

特集 子どもたちが社会で活躍する2040年代を展望して ～今の教育に何が求められるのか～

■ 巻頭言

未来を拓く学校教育 - 学習指導要領の変遷からみる学校教育 - 銭 谷 眞 美 2

■ 特集Ⅰ 子どもたちが社会で活躍する2040年代を展望して ～今の教育に何が求められるのか～

教育の基礎的分野のパラダイム・シフトを！

- 2040年代を展望して今の教育に求められるもの - 安 彦 忠 彦 10

今の教育に何が求められるか 角 屋 重 樹 18

今、改めて「あの戦争」をどう教えるか

- 記憶の時代の歴史教育 - 原 田 智 仁 25

身の回りの事象や言説を数学の眼で読み解く力を育む

- 数学的リテラシー論再考 - 清 水 美 憲 31

目標達成学習の理論と実践

- 子どもの自律力を育む学びのナビゲーション - 田 中 博 之 39

教育の未来を担う社会科教師への期待

- OECD2040 ティーチング・コンパスを手がかりとして - 峯 明 秀 58

国語科授業づくりの再構築にむけて 高 木 展 郎 64

2040年代を展望した英語教育の再定義 松 浦 伸 和 71

「自ら学ぶ意欲」はエージェンシーをはぐくむ 櫻 井 茂 男 78

教育DX推進下で求められる「ホンモノ体験」と「検証力」

- 2040年代を展望して - 佐 藤 晴 雄 83

■ 特集Ⅱ 家庭教育の確立・・・全家研運動から

家庭教育の現在地と未来地図 村 松 守 夫 90

これからの全家研 大 浦 豊 和 97

未来を拓く学校教育 —学習指導要領の変遷からみる学校教育—



公益財団法人

日本教材文化研究財団 理事長

銭谷 眞美

1. 教育課程の基準としての学習指導要領

令和6年(2024年)12月25日、文部科学大臣から中央教育審議会に対して「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方」について諮問が行われた。

各学校においては、教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程を編成し実施している。この教育課程の基準となるのが学習指導要領であり、教育基本法、学校教育法及び学校教育法施行規則に基づき、各学校種ごとに、文部科学大臣が告示する。

学習指導要領は、学校における教育水準を全国的に確保し、教育の機会均等を実質的に保証するとともに、各学校が子どもの心身の発達に応じ、それぞれの地域や学校の特色を生かして、創意工夫を発揮して教育活動を展開できるよう、大綱的に定めた教育課程の基準であり、法的拘束力を有する。

したがって、学習指導要領は、告示に当たっては、教育課程を編成する各学校・教員にとって、わかりやすく使いやすいものとなるよう配慮されてきた。ちなみに私の手元にある現行の小学校学習指導要領(月刊誌「初等教育資料」平成29年4月号付録)は、144ページほどの分量である。

その内容構成は、「総則」と「各教科」

「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」からなり、各教科等については、おおむね教科等の「目標」「各学年の目標及び内容」「指導計画の作成と内容の取扱い」からなり、大綱的基準性が保持されるよう努められてきた。

学習指導要領は、各学校における教育課程編成実施の経験、社会や時代の変化をふまえ、これまで、ほぼ10年ごとに大きな改訂が行われて来た。多くの関係者が参加しての改訂をめぐる議論や新しい学習指導要領に基づく教育課程の編成実施の準備などを通じ、教育界が自己改革を行うという側面もあった。

中央教育審議会は、令和7年(2025年)9月、「論点整理」を公表し、①主体的・対話的で深い学びの実装、②多様性の包摂、③実現可能性の確保、の3つの方向性をふまえて議論を深めるとしている。

本稿では、こうした学習指導要領改訂にむけての動きの中で、これまでの学習指導要領改訂の経緯をふりかえり、各改訂の特色や各改訂を通じて変わらない学校教育への思いなどについて、小学校学習指導要領を中心に整理してみたいと思う。

2. 戦後の教育改革にみる子ども観・教育観と旧教育基本法、学校教育法、学習指導要領

(1) 戦後の教育改革にみる子ども観・教育観

昭和20年（1945年）8月15日、日本はポツダム宣言を受諾し、アメリカはマッカーサーを連合国軍総司令部（GHQ）の最高司令官に任命し、日本はGHQの占領行政下におかれることとなった。教育政策は、GHQの民間情報教育局（CIE）が担当した。

GHQは、昭和20年（1945年）10月から暮れにかけて、「修身、日本史及び地理停止に関する件」など、いわゆる教育の4大指令を発するなど教育の民主化、非軍事化を推進した。

そして、戦後の日本の教育政策の方向性を示したのは、マッカーサーが昭和21年（1946年）3月に招いた「第1次米国教育使節団」の報告書であった。

そこでは、子どもの資質を肯定的にみる子ども観とそれに基づく教育観が示されている。カリキュラムも生徒の興味から出発するとされ、画一的なつめこみ主義ではなく、個人のもつ力を引き出し最大限伸ばす、いわゆる「児童中心主義」の子ども観、「経験主義」の教育観が示されていた。また報告書は6.3.3制の単線型学校制度なども勧告した。

私も大学の「教育原理」の最初の授業で「教育」の言葉の意味をおそわった。その際、英語の「Education」の語源はラテン語の「educere」（引き出す）と「educare」（養い育てる）とされていることを学び、教

育の本質は、もともと子どもがもっている内在する力を引き出し、発揮させ、それを養い育てるよう支援することにあると理解した。

近現代の教育において、子どもの存在をどのようにみるかという子ども観にお詳しい嶋野道弘先生（元文部省教科調査官、元文教大学教授）によれば「アメリカ教育使節団報告書が公にされた当時、少なからぬ日本の知識人や教師たちが共感と感動に思わずふるえた」とのことである。その上で嶋野先生は、その背景には、大正期から時勢を超えて、「子どもの本性としてある創造の力を引き出し、これを創造的に使う活動を行い、そのはたらきを修得する」という教育観が支持を得ていたことがあると指摘しておられる。^{注1)}

戦後の日本の学校教育は、こうしたアメリカ教育使節団の報告書などを受け、昭和22年（1947年）3月31日に教育基本法、学校教育法が公布、施行され、新しい体制が本格的に始動した。

(2) 旧教育基本法、学校教育法、学習指導要領の刊行

旧教育基本法は、前文で、日本国憲法にいう民主的で文化的な国家を建設して世界の平和と人類の福祉に貢献しようとする理想の実現は、根本において教育の力にまつべきものであると、教育の重要性・意義を高々とうたいあげている。

そして、第1条で、教育は人格の完成を目指し、心身ともに健康な国民の育成を期して行われなくてはならないと教育の目的を明示している。

注1) 嶋野道弘先生は、例として、木下竹次（奈良女子高等師範学校教授）の「自律的学習」論、長野県伊奈小学校の実践、倉橋惚三の「育ての心」などの事例をあげておられる。

学校教育法は、学校制度を単線型の6.3.3制とすること、各学校種の目的や目標、設置基準、義務教育の期間や校長、教員の資格など学校教育の基本的事項を定めた。その上で、小、中、高等学校等の「教科に関する事項（現行法では「教育課程」）」は、監督庁（文部大臣）が定めるとされた。（現在は、例えば小学校の教育課程に関する事項は、第33条により、文部科学大臣が定めるとされている。）

これらを受け、現在では、例えば、小学校の教育課程は各教科、特別の教科道徳、外国語活動、総合的な学習の時間及び特別活動によって編成することや、それらの授業時数や各学年の総授業時数の標準は文部科学省令である学校教育法施行規則で定められ、それら以外の教育課程については教育課程の基準として文部科学大臣が別に公示する小学校学習指導要領によるものとされている。（現行学校教育法施行規則第50条、51条、第52条）

そこで、以下、戦後80年の社会や教育の状況をたどりながら、各時代の小学校学習指導要領の変遷の様相をみていくこととしたい。

3. 学習指導要領の変遷

（1）昭和22年（1947年）の学習指導要領（試案として刊行）

前述の教育基本法、学校教育法の公布施行と相前後して、教育課程の基準としての学習指導要領が「試案」の形で刊行された。

昭和22年（1947年）3月に「一般編」が刊行され、同年内に算数科、家庭科、社会科、図画工作科、理科、音楽科、国語科の各編が、昭和24年（1949年）に体育科編が刊行された。

全体で大変分量が多い一方で、ていねいで

わかりやすい語りかけるような記述であった。

その主な内容は以下のとおりである。

- ① 従来の修身（公民）、日本歴史、地理を廃止し、新たに社会科が設けられたこと。
- ② 従来女子だけに課していた家事科に代わり、新たに家庭科を設け、男女ともに課したこと。
- ③ 新たに自由研究を設けたこと。
- ④ 各教科の授業時数を改め、年間総授業時数を示したこと。時間数に弾力性をもたせた教科もあること。

前出の嶋野道弘先生によれば、この昭和22年の試案は、続く昭和26年の学習指導要領と同様「教育はそれが行われる現場である地域の社会に即し、児童に即し、創意工夫して適切なものにしていくという教育観に立つ自由で子ども中心の教育を求めたこと」そして、その根底に「子どもの実体（本性・本質）に基づく子ども観がある」としている。

（2）昭和26年（1951年）の改訂（教育課程審議会の答申を受け試案として刊行）

文部省は、昭和23年（1948年）以降、学習指導要領の使用状況の調査を行い、昭和24年（1949年）教育課程審議会を設置し、その審議結果などをふまえ、昭和26年（1951年）に全面的な改訂を行った。昭和22年版と同様、一般編と各教科編に分けて試案の形で刊行された。

以後も学習指導要領の改訂は、教育課程審議会へ諮問が行われ、その答申を受けての改訂となり、平成13年（2001年）文部科学省発足後は、中央教育審議会への諮問、答申という形となった。

昭和26年の改訂の主な特色は、各教科を、

①基礎教科（国語、算数）、②問題解決教科（社会、理科）、③創造的表現活動教科（音楽、図工、家庭）、④健康保持増進教科（体育）の4つの領域に分け、これらに充てる授業時数を総授業時数に対する比率で示したことである。

また、自由研究は発展的に解消し、道徳教育、健康教育について、あらゆる機会に指導すべきことなどを明確化したこと、毛筆習字を第4学年から課すことができるようにしたことがあげられる。

私は、昭和31年（1956年）の小学校入学である。自由研究の時間は記憶にないが、毛筆習字の時間があり、創造的表現活動教科は図工が2時間続いての授業であったりした。また、私たちの学年は算数の九九は3年生で習ったが、少し後の学年は2年生の後半で習ったように思う。

当時、通学した小学校は、少子化が進む現在では考えにくいだが、学年300人、全校生数1,500人を超える活気あるマンモス校で、校舎は毎年のように増築が重ねられていた。

（3）昭和33年（1958年）の改訂（系統的な学習の重視）

昭和26年（1951年）の学習指導要領については、経験主義や単元学習に偏りすぎていないか、基礎学力の充実、特に理科算数の科学技術教育の改善が必要である、また、独立国家の国民として自覚をもった日本人の育成が必要であるなどの意見が出された。

このため、昭和31年（1956年）教育課程審議会に諮問が行われ、昭和33年（1958年）3月に答申が出され、同年学習指導要領の改訂が行われた。

この昭和33年（1958年）の改訂学習指導要

領から、教育課程の基準としての性格の明確化が図られ、学校教育法、同法施行規則に基づく文部大臣告示となった。同時に、従来「一般編」「各教科編」から成っていたものを、ひとつの告示（一冊）にまとめて、教育課程の基準として必要な事項を規定することとなった。

この改訂の特色は次の通りである。

- ① 週1時間の道徳の時間を特設したと。
- ② 各教科のもつ系統性を重視し、基礎学力の充実を図るため、国語、算数の内容の充実を図り、授業時数を増やしたと。
- ③ 理科、算数の科学技術教育、地理、歴史教育の改善充実を図ったこと。

改訂告示は昭和33年（1958年）、全面实施は昭和36年度（1961年度）からということであったが、私の経験では、週1時間の道徳の時間は中学年ころから設けられ、また、国語、算数、理科、社会などは、先生がお作りになったプリントを用いて新しい教育課程の先取りのような授業をさせていただいたように記憶する。

（4）昭和43年（1968年）の改訂（教育の現代化）

我が国は、昭和30年（1955年）頃から高度経済成長期に入り、国民生活の向上はめざましいものがあつた。高校や大学への進学率の上昇など教育熱は高まり、文部省は時代の要請に応え、教育内容の改善を図るべく、昭和40年（1965年）教育課程審議会に諮問を行い、昭和42年（1967年）の答申を受け、翌昭和43年（1968年）7月学習指導要領の全面的な改訂を行った。

学習指導要領は、この時から、ほぼ10年に1度の改訂を行うことが定着したと言われている。また、この改訂から各学年における各教科等の授業時数が最低時数から標準時数に改められた。

この改訂の特色は、算数における集合の導入など、よく「教育内容の現代化」「時代の進展に対応した教育内容の導入」と言われている。

同時に、総則では学校においては、児童の人間としての調和のとれた育成を旨とし、基本的な知識や技能を習得させるとともに、健康や体力の増進を図り、正しい判断力や創造性、豊かな情操、強い意志の素地を養い、さらには国家社会について正しい理解と愛情を育てるものとしている。このことは、現在にも通じる大切な教育理念である。

(5) 昭和52年(1977年)の改訂(ゆとりある充実した学校生活の実現)

昭和40年代、我が国は大学紛争の嵐が吹き荒れたが、依然として高度経済成長は続き、学校教育の規模は拡大していた。一方で学校教育をめぐるのは、受験競争の激化や落ちこぼれの問題、画一的な知識伝達に偏る傾向があるとの指摘もなされた。そこで、昭和48年(1973年)11月に教育課程審議会に諮問が行われ、昭和51年(1976年)12月に答申を得、昭和52年(1977年)学習指導要領の全面的な改訂が行われた。

この昭和52年の学習指導要領は、その前年の学習指導要領の法的拘束力を是認した旭川学力テスト事件の最高裁判決をふまえ、学習指導要領の大綱的基準性を明確にする意味から、細目を排除し、各教科等の目標や指導内容について中核的な事項を示すにとどめるな

ど、必要最小限度の記述となるよう学習指導要領のページ数を半減する方針で作成された。

あわせて、「ゆとりある充実した学校生活」の実現を図る観点から、各教科等の標準授業時数の削減と指導内容の精選が図られた。

その上で、道徳教育や体育を一層重視し、知・徳・体の調和のとれた人間性豊かな児童の育成や創造的な能力の育成を図ることとされた。

私は、この昭和52年の学習指導要領の全面実施(昭和55年(1980年))の前年、昭和54年(1979年)から2年余り小学校教育課に勤務し、指導要領の趣旨説明会、教育課程運営改善講座などに事務方として参加した。

戦後初めて授業時数や教育内容が減らされる改訂ということで、文部省の各教科担当の教科調査官を囲んで、教育委員会の指導主事の先生方や教科研究団体を代表する校長先生や教師の皆さんが、文字通り膝突き合わせて真剣に議論を交わしていた姿が思い出される。

(6) 平成元年(1989年)の改訂(新しい学力観に立つ教育)

昭和50年代後半から、校内暴力、いじめ、自殺、不登校など子どもの学校生活に関わる問題や学校荒廃と言われる状況が大きな社会問題となってきた。

こうした中、昭和59年(1984年)には、総理の下に「臨時教育審議会」が設置され、昭和62年(1987年)まで4次にわたり答申が出された。その内容は、①個性重視の原則、②生涯学習体系への移行、③国際化、情報化など時代の変化への対応の3つの改革理念に基づくものであった。

臨時教育審議会の動きを見つつ、昭和60年

(1985年)、教育課程審議会に諮問が行われ、昭和62年(1987年)12月に答申が出され、平成元年(1989年)3月に学習指導要領の全面的改正が行われた。臨教審答申後初めての指導要領であり注目された。

教育課程審議会の答申では、

- ① 豊かな心をもち、たくましく生きる人間の育成
- ② 自ら学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力の育成の重視
- ③ 国民として必要とされる基礎的基本的な内容の重視と個性を生かす教育の充実
- ④ 国際理解を深め、我が国の文化と伝統を尊重する態度の育成の重視

がうたわれた。

この指導要領作成の過程では、「新しい学力観に立つ教育」ということがよく言われた。即ち、基礎的基本的な知識技能の習得に加え、それらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力の育成を重視し、かつ、学びに向かった意欲、関心、態度を大切にす学力観である。

この新しい学力観は、やがて「生きる力」の育成などにつながる考え方として重要であった。

また、この指導要領では④に関連して、国旗国歌の指導の充実が図られている。さらに、小学校低学年に新たな教科として「生活科」が設けられたこと、道徳の指導内容が4つの観点から整理され、指導の充実が図られたことなどが特筆されよう。

(7)平成10年(1998年)の改訂(「生きる力」の育成)

平成8年(1996年)中央教育審議会は「21世紀を展望した我が国の教育の在り方につい

て」の第1次答申の中で「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことを重視する提言を行い、完全学校週5日制の導入にも触れた。

そこで平成8年(1996年)8月に教育課程審議会に諮問が行われ、平成10年(1998年)7月に答申が出され、同年12月に学習指導要領の全面改訂が行われた。

この改訂は、平成14年(2002年)から実施される完全学校週5日制の下で、各学校がゆとりの中で特色ある教育を展開し、児童に豊かな人間性や基礎基本を身に付け、個性を生かし自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を培うことを基本的なねらいとしている。

こうしたねらいの実現のため、年間総授業時数の削減、各教科等の教育内容の厳選、各学校の指導方法、指導体制の工夫改善や各学校の創意を生かした特色ある教育、学校づくりの推進、教育内容の示し方の一層の大綱化などの改善が図られた。

そして、小学校3年生以上に「総合的な学習の時間」を創設し、各学校が地域や学校、児童の実態をふまえ、創意工夫をいかし、児童の興味関心に応じた教科横断的、総合的な教育活動を展開できるようにしたことが大きな改訂点であった。

なお、この指導要領については、学力低下を懸念する声などを受けて、平成15年(2003年)に一部改訂が行われている。

(8)平成20年(2008年)の改訂(新教育基本法をふまえた学習指導要領)

平成18年(2006年)12月、約60年振りの旧教育基本法の全面改正により、新法が公布施行され、翌平成19年(2007年)には学校教育法等の教育三法も改正され、新たな教育の目的、目標、義務教育や各学校種の目的、目標

の規定の整備が行われた。

平成17年（2005年）2月から、文部科学大臣の要請を受けて「21世紀を生きる子どもたちの教育の充実」について審議してきた中央教育審議会は、平成20年（2008年）1月に答申を出し、これを受けて同年3月教育基本法改正後はじめてとなる学習指導要領が告示された。

この改訂では、①新教育基本法等で明確となった教育の理念（新教育基本法第1条教育の目的、第2条教育の目標、第5条第2項義務教育の目的、学校教育法第21条義務教育の目標等）をふまえ、「生きる力」を育成すること、②知識技能の習得と思考力、判断力、表現力の育成、③学習意欲の向上のバランスを重視すること（学校教育法第30条第2項）が配意された。

こうした観点から、国語、社会、算数、理科の授業時数を増加するとともに、小学校高学年に「外国語活動」を新設した。また、道徳教育や体育などの充実により、豊かな心や健やかな体を育成することや、教育活動全体を通じて、言語活動、体験活動を充実させることが図られた。

なお、道徳教育については、この後、平成25年（2013年）文部科学省に「道徳教育の充実に関する懇談会」が設置され、その報告を受け、平成27年（2015年）、学習指導要領の一部改正が行われ、従来の「道徳の時間」に代わり、「特別の教科 道徳」が設置され、平成30年度（2018年度）からは検定教科書を使用した授業が行われるようになった。付言すれば、「特別の教科 道徳」の指導内容は、平成元年（1989年）の学習指導要領で示された「4つの観点」から整理された指導内容を

ふまえたものとなっている。

（9）平成29年（2017年）の改訂（三つの柱で資質能力を整理）

バブル崩壊後、日本は長期にわたる構造不況が続き、国際社会での日本のプレゼンスは低下し、少子高齢化も進行した。世界は、グローバル化、デジタル化の進展が著しく、私たちの生活に大きな変化をもたらしている。

こうした中で、平成26年（2014年）11月、中央教育審議会に諮問が行われ、平成28年（2016年）12月の答申を受け、平成29年（2017年）3月、学習指導要領の改訂が行われた。

この改訂では、子どもたちが未来を切り拓くための資質能力を一層確実に育成することを目指し、その育成する能力を以下の三つの柱に整理している。

- ①「何を理解しているか。何ができるか」（生きて働く知識・技能の習得）
- ②「理解していること、できることをどう使うか」（未知の状況にも対応できる思考力、判断力等の育成）
- ③「どのように社会、世界と関わり、よりよい人生をおくるか」（学びを人生や社会に活かそうとする学びに向かう力、人間性等の涵養）

さらに、「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善を進めることが示されている。

また、教科等については、特筆すべきこととして、小学校3、4年に外国語活動を新設し、5、6年の「外国語活動」を「外国語科」として教科化したこと、さらに、小学校においてコンピュータの文字入力等の習得、プログラミング的思考の育成のための学習活

動を実施することとした点などが挙げられる。

4. 子ども観・教育観を共有した未来を 拓く学校教育の展開

私は、戦後作られた9つの学習指導要領のうち、平成元年版、平成10年版、平成20年版の3つの学習指導要領の改訂作業に、事務方として関わってきた。

そこで感じたことは、まず第1に、幼稚園から大学までの教育関係者をはじめ、実に多くの幅広い分野の方々が関わって作業が行われているということである。

特にとりまとめに関わる文部科学省の教科調査官の方々や事務方と教育委員会の指導主事の先生方や校長、教員の方々のご労苦は大変なものだと感じている。

次に、学習指導要領に著われた子ども観教育観についてみると昭和20年代ほど明確に示されている訳ではないが、どの時代（版）でも、やはり一貫して肯定的な子ども観に立って学習指導要領は作成されていると考える。

その上で、どの時代の学習指導要領においても、育てたい、伸ばしたい子どもの資質能力については、「新しい学力観」「生きる力」「資質能力 3つの柱」など表現は様々であるが、知識技能の習得にとどまらず、それを活用した思考力、判断力、表現力や、主体的に学びに向かう意欲・関心・態度を重視し、知、徳、体の各面にわたる全人的な発達を願う思いがこめられていると考える。

個性を育てる、創造性を培うという思いも同様である。それらのひとつの結実が、学校教育法第30条第2項の規定である。

現実の学校教育においては、受験の圧力や子どもの学校、家庭、地域での生活や学びの

実情、すなわち子どもの実態に[・]応じた指導をせまられる中で、子どもの[・]実体（内在する力）を引き出す教育本来の姿を大切にする努力が重ねられているものとする。

世界は生成AIの時代というこれまでにない時代を迎えている。

新教育基本法の前文にあるように、我が国の未来は教育の力により切り拓かれるとの思いをもって、学校教育の目指す姿を示す、すなわち教育課程の基準となる、次期学習指導要領をめぐる検討が深められることを期待する。

教育の基礎的分野のパラダイム・シフトを！ —2040年代を展望して今の教育に求められるもの—

安彦 忠彦

名古屋大学 名誉教授

はじめに

2040年代というのは、現在から数えると15年後から24年後の10年間に当たる。その時代の社会を描き、今からその時までの教育について、最近2025年9月に、敬愛するカリキュラム社会学者、渡邊雅子氏（名古屋大学教授）の新作『共感の論理—日本から始まる教育革命—』岩波新書が公刊され、私も一読して大いに触発された。教育のパラダイム・シフト（転換）が必要だと明確な主張がなされたのである。その時代の教育を考える上で基礎となる最新の哲学や科学の動向を、理論的な枠組みを作って俯瞰し、「新パラダイム」として示している。私も教育観の全体的な転換が必要だと思ってきたが（拙著『来たるべき時代の教育と教育学のために』教育出版、2022年）、同氏のように明確な枠組みで「新しい社会の在り方」という観点から分析して来なかったため、必ずしも全面的に賛成はできないが十分理解できるものであった。

そこで本稿では、渡邊氏とは部分的に重なるが、全体としてはその反対側からの、私のこれまでの「個人の尊厳・個性の尊重」の重視という、「学習者個々人の在り方」の観点からの主張をベースにして、あえて渡邊氏の示すものと対比的に、私なりの「教育観のパ

ラダイム・シフト」の必要性を訴えることとしたい。これを言えば他に言うことは何もないとの思いも強い。その場合の大きな基礎的分野として、自然観（宇宙観・地球観を含む）、人間観、学問観（哲学観・科学観を中心に）、経済観・政治観・社会観、教育観等をパラダイムの重要部分と見て提示したい。

1. 自然観＝搾取・収奪の対象から 管理・保全の対象へ

渡邊氏に限らず、これまでL.ホワイトによるユダヤ・キリスト教の自然観への告発（1967年）を始めとして、もう大分前から国内外の学者が一様に、「西欧は自然を搾取・収奪の対象としてみる」との自然観を採用してきたとし、また国内の学者の多くが、他方「日本は自然を、人間をその一部として含む、人間との一体性・連続性ないし神性・仏性をもつ、崇敬の対象としてきた」と主張してきた（例：梅原 猛など）。私はこれに対して、「それならば、なぜ日本は世界的に最も早く公害問題を引き起こしたのか？」（例：四日市公害問題）との疑問を持ち、「自然環境の破壊を最初に警告したのは西欧人（R.カーソン『沈黙の春』1962年）ではないか」と反問したが、誰も明確に答えていない。「相互作用・相互依存」重視の生態学の価値や自然と

の共生を重要視したのは、南方熊楠を含めても日本人が最初ではない。

私は、日本人としては少数派であろうが内村鑑三の見方に従い、自然を「天然」という「天(神)の被造物として尊重すべきもの」と見てきた。「収奪を許された神の被造物」と見なすようになったのは歴史上決して古くはなく、産業資本主義が登場した近代以降ではないだろうか。中世までの「自然観」は内村に近い見方が主流であり、ガリレオやニュートンでさえ、キリスト教信仰を保ちつつ、神の威光が反映しているものとして自然・宇宙に崇敬の念を抱いていた。創世記の記述も「食料として与えられた」とされているのであり、「収奪の対象として」とまでは言っていない。これは後代の資本主義の観点から見た拡大解釈であり、むしろ西欧キリスト教の世俗化・非宗教化・人間中心主義化(神-人間-自然の三層構造 → 人間-自然の二層構造)の進行によるものではないか。自然を神から切り離れたとき、大切にすべき天然は人間の収奪の対象に変えられたのである。最近のキリスト教信仰を前提にした聖書の読み方及びそれに近い見方(O.Schmitz: The New Ecology, 2017, シュミッツ/日浦勉訳『人新世の科学—ニュー・エコロジーが開く地平—』岩波新書、2022年)では、「人間」も被造物として自然と同じであると共に、その人間を他の被造物の「支配者」とする表現は、神から託された「管理(財)人Steward(-ship)」と位置付けて解釈されている。「世俗化」されていないので、人間の上に神が存在するからである。

この観点とも深く関係するが、奇妙なことに渡邊氏は「地球環境問題」について一切触

れていない。私は今後の時代・社会を考えるとき、この「環境問題」は看過できない重大問題だと考える。原子爆弾とそれによる環境破壊・放射能汚染を、人間の人類的生存にとって土台となる地球環境の、取り返しのつかない破壊とそれによる環境汚染の始まりととらえて、ポストモダンの特徴と見てきた。

「地球レベルの環境問題」は今や「宇宙船地球号」(B.フラー、K.ボールディング)の「持続可能性」=全体的生き残りを賭けた、時間との戦いを第一とする重大問題として扱わねばならない。

2. 人間観 = 「性善説」から性悪説に近い「矛盾説」へ

人間については、生来善なるものとする「性善説」に立つと渡邊氏は言う。従来の近代から現代の教育学者はみなそうであり特に新しい。しかしそれなら「9歳以前」の「しつけ」やその後の教育的干渉は不要であろう。ルソーのように、できるだけ自然に任せ、教育には消極的であってよいはずである。私も9歳以前までの「しつけ」を重視するが、それは脳科学的な発達段階の観点に立ち、むしろ大脳生理学者、時実利彦の「人間は矛盾をもって生まれて来る」という、「性悪説に近い矛盾説」と私の呼ぶ立場から、「基礎感覚としての人間(道徳)感覚」は「無条件に教え込み身につけさせる([思想]教化indoctrination)」ことが必要だと思うからである。渡邊氏は同じ脳科学的根拠として「ミラー・ニューロン」の働きを挙げているが、私から見れば、だから9歳以前に外から教育し(しつけ)て、良い方の言動だけを学ばせるのだと言っているように思われる。私が渡邊氏から学んだのは、この「教化」とし

て身に付けさせることが望ましいと見ることである。私も「教化」自体は「教育」の一部分として認める立場だったが、どちらかといえばあまりすべきものでないと考えてきた。ところが私が「基礎学力＝読み・書き・計算3R's（技能）」と共に「基礎感覚＝自然感覚・社会感覚・人間（道徳）感覚」が重要だと主張してきたのは、この感覚が、9歳前後以前に「教化」されなければ、本当には身に付かない＝定着しないことが明らかにされたからである（「青い目と茶色い目」1968年4月の米国のJ.エリオット先生の人種差別に関する小学校3年生の実験授業とその後の諸実験など）。そうだとすれば、私は性悪説に近い立場から、この感覚をこの年齢時まで、有無を言わず身に付けさせないと、その時期を外してからでは定着せずに終わるので、適時にこの部分の「教化」を積極的に行えと言ってきたのである。

また、心身二元論に基づく機械論的な生命観から、自らを自律的に組織化・再組織化する「自己組織性」を核とする生命観へと変わらなくてはならない。そして、「前向きの創造性」は自己組織的な開放型のシステムからのみ生まれる、と渡邊氏は主張する。R. デカルトまで遡ってはいないが、私もこれまで「自己評価論」などで、機械論的な部分を一部に含む有機体論的な「自己組織性」の重要性を強調してきたので同感し、とくにそこから「前向きの創造性」が生まれるとの指摘に新たに学ばされた。だが、そうでない働きが全て「後ろ向き」で「創造性のないもの」だとは言えない。過去のを学んだ場合でも、それらを総合したり、その一部をその考えの方向で突き詰めたりすると、新たなものが見

つかることもある（温故知新）からである。

むしろ私は、精神医学のV.フランクルに依拠した、層構造的な人間観＝「身体・心理・精神の三層構造論」に基づいて「自己組織性」の視点を獲得してきた。「身体physical」・「心理psychological」の成長・発達に伴い、中心部の「精神spiritual」はそれらとの関係を調整し、自ずと＝自律的に三層全体の「自己」を組織化・再組織化して変容させていくのである。基本的には、「身体」と「心理」が「並行関係」にあるのに対して、「精神」と「身体」・「心理」とは時に矛盾する「拮抗（対立）関係」にある、とするフランクルの人間観に共感する。もちろん、「拮抗」とはいつでも、常に反発し合っているわけではない。「精神」は「身体」・「心理」を対象化して客観視し、そして常に「調整・再調整」を行うようにメタ認知的に働くということである。「精神」が自己組織化の「主体」で、「身体」・「心理」が「客体」なのである。ただし、三層の間に相互作用がある。

3. 学問（哲学・科学）観＝「真理の発見・探究活動」から「真理への絶えざる追究過程」へ

哲学においては、認識論の分野が急速に展開し、伝統的な流れの中でJ. デューイなどの経験主義が科学的にも妥当とされた時代から、言語哲学や分析哲学を経て現象学が主流となる時代へと移っている、と私は見る。この点では渡邊氏に似ているが、現象学の適用範囲を科学的に広く科学活動一般に拡大して見る必要があると考えている。これまで「主観－客観」の軸で学問が科学的に進められてきたが、これからは「間主観」「相互

主観」等という、相対論的で「絶えざる追究過程」とみる科学観に立たないと受け容れられない時代になりつつある。50年前ごろまでは「科学主義」とも言える科学絶対視の風潮があったが、とくに日本の場合は、東日本大震災時の原子力発電所の津波被害の実態から、「科学は絶対ではない」との見方が一気に広がり、学者・科学者・研究者の言動が現在では完全には信用されなくなっている。学問や科学が真理を解明すると絶対視された時代は終わり、真理を発見したというその時点でまた新たな問題が見つかり、追究が終わらない「過程的」なものだということが明らかになっている。

そのためか現在では、見方にもよるが、世界中が「反知性主義」に流されており、それによって社会の不確実性も一気に深まっている。しかし、このままでは済まない状況が予感されるので、次の時代はその「絶対ではない科学的な追究活動を尊重する見方」が広がるであろう。そこではもう「主観-客観」の世界のみではなく、その上に相互に影響し合う網目(ネットワーク)状の「開放システム論」的な研究が展開される、という二重構造の重層的な学問研究が求められるであろう。一方の層に偏らない、相互に入れ換え可能な「二つの層の共存」「相互補完性」を認める複眼的な学問観・科学観が物理学以外にも必要となる。

また「共感=共通感覚」というものを今後は重視すべきだと渡邊氏は主張している。最近のフランスのポスト・ヒューマニズムの哲学者たちに依拠しているようだが、この「共通感覚」という語は、日本ではかつて1979年に哲学者の中村雄二郎が打ち出した用語で、

普通「共感」と略称されることはない。私は最初、渡邊氏の著書のタイトルにある「共感」を、最近の心理学が重視している「共感empathy」だと思っていたが、本文を読むと「共通感覚」だという。これなら、中村が英語のcommon sense「常識(良識)」とほぼ同じ意味だとしているものなので、渡邊氏が石田梅岩の心学、さらには日本古代の思想に通じるものとして「共通感覚」を挙げたことを理解しつつも、それほど新しくない上にその妥当性に疑問を持つ。従来から近代の哲学において、この「常識」と訳される“common sense”は常に尊重されてきたように思う。中村が「共通感覚」という語を当てて、現象学的な「相互主観」の観点から捉え直そうとしたのも、そのような流れがあったためであると思う。だが渡邊氏の言うように、子供や市民に寄り添った「共通感覚」=共有する(共同的)常識というものを、これからの高度情報化社会で求めることができるのだろうか。むしろそれが、特に世代間で壊されていく状況を日々見ているのではないだろうか。

そこで必要なのは、危険と便利の両方を併せ持つ高度情報化社会とそれを構築した人間が、共に宇宙大の自然・天然の中に生み出され、それに支えられている不完全な存在だ、という謙虚な認識ではないだろうか。これまでの学問研究は「速さ・早さ」に重きを置いてきたが、それは「専門分化」に特化して来たからであり、その「速さ・早さ」は論理・理性だけの世界に通用するもので、感覚や感情、意志や欲求・希望などをもつ人間には、部分的で相対的な価値しかないものである。しかし迂闊にも、その世界に人間の存在全体を預けようとしている人が増えてきた。従来

の自由な（勝手とも言える）学問研究の分野でも、「人類生存」のための「地球の持続可能性」を目指し、それらを「相互依存」関係の面から俯瞰して、フィードバックをかけ調整する学問分野（例：O.シュミッツの言う地球レベルのニュー・エコロジーやシステム論・気象学・環境（科）学等）とその方法が重視されねばならない。

4. 政治・経済・社会観＝間接民主主義・利己主義・個人主義から直接・間接の民主主義・相互扶助主義・集団的個人主義へ

経済観としては、渡邊氏の主張する「利他主義」には、江戸時代の心学やJ.アタリ氏の合理的利他主義の影響があるようだが、性善説に基づく点で賛成できない。そこで、先の生来「矛盾説」による人間観を念頭に、その欠点を承知して自らを損なってでもこれを補う「隣人愛」（自分を愛するように隣人を愛する＝利己主義ではなく「自己愛のように＝自分事として」との比喻である）による「相互扶助」の観点から、富裕層と貧困層の格差を狭めるため、一定レベルのライフラインを定めて貧困層の解消を図ると共に、富裕層の持つ社会的影響の大きさに対する責任を重視した課税強化を行い中間層を拡大する。速さ・安さ・多さなどの効率性と利潤の重視や、「革新（イノベーション）」を強調するJ.シュンペーターに至るまでの資本主義の発展という視点から脱却し、無限の競争でなく「相互扶助の枠内での競争と革新」が許されるとする、「助け合い・環境保護」資本主義に修正する。自然を収奪の対象と見ることはもはや許されなくなり、産業界はSDGsなどの自然環境の管理・保護を実行しなくては済まな

