

**KIRIYAMA & MIYAZAKI
SEMINAR
4TH MEETING FOR
READING RESEARCH PAPERS**



桐山・宮崎ゼミ 第4回研究発表会

日時：2016年11月12日（土）12:00～

会場：創価大学教職大学院4F V409教室

宮崎・桐山ゼミ (SCHOLE あっぱれ) 第4回研究発表会

①日時：2016年11月12日(土)

②会場：教職大学院棟(V棟)4階 V409教室

発表は一人当たり30分以内(発表約20分、討議と入れ替えで約10分の範囲内で)

③研究発表会の時定：

12:00~12:10 挨拶、第4回を実施するにあたって(眞所佳代先生)

12:10~12:20 発表・討論の方法、計時についての確認(桐山信一)

2人の話の間に準備

12:20~12:50 研究発表または実践報告1

12:50~13:20 研究発表または実践報告2

休憩

13:50~14:20 研究発表または実践報告3

14:20~14:50 研究発表または実践報告4

14:50~15:20 研究発表または実践報告5

休憩

15:50~16:20 修了生・参加者の方々の近況報告

16:20~16:40 ご挨拶・ご講評(宮崎 猛先生)

移動

18:30~ 教職を共に生きる心の会(懇親会)

場所：ウラニワ：八王子駅南口徒歩1分 大分料理の店

④発表及び近況報告

・在学生(宮崎・桐山ゼミ)

大城 威、内田 稔

・修了生を予定(松浦・桐山ゼミ、宮崎・角田・桐山ゼミを含む)

川島紀子、眞所佳代、橋本隆生、西 敏明、奥田和也、村田賢治・・・・

⑤幹事

・眞所佳代(2012年度修了生)

⑥写真・計時

・藤村美幸(桐山ゼミ Sa)

⑦HPによる広報

・桐山信一

⑧備考

時間が押した場合、休憩などを調整して必要な時間を確保する。

1 本研究発表について

2012年度から宮崎先生と桐山が教職課題研究Ⅰ・Ⅱ（ゼミ）を担当しています。2011年度は宮崎先生が在外研究で渡米されていたため、松浦先生と桐山で担当しました。2010年度は、宮崎先生、角田先生、桐山の3名で担当させていただきました。このときの学生が最も多く13名おりました。現在、ゼミを巣立った修了生は40名近くになり、修了生の中から新任として公立学校教諭、東京創価小教諭、現職からは比較教育を視野に入れた実践の小学校教諭、特別支援教育の実践の小学校教諭、理科・地歴公民科教育を研究する中・高教諭、指導主事、副校長、独立行政法人専門職員など多彩な人材が出ています。そして、彼らの教育実践や研究も充実の一途を辿っている現状です。

在学生に目を向けますと、今年度はゼミ生が少なくリーダーコース学生2名です。お二人とも非常に優秀な方で、資料収集、文献研究、データ分析、レジュメづくりに邁進しております。修了生の眞所佳代先生からご提案いただいた本研究会も4回目を実施させていただくこととなりました。これからも、この教育実践・研究の共有による人間対人間のつながりを絶やすことなく、継続・発展させていきましょう。

2 教職課題研究におけるスタートーひとつの私見ー

(1) はじめに

昨年度は、教職大学院における調査研究の問題点を述べた。それは2つあった。

- ・調査研究で、SPSSのような多機能統計ソフトウェアを使った量的・質的分析がほぼ無批判に使用されている。
- ・量的・質的研究の方法とともに考え方や概念の教育をしっかりとやらないと、学修が修了後に生かされないのではないかと懸念がある。

ここでは、筆者が担当させていただいている科目「実地研究（奈良）」で毎年お世話になっている奈良女子大附属小学校で常々教えていただいている「奈良の学習法」の一端を紹介し、それを参考に、上記の問題点の背後にある、卒業研究や教職課題研究における研究のスタート地点を見つめ、何が大事なのかを示してみたい。

(2) 奈良女子大附属小学校の教育「奈良の学習法」における学習のめあて

1 単位時間の授業にも3つのめあて（目的）がある。私のめあて（ a_1 ）、我々のめあて（ a_2 ）、彼らのめあて（ a_3 ）で。一般に、一斉授業では教師が a_3 に相当するめあてを黒板に書き、子ども達がそれをノートに写して、導入・展開・まとめと続く授業が始まっていく。このとき、一人ひとりの子どもは教師が書いためあてを自分のめあてにして学んでいるのだろうか。そもそも、めあてというものは他から与えられて成り立つものだろうか。

「社会参加総合」の授業でも、めあてをどう子どもものものにしていくかという議論になった。 a_1 がまずあって、 $a_1 \rightarrow a_2 \rightarrow a_3$ とめあてが広がっていくのが理想である。奈良の学習法では、授業の最初に一人ひとりが a_1 をノートに書く。授業を進める司会の児童から指名された児童が自分のめあて a_1' を述べ、司会の児童が a_1' を黒板に書く。 a_1' は a_1 と多少異なっているが、 $a_1' \doteq a_1$ であることが多く、そのまま授業は進められていく。一人ひとり a_1' を認めつつも、自分の a_1 をイメージして学習していることは間違いない。このとき、 $a_1 \rightarrow a_1' \rightarrow a_2$ へと広がり意識化が行われるのかもしれない。授業の最後に一人ひとりがふりかえり

を書くが、必ずしも a_1 に即したふりかえり (r_1) になっていないこともある。この詳細はデータを集めないとわからない。公立小学校では、教師が黒板に授業のめあてを書いてからクラス全員でそれを一斉に読ませるといった光景をよく見た。 a_3 を a_2 にさせ、さらには a_1 にさせるといっためあての共有が意図されている。一人ひとりには固有のめあてを持っているが、それはたいてい明確に意識化されない。・・・をできるようにしよう、・・・をわかりたいなど、意図のようなものである。しかし、潜在的ではあっても、もしめあてを持っていないと学習など進みようがない。奈良の学習法は a_1 を明確にさせ、 a_2 に目を向けさせる流れになっている。一人ひとりめあてを持つということは、「問い」を立てるということにつながる。このことは、卒業研究や教職課題研究論文の研究のあり方に関連してくる。

(3) 卒業研究の現状

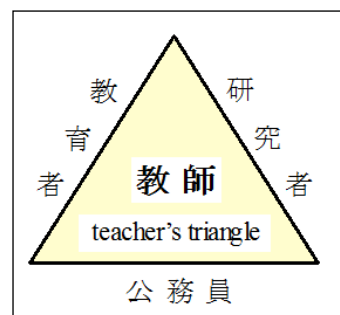
日本の南海上をゆっくり西進し、通常の台風の動きと逆行する不思議な進路を取った台風 10 号が、8 月 29 日に東北近海に達し、我々が 5 月から予定していた福島調査の日 (29、30 日) とぶつかってしまった。予報では 30 日午後から福島直撃の様相であった (予報円の中心)。苦渋の選択として、安全策をとり 29 日だけ行くことにし、いわき市立平第 1 小学校を訪問した。学生は 5 人、当初の半分以下の人数である。短い時間の中、校長、養護の先生から震災当時の学校の様子や現在の取り組みなど様々に教えていただいた。校長が、「一人一人いろいろ事情はあるでしょうが、今日ここへ来ると言うことが大事なのです。」と言われ、参加学生を心から励まし、今後の活躍に期待した。当日、宿舎で予定していた福島復興や避難解除をめぐる諸問題についての、地方議員と国会議員 (またはその関係者) の方との懇談、30 日に予定していた伊達市避難所訪問、飯館村の線量・土壌調査、国道 6 号線通過、広野町・富岡町の線量・土壌調査などができなくなった。2015 年度は 2 日間の福島調査で学生が分担執筆して 50 ページの報告書を作り、自分たちの調査を元にそれぞれの独自の視点を出しながら卒論を書くという作業ができた。2016 年度はこのような調査事実の積み重ねを作ることができなかった。今年度の学生は 11 名が卒論を書く予定であったが、最終的に書くことになったのは 4 名である。その概要は 2016 年度創大教育学会で発表されるが、その発表原稿を本冊子の最後に掲載しておく。

教育学部桐山ゼミでは、学部 3・4 年生の必修科目である演習 I～III (ゼミ) で、小学校理科の模擬授業、科学館などへ出向いての現地学習、現地調査 (線量調査・土壌放射能調査) を行い、放射線の基礎学習、脱原発へのシナリオ作りなどを学ぶ。教育学部では、社会の変化への対応と思われるが、4 年生後期の演習 IV と卒業研究 (卒論) はすでに選択科目となっている。学生の世界では、卒業研究に費やす時間がさまざまな資格取りや活動に代わってきている実態が見える。しかし、桐山ゼミでは下記の 2 つの理由から卒業研究を義務付け、その研究指導を演習 IV で行っている。

教師には 3 つの側面がある。教師は公務員としての公的な教育者であるとともに研究者としての側面をもつ (teacher's triangle 右図)。そして近年、教職の高度化・専門職化の風潮から、この研究者の側面が非常に大切になってきていると考える。

- ・子どもの変容をどのように認識するか。
- ・自らの授業の有効性をどう検証するか。
- ・何が原因で学級経営がうまくいかないのか。

このように問いを立てて研究する視点がないと、教師はルー



チンワークにはまり、問題解決ができなくなってしまう、教職としての成長が見込めない。こうなれば子どもの不幸というしかない。したがって、学生が大学で卒業研究のような研究体験を積むことは、言いかえれば大学教員がそれを積ませる教育は、

①学生が教師になったときその健全な成長の土台となるものであり

②ひいては子どもの幸福につながっていく

ものである。①②が理由その1である。

そもそも、研究テーマは所属するゼミ（の先生の専門）によって変わってくると考えられるが、本人の問いがまずあって、それが研究テーマにつながっていくのが自然な学びの姿である。このことは、(2)でも学習のめあてと関連させて述べた。その意味で、大学教員が行う教育（研究指導）は、

③学生に問いを出させる環境づくり

④それを研究テーマにまで磨き上げる（brushing up）営みの工夫

に他ならず、基礎知識を習得させる場合もこれらを意識して行うことになる。講義がアクティブ・ラーニング（A.L）に進化し、学生が受け身の姿勢を変えていくことはそれなりに大事ではある。しかし、卒業研究の指導は大学教員が行う教育の最終でもあり、

⑤一つのテーマのもとに研究方法の修得を通じて探究的態度の育成を目指すものであり

⑥その先にある人間形成を視野に入れて行われる、講義とは異なる教育的営みである
というようにまとめられる。以上③～⑥が理由その2である。

(4)「奈良の学習法」から卒業研究・教職課題研究を考える

奈良女子大附属小学校では、入学式の日から6年後の卒業式の日まで、毎日日記を書かせている。1年に1回の自由研究、低学年の「なかよしひろば」、中・高学年の「なかよしラボ」といった年齢相応の研究的な活動も常態化し、絶えず書かせ発表させ聞かせている。これらは、児童に問いを立てさせ、それを深め、追求させる訓練になっている。こうした環境の中で、日々の授業における一人ひとりのめあてを立てる行為が自然な形でできあがっていくのではないと思われる。大学においても、いきなり卒業研究をさせるという行為はなかなか成り立たない。一般に言われていることだが、学生がネットで集めた情報を形良くとのえて文字数を稼いで卒論を作ることが結構あるようである。これも、問いを立てる訓練が不足していることが主因であると筆者は考えている。アクティブ・ラーニング（A.L）については単なる教育方法ではないと思っはいるが、授業の中で学生に問いを立てさせる営みを重視することが求められるのではないだろうか。教職大学院で行う院生の研究も同様である。科目「教職課題研究」は週1回のゼミであるが、ゼミで研究が行われるのではない。研究はゼミの外で行われる、というのが筆者の考えである。奈良女子大附属小学校では、独自学習（ I_1 ）→相互学習（ S_1 ）→独自学習（ I_2 ）という学習サイクルを基本にしている。ゼミは批判的検討の場 S_1 であり、そこに持ち寄る素材 I_1 がなければ成り立たない。そして、 S_1 を踏まえて、次の学びや追求 I_2 につながって行かなければならない。このサイクルを常態化するのが大学院のゼミであり、教員の研究指導であると思われる。研究方法、特にソフトの使い方などは教えてもらうものではなく、このサイクルの中で自らが陰で修得するスキルである。そのために数学の勉強も必要なら寝る暇も惜しんで行う、わからないと決して言わない強さを大学院で鍛えてほしい。その要となるのが「教職課題研究論文」であると筆者は考える。

（文責：桐山信一）

目次 (プログラム)

12:00～12:15

宮崎・桐山ゼミ第4回研究発表会開催にあたって

横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校地歴・公民科教諭 眞所佳代先生

12:15～12:20

発表・討論の方法と計時について 桐山信一

研究発表 1

座長：眞所佳代、計時：藤村美幸

12:20～12:50

1. 日本の学校教育改革の文脈における

グローバル・コンピテンスの概念化と位置づけに関する考察

内田 稔……………1

12:50～13:20

2. 児童期前期に育みたい資質・能力に関する考察

～フォーカスグループインタビューを通して～

大城 威……………7

休憩

研究発表 2

座長：内田 稔、計時：藤村美幸

13:50～14:20

3. Boraer peagogy の理論を用いた主権者教育プログラムの構築

眞所佳代……………19

14:20～14:50

4. 学習意欲を高め, 確かな学力をはぐくむ指導法の工夫

～ I C T機器の活用を通して～

橋本隆生.....17

14:50～15:20

5. 理科と社会科の教科横断的な「進化」の授業開発

—動物園・博物館との連携を通して—

川島紀子.....21

誌上発表

6. 「能動的な学習(A.L)」の実践からみえてきたもの

—思考ツール・アイテムの活用を通じた実践事例—

徳嵩廣治.....13

休憩

15:50～16:20

修了生・参加者の方々による近況報告

16:20～16:30

ご挨拶・ご講評

教職研究科教授 宮崎 猛 先生

18:30～20:30

懇親会（教職を共に語る心の会）

場所：ウラニワ八王子店

URL : <https://tabelog.com/tokyo/a1329/a132904/13142092/>

TEL : 042-648-4546

学部ゼミ研究結果から（2016年度 創大教育学会発表原稿）

福島原発事故5年半後の事実－桐山ゼミの独自調査とこれからの教育－

中野正徳, 渡部良恵, 森下彩子, 大木あゆみ, 多胡由希子, 中ノ子和美, 梅津 壘……………24



日本の学校教育改革の文脈における グローバル・コンピテンスの概念化と位置づけに関する考察

創価大学教職研究科（人間教育実践リーダーコース） 内田 稔

要旨

PISA 調査 2018 より、新たな評価指標としてグローバル・コンピテンスが導入される。日本においてもすべての学校教育現場でその育成が求められるようになると考えられる。すでにユネスコスクールを中心とする ESD をはじめ、国際理解教育、グローバル教育といった、それに類する多様な実践が一部の学校では行われてきている。しかし、提唱する理念や育成すべき資質・能力についての定義が、互いに近接してきているとはいえず、いまだ一致しておらず、教員の混乱、普及の阻害要因となっているとの指摘もある。さらに、現在進められている学習指導要領の改訂では、新しい学力観が示されている。今後、広く日本の学校教育現場で、その育成を図るためには、より日本の文脈や学校における実践に引き寄せた、いわば「日本型グローバル・コンピテンス」として概念を整理し、その教育課程における位置づけを明らかにする必要があるだろう。本稿では、国外、国内における定義・概念を複数取り上げ、それらを文部科学省が提唱する資質・能力の三つの柱に沿って整理する。その上で国外における2つの定義・概念について比較・考察を行い、それらの特徴を指摘した。今後は、国内における諸定義・概念間、また国外と国内のそれらについて、より精緻な比較・考察を加えていく。最終的にはカリキュラム上への位置づけについても考究していきたい。

