

日本体育大学

大学院教育学研究科紀要

日本体育大学

第4巻
第2号

特集 教科目標論

教科目標論 —目標設定の枠組みの視点— 今関 豊一	219
国語科における目標論の変遷と特質 奥泉 香	231
社会科目標論 —資質能力としての社会認識と公民的資質育成の課題— 猪瀬 武則	243
算数科目標論についての考察 —算数科が目指す人間像と資質・能力とは何かを中心にして— 島田 功	265
理科教育の目的・目標論 —国内の研究動向に着目して— 稲田 結美	285
体育科目標論 —体育科でこれからの社会で必要とされる知識、能力について— 今関 豊一	297

退職記念論文

児童スポーツ教育学部への思いと実践 久保 健	311
---------------------------------------	-----

原著論文

話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程 —小学6年生による修辭学的観点からの「論理」に着目して— 野中 太一	323
人はどのようにして民主主義的行為に至るのか —小学校社会科公民授業事例にもとづいて— 池野 範男 ほか	345
日本の社会科教育における多文化教育の課題 —先行研究の分析を通して— 眞所 佳代	361

Vol. 4 No. 2
March, 2021Bulletin of the Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University

特集 教科目標論

教科目標論 一目標設定の枠組みの視点一

今関 豊一 (219)

国語科における目標論の変遷と特質

奥泉 香 (231)

社会科目標論 一資質能力としての社会認識と公民的資質育成の課題一

猪瀬 武則 (243)

算数科目標論についての考察 一算数科が目指す人間像と資質・能力とは何かを中心にして一

島田 功 (265)

理科教育の目的・目標論 一国内の研究動向に着目して一

稲田 結美 (285)

体育科目標論 一体育科でこれからの社会で必要とされる知識、能力について一

今関 豊一 (297)

退職記念論文

児童スポーツ教育学部への思いと実践

久保 健 (311)

原著論文

話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程
一小学6年生による修辭学的観点からの「論理」に着目して一

野中 太一 (323)

人はどのようにして民主主義的行為に至るのか
一小学校社会科公民授業事例にもとづいて一

池野 範男・沖西 啓子 (345)

日本の社会科教育における多文化教育の課題
一先行研究の分析を通して一

眞所 佳代 (361)

【総説論文】

教科目標論
—目標設定の枠組みの視点—

今関 豊一 (日本体育大学)

本稿は、日本体育大学大学院教育学研究科実践教科教育学専攻・博士前期課程にある教科基礎科目としての「教科目標論」に関わって、それぞれの教科における目標論の論文を基に、その概要を述べ、課題を検討したものである。

課題としては、(1)各教科の目標について、(2)各教科の目標の概説、(3)各教科の目標の示し方、(4)目標の設定の教科固有性、の4点について取り上げ、関連する論文を基に検討をした。これらは、教科教育学研究の中の「教科目標論」に関わる事項でもあり、目標の枠組み、示し方、という視点で、各教科間の目標設定で共通するところや特徴的な違いを見ることができた。

キーワード：教科目標，目標の示し方，目標設定の教科固有性

Title Subject goal theory
—Sub title Goal setting framework perspective—

Toyokazu IMAZEKI (Nippon Sport Science University)

This study is about "subject goal theory". It is a basic subject in the Master's program of the Department of Pedagogy, Graduate School of Education, Nippon Sport Science University. Based on the thesis of goal theory in each subject, the outline is described and the issues are examined. The tasks were (1) the goals of each subject, (2) an overview of the goals of each subject, (3) how to show the goals of each subject, and (4) the subject-specificity of goal setting. These were examined based on related papers. These are matters related to "subject goal theory" in subject pedagogy research. The results of the examination clarified the common points and characteristic differences in goal setting between "subject goal" from the viewpoint of the framework of goals and how to show them.

Key Words: subject goals, how to show goals, subject-specificity of goal setting

1. はじめに

本稿は、本号に寄稿された各教科（国語科，社会科，算数科，理科，体育科）における教科目標に関する論文をもとに，総括的に「教科目標論」を考察するものである。

ところで，マスコミ等で SDG's (Sustainable Development Goals 持続可能な開発目標)¹⁾ に向けた取組が推奨されている。これは、「国連持続可能な開発サミット」において採択された国際開発目標である。2030年までに2030年までに持続可能な社会を目指す世界のマスタープランとされている（科学技術庁，2018）。この目標は，持続可能な社会を目指す方向目標として示されている。

教育の文献において、「教育目標」という言葉が最初に登場したのは，工場生産における「生産目標」という言葉が「教育目標」に置き換えられたものとされる（佐藤，2011）。生産の過程を組織し，効率化し，品質管理をするために用いられたものを教育に置き換えたものであろう。教育課程に位置付けられた各教科の目標をこれに当てはめると，教育の過程を組織することの質管理は，質の改善で，マネジメントと見ることができるよう。教科目標は，方向性を示すものであると考えられる。

教育課程における教授・学習において用いられる目標には，方向目標，達成目標（実現目標），向上目標（個人内），体験目標（触れ合い，感動，発見等々の体験を学習活動のねらいとする場合）（梶田，2015）とするものがある。教科目標の下位には，第1学年及び第2学年，第3学年及び第4学年，第5学年及び第6学年として学年の目標があり，さらに，授業場面に近づくにつれて，単元目標，本時の目標というように，取り上げる範囲と内容によって目標が設定される。

授業場面が設定される本時の目標をとらえると，「達成目標（実現目標）」ということになる。なぜなら，目標に準拠した評価で用いられる観点別学習状況の評価における評価の観点ごとの評価規準は学習の実現状況として設定され，本時の指導と評価に用いられるからである。目標に準拠した評価は，当該教科・科目の目標や内容に照らし，

その実現状況の評価する（文部科学省，2019）こととされている。評価規準は，学習の実現状況を質的に評価するもので，「達成目標（実現目標）」として導き出されるものである。

目標は，その示す枠組みが「教育」「教科」「単元」といったまとまりの場合は方向目標で包括的・抽象的に示され，教授・学習の授業場面において用いられる場合には達成目標（実現目標）に近づいて個別的・具体的に示されると考えられる。

本稿では，各教科目標論に関する論文に共通するものとして，(1)各教科の目標について，(2)各教科の目標の概説，(3)各教科の目標の示し方，(4)目標の設定の教科固有性，という点について検討する。

2. 各教科の目標について

2.1 教科目標について

教科目標は，教育課程に位置付けられた教科の目標である。その教科については，教育の目標に達するためには，多面的な内容をその性質によって分類し，それで幾つかのまとまりを作ったもの（文部省，1947）とされている。各教科は，教育の目標に達するための，内容の性質のまとまりで構成されるのである。また，教科については，制度上の定義がなされている訳ではないが，一般的に，(1)免許（中・高等学校においては，当該教科の免許）を有した専門の教師が，(2)教科書を用いて指導し，(3)数値等による評価を行う，ものと考えられている（中央教育審議会1，2018）。

これらのことから，「教科目標」とは，教育課程に位置付けられた各教科の内容の性質のまとまりを目標として示していると言える。各教科の目標論で「目標・内容」として論じられることがあるのは，教科の構成や成立が内容のまとまりとなっており，教科の内容について，その方向性や実現状況を示すものとして目標を論じようとすることによると考えられる。

各教科目標の設定は，一定の歴史的・社会的規定を受け（桜井，1981）ている。また，教育内容が，文化的も含む諸成果そのものではなく，（略）

目標設定の際に選択され、働きかけの場に具体化されたもの（桜井，1981年）とされる。ここでいう「文化的」には、「科学的」な成果も含まれていると解釈できよう。桜井の指摘する「諸成果そのものではなく」「働きかけの場に具体化されたもの」とは、「働きかけの場」としての児童生徒の発達段階が目標の設定の条件となることを示している。また、「文化的・科学的」な知見そのものではなく、児童生徒の発達段階によって目標の設定が成されると言えよう。学習指導要領上、教科目標が、小学校、中学校、高等学校という学校種、小学校の中でも各学年に設定されているのはこのためである。教科目標は、歴史的・社会的側面、文化的・科学的側面、児童生徒（学習者）の発達段階の側面を踏まえて構成されるのである。

各教科を構成する内容の性質のまとまりの選択は、教育の方向性・目標に照らして、歴史的・社会的側面、文化的・科学的側面、児童生徒（学習者）の発達段階側面の三つに即している。教科目標の設定は、教科内容の構成に働きかけ、教科内容の構成は教科目標の設定に働きかけるという双方向と三つの側面がある。

寄稿された各論文において、教科目標の拠り所や変遷をたどり、教科目標の経緯を概観しておくことは、今後の展望を見いだすことにもなるであろう。

2.2 教育の目標と教科目標について

教科目標は、教育の目標に定められたことからによって構成された教科に設定されている。その教育の目標（学校教育法第二十一条）からは、「教科」の内容の性質のまとまりをうかがうことができる。教科の名称につながると考えられる部分にアンダーラインを付すと次のようになる。

（学校教育法第二十一条）

義務教育として行われる普通教育は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第五条第二項に規定する目的を実現するため、次に掲げる目標を達成するよう行われるものとする。

- 一 学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び共同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
- 二 学校内外における自然体験活動を促進し、生命及び自然を尊重する精神並びに環境の保全に寄与する態度を養うこと。
- 三 我が国の郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと。
- 四 家族と家庭の役割、生活に必要な衣、食、住、情報、産業その他の事項について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 五 読書に親しませ、生活に必要な国語を正しく理解し、使用する基礎的な能力を養うこと。
- 六 生活に必要な数量的な関係を正しく理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 七 生活にかかわる自然現象について、観察及び実験を通じて、科学的に理解し、処理する基礎的な能力を養うこと。
- 八 健康、安全で幸福な生活のために必要な習慣を養うとともに、運動を通じて体力を養い、心身の調和的発達を図ること。
- 九 生活を明るく豊かにする音楽、美術、文芸その他の芸術について基礎的な理解と技能を養うこと。
- 十 職業についての基礎的な知識と技能、勤労を重んずる態度及び個性に応じて将来の進路を選択する能力を養うこと。

これを見ると、「社会」、「国語」、「音楽」、は、小学校の各教科名称そのものとなっている。名称が表記されていない教科でも、「数量的な関係」は「算数」、「生命及び自然」「自然現象」「科学」は「理科」、「健康、安全」「運動」「体力」は「体育」というように、教科名称を設定する内容の性質の

まとまりが示されている。

教科目標は、「教育の目標」として規定された内容の性質のまとまり（以下、「教科内容」と称す）を踏まえて設定されている。

3. 各教科の目標の概説

本特集に寄稿された各教科の論文の概説を示す。各論文では、教科目標は、制度上、規定されたものとして、また設定する時点における歴史的・社会的側面、文化的・科学的な側面、児童生徒（学習者）の発達段階の側面の何れか取り上げて論じている。

教科目標には、教科内容としての概念²⁾を総括する名称、項目名が用いられている。これによって、目標を見ることで、どの教科なのかを識別できる。それぞれの教科について目標論の概要を次に示す。

3.1 国語科

奥泉論文は、教科成立が1900年の小学校令、施行規則において成立し、規定されたことをおさえている。教科内容として示されたものから目標論として見えてくるものは、一つは言語や文字・文章の「理解や表現のための知識や技能」といった国語の能力に関わる側面、もう一つは、それによって「智徳」を「啓発」するという態度や精神に関わる側面をあげ、目標として据えたとしている。そして、1947年（昭和22年）以降の学習指導要領改訂にともなう国語科の目標を言語能力の変遷でとらえている。その流れには、言語を「用具」から人間形成の契機としての「機能」へ、「技能的言語能力」から「人格もふくんだ総合的能力観」へというものをあげている。

3.2 算数科

島田論文は、算数科の目標について、社会状況、算数科の目標と資質・能力、学習指導過程、算数教育の目的論との関係で検討している。そして、算数科の目標が、目的としての①「人間形成的目的（陶冶的目的）」、②「実用的目的」、③「文化的目的」のうち、①「人間形成的目的（陶冶的目的）」を中心としていること、3つの目的が調和しながら

人間形成をしようとすることは、算数科の目標と一体的であることを示している。

3.3 理科

稲田論文は、学習指導要領に示された理科の目標の形式上の特徴と変化、目標に共通する内容、目標に示された内容の変化、理科教育の面からの目的・目標論、その妥当性、教育を受ける子ども側からの検討を行っている。そして、小学校学習指導要領の理科の目標も大きな変化は見られず、目的・目標と内容との整合性については、いまだに不明瞭なままであることを指摘している。

3.4 体育科

今関論文は、1958年（昭和33年）以降の学習指導要領に示された体育科の目標に示されたものから、学習内容や能力がどのように示されてきたのかを明らかにしている。そして、目標はその構成、総括的と具体的、文脈で読み取ることができると、目標は知識と能力で示すことができること、資質・能力目標の示し方を提示している。

4. 各教科の目標の示し方

4.1 教科目標の示し方

現行の学習指導要領になるまでの八次にわたる試案・改訂において、改訂年次の目標表記は、どの教科も同じ構成で示されている。それは、「一文」、「項目文」、「前文＋項目文」の三つである。

第一次の試案・改訂版の昭和22年・26年（1947年・1951年）は、「前文＋項目文」となっている。草創期の試案・改訂版学習指導要領は、目標の項に内容も含めて編纂されていた。示し方は教科共通というわけではなく、「一般目標」、「学年の目標」、「具体的目標」といったものになっている。

第二次の昭和33年（1958年）は、「項目文」のみとなっている。

第三次の昭和43年（1963年）と第八次の平成29年（2017年）は、「前文＋項目文」となっている。第八次は、文の構成は第三次と同じだが、示された中味が大きく異なっている。その中味の検討は「4.2.1『前文』について」と「4.2.2『項目文』について」、「4.3 教科ごとの目標」で行う。

第四次の昭和 52 年（1977 年）から第七次の平成 20 年（2008 年）は「一文」となっている。この 4 回の改訂は、「一文」の中味が、当該教科の教科内容を「名称」とし、育てる「能力」を組み合わせで示されている。また、「方法・活動」として、「理科」は昭和 43 年（1963 年）からの「観察、実験など」を継続して示し、「算数科」は平成 10 年（1998 年）に「活動の楽しさ」、平成 20 年（2008 年）に「算数的活動」を示してきた。

4.2 内容、方法・活動、能力で示されている

ここでは、現行の平成 29 年（2017 年）版学習指導要領をもとに見ていくことにする。

教科目標の中味は、どの教科なのかを識別できる教科内容としての「名称」、「項目名」が用いられている。また、教科内容を身に付けるための「方法・活動」、身に付ける（もしくは「目指す」）「資質・能力」にかかるものとなっている。

以下に、「前文」「項目文」「各教科」の目標について検討するが、区分の手続き、検討は、筆者が行っているにすぎないことに留意されたい。

4.2.1 「前文」について

各教科の「前文」は、資質・能力を「育成することを目指す」として、前文に続く 3 項目を宣言する形で示されている。今次改訂の目標の構成は、「前文+項目文」とし、資質・能力³⁾の育成に向けた方向性を示しているところに特徴がある。

「前文」は、「教科内容」、「方法・活動」、「能力」（以下、区分名の場合は「能力」と称す）となっている。それぞれは、教科固有性を示す名称で「教科内容」が、資質・能力の育成を目的に置いた手段として「方法・活動」が、「身に付けている」ものとして「能力」や「技能」が示されている。

前半に「・・・働かせ、・・・を通して」とし、後半に「・・・資質・能力を次のとおり育成することを目指す」としている。「目指す」ということから、方向目標ということになる。

各教科の部分を [(教科内容)] [(方法・活動)] とし、目標記述の部分をアンダーラインで示すと次のようになる。

[(教科内容)] の (な) 見方・考え方を働かせ、[(方法・活動)] を通して、[(教科内容)] 資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

ここでは、前半の「教科内容」から「通して」で区切り、後半の「目指す」に分けて読み取ることとする。

前半の出だしは、「教科内容」の名称を示し「働かせ」としている。これは、「学習者」が「教科内容」に対して、「何か」を動かして、用いて、としている。対象となる「何か」は「見方・考え方」である。「見方」は、「見て考えること」「見解」であり、的確に見るための判断や考え方である。「考え方」は、「考える方法」「思考の筋道」、「考える方向」「思考の傾向」である。

『(教科内容)の能力を』、『(教科内容)からの的確に見て判断し、筋道を立てて考えることを手段として』、育成することを目指す」と読むことができる。注意しなければならないのは、筋道を立てて考えるときの手続きや方法は教科共通のものがあるにしても、また、的確に見て判断、筋道を立てて考えることが手段であっても、「教科内容」が抜け落ちてはならないことである。

例えば国語科は、その解説で『言葉による見方・考え方を働かせることも必要』（国語編、2017）としている。解説の「による」は、「言葉」が原因とも読めるし、関係（因果）があるとも読める。教科目標では、「言葉」が国語科の教科内容を指す名称として用いられ、その「見方・考え方」を「働かせ」としている。続く、育成を目指す「能力」は「国語」「で」というように教科名が用いられている。

出だしの「教科内容」に相当する名称は、社会科が「社会的」、算数科が「数学的」、理科が「理科」、体育科が「体育や保健」というように用いている。どの教科も、「働かせ」で示していることがらは、続いて示す「方法・活動」の前提として示されている。

前半の区切りとして「を通して」が用いられ、後半の「能力」のための手段として前半の [(方法・

活動] が位置付けられている。「通して」以降の後半は、[(教科内容)]と資質・能力につながる「能力」を示している。末尾は、「次のとおり」と指して項目文につないでいる。

4.2.2 「項目文」について

項目文は 3 つあり、各教科で育成する「能力」ごとに「教科内容」「方法・活動」となっている。

項目文の構成は、各教科共通に、資質・能力の枠組みで、(1)「知識及び技能」、(2)「思考力、判断力、表現力等」、(3)「学びに向かう力、人間性」に対応している。これは、いわゆる学力規定（学校教育法第三十条二項）の「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」（以下、「態度」と表記する）との整合性を取ったものであろう。

3 つの項目について、各教科の部分を「教科内容（知識）」、「方法・活動」とし、資質・能力の部分の「技能」、「能力（理解する、思考・判断する、表現する）」、「態度」をアンダーラインで示すと次のようになる。

- (1) [(教科内容) 知識] について (または「を」) [理解する] とともに、[(方法・活動) 技能] を身に付けるようにする (国語科は、使うことができるようにする)。
- (2) [(思考・判断)] たことを (または、・・・する力)、[(表現する)] 力を養う。
- (3) [(態度)] とともに、[(態度)] を養い、[(態度)] を養う。

(1) は、「知識」として「教科内容」の名称や項目名が用いられ、「について」でこれを対象とし、「理解する⁴⁾」「能力」としている。これを「とともに」でつなぎ、「方法・活動」にかかる「技能」「能力」「を」「身に付けるようにする (国語科は、使うことができるようにする)」と示している。

「知識」には、「について」または「を」を付けて対象とし、「能力」の「理解する」につないでいる。「技能」は「とともに」でつなぎ、「知識」と並列にして、「教科内容」の「知識を理解するとともに技能を身に付ける」としている。

(2) は、「能力」として「思考・判断する」「表

現する」が用いられている。これは、「思考・判断したことを、表現する」ことを踏まえてのもので「思考・判断、表現」（以下、「思考・判断、表現」と称す）と読むことができる。文末は「養う」としている。

(3) の「学びに向かう力、人間性」は、広汎な概念であり、「態度」としている。「態度」には、知識に関わるもの、「思考・判断、表現」に関わるもの、これに含まれない善悪や価値、行動に関わるものが含まれる。文末は「養う」としている。「養う」とは「育てる」、「成長させる」意味があり、「(2)」と「(3)」は方向目標として示していると考えられる。

なお、「態度」については、全ての教科で教科目標に示しているが、内容は示していない。「体育科」は「態度」を内容として位置付けており、これについては別の機会に検討したい。

4.3 教科ごとの目標

本特集の各教科について、教科目標を「4.2.1『前文』について」、「4.2.2『項目文』について」と同様に検討する。

平成 29 年 (2017 年) 版学習指導要領の目標は、項目の示し方まで含めて各教科共通で構成されている。資質・能力の育成を目指すものとして、「方法・活動」が特に強調して示されている。「方法・活動」の示し方は、「教科内容」と合わせて、当該教科・領域の学習内容を身に付けた「能力」として示されている。

「教科内容」「方法・活動」「能力」で読み分ける手続きとして、[教科内容]に関するものは「_____」、[方法・活動]に関するものは「_____」、[能力]に関するものは「_____」というようにアンダーラインで示すと次のようになる。「態度」については、参考までに項目文のみを示す。

4.3.1 国語

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で正確に理解し適切に表現する。資質・能力を次のとおり育成することを目指す

す。

- (1) 日常生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。
- (2) 日常生活における人との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を養う。
- (3) 言葉がもつよさを認識するとともに、言語感覚を養い、国語の大切さを自覚し、国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

国語科は、「教科内容」として「言葉」「国語」「その(国語の)特質」を用いている。「方法・活動」は「言語活動」としている。「言語活動」は、「を通して」としていることから、「国語で正確に理解し適切に表現する」のための手段となっている。「能力」は、「理解する」「使う」「伝え合う」「思考力」「想像力」としている。

4.3.2 社会

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

- (1) 地域や我が国の国土の地理的環境、現代社会の仕組みや働き、地域や我が国の歴史や伝統と文化を通して社会生活について理解するとともに、様々な資料や調査活動を通して情報を適切に調べまとめる技能を身に付けるようにする。
- (2) 社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考えたり、社会に見られる課題を把握して、その解決に向けて社会への関わり方を選択・判断したりする力、考えたことや選択・判断したことを適切に表現する力を養う。
- (3) 社会的事象について、よりよい社会を考え主体的に問題解決しようとする態度を養うとともに、多角的な思考や理解を通して、地域社会に対する誇りと愛情、地域社会の一員としての自覚、我が国の国土と歴史に対する

愛情、我が国の将来を担う国民としての自覚、世界の国々の人々と共に生きていくことの大切さについての自覚などを養う。

社会科は、「教科内容」として「社会」「公民」、「地域や我が国の国土の地理的環境」「現代社会の仕組みや働き」「地域や我が国の歴史や伝統と文化」「社会生活」「社会的事象の特色や相互の関連」「意味」を用いている。「方法・活動」は「課題を追究したり解決したりする活動」「様々な資料や調査活動」としている。「能力」は、「理解する」「調べまとめる技能」、「多角的に考える」「把握する」「選択・判断する」「表現する」としている。

4.3.3 算数

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1)数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。
- (2)日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見だし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。
- (3)数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

算数科は、「教科内容」として「数学」「数量や図形」、「概念や性質」「数理」「数量や図形の性質」を用いている。「方法・活動」は「数学的活動」としている。この、「日常の事象を数理的に処理する」は、「方法・活動」を示すのに「教科内容」を入れて、「技能」としての「能力」を示している例である。「処理する」手続きに「数理的」を含めている。「数理」は数学の「教科内容」とするならば、「方法・活動」は「処理する」のみとなる。

「能力」は、「理解する」「処理する技能」、「捉

える」「見通しをもち筋道を立てて考察する力」「見いだす」「統合的・発展的に考察する力」「数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力」としている。

4.3.4 理科

自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。
- (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。
- (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

理科は、教科内容として「自然」「理科」、「自然の事物・現象」を用いている。「方法・活動」は「見通しをもって観察、実験を行うこと」「科学的に解決する」「観察、実験など」としている。「能力」は、「理解する」「技能」、「問題解決の力」としている。

4.3.5 体育

体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする。
- (2) 運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。
- (3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体

力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う。

体育科は、「教科内容」として「体育や保健」、「その（体育や保健の）特性」、「運動の行い方」「身近な生活における健康・安全」「運動や健康」を用いている。「方法・活動」は「その（課題の）解決に向けた学習過程」としている。「能力」は、「理解する」「動きや技能」、「見付ける」「思考し判断する」「他者に伝える力」としている。

「方法・活動」「能力」を目標で示すときに、出だして「教科内容」を示しているのは、どの教科も同様である。「方法・活動」「能力」は、「教科内容」との組合せで示すことで、どの教科なのかを識別できるからである。

5. 目標の設定の教科固有性

教科目標は、当該教科の固有性を示すものである。それは、「教科内容」で識別することができる。

「方法・活動」、「技能」、「能力」は、それだけでは教科を特定するものとはならない。

5.1. 目標で見分けることのできる教科

各教科の目標を見分けることができるのは、「教科内容」に教科固有の内容を代表する名称が用いられているからである。目標の中に教科名が直接に用いられなかったとしても、教科名とつながる内容を構成しているものや項目名が用いられることによって教科を識別することができる。教科目標には、教科固有性のある「教科内容」が用いられているのである。

「方法・活動」は、当該教科の学習方法と学習活動であり、教科内容を学習するための手段として用いられる。学習方法と学習活動のみで教科を識別したり、領域等を絞り込んだりすることはできない。「方法・活動」は、どの教科でも採用され、利用されることがあり得るからである。教科目標は、「教科内容」を示し、それを教授・学習するための「方法・活動」と「能力」を組み合わせで示されているのである。

例えば、算数科は（「4.3.3 算数」で例にあげた

が)、「日常の事象を数理的に処理する」「技能」としていることである。算数科は、平成20年(2008年)目標で「基礎的・基本的な知識及び技能」としてきたことから大きく変更した。「技能」を身に付けるための方法、手続きとして、「日常の事象を数理的に処理する」としている。「数理」が示されず、他の「教科内容」が入っても、十分にその教科の「技能」であることが読めるものとなる。例えば、「日常の事象を(理科)的に処理する」「技能」が存在しないかという、否定はできないであろう。

算数科の「技能」は、教科を限定するために「数理」という「教科内容」を置いていると考えられる。「技能」について、理科は「観察、実験などに関する基本的な技能」、体育科は、「基本的な動きや技能」としている。また、国語科のみが「使うことができる」とし、その他の教科は、「技能を身に付けるようにする」としている。「技能」の身に付け方は、「○○を」「○○について」の「○○」に学習対象となる「教科内容」をあげている。

「能力」については、内容を代表する名称の「知識」に対応させて「理解する」が全ての教科に示されている。また、資質・能力の育成に向けて、「技能」や「能力」を身に付けるための教科特有の手続きが示されている。それは、いわゆる問題解決の過程を、「思考力(国語科)」「多角的に考える(社会科)」「筋道を立てて考察する力(算数科)」「問題解決の力(理科)」「見付け、その解決に向けて思考し判断する(体育科)」といったもので示している。これらは、学習過程の強調であると考えられ、学習の調整⁵⁾を「方法・活動」として取り入れるものであろう。

資質・能力の育成に向けた教科目標は、「方法・活動」に踏み込んだものと考えられる。昭和33年(1958年)以降、教育課程の基準(学校教育法施行規則第五十二条)としての学習指導要領において、「目標」「内容」「内容の取扱い」としてきた構成の「内容」に、「方法・活動」を位置付けた教科目標としているところに特徴の一つがある。

5.2. 教科固有性を示す目標設定・記述をどうす

るか

教科固有性を示す目標設定は、「教科内容」と「方法・活動」「能力」の組合せとなっている。単元目標、本時目標などにおいても同様に設定されることとなろう。

資質・能力の育成を目指す教科目標に基づく当該教科の学年目標、単元目標、本時目標などの作成をする場合、授業を基準にすると抽象度の高い「概念的・包括的」な教科目標と「具体的・個別的」な本時目標との間を相互に往復しながら検討をすることが求められよう。本時目標は、学習者の姿との間を相互に往復して設定することは言うまでもない。その際、「教科内容」としての「知識」を外さないで、むしろ明確に記述して目標設定・記述をすることである。教科固有性を示す学習対象となる「知識」を明確にして、思考力、判断力、表現力等の力を養うこと、そのための課題解決的な学習という過程では、教科内容の「何を」学ぶのかという教科固有性のある「知識」を明確にしておかなければならない。

教科は、実際は、ほかの教科等と重なり合う部分がある。この重なり合いは、指導方法(学習方法)、学習活動、教材となるものであろう。そこでは、教科内容の異なりを踏まえて、当該教科・領域等で目指す資質・能力の育成に向けた目標設定をしていくことが求められよう。

7. まとめと今後の課題

教科目標の検討の結果、次のことが明らかになった。

(1) 各教科の目標は、教育の方向性・目標に照らして、歴史的・社会的側面、文化的・科学的側面、児童生徒(学習者)の発達段階側面、この三つに即して設定されること。

(2) 各教科の目標を概観すると、三つの側面を取り上げながら教科内容としての概念をもとに示されていること。

(3) これまでの各教科目標の示し方は、「一文」、「項目文」、「前文+項目文」の三つであり、現行は「前文+項目文」の構成であること。

(4) 目標の設定の教科固有性は、「知識及び技能」、

「思考・判断，表現」，「態度」という枠組みで，「教科内容」の学習対象となる「知識」を用いて示していること。

今回の検討をもとに，今後は，資質・能力の育成に向けて，教科の内容を踏まえた到達目標の設定，それに基づく授業開発・検証に取り組みたい。今回の検討が実践者の参考になれば幸いである。

本稿執筆にあたり，各教科目標論を寄稿していただいた執筆者の皆さま，並びに自主研修会等でアイデアを共有して，授業実践，振り返りのコメントを寄せてくださった皆さまに深甚なる感謝を申し上げます。

注

- 1) 2015年9月，ニューヨークの国連本部で開かれた「国連持続可能な開発サミット」において，2030年までの新しい国際開発目標として，「持続可能な開発のための2030アジェンダ」（「2030アジェンダ」）が全加盟国の賛同を得て，正式に採択された。このアジェンダに含まれる17の持続可能な開発目標（SDGs）は，「誰一人取り残さない」をスローガンに，あらゆる形態の貧困に終止符を打ち，不平等と闘い，気候変動に対処しながら，2030年までに持続可能な社会を目指す世界のマスタープランである。途上国・先進国の双方を牽引する世界の共通言語であり，2015年9月に国連総会で全加盟国の賛同を得て採択され，2016年1月1日から実施がスタートした。（環境省，2021）
- 2) 「概念」については，教育課程の改善にかかる答申（中央教育審議会2，2016）で，各教科で内容の説明に用いられている。国語科については中学校の第2学年に「抽象的な概念を表す語句の量を増し」（文部科学省1，2017）と示されている。
- 3) 「資質・能力」については，「資質」の意味に「生まれつきの性質や才能」という意味があることから，それを教育で学習することは可能なのかという議論があり，次のように整理されて用い

られている。

『資質』とは，『能力や態度，性質などを総称するものであり，教育は，先天的な資質を更に向上させることと，一定の資質を後天的に身につけさせるという両方の観点をもつものである』（注）田中壮一郎監修『逐条解説改正教育基本法』第一法規株式会社，2007年，p.33参照」とするものを参考に，「行政用語として便宜上『資質・能力』として一体的に捉えた上で，これからの時代を生きる個人に求められる資質・能力の全体像やその構造の大枠を明らかにすることを目指すこととした（育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—，文部科学省専門家会議，平成26年3月31日，P3）。」

「資質・能力」は，生まれつきの性質や才能も含めて，「全体像やその構造の大枠」を行政用語として捉えて用いられている。

- 4) 「理解する」は，「テキスト（情報）を理解するための力が『認識から思考へ』の過程」（中央教育審議会3，2016）というように，「理解は認識」，「その先の思考」というように，資質・能力育成の前段として位置付けた議論となっている。しかし，本論の整理では，「理解する」ことが「能力」としてこれまで取り扱われてきたことから，「思考・判断」と混在しないように注意を払いながら「能力」に含めて表記している。
 - 5) 学習の調整とは，①知識及び技能を獲得したり，思考力，判断力，表現力等を身に付けたりすることに向けた粘り強い取組を行おうとする側面と，②（①の）粘り強い取組を行う中で，自らの学習を調整しようとする側面，という二つの側面があげられている。
- 各教科等における知識及び技能の習得や，思考力，判断力，表現力等の育成に結び付いていない場合には，それらの資質・能力の育成に向けて児童生徒が適切に学習を調整することができるよう，その実態に応じて教師が学習の進め方を適切に指導するなどの対応が求められるとしている。（中央教育審議会4，2019年）

引用・参考文献

中央教育審議会 1 (2008)「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について (答申)」平成 20 年 1 月 17 日, p59.