い時代に突入している。

政治観としては、代議制による自由民主主義が批判され、直接制の参加民主主義ないし熟議民主主義を望ましいとする渡邊氏の主張は、それが最近の政治思想の表れであることを知る。その長所は、「参加」や「熟議」が「政治的手段・手法」ではなく「市民の人間としての在り方」そのものと見なされ、「その成長・発達を促す教育」が重視され楽しめる点にあるという。その点では私も賛成である。しかし、問題はそれが地域・国家・世界の全ての場面で可能かどうか、である。代議制も国家や世界のレベルでは必要であり、その際に求められるのはその選挙制度の妥当性の担保である。従って、間接民主主義との併用が望ましいが、見かけ上は選挙制度を認めていても十分に機能させていない国がかなりあり、代議員選挙の自由で公正な制度の確立へ一層の工夫が求められる。この部分については、両者の最良の組み合わせと実施を探って行かねばならない。

また私は「国民主権と国民個人」が国家の絶対視を防ぐと考え、「国家主権」（国家主義・権威主義・現在の社会主義）には反対である。これは必ず個々の国民を「国家の手段・道具」とするシステムを作るからである。徳川時代の幕藩体制に似た、現在の地方自治体＝地方共同体を主体とし、中央には最小の権限を許すだけの「分権国家」をより望ましいものとみる。

社会観としては、個人主義が利己主義と同視されてきた近現代の「個人」の捉え方に対して、1980年から私は、「個」は「私」とは異なり「集団を前提とするもの」であり、個人が集団を形成し、集団の中に個人が生ま

れ出るのだから、「集団と個人とは同時並立の関係」にあるとする「集団的個人主義」を唱えてきた。また、G.ヘーゲルに基づく苦野一徳氏の言う「自由の相互承認」を原則として、人間相互の自由には制限が伴うと考え、個人間の「相互依存」の関係を元に、相互の利益を担保すること＝「互恵関係」も重要な社会原理であると思っている。

直接制の民主主義が政治的に望ましいとすれば、やはりそれが可能な集団の規模が問題で、渡邊氏の場合も、最近多くの学者に支持される「共同体Community」レベルが重視されている。私はこの「共同体」自体が絶対視されると、個々人の自由な言動が抑えられる村八分的な危険を生むと見るが、渡邊氏は「同調」を強制する危険は認めても、全体としては健全に機能すると見て楽観的である。しかし、一般にそれが最近のI(C)T、とくにSNSなどのソーシャル・メディアがその実現に寄与するとされ、その典型例として中国やロシアが含まれるのには違和感を覚える。むしろSNSのマイナス面の方が社会的に重大だと感じる。

私は、共同体レベルを越え出る(吟味・批判して乗り越える)可能性を持つのは「個人」であると見て、集団よりも個人を重視する観点に立つが、この可能性を容認しない共同体であれば、その集団＝共同体は自己絶対化する危険があると警戒する。「謙虚な共同体」づくりは如何にして可能か？一つの方法は「共同体」の上に「国家(民族)」や「世界(人類)」のような上位の権威・権力を存在させ、共同体を相対化することである。しかし、国家が絶対視され共同体が潰されてきた歴史を考えると、これは良い方法とは言えない。

もう一つは「他の共同体の存在とその比較」による相対化である。ただこれは、常に自己相対化につながるとは限らず、ある一共同体が自己絶対化に陥ることもある。

他方、私には、現在の「核家族」の形が種々の面から望ましいとは思えなくなっている。少なくとも本人世代と祖父母及び孫の世代の「三代による(大)家族」が望ましいと考える。資源節約などの経済面と人間関係などの社会面、及び文化の伝承などの教育面から見ても、それぞれの世代が経験する内容は核家族よりもずっと豊かである。共同体の内部にこのような大家族が存在しない場合は、共同体の弱さが露呈し、SNS等により一層衰弱すると思う。

5. 教育観＝自己(能力)開発型から 自己(能力)制御型への重点移動

渡邊氏は新時代の教育の特性を、結局「利他(心)と多元的思考力の育成」に置いているが、まず「批判的思考力critical thinking」を伴わない「多元的思考力」でよいのだろうか。そうでなければ「多元性」は生まれない。またこの「利他」の部分に当たるものとして、私も従来の「能力(自己)開発型」の教育では不十分で、それ以上に、それらの調整も含めた「能力(自己)制御型」の教育の必要性を、1980年代から訴えてきた。その根底にあるのは「人間観」における教育学界の楽観主義的傾向への疑問である。(吉田章宏「人間の能力についての楽観論と悲観論」、日本教育学会編『教育学研究』39巻4号、1972年参照)近代の教育思想では、現代に至るまで支配的な、そして渡邊氏も回帰している人間中心主義や児童中心主義が、18世紀のJ.J.ルソ

一、さらには性善説的人間観から見れば、理神論的な17世紀のJ.コメニウスにまで遡れる。私はこの点で賛成できず、ずっと教育学界の主流に違和感を持ちながら今に至っている。

現在、OECDの「教育2030プロジェクト」では、2030年代の教育には「Agency当事者意識(主体性)」が問われ、「Well-being良き生活」が求められている。この点は、2040年代では「良き生活」に「政治(体制)」の次元を加えることにより一層具体的で重要な問いになるだろう。なぜなら、今のOECDは政治体制の違いを考慮していないが、これからの時代は人間全体、とくに若者がAIやI(C)Tによる情報網に基づく人工的環境にさらされ、意識的にも無意識的にもこの環境に適応しなければ生きていけない社会になり、その主体性を不可逆的に奪われる時点(=AI特異点Singularity)を迎える時代になる、との説があるからである。人間がAIやI(C)Tに使役される事態になると、家畜や奴隷のような手段的価値しかない存在になるだろう。ここでは、「政治次元」の関与がなくては解決が得られないと思われる。

専門家の間でもAIは人間に取って代わることはないという人がいるが、「楽をしようとする脳=人間」は必ず存在するので、AIに委ねる危険はなくなる。私は将棋の藤井聡太九段がAIを自分の練習相手として使っているのを見て、「自分を向上させる自己研修・自己学習用に使用を限定する」よう勧めているが、生まれた時から「AI統合integration」という、AIとの共存を目指すデジタル環境で育った子供は、どうなるかわからない。現に今の40代以下の若い層が、対面でよいのにITでの対話を安易に好む傾向

が見える。また自然が一定のリズムや間隔で推移するのに対して、このような子供たちは人工的な生活リズムに合わせて生きることに慣れてしまうのではないか。ただ、この不自然な生活リズムに慣れることのできない若者が、増加傾向のうつ病や自殺の低年齢化に向き合っているのではないかと思う。(例:10歳以前の自然体験との組み合わせ、Balancing edtech, play in K-8 education, (in) ISTE+ASCD Global edition, Smartbrief, Oct.28, 2025)

また、先の「自然観」の観点を延長すると、地球の自然を含む宇宙(生命を含む)全体は、人間の存在を支えるものとして、人間に生来「事前に与えられているものだということ=所与性」を持つものであり、従ってそれが与えられなくなる「所奪性」もあるという、関根清三氏(前東大教授)の倫理学が教育的には注目される。その意味で「宇宙科」を設けて、あらゆる存在・生命は人間を含めて「所与性」をもち、そのため「所奪性」(死)も持っているとの所説を深く受けとめる必要があると思われる。現代では「身体」だけに生命の終わりを見ているが、それでは済まないのではないかと思う。「精神」の世界には直観的な部分と共に、目に見えない「力(エネルギー)的な」(意味への意志・愛・希望など)部分が含まれているからである。

以上を踏まえると、共感的利他主義の性善説の場合でも、できるだけ学習者に任せて教育的介入は無い方がよいということになるはずだが、私は矛盾説の立場から、学習者本位でありつつ「ある部分(認識の道具と道徳感覚)についての教育的介入は必要かつ積極的に行わなければならない」と主張する。L.ヴ

イゴツキーによる「発達の最近接領域」における外からの教育の役割重視や、J.S.ブルーナーによる「学習の足場付与」説等の認知的な部分のみでなく、脳科学的矛盾を解決するために、倫理的な部分を含めて「他者による教育」が必要不可欠であり、問題は「いつ」「どんな内容の」教育をするかなのである。具体的内容は時代により異なると共に、「自ら掲げた目的達成のために、学習と教育それ自体を喜びとする自立した人間の育成」に焦点化する必要がある。

さらに制度次元を考えると、社会的要請に応えようとして結果的に偏差値重視の「学歴主義社会」を生み出してしまった学校教育中心の公教育は、I(C)TやAIなどの高度情報化によりその本来の意義を失い、学校外にある私教育との間の壁を失いつつあり、むしろ「生活が陶冶する」との金言に照らして考えると、家庭や個人的生活の場また共同体や企業という「家庭・地域や社会全体」での私教育的環境＝自己学習や生涯学習の場が拡大しつつある。(高木穰「仕事を通じて『人間的に成長する』プロセスを取り戻す」『スコラ▶コンサルト：メールニュース』420号、2025年10月29日) これからの公教育行政は国民に共通平等な、「人間としての基礎」たる「基礎学力」+「基礎感覚」と「市民性の基礎」の育成及び「公私の教育のための外的条件整備(教育の無償制など)」のみに責任を負う限定的なものとし、それ以外は個々人が学びを自由に選べる、「社会生活全体の多様で多彩な私教育的環境」の構築・展開を推進すべきだと思う。

おわりに

現在はパラダイム・シフトの進行の途中段階にある。ここで述べたのは、その行き着く先の個々人と社会の姿である。私は1990年代から人間・人類の進歩史観に疑問を投げかけて来た。哲学者の市井三郎氏の考えに共感したのである。人間のどこを、何を見るかによって史観は変わる。また地球環境問題は年々深刻化している。これは全く新たな観点であり、正面から向き合わねばならない。

そして、社会のデジタル化による高度情報化は、情報化されない人間の部分、特に「生命」を軽視して、人間全体を飲み込もうとする勢いで進んでいる。私たちは、自分たちがこのような状況にあることをどれほど深刻に考えているのか、とあらためて自分に問うべきではないだろうか。養老孟司氏がAIの使用について「程ほどに」と言っているが、その中身はそれほど暢気なことではないように思う。

最後に、「教育education」という用語について、あらためて一般の普通名詞としての、広義の「能力開発」という意味ではなく、固有の特質を示す専門的意義を考えておこう。それは「個人の自立」の達成をめざす営みである、と言わなければならない。一部の大国のように個々人を国家・社会に全面依存させる「教化indoctrination」ではない、と明言しなくてはならない。むしろ逆に、それらから自立させなくてはならないのである。この点、特に明確にしておく。

今の教育に何が求められるか

角屋 重樹

広島大学 名誉教授

1. 課題の意義

「今の教育に何が求められるか」という課題に対しては、子ども自らが知を新しく創り、発展させていく学習指導が必要と考える。このためには、以下の2点が必要となる。

- 1 子ども自らが知を新しく創り出し、発展させていくための思考力・判断力・表現力などを育成すること（以後、「思考力・判断力・表現力などの育成」と表記）
- 2 子どもが知を新しく創り出し、発展させていくために、教師の新しい視点による単元の意義や価値の見出し（以後、「単元の新しい視点による価値や意義の見出し」と表記）

以下、これらの課題の詳細について述べる。

(1-1) 思考力・判断力・表現力などの育成
子どもに思考力・判断力・表現力などを育成するため、教師は日々の実践でいろいろな学習指導を工夫し展開している。このような工夫に対して、子どもが思考力・判断力・表現力を獲得しているとは言い難い状況がある。その原因は、思考力の育成を例にすると、教師が「考えなさい」と子どもに言い、考える時間を提供しているだけのことが多い。さらに、考えるための「すべ」を子どもに提供し

ていないことが多いと考える。

そこで、本稿では、子どもの思考力・判断力・表現力のそれぞれに必要な「すべ」について提案する。

(1-2) 単元の新しい視点による価値や意義の見出し

子どもが自らの知を新しく創り発展させていくためには、理科という教科を例にすれば、自然事象に関する性質や規則性、方法などを新しい事象と比較、関係づけて、子ども自らが知を創り出していくが必要になる。具体的には、ある単元で獲得した対象の性質や規則性、方法などを、他の単元などと比較、関係づけて既知の事象の性質や規則性、方法をより深化・拡大させることが必要と考える。

そこで、単元で獲得した対象の性質や規則性、方法などを他の単元などと比較、関係づけし、深化・拡大するための、単元の新しい意義や価値について提案する。

2. 思考力・判断力・表現力などの育成

子どもに思考力・判断力・表現力のそれぞれを育成するためには、

- ① 思考力・判断力・表現力のそれぞれについて明確化し、
- ② それらを学習指導レベルで具体化すること

が必要になる。

以下に、思考力・判断力・表現力のそれぞれについて、①、②の具体的な条件を述べる。

(2-1) 思考力

思考とは、ある目標の下に、子どもが既存の知をもとに事象に働きかけ種々の情報を得、それらを既存の体系と意味付けたり、関係付けたりして、新しい意味の体系を創りだしていくことと考える。つまり、子ども自らが既存の知をもとに対象に働きかけ、新たな意味の体系を構築していくことが思考といえる。ここで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、子どもが自然の事象に関して自分で問題や目標を設定し、既存の知の体系と意味づけたり、関係づけたりし、新しい意味の体系を構築していく「すべ」が必要になる。また、思考力の育成のための意味づけ、関係づけには、

意味づけ・関係づけの留意点

- 1 違いに気付いたり、比較したりすること
- 2 観察している対象と既存知識を関係づけること

という「すべ」が必要になる。

以下、1、2の思考力を育成するための、違いに気付いたり、比較したりする「すべ」について学習指導レベルで、具体的に述べる。

- (1) 違いに気付いたり、比較したりする「すべ」

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、子ども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、枯れたヘチマと枯れていないヘチマの観察を例にすると、「なぜ」「どのようにして」などという問題意識をもとに、両者の違いに気付くことである。このようにして違いを見いだすことから、子どもは枯れた、枯れていないという事象の違いがどのような原因（要因）によって生じたかということの問題とする。

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が必要になる。つまり、比較の視点を明確にする必要がある。

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、子どもが比較する場面では、「何と何を」、つまり、比較の対象が明確になるように教師は指導することが大切になる。

比較の留意点

- 1 比較する対象の明確化
- 2 比較する視点の明確化

(2) 関係づけとしての思考

関係づけとしての思考力を育成するためには、子どもが、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。例えば、問題解決のための見通しの発想場面では、子どもが対象と既存の知識を関係づけ、対象が生じる原因(要因)を発想できるようにする工夫が必要といえる。

なお、子どもが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には、子どもが以下の①～③の「すべ」を獲得することが大切になる。

思考力育成のための「すべ」

- 1 「何が」「どのように」「なぜ」という文脈のもとに対象の違いに気付く「すべ」
- 2 「何が」「どのように」「なぜ」という文脈のもとに比較する「すべ」
- 3 「何が」「どのように」「なぜ」という文脈のもとで既習と観察している事象を関係づける「すべ」

(2-2) 判断力

判断とは、子どもが目標や問題に照らして獲得したいろいろな情報に重みを付けたり、あるいは価値を付けたりすることである。

したがって、子どもに判断力を育成するためには、子どもが自分で目標や問題を見だし、見いだした目標や問題と種々の解決方法や実行結果などを対応づけ、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、判断力を育成するためには、子どもが以下の「すべ」を獲得することが必要と考えられる。

判断力育成のための「すべ」

- 1 問題(あるいは目標)をもとに解決方法やその結果を整理する「すべ」
- 2 問題(あるいは目標)と整合する解決方法やその結果を選択する「すべ」

(2-3) 表現力

表現は、対象に働きかけて得られた情報を目的や目標に合わせて的確に表すことといえる。したがって、表現活動は、

- ① 見通しのもとに実行結果を得るための活動
 - ② 得られた実行結果を目的や目標に対して的確に表出する活動
- という2つから成り立つといえる。

以上のことから、表現力を育成するためには、子どもが以下の「すべ」を獲得することが必要になる。

表現力育成のための「すべ」

- 1 問題意識を持って表現する内容を獲得する「すべ」
- 2 問題と表現すべき内容を整合させ、的確に表出する「すべ」

特に、2は教師が表現のモデルを提供し、子ども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法として考えられる。

3. 単元の新しい視点による意義や価値の見出し

単元の新しい意義や価値は、具体的には、次のようなことが考えられる。事象の性質や規則性、方法などと他の単元のそれらと比較、関係付けることが容易になるように、教師が単元の意義や価値をとらえ直すことが必要といえる。

つまり、教師が対象に働きかけるときの基底となる「すべ」という視点で、単元の意義や価値をとらえることである。

ここで、領域「粒子」を例に、単元の新しい意義や価値の見出しについて考える。

(3-1) 第3学年「(1) 物と重さ」に関する単元の新しい意義や価値の見出し

子どもが対象に働きかけるときの基底となる、第3学年の単元「(1) 物と重さ」の意義や価値のとらえ直しについて考える。この単元において意義や価値のとらえ直しと直接関係する部分のみを以下に示す。

(イ) 物は、体積が同じでも重さは違うことがあること。

(小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 理科編 p.31より)

この内容は密度に関する学習である。密度に関する学習は、子どもが次のように展開することが多い。

子どもが体積は同じでも重さは違うことをとらえるために、例えば、体積を一定にしたアルミ箔を用いて、アルミ箔で覆った木や鉄などの物質の質量について調べる。いろいろ

な物質の質量を天秤などで測り、体積が同じでも物質の種類によって質量は異なることを子どもがとらえる学習活動である。

この学習は体積を同じにして物質の種類を変えて、質量を測り、それぞれの質量が異なることから、物質の密度の違いをとらえることが含意されているといえる。

「体積を同一にして物質の質量を調べる」という密度の測定は、密度を測定することであるということから、「物質が分類できる」ということをこの測定によって子どもが獲得できると考える。

つまり、この単元の学習内容を「密度」を測定するという視点だけでとらえるのではなく、「体積を同一にして、質量の違いを測る」ことによって「物質の違い」、あるいは、「物質が分類できる」というように、「物質の違い」を見いだす方法としての「密度」と、とらえておくことが大切といえる。

このように単元の新しい意義や価値をとらえ直すことによって、いろいろな対象(物質)に働きかけるときの「すべ」の基底が子どもに獲得される。そして、子どもがいろいろな場面で「すべ」の基底をもとにして関係づけることができるようになると考えられる。

(3-2) 第3学年「(4) 磁石の性質」に関する新しい視点による意義や価値の見出し

子どもが対象に働きかけるときの「すべ」の基底という視点で、第3学年の単元「(4) 磁石の性質」のとらえ直しを考える。

この単元において意義や価値のとらえ直しと直接関係する部分のみを以下に示す。

(ア) 磁石に引き付けられる物と引き付けられない物があること。

(小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 理科編P35 より)

この学習では、身の回りにあるいろいろな物質を磁石につく物とつかない物に分けることを行う。つまり、この活動は、磁力により、物質を分ける活動といえる。また、この学習は、物質を分類する一つの方法として、「磁力」があることを、子どもが獲得することを意味する。

(3-3) 第3学年「(5) 電気の通り道」に関する新しい視点による意義や価値の見出し

子どもが対象に働きかけるときの「すべ」の基底という視点で、第3学年の単元「(5) 電気の通り道」のとらえ直しについて考える。

この単元において意義や価値のとらえ直しと直接関係する部分を以下に示す。

(イ) 電気を通す物と通さない物があること。

(小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説 理科編P37 より)

この学習では、身の回りにあるいろいろな物質を、電気を通す物と通さない物に分ける活動を行う。つまり、この活動は、通電という視点から物質を分ける活動といえる。

また、この学習は、物質を分類する一つの方法として「通電」があることを、子どもが

獲得することを意味する。

この活動は、通電性によって、物質が分類できることを意味する。

(3-4) 第5学年「(1) 物の溶け方」に関する新しい視点による意義や価値の見出し

子どもが対象に働きかけるときの「すべ」の基底という視点で、第5学年の単元「(1) 物の溶け方」のとらえ方と関係する部分のみを、以下に示す。

(ウ) 物が水に溶ける量は水の温度や量、溶ける物によって違うこと。

(小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説P63 理科編より)

物が水に溶ける量は水の温度や量、溶ける物によって違うことについて、食塩やミョウバンなどを用いて学習が展開されることが多い。

子どもが食塩やミョウバンなどを用いて水溶液の温度を上げて、溶ける量の変化を調べる。例えば、食塩やミョウバンを、温度を上げた水に溶かす。水の温度を上昇させ、食塩やミョウバンの溶ける量をグラフなどに記録する。記録したグラフの温度に対する溶ける量の違いを観察する。この観察から水に溶ける食塩やミョウバンの量の違いで、物質を分類できることをとらえる。

この学習では、身の回りにあるいろいろな物質に関して温度による溶解度の違いに気付く活動を行う。つまり、水の温度による物質の溶ける量の違いにより、物質を分ける活動といえる。

この学習は、物質を分類する一つの方法と

して「溶解の度合い」を子どもが獲得することといえる。

4. 単元の新しい視点による意義や価値のとらえ方のまとめ

今まで述べてきた単元の新しい視点による意義や価値のとらえ方をまとめると、次の2つに分けられる。

(4-1) 事象の性質や規則性

(1) 密度

物質は体積一定にして質量を測り、その値の違い、つまり、密度の違いから物質が分類できる。

(2) 磁性

物質は磁石につけることによって磁石につく物とつかない物に分けられる。このことから磁石につく物とつかない物という視点で物質は分類できる

(3) 通電性

物質に電気を通すことによって、電球の明かりがつくものとつかない物に分けられる。このことから電気の通電性によって、物質は分類できる。

(4) 溶解の量

物質を水に溶かして、その水溶液の温度を上昇させることにより、その溶ける量の違いから、物質は分類できる。

(5) まとめ

今まで述べてきた学習は、子どもが物質を分類する方法として、密度や磁性、通電性、溶ける量などの知識を小学校で獲得するといえる(表1参照)。これらは、今まで、事象の性質や規則性に関する理解が学習の中心であったことを意味する。

表1 今までの学習

①密度	→ 物質の違い
②磁力	→ 物質を分類
③通電性	→ 物質を分類
④水に溶ける量	→ 物質の違い

(4-2) 物質を分類する方法

前項で述べてきた、密度や磁力、通電性、溶解は、すべて自然事象の性質や規則性などである。これに対して、自然事象の性質や規則性などとらえる対象としての「物質」という視点から整理すると、これらはすべて「物質を分類する方法」という視点から整理できる(表2参照)。この考え方は、今までの「自然事象の性質」や「規則性」という視点から単元の意義や価値をとらえとらえ方に対して、「自然事象をとらえる方法」という視点からの単元の意義や価値のとらえ直しであるといえる。

このように単元の意義や価値を、自然事象の性質や規則性という視点からとらえること、あるいは事象をとらえる方法という視点からとらえることが、単元の新しい意義や価値を見いだす方法であるといえる。

表2 物質を分類

物質の分類	密度
	磁力
	通電性
	水に溶ける量

〈引用文献・参考文献〉

角屋重樹（著），改訂版「なぜ、理科を教えるのか
－理科教育がわかる教科書－」、文溪堂、2019年
角屋重樹監修・著、「児童が「知」を連続的に発展
させる理科の問題解決」教育出版、2023年

今、改めて「あの戦争」をどう教えるか

—記憶の時代の歴史教育—

原田 智仁

兵庫教育大学名誉教授

1. はじめに—我が半生と「あの戦争」

筆者は1952年に生まれ、70年に大学に入り、76年に高校の社会科（世界史）教員に、そして90年に大学の教員となった。小学生の頃、普段は無口な父から戦時中の話を聞いたことがある。中支（華中）に派遣された父は上官の命令で目隠しされた志那（中国）兵捕虜を銃剣で刺殺し、その夜に便所で泣いたと。また、中学に入って間もなく父を亡くし寂しい思いをしていた頃、たまたま伯父と戦争の話になった。北支（華北）で作戦を展開中、「匪賊」の偵察に出た伯父の部隊はいつしか敵に包囲され、雨霰と飛び来る銃弾の中を「おっかさん」と叫びながら死に物狂いで逃げたと語った。伯父に子はなく弟にも先立たれ、その一人息子の私に言い残しておきたかったのかもしれない。いずれにせよ、父の話も伯父の話も体験に基づく個人的証言であり、少年時代の私には衝撃的であった。

筆者の高校・大学時代は敗戦から四半世紀を経た1970年前後に当たり、社会は学生運動やベトナム反戦運動等により騒然としていた。そんな中、東京大空襲や沖縄戦、引揚げやシベリア抑留等、戦争被害に関する証言が注目を浴びるようになったが、他方で南京事件、七三一部隊、従軍慰安婦等に関するルポルタ

ージュも相次いで刊行され¹—後に事実誤認を指摘されるなど論争を招くが—、日本の戦争加害の側面についても再認識を迫られるようになった。筆者は高校教員となり、それらの新しい動向に留意しつつ基本的には歴史学研究成果を踏まえてできるだけ事実在即して指導することを心がけた。生徒もまたそうした私のスタンスを認めてくれていたように思う。ところが冷戦の終結した90年代になると、社会の様子や若者たちの感覚に少しずつ変化が生じてきた。

大学の社会科教育法の講義において、入学式や卒業式での君が代斉唱と日の丸掲揚の義務化、社会科教育での愛国心の育成に疑問を提起したところ学生の反応は鈍かった。そこで急遽アンケートをとってみたら、それらを問題視しない学生が過半を占めたのである。

「自国を愛するよう指導するのは当然ではないか」とのあっけらかんとした回答に、筆者の方こそ戦後歴史学や教育学の思考枠組みから抜け出せていないことに反省を迫られた。また、それまで被害者数や強制性の有無については異論があるとしても、南京虐殺や従軍慰安婦の存在自体は疑うべくもないと思いつつ歴史教育の講義をしていたのだが、議論を通して歴史修正主義的な考えをもつ学生が少なからずいることが判明した。例えば、南京

事件に関してはあくまで戦闘行為であって民間人の「虐殺」ではないとし、慰安婦問題については元慰安婦の証言を虚偽ないし金銭目的の捏造とするなど、90年代半ばに保守系メディアで盛んに報じられた反自虐史観の言説を反映したものが大半であった。とはいえ、それらが若者の心をとらえている現実を無視することはできず、一体どう対応したものか社会科教育に携わる者としての真価が問われていることを痛感した。

あれから30年、今年（2025年）は戦後80年である。幸いなことに、この間日本は戦争を引き起こすことも、直接戦争に巻き込まれることもなくやってきた。しかし世界は冷戦期も冷戦後も多様な戦争を経験し、現在もロシアのウクライナ侵攻やイスラエルとパレスチナの紛争は深刻さを増している。それらは旧来型の領土をめぐる国家（民族）間戦争という色合いをもつと同時に、内外からの傭兵の投入や無人機・ドローンによる攻撃など、新しい戦争の側面も併せもつ。アルカーイダやIS等による既存国家へのテロ攻撃とそれへの反撃（対テロ戦争）も20世紀までの戦争とは大きく様相が異なる。つまり、現代世界は一口に戦争といっても多様な戦争に直面しているのである。朝鮮半島や台湾の情勢を考えると日本にとっても対岸の火事とは言い切れない。では、そうした時代に生きる若者たちに戦争をどう教えればよいのだろうか。新しい戦争について云々する前に、あるいは新しい戦争を適切に捉えさせるためにも、まずは「あの戦争」をどう教えるべきか、ここで立ち止まって再考する必要がある。筆者も退職した身とはいえ、30年来の宿題に答えを出さねばならない。それが本稿を執筆するに至

った動機である。なお、「あの戦争」とは言うまでもなく戦時中は大東亜戦争と呼ばれ、戦後は日中戦争やアジア太平洋戦争と言い換えられるに至った第二次世界大戦を指している。最初から一定の呼称を選択することで立ち位置が固定されるのを避けたいというのが、「あの戦争」とした所以である。

2. 「あの戦争」へのアプローチの基本原則

（1）アプローチの場としての高校「歴史総合」

戦後生まれの世代が約9割を占めるに至った現在、「あの戦争」にアプローチする場として、一番重要なのは学校教育であろう。学校教育では総合的な学習（探究）の時間や特別活動も考えられるが、やはり歴史を中心とする社会科教育の役割ははるかに大きい²。そこで、本稿では中等歴史教育、特に2018（平成30）年の学習指導要領で高校に新設された科目「歴史総合」の指導に限定して考察したい。その主な理由は以下の二点である。

第一に、日本の現行歴史教育において、「あの戦争」は小学校では第6学年の社会科、中学校では社会科歴史的分野、高校では必修科目「歴史総合」と選択履修科目「日本史探究」、「世界史探究」で取り扱われる。小学校の場合、「国家及び社会の発展に大きな働きをした先人の業績や優れた文化遺産」（学習指導要領第6学年の目標より）を中心とした単元学習が推奨されており、いわゆる通史的な学習や国際的観点を加味した戦争の学習には至らない。そうした学習は、「我が国の歴史の大きな流れを、世界の歴史を背景に、各時代の特色を踏まえて理解する」（学習指導要領の歴史的分野の目標より）中学校まで待たねばならない。その意味で、個人・

学校・地域間で戦争や平和に関する知識・関心に多少の差はあるとしても、「あの戦争」について基本的な知識理解を踏まえて思考・判断させるには、中学校歴史的分野の学習を終えてからが最も適切だと考えられる。

第二に、「歴史総合」は「近現代の歴史の変化に関わる諸事象について、世界とその中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」（学習指導要領の歴史総合の目標より）必履修科目である。すなわち、①日本史や世界史の学習に先立って第1学年ないし第2学年で全ての高校生が履修する、②現代的な諸課題の形成に関わる近現代史に焦点化して学習する、③世界と日本を相互的な視野から捉えて学習するのである。まさしく「あの戦争」の学習に最適な場と言えよう。

（2）歴史教育における戦争指導のアポリア

小・中・高の社会科カリキュラムの系統から見て、「あの戦争」の指導に「歴史総合」が最適だからと言って、場を定めればすべてが上手く行くわけではない。「あの戦争」にどうアプローチするのか、その基本原理を明らかにし、その上で原理に則した指導の手立てを講ずる必要がある。それには従前の歴史教育において「あの戦争」の指導が直面した最重要な課題ないしアポリアを特定し、克服することが求められよう。

中等歴史教育一般の課題、とくに教師が陥りがちな傾向としては大きく三点、すなわち①大学入試対策で教科書を満遍なく教えようとするあまり学びが浅くなる、②時間数不足で現代史の指導がおざなりになる、③長年の慣習で日本史と世界史の枠組みにとらわれ、総合的な指導ができないことが挙げられるが、

「あの戦争」に限るならば、④戦争犯罪や植民地支配などの「困難な歴史（difficult history）³」を回避する傾向が指摘できるのではなかろうか。ただでさえ教科書を漏れなく教えようとして時間が不足する中で、国際的にも国内的にも対立や緊張を生みやすい徴用工や慰安婦問題、南京事件を扱おうとすると、それなりの知識と勇気が必要になる。下手をすれば一部の保護者に批判され、教育委員会から政治的中立性を理由に指導を受けることにもなりかねない。まさに百害あって一利なし、火中の栗は拾うべからずと考えても不思議はなかろう。それよりも教科書の内容の範囲内で事実関係を淡々と教え、大学入試に備える指導をした方が管理職や生徒からも評価され、校内での地位も保ちやすい。社会科教師としての若干の正義感に目をつぶりさえすれば、万事が丸く収まるのである。それが教師をして「困難な歴史」から回避させる最大の要因であろう。だが、そこには日本の政治・社会・文化的な要因が複合的に関連しているだけに事はそれほど単純ではない⁴。

（3）アポリアを超えるために―「記憶の時代」認識―

この問題をどう捉えたらよいのだろうか。上記①②③については、教師があればこれも教えないと本当にダメか、古代・中世・近世と時代順に筋道を追って行かないと近現代史は理解できないものか、世界的視野を欠いた日本近代史の指導は可能か、固定観念や思い込みを排して冷静に考えてみたい。結論は容易に得られるはずだ。問題は④である。

「困難な歴史」の中心をなす「あの戦争」について、第一に押さえるべきは、歴史修正主義をめぐる国内の論争や歴史教科書問題に

端を發した日本と近隣諸国との対立は、歴史の事実というより歴史の語り方、つまり共通の記憶のあり方をめぐって起きているということである。南京で非戦闘員を含む30万の中国人が殺害され、韓国で女性が慰安婦に徴用されたのが歴史的事実かどうかではなく、中国では被害者数30万人の「南京大屠殺」が、韓国では日帝支配下の「挺身隊強制連行」が国民の物語として集合的に記憶されるのに対し、日本ではそれに否定的な国民の物語を記憶すべきだという主張が存在するのだ。事実をめぐると対立ではなく民族の誇りや自尊心の係る論争だけに解決は容易ではないが、戦争体験者がほとんどいなくなりつつある現在、「あの戦争」の議論は体験や証言に基づく歴史から記憶の領域へと移行しているという時代認識が必要であろう⁵。

第二の留意点は、第一の「記憶の時代」認識と深く関わる。つまり、中国であれ韓国であれ、また国内の自己とは異なる立場の記憶であれ、それぞれの集合的記憶を正邪ないし優劣の観点からは評価できないことである。それは異文化理解と同じであり、重要なのは自ら（自国）の立場で他者（他国）の記憶に同意したり反発したりするのではなく、まずは他者（他国）の立場や文脈に則して理解し尊重する姿勢が求められる。すなわち、他者を自己と同一視して共感するシンパシーではなく、他者を自己とは異なるルールや文脈をもつ存在として受容し理解するエンパシーこそが重視されねばならないのである⁶。

第三に、以上の二点を踏まえるならば、教師に何らかの正解を教える必要はなくなる。否、そもそも正解などないのだから教えることはできない。教師に求められるのは、生徒

をしてまずは多様な国民の物語（記憶）に触れさせ相互の差異を理解させることである。その上で、それぞれの物語の背景や構造（誰が、誰に、何を語るか）に関する問いを誘発して生徒を深い学びへ導き、最後に生徒自身が継承すべきと考える「あの戦争の記憶」について表現させるのである。無論、一定の教材研究は必要だろうが、それは従来の授業でもしてきたことである。これからは教師が教え生徒は学ぶという役割分業を超えて、教師も生徒と共に学びながら市民としての成長を目指す存在でありたい。博覧強記であることよりも学び続ける姿勢の方が、生徒にとってよきロールモデルとなるに違いない。

教師が深い知識理解を以て「あの戦争」に一定の評価を加え、正しい歴史を教えねばならないとしたら、指導に困難を感じ二の足を踏むのも理解できよう。だが、メディア等で日常的に目にする多様な戦争の記憶（物語）を取り上げ、それぞれの語りの構造や非対称性、政治性を読み解く問いを生徒と一緒に構想し、探究的な学びを支援することであれば、どんな教師であろうと恐れることはないのではなかろうか。それさえ恐れるようなら、「あの戦争」でなくともそもそも歴史は教えられないだろう。

