

特集 教育の諸課題 II

■ 巻頭言

ダライ・ラマ法王と科学者との対話	村 上 和 雄	2
------------------------	---------	---

■ 特集 I 教育の諸課題

保幼小の連携接続への展望：

小学校教師の1日保育士体験事例の検討	秋 田 喜代美	6
ソーシャルメディア時代における児童生徒の諸課題	浅 井 和 行	12
生涯学習時代をまるまる生きて	木 村 治 美	19
これからの子どもに必要な「学習意欲」とは	櫻 井 茂 男	24
学力調査にみる子どもの学びの実態と学力評価の課題	清 水 美 憲	30
競争原理を超えて人間を人間にする教育を	下 田 好 行	37
—意志と直観の教育への転換—		
現代の教育課題としての教育のオープン化の動き	鈴 木 克 明	44
学習評価の変遷の意味と次期学習指導要領改訂における評価の方向	高 木 展 郎	50
アクティブ・ラーニングにおける子ども主体の評価活動の工夫	田 中 博 之	57
グローバル・リテラシーとしての英語力	松 浦 伸 和	71
社会科は、何をめざす教科なのか	峯 明 秀	77
従前の道徳教育からの脱却	吉 田 武 男	83
—最近の道徳教育改革に着目して—		

■ 特集 II 幼児期の探究

幼児期の探究を支える保育者の役割	石 井 雅	90
乳幼児の探究心を育む保育環境	福 田 奈美恵	95
身近な「もの」を保育材として生かすことの意味を探る	和 島 千佳子	101
意欲を育む保育の実現に向けて	宮 田 まり子	106

■ 特集 III 家庭教育の確立…全家研運動から

ほめて・みとめて・だきしめて	村 田 稔 子	112
～自己肯定感を高める～		
私が思う「正解のない子育て」	岡 田 康 正	114
「褒めて伸ばす」親の関わり方	西 田 直 巳	116
日々のモニター活動が私の生き甲斐	青 山 輝 子	118

ダライ・ラマ法王と科学者との対話

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

1) 意義深い宗教と科学の相互交流

共通する真理を求める態度

2003年11月1日から2日にかけて東京・両国の国技館で、チベット仏教の最高指導者であり1989年ノーベル平和賞受賞者のダライ・ラマ14世の講演や対話が行われた。2日間で約1万人の聴衆が熱心に耳を傾けた。2日目のダライ・ラマと科学者の対話では、2002年ノーベル物理学賞を受賞した小柴昌俊・東京大学名誉教授と私が出席した。

ダライ・ラマは、多くの困難を克服しながらも民族、国家、宗教をこえて、非暴力で世界平和のために活躍し、いま、世界で最も注目されている宗教者の一人である。来日直前にニューヨークの講演で開催された講演会などでも、20万人もの聴衆が集まったという。

私は初対面であったが、法王の何人をも受け入れる広い心と、まるで子供のような好奇心を持つ人間性に変な魅力を感じた。ダライ・ラマは子供の頃は科学少年であり、30年以上前から、科学者と積極的に対話をはじめ、冥想や祈りの科学などに関する科学者との共同研究があることを知って驚いた。

ダライ・ラマは、仏教と科学との対話には両方にメリットがあるという。仏教徒は科学の発見を取り込むことにより、人間世界をよ

り明確に理解できる。一方、科学者も仏教の心に関する深い知恵を知ることにより、認知科学、神経科学、心の科学の分野で役立つというのである。

もし科学の証明した事実が仏教の教えと矛盾するのなら、教えの方を変える事も検討すべきだと主張する。柔軟で謙虚な姿勢には敬服した。これは真理を求める真摯な姿である。

しかし、いまの科学で解明できないから真実ではないという考え方は、明確に否定した。科学で分からないことは無数にある。この態度は真の科学者の態度と一致する。

科学と宗教の違い

法王は、すべての人には慈悲や愛の心があると断言した。ただ、それが環境や時代など様々な条件によって現れていないだけで、ヒトラーにもスターリンにも仏性があるはずだと述べた。

そこで、小柴教授は「世界の大宗教、特に一神教には宗教戦争と言われるものがあるが、仏教にはないように思う。したがって、21世紀は、仏教が世界で大きな役割を果たすのではないだろうか」と質問した。

それに対してダライ・ラマは、すべての宗教は慈悲や愛の心を説き、人間の真の生き方を示し、人を幸福にするために存在すると力

説した。したがって本質的部分では、すべての宗教は同じであると答えた。ただ、その教えを政治的に利用したり、正しく実行しない人がいるのが問題であると語った。

私は、生命科学者の立場から、ヒトやイネ遺伝子の全暗号解読が終了した現在、これらを可能にしたバイオテクノロジーの技術も素晴らしいが、もっと凄いことは、万巻の書物に匹敵する遺伝情報を極微の空間に書きこみ、それを正確に一刻、一秒の休みもなく解読し、働かせている大自然のサムシング・グレートの凄さについて語った。

私はサムシング・グレートについて、宗教者と科学者はアプローチや方法は違うが、対話は可能であると思っている。

さらに、笑いが糖尿病患者の血糖値の上昇を抑えるという最新の研究結果から、ポジティブな感情や敬虔な祈りでも、良い遺伝子のスイッチをオンにする可能性があることを披露した。この考え方は、心と身体、宗教的なものと科学的なものを遺伝子の言葉でつなぐ。

21世紀には、科学と宗教はそれぞれの立場の違いを認識しながら、生命の尊さ、平和、環境問題の解決に関して、粘り強い対話が必要であると思っている。

2) 心と遺伝子の関係解析に率直な感想

対話生むのは柔軟・謙虚な姿勢である

2004年、ダライ・ラマ法王と2回目の対話をする機会に恵まれた。法王は、何年も前から積極的に科学者との対話を始めており、冥想や祈りの科学などについて、科学者との共著があることは知られていた。

ダライ・ラマ法王はチベットの小さな村に生まれ、子供のときにダライ・ラマ14世と認

定された。少年だった彼は、動く機械を見れば、それがどうして動くのか不思議で仕方なく、分解してみたりする科学少年だったのである。法王にならなければ科学者になられたかもしれない。

30年近く前に法王は、科学者とのコンタクトは危険であり、仏教を殺す可能性があるという助言を受けたが、そのようなことはないと確信し、30年以上も前から、科学者との対話を続けている。

法王によれば、仏教を学んだ者と科学を学んだ者との対話は、その双方にメリットがあるという考えだ。

最先端科学への強い意欲

ダライ・ラマ法王との2回目の対話は、2004年10月、インドのダラムサラに招待され、1週間議論を行うことになった。招待された科学者は脳生理学、医学、生化学、心理学の分野で最先端の研究をする大学教授で、私を含めて8人であった。

午前中は科学者がそれぞれの分野の講義をする。それを受けて、午後には仏教の真理を科学に応用できないかなどという視点を加えての熱心な議論となる。

私たち8人の科学者は、ダライ・ラマ法王を囲んで車座になっているので、お互いの表情がよく見える。通常の講義と違うところは、ダライ・ラマ法王が、少しでも疑問があると、その場で積極的に質問をされることであった。

私は遺伝子研究の最新の現況を紹介し、特にその中で、遺伝子のスイッチのオン・オフを測定することにより、心の動きが科学的に解析できる時代になりつつあることを述べた。

たとえば、笑いが血糖値の上昇を抑え、遺

伝子の働きをオンにするという最新の結果を話した。それに対して、法王は「笑い以外に遺伝子のスイッチをオンにするポジティブな要素は何か」と質問された。そして「仏典にも笑いが出てくる。仏陀はほほえんでいる」と指摘し、心と遺伝子の関係について、科学的な証拠が出てきたことが嬉しいと感想を語られた。

この会議は、約5千人の参加者の前で行われた日本での講演会と異なり、全体で約40人と少人数であった。科学者の8人以外は招待客だけであり、その中には有名な俳優のリチャード・ギア氏も参加しており、熱心に議論を聞いていた。

私が感心したのは、最先端科学から学ぼうという法王の強い意欲である。討論の内容は、たとえば脳科学などの最先端の話であり、脳は外からの刺激でダイナミックに変化していることが、いろいろなデータのもとで報告された。

21世紀に求められる宗教

最後に「幸福とは何か」の議論になった。私は法王に「いままでの人生で、いつが一番幸せでしたか」と質問したところ、法王は間髪を入れずに「今だ」と答えられた。この答えは、出席していた科学者や招待者を大いに喜ばせた。

事実、1989年の科学者との会議の最中に、ダライ・ラマ法王のノーベル平和賞の受賞が知らされたが、法王は予定通り会議を続け、会議が終了してから、受賞について簡単な記者会見を行っただけであった。

しかし、法王が科学者との対話をしている「今が一番幸せだ」という意味は、いつでも

「今が一番幸せである」という深い意味があるように思う。会議を通して、科学とも調和し、大自然の恵みに感謝して生きる宗教がこれからますます必要であると感じた。

3) 偉大な宗教家には一致点がある

ダライ・ラマ14世は2005年4月、一時通過を含め12回目の来日を果たし、「思いやりと人間関係」「心の平和から世界の平和へ」「知恵と慈悲」などを演題に、東京、熊本、金沢などで精力的な講演を行った。このなかでダライ・ラマは世界平和も個人個人の心の平和から始まると語りかけ、「人間に共通して備わる資質は思いやりであり、優しさである。その力を高めていくことで真の平和は実現できる」と熱っぽく説いた。

2005年4月11日には、私もダライ・ラマと3回目の対談をする機会に恵まれた。

来日の直前に死去した前ローマ法王、ヨハネ・パウロ2世についてダライ・ラマは、「活動的に世界の平和や調和に一生を捧げた偉大な法王が亡くなり落胆している」と、その死を悼んだ。前法王とダライ・ラマは互いに抱えている問題に共通点があり、初めて会ったときから親しみを感じていた。前法王は全体主義政権の祖国ポーランドで抑圧を受け、ダライ・ラマもチベットが中国の侵攻を受け、厳しい抑圧下に置かれたという共通の体験である。

ダライ・ラマは前法王の世界的な貢献として、①世界平和に貢献した。②世界の異なる宗教間の相互理解を深めた。③物質的基盤に基づく文明に対して精神の重要性を説き続けた。これはまさにダライ・ラマ自身も説き続けてきたことであり、両者は偉大な宗教

家としてだけでなく、人間としても素晴らしく、そのメッセージは信仰を持たない人々の心にも届いたように思う。

ダライ・ラマと私の共通のテーマは、仏教と科学の対話である。2012年11月6, 7日に開催された8人の科学者と法王の対話～日本からの発信～では、花に心があるか？ ビッグバンの前は？ そして、輪廻転生とは？ などに関して興味ある対話もたれた。その内容は「研究紀要46」で述べる予定である。

保幼小の連携接続への展望： 小学校教師の1日保育士体験事例の検討

秋田 喜代美

東京大学大学院教育学研究科 教授

1 保幼小の連携・接続の重要性と動向

1) 連携接続の3視点

幼児期から高校までの一貫した学校教育課程の重要性が認識され、学校種間連携接続が図られている。また、それは少子化の進むこれからの日本において、地域で子育てや教育にかかわる体制の強化であるとともに、専門家共同体を創っていく志向性でもある。中でも幼小連携・接続は、学校教育のはじまりとして、遊びを中心とする教育方法である幼児教育から、授業を中心とする小学校以上の教育方法へと、子どもや保護者が環境を移行することとして重要な意味を持っている。1980年代までは、就学準備として学校に適應するように子どもが合わせるといことが重視されてきたのに対し、近年ではどの子にも合うように学校の方が合わせた環境をデザインし、移行を支援するという思想に海外では変わってきている(Dunlop & Fabian,2006)。そのなめらかな接続を実施するために、OECDでは幼小の移行に関して、3つの連続性の視点として、教育課程や教育方法に関する理念や知識の連続性(pedagogical continuity)、教育に携わる教師や保育者という専門家の連携とつながり(professional continuity)、子ども自身の発達の連続性の保障とそれを評価することの大切さ

(developmental continuity)を挙げている(Akita,2015)。教育課程としての学習指導要領と幼稚園教育要領や保育所保育指針での接続への言及にとどまらず、アプローチカリキュラム、スタートカリキュラムなどの提案が国や各自治体で具体的に なされている(たとえば国立教育政策研究所,2015)。しかし、自治体の規模等によって、取組にはかなりの程度の違いがあることもまた明らかになっている(一前・秋田,2012、文部科学省幼児教育課調査,2014)。また、専門性に関しては、合同研修や保育参観や授業参観、保育者も学校の校内研修に参加する合同の授業研究や小学校教師の園内研修への参加や一日保育士体験などがある。そして、子どもの発達の連続性に関しては、子ども同士の交流授業や活動の実施と共に、保育所や幼稚園から小学校への要録の送付、就学支援カード作成等がある。

2) 連携接続の効果研究

だが、本当にこれらの連携や接続に関わる活動の実施が、活動をしない時に比べて、どの程度、誰にどのような効果があったのかを明確にしている研究は少ない。いわゆる「やってよかった」という主観的な報告や逸話事例は多いが、体系的な整理はなされていない。つまり、エビデンスに基づいて幼小連携の議論が進むというよりは、理念や目標に基づき実施はされ

てきているが、その有効なあり方についての検討はわが国では十分にはなされていない。

ノルウェーの国立教育研究センターでは、実践の有効性検証のために、欧米での連携接続の有効性を2010年以降に実施された実証研究のメタ分析から明らかにし、3つの有効なポイントを挙げている(Lillejord, et al. 2015)。第1には、子どもたちが小学校やそこでの教職員とあらかじめ親しみのある程度持っていることに関わる実践の実施である。たとえば、教師や小学生が園に訪問して学校のことをどの程度伝えているか、幼児がどの程度の頻度で学校訪問をしているか、園の先生が学校のことを保育中どの程度話題にするのか、園で学校の活動をどのように紹介しシミュレーションしているのか、移行のための導入的活動がどのように設定されているのか、園と学校の子どもたちがどれぐらい友好関係を創り結べているのか、ペアやパディを決めてのプログラムがあるか、学校が始まる前に保護者と1年生の先生が会っているか等々が子ども自身の学校への親密性に関与している。

また第2には、園が学校に対しあるいは学校が園にどの程度情報を伝えたり、保護者と園や学校との情報の伝達共有がどの程度なされているのかという情報の共有である。園が学校と個々の子どもの育ちや個別指導計画などを共有しているのか、保護者が日頃から子どもの情報を園や学校にどの程度伝えているのか、園が保護者に対し入学に向けてのオリエンテーションを行っているのかという実践がこれらに関わっている。

そして第3には、専門家同士の協働がどのようになされているのかの影響を与えることが指摘されている。接続カリキュラムをどのように定

式化し改訂しているか、個々の教科等の計画の共同開発や、授業・保育を教員と保育者がチームで行っているか、入学前に小学校、園、特別支援の教師等と一緒にどの程度話し合いをしているか等がその具体的実践である。

わが国でも両課程の専門家が学びあうことの重要性は示されてきており(秋田・第一日野グループ, 2013)、自治体によっては幼小人事交流を行っている。そして、学校文化と園文化の相違に関わる認識が変化することも明らかになってきている(秋田, 2010)。

2 1日保育士体験の事例研究

1) 問題意識

わが国も含め、園から学校への情報発信に比べ、学校の教師が園のあり方から学ぶ実践や事例報告は少ない。しかし、小学校教師が園からどのように学び自分たちの実践との共通性と差異を認識し、小学校において園からの連続性を持たせようとするのかは研究が少ないが、教育実践上は子どもにとって影響が大きいと考えられる。そこで、小学校教員が1日保育士体験を通して、保育と小学校教育の差異と共通性をどのように認識するのか、①保育への認識(差異)および小学校との共通性・連続性の認識、②自らの実践に何を学ぶのかを検討することとした。また、対象とする学区では、毎年夏休みに小学校教師全員が自分で幼稚園か保育所のどの年齢に入るかを決めて保育士体験を行い、また、その経験を2学期に合同で振り返ることを実施している。そこで、一度きりではなく、保育士体験の反復は何をもたらすのか(複数年体験)、また、複数回を比較してみることで有効な保育士体験に必要な条件はどのようなことと教師自らが認識しているのかを検討する

ことにした。

2) 研究方法

①協力者：保幼小連携に7年間取り組み、最長で5年間5回に渡り保育士体験を実施してきている品川区立第一日野小学校の先生方。ここでの保育士体験は、朝から夕方まで1日終日の保育を体験する経験を指しており、単なる参観とは異なるものである。2013年度：20名、2014年度：22名。小学校1年—6年、特別支援学級担任を含む先生方に協力をいただいた。筆者とは当該校保幼小連携に講師として7年間関与して知己の関係にあり、共著で本を刊行をしている間柄のもとで、調査は感想を書いて振り返りをするという形の中で行われている。

②方法：A.データ収集：調査とグループインタビュー：体験終了1か月以内に調査実施。(学校が作成した書式での自由記述)。提出後にグループインタビュー(教師ならびに受け入れ先園保育者参加)を実施し、当該協議会談話を文字記録化。

B.分析方法 a) 記述された内容ならびに協議会談話記録を、発言内容の意味のまとめごとに1単位とし、当該内容をカテゴリーに分類した。b) 当該校で3年以上1日保育士体験をし、記述談話両データのある教師8名について、2年間の記述と協議会発言内容を比較検討した。

3 記述から見えてきたこと

保育士体験を通して小学校教師が何を学んだかの自由記述を筆者がカテゴリーにまとめたところ、表1のように大きくは5つの観点にまとめることができた。表1からは、乳幼児の子どもについて経験したことから学ぶだけではなく、保育者がどのように関わっているのか、さらには、環境設定や組織体制という日頃小学校教師間の会話では出てきにくい着眼点が、体験や園の観察を通してとらえられていることがわかる。これは限られた時間の保育参観だけではなく、1日丸ごと保育を自ら体験したことによって見えてきたことと言える。一般には、保育士体験は子ども理解や子どもとのかかわりを学ぶこととして語られるが、それだけではなく多様な視点が得られる可能性があることがわかる。また、記述を2013年、2014年とみても、反復体験したことによって様々な点に気づく人が増え、また、組織体制など前には気づかなかったことにも目が広がることを示している。2年間連続で経験し記述をした教師は8名であった。その内7名が、乳幼児の子どもへの行動や様子および保育者のかかわりについて観察した事柄を書いており、特に2年目には抽象的な文のみではなく具体的なエピソードをふまえた記述になっていた。

表1 保育士体験を通しての認識内容の分類カテゴリーと具体例 ()内は2013年および2014年の言及人数

着眼点	下位内容	具体的記述例
①乳幼児の行動や様子 (2013年8人) (2014年12人)	A.有能さ	「2歳児やるな！」です。自分が考えていた以上にレベルが高かった。生まれてたった3年でこんなにも成長するとは驚きでした。(教諭T) 年長のひまわり組さんのお兄さんお姉さんらしさにも感動しました。(教諭Y) 小学校に入学してくる児童が、こんなふうにそれまで過ごしてきたんだということがよく分かりました。0歳児であっても3歳児であっても小学生であっても発達段階に応じた指導の重要性を改めて感じる事ができました。これからの実践にいかしていかなければいけないと思いました。(教諭N)

着眼点	下位内容	具体的記述例
	B.具体的な行動	私は色水あそびを主に見ていましたが、2時間ぐらいつつと遊んでいる子どももいたのととても感心しました。私の印象では、飽きっぽくすぐにいろいろな遊びへと移行していくのかと思っていましたが、そんなことはまったくありませんでした。(教諭I) 言葉がうまく話せない中で、大人の気を引こうとおもちゃを持っていたり、少しわがままになってみたり、懸命に自分の気持ちを伝えようとしている様子が見られました。2歳児はまだ『友達』とかかわることが多い時期ではないのかな、と感じる中でも、「パズルいっしょにやる？」と近くの子に話す。「この子は○○ちゃんだよ。」「むこうでご本聞くんだよ。」と教えてあげる。(教諭Y) 自分で解決ができないと、近くにいる大人にお願いすることができる。(教諭T)
②保育者の関わり (2013年10人) (2014年14人)	A.言葉かけ	子どもの行動を制する時の諭し方が参考になった。(教諭A)
	B.姿勢等	人見知りの時期で、初めての大人には警戒。園の先生方を見ると満面の笑顔。相手に合わせて対応できることに素晴らしさを感じました。(教諭N)
	C.問題対処	友達関係では、同じおもちゃや本に目を向けた時に取り合う場面がありました。その時に保育者が一人の方に別の何かに興味をもたせることが、トラブルを避ける一つの手立てになることを学びました。(教諭F)
③環境 (2013年3人) (2014年6人)	A.環境	狭い空間の中には、パズルコーナー・本読みコーナー・ままごとコーナーなど、使いやすいように環境構成がきちんとなされており、子ども達が安心して先生方やものにかかわっている姿がとても素晴らしかったです。(教諭M) 乳児の子ども達のロッカーには子どもが保護者と一緒に写った写真が貼ってあり、離れていても親の存在を感じることができて安心感につながるのだと思いました。(教諭S)
	B.素材	子ども達が自由に選んで使うことができる量、スペースが確保されていたと思います。(教諭F)
④組織体制 (2013年0名) (2014年3名)	A.勤務、チームワーク	先生同士の連携も密に取られている場面をよく見ました。園庭を離れるときや食事の準備に行くときなど、細かく連絡を取り合って臨機応変に援助を行っていました。(教諭H) 子どもについての細かい情報交換や仕事での連携(その時々役割)をしっかりと行うことが、子どもにとって安心して一日を過ごすために必要なことであると気づきました。(教諭T)
	B.研修	8シフトでも効率よく進行していることに感動しました。1シフトの僕らも甘えていられないと思いました。(教諭T)
⑤活動の計画実施のあり方 (2013年1名) (2014年3名)	A.1日の流れ	個に応じた支援と集の活動のバランスをとりながらおこなっていることにあらためて気づき、自分の授業とくらべて考えました。(教諭K)
	B.期や接続	「図鑑で調べる」というのは、小学校の国語科にも通じる「たて」の内容である。または、「分からないことを、本を読んだり身近な大人に聴いたりして、解決する」といえば「自立」の内容になるであろう。その「たて」の内容を、教師が一方的に教えたり指示したりすることなく、子どもたちの力で解決していつている。図鑑の使い方が分からない年中や年小の子達も、年長が図鑑を使い問題を解決したことを目にしている。「何か調べたい時、図鑑をつかえばいいんだ」ということを実感している。いずれ彼らが文字を読めるようになったとき、真似をして図鑑で解決するようになるであろう。(教師T)

記者は1校の少数事例ではあるが、保育士体験は教師にとって連続性を捉える有効な1手段の可能性があることを示唆するものである。そこで幼小連携の一環として、保育士体験を

他校区でもおこなうためにはどのような条件があるとよいかを尋ねた結果とその具体的記述例を示したのが表2である。

表2 保育士体験がうまくいくための条件

<p>①相手の施設の空間を知っておく。 「園の施設のどこに何があるかというのをまず知っていた方が、自分も安心で、保育園の先生達に「こうしてください」と言われたときに、「すぐに対応できたな」と感じました。」</p> <p>②子どもとあらかじめ顔見知りになっておく。 「「顔見知りになる」のは大きいですね。」「知らない子の所を観ても、あまり面白くない。私達も知っている子どもが居ると、その子がきっかけになる。「ああ、誰々ちゃんの妹なの?」というところから、食いついてこの子は、どういう風に遊んでいるのだろうかとなる。」</p> <p>③体験の前に遊びに行ったり交流体験をし保育士と関係を築いておく 「園長先生や保育士さんの顔を知っていると繋がるのではないかと。」「保育士体験前に、園に遊びに伺ったり交流を何度もしたりして関係性を築く方が先。」「保育園の先生を「こういうことをしているのだ」と観ています。また保育園の先生方に、「今日はこうしてくれて有難うございます」と言葉を戴き、子ども達を観て「こんな子が居るのですね」と言える環境がある。」</p> <p>④観点をもって体験に入る 「観点があった方が、学びは深まると思います。」「問いと言うか、観点だと思います。僕の場合には、子どもの興味、関心、意欲と言うのは、どういうときに湧くのか。授業ではないですけども、僕が初めて行ったときは、僕は特別支援学級の担任だったので、発達が知りたくて行きました。」</p> <p>⑤年齢に沿って観ていく 「同じ子になってしまうのですが、「2歳児、3歳児、4歳児で続けてみるのもいいのかもしれない」と感じました。」</p>
--

表2からは、あらかじめの関係や知識といったように、この活動独立実施ではなく、他の保幼小連携実践とともに、体制が出来ている中でこうした実践を行うことが、有効に機能する前提条件になっていること、また、観点をもって入る、年齢に沿って入るなど、教師側がただ体験を行うだけではなく、教師なりに問いや課題などを持ってその場に入ることでより深く学ぶことができることがわかる。これらの条件は、一日保育士体験にとどまらず、他の保幼小連携においても指摘できることであろう。学校種間の連携は、自治体行政主導で行われることが多いために、教師や保育者にとってその活動がどのような意味を持ち、どのような効果を持つのか

かが明らかでないと形だけになり、持続可能性を保持しにくい。このような中で、どの教師も自らが主体となって課題を持ち参画すること、また、それが1年に一度であっても、継続的に反復されることによって当該学区の保幼小連携が深まり、持続可能な体制と効果を持つのではないかと考えられる。

今回は小学校教師の保育士体験を検討した。反対に保育者が小学校の授業参観や、またこの保育士体験を受け入れることによって、どのような学びが保育者と小学校教師の双方に生まれるのかという視点からの検討も今後の課題となるであろう。

<引用文献>

- 秋田喜代美 2010 「教師の幼小文化間移行経験：人事交流が教師に与えた経験の分析」 日本教育心理学会第52回総会発表論文集 p764.
- 秋田喜代美・第一日野グループ（編） 2013 『保幼小連携：育ちあうコミュニティづくりの挑戦』 ぎょうせい
- Akita,K. 2015 Transitions from ECEC to Primary Schooling in Japan. Paper presented at the OECD 17th ECEC network meeting : Paris.
- Dunlop,A. & Fabian,H. 2006 *Informing Transitions in the Early Years*. Open University Press. : London.
- 一前春子・秋田喜代美 2012 「人口規模の観点からみた地方自治体の保幼小連携体制作り」 国際幼児教育研究 (20) ,97-110.
- 国立教育政策研究所 2015 スタートカリキュラム スタートブック
- Lillejord,S., Borte,K., Halvorsrud,K., Ruud,E. & Freyr,T. 2015 “Measures with positive impact on transition from kindergarten to school : Systematic review” . Knowledge Center for Education, The Research Council of Norway.

(付記)

本原稿は、日本発達心理学会第26回大会（東京大学 2015年3月）において著者が発表した内容をもとにして新たに書き下ろしたものである。本研究実施に当たっては、文部科学省平成25年度「教員の資質能力向上に関わる先導的取組事業」助成を受け「教員の高度な専門性開発のための現職研修実施に向けての保・幼・小・中連携一貫教育における校内研修（園内研修）プログラムの検討・施行」（研究代表者秋田喜代美）の助成を受け実施した研究の一部である。

ソーシャルメディア時代における児童生徒の諸課題

浅井 和行

京都教育大学 副学長・大学院連合教職実践研究科長 教授

1. はじめに

インターネット（以下ネット）は、1995年頃から広まった新しいコミュニケーションツールであり、新しい機能を持つシステムやアプリケーションソフト（以下アプリ）が次々と開発されている。現代では児童生徒間でスマートフォン（以下スマホ）や通信型ゲーム機を中心にネット利用が浸透（小学生84.2%、中学生91.5%、高校生98.5%）している（内閣府2015）。ネット利用が長時間化（生徒平均2時間以上）しており、様々なネットトラブルが児童生徒間に急増し、低年齢化している。いずれのネットトラブルも大きな社会問題となっている。

2. ネットトラブルの現状

児童生徒のネット利用の常態化に伴い、以下のようなネットトラブルが起きている。

（1）金銭や不正取引等のネットトラブル

ネットの匿名性により、ネット上では保護者のクレジットカードを無断使用できたり、保護者に気づかれずに問題性のある商品購入ができたりするため、全校種でネットトラブルが急増している。小学生は、ゲームの課金とアプリからのワンクリック詐欺被害が多く、被害が高額になっている。中学生以降は、ワ

ンクリック詐欺やサイト閲覧による不正請求、スマホやゲーム等の乗っ取りで第三者によるプリペイドカード（電子マネー）の不正使用や引き出し、ネットショッピング、課金等による高額請求のトラブルも増加している。以前に比べて、金銭要求のネット詐欺や不正請求が増え、被害金額が高額になっている。

また、2015年10月には、小学生から高校生までがLINE等を通じて大麻を購入し、吸引するという問題行動が起こっている。

（2）迷惑メール等のネットトラブル

小学生では善意を装ったチェーンメールや不幸のチェーンメール、ゲームやスマホの乗っ取り等の被害が多い。中学生以降は、スマホやアカウントの乗っ取りやなりすましが多く、他人になりすましてLINEやメールが送られている。チェーンメールでは、番組調査を装う調査型も増加している。

また、ウイルス感染で大量の迷惑メールが送られてくることも多い。SNS（ソーシャル・ネットワークワーキング・サービス）上では、短い言葉や受取の行き違いによる炎上（祭り）等のコミュニケーショントラブルが増えている（警視庁2015）。これまでの「学校裏サイト」と同様の「LINE非公認サービス」がスマホのLINE上に登場し、誹謗中傷の人権侵害やいじめの場となっている。

(3) 個人情報流出や不適切表現・投稿

SNSの特徴として仲間同士という閉鎖性があるが、一方でネットの流通性がある。一度、発信してしまった情報は、世界中に半永久的に残る。小学生では悪意なく、問われるままに個人情報を出し、ネット上に流出させていることが多い。中学生以降では、SNSという閉鎖空間で行っているつもりで、実は情報がネット上に、拡散してしまっていることが多い。仲間同士のノリで写真を公開しているつもりが、位置や住所等の個人情報流出やプライバシー侵害等、相手に多大な迷惑がかかり、大きな人権侵害となるトラブルとなっている。トラブル後、被害者がひきこもりや不登校になるケースも増えている。

情報の取得では、ネット上の情報を無断コピーする不正使用や著作権侵害、肖像権侵害が、児童生徒間で増加している。

この他、スマホの乗っ取りから携帯番号等の個人情報やSNS認証番号の流出や、ウイルス感染からの個人情報流出も多い。

また、中高生では不適切な表現や投稿（問題書き込み）に関するネットトラブルも多い。いじめの現状やわいせつ画像、悪ふざけや飲酒・喫煙の画像を「受け」ねらいで、SNSに投稿する案件である。バイト先での不適切投稿は「バイトテロ」と呼ばれ、社会問題となった。他にも、LINEで「死ね」等の書き込みを行う者もいる。いずれも人権侵害で、暴行罪、強制わいせつ罪や名誉棄損罪等の犯罪であり、訴訟も増えている。

(4) 性に関わるネットトラブル

出会い系サイトやコミュニティサイトを介して、児童生徒が被害に遭う性的事案は著しく増加し、社会問題となっている。ネットの

匿名性から氏名・年齢の真偽もわからない人と児童生徒は知り合い、交際している。そのため性的被害、連れ去りや監禁・誘拐等の性的犯罪に遭う被害者の大半が中高生（2014年152人中、151人が中高生）というのが現状である（警視庁2015）。ネットを介して「JK（女子高校生）ビジネスの勧誘」や「恋人募集や絡みの書き込みでの性被害」等で、女子高生が援助交際のトラブルに遭っている。JKビジネスの高額バイトで内容を把握せず契約書を交わし性的被害にあっている女子の事例も少なくない。相手の要求に従い、夜遊びや無断外泊、家出といった問題行動と直結している。これらのトラブルもスマホの普及に伴い、小学生低学年にまでおよんでいる。

「出会い系サイト規制法（2003）」が施行され、2008年に事業者に対する規制の強化を図る同法が一部改正された。その結果、被害者数は減少したが、コミュニティサイトによる被害者は増加・低年齢化し、多数の児童が被害に遭っている（警視庁2015）。

(5) ポルノグラフィに関するトラブル

出会い系やコミュニティサイトを介しての男女交際の増加と共に、スマホ等による交際中の男女がお互いの裸や下着姿の画像を交換する、性行為を録画する等のポルノグラフィ被害が、生徒に多い。以前の交際相手に「リベンジポルノ」として不正投稿されたり、脅迫の収入源とされたり、本人が知らないうちに画像が流出していたりする場合がある。反対に、生徒自らが自分の幸せな姿を見てほしい、自慢したいという「思い」や「ノリ」、そして断り切れずにYouTubeやLINE等のSNSに投稿するトラブルも増加している。JKビジネスの高額バイトでポルノグラフィ被害に

遭う女子高生も増加している。小学生では相手の興味により画像を求められるままに送信している。私事性的画像記録の提供等による被害の防止に関する法律（リベンジポルノ対策法）や児童ポルノ禁止法等の法改正も行われている。2015年7月からは自らの性的好奇心から児童ポルノの写真やビデオを所持している場合や、スマホやクラウド等に保存している場合も単純所持罪の適用となった。いずれも、強制わいせつ罪や児童ポルノ製造罪、公表罪、公表目的提供罪等の犯罪及び児童虐待に相当する。

リベンジポルノ等の嫌がらせや脅迫のための性的な画像情報の流出やいじめをねらいとした悪意のものもある。一度、投稿された画像等はプロバイダや電子掲示板の管理者に削除依頼することができるようになったが、ネットの拡散性（個人の情報がどこまで拡がっているかわからない）から完全に消去できたかどうかかわからないので、被害者の苦しみはいつまでも続くのである。

（6）ネットいじめ

パソコンやケータイ、そしてスマホといった児童生徒が使っているメディアによって、残念ながらネットいじめはなくなることはなく、様々な形に変化している。スマホが児童生徒に浸透する中、ネットいじめは、いじめの中心的方法になりつつある。児童生徒は、コミュニケーションツールで人とコミュニケーションすることが多くなり、その匿名性、閉鎖性が、実際の会話の量的な不足や自分の思いをうまく伝えられないコミュニケーションの質的な弱まりにつながり、その結果、人間関係の構築がうまくいかず、いじめにつながっている。その方法は、グループの中でLINE

やメールを読んだのに返信しない「既読無視」や、外す人を仲間に入れずに新しい交流仲間グループを作る「LINE外し」という仲間外れや無視、そして悪口を書くといういじめである。中学生以上は女子に多く、結束してグループで行っていることが多い。これらの背景に「スクールカースト」や「ランキング」等の児童生徒間の力関係が影響していることもある。「スクールカースト」は、教室内で暗黙のうちに存在する階層制（順序）を指す言葉である。コミュニケーション力で階層は決まるが、階層（キャラクター）が固定すると、悪気ない「ノリ」や「いじられキャラ」等の「いじり」で、「いじめ」がエスカレートしていく傾向がある。キャラクターが決まると、自分の気持ちと違っても周囲が求めるキャラを演じてしまうことが多い。いじられキャラは成績優秀でない男子に多く、人気は低くないが、ばかにされやすい特徴がある。「ランキング」は、「アンケート型いじめ」であり、「〇〇しそうな人ベスト5」等、ランキングを問うものである。卒業文集等で残り、当事者がいつまでも苦しむこととなる。アンケート型なのでいじめとしての特定が難しいが、内容等を担任が把握することが必要である。ネットを介してのいじめは、2010年頃までは「学校裏サイト」等の掲示板で、集団で悪口を書く誹謗中傷のいじめが多かったが、今はLINE等のSNS上で行われている。誹謗中傷としては、「クズ」・「死ぬ」・「学校をやめる」等が多い。最近では、SNSで「〇〇あるある」という個人名を入れ、集団で個人の誹謗中傷の書き込みをし、心配する友人を装い、本人に見せていじめるいじめもある。いずれも集団・匿名で・絶え間なく・半永久的

に、いじめは続く。

また、「さらす」と呼ばれる個人情報や画像等の悪意ある情報公開がネットやSNS上で行われ、人権侵害にもつながっている。「なりすまし」によって、誹謗中傷を受けたり、性的な内容の書き込みをされたり、加工により裸の写真に顔だけを変えた偽物のポルノグラフィ写真を投稿されたりするいじめも近年増加している。

ネット上でのいじめでは、被害者は、24時間、常に攻撃される不安があり、逃げ場のないいじめ地獄が続く。加害者や傍観者も、いつ被害者になるか不安を抱くようになった。児童生徒は、簡単に、被害者にも加害者にもなっている。度重なるいじめに法整備がなされ、2013年に、「いじめ防止対策推進法」が施行された(文科省2013)。この法で、インターネットを通じて行われるいじめも「いじめ」と定義された。これにより、いじめは犯罪であり、加害者は逮捕され、裁かれるようになった。また、各都市でも「いじめ防止条例」が制定された。

(7) ネット依存傾向

「ネット依存」は、「インターネット依存」の略であり、統一した定義は未だないが、SNS等のインターネットの利用が過度で、生活習慣が乱れ、日常生活に大きな支障をきたすことを言う。厚生労働省の実態調査では、中高生に調査したところ、ネット依存とその予備軍と思われる中高生が51万8千人いることが明らかになった(厚労省2013)。この5年間で日本のネット依存人口が5割増加していることから、児童生徒にもネット依存は増えていると推測できる。現在の児童生徒は、スマホやゲーム機、携帯音楽プレイヤーを含

む多種多様なICT機器を通じてインターネットにアクセスし、無料通話アプリやSNS、無料動画サイトを多用しているのが現状で、パソコンを通じてという典型的な利用は減っている。小学生はゲーム機を通して、中高生はスマホを通して、「ネット依存」に陥っている。中高生になると、スマホを手から離さず、オンラインゲーム、LINE、Twitter、ネット動画等、様々なコンテンツ等を切れ目なく使用する等、依存度が高い生徒は、スマホによるインターネット利用が増加している(内閣府2015)。児童生徒は、特にすることがない時に、「とりあえずスマホを開ける」行動をとることが総務省の調査で明らかになっている(総務省2014)。また、ネット利用によって犠牲にしている時間は、「睡眠時間」と「勉強時間」であることも分かった。児童生徒は、昼夜逆転生活や引きこもり、遅刻、欠席、居眠り、成績低下、不登校、留年、退学、高額課金のための浪費や窃盗、嘘をついたりごまかしたりすることによる対人関係悪化、暴力・暴言等の問題行動と関連しやすい。ネット依存の児童生徒は、スマホをずっと見ていたり、オンラインゲームに興じたりしている。そのため、睡眠不足や、昼夜逆転現象に陥る。部屋でずっとネットやゲームをしているので引きこもりになったり、身体面でも視力低下や運動不足になったりしてしまう。そのため、健全な日常生活が送りにくくなっているため、学校を欠席しやすかったり、不登校になったりする。

また、「ネットいじめ」と「ネット依存」はその不安感から大きく関連している。「ネットいじめ」の被害にあっている間、ネット上での書き込みや内容を見ないことはできるが、

自分に対しての書き込みが気になって見てしまい依存傾向に陥るのである。LINEやメールの返信をすぐに行ったり、既読ルール等のルールを順守したりしなければ自分がいじめの対象者になるという不安から、入浴中や就寝時刻にも関わらずスマホを手放せない状態が続く。また、いじめにより現実生活での居場所を失ったことで、ネットにのめり込み「ネット依存」となるケースも多くある。このように、ネット依存は、今後も児童生徒に増え続け、大きな社会問題となると容易に推測できる問題である。

