

特集 教育改革への提言

巻頭言

バイオテクノロジーの現場から	村上 和雄	2
----------------------	-------	---

特集Ⅰ 教育改革への提言

探究的な学びを支援するために：海外の研究から見る5つの提言	秋田 喜代美	9
小学校のメディア関連領域について考える		
—メディア・リテラシー教育とプログラミング教育の課題—	浅井 和行	15
「社会に開かれた教育課程」への改革の留意点	安彦 忠彦	26
教育改革への提言		
—今、なぜコミュニティ・スクールなのか—	貝ノ瀬 滋	32
教育改革への提言		
—新学習指導要領を具体化するための課題とその方略—	角屋 重樹	40
社会大変革の今、学校教育はどうあるべきか	亀井 浩明	45
学習における「エンゲージメント」とは何か	櫻井 茂男	50
「深い学び」における体験活動の意義		
—新学習指導要領を踏まえて—	佐藤 晴雄	56
保育・幼児教育改革とわが国と世界の教育改革	汐見 稔幸	63
保育の質のさらなる充実：「プロセスの質」の向上を目指して	砂上 史子	70
今回の学習指導要領の改訂が意味するもの	高木 展郎	76
「深い学び」を生み出す学びの技法20を提案する	田中 博之	85
俳句学習のカリキュラム構成材の探究		
—俳句学習の髓から改革視く—	中 洌 正 堯	90
高等学校新設科目「歴史総合」の課題と可能性	原 田 智 仁	95
子どものための「縦と横の連携」によるなだらかな接続		
—イギリスにおける幼保小連携の実践事例から—	堀井 啓幸	102
言葉踊る教育改革から心躍る学校改革へ	緩 利 誠	110

特集Ⅱ 家庭教育の確立・・・全家研の運動から

為すことによって学ぶ		
「できる・する自分」育ちに寄りそって	小嶋 悦子	118
2020年度小学校指導要領改訂と市場変化について	高橋 秀幸	120
よりそい	梶原 美穂	123
育児は育自～モニター活動で学んだこと～	下平 恵美子	126

バイオテクノロジーの現場から

公益財団法人
日本教材文化研究財団 理事長
筑波大学名誉教授



村上 和雄

1. 大昔からあった遺伝子操作

われわれの祖先は、大昔から、地球上に存在していた植物の中から、病気に強く、収穫量の多いものだけを選択したり、近縁のものどうしを交配したりして、野生品種の改良を行ってきた。その結果、現在の作物の大部分は、元の野生品種とは著しく異っており、その原型からは想像もつかないほど大きく変えられているものが多い。例えば、種子を利用する目的の作物は、その植物体全体に比べて、釣り合わない程沢山の種子をつけており、元の品種から見れば、明らかに奇型種である。そして現在の作物の多くは、人間の保護なしには子孫を残すことも不可能なほどの「過保護種」に変えられている。現在、私共が利用している作物は、殆んど「天然自然」のものでなく、人為的に遺伝子に変化を与え、その中で優良品種だけを育ててきた結果である。1950年代に、「緑の革命」と呼ばれた農業革命の中で「メキシココムギ」が誕生し、食糧不足に悩む発展途上国の農業に明るい希望を与えたが、このメキシココムギは日本種と従来のメキシコ種の交配により生まれ、収量がそれまでの約2倍で、しかも、病気に強い抵抗性を示した新しい品種であった。これも、異なった二つの品種の遺伝子より、一つの優れ

た遺伝子が生まれた結果である。めしべとおしべの交配では、核の遺伝子の変化ではないと考えている人もいるが、交配は組換えなどを含む遺伝子の変化ももたらす。その意味では、人が大昔から行ってきた品種改良は、遺伝子の変革そのものである。しかし、従来の交配により遺伝子の変革が可能なのは近縁のものに限られていた。しかも、交配の際には、遺伝子は有用なものも、不都合なものも、これがワンセットとして新しい品種に移る。両親の悪いところばかり現われることもある。このため、良い遺伝子だけを残すには、何世代もかかって選択していくのであるから、10～15年の長い年月を必要とした。このように、人間がある目的をもって努力しても何年もかかるのであるから、これを自然の進化にまかせると、これらの作物の出現する可能性は著しく低い。そこで、なんとか目的にかなう遺伝子だけを選択的に選んで移すことは出来ないだろうか考えるようになった。やがて、植物や微生物の遺伝子を紫外線、X線、薬品で処理して、人工的に遺伝子上に突然変異を作らせ、その中から目的にかなったものを選ぶ方法がおこなわれるようになった。この方法は、ある程度成功をおさめ、実用化されたものもあるが、これらの処理は、トライアンドエラーを繰り返して、数十万から数百

万の中から1つ当たれば幸いであるという、はなはだ効率の悪いものであった。したがって、目的のものが得られる確率は非常に低い。どうかして目的に合ったデザインによる遺伝子の変革を行なうことができないであろうか？ これは、育種を行なっている人の夢であった。この夢をかなえる技術が、1970年代に開発された遺伝子工学の技術である。これは原理的には、種の壁をとっばらい、すべての種での遺伝子の組換えを可能にした。そして、遺伝子組換えの効率とスピードを飛躍的に向上させ、ヒトのホルモンを微生物に作らせるという、今迄全く不可能と考えられていたことを可能にした。この技術は、1970年になり急速に進歩したが、この基礎には、30年間にわたる分子生物学の蓄積があった。分子生物学とは、生物がおこなっている現象を分子のレベルで理解しようとする学問で、この50年間の間に急速な進歩をとげた。

2. 酵素は生体のスーパースター

タンパク質は、体の重要な構成成分であるが、その中でも、特にダイナミックな働きをするのが酵素である。酵素はその大部分がタンパク質で出来ており、体の中のすべての活動のもとになる化学反応の殆どを制御している。生体内では、10億分の1gという小さい細胞の中で、数千という化学反応が整然と素晴らしいスピードで行なわれているが、これは反応する相手を厳密に見分け、しかも、その反応速度を1億から100億倍にまでスピードアップしている酵素のお陰である。通常の化学工場での化学反応は、高圧高温で、強い酸性やアルカリ性のような過激な条件にしないと進行しないが、ヒトの細胞の中では、酵

素のお陰で37℃、中性の温和条件で反応がスムーズに進行する。酵素は不可能を可能にし、魔術師のように見えることさえある。生命現象は、生化学的にみれば、整然とした酵素反応の連続で、病気の原因の1つは、酵素反応の乱れともいえる。酵素の欠損や異常による遺伝病はまさにそれであるし、次に述べる酵素レニンなども血圧の調節や高血圧の発症に深く関係している。遺伝子工学を可能にしたのも、DNAをある程度自由に切ったり、つないだりする酵素が見つかったからである。これはよくハサミとノリに例えられるが、1mmの50万分の1という細いテープを切るハサミがあるわけではなく、実際は酵素反応でDNAを切断する。

3. 組換えDNA

前の章で述べたように、2,000億分の1グラムという微量のDNAの中に、30億個ほどの塩基の文字が並んでいるヒトのDNAを、適当な大きさに酵素で切断出来るようになり、その断片に乗っている特定のタンパク質を指定するDNA断片が得られるようになった。しかし、これは超微量であり、とてもこのままでは、その塩基の配列を読むことはできない。そこで、この断片を試験管の中で大量に培養して、そのコピーを増やせば、その遺伝子の塩基配列が読めるのではないか、そのためには、ヒトの遺伝子を微生物の中で増殖させることが出来ないであろうか。こんなとんでもないことを、遺伝子の構造やその働きを研究している人々が、1960年代の終り頃考えるようになった。ヒトの遺伝子の断片をそのまま微生物に入れても、その増殖は全くない。ヒトの遺伝子のコピーを作るには、その増殖

を可能にする微生物の遺伝子が必要である。そこで、ヒト等のホルモンやタンパク質を指示するDNAと、微生物中での増殖に必要な微生物由来のDNA（運び屋DNA）を組合わせた、組換えDNAが作られた。この運び屋DNAには、大腸菌の中の主染色体の外で、ふらふらしている風来坊的な小型DNAプラスミドである「ミニ遺伝子」が選ばれた。この組換えDNAを大腸菌に挿入して、ヒトのDNAのコピーを大量に作る事が可能になった。微生物は、ヒトや動物に比べて、ケタ外れの繁殖力を示し、ヒト等の遺伝子を100万倍位に容易に増幅することが出来る。このような研究は、1970年頃から開始され、遺伝子工学という画期的な技術による、新しい研究の幕開けとなった。

4. ヒトの遺伝子の解析

筆者らは、血圧の調節や高血圧の発症に重要な役割を演ずる酵素レニンの研究に長年従事してきたが、この研究は大きな壁にぶつかった。この酵素は、ごく微量でその作用を発現するために、生体内にわずかしが含まれていない。しかし、この正体を明らかにするには、分析可能なほどの純粋な標品が必要である。したがって、この酵素の純化が世界各地で進められていたが、その仕事は難渋を極めていた。1982年、私共はウシ3万5千頭の脳下垂体から、僅か0.5ミリグラムのレニンの純品をやっと手に入れることに成功した。そしてこの純品を解析することにより、その性質の一部を明らかにした。しかし、0.5ミリグラムではその基本構造（アミノ酸配列）を明らかにすることは出来ない。それを可能にするためには、数百万頭の脳下垂体と、工場

スケールの実験設備や人員を必要とする。さらに、ヒトのレニン動物のレニンと免疫的に異なることが明らかになったので、臨床の研究のためには、ヒトのレニンが必要である。しかし、ヒトの材料を大量に入手することは不可能である。そこで私共は、遺伝子工学的手法に注目し、この方法を用いてヒト・レニンの基本構造を明らかにしようと決意した。

この実験では、ヒト・レニンの遺伝子をどうやって手に入れるかが大切なポイントとなる。ヒトの核内の遺伝子は、少なくとも幾十万種類あると予想され、その中から1個の遺伝子を最初から純粋に精製するのは不可能である。そこで、核内のDNAのメッセージを伝える核外メッセンジャーRNAを精製するところから始める。そして、このメッセンジャーRNA（mRNA）を鋳型にして、酵素を使って相補的なDNA（cDNA）を作製する。このcDNAは、核内のDNAと違って、mRNAと全く相補的なDNAである。これは、DNA→mRNA→タンパク質というセントラルドグマの逆（mRNA→DNA）を行なうことになる。特定なタンパク質をつくるDNAの濃度は、生殖細胞を除き、すべての細胞では一定であるが、細胞によってその生産されるタンパク質の量は大いに異なる場合がある。インスリンは、すい臓のランゲルハンス島のβ細胞中で大量に生産されるし、乳腺の細胞は大量のミルクタンパク質を作る。何故、一番元のDNAの量は変わらないのに、細胞によってその作られるタンパク質の種類と量が著しく違うのであろうか？ そのメカニズムの秘密は遺伝子のオンオフである。たとえば、筋肉がつくられる筋肉細胞の中では、睪臓を作るのに必要な遺伝子はオフになっている。逆

に、膵臓を作る細胞の中では、筋肉をつくるために必要な遺伝子はオフになっている。このオン・オフの違い、遺伝子の使い分けによって、膵臓や、乳腺や、筋肉ができる、ということがわかってきた。細胞の中でDNAの遺伝情報をもとにしてタンパク質が合成されることを、遺伝子の発現という。インスリンの遺伝子が発現すると、インスリンというタンパク質が作られる。そして、特定のタンパク質の多い細胞には、それに対応するmRNAの量も多いことが知られている。

私共は、まずモデル実験として、大量の昇圧酵素レニンを含む雄マウスの顎下腺から、レニンのmRNAを抽出することから始めた。この仕事は、私共のグループを含む世界5ヶ国で、ほぼ同時にスタートしたが、フランスのパスツール研究所のグループが、まずマウス・レニンの完全なcDNAを得て、その全塩基配列とそれより推定したレニンの全アミノ酸配列を1982年7月に発表した。私共もほぼ同時に、マウス・レニンのcDNAを得たので、このマウス・レニンの経験を生かし、ヒト・レニンの完全なcDNA作製と、その塩基ならびにアミノ酸配列の決定の仕事に取りかかった。しかし、この仕事はマウスを用いた研究より、はるかに困難であった。その理由は、マウス顎下腺は全mRNAの内1~2%がレニンのmRNAであったが、ヒト腎レニンのmRNA量は、全体の0.01%以下であると考えられたからである。この含量が低ければ低いほど困難性は増す。mRNAの量が0.01%という数字は、当時の技術では成功するかどうかの限界を示していた。そこで、私共はレニンのmRNA含量の高いヒトの腎臓を探していたが、幸いにも、正常の約10倍もの含量

の高い腎臓を入手することができた。この腎臓からヒト・レニンの全mRNAを得て、これをすべてcDNAに転換し、組換えDNAを作製した。このすべての組換えDNAの入った大腸菌(cDNA・ライブラリー)約50万株の中から、2株の完全なヒト・レニンのcDNAをもった株を選択した。そして、1983年6月、ヒト・レニンのcDNAのすべての塩基配列と、その結果にもとづいて、ヒト・レニンの全アミノ酸配列を決定することが出来た。さらにこのレニンの基本構造をもとにして、レニンの立体構造のモデルを組立てることに成功した。レニンは発見されて以来、80年余りをへて、初めてその全貌を現わした。このモデルを使って、その詳細な構造が解明され、レニンの働きを抑える物質の開発などが進み、高血圧症の診断や治療に新しい道が開かれたのだ。

5. ダイナミックに変化する遺伝子

ヒトや動物の遺伝暗号が自由に読めるような時代が来るとは誰も想像だにできなかったが、やがてヒトを含め動物の遺伝暗号の解読が、遺伝子工学の技術を使って盛んに行なわれるようになった。その結果、大腸菌など下等な細菌では全く予想も出来ない事実が、哺乳動物の遺伝子について明らかになってきた。細菌のような細胞に核のない生物(原核生物)では、DNAの遺伝暗号は端から端まで全部読みとられるが、哺乳類のような核のある生物(真核生物)では、とびとびにしか読み取られず、一見全く意味のない読み取り不可能な部分(イントロン)が意味のある部分(構造配列またはエクソン)の中に挿入されていることが分った。一つのタンパク質を作る暗

号文は、分断されていたのである。しかも、驚いたことに、殆んどの場合、無駄としか考えられないイントロンの方が、エクソンに比べてはるかに長かった。したがって、DNAからタンパク質が作られる時、一旦DNAの情報はmRNAに転写され、その中から必要な部分だけ切り取られて、つなぎ合わされていることが分った。このイントロンが何故高等動物にあり、一体何をしているのかよく分らないが、多くの研究者がその役割に注目している。そして、ヒトの遺伝子の30億対の塩基文字のうち、タンパク質の生成のために読まれている部分は、せいぜい5~10%前後であり、その他の部分の働きについてはよく分っていない。人間では、少なくとも数万個の遺伝子がみごとな調和の下に働いているが、この調和のためにイントロンなど一見無駄な部分が働いていると考える研究者もいる。いずれにせよ、細菌と違って、高等動物で遺伝子の働くしくみは、桁はずれに複雑なのであろう。そして、遺伝子は、生物の基本的な設計図であるから安定であり、突然変異などの特別な場合を除き、そう簡単に変るものではないと考えられてきたが、実は、遺伝子は人の一生の間でもダイナミックに変化していることが明らかになった。生体は、ありとあらゆる異物に対して抗体を作ることが出来、ヒトでは、およそ100万種類もの抗体を作ることが出来ると考えられている。どうして100万種類もの抗体を作ることが出来るのであろうか？ まず生体は、抗体の遺伝子をいくつにも分けて部品化しておき、それを必要に応じて自由に組み合わせて、計算上は、なんと100億通りの抗体を作ることが出来ると言うことが明らかになった。つまり、生体内では

遺伝子組換えを自然に行なっていたことになるわけで、遺伝子は予想に反して、ダイナミックに変化していたのだ。

6. 重要なヒトのタンパク質の微生物による生産

前の章で、ヒトのタンパク質を作るのに必要で最小限の遺伝情報をもった遺伝子(cDNA)のコピーを大腸菌などに大量に作らせる話をしたが、さらに、cDNAのコピーだけではなく、ヒト・タンパク質そのものを大腸菌などに作らせることができる。しかし、このためには、cDNAの先端に、微生物中で遺伝子の読み取り開始に必要なDNA(プロモーター)を連結する必要がある。これは、微生物と動物のプロモーターが異なるためである。大腸菌は理想的な状態にしてやると、一昼夜で、一匹がなんと百兆匹以上に増える。したがって、ガンの特効薬であるインターフェロンも、以前は、直接人の白血球から抽出して、大量の材料を使い、5ミリグラムを取るのに1年半もかかっていたが、遺伝子工学的方法によって、大腸菌が純度の高いヒトのインターフェロンを簡単に作れるようになった。現在医薬品としてインターフェロンは、B型・C型ウイルス肝炎のほか腎がん、慢性骨髄性白血病や多発性骨髄腫などにも用いられている。例えば、インターフェロンベータは多発性硬化症の標準的な治療薬として、現在、全世界で約30万人余りの患者さんに使われている。

7. ゲノム編集

最近のバイオサイエンスのトピックといえれば2012年に「CRISPR/Cas9」(クリスパー・キャス9)という夢のようなゲノム編集

手法が開発されたことだ。この技術を開発した女性科学者二人は早くもノーベル賞が確実視されているようである。

その仕組みは、Cas9というはさみのような働きをするタンパク質を目的のDNAに導入し、目的の塩基の場所を切り貼り編集してその遺伝子発現を変えてしまうというものだ。

クリスパーと従来の遺伝子組み換えはどこが違うのか。それは、狙ったところにピンポイントで、すべての動植物に、簡単にコストがかからず遺伝子の編集ができることである。従来の遺伝子組み換え技術は「1万回～100万回に1回の成功率」という、まさに運任せであったものが、「…GAATCTGGA…」といったゲノム配列の、「ATCのCをGに置き換える」ことが1文字単位で、パソコン上の文字を書き換えるごとく、簡単に行えるようになったのだ。また従来遺伝子組み換えできる植物は100種類くらいに限られ、動物に至ってはさらに難しく、コンスタントに成功するのは研究に使われるマウスだけだったと言っても過言ではない。それが、クリスパーですでにヒトの遺伝子編集まで成功しており、もはやあらゆる動植物のゲノムを書き換えることが可能になったとも言える。そしてその簡便さに至っては、従来の技術で数百万円かかっていた遺伝子操作が数万円でできるようになり、高校生がネットで販売されているゲノム編集キットを使って実験ができるまでになっている。

瞬く間に世界を席卷したクリスパーだが、それに先駆けたバイオテクノロジーである遺伝子組み換え技術を使った作物（GMO）は、日本においては消費者の強い抵抗にあった。日本ではほとんどの味噌や納豆、豆腐のパッ

ケージに「遺伝子組み換えでない」と書かれている。消費者は遺伝子組み換え作物に不信感を持っているのである。新しい技術というものは安全性を厳しく精査されているのだが、人の安心というものは別の次元であるともいえる。

GMOは、例えば微生物の持つ遺伝子を、本来その遺伝子を持たない農作物に組み込んで、「害虫に強い」とか「除草剤をかけても枯れない」といった特徴を付与した作物だ。これに対してゲノム編集は、従来の遺伝子組み換え技術とは異なり、むしろ人類が長い時間をかけて行ってきた品種改良を、従来とは比べ物にならないくらい高精度で、簡単に、短時間で、コストをかけずに、得たい結果が得られる技術といえる。外来のDNAを導入せずに、その生物がもともと持っている特定のタンパク質のレベルを操作して有益な形に改変する技術である。

生物の遺伝子はもともと環境に応じて日々変化するものだ。だから自然なゲノム編集は常に起こっている。クリスパーは偶然に任せていた望ましい形質をつくる遺伝子を、簡単に作り出すことが出来る、恐るべき夢の技術なのである。

今後クリスパーは人類の長年の問題を次々解決していくであろう。医療においては、すでにヒトの臨床試験が行われている。やがて従来の「身体の手術」から「DNAの手術」が当たり前の時代になるだろう。

しかし、この新しい技術の進化のスピードはあまりに早く、人々はまだこの技術を受け入れ、適切に使いこなすためのマインドと合意ができていない。人類誕生以来、初めて自らの手で自らの遺伝子を変えることができる

ようになってしまったのだ。

クリスパーを開発したダウドナ博士はその著書で次のように述べている。

「人間が自らの遺伝的運命をコントロールするのは恐ろしいことだというのなら、この力を持ちながらコントロールできない事態がどんなものか、考えてほしい。それこそ真に恐ろしく、真に想像を絶する事態というものだろう」と。

この原稿を書きあげているときニュースが飛び込んできた。中国の研究者が、エイズウイルスに感染しないよう「ゲノム編集」した受精卵から、双子の女児が誕生したと公表したのだ。詳細はまだ明らかではないが、世界中から非難の声が巻き起こっている。パンドラの箱は近い将来きっと開けられてしまうだろう、そう、多くの研究者が思っていたに違いない。そしてついにそれが現実となったかも知れない今こそ、科学者だけではなく、社会全体でこの新しい技術、いや新しい世界に対する合意を作り上げていかなければならないと思う。

(参考書籍：『CRISPR究極の遺伝子編集技術の発見 ジェニファー・ダウドナ著』)

探究的な学びを支援するために:海外の研究から見る5つの提言

秋田 喜代美

東京大学大学院教育学研究科 教授

1 新学習指導要領で求められる 「探究」的な学び

新学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」が求められている。そしてその充実のためには、「カリキュラムマネジメント」として、「単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、「習得・活用・探究」のバランスを工夫することが大事」とされている。そして「すでに身につけた各教科固有の「見方・考え方」がこの習得・活用・探究という学びの過程の中で働くことを通じて、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、それによって「見方・考え方」がさらにゆたかなものになるという関係がある」（文部科学省、2016）とされる。つまり習得から活用、探究への一方向だけではなく、探究がまた習得へというような往還的な関係にあることも示されている。深い学びを保障するためには、習得した知識・技能や見方・考え方を相互に関連づけて活用したり、問題や課題を自らで見出して探究し、その内容の意味や価値を創造していく学習機会や活動のデザインを行うことが、学校において教師たちに求められている。特に高等学校においては、古典探究、世界史探究、理数探究や総合的な探究の時間等科目名称においても「探究」の語が付され強調されていることから、学

習プロセスにおける「探究」の必要性を読み取ることができよう。「探究的な学び」は、これまで総合的な学習の時間にもっばら行うものという発想であった人もいるだろう。しかし、すべての教科で探究的な学びを保障することの大切さが指摘されている。

この探究的な学びへと向かう動向は、わが国だけに限ったことではない。デジタル化、グローバル化等により、急激に変化する不確実で不確かな時代、新常態（ニューノーマル）と呼ばれる時代においては、これからの社会に求められる資質・能力も、学校教育において役立つ知識というよりも、変わりゆく社会に対応できるよう変化してきている。それはいわゆる学力・学業達成だけではなく、個人と社会の幸せや豊かさ（well-being）につながるものが強調されてきている。2030年の教育を議論するOECDにおいて取り組まれている Education 2030と呼ばれるプロジェクトにおいても、図1のような学習の枠組みをこの3年間に日本を含む参加国が共同して創り上げてきている。そしてこの枠組みに基づきながら、今後2030年へむけて求められる教師の資質・能力や教育実践のあり方が検討される予定になってきている。

Education2030の学びの枠組み



図 1

出展：OECD Education2030中間報告資料

上記の図1に示されているように、複雑で不確かな世界を歩いていくためのコンピテンシー（資質・能力）として、Agency（責任主体性）の力を育み、「新たな価値を創造する力、対立やジレンマを克服する力、責任ある行動をとる力」を育むことが必要とされている。もちろんこの3つの力の中には、さらに多様なコンピテンシーが含まれている。そして、「見通しを持ち、行動し、振り返る（Anticipation-Action-Refrection A-A-Rサイクル）」の学びの過程を通して、これらのコンピテンシーを育てることの必要性が論じられている。

そしてこのAARサイクルを実現するためには、生徒自身が自ら課題を設定して見通しをもち、責任主体となって行動に取り組み、それを振り返る協働的な学習活動としての探究的な学習（Inquiry-Based Learning）やプロジェクト学習（Project-Based Learning）を各国は重視して取り組んでいる。深い学び

によって、教科学力と同時にこれからの時代に求められるコンピテンシーもあわせて培っていくために、伝統的な授業方法での学習からの展開が求められているといえる。人工知能（AI）によって単純な作業がとってかわられたとしても、新たな課題を発見し、そこに意味を見出す力や多様な葛藤状況での判断選択、そしてそのための倫理観や道徳は変わることができないものである。このような意味で、探究的な学びはこれまで以上にその取り組みが求められてきているといえることができる。

2 探究的な学びに関する国際的な研究動向からの5つの提言

そこで本稿では国際的な学びに関する動向を踏まえながら、そこから考えられる探究的な学びを考える上で課題を、教育改革への提言として考えていきたい。

探究的な学び、探究学習は歴史的には古くから、ジョン・デューイやジェローム・ブル

一ナーらによって、その重要性が唱えられてきた。また同時に、その教育的効果をめぐっては議論がずっと続けられてきている。探究学習のアプローチとして、ダーリングーハモンドらは典型的には3つのアプローチがあるとして分類している（ダーリングーハモンド, 2017）。第1は、典型的には本物の成果、イベント、聴衆へのプレゼンテーションに帰着する複雑な課題を完成させることを要件とする、プロジェクトベース学習（Project Based Learning: PBL）である。児童・生徒中心、真正性、学問的探究が特徴である。また第2には、第1と類似しているが、意味ある問題を同定しその問題を解決できるよう取り組むプロブレムベース学習（Problem Based Learning: PBLと記載される場合もある。日本では課題（問題）解決型学習と呼ばれるもの）である。また第3は、知識の理解と応用を必要とするような作品（成果物）をデザインし、創造する、デザインベース学習（Design-Based Learning: DBL 日本ではものづくり学習などと呼ばれることもある）である。ただし、この3アプローチ間は明確に分けられるものではない。わが国でも、様々な教科や総合的な学習において、これらのアプローチの内容がとりいれられている場合も多い。

探究的な学びでは、教科書や講義を通しての指導に比べて、学習課題状況や文脈に埋め込まれていることによって、生徒にとっては実生活と繋がった実感が得られやすい。その一方で、教師にとっての指導は、一斉授業よりも複雑であり、そのための知識を教師が持っていないと、はいまわる活動と呼ばれたりして難しいとも言われている。

カリキュラムのデザインにおいて、どこに

どのように探究的な学習を位置づけるのか、どのような課題に取り組みば有効かということが、まず第1に、探究的な学習で今後さらに問うべき課題となるということができる。授業における本時主義を越えた中長期的な見通しを持った単元開発やカリキュラムデザインの能力が求められる。

また実際の探究的な学習プロセスとしての「課題の理解—課題やその解決に関わる情報の収集—解決の提案—解決の評価」のサイクルをどのように教師が理解し支援できるのかという教師側の課題内容や教材理解の不足の問題、また生徒たちが探究的学びの過程を理解しその学び方を学ぶためには、どのような準備をあらかじめし、時間や環境、学習集団をデザインし、その学びのための支援ツールの開発に取り組むのかという具体化が、第2に求められる点である。

また第3に、探究学習が伝統的な授業に比べて効果があるのかどうかということに関しては、次の点が示されている。プロジェクトベース学習に関する多様な実践や支援資源を取りまとめ米国で提供しているBIE（Buck Institute of Education）の研究レポート（BIE, 2013）からは、個人の学力だけではなく、進路選択や職業選択へとつながる21世紀コンピテンシーの育成や動機や意欲への効果、また学級や学校において、低学力の生徒も意欲を持って取り組むことで学力差を低減したり、さまざまな学力水準の学校でも取り組めること、また学校全体の改革へのモデルとなりうることや、教師の満足度の高い学習形態であることなどが報告されている。同じBIEのサイトでKingston（2018）は、この30年間の研究をレビューし、社会科、理科、数学、国語

等において、その教科内容の知識を深めるだけではなく、より深い学びを経験していると指摘している。ただしその一方で、その効果を測定する適切な指標の妥当性等が十分ではないことを指摘している。つまり、探究的な学びにおいてパフォーマンス評価やポートフォリオ等を等を用いたり、真正な評価が大事であるとされるが、その学習の効果をどのように評価していくのかという生徒の学びの評価と同時に、実践そのものの評価や判断も問われていると言える。

また第4には、探究的な学びに対する指導のあり方である。日本では、校内研修として授業を同僚に開く授業研究によって、指導の具体的なあり方についての検討が進められてきた。これは具体的には、上記1-3を踏まえた上での重要な側面となるであろう。しかしそれは、1時間の授業を議論の対象とすることが多い。これに対し、探究的な学びにおいては、より長期間の学びのプロセスにおいて、ふさわしい時に適切な指導や援助があることが必要になる。プロジェクト学習の効果の文献レビューであるKwietniewski (2017)では、教師がクラス全体に対しての足場かけ(scaffolding)と個々人にあわせての指導分化(differentiation)の重要性を指摘している。足場かけの一例として、「必要とされる語彙をあらかじめ指導しておく、一つの授業単元を複数の小活動に分けておくこと、視覚的な手掛かりの活用、「私はする、私たちはする、だからあなたもする」といった指導技法、具体的な事例やモデルの提示、最初は小さなところからはじめ、次第に進むにつれて概念的なレベルへと進む」などの例を挙げている。また分化の例として、内容として、「その生

徒にはどのように内容を提示するかを変える、習得すべき内容に対して使う活動や学びの過程の中で使える道具を替える」といったことを示している。

また探究学習の効果に関する研究を集め、その結果の効果サイズを統計的に総括したメタ分析報告(Lazonder & Harmsen, 2016)では、学習の成功は生徒が夢中になって取り組むことであり、その点で探究学習が従来の授業と比べて効果があることについては、これまでも数多くのレビューが出されている。このことを紹介し、探究学習の効果研究に関しては、学年や学校種という発達差に注目し、どのような段階で効果があるのかということ、またもう一つには、多様な指導(ガイダンス)が有効なのかということの研究という、2つの流れで研究が進んでいることを示している。

そして前者に関しては、問題について仮説等を立てること、その仮説や予想に基づいてどのように探究したらよいかのデザインを組むこと、出された結果が本当に妥当な物かを評価することの3つのプロセスのそれぞれにおける発達差を指摘しており、低年齢ほど教師からの特定の詳細な支援が必要となるが、高学年の生徒であってもその探究する内容への熟知度によって支援が異なることなどを述べている。

また後者に関して、探究学習のガイダンスのあり方として、以下の表のような6タイプを挙げ、その実際の効果を探究学習の効果に関する先行研究から検討をしている。

表1 探究学習のための指導のタイプ (Lazonder & Harmsen, 2016から筆者が縮約し意訳)

支援のタイプ	基本的な考え方	意図される対象
プロセスの限定	学習課題全体の中で今何を行うべきかを限定して示す	基本的な探究はできるが、より複雑にいろいろなことが関与して難しい状況に置かれた経験がまだない学習者
現状の見える化	課題の進捗や学びの過程を可視化する	基本的な探究はできるが、自分たちの学びの軌跡を追って次の計画を立てる技能はまだない学習者
促し	ある行動をするように促す	行動することはできるが、自分自身で自ら取り組もうとはしない学習者
自発的に動くことを援助	ある行動をするように促し、どうやって行動をしたらよいかについてのヒントや手がかりを与える	いつ何をどのようにやったらよいかを正確にわかっている学習者
足場かけ	ある行動をするのに、難しい部分について説明したり、そこだけ代わって行う	自分でその行動を行う経験をまだ十分に持っていないか、思い出してその行動を行うことが難しい学習者
説明	ある行動をとるのにどうやったらよいかを詳しく説明をする	すべき行動が認識できておらず、またその行動をどうやったらよいかも十分には理解できていない学習者

そしてその結果からは、まず探究的な学びは生徒主体でも、教師の指導があることが有効であることが全体として示されている。特に上記表1の6タイプの援助の中では、取り組むよう促したり学習者の現状の見える化をするだけでなく、適切なヒントや説明等を与えたり、具体的にイメージが持てるようにするなどの「足場かけ」をすること、生徒が自分で取り組めるように問いをより具体的に示してあげる「説明」が、有効であることを指摘している。また小中高校生の発達に応じた指導は大事だが、どの学年段階でも上記の6タイプの援助は実施されており、その方法には共通性があることも明らかにしている。

日本でも総合的な学習だけではなく、教科における探究学習については研究開発学校や大学の附属等が取り組み、実践をふまえた本や論文も刊行されてきている（たとえば、秋田・福井大学教育学部附属義務教育学校、

2018, 藤村他, 2018, 石橋他, 2018)。

そこで第5の課題は、習得活用探究のサイクルを具体的にどのような形で行うことでどのような子どもたちにとっていかなる資質・能力が身についていくのか、そのためのわが国独自の実践からの解明である。たとえば日本では、地域課題を取り上げることも多く、教科横断型の探究や学校文化として先輩の取り組みを見て後輩がそれをモデルにしてさらに深めていく特別活動等での探究の姿もある。

本論文では、海外の探究学習の知見を基にこれから取り組むべき課題を提示した。今後さらに我が国独自の探求学習とその研究のあり方を明確にしていくことが求められよう。

<引用文献>

- 秋田喜代美・福井大学教育学部附属義務教育学校研究会著 2018『福井発プロジェクト型学習：未来を創る子ども達』東洋館書店
- ダーリングーハモンド,L.(編著) 深見俊崇(編監訳) 2017『パワフル・ラーニング：社会に開かれた学びと理解を創る』北大路書房
- 藤村宣之・橋春菜・名古屋大学附属中等教育学校著『協同的探究学習で育む「わかる学力」：豊かな学びと育ちを支えるために』ミネルバ書房
- 石橋太加志,沖濱真治,井上享子,榎府暢子,秋田喜代美,小国喜弘,恒吉僚子「探究学習を可能にする教師の指導・支援のあり方についての一考察：附属中等教育学校の卒業研究に着目して」東京大学大学院教育学研究科紀要,57,477-492.
- Kingston,S.2018 Project based learning and student achievement：What does the research tell us？PBL Evidence Matters,1(1) 1-11.
- Kwietniewski,K. 2017 literature review of project-based learning. Career & Technological Education Thesis,1,1-38.
- Lazonder,A,W. and Harmsen,R. 2016 Meta-Analysis of Inquiry-Based Learning：Effects of guidance. Review of Educational Research,86(3),687-718.
- 文部科学省初等中等教育局教育課程課 2018 教育とスキルの未来：Education2030（仮訳（案））
http://www.oecd.org/education/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf

小学校のメディア関連領域について考える —メディア・リテラシー教育とプログラミング教育の課題—

浅井 和行

京都教育大学 副学長・大学院連合教職実践研究科長、教授

1. はじめに

2017年3月、小学校の学習指導要領改訂案が告示された。知・徳・体にわたる「生きる力」を育むため、全ての教科等の目標が①知識・技能 ②思考力・判断力・表現力等 ③学びに向かう力・人間性等の3つの能力で整理（「生きる力」の再定義）され、「何ができるようになるか」が明確化された。

小学校のメディア関連領域について考えると、筆者は、「メディア・リテラシー教育」と「プログラミング教育」に課題があると考えている。

日本では、学習指導要領に「メディア・リテラシー」の記述がないため、「メディア・リテラシー教育」の概念は定着していない。今回の新学習指導要領にも、これまでと同様に、「メディア・リテラシー」という言葉の記述はなかった。そのため、メディア・リテラシーを育成されていない子どもたちは、ネットいじめや炎上等の様々なネットトラブルに巻き込まれている。

2010年以降、SNS等のソーシャルメディアが急速に普及し、「ソーシャルメディア時代」と呼ばれるようになり、生活の在り方や文化等が大きく変化した。ソーシャルメディアを活用して誰でも手軽に情報を送受信でき、世

界中とつながることができるようになっていく。また、人工知能（AI）の進化による今後の社会や職業の大きな変化も予測されている。

こうした大きな変化が予測できる未来社会に対応できる能力の育成を謳ったのが、今回の学習指導要領の改訂である。

筆者は、「ソーシャルメディア時代」と呼ばれる現代にこそ、情報モラルだけでなく、メディアと適切に付き合う能力である「メディア・リテラシー」を育成するメディア・リテラシー教育が重要だと考えている。

一方、新学習指導要領の改訂ポイントの一つである「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』」が求められたため、その対応策の一つとしてプログラミング教育が新設され、児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動や情報活用能力の育成の重要性が明記された。

これまで「メディア・リテラシー教育の先進国」と言われてきたイギリスでは、ナショナルカリキュラムにおいて、小中学校段階で批判的思考を大切にしてきた「メディア教育」（ヨーロッパではメディア・リテラシーを育てる教育を「メディア教育」という）が容容してきていることが報告されている（村井

2018)。小学校ではメディア教育の単元や時間数が減り、中学校ではその内容が実践から理論に変わってきている。そのため、理論を実生活の中で実践に移すことができない子どもが増えている。また、「批判的思考」そのものに着目した教育から「プログラミング」というわかりやすい技術的なものに移行しようと、「プログラミング教育」が導入されている。この現状は、現在の日本のメディア教育の状況と似ているように思える。

2. メディア・リテラシー教育

「メディア・リテラシー (Media Literacy)」という言葉は、主に北米圏で使われている言葉である。メディア・リテラシー教育は、メディアと適切に関わっていく力を育成する教育であり、子どもたちの可能性を引き出し、メディアの特性を知り、相手意識をもち、現代社会をより良く生きるための力を育むことを目的としている。欧州の多くの国では、メディア教育 (Media Education) という言葉を使っている。メディア教育の先進国と言われているイギリスでは、1980年代には重要な教育課題であるとの認識が深まり、子どもたちがメディアとどのように接していくべきかを教えるための授業実践が行われてきた。カナダ・オンタリオ州では、1987年に世界で初めてメディア・リテラシーのカリキュラムを公教育で取り入れた。このように欧米では、メディア・リテラシー教育は正規カリキュラムに組み込まれる等して取り組まれてきた。

(1) 日本のメディア・リテラシーの定義

これまでの日本のメディア・リテラシー研究を基に、筆者がまとめたメディア・リテラ

シーの定義は、以下の通りである。

「メディアを批判的に読み解く力だけでなく、メディアによって創造的に表現し、メディアを効果的に活用する能力」(浅井2011)

「ソーシャルメディア時代」と呼ばれる現代におけるメディア・リテラシーの定義は以下のようになっている。

「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手として情報を表現・発信することができるとともに、メディアのあり方を考え、行動していくことができる能力」(中橋2014)

ソーシャルメディアを含むあらゆるメディアを当たり前のように活用する子どもたちにとって、中橋のメディア・リテラシーを育成することは必然であると言える。

(2) 小学校メディア・リテラシー教育の概観

これまで日本で行われてきた小学校メディア・リテラシー教育を簡単に振り返る。

<1920年代～1930年代>

東京の私立成城小学校(現成城学園初等学校)で、「映画教育」の取組が行われた。ここでは、「批判的受容能力の育成」「経済的・政治的条件の理解の必要性」「自己表現能力の育成」が行われた。ここに、日本の小学校メディア・リテラシー教育の萌芽を見ることができる。

<1940年代～1950年代>

1947年には、先の成城小学校において、表現指導・鑑賞指導・技術指導で構成する教科としての「映画科」での「映画の時間」の学習が始められるようになった(竹下1976)。

1953年のテレビ放送開始、そして1959年のNHK教育放送開始と共に1950年代の放送・視

聴覚教育は転換期を迎える。同様に、映画教育も映画教育から視聴覚教育への転換期で、視聴覚メディアが実物の単なる代用ではなく、本質を込めて作り上げてあるものという映像の作られ方そのものに対する理解力を高める「映像読解力」を身に付けさせることがねらいとなっていき、テレビの発達と普及と共にこれ以降発展していく(高桑1980)。その中で、指導的役割を果たしたのが西本三十二であった。西本は、奈良女子高等師範学校からNHKに入局し教育部長、その後、国際基督教大学教授、帝塚山学院大学学長を務めた初代放送教育学会の会長である。西本はラジオを活用した放送教育の中で、「ラジオというメディアそのものについて学ぶことが重要である」と主張した。これは、メディア・リテラシーそのものである。

余談であるが、亡くなる直前の西本先生が、病床から当時小学校教師であった筆者の放送番組を活用した歴史教育の雑誌論文に激励文を寄稿してくださったことは、筆者の生涯忘れえぬ宝となっている。

<1960年代～1970年代>

先の成城学園初等学校では、「映画科」から「映像科」へ発展し、表現指導の内容が拡がりスライドや映画、VTR、OHP等の機器を使って、教材を自作し子ども達に「創る喜びや創造性」「構成力等の能力育成」を図った。これらは、メディア・リテラシーの考え方とほぼ同じ考え方で行われていた。

<1980年代～1990年代>

放送教育において、現在のメディア・リテラシーとほぼ同義である能力が、水越(1981)や吉田(1985)らによって「視聴能力」や「映像視聴能力(受け手としての能力)」