3. 記憶の時代に「あの戦争」を考える 歴史総合の指導

上述の基本原理を踏まえ、以下に具体的な指導の手立て（概要）を示すことにする。

(1) 単元名「あの戦争の記憶」

(2) 単元の目標

- ・戦争の記憶が国により集団によって異なる語られ方をすることを知る。

- ・戦争をめぐる摩擦が事実ではなく記憶に関連して起きることを理解する。
- ・記憶の摩擦を和解に変える戦争の語りを議論し、自己の語りを表現する。

(3) 単元の構成 (5時間)

○第1時 導入：「あの戦争」とは何か？

<教材・資料>

- ・教科書、資料集、ウィキペディア「第二次世界大戦」等

<アクティビティ>

- ・「あの戦争」について各自の知っていることやイメージを出し合う。
- ・主な国の「あの戦争」の呼称や開戦・終戦の年月日を調べる。

<議論・表現>

- ・国により戦争の呼称や期間に違いがある理由について議論し、まとめる。

○第2時 太平洋戦争の記憶：日米間の和解はなぜ可能だったのか？

<教材・資料>

- ・コラム①「パールハーバー」、②「原爆～その原因と結果⁷」、米国の歴史教科書
- ・日米首脳の見聞録の真珠湾訪問の記事と安倍首相演説、オバマ大統領の広島訪問の記事と演説

<アクティビティ>

- ・太平洋戦争に関する日本と米国、それぞれの集合的記憶を資料から読み取る。

<議論・表現>

- ・日米間で「赦し」と「記憶の共有」はどのようにして成立したか議論し表現する。

○第3時 植民地支配と侵略の記憶：韓国と中国では戦争がどう記憶されている

か？

<教材・資料>

- ・韓国・中国の歴史教科書記述、及び植民地支配や戦争に関する記念館の展示内容

<アクティビティ>

- ・日本の植民地支配や慰安婦問題をめぐる韓国人の集合的記憶を資料から読み取る。
- ・満州事変や日中戦争・南京事件に関する中国人の集合的記憶を資料から読み取る。

<議論・表現>

- ・韓国や中国の戦争の記憶について発見したことや考えたことを話し合う。

○第4時 日本と近隣諸国との記憶の摩擦：日韓・日中の摩擦はなぜ続くのか？

<教材・資料>

- ・日本の歴史教科書記述や戦争関連記念館（昭和館、遊就館等）の展示内容

<アクティビティ>

- ・資料から日本の戦争の集合的記憶を読み取り韓国や中国との相違をまとめる。

<議論・表現>

- ・日韓・日中での記憶の相違が摩擦や対立を生む理由を議論し表現する。

○第5時「あの戦争」の記憶のあり方：記憶の摩擦を乗り越える語りとは？

<教材・資料>

- ・小論文ワークシートないしポスター制作テンプレート、第1～第4時の資料

<アクティビティ>

- ・記憶の摩擦をどうすれば乗り越えられるか、話し合う。

<表現>

- ・私は誰に何を語り継ぐのか、自己の語りを小論文ないしポスターに表現する。

4. おわりに

記憶の時代だからと言って戦争の事実に関する研究が不要なわけではないし、歴史教育がそれを等閑視してよいわけでもない。ただ事実重視を大義名分にして記憶をめぐる現実の対立状況に目を閉ざしてはならないということである。他国の記憶を尊重することが相互の理解や友好を深め、戦争抑止にもなり得るとすれば猶更であろう。その意味で、選挙権年齢を迎える高校生のほぼ全員が履修する「歴史総合」で「あの戦争の記憶」を扱う意義は大きい。なお高校の歴史科目には他にも「日本史探究」、「世界史探究」がある。戦争の記憶を中心とした「歴史総合」の学習を踏まえ、それら探究科目では戦争の歴史をより深く事実在即して学ばせたい。特に「日本史探究」では大戦（総力戦）Great Warとしての側面、「世界史探究」では世界戦争World Warとしての側面に重点を置き、記憶に歴史を加えていくのである⁸。そうすれば「あの戦争」について、よりバランスの取れた認識が形成できるのではなからうか。

また、「記憶と歴史」の関係を「言説空間（戦争の意味、歴史的正当化等）と現実空間（戦闘、領土支配、死傷者等）」という枠組みで捉え直せば⁹、ロシア・ウクライナ戦争やガザ紛争など、現在の戦争（新しい戦争）にも類比することができると思われる。無論、それは戦争解決の難しさを浮き彫りにするが、主としてメディアにより構築・拡散される記憶や言説空間への着目なくして平和への展望は開けないことを銘記したい。

<注および参考文献>

1. 本多勝一『中国の旅』朝日新聞社、1972年。
千田夏光『従軍慰安婦』双葉社、1973年。
森村誠一『悪魔の飽食』光文社、1981年.その他。
2. 角田は同様の観点から戦争の教育について論じている。
角田将士『学校で戦争を教えるということー社会科学教育は何をなすべきか』学事出版、2023年。
3. Terrie Epstein and Carla L.Peck eds.,*Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts: A Critical Sociocultural Approach*, Routledge, 2018.
4. 塩出浩之「日本の歴史教育は戦争と植民地支配をどう伝えてきたか：教科書と教育現場から考える」第72回SGRAフォーラム、早稲田大学、2023年8月8日。
5. 成田龍一『増補「戦争経験」の戦後史：語られた体験/証言/記憶』岩波現代文庫、2020年。
6. 拙稿「人物学習の基礎・基本②－めざすはシンパシーではなくエンパシー」『教育科学社会科教育』No.639. 明治図書、2012年7月。
7. キャロル・グラック『戦争の記憶』講談社現代新書、2019年。
8. 同上書、p.4.
9. 柳澤協二、伊勢崎賢治、加藤朗、林吉永著、自衛隊を活かす会編『戦争はどうすれば終わるか？ウクライナ、ガザと非戦の安全保障論』集英社新書、2024年。

身の回りの事象や言説を数学の眼で読み解く力を育む —数学的リテラシー論再考—

清水 美憲

筑波大学人間系 教授

1. はじめに

学校教育の目標論は、現在の子どもたちが活躍する将来の社会状況を予測しつつ、子どもたちの学びの現状や彼らを取り巻く社会や環境から見た教育の成果と課題を見極めることが前提となって行われる。本特集も、現在学校で学んでいる子どもたちが社会の担い手となって活躍するであろう2040年代を展望することによって、今日の教育に求められる事項を明らかにしようとするものである。

一方、我が国の教育界には、学習指導要領の改訂が新しい時代区分の始まりを意味するものとして受け止められる傾向がある。過去の改訂における「現代化」、「基礎・基本」、「ゆとりと充実」等の標語による時代の総括は、その象徴である。令和6年12月の中央教育審議会への諮問に基づいて進行する学習指導要領の改訂作業が進む現在も、ある意味ではそんな時代区分の「変わり目」にあるともみられる。

このような時期には、現行学習指導要領に示された目標と内容を精査して「次」を検討することが重要ではあるが、少し長いスパンでの大きな流れの中で「これから」を見据えることも必要である。そして、その検討の中で、時代や社会の変化から見て「変わるも

の」（流行）と「変わらないもの」（不易）を的確に見極めて、教科等の目標と内容の価値を改めて吟味しておくことが大切である。

近年、対立と分断の構造の下で国際社会の情勢が急激に変化し、その一方で、情報を発信するメディアの役割も大きく変容し、受け手側の情報リテラシーが問われるようになってきている。また、生成AIに象徴されるテクノロジーの進化は、従来のようなICT利活用のレベルを超えて、教育界に深くかつ重大な波及を見せている。現在教室で学ぶ児童・生徒が社会で活躍する頃には、未知の状況に対応することのできる資質・能力が一層重要なものになっているに違いない。そして、次世代の子どもたちを育む学校教育において、教育が果たす役割の重要性は今後も一層高まっていくに違いない。

本稿では、上記のような背景と教育の基本的な立場を踏まえながら、今日の資質・能力論に基づく（「コンピテンシー・ベース」）の教育について、その来歴として、OECD・PISAにおける初期のリテラシー論に立ち返り、今日の目標や教育課程のあり方を、特に算数・数学科に焦点化して検討したい。すでに現在からほぼ四半世紀前にもなるOECD・PISAのスタート時点で、このプロジェクトに国際数学専門委員として参画した中で気づ

いたこと、当時から見て現在がどのように映るか考えること（いわば「バックトゥーザフューチャー」）を通して、次世代の教育のあり方についての考察を行う。

2. バックトゥーザフューチャー： 資質・能力論の来歴

（1）学校数学カリキュラム改革の動向

最近になって行われた学校数学カリキュラム改革に関する研究では、我が国のみならず、海外においても、育成を目指す資質・能力（コンピテンシー）に焦点化したカリキュラム改革の傾向が進行中であることを示している。実際、社会のグローバル化や高度情報化の進展に対し、予見困難な時代の中で新たな価値を創造していく力を育て、評価することの大切さが認識され、育成を目指すコンピテンシー論に基づくカリキュラム改革が進んでいる（Shimizu & Vithal, 2023）。

この資質・能力論に基づくカリキュラムでは、単なる知識・技能を習得することだけでなく、知識・技能や態度を含む様々な心理的・社会的なリソースを活用し、特定の文脈の中で複雑な要求（課題）に対応する思考力・判断力・表現力の育成を目指すことになる。また、そのための教育課程の構成を考える必要がある。

このような改革の結果として、いわゆる内容ベースのカリキュラムから、資質・能力ベースのカリキュラムへとカリキュラム構成の重点が変わってきた。具体的には、プロセスに焦点を当てた学習活動の設計、教科学力重視から汎用的能力重視への転換、協働的問題解決の重視、教科統合型活動の導入、教授学習や入試におけるICTの導入・活用等のよう

に、焦点が変わりつつある。このように、教育課程が「内容ベース」から「資質・能力ベース」に変わると、授業がどう変わるか、また評価はどう変わるかが問われる。

しかしながら、「資質・能力」論に基づく現行学習指導要領が全面実施となり、指導と評価の改善が現下の課題となる中、令和6年12月25日に中央教育審議会に諮問された「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について」では、社会と教育環境の急激な変化の中、主体的に学びに向かうことができている児童生徒の存在や、現行学習指導要領の理念や趣旨の浸透が道半ばであること、そして今後のデジタル学習基盤の効果的な活用の検討等が、重要な課題として指摘されている。

いずれも今日の学校教育が直面する重要課題であるが、数学教育の立場からは、二つ目の「学習指導要領の理念や趣旨の浸透が道半ばであること」について、特に検討する必要がある。カリキュラムの重点が「教科内容」から「資質・能力」に移行したという意味で、戦後教育の大きな転換点となった現行学習指導要領において、教科の目標、内容、方法のいずれにも深く関わる「数学的な見方・考え方」の働きや「数学的活動」の過程を改めて問い直し、授業場面における生徒の学習にまで引き付けてその役割と意義を確認しておく必要がある。

本稿では、その前提として、算数・数学科の果たす役割、教科目標についても改めて見直してみることにする。その手がかりを、近年の資質・能力論の源流に位置するOECD（経済協力開発機構）の「生徒の学習到達度国際調査」（略称PISA: Programme for

International Student Assessment) に求める。

(2) OECD・PISAの数学的リテラシー論が提起したこと

OECD（経済協力開発機構）は、2000年から3年に一度「生徒の学習到達度国際調査」（PISA）と呼ばれる調査を実施してきた。ただし、コロナ禍の影響のあった2021年調査は、翌2022年に実施された。2000年にスタートしたこの国際学力調査OECD・PISAは、義務教育修了時が想定される15歳の生徒を対象に、彼らが学んだ知識や技能が実生活の様々な場面で生かせるようになっているかどうかに関心をもち、評価を行うものである。読解リテラシー、数学リテラシー、科学的リテラシーの評価問題と調査結果がもたらす結果は、一部の国で「PISAショック」とも呼ばれる教育課題へのリアクションがあった。

筆者は、このプロジェクトに2001年から2009年まで数学専門家グループ（略称MEG: Mathematics Expert Group）の一員として、数学的リテラシーの評価枠組みの検討や評価問題の開発・検討に参画する機会を得た。当時は、キー・コンピテンシー論に基づく数学的リテラシーの評価が焦点であり、今日の日本のカリキュラムが前提としている資質・能力論を展望するコンピテンシーの育成を教育の目標に据える役割を担った。

OECD・PISAは、彼らが学んだ知識や技能が実生活の様々な場面で生かせるようになっているかどうかに関心をもち、評価を行うおうとする。したがって、評価問題の作成においては、生徒にとっての実生活における知識や技能の活用が重要な意味をもつ。この点で、PISAの評価問題は、実生活の問題を含む数

学内外の多様な問題場面で、生徒が情報を的確に読み取って、それを数学的に解釈・表現し、判断を下す力批判的に吟味するを評価する問題である。

OECD・PISAの焦点は、このような意味での「数学的リテラシー」の評価にあり、生徒が学校数学で学ばれる数学的知識や技能を、数学内外の多様な問題場面で「役立つように使えるかどうか」を調べ、その科学的な指標を提供してきた。

当時のPISA2003では、「数学的リテラシー」が、次のように規定されていた。

「数学が現実で果たす役割を見つけ、理解し、現在及び将来の個人の生活、職業生活、友人や家族や親族との社会生活、建設的で関心をもった思慮深い市民としての生活において確実な根拠に基づき判断を行い、数学に携わる能力」（国立教育政策研究所、2004a, p.16.）

この規定からもわかるように、「数学的リテラシー」の意味には、数学を活用して判断すること、数学を用いてコミュニケーションすること、事象を数学的な観点から把握すること、数学の果たす役割やその意義を知ること等までが想定されている。つまり、いわゆる「読み書きができる」という狭義の「リテラシー」概念とは異なり、数学が役に立つように使えるか、また数学自体の意義を理解しているか等を含め、より高い立場から意味が規定されていることがわかる。また、「建設的で関心をもった思慮深い市民として」という表現が示すように、数学の単なる実用的価値を主張するものではないことにも注意が必要である。これは、子どもたちが活躍するこれからの社会においても重要な論点である。

3. OECD・PISAにおけるビッグアイデア と教科における中核的な概念

(1) 事象の考察と主要な数学的アイデア

OECD・PISAの焦点は、生徒が数学的知識・技能を身に付けているかどうかよりも、彼らがそのような知識・技能を現実の場面で使えるようになっているかどうかを調べることにあった。そのため、評価問題の数学的内容についても、従来のような学校数学カリキュラムの領域・分野や内容に基づくとらえ方よりも、身の回りの事象にアプローチする際に用いられる基本的かつ包括的な数学的アイデアに第一義的な焦点が当てられた。

この焦点化の仕方は、従来から重視されてきた計算技能の習得や公式の記憶よりも、身の回りの事象にみられるパターンや形の特徴、量、変化の様子などを数学的に読み解き、把握する力に焦点を当てることこそが重要だという考え方である。そのような数学的アイデアとして、これまでに、例えば、「次元」、「量」、「不確実性」、「形」、「変化」などの基本的な観点を選び、各観点に関わる事象に対する数学的方法の役割をとらえ、数学カリキュラムの内容の見直しを行うことが提案されてきた (Steem,1990)。

PISAでは、身の回りの事象にアプローチする際のこのような数学的アイデアを第一義的に考えるという姿勢を示すために、数学が用いられる際の内容・方法・考え方をセットにした包括的なアイデアについて議論した。数学的リテラシーの評価が主要領域となったPISA2003の準備のために開催された2001年から2003年までのMEGの会議では、「大きなアイデア」(Big Ideas)や「現

象学的カテゴリー」(Phenomenological Categories)、「包括的アイデア」(Over-arching Ideas)などの呼称が検討された。そして、そのような包括的な数学的アイデアの具体的項目も、これまでに整理・統合されてきた。

実際、2000年調査では、「偶然性」(chance)、「変化と成長」(change and growth)、「空間と形」(space and shape)、「量的推論」(quantitative reasoning)、「不確実性」(uncertainty)、「依存と関係」(dependency and relationships)の6項目(OECD, 1999)が「大きなアイデア」とされた。その後の議論の中で、いくつかのカテゴリーを統合して、2003年調査では、「量」(quantity)、「空間と形」(space and shape)、「変化と関係」(change and relationship)、「不確実性」(uncertainty)の4項目の「包括的アイデア」が取り入れられた。例えば、「量」には、現実事象におけるある量の測定における数値化、数や量の相対的な大きさ、数のパターン、数感覚や演算の意味理解、そしてそこで用いられる「量的推論」などが含まれ、暗算や見積もりをすることも含まれる。

このようなカテゴリー(項目)は、現実事象へのアプローチを本格的に取り入れようとするカリキュラムにおいて、そのアプローチ自体をも含む「内容」の整理の仕方についての新しい観点を提供するものであった。PISA2003では、従来の学校数学カリキュラムにおける内容領域との対応にも注意しながら、4つの包括的アイデアの間で出題問題のバランスが図られた。

(2) 「中核的な概念」の意味

現在進行中の学習指導要領改訂の議論は、令和7年9月25日に示された教育課程企画特別部会での「論点整理」を基盤に進められている。そこでは、学習指導要領を教師にとってわかりやすいものにするためにさまざまな検討が行われてきた。特に、深い学びを実現する教育課程のために、「中核的な概念や理解等」と整理されてきたものが、「高次の資質・能力」として再度整理された。これについては、「今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会」において、「各教科等における目標・内容を中核的な概念や方略を中心にして分かりやすく一層構造化し、その意義や具体的方法を検討すべき」との指摘があり注目された。

その後、教育課程企画特別部会では、「論点整理」における「中核的な概念の深い理解」と「複雑な課題の解決」について、総則・評価特別部会における議論を踏まえ、「知識及び技能に関する統合的な理解」「思考力、判断力、表現力等の総合的な発揮」（総称して「高次の資質・能力」）という形で再定義し、両者を一体的に育成することを可視化する試みをしている。そしてこれは、「複雑な課題の解決に向けて、個別の思考力、判断力、表現力等を組み合わせたり選んだりして総合的に働かせた姿」とであるとされる。

ここで挙げられている例に、関数の理解や活用があげられている。具体的には、「比例・反比例の理解」や「1次方程式の解き方」等の個別の知識や技能と、それを基盤に「関数を使えば未知の状況を予測できる」と理解することが「統合的な理解」の例となっている。一方、「二つの数量の変化・対応関係を見つけて式やグラフを用いて考察する」

等の個別の思考力、判断力、表現力等に対し、「現実の事象を数式でモデル化し、未知の状況を予測して、具体的な解決策を選択する」ことが「総合的な発揮」の例となっている。後者の思考力、判断力、表現力等の「総合的な発揮」は、まさに数学的リテラシーが働く姿であるととらえられる。

4. 日本の数学教育の新しい展望

(1) 目標としての「数学的リテラシー」の意味

PISAの枠組みは、15歳児の数学的リテラシーを評価するための枠組みである。しかし、数学的リテラシーの評価をするために立てられた次元（枠組みの構成要素）は、小・中学校における算数・数学教育の目標や内容について考える際にも参考になる。すなわち、問題の埋め込まれた状況や文脈、内容を整理する観点としての包括的な数学的アイデア、そして数学化を根底におく数学的過程において用いられる諸能力という3つの次元から、目標や内容について再考することで、我が国の算数・数学教育の見直しが可能となる。

実際、PISAの枠組みは、数学的リテラシーを身に付けるということの意味を、基礎的な知識や概念のリストや技能の単なる獲得としてではなく、身の回りの状況や文脈の中で事象を数学の眼でとらえ問題を解決することができるようになること、そしてその過程で用いられる数学的方法とその意義を知ることまで込めて考えることの必要性を示唆している。このような意味での数学的リテラシーを身に付けることによって、身の回りの問題場面で必要な情報を的確にとらえ、根拠をもって判断し、そのような過程を数学的な方法を

用いて表現することができるようになるであろう。

ただ、PISAの評価問題に用いられる数学は、それほど高度の内容が含まれないものとなっている。したがって、数学の「応用」を重視することから、数学とその数学外への応用という二分法に基づいて、数学内 (*intra-mathematics*) の問題解決における数学的リテラシーの役割を軽視するものになりかねないことに注意する必要がある。

(2) 数学の眼で事象を読み解く力の育成

PISAのそれぞれの調査問題は、ある意味での数学的リテラシーとは何かの操作的定義を与えているともみられる。したがって、一連の調査問題群の中から、日本の生徒に特徴的な調査結果がみられたものや、日本ではあまり馴染みのないものを取り上げて吟味すると、児童・生徒にどのような力を身につけさせるべきかが浮き彫りになる。

表やグラフから適切に情報をよみとること

PISA2003年調査の「盗難事件」の問題は、一部が省略されたグラフから、盗難事件の発生数の増加の傾向を把握する問題であった。日本の生徒の平均正答率は29.1%で、OECD加盟国平均の29.5%よりも低かった。また、フィンランドの生徒の平均正答率は45.8%であった。同様な問題には、「輸出」（日本の平均正答率64.6%; OECD平均正答率78.7%）、PISA2003予備調査問題「二酸化炭素排出量の減少」、PISA2003枠組みの例示問題「犯罪の増加」などがある。

これらの問題は、与えられた表やグラフから適切に情報を読み取り、ある判断を下すことを求める問題である。調査結果が示すように、表やグラフなどの形で与えられたデータ

から適切に情報を読み取り、それに基づいて的確に判断を下す力の育成が、日本の算数・数学教育における課題となってきた。

不確かな事象について判断すること

PISA2003年数学調査には、「地震」の問題があった。すなわち、「ある地域で地震が起きる確率が3分の2である」という地震学者の言葉の意味を問う問題である。我が国の生徒の平均正答率は68.0%で、他国よりは高かったものの、約3分の1の生徒は正しく解答できなかったことになる。

生徒の日常生活には、降水確率や地震の予測のように、見込みや偶然性、不確実性に関する情報が数多くあるにも関わらず、我が国の生徒は、そのような事象へのアプローチの仕方を学習する機会が多いとはいえない。また、この問題のように、不確かな事象について判断を行うこと、そしてその判断の根拠を説明できるようになることは、これからの時代にますます重要になるだろう。また、数学的リテラシーには、反省的思考、批判的思考が内包されているという見方もでき、新しい時代の数学教育の目標には、従来から大事にされてきた論理的思考や数学的表現力に加え、批判的思考の育成を明示的に示すことの重要性も示唆される。

最新のPISA2022の結果の公表においては、数学の「学力」の国際比較による科学的指標の提供という側面に報道の主たる焦点が当てられ、平均得点の国際比較や、各国の「順位」などに関心が集まった。しかし、この調査の中核には、「生きてはたらく数学的な知識と技能」の強調と、その根底にある反省的考察の力や姿勢などをも込めた新しい立場からの数学的リテラシーという考え方があ

数学的な知識・技能を活用して身の回りの事象、あるいは数学内の事象の「からくり」を読み解くこと、データの傾向を把握して判断を下すことなど、PISAの数学的リテラシー論は、このような意味での数学の活用の大切さと、数学が世界にひらかれたものであることを改めて教えてくれるのである。

新しい教育課程においては、算数・数学科が担う数学的リテラシーの育成を、教科目標が目指す重要な事項として理解したい。文部科学省（2025）は、OECD/PISA2022の結果から顕在化した課題を踏まえ、高等学校の数学科の授業において数学的リテラシーを育成していく取組に資するために、数学的リテラシーの育成・伸長について説明する理論編、及び数学Ⅰ・数学Aを内容とする事例編で構成される指導資料を作成して公開した。このような事例や、小学校算数科や中学校数学科の全国学力・学習状況調査で出題されてきた現実事象をモデル化する問題とその「授業アイデア例」等を活用して、数学的リテラシーを育む学習指導を工夫し、児童生徒が数学におけるビックアイデアを活用して問題解決を行う活動を充実する必要がある。その際、新しい学習指導要領の検討の中で議論になっている「事象や言説」の範囲を従来よりも広げて、児童生徒が多面的、批判的に考察する場面を設定することにも配慮する必要がある。

5. おわりに

現在社会において、そしてまた現在の児童生徒が活躍する社会において、数値、表やグラフ、形など様々な形式で身の回りにあふれる情報を数学の眼で正しくとらえて比較・評価し、その解釈に基づいて的確な判断を下す

能力の重要性を疑う者はいないであろう。

SNSをはじめ、さまざまなメディアで情報が拡散し、しっかりした根拠のある情報なのかどうかの見極めが重要になった今、数学的リテラシーの意味を問い直し、その育成のあり方を、教育関係者のみならず、産業界・メディア・科学界・政策関係者など多くの人々を巻き込んで、広い視野から検討することが大切である。

現在、教育界に限らず社会全体に生成AIが浸透してきており、様々な形で生成AIの実装が進んでいる。

生成AIが大きな影響を与えるこれからの社会で活躍する子供たちには、主張の前提や約束事（公理や定義）を大切にしたい民主的な議論を可能にする思考やコミュニケーションの能力の育成が必須である。それに対し、算数科・数学科の学習が威力を発揮するに違いない。

〈引用・参考文献〉

- 中央教育審議会・教育課程企画特別部会（2025.9.25）「論点整理」
https://www.mext.go.jp/content/20260129-mxt_kyoiku01-000045057_01.pdf
 今後の教育課程、学習指導及び学習評価等の在り方に関する有識者検討会（2024.9.18）
 「論点整理」https://www.mext.go.jp/content/20241003-mxt_kyoiku01-000038070.pdf
 国立教育政策研究所（2002）『生きるための知識と技能：OECD生徒の学習到達度調査（PISA）2000年調査国際結果報告書』ぎょうせい
 国立教育政策研究所（2004）『PISA2003調査 評価の枠組：OECD生徒の学習到達度調査』ぎょうせい

小寺隆幸編『主体的・対話的に深く学ぶ算数・数学教育：コンテンツとコンピテンシーを見据えて』ミネルヴァ書房、2018年

Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA2000*. Paris: Author.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework: Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills*. Paris: Author.

清水美憲（2007）「数学的リテラシー論が提起する数学教育の新しい展望」（小寺隆幸、清水美憲編）『世界をひらく数学的リテラシー』、明石書店

Shimizu, Y. & Vithal, R. (eds.) (2023) *Mathematics Curriculum Reforms Around the World*.

Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-13548-4>

Steen.L (1990) (ed.) *On the Shoulders of Giants : New Approaches to Numeracy*. National Academy Press. (三輪辰郎 訳 『世界は数理でできている』丸善、2002)

文部科学省（2025）『数学的リテラシーを育む授業事例集-数学的活動を通じた主体的・対話的で深い学びを踏まえて-』高等学校数学指導資料

https://www.mext.go.jp/content/20250225-mxt-kyoiku01_000009442_1.pdf

目標達成学習の理論と実践

—子どもの自律力を育む学びのナビゲーション—

田中 博之

早稲田大学教職大学院 教授

はじめに

これからの学校教育には、子どもたちが自分の学びを自ら設計し、振り返り、改善し続ける「自律力」を育成することが強く求められています。人生百年時代や生涯学習社会の進展の中で、知識量だけでなく、変化の激しい社会を生き抜くための学びの方法そのものを身に付けることが、子どもたちにとって重要になっているからです。中央教育審議会の論点整理案（2025年9月）などでも、「学びの舵取り」や「自らの学びをデザインする力」がキーワードとして示されつつあり、子どもが自分の人生を主体的に切り開いていくための学びの在り方が問われています。

他方、学校現場の実態に目を向けると、教師が設定した目標や課題に向けて子どもが努力する姿は多くの教室で見られるものの、「なぜこの目標を選ぶのか」「どのような方法で学びを進めるのか」「どのように振り返り、次の学びへとつなぐのか」といった子どもによる主体的で自律的な学びのプロセスは、必ずしも体系的に指導されているとは言えません。子どもたちからは「テストの点を上げたいが、具体的に何をどう変えればよいかわからない」「一生懸命やっているのに、成長実感がもてない」といった声も聞かれます。

努力の方向性や学習方法の選び方が見えにくいことが、学習意欲の低下や「やらされ感」につながっている側面も否定できません。

近年、プロスポーツの世界では、大谷翔平選手の「目標達成シート（マンダラチャート）」が注目を集めています。これは、大きな目標を中心に据え、その周囲に具体的な到達目標や日々の行動を細分化して配置することで、目標と日常の取り組みを結び付けようとするツールです。この発想は、学校教育における学びにも示唆を与えます。しかし、単に目標とその実現方法のアイデアを書き出すだけでは、子どもたちの学びは変わりません。教科の特性に応じた学習活動や、自己評価・相互評価の仕組み、ICTを活用した学習履歴の蓄積と活用といった条件を組み合わせることで、はじめて「目標達成学習」として機能すると考えられます。

本稿では、このような問題意識のもとで、子どもの自律力を中核とする新たな学習観として「目標達成学習（Goal Achievement Learning）」を提案します。目標達成学習とは、子ども自身が学習目標を設定し（Goal Setting）、その達成に向けて探究的な学びを進めながら（Ongoing Inquiry）、途中でルーブリックを用いた形成的な自己評価と相互評価を行い（Actionable Assessment）、

学習方法や生活習慣を具体的に改善し（Learning Improvement）、そのプロセス全体を通して自己成長を実感する（Self-Growth）ことを重視する学習モデルです。本稿では、これら5つのステップを統合した目標達成学習の特徴を示す「GOALSモデル」を示し、その理論的枠組みと授業づくりへの応用可能性を検討します。

あわせて、本稿では、目標達成学習を支える具体的な仕組みとして、形成的自己評価・形成的相互評価・学習改善シートの3つを取り上げます。形成的評価の観点から、子どもたち自身が学びの途中で自らの到達状況を点検し、友達とフィードバックを交換する「評価セッション」を単元の中に意図的に位置付けることの意義を明らかにします。また、自己の課題に応じた学習方法のレパートリーをリスト化した「学習改善シート」を活用し、子どもが自らの判断で次の一歩を選び取る「学びのナビゲーション」の仕組みを提案します。さらに、小学校6年社会科の歴史学習と、中学校国語科における意見文の創作表現の2つの授業モデルを示し、GOALSモデルと学習改善シートを組み合わせた具体的な単元構成の可能性を検討します。

本稿のねらいは、次期学習指導要領がめざす「自ら学び続ける児童生徒像」を、具体的な学習プロセスと評価の在り方として可視化することにあります。目標達成学習の理論と実践モデルを提示することによって、子どもたち一人ひとりが、自分の学びを自分でナビゲーションしながら成長していく授業づくりの一助としたいと考えます。

第1章 目標達成学習とは何か——自己調整学習を超えて

（1）目標達成学習の定義と基本的特徴

本稿でいう目標達成学習（Goal Achievement Learning）とは、子どもたち一人ひとりが自分の到達目標を明確にし、その目標に向かって学習のプロセスを自らナビゲーションしながら、学びを振り返り、改善し続けていくことをめざす学習の在り方です。

従来の「与えられた課題に努力する学び」と異なり、目標達成学習では、子ども自身が「どこをめざすのか」「どのような方法で進むのか」「途中でどう軌道修正するのか」を意識化し、主体的に選択していくことを重視します。その意味で、目標達成学習は、単なる「やる気」や「根性」に依存した学びではなく、目標とプロセスを往還しながら学びをモニタリングしマネジメントする構造化された学習モデルであると言えます。

さらに、本稿が提案する目標達成学習は、授業内の一時的な活動ではなく、単元や学期、学年を貫く「連続した自己成長のプロセス」として構想されています。学習のたびに目標を立て直し、振り返りと改善を積み重ねていくことによって、子どもたちは自らの成長を実感しながら、長期的な学びの見通しをもてるようになります。

（2）基本的活動系列モデル

目標達成学習の基本的な活動系列は、次のように整理することができます。

1. 目標の設定と自己理解

学習の出発点として、子どもは自分の

得意・不得意やこれまでの学習経験を振り返りながら、「今回の学習でどこまでできるようになりたいか」を具体的な言葉で目標化します。

2. 学習計画と方法の選択

続いて、その目標を実現するために必要な学習時間や学習方法を考え、簡単な計画を立てます。このとき、学習改善シートや過去の振り返りを参考にしながら、「自分に合った学び方」を選び取ることを重視します。

3. 学習の実行と進捗の記録

子どもたちは計画に沿って学習を進め、その途中で自分の理解度やつまずき、気付きを記録します。一人一台端末や学習マネジメントシステム（LMS）を活用することで、学習履歴や特に評価履歴を蓄積しやすくなります。

4. 自己評価・相互評価と振り返り

学習の途中や区切りの段階で、ルーブリック等を用いた自己評価を行い、必要に応じて友達どうしで作品や考え方を見せ合いながら相互評価を行います。ここでの評価は、成績をつけるためではなく、「どこができていて、どこを改善すればよいか」を見極めるための子ども主体の形成的評価として位置付けます。

5. 学習改善と次の目標設定

自己評価や相互評価の結果をもとに、学習改善シートから具体的な改善方法を選び取り、次時以降の学習方法や目標を調整します。このサイクルを繰り返すことで、子どもたちは自分なりの学習スタイルを形成していきます。

このような活動系列は、第2章で示す

GOALSモデル（Goal Setting／Ongoing Inquiry／Actionable Assessment／Learning Improvement／Self-Growth）として再整理し可視化していきます。

（3）目標達成学習が育む資質・能力

目標達成学習は、単に学力の向上をめざすだけでなく、次のような資質・能力の育成を意図した学習モデルです。

- 自律力：自分の学びを自ら計画し、必要に応じて修正しながら継続していく力
- ナビゲーション力：複数の学習方法や情報の中から、自分にとって最適な道筋を選び取る力
- 自己マネジメント力：時間管理や生活習慣の調整を含め、学習に向けた環境を整える力
- 自己評価力・自己成長力：自分の到達状況を客観的に見つめ、次に取り組むべき具体的な行動を決める力
- 学習改善力：自己評価や相互評価の結果に基づき、自ら取り組んでいる学習のあり方を継続的に改善していく力
- 達成感・自己効力感：小さな成功体験を積み重ねることで、「やればできる」という感覚を育む力
- 学習意欲：自分の成長を実感することで、新たな学びに向かおうとする前向きな意欲

これらの資質・能力は、学習指導要領がめざす「主体的に学習に取り組む態度」や「学びに向かう力」と深く関係しています。また、教科横断的に求められる汎用的な学習能力として、生涯にわたる学びの基盤となります。

(4) 自己調整学習を超えるための理論的修正ポイント

目標達成学習は、自己調整学習（Self-Regulated Learning）の理論的蓄積を踏まえながらも、その枠組みを日本の学校教育の文脈に即して発展させようとする試みです。従来の自己調整学習論では、目標設定・モニタリング・自己評価といった一般的なプロセスが強調されてきましたが、教科ごとの学びの特性や、子どもたちが扱えるほどに具体的な学習方法や学習改善のレパトリーまでは十分に扱われてきませんでした。

本稿では、自己調整学習の限界を乗り越えるための理論的修正ポイントとして、次の4点を重視します。

1. 教科特性を踏まえた資質・能力と学習方法の組み込み

社会科の歴史学習、国語科の意見文など、教科や題材に応じた学習方法を具体的に提示し、その中から子どもが選択できるようにすること。

2. 改善ステップの明示的な位置付け

評価で終わるのではなく、「評価結果をどのように改善につなげるか」というステップをモデルの中に組み込み、学習改善シート等を通して子どもたちに具体的な改善ステップを可視化すること。

3. 学習マネジメントシステムによる継続的な自己評価と評価履歴の活用

一人一台端末とクラウド型LMSを活用し、自己評価履歴や学習履歴を蓄積・分析しながら、単元や学期、学年を越えた自己成長の軌跡を可視化すること。

4. 単元内に複数回の評価セッションを確

保すること

単元の導入・中間・終末など、要所に「評価セッション」を設定し、自己評価と肯定的な相互評価を行う時間をあらかじめ授業デザインの中に組み込むこと。

こうした修正を加えることで、自己調整学習の理論を、より教科教育に根ざした「目標達成学習」として再構成し、子どもたちの自律力を育む具体的な授業づくりへと接続していきたいと考えます。