中央教育審議会 2 (2016)「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申)」平成 28 年 12 月 21 日, pp108-242.

中央教育審議会 3, (前掲 2), p36.

中央教育審議会 4 (2019)「児童生徒の学習評価の在り方について (報告)」平成 31 年 1 月 21 日, p11.

梶田叡一 (2015)「教育評価第 2 版補訂 2 版」有斐閣双書, pp80-81.

環境省 (2021)「持続可能な開発のための 2030 アジェンダ/SDGs」<http://www.env.go.jp/earth/sdgs/index.html>, 2021 年 3 月 29 日閲

覧)

佐藤学 (2011)『教育方法学』第 21 刷, 岩波書店, p21.

桜井 均 (1981),「第 2 章 教育課程, 教育方法」, 井坂行男編, 共同出版株式会社, pp42-45.

文部省 (1947)「学習指導要領一般編 (試案)」日本書籍, 昭和二十二年度, p11.

文部科学省 1 (2017)「中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語」, p18.

文部科学省 2 (2017)「小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説国語」, p7.

文部科学省 (2019)「小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について (通知)」平成 31 年 3 月 29 日, http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1383986.htm, (2019 年 4 月 10 日閲覧)

【特集論文】

国語科における目標論の変遷と特質

奥泉 香（日本体育大学）

本稿は、本学大学院・教育学研究科の授業資料の一部として活用するために執筆するものである。このために、論稿中では、教科として国語科が成立した時点での目標論の検討や、戦後我が国の国語科において展開されてきた目標論に焦点を当て、学習指導要領や全国大学国語教育学会を中心とする研究論文を基に、国語科において議論されてきた目標論の変遷や特質を析出・整理する。

キーワード：国語科，目標論，学習指導要領，言語活動，能力表，コンピテンシー

Reviewing a series of course of study and some key characteristics of educational objectives in Japanese language education

Kaori OKUIZUMI (Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to review a series of course of study, and to examine some key characteristics of educational objectives in Japanese language education in Japan for children whose first language is Japanese. To achieve this, I surveyed objectives of Japanese language education mainly after World War 2, up to the present. Through these examination and analyses, I was able to identify some key characteristics and difficulties of educational objectives in Japanese language education.

Key Words: objectives, Japanese language education, course of study, content- structure

1. はじめに

本稿では、本学大学院・教育学研究科の授業資料として、国語科が教科として成立した時点における目標論、ならびに戦後我が国の国語科において展開されてきた国語科の目標について、学習指導要領に焦点を当てて概観し、その中から今日の国語科に引き継がれてきた論点や特徴を析出・整理する。これらの検討を、本研究科の特徴から、初等教育に焦点を当てて論じる。

2. 教科成立時に見られる目標観

日本の初等教育における国語科は、1900年の小学校令において、それまで読書、作文、習字科において学習されてきた内容を統合する形で成立したとされている(甲斐, 2008, p.12)。そして、同年の小学校令施行規則によって、以下のような国語科に関する規定がなされている。「国語ハ普通ノ言語、日常須知の文字及文章ヲ知ラシメ正確ニ思想ヲ表彰スルノ能ヲ養ヒ兼テ智徳ヲ啓発スルヲ以テ要旨トス」(引用部内の読点は、甲斐に拠る)。

甲斐(2008)では、この小学校令施行規則の記述から、国語科の教科内容として、以下の2点が示されていると述べている(甲斐, 2008, pp.12-16)。1点目は、「普通ノ言語、日常須知の文字及文章」に関する理解や表現のための知識や技能を育成する教科であるという点である。そして2点目は、それらの知識や技能によって、「智徳」を「啓発」すべき教科であるという点である。つまり、この2点の整理から目標論として見えてくるのは、初等教育における国語科は、教科として成立した時点から、次の2側面を教育の目標として据えてきたということである。一つは、言語や文字・文章の「理解や表現のための知識や技能」といった国語の能力に関わる側面であり、もう一つは、それによって「智徳」を「啓発」するという態度や精神に関わる側面である。そして、この当初の時点では、「智徳」とは「修身、歴史、地理、理科其ノ他生活ニ必須ナル事項ニ取り趣味ニ富ムモノタルヘシ」と規定されている。つまり、国語科は教科成立の時期より、国語科以外の教科内容や「生

活ニ必須」の事項に関わる「智徳」を、「啓発」といったことも、当初から目標として据えていたことが確認できる。甲斐(2008)では、このように国語科の教科内容を2側面から構成し目指そうとする状態を、目標の「二重構造」という語を用いて表現している(甲斐, 2008, p.13)。

3. 戦後の国語科において展開されてきた目標の変遷

前節2で、初等教育における国語科において、教科成立時から規定されてきた目標の「二重構造」を確認した。また、その中で教科成立時から、他教科や「生活ニ必須」の事項に関わる「智徳」を、「啓発」することも、目標に据えられていたことを確認した。

そこで、この教科成立時の起点を踏まえ、3節では、戦後の学習指導要領において、国語科の目標がどのように展開されてきたのかを概観・整理する。

3.1 本節の検討の射程

周知のように日本の学校教育における教育課程を規定している学習指導要領は、第二次世界大戦後、1947年の第一次「昭和二十二年度(試案)小学校学習指導要領国語科編」から、2017年の第九次まで改訂を重ねてきている。よく知られているように、1947年の第一次と1951年の第二次の学習指導要領は試案であるが、本稿の目的のためには確認・検討することが必要と考えられるため、これら第一次、第二次(試案)にみられる国語科の目標も確認・検討する。また、前節で確認した教科成立時の国語科の目標の一側面である「智徳」の「啓発」に関しては、その多くが1947年の第一次(試案)において、「従来の修身・公民・地理・歴史を...[略]...今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要である」との考えから、新設科目である社会科にまとめられ取り扱われることとなった。

以上の点を押さえ、1947年の第一次学習指導要領国語科編(試案)から、2017年の第九次学習指

導要領国語科編の記述を基に、国語科の目標を確認・検討する。

3.2 第一次学習指導要領（試案）（1947 年）における国語科の目標

第一次（試案）では、「第二節 国語科学習指導の目標」に、次のように書かれている。「国語科学習指導の目標は、児童・生徒に対して、聞くこと、話すこと、読むこと、つづることによって、あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与えることである。ところが、これまで、国語科学習指導は、せまい教室内の技術として研究せられることが多く、きゅうくつな読解と、形式にとらわれた作文に終始したきらいがある。今後は、ことばを広い社会的手段として用いるような、要求と能力をやしなうことにつとめなければならない」。

この記述の第一文は、柘井（2006）でも指摘されているように、「経験を与える」という方法そのものが「目標」であるという構文になっているため、批判もある。しかし、この「あらゆる環境におけることばのつかいかたに熟達させるような経験を与える」ことを重視している点からは、経験主義的な目標観を読みとることができる。また、これに続く引用部からは、言葉の学習を「せまい教室内の技術」としてではなく、「広い社会的手段として用いるような、要求と能力」として養うという社会的手段としての国語力が、重視されていることも確認できる。これらの点について、飛田（1955）では、戦後の「民主的な国民の社会生活に必要な言語技術、言語能力を言語経験を通して養い育てる」という「全く画期的な転換であり、何か新しいマドが開けられたような解放感」に活気づいたという表現を用いて評価している（飛田，1955，p.14）。

この試案では、上掲の記述に続き、具体的な目標が列記されているので、その中から特徴的な項目を幾つか選び引用して示す。例えば、上記の「社会的手段」との関係では、「自分を社会に適応させ、個性を伸ばし、また、他人を動かす手段として、

効果的に、話したり、書いたりしようとする要求と能力とを発達させること」という社会的・実質的な「手段として」の国語力の伸長が、具体的な目標として示されている。しかし反面、「書くこと」についての記述を見ると、「鉛筆・ペン・毛筆などをつかって、正しく美しくはやく書けるようにする」といった「正しさ」や「美しさ」といった文言が見られる。また「読むこと」では、「文学は、国語教科書・作文・読み物などによって学習し、生活に真と美とを見いだす力を与える」というように、教材から「真と美とを見いだす力」を目標として記述している。上掲の飛田（1955）では、こういった記述や当時の状況を捉えて、前述した「画期的な転換」が提示された反面、「何か確かな手がかりがなく、その実践方途に迷ったというのが実状であった」と述べている（飛田，1955，p.14）。

以上のように、1947年の第一次（試案）では、戦後の「民主的な国民の社会生活に必要な言語技術、言語能力」を育成しようとしている点や、それを「言語経験を通して養い育てる」といった言語活動主義・経験主義的な目標観を確認することができる。しかしその反面、それらの具体化やそこに向かう方途においては、課題がみられたということもまた確認できる。

3.3 第二次学習指導要領（試案）（1951 年）における国語科の目標

第二次（試案）では、第一次（試案）が「一・二・三学年をまとめて低学年、四・五・六学年をまとめて高学年とし、大きく二つの段階において指導の計画」が示されていたのに対して、「現場ですぐ役だつように」との配慮から、「幼稚園から六学年までを七つの段階に分けて」、より具体的な説明が記載されている。

また、篠原（1950）において言及されているように、第一次（試案）に入れるべきであったと考えられながら、作成し得なかった「能力表」が、この第二次（試案）では提示されている。同能力表には、この表は「国語のさまざまな能力を、児童の発達段階に照して、学年別に、一つの表とし

て、組織・配列したものである」という説明がつけられている。そして、学習指導目標がとかく教師の側から教える目安として考えられがちであると但し書きされた後に、「児童中心の新しい教育においては、児童の立場に立って学習の目安が考えられるようになって、能力表が取り上げられるようになってきた」という説明もつけ加えられている。こういった考えを基盤として作成されたためか、同能力表では、さまざまな能力が学年別に記述されてはいるが、学年の幅を融通させた「継続学年」の記述も見受けられる。

小学校学習指導要領では、この能力表に沿って、幼稚園から各学年ごとに、「国語学習指導の目標を考える場合には、聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動が、社会生活をしていく上に、どれだけ必要であるか、また、それらは、人間の成長発達にとってどんな意義をもつ」かを考える必要があることが明記されている。この「言語活動」という概念は、昭和10年前後から西尾実が主張した「国語教育論の立脚点」であり(桑原, 1998, p.27)、国語科ではこの概念は、「人間の知情意と一体となった『ことば』」であると捉えられている(桑原, 1998, p.88)。そして、この後もこの「言語活動」という概念は、「言語生活」という概念へと再整備され、我が国の戦後国語科教育の中軸の一つとなっていく。

第二次(試案)は、この概念を基盤に「聞くこと、話すこと、読むこと、書くことの四つの言語活動」の領域において、国語科の目標を「社会生活をしていく上」での必要性、「人間の成長発達」における「意義」に照らして、考え記述されたとみることができる。こうして作成された第二次(試案)では、この四つの言語活動を通して、「ことばを効果的に使用するための習慣と態度を養い、技能と能力をみがき、知識を深め、理解と鑑賞の力を増し、国語に対する理想を高めること」が国語科の目標であると述べられている。

3.4 第三次学習指導要領(1958年)における国語科の目標

第三次学習指導要領は、よく知られているように、1951年にサンフランシスコ講和条約が調印された後に、文部省(当時の名称)が初めて告示した学習指導要領である。この第三次の改訂時期は、第二次学習指導要領の前後から議論されてきた経験主義を基盤とした単元学習による基礎学力低下への指摘を踏まえた、能力主義・系統主義に転換が図られた時期との見方がある(浜本, 2006, p.191)。この点に関しては、当時改訂作業にあたった木藤(1957, p.9)においても、「学力重視」の基本方針の下、「主力を注いだのは、目標・内容を学年ごとにはっきりさせたことである」と述べられている(木藤, 1958, p.179)。技術革新を時代背景として、読解指導が熱心に研究されるようになり、教科の領域構造も「ことばに関する事項」が新設されて、文法教育も盛んに行なわれるようになる(浜本, 2006, p.191)。

しかし、この第三次学習指導要領の総括目標に掲げられている「言語生活の向上」を巡っては、中村(2020)において、「西尾が戦前期から戦後期までをひとくくりにして『言語生活』の一語でまとめた」のに対して、飛田(1954a)のように「生活経験の中で、言語能力を育成しようとする方向」(飛田, 1954a, p.7)を模索し、経験主義と能力主義、あるいは「新しい能力主義」との相互交渉的な点を模索し、重視した立場もあったことを評価する観方もある(中村, 2020, p.451)。

3.5 第四次学習指導要領(1968年)における国語科の目標

1960年代半ば頃になると、「教育の現代化」といった問題意識の下、経験主義的教育から系統的な指導への傾向が一段と進み、指導実態の調査に基づく科学的な「指導と評価の一体化」も求められるようになる(益地, 2002, p.39)。

こういった背景を受け、第四次学習指導要領では、「国語で思考し創造する能力」といった第三次改訂で論点となった「能力主義への転換」が、目標の文言としても確認できるようになる。しかし、その反面「国語を尊重する態度」や「国語を愛護

する態度」の育成といった、この後に続く改訂の目標記述の方向性の萌芽となるような、目標を「能力」と「態度」において記述する書き表し方も見られるようになる。この「国語の愛護」という記述は、第三次学習指導要領の「4. 国語に対する関心や自覚をもつようにする」を受け継ぐものであるが、榊井（2006）では、この語を含んだ記述のし方が、第四次改訂ではより「共同体意識の涵養に目的があるというニュアンスに変化している」と指摘している（榊井，2006，p.272）。

また、この国語科の目標を「能力」＋「態度」で記述する第四次改訂の枠組みを、第三次において「能力」を「技能」＋「態度」と記述していた枠組みと比較することによって、この間における国語の能力観の変遷をも読み解くことができる（榊井，2006，p.272）。第三次改訂が経験主義の克服と能力主義への転換を目指して改訂されたとみるならば、第三次では「態度」の育成よりも、より具体的な国語の「技能」が、目指す「能力」の中心に位置づけられたと考えられるというのである（榊井，2006，p.272）。そして、その第三次改訂と比較してみると、第四次では「人格もふくんだ総合的能力観」が選択され提示されたのではないかという見方もある（榊井，2006，p.272）。これについては、先の3-4において、第三次改訂の時点でも単純な経験主義の克服論者だけでなく、「生活経験の中で、言語能力を育成しようとする方向」（飛田，1954a，p.7）や、「新しい能力主義」との相互交渉的な立場もあったことを、中村（2020）が報告している。しかし、その中村（2020）においても、興水（1954）の次の記述を掲げて、単純な経験主義の克服論に決着をつけたのもまた、第三次改訂以降の能力観の変遷に起因するところが大きいと述べている（中村，2020，pp. 452-464）。その興水の記述とは、次のようなものである。「昔の学校で重く見ていた知識というものは、ほんとうに生きた社会の、具体的経験を処理して行く上に役立つ能力ではなかった」という発言である（興水，1954，p.18）。以上のことから、第三次から第四次への改訂時期に、国語科における目指す「能

力」の内実や捉えられ方に、変化が見られるようになったことが確認できる。

3.6 第五次学習指導要領（1977年）における国語科の目標

第四次改訂に影響を与えた「教育の現代化」は、1970年代に入ると世界的にも後退の傾向を見せ始める。こういった背景の中、所謂「詰め込み教育」という言葉に象徴されるような、「能力主義への転換」の取り組みは、日本社会においても「落ちこぼれ」や格差の問題をうむこととなる。

こういった状況を受けて改訂された第五次改訂では、次の3点が主な改訂の要点となった（藤原，1977a，p.409）。1点目は、内容の精選，2点目は、表現能力の向上，3点目は、言語に関する事項の系統的指導である。これらの実現のために、「表現」と「理解」、「言語事項」という「二領域一事項」の領域変更も行なっている。

上記2点目に関連しては、第五次改訂では、記述内容の項目順序が、[言語事項]→A 表現→B 理解となっており、第四次でA 聞くこと、話すこと→B 読むこと→C 書くことの順であったことと比較すると、話すことや書くことといった「表現」が、聞くことや読むことといった「理解」よりも重視されていることが読み取れる。

この他にも、第五次改訂では、第四次で記述されていた「生活に必要な」といった観点が見られなくなったり、それまで「手紙を書く」や「物語を読む」といった「活動事項」と称されていた記述が、「文章を」読むや書くといった一般的な表現に改められたりといった変化がみられる。こういった変化や、上述した「内容の精選」、「二領域一事項」への領域変更等をもって、第五次改訂は、「戦後的なものからの転換」（榊井，2006，p.314）と捉えられている。

3.7 第六次学習指導要領（1989年）における国語科の目標

1980年代の日本では、校内暴力やいじめが問題視されるようになる。こういった背景の中、1983

年には文部省（当時の名称）による実態調査の結果が発表され、1987年には教育課程審議会の答申の中で、「豊かな心」や「みずから学ぶ意欲と社会の変化に主体的に対応できる能力」「個性を生かす教育」といった文言が提示された。

これを受けて告示された第六次学習指導要領では、小学校の総括目標に、「国語を正確に理解し適切に表現する能力」や「思考力や想像力」といった文言が記述される。この「国語を正確に理解し適切に表現する能力」の部分については、第五次改訂が「国語を正確に理解し表現する能力」となっていたことと比べると、「適切に」という語が加えられていることがわかる。このことは、先に挙げた教育課程審議会（1987）の答申の中に、次のような記述がなされていることと併せて考えると、「国際化」や「価値観の多様化」といった社会の変化に対応した国語能力の提示と考えられる。答申内の該当する記述とは、次の部分である。「今日の科学技術の進歩と経済の発展は、物質的な豊かさを生むとともに、情報化、国際化、価値観の多様化、核家族化、高齢化など、社会の各方面に大きな変化をもたらすに至った」。

また、「思考力や想像力」という部分では、第三次及び第四次改訂において「思考力」が記載されていたのに対して、「想像力」は本改訂において初めて記載がなされている。このことについて、梶井（2006）は、「臨教審の『心の教育』の提唱などが反映していると考えられる」という見方を示している（梶井、2006、p.371）。

第六次の領域構造は、第五次を踏襲した「二領域一事項」のままである。

3.8 第七次学習指導要領（1998年）における国語科の目標

児童・生徒の問題行動が増加し、コミュニケーション不全が一層問題視される中、ゆとりある教育や「生きる力」が強調され、週5日制の導入や「総合的な学習の時間」の新設が実施された。また、この時期には改訂の数年後の2001年に、指導要録の改訂において戦後採用されてきた「評定」

欄の「相対評価」が、「目標に準拠した評価」に変更されている。

こういった状況の中、第七次の国語科の改訂では、「伝え合う力を高める」という文言が取り入れられた。この「伝え合う力」という語は、西尾実によってコミュニケーションに相当する語として「通じ合い」が提示されたことを起点として、その後国語教育では幾度か捉え直しがなされてきた概念を表す語である。大熊（1996）では、音声言語教育の論文を1976年から1995年まで概観し、1986年の論文に「聞き合い・話し合い」という語が使用されていることを報告している。そして、大熊（1996）では、この「聞き合い・話し合い」やその延長上にある「伝え合う」の「合う」の部分に着目し、コミュニケーションの「不在が深刻な社会問題化する一方、これからの社会、特に国際化社会、情報化社会において不可欠なものである」と述べている（大熊、1996、p.91）。

第七次改訂では、第五次第六次改訂において「二領域一事項」に変更していた領域構造を、「話すこと・聞くこと／書くこと／読むこと」という言語活動の枠組みを復活させた記述に変更している。これは、上で述べてきた「伝え合う力」を、「話すこと・聞くこと」を一体化して記述し、音声言語教育を主軸に推進するためであったのではないかとの見方がある（梶井、2006、p.458）。

3.9 第八次学習指導要領（2008年）における国語科の目標

第八次改訂の前後には、2004年にOECD（経済協力開発機構）による「生徒の学習到達度調査」（PISA）の結果公表や、2007年からは「全国学力・学習状況調査」が開始されている。特にPISA調査では、これまで国語科で考えられてきた読解力の定義が問い直され、テキストに対する自己の意見形成をも含む「読解リテラシー」という語が議論されるようになる。また、学力問題では第七次改訂における「ゆとり教育」による学力低下の問題が議論された。

こういった背景の中改訂された第八次学習指導

要領では、「総合的な学習の時間」の時間数が減少し、国語科の時間数が増加している。そして国語科の目標は、先に言及した「読解リテラシー」との関係で言えば、書かれていることを正確に読み取るだけでなく、「自分の考えを明確にしながらかく読むことが目標とされている。このことは、例えば高学年の「読むこと」の「ウ」に、次のように記述されている。「目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながらかく読むこと」という記述である。また、この記述から「正確さ」ではなく、「目的に応じて」の「的確」さが目指されていることも確認できる。

また、第八次改訂の特徴として「基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力」を育むことが目標とされている点も確認することができる。この「習得」－「活用」の流れや、「思考力、判断力、表現力」の育成は、1980年以降提唱されるようになっていた総合単元の性格を持つ「新単元学習」(浜本, 2006, pp.155-156)と親和性をもち、実践が開発されるようになる。この「新単元学習」とは、浜本(2006)によれば、「はいまわる経験主義」の批判を受けた戦後の単元学習を克服するもので、自ら学ぶ意欲や問題に対応する能力といった、新たな学力観を統合したプロジェクト型の単元学習である。

さらに、第八次改訂の特徴としては、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」の重視・設定を挙げることができる。例えば、高学年では「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること」という目標が示されている。この記述からも確認できるように、この領域の導入によって、文語調のテキストを読解以前に、小学生の段階で声を伴った身体的な体験として、学習する流れが導入されやすくなったとみることができる。

3.10 第九次学習指導要領(2017年)における国

語科の目標

第九次改訂の社会背景としては、グローバル化の進展や人工知能研究の急速な進歩が特徴として挙げられる。こういった背景を受け、第九次改訂では、予測困難な社会を生き抜く学力が議論・記述されることとなる。国語科については、第七次改訂以降復活した「言語活動」の枠組みを軸に取り組みられてきた国語科の授業について、教育課程企画特別部会の「論点整理」(2015)を受けた反省的検討が行われた。また、その克服の方向としてアクティブ・ラーニングを踏まえた国語科の授業改革が進められた。この「論点整理」では、「課題を解決するために、必要な情報を収集し的確に整理・解釈したり、自分の考えをまとめたりすること」に課題があると報告されている。

こういった流れを受けて、第九次改訂では、「何を知っているか」から「何ができるようになるか」といった学力観の変化や、「どのように学ぶか」といった学びの過程の重視が提示された。国語科の目標との関係で言えば、「言葉による見方・考え方」を育成することが必要視され、学びの過程も「主体的・対話的で深い学び」の実現が強調されるようになった。この「対話的で深い学び」の対話性は、国語科の場合には必ずしも児童相互の対話的な学びを意味するだけでなく、テキスト中に表現された思想や筆者の考え方をも射程に入れた対話性を意味している。

また、第七次改訂で復活した「話すこと・聞くこと／書くこと／読むこと」という「言語活動」の枠組みと、「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」といった国語科の領域構造は、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力」「学びに向かう力、人間性等」という三つの柱で整理・記述された資質・能力の下位カテゴリーとして記述されるようになった。この整理・記述のし方は、戦後の変遷の中で初めての試みであるが、「書くこと／読むこと」等といった「言語活動」の領域と、その上位カテゴリーである「思考力、判断力」等といった資質・能力との関係を、授業においてより強く意識する契機を提示している。また、第九

次改訂では、グローバル化の一層の進展やオンライン上で授受される情報、ビッグデータや人工知能研究の急速な進歩を背景に、初めて国語科に「情報の扱い」の記述が系統的に導入された。

4. 各時期の国語科における言語能力観

以上、国語科が教科として成立した時点における目標論、ならびに戦後我が国の国語科において展開されてきた国語科の目標について、学習指導要領に焦点を当てて、その変遷や動向を概観してきた。このように、国語科の目標を通時的に概観してみると、初等教育における国語科は、教科として成立した時点の目標の「二重構造」を、戦後もその時々形を変えながら持ち続けてきたことがわかる。この言語能力の育成と、それによる態度や精神の涵養という「二重構造」を、田近(2002)では「二元論的目標設定」という語を用いて、我が国の国語科における目標論の特徴として捉えている。そして、まさにこの二元論的な国語科の目標設定の様相を辿ってみると、各時期の国語科において言語能力が、どのようなものとして捉えられてきたのかということ、顧みることができる。そこで、本章では、先に改訂時期ごとにみてきた国語科の目標を、言語能力の変遷に焦点を当てて四つの動向に分け、さらに振り返ってみる。

4.1 用具的言語能力観から機能的言語能力観へ

上記の観点から、まず第一次、第二次試案にみられる言語能力観を、辿り直してみる。第一次、第二次試案が策定された戦後の経験主義の影響下では、国語科は単元学習として、「言語活動主義」あるいは「言語技術主義」の性格を有した言語能力の育成が目指されていた(田近, 2002, p.17)。したがって、当時の国語科は、「実用的言語教育観」に立った「用具教科」「周辺教科」として位置づけられていた(田近, 2002, p.15)。このため、用具としての言語能力観に疑問をもった、当時の国語科教師を中心に、その言語能力を民主主義社会における人間形成に役立てる教育の必要性が唱えられた。こういった流れの中で、石井庄司は「機能

的言語観」を提唱し、言語用具説の批判の上に、国語科教育による人間形成の契機を提唱しようとした。石井の提示した言語機能とは、コミュニケーション、認識・思考、文化の獲得・創造の3種類である。また、興水実も文学や言語による「人間形成」の機能を重視し、『人間形成の国語教育』を著した。つまり、この時期の言語能力観は、用具としての実的なものから、人間形成の基となるものへと捉え直しが提起されたことがわかる。

4.2 技能的言語能力観から新しい能力主義へ

上記の流れを受けた第三次・第四次改訂では、先に述べた経験主義を基盤とした単元学習による基礎学力低下への指摘がなされ、能力主義・系統主義が主流となった。そして、こういった経験主義の克服と能力主義への転換を目指して、第三次改訂では、国語科の「能力」をより具体的な「技能」と、それによって涵養される「態度」とで記述する形が確立されていった。しかし、3-5節でも述べたように、この時期には、単純な経験主義の克服論者だけでなく、「生活経験の中で、言語能力を育成」(飛田, 1954a, p.7) すべきという「新しい能力主義」も提起され、こういった意見との相互交渉の中で、「人格もふくんだ総合的能力観」が選択されるようになった(梶井, 2006, p.272)。これにより、第四次改訂では国語科の目標を「能力」と「態度」で記述する書き表し方がなされるようになった。つまり、この過程で、国語科で育成が目指された言語能力は、第三次では基礎学力の基盤となり得るより具体的な「技能」として、学年ごとに整理・明示された。しかし、その後の10年の間に、それは「人格もふくんだ総合的能力観」を反映させた「新しい能力」として、捉え直されたとみることができる。また、その一方で、その時期まで「人間形成」の涵養を掲げていたもう一方の目標は、「国語を尊重する態度」や「国語を愛護する態度」の育成という記述に変容していった。

