

# 特集 「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の改善と充実

## 巻頭言

生命科学からみた日本文明の特色	村上和雄	2
-----------------	------	---

## 特集Ⅰ 「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の改善と充実

### <英語科>

中学校外国語科における「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の改善と充実	松浦伸和	8
小学校外国語科における主体的・対話的で深い学び	萬谷隆一	14

### <算数・数学科>

「主体的・対話的で深い学び」は行われていないのか —数学授業の国際比較研究から浮かび上がる日本の授業の特質—	清水美憲	19
中学校数学科における主体的・対話的で深い学びの実現	清水宏幸	30

### <国語科>

中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の方向	高木展郎	36
「主体的な学び」「対話的な学び」からみる小学校教育の課題と改善への視点	中村和弘	47
—国語科の授業に着目して—		

### <理科>

主体的・対話的で深い学びの視点からの学習指導要領の改善・提案	角屋重樹	55
主体的・対話的で深い学びを生む理科授業づくり	木下博義	60

### <社会科>

歴史的な見方・考え方の再考を	原田智仁	68
—主体的・対話的で深い学びを実現するために— 「学びに向かう力」の育成を目指した中学校社会科の授業の在り方	岩野清美	74
—「主体的で対話的な学び」と「教科する授業」—		

## 特集Ⅱ 特別の教科 道徳のあるべき姿

シユタイナー教育の視点から日本の道徳教育のあり方を考える	吉田武男	81
よりよき社会を創造する道徳教育のあり方	下田好行	89
—「考え議論する道徳」の向こう側にあるもの— 「道の学問」ということ	前田英樹	99

## 特集Ⅲ 家庭教育の確立・・・全家研の運動から

新しい時代に必要となる資質・能力と子どもへの関わり ～10分よりそいプロジェクトを通して～	高良恵子	104
支部の現場から見る今後の本部と支部の役割について ポピーとともに	絹谷博	106
—子どもの可能性を開花させるとは—	田邊淳子	108
笑顔で子育てを	久間ゆう子	110

# 生命科学からみた日本文明の特色

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

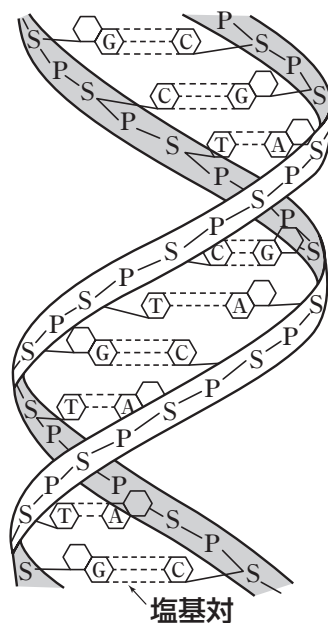
## I 生命の本質には二面性がある

### 1) 遺伝子はペアで働く

20世紀は、生物学、特に分子生物学が素晴らしい進歩を遂げた。1953年、遺伝子の本体がDNAという物質であることと、その構造が解明された。そして驚くべきことが明らかになった。それは、細菌を含む微生物、昆虫、植物、動物、人間など、すべての生き物はA、T、G、Cと呼ばれる同じ遺伝子暗号（塩基）を使っていることが発見されたのである。これは、地球上のあらゆる生きとし生けるものは、A、T、G、Cから構成されるDNAでつながっていることを意味している。

さらに、遺伝子の解析をした結果、地球上すべての生き物の元は、一つであったことも判明した。人間は特別な存在で、地球の資源や他の生物を利用しているが、長い進化の歴史から見れば、すべての生物は人間にとって先祖であり、親戚、兄弟姉妹のような存在である。

DNAは細胞の核の中に存在するが、ヒトの場合その重さは僅か1グラムの2,000億分の1にすぎない。この中に、人の全遺伝情報（ゲノム）が書き込まれている。その形状は、非常に細長い糸のような巨大分子であり、幅は1ミリメートルの50万分の1という超微小



(Base Pair)

図1 遺伝子 (DNA) の構造

DNAは、四つの塩基〔アデニン (A)、チミン (T)、グアニン (G)、シトシン (C)〕と糖 (S)、リン酸 (P) が結合したもので、二重らせん状になって存在している。

AはTと、GはCとそれぞれ対をつくる。

の二重らせん構造をしている。このらせん構造は約32億の階段から成っているが、その全ての階段がAとT、GとCというペアから成っている。少し働きの異なる分子（塩基）がお互いに支え合いながら遺伝情報を伝達している。しかも、A : T、G : Cの結合は、プラス

---

電気とマイナス電気がお互いに引き合って形成され、ペアを組んでいる（図1参照）。

細胞分裂の際には、二重鎖のペアがいったん離れて一本鎖に分かれ、元の鎖のそれぞれに新しいペアの鎖が作られる。その結果、文字の並びが全く同じ二重鎖の複製が作られる。この自己複製は遺伝子の重要な働きであるが、遺伝子には、もう一つの働きがある。

それは、遺伝情報に基づいてタンパク質を合成して、細胞を形成し、その働きを制御することである。遺伝子は、タンパク質で構成されている酵素等を通じて、生体のあらゆる化学反応を制御している。つまり遺伝情報は、タンパク質に変換されて初めて生物的機能が発揮される。この意味で、遺伝子とタンパク質はペアで働いていると言える。このように二つの相異なる重要な働きを遺伝子は担っている。

そのほかに生体では、交感神経と副交感神経、血圧上昇系と血圧降下系など、反対の働きをする調節系がペアで働いている。

## 2) 誕生と死はペアでプログラムされている

私たちの身体は、例えば、角膜は毎日、約3,000億個の細胞が死に、それと同数の細胞が誕生している。すべての再生系の細胞で、誕生と死が遺伝子に書き込まれたプログラム通りに行われている。再生系の細胞の死をアポトーシスという。

アポトーシスには3つの役割がある。①手足の指が形成される過程で不要となった細胞の死。②生体の中で老化して不要となった細胞の死。③ウイルスなどにより侵された細胞の死。

いずれも、全体や他の細胞を生かすために

自分が死んでいく利他的に働く遺伝子が存在する。しかも、細胞の死によって細胞の構成生体である蛋白質、脂質、糖質の巨大分子は、それぞれ、アミノ酸、脂肪酸、グルコースなどの単糖類まで分解され、自分自身あるいは他の生物によって再利用可能な最小単位まで分解されて、それ以上には分解は進まない。自身の細胞の再生産および他の生物に利用可能な、見事なりサイクリングシステムが存在している。

さらに、生物は進化の過程で、個体レベルでも死という自己消去によって子孫に良い遺伝子を残すシステムを獲得した。

各細胞のアポトーシスも個体の死に繋がる細胞死も、いずれもその現象だけ見れば「消滅」ということであり、生命はそこで途絶えてしまい不連続のように思える。しかし新たな生は生殖細胞（精子と卵子）に託されている。生殖細胞の受精によって生まれた、新たな生命の始まりである受精卵の選別にアポトーシスの機構が働き、さらに成体の非再生系細胞に仕組まれたプログラムにより、元の個体の消去が確実に行われる。この二重の死によって生命の連続性は保たれていると考えられる。

この二つの細胞死は、生まれてくる新たな生命にとっては、いわば利他的な役割を果たしていることになる。生命の存続とはすなわち遺伝子の存続を意味しており、そのために遺伝子として死がプログラムされているのである。

## 3) 利他的な自己解体と利己的な自己複製

今、私たちが生きている地球環境には限りがあり、場所によって物質やエネルギーの在

---

り方に偏りがある。この有限不均質な地球環境において、生命は誕生以来、どのように命をつないできたのだろうか。

1953年、米国の生化学者ワトソンとクリックによって1)で述べたようにDNAの構造と機能が発見され、生命は、自らの遺伝情報を自己複製できることが明らかとなった。自己複製は、自己を保存するという点で利己的であり、自己複製による増殖は生命の本質といえる。しかし、有限不均質な地球環境において生命の進化を可能にしてきたのは、利己的な増殖システムだけであろうか。この問いに対し、大橋力らは、人工生命を使った興味深い進化シミュレーション研究を報告している。

地球上に生きる私たちヒトを含め、すべての生命の基本単位は細胞である。大橋らは、個々の細胞が普遍的にもつ自律的な死の仕組みに注目した。それは、寿命などの自然死とは異なり、自らの遺伝子プログラムに基づいてエネルギーを費やす能動的な死であり、己の軀を自ら解体して、他の生命が再利用するのに最適な部品（生体高分子の加水分解で生じる生体単量体）を環境に返還する。つまり、自律的な死は利他的である。しかし一般には、適応不可能な環境で自らを解体する利他的な死は、明らかに生物学的不利益であり、進化の過程において淘汰されてもおかしくない。しかし、地球上に現存する生命は、例外なく死を約束されている。それはなぜであろう。

大橋らは、利他的な自己解体を、時間空間的大局である地球生命の進化という視点から検討することを試みた。彼らは、コンピューター上に仮想的に生命過程を実現できる、人工生態系を開発してきた。そこに、①自己増殖のみをもつ（自己解体しない）不死の人工

生命体と、②自己解体を伴う有死の人工生命体を置き、それらの増殖過程をコンピューターによりシミュレーションした。

この人工生態系上に、物質とエネルギーの存在状態がどこをとっても全く均質な仮想環境を構成した場合、上記 ①、②の2つの人工生命体を増殖させると、②の有死の生命はその生物学的不利益から、①の不死の生命にたちまち圧倒され、絶滅してしまう。しかし、地球と同様な有限不均質な仮想環境を構成し、同様に増殖させると、①の不死の生命はシミュレーション開始当初は勢い良く増殖するが、生存可能な領域を埋め尽くすと頭打ちになった。これに対し、②の有死の生命は、当初は増殖不可能だった環境に進出できる変異種が多数誕生して個体分布を大きく広げ、最終的には不死の生命を圧倒し、尻上がりに繁殖した。

このような人工生命体を用いた大橋らの数々の進化シミュレーション研究は、あらゆる生命（細胞）がもつ自律的な死の遺伝子が、進化の過程で獲得された利他的遺伝子であり、有限不均質な地球環境において、利己的な自己増殖が陥る進化の閉塞を打破する洗練された生存戦略として、地球生命の子孫繁栄をもたらした可能性を示唆している。この結果は、生命の進化に重要な理解を導いたといえるだろう。

ヒトも含め地球上の生命は、連綿と繋がる命のリレーの果てに今を生きている。そこには、利己的な本質とともに、利他的な恩恵があった。すなわち、利他こそがもう一つの重要な生命の本質である。

なお、大腸菌のような原始的な細胞や、がん細胞には自死性の遺伝子はないので、大腸



---

菌は新しく進化することがない。また、がん細胞は、それ自身は無限ともいえる増殖をするが、そのため、他の細胞や臓器を破壊し、個体の死によって最終的には、がん細胞も死ぬ。このように利己的な遺伝子のみ有する細胞は、生存上も進化上も不利となる。

## II 人間の本质には助け合いの心がある

### 1) 利他的な遺伝子

ヒトの身体は約37兆という膨大な数の細胞から成っているのに、どうして細胞同士争いもなく、見事に生きていられるのか。ヒトの場合、約300種類もの異なる細胞が器官や臓器をかたちづくっている。そして、細胞や臓器は助け合いながら、個体を生かす見事な働きをしている。

これは、自律神経の働きとして説明されているが、自律神経を動かしているものは何か全く分かっていない。私は、この見事な助け合いのために必要な情報は、ゲノムに書かれていると考えている。

ヒトの身体では、細胞同士、臓器同士が見事に助け合っている。遺伝子にも利他的な働きをする情報が存在すると、私は1990年代の終わり頃から仮説として提案してきた。

一方、進化生物学者・長谷川真理子は、ヒトは本来、助け合う生き物として進化したと考えている。ヒトの身体が進化によって適応的に作られたように「こころ」も、また進化する。この考えは、コンピューターのシミュレーションを用いてゲームを行うことで検証された。

ゲームが1回で終わる場合、協力行動はなかなか生まれませんが、同じ個体が繰り返しゲームを行うのであれば状況は変わってくる。

自分の利益のみを追求し、他者を裏切って食い物にしていく者は、最初は繁栄するが、その者同士でだまし合って自滅する。一方、もらって、お返しをしてという集団は、繰り返しゲームを行うことで双方の利益がプラスになって、どんどん繁栄する。

つまり、長期的なつき合いが続く中では、協力行動が進化し得ることが、モデルを用いたシミュレーション研究から明らかにされた。

そして、ヒトほど他者に協調し、協力したり援助したりする動物は他にはいない。では、ヒトに高次の利他行動が進化したのはどうしてだろう。それは、ヒトに「こころ」が存在するからだと言長谷川は主張する。

ヒトは進化の過程において、互いの状況や感情を、繊細、的確に推測する能力を獲得し、言語により意図を交わすことができるようになった。ヒトに著しく発達した脳の働きは、長い集団生活の中で非常に強い社会性を生み、ヒトに独特な文化をつくり出した。困っている人に「思わず」手を差し伸べる、そんな無意識になされる利他行動は、他者への共感や配慮(思いやり)、協調、助け合いが、ヒトの本能として進化したことを示している。

### 2) 利己から利他へ

生物学者(遺伝学)の柳澤嘉一郎は、進化的に古い母性本能の遺伝子が、利他的な遺伝子の起源ではないかと見ている。母性愛に関わる遺伝子群の一つが、自己複製の時に重複してコピーされ、その際に、行為の対象を自分の子供だけでなく、より広く他者へと向ける働きの遺伝子へと突然変異したのである。

ヒトを含め、いま、この地球上に生きる全ての動物は、生命の誕生以来、幾多の過酷な

---

環境を切り抜けて、生き残ってきたものの子孫である。何よりも自分の子孫を後世に残し、自分の生存を優先することは、生き抜くために必要であり、利己性（自分本位）は生きる術として遺伝子に刻まれた。その一方で、群れて暮らす動物たちは、集団の中で生きるために、もう一つの術として、他者を思いやる、利他的な遺伝子を獲得していった。

「利他」と「利己」、それは相反しているようだが、表裏一体であり、種の存続と個体の生存に共に必要な本能行動としてヒトに定着した。そしてヒトは、利己的な生き方と、利他的な生き方をそれぞれに持っていて、二つのバランスをとりながら、今を生きている。

さて、私たちは、人から感謝されたときにより幸せを感じる。これは、利他の方が利己よりも進化的に新しく、発達した脳（こころ）の働きが、より強く作用しているからだと考えられる。ならばヒトは、利己から利他へ意識を変えることで、より利他的な生き方へと進化することが可能であろう。2011年3月に起きた東日本大震災は、まさに人々の意識を変え、我欲が目立つ今の世の中に、ヒトの利他性がまだまだ健在であることを伝えている。ヒトが持つ高度な社会性の基盤が利他性にあるならば、私たちは意識して、利他的な遺伝子をオンにして、助け合うところを日常にもっと顕在化しよう。それが、より良い地球社会、より高次の人間の進化を導くことになるであろう。

### Ⅲ ヒトは地球生命38億歳

約38億年前、地球上に最初の生物が誕生した。そして、すべての生物の設計図は、ゲノムによって受け継がれてきた。そのゲノムを

変化させることにより、数千万種類とも言われる生物が生まれ、人類が誕生した。

私たちのゲノムは、38億年間一度も途切れることなく、受け継がれてきた。この間に、一度でも事故が起これば、ヒトは存在しなかったはずだ。38億年という気の遠くなるような時間をかけて、ヒトは選抜かれて、この世に誕生した。

いま私たちは、子供を作るというが、それは傲慢だと私は思っている。世界中の優れた技術や学者をすべて動員しても、世界の富をすべて使っても、たった一つの大腸菌すらゼロからつukれない。

何故なのか。それは細胞一つ、どうして生きているのかについての根本的原理を、生命科学者は殆ど知らないからである。一つの細胞についても分からないことが多く残されているのに、ヒトは約37兆の細胞から成っている。

### Ⅳ 日本文明は生命を敬う文明

日本人は「いただきます」「お陰さま」「もったいない」「ありがとう」という言葉を使うが、この正確な意味は外国語に訳せない。たとえば、「ありがとう」は単に感謝するだけではない。細胞一個、偶然に生まれる確率は、日本で1億円の宝くじを買って、それが、100万回連続して当たるくらい、有り難いことなのだ。

この世に生まれてきたこと自体、途方もない奇跡的な出来事なのだ。生きているだけでも、有り難く、素晴らしいことである。この世に生かされていることに感謝する生き方が日本文明の基礎にあると思う。

私たちは自分の力で生きているように思っ

---

ているが、自分の力だけで生きている人など地球上に一人もいない。太陽、水、空気、動植物、地球などや、目に見えない大自然の偉大な力（サムシング・グレート）のお陰で生かされているのである。

DNAレベルで見ると、ゲノムは一人ひとり違う。それは誰もが、かけがえのない人間として生まれてきたという意味だ。他人と比較して生きるのではなく、自分の花を咲かせるために、オンリーワンとして生まれてきた。

私たちがこれらの事実気づき、生まれてきたことを喜び、生かされていることに感謝すれば、多くの眠っている良い遺伝子の働きがオンになるだろう。あきらめず、努力し続ければ、ヒトの遺伝子は目覚め、限りない可能性を引き出せると私は信じる。

# 中学校外国語科における「主体的・対話的で深い学び」 の学習指導の改善と充実

松浦 伸和

広島大学大学院教育学研究科 教授・副理事

## 1. 学校教育に求められる学力

地球環境の急激な変化やグローバル化の急速な進展、人工知能の進化などにより、予測不可能な社会が到来した。そのような社会を生き抜くには、過去の知識を記憶しておくだけでは不十分である。世界各地で、今の時代に必要な資質・能力が打ち出され、それを基に学校教育で付けるべき学力も整理されてきた。国立教育政策研究所（2012）は、OECDのDeSeCoプロジェクト（1997～2003）やEUのキー・コンピテンシー、北米を中心とした「21世紀型スキル」などを分析した結果、「どの目標も、言語や数、情報を扱う基礎的なリテラシーと、思考力や学び方の学びを中心とする高次認知スキル、社会や他者との関係やその中での自律に関わる社会スキルの3層に大別できる」と報告している。これら3つは、「グローバル学力の三要素」と呼ぶことができよう。

平成29年3月に、小学校および中学校の学習指導要領が改訂された。学習指導要領は、国の置かれている状況、生徒の生活実態や学力実態などに対応して約10年ごとに改定されてきた。今回の改訂は、上述したようなグローバル学力の要素を育成することを目指したものであると解釈できよう。もっとも、それ

らは平成19年に改訂された学校教育法第30条で示されている「学力の三要素」と重なる部分が大きいため平成20年の改定も同じ趣旨だと言えるので、それをより明確に示したというべきであろう。

今回の改定では、総則において育成すべき資質・能力が整理された。（1）学習の基盤となる資質・能力、（2）現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力、に大別し、前者には言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力が挙げられている。また、それらの育成について、学力の三要素を基にした「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」を「資質・能力の三つの柱」としている。

以上のことから、教科学力は、4つの資質・能力と3つの柱で検討する必要があると理解できる。

## 2. 英語科で育成する学力

### （1）外国語科の目標

外国語科で育成する学力についても、4×3のマトリクスで考察する。その際、総則の中で、「外国語科及び外国語活動は、学習対象とする言語は異なるが、言語能力の向上を目指す教科等であることから、国語科と共通する指導内容や指導方法を扱う場面がある」



と記載されていることから、資質・能力の中でも言語能力の育成が中心となる。

改訂された中学校学習指導要領に示された外国語科の目標の前半は、以下の通りである。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

言語能力の育成が主眼であるため、「簡単な情報や考えなどを理解したり表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力」の育成が目標の中心となっている。平成20年版では、聞くことなど技能をコミュニケーション能力と捉えていたが、今回の改定では、それらは「言語活動」とされ、理解する、表現する、伝え合う、の3つの能力がコミュニケーション能力とされた。「理解する」「表現する」という単方向のコミュニケーションに、「伝え合う」という双方向のコミュニケーションが加えられた。

## (2) 外国語科の見方・考え方

今回の改定では、すべての教科の目標に「見方・考え方」が記述された。それぞれの教科の内容や特質を活かし、それに応じた資質・能力を育成する際のアプローチの視点である。「外国語によるコミュニケーション能力の育成」を教科固有の目標とする外国語科では、「外国語コミュニケーションにおける

見方・考え方」とされている。

それについて学習指導要領解説の中で、「外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること」と説明されており、「情報の整理」「考えの形成、再構築」など言語能力に関わる項目を、思考力等の視点からまとめられている。

### (3) 英語科で伸ばす思考力・判断力・表現力

ここで、主体的・対話的で深い学びと関係の深い、「思考力・判断力・表現力」について、英語科での捉え方を考察する。

今回の改定は、「思考力・判断力・表現力等」は資質・能力の柱の一つと位置づけられた。英語科ではそれを、「具体的な課題等を設定し、コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、これらを論理的に表現することを通して」身に付けることとされている。

この箇所に限らず「目的、場面、状況に応じる」ことが繰り返し強調されている。それは、「思考力・判断力・表現力」と等意の「知識及び技能を活用して課題を解決する」過程について中央教育審議会答申が整理している中に、「精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程」が含まれており、そこからの抜粋であろう。なお、外国語科の有識者会議では、未定稿であるが、その内容を以下の図1のように例示している。

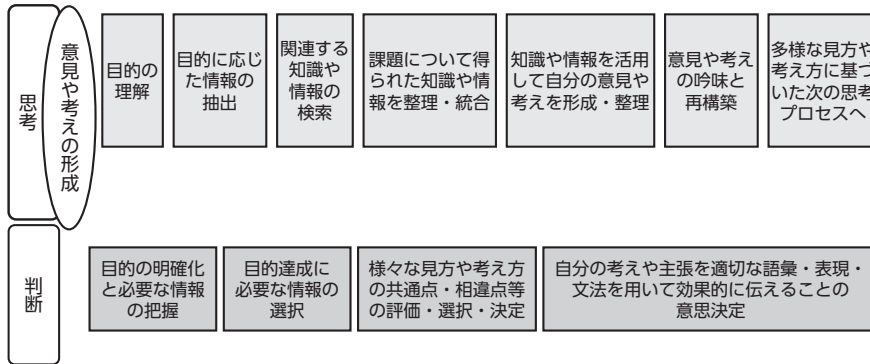


図1 言語能力に関する思考・判断の例

これは、①目的や場面、状況を理解する ②目的等に応じた情報を抽出する ③知識や情報を整理・統合する ④意見や考えを形成・整理する ⑤論理的に表現する という思考力等を伴う一連のコミュニケーションのプロセスに基づいたものである。

育てるべき資質・能力は、以下の図2に示すように4つある。上記の内容は、その中の言語能力に関する事項であり(図2の①)、それ以外についても検討する必要がある。なお、図2では、言語能力を拡張して情報活用能力を縮小しているのは、教科の特質を表しているためである。

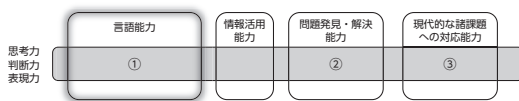


図2 資質・能力と思考力等

「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」(図2の③)は他教科と同様で、環境問題、人口問題、食糧問題など解決しなければならない諸課題について英語で理解し、解決策等を英語で議論したり提案したりすることである。

問題発見・解決能力(図2の②)に関して、

コミュニケーション能力の育成を中心的な目標とする英語科における「問題」とは、コミュニケーション上の問題、すなわち英語パフォーマンス上の問題と捉えられよう。コミュニケーションを目的とした言語の運用には、単に規則上の正確さのみならず、運用上の適切さが求められる。たとえば、「名前を尋ねる」という単純な場面においても、相手によってWhat's your name? では不適切で、May I have your name, please? などより丁寧な表現を用いなければならない。それによって生じる摩擦がコミュニケーション上の問題なのである。それを回避するために、授業場面では、自分の行った(場合によっては他の人が行った)パフォーマンスを上げて、場面や目的、状況に照らして問題を見つけ、それを改善する経験を積ませることが重要であり、そのプロセスを通して思考力等を育成することができる。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」の学習指導

#### (1) 授業構成の考え方

英語科では、コミュニケーション能力の育成を中心的な目標として授業が展開されてきた。授業設計に関しても、語彙や文法、表現など言語材料の定着のみに焦点が当てられてきた。その結果、「使えない」「役に立たない」という批判を絶えず受けてきた。

Engestrom Y. (1987) を簡略化したモデルで授業構造を検討する。図3の図①の枠組みで授業を捉えると、従来の授業は図②のような構造になる。つまり、主体である教師が対象である生徒に教科書等の内容を教え込む、という構造である。しかも、その内容が話すことや読むことなど言語活動ならまだしも、言語材料であることも少なくなかった。

そこには教師と生徒の1対1の関係が存在するだけで、他の生徒の存在はほぼ不要であった（ペアワークやグループワークもあったが、単純化して検討している）。

資質・能力の育成を目指した授業では、図③のような構造に転換させなければならない。主体である生徒が、対象であるコミュニケーション能力、それも、目的や場面、状況などに応じて運用できるコミュニケーション能力の獲得を目指す。しかも、生徒自らでさまざまなレファレンス（参考にするもの）を用いて主体的に行うことが重要である。さらには、個々の生徒の活動にとどめず、級友などと協働して行うことで、より質の高いパフォーマンス能力を獲得することができる。なお、教師の役割は、それができる状況を設定したり、説明や助言をすることとなる。

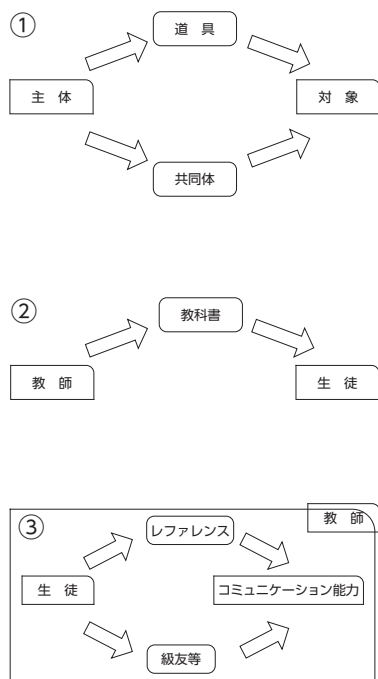


図3 授業の構造

#### (2) 授業展開の視点

教師が主体となって生徒に教え込む型の授業では、目標の到達に向けて、言語材料の導入、パフォーマンスの仕方の説明、練習や修正、パフォーマンスの遂行、という一連のプロセスを、教師が指示を出しリードして踏ませる展開である。指示通りにタスクを行うことで、ある意味で効率的に目標とするパフォーマンスを獲得することができる。だが、類似のパフォーマンスであっても、目的や状況が異なった場面に転移させて運用できる保証はまったくない。特定の場面でのパフォーマンスの仕方を記憶したにすぎず、新たな場面で対応する方策まで獲得しているとは言い難い。

これからの単元計画は、最初に場面、目的、状況などを設定した上で実際にパフォーマンスをさせることから始めたい。それは不十分

で、問題の多いものになるが、そこが重要である。単元が進むにつれて、自分の行った（場合によっては他の人が行った）パフォーマンスを客体視して問題点を見つけ、改善するプロセスを踏ませることが大切である。

その際、思考スキルを活用する必要がある。思考スキルとは、「考えるための方法であり、思考を「比較する」「分類する」などといった具体的な動詞に落として表現したものであり、「思考を具体的に記述した言葉」である（泰山ほか2014）。国内外でさまざまな分類がなされているが、比較する、例示する、分類する、関係づける、具体化する、まとめる、などがその例である。

中学校の授業における活用例としては、以下のようなことが考えられる。

- ・自分が行ったパフォーマンスを、教科書のモデルや優れたパフォーマンスと比較して問題点を見つける（比較する）。
- ・いくつかのパフォーマンスを、ある基準に基づいて（3段階に）分類する（分類する）。  
（例）いくつかの手紙を読んで、書き方の丁寧さを規準に分類する。
- ・いくつかの優れたパフォーマンスから、その特徴をまとめる（まとめる）。
- ・あるパフォーマンスの構造を分析する（分析する）。

（例）いくつかのスピーチを聞いて、「主張—理由—結論」のように分析する。

以上のように、生徒自身が主体となって自らのパフォーマンスを改善させることで、意欲が高まり主体的な学習が生じる（主体的な学習）。また、改善のための一連のプロセスをペアやグループ活動を通して行うことで、個人では気づかなかった視点を見出すこと

ができ、より質の高いパフォーマンスにすることができる（対話的な学習）。それらの活動を通して、その単元で学んだ目的や場面、状況に応じたコミュニケーションの仕方のみならず、別の場面や状況でコミュニケーション上の問題に直面したときに解決する方法を学ぶことができるのである（深い学び）。

#### 4. まとめとして

英語科教員に多く見られる2つの誤解がある。1つは、「技能の習得<活用>」の誤解である。技能の習得を活用に含まれると考え、思考力の育成を行っているとは誤解している。もう1つは、すべてのペアワークやグループワークを「対話的学習」だと誤解していることである。そのため、「主体的・対話的で深い学び」を実践している「つもり」になっていることが多い。

これまで英語科では、コミュニケーション能力の育成にのみ焦点が当てられてきた。町の英会話教室なら問題ないが、学校教育の中で教科として行われる英語教育では、通教科で付けるべき資質・能力を英語科でも育成するかを真摯に検討しなければならない。特に、AIが目ざましく発達して優れた翻訳ソフトが開発されてきた昨今、教科としての英語科の役割をあらためて整理する時である。

【主要参考文献】

- 楠見孝(2011) 「批判的思考とは」 第1章, 楠見孝・子安増生・道田泰司(編)『批判的思考力を育む』有斐閣
- 国立教育政策研究所 (2012) 『社会の変化に対応する資質や能力の育成する教育課程編成の基本原則』プロジェクト研究調査報告書
- 泰山裕・小島亜華里・黒上晴夫(2014) 「体系的な情報教育に向けた教科共通の思考スキルの検討：学習指導要領とその解説の分析から」日本教育工学会論文誌(4)
- 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) 「グローバルリテラシーとしての英語力」『研究紀要第45号教育の諸課題Ⅱ』公益財団法人日本教材文化研究財団
- (2017) 『新学習指導要領の展開』明治図書
- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., et al (Eds.) (2001). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. : A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York : Longman
- OECD (2005) *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES*



# 小学校外国語における主体的・対話的で深い学び

萬谷 隆一

北海道教育大学札幌校 教授

## はじめに

新学習指導要領においては、何ができるようになるか、何を学ぶか、どのように学ぶかが意識されている。従来の学習指導要領は、主に「何を学ぶか」についての教育内容を提示してきたが、「どのように学ぶか」について「学習過程」の質的改善が求められている。その中核を占めるのが、「主体的、対話的で、深い学び」であり、生きて働く知識・技能の習得など、新しい時代に求められる資質・能力の育成を目指した授業改善が求められている<sup>1)</sup>。以下、「主体的、対話的で、深い学び」という大きな方向性に関連して、小学校外国語活動・外国語において、どのような授業改善を目指すべきなのかを考えてみたい。

## 1. 主体的な学び

ここでは、学習内容や学びそのものを「自分のもの」として取り組むことが重要であるという視点から、主体的な学びにつながる鍵として、内発的動機づけと自律性に注目したい。

### 1) 内発的動機づけの重視

誰に言われたからでもなく、自らが主体者となって学びに取り組むために、最も重要なことは、学びの対象に対する内発的な動機づ

けが高まる必要がある。そのために授業をどう改善すべきかを考えると、英語の表現や語彙を覚えることに終始するのではなく、表現内容を重視し、自己関連性を高めることが必要である。

小学校外国語活動・外国語研修ガイドブック(2017)は、学びが「主体的」であるかどうかの要素として、「本当の自分自身の考えや気持ちを表現させること」が重要であるとしている。このことは、思考・判断・表現の評価規準とも関連しており、これまでの小学校外国語活動が重視してきた要素である。つまり、外国語の学び甲斐は、自らが表現したい内容が伝わった、相手の伝えたい内容が理解できたという充実感にある。

小学校低学年からの英語教育に取り組んできたある町で、中学校に入ってきた生徒の変化を感じた英語教師が以下のように述べている。

「小学校での「国際科」のおかげで、英語学習に対する意欲が高く、難しい課題に積極的に取り組もうとする姿が見られるようになりました。・・・

何よりも自分のことを表現しようとする生徒が増えました。

今まで“What food do you like?”と質問すると、

とりあえず“I like apples.”と知っている単語を使って答える生徒が多かったのですが

「先生、カツオのたたきって何て言うのですか」と

本当に自分が表現したいことを英語で言おうとする生徒が増えました。」

三笠市立萱野中学校 竹内朋恵先生  
(萬谷・直山・卯城ほか2011:107)

この例では、自己表現を重視した小学校英語を経験してきた生徒たちが、コミュニケーション活動において、おざなりではなく、真に自分が表現したい内容を、英語で表現するという意識が強くなってきたことが分かる。このように自己関連性のある内容を英語で表現させることは、主体的に英語の学習に取り組む力や態度を育成することにつながってゆく。

こうした表現活動において自己関連性のある内容を表現させることは、小学校英語においては従来より重視されてきた点である(大城・萬谷2017)。これまでの中高の英語教育では、概して表現形式や方法がカリキュラムの中心に据えられているため、学習者自身が表現したい「内容」が軽視あるいは従属的に扱われてきた傾向がある。たとえば中高の英語教育で用いられる教材をみると、必ずしも学習者自身の伝達したい内容が扱われないまま授業・単元の学びが終始するケースも見られる。

その意味で、中高の英語教育で表現形式の定着や評価が強調される前に、小学校英語において、自己関連性のある表現内容を重視することにより内発的な動機づけを高めようとする授業づくりをこれからも大切にしたい。

以上、小学校英語における主体的な学びの鍵として、自己関連性のある内容を表現するということを重視すべきであると述べたが、授業設計や教師の働きかけを考えるうえで重要なことを2つ付け加えたい。

一つは、「間違っても怖くない」「失敗しても笑われない」といった、学級内の受容的關係性が主体性の発揮に先立って、きわめて重要である。英語の時間は、間違ってもかまわれないという暗黙の了解が共有されていること、そして教師がつとめて子どもの挑戦や取り組みをみとり、ほめて、励ますことを忘れてはならない。高学年には自尊心の低下や不安傾向も出てくる(渡辺2011,松宮奈賀子2004)こともあり、主体性が発揮される前提条件として、学級内の受容的關係性の醸成が意識されるべきである。

もう一つは、「伝え合って楽しい」という動機づけとともに、「分かって楽しい」「できるから楽しい」という有能感を保障する授業づくりが外国語科の基底に流れるべきであるということである。以下に述べる「深い学び」とも関連するが、主体的な学びに向けた授業づくりにおいては、伝え合う活動が、具体的な知識・技能の習得の実感に裏打ちされたものとなるように心がける必要がある。

## 2) 自律的な学び

主体的な学びについて、中央教育審議会答申(文部科学省2016:49)は、「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる『主体的な学び』が実現できているか」と述べており、この「主体的な学び」という言葉は、自分の将来の見通しや内省を

伴った、学びにおける「自律性」の意味合いも帯びていると言えるであろう。

小学校英語における自律的な意識は、高学年においても成長することが観察されており（志村・萬谷・石塚 2016）、内省やふりかえりが有効に働く発達段階であるといえるであろう。コミュニケーションや言葉の学びへの見通しとして目標や方策を考えたり、現在の自分の伸びや課題を確認したり、さらには自分にとっての英語学習の意味を意識させるなどの機会を単元構成や授業づくりに設定することが重要である。