(5) 次期学習指導要領のための論点整理案を活かす

目標達成学習の理論は、次期学習指導要領に向けた中央教育審議会「論点整理（案）」が示す方向性と深く呼応しています。同案は、これからの学校教育の基本的なめざす姿として、「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手」を「みんな」で育むことを掲げています。

これは、子どもたちが自ら目標を立て、他者との対話や協働を通して学びを深めながら、自己の生き方を構想していくという意味で、本稿が提案する目標達成学習の理念と重なります。

また、「論点整理（案）」は、教科学習において探究的な要素をもつ学習活動の充実を求めており、総合的な学習・探究の時間だけでなく、各教科の授業の中で、子どもたちが自分の問いを立て、資料を活用し、対話や発表を通じて考えを深めていく学びへの転換を強調しています。

本論文で提案するGOALSモデルは、Goal

Setting と Ongoing Inquiry を中核に据え、教科の目標と子ども自身の問いを結び付けながら、自己及び協働するグループの学習プロセスを探究的にデザインする枠組みです。さらに、形成的自己評価・相互評価や学習改善シートによって、探究過程で得られた気付きや課題を次の行動に接続する点は、「深い学び」を実質化するための具体的な方策として位置付けることができます。

加えて、「論点整理（案）」は、デジタル学習基盤を前提とした学びの在り方や、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実を、今後の10年を見据えた重要な課題として提示しています。

本稿で構想する目標達成学習は、一人一台端末やクラウド上の学習履歴を活用しながら、子どもが自ら学習履歴を振り返り、次の目標や改善方法を選択することを前提としており、このようなデジタル環境を積極的に活かすモデルです。その意味で、目標達成学習は、次期学習指導要領がめざす教育課程改訂の方向性と合致し、今後10年にわたり、子どもたちの自律的な学びを支える基本的な理論枠組みとして位置付けることができると考えます。

第2章 GOALSモデルに沿った活動構成

(1) GOALSモデルの全体像

第1章で述べたように、目標達成学習は、



図1 目標設定学習で子どもが動かすGOALSループモデル

G (Goal Setting)、O (Ongoing Inquiry)、A (Actionable Assessment)、L (Learning Improvement)、S (Self-Growth) の5つのステップから構成されるGOALSモデルとして整理することができます(図1)。

このモデルは、単に学習の流れを時系列に並べたものではなく、「目標」「探究」「評価」「改善」「自己成長」という5つの視点から、子どもの学びを多面的に支える枠組みです。子どもは、この5ステップを何度も循環させながら、自らの学び方を更新していきます。

GOALSモデルの特徴は、それぞれのステップに必ず「評価セッション」を組み込み、学習の途中で立ち止まり、形成的な自己評価や相互評価を行う時間を明示的に確保している点にあります。さらに、単元全体を見通すと、「計画評価セッション」「中間評価セッション」「継続評価セッション」といった節目の評価を配置し、子どもが自分の成長の軌跡を俯瞰できるようにします。

(2) G：自己理解・目標設定・学習計画作成

G (Goal Setting) のステップでは、子どもはまず自分の現状を振り返り、「今の自分は何が得意で、何が課題なのか」「今回の学習でどこまで到達したいのか」を言語化します。そのうえで、単元や学期の見通しをもちながら、「いつまでに」「何ができるようになるか」という形で到達目標を定め、簡単な学習計画を作成します。

このとき、教師が一方的に目標を指示するのではなく、目標の候補や例を提示しつつ、子ども自身が自分の言葉で目標を書き込めるようにすることが重要です。また、後に登場

する学習改善シートやルーブリックと連動させ、「どのレベルをめざすのか」「どの方法で取り組むのか」を自分で選択できるようにすることで、目標が「やらされるもの」から「自分で引き受けるもの」へと変わっていきます。

(3) O：計画実施・学習調整・進捗記録

O (Ongoing Inquiry) のステップでは、子どもはGで立てた計画に基づいて学習に取り組めます。ここで大切なのは、計画を「守れたかどうか」だけ进行评估するのではなく、学習の進行に応じて柔軟に調整してよいことを前提とすることです。実際には、学習内容が難しく時間がかかったり、予想以上に早く進んだりすることがありえます。そのたびに、子どもは自分の学習履歴やメモを振り返りながら、「次はどのやり方で進めるか」「どこに時間をかけるべきか」を考えます。

一人一台端末や学習マネジメントシステムを活用すれば、進捗状況や気付き、疑問点を随時記録することができます。これらの記録は、後のA・L・Sのステップで自己評価や学習改善の手がかりとなるだけでなく、教師にとっても子どもの学びのプロセスを理解する重要な情報となります。

(4) A：自己評価・肯定的な他者評価・学習調整

A (Actionable Assessment) のステップは、GOALSモデルの中核に位置付けられます。ここでいう「評価」は、教師が行う成績をつけるための総括的評価ではなく、「次にどのように行動を変えるか」を導くための子どもが取り組む主体的な形成的評価です。子

どもは、ルーブリックやチェックリストを用いて、自分の到達状況を段階的に自己評価するとともに、友達どうしで作品や考えを見せ合い、肯定的な視点から相互評価を行います。

ここで得られたフィードバックは、その場で終わるのではなく、「では何をどう変えるか」という次のステップである学習改善につなげていきます。そのために、教師は評価セッションの中で、「よかった点」「もう少し工夫できる点」「次に試してみたい方法」を子ども自身が具体的に書き出す時間を確保します。このプロセスを繰り返すことで、評価は「振り返りの儀式」から「学習改善のために自己の学習活動を変えるための実践的なツール」へと転換していきます。

(5) L：評価結果の整理と学習改善方法の決定

L (Learning Improvement) のステップでは、Aで得られた評価結果をもとに、学習改善の方針と具体的な方法を決定します。ここで重要な役割を果たすのが、後に詳述する学習改善シートです。子どもは、自分の課題に対応した改善項目をシートの中から選び取り、「次の時間は、〇〇の学習方法を試してみる」「家では△△のやり方で復習する」といった形で、次の活動を具体化します。

このとき、教師は子どもたち一人ひとりの選択を確認し、必要に応じてアドバイスを加えますが、最終的な決定はできるだけ子ども自身に委ねます。これにより、「先生に言われたから」ではなく、「自分で選んだから」取り組むという感覚が育ち、学習改善と自己成長への主体性が高まります。

(6) S：自己成長の記録と今後の見通し

S (Self-Growth) のステップでは、単元や学期の終わりに、子どもが自らの学びのプロセスと結果を総合的に振り返ります。ここでは、知識・技能の定着だけでなく、自律力や協働性、自己マネジメント力などの資質・能力に焦点を当て、「以前の自分と比べて何が変わったか」「どの場面で成長を実感したか」を言語化します。

この振り返りは、単なる感想文ではなく、学習履歴や自己評価の履歴、学習改善シートの記録など、これまでの学びの証拠に基づいて行うことが望ましいです。そのうえで、「次の単元では、どの力を伸ばしたいか」「今後1年間で、どのような学び方を身に付けたいか」といった中長期の視点で目標を設定することで、目標達成学習は一つひとつの単元を超えて、子どもたちのキャリア形成へとつながっていきます。

(7) 評価セッションの構造と単元内での位置付け

GOALSモデルを授業づくりに具体化する際には、各ステップに評価セッションを埋め込むとともに、単元全体としても「計画評価セッション」「中間評価セッション」「継続評価セッション」をどの時間に配置するかをあらかじめ設計しておくことが重要です。

たとえば、単元の導入時には、Gのステップと結び付けて計画評価セッションを位置付け、子どもが自分の現状と目標のギャップを確認します。単元の中盤では、OとAを中心に中間評価セッションを行い、学びの途中で方法の見直しを図ります。単元の終末では、LとSのステップに対応する継続評価セッシ

ョンを行い、子どもが自己成長を実感しながら、次の学びへの見通しをもてるようにします。このように、GOALSモデルと評価セッションを組み合わせることで、目標達成学習は子どもの自律的な学びを一貫して支えるカリキュラムとして機能するのです（表1）。

第3章 学習改善と自己成長を生み出す 形成的自己評価

（1）形成的自己評価の意義と位置付け

目標達成学習において、形成的自己評価は、学習改善と自己成長の「エンジン」の役割を担います。形成的評価は、学習の途中で行う「改善のための評価」であり、その充実が子どもの学力向上に大きな効果をもつことは、多くの研究で示されています。

しかし、評価の主語が教師のままであると、子どもは「評価される側」にとどまりがちです。本論文で提案する形成的自己評価は、評価の主語を子ども自身に移し、「自分はどこまでできているのか」「どこを変えればもっとよくなるのか」を自ら問い直すプロセスとして位置付けます。このとき、評価の目的は点数や序列をつけることではなく、「次にどのような一歩を踏み出すか」を見いだすことにあります。

GOALSモデルの中では、A（Actionable Assessment）とL（Learning Improvement）の2つのステップにまたがって、形成的自己評価が中心的な役割を果たします。Aでは、自分の学びの現状を見つめ直すための「鏡」として、Lでは、次の行動を決めるための「羅針盤」として機能するのです。

（2）自己調整学習とメタ認知の視点から見た自己評価

形成的自己評価は、自己調整学習やメタ認知の研究とも深く結び付きます。

Zimmerman（2002）は、自己調整学習を「学習者が自らの認知・動機づけ・行動を能動的に管理するプロセス」として捉え、その中心に自己評価とメタ認知的な気付きがあることを示しました。

自己評価は「できた／できなかった」の自己採点にとどまるものではなく、「どの方法がどの程度有効だったか」「なぜうまくいかなかったのか」といった、学習プロセスそのものを振り返るメタ認知的活動を含みます。

このような視点から見ると、形成的自己評価は、単元の最後に一度だけ行うのではなく、学習の各段階に埋め込まれた「小さな振り返り」の連続として設計することが望ましいと言えます。学習履歴やワークシート、一人一台端末への入力記録などを活用し、「振り返る材料」を子ども自身が蓄積していくことで、自己評価はより具体的で説得力のあるものになっていきます。

（3）行動を変える評価としてのフィードバック

形成的自己評価が、単なる「内省」にとどまらず学習改善につながるためには、フィードバックの観点が不可欠です。HattieとTimperley（2007）は、フィードバックを「学習者の目標到達に向けた努力に関する情報」と捉え、その力が学習成果に強い影響を与えることを示しています。

NicolとMacfarlane-Dick（2006）は、良質なフィードバックが自己調整学習を支える7

自律力を育む5つの循環ステップ

子どもが自ら目標を立て、探究し、評価・改善を経て成長を実感するサイクルです。

フェーズ	用語 (英語 / 日本語)	子どもの具体的な活動	教師の役割と具体的な支援
G	Goal Setting 目標設定	自分の得意・課題を振り返り、「いつまでに、何ができるようにするか」を具体的な言葉で目標化し、計画を立てる。	目標の候補や例を提示し、子どもが自分の言葉で目標を決定できるよう支援する (一方的な指示を避ける)。
O	Ongoing Inquiry 継続的探究	計画に沿って学習を進めながら、進捗や気づきを記録する。状況に応じて、学習方法やペースを柔軟に調整する。	ICTやLMSを活用して子どもの学習履歴を把握し、つまずきや進捗に応じた適切な見守りを行う。
A	Actionable Assessment 行動的評価	ルーブリックを用いて自分の到達状況を確認し、友達と「よい点」「次の一歩」を伝え合う肯定的な相互評価を行う。	「評価セッション」の時間を確保し、人格ではなく作品や行動に焦点を当てたボジティブな対話の場を整える。
L	Learning Improvement 学習改善	評価結果に基づき、「学習改善シート」から次に試すべき具体的な学習方略を選択し、次の行動を決定する。	子どもの選択を確認し、必要に応じて助言するが、最終的な決定は子ども自身に委ねて主体性を尊重する。
S	Self-Growth 自己成長	学習履歴や証拠に基づき、知識の定着だけでなく「自律力」などの成長を実感し、次なる中長期的な目標を展望する。	自己成長の軌跡 (ポートフォリオ) を可視化し、小さな成功体験を価値づけることで、自己効力感を高める。

© NotebookLM

表1 自律力を育む「GOALSモデル」：目標達成学習の5フェーズ

つの原理を提案し、その中で「学習目標と到達状況のギャップを明確にし、次に取るべき方略を示すこと」の重要性を指摘しています。

本論文の目標達成学習では、こうした先行研究を踏まえ、フィードバックを「活動を変える評価」として再構成します。具体的には、形成的自己評価の場面で、

- ・何ができるようになったか（長所・進歩点）
- ・どこに課題が残っているか（改善点）
- ・次にどのような学習方法を試すか（具体的な行動）

をセットで言語化することを重視します。この「3点セット」で自己評価を行うことにより、評価そのものが学習改善への橋渡しとなり、GOALSモデルのLステップへと自然につながっていきます。

（4）形成的自己評価を支えるツールとデザイン

形成的自己評価を機能させるためには、子どもが自分の学びを客観的に捉えやすくする「外化のツール」が必要です。そこで本論文では、ループリックやチェックリストに加えて、学習改善シートを重要なツールとして位置付けます。ループリックは、到達度の水準を段階的に示すことで、「今自分はどのレベルにいるのか」を把握しやすくします。一方、学習改善シートは、「では、どのように学び方を変えればよいのか」という問いに対して、具体的な改善方法の選択肢を提示する役割を担います。

たとえば、意見文の学習改善シートでは、「主張を一文で明確に言い切る」「反対意見を想定し、その反論を書く」「友達に読んで

もらい、説得力があるか確かめる」など、国語科の意見文という教科特性を踏まえた行動レベルの改善方略が列挙されています。このような改善支援ツールを用いることで、子どもは「思いつきで何となく反省する」のではなく、「次にやるべきこと」を具体的に選び取ることができるようになります。

（5）自己成長感と学習意欲とのポジティブ・ループ

形成的自己評価は、学習改善だけでなく、自己成長感や学習意欲の向上にもつながります。小さくても自分で設定した目標に近づいたことを確認できるとき、子どもは「やればできる」「前よりよくなっている」という感覚をもつことができます。この自己成長感は、新たな目標に挑戦しようとする意欲を支える重要な心理的基盤です。

目標達成学習では、Gで立てた目標を、AとLで繰り返し見直しながら、Sで自己成長の軌跡として再確認します。この循環がうまく機能すると、

・目標設定 → 取り組み → 形成的自己評価 → 学習改善 → 成長実感 → 次の目標設定
というポジティブ・ループが生まれます。教師は、このループが回り始めるよう、ループモデルを可視化したり、評価セッションの時間配分やフィードバックの言葉を工夫したりして、子どもが自分の変化に気付きやすい場を整える必要があります。

次章では、この形成的自己評価と対をなす「形成的相互評価」に焦点を当て、子ども同士のフィードバックと協働的な学びが、どのように目標達成学習を支えるのかを検討していきます。

第4章 子ども同士の相互成長を生み出す形成的相互評価

(1) 形成的相互評価のねらい

第3章で述べた形成的自己評価が「自分自身との対話」だとすれば、形成的相互評価は「友達との対話」を通して学びを深めるプロセスです。ここでいう相互評価とは、成績をつけ合うことではなく、友達の作品や考えを丁寧に読み取り、「よい点」「もっと伝わるための工夫点」「次に試してほしいこと」を伝え合う活動を指します。

目標達成学習の視点から見ると、形成的相互評価は、A (Actionable Assessment) を支える重要な要素です。自分では気づきにくい強みや弱みを、他者の視点を通して発見できること、そしてその気づきをL (Learning Improvement) のステップでの学習改善に結び付けられることが、相互評価の大きな価値であると言えます。

(2) 良質な相互フィードバックの条件

相互評価が子どもの成長につながるためには、フィードバックの質を高める工夫が欠かせません。本論文では、良質な相互フィードバックの条件として、次の3点を重視します。

・観点の共有

あらかじめルーブリックやチェックリストで評価の観点を明確にし、「どこを見てコメントするのか」を共有します。国語科の意見文であれば、「主張の明確さ」「理由・根拠の妥当性」「構成のわかりやすさ」「表現の工夫」などの観点を示します。

・具体的な言葉で伝えること

「よかったです」「わかりにくいです」と

いった抽象的な評価ではなく、「理由の2つ目の具体例が、主張とよく結び付いていて説得力がある」「結論の文を、もう一度主張を言い切る形にするともっと伝わる」といった具体的コメントを書くことを支援します。

- ・「よさ」と「次の一步」の両方を伝えること

相互評価は、欠点探しではなく、相手のよさを認めながら次の一步を協働的に考える営みです。「ここがよい」「ここをこうするともっとよくなる」という二段構えのコメントを基本形として、フィードバックの書き方を練習します。

(3) 相互評価活動の基本構造

形成的相互評価を授業に位置付ける際には、活動の流れを単純でわかりやすい構造にすることが重要です。たとえば、次のような基本パターンが考えられます。

- ① 各自が作品や考えを仕上げる（ドラフト版でもよい）。
- ② ペアまたは小グループで互いの作品を読み合う。
- ③ ルーブリックやコメントシートに沿ってフィードバックを書く。
- ④ コメントを返し合い、口頭でも補足しながら対話する。
- ⑤ 得られたフィードバックをもとに、どの改善方法を採用するかを各自が決める。

この流れをGOALSモデルに当てはめると、Oのステップで作品を作り、Aのステップで相互評価を行い、Lのステップで学習改善シートを用いて改善計画を立てるという一連の

プロセスとして位置付けることができます。

(4) 安心できる学級風土とルールづくり

相互評価がうまく機能するための前提条件は、子どもたちが安心して互いの作品を見せ合い、意見を伝え合える学級風土です。そのために、教師は次のようなルールづくりと雰囲気づくりを意識する必要があります。

・人格ではなく作品を評価する

「あなたはダメだ」ではなく、「この文のここを変えるともっとよくなるね」と、あくまで作品に焦点を当ててコメントすることを徹底します。

・まずはよさを伝えることから始める

コメントの最初に必ず「よいと思った点」を書くよう指導し、互いの努力と成長を認め合う文化を育てます。

・意見の違いを尊重する

考えや表現は一つに決める必要はなく、「自分はこう思う」「こういう書き方もありそうだ」と、多様な視点が存在してよいことを確認します。

これらを繰り返し共有することで、子どもたちは相互評価を「怖い場」ではなく、「一緒に成長する場」として捉えるようになっていきます。

(5) 学習改善シートと結び付けた相互評価

本論文の目標達成学習では、形成的相互評価で得られたフィードバックを、学習改善シートと結び付けることを重視します。たとえば、意見文の学習改善シートには、「主張を一文で明確に言い切る」「反対意見を想定して反論を書く」「友達に読んでもらい、説得力を確かめる」といった改善方法が具体的に

列挙されています。友達から「主張が少しほやけている」「反対意見への対応があるともっとよい」といったコメントをもらった子どもは、そのフィードバックを手がかりに、シートの中から必要な項目を選び取り、次の学習方法を決定します。

このように、形成的相互評価と学習改善シートをセットで活用することで、相互評価は単なる感想交換ではなく、「次の行動を変えるための協働的な作業」として機能します。そして、そのプロセスを通して、子どもたちは他者の成長を願いながら助言する誠実な姿勢と、他者からの助言を素直に受け止め、自己成長に生かそうとする謙虚な姿勢の両方を身に付けていきます。これこそが、目標達成学習がめざす「子ども同士の相互成長」の中核だと言えるでしょう。

次章では、この形成的自己評価・相互評価の理論を踏まえつつ、学習改善シートそのものの構成と作成・活用する方法について詳しく検討していきます。

第5章 学習改善シートの作成と活用

(1) 学習改善シートの役割と位置付け

学習改善シートは、目標達成学習におけるA (Actionable Assessment) とL (Learning Improvement) をつなぐ「橋渡し」の役割を果たします。ルーブリックが「学習の目標と成果」を示すものであるとすれば、学習改善シートは、その結果を踏まえて「次に何をどう変えるか」を具体的な行動レベルで示すツールです。

多くの児童生徒は、「もっと頑張りなさい」「復習しなさい」と言われても、何をどのように変えればよいのかわからず、結局

これまでと同じ学び方を繰り返してしまいがちです。学習改善シートは、この「具体的な改善方法の不在」というギャップを埋めるために、教科や学習内容の特性を踏まえた学習方法のレパートリーを可視化し、子どもが自分で選び取れるようにすることがねらいです。

(2) 構造とデザイン原則

本論文で用いる学習改善シートは、複数の【領域】と、それぞれの領域に対応した複数の【具体的改善方法】から構成されます。中学校国語科・意見文の例では、「目的意識」「構成」「論拠」「表現」「文法・語彙」「推敲」「他者との交流」「メタ認知」「時間管理」「振り返り」といった領域が設定され、それぞれに3つ程度の具体的な行動が短い文で示されています。

このとき、デザイン上のポイントとして、次のような点を重視しています。

・行動レベルの具体性

「がんばる」「気を付ける」といった抽象的表現ではなく、「主張を一文で言い切る」「友達に読んでもらい、説得力があるか聞く」など、子どもがそのまま行動に移せるレベルで記述すること。

・肯定的かつ前向きな表現

「～できていない」「～が弱い」ではなく、「～してみる」「～を増やす」といった、改善への一歩を後押しする言い回しを用いること。

・選択可能性の確保

「全部やりなさい」ではなく、「今の自分に必要なものを2～3個選ぶ」といった形で、自己決定感を尊重すること。

・自由記述欄の確保

子ども自身が見つけた新しい学習方略を書

き加えられる欄を設け、シートを固定的なマニュアルではなく「更新されるリスト」として活用できるようにすること。

このような構造にすることで、学習改善シートは、教師が一方的に指示を与える道具ではなく、子どもが自らの学び方をデザインし直すためのナビゲーションツールとして機能します（資料1）。

(3) 教科特性を反映した領域設定

学習改善シートの中核は、「どのような領域を設定するか」という設計にあります。国語科・意見文のシートでは、文章構成や論拠の充実といったテキストの構造面に加え、推敲や他者との交流、メタ認知、時間管理など、自己調整学習の観点を反映した領域が設定されています。これにより、「よい意見文を書くこと」と「自律的に学ぶこと」が同時に意識されるようになります。

一方、小学校社会科・歴史学習用のシートを構想する場合には、「資料の読み取り」「時代背景の理解」「歴史の見方・考え方」「学習ノートのとめ方」「年表や図を用いた整理」「友達との対話」「問いの深まり」「家庭での復習の仕方」など、教科の特性を踏まえた領域を設定することが考えられます。第6章では、このような歴史学習版の学習改善シートを前提として、具体的な授業モデルを示します。

このように、学習改善シートは共通のフォーマット（【領域】×【改善方法】）を持ちながら、教科や題材に応じて柔軟にカスタマイズできる点に特徴があります。

中学校国語科意見文創作における学習改善アイデアリスト

【領域1】目的意識の明確化

1. 意見文のテーマを明確に設定する。
2. 自分が伝えたい主張を一文で言う。
3. 読み手を意識した文章構成を考える。

【領域2】論理的な構成

4. 主張・理由・具体例の順序を適切に組み立てる。
5. 各段落の内容に一貫性を持たせる。
6. 全体の流れを考え、スムーズに読める構成にする。

【領域3】論拠の充実

7. 自分の主張を支える理由を明確にする。
8. 客観的なデータや事実を根拠として取り入れる。
9. 反論を想定し、それに対する反証を用意する。

【領域4】表現の工夫

10. 具体的な事例やエピソードを適切に使う。
11. 読み手に伝わりやすい表現を工夫する。
12. 自分の考えが強調されるように語順や接続詞を工夫する。

【領域5】文法・語彙の正確性

13. 主語と述語を適切に対応させる。
14. 同じ言葉を繰り返さない。
15. 漢字や文法の誤りを見直す。

【領域6】推敲と書き直し

16. 初めに書いた文章と比較し、より良い表現を考える。
17. 文のつながりがスムーズかどうかを確認する。
18. 冗長な表現や不要な言葉を削る。

【領域7】他者との交流

19. 友人や教師の意見を取り入れて改善する。
20. 他の人の意見を参考にしながら、自分の文章を見直す。
21. 議論やディスカッションの中で新しい視点を見つける。

【領域8】メタ認知の活用

22. 自分の文章の良い点と課題を具体的に振り返る。
23. 書いている最中に「このままで良いのか？」と問い直す。
24. 前回の課題を意識し、書き直している文章をさらに改善する。

【領域9】時間管理と計画

25. 構成を決める時間、書く時間、見直す時間を計画的に使う。
26. 一度で完成させようとせず、段階的に仕上げる。
27. 提出期限を守り、余裕を持って仕上げる。

【領域10】振り返りと学習改善

28. 書いた文章を振り返り、次に改善すべき点を考える。
29. 自分の文章と優れた意見文を比較し、改善点を見つけて活かす。
30. 次回の意見文作成に向けて、自分の成長目標を立てる。

資料1 学習改善アイデアリスト（例：中学校国語科意見文の創作）

(4) 自己評価・相互評価と連動した活用の流れ

学習改善シートは、単独で配布しても十分な効果を発揮しません。形成的自己評価及び形成的相互評価と連動させることで、はじめて目標達成学習の一部として機能します。授業に位置付ける際の基本的な流れは、次のように整理できます。

- ① ルーブリックやチェックリストを用いて、子どもたちが自分の作品や学習の様子を自己評価する。
- ② ペアやグループで相互評価を行い、「よい点」と「もっとよくなる点」を具体的に伝え合う。
- ③ 自己評価と相互評価を踏まえ、「自分の課題がどの領域にあるか」を整理する。
- ④ 学習改善シートの中から、今の自分に必要だと思う改善方法を2～3個選び、次時以降の学習計画に書き込む。
- ⑤ 実際にその方法を試してみた結果を、次の評価セッションで振り返る。

このサイクルを通して、子ども主体の学習評価は「できた／できない」の判定で終わるのではなく、「次の一歩を選ぶための情報」として活用されます。

(5) 学級経営とカリキュラム・マネジメントへの活用

学習改善シートは、子どもの自律的な学びを支えるだけでなく、教師の側の学級経営やカリキュラム・マネジメントにも有効です。一人ひとりが選んだ改善方法を一覧化・集計すれば、学級全体としてどの領域に課題が集

中しているかを把握することができます。たとえば、「時間管理」「学習計画」に関する項目を選ぶ子どもが多ければ、教師は授業内で学習計画の立て方や家庭学習の工夫を扱う必要性が見えてきます。

また、一人一台端末やクラウド型の学習システムに学習改善シートを組み込めば、子どもたちの選択履歴を時系列で蓄積することができ、学期や学年を越えた自己成長の軌跡を可視化することも可能になります。これは、学校としてのカリキュラム改善や、教育委員会による学校支援の資料としても活用しうる情報です。

(6) 今後の展開と課題

学習改善シートは、目標達成学習を支える有力なツールである一方で、作成と運用には一定の時間と工夫が求められます。特に、教科ごとの学習内容や子どもたちの実態に合わせて領域と方法を検討する作業は、個々の教師だけに委ねるのではなく、校内・地域・研究会などで共有しながら協働的に開発していくことが重要です。また、項目数が多くなり過ぎると選びにくくなるため、子どもが「自分で選べる」適度な分量と、自由に書き加えられる余白とのバランスをとることも今後の検討課題です。

第6章では、これまでの議論を踏まえ、小学校6年社会科の歴史学習と中学校国語科・意見文の創作表現という二つの授業モデルを通して、学習改善シートを組み込んだ目標達成学習の具体的な展開を示していきます。

第6章 授業実践のモデルアイデア

本章では、これまでに述べてきた目標達成

学習とGOALSモデル、形成的自己評価・相互評価、学習改善シートの理論を、実際の授業場面に具体化した実践モデルとして提示します。ここでは、①小学校6年社会科の歴史学習、②中学校国語科（意見文の創作表現）の二つの事例を取り上げ、単元構成と評価セッション、学習改善シートの活用の流れを示します。

（1）小学校社会科（6年生での歴史学習）

小学校6年社会科では、日本の歴史を通して、社会の成り立ちや先人の努力に目を向け、現在と未来の社会を考える力を育てることが求められています。本モデルでは、「歴史資料を読み取り、自分なりの問いをもって過去と現在を結び付けて考える力」を育てることをねらいとして、GOALSモデルに沿った10時間程度の小単元を想定します。

G (Goal Setting) のステップでは、まず歴史資料（写真・年表・グラフ・証言など）を提示し、「この時代の人々の生活はどのように変わったのだろう」「今の自分たちの生活とどのようにつながっているのだろう」といった問いを投げかけます。そのうえで、「資料から読み取ったことを、自分の言葉で説明できるようになる」「出来事の原因と結果を筋道立てて説明できるようになる」といった到達目標を、子どもが自分の言葉で学習カードに書き込みます。ここで用いる歴史学習版の学習改善シートには、「資料からわかることとわからないことを分けてノートに書く」「年表に出来事を書き込み、前後の関係を確かめる」「『なぜ?』と疑問に思ったことをメモしておく」「友達と考えを比べて、

違いの理由を話し合う」といった領域と方法が整理されていると想定します。

O (Ongoing Inquiry) のステップでは、子どもは教科書や資料集、デジタル資料を活用しながら、自分の問いに関連する情報を集め、ノートに整理します。このとき、教師は「資料から読み取った事実」「そこから考えたこと」「新たに生まれた問い」を分けて書くノートの取り方を示し、歴史の見方・考え方を意識化できるよう支援します。1人1台端末がある場合には、調べた内容や気づきを共有フォルダや共同スライドに蓄積し、クラス全体で知識を広げていきます。

A (Actionable Assessment) のステップとして、単元の間で「資料をもとに時代の変化を説明する中間発表」を行います。子どもは、自分のノートをもとに短い説明文や話す内容をまとめ、ペアまたは小グループで発表します。聞き手は、簡易ルーブリック（①資料の事実がわかるように説明しているか、②変化の理由を自分の言葉で説明しているか、③今とのつながりに触れているか）に沿ってコメントを書き、相互評価を行います。この相互評価は、「よい点」と「もっとよくなる点」の両方を必ず伝えることをルールとします。

L (Learning Improvement) のステップでは、自己評価と相互評価の結果を踏まえ、歴史学習版の学習改善シートから「次の時間に試したい改善方法」を2～3個選びます。たとえば、「資料からわかることと自分の考えを分けて書く」「変化の前と後を図で整理する」「家で家族に今日学んだことを説明してみる」などの項目を選び、学習カードに具体的に書き込みます。教師は、子どもの選択を

確認し、必要に応じて助言しますが、最終的な決定は子どもに委ねます。

S (Self-Growth) のステップでは、単元の終末に「歴史新聞」や「歴史ポスター」などのまとめ活動を行い、その作品をもとに自己成長を振り返ります。子どもは、「最初の自分の問い」「調べてわかったこと」「考えがどう変わったか」「次に調べてみたいこと」を振り返りカードにまとめ、自分の成長を言語化します。教師は、これらのカードを次の歴史単元でも活用できるよう保存し、児童が学年を通して自分の歴史の見方・考え方の変化を実感できるようにします。

(2) 中学校国語科（意見文の創作表現）

中学校国語科の意見文の学習では、「自分の考えを論理的かつ説得的に表現する力」を育てることが目標とされます。本モデルでは、アップロードされた「意見文作成における学習改善リスト」を中核ツールとして位置付け、GOALSモデルに沿った10時間の単元構成を想定します。

G (Goal Setting) のステップでは、まず優れた意見文の教材を読み、「主張が一文で明確に示されている」「理由や具体例が主張と結び付いている」「反対意見への対応が書かれている」など、よい意見文の条件をクラスで話し合います。そのうえで、「読者に主張がはっきり伝わる意見文を書くこと」「理由と具体例の関係をわかりやすく書くこと」などの目標の候補を提示し、生徒一人ひとりが自分の言葉で到達目標をノートに書き込みます。このとき、学習改善シートの【目的意識】【構成】【論拠】などの領域と関連付け

ながら、「どの力を特に伸ばしたいか」を選ばせます。

O (Ongoing Inquiry) のステップでは、生徒はテーマ（例：スマートフォンの利用時間、部活動の在り方、地域の課題など）を自分で選び、意見文の構成メモ（主張・理由・具体例・結論）を作成します。教師は、「主張を一文で言い切る」「理由を2つ程度に絞る」「具体例を自分の経験や身近な事例から探す」といった基本的な書き方を提示し、必要に応じて学習改善シートの該当項目を紹介します。その後、生徒は第1稿を書き上げ、一人一台端末上で共有フォルダに保存します。

A (Actionable Assessment) のステップとして、形成的自己評価と形成的相互評価を組み合わせた評価セッションを行います。まず、生徒はループリック（①主張の明確さ、②理由・根拠の妥当性、③構成のわかりやすさ、④表現の工夫）を用いて自己評価を行い、各観点について「できた点」「改善したい点」を短く書きます。続いて、ペアまたは小グループで意見文を交換し、コメント欄に「よい点」と「次にこうするともっとよくなる点」を具体的に記述します。この際、学習改善シートの【他者との交流】の領域にある「相手のよい点を見つけて伝える」「相手の考えを尊重しながら助言する」といった項目を事前に確認しておき、肯定的なフィードバック文化を重視します。

L (Learning Improvement) のステップでは、自己評価と相互評価で得られた気づきをもとに、学習改善シートから「次の推敲で実行する改善方法」を2～3個選びます。たとえば、【構成】から「主張と理由の順番を入れ替えて、読み手にわかりやすくする」、

【論拠】から「統計データや資料を一つ取り入れる」、【表現】から「同じ言葉のくり返しを減らす」などの項目を選択し、第2稿の推敲計画を立てます。その後、実際に第2稿を書き上げ、どの改善方略を実行したのかをチェックリスト上で確認します。

S (Self-Growth) のステップでは、単元の終末に「意見文学習の振り返りシート」を用い、「最初に立てた目標」「自己評価と相互評価でわかった自分の課題」「学習改善シートで選んだ方法」「第2稿での変化」「今後の課題と新しい目標」を整理させます。生徒は、自分の意見文の第1稿と第2稿を並べて読み比べ、「どこがどのように変わったのか」「書き手としてどのような成長があったか」を具体的に記述します。教師は、この振り返りをもとに、生徒が自分の書くプロセスをメタ認知的に捉えられるようコメントを返し、次の単元（説明文やスピーチ原稿の作成など）への接続を意識づけます。

このように、小学校社会科の歴史学習と中学校国語科の意見文の創作表現という2つの事例を通して、GOALSモデルと形成的自己評価・相互評価、学習改善シートを組み合わせた目標達成学習の具体像を示しました。最後に、これらの実践モデルを踏まえ、今後の課題と展望を整理しながら、次期学習指導要領に向けた学校教育の方向性について考察します。

おわりに

本論文では、子どもの自律力を中核に据えた新たな学習モデルとして「目標達成学習」を提案し、その理論的枠組みをGOALSモデルとして整理するとともに、形成的自己評

価・形成的相互評価・学習改善シートを組み合わせた具体的な授業モデル例を示しました。GOALSモデルは、目標（G）、プロセスとしての探究（O）、行動を変える評価（A）、学習改善（L）、自己成長（S）の5つのステップによって、子どもが自らの学びをナビゲーションしていくプロセスを可視化する試みであると言えます。

同時に本論文は、次期学習指導要領に向けた一つの「実践原理としての提言」であることを明確にしておきたいと思います。中央教育審議会の論点整理案が掲げる「生涯にわたって主体的に学び続け、多様な他者と協働しながら、自らの人生を舵取りすることができる民主的で持続可能な社会の創り手」「教科学習における探究的な要素を持つ学習活動の充実」「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」「デジタル学習基盤を前提とした学び」などのキーワードは、いずれも望ましい方向性を示しています。しかし、それらをどのような学習プロセスと評価の在り方として日々の授業に落とし込むのかについては、なお具体的なモデルが不足していると言えます。本論文が構想した目標達成学習とGOALSモデル、そして教科特性を踏まえた学習改善シートは、これらのキーワードを教室レベルの授業デザインへと翻訳する「媒介概念」として機能しうるものであり、今後10年を見据えた教育課程編成と授業改善の一つの有力な選択肢として位置付けられると考えます。