3. ネットトラブル解消に向けて

増加し続ける児童生徒のネットトラブルの解消に向けて、以下の4点を提案したい。

(1) 「情報モラル」や「メディア・リテラシー」の育成指導

文部科学省は、2008年の学習指導要領で、「情報モラル」を「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方や態度」と定義し、その重要性から各校種の「各教科の指導の中で身につけさせる」と明記した。情報モラル教育の目標は、道徳等で扱われている「日常生活におけるモラル（日常モラル）の育成」と重複する部分が多く、これは情報モラル教育の基本となる態度の育成に欠かせない（文科省2008）と記されている。情報モラルの指導では、様々な事例集や指導法が公開されているが、メディアの影の部分を紹介し、モラルを求めることが多い。モラルだけでなく、児童生徒には、メディアと適切につきあい、自分で適切に判断して行動できる「メディア・リテラシー」の育成が大切である。「メディア・リテラシー」とは、「メディアの意味と特

性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信すると共に、メディアのあり方を考え、行動していく能力（中橋2014）。」のことである。

京都教育大学附属桃山小学校では、「メディア」を教える新教科「メディア・コミュニケーション科（通称MC）」を開発し、小学校1年生から6年生までの児童に系統的にメディアの特性等を学ばせると共に、「メディア・リテラシー」の育成を行っている。中学・高校生にも、各教科の指導の中で「情報モラル」や「メディア・リテラシー」の指導を行い、自ら判断し、メディアを適切に利活用できる能力の育成を図っている。

児童生徒には、こうした指導の他に、スマホの正しい使い方やネットの不正使用は犯罪であることを理解する文部科学省のリーフレットでの理解促進指導や、携帯電話事業者による「ケータイ教室」、そして警察の「非行防止教室」等のスマホやメール等の利活用の学習の機会も提供されている。

ネット被害に遭わないためには、興味本位や暇つぶしで、サイトを「見ない」「書き込まない」「絶対に会わない」ようにすることが大切である。

(2) 規範意識・人権意識の育成

児童生徒には、上記の他に根本としての「規範意識」や「人権意識」を育成することも大切である。小学校1年生から学校のきまりや授業のルール等「決められたルールを守る」という規範意識を育成することが大切になる。「社会で許されない行為は、学校においても許されない」という毅然とした姿勢で指導を徹底する必要がある。

また、ネットトラブルは、スマホの普及に

より、心のすきまや不安感等を埋める場としてネット上のコミュニケーションが拡がり、友達同士の関わり合いの薄さやコミュニケーション力の低下によって起きている。ネット上のコミュニケーションは、参加者全員が匿名だったり、閉鎖した仲間内だけで交流していると思っ込んでいたり、通常のコミュニケーションとは大きく性質が異なるものである。児童生徒にはその理解やインターネットやメディアの特性理解が不足しており、結果的にネット上では、誹謗・中傷の言葉や表現が数多く掲載されることや、有害情報サイトへ誘導される等、児童生徒がトラブルに巻き込まれている。ネット上と社会生活上のコミュニケーションは、異なる特性がある事を理解させると共に、相手の立場に立ち、思いやりのある行動は、ネット上でも必要であることを明確にし、日常的な行動としての「人権意識」を育む指導を日々の学校生活の中で行い、身につけさせることが必要である。人権意識の高い児童生徒は「いじめ」に対しても、その他のネットトラブルの人権侵害についても“おかしい”と気づくことができるからである。

(3) ネットトラブルに対する教師の対応

ネットトラブルでは、他の生徒指導の問題行動やいじめ問題同様、早期発見・早期対応が必要となる。何よりもスピーディな初期対応と、「チーム学校」としての組織的な心のケアを含めた対応が重要となる。教員だけでなく、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー、さらに警察や児童相談所との連携と、組織的な対応が必要となる。特に、被害に遭ったらすぐに警察に相談することが必要である。通信した内容（画像も含む）は、

直接教師が確認し、撮影・印刷する等して保存する。不適切な画像やメール等での送受信の履歴は、警察等で重要な証拠となりうる可能性があるため、決して教師の勝手な判断で消去しない。報道機関への対応が予想される場合は、速やかに教育委員会の広報担当の関係機関にも連絡・連携すると共に、報道関係者に対しては窓口を管理職に一本化する。聞き取った内容等は秘密保持を徹底する。また、被害者の生徒には、スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカー等と連携を図り、心のケアを行うようにする。

担任教師は、日頃から学級内外に、いじめやいじめの兆候、スクールカースト等の力関係がないかの視点を持ち、児童生徒の人間関係を把握し、成績の急激な低下や居眠り等の生徒の変化や問題行動、そして、ささいな兆候等を見逃さない観察力をもつことが必要である。また、児童生徒との信頼関係構築のために、児童生徒の興味や現状等に関心を持ち、何でも話せる雰囲気を作るようにする。特に、生徒はネットトラブルの際に、身近な友人に相談したり、誰にも相談しなかったりする等、教師や親に相談しない現状がある。児童生徒と信頼関係を構築し、周りの大人に相談することや、「先生に相談した方がいいよ」と友人として忠告できるような生徒の育成、そして生徒同士が共に高まりあえる学校・学級風土を醸成することが教師には求められる。

他に、文部科学省や総務省、ゲーム及び携帯会社等の「情報モラル教育」や「メディア・リテラシー教育」等の最新の情報や指導法、そして生徒指導対応等を教員研修で積極的に学び、対処法や指導法を充実させ、ネットパトロールや各機関との連携、そして保護者啓

発等を行うことも必要である。

(4) 保護者啓発の必要性

児童生徒はリテラシーの低さからネットトラブルに陥る事案が少なくない。何よりも家庭でのコミュニケーションや家庭でのフィルタリング等が大切になるので、保護者啓発が必要になる。携帯電話事業者による「ケータイ教室」やPTAや教育委員会主催等の「フィルタリング機能理解の保護者啓発」を受講し、保護者が最新の情報や対処法を知り、子どもの変化を見逃さないようにする。子どもに情報モラルやメディア・リテラシーを身につけることが大切であるが、家庭での我が子との信頼関係やコミュニケーションが実は重要で、普段から何でも話せる関係や、困った時に相談できる信頼関係の構築が何よりも重要である。

<引用文献>

- ・警視庁（2015）「平成26年度 警察白書」
- ・警視庁（2015）「平成26年中の出会い系サイト及びコミュニティサイトに起因する事犯の現状と対策」
- ・文部科学省（2008）「学習指導要領」
- ・文部科学省（2013）いじめ防止対策推進法の公布について（通知）
- ・内閣府（2015）「平成26年度 青少年のインターネット利用環境実態調査結果」
- ・中橋雄（2014）「メディア・リテラシー論」北樹出版
- ・総務省（2014）「青少年のインターネット利用と依存傾向に関する調査」

生涯学習時代をまるまる生きて

木村 治美

共立女子大学 名誉教授

<時代の変化>

現役からはるかに遠ざかった私に、「教育の諸課題」というテーマとは。老境の目にはそれなりの広がりがあるだろうとお考えにちがいない。

私としては、臨時教育審議会の答申の主たるテーマは、「学校教育中心主義」から「生涯学習中心主義」への移行であったな、などと頭の中の古い引き出しをかきまわしてみたりした。そしてまた、生涯学習の中には、私のような高齢者が、いかに生きるかの問題も含まれていることに、あらためて気がつく。

まずは私が関わった範囲での教育環境の変化について、記憶や問題意識を整理するため、個人的メモのつもりで書いてみよう。

<臨時教育審議会>

二十一世紀の教育を考えるための臨時教育審議会が設置されたのは、一九八四年だからいまから三十二年前になる。二十一世紀はとうにきている。中曽根内閣直属の教育審議会で、文部省ではなく総理府に設置されたことに、中曽根総理の意向になみなみならぬ問題意識があるのが感じられた。私も二十六名の委員の一人として参加し、答申に関わることができた。私が主婦であったこと、大学教師

であったこと、『黄昏のロンドンから』というイギリス体験記を書き、比較文化の視点をもつ作家と見做されたこと、などなどが評価されたのであろう。

私の側からの感想をいえば、臨時教育審議会の答申に参加することができたのは、人生の中でも、指折り数えあげたい名誉であった。今風に軽くいえば、「ラッキー！」であった。私の人生は、この経験でたいへん豊かになった。私のものの見方や好奇心は、臨教審に参加する前とその後では、ずいぶんちがったものになっている。深まったかどうかは疑わしいが、広がったのは確かである。

臨教審によって、教育がどう変わったかということよりも、時代そのもの、世の中全体が大変化したことに、戦前からずっと生きてきた私には、呆然とする思いである。たとえば一月二十九日に、天皇、皇后両陛下は、日本とフィリピンの国交正常化60周年を記念して、カラリヤの「比島戦没者の碑」に供花され、英霊を追悼された。その報道に接するときに、若い人びとは、歴史としてただ過去を受けとめるにちがいない。しかし、子供ではあったが、リアルタイムにあの戦争を生きのびた私には、さまざまな思いが湧き上がってきて、涙まで流れそうになるのである。

まもなく私たちの世代は去り、歴史と言葉

だけがかろうじて残る有様となるだろう。せっせと書き残しておきたいものである。そういう思いで教育の現状になにを思うか書いてみよう。

臨時教育審議会が設置された背景としてあげられるのは、「受験戦争の過熱、青少年非行の増加、校内暴力・いじめ・登校拒否などに代表される教育の荒廃」等々であった。

そうそう、と思ひ出す。臨教審が設置される直接のきっかけとなった危機意識は、「荒れる」という言葉に集約されていた。すべてはそこから始まったのであったのであった。「荒れる」をさらに説明すると、小中学校の教室が騒然としていて、授業にならないことだ。じつは私も某女子大に勤務していたが、大学ですら講義がまともにできないクラスがあった。初めは教師としての責任を果たそうと、黄色い声をはりあげ、「おしゃべりをやめなさい、静かにしなさい」と、学生の注意を集めようとし、興味をもってもらえそうなプリントなどを用意したが、一般教養としての講義は、こちらが期待するような教室の雰囲気を作りだすことは、恥ずかしながら、ほとんど望めないものであった。

他の教授の講義はどのようなものかとのぞいてみれば、どんな騒音の中でも、学生が聴いていようがいるまいが、知らんぷりで講義をつづける教授もいた。学年が上がって、少人数のクラスになると、それなりの教え甲斐があったのだが。結局、小・中・高と、教室できちんと授業を受けるしつけを受けてこなかった者は、大学生になっても急に態度が改まるわけではない。

私は、毎回、出席をとっていた。また、講義を早めに終えて、締めくくりのレポートを

提出させるなど、できるかぎりの努力はした。出来のよいレポートはその場で読みあげてほめたりもした。すると学生からは、「個人情報の開示だ」などと文句をいわれた。ほんとうにそういうことになるのかどうか、いまもはっきりしない。学生の提出物は個人情報なのか。そのうちに私の定年がやってきて、やれやれであった。

女子大の前に勤めていたのは、これはためらいなく名前をあげられるが、千葉工業大学であった。ほぼ男子学生ばかり、工学系の学部ばかりで、いまはロボットやロケットの分野で、マスコミに登場することも多い。そのたびに、もと勤めていた大学だというだけで、誇らしい気持ちになる。私とはなんの関係もない名誉なのだけれど、卒業生はすべて、同様のうれしい気持ちをもって応援しているにちがいない。

学歴社会とはちがった意味で、どの学校と関わったかは、一生、自分についてまわる不思議な存在であり、感覚である。

<ケータイのおかげで>

臨教審設置のきっかけとなった「荒れる」という話に戻る。私が現役であった十年前までは、女子大までも、まともな講義がしにくいクラスもあった、と書いた。近頃はその状態はどうなっているのか、いまも現場にいる友人に尋ねてみたことがある。

はっきりした答えは返ってこない。それはそうであろう。勤務校の不名誉になるし、教師としての自分の価値評価にもつながりかねないのだから。彼女は口ごもりながらいった、「近頃はケータイというものがあるんですよね」

私たちの世代の者には、ちょっと意表をつかれる答えであった。ケータイの存在がいまではたいへん大きいことがわかった。

最近、私たち年配者のあいだでは、若い者は電車の中では、十人中十人までが、ケータイを見て指を動かしていることが話題になっている。優先席の前に老人が立っても、座っている若者は、気がついていないのかいなのか、ケータイに夢中で、席を譲ってくれないからだ。ふとケータイから顔をあげたとき、彼らたちはまるで竜宮城から帰ったような表情をしている。

道を歩きながらケータイをいじっている人もいて、相手は彼女かな、ゲームかな。ただの情報収集かも知れないな……。

うっかり話がそれかけた。つまり授業中もケータイに夢中になっていれば、おしゃべりで講義の邪魔をすることもない。教師の話を書かないのは自己責任である。

ケータイによるいじめもあるそうだ。いじめは面と向かってするものだった。そうか、ケータイを使えば、相手の顔も見えないで暴言をおつけあえる。そんなトラブルがもとで、中学生に殺人事件がおこったこともあったな。

<学歴社会からの脱却>

学歴社会についていえば、就職のとき、採用先では、卒業した大学の名はあえて書かせない、というニュースを最近見たことがある。面接だけで決めるのだそうだ。十年二十年前にあれば、人びとを苦しめた学歴社会が、ようやく就職の条件としては、解消されたといえるのだろうか。臨教審設置の大きな目的の一つ、「学歴社会から生涯学習社会へ

の移行」は、各方面の努力や世間の雰囲気もあったのだろう、いまではすっかり目標通りになったといえる。だれかと親しくなるとき、卒業大学名を尋ねることなど、けっしてない。それはまるで禁忌を犯すかのごとく、憚られるのである。それはそれで不自然なこだわりとなり、ストレスフルではある。いま思えば、学歴社会は、たいへん便利で得をする面もあった。いまは実力でしか勝負できない。

私は、大学の教職に就いているのと平行して、カルチャーセンターの講師もしていた。いわば二足の草鞋を履いていた。大学には定年があるが、カルチャーセンターという生涯学習の場には、そういったきまりはない。だから生涯講師だと思えることもできる。二足の草鞋で歩いた二十年くらいは、私にとってもたいへんだったが、そのうち楽になると思い、無理を重ねた。

大学とカルチャーセンターとでは、どこがちがうかと問われれば、大学生は親のスネをかじって通学しており、とにかく単位を満たし、卒業し、学士号をとれば目的達成である。アルバイトにも時間を費やしている。そういう価値観にたいして、私たち教師になにほどのことができたろう。

大学教師としての年月は、私にとっては心残りの、不完全感が残るものであった。資格をとるなどの挑戦と繋がってれば、学生にもまたべつの努力目標があったらと思う。そもそも、彼女たちに大学教育はどういう意味をもっていたのだろうか。私に直接の責任はないものの、心に忸怩たるものがある。

大学の目指すものは、教養か実学か、大学関係者にとって、いつも大きな問題である。各教員の主張は、自分の授業内容を正当化する

るものであるように思えた。かつては、大学の講義は「雪見ころぶところまで」という自由なものであったが、だんだん、自分で計画し作成したカリキュラムを文科省に提出し、目標を達成することが求められるようになった。『それから』の中で、二郎の兄さんの一郎に「大学の明日の講義の準備に忙しい」といわせている。漱石自身が、そういう作業を求められ、嫌気がさして、それで大学を辞めたのではないかと思う。創作をする人間にとって、講義要録を作るほど苦痛なことはあるまい。

ここで、「私も」とつづけるには勇気がいるが、定年になり、次第に厳しくなった大学の講義計画作成から解放されて、精神衛生上、こんなにうれしいことはない、十年もたつたいまもって自由さの余韻にひたっている。

＜カルチャーセンター＞

大学勤務とほぼ平行するように、私はカルチャーセンターで講義を持った。大学の学生とはちがい、出席するのがたのしくて仕方ない主婦たちが待っていてくれる。

加えて、臨時教育審議会の委員として「生涯学習社会への移行」などと答申をしたものだから、身を挺してその現場を確かめたかった。大学には定年があり、やがて辞めることになるが、生涯学習社会には定年はないことも、自分の生涯を考える上で好都合であった。

カルチャーセンターにも、それなりの歴史がある。一九七〇年代なかばから、電化製品の導入により家庭の主婦に時間的余裕ができた。この世代の主婦たちは、大学に行っていない人も多く、その分、学^{カル}ぶ意欲は絶大だった。世間では軽チャーなどと冷やかす面もあ

ったが、じつは主婦たちに潜在した学^{カル}ぶ意欲に、たじたじだったのではあるまいか。

学歴社会を打破するための方策としての生涯学習社会であったが、実際には、世代的に学^{カル}ぶ機会がなく、その意欲をまっとうできなかった子育て以後の主婦たちの受け皿になっている。定年退職後の男性も在籍している。

私が不思議に思い、かつ感心しているのは、彼女や彼たちが、よくも悪くも、絶対に自らの学歴を語らないことである。まるでタブーであるかのように語らない。不自然だとすら思えるときもある。学歴は親の仇に候、なんて考えているわけではあるまいが、ナイーブな問題としてわきまえておいでになるといったら正しいのか。しかし、自分の学歴を自然にエッセイのテーマにしたり、語ったりできるようにならなければ、学歴社会の影響がなくなったとはいえないのではなかろうか、と思う。

エッセイを随筆と訳すと、なんとなく花鳥風月を主題にしなければならない気になる。そんなことはない。モンテーニュが造りだしたエッセイという書き物のジャンルであるが、「自分自身がテーマである」ということだ。しかもモンテーニュは「正直^{いちじ}一途」と書いているのだ。こんなに好ましく、しかも苦痛なものの書きの仕事はあるまい。エッセイについては、べつの機会に語りたいが、人生の最終局面を迎えて、人びとが取り組みべきはエッセイではあるまいか。

＜カルチャーセンターはどこへ行く＞

日本全体が高齢化社会といわれる時代になった。生涯学習の場はさぞかし盛況だと想像されるだろうか。かつての好調ぶりは見られ

ない。ある新聞社系のカルチャーセンターは、初期の一九七〇年代のころ、登録の順番待ちであった。大きなビルの三つの階を占めるほど繁昌していたが、今年あたりは、わずか一フロアの半分強ではないだろうか。

きちんと分析された資料はない。私が想像するに、高齢者が学ぼうとすれば、多様化したメディアがある。わざわざ高い講座料を払って、教室に出向くのはたいへんだ。あんなに元気だったのに、足を引きずるようになった、目が見えなくなった、耳が聴こえなくなった、体調がいま一つよくなくて、と顔を見せなくなる。長い間の目標であった一冊の本を出版されて、がっくりくるかたもいる。妻の介護をしなければならなくなったとか、理由はいろいろと山のように押しかけてくる。そこが子供たちの学びの場とは異なるのだ。

カルチャーセンターの教室には、ごく親しい仲間意識が醸しだされており、けっして排他的ではないのだけれど、あらためて新しい人間関係を築くのは、おっくうに思われるのかもしれない。

若い主婦の参加者がかつてはたくさんいた。ずっと出席しつづけ、エッセイを書きつづけ、自分自身を表現することに意味を感じていた。そして、教室の中でそれぞれの役目を果たしてくれた。そのような人びとの老いていく行き末を見守りたい。一つのカルチャーの消長を見届けよう。このあとに登場するものは、たぶん個人的なパソコンの中のバーチャルな世界なのかもしれない。

電車に乗り、教室まで歩き、親しくなった友達の様子を見守り、講師とじかにふれあい、食事会をし、というまことに人間的な交流はもはや必要なくなっていくのかしら。

これからの子どもに必要な「学習意欲」とは

櫻井 茂男

筑波大学人間系教授

はじめに

わが国の教育では長らく、子どもに「内発的な学習意欲」をもたせることが大事であるとされてきた。この学習意欲は、子どもがもっている興味・関心に基づく学習意欲であり、自発的・自主的に学習に取り組む姿から理想的な学習意欲とされてきた。もちろん教師の教授努力によって、子どもに一時的あるいは短期的にこうした内発的な学習意欲を喚起することはできるが、それは個性としての興味・関心ではないため、長く続くことは難しい。その意味で、学校での学習のすべてに、内発的な学習意欲を求めることには無理があり、またそれを強いることは危険でさえあるように思われる。そこで必要になるのが、本稿で提案する「自己実現のための学習意欲」である。

本稿では、「自律的な学習意欲」（「自ら学ぶ意欲」ともいう）を構成する、内発的な学習意欲と自己実現のための学習意欲、さらに自律的な学習意欲と対をなす「他律的な学習意欲」について簡単に説明をし、おもに発達の視点から、内発的な学習意欲と自己実現のための学習意欲の特徴（とくに関連性）をとらえ、最後にそれらの育て方について提言したい。

学習意欲のとらえ方

学習意欲は図1のように、自律的な学習意欲と他律的な学習意欲に分類される。学習意欲が生じない無気力の状態はこの分類には含まれない。他律的な学習意欲とは、他者からのプレッシャー（指示）によって、そして多くの場合は子どもたちが“仕方がないなあ”と思って学ぶ意欲である。教師や親に説教されていやいやながら学習する場合とか、ご褒美ほしさに学習する場合とかがこの学習意欲に含まれる。ご褒美ほしさに学ぶ場合は“仕方がないなあ”という気持ちは生じないかもしれないが、ご褒美がなくなると学習をしなくなるという点で他律的（極端な言い方をすれば、他者に振り回されている状態）であることがわかる。

一方、自律的な学習意欲とは、自発的に学ぼうとする意欲であり、①知的好奇心（言い換えれば、興味・関心）に基づいておもしろいから学ぼうとする意欲である「内発的な学習意欲」と、②将来（人生）の目標を達成するために“意識的”に学ぼうとする「自己実現のための学習意欲」に分けられる。

内発的な学習意欲は冒頭で紹介したように、わが国では従来から重要視されてきた学習意欲である。学習それ自体がおもしろいため、

どちらかといえば“非意識的”“非意図的”“自動的”に学習が展開され、その結果、学習すること（とくにそのプロセス）がおもしろく、たとえ課題がうまく解けない場合でも楽しかったという感情が生じる。こうした点で、内発的な学習意欲は理想的な学習意欲といわれる。

ただ、内発的な学習意欲には、通常多くの子どもたちがもつと予想される、何らかの目標を達成するために学習をする、という“手段性”が含まれない。学習それ自体をすることが目的であるような学習意欲である。この手段性を加味した自律的な学習意欲が自己実現のための学習意欲である。“意識的”“意図的”に自分から進んで学習しようという点で自律的な学習意欲に分類される。

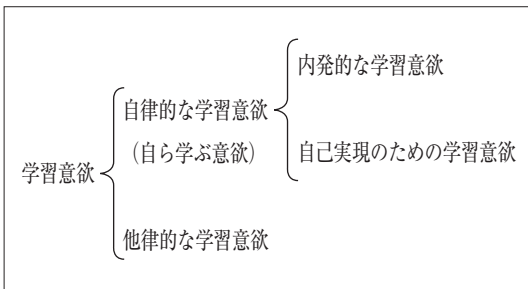


図1 学習意欲の分類

学習理由による学習意欲の分類

ここでは学習意欲を具体的にとらえてみたい。ひとつの方法として、各学習意欲を「学習する理由」からとらえる方法がある。以下に挙げるのは各学習意欲を代表する学習理由であり、子どもたちへのアンケート調査にも利用できる項目例である。

(1) 内発的な学習意欲:①興味・関心があるから、②テキストや教材がおもしろいから、

③内容を理解できると楽しいから、④好きだから。

(2) 自己実現のための学習意欲:①あこがれの仕事につきたいから、②自分の将来に役立つから、③自分らしい人生を送りたいから、③社会や他者のために役立ちたいから。

(3) 他律的な学習意欲:①まわりの人から「やりなさい」といわれるから、②しないと先生や親がうるさいから、③恥をかきたくないから、④友達にバカにされたくないから。

なお、「よい成績を取りたいから」という理由は自己実現のための学習理由か、それとも他律的な学習理由か、はっきりしない場合が多い(櫻井, 2009)。じつは、よい成績を取りたい理由の上位にある理由によって、自己実現のための理由か、他律的な理由かが決まる。たとえば、あこがれの仕事につきたいために現在はよい成績を取りたいというならば、それは自己実現のための学習理由であろうし、親からよい成績を取るようプレッシャーをかけられてよい成績を取りたいというのならば、それは他律的な学習理由となるであろう。すべての学習理由は階層構造をなしており、よい成績を取りたいという理由ほどではないにしろ、上記の3種類の理由に明確に分類することは難しいといえる。

また、上記で示した自己実現のための学習理由の項目例はきわめて一般的な文言で表現されている。自由記述式のアンケートや面接などでは、もっと具体的に将来の目標を尋ね、それが子どもたちの純粋な気持ちから発していること、さらに子どもたちの主たる興味・関心とつながっていることが確認できれば、そのほうが確かな情報である。

自己実現のための学習意欲が 有効にはたらくには

既述の通り、子どもたちにとって学校での学習は、それ自体がおもしろくて取り組めるような内発的な学習でないことも多い。嫌いな学習でも将来必要な学習に対しては自ら取り組めるようにすることが大事である。そのためには、“自分の主たる興味・関心をベースに”“将来を展望して”、どういう仕事につきたいか、どういった生き方をしたいのか（例えば、理科が好きなのでそれを活かしてエンジニアになりたい、社会や他の人に役立つような生き方をしたい）といった将来目標をもつことが必要である。こうした目標をもつことが自分らしく生きるため、すなわち自己実現のための学習意欲へとつながる。自分の主たる興味・関心をベースにしてというのは、個性としての興味・関心（内発的な学習意欲のもと）が自覚される必要があるということである。また、将来を展望してというのは、自己実現のための学習意欲の形成には自己認識能力の発達も必要であるということである。こうした点から自己実現のための学習意欲は、小学校高学年くらいから育てることができると考えられる。

さらに、自己実現のための学習意欲をうまくはたらかせるには、将来目標とともにより具体的・短期的な目標をもたせることも大事である。将来目標は長期的な目標であるため、子どもたちにとってそれをいつも意識して学習することは難しい。そこで、①将来目標を達成するために現在の学校での学習において必要な具体的な目標（例えば、理科の授業では昆虫の特徴を理解したい、算数のテスト

では80点を取りたい）や②短期・中期的な目標（例えば、音楽の教師になるために中学校では部活で吹奏楽部に入りクラリネットの吹き方を学びたい、高校受験では音楽教育が盛んな〇〇高校に入れるように頑張りたい）をもつことが欠かせない。さらに③学校での学習には将来目標を達成するための重要な価値がある（例えば、理科の教師になるには現在の英語の授業も重要である、心理学の先生になるには現在の数学の勉強も必要である）という認識をもつこと、も欠かせないであろう。

自律的な学習意欲の特徴

先にも少し触れたが、自律的な学習意欲には大きな二つの特徴がある。

発達的な特徴

二種類の自律的な学習意欲は発達的に密接につながっている。内発的な学習意欲は、その子どものもつ個性としての興味・関心に基づくものであり、生後3歳ころから明らかになる。それよりも幼いころは何にでも興味・関心を示す「拡散的好奇心」が旺盛であるが、3歳ころより、その結果としてその子独自の強い興味・関心が明らかになる。この好奇心（「特殊的好奇心」という）はその子の個性のようなものであり、その後はこの好奇心を中心に主要な学習が展開される。特殊的好奇心の対象となるもの（例えば、お絵かきや昆虫採集）を積極的に行い、その成果も優れている。それゆえ、自己認識能力が発達し、自己に興味をもつようになる小学校高学年ころより、そうした自分に気づき、特殊的好奇心の対象を中心に自分の職業や生き方などを模索するようになる。そして将来を展望し、将来目標をもつように成長し

ていく。その後は職業や生き方に関して試行錯誤しながら、将来目標を修正し、新たな将来目標の達成にむけて学習をするようになる。こうした意味において、内発的な学習意欲は自己実現のための学習意欲の基盤をなすものといえる。

成果としての特徴

他律的な学習意欲と比べると、二種類の自律的な学習意欲に基づく成果は素晴らしい。思考力や創造性が高まり、学業成績は質を中心によくなる。学習の過程でも学習の結果としても精神的に健康である。さらに、学習における自律性がパーソナリティとしての自律性につながり、仕事を自律的に決定し、仕事に生きがいをもって取り組むことができる。もちろん、仕事における成績もよいことが期待できる。健全なキャリアの発達が望めるのである。

自律的な学習意欲の育て方

自律的な学習意欲の特徴を把握したところで、自律的な学習意欲の育ちに関連する要因について、その要点を発達的な視点、報酬と叱責の視点、教育の視点からまとめておこう。詳しくは櫻井（2009）などを参照していただきたい。

発達的な視点から

(1) 乳幼児期（誕生から小学校入学前まで）

①安定したアタッチメント（愛着）を形成すること：主たる養育者（おもに母親）との間に心の絆（「安定したアタッチメント」ともいう）を形成することが重要である。そして、子どもが安心して探索行動ができる環境を用意することも必要である。子どもが主たる養育者との間に心の絆を形成すると、やが

て主たる養育者を“安全基地”のようにして探索行動が展開される。これが幼児にとっては大事な学習活動である。そうした活動によって多様なものへの興味・関心が充足され、やがてその子にとって独自の関心・興味（特殊の好奇心）が現れる。このとき、子どもの質問に即座に与えてあげられるような「応答する環境」も大事である。幼児期は好奇心が旺盛な時期であるため、応答する環境はとくに重要といえる。

②基本的な生活習慣を獲得すること：幼児はひとりで食事ができる、ひとりで衣服の着脱ができる、ひとりでトイレにいける、といった基本的な生活習慣を獲得することを通して、大きな自信を持つようになる。この自信は、難しいことにも果敢に挑戦する貴重なエネルギー源であるが、同時に「第一反抗期」の源でもある。反抗期とはいうが、本当は自分に気づき自己主張をする時期のことであり、保育者や親は温かく気長に対応することが肝要である。

(2) 児童期（小学校時代）

①体系的な学習に適応すること：小学校に入学すると体系的な教育（おもに授業）が開始される。授業が理解できれば、学習することはおもしろく楽しくなり、その結果テスト等でよい点が取れば有能感も高まり、内発的な学習意欲も高まったり維持されたりする。興味・関心を喚起する授業や深い思考を促すような授業は、一時的あるいは短期的な場合は多いにしても学習に対する興味・関心を高めてくれる。

②安心して学べる環境を形成すること：クラスや家庭等で安心して学べる環境が必要である。そのためには、級友との良好な対人関

係を形成することが求められる。仲間関係を構築し維持するスキルは基本的に幼児期に培われるといわれるが、うまく形成されていない場合は小学校で再構築する必要がある。とくに共同学習はコミュニケーション能力や思考力の発達に欠かせない。これらの能力は自律的な学習にもとても大事である。

③優越欲求の充足と成長欲求という考え方を受容すること：高学年になるにつれ、級友に負けたくないという「優越欲求」が高まってくる。得意な教科では級友と競争して優越欲求を充足させることはできても、不得意な教科ではそれは難しい。したがって、これよりは徐々に、不得意な教科においては、以前の自分よりも成長することをよしとする成長という新たな考え方をもちことやそれを受容することも必要になる。また、競争して負けるという経験が敗者の気持ちを理解することにつながるのであれば、共感性の発達さらには社会や他者のためになる行動（向社会的行動）の発達にも寄与できるであろう。

④等身大の自己有能感を形成すること：高学年のころには自己認識能力が発達してくる。二次性徴によって自分に興味を持ち、認識能力の発達によって自分を分析・理解するようになる。そうした自己理解に基づいて、それまでのどちらかといえば甘い自己有能感

を、客観的な理解に基づく“等身大の自己有能感”に変えていく必要がある。それこそが、自己実現のための学習意欲の形成には欠かせない。何が得意で何が不得意、何が好きで何が嫌い、などの的確な評価によって将来を展望し、適切な将来目標をもつことができる。

(3) 青年期初期・中期（中学校・高等学校時代）

児童期の②③④はこの時期にも当てはまるので、以下ではその他のことを取り上げよう。

①自己理解に基づく将来目標を設定すること：自己理解が進むとそれに基づき、自分の将来のこと、何を仕事としたいか、どんな生き方をしたいか、などを考えることができるようになってくる。すでに触れた将来目標を模索し、おおまかにでもそれを決め、その達成に向けて学習をしようという意欲が形成されるようになる。ただ、将来目標をいつも意識して学習をすることは難しいため、具体的な目標や短期・中期の目標を定めて学習に打ち込むことが必要である。この点は先に述べた通りである。教師や親のサポートが重要になる。

②自己調整学習能力を形成すること：自律的であるためには、いつまでも教師や親の庇護のもとで学習するのではなく、自分が主体となり可能な限り（ときには援助要請も大事である）自分の力で学習を進めていくことが

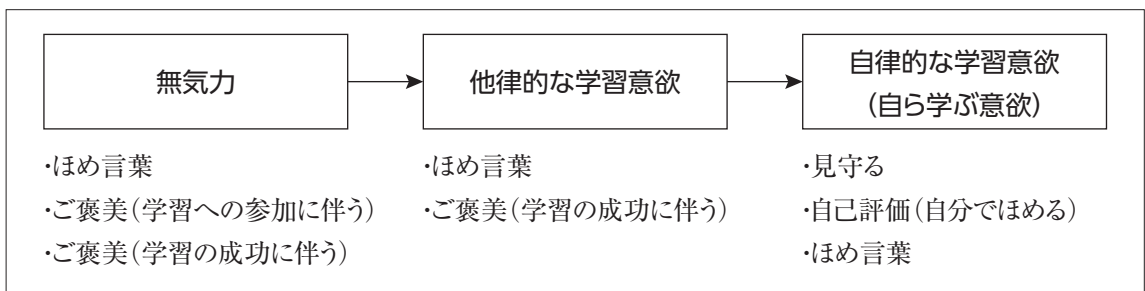


図2 それぞれの学習意欲に適切な報酬

必要である。この時期には自己評価能力やメタ認知能力（自分の外から自分をみる力）が発達してくるため、自己調整学習の基礎が形成される。教師や親が褒めてくれなくても、教師や親に励まされなくても、自分で褒めたり励ましたりして学習を展開できるのが一人前の自学者でもある。生涯学習の基礎が形成される。

報酬と叱責の視点から

教師として親として子どもを褒めることは大事であるが、ときに叱ることも必要である。とくに小学校高学年からは客観的な自己理解を促すためにネガティブな情報（叱責）も適宜与える必要がある。こうしたことは教師あるいは親と子どもの間に信頼関係があればうまくいく。ご褒美で学習意欲を喚起するのは、無気力な場合や他律的で仕方なく学習をしているときに限られる、と考えたほうがよい（図2参照のこと）。

教育の視点から

教師や親はこどもの手本（モデル）となることが望ましい。子どもの自律的な学習意欲を育てたいと思っても、教師や親が自律的に仕事や学習をしていなければうまくはいかない。子どもには身近なモデルが必要である。さらに、子どもに適度な期待をすること、そしてそれを適宜ことばで表現することは、子どもにとっては自分を認めてくれているというメッセージとなり、子どもの自律性を促すことになる。

おわりに

これからのグローバル時代を生きる人間には自律性は欠かせない。世界に飛び出してみればすぐにわかる。学習だけでなく仕事におい

ても自律性は必要であり、その意味で“自律的なパーソナリティ”の持ち主になることが望ましいといえる。その第一歩が学習での自律性の獲得ではないかと考える。

<引用・参考文献>

- 櫻井茂男 2009 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣
- 櫻井茂男・佐藤有耕（編）2013 スタンダード発達心理学 サイエンス社

学力調査にみる子どもの学びの実態と学力評価の課題

清水 美憲

筑波大学人間系教授

I はじめに

わが国の教育界は、空前の「学力調査の時代」とでもいう時代を迎えている。実際、国内では、文部科学省による全国学力・学習状況調査（以下、「全国調査」と略記）や各自治体による学力調査が継続的に実施され、調査結果が様々な形で教育政策や学習指導に大きな影響を与えている。また、国際的にも、国際数学理科教育動向調査（Trends in International Mathematics and Science Study、以下TIMSSと略記）やOECDによる生徒の学習到達度調査（Programme for International Students Assessment、以下PISAと略記）といった大規模国際比較調査、さらには日常場面における成人の読解力や数量に関する基礎的能力（numeracy）を評価する国際成人力調査（Programme for the International Assessment of Adult Competencies、略称PIAAC）などが行われ、その結果がマスメディアで大きく取り上げられてきた。

さらに、高大接続改革（中央教育審議会、2016）の動向の中で、高等学校段階の基礎学力を評価するための「高等学校基礎学力テスト」（仮称）や、大学入学希望者に求められる思考力・判断力・表現力を評価する新テスト「大学入学希望者学力評価テスト」（仮称）の

導入等、新しい理念に基づく学力評価のあり方が模索され、具体化されようとしている（高大接続システム改革会議、2015）。

上記のように継続的かつ重層的に実施されてきている大規模調査は、学校段階にある児童・生徒から成人までにいたる幅広い範囲の人々の学力の実態を多面的に明らかにしてきた。また、新しい学力評価の導入において、これまでに行われてきた学力評価における課題も浮き彫りになってきている。

この小論では、上記のような様々な学力調査の結果から浮かび上がってきた子どもの学びの実態から従来の学習指導や評価の課題を吟味するとともに、今日の社会で重要になっている総合的な問題解決能力の評価のあり方について検討する。以下では、特に算数・数学教育に焦点を当て、身の回りの問題を数学の舞台に載せて解決する力に焦点を当て、とりわけ日常生活の様々な局面で数量に関する情報を把握し分析する力、数学的な知識を活用する力を評価する上での課題について検討する。

II 学力調査にみる子どもの学びの実態

平成19年度以降実施されてきた小学校第6学年と中学校第3学年を対象とするわが国の全国学力・学習状況調査は、教科に関する

ペーパーテストと生活習慣や学習環境に関する質問紙調査等を通して、児童・生徒の学力と学習状況の実態、およびその実態からみた教育上の諸課題を明らかにしてきた。また、TIMSSやPISAのような大規模国際調査からは、各学校段階の子ども達の学習状況についての課題が浮き彫りになっている。

例えば、小学校算数科においては、乗除法の意味や割合の意味についての児童の理解に、また中学校数学科においては、生徒が証明の必要性和意味を理解することや、関係や法則を式に表現して考察することなどに課題があることが明らかになった（国立教育政策研究所教育課程研究センター、2012）。問題ごとにさらに詳細にみると、様々な課題が浮き彫りになっている。本稿では、上記のような学力調査の始まった当初の結果に立ち返って、このような子どもの学びにみられる課題を確認する。

（1）数や量に関する感覚

各種調査からは、身の回りの数や量についての感覚に関する子ども達の実態の問題点が浮き彫りになっている。このような調査結果からは、正確に計算して結果を出すことのような手続きの習得に比べ、おおまかに大きさをとらえる概算や概測についての学習経験の不足が伺われる。例えば、2008（平成20）年度の全国調査（算数科）では、身の回りにある物の重さや面積の量感覚を問う問題（A6〔1〕、〔2〕）が出題された。調査結果は、多くの子ども達が量感に基づいて正しく解答できない実態を浮き彫りにした。