キーワード：グローバル・コンピテンス 資質・能力 国際理解教育 グローバル教育

1 はじめに

文部科学省は、経済開発協力機構（OECD）が推進している Education 2030 プロジェクト（2030 年に向けた教育の在り方を探る）に共同参加しており、2016 年 9 月現在までに同機構と 2 回の政策対話を行い、意見交換を重ねてきているⁱ。その中で、2018 年の国際学習到達度調査（PISA）から指標の 1 つとなるグローバル・コンピテンスなど、これからの時代に求められる能力やカリキュラムデザインの在り方について、共同で検討していきたい旨が文部科学省側に伝えられている。

日本・OECD 共同プロジェクトの目的として、新たな教育モデルを共同で開発し、諸外国とも共有することで、自国のみならず各国の教育改革に寄与することを掲げていることから、今後、グローバル・コンピテンスの育成が、国内のすべての学校教育現場で求められていくことは明らかであるⁱⁱ。

我が国における、国際化、グローバル化に対応する教育については、1996 年中央教育審議会答申『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について』において「国際理解教育の充実」が謳われ、2002 年の学習指導要領で導入された「総合的な学習の時間」の内容例として「国際理解教育」が明記されたことを契機に、学校現場における実践が一定程度広がった。しかし、現状において国際理解教育を実践している学校は、小学校で 6 割程度、中高では 3 割程度に留まっている。その内容についても、外国語活動や異文化理解・交流を中心としたものに偏っているとの報告もあるⁱⁱⁱ。さらに、学校現場では外国語や社会科等の教員など、関心のある教員が取り組めばよいものとして捉えられる傾向があり、学校全体の取り組みとなっていないという指摘もされてきたⁱⁱⁱ。

この背景には、指導理念や目標、評価の観点が不明確であること^{iv}、学校教育の中で具体的にどのように国際理解教育を推進していくかを示したガイドラインが存在しないこと、我が国では「国際理解教育」や「グローバル教育」、「持続可能な開発のための教育」といった国際教育をめぐる様々な用語や定義・概念が並立していることなどから、それぞれの学校

現場において、また教員によって、理解・認識が不十分かつ共有されていないという問題がある^v。

これら国内における国際教育に関する研究は、広範囲にわたり、多角的に積み重ねられてきている。立場が異なるとされていた国際理解教育とグローバル教育は、その定義・理念において近接してきたともいわれ、実践事例も豊富に蓄えられてきた。しかし、それぞれ中心となる団体が異なり、固有の背景・発展の経緯を有するため、これらを総称・包括する用語についてのコンセンサスは得られておらず、それぞれが別個のものとして扱われることが多いという現状が指摘されている^{vi}。佐藤（2007）によれば、このような関連する理論の多様な展開が原因となり、学校現場において「焦点がしぼりにくい」「何をすればいいかわからない」といった曖昧性が指摘されているという。

また、類似する教育理念として、全国に 939 校あるユネスコスクール^{vii}を中心に取り組みされている ESD を挙げることができる。OECD の提唱するキー・コンピテンス^{viii}との親和性が高いとも言われ、現在進められている学習指導要領の改訂においても、求められる資質・能力の検討に際し、その視点が入れられている。しかし、3 万校を越える全国の公立学校数から見れば、限られた一部での実践といえるだろう。

今後、グローバル・コンピテンスの育成を、一部の限られた学校での実践にとどまらず、学校教育全体において展開していくためには、OECD をはじめ世界の諸機関が提唱しているグローバル・コンピテンスの定義・概念と、我が国で発展してきた国際化・グローバル化に関する諸教育の実践、研究によって明らかにされてきた知見とを比較するとともに、現在進められている学習指導要領改訂の方向性との整合性についても合わせて検討を加え、概念を整理することが必要である。

2 グローバル・コンピテンス育成における 2 つの文脈

日本における国際教育の歴史を見ていくと^{viii, ix}、グローバル・コンピテンスの育成が求められる背景

には、大きく分けて次の2つの文脈があると考えられる。1つは、2度に渡る世界大戦の反省のもと、平和な国際社会の実現を目指して生み出されたユネスコの理念を系譜とするものである。これには、のちに持続可能な開発や多文化共生といった視点が加えられ、現在に至っている。ESDは、その代表といえる。また、我が国においてそれぞれ研究・実践が積み重ねられてきている国際理解教育、グローバル教育もこの流れに沿ったものと捉えることができる。日本では、主に1970年代から1980年代にかけて、この流れに与しない独自路線（帰国子女教育、海外子女教育、英語教育への傾斜）を進んできた経緯もある^x。しかし、2002年国連総会において「持続可能な開発のための教育の10年」を日本が提唱したことなどを契機に、現行の学習指導要領（2011改訂）ではESDの視点が盛り込まれるなど、この方向性への再転換が図られている^{x1}。

もう1つは、OECDや我が国のグローバル人材育成に関する提言に見られるような、グローバル化が進む経済活動において活躍が期待されるビジネスパーソンを育て、確保することを目指す、経済競争・発展のためのものである。ここでは、前者を「共生・平和のためのグローバル・コンピテンシ」、後者を「競争・発展のためのグローバル・コンピテンシ」と呼ぶこととする。

さらに現在、我が国では学習指導要領の改訂が進められている。その中では、OECDが提唱するキー・コンピテンシーをはじめとして、世界的な教育改革の動向を踏まえながら、新たな学力観、学習観が示されている。それらを踏まえつつ、上述の2つの文脈を統合していくことが求められる。

3 世界の諸機関によるグローバル・コンピテンシの定義および概念

ここでは代表的なものとして、OECDと米国の機関による定義および概念を取り上げる。

(1) OECDによる定義

OECDは、グローバル・コンピテンシを次のように定義している。

「グローバル・コンピテンシとは、地球的で多文化共生的な諸課題について多様な視点から批判的に分析したり、差異が自他の物事の捉え方、判断、考えにどのように影響を与えるかについて理解したり、人間の尊厳を基盤として、異なる背景をもつ他者との間に、開かれた、適切で効果的な交流を図ったりすることができる能力である。」^{xii}（原文より筆者訳出）

そして、それを「技能」、「知識・理解」、「態度」の3つの観点に分け、それぞれに下位項目を複数設定している^{xiii}。（表1）

(2) CCSSO & Asia Societyによる定義

米国 Council of Chief State School Officers (CCSSO) と Asia Society は、グローバル・コンピテンシを次のように定義する。「グローバル・コンピテンシは、重要な地球的課題について理解し、行動するための資質・能力である。」^{xiv}（原文より筆者訳出）

その上で、この概念を4つの側面から説明するマトリクスを示す。1つは「世界を調査する」、次に「見方・考え方を認識する」、そして「考えを伝える」、最後に「行動を起こす」、である。（表2）

表1. OECDが提唱するグローバル・コンピテンシのアセスメントにおける3つの側面(2016)

技能	知識・理解	態度
○分析的・批判的思考	○地球的課題についての知識・理解	○異文化の人々への開かれた心
○敬意をもち、適切かつ効果的に交流する能力	○多文化共生についての知識・理解	○文化的他者への尊敬
○共感、柔軟さ		○地球意識的な責任感

表2. グローバル・コンピテンシ マトリクス (CCSSO & Asia Society, 2011)

世界を調査する	重要な地球的課題について理解し、行動するための資質・能力		
	見方・考え方を認識する	考えを伝える	行動を起こす
・問題を発見し、質問をつくり、ローカル、リージョナル、あるいはグローバルな課題の意義を説明する。(1-1)	・状況、出来事、現象、対象に対する自身の見方・考え方を自覚し、表現するとともに、その影響を認識する。(2-1)	・多様な情報の受け手が同じ情報から、いかに異なるイメージをもつか、またそのことがコミュニケーションにどのように影響するかについて自覚し、表現する。(3-1)	・状況、出来事、現象、対象の改善について考えるための個人的、協働的な機会を見つけたら、つくったりする。(4-1)
・複数の言語、国内外の情報源やメディアを使って、重要な地球的課題について考えるための根拠を見つけたら、吟味したりする。(1-2)	・他の人々、集団、学際をもつ見方・考え方を知り、その影響を認識する。(2-2)	・適切な言語、非言語における振る舞い、複数の語学、方略を使いながら、多様な人々に耳を傾け、効果的にコミュニケーションを取る。(3-2)	・既存の方法、異なる見方・考え方、可能性としての結果を考慮し入れながら、根拠や潜在的な影響をもとに、選択や行動計画を評価する。(4-2)
・重要な地球的課題に対して一貫した対応を生み出すために収集された事実を分析、統合、結合する。(1-3)	・知識の発達を含め、文化的交流がもたらした状況、出来事、問題、現象に影響を与えるかを説明する。(2-3)	・多様な情報の受け手とコミュニケーションを取るために、適切な技術とメディアを選択し、使用する。(3-3)	・ローカル、リージョナル、あるいはグローバルな改善に貢献するために、創造的かつ倫理的な方法で個人的、協働的に行動し、その影響を評価する。(4-3)
・複数の視点や考慮し、裏付けのある結論を導く適切な根拠をもとに議論を展開させる。(1-4)	・知識、技術、資源に対するアクセスの差が、いかに生活の質や見方・考え方に影響を与えるかを適切に説明する。(2-4)	・相互依存性の高い世界において、効果的なコミュニケーションが理解と協力にどのように影響を及ぼすかについて熟考する。(3-4)	・ローカル、リージョナル、あるいはグローバルな改善を提唱し、貢献するための自分たちの能力について熟考する。(4-4)

※表1、表2ともに原文より筆者訳出、作成。

※表2内の(数字)は、筆者が分類・整理の便宜上、付記。

4 日本の国際理解教育、グローバル教育、ESDにおける資質・能力に関する定義および概念

一方、日本において、これまで研究・実践が積み重ねられてきた国際理解教育、グローバル教育、ESDにおけるグローバル・コンピテンシに類する資質・能力に関する定義および概念は、それぞれ次のように示されている。

(1) 国際理解教育における定義

国際理解教育では、目指す人間像として次の2点を示す^{xv}。1つは、「人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性および相互依存性への認識を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・地球社会の一員としての自覚をもって、地球的課題の解決にむけてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間」である。もう1つは、「情報化社会のなかでの確かな判断をし、異なる文化をもつ他者ともコミュニケーションを行う技能を有する人間」である。

その上で、育成をすべき資質・能力を「知識・理解」、「技能」、「態度」の3つの観点から整理している。（表3）

(2) グローバル教育における定義

日本のグローバル教育は、1970年代末にアメリカから取り入れられ、1980年代以降、それまでの国際理解教育を止揚、捕捉するものとして展開してきた^{xvi}。

石井(2013)は、グローバル教育を「グローバルシティズンシップを養成し、グローバルシティズンを育成する教育」と定義した上で、その評価指標を「知識・理解」、「技能・スキル」、「姿勢・態度・価値観」の3つの観点で分類し、具体的に提示している^{xvii}。（表4）

(3) ESD における定義

ESD(Education for Sustainable Development)は、持続可能な社会づくりの担い手を育む教育とされ、特に次の2つの観点が必要であるとされる。①人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと、②他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと、である^{xviii}。

その上で、育みたい力として、①持続可能な開発に関する価値観、②体系的な思考力、③代替案の思考力(批判力)、④データや情報の分析能力、⑤コミュニケーション能力、⑥リーダーシップの向上、の6点を挙げる。(表5)

表3. 国際理解教育における資質・能力の定義 (2015, 国際理解教育学会)

● <input type="checkbox"/> 地球的問題の解決にむけてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間		
● <input type="checkbox"/> 情報化社会のなかでの確かな判断をし、異なる文化をもつ他者ともコミュニケーションを行き交える意思を有する人間		
知識・理解	技能	態度
<input type="checkbox"/> 文化的多様性	<input type="checkbox"/> コミュニケーション能力	<input type="checkbox"/> 人間としての尊敬
<input type="checkbox"/> 相互依存性	<input type="checkbox"/> メディア・リテラシー	<input type="checkbox"/> 寛容・共感
<input type="checkbox"/> 安全・平和・共生	<input type="checkbox"/> 問題解決能力	<input type="checkbox"/> 参加・協力
<input type="checkbox"/> 未来への選択		

表4. グローバル教育における評価指標 (2013, 石井)

● <input type="checkbox"/> グローバルシティズンシップを養成し、グローバルシティズンを育成する教育		
知識・理解	技能・スキル	姿勢・態度・価値観
<input type="checkbox"/> 地球的問題	<input type="checkbox"/> 批判的思考・問題解決	<input type="checkbox"/> 自己理解・自己認識
<input type="checkbox"/> 多様性・多文化共生社会	<input type="checkbox"/> コミュニケーション・協働	<input type="checkbox"/> 異文化や多様性の尊重・寛容
<input type="checkbox"/> グローバル社会・相互依存性	<input type="checkbox"/> 情報収集・活用	<input type="checkbox"/> 地球市民としての自覚と責任、行動への意欲

表5. ESD における育みたい力 (ユネスコ国内委員会)

● <input type="checkbox"/> 人格の発達や、自律心、判断力、責任感などの人間性を育むこと		
● <input type="checkbox"/> 他人との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識し、「関わり」、「つながり」を尊重できる個人を育むこと		
育みたい力		
<input type="checkbox"/> 持続可能な開発に関する価値観 ・人間の尊重 ・多様性の尊重 ・非排他性 ・機会均等 ・環境の尊重等	<input type="checkbox"/> 体系的な思考力 ・問題や現象の背景の理解 ・多面的かつ総合的なものの見方	<input type="checkbox"/> 代替案の思考力 ・批判力
<input type="checkbox"/> データや情報の分析力	<input type="checkbox"/> コミュニケーション能力	<input type="checkbox"/> リーダーシップの向上

