に道徳教育を担う教員の在り方としても大切である。その一部を紹介してみよう。

まず、新しい時代に求められる「教養」の概念を、ア～オの5点にまとめている。ここでは、アとオのみを取り上げる。

アでは、「まず、教養とは、基礎学力と知識、これらを基盤とする国語の力、社会規範意識と倫理性、感性と美意識、困難を乗り越えるための体力と精神力など、『知・徳・体』、『知・情・意』という概念の構成要素やその総体ととらえることができる」とし、オでは、「さらに、こうした定義では表現できないが、

教養を考える際に不可欠な要素として、品性、品格などといった言葉で表現される徳性を挙げることもできる。」としている。

まさに、これらは、特に道德教育を担う教員が大切にしなければならない諸点と言える。

以上の流れを受けて、これからの教員に求められる資質・能力について、箇条的に例示してみたい。

＜教員としての基礎・基本＞

①学校教育に対する確固たる理念と展望を持つ資質・能力

②教育課程を自ら計画・立案し得る能力

③視野狭隘に陥らない豊かな教養

＜教科教育実践力＞

①知の組み替えを構想し、学習材を自ら開発し、構成できる能力

②実践を体系化し、改善・評価できる能力  
＜変化への対応力＞

①豊かな歴史感覚と方向感覚、更にはグローバルな視野を持つ

②論理的思考力とコミュニケーション能力

③次世代の創造性・独創性を育む方途を考究する能力

### おわりに—新しい公共

今回の道德教育の「答申」の中に、「キャリア教育や社会を構成する一員としての主体的な生き方に関わる教育の充実として、いわゆるシチズンシップ教育」が挙げられている。これは、2002年以降イギリスで必修とされたものであり、我が国でも、社会科教育の学会等で広く紹介・研究されてきた。

それは、道德教育を直接担う教科ではないが、その内容は、次の3点で構成されている。

①生徒が学校内外において社会的・道徳的に

責任ある行動をとること ②隣人の生活や地域社会に対して関心を払い、社会に貢献すること ③民主主義社会の知識・技能の習得と活用である。

時を同じくして、我が国でも、「公と私」、「公德心」、「公共性」が幅広く議論された。そこでは、茶髪やピアスはともかくとして、乗物内での化粧や地べた座り、タバコのポイ捨て、更にはところ構わないケータイ使用など、世相の乱れをなげく論調もみられたのである。

また、教育基本法の改正をめぐる中教審の答申（平成15年3月）の中にも、「新しい『公共』を創造し、21世紀の国家・社会の形成に主体的に参画する日本人の育成」が1項目として挙げられている。そこには、「社会への帰属意識や公德心」という主張に傾斜するだけでなく、社会奉仕活動に関して、従来の「官」や「民」という二分法ではとらえきれない新たな「公共」の活動として、個の連帯による市民社会の構築という視点から説明もなされているのである。

そうした流れの中で、当財団の＜調査研究シリーズ43＞として「公共性を育む社会科の教材・評価に関する実験実証的研究」（研究代表 原田智仁）が発表された。平成18年8月の発行である。

これからの道德教育の推進に当たって参考としたい。

# 小中一貫教育の制度化について

安彦 忠彦

名古屋大学 名誉教授 神奈川大学 特別招聘教授

## はじめに

中央教育審議会（以下、中教審と略称）の「小中一貫教育特別部会」が8回の審議を終え、2014年12月1日に答申（案）をまとめた。後は初等中等教育分科会、総会の承認を得て12月中には「答申」が出されることになった。筆者は、7月から12月までという短期間に「学制改革」という根本に関わる議論を求められたこと自体、現自民党政権の教育行政に臨む姿勢に強い疑問を感じてきたが、この小中一貫教育への改革は、唯一筆者が支持できる政策課題であったので、この特別部会に臨時委員として参画した。

この特別部会での議論を踏まえて、筆者の小中一貫教育に関する私見を述べたいと思う。ただし、ここでは、すでに実証的なデータは別に公表しているので（拙論「小中高一貫教育の構想－6－3－3制を見直す－」、神奈川大学教職課程研究室『神奈川大学 心理・教育研究論集』第34号、2013年）、その妥当性の根拠についてではなく、その教育的意義について述べることにする。

## 1 小中一貫教育と義務教育

まず、小中一貫教育の論点の一つは、「義務教育」をどういう性格のものとして理解するか、

であった。この「小中一貫教育」を推進する声は、平成17年の中教審答申「新しい義務教育を創造する」に依拠することが多かった。そこでは、かなりつよく「義務教育学校をつくるべきだ」との意見があったのに対し、「それはもっと今後議論を尽くすべきだ」とする反対意見もあって、その後の議論に委ねられていたからである。

この答申については、筆者は直接その原案作成に委員として関係したことがなく、当時の説明責任Accountability論に基づく、十分学力がつかない者には落第や原級留置を求めるという、「課程主義」的な教育課程の履修原理の強調に、強い違和感を覚えていた。そして、「義務教育学校」をつくるべきだという発想は、課程主義的な考えと強く結びつきやすいことを感じて、それが国家主義的な思想教化に利用される危険性が高いと危惧した。

そもそも「義務教育」概念は、カリキュラムの履修原理の上からは、大別して二つのタイプがある。一つはプロシア型で、その教育課程の内容習得の度合いを厳しく問われ、修了試験に合格しなければ課程の修了または卒業ができず、「落第＝原級留置」とされる「課程主義」と呼ばれるもの、もう一つはイギリス型で、成長発達に大事な年齢の時期を、過酷な労働などから解放して学校に保護し、一

定の年数就学していれば内容習得の度合いを全員一律に問わない、「年齢主義ないし年数主義」と呼ばれるものである。前者は「プロシア国民として最低の共通教養を身に付けさせるために義務教育としたもの」、後者は「労働等の生活上の過酷な状況から子どもを解放・保護し、成長発達の大切な時期に、それぞれの子どもが自分の可能性を最大限に伸ばさせるために義務教育としたもの」である。

前者は国家主義的性格が強いのに対して、後者は自由主義・個人主義的性格が強いと言ってよい。日本も明治5年の学制施行時にはプロシア型の課程主義の履修原理を導入したが、その頃の日本はまだ児童労働を必要としていたため、一度学校へ行った子どもがなかなか卒業させてもらえないので、一部の保護者が全国で暴動を起こしたため、教育令期以後はイギリス型の年齢（年数）主義の履修原理に変えることで、就学率を上げることができたという歴史的経緯がある。そして、戦後の義務教育も、基本的に学校教育法を見れば「満6歳から15歳まで」の「9年間」とあるように、「年齢（年数）主義」に立っていると行ってよい。

ところが、平成17年中教審答申の「新しい義務教育を創造する」という文書で、「義務教育学校をつくれ」との声があったということを知り、慎重論も出て先送りされたとはいえ、筆者はこの点をあいまいにはおけないと考え、小中一貫教育特別部会では、かなりはっきりと「義務教育学校というものは世界的に見ても存在しない。義務教育というのは学校種に関係するものではなく、年限・年数の問題である。」と主張した。現在の「義務教育学校創設」論者は、主に国家主義的な思想

教育によって、国家による支えが必要な弱い日本人を、国の力により強くしようとの意図をもつ人がほとんどであり、もし国家が間違っていたことを言った場合は、第二次世界大戦終了までの日本の公教育のように、一辺に信用を失うことになることをほとんど考えていない。イギリス型の義務教育の方がずっと自由民主主義的な性格のもので、望ましいものと言えよう。

## 2 「幼小一貫」「小中一貫」「中高一貫」「高大接続」の相互関係

「一貫教育」の方が通常の学校段階別の教育よりもベターではないか、という問いは十分理解されるであろう。しかし、いざ具体的に考えると、一貫教育であることにもさまざまな問題点が隠れている。その主なものは、次のようなことである。

- ① 教師と子ども、子ども同士など、子どもたちの人間関係が固定化して狭くなり、関係が悪くなった場合に深刻化する心配がある。
- ② 学校段階があると、それを乗り越えようとする望ましい飛躍への意思が養われるが、一貫教育ではその種の飛躍を促す契機がない。
- ③ 学校外からの流入者がないと、長期間、外からの動機付け等の刺激が少なくなり、よい意味の競争・切磋琢磨の機会が少なくなる。

それでも、現実はこの学校段階間の接続関係 articulation が子どもの成長や発達に対して適切でなくなれば、現在、話題になっているような「不登校」「いじめ」「学級崩壊」などといった教育問題が多発してしまい、本来

の教育の成果が、全ての子どもに実現しない事態が起きる可能性が高まる。この意味で上記のような課題を解決できる、望ましい「一貫性」は必要であろう。では、それはどのような性格のものか。

そもそも、接続関係は子どもの成長・発達の段階や区切りと適合させる必要がある。教育再生実行会議で、「学校段階などは、どこで切っても似た問題は起きるので、無意味ではないか」との意見があったという。これは、子どもの発達段階の違いによる発達特性を無視した発言で、表面的なことしか見ていない人の言うことである。

まず年齢の下の方から、「幼小一貫教育」について考えてみよう。この時期では子どもの発達特性として、脳科学的に見ても5歳前後に重要な意味を持つのが「言語習得」の度合いであると言われる。（坂爪一幸「特別支援教育における障害の究明とカリキュラム開発」、安彦忠彦編著『子供の発達と脳科学－カリキュラム開発のために－』勁草書房、2012年、第5章）もちろん、言語の中に「数」も含まれるが、この年齢段階の子どもは「文字」を含む「言語・数」に大きな興味を示し、大人の言動の模倣行動による知的技能の習得・習熟に自発的に励み、9歳頃まで続く。この5歳前後の言語習得に遅れが生じると、その後の学習に影響が出て、とくに9歳ごろから始まる抽象的思考活動に困難が高まる。ここでの一貫教育は、幼稚園から小学校に移るときの「幼児教育」的原理が重視されるようになっていく。

そこで、「小中一貫教育」がクローズアップされることになる。現代では、この9歳ごろから思春期に入り始め、知的な論理を駆使す

ることで、大人に反抗的にもなってくるが、この時期の心理的特徴として重要なのは、「自尊感情」の低下である。自分の存在について「生きている甲斐がない」とか「何で生まれてきたのだろうか」という思春期特有の疑問が生じて、自問自答を繰り返すが、それがマイナスの感情（生きがいのなさ、自分という存在の無意味さ）を生み出し、増大させて「不登校」「いじめ」「暴力行為」などの問題行動を生む。そのマイナスの自尊感情が中学校、高校にまで及ぶと言われる。そこで、小中一貫教育により、この自尊感情の低下を防ぐ「異学年交流」などを、学校行事、特別活動、総合的な学習、部活動などで意識的に仕組むことにより、それらの問題行動を大幅に削減することが可能になり、他方で学力低下もある程度防止することができる。しかし、ここでは小学校高学年から中学校までの「義務教育」の原理で二つの学校種をつなぐことが普通である。

そして、三つ目が「中高一貫教育」であるが、これは中学校という「前期中等教育」の学校と、高校という「後期中等教育」の学校を、高校入試のためのストレスの大きな受験教育を不要とする6年一貫教育により、ゆとりをもった理想的な教育を実現しようとしたもので、こちらは「中等教育」の原理でつないでいる。

以上のように、三つの一貫教育の原理がみな異なっているため、このままでは三つの一貫教育をつないで、直ちにより大きな一貫教育にすることはできない。そもそも「普通教育」をできるだけスムーズに、効果的に実現するために、一貫教育を施そうという明確な意志を示した動きではない。ただ、「学校種

間の接続関係」が問題であるという関心から発したものであるため、「幼児教育」「義務教育」「中等教育」という異なった視点から、一貫教育を考えたに過ぎない。したがって、子供の発達・成長に適合させるものは、直接的にはこれら三つではなく、「普通教育の一貫性」を構想しなければならないのである。なぜなら、学校教育法に、小学校は「義務教育としての普通教育の基礎的なもの」、中学校は「義務教育としての普通教育」、高校は「高度な普通教育」と規定されているからである。では、それはどのようなものと言えるのか。

### 3 学制改革の必要性

「普通教育」とは「人間を人間にする普通教科目による一般的な教育」であるが、これの対語は「専門教育」である。「専門教育」の典型的なものは「職業教育」であるが、普通教育は専門教育に入る前に、人間として必要な共通基礎教養を身に付け、人間社会ひいては自然界に対する理解や対応をも誤らないようにするための教育である、と言ってよい。これは、近代教育の祖とも言われるペスタロッチが、自らの実践を通す中でその価値の重要性を見出したもので、尊重されるべき教育遺産である。

そこで、あらためて「専門教育」へ入る前の教育として、何歳から何歳までの人間を対象にすればよいのかを考えると、上限はやはり現在の政治制度や社会制度を念頭に置けば、「18歳」が一応の目途であると言えよう。他方、下限はどうかと考えれば、それは生まれた0歳からと考えてよいが、「教育機関」による「公教育」の対象として限定すれば、幼稚

園による幼児教育から考えるのが妥当であり、そうであれば3歳頃から始めるものと言え、満6歳から18歳までの12年間は「普通教育」の期間として扱うことにしたい。

この12年間の「普通教育」の一貫性を、という観点から区切るのが妥当であろうか。現在の6-3-3製の区切りを、より望ましい区切りに変えて「学制」を構築するとすれば、筆者は4-4-4制がベターだと述べてきた。（拙稿「脳科学的観点から見た6-3制学校カリキュラムの検討」『早稲田大学院教育学研究科紀要』第16号、2006年）そこで、4-4-4製の学制改革を行うよう提言する。それは、筆者の発達段階論「子供の興味・要求の中心の移行による発達段階論 Shifting Interest- and Need- Center Theory (SINCT)」を根拠として、何よりも子供の成長発達の現状と適合すると考えるからである。ただし、この場合、年齢区分については、子供の個人差その他を考慮して、その年齢にプラス・マイナス1年を加えて、一定の幅で考えるべきであろう。では、上述のSINCTによって説明しよう。

#### 【第1段階の4年：6歳から10歳】

現在の小学校1年から4年までを第1段階と考えることができる。この時期までは、基本的に興味・要求の中心は「言語・数などの知的技能の習得」にあり、そのために「模倣行動」が倦まず繰り返される。したがって、この頃に言語や文字に関する知的技能の習熟のため、反復練習・繰り返しは欠かせない。その際、もちろん機械的で無意味な活動でなく、音楽やリズム、ダンス、教具などによる面白さ、楽しさを伴わせる工夫は必要であるが、反復自体、練習そのものは必要不可欠で

ある。ただし、子供によっては、それほどの反復を要しない子供も稀に見られるので、あまり一概に全ての子供にそれを強要しないことが望まれる。

しかし、それ以外の学習内容については、自由に、伸び伸びと、個性的な活動を認めてやり、遊びも含めて子供の主体性・自主性を尊重することが望ましい。こちらの活動の方がはるかに時間的には多くなるはずである。

#### [第2段階の4年：10歳から14歳]

小学校5年から中学校2年までの4年間は、ピアジェの認知的な発達段階では「具体的操作」の段階から「抽象的操作」の段階へ移行する時期であり、子供の興味・要求の中心も「論理的思考」に移る。教師や親を理屈で言い返したり、言い負かしたりして得意がる時期で、また思春期の第二次反抗期に入るので、親や家族から離れて友達や社会全体に関心が向き、自分の内部にも、外部との関係でも、種々の悩みを抱えるようになる。先に述べた「自尊感情」がマイナスになり、「自我」に目覚め、自信を失いながら自分の面子を守ろうとして、さまざまな矛盾した言動による問題行動を起こしたりして、それにまた悩むことになる。

この段階では、その最初の時期なので、論理的・抽象的思考活動に興味に向くとともに、「自分探し」による「個性をさぐる」学習活動が必要となるので、選択的な学習の場があるとよい。前者には「理論と体験との往復運動」による学習を頻繁に用意し、理論的世界への移行を容易にするとともに、後者には「個性をさぐる」ための「選択学習」を「広く、浅く、多く、短く、軽く」という原理で用意し履修させるとよい。選択教科を設置す

るのが望ましいが、そうしなくても、そのような学習の場を、種々の機会に用意しておくよう心がける必要がある。しかし、この段階では、すべて選択教科であっても「普通教育」の教科である。

#### [第3段階の4年：14歳から18歳]

この年齢では、日本の現在の中学校3年から高校修了までのことになるが、この段階ではまさに「青年期」に入ってくるので、「自己同一性identity」の保持が重要な関心事となり、興味・要求の対象が「自己・自分」に向けられる。この端緒は第2段階の「自我の目覚め」で生まれるが、まだ直接の、正面からの関心事ではない。この第3段階で「自己確立」という重要な発達上の課題に、自ら本格的に取り組むことになる。そのために「自己」とともに「個性を伸ばす」ことが、自分の将来や人生に関わる重要課題となり、進路選択や「生き方」の問題となってくる。これは、高校段階になると「人生」や「結婚」「仕事」などの社会的な事柄に、個々人が取り組むよう求められるからであり、それを身近に感じる時期に入るためである。この時期は、その意味で人生観・人間観などの「観の自己形成」と「個性の伸長」が中身として重要になる。ところが、最近の高校生はほとんどそれを棚上げして大学や職場に入ってくる者が多く、ただ受験教育だけをこなして自分の成長にほとんど目を向けていない。

これは、あらためて「教育」を自分の一人前の大人への成長・発達に関することと考えず、社会的要請に応える、社会に入っていく準備活動としてしか考えていないことを示しているのではないだろうか。それも、「自分の人間的成長＝自立」の在り方を見るよりも、

社会的な要請にどれほど応えられるかだけを見て、「自分の人生・生き方」について深く考えていない者が多い。これでは「教育」とは言えず、「訓練」にとどまっている。「教育」は、動物を含めて、「子供を自立させること」であり、単に社会的に必要な能力を身に付けることだけではない。「自立」させることが欠けるならば「訓練」に終わっているのである。18歳の子供は、すぐに政治的には「主権者」となる時代である。「主権者意識」の形成こそ「自立」に不可欠のものであるが、それが現在の高校卒業生を見ているとほとんど欠けている。

また、「個性を伸ばす」活動も、一部のスポーツや芸術・芸能関係に進んだ者以外は、ほとんど自覚的に行われていないように見える。とくに学業成績の上で下位の者は、もう自分を見放したように自信を失い、努力を放棄して、高校進学時点で自分を見切っている。これは有名大学に進学しなければ、一人前の人間でないといった社会的風潮に責任がある。高校の在り様を根本的に変えなければならない。

最終的に、以上の「自立」と「個性」を個々人が組み合わせて、自分の「个性的自立」が達成されれば、もっと社会に積極的な態度で臨む子供が増えるはずである。学歴偏重の大人の教育意識こそが問題である。

### おわりに

現在の学制では、ただの学歴主義を助長するだけのものになっており、子供の「自立」に向けた教育は、ほとんどの保護者や学校の教員から軽んじられている。しかし、いくら優秀で学歴が高くても、大学生の半数が自分

で何も決められない「自立」できていない人材では、社会的に信用されるだろうか。（日本経済新聞、2013年5月28日朝刊）今回の小中一貫教育も、9年間の義務教育にしか視野が及んでおらず、部分的なものであって、筆者のここでの問題意識に応える改革にはなっていない。学制改革をするのなら、高校までを含めて12年間の「普通教育の学校改革」をするべきなのに、相変わらず「大学進学のための準備教育」的発想から抜け出せず、中教審答申も「学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築」という大きなタイトルの中で、小中一貫教育が扱われてしまったのを見て、どうも本来の教育の在り方に変えるような質的改革にはならないという失望感がある。

つまり、今回の自民党政権の小中一貫教育の制度化も、結局は優れた人材養成のためのものであり、個々人の望ましい自立の実現のためのものではないからである。

しかし、質的な教育改革は、小中だけのこのような部分改革ではなく、12年間全体を変える、より大きな全体改革に期待すべきであり、今回の改革にはあまり多くを求めつもりはなかったので、次の機会を待ちたいと思っている。総じて、今回の「制度化」は、はじめから理想的なものを求めたものではなく、「自立」をめざす教育固有の論理による更なる改革が必要だというのが、筆者の基本的な見方である。

# 保護者と語り合って信頼関係を構築しよう

亀井 浩明

帝京大学 名誉教授

## 現状と課題

今、学校教育は多様な課題を抱えている。そのひとつとして、学校と保護者との関係がうまくいかないという悩みを聞くことも少なくない。従来、日本の学校教育では、教師と保護者の間で教育の進め方についてごく自然に共通理解が形成されていた。

ところが、近年、保護者を利害関係者と位置付けたりして、自分の子供の利益優先で要求することを是とする風潮が広がってきているという。モンスター・ペアレントという言葉が流行したりしている。アメリカ語では、ヘリコプター・ペアレントと言うとのことであるがこれなら理解できる。こういう優しい気持ちは、日本文化の特色でもあったのに、どうして大きく変わってしまったのか。

その背景に何があるのかを確認することも重要な課題だと思うが、ここでは、このような傾向に学校としてどう対処したら良いかを考えてみることにする。

そのための方策としていろいろなことが考えられるが、何よりも教師が保護者と良く語り合い、共通理解を形成することが重要だという発想を基本に課題解決を考えてみたい。教師と言っても役割分担があり立場も違うので、校長と主幹教諭・指導教諭・主任教諭等

と学級担任とに分けてあるべき形を検討してみる。

## 校長—全校保護者会・PTA総会など

全校保護者会・PTA総会などで、校長が全体に対し語る機会があるが、その場合の校長の語りの内容が極めて重要になる。このことは、明治以来の学校教育で重視され、校長としてはその内容について慎重に構想を練るのが一般的であった。

ここでは、現在の小学校・中学校の実態に配慮して、今、校長の語りに期待される内容について検討してみる。

### (1) 各学校が直面する課題と改善の方策

今、社会全体が大きく変化し、それに伴い小・中学校教育も大きく変化しつつある。学習指導要領改訂の動き、入試の在り方の検討、小中一貫校の創設、学力についての検討、道徳教育重視、その他多様な動きがあり新聞などでも大きく報道をしている。この動きを保護者が必ずしも良く理解できず、少々不安を感じている傾向もある。そこで、きちんとした根拠をもとに、校長が理解しやすく新しい教育の方向について説明することが必要であろう。その内容としては、教育委員会の指示・指導を踏まえ、各学校の実態に応じ慎重に検討し明確に具体的方針を提示することが