実際、重さが約1kgのものを選ぶ問題では、「空のランドセル1個の重さ」を正しく選んだ児童は65.8%で、「5段のとび箱全体の重さ」

を選んだ児童が25.5%にも上った。また、約150cm²のものを選ぶ問題では、「年賀はがき1枚の面積」を正しく選べた児童はわずか17.8%に止まり、それ以上に「算数の教科書1冊の表紙の面積」（49.2%）や「教室1部屋のゆかの面積」（30.6%）を選んだ児童が多かった。この後者の問題に対応して、2012（平成24）年度調査では、直接はがきの面積を問う問題が出題されたが、正答率は60.7%であり、やはり大きさの検討をつけておよその面積を把握することに課題が見られた。

2008（平成20）年度の全国調査（数学科）では、円錐の体積を、底面が合同で高さが等しい円柱の体積との関係から理解しているかどうかをみる問題（A5〔2〕）が出題された。この問題の正答率は52.4%で、円錐の体積が円柱の体積の2分の1であると誤答した生徒が36.5%にも上った。なお、平成19年度調査ではこの逆のタイプの問題（A5〔4〕、38.1%）が出題されており、円柱と円錐の体積の関係について、双方向での理解の不十分さが明らかになっている。

（2）問題場面における数量の関係や変化を概括的にとらえること

PISA2000年数学調査の公開問題に、「レースカーサーキット」の問題があった。これは、サーキットを走るレーシングカーの走行距離と速度の関係を表すグラフから、速度の変化を読み取る問題である。この問題には、レースカーがある速度で走る地点を指摘する問題や、グラフの形からサーキットのコースの概形を指摘する問題などが含まれていた。また、PISA2003年数学調査の例示問題には、ブランコに乗っているときの地上からの足の高さの変化の様子を問う問題や、円柱と円錐

の複合図形の貯水タンクに一定の割合で入れた水の表面の高さの変化の様子をとらえる問題等、場面での変化の様子を表すグラフを選択する問題があった。このような問題は、わが国の従来調査では、あまりみられなかったタイプの問題である。

「特定の課題」の調査では、中学校第1～3学年の生徒を対象に、段状の水槽に水が入る場面での水面の変化の様子を把握する問題が出題された。具体的には、図2のような水槽に一定の割合で水を入れるときの、水面の高さの変化の様子を問う問題である。

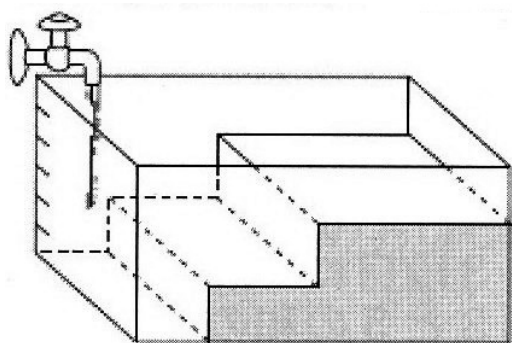


図2 「水槽の問題」の図

(国立教育政策研究所教育課程研究センター、2006、p.3)

正答を5つの選択肢から選ぶ問題の正答率は、第1学年で22.7%、第2学年で32.7%、第3学年で47.5%といずれの学年でも低かった。特に、水の量が増えるにつれて水面の高さが増える様子から、傾きが小さくなる比例と1次関数のグラフを組合せたものになるはずの場面で、階段の形状のみに目を向けて、階段状のグラフを選んだ生徒が多かった(国立教育政策研究所教育課程研究センター、2006)。

一方、小学校第4学年を対象には、公園にあるブランコの動きを真横から眺めたときに観察できる図形(円弧)について問う「ブランコの問題」が出題された。この問題では、フリーハンドでブランコの動きを描く小問(1)の正答率は58.7%と低い上に、その図形の名称を問う小問(2)では、「二等辺三角形」を選択した児童が41.9%もおり、正答(「円の一部」、43.8%)とほぼ同じ割合の児童がみられた。

これらの問題は、変化の様子をグラフに表したり、グラフから場面の様子を読み取ったりすることに関わる問題である。問題の場面における数量の関係を概括的にとらえ、グラフを用いてそれを数学的に表現したり、数学的に表現された式やグラフから情報を読み取ったりすることは、高度に情報化した現在の社会において、ますます必要になるであろう。しかし、調査結果は、このような力の育成が十分でないことを示している。

(3) 表やグラフから適切に情報をよみとること

今日の生活では、新聞や雑誌等に、様々なデータがあふれており、そのようなデータから情報を的確によみとって、判断や意思決定に生かすことが必須になっている。近年の学力調査でも、このような情報の選択や判断にかかわる問題が出題されている。

例えば、PISA2003年調査の「盗難事件」では、一部が省略されたグラフから盗難事件の発生数の増加の傾向を把握することを問う問題が出題された。この問題の日本の生徒の平均正答率は29.1%で、OECD加盟国平均の29.5%よりも低かった。また、フィンランドの生徒の平均正答率は45.8%であった。

同様の傾向の問題には、貿易に関するデータを円グラフや棒グラフで示し、そこから情報をよみとることを求める「輸出」（日本の平均正答率64.6%、OECD平均正答率78.7%）やPISA2003予備調査問題「二酸化炭素排出量の減少」、PISA2003枠組みの例示問題「犯罪の増加」などを挙げることができる。

これらの問題は、与えられた表やグラフから適切に情報を読み取ることを求める問題である。このように、表やグラフなどの形で与えられたデータから適切に情報を読み取り、それに基づいて的確に判断を下す力の育成が、日本の算数・数学教育における課題となっていることがわかる。

（４）数学の舞台に載せて考えること

全国調査の特徴の一つは、出題の枠組みにおける数学的プロセスの「 a 」に対応した現実世界の問題場面を扱う問題の出題である。実際、例えば2008（平成20）年度調査の数学Bでは、福沢諭吉や樋口一葉の写真を手がかりに上腕骨の長さから身長を推定する場面を扱った、事象の数学的な解釈と判断の問題（B□（3））や、数カ所の観測所の測定データを基に富士山の五合目の気温を予測する場面を扱った事象の理想化・単純化の力を問う問題（B□）等が出題された。さらに、2010（平成22）年度調査の身のまわりにある机や道具箱の特徴を図形的にとらえる問題（B□）が出題された。このようなタイプの問題では、問題場面の情報を必要に応じて捨象し、問題を理想化、単純化して数学の舞台に載せる必要がある。しかし、そのようなプロセスに直接的に関係する数学的モデルの扱いについての問題では、正答率が非常に低かった。

実際、これらの問題では、ことがらの理由

の説明（B□（3）19.6%）や問題解決の方法の説明（B□（3）、13.3%）に困難点がみられた。また、このようなタイプの問題では、無解答の生徒の割合が高いことも特徴であった。

一方、中学校の学習指導要領数学科で新設された「資料の活用」に関する内容に関連する統計的な問題解決についても課題が明らかになっている。実際、数量関係に関する領域の正答率は、他の領域に比べて例年低い。例えば、与えられたヒストグラムから一つの階級の相対度数を求める単純な問題でさえ、正答率が低い傾向がみられる。

2012（平成24）年度調査の数学Bでは、スキージャンプの原田・舟木の両選手のジャンプ記録のヒストグラムが示され、データに基づく選手の選出の問題が出題された。この問題では、代表値とヒストグラムの形状から正しい根拠に基づいて判断すれば、どちらの選手を選んでも正答となる問題であった。しかし、正しい根拠を挙げて選手の選択について説明できた生徒は47.1%に止まった。

これらの調査問題では、数学的モデル化の手法や統計的な処理の方法が問われている。そして、数量の関係を一次関数とみなして得られたデータを分析して問題を解決することや、統計的な資料の傾向（代表値や分布の様子）からわかった事柄に基づいて意思決定することなどは、身の回りの事象を数学の舞台に載せて「数理の眼」でとらえる力の中核をなすものである。このような力は、子ども達が社会で活躍する頃には一層重要になるであろうが、調査結果は課題が大きいことを示している。これからの数学教育においては、このような数学の舞台に載せて考える力の育成が一層重視される必要がある。

Ⅲ 学力評価における課題

平成16年度に実施された「特定の課題に関する調査」（国立教育政策研究所、2006）では、教育課程実施状況調査や研究指定校による調査の枠組みでは把握が難しい内容について、以下のような調査を行うことを目的とした（中央教育審議会、2003）。

- 関心・意欲・態度に焦点を当てた調査
- 数学的に考える力や意味理解、論理的思考力に焦点を当てた調査
- 算数的活動や数学的活動に関わる学習状況やそれを通しての数学的な見方や考え方、関心・意欲がどのように身に付いているかを把握する調査
- 同一の内容を異なる学年を対象にして出題し、継続的な傾向やつまずき等を把握する調査
- 考えるプロセスや姿勢の把握に焦点を当てた調査

調査の設計で特に注目されるのは、「数学的に考える力」と「計算に関する力」が調査項目として抽出されたことである。特に、「数学的に考える力」については、次のような3つの観点から問題が作成された。

- 日常事象の考察に算数・数学を生かすこと
- 算数・数学の世界で事象を考察すること
- 論理的に考えること

この「特定の課題に関する調査」の内容には、学習した数学を問題解決に利用したり、その過程を説明したり、得られた成果を一般化したりする過程におけるアイデアや方法

に関する事項が含まれる。また、教育課程実施状況調査では各学年に位置づけられていた調査問題に止まらず、考察の範囲を広げて発展的に考える数学的過程や、複数の事象を統合的に考える過程などに焦点化した問題を、学年の枠を越えて出題したことが、全国調査の枠組みに影響している。

数値・表やグラフ、形など身の回りにあふれる情報を数学の眼で正しくとらえて比較・評価して解釈し、その解釈に基づいて的確な判断を下す力は、これからの時代に一層重要になるであろう。特に、表・式・グラフなどの数学的な表現を活用して身の回りの事象を考察すること、また逆に、表・式・グラフなどの数学的表現から事象に引き戻して情報を正しく読みとり、それに基づいて判断することの両面について、事象の数理的な考察の場面で一層重視していく必要がある。

PISAの結果の公表では、数学の「学力」の国際比較による科学的データの提供という側面に報道の焦点が当てられ、平均得点の国際比較などに関心が集まった。しかし、この調査において中核となっているのは、「生きてはたらく数学的な知識と技能」と、その根底にある反省的考察の力や姿勢などをも込めた新しい立場からの「数学的リテラシー」という考え方である。

調査の基礎には、キー・コンピテンシーの考え方がある。実際、「コンピテンシーの定義と選択（DeSeCo）プロジェクト」で規定された「キー・コンピテンシー」は、知識基盤社会において市民が活動するための3つの行為のカテゴリー、すなわち、道具を相互作用的に用いること、異質な集団で交流すること、自律的に活動することからなる。そし

て、これら3つのカテゴリーに対応する力が総合的にはたらくことを想定している（ライチェン&サルガニク、2006）。このキー・コンピテンシー論では、個人が知識・技能を活用して情報を的確に理解して判断を下し、自分のおかれた状況を批判的・反省的にとらえる力を重視する。実際、OECD/PISAのペーパーテストの焦点の一つは、日常生活や社会生活の様々な問題場面で、学校で学んだ知識や技能を「役立つように使えるかどうか」を評価することにある。自分を取り巻く現代社会の諸問題に対し、積極的かつ前向きに関わり、よりよい社会を目指すといった人間像が、調査の背後に想定されているのである。

今後、教育政策決定におけるPDCAサイクルを確実なものにするために、IRT（項目反応理論）や様々な統計的手法を取り入れた形での科学的・客観的なデータの収集と分析による調査の実施へと舵が切られることになるであろう。

教育社会学的な関心に基づく学力の外的規定要因（例えば、保護者の収入の違い）が学力に及ぼす影響や、教育測定理論に基づく標準化された調査結果分析の報告等、教室における算数・数学の実践とはやや離れたところでの議論が進められる可能性もある。

しかしながら、教科教育の立場からは、学習指導要領に示された数学的活動の具体的な問題場面やそこではたらく数学的に考える力などの具体化に特に焦点化して、子ども達の学力や学習状況の実態と学習指導の改善の方向性を探る努力が積み重ねられる必要がある。

例えば、過去の教育課程実施状況調査を補完する形で学力の精査を意図した「特定の課題に関する調査」が実施されたように、

全国調査で浮き彫りにされた生徒の状況をさらに精密に調べるための新しい調査が望まれる。

V おわりに

個人が知識・技能を活用して情報を的確に理解して判断を下し、自分のおかれた状況を批判的・反省的にとらえるためには、身の回りの事象を「数理の眼」で捉える力を身につけることが重要である。各種調査の結果が示す子ども達の学びの実態は、現在の教育に対する様々な課題を象徴的に提示するものになっている。

子ども達に「数理の眼」で事象をとらえる力を身につけさせるためには、学力調査の結果を精査し、数学的活動の充実を図る必要がある。また、教科の枠の越境やより総合的な活動を視野に入れた学校カリキュラムや活動プログラムについて、現在の教育課程の枠組みを越えた試行を行いながら開発していくことが必要になるであろう。

引用・参考文献

- 国立教育政策研究所（2007）『生きるための知識と技能3：OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2006年調査国際結果報告書』ぎょうせい
- 国立教育政策研究所（2013a）『TIMSS2011 算数・数学教育の国際比較：国際数学科教育動向調査の2011年調査報告書』明石書店
- 国立教育政策研究所（2013b）『成人スキルの国際比較：OECD国際成人力調査（PIAAC）報告書』明石書店
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2006）『特定の課題に関する調査（算数・数学）調査結果』
- 国立教育政策研究所（2008）『平成20年度全国学力・学習状況調査：調査結果概要（小学校、中学校）』

- 国立教育政策研究所（2012）『平成24年度全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』
- 国立教育政策研究所教育課程研究センター（2012）『全国学力・学習状況調査の4年間の調査結果から今後の取組が期待される内容のまとめ～児童生徒への学習指導の改善・充実に向けて～』
- 国立教育政策研究所（2015）『平成27年度全国学力・学習状況調査 報告書 中学校数学』
- 小寺隆幸、清水美憲編著（2007）『世界をひらく 数学的リテラシー』明石書店
- 清水美憲（2012）「評価問題作成における数学的なプロセスへの焦点化－全国学力・学習状況調査（中学校数学）の動向と課題－」日本数学教育学会誌・数学教育，第94巻9号，pp. 30-33
- ドミニク S. ライチェン&ローラH.サルガニク（編著）立田慶裕（監訳）（2006）『キー・コンピテンシー：国際標準の学力をめざして』明石書店
- 全国的な学力調査の実施方法等に関する専門家検討会議（2006）『全国的な学力調査の具体的な実施方法等について（報告）』，文部科学省
- 中央教育審議会（2014）『新しい時代にふさわしい 高大接続の実現に向けた 高等学校教育，大学教育，大学入学者選抜の一体的改革について～すべての若者が夢や目標を芽吹かせ、未来に花開かせるために～（答申）』中央教育審議会
- 高大接続システム改革会議（2015）『高大接続システム改革会議「中間まとめ」』

競争原理を超えて人間を人間にする教育を —意志と直観の教育への転換—

下田 好行

東洋大学 教授

はじめに

今の学習指導要領の特徴は「特徴がない」というのが特徴だと言われている。そこでは基礎・基本の確実な習得と思考力・判断力・表現力がバランスよく組み込まれている。これに基づき学校では「言語活動の充実」が推し進められている。しかし、「這い回る言語活動の充実」とも揶揄され、形だけの「思考力・判断力・表現力」になっている。それは現在の学力観に関する本質的な問いがなされていないことに起因するのではないか。そこで、本稿では、今を生きる子どもにとって「本当に必要な学力とは何か」という本質的な問いを投げかける。

1 現代の学力観

日本の若者がオタク化しているという。内向き傾向の若者たちが増えているのである。今の大学生もこじんまり固まっていて、外に向かってチャレンジしていく覇気がない。非正規雇用の増大や離職率の高さも問題になっている。国連などの世界機関で働く日本人も減少しているという¹⁾。こうした若者の内向き傾向に対して、企業や政府も危機感を持っている。文部科学省は2012年度からグローバル人材育成事業を行っている。経済産業

省では、2006年2月に「社会人基礎力」を定めた²⁾。ここでは「前に踏み出す力」「考え抜く力」「チームで働く力」が強調されている。大学ではこうした能力を育成する取り組みが意識されようとしている。

現在、21世紀型学力の育成が叫ばれている。これは学習指導要領で言えば、課題解決のための思考力・判断力・表現力の育成である。思考力・判断力・表現力とは、PISA型学力に他ならない。PISA型学力はOECD（経済協力開発機構）の「キー・コンピテンシー（鍵となる能力）」が基礎にある³⁾。それは「相互作用的に道具を用いる能力」「異質な集団で交流する」「自立的に活動する」である。この能力観では、知識を覚えることはもはや学習の目的とはならない。知識は人との相互作用、つまり、コミュニケーションの中で使用されてこそ意味があるという。これを学校教育の中で実現するための方法が「言語活動の充実」となる。

PISA型学力は、現在の時代状況、社会状況と密接に関わっている。今という時代はグローバリゼーションと知識基盤社会という言葉に代表される。情報技術と交通・運輸の発達は世界をグローバル化した。また、自由貿易主義は人・物・金が国境を超え、ビジネスの世界展開を可能にさせた。ソ連邦の崩壊は、

東側諸国のマーケットを西側諸国に開放し、新たな市場を生み出した。ここでは自由競争と自己責任が原理となる。こうした自由競争の下では、持てる者と持てない者との格差が生み出される。これが新たな火種となって、世界平和を脅かすようになる。こうした競争社会にあっては、いかに相手を説得するかが重要な鍵となる。説得の手段が「論理」となるのである。そこで、論理的な思考力と表現力が重視されるようになるのである。

しかし、これではまるでビジネスに対応する能力を育成しているようになる。人間は闘うために生きているのではない。先日お会いした文科省のキャリア官僚の人もこれでは経済産業省の学力観ではないかと嘆いていた。もう少し人を一人の人間として扱い、その一人の人間の生を充実した、納得したものにするような教育は設計できないものであろうか。

2 「感動」のある教育

(1) 子どもの読書感想文の作品から

全国読書感想文の表彰式に行くのが好きである。低学年の子どもの感想文の朗読を聞くためである。低学年の子どもの作品には、なぜか心動かされるものがある。2015年の表彰式では、小学校中学年で内閣総理大臣賞をとった近藤友揮（3年）の「受賞者代表の言葉」があった。それは次のような内容であった⁴⁾。

近藤友輝は読書感想文で総理大臣賞をとったことをお母さんに言えないでいた。それは1週間前におじいさんが、4日前にはひいおばあちゃんが亡くなったからである。近藤友輝は亡くなったおじいさんが大好きだった。近藤友輝はおじいさんに次のような手紙を書いた。

「じいじへ、じいじはく、読書感想文ですごい賞をもらったよ。じいじは本を読むのが大好きだったね。ほくも、これから、じいじに負けないように、たくさんの本を読もうと思うよ。本を読んだら、また感想をじいじに教えるね。楽しみにしててね。」

この挨拶は、読書感想文の朗読ではなかったが、その内容は筆者の内面にしみこむものがあった。読書感想文の優秀作品の朗読を毎年聞いていると、小学校低学年のほうが内面を揺り動かされる場合が多い。高学年や中学生の場合は理屈っぽくなり、感動が伝わってこない。感動をどのように伝えるか。これが読書感想文の指導の重要ポイントであると考えている。果たして何人の教師が「感動を伝える教育」ができるというのであろう。

(2) 芦田恵之助の「綴り方教授」

感動を伝える作文教育を実践したのは、芦田恵之助である。芦田は従来の作文教育である課題主義を批判し、子どもが自らのテーマで作文を書くことを始めた最初の人物である。芦田の方法は「随意選題」と呼ばれた。しかし、芦田は単に子どもが自由にテーマを決めて書く「自由選題」と自らの「随意選題」とをきっぱりと区別していた。芦田の中心は「感動を伝える」作文教育にあったのである。

芦田恵之助は明治後期から昭和初期にかけて活躍した国語教育実践家であった。東京高等師範学校附属小学校の訓導として活躍し、退職してからも全国を教壇行脚と称して、授業をしてまわった人物である。綴り方教授と読み方教授において独自の的方法論を編み出し、その授業実践はまさに神業として、長く国語教育界に影響を与えた。著作も多く『芦田恵之助国語教育全集』全25巻（明治図書）

としてまとめられている。

芦田は子どもに対して自己の「心の響き」を書くことを強調していた。芦田の綴り方授業実践では、芦田は「心にきりっと感じたことを書きなさい」と子どもに指導している。この「きりっと」を教えられるか否かで、子どもの作品の質は百八十度変わってくる。これは子どもが自分の感動の中心を捉えられ、それを自己の言葉で表現できるということである。このことは非常に難しい教育実践である。自分が今どこに感動しているのかを捉えられる人間はあまりいない。このことができるためには、子どもが自己と対峙し自分の本質をはっきりと言い当てる必要があるからである。こうした指導をできる教師がいったい何人いるだろうか。作文教育は人間の教育の本質に触れる教育実践なのである。

3 自己の本質を問う教育

(1) 「自己を読む」という立言

一方、芦田は読本の読み方教授法においても独自の理論を持っている。芦田は読本の読解の授業の一時間を七つの過程に分けている。いわゆる芦田式七変化の教授法である。それは「1よむ、2とく(話し合い)、3よむ(教師)、4かく、5よむ、6とく、7よむ」であった。こうして芦田は45分間の授業にメリハリをつけ、児童の緊張感を持続させた。この教授法は芦田が公職を退いてからも教壇行脚というかたちで行われた。この教壇行脚は全国に散らばる芦田の弟子や信奉者によって支えられた。その組織は現在も存続しており、芦田式教授法は今もなお継承されている。

芦田の読み方教授において特異な点は、「自己を読む」という立言である⁵⁾。彼の言説

によれば、読むということは文字の連りの奥にある作者の思いを連想することに他ならないとする。この連想は百人いれば百通りの連想がある。ゆえに、作者の思想と読み手の意識が一致するとは限らない。文章を読むということは「誰がかくかういつてゐるのを、余はかく解したといはねばならぬ」と言う。ここから芦田は文章を読み理解するということは、作者の思想を読むのではなく、作者が表現したことを私はこのように捉えたということ表現するものであった。つまり、文章を読むということは「自己を読む」ことに他ならないというのである。言い換えれば、読み手は作者の書いた思想の中に映る自己の思想を確認しているということである。

(2) 垣内松三の形象理論と芦田恵之助

芦田の考え方と同じ考え方をしている国文学者に垣内松三がいる。垣内は形象理論⁶⁾を唱え、文字という形の奥にある作者の相(象徴)を読み取ることの重要性を説いた。この考え方を基に垣内は、文学教材の読みの方法論として「自証体系」を唱えた⁷⁾。それは「直観、自証、証自証」である。人間は文章を読んで、まず直観である象徴を読み取る。次にその象徴を言葉に直し「自証」する。そうして自己が解した文意を今度はさらに幅広く、俯瞰的な視点でメタ思考をする。これが「証自証」である。垣内の考え方は言葉の奥にある象徴を問題にしている。芦田も「響き」を問題にしていた。

芦田の言う「響き」とは垣内の形象理論の「象(象徴)」に他ならない。自証体系で言えば「直観」である。言葉の奥にある人間の意識(象徴)に焦点をあてている。芦田の「響き」とは、言葉では表現できない自分の

象徴に焦点をあて、それを言葉という記号を通して表現していく行為に他ならない。自己の響き、いわば自己の本質を問う動きは、人間形成を射程にしたものでもある。

4 人間の存在の真実の露呈

(1) 「心の響き」とは何か

シュタイナー教育で有名なR.シュタイナーは、「好きなので足が自然と一歩前に出てしまう状態」を「意志」と呼んだ⁸⁾。この「意志」は人間の根底から動かすものであり、「思考」とは対局にあるものと位置づけている。「思考」が働いているときには「意志」は働いておらず、「意志」が働いているときはもはや「思考」していないということである。人間は人前で話すときは緊張する。言葉で「落ち着け」と自分にいくら言い聞かせても緊張は解けない。しかし、話をはじめ、話すことに夢中になってしまうといつしかこの緊張を忘れてしまう。このことは何を意味しているだろうか。それは言葉による「思考」は、人間の生理的なものをコントロールできず、「思考」よりも高次の領域があることを暗示している。それは「意志」である。

筆者はこのシュタイナーの意志を「直観」と置き換える。「直観」は自らの内面から出ずる象徴であり、「意志」はそうした形で人間に方向性を示す。今、芦田の綴り方教授に戻って考えてみる。作文で自己の「心の響き」が書けるということは、「思考」を超えた「直観」の領域に触れているということである。「心にきりっと感じたこと」を書くには、自己の「直観」に触れる練習をしないと出てこない。芦田はそうした練習を綴り方の授業の中で行っていたのである。

「心の響き」とは何か。感動とは何か。2010年度の青少年読書感想文全国コンクールで内閣総理大臣賞を受賞したのは、帯金香帆（2年）であった。帯金香帆は「大すきなひいおばあちゃんへ」という読書感想文（さえぐさひろこ・作、松成真理子・絵『むねとんとん』）を書いた。くまくんのおばあさんはいろいろなことを忘れないように胸とんとんをする。実は、帯金香帆のひいおばあさんも老人ホームに入っていて、帯金香帆の顔を見ても名前を忘れてしまうそうである。帯金香帆は元気なときのおばあさんを思い出して悲しくなる。そして、帯金香帆は次のように書いた⁹⁾。

もう、わたしのひいおばあちゃんは、わたしの顔を見ても名前を思い出すことはできません。（中略）この本のさいごのほうでいまくんがおばあちゃんの手をにぎって「おばあちゃんがわすれたら、ぼくがお話ししてあげる。」という文があります。このことばで、わたしもわすれてたことは、教えてあげればいいんだと気づきました。本当のことをいうと、さいきん、ひいおばあちゃんに会いに行くことは、わたしは少しいやでした。わたしのことが分からないことがかなしかったからです。でも、この本を読んで、ひいおばあちゃんに会うときうれしく思えそうです。いろんなことをわすれても大切なことは、相手を思う心だと気づいたから。

ここにはひいおばあちゃんをめぐる帯金香帆の悲しみと喜びが表現されている。それは帯金香帆の「心の響き」であった。そこには帯金香帆の存在の真実の姿が本質提示されている。この作者の存在の真実が本質提示され

ているからこそ、感動が他者に響いていくのだと考える。先に紹介した近藤友揮の場合もそうである。読書感想文というのは大人の社会にはないものである。しかし、人間の存在の真実を表現することは、人間性の成長に大きく関わってくる重要なものである。読書感想文の意味はここにあるのではなからうか。

(2) 「心の響き」と人間の「存在の真実の露呈」

芦田恵之助の「自己を読む」ということは、作者の意識に映る自己の意識を読むことであった。この考え方で言えば、自己の意識が深くなればなるほど、対象を読み取る内容も深くなるということである。自己の心は広大な宇宙である。そこには区切りのない連続が続いているだけである。その連続に区切りをつけ、言葉という記号を使って限定してしまうと、それだけの部分しか認識できなくなってしまう。広大な意識を小さな枠で囲い、小さな枠の範囲で生きれば、人間はそこだけで通用する限られた能力しか得られなくなる。自己にはまだ使用していない、自分では気づいていない能力があるはずである。こうした能力に気づく教育こそ重要なのである。こうした自己の内面に眠っている何かに気づくのが「意志と直観の教育」なのである。そこには限りない創造性が内包されている。言葉という記号の導き出された論理よりも遙かに優れた創造的な力を育てることができる。また、自己の道を歩んでいくという意志の力を育てることができる。これこそが人間形成であり、教育と言えるものである。ある小学生が「今の学校は同じ型の飛行機をいっぱい作っている工場だ。」と言っていた。ビジネスで競争に勝っていく能力も重要である。しかし、

「自分が自分であることの教育」がさらに重要であると考えられる。

(3) 教師としての存在の真実の露呈

先日、ある小学校の研究授業に指導者として行った。指導案を見て、授業を見た。なんとなく物足りない感じの授業だった。授業後、その先生に教科書と教師用指導書を見せてもらった。すると指導案が指導書に書いてある展開案にほぼ近かった。数箇所、指導書のアレンジした部分も見受けられたが、ほとんどは指導書のままであった。研究協議では活発に意見が交わされていた。子どもの理解状況だとか、発問のしかただとか。しかし、私はこれで本当に授業研究になっているのだろうかと疑問に思った。

このような授業は今、全国の学校現場で行われているのではないだろうか。日本の授業は教科書をなぞるような授業が展開されている。例えば、小学校の国語で、同じ会社の教科書であれば、時期が同じであれば、北から南、同じ教材が学習されることになる。しかも教師は教師用指導書を参考にしている。そうすると日本全国、同じような授業を子どもは受けることになる。指導書の展開例のコピー、そしてそのまたコピー。そこにその教師の創造性はない。だから、授業において、迫力や、躍動感が感じられないのである。こうした死んだ授業を続けていくといつしか子どもも死んでいく。授業という空間に命が感じられなくなってしまうからである。教師自身が自らおもしろいと思わないで、子どもがおもしろいと思うはずはない。教師が生かされてこそ、子どもも生きるのである。

筆者は最近、宮澤賢治の教師時代の授業を研究している。賢治の授業を調べてみて言え

ることは、賢治の授業には賢治自身の命の躍動感があるということである¹⁰⁾。賢治は自分がよいと思うことをそのまま授業でも行っていた。賢治は子どもをよく学校の外に連れ出した。山登り、真夜中の散歩、温泉巡りに行った。賢治は子どもを北上川の川岸（イギリス海岸）によく連れて行った。賢治はここで子どもといっしょに泳いだり、化石の採集をしたりした。そこで賢治自身も子どもと楽しい時間を過ごした。それは賢治がやりたいことでもあったのだ。そこには子どもに伝えたい何かがあった。人からの借り物ではない、賢治自身の内面から出た「意志」があったのである。だから生き生きとした魂の躍動感が感じられるのである。それは賢治の「意志・直観」そのものであったのである。

今、教師は学校という閉塞的で官僚化されたシステムの中で、自らの生の躍動感を締め出してはいないだろうか。教科書という決められたレールの中で、マニュアル化した指導を行い、自分の「意志」と「直観」を自由に表現しているだろうか。教育は「相手の能力を引き出すものである」と言われる。しかし、自分を変化させ、成長させようとする意志のない教師にそれができるはずがない。子どもはそうした自分を変え、成長していく教師をモデルにして生きていくのである。教育において、教師としての自己を素直に表現することがむしろ教育であると言える。自己の存在の真実を露呈してこそ、相手の内面に響く表現が可能となるのである。これは教育の世界に限らず、広く人間社会一般にも通じるものである。

おわりに

基礎・基本の確実な習得と思考力・判断力・表現力が現在の学習指導要領の枠組みである。しかし、そこには経済協力開発機構（OECD）のPISA型学力がその根底にあり、ビジネスや競争の中で打ち勝つ能力の育成を潜在的に企図されている。そこには「自己が自己であるための本質を問う」教育観がない。人間形成とは「自己が自己になる」ことであり、これが人間の根源的な問いであると考えられる。それは人間が「自己を完成させようとする意志」を持っているからである。子どもは自分の中に隠れて見えない、本質的なものを探したいと考えている。これこそが人間形成であり、教育の営みである。このことは教師も同様である。教育という営みは教師と子どもが相互に影響し合い、互いを高め合うものだからである。教育は、子どもと教師が「自分が自分であることの意味」をつかまえていくことに他ならない。

註

- 1) 小林明子「グローバル人材のコスト」『AERA』2013.12.2 p.31
- 2) 「社会人基礎力」経済産業省、<http://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/about.htm> 2013年11月28日取得
- 3) Rychen.D.S. ; Salgank.L.H. (2003), Key Competencies - for a Successful Life and a Well-Functioning Society -, Hogrfe & Huber, p.p.85-107
- 4) 近藤友揮「受賞者代表者の言葉」第60回青少年読書感想文全国コンクール表彰式、毎日新聞社、2015年2月6日
- 5) 芦田恵之助「読み方教授」古田拡編『芦田恵之

- 助全集第7巻読み方実践編その一』明治図書、
pp.143-144、初出1016
- 6) 垣内松三「形象と理會」(文学社)梅根悟・勝
田守一監修、横須賀薫編『世界教育学全集』明治
図書、1970、pp.34-35、初出1933
- 7) 垣内松三「国語教育講話」『垣内松三著作集7』
1977、pp.211-212、初出1936
- 8) R.シュタイナー『教育の根底を支える精神的心
意的な諸力』人智学出版、pp.32-33.
- 9) 帯金香帆「大すきなおばあちゃんへ」2010年度
『第56回青少年読書感想文全国コンクール表彰式』
毎日新聞社、2011年2月、p.8
- 10) 佐藤成『証言宮澤賢治先生－イーハートーブ農
学校の1580日』農文協、1992に詳しい。

現代の教育課題としての教育のオープン化の動き

鈴木 克明

熊本大学大学院 教授

はじめに

情報通信技術（ICT）の利用をめぐって最近、世界的に注目を集めている事象に「反転授業」と「ムーク（MOOC）」がある。これらの教育のオープン化の動きが何をもたらすのかを考えてみたい。

反転授業の広がり

「反転授業（Flipped classroom）」とは、これまで教室で行われていた情報提供（インプット）を家庭でできるようなビデオを準備して、予習してきてもらう。その代わりに教室では宿題に出されることが多かった演習問題を行おう、というムーブメントである。つまり、今までと逆の授業方法にするから「反転」授業と呼ばれている。米国コロラド州にあるウッドランド・パーク高校の化学担当教員2人が、それまでは欠席した生徒たちのための補講用に準備していた自作の授業ビデオを全回分準備し、授業をやる前に見てくるようにしてはどうかと思いついたことから始まった。2007年のことであった（バーグマン・サムズ、2014）。反転授業は多忙な生徒の助けになり、つまづいている生徒を救い、様々な学力の生徒の力を伸ばすなどの効果があるとされる。教師と生徒、生徒同士のインタラク

ションが増え、教師の生徒理解が促進される。反転授業は、教室を透明化し、両親の勉強の機会にもなり、真の個別化を実現して完全習得型の授業につながるという。

せっかく教室に集まった機会に単に一方的な講義を聴くよりは集まってしかできないことをやろう、という発想はとてもよい。「どうすれば寝ないで話を聞いてくれるか」とお悩みの教員にとっては、学習者を活動的にするという手法は魅力的であろう。文科省が推進している「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」を取り入れていると言うことができる。聞いて、それならばやってみようと思う教員も少なくないらしい。学習者にとっても朗報である。ビデオで話してくれるのであれば本を読むよりはとっつきやすいし、わからないところは繰り返し視聴できる（わかっているところは飛ばせる）マイペース学習が可能になるからだ。

これまでも、自作ビデオは使わなかったとしてもこの種の試みは多く存在し、それぞれに効果を上げてきた。例えば、沼野（1987）が提唱し実践した「オーダーメイドの教育」は、講義をする代わりにテキストを予習し、質問票を書いて講義に持参することを学生に求める方式であった。講義時間はもっぱら学生からの質問に回答する時間となる（人数が多い

場合にはグループで話し合っただけで相互解決を試みたのちに教員に残りの問いのうちのどれを聞くかを決めさせるステップも含む)。あらかじめ用意した内容を講義する（既製服を買わせるような）方式ではなく、学生が発する問いに寄り添って（オーダーに応じる形で）授業を展開する。問う力を育成したい、そのためにはまず学んで来てもらう必要がある、との考えからであった。

沼野は、学生が最初は戸惑いながらも徐々に慣れていき、質問の質も高まるとする。また、教員自身にも知的興奮や知的緊張をもたらす時間になり、「授業をするのが楽しくなった」という。ティーチングマシンやプログラム学習を研究していた沼野は、「人間教師として、機器でもできるような授業をすることには耐えられなかった（p.179）」と述懐している。また、「問うこと」の教育の意義について、次のように述べている。

学校以外にも多くの情報源を持ち、雑多な情報に振り回される危険のある現代の子どもたちにとって、「問う」こと、特に疑問を持つ能力や態度はますます必要になるだろう。そしてこういう能力や態度を育てることは、機器ではできることではない。また、教師ならだれにでもできるというわけでもない。

しかし、これは教師が「しなければならない」ことである。そして、情報化社会に生きる子どもたちを雑多な情報に惑わされずに主体的な思考や行動のできる人間に育てようとする意欲的な教師にとっては、まさ

にやり甲斐のある仕事だと思うのである。（沼野、1987、p.170）

沼野が主峰していた学習科学研究会に加えてもらい、「オーダーメイドの教育」に刺激を受けて、筆者もいろいろな授業の実践を試みてきた。授業で話していたことをテキスト（鈴木、2002）に書き起こしてそれを予習してもらうよう指示した教職課程の授業「教育方法」では、指示するだけでは予習して来ないだろうとの想定で授業時間を予習範囲の「小テスト」とその相互採点から始めた（鈴木、1997）。基礎知識を習得してきたことを確認した上で、授業時間の後半を応用レベルの個別プロジェクトについての作業と質疑応答にあてた。集まった時にこそ質問をして疑問点を解消し、相互に点検して自分のプロジェクトを前に進める。従来は授業中にやっていた基礎知識の習得を予習で済ませ、従来は家でやっていた活用を授業中にやろうという試みであった。

また、専門科目「メディア論」では、15回の授業を3分割し、それぞれの冒頭に「基礎用語」を100ほど掲げ、知っている用語とそうでない用語を区別させ、知らない用語については次週までに調査して提出するように指示した。調べる数と調べ方（個人か2～3名のグループでやるか）は学生に任せたが、いずれも用語の意味は自分で調べて授業に臨むという体験と学び方学習の要素を組み入れるためであった。いずれも沼野の「問う」力の育成にまでは及んでいない実践であったが、講義に依存する割合は確実に減った。

「反転授業」というムーブメントは「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」の導入と

いう後ろ盾を得て、ますます活発になっていくだろう。「反転授業」というラベルが貼られることによって、これまで主流であった講義形式とは異なる授業のやり方が市民権を得て、眠くなりがちの一方通行の講義が教室から姿を消すとしたら、それは歓迎されるべきことである。一方で、例えば、ビデオ学習を取り入れることが正統派の反転授業でありその他の方法は「反転授業」とは呼べない、などという狭い考え方にとらわれてしまっただけでもない。これまでの類似の取組の中に新しい試みを正しく位置づけ、どのような学習成果の実現を目指した工夫なのかを確認しながら、最も適したやり方を工夫して欲しいと思う。

反転授業を可能にした インターネットの高速化

ところで、「反転授業」を可能にしたのは、インターネットの高速化とその上で展開される YouTube などの自作動画投稿サイトの一般化である。サルマン・カーンは、遠隔地で暮らす甥っ子の家庭教師役を担うために、自分で撮影した数学の解法などの短い説明ビデオを動画投稿サイト経由で届けることを思いついた。このことが発端になって2006年に始まったNPO法人「カーンアカデミー」は、現在ではグーグルやビルゲイツ財団からの支援を受けて数千種類の無料学習コンテンツを提供する世界有数のサイトになった。初等教育から大学レベルの講義まで、物理、数学、生化学から美術史、経済学、ファイナンスまで多岐にわたるコンテンツが、インターネットに接続さえしていれば無料で視聴できる。教師向けには登録した自分のクラスの子どもが