4.3 社会変化に主体的に対応できる「伝え合う力」

第五次改訂では、先にも述べたように所謂「詰め込み教育」という言葉に象徴されるような、「能力主義への転換」のひずみが問題視されるようになった。「落ちこぼれ」や格差の問題、さらには第六次改訂時には、いじめや校内暴力が社会問題となった。また、日本社会は80年代には、科学技術の進歩とともに、インターネットを介した情報化、国際化が進み、価値観の多様化、核家族化、高齢化といった社会の枠組みも大きく変化を遂げ始める。こういった背景の中、国語科で目指す言語能力は、「適切」な「表現力」や「思考力や想像力」といった価値観の多様化や国際化に対応し得るものへと捉え直されていく。また、もう一方の態度に関わる目標は、「豊かな心」や「みずから学ぶ意欲」、「社会の変化に主体的に対応できる能力」といった変化に能動的に対応し得る能力が、より求められるようになっていった。

そして、第七次改訂時には、児童・生徒の問題行動が一層問題視されるようになり、ゆとりある教育や「生きる力」が強調される中、国語科では「伝え合う力」が重要な言語能力の要と捉えられるようになっていった。

4.4 「目的に応じ」た「的確」な活用能力

こういった流れを受けて、第八次改訂では、第七次改訂の「ゆとり教育」による学力低下の問題の克服に向け、「基礎的な知識及び技能を習得」し、それらを「課題解決」に「活用」する学力が求められるようになった。こういった習得—活用の流れの中で、国語科では、「正確さ」よりも「目的に応じ」た「的確」さが、そして「自分の考えを明確にしながらか」読む言語能力が目標とされるようになった。

以上のような経緯を経て改訂された第九次学習指導要領では、「何を知っているか」から「何ができるようになるか」といった学力観の変化や、「どのように学ぶか」といった学びの過程の重視が提示された。また、国語科の目標との関係で言えば、「言葉による見方・考え方」の育成や、「主体的・対話的で深い学び」の実現が強調されるようにな

った。これらのことから、目標とされる言語能力は、習得する内容もさることながら、活用できる形で習得するという「学び方」の重視や、習得の過程における「主体的・対話的」な「学びの過程」自体を展開できる能力として捉え直されてきた。

この第八次第九次改訂時期では、広く知られているように、OECD（経済協力開発機構）のプロジェクト（DeSeCo）の成果として提示された「キー・コンピテンシー」という新たな能力の枠組みが、多くの国の支持を得て、我が国の学習指導要領にも影響を与えた。そして、そのキー・コンピテンシーでは、グローバル化や加速する社会の変化に対応できるよう、「協調する能力」や「利害の対立を御し、解決する能力」（文部科学省，2015）といった、学力概念やそこにつながる言語能力の捉え方を拡張させた。こういった背景の中、国語科で求められる言語能力も、「狭義の知識や技能のみならず、自ら課題を見つけ考える力、柔軟な思考力、身に付けた知識や技能を活用して複雑な課題を解決する力、他者との関係を築く力」、「正常に機能する社会のために必要な能力」へと拡張して捉え直されてきた。こういった学力や能力概念の拡張の中で、かつて二元論的に記述されてきた国語科の目標は、ある意味止揚されてきているとみることができる。

5. まとめと今後への視点

以上述べてきたように、国語科の目標は、教科成立以来そして戦後を通して、言語能力とそれによる「人間性」の涵養といった二元論的構造の中で、その時々国語科で育成すべき能力の内実を模索し、捉え直してきたようにみえる。そしてそこから、以下の三つの流れを見出すことができる。

一つ目は、その二元論的構造の中で、時々求められる学力論や社会的要請に応じて、基礎学力に近い言語能力の育成と、それによる「人間性」の涵養との重みづけを、あたかも振り子のように往還してきたという流れである。そして二つ目は、この振り子運動のような重みづけの変遷が、DeSeCoのような国際的な学力論の拡張によって、

止揚されてきているという流れである。そして最後は、こうした国際的な学力論によって止揚されつつあるように見える二元論的な国語科の目標の中に、第四次以降みられるようになった「国語を愛護する態度」や「国語を尊重する態度」といった記述が、継続的に記載され続けているという流れである。この二元論の一方に記述されてきた国語科における人間形成に関わる目標は、第一次、第二次試案では「国語に対する理想を高めていく」という記述はみられるものの、民主主義社会に資する「人間性」の涵養として記述されている。しかし、それが第三次改訂では「国語に対する関心や自覚をもつようにする」となり、第四次からは「国語を愛護する態度」という記述に変わる。そしてその後は、継続的に「国語を尊重する態度」という記述がなされている。これも広く知られていることだが、この「愛護」という語は、道元禅師の正法弓蔵四摂法において使われた語であり、布施実現の一環としての言語行為であって、相手を生かして自らを生かすという意味で使われた語である(杉, 2007, p. 203)。しかし、愛護の対象を「国語」とし、学習指導要領に教科の目標として明示したとき、この記述の賛否は今なお議論の中にある。それは、府川(2007)においても指摘されているように、かつて我が国の国語科が、大正15年度から使用開始された『高等小学読本』(国定第三期・文部省編)の巻4に「国語と愛国心」という教材を掲載していた歴史や、昭和12年から使用開始の『小学国語読本』の巻9に、「国語の力」という教材を掲載してきた歴史を有しているからである。その「国語の力」の最終部には、「国語を尊べ。国語を愛せよ。国語こそは、国民の魂の宿る所である。」と書かれている。我が国の国語科の目標は、二元論的な構造の中で、4章で検討してきたような言語能力観や学力観を捉え直し、拡張・変容させてきた。しかしその一方で、その言語能力によって涵養を図る態度や人間性についても、「国語を尊重する」以前に国語を相対的に見つめ直すような視点を、目標論に入れていく必要はないのだろうか。

引用・参考文献

- 中央教育審議会(2015)「教育課程企画特別部会『論点整理』」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm (2019年1月8日閲覧)
- 浜本純逸(2006)『国語科教育論』溪水社。
- 府川源一郎(2007)「国語教育における『国語』」『月刊言語』vol.36/no.1, 大修館書店, pp.76-83.
- 藤原宏(1997a)「審議会の答申と国語科の基本方針」『教育科学国語教育』no.231, pp.116-124.
- 甲斐雄一郎(2008)『国語科の成立』東洋館出版。
- 飛田隆(1954a)『国語教育の実践理論』新思潮社。
- 飛田多喜雄(1955)「国語科教育の前進のために」『国語教育』1(1), pp.14-17.
- 海後勝雄(1949)「能力表の問題」『カリキュラム』no.12, pp.16-19.
- 木藤才蔵(1957)「国語科の学習指導要領(小学校)」, 西尾実編『国語教育辞典』朝倉書店, pp.229-230.
- 輿水実(1954)『国語学力—その学年基準』有朋堂。
- 桑原隆(1998)『言語活動主義・言語生活主義の探究』東洋館出版。
- 柘井英人(2006)『「国語力」観の変遷』溪水社。
- 益地健史(2002)「国語科評価論の成果と展望」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』明治図書出版, pp.39-46.
- 文部科学省「学習指導要領」http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/data/pisa/index.htm (2021年1月20日閲覧)
- 文部科学省「キー・コンピテンシー参考資料」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afiedfile/2015/09/04/1361407_2_3.pdf (2021年2月20日閲覧)
- 中村敦雄(2020)『国語科教育における能力主義の成立過程』溪水社。
- New London Group(1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. Harvard Educational Review, 66, pp.60-92.

- 西尾実 (1964) 『『国語の力』の現代的意義』, 垣内松三『国語の力』有朋堂.pp.2-3.
- 大熊徹 (1996) 『小学校新学習指導要領 Q&A 解説と展開 国語編』教育出版.
- 杉哲 (2007) 「西尾実と道元」『熊本大学教育学部紀要 人文』no.56, pp.199-206.
- 小学校令施行規則 (1900) www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318017.htm (2021/02/15 閲覧)
- 田近洵一 (1983) 「国語学力の構想」全国大学国語教育学会編『国語学力論と実践の課題 (国語科教育研究 ; 1) 』明治図書出版.
- 田近洵一 (2002) 「国語科目標論の成果と課題」全国大学国語教育学会編『国語科教育における成果と展望』明治図書出版,pp.15-22.
- 鶴田清司 (2010) 「学力論・方法論の視点から国語学力調査を検証する」全国大学国語教育学会編『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.
- 鶴田清司 (2020) 『コンピテンシー・ベースの国語科授業づくり』明治図書出版.
- 全国大学国語教育学会 (2010) 『国語学力調査の意義と問題』明治図書出版.

【特集論文】

社会科目標論 —資質能力としての社会認識と公民的資質育成の課題—

猪瀬 武則（日本体育大学）

社会科の目標である「社会認識を通して市民的資質を育成する」ことを資質能力として検討し、その意義と課題を考察した。課題は、社会認識と公民的資質の統一的育成、市民社会論、パトリオティズム、エージェンシー（行為主体性）である。それらをふまえ、新たな資質として、世界市民的資質へ拡張の可能性と感情の定位（組み込み）について論じた。

キーワード：公民的資質，市民的資質，社会認識，市民社会論，パトリオティズム，エージェンシー

Social Studies

—Challenges of fostering social recognition and citizenship as competencies—

Takenori INOSE (Nippon Sport Science University)

This paper examines the goal of social studies, "to develop citizenship through social cognition," as a qualitative ability and discusses its significance and challenges. The issues are the unified development of social recognition and citizenship ,civil society theory, and patriotism. Based on the above, the possibility of expansion to the cos-mopolitan citizenship and the positioning (incorporation) of emotions as new qualities are discussed.

Key Words: Agency, Civil Society Theory, Citizenship, Patriotism,

1. はじめに

本稿は、社会科目標論に関して、歴史的経緯を踏まえた代表的な議論を概括し、現在の課題である資質・能力育成に位置付けることにより、新たな社会科目標論の可能性を論じるものである。

はじめに、本研究科の授業科目「教科目標論」とその一部である社会科の項目を確認することにより、本稿での位置づけを図りたい。シラバス(日本体育大学教育学研究科, 2016)には、その目標が次のように記述されている。すなわち、「中央教育審議会の答申等をもとに、近未来において各教科が目指す人間像やこれからの社会で必要とされる、知識・技能、能力、態度などやそれらを学習指導計画で具現化する方法について解説する」とあり、さらに、「各教科においてこれからの時代を生きる子どもに必要な学習内容や能力を明確にし、それらを学習指導過程で具現化できるようにする」としている。

それらを受けて、社会科の項目では、「これからの社会で必要とされる知識・技能、能力、態度」を解説するとしている。これは、現在の課題となっている「資質能力論」に対応したものである。

こうした資質能力に関して、社会科教育学では、「社会認識を通して市民的資質を育成する」(内海,1978,p.7) こととして、能力(社会認識)と資質(市民的資質・公民的資質)¹⁾が提起されてきた。また、現行学習指導要領においても、これまで公民的資質として説明してきた態度や能力が、公民としての資質・能力に引き継がれることが示されている(文部科学省, 2017, p.21)。

そこで本稿では、社会科目標論を考察するにあたり、特に、資質・能力としての市民的資質・公民的資質の視点から、三点論じていくこととする。

第一に、社会科の目標を、歴史的に検討することによって、社会認識と公民的資質(市民的資質)の関係、及びその意義を確認する。第二に、公民的資質・市民的資質の課題として、市民社会論、およびパトリオティズムの問題として捉え、検討する。第三に、資質能力としての公民的資質の方向性について、エージェンシー論と世界市民的資

質育成の視点から考察する。

2. 社会科の目標の歴史的経緯—社会認識と公民的資質をめぐって

2.1 社会科の目標—「社会認識を通して市民的資質を育成する」の2類型, 3モデル

社会科の目標は、「社会認識を通して市民的資質を育成する」(内海,1978, p.7) ことである²⁾。

この「社会認識と市民的資質(公民的資質)」³⁾育成の関係は、社会認識形成か、市民的資質育成かの二元論的対立(片上,1994, p.67)として説明され、さらに、分離論(科学的社會認識)と関係論(初期社会科, 1968年以降の理解型社会科)としても類型化された(片上,2000)⁴⁾。

以上の基本的前提を基に、池野は現在の課題である資質能力論と教科の本質を論じるにあたり、社会認識と市民的資質を次のように概括する(池野, 2017)。すなわち、教科の本質は社会認識で、その中心が知識の形成であり、目標とする市民的資質が資質・能力であるとして、1990年代から近年までの動向は、「社会認識教育と市民的資質教育の二つの教育論の関連」と捉える(池野, 2017, p.66)。そして、二つの関係を、「分離モデル」、「関連モデル」、「統合モデル」の三つに分け、教育界の通説が「分離モデル」であり、現行学習指導要領が、「統合モデル」として大きく踏み出したとする(池野, 2017, p.63)。

2.2 社会認識と公民的資質の分離から統合へ

池野は、分離モデルとしての社会認識(のみ)育成する論者として、柴田義松(1981)と森分孝治(1978, 1984)をあげ、その社会科学論には科学観世界観に大きな違いがあるが、両者は科学的知識、認識を第一義とし、そこに社会科の本質を見いだしている点では一致している(池野,2017,p.64)とする。

統合モデルは、池野自らの主張であり、社会認識と市民的資質の同時育成とする⁵⁾。その統合の論理を池野は次のように述べる。すなわち、「学習者の学びの立場に立ち、知識の形成を言語使用と

してみると、認識と態度は同時に、一元的になされていることを根拠として、同時達成が原理的に成り立つ」(池野, 2017, p.63) というのである。そして、態度形成との関連は「対象の認識と自身、あるいは他者やもう一人の自身との判断とを同時に含んだものであること、知識と認識は、学習者に言明とそれに対する社会的態度を同時に形成している」(池野, 2017, p.71) からだとする。

以上の論理から、池野の所説は、市民社会科(池野, 2001)、社会形成科(池野, 2012)として展開されていく。なお、統合の観点から双方の育成を強調した西谷(1981)は、目標の全体性という視点から、また、岩永(2012)も、同様に展開している。

2.3 社会認識と公民的資質の概略

そもそも、社会認識とはどのようなことであり、どのように論じられてきたのだろうか。また、市民的資質とはどのようなことで、また、公民的資質との関わりはどのようなものだろうか。

2.3.1 社会認識とその歴史的意義

社会認識は、日常のみならず、学校教育現場ですら頻用される概念ではない。認識することは、学習指導要領や学校現場では、動詞形にして、理解する、説明する、解釈するなどで代用される。

社会科教育の辞典や事典には、次のように定義されている。すなわち伊東(1991, p.26)は、「社会について知るはたらきとその結果得られる知識との両面を意味する用語」とし、岩田(2000, p.26)は、「社会を知る働きとその結果としての知識の2側面が含まれている」とする。また、中妻(2012)は「学習者が社会科教育の成果として獲得した知識と知識を獲得する過程を指す」としている。集約すれば「知る働きと知識、その過程」である。

伊東は、社会認識が一般化する前は、社会の理解であったといい、その説明のために認識と理解を対比的に説明している(伊東, 1991, p.27)。その記述を、認識の部分だけ抜き出せば、用語の使用は「ある社会的事象や事象間の関係を客観的

に知るという場合」であり、授業では「消防署はどんな仕事をしているかを事実として知ること」である。さらに「ある事象を認識主体から切り離し対象化して知るはたらき」、「感覚や知覚によって事象の特性を知るはたらきと、それら事象間の関係を推論によって論理的に追求し、一般化や法則や理論仮説を構成するはたらきからなり、それは自然認識と同じく普遍性のある知識を追求する」ものだと定義する(伊東, 1991, p.27)。

ここではじめて、社会認識の意義が判然とする。すなわち、伊東が社会認識で強調するのは、「関係の推論、論理的追求、一般化、法則、理論仮説、普遍性のある知識」(伊東, 1991, p.27)などの「科学性」である。したがって、単なる「知ること」「知識」獲得ではなく、科学的な社会認識であることがわかる。伊東の記述は平易であるため、「科学的」であることは当然のこととして受け止められる。

しかし、歴史的にこの「社会認識」を主導してきたのが、「教育科学研究会社会科部会」であり、伊東の記述には、その参考文献(教育科学研究会社会科部会(1966)⁶⁾『社会科教育の理論』麦書房)が添えられていることから、その社会認識とは、「科学としてのマルクス主義教育論」に基づいたものであることが判明する。森分(1994, p.139)は、この時代の「社会認識」の言葉の使用を巡って、内海(1968)の著書(『社会科教育と能力育成』)を評する上で、次のように述べている。「右の文(森分が引用した内海の当該著書の文章、筆者)では『社会認識』となっているが、他のところでは『社会のみ方考え方』『社会科における思考』『思考力』と述べられている。これは『社会認識』という語が当時社会主義の立場からの社会科教育論と結びつけて理解されており、誤解を恐れていたからであった」(1994, p.139)。すなわち、社会認識の出自は教育科学研究会であり、少なくとも、1968年には、一般化しつつあったと推測される。

この科学的な社会認識に関しては、マルクス主義に基づかない記述科学の立場から森分(1978)が、説明主義として社会認識を論じている。それによ

ると、知識を「事実的記述的知識」と「概念的説明的知識」に分け、特定の事象の理解・説明にしか役に立たない知識より、一般化による永続的な知識、事実間を関連させ、洞察や理解のための脈絡をあたえ、広範囲で出来事・事象の理解や説明、予測に役立つ知識が、他の事象に転移できるものとして優位性を与えたのである。

いずれにせよ、社会認識は「科学」によって基礎付けるものであることは共通のものであった。

2.3.2 公民的資質

池野(2004)は、その成立や出自に関して、「公民は国家公民や皇民を連想させ、マイナスイメージをもたれていたし、現在もそれを嫌って市民を意識的に使用する研究者もいる」とことと「資質もわかりにくい概念で」、「一般には、態度・能力の意味で使用されるが、実体が提示されないと理解できず、「2つの曖昧な概念が合成された公民的資質は、学術用語として規定するには極めてむずかしいことば」だとした(池野, 2004, pp.96-97)。これと同様の趣旨は、谷川(2001)、小西(2017)も論じている。

池野(2004)は、公民的資質研究の枠組みを「概念分析研究」「実質達成研究」「事実研究」「可能性研究」「提案研究」と5つに類型化して、当時の全国社会科教育学会の研究を総括したが、その後、概念研究よりも実践を含めた実質的な研究に進展していく。

公民的資質の定義として伊東(1984, p.19)は、「国家・社会の成員として望まれる知識・理解、態度、能力」とし、中野(1981, p.106)は、「民主的社会の有為な公民として必要な特性」のことであり、「態度、能力に重点がおかれた概念」だとする。こうした定義は、まさに、資質・能力そのものである。

一般的には公民的資質の概念の源泉は、文部省・文部科学省であり、1948年の『小学校社会科学習指導要領補説編』が初出で、1968年の学習指導要領に盛り込まれて以降は、形式的には理解可能な表記がなされてきた。

まず始めに登場した1948年の『小学校社会科学習指導要領補説編』の公民的資質は、「主要目標」に、「できるだけ立派」という形容がされ、社会機能と相互依存関係の理解が重視され、その推進力は3つの心だと説明される。すなわち「あらゆる不正に反発する心」、「人間性及び民主主義を信頼する心」、「様々な問題を賢明な協力によって解決できる人間の能力を確信する心」である。態度目標ともいえる「公正」、「民主主義」、「協調」が強調されていたのである。

次に公民的資質の文言が、学習指導要領にはじめて盛り込まれた1968年『小学校指導書社会編』(現在の『学習指導要領解説』)には、権利の行使と尊重、地域社会や国家の一員としての義務や社会的責任、その理解に基づいた正しい判断や行動のできる能力や意識をさすとして、最終的に「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味をもったことばとして理解されるべきもの」とするのである。

先に、公民的資質が導入された際に、「皇国公民の復活という批判」などがあったことを述べたが、上記を文字通り読めば、公民とは「市民社会の一員としての市民と国家の成員としての国民」という二つの性格を合わせもつ概念であることが了解される。その後、学習指導要領は、改訂の度にその枠組みを基本的には踏襲しつつ、現在、「市民社会」の文言は消えている。そして、2009年の『小学校学習指導要領解説 社会編』「市民・国民として行動する上で必要とされる資質」、「平和で民主的な国家・社会の形成者としてふさわしい市民・国民」(p.14)を最後に、現行学習指導要領(2017)で、「市民」も消えたのである。

市民社会が消え、市民も消えた市民的資質には意味はあるだろうか。いな、であるからこそ市民的資質の吟味が必要であるといえるだろう。

2.3.3 市民的資質の来歴一翻訳と現地化の意味するもの

前項までに、公民的資質の概念規定を考察してきた。市民的資質も同様に検討したいところであ

るが、状況は同じではない。山口（2004）は次のように述べる。

「市民」及び「市民的資質」とは何かということについての明確な説明のないまま用いている場合が多い。このことは、社会科教育関係の辞書類をみた時、『社会科教育事典』『新訂社会科教育指導用語辞典』『社会科重要用語 300の基礎知識』のいずれにおいても、「公民」「市民的資質」という項目があるのに対し、「市民」「市民的資質」という項目はどの辞典においても存在しない（山口，2004，p.2）。

もちろん、山口が述べるとおり、高山（1975）の「国家主義的市民的資質よりは市民的資質を使うべき」という主張、谷川（1986）の「市民に重点を置いた市民的資質の使用」という叙述によって、社会科教育学では、市民的資質を通説とする研究者が多いことも確認できる⁹⁾。一方、こだわることなく広義の意味での市民的資質も使用されている⁹⁾。

そこで、市民的資質の内実を考察するために市民や市民社会についての論稿を検討することとする。市民概念については、工藤（1994）の考察がある。工藤は市民的資質を考察するために、市民的資質との異同にはふれず、市民概念を検討している。（なお工藤は、市民的資質の内実は、教育側ではなく、市民及び専門科学の側の人間が決めるべきだとしている（工藤,1994,p.45））。

そのロジックは、1968年学習指導要領にある「市民社会の一員としての市民、国家の成員としての国民という二つの意味をもったことば」に内包する矛盾があるとして、市民、国民、公民の概念を明らかにしなくてはならないとするものである（工藤，1994，pp.35-39）。そこでは、市民概念について、*citoyen*, *bourgeois*, *borger*の歴史的来歴を述べるものの、それがフランス語やドイツ語であることやその由来には触れず（自明であるからともいえるが）、ギリシャやイタリアからの来歴の説明がなされる。さらに、公民を考察するため

には、ハンナ・アーレントとユルゲン・ハーバーマスの公共性概念を援用する必要があるといい、その分析をもとに、市民的資質への分析視角として、集団・階層概念、エートスとしての概念（松下圭一の市民社会論）、歴史的形成物、国家社会の形成者・構成者の4つを提起するのである（1994工藤，pp.41-43）。

この時期に公民概念を明らかにするために、市民や市民社会の概念を整理したこと、さらに4つの市民的資質への分析視角を提示したことは意義がある。しかし、その考察には、現在的には、いくつかの課題が残されている。

第一に、「市民」は明治以降の翻訳語であり、使用・活用によって、意味が付与され、意義づけられてきた背景を無視していることである。つまり輸入と現地化の問題である。西欧の歴史的言辞の分析以上に、市民概念が日本に移入、翻訳される中で、どのように定着し、使用、活用、意味が付与されてきたか、勘案する必要がある。フランス、ドイツ、イギリス、古代ギリシャなどからの概念が一挙に紹介され、多くの相違がありながら、「市民」が訳語としてあてられ、明治以降、戦前戦後、意味は重層化してきたはずである。出自から定着までの過程を一瞥程度でもする必要はないか。そもそも、「市民」自体は漢語であり、農村ではなく市中に住む人を意味し、狭義には市中にあって商売に携わる人々（野村（中沢）,2001,p.229）を意味しており、明治期の翻訳作業と普及によって鍛えられていった賜¹⁰⁾なのである¹¹⁾。これは、次項の日常語とも響き合う、意味や語感にも関連している。

第二に、日常語と学術・専門用語の乖離に触れていないことである。市井の人々、学術とは直接無関係の人々、大衆にとって、市民という言葉は、「市民運動」として肯定的にも否定的にも捉えられるイデオロギー的な意味合いがあったはずである。何より行政区域の中の市民（現行の小学校社会科学習指導要領に唯一残っている市民の用例）として、児童は「自分が市民だ」と言うかも知れない。あるいは、小市民、大衆や民衆（これらも

歴史的には、十分な検討がなされなくてはならないコトバである)は、市民概念を、秘儀的で民衆とは無縁の高邁なエートスとして忌避するかもしれない。

第三に、市民社会論の歴史的経緯や意義の再検討である。現在、市民社会についての誤解や誤認があったことが明らかとなっており(植村, 2010), 本来のアリストテレス以来の市民国家, ドイツ経由の英国の *civil-society* の誤訳・誤概念, さらに戦前のマルクス主義講座派による近代化論からのねじれなどの指摘がされている。つまり, 近代主義やマルクス主義による日本独自の「市民社会論」を講じて, 日本の歴史的経緯を捨象し, 捻れた理想を当て嵌める前提に課題があるのだ。これについては, 荻谷 (2019) の参照点を外部に設定する近代化論とエセ演繹型思考批判と同様の文脈がある。

2.3.4 市民の日本での同化と市民社会論の陥穽

先に述べた市民社会論のいくつかの誤謬の歴史的経緯の再検討をする上で, いかなる誤解や誤訳があったか確認したい。

マルクス研究をしてきた植村 (2010) の「市民社会論批判」は, 当然ながら, 市民社会そのものを批判するわけではない。誤った受容と規範的解釈の経緯を質し, 本来の市民社会論を展開したといえる。植村の趣旨を箇条書きに纏めれば, 次の通りである(植村, 2010)。

- ・原語の *Civil society* は, 国家や政治共同体を意味し, 現在の市民社会ではなかった。
- ・ヘーゲル, マルクスの市民社会も, 文明的商業社会, 経済社会の意であった。
- ・現在の誤解のものは, 広辞苑の市民社会の定義にあった。記述は「(*civil society*) 特権や身分的支配・隷属関係を廃し, 自由・平等な個人によって構成される近代社会。啓蒙思想から生まれた概念(『広辞苑 第六版』(2008) 岩波書店)」。となっており, 本来の意味は全く異なる定義である¹²⁾。

- ・初版(1955年)は, 次の通り。「(*bürgerliche Gesellschaft*) 自由経済にもとづく法治組織の共同社会をいう。近代国家の基礎とされ, 必ずしも都市住民の結合にのみ限らない。その道徳理念は自由・平等・博愛」。以上は, 市民社会がドイツ語であり, 意味は国家, 共同社会である。
- ・第2版(1969年)で, 現在に続く変化が起こる。記述は次の通り。「【市民社会】(*civil society*) 自由・平等な個人の理性的結合によって成るべき社会。17~18世紀頃ロック・ルソーらが提唱」。このロック, ルソーの記述は現在の誤りである。
- ・植村は, この誤読, 積極的意識を松下圭一の記述と見立てている。
- ・日本における(*civil society*)の受容に, 戦前の講座派マルクス主義が役割を果たした。彼らにとっては, 近代社会の確立のため, 社会主義革命前にブルジョア革命が必要であるため市民社会が目標となったのである。
- ・欧州資本主義の発展が「自由・平等・独立した個人」による「市民社会」を生み出した一方, 日本の「ブルジョア自由民権運動」¹³⁾は「自由主義の不徹底な特殊性」のため, 日本的な「資本主義社会」はあっても, 欧州の「市民社会」はない, というものだった¹⁴⁾。
- ・戦後も, スミス研究者の高島善哉は, 「日本にはまだ市民社会がない」と考え, 「典型的な西欧社会」を理想化して, 西欧なみの市民社会をつくりだすことを日本の課題とした。
- ・「市民社会」を資本主義的な経済社会とは区別される変革の理念と見なし, 日本での実現を主張したのが, 「市民社会論」と呼ばれることになる言説であった。これは, 一種の近代化論であり, 規範的理念となっていた。
- ・高度経済成長を経て, 1980年代の経済大国化以降, 市民社会論は, 変革理念の意味を失い, 保守の側からの取り込みも図られた。
- ・1980年代の東欧改革に呼応してハーバーマスの「公共的な討論」に参加して「世論を形

成する諸結社」という性格付けで、新しい市民社会論の主流となった。

以上のまとめ以上に、植村の分析はさらに広範で深い。その主張は、西欧に遅れた現状を規定して理想的市民社会を設定したり、様々な市民が構成する公共空間という曖昧な市民社会を設定するのではなく、具体的な組織や結社(NGO,NPO)、そしてアクティブな実践共同体を、市民社会として見ているのである。

以上、市民的資質を検討するための市民社会論を検討したが、理念的な態度目標になりがちな資質が、具体的な組織や実践にあること、そして、実践のための共同体づくりとなれば、唐木(2014)の社会参加に近い概念となっていくのだろうか。

3. 資質能力としての公民的資質—科学とポストモダンの不毛を超えて

3.1 公民的資質に残された課題—パトリオティズム

前章で池野(2004,p.98)が、公民的資質研究の5類型を挙げたことを述べたが、その際に課題も5つ挙げている。それは、個人か社会か、国民より市民への重点化、態度能力の知的側面の限定化、判断・意思決定・合意は社会形成を示していること、社会問題学習の5点である。特に第二の点については、市民と国民との緊張関係を見逃していると指摘しており、このことは、パトリオティズムとナショナリズムの問題に還元することが出来る。

このパトリオティズムこそは「公民的資質」の中核とも言うべき国民と市民の緊張関係の問題である。このことについて、池野(池野,2000,p.52)は、社会形成の論理として憲法パトリオティズムを市民的資質に据えることで問題を提起していた。主張は次の通りである。