「映像制作能力(送り手としての能力)」「映像活用能力(使い手としての能力)」「映像視聴能力(とらえ方・感じ方・あらわし方)」等の文言でとらえられていた。放送・視聴覚教育から発展したメディア教育において、坂元はメディア・リテラシーについて「視覚リテラシー」「テレビ・リテラシー」「コンピュータ・リテラシー」をまとめて「メディア・リテラシー」と呼んでいる。「メディア・リテラシーは、映像による情報を受け取る能力を含んでいるが、映像を使う力、映像をつくって自己を表現する能力も含んでいる」(坂元1986)と述べ、「メディアの特性の理解力・批判能力(わかる)」「メディア選択・利用能力(つかう)」「メディア構成・制作能力(つくる)」と受け手・使い手・つくり手が対応しているのがメディア・リテラシーの構造であると概念化し、メディア・リテラシーの育成の重要性を主張している。

1990年代からマス・メディアの報道の在り方やインターネットの問題点等が問われるようになり、メディア・リテラシーの重要性が、放送教育や情報教育、そして国語科教育等の様々な立場から語られ、総合的な学習の時間や国語科を中心に実践が行われてきた。

ハイパーメディアと同義に使われることが多いマルチメディア学習では、メディア・リテラシーと同様の考え方である「マルチメディアリテラシー」の育成研究が行われた(田中1995)。「マルチメディア学習」の実践モデルとして、「メディアに対する知識と操作技能の向上」「メディアに対して批判的に関わる能力」「メディアを効果的に活用する能力」をメディア・リテラシーと定義し、その指導法を研究していた(木原1995)。

<2000年代～2010年代>

実践を支援するメディア・リテラシー教材やリソースガイドの開発研究も行われてきた(中橋 2007)。また、国語科を中心に教科書にメディア・リテラシー教材が掲載されたことにより、国語科での指導実践が増えた。

放送教育の分野では、NHKによって制作された学校放送番組の中に、メディア・リテラシーを育成できる番組が多く制作されている。小学校中学年を対象とした「しらべてまとめて伝えよう(2000～2004年度)」や小学校高学年対象の「体験メディアのABC(2001～2004年度)」「伝える極意(2008～2012年度)」、中学校・高等学校対象の「メディアを学ぼう(2005年度～)」等である。そして、小学生にメディア・リテラシーを育成するための学校放送番組として「メディアのめ(2012年度～)」が制作(筆者も番組企画委員を務めている)されている。現在は、「メディアタイムズ(2018年度～)」が放送されている。また、この2本ほどではないが、メディア・リテラシーの考え方等を多少なりとも育成できる番組として、「スマホ・リアル・ストーリー(2014年度～)」「しまった!情報活用スキルアップ(2018年)」「ドスルコスル(2018年度～)」「考えるカラス(2013年度～)」「カガクノミカタ(2017年度～)」等も放送されている。

現行の学習指導要領にはメディア・リテラシーという具体的な記述はない(浅井2011)ため、小学校教師がメディア・リテラシー教育を実践しやすいように、筆者は現行の学習指導要領におけるメディア・リテラシーの要素分析を行った(浅井2011)。また、専門書が実践報告を通じて伝えている小学校段階におけるメディア・リテラシーの構成要素を明ら

かにした(浅井ら2014)。その結果、国語科や総合的な学習の時間にメディア・リテラシー教育実践が行われることが多く、学習指導要領を超えた内容で実践されていることも少なくないことがわかっている。

本研究財団の研究会で、筆者は、家庭や各学校園で、子どもたちに「メディア・リテラシー」を育成しようとした時の支援となるように、家庭、幼稚園・保育所から高等学校までの『メディア・リテラシー教育の実践事例集』を開発した(浅井編2016)。開発理由は、高等学校には、教科として「情報」があり、中学校でも、「技術・家庭科」の中に必修の領域「D情報に関する技術」があるが、「メディア・リテラシー」について、きちんと指導されているとは言えないからである。しかも、小学校や幼稚園・保育所には「メディアや情報」に関する教科・領域そのものが無い。各学校園でメディア・リテラシー教育が十分に行われていない現状がある中で、家庭ではなおさらメディア・リテラシーの育成はなされていないと考えた。実践事例集には、各学校園の現職教員による保育所・幼稚園、小学校、中学校、高等学校の実践が掲載されている。

(3) メディア・コミュニケーション科

学習指導要領に「メディア・リテラシー」の記述がない現状で、使っている教科書によって、メディア・リテラシー概念の認識に大きな差が生じることは望ましくない。

そこで、日本の小学校における新教科として、「メディア・リテラシー教育」を行う研究(京都教育大学附属桃山小2013)が、筆者も共同研究者として、2011年に始まった。

京都教育大学附属桃山小学校では、文部科

学省の研究開発学校指定（2011～2014年）を受け、「情報教育」の新教科として「メディア・コミュニケーション科（略称MC）」が開発された。その後、教育課程特例校指定（2015～2020年）を受け、本教科は、現在も継続している。

「メディア・コミュニケーション科（MC）」は、「メディアについての学習」を週1時間、年間35時間の定期的な学習を6年間系統的に行う。系統的な学習で、「情報活用能力」と「メディア・リテラシー」を合わせた「21世紀型情報活用能力」を育成している。10年後に必要な力を想定して、「4つのメディア形態（対面系、プリント系、動画・音声系、情報通信系）」を通して、系統的な学習内容をスパイラルに学ばせている。2017～2018年度には、この新教科の教科書も開発した。

「メディア・コミュニケーション科（MC）」で培う「21世紀型情報活用能力」は、情報活用能力とメディア・リテラシーを合わせた以下の能力である。

- ・ 相手を意識する
- ・ メディア（メディアの特性）や情報を選ぶ
- ・ 批判的に思考する
- ・ 目的に合わせてメディアを活用する
- ・ 責任をもって発信する

（4）学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育

前述したが、日本では学習指導要領に「メディア・リテラシー」という記述がないため、メディア・リテラシー教育の概念は定着していない。これまで一部の教員の間では、メディア・リテラシーの重要性が主張されてきたが、小学校段階では、国語科や社会科のメデ

ィア・リテラシー単元や内容を通して、そして総合的な学習の時間の一部の単元の中でしか指導してこなかった。しかも、国語科のメディア・リテラシー単元や社会科のメディア・リテラシーの内容を指導していても、メディア・リテラシーの能力育成につながっていると知らずに教員自身がこれらの単元を指導しているのが実状である。そのため、子どもたちは様々なメディア・トラブルに巻き込まれている。これまでと同様に、新学習指導要領にも「メディア・リテラシー」という言葉の記述はなかった。しかし、メディア・リテラシーの概念要素によく似た「思考力・判断力・表現力等」で、全教科等の目標が明記されたため、「メディア・リテラシー」を指導できる要素が増加し、メディア・リテラシー教育が今までよりも指導しやすくなっていることが明らかになった（浅井2018）。

筆者は、メディア・リテラシーの要素分析を現行・改訂学習指導要領で行った（浅井2011,2018）。以下に、現行の学習指導要領と新学習指導要領の要素の比較分析の方法を述べ、結果を記す。

はじめに、メディア・リテラシーに関するキーワードの数を比較した。その際、メディア・リテラシーの概念となるメディア・リテラシーの定義は、前述した下記の2つを基にし、検討する言葉は、下線の言葉とした。

- ・ 「メディアを批判的に読み解く力だけでなく、メディアによって創造的に表現し、メディアを効果的に活用する能力」（浅井2011）
- ・ 「メディアの意味と特性を理解した上で、受け手として情報を読み解き、送り手と

して情報を表現・発信することができる
とともに、メディアのあり方を考え、行
動していくことができる能力」(中橋2014)

今回の小学校新学習指導要領では、「批判」
「創造」「表現」「活用」「特性」「受け手」
「送り手」「情報」「発信」「コンピュータ」
「情報活用能力」が2倍以上に増え、「対話」
「思考」「論理」が大幅に増加した(表1・
2)。文字数の増加率は、大きな総則で2.32
倍、社会で2.11倍であり、他には2倍を超
える教科・領域はなかった。全体では、1.6
倍であった(表3)(浅井2018)。

現行の学習指導要領のもとでは、学習指導
要領の範囲を超えているものが多かった(浅
井ら2014)が、新学習指導要領のもとでは、
学習指導要領の範囲を超えなくてもメディア
・リテラシー教育の実践ができるのではない
かと考えられる。

学校放送番組でも、先に述べた「メディア
のめ」等のメディア・リテラシーを育成でき

る番組の他に、各教科の番組を通してメデ
ィア・リテラシーが育成できるように番組が
制作されている。例えば、社会科の「未来広
告ジャパン!」「コノマチ☆リサーチ」「よ
ろしく!ファンファン」や、総合的な学習の
時間の「ドスルコスル」「学ぼうBOSAI」の
番組では、各登場人物の学習課題を探究する
姿がモデルとなって、探究的活動の方法が学
べるようになってきている。国語科の「お伝と伝
じろう」では、インタビューや資料を活用し
た発表の方法を視聴することでコミュニケー
ション能力や発表・発信能力が培えるよう
になっている。理科の「考えるカラス」「カガ
クノミカタ」は、不思議だな・なぜだろう等
の探究の芽を育成できる番組である。これら
の番組を授業で効果的に活用すると、子ども
たちの思考力・判断力・表現力だけでなく、
メディア・リテラシーや探究力等の育成の可
能性が大きく拡がり、その上教師の授業力向
上も図れるのである。

表1 現行学習指導要領に含まれるメディア・リテラシーのキーワード

	総則	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画 工作	家庭	体育	道徳	外国語 活動	総合的な 学習の時間	特別 活動	計	教科	教科外	総則除く
メディア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	メディア
批判	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	批判
読み解く	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	読み解く
創造	1	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	1	0	5	3	1	創造
表現	2	8	4	6	0	1	32	20	0	14	1	4	1	0	93	85	6	表現
効果的	4	2	4	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	12	7	1	効果的
活用	7	4	22	3	7	0	0	1	3	1	2	3	2	1	56	41	8	活用
能力	2	31	0	12	1	0	8	4	0	11	0	1	3	1	74	67	5	能力
意味	0	4	4	38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	46	46	0	意味
特性	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	4	0	0	0	7	2	4	特性
理解	2	18	17	120	2	0	5	0	1	8	6	7	2	2	190	171	17	理解
受け手	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	受け手
送り手	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	送り手
情報	4	3	7	0	2	0	0	0	0	0	1	0	0	4	21	12	5	情報
発信	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	発信
あり方	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	あり方
行動	0	1	0	0	0	2	0	0	0	5	2	1	0	2	13	8	5	行動
解釈	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	解釈
鑑賞	0	0	0	0	0	0	19	19	0	0	0	0	0	0	38	38	0	鑑賞
対話	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	対話
コミュニケーション	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19	0	0	19	0	19	コミュニケーション
提案	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	提案
リテラシー	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	リテラシー
思考	2	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	4	0	思考
論理	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	論理
コンピュータ	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	3	0	コンピュータ
参加	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	4	1	3	参加
情報活用能力	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	情報活用能力

表2 新学習指導要領改訂案に含まれるメディア・リテラシーのキーワード

	前文	総則	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画 工作	家庭	体育	外国語	特別の教 科 道徳	外国語 活動	総合的な 学習の時間	特別 活動	計	教科	教科外	前文総 則除く		
メディア	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	メディア
批判	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	批判
読み解く	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	読み解く
創造	1	4	0	0	0	0	0	2	14	0	0	0	0	0	0	0	23	16	0	0	16	創造
表現	0	4	16	50	114	32	3	61	32	1	17	32	1	17	4	0	384	358	22	380	380	表現
効果的	0	7	0	2	0	0	0	1	0	0	1	3	0	0	1	1	16	7	2	9	2	効果的
活用	1	17	6	12	31	5	1	2	3	3	1	10	3	4	8	5	112	74	20	94	94	活用
能力	3	15	10	6	8	2	3	3	4	2	11	8	0	6	12	10	103	57	28	85	85	能力
意味	0	0	4	10	38	0	0	0	0	0	0	3	0	1	0	0	56	55	1	56	56	意味
特性	0	3	0	1	0	0	2	1	0	1	3	1	4	1	0	0	17	9	5	14	14	特性
理解	0	6	31	63	79	41	0	13	4	24	14	8	16	9	3	11	322	277	39	316	316	理解
受け手	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	受け手
送り手	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	2	0	送り手
情報	0	11	20	21	0	3	1	1	4	3	8	8	2	4	12	0	90	61	18	79	79	情報
発信	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	4	2	2	4	2	発信
あり方	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	あり方
行動	0	1	5	0	0	0	1	0	0	0	5	1	2	1	0	7	23	12	10	22	22	行動
解釈	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	解釈
鑑賞	0	2	0	0	0	0	0	24	27	0	0	0	0	0	0	0	53	51	0	51	51	鑑賞
対話	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	2	19	10	4	14	14	対話
コミュニケーション	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	15	0	16	0	0	33	17	16	33	33	コミュニケーション
提案	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	2	2	提案
リテラシー	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	リテラシー
思考	0	5	12	22	69	2	0	1	1	0	4	1	0	1	2	0	120	112	3	115	115	思考
論理	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	7	5	1	6	6	論理
コンピュータ	0	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	2	0	17	11	3	14	14	コンピュータ
参加	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	5	0	3	3	3	参加
情報活用能力	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	3	0	1	1	1	情報活用能力

表3 学習指導要領文字数比較

現行学習指導要領	総則まで	総則	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育		道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	計
文字数	7836	4290	10335	7485	13305	7583	2008	5708	3400	2548	7850		4006	2028	1699	2791	82872
	1753	9972	12215	15808	24269	13626	3072	9278	5592	4689	11524	6361	4927	4021	2850	5323	135280
新学習指導要領	総則まで	総則	国語	社会	算数	理科	生活	音楽	図画工作	家庭	体育	外国語	特別の教 科 道徳	外国語活動	総合的な学習の時間	特別活動	計
増加倍率		2.32	1.18	2.11	1.82	1.80	1.53	1.63	1.64	1.84	1.47		1.23	1.98	1.68	1.91	1.63

3. プログラミング教育

現代社会の子どもたちは生まれながらに、インターネットやソーシャルメディア等を活用してあらゆる情報を簡単に得て、便利にして豊かに生活している。今やコンピュータやスマートフォン等は子どもたちにとって水や空気と同じように自分の生活になくはならないものであり、当たり前にあるものになっていると言っても過言ではない。本稿の冒頭でも述べたが、今後AI（人工知能）やロボット、IoT（モノのインターネット）等が進化し、社会や生活が大きな変化を遂げていくことは想像に難くない。子どもたちが社会に出て活躍する2030年以降には、これらの技術はより高度に進化しているであろう。そのような次代に、「すべての学習の基盤となる

資質・能力」として、「言語能力」、「問題発見・解決能力」と並んで「情報活用能力」を育成することが、新学習指導要領では求められた。こうして、今回、プログラミング教育が必修化されたのである。

(1) 学習指導要領での記述

これまで、学習指導要領においては、1999年に高等学校の普通科における教科「情報」が新設され、3科目構成で必修化された。その後、2009年の改訂では「社会と情報」「情報の科学」に変わり、2018年以降においては、「情報Ⅰ」「情報Ⅱ」に改編された。

中学校の教科「技術・家庭」においては、1998年に「情報とコンピュータ」が必修化された。その後、「情報に関する技術」(2008)、「情報の技術」(2017)と改編されている。

現代社会や生活がインターネット等の様々なメディアの技術に支えられ、今後さらなる進化が想定される中、学習指導要領では子どもたちに次代を生きる力の一つとして「情報活用能力」を身に付けることを求めた。

「情報活用能力」は、「情報活用の実践力」「情報の科学的な理解」「情報社会に参画する態度」の3観点であった。しかし、新学習指導要領で、「プログラミング」が新設されたことにより、稲垣（2018）は、現在の情報活用能力は大きく分けると4領域になるとし、各領域を以下のように、紹介している。

1つ目は、道具としてコンピュータを使用できる「操作スキル」である。ソフトウェアの使用法やタイピング等である。2つ目は、情報手段を学びに活かす「探究スキル」である。調べる際にウェブで検索した情報を鵜呑みにすることなく取捨選択すること、集めた情報から自分の考えを作り出すこと、プレゼンテーションなどの場で相手に適切に伝えることが含まれる。前述した「メディア・リテラシー」がこの能力である。3つ目は、コンピュータの仕組みや処理の仕方を理解し、問題解決に活かす「プログラミング」である。4つ目は、情報社会の利便性や課題点を理解し、安全に活用するための「情報モラル」である。最近では、「メディア・リテラシー」とほぼ同内容になっている。「情報活用能力」は特定の教科で育成されるのではなく、様々な教科・領域を横断して育成されるべき力とされている。

前述したように、高等学校や中学校では教科・領域内容で変遷があった。では、小学校ではどうなっていたのだろうか。これまで、小学校の学習指導要領には、プログラミング

教育のことは書かれていなかった。2017年3月に告示された学習指導要領改訂案には、総則に「児童がプログラミングを体験しながら、コンピュータに意図した処理を行わせるために必要な論理的思考力を身に付けるための学習活動」を行うことが明記された。

具体的には、5年生の算数の単元「正多角形」や6年生の理科の単元「物質・エネルギー」で必修になっている。また、2017年度末には、小学校プログラミング教育の手引（2018）が発行された。官民のコンソーシアムで作成のポータルサイトも公開されている。

（2）プログラミング教育の導入

プログラミング教育については、法的拘束力があると一般的に考えられている学習指導要領で必修になったので、学校教育の中で取り扱うことが必要となる。

けれども、「中学生が教科書を読めていないのではないか」という指摘がある（新井2018）中で、プログラミングが得意な教師によって、児童生徒に対して必要以上にプログラミング教育が行われることについては疑問をもっている。

なぜ小学校でプログラミング教育が必修化されたのだろうか。そこには、政府の成長戦略が見てとれる。資源や労働力人口の増加が見込めない日本において、これからの産業の中心になり得るのは、AIなどの高度に知的な領域や高度な技術を要するものと考えられる。そのために、政府はプログラミング教育を導入しようとしているのである。けれども、これは全ての子どもたちに必要なのだろうか。

確かに、現代に生きる日本の子どもたちに

は、「論理的思考力」や「創造性・問題解決能力」の育成が必要であると思われる。けれども、これらの力の育成には様々な方法があり、プログラミング教育だけに頼るのは危険であるように思われてならない。

小学校におけるプログラミング教育の導入については、以下の4つの方法が考えられる。

- ・アンプラグドプログラミング
- ・ビジュアルプログラミング (Scratch等)
- ・ロボットプログラミング (レゴWeDo2.0、アーテックロボ等)
- ・テキストプログラミング

「アンプラグドプログラミング」とは、その名の通り、コンピュータに接続することなく行うプログラミング教育のことである。これは、学習者には負担をかけないが、指導する教師にプログラミング教育全体を見通す力量を要求する。

「ビジュアルプログラミング」は、マサチューセッツ工科大学が世界中に公開しているScratch等を用いて行うプログラミング教育で、学習者は楽しく遊ぶ中で、プログラミングについて学ぶことができる。筆者もプログラミング初心者として楽しく学べた。

「ロボットプログラミング」とは、ベッパ君のような本格的なロボットを扱うものもあるが、レゴWeDo2.0やアーテックロボ等のように、1セット2万円くらいで販売されている簡単なロボット本体やセンサーなどを使い、タブレットPCなどと連動させてプログラミングを学ぶものである。遊びを通して学べるうえ、ロボットが実際に動くので学習者にとっては楽しいが、1セット2万円くらい

であるとは言え、2人に1セット購入するととなると、50万円くらいかかり、そう簡単には用意できない。

「テキストプログラミング」は、これまで行われてきたプログラミング言語を使って行うプログラミングである。

筆者が心配した通り、関連学会では、「小学生にもこのように教えれば、テキストプログラミングが可能である」というような研究発表が散見される。例えば、日本教育工学会では、

「小学生のプログラミング教育ではビジュアル型言語による教材が広く扱われているが、実際の開発に用いられるテキスト型言語において必要な概念を学習できない。本稿では、小学生でも理解ができると考えられるテキスト型言語Pythonによるプログラミング教育の可能性を検討した。Pythonによる小学生向けプログラミング教材を制作し、これを用いたワークショップを開催した。ワークショップおよびワークショップ内で実施したアンケートの結果、全員が時間内に目標に到達し、高い理解度と意欲を示し、小学生であってもPythonを用いた学習が十分可能であることが考えられる。」という研究結果が、報告されている(朝日他2018)。研究としては興味深いのが、教育実践において、すべての児童にこの学びが必要であるかと問われると、筆者はそうではないのではないかと考える。「できるかどうか」ではなく、「学ばせる必要があるかどうか」を検討しなければならないのである。

新学習指導要領を見てみると、国語科でローマ字を学習する際にタイピングを、社会科でウェブ検索をさせ、算数科でプログラミン

グやデータの処理を学び、理科でプログラミングを使って論理的思考を、そして道徳では情報モラルが登場している。各教科・領域の学習内容は情報社会で生きていく能力が育成できるように進化している。こうした学習の中で、共通項として立ち現れた力を「情報活用能力」と呼んでいるのである。

NHKの学校放送番組では、『Why!?プログラミング』で「プログラミング」が学べる。MITが開発した教育用プログラミング言語「スクラッチ」上でさまざまな問題解決に取り組む例や、子どもたちがつくったオリジナル作品を紹介するサービスもある。「テイク・テック」は、さまざまな技術の仕組みを紹介する番組であるが、情報技術の仕組みと生活への応用例を知ることができる。

4. 今後の展開

以上、新学習指導要領のメディア関連領域で、筆者が課題と考えた「メディア・リテラシー教育」と「プログラミング教育」について論じてきた。最後に、この2つの教育の今後の展開を記したい。

「メディア・リテラシー教育」の今後は、研究開発学校としての京都教育大学附属桃山小学校の実践や、これまでのメディア・リテラシー教育の積み上げのもとに、次期学習指導要領で、小学校に「情報・メディア科」のような教科を設置することが必要であると思われる。子どもたちが学校でソーシャルメディア時代への対応に必要なメディア・リテラシー教育を受けることによって、メディアに関する社会問題に巻き込まれることが大幅に減少し、次代に必要な能力が育成できると考えられるからである。

筆者は、ソーシャルメディア時代においては、また次代のさらなる進化したメディア社会においては、メディア・リテラシー教育が重視されるべきだと考えている。本来は、学習指導要領にメディア・リテラシーが明記されることが重要であると考えている。さらに、能力育成ができる「メディア・コミュニケーション科」のようなメディア・リテラシー教育の新教科が新設されることが、現代に生きる子どもたちには必然のことであると考えている。しかし、残念ながらそれは実現していない。そこで、学習指導要領に準拠し、正規教育課程内でメディア・リテラシー教育を実施できるように、カリキュラムガイドを開発することが大切であると考えている。

また、プログラミング教育については、学校教育の中で取り扱うことは必要であると思う。けれども、プログラミングが得意なほんの一握りの教師によって、児童生徒に対して必要以上にプログラミング教育が行われることについては再考を求めたい。小学校のクラブ活動などで強い興味をもった子どもたちが、ゲーム開発を行うことに熱中し、昼夜逆転現象を起こして中学校に行けないようになると元も子もないからである。筆者が危惧するようなことが起こらなければ良いが、そのようなことが起こらないためにも、幼稚園・保育所段階でどんな素地が必要であるか、学習指導要領に記述のある小学校から高等学校まで全ての児童生徒に必要な教育内容は何であるかを見極める研究が今後、必要になると考えている。

引用文献

- ・浅井和行 (2011) 新学習指導要領におけるメディア・リテラシー教育の要素分析、京都教育大学教育実践研究紀要、第11号、pp.209-218
- ・浅井和行、中橋雄、黒上晴夫、久保田賢一 (2014) 専門書が実践報告を通じて伝えているメディア・リテラシーのイメージ—初等教育における実践事例に焦点を当てて—、日本教育工学会論文誌、第37巻第4号、pp.505-512
- ・浅井和行 (2015) メディア・リテラシーの育成に関する研究、関西大学総合情報学部博士学位論文、全176頁
- ・浅井和行編 (2016) メディア・リテラシー教育の実践事例集の開発、日本教材文化研究財団調査研究シリーズ70、全126頁
- ・浅井和行 (2018) 小学校新学習指導要領におけるメディア・リテラシーの要素の検討—算数科に焦点を当てて—、日本教育メディア学会研究会、pp.77-84
- ・朝日他 (2018) 初等教育におけるテキスト型プログラミング言語 Python によるプログラミング教育の効果検証、日本教育工学会第34回大会論文集、pp.231-232
- ・新井紀子 (2018) AI vs. 教科書が読めない子どもたち、東洋経済新聞社
- ・稲垣忠 (2018) 学校放送番組と情報活用能力の育成—番組を使って情報活用能力を高めるカリキュラムを作ろう—
www.nhk.or.jp/school/jyugyo/column.html
(2018年12月1日参照)
- ・木原俊行 (1995) メディアリテラシーを育てる指導方法、田中博之編、マルチメディアリテラシー、日本放送教育協会、pp.85-105
- ・京都教育大学附属桃山小学校 (2013) 研究開発実施報告書—第3年次—
- ・水越敏行編 (1981) 視聴能力の形成と評価、日本放送教育協会
- ・文部科学省 (2018) プログラミング教育の手引
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1403162.htm
(2018年12月1日参照)
- ・村井明日香 (2018) イギリスのメディア教育の変容に関する調査、日本教育工学会第34回全国大会発表論文集、pp.655-656
- ・中橋雄、盛岡浩、前田康裕 (2007) 教育方法と内容を視覚化したメディア・リテラシー教育用リソースガイドの開発、日本教育工学会第23回大会論文集、pp.681-682
- ・中橋雄 (2014) メディア・リテラシー論、北樹出版
- ・坂元昂 (1986) メディア・リテラシー、後藤和彦、坂元昂、高桑康雄、平沢茂編、メディア教育を拓く、ぎょうせい、pp.68-106
- ・高桑康雄 (1980) 「映像による教育」論の系譜、「映像と教育」研究集団編、映像と教育、日本放送教育協会、pp.25-58
- ・竹下昌之 (1976) 成城における映像教育の歩み、成城学園初等学校 映像・放送研究部著、映像と放送の教育—視る 聴く 創る学習—、国土社、pp.131-142
- ・田中博之 (1995) マルチメディアの活用と授業改善、田中博之編、マルチメディアリテラシー、日本放送教育協会、pp.25-43
- ・吉田貞介 (1985) 映像時代の教育、日本放送教育協会

「社会に開かれた教育課程」への改革の留意点

安彦 忠彦

神奈川大学 特別招聘教授

はじめに

「社会に開かれた教育課程」を標榜して、2020年から次期学習指導要領に基づく教育が展開されることになった。最近の教育改革は「すぐに社会に役立つ人材養成」をめざすものがほとんどであり、これは現在の安倍首相による保守自民党政権の、他の諸施策と同じ性格のものであるといえる。つまり「いまの国家・社会の政治経済状況に役立つ研究成果・人材（財）を性急に求める」近視眼的な施策であり、少し長期的に考えれば、その後はどうなるのかについて、ほとんど何も考えていない施策であるといえよう。社会保障制度然り、財政赤字然り、環境問題然り、原子力問題然り、長期的な将来に備えて、何らかの手を打つ施策はほとんど示されていない。あらためて、教育という少なくとも数十年先まで考えなければならない分野で、学校現場で「社会に開かれた教育課程」を開発・構成するに当たって、少し長期的な視点から実践上留意すべき点を挙げておきたい。

1 「社会に開かれた」という表現の一面性

そもそも、法律の下に国や地方公共団体の運営する「公教育」は、基本的に「国家・社会」に益となるような性格のものとして計画

されるのであり、そうでなければ親が子に対して行う「私教育」のような、「個人」のために行われるものとの違いが何もないこととなる。もちろん、「公」の中身や「教育」の特質をどう考えるかによって、「私教育」との関係や性格は異なるけれども、基本的に「公教育」は公権力の意図によって規定されるものである。

今回なぜ「社会に開かれた」という標語が使われたのかといえば、大別して二つの理由が挙げられる。一つは、教育界が一般社会に向かって閉鎖的で、どうも一般常識が通じない、教員と子供たちだけの世界になっていて、いじめや不登校などの問題も、学校だけで対処しようとする傾向があることへの批判である。もう一つは、学校と学校外の家庭・地域・一般社会との関係をもっと緊密にし、効果的な連携関係をつくるべきであるとの批判である。これらはともに社会との関係を強化し、一般社会からの要請、とくに経済的な要請に直接応えるような方向が望ましい、という一般受けする声を背景にした標語である。前者の中には「政治的な要請」も巧妙に含めて、外から政治的に教育界を支配しようとする保守派の意向が仄見える。この二つは「国家の繁栄のため」に容易に結びつくものである。これに対しては、もう国家主権の時代は去り、

地球規模のSDGsとEDSのめざす「共存共栄」を、全福祉主義的に進めねばならない時代になっていることを強調するに留める。

元々「公教育」というものは、その意味では近代国家がまずは「国家・社会のために」制度化したもので、「個人のために」作ったものではない。典型的な例が、世界で最初に国レベルで義務教育制度を作ったのは、プロシヤの啓蒙専制君主のフリードリッヒ大王であり、まさにそれは「国家・社会のため」であったことを疑う人はいない。そうだとすれば、今回なぜ、わざわざ「社会に開かれた」と唱えられたのか、そしてそれがなぜ何の異論もなく大多数の日本人に受け入れられたのか、多少教育史を学んだ者であれば不思議に思っただけである。しかし、時代は地球規模の問題を抱え、国家を越える公教育を必要とする時代になったと言っただけで、ここでは詳述しない。（中村清『国家を越える公教育』東洋館出版、2016年）

これには二つの理由がある。一つは政治的な文脈の中で、いじめや暴力などの問題が学校の中で起きていても、それを隠す体質が学校や教育委員会に古くからあって、一般社会に向かって開かれていないという、教育機関のもつ行政上の理由である。この流れによって、本来の問題以上に、政治的意向が教育委員会や学校に反映するように、「教育委員会制度」を改革したのである。「教育の政治的中立性」原則はこれによって大きく後退した。

もう一つは、産業界の意向が非常に強く文部科学省（以下、文科省と略称）に反映して、従来ならば「企業内教育」で社員の能力育成を図ってきた産業界が、グローバル化された変化の激しい世界経済の波の中でそうする余

裕がなくなり、大学などの公教育機関に「直接の人材（財）養成」を求めようになってきたという、経済上の理由である。「コンピテンシー」という「大人として一般社会で効果的に働く能力」概念をそのまま教育界に持ち込み、子供の頃から「人間教育」ではなく「人材（財）養成」という用語を、高校以下の学校教育でも用いるようになったことに、それは端的に表れている。

筆者が中央教育審議会（以下、中教審と略称）の委員だった2006年ごろ、現行の高校学習指導要領に改訂する原案を、文科省の役人が作ってきたが、その原案はすべて「人材養成」という表現になっていた。そのとき、筆者は「大学の学生ならばもう大人だからその用語を使ってもよいが、高校教育までの文部省・文科省の文書で、その用語を使ったことはないはずだ。それは経済産業省の文書なら仕方がないが、文科省はやはりそれとは違って「人間」という用語に改め、独自性を出してほしい。」と強く修正を求めた。言ってみれば、大人になれば自分自身で社会に対して、どういう人材になろうかと考えられるが、高校までの子供たちには、その前に人材ではなく人間としてしっかり育つ必要がある、との思いからであった。従来の言葉で言えば「人物」を育てることがまず必要であり、その後「人材」としての観点で、教育及び自己教育をすることが、ペスタロッチ以来の教育学的伝統だからである。

次期学習指導要領の説明では、もう始めから「人材（財）養成」という用語が小学校段階から平気で使われているようで、筆者は「社会に開かれた」という標語でその政治・経済・社会的性格を無意識に重視しているよ

うに思われる。コンピテンシー論を強調する OECD/PISA の従来の教育観を背景にしたことで、これが一層明確になっていると思われる。この一面性については、十分に留意して実践に移さなければならない。

2 「人材(財)養成」と「人格形成」の異同

「教育」の目的を「人材(財)養成」に矮小化することは、決して長い目で見て望ましいこととは思われない。「教育」において社会経済的観点が必要なことは明らかであるが、その観点のみで「教育」を論じることは一面的である。もしそうならば、「教育」とは呼ばず「職業訓練」と呼べばよい。実際、そうやって「学校教育」と「職業訓練」をはっきり区別していた時代があったのであり、その当時は、産業界のリーダーは「教育」に対して、控え目で謙虚な態度をとっていた。現在のよう、ただ一面的に産業界に従属させるような教育論を展開することはなかった。最近の「教育経済学」という新分野や「教育評価論」の分野が、「見える化」の名の下に「測定可能な教育効果」を求めて、このようにもてはやされることはなかった。

とくに最近の傾向として、日本経済新聞などの主たる経済的関心は、「AI(人工知能)と人間との共存」という観点から、AIの目覚ましい発達が、これからの人間の労働の質を変え、人間本来の創造性が技術やシステムの革新を生み出す、という面にある。とくに、その面について強い関心を持つ保守党政権は、産業界に対して非常に短期的・直接的に役立つ教育成果を生み出すよう求める政策を推進し、教育政策も研究助成もその線で行われている。このため、最近の自然科学分野の日本

人ノーベル賞受賞者は異口同音に、「経済界が求めるような、すぐに役立つ研究ではなく、すぐには役立たないかもしれない基礎研究をもっと重視する政策をとるように」と求めている。

現在の文科省の文教政策は、民主党時代から活躍し、また離党して現在の自民党政権になってからも、文部科学省の参与や補佐官として、いまだ実質的に大きな力を持つ鈴木寛氏の影響が強いと思われる。なぜなら鈴木氏は元通商産業省(現在の経済産業省)の官僚であり、産業界の意向を反映させた教育政策を推進してきたからである。鈴木氏の意向が強い間は、安倍政権を支える保守勢力の復古主義的な要求は、直接には教育政策に反映しないが、それが弱まればどうなるかわからない。どちらの方向も、本来の「教育」の狙いからすれば問題がある。

「教育一般」の目的は「人格の完成」にあると、改正された教育基本法も言っており、「人材(財)養成」とはしていない。「社会的に有能な人材(財)の養成」は、「人格の完成」の一部としての部分的な位置づけでなければならない。教育学の世界では、「人格の完成」をめざす「教育」は「人格形成」と「学力形成」の二つの部分から成るものとみてきた。そういう視点から見れば、「人材(財)養成」は、社会的な有能さが前面に出る性質のものであり、「学力形成」(広くあらゆるところで育てられる能力形成の一部としての、学校で育てられる能力)に重点がおかれた見方であって、あまり「人格的な立派さ、人間的・道徳的な人柄のよさ」を育てる「人格形成」の方には重点がおかれていない。

しかし、「人格の完成」という究極の目的か

らすれば、「学力形成」は「人格形成」という全体の一部として、人格性・人間性のよさを高めるために考えられるべきであり、それに反するような学力形成は、誰も望ましいとは言わないであろう。むしろ、心ある産業界の有識者はAIなどの進歩に対してその倫理性を問題にし、不用意に「人材（財）養成」を口にせず、「人間として自立していること」や「多様な価値観を認めつつ、論じ合って解決を求める寛容さや謙虚さ」を求めている。例えば、グローバル企業のオデユッセイ・コミュニケーションズ社長の出張勝也氏は、「自立心の確立と多様性の尊重」をグローバル人材に求めているとともに、前日産自動車社長のカルロス・ゴーン氏は、自らの子育てについて、次のように言っている。

「父親と、子供には自立心をどう芽生えさせるかを常に考え、接してきた。1つは経済的な自立 (financial autonomy) だ。4人ともすでに仕事を持ち、それぞれのキャリアを歩み始めている。2つめは知的に自立すること (intellectual independence)、つまり自分で考え、学ぼうとする意欲を持つことだ。そして、3つめが精神的に自立すること (emotional independence)。これが究極の自立かもしれない。子供たちには、無償の愛を与えるだけでなく、自身のアイデンティティを保ち、物事を判断できるようになってほしいと思っている。(中略) 父親のアドバイスは参考にするだけでよい。意思決定は自分ですべきだ。」(日本経済新聞「私の履歴書」欄、2017年1月29日朝刊)

ここで強調されている「自立」、とくに三つ目の「精神的自立」こそ「教育一般」の究極

的な目的である。これは「学力」や「能力」ではなく、出張氏の言葉にあるように「自立心」という資質であって、それがなければ他の能力がいくらあっても、他人に使われる主体性のないロボットか人形でしかない。それでは「人格」をもった人間とはいえない。その意味で「人格形成」には「自立」を含む「主体形成」の意味が含まれる。能力だけの「学力形成」で終始するなら、結局他の人の道具として使われる「客体形成」で終わるのである。

あらためて、「教育」が「人格の完成」を目的とするのは、あくまでも人間を単なる有能な手段・道具としてでなく、その道具を自ら使いこなす倫理的な「主体形成」をめざすものだからであることに留意して欲しい。幸いにして、次期のOECD/PISAの2030プロジェクトは、その方向を目指している。

3 公教育と私教育との関係からの再検討

「働き方改革」が話題になっている。教育界はこれまで「長時間労働」が当たり前の世界であり、それが教員の場合、無償でなされるところに社会的評価の源があったともいえる。しかし、ILOやOECDの調査などによって、いかにも日本の教員の労働時間が長いことが世界的に知られるところとなり、他の業種の長時間労働が問題視されるに伴って、あらためて教員の勤務時間の改革の必要が唱えられた。これを受けて、安倍政権は教員以外の職員の増加を認める方向で、積極的にその解消を図る施策を打ち出している。

しかし、同時に次期学習指導要領では、小学校で外国語科と道徳科の二つの教科が増え、中学校は道徳科が実施され、高校では大幅な

教科・科目の変更が行われて、その影響は単に教科の時数増になるだけでなく、評価の面でも大幅な負担増が生じることとなる。しかも、現行の教育課程の内容上の分量は減らさず、その上、「主体的、対話的で深い学び」の視点から、実質的にはアクティブ・ラーニングの導入が学習指導要領にも示されているので、教科に関わる学習指導面での負担は極めて大きい。そこで、生徒指導・進路指導や部活動などの負担の軽減を図る方向が取られようとしている。けれども、そんなことで現在までの負担が大幅に軽減されるという見込みはほとんどない。よくても現状維持か、悪ければ軽減ではなく増加になる心配さえある。

そもそも、筆者は繰り返し「部活動」を学校の外へ出して、社会教育にゆだねることで、教員は教科の学習指導に専念すべきだと述べてきた。その他にも、「道徳教育」は学校だけで成果を上げることは難しく、家庭教育やそれ以外の社会教育との連携によらなくては、とくに小学校高学年からあとの子供たちには効果は低いと主張してきた。現行の学習指導要領に改訂するときも、筆者はそのように主張したが、少数派であったので、あえて譲歩して部活動については教育課程の一部とする方向を是認したが、本来は学校の外に出すとともに、道徳教育の教科化についても、それで効果が上がるとする多数派に対して、それを疑問視して教科にすることには慎重論を唱えた。（安彦・梅本大介「学校における今後の道徳教育の在り方」神奈川大学教職課程研究室『神奈川大学心理・教育研究論集』第42号、2017年11月）

総じて、日本の学校は何もかも引き受け過ぎると考えているが、そう考えない人は学校

を「公教育」の場、家庭や地域を「私教育」の場として区別しないことが多い。しかし、教育学的には、この区別は大変重要である。なぜなら、「公教育」は「公」の性質によって、中身が大きく異なるからである。このことは繰り返し述べてきたが、ここでも強調したい。

（拙著『「教育」の常識・非常識－公教育と私教育をめぐって－』学文社、2010年）

「公教育」の典型である「義務教育」は、制度上大別して二つの種類がある。一つはプロシャ（現在のドイツ）型の、国家主義に立つタイプのものである。これは「公権力」が専制的な啓蒙君主によって制度化されたもので、「国家のために有能な人材」育成を目的とするものである。その意味では、この公教育は若い世代を「国家・社会に役立つ人材・手段・道具」として育てる性格をもたされている。このことは往々にして教育の個人的側面を軽視して、個々の子供の個性・適性・得意・不得意・好み・志望・希望などを「国家」優先の名の下に無視しがちである。

他方、もう一つのイギリス型の福祉主義に立つタイプのもは、子供の生理的・心理的な発達の大変な時期を、過酷な児童労働などによって害されないように「学校に保護することで」を目的とするものである。公権力は、そのために国家・社会的な要求を学校に課すことはなく、子供個々人の成長発達のペースに任せ、個性・適性等に応じて一定期間それを支援するために、主として外的条件の整備に注力する。

現在の「公教育」は、世界的に見てこのどちらかの純粋なタイプに偏したものはなく、混合型が多いと筆者は見ているが、そもそもそれは「公権力」の質によるのである。上述

のように、公教育の分野では、「国家主義」的な公権力と「福祉主義」的な公権力とに大別され、この意味では、子供本位の公教育は「福祉主義」的な性格のものといってよい。ところが、この二つのものは見かけ上非常に似たものになるのである。現在の公教育の多くは、自由民主主義国の場合、福祉主義的なもので、「義務教育の無償性・機会均等・男女平等」などの理念を具体化しているが、それは実は社会主義国・国家主義国の場合でも、その理念自体はほぼ同じであるといってよい。実際に、中国などの社会主義国がその種の性格をもつ公教育を行っていることは疑えない。では何が違うのか。それは「目的」が違うのである。