どのコンテンツを視聴してどの問題に苦勞しているかを集計して届ける診断サービスも提供しており、高い評価を受けている。また、ボランティアを動員した英語コンテンツの日本語吹き替え版の提供も急速に進んでおり、本稿の執筆段階で算数・数学領域を中心に1000コンテンツ以上が公開されている (<https://ja.khanacademy.org/>)。

例えば、細胞分裂についての説明を授業中にする代わりに、「明日の授業の前にカーンアカデミーにある細胞分裂のビデオを見てくるように」と指定すれば、細胞分裂を学ぶ「反転授業」が可能になる。この可能性に刺激を受けた教師たちが自分で撮影した授業用ビデオを自作して動画投稿サイトに公開し、自分流の「反転授業」を展開するようになった。この方式はいくらでも応用が可能だ。細胞分裂のビデオを探してきてそれを授業前に（あるいは授業の導入で）視聴させても良いし、あるいはビデオを自作して提供しても良い。さらには、インターネット検索で細胞分裂についての情報を自分で調べて結果を持ち寄る予習を課しても良いし、インターネット上の細胞分裂についてのサイトを指定してそこをあらかじめ見てくるように指示することもできる。いずれのやり方でも、これまでよりは濃密な授業時間を過ごす準備となる。何も予習せずに手ぶらで授業に臨むよりは効果的な学習が展開できるだろう。

eラーニングが普及した現在であれば、筆者が「教育方法」の授業時間の前半でやっていた「小テスト」はeラーニング上の自動採点問題として提供することができる。問題を解いた直後にあらかじめ用意しておいた解説を付けて正誤の個別フィードバックを与え、誤

解を解消する手助けとすることができる。それだけでなく、合格するまで何回でもチャレンジさせることもできる。出題数より多くの問題を用意してランダム出題をする機能を活用すれば、毎回同じ問題が出てしまうことも避けられる。さらに、毎回の個別の学習記録も自動的に残るし、学期末には誰が合計で何点取ったのかの集計も自動的にやってくれる。便利な世の中になったものだ。

教職専門科目「情報科教育法」では、休講にする週を活用して、情報科の授業を設計する上で参考になる情報をWebサイトで調査してそれを掲示板に報告する課題を導入した。インターネットで検索すればどれだけ豊富な情報を手に入れられるかを体験させ、検索と共有、学び合いの要素を入れることも容易になった。新しい時代の新しい教科を担う教師の卵には、これまでの授業とは異なった情報時代にふさわしい授業を作ってもらいたい。そのためには一風変わった学びの経験を与えることが必要だと思ってのことであった。いずれにせよ、授業設計の幅が大きく広がり、様々な工夫が可能な時代になった（鈴木、2013）。「学校以外にも多くの情報源を持ち、雑多な情報に振り回される危険のある現代の子どもたち」という沼野の言葉が、実感できる時代を生きているということになる。

MOOC（ムーク）による 教育のオープン化の促進

もう一つの流行語MOOCは、Massive Open Online Courseの略で、大規模公開オンライン講座と訳されている。著名な大学が提供する講義をインターネット上で受けて、課題をこなして合格点に達すれば「修了証」が

もらえる仕組みである。一度公開したら世界中から数千数万人の受講者が集まってくることから、「大規模」がついた名称が使われるようになった。何しろ無料で一流の教育が受けられるし、「修了証」が職探しや進学にも有利に働くようになったため、ますます注目され、数百万人規模の会員を集めて「大規模化」が進んでいる。世界で最初にMOOCが誕生したのは2008年であり、広く一般化したのは2012年のことである。その進展の速さは目にもとまらないほどである。

2013年には日本語による無料コース提供を目指した日本版ムーク（一般社団法人日本オープンオンライン教育推進協議会：JMOOC）が組織され、2014年4月からコース提供を開始した。JMOOCでは、「日本はもとより広くASEANを始めとするアジア諸国においても提供し、日本への留学希望者や日本企業への就職希望者に対して必要かつ有効な学習機会を提供」していくとともに、「反転授業」の効果が認識され「大学教育の形態が大きく変化する可能性があることからその日本での確立を図って」いくことを狙っている（いずれも <http://www.jmooc.jp/about/>より引用）。高等教育レベルの講座を提供するJMOOCに加え、初中等教育レベルの講座を中心に提供していくJMOOC Jr.のサービスも開始された。

MOOCは最近始まったばかりであるが、その背景には米国のMITが2001年に始めた大学講義資料の公開（オープン化）という動きがあった。オープンコースウェア（OCW）と呼ばれるこの教育資源のインターネット上での公開は約50か国で総計2万5千科目にも及び、日本でも2005年に設立されたJOCW加盟大学から合計3千科目がすでに公開されて

いる。

OCWが資料の公開のみに留まっていたのに対して、MOOCでは受講者の実力診断と「修了証」の発行までが含まれるようになった。「見るだけは無料だからよかったら出願してね」という宣伝のために始められたOCWが、インターネット上で完結する学習機会へと発展したのである。この進化が周囲に与える影響は未知数ではあるが、英語から日本語へ、そして見るだけのものから修了証の発行へと加速する動きは、「対岸の火事」では済まされなくなるかも知れない。

教育は、この先、どういう影響を受けるだろうか。入学試験に受かるための勉強であれば、インターネット上の無料公開講座で事足りるようになるかも知れない。実際、模擬試験などの練習は、人間がみてあげるよりは教材提供会社が作成したオンライン教材の方が効果が高い（少なくとも効率はよい）とも言われている。それが無料になるのであるから、多かれ少なかれ影響はあるだろう。

もちろん、教育は試験合格を目指してだけ行われるものではない。暗記に依存しがちな試験対策のみならず、深い理解や応用力の育成、あるいは沼野が言う「問う」力を育てることや主体性や行動力の育成とか、コミュニケーション力や人としての立ち振る舞いや行動など、人間を相手にする仕事だからこそインターネット上だけでは習得が困難な学びもある。それらをすべてMOOCで賄えるかどうかを考えることにはあまり意味がない。むしろ、人間が対面で教えなければならないことは何で、MOOCなどの他の手段に任せた方がより効果的で効率的なものは何かを区別することこそが重要だろう。そうすることに

よって、年々「教えなければならない事項」が増え続けてカリキュラムを圧迫している授業時間不足を解消し、注力すべきことを洗い出してメリハリをつけることが期待できるのではないだろうか。

おわりに

情報化が進展し、様々な学習機会が提供されるようになったとしても、最後まで残るのは、学習者の学びに寄り添い、「私とあなた」の二人称の関係性を保って側方から支援し、理解を促進する方法や疑問点を解消する方法を伝授して、テキストやネット上から得られる情報と上手に向き合い、自分の学びを進められるような人に育てていく役割であろう。この役割は、学習者との間で三人称の関係性しか持ちえないテキスト執筆者やMOOC提供機関には果たせるものではなく、教室で教える教員の役割として決して消えることはない。このことだけは、どんな時代が来ようとも、変わることはないだろう。

教壇に立つ教員が、学習者全員に画一的な情報提供をする役割を超えて、個々の学習者にとってよりよい学習支援者になるように精進することが求められている。この役割変化への要請が、「反転授業」や「ムーク」の到来により、より鮮明になっているのである。時代とともに変わりゆくことは何で、その中で自分を変えられることは何で、また、変わらないこと、変えてはいけないことは何かを見極める。そうすることで、「人間にしかできない役割」を果たせる教師として、子どもたちの前に存在したいものである。

引用文献

- 鈴木克明（1997）「ケース47：定期試験以外の完全習得学習のための再チャレンジつき小試験」赤堀侃司（編著）『ケースブック大学授業の技法』有斐閣、210-213
- 鈴木克明（2002）『教材設計マニュアル』北大路書房
- 鈴木克明（2013）「eラーニング活用による教授法の再構築に向けて（論説）」『工学教育』61（3）：14-18
- バーグマン・サムズ（2014）『反転授業』オデッセイコミュニケーションズ
- 沼野一男（1987）『情報化社会と教師の仕事』国土社教育選書

学習評価の変遷の意味と次期学習指導要領改訂における評価の方向

高木 展郎

横浜国立大学 教授

1. 観点別学習状況の評価の出現まで

戦後の日本の学校教育において、学習評価が変遷したのは、大きく分けると3回ある。

1回目は戦後教育が始まり、昭和22年版の学習指導要領に合わせた昭和23年の学籍簿（昭和24年から指導要録と改名された）から評価の在り方が、相対評価（集団に準拠した評価）によって行われるようになった。この相対評価は、戦前に行われてきた絶対評価としての認定評価が、主観的な評価であったことから、客観的な評価として導入されたものである。

その後、学習指導要領の改訂に合わせ、昭和36年には、絶対評価を加味した相対評価として、昭和46年にはこの相対評価の正規分布の見直しを図っているが、形を変えながらも、この相対評価は、約30年もの間、日本の学校教育における評価として継続されてきた。2回目の大きな改革は、昭和55年の指導要録の改訂である。

昭和55年の指導要録も、昭和36年の指導要録と同じように、絶対評価を加味した5段階相対評価であった。しかし、ここで評価に関しては、大きな転換が図られた。それは、「観点別学習状況の評価」の導入である。ここでは、各教科において「関心・態度」とい

う評価の観点が取り上げられた。それは、戦後の学校教育における評価の内容が、「知識・理解」という認知的な面での評価を重視してきたことに対し、これからの時代が求める学力の内容として「関心・態度」という情動的な面も評価することの重要性が、認められたからに他ならない。

しかし、この改訂においても、それまでの評価の在り方からの転換が図られているにも関わらず、それ以前の相対評価に慣れた学校教育での評価は、新しい評価をなかなか受け入れようとはしない状況が続いた。

特に、5段階相対評価は、戦後教育の中に深く根付き、この5段階に分けて評価することが、学校教育における評価であることが定着しており、評価の見直しには至らなかった。

この5段階相対評価は、児童生徒が所属する学級を対象とした評価であり、その学級における指導に対しての評価である。それにもかかわらず、指導者の異なる学級を超えて学年での平均点を出すという誤った評価方法も多く行われ、日本の戦後教育の評価として、学校教育に定着をしてしまった。

平成3年の指導要録の改訂は、観点別学習状況の評価の一番はじめに「関心・意欲・態度」が取り上げられた。それは、この「関心・意欲・態度」の評価が、認知面を評価する、

ことから最も重要な内容である、とされたことによる。このことは、それまで集団としての位置付けを評価してきたことからの、大きな転換でもあった。この平成3年の指導要録の基となる平成元年版の学習指導要領では、児童生徒の一人一人の個性を活かすことが、その内容として重視されており、それに合わせた評価の在り方が求められ、「観点別学習状況の評価」の改訂に至った。

3回目は、平成12年12月に文部科学省教育課程審議会から「児童生徒の学習と教育課程の実施状況の評価の在り方について（答申）」が出されたことによる。この答申において、これまでの観点別学習状況の評価をより発展させ、「目標に準拠した評価」による評定を行うことが示された。

平成13年に文部科学省は児童生徒指導要録の改善の局長通知として、「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」を示した。この通知では、それまでの絶対評価を加味した相対評価という集団を対象とした評価から、一人一人の児童生徒を対象とした評価へと大きく舵を切った。

相対評価（集団に準拠した評価）から、目標に準拠した評価への転換は、昭和52年版学習指導要領の改訂において、一人一人の児童生徒の個別化、個性化を目指していたからに他ならない。20年かかって、評価の在り方が、集団を対象としたものから、一人一人の児童生徒を対象としたものに転換したことの意味は大きい。

それに伴い、平成13年の指導要録の改訂によって、今日の学校教育における評価が、一人一人の児童生徒を対象にした「目標に準拠した評価」に変わったにもかかわらず、未だ

に「集団に準拠した評価」によって行われていた平均点を出し続け、誤った評価を現在も行い続けている学校も多くある。そこには、評価とはどのようなことが全く分かっていない姿を見て取れる。

しかし、この平成13年の「目標に準拠した評価」は、その言葉の後に「（いわゆる絶対評価）」が付けられたために、その評価が認定評価としての絶対評価と混同され、主観的な評価と誤解されて受け止められることもあった。この平成13年に示され「目標に準拠した評価（いわゆる絶対評価）」は、その内容の理解が進まず、さらに、観点別学習状況の評価も、理解が深まらなかった。

2. 「目標に準拠した評価」と「観点別学習状況の評価」

「目標に準拠した評価」は、その「目標」を学習指導要領の「内容」に示された「指導事項」を対象として、その実現を図る評価である。

学習指導要領が、日本の公教育における教育内容の基礎・基本が示されたものとして定めたのは、平成10年版の学習指導要領からである。その学習指導要領で育成すべき学力の内容を評価対象とした「目標に準拠した評価」は、平成20年の学習指導要領の評価へと引き継がれている。

この平成20年の学習指導要領の評価について示されたのが、「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」中央教育審議会（平成22年3月24日）である。

そこでは、それまでの評価の観点、学校教育法第30条第2項に合わせて、次のように変更されている。

平成13年の「観点別学習状況の評価」の観点は、「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の4観点であった。

平成22年の評価では、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の4観点に変わっている。

このことは、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、その内容を表現する活動と一体的に評価する観点として「思考・判断・表現」を設定したことから、当該観点における「表現」との混同を避けるため、評価の観点の名称を「技能・表現」から「技能」に改められた。

この観点の変更は、学校教育法第30条第2項で示された学力の3つの要素、「基礎的・基本的な知識・技能の習得」「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」に合わせたものである。

平成22年の「観点別学習状況の評価」は、平成13年に始まった「観点別学習状況の評価」の考え方を受け継ぐもので、既に、平成19年には学校教育法第30条第2項の学力の3つの重要な要素が示されていた。この学校教育法第30条第2項は、学力の内容を日本の学校教育の中で、初めて定義されたものである。

したがって、平成22年の「観点別学習状況の評価」を先の平成13年のものから変更する折りに、学校教育法第30条第2項に示されている3つの学力の重要な要素として示されている「知識・技能」「思考・判断・表現」「関心・意欲・態度」の順に評価項目を示すことも考えられた。

しかし当時、学力低下が社会問題となっており、特に、知識の習得に関して課題になっており、平成22年の「観点別学習状況の評価」を示す順番として、学校教育法第30条第2項に示された学力の順番にしたがって、一番はじめに「知識・技能」が置かれると、「知識」重視の評価に転換した、と受け止められることが危惧され、平成22年の評価においても、平成13年度の評価項目の順を引き継ぎ、「関心・意欲・態度」の項目を一番はじめに置き、次に「思考・判断・表現」、最後に「知識・技能」を置くこととなった。

そのことは、「関心・意欲・態度」が、平成13年度の評価に引き継ぎ、平成22年度の評価においても重視する姿勢を示している。

「目標に準拠した評価」は、その評価の具体を学習指導要領の「内容」に示されている「指導事項」によって「観点別学習状況の評価」として4観点として評価することは、既に述べたが、この評価自体が、学校になかなか定着をしていない現実もある。

それは、「目標に準拠した評価」が、一人一人の児童生徒を対象にした評価であることが、未だ十分に理解されていない、こと。さらに、観点を分けて一人一人の子供のよさを見ようとした評価であること、が浸透していない、ことにもよる。

評価という言葉が、入学試験と結びつき、さらに、序列を付ける、ということを対象とする時、一人一人の児童生徒のよさを支援する評価から、集団の中での序列を付けたり値踏みをしたりする評価としてしか、機能しなくなってしまう。

日本の戦後教育は、相対評価として集団の中での序列を付けることを長い間評価として

きたため、今日でも、「目標に準拠した評価」を受け入れることが行われにくい状況である。

この様な状況の中で、平成22年の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」は、「目標に準拠した評価」における「観点別学習状況の評価」について、その方向性を示しており、ここに書かれていることを再確認することは、今日の評価の在り方を検討する上で、重要となる。

3. 今日における評価の内容と 今後の方向性

(1) カリキュラム・マネジメントとしての 方向性

平成20年の学習指導要領に関して、その評価の具体が示されたのは、中央教育審議会教育課程部会「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」(平成22年3月24日)である。

そこでは、学習評価を踏まえた教育活動の改善の重要性を示しており、特に、各学校における学習評価は、学習指導の改善や学校における教育課程全体の改善に向けた取組と効果的に結び付け、学習指導に係るPDCAサイクルの中で適切に実施されることが重要である、とされている。その事が、以下のように示されている。

- ① 学校における教育課程の編成や、それに基づいた各教科等の学習指導の目標や内容のほか、評価規準や評価方法等、評価の計画も含めた指導計画や指導案の組織的な作成
- ② 指導計画を踏まえた教育活動の実施
- ③ 児童生徒の学習状況の評価、それを踏まえた授業や指導計画等の評価

- ④ 評価を踏まえた授業改善や個に応じた指導の充実、指導計画等の改善 (p.11)

平成20年の学習指導要領の下における評価の観点を示すに当たっては、平成13年の指導要録の改訂における評価の4観点の枠組みを基盤としつつ、基礎的・基本的な知識・技能の習得とこれらを活用する思考力・判断力・表現力等をいわば車の両輪として相互に関連させながら伸ばしていくとともに、学力の3つの要素を踏まえて、評価の4観点が整理された。

ここで注目されるのは、上記①に示されている教育課程編成についての考え方である。ここには、既にカリキュラム・マネジメントとしての発想が認められ、教育課程が単に教育内容を示すのみではなく、評価を含めた学習の具体に機能することを求めている点にある。

そこでは、指導計画や指導案という具体に関しても、これまで一人の教師が行っていたことから、学校としての組織的な取り組みを求めており、「チーム学校」として、教育課程に取り組むことが示されている。

(2) 観点別学習状況の評価

観点別学習状況の評価は、指導要録に記録するためだけでなく、日々の授業においてきめの細かい学習指導と、一人一人の児童生徒の学習内容の確実な定着を図ることを目的として、設定されるべきものである。

「児童生徒の学習評価の在り方（報告）」に示されている観点は、学校教育法第30条第2項に対照すると、基礎的・基本的な知識・技能については「知識・理解」と「技能」において、それらを活用して課題を解決するた

めに必要な思考力・判断力・表現力等については「思考・判断・表現」において、主体的に学習に取り組む態度については「関心・意欲・態度」において、それぞれに評価を行うこととして整理されている。

その中でも、「思考・判断・表現」については、この平成22年の指導要録の改訂の中で、特に注目されるべきものである。

①「思考・判断・表現」の評価に関する 考え方

「思考・判断・表現」は、各教科における知識・技能を活用して課題の解決を図るために必要な思考力・判断力・表現力等を児童生徒が身に付けているかどうかを評価するものである。学習指導要領では、学校教育において育成すべき思考力・判断力・表現力等を一般的に示したものであり、そのような能力を育成するという目標の下、各教科の内容等に基づき、具体的な学習評価を行うための評価の観点「思考・判断・表現」である。

平成22年の指導要録の改訂において、従来の「思考・判断」に「表現」を加えて「思考・判断・表現」として示した趣旨は、この観点到に係る学習評価を言語活動を中心とした表現に係る活動や児童生徒の作品等と一体的に行うことを明確にしようとしたためである。

平成20年答申において、「各教科等における言語活動の充実」がいわれ、「言語活動」を通して、各教科の学力育成を図る方向性が示された。そのことは、学力が単に「知識・技能」の習得のみによって育成されるのではなく、学習のプロセスとしての「思考・判断・表現」を通して育成されることにあるとする、学校教育法第30条第2項の内容に合わせたものとして示されている。

そこでは、基礎的・基本的な知識・技能を活用しつつ、各教科の内容等に即して思考・判断したことを、記録、要約、説明、論述、討論といった言語活動等を通じて評価することが求められている。そして、その言語活動を学習活動として積極的に取り入れ、学習指導の目標に照らして実現状況を評価することが、この「思考・判断・表現」の観点の評価では、行われなくてはならない。

さらに、この「思考・判断・表現」の評価を行うに当たっては、思考・判断の結果だけではなく、その過程を含め評価することが特に重要であることに留意する必要があるとされている。ここに、パフォーマンス評価を行うことの意味がある。

②「関心・意欲・態度」の評価に関する 考え方

「関心・意欲・態度」は、各教科の学習内容に関心をもち、主体的に課題に取り組もうとする意欲や態度が、育成されているかどうかを評価するものである。それは、学校教育法第30条第2項において、「主体的に学習に取り組む態度」が、学力の重要な3つの要素としてあげられているからである。

この「主体的に学習に取り組む態度」は、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成につながる。そのため、基礎的・基本的な知識・技能の習得や思考力・判断力・表現力等の育成が当該教科の学習に対する積極的な態度にも大きく関わり、他の観点到に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素になる。

この「他の観点到に係る資質や能力の定着に密接に関係する重要な要素」が、「関心・意欲・態度」の評価の内容を決めるものとなる。

「関心・意欲・態度」の評価の内容を決定するには、各教科が対象としている学習内容に対する児童生徒の取組状況を通じて評価することが基本となる。

そこで、各教科の学習内容に児童生徒が関心を持ち、自ら課題に取り組もうとする意欲や態度を評価するに当たっては、その単元における「関心・意欲・態度」以外の他の観点に係る資質や能力の定着に密接に関係するものであることから、他の3観点の中の「重要な要素」の内容を、「関心・意欲・態度」の評価内容とする。

このことを、簡単に言うと、「関心・意欲・態度」の評価内容を作成するには、観点別学習状況の評価における「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」の中で、その単元の「重要な要素」を含む評価内容を、「関心・意欲・態度」の評価内容とすることになる。極端なことを言えば、「重要な要素」を含む他の観点の評価内容をコピーペーストすることで、「関心・意欲・態度」の評価内容とすることも可能である。そして、「関心・意欲・態度」の評価内容の文末を「～しようとしている。」と表現することになる。

そこで、「関心・意欲・態度」の評価は、表面的な状況を見るのではなく、単元全体を通して育成できたことを評価することが求められる。

したがって、その評価を行う時期は、単元の後半になる。昭和55年の指導要録の改善において、「関心・態度」が導入された折、診断的評価として、単元のはじめにこの「関心・態度」が置かれた。そのため、今日でも単元のはじめに「関心・意欲・態度」の評価を行うことがあるが、「関心・意欲・態度」は、育

成すべき能力として「重要な要素」であるため、単元の学習を通して身に付くものであり、学習のはじめから児童生徒が持っている能力ではない。「関心・意欲・態度」も、学習を通して育成する能力であることから、その評価は、単元全体の学習の成果であり、したがって、その評価は、単元の最終段階にしか、評価することはできない。

また、「関心・意欲・態度」の評価は、表面的な状況として、宿題を行ってきた、とか、提出物をきちんと出したというようなものではないことにも、留意したい。

4. 次期学習指導要領改訂における評価

文部科学省中央教育審議会教育課程企画特別部会 論点整理（平成27年8月26日）（以下「論点整理」）に示されている学力としての資質・能力の三つの要素は、以下のものである（pp.10-12）。

- i) 「何を知っているか、何ができるか（個別の知識・技能）」
- ii) 「知っていること・できることをどう使うか（思考力・判断力・表現力等）」
- iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」

上記に示されている学力として評価すべき内容は、i) ii) に関しては、現行の評価内容と一致する。iii) 「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びに向かう力、人間性等）」が、学校教育法第30条第2項を基にはしているものの、その対象とする範囲が広がっており、主体性・多様性・

協働性や、さらに、学びに向かう力、人間性などもその対象としていることが注目される。

平成19年6月の学校教育法第30条第2項で、学力の3つの重要な要素として、①基礎的・基本的な知識・技能の習得、②知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等、③主体的に学習に取り組む態度（学習意欲）が示された。

ここに示されている学力観は、平成8（1996）年の中央教育審議会答申における「生きる力」を継承しているものでもある。この時期から日本では、国としての学力の内容が示されてきている。

このような学力観の転換は、日本のみではなく、2000年頃からの先進諸国で言われ始めた、これからの時代に求める持続可能な社会の形成における学力観の方向性とも一致する。

そのことは、それまで学力とされてきた知識の習得と技能の習熟を中心とした教科学習としてのコンテンツ・ベース（Contents base）の学力観から、多様性が増した複雑な社会における持続可能な発展を図るための資質・能力としてのコンピテンシー・ベース（Competency base）の学力観も重視する方向を示している。

例えば、OECD DeSeCoが示しているキー・コンピテンシー（Key competency）が示している3つのカテゴリーは、その典型である。

この様な学力観を育成するに当たっては、その学力観と表裏一体の評価を考えなくてはならない。そこで、次期学習指導要領改訂に伴い、コンピテンシー・ベースとしての評価も取り入れることが求められる。

そこで、次期学習指導要領における評価では、これまでの目標に準拠した評価の考え方を

を基本的には継承しつつ、「資質・能力」の育成に関しての評価を考えなくてはならない。

目標に準拠した評価は、その評価対象を学習指導要領の「内容」、特に、「指導事項」に示されている学力の実現を目標とした評価である。現行の学習指導要領を対象として行っている目標に準拠した評価は、教科学習を中心としたコンテンツ・ベースの評価であるが、次期学習指導要領改訂では、「社会に開かれた教育課程」として「資質・能力」の育成を、教育課程全体を対象としたカリキュラム・マネジメントの中に位置付けることにより、コンテンツ・ベースを対象とした評価も同時に行うことが求められる。

そこで、次期学習指導要領改訂における評価は、これまでの目標に準拠した評価の考え方を継承しつつ、「論点整理」に示されている学力としての資質・能力の三つの要素の i) ii) iii) にあわせた評価内容になることが望まれる。

したがって、評価の観点としては、i) の「個別の知識・技能」は、「知識・技能」、ii) の「思考力・判断力・表現力等」は、「思考・判断・表現」として定位することが可能である。

しかし、iii) の「学びに向かう力、人間性等」は、その対象とする学力の内容が広く、明示化しにくいいため、学校教育法第30条第2項に示されている「主体的に学習に取り組む態度」との関係性を考慮しつつ、その学力として評価する内容の検討が課題となる。

それは、評定としての長いスパンの中での評価の在り方と、各単元毎の短いスパンの中での評価の内容的な異なりを、評価としてどの様に示すか、という課題でもある。

アクティブ・ラーニングにおける子ども主体の評価活動の工夫

田中 博之

早稲田大学教職大学院 教授

はじめに

アクティブ・ラーニングとは、中央教育審議会の企画特別部会が、2015年8月に出した「論点整理」で示した、次期学習指導要領の基調を決めるキーワードであり、「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び」であるとされている。

21世紀の未来を切り開く力を身につけるためには、子どもたちに教師から学習課題を一方的に与えたり、教科書や資料集といった限られた知識と情報を理解させたりするのではなく、子どもたちが自ら求めて学習課題を発見し、豊かな情報活用や実践活動を通してそれを解決し、自らの学びを振り返って評価・改善する経験をさせなければならない。

したがって、アクティブ・ラーニングはたんに学習方法として対話型学習をしたり、グループワークを取り入れたり、発表会を設定するといった、「学習方法の型」を守る学習ではなく、子どもたちが問題解決と創作表現に集中して、多様な汎用的能力を身につけるために、豊かな学習課題を解決する学習になる必要がある。

そこでこの論考では、アクティブ・ラーニングの要となる、子どもの主体的・協働的な評価のあり方について検討してみたい。

1. アクティブ・ラーニング 自己評価アンケートの活用

アクティブ・ラーニングを充実させる活動として、まず自己評価活動を取り上げたい。子どもたちによる自律的な評価活動を行わせることで、より主体的・協働的な学習が成立するとともに、アクティブ・ラーニングや自己の学び方を改善する態度、そして多様な汎用的能力を自ら進んで身につける子どもが育つ。

(1) アクティブ・ラーニングにおける自己評価の意義と特徴

アクティブ・ラーニングでは、まず子どもの自己評価活動が評価活動の中心的役割を持つようになる。そこで、子どもたちが自己評価をする意義について、次のような5点で整理して考えてみたい。

- ① 自分の学習状況を対象化してとらえることができる
- ② 評価基準に照らして自己の学習状況を客観的にとらえることができる
- ③ 目標が十分達成できたところについて自信を持つことができる
- ④ 学習が不十分なところについて、新たな達成意欲を持つことができる
- ⑤ 自らの学びの改善案やより高い目標を

考える機会を持つことができる

つまり、自己評価とは、自らの学習の改善をめざして、自己を対象化して客観的に把握し、新たな学びへの意欲を抱くことである。

では、アクティブ・ラーニングにおける自己評価は、どのようなことに配慮して実施すればよいだろうか。次のような3つのポイントを大切にしたい。

- ① 自己評価から自己改善につながるようにすること
- ② 子どもが長期的に自己成長の軌跡を振り返られること
- ③ 課題解決の過程にそって多様なスキルや汎用的能力を評価すること

自己評価活動の中でも特に大切なことは、数年にわたる長期的な自己成長をみつめさせることである。そのためには、子どもたちに一冊ずつクリアポケットファイルをもたせて、その中に各単元の自己評価カードを保存させておくと効果的である。

さらに、アクティブ・ラーニングの評価観点を、子どもたちに対して、「自己評価カード」や「アクティブ・ラーニングふりかえりカード」、あるいは「アクティブ・ラーニング～オリエンテーションプリント」に明示することによって、自己評価から自己改善に結びつけられる自律的な学習態度を持つ子どもたちを育てることに配慮することも大切である。

いいかえるならば、アクティブ・ラーニングにおいては、子どもたちが「学びと評価の一体化」を行えるように、子どもたちに自己評価力や自己形成力を身につけさせることが必要になる。

(2) 子どもの自己評価力を育てる

では、全ての子どもに21世紀を生き抜く力

として、どのような自己評価力を育てればよいのかについて次に考えてみよう。

子どもの自己評価の意義を上記のように定義すれば、自己評価力には次のような8つの下位能力が含まれていなければならない。これは、課題設定から友だちとの相互評価や自己改善までを含めた広義の定義づけになっている。

- ① 自分の学習課題を適切に設定することができる。
- ② 自己成長課題を適切に設定することができる。
- ③ 既成の観点にしたがって自分の学習成果を評価することができる。
- ④ 自己設定した観点にしたがって自己の成長を評価することができる。
- ⑤ 自分の長所や学習成果をより伸ばすための方法を考えることができる。
- ⑥ 自分の短所や学習の不十分な点を改善する方法を考えることができる。
- ⑦ 他者からの評価を参考にして客観的な自己評価をすることができる。
- ⑧ 自分の得意なことや自信が持てることについて自覚することができる。

この定義の中に、課題設定を入れたのは、自分の問題解決や自己成長にとって何が適切な課題であるのかを判断する力も評価力に含まれるからである。また、学習成果という用語は、単元途中での中間評価も設定可能であるため、必ずしも学年や単元の終了時に行うものと考えずに、常に過程にあるものとみなすことが大切である。

アクティブ・ラーニングにおいては、評価活動のアクティブ化、つまり、子どもたちが主体的・協働的に自己の学習活動を評価して、

改善していくことが求められる。その意味で、アクティブ・ラーニングには、子どもたちの自己評価力の育成が不可欠なのである。

(3) アクティブ・ラーニング自己評価アンケート

そのようなねらいを達成するために、まず効果的な方法は、児童生徒のセルフ・アセスメントをうながす、アクティブ・ラーニング自己評価アンケートの活用である(資料1参照)。

アクティブ・ラーニングは、究極的には児童生徒の主体的・協働的な学びになるために、児童生徒自らが学習のあり方を、自主的・協働的・創造的にしようとする自覚と責任をうながすことが必要になる。

もちろん教員の授業そのものが、一斉指導方式の講義型授業であれば、いつまでも子どもたちの主体性を育てることはできないが、その逆に、教員側が授業づくりの工夫をどれほど行っても、最終的に主体的に学ぶかどうかは子どもたちの責任にかかっているとよい。

その意味で、児童生徒向けのセルフ・アセスメントの道具を提供して、アクティブ・ラーニングに積極的に取り組む姿勢と努力をうながす意味で、この自己評価アンケートを活用して欲しい。

いわば、アクティブ・ラーニングを子どもたちが自己評価を通して自己マネジメントするようになることが大切である。

子どもたちに自覚と責任をうながすアンケート項目を、次のような6領域18項目に整理してみた。このような能動的な学習力を、アンケートとその結果の振り返りによって高めて行くことが大切になる。特別活動や

総合的な学習の時間を使って、アクティブ・ラーニング改善プロジェクトに取り組みさせてみよう。きっと、自覚と責任にめざめた子どもたちは、大きな力を発揮してくれることだろう。

このアンケートの具体的な活用方法としては、各領域の平均点を子どもたちに自分で計算させて、その得点を元にレーダーチャートにして形状や大きさから自己の自学力(能動的学習力)を診断させたり、鉛筆の色を変えて複数回のレーダーチャートを重ね書きさせて、自己の自学力の変容を振り返らせたりするとよい。

そして、友だち同士でレーダーチャートを見せ合い、自学力の高まりを認め合ったり、さらに自学力を高めるためのコツのアドバイスをし合う場を設定してみよう。グループでの認め合いやはげまし合いの関係から、アクティブ・ラーニングは一層活性化するだろう。

【アクティブ・ラーニング自己評価アンケートの項目】

- 1 自分から進んで取り組む力(主体性)
目標・積極性・実行
- 2 友だちと協力する力(協働性)
対話・協力・認め合い
- 3 自分らしく表現する力(創造性)
発想・個性・質問
- 4 自分で決める力(自己決定力)
思考・決定・時間
- 5 問題を解決する力(問題解決力)
解決・活用・調査
- 6 自分を伸ばす力(自己成長力)
改善・評価・努力

アクティブ・ラーニング

自己評価アンケート

年 組 番

名前



第 回 (月) 小学校高学年版

◎ このアンケートは、自分がアクティブ・ラーニングにどのように取り組んでいるかを振り返るものです。それぞれの項目の4～1の数字のあてはまるところに、一つずつ○をつけましょう。

4：とてもあてはまる 3：少しあてはまる 2：あまりあてはまらない 1：まったくあてはまらない

1 自分から進んで取り組む力(主体性)

- ①目標 自分にとってふさわしい目標やめあてを決めて学習しています。 4—3—2—1
- ②積極性 グループやクラスでの話し合いの時に、自分の考えや意見を積極的に出しています。 4—3—2—1
- ③実行 グループや自分で決めた計画にそって、すすんで調べたり作ったり発表しています。 4—3—2—1

2 友だちと協力する力(協働性)

- ④対話 自分の意見やアイデアを友だちに納得してもらえるように説明合っています。 4—3—2—1
- ⑤協力 グループワークの時に、友だちと協力して課題やめあてに取り組んでいます。 4—3—2—1
- ⑥認め合い 友だちのよいところや友だちらしさのある考えをほめています。 4—3—2—1

3 自分らしく表現する力(創造性)

- ⑦発想 新しいアイデアや工夫はないかと、いつも自分で考えるようにしています。 4—3—2—1
- ⑧個性 自分らしい考えを生かして文章を書いたり発表をしたりしています。 4—3—2—1
- ⑨質問 「なぜだろう?」「おかしいな?」「どうしてかな?」と、いつも質問を考えています。 4—3—2—1

4 自分で決める力(自己決定力)

- ⑩思考 資料やデータにもとづいて、自分で深くわけや理由を考えています。 4—3—2—1
- ⑪決定 どんな方法で学ぼうかどんな発表をしようかなど、自分の考えで決めています。 4—3—2—1
- ⑫時間 時間をむだにしないように、自分で時間を決めたり計ったりして学んでいます。 4—3—2—1

5 問題を解決する力(問題解決力)

- ⑬解決 どうすればこの問題が解けるだろうかと、いろいろと考えを出しています。 4—3—2—1
- ⑭活用 新しいことを学ぶときに、これまでに知っていることやできることを使っています。 4—3—2—1
- ⑮調査 自分でアンケートやインタビュー、現地調査などをして調べています。 4—3—2—1

6 自分を伸ばす力(自己成長力)

- ⑯改善 自分の学習のしかたを反省し、よりよい学習のしかたを考えて実践しています。 4—3—2—1
- ⑰評価 自分に足りない力は何か、もっとどんな力をつければよいかといつも考えています。 4—3—2—1
- ⑱努力 自分の得意なことを伸ばし、苦手なことをなくすよう努力しています。 4—3—2—1

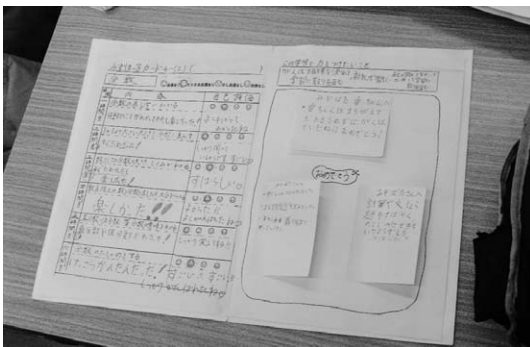
2. 評価セッションで共に 育て合う関わりづくり

次に、評価セッションについて紹介したい。
評価セッションとは、「子どもたちが学びの計画・実施・評価の成果を自己成長シートにまとめ、自己評価と相互評価そして外部評価を通して振り返ることによって、よりよい学びへと改善していくために響き合う活動」である。

これは、ポートフォリオを作成するだけでなく、そこに蓄積した資料を整理して作成し

た自己成長シートや自己成長アルバムを用いて、5名程度のグループに分かれて、身につけた力と今後の成長課題について発表し合い、お互いのよさと成長を認め合い励まし合う学習である。

自己成長の成果をシートやアルバムにしてまとめる達成感と友だちから認められるうれしさから、評価セッションを継続することで子どもたちの自信と自尊感情、そして他者尊重の心が育つとともに、子ども同士の信頼関係の向上につながっていく（写真を参照）。



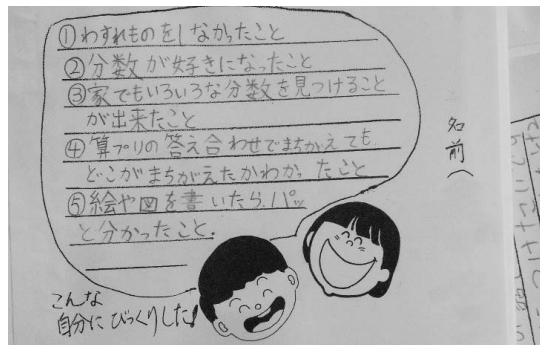
算数科の自己成長シートに、毎時間頑張ったことを書いて、友だちからもらったほめほめカードを貼り付けている



友だちから認めてもらった自分が算数科で成長したことや身につけた力を、クラスみんなに発表している



お立ち台に立って、一年間算数科で頑張ったことやできるようになったことを発表している



自己成長発表会で発表した項目を書いてまとめた成長カード



福祉問題について学んだ総合的な学習で作成した自己成長ベスト3シート。



班で友だちから自己成長シートに「ほめほめ言葉」をもらっている

評価セッションを行ううえで大切なことは、「学びと評価の一体化」という考え方をもつことである。これまでの「指導と評価の一体化」という考え方だけでは、子どもを学びの主人公にするうえで十分でないことに、多くの実践を通して気づいたのである。

教科における活用学習や総合的な学習の時間における探究学習では、子どもたちに学習の決定権が大幅に与えられたり、多様な活動を子どもたちが主体的に進めていくことが求められたりする。そこで、子どもたち自らが学習の成果を振り返り、そこからよりよい学習のあり方を構想していけるような自律的な学習態度を身につけることが大切になる。なぜなら、学びの主体性は、自己評価と自己改善に関わる自律性があって初めて本物になるからである。