その市民が共通して依拠することができるものは日本国憲法に示された普遍的価値だけである。討議の中でこの価値を正当性の根拠として選びとっていくことで、子どもたちは自ら

憲法に対する忠誠心、憲法パトリオティズム(ハーバーマス)を育てることができるであろう。社会形成の論理にもとづいた社会科教育が育てうる市民的資質は社会形成力と、その基盤になる憲法パトリオティズムである。

この論理のもとに作成された授業(池野,渡部,竹中,2004)に対して、尾原は、政治参加を強制し、政治共同体への一体化志向を最高善とするものであり、マルクス主義やファシズムにも共通する「政治的なものの肥大」である(2007,pp.244-255)と批判した。ここでの尾原の批判は、前半は、リベラリズムからの共和主義的パトリオティズムへの批判として受け止められないわけではないが、後半の「マルクス主義・ファシズム批判」は、共和主義や共同体主義の崇高な理念に対する誤認であろう。むしろその正反対を志向するものにとらえるべきだ。

そこで、尾原が批判するパトリオティズムの問題を考察することにより、公民的資質(市民的資質)の考察の上で残された課題に取り組むこととしたい。このパトリオティズムは、「愛国主義」という訳語が当てられたため、直接的には「愛国心」のことかと考えられるが、ことはそう簡単ではない。明治以降に、外来語として舶来の概念が輸入されたこと、時代の文脈と共に変わりうること、あるいは、前章で考察した市民社会論のように、翻訳語とその意図する文脈が捻れることを考慮すべきである。

パトリオティズム(patriotism)は、愛国心、愛国主義、祖国愛と訳されてきた。市川(2011,pp.132-133)は、ナショナリズムとの混同を警告する橋川文三の批判を紹介しつつ、(2011,p.134)「歴史の時代を問わず、全ての人種・民族に認められる感情」であり、ナショナリズムのような歴史的な理念ではないとする(2011,p.134)。つまり、パトリオティズムは、郷土愛に近く、人間の成長と共に自然に形成される根源的な感情であるのに対し、ナショナルな感情は、世論の力や教育、文学作品や新聞雑誌、唱歌

や史跡などを通じて教え込まれるものなのだ（市川,2011,p.135）。

ここから、ただちにハーバーマスの提唱した憲法パトリオティズムとナショナリズム的パトリオティズムとの相違を論じるべきだが、その前に（(3) (4)で考察）、まずは、戦後日本の祖国愛（パトリオティズムかナショナリズムかは問わず）の現状を、寺山修司の短歌から考察する。なお、社会科における愛国心の検討などは、本稿ではとりあげず、別稿で論じることとしたい。

3.2 身捨つるほどの祖国はありや—寺山修司の短歌に込められたもの

愛国を論じたものではないが、象徴的に訴えたものに、寺山修司の短歌「マッチ擦るつかのま海に霧ふかし身捨つるほどの祖国はありや」がある。これは、敗戦後の市民としてのパトリオティズムを考察する上での、契機となるものだ。

戦後刊行された寺山の第一歌集『空には本』（寺山, 1957）にあるこの歌が、われわれの感性を揺さぶるとすれば、ファナティックなナショナリズムの反動としての祖国への喪失感ではないだろうか。敗戦後のアナーキーな心情と共に。

現在、祖国は日常語ではなく、「身捨つる」対象も日常にはない。語感はいデオロギー的なもの以上に、古色蒼然としたものだ。したがって、これをもとにパトリオティズムを論ずるなら時代錯誤か牽強附会であるかもしれない。

もちろん、詩歌の鑑賞をしようというわけではなく、この短歌の意味、時代の文脈や敗戦後のアナーキーを推察するのみならず、むしろ、この短歌を採用、採択した国語教科書編集の意図も勘案したいのである。次項で述べるパトリオティズムを語りにくい現状を照射できるのではないか。

吉本隆明は『言語にとって美とは何か』（吉本, 1965, p.138）で、寺山の短歌のレトリックを主観（叙情性＝身捨つるほどの祖国）、客観（事実＝霧の中）として評し、常人には理解しにくい独特の言い回し（懸垂というレトリック）で評価した。

現在の我々が持つ感懐は、「滅私奉公」からの解

放と「身を捨ててまで愛すべきわが国」の喪失と立ち往生のようなものだ。刊行は1957年で、太平洋戦争で祖国のために身を捨てた先人や同胞への思いがあり、一方で敗戦後の復興から、高度経済成長の始まり、朝鮮戦争も一段落した不安定な時期。信じるべき理念の喪失や虚無が、「つかのま」や「霧」、「身捨つるほどの祖国」から連想される。問題は、自らを犠牲にするほどの愛すべき国家はあるだろうか、ない、という反語に、その時代の意識が反映していることだ。

この歌は、それから十数年経った1973年以降、高等学校の国語教科書に、採択されるようになり（久松, 2009, p.90）、以来、もっとも多くの高校用国語教科書に採用され（原, 2014, p.282）、2012年時点での高等学校国語教科書に、寺山短歌の掲載頻度25回。24首（1回が11首、ほかは数回）取り上げられている中で、圧倒的な回数だという（原, 2014, p.281）。叙情性や吉本の指摘するレトリックが学習対象となとしても、「教科書編集者」の背後にある「隠されたカリキュラム」はないか。それは、「マッチ擦るつかの間」の「濃霧の海」の叙情以上に、「身捨つるほどの祖国」を検討させることに焦点はないか。国語の授業での「目標」は与り知らないものの、しかし、ここにあるのは、まさにパトリオティズムの問題である。

ナショナリズム（軍国主義・国粹主義）の棄却と、そこからの解放。しかしながら、抜きがたいパトリオティズム（祖国愛）の感覚に、この歌が「採用」される磁力を持つといえるのではないだろうか。

3.3 パトリオティズムを検討する日本の現状

「身捨つるほどの祖国」はあるのかという寺山の「文学的問い」は、現実の調査によって「事実」として確認される。

イングルハートによる継続的な世界価値観調査によると、日本、ドイツ、イタリア（旧枢軸国）の「国家のために戦う意欲」は、最も低いことが確認されている（イングルハート, 2019, pp.113-114）。この「統計的異常値」についてイングルハ

ートは、回帰分析上の説明変数（歴史学習経験と個人選択重視の価値観）から、説明できるとし、対照的に「異常値」を示すスウェーデン、ノルウェー、フィンランドの北欧三国で、「戦う意欲が高い」のは、世界の動乱地域での平和安定、民主主義や人権を守る活動が国防に含まれるようになったためであるとしている（イングルハート、2019、p.110）。

「身捨つるほどの祖国」という歴史的経験をもとにした日本の状況であり、いっそうリベラル化する北欧との差異である。そしてそれを、市民社会論で対象となった「特殊日本的状況」として検討するのか、遅れたものとしてか、トラウマやスティグマか、その準拠枠組みとして、パトリオティズム考察から提供されるものはないのか。

具体的には、池野（2001）が社会形成科での市民的資質として提起した憲法パトリオティズムをはじめとする欧米の研究動向が対象となるはずである。欧米のパトリオティズム研究では、コスモポリタニズム、リベラル・ナショナリズム、コミュニティアニズム、共和主義（リパブリカニズム）などの関係の理論的考察があり（将基面、2019a、p.10）、日本国内での政治状況に応答する論争的性格による制約から一度離れ、哲学的な道徳的正当性の検討によって、市民的資質育成への示唆を得ることとしたい。

3.4 ナショナリズムとパトリオティズムー

池野が、社会形成科の市民的資質として育成すべきものとしてあげた「憲法パトリオティズム」の意義とは何か。あらためてハーバーマスが提起した意味と時代文脈を述べる必要がある。その基盤となる、共和主義的パトリオティズムとナショナリズム的パトリオティズムの対立的構図をまずは論じ、その上で憲法パトリオティズムを論じることとしたい¹⁵⁾。

先にも述べたとおり、パトリオティズムとナショナリズムは混同される。将基面（2019a,b）は、その違いを、欧州での古代からの歴史的経緯から説き起す。すなわち、共和主義的パトリオティ

ズムとは、政治的価値やその価値を実現する政治制度に忠誠心を抱くべきだという主張や政治的姿勢を意味してきた。そもそも共和主義は、市民の自治を通じて、市民にとっての共通善（自由や平等などの政治的価値と政治制度）を前提としている。古代ローマのキケロ以来、「パトリア（祖国）」が「生まれ故郷」のみならず、「市民的祖国」を意味し、その「祖国」に忠誠心を発揮することと自己犠牲を説いた事から由来しているという（将基面、2019a、pp.21-24）。

将基面は、現代の主張として、ヴィローリとテイラーを挙げ、前者がネイションに所属する市民的自由や諸権利を守ることでありであるのに対して、後者は、共同体が善と見なす生の様式であるとする（将基面、2019a、pp.91-92）。この場合、市民の自由や平等、共同体の「善」を脅かす暴政や権力乱用による共通善の破壊は、認められないための批判、抵抗の行動となる。

一方のナショナリズムは、国民国家の形成を目指すイデオロギー・運動・政策である（市川、2011、p.159）。国民国家は、現代的には異論があろうとも、とりあえずはネイションステイトの訳であるが、ネイション、国民、ステイト、国家、民族などこれらの定義をしようとするだけで膨大な註が必要となる。そのため、当座は、通常、あるいは日常的な国民国家や単に国家として述べる。

ナショナリズムは「ネイション（国民や民族とする）」の独自性にこだわる主張や政治的姿勢を意味し、そのメンバーの間で共有する言語や社会慣習、文化や宗教、歴史を重視するため、異なる言語や文化、歴史などを有する他のネイションを敵視することになる。パトリオティズムが「パトリア（祖国）」の共和主義的な政治的価値と制度を重視することとは異なるのである。将基面は、国家への忠誠ではなく共通善という理念・理想を対象としたとする（将基面、2019a、pp.285）。そうした価値に反するのではあれば、「祖国」ではなくなり（将基面、2019b、pp.213）、民主主義的、市民的価値にあらざるところ、愛する国ではないということになる。

また、市川（2011,p.135）は、パトリオティズムは、統一国家の形成や国民の統合であるナショナリズム「愛国心」に対して抵抗する要因となるとして、「人間永遠の感情として非歴史的に存在するパトリオティズムは、ナショナリズムという特定の歴史的段階において形成された一定の政治的教義によって時として利用され、時としては排撃されるという関係にある」ことを、橋川を引用することにより指摘している（市川、2011,p.135）。

つまり、パトリオティズムは、少なくとも偏狭なナショナリズムに直結するものではなく、共和主義的パトリオティズムにおいては、むしろ市民的資質育成への共通基盤を持つ可能性があり、愛郷心的強調は、国家・ナショナリズムの抵抗にすらなるといえるのだ。それでは、ハーバーマスのいう憲法パトリオティズムはどのようにとらえられるべきだろうか。

3.5 憲法パトリオティズムの可能性と危険

一般に、憲法パトリオティズムは、憲法愛国主義ともいわれ、諸々の普遍主義的な憲法原理への信念に基づく忠誠である（能川、2000, p.257）。この憲法パトリオティズムに関するハーバーマスの主張は、1986年から1987年の「歴史家論争」で提示された¹⁶⁾。

松村は、ハーバーマスのいう憲法パトリオティズムを憲法愛国主義として、次の三つにまとめている。第一に、民族的なナショナリズムないし民族的なナショナル・アイデンティティが占めていた地位に取って代わるもの。第二に、人民主権や人権といった各国共通の憲法原理に対する、それぞれの国の歴史に照らした解釈に基づくもの。第三に、さまざまな生活形式の共存のために必要なナショナル・アイデンティティを提供するものである（松村,2015, p.286）。

松村は、直接の引用として、「各国の政治文化は、現行憲法を中心に結晶している。どの国民文化も、人民主権や人権といった、他の共和主義憲法にも同じように組み込まれている憲法原理に対して、自国の歴史に照らして、特徴的な解釈を展開して

いる。このような解釈に基づいた『憲法愛国主義』は、本来はナショナリズムによって占められていた地位を代わって占めることができる。」

（Habermas,1998,p.118, 邦訳 142 頁）を引用して、そこに含まれる「共通の憲法原理」「自国の歴史」「解釈」「共存」「普遍」などの概念を提示する（松村,2015, p.286）。

したがって、偏狭なナショナリズムや愛国心ではなく、共和主義的パトリオティズムに通じる、リベラル民主主義的なものともいえる。この背景は、当時の西ドイツ、そして、ホロコーストを初めとした戦前のさまざまな反省と歴史修正主義への対応の中で生まれてきた。したがって、日本への適用は、同じ敗戦国であるとしても慎重に検討すべきことであろう。

こうしたドイツの憲法パトリオティズムを、日本の社会科へ導入しようとする試みは、池野（2001）のみならず、法学を中心とした法教育で検討されている。たとえば、リベラルデモクラシーに基づくシティズンシップ教育、新教科・公共との関連で、主権者教育に親和性を持つものとして、栗田（2019）や斎藤（2006）が考察している。斎藤は、憲法教育の泰斗、永井憲一以来の憲法教育との連関を認めつつ、基本的価値としての規範的要請を憲法から導き出すべきとするが、その適用には、多元性・多様性の必要性があるとする（斎藤 2006,p.121）。栗田（2019）の法学教育からの提言は、憲法パトリオティズムを具体的なカリキュラムや実践に位置づけることはなく、理念的なものにとどまっている。したがって、池野の社会形成科における市民的資質育成の原理としての位置づけとは異なっている。

以上、憲法パトリオティズムを概括し、日本の社会科、市民的資質育成の原理としての検討をした。この、パトリオティズムに関して、最後に米国で巻き起こった、愛国主義論争を検討することにより、公民的資質の残された課題を検討する。

3.6 米国のパトリオティズム論争—ローティが提起し、ヌスパウムが拮げた

パトリオティズムを憲法原理に置くことと近似した、米国のパトリオティズム論争を紐解くことで、公民的資質への原理導入の示唆を得たい。

それは、ローティとヌスバウムの提起（論争）であり、「リベラルな公民的資質」か「世界市民的な資質」か、を問うものであった。

リチャード・マッケイ・ローティは、認識論における基礎付け主義を批判したポストモダンの論者であり、社会科教育にとっては、藤井(1995)が、構文分析に基づく「転移する知識論」を批判するために引用したプラグマティストとして、著名である。一方のマーサ・クレイブン・ヌスバウムは、ケイパビリティ・アプローチや世界市民主義に関して、社会科教育で援用(志村, 2013, 馬上, 2014, 猪瀬, 2019, 広瀬, 2021)されてきた。

リベラルであり、左翼や連帯を強調してきたローティが、パトリオティズムの立場から文化左翼を論難したことに対して、ヌスバウムがコスモポリタニズムの立場から擁護した一連の論争は、まさに公民的資質（市民的資質）か世界市民的資質¹⁷かが論点である。

この論争を紹介した翻訳者の能川(2000)は、ローティを批判しつつ、ラディカル（根底的）にまとめるが、ここでは、筆者なりの概括をしたい。

まずその契機となったローティ(Rorty, 1994)の提起は、弱者への思いやりにあふれたアメリカの改革に対して、文化左翼はそれをふまえるどころか、統合より分断を進めていると批判し、さらに、対立を超えて連帯すべきというものであった。

ローティによれば、アメリカの左翼による（ローティ自身も左翼を自認してきた）成果は、不当な仕打ちを受けてきた人々（女性、アフリカ系アメリカ人、現在のLGBT）の地位向上であり、一方の多文化主義や差異の政治の強調は、アメリカの連帯を破壊するものだとする。多元主義による、多様な文化をもつコミュニティが、より大きなコミュニティを織り上げていくのではなく、多文化主義にもとづく左翼は、人種や宗教・文化によってコミュニティを分断、対立させており、たとえ恥ずべき歴史があったとしても、誇るべきものを

アイデンティティとして受け入れなければ、よい国を作ることはできない(Rorty, 1994)としたのである。

ローティは、行動的改良主義左翼の立場から、傍観者の新左翼、文化左翼を批判しつつ、60年代以前の旧左翼の社会正義を実現する政治行動の復活を訴えていた。それは、J.デューイの古き良きアメリカの理想実現であり、自由と機会平等の保障、公平な富の分配を目指す社会である。一部の富裕層とエリートが富と権力を独占し、中産階級が没落する現在のアメリカの矛盾を立憲民主主義的体制によって正すことができるという希望をもつことだ(ローティ, 2000, 碓氷, 2005, 大賀, 2021)。

これに対してヌスバウムの主張は、世界市民主義に基づくものだった。すなわち、アメリカの道徳的、国民的アイデンティティや愛国心に訴えるローティなどの傾向を批判し、愛国的誇りの強調は、正義と平等という国民が一体となって献身する目標を破壊するため、それに叶うためには、コスモポリタン（人類という世界的規模の共同体に忠誠を誓うもの）を目標とすべきであると主張する(pp.20-21)。文化的に多様な人々を一つの道徳的理想に団結させるのなら、特定の集団にだけ通用する特殊なものではなく、人類全体に通用する普遍的なものでなければならない。道徳的理想の追求において自分がどの国民であるかというような特性によって規定してはならず、道徳的理想の適用範囲を国境のような道徳的に恣意的な境界によって限定してはならず、アメリカの生徒たちは、合州国の市民であると教えられるのではなく、人類という一つの世界の市民であり、合州国に生まれ落ちたのであって、他の国の市民たちと世界を共有すべきことを教えられるべきだ(pp.23-24)とした。

彼女はストア派に借りて、個人が所属する集団を、家族・隣人・同郷人から民族その他の集団や国家を経て人類全体に至る同心円に対して帰属意識をもつことを認める。さらに、その一番外側の円に人類がいて、その内側のすべての円、すべて

の部分集団と同じように、人類全体に対して配慮すべき人間形成を主張し、最終的には、民主的ないし国民的市民権（市民的資質，筆者）より、世界市民的市民権（世界市民的資質，筆者）を主張した（pp.27-30）のである。

ヌスバウムの呼びかけで応答した錚々たる論者の中で、国民国家の無防備な称揚ではなくとも、ネイションやステイトを前提としない世界市民主義の不可能性を主張する論者は多かった。たとえば、共同体主義者のテイラーは、「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするか」の中で、はじめに、愛国主義なしではやっていけないと断った上で、市民民主主義がうまく働くのは、彼らの政治的社会が非常に重要な企てであることをメンバーの大半が確信しており、社会を民主制として機能させ続けるのに不可欠な方策に彼らが参加することがきわめて重要であると信じている場合だとして、リベラル民主主義を守るために「忠誠」や「市民の同一化」が必要だと述べている（テイラー，2000,pp.200-201）。

ここでのポイントは、「愛国パトリオティズムをふまえた、「リベラルな公民的資質」か、国家の枠を越えた「世界市民的資質」の育成を目指すかの対立である。ローティの主張には、リベラルの根幹にある自由・平等・機会均等・富の再分配などの価値があり、ヌスバウムの呼びかけにも、同様の基盤がある。しかし、そこには国民国家の前提如何があり、ヌスバウムの構想が、崇高な理想への「方向性」と「プロセス重視」のために、現実政治においては困難な選択になることを確認しなくてはならない¹⁸⁾。

4. 新たな資質能力としての公民的資質—エージェンシー、

4.1 公民的資質の新たな可能性

前章までにパトリオティズムの検討から、そこに、より理想的な世界市民主義、世界市民的な資質を実現するための主体（資質）とともに、国民国家を前提とした現実の公民的資質に、自由、人権、平等、民主主義などのリベラル・デモクラシ

ーや憲法パトリオティズムなどの資質育成の方向性を確認した。これらはいずれも現代の政治的価値を反映したもので、必ずしも学習指導要領に盛り込まれている概念と大きく乖離したものではない。

一方、資質能力としての公民的資質を論じる上で、リテラシー、コンピテンシー、ケイパビリティという流れの中で、新たに、OECDの提起しているエージェンシー（agency）論があり、これらの育成を視野に入れることで、資質能力としての公民的資質の拡充の視点を検討したい。

はじめに、エージェンシー（行為主体性）の概念を捉えたのちに、シティズンシップ教育における市民としての行為主体性を提起している藤枝（2020）の考察を確認し、新たな市民的資質構成の基礎としたい。

4.2 エージェンシーの育成—「変えられるかどうかは君にかかっている」

4.2.1 エージェンシーとは何か

OECD2030のエージェンシーの意義に関しては、松尾ほか（2019）、白井（2020）による詳細で広範な考察がある。道徳と特別活動に限定しているが、その内容を把握する有益な論稿である。

OECD2030のエージェンシーの意義は、なにより、受動的に生き、学ぶのではなく、変化を起こす、社会に参画する、形成するということが強調されている点である（OECD,2019a, 2019b）。

エージェンシーの定義は、「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」であり、自ら積極的に学びの主体（agent）となり、他者の判断や選択に左右されることなく、責任をもって自身の学習の目標を設定し、学習をふり振り返りながら学びを進めていく能力のことである（OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3）。

もちろん、こうした「主体性」の論議は、今始まったことではなく、社会科成立期から、繰り返し主張されてきたことではある（猪瀬, 2018）。

4.2.2 生徒エージェンシーの特徴

ここで強調されるべきは、「生徒エージェンシー」の概念であり、これは、生徒が自分自身の人生と世界に対してよい影響を与える能力と意志を持っているという原則・考え方にに基づき、目標を設定し、ふりかえりながら、責任を持って行動することによって変化を起こす力と定義づけている(OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3.) (松尾ほか (2019) を参照しつつ、邦訳を一部改変した)。さらに「働きかけられるというよりも自らが働きかけることであり、型にはめ込まれるというよりも自ら型を作ることであり、また他人の判断や選択に左右されるというよりも責任を持った判断や選択を行うこと」(OECD,2019b, p.2, 文部科学省, 2020, p.3) と強調されている。

また「OECD は、エージェンシーの定義、説明で、コンピテンシー (competency) は避け、ability (可能にする力), capability (潜在的な力), power (原動力としての力) を使い、ウェルビーイングに向かっていく原動力、潜在力、活力というニュアンスをもっていることを指摘する (松尾ほか, 2019,p.4)。これは、「学力」的な内容に矮小化せず、生徒自身がしなやかに「社会」を変えていこうとする力を育成することに力点があることの証左である。したがって、筆者は、この生徒のエージェンシーの特徴を、「変えられるかどうかは君にかかっている」という文脈でとらえている。

4.2.3 生徒の Well-being のために

エージェンシーが、「何のために、その方向はどこにあるか」を問えば、well-being であるとする (OECD,2019b)。

この well-being は、辞書的には、幸福・福利・健康である。『OECD ラーニング・コンパス 2030 (以下、『羅針盤』と略す)』 (OECD, 2019a) では、「ウェルビーイングという概念は、年月の経過により、これまでの経済や物質的な豊かさよりも多くの意味を含む」(OECD,2019a,p.2,文部科学省,2019a,p.3) として、経済的な豊かさは個人または社会の一部であり、仕事、収入、住宅などの経

済的要因だけでなく、ワーク・ライフ・バランスや教育、安全、生活の満足度、健康、市民活動、環境やコミュニティなどの生活の質 (Quality of life) (OECD,2019a,p.5,文部科学省,2019a,p.7) も重要であることが指摘される。

国立教育政策研究所 (2017) は、PISA 調査の一環として行われた well-being 調査 (OECD,2017) で、「生徒が幸福で充実した人生を送るために必要な、心理的、認知的、社会的、身体的な働き (functioning) と潜在能力 (capabilities) である」としている。

したがって、ここで強調されるエージェンシーとは、単なる主体性ではなく、行為主体性であり、そこでは、変革の主体であり、形成の主体であり、参画する主体としての生徒の志向性であり、それが、well-being (善き生)、より良き社会の形成に焦点があるということが確認出来る。

4.3 市民としての行為主体性 (エージェンシー) —パブリック・アチーブメント (Public Achievement)

これまでのとらえ方が、エージェンシーの語義や特徴であり、well-being などの経済的側面、善き生からの定義づけであった。本節では、政治的側面としての市民としての行為主体性に焦点をあてる。ここでは、パブリック・アチーブメント (Public Achievement) に焦点をあてる。

これまで、シティズンシップ教育で小玉 (2003,2017) (Kodama,2018) や藤枝 (2014, 2020) によって言及、紹介されてきたビースタ (Biesta,2017) やボイト (Boyte,2018) の行為主体性論を敷衍するため、藤枝 (2020) の所論から、概括する。

ボイトのエージェンシー論の市民の行為主体性の思想的背景には、ジョン・デューイの民主主義論が下敷きにあり (藤枝,2020,p. 189), ビースタのエージェンシー論には、構成的市民という概念がある (藤枝,2020,p. 189)。

ボイトの「市民としての行為主体性」は、藤枝によると、コミュニティおよび集団が、メンバー

に共通する問題について、それぞれの見方の相違を超えて、協調的かつ集団的に行動する能力のことであり、それに付随して市民としての個人にまつわる技法、社会の制度設計（効果的で持続的な集団的活動のための集団、組織、社会を構成する方法）、集団的行動に関する能力の形成、解体、実践、習慣、規範、象徴、生活様式を意味する（藤枝,2020,p.189）という。

筆者は、前章での「市民社会論」で提示された「市民的組織や集団」へ発展する生徒のエージェンシーとして捉えており、同工に依拠するものと想定している。したがって、藤枝が指摘するように、パブリック・アチーブメントのプログラムによって政治的価値への気づき、市民の技法としての態度形成、個人の政治的参加有能生感覚の獲得、集団的問題解決行為への基点となる、個人や集団の内なる「関心」とこれにもとづき自らが関与する公的な問題を発見（藤枝,2020,p.194）する行為主体性としてとらえるべきものである。

総じて、市民としての行為主体性概念は、生徒個人による変革への主体性ではなく、集団により立案し、討議し、交渉していく能力や態度に結びつく資質（市民的資質・公民的資質）として描き直すことが可能だろう。

4.4 公民的資質としての基底

最後に、今後の資質形成に向けての公民的資質の視角を2点挙げる。

第一に、エージェンシーの実践的内実化である。公民的資質の中核になるというより、既に、それらの要素は含まれていたというべきだ。主体性は1947年の社会科発足以来の夢であった。ただし、「変革の主体」という「語法」は、使用にあたり、注意が必要である。それは、単なる主体性ではなく、「行為主体性」というアクティブな側面をいっそう強調するところにある。それによって、参画社会やアクティブ・ラーニング、パフォーマンス評価が常態となりつつある現在に共振するものなのだ。

筆者は、ここに前章で検討したローティの描く人物像と相同のものとしてとらえることを指摘し

たい。それは、常なる社会の漸進的改革であり、変革の主体となることであった（ローティ,2000）。彼の提案が、左派の哲学習慣の改善、理論について議論の一時停止、さらに人としての誇りを持ち、差異ではなく、連帯を強調したことととらえれば、弱者救済、待遇の改善、経済的政治的、さらなる平等などは、題目ではなく、実践と結びついている（大賀,2021）のである。

しかしながら、貧困の問題に「子ども食堂という取り組み」を子どもが知る程度ของことが「漸進的な解決」としての行為主体性なのかという批判もあろう。こうした現状への積極的な取り組みに公民的資質を見る構想もある（桑原,2014）。ボイトのパブリック・アチーブメントの適用や、植村（2011）の指摘した市民社会論での課題は、その実践性ゆえに、今後とも公民的資質の課題となっていくことだろう。

第二に、池野（2004）が指摘した公民的資質の課題に残された「感情の定位」である。科学的な社会認識、合理的意思決定に続いて、感情を踏まえた実践的意思決定に至るには、既に、二重過程論を当て嵌めることが指摘されている（猪瀬,2019）。前章までのパトリオティズムに当て嵌めれば、自然の愛郷心という直接的なファスト思考が、素朴な拡張で世界市民主義に到達、あるいは変換することは難しく、あるいは、実践的には無関係かもしれない。ファスト思考の愛や共感は、エモーショナルで理性を動かさうが、現実的な共和主義的パトリオティズムによる世界での地道な交渉による世界市民主義を実現するのは理性（スロー思考）としての功利主義（＝世界規模での最大多数の最大幸福）であるが、直観的な忌避も当然のことであろう。これらの、超克が課題となり、公民的資質の前提に、完成した人格的なものから、二重過程をふまえた自己省察、反省に至る再帰的自己としての資質が構想されなくてはならないのである。

5. おわりに

以上、社会科の目標論を、「社会認識を通して市

民的資質を育成する」ことととらえ、二分類と3類型を検討しつつ、社会認識と公民的資質の定義的概念の考察をした。特に、公民的資質の歴史的課題として、市民社会論の見直し、問い返し、パトリオティズムの検討をした。そこでは、単なる愛国主義ではなく、共和主義的パトリオティズムにあるリベラルな批判性にある公民的資質、またハーバーマスの憲法パトリオティズムから、憲法的価値を基軸にする公民性、ローティとヌスバウムの愛国主義論争による現実的な社会改良と世界市民的な理想を基盤とする公民的資質の可能性を概観した。そして、それらをふまえつつ、特に新しい資質のとらえ方としてのエージェンシー（agency）＝行為主体性の育成を検討した。