日本も第二次世界大戦の終了後は、現憲法のもとで「福祉主義」的な理念の下に、単線型学校体系を採用し、機会均等・男女平等・義務教育の無償などを、国民個人々の幸福・安寧のために実現してきたが、最近の公権力はやや全体主義的・国家主義的な性格のものとなり、それらの理念を日本という国家・社会の発展のために、ほとんどそのまま変質させようとしている。最近の幼児教育や高等教育の無償化の方向も、決して福祉主義的発想からではなく、日本という国家・社会の発展のために採用されようとしているのであり、その点では中国やロシアのような全体主義的の強い社会主義国・国家主義国と同質の考えに従っている。したがって、学校があらゆる教育を「公教育」の中に取り込み、公権力の規制の下におこうとする傾向にあり、それを「福祉主義」的な色合いの中に隠して実現しようとしている。

そのような傾向にある公教育の実際を見る

と、むしろ、家庭教育や生涯学習の分野を担当する「私教育」の役割が、その種の権力的規制から国民を自由にするために重要になってきている。このように言えば、すぐに、親による児童虐待などを理由に「現在の日本社会にはそのような条件が整っていない、かえって教育の悪化を招く」と反対する人が、思想的に右からも左からも声を出す人が現れるが、それは政治の変革を念頭におかないからである。むしろ、家庭教育や生涯学習が重んじられ、保護者や親が自分たちの行う私教育を大切に考え、公教育の上記のような変質を防ぎ、健全な私教育が可能になるように、政治を変えなければならない。この方向性を考慮せずしては、公権力の質に依存する公教育は、常に肥大化し、国民をがんじがらめにする危険がある。心しなければならない。

おわりに

筆者が「公教育」と「私教育」との区分の重要性を指摘しても、もう時代遅れの主張で、今や公教育制度を経なくては、社会経済的に日本の産業界は立ち行かないとの声が根強い。しかし、そのような方向を求め続ければ、まさに新たな「富国強兵」の時代に入る可能性が高い。これからの日本が「教育改革」を通して、見かけ上は福祉主義的だが、実は再び国家主義的・全体主義的な国になろうとするのか、それとも、現憲法の下でめざす平和的な福祉主義の国家をめざすのか、その重要な岐路に立っていると見えよう。（拙稿「戦後公教育の重大な岐路の一つ」『中部教育学会紀要』第18号、2018年）

教育改革への提言

— 今、なぜコミュニティ・スクールなのか —

貝ノ瀬 滋

東京都教育会会長 文部科学省視学委員

1. 私たちを取り巻く危機的な状況

私たちは、話や挨拶の中で、「少子高齢化社会になって」、とか「グローバル化の時代であって」、などと誰もが言う。

しかし、「少子高齢化」にしても「グローバル化」にしても、その言葉以上に中身は深刻である。

平成25年の第2期教育振興基本計画において、明示されている、「我が国を取り巻く危機的な状況」は、6点の危機と5点の我が国の強みを描いている。

2013年6月に閣議決定された第2期教育振興基本計画では、①少子・高齢化の進展、②グローバル化の進展、③雇用環境の変容、④地域社会、家族の変容、⑤格差の再生産・固定化、⑥地球規模の課題への対応などである。

一方で、もっと強調されるべき我が国の様々な強み、として、①多様な文化・芸術や優れた感性、②科学技術、「ものづくり」の基盤技術、③勤勉性・協調性、思いやりの心、④基礎的な知識技能の平均レベルの高さ、⑤人の絆、などである。

これらは、東日本大震災により一層の顕在化・加速化されたとし、現在に至るまで、何一つ解決された訳ではない。

むしろ、昨年の中内閣の組閣にあたり、安倍

総理大臣が、スピーチの中で、「困難とも言うべき少子高齢化社会であって…」と語った様に、より深刻の度合いを深めていると言うべき状況である。

特に、「少子高齢化」については、日本社会全体の課題のみならず、教育の分野においても、極めて重要な課題である。

国立社会保障・人口問題研究所の推計によると、日本の総人口は2053年に1億人を割り、2065年には8,808万人までに落ち込むと予想されている。（出生中位推計の結果に基づく）

このことは、必然的に、より少ない生産年齢人口（15～65才）で、多くの高齢者を支えなければならなくなるわけである。

このことについて、内閣府の「高齢者白書」によると、1970年時点では9.8人が1人の高齢者を支えればよかったが、2025年には、1.9人が1人を支えていかねばならない。

つまり、計算上は1人あたりが5倍以上の生産性を発揮しなければ、社会を維持できなくなるということである。

現政権は、こうした状況をふまえ、経済再生と教育再生を日本再生の要として位置づけ、課題解決への道を模索している。

このような私たちがこれまで経験したことがない急激な変化に対応すべく、この大きな社会の変革期を「Society 5.0」の到来として

位置づけ、新たな時代を豊かに生き抜いていかなければならない。

2. Society 5.0に向けた教育改革

Society 5.0は、国の科学技術基本法（平成28年1月策定、第5期科学技術基本計画）に基づく、日本の未来社会のコンセプトである。

「Society 5.0」とは、狩猟社会（1.0）、農耕社会（2.0）、工業社会（3.0）、情報社会（4.0）に続く、「超スマート社会」= Society 5.0のことで、人工知能（AI）やビッグデータ、IoT（モノのインターネット接続）などのテクノロジーを駆使して、情報化社会の果実を活用し、徹底的な効率化と最適化が図られる社会を指している。

つまり、将来の生産労働人口減少の中でも高齢者を支え、活力ある日本社会を維持することが目指されているのである。

このことは、活力ある、よりよい社会を創っていきける人材育成が、必然的に求められるのであり、Society 5.0の社会を担う人材の育成が必要となることでもある。

注意すべきは、AIやテクノロジーの進化をネガティブにとらえ、雇用の場が奪われてしまうのではないかという負の側面で語られることが多いが、新しいテクノロジーをブラックボックスにせず、Society 5.0社会を正しく理解し、こうしたテクノロジーを使いこなす人材が求められるのである。

Society 5.0社会を生きる「自立性」、「創造性」、「協働的実践力」の涵養が急務なのである。

この意味で、教育は大きな役割と責任が求められている。

3. 「社会に開かれた教育課程」の意義

平成24年3月に告示された新学習指導要領の基本的な考え方は、「教育課程を通して、これからの時代に求められている教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会が共有し、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身につけられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。」ことが示されている。

今回の「社会に開かれた教育課程」とは、従来の「開かれた学校」と質的に異なるものである。

開かれた学校は、1980年代の荒れた学校と言われた校内暴力やいじめ、偏差値偏重の教育の「ゆがみ」などの学校の閉鎖性打破を指摘する声が高まり、警察や児童相談所などの外部機関、地域社会との連携強化などが、求められる中で、盛んに提唱された。

学校が多くの問題を抱えながらも、自ら解決する能力を失い、独善的であった状況から敷居を低くして、学校の保有する情報を開示し、「参加」と「協力」を旨として、「学校を開いて欲しい」という要請に応える学校であった。

一方、今回の「社会に開かれた教育課程」の「開かれた」は、学校と社会が、「参加」から「参画」へ、「協力」から「協働」へと大転換することを意味するコンセプトを内包している。

この違いは、先述した教育課題や教育を取

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(中教審答申) (H28.12.21)

これからの教育課程の理念

「社会に開かれた教育課程」の実現

- ① 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくこと。
- ② これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを、教育課程において明確化し育んでいくこと。
- ③ 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させること。

り巻く危機、そして教育理念を学校と地域社会が共有して「地域社会総ぐるみ」で、学校・子どもの課題と地域社会の課題の解決をも図っていくことを意味しているのである。

これからの社会、不透明で大きな変化の激しい社会の中にあっても、タフに皆んなと助け合って豊かで幸せな社会を創っていきける、イノベーションや高い付加価値を付けることができる人材育成を社会総がかりで成しとげなければ、日本はもたないのである。

各学校においては、教育課程を介して地域社会と「つながり」、「よりよい社会を創る」という目標を共有すること。

そして、学校の教育目標や育てたい子ども像を地域社会や企業も共有し、「より良い教育=子どもを育てる」を互いが「当事者意識」

を持って取り組むことこそが重要である。

「いい学校は、いい地域にある。いい地域は、いい学校を創る」と言われる所以である。

「社会に開かれた教育課程」という新学習指導要領のコンセプトは、我が国の危機的状況を打開していくために、より高次のレベルで学校と社会が手を取り合って教育を創っていくことが求められているのである。

4. 「社会に開かれた教育課程」の構造

「社会に開かれた教育課程」は、大きく2つの軸で捉えると分かりやすい。

一つは、保育園、幼稚園から、小学校、中学校、高等学校、大学、実社会へとタテに連なる軸として捉える社会である。

これまで、日本の学校教育は、総じて、小

学校のカリキュラムが、保育園・幼稚園でのつながりをふまえての小学校教育であったとは言えないのであり、中学校のカリキュラムにどのようにつながっているのかについても同様であった。

つまり、各学校段階限りで学習指導要領に定める教育課程を着実に消化することによって、遂行されてきたのである。

このことにより、学習指導要領の実施が目的化する中で、タテ軸としての校種間の連携が見失われ、実社会とのつながりも意識されなくなっていたと言えよう。

学校は今一度、「社会に開かれた教育課程」を縦軸として捉えるという観点から、指導計画等の見直しを図る必要がある。

また、第一線の教員も日々の授業が他校種の授業やカリキュラムとどのようにつながっているのか、意識して教育活動に取り組むこ

とが重要である。

二つ目は、「他教科との関連」、「地域社会」などとのつながるヨコの軸である。

教科横断の考え方は、従来から言われていながら、昨今の知識や技能の活用力に課題があることが各種の学力調査等によって明らかにされている。

例えば、数学の微分・積分の学習が、教科書に入っているからではなく、社会の中で、どのように役に立っているのかを子どもが知れば、数学の学習に意欲をもって取り組むことにつながっていくのではないかと。

子どもにとって、教科間のつながりや実社会とのつながりが見えない学習ほど退屈なものはないのである。

当然、新学習指導要領においても「教科横断的な視点」で教育課程を編成する必要性・重要性は指摘されており、各学校が校長中心

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(中教審答申) (H28.12.21)

カリキュラム・マネジメントの3つの側面

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。

にカリキュラム・マネジメントを図り、教育目標を実現していくことが重要である。

また、ヨコとのつながりの「地域社会」との連携は、単に学校と地域の信頼関係が昔からあるので、それで良いではなく、「参加」から「参画」へ、「協力」から「協働」へと学校と地域のつながりを「しくみ化」することがキーポイントである。

このつながりの実現には、学校と地域の双方でオープンマインドとイコール・パートナーの意識がどれだけ持てるかが重要である。

学校が地域とのかかわりを「干渉」と敬遠したり、地域や保護者にしても学校教育に不信感を抱いている状態であっては、「参画」、「協働」どころではない。

子どもや学校教育の課題を解決していくことに向けて、双方が当事者意識、「自分ごと」として学校運営をしていく必要がある。

日本の社会や学校教育の課題を解決していくことは、教師集団の力だけでは限界があることが誰の眼にも明らかである。

学校は保護者や地域社会（市民）の力が必要であり、正に「協働」していかなければ、教育は成り立たないことは自明のことである。

ところが、戦後の日本の社会は核家族化の進行等や急激な少子高齢化と相まって、学校と地域間のつながりが薄れ、地域コミュニティの力も希薄化して危機的状況に至っている現実がある。

しかし、私たちは、どんな困難な状況にあっても、日本の子どもたちが「社会や世界と向き合い、関わり合い、これからの社会を創出していき、自分の人生を切り拓いていけるタフな人材育成を皆んなで、取り組んでいかなければならないのである。

その困難の中で、現在、考えられるベストな教育のツールとして、「コミュニティ・スクール」がある。

「新しい教育課程」が求められる背景を踏まえ、「社会に開かれた教育課程」を読み解く縦軸と横軸によって、学校と地域社会の連携・協働ツールであるコミュニティ・スクールの必要性と、更なる重要性が明らかになるのである。

5. コミュニティ・スクールとは？

2018年4月現在、コミュニティ・スクールは、その数5,432校に上り、設置が努力義務化された2017年度は、1年間で、1.5倍に増加した。

法制度化されてから12年経った今、ようやくそのメリットが広く周知されてきた。

今後は、新たに設置された「地域学校協働本部」と共に、「社会に開かれた教育課程」を実現し、言わば学校と地域社会の連携・協働のセーフティーネットとしてのスタンダードな仕組みとして捉えていく必要がある。

日本のコミュニティ・スクールは、イギリスのコミュニティ・スクールを参考にして、制度化されたものである。

しかし、それは、似て非なるものであることに注意する必要がある。

英国は、教育委員会制度が無く、日本の文部科学省にあたる教育省と地方との連絡機関である、地方行政当局、そして各学校がある。

各学校ごとに選挙で選ばれた学校理事による「学校理事会」が組織され、その互選された理事長が学校の最高責任者となっている。

つまり、校長は学校理事会の指示・監督の下にあり、学校の基本方針も経営も理事会が

握っているのである。

日本のコミュニティ・スクールは、まったく違って、各学校の最高責任者は校長である。

コミュニティ・スクールの合議制の協議体である、学校運営協議会委員は、校長の推薦により、教育委員会が任命する仕組みとなっている。

そして、学校運営協議会委員は、市町村であれば、市町村の教育委員会規則により、その役割・活動等のルールが定められ、学校の諸課題に対し、学校側とイコール・パートナーで課題解決の話し合いをする存在となる。

学校経営の最高責任者は、校長であるとしても、学校運営協議会委員は、教育委員会から任命された非常勤特別職として、忌憚のない建設的な意見交換が期待されている存在で

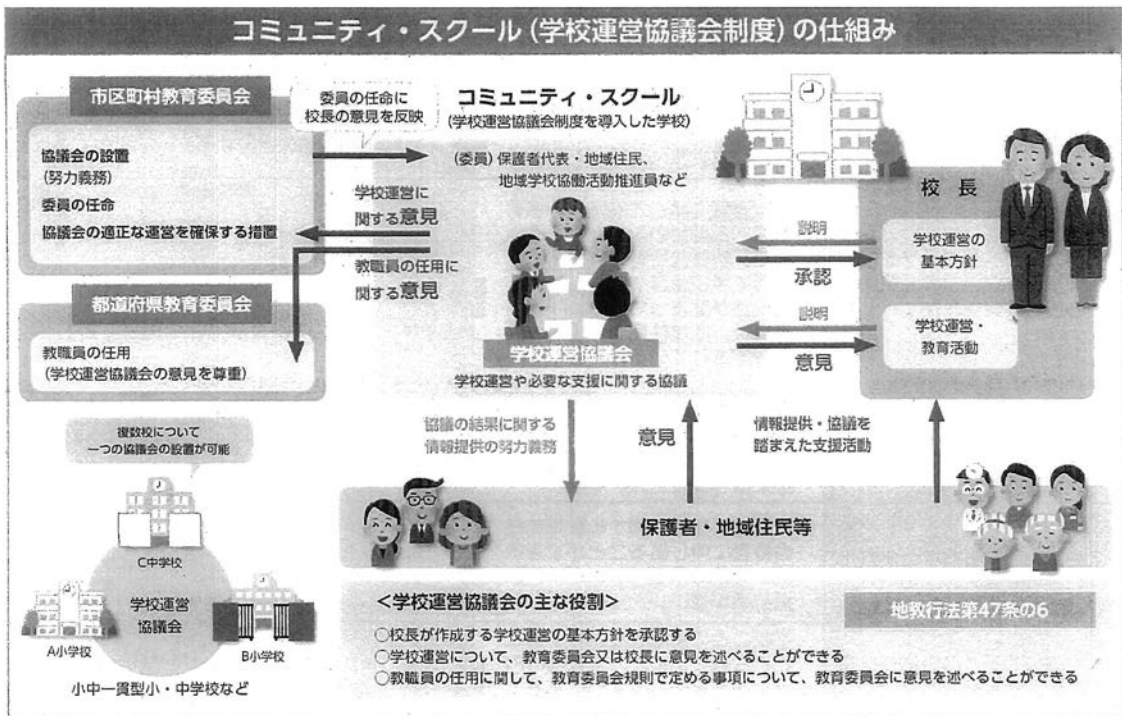
ある。

言わば、辛口の友人（クリティカル・フレンズ）として、学校の質向上に寄与することが求められているのである。

この学校運営協議会が設置されている学校のことをコミュニティ・スクールと称するのであるが、その役割は、法律によって明文化されている。（地方教育行政の組織及び運営に関する法律第47条）

学校運営協議会の主な役割は、3点ある。

- ① 校長が作成する学校運営の基本方針を承認すること（必須）
- ② 学校運営について、教育委員会又は校長に意見を述べるができること
- ③ 教職員の任用に関して、教育委員会規則で定める事項について、教育委員会に意見を述べるができること



コミュニティ・スクールは、育てたい子供像、目指すべき教育のビジョンを保護者や地域と共有し、目標の実現に向けてともに協働してはく仕組み。

以上の3点を踏まえながら、学校経営への必要な支援に関する協議を合議制で行う。

この意味は、学校運営への地域住民等の参画を促進するとともに、学校を応援し、地域の実情を踏まえた協働による特色ある学校づくりを進めていく役割を明確にしたのである。

それは、学校の目指す教育の目標や方向性と地域の住民の期待する子どもへの思いや願いが、お互いに共有された教育の実現を目指す仕組みでもある。

これからの学校づくりのためには地域連携が重要であることは言うまでもないが、一方、学校を核とした地域の創生も大事である。

「いい学校は、いい地域にあり、いい地域は、いい学校を創っていく」のであれば、地域の人々が学校と連携・協働して、子どもの成長を支え、地域を創生していく、いい地域を創っていくことがなければならない。

それは、次代の郷土をつくる人材の育成にも、まちづくりにもつながるものである。

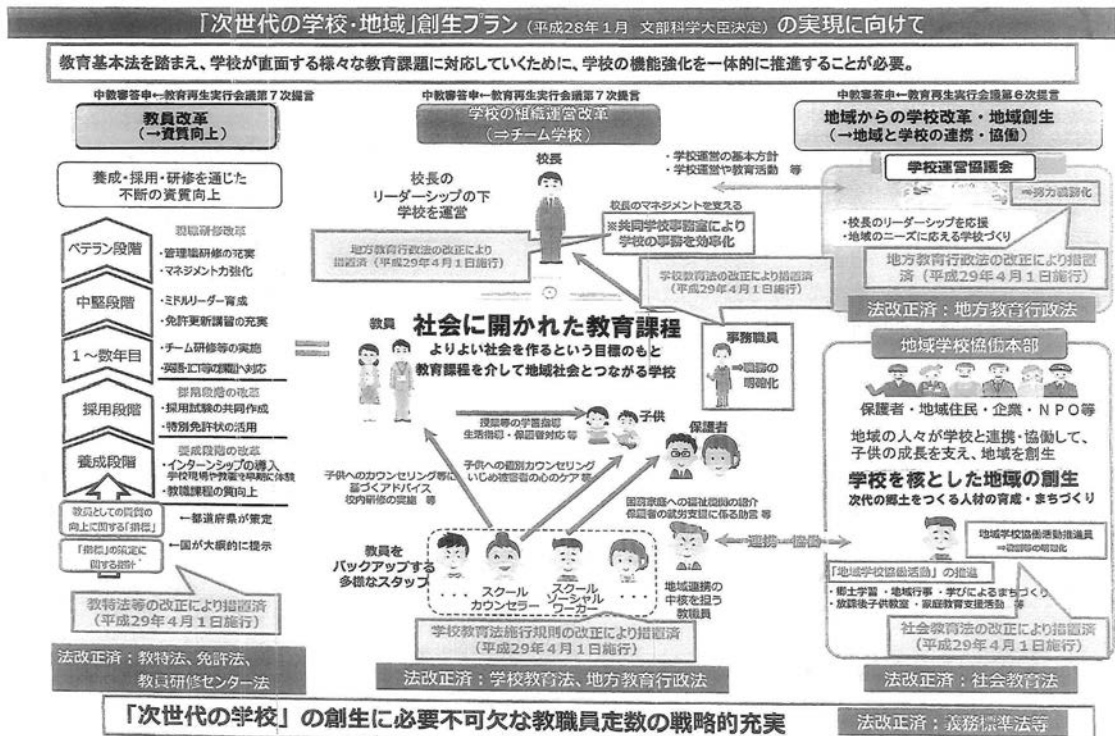
これが、「地域学校協働本部」設置のねらいである。

コミュニティ・スクールの法改正とともに、平成29年4月1日社会教育法が改正され、地域学校協働本部として制度化されたのである。

今後も更なる社会の変化と学校が直面する教育課題に対応していくために、学校の機能強化を一体的に推進していくことが何より重要である。

新学習指導要領では、コンセプト「社会に開かれた教育課程」を中核に、特別な教科・道徳、小学校英語科、高校の新教科、特別支援教育、更には健全育成上の課題など、学校は多くの取り組むべき課題を抱えている。

それらをチーム学校として、地域社会を巻き込んでカリキュラム・マネジメントを図



っていかなければならない。

現在も多忙な学校現場は、これらの施策や課題を別々なものとしてではなく、一つのパッケージとして捉え、優先順位を付けながら、戦略的な経営を考え実践していかなければならない。

今、多くの校長や教職員は、次々と出される教育改革に不安を感じ、「それもやるの?」と思っている。

教育委員会は、一連の教育改革の内容について、丁寧な指導と説明、そして改革の実効性を上げる教育条件の整備に全力をあげていく必要がある。

また、昨今の「教員の働き方改革」を進めるためにも、地域社会の方々と学校の目標を共有して協働するコミュニティ・スクールに対する理解を深め、積極的にコミュニティ・スクールを設置し地域学校協働本部も含め「社会総ぐるみ」で教育を推進していくことこそが、最も必要な教育改革なのである。

教育改革への提言

—新学習指導要領を具体化するための課題とその方略—

角屋 重樹

日本体育大学大学院 教育学研究科長

○ はじめに

新学習指導要領は、どのような子供に育てるのか、子供にどのような力をつけるのか、学習指導をどのように展開していくのか、という3つの視点から整理できる。子供にどのような力をつけるのかに関しては、教科等共通で育成する資質・能力と、教科等で育成する固有の見方や考え方に大別できる。学習指導をどのように展開していくのかについては、主体的・対話的で深い学びが求められている。

そこで、本稿は、

- 1 どのような子供に育てるのか
- 2 教科等共通で育成する資質・能力
- 3 各教科等で育成する固有の見方や考え方
- 4 主体的・対話的で深い学びとなる学習指導

という項目を設定し、その詳細を述べることから新学習指導要領を具体化するための課題とそのための方略を明らかにしていく。

Ⅰ どのような子供に育てるのか

「どのような子供に育てるのか」に関しては、中央教育審議会の答申「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などについて（答申）」、平成28年12月21日のp.13によると、

以下のように記載されている。

- (1) 社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓ひらいていくことができること。
- (2) 対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとともに、他者の考えを理解し自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- (3) 変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

上述の(1)～(3)は、キーワードで表すと、例えば、以下のように整理できる。

- (1) は自立する人間

(2) は他者とかかわる人間
 (3) は自己を変容(あるいは成長)させる人間
 というように整理できる。また、(1) から
 (3) は、それぞれ主体的、対話的、深い学びというキーワードに対応していることに留意する必要がある。

II 教科等共通で育成する資質・能力

教科等共通で育成する資質・能力は、知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等の3点である。以下、知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力の育成とその方略について述べる。

II-1 知識・技能の習得

知識・技能、特に、基礎的な知識・技能は、例えば、漢字や九九である。漢字10個を覚える場合を例にすると、以下のことが考えられる。

子供が漢字を習得するためには、繰り返すことが必要となる。この繰り返しについては、子供が、例えば、漢字を1つ覚えるというように自分で目標を設定し、朝10回、昼10回、夜10回、寝る前に10回書くという方法を工夫し実行し、覚える漢字と覚えた漢字を比べてどれだけ覚えたかを自己評価できるようにすることが大切である。

したがって、子供が知識・技能などを習得するためには、

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 子供自らが何を覚えるかなどの目標を設定し ② 計画、実行し、活動を振り返る |
|--|

ということを繰り返し行うことが必要になる。

このことは、子供が知識・技能を習得するための一つの方略となる。

II-2 思考力、判断力、表現力

思考力、判断力、表現力を子供に育成するためには、まず、思考力、判断力、表現力のそれぞれを明確にし、それらを学習指導レベルで具体化することとその方略が必要になる。以下、思考力、判断力、表現力、のそれぞれについて述べる。

(1) 思考力

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

したがって、思考力を育成するためには、子供が対象に関して自分で問題や目標を設定し、既有の体系と意味づけたり、関係づけたりして、新しい意味の体系を構築していくという「すべ」が必要になる。思考力の育成のための意味づけ、関係づけには、違いに気付いたり、比較したり、観察している対象と既有知識を関係づける等の「すべ」が必要となる(注1)。そこで、思考力を育成するためには、子供が、

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 違いに気付いたり、比較したりするという「すべ」 ② 対象と既有知識を関係づけるなどという「すべ」 |
|---|

を獲得することが一つの方略となる。

ア 違いの気付きや比較としての思考

ここで、比べる力と関係づける力のそれぞれを問題解決過程で具体化すると、次のようになる。

教科等の問題解決活動において比べる力としての思考力を育成するためには、まず、子供が直面している文章や映像、図表、対象等について、対象どうし、あるいは対象と既存の知識との間に違いを見いだすことが必要になる。例えば、枯れた植物と枯れていない植物の観察を例にすると、両者の違いに気づくことである。このような違いを見いだすことから、子供は対象の違いがどのような原因（要因）によって生じたのかを考えるようになる。

ところで、対象の違いに気付くためには、比較の基準が必要で、その基準のもとに対象を比べる力が必要になる。また、比較するという場合、日常の言語で「何と何を」比べているのかが不明確なことが多い。このため、子供が比較する場面では、「何と何を比べている」のかを明確になるように教師は指導することが必要になる。

イ 関係づけとしての思考

関係づける力としての思考力を育成するためには、子供が、生起している対象と既存の知識とを関係づけ、その対象が生じる原因（要因）を発想することが必要になる。したがって、問題解決のための見通しの発想場面では、子供が対象と既存の知識を関係づけて、対象が生じる原因（要因）を発想できるようにすることが必要といえる。

なお、問題解決のための見通しを発想する場面では、教師は、「なぜ」という問いを用い

ることが多い。見通しを発想する力の育成のためには、「なぜ」という問いよりも、「何が」「どのように」という問いの方が有効な場合がある。

今まで述べてきたことから、思考力を育成するための一つの方略として、子供が

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 違いに気付くという「すべ」の獲得 ② 比較するという「すべ」の獲得 ③ 関係づけるという「すべ」の獲得 |
|---|

が考えられる。

(2) 判断力

判断とは、子供が目標や問題に照らして獲得したいろいろな情報について重みを付けたり、あるいは、価値を付けたりすることである。

したがって、子供に判断力を育成するためには、子供が自分で目標や問題を見だし、見いだした問題に対して種々の解決方法や実行結果を対応づけ、その中から適切なものを選択するという「すべ」を獲得できるようにすることが必要になる。

以上のことから、判断力を育成する一つの方略として、子供が

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ① 問題をもとに解決方法やその結果を整理するという「すべ」の獲得 ② 問題と整合する解決方法やその結果を選択するという「すべ」の獲得 |
|---|

などが考えられる。

(3) 表現力

表現は、対象に働きかけて得られた情報を目的に合わせた的確に表すことといえる。し

たがって、表現活動は、見通しのもとに実行結果を得るための活動と、得られた実行結果を目的に対して的確に表出する活動から成り立つといえる。

以上のことから、表現力を育成する一つの方略として、子供が

- ① 問題意識を持って表現すべき内容を獲得するという「すべ」の獲得
- ② 問題に整合させ的確に表出する「すべ」の獲得

などが列挙できる。

特に、②は教師が書くモデルを提供し、子供がそれをまねることから始めるようにすることが一つの方略として考えられる。

Ⅲ 教科等で育成する固有の見方・考え方：理科における見方・考え方を例に

見方・考え方は、教科等の学びの過程の中において、対象をどのような視点で捉え、どのように思考していくのかという、対象を捉える視点や考え方である。

理科を例にすると、見方・考え方は、おおよそ、次のような特徴を有するものと考えることができる。

- ① 理科の見方・考え方は、領域により固有性がある。つまり、エネルギー、粒子、生命、地球の領域など、子供の働きかける対象に違いがある。
- ② 対象の違いがあることから、それに対応する対象をとらえる視点がある。例えば、「化学変化における酸化を例にすると、次のように考えられる。酸化は、物質に酸素が結合する現象である。このため、酸化によって物質が変化する。酸化前後の物質の

違いは、物質に酸素が付加することによるので、反応後の質量が増加するという視点で捉えるができる。

- ③ 上述のように対象をとらえる視点を考えると、それに対応した方法としての考え方がある。それは酸化現象を例にすると、次のようになる。酸化前後の物質の違いを質量の増加という視点で捉えるので、酸化前後の質量の変化を調べるという考え方である。そして、それを観察・実験で実証していくことになる。
- ④ 以上のような見方・考え方を通して、子供は対象あるいは領域のそれぞれの固有の知識や技能を獲得し、累積していくようになる。

Ⅳ 主体的・対話的で深い学びとなる学習指導

主体的・対話的で、深い学びとなる学習指導過程を構想し展開するためには、主体的・対話的で深い学びに関するそれぞれの「すべ」が必要となる。

Ⅳ-1 主体的

子供が主体的になる学習指導過程は、おおよそ、次のように考えられる。子供が、①自分で問題を見だし、②自分で見通しを発想し、③自分で解決方法を発想し、④自分で実行結果であるデータを整理し、⑤自分で自己の問題解決過程を振り返る、ということと考えられる。

①～⑤のそれぞれが成り立つためには、以下のような「すべ」が考えられる。

- ① 自分で問題の見いだすためには、「違いを見つける」という「すべ」

- ② 自分で見通しを発想するためには、「既習と関係づける」という「すべ」
- ③ 自分で解決方法を発想するためには、「既習と関係づける」という「すべ」
- ④ 自分で結果としてのデータを整理するためには、「実行結果を問題や見通しと比べ、整合させる」という「すべ」
- ⑤ 自分で、自己の問題解決過程を振り返るためには、「①～④までの各過程を関係づけ、それらの整合関係を検討し、新たな問題を見いだす」という「すべ」

以上のような「すべ」を子供が獲得することによって、主体的な問題解決になると考えられる。

IV-2 対話的

対話的になるということは、子供各自が目標に関する見通しを実行したことに関して、他者から自分にはない見通しや実行結果を他者から得るということを目指している。このため、実行結果の話し合いの場面においては、実行結果であるデータを目標や見通し、実行方法や実行結果との関係で整理すること、及び他のグループのそれらと比較し、自己のものを修正するという「すべ」が必要になる。

このような話し合いは、単なる話し合いから、見通しや解決方法と、実行結果としてのデータとの関係で主張やその根拠についてそれぞれを比べるというものである。

以上のような「すべ」を子供が獲得することによって、学習指導が対話的になると考えられる。

IV-3 深い学び

子供の深い学びの学習になるためには、以下のような「すべ」が必要になる。

- ①振り返りで自己の見通しや解決方法が変容していく自己変容（成長）を自覚的にとらえるという「すべ」
- ②実行結果を、目標や見通し、実行方法との関係で整理しながら、絶えず、他のグループのそれらと比較し自己のものを修正し、豊かにするという「すべ」

以上のような「すべ」を子供が獲得することにより、学習指導が深い学びになると考えられる。

○ おわりに

新学習指導要領を具体化するための課題は、その構造や子供に育成する力とその方略、主体的、対話的、深い学びを成立させる具体的な方略が必要といえる。

(注1)

ここでいう「すべ」は、スキルと異なり、文脈や本人の発達、成長によって変容するもので、状況や文脈に依存するものである。

社会大変革の今、学校教育はどうあるべきか

亀井 浩明

帝京大学 名誉教授

【新学習指導要領】の趣旨・内容に即して

今、教育の大改革が進行しつつある。新学習指導要領が告示された。そこで、その趣旨・内容を、主として小学校を基盤に、基本は中学校とも共通すると思うので、各小・中学校に期待される姿・課題について検討して、これからの学校教育の在るべき姿について考え提言してみることとする。

【I】前文

今回初めて提示された「前文」を読み、今回それを示した意義を実感した。今、世界的に社会全体が変革しつつある。その変化は多面的であるが、教育という視点からは、「情報化社会の急激な進行」「理論への不信」「学びの意味の不明確化」など多様な課題が指摘されている。この前文は、その大きな社会変化を十分認識し、その上で、日本の初等・中等教育の基本的な理念を示したものとして重視する。各学校・各教師はその本旨を正確に理解し自己の実践をより改善していくことが期待される。

正確に認識すべき課題は多くあるが、基本として、ここで提示されている教育基本法第2条の1～5の目標の意味を、学校教育の基本的役割を示したものとして、改めて確認す

る必要がある。同時にこの目標は、社会の大変革にどう対処すべきかという意味からも、極めて重要なすべての人が共感する方向を示したものとして理解する必要がある。

例えば、「1」で示している次の記述について検討してみる。

「幅広い知識と教養を身に付け」

知識をどう見るかは、今、思想界の一つの大きな課題になっている。アカデミズムへの不信なども指摘されており社会に不安が生じている。その現実に対し、ある特定の知識にこだわるのではなく、「幅広い知識」と指摘し、更にそれに加えて「教養」を指摘している。教養をどう見るかはいろいろ見解はあるが、単なる細分化された知識だけではなく、現実の課題を解決するに当たり、総合的な知識を活用していかに人間らしく生きるかを判断する際の人間力とでも言うべきものであり、この指摘には共感する。

そして更に、「豊かな情操と道徳心を培う」を付加していることにも共感をする。情報化社会の急激な発達により多様な情報を短時間で入手し、それを機械的に正確に操作することが可能な実態が現実化している。その進歩が人間社会にもたらす利点は絶大のものがあるが、課題もあるという指摘がある。特に、すべての情報を数値化し機械的に操作するこ

とが人間の認識として正しいのか、感性抜きの情報処理ですべて良いのかという疑問が起きている。そこで、感性重視の主張が思想界にあり、この方向での教育の充実も重要な課題であると考え。更にこれに、「道徳心を培う」とつなげている点にも敬服した。人間だれも善なる行為をしようという人間的感性を持っているはずなのに、最近の犯罪などを見ると人間が大きく変わりつつあるのではないか、人間らしい感性が衰退しているのではないかという危機感を抱かざるをえない。

更に、「健やかな身体を養う」を記述している。今、健康という概念について、新しい方向が出てきているようである。旧来、健康というと身体的な（フィジカル）な健康を考えてきた。しかし、やがて心的な（メンタル）の健康を併せて重視するように進歩してきた。更に、最近、社会的健康（ソーシャルヘルス）という言葉を目にするようになりなるほどと共感した。その発想も視野に、健康について学ぶことの意義を実感する。

【提言】教育基本法第2条の理念を、現代社会の実態を踏まえ教職員全員で再確認しよう。

【Ⅱ】総則

総則において教育課程の基本的な在り方を示しているの、それを確認し、各学校の実践の在り方を検討することとする。

第1 小学校教育の基本と教育課程の役割

総則において、「2 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を通して、創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する中で、次の（1）から（3）までに掲げる事項の実現を図り」としている。その（1）に

ついて検討してみる。

「（1）基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これを活用して、課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力等を育むとともに、主体的に学習に取り組む態度を養い、個性を生かし多様な人々との協働を促す教育の充実に努めること。」

この課題は教育を考える時に常に論じられるが、それについての対立する見解を一体化した記述として納得する。特に、国民としての基礎的な資質・能力の育成をはかる初等・中等教育においては、「基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得させ、これを活用して」が重要な意味を持つ。ただ、この論については、別の見解もある。「・・・心の発達は、子どもが外界の情報を再構成するための図式（シエマ）を獲得し、外界との相互作用をもとにして更に新しい図式を段階的に身につけていくことによるとする、発達段階のモデル・・・」（安西祐一郎著「心と脳一認知科学入門」岩波新書75頁）などは一部引用で失礼だが説得力があると私は考える。このように人間だれも独自の知識の図式を持ち、それを基に思考するとなると、「共通の知識の習得」が必要になるのかには疑問が残る恐れもなしとはしないのではないか。

【提言】学習には以上のように両論あるが、学校教育においてはその両論を融合させなければならない。それを現実の教育活動でどう実現するか。各学校での授業研究の充実などを含む、十分な検討を期待したい。

第2 教育課程の編成

2 教科等横断的視点に立った資質・能力の育成

「豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科横断的な視点で育成していく」

教育課程では、教科別の学習が極めて重要な役割を担っているが、知識及び技能を総合的に活用して社会の発展に貢献することを期待しているとなると、教科間の連携が重要になる。これを現実はどう構想しどう展開するかが各学校に課せられた重要な課題になる。

【提言】 どう教育課程を編成し実施するか、具体的には、授業をどう展開するかはそう簡単ではない。しかし、日本の近代学校教育では、教科間の連携重視の発想での教育活動が、明治以来から学校現場においていろいろ行なわれて来ている。そして今日でも、各地・各学校でその発想での多様な実践が展開されている。その実践を基に学校全体で授業研究など実践的な研修を行うことを期待する。

第3 教育課程の実施と学習評価

1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善

「各教科等において身に付けた知識及び技能を活用したり、思考力、判断力、表現力等や学びに向かう力、人間性等を發揮させたりして」

この発想は現代の人間の学び・思考を考える時の基本的論理として世界的に定着しつつある。つまり前述のようにすべての人が独自の思考の枠組み（スキーマ）を形成しており、それを基に主張をし活動を展開していく。しかし、人間は他の人と交流をしながら生きていくものであり、相互に対話をし共通理解を形成し相互支援をして生きていくことが求め

られている。総則で述べているのは、その発想を基盤に学びを構想しようというもので、極めて有意義な指摘である。それによって、現実生活をより幸福なものにしていくこともできる資質・能力の育成が期待され、これが深い学びの本質だと私は考える。この極めて重要な指摘に即し教育課程を編成し実践することを期待する。

そのため、現実の学びとしては、既成の知識の習得と主体的な探究とを一体化することが求められる。そのためには、一定の時間を確保し、特定の課題について主体的・対話的に探究し、その過程での知識及び技能の習得が求められる。この学習活動を具現化するには、単元展開の構想が求められる。多様な展開が予想されるが、参考までに一般的な流れを提示することとする。

『単元展開の一般的流れ』

「導入」

- (1) 現実と直接出会う。必要に応じ学校の外も含む学習の場へ導くこともある。
- (2) 教材・学習材（児童生徒の実態に適合するよう加工したもの）を提示する。
- (3) すべての児童生徒が課題意識を持つようリードする。

「展開」

- (1) 課題探究のプロセスをグループなどがデザインする。
- (2) グループで、課題解決のための情報操作を行う。具体的にはコンピュータなどメディアツールを活用して行うこともある。

(3) その探究の成果を学級全体に提示し討論する。

(4) 以上のプロセスで、教師は必要な知識及び技能を習得させる。

「まとめ」

(1) 教師が、各グループの学習成果全体を構造化する。

(2) 教師が、それを体系的な知識として提示する。

(3) 残された新たな探究課題を確認する。

【提言】各学年・各教科が、単元展開の構想試案を提示し、全校での研究が期待される。

第4 児童の発達への支援

1 児童の発達を支える指導の充実

「学習や生活の基盤として、教師と児童との信頼関係及び児童相互のよりよい人間関係を育てるため」

単なる抽象的な知識の習得ではなく、生活との関連に配慮しつつ、知識の意味を追究する活動を重視している姿勢を各教科においてうかがうことができる。この点を意識しての教科での記述の一部を、小学校学習指導要領に即して提示してみる。

国語—日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

社会—現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活を理解する・・・。

算数—日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。

理科—自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

【提言】生活との関連に配慮した授業計画を、各教科ごとに作成し実践し研究しよう。

第5 学校運営上の留意事項

1 教育課程の改善と学校評価等

「各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネジメントを行うよう努めるものとする」

次に示すようにこれからの学校教育では、学校内外の多様な教育資源・教育力を活用することが期待される。そうなるカリキュラムもマネジメントという発想で推進することが要求される。カリキュラム・マネジメントとしては、次のような組織的活動が求められるのではない。

1 教育活動の日標の明確化

最終的な決定をするのは、校長の責任であるが、そのプロセスで配慮すべきことが多くある。次のような活動が求められる。

2 組織としての活動計画の作成

(1) 教育行政の方向性の明確な認識

(2) 児童生徒の学力の実態把握

(3) これまでの学習についての総合的な評価

(4) 保護者の期待・要望の把握

(5) 教育活動計画の作成

(6) 活用する物的・人的教育資源の確認

(7) 教育活動展開のため組織化

(8) 実践

(9) 協議して修正

【提言】学校開放・授業公開の日を設定し、学校としての意図を説明すると共に、保護者との意見交換をする時間を設定する。

第6 道徳教育に関する配慮事項

目標が、現代の人間が直面している課題を基盤に、よりよく生きるための基盤となる道徳性を重視しており極めて説得力がある。特に、「自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え」ることを重視しているところに、目標において、道徳教育の現代的な意義を痛感する。