このような考え方から、「学びと評価の一体化」とは、「学びの成果を自己評価することを通して、よりよい学びのあり方を生み出していく自律的な自己改善過程」と定義することにしたい。これはいいかえれば、子どもたちに自己評価力を育てることにつながっ

てくる。

つまり、アクティブ・ラーニングにおいて、子どもが社会的実践力や活用型学力としての思考力・判断力・表現力を自己評価する力を、21世紀の基礎学力として積極的に育てていこうというのが私の提案である。そうであるからこそ、子どもの自己評価は、「学びの後の反省活動」ではなく、「学びそのもの」といえる。自己評価力なくして、21世紀社会で豊かに自己実現することはできない。

このようなねらいと特徴を持つ評価セッションを活用学習や探究学習の中に組み入れることによって、子どもの目標達成への決意、自信や自尊感情、そして子どもたちの認め合う心を育て、アクティブ・ラーニングを充実させることができるだろう。

3. アクティブ・ラーニングに必要なルーブリック評価のあり方

アクティブ・ラーニングを、さらに「質の高い深い学び」にするための有力な方法は、学習評価にルーブリックという評価ツールを使うことである。ルーブリックとは、ペーパ

ーテストで定量的に評価することが難しい思考力や表現力を評価するのに適した判断基準表のことである。

ただしここでもっとも大切なことは、アクティブ・ラーニングにおける子どもたちの主体的・協働的な学習活動を推進する評価のために、ルーブリックを子どもに使わせたり作らせたりすることである。

こうした子ども主体のルーブリック評価についても紹介したい。

(1) ルーブリック評価とは

「ルーブリック」とは、絶対評価のための判断基準表のことである。英語ではrubricと表記し、もとは聖書の教典の中で教会の儀式のあり方を朱書きで示したものを意味していた。そこから、行動規範といったような意味で使われるようになり、アメリカ合衆国で1980年代からポートフォリオ評価法とともに、絶対評価の判断基準表を意味する教育用語として広く使われるようになってきた。現在では、アメリカだけでなく、韓国やオーストラリアの学校でも広く使われるようになっている。

ルーブリックは、縦軸に評価レベルを位置づけ、横軸に評価したい資質・能力の評価観点と評価規準を置き、それらが交差するセルに具体的なレベル別の判断基準を文章で書き込んで並べた一覧表である。最も詳しい判断基準表では、それぞれの基準（A・B・C）に点数（3点・2点・1点）を与えて、学習成果の総括的な評価点数を算出できるように工夫したものもある。

こうした特徴を持つルーブリックを作成するようになってきたのは、特にペーパーテストでは評価しにくい資質・能力の観点におい

て、より客観的で、しかもより高い妥当性と信頼性をもちながら評価できるようにするためである。

したがって、ルーブリックには、「知識・理解」の観点よりも、思考力・判断力・表現力といった多様な資質・能力を取り上げることが大切になる。

ただし、ペーパーテストで客観的に評価しにくい観点を扱えば扱うほど、その判断基準の文章表記やレベル分けの仕方について、継続的な改善と修正を行うが必要になる。また、より信頼性を高めるためには、複数の評価者が同じルーブリックを使って一つの作品やパフォーマンスを評価し、その一致度を測ってみるなどの工夫が必要となるため、ルーブリック評価を日常的に高い信頼性を持って実践することは難しいといえる。

さらに、各単元で設定したルーブリックを用いて算出した、一人ひとりの児童・生徒に関する学習成果の評価得点を、指導要録における年度末の評定に換算したり、レポートの採点結果を定期考査の思考力・判断力・表現力の得点に換算したりするためには、一定の「換算公式」を各学校において設定しておかなければならない。

そして、より妥当性と信頼性の高い換算公式にするためには、同じ学年や同じ教科の教師集団が、児童・生徒の学習状況を、作品分析や行動観察によって多面的にとらえて共有化し、それらを基にして常にルーブリックの改善と修正を行うことが大切である。

また、必要に応じて、他校で作成・活用しているルーブリックと比較検討することによって、少なくとも同じ市町村内の学校間でルーブリックや得点換算公式に大きな違いが

ないように、「判断基準標準化検討会議」などを開いて情報交換を行うことも求められる。

しかしながら、このようにして理想を追求しようとするほど困難を伴うため、日々の授業の中では、上記のようにあまり複雑で高度な条件を満たさなくても、例えばルーブリックの作成時点で複数の教師が協力したり、評価が厳しすぎたり甘すぎたりしていないか他の教師にアドバイスを求めたりといった程度が現実的であろう。

ただし、中学校や高等学校では、同じ教科部会の複数の教師が、ルーブリックの作成やルーブリックを用いた採点などにおいて、統一的な方法や考えをもって協力し合うことが不可欠になる。

(2) ルーブリック評価がなぜアクティブ・ラーニングに必須なのか

ではなぜ、アクティブ・ラーニングには、ペーパーテストや従来の記録に基づく実技テストだけでなく、ルーブリック評価が必須になってくるのだろうか。

その理由は、次の5点に集約される。

【アクティブ・ラーニングにおいてルーブリック評価が必須になる理由】

- ① アクティブ・ラーニングにおいては、思考力・判断力・表現力の育成が重要課題となり、その中でも特に表現力の評価をルーブリックによってより客観的に行う必要がある。つまり、思考力・判断力・表現力などの高次な資質・能力の評価においては、多くの場合において、数値によらない評価を行うことが必須になる。
- ② 数値によらない評価の代わりに、「規準に準拠した評価」という考え方が必要になってくる。つまり、ペーパーテストで測れ

ない資質・能力については、評価規準や判断基準を用いて評価の妥当性を担保する方法を工夫する必要があることから、ルーブリックが必須の評価ツールとなる。

- ③ 特に表現力の評価においては、アクティブ・ラーニングを通して児童生徒が作ったレポート、ワークシート、ポートフォリオ、新聞、物語、絵本などの作品を対象にする場合と、プレゼンテーション、ディベート、スピーチ、身体表現などのパフォーマンスを対象にする場合がある。どちらも、ペーパーテストでは評価できず、代わりに多面的でレベル差を伴う評価が得意なルーブリックが必須となる。
 - ④ 学習評価のアクティブ化をすすめるためには、児童生徒に自己評価や相互評価を行わせたり、また、そのための評価規準づくりや判断基準づくり、つまりルーブリックの作成に子どもたちを参画させたりすることが大切である。評価ルーブリックを自作することによって、子どもたちの自己評価力を高めることができる。
 - ⑤ 教師の自作ルーブリックであれ子どもの自作ルーブリックであれ、評価規準や判断基準をルーブリックによって可視化・共有化することで、教師と子どもたちが協働してアクティブ・ラーニングを創り実践していくことができるようになる。つまり、ルーブリックを共有することは、つけたい力や学習目標を教師と子どもたちが明確に意識化することになるため、主体的・協働的な学習が一層推進されることになる。
- このような5つの理由から、アクティブ・ラーニングではルーブリックを積極的に活用するようにしたい。

(3) ルーブリック作成の手順

では次に、ルーブリックの作成手順を説明しよう。

【ルーブリックの作成手順】

- ① つけたい力を明確にする
- ② つけたい力を、3つから4つの評価観点にして整理する
- ③ 評価観点を文章化して評価規準を作る
- ④ 一つの評価規準を3つから4つのレベル差を考慮して判断基準を作る
- ⑤ 評価観点、評価規準、判断基準を整理して一覧表にする
- ⑥ 各レベルの配点を決める
- ⑦ 定期考査や単元テストなどへの算入式を作る

具体的には、次の図表で示した実際のルーブリックをみると、この作成手順が理解しやすくなる。

(4) 教師の評価ツールとしてのルーブリックの特徴と評価方法

実際にルーブリックの実例を見ながら、その特徴と評価方法をみてみよう。

図表1は、小学校の中学年を想定して、国語科での物語づくりの創作表現を行う活用単元で、子どもが制作した物語作品を評価するためのルーブリックである。

このルーブリックでは、物語創作の活動を通してつけたい力を、「物語の設定」「表現技法」「プロップ」「言語事項」という4つの評価観点で定義している。そして、それぞれのつけたい力の評価観点を具体的に表せるように、評価規準を文章表記して各セルに記入している。

よく、「評価規準とは、B基準の評価基準のことである」という考え方をみかけること

があるが、それは間違っている。評価規準とは、あくまでも観点別のつけたい資質・能力を表す評価観点の内容をより具体的に文章表記したものであるが、評価基準（ここでは、まぎらわしさを避けるために、判断基準という用語を用いている）とは、その評価規準で表された資質・能力をレベル別に文章化したものであるため、両者は別のものである。

たとえば、評価規準はものさしの種類を示し、評価基準（判断基準）はものさしの目盛りを示すということがあるが、その通りである。

もし、評価規準とB基準が同じものであれば、評価基準のレベル差を数値で明確に示すことができなくなり、あいまいな評価しかできなくなる。具体的には、評価観点1と評価観点2について、判断基準に数値を入れて具体的に資質・能力のレベル差を示しているが、こうした明瞭な判断基準を示すことで、妥当性の高いルーブリック評価が可能になる。また、逆にいえば、通常は評価規準においては数値による明瞭な定義はしない。

こうした数値を用いた資質・能力のレベル差を組み入れた判断基準をすることによって、はじめて、学習指導案の中に留意点という程度で書き込んでいる曖昧な評価規準ではなく、作品評価やパフォーマンス評価の結果を評定に組み入れることや、学習指導の成果を検証して報告書や研究論文にまとめることができるようになるのである。

もちろん、図表1にあるように、すべての判断基準に数値を入れるわけではないため、数値によるレベル分けが必要なものについてのみ適用すれば十分であろう。

このルーブリックでは、レベル1に1点、

レベル2に2点、そしてレベル3に3点という配点をしているので、子どもが制作した物語作品の評価得点の最高値は、3点×4観点で12点になることがわかる。同じようにして、最低点は、1点×4観点で4点となる。もちろん、レベル1を0点にしてもよいが、小学生という発達段階を考慮したり、物語づくりでは無回答は存在しないことを考えたりすると、0点をつけることはためらわれるだろう。

そして、このルーブリックを用いた物語作品の評価結果を、学年末の国語科の思考力・判断力・表現力の評価観点の得点として算入したい場合には、換算公式として、例えば、得点÷6×5にして10点満点に換算したり、1点から4点をC、5点から8点をB、そして9点から12点をAとしたりして、観点別評価に組み入れることができる。

図表1 小学校国語科の物語作品の評価のためのルーブリック

	評価観点	1. 物語の設定	2. 表現技法	3. プロップ	4. 言語事項
	評価規準	物語の特徴を、いつ、どこで、だれが、どうした、どんなトラブルがおきた、どうやって解決した、というポイントで設定できる。	物語の中に、くりかえし表現、色やにおいを表す言葉、心を表す言葉、音や動きを表す言葉という種類を組み込むことができる。	主人公の物語展開を、これまでに読んだ物語や自分の経験を生かして、個性的に作り出し、物語の創作に生かすことができる。	文頭一文字下げや、正しい漢字の書き方、「、」や「。」の正しい打ち方、「を」と「お」や「わ」と「は」の区別などができる。
判断基準	レベル3	6つのポイントのうち、5つ以上で物語の特徴をカルタで整理して設定することができる。	4つの表現技法のうち、3つ以上の種類の単語を表現力豊かに活用することができる。	トラブルを解決するアイデアが個性的で、物語が創意工夫によって豊かに展開している。	正しい日本語を使うことができている、誤字や脱字もほとんどなく、きれいに清書できている。
	レベル2	6つのポイントのうち、3つから4つについて物語の特徴をカルタで整理して設定することができる。	4つの表現技法のうち、3つ以上の種類の単語を活用することができるが、活用する回数が少ない。	物語展開のアイデアとしてこれまで読んだものを使うことが多いが、物語として成立している。	いくつか文法上の間違いはあるが、ほぼ正確に書けており、丁寧に清書しようとする態度が見られる。
	レベル1	物語の特徴を、ポイントを組み合わせ設定することができない。	4つの表現技法のうち、1つまたは2つの種類だけを活用している。	これまでに読んだ物語のアイデアを使っているが、物語の展開が十分でない。	文法上の間違いが多く、きれいに清書できていないが、努力している。

※ レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点として採点し、最高点を12点、最低点を4点とする。

もう一つ、中学校の社会科のレポートを評価するルーブリックを紹介しよう(図表2)。

これは、少し簡略化して作成したルーブリックで、評価規準の記入を省略している。中学校の公民分野で、例えば消費税増税についての意見文を書かせてレポートにするような場合の評価ツールとして使えるだろう。

そして、活用学習としてのアクティブ・ラ

ーニングを想定しているため、評価観点に、「習得した知識の活用」という項目が入っていることが特徴である。それまでに習得した社会科の知識や用語を活用して、レポートを書いているかどうかを評価するのである。こうして、活用型学力の評価がルーブリックによって可能となる。

図表2 中学校社会科のレポートの評価のためのルーブリック

レベル	1. 論理構成	2. 習得した知識の活用	3. 事実と意見の区別	4. 文体
4	レポート全体を通して、「型」を活用するとともに論理的で読み易い文章になっている。	授業で習得した知識や用語を、自分の意見を述べるために4つ以上活用している。	根拠としての事実や資料を引用して自分の意見を説得的に展開している。	用語の使い方や意味に誤りがなく、常体・敬体の区別と段落構成ができています。
3	レポートの「型」を文章全体にわたって使っている。	授業で習得した知識や用語を3つ以上使っている。	事実を受けて自分の意見を書くことができています。	用語の使い方や意味に誤りがなく、常体・敬体の区別ができています。
2	レポートの「型」を1回は使っている。	授業で習得した知識や用語を1つまたは2つ使っている。	事実のみを書いている。	常体・敬体の区別や段落構成があいまいである。
1	レポートの「型」を使用していない。	授業で習得した知識や用語を全く使用できていない。	事実や根拠を全く述べておらず、主観的な意見に終始している。	用語の使い方や意味が適切でない。

※ レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点、レベル4を4点として採点し、最高点を16点、最低点を4点とする。

そして3つめとして、中学校英語科におけるスピーチ表現のパフォーマンス評価を行うときに活用できるルーブリックを紹介しよう(図表3)。

ここでも簡略化して評価規準を記入していないが、英語科の特性を生かして、「技能の活用」というポイントを入れていることや、「発音」も評価対象としていることが特徴である。具体的には、自己紹介スピーチや学校紹介スピーチで使うことを想定している。な

お、「発音」の観点では、単語やフレーズを特定して評価してもよい。

図表3 中学校英語科でのスピーチ表現を評価するルーブリック

レベル	1. 論理構成	2. 習得した知識・技能の活用	3. メッセージ性	4. 発音
3	スピーチの構成の「型」がしっかりと使えていて、説得力がある。	この単元で新たに習得した単語、フレーズ、慣用表現が5つ以上使えている。	自分の特技、趣味、夢が語られていて、個性的なメッセージを含んでいる。	単語の発音、イントネーション、強調表現がほぼ正確である。
2	スピーチの構成の「型」があいまいなために、わかりにくい部分がある	この単元で新たに習得した単語、フレーズ、慣用表現が3つから4つ使えている。	自分の特技、趣味、夢が語られているが、一般的な内容がほとんどである。	単語の発音、イントネーション、強調表現にやや不正確なものがある。
1	スピーチの構成の「型」が十分に使えていないため、わかりにくい。	この単元で新たに習得した単語、フレーズ、慣用表現などをほとんど使えていない。	自己紹介の内容が限られていて、個性的な内容が含まれていない。	単語の発音、イントネーション、強調表現に不正確なものが多い。

※ レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点として採点し、最高点を12点、最低点を4点とする。

社会科と英語科のそれぞれのルーブリックについても、採点の仕方や評定への算入公式の作り方は、国語科のものと同様であるので各学校で工夫して欲しい。

実際に採点を始めて見ると、どちらのレベルにあてはまるのかわかりにくかったり、「説得力」「主観的」「豊かに」といった判断基準の文章中にある用語そのものが明瞭でなかったり、あるいは、ルーブリックで想定していた項目以外の要素が多すぎて評価対象が偏ってしまったりすることがあるだろう。

そのような場合には、ルーブリックの修正が必要となる。例えば、具体的な文章を追加して表記したり、ルーブリックの下や別表に備考を設けて判断した事例や根拠を書きとめておいたり、あるいは評価観点を増やしてみることが考えられる。

完璧なものを作るのではなく、少しでもよいものを作って活用するという意識で、無理

なく進めていただきたい。

(5) 子どもの評価ツールとしてのルーブリックの作成と活用

ルーブリック（判断基準表）は、すでにみてきたように、アクティブ・ラーニングにおいて、子どもたちの作品やパフォーマンスを評価するときに活用すると効果的である。

しかし、評価活動のアクティブ化を一層推進するためには、子どもたちにルーブリックを使って自己評価や相互評価をさせることや、さらに、子どもたちにルーブリックを教師と協働で作らせたり、あるいは子どもたちにルーブリックを自作させたりするとよい。

子どもたちがルーブリックの作成と活用に参画する程度が大きくなるほど、アクティブ・ラーニングに求められる子どもたちの主体性と協働性のレベルが向上する。しかし、活用学習としてのアクティブ・ラーニングは、あくまでも教科学習の枠の中での主体的・

協働的な学習であるため、評価ルーブリックを子どもたちに自作させることは難しい。その場合には、探究学習としてのアクティブ・ラーニングを総合的な学習の時間に実施する中で、時間をかけて子どもたちにつけたい力

を想定させて、自己評価のためのルーブリックを作らせることは可能である。

それでは、子どもの評価ツールとしてのルーブリックを紹介しながら、その特徴と活用方法をみてみよう。

図表 4 小学校理科の学習成果を評価するためのルーブリック

	1. 実験	2. ワークシート	3. アクティブ	4. 態度
つ け たい 力 の レ ベ ル	仮説を立てたり、データを整理してとったり、自分の考えをまとめて発表することができる。	ワークシートには、理科の用語を書いたり、図や絵を描いたり、仮説や自分のまとめを書くことができる。	学習のめあてを考えて、自分から進んで考えを発表したり、友だちと協力して実験をしたりしている。	実験の時に集中して安全に気をつけて取り組んだり、話し合いや発表の姿勢に気をつけたりしている。
レ ベ ル 3	友だちに教えたり、みんなの意見をまとめたりしながら、実験を進めることができた。	これまでに習ったことを使って考えるだけでなく、自分なりのアイデアや考えを作って書くことができた。	学習のめあてをいつも考えながら、どうすればもっとよい実験になるか考えて取り組んだ。	実験のきまりを班のみんなに守るように注意したり、学習のルールを守ることができた。
レ ベ ル 2	仮説→観察→記録→まとめ→発表の流れにそって自分の考えで進めることができた。	ワークシートを全部うめることができ、これまでに習ったことを使って自分の考えをまとめられた。	授業中や実験のときに、自分から進んで取り組んだり、友だちと協力したりすることができた。	実験のきまりをしっかり守って安全に気をつけ、聞く姿勢をしっかりとりとることができた。
レ ベ ル 1	自分の考えを持たないで、ときどき人まかせにすることがあった。	黒板のまとめやデータの記録を写すことはできたが、自分の考えはまとめられていない。	友だちからの指示を待っていたり、実験に参加しないでいたりしたことがあった。	友だちとふざけてしまったり、友だちの発表を聞いていないときがあった。

※ レベル1を1点、レベル2を2点、レベル3を3点として採点してみよう。

1. 実験 () 点、
 2. ワークシート () 点
 3. アクティブ () 点、
 4. 態度 () 点

合計点 () / 12点

※レベル1があったら、次にはもっと努力して、レベル2以上をめざそう！

身につけた力は、

反省点は、

これは、教師が自作し、子どもたちにわかりやすい表現にしているループリックである(図表4)。

このループリックは、小学校6年の理科の水溶液の単元で、単元終了時に自分の学習成果を自己評価するためのものである。子どもたちに、アクティブ・ラーニングの大切さを意識してもらうために、評価観点(ここでは、わかりやすいように、つけたい力と表記している)の一つに「アクティブ」という項目を入れてみた。こうした評価観点に沿って自己評価を継続していくことで、子どもたち自らが主体的・協働的に学ぼうとする態度を育てていきたい。

もちろん、特定の児童生徒がずっとレベル1のままにならないように、教師からの個別の支援やグループでのほげまし合いなどを工夫することが必要である。

おわりに

アクティブ・ラーニングにおける評価の工夫を、ここでは、自己評価アンケートの活用、評価セッションの設定、そしてループリック評価という3つの方法から考えてみた。

子ども主体の評価活動は、アクティブ・ラーニングの質の高まりを保証するものである。ぜひとも、各学校での創意工夫を期待したい。

詳細は、次の文献にあるので、参考にしていただければ幸いである。

【参考文献】

- 1 田中博之著『学級力が育つワークショップ学習のすすめ』金子書房、2010年。
- 2 田中博之編著『学級力向上プロジェクト2』金子書房、2014年。
- 3 田中博之著『アクティブ・ラーニング実践の手引き』教育開発研究所、2016年。

グローバル・リテラシーとしての英語力

松浦 伸和

広島大学大学院教育学研究科 教授・副理事

1. はじめに

社会のグローバル化は急速に進んでいる。人、金、モノ、情報が日々国境を越えて高速で移動する社会が到来した。英語力を含めた語学力は、昨今いたるところで提唱されているグローバル人材に求められる資質・能力の中でも中核的な位置を占めている。たとえば、2005年にOECDが示した3つのKey competenciesには「言語や機器のような道具を相互のやり取りで使える能力」は第1とされ、わが国で2012年6月に出された『グローバル人材育成推進会議 審議まとめ』でも語学力、コミュニケーション能力は3つの要素の1つとされている。

それに伴い英語は、アメリカ、イギリス、オーストラリアなどそれを母語とする国の人たちの言語から、グローバル社会の基盤となるリテラシーの一つへと変わってきた。Harvard Business Review (2012)によると、世界の人口約70億人のうち、実用的に英語が使える「英語人口」は約17.5億人で4分の1に達しているものの、そのうち英語母語話者はわずか22%にすぎないとのことである。

ところが、わが国の英語教育はそのことに十分対応できているとは言えず、大きな課題である。

そこで本稿では、グローバル社会におけるリテラシーとして求められる英語力を検討し、それを育成するにはどのような指導が必要かを考察する。

2. 高校生の英語力の実態

日本人の英語力については、TOEFLやTOEICの成績の低さがよく指摘される。たとえばTOEFLが出している受験者の母語別ランキング(2013)では115言語中105位であり、アジアでも31言語中26位に甘んじている。もちろん、受験人数や受験者層の違いなどがあるため、その解釈は慎重になされるべきであろう。

しかし、平成26年から全国の高校3年生を対象として大規模な英語力の調査が行われているが、その結果は衝撃的である。学習指導要領に基づく内容で、受験者全員を対象に3技能(聞くこと、読むこと、書くこと)の試験を実施し、「話すこと」は1校あたり1クラスを対象として調査している。以下の図1に平成27年の6月末から7月に約9万人(国立約500校)を対象として行われた調査の得点分布を示しておく。

表の左から「読むこと」「聞くこと」「書くこと」「話すこと」の順に、CEFRのレベルで示されている。CEFRとはヨーロッパ全

体で外国語能力を共通に判定するために欧州評議会が20年以上にわたって検討し、2001年に公表されたレベル区分である。低いほうからA1、A2、B1、B2、C1、C2の6段階からなっている。

その結果、「読むこと」「聞くこと」という理解領域はA1上位からA2下位レベル、「書くこと」「話すこと」という表現領域では8割以上がA1レベル、とりわけ両技能とも約18%が0点で、30%以上が得点率10%以下と

いう惨憺たる状況であった。A1上位からA2下位というのは、英語学習の内容がきわめて少ないわが国では高校1年生程度だと解釈されているが、世界的に見れば小学校6年から中学校1年生程度であり、わが国の高校生の英語力は、世界水準からすると著しく低いことが明らかになった。この結果を筆者を含めた英語教育関係者は反省するとともに、教育関係者が総力を挙げて早急に対応しなければならない課題である。

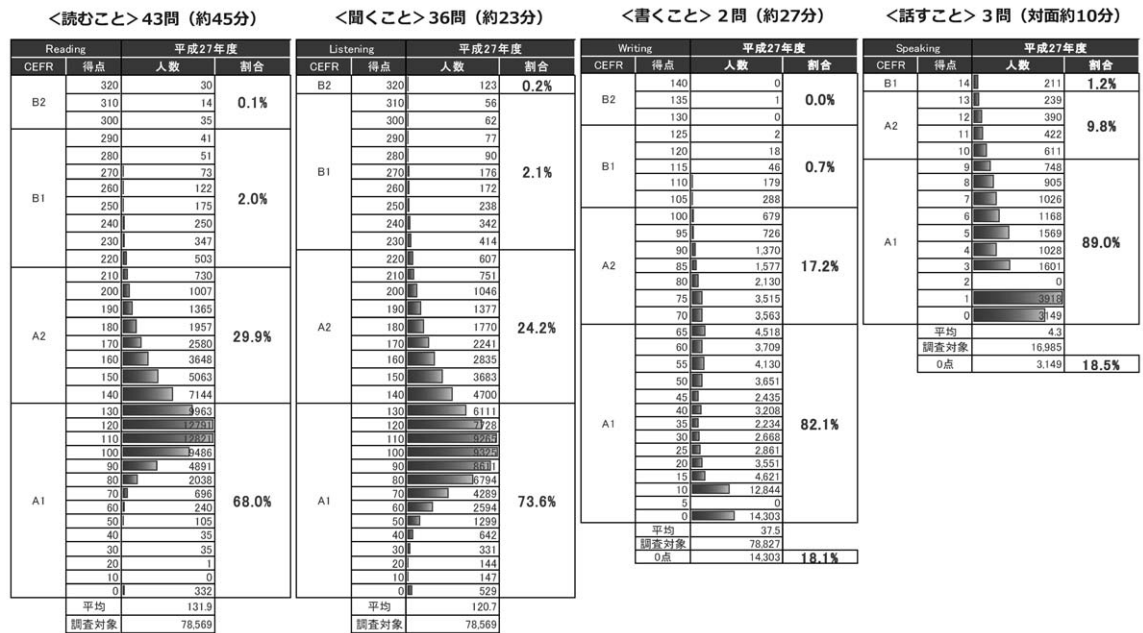


図1 高校3年生の技能別英語力

3. 求められる英語力

高校終了時（大学入学時）に世界水準で求められる英語力は、前述したCEFRで言えばB2レベルが妥当であろう。それは、以下のレベルになる。

自分の専門分野の技術的な議論も含めて、抽象的な話題でも具体的な話題でも、複雑な文章の主要な内容を理解できる。母語話者とはお互いに緊張しないで普通にやり取りができるくらい流暢かつ自然である。幅広い話題について、明確で詳細な文章を作ることができる。（British Councilの訳）

British Councilによると、英検準1級程度に相当するとのことなので、高校終了時に求められている英語力と同程度に思えるが、内容的にはかなりの差がある。たとえば一口に「幅広い話題」といっても、海外で多発しているテロ行為に関する意見と携帯電話を学校へ持ち込むことへの賛否では相当の差がある。日本ではほとんど後者のような内容しか扱われないため、到達レベルが低くなっている。

そのような実情を踏まえて、求められるレベルの英語力を付けるために配慮すべき点を整理する。

(1) 認知レベルにあった内容

何よりも、高等学校卒業時のゴールを高くして、そこから中学校のゴール、小学校のゴール、そして各学年のゴールと逆向きに設定する必要がある。

英語教育は、戦後長い間中学校1年で開始されてきた。12～13歳というのは認知的には成人に近い程度に達している段階である。そのため、発達段階よりも教える英語の難易度に焦点を当てて指導内容を決めてきたことにより、言語的に単純な構造を教える際には内容まで容易なものになっているのである。その結果、認知的な発達レベルと著しく乖離して、国語の時間は『走れメロス』、英語の時間は「Is this your book? Yes, it is.」を学んでいる状況にある（松浦 2014）。

This is ～.という単純な文構造を教えるのに、小学校の最初なら児童に身近なThis is my book.という内容で導入することは理解できる。しかし、現実社会でその表現を口にする場面はまずない。小学校段階でも、This is my opinion.やThis is my idea / dreamなどの表現を併せて学習させるべきである。同様に、中学校で学ぶ接触節の指導では、This is the watch I bought last Sunday.という日常場面にとどめずに、Environmental destruction is a problem we have to solve soon.（環境破壊はすぐに解決しなければならない問題である）、The reason I asked is that ～（私がおたずねした理由は～です）などを扱うことで、生徒の認知レベルに合い、社会に出た後に活用できる能力となる。

(2) 言語活動に必要な手立て

言語活動の充実は、現行の学習指導要領において各教科を貫く重要な視点である。平成18年の言語力育成協力者会議による「言語力の育成方策について（報告書案）」では、「国語科は言語能力育成の中心的な役割を果たす」「国語科で育成を図る言語力については、他

教科等での活用も視野に入れ」などの指摘がなされた。どの教科でも行われる記録、要約、説明、論述、討論などの言語活動に必要な「手立て」を国語科で培う必要性が指摘されている。「手立て」というのは、たとえば展開方法や論理構造など「枠組み」や「型」に加えて、実際にそれぞれの言語活動で用いられる特有の語句や表現などが含まれる。

グローバル社会においては「国語」を「英語」に読み替えて、説明や討論などの言語活動を英語で行うのに必要な手立てを教えたい。たとえば「意見を述べる」なら、問題提起、論の展開、結論という基本的な「枠組み」は日英で大差なからうから、問題提起では I think we should ～、I'd like to point out that ～など、展開では First…、In addition, there are some…、など、そして結論では Therefore we have to ～ など英語で意見を述べる際に用いる表現を指導する必要がある。

これは思考力の育成にも繋がる。思考力・判断力は英語科でも付けなければならない。だが、ネイティブスピーカーでない限り英語で思考することはまず不可能であり、思考・判断したことを英語で表現する力を付けることを目指すべきだと考える。その場合でも、思考力や判断力を必要とするタスクを課すことになるので、それらの育成に貢献できる。

(3) 交渉力の育成

グローバル人材に求められる力として、交渉力が挙げられることが多い。特にビジネス界では重要な能力とされている。それ以外でも様々な場面でお互いの意見が一致せず、交渉に迫られることがよくある。その時に、それぞれが意見を述べ合って、合意できる点を

見出さなければならない。だが、この能力の育成がほとんど行われていない。

学校で学ぶ英語は、「学校教育」であるがゆえの「壁」がある。コミュニケーションが円滑に進む「きれいな英語」に限定されていることもその一つである。買い物でも乗り物でも入国審査でもすべてがマニュアル通りに進み、トラブルが生じることがない場面、すなわち交渉が不必要な場面に限られている。

ことばのやり取りが本当に必要なのは、トラブルが生じたときに交渉できる力である。ビジネス場面でなくても、上の例なら、購入したものを取り換えてもらうとき、予約していた飛行機に乗れないとき、入国審査で疑われたときに、店と、航空会社と、審査官と交渉して切り抜けられるだけの英語力を付けておかなければならない。

もっとも、交渉には、みずからの考えを押し通してトラブルを切り抜ける場面もあるが、お互いの意見をすり合わせながら合意を目指すことも多いため、共同して課題解決しようとする態度を付けさせることにも配慮したい。

4. 他教科と関連させた英語教育の展開

「コミュニケーション」を狭義の「日常生活」に限定させることも英語教育の「壁」である。そのため、小学校から高等学校まで道案内や買い物の場면을学んでいる。

CEFR B2のレベル記述には、「自分の専門分野の技術的な議論」が含まれている。だが、スーパーグローバルハイスクールやスーパーサイエンスハイスクールなど一部の先進的な学校を除いては、アカデミックな学習に繋がる英語力を付けていない。そのことが、海外

の大学への進学の大きな障害となっている。世界に目を向けると、ヨーロッパはもちろん、韓国や中国、台湾など近隣のアジア諸国でもICTを活用した海外との双方向授業の実施、海外留学、さらには海外の大学への進学などが日常的に行われている。

日本でも、大学では英語による授業は言うに及ばず、英語だけで卒業できるプログラム

の設置が迫られている。留学生の受け入れなどグローバルな展開に不可欠なためであるが、実は日本の高校生もそれを望んでいる。冒頭で述べた高校3年生を対象とした英語学力調査には質問紙調査が含まれており、その中に「どの程度まで英語を身に付けたいと思っていますか」という項目がある。それに対して図2のような結果が得られている。

問 どの程度まで英語を身に付けたいと思っていますか。最も当てはまるものを1つ選んでください。

- ① 英語を使って、国際社会で活躍できるようになりたい
- ② 大学で自分が専攻する学問を英語で学べるようになりたい
- ③ 高校卒業後に、海外の大学などに進学できるようになりたい
- ④ 高校在学中に留学して、海外の高校の授業に参加できるようになりたい
- ⑤ 海外でのホームステイや語学研修を楽しめるようになりたい
- ⑥ 海外旅行などをするとときに、英語で日常的な会話をし、コミュニケーションを楽しめるようになりたい
- ⑦ 大学入試に対応できる力をつけたい
- ⑧ 特に学校の授業以外での利用を考えていない

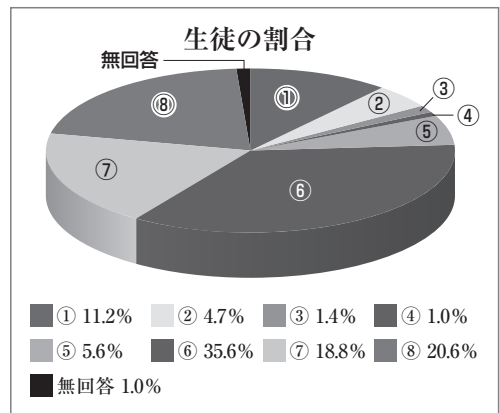


図2 高校生が身に付けたい英語力

「大学で自分が専攻する学問を英語で学べるようになりたい」「高校卒業後に、海外の大学などに進学できるようになりたい」生徒の割合が予想よりかなり大きいことがわかる。高得点の生徒ではさらに顕著である。その希望を叶えるには、アカデミック英語の指導が不可欠であり、他教科と関連させた英語教育が求められる。

ある教科を英語で教える方法として「イメージ教育」がある。1965年の秋にモントリオールで始められた (Genesee, 1987)。外国語にどっぷりと浸すことでその言語を学ぶ方法で、数学、社会、体育など通常なら

母語で学ぶ教科を外国語で学ぶことでその言語を獲得する方法であるが、わが国で実践するにはハードルが高い。

一方ヨーロッパでは、デンマークなどごく一部の国を除いてCLIL (Content and Language Integrated Learning) を取り入れている。CLILは、ある教科をすべて英語で教えるものだけではなく、その一部を英語で教える、あるいはある教科で学習した内容の一部を英語の授業で教えるものである。徐々に英語で話す割合を増やすなど無理することなくできる工夫がなされている。教材も多数市販されており、日本でも実践の参考になる。

問題は、英語で授業ができる教員の確保である。EACEA (2012) によると、教員に一定の英語力 (多くはCEFRのB2) を求めている国、教育プログラムの受講を求めている国などがみられる。イタリアでは、大学での1年間の研修が義務化されている。さらには、教員免許状の取得に、学校種や教科に関係なくB2レベルを要件とする法令が制定された。

わが国においても、国際バカロレア認定校を200校に増やす計画が進み、英語で授業ができる教員の養成が喫緊の課題である。広島大学においても平成28年4月からグローバル教員養成プログラムを開設して対応することになっている。

もちろん、今の段階では仕事において英語が必要な人は限定的であるというデータも示されている (寺沢, 2015)。だが、現実問題としてグローバル社会を迎えた現在、「英語が使える」は「標準語が使える」と同義になってきた。しかも、単に英語で意思疎通をするのみならず、英語で専門分野を学び、英語で交渉ができるレベルが求められている。英語を一教科としてではなく、すべての教科の基盤となるリテラシーと捉えて、あらゆる教科で身に付けさせなければならない時代が到来したと言えるであろう。

主要参考文献

- Genesee, F. (1987) A longitudinal evaluation of an early immersion school program. *Canadian Journal of Education*, 3 (4) .
- EACEAほか (2012) *Key Data on Teaching Language at School in Europe*.
- OECD (2005) *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES*
- 寺沢拓敬 (2015) 『「日本人と英語」の社会学』 研究社
- 松浦伸和 (2014) 「中学校学習指導要領実施上の課題とその改善 (外国語)」『中等教育資料』, No. 939.
- (2015) 「他教科との接点を目指した英語科授業の試み」『学校教育』, No. 1178.
- 文部科学省 平成27年度 英語力調査結果 (高校3年生) の速報 (概要)

社会科は、何を旨す教科なのか

峯 明秀

大阪教育大学 教授

1 問題の所在

社会科ほど教科目標が多様な教科はない。国民として最低限の地理や歴史の知識を習得するという立場もあれば、現代社会に生きる主権者の育成を旨すという立場など教科観は相変わらず一致する気配がない。また、1947年成立時の理念は同じにしても、内容や方法が違う特質をもっている。

筆者は、このことを前提として、社会科の授業改善は各々が描く社会科の目標・内容・方法の首尾一貫した改善を行うこと、次に、自らの教科観・授業観からなる実践を異なる立場からの実践と比べることで、それぞれの良さを抽出し自らの実践に取り込む改善方法、その二つを連続させる螺旋のPDCAを方法論として提出した¹。それは、学問における高次な科学的知識の獲得、知識の系統性、段階を主張する立場から、這い回る学習者の話し合いや意見交換をどこまで待たなければならないという指摘や、学習者の気付きや閃き、話し合いの中から思いも寄らない新たな発見を期待する立場から、授業者はどの程度の知識を示せばよいか不明という指摘の両方に応えるものと言えよう。逆に、社会科に携わる教員に対して、なぜ何のために自らが教えようとする授業を行うのかを問いたい。改め

て、社会科は何を旨す教科なのか。それをどのように位置付ければよいのか。

2 今なぜ、教科教育なのか

日本教科教育学会は、2015年7月『今なぜ、教科教育なのか』を刊行し、10月の第41回全国大会では「これからの教科教育」をテーマとするシンポジウムを開催した²。それは各教科の存在意義、成立条件の解明、各教科に共通するものと固有性を明らかにすることが教科教育学研究に迫られていると受け止められよう。シンポジウムに登壇した安彦忠彦氏は、教育課程全体をどのような領域によって構造化するのか、その中で「教科」のあり方を検討する必要性を指摘した。教科は時代や社会の相違によって変わるものであり、その中身の吟味を求めたのである。佐藤学氏は、リー・ショーマンのPCK (pedagogical content knowledge) 概念をもとに「教師の知識」研究やカリキュラム研究としての教科教育研究、教科書研究、教師教育研究などを提案した。さらに、PCKの「内容知識」(content knowledge)を「教育学的推論」(pedagogical reasoning)によって「翻案」(transformation)した「知識領域」として見る立場に対して、「内容知識」の表現様式の一つとして見る立場を示した。翻案された

知識領域なのか、授業と学びにおいて出現する学問（教科）の表現形式なのか、その差異は「教材集」か「授業実践の事例集」かの違いに表れる。似て異なる成果物への支持は、教授・学習における知識をどのようにとらえるのか、教科と学問研究領域の位置付けをどのようにするかについての問いとなる。