また、本論文では、学習改善シートを「評価」と「次の一歩」とをつなぐナビゲーションツールとして位置付けました。特に、国語科・意見文と社会科・歴史学習という異なる

教科を対象に、教科特性を踏まえた領域設定と具体的改善方法を構想することで、「よい学び方」が子どもにとって選択可能な形で提示されることの意義を示しました。これは、学習指導要領がめざす「主体的・対話的で深い学び」や「探究的な学習」を、子どもの自己調整と自己成長のプロセスとして具体化する試みでもあります。

もっとも、本稿で示したモデルは、理論と一部の実践事例にもとづく試論の段階にあります。今後は、教科や学年の違いを踏まえた学習改善シートの開発と、GOALSモデルを組み込んだ単元学習の蓄積を進めるとともに、児童生徒の学力や学習意欲、自律力等に及ぼす効果を実証的に検証していくことが求められます。また、一人一台端末や学習ログを活用したデジタル版学習改善シートの開発、教員研修や校内カリキュラム・マネジメントへの位置付け、さらには教育委員会や教職課程における研修プログラムとの連動など、学校全体の学びの文化を変えていく視点も重要な課題となるでしょう。

目標達成学習は、教師が子どもの学びを一方向的に管理するための枠組みではなく、子どもと教師が対話と協働を通じて「学び方そのもの」を共にデザインし直すための理論であり実践モデルです。本論文が、次期学習指導要領の具体化を見据えた学校教育の改革において、子どもたち一人ひとりが自分の学びと人生を主体的に切り開いていくための、一つの指針となることを願っています。

<引用文献>

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
DOI : <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
URL (出版社サイト) : <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487> SAGE Journals
- Nicol, D. J., & Macfarlane - Dick, D. (2006). Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199-218.
DOI : <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
pureportal.strath.ac.uk
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70.
DOI : http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2 people.bath.ac.uk
- 中央教育審議会 教育課程企画特別部会 (2025) 『次期学習指導要領に向けた論点整理 (素案)』 文部科学省.
URL : https://www.mext.go.jp/content/20250904-mxt-kyoiku-000043994_03.pdf note (ノート)

<参考文献>

- 田中博之著 『学習評価の手引き』 教育開発研究所, 2020年

教育の未来を担う社会科教師への期待

－OECD2040 ティーチング・コンパスを手がかりとして－

峯 明秀

大阪教育大学 理事・副学長

はじめに

OECD Education 2030は、日本の教育に「主体的・対話的で深い学び」や「資質・能力ベースのカリキュラム」という理念をもたらし、教育の目的を知識伝達から学習者のウェルビーイング・未来共創へと転換させる契機となった¹。そして、OECDは Future of

Education and Skills 2040としてTeaching Compassを示し、次のフェーズとして教師や社会全体を含む学びの生態系へと拡張している²。本稿は、教育の未来を構想する枠組みが「OECD2040」として、どのように移行されているのかを概観し、次世代の教師の役割や新たな実践、とりわけ社会科教師への期待を述べることにする。

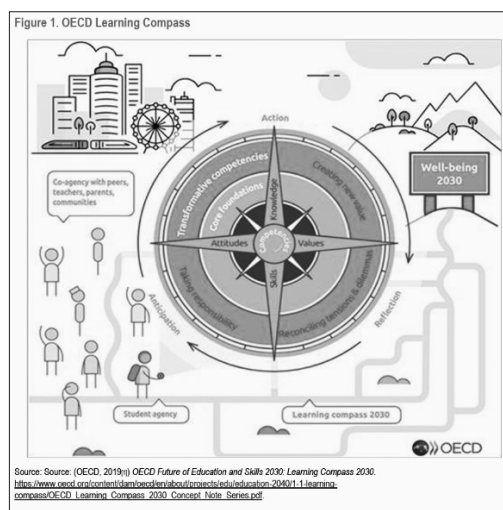


図1 ラーニング・コンパス

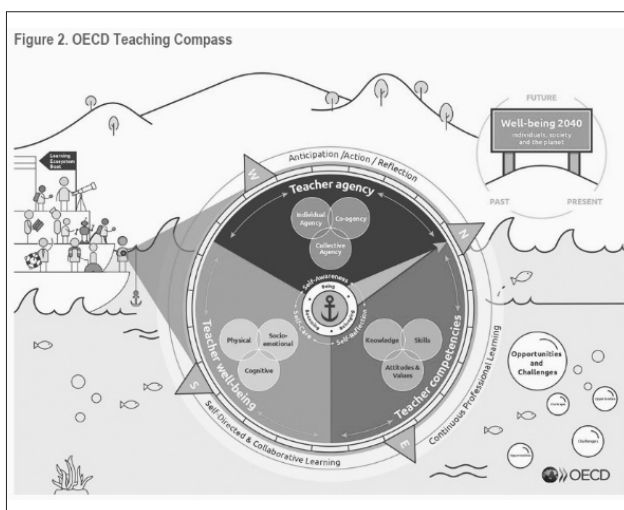


図2 ティーチング・コンパス

1 ラーニング・コンパスがもたらしたこと

ラーニング・コンパスは、「新しい学力観の提示」とどまらず、教育の目的・方法・評価のあり方そのものを問い直す動きへとつ

ながった。それは、授業者による「何を教えるか」から学習者が「なぜ学ぶのか」「どのように生きるのか」へと焦点を移し、教育の目的の再構築を問いかけた。学習者は指導の受け手ではなく、自らの学びと社会を形づく

る主体（エージェンシー）と位置付けられた。そして、予測不可能な未来に向けて自らの羅針盤をもつこと、そのための学び方や評価のあり方が示された。探究や自己調整の概念、具体としてのプロジェクト学習や協働的学習などが注目され、現行学習指導要領（平成29・30・31年版）の「主体的・対話的で深い学び」が学校現場に浸透するに至った。最近の社会科の実践においても、知識網羅主義、暗記中心からの脱却を目指して、社会の問題を自ら問い直し、調べ考え、表現する探究のプロセスが重視されるようになってきた。しかしながら、一般社会における社会の仕組みを理解させる教科としての認識は依然根強く、教師間でも学習者と共に学ぶ伴走者への変換にはまだ時間を要する。また、TALIS（OECD国際教員指導環境調査2025.10.7公表）報告における業務時間の長さは世界最長であり、過重負担の状況は続いている³。反面、「自分の教えている教科が好きである」「教えているときにやりがいを感じる」など学習者の成長への関与や仕事の社会的意義を強く意識し、8割以上の教員が「世の中を支える人材を育てている」と感じており、学習者との関係構築がしやすい環境が特長として見られる。

2 OECD2040のフェーズーより深く、広く捉え直そうとするためにー

「OECD2030」が学習者の主体性（agency）とウェルビーイングを中心に据え、どのような資質・能力を育成すべきかを描いたのに対し、「OECD2040」はその視点を教育の生態系全体へと拡張し、教師・学校・地域社会を含む多層的な学びの関係性を再構成する。「何を学ぶか」「どのように学ぶか」という

学習者中心の問いから、2040は「誰と共に学びを創るか」「教育がどのように社会を共に形づくるか」という共創的・システム的な視点へと深化している。しかし、そのためには、学習者と教師が「対になる存在」として、同じフレームで捉え直すことが必要となる。それは学びのプロセスを共有する存在として再定義することに他ならない。そのためには、教師の姿を次の3つの観点から捉えることが必要となる。

①役割でなく機能で捉える

教師はよりよい授業を探究し、実践を行い、振り返り、改善しようとする。自分の教え方をチェックしモニタリングすることは、学習者に求める自己調整学習に他ならない。そのためには、目標を設定し、リソースやフィードバックを提供し、評価もまた共有することになる。教師と学習者は同じプロジェクトに参加するチームメンバーと見なすことができる

②相互依存モデルで捉える

教師の存在が学習者の成長を引き出す。逆に、学習者の反応や思考が教師の成長を促す。例えば、学習者が困難な状況に陥っているとき、教師は指導の改善を試行する。また、学習者の気づきや深い問い、学習成果は教師に新たな視点をもたらす。

③「鏡像的存在」として捉える

教師と学習者は、学びを媒介として互いを映し合う。例えば、学習者が主体的に学ぶためには、教師も主体的に学び続ける必要がある。また、学習者が批判的思考を獲得できるようにするためには、教師自身も批判的リフレクションが必要である。

このような教師の姿は、学習者と相似形と

して学びを追究する存在になると同時に、学びの環境を設計する専門職としての教師の専門性が発揮されることを前提としている。

3 日本の教育改革、とりわけ次期学習指導要領 社会系教科の文脈

国際的な視野からの次期学習指導要領の議論は、生徒のエンジェンシー（主体性）や現行学習指導要領の中心である「資質・能力（コンピテンシー）」の育成に引き継がれる。そこでは、「主体的・対話的で深い学び」の深化や学習指導要領の構造化、そのための表現方法や生成AI、デジタルデータの積極的導入といった方向が伺える。社会科や地理歴史科、公民科に引き寄せるなら、①知識中心から探究・判断力重視へ、②市民性・民主主義教育の強化、③デジタル・データリテラシーの導入、④学際性・教科横断の授業設計などの方向性が見出せる。単なる事実の暗記から、歴史的・社会的事象を問直し、根拠に基づいて判断・表現する学び（批判的思考、歴史的推論、因果関係の読み取りなど）を重視し、問いと調査に基づく探究型の授業、地域参画やプロジェクト型学習などが進められることになろう。また、持続可能性・公共性の理解、他者との対話、倫理的判断といった社会科固有の役割が注目される。特に環境、経済、倫理など複合的テーマにおいては、社会科だけでなく理科や国語、英語など他教科との連携がさらに重要となる。また、教科の学習を通じて、データの読み解き、情報の真偽判定（ファクトチェック）、デジタル資源の活用が社会科の学習活動に組み込む必要性が高まることも予期される。教科書はもとより一次資料・史料、地域フィールドワーク用

のワークシート、デジタル教材（インタラクティブ地図、タイムラインなど）を共通の教材バンクとして、学習者と教師が共通に活用できる環境が整備されることが望まれる。

4 教育DX「データ×探究×民主主義×グローバル課題」を統合した学びへ深化

以上のことから、次期学習指導要領社会、地理歴史科、公民科は、教育DXを念頭に「データ×探究×民主主義×グローバル課題」を統合した学びへ深化する。そして、市民としての意思決定力と、構造を見抜く力（社会・歴史・政治の見方・考え方）が核となる。そして、実践レベルでは①課題解決型・探究型の深化（主体的・対話的で深い学びを、各教科固有の探究サイクルに明確化）、②社会科：社会的な見方・考え方（因果/比較/多角度/規範性）を使った課題探究、③地理：SDGs/環境/人口移動/都市再編、④歴史：歴史的思考力（因果・変化と継続・多面的解釈）、⑤公民：公共的意思決定・熟議・民主主義の実践的学習などが想定される。情報技術が広く浸透し、デジタル・情報活用として、①統計データ、GIS、AIリテラシーを日常的に扱う授業へ、②データに基づく市民の育成を明確に位置付けることも可能性として考えられよう。その他、教科横断テーマとしてのグローバル課題（気候変動・人権・国際秩序）への接続やナラティブ・多文化的視点（ジェンダー、人権）も取り入れられるであろう。「地理歴史科」では、現行の「歴史総合」「地理総合」が、現行学習指導要領においてつくられたばかりであり、改訂では引き続き、地理総合と地理探究、歴史総合と日本史探究や世界史探究への連続強化が図られ

る。また、「公民科」では「公共」が新設され、刷新された「倫理」「政治・経済」が一層深められよう。民主主義教育（熟議・合意形成・公共的意思決定）の強化や社会参画学習（自治体・地域連携）の明確化が進められよう。「政治・経済」では、選択・トレードオフ・インセンティブ・市場の失敗など経済学の理論や安全保障、サプライチェーン、AIとガバナンスなど最新の国際政治経済の内容が注目される。「倫理」では、環境倫理、テクノロジー社会における人間観とAIとの関係、グローバル・シティズンシップとは何かが問われよう。

おわりに

最後に、教育の未来を共につくる力を育てる社会科教師への期待を込めて、次例を紹介しよう。

令和7（2025）年11月13・14日に第58回全国中学校社会科教育研究大会・第31回近畿中学校社会科教育研究大会が大阪で開催された。筆者は、令和4（2022）年の研究テーマ『一人ひとりの未来につながる社会科の創造～問い・探究、そして参画へ～』の設定時から研究部にかかわり、大阪の中学校の先生方と共に歩んできた。詳細は大会冊子やホームページに委ねるが、研究部長の川村由美子（大阪府大阪市立長吉西中学校）指導教諭が研究の成果（一部抽出）を次のようにまとめている⁴。

研究大会を契機とする、社会科教師の協働の学びの姿

令和4年度から研究会を立ち上げ、大阪大会に向けてオール大阪で研究に取り組んできた。各分野において発表したものは一例であり、各学校や生徒などの実態によっては変化する可能性のある仮説である。そこを踏まえた上で、研究を通して得られた成果と課題を挙げる。

1 成果

（1）めざす生徒像を中心とした生徒の変容

本大会の中心は常に生徒であった。知識の単元構造図、問いの単元構造図の作成は目の前にいる生徒たちに、どのような力をつけさせたいかを常に意識しながら作成してきた。単元を貫く問いである「MQ」も生徒がより考えたくくなるような問いへと変化球をつけた「MQ」にするために教材研究を重ねてきた。1枚ポートフォリオを丁寧に見取ることで生徒の思考の変遷を見逃さず、実践した1枚ポートフォリオを研究会に持ち寄り、さらなる問いの開発もしてきた。これらはすべて生徒が社会参画力を身につけるための研究であり、生徒たちからも「もっと考えたい」「この場合ならどのようにすればいいのだろうか」といった自発的に問いを探究しようとする声があがった授業が多い。この生徒の姿こそが本大会の成果の1つであると考えている。

（2）社会参画力の定義付け

本大会では社会参画力を定義付けできたことも成果である。ロジャー（2000）、藤原（2010）、中本（2016）を参考にしながら

ら、「消極的（潜在的）社会参加」、「象徴的・模擬的社会参加」、「積極的社会参加・社会行動」を達成できるための授業を單元ごとに開発してきた。また、参画についても行動することに重点をおくのではなく、「参画」とは中学生の発達段階における「自分ならどうするか、自分ならどう行動するか」という行動を考えることである、と定義できたことも成果である。中学校の3年間の学びをそこで切ってしまう、思考を停止させるのではなく、「本当にこれいいのか」「もっと最適な考え方があるのでないか」と将来にわたって「問い続ける」ことを意識できるようにすることに重点をおいたことで、研究主題にあるように「未来につながる」授業構成にすることができた。

（3）單元構造図による深い学び～問い・探究、そして参画へ～

單元構造図を作成することから授業づくりを始めること、すべての授業は問いから始まり、問いを生徒自身が資料を用い探究することを毎時間繰り返すことで単元の学びを深めていくことができたことも成果である。教師の教材研究の質が單元構造図の質につながり、單元構造図の質がより最良の問いにつながっていくことが確認できたことも成果である。

（4）研究会・教師の資質向上とオール大阪のネットワークの構築

約3年間の研究の中で、單元構造図の作成、参画の問いの作成、年間指導計画作成などを通して、研究会・教師の資質向上ができたことが成果である。また、本大会ではGoogle classroomを活用し、研究成果を

常に全研究員で共有してきた。勤務校における校務も多用にある中、オンライン会議も活用しながら本大会を研究員それぞれが「自分事」として捉え、所属する研究分野だけでなく3分野それぞれの会議に熱心に参加しながら同僚性を高めることができたことは今後の大阪の研究にとっても未来につながる大きな成果である。

大阪大会編集部『第58回全国中学校社会科教育研究大会大阪大会/第31回近畿中学校社会科教育研究大会 大会紀要』令和7年11月、pp.30-31より一部抜粋

ここでは、生徒の変容を中心に据えた授業づくりとして、單元構造図や問いの設定を、生徒にどのような力を育てたいかを基軸に作成し、1枚ポートフォリオで思考の変遷を丁寧に把握したことが示されている。また、社会参画力について、「中学生が自分ならどう行動するか」を考えることを位置付け、将来に渡って問い続ける姿勢を育む授業構成を行ったことが伺える。教師は單元構造図を作成し、授業を「問い」から始め、生徒自身が資料をもとに探究を重ねる流れを確立したことが示されている。また、教材研究の質が單元構造図と問いの質に直結することを、研究会に参加する皆で確認し、そのためのオール大阪のネットワークを形成したことが記されている。そして、約3年間の協働研究を通じ、教師の専門性が向上したことや、Google Classroomやオンライン会議を活用し、研究成果を共有したことが記されている。中学校の各分野を超えて参加し議論を重ねることで、社会科教師としての同僚性が高まり、今後の大阪の研究につながる土台を築くことができ

たと記されている。このように全国規模の研究大会を契機とする社会科教師の協働の学びが、教師の授業研究を促し、教師自らの省察を深化することにつながっている⁵。また、研究者と実践者、実践者間の授業研究検討会を通して、実践を対象化し新たな気づきや変容を生み出している。そして、授業やカリキュラムや学校環境への具体的な方向性が伺える。加えて、教師が成長するための視点を示しておきたい。授業レベルにおいては、

(1) 未来を想定しバックキャストイング⁶の学習が望まれる。(2) 格差、ジェンダー、労働、地域課題などの社会的構造を可視化する枠組みの導入や(3) 積極的に社会的ジレンマを扱いAIとの協働による価値の吟味、価値葛藤、合意形成学習、批判的思考を鍛える授業が日頃から展開される必要が考えられる。カリキュラムの作成においては、通年でプロジェクトを適宜配置し、社会参画の実践的経験を積むことが考えられる。それは、未来社会の構想とそれぞれの意思決定のプロセスを、学年間で段階的に学習できるようなカリキュラムを学年段階で作成することを意味する。評価では単元レベルでの学習を貫く問いの創出、仮説を形成する論拠の提出、多面的視点からの検討、合意形成の過程、提案の実現可能性を含む探究の質を見取る評価基準を設定することなどである。

(大阪教育大学 理事・副学長 峯 明秀)

注

¹ OECD Education 2030プロジェクトについて 教育とスキルの未来：Education 2030 文部科学省 初等中等教育局教育課程課教育課程企画室 <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/>

[publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/ja/publications/reports/2018/06/the-future-of-education-and-skills_5424dd26/1f4fe31d-ja.pdf) (2025.11.27閲覧)

² <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (2025.11.27閲覧)

³ TALIS (OECD国際教員指導環境調査) 文部科学省ホームページhttps://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/Others/1349189.htm (2025.11.27閲覧)

⁴ 大阪大会編集部『第58回全国中学校社会科教育研究大会大阪大会/第31回近畿中学校社会科教育研究大会 大会紀要』令和7年11月

⁵ 峯明秀「社会科授業におけるPDCAサイクル構築の実証的研究Ⅲ－中学校現場における研究会の取り組みが、自分自身の授業をどのように変えたか－」『大阪教育大学社会科教育学研究』9号、2013年、pp.9-18

⁶ 「未来のあるべき姿」を設定し、そこから逆算して「現在取り組むべきこと」を考えること。

参考文献

秋田喜代美/キャサリン・ルイス『授業の研究 教師の学習』明石書店、2008。

国語科授業づくりの再構築にむけて

高木 展郎

横浜国立大学名誉教授

1. 国語の授業は、どのような資質・能力を育成する教科なのか

これまで当たり前とされてきた、教科書の目次に沿って内容をすべて扱う国語の授業から、児童生徒一人一人が国語の資質・能力を身に付けることを重視した授業へと転換する必要はないだろうか。

「国語科」は、明治33（1900）年の小学校令改正によって成立した¹。それまでは、民間の会社が作成した教科書を用いて授業は行われてきたが、明治36（1903）年4月に教科書疑獄があった影響で、教科書は国定制になり、日本中の小学校で、全て同じ内容の教科書が使用されることとなった。

以降、教科書の目次の順にしたがって、授業が行われてきた。教科書の内容を全て授業で扱うというパラダイムが確立されたとも言えよう。アジア・太平洋戦争敗戦後の昭和22（1947）年に教育基本法・学校教育法が成立し、それ以降は、学習指導要領に基づいた検定教科書を民間の会社が作成してきた。各教科書会社の教科書の内容は、それぞれ異なっ

ているにもかかわらず、教科書の目次の順にしたがった年間の国語の授業が、今日でも一般的に行われている。国語の授業は、教科書の目次の順に従って行うもの、という根強い意識が、今日の授業にも残っている。

戦後の国語の教科書は、昭和22（1947）年に学習指導要領試案が出され、それに基づいて作成されている。以降、昭和33（1958）年に学習指導要領が告示となり、今日まで約10年毎に学習指導要領が改訂されている。次期学習指導要領改訂は、令和12（2030）年に告示の予定である。

戦後の国語の授業でも、学習指導要領の改訂に合わせて内容は変化してきているが、基本的には、教科書に示されている目次に沿った教材の配列の順にしたがって、国語の授業は行われてきた。

国語の教科書では、学習指導要領に示されている「内容」を直接授業として扱うのは、現行の学習指導要領では、「2 内容」に示されている〔知識及び技能〕で取り上げている言語事項である。言語事項に示されている情報の扱いに関する事項や我が国の言語文化

¹ ・小笠原 拓『近代日本における「国語科」の成立過程：「国語科」という枠組みの発見とその意義』学文社、2004年

・甲斐 雄一郎著『国語科の成立』東洋館出版社、2008年

に関する事項、さらに、〔知識及び技能〕の活用となる〔思考力、判断力、表現力等〕の育成は、教科書に掲載されている教材文によって、教科書毎に異なった内容が示されている。

教科書は発行する各社によって工夫された内容となっているが、いくつかの物語（文学）を除けば、掲載されている内容は教科書ごとに異なっている。したがって、単に教科書の内容を理解・習得するだけでなく、国語としての資質・能力をどのように育成・評価するかが、国語科の授業づくりにおいて重要な課題となっている。

国語科の資質・能力の内容は学習指導要領に示されているものの、その育成を意識した授業づくりをどのように行うかが、今日の国語教育における課題である。

2. イノベーションによる授業づくりの再構築

（1）イノベーションが求められる理由

国語科の授業も、時代の変化の中で、変わる必要があるのではないだろうか。今日までの国語科の授業を否定するのではなく、明日に生きる児童生徒に、次代が求める国語の資質・能力を如何に育成するかが、国語科の授業には問われている。

令和元年度からのGIGAスクール構想の導入以降、PCやタブレット端末を使用した授業が行われるようになり、これまでの国語科の授業に変化が見られる。児童生徒によるPCやタブレット端末を用いた交流や調べ学習が多く行われるようになってきている。しかし一方で、国語の教科書の目次にしたがって授業が進められているという構造自体には、

大きな変化は生じていない。

イノベーション（innovation）とは、それまで行われている仕組みや習慣を捉え直し、新たな価値を生み出したり創造したりすることを目指すことである。イノベーションは、経済界での提案に発出しているが、今日、教育界においても重要な意味を持つのではないだろうか。そこで、国語科の授業についても、イノベーションを図る必要がある。

日本におけるイノベーションについて、経済産業省 イノベーション100委員会は、『価値創造マネジメントに関する行動指針～イノベーション・マネジメントシステムのガイダンス規格（ISO56002）を踏まえた手引書～』（令和元年10月4日）で、以下のよう
にイノベーションを定義している（p.5）。

<「イノベーション」の定義>

研究開発活動にとどまらず、

1. 社会・顧客の課題解決につながる革新的な手法（技術・アイデア）で新たな価値（製品・サービス）を創造し
2. 社会・顧客への普及・浸透を通じて
3. ビジネス上の対価（キャッシュ）を獲得する一連の活動を「イノベーション」と呼ぶ

これまでの授業づくりは、教師一人一人に任されており、学校全体としてのものとはなっていない場合がある。上記の定義に示されている内容は、学校全体の授業づくりの取り組みへの指針となる。

さらに、イノベーションを行わなければならない課題を、以下のように整理している（pp.13-14）。

<企業が陥りやすい「あるある課題」>

- 経営ビジョンや自社の目指すべき社会像を策定したものの、実現したい未来価値の具体度が低く、自社との関係が見えにくい社会善に留まっている。
- 策定したビジョン等が抽象的で、価値創造のゴール、活動領域、自社らしさや差別化要素が定まっておらず、具体的なアクションが想起できない。
- 実現したい未来価値や戦略が現場社員や外部企業には伝わっておらず、思いを共にして活動できる社内外のパートナーが見つからない。

<課題克服のための具体アクション>

- 不確実性への備えを行うため、未来洞察やシナリオ・プランニング等の手法も活用して、超長期の実現したい未来像に関する議論を、経営トップのイニシアチブの下、多層的に行う。
- 「自社だからこそ」目指す意味を、経営トップが自ら語れるような未来価値を構想・定義する。
- 価値創造活動の実行チームがゴールと活動内容を設定する際に指針となるような価値創造戦略をつくる。
- 社内外のイベントやコミュニケーション媒体を通じて、経営者が自社の描く未来価値と価値創造戦略についてコミュニケーションを取り続ける。

企業は、絶えずイノベーションを行い、変革を図らなければ、時代の流れに取り残され、企業としての存続が困難になる。では、学校

教育はどうであろうか。教育は本来、文化の継承と伝承を担うという保守的な側面を有している。しかし同時に、未来を創造する営みでもある。したがって、イノベーションの視点から、これまで当然のように行われてきた国語の授業を見直し、次代の要請に応じた授業への改善を図ることが求められている。企業における「課題」を国語の授業の「課題」に置き換えて考察することにより、次代の国語科授業を構想するための示唆が得られるのではないだろうか。

イノベーションにおいて求められるビジネス上の対価（キャッシュ）を獲得する一連の活動は、児童生徒の資質・能力の育成と重なる部分がある。教育もまた、次代を創るための活動であり、現状を肯定するだけでなく、時代と次代に対応する絶えざる変革が求められている。

(2) イノベーションを意識した授業研究

学校教育の経営トップは、各学校の校長である。各学校における具体的なイノベーションの実践は、学校長が中心となって担う役割である。近年、学校長が同じ学校に勤務する年数が短くなっており、長くても5～6年、短ければ2～3年で変わってしまう状況もある。学校長の在任期間が短ければ、学校の教育研究の内容が継続せず、短い期間での様々な教育研究が行われることもある。

学校では、毎年、教育研究が行われている。しかし、その成果は、日々の教育活動に生かされているだろうか。筆者がこれまで関わってきた学校では、教育研究活動の成果が日々の授業づくりとして表れるまでに、数年を要することが多い。数年掛けた研究の成果が

日々の授業において反映され始めた学校においても、学校長や教員の異動により、研究成果の継続的活用が途絶える場合がある。

学校教育でこれまで成果を上げてきた指定研究においても、研究発表会が終了すると、また別の研究が企画され、研究の成果が継続しない場合もある。

公立の小学校や中学校では、多くの児童生徒が地域から通学している。そのため、一つの学校における継続的な授業研究は、地域がもつ教育的風土や良さを継承しながら、より充実した教育の実現につながると思われる。例えば、伊那市立伊那小学校や富山市立堀川小学校、愛知県東浦町立緒川小学校では、長期にわたる継続的な教育研究が行われており、その成果は蓄積された研究として高く評価されている。一方で、短期間で研究テーマを次々と変更するような教育研究では、成果が現れる前に方向転換がなされることもあり、十分な成果につながらない場合がある。継続的に教育研究を進めている学校では、過去の実践を踏まえつつも、常に新たな課題意識をもって教育のイノベーションを生み出している。教育研究は、児童生徒の成長の過程の中に生きている営みであることを、改めて確認したい。

教育研究は、時代が求める教育の本質に迫る方向性を持たなければ、イノベーションを実現する意義を持たない。したがって、学校での研究を継続する視点とともに、次代に求められる教育の内容を見通すことが、教育研究の重要な課題となる。この視点を欠いたまま単に研究主題を変更するだけでは、イノベーションとして機能させるべき、児童生徒一人一人の資質・能力の育成という成果を得る

ことはできない。そのため、これまで各学校で行われてきた研究が、単なる研究主題の変更にとどまっていないかという点について、省察が求められる。

国語科の授業にもイノベーションが求められている。各学校における授業研究では、これまで行われてきた研究授業から転換し、イノベーションを意識したより革新的な授業研究を行う必要がある。

3. 「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり

(1) 児童生徒が「主語」の授業を通して、児童生徒の「主体」を育てる

今日の教育の重要課題は、「主体的・対話的で深い学び」の視点からの学習過程の改善である。これまで教師が「主語」として行ってきた授業を、児童生徒を「主語」とした授業へと転換を図ることにより、実現する。

これからの学校で育成すべきは、Communication（コミュニケーション）・Critical thinking（批判的思考・吟味評価する）・Collaboration（共働、協同、協力）・Creativity（創造力、創造性）の4Cといわれる資質・能力である。この資質・能力の育成の中核となるのは、国語である。日々の生活は、国語によって成り立っているとも言えよう。国語は、言語の教育として「生きる」ことに直接的に関わっている。

国語の資質・能力の内容は、学習指導要領に基礎・基本が示されており、国語科の授業を通してその育成を図ることは言うまでもない。国語の資質・能力の育成を目指して、教科書を中心とした授業が行われる。しかし、現実の国語の授業では、教科書の目次の順に

従うことに注力されるあまり、各単元でどの資質・能力を育成するのかを、単元の初めに児童生徒に明示しているかは疑問である。教師の「発問・説明・指示」を中心とする、教師が「主語」の授業においては、こうした資質・能力の育成を十分に図ることは難しいと考えられる。

これまでの授業で多く行われてきた教師が「教える」(Teaching)授業から、児童生徒が自ら「学ぶ」(Learning)授業への転換が求められる。「学ぶ」ことの「主語」は児童生徒であるが、児童生徒の視座から授業を組織・構成することは、教師の役割である。その役割を放棄して、児童生徒に単元の学習を任せることが、児童生徒を「主語」とした学びではない。教師には、教師が行わなければならない役割があることを確認したい。児童生徒が「主語」の授業とは、教師が「教えて分らせる」授業から、児童生徒が「自ら分かる(自覚)」授業への転換を図ることとも言えよう。

① 児童生徒が「主語」の授業

教師が「主語」の授業における「教える」こと(Teaching)は、知識・技能の伝達および習得・習熟を図ることを指していた。しかし、教育の質を高めるには、教師が「主語」ではなく、児童生徒が「主語」となる授業への転換が求められる。教師が教えることからの転換を図るには、教師が「主語」ではなく、児童生徒が「主語」となる授業への、再構築が重要となる。教師は知識や技能の単なる伝達者ではなく、児童生徒が主体的に学ぶための環境を整える役割を担う必要がある。

この役割は、アドバイザー、カウンセラー、コーディネーター、ナビゲーター、ファシリテーターとしての機能を含むものである²。

児童生徒が「主語」とは、教師が児童生徒の立場や視点に立ち、従来のように発問・説明・指示を中心とした授業から転換を図り、児童生徒が「主体」として学び、行動できるように育成することである。

児童生徒は、学ばなければならないことを自ら決めることができるだろうか。児童生徒は、自らのContext(自らの体験や経験の文脈)の中の学びを越えることができるだろうか。児童生徒に、自由に学んで良い、と言ったとき、児童生徒の多くは、それまでの自分のContextの枠の中での学びに留まるのではないだろうか。例えば、国語の授業で児童生徒に物語や文学を読ませたとき、誤読をすることがある。誤読の原因は、児童生徒のContextが豊かでないことに起因することがある。児童生徒の体験や経験の文脈を超えた学びを与えられるのは教師の役割が重要である。児童生徒の既習の学びを元に、さらなる高みの学びへと導くことは、教師の使命である。

学校教育は、児童生徒一人一人の資質・能力を、意図的かつ計画的に育成する場である。しかし、児童生徒は単元の授業における「何を学ぶか」「何ができるようになるか」といった学習の見通しや期待(Anticipation)を十分に持たないまま授業に臨む場合が少なくない。児童生徒を「主語」とするとは、児童生徒の視座に立ち、彼らが「主体」として行動できるようにするための教師の授業づくり

² 高木展郎『ことばの学びと評価』三省堂2003年9月pp.162-164

に関わることである。

② 児童生徒が「主体」の授業

「主体的」に学ぶとは、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を、児童生徒が自ら意識して学ぶことである。

児童生徒が「主体的」に学ぶとは、児童生徒がそれぞれに好き勝手に学ぶことではない。「主体」という名の下に、児童生徒が「自由に学ぶ」ことで、学ぶことの放任・放置をすることでもない。また、個人を尊重した学びを行うということ、児童生徒が自分の行いたい「学び」のみ行うことでも無い。ましてや、学びの結果を、児童生徒が「自由に学ぶ」ということから、児童生徒の自己責任にしてはならない。「自由に学ぶ」ということは、「学ぶことからの自由」ではなく、「学ぶことへの自由」が問われている。

「学ぶことへの自由」とは、教育課程の学びを踏まえた上で、教育課程を越えた新たな学びを創造的に行うことであり、児童生徒が自らの課題を解決し、個性が生まれる学びを可能にすることでもある。さらに、児童生徒が主体的に学ぶことの喜びや面白さを自覚する学びでもある。それは、「探究」の学びへの架け橋となる。

児童生徒が「主体」として学ぶこととは、児童生徒が自らの自覚と意志に基づいて、自ら行動することである。そこに、児童生徒が単に「主語」として位置づけられる学びから、真に「主体」としての学びへと転換する契機が生まれる。

(2) 「主体的・対話的で深い学び」の授業づくり

児童生徒を主語とした学習から、児童生徒一人一人の主体を育成するプロセスを内包した授業づくりが「主体的・対話的で深い学び」の授業である。

「主体的・対話的」では、「主体的」「対話的」の間に「・」が入っているが、これは、「主体的」と「対話的」が同格であり、それぞれが相補的かつ往還的な学びの上に成り立っていることを表している。授業は、「主体的」な学びから行うこともあるし、「対話的」な学びから行うことも可能であることを示している。

国語の授業では、一人一人の「主体的」な学びの確立が重要となる。〔思考力、判断力、表現力等〕における「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」では、一人一人の個の学びが確立していない状況で、他者との「対話的」な学びを行うことは難しいし、意味も無い。国語の授業においては、まず、学習者自身の「見方・考え方」（学習の中で、対象と言葉、言葉と言葉との関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉えたり問い直したりして、言葉への自覚を高めること）を確立することが求められる。

自分自身の「見方・考え方」があるからこそ、他者との「対話的」な学びを通し、自己相対化が可能になる。「対話的」な学びでは、他者の学びから、自分の学びとの共通点や相違点を明らかにし、その違いの根拠まで明確にすることが求められる。

「主体的・対話的で」の「で」は、「受けて」という意味があり、「主体的・対話的」な学びを「受けて」、初めて「深い学び」が成立する。それは、授業を通して、身に付ける資質・能力を、一人一人の児童生徒が自覚

することでもある。

「深い学び」では、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」を通して、「何ができるようになるか」が問われる。「何ができるようになるか」では、授業を通して、一人一人の児童生徒が、身に付けた資質・能力を自覚することが求められる。自覚したことは、他者にも分かるように説明することができる。

「深い学び」として自覚したことは、他者にも分かり易く表出することが求められる。他者は、表出したものによってしか「深い学び」の内容を理解することはできない。言い換えるなら、他者に分かるように説明することができて、初めて「深い学び」が成立したと言えよう。

説明は、OECDのPISAのReading Literacy（「読解力」）でも求められている資質・能力である³。日本の生徒には、それが十分に育成されていないという結果が、2000年に発表されたPISA調査から継続的に示されている。説明は、以下が要件になる。