注

- 1) 市民的資質と公民的資質の異同を検討する上で、小原（1988, P.71）による次のような歴史的経緯の説明がある。すなわち、戦前の地理・歴史・修身・公民では、その目標が皇国民の錬成であり、戦後登場した社会科では、民主的で平和的な国家・社会の形成者としての市民の育成へ、内容が超国家主義的・軍国主義的なものから民主主義的・科学的なものへ、方法が注入・感化から追求・探求へ代わったということ以上のものを意味している。すなわち、皇国民の錬成という最終目的を達成するための手段として社会認識の形成を位置づけ、皇国民の錬成という価値的観点から意図的に選択した都合のよい知識を習得させることによって、国家が望ましいと考える生き方や態度を育成しようとする教科から、社会認識を通して市民的（公民的）資質を育成する教科、すなわち、社会的事実の事実認識の形成に基づいて、生き方を子どもに主体的に追求させていく（未来を選択していくことのできる力を育てる）教科へ、教科の基本的性格そのものを転換させていることである。そのことが、国民教育ではなく、市民教育として社会科が成立したことの重要な意味である（小原, 1988, P.71）
- 2) 社会科教育学研究者の「通説」であると思われる大前提「社会認識を通して市民的資質を育成する」という目標に関して、戸田は、「広島大学関係者を中心に受け継がれていく」（戸田, 2006, p.22）と述べている。
- 3) 以下、「1はじめに」で述べたとおり、市民的資質と公民的資質については、特に断らない限り、同一の意味内容を持つものとして使用する。
- 4) 宮本（2011, pp.1-2）は、二元論を細分化して、社会認識育成、社会認識の育成を通じた公民的資質育成、社会認識と公民的資質の同時ないし統一的育成、公民的資質育成の4つに分けている。
- 5) 池野の論稿では、教科の本質と資質能力の関係を論じることが主目的であり、社会科目標を論じているわけではない。
- 6) 伊東の論稿には1996とあり、誤植と思われる。
- 7) この森分理論は、藤井（1995）によって、批判される。森分（1978）の「概念的知識の転移」についての異論であり、「転移することのできる知識」は、構文構造の分析に基づく知識論が主張するような「一般性の高い」知識ではなく、きわめて具体的で限定的なことについての知識」なのだとする。佐長（2009）も、同様に知識の転移はないという観点から、概念的知識が具体的知識に対して価値的に上位に位置しないということを社会科授業や現実の生活において、転移は困難であることを主張している。
- 8) 鎌田（2017）は、公民的資質の排除性を指摘しているが、市民的資質という表現を使用することはない。もちろん、カギ括弧つきと断った上ではあるが。詳細な公民的資質の検討で、シティズンシップが、市民権を意味することから、その排除性を指摘するものの、一方でその所論は、市民権に焦点化したから成り立つものであり、市民性に焦点化すれば、そうした立論にはなり得ない

- 9) たとえば、市民的資質か公民的資質かは、シティズンシップ教育を語るのだからどちらでもよいという戸田の言説(戸田, 2006)などは、問題を避けている可能性がある
- 10) 柳父章(1982)は、自由をはじめ、翻訳によって、もとの概念に影響され、誤解やねじれが生じる多くの例証を挙げている。
- 11) 市民が定着するまでの過程を以下瞥見する。野村(中沢)(2001, p.236)によると citizen の訳語は江戸末期(1862年)の英和辞書に「市井の人」、1890年の辞書に「府民、公民」、1898年の学生「字典」に「市民」がはじめて登場し、1913年の英和「字典」で「1.国民、公民、人民、2.市民、府民、3.私人(官吏、軍人と区別して)、4.町人、商人、職人」と整理されたという。また、フランス語の bourgeois と citoyen の双方に「市民」が筆頭にあげられるのが、1915年で、中江兆民が校閲した辞書で市民がはじめて使われたのが1887年である(pp.237-238)。ドイツ語については初出を確認していない。いずれにせよ、「市民」は明治時代の後半期になって登場し、以後明治末までに、辞書に定着した(野村(中沢,) 2001, p.238)。
- 12) ちなみに、第7版では、次のように増補されているが、趣旨は全く変わっていない。「(civil society) 特権や身分的支配・隷属関係を廃し、国家権力に規制されず自由・平等な個人による議論と合意によって生活が営まれる社会。基本的人権や良心の自由が保証される。啓蒙思想から生まれた概念。(『広辞苑 第七版』2018, 岩波書店)
- 13) 自由民権運動を社会科で扱った安井俊夫の実践では、「世直しか、ブルジョア革命か」、その評価を生徒に選択させる展開がある(安井, 1995)。安井の実践は、外部からの理論を画一的に当て嵌めることを峻拒するものであり、生徒の生活視点に立って「困民党の意識」や「自由民権の意義」を考察させるものであった。
- 14) 日本の百姓一揆が、西洋の市民革命のような変革には発展しなかった理由を、呉座は、「百姓一揆とは『武士は百姓の生活がきちんと成り立つようによい政治を行なう義務がある』という『御百姓意識』に基づく待遇改善要求であるから、既存の社会秩序を否定するものではない」(呉座, 2012, p.216) ためだという。従前から指摘されてきたことであるが、外部からの理論を日本の歴史や実情に当て嵌め読み解こうとすることの誤謬であるともいえる。
- 15) 他にコミュニタリアン・パトリオティズム、穏健なパトリオティズム、環境パトリオティズム(将基面, 2019, pp.92-107)があるが、いずれもナショナリズムとは一線を画している。
- 16) この点を、能川(2000, p.257)を引用して敷衍する。憲法パトリオティズムは、1986年から1987年にかけて「歴史家論争」の際に、ハーバーマスが提起した(J,ハーバーマス, E・ノルテ他, 『過ぎ去ろうとしない過去』徳永恂他訳, 人文書院)。彼は、この論争で、アウシュヴィッツに象徴されるドイツの過去、ユダヤ絶滅政策を組織的に遂行したナチ体制下の出来事を合理化、相対化し、「偉大」なドイツの文化的伝統の連続性に基づく国民的誇り、国民的アイデンティティを回復しようとする勢力に対して、ドイツ連邦共和国のあるべき愛国主義の形として「憲法愛国主義」を唱えた。それは「諸々の普遍主義的な憲法原理への信念に基づく忠誠」であり、ドイツ連邦共和国がアウシュヴィッツという道徳的破局のあと 戦後まがりなりにも獲得し定着させてきた民主的、立憲的な政治文化に対する誇りである、という。
- 17) 世界市民的資質や世界市民教育に関しては、グローバル教育で魚住(1995)を嚆矢とする社会科での提唱と考察があり、教育学の視点から、矢野(2019)、谷村(2017)などあるが、これらの裾野は膨大であり、この資質に関する検討は別の機会に譲りたい。

18) なお、この論争で、両者共に、偏狭なナショナリズムを否定し、パトリオティズムを前提とするという基礎があることに関して、敗戦後、日本の社会科教師がフルブライト教員交換プログラムで米国訪問した、大森（1957）の報告が参考になる。大森は、米国の社会科教育における愛国心について、次のように紹介していた。それは、幾多の州の Course of Study (学習指導要領) の中にある目標としての Patriotism であり、Nationalism ではないこと。さらに、それらには Genuine (純正な)、enlightened (啓蒙的)、rational (合理的)、reasoned (理性的) の形容詞がついていることから「理性の裏付けのある愛国心を目指している」(大森, p.41) ことを指摘していた。

引用文献

- Biesta, G.(2011) *Learning Democracy in School and Society: Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*, Sense Publishers. ガート・ピースタ/上野正道・藤井佳世・中村(新井)清二訳(2014)『民主主義を学習する教育・生涯学習・シティズンシップ』勁草書房
- Boyte, H.(2018) *Awakening Democracy through Public Work: Pedagogies of Empowerment*, Vanderbilt University Press. ハリー・ボイト/小玉重夫監修、堀本麻由子・平木隆之・古田雄一・藤枝聡監訳(2020)『民主主義を創り出すパブリック・アチーブメントの教育』東海大学出版部
- 藤枝聡(2014)「現代の市民的関与と大学教育:新たな政治参加への主体性を育む『パブリック・アチーブメント』の考察を中心に」『キリスト教教育研究』第31号, pp.17-46.
- 藤枝聡 (2020)「シティズンシップ教育における『市民としての行為主体性』概念の再検討-ハリー・ボイトとガート・ピースタの議論を手がかりに」『東京大学大学院教育学研究科 基礎教育学研究室 研究室紀要』46,pp.187-196.
- 藤井千春(1995)「プラグマティズムの再評価をふまえた知識の「転移」に関する考察-構文構造の分析に基づく知識論の批判的検討」『社会科教育研究』70, pp.12-23.
- 呉座勇一 (2012)『一揆の原理 日本中世の一揆から現代の SNS まで』洋泉社.
- 原貴子 (2014)「寺山修司短歌「そら豆の…」の解釈と指導法」『作大論集』(4), pp.282-266.
- 日本社会科教育学会編 (1984)『社会科における公民的資質の形成: 公民教育の理論と実践: 幼・小・中・高の一貫化を目指して』東洋館出版社.
- Habermas, Jürgen (1998) *The Inclusion of the other*, The MIT Press (高野昌行訳) (2014)『他者の受容-多文化社会の政治理論に関する研究』法政大学出版局.
- 広瀬悠三 (2021)「地理教育における教員養成の教育哲学的意味:ケイパビリティの創出がもたらすもの」『日本地理学会発表要旨集』p.57.
- 久松健一 (2009)「原稿の下に隠されしもの“引用・模倣・盗用・盗作”を通じて文芸の創造のなんたるかを考える 2.「盗むこと」を創作の原理とした男・寺山修司:模倣巡礼年表付」『明治大学教養論集』446, pp.67-93.
- 池野範男 (2001)「社会形成力の育成-市民教育としての社会科-」『社会科教育研究 別冊 2000年度』pp.47-53.
- 池野範男 (2004)「全国社会科教育学会が考える公民的資質の問題 限定化と実質化による市民的資質育成の可能性研究」『社会科教育』534, pp.96-98.
- 池野範男 (2012)「市民社会科の構想」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.332-337.
- 池野範男 (2017)『「資質・能力」の育成と『教科の本質』:社会』二本教育方法学会編『学習指導要領の改訂に関する教育方法的検討:「資質・能力」と「教科の本質」をめぐって』図書文化社, pp.61-72.
- イングルハート,ロナルド,山崎聖子訳 (2019)『文

- 化的進化論』勁草書房。
- 猪瀬武則 (2018) 「社会科学習指導論—主体化と科学知の相克を巡る学習過程に焦点をあてて」『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』第1巻第1・2合併号, pp.35-49.
- 猪瀬武則 (2019) 「倫理的多元主義による経済倫理教育論—論理と内容構成」『アジア太平洋討究』, 36, pp160-172.
- 伊東亮三 (1984) 「公民的資質とは何か」日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成: 公民教育の理論と実践: 幼・小・中・高の一貫化を目指して』東洋館出版社。
- 伊東亮三 (1991) 「社会認識」大森照夫, 佐島群巳, 次山信男, 藤岡信勝, 谷川彰英編『新訂 社会科教育指導用語辞典』教育出版, pp.52-53.
- 岩田一彦 (2000) 「社会認識」, 森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p.26.
- 鎌田公寿 (2019) 「公民的資質」の排他性とその克服-ケア論の立場から-」『常葉大学教育学部紀要』第39号, pp.173-184.
- 米田豊 (2012) 「<シンポジウム報告>社会科授業実践開発の基盤の再点検, 再構築: 社会科教育学栄えて, 社会科教育減ぶにならないために」『社会系教科教育学研究』24, pp.113-114.
- 唐木清志編 (2014) 『「公民的資質とは何か: 社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社, Kindle 版。
- 荻谷剛彦 (2019) 『追いついた近代 消えた近代-戦後日本の自己像と教育』岩波書店。
- 片上宗二 (1994) 「社会認識と市民的資質」社会認識教育学会編『社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.67-76.
- 片上宗二 (2000) 「社会科の目的」森分孝治・片上宗二編『社会科重要用語 300 の基礎知識』明治図書, p.110.
- 工藤文三 (1995) 『「公民」及び『公民的資質』概念検討のための準拠点を求めて』『社会系教科教育の理論と実践』清水書院, pp.34-45.
- 小原友行 (1988) 「社会科の主体性」『社会科教育論叢』35, pp.71-82.
- 小西正雄 (2017) 「公民的資質」の試論的再定義: その構造の描出を手がかりに」『社会認識教育学研究』32, pp.1-7.
- 桑原敏典 (2014) 「学習者の多様性をふまえた市民性教育の実現—なりたい市民になるための社会科—」唐木清志編『「公民的資質とは何か: 社会科の過去・現在・未来を探る』東洋館出版社, Kindle 版。
- 馬上美知 (2014) 「小学校社会科 ケイパビリティ・リストを用いた基本的人権の学習について—言語活動の充実した授業の探求として」『川村学園女子大学研究紀要』25 (2), pp.155-170.
- 松村芳明 (2001) 「共和主義と憲法文化—憲法愛国主義論の検討を端緒として」『専修法学』123, pp.283-315.
- 松尾直博・翁川千里・押尾恵吾・柄本健太郎・永田繁雄・林尚示・元笑予・布施梓 (2020) 「日本の学校教育におけるエージェンシー概念について: 道德教育・特別活動を中心に」『東京学芸大学紀要. 総合教育科学系』(71), pp. 111-125.
- 宮本光雄 (2011) 『社会科教育の本質に関する研究: 社会認識と公民的資質の関係性を中心に』風間書房。
- 文部科学省 (2017) 『小学校学習指導要領解説社会編』文部科学省。
- 文部科学省 (2018) 「OECD Education 2030 プロジェクトについて」(https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf) (2020年9月20日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 「OECD ラーニング・コンパス (学びの羅針盤) 2030」(https://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf) (2020年9月20日閲覧)
- 文部科学省 (2020) 「2030年に向けた生徒エージェンシー」。
- 森分孝治 (1978) 『社会科授業構成の理論と方法』明治図書出版。

- 森分孝治 (1984) 『現代社会科授業理論』明治図書出版.
- 森分孝治 (1994) 「社会科教育と能力開発」『社会科教育臨時増刊 名著 118 選でわかる社会科 47 年史』 396, 明治図書, pp.138-139.
- 森分孝治・片上宗二編 (2000) 『社会科重要用語 300 の基礎知識』 明治図書, p.26 及び p.106.
- 中村清 (2005) 「グローバル時代の公教育」『教育学研究』 72 (4), pp.101-111.
- 中妻雅彦 (2012) 「社会認識」日本社会科教育学会編『新版社会科教育事典』ぎょうせい, pp.12-13.
- 西谷稔 (1981) 「社会科の学力」永井滋郎・平田嘉三編(2000)『社会科重要用語 300 の基礎知識』 明治図書, p.68.
- 西谷稔 (1988) 「目標の全体性 (人格性)」『社会科教育論叢』 35, pp.37-47.
- ヌスバウム, M (2000) 「愛国主義とコスモポリタニズム」ヌスバウム, M.ほか (辰巳伸知, 能川元一訳) (2000) 『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』 人文書院, pp.19-44.
- 能川元一 (2000) 「訳者解説」ヌスバウム, M.ほか (辰巳伸知, 能川元一訳) (2000) 『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』 人文書院, pp.237-264.
- 野村 (中沢) 真理 (2001) 「歴史的用語としての『市民』:故林宥一さんに捧ぐ」『金沢大学経済学部論集』 21 (1), pp.229-253.
- 尾原康光 (2007) 『自由主義社会科教育論』 溪水社
- OECD, 西村美由起訳 (2016) 『OECD 幸福度白書 3-より良い暮らし指標:生活向上と社会進歩の国際比較-』 明石書店.
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' well-being*, OECD Publishing.
- OECD (2018) *OECD: The future of education and skills Education 2030*, ([https://www.oecd.org/education/2030/E2032%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2032%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)) (2020 年 9 月 20 日閲覧).
- OECD (2019a) *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: OECD Learning Compass 2030.* (http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf) (2020 年 9 月 20 日閲覧).
- OECD (2019b) *OECD Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Student Agency for 2030*, (https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/Student_Agency_for_2030_concept_note.pdf) (2020 年 9 月 20 日閲覧)
- 大賀祐樹 (2021) 「ローティの文化左翼批判をアップデートするならば」『 α -Synodos』 285, 株式会社シノドス, Apple Books
- 大森照夫 (1955) 「アメリカにおける愛国心教育の実情」『新地理』 4(1), pp.40-43.
- Rorty, R. (1994) *The Unpatriotic Academy*, *New York Times* (<https://www.nytimes.com/1994/02/13/opinion/the-unpatriotic-academy.html>) 2021 年 2 月 1 日閲覧)
- ローティ, R. 小澤照彦訳 (2000) 『アメリカ 未完のプロジェクト』 晃洋書房.
- 斎藤一久 (2006) 「憲法教育の再検討」戸波江二=西原博史編著『子ども中心の教育法理論に向けて』 エイデル研究所, pp.110-111.
- 佐藤公 (2016) 「学習指導要領の変遷にみる「公民的資質」, 唐木清志編著『「公民的資質」とは何か:社会科の過去・現在・未来を探る』 東洋館出版社, Kindle 版.
- Sen, A. (1992) *Inequality Reexamined*, Oxford, 池本幸生・野上裕生・佐藤仁訳 (1999) 『不平等の再検討』 岩波書店.
- Sen, A. (1999) *Development as Freedom*, 石塚雅彦訳 (2000) 『自由と経済開発』 日本経済新聞社.
- Sen, A. (2009) *Idea of Justice*, Belknap Press of Harvard University Press, 池本幸生訳

- (2011)『正義のアイデア』明石書店.
- 柴田義松 (1981)『教育学大全集 31 教科教育論』第一法規出版
- 志村喬 (2013)「米欧地理教育研究での"ジオ・ケイパビリティ"提唱の背景と意義:ーイギリス地理教育におけるケイパビリティ・アプローチの展開文脈から」『日本地理学会発表要旨集』.
- 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.
- 将棋面貴巳 (2019a)『愛国の構造』岩波書店.
- 将棋面貴巳 (2019b)『日本国民のための愛国の教科書』百万年書房.
- 谷村綾子 (2017)「市民教育と『総合的な学習の時間』のカリキュラム接合に関する検討」『千里金蘭大学紀要』14, pp.47-53.
- テイラー (2000)「なぜ民主主義は愛国主義を必要とするか」ヌスバウム, M.ほか (辰巳伸知, 能川元一訳) (2000)『国を愛するということ-愛国主義の限界をめぐる論争-』人文書院,pp.200-201.
- 寺山修司 (1957)『われに五月を』作品社.
- 寺山修司 (1958)『空には本』的場書房.
- 戸田善弘 (2006)「『シティズンシップ・エデュケーション』論の社会科教育学的検討:『シティズンシップ』概念の分析を中心に」『社会科研究』64, pp.21-30.
- 魚住忠久 (1995)『グローバル教育・地球人・地球市民を育てる』黎明書房.
- 内海巖 (1968)『社会科教育と能力育成』明治図書.
- 梅津正美 (2012)「社会科をなぜ『社会科』とよぶのか」社会認識教育学会編『新社会科教育学ハンドブック』明治図書, pp.332-337.
- 植村隆彦 (2010)『市民社会とは何か』平凡社.
- 碓氷敏正 (2005)「国民国家と人権」『哲学』56, pp.65-81.
- 白井嘉一 (2007)「<日本社会科>の目的・目標と『公民的資質』」『福島大学総合教育研究センター紀要』2, pp.9-16.
- 白井嘉一 (2008)「シティズンシップ教育における<社会科>教育の意義と可能性」『社会科教育研究』104, pp.52-62.
- 柳父章 (1982)『翻訳語成立事情』岩波書店.
- 安井俊夫 (1994)『社会科授業づくりの追求-子どもものものに実現していく道』, 日本書籍, pp.156-167.
- 吉本隆明 (1965)『言語にとって美とは何か』勁草書房.
- 矢野智司 (2019)『歓待と戦争の教育学 国民教育と世界市民の形成』東京大学出版会.

【特集論文】

算数科目標論についての考察 —算数科が目指す人間像と資質・能力とは何かを中心にして—

島田 功 (日本体育大学)

本稿では、算数科教育に於ける目標論について考察する。本大学院教育学研究科の「教科目標論」のシラバスには、これからの社会において各教科が目指す人間像や必要とされる資質・能力を明らかにし、それを具現化する学習指導過程について考察することと述べられている。そこで本稿では、本大学院の「教科目標論」のシラバスの内容を基に5つの課題に答えることを目的とした。5つの課題とは、①これからの社会とはどのような社会か、②日本の教育が目指す人間像や必要とされる資質・能力¹⁾とは何か、③算数科はどのような人間像²⁾や資質・能力を育成しようとしているのか、④算数科が目指す人間像や資質・能力を具現化するための学習指導過程はどのようなものがあるか、⑤算数科の目標を支える目的論との関連性を明らかにすることである。

分析の結果、以下のことが分かった。①のこれからの社会とは、多様性が求められ、予測困難な社会である。②の日本の教育が目指す人間像や必要とされる資質・能力は、人間としての総合した能力(基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル)であり、そのような能力を有している人間像を目指している。③の算数科(文部科学省、2017a)が育成しようとしている資質・能力は、人間としての総合した能力(基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル³⁾)であり、目指す人間像は、そのような能力と教科の本質に関わる「数学的な見方・考え方」を有した子どもである。④の算数科が目指す人間像や資質・能力を具現化するための学習指導過程として、数学的活動を通じた社会的構成主義に基づく問題解決過程が挙げられる。⑤の算数科の目的論との関連では、算数科の目的が「人間形成的目的(陶冶的目的)」、「実用的目的」、「文化的目的」のうち、「人間形成的目的(陶冶的目的)」を中心としつつ3つの目的が調和しながら人間形成をしようとしており、このことは、資質・能力を重視する算数科の目標と一体的であることが分かった。

キーワード：これからの社会、日本の教育が目指す人間像と資質・能力、
算数科が目指す人間像と資質・能力、数学的活動、
算数科の目的論との関連

Research on Educational Goals in Mathematics Education —Focusing on Competencies to Embody in Mathematics Education—

Isao SHIMADA (Nippon Sport Science University)

In this paper, I consider the theory of goals in mathematics education. The "Subject Goal Theory" syllabus of this graduate school of education states that it is necessary to clarify the development of student competencies through mathematics education and student competencies that each subject aims for in the society of the future, and to consider the learning process that embodies them. Therefore, the purpose of this paper is to answer five questions from the contents of the "Subject Goal Theory" syllabus of this graduate school: (1) What kind of society will the society of the future be? (2) What kind of student competencies are required for Japanese education? (3) What kind of student competencies are the goals of mathematics education? (4) What kind of learning process is available to embody these student competencies in mathematics education? (5) Clarify the relationship between the purpose of mathematics education and the goal of mathematics education.

The findings as a result of the analysis are as follows. (1) The society of the future will be diverse and difficult to predict. (2) In future Japanese education, the competencies that students will learn will be comprehensive competencies for them as human beings, such as basic cognitive competencies, higher cognitive competencies, interpersonal relationship competencies, and personality characteristics/attitudes. (3) In the course of the study of mathematics (announced in 2017a), the competencies that students will learn will be comprehensive competencies for them as human beings (basic cognitive competencies, higher cognitive competencies, interpersonal relationship competencies, and personality characteristics/attitudes). Furthermore, the goal is to develop students who have competencies related to the uniqueness and versatility of subjects such as "Mathematical Viewpoints and Ideas." (4) The learning process to embody the student competencies in mathematics education is a problem-solving process through mathematical activities with social constructivism. (5) The purpose of the Department of Mathematics is to form human competencies while harmonizing character-building (cultivation), practical, and cultural purposes with a focus on the character-building (cultivation) purpose. Therefore, the purpose of mathematics education and the goal of mathematics education are in line.

Key Words: Future society, Students and competencies nurtured by Japanese education,
Students' competencies through mathematics education,
Mathematical activities, Relationship with the purpose of mathematics education

1. 本大学院教育学研究科の「教科目標論」のシラバスについて

「教科目標論」のシラバスには「各教科においてこれからの時代を生きる子どもに必要な学習内容や能力を明確にし、それらを学習指導過程で具現化できるようにする」とあり、さらにそれを具体化している授業の概要では「中央教育審議会の答申等をもとに、近未来において各教科が目指す人間像やこれからの社会で必要とされる、知識・技能、能力、態度などやそれらを学習指導計画で具現化する方法について解説する」(日本体育大学大学院教育学研究科シラバス博士前期課程-3,2017)と述べられている。このシラバスには、明らかにする課題が5点内包されている。①これからの社会とはどのような社会か、②中央教育審議会の答申等をもとに、日本の教育が目指す人間像や必要とされる資質・能力は何か、③算数科はどのような人間像や資質・能力を育成しようとしているのか、④算数科が目指す人間像や資質・能力を具現化するための学習指導過程はどのようなものがあるのか、⑤算数科の目標を支える算数科の目的論との関連を明らかにすること、である。なお、算数科の目標は平成 29 年告示のものを基本にする。

そこで本論文では、上記の5点の課題に答えるために研究方法として教科教育の目標研究の中の「歴史や比較を用いた本質規定研究」(溝口, 2017)を参考にした。そのために、学習指導要領算数科の戦後の目標との関連、算数科の目的論との関連、最近の<新しい能力>論、「21世紀型能力」論、中央教育審議会答申の分析、OECD/PISA、これからの社会で必要な力を目指す「OECD Education2030プロジェクト」の分析及びアメリカやイギリスの数学科教育との比較等を通して学習指導要領算数科の目標(文部科学省, 2017a)における育成すべき人間像や資質・能力及び学習指導過程を明らかにする。

2. これからの社会とはどのような社会か

本節は、シラバスの課題①に答えるものである。

算数・数学教育は、社会とともに変化する。そこでこれからの社会はどのような社会かを考察する。その社会の変化を言い表すキーワードに価値観の多様性・多元化がある。価値観の多様性・多元化した社会を「価値多元化社会」と言い、その社会の特徴に社会の構成員の価値志向における著しい個別化・個性化と国際化の急激な進展に伴う異なる民族的文化的背景を持つ価値観の多様性が挙げられる(山崎,1997)。

「グローバル化社会」も価値観の多様性が関係する。そこでは、「グローバル=地球」が一体化され、これまでに意識することのなかった世界各地の多くの文化や価値観と向き合うことになる(馬場, 2007)。文部科学省コミュニケーション教育推進会議(2011)も「グローバル化社会」をこれからの社会の特性として挙げている。「21世紀はグローバル化が一層進む時代。多様な価値観、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々とともに、正解のない課題、経験したことのない課題を解決していかなければならない「多文化共生」の時代」(文部科学省コミュニケーション教育推進会議,2011)と述べて、「グローバル化」が進む社会で大切なこととして、多様な価値観の受容と協働を挙げている。こうした「グローバル化」は、これから進む社会の特性である「情報通信技術の高度化と利活用」、「資源の有限化」、「知識基盤社会」にも影響を及ぼす(神代研究代表, 国立教育政策研究所,2012; 勝野研究代表, 国立教育政策研究所,2013)。「知識基盤社会の進展」が図られた社会では、新しい知識やアイデア、技術のイノベーション(創出)が他の何よりも重視される社会である(勝野研究代表, 国立教育政策研究所,2013)。「知識基盤社会」の持つ条件にあるように、「知識には国境がなくグローバル化が一層進み」、「知識は日進月歩であり、競争と技術革新が絶え間なく生まれ」、その技術革新のために多様な視点や発想を持つ人材を取り入れて創造的な力を発揮させることが求められている。そこには、多様な価値観に基づく考えが交流される(文部科学省, 2009)。「資源の有限化」された社会では、エネルギー問題や

水資源の問題や食糧問題や環境問題等が存在し、そうした中で国外からの多様な価値観に遭遇したり、また、国内での多様な価値観に遭遇したりする。特に、環境問題では、温暖化問題や異常気象問題を世界が共通の問題として話し合い、持続可能な社会づくりを目指して具体的な対策を話し合っている。その中で、当然多様な価値観に遭遇する。

また、学習指導要領解説総則編（文部科学省，2017b）では、これからの社会を次のように述べている。

今の子ども達やこれから誕生する子ども達が、成人して社会で活躍する頃には、我が国は厳しい挑戦の時代を迎えていると予想される。生産年齢人口の減少，グローバル化の進展や絶え間ない技術革新等により，社会構造や雇用環境は大きく，また急速に変化しており，予測が困難な時代となっている。また，急激な少子高齢化が進む中で成熟社会を迎えた我が国にあっては，一人一人が持続可能な社会の担い手として，その多様性を原動力とし，質的な豊かさを伴った個人と社会の成長につながる新たな価値を生み出していくことが期待される。（p.1）

こうした予測困難な社会の変化に主体的に関わり，感性を働かせながら，自らの可能性を發揮し，よりよい社会と幸福な人生を築いていける力を身に付けられるようにすることが求められる（文部科学省，2017b）。

このように子ども達が大人になって生きる社会は，多様性が求められしかも予測困難な社会であり，そのような社会では最初から「正解」があるのではなく自立的に協働的に「解」（「最適解」や「納得解」）を求めたりすることになる。このためには，どのような資質・能力が必要なのだろうか。次にそのことを考察する。

3. これからの社会で目指す人間像や必要とされる資質・能力とは何か

本節は，シラバスの課題②に答えるものである。換言すれば，学習指導要領算数科（平成 29 年告示）の目標の背景にどのような人間像や資質・能力を育てようとしているのかを探るためのものでもある。

以下本節では，国外や国内の色々な能力論を＜新しい能力＞とまとめた松下（2016）の考えと，同様に国外や国内の能力論をまとめて「21世紀型能力」とまとめた勝野（2013）の考えと学習指導要領（平成 29 年告示）に影響を与えた「中央教育審議会答申における能力論」について考察する。