指標形式の目標を用いた評価の工夫も必要になってくる、活動が楽しいという意識に後押しされながらも、自らの学習がどの程度伸びたか、できるようになったかについて実感できる配慮が必要である。目標を意識して自ら確認し、できる感が高まる授業と評価の工夫が求められる。まったくの個人内の内省のみならず、教師を含めた他者からの認証や激励も大きな後押しになることも付言しておきたい。

なお、「慣れ親しみ」を中心としてきたこれまでの外国語活動でのふりかえりは、主に伝達内容面や伝達態度での振り返りが主流である。しかし、今後外国語の教科化により、伝達内容・態度とともに、「たくさんあるときは、後ろにズがつく」「playの後にはスポーツの名前を言うんだよ」「外来語は通じないときもある」など、英語そのものの学習にかかわる振り返りも加味してゆく必要がある。このことは後述のように、外国語という学習対象に対する意識的な学習が可能になってくる発達段階においては重要な視点である。

ふりかえりについて付言したいことは、英

語についての学びが希薄なままでふりかえるケースが散見される。外国語の場合、いまだ基礎となる英語の知識・技能自体が弱く薄い場合がある。そのような場合においては、まずは基礎となる知識・技能をある程度習得してからでないと、低いレベルでの振り返りになる可能性がある。これは、他教科と異なる側面として、外国語の教育において意識すべき点である。

## 2. 対話的な学び

「対話的な学び」の視点について、中央教育審議会答申では、「子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか」と述べられている。外国語教育における対話的な学びについて、『外国語活動・外国語研修ガイドブック』は、「単元の中で、他者と情報や考えを伝え合う活動を設け、他者を尊重しながら対話を図る活動を設定したり、他者の考えに触れて自らの考えを振り返ったり深めたりするよう促すことが重要である。」と述べている（p.157）。

対話的な学びについて、外国語教育的な視点からの考察をしたい。他教科では、問題を解いたり、課題を解決したりする中で、他者と対話的に知識・理解を深めることが多いと思われる。小学校の外国語教育においても、同様に、英語でどう表現したらよいか、英語についての発見・気づきなど、表現方法・学習対象について話し合ったり、あるいは、活動を通じて知りえた他者や社会等についての新しい発見や気づきについて、日本語で話し合う対話は授業において重要な位置を占める。

ただし、外国語教育においては、上記のガイドブックにおいて暗に示されているように、「外国語を通じて」対話的に学ぶ要素が欠かせない。小学校の英語授業を観察すると、英語を通じた対話の量がきわめて少なく、外国語を使った対話を通じて外国語を学ぶという外国語の授業としての性格が弱いケースも散見される。日本語での話し合いばかりで、英語をあまり使わない授業にならないように注意したい。外国語活動、外国語においては、「英語を使うことを通して」、各種の目標を達成すべきであることを再度認識したい。

なお、小学校外国語活動・外国語ハンドブック（2017：88）は、1）対話する目的があること、2）対話する（伝え合う）内容が互いに未知であること、の2要件を示している。この2点は、外国語教育における「対話」においてきわめて重要な点を示している。対話に目的があること、相手が何をいうか分からないことは、コミュニケーションの本質的な要件であり、小学校の外国語教育において常に意識すべきことである。

そうした対話的な学びに関連して付言したいことは、「会話」と「対話」との違いである。前者は、一般にダイアログ練習などで決まったやりとりを暗記して再生することであり、後者は、相手との即時的なやりとりも含みながら、目的をもって新情報をやりとりすることを意味する。「会話」は、一般のダイアログ練習にあるように、会話のやりとりパターンを学ぶためのものであり、練習としての意義はある。しかし、往々にして、新しい情報がやりとりされずに、ただ基本の文をそらんじて言い合うことに終始することがある。「会話」だけに終始することは、「対話」、つまり

主体的なコミュニケーションにならない。ぜひ授業で英語がやりとりされる場面を吟味し、「会話」を暗記するだけになっていないか、目的のある、意味のやり取りがある「対話」がどこかに設定されているか、確認が必要である。

### 3. 深い学び

「深い学び」という表現には、「活動あって学びなし」という状態にならないように、基礎となる知識・技能の習得を確実にし、それが活用される学びを保障すべきであるという意味合いが含まれている。「深い学び」は、「話合わせればよい」「考えさせればよい」といった外面的な修正にとどまらないようにという戒めでもある。

小学校の外国語活動においては、これまでコミュニケーションを目的とした「活動」を体験的に行う中で、多くの子どもが動機づけられ、情意面の成果が指摘されてきている（文部科学省 2015）。一方で、松宮新吾（2014）は、小学校5・6年生各7000人あまりに対する調査研究の結果から、「コミュニケーション活動に求められる情意・態度要因が、英語や異文化に対する好意性や志向性として出現しはじめていることは評価することができる。しかし、その教育効果は曖昧で、児童の能力感と具体的に結びつくレベルにまでは至っていないものと考えられる。」としている。また志村・萬谷・石塚（2017）も各種の動機づけと実際の英語能力の相関が低いことを示している。つまり、これらの研究が示すことは、活動への参加動機がより優勢であるこれまでの外国語活動から、より具体的な知識・技能に支えられたコミュニケーショ



ン活動を目指すこと、わかる、できるという有能感に支えられた動機づけを重視した方向性に進むべきであるということである。こうした方向性は、アレン玉井（2010:270）が示している学習中心のアプローチ（learning-centered approach）への主張にもつながるものであり、活動あって学びの薄い外国語教育ではなく、子どもたちが能動的に取り組み、かつ学びが伴う外国語教育を目指すということである。

### おわりに

「主体的・対話的で、深い学び」に向けた取り組みを進めるうえで、小学校外国語活動・外国語においては、「知識・技能と活用のバランス」「子どもの個人差にどう対応するか」「評価のあり方」など、授業づくりについて検討すべき課題が多く残っていることを指摘しておきたい。

#### 注1

「主体的、対話的で、深い学び」に関連しては、文部科学省とOECDによるOECD/Japanセミナーの内容を参照すると、国際的な教育の流れの中において、わが国がどのような方向に進もうとしているのか、その経緯や重点を知ることができる。たとえばアンドレアス・シュライヒャー氏（OECD教育・スキル局長）の基調講演（Schleicher 2017）は、暗記的に知識を覚える教育から、多様な知識を活用して主体的・探索的に課題解決に取り組む教育の重要性を強調している。

#### 参考文献

- アレン玉井光江（2010）『小学校英語の教育法』大修館書店。
- 文部科学省（2016）「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会。
- 文部科学省（2017）『外国語活動・外国語研修ガイドブック』。
- 文部科学省（2015）『平成26年度小学校外国語活動実施状況調査』。
- Schleicher, A. (2017) 「PISA2015から見えるこれからの学び - 科学的リテラシーと主体的・対話的で深い学び-」第19回 OECD/Japan セミナー 基調講演2017.7.1.
- 志村昭暢・山下純一・白田悦之・横山吉樹・萬谷隆一・中村洋・竹内典彦・河上昌志（2015）「小学校外国語活動教材と中学校英語教科書のコミュニケーション活動の比較：タスク性と動機づけを高める要素を中心に」*JES Journal 15*, 111-124, 小学校英語教育学会。
- 志村昭暢, 萬谷隆一, 石塚博規（2016）。「小学校外国語活動の効果：学習者の英語能力と情意面の変化」『日本児童英語教育学会研究紀要』35, 69-85.
- 萬谷隆一・直山木綿子・卯城祐司・石塚博規・中村香恵子・中村典生（編著）（2011）『小中連携Q&Aと実践：小学校外国語活動と中学校英語をつなぐ40のヒント』開隆堂。
- 大城賢・萬谷隆一（編著）（2017）『小学校英語早わかり実践ガイドブック—新学習指導要領対応 高学年用』開隆堂 pp.26-43.
- 松宮新吾（2014）『小学校「外国語活動」の教育効果に関する実証的研究—「日本型小学校英語教育」の創設へ向けて—』兵庫教育大学大学院博士論文。
- 松宮奈賀子（2010）。「小学校外国語活動における児童の不安に関する実態調査」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第1部, 第59号, 107-114.
- 渡辺弥生（2011）『子どもの「10歳の壁」とは何か？乗りこえるための発達心理学』光文社新書。



# 「主体的・対話的で深い学び」は行われていないのか —数学授業の国際比較研究から浮かび上がる日本の授業の特質—

清水 美憲

筑波大学人間系 教授

## 1 はじめに

改訂学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進める際の指導上の配慮事項を総則に記載するとともに、各教科等の「指導計画の作成と内容の取扱い」で、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることを求めている。

スローガンとして機能するとみられる「アクティブ・ラーニング」に対し、この「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」という3つの視点は、授業の設計や実際を具体的に特徴付ける視点として注目される。そして、これらの視点は、これまで行われてきた「各教科等における優れた授業改善等の取組に共通し、かつ普遍的な要素である」と総則では説明されている。したがって、「主体的・対話的で深い学び」とは実は特別な事柄ではなく、すでに我が国の授業、特に小学校や中学校の授業が題材してきた「よい授業」と軌を一にするものではないか、という問いが浮かび上がる。

本稿では、この問いを意識しながら、数学教育の分野で行われてきた2つの大規模国際

比較研究を中心に、授業の実証的研究に関する研究動向を振り返り、研究から得られてきた知見を参照しながら、日本の授業の特質を上記の3つの視点から点検する。

第一は、第3回国際数学・理科教育調査(略称TIMSS)に附随して行なわれた授業の研究(「ビデオテープ授業研究」、以下「TIMSSビデオ研究」と略記)(Stigler他, 1999; Hiebert他, 2003)である。この研究をきっかけに授業を比較文化的観点から研究する試みが浸透し、他国の教室における実践とはやや異なった様相をみせる日本の授業の特徴が浮き彫りにされた(清水, 2003)。また、その特徴をもたらすとみられる「授業研究」という日本固有の営みが注目されることになった(湊, 2002)。

第二は、このTIMSSビデオ研究の研究成果を踏まえ、数学科授業をより多面的に分析し、その知見を補完することを意図した研究プロジェクト「学習者の観点からみた授業研究(*The Learner's Perspective Study*: 略称:LPS)」の成果である(Clarke, Keitel & Shimizu, 2006, Shimizu, Kaur, Huang & Clarke, 2010)。この新しい研究では、世界16カ国の研究者の参加のもと、各国の数学科授業の構造や授業者の教授行動、学習者の意味構成等について、授業者・学習者の双方の観点からみた授業の分析が行われている。この

後者の研究は、授業における学習者の学びに焦点化して分析する研究であり、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業の特質を検討することを可能にするものである。

## 2 ビデオサーベイによる数学授業の比較研究<sup>(註1)</sup>

### (1) TIMSSビデオ研究

教育という社会的・文化的な営みを研究するために、国際比較の手法が採られることがある。異なる社会的・文化的背景の下で行なわれる他国の教育実践との比較・対比を通して、その国の教育の営みの様相が、固有の特徴をもって顕在化するからである。

数学教育の分野で授業の国際比較が本格的に進められるようになった契機は、「TIMSSビデオ研究」によるところが大きい。TIMSSビデオ研究は、カリフォルニア大学ロスアンゼルス校・心理学科のJ. スティグラー (Stigler) 教授を代表とする研究グループにより2度にわたり実施された。このうち最初の「TIMSS 1995ビデオ研究」は、ドイツ・日本・アメリカにおける第8学年(中学校第2学年)の数学科授業の標本調査によって、各国の授業にみられる典型的なパターンを指摘し、それぞれの国の文化に根ざした独自の授業実践の存在を明らかにした。さらに、この研究を拡大した「TIMSS 1999ビデオ研究」では、日本を含む世界7ヶ国における第8学年の数学科授業サンプル638件が、ビデオ記録から分析された。この一連の研究は、その空前の規模の大きさと、ビデオによる授業の標本調査という驚異的な方法とによって、授業研究というもののイメージを一新してしまった観がある。

る。

「TIMSS 1995」ビデオ研究は、第8学年の教室で実際に何が行われているのか、その豊富な情報を得ること、授業実践を国レベルでとらえるための量的指標を作成するために、観察可能な客観的尺度を開発すること、ビデオによる授業研究という方法の有効性を探ることなどのために実施された。そのために、日本・ドイツ・アメリカにおける第8学年の数学科授業の231件がビデオテープに収録された。また、各国の授業の収録に加えて、授業者に対する質問紙調査も実施され、行われた授業に対応する教科書のページや生徒のワークシートのコピーも集められ分析されたのである(清水, 2003)。

調査対象は、各国からランダムに抽出されたTIMSS対象校のうち、やはりランダムに抽出されたサブサンプルの学校の1クラス(各1単位授業時間分)である。このような意味での「サンプル」の授業が収録・分析されたのは、授業研究史上初めてのことであった。

授業ビデオの収録のために特別な訓練を受けたカメラマンによって最終的に収録された授業のビデオ計231本の内訳は、ドイツ100・アメリカ81・日本50であった。このビデオ記録はすべてデジタル化してCD-ROMに収録され、分析のためのソフトウェアも開発された。

### (2) 日本の数学科授業の特徴

TIMSS 1995ビデオ研究では、授業の組織、数学的内容とその質、教師と生徒の活動などに焦点を当ててデータ分析が行われた。生徒による問題解決を中心に据えた授業展開の構造と、その過程での複数の解法の提示や、授

業内・授業間における数学的概念の関連づけなどに、日本の授業の特徴がみられることが明らかになった。

例えば、日本の授業が典型的には次の5つの構成要素からなる型を示すものとされた。すなわち、「前時の授業の見直し」、「今日の問題の提示」、「生徒が個人か集団で問題に取り組む」、「解決方法を議論する」、そして「要点の強調とまとめ」である。これは、しばしば「問題解決型」と呼ばれる授業の展開を示しているとみられる。これに対し、アメリカの授業は、「今日の問題をどう解くかの演示」と「練習」を中核とするものであると特徴づけられた。

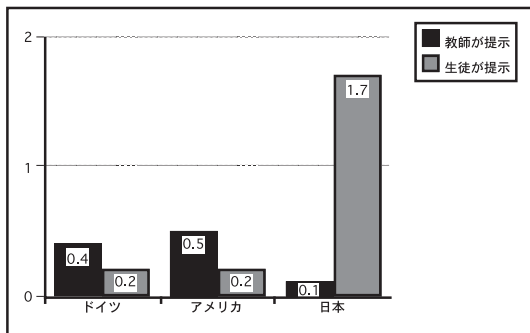


図1：1授業当たりの別解の提示

また、この研究では、授業で扱われた問題に対する1つの解法以外に「別解」が登場したかどうか、そして登場した場合には教師が提示したのか生徒が提示したのかが比較された。その結果、特に日本の授業の42%には生徒による「別の解法」の提示が見られ、全体でもドイツ・アメリカの2倍以上の数値であった(Stigler et al., 1999, p.54)。しかも、この2ヶ国では、解法を教師が提示した場合が、生徒が提示した場合を上回っていた(図1)。

また、収録された授業における数学的概念やアイデア、生徒の経験が、当該の授業内

において関連づけられていたか、また他の授業との間での関連をもっていたかが、言語として明示的に述べられた場合から調べられた(Stigler et al., 1999, p.118)。そのような関連は日本において特に顕著であった。

### (3) TIMSS 1999ビデオ研究

上記の研究の規模を拡大して実施されたのが、TIMSS 1999ビデオ研究(Hiebert, et al., 2003)である。この新しい研究では、日本を含む世界7ヶ国における第8学年の数学科授業サンプル638件が、ビデオによる記録から分析された。参加国は、オーストラリア(AU)、チェコ共和国(CZ)、香港(HK、香港は中国の特別行政区であるが、分析上は国のように扱う)、日本(JP)、オランダ(NL)、スイス(SW)、そしてアメリカ(US)の7ヶ国である。日本以外の6ヶ国では新たに数学の授業が収録され、日本の数学の授業は、前回調査で収録されたデータが新しい枠組みと分析方法によって再度分析された。

TIMSS1999ビデオ研究では、どの国にも共通する授業の一般的な特徴が明らかになるとともに、例えばオランダでは現実世界に直結した題材を授業で取り上げる割合が他国に比べて突出していることなど、各参加国に固有の特徴も明らかになった。興味深いことに、研究成果の全体をみると、日本の授業が特に際立って他国とは異なる様相をみせた分析項目が非常に多いことに気づかされる。

図2は、授業時間がどのようなねらいのために費やされているかを、国別に示したものである。日本では、新しい内容の導入に全体の60%が費やされ他国を大きく上回っている反面、復習の時間は少ない。

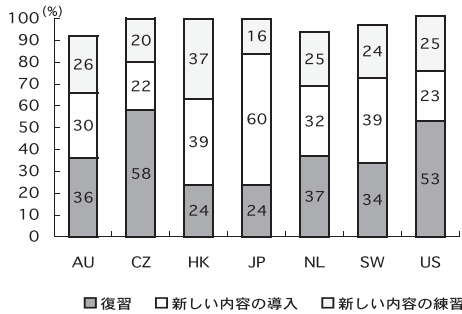


図2：授業における活動

図3は、授業内に提示された問題の複雑さを、解決に必要な手続きの数や下位問題の個数によって「高度」「中程度」「低度」に分け、それぞれが全体に占める割合を示したものである。日本の授業で提示される問題は、他国に比べ、上記の意味でやや複雑であったといえる。

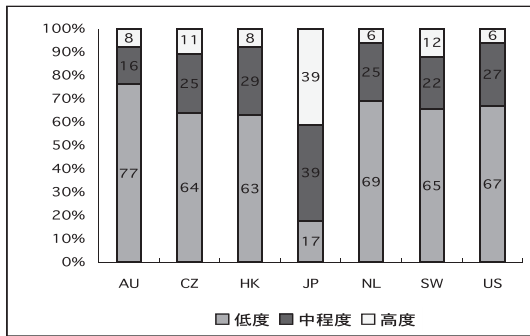


図3：提示された問題の複雑さ

調査への参加国（地域）には、同じアジアの文化圏に属する香港が含まれ、日本と似た授業が香港でもみられるのではないかと関心を呼んだ。しかし、結果は、予想に反して、両者の異なる様相を示すものだった。

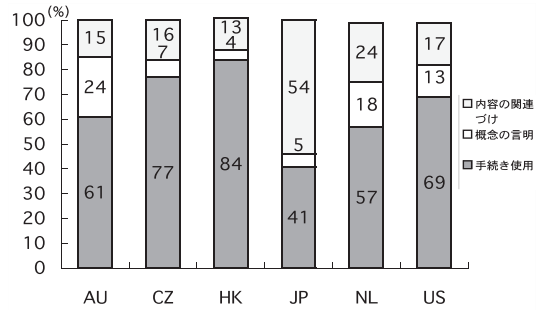


図4：取り組む問題のタイプ

実際、授業で提示された問題のタイプを問題文から分類すると、日本では、数学的概念や手続きを関連づけることを求める問題の割合が高かったのに対し、香港では「～を解きなさい。」のように手続きの使用を求める問題の割合が高かった(図4)。また、個別学習の時間に生徒が取り組む活動についても、日本では、教師が事前に示した手続きを生徒が反復する時間が少なく、自ら解法を考え出したり修正したりする活動（「手続きの反復以外」）、あるいはそれと「手続きの反復」が混在する活動に従事している割合が高かった(図5)。これに対し香港では、「手続きの反復」が81%にも上った。これらの点では、香港の授業は、むしろチェコやアメリカの授業に近い特徴を示した。

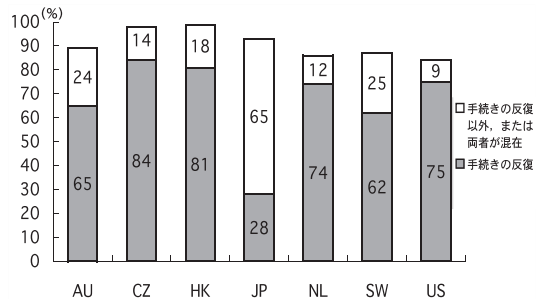


図5：個別学習での生徒の活動



このような分析結果から明らかになったのは、日本と香港に限らず、数学学力の国際比較調査で成績の高い国が共通に用いている指導法は存在しないことである。これは、それぞれの国の教師が、その国に固有の教育制度、社会・文化的背景のもと、よりよい授業実践を求めて努力していることを伺わせる結果であった。

### 3 学習者の学びを加味した授業の国際比較研究

#### (1) 「学習者の観点からの授業の国際比較研究」

上記のTIMSSビデオ研究は、ビデオサーベイという手法を用いた「授業の標本調査」を意図している。すなわち、参加各国でランダムに選ばれたクラスの各1単位時間分の授業を、主として教師に焦点を当てたビデオ撮影によって収録するものであった。

これに対し「学習者の観点からの授業の国際比較研究」(LPS)は、異なる研究方法論に基づいており、データ収録の方法、分析の焦点も異なっている。特に、選ばれた指導経験豊富な教師3名の授業を、それぞれ10単位時間以上連続で、しかも授業者・学習者の行動の双方を同時に視野に入れて収録している点、授業終了後に、収録したビデオ映像を用いた再生刺激法による授業についてのインタビューを、授業者および学習者を対象に行っている点などである(Clark, Keitel & Shimizu, 2006)。研究の設計は、次のような研究のねらいによるもので、LPSの特徴を反映している。

#### ① 系列の中に位置づく授業の構造の解明

授業は、通常、ある単元における指導計画

のなかで、一連の授業系列の一部分として行われる。このことが意味するのは、単元全体でどのように位置づくのかによって、1つの授業も異なる様相を示しうることである。例えば、単元の導入的な様相では、概念の導入を主たるねらいとすることがあり、ここでは導入問題とそれに対する生徒の考えが大切に扱われるであろう。他方、単元の終末の様相では、その単元で学習した概念や技能の適用を意図した適用問題を中心とする授業が展開されるかもしれない。このように、一連の授業系列のデータを収録・分析することによって、個々の授業の位置づけや、授業間の連関が浮き彫りになるであろう。

#### ② 学習者の観点からの授業の収録と分析

TIMSSビデオ研究では、授業の収録が主として教師に焦点を当てて(1台のカメラで)行われた。しかし、授業という社会的な営みのより深い理解のためには、学習者の観点も欠かせない。このような認識の下、LPSでは、授業者・学習者の双方を視野に入れた授業データの収録を(3台のカメラを用いて)行い、授業直後のインタビューデータを併せて得ることで、学習者の眼でみた授業の様相、および学習者と授業者の行動の連関を解明することをねらいとしている。

#### ③ 授業での出来事の質的な分析

LPSでは、授業データに加え、インタビューデータ、質問紙への回答、生徒のノートのコピーなどを資料として、学習過程における数学的な意味の構成を分析することも意図している。すなわち、単に観察可能な授業事象を分析するのみではなく、教室における相互作用とそれを取り巻く状況や文脈、そして学習者と授業者の「見方」や「考え方」、価値の



置き方などについても質的分析によって明らかにするのである。

(2) 日本の数学科授業の特徴

① 授業間の連関の分析

LPSでは、指導経験豊富な教師3名の授業を、10単位時間以上連続で収録し、そのうち

10時間分をデータとしている。このことによって、TIMSSビデオ研究で指摘された日本、ドイツ、アメリカの授業において典型的とされた「パターン」が、必ずしもそのまま出現しないことが明らかになった (Clarke, Mesiti, Jablonka & Shimizu, 2006)。

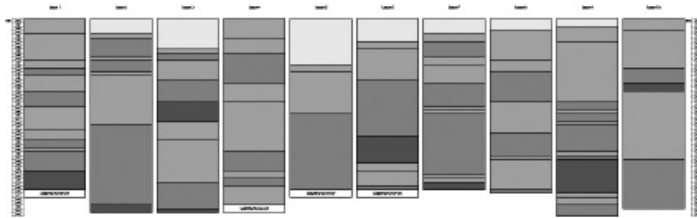


図6：系列のなかでみられる授業の構成要素 (Clarke, Mesiti, Jablonka & Shimizu, 2006)

例えば、日本の授業のパターンの構成要素は、「前時の授業の見直し」、「今日の問題の提示」、「生徒が個人かグループで問題に取り組む」、「解決方法を議論する」、そして「要点の強調とまとめ」の5つであるとされた。これらの構成要素となる活動が、連続する授業でどのように現れるかを分析した結果、図6のような結果が得られた。

図6は、上記の日本の授業パターンの構成要素を1つの学校のデータに適用したものである。このような分析を行った結果、一連の系列の中では、それぞれの授業が単一の型には収まりにくい、より複雑で多様な様相を示すこと、また単純化された「型」によって授業を特徴づけることが困難なことなどが明らかになった。

このような結果から、授業の国際比較のための分析単位が再考され、授業の「パターン」ではなく、教授・学習過程にみられる授業事

象 (Lesson events) を特定し、その形態と機能を分析する試みが行われている。

② 学習者と授業者による授業の知覚にみられるずれ

LPSでは、収録されたばかりの授業の映像を用いて授業後のインタビューが行われた。インタビュー対象者には、再生用のリモコンが手渡され、授業において「自分にとって重要であった箇所」について説明することなどが求められた。このインタビューの反応を分析した結果、学習者と授業者とで、授業における「重要な箇所」の知覚、およびその根拠となる認識が一致する場合と異なる場合の両方が特定された (Shimizu, 2006)。

例えば、生徒同士で相談しながら問題を考えるように授業者が指示した場面を、授業者のみならず2名の学習者も「重要な箇所」として指摘した。この場面は、グループで学習することによって自分の気づかないことに気

づく機会が得られるという考えが、授業者と学習者の両方によって共有されていた。しかし、授業者がクラス全体の問題として何を提起すべきかを考慮しながら授業を進めていた箇所を生徒の立場からみると、授業において彼らの期待が充足されない時間帯が存在した事例も見出された。

このような分析結果からみると、指導経験が豊かな教師は、教師と生徒の間や生徒同士の間での知覚のずれと一致を適宜利用しながら、生徒を当該の問題や授業における学習活動に巻き込んでいくように教授行動を行っていることが伺われる。

### ③ 教授行動と学習行動の連関の理解に向けて

LPSでは、参加国の研究チームが様々な観点から多面的に授業の分析を進めてきた。日本のデータについては、上記以外にも、授業者と学習者の行為を質的に分析した結果も得られている。例えば、指導経験豊かな教師による授業では、数学的活動の「規範」が指導内容を構成しているという特徴も見いだされた（Sekiguchi, 2006）。すなわち、当該の数学的な概念や手続きのみならず、得られた解答を確かめることや、よりよい解法を求めることなど、数学を学ぶ上での「心構え」や「大事なこと」なども、意図的な指導の内容となっているとみられるのである。

さらに、例えば、授業のなかで個々の生徒が問題に取り組む(いわゆる「自力解決」)時間の意味を、教師の側と生徒の側のそれぞれから分析した研究もある（日野, 2010）。この分析では、対象となった3つのクラスでは「学びの多様性」と「他者性」においてそれぞれ異なっていることが示された。そして特

に、「自力解決」の時間の意味づけを生徒の側からみると、クラスメイトと情報や意見を交換して授業内容の理解を深める時間としての意味に加え、その後の授業展開を個々の生徒が意味づける拠り所としての意味があることが明らかになっている。この結果は、教師の側からのみならず学習者の側からみても、授業の構成要素が互いに関連し合って一連の構造をなしていることを示唆している。

## 4 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進の意味

冒頭に述べた通り、改訂学習指導要領では、各教科等の「第3指導計画の作成と内容の取扱い」において、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることを求めている。特に、これまでの学校教育の蓄積を生かし、学習の質を一層高める授業改善の取組を活性化していくことが必要であり、我が国の優れた教育実践に見られる普遍的な視点である「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）を推進することが求められている。その際、留意して取り組むべき6点の事項が指摘されている。本節では、これまでに概観してきた日本の授業の特質を踏まえ、この6点のそれぞれの意味について考察する。

### (1) これまでの授業実践の蓄積を否定する必要はないこと

第一は、児童生徒に求められる資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重

ねられていることである。特に、「義務教育段階はこれまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はないこと」という注意である。

前節で見た国際比較研究の結果からは、日本の授業が典型的には次の5つの構成要素からなる型を示すものとされた。すなわち、「前時の授業の見直し」、「今日の問題の提示」、「生徒が個人か集団で問題に取り組む」、「解決方法を議論する」、そして「要点の強調とまとめ」である。これは、しばしば「問題解決型」と呼ばれる授業の展開を示していると思われる。これには、「今日の問題をどう解くかの演示」と「練習」を中核とするアメリカの授業とは対照的である。日本の授業の型は、子どもの問題解決を中核に据え、解決方法を議論することを通じて内容の学習が進められる点で、「主体的・対話的で深い学び」に反するものではない。むしろ、この授業展開を画一的な定型と捉えてしまうことに注意がある。

## (2) 授業の方法や技術の改善のみを志向するものではないこと

「主体的・対話的で深い学び」の授業改善は、授業の方法や技術の改善のみを意図するものではない。教科のねらいから見て育成を目指すべき資質・能力があり、そのために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で、授業改善を進めるものである。数学の授業の場合、単に問題を解くだけではなく、問題解決の結果や過程を振り返って、得られた結果を捉え直したり、新たな問題を見いだしたりして、統合的・発展的に考察を進めていくことが大切である。さらに、数学的

活動の過程では、粘り強くじっくり考える姿勢、答えが出たら終わりではなく、その「わけ」を大切にしようとする姿勢を大事にした。一応答えが得られたら振り返ってみて確かめること、別の解き方を考えてみること、そしてできれば、より簡単な方法、わかりやすい方法を探してみることなど、問題解決者としての資質に関わる姿勢を育てることも大切である。図1は、そのような様相が授業でみられることを示唆している。

## (3) 通常行われている学習活動の質の向上を目指すこと

総則によれば、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善は、各教科等において通常行われている学習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものである。したがって、前節で概観したような授業の特徴を踏まえつつ、一層よい授業に高めていくことが大切である。日本の授業では、問題に対する別解が生徒から複数出されて、それを議論することが特徴であった(図1)。このような異なる考えを比較しながらその異同を明らかにし、どちらがより簡潔に表現できるか、考えを明瞭に伝えるにはどうすべきか、さらに的確に伝えるためにどんな工夫ができるか、これからも使えそうな（発展の可能性の高い）方法はどれだろうか、といった様々な問いを問う機会を大切にする必要がある。このような数学的に価値ある問うためには、「数学的な見方・考え方」を身につけて、数学的活動の中でそれらを働かせることが必要である。

## (4) 「主体的・対話的で深い学び」は単元を通して考える必要があること

「主体的・対話的で深い学び」は、毎回の

授業で実現されるものではない。むしろ、単元や学習内容のまとまりの中で、「見方・考え方」が働いて学びが深まったかが大切である。したがって、学習指導を計画するにあたっては、その単元や学習のまとまりで、どのような活動を仕組み、そこでどのような「見方・考え方」が働くかを検討しておくことが大切である。

図6に示したように、日本の授業のパターンの構成要素となる活動が、連続する一連の授業系列の中では、それぞれの授業が単一の型には収まりにくい、より複雑で多様な様相を示すこと、また単純化された「型」によって授業を特徴づけることが困難なことなどが明らかになった。経験豊富な教師は、単元や学習のまとまりの相に応じて、「生徒が個人かグループで問題に取り組む」、「解決方法を議論する」、そして「要点の強調とまとめ」の時間を柔軟に組織しながら授業を展開していると見られる。「主体的・対話的で深い学び」のあり方も、このようなスパンで考えることが大切であろう。

#### (5) 「見方・考え方」の働きへの着目

今回の改訂では、教科等の目標において各教科等における「見方・考え方」を具体的に明らかにして、それを授業改善に生かすという趣旨があり、教科等の意義が改めて問い直された。総則でも、「深い学び」については、習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かうことが実現できているかという視点が大切

であるとされている。

資質・能力論の立場から教科等の役割を考えたと、子ども達が、「見方・考え方」を働かせ、創造的に学習を進めるように、また学習したことから新しい展望を得られるように、良好な学習環境を用意することが大切である。の学習における目の付け所（観点）や着想（アイデア）、そしてその観点やアイデアを生かした思考や表現が可能になるように、単元全体や学年間の学びのつながりを想定した教材研究や授業の展開こそが、視界良好な学習環境の準備における腕の見せ所である。このような「見方・考え方」は、学習のプロセスに着目しないと顕在化してこないで、途中で現れる考え方や着眼点に焦点を当てる授業での話し合いのあり方を考えなければならない。学習指導を計画するにあたっては、その単元で、その授業で、どのような数学的活動を仕組み、そこでどのような「数学的な見方・考え方」が働くかを検討しておくことが大切である。

#### (6) 基礎的・基本的な知識及び技能の習得も視野に

総則では、「基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、その確実な習得を図ることを重視すること」との注意がある。図4に示したように、日本では、数学的概念や手続きを関連づけることを求める問題の割合が高いものの、手続きの使用を求める問題も含まれている。要は、子どもの学習成果の実態に合わせて、授業内容についてはいわゆる基礎的・基本的な知識及び技能と思考力・表現力等に関するもののバランスを取ることが大切であることはいうまでもない。



## 5 まとめと今後の課題

本稿では、第3回国際数学・理科教育調査に附随して行なわれた「TIMSSビデオ研究」と、この研究の成果を踏まえて設計された「学習者の観点からみた授業研究」を中心に、数学科授業の国際比較研究の動向を概観し、日本の授業の特質について考察した。これらの研究を通して浮き彫りになった日本の数学科授業の特徴は、多国の実践との比較によってみえてくる授業そのものの特徴であり、授業という営みについてその国で共有された固有な考え方を反映したのものである。

授業という文化的な営みを根底で支えるのは、教室での実践に参加する生徒と教師によって共有され、普段は眼にみえることなく存在している信念や価値観、規範などである。他国との比較を通して浮き彫りになる我が国の授業の特徴は、教師の教授行動の根底にある価値観や規範に支えられているのである。LPSの成果からみて、指導経験の豊富な教師は、この価値観や規範を自らが研ぎ澄ますと同時に、それを生徒にいかんにか伝えていくかという点に秀でていとみられる。教室での規範の形成による授業の基盤づくり、授業間や授業内での関連を張り巡らすことによる生徒の理解の促進など、我々が学びうることから数多く見出せる。「主体的・対話的で深い学び」の授業改善は、これまで日本の教師のコミュニティが大切にしてきた「よい授業」への志向が、教育政策に表出したものと考えれば、「主体的・対話的で深い学び」とは特別な事柄ではなく、我が国の小学校や中学校で目指されてきた「よい授業」と軌を一にするものであるとみられるのである。

(註1)

本節の内容は、以下の考察に基づいている。  
「数学的授業の国際比較研究—その動向と課題」  
清水美憲（編）（2010）『授業を科学する—数学の授業への新しいアプローチ』学文社、所収。

### 引用・参考文献

- Becker, J.P., Silver, E.A., Kantowski, M.G., Travers, K.J. & and Wilson, J.W. (1990). Some observations of mathematics teaching in Japanese elementary and junior high schools. *Arithmetic Teacher*, 38, October, pp. 12-21.
- Clarke, D., Keitel, C. & Shimizu, Y. (2006). The Learners' Perspective Study. In D. Clarke, C. Keitel & Y. Shimizu (eds.) *Mathematics Classrooms in Twelve Countries: The Insider's Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Clarke, D., Mesiti, C., & Jablonka, E. & Shimizu, Y. (2006). Addressing the challenge of legitimate international comparisons: Lesson structure in Germany, Japan and the USA. In D. Clarke, J. Emanuelsson, E. Jablonka & I. Ah Chee Mok (eds.) *Making Connections: Comparing Mathematics Classrooms Around the World*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Hiebert, J., Gallimore, R., Garnier, H., Givvin, K.B., Hollingsworth, H., Jacobs, J., Chiu, A.M.-Y., Wearne, D., Smith, M., Kersting, N., Manaster, A., Tseng, E., Etterbeek, W., Manaster, C., Gonzales, P., and Stigler, J. (2003). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results From the TIMSS 1999 Video Study*. U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.