池野範男氏は、シンポジウムを受けたフォーラムにおいて、教科教育の構造を目標－内容－方法で示した（図1）。教科教育学は内容を核にし、目標－方法の関連を追究するものとした。そして、図2の教師と子どもと教材の関係に焦点化する教育学や心理学の研究とは異なる独自性をもつとした。それは目標実現の構図、人間形成（的）な意義を持ち、教科の目標、教育課程、単元、授業、評価に関わる実践を提案しその効果を検証し、新たな実践を学習者に提供するという指摘である³。目標実現の構造については、「子どもの内に何を形成するか」、とりわけ社会科においては、「社会認識を通して市民的資質を育成する」ということも示している⁴。

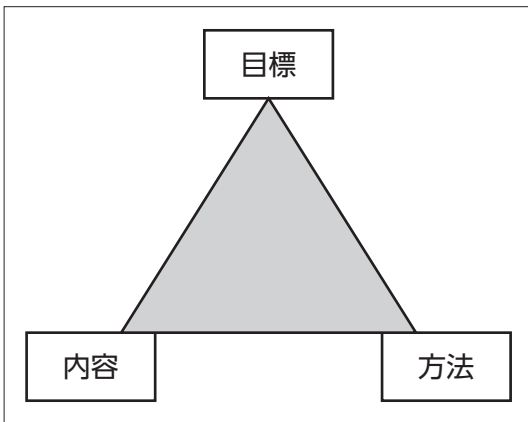


図1 教科指導の構造

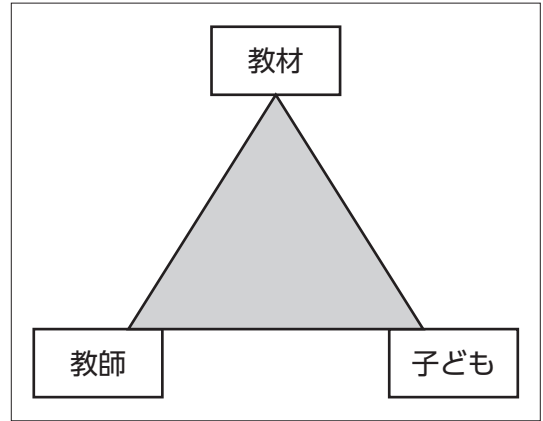


図2 教育指導の構造

また、別稿において教科教育学の特質として、次の4点を指摘している。

- ①教科教育学は、教育学の一領域であるが、教科教育実践という独自の対象をもった教育研究である、
- ②理論と実践、研究と提案を往還し、教科教育実践の改善・改革を目指すものである、
- ③欧米のように、研究者と実践者に区別せず、両方の役割、任務を果たし、教育実践の提案、改善・改革を通して、教科教育の教科論、カリキュラム論、単元論、授業論を構築している、
- ④教科教育学は教員養成研究を研究の一領域としてもつが、日本の場合には、教員養成とは別に教師教育として位置づけ、制度上の「教員養成」から離れないと、その任務と役割を果たすことができない、という点にある⁵。

池野氏は、学問研究としての教科教育学の意義、目的、特質を示し、正当性を論ずる⁶のであるが、筆者もいま研究や教育を進める中で、社会科教育学において教科としての社会は「なぜ、何のために、何をどのように教

えるのか」を問うことが求められていると見ている。折しも、2015年10月開催の全国社会科教育学会第64回全国研究大会では、シンポジウム「社会科教育学は国家とどう向き合うか」において、原田智仁氏が「今、教科教育学の存在理由が問われている」と題した発表を行っている。次期学習指導要領の改訂を前に、社会科教育学に問われることとして、原田氏は以下の2点を主題設定の理由としている。

第一に、近年の教育改革の特質と教科教育学の位置付けに関する一般教育学からの眼差しがここに端的に示されていることであり、第二にこうした状況下であればなおのこと、教科教育学は今何をなすべきか、学習指導要領の改訂を前に何ができるのか、研究者相互で議論する必要があるということである。

そして、学習指導要領の改訂に際し、社会科教育学がなすべきこととして、「教科固有のリテラシー（内容知と方法知）を検討することが必要である。…中略…社会科教育学は科目の形（内容構成）をデザインすることに関与するのではなく、そこでなされること（競技・学習）に焦点化し、どうすれば期待する成果（資質・能力の育成）が得られるのかについて、具体的な理論モデルとそれによる実践事例を示すことに努めるべきであろう。」としている。また、社会系教科における資質・能力の階層性を捉える枠組みとして図3を示している。

そこで、池野・原田氏らが危惧するこれまでの教科教育学の学的研究のあり方や課題、政策や学習指導要領との関係の問い直しについて、掘り下げてみたい。

	知識・技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
知識の獲得 (知っている)	事実に知識、読解技能	事実に思考・判断、 記述	漠然とした興味や共感
知識の意味理解 (わかる)	概念的知識、探究技能	理論的思考・判断、 説明	異なる見方への関心、 文脈や根拠の吟味
知識の活用・創造 (使える)	実践的・評価的知識 社会参加技能	価値的思考・ 実践的判断（意思決定）	自己の見方の構築

図3 原田氏が示す社会系教科における資質・能力の階層性を捉える枠組み

3 社会科教育学研究・教育に求められるもの

1 教科固有のカリキュラムの検討

次期学習指導要領は「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」から編成される⁷。これは従来の人文・社会諸科学の学問体系からの社会系教科目の内容編成の根本的な見直しを迫ることになる。例えば、何を根拠に内容を選択・配列、組織化してきたのか。歴史における社会事象の過去・現在の時間的な順序は現在から過去に遡ることも可能であり、政治や経済、人や文化を中心にテーマで扱うこともできる。世界が理解されないと日本が理解できないのか、身近な地域から市区町村、都道府県に広げないといけないのか。政治を履修する前に経済を学ぶことも可能であり、国際社会で起こっている問題は地理や歴史の理解が前提なのか。トピックを取り上げ、関連する情報を収集するのはどうか等、教科の実質的な内容、大単元・小単元をどのように構成すればよいのか、その論理が問われる。これら疑問を次の2つの視点から検討する。

(1) 社会諸科学の学問研究からの市民の育成か、市民育成のための教科内容の編成か

市民性育成の目的に関わって、A地理学・歴史学・政治学・経済学・法学・社会学…等の個別の学問から導かれる概念や一般原理から内容を編成するのか、あるいは、B学問を総合した市民育成のための主題となる概念（例えば、権力や貧困、公正、正義、人権、平和、環境など）によって内容を組織するのか、勿論、これらとは別に学習者に焦点をあてた問題意識や経験の拡大も考慮に入れた議論もあるが、社会科が何を目的とするのかを

問わずして、実践がなされていることが問題である。A・Bとも市民性の育成をねらいに置いて教育がなされているにも関わらず、なぜ効果は表れないのだろうか⁸。社会科は暗記教科との認識の払拭も、そして、将来の若年層の政治的無関心や地域コミュニティーへの参加にも無力な社会科が行われているのではなからうか。他方、この教育のねらいを問うことが平行線を辿るのであるならば、二者択一の議論を越えて、現実の教師自身によるカリキュラムづくり・実践の事実を焦点をあてた議論へと発展させる必要がある⁹。

(2) 教師によるカリキュラムへの関与－現実の教育制度・政策と教育のねらい－

ジョン・グッドラッドによる教育課程の目標の4つの型¹⁰

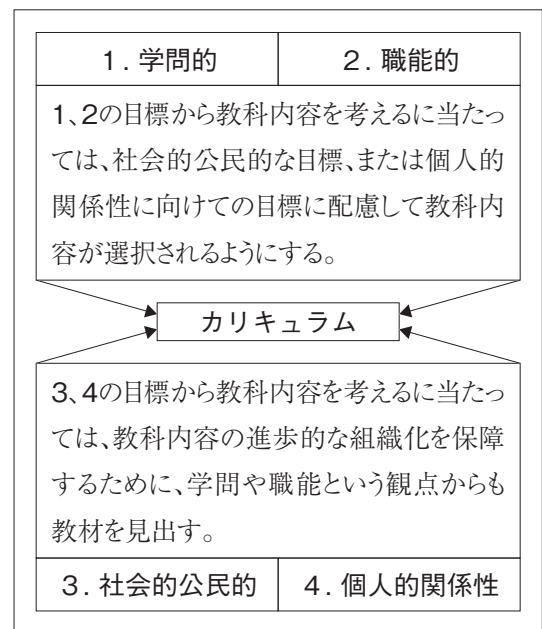


図4 ソーントンが示す目標と教科内容の関係性

(渡部・山田他訳/S.J.ソーントン『教師のゲートキーピング』春風社、2012、p.91)

(1) 学問的目標…宗教の原理や国法(時と

して「機能的リテラシー」について学ぶのに十分な学校教育をまずは重視してきた立場である。）

(2) 職能的目標…生産的な作業に向けたレディネスや経済活動上の責任（の重視）

(3) 社会的・公共的目標…複雑な社会に参加できるように社会化を図る。

(4) 個人的目標…個人の希望の充足を目標とする。

ソーントンは、カリキュラムを組織する要素として、グッドラッドの学問的目標、職能的目標、社会的・公共的目標、個人的目標を示し、各々の観点を考慮して計画すべきこと・されていることを明らかにしている¹⁾。そして、次のように示している。

教科目標と教科内容がバラバラの存在として扱われるのではなく、同時並行で考えるべきものとされるならば、この柔軟性とバランスは、最も確実に保障されていくことになる。ある目標とある定められた教科内容の体系が連結したものと考えたりするべきではない。

そして、教育のねらいを学校プログラムが成し遂げるべきと考えられている大目標（the broad purpose）のことと捉え、「理論上は、例えばアメリカ史といった特定の教育課程の目標（goal）は、より大きな教育のねらいに基づいていることになっているが、普通実践においては、ほとんど明言されていなかったり、全く具体性に書けていたりする」ことを指摘している。また、「学校において、教育目標の連携（教育のねらい－教科課程の目標－単元や授業の目標（objectives））に

ついてチェックしたり、評価したりすることは殆ど稀なこと」とする。この指摘は、日本の学校現場においてもあてはまる。教師間において授業の目標が語られ、学習指導案や単元計画に教育課程の目標とのかかわりについて触れられるものの、教育のねらい（aim）について議論されることはない。また、学問的知識体系から学習すべき教材として、なぜそれを選択したのか、どのように正当化するのはかは問われない。大抵において、教材の選択、学習内容は教師の教育的判断によって選ばれるのであり、それは学習者と社会と市民性との間の判断に依拠している。この点において、冒頭で述べた教師自身による資質形成の相違に応じた螺旋PDCAサイクルによる授業改善の方法論を適用することができよう。

2 授業研究方法論の科学化

前項では、社会科のカリキュラム編成、学習内容の選択における教師の関与について触れた。このことと、社会科が「何のために」「何を」「どのように教えるか」という課題とどのように繋がるのであろうか。研究も実践も、なぜそれを教えるのかをなくして、どう教えるかの追究にとどまる研究が広がっている。人間形成の「形成し得る論理」は、教育のねらいと同じであるが、社会諸科学や教育学の研究成果から教育目標が連携した内容の論理と過程は導くことはできない。むしろ、教師がどのように自らのカリキュラム、内容を構成し実践しているのかに手がかりがある。では、それをどのように分析し、一般化すればよいのであろうか。森分孝治氏は、社会科教育学研究の9つの方法を抽出している。

①事実の記録収集、②事実づくり、③事

実分析、④理論づくり、⑤理論分析、⑥社会科教育史、⑦外国の社会科教育、⑧社会科関連教育、⑨研究方法論がある¹²、としている。

言うまでもなく、人文社会諸科学の研究方法は経験科学、実証研究を基本とする。教科教育学研究、社会科では教育制度・政策、学習指導要領や教科書、指導書、単元計画や実践等を対象化し、その事実をどのように意味付けるのかが問われる。そして、各々が主張する論理が、現実の学校現場で適用可能な理論と実践が示されてこそその研究である。採用する研究方法論を明示し証拠を示すこと、論理の整合性・一貫性・妥当性をもつこと、すなわち社会科教科教育における授業研究方法論の科学化を図ることが、今後ますます問われてくる。

参考文献

- 1 峯明秀『社会科授業改善の方法論改革研究－資質形成の相違に応じた螺旋P D C Aサイクル－』風間書房，2011年
- 2 日本教科教育学会編『今なぜ、教科教育なのか』文溪堂，2015，また，日本教科教育学会第41回全国大会シンポジウム（2015.10.24，広島大学）
- 3 同上書，pp.99－102。なお，筆者が（的）としたのは，観念的な教育学が論じる抽象的概念に対して，具体的で歴史的な文化や生活の諸様相と深く関わり合う内容を含めた。内海巖編『社会認識教育の理論と実践－社会科教育原理－』葵書房，1971，p.45。
- 4 内海巖，前出，p.7，内容・方法を別にして，市民的（公民的）資質育成のねらいとして，一致している。
- 5 池野範男「日本の教科教育研究者とは何をどのようにする人のことか－教科教育学と教師教育－」日本教科教育学会編『日本教科教育学会誌』第36巻第4号，2014，pp.95-102
- 6 森分孝治「社会科教育学論・研究方法論」全国社会科教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書，2001，pp.14-18。
- 7「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」平成27年8月26日，文部科学省 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/sonota/1361117.htm
- 8 筆者の主張は，各学問研究における教育目的は何かを社会科教育学から聞きたい。純粋な学問研究の方法，各々の「学」の研究法の体得を目的とする立場と一線を画したい。
- 9 S.J.Thorntonは教科の適切な定義をめぐっての議論を整理する一方，教育のねらいについての議論の欠如を指摘する。また教師のゲートキーピングという概念によって，カリキュラム及び授業の組織化への教師の役割の大きさを評価している。渡部竜也・山田秀和他訳/スティーブン・J・ソントン『教師のゲートキーピング－主体的な学習者を生む社会科カリキュラムに向けて－』春風社，2012，pp.30-66に詳しい。
- 10 前掲書9，p.86。
- 11 同上，pp.87-94。
- 12 全国社会科教育学会『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書，2001，p.17

従前の道徳教育からの脱却 —最近の道徳教育改革に着目して—

吉田 武男

筑波大学人間系教授

はじめに

現在、学校の道徳教育は政治主導の下、大きな改革を求められ続けている。そのエポック的な出来事は、何と云っても、第二次安倍内閣の私的諮問機関であった教育再生実行会議の平成25年2月26日の「はじめの問題等への対応について」（第一次提言）であろう。そこでは、道徳教育の充実が求められ、新たな枠組みによる道徳の教科化が打ち出された。その後、文部科学省に設置された「道徳教育の充実に関する懇談会」の平成25年12月26日の報告を経て、中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」が平成26年10月21日に出された。それを受けて、学習指導要領等の一部改正が、平成27年3月27日に行われ、同年7月には、『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』と『中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』が公表された。

そうした一連の改革の中で、最も大きな変更は、「道徳の時間」を「特別の教科 道徳」（以下、「特別の教科である道徳」を「道徳科」と略す）として位置づけたことである。それに伴って、道徳教育の目標および「道徳科」の目標が明確化され、内容についても発達段階に応じるような改善が行われた。また、指

導方法についても、多様で効果的なものを積極的に活用することが強調されるとともに、教科書の導入も決められた。さらに、子どもの成長を促すための評価も検討されるようになった。これらの変更は、文部科学省が使用する言葉に従えば、「道徳教育の質的転換」を目指すものであった。

以下では、それぞれの変更について確認しながら、それぞれの課題に対する提言を簡潔に述べていくことにする。

1. 「道徳科」としての位置づけ

周知のように、昭和33年に、教科ではない学習の領域としての「道徳の時間」が大きな混乱の中で特設されることになった。そのため、教科書もなく、学級担任教師が担当することになり、得てして週1時間の「道徳の時間」が、何かのときには他の授業に振り替えられるということも少なくなかった。それを防ぐ意味で年間指導計画の必要性が強調されるようになったが、現実的には、道徳授業に不熱心な教師や道徳教育に批判的な教師を中心に、道徳授業を回避する教師も全国各地に多く存在し続けた。したがって、今回の「道徳科」という位置づけの1つのねらいは、そのような授業時間数を安易に減少させがちな教育現場の状況を改善させるところにあ

ったと言えよう。

もちろん、それだけではない。この「道徳科」の位置づけ直しによって、道徳授業にかかわる改善、さらには道徳教育の質的転換にとって大きなきっかけになることが期待された。しかし、この道徳教育改革は、いわば60年前に封印した道徳教育の「パンドラの箱」を開けたようなものであったと言える。それぐらい瀬戸際の的で失敗のできない改革が、今回の「道徳科」の設置であると言えよう。

ところが、指導的な立場にいる道徳教育関係者たちの多くは、「道徳の時間」からの「道徳科」への変更を道徳の「格上げ」と見なして賞賛し、「道徳の時代が来た」とばかりに、「我が世の春を謳歌している」ようである。しかし、そのような傲慢な態度は、早急に猛省して、直ちに改めなければならないであろう。なぜなら、今回の位置づけ直しが「格上げ」と言うならば、教科ではない、学習領域に位置づけられたままの特別活動や総合的な学習の時間は、「道徳科」よりも「格下」と言い放っているわけであり、その領域やその関係者たちを見下しているからである。そのような態度は、他人への「思いやり」の気持ちを子どもに育成しようとする日本の道徳教育関係者においては、絶対にあってはならないものではないであろうか。

以下に述べるように、道徳授業や道徳教育に関しては解決すべき喫緊の問題が山積状態である。それだけに、道徳教育関係者は浮かれる状況ではないと思ひ知るべきであろう。

2. 道徳教育と「道徳科」の目標の明確化

「これまで、道徳教育の目標および道徳の

時間の目標については、文章構造が複雑で理解しにくいことや、『道徳性』『道徳的実践力』などの用語の意味、相互の関係がわかりにくいことなどが指摘されていた¹⁾」と、文部科学省自らが認めているように、この指摘に答えようとした改善が行われた。

具体的には、学校教育全体としての道徳教育に関することは「第1章 総則」に、「道徳科」に関することは「第3章 特別の教科 道徳」に整理されたうえで、両者の最終的な目標は「道徳性の育成」で統一を図りながら、前者の道徳教育の目標については、子どもの道徳性を養うという主旨を明確化するために文章が工夫され、後者の「道徳科」の目標については、育成すべき資質・能力が明確化されている。

その点についてさらに詳しく言うと、従前の平成20年版の小学校学習指導要領（以下、特に断らない限り、学習指導要領と略す）では、次のように前者の道徳教育の目標は記されていた。

「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、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、豊かな心をもち、伝統と文化を尊重し、それらをはぐく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拓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ことを目標とする。」

この一文238字（句読点を含む）に記された

道徳教育の目標について、一般の多くの教師は容易に理解できるであろうか。昭和33年版から改訂のたびに加筆が行われたために、上記のようなわかりにくい文章が出現することになった。それを平成27年の部分改正によって、次のような文章が記された。

「道徳教育は、教育基本法及び学校教育法に定められた教育の根本精神に基づき、自己の生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うことを目標とする。」

確かに一見すると、従前からの学習指導要領に記されてきた道徳教育の目標は、大きく変更されたように見える。その意味では、子どもの道徳性を養うという主旨を明確化するために文章が工夫されたのである。しかし、平成27年の部分改正では、この簡潔に記した道徳教育の目標に続けて、道徳教育を進めるに当たっての留意事項が次のように記されている。

「道徳教育を進めるに当たっては、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、豊かな心をもち、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、平和的で民主的な国家及び社会の形成者として、公共の精神を尊び、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拓く主体性のある日本人を育成することとなるよう特に留意しなければならない。」

つまり、続けてここまで読めば明らかなよ

うに、長い一文を区切ることによって、比較的わかりやすい文章に道徳教育の目標が記されるようになったが、道徳教育を進めるに当たっての留意事項まで含めると、目標として記されている中身全体は、大筋において変更されていない。しかもここに記されている目標の内実は、相変わらず道徳教育の目標と言うよりも、道徳教育の「意図」あるいは「ねらい」という性格のものである。目標の名称の区分に当てはめるのであれば、それは「達成目標」ではなく「方向目標」の類に属するものであろう。

次に、後者の「道徳科」の目標について詳しく見ていくとしよう。従前の平成20年の「道徳の時間」では、その目標は次のように記されていた。

「…（略）…、学校の教育活動全体を通じて、道徳的な心情、判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うこととする。」

道徳の時間においては、以上の目標に基づき、各教科、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値の自覚及び自己の生き方についての考えを深め、道徳的実践力を育成するものとする。」

それに対して、平成27年の部分改正の「道徳科」では、その目標は次のように記されている。

「…（略）…、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道

徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」

この2つを比べれば明らかなように、従前の「道徳の時間」のときよりも部分改正の「道徳科」のときの方がはるかに簡素化・明確化されている。それによって、確かに一般の教師にとっても、「道徳科」の目標は、理解しやすい記述になっている。その意味では、その記述は改善されたと言えるが、そこに記された「道徳科」の目標も、相変わらず道徳教育の目標のときと同様に、「意図」あるいは「ねらい」という性格のものに留まっている。目標に準拠した評価の方法を視野に入れて考えるならば、こうした抽象的な表現は、早急に改善されなければならないであろう。

3. 発達段階に応じたものへの内容の改善

今回の部分改正では、従前の学習指導要領と同様に、小学校の低学年、中学年、高学年および中学校の別に、発達段階に即したかたちで道徳的価値が示されている。また、内容区分の視点については、子どもにとっての対象の広がりによって整理することになり、従前の3番目の視点と4番目の視点の順序が入れ替わっている。なお、視点を示す表記も若干修正されるとともに、内容項目を端的に示すキーワードが付記されたが、基本的な在り方は、従前と変更されていない。

こうした内容については、従前から、もう少し正確に言うと平成元年版以来、失礼な言い方になるが、思考停止状態が続いているように思われてならない。今回のような小手先の改善は、抜本的な問題の解決にはまったくつながらないであろう。

まず、道徳教育と「道徳科」の目標が、ど

のような理由で4つの視点による4区分とつながるのかについて、何ら合理的・科学的な説明がなされていない。4区分が、まるで金科玉条のように受け取られ続けている。本来的に言えば、何のために何を教えるのかということは緊密につながっているべきであり、目標と内容のつながりが見えないような、つまり目標と内容を乖離したような低レベルの教育論や教材論などは常識的に考えられない。

しかも、発達段階の区分も、どうして小学生は2年ごとで、中学生は3年一括になるのか。この区分は、いったい誰のどのような発達段階論に依拠しているのか。このような点について、従前から今回の改正まで、まったくその根拠が明示されていない。たとえば、他の多くの教科で行われているように、1年ごとの発達段階はなぜ想定されないのか。あるいは、品川区の市民科では、9年間で1・2年生、3・4年生、5・6・7年生と4段階に区分されているが、このような発想がどうして「道徳科」の場合に行われなかったのか。このような点について、合理的・科学的な裏づけが早急に求められる。

4. 指導法の工夫

今回の部分改正においては、子どもの発達段階を踏まえたうえで、対話や討論などの言語活動を重視した指導、体験的な学習や問題解決的な学習を重視した指導などが求められている²⁾。さらには、日常的な体験をはじめ、集団宿泊活動やボランティア活動などの多様な体験活動を生かした授業の工夫が大切にされることになる³⁾。したがって、そうした指導法の工夫からは、特定の価値観を

子どもに教え込むような指導を避けようとする意図がうかがえる。

確かに、このような指導法の工夫は、従前の指導法、とりわけ副読本の題材から登場人物の心情を探り、子どもに1つの価値観を巧みに教え込もうとする方法から決別しようとするものである。その意味では、この指導法の改善は高く評価されるべきであるが、前述したように、その前に目標と内容がつかない限り、それぞれが確固とした根拠に従って整理されない限り、結果的に大きな成果をあげられない小手先の工夫に終始することになる。指導法の工夫だけが1人歩きしても、大きな成果をあげられないのが、教育活動の常識というものである。したがって、指導法の積極的な導入が有意義な成果を生み出せるよう、道徳教育や「道徳科」の目標、さらにはそれにつながった道徳的な内容が根本的に改善されなければならないであろう。方法の目的化という現象は、決してよい成果を生み出さないであろう。

5. 検定教科書の導入

一般的な規定として、教材とは、「教育の目的を達成するために用いられる文化的素材⁴⁾」と定義づけられる。その教材の中心となるのが教科書であり、その正式な名称は教科用図書となっている。「道徳の時間」が「道徳科」という「特別の教科」に位置づけられた以上、「教科に用いられる図書」としての教科書が必要となる。したがって、今回の一部改正された学習指導要領では、教科書の著作・編集や検定の実施を考慮して、記述内容は従前よりも具体的でわかりやすいものになっている。たとえば、内容項目ごとに、

「感謝」「礼儀」などのキーワードが明記されている。また、第3章の「特別の教科 道徳」のところでも、指導に当たっての配慮事項も従前よりも詳細に記されるとともに、教材についての留意事項も新たに示され、教材の開発と活用の創意工夫と、「道徳科」にふさわしい教材の在り方が解説されている。

この学習指導要領の記述に基づいて、「道徳科」の教科書が作成されることになる。それまでは、『わたし（私）たちの道徳』が、教科書代わりに活用されることになっている。

文部科学省では、民間発行者の創意工夫を生かした、バランスのとれた多様な教科書の作成が期待されている⁵⁾。しかし、「道徳科」の本格的な実施前に使用される『わたし（私）たちの道徳』が存在するなかで、学習指導要領で求められた事項を厳守するとき、勇気のある民間出版社が出現し、教科書検定も不適切に逸脱したもの以外は許容するような柔軟な判断をしない限り、目を見張るようなすぐれた教科書は生まれにくいであろう。

6. 成長を促すための評価

この拙稿を執筆している現在、文部科学省においては、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」が設置され、道徳教育の評価の在り方や指導要録の具体的な改善策等について検討が進められている。この拙稿が研究紀要に掲載される頃までには、その結果が公表されることであろう。

筆者はその会議の委員の1人であるが、ここで説明・解説しなくても、文部科学省のホームページにその議事録が公表されているように、活発な議論が展開されている⁶⁾。どのような最終報告になるかについては筆者

自身もまったくわからないが、従前の学習指導要領でも記され、部分改正のものでも記されているように、「数値などによる評価は行わない」という原則に基づいて、子どもの成長を促すような評価、そしてそれに伴う指導要録の書式の改善がこれからも具体的に検討されていくのではないだろうか。

しかし、個人的な見解としては、本稿ですでに指摘したように、道徳教育や「道徳科」の目標それ自体が評価（PDCAサイクル）に耐えるような具体的なものになっていないために、各教科に見られるのと同じような目標に準拠した評価のレベルに達することは、道徳教育ないしは「道徳科」の質的転換を実現しない限り、そんなに簡単ではないであろう。

おわりに

最近しばしば、「教育はサービスである」というような発言が聞かれる。そこでは、「指導」「矯正」ではなく、「支援」「援助」などの言葉が好んで使われる。しかし、教育はそのような社会的なサービスだけではない。社会学者デュルケムの言葉を引用するまでもなく、教育は、成人世代による、若き世代の組織的社会化であり、それなくして社会を維持発展できない重要な社会的機能である。その核心的な位置を占めるのは、何と言っても道徳教育であろう。それだけに、政治的にも、また宗教的にも、さまざまな介入や干渉があるけれども、それらと関係しながらも一線を画した立場が道徳教育に求められる。

ところが、筆者が知る限りでは、確固とした人間観・社会観・国家観・世界観などを基盤にした道徳教育学は構築されていない。それだけに、本稿で繰り返し指摘したように、

明確で具体的な道徳教育や「道徳科」の目標が定まらないばかりが、その内容の組織化も学問的根拠のない視点から語られるために、個別な内容項目の追加と小手先の指導法の改善が繰り返される。しかも、「道徳科」の独自性を強調したいがために、常識から乖離したような理屈が公然と語られてしまう⁹⁾。

たとえば、従前から強調されて来たことであるが、今回の部分改正の学習指導要領やその解説書、さらには『こころ(心)のノート』や『わたし(私)たちの道徳』のなかでも、道徳的諸価値の内面化を求めるあまり、「自分(自己)を見つめて」という言葉が小学校1・2年生から繰り返し強調されている。しかし、道徳教育の素人であるはずの北野武が「人生がこれから始まるっていう子どもに、自分を見つめさせて、なんの意味があるのか⁷⁾」と核心に迫る疑問を呈しているように、我が国の道徳教育界には普通の常識的な感覚では捉えきれないような理念が至る所で蔓延っている。

今回の一部改正の学習指導要領では、その改善が見られるが、根本的なところでは不十分である。ここで批判を恐れずにその点を指摘するなら、目指される「道徳性」の概念規定がこの時代や社会に符合していないことである。すなわち、今回の一部改正された学習指導要領の解説書でも、「道徳性とは、人間としてよりよく生きようとする傾向性であり道徳的判断力、道徳的心情、道徳的実践意欲及び態度の内面的資質である」と定義したうえで、「このような道徳性が養われるか否かは、容易に判断できるものではない」と結論づけたうえで、舌も乾かないうちに次の文章で、「しかし、道徳性を養うことを学習活動として行う道徳科の指導では、その学習状況

を適切に把握し評価することが求められる」と記されている⁸⁾。これを読んで、普通一般の教師はどうすればよいのであろうか。

実は、この解説不可能な文章の原因の中核になっているのは、「道徳性」の概念規定である。我が国の道徳教育研究では、「道徳性」は「内面的資質」、すなわち「内面的自覚」と捉えられてきた。しかし、欧米を中心とした他国の道徳教育研究では、「道徳性」は、個人の人格的特性としてだけ捉えるのではなく、むしろ道徳的意識と道徳的行為を統合したものと捉えられてきた。グローバル化社会の中で活躍する日本人の育成を国家戦略として目指すのであれば、道徳教育の質的転換を語る前に、世界に通用する「道徳性」の捉え方の質的転換が第一歩ではないだろうか。

本稿では、できる限り実地的な諸点について提言したが、本質的には、「道徳性」の捉え方のような基礎的・根本的なところから日本の道徳教育を改革していかなければ、道徳教育で活用される教材も正しく改善できないことを最後に指摘しておきたい。

〈注〉

- 1) 文部科学省初等中等教育局教育課程課「『特別の教科 道徳』設置の経過と概要」(『初等教育資料』9月号臨時増刊、2015年、東洋館出版、8頁)
- 2) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』文部科学省、2015年、76頁
- 3) 同上、78頁
- 4) 『日本国語大辞典』第二版、第四巻、小学館、2001年、433頁。
- 5) 文部科学省初等中等教育局教育課程課、上掲解説、9頁。
- 6) http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/

chousa/shotou/111/giji_list/index.htm

(2015.12.25、確認)

- 7) 北野武『新しい道徳―「いいことをすると気持ちがいい」のはなぜか―』幻冬舎、2015年、15頁。
- 8) 『小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編』、105頁。
- 9) このような道徳教育の状況に一石を投じようとしたのが、中西真彦・結城章夫・吉田武男・村上和雄・土居正稔『道徳教育の根拠を問う―大自然の摂理に学ぶ―』学文社、2015年、である。

幼児期の探究を支える保育者の役割

石井 雅

品川区立大井保育園 園長

「幼児期の探究」について原稿依頼をいただいた。本稿では保育所の子どもたちの具体的な姿をあげながら、幼児が探究することの必要性を考え、それを支える保育者の役割を考えてみたい。

1. 子どもたちの置かれている現状

現在の保護者の多くは就学前の時期からわが子への教育に熱心であり、水泳やサッカーなどのサークルへ参加させ、英語、音楽などの教室へ行かせている。さらに学習塾に行かせたり、教材を定期購入して子どもに与えたりしている。子どもが健やかに成長することを願っているあまり、危険な行為をとっても嫌い、子どもたちの探索活動や冒険を禁止する傾向が強い。けがをすることにもとても敏感で、擦り傷などでも園へ苦情を伝えてくる保護者が少なくない。

子どもたちはともすればのびのびと遊ぶことができず、何かにチャレンジする、冒険するという体験ができなくなりがちである。そのような家庭での子育てを補完し、思いきり体を動かし、自分を試し、仲間から学び、物事の仕組みを探る経験ができるようにするのが保育所の役割となっている。

2. 幼児期の探究の大切さ

「幼稚園教育要領」には、総則の第1項「幼稚園教育の基本」として『幼稚園教育は、幼児期の特性を踏まえ、環境を通して行うものであることを基本とする』と示されている。この「幼児期の特性を踏まえ」とは、幼児期の子どもの発達は小学校以降の学童期とは異なり、教育の形態もおのずと小学校以降とは異なるものであるべきだということになる。さらに「環境を通して行うものであることを基本」ということは、幼児の特性を踏まえれば、指導者が主となり学校教育のような形態を通して教えるのではなく、保育者が「仕掛けた保育環境」の中で、子ども自らが主体的な活動を通して学んでいくことになると考える。

また、「保育所保育指針」には、『保育に関する専門性を有する職員が、家庭との緊密な連携の下に子どもの状況や発達過程を踏まえ、保育所における環境を通して養護および教育を一体的に行うこと』が保育の目的として示されている。子どもたちの興味、関心がわくように環境を構成し、その中で子どもたちが発見し、試し、気づいていくといった探究する経験をたくさんさせ、その中で学びの基礎を育てることが大切だということである。

幼児の置かれている現状を考えると、子どもたちの自主的・自発的なあそびが重要となっており、そのための場所と時間、仲間の存在を整えることが保育所の大きな役割になっている。しかし、遊びが大事と言いつつ、保育者が強引に子どもの遊びを引っ張り、子どもの自発性がほとんど考慮されていない実践や、反対に保育者が子どもや遊びにほとんどかかわらない、あるいは、遊びを創っていくための物的資源や環境への配慮が行き届いていないにもかかわらず「最近の子どもたちは遊べなくなった」と子どもの姿を否定的にとらえていることがないとは言えない。

幼児期には小学校以降の教育とは異なる、幼児の発達の特徴を考慮した保育の目標や方法が求められる。「探究する」ことが、保育所での生活そのものであることが望ましく、そのような環境を園内のあちこちに作り、探究する子どもの姿を認め、援助することが保育者に求められている。

3. 探究する子どもたちの姿から

(1) ダンゴムシを見つけない！ 触りたい！ (3歳児)

3歳児組に進級した4月、登園するとさっそく園庭に出てダンゴムシ虫を探し始める。保育所の子どもたちのほとんどは、赤ちゃんのころから保育所に通い始め、同じ施設の中で成長している。3歳児の4月と言っても、新入園児以外はそれぞれ「今日は何して遊ぼうか」と目当てをもって登園してくる。冬の間じっと木の葉の下で冬籠りをしたダンゴムシは東京では3月中旬になると活動を始める。3歳児にとっては格好の遊び相手であり、2歳児組の秋に探した経験からダンゴムシの居

場所を知っている子どもが数人いる。

前の年の秋にいたからきつとそこにいるだろうと、A児が桜の木の下で落ち葉をめくり上げると、案の定ダンゴムシが数匹いた。にんまり笑ったA児がさっそく「いたよ～」と報告に来る。しかし、一緒に戻って見るともうそこにはいない。「あれホントにいたのに…」と不思議そうな顔をしている。もちろん保育者を呼びに来る間にダンゴムシは他の木の葉の下に潜り込んでいたのだが、3歳児にとっては不満であり、不思議なことであったようだ。

このことで探究心に火が付き次々と葉をめくっていくが、今度はなかなか見つからない。園庭中の落ち葉をめくっていきそうな勢いである。3分ほど探しただろうか。他の子どもが「あっダンゴムシ！」と声を上げた。その声にひかれるようにそばに行き、ダンゴムシを見つめる。東京の区部の保育園内で虫を見つけたとしたら、春はダンゴムシかアリがほとんどで、まれにアゲハチョウやモンシロチョウが飛んでくる程度である。それだけダンゴムシは子どもたちにとって探究心を高められる存在であるため、男女にかかわらず2～3歳児はダンゴムシを探している。この時にA児はまだダンゴムシを見つめるだけで、触ることはできなかった。ダンゴムシに触って丸め、指でつまんで手に取る子どもの姿を尊敬のまなざしで見つめていた。

1週間後、園庭でA児はB児と会話しながらダンゴムシを見つけている。「昨日はここにいたのに」「引っ越すのかなあ」「○○ちゃんみたいに？」と話している。3歳児組に進級すると同時に引っ越していった子どものことを思い出しているようで、まだダンゴム

シと人間のことが入り混じっている。その後、花壇に伏せてあった砂場遊びで使う皿をひっくり返すと、ダンゴムシが5匹いたようで、2人で歓声を上げA児がB児に「丸くして」と頼んでいる。今までダンゴムシに触れることができず見ているだけだったが、B児がするように丸めてもらえば手の上に乗せられると考えたようである。B児がダンゴムシをつついて丸め、A児の手の上に載せてあげていた。A児はとてもうれしそうにダンゴムシを見つめ、保育者に「乗せられたよ」と見せにきた。しかし、丸まったダンゴムシが再び動き出すと、驚いて手を引き下に落としてしまった。このことを繰り返し、次第に手のひらの上で動くダンゴムシをじっと見つめられるようになった。

この後、A児とB児は花壇の石やプランターの下など、物陰にダンゴムシがいることを経験から学ぶ。近隣の公園に散歩に出かけても、滑り台などの遊具で遊ぶことはほとんどなく、2人でダンゴムシ探しに終始するときもあった。小さなビニール袋の半分のところまではいったダンゴムシを見せ、「今日はたくさん捕まえられた」と報告に来てくれることもあった。ダンゴムシを見つけたい、触れたいという要求が、A児の探究の原動力であった。

(2) シャボン玉は風で作れる（5歳児）

シャボン玉飛ばしは、「シャボン玉液を吸ってはいけない」という約束が理解できる2歳児クラスになると楽しんでる。今は加減をせずに吹いても、シャボン玉を容易に飛ばせる吹き口が市販されているため、2歳児でもシャボン玉を飛ばすことができる。年齢が上がるにつれ「ゆっくり吹いたら大きいのが

できる」「勢いよく吹いたら小さいのがたくさん飛び出した」など、息の調節がシャボン玉の出来栄えにかかわりがあることを学んでいく。

この事例の5歳児も、上記のような経験を積んできている。年長組になり、鍵盤ハーモニカで音を出して遊んでいるときに、息の強弱と音の強弱の関係を理解している姿が見られる。また、小さいプラスチック容器とストローを使って笛を作ったときは、ストローの角度や容器の大きさ、息の強さにより、音の強弱だけではなく、高低など音色が変わることも気づいていた。

今回は、シャボン玉用のストローを使用せず、いろいろな太さの飲用のストローを用意した。4歳児からはシャボン玉用の吹き口を「あれは小さい子が使うものだよ」と言い、普通のストローを使ってシャボン玉を飛ばすようになる。ストローの太さで吹き方を変える必要があることや、太さによってシャボン玉液の濃さを変えなければ上手くシャボン玉が作れないことに気づいている子どももいる。さっそくいろいろな太さのストローを使ってシャボン玉を飛ばし始める。ストローの先に切り込みを入れると、シャボン玉を作りやすいこともわかっており、はさみで切りこみを入れたり、斜めに切り落としたりして試している。また、その結果を友達に報告し、情報交換しながら友達がしたことを自分でも再現可能か検証している。