求められる。

### (2) 特色ある教育活動の基本について

今、各学校が児童生徒や地域の実態に応じ、特色ある教育活動をデザインし実践することが要求されている。カリキュラムについては、国としての基準である学習指導要領があるが、その冒頭の「教育課程編成の一般方針」は次のような言葉で始まっている。

「各学校においては、……適切な教育課程を編成するものとする。」

この場合の最初の「各」の一文字がなかなか重要な意味を持つ。この一文字は、戦後の学習指導要領の改訂に当たって常に重要な意味を持ってきた。現行の文言は、平成元年の学習指導要領改訂で慎重な審議の結果、復活したものであり、各学校のカリキュラム・デザインに当たっての創意工夫に強く期待しているのである。このような方針を受け、各学校では有意義な特色ある教育活動のデザインに創意工夫をこらしているのである。

その時の校長の基本方針の提示が極めて重要になる。その基本理念を、保護者にも理解しやすく説明することが期待される。

### (3) 特色ある教育活動の説明

基本理念に即して、アイデア豊かなかつ有意義な教育活動をデザインし、それを実践することが学校教育には期待される。その際、地域の自然・産業・生活・伝統・文化などを考慮にいれ、現代社会が学校教育に期待していることに配慮し、児童生徒の実態に即して学習活動を創造することが要求される。この点、日本の学校教育は明治以来かなりの実践を積み重ねてきており、全国各学校でユニークなそして有意義な教育活動を展開している。この伝統を踏まえ、現在、各学校で多様な教

育実践が行なわれている。この各学校の特色ある教育活動の意義・実態について、保護者に的確に伝えることが求められる。

### (4) 家庭教育への期待

児童生徒は毎日、学校と家庭での活動を基本に生活している。人間形成という意味において家庭での生活が極めて重要な意味を持つ。学校として、家庭での生活・しつけ・教育についてその基本をなるべく具体的な事例を示して語ることが有意義ではないか。私が、校長なら、例えば次のような側面について語りたいて考えている。

#### ① 相互の絶対的な愛・信頼がある

家族の間の愛・信頼は毎日の生活を仲良く送っていくことを通してごく自然に形成されるものであるが、この基本を第一の基礎として家庭生活を構築して欲しい。

#### ② 一緒に活動をする

家事をやる、社会的な活動をやる、勉強をする、遊ぶ、その他各家庭独自の多様な活動が考えられる。これを家族全員が仲良く楽しく一緒にやるのが重要である。

#### ③ 本音で会話をする

相互の絶対的な愛・信頼があるなら、常に、本音で保護者も子供も語れるはずである。いじめにあって苦しい思いをしている子供のほんとうの苦しみを、保護者も十分認識していないケースがずいぶんあるらしい。何か、家庭生活の中に儀礼的な雰囲気醸成されてきているのではないかとさえ時に考えさせられる。ともかく、本音で語り合って欲しい。

#### ④ 学校生活を競争で考えない

学校生活は、大好きな尊敬できる先生と仲の良い友人が居てほんとうに楽しいところである。だから、大勢の児童生徒が朝早くから

登校してくる。ただ、勉強にはどうしても競争が付いてくる傾向がある。できればあまり競争にはこだわらないで、楽しく勉強することの意義を家庭でも強調して欲しい。

#### ⑤ 規則正しい生活スタイル

家庭では温かな人間関係が基本であるが、同時に健全な規則正しい生活スタイルが、青少年の人間形成という意味において重要である。食事を定刻にきちんととる、睡眠時間は年齢に応じきちんと確保する、そしてできれば、家庭での勉強時間を実態に応じ計画化することが望ましい。個別の多様な事情があり、なかなか容易でない場合もあるが、保護者として配慮して欲しい。

### 主幹教諭・指導教諭・主任教諭が 学年保護者会で

学年最初の保護者会で、主幹等が学年ごとの教育の進め方について総括的に語る場合もある。学校全体の教育目標や基本的教育理念については校長から語られるが、発達の違いがあり、学年ごとの具体的な教育活動には独自性も求められる。例えば、生活や心の指導を展開する時に、どこに重点をおいてどういう指導を展開するかは、各学年において担当の全教員が年度始めに十分意見交換をし、共同の指導目標・重点を具体的に定めることが求められる。それを主幹教諭等が年度始めに保護者全体に語ることも必要になる。

#### (1) 小学校入学直後

小学校入学直後の保護者会では、保護者全員が期待に胸を膨らませている。一方、小一プロブレムなども言われており、いろいろな心配もあるかもしれない。そこで、学校生活については、安心して任せて下さいというこ

とをしっかり話すことが重要である。そのため、きめ細かい計画が必要であり、学年として事前に十分準備をして語ることが必要になる。特に、学級担任が児童一人一人と直接語り合うことができる時間をできるだけ多く設定し、各児童の心の中までしっかり理解して保護・指導に当たるということを説明することが期待される。

#### (2) 中学校入学直後

心身が大きく成長し各自の可能性が開花する中学校入学時、新入生への期待は非常に大きい。同時に、その変化に伴う不安・動揺もあり、慎重な対応が学校・学年に要求される。この難しい実態をしっかり乗り越えていくため、生徒理解をもとに、激励や勇気づけを基本にした的確な指導の充実に学年として努めることを語る事が重要になる。

#### (3) 卒業年度の保護者会

卒業年度は、小学校六年間・中学校三年間の学校生活の集約の一年であり、同時に新しい学びを構想しその準備をする時でもある。それだけに指導を慎重に計画し実践する一年であることを語る事が望まれる。例えば、新しい学校生活への準備ということについての学校・学年の基本方針を説明することが期待される。特に、中学三年生の場合、大部分の生徒が高校進学を計画しているわけであり、それについての的確な情報をもとにキャリア教育の充実が重要でその具体的な計画を語る。

### 学級担任①—全体に対して

学級担任の語り、教師と保護者との語り合いとしては最も重要であるとも言える。

#### (1) 学級経営の基本方針についての説明

教師にとって特に新任教師にとって、授業

以上に難しいのが学級経営かもしれない。児童生徒一人ひとりの個性や独自性の開発を重視しつつ、学級としての秩序の維持と温かな人間関係の形成が要請される。そのための方針を語るが必要になる。

どの学校どの学級においても、教育目標を掲げている。それぞれ教師がなかなか工夫しているなど感心したり共感したりする機会が多いのであるが、これが児童生徒の目標や信念のようなものになっていない場合も少なくないようである。そのような現状を改善するため、保護者に対して学級経営の基本をしっかりと語ることが求められる。それに対し、保護者から意見を述べてもらい共通理解を形成することも期待されるであろう。

#### (2) 学習についての説明

これはなかなか容易でない。今、21世紀にふさわしい学力・能力とは何かについて、多様な見解が示されている。従来の専門家集団が長年の研究成果の蓄積としての知識の習得を学習の中心に据えてきた発想への疑念が、世界の教育界に起きてきている。その時の課題は、「体系的な知識の習得と個々の人が現実生活に基づき自分なりに思考した成果としての知の習得のどちらを優先すべきか」という議論と言って良いかもしれない。

結論としては、その両方が重要であり、この点について、保護者に分かりやすく説明することが期待される。

#### (3) 生活の指導についての説明

児童生徒は、家庭で必ずしも学校生活のほんとうの姿を語っていないかもしれない。だから、教師が実態を語る事が重要になる。その語りの内容としては、児童生徒の学級での生活・人間関係の好ましい点を温かく語る

ことが保護者を元気づけるという意味においても重要になる。相互に相手を思いやり、学級全体が明るく仲が良い。勉強の場面でも、先生の指導にきちんと応じて勉強すると同時に、勉強内容に興味・関心を持ち、積極的に勉強している。こんな風な説明ができるよう、日頃からの教師のきめ細かな指導が重要になる。

ただ、必ずしも明るい面ばかり語ることで正しくないであろう。いじめのような行為が見られる。授業に積極的に参加できない、時には妨害するような行動をとる児童生徒がいる。孤立して淋しそうに過ごしている状況をみる。教師への反発心が感じられる。その他多様な問題現象が、それ程深刻ではないが見られるのが普通であろう。

この実態への学校としてのそして家庭としての配慮事項について、具体的に説明することが期待される。不適切な行動の背景には、必ずと言って良い程日常生活での問題がある。学校としても家庭としてもこの実態をしっかりと認識し、個々の実態に応じ当該児童生徒を適切に指導する必要がある。同時に、児童生徒を取り囲んでいるその環境を改善することも必要になるであろう。

#### (4) 保護者全体と教師の意見交換

学級の保護者会で、学級担任と保護者全員とが本音で意見交換をするなどもあって良いのではないかと、最近、私は考えるようになってきている。新聞などでは、学校教育に関する記事がずいぶん掲載されている。私は、新聞を読み、教育に関する記事は切り抜いて保存しているが、毎日、かなりの量になる。保護者も教育についていろいろな意見を持っている。しかし、各学級でモンスターとして要求をするのでは適切でない。教師と保護者

間での協力的雰囲気の中で、学校でのあるいは学級での指導の在り方や家庭や地域での生活の在り方などについて、自由に意見交換をする機会もあって良いのではないかと私は考える。

## 学級担任②—個別の語り合い

これが、教師と保護者の共通理解形成という意味において極めて重要な役割を担っている。どう語り合うか。テクニックではなく、教師としての基本的な心構えを確認したい。

### (1) 基本的な姿勢

#### ① 児童生徒への信頼を基本として語る

どの保護者も基本的には、我が子の将来へ熱い期待を持っている。だから、教師はまず、児童生徒への期待・信頼の心を保護者に語る必要がある。そうでないと、両者の間に信頼関係は成立しない。そして本心からの対話ができなくなる。これは、対話の技法ではない。すべての児童生徒が内蔵している可能性への信頼なくして教育活動を推進することはできないのであり、この点を教師は保護者と語る時の基本にする必要がある。学校・学級によっては、例えば授業中の秩序を維持することが容易でない場合もあるが、その背景には、あの児童生徒のやわらかい心を圧迫している何かがあるものであり、それを着実に把握し、それに対応した指導・支援をすることが期待される。

#### ② 家庭の事情については立ち入らない

児童生徒の心が不安定の場合、夫婦の問題・経済的な問題等がある場合が少なくない。この点、児童生徒と語り合う時にも非常に重い課題になるが、これについては、教師はもちろん立ち入ることはできない。慎重に対処

することが必要になる。

#### ③ 保護者の要望には耳を傾ける

利害関係者として、要求する要求されるという関係ではなく、信頼感・親近感を基盤に共通目標の達成のためアイデアを提供し合うという関係で対話をするのが期待される。

#### ④ 教養的な雰囲気形成への期待を語る

家庭での学習のスタイルはいろいろである。塾へ行ったりしている場合も少なくない。これについては、各保護者の判断であり、教師があまり介入すべきではないかもしれない。でも、私は、読書とか芸術との交流とかの教養的とも言える雰囲気が児童生徒の人間形成に重要な役割を果たしていると考えるので、そんな方向で家庭環境の整備の意義を語りたいと思う。

### (2) 個々の課題について

#### ① 学力向上には生活改善

学力向上は学校教育の永遠の課題で、それを実現するには、教育の仕方も重要であるが、それ以上に児童生徒の生活の在り方を重要な要素として重視すべきではないかと長年の教師経験を基盤に私は考えている。教師はこのことを保護者に語るのが有意義ではないか。

この点、私は、基本的には次のような発想が重要であると私は考える。

- 1 規則正しい生活—精神的な健康こそ大事
- 2 迷いや葛藤の自力克服—現代人間の課題を自己指導力で克服
- 3 教師への信頼・親近感—語り合いが大事
- 4 友人との好ましい関係—自分らしさを大事にしながら仲良く
- 5 本来期待される家庭の雰囲気—温かな人間関係・教養的雰囲気
- 6 地域での健全な生活—日常生活での交

流・文化の共有

7 将来への明るい希望—自己肯定感を基盤にキャリア設計

8 新鮮な感覚—これが学習への意欲のスタート

9 真面目さ・粘り強さ—学ぶ楽しさには粘り強さも重要

10 読み書きを愛好する—すべての学びの原動力

11 自然・芸術等への関心—学習意欲のもとにはここにあり

12 家庭学習は各自のペースで—学校での指導・支援も必要

13 情報化社会への対応—情報選択能力の育成

14 質の良い遊び—人間独特の学び

15 競争について—賛否両論はあるが、どちらかといえばマイナスが大きいのでは

16 エリート教育をどう考えるか—全体を高く大きく

② 家庭での温かな人間関係・教養的雰囲気—一般論として望ましい家庭環境について私が語るとすれば次のように語りたい。

親子一緒に食事をする。食事をしながら、子供は、学校での話、友人関係の話、楽しいこと困っていることなどを自由に話す。その中で、親は誉めるべきところは誉め、注意すべきところは注意する。こんなごく自然な家庭生活が、最近なかなか送れない状況もある。この点、できるかぎりの工夫をしてもらいたい。

今、社会全体で人と人との交流が情報機器によって行なわれる傾向にある。そこに見られるひとつの好ましくない傾向は、人間同士がなかなか本音で語らないということではないか。人はだれも元来自分独自の判断・主張

を有している。この自己の考えを發表するのが人間らしい生き方の基本である。それでいて、対立は起こさない。なぜなら、人は相互に他者への愛・親近感を持っているからである。その理想的姿が、家庭と学校での人間関係である。

③ 児童生徒との語り合いをもとに

保護者との突っ込んだ有意義な語り合いをするには、何より、教師が当該児童生徒の生活・学び・心の実態を正確に把握して置くことが必要である。そのためには、学級担任が児童生徒と多くの機会に直接語り合うことが重要になる。

学校全体であるいは学級担任の発想で、児童生徒と生活・学び・人との関係・将来への希望その他多様な問題について、語り合う時間を設定している場合がある。そのような努力により得た理解をもとに、保護者と語り合うことが教師には期待される。

## まとめ

現代社会の人間の生き方としては、独自性を発揮しつつ、それでいて孤立化しないで他の人と協力的関係を形成できることが強く求められている。この人間関係は、学校教育での教師と児童生徒の関係・児童生徒同士の関係の基本でもある。そのためには、教師が一人の人間としてそして教育者として保護者・児童生徒と語り合うことが大切であるという発想で本論は記述した。

【註】本論は、次の著書を参考にして記述した箇所がいくつかある。「校長の見識 変革期に求められる校長のリーダーシップ」（亀井浩明著 学事出版 2013年3月）

# 当面する中学校教育の諸問題

佐野 金吾

全国図書教材協議会 会長 元全国中学校長会 会長

---

---

## はじめに

第二次安倍内閣の発足に当たって下村文部科学大臣は“教育改革は道半ばである”といった趣旨の発言をしていた。第二次安倍内閣では、「経済再生」と並ぶ内閣の最重要課題の一つとして「教育再生」をあげ、教育再生実行会議を平成25年1月に立ちあげた。教育再生実行会議は第一次提言で「いじめ問題への対応」、続いて第二次提言として「教育委員会制度の在り方について」、第三次提言では「これからの大学教教育等の在り方について」を示し、提言に基づいた法令等の整備が順次行われている。

しかし、学校教育にかかわる法整備がなされたとしても学校教育の現場では法の趣旨にそった学校運営や教育活動が即応して行われることはまずない。むしろ、学校現場では、急速に展開される教育改革の諸施策に戸惑いを感じている状況にある。どこの世界でも新しい事業に取り組むためには財源や人的措置の整備を合わせて行われるが、学校教育における新しい事業には財政的、人的な措置は十分ではなく、むしろ現状に上乘せた事業として教職員の業務に重くのしかかっている。真に教育改革に取り組むためには、国民にも学校教育関係者にも何を目指した改革なのか、国

としては望ましい学校教育としてどのような状況を描いているのか、そして実現のための具体策を必要とする。希望を抱いて教職の道に進んだが道半ばにして退職する者、精神疾患で休職する者、さらに管理職志望者の減少など、学校現場にはあまりにも課題が多い。本稿は教育改革に対応している教育現場の現状に触れながら、特に中学校教育が当面している諸問題に関して学校訪問したり学校管理職や教師との話し合いなどしたりして得た情報による教育随想である。リタイアした身であることから研究成果の報告とはならず、本誌の趣旨にそぐわない内容であることをお許しいただきたい。

## 1 確かな学力の育成

中学校教育は生徒一人一人の学力と進路の保障に大きな役割を担っており、生徒一人一人に確かな学力を身に付けることによって将来の可能性を広げられるよう学校あげて取り組んでいる。学力に関しては、PISAや文部科学省の「全国学力・学習状況調査」などから実態を伺うことができるが、「基礎的・基本的な知識・技能」については概ね基準に達している状況にあるが、「基礎的・基本的な知識・技能等を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」や「読解力で成

績分布の分散が拡大」などの課題が残る。学力に関する課題の解消に向けては各学校ではそれぞれの実情に応じて様々な努力に取り組んでいるが二つのテーマによって述べてみたい。  
〈少人数指導による指導の充実〉

中学校の1学級の生徒数は平均35人程度であるが、生徒一人一人の学習状況や学習参加の状況は様々で生徒間の学力の格差は年々広がる傾向にあって授業に取り組む教師にとっては大きな悩みとなっている。生徒間の学力の格差について「全国学力・学習状況調査」結果で明らかにしているが、教師が日頃の授業を通しての実感としてベネッセ教育総合研究所が行った中学校教師に対するアンケート調査がある。調査結果は総合研究所が発行している「VIEW21」に掲載されているが、データは2005年と2013年を比較したもので生徒間の学力格差が「とても大きくなった」、「やや大きくなった」とする回答の割合は52.2%から58.7%と増えている。

学力格差が生じる背景には家庭生活における学習環境、読書環境、あるいは基本的な生活習慣が身についているかどうかなどをあげることができるが、「全国学力・学習状況調査」によると要保護家庭が平成22年度は平成7年度に比べて1.7倍、準要保護家庭は2.1倍となっており、これらのデータから経済的な背景が要因の一つとして考えられる。家庭生活や地域社会の変化によって子どもの生活習慣、規範意識、学習態度などに多くの課題を抱え、指導の困難な生徒が増えており、かつてないほど学校や教師の負担は増大している。

生徒一人一人に確かな学力を定着させるには教師の授業の工夫を必要とするが、生徒一人一人の学習状況に合わせたきめの細かな指

導が必要となる。このことに関連して文部科学省は学力・学習意欲向上支援として教職員定数の改善に取り組み、各教育委員会は少人数指導を可能とする教師の加配措置に努力をしているが、教育委員会の財政的な要因から地域によって大きな格差が見られる。生徒一人一人に対してきめの細かな指導の充実を図るには加配措置などの臨時的な措置ではなく、教職員定数に関する規定である「公立義務教育諸学校の学級編制及び教職員定数の標準に関する法律」を見直し、せめて1学級に複数の教師を配置できるよう法を改善すべきと考える。教育立国を目指すのであれば、今こそ義務教育諸学校の職場環境の改善への取り組みが重要である。

〈学習評価と授業の改善〉

学習指導は学習評価と表裏一体の関係にあって授業の充実を図るには学習評価の工夫改善が必要である。学習評価については学校教育法施行規則に規程があるが、学習評価についての基本的な考え方や具体的な手続き等は文部科学省初等中等教育局長「通知」によることになっている。現在使用中の中学校学習指導要領は平成20年3月に告示され、指導要録の改善に関する「通知」は平成22年5月に発出されている。

学習評価についての基本的な考え方として「通知」では「きめの細かな指導の充実や児童生徒一人一人の学習の確実な定着を図るため、学習指導要領に示す目標に照らしてその実現の状況の評価する、目標に準拠した評価を引き続き実施すること。」とある。「引き続き実施する。」とあるように目標に準拠した学習評価は前回の学習指導要領の改訂時（平成元年）から実施されており、現時点で

はかなりの時間が経過しているので教師は目標に準拠した評価については習熟しているはずであるが中学校現場での実態は「通知」の趣旨からかけ離れた状況にある。

「通知」に示す評価の観点は、改訂された学習指導要領を踏まえ「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、及び「知識・理解」の4観点で、学校教育法第30条で規定している学力の要素に対応したものとなっている。なお「通知」では学習評価の参考とする資料の作成に触れており、現在、学習評価への具体的な取組に資するよう「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」（国立教育政策研究所）が刊行されており入手できる状況にある。

「通知」の趣旨にそった適切な学習評価への取組みには「通知」、「参考資料」による校内での研修が必須と思われるが取組みの状況には中学校間でかなりの格差がみられる。

都内の中学校教師に接する機会にはそれぞれの学校の学習評価への取組みについて尋ねているが、「通知」が発出された折には「通知」についての研修会をもったようだが、ここ2・3年は学習評価に関する研修は行っていないとの声が多い。そのため、この2・3年の間に新規に採用された教師の中には学習評価について研修を受けていない者が多い。中には極端な事例ではあるがペーパーテストだけで評価、評定を行っている教師もいる。

都内の中学校では学期末になると学習成績に関して保護者のクレームが増える。例えば、中学校で伝統的に行われている定期テストにかかわって“2回の定期テストで高得点をとったのに、なぜ、評定が5とならないのか”といった類の保護者からのクレームである。

校長は担当教師から学習成績にかかわる様々な資料を準備させクレームの対応に努めているが、今以って学期末の校長の悩みの一つとなっている。各学校では、学期初めの保護者会等で学習評価についての基本的な考え方や評価方法等について説明を行っているはずであるが、保護者はかつて自分が体験した学習評価の考え方が強く印象に残っているため目標に準拠した評価の趣旨等を的確に理解できないようである。