- 日野景子 (2010) 「学習から見た数学の授業—生徒の数学的意味構成における自力解決場面の役割」清水美憲 (編) 『授業を科学する』
- 三輪辰郎編著 (1992) 『日本とアメリカの問題解決の指導』東洋館出版社.
- Sekiguchi, Y. (2006) . Mathematical norms in Japanese mathematics lessons. In D. Clarke, C. Keitel & Y. Shimizu (eds.) *Mathematics Classrooms in Twelve Countries : The Insider's Perspective* . . Rotterdam : Sense Publishers.
- 清水美憲 (2002) 「国際比較を通してみる日本の数学科授業の特徴と授業研究の課題—TIMSSビデオテープ授業研究の知見の検討—」日本数学教育学会誌・数学教育、第84巻第3号、pp. 2-10.
- 清水美憲 (2003) 「世界7ヶ国の比較から浮かび上がる日本の数学科授業の特徴：TIMSS 1999ビデオ研究の知見から」教育科学数学教育、No.551, pp. 99-103.
- Shimizu, Y. (2006) . Discrepancies in Perceptions of Mathematics Lessons between Teacher and the Students in Japanese Classrooms. In D. Clarke, C. Keitel & Y. Shimizu (eds.) *Mathematics Classrooms in Twelve Countries : The Insider's Perspective* . Rotterdam : Sense Publishers.
- Shimizu, Y., Kaur, B., Huang, R. & Clarke, D. (eds.) *Mathematical Tasks in Classrooms around the World*. Rotterdam : Sense Publishers
- 杉山吉茂 (1992) 「日本の授業とアメリカの授業の比較」、(三輪辰郎編著 (1992) 『日本とアメリカの問題解決の指導』東洋館出版社)
- Stigler, J.W., Gonzales, P., Kawanaka, T. Knoll, S. & Serrano, A. (1999) *The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Findings from an Exploratory Research Project on Eighth-Grade Mathematics Instruction in Germany, Japan, and the United States*. Washington, DC : U.S. Government Printing Office.
- Stigler, J. W. & Hiebert, J. (1999) *The Teaching Gap : Best Ideas from the World's Teachers for Improving Education in the Classroom*. New York : NY, The Free Press. (湊三郎訳, 2002) 『日本の算数・数学教育に学べ—米国が目にするjugyou kenkyuu—』、教育出版.)
- 文部科学省 (2017.6) 『小学校学習指導要領解説 総則編』

# 中学校数学科における主体的・対話的で深い学びの実現

清水 宏幸

山梨大学大学院 准教授

## 1. 主体的・対話的で深い学び

新学習指導要領解説数学編（2017）では、「第4章 指導計画の作成と内容の取り扱い」の指導計画作成上の配慮事項として主体的・対話的で深い学びに向けた授業改善について、「単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、数学的活動を通して、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、数学的な見方・考え方を働かせながら、日常の事象や社会の事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解決し、学習の過程を振り返り、概念を形成するなどの学習の充実を図ること。」と述べられている。そして、生徒や学校の実態、指導の内容に応じ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要であるとしている。

本稿では、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から数学科の授業について考えていきたい。

### (1) 主体的な学び

現在の授業づくりの中で、生徒それぞれが学習の見通しを立てることができるよう授業の始めに本時のめあてを提示すること、そして、授業の終わりに振り返って自己評価等を

行うことが主体的な学びであるという認識が広まっている。しかし、本来は、授業の中で教師に促されて、その指示通りに問題をこなすだけではなく、生徒自らが様々な問題解決のために構想を立て実践し評価・改善する力を身に付けることこそが主体的な学びにつながる力であるはずである。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）では、問題作成の理念としてこのことが整理されている。知識・技能等を実生活の様々な場面に活用する力や、様々な課題解決のための構想を立て実践し評価・改善する力などに関わる内容を出題するという基本理念のもと作成された全国学力・学習状況調査の問題（2017）をみると、主として「活用」に関する問題は問題作成の枠組みに「 $\beta 1$ : 問題解決のための構想を立て実践すること」として、（1）筋道を立てて考えること、（2）解決の方針を立てること、（3）方針に基づいて解決すること、「 $\beta 2$ : 結果を評価し改善すること」として、（1）結果を振り返って考えること、（2）結果を改善すること、（3）発展的に考えることが設定されている。具体的な問題としては、構想を立てたり、それを評価・改善したりする力をみるために、事象について、数学的に考察する場面でのアプローチの方法や手順を説明する問題を出題している。例え

ば、一次関数を利用しての問題解決の場面では、「直線のグラフを表し2本の直線の交点の $x$ 座標を読む」、「一次関数の式に表し、連立方程式を解いて、その $x$ の値を求める」、「表に表して変化の割合を求め、使用時間の値を求める」などの記述を求めている。

授業では、これから問題解決を行おうとする前に、どのような方法で解決するかを議論する機会を設けることが大切であると考え。方法が1つしかない問題場面では、その方法をあえて全体で共有せずに自力解決をさせることが考えられるが、いくつかの方法を用いて解決できる問題を設定することにより、様々な問題解決の方法をあらかじめ共有した後自力解決を促すことにより、問題解決の方法を見通すことの大切さや様々な数学の問題を解決するときその方法を理解していることの重要性を感得でき、主体的に学ぶ生徒の育成が図られると考える。

また、主体的に学ぶ生徒の姿として、既習事項と積極的に繋げて問題を解決する態度を引き出したい。授業の中で生徒の「先生、これは前に習った～が使えますよ」や「前にやった・・・と似ている」という発言が、既習事項と関連を自ら見出して新たな問題に取り組もうとしている姿の現れであり、学びに主体的に向かっている姿勢であると考え。

## (2) 対話的な学び

現行の学習指導要領で述べられている言語活動の充実によってすでに小中学校では取組が行われていると考えられる。集団思考について、和田(1997)は、「2通り以上の解決ができない生徒は集団思考ができない。集団思考ができるためには、互いに他人の方法を理解できることが必要である。そのためには、

ありきたりの仕方だけで自ら満足する人間をつくってはいけない。いろいろな方法を積極的に工夫する生徒をつくること、思考力を高めることにもなるし、集団思考を可能にすることになる。」と述べている。現在の小集団の学習では、自分の考えを持たないままグループでの話し合いを行うことがある。しかし、和田が述べているように、まず、その問題に対して2つ以上の解決を持てるように自分で考える時間を保障することが大切であることが分かる。何も考えを持ってない生徒が、グループ学習になったときに、数学が得意な生徒の考えにつられ、理解できたような気になってしまうことがある。授業としては表面的に生徒が活発に動いている授業でも生徒一人一人の理解や思考に目を向けていくことが大切となる。

## (3) 深い学び

授業で、生徒たちの深い学びが作り出せたかどうかは、生徒が思考を働かせたかどうかにかかっている。そしてその思考のねらいは、構造をつかまえることであると考え。和田(前掲)は、「問題の中にあるideaをつかまずして、ただ、解いたとしても無意味である。それは生産的な思考を働かせたものではないからである。」と述べており、問題が解けたかどうかではなく、その問題の構造や本質をつかむことができたかどうかを重視することが深い学びの視点では重要であると考え。

また、新学習指導要領解説数学編(前掲)では、「特に『深い学び』の視点に関して、各教科等の学びの深まりの鍵となるのが『見方・考え方』である。」と述べており、さらに、「数学に関わる事象や、日常生活や社会に関わる事象について、数学的な見方・考え方を

働かせ、数学的活動を通して、新しい概念を形成したり、よりよい方法を見いだしたりするなど、新たな知識・技能を身に付けてそれらを統合し、思考、態度が変容する『深い学び』を実現することが求められる。」と述べられている。

数学的な見方・考え方を働かせて問題を解決することにより、問題の構造や本質をつかむことができ、深い学びを実現できると考える。

## 2. 数学的な見方・考え方

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」（2016）では、「算数科・数学科の学習においては、『数学的な見方・考え方』を働かせながら、知識・技能を習得したり、習得した知識・技能を活用して探究したりすることにより、生きて働く知識となり、技能の習熟・熟達にもつながるとともに、より広い領域や複雑な事象を基に思考・判断・表現できる力が育成される。このような学習を通じて、『数学的な見方・考え方』が更に豊かで確かなものとなっていくと考えられる。」と述べている。主体的・対話的で深い学びの実現には、授業の中で「数学的な見方・考え方」を働かせていきながら、それを徐々に高めていくことを大切にしたいと考える。

算数・数学科では、昭和33年の学習指導要領から「数学的な考え方」が位置付けられており、その重要性が広く認識されているところである。杉山（2012）は、「数学的な考え方は、知識、技能、態度とともに一つの大きな柱をなすものと捉えられてきたが、数学教育

の一つの大切な目標が数学的な考え方を伸ばすことにあるとも考えられ、多様な側面をもっている。また、『考え方』という言葉が示すように思考の傾向、様相、方法であるので『態度』の中にその多くが位置付けられるとも考えられている。」と述べている。

中島（1981）は、「『数学的な考え方』は、一言でいえば、算数・数学にふさわしい創造的な活動ができることを目指したものである。」と述べている。さらに、このことについて、「どんな価値観のもとに課題をつかみ、どんな方法に探究し改善するかを示す観点が必要である」とし、これにあたるものとして、簡潔化、明確化に加え、統合という観点を挙げている。中島は、「『統合』という観点は、数学的な考え方にふさわしい創造的な活動をさせる場合、それを評価する場合に、中核となる観点としての役割をもつものである」と述べている。この『統合』は昭和53年の学習指導要領では目標の表面から消えたが、前述のように新学習指導要領で数学的な見方・考え方として再び注目されている。そして、「統合的・発展的」についても中島は、「『統合的』と『発展的』とを並列的によみとらないで、『統合といった観点による発展』というようによみとることが望ましい」と述べている。和田が述べている構造をつかませる際に、この統合的・発展的な見方・考え方の視点が有効に働くと考える。杉山（2012）は、「数学的な考え方を身につけるには、数学を創造、発展するような課題に当面させ、その課題に集中させることが大切である」と述べている。また、松原（1990）は、「数学的な考えを増進させるのは、今考えている問題を実際に解決する過程で児童生徒が体得するものである」



と述べており、数学的な考え方は、具体的な問題解決の中で徐々に育っていくものであると考えられ、この精神を踏まえて主体的・対話的で深い学びの実現を図っていく必要があると考える。

### 3. 新学習指導要領における数学的活動

前項までに、主体的・対話的で深い学びについて、そしてこれらの学びの実現を目指して授業の中で働かせる数学的な見方・考え方について述べてきたが、これらを踏まえて数学科では、どのような授業展開を構想することが大切なのであろうか。そして、新しい指導方法が必要なのであろうか。

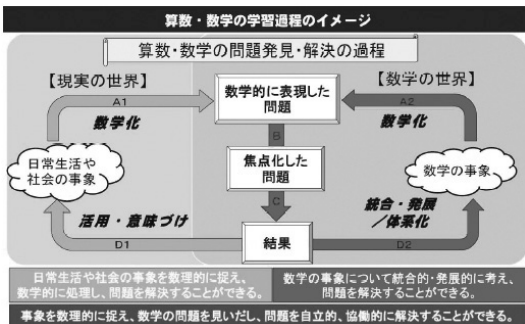
数学科では現行学習指導要領において取り組んでいる数学的活動の充実を図ることこそが、主体的・対話的で深い学びの実現につながると考える。この数学的活動は、新学習指導要領ではどのように定義されているのかをみていくことにする。現行の中学校学習指導要領解説数学編(2008)では、「数学的活動とは、生徒が目的意識をもって主体的に取り組む数学にかかわりのある様々な営みを意味している。」と定義されている。

新学習指導要領解説数学編(前掲)では、数学的活動を「事象を数理的に捉え、数学の問題を見だし、問題を自立的、協働的に解

決する過程を遂行することである。」としており、現行の数学的活動の定義をより明確にしたものであると述べられている。そして数学的活動として捉える問題発見・解決の過程を、左下の図式で示している。このような過程を具体的に示しているのは、数学的活動を通して、算数・数学ができる、わかるだけでなく算数・数学をつくったり、使ったりすることができるよう数学的な問題解決の過程を意識して指導していこうというメッセージであると考えられる。授業では、問題発見・解決の過程を何回か回すことができるようにすることが理想であるが、A1、A2、B、C、D1、D2のどこか一部分に焦点を当てた活動を仕組むことも可能であるとされている。

### 4. 授業の具体例

中学校の数学の授業は、1つの問題を解き終わると答え合わせをし、次々と別の問題に取り組んでいくというスタイルが多い。このような授業のスタイルを変え、1つの問題を解き終わった後、その問題の解決の過程や結果を振り返る活動を重視したい。この「振り返る」とは、単に、解決過程や答えを見直すことではなく、その問題を統合したり、さらに発展したり、新たな性質を発見したりするためにやる活動であると位置付けたい。次のような具体例を登場し



<問題>  $\angle AOB$  の二等分線の作図を考えてみよう。

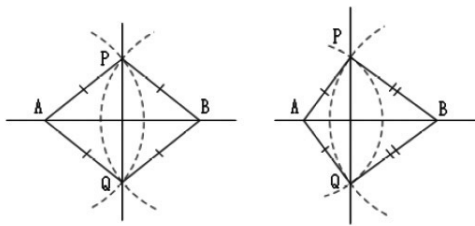
①



「これまで学習したことを使って $\angle AOB$ の二等分線を作図する方法を自分たちで考えることはできないか？」と投げかける。

この問いに対して、 $OA$ と $OB$ がぴったり重なるように折って、折り目の線が $\angle AOB$ の二等分線であることに気付く生徒が出てくる。この発想を共有化することにより、角の二等分線がこの図形の対称軸であることを確認する。

また、これまで学習した垂直二等分線の作図、垂線の作図はどうなっているのかという発言を引き出したい。既習事項と関連づけて角の二等分線の作図を自分たちで考え出したという主体的な学びにつながる発言である。



<線分の垂直二等分線の見方> <垂線の見方>

図1

既習の垂直二等分線と垂線の作図をここで復習し、図1のような図形となっていることを確認する。この2つの作図の方法が、角の二等分線を作図するときに使えないかという疑問を持たせながら、自力解決に入る。図2～6は生徒から出てきた作図である。

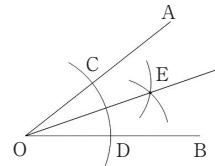


図2

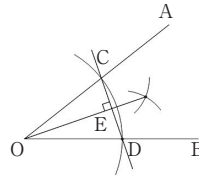


図3

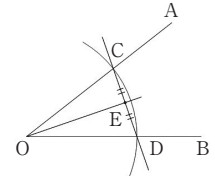


図4

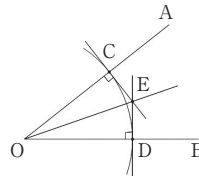


図5

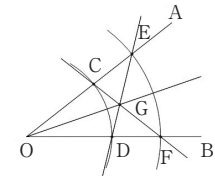


図6

最初に図2が出てくる。塾へ行っている生徒は既に知っている作図である。机間巡視の中で教科書に載っている作図だけでなく、これ以外に考えられないかと投げかける。この後の比較・検討の場面で集団思考ができるよう、2つ以上の方法を考えることを促す。図3、図4は二等辺三角形を作り、頂角の二等分線を作図している。図5は、線対称の位置にある対応する2点を作図し、その2点からそれぞれ垂線をひき、その交点を作図によって求めている。図6の証明は2年生にならないとできないが、 $\triangle EOG \cong \triangle FOG$ から $\angle EOG = \angle FOG$ を直観的に導いている。この作図をした生徒が黒板の前で説明すると、「すごい」、「簡単」という声があがる。

生徒の考えを発表させた後、 $\angle AOB \leq 180^\circ$ のとき、いつでも作図できるのはどれかを考

える。図6はスマートな作図であるが、 $\angle AOB=180^\circ$  のときは角の二等分線が引けない。 $\angle AOB=180^\circ$  のときに使えるのが図2の作図である。このことを確認し、その作図の方法を全体で確認する。

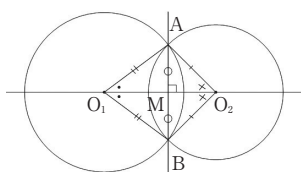


図7

最後には、垂直二等分線の作図、垂線の作図、そして、角の二等分線の作図の関係を問いたい。どれも2点で交わる2つの円でできる図形の関係を使っていたことから3つの作図を統合することが考えられる。深い学びを実現するための問いである。先生が図を示してすべてを説明するのではなく、3つの作図について円弧だけでなく円全体を作図してみると、図7のような2つの円が浮かび上がってくる。ここで学習する3つの作図が別々のものではなく、同じ図形を作図することによってできていることを確認したい。

このように作図の方法を図形の対称性に着目して振り返ることで、作図の方法を統合的に捉えることができ、作図を忘れてしまってもこの2円の関係をつかんでさえいれば、その場で自ら作図を生み出すことができる。作図の方法を理解できるようにするだけでなく、その作図の方法を考察の対象としていくような授業展開に変えていくことが大切である。様々な場面において、数学的活動の充実を図ることができるような教材研究が必要となる。今後の研究を期待したい。

参考・引用文献

- 杉山吉茂(2012)「確かな算数・数学教育をもとめて」東洋館出版 初版第1刷
- 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)」
- 中央教育審議会(2016)「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」(答申)
- 中島健三(1993)「算数・数学教育と数学的な考え方」金子書房 第二版第5刷
- 松原元一(1990)「数学的見方・考え方」国土社 初版第1刷
- 文部科学省(2008)「学習指導要領解説数学編」二版 教育出版
- 文部科学省(2016)「算数・数学ワーキンググループにおける審議のとりまとめ」
- 文部科学省(2017)「新学習指導要領」
- 文部科学省(2017)「新学習指導要領解説数学編」
- 和田義信(1997)「考えることの教育」和田義信著作・講演集4講演集(2) 東洋館出版社

# 中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」の学習指導の方向

高木 展郎

横浜国立大学 名誉教授

## 1. 新学習指導要領における「主体的・対話的で深い学び」が定位した経過

「アクティブ・ラーニング」という用語は、新学習指導要領では、一切使用されていない。

アクティブ・ラーニングという用語は、中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』平成24年8月28日によって、以下のように説明されたことがきっかけとなった。そこでは、以下のような用語解説がなされている。

教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。

このことは、これまで大学教育において行われてきた授業が、主に講義形式であり、そ

こには学生の能動的な学習が成立していないことに対しての危機意識から、授業改善を図るために用いられたものであると言えよう。

このアクティブ・ラーニングは、上記の大学の授業改善の方向を受け、初等中等教育において、特に、高等学校の授業は講義中心が多いことから、学習者である生徒主体の能動的な学習への転換として、授業改善の視点として提唱されるようになった。

新学習指導要領の改訂と同時に、大学入学試験への検討が行われ、これまでの知識の習得量と再生とを問う大学入試からの改善を図ることが行われようとしている。

昭和54年から昭和64年までは「共通一次試験」、それ以降「大学入学者選抜大学入試センター試験」となり、平成31年度の実施を最後に廃止されることになった。そして、それに代わり平成32年度からは、「大学入学共通テスト」が行われることになっている。

このような状況の中で、アクティブ・ラーニングは、初等中等教育でも授業改善を行う機運の中で、その導入が図られた。さらに、大学入試を理由に、これまで授業改善に最も消極的であった高等学校においても、大学入試改革が進展する中で、アクティブ・ラーニングを取り入れようとする機運が生まれてきた。

このアクティブ・ラーニングという用語が

初等中等教育で注目を集めたのは、平成26年11月20日の「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」で、当時の下村博文文部科学大臣からの教育課程審議会への新学習指導要領作成への諮問からであった。

そこでは、「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」や「「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法や、このような新しい学びに対応した教材や評価手法の今後の在り方についてどのように考えるか。」と言ったことが述べられており、そこからアクティブ・ラーニングが初等中等教育において注目されるようになった。

文部科学省の公式の文章においてアクティブ・ラーニングが取り上げられたことにより、これからの学校教育における授業改善の方向性が具体的に示されたと言っても良い。

そこで、それまでさほど注目をされていなかったアクティブ・ラーニングが、大きく注目され、その具体が求められるようになった。

しかし、中学校や高等学校におけるアクティブ・ラーニングは、当初、学習者の能動的な学び、と言うことから離れ、指導者が行う一方的な講義をする授業からの転換ということのみに焦点が当たり、学習者が活動を行えばそれがアクティブ・ラーニングだとする授業が多く主張されたことは否めない。

それは、学校の主体としての生徒が、自己の未来に向けていかに学びを行うかという主体的な学びの形成を図るということではなく、大学入試改革という外からの風に対応したものであった。このことが、アクティブ・ラーニングという学習者の能動的な学びを日々の学校の授業で行う、ということではなく、

単に、生徒の活動のみを重視した授業を、アクティブ・ラーニングとする授業が、行われる原因となってしまった。

そのため、本来のアクティブ・ラーニングが求める授業改善ではなく、形式的な授業の方法に当てはめることが多く行われてしまうようになった。例えば、グループ学習、ペア学習、ジクソー学習や、形式的な話し合いを入れた授業がアクティブ・ラーニングだという主張も出現した。

アクティブ・ラーニングは、形式的に対話型を取り入れた授業や特定の指導の型を目指した技術の改善にとどまるものではなく、授業改善をとおして、学び手一人一人に、これからの時代が求める資質・能力の育成を図るという観点から、学習の在り方そのものの問い直しを目指すものである。

このようなアクティブ・ラーニングへの誤解が広がる中、新しい教育課程で求める授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」という用語が、中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成28年12月21日（以下「答申」）によって示され、新学習指導要領においても、授業改善の視点として、「主体的・対話的で深い学び」が定位した。

## 2. 「主体的・対話的で深い学び」とは、どのようなものか

「主体的・対話的で深い学び」とは、どのようなものであるのかを、「答申」に示されたものから見ることにする。

「主体的・対話的で深い学び」は、文部科

学大臣の諮問では、「主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」とされていたが、「答申」では、『「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）』（p.26）と、「協働的」という言葉が「対話的」に変わっていることが注目される。

この「対話的」な学びについては、後述するが、「協働的」と異なることは、対話そのものに意味があり、協働して何かを成しうることではなく、学びが主体となって他者と関わることにより自己の学びを形成していくことに意味がおかれていることが理解される。

それは、学び手一人一人が、これからの時代に求められる資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的に学び続けたりすることができるようにするため、「どのように学ぶか」という学びの質を重視した授業改善を図っていくことを求めていることから理解できよう。

アクティブ・ラーニングという用語が、「主体的・対話的で深い学び」になったのは、授業改善の視点として、それがあくまで授業に対しての教師の向き合い方であり、特定の指導方法を行うことではない、とすることを明示化することでもあった。そして、この学びをとおし、これからの次代を生きる学び手に生涯にわたって求められる資質・能力を育むための学び方の育成を図ることを求めている。

「答申」では、「主体的・対話的で深い学び」とは、「学校教育における質の高い学びを実現し、学習内容を深く理解し、資質・能力を身に付け、生涯にわたって能動的（アクティブ）に学び続けるようにすることである。」（p.49）としている。

### 3. 「主体的・対話的で深い学び」とは何か

「主体的・対話的で深い学び」の実現とは、以下の視点に立った授業改善を行うことで、「答申」（pp.49-50）では、以下のように示している。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しを持って粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているか。  
子供自身が興味を持って積極的に取り組むとともに、学習活動を自ら振り返り意味付けたり、身に付いた資質・能力を自覚したり、共有したりすることが重要である。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているか。  
身に付けた知識や技能を定着させるとともに、物事の多面的で深い理解に至るためには、多様な表現を通じて、教職員と子供や、子供同士が対話し、それによって思考を広げ深めていくことが求められる。
- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているか。



子供たちが、各教科等の学びの過程の中で、身に付けた資質・能力の三つの柱を活用・発揮しながら物事を捉え思考することを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていくことが重要である。教員は、この中で、教える場面と、子供たちに思考・判断・表現させる場面を効果的に設計し関連させながら指導していくことが求められる。

上記では、「主体的・対話的で深い学び」を「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」として、それぞれを授業改善の視点としては分けて説明しているものの、それらの学びの過程は、一体として実現されるものである。

しかし、授業改善の視点として「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」のそれぞれについて、授業としてどのように具体化を図るかが無ければ、授業をどのように行うかが見えない。そこで、以下、「主体的学び」「対話的学び」「深い学び」のそれぞれについての具体を考える。

### (1) 「主体的学び」とは

文部科学省が「主体的」という用語を用いたのは、当時の文部省の中央教育審議会が「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第1次答申）」平成8年7月19日の中の以下のものである。

いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や

感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこれからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよくはぐくんでいくことが重要であると考えた。（下線部、引用者）

「生きる力」は、平成10年の学習指導要領の基本理念であったが、この考えは、平成20年の学習指導要領に引き継がれ、さらに、今回の新学習指導要領で目指している、育成すべき三つの重要な資質・能力の中心に位置付け、重要な考え方である。

この「生きる力」とは変化の激しいこれからの社会を生きる子どもたちに身に付けさせたい「確かな学力」、[豊かな人間性]、「健康と体力」の3つの要素からなる資質・能力である。

その中の、「確かな学力」は、「知識や技能はもちろんのこと、これに加えて、学ぶ意欲や自分で課題を見付け、自ら学び、主体的に判断し、行動し、よりよく問題解決する資質や能力等まで含めたもの」と定義されている。

「主体的」という用語が、学習指導要領で定位したのは、この「生きる力」の中の「確かな学力」の内容として示されてからである。以来、学習指導要領に示されている学力の内容として、「主体的」な資質・能力（学力）が求められるようになっていく。

今回の学習指導要領改訂においても、授業改善の視点として「主体的な学び」が取り上げられている。

「主体的な学び」は、学習主体である一人

一人の学習者が、個として学びに向かい、自分なりに思考し、判断することが重要であり、そこで思考したり判断したことを、自分の言葉で表現することが重要である。それは、将に、自己が自己に問い掛けを行うという行為でもある。

授業は、教師による問い（発問、質問）によって、学び手がその学びの内容について考え答えることが行われる。

これまでの授業において、この教師からの問いを、学び手がどのように捉え考えているかを明らかにせず、教師からの問いの内容や意味が分かる学び手のみが、教師に対して回答をすることで、授業を成立させてきたことが多く無いだろうか。例えば、問いに対しての回答が分かる生徒のみを指名し、授業を進めることは、その典型と言えよう。

そこでは、問いが分からない生徒にとって、教師からの問いに対して学び手が、考えを持たなくても教室にいられる状況が作られてしまっている。

この様な状況からは、「主体的な学び」は、生まれにくい。

学び手の「主体的な学び」を創るには、まず、教師からの問いに対して、一人一人の学び手が、自らの考えを持つことによって始まる。

これまでの学校教育においては、学力の育成を図ることは、教師から知識や技能を受容することに大きな意味があった。学力の内容を習得し、その内容を量的に測定することによって、学力の育成を図ってきた。

しかし、今回の学習指導要領の改訂では、育成を目指す資質・能力の三つの柱が求める内容を「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力 人間性等」と

しており、これまでのようにコンテンツ・ベースとしての「知識・技能」のみにはおいていない。今回の改訂で求めているのは、コンピテンシーとしての「思考力、判断力、表現力等」を含め、三つの柱をバランス良く育成することである。

そこで、一人一人の学び手が、学びの問いを自分なりに考えることが重要となる。それは、それまでの自分が学校教育をとおして身に付けた「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の学びのコンテクストを総動員して、自ら問いを考え、その問いを自らの力で解決を図ろうとすることこそ「主体的な学び」が行われている、と言えよう。

## （２）「対話的学び」とは

学校で学ぶということは、一人一人の学び手が、自分の考えを持った上で、教室での他者との対話によって相対化することにより、自己認識を図ることに意味と価値がある。

中学校での学びの意味は、この相対化による自己認識によることが可能となる時期でもある。

そこで、一人一人の学び手としての生徒が「主体的な学び」によって自己認識をした学びを、教室の他者との対話によって、それまでの自己をいかに変革するかが、学びとして重要となる。教室におけるコミュニケーションは、このとき機能する。

学び手が自分一人では考えつかないことや思いつかないこと、さらに、それまで自分が考えていたことを、教室の他の人から指摘されたり、人の考えを聞くことにより、それまでの自分を見つめ捉え直し、自分で自分に気付くことが求められる。

この様な学びを「対話的な学び」という。

### (3) 「深い学び」とは

「主体的な学び」と「対話的な学び」とをとおし、学びがより深まることを「深い学び」という。

学びのはじめの段階で学び手自身が一人で考えることにより「主体的な学び」を行い、それを、教室の中での学びとして教室の他者との「対話的な学び」とおし、教室の多様な学び手一人一人が、それぞれに今ある自分がいかなる学びのプロセスの中に存在するかをメタ認知することにより、自己変革を遂げることのできる学びを成立することができる。ここに、学びの深まりがある。

この学びの深まりは、各教科等のそれぞれの内容にも関わらなくては、深まりはない。そこで、各教科等の「見方・考え方」が重要となる。この各教科等の「見方・考え方」のない授業では、学びが表面的な活動に陥ってしまうことにもなりかねないので、留意する必要がある。

「主体的・対話的で深い学び」を「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」として、ここまで、それぞれを分けて説明してきたが、それらの学びの過程は、一体として実現されなくてはならない。

この「主体的・対話的で深い学び」を行うには、これまで研究授業等で行われてきた1時間単位の授業では、その内容を実現することができない。

そこで、単元としてのまとまりとしての授業過程を組織・構成する必要が生まれてきた。

単元としての授業組織により、「主体的な学び」をいつ行うか、「対話的な学び」をいつどのような具体的な活動として行うか、さらに、それらの学びをとおしていかに「深い学

び」を実現するかは、学習時間のスパンを要するものとなる。そこで、学習計画も単元としてのスパンを必要とする。

その単元としての授業では、一人で学ぶこと、他者との対話を図ること、学びを振り返ることや、それぞれの活動に教師がどのように関わるか、教室の他者や他者としての資料等をどのように使用するか等、単元全体としての授業のデザインが重要となる。

## 4. 中学校における 「主体的・対話的で深い学び」

新学習指導要領関係で「主体的・対話的で深い学び」という用語が使用されているのは、中学校学習指導要領解説総則編の解説に「第1章 総説」「1 改訂の経緯及び基本方針」「(2) 改訂の基本方針」で、以下のように示しており、そこには、授業改善にあたっての6つの留意点が表示されている (pp.4-5)。

ア 児童生徒に求められる資質・能力を育成することを目指した授業改善の取組は、既に小・中学校を中心に多くの実践が積み重ねられており、特に義務教育段階はこれまで地道に取り組み蓄積されてきた実践を否定し、全く異なる指導方法を導入しなければならないと捉える必要はないこと。

イ 授業の方法や技術の改善のみを意図するものではなく、児童生徒に目指す資質・能力を育むために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点で、授業改善を進めるものであること。

ウ 各教科等において通常行われている学

習活動（言語活動、観察・実験、問題解決的な学習など）の質を向上させることを主眼とするものであること。

エ 1回1回の授業で全ての学びが実現されるものではなく、単元や題材など内容や時間のまとまりの中で、学習を見通し振り返る場面をどこに設定するか、グループなどで対話する場面をどこに設定するか、児童生徒が考える場面と教師が教える場面をどのように組み立てるかを考え、実現を図っていくものであること。

オ 深い学びの鍵として「見方・考え方」を働かせることが重要になること。各教科等の「見方・考え方」は、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」というその教科等ならではの物事を捉える視点や考え方である。各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものであり、教科等の学習と社会をつなぐものであることから、児童生徒が学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせることができるようにすることにこそ、教師の専門性が発揮されることが求められること。

カ 基礎的・基本的な知識及び技能の習得に課題がある場合には、その確実な習得を図ることを重視すること。

上記の内容は、中学校学習指導要領解説国語編にも、同様に示されている（註1）。

さらに、「④各学校におけるカリキュラム・マネジメントの推進」も示されており、カリキュラム・マネジメントの重要性が示されている。

本稿では、カリキュラム・マネジメントに

ついて具体的に取り上げないが、中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」を行うためには、国語科としてのカリキュラム・マネジメントを、各中学校において教科のグランドデザインとして作成することが求められる（註2）。

## 5. 中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」

学習指導要領解説国語編の「第4章 指導計画の作成と内容の取扱い」「1 指導計画作成上の配慮事項」「○主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に関する配慮事項」には、次のような記述がある（p.136）。

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。

（1）単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること。その際、言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、言葉の特徴や使い方などを理解し自分の思いや考えを深める学習の充実を図ること。

そこでは、「主体的・対話的で深い学び」は、これまで日本の中学校における国語の授業を否定し、全く異なる指導方法を導入することではない、と明言した上で、生徒や学校の実態、指導の内容に応じ、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」の視点から授業改善を図ることが重要であるとしている。



さらに、本稿でここまでにも述べてきているが、単元などのまとまりの中で「主体的・対話的で深い学び」を行い、特に「深い学び」における国語科の「見方・考え方」を習得・活用・探究という学びの過程の中で働かせることを通じて、より質の高い深い学びにつなげることを求めている。

## 6. 国語科における 「言葉による見方・考え方」

国語科における「言葉による見方・考え方」については、中学校学習指導要領解説国語編に、以下の記述がある（p.137）。

国語科は、様々な事物、経験、思い、考え等をどのように言葉で理解し、どのように言葉で表現するか、という言葉を通じた理解や表現及びそこで用いられる言葉そのものを学習対象としている。言葉による見方・考え方を働かせるとは、生徒が学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めることであると考えられる。

この国語科で行う「言葉による見方・考え方」は、あくまで、「深い学び」の視点からの授業改善の視点である。

中学校国語科の授業をとおして育成を目指す資質・能力は、学習指導要領に示されている指導事項であり、国語科では、その育成を図ることが求められている。

「主体的・対話的で深い学び」は、あくまで授業改善の視点であることを確認しておき

たい。したがって、「主体的・対話的で深い学び」において、「言葉による見方・考え方」を働かせることは、国語科における資質・能力を育成するための授業改善の一つの手段とも言えよう。

「言葉による見方・考え方」は、新学習指導要領において初めて出てきたように思えるが、これまで生徒が学習の中で働かせてきたものであり、また、これまでの授業の中でも生徒に資質・能力として身に付けさせようとする際に、意識してきたものであり、これまでの国語教育になかったものではない。

国語科においては、言葉に着目し、言葉への自覚を高めるという「言葉による見方・考え方」を再確認する意味で、今回の学習指導要領で取り上げられている。

また、学習指導要領の指導事項に示す資質・能力と「見方・考え方」は密接に関わり合っており、「見方・考え方」を働かせて資質・能力を身に付け、資質・能力が身に付けば「見方・考え方」も豊かになる、という相補的な関係であることについても理解したい。