※表3、表4、表5は原文をもとに筆者作成

5 学習指導要領改訂の方向性に基づく定義・概念の分類・整理

現在、進められている学習指導要領改訂に向けた審議において、資質・能力の三つの柱として、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・表現力等」の育成)、③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・

人間性等」の涵養)、が示された^{xix}。文部科学省は、これらを各教科・領域、現代的な諸課題に対応して求められるすべての資質・能力に共通する要素であり、新しい教育課程において、すべての教科等の目標や内容を再整理するための観点であると位置付けている^{xx}。国際的にも共有されており^{xxi}、今後、日本の学校教育で育成すべき資質・能力を分類・整理する際の基軸となるものであるといえよう。

筆者は、この観点に沿い、これまで取り上げてきた国内外におけるグローバル・コンピテンス、あるいはそれに類する資質・能力の定義・概念について、分類・整理を試みた。(表6～9)

これには2つの利点があると考えられる。1つは、それぞれの機関・団体が提唱する定義・概念の共通点や相違点、特徴を比較・分析することが容易になるということであり、もう1つは、今後、日本の学校教育カリキュラムにおけるグローバル・コンピテンス育成の位置付けを考える際の枠組みを与えるということである。

6 国外における定義・概念の比較・考察 — OECD と CCSSO & Asia Society

(1) 「知識」(何を理解しているか) に関して (表6)

OECD が「地球的問題についての知識・理解」を掲げているのに対し、CCSSO & Asia Society は、「ローカル・リージョナル・グローバルな課題の意義を説明する」を提示している。これらの類似項目における相違点は、次の2つと考えられる。1つは、CCSSO & Asia Society は、理解すべき課題について、3つの規模を包含させているということである。空間的にみれば、学習者にとって最も身近である「ローカル(現地的)な課題と、反対に最も遠いものである「グローバル(地球的)な課題と、その中間に当たる「リージョナル(地域的)な課題を併記しているのだ。このことが意味しているものは何か。それは、一見つながりがないかのように認識されている、それら3つのレベルで起きている事象を、相互の影響や因果関係といった視点で構造的に捉えていくと、実はお互いに密接に関連しているということを表現したものではないだろうか。例えば、アフリカ大陸におけるレアメタル採掘に伴う現地住民に対する搾取という人権の問題は、グローバルな課題であると同時に、結局のところ、それを生み出し助長しているのが、最新のスマートフォンを手に入れたというような個人々の消費動向という、ローカルな事象であるといった事実が挙げられる。このことは、後に述べる「改善への自律的行動」とも関連した理解のあり方であるといえる。

もう1つの相違点は、OECD では「知識・理解」としている一方、CCSSO & Asia society では、「意義を説明する」としている点である。地球的問題について、何が起きているかを知識として知っている、理解しているということを前提として、その課題がもつ意義—自分とどのようなかかわりをもっているのか、どのような影響や結果を招くのか—までを含めて捉えているかどうかということであろう。

これら2つの点は、地球的な課題を自分とのつながりにおいて認識する、あるいは自分にとって身近な課題を、より広い地域や地球規模の課題の中に位置付けてとらえる、といった理解の仕方を、2つの別の側面から表現したものといえるのではないだろうか。

知識に関して、OECD が掲げるもう1つの項目は、「多文化共生についての知識・理解」である。これを CCSSO & Asia Society の類似項目と比較すると、次のようなことが分かる。後者は、文化的交流の影響に対する理解について述べると同時に、「他の人々、集団、学派がもつ見方・考え方を知り、その影響を認識する」という項目を挙げる。これにより「多文化共生」を実現するための具体的な要素の1つとして、お互いに見方・考え方の違いとその影響を理解することを示しているといえるだろう。もっとも OECD は評価指標の項目として、この点について言及してはいないものの、グローバル・コンピテンスの定義において、その1つの要素として「差異が自他の物事の捉え方、判断、考えにどのように影響を与えるかについて理解」することを謳っていることから、同様の認識を有していることを読み取ることは可能である。

さらに、CCSSO & Asia Society では、知識・技術・資源に対するアクセスの差が生活の質や見方・考え方に与える影響についての理解を、1つの項目として挙げている。このことから同機関の定義・概念においては、社会的多様性というものを国民性や文化に限らず、より広い文脈から捉えていることがうかがえる。

(2) 技能 (何ができるか) に関して (表7)

この観点における両者の共通点は、効果的にコミュニケーションを取る能力である。

相違点は、CCSSO & Asia Society がこれに加えて、情報収集・活用能力、問題発見能力、質問づくりの3つについても言及している点である。

とくに質問づくりについては、OECD だけでなく、国内における資質・能力の定義・概念の中にも類似項目が見当たらず、いわば CCSSO & Asia Society の特徴の1つとあってよい。

同機関は、探究的な参加学習 (Engaged Learning) を通して、児童・生徒に世界を調査する機会と挑戦を与えることを提唱している。その際、探究活動が単なる情報の収集活動になってしまったり、質問が広過ぎて実証的・具体的に考察不可能であったりといった状態を乗り越えて、適切な指導・助言を受けながら、児童・生徒自らが焦点の絞られた調査可能な質問をつくり出し、探究できるようにすることを目指している。この点は、生徒が質問をつくるスキルを習得することは、彼がよく考え行動する民主的な市民になることにつながる、というビジョン^{xiii}にも通じ、やはり「改善への自律的行動」を取ること

ができるという同機関が描く人間像を色濃く反映したものであると考えられる。

(3) 「思考力・判断力・表現力等」(理解していること、できることをどう使うか) について (表8)

この観点に当てはまる項目として、OECD の「分析的・批判的思考」が挙げられる。CCSSO & Asia Society では、収集された事実を分析する力に、それらを統合・結合する力を加えた、いわゆる論理的思考と、多面的に選択肢や行動計画を評価するという表現の仕方で、批判的思考を別々の項目として設定している。さらに、自身の見方・考え方とその影響を自覚するという、いわばメタ認知的な力についても取り上げている。

(4) 「学びに向かう力・人間性等」(どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか) について (表9)

この観点においては、両者の提唱する概念に共通点は見られない。それぞれの特徴を端的に表現すれば、次のように言えるのではないか。OECD については、態度が重視されていると言えるだろう。それは大きく2つに分けられる。異なる他者に対する態度と、地球的な課題に対する態度である。一方、CCSSO & Asia Society については、「改善への自律的行動」という軸で一貫していると言えるだろう。それには、状況の改善に向けた自己の能力に対する省察、思考を活性化させるための機会づくり、個人的・協働的な行動とそれに対する評価が含まれる。さらに改善の対象となる課題について、やはり、ローカル・リージョナル・グローバルという3つのレベルを包含した形で設定されているということも1つの特徴と言えるだろう。

7 今後の研究について

前節で述べた国外におけるグローバル・コンピテンスの定義・概念に対する比較・考察については、それぞれの概念の背後にある固有のパラダイムにまで遡り、より丁寧に論考する必要性を感じる。

その上で、国内における類似の資質・能力の特徴を明らかにする。さらに、国外における定義・概念の特徴と国内のそれとを比較・考察することで、それらの整理・統合の可能性を探りたい。

そして、最終的にはこれらの資質・能力の育成をカリキュラム上にどのように位置づけることが妥当であるのかという点について考察を加えていく。

ⁱ 文部科学省 教育課程企画特別部会「2030年に向けた教育の在り方に関する第2回日本・OECD政策対話(報告)2015年

ⁱⁱ 文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば「グローバル化時代の国際教育の在り方国際比較調査 最終報告書(第1分冊)2014年、独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば、株式会社 国際開発センター

ⁱⁱⁱ 文部科学省「初等中等教育における国際教育推進検討会報告―国際社会を生きたる人材を育成するために―2005

^{iv} 同上

^v 文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば「グローバル化時代の国際教育の在り方国際比較調査 最終報告書(第1分冊)2014年、独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば、株式会社 国際開発センター

^{vi} 同上

^{vii} 文部科学省HP

<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339976.htm>

^{viii} 秦莉「日本の国際理解教育の歴史と今日的課題」

^{ix} 文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば「グローバル化時代の国際教育の在り方国際比較調査 最終報告書(第1分冊)2014年、独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば、株式会社 国際開発センター

^x 同上

^{xi} 同上

^{xiii} OECD, 2016, *Global competency for an inclusive world*

^{xiiii} 同上

^{xv} Veronica Boix Mansilla & Anthony Jackson, *Educating for Global Competence: Preparing Our Youth to Engage the World*, 2011, Council of Chief State School Officers' EdSteps Initiative & Asia Society Partnership for Global Learning

^{xvi} 日本国際理解教育学会「国際理解教育ハンドブック」明石書店、2015

^{xvii} 文部科学省国立教育政策研究所・JICA地球ひろば「グローバル化時代の国際教育の在り方国際比較調査 最終報告書(第1分冊)2014年、独立行政法人 国際協力機構 地球ひろば、株式会社 国際開発センター

^{xviii} 石井広美「グローバル教育の授業設計とアセスメント」学事出版、2013

^{xix} 文部科学省HP

<http://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm>

^{xx} 文部科学省 教育課程部会「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて(報告)2016

^{xxi} 同上

^{xxii} 同上 ※OECD「Education 2030」の理念的枠組みや平成28年5月開催のG7 倉敷教育大臣会合における共同宣言に盛り込まれた。

^{xxiii} ダン・ロスステイン、ルース・サンタナ著、吉田新一郎訳「たった1つを変えただけ クラスも教師も自立する『質問づくり』」新評論2016

表6. 観点「知識」に基づく分類・整理

資質・能力の三つの柱		OECD	CCSSO & Asia Society	国際理解教育	グローバル教育	ESD
知識	何を理解しているか	地球的課題についての知識・理解	ローカル、リージョナル、グローバルな課題の意義を説明する。(1-1)	文化的多様性	地球的課題	問題や現象の背景の理解
		多文化共生についての知識・理解	他の人々、集団、学派がもつ見方・考え方を知り、その影響を認識する。(2-2)	相互依存性	多様性・多文化共生社会	
			知識の発達を含め、文化的交流がいかにかに状況、出来事、問題、現象に影響を与えるかを説明する。(2-3)	安全・平和・共生	グローバル社会・相互依存性	
			知識、技術、資源に対するアクセスの差が、いかにかに生活の質や見方・考え方に影響を与えるかを適切に説明する。(2-4)	未来への選択	自己理解・自己認識	

表7. 観点「技能」に基づく分類・整理

資質・能力の三つの柱		OECD	CCSSO & Asia Society	国際理解教育	グローバル教育	ESD	
技能	何ができるか	(敬意をもち、)適切かつ効果的に交流する能力	問題を発見し(1-1)	コミュニケーション能力	コミュニケーション・協働	コミュニケーション能力	
			質問をつくり(1-1)	メディア・リテラシー	情報収集・活用	データや情報の分析力	
			複数の言語、国内外の情報源やメディアを使って、重要な地球的課題について考えるための根拠を見つけたり、吟味したりする(1-2)				
			複数の視点を考慮し、裏付けのある結論を導く確かな根拠をもとに議論を展開させる。(1-4)				
			適切な言語、非言語における振る舞い、複数の語学、方略を使いながら、多様な人々に耳を傾け、効果的にコミュニケーションを取る。(3-2)				
			多様な情報の受け手とコミュニケーションを取るために、適切な技術とメディアを選択し、使用する。(3-3)				

表8. 観点「思考力・判断力・表現力」に基づく分類・整理

資質・能力の三つの柱		OECD	CCSSO & Asia Society	国際理解教育	グローバル教育	ESD
思考力・判断力・表現力等	理解していること・できることをどう使うか	分析的・批判的思考	重要な地球的課題に対して一貫した対応を生み出すために収集された事実を分析、統合、結合する。(1-3)	問題解決能力	批判的思考・問題解決	多面的かつ総合的なものの見方
			状況、出来事、問題、現象に対する自身の見方・考え方を自覚し、表現するとともに、その影響を認識する。(2-1)			代替案の思考力
			相互依存性の高い世界において、効果的なコミュニケーションが理解と協力にいかに関与を及ぼすかについて熟考する。(3-4)			
			多様な情報の受け手が同じ情報から、いかに異なるイメージをもつか、またそのことがコミュニケーションにどのように影響するかについて自覚し、表現する。(3-1)			
			既存の方法、異なる見方・考え方、可能性としての結果を考慮に入れながら、根拠や潜在的な影響をもとに、選択肢や行動計画を評価する。(4-2)			

表9. 観点「学びに向かう力・人間性等」に基づく分類・整理

資質・能力の三つの柱		OECD	CCSSO & Asia Society	国際理解教育	グローバル教育	ESD
学びに向かう力・人間性等	どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか	共感	状況、出来事、問題、現象の改善について考えるための個人的、協働的な機会を見つめたり、つくったりする。(4-1)	人間としての尊厳	異文化や多様性の尊重・寛容	リーダーシップの向上
		柔軟さ	ローカル、リージョナル、あるいはグローバルな改善に貢献するために、創造的かつ倫理的な方法で個人的、協働的に行動し、その影響を評価する。(4-3)	寛容・共感	地球市民としての自覚と責任、行動への意欲	人間の尊重
		異文化の人々への開かれた心	ローカル、リージョナル、あるいはグローバルな改善を提唱し、貢献するための自分たちの能力について熟考する。(4-4)	参加・協力		多様性の尊重
		文化的他者への尊敬				非排他性
		地球意識的な責任感				機会均等
						環境の尊重

※表6～10筆者作成

児童期前期に育みたい資質・能力に関する考察 ～フォーカスグループインタビューを通して～

創価大学教職研究科（人間教育実践リーダーコース） 大城 威

要旨

「小1プロブレム」や「中1ギャップ」など、今日的教育課題として「接続教育」への関心は、未だに高い。次期学習指導要領へ向けての審議の中でも各発達段階に応じた資質・能力の在り方について言及している。学校教育のスタート期である児童期前期で育みたい資質・能力について、現場教諭に対する第1回のフォーカスグループインタビューを通して、低学年において「学習規律や基本的な生活習慣を獲得させること」とともに、「児童自身が規律や習慣についての価値を理解していること」の重要性が汲み出された。今後は、第7回まで行ったフォーカスグループインタビューの分析を進め、先行研究との比較研究を行い考察していく。

キーワード：低学年 児童期前期 資質・能力 フォーカスグループインタビュー

1 はじめに

中央教育審議会から出された「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」¹⁾では、将来の予測が難しい社会の中でも、伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を子どもたち一人一人に確実に育む学校教育の実現を基本方針にしている。