各教科の評価の観点によって目標に準拠した評価をするためには学習指導要領に示す各教科の目標、内容に応じた評価規準を設定し、学習活動の特質や評価場面にて対応してペーパーテスト、ワークシート、レポートや作品、生徒との対話、質問紙等の多様な方法を用い、学習場面や学習内容の一定の区切りに対応して生徒の学習状況を的確にとらえる評価方法を適宜用いることが重要である。一部の教師は目標に準拠した評価への取組として多様な評価方法を適宜取り入れている。例えば、ワークシートを工夫してポートフォリオ・アセスメントとして生徒の学習状況の変容をとらえ、学期末の個人面談の機会に的確な評価情報を提供している者もいる。しかし、評価規準の設定や多様な評価方法等を研究し学習評価について十分に時間をかけて習熟を図るには教師はあまりにも多忙すぎる状況にある。

中学校には学習評価の改善に関してネックとなっている状況がもう一つある。それは高等学校の選抜資料となる調査書である。調査書は、学校教育法施行規則第78条によって中学校長が高等学校などへ進学しようとする生徒について指導要録の記載事項にそって作成し、進学しようとする学校長あてに送付する

ことを義務づけている文書である。多くの自治体では調査書をいわゆる中学校からの「内申書」として「選抜」の資料の一つとして扱っている。受験する生徒や保護者にとっていわゆる「内申書」と称される調査書の記載内容は重大な関心事となる。特に進学を控えた3年生の2学期末の学習成績に対しては敏感に反応する。

なお、各教科の学習の記録について「通知」では次のように示している。

〈観点別学習状況〉

・「～中学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を観点ごとに評価し、記入する。その際、「十分に満足できる」状況と判断されるものをA、「おおむね満足できる」状況と判断されるものをB、「努力を要するもの」と判断されるものをCのように区別して評価を記入する。～」

〈評定〉

「～必修教科の評定は、中学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして、その実現状況を「十分に満足できるもののうち、特に程度が高い」状況と判断されるものを5、「十分に満足できる」状況と判断されるものを4、「おおむね満足できる」状況と判断されるものを3、「努力を要する」状況と判断されるものを2、「一層努力を要する」状況と判断されるものを1のように区別して評価を記入する。～」

調査書は「通知」の趣旨にそって各教科の目標に照らして評価した記録によって作成される。「通知」にあるように生徒一人一人の学習の状況を中学校学習指導要領に示す各教科の目標に照らして評価し、記録したものであって選抜の資料として作成したものではない。観点別学習状況評価は成績上位者から合格させる相対的な評価観による入試選抜の資料とするには基本的になじまないものである。しかし、多くの高等学校では調査書の記載内容を合否の判断の資料として活用しており、

都内の公立高等学校では選抜基準として評価・評定の数値に一定の規準を設けているところもある。

高校入試に調査書の学習成績が大きく関わっている実態から生徒、保護者は評価、評定に対して敏感に反応し、教師には保護者のクレームを避けるために成績が明瞭にとらえられるペーパーテストを重視するなどの傾向が見られる。授業は当然「知識・理解」に重点をおいたもので「関心・意欲・態度」や「思考・判断・表現」を育む生徒の主体的な学習活動を促す授業は十分に行われていない状況にある。このことに関わってOECD国際教員指導環境調査（TALIS2013）では、日本の教師が生徒の主体的学習参加促進についての自己効力感をもつ割合は各国平均よりも下回っている。

学習指導要領の総則に示す学力観、学習指導観による教科等の授業・学習活動が日常的に展開されれば「通知」の趣旨にそった学習評価が行われるようになると思われる。しかし、中学校の教師は生徒指導や保護者対応に追われ、授業を支える教材研究や指導方法の工夫改善に取組む時間は極端に制約され、授業と評価の一体的な工夫改善に取組む時間的、精神的なゆとりのない状況に置かれている。国が目指す教育改革を実施するには学習指導要領の趣旨にそった教育活動を可能とする職場環境の整備に向けた支援が必須と言える。

## 2 生徒指導上の課題

生徒指導に関する課題としては、いじめの問題、不登校、高校中退などをあげることができるが、本稿では学校教育における最重要課題と言えるいじめの問題をとりあげる。

文部科学省の調査「生徒指導上の諸問題に関する調査」（平成25年度）によれば小・中・高・特別支援学校におけるいじめの認知件数は約18万5,860件で、児童生徒1千人当たり13.4件で、依然として高い数値を示している。なお、認知件数に関して国立教育政策研究所の「生徒指導リーフ」では“単に、「数字の多いのが問題」、「数字が少なければよい」と考えるのではなく、「数字の多寡にかかわらず、解消率の高いことが重要」、「解消率が高いなら、数字の高いことはむしろ積極的に取組んでいると考える」と述べている。しかし、児童生徒の誰もが安心して、安全な学校生活を過ごすことができる学校とすることが大前提であって学校現場ではいじめの問題の解消を目指しては連日、鋭意努力をしているが難しく悩ましい問題となっている。

いじめの問題に関しては教育再生実行会議の第一次提言に基づいて「いじめ防止対策推進法」が平成25年に制定され（以下、「推進法」とする）、各学校では法に則った新たな体制の下にいじめ防止対策に取り組み始めている。「推進法」では、各自治体の定めた「いじめ防止基本方針」にもとづいて各学校の実態等に応じた「学校いじめ防止基本方針」を作成すること、教師間の連携、保護者や地域の関係者との連携による取組みを求めている。しかし、日常的な実践の場では基本方針通りの取組みはかなり難しい。

いじめの問題は学級内で起こることが多く、対応は主として学級担任が当たっている。しかし、中学校では学級担任と担当学級の生徒のかかわる機会は、担当教科の授業と週に一度の学級活動や道徳の時間、朝と帰りの短時間の学級活動、その他、給食指導や清掃指導

などの時間とかなり制約されている。また、思春期にある中学生は心を開いて教師に接することは少なく、言動も常に本音にそったものではない。教師がいれば、その場の状況、雰囲気に合わせて言動をとり、かなりの教職経験を持った教師でないと中学生の本音をとらえることは難しい。

「学校いじめ防止基本方針」では教師間の連携を重視した体制を整えているが、いじめの問題の多くは学級生活の中で起こる問題であることから学級担任としては他の教師との相談には消極的である。特に近年、いわゆる生徒指導のベテランといわれる経験豊富な教師の多くが退職している状況で、若い教師が気軽に相談できる職場環境とはなっていない。いじめの問題はいつでも、どこでも起こり得るので、教師と生徒との人間的な触れ合いの中で教師がその兆候を敏感に把握し、適切に対応することが何よりも重要である。

いじめの問題に新たな課題として、パソコンや携帯電話による「ネットいじめ」が加わった。「生徒指導上の諸問題に関する調査」（平成25年度）によれば「ネットいじめ」は過去最多の8,787件となっている。無料通話アプリ「ライン」仲間によるグループ内でのいじめであるため学校での把握は非常に難しい。「ネットいじめ」とは、例えば単に返事をしなかったことで発信者は無視されたととらえ他の仲間ととともにいじめるなど、当事者以外にとっては発見しにくいことが大きな課題である。「ネットいじめ」に対して学校の対応として実態把握のアンケート調査を行うなどの取組みをしているが、効果的とは言えない。また実態の把握には家庭からの情報を必要するが、子どもの日常生活の実態を十

分に把握していない家庭が多く、「ネットいじめ」への適切な対応を困難にしている。

いじめの防止、問題の解消には何よりも教師が生徒一人一人に向き合う時間を十分に確保できる職場環境とすることが何よりも重要である。現状では気になる生徒との話し合いや保護者と相談の時間を十分に確保できない状況にある。この職場環境の改善なくしていじめ問題の解消はかなり難しいと捉えている。

文部科学省は教師が授業や生徒指導に専念できるよう職場環境の整備として義務教育標準法の見直しに向けての予算化に取り組んでいるが、その実現を期待したい。また、学校の指導体制の整備のためスクールカウンセラー

(SC) やスクールソーシャルワーカー (SSW) などの人的措置を図っているが、このことによって教師は生徒と向き合う時間を確保し、家庭や関係機関との連携をとる余裕も生まれてくる。特に経験の少ない教師にとってSCとの話し合いは生徒指導にとって有益であろうし、SSWは学校と関係機関との連携に効果的に機能することが考えられる。しかし、残念なことにSCやSSWの配置が非常勤であることから当初のねらい通りに機能していない。

いじめの問題は子どもの生活にかかわる教職員、保護者、地域の人々や相談、福祉、警察などの関係諸機関がそれぞれの立場で協力しあう体制が整わなければ全面的な解消は難しい。

### 3 教職員に関する課題

教職員が多忙な状況にあることが充実した教育活動に対して何らかの障害となっていることは誰もが承知していることではあるが、

その改善への取組みはなかなか進展しない。TALIS2013では教職員の職場環境に関する調査を行っているが、今年度の調査に参加した国や地域は34で、その結果が平成26年6月に公表されている。調査結果の概要によると、我が国は質の高い指導を行う上で資格を持つ教師、特別な支援を要する生徒への指導力を持つ教師、職業教育を行う教師、支援職員が不足していると回答した校長の割合は、参加国の平均を上回っている。このような回答の背景としては、教師の業務量の多さ、勤務時間の長さによる多忙感や生徒の抱える課題の多様化による専門的なスキルの必要性が高まっていることが考えられる。

同調査には教師の勤務に関する項目として〈1週間の仕事の時間配分〉がある。その調査結果によると、日本の教師の1週間の勤務時間は参加国平均38.3時間に対して53.9時間と参加国中最長である。その内訳として、例えば、授業：17.7時間、授業の準備：8.7時間、同僚との話し合い：3.9時間、試験や課題の採点など：4.6時間、相談活動：2.7時間、学校運営：3.0時間、一般の事務：5.5時間、保護者との連絡等：1.3時間、課外活動：7.7時間、その他の業務：2.9時間である。

授業や生徒指導、学校運営に関わる仕事については教師の本来の仕事として捉えているため教師は多忙感を持たないが、一般事務や課外活動が教師の業務に重くのしかかっている。

文部科学省は今年の7月、教育活動の充実、職場環境の整備をねらいとして「チーム学校」としてSCやSSWなど外部人材を増員する方針を決めている。専門的な人材を措置することによって教師の負担を軽減し、授業など生

徒と向き合う時間を確保し生徒指導に専念できる環境の整備をねらいとしている。しかし、すでに多くの学校に配置されているSCは個別の生徒指導に関わる問題への対応であって教師の勤務状況を改善することには直接には結びついていない。特定の生徒に関して教育相談をSCに依頼するためには担任としては資料を準備し、事前に打ち合わせをしなければならないがSCが非常勤であるため時間の捻出・調整に苦心している。また、SSWへの対応も同様で、何をどのように依頼するか校内での調整も必要となるし、SSWを担当する新たな分掌、担当教師が必要となる。

生徒と直接に関わっている教師としては生徒指導に関することは自ら担おうとする傾向が強いが、それは教師としての本来的な姿と思われる。こうした学校文化の中にあっては非常勤の専門職の措置よりも教師が授業や生徒指導に専念できる職場環境とすることが何より重要である。TALIS2013の調査結果を踏まえれば、教師の指導を支援したり一般事務を担当したりする職員や課外活動に対する支援職員の配置が有効と考えられる。

国は「教育再生」と「経済再生」を最重要課題とし、教育振興基本計画や中央教育審議会、教育再生実行会議において「教育再生」に向けて取組んでいるが、何よりも施策を実行するには財源の裏付けが必要である。TALIS2013によれば我が国の教育に対する公費の支出はGDPの3.6%であってOECD加盟国平均5.4%に比べてあまりにも少ない。教育立国を目指すのであれば、生徒一人一人にきめの細かい指導を可能とする1学級当たりの生徒数減と生徒と向き合う時間を確保するため教職員定数改善に向けた法の整備と具

体的措置にかかわる予算化が必要となる。

# 「教材学」を教員養成大学の正課に

清水 厚実

学校法人福山大学 理事長 日本教材学会 副会長

## 1. 教材使用についての法制制度

今年2015年は、戦後70年を迎える重要な年となっています。1945年にスタートしたわが国の戦後の学校教育は、憲法第26条「教育を受ける権利、教育を受けさせる義務、義務教育は無償」の基本方針にしたがい、教育基本法第5条「義務教育」（2006年の改正法による、以下「改正法」という）において「国民はその保護する子に、別に法律で定めるところにより、普通教育を受けさせる義務を負う。・・・」また、同条で「国又は地方公共団体の設置する学校における義務教育については、授業料を徴収しない。」と規定し、子どもに対する教育権並びに学習権を保障することになりました。

憲法並びに教育基本法の精神を受け、学校教育法が制定され、その第34条「教科用図書その他の教材使用」（改正法）では、「①小学校においては文部科学大臣の検定を経た教科用図書又は文部科学省が著作の名義を有する教科用図書を使用しなければならない。②前項の教科用図書以外の図書その他の教材で、有益適切なものはこれを使用することができる。」（中、高校にも適用）と規定しています。したがって、教科書の使用についてはこれを義務付けていますが、教科書以外の図書

その他の教材については「有益適切」であることを条件に、その使用が認められることになりました。

この規定をはじめ、学習指導要領や指導要録にしたがい、修得、習熟、評価のための図書教材や教材教具、教育機器などが活用され、大きな教育成果を挙げています。

文部省では、その後教科書とともにいろいろな図書教材、教具、教育機器などが学校や家庭で有効に活用され、大きな教育成果を挙げていることから、1956年に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（改正法、以下「地教法」という）を新たに制定し、その第33条（学校等の管理）において、「教育委員会は、法令又は条例に違反しない限度において、その所管に属する学校その他の教育機関の施設、設備、組織編成、教育課程、教材の取り扱いその他学校その他教育機関の管理運営の基本的事項について必要な教育委員会規則を定めるものとする。・・・」また、「前項の場合において教育委員会は、学校における教科書以外の教材の使用について、あらかじめ教育委員会に届け出させ、又は教育委員会の承認を受けさせることとする規定を設けるものとする。」と規定し、届出または承認を受けることを条件に、これらの教材などを自由に使用できるようになりました。

このほか、地教法にしたがい各教育委員会に学校管理規則を制定することになり、東京都教育委員会の場合「東京都公立学校の管理、運営に関する規則」とし、その第17条（教材の使用）において「学校は、有益適切と認められる教科書以外の図書その他の教材（以下「教材」という。）を使用し、教育内容の充実に努めるものとする。」と規定しています。

さらに第18条（教材の選定）では、選定の方針や種類を、また、第19条（承認または届出を要する教材）では、具体的に教材名を挙げ、その使用を奨励しています。

また、2008年に制定された小・中学校の学習指導要領では、第1章総則の第4「指導計画の作成にあたって配慮すべき基準」として、思考力、判断力、表現力をはぐくむ指導、体験的な学習や基礎的・基本的な知識及び技能を活用した問題解決的な学習の重視、コンピューターや情報通信ネットワークなどの情報手段の活用、学校図書館の計画的な利用、児童・生徒のよい点や進歩の状況などを積極的に評価することなどが具体的に示されています。

## 2. 戦後の日本の教育を支え、発展させてきた教材

教科書については、文部省（現文部科学省）の「検定」を経たものが使用を認められることになっていますが、教材、教具、教育機器などについては、教育上「有益適切」であることを条件に、いろいろな教材などが自由に活用され、児童・生徒の基礎学力充実に役立てられることになっており、わが国のほとんどの小・中学校とその児童・生徒の家庭でこれらの教材が有効に活用され、大きな教育成

果を挙げているのが実情であります。

もともと教科書は、教科の指導にあたっての重要な「教材」の一つとして、教師がそれを活用して学習を進めるのに対し、いわゆる図書教材などは児童・生徒の一人ひとりが自主的に学習できるような構造と内容、方法をもったもので、まさに自主学習を目的とした「学習材」であることが大きな違いであると考えています。

したがって「学習材」の選択は、学習指導要領はじめ指導要録、学校毎の教育計画やその進捗、地域の特性、子どもの発達段階、保護者の経費負担など総合的に考えて教師が選択して使用できるよう配慮して作り、普及しているのが実情であります。

まさに戦後の教育は、文科省を中心に教育委員会の指導、小・中・高校の教師の努力、保護者の協力や教科書の活用に合わせて、これらの教材、教具、教育機器などが有効に活用され、大きな成果を挙げてきたもので、まさに日本の戦後の教育を支え、発展させた原動力の一つであったものと考えています。

## 3. 教師の教育力、指導力、研究力の向上を

いま小・中・高校の現場では、教師の教育力や指導力、研究力が大きな問題になっており、現場教師の教科の研究や教える技術の問題については、塾の教師や学者などを招き、研修するといったことが行われています。その背景には、教師の教材等についての研究不足や教える技術の未熟さがあるのではないかとといった問題に合わせて、基本的には教育養成制度の在り方や研修の在り方にも問題が在るのではないかと指摘されています。

外国では国によって、教員養成大学の修業年限を六年制にしたり、四年の大学課程を終わった後、さらに二年間のインターンシップ制をとったり、あるいは大学卒業後に、国家試験や教員採用試験などを受けて合格しないと教員に採用されないといった制度をとっているところもあります。

わが国の場合、医師や薬剤師、獣医については六年制をとっていますが、きわめて重要な人を教える大学については四年制で、しかもインターンシップの期間については、従来よりも非常に短くなっているばかりか、最近では研修を引き受ける学校さえも少なくなっているといわれています。

このことについては、国の教育方針や予算も重要な関係がありますが、文化国家、教育国家といっている割合には、高等教育に対する国の予算が余りにも少ないのではないかと考えています。

その証拠には、OECD加盟34ヶ国中、下から3番目の31番で、GDPの0.5%となっています。OECD 34ヶ国の平均はGDPの1%となっていますから、日本の場合その半分といった情けない実情であります。国として教育予算をもっと増やさなければ文化国家としての名に恥じるものではないかと憂慮しているところでもあります。したがって、教員養成大学の場合も六年制とし、教育技術の向上についても、教科等の研究についてもみっちり学習ができる高い技術、知識をもつようにしてほしいと念願しております。

#### 4. 「日本教材学会」の設立とその目的事業

学校並びに家庭での教育を進める上で、決

定的に重要な役割を果たしている教材などについての本格的な研究を進めるため、1989年（平成元年）に「日本教材学会」が設立されました。

日本教材学会の初代会長辰野千壽先生（文学博士、筑波大学並びに上越教育大学名誉教授）は学会の設立にあたってその役割につき「研究者、実践者、製作者の三者が一体となり、教育に不可欠な教材について教科別、メディア別などの分野別の研究を超えて統合的・横断的・系統的に、しかも理論的、実践的に研究することである。」とし、大学、専門学校、小・中・高校の教員並びに研究者、実践者に合わせ、教材を編集製作している編集者や企画担当者、さらには大学生をも参加させるといった特色ある学会とするよう提言されています。

辰野会長のご意向を受けて、日本教材学会の会則では、第1条目的において「本会は、教材に関する理論的・実践的研究を行い、関係教育研究団体との連携を密にし、わが国の教育の振興、発展向上を図ることを目的とする。」と規定しています。

次に第2条事業として「①教材に関する研究、調査、資料の収集 ②教材に関する研究発表大会、研究会、研修会、講習会等の開催 ③研究成果等の出版 ④機関誌等の編集発行 ⑤教材に関する研究の助成と表彰 ⑥研究者相互の交流と内外の諸研究団体との連携と協力 ⑦広報活動 ⑧その他必要な事業」などを行うことにしています。

日本教材学会は、その目的、事業を達成するため、毎年研究発表大会（学会）を開いているとともに、具体的な研究事業として「基礎理論、教材開発、教材活用、課題研究の4

部会と研究懇話会、会報編集、年報『教材研究』の発行」などの事業を強力に進めています。また、これらの発表大会や研究会などには多くの研究者、実践者、文科省をはじめ国立教育政策研究所の教科調査官、大学、専門学校の教員、小・中・高校の教師、教育研究機関の研究者、教材会社や教科書会社の編集者、ニューメディア教材の開発研究者などの関係者が参加し、その研究を進めています。

## 5. 「教材学」「教材事典」の発刊

日本教材学会では、2008年に創立20周年を記念して「教材学」—現状と展望—(上下巻)を、2013年には創立25周年を記念して「教材事典」をわが国ではじめて発刊し、教材についての本格的な研究成果を発表し、これを有効に活用するよう各界に強く要望しております。

「教材学」上巻については、第1章教材学として、教材学とは、教材とは、教材の歴史—教育改革と教材観の関係性—、教材と心理、教材研究の方法論—知識観と学習観の問い直しから—、教材の種類・形態とその働き ①教科書教材 ②図書教材 ③映像教材 ④NIE教材 ⑤デジタル教材とその特性 ⑥放送教材と教育機能)、地域社会と教材、教材の作成・開発の視点と方法—ホーリズムの視点に立った教材開発を中心として—、教材の活用、教材の評価と改善についてなどにつき、詳しく解説しています。

第2章各教育内容の教材とは、として、国語科、社会科、算数・数学科、理科、生活科、音楽科、美術教育、技術科、家庭科、体育科、外国語、総合的な学習、道徳、特別活動、幼児教育のそれぞれにつき「教材とは」について解説しています。

「教材学」下巻では、第3章各教育内容と教材、として改めて各教科、総合的な学習、道徳、特別活動、幼児教育に関する教材について上巻とは別の著者が視点をかえて、それぞれまとめ解説しています。

次に「教材事典」の内容では、第1部基礎理論編の「総論」として、教材の歴史・概念・種類・メディア、教材研究、教材の概念、教材の歴史、教材の種類を、次に「教材研究」として、教材の構成、教材の解釈、学習理論と教材、学習分野と教材、学習意欲と教材、教科書、教材の改善を、次に「図書教材」として図書教材、図書教材作りの理論と実際を、さらに「教材とメディア」として、教材とメディア、近代教育におけるメディア、メディアの種類につき解説しています。

第2部各教科編では、国語科、社会科、算数科、数学科、理科、生活科、音楽科、図画工作、美術科、家庭科、技術・家庭科(家庭分野、技術分野)、体育科、保健体育科、外国語活動、外国語(英語)につき、各教科別、分野別に教材研究、教材活用についてまとめ紹介しています。