その理念を受けて内容として、「A 主として自分自身に関すること」「B 主として人と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4点を提示していることに共感する。

例えば、今、人間の生き方を論ずる時、各自の独自性・多様性を尊重をする傾向にある。それでいて、孤立化を防ぎ相互支援の関係を強化しようという動き、例えば「ソーシャルキャピタル」重視の論が強調されている。このような現代的な課題に正面から応えている。また、情報化社会への急激な進行に、人間の感性の衰弱化が憂慮されている現状にも応えて「生命や自然、崇高なものとの関わり」重視していることにも共感をする。

【提言】 有意義な方向を示しているので、その趣旨に即し、地域の実態・児童生徒の心身の発達に配慮した独自の有意義な教材を開発するよう、また、道徳についての授業研究を充実するよう各学校に期待する。

【Ⅲ】 これからの教育

今後、日本の初等・中等教育はどのような方向に更に発展していくのであろうか。そし

てそれに、学校現場はどう対処していくべきかを考えたい。

それを考える時の基本を示したものとして、文部科学省に設置された「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会 新たな時代を豊かに生きる力の育成に関する省内タスクフォース」の報告書「Society5.0に向けた人材育成～社会が変わる、学びが変わる～」(平成30年6月5日)がある。各学校はこの報告書の趣旨を正確に理解し、それを基盤に指導を一層充実するよう配慮することが期待される。

その報告書の内容は、奥が深く幅広く簡単に要約はできないが、文部科学省作成の同報告書の「概要」においては、「学びの在り方、求められる人材像」として次のように示している。

「共通して求められる力：文章や情報を正確に読み解き対話する力。科学的に思考・吟味し活用する力。価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力。」

「新たな社会を牽引する人材：技術革新や価値創造の源となる飛躍知を発見・創造する人材。技術革新と社会課題をつなげ、プラットフォームを創造する人材。様々の分野においてAIやデータの力を最大限活用し展開できる人材等。」

現代社会の人間の生き方の基本に言及しつつ、現実生活での生きる力を提示しているものとしてこの提示を高く評価する。各学校において、地域社会の実態・児童生徒の生活や心の実態を踏まえ、有意義な教育活動を構想し実践するよう期待する。

学習における「エンゲージメント」とは何か

櫻井 茂男

筑波大学 名誉教授

はじめに

新しい学習指導要領では、「主体的に学習に取り組む態度」や「主体的・対話的で深い学び」の実現に注目が集まっている。学習における「エンゲージメント」とは、こうした態度や学びと直接関連する重要な動機づけ概念であり、ごく簡単にいえば、学習における「意欲的な取り組み」のことである。

本稿では、櫻井(2018)や外山(2018)を参考に、エンゲージメントという新しい概念について説明したのち、エンゲージメントと関連する動機づけ概念を整理し、さらにエンゲージメントがもたらす成果とエンゲージメントを促す方法について紹介したいと思う。

学習におけるエンゲージメントとは

エンゲージメント(engagement)を身近にある英和辞典で調べてみると、主要な意味のひとつに「積極的な関与、参加、取り組み」がある。これこそ、現在心理学で注目されているエンゲージメントという概念にもっとも近い意味である。

外山(2018)でも紹介されているように、エンゲージメントはワーク・モチベーションの研究に端を発した概念であり、ワーク・エンゲージメントは「仕事の遂行過程において、

身体的(行動的)、認知的、感情的に自分自身を駆使して表現している状態」(Kahn, 1990)と定義される。仕事に対するエンゲージメントの高い人はバーンアウトになりにくく、そしてワーカホリックとは異なり身体的・精神的・社会的に健康(well-being)であることが明らかにされている(Schaufeli & Bakker, 2010)。近年、教育心理学の分野でも、子どもの“学習におけるエンゲージメント”として関心がもたれ、わが国でも研究が進められている。とくに、こうしたエンゲージメントは学習の成果としての学業成績を予測する変数として注目されている(鹿毛, 2017)。

それでは、学習におけるエンゲージメントとは、どのようなものなのだろうか。学習におけるエンゲージメントは、学習活動への意欲的な取り組みや関与の在り方のこと(梅本・伊藤・田中, 2016)であり、Reeve(2002)や鹿毛(2013)を参考に少し丁寧にまとめると、「課題に没頭して取り組んでいる心理状態、言い換えれば、興味や楽しさを感じながら気持ちを課題に集中させ、その解決に向けて持続的に努力をしている心理状態」ということができる。筆者は長らく内発的動機づけや自ら学ぶ意欲の研究に従事しているが、このエンゲージメントは、学習場面での内発的な動機づけ状態あるいは自ら学ぶ意欲が喚起

されている状態とよく似ている。また、上記の捉え方では、どちらかといえば学習場面（状態）に限定されたエンゲージメントを指しているが、もう少し安定した“普段の学習活動におけるエンゲージメント”（傾向としてのエンゲージメント）として取り扱うこともできる。実際、Reeve & Tseng(2011)、梅本・伊藤・田中（2016）、梅本・田中（2017）らは、そうした立場から研究を進めている。

さらにエンゲージメントには、およそ3つの下位概念（構成要素）がある（例えば、Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009）。それらは、①行動的エンゲージメント、②感情的エンゲージメント、③認知的エンゲージメントである。こうしたエンゲージメントの要素は、学習における意欲的な取り組みを、行動レベル、感情レベル、認知レベルから捉えたものといえる。3つの要素の内容については、研究者によって多少の違いはあるものの、おおむね一致している。次節では基本的な内容を、鹿毛（2013）や櫻井（2018）を参考に説明しよう。

エンゲージメントの3つの構成要素

まず、行動的エンゲージメントとは、「どの程度、課題に注意を向け努力し粘り強く取り組んでいるか」ということで、この要素の代表は「努力」と「忍耐（持続性を含む）」である。「努力」とは、努力して学んでいることや、一生懸命学んでいることである。「忍耐（持続性）」とは、あきらめることなく学んでいることや、学び続けていることである。

授業場面（状態）を例にすれば、粘り強く

課題に取り組んでいる、先生の話をもとに一生懸命考えている、という状態であろう。一方、エンゲージメントの対極は「非エンゲージメント（disengagement）」と呼ばれるが、行動的な非エンゲージメントとは、努力をせず、失敗をするとすぐにあきらめてしまうような状態といえる。

ところで、先に紹介した傾向としての行動的エンゲージメントを想定すると、自分から進んで学校の勉強をしている、よい点が取れないときでもくじけずに努力している、グループ学習ではグループの人と積極的に協力して学んでいる、といった傾向のことである。

つぎに、感情的エンゲージメントとは、「どの程度、興味や楽しさといったポジティブな感情を伴って取り組んでいるか」ということで、この要素の代表は、「興味・関心」と「楽しさ」である。「興味・関心」とは、興味や関心をもって学んでいることや、学ぶことがおもしろくて学んでいることである。「楽しさ」とは、楽しく学んでいることや、生き生きと学んでいることである。

授業場面を例にすれば、授業で学んでいるときには興味を感じている、授業は楽しい、といった状態であろう。感情的な非エンゲージメントは、この反対の状態で、興味・関心がなく、楽しくもなく、退屈で仕方なく学んでいる（学ばされている）状態であろう。

傾向としての感情的エンゲージメントとしては、学校での学習は楽しい、学校での学習には興味がある、グループ学習ではグループの人と身近に話し合い学ぶことができ楽しい、といったものが挙げられる。

最後に認知的エンゲージメントとは、「ものごとを深く理解しよう、ハイレベルの技能

を身につけようといったような意図をもち、自分の学習活動についてきちんと計画し、モニターし、自己評価をするような問題解決プロセスとして取り組んでいるか」とうことで、この要素の代表は「意図（学習の目的）」と「自己調整」である。「意図（学習の目的）」とは、学習する目的や目標を意識して積極的に学んでいること、さらには自己実現を意識して（自分らしく生きるために）意欲的に学んでいることである。「自己調整」とは、自己調整学習方略（認知的方略である“精緻化”や、メタ認知方略である“プランニング”など）を効果的に利用して学んでいること、うまく学べないときは自分の学習活動をモニターし学習のやり方を調整して学んでいること、である。

授業場面を例にすれば、目的や目標をもって授業を受けている、自分の就きたい仕事を意識して学んでいる、さらに学ぶときは自分が何をしたいのかを考えてから始めている（プランニング）、学校で勉強をしているときにはすでに知っていることと関連づけて覚えようとしている（精緻化）、うまく学べないときにはその学習方法がよいかどうか考えてやっている、といった状態であろう。認知的な非エンゲージメントとは、この反対の状態であり、無目的で、自己調整ができないで学んでいる状態であろう。

傾向としての認知的エンゲージメントとしては、学校での学習は自分にとって大事である、問題がうまく解けないときは解き方などを工夫している、グループ学習で課題が課された場合には、グループの人と協力してよりよい解決に向けて意見の集約につとめている、といったものが挙げられよう。

エンゲージメントと関連する動機づけ概念

学習におけるエンゲージメントについてさらに理解を深めるため、ここでは関連する動機づけ概念について説明しておこう。

すでに述べた通り、学習におけるエンゲージメントは内発的な動機づけ（状態や傾向）との共通性が高い。とくに、感情的・行動的エンゲージメントは内発的な動機づけの中核に位置するものといえる。興味・関心（感情的エンゲージメント）があって、課題の解決に熱中している（行動的エンゲージメント）状態や傾向こそ、内発的な動機づけである。ただ、内発的な動機づけでは、意識的に努力をすることもあるが、幼児や児童を中心に非意識的に努力をしている（楽しんでやっつけてしまっている）という場合も多いように感じる。

フロー（flow）のような、何か（この場合は学習）に没頭している状態も、内発的な動機づけ（努力感を伴わない）と同様、エンゲージメントとの共通性が高い。さらに、状態興味（state interest：特定の対象に注意を向け、それに積極的に関与している状態）という概念もあるが、これもほぼ同様である。エンゲージメントは、こうした動機づけ状態や傾向を行動面と感情面に分けて（さらには認知面も含めて）扱う点が特徴的であるといえよう。

認知的エンゲージメントについては、筆者が最近研究している「自己実現のための学習意欲」（櫻井、2017）や自己調整学習における自己調整機能と関連している。自己実現のための学習意欲は、小学校高学年のころから喚起される学習意欲で、自分の長所・短所・適性などを考慮し、将来どのような仕事に就

きたいか、あるいはどのような生き方をしたいかを検討し、その結果として将来の目標（人生の目標）をもち（例えば、教師になりたい）、そうした目標の実現に向けて現実の学習を自律的に行おうとする学習意欲のことである。こうした意欲で学習をしている状態や傾向こそ、認知的エンゲージメントのひとつであるといえよう。具体的な授業場面でいえば、将来の目標（人生の目標）と現在の学習を結びつけて身近な目標（例えば、算数テストでは85点以上を取りたい）を設定し、積極的に授業を受けている、というような状態や傾向であろう。

また自己調整学習における自己調整機能も認知的エンゲージメントのひとつといえる。これは、おもに認知能力やメタ認知能力の発達とともに機能するようになるものと考えられている（たとえば、櫻井、2017）。小学校高学年以上になれば、自己調整学習方略（精緻化やプランニング、モニタリングなど）を使用できるようになり、認知的エンゲージメントの基盤がほぼ完成したといえる。すなわち、自分の力で課題解決のための学習を計画し、学習活動をモニターし、そして学習のやり方を工夫しながら課題解決へと至るプロセスを、自律的にコントロールできるようになるのである。あとはそれを有効に活用するだけである。

学習におけるエンゲージメントの成果

すでに指摘した通り、学習におけるエンゲージメントが注目されているのは、高い学習成果（学業成績）をもたらすからである。研究はまだ少ないが、例えばReeve & Tseng（2011）は、高校生を対象に、傾向としての

エンゲージメントと学業成績の関係を分析し、エンゲージメントが高いほど学業成績も高くなることを報告している。また、パス解析という統計手法によって、学業成績にもっとも強く影響するのは認知的エンゲージメントであることも明らかにした。

また、梅本・伊藤・田中（2016）は、大学生を対象に、授業におけるエンゲージメントの効果を検討しているが、感情的エンゲージメントも行動的エンゲージメントもともにテスト得点に影響はするものの、パス解析を行うと、感情的エンゲージメントが行動的エンゲージメントに影響し、行動的エンゲージメントがテスト得点にポジティブに影響することが明らかになった。こうした行動的エンゲージメントの効果は、これまでの内発的動機づけ研究の結果（例えば、櫻井、2009）とほぼ一致している。

さらに外山（2018）は大学生を対象に、学習実験場面における状態としてのエンゲージメントを測定し、エンゲージメントと学習成績との関係を検討した。この実験では、実験課題として多様な課題（拡散的思考課題、計算課題、タイピング課題、ストループ課題）が用いられた。分析の結果、いずれのエンゲージメントもいずれかの課題成績と関係があり、エンゲージメントが高くなるほど成績も高くなった。ただし、その強さは課題の種類によって異なることが明らかになった。詳しい分析の結果、課題成績にもっとも強く影響するのは感情的エンゲージメントであり、つぎが認知的エンゲージメントであった。

以上のように、エンゲージメントが成績にポジティブな影響を及ぼすことは確かであるが、どのようなエンゲージメントがどのよう

な課題の成績に影響を及ぼすのかについては、いまのところデータが少なくはっきりしていない。また、関連する知見（例えば、Reeve, 2009; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009）によると、エンゲージメントは高い学習成果、とくに“質の高い”成果をもたらすことが期待できるという。いずれにしても、これまでの研究の多くは大学生や高校生が対象であり、今後は小学生や中学生を対象にした本格的な実証研究が必要である。

エンゲージメントを促すには

学習におけるエンゲージメントの重要性が理解できたところで、エンゲージメントを促すにはどうすればよいか、考えてみよう。

梅本・伊藤・田中（2016）や梅本・田中（2017）の大学生を対象にした研究によると、大学の授業でも授業外の学習活動でも、感情的・行動的エンゲージメントを促すには、学習における「メタ認知的方略」（自分自身の学習活動を調整する方略であり、例えば、やった内容を覚えているかどうかを確かめながら勉強している）や「動機づけ調整方略」のうちの「自律的調整方略」（学習過程において自律的な方法で意欲を高める方略であり、例えば、勉強の内容を自分の興味があることと関連づけて勉強している）を用いることが大事なようである。一方、動機づけ調整方略のうちの「成績重視方略」（成績を重視することで意欲を高める方略であり、例えば、勉強をしないと単位が取れないと考えて勉強している）を用いると、感情的・行動的エンゲージメントを抑制してしまう可能性が高いという。

これらの結果から、認知的エンゲージメン

トを高めることで、感情的・行動的エンゲージメントも高めることができる、といえそうである。自分の学習活動を自律的にコントロールする力が有効に働くと、学習が楽しい・おもしろいと思え、一生懸命努力するのであろう。もちろん、学習の前には学習の目的や目標をしっかりと意識しておくことは大事である。

さらに、海外の小学生を対象とした研究（Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012）では、教室において子どもたちの感情表出を教師がサポートすることによって、学習におけるエンゲージメントが高まり、学習成績も高まることが示唆されている。教師の支援も大事であるといえよう。

おわりに

わが国では今後、エンゲージメントを促すような学習指導（おもに授業）や生徒指導の実践的な研究が必要である。エンゲージメントを促すことによって、質の高い学習成績や学校・家庭での適応も実現されるものと考えられる。

なお、学習におけるエンゲージメントは、新しい学習指導要領における「主体的に学習に取り組む態度」を、認知・感情・行動の三側面から“多面的に”捉えることができる新しい概念であり、今後の理論的・実証的な研究の発展も期待できる。さらに「主体的・対話的で深い学び」の実現にもこの概念の活用は有効であると思われる。

最後に一言。質の高い学習成績の実現には、学習におけるエンゲージメントとともに、“やればできる”という効力感も不可欠である。エンゲージメントと効力感は“動機づけ

の両輪”のようなものであり、効力感育成の視点も大切にしたい。

引用・参考文献

Christenson, S.L., Reschly, A.L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York : Springer.

鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論—動機づけの教育心理学— 金子書房

鹿毛雅治 (編) (2017). パフォーマンスがわかる12の理論—「クリエイティブに生きるための心理学」入門— 金剛出版

Kahn, W.K. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692-724.

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp.183-203), Rochester, NY : Rochester University Press.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion (5th Ed.)*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons.

Reeve, J., & Tseng, C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Reyes, M. R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700-712.

櫻井茂男 (2009). 自ら学ぶ意欲の心理学—キャリア発達の視点を加えて— 有斐閣

櫻井茂男 (2017). 自律的な学習意欲の心理学—自ら学ぶことは、こんなに素晴らしい— 誠信書房

櫻井茂男 (2018). エンゲージメントを大切にする児童心理, 72(8), 24-29.

Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2010). The conceptualization and measurement of work engagement. In A.B. Bakker & M.P. Leiter (Eds.), *Work engagement : A handbook of essential theory and research* (pp.10-24). New York : Psychology Press.

Skinner, E.A., Kindermann, T.A., Connell, J.P., & Wellborn, J.G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K.R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp.223-245), New York : Routledge.

Skinner, E.A., Kindermann, T.A., & Furrer, C.J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection : Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 89, 493-525.

外山美樹 (2018). 課題遂行におけるエンゲージメントがパフォーマンスに及ぼす影響—エンゲージメント尺度を作成して— 筑波大学心理学研究, 56, 13-20.

梅本貴豊・伊藤崇達・田中健史朗 (2016). 調整方略, 感情的および行動的エンゲージメント, 学業成果の関連 心理学研究, 87, 334-342.

梅本貴豊・田中健史朗 (2017). 授業外学習における動機づけ調整方略, 動機づけ要因と学習行動の関連 心理学研究, 88, 86-92.

「深い学び」における体験活動の意義

－新学習指導要領を踏まえて－

佐藤 晴雄

日本大学 教授

はじめに

新学習指導要領は、「深い学び」に関して、「児童が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過程を重視した学習」だと定義する。ここでは、・知識相互の関連付け、・情報精査による「考え」の形成、・問題の探索と解決、・思いや考えに基づく「創造」などに関わる学びのことを「深い学び」と言うのである。

学習指導要領には記されていないが、「浅い学び」とはどのようなことになるのだろうか。筆者が考えるに、知識などを幅広く、かつ多く記憶し、これを再生するような学びだと言えそうである。換言すれば、あれこれとさまざまな知識等を習得するが、そこで得た知識等が持つ意味や背景までも理解するに至らない学びだと考えられる。

今次改訂の新学習指導要領は「深い学び」を重視しているが、「浅い学び」を軽視している訳ではないだろう。それら二つの「学び」は共に重要だが、これまで「浅い学び」に傾斜していた現状を改めようとするのが新学習指導要領だと言ってよい。

そこで本稿では、「深い学び」と「浅い学び」の一例としての構図を描き、これらが体験活動とどう結びつくのかという間に答えつつ、それら「学び」にとっての体験活動の意義について提言的に述べてみたい。

1. 「考えること」と「認識の三段階連関理論」

「考える」とはどのような作用を言うのであろうか。哲学的な定義はともかく、日常生活においては、情報を整理・分類したり、情報を関連付け、具体化と抽象化したりすることも「考える」ことに属する。そうした作業を踏まえて意思決定を行うことも「考える」になる。ここでは、「深い学び」と「浅い学び」の観点から、情報の具体化・抽象化に焦点をあてて、これを図解することにしよう。

その場合、庄司和晃（1999）が提唱した「認識の三段階連関理論」を手掛かりに、筆者が考える「深い学び」の構図を描いておくことにする。

(1) 「つくる学び」

われわれは日々の経験を通して様々なことを学んでいくが、その「学び」は二つの方向性を持つ。一つは「つくる学び」である。これは、日常生活の中で見たり、聞いたりしながら認識したことを何らかの形で表現していく「のぼる」タイプの学びである。

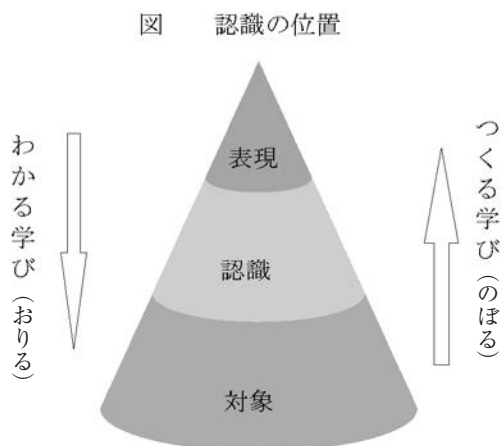


図1 認識の位置

図1にそくせば、われわれは無限にある「対象」（ヒト、コト、モノ）の中から、その一部を五感によって経験的に認識するが、その際、認識は経験したことよりもさらに小さくなる。われわれは、ヒトやモノ、コトなどの「対象」の中から一定の条件を通して絞り込まれたことを認識するからである。筆者はその条件を、①必要なこと、②興味・関心があること、③インパクトがあること、という3つだと捉えている（佐藤晴雄 2005）。裏を返せば、これら3条件のうち、どれにも該当しないと、見たり、聞いたりしたことも認識しにくいことになる。たとえば、大学の講義で、いつもは聴いているのかどうか疑わしい学生でも、試験の話をするると真剣に聴き、その内容を十分認識してくれる。試験の話は必要だからである。鉄道の好きな人はそうでない人が見逃しがちな車両形式を把握している。鉄道に興味関心があるからである。

また、通勤や買い物などで何年も歩いていた道路側にある建物が突然壊されてそこが更地になったのを見ても、以前の建物が何だったか分からないことがある。よく買い物をす

る商店であれば、必要性があったので分かり、突飛なデザインの建物だったりすれば、無くなった建物を思い出せるが、ありふれた他人の住居だと分からなくなることが多い。3条件にひっかからないので、「のぼる」ことができないからである。「のぼる」過程である抽象化には、必要性を感じたり、興味・関心を持ったり、インパクトがあったりすることが必要になる。

そして、認識したことを、様々な形で表現することになるが、その場合、口頭や文章、身体、絵画などあらゆる方法をとるが、頭の中にある認識が凝縮されたり、うまく表すことができなかつたりするから、認識よりも小さくなる。典型的な具体例としては、美術の授業で、絵画を作成することが当てはまる。野外写生ならば、見に見える風景が対象になり、これを認識し、どんなタッチで描こうかを考え、最終的には一枚のキャンバスに描いて作品を完成させる。この過程が「つくる学び」になる。調べ学習や作文なども「のぼる」タイプの「つくる学び」に該当する。なお、「つくる学び」は芸術の場合には「創作」という言い方になる。

(2) 「わかる学び」

一方、「表現」されたものからその意味、つまり「認識」を読み取り、それがつくられた状況（「対象」）まで「おりて」理解するタイプが「わかる学び」である。たとえば、美術作品を鑑賞し、文学作品などを読んで、作者の認識を探り、さらにその作者の認識が得られた状況を理解していく学習である。私たちがピカソの後期の作品を思い浮かべると、少し変わった顔形の絵を思い浮かべる。この

彼の後期の作品はキュービズムによると言われるが、その手法は伝統的な遠近法と明暗法を用いない画風のことだと言われる。そうしたピカソの作品を観て、彼の芸術観まで理解することこそが鑑賞、すなわち「分かる」ことなのである。この場合の「対象」とは「表現」の「背後にあること／もの」だと言える。

この「わかるようになること」を目指すのが「わかる学び」になる。そのほか、数学の公式や物理の法則、文学作品などの「表現」されたものを理解するのもこのタイプの学習に当てはまる。

このように、「つくる学び」と「わかる学び」という両方向で学ぶことこそが学びを深めることにほかならない。多くの「表現」に対しても、図1で示した円錐を上下に「のぼり・おり」することが「深い学び」に期待されるのであろう。

2. 「わかるけど、わからない」の壁

しかしながら、「深い学び」はそう簡単にはうまくいかない。「わかるけど、わからない」という壁にぶつかるからである。理屈では分かるけど、実感できないという壁である。

図2によると、「認識」は「抽象的認識」（概念）、「半抽象的認識」（表象）、「具体的認識」（具象）の三段階から成る。そこに「半抽象的認識」を加えたところに庄司理論の特徴がある。「抽象的認識」とは直接見たり、感じたり、触ったりできない「概念」のレベルで、いわば頭の中にある知識のことである。「半抽象的認識」は、図解や比喩のレベルで、「抽象的認識」を少し具体化したものである。たとえば、広い公園を東京ドーム2個分などと喩える段階になる。「具体的認識」

は「対象」に関する「経験」を通して得られるレベルになる。

そして、「抽象的認識」を具体化しようとするとき、「たとえば」という「きっかけ言葉」（庄司 2000）を用い、反対に「具体的認識」を抽象化するときには「ようするに」という「きっかけ言葉」を用いる。この具体化の「たとえば」と抽象化の「ようするに」という上下運動の思考を庄司は「のぼりおり認識理論」と呼ぶ（庄司 2000：153-179）。

この「たとえば」とは「わかる学び」を、一方の「ようするに」は「つくる学び」を、それぞれ意味する。ある事象をわかっているならば「たとえば」という具合に具体化できるが、わかっていると具体化できない。また、具体的にいろいろなことを知っているけれど、「ようするに」と抽象化（まとめ）できなければ、学びとして「つくる」ことができず、単なる経験者に止まる。なお、図2は庄司の理論を基に筆者がアレンジしたものである。

一例をあげてみよう。国の借金は1000兆円以上あると言われるが、この金額を実感できている人はいないであろう。確かに、兆は億の一万倍で、その1000倍が1000兆円であることを理屈では理解できる。しかし、この金額で何が買えるのかをおおよそでもわかる人はほとんどいない。つまり、それは「わかるけど、わからない」金額なのである。

これに対して、100円や1000円など身近な金額になると、私たちは理屈だけでなく、しっかりと「わかって」いる。100円で飲み物を買った経験や1000円でランチを食べた経験があるから、これら金額の価値が実感できる訳である。おそらく、1億円を超えると、身近な金額ではなくなり、使ったことも見たこと

もないため、われわれは「わからなく」なってしまうのではないだろうか。そこに経験の教育的意義がある。

この「わかり」の仕組みを図示したのが図2である。この図は、先に示した図1の「認識」の部分拡大したものである。やはり、この図も庄司氏の図解に手を加えたものである。図2上部に示した「抽象的認識」とは概念のことで、この段階でわかるのは理屈でわかることを意味する。1000兆円でも理屈＝数学的にはわかる。

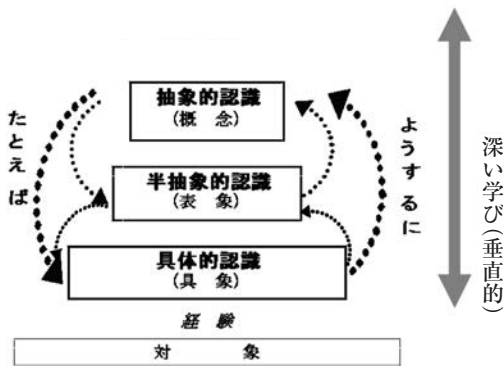


図2 認識の段階

ところが、この金額は「具体的認識」につながらないため、実感しにくい。100円だったら、飲み物という「対象」を買った経験（身体的経験ならば体験）を通して「具体的認識」をもっているため、「たとえば、飲み物が買える」という形で、「抽象的認識」が「具体的認識」にまでおることができる。1万円なら洋服が買え、10万円なら洗濯機が買えるという風に具体化できる。この段階であれば、ちゃんとそれらの金額がわかっていることになる。こうして「抽象的認識」が「具体的認識」にまでおりた時に、「あっ、わかった」「腑に落ちる」という状態になる。

このかみ砕きができない状態だと、頭の中

だけでわかっているに過ぎず、単なるクイズ的知識にとどまる。結局、ちゃんとわかるためには、豊かな「具体的認識」の存在を前提とし、これとを「抽象的認識」と結びつけることが必要になる。この「具体的認識」を豊かにするためには多様な経験が欠かせない。

そして、「半抽象的認識」とは「比喩」などの段階を意味する。たとえば、1000兆円を実感させるのは困難だが、比喩でならある程度の理解が可能になる。たとえば、100万円分の新しい1万円札の束の厚みは約1cmであるから、これを富士山の高さまで積み上げると、3,776億円になる。1000兆円だと、富士山が2,648個分の高さになるという具合に、比喩によって具体化して、「抽象的認識」を「半抽象的認識」におろすのである。すると、1000兆円という金額が数字だけで理解するよりも少しは実感できるようになるはずである。むしろ、富士山を見た経験がない人にはこの比喩は通用しない。

逆に、図2の「具体的認識」または「半抽象的認識」から上に昇る場合は、「ようするに」という形で抽象化される。つまり、具体的なことが、「ようするに、言いたかったことは、こうです」という具合にまとめられるのである。先の例でいえば、富士山2,648個分の金額だから、「国が数年間で帳消しにできるような金額ではない」という結論に達するのである。そして、まとめられた抽象的な概念＝具体的認識は文章や公式などによって「表現」されていく。富士山の絵をいくつか重ねて描いて、「2,648個分」と書き記すのも一つの「表現」方法になる。

3. 「経験・体験」が学習を深化させる

これまで述べたように、われわれの学びは、表現されたものを見たり覚えたりして抽象的認識を得るだけでは十分ではない。「たとえば」という形で具体化できてこそ確実に理解できていること（「わかる学び」）になる。反対に、「対象」から得た認識を抽象化し、最後に「表現」することが創造的な学習（「つくる学び」）になるのである。

それら二つの学びの鍵になるのが「具体的認識」である。子どもの時に分らなかったことが大人になってから理解できるようになることがあるが、これは子ども時代に欠けていたり、不足したりしていた具体的認識が人生経験によって得られたからだと説明できる。中高年になってから、中・高校生の教科書を読み返すと、当時理解しにくかったことが意外に理解できるものである。高齢者が古典を好むのは、人生経験が豊かになって、その味わいが十分理解できるからであろう。

学びにとって大切なのは、「このことを具体的に言うと、たとえばどうなるのか」、あるいは「これらは、ようするに何を意味しているのか」を絶えず問い返すことである。知識を獲得するだけでは、いずれは記憶から去りやすく、十分な「学び」には至りにくい。「たとえば」と「ようするに」の問い返しを意識して学ぶためには、その前提として豊かな経験が不可欠になる。子どもの場合には体験学習によってそうした経験が豊かになるはずである。

ようは、経験、特に学校教育において体験学習を積極的に取り組むことは経験を豊富にするだけでなく、知的学習にも極めて有益だ

と言え、そこに体験学習の意義が見出される。

元文部科学副大臣の鈴木寛は、小学校時代にはドロンコ（体験の意と解せる）を、高校生ぐらいからパソコン（机上学習の意と解せる）をやった人は高い収入を得られる、すなわち社会で活躍できると述べ、「リサーチ・トップリーダーは絶対ドロンコをやっていなければ成りません」と言うのである（鈴木寛ほか 2010）。つまり、小さい時には多様な体験を積むことによって、成長してからの机上の知的学習が確実に身につくことを論じたものと思われる。そこには、体験学習が知的学習の深化につながるという主張が見出される。

4. 「浅い学び」の構図

冒頭で述べたように、「浅い学び」も大切である。それではこの学びはどう描けるのか。図3は「浅い学び」の構図を表している。庄司はそうした認識の広がりを「横ばい」と称したが（庄司 1999）、教科書等で学ぶ「抽象的認識A」と関連した「抽象的認識B」を学び、さらに「抽象的認識C」「D」にまで拡散していくように、認識を広げ、多くの知識を身につけていくことが「浅い学び」の広がり方になる。新学習指導要領が「深い学び」に関し、「知識を相互に関連付けてより深く理解」するよう求めたが、この「知識を相互に関連付け」ることこそが「抽象的認識」の広がり（横ばい）を意味するものと解される。

そして、それぞれの「抽象的認識」を「たとえば」で「わかる」ようになり、その「わかり」を「具体的認識」レベルまでに深化させていく。その場合、『認識』がどの経験・体験と結びつくかは当初には特定できない。その意味で、経験・体験の豊かさが必要になる。

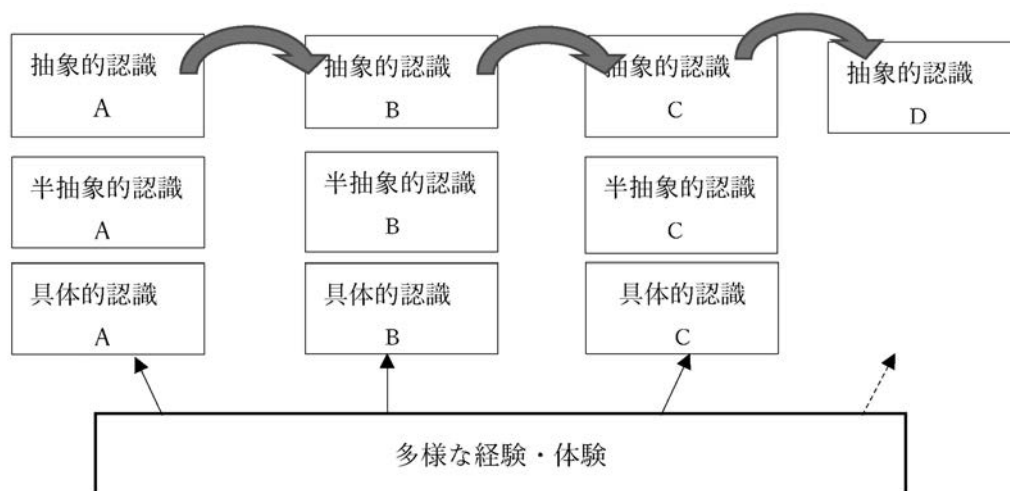


図3 「広がる学び」(拡散的)とは

一方、経験・体験は「横ばい」することもあるが、むしろ無意図的でもよいので多さと多様さを軸に広げていくことが大切になる。つまり、いろいろなことをたくさん経験・体験させるのである。その無意図的な広がりという意味で、これも「浅い学び」に属すると言えよう。しばしば社会教育事業のキャンプ教室などの最後に主催者が参加者に対して、「みなさんはきっと何かを学んだでしょう」と挨拶する姿を見ることがあるが、「ねらい」よりも多様な体験を積ませることが大切だという認識によるのであろう。

学校教育では体験学習を実施する場合でも、当初の「ねらい」や目標を設定し、この枠組みの中で行うべき体験内容を選定する傾向がある。したがって、「抽象的認識」(知識学習)が教師の意図による体験学習に基づき「具体的認識」にまでおりた時に授業が成功したと評価される。しかし、児童生徒は日常生活や地域でも多様な経験・体験を積んでいるので、授業で得た認識が学校外の経験・体験にまでおりて結びつくことが珍しくない。このとき、

児童生徒が学校で得た認識を自分の持っている経験・体験のどれに結びつくかを探ることが「探求」にほかならない。

したがって、学校でも意図を超えた体験を積ませる学習に取り組むことが教育的意味を有することになる。ある都内の小学校では一時期、クラブ活動としてビリヤード部を設けた。地元ビリヤードが得意な青年がいたからである。様々な遊びを体験させることを意図した訳だが、おそらく児童はスティックによって玉がどう運動するかを物理的に学ぶことになったと察せられる。とりわけ、小学生や幼児の時代に多様な体験を豊富に体験させることが重要になる。

5. 「教え方」のうまさとは何か

「教え」を筆者なりに解説すれば、知識等を「覚えさせる」(浅い学び)ことと「のほり・おりさせること」(深い学び)だと言える。「覚えさせる」ためには、知識等を機械的に反復させるだけでは不十分で、既述した「対象」から「具体的認識」に上らせる場

合と同様に、児童生徒に興味・関心を持たせたり、必要性を感じさせたり、またインパクトを与えたりすることが肝要になる。教師は相手がどのようなことに興味・関心を持ち、何を求めているのかを把握し、相手の印象に訴えるような刺激を工夫することになる。そうしたことができることは「教え方」のうまさの一条件になる。

また、「のほり・おりさせる」ためには、まず「抽象的認識」をいかに「半抽象的認識」にかみ砕くかが鍵になる。広い公園を東京ドーム〇個分の広さに喩え、ドームを知らない子には校庭〇個分だと喩えるように、相手の経験に基づいた関連づけを行うのである。1000兆円を例える場合、相手が富士山を見たこともないスイス人であれば、マッターホルン〇個分の高さだと喩えを変えるような配慮ができることも「教え方」のうまさになる。さらに、「抽象的認識」を児童生徒が持つ経験や体験に結びつけるようなヒントを与えるのである。そのためには、教える児童生徒が今、どのような経験・体験をどの程度持っているかを把握することは「教え方」のうまさにつながってくる。

おわりに

以下、これまで述べたこと改めて提言的にまとめておくことにしたい。

第一に、体験学習は人間形成と息抜きとして位置付けられることもあるが、そこで得た経験は知的学習の深化につながる。したがって、学校内外の場で、体験学習を積極的に取り組むことは新学習指導要領が求める「深い学び」の実現につながるのである。

第二に、学校教育においては、ねらいや目

標を意識しすぎている傾向がある。また、「深い学び」を意識すればその傾向はますます強まる。そこで、児童生徒に対して、「抽象的認識」の関連付けと拡散を促すと共に、無意図的な内容を含めて多様かつ豊富な体験を与えることによって「探求」の機会を設けることも考える必要がある。

第三に、教師は地域連携や自身の体験活動を通して、児童生徒が持つ経験・体験を広く把握し、これを具体的認識に結びつけられるような「教え方」の工夫が課題になる。

最後に一言加えれば、「深い学び」は「教え方」のうまさにも左右されるが、それだけでは有効的な成果が得られない。児童生徒の「浅い学び」や豊かな経験・体験があつてこそ、実現できるのである。確かに、体験学習の取り組みが十分でない学校にも学力の高い児童生徒はいるが、彼らの多くは学校外で多様な経験・体験を積み重ねていると察せられるのである。

アクティブ・ラーニングも学びの「のほり・おり」に有効な方法になる。

【参考文献】

- ・庄司和晃(2000)『増補版 仮説実験授業と認識の理論』季節社
- ・庄司和晃(1999)『認識の三段階連関理論』季節社
- ・たとえば、佐藤晴雄(2005)「体験学習と学力づくり」佐藤晴雄編『学校・家庭・地域がともに進める学力づくり』教育開発研究所、pp.60-30。
- ・鈴木寛ほか(2010)「シンポジウム 学歴社会と地域主権」日本学習社会学会編『学習社会研究 第1号-学習社会と地域主権-』学事出版、p.26

保育・幼児教育改革とわが国と世界の教育改革

汐見 稔幸

東京大学 名誉教授

1. 今回の幼稚園・保育所・認定こども園の改訂・改定のポイント

今回の幼稚園教育要領、保育所保育指針、そして認定こども園教育保育要領のいわゆる3文書の改定・改訂の特徴、ポイントは以下の通りである。

- ①わが国の教育改革全体の流れに沿った改革の主旨を理解し、乳幼児期から国全体の教育改革に参加する。
- ②そのため、育てるべき知性の内容を、小学校以降と同じように「資質・能力」とし、その基礎部分を育てることを新たな目標にする。
- ③資質・能力を育むための学びのあり方を工夫し、「主体的で対話的で深い学び」をあらゆる保育・教育の過程でめざす。
- ④結果だけでなく、学びのプロセスを充実させることを大事にするために、保育・教育の日常生活の中で、子どもたちがどうした学びを体験しているかを子どもの行動プロセスに沿って深く理解する力を持つように努力する。子ども理解とそのため観察、その評価に基づくカリキュラムの改変の努力を重視する。
- ⑤こうした教育改革を幼児期も日本の全体で担うために、保育所も「幼児教育」施設という位置づけを明確にし、幼稚園、こども

園と変わらない教育的ミッションを有することを鮮明にする。

- ⑥ただし、乳幼児期の教育の原理はあくまでも子どもたちの主体的な育ち、自主的な育ちを支援することにあることを鮮明にするために「環境を通じた教育」を共通の原理として再確認する。

大体以上であるが、実は今回の教育改革すなわち日本の教育全体を21世紀型に改変する営みの中で、乳幼児期の保育・教育には特別の意義が与えられている。それはアメリカのヘックマン教授たちの研究から急速に進んだ非認知的スキルの育成の重要性の認識に基づいて、その課題が保育・幼児教育に課せられたということである。

今回の教育改革のねらいを理解するには、この非認知的スキルのことを理解することが近道と思われるので、このことから論じてみたい。

2. 非認知的スキル重視への世界の流れ

非認知的なスキルを、様々な角度から追究してきたのは主としてアメリカである。

非認知的スキルという概念が議論されるようになったのは実はヘックマンたちが^{こうし}嚆矢ではない。この概念の周辺、前提には、人間の社会的な能力をより多面的、多角度からとら

えようとする一連の動きがあった。

一般に知られている概念にEQ（情動指数）というものがある。これは心理学の評論家であるダニエル・ゴールマンが書いた、邦訳では『EQ ころの知能指数』と題された本で日本にも広がったものである。