国語科においては、例えば、言葉の意味、働き、使い方などは、母国語として日常の中でも既に使用しており、学習する前でも、無意識に分かっていたり使っていたりする。しかし、無意識に使うことと、意識的に使うことには、大きな差がある。そこで、言葉を自覚的にするために、学校教育において「言葉による見方・考え方」が重要となる。

学習指導要領国語の指導事項に示す資質・能力を身に付けることで、「見方・考え方」がより豊かになり、より豊かになった「見方・考え方」を意識して働かせることで、より資質・能力が身に付くようになることを、国語



科の授業をとおして育成することを目指している。

そのためには、生徒に自覚的に言葉に着目させ、言葉に対して自覚的になるような授業が求められる。

## 7. 中学校国語の授業における「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり

### (1) 「教科書を学ぶ」「教科書で学ぶ」

これまで中学校の国語科の授業は、教科書を中心にカリキュラムが編成されてきた。それは、日本の国語の教科書が優れたものであったことにもよる。

「教科書で学ぶ」と「教科書を学ぶ」という言葉がある。「教科書で学ぶ」は、教科書を使って、目標とする資質・能力を育成することであり、「教科書を学ぶ」は、教科書の内容を、そのまま授業として使い、教科書の内容を直接的に生徒に育成する、ことである。

これまで、中学校の国語科の授業をとおして、成人した時にどのような資質・能力（学力）が育成されたかを問うた場合、中学校の国語科の授業で行った教材名は答えられるものの、どのような資質・能力（学力）が身に付いたかを回答できる人は、ほとんどいない。

この様な状況は、「教科書を学ぶ」ということを中心に、国語科の授業がこれまで行われてきた結果でもある。

この「教科書を学ぶ」ことが行われている状況は、教科書が同じものを使用していれば、日本中の中学校で、ほぼ同じ内容の国語科の授業が、同時期に行われることになる。そこでは、それぞれの地域や学校の特徴は無関係に行われ、各学校における「主体的・対話的

で深い学び」は、実現されていない。

なぜ、このような状況で、日本の中学校の国語科の授業が行われているのだろうか。それは、各学校毎に、それぞれの学校の生徒の実態に合わせたカリキュラム・マネジメントが行われず、教科書によって教育課程が編成されているからである。

### (2) 各学校ごとのカリキュラム・マネジメントの必要性

各中学校においては、それぞれの学校が置かれている地域や生徒の実態によって、授業を行わなくてはならない。

これからの時代、中学の国語科の授業は、教科書の順番に沿って、教育課程の編成が行われてきたことからの転換を図ることが求められている。それは、それぞれの中学校の生徒に実態に合わせた授業を行うためである。

それには、まず、各学校中学校ごとに、その中学校で育成すべき資質・能力を、学校のグランドデザインとして、明示化することが求められる。

次に、その中学校で3年間で育成すべき資質・能力を生徒の実態を踏まえて各教科ごとに、明らかにするための各教科等のグランドデザインの作成が求められる。

これまで、この各教科等のグランドデザインを作成せずに教育課程の編成表を作成したために、教科書の順番に沿うのみで、生徒の実態を踏まえない教育課程が、日本中の多くの中学校の国語科で編成されてきた。

各中学校の地域や生徒の実態・実情を踏まえた教育課程の編成表を作成することは、その学校の生徒に中学校3年間を通して育成すべき学校目標を基に、中学校3年間を通して生徒に国語科の授業をとおして身に付けさせ

る資質・能力を明確にしたカリキュラム・マネジメントが重要となる。

これまで、日本の中学校教育において、各学校ごとに各教科等で、それぞれの中学校3年間で、どのような資質・能力を育成するかについて示されていなかった。それは、日本の教科書が優れていたためでもあるが、教科書の内容の順に沿って授業が行われてきたためでもある。

しかし、それでは、各学校の生徒の実態に合った授業を行うことはできない。そこで、各学校の生徒の実態に合った教科のグランドデザインを作成することにより、国語という教科を3年間でどのように行い、そこから、生徒にどのような資質・能力を育成するかを、それぞれの中学校において育成することが求められている。

### （3）中学校国語の授業における「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり

#### ①中学校国語科における単元目標の設定

各学校毎に各教科等のグランドデザインが作成されていると、その内容に沿った具体的な授業改善を図ることが、次に求められる。

中学校国語の授業における「主体的・対話的で深い学び」の授業づくりでは、まず、単元目標の設定が求められる。

単元目標の設定は、中学校学習指導要領国語に示されている指導事項を基に、目標を作成することが求められる。

ここでは、国語科として育成すべき資質・能力としての学習指導要領に示されている以下の指導事項を、各単元の目標として位置付け、単元の中で、どのような資質・能力を育成するかを明示化することが重要となる。

国語科として育成すべき指導事項は、以下

のものであり、単元の目標として定位するには、その組み合わせ方が重要となる。

〔知識及び技能〕

- （1）言葉の特徴や使い方に関する事項
- （2）情報の扱い方に関する事項
- （3）我が国の言語文化に関する事項

〔思考力、判断力、表現力等〕

- A 話すこと・聞くこと
- B 書くこと
- C 読むこと

この上記に示された指導事項の内容を目標として、各単元ごとの目標とすることが求められている。ここでは、〔知識及び技能〕の目標として、「（1）言葉の特徴や使い方に関する事項」「（2）情報の扱い方に関する事項」「（3）我が国の言語文化に関する事項」に示されているものからおおむね一つ位、〔思考力、判断力、表現力等〕として、「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」の中からおおむね一つ位を、それぞれ選択して定位し、単元の目標とすることが重要となる。

単元で学習する目標を定め、その目標としての資質・能力を育成することが、これからの国語科の授業として求められる。

そして、この目標の実現を図る授業づくりの在り方が、今日問われている。

上記のような単元として育成する資質・能力の育成を図るための国語科の授業として求められる授業過程として、「主体的・対話的で深い学び」がある。

#### ②中学校国語科における「主体的・対話的で深い学び」

国語科における「主体的な学び」は、まず、学習主体としての生徒一人一人が、学習内容

に対して自分の考えを持つことである。それは、学習の対象となる言語素材を「Input」することになる。一人一人の生徒が自覚的に、国語の授業で言葉を対象化することをとおし、言葉のもつ意味や働きについて気付くことが求められている。

そこで、「Input」(受信)した内容を、一人一人の生徒が、自分なりに「Intake」(思考)することが重要となる。この「Intake」を行うことにより、初めて主体的な学びが成立する。

「対話的な学び」は、「主体的な学び」において、一人一人の生徒が「Intake」し自覚化した内容を、「Output」(発信)することにより、教室の他者との対話をとおして、自己相対化をすることである。「今ある自分は、いかなる他者との相対化によってあるのか」を自分自身で気付くことに意味がある。

自己相対化をとおした確立した自分の考えを、さらに、「Output」することをおして、他者との対話をとおすことにより、より深まることになる。ここに「深い学び」が成立する。

この様な「Input」→「Intake」→「Output」を連続的に意識的に繰り返す中で、一人一人の生徒の資質・能力がより高次へと高められていく。このサイクルを授業として行うことが、中学校における「主体的・対話的で深い学び」を行う、ということになる。

中学校国語科では、単元の授業として、ある学習スパンの中で、「主体的・対話的で深い学び」により、「Input」→「Intake」→「Output」を中学校学習指導要領国語に示されている指導事項の〔知識及び技能〕〔思考力、判断力、表現力等〕の内容を繰り返し学びながら、より高次の言葉を対象化した学びへと生徒を導くことが重要となる。

註

1. 小学校学習指導要領解説国語編も同様の文章が掲載されている。
2. 教科のグランドデザインの作成については、次の本に詳細を書いている。

高木展郎・三浦修一・白井達夫『新学習指導要領がめざす これからの学校・これからの授業』小学館、平成29年8月21日

また、その具体は、「総合教育技術」小学館、平成29年4月号に示している。

# 「主体的な学び」「対話的な学び」からみる小学校教育の課題と改善への視点 —国語科の授業に着目して—

中村 和弘

東京学芸大学 准教授

## 1. 小学校教育における「アクティブ・ラーニング」の受容

### (1) 「アクティブ・ラーニング」の受け止め

筆者が研修会等で、「アクティブ・ラーニング・アクティビティ」<sup><1></sup>を紹介したのは、平成27年の8月である。前年、中央教育審議会への大臣諮問において、「課題の発見と解決に向けて主体的・協動的に学ぶ学習（いわゆる『アクティブ・ラーニング』）」という言葉が使われて以来、小学校教育においても「アクティブ・ラーニング」への関心が、高くなっている頃であった。またこの年の8月下旬には、教育課程企画特別部会による『論点整理』が出されている。

当時、こうした研修会における先生方の「アクティブ・ラーニング」の受け止め方は、やや極端に描けば次のように二分された。

- ・新たに「アクティブ・ラーニング」という教え方をしないといけなくなる。ただでさえ、現場は大変なのに、ますます負担が増えるだけだ。
- ・「アクティブ・ラーニング」という言葉は新しいものの、普段の授業で私たちがやっていることと大差ないようだ。特に新しく何かやる必要はなさそうだ。

前者は、新たに示された言葉に対しての警戒と不安の声であり、後者は、特に小学校の先生方に多く見られた安堵感の表れである。

教育現場における前者の不安に対して、中教審は先の『論点整理』や翌年の『これまでの審議のまとめ』等で、アクティブ・ラーニングが特定の指導の型を授業に取り入れることを目指したものではないこと、授業改善の視点であることを繰り返し発信した。同時にまた、後者の安心感を支える言説、すなわちアクティブ・ラーニングによる授業の工夫は、特に小学校教育では既に行われているから慌てなくてもよいというメッセージも、様々に出されていたかと思う。

このように、アクティブ・ラーニングの受け止めをめぐって、不安感に対しては、新しく特定の指導の型を目指すものではないというメッセージが出され、安心感に対しては、特に小学校は既に様々な教え方を工夫しているから大丈夫だというメッセージが出されたことになる。その結果、「アクティブ・ラーニング」の視点による授業改善という打ち出しは、特に小学校教育では互いに相殺されてしまい、「既に様々に工夫されてきたこと」「新しく何かに着手しなければならないというものではない」と受け止める状況が生まれていたのではないだろうか。

(2) 受け止めの素地にあるもの

① 小学校教育全般として

アクティブ・ラーニングとして打ち出された「主体的な学び」や「対話的な学び」（「協働的な学び」）をめぐるこうした状況の背景には、一つには、小学校教育における現行（平成20年版）学習指導要領の着実な取り組みがあるものと考えられる。例えば、「言語活動の充実」である。

現行の小学校新学習指導要領では、「総則」において、「各教科等の指導に当たっては、児童の思考力、判断力、表現力等をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視するとともに、言語に対する関心や理解を深め、言語に関する能力の育成を図る上で必要な言語環境を整え、児童の言語活動を充実すること」が示され、教育現場では、『言語活動の充実に関する指導事例集』（平成23年）などを参考に、各教科・領域等で様々な取り組みが行われた。このことが、アクティブ・ラーニングにおける「対話的な学び（協働的な学び）」の下地となっており、「（小学校では）既に様々な教え方を工夫している」という判断を生むベースとなっているものと考えられる。

合わせて、「主体的」という文言についても、各校の校内研究での研究主題や、各種研究会の研究テーマとしてこれまでも多く用いられてきており、「対話的」と同様に、「既に工夫しているもの」という感覚で受け止めやすい状況が、特に小学校の場合には多くあったのではないかと推察される。

② 国語科の実践に着目して

一方、国語科の授業実践に目を向けると、「対話的な学び」という意味では、平成20年

版学習指導要領で、「書くこと」と「読むこと」の領域に「交流」の指導事項が位置づけられた影響が大きい。

例えば、これまでも、「読むこと」の授業においては、感想を隣の席の児童に伝え合ったり、筆者の主張をクラス全体で話し合ったりするという学習活動が、一般的に行われてきた。ただし、そこでの伝え合いや話し合いは、読むことの力をつけるための手段（方法）であり、その手立ての工夫などは「読むこと」としての指導の重点ではないとされることが多かった。

それが、PISAのリーディング・リテラシーの考え方を受け、平成20年版の学習指導要領から小学校では「自分の考えの形成および交流」の指導事項が「読むこと」に位置づけられることによって、文章を読んだ感想や解釈を発表し合い、考えを広げたり深めたりすることは読むことの能力の一部であるという、ある種の能力観の転換が行われた。

それを受けて、近年では「読むこと」や「書くこと」における「交流」の事項をどう指導するかという、授業の工夫が様々な進められてきた。その一方で、身に付ける能力としての、つまり学習指導上のねらいとしての「交流」と、学習活動としての、つまり手段（方法）としての交流活動との、混同や区別をどうするかという実践上の課題も見出されてきた。

また、こうした実践の動きとは別に、いわゆる「単元を貫く言語活動」を位置づけた国語科の授業づくりも急速に広まり、児童がゴールとなる目的に向けて、主体的に言語活動に取り組むことができるような学習指導のあり方も浸透していった。



このように、小学校教育全般の受け止めと同様に、国語科の授業実践においても、「主体的な学び」や「対話的な学び」は、「既に工夫されているもの」という捉え方がされやすい素地が形成されていたということが言えるだろう。

## 2. 29年度全国学力・学習状況調査の結果から

### (1) 発言の意図を捉えることへの課題

「主体的で対話的な学び」をめぐるこのような状況にある小学校国語科において、今年度実施された全国学力・学習状況調査の結果からは、一つの課題が明らかとなった。

それは、文学的文章を読むことについてである<sup><2></sup>。

国語Bの③は、あまんきみこの「きつねの写真」という物語文を読んで、次のように感想を伝え合う場面が設定されている。

【話し合いの様子の一部】

原	横山	あまんきみこさんの「きつねの写真」を読んで、心に残ったところはどこかな。
原	横山	(3)を示しながら「あたりの木がいつせいにざざつとゆれてよびました」というところで
大岩	田中	A 感じがすると思ったんだけど。
田中	原	A ことといえば、松ぞうじいさんと吉はきつねだったのかな。
原	田中	A 二人を写したはずの写真にきつねが写っていたんだから、きつねだよ。
田中	原	A ④を示しながら「山野さんは、むかいあつたふたりをばちりどうしました」とあるでしょ。
原	横山	(5)を示しながら「きつねの写真だ」と書いてあるのかな。
横山	原	二人を写したはずの写真にきつねが写っているってのは、やっぱりきつねなのかな。
大岩	田中	きつねだよ。他にもきつねって考えられるところはあんな。
田中	大岩	(2)を示しながら「ここで、松ぞうじいさんが「ついてなせよ」と言っているところがあるでしょ。私は、ここからもきつねってわかる気がするんだけど、どうかな。
原	田中	私もそう思う。松ぞうじいさんは、きつねだからきつねのすんでいた穴の場所を知っていて、案内できたんだよね。
田中	原	田中さんの言いたいことはそういうことではないのかな。
横山	田中	(1)を示しながら「ここにもあるよ。」「人間にうちどられたたり」と書いてあるけれど
田中	横山	もし、松ぞうじいさんが本当に人間なら、「人間に」とか「うちどられた」とは言わな
田中	横山	いと思うから、松ぞうじいさんはきつねだと考えることもできるね。
田中	横山	そこから、松ぞうじいさんがきつねだと考えられるね。他にも見つけたよ。

B

設問は3題あり、出題の意図は「物語を読んで考えたことを発表し合い、叙述を基に自分の考えをまとめることができる」となっている。このうち、正答率が低く課題が明らかになったのは、設問二と設問三についてである。

設問二は、問題にある【話し合いの様子の一部】の原さんの発言「どこからそう思うの」(波線部ア)と、同じく原さんの発言「田中さんの言いたいことはそういうことでもいいのかな」(波線部イ)について、「ア・イの発言は、この話し合いの中で、それぞれどのような意図がありますか。最も適切なものを次の1から4の中からそれぞれ一つ選んで、その番号を書きましょう」という選択問題である。選択肢は、

- 1 考えのもととなる文章中の表現を明らかにしようとしている。
- 2 言葉の意味が理解できず、その意味を知ろうとしている。
- 3 今まで出ていない考えを引き出そうとしている。
- 4 自分の理解が正しいかどうかを相手に確かめようとしている。

となっており、正解は、発言アが1、発言イが4である。正答率は、28.2%であった。

国語Bはいわゆる活用型の問題で、国語Aの平均正答率が74.9%であるのに対して、国語Bの平均正答率は57.6%と、全体的に低くなっている。その中でも、この③二は最も正答率が低い。同様に正答率が低かったのは、①三、②三、③三(これは後で取り上げる)であるが、いずれも記述式であり、他の選択

式の問題については、B問題でも正答率は高くなっている。

このように、③二のみ、選択問題にもかかわらず正答率が低かったことから、明らかに、まず相手の発言の意図を捉えることに課題があることがわかる。

(2) 叙述を基に考えをまとめることへの課題

次に、同じく③の設問三も、正答率が低かった問題である。問題は、【話し合いの一部】の最後にある空欄Bに、田中さんの発言の続きとして、登場人物の松ぞうじいさんやとび吉がきつねであると考えたわけを書くものである。条件には、

- 横山さんのように、【物語の一部】から言葉や文を取り上げて書くこと。
- 取り上げた言葉や文をもとに、どうして松ぞうじいさんやとび吉がきつねだと考えるのかを書くこと。
- 六十字以上、百字以内にまとめて書くこと。

が示されている。

正答率は43.9%で、B問題全体の平均正答率よりもかなり低くなっている。また、解答類型のうち、話し合いの中で既に触れられている叙述を取り上げて書いた解答も、正答とされている。厳密に考えるなら、設問は、田中さんの「他にも見つけたよ」に続く発言内容を書かなければならないので、その前の話し合いで触れられている叙述を取り上げるのは、発言のつながりとしては不自然で、本来ならそれ以外の内容を書かなければならないことになる。この厳密な解答を完全正答とした場合、設問三の正答率は30.4%まで下がっ

てしまう。

こうした結果からは、文学的な文章を読み、叙述を基に理由を明確にして自分の考えをまとめることに課題があることがわかる。

### 3. 課題の背景にあるもの

(1) 「対話的な学び」をめぐって

全国学力・学習状況調査の結果から見えてきたこうした課題の背景には、小学校国語科授業における「主体的な学び」と「対話的な学び」をめぐって、次のような実践上の問題があるのではないかと考えられる

まず、第1は、「対話的な学び」の質の問題である。

先に触れたように、特に小学校教育においては、言語活動の充実の具体化を求め、各教科・領域の指導において、話し合いの活動を工夫するなど様々な「対話的な学び」が取り組まれてきた。国語科においても同様に、「交流」が指導事項として位置づけられたこともあり、読むことの授業では、その多くで、ペア学習、グループ学習、クラス全体での話し合いなど、「対話的な学び」の実現に向けた指導の工夫が重ねられた。

つまり、③の設問二に取り上げられたような、文章の解釈をめぐってグループで話し合う活動自体は、多くの教室で取り組まれているということである。それにもかかわらず、話し合いにおいて、相手の発言の意図を捉えることに課題があるという調査結果が出たということは、やはり、その話し合いの活動、すなわち「対話的な学び」のあり方に、何かしらの改善が必要であるということになる。

その一つとして、教師が授業の中で用意した「対話的な学び」の場において、確かに自

分の意見を言い、また相手の意見を聞いてはいるが、「○○さんは何を言おうとしているのだろうか」と、口に出された言葉の向こうにある相手の考えや意図、つまり「言葉にならない思い」をあれこれと考えながら、相手の言わんとしていることを汲み取るということができていないのではないかという点が推察される。

「対話的な学び」の場では、基本的に言葉でそれぞれの頭の中の考えや思いを伝え合うことが求められるが、その一方で、そうした考えや思いを言葉で全て言い表すことはなかなか難しいという、ある種の不完全さを互いに理解し合うことが必要である。

そうした言葉による伝え合いがもつ不完全さを話し手と聞き手が共通理解することで、聞き手には、相手の言葉を言葉のまま捉えるだけではなく、言いたいけれどもうまく言葉にできない思いや意図を、汲み取って聞いたり補足しながら理解しようとしたりすることが求められてくる。同時に、話し手にも、そうした聞き手の助けに甘んずることなく、何とか自分の思いや意図を相手にわかってもらえるよう、話す順序を工夫したり言葉を選んだりして表現しようとする努力が求められてくる。

このように、話し手と聞き手が互いの不完全さを補い合い、その言語化を助け合うことで、「対話的な学び」は成立する。

全国学力・学習状況調査の結果は、聞き手が話し手の発する言葉を手がかりに、その言葉の大元にある意図を汲み取り考えるところに課題があるということを明らかにしている。そのことは、実は小学校の多くの教室で取り組まれている「対話的な学び」の現状が、お

互いの言語化をサポートし合うという最も重大な部分を見過ごしたまま、かたちの上での取り組みになっているのではないかという改善点を示しているように思われる。

## (2) 「主体的な学び」をめぐる

第2の課題は、「主体的な学び」の質の問題である。

③の設問三は、文章中の叙述を基に解釈を述べるという、これまでの国語科の授業でも一般的に取り組みされてきたことを問題にしている。「文章のどの言葉からそう考えましたか」「自分の考えの『しょうこ』になるところに線を引きましょう」など、指示の仕方は授業学年によって異なるが、文章中の叙述を手がかりにして、場面の様子を想像したり人物の心情の変化を捉えたりする学習活動は、いわばオーソドックスな国語科の授業のあり方として、多くの教室で行われてきた。

それにもかかわらず、叙述を基に自分の考えをまとめることに課題があるという調査結果となっている。

これも、その理由を一概に解き明かすことは難しいが、一つには、子どもの学習意欲を大切に、主体的に活動に取り組むことができるよう単元のゴールを定め、単元を貫くかたちで言語活動を位置づけた近年の授業のあり方に、改善の必要性があるのではないかと考えられる。

「読むこと」の授業であれば、「読むこと」に関する資質・能力を身に付けることがねらいであり、言語活動は、その資質・能力を身に付けるための手段・方法の役割を担う。その言語活動に主体的に児童が取り組むことで、資質・能力も効果的に高まっていく。そこで、

「○○発表会をしよう」「○○紹介パンフレットを作ろう」など、児童が主体的に学習に取り組めるような単元のゴールを定め、それに向けた言語活動を、単元を貫くかたちで位置づける国語科の授業が、全国の多くの学校で取り組まれるようになってきた。

ところが、児童の学習活動の関心が、発表会を成功させることや素敵なパンフレットを作り上げることに向き、指導する教師もまた、その児童の関心を「主体的な学び」であると取り違えてしまうと、「読むこと」の資質・能力の育成という授業本来のねらいが、指導／学習の両面から抜け落ちてしまうことになる。読むことの授業であるのに、文章をていねいに読み、言葉や表現について考え合っていくという最もベースとなる学習が、軽視されていくことになるのである。

結果的に、確かに「主体的に」学んではいるけれども、文章を読んで考え合うという資質・能力の育成にダイレクトに関わる活動が手薄であるという状況が生まれやすくなる。ここでもまた、「主体的な学び」の質が問われてくるのである。

#### 4. 「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた改善への視点

これまで見てきたように、小学校教育における「アクティブ・ラーニング」の受容は、「主体的な学び」「対話的な学び」について、「（小学校では）既に様々に工夫されている」として、それほど新規のメッセージのあるものとしては受け止められなかった感がある。その一方で、全国学力・学習状況調査の結果からは、国語科の授業の場合ではあるが、むしろ

改善すべき課題が生じつつあることが明らかになっている。

現在、全国の小学校では、様々な教科・領域で「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた取り組みが様々に行われている。とりわけ「深い学び」については、新規の印象もあり、また、これまでの実践の積み重ねが薄いこともあって、校内研究や研究会等のテーマとして掲げられることも多い。

一方で、「主体的な学び」「対話的な学び」については、「小学校はこれまでも様々に教え方の工夫をしてきたから、特別なことはしなくても大丈夫だ」というやや退行的な安心感が広がってしまうと、実は全国学力・学習状況調査の結果から見えてきたような課題があるにもかかわらず、それらが手つかずのまままで現状の取り組みが繰り返されることになってしまう。

「主体的・対話的で深い学び」の視点が、実際の授業改善に資するものとなるためには、どのような点について改善したらよいかという、ある程度のポイントが示される必要がある。特に「主体的な学び」「対話的な学び」については、これまでの取り組みを振り返り、これからの改善を具体的に検討していくための着眼点のようなものが求められる。そのことによって、「これまでもやってきたから大丈夫」ではなく、「これまでやってきたことを生かして、さらにどう改善・充実を図ればよいか」という、前向きな取り組みも促進されるだろう。

「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の視点については、『総則』の『解説』に次のように説明される。



- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること

等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。

- ③ 習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えた

【「主体的な学び」の視点を授業改善に生かす】

ア) 学ぶことに興味や関心を持つ

「やってみたい」という動機や目的、また、「それってどうなんだろう」という疑問をもって活動に取り組むには、どのように学習課題を提示したり、授業の導入を工夫したりすることが必要か

イ) 自己のキャリア形成の方向性と関連付ける

学習の課題や目的に関連して、これまで学んできた内容や経験を生かし、また、どのような学び手として成長していきたいかを考えながら活動に取り組むには、どうすればよいか

ウ) 見通しを持って粘り強く取り組む

目的の達成や課題の解決に向けて、活動の方法や進め方を考え、選択したり試行錯誤したりしながら学習に取り組むには、どのような手立てが必要か

エ) 自らの学習活動を振り返って次につながる

本時や本単元、また、1年間の学習を振り返りながら、自分の取り組みを価値づけたり、次への活動を見通したりできるようになるためには、指導をどう積み重ねればよいか

【「対話的な学び」の視点を授業改善に生かす】

ア) 子供同士の協働

話し合いにおける「内容」（必然性）と「方法」をどのようにもたせればよいか。例えば、次のような「協働」を必要とする状況をどう設定するか

<疑問> (〇〇って、どう何だろうね?)

<目的> (いっしょに、〇〇しよう!)

<「困り感」> (〇〇をどうしたらいいのかな…)

<共感> (ねえ、〇〇を聞いて)

また、考えや思いをうまく言葉にできない状況を大切に、話し手と聞き手がお互いの意図を汲み取り、言語化を支え合えるようになっていくにはどうしたらよいか

イ) 教員や地域の人との対話

指導者としてだけでなく、子どもたちとともに学びを構成する「学習仲間」として、教師は授業の中でどのように振る舞えばよいか。また、学校内外の教育的なりソース（資源）をどう開発するか

ウ) 先哲の考え方を手がかりに考えること

先人の気付いた文化的遺産を学習内容として構成するとともに、地域に伝わる「生活の知恵」や校内での先輩たちの「学習の成果」などについても、学習材としてどのように活用できるか

エ) 自らの考えを広げ深める

交流や対話の方法を身に付けさせるだけではなく、それらの活動を通して、自分の考えの広がりや深まりを捉えられるようにするにはどうしたらよいか



り、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点<sup><3></sup>。

これらの説明は、教科等を超えたものであるため、当然、抽象的なものにならざるをえない。

そこで、本稿で論じてきた「主体的な学び」と「対話的な学び」について、『解説』に示された説明の文言に沿いながら、あらためて4点ずつ授業改善につながるポイントを以下に示して<sup><4></sup>、まとめとする。

#### 【注】

<1> 「アクティブ・ラーニング・アクティビティ」については、拙稿を参照。

中村和弘「言語活動と『アクティブ・ラーニング』」（『教育科学国語教育』No.790、2015年10月号、pp.110-113）。<4>の文献でも触れている。

<2> 国立教育政策研究所「平成29年度全国学力・学習状況調査報告書 小学校国語」（2017年8月）による。

<3> 文部科学省「小学校学習指導要領解説 総則編」2017年6月、p.77。

<4> 国語科の授業実践に即した改善のポイントなどは、拙著を参照。

中村和弘編著『アクティブ・ラーニングを位置づけた小学校国語科授業プラン』明治図書、2017年。

# 主体的・対話的で深い学びの視点からの 学習指導の改善・提案

角屋 重樹

日本体育大学大学院教育学研究科長

## ○はじめに

「主体的・対話的で深い学びの視点からの学習指導の改善・提案」というテーマを追究するためには、まず、主体的ということ、次に対話的ということ、そして、深い学びということ、のそれぞれのキーワードを学習指導で具体化することが必要となる。そこで、以下のように項目を設定し、順に具体的な姿を検討する。

- 1 主体的ということの具体的な姿
- 2 対話的ということの具体的な姿
- 3 深い学びということの具体的な姿
- 4 主体的・対話的で深い学びの学習指導過程の事例
- 5 事例からいえること

## I 主体的ということの具体的な姿

子供が主体になる学習指導過程は、おおよそ、①問題の見出し、②見通しの発想、③解決方法の発想、④結果の整理、⑤考察、⑥振り返り、というように分節化できる。

このように分節化した学習指導過程において、子供が主体的になる状態は、次のように考えられる。子供が、自分で問題を見出し、見出した問題を説明できるような見通しや解決方法を自分で発想し、解決方法によって得

た観察・実験結果を問題や見通しと関係づけて整理し、振り返るということである。以下、観察・実験を実験と略記する。

上述の学習指導過程において、子供が主体的になるためには、各過程で次のような問題解決の「すべ」を獲得することが必要となる。

- ① 問題の見だし場面では、子供が違いを見出だすという「すべ」
  - ② 見通しの発想の場面では、子供が既習と関係づけるという「すべ」
  - ③ 解決方法の発想の場面では、子供が既習と関係づけるという「すべ」
  - ④ 結果の整理の場面では、子供が、結果を問題や見通しと関係づけ整理するという「すべ」
  - ⑤ 考察の場面では、子供が実験結果を問題や見通しと一致、あるいは不一致で判断するという「すべ」
  - ⑥ 振り返りの場面では、子供が問題や見通しの発想から考察の場面に至るまでの整合性や妥当性を検討するという「すべ」
- したがって、上述の「すべ」を子供が獲得しておくことが主体的な学習指導の成立の条件といえる…主体的・対話的で深い学びの学習指導の成立条件1。

## Ⅱ 対話的ということの具体的な姿

対話的な学習指導過程が成り立つためには、以下のようなことが要件と考えられる。

- ① 各グループにおいては、見出した問題や発想した見通し、立案した実験方法、実験方法を実行した結果、考察したこと、などというように、整理して報告する。
- ② ①の場面ごとに整理したことについて、自分にはない見通しや実験方法などを他者から聞いて学び、それを獲得するという態度で、他者の発言を聞いたりする。
- ③ さらに、②においては、問題や見通しと、解決方法、実験結果、考察などとの整合性を吟味しながら、他者のそれらと自己のものを比較し、自分の欠落していたものを補うというように、他者の報告から自己のものをより普遍性や妥当性のあるものに修正しながら聞いたりする。

上述のことから、次のようにいえる。対話的とは、単なる話し合いではない。問題や見通しと実験方法、実験結果との関係において、他者のものと一致や不一致を話し合い、欠如している条件を顕在化するという「すべ」を子供が獲得していることが対話的な学びの条件になるといえる…主体的・対話的で深い学びの学習指導の成立条件2。

## Ⅲ 深い学びということの具体的な姿

深い学びが成り立つたことは、学習指導の前後の子供が変容することとして考えられる。

学習指導の前後における子供の変容は、例えば、評価の観点をもとにすると、以下のような視点が考えられる。

### ①知識・技能について

自然の事物・現象に対する基本的な概念や性質・規則性について理解し知識を身に付けているか等。

観察、実験などを行い、器具や機器を目的に応じて扱うとともに、それらの過程や結果を的確に記録しているか等。

### ②思考・判断・表現について

自然の事物・現象の中に問題を見だし、見通しをもって観察、実験などを行い、得られた結果を考察し、妥当な考えを表現しているか等。

### ③学びに向かう態度や人間性について

自然に親しみ、積極的に自然の事物・現象を調べようとするとともに、問題解決の過程などを通して獲得した知識・技能や思考力・判断力・表現力を日常生活などに生かそうとしているか等。

上述のように、自分の変容をとらえる「すべ」を子供が獲得していることが深い学びの成立の条件になるといえる…主体的・対話的で深い学びの学習指導の成立条件3。

## Ⅳ 主体的・対話的で深い学びの学習指導過程の事例

今まで述べてきた「すべ」を活用している学習指導の事例を巻末資料に紹介する。この事例は、川崎市立東菅小学校が開発的に行った新学習指導要領の4年「水の流れと土」の内容に関して、子供が主体になるための「すべ」の具体的な姿である。紙面の都合上、単元の導入の第1、2時間を資料に記す。

なお、本単元の学習指導過程の構想は葉倉朋子校長、実践者は村田かほる総括教諭によるものである。

この單元における目標は、新学習指導要領では、以下のように記載されている。

ア 次のことを理解するとともに、観察、実験などに関する技能を身に付けること。

(ア) 水は、高い場所から低い場所へと流れて集まること。

(イ) 水のしみ込み方は、土の粒の大きさによって違いがあること。

イ 雨水の行方と地面の様子について追究する中で、既習の内容や生活経験を基に、雨水の流れ方やしみ込み方と地面の傾きや土の粒の大きさとの関係について、根拠のある予想や見通しを発想し、表現すること。

資料の学習指導計画参照

## V 事例からいえること

### (1) 事例の含意

前項の事例は、以下の2点を含意している。

- 1) 今までのプロセスを重視する学習指導過程から、「すべ」を重視した学習指導過程へ転換していること
- 2) 主体的・対話的で深い学びとなるために、問題解決の各場面において「すべ」を子供に獲得させていること

### (2) 事例における工夫

この事例は、以下の場面において次のような工夫があることに留意する必要がある。

#### ① 問題を見いだす場面における工夫

子供が観察している現象どうし、あるいは、その現象と既知の知識の間に違いを意識するようにしている。具体的には、子供が事象の違いを見出す力を適用し、観察している現象どうし、あるいは、その現象と

既知の知識との間に違いを見出すようにしている。

#### ② 見通しや解決方法を発想し、実行する場面における工夫

子供が既有知識を関係づけ、見通しや解決方法を発想できるようにしている。具体的には、子供が見通しを発想するために、既有の知識・技能の中から類似などの「すべ」を適用し、見通しや解決方法を発想できるようにしている。

#### ③ 結果を考察する場面における工夫

子供が見通しと方法について評価するようにしている。具体的には、子供が見通しと実験結果の関係から、両者の一致あるいは不一致を判断するようにしている。また、実験結果が見通しと違った場合は、他者とかわる場面をもとに、見通しと実験方法を再考し、その原因を探るようにしている。

資料 学習指導計画 全5時間(1、2時間のみ記載)