第3部領域等編では、道徳、総合的な学習の時間、特別活動、情報、幼児教育につき、教材研究、教材活用について具体的に解説しています。

「教材学」並びに「教材事典」は、多くの教員養成大学、一般大学、教育委員会、教育研究機関、専門学校、小・中・高校、教科書会社、教材出版社、図書館などで採用し、有効に活用されています。

## 6. 教材作りの基礎・基本

学校教育並びに家庭教育の上で、きわめて

重要な役割を果たしている教材作りについての基礎・基本は、第1に学習指導要領とその指導書並びに指導要録についての研究、第2は教科書並びに教科書の指導書等関係資料についての研究、第3に図書教材作りについての理論と方法の研究、第4に学力調査並びに学力の意識についての調査等の研究が進められています。

第1の学習指導要領並びにその指導書等の研究では、教科毎の基礎学力の構造や内容、方法がどうなっているかを徹底して分析研究し、その基礎学力をつけさせるためには、どういった構造、内容、方法を持った教材が必要であるかを研究し、教材作りに反映することになっています。また、指導要録に定められている教科毎の観点は、教材作りの上で重要な視点となりますので、その内容についても徹底して研究し、科学的な教材作りが進められるよう工夫して作っています。

第2は、教科書並びに教師用指導書や解説などについての研究で、単元ごとの方向目標や到達目標なども分析研究し、その成果の上に立って、それぞれの目標に向かって到達させることができるような構造、内容、方法をもった教材とするよう努力しています。第3は、教材作りについての理論と方法に関する基本的な研究で、教材を修得、習熟、評価、デジタル等に分類し、修得教材では、学習の初めの段階で、基礎・基本が学習できるような構造、内容、方法をもった教材とするよう努力しています。具体的には、教科書、準教科書、学習参考書、副読本、ワークブック、作業帳、歴史年表などがこの分野に入ります。

次は習熟教材で、教科書や教材で学習した内容のうち、特に知識や技術を深めさせるた

めの教材で、反復スパイラルに繰り返すことにより学習を一層深めていくものであります。例をあげると、書き方や漢字、計算、英単語などのドリル、練習帳などがこの分野に入ります。

第3の評価教材とは、学習の初めや中間の段階、さらにはその単元などが終わった時点で総合的に評価、測定、診断、治療するためのもので、その結果は児童、生徒の学習状況の実態の把握と今後の指導の改善に役立てること、さらには教師の指導のまずさ、もろさ、弱さ、あるいは良さを発見し、これを次の指導計画に反映することです。例をあげるとテスト、プリント類をはじめ、標準学力テスト、性格検査、知能検査などもこの分野に入ります。

新しい分野のデジタル教材については、ICTを導入した実証実験やデジタル教科書や教材作りについて研究が進められているところで、これからの学校教育や家庭教育を考えた場合、修得、習熟、評価など総合的な教材ともいえるデジタル教材が大きな役割を果たすことになるもので、その研究、開発については、さらに研究を重ねているところであります。デジタル教材の具体的な作成理論や方法などについては、いま日本教材学会が中心となってこれを研究し、まとめて発表することになっていますので、その研究成果を期待したいと思っています。

第4は、学力調査や学力に関する意識調査についての分析研究で、教材作りの重要な基本の一つになっています。

学力調査や学力に関する意識調査については、文部科学省をはじめ国公立の教育センターや教育研修センター、民間の教育出版社や教

育研究機関、さらにはユネスコのIEAやOECDのPISAなどの学力調査につき、その調査結果を徹底して研究分析し、その成果を教材作りに役立てるようにしています。

## 7. 「教材学」を教員養成大学の正課に

いままでの教員養成大学では、教育学、教育行政学、教育方法はじめ心理学、哲学、歴史学、倫理学、法学などどちらかというと認識論的な学問が多かったが、教科書を含めた教材全体についての研究は、わずかに教科教育法の中で取り入れられていた程度で、本格的な教材学研究というのはありませんでした。

教育を一層科学的に進めるためには、きちんとした基礎学力の研究分析（これは学習指導要領並びに指導要録の研究になる）、教科書の分析研究、学力調査についての分析研究、教材作りの理論と方法についての研究などの上に立った「教材学」を教員養成大学で「正課」として取り上げ、しっかりした教材学についての研究をする必要があると痛感しています。

教育再生会議や中央教育審議会、教員養成大学などに、このことを進言し考えていただくような運動を強力に進めなければならないと考えています。

前述したような教師の教科に関する研究不足や教える技術の弱さ、もろさを克服し、すべての児童、生徒に憲法や教育基本法、学校教育法、地教法などで保障された子どもの学習権、教育権をしっかり守り、確かな学力を身につけさせるためにも「教材学」を正課として取り入れ、教材についての本格的な研究をはじめ、教材の内容や使用の方法、成果の活用などにつき学習してほしいものと考えて

おります。

# 教材・学習材の組織による実践改革論

## — 国語科から総合的な学習へ —

中冽 正堯

兵庫教育大学 名誉教授

### 1 カリキュラムの構想

日本の社会の先行きが不安である。これまで成長の一つ道を進んできた成熟社会の先に、人口問題、食糧問題、環境問題、エネルギー問題などが立ちふさがっている。それは、地球レベルでもはっきり見えてきた。

次のA Bのような二極で見れば、Aが先行し、Bが置き去りにされてきたと言える。

A 工業化—都市化—情報化—経済競争

B 一次産業—地域性—経験化—自給努力

これから先のことを考えれば、Bについての認識や経験が再生的に重要になってくると思われる。

以下、この問題意識に立って、学校をあげて取り組む教材・学習材の組織について論じてみたい。立論を現実的、具体的なものにするために、小学校を対象とし、国語科教科書の教材をはじめ新聞記事などを活用する。

学校教育の教科カリキュラムは、「学習指導要領」に基づく教科の論理を具現化した教科書を中心に展開される。これを縦糸とすれば、「季節・風土」に基づいて生活の論理を具現化する日常カリキュラムを横糸にすることができる。

この日常カリキュラムの横糸は、主体的な学習によって紡ぎ出されるものであるが、上

述の問題意識から今回は次の風土軸を置き、教科カリキュラムとの関連を図る。

○山（森）—里山—河川—里海—海

この風土軸のバックミュージックをなすものとして「日本唱歌」をまず取り上げる。

次に、教科書教材を中心とした教科カリキュラムの縦糸と、日常カリキュラムの横糸とで織り成す学習の大きな組織の一例「生命のリレー」を提案する。

さらに、こうした教材・学習材の組織がもたらす実践上の広がりについて考察する。

### 2 伝統的な言語文化としての日本唱歌

このことについては、『国語教育探究』（第23号）に詳述した。ここでは、要点を掲げる。

「日本唱歌 学年・季節配当（私案）」

〔第1学年〕

春 春が来た（音楽科第2学年指定）

夏 かたつむり（音楽科指定）

秋 虫のこえ（音楽科第2学年指定）

冬 雪

物語 一寸法師／桃太郎

〔第2学年〕

春 春の小川（音楽科第3学年指定）

夏 茶摘（音楽科指定）

秋 村祭

冬 一月一日

物語 浦島太郎／牛若丸

〔第3学年〕

春 蛍の光

夏 海

秋 紅葉（音楽科第4学年指定）

冬 冬の夜

物語 二宮金次郎／とうだいもり

〔第4学年〕

春 さくら（音楽科指定）

夏 夏は来ぬ

秋 牧場の朝（音楽科指定）

冬 星の界

物語 村の鍛冶屋／ローレライ

〔第5学年〕

春 花

夏 鯉のぼり（音楽科指定）

秋 椰子の実

冬 冬景色（音楽科指定）

物語 婦人従軍歌／七里ヶ浜の哀歌

〔第6学年〕

春 朧月夜（音楽科指定）

夏 われは海の子（音楽科指定）

秋 故郷（音楽科指定）

冬 冬の星座

物語 青葉茂れる桜井の／青葉の笛

○音楽科との学年の上げ下げの違いは、歌詞の難易と四季の割り当ての便宜上による。

したがって、歌詞の選択や学年・季節配当は固定的なものではない。

○「物語」として二つずつ添えたのは、学びのネットワークを広げようという企図からである。

○中に、『日本唱歌集』に載録されていないものが4編ある。「とうだいもり」「さくら」「椰子の実」「冬の星座」である。これら

は、『映像で綴る 美しき日本の歌』の歌詞集（ユーキャンクラブ、長田暁二解説）によった。

○その他の候補には、次のようなものがあった。春では「おたまじゃくし」「故郷の廃家」「早春賦」、秋では「故郷の空」「故郷を離るる歌」「庭の千草」「浜辺の歌」「北帰行」、春・秋では「埴生の宿」「荒城の月」、オールシーズンとして「美しき天然」「菩提樹」「港」「惜別の唄」、物語として「うさぎとかめ」「はなさかじじい」「待ちぼうけ」「君死に給ふことなかれ」などがある。（\*今回「荒城の月」「待ちぼうけ」を追加）

日常カリキュラムとしての実践上、考えられるのは校内放送である。たとえば、放送の順番を二十四節気の「立春」から「大寒」までに割り振ってみる。春でいえば、立春から雨水までに第1学年の「春が来た」を、雨水から啓蟄までに第2学年の「春の小川」を、以下順に、春分まで「蛍の光」、清明まで「さくら」、穀雨まで「花」、立夏まで「朧月夜」というふう流していくのである。一つの節気は大体15日間の見当である。曲の変わり目に節気が意識される。その間の取り扱いと教科等の授業のからみは、もちろん学校の自由裁量である。

### 3 学習の大きな組織「生命のリレー」

このことについては、『国語教育探究』（第25号）に詳述している。「生命のリレー」の中核素材は植物のタネである。なぜ、タネなのか。タネは生物にとって生命の根源にかかわるものであり、認識するに価するものだからである。植物のタネは、植物自身はもとよ

り、農業、里山、森林とのかかわりが大きく、森林は河川を通じて海の問題へとつながる。この素材は、上掲の風土軸、

○山(森)一里山一河川一里海一海  
 によく関連する。教科の教材の縦糸と生活の学習材の横糸とを編み込んでいけば、学びのよい織物を手にすることができる。以下に、本論考用の教材・学習材の配列を掲げる。

\*

### 「教材・学習材の配列(私案)」

〔低学年〕

- ①「たんぼぼのちえ」(うえむらとしお) [教科書]
- ②「たねのたび」(なかにしひろき) [教科書]
- ③童謡「どんぐりころころ」(青木存義)
- ④「林のどんぐり」(広井敏男) [教科書]
- ⑤「どんぐりとどうぶつたち」(こうやすすむ) [教科書]
- ⑥「アサガオの たねを まいて」(児童作文・京都府教育委員会)
- ⑦詩「スイカの たね」(まど・みちお) [中学年]
- ⑧「米と麦」(吉田久) [教科書]
- ⑨「米と小麦～比べて読もう～」(副教材・神戸市教育委員会)
- ⑩「すがたをかえる大豆」(国分牧衛) [教科書]
- ⑪「ドンダリの一生」(高橋延清) [高学年] [中学校]
- ⑫「どんぐりと戦争」(神田村国民学校第6学年の実践)
- ⑬「里におりて来たクマ～表から考えよう～」(副教材・神戸市教育委員会)
- ⑭「どんぐり銀行」(『四国新聞』コラム記

事)

- ⑮「木を植えた男」(ジャン・ジオノ)
- ⑯「藤の実」(寺田寅彦)
- ⑰「いろいろなたねの運び屋たち～工夫してまとめよう～」(副教材・神戸市教育委員会)
- ⑱「毒草の『智恵』」(島田陽子) [『京都新聞』]

\*

配列された教材・学習材の個別に、あるいは相互間で学習課題が生まれる。教材・学習材が教材・学習材を刺激する通常の相互作用に期待しつつ、いくつかの作用を特立しておこう。

- (1) ③の「どんぐりころころ」では、歌詞が2番までなので、3番4番まで作って、起承転結とする学習があつてよい。
- (2) ④の「林のどんぐり」と⑪の「ドンダリの一生」では、視点を逆転したドンダリの生態把握を学ぶことができる。その方法は、他の現象・事象の把握にも応用可能である。
- (3) ⑫の「どんぐりと戦争」と⑭の「どんぐり銀行」では、一方が戦争遂行のためのどんぐり拾いであり、一方が森づくり、環境保全のためのどんぐり拾いである。この事態についてどう思うか。自分の考えを確かめさせ、思考の文脈を作らせていく。
- (4) ⑬は日本列島の各地で起こっているサル、イノシシ、シカ、クマ等による被害に関する問題へと学習は広がる。
- (5) ⑮の読書活動を効果的にするために、さらに他の教材・学習材と組み合わせた中程度の学習組織が可能である。これについては後述する。
- (6) タネの広がり方については、情報を整理

して自分なりの解説文を書く活動を取り入れたい。⑯はその一つを取り上げた例文、⑰は、全体的なモデル文として扱うことができる。

(7) ①の「ちえ」と⑱の「智恵」との知恵比べを行う。

#### 4 学習の中程度の組織「木を植える心」

前節で特立した作用の(3)を振り返り、(5)に及んでみる。

⑭の中身は、香川県における取り組みで、どんぐりを集め、苗木として植樹をする緑化活動や、水源を守るなどの森林体験活動を行うことである。ちなみに平成9年の「どんぐり銀行」の預金総額(個数)は約153万2千D(単位ドングリ)。

⑫「どんぐりと戦争」(神田村国民学校第6学年の実践)の中身は、戦時中、子どもたちに向けて、戦争に役立つからどんぐりを集めてくださいという全国森林組合連合から出されたビラを資料としたもので、社会科の学習材である。ビラには、〈どんぐりから…タンニンが取れます。…アルコールやお酒ができます。…ガソリンの代用になります。…いろいろ薬品の原料となります。…家畜の飼料になります。〉とある。

⑭の「どんぐり銀行」は平和時の中で森林を育てるためにどんぐりを集める子どもたちの取り組みであり、⑫は戦争のために子どもたちがどんぐり集めを求められた事実として15年戦争を考えるとというものである。

こうした学習材の対比読みと思考活動の次に、⑭の「森を育てる」こととは反対の結果になったことを憂慮する文章を読む。

⑲「イースター島にはなぜ森林がないのか」

(鷲谷いづみ) [教科書]

標題の問いに対する答えを本文から抜き出すと、〈このようにして、三万年もの間自然に保たれてきたヤシ類の森林は、ばっさいという人間による直接の森林破壊と、人間が持ちこんだ外来動物であるラットがもたらした生態系へのえいきょうによって、ポリネシア人たちの上陸後、わずか千二百年ほどで、ほぼ完ぺきに破壊されてしまったのである。〉となる。ラットたちがヤシの実を食べつくしたことを、要因として仮説している。

ラットのことに關しては、椋鳩十の『ネズミ島物語』(偕成社、1973)に、その被害の実態がリアルに描き出されている。

さて、「森林をなくす」事例は日本にもあり、教科書教材としては、次のものがある。

⑳「森を育てる漁師の話」(野坂勇作) [教科書]

北海道の襟裳岬には元々、森林があったのだが、漁の生活のために、長い年月の間にすべて伐採してしまい、それにバッタの大群が追いうちをかけて、砂漠のようになってしまった。近年、地元の住民が元に戻す運動を進めてきているという話である。

関連して、岩手県の室根山と宮城県気仙沼の海をつなぐ話が紹介されている。これは、本論考が掲げた風土軸に直結する。〈「…この気仙沼の海は、大川という川で、遠くはなれた室根山の森とつながっているんだ。山に豊かな森がなければ、いいカキはとれないんだよ。」〉の言葉通りである。日本の各地に「魚つき林」の話はあり、山と海との典型的な関係としては富山湾が知られる。

このように学びの内容と方法を累積してきて、⑮の『木を植えた男』という単行本の物

語を読む学習を導入する。

「木を植えた男」というのは、⑭に見たような人々の営みを、一人でやってのけた男の物語である。ジャン・ジオノの体験にもとづく話だという。

〈昼の食事をすませると、男はまた、どんぐりをよりわけはじめた。／そのあいまに、わたしは、しつこく質問をあげせいろいろなことを聞き出した。／3年前からこの荒地地に、かれは木を植えつづけているのだという。／まず10万個の種を植え、そのうち2万個が芽を出した。／その半分ちかくが、やがてだめになるだろう、とかれは見こんだ。／動物にかじられるか、予期せぬことが起こるかして。／それでも、のこる1万本のカシワの木が、そこに根づくことになる。／ほとんど不毛の地だったというのに。〉

何千人もの手による「どんぐり銀行」の数と比較するとき、この男（ブフィエ）の渾身の営みがわかる。ちなみに、ドングリ好きのカケスという鳥には、4000粒を運んだ記録がある。

やがて、第一次世界大戦に入り、戦地に行っていた語り手のわたしが、戦後に同じ場所を訪ねて見たものは、長さ11キロメートル、幅3キロメートルほどの広さにおよぶ林であった。〈戦争という、とほうもない破壊をもたらす人間が、ほかの場所ではこんなにも、神のみわざにもひとしい偉業をなすとげることができるとは。〉これは、作中のわたしの感慨である。

物語は、第二次世界大戦の終わりまでつづくのであるが、ブフィエのつくりあげた森林がやがて水をもたらしたことによって、村々が興されていくのである。

教材・学習材のアンテナを広げ、重ねて扱っていくと、たとえば作中の「10万個」という数字一つとってみても、⑭の「約153万2千D」とが相互に、その量的な意味に刺激を起こす。教材・学習材の単独な、孤立した扱いでは、経験の乏しい人たちには意味が見えにくい。見えても記憶に留まりにくい。

すでに、学習し終えているかもしれない次の教材を読み返してみてもよい。

⑳「森林のおくりもの」（富山和子）〔教科書〕

子どもたちは「森にはそういう力があるのか」とあらためて身近なものとして学ぶと同時に、空気の清浄化、温暖化防止、花粉症などの考察を加えていくようになるだろう。

## 5 「今、ここ」について新聞記事との対話

取り上げてきた教材・学習材には、データの古いものがあり、それが今どうなっているのかを知りたいものがある。それを調べてみることも学習であるが、日常的な新聞が「今、ここ」を補ってくれる。

述べてきたように、日本唱歌を背景とし、風土軸〈山（森）—里山—川—里海—海〉を設け、国語科教科書が拓いてきた教材を視野に置きつつ、一つの筋として学習の大きな組織「生命のリレー」を構想した。

この構想を持って新聞を読むと、日々の記事との内的対話が生じる。以下に、居住地の地元紙『京都新聞』のこの3か月間の記事から、学習材の候補を例示してみよう。最終的には、こうした記事を学習者が主体的に取り上げるようになることを目指す。

(1)学習の大きな組織「生命のリレー」の⑧⑨

⑩の五穀や野菜に関連して

ア)〈滋賀県日野町発祥の伝統野菜「日野菜」を全校児童で栽培し、同町内小学校で唯一、種を収穫している。保護者や町内の小学校などに種を配り、伝統野菜保存の役割を担っている。…また同小ではカルタや歌で日野菜に親しむ創作に取り組んできた。〉

(「母校の一番」南比都佐小、H26.10.8)

イ)〈…学校が所有する約10アールの田んぼで毎年全学年が田植えと稲刈りを体験する。300キログラムほど収穫した米は、「くっこ米」として給食センターに出荷。学校給食やもちつきに活用され、子どもたちの口に入る。…5年生は苗の選別から、もみまきやしろかきなど全ての工程に携わる。〉

(「母校の一番」木津川市恭仁小、H26.10.11)

(2)学習の大きな組織「生命のリレー」の⑬の「クマ」に関連して

ア)〈滋賀県は8日、今秋は高地に生育する木の実が少なく、民家近くへのクマの出没が多くなるとする予測を発表した。…ブナとミズナラはほとんど実が付いておらず「凶作」と判定した。比較的低位にあるコナラは実の数がまばらで「不作」だった。〉

(H26.10.9)

(3)風土軸の「山(森)一里山」に関連して

ア)〈国の天然記念物コウノトリ1羽が今月に入って、10年ぶりに亀岡市へ飛来している。…豊岡市では、施設での人工飼育以外に83羽が野外で生息する。絶滅した鳥を人の暮らしのそばで野生復帰に成功したのは世界で例がない。…すべての生き物と人にとって住みやすい地域づくりにつながるという。〉(「凡語」H26.11.14)

その後、綾部市新庄町に2羽飛来したとい

う記事(H26.11.20)を目にする。

22「コウノトリが教えてくれた」(池田啓)  
[教科書]

この教材を学習しているものは、新聞記事を見て、住民の思いや考えとその実現のための努力の成果に拍手を送ることだろう。

## 6 「学校歳時記」「学校風土記」の編集

バックミュージックとしての「日本の唱歌」の活用、風土軸の「一川一里海一海」のラインに言及する余白は無くなった。学校ごとに、風土軸のどこに近いかを測り、教材と学習材の組織を工夫されたい。

おわりに、「学校歳時記」「学校風土記」の編集を提案しておきたい。

上述のような学習の組織が触発する学校をめぐる生活のことがらについて、時季の視点から、自分の思いや考えを記述すれば「学校歳時記」となる。また、それを歴史や風土の視点から記述すれば「学校風土記」となる。

5で取り上げた『京都新聞』の「母校の一番」は、新聞記者による「学校風土記」のよい参考例である。また、「学校歳時記」では、次のような教材の主張なども積極的に活かすことになる。

23「天気を予想する」(武田康男) [教科書]