アメリカでは、ビジネスで成功する人やリーダーシップをうまくとる人の能力については以前から関心が高かった。社会的な成功を支える能力は知能指数や学校での学力の高さときれいに比例するわけではないことは経験的に知られていたが、学問的にはどうした能力が、となると十分な理論的蓄積がなかった。そうしたときに、ハーバード大学でプロジェクトゼロに従事してきたハワード・ガードナーが『多重知能論』という考えを発表し（1975年）、その理論化を後押しした。ガードナーの考えは、人間にはもともと他に還元できない8種類の知能（後に2種類を付け加えた）があり、学力や知能指数で測定される論理的な知能はその一つにすぎない、というものであった。

この考えはアメリカの風土にあっていて、多重知能を開発するというカリキュラムを組んだ高校さえ現れた。日本でいえば漫才や落語を語る能力は学力とは別種の能力で、それを開発すれば言葉を活かすすぐれた仕事につける、身体知性や芸術的知性などもそうで、もともと脳では論理とは別の部位が司っている能力だから、その子に応じた能力開発をすればいいという論理である。

こうした風潮の中で現れたのが今述べたEQという考えであった。EQという言葉自体は古くからあったという研究もあるが、IQすなわちIntelligent Quotientに対応した

Emotional Quotientという語をこうした考えを紹介したゴールマンの本の書評の中で評者が語呂合わせ的に使ったといわれている。Quotientとは割り算の答えいわゆる商のことで、知能年齢を暦年齢でわった答え（商）を100倍してわれわれは知能指数とっているのに対応して、情動の指数という言葉を提案したわけである。EQというのはEIの指数のことで、EIというのは自分のEmotion情動を知覚したり、それをある程度コントロールできる力のことを指している。この力が高い人が世間では成功している率が高いというのである。

ゴールマンは、2002年に出版した邦訳『EQリーダーシップ 成功する人の「ころの知能指数」の活かし方』という本に『EQ対IQ』という解説を付録でつけているが、そこに以下のように書かれている。

「数百にわたるコンピテンシー・モデルのデータを分析した結果、比重のはっきりした傾向が表れた。……言い換えれば、スター・リーダーの地位が高ければ高いほど、彼らの優秀さを際立たせる要素としてEQコンピテンシーが目立った、ということだ。上級管理者のレベルでスター・リーダーと平均的リーダーを比較してみると、両者のちがいの約八十五パーセントがEQに起因する能力だった」（同書p310 日本経済新聞社2002年）

アメリカでは組織のリーダーの資質という角度から有能な人材の要件を分析し、EQつまり自己や他者の情動の特徴を認知して、その統御をうまく図る人、自己肯定と積極的な関係作りを情動レベルでできる人がすぐれたリーダーの資質を備えているという認識が広がっている。

こうした動きを受けて、学校のいわゆる道徳教育の手法にも学校で自らと他人の情動を認知しそれをコントロールすることで対人関係力の育成をはかろうとする教育手法がアメリカで生まれている。一般に「社会性と情動性の学習」(SEL)と呼ばれているもので、情動の理解、その管理の手法、積極的な目標設定、他者への配慮とその実際の提示等をスキルと共に獲得させていこうとする対人関係力の教育、広く新しい市民道徳育成の新たな手法である。この教育の理論的なバックボーンとなっているのもEQ理論である。

これと関連して経営学の世界で最近強調されているものにマインドセットという考え方がある。マインドセットmindsetとは人間のものの考え方の枠組みのようなことを指しているが、分かりやすくいうと、思考の癖のようなものである。たとえば何かがうまくいかなかったとき「チクショー、もうやめだ!」と発想するか、「チクショー、でも、もう少しだ」と発想するかで、その人の大きさに言えば人生が異なってくる。この発想の仕方がその人のマインドセットで、こうした意味でのマインドセットは個人にもあるし組織全体にもある。このマインドセットを自覚してできるだけポジティブに発想するような訓練をしていけば、成功する確率は高くなる、という理論である(たとえばキャロル・S・ドゥエック『マインドセット「やればできる!」の研究』)。

この分野でも、知能指數的な知能ではなく、発想の仕方、心の持ちよりの訓練が成功・非成功をきめるということが強調されている。日本語でいえば、学力と社会的な実力には乖離かいりがあり、社会的な実力を鍛えるのは学力形

成と別の方法が必要という機運がたかまってきたということである。

ジェームズ・ヘックマンたちが非認知的スキルの大事さを訴えたのは、こうした人間の能力をめぐる、とらえ直しの機運の高まりという背景があったからである。

ヘックマンはノーベル経済学賞を受賞した労働経済学の研究者であるが、どのような教育が経済的に見ても効果的に人材を育成するかということが大事な研究テーマであった。彼が利用したのは、すでにワイカートたちが行っていたペリー・プリスクール研究であった。

ペリー・プリスクール研究というのは、黒人たちの公民権運動が盛り上がっていた1960年代の当初、いわゆる補償教育の必要性が叫ばれていたのであるが、その補償教育つまり貧しい黒人に子どもたちに就学前にきちんとした躰け、教育を行うこと、がどれほどの効果をもたらすものかを調べようとしたものである。

ペリー地区はとくに貧しい黒人たちが多く住むところで、その地域から子どもたち130数人を選び、知能指数や親の収入がほぼ同じようになるよう二つのグループに分け、片方のグループの子どもだけ3歳4歳の2年間、プリスクール(日本の幼稚園のような施設)に通わせ、週に1回家庭訪問をするなどのいいいな幼児教育を受けさせ、何もしなかったもう一つのグループの子どもたちとその後の育ちを比較する、という研究を始めたのである。ヘックマンは、この研究に注目し、この子たちが40歳になった地点でのちがいをいいいに調べた。その結果、二つのグループの子どもたちは、知能指数では差がついていな

いのに、高校をきちんと卒業するとか、犯罪をおかさないとかで、かなりの差がついていることがわかった。また収入や持ち家率などでもかなりの差があって、2年間プリスクールを経験した子は、確実に人生を上手に誠実に生きている率が高いことが分かった、というのである。

ヘックマンたちは、その差がいわゆる学力や知能指数などで表現される認知的スキルから来ているわけではないことに注目した。これらでは両グループに差がなかったのである。にもかかわらず、人生成功の諸指標で大きな差が出たのは、身につけているかどうかははっきりとは確かめられないが、生きていく上では重要な役割を果たすいくつかの能力をプリスクールに通ったグループはそれなりに身につけたからで、これを非認知的スキルと呼んだ。両グループの違いは3歳4歳の2年間プリスクールに通い、ていねいな保育を体験したかどうかだけであるから、この非認知的スキルを身につけたのはこの時期の保育体験だとしたのである。

ここからヘックマンたちは研究を進め、教育の開始期は早ければ早いほど効果が大きく費用がかからないという原則いわゆるヘックマンカーブの原則を提唱した。ここでいう教育は、文字の習得、計算の習得、形の弁別、文法の理解など、身につけているかどうかすぐ確かめられる能力すなわち認知できる能力＝認知的スキルの教育よりは、認知しづらい能力＝非認知的スキルを育てる教育である（ジェームズ・J・ヘックマン著、古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新聞社2015年など参照）。

こうしたヘックマンたちの研究は世界的に

大きな反響を呼び、先進各国はすでに進めていた幼児教育重視策の理論的根拠を得たと判断した。各国とも、乳幼児からの教育を重視する方向に教育政策をシフトしはじめていたのであるが、その教育は文字や数の習得を早めに始める教育ではなく、遊びや制作活動などの自発的で自主的な、あるいは主体的な活動、試行錯誤を繰り返しながら達成していくような活動を通じて得られる非認知的スキルを育てる教育とされたのである。

OECDはこうした流れを受けて、独自にこの非認知的教育の意義を理論化する『社会情動的スキル』Social and Emotional Skillsという研究をまとめた。この本でOECDは、非認知的スキルを3つのグループに分けてカテゴライズしている。すなわち①<目標の達成>：忍耐力、自己抑制、目標への情熱 ②<他者との協働>：社会性、敬意、思いやり ③<感情のコントロール>：自尊心、楽天性、自信 の3つである。これは、いわゆる非認知的なスキルはしようしていることへの情熱やこだわりの強さという要素と、他者との関係作りのうまさという要素と、自己肯定感の強さという要素の3つの要素からなっているという分析である。

OECDはそれらを総合して「社会情動的スキル」と表現しているが、この研究の特徴の一つは、この社会情動的なスキルはいわゆる認知能力とセットで、相互作用的に人間の適応行動を支えるということを強調していることである。この視点はとても重要と思われる。非認知的スキルの重要性が強調されるのはいいが、認知的スキルは大事でないかの印象が広がっているからである（OECD編著ベネッセ教育総合研究所企画・制作『社会情動的ス

キル』明石書店2018年)。

3. 今回のわが国の保育・幼児教育改革と 非認知的スキル

今回のわが国の幼稚園・保育所・認定こども園の3文書の改訂・改定は、こうした世界の教育改革の動向を反映している。すなわち、保育・幼児教育の改革を、わが国の教育全体の21世紀型への転換・改革の一環として組み込み、その基礎部分をになってもらおうとする戦略であるが、そこで育てるもの(目標)として非認知的スキルを重視していることである。

そのため、3文書とも「資質・能力を育む」ということを教育目標像の基本に据えるという点で共通させ、その内容として「幼児期の終わりまでに育つことが期待される姿」として10点を特に重要な目標像として設定することも共通させた。この「資質・能力の育み」は小学校以降の教育でも共通に目標とされているもので、1995年の中教審答申で設定された「生きる力を育む」という目標像を発展させたものである。

「資質・能力」は3つの柱からなる。幼稚園教育要領から引用すると(1)豊かな体験を通じて、感じたり、気付いたり、分かたり、できるようになったりする「知識及び技能の基礎」(2)気付いたことや、できるようになったことなどを使い、考えたり、試したり、工夫したり、表現したりする「思考力、判断力、表現力等の基礎」(3)心情、意欲、態度が育つ中で、よりよい生活を営もうとする「学びに向かう力、人間性等」である。見られるように、(1)は認知的スキル、(2)は認知的スキルと非認知的スキルのミックス、そして(3)はこれまでの「心情・意欲・態

度」を育てるとしてきたことと重なるもので、非認知的スキルである。つまり、「資質・能力」育ては、これまでの認知的スキル中心主義から脱皮して、認知的スキルと重ねながら非認知的スキルを積極的に育てていこうとする目標像である。その意味で、今回の学習指導要領の改訂全体が、OECDと同じように、認知能力と非認知能力の協働、アンサンブル的発達をめざすという認識に立っていることが分かる。

認知的スキルは、多くは領域固有的な特質を持っていて、個別に一つ一つ身につけていくしかないという特質がある。簡単に一般化はしないものである。またそれを身につけたという強い動機やそのスキルを発揮することが日常必要という条件がなければ、やがて忘却されてしまうという性格がある。日本で幼児期に英語教育をしても、中学校ぐらいではそうした教育を受けなかった子と英語の学力差がないのは、そうしたことを理由としている。

それに対して非認知的スキルは、先のOECDの分類にもあるようにマインドセットに近いもので、一度身につけると簡単には消え去らない特質がある。しかもその獲得は、生得の資質に生後の乳児期からの体験が大きくかかわっている。

そのことは、保育指針の改定に強く反映している。保育指針の改定のためにつくられた社会福祉審議会児童部会保育専門員会の「議論の取りまとめ」(2016年12月21日)には以下のような文章がある。

「(乳児・1歳以上3歳未満児の保育の重要性)

○乳児から2歳児までは、他者との関わりを

初めて持ち、その中で自我が形成されるなど、子どもの心身の発達にとって極めて重要な時期である。この時期の保育の在り方は、その後の成長や社会性の獲得等にも大きな影響を与えるものと考えられている。

○また、近年、国際的にも、自尊心や自己制御、忍耐力といった社会情動的スキルやいわゆる非認知的能力を乳幼児期に身に付けることが、大人になってからの生活に大きな差を生じさせるといった研究成果³などから、乳幼児期、とりわけ3歳未満児の保育の重要性への認識が高まっている。」

つまり、0, 1, 2歳児の保育の非認知的スキルの形成の重要性をていねいに説明しているのである。これはこれまでの指針策定の方針にはなかったことである。さらにそのあとの「基本的信頼感の形成」という項目には「特定の大人との間で愛着関係」の形成が大事であることが述べられた後、「・また、保育士等との信頼関係の構築により基本的信頼感を形成することは、生涯を通じた自己肯定感や他者への信頼感、感情を調整する力、粘り強くやり抜く力などの、いわゆる非認知的能力を育むことにもつながるものであり、保育士等が子どものサインを適切に受け取り、子どもたちの自己選択を促しつつ、温かく応答的に関わっていくことが重要である。」と、ここでも「非認知的スキル」の形成が課題であることを繰り返している。

このように、わが国の保育・幼児教育は、課題となっている「非認知的スキル」の形成を乳児期からの課題としていることが今回の改定の特徴的である。特に「特定の大人との間で愛着関係」を形成することの重要性が強調されていることは、この間の心理学の研究

の成果を反映している。詳述はできないが、この間人間の発達の中で、冒頭に述べた情動コントロール力の重要性が共通に確認されてきたことを受けて、その情動コントロール力の始まりが「アタッチメント」であることが強調されているのである。アタッチメントは「愛着」と訳されたために誤解されやすいが、東大教育学部の遠藤利彦氏がつとに述べているように、ボウルビーがこの概念を提出したときは、人間が不安や恐怖などのネガティブな情動に襲われたときに、どうそれを克服してポジティブな情動に転換するかということがそのメンタルヘルスの維持拡大にとって決定的に大きいということで、これを生涯の人格発達のキー概念としたものである。その最初が乳児期、1, 2歳児期で、特定の信頼する人間に、不安や恐怖等があったとき積極的にくっついて(アタッチして)、情動の回復を図るという戦略をしっかりと獲得させることが大事であるとの訴えである。その意味でアタッチメントは非認知的スキルそのもので、その育成が乳児期から保育に課せられたということである。

ちなみに、これまで家庭でのアタッチメントの育成が大事な3歳までの時期に保育所等の集団保育に入れると、このアタッチメントがうまく育成されないのではないかと3歳未満児までの集団保育に否定的な意見がある程度あった。しかし現在の研究は、家庭でのアタッチメントの形成以外に、保育所等で特定の親しい他者(たとえば保育士)との間にもう一つのアタッチメントが形成されることが分かっている、それが社会性の発達という点で家庭におけるアタッチメント以上に大事な役割を果たすということが分かっている。

核家族化している現在の日本では、むしろ0歳児期から専門家がいた温かく質の高い保育を受ける方が子どもがよく育つという小此木啓吾氏のような専門家もいる。

今回の改定・改訂では、3歳以上の教育でも、非認知的スキルの育成、資質・能力の育成が課題となっていて、そのために形式的な認知的スキルの教育とは別の方法で幼児教育の方法が改めて強調されている。それが子どもたちの自発的な育ちへの意欲とそれを具体化する実際の行動を引き出す教育＝環境を通じた教育の強調である。わが国の今回の幼児教育の手法はこの「環境を通じた教育」という点で一貫している。この「環境」の中には、保育室や園庭のレイアウトや遊具、教具、自然素材等の配置、準備等だけでなく、子どもたちの行動を目や言葉で応援したり、うまく事が運ばないときの適切な支援をしたりする、そしてまた子どもたち同士の対話をうまく引き出したりする保育自身の言動が含まれている。保育者が自己の言動を子どもたちの重要な「環境」と自覚して保育することが「環境を通じた教育」の有力な眼目である。これは、こうして子どもたちの自主性、主体性を育むことによってこそ、非認知的スキルの育成が可能になると判断しているからである。

以上、簡略にはあるが、今回の保育・幼児教育の改革が、世界の流れに呼応し、小学校以降のわが国教育改革とも焦点を共有した、21世紀教育へと一歩歩みでることを課題としていることを概観した。

参考・引用文献

- ・ダニエル・ゴールマン 土屋京子訳『EQ こころの知能指数』講談社、1996年
- ・同およびリチャード・ボヤツィス等 土屋京子訳『EQリーダーシップ 成功する人の「こころの知能指数」の活かし方』日本経済新聞社、2002年
- ・ハワード・ガードナー 松村暢隆訳『MI：個性を生かす多重知能の理論』新曜社、2001年
- ・キャロル・S・ドゥエック 今西康子訳『マインドセット「やればできる！」の研究』草思社、2016年
- ・ジェームズ・J・ヘックマン著 古草秀子訳『幼児教育の経済学』東洋経済新聞社、2015年
- ・OECD編著ベネッセ教育総合研究所企画・制作『社会情動的スキル』明石書店、2018年
- ・社会福祉審議会児童部会保育専門員会「保育所保育指針の改定に関する議論のとりまとめ」平成28年12月21日
- ・遠藤利彦ら「非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書」国立教育政策研究所、2017年
- ・国立教育政策研究所（編集）資『質・能力〔理論編〕（国研ライブラリー）』2016年
- ・拙著『2017年告示 新指針・要領からのメッセージーさあ、子どもたちの「未来」を話しませんか』小学館、2017年

保育の質のさらなる充実:「プロセスの質」の向上を目指して

砂上 史子

千葉大学 教授

1. 保育の質と3法令改訂(定)

近年の保育・幼児教育をめぐる現状として、女性就労の増加等を背景とした保育所等の利用児童数の増加がある。同時に、都市部を中心とする保育所の「待機児童」問題も生じており、2018年4月時点での待機児童数は19,895人である。これらの状況から、政府や自治体は保育所等の整備による保育の受け皿の拡大を図っている。厚生労働省の発表(2018)では、2018年4月時点での保育所利用率は47.0%で利用児童数は前年比67,736人(2.7%)の増加となっている。年齢別にみると1~2歳児の保育所等の利用率の上昇が著しく、2018年4月時点で44.1%と過去最高となっている。2018年4月時点での保育所等数は34,763か所で前年比1,970か所(6.0%)の増加となり、利用定員は2,800,579人で前年比97,224人(3.6%)の増加となっている。

このように、保育・幼教育をめぐるのは、「量」の拡充に関する現状が目立ちがちである。しかし、一方で同時にその「質」の向上も必要不可欠である。近年、ノーベル経済学賞を受賞したヘックマンの研究(2015)により、質の高い幼児教育が非認知的能力を育み、生涯にわたって肯定的な影響を及ぼすことが明らかになっている。ヘックマンの知見

は「幼児教育の投資効果」としても注目され、社会保障費の抑制等、社会政策としての幼児教育の有効性が指摘されている。また、2019年秋から実施予定の「幼児教育の無償化」によって保育・幼児教育の「質」がより一層問われることになるといえる。

平成29年3月に小中学校等の学習指導要領とともに、幼稚園教育要領、保育所保育指針、幼保連携型認定こども園教育・保育要領の3法令が改訂(定)された。改訂(定)の背景には、上述の保育・幼児教育をめぐる現状がある。3法令は、国として保育・幼児教育の「質」を維持・向上させるための基準であり、これらに定められた保育の内容や方法を踏まえ、各園、各保育者が地域の実態や特色を踏まえて創意工夫して保育を実践することが求められている。

2. 保育の質と子どもの発達

保育の質の高さが子どものより良い発達に寄与することは、さまざまな研究で指摘されている。例えば、アメリカ国立小児保健・人間発達研究所(NICHHD)の研究(アメリカ国立小児保健・人間発達研究所(NICHHD)／日本こども学会, 2009)では、より質の高い保育を受けることが就学前の知的・言語発達に関連することが明らかにされている。

このアメリカ国立小児保健・人間発達研究所 (NICHD) の研究では、保育の質を「規定的特徴」と「プロセス的特徴」に分けている。前者は、大人と子どもの人数比率（大人一人当たりの子どもの人数が少ないほど保育の質は良い）、グループの大きさ（グループの子どもの人数が少ない方が保育の質は良い）、保育者の教育レベル（保育者の教育歴が高いほど保育の質はよく、子どもの発達もよい）など、保育の構造に関するもので「構造の質」とも呼ばれる。

後者は、実際の保育場面における保育者と子ども、子ども同士のかかわりなど、子どもの日々の体験に関するもので、「プロセスの質」とも呼ばれる。アメリカ国立小児保健・人間発達研究所 (NICHD) では、このプロセス的特徴のうち、子どもの発達に最も関わる保育の質として保育者による「ポジティブな養育 (positive caregiving)」を挙げている。「ポジティブな養育」とは、具体的には以下の表1の特徴を持つ保育者の関わりである。

表1 「ポジティブな養育」の特徴(アメリカ国立小児保健・人間発達研究所/日本子ども学会,2009を基に作成)

- ・ポジティブな態度を示す
- ・ポジティブな身体接触をする
- ・子どもの発声や発話に応答する
- ・子どもに質問する
- ・そのほかの子どもへの話しかけ(ほめる,学びの手助けをするなど)
- ・発達をうながす
- ・社会的な行動の奨励
- ・驕む力を伸ばす
- ・否定的なかわりを回避する

3. 保育所保育指針におけるプロセスの質

表1の「ポジティブな養育」の特徴について、驚いたり、疑問に感じたりする日本の保育者はまずいないと思われる。「ポジティブな養育」の特徴は、日本の保育者にとっては自明のことであり、日常的に半ば無意識的に行っている内容でさえあるかもしれない。「ポジティブな養育」の内容は、表現は違えども、日本の保育の基準となる保育所保育指針等において示されている保育者の子どもに対する関わりに重なるものである。

例えば、保育所保育指針(2017)では、第1章総則の「2 養護に関する基本的事項」の「イ 情緒の安定」の内容において、「① 一人一人の子どもの置かれている状態や発

達過程などを的確に把握し、子どもの欲求を満たしながら、応答的な触れ合いや言葉がけを行う」「② 一人一人の子どもの気持ちを受容し、共感しながら、子どもとの継続的な信頼関係を築いていく」とある。また、同指針では平成29年3月の改定により、「第2章 保育の内容」において、子どもの発達段階ごとに基本的事項、保育のねらい及び内容、内容の取扱いが新たに示された。これらのうち、乳児保育の基本的事項では「乳児保育は、愛情豊かに、応答的に行われることが特に必要である」とある。また、1歳以上3歳未満児の基本的事項では「保育士等は、子どもの生活の安定を図りながら、自分でしようとする気持ちを尊重し、温かく見守るとともに、愛情豊かに、応答的に関わる必要がある」とある。

る」とある。このほかにも、保育所保育指針の保育の内容及びねらい、内容の取扱いは「愛情豊かな受容の下で」「温かい触れ合いの中で」「応答的な関わりや話しかけにより」「受容的な関わりの中で」といった表現が幾度も登場する。これらの言葉は、日本の保育における保育士と子どもとの関わりの質であり、前述の「プロセスの質」の基準となるものである。したがって、前述の「ポジティブな養育」が日本の保育においても実践されるべきものであることを示しているといえる。

4. 「ポジティブな養育」を具体的に捉える

実際に「ポジティブな養育」を実践するには、日常的な保育の場面において保育者一人一人が自分の子どもへの関わりを自覚することが重要になる。例えば、表1の「ポジティブな養育の特徴」の一つである「発達をうながす」に関しては、例として「パズルをする手伝いをしたり、箱を積み上げる遊びをしたり、自分でチャックが閉められるように励ましているか」（アメリカ国立小児保健・人間発達研究所（NICHD）／日本こども学会、2009,p.24）といった非常に具体的な内容が挙げられている。このことは、プロセスの質というものが保育のあらゆる場面に遍在していることを示唆しているといえる。

「パズルをする手伝いをする」ということ自体は難しいことではないかもしれない。しかし、それを子どもの「発達をうながす」ことを意識して実践するには、一人一人の子どもの発達段階の理解だけでなく、その時々の子どものニーズに対応する応答性や、子どもが安心・安全を感じる温かさなどが一体となって個別具体的に実践されなければならない。

例えば、2歳頃の子どもがパズルを手当たりしだいに置いている場合を考えてみる。その際に保育者が「あ、この雲みたいな形、ここに入りそうだね」などと、子どもの手にしているパズルの形と台紙の形との対応に気付かせるような声をかけることが、子どもが物の形をよく見て特徴をつかむことや、形と形を比較することの経験につながる。そして、パズルのピースがうまく台紙にはまったりパズルが完成したりした時に、そのことを一緒に保育者が喜んでくれることは、子どもの有能感や達成感、ひいては挑戦的な意欲の醸成にもつながる。

また、「自分でチャックが閉められるように励ます」ということも、保育の日常ではよく見られるものである。しかし、その行為に「ポジティブな態度を示す」や「発達をうながす」といったプロセスの質が関わっていると自覚することで、その行為のありようは変わってくるといえる。例えば、3歳頃の子どもが、ジャンパーのチャックを自分で閉めることができず、「先生、やって～」と保育者のそばにやってきた場合を考えてみる。保育者は、「自分でやっごらん」と返事をすることもできるし、ほぼ無言で何も言わずに子どものジャンパーのチャックを手早く閉めることもできるだろう。しかし、その際に「ポジティブな態度を示す」「発達をうながす」という観点があるならば、保育者は手助けを求めてきた子どもに対して温かく応えつつ、子どもが自分でできるところは子ども自身に任せるといった関わりが生み出されるのではないだろうか。この場面で、保育者が「ジャンパーのチャック閉めない」と寒いもんね。チャックはこの最初のカチャってはめるところがち

よっと難しいよね。ここは先生がやってあげるから、よく見ててごらん。あとはピーって上にひっばってごらん」のような対応をした場合、このような対応はありふれた何気ないものに思えるかもしれない。しかし、このほんの数十秒程度の関わりには、温かく受容的に関わるという「ポジティブな態度を示す」ことや、チャックの閉め方の手本を見せたり、自分でできるところは自分でさせたりするという「発達をうながす」ことが埋め込まれているのである。

5. 保育の「あたりまえ」を見直す視点

前節で述べたプロセスの質を向上させることに関連する組織的な取組みの具体例として、足立区立の保育園・こども園における保育の中の「あたりまえ」を見直す取組がある（足立区教育委員会就学前教育推進担当,2018）。この取組では、0～2歳児の保育の中で「あたりまえ」として実践されてきたことを見直すことで保育の質の向上を図っている。具体的には「生活場面にひそむ『あたりまえ』」として、「鼻水はさっと拭いてあげる」「おてつないで、さあ、行くよ」などの保育者の関わりが挙げられている。

例えば、「鼻水はさっと拭いてあげる」の関わりについては、鼻水の出た子どもに対して保育者が無言で手早く鼻水をティッシュで拭く行為を子どもの反応や子どもの育ちの観点から見つめ直したところ、その行為が子どもにとっては不快であり、子どもが自分で気づいてできるようになるという育ちにつながらないことが見えてきた。そこで、保育者が「おはなが出ているから拭こうね」と子どもに一声かけてから拭くように保育を改善した

ところ、子どもの険しい表情がなくなり、子どもが自分から鼻水を拭こうとする（保育者に拭いてもらおうとする）姿が見られるようになった。そして、このことについて、「突然やるのではなく、言葉をかけてから。どんなに気持ちがいいことでも、一言もなくされたら、大人だっていい気分はしませんよね」「保育者が丁寧に関われば、子どもも人に対して丁寧に関わるようになっていくのではないのでしょうか」（p.27）と指摘されている。

このように、子どもの目線に立ち、子どもの育ちの過程で何が必要なのかを見通して、保育者の具体的な行為のあり方を見つめ直し、改善することが、プロセスの質の向上につながるという。したがって、保育の中で半ば無意識的に当たり前のように行っている子どもに対する具体的な関わりを自覚し、見直すことが、プロセスの質の向上に欠かせないといえる。

6. 保育者が健やかであることの重要性

保育の「プロセスの質」は、保育者と子どもの具体的な関わりから成るものであることを考慮すると、保育者自身の心身の状態がその関わりに影響しやすいことを自覚する必要がある。「保育者の生活は、極度に他者のことを考えて動く生活である。普通の生活でも、他人を配慮することは多いが、保育はその極みにある行為といえよう」（津守,1997,p.216）という言葉にある通り、常に他者への配慮とともにある保育の仕事は、保育者の心身の状態が健やかでなければ十分に展開できないのである。

しかし、現状では、保育者の仕事上の負担やストレスの大きさが指摘されている。前述

の「待機児童問題」を解消するために各自治体が保育所数や保育所の定員を増やすなどしている一方で、その成果が十分に上がっていない要因の一つには、「保育士不足」がある。そしてこの保育士不足の背景には、保育者が仕事上で抱えるストレスの大きさが指摘されている。このことについて垣内（2015）は、「現代の保育者は、疲れ気味でいつもストレスを抱え密度の高い労働をこなしているが、有給休暇はあまりとれず低賃金状態であり、報われない専門職となりつつある」（p.32）と指摘している。

また、看護師などの他の対人援助職と同様に、保育者の仕事やその専門性には、自分自身の感情のコントロールが求められる「感情労働」の側面がある。そのため、保育者には自分自身の感情をコントロールするとともに、そのストレスを和らげる「感情リテラシー」を高めることが重要であるといえる。感情リテラシーとは、「Emotional Intelligence」についてのサロヴェイとメイヤーの定義に沿うと、感情を正確に受けとめ評価し表現する能力、特定の感情にアクセスしたり生み出したりする能力、感情や感情的知識を理解する能力、感情的及び知的発展を促すために感情をコントロールする能力をさす（坂上,2002）。

感情リテラシーを高めることは、保育者の子どもに対する温かく受容的、応答的な関わり、すなわち「ポジティブな養育」の安定した実践につながるとともに、感情発達の手本として子どもの感情発達にも大きな影響を及ぼすといえる。

したがって、保育者が自分自身の感情も含めた心身の状態を健やかに維持することが、保育におけるプロセスの質の重要な要因であ

るといえる。そのためには、当然ながら保育者の労働環境や処遇改善のための政府や自治体、関係機関・団体等による取組が必要不可欠である。と同時に、保育者自身によるセルフケアの意識や取組も重要である。過度のストレスによる消耗・疲弊状態である「バーンアウト（燃えつき）」を防ぐための方策としては、主に十分な休息、趣味などの個人としての時間の確保、自他の感情をありのまま認め分かち合うことなどがある（砂上,2017）。また、管理職が職員の精神面をフォローする「ラインケア」（水澤,2007）も重要となる。ラインケアとしては、「スタッフに新しいしごとを与える際は、十分な教育とサポートを欠かさない」「スタッフどうしの共感の場を確保する」（水澤,2007,p.254）などがある。このように、保育者の心身の健康を維持するための多面的、多層的な取組みが、保育のプロセスの質の維持と向上を支えるといえる。

文献

- 厚生労働省（2017）『保育所保育指針』
- ジェームズ・J・ヘックマン（2015）『幼児教育の経済学』東洋経済新報社
- 厚生労働省（2018）『保育所等関連状況取りまとめ（平成30年4月1日）』
<http://www.mhlw.go.jp/content/11907000/000350592.pdf>
- アメリカ国立小児保健・人間発達研究所（NICHD）（2009）日本こども学会（編）菅原ますみ・松本聡子（訳）『保育の質と子どもの発達 アメリカ国立小児保健・人間発達研究所の追跡調査から』赤ちゃん和妈妈社
- 足立区教育委員会就学前教育推進担当（監修）伊瀬玲奈（編）（2018）『0.1.2歳保育「あたりまえ」

- を見直したら保育はもっとよくなる！足立区立園
の保育の質が上がってきた理由』学研教育みらい
津守真（1997）『保育者の地平——私的体験から普
遍に向けて——』 ミネルヴァ書房
- 垣内国光（2015）「政策課題としての保育労働研究
の意義」 垣内国光・義元祐正・川村正則・小尾
晴美・奥山優佳（編）『日本の保育労働者—せめ
ぎあう処遇改善と専門性—』 ひとなる書房
- 水澤都加佐（2007）『仕事で燃え尽きないために
—対人援助職のメンタルヘルスケア—』 大月書店
- 坂上香（2002）『アミティ「脱暴力」への挑戦—傷
ついた自己とエモーショナルリテラシー—』 日
本評論社
- 砂上史子（2017）「第2章 保育における感情労働」
砂上史子（編）『保育現場の人間関係対処法』中
央法規出版株式会社 19-27

今回の学習指導要領の改訂が意味するもの

高木 展郎

横浜国立大学 名誉教授

1. 学習指導要領改訂の意味

学習指導要領は、昭和23年に試案が出され、その後、一部改訂を入れると9回の改訂が行われている。それぞれの改訂は、時代の変化に伴い、10年間のスパンの中で、それぞれの時代に適した教育内容を児童生徒に育成するために行われてきている。

今回の学習指導要領は、戦後にできた学習指導要領の改訂のみならず、明治5年の学制以来の大きな改定となっている。

明治5（1872）年に学制が公布され、それ以降、明治の近代教育が始まったが、そこでは西洋先進諸国の教育や学問の移入が当初行われ、明治後半から、日本の状況に合わせた教育も行われるようになってきた。この教育は、昭和20（1945）年の、アジア太平洋戦争の敗戦まで行われた。

アジア太平洋戦争の敗戦により、明治の学制以降の学校教育の内容は見直され、戦後教育は、昭和22（1947）年の「日本国憲法」「教育基本法」「学校教育法」のいわゆる教育三法の制定により、始まった。この戦後教育は、大筋、敗戦後の日本経済の成長をもって世界経済の中での位置を確立することを教育の面から支えてきたものでもあった。そして、その実現が図られたともいえる。

時代は変わり、第四次産業革命といわれる時代になり、これまでの社会構造そのものが大きく変化しようとする時代となった。それは、明治の学制以降の教育が担ってきた教育の内容からの大きなパラダイム転換を図らなくては実現できないと考えている。

教育は、ともすると自分の教育を受けた体験を基に教育を語るが多くある。それを、教育の原体験主義という。日本においては、優れた学校教育システムにより、これまで優れた教育が行われてきた。それゆえ、そのことが逆に機能し、これまでの教育を保守的に継続することを望む人たちも多く存在する。しかし、時代の変化は、日々進んでいる。教育は、未来に生きる子供たちが、社会に出たときに必要な資質・能力の育成に機能しなくてはならない。そのためには、これからの時代が求める資質・能力を見通し、学校教育を通してその育成を図ることが求められている。

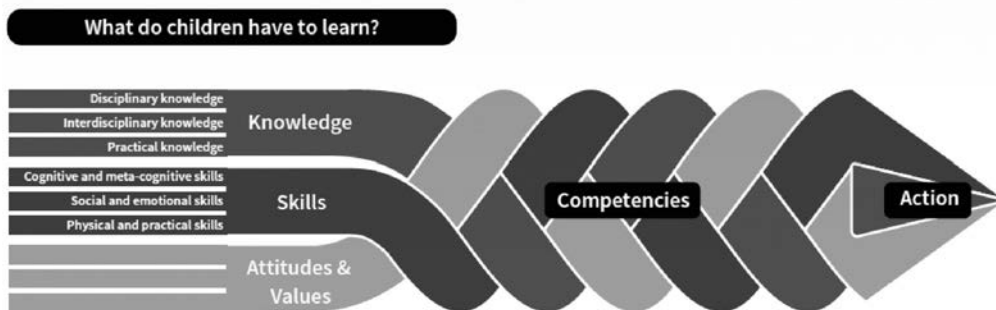
2. これからの時代に先進諸国が求める資質・能力

OECDは、「Global competency for an inclusive world」（包括的な世界のためのグローバルコンピテンシー）として、「What do children have to learn?（子供たちは何を学ぶべきか?）」を示した。これは、2030年にOECDが子供たちに育成すべき資質・能力の

内容を図1として示している。

この図1では、「Knowledge」「Skills」「Attitudes & Values」が、統合化され、それが「Competencies」として資質・能力として定位し、その「Competencies」が「Action」として表出することになる。ここからは、育

成すべき資質・能力が表出されることにより、より明示的になることが理解できる。それは、内言が外言化し表出されることにより、より確かな資質・能力として定位することでもある。

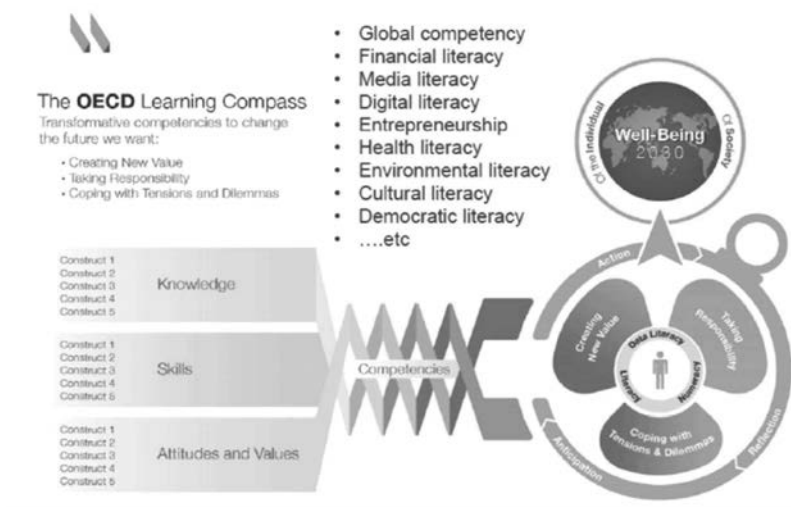


(図1)

学校教育法第30条第2項（平成19年6月）に示されている日本の学校教育が求める学力の重要な三つの要素「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」は、将に、この図1が指摘している内容と重なる。

そして、この図が示す資質・能力が、OECDに加盟する先進諸国が、これからの時代に育成を求めるものでもある。

さらに、OECDは、「Education 2030」として、以下の図2を示している。



(図2)

図2は、「The OECD Learning Compass」

として示されたものである。図1で示されて

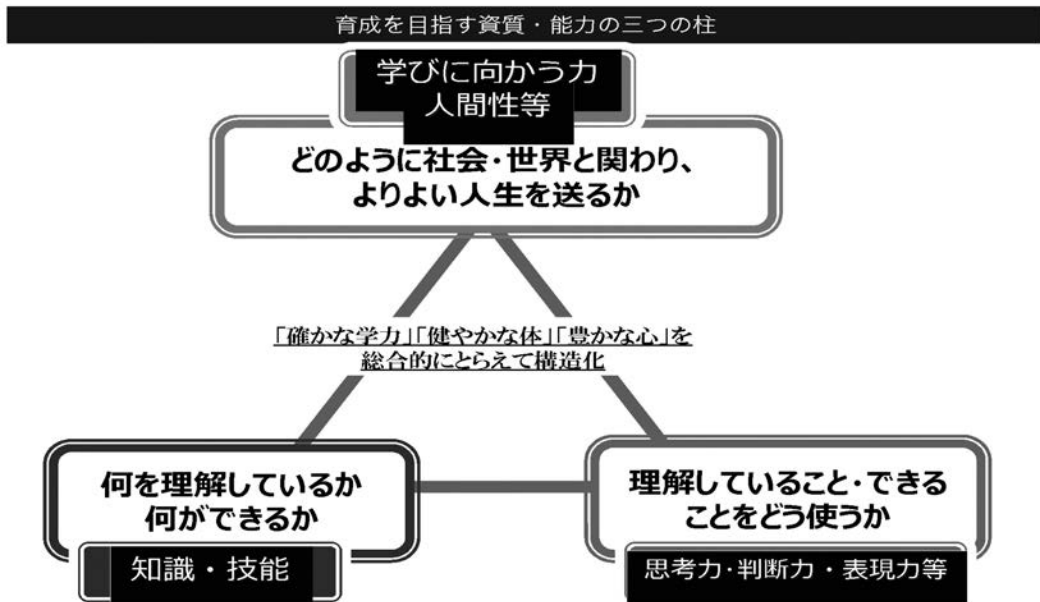
いる「Knowledge」「Skills」「Attitudes & Values」が統合化され「Competencies」となり、その先として、この図 2 には、「Compass（方位磁石）」が示されている。

この「Compass」の中に示されている三枚の羽には、「Creating new Values（新しい価値の創造）」「Coping with Tensions & Dilemmas（緊張や対立、ジレンマへの対処）」「Taking Responsibility（責任ある行動）」が示されている。この三つのはねとして示されている内容が、これからの時代に求められる資質・能力といえよう。

さらに、この「Compass」には、上向きに矢印が示されており、その示すものが地球の絵の中に示された「Well-Being（個人的・社会的によりよく幸せに生きること）」となる。

この「Well-Being（個人的・社会的によりよく幸せに生きること）」こそ、OECDが求める、これからの時代に、児童生徒に育成すべき資質・能力に他ならない。

この「Well-Being」とほぼ同じ内容が、新学習指導要領が育成を目指す資質・能力の図の頂点として示されている（図 3）ことは、注目される。



7

ここには、「学びに向かう力人間性等」として「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」が、資質・能力の育成された姿として頂点に示されている。この内容は、OECDがしめすところの「Well-Being」と軌を一にしている。

図 3 で示されている「育成を目指す資質・

図 3（中央教育審議会「答申」より。p.441）

能力」は、これからの先進諸国が求める資質・能力であり、それをいかに育成するかが、これからの日本の教育に問われているといえよう。

3. 教科書の目次に従ったカリキュラムからの転換

今回の学習指導要領改訂では、「何を学ぶ

か」とともに、「どのように学ぶか」が問われ、さらにその結果として「何ができるようになるか」が重要となる。これまで、「何を学ぶか」の内容として、学習指導要領が教育課程の内容としての基礎・基本として定位してきた。今回の学習指導要領改訂では、これに加え、「どのように学ぶか」が問われ、それに伴って授業改善が求められている。