- ・人に「説明」するためには、より深い理解が必要となる。
- ・「説明」するためには、理解した内容を自分なりに言語化することが重要となる。
- ・言語化する過程において理解した内容の定着が図られる。
- ・理解した内容を言語で表出することが「説明」となる。

自ら学んだ内容が本当に「腑に落ちて」いなければ、それを他者に分かりやすく説明することはできない。学びとは、知識を単に習得したり再生したりすることだけではなく、

知識や考えを意味やつながりとして捉え、「ああ、そうか」「あ、分かった」と実感を伴って理解する営みでもある。このように実感を伴って理解できている状態が、「腑に落ちた」状況であり、その「腑に落ちた」状況にある学びが「納得解」を得たことになる。「納得解」が形成されている状態は、学習者自身が学んだ内容を説明したり、活用したりすることが可能になっていることを示しており、そこには、より高次の学びが成立している姿を見ることができるといえる。そして、このような学びの姿こそが「深い学び」の具体としての姿であり、「主体的・対話的で深い学び」としての授業が求めているものである。

さらに、この「納得解」に至る学びの過程を意図的に組織し、構成していくことこそが教師の役割であり、それを具体化する営みが国語科の授業づくりである。

国語の授業づくりの再構築とは、「主体的・対話的で深い学び」の理念を踏まえ、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「何ができるようになるか」を見通しながら、単元を通して学びを体系的に構成していくことである。その際、教師が学習を主導する授業から、児童生徒が学習の中心となる授業へ、さらに児童生徒一人一人が言葉を通して考え、対話し、学びを創り出す「主体」として学ぶ授業へと転換していくことが求められる。すなわち、国語の授業づくりの再構築とは、児童生徒が説明や対話を通して自らの理解を深め、「納得解」に至る学びを実現するための授業を意図的に構成していく営みである。

³ 高木展郎『「読解力」(Reading Literacy)の育成「探究」の基盤となる資質・能力』三省堂 2024年4月

2040年代を展望した英語教育の再定義

松浦 伸和

広島大学大学院 名誉教授

0. はじめに

カリフォルニア大学パークレー校、ミシガン州立大学、エディンバラ大学、ロンドン大学キングスカレッジ、メルボルン大学、トロント大学...これは広島叡智学園高校の今年の卒業生の進学先の一部である。広島叡智学園というのは広島県の大崎上島にある県立の中・高等学校で、IB教育を実践している学校である。今年の春に第1期生が卒業したばかりの新しい学校だが、アメリカ、イギリス、オーストラリア、オランダ、台湾など実に14か国105の海外の大学に合格し、進学している。世界がグローバル化したことを示す顕著な例であろう。

グローバル化とは、国境を越えて人、カネ、物、情報が自由に高速で往来する状況であるが、今や「人」の中に学習者が含まれる。就職先に海外の会社を選んだり、企業で海外の支社や工場へ異動することはあるが、今では学習するために海外の学校を選ぶことも普通に行われている。

今日の子どもたちが社会の中心で活躍し始める2040年代は、AI技術の高度化、グローバル化のさらなる進展、価値観の多様化、環境や食料など社会課題の深刻化など、多方面で急激な変化が予想される時代である。こう

した変化に適応し、自律的に学び続け、異なる文化的背景をもつ人達と協働しながら課題解決ができる人材が求められることは確実である。OECD (2021) が指摘するように、これからの社会では「未知の課題に対して知識を組み合わせる能力」と「多文化環境で協働できる力」がより重要になる。海外の人たちと協働するには共通の言語が必要である。英語は引き続きその主要な言語の1つであろう。それゆえ英語教育は、国際社会で主体的に活動するためのグローバルリテラシーを育成する役割を担うことになる。

1. 2040年代に求められる英語力

2040年代には、人工知能や機械翻訳が現在以上に進歩し、言語の壁が技術によって大幅に低減されることが予測される。翻訳精度がほぼリアルタイムで高水準に達し、日常的なコミュニケーションにおいては「英語が使えなければ意思疎通が不可能である」という状況は既に成立しなくなっている可能性が高い。しかし一方で、言語を媒介として人間同士が相互に理解し、信頼関係を築き、議論を通して新たな価値を創出するという高度なコミュニケーションは、依然として人間の能力に依存する領域であり続けるであろう。

また、社会・経済構造の一層のグローバル

化にともない、国籍や文化が異なる人々と協働する機会が増加する。企業はもちろん学校、学級においても異なった母語や異なった文化的背景を持つ生徒と学びあうことになる。多文化共生や多言語環境へ適応することは、すべての人たちに必須の能力であり、望ましい態度となる。

それを踏まえると、2040年代に求められる英語力とは、単なる「日常会話ができればいい」「翻訳ができればよい」といった基礎的な技能ではなく、英語を使用しながら他者の価値観を理解し、説得し、協力し、新しい解決策を創出するための高度な英語運用能力である。すなわち、英語を通じた協働的問題解決力、異文化理解力、対話的思考力が中核となる。そのような目標を達成するには、今の学校英語教育から改善し始めなければならない。そのためには、教材の内容、授業のデザイン、評価のあり方まで抜本的な見直しが求められる。

2. 現行の英語教育の課題

現行の日本の英語教育は、コミュニケーション重視を掲げて一定の進展を見せているものの、特に高等学校では、大学入試をゴールとして、文法・語彙の知識偏重、和訳中心、教師中心の指導が今なお見られるのも事実である。また、中高ともに授業内で行われる「コミュニケーション活動」は、日常場面での情報交換にとどまり、思考力や判断力、表現力を伴う活動まで到達していないことも多い。扱われる題材についても、身の回りの話題や日常的な話題が多く、生徒の発達段階と大きく乖離している。「国語では走れメロス、数学では二次関数、英語ではIs this your

book?」の状況である。

その結果、付いた英語力が低いことが何よりの課題である。全国の中学校3年生を対象として3年に一度行われる全国学力・学習状況調査の結果がそれを如実に物語っている。令和5年に行われた最新の調査結果では、平均正答率が、「聞くこと」、「読むこと」は50%を超えているが、「書くこと」は24.1%、「話すこと」はわずか12.6%にとどまり、その衝撃は全国紙の一面で報じられた。さらには、国際教育事業のリーディングカンパニーであるEFエデュケーション・ファーストが発表した2025年版「EF EPI（英語能力指数）」のランキングでは、日本は123か国中96位で、ついに英語能力が「とても低い（Very low Proficiency）」に位置付けられた。アジアでも25か国中18位である。ちなみにこの6年間では55位、78位、80位、87位、92位そして96位と顕著な低下傾向にある。さらに深刻なのは、年代別に公表されている得点が、若い世代ほど低いことである。これが実態であるにもかかわらず、英語力が低いことを直視して、適切な対策が取られていないことこそ最大の課題である。

加えて、生成AIの急速な発展により、従来の英語指導の枠組み自体の再考が求められている現在、ICT機器の効果的な活用が十分なされていないことも課題である。筆者らが2022年3月中旬に行った調査（全国872名の英語教師から回答）では、よく活用されている使い方は、googleなど検索エンジンを使って調べたり、パワーポイントを用いてプレゼンテーションをさせるなどオーソドックスな活用方法にとどまる。一方で、海外の学校との交流などGIGAスクール構想で期待されて

いる活動はなされていないことが明らかになった (Yoshida et al., 2023)。

この調査から3年経っているのに、かなり状況が改善されているであろう。だが、生成AIの急速な発展により、従来の英語教育の枠組み自体の再考が求められている現在、いまだAIやICTが十分効果的に活用されていないことも課題である。

3. 英語教育改善の方向性

(1) 言語を通じた思考・協働の重視

これまで多くの場合、英語は外国語によるツール、それも日常生活におけるコミュニケーションツールとして教えられてきた。これからは、グローバルリテラシーとして母語を身に付けさせる意識で教えなければならなくなる。上述したように、「英語を正しく運用する」ことにとどまらず、「英語を使って、他者と協働し、新しい意味や価値を創造する」能力が不可欠となる。

そこで学校英語教育でも、多様な英語話者の英語に触れ、目的に応じて柔軟に伝え合う力を育む必要がある。単なる会話練習ではなく「情報を集めて仲間と意思決定する」「異文化のさまざまな意見を比較してプレゼンする」など、タスク中心の活動を通じて、英語を使う必然性のある学習環境を構築することが重要である。それにはICTを活用した海外との交流などが効果的であろう。

さらには、CLIL (Content and Language Integrated Learning)、PBL (Project-Based Learning)、ディスカッション型授業など、言語を思考の手段とする学習の拡充も重要である。

(2) 到達目標の高度化

英語教育の最大の課題として、わが国の英語学力は世界的に見れば低いことを指摘した。グローバル社会で活躍できるレベルにまで英語力を伸ばすには、目標を高度化する必要がある。高等学校の到達目標は以下の程度にすることを提案したい。

- ・多様な英語を聞き取り、相手の意図・意見・感情を理解し、必要に応じて批判的に判断する力を身に付ける。(聞くこと)
- ・多様な情報源から必要な情報を読み取り、比較・評価・再構成する力を身に付ける。(読むこと)
- ・多様な相手と、協働的に問題を解決・意見調整する対話力を身に付ける。(話すことやりとり)
- ・AIなども活用し、社会的課題や身近なテーマについて根拠をもって発表する力を身に付ける。(話すこと発表)
- ・AIと協働しながら、情報を整理・創造し、書いて表現する力を身に付ける。(書くこと)

実は、英語力の低さは、単に外国人と会話ができない、といった個人の問題にとどまらず、経済効果にまで影響を及ぼしている。財務省の総合政策研究所の報告(2020)によると、英語を習得することが、他者・他国とのコミュニケーションを深化させつつ、労働者の賃金水準や雇用状況、またマクロ経済全体に経済的効果をもたらしうると指摘している。英語力は国家レベルでの経済的發展をも左右する重要な能力なのである。実際、PISAは英語教育の目的の中に「経済的利益 (Economic Benefits)」を加え、「複数の外国語を知ること、より高度な教育を受ける機会につながり、母国であれ海外であれ、

よりよい仕事に就ける」としている。

隣国の台湾は、「企業が英語能力や国際的な移動性を含む幅広い専門知識とスキルを持つ多数の専門家を必要としている」（台湾教育部、2024）との認識から、政府が「バイリンガル2030政策」を打ち出した。その主な焦点の中に、バイリンガル高等教育の発展加速、高校レベル以降の学校におけるバイリンガル環境のバランス調整と最適化、手頃な価格の英語能力試験の提供拡大などが含まれている。それによって、「すべての若者の英語コミュニケーション能力を包括的に向上させ、……国際競争力を高めることができる」ことを目指している。

（3）多文化理解・異文化間コミュニケーション能力の育成

グローバル社会では、文化的背景の違いに起因する価値観の差異を理解し、相手に配慮したコミュニケーションを行う能力が求められる。扱う題材に、多様な観点から異文化理解を深めるものを含めて扱い、「他者の視点から考える経験」を積み重ねなければならない。

それには、実際の交流が不可欠である。筆者が親しく交流しているシンガポールの Temasek Junior College では、リーダーシップを育てるために、高校3年生が企画して下級生を引率して海外研修旅行をする取り組みを行っている。2040年代には日本もそのレベルになっていることを期待したいが、まずはオンライン交流や海外への研修旅行などを通して、学習者が実際に異文化コミュニケーションを経験する機会を増やしてほしい。

（4）AIと共生する英語教育

AIが今後の教育・社会に深く組み込まれることを前提に、英語教育でもAIの利活用

が必須となる。Luckin（2022）は、AIを「学習者の認知プロセスを可視化し、学習の質を高めるパートナー」と位置づけ、教師はAIを活用しながらも、批判的思考や倫理性、創造性の指導を担う役割にシフトするべきだと主張している。

外国語の学習指導要領の在り方を検討する教育課程部会外国語ワーキングの第3回配布資料（執筆時には最新のものを）を読むと、なにかAIの導入で英語教育が脅かされそうな雰囲気書かれているように感じる。

生成AIは、英作文のフィードバック、音声認識による発音練習、語彙や文法事項の学習の個別最適化など、教師一人では不可能なきめ細かな支援を提供できる。学習者がより高度な言語使用へ跳躍するための「拡張装置」となり、学習のパートナーになってきた。英語教育においてもAIを禁止するのではなく、むしろ「AIと協働してより高度な活動を行う」方向へ舵を切らなければなるまい。

（5）評価の転換

指導が変化することで、評価も転換せざるを得ない。なにより、基礎となる言語材料の定着度は学習段階での形成的評価に譲り、総合的評価は思考力・協働力・発信力を含むパフォーマンス基盤型評価へと大きく転換させたい。2040年代の英語力の評価は「プロジェクトの提案書作成」「国際的視点からのデータ分析と発信」など、課題遂行型へ移行することになるであろう。今からそこを目指したパフォーマンス評価を導入しなければならない。こう述べると相当高度な評価タスクに思えるが、すでにIB校では中学校レベルでも行われている評価方法である。

また、アダプティブ評価の導入を目指した

い。認知特性、学習履歴の多様化が進む中で、画一的テストでは妥当な測定が困難である。コンピュータ適応型テスト（CAT）や学習分析（LA）を基盤として、個々の能力に応じた難易度提示やリアルタイムのプロセス評価を行うことにより精度が向上し、結果がすぐに学習に還元される利点がある。そのためには、全国の教師が団結してテストデータの収集にあたるよう務めなければならない。

さらに評価は、「どれだけ深く理解しているか」「どんな思考の仕方や学習力（学び方）を身につけているか」を測る方向に向かっている。複数の属性を仮定して学習者の到達度を調べるための教育測定モデルである認知診断モデルはその例である。それによって、より詳細に学習者個々の強みや弱みを発見して、個別最適な指導へと繋ぐことが可能になる。

4. 次期学習指導要領への提言

折しも、学習指導要領の改定に向けての議論のまっただ中である。現行の学習指導要領ならびに平成20年版の指導要領の改訂に関わった身としては、次期指導要領がどのような内容になるのかとても楽しみにしている。また、意見を言われる立場から意見を言える立場になるのも楽しみである。

今回の改定では、中核的な概念の設定、内容の構造化、表形式化、評価の見直し、AIとの共存など着目すべき点が多い。これらにどのように対応するのか、その中から、内容の構造化、表形式化に絞って私見を述べたい。

現行の学習指導要領でのキーワードの1つは、思考力・判断力・表現力の育成であり、英語科で言えば目的・場面・状況に応じた言

語運用能力を身に付けさせることである。目的・場面・状況に応じた内容、表現、構成の使い分けができるようにすると言ってもよからう。学校現場では、言語の使用場面を設定した活動や評価問題の作成が広く行われている。しかし、その多くは日常生活の場面、身近な場面である。海外で学び、海外で働き、生活する人たちが年々急速に増加している。それに耐えうる英語力を育成しなければならない。

そのためには、まず、使用場面を広げて明確に設定することから始めたい。筆者の設定する使用場面は、以下の4つである。

- ①日常生活の場面 ②学校生活の場面
- ③社会生活の場面 ④職業関連の場面

各場面ごとに言語活動における目標を設定し、その言語活動を行うのに必要な言語材料（語彙、文法事項、言語構造など）を配分することで構造化を図りたい。中学校における学校生活の場面と職業関連の場면을例にすると、以下のようになる。

●学校生活の場面

① 主な言語活動

言語活動	内容例
聞くこと	教師の指示や説明、友達の発言を理解する。
読むこと	掲示や配布物などを読んで、必要な情報や要点を読み取る。
話すこと 〔やり取り〕	お互いの意見や情報交換を通して、質問、応答、確認する。
話すこと 〔発表〕	学習内容、学校生活などについて、理由や具体例を添えて発表する。
書くこと	学習内容や感想、意見文などを目的に応じて適切に書く。

② 主な言語材料

種類	内容例
文法事項	一般動詞の三人称単数形／現在進行形／助動詞／頻度副詞（always, usuallyなど）／接続詞
語彙	school life, club, subject, class, teacher, study, event, practice など
言語の働き	説明する／理由を述べる／許可・依頼する／助言する

●職業関連の場面

実際の職業体験・キャリア教育・国際理解教育と関連づけて行う。

① 主な言語活動

言語活動	内容例
聞くこと	インタビューや講話、仕事内容を聞いて要点を理解する。
読むこと	職業紹介の記事・会社説明、職業内容などの文章を読んで、概要や必要な情報を理解する。
話すこと 〔やり取り〕	仕事内容や働きがいについて質問したり確認、応答したりしながら対話する。
話すこと 〔発表〕	職業や調査結果、将来なりたい職業について論理的に発表する。
書くこと	仕事内容の紹介文や自分の夢や将来の計画について書いて表現する。

② 主な言語材料

種類	内容例
文法事項	現在完了形／受け身／関係代名詞／仮定法（If I were～）
語彙	job, work, dream, future, help, world, important, experience など
言語の働き	目的を述べる／理由を述べる／希望を述べる／仮定する／背明する

前述した4つの使用場面は中高ともに設定すべきであるが、学年によって軽重や内容に段階を付けなければならない。中学校の低学年では日常生活の場面や学校生活の場面が中心となり、高校の高学年では社会生活の場面

や職業関連の場面が中心となる。しかし、4つの使用場面は中高ともに扱うこととして、例えば「学校生活の場面」では、中学校では授業・行事・クラブ活動・学校紹介などを想定した内容とし、高等学校ではメモを取りながらの講義の聞き取り、レポートの作成、各種掲示物や連絡メール、論文の読み取りなど海外の学校で学習し生活することを想定した内容にまで高度化して段階をつけたい。

5. おわりに

再度繰り返すが、わが国の英語力はかなり低い。1809年に長崎出島で始まった英語教育は210年以上にわたって行われてきた。1872年に公布された学制からでも150年以上経つ。その間にわが国の置かれている状況の変化を背景に、英語の位置づけが変化し、それにもなって英語の指導法も変化することが期待されてきた。学習指導要領はその変化を反映しているが、英語教育の最前線である学校での授業の本質は思うほど変わっていない。表層的には生徒たちが活発に活動しているようにみえるが、本質は相変わらず知識中心、教科書中心の授業が展開されていることが多い。教える内容も少なすぎ簡単すぎで、生徒の発達段階にまったく合致していない。自らが受けてきた学習経験を基にした経験的授業観による英語教育が繰り返されているように思える。

筆者は、どこかの時点でパラダイムシフトを目指して劇的に変化させなければ英語力の向上は見込めないと思っている。学習指導要領も教科書もその対象であるが、何よりもすべての英語教育の関係者、とりわけ英語教師の意識の変化が重要である。もちろん、日々

頑張っておられる先生方を批判するつもりはない。どの教科の教師よりも授業準備に時間をかけていることは間違いない。だが、「世界的にみると教える内容は簡単で分量も驚くほど少ない。付いた英語力は極めて低い」というまぎれのない事実を認識して、どこかで劇的に変化させなければ国民の英語力の向上は見込めない。筆者は今こそその時期であると確信している。

かつては英語力が高くなかったオランダは、小学校卒業までに、基本的な日常会話が可能なレベル（CEFRのA-2レベル）に到達することを目標とし、実際に言語を使うことを目標とした指導に転換して今やEF EPIで世界一になった。日本もできないことはない。

2040年には、多くの国民が高度な英語力を身に付けて、世界を舞台に活躍していることを期待している。そのための第一歩として、海外で学び、働き、生活できるレベルの英語力の育成を目指していただきたい。

〈参考文献〉

- Kota Yoshida, Hiroaki Fukutomi, Noriyasu Niimi, Nobukazu Matsuura (2023) Junior high school English teachers' perceptions and usage of ICT: An exploratory analysis, *Annual Review of English Language Education in Japan*, 34.
- Luckin, R., George, K., & Cukurova, M. (2022) . *AI for School Teachers*. CRC Press.
- OECD (2021) . *Future of Education and Skills 2030/2040*.
- 文部科学省 (2022). 『中学校学習指導要領解説 外国語編』
- 佐藤栄一郎 (2020) 「英語力がもたらす経済効果」 財務省総合政策研究所スタッフレポート
- 白井俊 (2025) 『世界の教育はどこへ向かう』中公新書
- 行政院雙語國家發展中心（国家發展委員会） (2021) 『2030雙語國家政策發展藍圖』
- 松浦伸和ほか (2016) 『グローバル人材に求められる英語力の育成』日本教材文化研究財団研究報告書, N0.64.

「自ら学ぶ意欲」はエージェンシーをはぐくむ

櫻井 茂男

筑波大学 名誉教授

1. はじめに

「自ら学ぶ意欲」を中心にして、小学校高学年くらいから子どもたちが自律的に学ぶプロセスをモデル化した「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」について研究をしてきた（例えば、櫻井、2024参照）。近年、「エージェンシー」の重要性が指摘されるようになり、改めて自ら学ぶ意欲とエージェンシーとの関係を分析したところ、自ら学ぶ意欲によってエージェンシーが十分育まれることが明らかになった。

本稿では、自ら学ぶ意欲、自ら学ぶ意欲のプロセスモデル、そして当該モデルに含まれる「学びのエンゲージメント」について説明したのち、自ら学ぶ意欲とエージェンシーとの関係について論じる。

2. 自ら学ぶ意欲と心理的欲求について

学習意欲は、図1にある通り、自ら学ぶ意欲（自律的な学習意欲）と他律的な学習意欲に分けられる（櫻井、2024）。

自ら学ぶ意欲は自発的に学ぼうとする意欲で、小学校高学年くらいからは学習プロセスを自分でコントロールできる（“自己調整学習”ができる）ようになるため、「自律的な

学習意欲」ともいえる。自ら学ぶ意欲はさらに4つに分けられる。内発的な学習意欲、達成への学習意欲、向社会的な学習意欲、そして自己実現の学習意欲である（詳細は後述）。

一方、他律的な学習意欲は、他者からの指示によって、そして多くの場合は仕方なく学ぼうとする意欲である。他律的な学習意欲は一般に好ましくない意欲とされるが、すべてのことを自ら学ぶ意欲で学習することは困難であるため、さらに各自の興味・関心を広げるためにも必要な意欲と考えられる。それゆえ、これも大切な意欲である。

なお、他律的な意欲に基づく学習においてその学習内容が理解できると、当該学習が楽しくなり自律的に学習するようになることが多い。こうした現象は「機能的自律」と呼ばれる。

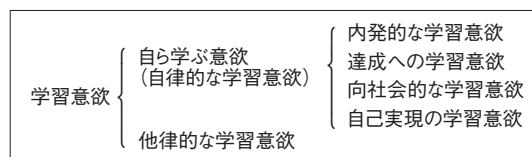


図1 学習意欲の分類

じつは、自ら学ぶ意欲のみならずには4つの心理的欲求が存在する（図3参照）。それらは、以下の通りである。

①知的好奇心：未知のことや不思議なこと、

詳しいことを知りたいという欲求。

- ②有能さへの欲求：有能になりたいという欲求。達成欲求ともいう。
- ③向社会的欲求：他者や社会のためになりたいという欲求。利他的欲求ともいう。
- ④自己実現の欲求：自分の長所を生かし、自分らしく生きたいという欲求。

こうした心理的欲求は、“漠然と何かを学びたい”という気持ちであるのに対して、自ら学ぶ意欲は、“具体的な目標をもって何々を学びたい”という気持ちである。簡単にいえば、心理的欲求に具体的な“目標”が設定されると自ら学ぶ意欲になる、という関係である。両者の関係をまとめると以下のようになる（図3参照）。

- ①内発的な学習意欲：知的好奇心と有能さへの欲求がみなもとになって、おもしろいから学ぼう、そしてより深く学ぼうという意欲。
- ②達成への学習意欲：有能さへの欲求がみなもとになって、高い達成を目指して学ぼう

という意欲。

- ③向社会的な学習意欲：おもに向社会的欲求がみなもとになって、他者（クラスメイトなど）のために、あるいは他者との協力や助け合いによって学ぼうという意欲。社会的な意欲としての側面が強い。
- ④自己実現への学習意欲：自己実現の欲求がみなもとになって、将来や人生の目標を達成するために意識的に自分をコントロールして学ぼうという意欲。長期的な意欲である。

この意欲は中学生くらいからとても重要になる。将来や人生の目標を達成するために、たとえいやなことでも自発的・自律的に学べるようになるからである。

3. 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」とは

「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」（図2参照）とは、自ら学ぶ意欲を中心に、小学校高学年くらいからの子どもたちが自律的に学ぶプロセスをモデル化したものである。

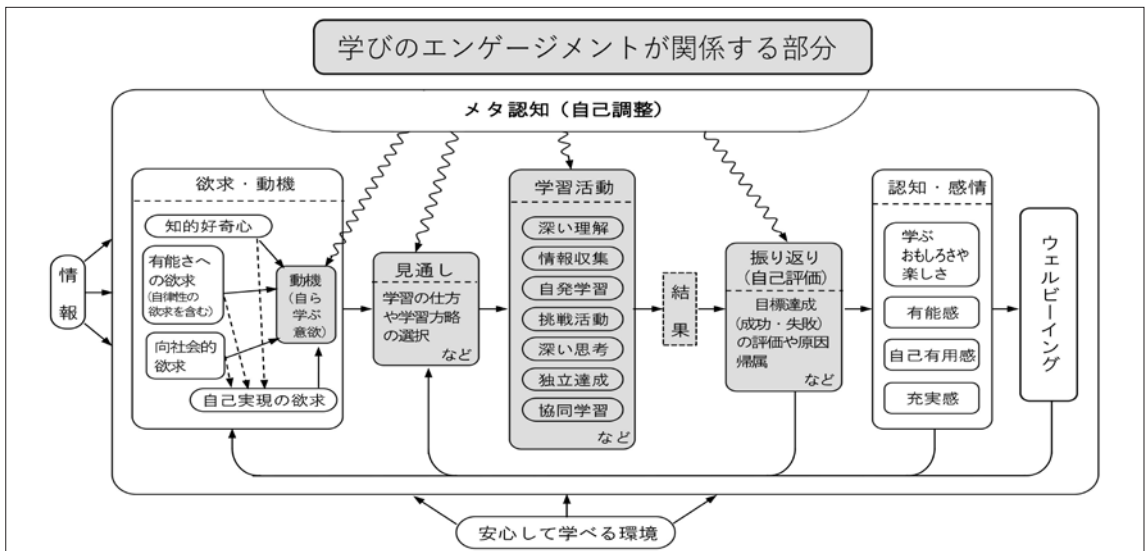


図2 自ら学ぶ意欲のプロセスモデル

注）「欲求・動機」では、心理的欲求のほか、認知（例えば、～の学習には価値があるといった信念）や感情（例えば、～の学習が好きだという思い）も動機の形成に影響する。

おもな流れを「教室での学習場面」を例に説明すると、以下ようになる。

図2の下のように「安心して学べる環境」がある。これは学習する子どもたちにとって居場所としてとても大事な要因である。子どもに「メタ認知（自己調整）」すなわちメタ認知に基づく自己調整能力（たとえば、三宮、2022）が発達してくれば、適切な「情報」（授業や支援）等によって4つの心理的欲求（知的好奇心・有能さへの欲求〔自律性の欲求を含む〕・向社会的欲求・自己実現の欲求）のうちのいくつかが喚起され、具体的な目標を伴った「動機（自ら学ぶ意欲）」が形成される。こうして自ら学ぶ意欲に基づく学習がはじまる。

子どもたちは「見通し」を持ち「学習活動」を展開し、「結果」が出て「振り返り（自己評価）」をする。そして結果が基本的に目標を達成するもの（成功）であれば「学ぶおもしろさや楽しさ」「有能感」「自己有用感」「充実感」（先の心理的欲求にほぼ対応：中心は有能感）を感じ、これらによって心理的欲求が充足され、心理的欲求は維持されたり高まったりする。また、これらの認知・感情によって、ウェルビーイングも高まる。さらに、結果が失敗であれば、目標や見通しを修正し、新たな学習活動を展開して目標を達成することが試みられる。

このモデルがうまく機能すれば、子どもたちは“自律的な学習者”に成長する。また、子どもたちが社会にでてからも、“自分らしく学び続けるたくましい社会人”になるであろう。

4. 「学びのエンゲージメント」とは

「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」において重要な役割を果たすのが、「学びのエンゲージメント（academic engagement）」である。学びのエンゲージメントとは、「主体的に学習に取り組む態度」（学習指導要領における学習評価の三番目の観点）を含む「積極的に学習に取り組む態度」である。心理学におけるワーク・エンゲージメントの研究を参考に発想された概念である。

自ら学ぶ意欲のプロセスモデルでは、図2に示された部分（学びのエンゲージメントが関係する部分）で働き、心理検査等（たとえば、櫻井他、2024）によって測定・評価することもできる。

櫻井（2020、2024）や櫻井他（2024）によれば、学びのエンゲージメントは、4種類のエンゲージメントで構成される。それらは、

- ① 認知的エンゲージメントとしての「自己調整」（例：目標を立ててそれを目指して学習している、問題がうまく解けないときは解き方を工夫している）、
- ② 感情的エンゲージメントとしての「興味・楽しさ」（例：学校での学習に興味や関心がある、学校で授業を受けるのは楽しい）、
- ③ 社会的エンゲージメントとしての「協働性」（例：ひとりでは解決するのが難しいときは友だちと協力して学習している、自分が得意な教科ではその教科が苦手な友だちの学習を手伝うようにしている）、
- ④ 行動的エンゲージメントとしての「粘り強さ」（例：授業には積極的に取り組んでいる、難しい問題でも粘り強く取り組んでいる）

いる)、
である。

この中で、「自己調整」と「粘り強さ」は学習指導要領において「主体的に学習に取り組む態度」として強調されている要素である。「興味・楽しさ」は幼少時から大人まで学習場面ではもっとも基本的なエンゲージメントであり、内発的な学習意欲に強く影響される。また、これは「個別最適な学び」との関係が強いと考えられる。「協働性」は「協働的な

学び」を実現するために重要なエンゲージメントである。

自ら学ぶ意欲のプロセスモデルに、こうした学びのエンゲージメントを加え、おもな要因の関係を整理すると図3のようになる。この図には、自ら学ぶ意欲を育てる際にとても重要な要因がコンパクトにまとめられているので、指導の際に重宝すると思われる。ぜひ記憶に留めてほしい。

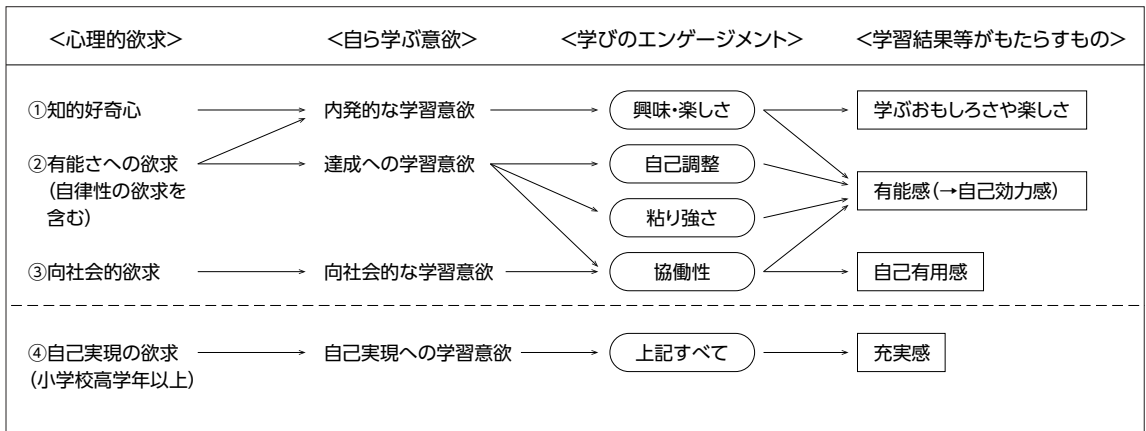


図3 「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」における各要因の関係

5. エージェンシーとは

「エージェンシー (agency)」は心理学の世界では聞きなれない用語である。OECD (2019) によれば、「変革を起こすために目標を設定し、振り返りながら責任ある行動をとる能力」と定義されている。詳しくは、白石 (2020)、木村 (2025)、林 (2025) などを参照してほしい。

エージェンシーでも自ら学ぶ意欲のプロセスモデルと同様に、自律性が強調されている。そしてさらに重要な点は、よりVUCAとな

る未来に向けて、“よりよい社会を実現するために”エージェンシーが必要になる点である(櫻井、2025)。具体的には「自らよりよい社会を考え、そうした社会の実現を目指し、必要な目標を自ら設定し、その達成に向けて責任をもって行動する意志あるいは能力」、それがエージェンシーといえるのではないだろうか。

6. 自ら学ぶ意欲とエージェンシーとの関係

エージェンシーを上記のように捉えると、自ら学ぶ意欲はエージェンシーを大いにはぐ

くむことが期待できる。

「自ら学ぶ意欲のプロセスモデル」の“動機（自ら学ぶ意欲）”の部分（図2参照）において、子ども自身が“社会の課題に目を向け、よりよい社会の実現に寄与するような目標”が設定できれば、あるいはそのような目標が持てるように教師や指導者が子どもたちを支援できれば、エージェンシーは大いに育まれるものと考えられる。

図3を参照してほしい。自ら学ぶ意欲には、向社会的欲求に基づく向社会的な学習意欲が位置づけられている。それゆえ、こうした意欲によって「協働性」を中心としたエンゲージメントが形成されれば、他者や社会のためになる学習活動が推進できるといえる。

さらに、自己実現の欲求に基づく自己実現への学習意欲にも同じような働きが期待できる。例えば、医師になって過疎の村のために貢献したいというような、社会のために（さらには自分のためにも）なる仕事について活躍したいというような意欲も想定でき、こうした意欲はよりよい未来社会の実現に立派に貢献するであろう。

以上のように、向社会的な学習意欲や自己実現への学習意欲を中心に、自ら学ぶ意欲は、よりよい社会の実現を目指すエージェンシーという意志や能力をはぐくむ原動力になるはずである。また、教師やそのほかの指導者、保護者には、そうした自ら学ぶ意欲をもつ子どもたちを支えることがとても大事である。

<引用・参考文献>

- 林 尚示 2025 エージェンシーとウェルビーイング—世界の教育潮流を読み解く—指導と評価、11月号、11-13.
- 木村 優 2025 エージェンシーとは何か、どう育むか 指導と評価、11月号、8-10.
- OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. (秋田喜代美ほか仮訳「2030年に向けた生徒エージェンシー」)
https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf
- 櫻井茂男 2020 学びの「エンゲージメント」—主体的に学習に取り組む態度の評価と育て方— 図書文化社
- 櫻井茂男 2024 ウェルビーイングをデザインする 小中学生の非認知能力 図書文化社
- 櫻井茂男・(一財)応用教育研究所 2024 学びのエンゲージメントテストET 図書文化社
- 櫻井茂男 2025 「学びのエンゲージメント」は「エージェンシー」をはぐくむ 指導と評価、11月号、2-3.
- 三宮真智子 2022 メタ認知—あなたの頭はもっとよくなる— 中公新書ラクレ
- 白井 俊 2020 OECD Education2030プロジェクトが描く教育の未来—エージェンシー、資質・能力とカリキュラム— ミネルヴァ書房

教育DX推進下で求められる「ホンモノ体験」と「検証力」 -2040年代を展望して-

佐藤 晴雄

帝京大学 教育学部長・教授

はじめに

15年後の2040年になると、教育課題の中でも、特に教育DXをめぐる課題が今以上に重要になるだろう。その頃には、小学校でも生成AI（人工知能）やChatGPTなどの活用が広く定着し、必須課題になる。現在でもICTの活用が教育界にも広がり、オンライン教育が様々な場面で導入され、特にコロナ禍がその導入を加速化している。また、AI等を活用したレポート作成の是非が問われている。もちろん、AIをはじめICTの活用法の習得は子どもたちにとって必須になるが、同時にその活用を補うリアリティのある学習も不可欠になるだろう。つまり、AI等の活用によって知り得たことを現実の姿や動きと結びつけて理解することが課題になると考えられる。