時	学習の流れ・子供の活動	指導の留意点やねらい
1	<p>問題の見出し ○校庭と砂場の雨あがり(水たまり)の写真を見る。 2つのものを比べて、気づいたことを話し合う。</p> <p>○水たまりの有無というしみこみ方には何に関係しているのかを話し合う。 土と砂の種類が違う、土の色が違う、土の硬さが違う ○砂場の砂と校庭の土の様子を観察</p> <p>・水のしみこみ方は、粒の大きさが関係しているようだ。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 10px auto;"> <p>「しみこみ方は、粒の大きさが関係しているだろうか」</p> </div> <p>ということを学習問題とする。 ○予想する ・関係している。 校庭と砂場では、水たまりのでき方が違うから。 粒が大きいとすき間から、すぐに水が出ていきそうだから ・関係していない。 粒が大きいと、水はせき止められるのでしみこまない。 ○実験方法を考える ・ペットボトルに土や砂を入れて、上から水を落とす。 ・同じ量の土と砂(100ml)と、同じ量の水(100ml)を同時に入れる</p> <p style="text-align: center;"><u>&lt;視点&gt;水の落ち方</u></p> <p>○実験をする</p> <p>○結果をまとめる</p>	<p>○雨上がりの校庭と砂場の写真を提示</p> <p><u>比較</u> 校庭の様子(水たまり)と砂場の様子の比較</p> <p><u>話型</u>「～は、～よりも～だ。」「～は、～と違って～。」</p> <p><u>比較</u> 校庭の土(湿り気のないもの)と砂場の砂を比較 ○2種類の土を比較することで、粒の大きさに意識をむけ、子供たちから学習課題を引き出す。</p> <p>土と砂の粒の大きさの違い</p> <p><u>比較・関係づけ</u> 土の粒は小さいが、砂の粒は大きいという「粒の大きさ」と、水がしみこみにくい、しみこみやすいという「水のしみこみ方」を関係づける」</p> <p>○準備するもの ・半分にして逆さに重ねたペットボトル2つ ・同じ量の土と砂(100ml) ・同じ量の水(100ml) ○ペットボトルを半分にして、上の部分を逆さに重ね、土や砂を入れる。 ○水の量・土の量を一定にして、条件を制御する。</p> <p><u>比較</u> 土(水のしみこみ方)と砂(水のしみこみ方)を比べる</p> <p><u>話型</u> ;～より～のほうが～。</p>
2		



○考察をする

しみこみ方は、粒の大きさが関係している。粒が小さい土は、水がなかなかしみこまず、粒の大きい砂は、水がすぐにしみこむ。

<ふり返り>

比較・関係づけ

水のしみこみ方と、粒が小さい土と粒が大きい砂を関係づける

○雨が降った後の校庭の写真・ビデオを用意する。<砂場と校庭の写真2枚>

思考の基盤

しみこみやすいことは、粒が大きいから砂場の砂は水たまりができない

しみこみにくいことは、粒が小さいから校庭の土は水たまりができる。

# 主体的・対話的で深い学びを生む 理科授業づくり

木下 博義

広島大学大学院教育学研究科准教授

## 1. はじめに

平成29年3月に告示された新学習指導要領では、理科における見方・考え方を働かせて、求められる資質・能力を育成することや、主体的・対話的で深い学びを実現することなど、新たな時代を見据えた方向性が示されている。

一方、新学習指導要領の理念のもと、今後の授業のあり方を検討している学校において

は、その具体化に向け、模索が続いているようである。そこで本稿では、主体的・対話的で深い学びを生む理科授業づくりについて提案する。

## 2. 主体的・対話的で深い学び

中央教育審議会（2012）は、主体的・対話的で深い学び（以下、「深い学び」と略記する）の具体として、発見学習や問題解決学習、体

表1 キー・コンピテンシーのカテゴリーと要素

カテゴリー	要素
(a)異質な集団での交流	<ul style="list-style-type: none"> <li>・他者と良好な関係を作る力</li> <li>・協働する力</li> <li>・争いを処理し、解決する力</li> </ul>
(b)自律的な活動	<ul style="list-style-type: none"> <li>・大きな展望や文脈の中で行動する力</li> <li>・人生計画や個人的プロジェクトを設計し、実行する力</li> <li>・自らの権利や利害、限界、ニーズを守り、主張する力</li> </ul>
(c)相互作用的な道具の活用	<ul style="list-style-type: none"> <li>・言語、シンボル、テキストを相互作用的に活用する力</li> <li>・知識や情報を相互作用的に活用する力</li> <li>・技術を相互作用的に活用する力</li> </ul>

表2 21世紀型スキルのカテゴリーと要素

カテゴリー	要素
(a)思考の方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・創造性とイノベーション・批判的思考、問題解決、意思決定</li> <li>・学び方の学び、メタ認知</li> </ul>
(b)働く方法	<ul style="list-style-type: none"> <li>・コミュニケーション・コラボレーション</li> </ul>
(c)働くためのツール	<ul style="list-style-type: none"> <li>・情報リテラシー・ICTリテラシー</li> </ul>
(d)世界の中で生きる	<ul style="list-style-type: none"> <li>・シチズンシップ・人生とキャリア発達・個人の責任と社会的責任</li> </ul>

表3 21世紀型能力のカテゴリーと要素

カテゴリー	要素
(a)基礎力	・言語スキル・数量スキル・情報スキル
(b)思考力	・問題発見解決力・創造力・論理力・批判的思考 ・メタ認知
(c)実践力	・自律的活動力・人間関係形成力・社会参画力

験学習、調査学習、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークなどを例示している。これを参考に、教師が深い学びを目指して授業を構想するとき、グループ・ディスカッションやディベートといった学習の形態ばかりに目が向き、「身体的な活動をしていれば、深い学びをしている」という誤った認識をしてしまう可能性がある。しかし、深い学びには、身体的な活動の有無に関わらず、子供が知的な意味で主体的・対話的に活動することが重要である。

以上のことから、単なる活動主義に陥らないよう、筆者らは深い学びに必要な要素を抽出している（寺本ら、2016；寺本ら、2017）。具体的には、OECDのDeSeCoプロジェクトが示すキー・コンピテンシー（表1）や21世紀型スキルの学びと評価プロジェクト（ATC21S）が示す21世紀型スキル（表2）、国立教育政策研究所が示す21世紀型能力（表3）など、これから求められる資質・能力を参考にし、深い学びに必要な要素として、①問題意識、②知識・技能、③捉え方・考え方、④メタ認知、⑤合意形成能力、⑥批判的思考力、という6つの要素を抽出した。

### 3. 深い学びの要素と授業づくり

前項で示した深い学びに必要な要素をモデル化したものを図1に示す。本項では、図1

に示した6つの要素それぞれについて述べるとともに、実際の学習場面を取り挙げ、深い学びを生む理科授業づくりについて述べる。

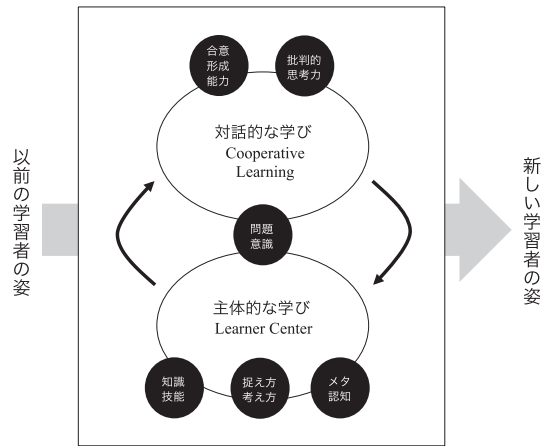


図1 深い学びに必要な要素

（出典：『“ダメ事例”から授業が変わる！小学校のアクティブ・ラーニング入門－資質・能力が育つ“主体的・対話的な深い学び”－』21頁を参考に筆者作成）

#### ①問題意識

小学校や中学校では、始業直後に教師が学習課題を提示し、教師の計画通りに授業が進んでいくことがよくある。これでは子供の興味や関心、主体性が喚起される期待は薄く、深い学びにはつながらないと考えられる。深い学びには、子供自身が学びの必然性を感じ、問題を解決しようとする強い意識が必要であ

る。

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、興味・関心をもって問題に気づき、自己の問題として意識し、見通しをもって学習の目標を立てることができること、つまり「問題意識」が挙げられる。問題意識には、(a) 問題の発見、(b) 自身の問題としての意識化、(c) 問題解決の見通し、(d) 目的の設定、などが含まれる。

子供に問題意識をもたせる手立てとして、例えば、小学校第3学年の単元「磁石の性質」では、磁石とスチール缶、アルミ缶を用いた導入が考えられる。見た目が同じスチール缶とアルミ缶を提示し、一方（スチール缶）に磁石がつく様子を見た子供たちは、もう一方（アルミ缶）にも磁石がつくと予想する。しかし、予想に反する結果を目の当たりにし、子供たちはその原因を知りたい、実験して確かめたいという思いに至る。このように、子供の予想や既存の概念を崩すような事象の提示は、問題意識をもたせるための有効な手立てといえる。

## ②知識・技能

学習においては、既存の知識や経験をもとにし、それらを比較したり関連づけたりすることによって、学びを深めていく。このため、「回路」「水溶液」といった概念の習得や、「メスシリンダーの使い方」「顕微鏡の使い方」といった実験の技能が必要である。子供がいくら学ぼうとしても、考えるもとになるもの、つまり学びに必要な最低限の知識や技能がなければ学習は進まないといえる。

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、目的を達成するために必要な知識や技

能を習得できること、つまり「知識・技能」が挙げられる。知識・技能には、(a) 用語や技能の定着、(b) 用語の意味の定着、(c) 知識どうしの関係づけ・意味づけ、などが含まれる。

知識・技能のうち、とりわけ技能を習得させるには、該当の実験器具を用いる意味や操作の意味を考えさせるとともに、子供自身に繰り返し操作させることが重要である。こういった活動を意図的に取り入れることにより、子供の実験技能は定着・向上していくと考えられる。

## ③捉え方・考え方

前述したように、子供の深い学びには、それを支える基礎的・基本的な知識・技能が必要である。さらに、子供が基礎的・基本的な知識・技能をもっていることを前提にすると、深い学びを実現するためには、それらの知識・技能を活用する力が必要である。この力は、目的を達成するために必要な物事の捉え方・考え方であり、知識と知識を比較したり、知識と知識を関係づけたりする力である。比較や関係づけには、図2に示すように、既有知識（例えば、下学年で学んだことや小学校で学んだこと）を比較したり関係づけたりし、今の学びをつくるという縦断的な比較・関係づけ（上図）や、その時間に学んだ知識（例えば、1時間の授業の中で学んだことや以前の単元で学んだこと）を即時的に比較したり関係づけたりし、今の学びをつくるという横断的な比較・関係づけ（下図）など、様々なものが考えられる。

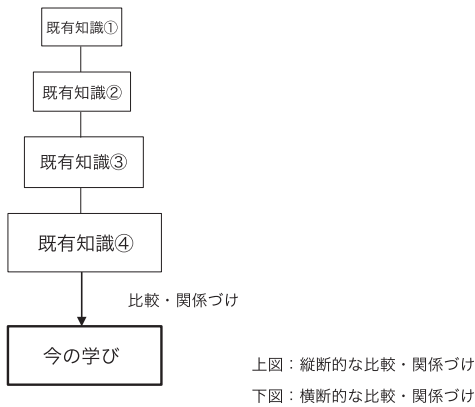


図2 思考の内容・つながり

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、目的を達成するために必要な捉え方や考え方を習得し適用できること、つまり「捉え方・考え方」が挙げられる。捉え方・考え方には、(a) 捉え方や考え方の理解、(b) 捉え方や考え方の適用、などが含まれる。

子供に捉え方・考え方を身に付けさせる手立てとして、例えば、小学校第4学年の単元「電流の働き」では、用いる乾電池の数を増やし、モーターにつないだプロペラの回る速さを考えさせるとき、何を基準にしてどのように比較するのかを明確にさせる指導が有効である。何と何をどのように比較するのが不明確なまま思考しても、深い学びには至らないため、比較する際の基準や比較の視点をもたせることが重要である。

#### ④メタ認知

子供は、始業時にはめあてや目標を明確に

もっていても、学習が進むにつれ、それを見失ってしまうことがある。子供が学びの目標を見失ってしまうと、一見活発に観察や実験を行っているように見えても、深い学びになっているとはいえない。見た目の姿ではなく、真の深い学びを実現するためには、子供が絶えず自身の学習状況を把握し、めあてや目標の達成に向け見通しをもって学びを追究するとともに、必要に応じてそれを修正していく必要がある。

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、目的を達成するために自己の状況を確認し、目的に対する合理性を根拠として自己の状況の問題点を客観的に判断し、改善できること、つまり「メタ認知」が挙げられる。メタ認知には、(a) 自分自身の状況確認、(b) 自分自身の状況の問題点の確認、(c) 自分自身の状況の問題点の改善、などが含まれる。

子供にメタ認知を身に付けさせるには、授業の最後・単元の最後だけでなく、学びの途中で常に振り返りを促すような手立てが必要である。例えば、小学校第5学年の単元「植物の発芽、成長、結実」では、扱う植物の発芽から成長、結実までの学習時間が長いいため、子供は途中でめあてや目標を見失いがちである。その際、教師がめあてや目標を繰り返し問うたり、ノートなどを活用して確認したりすることにより、子供のメタ認知が活性化されると考えられる。そして、このような指導を継続することにより、教師による働きかけがなくてもメタ認知が働くようになり、いずれ自動化されると考えられる。

#### ⑤合意形成能力

授業は一人で受けるものではなく、そこに



は自分以外の他者の存在があり、両者が互いに意見を述べ、対話を通して学びが深まっていく。このとき、相手意識をもって自分の意見を述べたり、相手の意見に傾聴したりすること、互いを認め合う関係を築くことが重要である。それぞれが勝手に主張するだけでは両者の意見が融合することはなく、単なる「言いつ放し」になってしまう。両者の意見が交わったときに、同じ部分や異なる部分が明らかになり、それを起点に新しい考えが生まれたり、考えが深まったりする。このような人間関係が子供どうしに備わっていることを前提とし、学びを一層深めるためには、誰もが納得できる合意を形成することが重要である。ここでいう「誰もが納得できる合意」とは、目的に対する合理性を根拠とし、吟味されたうえでの合意を指す。

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、目的を達成するために個々の意見を理解、整理し、目的に対する合理性を根拠として各々が納得できるように解決できること、つまり「合意形成能力」が挙げられる。合意形成能力には、(a) 自己の意見の明確化、(b) 自他の共通点や差異点の整理、(c) 自己の意見の合理性の吟味と主張、(d) 他者の意見の合理性の吟味と評価、(e) 適切な意見の選択などが含まれる。

理科授業に話し合い活動を取り入れたとき、多数決でグループの意見が決められたり、理科が得意な子供の考えがそのままグループの意見になったりすることがある。このような現状を打破し、子供に合意形成能力を獲得させるには、目的との整合性や科学的な根拠の有無などに着目させ、誰もが納得できるような話し合いになるよう指導することが重要で

ある。例えば、単元導入時や始業時に、望ましい合意形成の過程を子供に示し、その重要性の認識を図ることは有効な手立ての一つと考えられる。

#### ⑥批判的思考力

授業中に子供が自分の考えを発表したり、ノートに記述したりするとき、そう考えた理由や根拠が不十分なことがよくある。あるいは、他者の意見を鵜呑みにし、その考えの理由や根拠が不明確であるにもかかわらず、同意してしまうこともある。このようなとき、一度自分が出した結論に誤りはないか吟味したり、他者の考えに抜けている条件や別の考えはないか検討したりする必要がある。そうして批判的な思考を働かせることにより、子供は物事を多面的に思考したり、合理的に判断したりでき、学びが一層深くなる。

以上のことから、深い学びの要素の一つとして、目的を達成するために他者の意見を理解、整理し、目的に対する合理性を根拠として他者の意見の問題点を指摘できること、つまり「批判的思考力」が挙げられる。批判的思考力には、(a) 他者の意見の確認、(b) 他者の意見の問題点の確認、(c) 他者の意見の問題点の指摘、などが含まれる。

子供に批判的思考力を身に付けさせる手立てとして、ファシリテーションの手法を取り入れた指導が考えられる。ファシリテーションは、ファシリテーターを中心に議論を進める手法であり、ファシリテーターには、議論が円滑に進行するよう中立な立場で支援するという役割がある。ファシリテーターの本来の役割に、「批判的に指摘する」という役割を付加することにより、批判的な思考が働くよ

うになると考えられる。また、指摘を受けた子供は、隠れた前提などの見落としに気づくことができるとともに、自身の考えを批判的に吟味する契機になるのではないかと考えられる。

#### 4. 深い学びの評価

前項では、深い学びの要素と理科授業づくりについて述べたが、実際の授業では子供の学びを的確に評価し、それを次の授業に生かす必要がある。そこで、ここからは、6つの要素のうちいくつかを取り挙げ、具体的な評価方法について述べることにする。

##### ① 「メタ認知」の評価

子供のメタ認知を測定・評価するとき、子供に対する質問紙調査や授業中の行動分析、発話分析、ノートの記事分析などがよく行われる。加えて、授業を終えた後に、授業中の

映像や授業で記述したノートなどを刺激剤として与え、それをもとにして授業中に働かせたメタ認知を再生させて評価する刺激再生法が用いられることもある。

例えば、これまでに筆者らは、理科授業におけるメタ認知測定尺度を作成している(木下ら、2005)。中学生を対象とした質問項目を表4に示す。表4に示した14項目は、「自分自身によるメタ認知」「他者との関わりによるメタ認知」の2因子からなり、観察・実験活動における授業の展開という視点から、観察・実験の前、途中、後の3場面に対応させて構成している。この尺度を用いることにより、比較的簡便に子供のメタ認知を捉えることができる。しかしながら、質問紙調査のみで評価を行うのは困難であるため、授業中の発話や行動の分析なども行い、相互補完する必要がある。

表4 メタ認知測定尺度

因子	質問項目
自分自身によるメタ認知	<ul style="list-style-type: none"> <li>・これから何を調べるのか、考えるようにしている。(前)</li> <li>・今までに習ったことを思い出しながら、予想を立てるようにしている。(前)</li> <li>・計画通りに進んでいるかどうか、確認するようにしている。(中)</li> <li>・次に何をするのか考えながら、観察や実験をするようにしている。(中)</li> <li>・大事なところはどこか、考えるようにしている。(中)</li> <li>・計画通りにできたかどうか、振り返るようにしている。(後)</li> <li>・自分は何を調べたのか、振り返るようにしている。(後)</li> </ul>
他者との関わりによるメタ認知	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループの話し合いで友だちの意見を聞いて、自分の意見を考え直すことがある。(前)</li> <li>・グループの話し合いで、友だちの意見と自分の意見を比べながら聞くようにしている。(後)</li> <li>・グループで話し合いをしていると、自分の考えがまとまることもある。(後)</li> <li>・先生のアドバイスを聞いて、自分の意見を考え直すことがある。(前)</li> <li>・先生と話をしているうちに、自分の考えがはっきりしてくることがある。(中)</li> <li>・先生の説明と自分の意見を比べながら聞くようにしている。(後)</li> <li>・先生の説明を聞いていると、自分の考えがまとまることもある。(後)</li> </ul>

(前): 観察・実験の前、(中): 観察・実験の途中、(後): 観察・実験の後

②「批判的思考力」の評価

メタ認知の測定・評価と同様に、批判的思考力を測定・評価する際も、子供に対する質問紙調査がよく行われる。併せて、授業中の発話分析やノートの記述分析なども行われる。

理科授業における批判的思考力測定尺度の例を表5に示す(高見ら、2017)。表5に示した25項目は、中学生用として作成され、「他者との関わりによる批判的な気づき」「探究

的・合理的な思考」「多面的な思考」「反省的な思考」「健全な懐疑心」の5因子で構成されている。とりわけ、「他者との関わりによる批判的な気づき」に関する項目については、他者との対話による批判的思考力の働きを捉えるものである。各因子の関係性を分析することにより、子供の批判的思考力を詳細に把握することができる。

表5 批判的思考力測定尺度

因子	質問項目
他者との関わりによる批判的な気づき	<ul style="list-style-type: none"> <li>・グループでの話し合い中、友だちの考察のおかしいところを指摘すると、自分にも同じことが当てはまるのではないかと気づく。</li> <li>・グループでの話し合い中、友だちに指摘されて、自分の考察のおかしいところに気づく。</li> <li>・グループでの話し合い中、友だちに指摘されて、予想をするうえで見落としていた条件に気づく。</li> <li>・グループでの実験中、友だちに実験のやり方のおかしいところを指摘されて、実験方法を考え直す。</li> <li>・グループでの話し合い中、友だちの予想のおかしいところを指摘すると、自分にも同じことが当てはまるのではないかと気づく。</li> <li>・グループで考察を話し合うと、自分にはなかった新しい考えに気づく。</li> <li>・グループでの話し合い中、友だちに指摘されて、自分の予想のおかしいところに気づく。</li> </ul>
探究的・合理的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・自分が納得できるまで考えぬく。</li> <li>・自分の意見には、理由をつける。</li> <li>・一つのやり方で問題が解決しないときは、ほかのやり方を試してみる。</li> <li>・よい考えを思いついても、もっとよい考えはないか探してみる。</li> <li>・「なぜだろう」と考えることが好きである。</li> <li>・わからないことがあると質問したくなる。</li> <li>・新しいことに挑戦するのが好きである。</li> </ul>
多面的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・実験のやり方に間違いはなかったか考える。</li> <li>・実験データが間違っているかもしれないと疑ってみる。</li> <li>・実験データがうまく取れないとき、実験のやり方に間違いはないか確かめる。</li> <li>・実験の結果が出たとき、おかしいところはないか考える。</li> <li>・一回の実験だけでは結果を信用しない。</li> </ul>
反省的な思考	<ul style="list-style-type: none"> <li>・友だちの予想におかしいところはないか考える。</li> <li>・自分の予想におかしいところはないか確かめる。</li> <li>・友だちの考察におかしいところはないか考える。</li> </ul>
健全な懐疑心	<ul style="list-style-type: none"> <li>・くり返しやってみなくても、実験の結果はいつも同じだと思う。</li> <li>・インターネットで調べたことは、間違いがないと思う。</li> <li>・友だちが資料集にのっていたからと教えてくれた実験方法は、間違いがないと思う。</li> </ul>

## 5. おわりに

本稿では、主体的・対話的で深い学びを生む理科授業づくりに向け、最初に深い学びに必要な要素を明らかにし、それらを踏まえた具体的な手立てを示した。さらに、深い学びを評価する方法についても述べた。子供の主体性や対話といった面に関しては議論が及ばなかったものの、6つの要素を取り入れた授業とその評価を行うことにより、これまでよりも深い子供の学びが展開されると考える。

### 【引用・参考文献】

- 中央教育審議会（2012）「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて－生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ－（答申）」。
- 木下博義・松浦拓也・角屋重樹（2005）「観察・実験活動における生徒のメタ認知の実態に関する研究－質問紙による調査を通して－」『理科教育学研究』46（1）、pp. 25-33.
- 国立教育政策研究所（2013）『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書 5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則』国立教育政策研究所。
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrefe & Huber Publishers.
- 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。
- 高見健太・木下博義（2017）「他者との関わりを通じて批判的思考を働かせるための理科学習指導法の開発と評価－中学校理科「化学変化」の単元における授業実践を通して－」『理科教育学研究』58（1）、pp. 27-40.
- 寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編著（2016）『“ダ

- メ事例”から授業が変わる！小学校のアクティブ・ラーニング入門－資質・能力が育つ”主体的・対話的な深い学び”－』文溪堂。
- 寺本貴啓・後藤顕一・藤江康彦編著（2017）『六つの要素で読み解く！小学校アクティブ・ラーニングの授業のすべて』東洋館。

# 歴史的な見方・考え方の再考を －主体的・対話的で深い学びを実現するために－

原田 智仁

兵庫教育大学名誉教授

## 1 はじめに

今次改訂の新学習指導要領（平成28～29年度）は、従前にはないドラスティックな改革を目指したものであるが、そのポイントとして次の3点が挙げられよう。①育成すべき資質・能力の明確化－知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等の3つの柱に整理－、②「主体的・対話的で深い学び」－いわゆるアクティブ・ラーニングの実現に向けた授業改善、③各学校におけるカリキュラム・マネジメント－教育課程の開発・運営・評価－の推進、である。しかし、筆者はもう一つ、改訂のいわば隠れた主役として、「見方・考え方」を挙げたい。各教科・科目・分野の目標冒頭に、「（社会的な）見方・考え方を働かせ」の文言が掲げられたからである。

今次改訂に係る中教審『答申』（平成28年12月21日）によれば、見方・考え方とは、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」（33頁）という教科等の特質に応じた物事を捉える視点や考え方（方法）を指している。見方・考え方を働かせることで知識・技能を活用したり、思考力・判断力・表現力等を発揮したりして、教科等に固有の深い学びを実現するとともに、その

過程で見方・考え方もまた鍛えられていくという関係にある。社会科、地理歴史科、公民科の場合、これら教科に固有の見方・考え方は「社会的な見方・考え方」と総称されるが、それは大きく地理的な見方・考え方、歴史的な見方・考え方、現代社会の見方・考え方に三分される。

この中で、地理的な見方・考え方については、学習指導要領で早くから取り上げられており、その解釈や運用をめぐる疑問はあまり聞かれない。因みに、中学校社会の地理的分野の目標に「地理的な見方や考え方（の基礎をつちかひ）」の語が初めて登場したのは昭和44年版にまで遡る。また、公民的分野でも昭和52年版において、「政治、経済などについての見方や考え方の基礎」を養うことが内容の取扱いに示され、さらに平成20年版では、「現代社会をとらえる見方や考え方の基礎」として、対立と合意、効率と公正などの概念を取り上げることが内容に位置づけられた。そして、現代社会の見方や考え方を活用した公民的分野の実践も報告されている。これに対して、「歴史的な見方・考え方」は今回の改訂で初めて小・中学校の社会科と高校の地理歴史科に導入されることになった。その意味で、それを正しく理解し活用することが、新学習指導要領の主旨を生かした歴史学



習には求められてこよう。とりわけ、「主体的・対話的で深い学び」を実現する上で、見方・考え方が鍵をなすとするならば、誰から見ても納得のいく定義と具体的な運用の方法を示すことが必要であろう。

そこで、本稿では新学習指導要領の「歴史的な見方・考え方」の論理を考察・検討し、歴史学習において「主体的・対話的で深い学び」を実現するために歴史的な見方・考え方の再定義が必要なことを明らかにして、その具体的方略について提言したい。

## 2 新学習指導要領における歴史的な見方・考え方

### (1) 歴史的な見方・考え方の概念

新学習指導要領では、歴史的な見方・考え方を次のように定義している。「社会的現象を、時期、推移などに着目して捉え、類似や差違などを明確にしたり、事象同士を因果関係などで関連付けたりすること。」と。見方・考え方が視点や方法を意味することからすれば、この場合「時期、推移」が視点、「類似や差違を明確にし、事象同士を因果関係などで結び付けること」が方法に該当しよう。

また、中教審『答申』の別添資料(3-5)には、社会的な見方・考え方の「考えられる視点例」が示されている。歴史的な見方・考え方については、①時系列に関わる視点(時期、年代など)、②諸事象の推移に関わる視点(展開、変化、継続など)、③諸事象の比較に関わる視点(類似、差異、特色など)、④事象相互のつながりに関わる視点(背景、原因、結果、影響など)が挙げられている。なお、方法の例は示されていない。この視点例を見る限り、類似や差異を明らかにする比較や、

因果関係で諸事象を結び付けるのも視点ということになり、上に示した視点と方法に関する筆者の解釈は誤ってくる。では、両者の異なるし関係はどう捉えればよいのだろうか。

### (2) 歴史的な見方・考え方の働かせ方とそのねらい

視点と方法の関係についてはひとまず措くとして、「見方・考え方を働かせる」とは具体的にどうすることを意味するのだろうか。そのイメージはどう描けばよいのか。

前記の中教審『答申』別添資料(3-5)には、視点を生かして考察や構想に向かう「問い」の例が示されている。それは、何らかの視点に着目して思考・判断するためには、当該の視点に即した問いの設定と追究が必要なることを示唆したものと捉えられる。つまり、見方・考え方を働かせるとは、その見方・考え方に相応しい「問いの設定と追究(考察・構想)」を意味するということなのであろう。

別添資料には、見方・考え方を働かせたイメージの例も挙げられているが、その一つに「伝統芸能」(小学校の事例)がある。まず、時間の経過の視点から「なぜ変わらずに続いているのだろうか」という問いを設定し、「伝統芸能は技や道具が継承されるとともに、多くの人々に受け入れられて今に至っている」という知識(事実・概念)を獲得させようとする。続いて、「どのような工夫や努力があるのだろうか」という問いの基に、伝統芸能存続の理由を多面的・多角的に考察する。さらに「どのように続けていくのがよいのだろうか」という問いを立てて今後のあり方を構想し、「伝統と文化は受け継ぐだけでなく時代に合わせ発展させていく必要がある」とする知識(価値)を獲得することを想定している。

この事例から明らかなように、見方・考え方を働かせるねらいは、歴史的な見方・考え方に立脚する問いを立てて考察・構想し、深い学びを通して主題に関する知識を構造的に獲得させること（例えば、事実→概念→価値）にあり、その過程で技能、思考力・判断力・表現力、主体的な学習態度も鍛えられるという論理に依拠するのである。

### （3）歴史的な見方・考え方の問題点

こうした学習指導要領の歴史的な見方・考え方の何が問題なのか。端的に言えば、見方と考え方を明確に区別する「地理的な見方・考え方」や、社会事象を読み解くための概念的枠組みと位置付ける「現代社会の見方・考え方」と比べて、わかりづらいことである。具体的に指摘すれば、以下の3点になる。

第一に、「視点と方法」という定義が曖昧なのは前述の通りだが、視点例として示された四つの視点も、通常の歴史学習に見られる視点を拾い出して総括した感がぬぐえない。つまり、そもそも歴史的な見方・考え方とは何かが十分に説明されていないことである。

第二に、歴史的な見方・考え方をどう働かせるのか、その具体的なイメージも十分に伝わってこないことである。筆者なりに、見方・考え方に即した「問いの設定と追究（考察・構想）」という解釈を試みたが、それとても間主観的に承認されたものではない。

第三に、歴史的な見方・考え方と教科内容との関係性に関する考察や配慮を欠いていることである。すなわち、小学校の歴史学習単元を除き、中学校の歴史的分野や高校の歴史系科目は基本的に通史的内容で構成されているが、通史の教授・学習を前提とする時に、最も自然なのは時系列に即した年代史的教授

である。上述の視点例でいえば、①の時系列と②の推移は適合しても、③の比較や④のつながりは本来適合しがたい。無論、通史的学習でも比較や因果関係に触れないわけではないが、教科内容とのちぐはぐ感は否めない。見方・考え方を重視するのか、教科内容を重視するのかという問題でもある。

## 3 歴史的な見方・考え方の問題点を克服する方略

### （1）見方・考え方の再定義

—石井英真氏の論を手がかりに—

歴史的な見方・考え方の曖昧さを克服するためには、その前提となる見方・考え方そのものを再定義する必要がある。その点で、見方・考え方を「資質・能力や学習活動の階層性を捉える枠組み」に位置付け、教科学習における「知識の有意義な創造と使用」の段階で捉える石井英真氏の見方・考え方論は注目に値する。因みに、石井氏は学習指導要領の今次改訂に関わる実質的ブレーンの一人と目されながらも、文科省とは一定の距離感をもって発信していることから、その所論を検討してみたい。

まず、石井氏の考えを端的に表しているのが図1（一部省略）である。これは石井氏による「学校で育てる能力の階層性（質的レベル）を捉える枠組み」から、認知システムの部分を取り出し、教科内容（知識）の構造化を中心に図式化したものである。

石井氏自身が述べているように、これは西岡加名恵氏がマクタイ、ウィギンズらの研究にヒントを得て作成した図を加筆・修正したものであるが、西岡氏と石井氏の図の間に論理的な差異は見られないため、石井氏の図を

基に考察することにする。

筆者なりにこの図を読み解けば、次の3点が重要になる。

- ①教科内容を大きく事実や概念に関わる内容知と、技能や方略に関わる方法知に分けて捉えるとともに、両者を統合しつつ目標に向けて教科内容と学習活動を方向付ける役割を、「見方・考え方」に担わせようとしていることである。
- ②内容知・方法知ともに、知の構造化（事実から概念へ、個別的スキルから方略へ）を図っており、最終的には「見方・考え方」が原理・方法論として両者を統括する構造になっていることである。
- ③見方と考え方を截然と区別しているわけではないものの、「見方」は内容知、「考え方」は方法知に関わるものと位置づけていることである。

以上の読み解きを踏まえれば、見方・考え方を次のように再定義できよう。

○見方・考え方は、内容知と方法知からなる教科内容を構造化しつつ、目標に向けて学習の方向付けを図るツールである。

○見方は主に内容知の枠組みとして、考え方は主に方法知の枠組みとして機能する。

(2) 内容知と方法知の枠組みとしての歴史的な見方・考え方

上の再定義に基づき、歴史的な見方・考え方における内容知と方法知の枠組みと機能を考察してみよう。石井氏はコンピテンシーのような汎用的スキルを教科に当て嵌めていくやり方より、教科の本質的な内容と活動を重視すべきだとして「教科する (do a subject)」授業（知識・技能が実生活で生かされている場面や、その領域の専門家が知を探究する過程を追体験し、「教科の本質」をとともに深め合う授業）を提唱したが<sup>2</sup>、米国でも生徒自身が「歴史する “do” history」授業こそ、これからの人生に資するリテラシーの形成を可能にするとして、ウィスコンシン大学のニッキ・マンデルらによりTLH (Thinking Like a Historian) フレームワークが作成された<sup>3</sup>。このフレームワークにおける歴史的リテラシーの構造を参照しながら、歴史的な見方・考え方における内容知と方法知を検討したい。

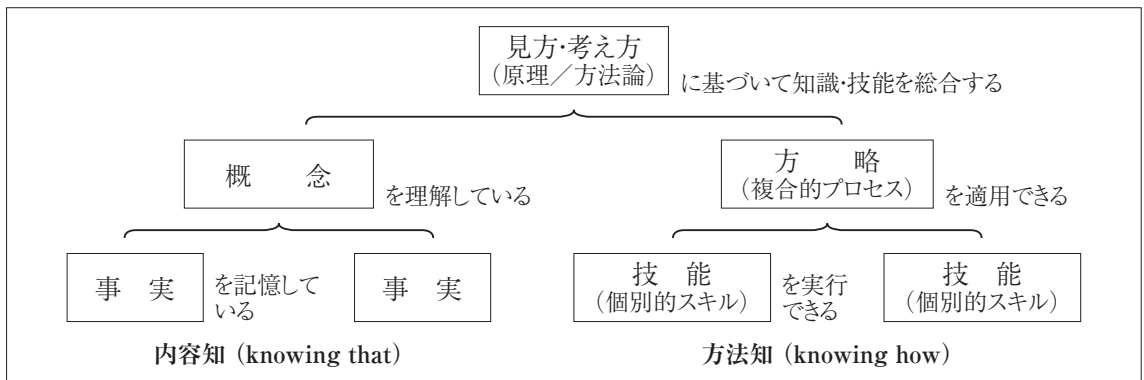


図1 「知の構造」を用いた教科内容の構造化(部分)<sup>1</sup>

### 1) 内容知の枠組みとしての歴史的な見方

TLHフレームワークでは、歴史家が過去を探究し理解する際の内容知の枠組みとして、5つのカテゴリーを挙げている。学習指導要領の歴史的な見方・考え方の視点に該当しよう。

- ①原因と結果 (Cause and Effect)
- ②変化と継続性 (Change and Continuity)
- ③転換点 (Turning Points)
- ④過去の活用 (Using the Past)
- ⑤過去の人々の見方 (Through their Eyes)

通常、歴史の内容知といえば個別的知識か歴史上の概念(用語)を指す場合が多い。それゆえ常に精選が大きな課題になるが、ここでは歴史的知識を相互に関連付けたり、過去を理解し現代に活用したりする枠組みとして位置付けている。マンデルによれば、これらの枠組みを継続的に活用することには二つの教育的意味があるという。一つは、歴史学習により習得した知識を一定の文脈で総合することが可能になる点である。二つ目は、これらの枠組みが過去にアプローチするための共通言語になる点である。つまり、対象は変わっても、過去について研究・学習する際の思考のパターンを習得しておけば、生涯にわたりそれを生かすことができるというわけである。①②③は日本と類似するが、④⑤はTLHフレームワーク独自の視点であり、歴史学習の社会的レリバンスの観点からも注目されよう。

### 2) 方法知の枠組みとしての歴史的な考え方

次に、歴史家が過去にアプローチする過程、すなわち「われわれがどのようにして過去を知るのか」については、<問い→証拠→解釈

>という3段階のプロセスを設定している。

- ①過去に問いかける (Questions)
- ②資料を集めて証拠的価値を評価する (Evidence)
- ③証拠に基づいて解釈を導く (Interpretation)

このプロセスは、<問い→資料→問題解決>という一般的な探究の過程と同じであり、歴史の解釈的性格を別にすれば、歴史学習もまた探究の過程として組織すべきことを示唆している。また、その中に「証拠」と「解釈」を位置づけたことは重要である。現代社会は様々な立場により解釈され記述されたテキストで溢れている。市民としてこの情報社会を生き抜くためには、それらのテキストを根拠に基づいて批判的に読み解くことが求められる。それは歴史家が史料批判を通して一定の解釈を下すのと同様の行為であり、do historyを掲げる学習が決して小さな歴史家の養成を目指すものではないことを例証していよう。

## 4 おわりに

紙幅の都合もあり、事例を挙げて論じることはできなかったが、歴史的な見方・考え方を日本の歴史学習で定着させ、深い学びを成立させるためには、誰もが納得できる明確な論理を示す必要がある。そうした考えの基に、石井英真氏の所論を参考に見方・考え方の再定義を試み、同様の主旨に立つ米国の事例から内容知の枠組みとしての歴史的な見方と、方法知の枠組みとしての歴史的な考え方の基本原理を考察し、提起した。

日本の歴史学習は、往々にして通史的教授になりがちだが、TLHフレームワークに基づくカリキュラムでは、参加民主主義の成長、女性の役割、土地利用と環境への影響、民族

的マイノリティの役割といった歴史を大観するテーマの下で、単元毎にテーマに迫るトピックを教師と生徒が話し合いを通して設定するものとなっている。そして、授業内容の選択には歴史の見方としてのカテゴリーが、授業過程には歴史の考え方としてのプロセスがそれぞれ活用され、見方・考え方がカリキュラムを方向付けるツールとして機能している。

<注>

- 1 石井英真, 第21回大学教育研究フォーラム(京都大学)発表資料, 15頁, 2015年.
- 2 石井英真, 今求められる学力と学びとはーコンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影ー, 日本標準ブックレットNo.14, 39頁, 2015年.
- 3 Nikki Mandell & Bobbie Malone, *Thinking like a historian : Rethinking history instruction*, Wisconsin Historical Society Press, 2007.