この授業改善の視点として「主体的・対話的で深い学び」が取り上げられているが、それは、一つの視点であり、授業改善は、児童生徒の実態に合わせて様々に行われなくてはならない。日本の学校教育は、それぞれに一人一人有能な教師によって支えられてはいるものの、授業がすべて同じ方向性や同じやり方で行えばよい、というものでもない。地域や学校の実態にあったカリキュラム・マネジメントによって、それぞれの学校における授業が工夫して行われなくてはならない。

これまで日本の学校での授業は、教科書に準拠して行われてきた。日本の教科書は、国定教科書が明治36（1903）年からアジア太平洋戦争の敗戦まで用いられていた。そこでは、教科書に記載されている内容をすべて行うことが重要とされ、ある意味、教科書至上的な考え方を日本の学校教育にもたらしたとも言えよう。それが、戦後の教育においても、この教科書至上的な考え方が今もって受け継がれている。

「教科書で教える」と「教科書を教える」ということがある。学校教育で育成すべき資質・能力は、学習指導要領に書かれていることを具体的に準拠したものとして教科書が作成されている。そこでは、学習指導要領の内容をもとにしつつも、各教科書の特徴が、そ

れぞれの教科書で具体化されている。したがって、学習指導要領に書かれていることに、それぞれの教科書が味付けをし、それぞれに特徴を出しているともいえよう。

それゆえ、教科書によって学習指導要領に記載されている内容は、直接的に示されるのではなく、学習指導要領に示されている内容が、教科書ごとに多少とも異なったり特徴付けられたりして、示されていることに気づきたい。

そのことは、国定教科書で、ある意味、一面的に示されてきたそれぞれの教科で育成する内容が、戦後教育では各教科書の内容によって異なり、それが授業にも反映されてきた状況があるとも言える。しかし、地域によって異なるが、平成に入ってから、教科書採択が学校ごとの採択から広域採択が広まる傾向が強まっており、学校ごとの特徴が出にくくなってきている現状もある。

地域によって多くの学校が同じ教科書を使用するようになると、各学校の地域や児童生徒の実態にそったものにするためには、各学校において、教科書をどのように使用するかを再度検討することが重要となる。

これからの時代、「教科書を教える」のではなく「教科書で教える」ことを行うためには、各学校におけるカリキュラム・マネジメントが必要となる。

各学校の児童生徒の実態にあった授業を行うには、教科書に掲載されている目次の順にしたがった年間の教育課程の編成表を基にした授業では、各学校の児童生徒の実態に即した授業を行うことは難しくなっている。各学校では、児童生徒の実態に合わせ、それぞれの学校が自分の学校の児童生徒にどのような

資質・能力を育成するかを明確にし、その計画を年間計画として立てるとともに、さらに、小学校6年間、中学校・高等学校3年間を通して、どのような資質・能力を児童生徒に育成するかも明らかにすることが求められている。

そこで、各学校ごとに教育課程の編成表としてのカリキュラムを作成し、カリキュラム・マネジメントを行うことが求められる。

カリキュラム・マネジメントを行うには、校長先生をはじめ全ての教師が、それぞれの学校で育成すべき資質・能力を明確に位置付け、共有化し、各学校における資質・能力の育成の方向のベクトルを共有することが重要となる。

公立学校の教師は、一定の地域の中での移動がある。一定の地域といえども、各学校には、それぞれの特徴があるし児童生徒の資質・能力も異なる。したがって、地域の中での移動により、異なる学校に転勤したとしても、例えば教科書が同じであったとしても、移動先の学校の児童生徒の資質・能力に合わせた授業づくりが求められる。学校ごとに児童生徒の資質・能力が異なる以上、地域で同じ教科書を使用していたとしても、授業デザインが、異なることは自明である。

それゆえ、小学校6年間、中学校・高等学校3年間でのカリキュラム・マネジメントを行い、各学校の児童生徒の資質・能力を学校に在籍しているスパンの中で、いかにその育成を図るかが問われている。そして、そのカリキュラム・マネジメントによって各学年段階においても育成すべき資質・能力を明確に目標として設定した日々の授業づくりの質と内容とが問われている。

4. カリキュラム・マネジメントの手順・内容とサイクル

平成30年3月告示の学習指導要領に伴う「学習指導要領解説 総則編」（平成30年7月）には、以下のような手順が示されている。

1. 教育課程の編成に対する学校の基本方針を明確にする。
2. 教育課程の編成・実施のための組織と日程を決める。
3. 教育課程の編成のための事前の研究や調査をする。
4. 学校の教育目標など教育課程の編成の基本となる事項を定める。
5. 教育課程を編成する。
6. 教育課程を評価し改善する。

（「学習指導要領解説 総則編」

小学校p.43-45・中学校pp.44-46）

上記に示されているものは、カリキュラム・マネジメントを行う際の手順であり、何をカリキュラム・マネジメントとして取り上げるか、その内容は示されていない。

カリキュラム・マネジメントとして重要なものは、カリキュラム・マネジメントとして具体的にすべき以下の内容である。

1. 学校のグランドデザインの検討と策定
学校のグランドデザイン作成に関しては、学校長をはじめとして、教職員全員で検討し作成を行うことが重要となる。
2. 各学年で育成すべき資質・能力のグランドデザインの検討と策定

各学年で資質・能力のグランドデザインを作成した後、それを学年の順番に並べることにより、グランドデザイン全体が学年の発達段階に沿った内容となるよう検討したり確認したりして、調整を図

ることが求められる。

3. 当該年度の各学年経営計画の検討と策定

当該学年で、その年度にどのような資質・能力を児童生徒に育成するかの計画の検討と策定を図る。

4. 当該年度の各教科等のグランドデザインの検討と策定

この各教科等のグランドデザインは、特に、中学校や高等学校では、各教科等の年間で育成すべき資質・能力を教科内で検討・策定し、教科内での合意形成を図ることが求められる。

5. 各教科等の年間指導計画の検討と策定

各教科等における年間の教育課程の編成表の作成を行う。

6. 各教科等の単元指導案（単元の指導計画）

その単元全体で、目標として示した資質・能力をどのように育成するかの観点別学習状況の評価を学習活動の中で何時どのように行うか、また、単元目標として示した資質・能力を学習活動の中でどのように育成するかの学習の流れ（学習過程）の全体が分かるように示す。

7. 各教科等の単元指導案を基にした「学びのプラン」

「学びのプラン」とは、教師が作成した単元計画を、児童生徒の立場から単元計画を示したものである。教師の立場からの単元の評価規準は児童生徒が「身に付けたい資質・能力」とし、教師の立場からの指導過程は「学習の順番(学習過程)」として、単元での授業の評価内容と授業の流れがわかるように、単元の授業に入

る時に児童生徒に示す。

ここで評価規準を授業の流れの中で、「いつ・どのように・何を」評価するかを児童生徒に示すことは、「形成的な評価」として重要となる。

8. 上記1から6の自己点検・自己評価、改善の方向性

上記1から6までの内容を、自己点検・自己評価を行い改善の方向性を考え、カリキュラムをより良くする。

上記のカリキュラム・マネジメントに関わる一連の流れは、それ自体をPDCAサイクルとして、年間の中で行われることが求められる。

学校のグランドデザインは、学校目標をはじめ、年度の重点目標等が示されるものであり、学校に所属する教職員全員が周知してはならないものである。しかし、これまで示されてきた学校のグランドデザインは、その作成を管理職が担っていることが多く、一般の教員の一部は知っているものの全てが周知していないこともある。例えば、学校の全教員が、学校目標をきちんと意識して、日々の授業が行われているだろうか。日々の授業で意識しないまでも、年間の教育課程の編成の折には、学校目標を意識し、その実現を図る年間計画を立てることが行われているだろうか。

日々の授業では、教科書の内容を教科書の目次の順に行っていくのではなく、各学校の児童生徒の実態に合わせ、学習内容の順番や重点を意識し、それぞれの学校が、その学校に通う児童生徒の実態に合わせて、学習内容の順番と重点を決めた教育課程を編成することが求められる。それゆえ、学校全体でグ

ランドデザインを共有することが重要となる。そのためには、管理職のみならず、一般の教員も参加して自校のランドデザインを作成することが求められる。

学校のランドデザインが作られたら、次に、学年として、その年度にどのような教育を行うかを明確にするために、各学年で育成すべき資質・能力のランドデザインの作成を行う。これは、学年経営計画として当該学年での年間計画の基となるものであり、当該学年の一年間で、児童生徒にどのような資質・能力を育成するか、その到達点を明確にするために作成する。この学年としての育成すべき資質・能力のランドデザインをもとに、当該学年の具体的な年間指導計画を作成することになる。

また、各教科においても、当該学年で、それぞれの教科で到達を目指す資質・能力を明確にするものとして、各教科等のランドデザインの作成も必要となる。ただし、小学校においては、各担任が指導する教科の科目数が多いので、重点とする教科やいくつかの教科に絞って作成することもある。

この各教科等のランドデザインを基に、各教科等の年間指導計画を作成する。この各教科等の年間指導計画は、これまで教科書の目次の順番に従って行われることが多かった。今回の学習指導要領改訂においては、各学校における教育課程の編成がカリキュラム・マネジメントとしても重要であることの指摘がされている。そこで、自校の児童生徒の実態に合った、年間指導計画の作成が求められていることを確認したい。

年間指導計画としての教育課程の編成表を作成の後、年間指導計画として策定した各教

科等の年間の指導時数に従ってそれらを単元や題材の指導時数としてそれぞれに割り振り、各単元や題材の指導計画を作成する。

各単元や題材の指導計画は、単元や題材の学習指導案として作成することにより、単元や題材での学習の全体像を見通せるようにすることが求められる。これまで研究授業等で作成されている一時間単位の指導案では、単元や題材全体の学習や評価（観点別学習状況の評価の内容）を見通すことが難しいので、これからは、一時間の学習指導案ではなく、単元や題材のまとまりとしての学習指導案が重要であり、そこへの転換が強く求められる。

この単元や題材の学習指導案は、教師の単元や題材の授業計画としても重要であるが、それを、学習の主体である児童生徒に授業の流れと評価内容とを示す「学びのプラン」として、児童生徒に示すことが、これからの授業には求められる。

「学びのプラン」は、教師が立てた単元や題材の計画を、授業で「いつ・どのように・何を」を学ぶのかを児童生徒に授業を行う前に分かるように示し、授業への見通しを持たせるものである。

教師のみが授業で育成すべき資質・能力を知っているのではなく、学習主体としての児童生徒も授業を通してどのような資質・能力をどのように身につけていくかの見通しを持ち、授業で身につける目標とその形成過程を理解してから授業を受けるようにするために、この「学びのプラン」を示すことが求められる。

カリキュラム・マネジメントは、授業を行うための一連の1から6までに示した内容を、自己点検・自己評価を通して、よりよくして

いくことが求められる。

学校評価として行われる内容も、この1から6に示した内容になる。この学校評価のスパンは、1年間を対象とすることにより、それぞれの年度の教育内容の評価となる。

教育界においても、PDCAサイクルを短期で行うことを提唱される場合もあるが、そもそもこのPDCAサイクルは経営戦略の用語であり、このサイクルによって業績の見直しを図り、改善することを目的としたものである。企業であれば、短期間のうちに利益を上げるために当初行った事業を頻繁に見直すことにより、業績を上げることが求められる。

しかし、教育の目的は人を育てることにある。しかも、一人一人の児童生徒の個性や人格も異なっており、その多様性を認めることが重要となる。このような教育において、短期に一人一人の児童生徒の資質・能力を育成したり改善したりする成果を性急に求めるのは、非常に無理があると同時に、難しいし危険性もあると言わざるを得ない。教育は、産業界とは異なることを指摘しておきたい。そもそも、教育は、本来的に利潤の追求を行うものではないからである。

教育内容を見直し、よりよくすることは重要だが、その見直しの期間は、ある一定の時間が教育には必要である。子供たちの成長には、時間がかかることを確認しておきたい。今日できたことが、明日できない子供もいる。時間をかけ、じっくりと子供たちを育てることも、教育に課せられた課題でもある。子供たちには、一人一人に個性があり、それぞれの個の違いが重要であり、それを認め育てることが教育に課せられていることは自明である。そのことを行うためには、短期に行うこ

ともあるが、長期にわたって行うことがあることも再確認したい。

そのために、カリキュラム・マネジメントを学校教育の年間のサイクルとして機能させることが重要となる。

5. 各単元や題材における目標と評価

今回の学習指導要領改訂では、すべての教科において学習指導要領の「内容」に、授業の中で取り上げるべき指導「事項」が示されている。

学習指導要領の「内容」の指導「事項」には、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」が示されており、各単元や題材の目標としてを設定するに当たっては、学習指導要領の「内容」の指導「事項」を、原則そのまま転記することにより、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」についての単元や題材の目標を策定することができる。

ただし、単元や題材目標としての「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の内容から、各教科等の求める評価内容を策定することとなる。

この「主体的に学習に取り組む態度」に関しては、各教科等が求める評価内容が異なることから、原則的には、「『知識及び技能』を身につけたり（身につけるとともに）、『思考力、判断力、表現力等』を身につけたりしようとしていたりしている。」と、その単元における「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」に育成の両方を対象として作成することになる。

また、「主体的に学習に取り組む態度」は、その単元や題材での取り組みを対象としてお

り、一般的にとらえられる「興味」や「関心」を態度として評価の対象とすることではない。

「主体的に学習に取り組む態度」は、児童生徒がはじめから持っている資質・能力ではなく、指導者の指導によって単元や題材の授業を通して身につける資質・能力であるため、評価時期は、単元や題材の授業時間の後半となる。

繰り返しになるが、今回の学習指導要領改訂では、学習指導要領の内容に「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」として、評価の観点として取り上げるべき内容が示されている。各教科等によっても、その内容の示され方は異なるが、原則、学習指導要領の「内容」に示されている指導「事項」をそのまま転記することによって、単元や題材の目標としての観点を設定することができるようになっていく。

従って、現行の学習指導要領でもいわれている「指導と評価の一体化」は、学習指導要領に示されている育成すべき資質・能力としての「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」、さらに、それに基づく「主体的に学習に取り組む態度」とを、単元や題材の指導を通して育成することになる。

それは、単元や題材の授業を通して目標として設定した三つの観点を、観点別学習状況の評価として育成することでもある。それゆえ、育成すべき資質・能力を明確にした単元や題材の計画が重要になる。

この単元や題材の評価規準を明確にした授業は、指導者としての教師のみが理解して授業を行うだけでなく、児童生徒にも、その内容を示し理解させた上での授業が求められる。それは、「学びのプラン」を用いた形成的

な評価を行うことによって可能となる。児童生徒が、その単元や題材でどのような資質・能力を身につけるかを見通しを持ち、自覚して授業に取り組むことでもある。

これまで、授業の流れや育成すべき資質・能力は、ともすると教師のみ知っていることが多かった。しかし、これからの授業では、授業の主体としての児童生徒が、「何を学ぶか」とともに、「どのように学ぶか」が問われ、さらにその結果として「何ができるようになるか」を育成しようとしている。そのためには、それぞれの単元や題材でどのような資質・能力の育成を図るかを児童生徒自身が理解した上で授業に取り組むことが重要となる。

そのためには、これまでの評価観からの転換が求められる。これまでの評価は、Evaluation（値踏み）としての児童生徒の序列をつけるための評価ではなく、assessment for learning（学習の評価）や assessment as learning（学習としての評価）という学習したことを一人一人の児童生徒に価値づけたり意味づけたりするための評価観への転換が求められている。

「深い学び」を生み出す学びの技法20を提案する

田中 博之

早稲田大学教職大学院 教授

1. 学習指導要領改訂の流れ

中央教育審議会は、2015年8月25日に出した「論点整理」の中で、アクティブ・ラーニングを、「課題の発見と解決に向けた主体的・協働的な学び」と定義しました。その後、2016年8月に「審議まとめ」を、そして同年12月21日に「答申」を出して、アクティブ・ラーニングの定義を修正し、「主体的・対話的で深い学び」としたことは、周知の事実です。

どちらの定義が、これからの教育改革の方向性を定めるうえで必要な要素をしっかりと含んでいるかどうかは議論が分かれるところでしょう。

例えば、「課題の発見と解決」という表現が全面に出なくなることによって、特に中学校や高等学校では、「学習課題の解決をしないで対話ばかりしているアクティブ・ラーニング」が広まるのではないかという不安もあります。また、「協働的な」という表現がなくなることによって、国語科や図画工作科（美術科）、体育科などでの共同制作や協働的な表現づくりの活動が軽視されるのではといった心配もあります。

逆に、「深い学び」という表現が入ってくることにより、学校では、授業時数は増えず、学習内容は減らず、主体的・対話的な学びに

時間を割かれる中で、今、アクティブ・ラーニングが大きな負担感をもってとらえられているのも事実です。

「深い学び」に到達するためには、教科書の基本問題を一斉授業で解いていくだけでは不十分です。どの教室でも、学習障害や発達障害のある子どもたちが増えています。また、都市部の学校ではますます若い先生が増えています。「深い学び」を生み出すだけの授業力を育成することは困難を極めています。

したがって、「浅い学びで終わってはいけない」という理念や必要性は理解できるが、深い学びという実現が困難な定義をされても学校では対応しきれない」という反応がよく聞こえてきます。

しかし、多くの開かれた議論と審議を経て、初等・中等教育に対応したアクティブ・ラーニングに関する日本式の公的な定義が確定した以上、その特徴を生かした授業研究を行うことも大切なことです。

2. 「主体的・対話的で深い学び」の定義を再検討する

「答申」で特徴付けられた三つの視点を次に紹介しましょう。これら三つの視点を生かした授業改善がこれから求められるのです。

①主体的な学びとは

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。

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。

(中央教育審議会答申、pp.49-50)

②対話的な学びとは

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。

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。

(中央教育審議会答申、pp.50)

③深い学びとは

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「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면을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。

(中央教育審議会答申、pp.50)

この中で、「主体的な学び」と「対話的な学び」はかなりよく理解できるものですが、「深い学び」については、なかなか具体的な授業や指導場面・学習場面のイメージが持ちにくいといえます。

そのわかりにくさには、次のような3つのタイプがあるといえます。

一つめは、「見方・考え方」とは何だろうか、という疑問です。これまで、算数・数学科ではこの用語をすでに使っていましたから、イメージを共有しやすいのですが、他教科ではわかりにくさがぬぐえません。

二つめは、定義の中にある、「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」は、すでにこれまでの授業の中でも行ってきたことなので、何が改訂にあたって新しい提案になっているのかがわかりにくいのです。

さらに、三つめとして、「『見方・考え方』を働かせながら」という表現が入っています。しかし、「働かせる」ためには、すでに「習得・定着」していることが前提ですが、次に見るように、「見方・考え方」は小中学生にとってはとても高度な認識レベルの思考操作であるため、実際の授業場面では、「働かせる」こと

はできないのではないかという疑問が生まれています。

こうした3つの疑問は、全国で筆者が訪問したどの学校や教育委員会の指導主事からも聞こえてきました。そのため、「ゆとり」という表現を取り下げたように、文部科学省も中途改訂などを通して、「見方・考え方」を修正するか取り下げるとしなければ、各学校での授業改善の取り組みが、新学習指導要領に沿ったものにならない可能性もあります。

3. 「深い学び」に至る各教科の特性を生かした「見方・考え方」とは

中央教育審議会答申及び新しい学習指導要領総則で、「見方・考え方」が、「深い学び」に見童生徒が至るために不可欠であるとされたのは、以上のような疑問があるにしても、これからの授業づくりにおいて、子どもたちの認識と活動の両面において、何らかの模範性のあるモデルを用いて学びを深める必要性を提案したかったからでしょう。

また、「主体的・対話的な学び」だけであると、活動主義の浅い学びになることを心配したからであるとも推測できます。

「答申」では、「見方・考え方」に関する各教科の例示をしています。

以下は、「答申」で示された、いくつかの教科の「見方・考え方」の例です。

【国語科】

自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に注目して捉え、その関係性を問い直して意味付けること。

【数学科】

事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること。

【理科】

自然の事物・現象を、質的・量的な関係や時間的・空間的な関係などの科学的な視点で捉え、比較したり、関係付けたりするなどの科学的に探究する方法を用いて考えること。

【体育科】

運動やスポーツを、その価値や特性に着目して、楽しさや喜びとともに体力の向上に果たす役割の視点から捉え、自己の適性等に応じた『する・みる・支える・知る』の多様な関わり方と関連付けること。

【音楽科】

音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視点で捉え、自己のイメージや感情、生活や社会、伝統や文化などと関連付けること。

これらは、まだ抽象性が高く具体的な授業づくりには落とし込めないものですが、指導の留意事項として教科のめあての本質を簡潔に表現したものといえます。また、新しい学習指導要領においては、道徳科を除く各教科・領域の「目標」において、「見方・考え方を働かせ」という文言が入ったことで、各学校における学習指導案の作成や授業づくりにあたって、必須の検討事項になったといえます。

4. 「深い学び」としての学びの技法20

しかし、各学校ではもう少し具体的に、「深い学び」を生み出す授業改善や学習改善のあり方を知りたいという要望が強くなっていることを感じています。

そこで、ジグソー法などの対話型にとらわ

れずに、日頃から「不断の授業改善」に取り組むためには、ここで提案する「深い学びの技法20」を1つでも2つでも、日々の授業や重点單元の中に組み入れていくことが大切です。

表1を見てください。ここに、その「深い学びの技法20」が整理されています。それぞれの技法の表現は特に新しいもの感じられ

ないかもしれませんが、教科特性や児童生徒の学年発達に応じて、複数の技法を組み合わせせて取り入れていただければ、「深い学び」が生み出されるでしょう。

実際には小学校1年生の生活科から中学校3年生の数学科まで、すべての学年・教科等で授業改善に生かすことができるようになっています。

表1 「深い学び」の技法20 ver.2.3

過程	技法	特徴
設定	①学んだ知識を活用して課題や目標を設定する	それまでに学んだ既習の知識を活用して、新たな発見や解決につながる学習課題や学習目標、成長目標を設定する。
	②知識やデータに基づいて仮説の設定や検証をする	思いつきや勘だけで考えるのではなく、既習知識やデータに基づいて見通しをもったり、仮説の設定や検証を行ったりする。
	③視点・観点・論点を設定して思考や表現をする	ただ漫然と考えたり対話したりするのではなく、視点・観点・論点を設定して焦点化した思考や表現をする。
	④R-PDCAサイクルを設定して活動や作品を改善する	ただ作って終わり考えて終わりの学習にするのではなく、R-PDCAサイクルを設定して活動や作品の改善を行う。
思考	⑤資料やデータに基づいて考察したり検証したりする	思いつきや勘だけで答えを当てるのではなく、資料やデータに基づいて、それらを引用して自分の考えを形成する。
	⑥複数の資料や観察結果の比較から結論を導く	複数の資料や観察結果をもとに、それらを比較したり関連づけたりして共通点や相違点を検討し、しっかりと結論を出す。
	⑦視点の転換や逆思考をして考える	異なる視点や逆のプロセスから考えたりして、相手の心情や自然現象、社会事象を多面的・多角的に考察し表現する。
	⑧異なる多様な考えを比較して考える	自分とは異なる多様な考えや意見を参考にして、自分の考えや意見を根拠や論理を明確にして形成したり再定義したりする。
解決	⑨学んだ知識や技能を活用して思考や表現をする	学んだ知識や技能を活用したり、それらを組み合わせ活用したりして、考えたり表現したりする。
	⑩友だちと練り合いや練り上げをする	対話を通して、改善課題を出し合ったり新しいアイデアを生み出したりして、考えや作品、パフォーマンスを練り上げる。
	⑪原因や因果関係、関連性を探る	自然現象や社会事象などの表面的な特徴だけでなく、その原因や因果関係、他の現象や事象との関連性について探る。
	⑫学んだ知識・技能を活用して事例研究をする	一般的な制度やシステムの理解だけでなく、その知識を活用して身近な生活や社会に関する具体的な事例研究を行う。

表現	⑬理由や根拠を示して論理的に説明する	思いつきで考えるのではなく、理由や根拠を資料やデータを引用して、文章や式、図を組み合わせてわかりやすく説明する。
	⑭学習モデルを活用して思考や表現をする	思いつきではなく、しっかりとした学習モデル（思考や表現の技、アイテムなど）に基づいて思考や表現をする。
	⑮自分の言葉で学んだことを整理しまとめる	本や資料をそのまま要約するのではなく、既有知識を活用して自分なりの言葉や表現を工夫して書いたり話したりする。
	⑯要素的な知識や知見を構造化・モデル化する	調べたり集めたりした知識や情報、データ、知見などを総合的に組み合わせて、構造化やモデル化をして表現する。
評価	⑰既製の資料や作品を批判的に吟味検討する	既製の資料や作品の正しさや根拠をそのまま受け取るのではなく、自ら他の資料やデータにあたって批判的に検討する。
	⑱身につけた資質・能力をメタ認知し成長につなげる	学習課題を解決する過程で、どのような資質・能力を身につけたのかをメタ認知して、次の自己成長への展望をもつ。
	⑲学習成果と自己との関わりを振り返る	学習成果を客観的に示すだけでなく、そこで得た学びの意義や価値を自分の考えや生き方と関連づけて考察し価値づける。
	⑳学んだことを生かして、次の新しい課題を作る	その授業や単元で学んだことから、次に取り組みたい新しい課題を考えて、次の学びへとつなげる。

※キーワード 観点、活用、多様性、メタ認知、練り上げ、新規性、関連づけ、構造化

この表に整理した、20個の技法は、次のような6点の最近の教育課題を解決するための視点を生かして作られています。

- ① 現行学習指導要領における「活用を図る学習活動」の実施
- ② 現行学習指導要領における「言語活動の充実」の実施
- ③ PISA型読解力を身につける学習方法
- ④ 全国学力・学習状況調査における問題Bを解決する力を身につける方法
- ⑤ 思考力・判断力・表現力を身につける方法
- ⑥ 課題解決的な学習に含まれる多様な学び方

文部科学省が提案する、「深い学び」のための「見方・考え方」は、私見によれば、あくまでも各教科での「深い学び」を通して児童生徒が身につけられる最終的で究極の認識能

力であるといえます。

そこに到達するためには、より具体的に、児童生徒が「主体的・対話的」に働かせることができる「深い学びの技法」を多種多様に組み合わせながら学び続けることが不可欠であると確信しています。教科書教材や教科書単元と対照しながら、どの技法をどのようにして授業で生かしていくかを、これから校内の研究授業を通して確かめていってください。具体的には、次の文献を参考にしてください。

【参考文献】

- ・田中博之著『アクティブ・ラーニング実践の手引き』教育開発研究所、2016年
- ・田中博之著『実践事例でわかる！アクティブ・ラーニングの学習評価』学陽書房、2017年
- ・田中博之著『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き』教育開発研究所、2017年

俳句学習のカリキュラム構成材の探究

—俳句学習の髓から改革覗く—

中冽 正堯

兵庫教育大学 名誉教授

1 表題の意味

副題は「葦の髓から天井覗く」ということわざのパロディーである。

国語科教育の俳句学習の工夫という「葦の髓」から2020年代の教育改革という「天井」を覗いて、一つの提案をしてみたい。提案は、小学校高学年から中・高等学校へかけての俳句学習を中心としたカリキュラム構成材の内容と方法の提示である。

論述は、「国語科教育改革の指標」に通し番号を打っておき、比べ読み・重ね読みの手法による俳句の学習と絡めて改革の推進を検討するという方式で進める。

2 国語科教育改革の指標

【資質・能力】

- ① 知識・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

【授業改善】

- ④ 主体的・対話的で深い学び

【カリキュラム・マネジメント】

- ⑤ 教育内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと

【教育内容の改善事項】

- ⑥ 言語能力の確実な育成（発達段階に応じ

た語彙の確実な習得)

- ⑦ 伝統や文化に関する教育の充実（古典等の言語文化)
- ⑧ 体験活動の充実（生命の有限性や自然の大切さ、他者との協働の重要性)

3 俳句の比べ読み・重ね読み

俳句2句を原則とし、その2句において共通する見方・考え方や、対照的な見方・考え方を探究する。

今回、構成材の2句には、現行国語教科書の掲載俳句に目配りしつつ、古典俳句を中心に、近・現代俳句も取り上げる。

構成材の2句に何を取り上げるか、構成材相互をどのような組み合わせと順序にするか、それは、カリキュラム・マネジメントの一つの仕事である。本稿では、ひとまず分かりやすさの順序に提示する。

古典俳句を中心にすることは、改革⑦の推進に関係する。

3-1 擬音語法・擬態語法

□春の海 終日 のたりのたり哉 蕪村

□春雨や 家鴨よちよち 門歩き 一茶

見出しの「擬音語法・擬態語法」は、学習の過程で確認することであって、初めに提示することではない。以下の見出しについても

同様である。できれば春、学習者に、「春の海」の句と「春雨や」の句を提示するところから始めたい。

【語句の読み】

まず、「終日（ひねもす）」「哉（かな）」「春雨（はるさめ）」「家鴨（あひる）」「門（かど）」の読み方と意味を確認する。

【語句の意味と自分の体験】

次に、語句の意味と自分の体験に照らしつつ諸感覚を駆使して情景を想像する。諸感覚とは、視覚、聴覚などの五感や平衡感覚、運動感覚などである。

情景想像のさいには、俳句創作の基本原理とも言うべき「配合」「取り合わせ」に学び、逆手に取って鑑賞も二分法で進めてみる。

「春の海」という言葉からどのような情景が思い浮かぶか。「終日 のたりのたり哉」からどんな感じがするか。両者を重ねるとき、ふたたび「春の海」はどうか。「終日」があるのとないのとではどう違うか。

「春の海」についての地理感覚や気象感覚（→改革⑤）によって、イメージに濃淡が生じる。季語「春の海」について、学習者どうしや「俳句歳時記」の解説等と対話してみるとよい。（→改革④）

次に、「春雨」という季語からどのような雨を思い浮かべるか。「家鴨よちよち 門歩き」という情景は目に見えるか。両方を重ねるとき、ふたたび「春雨」の印象はどうか。「門歩き」があるのとないのとではどう違うか。

家鴨が頼りない足取りで、人通りのする門（かど）を歩いている。濡れてもうれしい春雨に浮かれたというところだろうか。

【配合のしるし（徴）としての切れ字】

俳句の「配合」「取り合わせ」のしるし

（徴）やはたらきをなしているのが「切れ字」である。「春雨や」の句では、「や」であり、「連用中止法」の「歩き」である。「春の海」の句では、「春の海」という「体言止め」（多くは季題の提示）であり、句末の「哉」である。

【両句の共通性と対照性】

両句の共通性は、春という季節であり、「のたりのたり」と「よちよち」という「擬態語」である。対照的な点は、「終日」という時間と「門」という空間である。

一茶の句集を読んでいくと、擬音語・擬態語（オノマトペ）や擬人化は得意だったようすが知られる。「むまさうな 雪が ふうはりふはりかな」など。（→改革④）

◆応用学習◆

□わやくやと 霰を侘びる 雀哉 一茶
□雪だるま 星のおしゃべり べちやくちやと 松本たかし

【語句の読み】

「霰（あられ）」「侘びる（わびる）」「雀（すずめ）」

漢字は部首の組み合わせに注目し、語句の読みや意味を類推するようにする。「霰」は、雨かんむりに散である。「あられ」をイメージできるし、書くこともできる。「雀」は、小に佳（ふるとり）、つまり小さな鳥である。

【語句の意味と自分の体験】

「わや」というのは、関西方言で「めちゃくちゃ」という意味がある。また、大勢が騒がしくものを言い合うのを「わいわいがやがや」と形容する。「わやくやと」は、そのあたりのミックスした表現であろう。今、雀たちは、急に降り出した霰に慌てふためき、めいめいが騒ぎ立てているのである。

一方、「星のおしゃべり」はどうか。このほ

うは、星のきらめきをおしゃべりに見立てたものと思われる。地上の「雪だるま」について、天上の星たちは何を話し合っているのだろうか。学習者に語らせてみたい。

【配合のしるし(徴)としての切れ字】

前句では「雀哉」、後句では「雪だるま」(季題の提示)。

【両句の共通性と対照性】

両句の共通性は、冬という季節であり、「わやくやと」「ぺちやくちやと」という「擬音語」である。ただし、後句は、視覚で捉えた星の光を聴覚化したという違いがある。

対照的な点は、登場人物が「雀」であり、「星」であること、動的な「霰」であり、静的な「雪だるま」であること。

唱歌「冬の星座」に「オリオン舞い立ち／スバルはさざめく」というのがある。ここからは、西洋的な神話の学習、和語「昂(すばる)」の学習(『枕草子』二五四「星は」)などにつながる。(→改革③④⑤)

3-2 仮託法・擬人化法

□水桶に うなづきあふや 瓜茄子 蕪村

□人來たら 蛙となれよ 冷し瓜 一茶

【語句の読み】

前句では「水桶(みずおけ)」「瓜茄子(うりなすび)」、後句では「蛙(かわず)」「冷し瓜(ひやしうり)」に注意する。

「桶」は、「湯桶読み(ゆとうよみ)」と言って、熟語の上の字を訓で、下の字を音でよむ読み方に使われる。「重箱読み(じゅうばこよみ)」はその逆である。

「瓜」は、その書き方で「瓜に爪あり爪に爪なし」と言われる。

「茄子」は「なす」「なすび」、「蛙」は

「かわず」「かえる」の両様の読み方をする。

【語句の意味と自分の体験】

後句の「冷し瓜」から考えると、前句の水は流水と思われる。「うなづきあふや」というのは、瓜や茄子が浮いたり沈んだりして、うなづき合っているさまに見えるのである。

じつは、この句には、「青飯法師にはじめて逢けるに、旧識のごとくかたり合て」という詞書が付いている。「瓜茄子」は自分たちのことである。(→改革③④⑤)

後句の「冷し瓜」は虎の子の一つであろう。盗られたら困る。さいわい緑の濃淡の筋模様があるので、人が来たらトノサマガエルにでも化けるよというところか。

【配合のしるし(徴)としての切れ字】

前句では「や」と「瓜茄子」、後句では「よ」と「冷し瓜」。

【両句の共通性と対照性】

両句の共通性は、夏という季節であり、植物の瓜茄子に自分たちを重ねたり、擬人化して頼みごとをしたりする点である。中七の切れ字、下五の季題の提示も共通している。

対照的なのは、前句が友愛精神に満ちており、後句が「人を見たら泥棒と思え」の精神を冗談めかしているところである。

◆応用学習◆

□戸を叩く狸と 秋を惜しみけり 蕪村

□瘦蛙 まけるな 一茶是にあり 一茶

【語句の読み】

「叩く(たたく)」「狸(たぬき)」

「瘦蛙(やせがえる)」「是(これ)」

【語句の意味と自分の体験】

「戸を叩く狸」については、蕪村の「新花つみ」に、古狸がやってきた体験が記されている。〈狸ノ戸ニオトヅル、ハ、尾ヲモテ叩

クト人云メレド、左ニハアラズ。戸ニ背ヲ打ツクル音ナリ。〉とある。この体験談と比べると、前句からは軽みやおどけが感じられる。童謡「証城寺の狸囃子」（野口雨情）の世界に近い。

後句には、「蛙たたかひ見にまかる」という詞書がある。「蛙合戦」とも言われ、「まけるな」という応援はそこに発する。（→改革③④）

前句からは、小学校での国語科教材「たぬきの糸車（きしなみ）」ほかの狸の物語、後句から「鳥獣戯画」など、間接体験知の連想が起こるようでありたい。（→改革③④⑤）

【配合のしるし（徴）としての切れ字】

前句では「と」「けり」、後句では「な」「あり」。後句の「瘦蛙」は季題の提示であるが、ここは、「瘦蛙まけるな」と続けたほうがよさそうである。

【両句の共通性と対照性】（略）

以下、紙幅の関係で、カリキュラム構成材を掲げ、必要最低限の説明に留める。

3-3 遠近法（水平方向）

- 菜の花や 月は東に 日は西に 蕪村
 □なの花のとつばづれ也 ふじの山 一茶
 この学習には、次の二つの和歌・短歌とも照合する。
- ▽東の野にかぎろひの立つ見えてかへりみすれば月傾きぬ（柿本人麻呂）
 ▽遠つあふみ大河ながるる国なかば菜の花さきぬ富士をあなたに（与謝野晶子）

◆応用学習◆

- 赤蜻蛉 筑波に 雲もなかりけり 子規
 □遠山に 日の当たりたる 枯野かな 虚子

3-4 鳥瞰法・仰望法（垂直方向）

- ほととぎす 平安城を 筋違に 蕪村
 □稲づまや 浪もてゆへる 秋つしま 蕪村
 「鳥瞰法」は「俯瞰法」と名づけてもよい。天空から見下ろす方向であり、「仰望法」は反対に地上から天空を望み見る方向である。

前句は、伝統文化の鳥（ほととぎす）が、平安城（碁盤目の京の都）を啼きながら筋違（すじかい・斜め）に飛んでいく。

後句は、雷鳴がとどろき、稲妻が光る。そのつど浪に縁どられている秋津島（日本列島）全体が浮かび上がる。画家でもある蕪村の想像力の目におどろかされる。

◆応用学習◆

- 落つるなり 天に向つて 揚雲雀 漱石
 □あをあをと 空を残して 蝶別れ
 大野林火

研究会等で、揚雲雀（あげひばり）のことや、モンシロチョウなどがもつれ合って空の高みへ飛んでいき、やがて別れる風景について確かめてみた。その認知度は低い。改革⑧の体験活動の充実は、まずもって指導者の課題である。（→改革⑧）

3-5 焦点化法

- 五月雨の 降りのこしてや 光堂 芭蕉
 □不二ひとつ うづみ残して わかばかな 蕪村
 □万緑の中や 吾子の齒 生え初むる 中村草田男

3-6 典拠法

- 鳥羽殿へ 五六騎いそぐ 野分哉 蕪村
 □人間はば 露と答へよ 合点か 一茶

前句は、平安末期の白河天皇、鳥羽天皇らの院政につづく、保元・平治の乱の前の歴史状況をふまえたものと思われる。

後句は、「露と答へよ」が『伊勢物語』の「芥河」の章段をふまえている。(→改革③④⑤)

3-7 本句取り

これは、本句に当たるものをふまえて作句した場合についての比べ読み・重ね読みである。和歌における「本歌取」に当たる。

□草の戸に 我は蓼食ふ ほたる哉 其角
 □あさがほに 我は食くふ おとこ哉 芭蕉
 前句の「蓼食ふ(たでくう)」は、ことわざ「蓼食う虫も好き好き」を受けつつ、酒を飲むことを暗示しているとされる。(→改革④)

後句と比べると、「蓼食ふ」に対して「食くふ(めしくう)」、「ほたる(夜)」に対して「あさがほ(朝)」の違いが分かる。

◆応用学習◆

□鐘つけば 銀杏散るなり 建長寺 漱石
 □柿くへば 鐘が鳴るなり 法隆寺 子規

「柿くへば」の句について、『俳人漱石』(坪内稔典 岩波新書)によれば、漱石をして、「田園にある古代の寺院」「鐘が悠久の音色で響くようだ」と言わしめている。

3-8 音風景

「音風景」は、これまでのような方法論ではなく、鑑賞上の着眼点である。

□古池や 蛙飛びこむ 水の音 芭蕉
 □閑さや 岩にしみ入る 蟬の声 芭蕉

前句の制作過程は、「蛙飛びこむ 水の音」が先で、配合の相手である上五は後からであ

った。「山吹や」という定番ともいべき其角の提案を退けて、「古池や」を選び、ここに蕉風が定まったとされる。和歌世界の伝統の脈絡である〈山吹—蛙(カジカガエル)—鳴き声〉をくずして、〈古池—蛙(ツチガエル)—水の音〉を打ち出したのである。

後句について、研究書では、「蟬の声」に死者の声をだぶらせ、象徴音を聞くものが多い。

◆応用学習◆

□かれ朶に 鳥のとまりけり 秋の暮 芭蕉
 □古庭に 鶯鳴きぬ 日もすがら 蕪村

「かれ朶に(かれえだに・枯枝に)」の句は、蕉風萌芽の句とされる。中七に「からすのとまりたるや」の案もあり、どちらも「字余り」ながら、こだわりの句であり、情景である。

対して、「古庭に」の句は、「蕪村」の俳号を用いた最初の句とされる。(→改革④)

「かれ朶」—「(梅)?」、「鳥」—「鶯」、「秋の暮」—「(春の)日もすがら」の対照性に加えて、音風景の対照性を論じてみる。

4 俳句学習の髓から見えたこと

改革の指標を掲げ、実践を意識的に進めていけば、俳句の比べ読み・重ね読みという学習からでも、改革に参画することができる。また、例示したような俳句学習の展開は、他の詩歌・物語にも応用可能である。

実践を意識的に進めていく必要があるのは、改革③の「学びに向かう力・人間性等」、改革④の「深い学び」、改革⑤の「教科横断的な視点」、改革⑧の「体験活動の充実」である。例示した俳句学習の中では、広がりや深まりを求めて、意識化(→)を計っている。