3.1 ＜新しい能力＞論について

上記のようなこれからの社会（例えば予測困難な社会）に対応する能力は，日本においても多くの国々においても＜新しい能力＞としてその育成が求められている（松下，2016）。日本においては，「生きる力（文部科学省）」「リテラシー（OECD-PISA）」「人間力（内閣府（経済財政諮問会議）」）「キー・コンピテンシー（OECD-DeSeCo）」「就職基礎能力（厚生労働省）」「社会人基礎力（経済産業省）」「学士力（文部科学省）」等多様な表現が用いられ，それらの表現の中に＜新しい能力＞概念が見られる。この＜新しい能力＞の内容は，おおよそ，以下のようなものが含まれている（松下，2016）。

- ①基本的な認知能力（読み書き計算・基本的な知識・スキルなど）
- ②高次の認知能力（問題解決，創造性，意思決定，学習の仕方の学習など）
- ③対人関係能力（コミュニケーション，チームワーク，リーダーシップなど）
- ④人格特性・態度（自尊心，責任感，忍耐力など）

これらの新しい能力概念に共通する特徴として，
i）認知的な能力から人格の深部にまでおよぶ人間の全体的な能力を含んでいること，
ii）そうし

た能力を教育目標や評価対象として位置付けていること、にある(松下, 2016)。また、<新しい能力>には、「垂直軸(深さ)」と「水平軸(広さ)」という2つの軸が想定でき、多くの<新しい能力>概念では、垂直軸については、能力を認知的側面だけではなく非認知的側面(情意的側面・社会的側面)も含むものとみなし、水平軸については、能力を汎用的(領域一般的)なものに見做している(松下, 2016)。特徴として、<新しい能力>論は、人間の全体的な能力を含んでいて、このような能力を教育の目標にしていることである。

3.2 「21世紀型能力」論について

「21世紀型能力」(勝野, 2013)は、「21世紀を生き抜く力を持った市民」としての日本人に求められる能力であり、多くの人により議論されてきたものである。「21世紀型能力」は、「基礎力」「思考力」「実践力」の3つから成る(図1)。

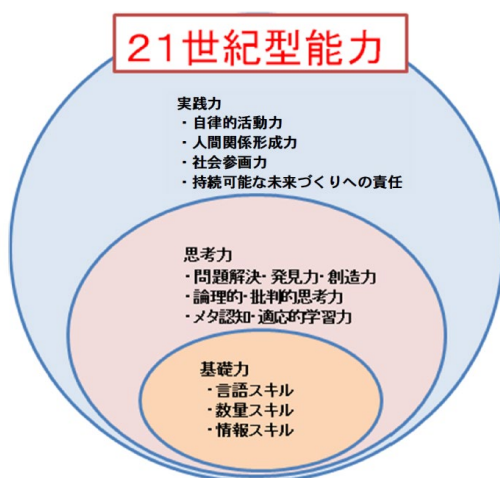


図1 21世紀型能力(勝野, 2013)

「思考力」は、「21世紀型能力」の中核をなし、「一人ひとりが自ら学び判断し自分の考えをもって、他者と話し合い、考えを比較吟味して統合し、よりよい解や新しい知識を創り出し、さらに次の問いを見つける力」(勝野, 2013, p.27)である。

「基礎力」は「思考力」を支えるもので「言語、数、情報(ICT)を目的に応じて道具として使いこなすスキル」(勝野, 2013, p.27)である。また、「実践力」は「日常生活や社会、環境の中に問題

を見つけ出し、自分の知識を総動員して、自分やコミュニティ、社会にとって価値のある解を導くことができる力、さらに解を社会に発信し協動的に吟味することを通して他者や社会の重要性を感得できる力」(勝野, 2013, p.84)である。さらに、「実践力」には、学校教育を通してどのような価値を育むかという「共有価値」も含めている。体験を振り返って学習した価値を内面化する思考、いわゆる「価値の内面化」が図られるとし、体験と思考を結びつける教育活動の実現によって、様々な価値が自分の生き方として身に付いていくとしている。この「実践力」には、「自律的活動力」「人間関係形成力」「社会参画力」も含めている。勝野(2013)は、この「基礎力」「思考力」「実践力」をさらに詳しく構成要素に分解し授業で活用できるようにしている。「実践力」を育成する方法として興味ある提言をしている。「現実のリアルな課題をもとに問題解決プロジェクトを設定し、具体的な経験や体験を通じた課題探求型の学習など、学習者の生活意欲、学習意欲、知的好奇心を十分に引き出すような新しい形態の学習をデザインしていく必要がある。子どもたちが実生活や社会の中で直面するような、リアルで正答がない、あるいは答えが一つではないようなオープンエンドな問題を扱い、多様な選択肢や可能性を意見や立場の異なる様々な他者と共に検討しながら、よりよい選択肢や納得解を探求していく学習活動が求められているのである」(p.90)。オーセンティックなオープンエンドな問題を用いた学習が「実践力」を高めるといっているのである。いずれにしても、この「21世紀型能力」は、「基礎力」「思考力」「実践力」という人間としての総合した能力の育成と教科の枠を超えた汎用的な能力を育成しようとしている点に注目したい。

3.3 「中央教育審議会答申における能力論」について

2012年12月文部科学省内に「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会」が設置された。その検討会は2014

年3月に「論点整理(主なポイント)」を公表している。その中には、「従来の学習指導要領は、児童生徒にどのような資質・能力を身に付けさせるかという視点よりも、各教科等においてどのような内容を教えるかを中心とした構造。そのために、学習を通じて「何ができるようになったか」よりも、「知識として何を知ったか」が重視されがちとなり、また、各教科等を横断する汎用的な能力の育成を意識した取組も不十分と指摘されている」

(文部科学省, 2014, p.1)と述べていて、「論点整理」では汎用的な能力や活用能力の育成を目指していることが伺える。さらに、「現在の学習指導要領に定められている各教科等の教育目標・内容を以下の三つの視点に分析した上で、学習指導要領の構造の中で適切に位置付け直したり、その意義を明確に示したりすることについて検討すべき」(文部科学省, 2014, p.2)とし、三つの視点を以下のように説明している。

ア) 教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの

①汎用的なスキル等としては、例えば、問題解決、論理的思考、コミュニケーション、意欲など

②メタ認知(自己調整や内省、批判的思考等を可能にするもの)

イ) 教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)

ウ) 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの

上記の三つの視点を見ると、汎用的スキルや教科の本質及び教科の固有性等を重視していることが分かる。こうしたことを受け、中央教育審議会答申(2016)により教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を「ア 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)」、「イ 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)」、「ウ 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活かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養)」の三つの柱に整理し、各教科等の目標や内容についても、この三つの柱に基づく再整理を図るよう提言がなされた。しかし、上記の三つの視点(2014年「論点整理」)と三つの柱(2016年答申)は一致していないように見える。何故このような三つの視点ではなくこの三つの柱が選択されたのだろうか。その理由は、学校教育法三十条二項に規定された「学力の三要素、つまり、「基礎的・基本的な知識・技能」「知識・技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力等」「主体的に学習に取り組む態度」との整合性だろう」と奈須(2020a, p.57)は述べている。それでは、三つの視点と三つの柱はどのような関係にあるのだろうか。

この三つの視点と三つの柱の関連について、奈須(2020a)は次の様に解説している。

「注目すべきは、「ア 教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの」と、「ウ 教科等に固有な知識や個別スキルに関するもの」の間に、「イ 教科等の本質に関わるもの(教科等ならではの見方・考え方など)」が位置付いているという構造それ自体だろう。つまり、コンピテンシーとコンテンツという、ともすれば対立しかねない二つの学習側面を、教科等の本質が仲立ちし、有機的に結びつける関係になっている。このことは、三つの視点が、単に検討すべき視点が三つ存在することを示す以上に、学力をこのような三層構造で考えるという、学力論に関する新たな視座を提供していることを意味している。」(pp.55-56)

さらに、奈須(2020a)は、三つの視点と三つの柱の関係を図2を用いて以下のように説明している。

「三つの視点のア「教科等を横断する汎用的なスキル(コンピテンシー)等に関わるもの」は、

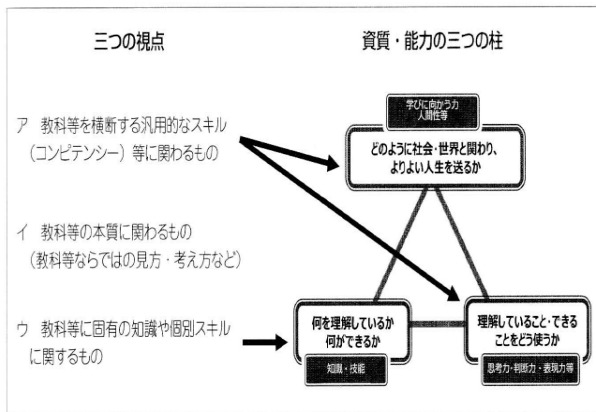


図2 「三つの視点」と「資質・能力の三つの柱」の関係構造（奈須，2020a）

メタ認知をも含めた、認知的・情意的・社会的なすべての汎用的スキルを含むものとなっている。さらに、明示こそされていないけれど、汎用性のある価値や態度に関わる学力要素も、ここに位置付けられていると解釈していいだろう。これに対して、三つの柱の「思考力・判断力・表現力等」には、主に認知的な汎用的スキルが、「学びに向かう力・人間性等」には、情意的・社会的なスキルに加えて、価値や態度に関わる学力要素が位置付けられていると考えられる。」（p.57）

さらに、「一方、三つの視点の「ウ 教科等に固有の知識や個別スキルに関するもの」は、三つの柱の「知識・技能」とキレイに対応している。かくして、三つの視点の側においてのみ、「イ 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」が残る」（p.58）と三つの柱との対応が見つからないことを述べている。それを学習指導要領（2017年）では、「各教科の特質に応じた『見方・考え方』として、三つの柱とは別建ての形で学力論の構造の中に位置付けたと考えればすべてが整合的に理解できるという。『学習指導要領（2017年改訂・2018年改訂）では、「見方・考え方」が資質・能力としては位置づけられていない」（白井，2020，p.115）や「ものの見方や考え方は、資質・能力そのものではありませんが、それを支

える重要な要素になります」（国立教育研究所，2018，pp.37-38）と述べている理由がここにあることが分かる。また、三つの視点の教科等を横断する汎用的な認知的スキルに関わるのが「思考力・判断力・表現力等」であり、情意的・社会的スキルに関わるのが「学びに向かう力・人間性等」であることになる。さらに、「学習指導要領（平成29年告示）」には、教科の固有性が強調されていることも、この三つの視点の「イ 教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」、「ウ 教科等に固有な知識や個別スキルに関するもの」から分かってくる。また、「ウ 教科等に固有な知識や個別スキルに関するもの」は、三つの柱の知識・技能と対応し、基本的な認知的スキルと見なすことができる。以上から、中央教育審議会答申（2016）における能力論は、人間としての総合した能力（基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル）を育成しようとしていることが分かる。さらに、教科固有の「ものの見方・考え方」を重視していることが分かる。

3.4 今まで述べた先行研究における能力論を振り返る

<新しい能力>（松下，2016）では、「基本的な認知能力」（読み書き計算・基本的な知識・スキルなど）、「高次の認知能力」（問題解決，創造性，意思決定，学習の仕方の学習など）、「対人関係能力」（コミュニケーション，チームワーク，リーダーシップなど）、「人格特性・態度」（自尊心，責任感，忍耐力など）等人間の全人格に関わる能力を育成しようとしている。「21世紀型能力」（勝野，2013）は、「基礎力」「思考力」「実践力」を指しているがその内実は、<新しい能力>（松下，2016）と同じで人間としての総合した能力の育成を目指している。それをさらに細かい構成要素に分解している。中央教育審議会答申（2016）における資質・能力論もまた、<新しい能力>（松下，2016）や「21世紀型能力」（勝野，2013）と同様に人間としての総合した能力（基本的・汎用的認知的スキル，情意的スキル，社会的スキル）の育成を目指

していることが分かる。三者とも共通して人間としての総合した能力（コンピテンシー）を育成しようとしている。この3つの関係をまとめたのが図3である。

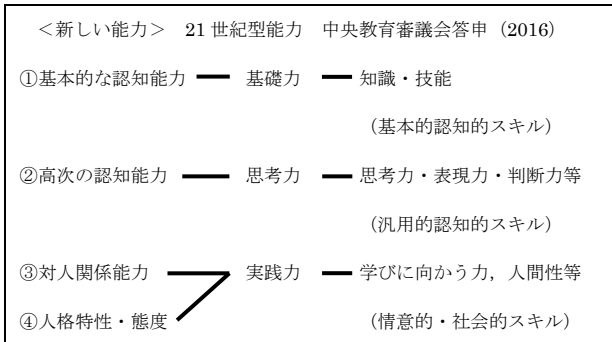


図3 3つの能力観の関連（島田作成，2021）

4. 学習指導要領算数科の目標を分析する

本節は、シラバスの課題③に答えるものである。中央教育審議会（2016）が育成しようとしている人間としての総合した能力育成を受けて、算数科の目標（平成29年告示）は、三つの柱であるア「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）」、イ「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）」、ウ「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）」に基づき、以下の表1のように明記されている。つまり、目標の（1）は「知識・技能」に関する目標であり、（2）は「思考力・判断力・表現力等」に関する目標であり、（3）は「学びに向かう力、人間性等」に関する目標である。

さらに詳しく算数科の目標を見ると、算数科が育成しようとしている資質・能力は、①「算数に関する基礎的・基本的な知識及び技能」、②「数学的な思考力・判断力・表現力等」、③「算数のよさの感得や活用力」であり、「数学的な見方・考え方」を中核として相互に関連させながら育成しようとしていることが分かる。つまり、この3つの資質・能力は、個々別々に達成されるのではなく総合的に達成されるのである。そして、この3つの資質・

表1 算数科の目標（平成29年告示）

<p>目標</p> <p>数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <p>(1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身に付けるようにする。</p> <p>(2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。</p> <p>(3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気づき、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。</p>

能力をつなぐのが「数学的な見方・考え方」である。柱書に三つの視点のイ「教科等の本質に関わるもの（教科等ならではの見方・考え方など）」（文部科学省，2014）を表す「数学的な見方・考え方」を位置づけているのは、三つの柱全体に関わって働かせるものとしているからである。この算数科目標の分析を基に、算数科の目指す人間像（子ども像）を5点挙げる。その際に、算数科の目標の歴史的資料や算数科教育や一般教育に関わる先行研究や海外の算数科・数学科教育の研究資料を基に比較分析し、課題解決に生かすようにする。

4.1 「数学的な見方・考え方」を働かせることができる子どもの育成

「見方・考え方」は資質・能力としては位置づけられていない。「学習指導要領の位置づけでは、「見方・考え方」は、それ自体は資質・能力ではなく、したがって、学習評価の直接的な対象とはしないこととされている」（白井，2020，pp.114-115）。この「見方・考え方」と概念的に似ている

「エピステミックな知識」を「Education2030 プロジェクト」では「知識」としてみなしていることからすると、今後のカリキュラムを考えていくうえでは、「見方・考え方」を知識として資質・能力に含めることも考えられる（白井，2020）。このような考えに立てば、数学的な見方・考え方もまた評価の対象にし、その育成を図ることを大切にしたいと考える。

今回の学習指導要領解説算数編では、数学的な見方とは「事象を数量や図形及びそれらの関係についての概念等に着目してその特徴や本質を捉えること」（文部科学省，2017a，pp.22-23）であり、数学的な考え方とは「目的に応じ数，式，図，表，グラフ等を活用しつつ，根拠を基に筋道立てて考え，問題解決の過程を振り返るなどして既習の知識及び技能等を関連付けながら，統合的・発展的に考えること」である（文部科学省，2017a，p.23）と述べている。

一方，算数科教育を振り返ると，日本の算数科教育では伝統的に「数学的な考え方」の育成を重視してきた。戦前の塩野直道の「数理思想」に原点があり（奥，1982），戦後一貫してその育成を重視してきている。昭和31年の高等学校学習指導要領数学科編の目標に「数学的な物の見方・考え方」が初めて登場し，内容に数学的な内容と「中心概念」が記述された。その「中心概念」が「数学的な考え方」の具体的な姿である（長崎，2013）。小学校算数科では昭和33年の目標（資料編参照）に「数学的な考え方」が初めて登場した。次いで，昭和43年の算数科目標（資料編参照）にも「数学的な考え方」が登場し重視されることになった。その後の学習指導要領の算数科目標（資料編参照）からは「数学的な考え方」の言葉は消えたが実質は重視され研究もされていった。そして，平成29年の学習指導要領の算数科目標の柱書に「数学的な見方・考え方を働かせ」という言葉が登場したのである。戦後における日本の「数学的な考え方」に関しては，中島（1981）や片桐（1988）の研究が大きく影響している。

「数学的な見方・考え方」は，算数・数学科の

本質に関わるものであり，領域ごとに具体的な見方・考え方を見ることができる。例えば，「数と計算」の領域では，「1対1対応の考え」「単位の考え」「数の多様な見方」「数のまとまりに着目する」等があり，図形領域では「図形の構成要素に着目する」「図形の構成要素の関係に着目する」「図形間の関係に着目する」等があり，学年の進行によりこうした「数学的な見方・考え方」は豊かなものになっていく。

このように日本の算数科教育が重視してきた「数学的な見方・考え方」を働かせることができる子どもの育成が期待されている。

4.2 「算数に関する基礎的・基本的な知識及び技能」を身に付け活用できる子どもの育成

数学的な知識や技能は単に身に付けておくだけでは意味が薄い。活用できてこそ真価が発揮される。こうした知識や技能を活用する力に関しては，以前の学習指導要領でも謳われていた。例えば，平成元年の学習指導要領算数科では，どのようにすれば知識や技能を活用できるかについて考察している。つまり，活用するためにはその知識や技能をどのように学んだかに影響されるのである。小学校指導書算数編（文部省，1989）には，活用できるためには，知識や技能をよりよく身に付けること，すなわち知識や技能の意味をよく理解していること，知識や技能を生み出し支えている概念や原理の裏付けをもって習得されることが重要であること等が述べられている。さらには，学習指導要領を具体化した算数科指導資料（文部省，1993）には，「数量や図形についての知識や技能を活用する力を育てる指導」という章があり，そこでは1年生の「繰り上がりのあるたし算」が取り上げられていて，「数の仕組み」「計算の性質」「計算の意味」「基礎的な計算技能」「既習のものに帰着しようとする考え」「よりよいものを求めようとする態度」等「数学的な見方・考え方」や「思考力・判断力・表現力等」「態度」に支えられた計算技能であることが大切であると述べられている。このような知識や技能であれば，2位数+1位数等

の計算で活用できるようになるのである。「何を知っているか」からそれ以上に「何ができるか」、「どのような問題解決を現に成し遂げるか」に関わる知識、すなわち知識の質や構造が大切である(奈須, 2020b)。活用できるためには、「数学的な見方・考え方」に支えられていることや「算数のよさ」に支えられていることや「思考力・判断力・表現力等」に支えられていることが重要である。このように3本柱が総合して初めて活用できる知識・技能になるのである。

このように「算数に関する基礎的・基本的な知識及び技能」を身に付け活用できる子どもの育成が期待されている。

4.3 汎用性のある「思考力・判断力・表現力等」を身に付け活用できる子どもの育成

思考力や判断力に関して OECD/PISA で考える数学的リテラシーやアメリカやイギリスにおける思考力について考察したい。日本における算数科の目標の「思考力・判断力・表現力等」について考察する際の参考にするためである。

「PISA 調査とは、義務教育修了段階の 15 歳児が持っている知識や技能を、実生活の様々な場面でどれだけ活用できるかをみるものであり、特定の学校カリキュラムをどれだけ習得しているかをみるものではない」(国立教育政策研究所, 2013,p.3)とされている。言わば、日常場面での「生きて働く数学的な知識と技能」を見ようとしている。PISA2018 では、数学的リテラシーを以下のように定義している。

「様々な文脈の中で数学的に定式化し、数学を活用し、解釈する個人の能力のことである。それには、数学的に推論することや、数学的な概念・手順・事実・ツールを使って事象を記述し、説明し、予測することを含む。この能力は、個人が現実世界において数学が果たす役割を認識したり、建設的で積極的、思慮深い市民に求められる、十分な根拠に基づく判断や意思決定をしたり助けとなるものである。」(国立教育政策

研究所, 2019,p.148)

数学的リテラシーには3つの枠組みがあり、それらの枠組みは「数学的プロセス(数学的過程)」と「数学的な内容知識」と「文脈」とである。「数学的プロセス(数学的過程)」は、「生徒が問題の置かれている文脈を数学と結び付けて、その問題を解決することを説明するプロセスのことである」(国立教育政策研究所, 2019,p.148)。実世界の文脈に基づく問題を解くためには「数学的プロセス(数学的過程)」に携わらせる必要があり、「数学的プロセス(数学的過程)」には、「数学的プロセス(数学的過程)」を支える能力として「コミュニケーション; 数学化; 表現; 推論と論証; 問題解決のための方略の考案; 記号的、形式的、専門的な表現や操作の使用; 数学的なツールの使用」の7つの能力が関わっている(国立教育政策研究所, 2019)。このことから日常場面の問題を解決するための「高次の思考力」が求められていることが分かる。そして「数学的な内容知識」と「数学的プロセス能力」の両方を育成、評価しようとしていることが分かる。

さらに、OECD/PISA の数学的リテラシー論は、最終的に数学を通した市民性の育成や社会参加をねらっているという(国立教育政策研究所, 2018)。即ち、日常場面の解決に必要な「思考力」を中心に「実践力」(社会参画力や人間関係形成力等)を育成、評価しようとしていると見ることができる。

次に、アメリカの「スタンダード 2000」やイギリスの「国家カリキュラム」における数学的能力論について考察する。

全米数学教師協議会(NCTM)は、全米の数学教師に大きな影響を与える学会である。2000年に「学校数学のための原則とスタンダード」(スタンダード 2000)を公表している。「スタンダード 2000」は「子どもたちが学習すべき数学的内容(content standard)と過程基準(process standard)」を示していて、数学的内容とは、「数と演算」、「代数」、「幾何」、「測定」、「データ解析と確率」であり、過程基準とは、「問題解決」、「推

論と証明」,「コミュニケーション」,「つながり」,「表現」の5つの数学的能力である。さらにこの過程基準の具体的な内容をそれぞれ3~4つずつ挙げて、幼稚園入園前から第12学年まで5つの過程基準について詳しく説明している(NCTM, 2000)。育成すべき能力の柱として数学的な内容だけではなく、5つの数学的能力(「問題解決」,「推論と証明」,「コミュニケーション」,「つながり」,「表現」)は、問題解決する際に必要となる能力であり、数学的内容と同時に学年に応じて指導している点が示唆的である。

イギリスにおける「国家カリキュラム」(1995版)における数学能力論について考察する。イギリスの「国家カリキュラム」においては、「数学を利用し応用すること」,「数」,「図形」・「空間」・「測定」,「データの取り扱い」という数学的内容とともに、育成すべき数学的能力の柱として「問題解決」,「コミュニケーション」,「数学的推論」を挙げていて、それぞれについて詳細に指導すべきことが示されている(長崎・滝井, 2007)。7~11歳では、さらに具体的に「問題解決の決定をし、モニターすること、数学的言語やコミュニケーションの形式を発達させること、数学的推論の能力を発達させること」とあり、さらにそれぞれの能力がより具体的に記載されている(長崎・滝井, 2007)。これも問題解決のプロセスに必要な数学的能力である。

以上、OECD/PISA(国立教育政策研究所, 2019)やアメリカの「スタンダード2000」(NCTM)とイギリスの「国家カリキュラム」には、数学的内容と問題解決の過程で育成しようとする数学的能力を挙げていることである。数学的能力とは換言すれば数学的思考力と言ってもよい。これらの数学的能力(数学的思考力)は年齢が上がるにつれてその内容も高まりを見せる。また、アメリカとイギリスでは、この数学的能力(数学的思考力)を指導する場合には、数学的内容とセットで指導するようになってきているという(長崎・滝井, 2007)。単独でこれらの数学的能力(数学的思考力)を扱うのではなく数学的内容を扱う際に育成する

必要があるという。この主張は示唆的である。数学的内容と一緒に指導して初めて数学的能力(数学的思考力)が育成され汎用性を持ち成長発展し活用できるのである。日本においても、数学的内容とセットで「思考力・判断力・表現力等」の内容を詳述している。アメリカやイギリスの数学的能力(数学的思考力)に対する考えと同じと見ることができる。ただし、日本の学習指導要領算数科ではOECD/PISAやアメリカやイギリスのように数学的能力(数学的思考力)を「問題解決」,「推論と証明」,「コミュニケーション」,「つながり」,「表現」のように具体的な思考力を規定してはいない。その代わりに、学習指導要領解説算数編(文部科学省, 2017a)の目標の解説では、「思考力・判断力・表現力等」について「数理的に捉えること」「見通しをもち筋道立てて考えること」「統合的・発展的に考察すること」「簡潔・明瞭・的確に表すこと」のように規定し、それらを学年毎の数学的内容と関連させて具体化し汎用性を持たせて活用させようとしている。

このように日本の算数科教育でもOECD/PISAやアメリカスタンダード(NCTM)やイギリスの国家カリキュラムの算数科教育同様、数学的内容と汎用性のある数学的能力(「思考力・判断力・表現力等」)を身に付け活用できる子どもの育成が期待されているのである。ただし、OECD/PISAの数学的リテラシー論が、最終的に数学を通した市民性の育成や社会参加をねらっているという(国立教育政策研究所, 2018)社会的能力(社会的コンピテンシー)については今後考えていく必要があるだろう。

4.4 算数を生活に活用し、「数学のよさ」を感得できる子どもの育成

「数学のよさ」については情意面に関わる資質・能力である。この「数学のよさ」が平成元年の学習指導要領の算数科の目標(資料編参照)に登場し、その後の学習指導要領算数科の目標(資料編参照)には継続して取り上げられている。心豊かな人間を育成することがねらいである。もともと

は昭和 26 年の学習指導要領算数科（試案）に登場したものである。算数科の一般目標の（4）に挿入され、「数量的な内容についてのよさを明らかにすることがたいせつである」（文部省，1951，p.64）として「よさ」という用語が初めて算数科教育に登場した。そして，平成元年になって算数科の目標に取り上げられたのである。「数学のよさ」を感得することは，学習の意欲とも関連するし，豊かな心情にも関連する。このような「数学のよさ」を味わえる子どもの育成が期待されている。

さらには，日常生活に算数を活用できることも期待されている。しかし，日常生活に算数を活用する力は思うように育っていない。全国学力・学習状況調査は PISA 型の学力観に立ち，活用力を見ようとして行われてきた。A 問題と B 問題で構成され，A 問題は基礎・基本の問題であり，知識や技能を身に付けているかを見る問題である。B 問題はそれらの知識や技能が活用できるかを見る問題である。活用問題には，日常生活における活用と他教科における活用と算数の世界における活用とがある。その中から，日常生活における活用場面を取り上げてみたい。

2007 年に実施された全国学力・学習状況調査問題に以下のような問題（図 4）が出題された。A 問題と B 問題である。調査結果を見ると，A 問題は 96% の高い正答率を示しているのに対して，B 問題の正答率は 18% である。さらには，2008 年には，図 4 の右の問題が出されている。この正答率は 86% であり，図 4 の左の問題に比べると 10% 下がっていることが分かる。これは何を物語っているのだろうか。平行四辺形の面積 = (底辺) × (高さ) の公式の意味をよく理解せず形式的に記憶しているためと思われる。そのため，斜辺が一つ増えただけでどちらをかければよいのか判断がつかなくなり，誤ってしまうのである。さらには，図 4 の左下の日常場面に活用できない子どもが多いことが分かる。底辺と高さの 2 つの要素を自分で見つけなければならないために，その情報を集めることができないのである。図形の中に情報が最初から 2 つ与えられていれば正答できるのだが

与えられない場合には正答できない。言わば，平行四辺形の公式を覚えていても生活に活用できない子どもが多いのである。活用できれば「数学のよさ」も感得できる。

このような結果から「算数を生活に活用し，数学のよさを感得できる子どもの育成」が期待されている。

(小学校 算数の例)

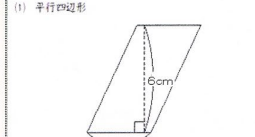
A 主として「知識」に関する問題

平行四辺形の面積を求める公式を理解し、面積を求めることができるか。

平成19年度調査

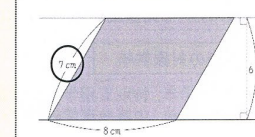
次の図形の面積を求める式と答えを書きましょう。

1) 平行四辺形



平成20年度調査

次の平行四辺形の面積を求める式と答えを書きましょう。



斜辺の長さを付け加えただけ

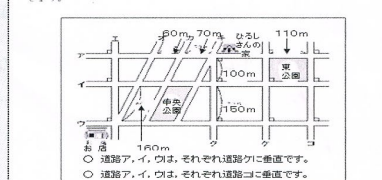
正答率 96.0% 10%以上の正答率の低下 正答率 85.3%

B 主として「活用」に関する問題

与えられた条件を基に地図を観察して図形を見だし、面積を比較して説明できるか。

平成19年度調査

ひらしさんの家の近くに東公園があります。東公園の面積と中央公園の面積では、どちらのほうが広いですか。答えを書きましょう。また、そのわけを、言葉や式などを使って書きましょう。



必要な情報を読み取る力がより求められる問題ではさらに正答率が低下

正答率 18.2%

(図 4 文部科学省，2011「全国学力・学習状況調査について-資料⑩-」)