〈科学的な天気予報を一つの有効な情報として活用しながら、自分でも天気に関する知識をもち、自身で空を見、風を感じることを大切にしたいものです。〉

ともすれば孤立しやすく、観念的な理解に終わりやすい教材・学習材を関連させ、学びを組織することが、今こそ、必要である。

# 質の高い幼児教育を地域に根ざし続けるための要因 — 地域と共に歩む幼児教育のあり方を検証する —

安見 克夫

東京成徳短期大学 教授 板橋富士見幼稚園 園長

## はじめに

### ◆社会の変遷と幼児教育

日本の高度経済成長期における子どもの出生数は、内閣府の統計によると第1次ベビーブームには約270万人であり、第二次ベビーブーム以降、毎年減少し続け2011(平成23)年の出生数は、105万人である。特殊出生率は、2014(平成26)年まで、概ね1.39で推移してきている(内閣府)。こうした急速な社会変化に伴い、国民の生活環境も大きく変化し、核家族が進み、結婚率が低下、また少子化が進み、高齢者が増加するといったように、生活の仕組みそのものが大きく変わろうとしている。文部科学省は、平成17年1月、中央教育審議会の「子どもを取り巻く環境の変化を踏まえた今後の幼児教育のあり方」の答申を受け、平成20年、幼稚園教育要領の改訂を行なった。その中で、幼稚園の教育機能・家庭の教育機能・地域社会の教育機能の連携が、幼児の学びや発達の連続性に重要であるとしている(文部科学省)。今までの、園を中心とした幼児教育から、三者による総合的な幼児教育へと広げ、社会と共に幼児教育を推進していくこととなった。そこで、本研究では、地域に根ざした質の高い幼児教育を推進していく要素について、園と家庭と地域を繋ぐ40年

間の軌跡をたどりながら、地域連携のあり方を環境教育の面から考察する。

### ◆本園の概要と保育環境

本園は、昭和6年に設立した富士見愛児園(戦時保育所)の恩師清水分園(保育所)として、昭和26年に設立された。その後、地域の要請により、保育所から幼稚園に昭和47年設置変更を行い、現在学校法人立幼稚園として、3歳から6歳まで各2クラス編成の6クラスを有し、定員140名とする幼稚園である。今年度(平成26年5月現)は、168名の子どもが在園している。

地域の環境は、準工業地区にあり、園周辺では自然環境が消失しつつある、土の見当たらない住宅地である。園環境は、基本的に木造平屋L字型園舎(2012(平成24)年耐震強化済)であり、保育室は総て園庭に面した6保育室から構成されている。園庭(約600㎡)は、関東ローム層の自然土であり、子どもの遊びに必要な樹木と四季の移り変わりが、視覚的・情緒的に感じ受け止められる草花などによって、遊びの教材となる環境を構成している。

そのほか、高さのある屋外環境として、桜の木を囲んだ2m50cmの高低差をもつ、ツリーハウスがあり、ツリーハウスからは、園舎すべてを見下ろすことができる環境となって

いる。屋外環境は、指導計画と子どもの遊びの実態に応じて、年間を通じ草花を植栽するプランターによって、子どもの動線をコントロールしている（環境の変化をプランター番号で記録していく）。その際、単に子どもの動線をプランターによって確保するだけではなく、保護者から見て、その環境が随時意図的に動かされている事を視覚的に理解できるよう、本園では、常に平行的・対角的・対象的・同族的に配置できるよう、プランターに番号が付されている。

子どもの行動で、縦方向の遊びに対して、横方向の遊びとがクロスする接点においては、互いが交差しないようプランターによって環境を構成するようにしている。そのため、子どもの活動中のイメージが損なわれず、自己実現しやすいように配慮されている。また、本園の大きな特徴として、土と緑と木の温もりの中で、子どもたちの育ちを保証することを保護者との契約としている。本園は、30年前に園長が発案してはじめた「穴掘遊び」がある。この遊びは、30年間子ども達の泥んこ遊びの場として親しまれており、大きさは、最大で縦横2m、深さ1mを掘り進み、横に積み上げられた土は、円錐状1mの高さとなり、落差2mとなる。

#### エピソード1

子ども達は、横穴を掘ったり、水を流し込んだり、園庭の平地から溝を掘り、川を作り、穴と繋げ、橋を架けたりすることもある。さらに、横穴を掘り進み、「恐竜の骨」を発見したり、宝物「宝石」を発掘したりと、思い思いに遊びを展開していく。そんな中で3歳児が、穴掘り

をしながら、掘り出した「石ころ」を恐竜の骨だといい、画用紙に、一つ一つセロテープで貼り付け、標本作りをしている姿を見て、夏休みに体験した「恐竜展」が蘇っていることを再認させられた。

#### エピソード2

園庭には、子ども達の遊び道具としてトロッコが8台ある。3歳児から5歳児が様々な遊び方で、園庭を縦横無尽に走り回る。時には連結し、穴掘りが浅い時には、穴の中でこぼこしたくぼみに乗り込み通過していく。こうした遊びが活発になると、教師は、他の遊びとぶつかり合わないよう、プランターで動線を確保し、流れを制御し、安全を確保する。

#### エピソード3

穴に、いろいろな方向から大量の水を流し込み、裸足になり、泥まみれになって、遊ぶことがよくある。足をバシャバシャさせて、泥を跳ね上げ、その開放的な感覚を子ども達は実感するが、全身泥まみれとなることもある。川遊びから団子作りが始まり、発見遊びや化石採取など、様々な遊びが展開される。園には、個々に着替えを常時置くことになっているので、泥だらけになった子どもの衣服は、教師が洗濯機で軽く泥を落とし、家庭に持ち帰らせている。

## 考 察

子どもの主体的な遊びを保証するために、入園前に、一人一人の保護者に園の教育方針の理解を求め、納得しての入園をお願いしている。設立以来の教育の理念と、園が育てたい幼児の姿である「卒園までに自信を育てる」ことを契約事項とし、そのための保育環境を整備していることを理解してもらっている。そのため、保護者は、どのように汚れて遊んでも常に肯定的に受け止め、園の教育に対しての信頼が成立している。本園は、徒歩通園であることから、保護者は、毎日子ども達が遊んだ軌跡を確認し、共有する事ができるの

である。こうした遊びの軌跡を保護者が環境を通して共有する事で、子どもから伝えられる保育活動がより想像しやすく、我が子の成長を喜び合うことができるのであると考える。また、室内遊びにおいては、廃材や段ボールなどの素材を使い、一ヶ月以上の時間をかけて協同的遊びが継続している。保育室内は、映画館になったり、宇宙をイメージして宇宙飛行士が誕生し、スペースシャトルが設計されたりするなど、子ども達の手で創造される。こうした活動を園が特に家庭に情報として届けなくても、子ども達自身が、遊びの中で感動や感激した経験を、言葉で家庭に届けてくれるのである。

### ◆保護者との連携の中ではぐくまれる保育活動

#### 園環境の季節の移り変わり子どもたちの経験

苺との出会い	4月から5月	苺を味わう（時期による味わいを楽しむ）
苺の収穫際	5月下旬	ジュース・ケーキ作り（過程を楽しむ）
杏との出会い	5月から6月	実を食べる（時期による味わいを楽しむ）
杏のジャム作り	6月下旬	ジャム作り、試食、一瓶持ち帰り（過程を楽しむ）
夏野菜との出会い	5月下旬から9月まで	なす、きゅうり、トマト、トウモロコシ、西瓜、メロン、キャベツ、オクラなど（収穫の喜び）
夏野菜を食べる	5月下旬から7月まで	I Hで炒めたり、塩をふったりして刻んで味わう
葡萄との出会い	9月上旬から9月下旬	葡萄を収穫して味わう（時期による味わいを楽しむ）
蜜柑と出会う	10月下旬から11月	蜜柑を採って食べる（時期による味わいを楽しむ）
芋を収穫	11月下旬	薩摩芋を掘り上げる（焼き芋へ繋げていく）
柿との出会い	11月下旬から12月	柿を採って食べる（時期による味わいを楽しむ）
落ち葉焼き焼き芋	12月上旬	焼き芋を食べる（焼き火を体験する）

## ◆時代を繋ぐ園環境

長い時間をかけて作り出される樹木や木陰・果樹の実りと収穫など、世代間を繋ぐ環境があること。

園庭の樹木類一覧

樹木名	数	植樹期間
桜	1	樹齢63年前 4本・保護者が記念植樹
ケヤキ	1	板橋区環境保全課植樹
こぶし	1	50年前保護者が植樹
杏	1	45年前母の会役員から寄贈
海棠	2	25年前コモディーイイタから寄贈
銀杏	1	7年前教員の保護者から寄贈
柿	1	6年前次世代の子どもたちのために植樹
葡萄	3	35年前園長が植樹
ブルーベリー	1	4年前教員が寄贈
紫陽花	1	3年前園が植樹
しだれ桜	1	7年前園が植樹
さくらんぼ	1	8年前園が植樹
落	1	5年前園が植栽
蜜柑	1	12年前園が植樹
柚	1	10年前園が植樹

これら園庭の樹木や果樹環境は、長い時間をかけて、子ども達の生活と共に生長してきた樹木や果樹である。屋外環境には、短期に環境を整える事のできるモノと、長期間かけて整えられるモノとがある。たとえば、保育計画に基づき必要とされる遊具や道具などは、短時間に用意し、子どもの元に届けられる。しかし、植栽の中でも樹木や果樹などは、長

い年月をかけ、子どもと共に生長を遂げていくものである。ここでは、長期に渡り、子どもと共に生長してきた樹木や果樹などについて考えてみたい。樹木や果樹は、植樹する際に、保護者や地域の人の園に対する思いがあり、時代と共にその思いが関わる人々によって継承され、子や孫の世代にたどり着いたとき、それは揺るがぬ信頼と信用に変わる。地域に根ざす園とは、こうした樹木や果樹が、卒園後、保護者や子どもたちのふるさととしてメッセンジャー的役割を担っているのである。幼稚園が開園した時に植樹された桜の木は、60年間生長し続け、親・子・孫と子どもたちの入園を、満開の花が出迎えるのである。また、季節の流れの中で地元のスーパーから寄贈された海棠カイドウの木が花咲き、銀杏の木が色づく、そして、45年前に母の会が植樹した杏の木は、毎年、杏のジャム作りの行事として、植樹した当時の孫たちが経験を引き継ぐのである。そして、葡萄や柿・蜜柑などが子どもたちの日々の活動を支えている。子どもたちの主体的遊びは、自然にアフォーダンスされていくのである。あるときは、生長を遂げた枝を伐採する伐採木に、子ども達はアフォードされ、伐採木で小屋作りが始まる。その光景を送迎する保護者が見ることで、自分たちが植えた伐採木で子や孫が遊ぶ姿に喜びを感じるのである。

◆園行事への参加と「愛園心」を育てる  
保護者や入園前の親に、様々な機会を設け

て、実際の保育を肌で感じてもらうことを大切にしている。

園の一年間開催されている主たる行事

入園見学会	年 間	入園希望者を対象に年間を通して自由に参観できる機会
一日入園	1月下旬	入園確定者の慣らし保育のための体験保育
入園説明会	2月下旬	入園確定者に対しての入園後の保育について講話
入園式	4月上旬	新入園児の保護者を対象に基本的理念と教育方針の解説
保護者会	4月中旬	クラス懇談会・保護者紹介・クラス運営の伝達
春の遠足	5月下旬	園外保育・保護者懇親会
前期保育参観	6月中旬	園での子どもの遊びと学びを参観
フリー参観	9月中旬	保育フリー参観
お店屋さん	10月上旬	母の会とのコラボのお店屋さんごっこ
運動会	10月中旬	保護者との連合運動会
秋の遠足	10月中旬	園外保育・保護者交流会
クリスマス会	12月中旬	園児と保護者
クリスマス会	12月中旬	未就園児のサラダボールクリスマス会
お餅つき会	1月中旬	保護者との餅つき
表現発表会	2月中旬	子どもたちの表現活動
保護者会	3月上旬	保育報告会
卒園式	3月中旬	卒園告示
卒園を祝う会	3月中旬	教職員と保護者との交流会

誕生会・遠足・収穫祭・運動会・清掃活動など、どの園でも実施していることであるが、一つ一つの行事に対する意図を明確にして、参加してもらえよう心がけている。

ただ単に参加するだけでなく、運営の一部を担当してもらったりしながら、教師の日々の苦労などを共有してもらうことで、保育への理解を深めていく。

◆園の教育方針を理解してもらうための情報発信

情報発信には、園が伝えたい情報と保護者が求めている情報とがある。

園が伝えたい情報は、受け手が狭義的に理解できる情報となるよう、伝えたいことを明確に配信する必要がある。たとえば、遠足や保護者会などの情報発信の場合は、目的（園

の教育方針を含めた)を的確に整理し、発信することが必要である。また、保育を教師と保護者が共有する保育参観のような場合は、参観してもらう目的や捉える視点を明確に伝え、保護者が受け止める情報が拡散しないよう誘導する必要がある。こうした、保護者が求めている情報を把握するために、保育参観などで、的を絞ったアンケートを寄せてもらうことが、園と家庭を繋ぐ情報共有の手段となる。

### 1. 地域の子育て「赤ちゃんの駅」

板橋区では、幼稚園に委託し、子育て支援室の一般開放をおこなっている。「赤ちゃんの駅」として公示し、赤ちゃんの散歩の際、おむつ替えや授乳などに、いつでも立ち寄ることができる。利用状況は、年間にわたりさほど多くはないが、親への安心感に繋がり、園が地域の拠点とした役割が明確化し、地域と園が心で繋がる安心の場として活用されている。

### 2. 地域子育て支援事業「ふじみサラダボール」の開設

この会は、地域で子育てしている親子を対象に、毎週水曜日1時30分から3時まで幼稚園の遊戯室で、子育て交流会を無料で開催しているものである。一回30名程度で、0歳から3歳までの乳幼児が集まり、室内遊び、教師と一緒に手遊びや製作遊び、そして、ブレイクタイム(親子にお茶とお菓子)において、子育ての情報を交換したりする。最後に、園長が毎週提供する「子育て通信」を配布し、子育ての楽しさや、子どもの成長の不思議さなど、発達や育て方などについて、親にレクチャーして終了する。保護者からは、先生方がいつも笑顔で、丁寧な対応をしてくれると

よく言われる。この会は会員登録制で、毎年150名程度の登録がある。こうした中で、難しい課題を持っているお母さんから、子育て相談を受ける事もよくあり、教員や園長が対応し、解決しにくい相談の場合は、臨床心理士の先生方をお願いしている。

## 結 論

第一次・第二次ベビーブーム時代の家庭は、家族構成・住居環境・幼小連携・地域コミュニティ・兄弟の交流の密度が高く、園を中心とした地域ネットワークが十分に機能し、遊び、文化、園への理解があった。兄弟間で幼小を繋ぎ、地域では、近隣は子育てをする親へのスーパーバイザー的役割を担い、暗黙的に学校教育と社会教育が同輪的役割を果たしていた。子育てする親や子ども自身の育ちは、保育者(保母)・親・子ども兄弟達が伝え合い、伝承してきた遊びや風習・文化などを暮らしに取り入れて形成してきたコミュニティに支えられてきたことが推測できる。つまり当時、保育所・幼稚園の設置の増加に伴い、共稼ぎ家庭の子どもの入園がたやすくなったこと、兄弟が多いため、園との関係が長期間に及ぶため、園に対する愛着心が強かったこと、そのため、園と家庭と小学校との連続性が生活を繋いでいたことから、地域に根ざした園づくりは、自然な形で形成されていったものと考えられる。では、本園が地域と共に歩んできた軌跡から、地域に根ざした園作りに必要な要素を整理してみたい。その要素とは、大きく分けて4点から構成されていると考えている。

### 1つ目は、普遍性の高い環境の維持

園と家庭と地域を繋ぐ要素として、普遍性

の高い環境の維持があげられる。保護者の信頼や安心、安定性は、基本的には、園の環境の普遍性が重要である。大きく分けると、園舎の配置、樹木植栽等の配置と成長、教具教材の配置、そして、人的配置である。これらは、はじめて入園した子どもが、環境から体験的に得た成果を、次の我が子や第二子にも体験させたいと願うからである。こうして体験から得られた評価は、やがて吹聴され、高い評価へと導かれていくのである。その評価を受けて、園はその子達が育った体験をさらなるものとするために、維持発展させていくことになるのである。

#### 2つ目は、不易とされる教職員の意識と哲学

園には、一貫した保育哲学と園の理念が求められる。それぞれの園が、園の独自性をつらぬくことこそ、地域に根ざす園としての評価とされる。園の基本的考えが揺れてしまうと、自園の普遍性の高い環境にも大きな変化をもたらしてしまうのである。基本的な考えとして、ディプロマポリシーをしっかりと教職員で何度も確認し理解する。そして、そのためのカリキュラムポリシーを明確にし、一人一人の教師がその実現に向けて具現化していくことである。しかし、世相に応じた必要たる教育の向上は重要な課題であるため、不易からのわずかなる逸脱は、質の高い保育への転移となる。この、不易という基本を維持しつつ、必要な条件を添加することで、地域や保護者は、あまり違和感が無く、不易な精神をそのまま受け止めていくことができるのである。

#### 3つ目は、普遍的な精神と保育への姿勢

この普遍的な精神と姿勢は、教職員の意識と哲学に基づく園長を中心とした組織的なマ

ネージメントによる姿勢維持である。一人一人の教員の点による集約された姿が、その園の教育の姿勢として、地域や保護者に浸透していくのである。つまり、園長が、しっかりとした理念や精神を持っていても、教職員への啓発がいきわたっていないと、実働的に動く教員は保育目標を失い、その場の取り組みに専念するあまり、やがては自分自身も失ってしまうのである。保育は、一人一人の教員の持つ保育に対する信念が重要である。その信念に、保育哲学をソートし、揺らがぬ精神を宿してあげることで、真の保育者が生まれてくると考えている。自園の理念や教育の方針、目標などをしっかりと具現化しているために、保育者自身の「子どもや保護者との日々の関わり」が、その園の質の高い保育として、保護者に受け止められていくのである。

#### 4つ目は、世代間を繋ぐ見えない連携の維持

このことは、前述した3つの関係が、繋がりに維持されていくことで見えてくるもので、「保育の質の保証」となるものである。これは、今在園している子どもと、過去に在園していた子ども（親）を繋ぐことであり、その繋がりは園の伝統であり、理念精神である。視覚的に捉えられる昔からある味わいのある椅子や机なども、その役を担っているのである。そして、何よりも最も大切なことは、樹木や植栽などの存在である。世代を超えて、子から孫へ、そして、ひ孫が通う園として息づくためには、親が通ったとき時に出会った、自分の幼き頃を思い出せる懐かしい環境が広がり、時代と共に成長した樹木や、変わらぬ環境と接したときに、幼児期の保育が蘇り、孫やひ孫に自分と同じ体験をさせてあげたいと願うものである。園と地域と家庭を繋ぐ最

も大切なことは、保護者を集めてイベント的行事を展開することだけではなく、子ども達が、自ら環境に関わり、その感動を教師や保護者が共有し、世代間で心で繋いでいくことであり、こうした園を取り巻く多くの人たちによって、園が支えられ、地域に根ざした良質の保育は、維持継続され、実現できるものである。

### 終わりに

社会が大きく変化していく中で、学校教育の在り方は、子どもの変化と共に、その指導法が問われてきている。また、保護者も、時代と共に価値観が大きく変化しており、園と地域と家庭が質の高い保育を維持し、支えていくためには、不易とするモノを守りつつも、時代と共にゆっくりと変化させ、新たな取り組みを取り入れていくことである。本園の教育は、地域と共にあり、3世代が通い、20年を経た卒業生やその親が、大学生活や社会での活躍について報告に訪れ、「変わらないですね。懐かしいです。」とおっしゃってくれる。

幼児教育は、これで良いとする保育はない。常に、子どもにとって、望ましい経験できる環境を構成し、進化させていく環境教育の探究こそ、ホンモノの保育といえよう。

### 参考文献

1. 大宮勇雄「保育の質を高める」2013 ひとなる書房
2. 「幼稚園教育要領」2008 文部科学省
3. 「人口動態統計」2013 厚生労働省
4. 幼児教育研究会編「幼児一人一人のよさと可能性を求めて」1998 東洋館出版

5. マーガレット・カー著「子どもの学びをアセスメントする」2013 ひとなる書房
6. 森本康彦「eポートフォリオの理論と実際」2008 東京学芸大学システム情報学会誌
7. 幼稚園教育指導資料5集「指導と評価に生かす記録」2013 文部科学省
8. 無藤隆著「幼児教育のデザイン」2013 東京大学出版会
9. 無藤隆他編著「幼稚園・保育所の経営ビジョン」2005 ぎょうせい
10. 秋田喜代美・安見克夫著「写真で見るホンモノ保育」2013 ひかりのくに

# 幼児期の教育と家庭教育のつながり

— 親と子の育ちの場としての園 —

大竹 節子

前品川区二葉すこやか園（幼保一体施設）園長  
東京都教職員研修センター授業力向上課 研修研究支援専門員

## 1、園と家庭をつなぐもの

### （1）園への信頼が人の輪を広げる

幼児教育現場を離れ、新任幼稚園教師の研修指導員の仕事に携わり早くも、3年が経つ。訪問指導で園の近くに辿り着くと、行交う人々の流れが変化する。早朝の通園路は、保護者の弾む挨拶や子供達の元気な声が響いて、活気に満ちた人々の流れが、スパイラル「渦」を生みだしている。街並みに溶け込み、地域に根付いている園の存在を実感する時である。

新任教師の学級では、保護者もエールを送っていることが多い。理由は、我が子は担任の先生が大好きだからである。思い起こすと、私の園長現役時代もそうであった。ある保護者は言う。『何でも上手いベテラン先生の方が安心して決まっています。私たち保護者が新任の先生を応援する理由は、子供達のために毎日誠心誠意、精一杯、保育をしているからです。上手く行っても、行かなくても、子供達に体当たりしていく。その姿が、子供にも伝わってきます。』この言葉は、保護者の気持ちを代表している。

### ☆この園なら！あの先生なら！

保育の質の向上は人が進めるものである。保育実践の担い手である教師達には、新任者であれ経験者であれ、専門性を高めていくこ

とが求められる。その裏付けは、日常の保育の振り返りにある。教師集団が日々の保育の改善について考え、子供の発達に応じて、どのような経験を保障することが良いのか？を真剣に論議をして、教育内容（指導のねらいや内容、環境の構成、具体的な援助、保育材の開発や提示の仕方等）の実践を振り返り、指導方法の改善を積み重ね、保育の省察を深めることに尽きる。その営みが重要である。