そこで本稿では、教育DXの推進下におけるAIの活用をめぐる「体験活動」（ホンモノ体験）と「検証力」の意義の考察を通して、今の子どもたちに求められる教育課題を提示することにしたい。

1. 国策が求める教育課題

ICTの活用が浸透する中で、教育界においては学習過程における生成AIやChatGPTの活用が校種を問わず定着し、多くの学習内容

が仮想空間下で学習者とパソコンなどのICT機器とのやり取りに終始すれば、学習がリアリティを欠くことになる。現在、スクーリングを要しないネットコースを持つ大学も現れ、対面授業よりオンライン授業が中心になる高等学校も存在している。オンライン授業でも学習内容の理解は図られるのでそれなりに意義は少なくないが、リアルな学習空間の中で教師の生の姿や動きを感じながら、他の受講者の反応も受けとめつつ行われる躍動的な学びの意義が薄れてしまいかねない。さらに、学習教材等を直接見て、触り、嗅覚を使って接するなど五感を使った学びが減少する。だからこそ、ホンモノに触れる体験や真偽等を検証することが必要になるだろう。

令和5年に閣議決定された「第4期 教育振興基本計画」は、「5つの基本方針」として、グローバル化、共生社会の実現、学び支え合う社会の実現、教育DXの推進、計画実行性のための基盤整備等を位置付けている。なかでも、「教育DXの推進」は、教育界が「GIGAスクール構想」に直面した現在、教育委員会や学校にとっては切実な課題になり、データを基に新たなコンテンツを作成する生成AI等の活用は今以上に重要課題として認識されるはずである。

ところで、現在、AIを用いた動画等が

SNS等で拡散されているが、フェイク動画なども少なくない。最近では、中国の外務省の局長の振る舞いをAI加工した動画がSNSで拡散されたことが話題になった。また、AI活用による動画として、歴史上の偉人や名画の人物が動き出して語りかけるなどの動画も拡散されたり、最近ではヒグマが街中に現れたりするフェイク動画もマスコミに流され問題視された。それらの動画等があたかも事実を描いたように理解されることもあり、事実とフェイクとの判別が困難になってしまう。AIの負の成果でもある。むしろ、動画や静止画に限らず、AIによる文字情報もそのまま受けとめることにも懸念がある。

したがって、AIを用いた結果の真偽等を検証し、そうした「学び」を再確認する資質・能力を身に付けることが教育課題になる。つまり、「そんなことがあり得るのか」「どこかおかしい」などの疑問を持ち、「こうしたらどうだろうか」という仮説を立て、これを再確認する「検証力」を培う教育こそが不可欠なのである。

2. 「理解」と体験

(1) これから求められる教育課題

さて、前述した「第4期 教育振興基本計画」の「Ⅳ. 今後5年間の教育政策の目標と基本施策」に関する目標の一つである「目標2 豊かな心の育成」の「基本施策」の中で、・自然体験活動や集団宿泊体験活動など様々な体験活動の充実、・異なる組織や集団の境界を越えた交流活動の機会充実、・地域や企業と学校等が連携・協働したリアルな体験活動の機会の充実、・起業体験、職場体験活動、就業体験活動の普及促進などを示して

いる。

ここでは、どちらかというとい人格形成的な意味で体験が取り上げられているが、以下に述べるように、知識の理解にとっても体験は重要な鍵になる。

(2) 「つもりの学び」の限界

われわれは、ともすると現実と直面することなく「わかったつもり」になってしまうことがある（佐藤 2020）。たとえば、山頂から夜景を見たときに、「まるで宝石箱をひっくり返したようだ」と表現したり、心地よい環境に置かれた時に「まるで天国にいるようだ」と感動したりすることがある。また、いくら言い聞かせても思い通りの反応がないことは「馬の耳に念仏」と喩えることがある。しかし、実際に、宝石箱をひっくり返したことや馬の耳に念仏を唱えた経験がある人はほとんどいないだろうし、まして天国から戻ってきた人は実際に存在しないはずなのに、なんとなく頷いてしまいがちである。単なる空想で「わかったつもり」になってしまうのである。そうした「わかったつもり」の受けとめ方は思考停止を招き、捉え方の多様性を否定しかねない。

コトワザや名言の場合にも同様のことが言える。「大は小をかねる」が「杓子は耳搔きにならぬ」と対立するように、コトワザには対立的性格のものが併存する（庄司和晃 2010）。「今日できることを明日に延ばすな」も同様で、「急いては事をし損じる」に対立する。対立ではないが、「五十歩百歩」はよく考えれば、50歩と100歩では2倍の大きな開きがあり、決して同じような状態ではない。なんとなく強いイメージの方だけが強

く記憶に残り、そのイメージが説得力を増してしまい、「わかったつもり」に陥ってしまうのである。

このように、コトワザや比喩は面白いと感じ、説得力があるものとして、「なるほど」と受けとめがちになる。特に、先人の名言などにはつい納得してしまう。また、具体的な話や経験談も理解しやすい。自分の経験に重なり、その意味が実感しやすいからである。しかし、その比喩や具体例などが自分の経験に響かないと、言葉としては理解できるが、ピンとこない。

「冷や酒と親の小言は後になってから効く」という川柳がある。大人になり、親になると、その川柳が言わんとすることが理解できるが、子どもだと何を言っているのか分からなくなる。

相田みつをの名言をみてみよう。以下の名言なら運動会の対抗種目の経験がある小学生でもその意味が理解できると思う。

負ける人のおかげで
勝てるんだよな

しかし、次の名言はある程度年齢を積まないと実感として受けとめにくいだろう。

やり直しのきかない人生
待った無し他命

このように、様々な情報や言葉は経験に結びつけることによって、はじめて真に理解できることになる。若い人が経験を共有し合う過程で、「それってあるよね」と相づちを打つことがある。自分の経験と相手の経験が重なり合うからである。これは共感といってよい。また、若者は説得されると「納得できな

い」と反抗することもあるが、これは説明不足だけでなく、若者には納得するために必要な経験が不足していることによる。ただ、「納得できない」は「学び」にとって重要なきっかけになる。疑問や仮想的思考を導き、これらの検証を促す可能性があるからである。それが、AIによる情報だと、素直に納得してしまい、真偽を問わずに理解しがちになる。

現在、中学校や高校の特定教科の教科書が一般向け（社会人向けと言ってよい）に、学び直し図書として市販されている。数学や理科、国語の古典、歴史などの教科書である。中高校生時代の授業では十分理解できなかった内容が人生経験を積んだ大人になるとよく理解できるようになるから、読み物になったのであろう。古典はその典型的な例になる。

このように、物事の理解には経験の量と幅という有り様が重要な役割を果たすわけだが、このことは児童生徒の授業理解や学力づくりの場合にも当てはまる。つまり、いかに児童生徒を教えようとしても、彼らが一定の経験を持ちえないとその理解は記憶だけに留まりやすい。特にAIによる知識はそのままでは確かな理解にまで至らないのである。

3. 「わかり」の前提としての体験

(1) 「わかる」の三段階

現行学習指導要領改訂の在り方を示した平成28年の中教審答申¹⁾は、「学習指導要領等の枠組みの見直し」の視点として、①「何ができるようになるか」、②「何を学ぶか」、③「どのように学ぶか」を示した。しかし、ここでは「わかる」段階が見当たらない。つまり、「何かを（どのように）学べば、その結果、必然的に何かができるようになる」わ

けではないからである。

「わかる」には、「判る」「分かる」「解る」という3つの漢字があてられる。「判る」は「判明」のように、自分に未知な事実を教えられたり調べたりして知ることを意味する。「分かる」は「分別」「区別」のように違いを理解できること、「解る」は数学の「解」のように、何らかの関係性が理解できることを意味する。

たとえば、図形を知らない幼児に対して「○」をマルと教えれば、マルだと「判る」であろう。つぎに、「□」をシカクだと教え、「○」との違いを教えれば、角（カク）の有る無しの違いが「分かる」のである。さらに、○であり、□でもあるモノがあるかと問うたとすると、幼児は混乱するかも知れない。そこで、円柱を示せば、○と□の関係が「解る」ことになる。体験的な学びにおいては、マルやシカクのモノを探させ、身近にある缶ジュースやゴミ箱など円柱物を上と横から観察させれば実感的に理解できる。これらの「わかり」は弁証法の正・反・合の論理に重なる。

このような意味で、身近なマルでありシカクな円柱物を探して実際に確認していくというホンモノ体験が理解を促すことになる。

（2）ホンモノ体験とは何か

本稿でいうホンモノ体験とは、①現実のヒト・コト・モノという対象に関わる体験、②直接関わられる体験であり、③場合によっては対象に一定の影響を及ぼす体験のことである。仮想空間の体験や間接的な体験とは異なる泥臭い、生身の五感を用いた経験である。AIの活用は一定の答や生成されたコンテンツを

与えてくれるが、子どもにとっては現実から直接得られた情報ではなく、受け身の結果に留まる。

ある小学生のキャンプでの話である。竹筒で薪の火元に息を吹きかけるとなぜ炎が勢いよくなるのか、疑問をもった。なぜなら、吐く息には二酸化炭素が多いのに火が消えず、却って炎の勢いが増すのはおかしいと言うのである。その後、野外活動の指導者から、二酸化炭素は火を消す働きがあるわけではなく、ものを燃やす働きがないにすぎないことを教わった。その小学生は、息には二酸化炭素や窒素が含まれるが（判る）、二酸化炭素は火を消す働きがなく、空気中にはものを燃やす酸素が含まれるので（分かる）、勢いよく息を吹けば、息の中の酸素が微量でも空気中の酸素も巻き込むことになるから火勢が増す（解る）と理解し、実際に再度筒に息を吹き込み、検証を試みたのである。

（3）検証力とは何か

検証とは、物事の真偽や調査結果、仮説などを実際調べてその正しさを証を確認する手続のことを意味する。未知や未確定の事案だけでなく、既知の事実でも検証されることがある。歴史的な事実が検証によって覆されることもある。検証は事実解明や真偽の証明にとって極めて重要な役割を果たす。

ここで言う検証力は、以下に述べるような3要素から成る能力だと定義したい。

①気づき力

検証は、「ほんとうにそうなのか（おかしいぞ）」「なぜそうなのか」「ちがう場合もあるのではないか」「他の場合と異なる気がする」など疑問に関わる気づきや「こうした

らこうなるかも知れない」という開発的な気づき（仮説）から始まる。こうした気づきは検証力の基本的な要素になる。

②実証力

検証方法は実験のほかに現地調査、データ検定、ヒアリング、フィールドワーク、エスノグラフィー調査、文献調査など多様に行われる。これらの技法は、自分の目で見て、自分の耳で聞き、自分の手足を使うホンモノ体験によって、その仮説的気づきの真偽等を事実に基づき証明していく。これらの技法のうち適切な技法を的確に選択し、これを効果的に用いるのが二つめの検証力要素になる。

③評価力

そして最後に、実証を試みた結果がどの程度主張可能かを評価するのである。最初に予測した実証可能性に照らして、その疑問解明や予測実現がどの程度達成できたかを見極める力が評価力である。

この検証過程を経て、「学び」は深く確かなものになり、そうした「深い確かな学び」にとって、経験や体験（五感を使った経験の意）が重要な役割を果たすのである。そこで、以下では「認識」の在り方に基づいて「深い確かな学び」における体験の意義について論じてみたい。

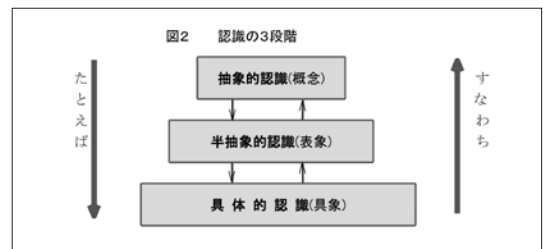
4. 「認識」と「深い確かな学び」の関係

(1) 「わかり」の構造—認識の3段階を参考に—

そこで、参考になるのが、教育学者で民俗学者でもある庄司和晃²⁾の「認識の三段階連関理論」である。庄司によれば、認識は3つの段階に分けられる(図)。この理論を用いると、体験(活動)の「深い確かな学

び」における役割が明確になる。

まず、図中の最上段にある「抽象的認識(概念)」は直接見たり触れたりできない頭中にとどまる「知っている」か否かの認識レベルである。最下段の「具体的認識(具象)」は、直接触れたり、見たり、聞いたり、触ったりできるレベルで、主として経験(体験を含む)によって得られる認識になる。中間に位置する「半抽象的認識(表象)」は比喩や例示の段階になる。



たとえば、1,000円程度で何を買うことができるかと問うたとすると、多くの人は新書購入代やランチ代になると答える。「1,000円」は「抽象的認識」レベルの概念だが、これを経験に基づく「具体的認識」として受け止めるから、1,000円でたとえば新書などが買えることがわかる。「具体的認識」は「抽象的認識」の「受け皿」になるのである。また、下の「具体的認識」が「抽象的認識」に昇る抽象化過程では、すなわち「日常的に用いている身近な金額」だと「抽象的認識」レベルにまで昇ることになる。

ところが、1,000兆円という莫大な金額になると、数学的には兆は億の1万倍だとわかるがほとんどの人は「具体的認識」がないので、どのくらいの金額かわからなくなくなる。そこで、富士山の頂上(3,776m)まで1万円札を積み上げると3,776億円になるので、1,000兆円だと富士山2648個分の高さに達す

ると喩えれば、数字だけよりは少しわかるようになる。すなわち「かなり莫大な金額」だとわかるのである。これが「半抽象的認識」レベルの理解である。「具体的認識」を持っていない場合には、この「半抽象的認識」の比喩を用いると理解が少し深まるだろう。ただし、その場合も富士山を見たことがないと理解不能に陥る。

このように捉えると、「抽象的認識」が「半抽象的認識」にたとえばという形で降り、さらに「具体的認識」の段階にまで降りたときに初めて実感的に理解できる「深い確かな学び」になるが、認識が「抽象的認識」段階にとどまれば、単に記憶しただけに過ぎない「浅い学び」にとどまり、「学び」が深まらず定着しにくい。これら3つの認識が上下に往還することによって「学び」が深く確かな理解につながることにとも言える。

このように、特定の事象は、「抽象的認識」や「半抽象的認識」が「具体的認識」という受け皿に降りれば理解しやすいが、この受け皿がないと深い理解にまで降りられないのである。

確かに基本的知識などはAIなど教育DXを用いて「抽象的認識」のレベルとして習得することはできるが、その知識を具体的に理解し、身に付けるためには経験の役割が重要になる。ようするに、AIなどのツールで得られた知識が経験とうまく関連づけられたとき、学力は深く確かなものとなると言えよう。

5. 結論－「おわりに」にかえて－

以下に本稿をまとめておきたい。

第一に、これからは教育DXの推進によって、ICT機器の利用が全国的に普及し、AIを

活用した「学び」が校種を問わず定着していくはずである。それらの利活用の技法は子どもたちにとって重要な学習として不可欠になるだろうが、その活用結果だけで「学び」を完結してはならないのである。

第二に、ものごとの真の理解には体験を含む経験が重要な役割を果たし、経験に根付かない理解は砂上の知識、つまり「わかったつもり」に留まりがちになる。そこで、仮想ではないホンモノ体験や社会的経験を積み重ねることが深い学びにとって欠かせなくなる。その意味で、アクティブラーニングによる体験学習は「深い確かな学力」の形成にとって有効になる。

第三に、「何を」「どのように」学んだとしても、「わかる」ことを経なければ「できる」ようになりにくい。その「わかり」は「抽象的認識」「半抽象的認識」と「具体的認識」が上下に往還することによって深まり、「確かな学力」となる。そうした形で「学び」を支えるのが経験であるから、学校においては体験活動が重要な役割を果たすことになる。

第四に、AIなどを活用した学習成果の真偽を確かめる「検証力」が求められる。検証力は、「気づき力」「実証力」「評価力」からなり、これらの力を培うことがこれからの子どもたちの「学び」にとって極めて重要な課題になる。

第五に、AIの活用は「学び」のゴールではなく、スタートとして活用し、体験を踏まえて検証にまでたどり着けることがこれからの子どもたちに求められる。

以上のような意味で、教育DX推進下においては、子どもたちの「ホンモノ体験」を豊

かにし、「検証力」を培うことがこれからの教育課題になると考えられるのである。

【註】

1) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」平成28（2016）年12月21日。

2) 庄司（2010）は抽象的認識から半抽象的認識を経て具体的認識に降りるときの「キッカケことば」を「たとえば」と称し、反対に「具体的認識」から「抽象的認識」にのぼる場合の「キッカケことば」を「つまり」「すなわち」と称している。なお、庄司氏（1929－2015年）と筆者は、かつて20年以上にわたる親交があり、氏の生前に「認識の三段階連関理論」を表す図に多少の加工を加えることに快諾を得ていたので、本稿で取り上げた図は筆者による加工によるものであることを断っておきたい。

<参考文献>

- ・ 庄司和晃（2010）『認識の三段階連関理論 増補版』季節社
- ・ 若月秀夫「特色づくりと学力」「わかる」と「できる」前掲書〔佐藤（2005）〕 p.80
- ・ 文部科学省（2023）『今、求められる力を高める総合的な探究の時間の展開』初中局教育課程課
- ・ 板倉聖宣（2010）「仮説実験授業の基礎にある哲学」『たのしい授業』編集委員会編『仮説実験授業をはじめよう』、https://www.kasetsu.org/2_society/tetugaku.html
- ・ 佐藤晴雄（2020）「『わかったつもり』から『認識』へ」内外教育「ひとこと」（6826号）
- ・ 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
- ・ 庄司和晃（2000）『仮説実験授業と認識の理論』季節社

家庭教育の現在地と 未来地図

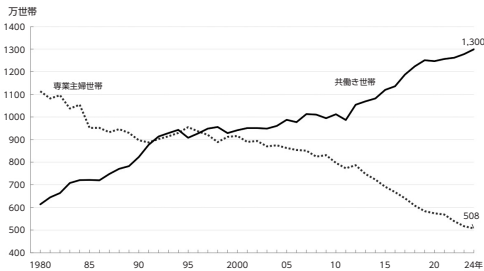
村松 守夫

全日本家庭教育研究会本部 教育対話主事

1. 家庭教育の現状と課題

(1) 家庭を取り巻く環境

現代日本の家庭教育は、社会構造や生活様式の変化とともに大きな転換期を迎えている。



資料出所 総務省統計局「労働力調査特別調査」、
総務省統計局「労働力調査（詳細集計）」

注1 「専業主婦世帯」は、夫が非農林業雇用者で妻が非就業者（非労働力人口及び完全失業者）の世帯。

2018年以降は夫が非農林業雇用者で妻が非就業者（非労働力人口及び失業者）の世帯。

注2 「共働き世帯」は、夫婦ともに非農林業雇用者の世帯。

注3 2011年は岩手県、宮城県及び福島県を除く全国の結果。

注4 2018年～2021年は2020年国勢調査基準のベンチマーク人口に基づく時系列接続用数値。

※1 独立行政法人 労働政策研究・研修機構の統計資料より

<https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/timeseries/html/g0212.html>

上のグラフで明らかなように、直近40年の

共働き世帯の増加が顕著である。そのため、家庭内で子どもと過ごす時間が減少していると考えられる。これにより、家庭教育の担い手としての親の役割や負担が変化し、従来の「母親中心」の教育観から、父母双方の協働や、祖父母・地域社会の関与が求められるようになってきている。

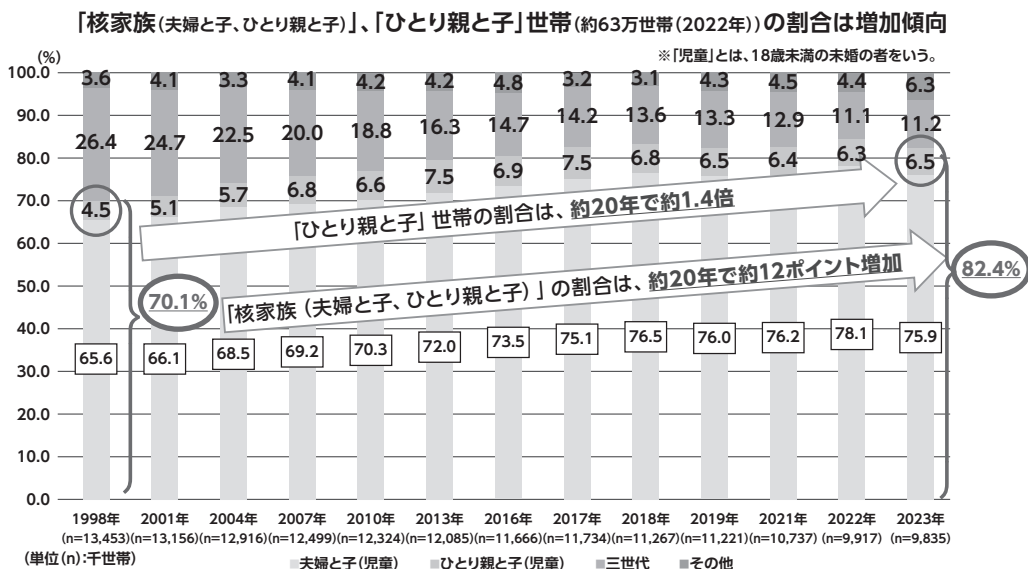
※2 広島県生涯学習センター「家庭教育支援の現状と課題」より

<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/636244.pdf>

また、「児童のいる世帯の構成【世帯別構成】」のグラフから、核家族（夫婦と子、ひとり親と子）は過去20年間で、割合として約12ポイント増加していることがわかる。加えて、ひとり親世帯は同期間に1.4倍の増加である。近年はやや減少傾向にあるものの、依然として多くの家庭が経済的・精神的な負担を抱えている。こうした家庭では、子どもに十分な教育的支援を行うことが難しくなる場合もあり、社会全体での支援体制の強化が急務である。

さらに、地域のつながりが弱まりつつあり、家庭教育に影響を与えている。かつては近隣住民や親戚が子育てを支え合う「地域社会の目」が機能していたが、都市化や核家族化の進行により、孤立した子育てが増えてきている。これにより、家庭内での問題が外部から見えにくくなり、支援の手が届きにくい状況が生まれている。

児童のいる世帯の構成【世帯別構成】



(2) 学校教育との関係と課題

家庭教育は、学校教育・社会教育と並ぶ「教育の三本柱」の一つである。家庭教育は、各家庭がそれぞれに、子どもの人格形成や基本的な生活習慣、価値観の基礎を築く場でもある。

教育基本法にも家庭教育の重要性が明記されている。教育基本法第10条では、「父母その他の保護者は、子の教育について第一義的責任を有する」とされており、家庭が子どもの成長に果たす役割の大きさが強調されている。

一方で、家庭教育は私教育の一面がある。「親の自己流」や「家庭の事情」に左右されやすい側面がある。公教育が一定の基準やカリキュラムに基づいて行われるのに対し、家庭教育(私教育)は多様性が尊重される反面、格差や孤立、情報不足といった問題も内包している。そのような現状の中で、家庭教育と

学校教育の関係性の課題は以下の3つである。

① 教育の役割分担が曖昧

家庭で育むべき「しつけ」や「感性」「生活習慣」などが、学校に委ねられすぎている傾向がある。これは、家庭の教育力が弱まっているという証拠とも言える。

学校教育では、学力中心の教育が重視され、非認知能力の育成が不足しがちになっている。家庭では「粘り強さ」「自信」「思いやり」などの非認知能力が育まれるが、これらが学校教育で十分に扱われていないという課題がある。

② 親の教育観の多様化と学校とのズレが拡大

家庭の価値観が多様化する中で、学校との教育方針のズレが生じてきている。親が過干渉になったり、逆に放任的になったりすることが、学校との連携をさらに難しくしている。

③ 教育の成果主義への偏り

家庭でも学校でも「成績」や「進学」に偏った教育が強調されるようになってきている。そのため、子どもの本来の成長や人間性が置き去りになりつつある。これが、早期教育や過度な習い事などにもつながっている。

こうした課題を見つめ直すことを通して、家庭と学校がそれぞれの役割を尊重しながら、子どもにとってより豊かな学びの場をつくっていく必要がある。

(3) 現代における課題

現代の家庭教育が直面する課題は多岐にわたる。代表的なものとして、次のような課題をあげることができる。

① 不登校

2024年度調査（文部科学省）によると、小中高で35万人を超えている。いろいろな要因があり、原因を特定することはできない。ただ、家庭内のコミュニケーション不足や親の過度な期待、学校との連携不足などが要因となることもあり、家庭教育のあり方が問われている。

② 児童虐待

家庭内でのストレスや孤立、親の精神的余裕のなさが背景にある場合が多く、早期発見と支援が不可欠である。

③ いじめ

家庭での思いやりの育成不足、親子の対話の希薄化、過度な期待、社会体験の不足などが要因の一つである。日常の共感と対話が予防の鍵となるだけでなく、学校との連携が重要である。

④ ヤングケアラー（家族の世話を担う子ども）

家庭内で親や兄弟姉妹の介護・世話を担う

子どもが増えている現状を反映している。こうした子どもたちは、自身の学習や成長の機会を奪われやすく、社会的な支援が求められる。さらに、貧困や発達障害といった複合的な課題も、家庭教育の現場に複雑で深刻な影響を及ぼしている。

⑤ 自殺

2025年度も小中高で500人を超え、年々増加しつつある。家庭内のコミュニケーション不足だけでなく、学校での問題も含まれていて、複合的な要因が絡み合っている。

⑥ 貧困

子どもの9人に1人が貧困状態である。特にひとり親世帯では、半分近くが該当するなど非常に高い割合。教育機会の格差、体験活動の格差など大きな差が生まれている。支援が届きにくいことも大きな課題となっている。

⑦ 発達障害（神経発達症）

学校や福祉機関との連携は進みつつある。ただ、対応できる医療や教育の専門職が足りていない。親が子どもの特性に気づいても支援に結びつかないケースも多い。

2. 教育関係者の役割と意識改革

(1) それぞれの役割内容

家庭教育の課題解決には、学校教育、社会教育、地域社会との連携が不可欠である。学校教育は、子どもの学力や社会性を育むだけでなく、家庭との連携を通じて子どもの全体的な成長を支援する役割を担う。

まず学校教育について、自らの経験をもとに書く。

私は小学校の校長時代に、学校だよりの巻頭言で、学期に1回程度、家庭教育の重要性を訴えてきた。読みやすい文章で、家庭での

あり方をそれとなく理解していただく、そんな意図をもって書いてきた。保護者にはことのほか好評で、家庭で話題にしていることを報告してくれた。（巻頭言の具体的な内容は、機会があれば紹介したい。）

また子どもたちには、毎週の全校朝会の時間を活用し、月に1回程度は、思いやりや規範意識などを「朝会の話」として意図的に取り上げてきた。話の内容は、学校ホームページに掲載して、家庭でも読んでもらうようにした。

学校からの発信によって、価値観の共有を図り、家庭と学校が一貫した教育を行うことで、子どもが混乱することなく成長できる。

次に社会教育では、地域の公民館や図書館、NPOなどが担い、家庭教育を補完・支援する役割を果たす。親向けの講座や相談会、子ども向けの体験活動などを通じて、家庭だけでは得られない学びや交流の場を提供する。

そして地域社会は、子どもを見守り、支える「第三の目」として重要である。地域住民や自治体、企業などが協力し、子育て支援ネットワークを構築することで、家庭の孤立を防ぎ、安心して子育てできる環境づくりが進む。

（2）家庭教育の伴走者

学校教育や社会教育は、家庭教育の伴走者としての役割も求められる。家庭教育の伴走者とは、親や家庭が抱える悩みや課題に寄り添い、共に考え、支援する存在のことである。学校の教員やスクールカウンセラー、地域の子育て支援員、NPOスタッフなどがこれに該当する。伴走者は、家庭の状況や子どもの個性に応じたきめ細やかな支援を行い、親が

孤立しないようサポートすることが大切である。

学校教育では、子どもの日常の様子や学習状況を通じて、保護者に子育てのヒントや安心感を届ける役割を担う。家庭との連携を深めるために、保護者会などの定期的な対話や情報発信による共有を行い、保護者が孤立しないよう支えることが重要である。道徳の時間などにおいて、家庭教育の視点を取り入れた授業を実施するなどの工夫をして、伴走していくべきである。

社会教育は、地域の学びの場や交流の場を通じて、保護者が子育てを語り合える環境を整えることが求められている。講座やワークショップ、図書館・公民館での情報提供などを通じて、家庭教育の知識や実践を広げる。多様な家庭に寄り添う柔軟な支援が鍵となる。

学校教育と社会教育が連携・融合して、家庭への支援をしていく体制が必要となる。

3. 家庭教育支援の具体的な取り組み

（1）国や地方公共団体の取り組み

国や地方自治体は、家庭教育支援のためにさまざまな施策を展開している。代表的なのが「家庭教育支援チーム」の設置である。これは、教育委員会や福祉部門、地域団体などが連携し、家庭ごとの課題に応じた支援を行う仕組みである。

また、アウトリーチ型支援も注目されている。（アウトリーチとは、「手を伸ばす」という意味の英語から派生した言葉で、公的機関や文化施設などが地域に出向いてサービスを提供する活動を指す。）これは、支援が必要な家庭に対して、専門スタッフが直接訪問し、相談や情報提供を行うものである。特に、

支援を求める声を上げにくい家庭や、孤立しがちな家庭に対して有効である。

石川県川北町では、「子育て世帯訪問支援事業」という家庭教育支援策を展開している。「個の子育てから輪の子育てへ」を基本理念に、地域ごとに訪問支援員（ヘルパー等）を配置し、家庭訪問や相談活動を積極的に行っている。こうした地域密着型の取り組みは、家庭の実情に即した支援を可能にし、成果を上げている。※3 川北町子育てガイドブック内容2025

滋賀県野洲市では、令和6年度より全小中学校に「家庭教育支援員（親子サポーター）」を配置し、家庭と学校の橋渡し役としての活動をすすめている。支援員は地域住民が担い、登校渋りや保護者の悩みに寄り添いながら、訪問や相談対応を行う。地域ぐるみで子育てを支える体制が整いつつある。家庭の孤立を防ぎ、安心して子育てできる環境づくりを目指している点が特徴的である。※4 野洲市ホームページ「家庭教育支援が始まりました」

（2）全日本家庭教育研究会（全家研）の取り組み

全家研は、家庭教育の研究と実践を推進する団体として、教育相談や講演会、地域の子育て支援団体との連携など多様な活動を展開している。教育相談では、親や子どもが抱える悩みに専門家が対応し、具体的なアドバイスや支援策を提供している。

また、教育講演会やシンポジウムを通じて、最新の教育理論や実践事例を広く発信し、家庭教育の質的向上を目指している。他団体との連携も積極的に行い、地域や学校、行政と

協力して家庭教育支援のネットワークを広げている。

私は、全家研の教育対話主事として、会員の方からの子育て・教育相談を行っている。最近、登園渋り・不登校、そして発達障害についての相談が多くなっている。それぞれの家庭が抱える問題を伺いながら、できるだけわかりやすく、具体的に話すよう心がけている。どこにも相談できずに今まで悩んできた方が、「きょうから頑張ってみます」と言ってくれた時は、相談活動を続けてよかったと思える瞬間である。

4. これからの家庭教育

（1）地域との連携・居場所づくり

今後の家庭教育には、地域との連携強化と、子どもや親の「居場所」づくりが不可欠である。地域の子育てサロンや学習支援教室、子ども食堂など、多様な居場所が各地で生まれている。こうした場は、家庭だけでは得られない経験や人間関係を育み、子どもや親の孤立を防ぐ役割を果たす。

また、地域住民やボランティアが子どもたちを見守ることで、安心・安全な環境が整い、家庭教育の質も向上する。自治体や企業、NPOなどが連携し、地域ぐるみで子育てを支える仕組みづくりが今後ますます重要となる。

（2）情報発信と学びの場の創出

インターネットやSNSの普及により、家庭教育に関する情報発信や学びの場の創出が容易になっている。オンライン講座やウェビナー、動画配信などを活用し、親が自宅にいな

る環境が整いつつある。

また、親同士の交流や情報共有もオンラインで活発に行われており、悩みや課題を分かち合うことで、孤立感の解消や新たな気づきにつながっている。今後は、ICTを活用した家庭教育支援のさらなる充実が期待される。

5. 結び：未来への提言と希望

(1) 10年後の理想像

10年後の理想的な家庭教育は、親と子どもが共に学び合い、成長し合う「共育」の場であると考えられる。親が一方的に教えるのではなく、子どもの個性や主体性を尊重し、共に考え、共に悩み、共に喜びを分かち合う関係が理想である。

また、家庭だけでなく、学校や地域、社会全体が連携し、子ども一人ひとりの成長を多面的に支える体制が整っていることが望ましい。多様な家庭や子どもたちが、それぞれの個性や背景を尊重されながら、安心して成長できる社会の実現が目標である。

以上の考えをもとに、私が考える10年後の具体的な姿は次のようである。

家庭は「学びの小さなコミュニティ」として、親も子どもも互いに成長し合う場になっている。夕食後の短い団らんの時間には、子どもが学校での学びや気づきを語り、親は仕事での学びや社会の動きを共有する。

地域では、公民館・児童館や子ども食堂が自然な居場所として根づいている。親の相談事だけでなく、子どもに悩みがあるときにも、専門家や地域の大人と気軽につながる環境が整っている。困りごとが起きた家庭には、相

談員がさりげなく寄り添い、孤立が生まれにくい仕組みが当たり前になっている。

どの家庭も「一人で抱え込まなくていい」と実感でき、子育てに自信と喜びを持てる社会。そんな未来を描きながら、私はこれからの家庭教育の未来地図をつくっていきたい。

(2) 全家研運動への期待

全家研をはじめとする家庭教育支援団体の活動は、今後ますます重要性を増していくだろう。家庭教育の現場に寄り添い、親や子どもたちの声を丁寧に受け止め、具体的な支援策を提案・実践していくことが重要である。全家研運動は、単なる情報提供にとどまらず、保護者が自ら学び、他者と語り合い、支え合える環境を整えることであると考えられる。

① 学びの場の創出

まず取り組むべきは、保護者の「学びの場」の創出である。家庭教育に関する知識や実践は、学校教育のように体系的に学ぶ機会が少ない。全家研が提供する講座やワークショップは、保護者が子育てについて考え、他者と意見を交わす貴重な機会となる。特に、不登校、発達障害やヤングケアラーなど、現代的な課題に対応したテーマ設定は、保護者の不安を軽減し、具体的な支援につながる。

② 居場所づくり

次に、地域との連携による「居場所づくり」である。保護者が孤立せず、安心して子育てについて語り合える場は、家庭教育の質を高める上で不可欠である。全家研が地域の教育委員会や子育て支援団体と協働し、図書館や公民館など身近な場所で活動を展開することで、家庭教育が地域に根付き、持続可能

な支援体制を築くことができるだろう。

③ 家庭教育支援者の育成

さらに、家庭教育支援者の育成も重要な役割である。保護者に寄り添い、共に考える姿勢を持つ支援者の存在は、家庭教育の伴走者として欠かせない。全家研が支援者向けの研修や交流の場を提供することで、地域における支援の質と広がりが確保されることは間違いない。

④ 情報発信の強化

最後に、家庭教育の価値を社会に広める情報発信の強化も必要である。特に生成AIを活用した教育相談活動は、家庭教育の悩み解決のハードルを低くするはずである。家庭教育は個人の価値観に深く関わるため、行政や教育機関が踏み込みにくい領域でもある。しかし、全家研が保護者の声や実践事例をもとに、家庭教育の意義や可能性を社会に伝えることで、理解と共感が広がり、より多くの支援が生まれる。