また、低学年、中学年、高学年の発達の段階に応じた資質・能力の在り方や指導上の配慮が必要であると、生活科を中心とした「スタートカリキュラム」等を通じて、保幼小連携を図ることまた、義務教育9年間を通じた資質・能力の育成を図ることも重要であると示した。

「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について(答申)」²⁾には、発達の早期化により、児童生徒にとっての発達上の段差が存在しているとの指摘や「中1ギャップ」と呼ばれる現象の芽はすでに小学校高学年から生じているとの分析もあることが示されている。各学校段階間の接続が重視され、研究が進んでいる一方で、スタート期（小学校1・2年生、中学校1年生、高校1年生）から次学年・次の発達段階へ「つなぐ」教育の在り方については、筆者が文献渉猟したかぎりでは、各学年や低学年から中学年へつなぐ教科教育の実践についての先行文献は見つかるものの、児童期前期における汎用的な資質・能力に関わる研究は見当たらなかった。学校教育のスタート期である児童期前期をいかに過ごし、何を学ぶかを明らかにすることは重要なことであると考えられる。

本研究では、特徴的な価値観の研究や、職場における文化を調べるのにも有用であり、また、調査対

象者の態度や経験、持っている知識や意見がどのようにして形作られ、その人の文化的背景の中でどのように作用しているかを検討するのに適している調査方法であるフォーカスグループインタビューを採用した³⁾。

本研究は、児童期前期で育みたい資質・能力について、現場教諭へのフォーカスグループインタビューを通して、検討し考察する。

2 研究の方法

(1) 調査方法

調査方法は、仮説形成や現象の深い理解を目的とする質的調査方法の1つであるフォーカスグループインタビュー (Focus Group Interview 以下、FGI と略す) を用いた。FGI とは、参加者同士のコミュニケーションを利用してデータを得、相互作用 (グループダイナミクス) を活用しながら質的に情報を把握する科学的な方法論の1つである。複数メンバーのダイナミックな関わりにより生まれる情報を、系統的に整理して「科学的な根拠」として用いるものである^{3, 4)}。

FGI は、「主としてマーケティング調査や商品開発のための消費者反応の計測に使われるという誤解がある。しかし、FGI は、それ自体でも他の方法 (量的・質的) と一緒に使っても、教育や心理学の研究に深い理解をもたらすものである」(ヴォーン 1999)⁵⁾。さらに、個別面接法と比較すると、FGI には、先にも述べた相互作用 (グループダイナミクス) が起きること以外に、グループとしての意見を構築することができる。また、個別面接法に比べて、プレッシャーが少ないため自発的な発言を引き出すことが

でき、討論が活発化する。より構造化され、より形式的な部分があり、インタビューから得られる発言記録の分析によって、非常に多くの発見事項を得ることができる調査方法である^{4, 5)}。

しかし、FGI には、代表的な限界が 4 点ある。まず 1 点目は、サンプル・バイアスが生じやすいことである。FGI は、少ない人数に対する情報把握であるために、参加メンバーの選び方によって、バイアスが生じやすい。2 点目は、他者の意見に引きずられることである。FGI は、グループの参加メンバーによる討論の形をとるため、特定の声の大きいメンバーに引きずられることがあり得る。3 点目が、FGI は、対象者をメンバーとし、研究者である実施主体者が、インタビュアーや分析担当として、面と向かって話をするために、顔の見えない量的な調査以上に、表現された意見に対する対応の責任性が高くなる。4 点目に、データ解釈の際に様々な問題が出てくる。その原因としてあげられるのは、グループが異なれば、その相互作用（グループダイナミクス）も違ってくることが、それによるグループ間での比較の難しさがある。また、グループの助けもあり、テーマに対して心を開いているかもしれないが、社会的に望ましいとされる反応をしがちになることは避けられない^{4, 6)}。さらに、質的研究のデータ分析へ課される課題は、本調査方法でも同様である。調査方法については後述する。

いくつかの課題があるものの、本研究は現場教諭が実践の中で培った知識を汲み出すことを目的としており、この調査方法は十分にその目的を果たすと考えられる。

(2) FGI の内容

インタビュー内容は、「自身の教育活動で力を入れていること」「学校生活で充実している児童、困難を抱えている児童の特徴」「低学年のうちに育みたい資質・能力」とした。

インタビューに際し、「インタビューガイド」を作成し、調査対象者にもフェイシャルシートと併せたプリントを手元に配付した（図 1）。インタビュー内容を対象者の手元に置き、確認できるようにすることで話題が大きくそれることを防ぎ、また 7 回すべての質問が同じになるように配慮した。飲み物やお茶請けを用意し、気軽に発言できるような雰囲気作りを行った。

インタビューは、1 グループあたり、約 60 分で実施し、終了の見極めはインタビュー項目に関する発言が出尽くしたことを対象者に確認し、終了とした。

(3) 調査対象者

調査対象は、広範な地域から多様な生育歴をもった児童が入学するため、様々な配慮を要するスタートカリキュラムを行っている東京と大阪の私立小学校¹⁾の現任教諭とした。また、低学年の資質・能力をより理解するために、同学校法人で北海道にある幼稚園の現任教諭にも FGI を行った。小学校は、教職経験年数別に 3 グループ（5～7 名）を、幼稚園は、ベテラン教諭 1 グループ（4 名）を各校の管理職と相談の上、選出してもらった。その理由は、教職経験年数別にすることで、より相互作用を引き起こしたいと考えたからである。また、各校の管理職に選出を委ねることにより、サンプル・バイアスが生じることができると考えたからである。

(4) 分析方法

FGI の分析は、FGI で一般的に採用されている分析手順に則って行った。インタビュー後、それぞれのグループごとに独立して分析を行った。分析手順は、録音データ、録画映像を元に、調査者の非言語的情報を含めた逐語記録を作成した。それぞれの逐語記録をもとにテーマに関わると思われる発言をエピソードごとにデータの断片化を行い、文脈を損なわないようにコード化を行った。そして、関連のあるコードごとに、サブカテゴリーとした。サブカテゴリーを体系的にまとめてカテゴリー化を行った。

本来は、複数で分析を行うのだが、今回は筆者がやらざるを得なかった。そこで、生データとともに分析した表を個別ファイルにまとめ、ゼミの先生方それぞれに独立して分析結果を検討してもらい、妥当性があるかチェックしてもらった。

本稿では、カテゴリーは【 】、サブカテゴリーは〈 〉、コードは『 』で示す。

3 分析の結果

第 1 回のインタビュー調査の対象者は、東京都内の私立小学校の教諭 5 名（概要は表 1）で、インタビュー時間は、約 60 分で行った。

以下、質問項目ごとにまとめた。

(1) 自身の教育活動で力を入れていること（表 2）

はじめに、現在の担当の中で学級経営や授業、教

¹ 同小学校には、小学校入学と同時に公共交通機関を利用して、1 時間以上の長距離通学をする児童が半数である。また、

各児童がそれぞれ幼稚園、保育園、こども園などさまざまな生育歴を持つ。

育活動について力を入れていることについて質問した。

本グループでは、『子ども同士のコミュニケーション』を大事にしていたり、『一人一人の性格や個性を大切に』し、学級においてそのような個性が『受け入れられる土壌』作りをしたりするなど、【子ども同士のつながり】や【安心感や所属感】を大切にしている発言が多く見られた。

表1 第1回フォーカスグループインタビュー対象者の概要

教職経験年数	1～5年	6～10年	11～15年	16～20年	21～25年	25～30年	31～年
性別							
男	2	1	0	0	0	0	0
女	2	0	0	0	0	0	0
現在の担当							
幼児教育	0	0	0	0	0	0	0
1年生	0	1	0	0	0	0	0
2年生	2	0	0	0	0	0	0
3年生	0	0	0	0	0	0	0
4年生	1	0	0	0	0	0	0
5年生	1	0	0	0	0	0	0
6年生	0	0	0	0	0	0	0
専科	0	0	0	0	0	0	0
その他	0	0	0	0	0	0	0
教職担当歴							
幼児教育	0	0	0	0	0	0	0
1年生	4	1	0	0	0	0	0
2年生	3	1	0	0	0	0	0
3年生	4	2	0	0	0	0	0
4年生	3	0	0	0	0	0	0
5年生	1	1	0	0	0	0	0
6年生	0	1	0	0	0	0	0
専科	1	0	0	0	0	0	0
中学校	0	0	0	0	0	0	0
高校	0	0	0	0	0	0	0

(2) 学校生活で充実している児童、困難を抱えている児童の特徴 (表3)

これまでの経験や現在、担当する中で学校生活において充実していると感じられる児童の特徴と困難を抱えていると思われる児童の特徴について質問した。

給食の好き嫌いのお話から、苦手な食べ物に挑戦するなど『一歩踏み出せる子は、どんなことでも一歩踏み出せることが多い』との指摘があり、【挑戦する意識】について話題になった。このカテゴリーは、第1質問項目の「自身が力を入れている教育活動」の中でも話題になった。

この質問項目で一番話題になったのが〈自然体でありのまま〉についてである。『背伸びしない』『ありのまま背伸びしない』子は、〈わからないことを素直に聞ける〉ことで、生活力も学力も伸び、そのおかげで成功体験を積むことができる。その結果、児童自身の自己肯定感が高まるとの意見があった。

また、〈自然体でありのまま〉な児童は、友達との接し方でも『無理をしていないし、相手にも寄り添う聞き方ができる』ので【コミュニケーション力】が自然と身につけているとの意見もあった。

そのような子が育つ要因として、〈家庭の言語環境〉が整っていることや親から『いっぱい褒められて認められている子は、学校でも友達に対してすごいねって言える』など【親からの称賛・是認】が考えられるとの意見も多く上がった。

(3) 低学年のうちに育みたい資質・能力 (表4)

それぞれの教職経験から考えられる低学年のうちに育みたい資質・能力について意見をもらった。

高学年の児童に比べて低学年の児童は、大人から言われたことについて素直に聞く時期である。

低学年のうちに【学習規律・基本的な生活習慣の獲得】をさせることは大事なことはあるが、『低学年から(「なぜやるのか」「どうして大事なのか」)などを教えていたら、高学年でも自然に無理なくできる』との発達段階を見通した意見が見られた。〈規律や習慣についての価値の理解をしている〉ことは、今後の成長にも大きく関わるとの意見が示された。

4. 考察

インタビューを通して汲み出されたカテゴリーを、3つの質問項目ごとに抽出し、関連するカテゴリーをまとめた。(図2)

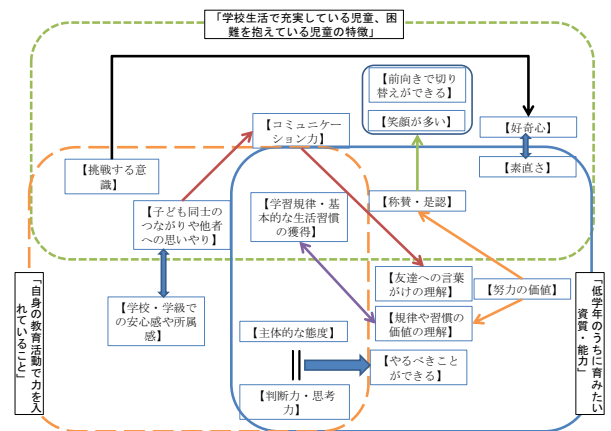


図2. 第1回FGIカテゴリー関連図

1つ目の質問で出てきた「食べ物の好き嫌い」について、苦手な食べ物に挑戦する経験は、児童の達成感を味わわせる経験となる。この経験は、児童自身の自己有用感につながると考えられる。

分からないことを分からないと言えたり、助けてほしいときに助けを求めたりする【素直さ】は、児童自身の成功体験を積むことにつながり、さらに、新たな学びへ向かう構えである【好奇心】や【挑戦する意識】の高まりにつながるのではないだろうか。これは、「学びに向かう力」¹⁾の醸成につながる資質

である。

充実した学校生活を送るには、良好な友達関係を築く力が必要になるとの意見が多く見られた。友達に対してどのように関わり、どのような言葉を使ったらよいかなど、【友達への言葉がけの理解】を低学年のうちに育むことは、友達との良好な関係を築く【コミュニケーション力】を養うことになる。その結果、友達とのつながりを豊かに築くことができ、友達との関わりを通して【思いやり】の心を育てることになると考えられる。

3つの質問を通して必ず出てきた意見が【学習規律・基本的な生活習慣の獲得】についてである。現場教諭自身が「教育活動で力を入れていること」でもあり、「充実を感じる児童の特徴」としても【学習規律・基本的な生活習慣の獲得】できている子は充実した学校生活を送っているとの意見があげられた。

【学習規律・基本的な生活習慣の獲得】が、低学年のうちに育みたい資質・能力であると考えていることがわかる。低学年は、大人から言われたことについて素直に従う。その際に、大人として配慮しなければならないのは、スキルの習得だけではなく、あいさつや整理整頓、学習規律などの意義や価値について理解すること、【規律や習慣の価値の理解】であると考えられる。また、親や教師、友達から【称賛・是認】されていると自己肯定感や自尊心が高まり、充実した学校生活を送ることができると考えられる。【称賛・是認】においては、たとえ結果が出なくともその努力している姿を捉え、児童に【努力の価値】をわかりやすく伝えることも大切であることがわかった。

4 今後の展開

本稿には、第1回 FGI についての分析の結果と考察について記述した。残り5グループの小学校教諭に対するインタビューと幼稚園教諭に対するインタビューの分析を行い、教職経験年数や東京と関西、小学校教育と幼児教育など比較検討して研究を進めていきたい。

また、LONDON 大学「非認知スキル」⁸⁾や OECD・ベネッセ「社会情動的スキル」⁹⁾、次期指導要領の審議にも記載された「幼児教育で育みたい資質・能力」¹⁾などとの関連についても考察していきたい。

【参考・引用文献】

- 1) 中央教育審議会 (2016) 「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」
- 2) 中央教育審議会 (2014) 「子供の発達や学習者の意欲・能力等に応じた柔軟かつ効果的な教育システムの構築について (答申)」
- 3) キャサリン・ポープ、ニコラス・メイズ (2008) 「質的研究実践ガイドー保健医療サービス向上のために」医学書院
- 4) 安梅勅江 (2001) 「ヒューマン・サービスにおけるグループインタビュー法 科学的根拠に基づく質的研究法の展開 I」医歯薬出版
- 5) S・ヴォーン、J・S・シューム、J・シナグブ (1999) 「グループ・インタビューの技法」慶應義塾大学出版
- 6) ウヴェ・フリック (2011) 「新版 質的研究入門 (人間の科学) のための方法論」春秋社
- 7) エドワード・L・デシ、リチャード・フラスト (1995) 「人を伸ばす力 内発と自律のすすめ」新曜社
- 8) Leslie Morrison Gutman (2013) The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people Institute of Education University of LONDON
- 9) Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities© 2015 OECD