保護者の評価も教育内容を要としている。教師の立居振舞もよく見ている。各家庭の園に対する期待には、我が子が担任に信頼を寄せ、憧れを抱き、毎日楽しんで通園している。そこでは、温かいまなざしの園長や元気な笑顔の担任が受けとめる姿がある。集団生活からの学びがある。保護者が求める良質の幼児教育とは『親子で通って楽しい』が実感できて、安心・安全・安定を基盤とした幼児教育施設であるかに尽きる。冒頭の登園風景には、人の輪が広がっている。この情景を原風景とし、筆者が園長として幼保を一体的に運営した10年間の学びから『幼児期の教育と家庭教育のつながり』を考え、本稿を進めたい。

### （2）通園することで、心が癒される園

時代の保育ニーズは待機児童解消と言われる。子育て家庭が求めている保育に対する要望は『時間・機能・良質な幼児教育』である。

長く預けたい、困った時には見て欲しい、良質の幼児教育を受けさせたいなど、親としての願いをもっている。子育てが大変と感じる現代社会の中でも、多くの親が自分の子育てについて『大変ではあるが、子供の笑顔を見ると楽しいと、感じる。寝顔を見ていると、愛おしいと思う。』と回答している。

一方では、子育ての状況から目を離してはならない現実もある。経済格差や貧困などを始めとする、様々な社会問題を孕んだ『子供が被る不利益な状況』である。ネグレクト、嫉が理由の虐待、夫のDVから避難する母親、アルコール中毒、薬物中毒、うつ症状を訴える母親の増加、深夜労働に携わる親の子供だけの留守居、一人親世帯の子育ての厳しさ、外国人世帯の不法就労、ママ友同士（携帯）のライン外しなど、大人社会の問題は、子供の生活にしっかりと影を落としてくる。通園してくる子供の家庭の背景には、様々な状況がある。

#### ☆良質の幼児教育の展開をめざして

幼児期の教育は子供の『生涯にわたる人格形成の基礎を培う重要なものである。』そして、子供は国の未来を担う人材である。その重要性を家庭にしっかりと手渡していくことが、園の使命でもある。園長も教師達も、すべての子供に幼児期にふさわしい『豊かな子供時代を過ごすことを保障したい』と願っている。多くの保護者も同じ思いである。

園のクオリティーは、地域の幼児教育資源として住民に認められ、行政からも丁寧な支援を受け、就学前の子供に質の高い幼児期の教育・保育を総合的に提供する場所になるよう努力することで向上する。21世紀の未来を見据え、教育・保育では何を育むことが大切

であるのか？ 園長のリーダーシップのもと、各園で話し合いを重ね、幼児一人一人の発達に応じ、豊かな子供時代を過ごせるように、充実した保育を展開することである。

## 2、保育制度改革の流れの中で

### (1) 保育所と幼稚園の一体的運営

保育の歴史は時代の要請に応じてこれまでに何度も何度も、組み換え組み換え、その姿を転換しつつ現在に至っている。今、我が国の幼児教育の現状は、保育制度の変革期を迎えている。平成26年4月30日には、幼保連携型認定子ども園教育・保育要領が告示され、保育教諭が就学前の子供にも教育及び保育内容を総合的に提供し、保育の質の向上を目指す役割や、専門性を高めていく職務として位置付けられた。

#### ☆制度の壁を越えて

10年余昔のことである。品川区初の幼保一体化施設「二葉すこやか園」(0～3歳児保育所・4～5歳児幼稚園)創設の仕事に園長として携わった。思い起こすと、様々な職種の職員達がいた。(幼稚園教諭、保育士、介助員、看護師、小児科医師、栄養士、調理師、メンテナンススタッフなど)非常勤職員も合わせると約40名のスタッフが勤務していた。

保護者の中には、幼稚園施設内に保育園施設を共用化する「一体的運営」には反対の方々もいた。主な反対理由は、教育施設と児童福祉施設が同一敷地にあることである。保護者の代表が、陳情書や署名を集めて行政に届けに行ったり、園長あてに質問状を届けたりして来た。園からの回答は文書で出して欲しい等々、保護者の不安が吹き出していた。

園長の仕事は「新園開設」と「園への信頼」を

つなぐこと事であった。保護者の不安や疑問に応じていくために、笑顔を絶やさず居ることに徹した。保護者の不安を要約すると、幼保一体施設とは『いったい、我が子には何をしてくれるの?』という真摯な親心でもあった。実際、幼稚園も保育時間は12時間開園となり、預かり保育や給食も開始された。

#### ☆地域が求める幼児教育施設へ

保育制度改革（幼保一元化）の流れに応じながらも、不変のことがある。それは、『幼児の成長を中心に据え、豊かな遊び環境を子供と共に創り出していく』カリキュラムの方向性である。また、『質の高い幼児教育の火種を、決して絶やさない』情熱を堅持する保育者の存在である。いつの時代にも消失してはならない幼児教育資源である。当時園長としての情熱は、保育所と幼稚園の新たな出会いを契機に、それぞれの機能の良いところを生かして、多様化する保育ニーズへの対応を実現することにあった。カリキュラムの方向性としては、教育、保育、家庭支援、心理臨床、医療、保育サービスの総合的視野をもつことを押さえ、園のマネジメントは研修を中心に展開した。保育者達の意気込みから夢の実現を直感した。

我が国では、平成27年度より、子ども・子育て支援制度が本格実施となる。新制度のメリットが、幼児教育現場と子育て家庭の隅々にまで行き渡り、幼児期の教育と家庭教育の充実の架け橋となり、園が『親と子の育ちの場』となることを願う。

### 3、豊かな環境をみんなで創りだす

#### (1) 幼児期の教育で大切なこと

驚いたことに、激変の最中であって、二葉

すこやか園の保育者たちが試みていたことがある。それは、保育内容（遊びや生活）保育環境（保育室や園庭・通園路）を乳幼児期（0歳児～5歳児）の発達にふさわしい環境として再構成し「見える化」をする努力である。

#### ☆互いの良さから学びあう

新しい保育を創り出す仕事に夢中だった保育士達は「0、1、2歳児にとって、家庭的な保育環境とは何か」乳幼児の安全と動き易さに配慮し、保育者の動線も考慮した家庭的な保育室のレイアウトを目指していた。乳幼児が長時間にわたり園で過ごすため、家庭を忘れないようにと、子供のロッカーには、家族写真も飾った。玩具も布で手作りをした。

一方、幼稚園教師達は戸外環境にフィーリングロードの創作と、通園路には自然を呼び込む蝶の道（ガーデニング）に余念がなかった。通園路は園と家庭をつなぐ道である。子育て世帯を優しく受け入れ、自然に楽しい園生活に結び付けてくれる。帰り道は、グリーンロードを親子で手をつなぎ、家路を急ぐ。疲れを癒してくれる自然は『親子で通って、楽しい園』となる。通園路にも配慮している保育者たちの感性は素晴らしいものである。また、保育者達は乳幼児教育への信念もしっかりもっていた。幼稚園教師は、保育空間の構成を自由感溢れるものにし、幼児の興味関心、遊びの充実発展、好奇心、探究心の育み、自然体験活動、表現活動、運動遊び、集団遊び、話す・聞く伝える活動、幼小連携などの幼児教育文化・児童文化に対して、高い専門性を有していた。保育士達の高い専門性は、少し違っていた。0歳児～3歳児の乳幼児に対して、午前7時半～午後7時半までの保育

所の生活（12時間開園）をいかに家庭的に、一人一人の子供の発達状況や個性に応じ、丁寧な保育を行うのか「家庭との綿密な連携の方法や伝達の仕方」を考えていた。

## （２）目に見えるもの、見えないもの

保育は人と人との関係の中で成立している。「園と家庭のつなぎ」として、信頼関係の構築が重要と記してきた。その上に良質な教育内容がある。教育環境を構想する時、理念や理想を環境に埋め込んでいく作業が必要である。保育空間の構成は、教育の意図性が家庭に見えることが肝心である。教育に対する理解は、可視化された空間構成からも納得を得る。

### ☆見えるもの

#### 園舎デザインと園庭環境の調和

- ・建物外観、固定遊具（滑り台・ブランコ・うんてい・鉄棒・アスレチック 等）
- ・子供や大人が集まる広場、芝生、園庭、ピロティー、テラス、ひさしの下 等
- ・砂場、泥場、水遊び場、築山、花壇、ピオトープ、菜園、畑 等
- ・受付や玄関アプローチ（子供を迎え、送り出す場所、訪問者を受け入れる所 等）
- ・掲示板や時計台（情報や時刻を知らせる、地域の子供に関する情報が分かる所 等）
- ・園長のいる所・保育者達の職員室・セキュリティの安全確保（門の施錠の徹底）

#### 保育室の空間構成の豊かさ

- ・生活や遊びが生まれる場所（登園時、子供を受け入れる環境、絵本スペース 等）
- ・発達に応じた遊び環境の構成
- ・子供が主体性を発揮できる自由空間
- ・安全と衛生に配慮された生活環境（調理室、配膳室、手洗い場、足洗い場、トイレ 等）

#### 地域のチャイルドステーションの役割

- ・PTA活動、家庭教育学級、食育（離乳食）教室の実施
- ・園長、小児科医師と育児相談の受け入れ
- ・近隣保幼小中との交流・研究研修の充実
- ・行政、地域町会、消防、警察、高齢者施設との連携
- ・民生児童委員の訪問、健全育成連絡会の開催 等

### ☆見えないもの

#### 保育を取り巻く人間関係

- ・保育者と子供の相互性
- ・子供同士（学年・学級）の友達関係
- ・保護者と保育者の信頼関係および保護者同士の関係
- ・保育者集団の同僚性
- ・園長・副園長・主任との関係 等

#### 新たな問や、創造が生まれる園の風土

- ・情緒の発達に応じた表現活動の機会
- ・保育空間の醸し出す雰囲気
- ・幼児同士の自然な交流が生まれる時間
- ・保護者同士の人の輪（和）が生まれる交流のスパイラル

## 4、親と子の育ちの場としての園

### （１）家庭の子育て力を元気にする

豊かな保育空間を構成し、通園することで、心が癒される園経営をしながら子供の育ちや学びを家庭に向けて発信してきた。しかし、「子育てに困難を抱える家庭への支援」や「子育てを誰かに委託し続けることが多い家庭」に対して、きめ細やかなアプローチが大切であることに気付いた。例月の園内研究会やケース研究を欠かさなかった。スーパーバイザーとして臨床心理士や小児科医師、大学教授、

近隣校(園)の校長達からもアドバイスを戴いた。以下に家庭教育とのつなぎを丁寧に行

うために、保護者との関わりを見つめる視点をまとめた。その一端をご紹介します。

☆関わりを見つめる視点

(助言：元江戸川区教育相談研究所相談室長 宮原文章氏)

園に対する信頼感	
依存的 (+)	共同的
☆子育てを誰かに依存したい ☆子供と対立することを避けたい ☆園の方針を全面的に受け入れる ☆子供に対して過保護の傾向 ☆不十分な自己表現	☆子育てについて他者の協力を認識 ☆子供の自主性を尊重 ☆園の方針に対して熱心に臨む ☆子供に対して過剰に期待 ☆適切な自己表現
家庭の子育て力	
孤立的 (-)	利己的
☆子育てを辛く感じている ☆子供の躰に関心がない ☆園の方針に関心が薄い ☆子供を放任している ☆自己主張が見られない	☆子育てに対してパワフルである ☆子供は親に従うべきとする ☆園の方針に対して批判的である ☆子供を管理している ☆過剰な自己表現

家庭の生活スタイルは様々である。子供は家庭が一番好きである。勿論、親の元で過ごす時間が最良であると感じている。保育者達は、心をつなぐ関わりを通じて家庭の状況を受け止め、専門機関や行政と連携し『子供の最善の利益』を見出してきた。二葉すこやか園は、平成25年4月、保幼小中連携の保育・教育複合施設として新築し、充実発展している。

(2) 良きパートナーの役割を

☆子育ての喜びを共に味わう

平成18年、認定子ども園法案が成立したことを契機に、就学前の子供に関する教育、保育等の総合的な提供の推進に関し、新たなステージが広がった。小さな園からの発信が、国の仕組みを動かすこともあると、その時感じた。子供達の健やかな成長を願い、各自治体が責任をもち、全世代で子育て世代を支えていく社会の構築を目指すことが重要である。

保護者の生活スタイルの違いを越えて、園の存在は良き子育てのパートナーとして、家庭と共に歩む姿勢をもつことである。

(参考文献)

- ・平成12年6月 「保育の質」の探究  
ミネルヴァ書房  
金田利子・諏訪きぬ・土方弘子編著
- ・平成19年8月 子育て支援者養成研修資料  
独立行政法人教員研修センター・文部科学省
- ・平成24年3月 つながりが作る豊かな家庭教育  
～親子が元気になる家庭支援をめざして～  
家庭教育支援の推進に関する検討委員会・文部科学省
- ・平成25年3月 全国国公立幼稚園長会編集  
幼稚園じほう「質の高い幼児期の学校教育を推進する」
- ・平成26年10月 発達140  
特集「子育て支援のこれから」

# 幼児期の挑戦的意欲を育む

野口 隆子

十文字学園女子大学人間生活学部幼児教育学科 准教授

本稿では、幼児期における遊びにおいて子どもの挑戦がどのように生じるか、そして保育者は子どもの挑戦をどのように受けとめ援助をおこなうのか、事例を挙げながら探索的に述べていきたい。

以下の事例は、ある園の遊びの時間の中で出会った子どもたちの姿である。

「見てて！」の声に鉄棒を見ると、5歳児クラスの女児Aが前回りをして着地する。笑顔で何度かくりかえす年長児のすぐ横で、同じクラスの女児Bは同様に笑顔を浮かべながらじっとその姿を見ている。自分も、といったように足をかけてよじのぼりあがる。上まであがるが、頭から降りていくのが怖いのか腕をつっぱったままためらう姿が見られる。ぐらっとすると、あわてたような表情を浮かべ態勢を整え、鉄棒から降りる。隣で回るA児を見つても、B児は笑顔で鉄棒に足をかけ逆さまにぶらさがっている。

このB児の心持ちはどのようなものだったのだろうか。A児の姿にあこがれをもって見ていたのだろうか、試した時の怖さと不安から自分には出来ない・やりたくないと思っているのだろうか、これから試行錯誤してみようとするのだろうか、その中でA児に聞いたりあるいは保育者に援助を求めるのだろうか。ちょうど片付けの時間となり、2人は行って

しまった。もし担任保育者がその場にいたら、すぐに何らかの援助をするのか、あるいは関わらずに見守るのだろうか。

挑戦は自分のペースでじっくりと探究する中で生じる時もあれば、友達との遊びの中で突然挑戦の機会が生じる時もあるだろう。仲間・友達、保育者などの大人から刺激を受けたり、支えられたりする中でやってみようとする場面、周囲に誰もおらず自分1人で取り組んでみる場面、やってみようとしたとき出来ると思った事が自分には出来ないことに初めて気付く場面もあるだろう。幼児の遊びにおいて、挑戦の機会は個々の子どもに特有の状態が生じ、また様々な場所・時間で様々な子どもに同時に発生するだろう。

チクセントミハイは、自然に集中・没頭し、時間を忘れて活動に高い意欲で取り組む主観的心理状態を「フロー」(flow)とよび、その特徴の1つとして、能力レベルと課題の挑戦とのバランスが保たれている状態があげられている(Sawyer, 2012)。課題に取り組むにつれ、それに伴う能力が高くなると感じられると、同じ課題に取り組むことは退屈に転じる。一方、さらに自分の能力よりもはるかに高いと感じられる困難な課題に出会った時は不安を感じる(チクセントミハイ, 1996)。

発達のプロセスにおいて、2、3歳の幼児

は「万能感」をもっており、「出来る」という感覚で多様なことや難しいことに果敢に挑戦し、4歳頃には段々と友達との比較で「出来る・出来ない」が意識されるようになるという(櫻井, 2013)。能力に関する概念が大きく変化するのは児童期以降であるが、幼児期にその萌芽がみられるといえる(上淵, 2008)。

### 保育における『挑戦』

幼稚園教育要領解説(文部科学省, 2008)において、『挑戦』はどのような箇所而言及されているのだろうか。抜粋し、その文脈から大意をまとめてみたい。尚、「」内は本文からの引用である。

まず、安定感から生じる意欲と『挑戦』があるだろう。幼児期は「自分の存在が周囲の大人に認められ、守られているという安心感から生じる安定した情緒が支えとなって、次第に自分の世界を拡大し、自立した生活へと向かっていく」時期であり、「自ら世界を拡大していくために、あらゆることに挑戦し、自分でやりたいという気持ちが強まる」という。子どもが何か怖いことや不安なことがあった場合には、安全基地となるよう子どもとの信頼関係を築き、寄り添いながら「幼児が自分の力でいろいろな活動に取り組む体験を積み重ねることが大切にされなければならない」とされている(p30~31)。

また、『挑戦』は様々な活動の中で子ども一人ひとりに即して生じる。発達の課題は多くの子子どもが示す発達の姿に応じた課題ではなく、生活の中で「幼児一人ひとりの発達の姿を見つめることにより見いだされるそれぞれの課題である」とされ、「例えば、内気で消極的な幼児が、鉄棒をしていた友達がなくな

ってから一人で鉄棒にぶら下がってみたり、あるいは皆が縄跳びに興じているのをすぐそばで楽しそうに掛け声を発したりしながら見ている場合、その幼児はそれまで苦手にしてきたことに挑戦しようとしていると理解することができるだろう。そして、挑戦した結果、成功すれば、その幼児は自信をもつと考えられる。そうであれば、今この幼児の発達の課題は自信をもつことであるといえる」という。幼児一人ひとりの発達の特性と発達の課題を把握し、その幼児らしさを損なわないように指導・援助することが保育者に求められている(p35)。

次に、時期に応じ、他児と継続的に取り組む活動の場が構成されることで『挑戦』は生じる。保育環境には、様々な挑戦の機会が含まれこまれているが、解説では、環境の構成と保育の展開において、幼児の長期的な生活の視点に立ち、発達の時期に即した環境を作る必要性が指摘されている。入園当初の不安や緊張が解けない時期から次第に安定し、「同じ場で遊ぶ他の幼児に関心を向けて行動の範囲や活動の場を広げる」ようになり、やがて、「友達と一緒に遊ぶ楽しさや様々な物や人とのかかわりを広げ深めていくようになる。このような時期には、友達と力を合わせ、継続して取り組む活動ができる場の構成を工夫することが大切である。また、友達の刺激を受けながら自分の力を十分発揮していけるように、探究心や挑戦する意欲を高めるような環境の構成が重要である」としている(p184~185)。

指導計画の作成に当たっての一般的な留意事項の体験の多様性と関連性の大切さについて述べられた箇所において、年長児と関わり

の中で挑戦する年少児の例があがっている（「例えば、5歳児が遊具を使ってアスレチックコースを作って遊ぶ中で、3歳児も挑戦し、5歳児に励まされながら、真剣な表情でコースを渡ることがある。これは3歳児にとっては、難しいことに挑戦した体験になるだろう。この体験から、3歳児は大きな積み木を自分たちでつないでアスレチックコースを作り、遊ぶかもしれない。アスレチックコースで遊ぶことでは同じであるが、今度の活動では、3歳児は自分たちでコースを作るという点で、体験の質は前とは異なったものとなる。しかしながら、2つの体験は関連したものである。多様な体験といっても様々な活動を独立に提供すればいいというのではなく、幼児の内面の成長につながるよう精選された活動における体験の質が重要であるとされ、そのような体験が幼児を内発的に動機づけ、さらに、次の活動への動機づけになる、すなわち体験の関連性が生じてくるという。この点において、保育者は幼児一人ひとりの体験に目を向け保育者が心動かされ共感し、さらに、学びを深め発展させるための環境に配慮すること、入園から修了までの生活の中で、ある時期の体験が後の時期のどのような体験とつながりうるのかを考え、関連性を捉えることで学びが豊かになるような援助が可能となるという（p207～209）。

### 子どもの挑戦と保育者の子ども理解

一人ひとりの子どもの挑戦を保育者はどのように捉えるのか。ある新任保育者は1年目どうやって子どもと関わっていけばよいか、戸惑いながら先輩保育者から子ども一人ひとりを理解する視点を学んだという。

「年長の10月だったということもあって、先生が保育中に説明してくれたんですね。例えば製作の時間で子どもたちが作り始めて、ちょっと時間がある時に「あの子が～やっているでしょ。それは～という考えがあってやっているのよ」「あの子はお友だちの真似しているでしょ、でも今までは何も描けなかったのよ。真似するだけでもあの子の成長なのね」って教えてくれました。短い時間でしたがそういうふう子どもを前にして言ってもらえて、真似でも自分で描こうとし描けるようになったという過程があるのだと気がつきました。他の子どもはもっと出来ていたとしても、その子どもなりののんぼりを認めていく先生でした。」（野口, 2011）

先輩保育者からの教えてもらった視点は数年たった後に保育者自身の実感を伴って理解できるようになり、徐々に実践してみることが可能になったという。“その時、その場”の子ども体験を連続性とプロセスの中で捉えるという行為は、保育者の専門的行為であり、専門的発達の中で獲得されることが示唆されている。

保育実践において子ども理解は重要であるが、この『子ども理解』という語に対するイメージを保育経験者と若手保育者とで比較すると、その理解に差があることが示されている（野口他, 2011）。保育者に語に対するイメージを思いつくままあげていただくと、カテゴリとして「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」という個々の場面での保育者の子どもに対する視点、長期的な観点や知識を伴い子どもの変化の側面に着目する「成長・発達の理解」、「子ども側の立場になる」という教師と子どもの立場の転換をあげるもの、

「行動の把握、分析、研究、観察」といった客観的視点、子どもに対する「受容、認め」、「共感、共に過ごす」といった保育者と子どもの共同性がみられ、保育経験群の方が「子どもの内面、姿、行動の読み取りや捉え」といった内面についての内容と子どもの「成長・発達の理解」を多くあげており、それに比べ若手群は子どもの「受容、認め」として捉える傾向がみられた(野口, 2011)。こうした「子ども理解」の姿勢は小学校の教師と比較した場合、共通性はみうけられるが、保育者に特有の専門的知見であることが示された(野口他, 2007)。