4.5 より広い汎用的な能力としての自律性，批判的思考力，価値観，倫理性，社会参加力やシブシブ等身を身に付け発揮できる子どもの育成

こうした社会面や情意面や認知面等の汎用的な能力についても算数科で育成したい資質・能力であると考える。ここでは，この中から「批判的思考力」の育成と「価値観」の涵養性について考察する。

「批判的思考力」は，「21 世紀型能力」（勝野，2013）の「思考力」の具体的な姿の一つとして紹介されている。無藤・秋田（2021）は「批判的思

考といった 21 世紀型スキルの多くは、認知的要素と社会情動的要素の両方を備えている」(p.55)と述べている。楠見(2013)は批判的思考力育成の必要性を「良き市民の育成のため」としている。楠見他(2013)は、解の多様性が批判的思考を促進するとし、以下のように述べている。「今の学校は一つの答えのある問題ばかりを迫りかけています。それを授業で取り上げて、皆が正確に解くことが大事にされています。多分これからの時代は、答えが一つでないような問題を授業でももっと積極的に取り上げるべきではないかと思えます」(p.96-97)と述べて、解の多様性が批判的思考力を育成するとしている。数学教育者のアーネスト(2015)も算数・数学教育の目的として「数学を通じた批判的意識と民主的公民性の育成」(p.219)を挙げている。島田(2016,2017a,2019,2020)も、算数科における批判的思考力の育成の重要性について述べ、批判の対象として「批判的思考」は思考過程を、「批判的教育学」は社会を、「批判的数学教育」(Skovsmous,O & Nielsen,L, 1996)は社会と数学を批判の対象にしていることを導出し、授業実践をしている。

「価値観」の涵養性の重要性については、「21 世紀型能力」(勝野, 2013)や「OECD Education2030 プロジェクト」(白井, 2020)でもこれからの社会で必要な力として示している。「実践力」(勝野, 2013)には、「学校教育を通してどのような価値を育むかという「共有価値」も含めている。体験を振り返って学習した価値を内面化する思考、いわゆる「価値の内面化」が図られるとし、体験と思考を結びつける教育活動の実現によって、様々な価値が自分の生き方として身に付いていく」(p.90)として重要性を指摘している。「OECD Education2030 プロジェクト」(白井, 2020)では、2030年に求められる「態度及び価値観」で、態度や価値観を重視する国際的な動向を紹介している。さらに、何故態度及び価値観が重要なのか2点あげている。一つ目は「態度及び価値観を獲得することが、知識やスキルの獲得に影響を与えることである」(pp.135-136)。二つ目は「態度及

び価値観は、コンピテンシーを發揮していく際の「指導原理 (guiding principles)」として機能する」(p.136)としている。

算数科教育では、アーネスト(2015)、島田(2017b)、Shimada & Baba(2012,2015,2016)、Gonzalez, Baba & Shimada(2018)及びBaba & Shimada(2019)の研究に価値観涵養性の重要性が取り上げられている。Shimada & Baba(2012)は、算数科教育を通して「数学的価値観」「社会的価値観」「個人的価値観」の涵養性を挙げている。

このように、算数科教育を通してより広い汎用的な能力としての自律性、批判的思考力、価値観、倫理性、社会参加力やシチズンシップ等を身に付け發揮できる子どもの育成が期待されている。本節ではとりわけ、汎用的能力としての批判的思考力の育成と汎用的能力としての価値観の涵養性に焦点化して考察した。

以上、(1)から(5)を総合すると、課題③の算数科(文部科学省, 2017a)が育成しようとしている資質・能力は、人間としての総合した能力(基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル)であり、目指す人間像は、そのような能力と教科の本質に関わる「数学的な見方・考え方」を有した子どもである。

5. 数学的活動を通じた社会的構成主義に基づく問題解決過程

本節は、シラバスの課題④に答えるものである。算数科が目指す人間像を育成するための学習指導過程として数学的活動を通じた社会的構成主義に基づく問題解決過程を挙げたい。

数学的活動とは平成10年の学習指導要領算数科目標(資料編参照)の中に初めて取り入れられた。平成10年の学習指導要領解説算数編では「算数的活動」と言ってその意味は「児童が目的意識をもって主体的に取り組む算数に関わりのある様々な活動」と定義し、各領域を横断する活動として取り入れられた。具体的には外的な活動や内的な活動と括り、さらに詳しく「作業的・体験的

活動」「具体物を用いた活動」等と紹介している。平成 20 年の学習指導要領算数科目標（資料編参照）でも「算数的活動」が入っていて、さらに重視された。学習指導要領解説算数編（文部科学省，2017a）では、数学的活動と名称が変更され、「従来の意味を，問題発見や問題解決の過程に位置付けてより明確にしたものである」（p.23）と述べている。さらに，数学的活動とは，数学を学ぶための方法であり，数学的活動自体を学ぶ内容でもあり，学習や生活に生かすようにすることができる数学を学ぶ目標でもあると数学的活動の役割を方法，内容，目標と多面的に捉えている。そして，数学的活動は，日常の場面から数学の世界に入るプロセスと数学の世界からさらに抽象化された数学の世界に入るプロセスとがあり，この両方のプロセスをバランスよく行うことが求められている。また，今回，はじめて数学的活動の明確化が行われ「数量や図形を見出したり，進んで関わる活動」「日常の事象から見出した問題を解決する活動」「算数の学習場面から見出した問題を解決する活動」「数学的に表現し伝え合う活動」という4つの活動が取り上げられている。学年に応じてこれらの活動がさらに詳しく説明されている。そして重要な点としてこれらの数学的活動を支えるものとして「社会的構成主義」（アーネスト，2015）や「主体的で対話的で深い学び」を挙げたい。「社会的構成主義」とは、「数学を社会的構成物と見なす」（アーネスト，2015，p.75）ことである。

山口（2011）は，数学的活動（算数的活動）の意義を次の様に説明している。「本来，数学は人間の活動性の所産であるととらえられる。つまり，人間の活動性を対象化した上で，その活動性の本質を反省し，様々な表記によって体系化・形式化したものが数学である。例えば，ハンス・フロイデンタールは，数学を構成し創り出す過程を「数学化」と呼び，構成された結果としての数学，つまり「既成の数学」と，「活動としての数学」とを区別した。その上で，氏は「活動としての数学」という視座からの算数・数学教育の重要性を説いている。このように算数的活動を重視している方

向性の根底には，数学を「人間の活動性の所産」としてとらえる考えが通底していると考えられる」（p.29）。

こうした活動としての数学は，子どもが問題解決活動に関わって得られるものである。先述した算数科が期待する人間像を育成するために「数学的活動」を通じた社会的構成主義に基づく問題解決過程を挙げたい。

6. 算数科教育の目的論との関連

本節は，シラバスの課題⑤に答えるものである。算数科教育の目的を考察する理由は，算数科教育の目標が算数科教育の目的に基づいているからである（長崎，2010）。算数科教育の目的は「何のための算数科教育か」に答えるものであり，算数科教育の目標は「算数科教育で子どもが何を身に付けるのか」に答えるものである（長崎，2010）。算数科教育の目的を分析する理由は，算数科が果たす役割や算数科が育成する人間像の底流に横たわる思想を調べ目標との関連性を持たせるためである。

学校教育は人間形成を目的とする営みであり，その目的は，「人間形成的目的（陶冶的目的）」「実用的目的」「文化的目的」の三つの視座から述べられる（中原，2000）。算数科教育の目的も当然学校教育の目的に影響され，その目的は，「人間形成的目的（陶冶的目的）」「実用的目的」「文化的目的」の3つから考えられる（長崎，2010；中原，2000）。

「人間形成的目的（陶冶的目的）」とは，算数科教育を通して人間を育てることを指し，「実用的目的」とは，算数を使えるようにすることであり，「文化的目的」とは，数学のよさを知らせることである（長崎，2010）。「人間形成的目的（陶冶的目的）」は，教育の対象である子どもに基盤を置き，「実用的目的」は，社会に基盤を置き，「文化的目的」とは，学問等に基盤を置く目的として特色づけることができる（中原，2000）。

長崎（2010）は，算数科教育の目的をさらに詳しく表2のように分析している。

表2 算数科教育の目的 (長崎, 2010)

算数科教育の人間形成的目的 (算数を通して人間を育てる): 数学の本質や方法や特徴などに関わる, 思考力, 表現力, 判断力, 態度, 価値観などを育成しようとするものである。例えば, 次のようなものがある。

自律的な態度を養う。真理感情を養う。数学的に考える力を養う。数学を使う力を養う。

判断力を養う。考え合う力を養う。

算数科教育の実用的目的 (算数を使えるようにする): 数学やその他の社会・文化的な活動に必要な算数・数学の知識や能力などを身につけさせようとするものである。例えば, 次のようなものである。

数, 量, 図形, 数量関係に関する知識を身につけさせる。事象から式を作る力を養う。計算力を養う。表やグラフや図で表現し解釈する力を養う。空間の想像力を養う。数学的モデル化の力を養う。問題解決の力を養う。

算数科教育の文化的目的 (算数のよさを知らせる): 数学の偉大さ, 有用性, 審美性などを感得させようとするものである。数学という文化を継承・発展させるものである。例えば, 次のようなものである。

数学の偉大さを知らせる。数学の社会的有用性を知らせる。数学の美しさを味わわせる。

数学の楽しさを味わわせる。

一方, 中原 (2000) は, 算数科教育の目的を表3のように整理している。

長崎 (2010) と中原 (2000) の算数科教育の目的に関しては大よそ同じ考えと見ることができる。長崎 (2010) や中原 (2000) の考えを参照しながら算数科教育の目的と算数科教育の目標 (平成 29 年告示) との関連を考察すると, 表4のようになる。

算数科の目的論との関連から算数科教育の目標を見ると, 算数科の目的が①「人間形成的目的 (陶冶的目的)」、②「実用的目的」、③「文化的目的」のうち, ①「人間形成的目的 (陶冶的目的)」を中

表3 算数科教育の目的 (中原, 2000)

A 人間形成的目的 (陶冶的目的)

A1 人格・価値観・態度などの育成

A11 真理・正義を重んじる人間の育成

A12 合理性・計画性を重んじる人間の育成

A13 主体性・自主性を重んじる人間の育成

A14 論理・形式などの美による美的情操の育成

A2 思考力・表現力・判断力などの育成

A21 論理的思考力・判断力の育成

A22 抽象的・一般的な思考力・判断力の育成

A23 記号的・図的な思考力・表現力の育成

A24 創造的な思考力の育成

B 実用的目的

B1 日常生活に役立つ知識などを身に付ける。

B2 職業に役立つ知識などを身に付ける。

B3 より進んだ数学, 他教科の理解に役立つ知識などを身に付ける。

B4 試験に役立つ知識などを身に付ける。

B5 コミュニケーションに役立つ知識などを身に付ける。

C 文化的目的

C1 算数・数学という文化を享受する。

C2 算数・数学という文化を継承し, 発展させる。

C3 教養としての算数・数学を身に付ける。

心としつつ3つの目的が調和しながら人間形成をしようとしており, このことは, 資質・能力を重視する算数科教育の目標と一体的であることが分かる。

7. おわりに

本稿では, 本大学院の教科目標論のシラバスの内容の5つの課題に答えることを目的とした。①これからの社会とはどのような社会か, ②中央教

表4 算数科教育の目的と目標との関連
(島田作成, 2021)

算数科教育の目的	どのような力を育成するか	算数科の目標 (平成29年告示)
人間形成的目的(陶冶的目的)	算数を通して人間を育てる	(2) 数学的思考力・判断力・表現力等 (3) 数学のよさの感得や活用する態度
実用的目的	算数を使えるようにする	(1) 数学的知識及び技能 (2) 数学的思考力・判断力・表現力等
文化的目的	算数のよさを知らせる	(3) 数学のよさの感得や活用する態度

育審議会の答申等をもとに、日本の教育が目指す人間像や必要とされる資質・能力は何か、③算数科はどのような人間像や資質・能力を育成しようとしているのか、④算数科が目指す人間像や資質・能力を具現化するための学習指導過程はどのようなものがあるか、⑤算数科の目標を支える目的論との関連を明らかにすることである。

その結果、①のこれからの社会とは、多様性が求められ、予測困難な社会である。②の日本の教育が目指す人間像や必要とされる資質・能力は、人間としての総合した能力(基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル)であり、そのような能力を有している人間像を目指している。③の算数科(文部科学省, 2017a)が育成しようとしている資質・能力は、人間としての総合した能力(基本的・汎用的認知的スキル、情意的スキル、社会的スキル)であり、目指す人間像は、そのような能力と教科の本質に関わる「数学的な見方・考え方」を有した子どもである。④の算数科が目指す人間像や資質・能力を具現化するため

の学習指導過程として、数学的活動を通じた社会的構成主義に基づく問題解決過程がある。⑤の算数科の目的論との関連では、算数科の目的が「人間形成的目的(陶冶的目的)」、「実目的」、「文化的目的」のうち、「人間形成的目的(陶冶的目的)」を中心としつつ3つの目的が調和しながら人間形成をしようとしており、このことは、資質・能力を重視する算数科教育の目標と一体的であることが分かった。

残されている課題として、算数科の目標と「主体的・対話的で深い学び」との関連性や評価について考察することである。

注

- 1) 本稿では、「資質」と「能力」を区別せず一体のものとして「資質・能力」と用いたり、文脈によっては「能力」を単独で用いたり、「スキル」、「コンピテンシー」、「リテラシー」として用いることもある。算数科教育では「数学的能力」(数学的スキル、数学的コンピテンシー、数学的リテラシー)として用いる場合もある。いずれも、汎用性があり問題解決時に生きて働くものである。
- 2) 本稿の算数科における人間像は、算数科の目標を分析し、どのような資質・能力を育成しようとしているのかに着目し、その資質・能力と「数学的な見方・考え方」を有している子どもを算数科が目指す人間像としている。
- 3) 社会的スキルは、直接的には算数科の目標には表現されていないが社会的構成主義による数学的活動や「主体的・対話的で深い学び」の学習を通して育成されると考える。

引用・参考文献

- アーネスト,P.(長崎栄三,重松敬一,瀬沼花子監訳,2015)『数学教育の哲学』東洋館出版社(原著,Ernest,P.(1991)The Philosophy of Mathematics Education. Reprinted by Routledge Falmer.),p.219.
- 馬場卓也(2007)「多様な価値観を有する社会・時

- 代における算数教育」『日本数学教育学会誌』日本数学教育学会 Vol.89, No.10, pp.20-27.
- Baba, T. & Shimada, I. (2019) “Socially Open-Ended Problems for Enriching Student Learning with Mathematical Models and Social Values” Springer, pp.171-184.
- Gonzalez, O., Baba, T, & Shimada, I. (2018) “Value-Focused Thinking in the Mathematics Classroom: Engaging Students in Decision-Making Through Socially Open-Ended Problem Solving” Springer, pp.55-68.
- 片桐重男 (1988)『数学的な考え方の具体化』明治図書, pp.1-233.
- 勝野頼彦 (研究代表者,2013)『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原理解』国立教育政策研究所, p.27, p.84, p.90.
- 神代浩 (研究代表者, 2012)『社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程－研究開発事例分析等からの示唆－』国立教育政策研究所, pp.35-36.
- 楠見孝 (2013)「良き市民のための批判的思考」『心理学ワールド』(61) 日本心理学会, pp.5-8.
- 楠見孝他 (2013)「批判的思考力を身につける・育む」第 84 回公開シンポジウム 甲南女子大学, pp.75-102.
- 国立教育政策研究所 (2013)『生きるための知識と技能 5 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2012 年調査国際結果報告書』明石書店, p.3.
- 国立教育政策研究所 (2018)『資質能力理論編』,pp.37-38.
- 国立教育政策研究所 (2019)『生きるための知識と技能 7 OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA) 2018 年調査国際結果報告書』明石書店, p.148.
- 松下佳代 (2016)「<新しい能力>概念と教育-その背景と系譜-」松下編『<新しい能力>は教育を変えるか』ミネルヴァ書房, pp.2-3.
- 溝口和宏 (2017)「教科教育の目標研究」『教科教育ハンドブック』,pp.108-113.
- 無藤隆・秋田喜代美監訳, 経済協力開発機構 (OECD) 編著 (2021)『社会情動的スキル』, pp.55-56.
- 文部省 (1951)『小学校学習指導要領算数科編(試案)』大日本図書, p.64.
- 文部省 (1989)『小学校指導書算数編』東洋館, pp.9-10.
- 文部省 (1993)『小学校算数指導資料』大日本図書, pp.116-127.
- 文部科学省 (2009)「第 1 章知識基盤社会が求める人材像」(2021 年 3 月 10 日最終確認). www.mext.go.jp/bmenu/shingi/gijyutu/.../1285416.htm
- 文部科学省コミュニケーション教育推進会議 (2011)「子ども達のコミュニケーション能力を育むために」(資料 3), p.1.
- 文部科学省 (2011)「全国学力・学習状況調査について－資料⑩－」, p.4.
- 文部科学省 (2014)「育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会-論点整理-【主なポイント】」, pp.1-2.
- 文部科学省 (2017a)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説算数編』,pp.21-29.
- 文部科学省 (2017b)『小学校学習指導要領(平成 29 年告示) 解説総則編』,pp.1-3.
- 長崎栄三・滝井章 (2007)『算数の力－数学的な考え方を乗り越えて－』東洋館出版社, pp.31-39.
- 長崎栄三 (2010)「目的・目標論」『数学教育学研究ハンドブック』日本数学教育学会,pp.24-29.
- 長崎栄三 (2013)「高等学校数学科における「中心概念」の誕生とその後：高等学校学習指導要領数学科編昭和 31 年度改訂版を中心に」日本数学教育学会誌 臨時増刊数学教育学論究 95, pp.249-256.
- 中島健三 (1981)『算数・数学教育と数学的な考え方』金子書房,pp.1-246.
- 中原忠男 (2000)「算数・数学教育の目的・目標」, 日本数学教育学会誌 82, pp.48-51.
- NCTM (2000) “Principles and Standards for School Mathematics”, pp. 392-402.
- 奈須正裕 (2020a)『次代の学びを創る知恵とワザ』ぎょうせい, pp.55-60.

- 奈須正裕 (2020b) 『資質・能力と学びのメカニズム』 東洋館出版社, pp.36-37.
- 日本体育大学大学院教育学研究科 (2017) 『シラバス博士前期課程-3』.
- 奥招 (1982) 「数理思想とわが国の算数・数学教育」 日本数学教育学会, 数学教育論文発表会 16, A41-44.
- Shimada, I. & Baba, T. (2012) “Emergence of Students’ values in the Process of solving the socially open-ended problems,” Proceedings of the 36th Psychology of Mathematics Education, Vol.4, pp.75-82.
- Shimada, I., & Baba, T. (2015) “Transformation of students’ values in the process of solving socially open-ended problems”, Proceedings of the 39th Psychology of Mathematics Education, Vol. 4, pp. 161-168.
- Shimada, I., & Baba, T. (2016) Transformation of students’ values in the process of solving socially open-ended problems (2). Proceedings of the 40th Psychology of Mathematics Education, Vol. 4, pp. 187-194.
- 島田功 (2016) 「社会的オープンエンドな問題を通じた批判的思考力育成の可能性」 日本数学教育学会第4回春期研究大会論文集, pp.113-120.
- 島田功 (2017a) 「社会的オープンエンドな問題を通じた批判的思考力育成の可能性—小学生の社会的価値観と数学的モデルの批判的思考力の実態—」, 日本数学教育学会第5回春期研究大会論文集, pp.217-224.
- 島田功 (2017b) 『算数・数学教育と多様な価値観—社会的オープンエンドな問題による取り組み—』 東洋館出版社, pp.1-254.
- 島田功 (2019) 「社会的オープンエンドな問題による批判的思考力育成の可能性 (2) —小学生の社会的価値観と数学的モデルの批判的思考力の様相—」 日本数学教育学会第7回春期研究大会論文集, pp.11-18.
- 島田功 (2020) 「範例としての社会的オープンエンドな問題による小学生の批判的思考力の様相」 日本数学教育学会第8回春期研究大会論文集, pp.139-146.
- 白井俊 (2020) 『OECD Education 2030』 ミネルヴァ書房, pp.114-136.
- Skovsmous, O & Nielsen, L (1996) “Critical Mathematics Education”, International Handbook of Mathematics Education, Part Two, Kluwer Academic Publishers, pp.1257-1261.
- 中央教育審議会答申 (2016) 「幼稚園, 小学校, 中学校, 高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策について—答申—」, pp.28-31.
- 山口武志 (2011) 「今日の算数科の目標」 中原忠男編『新しい学びを拓く算数科授業の理論と実践』, pp.28-30.
- 山崎高哉 (1997) 「価値多元化社会における教育の目的」『教育学研究』日本教育学会 64(3), pp.255-263.

資料編（戦後の学習指導要領算数科の目標）

（1）昭和 22 年（1947 年）『学習指導要領算数科数学科（試案）』

「算数科・数学科指導の目的」は次の様であった。

小学校における算数科，中学校における数学科の目的は，日常の色々な現象に即して，数・量・形の観念を明らかにし，現象を考察処理する能力と，科学的な生活態度を養うことである。

（2）昭和 26 年（1951 年）『小学校学習指導要領算数編（試案）』

算数科の一般目標として，次のことが述べられている。単元学習が行われた時である。

- ① 生活に起こる問題を，必要に応じて，自由自在に解決できる能力を伸ばすことがたいせつである。
- ② 数量的処理をとおして，いつも生活をよりよいものにしていこうとする態度を身につけることがたいせつである。
- ③ 数学的な内容についての理解を成立させないと，数量を日常生活にうまく使っていくことができない。
- ④ 数量的な内容についてのよさを明らかにすることがたいせつである。

（3）昭和 33 年（1958 年）

生活単元学習から系統学習に変化した時である。

第 1 目 標

- 1 数量や図形に関する基礎的な概念や原理を理解させ，より進んだ数学的な考え方や処理のしかたを生み出すことができるようにする。
- 2 数量や図形に関する基礎的な知識の習得と基礎的な技能の習熟を図り目的に応じ，それらが的確かつ能率的に用いられるようにする。
- 3 数学的な用語や記号を用いることの意義について理解させ，具体的なことがらや関係を，用語や記号を用いて，簡潔・明確に表わしたり考えたりすることができるようにする。
- 4 数量的なことがらや関係について，適切な見通しを立てたり筋道を立てて考えたりする能力を伸ばし，ものごとをいっそう自主的，合理的に処理することができるようにする。
- 5 数学的な考え方や処理のしかたを，進んで日常の生活に生かす態度を伸ばす。

（4）昭和 43 年（1968 年）

数学教育の現代化が行われたときである。

第 1 目 標

日常の事象を数理的にとらえ，筋道を立てて考え，統合的，発展的に考察し，処理する能力と態度を育てる。

このため，

- 1 数量や図形に関する基礎的な概念や原理を理解させ，より進んだ数学的な考え方や処理のしかたを生み出すことができるようにする。
- 2 数量や図形に関する基礎的な知識の習得と基礎的な技能の習熟を図り，それらが的確かつ能率よく用いられるようにする。
- 3 数学的な用語や記号を用いることの意義について理解させ，それらを用いて，簡潔，明確に表わしたり考えたりすることができるようにする。
- 4 事象の考察に際して，数量的な観点から，適切な見通しをもち，筋道を立てて考えるときも

に、目的に照して結果を検討し処理することができるようにする。

(5) 昭和 52 年 (1977 年)

ゆとりの時代である。

第 1 目 標

数量や図形について基礎的な知識と技能を身につけ、日常の事象を数理的にとらえ、筋道を立てて考え、処理する能力と態度を育てる。

(6) 平成元年 (1989 年)

第 1 目 標

数量や図形についての基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考える能力を育てるとともに、数理的な処理のよさが分かり、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。

(7) 平成 10 年 (1999 年)

第 1 目 標

数量や図形についての算数的活動を通して、基礎的な知識と技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考える能力を育てるとともに、活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、進んで生活に生かそうとする態度を育てる。

(8) 平成 19 年 (2008 年)

第 1 目 標

算数的活動を通して、数量や図形についての基礎的・基本的な知識及び技能を身に付け、日常の事象について見通しをもち筋道を立てて考え、表現する能力を育てるとともに、算数的活動の楽しさや数理的な処理のよさに気付き、進んで生活や学習に活用しようとする態度を育てる。

(9) 平成 29 年度 (2017 年)

第 1 目 標

数学的な見方・考え方を働かせ、数学的活動を通して、数学的に考える資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 数量や図形などについての基礎的・基本的な概念や性質などを理解するとともに、日常の事象を数理的に処理する技能を身につけるようにする。
- (2) 日常の事象を数理的に捉え見通しをもち筋道を立てて考察する力、基礎的・基本的な数量や図形の性質などを見いだし統合的・発展的に考察する力、数学的な表現を用いて事象を簡潔・明瞭・的確に表したり目的に応じて柔軟に表したりする力を養う。
- (3) 数学的活動の楽しさや数学のよさに気付き、学習を振り返ってよりよく問題解決しようとする態度、算数で学んだことを生活や学習に活用しようとする態度を養う。

【特集論文】

理科教育の目的・目標論 —国内の研究動向に着目して—

稲田 結美 (日本体育大学)

本稿では、日本における理科教育の目的・目標論研究の成果を整理し、今後求められる研究を考察することを目的とした。そのために、第一に、小学校学習指導要領における「理科の目標」の変遷を、第二に、理科教育の目的・目標論に関わる日本の先行研究の動向を調査した。

その結果、主として次の2点が明らかとなった。

- ① 小学校学習指導要領の「理科の目標」は、昭和40年代を境に、部分的に変化が見られるものの、全体を通して、「知識（理解）」、「能力」、「態度」に関する内容は変化していない。
- ② 日本における理科教育の目的・目標論研究は、「日本と海外の目的・目標論研究の特徴」、「目的・目標の性質」、「目的・目標の構成要素」、「目的・目標の妥当性」という論点で整理できる。

そして、今後の展望として、日本においても欧米諸国のように、自然事象と科学の枠組に限らず、科学に関わる社会的な側面も理科教育の目標に取り入れるべきか検討が求められる。また、理科教育の目的・目標と内容との整合性を評価するための観点や方法を開発することと、近年の科学観や自然科学に関連する新たな社会問題もふまえたうえで、理科教育の目的・目標を分析・評価・創出するための視点を導出することも求められる。

キーワード：理科教育の目的・目標， 小学校学習指導要領， 科学観

Purposes and Objectives of Science Education —Focusing on Research Trends in Japan—

Yumi INADA (Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to investigate the trends of research on the purposes and objectives of science education in Japan, and to propose research that will be required in the future. First, I clarified the transition of "objectives of science" in the elementary school curriculum guidelines. Second, I clarified the trends of previous research in Japan related to the purposes and objectives of science education.

As a result, the following two points were pointed out.

- (1) Although the "objectives of science" in the elementary school curriculum guidelines have changed partially since 1968, the contents of "knowledge (understanding)", "ability", and "attitude" have not changed.
- (2) Research on the purposes and objectives of science education in Japan can be organized by the issues of "characteristics of Japan and overseas," "property," "elements," and "validity."

In the future, as in Western countries, it will be necessary to consider whether social aspects should be incorporated into the purposes of science education in Japan as well. It is also necessary to develop viewpoints and methods for evaluating the consistency between the purpose and the content. Furthermore, it is also required to derive a viewpoint for analyzing, evaluating, and creating the purpose, based on the recent views of science and new social problems related to the natural sciences.