教職課題研究論文 児童期前期で育む資質・能力に関する考察
現職教諭に対するグループインタビュー

●お名前・現在のご担当

お名前
ご担当

●教職経験年数・教職担当歴(現在も含む)

教職歴	年目	内	公立経験	年)		
1年	2年	3年	4年	5年	6年	専科
回	回	回	回	回	回	回

グランドルール

①間違った答えなどはありません。自由に言いたいことを言っていただいてもかまいません。

②賛成意見・反対意見を含め、たくさんの意見をお話ください。

③他の人の意見と関連づけて発言されることを奨励します。

④時間が限られていますので、話したりない場合は、後ほどご連絡いただくと助かります。

資質・能力 「知識だけではなく、スキルや態度を含んだ人間の能力」

インタビューガイド

①自身の学級や授業で、力を入れていること

②あなたが、学習面や生活面で充実していると感じる(困難を感じる)児童の特徴について

③低学年のうちに育まれると望ましい成長を遂げる(育まれていないと将来困ってしまう)と思われる資質・能力について

図1. フェイシャルシート・インタビューガイド

表2. 自身の教育活動で力を入れていること

【カテゴリー】	(サブカテゴリー)	『代表的なコード』
子ども同士のつながりや他者への思いやり	子ども同士のつながりを大事にしたい	子ども同士のコミュニケーションっていうところをすごくいつも大事にしている／子ども同士がつながっていけるように／授業でもクラスでも友達のことを気にかけてあげたり、助けてあげたり、話を聞いてあげたりというような場面を大事に
	お手伝いをするような雰囲気を作りたい	お手伝いをする雰囲気を作りたいと思っている／お手伝いとか人の見えないところで、頑張ってる掃除をしているメンバーだとかを最大限、称えるなどしています
主体的な態度	子どもが自発的に考えられるようにしたい	子どもから自発的にそういう働きかけが出来るような／基本的に子供達に選択させたいな／自分やみんなにとって何がお得なのかなってことを考えてやってごらん
学校・学級での安心感や所属感	学校が好きになってほしい	学校を好きになることが大事／何か一つでも学校が楽しいとか好きにつながるような、勉強とかクラブとか何か一つでもそういうものが持てるように
	安心感のある学級風土の醸成をしたい	安心感ってところでもすごくこだわってやっている／受け入れられるような土壌／自然なこうそれぞれの感情とか意見とかが表出できるように／一人一人の性格とか個性とかを大切にしていけるような雰囲気づくり
学習規律・基本的な生活習慣の獲得	目を見て話を聞けるようにしたい	相手の話を聞く姿勢／目を見て聞ける
	時間を守らせたい	時間を守る／みんなで気持ちよく過ごす／時間を大事にしてほしい
挑戦する意識	苦手なものに挑戦するようにしたい	苦手なものに挑戦するってことを意識して指導しています／将来、困難にぶつかったときに、要は苦手なものから逃げない癖を付けるという意味で意識しています

表3. 学校生活で充実している児童、困難を抱えている児童の特徴

【カテゴリー】	(サブカテゴリー)	『代表的なコード』
笑顔が多い	笑顔が多い子	大人が見ていないところですごい笑顔が多い子／(大人が) 見てる見てないかわららず、笑顔な子は安定している
前向きで切り替えができる	前向きで気持ちの切り替えができる子	気持ちの切り替えができる子は、充実している／いつも前向きで、わって言われたりとか痛いとか悲しいことがあったりしても、すぐ次のことに行ける／気持ちが前向きでばっばって切り替えて行ける子
親からの称賛・是認がある	褒められている、認められている子	いっぱい褒められて認められている子は、学校でも友達に対してもすごいねって言える／認められていない子って、友達に対してそういう言葉を言えなかったりして、友達関係うまくいかなかったり
学習規律・基本的な生活習慣の獲得	整理整頓ができる子	筆箱がちゃんと整理整頓されているか。鉛筆がちゃんと削られているか／整理整頓がきちんとできている子の方が、性格の雑さもない／整理整頓ができること
	好き嫌いが少ない子	好き嫌いせず食べられる子って、なんだかんだ人間関係築ける。／優しい子でも、好き嫌いがあるってだけで、こだわりを持ちちゃう。なんか人も嫌っちゃう／困難を感じる子は、偏食が多いなって感じます／(偏食は) こだわりの強さからきているのかな
挑戦する意識	挑戦できる子	一歩踏み出せる子は、どんなことでも一歩踏み出せることが多いんじゃないかなって感じかしますね／促して一歩踏み出せる子とそうじゃない子とでは、勉強でも他のことでも、促して一歩踏み出せる子とそうじゃない子とに分かれちゃう
	自主的に学習ができる子	家庭学習一生懸命頑張っている子／自分でできるのってすごいなって思います／与えられている以上のものをできるっていうのは、学習能力があるなって思います
コミュニケーション力	家庭の言語環境の影響・言語力や語彙力のある子	お家の人の言葉がすごくたくさんあると、その子(の言葉)も結構多いかなって／語彙とか言葉の量／親が使っている言葉を子供は影響を受けている／やっぱり(親の粗暴な)言葉、子どもにうつり、友達関係をこじらせる要因になっている
	コミュニケーション力のある子	トラブルにならない子って、自分で聞ける引き出しを持っている。自分も無理していないし、相手にも寄り添った聞き方ができる／その子が充実しているから、いろんな引き出しを持っていて、コミュニケーションがすごく上手だからかな
素直さ	自然体でありのままな子	背伸びしない。なんか、ありのまま／ありのままで背伸びしない人っていいなって感じる／いい意味で無理をしないとか、我慢しない

	分からないことを素直に聞ける子	素直に、これどうやったらいいの？とか、教えてって言える。それは先生だけじゃなく友達にも言える子／わからないことをわからないって、素直に言える子は伸びるし、わからないって助けてもらってわかるようになる／成果とか成功体験とかが積み重なってくると生活も学習も充実するのかなって気がします／わからない時に聞ける子
好奇心	「なぜ」「どうして」と聞くことができ、考える子	「何で？」ってよく聞く子って、すごい一生懸命聞く子は、充実しているかなって思います／彼はすごく学習意欲が高くて、「何でそうなるの？」よく聞く。やっていて楽しいだろうなって感じます／ともすると流してもいいようなことを立ち止まって「なぜ？」って思えるのは、考えている証拠かな
思いやり	思いやりのある子	友達が困っている時に進んで助ける子は、いざ助けてもらえることが多いかな。友達のことを思いやれる人は、思いやってもらえるというか。その子が困った時に助けたいって周りが思える

表4. 低学年のうちに育みたい資質・能力

【カテゴリ ー】	(サブカテゴリー)	『代表的なコード』
学習規律・基本的な生活習慣の獲得	しつけや習慣が大事	しつけのお話をされていたんですけど、習慣というか、頭で理解するというよりも体で体感する。体験して理解していくものなんだ。／習慣だからこそ、それがありのままにできる
	あいさつや返事ができるように	挨拶とか返事とか、やってもらって「ありがとう」とか、「嬉しいよ」って言う。／挨拶をして、相手の友達に、あー今日も頑張ろうって気持ちを送ったりだとか、してあげられる人が素敵だと思うんだよね／挨拶が気持ちよかったり返事などがしっかりとできる子は、可愛く見える。
	整理整頓や身の回りのことができる	自分の身の回りのことを当たり前のようにはできないと後で修正するっていうのが、難しいんじゃないかなって。／整理整頓はできたほうがいいのか／片付け方も5、6年生になったら修正きかない
判断力・思考力	規範意識や熟考する習慣	やさしちゃう子って、その子の規範意識がゆるくて「それやっちゃったらこうなる」ってわからずにやっちゃう／自分で判断する基準がたくさんできることにもなるのかな／立ち止まって考える癖がついていない
	自分で考えること	(自分で) 気付くことって大事だよ／こうだから、こうした方がいいのかって考えられるようになると、今度自分で考えようとした時に「なんでこっちの方がいいのか」って思うんじゃないかな
やるべきことができる	やるべきことができるように	当たり前、やるべきことを当たり前でできる。給食当番がちゃんとできるとか、それと愛されるにつながるかなと思って／自分の仕事を責任を持ってできる／信頼っていうか。やるべきことやってる子は、信頼されるよね。／やるべきことが自然にできるって大事だな
友達への言葉がけの理解	友達の輪に自分から入れる	自分から友達の輪に入れる／繋がる言葉というか。「入れて」っていうのも
	人のいいところを見つけられる	人のいいところを見つける習慣っていうのをありのままできるようになったら、人間関係とかも良くなっていくんじゃないかな／人のいいところを見つけられる
	褒める言葉を知っている	低学年のうちからいっぱい褒める言葉とか知っていたら、いいところもつけられるのかなって。すごい思いました／(人を褒める言葉をいっぱい知っていると。特に低学年で知っていると、高学年でもさらにそこから自分で広げていけるのかな
規律や習慣の価値の理解	規律や習慣についての価値の理解をしている	「なんでみんなのためにやるのか」ってわかっていることって大事なのかな／「何でか」を低学年だからこそ言っておけることが大事／無理じゃなくてやるべきことって低学年から教えていたら、高学年でも自然に無理なくできる／低学年のうちのルールってのは、ただ守らせるってだけじゃなくて、意義、価値を理解した上で守らせるのがいいのかな
	自分にとっていいことだと理解する	自分にとっても得なんだっていう／自分が相手に良いことをしたら、全部自分に返ってくるんだよ／相手も得だし、自分も得なんだって。実感として身につけていると5、6年生になって、自然とできるのかなって気がしますね／子供自身自分が自分の心からお得な自分もやったほうがいいって思えた時に自分で自分の行動を選びとって続けていく
称賛・是認	褒められる・認められる	できた時に褒めて励ましてあげるのも大事／できなかった時にも、「できなかったけど、頑張ったから君はこんなに成長したよね」自分で感じていない、見えない結果を大人が伝えてあげる
素直さ	素直にふるまえる	素直さ／言われたことをすぐに実行できる／自分からできないって認められて「わかんないから教えて」って言えたりすることって大事かな
努力の価値	努力したことの達成感と成長の実感	失敗を恐れずに、とりあえずやってみよう。頑張ってみようって思える大人になってほしい／低学年のうちに「頑張ったらできた。」「頑張ってたよかった」っていう体験を積ませてあげたい

「能動的な学習(AL)」の実践からみえてきたもの

—思考ツール・アイテムの活用を通じた実践事例—

徳高廣治

池田町立高瀬中学校

要旨 次期学習指導要領で求められる能動的な学習について、本校での社会科における自身の実践を取り上げ、これまでの事例と比較し成果と課題を考察していく。
キーワード：能動的な学習，思考ツール，歴史・公民，単元を貫く問い

1. 目的

現行学習指導要領では、思考力・判断力・表現力を育むために、言語活動の充実を軸に授業改善が行われてきた。中教審答申を受けて来年3月に告示される次期学習指導要領では、新しい時代に必要となる資質能力の育成の観点から、更に一歩進んで「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の三つの視点で、学び全体を改善していくために、「能動的な学習(アクティブラーニング)」による学習課程の改善が求められている。これを受けて、現在中学校社会科において筆者もこの能動的な学習について試行錯誤を繰り返しながら実践してきた。これまでも重点的に取り組んできた地歴公民の単元において、ALを意識して授業改善に取り組み教材化し、単元展開を考案したオリジナル教材での活動を振り返り、成果と課題を考察し、これからの授業実践に生かしたいと考えた。

2. 研究テーマ・内容

全校研究テーマ「生徒一人ひとりの考える力を高める指導はどうあったらよいか」～自分の考えをもち、表現できる生徒～を受けた本校社会科研究テーマ『ひと・もの・こと』とかかわりながら、豊かな見方・考え方を深めていく社会科学習のあり方」として研究を進めてきた。本校の社会科の「考える力」を①課題を追究する過程の中で、『ひと・もの・こと』に寄り添いながら、社会的事象を多面的・多角的にとらえなおして思考していく力②友とかかわり学習していく中で、自らの気づきを再構成し、ねばり強く課題を追究し、豊かな見方・考え方を深めていく力とした。社会科における言語力については、「読み取る」「解釈する」「説明する」「論述する」とした。これまでの授業実践から表現力を醸成する言語活動として、①「個々の立場と考え方の根拠を明確にする。」②「何をどのようにするのか話し合いの観点が示されている」③「討論の視点が焦点化していること」④『○○作

り』などの作業課題と『発表』という表現を伴うものであること」といった指導過程を経験することによって、生徒は自らの考えをもち、必要感をもって友と関わり合い、討論し、課題を検討し、結論を出し、表現することができるのではないかという結論に達した。このことを溝上慎一氏の「一方的な知識伝達型講義を聴くという(受動的学習)を乗り越える意味であらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」という能動的な学習の定義から志向してみた。その過程で、前述の④に関わって浮かび上がってきたのは、思考ツールとアイテムの必要性である。この三年間の実践事例より、特に思考ツールとして活用してきたランキングシートとアイテムとしてミニホワイトボードを使用した授業改善事例に絞って従来の授業実践と比較検討して考察を加えて紹介したい。

3. 実践事例

事例1. 3学年 歴史

単元名「世界恐慌と日本の中国侵略」

(1)単元展開 略

(2)授業の実際

前時「世界恐慌による各国不況対策」をまとめた

イギリス フランス = ブロック経済

アメリカ合衆国 = ニューディール政策

ソ連 = 社会主義国として世界恐慌の影響を受けない計画経済

本時 「世界恐慌による日本への影響」

金融恐慌 ～ 昭和恐慌

主眼「世界恐慌と主要各国の対応について学んだ生徒たちが、各国の対応策をもとに日本の対応策を考え、優先すべき順番にランキングする場面で、個人追究の後グループや全体での意見交換を参考に意思決定をすることを通して、当時の日本にとって必要な政策を多面的、多角的に考え、その後の日本の針路を

探ることができる。」

学習問題 「日本が世界恐慌(昭和恐慌)から
抜け出すために優先すべき対策は何
だろう」

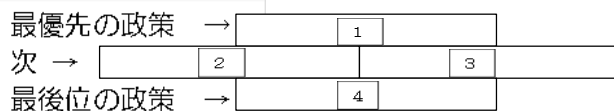
学習課題 「次の4つの対策を優先すべき
(個人追究) 順にランキングしよう。」

A ブロック経済 B ニューディール政策
C 計画経済 D その他(自分の考え)