保育者が形成する長期的な見通しは、園全体の指導計画や環境と密接に関連している。ある園の保育に初めて参加した実習生の事例を取り上げ、子どもへの援助を考えてみたい。

園庭にアスレチックのような遊具があり、5歳児が一番高い所まで登ろうと試みていた。5歳児クラスに配属されていた実習生は下で子どもたちを応援したり、上から手を振る子どもたちに応えたりしていた。するとそこに3歳児クラスの子どもが来て登り始める。年長児たちのいる一番高いところに届く下の台まで届かない。「先生、上に登りたい」と言う子どもに応えたいと思い、「手伝うから一緒にがんばろう!」と抱き上げ、下から体を押し上げ、やっと台まであげることができた。「よかったね!登れたね」と喜びの声をあげた実習生だったが、そこにやってきた3歳児クラス担当の先生が「〇〇ちゃん、お約束があったよね」と声をかけると、「うん」とすぐに保育者の手を取り台から降りたという。実習生は「せっかく登れたのに」と思い、保育後に質問をしたところ、園では実習生が手伝

った例の台まで子どもが自分の力で登れるようになり、登れた人がさらに5歳クラスのお兄さんお姉さんのように1番高いところに挑戦しよう、という約束をしているのだという。「5歳児の姿は3歳児にとってあこがれであり、1番高いところに登りたい人は多いのだが、逆に登り降りの方や技術がないと危険であり、できるところを自分で理解しながら体を動かし考えながら試してほしい、時間をかけて達成の喜びを感じてほしい、〇〇ちゃんもわかっていたが登りたい気持ちもあって言えなかったのだと思う」という説明を受けた。

実習生はその時々の子どもの気持ちに寄り添い要求に応えたいと思っていたが、保育者の説明を受け、長期的な援助の視点があったことに気が付いたという。また後から振り返ってみてのことだが、実習生の援助で台に登れた子どもの表情もそれほど嬉しそうではなかったことに気付いた、と述べていた。

秋田(2013)は、幼児期の探究を可能にする条件として、まず子どもの経験から問いが追及され、それを皆が受け入れ試してみる関係性の中で生じていること、協働による多様な方向に向けた追及が変化の余地を持って広がり、挑戦が続くこと、そして、保育者がすぐに答えを与えるのではなく、保育環境を準備したり試行錯誤する時間を確保したり、子どもの発想を具体的な行動にして試すことを誘うような言葉をかけ、子ども一人ひとりのかけがえのない独自の探究が偶然によって生かされていく、このような取り組みが個々の保育者だけでなく園として探究する風土があることが重要であると指摘している。

個々の子どもが意欲的に取り組む活動の継

続性、精選された活動と活動の関連性が考慮され、活動のプロセスの中で何がその子にとっての『挑戦』なのかを捉えようとする必要がある。

固定的な達成目標やルールが子どもの姿からはるかに離れて設定されているような状態は、子どもの挑戦を限定的なものとし、あるいは挑戦の機会を阻む可能性があるだろう。保育環境が子どもにとって様々な挑戦の幅と可能性を持つものとなっているのか、挑戦の機会は一人ひとりの子どもの発達のプロセスと園の生活の中でどのように生じているのか、さらに、保育環境の具体が子どもの挑戦的意欲とどのように関連性を持ちつながっていくのか、園の環境構成における取り組みの創意工夫について、検討していきたいと考えている。

#### 引用文献・参考文献

- 秋田喜代美. (2013). 幼児の探究：探究を可能にする条件. 公益財団法人日本教材文化研究財団研究紀要, Vol. 42, 59-63.
- チクセントミハイ (1996). 今村浩明. (訳). フロー体験 喜びの現象学. 世界思想社.
- Sawyer, R. K. (2012). Chapter4. The Creative Personality. Explaining Creativity. Oxford University Press. 63-85.
- 上淵寿. (2004). 動機づけ研究の最前線. 北大路書房.
- 上淵寿. (2008). 幼児期の動機づけの発達. 上淵寿. (編著). 感情と動機づけの発達心理学. ナカニシヤ出版
- 文部科学省. (2008). 幼稚園教育要領解説. フレーベル館.
- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊. (2007). 教師の語りに用いられる語の

イメージに関する研究－幼稚園・小学校比較による分析－. 教育心理学研究, 第55巻, 457-468.

- 野口隆子・鈴木正敏・門田理世・芦田宏・秋田喜代美・小田豊・箕輪潤子. (2010). 保育者が実践を語る際に用いる語のイメージに関する研究－保育経験による比較－. 十文字学園女子大学人間生活学部紀要, 第8巻, 17-27.
- 野口隆子. (2011). 「子どもの経験を捉える視点」を養うために. 発達, 126, Vol. 32, 18-24. ミネルヴァ書房.
- 櫻井茂男. (2013). 子どもの意欲を育む－親や保育者・教師の対応を中心に－. 公益財団法人日本教材文化研究財団研究紀要, Vol. 42, 54-58.

# 幼児期の探究を支える環境

久留島 太郎

千葉大学教育学部附属幼稚園 教諭

## 1. 幼児期の教育と探究

幼児期の子どもたちは、身近な環境とのかかわりを通して多様な体験をしている。その中には、他律的な体験もあれば、自律的な体験もある。幼児期の探究とは何かと考えた時に、幼児期の自律的で無自覚的な遊びの中での探究と、児童期の他律的な活動を通しての自覚的な学びの中での探究とを、他律によって自律を導く「教育」という枠組みの中で比較することで見えてくるものがあるのではないかと考えた。

「探究」という言葉の意味は、『広辞苑(第六版)』によると「物事の真の姿をさぐって見きわめること」と示されている。ここでは小学校教育での中心となる「教科カリキュラム」と幼児期の教育の中心となる「遊び」という視点から「探究」について、教育実践者の立場から考えること、幼児期の子どもたちが環境にかかわる姿と、そこに生まれる保育者の援助について検討することを本稿の目的とする。

児童期の子どもたちは、義務教育課程の中で学習指導要領による明確な「目標」に向けて学校教育活動に取り組んでいく。一方で幼児期の子どもたちの多くは、幼稚園、保育所、認定こども園などといった場所での生活を通

し、幼稚園教育要領や保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領によって示されている「～を味わう」「～を感じる」といった方向づけが重視される「方向目標」に向けて、日々の生活に取り組んでいる。つまり、学童期の「探究」は明確なゴールに向かうものである一方で、幼児期の「探究」は明確なゴールに向かうものではなく、物事の真の姿をさぐって見きわめようとする意欲をもつことを目的としているということである。

幼児期から児童期までの発達には連続性があるものの、幼児期の探究は児童期の探究の準備ではない。「なぜ?」「どうして?」を問いとして、ものごとの姿をさぐって見きわめようとする幼児期の探究自体に重要な価値があり、それが「人格形成の基礎」や「学びの芽生え」を培うものとして捉えるべきものであることを、幼児期の教育は今まで以上に考えていく必要があるのではないだろうか。

平成27年4月より、子ども・子育て支援新制度がスタートする中で、子どもを取り巻く環境が大きく変わりつつある。保育現場では、様々な形態の教育活動が行われているが、それらが幼児期の子どもたちの意欲につながる保育の形となっているかについて、保育者を含めた子どもを取り巻く環境にいる大人が、あらためて考える時期に来ているのではない

だろうか。

## 2. 幼児期の意欲を支える環境

保育の研究会などで、「子どもたちの遊びに向かう意欲が低下している」「以前よりも子どもたちが遊びにめあてをもちにくくなっている気がする」という声を聞くことがある。その度に、「本当に子どもが対象にかかわろうとする意欲が低下しているのか」「本当に遊びにめあてをもてていないのか」ということを、子どもたちの視点から読み取り直すことが求められているのではないかと感じることもある。

「遊び・学習」への意欲は、自己目的的な意欲である「内発的動機づけ」という言葉で語られることが多い。これは、子どもたちの内面に根ざす意欲であり、「自分でしてみたからする」「学びたいから学ぶ」というものである。幼児期の子どもたちの姿を考えると、遊びに自分なりの意味や価値を見いだしている時、子どもは誰に言われるでもなく、自ら進んで遊びに取り組む。その結果として、その遊びに関連する知識が増えていき、かかわる対象に対しての認識が深まり、さらに次の興味関心へとつながっていく。保育・教育の場では、このような意欲を望ましいと考えている。

幼児期の教育は、保育者・教師が環境を通じて幼児の活動を方向づけるという方法で行われる、「遊び」を通じた総合的な指導である。そのことを考えると、子どもたち一人一人の生活や経験を重視するなかで展開される保育の場が、子どもたちにとって「内発的動機づけ」が得られる環境であるかどうかを検討していくことが課題となってくる。「遊び」を

通して人やものとのかかわる中で、「なぜだろう?」「どうしてだろう?」という問いを、子どもたち自身が見いだすことができる環境が、幼児期の探究を支えるものである。そして、子どもたちと保育者が共に作り上げていく環境とかかわる中で、子どもたち自身がかかわる対象に「面白さ」を見だし、興味を広げていく過程を、幼児期の教育は評価する。一方で、児童期の教育においては、知識・技能の獲得が目的にもなっているため、教科の系統性を重視し、教師による環境の構成が中心となり、個人の能力や成果が評価の側面となる。

幼児期と児童期が連続的なものでありながら、ここにも環境のあり方、捉え方に段差がある。これらを意識しつつ、幼児期の子どもたちの「探究」を支える環境づくりを意図していくことが、保育の場に求められている。

## 3. 子どもを取り巻く環境の変化

子どもたちが意欲的に活動することができる環境を構成する際に、保育者は意図的な「ねらい」に沿ってカリキュラムを組み環境を構成し、子どもたちはその環境と直接かかわりながら行動し、考え、振り返り、そして活動を展開させていく。しかし、子どもたちが「なぜだろう?」「どうしてだろう?」と問いをもつ対象は、子どもの興味関心に依拠しているため、保育者の意図やねらいと離れたものであることも多い。そんな時に、保育者の意図やねらいから離れた子どもたちの問いに対して、保育者がその価値をどのように認め、子どもたちの探究を支えるかが課題となってくる。

子どもたちを取り巻く社会環境が変化をし

ていく中で、幼児期の子どもたちが積み重ねる体験の質や量も変化し、個々の生活経験も個別的であり、多様化してきている。もしそこで、子どもたちの育ちを支えるための保育のねらいや保育のカリキュラムが、その変化に対応して変わっていなかったとしたら、そこに子どもたちが興味関心を見いだすことを求めるのは無理が生じるのではないだろうか。そこで子どもたちの姿から「遊びに向かう意欲が低下している」と読み取ることは、果たして適切であろうか。

幼児期の子どもたちは生活の様々な場面で「なぜ?」「どうして?」の問いを大人に投げかける。子どもたちの育ちを願う保護者にとって、意図しない場面での「なぜ?」「どうして?」は、時に保護者を戸惑わせる。また、対象にかかわりながら興味の向く先がどんどん変わっていく子どもの姿は、自分自身が幼児であった頃のことを覚えておらず、幼児とかかわる体験をそれほど多くもたない大人にとって、また、意図をもちながら計画的に物事に取り組む大人にとっては、逆に「なぜ?」「どうして?」という問いを子どもに対して生むことにもなる。

幼児期は、具体的な体験から多くのことを学ぶ時期であり、子どもたちが興味をもつものは具体的であり、その時の心の動きは喜びや驚きといった感情として表出される。「なぜ?」「どうして?」と問うことはできるが、まだそれに対して言語的な概念と操作によって説明をしたり、伝えたり、行動を抑制したりできるようになる発達の過程にある人である。問いを投げかけながら考え、行動し、体験を積み重ねていくという幼児期の特徴について、保育者が保護者や子どもを取り巻く大

人に、子どもたちの発達の特徴や、児童期との特徴の違いについて伝えていくということが、子どもたちの意欲を支える環境を広く社会に作るために求められていると考える。

#### 4. 繰り返す経験からの探究(K児の姿から)

年少クラス(3歳児)の時に、オシロイバナを指でつぶして色水遊びを楽しんだK児。年中児になり、すり鉢とすりこぎを使って色水遊びに取り組み始める。春先の園庭で、保育者や友達と一緒に、色水コーナーで草をすりつぶして遊びはじめた。

最初のうちは、水を入れたすり鉢に足元に生えている草をすりつぶしてできた色水をペットボトルに入れることを繰り返していたが、しばらくすると、ペットボトルに入れて並べた色水の濃さがそれぞれ違うことに気づき、それが気になる様子であった。

当初はイネ科の草の葉、タンポポの葉、シロツメクサ(クローバー)の葉と一緒にすりつぶしていたK児だったが、他の友だちの色水の作り方や、年長児が濃い色の色水を作っている様子を見て、自分なりに「濃い色の色水を作りたい」という願いをもつようになった。試行錯誤しながら自分なりのめあてに向かい色水作りに取り組む中で、クローバーの葉をすりつぶすと、自分なりのイメージの色水ができることを発見した。そして、すり鉢に入れる水の量を調節したり、クローバーをすりつぶしてから水を混ぜたりと、自分なりの方法を見つけ出した。また、色水だけをペットボトルに入れるために、すり鉢から不要な不純物を丁寧に取り除き、上澄みをそっとペットボトルに移し、透き通るような緑の色水を作る方法も見い出した。

そんなK児が年長になると、今度はアサガオやキバナコスモス、パンジー、バラ、オシロイバナなどの身近な自然物を自ら選択し、これまで試してきた方法で色水作りを始めた。色を混ぜたり、茶こしを使って、これまで以上に透明感のある色水を作ったりするようになった。そこには、昨年と異なり、友達とのかかわりの中で自分の色にこだわりをもちながら、友達の色水にも関心を寄せ、お互いの色水について「これはこうしたほうがいい」「これとこれを混ぜたらこうなったからやってみれば？」などと情報を交換し合いながら取り組む姿が見られた。また、すりつぶす対象が花だけではなく、木の実や種などにも広がり、木の実をすりつぶしたものと花の色を混ぜて作ったオリジナルの色水を、ごっこ遊びに取り入れるなどの展開も見られるようになった。

K児の色水遊びは、3年間の生活の流れの中で繰り返し積み重ねることで、色水遊びという一言だけでは説明できない厚みのある体験となっている。3歳時期にオシロイバナという身近な自然との具体的なものとのかかわりの中で、色水作りに没頭した体験が、4歳時期の「濃い色の色水を作りたい」という探究につながっている。そして、5歳時期には、探究の先に社会的な関係性も生まれ、人やものとのかかわりを通して、自分なりに見出した答えだけでなく、友達とのかかわりの中で共通の答えを見出し、それを共有し、子ども同士で伝え合う姿も見られた。

## 5. かかわりを通した探究

日差しの強い夏、水遊びの最中にコンクリ

ートのテラスにある鉄板の点検口を足で踏んだ時に、そこがとても熱くなっていることに気づいた年長クラス（5歳児）のA児とB児が、次のような会話をしていた。そして、そこに居合わせた担任（筆者）もそのかかわりの中に加わった。

A児「ここ（鉄板の点検口）熱い！」

B児「水かければいいよ」（B児が水をかける）

A児「え？」（鉄板にかけた水が蒸発して消えた）

A児「消えた！」（と、水をかけて蒸発する様子を何度か試しながら見ている）

B児「こっち（コンクリートのテラス）は黒くなるのに（濡れると色が変わった）、こっち（鉄板）は水が消える（水が熱で蒸発する）」

B児「なんで？」（再度水をかける）

A児「あれ？」（今度は水が消えない）

B児「さっきは消えたのに・・・」

A児「しみこんでるのかもしれない・・・」

担任「なんで熱いのだろうね？」

B児「太陽が当たってるからだよね」

A児「ね！」

A児、B児は再び大騒ぎをしながら水の掛け合いの中に戻っていった。

この様子を見ていた担任（筆者）は、この時に「なんで熱いのだろうね？」と子どもたちに問いかけた。その問いに対して、子どもたちは「太陽が当たってるからだよね」と答えた。しかし、子どもたちの関心事に目を向けると、担任の問いは子どもたちの興味関心とは別にあることに気づいた。子どもたちは「ここが熱い！」に気づいて水をかけ始めた

が、関心事は「水が消える」ことに移っている。担任の問いに答えてはいるが、子どもたちの興味は「水が消える」に移っていた。

水をかけると水が消えるという現象を、自分だけの関心ではなく、友達との関心事にし、友達同士でなぜ水が消えるのかを何度も試しながら、2人で「ああでもない」「こうでもない」と話をしていた。保育者の問いに対する答えの最後に「ね!」という2人が答えを共有していることを読み取ることができる確認の終助詞があった。

5歳児ともなると関心事を友達と共有し、それまで自分自身が得てきた知識を総動員しながら、自分なりの答えを見つけ出す。そして、それを共有することで、自分の知が友達との共通の知となったことを喜ぶことができる。その解は、学問的には明確な回答ではないかもしれない。しかし、子どもたちが対象とかかわりながら、自分たちの手の届く世界の中で納得解を得ることは、自己効力感にもつながり、そこで得た自信は、さらなる探究へとつながっていくのではないだろうか。

子ども同士の関係の中で育まれていく興味は、互いの関心事となっていく。そして、自分の興味と相手の興味を重ねあわせながら、共に探究することの面白さを味わうようになっていく。興味がつながることをそれぞれが積み上げていきながら、子どもたちは自分たち自身で協同的な遊びを楽しむようになってくる。このように考えると、保育者には子どもたちの小さな気づきが生活の中にあふれていることを理解し、そこに興味を向けている子どもたちの心もちを読み取ろうとする共感的他者(佐伯,2007)としての姿勢が求められているのではないだろうか。

この事例で筆者が子どもたちに問いかけた「なんで熱いのだろうね?」という問いは、一方的なものであり、子どもたちの関心事には届かないものであった。しかし、子どもたちが自分たちの納得解を得ようとする姿に共感的になることができたとき、初めて子どもたちの「共に」作りだした世界に触れることができた。この事例から、保育者自身が子どもたちとのかかわりの中で「省察」し、子どもたちと対話をするを通して、保育者と子どもの双方の探究が深まることを実感した。

## 6. 保育者の探究

幼児期の探究が目指すところは、子ども自身が「納得解」を得ることができることであり、その積み重ねの中で獲得する自己効力感や自信が、児童期の自覚的な学びの中での探究につながっていくことではないだろうか。そのためには、子どもたちがゆっくりと自分の手で解を得ようとする姿を見守りながら、共に探究する姿勢を保育者がもたなければならない。津守(1997)が指摘する「子どもがはじめた小さなことに目をとめて、それにこたえる保育者となるように」という言葉にあるように、対象にかかわりながら日々探究している子どもたちの側にいる保育者が、このような視点をもって、子どもたちをみつめていくことが、今まで以上に求められていくのではないだろうか。

### 引用文献

- 新村出編(2008)『広辞苑(第六版)』岩波書店  
 佐伯胖(2007)『共感』ミネルヴァ書房  
 津守真(1997)『保育者の地平』ミネルヴァ書房



# 人とのかかわりの中で生きる

—平成26年度全国学力・学習状況調査の  
質問紙から見えるもの—

稲田 百合

全家研東京本部 教育対話主事

## 1 全国学力・学習状況調査とは

全国学力・学習状況調査は2007年より現行の形で再開しました。調査内容は、国語と算数・数学の2教科で、それぞれの基礎的な問題(A)と応用的な問題(B)です。小学校は6年生、中学校は3年生が対象です。

開始以来、秋田県や福井県が小・中学生ともにトップを維持しています。もちろん序列をつけるのが目的ではありませんが、しかし、このようにトップが続けば「何故だろう」「どんな教育が行われているのだろう」など、秋田県や福井県の教育への関心が高くなり、さまざまな分析がなされています。

全国学力・学習状況調査は、同時に子どもたちに学習状況や意識調査などを74項目にわたって質問紙で聞いています。実は、この質問紙の回答から見えるものこそ、大変興味深い事実があるのです。

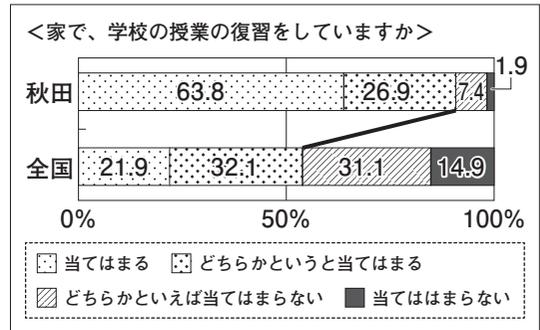
以下、秋田県の小学生を中心に見てみます。

## 2 家で、授業の復習をしていますか

質問紙に、「家で、学校の授業の復習をしていますか」という質問項目があります。この項目について、私は、2007年の開始以来、注目しているのですが、秋田県の子どもは、毎年全国平均を大きく上回っています。

今年度の結果も次のグラフに見られるよう

に、「当てはまる」と答えた秋田の子どもは全国平均をなんと41.9ポイントも上回っています。肯定的回答は、90.7%にもなります。



秋田県教育委員会は、「秋田県の長所は、特に、家庭生活が安定しており家庭学習が習慣化している。」と分析をしています。

この言葉から、子どもが復習する環境が整えられていることを感じます。学校で学んだことをその日のうちに家庭に帰って復習している子どもの姿が見えるようです。

秋田県では共稼ぎの家庭が多いそうですが、三世代・四世代同居率が高いので、子どもの家庭学習を祖父母が見ているという話も聞きました。やはり、習慣化には、日々、同じようにいつも見守ってくれる人との関わりが欠かせません。そこには、机に向かって学習している子どもの姿を見守る目があります。やり終えたノートを見て励ます言葉があります。家族からの励ましや賞賛が、自ら家庭学習に取り組む力になっているのだと思います。