# 「学びに向かう力」の育成を目指した中学校社会科の授業の在り方 －「主体的で対話的な学び」と「教科する授業」－

岩野 清美

和歌山大学教育学部 准教授

## 1 はじめに

荒れている教室。教師が前で一生懸命説明しているが、生徒たちは聞いちゃいない。ところが、教師がチョークを握り、黒板に文字を書き始めた瞬間、子どもたちがノートを開き、板書を書き写しはじめ、先ほどの喧噪が嘘のように教室に静寂が広がっていく。…

いわゆる「荒れた学校」に勤めた経験のある先生なら、どなたでも経験があることではないだろうか。そしてそれが、子どもたちにとって、「テストに出そうな単語を効率よく知る」営みであり、その意味や価値を理解したり、人類が営々と築いてきた知的財産に触れる喜びを味わったりするものではないことも。

その意味で、今回の学習指導要領改訂で「育成を目指す資質・能力の柱」のひとつとして「学びに向かう力」が挙げられたことは大きい。

「学びに向かう力」について、無藤隆は、次のように説明している<sup>1</sup>。

知識・技能について、従来の孤立したものであるという捉え方を知識などの構造化という在り方へと進めている。明治維新が何年であるということを知ることはも

ちろん必要だが、そういった1行知識の連鎖が歴史理解ではない。例えば、廃藩置県が明治期の近代国家の形成にとってどういう意味があるかを把握する必要がある。そのような理解につながる知識とは、知識が互いにつながり、構造化され、さらにその教科などの中核となる知識を中心としてのまとまりを創っていかねばならない。(中略：引用者)

考えると必ず課題が見えていて、その解決に向けて知っている知識を動員し、また新たな情報を手に入れ、それらを整理して、さらに思考を重ねることである。だから、知識をすでにある程度持っていないけれども、同時に新たな情報を手に入れる手段を持ち、さらにそれらを課題解決に向けて統合するために表現して、それらを一望した上で、検討することが必要なのである。(中略：引用者)

そういった知識の構造化と思考の展開を推進する原動力が「学びに向かう力」である。それらの全体を俯瞰しつつ、どこに進むかを見通しながら、ここまで何が分かってきたか、何が分からないかを振り返りつつ、再び前に進んでいく。ここでは、見直し見通す力と、前に向けて

進めていく意欲、さらに最後までやり遂げようとする意志の力や、難しいことに立ち向かう挑戦しようとする気持ちが必要になる。そういったことを合わせて、今回、「学びに向かう力」と命名した。

(下線：引用者)

上記無藤の説明では、知識の構造化と思考の展開、そして、メタ認知などを含むものとして、「学びに向かう力」が措定されている。

では、このような力を育てる授業とは、どのようなものであろうか。石井英真は、「各教科の本質的な内容を軸にしつつ、各教科固有の見方・考え方の中身を汎用的スキルとの関係で再検討していく形が妥当」であり、「各教科の本質的な内容の精選、およびそれを深く豊かに学ぶ活動の創出という方向で、カリキュラムの再構成を進める視点が肝要」<sup>2</sup>であると主張する。

本稿は、この石井の立場に立ち、「各教科固有の見方・考え方」、「本質的な内容」を軸にした、知識の構造化と思考の展開を軸にした授業が、どのように子どもたちの「学びに向かう力」を育てるのかを検討してみたい。

## 2 「見方・考え方」を軸にした中学校社会科の授業づくり

新中学校学習指導要領の「第3章 指導計画の作成と内容の取扱い 1 指導計画の作成上の配慮事項」には、以下のように書かれている<sup>3</sup>。

(1) 単元など内容や時間のまとまりを見通して、その中で育む資質・能力の育成に向けて、生徒の主体的・対話的

で深い学びの実現を図るようにすること。その際、分野の特質に応じた見方・考え方を働かせ、社会的事象の意味や意義などを考察し、概念などに関する知識を獲得したり、社会との関わりを意識した課題を追究したり解決したりする活動の充実を図ること。また、知識に偏り過ぎた指導にならないようにするため、基本的な事柄を厳選して指導内容を構成する（以下略、下線：引用者）。

ここに指摘されているのは、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善において、「社会的事象の見方・考え方を働かせ」ることの重要性である。このような活動とはどのようなものか。地理的分野における「アメリカ合衆国の農業」を事例に示してみたい。

(1) 「見方・考え方」を働かせた「知識の構造図」の作成

岩田一彦は、学習内容を構造化した知識として示し、それを問いに転換すれば社会科授業過程の設計ができること、そのためには、社会諸科学の研究成果の視点が重要であることを指摘している<sup>4</sup>。ここで言う「社会諸科学の研究成果の視点」は、指導要領における「社会的事象の見方・考え方」と置き換えることができよう。

地理的分野の目標(2)には、地理的分野で育成を目指す思考力・判断力・表現力に関わって、以下のように書かれている<sup>5</sup>。

2) 地理に関わる事象の意味や意義、(特色や相互の関連を、位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空

間的相互依存作用、地域などに着目して、多面的・多角的に考察したり、地理的な課題の解決に向けて公正に選択・判断したりする力、思考・判断したことを説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(下線：引用者)

本稿では、「社会的な見方」と「社会的な考え方」を区別し、着目する視点である「位置や分布、場所、人間と自然との相互依存関係、空間的相互依存作用、地域など」を「見方」、多面的・多角的に考察したりする「地理に関わる事象の意味や意義、特色や相互の関連」を「考え方」として、単元「アメリカ合衆国の農業」を事例に、以下の手順で知識の構造図を設計する。

① 単元に応じた、「社会的事象の見方」の設定と学習内容の選択

「社会的事象の見方」として、「位置や分布、人間と自然環境との相互依存関係、人間と社会的条件との相互依存関係」を設定し、この「見方」にもとづいて、アメリカ合衆国の農業についての多種多様な事実のなかから学習内容を選択する。

② 選択された学習内容の「社会的事象の考え方」による構造化

学習内容を構造化するための「考え方」として、「相互の関連」を設定し、これにもとづいて、①で選択された学習内容の相互の関連を考察し、構造化する。

以上の手順にもとづいて、「社会的事象の見方・考え方」を生かして作成された知識の構造図が、図1である。

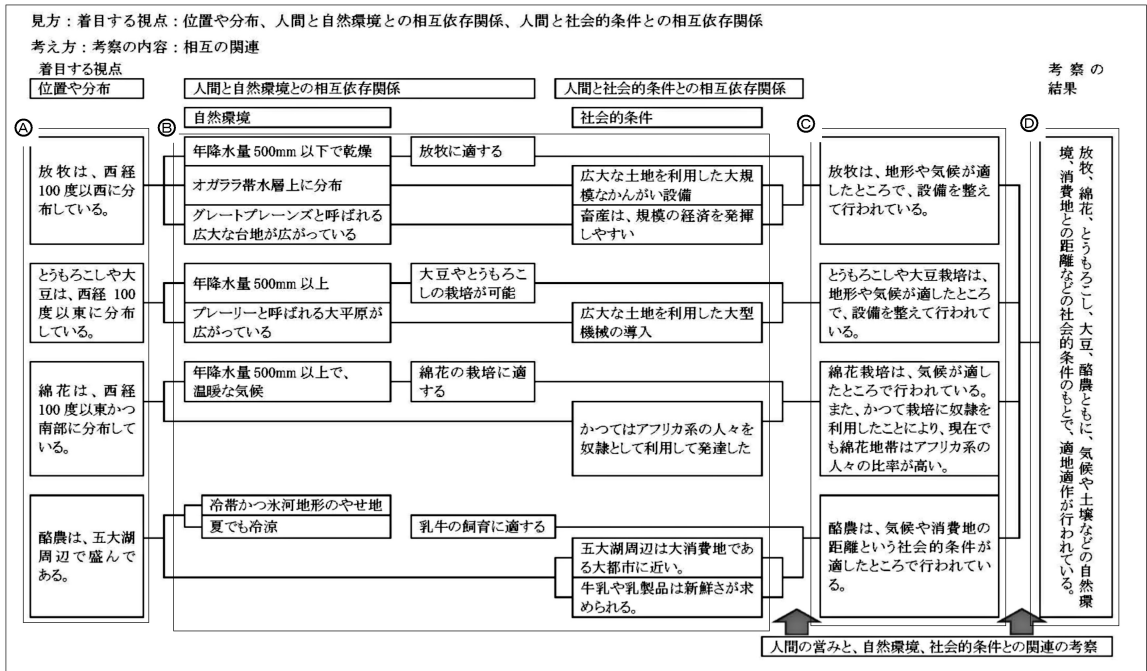


図1 「アメリカ合衆国の農業」知識の構造図

## (2) 「知識の構造図」の問いの構造への転換

もう一度図1を見てみると、「位置や分布」という視点にもとづいた、放牧やとうもろこし、大豆などの栽培地域についての記述(㉒)は、「どこ」、「何」という問いに対する答えになっていることがわかる。また、「自然環境」、「社会的条件」という視点にもとづいた記述(㉓)は、「どのように」という問いに対する答えである。また、これら個別的な知識について、考え方として位置づけた「人間の営みと、自然環境、社会的条件との関連の考察」によってつなげられた、立地条件に関する記述(㉔)や、アメリカの農業の特徴についての記述(㉕)は、「なぜ」という問いに対する答えとなっている。このように、「見方・考え方」にもとづいた知識の構造図をつくり、それを問いに転換することで、「見方・考え方」を軸にした社会科の授業構成が可能になる<sup>6</sup>。

このときに注意すべきなのは、問いをつくっても、それで、「思考の展開を推進する」、「教科の本質的な内容を深く豊かに学ぶ」授業になるわけではないということである。このような「見方・考え方」にもとづく内容構成の構造とそれにもとづく問いを、生徒の「学びに向かう力」を育てる授業として構成していくにはどうしたらよいだろうか、それを次に考察する。

## 3 「見方・考え方」を軸にした授業と 学びに向かう力

先述の石井は、教科の本質を豊かに学ぶ「『教科する』授業」を主張する。ここでは、石井の論を簡単に紹介し、「学びに向かう力」の育成との関係について論じたい。

## (1) 「教科する」授業

「『教科する』授業」とは、教科の本質に根ざし、「使える」レベルの課題を設定し、それに学習者がうまく取り組めるために何を指導しなければならないか意識された学習である。ここでいう「使える」レベルの課題とは、「現実世界の問題について、どの知識を使うか判断し、場面から必要な情報を取り出したり、既有知識を組み合わせ思考する課題である<sup>7</sup>。具体的に考えてみよう。次のような授業を考えてみたい。

### 〈学習課題〉

世界的に乳価が上昇している一方、アメリカでは酪農家数が減少している。あなたがアメリカで酪農家になるとしたら、どこで酪農を行うだろうか。

この課題に挑戦するのに、例えば以下のような学習活動が考えられよう。

- ① アメリカは、大豆やとうもろこしの生産量が世界一だ。大豆やとうもろこしはどのようなところでつくられているのだろうか？  
→ 栽培地域の広がりとその条件を調べ、「大豆やとうもろこしは、自然的、社会的条件が適した場所で行われている」という仮説を設定する【仮説の設定】。
- ② 大豆やとうもろこしに限らず、他の農業も自然的、社会的条件のもとで行われているのだろうか。綿花、放牧を事例に調べてみよう。  
→ 綿花、放牧の立地とその条件について調べ、「アメリカの農業が自然的、社会的条件に適した場所で行われている」という仮説を、より確からしいものにする【仮説の精査・吟味】。



③ アメリカで酪農をするのに適した場所を判断するのに、何を調べればよいかを考え、調査活動を行う。

→ 気候や地形などの自然条件、消費地との距離等の社会的条件を調べる【仮説に基づき情報収集】。

④ アメリカの酪農地域について調べ、自分が考えた場所との一致／不一致を確認する【仮説に基づいた判断】。

この授業は、「酪農家になるとしたらどこで酪農を行うか」という課題について仮説を設定し、その仮説にもとづいて収集すべき情報を集め、判断するという展開になっている。このときに、仮説や仮説にもとづいて収集される情報が、位置や分布、自然環境、社会的条件といった社会的な見方にもとづいたものであり、また、どのような情報を収集すべきかを考えるプロセスのなかで、見方そのものが鍛えられる。また、農業立地に関する仮説は考え方を働かせることによって導かれたものであるが、その仮説をより確からしく鍛えていくプロセスで相互依存という考え方そのものが鍛えられていく。

授業構成にあたっては、学習の文脈の真正性、「使える」レベルの思考過程の指導、仲間とともに考え合うことの3点<sup>8</sup>を意識した。順に説明しよう。

#### ○ 学習の文脈の真正性

「酪農家になるとしたら」という課題は、新規参入には農地や設備購入などに多額の資金が必要だったり、広大な農地が必要となるため立地に制約があることから慎重に検討する必要がある、また、立地という地理学の成果が現実場面で生かされている場面を体験することができるという意味で、学習の文脈

の真正性を保障するものである。

#### ○ 「使える」レベルの思考過程の思考

本授業では、大豆、とうもろこし、綿花、放牧の立地をもとに、農業立地一般についてのより確からしい仮説を設定したあとに、その仮説に基づいて、「どこで酪農を行うか」という問いに対し何を調べればよいかを考え、調査活動を行っている。これは、現実の問題について、どの知識（仮説）を使うかを判断し、必要な情報を収集して思考する「使える」レベルの課題となっている。

指導にあたっては、仮説をもとに必要な情報が何かを子どもたちに判断させるなど、思考過程そのものの指導が必要である。

#### ○ 仲間とともに考え合うこと

本稿のはじめに、子どもたちにとって授業が「テストに出そうな単語を効率よく知る」営みであり、その意味や価値を理解したりするものではなく、そのことを指摘した。本授業の「酪農家になるとしたら、どこで酪農を行うだろうか」という問いそのものは、「テストに出そうな問い」ではない。しかし、「正解」は1つではないし、自分の考えの確からしさは、「現実に酪農家が増えているところ（全国的に酪農家数が減るなかで、減少が少ないところ）」というデータで検証することができる。また、自分の考えが現実の社会の動きと合致していなかったとしても、「なぜ」という問いをもつことで、さらに考えを深めていくことができる。

酪農の新規就農は、日本の場合で営農費、生活費合わせ約4,000万円かかる<sup>9</sup>と言われる。決断には慎重にならざるを得ない。そのため、友だちがどう考えたか聞きたくなるし、自分の意見も友だちに聞いてもらい、もっと考え



るべきところを指摘してほしくなる。このように、1人で問いを解くのではなく、「考え合う」ためにはともに学ぶ仲間が必要である。このようにして、自分の考えを鍛えていくことが望まれる。

(2) 「教科する」授業と「主体的・対話的で深い学び」

前項では、石井の「教科する」授業について、筆者が作成した具体例を示しながらその概要を説明した。それでは、このような「教科する」授業と、新学習指導要領で授業改善の視点として挙げられた「主体的・対話的で深い学び」はどのような関係にあるのだろうか。

新学習指導要領解説では、2016年の中央教育審議会答申を引きながら、「主体的・対話的で深い学び」について以下のように記している<sup>10</sup>。

(「主体的な学び」の視点)

- ・ 主体的な学びについては、児童生徒が学習課題を把握しその解決への見通しを持つことが必要である。(後略)

(「対話的な学び」の視点)

- ・ 対話的な学びについては、(中略) 話合いの指導が十分に行われずグループによる活動が優先し内容が深まらないといった課題が指摘されるところであり、深い学びとの関わりに留意し、その改善を図ることが求められる。

(「深い学び」の視点)

- ・ これらのことを踏まえるとともに、深い学びの実現のためには、「社会的な見方・考え方」を用いた考察、構想や、説明、議論等の学習活動が組み込

まれた、課題を追究したり解決したりする活動が不可欠である。(後略)  
(中略、後略、下線：引用者)

上記の引用から、前項で紹介した「教科する」授業の例が、「主体的な学び」、「深い学び」を実現していることは明らかだろう。また、「対話的な学び」についても、深い学びを実現しながら友だちと話し合うことにより、実現できるものと考えられる。

4 おわりに－「学びに向かう力」と「教科する」授業－

本稿では、石井の「教科する」授業を紹介し、それが、「主体的・対話的で深い学び」を実現しうるものであることを示してきた。「教科する」授業は、子どもたちが学習の見通しをもちながら知識の構造化と思考の展開を推進していくという意味で、「学びに向かう力」を育てていく授業でもある。

つまり、「『学びに向かう力』の育成を目指した授業づくり」とは、生徒の興味関心を引く教材づくりといった情意面の工夫だけではない。人類が営々と築いてきた知的財産である社会諸科学の成果を生かした「社会的な見方・考え方」を大切にして授業を構成することが、「学びに向かう力」の育成を目指した授業づくりの出発点となる。

- 1 無藤隆「新学習指導要領等が果たす役割」安野功他編『平成29年度 小学校新学習指導要領ポイント総整理 社会』東洋館出版社、2017、p.15
- 2 石井英真『今求められる学力と学びとは－コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影－』日本標準、2015、p.31
- 3 文部科学省『中学校学習指導要領解説 社会編』、2017年6月
- 4 岩田一彦『小学校社会科の授業分析』東京書籍、1993、『社会科固有の授業理論・30の提言－総合的学習との関係を明確にする視点』明治図書、2000
- 5 文部科学省、前掲
- 6 岩田、2000、前掲書
- 7 石井、前掲書
- 8 この3点は、石井の「教科する」授業を創る上での3つの視点（学習の文脈の真正性を追求する、「使える」レベルの思考過程を子どもたちに委ねる、教室に思考する文化を創る）（石井、前掲書、pp.40-46）を参考に筆者が設定した。
- 9 全国農業会議所 全国新規就農相談センター『新規就農相談ハンドブック2013年度版』  
<http://www.nca.or.jp/Be-farmer/leafret/pdf/handbook2013.pdf>
- 10 文部科学省、前掲

# シュタイナー教育の視点から 日本の道徳教育のあり方を考える

吉田 武男

筑波大学人間学群長・教授

## 1. はじめに

本財団の研究紀要においてすでに指摘したように<sup>1</sup>、現在、学校の道徳教育に関しては、政治主導の下、「道徳教育の質的転換」を合言葉に、大きな改革が求められ続けている。その改革の中で、最も大きな変更は、何と言っても「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、教科書の導入も決められた。また、新学習指導要領においては、道徳教育と「道徳科」の目標が明確化され、内容についても、発達段階に応じたものへの改善や内容区分の部分変更が行われた。また、方法についても、多様な指導方法の導入が強調されるとともに、さらに、「指導と評価の一体化」を目指して、子どもの成長を促すための評価が検討されることになった。

そこで、本稿の課題は、このような矢継ぎ早の道徳教育の改革に対して、シュタイナー教育という異質の視点から俯瞰的に検討することによって、日本の道徳教育の実態を相対的に捉えたいうえで、その特徴と問題点を明らかにし、今後の展望について考察することに置きたい<sup>2</sup>。

## 2. 道徳の目標

シュタイナー教育では、「すべての『悪』の一般的な基本的特徴はエゴイズム以外にあり得ない」とされ、「悟性的な知識から生じる」というエゴイズムの克服が人間形成の課題とされている。そのエゴイズムを克服する、あるいは治癒するのが道徳性であるという<sup>3</sup>。その思想的基盤には、人間形成の理想としての知識（認識）と芸術と宗教と倫理の調和的統合が期待されている。したがって、倫理、つまり個々人の道徳は、人間形成において知識（認識）や芸術や宗教とのかかわりのなかで存在しているために、道徳の指導は、それらを含めたさまざまなものとのかかわりのなかで、つまり特定の授業ではなく、すべての授業のなかで行われるべきであると考えられている。その考え方は、学校の創始者シュタイナー（Steiner, R., 1861-1925）の次の発言に顕著に示されている。

「道徳授業（Moralunterricht）は、彼（教師—引用者註）が自分の生徒に対して行うことのすべてに浸透されなければならないのであって、一つの切り離された道徳指導（Moralunterweisung）は、その他すべての教育や授業を道徳的なもの（Das Moralische）に向けて方向づけることに比べると、ほとん

ど効果をあげられない。<sup>4)</sup>

それに対して、日本の道徳教育はどうであろうか。日本の新学習指導要領では、これまで長文でわかりにくかった道徳教育の目標に関する文言は、次のように改善された。

「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。」

この文言から明らかなように、道徳性は、「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」ものであると捉え、その道徳性を養うことが学校の道徳教育の目標とされている。

そのうえで、道徳教育の要と呼ばれる「道徳科」の目標は、新学習指導要領には、「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」と記されている。ここでは、「道徳科」の目標は、道徳教育のそれと同様に、「道徳性を養うこと」と明言されたうえで、道徳教育の枠内において、そこで通用する論理でより詳細に説明されている。

以上のことから、シュタイナー教育では、道徳は、エゴイズムの克服という役割をもちながら、人間形成において知識（認識）や芸術や宗教という他分野とのかかわりのなかで存在しているために、道徳性を養うという目標に向かっては、さまざまな分野の論理とそ

のかかわりのなかでよりよい指導が考えられることになる。それに対して日本では、道徳性を養うという目標に関して、その論理は、つねに道徳や道徳教育の枠のなかでのみ展開され、「よりよく生きるための基盤」づくりとして完結されている。

### 3. 道徳の内容

道徳の内容、つまり道徳的価値に関して、シュタイナーは次のように述べている。

「ある特定の年齢において物事を子どもになじませていくような方法に完全に依拠することは、きわめて大切である。一方では子どもの発達に関して、他方では社会的人間生活全体に関して、検討しなければならない三つの徳（Tugenden）が存在する。それは、三つの基本的徳（Grundtugenden）である。これらの三つの基本的徳とは、第一に感謝（Dankbarkeit）の意志のなかに生きることができるもの、第二に愛（Liebe）の意志のなかに生きることができるもの、第三に義務（Pflicht）の意志のなかに生きることができるものである。つまるところ、これらの三つの徳が人間の根源的徳（Urtugenden）なのである。他のすべてのものは、ある意味ではそのなかに含まれる。<sup>5)</sup>

シュタイナー教育では、この創始者シュタイナーの考え方に従って、感謝と愛と義務という三つの徳が人間の「根源的徳」として重視される。まさにプラトンにあっては、勇気と知恵と節制と正義という「四元徳」が重視され、アキナスにあっては、この「四元徳」に信仰と至愛と希望を加えた「七元徳」が重視されたように、シュタイナー教育にあって

は、感謝と愛と義務という三つの「基本的徳」が道徳の内容として、つまり道徳的価値として重要なのである。それ以外のものは、そのなかに含まれる小さなものと見なされる。

それに対して、日本の場合、平成元年版以降の学習指導要領のなかで、道徳の内容は四つの視点から区別され、新学習指導要領では、「主として自分自身に関すること」「主として人との関わりに関すること」「主として集団や社会との関わりに関すること」「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という名称の四つの視点が記されている。そのうえで、発達段階別に内容項目が示されている。より具体的に言えば、小学校第1学年および第2学年に19項目、小学校3学年および第4学年に20項目、小学校5学年および6学年に22項目、中学校に22項目が示されている。したがって、教えるべき内容項目は、小学校と中学校総計83項目になる。ただし、発達段階別の差異を加味しなければ、道徳の内容は22項目となる。いずれにせよ、日本の場合、かなり多くの道徳的価値と呼ばれる徳が列挙されている。

以上のことから、シュタイナー教育では、教えなければならないこととして、わずか三つの道徳の内容があげられているだけであるのに対して、日本の場合、教えなければならない道徳の内容が四つの視点という区分に則つとるかたちで数多く提示されている。もちろん、シュタイナー教育の場合のように、感謝と愛と義務という三つの「基本的徳」があげられているだけであるために、教師はきわめて覚えやすいが、本当にそれだけのもの子どもにとって身に付けるべき徳性は十分であるのか、さらに言えば自主性や自律性など

の徳性は含まれていなくてよいのか、などという疑問も生じてくる。しかし、それに対して日本の場合には、内容項目の多さはこのままでよいのか、という疑問も禁じ得ない<sup>6</sup>。

#### 4. 道徳の指導法

道徳の関連した指導法については、シュタイナー教育では、実際の方法はそれぞれの教師に任されており、ほとんど具体的に示されていない<sup>7</sup>。そのために、他の教科教育にも当てはまることであるが、適宜必要に応じていわゆる教材のような資料本やワークブックが使用されるが、特定の教科書は使用されない。ともかく、道徳教育のみならず、他の教科教育を含めたすべての教育方法の基本姿勢は、次のシュタイナーの言葉に凝縮されている。すなわち、「正しいものを正しい年齢において子どもにもたらず<sup>8</sup>」ということである。

もちろん、ここでシュタイナーの言うところの「正しいもの」とは、道徳教育においては、感謝と愛と義務という三つの徳である。また、「正しい年齢」とは、発達に即したはたらきかけという際のおよそ7歳ごとに区切られる幼児期・児童期・青年期の発達期のことである。この各発達期に即した働きかけの原理原則だけが、指導法として定まっている。簡潔に説明すると、0歳からおよそ7歳までの幼児期には、教師の手本を見せるような模倣が、およそ7歳からおよそ14歳までの児童期には、イメージとして感じ取らせる方法、つまり芸術的要素を浸透させる方法が、およそ14歳からおよそ21歳までの青年期には、子どもの思考力に直接的に働きかける方法が奨励される。なお、その際の前提としての教師



と子どもの関係が重視され、幼児期では模範者と模倣者という関係が、児童期では権威者と恭順者という関係が、青年期では同等の関係が求められることになっている。

それに対して、日本の場合には、新学習指導要領において、子どもが「多様な感じ方や考え方に接するなかで、考えを深め、判断し、表現する力などを育むことができるよう、自分の考えを基に話し合ったり書いたりするなどの言語活動を充実すること」や、子どもの「発達の段階や特性等を考慮し、指導のねらいに即して、問題解決的な学習、道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れるなど、指導方法を工夫すること」など、指導法に関する具体的な指示が記されている。つまり、子どもの発達段階や特性などを考慮したうえで、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<sup>9</sup>。したがって、そうした指導法の工夫を求める記述からは、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。別の言い方をすれば、従前の指導法、特に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意図が垣間見られる。

以上のことから、シュタイナー教育でも、また日本の場合でも、どちらも共通して発達段階を考慮した指導法が重視されている。しかし、相違点としては、前者の場合は、大まかな発達段階に基づいて基本的な考え方や方法が簡潔に示されるだけであるのに対し、後者の場合、とりわけ基礎となる理念はあまり意識されることなく、実際の・具体的な指導

法の工夫が強調されている。

## 5. 評価のあり方

評価のあり方については、シュタイナー教育の場合、明確な姿勢が学校の創設時から貫かれている。周知のように、すべて教科の授業に関して、テストも、それに伴う点数評価も行われぬ。シュタイナーは、学校創立直前に行われた教師養成ゼミナールにおいて、次のように理想論を語っている。

「性的成熟以前（年齢で言えば、およそ14歳前—引用者注）に、テストによる不安は、人間の生理的な機構全体を大きな危険にさらすことになる。つまり、それは、人間の生理的・心理的な素質を悪い方向にかりたてることになる。最もよいのは、あらゆる試験制度の廃止である。<sup>10</sup>」

そのうえで、シュタイナーは、「テストをしなくても、子どもたちがどういう状態であるのかを知らねばならない<sup>11</sup>」と、教師に向かって語っている。彼にあっては、テストに頼らなくても、教師は子どもの様子を把握しているということが、教育者の根本的なあり方なのである。したがって、彼は、成績表に関しても、「子どもたちがこの学校にいる限りにおいては、何のために成績表が与えられなければならないのか。子どもたちが卒業するときにも、それを与えればよいのではないか<sup>12</sup>」、と批判するのである。

このように、シュタイナーは試験制度や日々のテストや成績表に関して反対するのであるが、通知表に関しては「通知表のように、親に報告するようなものは事情によっては必要である<sup>13</sup>」と述べている。つまり、通知表の存在は否定されていない。しかし、通知表

のなかでも、すべての教科に対して、点数化された評価は行われない。したがって、シュタイナー教育では、教師は、通知表のなかでそれぞれの子どもの学習や行動などを指導した過程の結果について、詩的な表現も取り入れながら、あくまでも文章で記録することになっている<sup>14</sup>。

それに対して、日本の場合、ほとんどの教科において、テストや点数評価も当たり前のように行われている。しかし、「道徳科」に関しては、当然のことであるが、人格や内面にかかわるために、実施に際しては十分な検討が行われなければならなかった。そこで、文部科学省では、「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」が2015年6月に設置され、当初の予定よりおよそ4カ月遅れた2016年7月22日に「『特別の教科 道徳』の指導方法・評価について（報告）」が公表された<sup>15</sup>。

その報告書では、「道徳科」における評価の基本的な考え方として、評価に当たっては次の5点が求められた。要約すると、次のようになる。

- ①数値による評価ではなく、記述式であること。
- ②大きくくりなまとまりを踏まえた評価であること。
- ③いかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価として行うこと。
- ④多面的・多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身とのかかわりのなかで深めているかといった点を重視すること。
- ⑤学習における子どもの具体的な取組状況を一定のまとまりの中で見取ること。

また、「道徳科」の評価の方向性としては、子どもの学習状況や道徳性に係る成長の様子について、特に顕著と認められる具体的な状況を記述すること、評価に当たっては長い期間で見取ること、そして入学者選抜の合否判定に活用しないことも求められた。さらに、発達障害等のある子どもに対しては、特に配慮が必要であることも指摘された。

このように、評価に関して基本的な考え方や方向性は、この報告書で示された。また、報告書では詳しく記されていないが、公開された会議録を見ればわかるように<sup>16</sup>、会議では、万能な評価の方法は存在しないものの、具体的な評価の方法はいくつも話題になっていた。たとえば、ポートフォリオ評価、エピソード評価、パフォーマンス評価などである。

以上のことから、シュタイナー教育では、道徳にかかわる評価だけでなく、すべての教育にかかわる評価と同じように、子どもに悪い影響を与えるという信念から、数値による評価ではなく、記述式のいわゆる個人内評価が行われ、通知表にも記されることになる。それに対して、日本では、人格や内面にかかわることを考慮して、「道徳科」の評価だけは他の教科と異なり、数値による評価ではなく、記述式の評価を実施することになる。

## 6. おわりに

これまで述べたように、シュタイナー教育の視点から眺めながら、その道徳教育と日本の道徳教育とを対比すると、両者の相違点が明確になると同時に、日本の道徳教育や「道徳科」の特徴と問題点がより鮮明化された。

個別的に見ていくと、まず、目標については、シュタイナー教育では、さまざまな分野

の論理とそのかわりのなかで在り方が深く考えられているのに対して、日本では、つねに道徳や道徳教育の枠のなかで展開され、完結されている。次に、道徳の内容については、シュタイナー教育では、教えなければならないこととして、わずか三つの道徳の内容があげられているのに対して、日本の場合、教えなければならない道徳の内容、すなわち道徳的価値が四つの視点という区分に則って数多く示されている。また、道徳の指導法については、シュタイナー教育でも、日本の場合でも、どちらも共通して発達段階を考慮した指導法が重視されているものの、相違点としては、前者の場合は、大まかな発達段階に基づいて基本的な考え方や方法が示されるだけであるのに対し、後者の場合、とりわけ基礎となる理念はあまり意識されることなく、実際の・具体的な指導法の工夫が強調されている。さらに、道徳の評価については、シュタイナー教育では、他の教科にかかわる評価と同じように、数値による評価ではなく、記述式のいわゆる個人内評価が行われ、通知表にも他の教科のなかに混在して記される。それに対して、日本では、人格や内面にかかわることを配慮して、「道徳科」の評価だけは他の教科と異なり、数値による評価ではなく、記述式の評価が実施される。

以上の考察からも明らかのように、日本の道徳教育の現状は、シュタイナー教育における道徳教育と大きく異なっている。道徳や道徳教育は、周知のように、時代や社会、そして文化によっても異なるために、日本の道徳教育はもちろん独自色を有しているといえる。しかし、日本の道徳教育に改善すべき問題点があるならば、自分たちのアイデンテ

ィティを堅持しながら、またそれと同時にグローバルな視野も維持しながら、他のさまざまな教育から学ぶことが重要であろう。日本の場合、「道徳の時間」の特設から60年を迎えるようになって、いまだ大きな成果が生み出されないわけであるから、小手先の工夫に終始するのではなく、抜本的な改革の必要性は明らかである。それゆえに、先般、政治主導の下、「道徳の時間」を刷新して道徳の特別教科化が求められても、大きな反対運動も起きなかったのではないだろうか。