高等学校新設科目「歴史総合」の課題と可能性

原田 智仁

滋賀大学教育学部 特任教授

1 「歴史総合」創設の背景

2018（平成30）年3月告示の高等学校新学習指導要領において、1989（平成元）年3月の地理歴史科創設（旧来の高等学校社会科が地理歴史科と公民科とに分割・再編された）以来の諸科目、世界史A、世界史B、地理A、地理B、日本史A、日本史Bはすべて廃止され、歴史総合、地理総合、日本史探究、世界史探究、地理探究の諸科目が新設された。それに伴い従前の世界史Aないし世界史Bに代わり、歴史総合と地理総合が新たに必修科目に指定された。因みに、標準単位数は総合科目が従前のA科目と同じ2単位であるのに対し、探究科目は3単位で従前のB科目の4単位に比して1単位減となっている。

こうしたドラスティックな改訂の背景に、5年程前から文部科学省が取り組みを始めた高大接続改革があるのは言うまでもない。大学教育、高等学校教育、両者をつなぐ大学入学者選抜を一体的に改革しようとする取り組みで、特にこれまで大学入試（選抜制度や試験問題）を前提にした教育課程編成や学習指導を行ってきた高等学校現場に、少なからぬ動揺をもたらしている。しかし、高大接続改革の波が地理歴史科の科目構成にまで及んだ背景には、次に示す教科固有の要因があった

ことも見逃してはならない。

まず、歴史教育に関しては、必修科目となった世界史教育の「混迷」と日本史必修化への政治的な動きが指摘される。前者については、例えば大学入試センター試験での世界史の受験者数が、必修科目であるにもかかわらず連年、日本史や地理に大きく水をあけられてきたこと（平成30年度のA・B科目を併せた受験者概数は、世界史9.4万人、日本史17.3万人、地理14.9万人）や、それとの関連で2006（平成18）年に発覚した世界史未履修問題が挙げられよう。後者については、中央・地方の保守系政治家や評論家たちの中で日本史必修化の声が広がりを見せたこと、特に神奈川県や東京都などで公立の高等学校における日本史（郷土史等を含める）の必修化が現実化したことが挙げられる。

次に、地理教育に関しては、1989年の改訂で地理が選択履修科目に位置付けられて以降、学習指導要領改訂が迫るたびに地理学と地理教育の学会・研究会等が一丸となって地理教育の重要性を訴える要望書を出し続けてきた。また、日本学術会議の提言として、2007年には「現代的課題を切り拓く地理教育」、2011年には「新しい高校地理歴史教育の創造」、更に2014年には「地理教育におけるオープンデータの利活用と地図力/GIS技能の育成－

地域の課題を分析し地域づくりに参画する人材育成—」を公表するなど、継続的な運動を繰り返してきたことが挙げられる。

つまり、国際化対応による必修修という追い風を受けながら結果を出すことのできなかつた世界史、大学受験科目として生徒の支持を得るだけでなく社会的にも必修化への声を高めた日本史、必修修指定を目指し学界を挙げて粘り強く運動を展開した地理、という三者の力関係が今回の改訂をもたらした大きな要因と言ってもよからう。おそらく、世界史がこれから自力で勢力を挽回するのは至難の業と考えられることから、グローバル化が著しく進展する中で日本の世界史教育は退潮期を迎えるという皮肉を経験することになる。

このことは、理念だけで現実は変わらないということを示唆している。そうなると理念がいわばてんこ盛りの新教育課程もその成否は予断を許さないと見ておかねばならない。地理歴史科におけるその象徴が「歴史総合」に他ならないことから、本稿では歴史総合の課題と可能性を探ってみることとする。

2 「歴史総合」の基本的特質と課題

(1) 目標に見る科目の特質

歴史総合の基本的特質を明らかにするために、まずは学習指導要領の目標に着目する。目標の全文を示すと右記のようになる。形式は全教科・科目共通となっており、科目で育成すべき資質・能力について、柱書で概括的に示した後に、(1)知識・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、という三つの柱に即して記述している。

社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追究したり解決したりする活動を通して、広い視野に立ち、グローバル化する国際社会に主体的に生きる平和で民主的な国家及び社会の有為な形成者に必要な公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

(1) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界と其中的の日本を広く相互的な視野から捉え、現代的な諸課題の形成に関わる近現代の歴史を理解するとともに、諸資料から歴史に関する様々な情報を適切かつ効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。

(2) 近現代の歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して多面的・多角的に考察したり、歴史に見られる課題を把握し解決を視野に入れて構想したりする力や、考察、構想したことを効果的に説明したり、それらを基に議論したりする力を養う。

(3) 近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、よりよい社会の実現を視野に課題を主体的に追究、解決しようとする態度を養うとともに、多面的・多角的な考察や深い理解を通して涵養される日本国民としての自覚、我が国の歴史に対する愛情、他国や他国の文化を尊重することの大切さについての自覚などを深める。

柱書からは、特に歴史的な見方・考え方を働かせること、及び課題追究的活動の重要性が明らかになる。(1)からは、①近現代史を対象にすること、②世界と日本を相互的な視野から捉えること、③現代的諸課題の形成に関わる歴史を理解することが、また(2)からは柱書に示された歴史的な見方・考え方の具体が、「歴史の変化に関わる事象の意味や意義、特色などを、時期や年代、推移、比較、相互の関連や現在とのつながりなどに着目して、概念などを活用して考察・構想すること」を意味することが、更に(3)からは当科目が単なる過去の学習ではなく、より良い社会形成のための学習を目指すものであることが明らかになる。

(2) 内容構成に見る科目の特質

次に、内容構成から歴史総合の特質に迫るために、内容の大項目と中項目を示して全体を概観してみよう。以下のようになる。

- | |
|--|
| <p>A 歴史の扉</p> <p>(1) 歴史と私たち</p> <p>(2) 歴史の特質と資料</p> <p>B 近代化と私たち</p> <p>(1) 近代化への問い</p> <p>(2) 結び付く世界と日本の開国</p> <p>(3) 国民国家と明治維新</p> <p>(4) 近代化と現代的な諸課題</p> <p>C 国際秩序の変化や大衆化と私たち</p> <p>(1) 国際秩序の変化や大衆化への問い</p> <p>(2) 第一次世界大戦と大衆社会</p> <p>(3) 経済危機と第二次世界大戦</p> <p>(4) 国際秩序の変化や大衆化と現代的な諸課題</p> <p>D グローバル化と私たち</p> |
|--|

- | |
|---|
| <p>(1) グローバル化への問い</p> <p>(2) 冷戦と世界経済</p> <p>(3) 世界秩序の変容と日本</p> <p>(4) 現代的な諸課題の形成と展望</p> |
|---|

まず、全体は四つの大項目からなるが、A「歴史の扉」が文字通り導入項目であることを考慮すると、近現代史へのアプローチの視点は、大項目B・C・Dに示された「近代化」、「国際秩序の変化や大衆化」、「グローバル化」であることがわかる。

第二に、同じく近現代史重視とはいえ、従前の世界史Aや日本史Aが通史的な内容構成をとっていたのに対し、歴史総合は主題的な内容構成をとっていることである。それも、かつての主題学習のように、通史学習の単なる補完的役割を期待したものではないことは、「〇〇と私たち」という文言からも明らかである。つまり、学習者である私たちにとっての近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化の意味と課題を、近現代史の中に追究する主題学習という位置付けになっている。

第三に、各大項目を単元とする主題学習のために、中項目(1)で近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化等に関わる問いを生徒各自に自覚させ、それらの課題意識を踏まえて中項目(2)と(3)では具体的な歴史的展開に関わる主題を設定し、追究する。その上で、中項目(4)において近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化等と関わる現代的諸課題を取り上げ、多面的・多角的に考察し、今後のあるべき方向を構想、ないし展望するという学習を想定していることがわかる。

(3) 歴史総合の実践上の課題

目標と内容構成の考察から明らかになったように、歴史総合は従前の世界史Aと日本史Aの単なる統合科目ではない。しかし、メディアを含め、歴史教育に関心を寄せる世間の人々は、おしなべて両科目の統合とイメージしているようだ。例えば、中日新聞（2018年5月20日朝刊）では、「新たな必修科目『歴史総合』は、近現代史を学ぶ『日本史A』と近現代中心の『世界史A』を統合するイメージだ」と述べ、旧課程の日本史Aと世界史Aが合わさって新課程の歴史総合になる図を掲載している。大半の教員がメディアを通して情報を入手する現状からすれば、このイメージが学校現場に一般化していると考えてよさそう。現に、筆者が2018年の夏から秋にかけて、名古屋、大阪、奈良、岡山、仙台、福井の研究会等で出会った高等学校の教員は、基本的にこのイメージを踏まえた議論を展開していた。では、このイメージの一体何が問題なのか。実は、このイメージこそが歴史総合を失敗に導く根源になると考えられるのである。理由を以下に述べよう。

第一に、日本史Aと世界史Aの統合であれば、重なる面も多いとは言え、両方の内容が含まれることになる。従来2単位ずつで教えていたのだから、通常なら4単位、重なる部分を差し引いたとしても3単位は必要だと思うだろう。だが、実際は2単位である。これでは歴史総合の授業に臨む前から時間数が足りないと意気阻喪してしまい、アクティブ・ラーニングどころではなくなるのではないか。

第二に、新設科目の場合、誰がそれを担当するかが校内の教科会の最重要課題になる。1978年の高等学校学習指導要領改訂で新設さ

れた「現代社会」は、標準単位数が当初4単位であったことから、2単位ずつに分割して2人の教員で担当するというケースが少なくなかった。ただし、現代社会は社会科の基礎的内容からなっていたため、科目の専門性にとらわれることなく公平に分担できたが、歴史総合では歴史資料の扱いが重視されることから、日本史か世界史の教員が担当するしかなかろう。学校の事情で、日本史の教員が担当すれば日本史中心となり、世界史の教員が担当すれば世界史中心になるといったことも起こり得る。そのこと自体はともかく、問題は歴史総合が教員から継子的な扱いを受けることで、生徒自身が日本史探究や世界史探究より一段低いレベルの科目と見なしかねないことである。現代社会が一部の教員のユニークな実践にもかかわらず、多数派が継子扱いしたために、やがて2単位科目に縮小され、ついには今次改訂で廃止されたことを他山の石とすべきであろう。

第三に、日本史Aは19世紀の近世後期以降の日本史を扱い、世界史Aは前近代の主要文明の概観を踏まえ、主に16世紀以降の世界史を扱っている。それゆえ、両者の統合科目というイメージからすると、仮に近代から始めるとしても近代化の意義を理解するには近世の動向を知らねばならないと考え、前へ前へと時代を遡りがちなことである。それは日本史A、世界史Aがともに通史的な構成を取っていたことも影響している。日本史の場合、中学校までに一定の日本史像を把握しているという前提で、19世紀以降に重点化できたが、高等学校で初めて体系的に学ぶ世界史では、どうしても人類の誕生や文明の成立から教えないとわかりにくいと考えてしまう。こうし

た考え方は通史を絶対視することに由来しており、通史信仰を克服できるかどうかは歴史総合の成否の鍵を握ると言えよう。

この他、歴史総合の帰趨^{きすう}を決すると思われる要因に大学入試での扱いがある。確かに、全ての高校生が大学に進学するわけではないが、教員の大半は教員生活のどこかで大学入試に関与するであろうし、何よりも教員自身が受験勉強の申し子であることからすると、歴史総合が新しい大学入学共通テストの受験科目になるかどうか、そこでどのような問題が出題されるのかは、教員にとって最大の関心事と言えよう。それ以上に、大学進学実績を殊の外重視する高等学校にあっては、生徒の入試対策に有利となるよう教育課程編成を工夫することは想像に難くない。その点で最も危惧されるのは、歴史総合と日本史探究・世界史探究との間で近現代史の内容が大きく重複することである。漏れ聞くとくろでは、先に履修する歴史総合で近現代史を通史的に教授し、その後生徒の希望別に選択させる日本史探究ないし世界史探究でそれぞれの前近代史を教授する教育課程を考えている高等学校が少なくないという。その意味でも、大学入試改革の今後の動向が注目される。

3 「歴史総合」の可能性と西遊記モデル

歴史総合の上記課題は容易に克服しうるものではないが、他方で可能性もある。それは高大接続改革の一環をなす大学入学者選抜改革が進行しているからである。その一つは、前述の大学入試センター試験に代わる大学入学共通テストの導入であり、新教育課程を見据えた思考力・判断力や技能を問う試行調査が、歴史系科目についても2017年・2018年と

行われ、高等学校や大学の教員に歴史の学力評価のあり方について再考を迫っている。

また、調査書・提出書類の改善など、個別入学者選抜についても改革が進められており、評価方法の多元化は過度の受験対策的授業に変更をもたらすことが期待される。

次に、高等学校の授業に多大な影響を及ぼす教科書についても、現在数社が歴史総合の企画、執筆に着手しているとのことで、学習指導要領を踏まえて大胆に歴史資料を掲載し、そこから生徒が問いを発見し、追究していくような構成を志向していると言われている。過去の事例から見ても、新設科目が登場した最初の教科書のあり方が、その科目の動向を左右しがちなことから、どのような歴史総合の教科書が作成されるか、期待も大きい。

こうした期待を基に、歴史総合の可能性を高めるにはイメージを一新することが必要であろう。そのために筆者が提案するのが「歴史総合＝西遊記」モデルである。次ページに図示するように、西遊記の物語は歴史総合の趣旨との親和性が極めて高いからである。まず、主要な登場人物である三蔵法師と弟子の孫悟空、猪八戒、沙悟浄の関係は文字通り教師と生徒と言ってよい。三蔵法師が三蔵（仏典の総称）を求めて天竺を目指すのは、教師が三つの柱に整理された資質・能力の育成を通して、生徒に生きる力を身に付けさせることに他ならない。そして、孫悟空が自在に乗り回すキン斗雲は、科目固有の視点や方法としての歴史的な見方・考え方を意味する。生徒たちは、教師の指導の下に、歴史的な見方・考え方を駆使して主体的・対話的で深い学びを生み出すのである。

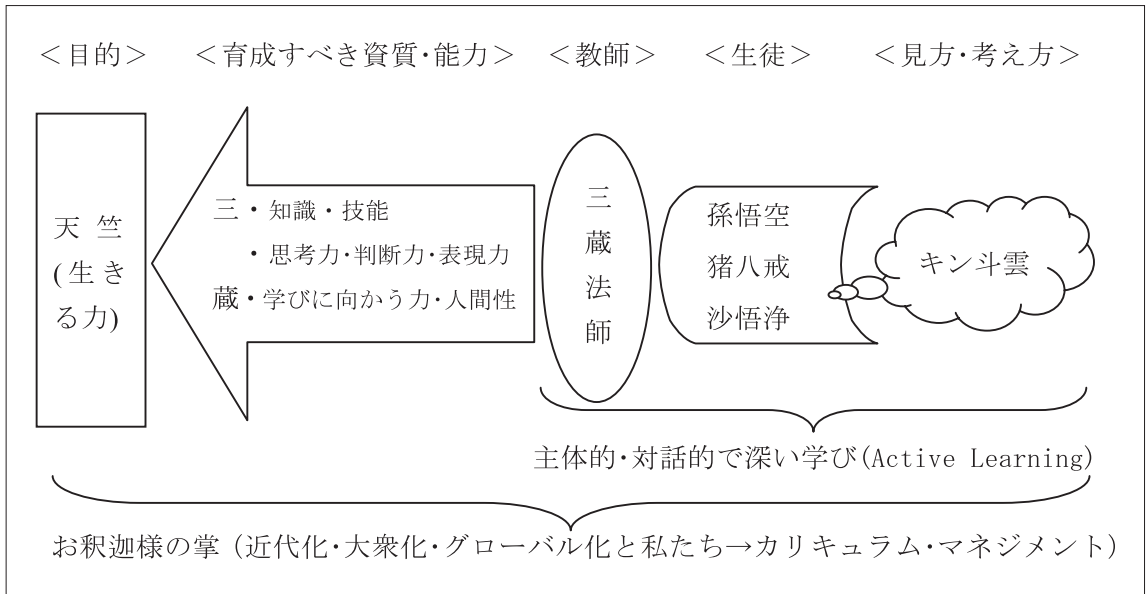


図 「歴史総合＝西遊記」モデル

その学びは定型的な通史学習ではなく、歴史の中に現在の課題の起源を探るとともに、他にもあり得たかも知れない多様な歴史の可能性（オルターナティブ）について議論し、歴史の知をこれからの社会形成に生かす学習となろう。生徒はキン斗雲に乗って果てしなく飛び続けるかも知れない。それを、お釈迦様の掌に類比される近代化、国際秩序の変化や大衆化、グローバル化という枠組みに収めるのは、教師のカリキュラム・マネジメントの能力である。新学習指導要領は、1998・99年の改訂に伴う学力論争のトラウマからか、内容精選について言及しないどころか、授業時数や標準単位数の減少にもかかわらず、現行の内容を削減しないと明言している。その代わりに重視するのが、カリキュラム・マネジメントである。地理歴史科の教員に求められるカリキュラム・マネジメントには、地理と歴史の関連付けもあるが、それ以上に重要なのは限られた単位数で科目の趣旨を生かし

た指導を行うことであろう。とりわけ歴史総合の指導に当たっては、旧来の枠組みにとらわれることなく生徒のアクティブ・ラーニングを促して、後の社会生活や探究科目の学習への着実な接続を果たすことが重要である。そのためには、あれもこれも通史的に教えることから脱却し、あれかこれか主題に即して課題を追究させることが不可欠である。そこにこそ、高等学校教員としてのプロフェッションを期待したい。

西遊記は宋代に原型が成立し、明代にほぼ現在の形に整えられたと言われる中国の小説で、日本でもアニメやTVドラマなどで広く知られている。物語の本となった史実に唐代の僧、玄奘げんじょうのインドへの求法の旅がある。玄奘は帰国後、皇帝の命により「大唐西域記」を著わし、当時の中央アジアやインドの事情を知る重要な歴史資料となっている。敢えて対比的に述べるならば、従来の歴史教育は史実に基づいて玄奘や西域の様子を教え、正し

い知識・理解を習得させようとしたが、歴史総合は生徒の問題関心から玄奘の旅や当時の社会・文化について自由に追究させ、思考力や主体的な学習態度を形成しようとするものである。その意味で、伝統的な歴史教育が「大唐西域記モデル」に依拠していたとすれば、歴史総合は「西遊記モデル」に依拠すべきであり、歴史総合の成否の鍵は「西遊記モデル」が握っていると言っても過言ではなからう。

参考文献

- ・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）』2016年12月21日
- ・前田耕作『玄奘三蔵、シルクロードを行く』岩波新書、2010年4月。
- ・文部科学省『高等学校学習指導要領解説 地理歴史編』2018年7月。

子どものための「縦と横の連携」によるなだらかな接続 － イギリスにおける幼保小連携の実践事例から －

堀井 啓幸

常葉大学

はじめに

「小1プロブレム」という小学校1年生での荒れの状況が世間で広く認知されるようになり、幼保小連携の必要性が問われるようになった。これは「接続」に起因する問題でもあり、接続の時期に、子どもの様々な不適応問題が起こっていることを考えると抜本的な改革が求められる課題といえる。イギリスでは小学校に「レセプションクラス」を設定して、小学校の開始年齢を実質的に下げる形で就学前教育と初等教育を接続させている。

本稿では、ロンドンでの事例調査をもとに幼保小連携の在り方について若干の示唆ができればと思う。

*なお、本稿は、2018年5月13日の日本保育学会第71回大会（於：宮城学院女子大学）における幼保小連携自主シンポジウムにおいて発表した内容をもとに再構成したものであり、本稿におけるイギリスの調査事例は、2011年～2013年度科学研究費助成事業（学術研究助成基金助成金（基盤研究（C））「身体表現による幼小連携カリキュラム構築に関する研究」（代表：高野牧子）による調査研究の一部である。

1. イギリスの幼保小連携(接続)と調査の概要

イギリスの就学年齢は5歳だが、2000年5月にファウンデーション・ステージ（Foundation Stage）として3、4歳児を対象としたカリキュラムが提言され、①個人的・社会的・感情的発達、②コミュニケーション・言葉、③数理の発達、④世界の知識と理解、⑤身体の発達、⑥創造性の発達の6領域が掲げられている。さらに、近年になってレセプションクラスとして、多くの小学校に4歳児のコースが併設されるようになり、カリキュラムの連続性が推進されている。

イギリスでは様々な保育形態、たとえば、Private Nursery, Volunteer Nursery, Stats Nursery, 小学校の中に存在するNurseryなどが存在し、各々の機関は、方法や環境、スタッフ等が異なる状況にある。4歳児になると、小学校に併設されているレセプションクラスに入学することも多い。しかし、いずれの形態であっても、0歳児から4歳児までについては、2008年9月より施行された発達年齢に沿った学習目標、Early Years Foundation Stage (EYFS) に準拠している。そして、5歳児では小学校に全員就学し、National Curriculumによる教育に移行していくのである。すなわち、学校教育については

National Curriculum、就学前教育についてはEYFS (Early Years Foundation Stage) が設定されており、これは我が国の文部科学省学習指導要領と幼稚園教育要領そして、保育所保育指針にそれぞれ対応している。

2012年9月、EYFSの改訂発表直後に行ったインタビュー調査において、イギリス教育省Barnham氏は、「イギリスでは幼児教育と小学校教育の接続を重視している。具体的には、EYFSの中に69もあった学習目標から、改訂では17項目に精選した。改訂版では、幼児の発達上重要と考えられるコミュニケーション能力と言葉 (Communication and Language)、身体的発達 (Physical development) および、自己、感情、社会性の発達 (Personal, Emotional, Social development) を重点とした。特に、英語の読み、書き、算数に重点を置き、Year 1 (5～6歳) へより明確に繋がるように考慮した」と述べている。実は、それまでも「TES (タイムズの教育版)」において、就学前教育と初等学校の接続において、就学前教育を担当する教員 (保育士) が3R's (特に算数と言語) を教えることのプレッシャーが大きいことを指摘する記事が散見された (例えば、「TES」2010年3月12日版では、レセプションクラス担当者が多様な学習目標の達成に苦心している様子が掲載されている)。2012年の改訂はそうした実態を踏まえて学習目標の精選が行われた (その後、EYFSは今日に至るまで2度改訂されたが2012年の精選ほど大きな変化はなかったようである)。

Barnham氏も、接続の問題点として「今までYear 1の先生が、アセスメントで得る子どもの学習状況の情報が、ナショナルカリキ

ュラム上での学習目標と一致せず不明確であった為、同じ学習から再び始める事が起こりやすかった」と指摘する。我々は、まさに改革の途上で調査しており、EYFSの改訂の成果は今後に表れるものと思われた。

Barnham氏は子ども一人一人についての発達評価とその情報の受け渡しについて、次のように述べている。

「EYFSでは、乳児から幼児までアセスメントが求められ、教師やthe Early Years Professional (幼児教育の専門家) には、長期的視野でのポートフォリオ (Learning journey、学習成果のまとめ) の作成義務 (責任) がある。たとえば、幼稚園からレセプションクラスに入学する時、教師がこのポートフォリオと一緒に子どもを送り出す事で、レセプションクラスの教師がその子どもを知る手助けとなっている。つまり、子どもに関する情報の全てを統合し、教師が子どもの成長に伴う継続的発達・学習状況を確認し、理解した上で、学習プランを立てる事ができるものであることが理想である」

ポートフォリオは、1年を通じた教師の観察が基本になり、活動内で気がついた事、アシスタント・ティーチャーからの話や、両親との会話など、周囲から得た情報も含めてまとめていく。これを両親に報告する事で、両親と教育者の対話を促す目的も含まれている。氏は「両親を可能な限り、幼児教育に参加させることは、改訂の争点でもあった」と子どもを中心に教師や保護者との横の連携の重要性も指摘した。

調査は、下記のようにインタビュー調査2カ所、訪問調査3カ所を実施した。

(1) インタビュー調査

①イギリス教育省におけるインタビュー調査 (Chris Barnham、他へのインタビュー。EYFSのアセスメントの担当者であり、主に、5歳からK1のナショナルカリキュラムへの以降に際してのアセスメントを専門としている)。2012年9月11日インタビュー調査

②NFER (National Foundation for Educational Research) におけるインタビュー調査 (Ms. Caroline Sharpへのインタビュー) 2012年9月14日インタビュー調査

(2) 訪問調査

①All Saint's Primary School in Blackheath 2012年9月13日

②Blackheath Montessori Center 2012年9月13日

③All Saints' C of E Primary School in Wimbledon 2012年9月14日

本稿では、紙数の関係で①の小学校での実践を概観する(以下、観察記録は、高野牧子・堀井啓幸「イギリスにおける幼小連携の現状と課題(その1)-ロンドンにおける事例調査から-」『山梨県立大学人間福祉学部紀要第8号』2013年、37-48頁を引用している)。

2. All Saint's Primary School in Blackheathにおける実践

ロンドンの公立小学校は9月が学年の始業であり、まさに幼稚園から小学校への移行期間での調査となった。訪問した場所はロンドン南東部、グリニッジに近い比較的治安のよい住宅街が広がる地域である。

(1) 調査校の概要

・児童定数 計210名

・1クラスの児童定員数 30名

この学校にはレセプションクラスとして4歳児の学年があり、さらにYear 1 (5歳児)からYear 6 (10歳児)まで、全7学年で構成されている。

・教師の数 14名 (Job share^{註1}の先生を含む)

・レセプションクラス: 担任1名、ラーニングメンター2名、サポートスタッフ2名

・Y1: 担任2名 (Job share) コミュニケーションサポートスタッフ1名

・Y2: 担任1名、補助教員1名、学生1名 (2週間のみの研修生)

幼稚園から小学校への接続期に、感情や行動に問題を抱える児童は、幼稚園からラーニングメンター (Learning Mentor) が付き添い、子どもが環境になれるまで、およそ2週間、その児童に付き添う。調査した小学校では、レセプションクラスに2名の問題を抱える子どもが入学しており、1対1で付き添っていた。発達障がいのある子どもは環境の変化には特に敏感であり、新たな学校環境に慣れるまで、問題行動を起こし続けることが多く、問題となっている。安定した拠り所があれば、混乱せず乗り越えられる可能性も高く、優れた制度であると指摘できる。

以下、レセプションクラスからYear 1までの各クラスの学習環境、1日の流れ、活動内容を概略する。

(2) レセプションクラス (Reception class)

①学習環境

室内はカラフルで明るい色調のビニールクロスで覆われた机ごとに、ブロックやお絵描き、動物の模型が置かれ、絵本やままごとのコーナーが設置されていた。天井から緑色の蝶やサッカー選手のユニフォームなどが吊る



されており、カラフルな楽しい雰囲気である。また、数字の描かれた植木鉢と花の壁面装飾やサッカーユニフォームなど、日常生活にある身近な数字の世界で環境構成されていた（写真上）。

室外は滑り台や平均台等、大型遊具の他、調査日には大型段ボールの空き箱があった。その他、ホワイトボード、砂場、大工道具、ままごとセット、ボール等があり、Year 1の室外へもつながっている。この学校は、民家を2軒つないだ変則的な形の校舎で、高い塀に囲まれた敷地の中で、校舎の建物を取り囲むように各クラスの室外のスペースがあり、そこを抜けるとやや広い校庭に出られるようになってい

② 1日の流れ

朝の集会の後、クラスではまず、黒板の前のカーペットに集まって座り、今日1日の活動の流れを先生が説明した。自由遊び、カーペットタイム、出席確認、讃美歌の練習、テーブルでの学習、遊びの時間、テーブルでの学習、昼食、遊びの時間、テーブルでの学習、出席確認、体育、おやつ

このカードは、Year 2まで同じ絵カードを使用するようにし、継続的に子どもがわかりやすく伝わるよう工夫している。

③ 活動内容

クラス目標は、わかりやすい絵カードで次の3つの目標が示されていた。

- ・ Good sitting （きちんと座る）
- ・ Good Listening （しっかり聞く）
- ・ Brain Boxes On （脳のスイッチオン）



入学当初の目標として掲げられているこれらの目標は、学習をしていく上での基本となるところである。座っていただけること、話を聞くことができること、そして頭を十分に働かせることは学習態度を養う基本として抑えていると考えられる。

活動は時間を区切らず、子どもたちは与えられた環境の中で自由に活動を選択し、友達と関わり合いながら、楽しそうに活動を進めていた。細かな時間の区切りもないので、子どもたちは自分が選んだ遊びを自分がやりたい時間続けることができる。

活動内容として、室内では数人の男児がブロックを並べる遊びや恐竜の人形で遊び、1人で絵を描く女児もいた。

室外では、1～3名程度の小さなグループで、ままごとやボール遊び、平均台、滑り台など、

興味をもったものを次々に遊んでいた。特に大型段ボールは人気で、中に入ったり、滑り降りたり、5～6人で遊ぶ姿が観察できた（写真、前ページ右）。途中、興奮した子どもたちが奇声を発し、大騒ぎになると、担任教師は「周りに迷惑だから」と制するよう言葉かけにきた。それ以外は各活動で子どもたちは自由に取り組んでいた。

このように、レセプションクラスでは子どもが主体となり、時間を区切らず、活動内容も子どもたち自身が選択していた。このような子ども主体の期間を続け、子どもたちが学校に慣れてきた段階で、教師が次第に学習活動を選択していくようにしているとのことである。

（3）Year 1 クラス

①学習環境

室内は、コンピューターコーナーや読書コーナー、造形表現、文字の勉強など、レセプションクラスに比べ、遊び中心から学習へと学習環境も構成されている。

室外にも机があり、水のコーナーや積み木とロッククライミング等、興味に応じて活動できる学習環境である。

②1日の流れ

出席確認、朝会、活動、休み時間、フルータタイム、活動、フォニックス (Phonics)^{註2}、昼食、出欠確認、選択、片付け、休み時間、お話の時間、帰宅という流れである。

レセプションクラスと同様に黒板に絵で描かれているが、活動内容が遊び中心から、徐々に学習面が増えている。

③活動内容

Y1では、机に座った活動と、教室外の活動に分かれる。観察した時は、朝会が終わり、

午前中の最初の活動の時間であった。室内の活動は、6人程度の小グループに担任教師1名が文字の書き方を教えていた。文字の練習は少人数で行っていたので、教師が一人ひとりの様子をよく観察し、できたところはすぐに褒め、つまづきも丁寧な指導で対応していた。

コンピュータで数字の学習をしていた子どもは聴覚に障がいがある様子だったが^{註3}、画面を見ながら楽しそうに次々に問題に挑戦していた。コミュニケーションスタッフが配置されているが、特に彼がコミュニケーションスタッフを必要としない時には、別の活動の指導にあたっていた。その後の休み時間で、中庭で他の子どもたちと関わって遊ぶ際、コミュニケーションに困ると、彼女に通訳を依頼している場面もあり、困ったときにはすぐにサポートする体制になっていた。

そのコミュニケーションスタッフは別の小グループの指導にあたり、鏡を見ながら自分の皮膚の色や目の色、髪の色を見て、自画像を書く活動を進めていた。その他、紙皿に色紙を貼って飾る活動、人形の家で遊んでいる子ども、絵本コーナーで大型絵本を楽しむ子どもが室内にいた。

室外では、水遊びの子どもと、動物の模型を動物の種類ごとにまとめ、動物園を作っている子どもたち、積み木とロッククライミングで斜めに橋を渡していく子どもたちの様子などが観察できた。自分たちで活動を工夫し発展・展開していく様子があり、水の性質や立体の傾きなど、遊びながら科学的な力も育てていると感じた。

小グループで活動している子どもたちがほとんどであり、細かな時間の区切りはなく、

子ども達が自分で好きな活動を選んで活動していた。活動の選定については教師が行っているが、その中でどの活動をどのくらいの時間行うかについては子どもたち自身が決めていく。こうした子どもたちの自主性や選択による緩やかな活動は学期初めの2週間ほど続き、その後、次第に教師が1日のスケジュールを組み、共通の活動を皆ができるように、子どもを環境に慣らしていくということである。

3. 子どものための「縦と横の連携」によるなだらかな接続

NFERのSharp氏へのインタビューによれば、レセプションクラスとYear 1の子ども70名へインタビュー調査を実施し、Year 1後の変化について「遊びや多様性、選択が減り、hard work と ‘carpet time’ に静かに座っている時間が増えた」とまとめている。



ロンドンでの調査からみてきたことは、レセプションクラスは遊び中心で、時間の区切りもない。子どもたちは自分が選んだ遊びを自分がやりたい時間続けることができる。Year 1では小グループによる文字の学習なども始まるが、基本的には遊び中心で、子どもに選択権がある。このような状況が続け、2週間後を目途に徐々に学習の部分を増やしていく。このように徐々に学習へとつなぎ、

なだらかな接続が図られているのである。確かに遊びの多様性や、選択は減っていくが、徐々に学習へと移行していく過程は教職員に明確に認識されており、接続への配慮が十分に感じられた。

また、接続に関わって、担任教師だけではなく、コミュニケーションスタッフや補助教員、幼稚園から加配されたラーニングメンターの存在も大きい。子どものことを熟知した専属スタッフとして、大きな環境の変化によって子どもが傷つかないように特別に配慮されている。さらに、幼稚園からは一人ひとりのプロフィールが提供され（左の写真は、レセプションクラスとYEAR 1クラスをつなぐ廊下に置かれているプロフィールであり、子どもには手が届かないところに置かれている）、教師だけでなく保護者に対しても情報共有が図られている。すなわち、一人ひとりの状況に沿った支援体制が内的、外的に手厚く整備されていることをみてとれる。

さて、日本において、幼保小の行事を中心とした交流以外、なかなか思うように「幼保小連携」が進まないのはなぜなのだろうか⁽¹⁾。いろいろな理由が考えられるが、基本的な問題は、「連携」といった場合、連携や接続、交流のベクトルが、子どもの学びの連続性という視点から「下から上に」向かうべきなのにその逆になっている点を指摘できる。

特に、小学校等で特別支援を必要とする子どもたちが幼稚園や保育園ではそれなりに集団活動についていっているにも関わらず小学校では完全にお荷物扱いされてしまうことが少なくない。こうしたことがないように幼児期の教育と小学校教育の「連携」は、「環境を通して」学ぶという幼稚園の環境構成への配

慮を参考にして、小学校においても環境構成の充実を図ることが大切である。それは「縦の連携」といえる。そして、同時に、子どもたちの成長を育む学校、家庭、地域社会等の環境のありかた、ネットワークづくりも検討される必要がある。それは、「横の連携」といえるであろう。

少なくとも、イギリスの実践からは、人的・物的条件の充実を図ることを含めて小学校教育への明確な接続（カリキュラム・アーティキュレーション）⁽²⁾を意識した改革が行われている点で、「縦の連携」の視点が明確であることがみえてきた。これは、平成20年3月告示以降、学習指導要領改訂が目指すところの「連携」と指向性は同一であるが、我が国ではそのための人的・物的条件整備は遅れているといわざるを得ない。

今日、子どもを巡る教育環境の変化、子どもの実態、家庭の実態などを考えると、教育における「連携」は、学校（学校段階ごとの役割も含む）、家庭、地域それぞれの教育役割の独自性を認めた上での「共育」が求められる。こうしたいわゆる「横の連携」の在り方については、学校運営協議会などの制度活用によって、今後さらに充実させるべきである。働き方改革が求められる中で、教師の専門職性の再検討がなされているが、少なくとも「子どもの学びの連続性を支える連携」という視点に関わって、「連携」のための量的・質的時間を確保しなければならない。

注1：Job shareとは月～水、水～金に区切って勤務するパートタイム教員

注2：フォニックス（phonics）は、つづり字と発音の関係を教えること

注3：ディスレキシア（Dyslexia）は、学習障害の一つで、知的能力や理解力に問題はないが、文字の読み書きに問題を抱える障害。失読症、難読症、識字障害のこと。

引用文献・参考文献

- (1) 田中は、近年の幼小連携研究の動向を教育課程、教師間連携、交流以外に、幼小連携の意義や課題に関する研究、発達に関する研究があることを指摘し、多くの研究が「小1プロブレム」と関連させて研究されていることを指摘している。田中謙「幼小連携研究の動向と今後に関して」山梨県立大学人間福祉学部人間形成学科教育経営（教育環境）研究室『幼小連携を考える視点－交わるとつなぐ－』（平成20年度人間福祉学部・学部研究予算補助研究報告書）、2009年3月、4～6頁に所収
- (2) 根津、安藤は、異業種間接続としての小中一貫校、中高一貫校の先行研究を整理、分析する中で、異業種間の接続の対象を制度とカリキュラムと大別しながらも、カリキュラムの接続を「カリキュラム・アーティキュレーション」と表している。イギリスの事例調査分析の過程で、イギリスの幼小連携の実態は、制度とカリキュラムが融合した「カリキュラム・アーティキュレーション」という言葉が合致するように思われた。安藤福光・根津朋実「公立小中一貫校の動向にみる『カリキュラム・アーティキュレーション』の課題」日本教育学会『教育学研究』第77巻第2号、2010年6月、53～54頁に所収。

なお、イギリスにおけるレセプションクラスの制度的な考察は、藤井穂高「イギリスにおける5歳就学の課題」日本教育学会『教育学研究』第81巻第4号、2014年12月、484～494頁に詳しい。

イギリスのインタビューの内容に関わって、以下の文献も参考にしている。

- ・Department for Education, “Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage” (from 1 September 2012)
- ・ “Development Matters in the Early Years Foundation Stage (EYFS) ”,Early Education-The British Association for Early Childhood Education-,2012
- ・ Sue Allingham “Practical Pre-School Books Transitions in the Early Years” MA Education,2011
- ・ Caroline Sharp “Transition to a formal curriculum in England : perspective from young children, parents and school staff” NFER、 2012

言葉踊る教育改革から心躍る学校改革へ

緩利 誠

昭和女子大学総合教育センター・専任講師、昭和女子大学現代教育研究所・副所長

1. はじめに

本稿の目的は、今次学習指導要領改訂を中心とする近年の教育改革を「言葉踊る教育改革」と批判的に特徴づけ、そこで掲げられた理念を手がかりにして、「心躍る学校改革」を実現していくための方途（各種条件整備を含む）を、カリキュラム研究の立場から提言することである。ここでいう「心躍る学校改革」とは、各学校が自分たちのありたい姿を描き、その実現に向けて、自分たちが主体となり、自分たちの手で内側から改革することを指す。

社会の変化に応じて学校教育もまた変わらなければならない。しかし、グローバル社会における急激な変化に日本の学校教育は取り残されており、「ガラパゴス化」しているのではないか。そうした危機感が近年の教育改革には通底しているように思える。今次の学習指導要領の改訂にあたり、「2030年の社会と子供たちの未来」が描かれた。これまでの改訂ではなかったことである。その将来予測に備えるための学びのあり方がグローバルスタンダードを視野に入れながら構想され、基本理念として「社会に開かれた教育課程」が掲げられた。

裏を返せば、今の学校教育における学びは社会から閉ざされてしまっているという課題

意識を読み取ることができる。学校での学びを社会での活躍につなげていこうとする教育改革を、なぜ私があえて「言葉踊る教育改革」と批判的に特徴づけるのか、その所以をまずは考察していきたい。

2. 基本理念への期待

子どもの学びを社会に開き、「教科等横断」的な視点から教育活動の組織的な改善を図り、教科等や学年、さらには学校の壁を越えた「カリキュラム・マネジメント」を展開していく。それにより、地域に根差した「チーム学校」の力でもって、「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」を生み出し、多様な他者とともにこれからの社会をたくましく豊かに生きていくための「資質・能力」をしっかり育てていく。社会に参画しながら、自らの「キャリア」を切り拓き、自己実現を促そうとする教育改革の方向性それ自体に、筆者は賛同する。

この基本理念と照らし合わせた場合、教育改革の主たる舞台はどこなのかをはっきりとさせておきたい。それは中等教育、特に高等学校の教育である。中等教育における「学びの疎外」はこれまでも深刻な問題であり続けてきた。受験と定期テストをもとにカリキュラムや授業は見事なまでに組み立てられ、子

どもの学ぶ意味や自己効力感もそれらと強く関連づけられてきた。実業系高校の場合、それが就職と資格・検定に置き換わる。言い過ぎかもしれないが、中等教育は学歴社会や資格社会に開かれるとともに閉ざされてきた。

実際に、「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」が最も試される総合的な学習の時間でのカリキュラム実践は、学校段階が上がるにつれて形骸化していくきらいがある。本来なら子どもの成長に伴い、もっとダイナミックな学びが展開しうるはずである。今こそ改めて問い直す必要がある。もし受験や定期テストがなかったら、生徒たちはどこまで学ぶか？ 私たちは学びの内実でもって生徒たちを惹きつけているだろうか？ そもそも学びを、そして、自分たちの成長を生徒たちは楽しんでいるのだろうか？

中等教育、特に高等学校の教育がどう変わるか、それが教育改革の試金石である。これは日本に限ったことではなく、世界各国もまた中等教育に関しては課題が山積しており、ブレイクスルーを模索している。今次の学習指導要領改訂がきっかけとなり、青年期の発達課題であるアイデンティティの確立につながる、ダイナミックで豊かな学びが次々と生み出されることを私は期待している。