90%を超える子どもが復習をしていると回答している秋田県の子どもたちの実態は、安定した家庭生活の中でこそ習慣形成が図れるのだと教えているのではないのでしょうか。

## 3 ポピーで復習の習慣化を自らの手で

ある支部のポピー教室での話です。

「先生、今日算数が43ページまで終わったからポピーの3をやるよ。『きざみいれ』って楽しいね。」とポピー教室に3年生が飛び込んできました。すぐにポピーを開き、ポピーで復習を始めました。花丸をもらい、次の「きざみいれ」をして、喜んで帰って行きました。

このポピー教室の3年生がこんなにもやる気が出たのには、ちょっとした仕掛けがありました。それは、「きざみいれ」の方法を先生がいてねいに教えたときに、「きざみいれ」のページにはがせるきれいなマスキングテープを貼ったのです。「このページを学校で勉強したら、忘れないようにテープを筆箱に貼り直しておこう。」と先生と約束をしていたので、忘れずに、勇んで駆け込んできたのです。テープを貼る→筆箱に貼り直す→ポピーをやるというちょっとした仕掛けを喜ぶ3・4年生の成長の特徴を見事につかんだ取り組みに感心しました。

きっと、家に帰ってもお母さんに大きな声で「ポピーやってきたよ。」と報告して、「すごいね。」とほめられたことでしょう。

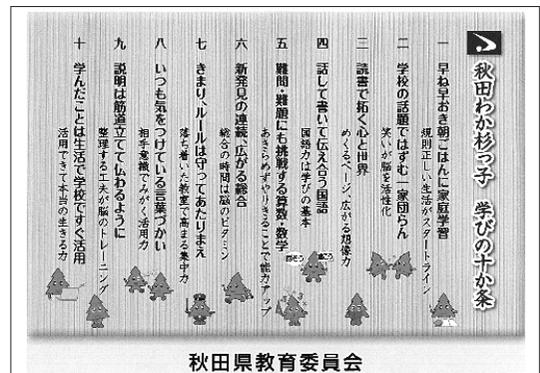
ポピーの「きざみいれ」は、初めはお母さんと一緒にやりながら、中学年になったら、前述の話のように自分でできるようにしていきます。高学年では、「きざみいれ」をしないでもわかるようになるといいます。「復習を自ら計画を立てて習慣化する仕組み」がこの「きざみいれ」です。この素晴らしい取り組みも人が関わることで実を結ぶのです。

さらに、現行のポピーの「まんてんチェック」では、自分で反復する学習方法が自然に身に付くようになり、基礎学力を復習により完全に定着できます。

## 4 人とのかかわりの中で生きる

今年度の全国学力・学習状況調査では、

- ①起床・就寝時刻などの基本的な生活習慣が身に付いている。
  - ②家庭で学校のできごとを話す。
  - ③新聞を読むなど社会に対する関心が高い。
  - ④自尊感情を持っている。
  - ⑤学校の決まりを守るなど規範意識が高い。
- などの質問項目に肯定的に回答している子どもの方が、すべての教科で平均正答率が高い傾向が見られ、学力との関係が伺えると文部科学省では分析しています。



秋田県の「秋田わか杉っ子 学びの十か条」はまさに、これに通じています。

子どもは、学校の教育のみではなく、家庭・地域社会を含めた様々な人とのかかわりの中で成長していくことが分かります。

今、ポピーでは、共働きの家庭が増え、10分間の親子共学もままならないということをよく聞きます。しかし、子どもの様子を見守る温かな目があるからこそ習慣となり、子どもの成長を支えることができるのです。

ポピー教室の先生方やモニターさん方の出番です。誇りを持って家庭教育の支援をしていきましょう。

## 私たちの活動

石村 憲司

全家研いずみ長野支部 普及部長  
(長野県 茅野市)

### 読み聞かせ習慣の普及

当支部を運営する弊社（株式会社アイキューブ）は、創立以来37年間、長野県において地域密着型の教育サービス事業を展開してまいりました。まず始めに取り組んだことは、「ポケット絵本（童話絵本）」の普及を通して「読み聞かせ習慣の輪」を地域に広げる活動でした。「読み聞かせ」は、今でこそ当たり前のように行われておりますが、当時は「歯の仕上げ磨き」と同様にそれほど行われていませんでした。そのような中、子どもを情緒豊かに育てたいという願いに賛同していただいた方を中心に、「読み聞かせ習慣の輪」は瞬く間に広がっていきました。

### 家庭学習支援の要望

その後しばらくすると「ポケット絵本」をご活用いただいていたお母様方から、「子どもが小学生になったので、何か家庭で学習できる教材はないか。」と言った問い合わせが多く寄せられるようになりました。そこで、学校の進度に合わせて毎月お届けする「月刊家庭学習教材」に、家庭教育のヒントになる教育情報を添えてお届けするサービスを始めました。当時は母親の在宅率が高かったためか、購読会員数は数年にわたり倍増していき

### 学習塾の立ち上げ

教材の購読会員様が増えていく一方で、「忙しくて勉強を見てあげられない。」「学年が上がって内容が難しくなって教えられない。」といった悩みが、徐々に寄せられるようになりました。そこで、子どもたちに直接指導する場として、ひとりひとりの学習状況に合わせて、きめ細かな指導ができる「家庭教師のような」個別指導の教室を立ち上げました。

### 学習塾での大きな壁

塾に対する要望の多くは、「学力定着」と「成績の向上」です。しかし、ひとりひとりの学習状況に合わせてきめ細かな指導ができたとしても、確かな学力を定着させるためには、塾での学習に加えて家庭での学習が必須となります。そこで大きな壁となったのは、塾へ通い始めるまでに、家庭学習の習慣が十分についていないということでした。家庭学習の習慣をつけること自体が高いハードルとなるために、なかなか成績向上に至らず歯痒い思いも致しました。

### やはり家庭が要

また、全国学力テストの平均得点がトップである秋田県は、学習や生活に関する状況調査において、通塾率が全国平均の半分以下であることと、家で学校の授業の復習をしていると答えている児童が他県に比べて圧倒的に多いことから、やはり学力をつける要は「家庭学習」であることが分かります。

もっと言うと、楽しく学べる幼児期や、学習内容が簡単な小学校低学年のうちに家庭学

習の習慣をつけることが、その後の学力向上においても、教育費の効率性においても望ましいと思われれます。しかし「なかなか勉強を見てあげる時間が持てない。」「教えているとついつい怒って子どものやる気を削いでしまう。」というお母さんが多いのも現実です。

### 家庭学習支援（母親のサポート）

月刊教材を毎月お届けする中で、そのような状況を一番身近で感じていた教育モニターさんの中からも、「お母さんが家で孤軍奮闘して子どもたちに勉強させている苦労を何とか援助したい。」と声が上がり、支部で試行錯誤した結果、「お母さんと子どもを同時にサポートするイベント」を開始することにしました。それは、どなたでも無料で参加していただけるイベントで、目的を二つ設けてあります。一つは、我々スタッフが、子どもたちをたくさんほめたり色々な花まるをしてあげたりすることで、子どもたちの学習への意欲や興味関心を引き出すこと。もう一つは、お母さんにその様子を見てもらいながら、「ほめ方」や「丸つけの仕方」のヒントをつかんでもらうことです。また、イベントの最後には子どもたちひとりひとりに「がんばり賞状」を渡し、参加者全員で拍手をしてほめたたえ、みんなで協力して子どもたちを育てていこうという思いを共有しています。

### 未就園児とお母さんのイベント

もう一つの新たな取り組みとして、未就園児とお母さんに無料で参加していただける月に1回のイベント「さくらさーくる」を、4年前から県内6地区で運営しています。当支部だけではイベントの企画やコンテンツに限

界があるため、各地区のボランティア団体や子育てサークルに協力していただいています。内容は、大型紙芝居のシアターやお琴の鑑賞会、ベビーマッサージ体験や親子体操、英語であそぼうイベントなど、毎回趣向を変えた様々なテーマで行っています。「さくらさーくる」を立ち上げたきっかけは、未就園児のお母さんたちの多くが、ママ友や相談できる人もいない孤独な環境の中で子育てをしているという話をいろいろな方から聞き、何かできないかと考え、木のおもちゃで遊ぶイベントを開いたことでした。結果は、気楽に参加できるところが良かったのか、いきなり100名を超える親子に参加していただきました。その後、毎月各会場に20から30組の親子に参加していただき、4年間でサークル登録数が4000名を超えました。今後も、この「さくらさーくる」を通して、ママ友の輪を広げたいと考えています。

### おわりに

子どもたちを取り巻く環境や子育てをする親の環境は、時代の変化とともに変わり続け、今後も様々な問題が起こることが予想されます。そのような中で、私たちが全家研の支部として心がけていくことは、活動する地域において「親や子どもが困っていることに気づき、手助けとなることを実現していく」ということです。そしてこれからも、母親や子どもたちとの交流を通して家庭の現実を見つめ、私たちがすべきことや私たちにしかできないことを模索し、アクションを起こし続けていきたいと考えています。

# 「家庭という学校」を 読み返して

谷口 みゆき

全家研 東山支部 教育対話主事  
(京都府・京都市)

「現代の教育において最大の問題は、崩壊しかけた家庭という学校が増えてきたことです。手をこまねいて見ていられない事態というべきです。」これは外山滋比古先生『家庭という学校』の一節です。今から12年前に先生は警鐘を鳴らされていたにも関わらず、コミュニケーション不足、社会性や自立心が希薄になってきていることなどから諸問題が生じています。私たち大人はどうすればよいのか。『家庭という学校』と全家研家庭教育五訓と共に私の感じたことを以下記しました。

## 一、親はまず、くらしを誠実に

私が全家研運動に共鳴したきっかけが、外山滋比古先生のご講演と、『家庭という学校』との出会いでした。当時、幼い3人の子どもの子育て真っ最中。思い通りにいかずイライラすることも多々ありました。幼稚園に勤めていた時の先生と園児の関係ではないことはわかっているのですが、食べさす・遊ばす・勉強さす・寝かす・・ということが苦痛に感じる自分が情けなく思った事もありました。そんな時に『家庭という学校』を読み、「子どもにとって、もっとも大切なことを学ぶのは、家庭という学校です。」「学校ですから先生がいます。お母さん先生とお父さん先生です。」という出だしに、ハッとしました。子

どもたちのために母として、家庭という学校の先生としての責任を痛感し、我が子、そして地域の子どもたちとの関わりを深めていくきっかけとなりました。「子育てに行き詰った時は、親はまず自分をもう一度見つめ直し、生まれた時の感動を思い返し、子どもの見本となるよう心掛けてみてください。」と今言えるのは、この本のおかげです。

## 二、子どもには楽しい勉強を

「家庭という学校で教えるもっとも大切なことは、ことばです。」外山先生のご講演で聴いたことの中で、寝床に入って暗くして、昔話を聴かせるということを実践しました。桃太郎・浦島太郎・鶴の恩返し・・語り掛けているうちに子どもたちは可愛く寝入っていききましたので、朝起きて覚えていないと思いきや「お母さん今日も晩寝るとき続きをお話してや。」と。外山先生によると、同じような話でも、聴きながら頭で映像を想像しているようで、これが読解力に大いに活用できたと思っています。このことが楽しい勉強の初歩だったかどうかはわかりませんが、親子の楽しい時間であったのは間違いありません。

## 三、勉強は、よい習慣づくり

「継続と反復が結び合わされると、習慣になります。勉強でいえば、復習を毎日継続すれば学力という『力』になります。継続は力なりです。習慣によって人間の性格が設定されることにもなります。」と外山先生が言われているように、良い基本的生活習慣・良い学習習慣を小さい時からつけておけば、大きくなった時に助かるのは、その子自身です。「幼児ポピーからずっとポピーをしてきたお

かげで親子の対話もでき、高学年になった今も意思の疎通ができていますので、小さい時から関わってきてよかった。」とおっしゃる保護者もおられます。良い習慣はコミュニケーション力を養い、相手の気持ちも分かり合え、将来の夢も叶えることができる力がつくように感じます。

#### 四、習慣づくりは人づくり

このコミュニケーション力が昨今本当に衰えてきているように感じるのが、大人社会でも子ども社会でも起きています。その一つが『インターネット』の広がりです。店に行かなくても、家にいて買い物ができる。新聞を取らなくても、世界の情勢が寸時にわかります。便利な世の中になりました。話さなくても文字で伝達できる『メール』『ライン』『ツイッター』などSNSも便利ですが、弊害も生じてくるようになったのも忘れてはなりません。「心は意識しなくなったような生活習慣によって自ずから育まれるのです。よい習慣は良い心、よくない生活習慣はゆがんだ心をつくります。」と外山先生が言われてますように、一家団らんの夕食中や夜遅くまでメールをしているようでは、学習習慣がつくどころか生活習慣も乱れます。ゆがんだ心では、良い人間関係はつくれません。小さい時から家庭という学校の先生がけじめをつけた子育てをしていれば、親子のコミュニケーションがとれた幼少期を送っていれば、小学校高学年～中学生の多感な時期でも親子や社会生活でのコミュニケーションはとれる、と私は思っています。

#### 五、人づくりは人生づくり

私が地域の子どもたち、学校の先生、地域の皆さんと関われるようになったのは、ポピーのおかげでした。ポピーを勧めて、教室を始めて12年。その間にPTA活動にも長年携わり、学校力、地域力アップに、この全家研運動の一つ『親子のコミュニケーション力』を取り入れてきました。小さな社会である家庭を大切にこそ大きな社会が成り立っていく。その思いを今でも変わりなく、若い保護者の皆さんに押しつけでなく、失敗談も織り交ぜながらお話ししています。

子どもたちの『豊かな心をはぐくむ』社会づくりのためには、親だけではなく、地域の一員である私たちのコミュニケーションも『力』となっています。

最後に「人は未熟児で生まれてきますが胎児の時から耳だけはよく聞こえています。『ことば』によって人間らしくなるのです。」という外山先生の言葉を添えさせて頂くと共に、『ことばの暴力』と言われるぐらい『ことば』は大切です。相手の立場になって話す力を、家庭や社会で育てて参りましょう。

#### 参考文献

家庭教育の友シリーズ

新訂『家庭という学校』 外山滋比古

# 東日本大震災からの 復興への道のり

七木田 美津江

全家研 こ～ぶ家庭教育センター チーフ  
(宮城県・石巻市)

## はじめに

東日本大震災から3年8ヶ月

甚大な被害があった宮城県石巻市、東松島市、女川町、松島町を担当しています。

11月現在

モニター 106名・会員628名・英語クラブ4教室(生徒41名)・学習クラブ6教室(生徒33名)・幼児クラブ2教室(生徒16名)

あの大震災から、ここまで来ることが出来ました。振り返りながら活動を紹介したいと思います。

## 震災当日

あの日、新小1の申込をいただきに野蒜<sup>のびる</sup>(海岸から250メートル)に住むモニターさんの家に向かいました。着いて玄関のドアを開けて入った瞬間、あの大きな揺れに襲われました。必死にドアを押さえ、落ちて来る物、倒れて来る物に耐えながら、揺れの収まりを待ちました。もうパニック状態でした。幸い怪我もなく無事でしたが、家の中はメチャクチャ、足の踏み場がない状態でした。携帯電話は繋がらず、家にあったラジオもダメ。頼りは車のラジオでした。点けてみると『10メートルの大津波警報、避難指示』が出ていました。慌ててモニターさんを近くの避難所に送り届けました。その後は無我夢中で高台に

ある自宅へ向かいました。雪の降る寒い日でした。ライフラインは完全に止まり、外は真っ暗で不安な夜を過ごしました。

## 大切な命

眠れない夜を過ごし、夜明けと共にラジオから被害状況が次々と入って来て、驚きで体が震えました。昨日、避難所に送ったモニターさんは無事なのか。安否確認のため、次の日、市役所に行って無事を確認しました。道路の通行止めもあり、思う様な行動は取れませんでした。時間の経過と共に被害が明らかにされ、行方不明者の情報を求める声が続きました。地区のモニターさんをお世話しているリーダーに安否確認、被害状況の確認を取り始めました。自宅が全壊や全半壊、さらに津波の被害で住めなかったり、避難所に避難していたりと、それぞれ状況把握に時間が掛かりました。とても残念なことに新人モニターさんが津波の犠牲になりました。車の中で、もうすぐ1才になる息子をしっかりと抱きしめた状態で発見されたそうです。他には会員さんで兄弟三人とも津波の犠牲になりました。大切な命が一瞬で・・・残念でなりません。あの津波さえなければと悔みます。

## ゼロからの復活、復興とともに

不自由な生活が続き、いつになったら元の生活に戻れるのだろうかと不安な毎日でした。活動は休止状態、誰もが元の生活を取り戻すのに必死でした。当面、生活を優先にと言っておりましたが、落ち着くにつれ『会員さんにポピーを届けよう!』と次の行動を取りました。津波で車を失った人も多く、そこはみんなで助け合い協力し合って何とか届けるこ

とが出来ました。この時、会員さんから、「全てを失って教科書もなくなり、ポピーがあって良かった」

「避難所ですることがなく、ポピーが届いて良かった」

「学校が始まったら勉強についていけるか心配でした」

「避難所まで、よく届けてくれましたね」

と嬉しい言葉をいただき、モニターとしての使命を果たせた瞬間でした。学校は4月下旬に始まり、その間、ポピーに子供たちは助けられました。

次に教室の再開でした。県内、最初に英語クラブ（ハッピードルフィン）が5月にスタートしました。これには店長の『教育と文化は止めてはならない』という一言で会場使用が認められ、教室が始まりました。こうして絶望から少しずつ明るい未来が見えてきました。

6ヶ月過ぎた頃、モニターさんへの応援セミナーを開催しました。これは被災した方々への心の寄り添い方、相手に届く話し方、接し方を学びました。逆に講師の渡邊先生から慰められ、これからの活動に大きな勇気をいただきました。私たちはゆっくり、しっかり会員さんを大事にして行こうと決めました。その甲斐あって、半年間の支援期間が終了しても、ほとんどの方が継続して下さいました。

更に、大きな喜びと勇気をいただき、モニター活動に自信と誇りを持つことが出来ました。

今度は子供たちに楽しい時間と笑顔を届けたいと思い、イベントへの参加や子育て支援センターでの支援活動を重ね、徐々に絆を深めることが出来ました。今でもしっかり続い

ています。勿論、ポピーのPRは欠かせません。

また、幼稚園、保育所との関係も同様に良い関係を築き、今ではチラシや見本、販促資材を配っていただいています。中でも唯一、幼稚園で年長対象の入学準備教室（ポピー教室）が出来る様になり、今年二年目、現在12名の生徒が元気に楽しく学習しています。

私たちは子供たちに励まされ、仲間に支えられ、そして人と人のつながりがあったからこそ、ここまで来れました。共に活動してくれた仲間感謝しております。

## おわりに

ポピーさん、全国の支部様  
沢山の支援物資とあたたかい励ましの言葉をいただき、改めて感謝を申し上げます。

ありがとうございました。

街の復興は道半ば、まだまだ道のりは長いようです。私たちは、復興と共に地元、地域の子供たちのために出来る事を、そして、家庭学習のサポーターをして、前に進んでいきます。

公益財団法人 日本教材文化研究財団

理事・監事・評議員

(1) 理事・監事名簿 (敬称略) 13名

(平成27年1月1日現在)

役名	氏名	就任年月日	就重	職務・専門分野	備考
理事長	村上 和雄	平成26年6月6日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成26年6月6日	重	事務総括 業務総運	(株)新学社執行役員
常務理事	中井 武文	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社代表取締役会長
常務理事	星村 平和	平成26年6月6日	重	社会科教育 カリキュラム研究	元兵庫教育大学教授 国立教育政策研究所名誉所員
理事	角屋 重樹	平成26年6月6日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
理事	北島 義俊	平成26年6月6日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	杉山 吉茂	平成26年6月6日	重	数学教育	元早稲田大学教授 東京学芸大学名誉教授
理事	辰野 千壽	平成26年6月6日	重	学習心理 心理学	筑波大学名誉教授 上越教育大学名誉教授
理事	中川 栄次	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	原田 智仁	平成26年6月6日	重	社会科教育	兵庫教育大学大学院教授
理事	菱村 幸彦	平成26年6月6日	重	教育行政 教育法規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	中合 英幸	平成26年6月6日	重	財務	(株)新学社執行役員
監事	古谷 滋海	平成26年6月6日	就	財務	大日本印刷(株)常務役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 19名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	平成25年12月11日	就	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成26年7月25日	重	教育工学 メディア教育学	京都教育大学大学院教授
評議員	安彦 忠彦	平成26年7月25日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成26年7月25日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成26年7月25日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役副社長
評議員	木村 治美	平成26年7月25日	重	英 文 学	共立女子大学名誉教授 エッセイスト
評議員	櫻井 茂男	平成26年7月25日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学人間系教授
評議員	佐野 金吾	平成26年7月25日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校長 全国図書教材協議会会長
評議員	清水 厚実	平成26年7月25日	重	教育 学	日本教材学会副会長 学校法人福山大学理事長
評議員	清水 美憲	平成26年7月25日	重	教育 学 教育心理学	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成26年7月25日	重	国語教育 国語教育法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	鈴木 克明	平成25年12月11日	就	教育工学・情報教育学 教育メディア学	熊本大学大学院教授
評議員	高木 展郎	平成26年7月25日	重	国語科教育学 国語教育方法	横浜国立大学教授
評議員	田中 博之	平成26年7月25日	重	教育工学 教育工学	早稲田大学教職大学院教授
評議員	中洩 正堯	平成26年7月25日	重	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
評議員	前田 英樹	平成26年7月25日	重	フランス思想 言語	立教大学教授
評議員	松浦 伸和	平成26年7月25日	重	英語教育学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成26年7月25日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	吉田 武男	平成26年7月25日	重	道徳教育 家庭教育論	筑波大学人間系教授

(50音順)

## 研究紀要第44号 (平成26年度)

---

平成27年 3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免利也 (専務理事)

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地1

☎03(5225)0255 FAX 03(5225)0256

<http://www.jfecr.or.jp>

---

ISSN 0288-0245

印刷 (株)天理時報社