ただし、今回の道徳教育の改革は、既述したように、政治主導の下に実施されたものである。そのことの是非については横に置くとして、政治主導であったために、道徳教育の理論と実践が十分に円熟するレベルに至っていないまま、実際の改革が進められる状況に陥った。したがって、『私たちの道徳』にしても、また新学習指導要領に則った新しい教科書にしても、これまでの『心のノート』や副読本と比べて、質的転換が達成されたものとは、とても言えない成果物になっているのではないか。さらに言えば、新学習指導要領それ自体が、従来の改訂よりも全体として大きな改革をもたらしたが、道徳教育の分野に限っては、他に比べて質的転換にほど遠いものであった。周りの改革の雰囲気や付度しながら、言葉の加筆修正や小手先の方法上の改良が主であったのではないか。

どうして、道徳教育の場合、そのような小手先の改善だけが行われやすいのであろうか。その原因は、本稿において言及したシュタイナー教育との相違から垣間見られる。すなわち、日本の場合、目標、内容、指導法、評価に際して、個々にさまざまな変更が行われる

ものの、それらすべてに通底する確固とした道德ないしは道德教育上の哲理ないしは信念のようなものが学習指導要領においてきわめて弱い。少し皮肉的な物言いをすれば、子どもは個々の徳、つまり道德的価値を知れば、子どもの道德性が養われるというお目出たい信念（妄想）が垣間見られる。それに対して、シュタイナー教育の場合、単純でかつ素朴で実証性の弱いものであるが、目標、内容、指導法、評価に際しても、「道德科」や道德教育という限られたところだけでなく、すべての教科や教育に際しても、通底する子どもの発達観、それを支える人間観や世界観に根ざした哲理ないしは信念が見て取れる。

そのような意味からすれば、道德教育に関して日本の関係者がシュタイナー教育から学べるものは、さまざまな教育場面で通底しつつ、かつ道德や道德教育にも通底する哲理の発見ということではないだろうか。そのような哲理の発見は、教育関係者だけでなく、さまざまな分野の人々の英知によって結実されるべきものであるが、特に、特定な一つの宗教をもつことなく、連綿と続く歴史と豊かな文化や芸術をもつ日本という地域は、道德や道德教育の理論や実践を発展させる最適な地球的な場所になり得ると考えられる。その点から言えば、道德教育に関して全世界において参考になるような生きた教材や指導方法は、日本で開発されやすく、日本から発信できるはずである。今回の学習指導要領の改訂を契機として、これから実践を積み重ねるなかで、「道德科」や道德教育の問題点が自覚され、その問題点を事象の根底から解決する姿勢が研究者にも、また実践者にも必要不可欠である。その作業の積み重ねによって、次回（お

よそ10年後）の学習指導要領の改訂が本当の意味での「道德教育の質的転換」につながることを祈念して、本稿の筆を置くことにしたい。

#### 注

- 1 「従前の道德教育からの脱却－最近の道德教育改革に着目して－」『研究紀要』第45号、日本教材文化研究財団、2015年、83-89頁。
- 2 本稿においては、「シュタイナー教育」という用語は、シュタイナーの教育観に基づいて設立された自由ヴァルドルフ学校 (Freie Waldorfschulen) の理論と実践の総称として使用する。
- 3 Steiner, R., *Das Mysterium des Bösen*, Stuttgart, 1999, S. 37.
- 4 Steiner, R., *Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrise der Gegenwart*, Dornach, 1961, S.292.
- 5 Steiner, R., *Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenkenntnis*, S.115.
- 6 たとえば、「教育勅語」の場合であっても、子どもに教えるべき重要なものとしての徳は、「父母ニ孝ニ」、「兄弟ニ友ニ」など、12項目であると言われている。
- 7 そもそも、シュタイナー教育においては、およそ50年前に作成された学習指導要領に相当する小冊子が存在しているが、そこには1年生から12年生までの目標や内容などがおよそ70頁にまとめられているだけである。
- 8 Ebd., S.118.
- 9 「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道德編」  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf)

- (2015.12.25、確認)
- 10 Steiner, R., *Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge*, Dornach, 1977, S.21.
- 11 Ebd.
- 12 Ebd., S.183.
- 13 Ebd.
- 14 実例については、飯田史彦、吉田武男『スピリチュアルティ教育のすすめ—「生きる意味」を問い「つながり感」を構築する本質的教育とは—』PHP研究所、2009年、189～191頁を参照。
- 15 『『特別の教科 道徳』の指導方法・評価について（報告）』  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/\\_\\_\\_icsFiles/afiedfile/2016/08/23/1376204\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/___icsFiles/afiedfile/2016/08/23/1376204_2.pdf)  
(2015.12.25、確認)
- 16 「道徳教育に係る評価等の在り方に関する専門  
家会議 議事要旨・議事録・配付資料」  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/  
shotou/111/giji\\_list/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/111/giji_list/index.htm)  
(2015.12.25、確認)

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

#### 参考文献

- 吉田武男『シュタイナー教育を学びたい人のために』  
協同出版、1997年
- 吉田武男『発想の転換を促すシュタイナーの教育名  
言100選』学事出版、2001年
- 吉田武男『シュタイナーの人間形成論—道徳教育の  
転換を求めて—』学文社、2008年
- 吉田武男『「心の教育」からの脱却と道徳教育—「心」  
から「絆」へ、そして「魂」へ—』  
学文社、2013年
- 飯田史彦、吉田武男『スピリチュアルティ教育のす  
すすめ—「生きる意味」を問い「つながり感」を構  
築する本質的教育とは—』PHP研究所、2009年



# よりよき社会を創造する道徳教育のあり方 —「考え議論する道徳」の向こう側にあるもの—

下田 好行

東洋大学 教授

## はじめに

平成30年度から小学校で「特別の教科道徳」が全面実施される。読み物教材の登場人物の心情理解の道徳教育から「考え議論する道徳」への質的転換である。学習指導要領の改訂に伴い、資質・能力ベースの「目標」提示と「主体的・対話的で深い学び」の授業改善が強調された。この改訂の趣旨はどこになるのか。その根底を流れる教育観は何か。全面実施を前に整理しておくべき事項が山積している。そこで、本稿では、「考え議論する道徳」の未だ見えざる死角を整理し、「特別の教科道徳」全面実施後の道徳の「主体的・対話的で深い学び」のあり方を模索することを目的とする。

## 1 考え議論する道徳

### (1) 学習指導要領改訂の趣旨

平成28年12月21日の中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要な方策について（答申）」に基づき、平成29年3月31日に幼稚園教育要領、小学校及び中学校学習指導要領が公示された。今回の学習指導要領改訂の基本的考え方は、「子供たちが未来社会を切り開くための資質・能力を一層確実に

育成。その際、子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」」を重視することにある。<sup>1)</sup>

学習指導要領改訂のポイントは、知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」を実現しようとするところにある。これは「主体的・対話的で深い学び」という「授業改善」を行うということである。この授業改善を行うために、まず、学習指導要領の枠組みを見直した。従来の「教育内容」ベースの提示から、「資質・能力」ベースの提示に変えたのである。つまり、「何ができるようになるか」を明確にしたのである。これに基づき教科等の目標や内容も「①知識及び技能、②思考力、判断力、表現力等、③学びに向かう力、人間性等」に整理した。<sup>2)</sup> この資質・能力（目標）にそって、児童生徒の「主体的・対話的で深い学び」の授業改善を行おうとしたのである。ところで、「深い学び」を行うためには、十分な授業時間が必要である。したがって、授業時間の確保が重要な課題となる。この授業時間の確保を可能にするのが「カリキュラム・マネジメント」である。単元のなかで、教科横断的に学習内容を関連させ、重複した内容をまとめ、優先順位の低い学習内容は簡略化すれば、「深い学

び」に使用する時間を生み出すことができる。このように「主体的・対話的で深い学び」という授業改善を行うためには、「目標」を「何ができるようになるのか」という資質・能力ベースで打ち出し、「深い学び」のための授業時間を確保するカリキュラム・マネジメントが必要なのである。

今回の学習指導要領の改訂において、改善事項の主要な点は、「言語能力の確実な育成」「理数教育の充実」「伝統や文化に関する教育の充実」「体験活動の充実」「外国語教育の充実」「道徳教育の充実」「特別支援教育における個別支援計画、指導内容や方法の工夫」である。また、その他の重要事項として、生活科を中心とした「スタートカリキュラム」の充実、「主権者教育、消費者教育、防災・安全教育」の充実、「情報活用能力（プログラミング教育を含む）」の充実、「子供たちの発達に応じた支援（障害に応じた指導、日本語の能力等に応じた指導、不登校等）」の充実、「キャリア教育」の充実等があげられる。<sup>3)</sup>

## (2) 「特別の教科道徳」

道徳の学習指導要領は、平成27年3月に先行して告示され、小学校では平成30年度、中学校では平成31年度より施行される。今回の改正では、「道徳」の時間を教育課程上、「特別の教科道徳」と位置づけられた。その趣旨は、従来の読み物資料の登場人物の心情を読み取る授業ではなく、答えが一つでない道徳的課題と向き合う「考え議論する道徳」へと転換を図るものであった。そのために問題解決的な学習や体験的な学習を取り入れ、指導方法の見直しが求められている。こうして深刻化するいじめ問題に対応しようとしている。「道徳」が教科になると教科書が作られ、評

価を行うことになる。評価に関しては、他の児童生徒との比較ではなく、児童生徒がいかに関心したかを積極的に受け止め、認め励ます個人内評価となった。<sup>4)</sup>

### 1) 資質・能力ベースの「目標」提示

新学習指導要領では、「道徳教育の目標」は、第1章総則第1の2の(2)に示されている。それは「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、他者とともによりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことにあるとされている。<sup>5)</sup> このために学校における道徳教育は、「特別の教科道徳」を要として学校教育全体で行うものとされている。また、「特別の教科道徳」の目標としては、「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」とある。<sup>6)</sup>

今回の学習指導要領改訂では、学習指導要領の記述のあり方が従来の「教育内容」ベースから、資質・能力ベースに変えられている点である。「特別の教科道徳」の場合、学習指導要領には「資質・能力」という言葉はないが、「第1、目標」には「物事を多面的・多角的に考え、道徳的な判断力、心情、態度」と表現され、資質・能力ベースの目標設定になっている。資質・能力という言葉が記述に表れないのは、「特別の教科道徳」の学習指導要領一部改正が、平成27年3月に告示され、学習指導要領の改訂より先行していたためである。また、「特別の教科道徳」で、資質・能力ベースの「目標」記述のあり方は、「多面的・多角的に考える」という部分にも表れている。

ここが「考え議論する道徳」と言われる部分になってくる。この記述は他教科の場合「各教科における見方・考え方を働かせて」というキー・ワードで表現されている。「特別の教科道徳」は、これが「多角的・多面的に考える」という表現になる。

今回の学習指導要領の改訂で、資質・能力ベースの「目標」提示は、他教科では、「第1、目標」と「第2、各学年の目標及び内容」の「それぞれの学年（複数学年の場合もあり）の目標」に表れている。この記述の後に「それぞれの学年（複数学年提示もあり）の内容」が「～すること」という表現で、「教育内容」の提示が行われている。総じて言えば、今回の学習指導要領の改訂は、従来の「目標」の記述を資質・能力ベースに変えているということである。そして、併用して従来通りの「教育内容」ベースの記述もそれぞれの学年のなかで「内容」の記述として表明されているのである。この点が「今回の学習指導要領の資質・能力ベースの提示が従来のものとどこがどう違っているのか」迷う点となっている。学校現場では、「どうして資質・能力ベースで目標を書くのか」「学習指導案の「単元の目標」や本時の「ねらい」には、資質・能力ベースで書くのか、それとも従来通り「内容」ベースで書くのか、判断を曖昧にさせている点である。

「特別の教科道徳」の場合、「第1、目標」において、資質・能力ベースの「目標」が提示されている。「特別の教科道徳」の場合、他教科とは違い、学年ごとの目標はない。従来通りの4つのカテゴリ別に指導すべき道徳的特性が「～すること」というかたちで記述されている。従来と違っている点は、この

部分が22の小項目として整理されている。すなわち、「A主として自分自身に関すること」においては、「善悪の判断、自律、自由と責任」「正直、誠実」「節度、節制」「個性の伸長」「希望と勇気、努力と強い意志」「真理の探究」、「B主として人との関わりに関すること」においては、「親切、思いやり」「感謝」「礼儀」「友情、信頼」「相互理解、寛容」、「C主として集団や社会との関わりに関すること」においては、「規則の遵守」「公正、公平、社会正義」「勤労、公共の精神」「家族愛、家庭生活の充実」「よりよい学校生活、集団生活の充実」「伝統文化の尊重、国や郷土を愛する態度」「国際理解、国際親善」、「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」においては、「生命の尊重」「自然愛護」「感動、畏敬の念」「よりよく生きる喜び」があげられている。そして、これらの徳目のなかに、「第1学年及び第2学年」「第3学年及び第4学年」「第5学年及び第6学年」ごとに指導事項が列挙されている。<sup>7)</sup>

## 2) 「主体的・対話的で深い学び」の授業改善

「主体的・対話的で深い学び」は授業改善を行うということである。「特別の教科道徳」は読み物教材で登場人物の心情の読み取りや価値を教える道徳ではなく、答えが一つでない道徳的課題について考え議論する道徳を目指すものである。言わば、道徳教育の質的転換を目指すものである。現代は多文化共生社会である。ここでは多様な価値観が錯綜する。こうした価値観の対立場面で、多角的・多面的に考え、道徳的判断力と心情を育成しようとするものである。従来の「道徳」のように個人的な感想の表出だけでなく、一歩進んで議論を積み重ね、合意形成に向かう態度を

育成しようとしている。こうしていじめや情報モラルのような現代的課題に対しても対応しようとした。

文部科学省は「道徳科における質の高い多様な指導方法について（報告）」を示している。<sup>8)</sup> ここには従来からの「登場人物の心情理解のみの指導」「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話し合い」は、学習指導要領の道徳科の目標を具体化した指導方法とは言えないとしている。そして、「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」が推奨されている。しかし、これらは多様な指導方法の一例であり、指導方法はこれらの限定されるものではないとの注釈もついている。「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」は、教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりで多面的・多角的に考えることに力点を置くものである。この指導方法は、「登場人物への自我関与」が重要で、教材を読み登場人物の判断や心情を自分との関わりの中で考えることが重要である。単なる登場人物の心情理解とは異なる指導方法である。「問題解決的な学習」は、児童生徒が生きる上で出会う様々な課題を主体的に解決する学習である。他者との協同や対話のなかで新たな価値や考えを発見し、創造することが重要である。単なる「話し合い」の時間にならないように、多面的・多角的な思考を促す「問い」や教材が準備されていなければ、この指導方法には相当しない。「道徳的行為に関する体験的な学習」は、役割演技等の疑似体験を通して、道徳的価値の理解を深める学習である。この場合、役割演技する学習者が内面の深い部分での葛

藤を現実問題として意識化できなければならぬ。そのためには児童生徒が自己の切実な問題として意識できる教師の「発問」、多面的・多角的な思考を促すような「発問」が準備されなければならない。道徳の授業のポイントは、児童生徒がいかにその道徳的問題を自分のこととして捉え、自己の意識の深いレベルで実感できるかにある。児童生徒のモチベーションを上げるためには、当事者意識を促す発問と教材、学習の場面設定を工夫しなければならないのである。

### 3) 「特別の教科道徳」の評価

「特別の教科道徳」における評価については、28文科初第604号「学習指導要領の一部改正に伴う小学校、中学校及び特別支援学校小学部・中学部における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について（通知）」平成28年7月29日、に詳しく述べられている。<sup>9)</sup> そこには、学習活動の状況と道徳性の成長の様子を記述する個人内評価で、数値などの観点別や資質・能力別の評価も行わないとしている。また、個々の内容項目ごとの評価ではなく、大きくくりでまとまりをふまえた評価であり、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、よさを認め励ます評価であるとしている。さらに、指導要録には記述欄はあるが調査書には記載せず、入試選抜の合否判定に利用しないことも教育委員会に通知された。

## 2 学習指導要領改訂の背景にある教育観

### (1) OECDの鍵となる能力

今回の学習指導要領は、2020年から2030年の社会に生きる子どもを育成するためのものである。この時代は知識基盤社会、IT化、



グローバル化に続き、人工知能やロボット工学の発展により、労働市場の変化、生産年齢人口の減少が予測される。オックスフォード大学のマイケル・A・オズボーン准教授は、『雇用の未来』で、「今後10～20年で米国の総雇用者の約47%の仕事が自動化されるリスクが高い」と語る。中教審答申には、こうした社会を見据えた教育のあり方が語られている。今回の学習指導要領改訂の根拠となる資料は、OECD（経済協力開発機構）のPISA調査と全国学力学習状況調査である。日本の子どもは判断の根拠や理由を示しながら自分の考えを論理的に説明するのが苦手である。特に相手を説得するための「思考力・判断力・表現力」に欠けている。そこで、学習指導要領では教科横断的に「言語活動の充実」を行うこととした。しかし、この「言語活動の充実」は学習や活動の後に、感想を交流するだけの底の浅い学びになってしまった。そこで、新学習指導要領では、「深い学び」を構築しようとしたのである。

「主体的・対話的で深い学び」のために、新学習指導要領では、その枠組みを変えた。従来の「教育内容」ベースの「目標」から「何ができるようになるのか」という資質・能力ベースの「目標」提示に変えた。つまり、行動目標を提示しようとしたのである。この行動目標ベースの「目標」提示のあり方は、PISA調査の基である「キー・コンピテンシー（鍵となる能力:Key Competencies）」の概念からも来ていると推察できる。「コンピテンシー」という言葉は経営学の概念である。そもそも、PISA調査を開発したOECD自体も国際経済の機関である。このように経済や経営の考え方が教育政策に色濃く反映されて

いるのである。「キー・コンピテンシー」は次のようである。<sup>10)</sup>

- ① 相互作用的に道具を用いる。  
(Using tools interactively)
  - A 言語・シンボル・テキストを相互作用的に用いる。
  - B 知識や情報を相互作用的に用いる。
  - C 技術を相互作用的に用いる。
- ② 異質な集団で交流する。  
(Interacting in heterogeneous groups)
  - A 他人と良い関係を作る。
  - B 協力する。
  - C 争いを処理し解決する。
- ③ 自律的に活動する。  
(Acting autonomously)
  - A 大きな展望のなかで活動する。
  - B 人生設計や個人プロジェクトを設計し実行する。
  - C 自らの権利、利害、限界やニーズを表明する。

PISA調査では、①のAとBを測定しているだけである。その他の能力は質問紙法では測定できないからである。ちなみに「読解力」と「数学的リテラシー」は、①のAである。「科学的リテラシー」が①のBである。「キー・コンピテンシーで」は、知識はもはや教育の対象にはならないとしている。知識は「道具として活用すること」に意味があると考えている。言わば、「知識の道具的使用 (Using tools interactively)」である。知識を道具として使用し、現実社会のコミュニケーションのなかで使用していける能力を想定しているのである。例えば、PISA型読解力の場合、そ



の作問は「情報の取り出し (Access and retrieve)」「テキストの統合・解釈(Integrate and interpret)」「熟考・評価 (Reflect and evaluate)」という視点で作成されている。<sup>11)</sup> 日本の子どもたちが弱いのは「熟考・評価」である。テキストに書かれている作者の主張 (テキストの統合・解釈) を踏まえたうえで、「あなたはどうか考えるか」、根拠を示して説明することが苦手である。今回、道徳教育においても、「多面的・多角的に考え、自己の (人間としての) 生き方について考えを深める」ことが目指された。答えが一つでない道徳的課題について考え議論する道徳が推奨された。これはまさに学習指導要領の言う「思考力・判断力・表現力の育成」でもある。

## (2) 個人と社会を共に発展させる教育

道徳教育で育成する資質・能力は、「相互作用的に道具を用いる」と同時に、②の「異質な集団で交流する」や③の「自律的に活動する」にも関連している。この部分は質問紙では測定できない部分である。人間の意識の深い、意志や感性に関わる部分である。「キー・コンピテンシー」の「異質な集団で交流する」は、欧米の移民社会の現実を映し出している。多文化共生社会では、言語、宗教、文化の違い人間同士が共存している。異質な文化を持った集団同士は、互いに理解し合うのが難しい。しかし、共存しながら、その国の経済と社会、文化を発展させていかなければならない。そこで必要になる資質・能力が、「多面的・多角的に考え、話し合い、合意形成を図り、互いに持続的発展を図ること」である。この場合、互いの意見が対立したときが問題となる。この対立を解消するためには、個人が大きな展望のなかで活動し、個人と社会全

体が共に発展していく道を探らなければならない。その際に個人は、自己の権利、利害、限界、ニーズを表明し、互いに歩み寄ることも必要になってくる。自己の主張ばかりではなく、他者の立場に立ち、互いにWin Winの関係に保つバランス感覚が必要になってくる。それが個人と社会の「持続的発展」につながっていく。人間はこうした葛藤のなかで、自己の道徳性を深めていくのである。現在、日本においてはこうした多文化共生社会は実感できない。しかし、少子高齢化で、生産年齢の減少傾向にある日本にとっても、移民政策をどうするかが今後の政治課題ともなっていく。グローバル社会ではこうした異文化共生社会はますます増大していく。自由貿易主義経済下にあっては避けて通れない道である。今回の「特別の教科道徳」で、「多面的・多角的に考える」が強調されている理由はここにある。このように今回の学習指導要領の改訂には、OECDの「キー・コンピテンシー」の概念とも合致している。世界は自由貿易主義により、グローバル化社会となっている。ここでは競争と自己責任が原理となる。そこからは必然的に格差が生まれてくる。この格差は異質な文化を持つ人同士の摩擦、新たな火種となってくる。多文化社会のなかで、互いに共生し発展するためには、単なる個人の発展だけでなく、社会、ひいては世界全体の発展を考える視点を持っていなければならないのである。

## 3 「考え議論する道徳」の死角

- (1) 資質・能力ベースと教育内容ベースの「目標」の混在  
「キー・コンピテンシー」がそうであった

ように、資質・能力の「目標」は行動目標であるので、目標は多くはいらなくなる。今度の学習指導要領の改定では、「第1、目標」と「第2、各学年の目標及び内容」の「目標」が資質・能力ベースの提示となった。しかし、「第2」では、従来通りの教育内容ベースの項目も提示されている。単元計画案を書く場合は、資質・能力ベースの「目標」を「単元の目標」として書くことになると考えられる。しかし、学習指導案の「本時の展開」では、資質・能力ベースでは書きづらい。わずか1時間で資質・能力を育成することなどできないからである。したがって、「本時の展開」の「ねらい」は、やはり教育内容ベースに書くことになると考えられる。そう考えると学習指導要領が資質・能力ベースの記述になったからといっても、実際は従来と同じやり方が踏襲されることになるのではなかろうか。資質・能力ベースは単なる「お飾り」的な存在になってしまう可能性がある。

また、道徳の内容の4つの視点（A主として自分自身に関すること、B主として人との関わりに関すること、C主として集団や社会との関わりに関すること、D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること）の下に、22のカテゴリーを作り、それにキーワードを付している。この表示の仕方はかえってこれらの項目が「徳目」であることを強調してしまう。学校現場では「主体的・対話的で深い学び」を行うことよりも、これらの徳目に触れる教材を扱うことが多くなるのではないかと危惧する。

（2）認識の深い部分に届く議論ができるか  
「考え議論する道徳」では論理的思考が中心となる。しかし、「論理的な思考は人間を

根底で動かす力になるかどうか」という疑問が新たに生まれてくる。屁理屈をこね回し議論がかみ合わず空中戦を起こしてしまうケースも多い。単なる感情の対立になってしまい、自分の考えの押しつけになってしまうことも多々ある。筆者は大学で教えていて、大学生に議論をさせようとしても、あえて議論を避けているような傾向を見ることがある。議論して感情の対立になり、気まずくなるリスクを負いたくないのである。また、人間はアンビバレントな状態になった場合、思考しすぎると堂々巡りを繰り返す、なかなか自己決定ができなくなってしまう。この堂々巡りはやがて妄想に発展し、人間を恐怖や執着の世界へと追いやってしまう。こうしたサイコロジカルな思考に振り回されず、クロノロジカルな思考が「考え議論する道徳」のなかで行われることが必要である。ここで次なる論点として「クロノロジカルな思考はどのようにして行うことができるのか」が問題となる。

人間を根底から動かすものは何か。思考か感情か、意志か。これは人間の本質に関わる究極な問いである。思想家ルドルフ・シュタイナー（Rudolf Steiner）は、「思考」と「意志」は対極にあると考えている。<sup>12)</sup> 思考しているとき、意志は働いておらず、意志が働いているときは思考していないというのである。シュタイナーは「意志」を「～が好きなので足が自然と一歩前に出ってしまう状態」としている。<sup>12)</sup> 道徳教育が目指すのは明らかに「意志」である。これは「態度」と言い換えることもできる。筆者は人間を根底から動かすのは、個人の内面に響きとそこから生じる確信にあると考えている。

（3）「深い学び」のための条件

「考え議論する道徳」は、読み物教材の登場人物の心情理解という、従来の道徳教育の方法の反省の上にたつものである。文部科学省は授業改善の代替的な方法として「読み物教材の登場人物への自我関与が中心の学習」「問題解決的な学習」「道徳的行為に関する体験的な学習」をあげた。しかし、これらの学習も児童生徒にその学習内容に対する当事者意識がなければ、単なる話し合いや感想の表明だけに終わってしまう。これでは従来の道徳とは少しも変わらないことになる。「考え議論する道徳」にするためには、児童生徒がその教育内容をいかに自己の意識の深い部分で捉え、自分の問題として意識できるかにかかっている。そのためには教師が児童生徒の「切実性」や「学ぶ必要感」を高める工夫が必要になってくる。児童生徒の内面に響く「発問」や教材を教師が着想できることが重要である。こうして考えると「考え議論する道徳」は、学習のスタイルの問題ではなく、教師がいかに児童生徒の内面を理解し、その内面に響かせる「発問」や教材を着想できるかというセンスにかかってくると言えよう。

#### （４）業務改善のなかでの「特別の教科道徳」の評価

教師の多忙化が問題になっている。今、教師は多忙で、教材研究を行う時間もないとされている。こうしたなかで「特別の教科道徳」の評価を行うことになる。この評価は「児童生徒の学習状況、成長の様子、児童生徒のよさを認め励ます評価を記述する」ことになる。教師は現在でも通知表をつける時期になると忙しい。今回からは記述式の評価がもう一つ加わることになる。現在はこの評価を巡って研究が行われようとしている。しかし、評価

のための研究は、教師の多忙化に拍車をかける。「特別の教科道徳」の評価は時間をかけずに趣旨に沿った評価を行うのがよいと考える。日本の児童生徒は自尊感情が低いことが国際的な調査で報告されている。これは日本の児童生徒が集団のなかでの自分の位置づけを無意識に感じ取っているからである。相対評価によって無意識に植え付けられた児童生徒の意識に揺さぶりを与え、自分のなかのよい面を発見させることが重要となる。しかもこの手続きを時間と労力をかけずに行うことが重要である。今、業務改善は学校、教師の喫緊の課題となっている。業務改善のなかでの評価研究であることを考慮に入れて「特別の教科道徳」の評価のあり方を考える必要があるであろう。

#### ４ ローティ어의「進歩の物語」

OECDの「キー・コンピテンシー」の能力観が示すように、個人と社会全体が共に発展していく教育を構想しなければならない。個人と社会、ひいては世界が共に発展していく教育は、民主的な市民社会を形成していく教育に他ならない。民主的な市民社会では、自由、平等、友愛的な連帯が根本的な理念となる。そこでは、社会的強者が弱者を排除したり抑圧したりしない社会を創ることが重要となってくる。個人の発展は確かに重要である。しかし、その発展が他者の発展の障害となってはならない。個人と社会全体が共に発展するという構図を作らなければならない。道徳教育はこうした人間の意識を作っていく基礎として重要な要素となるべきものである。

アメリカのリチャード・ローティー（Richard Rorty）は、こうした人間の意識を育成する

方法として、「進歩の物語」を推奨している。柳沼良太は、ローティの「進歩の物語」を紹介している。「進歩の物語」には、「英雄物語」と「マイノリティー物語」があるという。「英雄物語」は、社会的な弱者が強者に排除されたり抑圧されたりすることに対抗して、リベラルで民主的な社会を創造してきた歴史的な偉人の物語である。偉人には、奴隷解放のリンカーン、婦人参政権運動のアンソニー、労働運動のデブス、市民権運動のキングをあげている。また、日本では、足尾銅山鉍毒事件の田中正造、婦人運動の平塚雷鳥、自由民権運動の板垣退助、第二次世界大戦中にビザを発給してユダヤ人を救った杉原知敏などがあげられる。こうした偉人を「民主的な英雄」として取り上げ、歴史的文化的な文脈の中で、その人物の精神的軌跡を児童生徒に触れさせ、よりよい社会は協働して創造できるということを理解させようとしている。一方、「マイノリティーの物語」は、歴史的に抑圧、排除された社会的弱者についての物語である。少数民族、下層階級、女性、などである。こうした社会的弱者の苦痛、痛みを共感し、社会の理不尽、差別、矛盾を軽減し、個人に寛容な社会的連帯を実現していくにはどのようにしたらよいかを児童生徒に考え議論させるものである。また、解決策を考え議論させ、道徳の問題解決学習へと発展させることもできる。「進歩の物語」のテーマは「個性の尊重」「弱者の救済」「民主主義の発展」である。つまり、「人間の尊厳の尊重」である。ここから「社会はよりよき方向に変えることができる」という希望を児童生徒に培うことができるのである。<sup>13)</sup>

「進歩の物語」において、児童生徒は英雄

や弱者の精神的葛藤、苦しみ、痛みを共に味わいながら物語のなかで生きていく。この感情を味わうことによって、人間は自己の内面の深みに入っていく。そして、自己の内面の深みのなかには何があるのかを確認することができる。この確認によって、人間は自己の生きている実感と方向性を確信することができるのだと考える。

「特別の教科道徳」では、読み物教材の登場人物の心情理解を批判して、「考え議論する道徳」が生まれた。しかし、ローティが提唱する「進歩の物語」も読み物教材である。読み物教材のなかで、英雄の精神的葛藤に触れていく。これは人間の内面の深みにある、感性や意志の領域に触れる教育である。論理的思考の向こう側にあるものである。道徳の授業は、児童生徒の内面にいかに響くかで問われなければならない。そうした意味で、道徳は学習のスタイルを問題にするのではなく、人間の内面性に触れる「問い」と教材、場面構成をいかに教師が準備できるかにかかっているとと言えることができる。

## おわりに

新学習指導要領では、資質・能力ベースの「目標」設定を行い、「主体的・対話的で深い学び」の授業改善を目指した。このためにカリキュラム・マネジメントを導入した。「特別の教科道徳」では、読み物教材の登場人物の心情理解ではなく、「考え議論する道徳」の重要性を強調した。この「考え議論する道徳」の根底には、OECDの「キー・コンピテンシー（鍵となる能力）」の概念の流れを受けている。この能力観は、知識を道具として活用し、多文化社会のなかで、自律した人間として生



きるための能力を想定して作られている。現在、世界は自由貿易主義、グローバル社会、知識基盤社会である。こうした社会では競争と自己責任が原理となる。その結果、格差が生じ、それが新たな火種となって、個人と社会、世界の発展を阻んでいく。この現状を克服し、個人と共に社会全体が共に発展していく世界を創るためには、多文化に寛容で、他者と合意形成しながら、市民社会を形成していく感性と意志が求められてくる。アメリカの哲学者、リチャード・ローティは、「進歩の物語」という道徳教育の方法を推奨した。これは社会的弱者を束縛や抑圧から解放した英雄の物語である。英雄の歩んだ精神的軌跡から、社会的弱者の痛みや葛藤に触れ、「社会はよりよき方向に変えられる」という希望へと児童生徒を誘うものである。論理的思考の向こう側にある、人間の内面の深みに触れる道徳教育に希望が見いだせるのではないだろうか。

註

- 1) 28文科初第1828号「学校教育法施行規則の一部を改正する省令の制定並びに幼稚園教育要領の全部を改正する告示、小学校学習指導要領の全部を改正する告示及び中学校学習指導要領の全部を改正する告示等の公示について」2017年3月31日、  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2017/05/12/1384661\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/05/12/1384661_1_1.pdf)、p.2、平成30年1月5日取得
- 2) 同上、p.2
- 3) 文部科学省「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領改訂のポイント」、  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/newcs/\\_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/newcs/_icsFiles/afiedfile/2017/06/16/1384662_2.pdf)、

- pp.2-3、平成30年1月5日取得
- 4) 28文科初第604号「道徳科の学習評価及び指導要領の改善通知」平成28年7月29日、  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/nc/1376204.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/1376204.htm)、p.1、平成30年1月5日取得
  - 5) 文部科学省「小学校学習指導要領（平成29年3月31日公示）比較対象表」、  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afiedfile/2017/05/30/1384661\\_4\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afiedfile/2017/05/30/1384661_4_1_1.pdf)、p.4、平成30年1月5日取得
  - 6) 同上、p.199
  - 7) 同上、pp.199-215.
  - 8) 「道徳科における質の高い多様な指導方法について（報告）」  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/08/15/1375482_2.pdf)、p.6、平成30年1月5日取得
  - 9) 4)の文献、p.1
  - 10) Rychen.D.S.;Salgank.L.H.(2003), *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*, Hogrfe & Huber.p.p.85-107.
  - 11) 国立教育政策研究所、OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2009年調査報告書『生きるための知識と技能4』明石書店、平成22年、pp.14-15.
  - 12) 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』人智学出版社、昭和56年、pp.32-33.
  - 13) 柳沼良太「道徳教科化の課題と教育学研究」〔関東教育学会第65回大会（平成29年11月18日、於早稲田大学）シンポジウム、レジュメ〕p.6-7.