参考資料配布 3つの政策の具体的事例

学習課題 「班で意見交換をして班で統一
(集団追究) のランキングを考えよう。」

思考ツール「ダイヤモンドランキング」使用



(3) 結果

各班 統一ランキング 3年3組の例

1班 1. D安全な国とだけのブロック経済
2. 3. C計画経済 Aブロック経済
4. B ニューディール政策

2班 1. D人口削減政策
2. 3. Aブロック経済 C計画経済
4. Bニューディール政策

3班 1. D安全な国とだけ貿易
2. 3. Bニューディール政策
C計画経済

4班 1. D日本型ニューディール
2. 3. Aブロック経済
Bニューディール政策

4. C計画経済
5班 1. C計画経済 2. 3. Bニューデ
ィール政策 D TD政策

4. Aブロック経済
6班 1. C計画経済 2. 3. Bニューデ
ィール政策 D アベノミクス

4. Aブロック経済
(4) 考察

個人追究での個々の考えを基にして、班で
順位とその理由を検討し合い、例えば「4位
ブロック経済 理由 日本は植民地が少ない
から」などすべての班で根拠をもったランキ
ングが作成できた。6つの班のうち、実に4
つの班がD=自分たちの考えを最優先順位に
し、それ以外の班も含めすべて班でもDを考
えられた。例「一人っ子政策などで人口抑制
しお金を使わない政策」等、浅薄さはあるも
のDその他(自分の考え)を加えたこと
で、既習事項を基にした創造的思考から新た
な独自の政策が発想されたことが伺える。

事例2. 3学年 公民

単元名「地方自治私たちの町づくりを考え
よう」

(1) 単元展開 略

(2) 授業の実際

前時 池田町4つの重点施策を各自優先すべ
き順にランキングした。

本時 主眼「地方自治の役割やしくみ、課題
について学んだ生徒たちが、池田町第5次
総合計画後期基本計画で提案されている重
点施策を優先すべき順番にランキングする
場面で、グループや全体での意見交換を参
考に意思決定をすることを通して、池田町
にとって必要な施策を多面的、多角的に考
えることができる。」

学習課題「重点施策」について意見交換を
し、自分のランキングを再検討しよう。

「池田町第5次総合計画後期基本計画」

「4つの重点施策」

A「まちなか活性化」

公民館・図書館併設の地域交流センターの
建設、ミニ公園整備、空家空店舗対策等

B「魅力あふれるまちづくり」

ワイナリー構想具体化、特産品開発、圃場
整備、企業誘致、交流人口増等

C「住みよいまちづくり」

若者定住施策の推進、防災体制の充実整
備、校舎改修、公共施設の耐震整備等

D「美しいまちづくり」

ゴミの減量化、花とハーブの里づくりの推
進、協働のまちづくりによる環境整備等

(3) 結果

3年2組の例

1班 A B・C D 2班 A C・D B

3班 C A・D B 4班 C A・D B

5班 C A・B D 6班 B C・D A

(4) 考察

これまで地域の社会事象に関する基礎的・
基本的な知識・概念や技能を習得させ、それ
らを活用する力や課題を探究する力を育成す
る観点から、自分たちの住む地域の課題を解
決するために、「活性化プラン」を考える取
り組みを実施してきた。これも充実した言語
活動を促すものであったが、単元展開に多く
の時間を要する点や、やや現実から乖離しが
ちな側面が否めない部分がみられた。今回の
ように、実際に町で作成された総合計画の中
の重点施策を利用し、内容を理解した上で優
先順位をつけることはより現実味を帯びた学
習となり、町が考えていることを知り、住民

あるいは中学生という立場、またその他の立場の視点に立ってよりリアルに考察でき、展開の時間を短縮できる利点もある。更にこうした学習を単元化することは、生徒に学習のゴールを明確にし、先の見通しをもたせることができる。そのことで、普段より更に意欲的に追究し学習にも緊張感をもち、真剣に取り組むことができる良さも認められる。学習意欲の持続に課題をもつT生は

「最初は池田町の政策を考えるのは難しいと思ったが、どんどんと自分から進んででき、しっかりと理由も書けたのでこの授業で、池田町がいい方向に行ければいいと思いました。」との感想を寄せている。本時でゲストティーチャーをお願いした池田町総務課町づくり推進係0さんは、この池田町第5次総合計画及び、後期基本計画の4つの重点施策作成に関わった方であり、見識豊かでこちらの意図も生徒の気持も理解していただき、良い点は十分に認め、的確なアドバイスと指導をしていただいた。ゲストティーチャーの活用は、本校社会科が目指している『ひと・もの・こと』に寄り添いながら、社会的事象を多面的・多角的にとらえなおして思考していく力をつけるための「ひと」の窓口になるものと考えられる。それをきっかけとして、生徒同士の学び合いに発展し、粘り強く追究していくことで、豊かな見方・考え方を獲得し、深めていけるものと推察する。0さんのお話を聴いて、最下位だったDを1つランクアップさせたS生は、「0さんのお話から今のままでいくと美しいと思っていた景観がなくなってしまうので、美しいまちづくりも大切だと思った。でも一番に定住者のための政策を優先して商業や観光の政策は二の次なのでBをランクダウンさせた。施策の良さやメリットを話してくれたので、自分の考えが最初より広がった。池田町の課題もより具体的にみえ、深く考えられるようになった。」とまとめていた。

事例3. 2学年 歴史

単元名 「江戸幕府の政治改革と社会の変化」

(1) 単元展開 略

(2) 授業の実際

前時 江戸時代中期の社会の変化と財政難に苦しむ諸藩の改革について学習した。

本時 「大塩の乱と幕府の政治改革」

主眼 「社会と幕府の行き詰まりを学習した生徒たちが、新たな改革の政策考える場面で、三大改革の中で最適なものを検討することを通して、幕府の対応と社会の

変化に見通しをもつことができる」
学習問題「財政再建をめざした3つの改革の中で、最も適切なものはどれだろう」
学習課題「三つの政治改革のランキングをして、その理由を考えよう」

三大改革

A 享保の改革：徳川吉宗 B 田沼意次の政治

C 寛政の改革：松平定信

(3) 結果

最上位に評価した政治改革

享保の改革＝22人 田沼意次の政治＝6人

寛政の改革＝5人

(4) 考察

この実践では、ピラミッドランキングを使用し江戸中期の3つの政治改革について考察して純粋に順位づけした。また、グループではなく、学級内で最低3名の友とのランダムな意見交換をする交流タイムを設けて、自身のランキングと理由を検討する手法を試みた。財政基盤である米の増産と年貢増収を目指した新政策を矢継ぎ早に実行する一方、質素儉約を奨励し自らも率先して儉しい生活を送り、庶民やブレーンの意見聴取を参考に新たな施設設置や法律の制定、能力重視の人材登用等の施策から「享保の改革」を支持する生徒が多数を占める中、「寛政の改革は農民や町人などをきつくおさえつけたきびしいものだった。享保の改革はよく考えられたいい政治だと思うが、両者とも時が経つ程に貨幣経済が進展してしまったので、回復は難しいのではないかと思った。田沼意次の政治は経済に目を向け商人に株仲間を奨励した新しい今時の改革であり、享保の改革のように質素儉約の政治をしてもこの時代の世の中は立て直せないから」との理由から田沼意次の政治を最上位に評価する生徒や、「災害さえなければもっと続いていたはずの享保の改革を改善したものが寛政の改革であり、享保の改革の後に実施されていれば成功したかもしれないから」を寛政の改革をトップに据えた生徒もあり、基本的な知識をもとに政治・経済・社会的側面からの思考や、庶民、武士の視点から多面的根拠を持った考え方がみられた。この授業では発展学習として「財政改革チャンプは、ダレリオバトル」を実施しまとめた。自分が一番適切だと思う政治改革についてA4サイズの学習カードに小論文形式でその理由を書き、グループ内で発表をし、優れた内容のものを代表者として1名選び、その代表者がクラス全体の前で発表をして、最も

優れた内容のもの投票によって決める人物評合戦である。いうまでもなく書籍紹介的書評合戦「ビブリオバトル」をヒントに考案したものであるが、最も優れた財政改革をした人物を選ぶ活動と同時に、その人物の功績を最も端的にわかりやすく説明された小論文を作成した学級内生徒を決める営みでもある。各政治改革の学習とランキング活動によりそれぞれの政治家についてのより多くの情報を獲得する上に、簡潔な文章にまとめ発表し、投票するという行為を伴うアクティビティな取り組みとなった。

4. 全体考察

思考ツールの「ダイヤモンドランキング」「ピラミッドランキング」は、ランキング付けという行為から生徒が興味関心を持ち、事象を容易に比較検討、考察・整理ができ、理由・根拠を持って結果を記述しやすい思考ツールであると考えられる。また、可視化できるため、班や全体で意見交換する際に個々や全体の意見を共有化できる利点がある。更に、ミニホワイトボード使用したことで、班での検討及び全体発表場面で内容をよりビジュアル化して思考及び提示することができることも班ごとにある程度自由に結果内容をレイアウトし表現できるメリットがある。このことから今回の学習問題を解決するために、ランキングシートを採用したことやミニホワイトボードを併用したことは、可視化と操作化を促し、能動的な学習を補うツール・アイテムとなっている。また、活動の中では課題を解決するための基盤となる基礎的知識の定着と知見が必要になってくることから認知プロセスを内包するものとなる。

問題解決学習を展開する上で生徒が単元を貫く問いと本時の学習問題との関係を構造的化することが大切になってくる。事例1では、授業の最後に結果として、昭和恐慌から脱却するために当時の日本はブロック経済を志向したしたが植民地の少ない日本は、ブロック経済は無理と判断した大方の生徒の予想に反して新しい領土・植民地獲得に向かい日中戦争、太平洋戦争につながる軍国主義の国となり、ファシズム諸国の一員となっていくことを確認した。各国の不況対策についての考察しながら思考したことは、日本はなぜ戦争という道を選んだのか、という大単元を貫く問いに対する因果関係を認識できたのではないかと考える。それとともに各対策

をより具体的な知識として定着させ、その後の現代史や公民の経済の単元につながる学習の素地ともなった。

事例2では全体発表後、比較検討の段階で交流人口と定住人口のどちらを優先することがこの町にとって大切なのかという視点をもって4つの重点施策の選択を考える必要があるという新たな問いが生まれてきた。

事例3においては、単元を貫く問い「江戸時代はなぜ260年余り続いたのだろうか？」に対して、幕府にとって脅威となる各身分や階層を統制すること、社会システムや産業・経済・文化の発展、幕府存亡の危機に直面しても政治改革によって辛うじて乗り越えてきたことを認識する。しかし、幾度改革を施しても現状打開が困難となる。そのことによって、幕府の政治が時代の潮流に適合しなくなっていることに気がつく。逆説的にまとめると、だから260年余りで江戸幕府は滅亡の道に転落していったのだということを理解する。

アクティブラーニング（能動的学習）の意義の1つである21世紀型スキル能力として求められているコンピテンシーの①個人思考（論理的思考フェーズ）②集団→全体思考（拡散的思考フェーズ）③類似対立概念のカテゴリー化（収束的思考フェーズ）④相対化と個人再思考（批判的思考フェーズ）⑤最適解の創造（創造的思考フェーズ）が、脆弱ながらも少なからず本実践に内在していると考えられる。

今回の3つの事例のように、既習知識を生かして思考する正解のない問い、あるいは本質的な問いを学習問題に設定したことは協働的学習に有効であると感じるが、短絡的に4つあるいは3にカテゴリー化したことは、学術的にどうなのかという点では疑問も残る。

また、ほとんどが生活班で実施したため、異質・同質の考えがランダムに混在したグループ討議となった。事例2のみ、2クラスのうちの一方のクラスで、同質班で試みたところ、拮抗する場面で活発な意見交換ができた。このように集団・全体思考の場面で議論をより活性化させるという点では、グルーピングや学習形態の工夫をすること、更に深い学びを促進するためには、他の思考ツールの活用や併用が求められる。今後の課題として研鑽を推し進めていきたい。

学習意欲を高め、確かな学力をはぐくむ指導法の工夫

～ I C T 機器の活用を通して～

橋本隆生（八王子市立第十小学校）

要旨

本研究では、I C Tを効果的に活用した「学習意欲と確かな学力をはぐくむ指導法研究」の2年次の途中経過をまとめたものである。本研究では、1年次は「児童の意欲の向上」が見られ、2年次は「思考の深まり」が見られた。今後、データ数を増やし効果の検証をすること等が課題である。

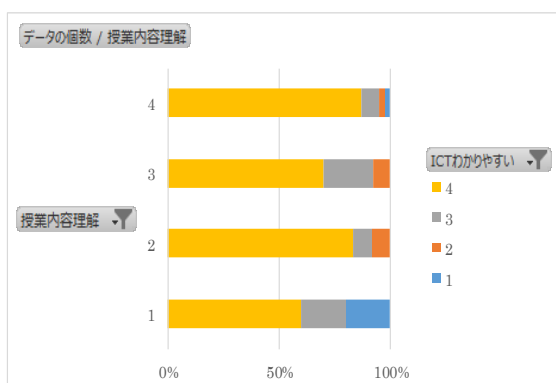
【キーワード】 I C T, シンキングツール, 探究学習

1. 1年次の成果と課題

(1) 成果

「I C T機器は意欲の向上と理解を補う事に有効である」

1年次終了後にアンケートⁱ(悉皆調査)を行い、クロス集計をしたところ、「授業理解」で「よく理解している」「まあまあ」「ぜんぜん」と答えている児童の7割以上が「I C Tはわかりやすい」と答えていた。また、「もう少し」と答えている児童も5割以上の児童がI C Tは「わかりやすい」と答えていた。このことから、I C Tは日常的に意欲の低い児童にも、高い児童にも意欲向上をさせることや、理解を補うことに有効である事が示された。今後の研究と授業実践の積み重ねにより、仮説が検証されることが期待される。