さらに新たなシャボン玉を作る方法を知らせるために、今回は造形素材のモールを用意した。年長組になれば、新たな材料が出てくるということは、それはシャボン玉作りと何か関連があるとすぐに想像をめぐらすように

なる。一人の子どもが、「あっパフォーマン
スで見たことがある」と言い、モールをまげ
て輪と持つところを作りだす。縁が低い皿に
シャボン玉液を入れ、さっそくモールをつけ
て振ってみる。何回か繰り返してちょうど良
い加減を見つけシャボン玉ができると、周囲
の子どもたちから「すごい！」と喝采を浴び
る。他の子どもたちも持っているモールを見
て作りだす。

この日は風が時折強く吹き、シャボン玉が
風に流されていく様子に歓声を上げていた。
「大きなシャボン玉は風が吹いていない時に
作るんだ」など、シャボン玉を作るために風
の影響があることにも気づいている。モール
を振ってシャボン玉を作っていた子どもが、
モールを持ち上げた瞬間に輪に風があたり偶
然シャボン玉ができた。「風がシャボン玉作
ったよ」と周りの子どもに話す。周囲の子ど
もたちは、最初意味が分からずに哑然として
いるが、再現しようと何回もモールの輪を持
ち上げる姿を見て、意味が分かったらしい。
自分たちもモールを持ち上げ、風を待ってい
る。何人かに同時にシャボン玉ができた。
「息で吹くことと風が吹くことが同じなんだ
ね」と話していた。

4. 保育者の役割

(1) 子どもたちの探究を支える保育者の援助

子どもたちは、「もの」や「こと」とのかか
わりを重ねる中で、興味や関心を寄せた対象
を「じっと見る」ときがある。「じっと見る」
ことで「してみたい」気持ちが蓄積され、思
いつき、それを実現するために、仲間で力を
合わせたり、工夫したりしているようである。

「してみたい」ことを思いついたときの子ども
たちは、生き生きとしていて、「おもしろ
さ」に引き寄せられながら向かい合っていく。
「じっと見る」ことや行動に移すまでの時間
は、一人ひとり違う。いわゆる「ため込み」
の期間を経て、意欲が充実し体験へとつなが
っていくと考えられる。

子どもたちは園の生活の中でいろいろな
「もの」や「こと」にチャレンジし、試行錯
誤し、創意工夫を重ねている。そのことを保
育者がしっかりと「見撮ること」がまず重要
である。子どもが危険なく遊んでいると見逃
しがちであるが、好きな遊びを楽しんでいる
子どもたちは、保育者が課題を示し活動させ
ているときより多くのことを学んでいる。子
どもが遊びの中で何を経験しているのか言動
や表情から想像し、時には会話で確認しなが
ら捉えて記録することが大切である。前に紹
介した事例は、子どもたちの今までの経験を
把握したうえで、それまでの経験を活かしま
ながら「今日」そして「今」どのような体験を
してほしいかという保育者のねがいを託した
ものである。

では、子どもたちが探究することができる
環境とはどのようなものであろうか。保育者
が子どもたちの実態を捉え、活動を予想して
環境を準備するが、保育者の特定の意図通り
に保育を実現させるための環境では、探究す
るあそびはなかなか生まれてこないのではな
いだろうか。子どもたちの探究を支援するた
めには、多様な子どもたちの意図のもとに多
様に活用できるような環境であることが大切
である。保育環境をどれだけ豊かにしておく
か、言いかえれば、どれだけ個々の子どもが
主体的に環境にかかわって、自分のやりたい

ことを見つけられるような仕掛けを園の中に作っていくかをデザインしなければならない。また、「じっくりと遊べる」「やりたいときにすぐできる」「思い出して繰り返すことができる」といった、物や時間、場所などが必要である。「時間がたっぷりとある」「何回も機会がある」といった環境に置かれることで、子どもたちが自分たちで課題を見つけ、それにじっくりと取り組むことができる。

保育者は、子どもに対してよかれと思い、または無意識のうちに「こうすれば、いいのに」という物事や人に対する手続きや方法を提供する言葉ばかりが先立ってしまいがちである。そのようにすると、本当にその子が実現しようとしていること、困っていることが置き去りにされ、「探究する」機会を奪ってしまうことにもなりかねない。保育者は自分の知っていることをすぐに子どもたちに伝えたいが、「正解」や「知識」のシャワーを浴び続けていると「探究心」は育たないのではないだろうか。自分で体験することが幼児の学びのスタイルなのである。

(2) 保護者への情報提供の大切さ

保護者の子育てがともすれば小学校以降の学習の先取りに偏り、幼児に必要な子どもたちの探索などの活動への関心が薄れてきているとすれば、保育所から発信していく必要性がある。幼児教育は内容や成果を数値では表すことが難しい。保護者に伝えていくためには、遊びの中でどのように子どもが育っているのか、具体的な事例をあげ、人間として生きていくうえでどのような力になるのかを伝えていくことが大切である。そのような「見える化」の努力をしていかなければならない。

送迎時の保護者との会話や保育場面の写真の掲示、園からの便りや保護者会や個人面談などあらゆる場を利用し、探究することによって子どもたちが育っているのかを伝えていくことで、次第に保護者の理解が得られると考えられる。

子どもはどんなに年齢がひくくても、家庭や保育所の生活の中で自分の思いや意思を持ち、それを大切に温め、チャンスがあれば実現しようと全力で生きている。私たち大人にできることは、子どもの今の気持ちに気づき、「探究」の実現を支えることである。

乳幼児の探究心を育む保育環境

福田 奈美恵

社会福祉法人湘北福祉会 あゆのこ保育園 主任保育士

はじめに

当園は厚木市にある認可保育所で、0歳から6歳児のお子さん140名をお預かりしている。ほとんどのおさんが0歳児、1歳児から入所し、小学校へ就学するまでの5～6年間を保育所で生活する。寝返りもできない赤ちゃんで入所した子どもが、元気に卒園式を迎える姿は、毎年の事ながら感慨深いものがある。

保育所保育指針の中には、「乳幼児期は、生涯にわたる生きる力の基礎が培われる時期」であると記されているが、子どもの育ちに継続して関われることは、保育所で保育をする者にとっての醍醐味であると同時に、「子ども達の生きる力の基礎を培う」大切な時期に子どもの育ちに関わる事への責任も感じている。

今回、「幼児期の探究」というテーマで保育を振り返る機会を頂いた。保育所保育指針の続きには次のように記されている。「・・・特に身体感覚を伴う多様な経験が積み重なることにより、豊かな感性とともに好奇心、探究心や思考力が養われる。また、それらがその後の生活や学びの基礎になる」(第2章 子どもの発達)

すなわち、1)「探究心は、多様な経験の

積み重なりで養われる」、2)「探究心は、その後の生活や学びの基礎になる」ということになる。上記の2つの視点から、保育所における乳幼児の探究心の育ちと、それを支える保育環境について、日々の保育実践の中から事例を取り上げつつ、考えを述べてみたい。

幼児期の探究を支える“多様な経験”

1. 0歳児からの経験の積み重ね

雨上がりに散歩に出かけると、門に通じるスロープの手すりに雨の滴しずくがいくつも連なっている。それを見つけた0歳児の子どもがバギーの中から手を伸ばし、指先で滴に触れる。滴は指先を伝って落ちる。「あ！あ！」と、子どもはその発見の喜びを保育士に伝えようとする。保育士は「あら、本当だ」「冷たいねー」「いっぱいあるね、きれいね」「雨の滴だね」などと子どもの想いを受け止め、心地よいひと時を子どもと共有する。そして、子どもが発見した喜びにゆったりと関わることの大切さを理解し、なるべく十分な時間が取れるように保育士同士で声を掛け合う。保育士同士も「風が気持ちいいね」などと意識的に会話をしながら、「トンボが飛んでいるね」「枯れ葉がいっぱいだね」など、子どもが季節を感じたり、身近な自然に親しみを感じたりできるような言葉をかける。

また園内にも自然に出会う機会はたくさんある。特に人気なのは、身近にいる虫などの小動物だ。1歳児になるとスロープやテラスなどにアリを見つけ、トコトコと追いかける。「アリさん、歩いているね。どこに行くのかなあ」などと言葉をかけながら、保育士も一緒に追いかける。

2歳児は、ダンゴムシを探すのが大好きだ。子どもは、植物用のプランターの下にダンゴムシがたくさんいることを知っている。クラスの前に置かれているプランターを力いっぱい動かしては、「あーっ！いたーっ！」と大喜びし、保育士や友達に教えに来る。保育士は「ほんとだ。見つけるの上手だね」などと子どもと一緒に発見を喜び、手のひらに乗せて見せたりする。他児と共に「ダンゴムシ、硬いね」「見て、丸まった！」「くすぐったい」など、見たことや感じたことをたくさん伝え合う。

このように身近な環境の中で、じっくりと“もの”や“こと”に関わる時間を保障すること、保育士自身も子どもの気持ちに添って一緒に喜びや楽しみを共有することで、子どもは安心し、「もっと知りたい、もっと発見したい、もっと伝えたい！」という意欲が更に芽生え、積極的に様々なもの・ことに興味・関心のアンテナを伸ばしていく。

何気ない日常の保育の一コマであるが、特に乳児期の子どもにとって、このような時間を保育士とともに心ゆくまで楽しむ、という経験の積み重ねがその後の探究心に結びついてくることを、保育士としてより一層心にとめる必要がある。

2. 多様な経験との出会いの場

当園は、地域的にも恵まれている。園の周囲には田んぼや畑が広がり、遠い山の頂^{いただき}や移りゆく雲の形をゆったりと観て楽しむこともできる。また、保育士間で“お散歩マップ”を作成し、「この時期に、この場所に行くと、こんな草花に出会えるよ」「この時期に、この畑で、こんな作物が育っているよ」「どんぐりは〇〇の近くで拾えるよ」などの情報が共有できるようになっており、散歩先選びに活用されている。子どもは小さな頃から身近な地域の自然に親しみ、四季を感じながら育つことができる。

また、園庭にも子どもが季節を感じられるような工夫がある。「四季を感じられるように」「見るだけでなく、足を踏み入れ、匂いをかぎ、触れ、味わうなど五感を使って楽しめるように」「自由に摘めて、遊びを創りだせるように」など、保育士等の思いから少しずつ工夫を重ね、園庭の奥に現在のような「ガーデン」が整いつつある。キンモクセイ、ドングリの木、菜の花、数珠玉^{じゆず}、イチジク、キウイ、コスモス、フウセンカズラ、ブラックベリーやオシロイバナ、ハウセンカ、様々な香りのハーブもある。

地域の方が分けてくださったり、保育士が自宅の庭から株分けしてきたりと、種類もだいぶ充実し、保育士や子ども達の癒しの場にもなっている。「これ、何？数珠玉？取っていいの？」「すごい！これ（フウセンカズラ）割ったら、ハートの種が出てきた！」「え？じゃあ集めようよ！」「先生、種、埋めてきた(自分の決めた場所)。また芽が出て来るかなあ」など新たな発見や驚きをワクワクしながら楽しんでいる様子だ。また、「先

生、種をまくの？僕がやりたい」「先生、草むしりしているの？私も手伝う」など、自ら積極的に植物に関わろうとする姿も見られる。夏の終わりの草むしりの後、枯れ草を山のように積んでおいたところ、トカゲや虫たちの格好の隠れ家になっているのを男児が見つげ出し、皆で群がる姿があった。虫などの小動物がどこに隠れているのかを今までの経験から見出し、また、その情報が他の子どもや年下のクラスの子どものにも自然と伝わっているようだ。

3. 経験の積み重ねから、更なる「関わり」の意欲へ

そのような経験を積み重ねながら、子どもは更に興味の対象を広げていく。園舎前の側溝でザリガニが取れるらしい。「ザリガニ捕まえてきたよ」と、登園時に園に持って来る。「お部屋（保育室）で飼いたいな」「でも、何を食べるの？」「食べるものが無いと死んじゃうよ」「何に入れて飼うの？」など、友達と一緒に図鑑を開いたり、家の人や保育士に聞いたりしながら関わろうとする。それを見ていた他の子どもが「もう1匹いたよ！」とザリガニを連れて来ることもある。保育士は、子どもの想いを大切に受けとめ、できる限り子ども主体でザリガニの飼育に取り組めるように手や口を出し過ぎない配慮をする。同時に子どもが図鑑を開きたい時に開ける様準備したり、「先生、ザリガニ動かないよ。大丈夫かなあ」と子どもが心配になった時に一緒に心配したり調べたり、「先生、ザリガニ元気だよ！ハサミ上げてる！」と子どもが喜んでいる時には一緒に喜んだりしながら子どもと生き物との関わりを支える。また、時

には保育士がそっと「ザリガニのお水、汚くなっちゃったなあ…」とつぶやいて子どもに気付かせたり、「日光に当たりすぎると良くないかもね。日陰の部分も必要だね」と助言したりもする。それにより、子どもはザリガニに親しみを持つと共に生命を意識し、自分達が世話をすることでザリガニが快適に生き続けることを実感する。

4. 探究心が、その後の生活や学びを作り出す

～子ども主体の保育へ

事例1：アゲハチョウを育てる。どうせなら、飼育ケースなしで！

今年度の4歳児クラスは、特に虫が好きなお子が多い。担任は、子どもの虫への関心の高さを活かして、保育室内の「生き物観察コーナー」のスペースを例年に比べ、広めに設定している。

そんな子どもの「虫を育てたい！」という想いから、春から夏にかけてのアゲハチョウの飼育は始まった。きっかけは、園庭のフェンスにくっついてきたテントウムシの幼虫を子どもが見つけたことだった。「これ、何？幼虫だよね」「何の幼虫だろう？」と、興味を持った子どもが図鑑で調べると、テントウムシだということがわかった。それから、園庭や散歩で幼虫を探すなど、子どもの幼虫に対する興味が継続していたので、保育士は「子ども達に幼虫の生長を間近で観てもらい、生命の不思議さを更に感じてもらいたい」という想いを持った。そして他の職員に「もし、自宅などにチョウの卵や幼虫のいる木があったら、分けて」と声をかけたところ、アゲハチョウの幼虫のついたミカンの枝を分けても

らうことができた。職員間でも「あのクラスは、虫が好き」との認識があり、快く協力してくれた。

保育士が子ども達に小さな幼虫を見せると、「お部屋で育ててみたい!」と子どもの顔が輝いた。保育士は他園から学んだ「飼育ケースなし」のスタイルに挑戦してみた。どうせなら、ケースがない方が、いろいろな角度から見えて、子ども達もより観察しやすいのではないかと考えたからである。タライの中に空き瓶を立て、そこに幼虫のいるミカンの木を挿した。虫が苦手な子どもも他児の肩越しに、そっと覗いている。葉っぱの裏もよく見えるので、小さな幼虫も発見することができた。「アゲハチョウになるんだよね」「そーっとだよ、動かしたら死んじゃうよ」「ほら、葉っぱ、食べてるよ!」同じ保育室に“棲んでいる”という感覚になったのか、愛着もより一層強くなった様だった。幼虫には“トーマス”“さくら”“キューフォーチュン”という名前が付けられた。小さな幼虫が少しずつ葉を食べて大きくなっていく姿などを、子どもたちは廊下の「みつけたよの木」(模造紙に木をかいたもの)に葉っぱの形をしたメモで貼り付けていった。「もう、あんまり食べないねえ」と、幼虫が葉を食べなくなるとサナギになることも知っている。果たして羽化するのだろうか…と不安と期待でいっぱいだった子ども達と保育士だったが、ある朝、保育室で羽化した1匹のアゲハチョウを発見した。「うわーっ!アゲハチョウになってるーっ!」「ねえ、見てみて!」と、他のクラス、廊下を通る保育士達、送迎の保護者の方など、たくさんの人達に感動を伝える姿があった。命の不思議さや美しさを近くで感じた

喜びや、自分達がやりたかったことを実現できた満足感からか、子ども達の目はキラキラしていた。

事例2：ワクワクは伝染する？ どんぐりより、中の虫？

その4歳児クラスが、この秋は「ゾウムシを育てる」と動き出した。散歩でどんぐり拾いをした際に、虫に詳しい子どもが「どんぐりの中には、幼虫がいるんだ」と発した一言から、「何の虫になる幼虫なの?」「コガネムシだよ」「え、違うよ」など会話が広がった。保育士と子どもが図鑑で調べたり、子どもがお家の人に聞いて来たり、インターネットで調べたりしたところ「ゾウムシの幼虫らしい」ということになった。本当に、どんぐりからゾウムシが育つか…半信半疑ながらも、子どもと担任と一緒に腐葉土や枯葉などを使って「ゾウムシが育つ環境」を作ってどんぐりを設置し、保育室内の“観察コーナー”に置くことになった。今の所、特に動きは無いが、子どもは毎日の観察を怠らない。保護者の方からも、「家でも、容器にどんぐりを入れて、ゾウムシ(が育つか)やり始めたんですよ」という声が聞かれるようになり、「ゾウムシ育て」は家庭にまで広がった。

一連の実践の中で、子どもが「これをやってみてみたい」「こうするとどうなるのだろうか?」などの想いを抱くと、保育士は、その想いをくみ取り、環境を用意したり、一緒に調べたり共感したりしながら、どう発展していくのか予想や見通しを立て、更にワクワクするようなしかけを工夫し、子どもを支えてきた。その経験の積み重ねにより、子どもの中には、「ここ(保育室・担任)では、やってみたい

ことを自由に伝えてもいいんだ」「そのやりたいことはきっと実現できる」という安心感や確信が育まれたのではないかと考える。主体的に“もの”や“こと”に関わろうとする意欲と、それを支える保育環境、そして家庭とのつながりが、子どもの探究心を高め、真の学びへと導いていくことを実感した事例であった。

幼児期の探求を支える“保育環境”

子どもの探究心は、“やってみたいこと”を安心して試せたり、または、実現できるように支えられたりする環境の中で育まれていく。保育環境の中には、保育材、環境構成の配慮など、さまざまな要素があるが、ここでは、人的環境としての保育士の関わりや、子どもの生活の連続性を保障する家庭との連携の視点から考えてみる。

1. 子どもの「やってみたい」を実現する、保育士の感性を磨くために

～職員研修の工夫～

保育士には、子どもの「なぜだろう?」「不思議だな」などの発見や疑問・感動に対して一緒に面白がったり、不思議がったり、感動したりする感性が求められる。子どもと保育士のワクワク感がまさに化学反応を起こした時、子どもの興味がぐんと広がったり、深まったりするように思う。そのためにも、保育士の感性を磨く場が必要である。

当園では、職員研修の時間を使い、保育士同士で語り合える場を作れるよう工夫している。例えば、一人一人の保育士が、自分のクラス以外の環境について「いいね!」と感じた場所や場面を写真に撮り、持ち寄る。研修

では4～5名のグループに分かれ、そこで写真を見ながら「どこが良いと感じたのか」を語り合う。同じグループの中に新人も経験者も入る。それぞれの違った視点が互いの学びになる。また、保育士の中から、「このコーナーの遊びがなかなか発展しない」などの悩みが語られると、「子どもの発達に合っているか」「違う素材を用意したら、うまくいった事がある」など、グループで意見交換をしながらアイデアを提供しあうこともできる。

各クラスが20分程度の事例発表を行い、実践を共有することもある。「自分のクラスの子ども達が何に出会って、どんな風に興味を持ち、どんな風に発展して、どんな学びを得たのか」を、プロジェクターを使用して報告する。写真を大きめに表示することで、事例が視覚的にも理解しやすく、子ども達の表情なども分かりやすい。発表後の語り合いの時間では、「こんなふう発展させてもいいかもね」「たとえば、こんな絵本を使ってみたら?」など、「明日の保育へのヒント」という収穫も得られるようだ。また、0歳児から5歳児までのクラスの報告を共有することで、育ちのつながりを意識した上で、今自分が担当する子どもの育ちにふさわしい環境を、見通しを持って工夫することができる。更には、このような語り合いの研修を重ねることにより、子どもの育ちを支える保育士が、その役割の大切さに気づき、園として何を大切にしながら実践を積み重ねていくのか等、同じ方向を向いて実践を行うことにも繋がっているように感じる。

2. 家庭とつながる、家庭へつなげる

4歳児クラスのアゲハチョウの実践では、

廊下の掲示（みつけたよの木）で、日々の幼虫の育ちを保護者に伝えていった。他のクラスの保護者の方も掲示を見て興味関心を持ってくださり、羽化したときは、子ども達と一緒に喜んでくださった。

このように、当園では、各クラスの前の廊下を使って、保護者向けの掲示を作成している。子どもの探究心を育む為には、保護者の方に保育の意図を理解して頂くことが大切だが、そのための手段の一つとして掲示を活用している。

活動内容が伝わりやすいよう写真を使うが、写真と共に「こんなねらいをもって、この活動を行いました」「保育士はこのような点を工夫し、配慮しました」「こんな育ちが見えました」などのコメントを入れ、今経験している活動がどのような学びに繋がるのかを分かりやすく伝えられるよう、工夫している。

保護者はお迎え時などに掲示を見て「こんなことをしているのですね」と保育士と語ったり、子どもと一緒に掲示を見ながら会話したりするなど、掲示は保護者・子ども・保育士とをつなぐきっかけにもなっている。子どもにとって、園での出来事をご家族に話し、ご家族の方がその話に興味・関心を持って耳を傾けてくれることは大変な喜びとなる。さらにその話の中で子どもが更なる知識を得、興味を感じ、「明日保育園に行ったら友達に教えてあげよう」などと生活が繋がっていくことは、子どもの探求心を育てるためにとっても大事なことではないだろうか。

まとめ

日々の保育実践を振り返り、あらためて「探究心とは自らの想いから湧き出るもの」

であること、「それを育む為には乳幼児期からの多様な経験の積み重ねや多様な環境との出会いの場が必要である」ことを確認することができた。

また、「乳幼児期に心動かされる経験を積んだ子ども達は、安心できる環境の中で、やってみたい“もの”や“こと”を意欲的に見つけ、過去の経験や学びを活かしながら主体的に関わろうとする」という姿も事例の中で確認することができた。そして、そのために保育士自身が感性を磨き、保育士同士の語り合いを通して、子どもにとってのよりよい保育環境を工夫することが大切であることを再認識することができた。更には、子どもの生活が分断されないよう、園と家庭とをつなぐ工夫が大切であり、それが子ども達の探究心の育ちを保障することにつながっていることも振り返ることができた。

先程の事例で紹介した4歳児クラスの子ども達は、分からないこと、知りたいことがあると、図鑑を利用したり、大人に聞いたりなど、何とかしてその答えを得ようと試行錯誤する。その試行錯誤こそが探究であり、その姿を温かく見守ることが子どもの探究心の育ちを支えることにつながっているのではないだろうか。「探究心は、その後の生活や学びの基礎になる（保育所保育指針）」のである。それは「人」としての基礎となり、生きる力につながっている。乳幼児期から子どもに関わる私達保育士の責任の大きさをあらためて実感するとともに、子どもの「何だろう？」「不思議だな」「やってみたい」等を引き出せるような保育実践を意識し、今後も努力や工夫を重ねていきたいと思う。

身近な「もの」を保育材として生かすことの意味を探る

和島 千佳子

柳町こどもの森 文京区立柳町幼稚園 主任教諭

はじめに

幼児は、自分の身の回りにある身近なものに触れながら、そのものの性質を知っていく。また、身の回りのものをさまざまに見立て、イメージを膨らませて遊び、ものを使って作り出すことを楽しんでいる。幼児は、周囲のものに直接触れる体験を通し、自分を取り囲む世界について主体的に学ぶ存在であるといえる。そのような「もの」に注目して、現在在籍している園や、以前勤務していた園（公立幼稚園、公立幼保一元化施設、公立認定こども園）での保育実践の事例から、自然物や廃材などの身近な「もの」を保育の中で教材にする、すなわち保育材として生かすことの実際や、その意味について考えたい。

1 保育材として生かされる身近な「もの」

(1) 空き箱やペーパー芯などの廃材

食品や菓子、ティッシュなどの空き箱は、幼児の手で組み合わせたり加工したりしやすく、自由に見立てることや再利用することが可能である。園では、家庭にも協力を呼び掛けて、空き箱やペーパー芯、カップなどの廃材を集めている。種類や大きさ別に分類して、各保育室や材料置き場等に置いておき、幼児が遊びに使えるようにしている。

<僕の持ってきた“ゴミ”～H児の言葉>

4歳児クラスに入園し、初めて家庭から空き箱とペーパー芯を持ってきたH児は「おうちから“ゴミ”を持ってきた」と言った。それまでの生活の中で、H児にとって空き箱や芯は“ゴミ”として認識されていたのだろう。周りの友達がそれらを使って作る様子に刺激を受け、自分で「おそうじロボ」を作ったからは、H児は空き箱を“ゴミ”とは呼ばなくなり、その後、他の空き容器とも組み合わせて乗り物やロボットなどを作ることを繰り返し楽しんでいる。

<箱って侮れない～ある保護者の言葉>

4歳児クラスで、保育参観の際に幼児が空き箱を組み合わせで作って遊ぶ様子を見たS児の保護者が、その後の面談の際に「今までは空き箱はすぐにつぶしてゴミに出していたけれど、こうやって遊べるんですね。わざわざおもちゃを買ってもすぐに遊ばなくなることもあるのを考えると、箱って侮れないと思います。Sはこのごろ家でも作っています」と話す。送り迎えによく来る近所のS児の祖父母宅でも空き容器を集めて、園に持ってきてくださるようになった。

＜包装紙、紙袋、カラーチラシ～これで作ったの?! もっと持ってくるね＞

4歳児クラスで、さまざまな色柄が面白く美しい包装紙や紙袋、カラーチラシを長方形や台形に切っておき、それを体や洋服に見立てて円形や小さい三角形や楕円形、半円形などの画用紙のパーツと組み合わせて貼り、人形や動物を作って遊べるようにした。自分の気に入った柄や形を選んで作る子どもたちは、いくつも作りたくなり、残りが少なくなったので、保育中に急遽作り出すことにした。保育者が紙袋を切り開いて作る様子を見て、幼児たちは「先生、それで作ったの?!」「そうだったんだね」「今度おうちから持ってくるね。いいのがあるはずだから」などと口々に言う。翌朝、家庭から紙袋に空き箱を入れて持ってきたN児は、空き箱を所定の場所に入れ終わると、保育者に「これは僕はもう使わないから、先生が使って」と言って紙袋を渡した。きっと昨日のやり取りを見聞きしていたのだろう。

＜ペットボトルトンネルで水遊び～小学校教諭とのかかわり＞

M園では、毎年夏を迎える前の時期に、災害対策用水を新しいものと差し替えていた。古いものを期限前に生活用水として使い終わると、空き容器として2ℓペットボトルが大量に出る。それを利用して、保育者たちが水遊びに使う遊具を作った。砂遊びにトイやヒューム管を使い、水を流し楽しんでいる幼児の姿から、それに似た遊び方ができるような形状に加工して作ったものを「ペットボトルトンネル」と名付けた。幼児たちは、枝分かれや穴あきなど、さまざまな形状のペットボ

トルトンネルや、たらい、1m強の長さのホース、漏斗、ピンポン玉などを組み合わせて、コースを作ったり、水の流れを利用して遊んだりした。この遊びが繰り広げられた時期が夏休み期間中にあたり、近隣の小学校との交流研修で、一日に1～3名程度の小学校教諭を園に迎えていた。その先生方が、5歳児がペットボトルトンネルで遊ぶ様子に関心を寄せて、幼児の試しにじっくり付き合ったり、ヒントになる関わりをしてくださったりしたことで、幼児がより多くの発見をし、集中して遊ぶことにつながっていた。後に開かれた協議会の場で、この遊びについての話題が複数挙がり、小学校の先生方に、幼児期の教育は環境を通して行うものであることや、幼児が遊びを通して自ら学ぶということが具体的に感じられた、という感想が聞かれた。

(2) 自然物

木の実や葉、花びら、枝、草花などの自然物は、拾い集めることも楽しく、集めたものを種類別に分けるのも遊びになる。

＜秋のケーキ作り＞

秋に園庭や近くの公園で拾った木の実や落ち葉、枝などを、砂や土で作ったケーキのトッピングにする。また、きれいに拭いて室内に持ち込み、帯状に切った段ボールをくると巻いて作った手のひらサイズの土台をケーキにして、ボンドで木の実や小枝などを飾る。まるでパティシエのような仕草で真剣に取り組む4歳児クラスの幼児の姿が見られた。どのように飾っても美しくおいしそうなケーキになっているのは、ドングリや木の枝など自然物そのものの魅力が引き出されてい

るからであろう。砂や土、段ボールの土台とも相性が良い。

<落ち葉のお風呂>

園庭の落ち葉がフェンス沿いの一隅に集まり、そこにちょうど日差しが当たってきれいに光っているひとときがあった。W児はその場所をお風呂に見立てて、落ち葉のシャワーを体かけたり、お風呂に入ったりする仕草をしている。その様子を見て、用務主事が「今度から、きれいな落ち葉はあのあたりに集めておくといいのね」と保育者と話す。

<野菜端でスタンプ>

O園で、調理室に依頼して、コマツナやニンジンの端をとっておいていただき、スタンプ遊びに使った。4歳児クラスでは、はじめは「これは食べられるの?」と質問する幼児もいた。調理の際に出た端っこであり、固くて食べにくいところを使っていることを伝えると、「ふーん、そうなんだ」と、スタンプに興味をもつ。幼児たちはスタンプの形や野菜の切り口の模様の面白さに気付き、繰り返し楽しんでいった。また、保育者が幼児たちにスタンプ用の野菜端が調理室からきたものであることを知らせ、「おうちで料理をしたときに野菜の端っこがあったら、それもスタンプに使えるね」と話した。すると、M児が家庭からニンジン端を持ってくる。M児の保護者は「昨夜、台所でMが『お母さん、捨てないでそれちょうだい。園に持って行って遊ぶから』と言うので持たせたんです」と話してくれた。

幼児がスタンプを楽しんでいる様子を見た栄養士や調理員が、しだいに「こんなのも使

えますかね、面白そうじゃないですか?!」と、あらかじめお願いしておいた野菜以外にも、ダイコンやネギ、タマネギ、ゴボウ、ハクサイなどの端を提供してくれるようになる。野菜端の種類が増えると、幼児たちは「今日は違う野菜だ!これ何?どんな模様かな」と野菜に興味をもち、期待をもってスタンプ遊びに取り組んでいた。

<個人鉢で野菜を育てる>

5歳児クラスの春に、個人鉢に夏野菜の種まきをして育てる。エダマメやオクラ、つるなしインゲンなどの中から自分の育てたいものを選び、夏の間は自分の鉢を家庭に持って帰って世話をし収穫し、9月にまた持ってきてもらい種取りや後始末をした。家庭に持ち帰って世話をするうち、幼児ばかりでなく保護者の興味関心も増したようで、6号鉢に育てた野菜からのわずかばかりの貴重な収穫を喜び、9月には「味噌汁に入れてみんなで食べました」「花が咲いた後に小っちゃな実が出来て、それがだんだん大きくなるのを見るのが毎日楽しみで…何だか子どもよりも私の方が楽しくなっちゃったみたいです」という保護者の声も聞かれた。

<地域の方の畑で植え付け、収穫体験～カレーパーティー、タマネギ染め>

O園では、ある年に地域のKさんからタマネギ収穫のお話をいただいた。園には十分な畑のスペースはなく、幼児にとって貴重な体験の機会になる、と、ありがたくお願いすることになり、5歳児クラスの幼児がKさんの畑に伺った。はじめは畑でどこにタマネギがあるのか分からず、緑の細い葉を見てきよと

んとしていた幼児たちであったが、その葉を力いっぱい引き抜くと土からタマネギが出てくることが分かり、夢中になって収穫する。とても立派なタマネギは、一人5個ずつ持ち帰れることになる。かなりの重さであるが、畑から園までの1 kmほどの距離を頑張って持ち帰った。そのタマネギは家庭に持ち帰ったほか、園で例年行っていた4歳児クラスと5歳児クラス合同のカレーパーティーの際に材料として使わせていただくことにした。パーティーにはお礼にKさんや一緒に収穫をサポートしてくださった地域の方々をお招きし、一緒に楽しいひとときを過ごすことができた。その秋には、4歳児クラスの幼児が植え付け（タマネギに加えジャガイモ）から声を掛けていただき、植え付けから収穫まで体験できることになる。翌年からはそのタマネギとジャガイモを使ってカレーパーティーを開くことになった。タマネギの皮で自分用のエコバッグやバンダナを染めると、とてもいい色に染まり、Kさんにも差し上げることにした。また、幼児が畑の場所を保護者に教え、休みの日に親子で畑の様子を見に行った保護者の方や幼児から「Kさんに会ってお話ししました」という報告を聞くこともあった。

2 身近な「もの」を保育材として 生かすことの意味

(1) 「もの」の特徴や魅力が幼児の好奇心や想像力、探究心、創造性を引き出す

廢材は、役割を終えたものであるという意味では、本来の用途から解放された自由な使い方ができる。しかも、もともとの用途があったものであるから、その特徴を生かして使うことができる。もの同士の組み合わせか

ら、見立てやイメージが生まれることも多い。

自然物は、その形や色、なりたちなどの不思議さや面白さ、美しさが幼児の心を捉え、幼児が触れて遊んだり、遊びに生かしたりする経験をしながら、よく見たり、なぜだろうと考えたりする。季節を感じ、季節の移り変わりに気付く保育材でもある。野菜の栽培や収穫は、「食べる」という、生きることの源につながる保育材である。

また、エコやリユースといった環境教育の視点や、ものからイメージを広げることや、もののもつ特性を生かすといったアートに近い視点からも、その意味付けを考えることができるだろう。

(2) 「もの」の活用を通して人とのかかわりが生まれ、広がる

先に挙げた事例に見られるように、空き箱やペットボトル、野菜端や皮など、本来の役割を終えたように思われるものを保育材として活用することで、幼児の遊びや生活が豊かに展開されるばかりでなく、その様子を見た大人とのかかわりが生まれている。遊びへの直接的なかかわりや、実際のかかわり合いもあるが、そればかりでなく、幼児が「もの」を生かして遊ぶ姿から、大人が幼児のもつ力や幼児の経験していることを感じ取り、心を揺さぶられているということが大きな意味をもつのではないか。そのことが、幼児期にどのような体験が大切か、そのために大人がどのような役割を果たすべきかを、幼児の成長発達をそばで見守り支える大人として考えるきっかけを作っている。

(3) 「もの」の魅力や幼児の姿が、かかわる大人の想像力や創造性を引き出す

そして、事例では、保育者だけでは思い付かなかった種類の野菜端の提供が栄養士や調理員からもたらされる、用務主事が落ち葉集めの場所を工夫する、小学校教諭の視点からペットボトルトンネルの遊びに新たな視点が加わる、地域の方がカレーパーティーに使う野菜を育てる体験の機会と場の提案をしてくださる、保護者が空き箱の再利用の価値に気付く、などといったように、保育の様子や幼児の姿を通し、幼児にかかわる大人自身が想像力や創造性を掻きたてられ、アクションを起こしている。そのことがさらに保育の展開を豊かにし、幼児の多様な経験を支えることにつながっている。

おわりに

廃材や自然物を保育材として生かす過程では、「もの」や「もの」にまつわるかかわりを通して幼児と大人がともに学び合う関係ができていく可能性が感じられる。このことには、現代に生きる人間として、大人も子どもも垣根なく、ともに考える必要のある問題が含まれているのではないだろうか。保育所や幼稚園、認定こども園などの幼児教育施設は、保育実践を通して保護者や地域の方々とのかかわりを緩やかにつなげ、広げていくことができる。廃材や自然物など幼児にとって身近な「もの」は、そのかかわりをつなぐ大切な架け橋となる。

今後も、保育実践を通し、周囲の人たちと一緒に、身近な「もの」を保育材として生かすことの意味について考えていきたい。

参考文献

- 佐伯胖. (1995). 「わかる」ということの意味 [新版] (子どもと教育). 岩波書店.
- 大月ヒロ子・中台澄之・田中浩也・山崎亮・伏見唯. (2013). クリエイティブリユース 廃材と循環するモノ・ヒト・コト. millegraph.
- 辻康秀 (編著). (2014). 幼児造形の研究 保育内容「造形表現」. 萌文書林.