（この研究は、平成29年度科学研究費補助金基盤研究C「ホリスティックな視点に立つ道徳教育の研究」研究代表：下田好行、の助成を受けている。）



# 「道の学問」ということ

前田 英樹

批評家・立教大学名誉教授

一

道徳教育を学校の教科に取り入れる方針を国が打ち出して以来、この教科をどうやって成り立たせるのか、という議論が教育界やジャーナリズムで盛んなようである。子供に道徳を植えつける方法が議論の種になるのだから、道徳は衰退しているのだろう。道徳が当たり前に行なわれている時には、こんな議論は起こる余地がない。

本居宣長は言っている。上古の日本では、「道」が当たり前のものであったが故に、「道」という言葉はなかった。昔から内戦、政争の打ち続く大陸の「漢国」<sup>カラクニ</sup>で、儒教と称して「道」の議論がやかましいのは、かの国に「道」がなかった証拠であると。まったくその通りと思うが、驚いたことに、このことにはっきり気付いた日本人は、宣長が出るまではいなかった。出ても、この人の言葉をそのままに読み取って、なるほどと自分で正直に考え込む人は、今でも少ない。

それはともかく、「道徳」という言葉は、近代のインテリにはあまり受けがよろしくない。古い、因習めいた、抑圧のもとになる言葉だとみなされるからだろう。これに対して、今日でもやたらと評判のいい言葉は、「倫理」である。こちらには、何かしら良心的なもの、

理性や公平な博愛心に適ったものがある、というわけだ。

しかし、私は思うが、「道徳」という古い言葉は、今の人に聞こえのいい「倫理」に置き換えられて消えてしまうものでは決してない。

「道徳」は、「倫理」とは異なるものだからである。無関係とは言わないが、それぞれが、まったく別の根を持って生きている。

「倫理」とは、平たく言うと、どこであろうと、人と人がいっしょに生きて行くのに必要な心の持ち方のことだろう。これがなかったら、人間が作る共同体は、ずいぶんひどいことになる。国で制定する法律にしても、「倫理」という共通基準を踏まえていなければ、結局のところ成り立たない。この基準は、人間同士の横の関係を、つまり社会関係を保証してくれる。

だから、「倫理」と呼ばれるものには、私たちが意識するにせよ、しないにせよ、社会が求める功利性が含まれている。これを守らないと、結局は自分が損をする、というような計算高い性格が。意地悪く考えると、この性格を隠したいがために、近世の西洋哲学は、人間にあまねく備わる理性だの、調停者としての「神」だのを持ち出したのではないか。

「道徳」は、そうではない。少なくとも、アジアで重んじられてきた「道徳」は、これ

とは違うだろう。「道徳」は、人間から人間へと継がれていく縦の関係のなかに生きているものである。死んでしまった遠い古人への尊敬や信頼や愛がないところに、「道徳」は決して育たない、と言ってもいい。このことこそ、道徳教育の再興を提言している昨今の政治家やお役人が、すっかり見失っている事実のように思われる。

道徳教育に、まず必要なものは、死んだ偉人を慕う心ではないか。偉人とは何か、というような埒もない議論をしなくとも、歴史のなかに、すでに偉人はたくさんいる。その人の事跡を知り、伝記を読み、業績に通じれば、私たちは、その人を慕わずにいられない。わずかなりとも、その人の真似をして生きたいと願わずにいられない。つまり、感動するのだ。そういう人間が、歴史のなかには実際にたくさんいた。今でもいるかもしれないが、そんな人を探し回って、何かと勘違いを犯すよりも、歴史が遺した古人を視るほうが、ずっと確実ではないか。

尤も、これは効率の問題ではない。死者を上手に崇拜し、美化することは、生きている者の最高の知恵である。生きている人間とは、ご存知の通り、性根が座らず、迷いでいっばいな代物で、辟易させられる欠点も多々持っている。生きていた頃の孔子や聖徳太子が、そうではなかったという保証は特にない。ないことこそが、後世に生きる者の強みだろう。偉人たちの立派さだけを見ることができる。この人たちへの思う存分の尊敬が、私たちには可能であり、その尊敬が、私たちをほんの少しだけ彼らの立派さに近づけるのである。

そうした美化に不可欠な歴史上の教養を、子供たちにしっかり身に着けさせることが、

道徳教育の根本だと私は思う。しかし、考えてみればいい。現代の教養が最も失っているもの、あるいは軽蔑しているものは、こうした意味での死者の崇拜である。魂を挙げて古人を慕い、その生き方を模倣しようとする意志なのだ。

## 二

人と人との横の関係で働く倫理には、社会のなかでの自己保全、という色合いがいつもある。だが、縦の関係を、精神の系譜を貫く道徳には、そんな色合いは少しもない。そこにあるのは、先に生きた人たちへの一種の信仰であり、憧憬であり、何よりも愛である。私たちは、こうした心を実は持ちたいと、いつでも願っている。いや、持たずには生きて行けないのが、本来の人間ではないか。

世間の損得勘定だけでは、人は生きられない。生きる意味が、理由が私たちには要る。そんなものは要らない、生きているだけでいい、というのが現代人のお気に入りの考え方のようなのだが、そうはいくまい。ただ生きているだけで満足することほど、人類にとってむずかしいことはないのである。その証拠に、生きる意味も理由も求めず生きている人たちが、我知らず抱くあの漠とした不機嫌や苛立ち、嫉妬や焦燥はどうだろう。宗教まがいの怪しげな集団療法だの何だのが、こうした人たちの心の空虚に這入り込むのは、まことにたやすいことなのかもしれない。

これとは違って、尊敬してやまない古人を、生涯にわたって心のなかに持つ、という生き方は、世間でたった独りになってもできる。むしろ、独りになってこそできることだろう。しかし、その人は、みじめな孤独を抱えた人

ではない。遠い古人から続く精神の系譜、その恩恵の光に包まれて生きる、ほんとうに幸福な人である。

系譜は、みずから学んで独力で発見する以外に、掴みようがない。人の心は、人の体と同じように、それぞれみな異なるのだから、精神の系譜は、十人いれば十人の掴みようで生きている。天分に応じた力で、いったんそれを掴み取れば、その人は、もう誰にも、何にも騙されることがないだろう。もし、学校の道徳教育というものが有り得るとすれば、このような自己発見を手助けする以上のことを、先生は生徒に対してできまいと思う。

江戸時代初期に生きた伊藤仁斎という傑出した儒学者は、『論語』と『孟子』とを、みずから繋がる精神の系譜として、独力で根本から掴み直した。その教えは、平明簡潔で、生き生きとした魅力にあふれ、京都の堀川塾に集まった門弟は三千人に及んだそうである。仁斎の教えが平明簡潔だったのは、そもそも『論語』『孟子』がそうした書物であることを、彼がはっきりと捉えたからである。幕府が官学として用いた林家の「朱子学」は、中国宋代の難解極まる大哲学から来ていた。孔子、孟子を好みのままに解釈して、そんな大形而上学を打ち立ててしまった。

仁斎が読み抜いた『論語』『孟子』は、庶人を寄せ付けない偉そうな理屈とは、まったく無縁のものだった。特に『論語』はそうである。ここで述べられている教えは、「平易近情、意味親切」といった性質のもので、誰にもわかる。しかも、実に楽しく、悦ばしい知恵に満ちている。そうでなければなるまい。儒学とは、「道」の学である。つまり、人はどう生きたらいいかを知るための学問にほかな

らぬ。学問のうちで、これほど身近で痛切な問題を取り扱うものはない。そういう学問が、専門家にしかわからない大仰な理屈を振り回して、庶人を脅かしているようでは、何のための学か、ということになる。

「道」の学が、楽しく、悦ばしいものであるべきなのは、生きることの真髓（まぐじ）がそういうものであるからだ。『論語』の冒頭「学而第一」には、こうある。「子の曰く、学（し）びて時にこれを習（ま）う、亦た説（ま）ばしからずや。朋（とも）あり、遠方より来たる、亦た楽（たの）しからずや。人知らずして慍（うら）みず、亦た君子（くんし）ならずや」。

時を見ては何度も学ぶ、何と悦ばしいことか。志を同じくする友が遠くから訪ねて来る、何とうれしいことか。誰がわかってくれなくとも平気である、これが君子ではないか。孔子は、そう言った。学とは、こういうもので、生きる意味と喜びとが、一貫して脈打っている。厳めしい理屈を言う必要がどこにあらう。『論語』の教えは、こんな調子の言葉で述べられている。まさに「平易近情、意味親切」である。

心から楽しいもの、悦ばしいものが芯になれば、学ぶということは成り立たない。人を脅かすもの、焦らすもの、委縮させるものは、すべて学ぶ心を害する病原菌のようなものだ。学問の始めで、こういう菌に手ひどくやられた者は、学ぶことの意味を一生知ることなく終わる。それだけならまだいいが、この菌を四方に振りまいて、回りの人間にどんどん拡げる。この人が先生なら、習う子供たちはたまったものではない。

仁斎は言っているが、学問をする上で一番大切な基礎は「仁」という徳である。「仁」は「道徳の大本、学問の極致、天下の善、此

に過ぎたるは莫し」（『童子問』）と。では、その「仁」とは何かといえば、これがまことにもって簡明なことなのである。「我能く人を愛すれば、人亦我を愛す」、そうすることに「仁」の一切がある。ほんとうにそれだけのことなのですか、と教え子が訝しんで問うのに、仁齋先生、直ちに答えて曰く。「仁」は「畢竟愛に止まる。愛は実徳なり」と。

### 三

仁齋が語っているのは、人と人とを結ぶ倫理の話などではない。彼が示すのは、孔子、孟子が実践した「道」の徳についてであり、その徳の本体は愛だと言っているのである。愛のない学問は、徳なき死物であると、仁齋は教えている。すべての学問を活かす愛とは、「道徳の大本」にある愛にほかならない。それなら、道徳は、いろいろな学びの項目、一教科などではあるまい。あらゆる学の根底にあって、学を活気づけ、生きる意味に結び付ける唯ひとつのものではないのか。

「仁」とか「徳」とかは、儒教の用語だから、今の人たちが、こうした言葉に捕らわれる必要はもちろぬ。仁齋の言わんとするところは、用語法の面倒な定義などを超えて実によくわかる。彼が、幕府公認の「官学」だった「朱子学」を、なぜあんなに烈しく批判したかも、よくわかる。仁齋の学問は、「私学」である。「私学」とは、我が身ひとつをもって、人はいかに生きるべきかを問う学問のことであり、つまり、彼の「私学」は、そのまま、ひとつの高く、悦ばしい生き方だった。仁齋は、こうした生き方を、孔子、孟子につながる道徳の系譜のなかに掴み取ったのである。

儒学をさんざんに批判した国学者、本居宣長もまた、徹底した私学者だった。この人の書いたものをよく読めば、精緻を極めたその学問の中心は、伊藤仁齋のそれとほとんど変わらないことがはっきりする。その中心とは、古人を慕う混じり気のない心であり、「道」の系譜に連なろうとする澆刺とした意志だろう。大事なものは、そのことなのだ。

国学が取り組む書物は、言うまでもなく古代中国の経典ではなく、『古事記』『万葉集』『祝詞』である。上古に伝わる物語、歌、祝言、このような大和言葉に一体「道」の教えが在るのだろうか。宣長は、在る、と考えた。ただ考えたのではなく、古語をめぐる前人未踏の考証、吟味、推論を通じて、そのことを極限まで明らかにした。『古事記伝』は、彼が生涯かけて創り上げた「私学」の大果実であり、ほとんど空前絶後の業績に到達している。

宣長が『古事記伝』を完成したのは、寛政十年六月、満六十八歳の時である。その年の十月、彼は、門人たちがかねてからしきりと望んでいた国学の手引き書を、『うひ山ふみ』と題して書いている。先生のような学者になるには、どう学んだらいいのか、何と何を、どんな順序で読んでいったらいいのか、そういった質問を、弟子と自任する者たちから繰り返して受けて、もはやうんざりしている宣長の顔が、この本から鮮やかに浮かび上がる。

宣長は、どう答えているだろう。各人各様、その気質に応じて、好きなようにやるのがよろしい、と答えている。ほかに答えようはないとも。学問に、誰にも当てはまる「まなびやうの法」などありはしない、大事なものは、「たゞ年月長く倦ウツずおこたらずして、はげみ

つとむる」ことである。言うべきことは、これでおしまいだ、こう言っただけでは、諸君らは安心してすぐに怠けてしまうだろう。だから、ひと通りは読むべき本を挙げておこう、「物まなびのすじ」には、どのようなものがあるかを、一応は順序だてて述べておこう。ただし、ああしろ、こうしろとは言わぬ。手放してはならないのは、倦まず、怠らず励むための心の工夫、これのみである。大体そんなことが、書かれている。

しかし、いろいろとある「物まなびのすじ」のうちで、さほど力を用いずともよいものがあり、反対に、「はじめより志を大にたて、つとめ学ぶべき」もの、つまり「主としてよるべきすじ」がある。その「すじ」とは何か。ここに来て宣長は、『うひ山ふみ』でほとんど唯一の断言をしている。

それは「道の学問」、すなわち、人はいかに生きるべきかを問う学問である。これを問わなければ、ついにすべての学問は、小難しく、益体やくたいもない気晴らしでしかないだろう。反対に、すべての物まなびを活気づけ、それらに尽きない魅力と彩りとを与え、励まずにはいられない喜びをもたらすものは、「道の学問」という学おおもとの大本である。

さて、現代の学校で習う教科としての「道徳」は、このような大本おおもとであり得るのだろうか。話がここに到れば、一介の物書きである私には、もう応じるすべがない。



## 新しい時代に必要となる資質・能力と 子どもへの関わり

～10分よりそいプロジェクトを通して～

高良 恵子

全日本家庭教育研究会 本部教育対話主事

### はじめに

新学習指導要領による学校教育が始まります。子どもたちに、急激な社会変化の中でも未来の担い手となるために必要な資質や能力をはぐくむことを目指しています。新要領は幼稚園が2018年度、小学校が20年度、中学校は21年度から全面実施されます。これから、教科書検定・採択が行われます。

### 1 新しい時代に必要となる資質・能力の育成

文部科学省は、新しい時代に必要となる資質・能力の三つの柱を「生きて働く知識や技能の習得」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性の涵養」としています。知識や技能をもとに思考力や表現力を培い、これらの学びを人生や社会づくりに生かすということです。これはまさに、平澤興先生が子どもの逞しく健やかな成長を願ってお考えになった言葉、「全家研家庭教育五訓・親がくらしを誠実に、子どもが勉強をたのしく習慣的にするようにして、よい人づくりから人生づくり」そのものだと思います。その五訓を受けて、夢や希望をもてる子どもをはぐくむために、全家研ポピーの願い、10分よりそいプロジェクト「10分よりそい、子どもには、たのしい勉強を！」を

展開しています。

願いをかなえるための3つの観点

- ①子どもの話は、目を見て心で聴きましょう。
- ②家庭学習をする時間と場所を子どもと約束しましょう。
- ③子どもを「ほめて」「みとめて」「だきしめて」育てましょう。

新しい時代に必要となる資質・能力を育成するために、10分よりそいプロジェクトを通して子どもへの関わり方を考えてみます。

### 2 子どもへの関わり

#### (1) 「生きて働く知識や技能の習得」

願いをかなえるために② 生活習慣・家庭学習習慣づくりから

「早寝早起き朝ごはん」国民運動が2006年に始まり、10年が経ちました。その間、運動の重要性が家庭に理解され、実践されてきています。平成27年度全国学力・学習状況調査では、朝ごはんを食べる、同じ時刻に寝起きするという生活習慣ができている子が平均正答率が高い傾向にあります。また、宿題や予習・復習など、家庭学習習慣が身につけている子が平均正答率が高いこともわかりました。家庭学習を習慣的にするには、子ども自身が何を、いつ、どこで勉強するかを決めて、決めたことを親子の約束として守ることが大切です。2017年6月に実施したポピー診断「親子のほどよい距離感」チェック結果では、低学年では勉強でわからないことがあると怒ってしまうようですが、高学年になると、あきらめずに取り組むように声かけをするという方が多く見られました。親子のほどよい距離感で寄り添っておられます。子どもが約束を守ったときは、「約束だからできて当然、別

にほめなくても」と思わずに心からほめて認めてほしいと思います。子どもは、ほめられ認められた嬉しさから勉強への意欲が高まります。この成功・達成体験の積み重ねで家庭学習習慣が身についていきます。

## (2) 「思考力・判断力・表現力」

願いをかなえるために① 能動的学習、家族との会話から

思考力・判断力・表現力を培うには、学んだ知識や技能をもとに、問題解決に必要な思考や結論を方向づける判断、伝える相手や状況に応じた表現を行うことが重要となります。自分から学習に取組、考えが的確に伝わるように資料や文章、話の組み立てを工夫して発表するなど、能動的学習に意欲的な子ほど好成績です。（出典1）

家族との会話について、ポピー診断結果では、園・学校での出来事や友達のことなど、会話を楽しんでいる方が多い半面、話の途中で口をはさんだり考えを押しつけたりすることがあるようです。考えをしっかりと話す子どもにするには、子どもの目を見て話を最後まで聴くことです。子どもは、会話から親（家族）の温もりを感じるとともに、おうちの方が発せられる言葉を通してものの見方・考え方を学びます。人としての生き方までも考えるようになるでしょう。最近、支部主催の親子読書感想文・作文教室に招かれることが多くなりました。どの教室でも、読書が大好きで、日頃から家族で会話をしている子どもの方が文章を楽しく書いているようです。子どもと一緒に過ごす貴重なひとときを、家族との楽しい会話で豊かに過ごしてほしいと願っています。

## (3) 「学びを人生や社会に生かす力」

願いをかなえるために③ 様々な体験を通して、子どもをほめて認めることから

子どもの頃、「お手伝いや家族行事などの体験が多く、家族との愛情を強く感じていた人」や「親や先生、近所の人からほめられた経験が多かった人」ほど、自己肯定感が高く、前向きに生きていける力を身につける大人になるそうです。（出典2）

日常生活の中で、おうちの方と一緒にできる料理や掃除、決められた手伝いなどを通して、子どもの気づきや頑張りに共感し、たくさんほめて認めてあげたいですね。ポピー診断結果によると、できて当たり前のようなことをほめて認めることが少なくなっているようです。子どもは、ほめて認めてもらうと心が安定して、「自分もやればできる」という自信をもちます。学んだことをもとに、新しい事にも挑戦したいという気持ちが生まれます。常々、ほめることに悪いことは一つもないと思っています。

## おわりに

本部教育対話主事として6年になります。その間、各支部長様をはじめ、スタッフや会員（保護者）の方々にお会いして、学校・家庭教育について一緒に考えてまいりました。これからも、子どもの健やかな成長を願い皆様と共に語り、学び合いたいと思います。

出典1 平成28年度全国学力・学習状況調査結果「課題を設定し、自ら考えて取り組んだ」への回答と正答率の関係

出典2 国立青少年教育振興機構2017.4「子どもの頃の体験がはぐくむ力とその成果に関する調査研究」  
ポピー診断の結果・分析は、ポピー f12月号参照

# 支部現場から見る今後の 本部と支部の役割について

絹谷 博

全日本家庭教育研究会 晴城支部

## 1 はじめに

晴城支部は、平成8年に開業し、今日に至っております。最近は、少子化が進み市場も縮小し以前から、今後の経営方針に危機感をもっておりました。そこで私は、3年前から「対話経営」を行っております。対話経営とは、他社との差別化として対話力を強化し普及（営業）の手段とすることです。そして、対話力で経営の柱を作ることです。

## 2 晴城支部の現在の活動

現在の各支部の活動の中心は、「高い教育意識の教育モニター」による「家庭学習の普及と対話」の実践です。しかし、晴城支部ではこのような「教育モニター」の育成は大変、困難な現状です。

そこで晴城支部では、現在次の2つの経営方針を柱に活動しております。

①「教室事業による家庭学習支援」

②「郵送によるポピー販売」

### ①教室事業による家庭学習支援と対話

晴城支部の「有料教室」での指導内容は、「家庭学習支援」です。基本は週1回1時間の授業ですが、これだけの時間数では十分な学習効果は期待できません。そこで教室では、「一人ひとりに合った量と質」を提供して、1週間の家庭学習の方法を指導しています。それぞれの子どもの生活スタイル、学習能力

の違いを把握して、的確な指導をしています。まとめて一気に汚い字でやってしまう子には、1日の学習の量を指定し、親の協力で毎日、「確認のサイン」をお願いしています。また、学校の宿題の多い時は、ポピーの学習量を調整して頂きます。子どもにとっての無理の無い学習の継続です。教室での学習目標は、「毎日、時刻と時間を守り学習を行う」「習ったことが出来るようになる」「丁寧な字で書く」ことです。上手な字が書けなくても、ていねいな字は書けます。親が子どもの学習に係ることで、我が子の学習の状況（字の形、理解力、計算力など）が分かります。我が子を知ることは、子育てには大切なことだと考えています。

### ②郵送によるポピー販売と対話

晴城支部では、「ポピッコくらぶ」という支部内組織を作り「7つの学習サポート」をしています。そのいくつかをご紹介します。

- (1)郵送のポピー会員にも、「その子に合った学習の質と量」をアドバイスしています。
- (2)学習に困ったときは、いつでもお教え出来る体制（フリーダイヤル）を作っています。
- (3)子育ての悩み（躰、家庭や学校生活、学習、進路、障害児の学習）などの相談をお受けします。これは、今子育てされている親と学習に取り組む子どもの悩みを受けとめる仕組みです。

しかし、子どもの現状を知らずに、的確な指導はできません。郵送会員は、今までポピーをお送りするだけでした。そこで会員とのコミュニケーションの方法を考えました。家庭学習でやり終えたポピーのワークを（送料会員負担）送って頂くことにしました。必ずやり終え、親または本人が丸付けをして送って頂きます。我が子の今の学習状況を知りたい親、ポピーの使い方のアドバイスを望む親

は、1回300円前後の送料負担でも送ってこられます。支部からの返送時には、お子さんの学習上の間違いや注意点、学習方法などのメッセージを添付します。現在、毎月約70冊以上（幼児から中学生）のポピーが届いています。ワークを見れば子ども達の学習状況が手に取るようにわかります。家庭状況もわかります。「お母さんの問題」と書いて、お子さんに手作り問題をやらせておられるご家庭もあります。

ワークをお送り頂いた方には、抽選で「水族館、映画観賞券など」のプレゼントをしています。それは、ワークを10か月分お送り頂いて1000円程度のプレゼントです。金額的には、決してお得なものではありません。他には、月に3回ポピー会員のための無料勉強教室も開いています。学習補助教材を希望される約80会員の方には、毎月無料でプリントもお送りしています。このように、とにかく会員との繋がりを持つための工夫をしています。子育てに熱心な親は、我が子の学習に不安をお持ちです。我が子の学習方法についてのアドバイスが聞ける機会を求めておられます。

しかし、現状の晴城支部の問題点は、ワークを送って来られない、ポピーを買い与えるだけで、子どもの学習状況に無関心な親です。しかし、全国にこのような家庭が多くあることも推測できます。私は、ポピーを上手く使って頂くことを願っています。

### 3 今後の本部と支部

私の考える本部の役割とは、

- (1)今の子ども達の学習における「集中力と学力」に合ったポピーの制作。「教科書準拠で安心して学べるポピー」の安定供給。
- (2)「親がやらせたいポピーから、子どもがやりたいポピー」の制作の意識改革です。

2年後の教科書改訂は、新教材（新商品）作りのビッグチャンスです。今こそ、新しい「ヒット商品」の発表を期待しています。

支部の役割は、「限界を決めず、生き残るために何をしなければならないのか」という危機感と行動力だと考えます。会員サービス向上を工夫し、実践しなければならないと思います。晴城支部は、「ポピッコくらぶ」という形で、今後の支部経営にチャレンジしています。そして、支部間での情報交換と連携は、これからの支部経営には、絶対必要だと考えます。

### 4 生き残るには変化に対応すること

ポピー教材の原点は「自学自習が出来る子を育てる」ことにあると考えております。しかし、現在の小中学生は、「我慢と工夫」が苦手です。学校の宿題しかせず家庭学習の習慣がない小学5、6年生は、自学自習をする力がきわめて弱いと感じます。このような現況の中で、「高学年ポピー」での自学自習は出来ているのでしょうか。今こそ本部・支部は、「会員との対話」「学習支援」を他社との差別化としなければならないのではないのでしょうか。今後、会員一人ひとりの長期の継続も難しいと考えます。ポピー創業者の方々と私たちの思いである社会貢献を継続していくため、会員には安心と満足を、支部には経営の安定が必要です。晴城支部は、「有料教室」と「ポピー販売」の両立で経営を行っております。本部・支部の若いリーダーの方々の知恵を集め、変化に対応した新しい「教材制作」と「本部・支部の連携」を、ご提示頂きたいと願います。「ポピーでなければダメだ」と言う声を全国に響かせましょう。



## ポピーとともに —子どもの可能性を開花させるとは—

田邊 淳子

埼玉西部若葉支部 教育対話主事

### はじめに

「人づくりは国づくり」であるならば“子育ては家庭づくり”「子どもは国の宝」であるのなら、その前に“子どもは親の宝”であると私は常々思っています。にもかかわらず、子どもを取り巻く社会や環境の急激な変化、価値観の多様化に伴う家庭教育の在り方など、何が正しく何が正しくないのか不透明極まりのない昨今、それでも親であるならば、親としての義務と責任は必ずどこまでも付きまとうものです。

### ポピーとの出会い

私がポピーと初めて出会ったのは、長女が5歳のときですから、今から26年前のこととなります。その頃はまだこれといって教材の購読はしていませんでしたが、たまたまモニターだった友人の勧めがきっかけでした。最初は娘のためにという気持ちから購読しました。“ポピー”という柔らかくて優しそうな名前にも引き付けられたような記憶があります。

### 花まる先生からモニターとして

それからほどなくして、友人から花まる先生としてラポールのテストの添削をしてみないかと誘われました。私はかつて4年ほどで

すが教職経験もありましたので、何か生かせたらという思いから、添削の仕事をしていただきました。子どもたちにやる気を起こさせるための添削をどうしたらよいか日々悩みながら、二年間続けました。

その後、モニターの仕事にも就かせていただくことになりました。幸い、支部長はじめスタッフも皆気さくで明るく、家庭的な雰囲気の中で活動することができました。

そして、モニター会での内容を盛り込みながら、配本では、各家庭におためしの見本や本の特徴や使い方などをわかりやすく伝え届けるとともに、親御さんとのコミュニケーションも徐々に深めながら、相談に乗るようになっていきました。

### 教育対話主事として

支部長の強い勧めにより、私は教育対話主事という肩書をいただくようになりました。最初は、その重圧に耐えきれぬのかという不安がつきまとい、大した取り組みもできませんでした。しかし、多くの先輩教育対話主事の方々の勉強会やいただいたアドバイス、そして、講演会による研修を通して、自分なりの教育対話主事としてある程度のスタンスができました。

そして、「ポピー学習教室」「入学準備教室」など、親御さんを前にしてお話させていただく機会も多くなりました。事前にどんな内容で話そうか、ある程度の準備はしていますが、毎回常に心掛けていることは、必ず現実的な内容で、しかも親御さんの心に響くものにするということです。

また、親御さんの悩みにも真剣に向き合い、できる限り応えられるようにしています。時



には、自分の失敗談も話しながら安心感ももてるよう、逆に、こんなことをしたらうまくいった、それは簡単なことというふうに、その立場をよく理解しながら話せるようにしています。

毎月のポピーめ〜るでは、平澤興先生の名言や、日常生活のどこにでもあるような出来事を子育てに結びつけた話を、結びにはまとめとしての雑感や季節だよりに模した一言を入れ、家庭教育のかくあるべき姿を凝縮できるような内容になるよう工夫しています。

### 親子の固い絆により子どもの可能性を 開花させる

子どもは、家庭環境の中でどのようにでも育つ、とはよく言われていることです。しかし、勘違いしてならないのは、それでは片親では駄目、貧困では駄目、こんな家庭ではまともな子どもは育たないのかということ、いえいえ、まったくそんなことはないのではないのでしょうか。たとえば、教室に来ている親子でも片親の子どももいます。でも、実際に話をしてみると、子どものことをよく考えていますし、しっかりとした子育て観も持っています。そして、何より親としてのたくましさを感じ取ることができます。

私は、あの千円札の肖像画の野口英世博士の母、野口シカさんを尊敬しています。文字の読み書きもできないシカさんは、仕事をしない飲んだくれ亭主の借金に追われるどん底の貧困生活の中でも、清作（英世）には学を身に付け立派にさせるというその一心で、昼夜問わずに働き続けるとともに、清作に深い愛情を注ぎます。そして、清作はその期待に応えて世界でも有名な医学者となります。シ

カさんはその後猛勉強をして文字を覚え、産婆の資格を取っています。

どんな劣悪な環境の中でも、親子の固い絆があれば立派に子どもは育つものなのですね。そう考えると、子育ても楽しいものなのかも知れませんね。

### おわりに

ポピーと出会い、ポピーとともに歳を重ねてきた現在まで多くの人と出会い、多くの人から色々なことを学んできました。人にあたえたものなど微々たるものなのに、いただいたものは数え切れません。

平澤興先生は言っておられます。「一生懸命働く人は素人である。楽しんでやるからこそ百パーセントの力が出るのだ。だから仕事は楽しんでやらなければならない」と。私はこれからも、この平澤興先生の言葉を常に念頭に置きながら、スタッフとともに若葉支部が一丸となって取り組み、今後の家庭教育の一翼を担えるようにしていきたいと考えています。

## 笑顔で子育てを

久間 ゆう子

全家研豊城支部教育モニター(チーフモニター)  
(愛知県・豊橋市)

### はじめに

長男を出産し、早23年が過ぎてしまいました。男2、女2、計4人の子育てをしながら、主人が経営している飲食店を手伝っています。

ポピーに出会ったのは、長男が小学1年生に入学する時。小1から中3までの9年間、誰1人として休会することなく、4人の子ども達はポピーで勉強してきました。1番下の娘も高校2年生になり、現在ポピーを使っているわが子はいませんが、軽い気持ちで始めたモニターの仕事も、今では1人でも多くの方々にポピーの良さが分かってもらえたらと思ひ、チーフモニターとして、活動さんとしても頑張っています。

### もっと子育てを楽しんで

皆さんは子育てを楽しんでいますか？ 会員さん宅にポピーをお届けする時、いつも思うことがあります。子ども達が可愛らしく、同時に、子育てに奮闘しているお母さん方が、とても輝いて見え、羨ましく思えるのです。

皆さんはお子様にお生まれ母親になれた。そして、母親として子育てができる。こんな素晴らしい幸せはないのではないのでしょうか。わが子の今日、今この瞬間は一度しかありません。そして二度と戻ってこない時間です。日々の積み重ねも過ぎてみればあっという間。

毎日毎日を大切にしてください。しかし、子育てに悩み、疲れてしまうこともあるでしょう。でもそれ以上の喜びや幸せがあるのも子育てです。頑張るのではなく、笑顔でもっともっと子育てを楽しんでほしいと思います。

### 私の子育て

私の子育ての原点は、「ありがとう。」「ごめんなさい。」この2つの言葉を素直に言う子に育てたいという思いでした。自営である店の手伝いをしていて、多くのアルバイトの子と接してきました。お客さんに笑顔で「ありがとうございました。」と言える子。周りでサポートしてくれる方への感謝の気持ちを伝えられる子。失敗してしまった時など、「ごめんなさい。」とすぐ謝れる子。そういう子が年々減ってきているようでとても残念に思います。子ども達が社会に出た時、笑顔で感謝の気持ちを伝えたり、素直に失敗を認め謝ることができたら、どんな方々とも信頼関係が生まれ、自然とコミュニケーションの輪が広がるのではないのでしょうか。

習い事を始める時は、その習い事について説明し、話し合っ本人が納得したうえで始めました。習字、スイミングは1番上の級や段まで頑張り、ピアノは高3まで続けました。娘2人は今現在も通っています。もちろんポピーも小1から中3まで9年間続けました。嫌になり挫折しそうな時は、話を聞き、子どもの目線になって一緒に考え、励まし応援してきました。上を目指すのではなく、何より楽しく長く続けてくれることに重点をおき、嫌になったらやめる、諦めるのではなく、努力することの大切さ、素晴らしいさを体感し、持続する力を養ってほしかったからです。

## 兄弟は最高のライバル!?

「兄弟はどこの誰よりも最高のライバルだ。」  
かかりつけの小児科の先生に言われた言葉です。私はこの言葉を聞いてから、子どもを褒める時は他の兄弟がいない時、2人だけになった時にそれぞれを褒めたり、ギュッと抱きしめたりするようにしました。誰だって目の前で他人が褒められたり抱きしめられたりするのを見るのはちょっと……。ましてや、最高のライバルが褒められているのを見るのは嫌な気持ちになるかもしれません。

## 親の役割、心構え

親の役割、心構えなんて難しく考えると疲れちゃいます。子育てにはわが家流、自分流があってあたりまえ。私の子育ても私の思いから始まったものであり、会員さん宅へ伺っても、いろいろな家族構成、子育てスタイルがあります。どんな時でも自然に、自分の気持ちを素直に子どもに伝えることができればOK。そうすれば、子ども達からも素直な気持ちが返ってくることでしょう。お互いに寄り添い、素直な気持ちを伝え合えたら、素敵な家庭空間が生まれ、家庭も居心地の良いものになります。後、夫婦仲も子どもの成長に大きく関わるので気をつけて下さい。

## 親として

わが子も、上3人は社会人となりました。自分の夢の実現のため、夢を実現させ、さらなる勉強をしながら高みを目指して頑張っています。わが子がどんな顔をして仕事をしているのか、社会の一員としてきちんと役割をはたしているのか時々心配しながらも、始め

ての経験、新しい挑戦をし、笑顔で頑張る子ども達に毎日パワーをもらっています。時には愚痴を聞き、時には相談にのり、子ども達の心の支えとなりサポートしています。これからも子ども達の成長を見守り、応援していきたいです。まだまだ未来ある子ども達。これからどんな人生を歩いていくのか私も楽しみです。子どもがいくつになっても、子育てには終わりがないと私は考えます。健康で元気に身守ってあげることが、母親として、今の私がしなければいけない子育てなのです。それができる毎日の平凡な日々に感謝しています。そして、私が実家の母を（お母さんがお母さんで本当に良かった）と思っているように、私自身も子ども達からそう思われる母親でありたいと思っています。そんな思いを胸に、これからも子育てを楽しんでいきたいです。皆さんも笑顔で子育てを楽しみましょう。

## さいごに

ポピーは解説解答が分かりやすく、とても使いやすい教材です。小学校低学年の頃は、はなまるをつけ、高学年では言葉掛けを大切に、中学では、分からない問題を解説を見ながら一緒に考えました。時にはけんかもしましたが、ポピーを通して泣いたり笑ったり、同じ時間を共有し合えたことで、親子の絆も深まったと思います。そして、共に学び、成長し合えたことにとっても感謝しています。これからもこの経験をたくさんの方にお伝えできるようチーフモニターとして頑張っていきたいです。

# ■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が、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、理事及び事務局長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。

(役員の任期)

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 叙一	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)	鱈坂二夫
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 興重郎
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「会員」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た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、事業の充実におよびその継続的かつ確実な実施のため、その半分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30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28年6月3日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総 務の総 括	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28年6月3日	重	事務運 営	(株)新学社執行役員
常務理事	中井 武文	平成28年6月3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28年6月3日	重	社会科教育	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28年6月3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28年6月3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28年6月3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	中川 栄次	平成28年6月3日	重	財 務	(株)新学社代表取締役社長
理 事	中洩 正堯	平成28年6月3日	就	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理 事	原田 智仁	平成28年6月3日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
理 事	菱村 幸彦	平成28年6月3日	重	教 育 行 政 規 則	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28年6月3日	重	財 務	(株)新学社執行役員
監 事	古谷 滋海	平成28年6月3日	重	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) 20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28年12月2日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育学	東京大学大学院教授
評議員	浅井 和行	平成26年7月25日	重	教 育 工 学 メディア教育	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 初等・中等教育	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	財 務	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	英 文 学	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	佐藤 晴雄	平成28年12月2日	就	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	日本大学教授
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	数 学 教 育 学 教 育 学 論	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 方 法 教 育 学 国 語 科 教 育 学	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	高木 展郎	平成26年7月25日	重	国 語 科 教 育 学 教 育 方 法 学	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成26年7月25日	重	教 育 工 学 教 育 学 論	早稲田大学教職大学院教授
評議員	堀井 啓幸	平成28年12月2日	就	教 育 環 境 学 教 育 学 論	常葉大学教授
評議員	前田 英樹	平成26年7月25日	重	フ ラ ン ス 語 言 学 論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	平成26年7月25日	重	英 語 教 育 学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成26年7月25日	重	社会科教育学	大阪教育大学教授
評議員	油布佐和子	平成28年12月2日	就	教育社会学・学校の社会学 教師教職研究・児童生徒の問題行動	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
評議員	吉田 武男	平成26年7月25日	重	道 徳 教 育 論 家 庭 教 育 論	筑波大学人間系教授

(50音順)

## 研究紀要第47号 (平成29年度)

---

平成30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 東京都新宿区弘方町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