アンケート調査より

左側「授業理解」

右側「I C Tを使用した授業はわかりやすい」

4「よく理解している」3「まあまあ」

2「もう少し」1「ぜんぜん」

(2) 課題

① 思考力を高める研究があまり進まなかった。

② 教師主導でI C Tを使う事が多く、児童にI C Tを使わせる実践が少なかった。

2. 2年次の取り組み

(1) 取り組みの中心

「児童がI C T機器を活用し思考力を高める実践」を行う。

(2) 具体的な取り組み

①シンキングツールの活用

ウェビング・ピラミッドツール・Xチャート等。

②学習形態の工夫

系統学習・問題解決学習・発見学習・探究学習等

③児童実践型のI C T活用実践

I C Tを活用しないとできない「学びのイノベーション」ⁱⁱを目指す。

3. 実践報告

(1) 事例 4年理科「電気の働き」

①豆電球の明るく光らせる回路を考え回路を作る。

② 作った回路ごとにグルーピングし、回路をタブレットで撮影する。

③お互いのグループの結果を並べ、プロジェクターで写し出して意見を交流する。

(2) 事例 5年社会科「国土の気候と特色」①本各地の気候グラフ等、資料をタブレットで配布する。

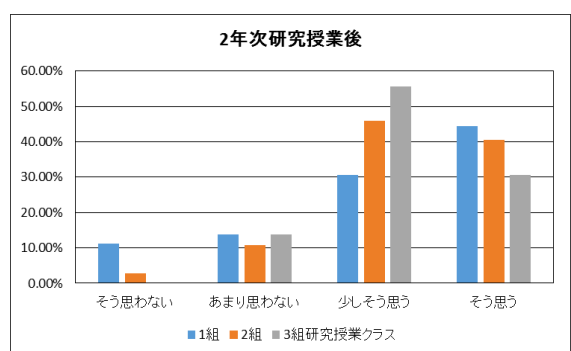
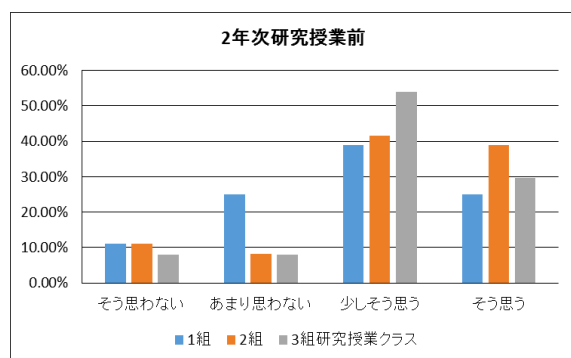
② タブレットの資料に書き込み、プロジェクターで写し出して全体で交流する。

③ 既習（雨や雪の降る仕組み）を電子黒板に記録しておき、比較検討しまとめる。

4, 2年次アンケート結果と考察（途中経過）

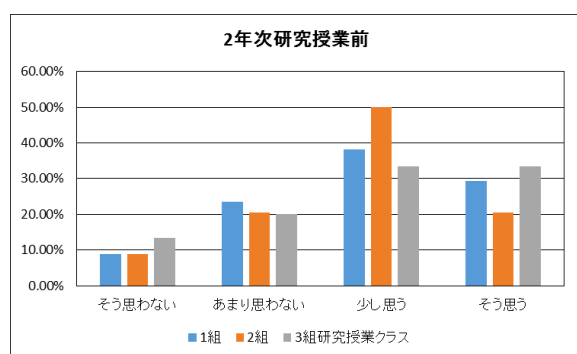
平成27年度と同様のアンケート調査を研究授業前後で行い、変容を調べる手がかりとした。

(1) 3クラスともICT機器を使って思考力を深める実践を行ったA学年の調査結果



「考えを深める事ができたか」という設問で研究授業前後を比較すると「そう思う」「少し思う」と答えた児童が6.46ポイント増え、「そう思わない」という児童はわずか4ポイント台となった。

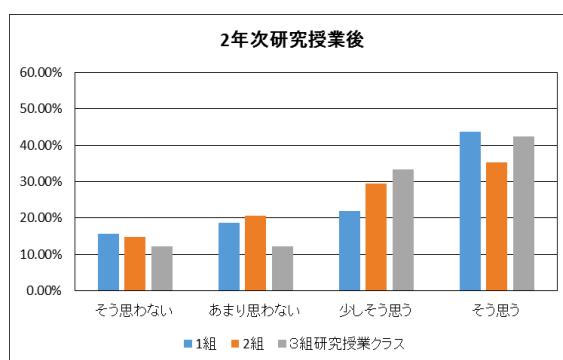
(2) ICT機器を使って思考力を深める実践と従来通りの授業を行ったB学年の調査結果



ⁱ文科省の「ICTを活用した教育の推進に資する実証事業」で使用されたアンケートをもとに低中高学年で文章の精選をしたアンケートを作成した。

ⁱⁱ ICTを活用した“新しい学び”を創造するため文部科学省が推進する事業

ⁱⁱⁱ 「基礎力・思考力・実践力」からなる生きる力を支える



研究授業を行ったクラスは「そう思う」「少しそう思う」が8.1ポイント向上し、そうでないクラスは6.95ポイント下がった。

※情報保護のためクラスについては実際のクラスと異なるクラスになっている。

5. 2年次の成果と課題（検証途中）

(1) 成果

「ICT機器は思考力を高める事に有効である」

(2) 課題

○授業実践の蓄積と分析

どの実践においても4観点ごとに有意差が見られるかの検証。

○「思考力」とは何かの研究

「21世紀型能力」ⁱⁱⁱ「深い学び」^{iv}等。

○学習方法の研究

「アクティブラーニング」^v等。

○インターネットを教室導入した実践の研究（まだ実践が少ないため）

能力。

^{iv} 教科等の特質に応じた見方や考え方を働かせて思考・判断・表現し、学習内容の深い理解につなげること

^v 教員の一方的な講義形式と異なり、学習者が能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。

Border pedagogy の理論を用いた主権者教育プログラムの構築

横浜市立横浜サイエンスフロンティア高等学校
眞所 佳代

本研究は、主権者教育推進のため、生徒の政治に対する関心や多面的思考力の向上を図る授業プログラムの作成を目指す。その際、Border pedagogy の理論を用いることにより、日本の主権者教育が求める「社会参加に対する意欲」や「政治的リテラシー」の向上が図られるとともに、グローバルな視野を広げることが明らかにしようとするものである。

キーワード：Border pedagogy, 主権者教育, 社会参加, 課題解決, 批判的思考力

1 研究の目的

本研究の目的は、主権者教育推進のため、生徒の政治に対する関心や多面的思考力の向上を図る授業プログラムを作成することである。

2 本研究の特色

本研究の土台となる Border pedagogy は、多文化社会である米国において民主的な社会を実現するために発展してきた理論である。米国と日本では社会的・文化的背景は異なるものの、多様な価値観がある中で共に生きることを目指すという目的や理論は、Cashman の研究²から日本の授業にも応用可能だと考えられた。この Border pedagogy を用いた授業プログラムの作成が本研究の第一の特色である。

主権者教育では、すでに模擬選挙（投票）などの実践例が見られる。しかし、係争中の政治的課題は生徒の関心が高く、生徒が本気で議論することができる好機にもかかわらず、政治的中立性の問題が足かせとなり、授業で取り上げることが難しい。本研究では、係争中の現実の外国の政治的課題について取り上げることが第二の特色である。

グローバル化が進む今日では、外国の動向がニュースで取り上げられることが多く、日本にも密接に関係しているため、政治的な見方や考え方を身につけるのみならず、グローバルな視野を広げることが期待される。本研究は、主権者教育を実践する上で、多くの教員が課題とする政治的中立性の問題をクリアにするのみならず、より積極的に政治に参加し、民主的・平和的な国際社会を実現しようとする若者の育成に資するものである。

3 研究の方法

- 1) Border pedagogy の理論と実践について先行研究や資料を収集する。
- 2) 収集した資料をもとに、主権者教育に資する事項を析出する。
- 3) 多くの学校で活用可能な授業プログラムを作成する。
- 4) 学術的公表を行う。

4 主権者教育とは³

文部科学省は主権者教育の目的について、単に政治の仕組みについて必要な知識を習得させ

² Cashman は、マレーシア、メキシコ、カナダにおいて、各国の教師が米国の政策について議論する授業を行い、「自国の国境を越えた生活をより良く理解する議論をしたいと考えようになった」「生徒が他国の文化をより深く学ぶことによって、自分自身について学んだ」という報告をしたことから、「他国について学ぶことによって自国についても考えることができる」と考察した。Timothy G. Cashman

“Border pedagogy as a conduit to greater understanding” (MULTICULTURAL EDUCATION WINTER 2013, Caddo Gap Press), 2013

³ 主権者教育については文部科学省や総務省が説明しているが、現状として選挙のためのスキル学習や、十分な根拠に基づかない安易な意思決定を行う学習に終始しているのではないかという問題意識から、「主権者教育とは何か？」

ということが、全国社会科教育学会などで問い直されており、同学会の第65回全国研究大会（2016年10月8～9日、兵庫教育大学）におけるシンポジウム及び課題研究発表では、「主権者教育とは、投票行動を行えば良いとする政治参加教育（狭義の主権者教育）と捉えるだけではなく、自分たちの社会（学校・地域）をどう作っていくのか、幅広く考察することができる教育（広義の主権者教育）」（福井大学・橋本康弘）、「主権者とは、単に選挙時の有権者をさす概念ではなく、権力を正当化する権威の源泉となる概念であり、「個人が尊重される自由で公正な社会」の構成員としての「市民」や、教育基本法に示される「平和で民主的な国家及び社会の形成者」と同義である」（筑波大学・根本信義）などの提案がなされた。

るにとどまらず、主権者として社会の中で自立し、他者と連携・協働しながら、社会を生き抜く力や地域の課題解決を社会の構成員のひとりとして主体的に担うことができる力を身につけさせることと述べている⁴。

また、総務省は主権者教育の定義について、主として教育基本法第14条⁵の「政治教育」ないし「政治的教養」教育を意識したものであるが、主権者として相応しい社会参加意欲や政治的リテラシーを育てる教育であれば、どのような分野であれ主権者教育に含まれると説いている⁶。

これらのことから、本研究では主権者教育を「より良い社会の形成に主体的に参加する意欲と政治的・社会的問題に対する判断力・批判力を育成することを旨とする教育」と考える。

5 Border pedagogy とは

Border pedagogy とは、米国における批判的教育学の旗手である Giroux が、社会的差別を乗り越え、平等に生きることができる民主社会を実現するために、border という概念に着目して提唱した教育学である。

国境線 (border) がある時、そこには物理的なものだけではなく、それぞれの国の言葉や文化、民族、歴史など目に見えない境界 (border) も存在する。そしてそれらには差異がある。この時、差異があるだけではなく、白人優位、ヨーロッパ中心主義といった力関係があり、その力というのは知識と関連している。差異そのものではなくなるものではないが、これらの知識を肯定したり、問いなおしたりすることによって、この border を書き換えたり、行き来できる人になることが border pedagogy の目的である。⁷

6 Border pedagogy と主権者教育との関連

主権者教育は、他者と関わりながら、現実の社会の課題解決に主体的に取り組む力が求められている。この時、Border pedagogy が果たす役割

は2点あると考える。第一に、社会の問題の根幹には差異の問題が少なからず関わっており、Border pedagogy はこれ乗り越えようとする教育学だということである。第二に、他者と関わりながら課題解決に取り組むとき、その他者との間に border があることを意識することによって、これ乗り越えようとする努力もなしうるのではないかということである。

また、主権者教育では政治的リテラシー (判断力・批判力) を身につけることが必要とされているが、Border pedagogy の効果として、批判的思考のスキルを身につけさせることができると言われている (Giroux, 1999)。

グローバル化が進む社会においては、各国は相互に深く影響を及ぼしあうため、日本のことだから日本のことだけを考えれば良いというわけにはいかない。そのため、日本がどのような選択をするかということを考えるためには、外国の見方・考え方について知ることも不可欠となる。この時、単に政治や制度など理論上で考えるだけでなく、そこに様々な文化や歴史を持った人間がいるのだということを理解しようとする border pedagogy の示唆は、重要な意味を持つのではないだろうか。

7 今後の課題

主権者教育も Border pedagogy も、学校教育のみならず社会全体を対象と考えている。

本研究は高等学校公民科における授業プログラムの構築を目的としているが、主権者教育を体系化し、その中で Border pedagogy や学校教育を位置づけることによって、授業が担うべき役割がより明確になると考える。

<本研究は、JSPS 科研費 JP16H00123 の助成を受けたものです。>

⁴ 文部科学省『「主権者教育の推進に関する検討チーム」最終まとめ～主権者として求められる力を育むために～』(2016)

⁵ 教育基本法第14条(政治教育)には、「良識ある公民として必要な政治的教養は、教育上尊重されなければならない。2 法律に定める学校は、特定の政党を支持し、またはこれに反対するための政治教育その他政治的活動をして

はならない。」と定められている。

⁶ 総務省『「常時啓発事業のあり方等研究会」最終報告書 社会に参加し、自ら考え、自ら判断する主権者を目指して～新たなステージ「主権者教育」へ～』(2011)

⁷ Henry A. Giroux “BORDER CROSSINGS -CULTURAL WORKERS AND THE POLITICS OF EDUCATION” (Routledge Taylor & Francis Group), 2005

理科と社会科の教科横断的な「進化」の授業開発

—動物園・博物館との連携を通して—

文京区立文林中学校 川島紀子

要旨

動物の多様性と共通性を認識する生物学的に重要な理論として「進化」の概念がある。現行の学習指導要領の改訂時に中学校理科「生命」の領域で付加された指導内容であるが、中学校段階での観察・実験教材や授業展開の開発があまりされていない。本研究では、まず中学生の「進化」の概念や学びに向かう力と教師の指導の実態を質問紙調査で把握した。その後、科学系博物館から貸与された教材を活用し、社会科との教科横断的な視点で「進化」の概念を深める授業開発を試みた。さらに、博物館の展示や動物園での動物観察により進化の学習を深め、生徒の思考の変容等について考察した。教科横断的な学習と専門家や動物園・博物館という人的・物的資源等、学校外の教育資源を効果的に組み合わせる学びを構築する博物館連携のあり方を提案した。

キーワード：進化，理科教育，教科横断的，動物園・博物館，博物館連携

1 はじめに

平成10（1998）年度に改訂された学習指導要領¹⁾では中学校理科から「進化」の内容が削除され、高等学校の「理科基礎」「生物Ⅱ」の指導内容に移行した。これは、完全学校週5日制等による大幅な授業時数減少による指導内容の厳選の影響であったが、「このままでは高校に進学して生物や化学を選択しない限り、進化やイオンについて全く知らない日本人が出てくることになる」²⁾といった批判も多く出された。その後、2003年の国際数学・理科教育動向調査（TIMSS）や国際学習到達度調査（PISA）の平均点の低下の影響を大きく受け³⁾、平成20

（2008）年に改訂の現行の中学校学習指導要領⁴⁾では基礎的な知識・技能の習得と理数教育が重視され、中学校3年間の理科の授業時数は290時間から385時間と95時間も増加された⁵⁾。大幅な授業時数の増加に伴い、平成10年度の改訂で中学校から高等学校へ移行した内容や削除された内容が平成20年度の改訂で復活し、「進化」も中学校の学習内容に再び加えられた。さらに改訂では「生命の共通性を認識するためには、その多様性を認識する必要がある」として多様性の発見等が強調され⁶⁾、「生命」領域の4つの構成の中の1つに「生物の多様性と共通性」が明確に位置づけられた。「生物の多様性と共通性」を理解するためには、生物は共通性を保ちながら進化し、多様化してき