意欲を育む保育の実現に向けて

宮田 まり子

東京大学大学院教育学研究科博士課程／日本学術振興会特別研究員（DC）

本稿では、幼児期における意欲とそれを育む保育とは何かについて検討する。意欲とは一般に、主体が外的な対象に向かう様を指す言葉であるが、ヒトが生来周囲の環境に適応する力を備えていることは自明である。それらの力と愛着関係と呼ばれる身近にいる保護者との相互行為を経て、自他の区別が可能となり、自己感は確立されていく。自己感は自己主張、自我の発達へとつながるもので、探索活動など更に周囲の環境に関わろうとする力となり行動の原動力となっていく。この発達のプロセスにみられることを幼児期の「意欲」と捉えるならば、一般に幼児期という時期は意欲的な時期であるといえる。そこで本稿では、我が国の幼児教育施設3～5歳児クラスにおける子どもたちの実際から、幼児期における意欲とそれを育む保育について究明してみたい¹⁾。

遊びの発生とその環境

以下は、筆者が「乳幼児期であれば誰でも遊び始めるのか」という問いのもと、保育所において、幼児の遊びの生成過程についての検討を目的として観察調査を行なった時に得た一場面である。

保育室から園庭へと駆け出した5歳児4人が、

滑り台の下で砂をかき集めて遊び始める。砂を集めて高くして「山」のようなものができあがる。山ができると、その山の頂上に拳を振り下ろす。「火山」のようである。別に山を作っていた子は、近くにあった雑草を摘んできてその山に挿す。「森」のようである。4人の子ども達はそれぞれにイメージを持って作っている様で、考えて手を止めることもなく次々に作っていく。そして、それぞれが作ったものに道をつけて結び合わせ、一つの世界を作っていた。そうして出来上がった世界をふと眺め、近くにいた私に気づき、「ほら」と見せて終えるのだった。

私はこの砂遊びが滑り台の下小さな空間で行われたということと、「火山」や「森」という発想をととても面白いと感じたので印象深かったのだが、この遊びに着目する意義は他にもある。私と同じようにこの5歳児の遊びを見ていた3歳児がいたのである。3歳児は1人、保育室から出てきてすぐの位置からこの5歳児の遊びを見入っていた。そして、目はそこに向けたままでありながら、手は砂に触れていて、5歳児が作っているように砂を集めて高くして「山」のようなものを作り始めていたのである。この3歳児の遊びは5歳児4人の遊びに目を向けたことから始ま

っている。小川(1997)は、「幼児のなかから自発的活動としての遊びが生まれなければならない。自分からやってみたい活動として遊びが選ばれなければならない。幼児の心の中にこれこれをやってみたいという憧れの心情が芽生えなければならない。言い換えてみれば幼児のなかから注視行動が成立することである。」²⁾と述べている。遊びの始まりには必ずと言っていいほど、この「みる」という行動が見られる。多くの遊びは、こうした注視行動を経て発生し展開していくのである。「みる」ことから行動までの間に、「やってみたい」という動機や「やってみよう」という意欲が現れる。それはしばしば「あこがれ」と表現されることもある。哲学者ジャック・アンリオは、「遊ぶとは、まず、[これから]遊ぶのだということを措定することである」³⁾と述べる。「みる」ことを通して遊びのイメージが得られ、そのことでイメージ化された遊びが行為されるということなのであろう。遊びの発生に他者の行為を「みる」という体験が関係しているならば、他者の行為に多く触れられる集団に身を置くことは、多く遊ぶことにとって必要不可欠であるといえる。幼稚園や保育所において、幼児が集団に出会うことの意味の一つがそこにある。

また小川(1997)は、この注視行動の意味することは「幼児の環境の中に幼児の心をひきつける活動や活動の諸因となるモノ(道具や素材)がみつけれられるということ」⁴⁾であると述べている。幼児の心をひきつける環境、意欲的になる環境とはどのような環境であるのだろうか。滝川(2015)は幼児の「気付きを深めるための保育」の環境構成として、「①素材の多様性と、比較できる環境 ②子ども

の活動が豊かに展開される環境(似た経験を重ねていける環境) ③新たな気づきやイメージが生まれるように意図を持った環境 ④自分の考えやイメージを試せる環境 ⑤何度も試せるように(継続していけるように)、空間・時間の保障をする」⁵⁾という設定に関する5つの留意点を挙げている。筆者は、意欲の中でも挑戦的意欲を育む保育材について検討した際に語られた保育実践者の話から、①安定につながる ②非日常的であるなど不確定性が高い ③行為が可視化される といった要件にふれる物が幼児の意欲を育み得る物であると考えられる。それらに共通して言えることは、環境に柔軟性があり、遊び手を主体にさせる環境であるということになる。

遊びの形成過程における環境

続いて、幼児教育施設における遊びの形成過程について検討する。他児や施設に設置された様々なものにあこがれを持って遊びがスタートしたとしても「してみたい」という意欲は、承認されることによって高まり、継続するものと思われる。同年齢が集まる幼児教育施設においては、それはどのようにして成立しているのであろうか。以下では保育者など大人の介入なく展開された遊び場面を取り上げて、幼児がそれぞれの思いを知り、認め合っていく過程を明らかにしてみたい。

遊びに出会い、行為し始めた子どもたちの遊びに対するイメージは、個々に様々である。様々でありながらも影響し合い展開していく。以下は、幼稚園3年保育3歳児9月における砂場での事例である。

砂場には、カズキがいる。カズキはプラスチ

ック製の片手で持てる大きさの車の形をした玩具を持ち、独り夢中になってその車を砂の上で走らせている。

そこにリョウタがやって来る。リョウタは砂場で遊ぶための玩具が入った箱から、カズキが手にしている車形の玩具と似ている物を持ち出してきて、カズキの側に来る。

リョウタ「何しているの。そこで何してるの。」
カズキ「ごみ捨ててる。」

— 途中略 —

カズキ「(リョウタの方を見ながら)ごみ捨ててるの。今ごみ捨ててるの。」

リョウタはカズキの言葉に特に反応は示さず、車を這わせるのを止めて、上から砂をかけ、車を砂に埋め始める。リョウタに向けた会話の反応が得られないままのカズキはそのまま、リョウタの車を埋める行為を見ている。

リョウタ「(埋まった車を指差しながら立ち上がり)きゃーはは。(満面の笑みを浮かべてカズキを見る)あーらら。(そうやってまたしゃがむ)」

カズキはその様子をじっとみつめている。リョウタはしゃがむと、埋めた車の上を「ほんほん」と叩いて固め、そしてまた掘り起こしている。その様子を見たカズキではあるが、特に反応もなく、また自分の車を這わせ始める。リョウタは掘り出した車に再び手を置き、カズキの方を見て「これでもう動かないよ。」と言う。声をかけられ、カズキはふとリョウタの方に目をやる。二人の目が合う。しかしカズキはまた自分の車に目をやり、車を這わせ始める。リョウタは「早く出てきて。出てきて。」とカズキを見ながら言う。

カズキはその言葉を聞き、自分を見ているリョウタの様子を見て、急いでリョウタに

近寄る。そして自分が手にしている車で、埋められたリョウタの車の後ろを押し上げる。カズキの掘り起こしによって脱出に成功したリョウタは、再び元気よく車を這わせ始める。カズキは再びその場で車を這わせる。少しして、元気よく走っていたリョウタの車が再び止まる。

リョウタ「ぶうん。ぶうんぶうんうんうん。」

リョウタは車を砂の中に突っ込ませている。リョウタの車の頭が砂の中深くに進んだため、その先に進めなくなっている。

カズキ「どうしたんですか。」

リョウタ「(ちらりとカズキに目を向けながら)だめだ。ぶうんぶうん。」

カズキはリョウタの方へと車を這わせて向かう。

カズキ「動けないよう。誰かたすけてえ。」
リョウタ「(砂に埋まって動けなかったはずの車が急に動き出す)ぶうんぶうんうん。どどんどん。 (カズキの元へと急行する)」

リョウタの車がカズキの埋まった車の横に付けられる。リョウタはカズキの車の上の砂を除けるようなしぐさをしてみせる。カズキの車がすつと砂から出てくる。

カズキ「ありがとう。」

リョウタの車は再び走り始める。そしてさっき埋まっていた場所に着く。

リョウタ「動けないよ。これじゃあ。」

今度はカズキが急行し、リョウタの車を掘り起こす。カズキによって掘り起こされ、リョウタの車が再び走り始める。

まず、リョウタがカズキに近付いてきて「何しているの」と尋ねているが、これはリ

ユウタがカズキの砂場遊びに引きつけられた結果であろう。そして、カズキのリョウタへの返答から、カズキが持っていたこの遊びのイメージは「ごみを捨てている」というものであったが、リョウタの方は砂に埋まった車を救出するというイメージを展開させようとする。この過程は一見すると、カズキからリョウタへはイメージの「提案」はあるもののリョウタの理解についての「確認」はなく、リョウタの方もカズキの「提案」に対する「応答」がないため、両者の思いは平行なままに、それぞれに展開されていくかのように思われる。しかし、互いの行動を見つめる中で、カズキがリョウタの行動に引かれ、やがて、リョウタのイメージがカズキに伝わり、二人が互いに互いを必要とするような遊びが始まっていくのである。車（物）とそれぞれの身体的な動きと少しの発話が二人を繋げているのであった。

また、次のような場面もある。以下は、幼稚園3年保育3歳児11月におけるホールでの積み木を介しての様子である。一人の男児（ユウタ）が積み上げ始めた積み木の構築物の制作に、後から他児（タイチとマコト）が加わり、最後にはユウタがこだわった通りの構築物が完成している。これはその過程における一場面である。

ユウタが床に散らばっている積み木を一つひとつ拾って積み上げていた。ユウタは立方体かそれを半分にした大きさの立方体のみを2列にして積み上げる。そこにタイチが直方体を持って現れ、ユウタが置いた立方体の上に置く。
ユウタ「違うよ。ゴーカイジャー作ってんの。」

と言って、タイチが置いた直方体の積み木をはねのける。

はねのけられた積み木を拾い上げ、タイチがユウタに向かって「今××（聞き取り不可）作ってあげる。」と言う。

ユウタ「違うよ。」

マコトが、ユウタの積んだ立方体の上に三角柱の積み木を積んで、今度は長方体の積み木を手にして近づくタイチに「ゴーカイオー」と言って、タイチを手で払う。遠ざけられたタイチは三角柱の積み木を拾いに行く。ユウタはマコトが置いた三角柱を持って「違う。これじゃないよ。これはねえいらない。」と言い、三角柱の積み木を後方に捨てる。マコトが後方に転げられた三角柱の積み木を、うなずきながら目で追って見る。その後、ユウタを見る。後ろにあった長方体の積み木を持ち、ユウタに見せる。

マコト「これだよ。」

ユウタ「違うよ。」

ユウタは再びマコトの手から積み木を取って、後ろに置く。

ユウタには、立方体の積み木だけを積み上げて出来上がる構築物のみをゴーカイジャーとしたいとする遊びたいイメージがあった。よって自身が積み上げている積み木の上に、タイチが積む三角柱やマコトが積む直方体の積み木は、全て自身の行為を邪魔するものであった。ゆえにユウタは、その全ての積み木を払い崩し、「違うよ」と伝えている。「違う」と言われ、積んだ積み木も崩されたタイチは、「〇〇作ってあげる」と言ったり、ユウタによって崩された直方体とは別の三角柱の積み木で積み直したりしている。マコトは、三角柱

の積み木がユウタによって崩されたタイチを見て、自身は直方体を拾って「これだよ」と伺っている。両者共に、ユウタの思いを知ろうとしている。そして、ユウタの積み木を崩す行為と「違う」という意志を示す発話によって少しずつ、ユウタのイメージを知ることになるのであった。

幼児期の遊びは、とりわけ言葉だけではなく、物や身体的な動きを介したやり取りが多くみられる。このことは、幼児の遊びで固有にみられるいくつかの特徴を生成する。一つは遊びの「生産性」に関することである。幼児の遊びの場合は、「生産性」すなわち資源に付加価値を足す行動が無いとも言われている。しかし、幼児の遊びの実際をみる限り、幼児は遊ぶ前から価値を付加させることを予測するというよりも、行動に引き起こされる場の変化に付加価値が見出されて付けられることが多い。よって幼児の遊びは、始まりこそ生産と非生産の区別のない行動であるものの、必ずしも結果の生産性が無いということではないのである。

そしてこのことが、幼児の遊びに「時間」を要する一因となっている。初めから付加価値を予定しているのであれば、時間を計ることも可能であるが、付加価値が加わるまでの過程も組み込まれる幼児の遊びに至っては、予め必要時間を計ることは極めて難しいからである。よって幼児の遊びには、十分な時間が確保され、それが与えられることが重要であるといえるのだろう。

以上、保育所や幼稚園における幼児の実際から、幼児期における意欲とその保育について検討し、意欲を育む保育について幾つかの

視点が明らかになった。一つは、意欲には「あこがれ」を抱く環境を必要とするということである。保育にあたっては、思わずじっと見つめたくなる環境を設定しなければならない。その環境は、行為によって変化させられる柔軟性を持ち、遊び手を主体にさせる環境である。

また、幼児の遊びの過程の実際を見つめてみると、遊び手が互いに影響し合う姿がみられ、そこから作り上げられていく新たな見立てが、互いの存在の受容やイメージの承認を意味するかのようにして、関係が築かれていく様子がみられた。よって意欲を育む保育においては、子ども同士のそうしたやり取りを可能にする「時間」が必要であるといえる。それは時に発話も少なく、大人からすれば小さな動きであるが、その子どもの方法とその子どものペースで行なわれている。

意欲を育む保育の実現に向けて、私たちは、今日の保育にそうした環境が保障されているか、振り返りたく思う。

注・引用文献

1. 本稿事例の幼児名は全て仮名である。
2. 小川博久 (1997) 「幼児期に体験すべき直接的・具体的指導内容とは何かーそれは遊びだー」月刊エデュ・ケア21 特集 時代の変化に対応した幼児教育のあり方, 栄光教育文化研究所, 4, p.24
3. ジャック・アンリオ, 佐藤信夫訳 (2000) 『遊びー遊ぶ主体の現象学へー』白水社, p.127
4. 小川博久 (1997) 「幼児期に体験すべき直接的・具体的指導内容とは何かーそれは遊びだー」月刊エデュ・ケア21 特集 時代の変化に対応した幼児教育のあり方, 栄光教育文化研究所, 4, p.24
5. 瀧川光治 (2015) 「子どもの気づきを広げ、深め

るための保育方法」,大阪教育大学幼児教育学研究
室Educare,35,pp.19-33

ほめて・みとめて・だきしめて ～自己肯定感を高める～

村田 稔子

全家研京都本部 教育対話主事

はじめに

親の胸に飛び込めない子供と、我が子を自分の胸に抱きしめられない親。私は小学校に勤務している時、そんな親子の姿を目の当たりにして、自分の無力さを感じました。また、現在、教育対話主事として教育相談に携わっている中で、子供たちからのヘルプを感じます。相談するところもなく一人で子育てに悩みながら、日々の生活を送っておられるおうちの方の不安を感じます。この現実の中で、私は、未来を担っている子供たちの健やかな育成をめざして、全家研の取り組みを広く進めていかなければならないと強く感じています。

1. 挨拶

最近、コミュニケーションをとるのが苦手な子供が多くなってきていると言われていきます。今後社会に出て行く子供たちにとって、コミュニケーション力は大変重要な力です。でも、人と人とのつながりは大切だと思っただけでも、なかなか最初の一步が踏み出せない子供が多くなってきました。

気持ちよくコミュニケーションをとるために、一番にすることは挨拶であり、学校でも地域でも毎日毎日挨拶を交わします。そして、その基本は家庭で交わされる挨拶です。各家

庭に挨拶はあるのでしょうか。子供たちは気持ちよい挨拶で送り出されているのでしょうか。

私は在職中、登校する子供たちを校門で迎えていました。ところが「おはよう」と声をかけても返事が返ってこないことがあります。そこには、挨拶することに慣れていなくて、とても緊張している子供の姿が見えるのです。ところが「〇〇さん、おはよう」と名前を呼んで声をかけると、照れくさそうな、でも嬉しそうな笑顔が返ってきます。自分が認められているという安心感が、笑顔になって挨拶と共に返ってくるのです。挨拶とは、相手を尊重する大切な言葉です。

家庭でも「〇〇ちゃん、おはよう」を実践すると、いつもより嬉しい朝になると思います。そして、その気持ちよい挨拶を『ほめて・みとめて・だきしめて』一日を元気にスタートさせたいものです。

2. 話すこと、聴くこと

単に「聞く」のではなく、「聴く」というのは、話している相手を大切にすることであり、尊重することです。そして、しっかり聴けるということは、相手の思いや状況を考えられているということです。話を聴く力は、話を聴いてもらった経験から生まれます。親がまず、この姿勢を示さなければならないのです。しかし、家庭では、指示や確認ばかりで、ゆっくりと親子の会話がなされていないのではないのでしょうか。また、親子の会話が大切と言われても、改まって何を話していいかわからないとおっしゃるおうちの方もおられます。

そこで、たとえば、絵本の読み聞かせをしたり、一緒に買い物や散歩に出かけたりして、

周りの様子に目を留め、時には立ち止まり、子供の発見に耳を傾けるのです。そして、子供の思いを受け止め、共感し、「素敵なのに気が付いたね。すごいね」と子供と一緒に楽しみながら『ほめて・みとめて・だきしめて』あげるのです。親は子供の話を引き出し、あとは相づちを打ちながら、上手な聴き役になれることが必要です。

子供たちにとって身近な大人の言葉が、もっとも大切な言語環境です。特に幼児期は情操の涵養を図る大切な時期です。この時期に、交わされた言葉や、感動が子供の大切な心の栄養になっていきます。言葉を交わすということは、相手の存在を認め、自分自身を表現することにつながります。子供の話に耳を傾け、人の話が聴ける子供を育てたいものです。

3. お手伝い

家の仕事を子供にさせるのはかわいそうという声を聞いたことがあります。確かに、家の仕事を手伝わない子供が増えていきます。今は便利になり、お手伝いされる方がかえって時間がかかるのです。では、お手伝いとは家事軽減のためにあるのでしょうか。

子供は大人のしていることがとても気になります。そして、やってみたいという気持ちになります。そのタイミングで、家の仕事を任せると、子供はとても張り切ってお手伝いをします。もちろん、すぐに上手にできるわけではありません。でも、子供にとって、おうちの仕事を任されるということはとても嬉しいものです。そして、終わった時におうちの方から「ありがとう。助かったよ」という言葉をかけられると、自分が家族の役に立っている、家族が喜んでくれているという喜び

を感じ、大きな自信をもつことができます。その経験は、家族の一員としての自覚につながります。

幼児期は人に対する基本的信頼感を獲得していく時期であり、その基本はおうちの方との関係です。おうちの方のたっぴりな愛情と、おうちの方から認められている安心感が、子供の健やかな成長には何より大切です。

目を輝かせてお手伝いをしている子供を『ほめて・みとめて・だきしめて』感謝の気持ちを伝えると、子供は満たされた気持ちになり、さらに役に立ちたいという思いが、人のためにすることへの喜びへととなり、自己肯定感を高めることになるでしょう。

終わりに

私たちは、子供たちの「生きる力」を育まなければなりません。そのためには、自分の存在を認め、失敗を恐れず自信をもって生きる力と、人の役に立った、感謝されたという経験から、社会の中での自己を見つめ生きていく力を育てなければなりません。

しかし、現実には我が子、我が家という狭い世界の中で家庭が孤立し、不安の中で子育てが進められたり、人との関わりを大切に思わない子供が増えてきたりしているように思います。

そこで、私は、子供が安心して毎日を過ごし、自分自身をのびのびと発揮できる姿をめざして『ほめて・みとめて・だきしめて』を基本に、おうちの方と共に子育てを楽しみ、子供の成長を見守り、将来展望をもった子育てが進められるよう、全家研教育対話主事として、家庭教育の支援に尽力したいと思います。

私が思う 「正解のない子育て」

岡田 康正

全家研北九州支部 支部長
(福岡県 北九州市)

「ポピーとの出会い」

私が初めてポピーと出会ったのは、ポピーが創刊される前の昭和47年の夏でした。

私の記憶では、父が四国の徳島へ夏休みの旅行に行くと言い、幼い私と兄妹はとても喜んでいました。その家族旅行が『ポピー』の創刊説明会だったと『ポピー』の仕事をするときに父から聞かされました。

「私のポピー学習」

今でこそ地域のお母さんたちに、毎日コツコツ学校で習ったことをその日のうちに復習してください、それが子供さんのためになりますよと、もっともらしく言っていますが、私自身の『ポピー』学習といえば、ひどいものでした。当時『ポピー』は、1枚ずつでプリント形式のものでした。だから学校で習って家で『ポピー』をきなさいと、母に言われて渋々机に向かうとプリントがないということがたびたびおこり、けっして勉強好きでない私は助かったことを思い出します。

私は『ポピー』の仕事に携わりだして20年経ちます。20年前この仕事を始めるときに、当時の普及部長から私は『幼児ポピー』、『小学ポピー』、『中学ポピー』をじっくり見てどう思うか、と聞かれました。中学を卒業して以来10数年ぶりに見た『ポピー』は、当時で

も今のように子供さんには使いやすいし、お母さんも教えやすいだろうと思いました。これなら自分は正直に『ポピー』を家庭におすすめることが出来る、と確信しました。

普及部長曰く、『ポピー』は、創刊した時から考え方や教材に対する姿勢は、変わっていないと。その時に言われたことを今も思い出します。それから現在まで、小学生の時にもっとまじめに『ポピー』学習に取り組んでいたらとたびたび思います。私のように勉強に後悔する子供を一人でも少なくするように、日々活動しています。

「子供たちの今の社会環境」

子供たちの現在の環境は、私が子供の頃、まだこの仕事を始めた20年前より大変な変化をしています。その頃は、携帯電話もなければ、インターネットもありませんでした。まわりの環境が便利になればなるほど大人も子供も、リスクが多くなることになります。

よく会員さんやモニターさんと次のような話をします。私が子供の頃『未来の世界』という図鑑がありました。その図鑑に載っていたことで今できていないことは、車が空を飛んでいることくらいで、その図鑑に載っていたことは大体できています。ただ、時代がいくら便利になり、家のパソコンまたはスマートホンでいろいろなことができる時代になっても、唯一正解のないことは、子育てではないでしょうか。子育ては、人類がこの世に生を受けて以来ずっと行われていますが、未だにこうしたらいい子になる、お母さんからしてみたら子育てがうまくいくという教科書のようなものはできていません。これだけ世の中が便利になり、いろいろなものが発明改良

されていて、こと子育てにおいては、同じ親から生まれて、同じ環境で育てられても性格や行動が同じ人間は、世界に約70億人いるといえども、一人もいません。だから子育ては大変で、難しく、喜びも大きいものなのではないでしょうか。

「今だからこそ全家研の考えを」

今の社会は、人と人のつながりが希薄になったと言われています。しかし、私達は希薄になったからと言っても、全家研の考えをご家庭に伝えなくてはなりません。今だからこそ、全家研の考えを多くの家庭に伝えて、子供さんやお母さん、お父さんの子育てに少しでも役立てていただける時ではないでしょうか。

実際に私自身が経験したことをお話します。この仕事を始めて3年目に、あるご家庭からポピーの見本が見たいというお電話がありました。そこで私は小学1年生と3年生、5年生の見本を持って説明に行き、3人とも「ポピー」に入会していただきました。2・3ヶ月後『ポピー』を持っていくと、そのお母さんが次のようなことを私に言いました。「隣に住む子供さんが同級生のお母さんから、5年生の子供に勉強させるのは分かるけど、1年生・3年生はのびのびさせたら」と言われたそうです。でも、その会員さんのお母さんは「うちは子供たちが大きくなって勉強ができなくても、塾や家庭教師にお願いすることができないから、今のうちに家で勉強する習慣をつけさせておきたいの」とそのお母さんに言ったと私に話してくれました。この話は、私が出会ってきたお母さん、子供さんの一例にすぎません。全国のモニターさん、支

部スタッフの皆さんも、多くのご家庭に自分の思う全家研の考えを日々伝えられていることと思います。

これからも、私のような者を待っているご家庭があると信じて、全家研の考えている素晴らしい家庭教育への考えを広めていきたいと思っています。

終わりに

全家研の活動をしていて、最近よく感じるのですが、今だからこそ、全家研の考え方を多くのご家庭にお知らせし、理解していただく努力をしていかないといけないのではないのでしょうか。本部・支部は、そのことをいかにモニターさんに伝え理解してもらうかの努力をすることで、共に地域の役に立つ全家研運動を実現していこうではありませんか。

私自身は、「正解のない子育て」に少しでも手助けができればとの思いで活動を続けていきます。

「褒めて伸ばす」親の 関わり方

西田 直巳

全家研流山支部 教育対話主事
(千葉県・流山市)

学校でもない家でもない居場所

流山支部のポピー教室「寺子屋」は、自宅学習が順調に進まなかったり、わからなくて停滞したりしている会員さんへの学習フォローの教室です。創設から20年たった現在、近隣4市で1ヶ月に28会場開いています。これは、「担当地域で寺子屋を開きたい。」というモニターさんの熱意とご尽力によるところも大きいと感謝しています。各会場、月に1回の開催なので、1つの単元を継続しての指導は難しいのですが、自宅でポピー学習が上手くはかどらないお子さんが、寺子屋に来たらやる気スイッチが入って、大きな花マルをたくさんもらえる、そんな場であるよう心がけ、日々接しています。

一昨年のことですが、寺子屋に来ている1年生がGW明けから学校に行けなくなりました。内気で殆ど喋らないけれど、真面目で利口な女の子です。入学してから緊張のなか、頑張り過ぎて、プチッと糸が切れたのかもしれませんが、ところが、お母さん曰く「寺子屋には自分から行って言うんです。」と、参加出来る会場には全て連れて来て下さいました。寺子屋が外の世界とつながる唯一の場と思われていたようです。しかも、ポピーは教科書に準拠しているので、学校を休んで勉強が遅れるという心配も軽減されました。彼女

は黙々とポピーを進め、私も普段通りの声かけをしました。夏休みが過ぎ、無事学校に復帰出来ました。寺子屋がエネルギーを充電し、元気を取り戻す一つの居場所となったことが、とても嬉しく感じられた出来事でした。

以下、寺子屋を通して伝え続けている親子の関わり方について述べていきます。

始まりは〈親子共同学習〉から

1年生は小学ポピーもスタートの年です。親向け勉強会を開いたり、寺子屋通信に載せたり、様々な方法でこのポピーコンセプトの普及に努めています。最初にお伝えするのは、〈褒めて励ます〉ことです。簡単でいて、実は一番難しいことかもしれません。

これも寺子屋でのエピソードですが、終了後、部屋から出て行こうとした男の子に、お母さんが慌てて、「黙って行っちゃだめですよ。挨拶は?」と呼びかけました。すると、Uターンして戻って来た男の子は、お母さんの前で止まると、「ありがとうございます!」と最敬礼しました。何とも微笑ましい光景でした。低学年の子どもにとっては、何より母親が一番です。母親に褒められ〈勉強好き〉という気持ち、〈学校が好き〉にもつながるのです。

また、大切な学習習慣の確立については、親子で3つの約束をお願いしています。

- ①毎日決まった時間にする。
- ②毎日決まった場所でする。
- ③3ヶ月はとにかく続ける。

という約束です。勉強は徒競走に例えると、短距離ではなく、マラソンです。ある日突然42.195kmは走れません。今日は1km、明日は5kmと、毎日少しずつ走って鍛えてこそ

完走出来る体力がつかます。勉強も同じ。この時点では想像もつかないですが、将来自分の夢や目標を叶える為1日10時間以上も机に向かうことが必要となったりもします。因みに、自宅学習の時間は学年×10分と言われます。1年生なら10分、6年生で60分=1時間です。そうした学習習慣の積み重ねが、1日10時間を可能にすると、自分自身の子育てで実感しています。

「続かない。」「成績が上がらない。」等の理由で、ポピーを始めてすぐに退会となる場合があります。結果も大切ではありますが、小学生の間はまずは学習の体力（基礎学力）作りと考えて、長い目で見守っていくこと。また、マラソンもスタートからゴールまでずっと全速力で走り続けるのではなく、力を抜くところも必要です。頑張った日はたくさん褒めてあげ、気分が乗らない日はサッと切り上げる、母親は監督であると同時に伴走者であり、トレーナーであってほしいと思います。

〈進んで学習〉から〈自発学習〉へ

3・4年生は一番つまずきやすい学年です。子どものつまずきを見つけ、早めのフォローにつなげる為にも、寺子屋や家庭でしっかりと確認をします。ある3年生のお母さんが、「ポピーは子どものわからないところがわかる教材ですね。」と仰いました。よく見て下さっているからこそその一言です。加えて、理科・社会は苦手意識を持つ子も多いので、ニュースや歴史物語等、まずは親が興味を持ち、共有することが大切です。

5・6年生は自尊感情を育て、得意とやる気を伸ばしていく学年です。が、残念な事に、「自分は頑張っていると思うか。」との質問

に「はい。」と答える若者は、外国と比較して日本は断然少数です。自分を誇りに思う自尊感情は小学校の特に高学年の時、親にたくさん褒められるとグンと育つそうです。しかし、子どもを褒める親も又、日本は少数です。子どもの前でも「うちの子は怠け者で。」等平気で言います。日本人特有の謙遜でしょうか。

The sky is the limit!(自分の可能性は無限)

中学生という新たなスタートに向けて、不安と共に夢や希望を持ち始める時期です。

「絵を描くのが好きなので、挿絵画家になりたい。」「動物が好きなので、ペットカフェで働きたい。」「学校の先生になりたい。」寺子屋の6年生が言った将来の夢。どれも素晴らしいです。「応援しているよ。」という親の姿勢が子どもに力を与えるでしょう。

寺子屋では、答えが導けるような助言をしつつ、極力自分で考えさせます。〈嫌い・わからない〉ところから〈自分で解ける喜び・楽しさ〉を実感してくれるサポートをしています。「勉強は思ったより楽しい。」と感じてくれたら嬉しいですし、寺子屋が「新たな自分」を発見する場所となるよう、今後ご家庭との連携を密にして活動していきたいと思えます。

日々のモニター活動が 私の生き甲斐

青山 輝子

全家研岩倉支部 教育モニター
(愛知県岩倉市)

●モニター活動が私の健康法

私の70代の健康法は毎日歩くこと。健康法の内容はモニター活動の中に全て含まれています。それは、挨拶、会話、情報、季節感、笑い、運動などです。結婚を期に町から田舎へ嫁入りし、3人の子どもに恵まれ何不自由ない生活。主婦業に追われながらも生き甲斐らしい事も見つからず、よく身体が疲れて横になったり、顔も青白く、周りから「病気?」と聞かれるほどでした。その折、ポピー教育モニターを勧められ、現在の健康を勝ち取ったのです。当時は教育に関係するアルバイトを少しやっていて、別の教材を使っていたので、月刊ポピーを勧められてもほとんど関心がなく、また、自分の子どもに全く必要とも思えず、度々勧められても断り続けていました。2、3ヶ月目にサンプル見本を置いていったので、それを捨てるわけにも行かず、仕方なく周りの知り合いに配りました。その後ポピーを使ってみたいとたのまれ、結局配ることになりモニターの仕事を始めました。

配本の数もどんどん増えた頃、徳島工場見学旅行の招待が届き、もうびっくり。後で分かったのですが同行のメンバーはほとんどがチーフさん。そのうち私もいつの間にかチーフ会に出るようになり、今度は京都本部を訪問。その当時、平澤興先生も本部に在籍して

おり、身近に接する機会を頂き、お母さんの存在がいかに大切か気付かされました。今考えるとすばらしい脳科学者で、当時はよく教育問題で新聞の一面に写真付きで大々的に取り上げられていた有名な先生でした。私たちポピー教育モニターは、平澤先生の意味を引き継いでいますが、今こそ平澤先生が掲げた家庭教育五訓を再確認する大切な時期に来ているのではないのでしょうか。

●自分の子育てとポピー

昔から支部で行われているお母さん勉強会は、私にとって大きな魅力でした。当時、私は3人の子どもがいて、子どもはおとなしく、静かにしていればいいと思っていました。当時の対話主事、鵜飼先生のお母さん勉強会に出席したとき、会場で子どもが騒いでいると先生が「静かにしていたら子どもじゃない、子どもは元気にしていければいい、うるさくしていればいい、ほくは話が出来ますから大丈夫です。」と言ったのには驚きました。私はずっと、あれしちゃだめ、ちゃんと座ってなさい、と怒ってばかり。ポピーのモニターになって変わったこと、それは、今まで子どもに手を出したこともあったのに、それがなくなったことです。これは鵜飼先生のおかげです。仕事をしていなかった頃は、子どもにばかり目がいていたのに、仕事をすることで少し気がまぎれ、子育てにも余裕ができました。配本先のたくさんの家庭の子育てを知ることが、自分の子育てに大いに役立ちました。

子どもの勉強を見るようになった時、お勝手に勉強させるといのが基本でした。勉強部屋は必要ないし、机も買わなくていい、お

勝手を広くして食卓テーブルをきれいにしておいてそこで勉強させる、これはポピーで教わったことでした。

ご飯の用意が始まると勉強は終わりになる、終わりがあるから子どもも頑張れる。ご飯のにおいがしてきたら、うれしい！もう勉強は終わり！お母さんがすぐそばで見てくれるから子どもも安心して勉強できます。低学年のうち、自分の部屋で一人で勉強できません。低学年のときは、お勝手に勉強しようとお母さんに教わりました。

このことが今、孫の勉強に生かされています。自分の子どものみならず、3人の孫の勉強も見えています。隣りに住む長男の子どもは、テスト週間になると、我が家の台所にポピー持参でやって来ます。最近成績が上がってきた中2の孫は、友達にこう聞かれたそうです。「どこの塾へ行ってるの？ どんな勉強しているの？」すると孫はこう答えたそうです。「ポピーとおばあちゃん塾だけだよ。」おばあちゃん塾と言っても、私は孫が食卓テーブルで勉強しているのをそばで見ているだけ。テスト週間に入る前にテスト勉強の計画は一緒に立ててあげます。教科書を読むこと、学校の問題集、学校での小テスト、ポピーの4つをどのような時間配分でやるかが重要です。この計画が立てられるかどうかが決める手だと思います。本当に長い間3人の孫の勉強を見ているので、会員さんと話をしているのも、その子どもが今どの単元を習っているかがすぐ分かります。子どもから少し話を聞くだけで、その子がどれくらい授業を理解しているかが分かるのでアドバイスしやすいです。

●現在のモニター活動

私はポピーのモニターをやっていて、小学校5・6年生をしっかりと勉強させたいという強い思いがあります。ですので、テストの前には配本の時間を調整して、5・6年生の会員さんに必ず会えるようにします。「5・6年生が大切だから、ここは必ずおさえてね。」と声かけしながら配本します。5・6年のポピーが使えると中学がとても楽です。小学校高学年の延長が中学の勉強なので、中学ポピーもしっかり使えます。5・6年につなげるためには、小学校3・4年が大切です。しかし、3・4年から突然勉強ができるようにはなりません。そうすると小学校1年生からしっかり家庭学習の習慣をつけるということになります。小さい頃からの習慣の大切さを伝えるために、私は何度も未会員さんのお宅を訪問します。

教育に関心のないお母さんはいないと思って、ポピーの活動を続けています。良い習慣をつけて、良い子にしたいというのが私の目標です。どこの家を訪ねても、いやな顔をする家はありません。教材を売り込もう、買ってもらおうというふうに思ったことは一度もありません。この子の将来にとっていいと思うから、ポピーのお知らせをする。結構ですと言われてもショックはありません。自分の住んでいる地域を回っているの、何かのときにまた声をかけてもらえればいいと思っています。断られることで、もう二度と訪問しないとは思いません。ずっとポピーを取ってもらえなくても、その子の成長が気になるから訪ねずにはられません。今、勉強に関心がなくても、絶対いつか気になる時がある、

そんなときにお話できればと思い、必ずその子の名前をメモに書いてポピーの資料を置いてきます。何度もくどいと相手は思っているかもしれませんが、つい訪問してしまいます。子どもたちみんなに良くなって欲しい、子どもたちが良くなれば、必ずその地域も良くなっていく、そんな思いで日々歩いています。

●これからもずっと元気に

モニター会などモニターさんが集まる場で、子育ての悩みや相談を受けることがあります。相談事は勉強、学校、生活、しつけ、子どもの友達関係、ポピーの活動についてなど様々ですが、私の知っている範囲でお話できることを伝えます。自宅でお母さんや子どもたちを集めて新小1、新中1ポピーの説明会を行ったり、岩倉支部で新小1や新中1のお母さん勉強会を行うこともあります。支部やモニターさんから要望があれば、いつでもやります。「私で役に立てることがあれば、何でも言ってね。」そんな気持ちでモニターさんに接しています。私の長い人生の中では様々なことがあります。いつもポピーの活動が私を支え、私を元気にしてくれます。これからもずっと元気でいられるよう外に出て日々歩き、ポピーの良さ、家庭教育の大切さを伝え続けていきます。

■公益財団法人 日本教材文化研究財団 定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

2 この法人は、理事会の決議を経て、必要な地に従たる事務所を設置することができる。これを変更または廃止する場合も同様とする。

第2章 目的及び事業

(目的)

第3条 この法人は、学校教育、社会教育及び家庭教育における教育方法に関する調査研究を行うとともに、学習指導の改善に資する教材・サービス等の開発利用をはかり、もってわが国の教育の振興に寄与することを目的とする。

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

- (1) 学校教育、社会教育及び家庭教育における学力形成に役立つ指導方法の調査研究と教材開発
 - (2) 家庭の教育力の向上がはかれる教材やサービスの調査研究と普及公開
 - (3) 前二号に掲げる研究成果の発表及びその普及啓蒙
 - (4) 教育方法に関する国内外の研究成果の収集及び一般の利用に供すること
 - (5) 他団体の検定試験問題及びその試験に関係する教材の監修
 - (6) その他、目的を達成するために必要な事業
- 2 前項の事業は、日本全国において行うものとする。

第3章 資産及び会計

(基本財産)

第5条 この法人の目的である事業を行うために不可欠な別表の財産は、この法人の基本財産とする。

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために

理事長が管理しなければならない、基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

第7条 この法人の事業計画書、収支予算書並びに資金調達及び設備投資の見込みを記載した書類については、毎事業年度開始の日の前日までに、理事長が作成し、理事会の承認を受けなければならない。これを変更する場合も同様とする。

2 前項の書類については、主たる事務所に、当該事業年度が終了するまでの間備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

(事業報告及び決算)

第8条 この法人の事業報告及び決算については、毎事業年度終了後3箇月以内に、理事長が次の各号の書類を作成し、監事の監査を受けた上で、理事会の承認を受けなければならない。承認を受けた書類のうち、第1号、第3号、第4号及び第6号の書類については、定時評議員会に提出し、第1号の書類についてはその内容を報告し、その他の書類については、承認を受けなければならない。

- (1) 事業報告
- (2) 事業報告の附属明細書
- (3) 貸借対照表
- (4) 正味財産増減計算書
- (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
- (6) 財産目録

2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。

- (1) 監査報告
- (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
- (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類

- (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

第9条 理事長は、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律施行規則第48条の規定に基づき、毎事業年度、当該事業年度の末日における公益目的取得財産残額を算定し、前条第2項第4号の書類に記載するものとする。

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

- 2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。
- 3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。

- (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
- (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
- (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）

4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。

5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。

- (1) 当該候補者の経歴
- (2) 当該候補者を候補者とした理由
- (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係

(4) 当該候補者の兼職状況

6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。

7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。

8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。

- (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
- (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
- (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位

9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。

2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。

3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。

- (1) 理事及び監事の選任及び解任
- (2) 理事及び監事の報酬等の額
- (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
- (5) 定款の変更
- (6) 残余財産の処分
- (7) 基本財産の処分または除外の承認
- (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。

2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招集を請求することができる。

(議長)

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決議)

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
 - (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (3) 定款の変更
 - (4) 基本財産の処分または除外の承認
 - (5) その他法令で定められた事項
- 3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
 - 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
 - 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律（平成18年法律第48号）に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事（理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。）とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行

する。

- 3 専務理事は、理事長を補佐する。
- 4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。
- 5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

- 2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

- 2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。
- 3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。
- 4 理事または監事については、再任を妨げない。
- 5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

- (1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき
- (2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

- 2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

- 2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

- 2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

- 2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合（その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。）には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。

3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の

承認を得て任免する。

4 前項以外の職員は、理事長が任免する。

5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。

2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。

3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。

4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜

5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事	(理事長)	平澤 興
理事	(専務理事)	堀場正夫
理事	(常務理事)	鱒坂二夫
理事	(常務理事)	渡辺 茂
理事	(常務理事)	近藤達夫
理事		平塚益徳
理事		保田 與重郎
理事		奥西 保
理事		北島織衛
理事		田中克己
監事		高橋武夫
監事		辰野千壽
監事		工藤 清

賛助会員規約

第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。

第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費（以下「会費」という）を納めるものとする。

- | | |
|---------------|----------|
| (1) 法人および団体会員 | 一口30万円以上 |
| (2) 個人会員 | 一口6万円以上 |
| (3) 個人準会員 | 一口6万円未満 |

第3条 会員になろうとするものは、会費を添えて入会届を提出し、理事会の承認を受けなければならない。

第4条 会員は、この法人の事業を行う上に必要なことがらについて研究協議し、その遂行に協力するものとする。

第5条 会員は次の各号の事由によってその資格を失う。

- (1) 脱退
- (2) 禁治産および準禁治産並びに破産の宣告
- (3) 死亡、失踪宣告またはこの法人の解散
- (4) 除名

第6条 会員で脱退しようとするものは、書面で申し出なければならない。

第7条 会員が次の各号（1）に該当するときは、理事現在数の4分の3以上出席した理事会の議決をもってこれを除名することができる。

- (1) 会費を滞納したとき
- (2) この法人の会員としての義務に違反したとき
- (3) この法人の名誉を傷つけまたはこの法人の目的に反する行為があったとき

第8条 既納の会費は、いかなる事由があってもこれを返還しない。

第9条 各年度において納入された会費は、事業の充実およびその継続的かつ確実な実施のため、その半分以上を管理費に使用する。

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28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)常務執行役員

(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 学校教育心理学	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	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 国語教育方法	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 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 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 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	フランス語 言語思想論	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 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 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 道徳教育論	筑波大学人間系教授

(50音順)

研究紀要第45号 (平成27年度)

平成28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