3. 「言葉踊る教育改革」という懸念

(1) 「ビルド&ビルド型」の教育改革

では、なぜ私が「言葉踊る教育改革」と批判的に特徴づけるのか、その理由の1つ目は「ビルド&ビルド型」の教育改革だからである。何か新しいことを始めるのであれば、既存の何かをスクラップするのが原則であり、そのうえで選択と集中を図る必要がある。そ

れにもかかわらず、雪だるま式に増大し続ける社会的要請への対応が、取捨選択されることなく、そのまま学校に任されようとしている。ここ数年だけでも新たに登場してきたキーワードの多さをチェックしてみしてほしい。まずもって学校は有限の資源で成り立っていることを自覚しなければならない。過度で過剰な期待は学校をパンクさせかねない。

(2) 「崇高な理想のわりに脆弱な条件整備」による教育改革

2つ目の理由は「崇高な理想のわりに脆弱な条件整備」のまま進められつつある教育改革だからである。例えば、今回、「主体的・対話的で深い学び」が重要なキーワードの一つとして位置づけられた。高等学校の場合、「探究的な学び」がさらに加わる。いずれも教育学がこれまで大事にしてきた学びの姿である。それら自体に疑義を呈することは難しく、追求する価値は高い。ただし、一度でも教壇に立った人間であれば、子どもの主体性を引き出し高めていくことがどれだけ難しいことなのか、探究に関しても調べ学習の域を超えることがどれだけ大変なことなのか、すぐに分かるはずである。

教師には、これまで以上の時間や労力、試行錯誤、かなりの専門性が必要不可欠になる。子どもたちと向き合う時間や教材研究に励む時間さえ十分にとれず、過労死ラインを超える働き方が常態化している現状において、そうした学びが充実するわけがない。ましてや教育内容の削減は行わずに実現を目指そうとするのは酷である。「ビルド&ビルド型」で進めておいて、働き方改革でもって対応すべきというのは無責任である。

(3) 「学校の外側から」の教育改革

理由の3つ目は「学校の外側から」の教育改革だからである。たとえ国が方向性を示し、学習指導要領でより具体的な事項を定めたとしても、改革の主体は学校であり、一人ひとりの教師である。基本理念を実現するためには、学校や教師のクリエイティビティを解き放つ必要があり、学校や教師をエンパワーメントすることが不可欠である。「このやり方さえやっていたらよい」というマニュアルは存在しないからである。

しかし、実際は外圧でもって改革が進められている。学習指導要領の記載事項を増やし、具体化することで規制を強め、学力テストの結果でもって教育の成否を見定めようとする傾向が強まっている。大学入試を変えれば高等学校は変わらざるを得ないというロジックも同じ構図である。このままでは受験や学力テストのための「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学び」が生み出されかねない。それでは根本的な解決にはならない。

(4) 「言葉躍る教育改革」の問題性

学校を外側から過度に変えようとする、国や教育委員会からの要求を無難にこなそうとし、説明責任を果たすために体裁や形式ばかりを整えるという事態を招く恐れがある。さらに、多忙による過労は思考停止を誘発し、マニュアルを求める意識を高めてしまう。教師が「もう勘弁してほしい」と思う教育では、崇高な理想を掲げても「言葉が踊る」だけであり、実り多き内実が伴うことは期待できない。

学校教育を本当の意味で変えたければ、その内側から変化を生み出すことが必要不可欠

である。しかし、教育改革と言う場合、これまで大抵は国が主体となり、「あるべき基準」を定めることで、外側から変えようとしてきた。学校もまた予め設定された「あるべき基準」と現状のギャップに焦点をあて、それを問題や課題として特定し、原因を分析することで修正や改善を図ろうとしてきた。与えられた「あるべき基準」は所与の前提として自明視されがちだが、それは果たしてどの現実に対応した誰のための基準なのだろうか？ 価値が多元化され、変化が激しく、複雑さや不確実さ、曖昧さなどがますます増大する現代社会において、絶対的な正しさを誰かが指図することはできない。

4. 「心躍る学校改革」のための提言

(1) 「心躍る学校改革」とは？

もはや「モデルなき創造」の時代である。文部科学省が平成16年3月に発行した『学校組織マネジメント研修テキスト（平成15年度改訂版）』にもすでに記されているように、①貧に処する教育（欠乏欲求）から「富に処する教育」（自己実現欲求）へ、②模倣（先進校モデル）依存から「応ずる」（自校主義、眼前主義）指向へ、③あてがひ（やらされる）実践から「納得」（やりたい）実践へ、④古い革袋から「新しい革袋」へ（組織体制の見直し）、⑤閉じた世界（校内主義）から「開かれた世界」（地域主義）へ、⑥よそゆきの装いから「普段着」（等身大）の実践へ、⑦縦割り（学年主義・教科主義）から「縦横」な関係づけへと転換することが急務である。

これらの転換を図るためには、学校を創造の主体とし、創造の舞台と捉えなければならない。各学校は、国が掲げた方向性を「手が

かり」にしながら、そこに集う人々の対話と協働を通じて、自分たちのありたい姿を探究し、その実現に向けて、お互いの強みを認め合い、活用し合い、高め合うことで、革新的な変化を自分たちの手で創り出すことが求められる。そのための方法論の獲得支援をはじめとする各種条件整備が必要なのは言うまでもない。

「モデルなき創造」の時代において重要なことは、組織の自律性を高め、然るべき権限と裁量を積極的に現場へ委譲し、自由な雰囲気のもとで挑戦に次ぐ挑戦を勇気づけることにより、現場からイノベーションが創発されるように促すことである。いかに教師を動機づけ、エンパワーメントするか、すなわち、「心躍る学校改革」の実現が鍵を握る。自分たちの頭と手と心でオリジナルモデルを構築する、教職はクリエイティブな職業なのである。

(2) 提言1：学習指導要領で定める指導内容の半減と抜本的な再編

「心躍る学校改革」の実現に向けて、望むべくは一点突破であり、そのための条件整備である。筆者にとってそれは「社会に開かれた教科横断的で探究的な学びの実現」である。以下、その観点から中等教育、特に高等学校の教育に焦点を定めて、提言を試みたい。⁽¹⁾ 中等教育における「学びの疎外」の克服が至上命題だからである。

最初の提言は学習指導要領が定める指導内容を「半減」し、標準授業時数のうち、半分の時数で取り扱うように改めるというものである。その際、選択教科は廃止し、全て必修教科とする。あわせて、必修教科は科目レベ

ルで細分化せずに一定の共通要素に基づき再編する。また、残りのうち、半分は「地域設定科目」を設置できるようにし、もう半分は総合的な探究の時間、特別活動、特別の教科である道徳を統合した新設教科「探究」（仮称）とする。

学習指導要領は「最低基準」（ミニマム・エッセンシャルズ）とされているが、実質的には地域や学校の自由裁量の余地はほとんどない。受験のための文理選択は当たり前のように行われ、高度な普通教育としての共通教養は十分に保障されていない。他方、学習指導要領で定められる限り、受験で出題されることになり、学校はその対策に迫られることになる。だとすれば、いっそのこと半減することで、その負担を軽減すればよい。もし「地域創生」を謳うのであれば、なおさら各地域と各学校がそれぞれの独自性を打ち出すことができる権限と裁量を制度的に認める必要がある。

(3) 提言2：探究を中核とするカリキュラム統合

提言の2つ目は「探究」を中核におき、カリキュラムを「統合」的にリ・デザインするというものである。すなわち、①総合的な探究の時間の充実に注力し、その理念をしっかりと具体化できるようにする、②特別活動や特別の教科である道徳とも有機的に結びつけ、プロジェクト活動に代表される探究的な学びのデザインを中心にすえる、その際、③生活に根ざしたトピックを設定し、そのトピックを介して各教科学習との結びつきを生み出す、④各教科の当該単元に関しては各教科らしさを生かした主体的・対話的で深い学びを試み

る、そして、⑤学校外の関係諸機関や専門家や地域住民などとも積極的につながり、そのチカラを生かすというものである。これらプロセスを教師同士が共創し、さらには教師と生徒がともに社会に開かれた教科横断的で探究的な学びを共創するところに特徴がある。提言1が実現するのであれば、新設教科「探究」（仮称）を中核に置き、各必修教科や各地域設定教科との横断・統合を図ることになる。

この探究に関しては、重要とされるわりに、その時間保障は十分ではない。例えば、総合的な探究の時間に割り当てられる週数コマの時間では学校外に出向くこともできず、本格的にやろうと思えば思うほど、放課後や休日を活用せざるを得ない。それでは教師にとっても生徒にとっても負担が大きすぎる。毎日午後は探究に費やせるぐらいの時間を保障することで、探究活動を授業時間内で基本的には完結できるようにするのが本筋である。

「個性重視の原則」のもとで多様化するがあまり、複雑化かつ細切れ化してしまったカリキュラムを提言1の通り、シンプルな構造に再編することで、時間割上もまとまった時間を確保できるようにする。そして、各地域・学校の独自性を最大限に生かしながら厚みと深みのある「社会に開かれた探究的な学び」を実現できるように統合した方が、結果的に子どもの個性にも対応できると私は考える。

また、この探究を通じて、自らの「あり方生き方」を見つめ直すことも十分可能である。ややもすると「社会への適応」が強調されがちだが、学校における学びの場と機会において、様々な現実世界を教材として取り上げながら、大人が築いてきた国家や社会、科学、

生活などを吟味にかけ、それらを再構築する未来決定の自由を積極的に生徒に認めていく必要がある。すでにグローバル社会は私たちの日常生活に埋め込まれており、これまで継承されてきた歴史や文化はもちろん、新旧の科学技術などもまた埋め込まれている。そこに気づけていないだけである。どのような社会を私たちは望み、どのように他者とともに暮らしていきたいのか、日常生活における「当たり前」を疑いながら、世界をまなざす新たな視点を獲得し、世界との新たな関わり方を共創する探究の実現が望まれる。

（4）提言3：探究を支える教科学習への転換

提言の3つ目は探究を支えるという観点から教科学習のあり方を転換するというものである。特に中等教育の場合、教科学習と総合的な探究の学習はつながりを失い、別個のものとして取り扱われてしまう傾向が強い。実際に、生徒たちが自らの探究活動のテーマを設定しようとするとき、日々の教科学習で学んだことが参照されることは少ない。つまり、生徒たちは自らが探究したいと思えるほどの新たな問いを日々の教科学習で生み出せていないということである。

これまで「分かる授業」や「できる授業」が授業づくりのスローガンに掲げられることは多かった。他方で、探究を支える「新たな問いを生み出す授業」づくり、探究へと誘う「楽しい授業」づくりはあまり聞かない。教科を教えることが大事なのではなく、教科を通じてその先にひろがる世界と豊かに出会い、驚きや感動を覚えることにこそ、学びの意味や価値があると考えたい。アルベルト・アインシュタインの「学べば学ぶほど、自分がど

れだけ無知であるか思い知らされる。自分の無知に気づけば気づくほど、より一層学びたくなる。」は含蓄のある言葉である。学びを完結させようとする教科学習から新たな学びの契機を与える教科学習へと転換する必要がある。

この転換にあたり、教科書のあり方もまた再考を迫られることになる。教科書は生徒たちを新しい世界へと誘うためのツールである。しかし、ただでさえ活字離れが深刻化する状況において、生徒たちが手にとって読んでみたいと思える教科書になっているだろうか？書店で教科書が平積みにならなければ、どれだけの人が購入するか、考えてもらいたい。「教授の用に供せられる児童又は生徒用図書」としての教科書は「探究の用に供せられる児童又は生徒用図書」へと進化する必要がある。あわせて、複数の教科書会社が発行する教科書を見比べてみても、内容の難易度やボリュームの違いを除き、あまりにも個性がなさすぎる。生徒たちに採択してもらえるほど、魅力的で個性的な教科書の出版を期待したい。

(5) 提言4：探究する教師の学びと指導体制の充実

提言の4つ目は教師自身が探究する学びを深められるようにし、その成果を生徒の探究に還元できるよう、職場環境を整備・充実するというものである。一般的に生徒の学びのあり方やつくり方ばかりに目が向けられがちだが、教師自身が探究する学びを経験し続けていなければ、生徒の探究を充実させることはできない。もし学習指導要領や教科書がなかったら、何を目的にして、どのようなテーマを掲げ、どういった素材を取り上げながら、

生徒と一緒に探究したいか？この問いにこだわりをもって即答できる教師（集団）が望まれる。

そのためには、もっと自主研修や職専免研修の機会を認める必要がある。自分たちが探究したいテーマを掲げ、社会や学問の最前線・最先端に触れたり、専門家や地域住民とのネットワークを構築したり、異業種交流で刺激を得たりすることなどが不可欠になる。もちろん、それらの成果は教師同士で共有されることが望ましい。

また、教材研究をはじめ、新しい実践を共創するための企画会議などを、きちんと勤務時間内に収められるようにすることも重要であり、持ちコマ数や教職員定数の基準の見直しが必須になる。あわせて、探究的な学びの実践はこれまで以上に労力や時間が必要になるため、学級編成基準を大幅に引き下げることも求められる。教育は未来への投資であることから、公財政教育支出の対GDP比を大幅に高めることが不可避である。

5. さいごに

本稿で述べてきた「心躍る学校改革」に向けた諸提言はいずれも筆者にとっての理想であり、必ずしも現実的ではないかもしれない。もちろん、すべてをすぐに実現することはできない。ただし、既存のやり方を疑い、優先順位を定めて創意工夫すれば、現状でも学校現場で部分的に実現することは可能である。実際に今動いている現実の教育をどう変えていくのか、私自身が「心躍る学校改革」の当事者になるために、学校現場と協働しながら実験的な試みに着手し始めている（緩利・青木,2018）。

もちろん、筆者の諸提言に限らず、各地域・学校がそれぞれの理想を描き、その実現に向けて挑戦していけばそれでよい。その挑戦を勇気づける学校改革を行政はバックアップしてほしい。心からそう願う。かつて1951（昭和26）年に改訂された学習指導要領（試案）には、「学習指導要領に示された指導法は、一般の教師に対する一つの示唆であって、個々の教師の創意やくふう、さらにすすんだ研究に制限を加えるものではない。できうるならば、学習指導要領に示されたものよりも、いっそうすぐれた指導計画や指導法を教師が発展させることを希望したいのである。」と記述されていた。時代背景は違えども、今こそ、この「試案」の精神から学ぶべきだと筆者は考える。

注

- (1) 紙幅の都合により、詳細は別稿に譲るが、筆者は基本的には全ての中学校・高等学校を中等教育学校にした方がいいと考えている。その方が高校入試で分断されることなく、厚みと深みのある社会に開かれた教科横断的で探究的な学びを体系的に展開しやすいからである。

参考文献

- ・緩利誠・青木幸子（2018）「Co-Creative Learning Session 2017『食』をめぐる知の冒険に旅立とう！～共創する学びへの招待～」『昭和女子大学現代教育研究所紀要』第4号,43-55頁

謝辞

本研究はJSPS 科研費JP18K02345 の助成を受けたものである。

為すことによって学ぶ 「できる・する自分」育ちに寄りそって

小嶋 悦子

全日本家庭教育研究会本部 教育対話主事

1 はじめに

子供の頃に『「お手伝いや家族行事といった体験が多く、家族との愛情や絆を強く感じていた人」ほど、社会を生き抜く資質・能力が高い。へこたれない力、意欲やコミュニケーション力、自己肯定感との相関がみられる。』という調査結果がでています。(出典1) また、『日頃から「早寝早起き朝ごはん」を行っている子供、自然体験や生活体験、お手伝いを多く行っている子供は、自律性・積極性・協調性といった自立的行動習慣が身についている傾向がある』と報告されています。(出典2) 子供たちの家事参加がもたらす効用について目を向けてみたいと思います。

2 親子の関わりから

平成29年ポピー「親子のほどよい距離感」親子の関わり診断結果では、小学生部門における学びをサポートする力「宿題を見届ける」「家庭学習の約束が守れるように声をかける」など学習環境に対する親のかかわりについて、肯定的な回答が9割も見られます。ところが、幼児部門の学びをサポートする力における「片付けを教えたり見守ったりしている」や「決めている手伝いがある」の結果では、その割合の低いことが報告されています。残念ながら小学生部門にはこの設問がありません

ので、5年に一度実施される「平成28年社会生活基本調査結果」(出典3)を参考にみえますと、10歳から14歳の家事にかかわる総平均時間は14分となっています。家事にかかわるそのものの時間が少ないということは、学業への働きかけほどの親の働きかけや寄りそいが少ないのではと心配されます。

3 実感を伴う学びへ

新学習指導要領では、激しい社会の変化の中でも何が重要かを主体的に判断し、対話を通じて多様な考えを理解し、自分の考え方を広げ、様々な人々と協働していくことができる人間を育てることとしています。しかし、子供たちは自己肯定感や主体的に学習に取り組む態度、社会参画意識等が国際的にみて相対的に低く、主体的に判断し行動するまでに必ずしも十分に達しているとは言えない状況です。これからの教育では、主体的に様々な人々と関わりながら学び、その学びを通じて自分の存在が認められることや自分の活動によって何かを変えたり社会をよりよくしたりすることなどの実感をもたせることが大切であると述べています。

これは家庭教育でも同じことが言えます。家事に参加させ、実感を伴う学び、生活をつくる喜びを味わわせることは大事なことです。家事に参加することで自分の存在が認められるとともに家族とのかかわりを通して生きて働く知恵も伝授され、会話も弾んで自分なりに工夫する楽しさを子供は味わえます。家族の一員として役割をもつことは、「してもらう自分」から「できる・する自分」への変革です。家事参加は、単にするだけでなく、「何のためにどのようにするか」を学べます。

家族を観察していれば、野菜の切り方一つでも食べる人や調理方法に合わせて変えるなど目的や科学的理由等があることを発見できます。今ある材料でどう工夫すれば家族が喜び、おいしくなるか考えて作っていることも学べます。掃除では場所にあった掃除の仕方があり、整理整頓では必要なものがスムーズに取り出せる工夫があることもわかります。幼児期の「～ごっこ遊び」にもみられるように子供は親がやっていることをやってみたいという興味・関心をもっています。機会を与えれば、やり方を家族に尋ね、みて学んだことを実行できます。繰り返しやってみる中で自分にもできるという実感を味わえるのです。さらに、食に関しては、食材の安全性を考慮することや産地や物流、経済、レジ袋の削減、生ごみの処理問題や環境などにも目を向けることが可能で、より多様な見方考え方を育てる機会にもなります。

学びに向かう力を育てるには、このように「自分もやれる、できた」という実感を伴う学びから刺激していくことが重要です。実感を伴う学びは、何物にも代えがたい自信と学ぶことへの意欲や失敗しても、もう一度挑戦するなど前向きな態度となり、へこたれない力を育てることにつながります。家事参加の中で、自分が成長していることを自覚し、家族の一員として家族の役に立つことへの喜びや家族の支えに感謝する心、家族との生活を大切にしようという思いも育まれます。

4 為すことによって学ぶ

出典1, 2にもあるように、長期的な視野に立てば「手伝い」がもたらす力は計り知れません。解き方があらかじめ決まっている問

題を単に効率的に解く力を育むだけでは、これからの社会を生き抜いていくには不十分でしょう。家事は状況が変化すればそれに応じてやり方を試行錯誤しなければなりません。生活の中で生じる問題を解決することが求められます。調理をして塩辛く、焦げれば、なぜか原因を探りどうすればよいか考えます。何度でもやり直すことができます。やりっぱなしにせず、どうすればよりよくなるかを考えて家事を行うことが、経験となってレベルアップします。このことが為すことによって学ぶということです。

社会に出て仕事につけば、他者と協働して、日々の業務の遂行のために何をどうするか計画し、実行します。段取り力が求められます。問題があれば、その解決策を考え取り組みます。家事参加は為すことによって学び、段取り力を鍛え、先を見通す力やコミュニケーション力を日々培えます。社会人になる基礎を培うのです。

5 おわりに

保護者の半数が「子供が大人になった時に自立できるか不安、整理整頓・片付けができない」と回答を寄せています。(出典4)

今一度「勉強さえすればいい」という知育偏重になっていないか問い直し、家事参加の体験から得られる価値にも目を向けて子供の育ちに寄りそっていければと思います。

- 出典1 平成28年調査、国立青少年教育振興機構(30年3月報告)
「子供の頃の体験がはぐくむ力とその成果に関する調査研究」
出典2 平成28年調査、国立青少年教育振興機構(30年8月公表)
「青少年の体験活動等に関する意識調査」
出典3 平成28年総務省統計局「社会生活基本調査」
出典4 東京大学社会科学研究所「子どもの生活と学びに関する親子調査2017」

- 参考文献 文部科学省(2017)新学習指導要領、
文部科学省(2015)教育課程企画特別部会論点整理

2020年度小学校指導要領改訂と 市場変化について

高橋 秀幸^{しゅうこう}

全家研東さいたま支部 支部長
(埼玉県さいたま市)

1. 時代の変遷

東さいたま支部は全家研ポピーを始めてから、2018年12月で9年になります。それ以前は、家庭学習教材出版社と46年の取引をしてまいりました。隆盛を誇っていた時期もありましたが、世の中の変化に対応できず撤退を余儀なくされました。戸別訪問の面談を前面にした訪問活動を行ってまいりましたが、在宅率の低下、訪問者に対する警戒心が強くなり、対応が困難となってきました。募集をしても訪問活動に対する抵抗感から応募が少なく、組織数は減少、弱体化し維持が難しくなってきました。

今日までやってきて思うことは、世の中の変化に敏感であること。市場は変化しています。組織増員ができ、組織維持ができる体制に変えていかなければ続けていくことはできません。対面での普及活動を今後も大切に考えていますが、当支部では将来の課題となっています。

2. 普及戦略

東さいたま支部では、新しい組織作りを3年前から模索しています。それは幼児・小学・中学生が住んでいそうな家庭を地図にマーキングし、その家庭にポスティングを行うことです。500～700件のエリアを設定し、月1回、

1人の担当者がポスティングを行います。継続的なポスティングで告知力を高めることを狙いとしています。現在エリアを拡大し組織増員中です。

学習費について文部科学省の調査によると、公立小学校に通う1児童当たりの学校外学習費は年30万円前後で、1994年度より20年近く同水準が続いており、リーマンショック後の景気低迷でもほとんど減少していません。学習費は世の中の変化に影響しないこととなります。ニーズがあるということは、チャンスは大いにあります。どんなに良い教材でも効果的な告知ができなければ会員を増やすことはできません。ポピーは、家庭向け月刊教材の中では、他社が真似することはできない大変優れた教材です。物が売れ続けるためには「良い物」であることが前提です。そこがクリアできていれば、後は「やり方」の問題です。世の中の変化に対応した「やり方」を模索することでチャンスは必ずあると考えます。我々が生き残っていくために、時代の流れに対応したやり方で新しい支部が増えることを切望しています。

3. 次期学習指導要領について

次期指導要領の要点は、今まで以上に「思考力・判断力・表現力」を重視した内容と言われています。また、英語教育は小学3・4年から英語活動、そして小学5・6年は教科化となり評価もされます。さらにプログラミング教育が実施されます。現場の先生からは何から手をつけてよいのかわからないといった声が聞こえそうです。子どもたちも、家庭でしっかり自主学習の習慣を身につけないと、勉強についていくことが厳しくなるでしょう。

ますます家庭で自主学習の習慣をつけるための環境作りが大切になってきます。そのためにも親の関わり方が重要になってきます。

現在の指導要領では言語指導の充実が行われていますが、「思考力・判断力・表現力」を高めるには言語能力が重要です。言語能力を高めるよい方法は「読書」です。

私の経験から「読書」の効果について述べてさせていただきます。戦前生まれの私は、幼い頃から本に触れた記憶はほとんどなく、家で勉強した記憶もありません。当時は生きることが精一杯の時代で、勉強より腕に職をつけて自立するように育てられました。親から離れ、社会が混乱していた時代の中、職を転々とするような日々が続きましたが、何とか職を見つけて生活していました。当時は従業員の部屋はなく、職場の隅で寝泊まりする生活でした。私は置かれた状態をみじめと思ったことはありません。生きていくことが精一杯で置かれた状況を考えるゆとりはありませんでした。

このような状況から教わったことは「人情」でした。職場の同僚や知人は似たような境遇の人たちで、私がお金に困っているときは少額ですが何も言わず貸してくれました。職の世話なども口利きをしてくれ、寝泊まりに困ることはありませんでした。助け合う心「生きる力」を世の中より学ばせていただきました。

あるとき偶然に出会った幼友達の紹介で、訪問販売会社に入り、その後、営業経験を認められ家庭学習教材出版社から声をかけられ、順調に売上が伸びると同時に、仕事に関連した役職がまわってきました。

私を悩ませたことは、大勢の人前で話すこ

とや、レポートを頼まれ執筆することで、とてもつらい思いでした。思い悩んでいるときにアドバイスしてくれた方がいました。「本を沢山読みなさい」と言われたのです。読書に無縁だったので、「難しい」と言うのと、「何の本でもいいから、沢山読みなさい」と言われました。切実な思いで取り組み、本に慣れるまで3カ月かかりました。お陰様で仕事の役に立てるようになりました。子どもの時に、しっかり勉強し、本を沢山読んでおけば、このような遠回りをしなくてよかったことをしみじみと思う次第です。

4. 新刊ポピー Kids English

2019年4月号からポピー Kids Englishが発刊されます。英語の上達には日常的に英語に触れることが効果的と思います。音声ペン「ポピペン」は気軽に英語の音が楽しめます。また、月刊化されたことにより、毎月、新しい言葉と場面との出会いがあり、新鮮味があります。

本部担当者の説明を受け、モニターには大変好評でした。価格も手ごろで、音声ペン「ポピペン」に大変興味を示しました。将来性が期待できる教材です。

5. 今後の計画

先に述べましたように毎月、同じ家庭にポスティングすることで告知力を高め、反応が得られるような資材を研究しているところです。一定の反応が得られれば成功です。それができれば、設定したエリアに組織を作っていくことで会員拡大につながると考えています。現在、さいたま市を中心にエリア拡大を行っています。今後、さいたま市全区をエリ

ア設定するために、支部体制を整え組織の増員を図っているところです。

先に述べました言語指導の充実は、時代の変化にかかわらず大変重要な課題です。私の経験からも、読書が言葉の力を育むことの大切さを教えてくれました。将来、会員中心に「読み聞かせサークル」などを作ってアフターサービスに務め、地域にポピーの認知度を高めたいと考えています。

よりそい

梶原 美穂

全家研北陸支部 教育対話主事
(石川県金沢市)

はじめに

北陸支部の教育対話主事に着任してから、10年余り。その間、多くの子どもたち、おうちの方、モニターさんとの出会いがありました。

この中で私が感じたことは、子どもたちの様子が変わってきたことです。その背景には、子どもたちを取り巻く社会の急速な変化、それに伴って家庭での親子関係が希薄になってきていることにあるようです。

日々、子どもたちとおうちの方と接する中で、以前に比べ、挨拶ができない、一緒にやらないと何もできない子ども、子どもとのコミュニケーションがうまく取れない親などが増え、子どもばかりでなく大人も幼くなっているような感じを受けます。

それを少しでも改善するために、私たちには何ができるのでしょうか。

お母さんタイム

そこで、ポピーが提唱している「10分よりそい、子どもにはたのしい勉強を！」を常に念頭に置き、具体的に何をすべきかを、モニターさんとお母様方にお伝えしたいと、お母さんタイムを開催しております。同じ内容で月5回の開催、小さな支部ですが毎月20名以上の参加があります。このほかにも、年に数

回、別会場でも行っております。「毎月この会を楽しみにしています。会があった日は子どもと笑顔で接することができ、親子の関係がよくなります。」といった声も聞かれます。

また、初めて参加された方は、親子のかかわり方についてとても勉強になったと、次回からも熱心に参加してくださいませ。参加者同士の交流も盛んで、お互いの情報を交換し合っています。

“よりそい”の一環として、希望者にはお子様のポピーを持って来ていただき、お子様向けに褒め言葉とコメントを書き、お母様にはねぎらいの言葉をかけアドバイスをしています。少しずつポピーの使い方が上手になっていくのを見ると私にとっての励みにもなります。

お母さんタイムが子育てに役に立っているということをうれしく思い、この輪をもっと広げてさらに多くの方に参加して頂きたいと願っております。

家庭が一番

子どもたちは多くの時間を学校や園で過ごしているわけですが、子どもにとって一番大切なのは家庭です。親子のかかわり方が子どもたちの成長に大きく影響しています。

あるモニターさんから素敵なお話を聞きました。赤ちゃんの時から、毎日絵本を10冊読み聞かせしていたそうです。まだ、しゃべることもできない赤ちゃんが楽しそうにじっとお母さんの声に耳を傾け、読めなくても自分で絵本をばらばらめくっていたそうです。そのお子さんは、大きくなると自分で本を読み、本から得た知識でいろいろなことに興味関心を持つようになったそうです。大人とのコミ

コミュニケーション力も抜群ですし、今は中学生ですがトップクラスの成績です。幼いときから子どもによりそうことの大切さがわかる良い例です。

幼児期の大切さ

先に紹介したモニターさんの例でもわかるように、幼児期の親子の関わりはその子の一生を左右します。親子でお話をする、一緒に遊ぶ、絵本の読み聞かせなどの経験を通して情緒が安定し、人の話がしっかり聴けるようになってきます。

人の話を理解しながら聞く能力が低い小中学生は、小さいころから電子機器（ゲーム、スマホ、タブレットなど）に触れる時間が多かったようです。そのため、学校での授業が聞けない、ポピーの教室へ来ても一対一で絵を描きながらゆっくり丁寧に説明しないと理解できないというハンディを背負ってしまっています。

幼児期には忙しくても子どもと楽しい時間を共有することが、将来の学力向上のために不可欠です。私たち北陸支部では、対話を通じてこのことを伝え続けております。

子どもへのよりそい

「一緒に勉強しよう！」これは、会員さんに教えて頂いた魔法の言葉です。この言葉を合図に親子で一緒に勉強を始めると、だんだん子どももやる気が出てくるようです。時には、計算問題を競争してやってみるなどもやる気を喚起します。（案外子どもの方が正確だったりします）

このように会員さんから教えて頂いた“よりそい”の方法を、お母さんタイムや通信で

皆様に広げるようにしております。「家で試してみたらうまくいきました。」と喜んで連絡して下さる方もいらっしゃいます。

おうちの方へのよりそい

しかしながら、共働きが増え子どもと接する時間なかなか取れなくなってきているご家庭もあります。また、一生懸命やっているのに子育てがうまくいかない、子どもが言うことを聞かないなどお悩みの方もいらっしゃいます。

北陸支部では、そのような方にモニターさんがよりそいように働きかけております。配本時にお子様のポピーにはなまるをつける、おうちの方にねぎらいの言葉をかける、勉強に困っている方にはサポート教室への参加をお勧めするなどです。

それでもまだまだ不十分だということで、数年前からメールサービスを実施しております。これは支部長と対話主事がメールやLINEで子育て相談と勉強の質問へ回答するというものです。深夜・早朝でも連絡できる、簡単に画像が送れるという便利さから、大変好評です。小学校高学年や中学生には本人に直接、または、おうちの方の携帯に“〇〇さんへ”と子ども向けに送ることもあります。

やる気があまりない子どもには、学習したポピーやノートの写真を送ってもらい、がんばったねと励ますこともしています。

本来は家庭ですることなのかもしれませんが、今の時代はこういった第三者の“よりそい”も大切ではないかと考えております。

モニターさんへのよりそい

支部の活動はモニターさんに支えられてい

ます。しっかり活動をしているモニターさんの地区では、会員数も多く学力も高くなっております。

しかし、対話で何を伝えればいいのか、どのように伝えるといいのか難しいと思っているモニターさんも多いので、お母さんタイムに集まって頂いたときにできるだけ具体的にお伝えするように心がけています。

小さなことですが、ポピーに好感を持ってもらうために、アポイントの取り方、お訪ねしたときの挨拶、メモやメールの見本を支部で示すこともあります。

毎月のお母さんタイムの中では、モニターさんに見本誌を回覧して見て頂くとともに、今月の学習ポイントを学年別に説明しております。会員さんによい形で伝えていただくことを願いつつ…。

ポピー北陸モニターのLINEグループも立ち上げ、モニターで共有してほしい情報を支部から発信しています。現在24名のモニターさんが登録しています。会員さんにも伝えたい情報は簡単にコピーして送信できるので、忙しいモニターさんにも利用しやすく便利です。

終わりに

これから社会は急激に変化すると考えられます。当然、子どもたちの周りも変わってきます。機械がどんどん世の中に入り込み、人と人とのつながりがますます希薄になっていく可能性があります。

こんな時代だからこそ、家庭で温かい親子のふれあい“10分よりそい”が本当に大切になっていくことと思います。

時代の流れに合わせてどのようによりそえ

ばいいのか、ポピー本部の先生方、他支部の先生方に教えて頂き、また、会員さん、モニターさんたちのご意見をお聞きして、より良い情報を発信していくように努めたいと思います。“家庭という学校”が崩壊しないためにも。

<参考文献>

家庭教育の友シリーズ 新訂「家庭という学校」外山滋比古
全日本家庭教育研究会（平成14年8月8日初版発行）

育児は育自

～モニター活動で学んだこと～

下平 恵美子

全家研いずみ長野支部チーフモニター
(長野県茅野市)

「はじめに」

ポピーと出会って20年が経ちます。グローバル化が進み、インターネットの普及など、時代はこの20年で劇的に変化しました。

しかし、変わらないものもあります。無駄な付録が付かず、低価格で、シンプルですが内容が充実している、家庭学習教材「月刊ポピー」です。

良いものは、時代を越えても続き、必要とされます。私もポピーと共に子育てをして、今も健康で続けていられる事に感謝いたします。

「母親学習会での学び」

私の子育て中には、本部から部長さんが来てくれ、ポピー会員さんを中心に「母親学習会」が行なわれていました。

参加された方の子どもの年齢に合わせて、教育やしつけの話を、笑いも入れて分かりやすくお話ししてくれ、皆さん笑顔になり、元気になられてお帰りになりました。

今でもよく覚えているのは、森信三さんの素直な賢い子に育てる秘訣「しつけ3ヶ条」です。

- 一、朝、必ず親にあいさつすること
- 二、呼ばれたら必ず「ハイ」とはっきり返事すること

三、「はきもの」を脱いだら必ずそろえ、席を立ったら必ず「イス」を入れること
「人間教育の基盤は家庭にあり、その全責任は母親である。しかもその家庭教育の根本は「しつけ」であり、これが人間教育へのスタートです」という内容でした。

できそうでできない「あいさつ」や「返事」、まずは自分から、と実践してみましたが、玄関の靴は、あっちこっちに向き脱いだまま、反抗期には、あいさつもしなくなり、親の思い通りには子どもは動かないと実感しました。他にも部長の話には、「台所に鏡を置いて子どもを怒っている時の顔を見てみてください、ゾッとしますよ、ブスッとしているのも、笑顔も周りに伝染しますよ」「子どもの話はハピフヘホで聞きましょう」と、リアルタイムでためになる情報をたくさんもらい、子育てに役立てることができました。

息子はボーイスカウトに入って野外活動をしたり、サッカーをしたり、外で身体を動かすのが大好きでした。娘は絵を描いたり、本を読むのが好きで家の中で過ごすことが多かったです。この頃から、好きなこと、嫌いなこと、得意、苦手がはっきりしてきました。

小学校に入ると、本を全く読んでこなかった息子が、計算は得意だけど、文章問題で手が止まってしまうようになってしまいました。聞かれていることが分からない、ことばの意味も分からない時もあり焦りました。

隣に座って、ゆっくり一緒に文を読みながら説明すると分かるのです。教科書を音読させたり、時には絵を描いて説明したり、ポピーの問題を解いてみたり、毎日少しずつ、数ヶ月かかりましたが、何とか自力でできるようになった時は本当に嬉しかったです。

長津芳先生のお話の中に「家庭教育は山登りに例えて、一、二年生は手をつないで、三、四年生は後ろから押しながら、五、六年生は見守りながら」という内容がありましたが、手や口を出さずに、耳と言葉をかける、子どもとの事を思い出した時間でした。

「気持ちに寄り添って」

チーフとして、地元駒ヶ根市とお隣の宮田村を担当させていただき、今はモニターさんが19名います。

ある日、小5の子どもを持つモニターさんより「4月から娘が学校に行けなくなっちゃって」とメールがきました。私の娘も保育園、小学校低学年の時に、行きしぶりがあり、お母さんの辛い気持ちはよく分かります。「そうなんですね、とても心配です。勉強はどうしてる」「ポピーでどうにか進めたいけど、英語と漢字しかやってくれなくて。でもポピーを取っていて良かったです」「英語と漢字だけでもやってくれるんならいいね、お母さんもしっかり向き合って、気長によくがんばっているね。焦りや不安もあると思うけど、この子は大丈夫、今はできないけど、きっと行ける時が来る、って信じて見守ろうね、話したい時はいつでも声かけてね」「下平さんの優しい言葉に泣けます。逃げ出したいけど、まだまだかかりそうだけど、負けずにいきます」と。

生きていれば色々な壁にぶつかります。親は、本来持っている子ども自身の成長力を信じて、育つお手伝いをするのが大切だと感じます。モニターさんの気持ちに寄り添って、フォローサポートしていきたいと思います。

「モニター活動」

三年前に、ある資格を取るために集まったメンバーの一人から連絡をもらい「以前ポピーのお試しをもらったのを思い出してね、年少の息子に他社のを取っていたんだけど、とにかく付録が多くてうんざり、百円ショップのはすぐ終わっちゃうし、ポピーをやってみようかなって思って」と。10月だったのですが4月号から揃えたいと言ってくれました。種まきをしておくと、思わぬ所から芽が出ることもあります。

以前は、遊具などを見て営業訪問などもしましたが、今は表札がなかったり、ネットで簡単に注文できる時代です。自分の子育てが終わってしまった今、保育園の前でポピーのチラシを配るのが、唯一お母さんに手渡しでき、お話できる時間です。「ワーイ、シールが入ってる」「良かったね、お家で遊ぼうね」とお母さん。中には「私もポピーやってみました」という方もいます。地域の人たちとポピーを通じて交流できることを嬉しく思います。

「さいごに」

原稿を書くことにあたり、長年行なってきたポピーの活動を振り返ることができました。

小さな力でも、誰かのためになっている、と感じることが、やりがいになります。

今後もモニターさんや、地域の方々にポピーの良さを伝えていきたいと思います。ありがとうございました。

■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つたことがある者

(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（過去に使用人となつた者も含む。）

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

(役員を設置)

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律(平成18年法律第48号)に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事(理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。)とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員の任期)

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。

(役員を解任)

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) 12名

(平成31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30年6月1日 (理事長就任 H.26.3.7)	重	法人の代表 業務の総理	筑波大学名誉教授 全日本家庭教育研究会総裁
専務理事	新免 利也	平成30年6月1日	重	事務業務 総運 括 営	(株)新学社執行役員
常務理事	角屋 重樹	平成30年6月1日	重	理科教育	広島大学名誉教授 日本体育大学教授
常務理事	中井 武文	平成30年6月1日	重	財務	(株)新学社代表取締役会長
理事	北島 義俊	平成30年6月1日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役会長
理事	杉山 吉茂	平成30年6月1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30年6月1日	重	財務	(株)新学社代表取締役社長
理事	中洩 正堯	平成30年6月1日	重	国語教育学	元兵庫教育大学学長 兵庫教育大学名誉教授
理事	原田 智仁	平成30年6月1日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授 滋賀大学教育学部特任教授
理事	菱村 幸彦	平成30年6月1日	重	教育行政 教育法規	元文部省初中局長 国立教育政策研究所名誉所員
監事	橋本 博文	平成30年6月1日	就	財務	大日本印刷(株)常務執行役員
監事	平石 隆雄	平成30年12月10日	就	財務	(株)新学社執行役員

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 18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29年6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30年6月1日	重	教育工学 メデア教育	京都教育大学副学長, 大学院連合教職実践研究科長, 教授
評議員	安彦 忠彦	平成30年6月1日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授 神奈川大学特別招聘教授
評議員	亀井 浩明	平成30年6月1日	重	初等中等教育 キャリア教育	元東京都教委指導部長 帝京大学名誉教授
評議員	北島 義斉	平成30年6月1日	重	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
評議員	櫻井 茂男	平成30年6月1日	重	認知心理学・発達心理学 キャリア教育	筑波大学名誉教授
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30年6月1日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	元東京家政学院中・高等学校校長
評議員	清水 美憲	平成30年6月1日	重	数学教育 教育評価	筑波大学人間系教授
評議員	下田 好行	平成30年6月1日	重	国語教育 国語教育法	元国立教育政策研究所総括研究官 東洋大学教授
評議員	高木 展郎	平成30年6月1日	重	国語科教育 国語教育法	横浜国立大学名誉教授
評議員	田中 博之	平成30年6月1日	重	教育工学 教育工学	早稲田大学教職大学院教授
評議員	堀井 啓幸	平成28年12月2日	就	教育経営学 教育環境論	常葉大学教授
評議員	前田 英樹	平成30年6月1日	重	フランス語 言語思想論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	平成30年6月1日	重	英語教育学	広島大学大学院教授
評議員	峯 明秀	平成30年6月1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30年6月1日	重	道家徳教 家庭教育論	筑波大学人間系教授

(50音順)

研究紀要第48号 (平成30年度)

平成31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