以上のような取り組みを通じて、全家研の運動が、家庭教育を「個人の責任」から「社会の協働」へと変革できるはずである。保護者が自信を持って子育てに向き合える社会の実現に向けて、全家研の役割はますます大きくなっていると言える。

全家研運動は、研究と実践の両輪で家庭教育の質的向上を目指さなくてはならない。社会全体で子どもたちの健やかな成長を支える運動として、さらに広げていくことが大切である。私も全家研の教育対話主事として、この運動をさらに広げ進めていくことに力を尽くしていく。

<参考文献>

- ※1 独立行政法人 労働政策研究・研修機構の統計資料より
<https://www.jil.go.jp/kokunai/statistics/timeseries/html/g0212.html>
- ※2 広島県生涯学習センター「家庭教育支援の現状と課題」より
<https://www.pref.hiroshima.lg.jp/uploaded/attachment/636244.pdf>
- ※3 「川北町子育てガイドブック内容2025」より
<https://www.town.kawakita.ishikawa.jp/archives/001/202507/%E5%AD%90%E8%82%B2%E3%81%A6%E3%82%AC%E3%82%A4%E3%83%89%E3%83%96%E3%83%83%E3%82%AF%E5%86%85%E5%AE%B92025.pdf>
- ※4 滋賀県野洲市ホームページより
<https://www.city.yasu.lg.jp/soshiki/shougaigakushu/kateikyoubuikushien/1721969924772.html>

これからの全家研

大浦 豊和

全日本家庭教育研究会本部 教育対話部長

1. はじめに

かつて、新学社の社内誌に『新学社サークル活動』という冊子があった。今も続いている社内報の前身であり、当時全社員で熱心に取り組んでいたQC運動^(*)の特集冊子であった。私が入社した一年目のお正月、1987年（昭和62年）1月号のこの冊子の表4に、保田興重郎先生の記事『新学社 創業の精神』が掲載されている。『文藝春秋』昭和40年4月号に掲載された『二十年私志』からの抜粋である。静謐ともいえる文体でありながらも峻烈たるその内容には、読むたびに心を揺さぶられる思いがする。新学社が長きにわたって事業を繋いできた核心というべき理念である。詳しくは『新学社五十年誌 一 魂の存続』をご参照頂きたい。

新学社は1957年（昭和32年）3月に設立された。保田先生の志と理念を、多くの文芸・民芸・学術・出版事業に携わる人々の支援を受けて、奥西保創業者と高鳥賢司創業者が実現させた。創業当時の詳細はここでは割愛するが、以来、多くの先師・先達や全国の特約店・支部・パートナーの皆さまのご尽力を得て、当社は間もなく創業70周年を迎えようとしている。公教育では小学校・中学校、家庭教育では全家研ポピー、民間教育では好学出版、そして保育園・幼稚園向けの教育プログ



『新学社サークル活動』 昭和62年1月20日 (第16号) 表4

ラムと、幼児から中学卒業までを貫く縦軸、保育施設・学校・民間・家庭までをカバーする横軸を備えた総合教育出版へと発展した。

この歴史を踏まえた上で、本稿では新学社の家庭教育部門を運動として支えてきた「全日本家庭教育研究会」の現状とこれからのあるべき姿について考察する。この『研究紀要』にご執筆されている名だたる先生方の中において、誠に稚拙な文章で恥じ入るばかりではあるが、現教育対話部長としての正直な思いを記しておきたい。

* QC運動：業務改善・品質管理（Quality Control）の手法のひとつ

2. 全日本家庭教育研究会とは

全日本家庭教育研究会（以下「全家研」）は、1973年（昭和48年）財団法人日本教材文化研究財団（現公益財団法人）のもと発足した。その財団は1964年（昭和39年）に設立された「日本教材文化研究所」まで遡る。研究所設立の趣旨は「わが国の青少年教育に広く深く思いをひそめ、真の人間、真の日本人を育成するために、あらゆる教育の問題の研究と解明に奉仕する」というものであり、初代所長に佐藤春夫、第二代に平澤興が就いた。その後1970年（昭和45年）、旧文部省社会教育局所管の財団法人として本格的にスタートを切った。財団の初代理事長を引き続き平澤興が務め、保田與重郎・堀場正夫・鯉坂二夫等、文芸や学術に携わる人びとによって支えられた。設立の目的は「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・機器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」こととある。

この当時の日本は、通貨危機によるインフレにオイルショックが追い討ちをかけ、高度成長期が終焉を迎えた時代。高校進学率が9割に近づき、受験競争や落ちこぼれが社会現象となっていた。社会構造の急激な変化は公教育にも歪みを生んだ。「市販テスト不買運動」に端を発し学校直販の教材採用が落ち込み、結果的に子どもたちから学びの機会を奪うこととなったのである。

保田與重郎を中心とした創業者たちは「学校教育と家庭教育は車の両輪」という概念のもと、教育は学校だけのものではなく、まず家庭教育の振興を図らねばならないと主張し

た。全家研の設立趣意書には、「（前略）…家庭は最も重要な文明の学校とみなすことができ、また文明というものも、結局主として個人の教育という問題におちつくと言うことができます。（中略）…特に幼児期にひきつづいて、少年期、青年期へと成長する過程にほどこされる家庭教育は、すべての教育の基礎であり、他に代えがたい大事な役割をもつのであります」（『新学社五十年誌 魂の存続』144p）とある。設立されたばかりの財団は、その当時どこにも存在しなかった家庭学習に特化した教材を企画・監修し、新学社教友館（現新学社）が発行した。1973年（昭和48年）『月刊ポピー』の誕生である。

全家研は、その趣旨に賛同した全国の支部を通して会員を募り、小・中学生向けのポピーの頒布を通じて家庭教育の確立をめざす運動体としての活動を始めた。ポピーが単なる家庭教材ではなく「教材・教育システム」として会員制を採ってきた根拠が、この「教育対話活動」にあった。全家研の教育対話活動は、財団からの委託事業として今も引き続き支援を受けている。「ポピーの普及」と「教育対話活動」がそろってこそその全家研運動である。その理念は常に変わることなく「家庭教育の確立」。この理念を普及するという目的のため、「営業」ではなく「普及」と呼んできた。

全家研運動の理念の集大成が次の「家庭教育五訓」である。

●全家研「家庭教育五訓」

（全家研初代総裁 平澤興）

一、親は、まず、くらしを誠実に

▷親自身がまず誠実に暮らすこと

- 二、子どもには、たのしい勉強を
 - ▷子に勉強を無理強いしないこと
- 三、勉強は、よい習慣づくり
 - ▷勉強とは毎日の習慣を作ること
- 四、習慣づくりは、人づくり
 - ▷良い習慣が子どもの人格を形成する
- 五、人づくりは、人生づくり
 - ▷人格の形成が人生を決定する

3. 全家研の現在地

発足50年余を経て、社会環境・教育環境の変化とともに全家研を取り巻く事業環境もまた大きな転換期を迎えた。止まらない少子化と就労人口の減少による共働き世帯の増加。急速に広がったスマホ・ネット社会や丸3年間続いた新型コロナ禍。そして生成AIの台頭。これらの環境変化が、今を生きる子どもやその家庭での暮らしにも極めて大きな影を落としている。子どもたちの多くが家庭外の施設（保育・学校施設、学童・こどもセンター、塾・習い事教室等）で一日の長い時間を過ごし、自宅で家族そろって食卓を囲んで楽しく会話する機会が減少している。この本来あるべき暮らしの欠如が、子どもの成長や親子の関係性にどのような影響を及ぼすのだろうか。

私たちは「令和6年度子育て意識・状況調査分析」（全家研ポピー教育対話部）から、親子の関係性こそ何より大切で、接する時間は短くとも良好な親子関係が築ければ、子どもを巡る多くの課題は改善できるという確信を得た。全家研が長年にわたり取り組んできた「10分よりそい運動」の正しさが証明されたのである。また当調査分析を通して、現在の親の子育てや教育に対する意識の変化も強

く感じている。この意識と環境の変化については次項で述べるが、全家研の声が本当に伝えたい家庭にまで届きにくい局面に入っている。それでも全家研発足当時の社会的混乱期同様、混迷の時代にある今だからこそ、再び家庭との教育対話を始めなければならない。

全家研組織の再構築に伴い支部・モニター制度の見直しを図る中、広く一般家庭に向けてどのような教育対話活動を展開すればよいのか。お母さんお父さんの家庭教育のお手伝いをするという全家研の目的は決して揺らぐことはないが、今後の家庭への寄り添い方は、早急に見直し行動に移すことが肝要である。

これまで半世紀以上にわたり全家研運動に情熱を注がれ、たゆまぬ努力を尽くしてこられた全国の支部様、歴代の教育対話主事先生方、モニター様、学習アドバイザー様には心からの感謝と敬意を表す。また全家研発足以来、営々とこの運動を支えてこられた本部教育対話主事先生方、対話部の諸先輩方、財団の皆さま、そして歴代会長に、現教育対話部長として心より御礼を申し上げたい。未来を担う子どもたちを支えてこられたすべての皆さまの信念と情熱を途絶えさせることなく、前に進めていくことをここにお約束したい。

4. 親の意識と家庭環境の変化 (仮説及び考察)

ここでは、子どもをもつ親の意識の変化を社会環境や家庭環境の変化と結びつけて、仮説プラス関連しているのではないかという事象の一部をキーワードとして記してみた。2024年に実施した「令和6年度子育て意識・状況調査分析」と現在進行中の公益財団研究事業「令和7年度家庭教育の実態と支援の在

り方に関する調査研究」を参考にしているが、ほとんどが筆者の主観的な仮説と考察にすぎない。それでもこれらを総合的に捉えることで今後の家庭教育支援のあり方を考え、全家研運動を前に進める上での前提になるだろうと考えている。

○わが子のしつけや教育に対する親の意識が変化あるいは低下しているのではないか。
▷少子化、教育無償化、学校・施設任せ、放任、育児放棄、過干渉、根拠なき確認バイアス

○地域内の人間関係がより希薄になっているのではないか。

▷大都市への人口集中、地域コミュニティの弱体化、家庭の孤立化、ネット依存

○親世代の横のつながりが希薄になっているのではないか。（縦のつながりはもっと弱い）

▷都市部の住宅事情、他人への過度な配慮や無関心さ、コミュニケーション忌避

○保育施設や学校と家庭との関係が疎遠になっているのではないか。

▷相談・クレームの減少（園・学校任せ）、行事不参加、不登校・行き渋り、教師の若年化・働き方改革

○ネット上の情報に影響を受けやすい親が増えているのではないか。

▷デジタルネイティブ、SNS依存、フィルターバブル、エコーチェンバー、フェイクニュース

○親子が家庭で一緒に過ごす時間がさらに減っているのではないか。

▷共働き家庭の増加、園・学校から預かり施設・習い事教室への直行、貧困

○家庭での日常会話の量・質ともに低下しているのではないか。

▷親の多忙感、一方通行的指示、孤食、スマホ育児、親自身の成長過程での体験不足、貧困

○父親の育児関与が増え、子どもを巡るパートナーシップに課題が出てきたのではないか。

▷働き方改革、育休の拡大、夫婦間の意思不通・価値観のずれ、主導権・責任所在のあいまいさ

○親が子どもを過度に気遣う傾向にあるのではないか。

▷不登校・行き渋り、意志尊重、理解不足、スマホ・ゲーム依存、信頼関係不足、アタッチメント不足

参考：「令和6年度子育て意識・状況調査分析」（全家研教育対話部）

「令和7年度家庭教育の実態と支援の在り方に関する調査研究」（公益財団）

5. 外に出る教育対話活動

全家研発足以来、何回目かの社会構造の大きな変革期を迎えたが、全家研が目指すものはやはり「家庭教育の確立」である。国家・社会の核は家庭であり、家庭が子どもの成長の礎となる。前述の意識・環境変化の考察で仮説を示した通り、全家研が伝えるべき相手は親である。50年前と比べてさらに複雑かつ脆弱になっていると言わざるを得ない家庭環境の中で、デジタルネイティブとも言える若い保護者世代と教育対話をどう進めていけばよいのだろうか。

リアルな講演会・セミナーは中身の濃い接

点となるが、開催日時や場所が限られ参加者の層は限定的となる。オンラインのライブ配信では場所の課題は解決できるが、日時はやはり限定される。SNSでの動画配信ならどちらも解決できるが、ネット上にあまたある動画コンテンツに埋もれがちで、大規模な集客告知が必要となる。いずれにしても、前項で示したような本当に届けたい保護者には届きにくいのが現実である。

支部という地域拠点の役割が縮小を続けたこの2年間、全家研の教育対話活動は大きく舵を切った。よりリアルな社会へと自ら踏み出そうとしたのである。まず尽力すべきは各地域の拠点となるエリアパートナーの再構築であった。「家庭教育の確立」に賛同される各地の子育て支援施設や幼稚園・保育園・こども園、地元企業や子育て支援団体、NPO法人などとの連携を模索した。そうすることで小規模でも定期的に、直接対面での子育て・教育講演会を開催することができる。

多くの保護者に興味を持ってもらうために、これまでに関係のあったミュージシャンや絵本作家、教育評論家等のコンテンツパートナーと組んで講演内容の充実を図った。そしてそれを広く告知するためには、やはり過去に連携実績のあったサイト運営者やネット配信事業者など、外部パートナーとの連携を強化してきた。

その新しい取り組みの一例として、最近開催した対話イベントを紹介したい。

2025年12月に滋賀県守山市で開催した、教育対話部単独の親子イベントである。題して「ことばが育つ・こころがつながる—おやこで楽しむ楽器あそび&子育て相談会」。ふだん私たちが取り組む他の活動と同様、このイ



ママパスマルシェin守山（撮影：中井智美）

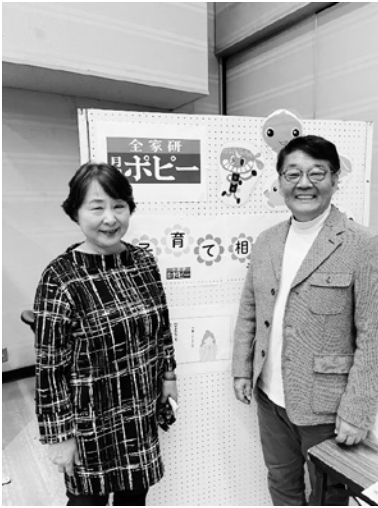
ベントもまた、「子どもも親も一緒に楽しむ時間」を大切にしたい。滋賀県を拠点に子育て支援活動を展開するエリアパートナー「一般社団法人ママサポートコミュニティ」（廣瀬香織代表）の主催イベント内での講演である。

「100円ショップでそろそろ材料を使って親子で一緒に手作り楽器を作ろう」というウェブサイト用の記事企画から、教育対話主事の山田先生を中心に開発した対話部オリジナルプログラムである。カプセルトイのカプセルにビーズを入れたシェイカー、円形のごみ箱にガムテープを貼った太鼓、ピザの空き箱とビーズを使ったオーシャンドラム…。

子どもたちもパパやママたちも、山田先生が弾くキーボードに合わせて楽しそうに音を楽しんでいた。



（撮影：廣瀬香織）



(撮影：廣瀬香織)

終了後の参加者の感想の中には次のような言葉があった。

- ・「親も一緒に楽しんで遊ぶこと」を改めて思い知らされました。ありがとうございます。
- ・子どもと向き合って笑い合うことは、意識はしていても、改めて言うていただくことで身が引き締まる思いでした。

これこそが「10分よりそい運動」を推進し、親も子ども楽しめる対話イベントを目指してきた私たちが求めている感想だった。参加者が乳幼児の親子中心となり、反省点はいくつか見つかったが手ごたえと可能性を感じる講演会だった。このイベントに関しては、すでに次回京都の子育て支援施設での講演依頼が入っている。

このような外部イベントだけではなく、より広く子育て・教育情報を発信する活動も強化している。全家研ポピル子育て応援サイト「ポピフル」での情報発信である。ポピル編集部と教育対話部が作成したバラエティ豊か

な記事を毎月配信している。コンテンツの充実とともに、この2年で閲覧者数が飛躍的に上がっている。まだご覧になっていない方々は、ぜひ一度「ポピフル」で検索してご覧頂きたい。

今後は、新しいデジタル技術を活用した双方向の教育対話を追求する。急速に進むAIの進化と普及に加えVR・AR等の技術も使って、現在の、そして未来の親との対話の機会を広げていきたい。

社会には全家研と同じように、家庭の子育て・教育支援を志す個人や事業者が少なからず存在する。方向性が一致するならば連携できるはずである。そうやって点と点を結んで線に、線と線が繋がって面になるように、少しずつ新しい「家庭教育確立運動」の輪が広がり、やがて日本を覆うネットワークとなることを願う。

6. おわりに

戦後日本の教育は学校を中心に回ってきたと言っても過言ではないし、今も学校教育は青少年の教育の基盤であると私は考えている。その上で、学校を子どもが学ぶ場、あるいは一日を過ごす場の「選択肢」の一つとして語られることが増えたようにも思う。

これまで通りに学校や保育施設に通っている子、学童や民間の支援施設、学習塾に行っている子、いろいろな事情でどこにも行かず自宅にいる子。日中の居場所は多様であっても、やはり家庭が子どものくらしの基本であらねばならない。

わが新学社は、保育・学校・民間・家庭のあらゆる場面で教育事業を行っている。教材の発行とその販売という事業自体はそれぞれ

の事業部門が担うところであるが、子どもとその家庭を支えるという意味においては、ここまで論じたようにすでに境目はないといえよう。全家研は、これまで長くポピー事業の中核にあって家庭との対話活動を行ってきたが、今後は子どもが関わる全ての場面で家庭教育確立運動を行うことを提言したい。学校においてはコミュニティスクールのあり方や保護者対応への助言を、学童や支援施設では指導者向けセミナーや相談会を、学習塾などでは児童生徒向けの学び方講座などを。これまでに全家研が培ってきたノウハウや教育対話主事の経験値を活かせる場面は多くあるだろう。「家庭の子ども」に特化した対話活動から、子どもに関わるより多くの関係者・関係機関とともに、あらゆる場面で家庭教育確立運動を行うのである。

新学社グループ全部門が、公益財団および全家研と強く結びつき、日本の未来を担う全ての子どもたちが学びに向かう意欲や学びの質的向上、そしてこれからの家庭教育を支えていく。「家庭は最も重要な文明の学校」なのである。

<参考文献>

- 「新学社五十年誌一魂の存続」(株式会社新学社)
- 「令和6年度 子育て意識・状況調査分析」(全日本家庭教育研究会 ポピー教育対話部/協力：公益財団法人 日本教材文化研究財団)



(撮影：中井智美)

■公益財団法人 日本教材文化研究財団 定款

第1章 総則

(名称)

第1条 この法人は、公益財団法人 日本教材文化研究財団と称する。

(事務所)

第2条 この法人は、主たる事務所を、東京都新宿区に置く。

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

第2章 目的及び事業

(目的)

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

(事業)

第4条 この法人は、前条の目的を達成するために、次の各号の事業を行う。

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

第3章 資産及び会計

(基本財産)

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

2 基本財産は、この法人の目的を達成するために理事長が管理しなければならない。基本財産の一部を処分しようとするとき及び基本財産から除外しようとするときは、あらかじめ理事会及び評議員会の承認を要する。

(事業年度)

第6条 この法人の事業年度は、毎年4月1日に始ま

り翌年3月31日に終わる。

(事業計画及び収支予算)

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

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

(事業報告及び決算)

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

- (1) 事業報告
 - (2) 事業報告の附属明細書
 - (3) 貸借対照表
 - (4) 正味財産増減計算書
 - (5) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の附属明細書
 - (6) 財産目録
- 2 第1項の規定により報告または承認された書類のほか、次の各号の書類を主たる事務所に5年間備え置き、個人の住所に関する記載を除き一般の閲覧に供するとともに、定款を主たる事務所に備え置き、一般の閲覧に供するものとする。
- (1) 監査報告
 - (2) 理事及び監事並びに評議員の名簿
 - (3) 理事及び監事並びに評議員の報酬等の支給の基準を記載した書類
 - (4) 運営組織及び事業活動の状況の概要及びこれらに関する数値のうち重要なものを記載した書類

(公益目的取得財産残額の算定)

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

第4章 評議員

(評議員)

第10条 この法人に、評議員16名以上21名以内を置

く。

(評議員の選任及び解任)

第11条 評議員の選任及び解任は、評議員選定委員会において行う。

- 2 評議員選定委員会は、評議員1名、監事1名、事務局員1名、次項の定めに基づいて選任された外部委員2名の合計5名で構成する。
- 3 評議員選定委員会の外部委員は、次のいずれにも該当しない者を理事会において選任する。
 - (1) この法人または関連団体（主要な取引先及び重要な利害関係を有する団体を含む。以下同じ。）の業務を執行する者または使用人
 - (2) 過去に前号に規定する者となったことがある者
 - (3) 第1号または第2号に該当する者の配偶者、三親等内の親族、使用人（過去に使用人となった者も含む。）
- 4 評議員選定委員会に提出する評議員候補者は、理事会または評議員会がそれぞれ推薦することができる。評議員選定委員会の運営についての詳細は理事会において定める。
- 5 評議員選定委員会に評議員候補者を推薦する場合には、次に掲げる事項のほか、当該候補者を評議員として適任と判断した理由を委員に説明しなければならない。
 - (1) 当該候補者の経歴
 - (2) 当該候補者を候補者とした理由
 - (3) 当該候補者とこの法人及び役員等（理事、監事及び評議員）との関係
 - (4) 当該候補者の兼職状況
- 6 評議員選定委員会の決議は、委員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。ただし、外部委員の1名以上が出席し、かつ、外部委員の1名以上が賛成することを要する。
- 7 評議員選定委員会は、第10条で定める評議員の定数を欠くこととなるときに備えて、補欠の評議員を選任することができる。
- 8 前項の場合には、評議員選定委員会は、次の各号の事項も併せて決定しなければならない。
 - (1) 当該候補者が補欠の評議員である旨
 - (2) 当該候補者を1人または2人以上の特定の評議員の補欠の評議員として選任するときは、その旨及び当該特定の評議員の氏名
 - (3) 同一の評議員（2人以上の評議員の補欠として選任した場合にあっては、当該2人以上の評議員）につき2人以上の補欠の評議員を選任するときは、当該補欠の評議員相互間の優先順位
- 9 第7項の補欠の評議員の選任に係る決議は、当該決議後4年以内に終了する事業年度のうち最終

のものに関する定時評議員会の終結の時まで、その効力を有する。

(評議員の任期)

- 第12条 評議員の任期は、選任後4年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。また、再任を妨げない。
- 2 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した評議員の補欠として選任された評議員の任期は、退任した評議員の任期の満了するときまでとする。
 - 3 評議員は、第10条に定める定数に足りなくなるときは、任期の満了または辞任により退任した後も、新たに選任された評議員が就任するまで、なお評議員としての権利義務を有する。

(評議員に対する報酬等)

- 第13条 評議員に対して、各年度の総額が500万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。
- 2 前項の規定にかかわらず、評議員には費用を弁償することができる。

第5章 評議員会

(構成)

第14条 評議員会は、すべての評議員をもって構成する。

(権限)

- 第15条 評議員会は、次の各号の事項について決議する。
- (1) 理事及び監事の選任及び解任
 - (2) 理事及び監事の報酬等の額
 - (3) 評議員に対する報酬等の支給の基準
 - (4) 貸借対照表及び正味財産増減計算書の承認
 - (5) 定款の変更
 - (6) 残余財産の処分
 - (7) 基本財産の処分または除外の承認
 - (8) その他評議員会で決議するものとして法令またはこの定款で定められた事項

(開催)

第16条 評議員会は、定時評議員会として毎事業年度終了後3箇月以内に1回開催するほか、臨時評議員会として必要がある場合に開催する。

(招集)

- 第17条 評議員会は、法令に別段の定めがある場合を除き、理事会の決議に基づき理事長が招集する。
- 2 評議員は、理事長に対して、評議員会の目的である事項及び招集の理由を示して、評議員会の招

集を請求することができる。

(議 長)

第18条 評議員会の議長は理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、評議員の互選によって定める。

(決 議)

第19条 評議員会の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、次の各号の決議は、決議について特別の利害関係を有する評議員を除く評議員の3分の2以上に当たる多数をもって行わなければならない。

- (1) 監事の解任
- (2) 評議員に対する報酬等の支給の基準
- (3) 定款の変更
- (4) 基本財産の処分または除外の承認
- (5) その他法令で定められた事項

3 理事または監事を選任する議案を決議するに際しては、各候補者ごとに第1項の決議を行わなければならない。理事または監事の候補者の合計数が第21条に定める定数を上回る場合には、過半数の賛成を得た候補者の中から得票数の多い順に定数の枠に達するまでの者を選任することとする。

(議事録)

第20条 評議員会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 議長は、前項の議事録に記名押印する。

第6章 役員

(役員の設定)

第21条 この法人に、次の役員を置く。

- (1) 理事 7名以上12名以内
 - (2) 監事 2名または3名
- 2 理事のうち1名を理事長とする。
- 3 理事長以外の理事のうち、1名を専務理事及び2名を常務理事とする。
- 4 第2項の理事長をもって一般社団法人及び一般財団法人に関する法律(平成18年法律第48号)に規定する代表理事とし、第3項の専務理事及び常務理事をもって同法第197条で準用する同法第91条第1項に規定する業務執行理事(理事会の決議により法人の業務を執行する理事として選定された理事をいう。以下同じ。)とする。

(役員を選任)

第22条 理事及び監事は、評議員会の決議によって選任する。

2 理事長及び専務理事並びに常務理事は、理事会の決議によって理事の中から選定する。

(理事の職務及び権限)

第23条 理事は、理事会を構成し、法令及びこの定款で定めるところにより、職務を執行する。

2 理事長は、法令及びこの定款で定めるところにより、この法人の業務を代表し、その業務を執行する。

3 専務理事は、理事長を補佐する。

4 常務理事は、理事長及び専務理事を補佐し、理事会の議決に基づき、日常の事務に従事する。

5 理事長及び専務理事並びに常務理事は、毎事業年度に4箇月を超える間隔で2回以上、自己の職務の執行の状況を理事会に報告しなければならない。

(監事の職務及び権限)

第24条 監事は、理事の職務の執行を監査し、法令で定めるところにより、監査報告を作成する。

2 監事は、いつでも、理事及び事務局員に対して事業の報告を求め、この法人の業務及び財産の状況の調査をすることができる。

(役員の任期)

第25条 理事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

2 監事の任期は、選任後2年以内に終了する事業年度のうち最終のものに関する定時評議員会の終結のときまでとする。

3 前項の規定にかかわらず、任期の満了前に退任した理事または監事の補欠として選任された理事または監事の任期は、前任者の任期の満了するときまでとする。

4 理事または監事については、再任を妨げない。

5 理事または監事が第21条に定める定数に足りなくなるときまたは欠けたときは、任期の満了または辞任により退任した後も、それぞれ新たに選任された理事または監事が就任するまで、なお理事または監事としての権利義務を有する。

(役員解任)

第26条 理事または監事が、次の各号のいずれかに該当するときは、評議員会の決議によって解任することができる。

(1) 職務上の義務に違反し、または職務を怠ったとき

(2) 心身の故障のため、職務の執行に支障がありまたはこれに堪えないとき

(役員に対する報酬等)

第27条 理事及び監事に対して、各年度の総額が300万円を超えない範囲で、評議員会において定める報酬等を支給することができる。

2 前項の規定にかかわらず、理事及び監事には費用を弁償することができる。

第7章 理事会

(構成)

第28条 理事会は、すべての理事をもって構成する。

(権限)

第29条 理事会は、次の各号の職務を行う。

- (1) この法人の業務執行の決定
- (2) 理事の職務の執行の監督
- (3) 理事長及び専務理事並びに常務理事の選定及び解職

(招集)

第30条 理事会は、理事長が招集するものとする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、各理事が理事会を招集する。

(議長)

第31条 理事会の議長は、理事長とする。

2 理事長が欠けたときまたは理事長に事故があるときは、専務理事が理事会の議長となる。

(決議)

第32条 理事会の決議は、決議について特別の利害関係を有する理事を除く理事の過半数が出席し、その過半数をもって行う。

2 前項の規定にかかわらず、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律第197条において準用する同法第96条の要件を満たしたときは、理事会の決議があったものとみなす。

(議事録)

第33条 理事会の議事については、法令で定めるところにより、議事録を作成する。

2 出席した理事長及び監事は、前項の議事録に記名押印する。ただし、理事長の選定を行う理事会については、他の出席した理事も記名押印する。

第8章 定款の変更及び解散

(定款の変更)

第34条 この定款は、評議員会の決議によって変更することができる。

2 前項の規定は、この定款の第3条及び第4条並びに第11条についても適用する。

(解散)

第35条 この法人は、基本財産の滅失によるこの法人の目的である事業の成功の不能、その他法令で定められた事由によって解散する。

(公益認定の取消し等に伴う贈与)

第36条 この法人が公益認定の取消しの処分を受けた場合または合併により法人が消滅する場合(その権利義務を承継する法人が公益法人であるときを除く。)には、評議員会の決議を経て、公益目的取得財産残額に相当する額の財産を、当該公益認定の取消しの日または当該合併の日から1箇月以内に、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

(残余財産の帰属)

第37条 この法人が清算をする場合において有する残余財産は、評議員会の決議を経て、公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律第5条第17号に掲げる法人または国若しくは地方公共団体に贈与するものとする。

第9章 公告の方法

(公告の方法)

第38条 この法人の公告は、電子公告による方法により行う。

2 事故その他やむを得ない事由によって前項の電子公告を行うことができない場合は、官報に掲載する方法により行う。

第10章 事務局その他

(事務局)

第39条 この法人に事務局を設置する。

- 2 事務局には、事務局長及び所要の職員を置く。
- 3 事務局長及び重要な職員は、理事長が理事会の承認を得て任免する。
- 4 前項以外の職員は、理事長が任免する。
- 5 事務局の組織、内部管理に必要な規則その他については、理事会が定める。

(委任)

第40条 この定款に定めるもののほか、この定款の施行について必要な事項は、理事会の決議を経て、理事長が定める。

附 則

- 1 この定款は、一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める公益法人の設立の登記の日から施行する。
- 2 一般社団法人及び一般財団法人に関する法律及び公益社団法人及び公益財団法人の認定等に関する法律の施行に伴う関係法律の整備等に関する法律第106条第1項に定める特例民法法人の解散の登記と、公益法人の設立の登記を行ったときは、第6条の規定にかかわらず、解散の登記の日の前日を事業年度の末日とし、設立の登記の日を事業年度の開始日とする。
- 3 第22条の規定にかかわらず、この法人の最初の理事長は杉山吉茂、専務理事は新免利也、常務理事は星村平和及び中井武文とする。
- 4 第11条の規定にかかわらず、この法人の最初の評議員は、旧主務官庁の認可を受けて、評議員選定委員会において行うところにより、次に掲げるものとする。

有田 和正	尾田 幸雄
梶田 叡一	角屋 重樹
亀井 浩明	北島 義斉
木村 治美	佐島 群巳
佐野 金吾	清水 厚実
田中 博之	玉井美知子
中川 栄次	中里 至正
中渕 正堯	波多野義郎
原田 智仁	宮本 茂雄
山極 隆	大倉 公喜
- 5 昭和45年の法人設立時の理事及び監事は、次のとおりとする。

理事 (理事長)	平澤 興
理事 (専務理事)	堀場正夫
理事 (常務理事)	鯨坂二夫
理事 (常務理事)	渡辺 茂
理事 (常務理事)	近藤達夫
理事	平塚益徳
理事	保田 與重郎
理事	奥西 保
理事	北島織衛
理事	田中克己
監事	高橋武夫
監事	辰野千壽
監事	工藤 清

賛助会員規約

- 第1条 公益財団法人日本教材文化研究財団の事業目的に賛同し、事業その他運営を支援するものを賛助会員（以下「会員」という）とする。
- 第2条 会員は、法人、団体または個人とし、次の各号に定める賛助会費（以下「会員」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) 11名

(令和8年3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	銭谷 眞美	令和6年6月7日 (理事長就任 R.4.6.22)	重	法人の代表	元文部科学事務次官 東京国立博物館名誉館長
専務理事	新免 利也	令和6年6月7日	重	事務総括	(株)新学社執行役員東京支社長
常務理事	角屋 重樹	令和6年6月7日	重	理科教育	国立教育政策研究所名誉所員 広島大学名誉教授
常務理事	中川 栄次	令和6年6月7日	重	財務	(株)新学社取締役相談役
理事	北島 義斉	令和6年6月7日	就	財務	大日本印刷(株)代表取締役社長
理事	清水 美憲	令和6年6月7日	重	数学教育学論	筑波大学人間系教授
理事	田中 博之	令和6年6月7日	重	教育工学	早稲田大学教職大学院教授
理事	原田 智仁	令和6年6月7日	重	社会科教育	兵庫教育大学名誉教授
理事	山本 伸夫	令和6年6月7日	就	財務	(株)新学社代表取締役社長
監事	曾根 博幸	令和6年6月7日	就	財務	大日本印刷(株)執行役員経理本部長
監事	平石 隆雄	令和6年6月7日	重	財務	(株)新学社取締役総務部長

(50音順)

(2) 評議員名簿 (敬称略) 20名

役名	氏名	就任年月日	就重	担当職務	備考
評議員	秋田喜代美	令和7年6月6日	重	教育心理学・発達心理学 学校教育	東京大学名誉教授 学習院大学教授
評議員	浅井 和行	令和4年6月13日	重	教育工学 メディア教育	京都教育大学理事・副学長
評議員	安彦 忠彦	令和4年6月13日	重	教育課程論 教育評価・教育方法	名古屋大学名誉教授
評議員	池田 理恵	令和7年6月6日	就	学校教材編集	(株)新学社執行役員クリエイティブ編集センター長
評議員	稲垣 応顕	令和6年6月7日	重	社会心理学 心理学	上越教育大学教職大学院教授
評議員	岩立 京子	令和4年6月3日	就	教育・社会系心理学	東京学芸大学名誉教授
評議員	大森 健史	令和7年6月6日	就	家庭教材編集	(株)新学社執行役員ポピー編集部長
評議員	亀井 浩明	令和4年6月13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	坂元 章	令和4年6月3日	就	社会科学・心理学 科学教育・教育工学	お茶の水女子大学理事・副学長
評議員	櫻井 茂男	令和4年6月13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	令和6年6月7日	重	教育経営学・教育行政学 社会教育学・青少年教育論	帝京大学教育学部長・教授
評議員	佐野 金吾	令和4年6月13日	重	社会科教育 教育課程・学校経営	東京家政学院中・高等学校長
評議員	下田 好行	令和4年6月13日	重	国語方教育 教育学	元国立教育政策研究所総括研究官
評議員	鈴木由美子	令和6年6月7日	重	社会科学・教育学 社会科教育	広島大学理事・副学長
評議員	高木 展郎	令和4年6月13日	重	国語科教育学 教育方法	横浜国立大学名誉教授
評議員	堀井 啓幸	令和6年6月7日	重	教育経営学 教育環境	常葉大学名誉教授
評議員	前田 英樹	令和4年6月13日	重	フランス語 思想論	立教大学名誉教授
評議員	松浦 伸和	令和4年6月13日	重	英語教育学	広島大学名誉教授
評議員	峯 明秀	令和4年6月13日	重	社会科教育学	大阪教育大学理事・副学長
評議員	吉田 武男	令和4年6月13日	重	道徳教育 教育論	筑波大学名誉教授 関西外国語大学教授

(50音順)

研究紀要第55号（令和7年度）

令和8年3月31日発行

編集／公益財団法人 日本教材文化研究財団

発行人／新免利也（専務理事）

発行所／公益財団法人 日本教材文化研究財団

〒162-0841 東京都新宿区払方町14番地1

☎03(5225)0255 FAX 03(5225)0256

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

ISSN 0288-0245

印刷（株）天理時報社