たという「進化」の視点が必要となる⁷⁾。

一方で、これまで日本では「進化」の観察・実験教材はあまり開発されておらず⁸⁾、進化の学習を重点的に行う高等学校生物でも観察・実験がほとんど行われていない⁹⁾。また、これまで開発されてきた

ものは生物間の共通性、あるいは生物の多様性のどちらかに注目したものであったが、それらの繋がりを理解させるよう工夫されたものはほとんどなく、「生物は共通性を保ちながら進化し、多様化してきたこと」を理解させる観察・実験教材や授業展開の開発が望まれている¹⁰⁾。

ところで現行の中学校学習指導要領では、博物館や科学学習センター（以下、科学系博物館とする）などとの積極的な連携、協力が初めて明記された。現場の多くの教員は、科学系博物館と連携する意義を理解しているが、現場の実態は複雑な要因が絡んでおり2009年¹¹⁾と2013¹²⁾年の調査比較においても、また科学系博物館の設置率が高い東京都の中学校においてもその連携は進んでいない実態がある¹³⁾。この状況を打開するためには、科学系博物館での学習といった施設活用や外部の専門家の出前授業といった直接的な連携だけでは限界があると考えられる。

また現在、次期学習指導要領改訂に向けその方向性が論点整理で示されており¹⁴⁾、教科横断的なカリキュラム・マネジメントの実現が重要

視されている。これは「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」や「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」などの側面が示されている。

本研究では「科学系博物館との連携」「教科横断的な学習の開発」という現在の教育課題を克服しつつ、「多様性と共通性を認識できる進化の学習」を構築する目的で授業開発を行ったものである。

2 研究の内容

(1) 生徒の「進化」の学習に関する実態調査

東京都内公立中学校4校および中等教育学校1校の中学校第2学年生徒を対象にした質問紙調査を行った。調査時期は2016年7～9月で進化に関する学習前に調査したものである。調査内容は①進化の概念についての知識を回答する質問12項目②「進化」とは何かを回答する自由記述③進化の学習に向かう力を問う4件法の質問4項目からなっている。①は正答率②は自由記述のカテゴリー化③各項目の平均値の算出を行って分析し考察をした。

(2) 教員の「進化」の学習指導に関する実態調査

東京都内公立中学校の理科の教員を対象にした質問紙調査を行った。調査時期は2016年8月で、進化に関する指導について調査した。調査内容は①進化の学習指導についての4件法の質問5項目②進化の学習指導をどのように進めているか、進化の概念に関して生徒はどのように捉えていると感じているか、進化の指導で困っていること等を回答する自由記述からなっている。①は各項目の平均値の算出②は自由記述のカテゴリー化を行い分析・考察をした。

(3) 学校での「進化」に関する授業実践

分類学的にもヒトと最も近縁な生物である現存する霊長類を題材に、同一種内の共通性と多様性、進化と環境適応について思考する授業3単位時間を開発した。特に中学校学習指導要領（理科）の中でも「現存の生物がその生息環境での生活に都合のよい特徴が見られること」に着目した授業開発を行った。

第1次：愛知県犬山市にある日本モンキーセンターで開発された霊長類の手型等の教材「くらべてみよう サルときみ」を活用し、手のつくりの共通性と多様性について思考する授業

第2次：6種類の霊長類の前肢や後肢、尾などの体のつくりと行動との関係を考えてみる授業

第3次：社会科（地理的分野）の学習指導要領の（1）世界の様々な地域 イ 世界各地の人々の生活と環境の「世界各地における人々の生活の様子とその変容について、自然及び社会的条件と関連付けて考察させ、世界の人々の生活や環境の多様性を理解させる」と関連付け、第2次で取り上げた6種類の霊長類の生息環境を社会科の気候区分の中から推論する授業

(4) 国立科学博物館の展示を活用した学習

館内に入る前に生徒それぞれに学習のねらいを明確化させ、国立科学博物館の地球館地下2階の常設展示「地球環境の変動と生物の進化-誕生と絶滅の不思議」を活用した学習を行った。特に、哺乳類の大繁栄の原因となった環境の変化や、植物食哺乳類が肉食哺乳類から身を守るための大型化や歯の進化、クジラの後肢の退化等の展示に注目できるように、同博物館のホームページで公開されている資料を参考にしながらかワークシート作成した。生徒はワークシートを活用しながら、オキスクと呼ばれる展示情報端末を操作したり、展示の解説を読んだりしながら学習を進めた。また、特に霊長類5種（ゴリラ・チンパンジー・ヒト・オラウータン・シロテナガザル）の全身骨格標本の観察を充分に行わせ、それぞれの骨格がどのように似ていてどのように違うのかを考察させた。退館後に学習の結果考えた問いを立てさせ、この問いの追究を学習課題とさせた。

(4) 千葉市動物公園でのサル（霊長類）の行動観察学習

千葉市動物公園は開園当初から世界の霊長類の飼育、とりわけ絶滅が危惧される希少種の繁殖に力を入れてきた動物園である。園内のモンキーゾーンにはサル比較舎が設置され、サルの生活形態の違いによるサルの特徴の違いを比較しながら観察できるように設置されている利点を生かし、飼育係による解説を受けながらサル（霊長類）の行動観察を行った。また、国立科学博物館と同様に学習後に新たな問いを立てさ

せ課題追究をさせた。

3 結果と考察

生徒の「進化」の概念は「ピカチュウがライチュウに進化する」といったキャラクターのイメージが強いことや、「チンパンジーは長い年月をかけてヒトに進化する」といった誤概念があることがわかった。教員の進化の指導の実態は、進化の学習の重要性を認知している一方で第2学年の他領域の兼ね合いから指導時数をかけない内容であることがわかった。

社会科での既習事項であった人の暮らしと気候区分と霊長類の進化と環境適応を関連づけた本研究で開発した授業では、多くの生徒が分類学的にヒトに一番近い霊長類の適応進化と多様性について、深く思考することができたと回答した。国立科学博物館や千葉市動物公園での学習は、生徒が実物から学ぶ良さや視点を持って学ぶことにより思考が深まると回答した。一連の取り組みから、本研究の授業開発に関して一定の効果は見られたと考えられる。

4 今後の展望

本研究では理科と社会科との学習つながりを捉えた「進化」の授業開発を図ったが、科学系博物館が有する教材の良さをさらに生かす工夫と改善が必要である。博物館の専門家の高い専門性と教員の教える専門家としての学習指導力とを合わせて学びを練り上げていくような連携を継続して行い、生徒にとってより深い学びの構築を実現させていきたい。

<引用・参考文献>

- 1) 文部科学省 (1998) 中学校学習指導要領
- 2) 中央教育審議会 初等中等教育分科会教育課程部会 (2004) 「教育課程部会における審議内容に関して寄せられた主な意見 (理科教育に関するもの)」
Retrieved from
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyoo3/004/siryo/04081101/007/003.htm
- 3) 松下佳代 (2010) 「PISA で日本の教育の何が変わったのか～日本の場合～」教育テスト研究センター CRET シンポジウム報告書
- 4) 文部科学省 (2008) 中学校学習指導要領
- 5) 山口晃弘 (2015) 「中学校-平成20年の改訂の評価」『理科の教育』東洋館出版社。64-75.

- 6) 文部科学省義務教育課 (2008) 「学習指導要領 改訂のポイント (中学校理科)」
- 7) 山野井貴浩・佐倉統・鈴木一臣・武村政春 (2011) 高校生物Ⅱの授業が進化の理解に及ぼす影響—現行の学習指導要領に基づく進化教育の課題を探る—。生物教育 52(1, 2):28-37.
- 8) 山野井貴浩 (2012) 「進化学の教材開発—高校の生物教育の現場から」遺伝, 66 (3), 317-322.
- 9) 山野井貴浩・菊地弘樹・武村政春 (2013) 「高等学校生物Ⅰ・Ⅱの教科書に掲載されている観察・実験の実施状況：教員対象のWEBアンケートを用いた調査」白鷗大学教育学部論集, 7(2), 373-389
- 10) 山野井貴浩 (2014) 「進化的な見方を養成する観察・実験教材の開発—小中高を通じた進化教育の実現に向けて—」日本理科教育学会全国大会要項 (64), 157.
- 11) 科学技術振興機構 理科教育支援センター (2009) 「平成20年度小学校理科教育実態調査及び中学校理科教師実態調査に関する報告書」
- 12) 科学技術振興機構 理数学習支援センター (2013) 「平成24年度中学校理科教育実態調査集計結果」
- 13) 川島紀子 (2016) 「東京都の中学校理科教員の調査から分析した博学連携の実態と課題」日本科学教育学会年会論文集, 255-256.
- 14) 文部科学省教育課程特別部会 (2016) 「論点整理」

[謝辞]

本研究にご協力頂いた日本モンキーセンター 赤見理恵氏・高野智氏、国立科学博物館 岩崎誠司氏、千葉市動物公園 中村彰宏氏・高橋宏之氏に心より感謝申し上げます。

なお、授業で活用した日本モンキーセンターの教材「くらべてみよう サルときみ」は、JSPS 科研費 25871078 (代表者：赤見理恵) の助成を受け開発されたものである。

また、本研究は JSPS 科研費 16H00180 (代表者：川島紀子) の助成を受けたものである。

福島原発事故5年半後の事実

－桐山ゼミの独自調査とこれからの教育－

中野正徳¹ 渡部良恵² 森下彩子² 大木あゆみ² 多胡由希子² 中ノ子和美² 梅津 星³

創価大学教職研究科¹, 創価大学教育学部², 教育学部卒業生 (いわき市立平小学校教諭)³

1. はじめに

2011年3月におきた福島原発事故から5年9ヶ月が経過した。震災に関連した報道も少なくなり、現地の状況を知る機会も減ってきている。しかし、福島原発事故は、福島だけでなく広範囲にわたり、今も様々な問題を残している。教育者を目指す者として、事実を知り自分に何ができるかと問いを立てたのが本研究の動機である。

2. 柏の葉公園放射能調査

千葉県柏市「柏の葉公園」では、線量が高い部分があるとの千葉県民の情報提供を受け、行政の調査が行われた¹⁾。結果は、県の除染対策基準 ($0.23 \mu\text{Sv/h}$) を下回っていた。平成28年10月、現地で我々が調査した範囲でも、1m線量は $0.15 \mu\text{Sv/h}$ 程度であり、行政の測定値と大きな差異はなかった。しかし、行政の調査では行われなかったようだが、我々は土壌の採取・測定も行った。その結果、 $500\sim 2200\text{Bq/kg}$ 程度の放射能が認められた。これは八王子市で採取した土壌の値 ($200\sim 300\text{Bq/kg}$ で自然放射能か人工放射性セシウムかの判断が難しい値) の2~10倍程度の値である。また、全ての土壌サンプルのγ線スペクトルに、人工放射性セシウムの鋭いピークが認められた。こうした環境が、同公園を利用する人々の健康にどう影響するかわからない。しかし、多くの人が利用する公園の土壌に、この程度の放射能が検出されたことは重く受け取らねばならない。

3. いわき市立平第1小学校での聞き取りから

平第一小学校は福島県いわき市に位置し、現在相馬・双葉地域から36名の被災児童を受け入れている。当時、本小学校の敷地では $0.3 \mu\text{Sv/h}$ 以下の線量であり、国の除染基準 ($0.23 \mu\text{Sv/h}$) を下回っていた。しかし、福島県内全体では $0.3 \mu\text{Sv/h}$ を越えている地域も多いため、安全性についての疑問もあった。また、保護者の意向によっては給食を弁当対応に、運動会の中止など、学校行事や運営に支障が出た。いわき市では震災当時、500名が亡くなり、その2名は児童だったことから、今後の防災教育では、引き渡し訓練などが重要となるようである。

4. 多摩浄水場の放射能汚泥の問題から

埼玉県戸田市前市議の中名生 隆氏を外部講師に招き、講義を受けた。荒川水循環センターでは、福島原発事故で飛散した人工放射性セシウムの影響で、下水汚泥焼却灰から高濃度の放射能が検出された。これらは大量のフレコン袋に入れて構内に保管されていたが、現在では

8000Bq/kg 以下の焼却灰のほとんどは低濃度のものと混ぜ合わせ、埋め立て処分されている。しかしそれらの行方の詳細は公開されていない。

5. 福島小児甲状腺癌の現状

福島原発事故に関連し、現在もなお問題となっているのが小児甲状腺癌である。福島では既に174人が発症したという事実を踏まえ²⁾、八王子中央診療所の山田 真先生の話を伺った。近年の医学の進歩により、これまで発見できなかった癌も見つかるようになり、癌の診断に影響している。そして、現在は治療を継続している子どもは多いが、被曝と関連づけるデータは公開されておらず、福島の発症事例と比較可能な対照データも見あたらない。行政・国は、小児甲状腺癌の発症は福島原発事故と関連がないと主張している。しかし、以上の状況から考えると、こうした主張には無理がある。

6. 小学校6年生用放射線指導計画(試案)の作成

原発54基を保持する日本において、今後のエネルギー問題を考えるにあたり、学校教育で放射線について学ぶ重要性はますます高まっている。ここで作る指導計画は、児童が放射線に関する正しい知識を身につけ考え、自分の身を自分で守ることを目的とする。福島県の指導資料³⁾と複数の副教材の比較検討を踏まえ、小学校6年生向け指導計画を作成して模擬授業による検証を試みた。

7. おわりに

柏の葉公園の調査や多摩浄水場の問題では、福島原発事故の影響が広範囲に及んでいることを痛感した。小児甲状腺癌の現状は、今後の情報の公開や医療のあり方、患者の救済についての課題を考えるきっかけとなった。また、平第一小学校での調査は、教育者を目指す者として、原発事故という特異な状況下にあって、現場の苦勞や児童の様子を伺える貴重な機会となった。今後は、これらの調査で学んだことを教育現場で生かしたい。

引用・参考文献

- 1) 柏の葉公園内の空間放射線量の測定結果 (28/3/16)
<https://www.pref.chiba.lg.jp/kouen/press/2015/280316-sokutei-kekka.html>
- 2) 第24回福島県「県民健康調査」検討委員会
<https://www.pref.fukushima.lg.jp/site/portal/kenkocoyosa-kentoi-inkai-24.html>
- 3) 福島県教育庁 HP <http://www.gimu.fks.ed.jp/>