Key Words: Purposes and Objectives of Science Education, the Elementary School Curriculum Guidelines, Views of Science

1. はじめに

理科教育の目標といえば、児童・生徒が学習を通して到達すべき姿や能力として、授業の実践者に常に意識されてきた。また、学習指導案の冒頭に「本時の目標」や「ねらい」が明示されることから、目標の重要性については改めて指摘するまでもない。しかし、その目標はどのように規定されてきたのだろうか。理科の授業づくりにおいて、その目標は学習指導要領に示された「理科の目標」に依拠し、自明のものとして承認され、学習内容を伴って、より具体化されることはあっても、目標そのものが検討の対象となったり、異なる視点から新たな目標が立てられたりすることはほとんどない。では、理科教育の目標は、過去にどのように研究されてきたのだろうか、また、今後、目標についてどのような研究が求められるのだろうか。本稿では、これらについて検討したい。

ところで、「目標」に近い概念として「目的」という語があり、「理科教育の目的・目標」という表現が多く文献において散見される。東野(1979, p.48)によれば、「目的とは、人間の意志決定によって定められた、進むべき将来の方向、また期待される事柄」であり、「目標とは、進むべき将来の方向を示す目的に対し、「何を、どこまで行うか」を具体的に規定した事柄をさす」とされている。また、森(1995, p.437)は、教育の目的(purpose)と目標(objective)とは、異なった概念であるとし、「なぜ、理科教育を行うか」に答えるのが目的であり、理科を通して実現しようとするめざすゴール＝人間形成(人格形成を含めて)を論じるのが目的論にほかならないと述べている。そして、「その目的を成就するために、どのようなことがらを修得させていけばよいか」に答えるのが目標であり、広く人間形成を図るという長期的展望に立った目的に向けて、比較的短期のうちに達成すべき目当て(学力の内容)を論じるのが目標論であるとしている(森, 1995, p.437)。

東野(1979)も森(1995)も、「目的」の方が「目標」よりも上位の概念として、より長期的な視野に立った目指すべき方向性を指し、両者を明

確に区別している。ただし、「目標」を規定するには、その基となる「目的」が不可欠であるため、本稿では、目標と目的を包括的に扱い、「理科教育の目的・目標」として論を進めていく。

2. 本稿の目的

本稿では、日本における理科教育の目的・目標論研究の成果を整理し、今後求められる研究を考察することを目的とする。そのために、第一に、わが国の理科教育の目標として明示されている小学校学習指導要領における「理科の目標」に着目し、その特徴と変遷を見ていく。第二に、日本における「理科教育の目的・目標論」の先行研究の動向を調査し、そこでの指摘事項を整理したうえで、第一の結果と併せて、目的・目標に関して今後求められる研究を提案する。

3. 小学校学習指導要領における「理科の目標」

3.1 「理科の目標」の形式上の特徴と変化

各校種の学習指導要領における「理科の目標」の変遷については、角屋(2005)や鶴岡(2009)など、これまで度々論じられてきている。社会背景もふまえた分析は、それらの論が詳しいため、ここでは、1947(昭和22)年の学習指導要領試案から、2017(平成29)年の学習指導要領までの小学校の「理科の目標」に限定し、どのような観点が重視され、変化していったのかに焦点化して考察する。

表1に過去の小学校学習指導要領における「理科の目標」を示す。まず、形式上の特徴と変化については、1947(昭和22)年の試案と1952(昭和27)年改訂版では、目標は細分化され、学習者が身に付けるべき知識や能力、態度などが具体的に示されていた。続いて、1958(昭和33)年版と1968(昭和43)年版では、それまでの細分化された目標よりも統合された少数の項目で示され、それ以降の1977(昭和52)年から2008(平成20)年までは、項目に分けることなく、単文のなかに、知識、能力、態度、科学的な見方や考え方などが盛り込まれることとなった。そして、最新の2017

表1 小学校学習指導要領における「理科の目標」

学習指導要領の版	理科の目標 (小学校)
1947 (昭和 22) 年 (試案)	<p>(小学校と中学校は分かれていない) 理科の指導目標</p> <p>理科の指導目標はすべての人が合理的な生活を営み、いっそうよい生活ができるように、児童・生徒の環境にある問題について次の三点を身につけるようにすること、</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 物ごとを科学的に見たり考えたり取り扱ったりする能力。 2. 科学の原理と応用に関する知識。 3. 真理を見出し進んで新しいものを作り出す態度。 <p>であり、この目標はさらに次の通りに分けられる。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. 自然に親しみ科学的な作品に興味を持つ態度。 2. 自然界の物と現象とを観察する能力。 3. すじ道の通った考え方をする能力。 4. 機械や器具を使う能力。 5. 生きものをかわいがり育てる態度。 6. 健康を保つ習慣。 7. ねばり強く、助けあい、自ら進んで科学的な仕事や研究をする習慣。 8. 真理にしたがい、進んで未知のものを探ろうとする態度。 9. やさしい科学の本を読む能力。 10. 身のまわりの物ごととの間の関係や性質を知るための科学の主な原理と応用に関する知識。 11. 自然の調和、美しさ、恵みを知ること。 12. 科学者の仕事の尊さを知ること。 13. 更に進んだ理科学習への準備と職業上必要なものの準備。
1952 (昭和 27) 年	<ol style="list-style-type: none"> (1) 自然の環境についての興味を拓げる。 (2) 科学的合理的なしかたで、日常生活の責任や仕事を処理することができる。 (3) 生命を尊重し、健康で安全な生活を行う。 (4) 自然科学の近代生活に対する貢献や使命を理解する。 (5) 自然の美しさ、調和や恩恵を知る。 (6) 科学的方法を会得して、それを自然の環境に起る問題を解決するのに役立たせる。 (7) 基礎になる科学の理法を見だし、これをわきまえて、新しく当面したことを理解したり、新しいものを作り出したりすることができる。
1958 (昭和 33) 年	<ol style="list-style-type: none"> 1 自然に親しみ、その事物・現象について興味をもち、事実を尊重し、自然から直接学ぼうとする態度を養う。 2 自然の環境から問題を見だし、事実に基き、筋道を立てて考えたりくふう・処理したりする態度と技能を養う。 3 生活に関係の深い自然科学的な事実や基礎的原理を理解し、これをもとにして生活を合理化しようとする態度を養う。 4 自然と人間の生活との関係について理解を深め、自然を愛護しようとする態度を養う。
1968 (昭和 43) 年	<p>自然に親しみ、自然の事物・現象を観察、実験などによって、論理的、客観的にとらえ、自然の認識を深めるとともに、科学的な能力と態度を育てる。</p> <p>このため、</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 生物と生命現象の理解を深め、生命を尊重する態度を養う。 2 自然の事物・現象を互に関連づけて考察し、物質の性質とその変化に伴う現象やはたらきを理解させる。 3 自然の事物・現象についての原因・結果の关系的な見方、考え方や定性的、定量的な処理の能力を育てるとともに、自然を一体として考察する態度を養う。
1977 (昭和 52) 年	<p>観察、実験などを通して、自然を調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、自然を愛する豊かな心情を培う。</p>
1989 (平成元) 年	<p>自然に親しみ、観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。</p>
1998 (平成 10) 年	<p>自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。</p>
2008 (平成 20) 年	<p>自然に親しみ、見通しをもって観察、実験などを行い、問題解決の能力と自然を愛する心情を育てるとともに、自然の事物・現象についての実感を持った理解を図り、科学的な見方や考え方を養う。</p>
2017 (平成 29) 年	<p>自然に親しみ、理科の見方・考え方を働かせ、見通しをもって観察、実験を行うことなどを通して、自然の事物・現象についての問題を科学的に解決するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す。</p> <ol style="list-style-type: none"> (1) 自然の事物・現象についての理解を図り、観察、実験などに関する基本的な技能を身に付けるようにする。 (2) 観察、実験などを行い、問題解決の力を養う。 (3) 自然を愛する心情や主体的に問題解決しようとする態度を養う。

* 国立教育政策研究所 教育研究情報データベース「学習指導要領の一覧」、
<https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (2021年3月20日検索)、より筆者作成

(平成 29) 年版では、どのような学習過程を通して資質・能力を育成するのかという全体像を単文で示したうえで、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の 3 項目が示される形となった。

3.2 「理科の目標」に共通する内容

このように「理科の目標」には、表記上の変化が見られるが、その内容については、過去のすべて、もしくは、多くの学習指導要領に共通する事項と、特定の版にのみ見られる事項に分けることができる。まず、共通して見られるものとして大別できるのは、「知識（理解）」、「能力」、「態度」の 3 観点である。

「知識（理解）」については、これまでのすべての学習指導要領で明示されている。「どんな」知識を獲得したり、「何を」理解したりするのかについては、自然の事物・現象や科学の原理などが共通している。さらに、初期の版では、これらに加え、自然の美しさや恩恵、自然科学の貢献や使命などの理解も掲げられ、自然現象や科学そのものの理解にとどまらず、周知的・派生的な知識の獲得も目指されていた。

「能力」については、1952 (昭和 27) 年と 1958 (昭和 33) 年以外のすべての版で明示されている。1947 (昭和 22) 年版では、観察する能力、すじ道の通った考え方をする能力、器具を使う能力などの具体的な能力が示されていたが、以降の版では、「科学的な能力」や「問題解決の能力」といった多くの能力を含んだ包括的な表現で書かれるようになった。また、「能力」という直接的な表現が見られない 2 つの版についても、「日常生活の責任や仕事を処理することができる」や「新しいものを作り出し」、「問題を見いだし」といった内容から、能力についても触れられていると読み取れることから、「能力」はすべての版に共通する観点であるといえる。

「態度」については、1952 (昭和 27) 年、1989 (平成元) 年、1998 年 (平成 10) 年、2008 (平成 20) 年の 4 つの版以外で明示されている。その

具体的な内容については、「新しいものを作り出す態度」や「生きものをかわいがり育てる態度」、「生活を合理化しようとする態度」、「自然を一体として考察する態度」、「主体的に問題解決しようとする態度」など多岐にわたるが、主として「自然事象への興味」、「調査や問題解決への意欲・姿勢」、「自然愛護や生命尊重」の 3 点に集約できる。この第 3 の観点からすると、1977 (昭和 52) 年から最新版まで示されている「自然を愛する心情」は、「態度」に該当する内容であると判断して差し支えないだろう。また、1952 (昭和 27) 年についても、「生命を尊重し」という文言が見られることから、「態度」という語が明示されていない 4 つの版についても、「態度」に関わる観点は含まれているといえる。

3.3 「理科の目標」の内容の変化

多くの版に共通しておらず、特定の版にのみ見られる内容として、第一に 1947 (昭和 22) 年版の「習慣」という表現に着目したい。具体的には、「健康を保つ習慣」と「科学的な仕事や研究をする習慣」と示され、一過性の態度ではなく、常にその行動がとれるようになることを目指していたと推測できる。さらに、この版では「更に進んだ理科学習への準備と職業上必要なものの準備」というキャリア教育的視点が含まれている点でも、他の版との違いが明瞭に表れている。

第二に、1968 (昭和 43) 年版以降、「生活」という語が見られなくなったことにも注目したい。それまでの 3 つの版では、「合理的な生活を営み、いっそうよい生活ができるように」や「健康で安全な生活を行う」、「自然と人間の生活との関係について」といった表現が見られ、理科の学習と生活との関わりが強調されていたことが分かる。一方、それ以降はいわゆる理科教育の現代化へと進み、生活の改善や合理化よりも、科学の方法の習得が重視されるようになったことが読み取れる。

以上をまとめると、昭和 40 年代を境に、「理科の目標」の内容には部分的に変化が見られるものの、全体を通して、自然事象と科学の原理などの

「知識（理解）」と、科学的な「能力」、自然事象への興味・問題解決への意欲・自然愛護などの「態度」は共通しており、目標の主たる観点自体は大きく変化せずに今日に至っていると考えられる。

4. 理科教育の目的・目標論に関する先行研究

4.1 先行研究の検索

日本における理科教育の目的・目標に関する研究は、吉本（1967）を初めとして、いくらかの蓄積が見られる。しかし、学術情報の検索データベース・サービス CiNii (<https://ci.nii.ac.jp/>)において、「理科教育 目標」や「理科 目的論」、「理科教育の目的」等で検索をし、ヒットした論文の内容を確認したところ、理科教育の目的あるいは目標を直接的に検討した論文は、管見の限り 10 本程度だけであった。ここでは、それらの先行研究に加え、理科教育関連の書籍等における論考を対象とし、理科教育の目的・目標論における論点を整理し、その内容を紹介する。なお、その論点として、「日本と海外の目的・目標論研究の特徴」、「目的・目標の性質」、「目的・目標の構成要素」、「目的・目標の妥当性」に着目する。

4.2 日本と海外の目的・目標論研究の特徴

まず、日本において理科教育の目的・目標論研究が少ないことについて、森（1995, p.437）は、次のように述べている。

理科教育の目的論が正面から取り上げられることが少なかったのは、周知のように、わが国では学習指導要領による法的拘束性が強く、その学習指導要領には「目標」しか示されていないからだ。つまり、目的論から目標論が導かれるべきところを、学習指導要領に「目標」が示されている以上、いまさら目的論を議論する余地がないと、一般に思われているからだろう。

そして、現状における青少年の人間形成上の問題と、近未来で青少年に必要とされる人間的資質や能力に関して、現行の目標が対応しきれている

のかという視点が不可欠であると指摘している（森，1995，p.437）。

理科教育における人間形成については、大高（2006，p.16）も次のように述べている。

科学の教育・学習が一体人間形成にいかなる寄与をするのか、という問いは、科学教育にとって根本的な問いであるにもかかわらず、この問いが本格的に問われることもむしろ少なかったし、またその答に共通理解が得られているとも言えない。こうした議論における「人間形成」の中心的論点は、知識・技能・見方や考え方やそれらの集合体を提供することにも、またそれらを身に付けることにもない。むしろ、人間の精神性や人格形成に科学の教育・学習がどういった寄与をするか、この点にある。

これらの指摘のように、日本では十分に理科教育の目的・目標が議論されていないという問題がある。そして、海外の理科（科学）教育における目的・目標論を調査し、日本の目的・目標論と対比的に示す研究も見られる。例えば、磯崎（1999）は、19 世紀中期から後半にかけてのイギリスにおける科学教育の論議を分析し、科学教育の目的・目標論は如何にして設定されたのかを考察した。それによれば、イギリスにおける学校教育への科学の導入は、わが国のように国家主導で計画的かつ中央集権的ではなく、科学者主導であったため、対症療法的に学校教育に科学を導入するのではなく、科学の実用主義的基礎づけと教養主義的基礎づけの統合を試み、そこから一般教育としての科学教育を唱道し、人間形成に果たす役割を説いていった（磯崎，1999，p.20）。そして、イギリスでは時代により科学教育の目的・目標論の質的変容は認められるものの、科学教育関係者によって、絶えず一般教育の目的に照らし、科学（観）について考察し、そこから科学教育のあり方が論じられていく姿勢が、歴史的に脈々と受け継がれている（磯崎，1999，p.22）と論じている。

さらに、磯崎（2006）は、1999 年の論文に加え

る形で、現代のイギリスにおける科学教育の目的について、次のように述べている。1988年の教育改革法に基づき省令としてナショナル・カリキュラムが導入され、学校教育の役割に科学教育がいかにして貢献することができるか、という視点から科学教育の目的が以下のように指摘された（磯崎, 2006, p.43）。

- ① 科学的概念を理解する。
- ② 探究活動において科学の方法を使用する。
- ③ 科学が社会形成に果たす役割を認識する。
- ④ 科学的知識の本質と科学の説明は説得力があるけれども、暫定的であることを認識する。
- ⑤ 科学・技術分野の職業へと導く機会を与える。

そして、20世紀後半におけるイギリスの科学教育の目的は、一般教育の目的に科学教育がいかにして貢献することができるかという視点から検討されていると磯崎(2006, p.44)は指摘している。その具体的な目的として、科学的知識・理解の獲得や科学の方法を用いて科学的探究活動ができる能力の育成、科学の社会的意味(科学は人類が営々として築いてきた文化であり社会的営みである)を理解して行動し意思決定すること、などが共通して見られ、加えて、キャリア教育の視点から将来の職業への導入の機会をも射程に入れられている（磯崎, 2006, p.44）。

一方、アメリカに目を向けると、庭野(1992)は19世紀後半のW. T. ハリスの初等理科教育の目的論について考察している。ハリスは、現代文明の恩恵にあずかるためには、自然科学の知識と方法と身につける事が不可欠であるととらえ、初等段階からの理科教育を重視し、①都市化、工業化社会で生きていくための自然科学的知識の必要性、②科学的、合理的精神の重要性を理科教育の二つの大きな目的とした（庭野, 1992, p.249）。

さらに、アメリカにおいて理科教育の目的・目標を表す言葉として使われてきた「科学的リテラシー」や「科学リテラシー」(science literacy)は、現在では、ヨーロッパはもとより日本でも珍しい言葉ではなくなってきたと大高(2012, p.188)は指摘している。そして、科学的リテラシーは「科

学的な事実、概念や法則といった自然科学の成果の理解のみならず、自然科学という人間の営み全体にかかわる現代人すべてに不可欠な素養を指すもの」と理解され、OECDのPISA調査でも用いられ、理科教育の目的・目標を表す概念として、世界的にも普及してはいるが、その意味内容は一様ではなく多義的である（大高, 2012, p.189）。加えて、科学的リテラシーで示される理科教育の目標は、専門科学的能力の育成、科学論的理解、社会的能力の育成を包含していると大高(2012, p.189)は述べている。

したがって、欧米における科学教育の目的は、前述のような日本の学習指導要領に見られる自然科学の専門的な知識の獲得と、科学的な能力の育成に加え、社会的な能力の育成までも含んでいる点で異なっているといえる。

4.3 目的・目標の性質

日本における理科教育の目的・目標論については、大高(1991他)による研究が代表的であり、数多くの論考が今後の目的・目標論研究の方向性を指し示している。その中で、目的・目標の性質として、「階層性」、「歴史性と社会性」、「規定性と開放性」、「公事性と私事性」の4つが指摘されている（大高, 2012）。

まず、「階層性」とは、理科という教科全体の目標、各学校段階の目標、各学年段階の目標、各授業時間の目標、授業時間内の各展開のまとまりごとのねらい、といった階層性であり、この階層性は、一時限ごとの授業の内容に密接に関連した具体的な目標から、人格、人間の能力・態度等について言及した教科全体の一般的抽象的な目標へ至るまでの階層でもある（大高, 2012, p.180）。

次に、「歴史性と社会性」については、理科教育を営んでいる社会や時代・年代が変われば、その目的・目標も変化するということであり、大高(2012, p.180)は、理科教育の目的・目標は歴史と社会に規定されているのであり、言い換えれば時間と空間に規定されていると論じている。

続いて、「規定性と開放性」とは、理科教育は目

的・目標をもった意図的計画的営みであるから、その目的・目標が、この目的・目標を達成すべく選択された理科教育の内容や方法、さらには教材・教具等々まで規定していることを指している（大高，2012，p.182）。しかし、その規定性は完璧ではなく、理科教育の目的・目標にはこれを除いた理科教育のあり方の独自性を許容する開放性が存在している（大高，2012，p.182）。具体例として、学習指導要領が改訂される際に、理科の目標の実質的な意味内容の違いはほとんどなくても、学習内容自体は大きく変化することがあることを挙げている。また、理科教育の内容に対する開放性と比べると、理科教育の方法に対する理科教育の目的・目標の開放性はさらに大きいとも論じている（大高，2012，p.183）。

そして、「公事性と私事性」については、理科教育が特定の社会・集団・組織の中で営まれるものであるゆえ、そこには公事性と私事性のレベルの相違が生まれる。私的な営みの理科教育の目的・目標について、大高（2012，p.183）は、卑近な例とはしているが、睡眠障害の高校生に無害の睡眠誘導手段の一つとして物理を教えることも論理的にはあり得るとしている。このときの物理教育の目的は、副作用を引き起こさずに高校生を睡眠に誘導することにあるが、この物理教育の目的・目標が妥当性を欠く目的・目標である、とは言い切れないのは、目的・目標の妥当性の判断基準は、その教育を営む社会・集団・組織に固有なものだからであると大高（2012，p.183）は論じている。

大高（2012）が指摘する目的・目標の4つの性質は、理科に限らず他の教科にも通じるだろう。理科に固有な性質は、目的・目標の内容あるいは目的・目標を構成する要素に表れると推測される。次項では、その構成要素について見ていく。

4.4 目的・目標の構成要素

4.4.1 内的因子と外的因子

東野（1979，p.174）は、理科教育の目的観が多くの人々の間で共通理解に達しない原因は、目的を考える個人がどのような立場に居るかという視

座と、その個人があるものをどのような観点でながめようとしているのかという視点にあると指摘している。その視座とは、教育学者、自然科学者、理科教育学者等が挙げられ、視点とは例として自然科学の知識、能力等とされ、視座と視点の組み合わせで膨大な数の目的観が現われるとしている（東野，1979，p.174）。さらに、それらの視座のうち、理科教育学者に限定したうえで、理科教育の目的・目標を構成する諸要素を、「外的因子」（自然科学の体系が他の学問分野や環境に及ぼす見方）と「内的因子」（自然科学の体系が人間の精神に及ぼす見方）の2つの観点から考察している（東野，1979，pp.174-178）。外的因子については、＜自然科学＞と＜技術＞、＜自然科学＞と＜文化＞、＜自然科学＞・＜技術＞・＜文化＞のように複数の学問体系が重複する（共通する）部分と、＜自然科学＞の学問体系のみから構成され、一方、内的因子については、知識・能力・態度の3つの要素からなり、外的因子と内的因子は互いに影響を及ぼし合っていると論じている（東野，1979，pp.174-176）。そして、東野（1979）は、縦の行に外的因子を、横の列に内的因子を配置したマトリクスを用いて、各交差部分に該当する理科教育の目的・目標を示したうえで、歴史的にみると、一定の方向へと進んでいることを指摘した。

4.4.2 科学観

大高（1991）は、理科教育の目的の分析視点として、科学観に着目している。その理由として、理科教育の教育的な価値を想定したり、目的を設定したりすることは、理科教育の主たる内容を提供している自然科学が人間や社会にいかなる影響や変容を及ぼしているのかという認識に本質的に規定されており、その認識とは、自然科学をいかなるものとして捉えるのか、という科学観に依拠しているからであるとしている（大高，1991，p.36）。また、理科教育の目的は、科学観、教育観、その社会に支配的な世界観、社会観、人間観（子ども観）、自然観等の種々の要因によって影響・制約・規定されているが、科学観が理科教育に関し

て最も固有な要因であるとも述べられている（大高，1991，pp.36-37）。

そして、ドイツや英米を中心に、30年を遡って、この間に見られた理科教育の主要な目的とその背後にある科学観との対応を、次の6つに類型化した（大高，1991，pp.37-42）。

- ① 実用的知識の伝達と実利的功利的科学観
- ② 専門科学的能力の育成と探究としての科学観
- ③ 科学の鑑賞と文化としての科学観
- ④ 狭義の科学論的理解と自然の一つの観方としての科学観
- ⑤ 社会的能力の育成と社会的存在としての科学観
- ⑥ 科学批判的能力の育成とイデオロギー的正当化機能をも有する産業化された営みとしての科学観

それぞれの目的と科学観については、大高（1991）に詳述されているが、前節で示した日本の学習指導要領に見られる理科の目標は、いまだに①と②に重きが置かれており、③～⑥の視点は顕在化しているとは言い難い。

なお、北林（2009）も科学史の観点から理科教育の目的と科学観との密接な関係に着目していることから、科学観は理科教育の目的・目標に関わる重要な視点であるといえよう。

4.4.3 教育を受ける側からの視点

理科教育の目的を構成する要素として、教育を受ける側からの視点の重要性についてもいくらかの論考がある。例えば、堀（1991）は、構成主義学習論から理科教育の目的論を再考する必要性を説いている。具体的には、子どもたちの皮相な概念理解の実態から、科学者になるのでもない子どもたちに、なぜ電流回路や浮力などが必要とされるのかが問題にされたこともあまりないと指摘し、①授業や学習に影響を与える要因などを明確にした上での目的論の展開、②子どもたちの理解の実態と理想の状態をふまえた上での目的論の展開、③子どもたちの考え方が変わっても変わらなくても、考え方を考えることを目的とすべきかを検討

しなければならないと論じている（堀，1991，p.199）。

同様な視点として、大高（2006，pp.16-17）は、教育を受ける人間の側に立って、その存在様式からこれまで科学教育に付与されてきた価値・意義あるいは必要性を次のように整理している。

- ① 生活世界的存在（日常生活者）として：円滑な日常生活者のための科学教育
- ② 社会的存在（民主社会の市民）として：科学・技術社会を生きる市民のための科学教育
- ③ 職業的存在（職業人）として：科学・技術関係の職業人のための科学教育＝職業基礎教育
- ④ 文化的存在（陶冶された一般人＝教養人）として：文化の一部としての科学（science as a part of culture）の理解と鑑賞としての科学教育
- ⑤ 精神的存在（陶冶された一般人＝精神的に豊かな人間）として：精神陶冶としての科学教育

そして、大高（2007）は、これらの観点について、①から③の観点、換言すれば日常生活・市民生活・職業にとっての必要性に供する観点からのみ理科教育を捉えがちであったと指摘した。しかし、モノよりも精神性内面性に関心が向く今後の成熟した文化社会では、④や⑤の観点から理科教育の目的を考えることも必要ではないかと論じている（大高，2007，p.367）。さらには、それだけにとどまらず、現代は、「持続可能な社会」、「持続可能性」を標榜し、環境だけでなく、貧困、人口、健康、食料の確保、民主主義、人権、平和を包含しており、科学的リテラシーがカバーする内容よりも広範な内容を含んでいることから、理科教育の目的・目標もこうした広範な内容を包含する「持続可能性」の実現という観点からも規定する必要があると指摘している（大高，2007，p.366）。

さらに、教育を受ける側に着目した研究として、岡本（2018）は高等学校の物理の履修状況と教師の教育観との関係を考察している。それによると、教師が主眼においていた指導目標は、学習指導要

領の改訂如何に関わらず、「(履修している)すべての生徒に物理を理解させること」にあり、物理が必修科目として設定されて履修状況が高いときには、如何に知識(概念)を伝えるか、選択科目として履修状況が低いときには、思考や教育的価値観などに目的・目標を置く傾向がみられた(岡本, 2018, p.180)。そして、履修方法(必修科目・選択科目)による生徒の状況の違いが教師の教育観にも影響を与える傾向がみられるとしている(岡本, 2018, p.180)。

4.5 目的・目標の妥当性

目的・目標の性質としての「公事性と私事性」において触れたように、大高(1995, p.441)は目的・目標の妥当性についても次のように論じている。

理科教育の目標論もまた理科教育論という構造体の構成要素の一つである。この構造体では、現に設定されている目標の下で営まれている理科教育の成果が、十分上がっていないという事態が判明したとしても、直ちにこの事実が当の目標の妥当性を否定する決定的な反証にはなりえないのである。というのは、この理科教育の成果が不十分なのは、教育内容の選択の不適切さに起因するかもしれないし、内容の配列の不適切さに起因するかもしれないし、教師の力量の低さに起因するかもしれないし、他の要因ないしそうした要因の複合に起因するかもしれないからである。あるいは、目標の妥当性を否定せず、引き続きその目標を達成すべく、理科教育論を構成する目標論以外の要素の修正・変更によってそうした事態に対処することが論理的には可能だからである。

そして、これまで主となってきた「科学そのもの」の理解・習得と「科学について」の科学論的理解、さらにそうした理解に基づいた社会的能力の育成という目標論に欠けている点として、次の2点を指摘している(大高, 1995, pp.442-443)。

それは、客観的世界の理解だけでなく、そうした理解を媒介にしてさらに、人間としての生き方にまで関心を向け、「世界理解」と「自己理解」を統一することと、理科学習の意義を生徒自らが自覚的に学ぶ機会の必要性である(大高, 1995, p.443)。

5. 理科教育の目的・目標論研究の今後の展望

日本における理科教育の目的・目標論研究は十分に行われているとはいえないが、大高を中心に、諸外国との比較や目的を構成する要素、目的の妥当性など、議論のための多様な観点はすでに提示されているといえる。現状では、日本の理科教育の目標は、自然事象や科学の枠組に限定されているため、欧米諸国のように、今後、社会的な側面での科学の役割の理解や、社会的な能力の育成も取り入れるべきか検討が必要であろう。

さらに大高(2002, p.34)は、2002年の段階で、

学習指導要領の理科編を見ればわかるように、わが国の理科教育の目的・目標の文言は、50年以上にわたってほとんど変化していない。ところが理科教育の内容の方は相当変化していて、目的・目標と内容との整合性が必ずしも確保されているようには思えないし、教育課程の編成に当たって、目的・目標がもっている実質的な意味も見えにくくなっている。

と述べ、科学教育の目的・目標の観点から教育課程を根本的に考えたり、目的・目標についての共通理解を図ったりすることが求められると指摘している。

この指摘からすでに20年近くが経過し、3節で述べたように、小学校学習指導要領の理科の目標も大きな変化は見られず、目的・目標と内容との整合性については、いまだに不明瞭なままである。したがって、この整合性を評価するための観点や方法を開発することが今後の課題となろう。

さらに、理科教育の目的・目標を分析・評価・創出するための視点は、本稿で紹介した数点以外には、管見の限り、10年近く提案されていない。

近年の科学観や自然科学に関連する新たな社会問題もふまえたうえで、理科教育の目的・目標を見直したり、目的・目標を分析する視点を導出したりする時期にきているのではないだろうか。

6. おわりに

理科教育の目的・目標は、授業づくりの礎であるが、それゆえに、その存在自体が自明のものとされ、検討の対象として注目されてこなかった。理科教育によって、その目的・目標が達成されなかった場合にも、教育内容や方法に問題があると見なされ、目的・目標の妥当性（適切性）を疑うこともほとんどなかったのではないだろうか。今後、理科教育における目的・目標論の研究が蓄積することで、理科教育研究の視点のさらなる多様化が進むことを期待したい。

附記

本稿は、日本体育大学教育学研究科の「教科目標論」の講義内容に、理科教育の目的・目標論に関わる先行研究の知見を加えて再構成したものである。

引用文献

- 東野勝治 (1979) 「理科教育の目的・目標の分析的研究」『日本教科教育学会誌』4(3), pp.173-179.
- 堀哲夫 (1991) 「理科教育目的論再考—構成主義学習論の示唆するもの—」『日本理科教育学会全国大会要項』41, p.199.
- 磯崎哲夫 (1999) 「19世紀のイギリスにおける科学教育の論議—「なぜ科学を教えるのか」について—」『理科教育学研究』40(2), pp.13-26.
- 磯崎哲夫 (2006) 「イギリスにおける科学教育の目的論」長洲南海男編『新時代を拓く理科教育の展望』東洋館出版社, pp.43-44.
- 角屋重樹 (2005) 「小学校学習指導要領改訂の歩み」野上智行編『理科教育学概論—理科教師をめざ

- す人のために—』大学教育出版, pp.89-95.
- 北林雅洋 (2009) 「理科教育の目的と科学観の関係」『日本理科教育学会全国大会要項』59, p.90.
- 森一夫 (1995) 「21世紀の理科教育に向けての目標論」『理科の教育』44(7), pp.436-439.
- 庭野義英 (1992) 「W. T. ハリスの初等理科教育目的論」『日本理科教育学会全国大会要項』42, pp.248-249.
- 大高泉 (1991) 「理科教育の目的の分析視点に関する一考察—科学観との関連を中心に—」『日本理科教育学会研究紀要』32(2), pp.35-46.
- 大高泉 (1995) 「理科教育の目標—理科を学ぶ意義についても教える時代の到来か—」『理科の教育』44(7), pp.440-443.
- 大高泉 (2002) 「目的・目標からの新教育課程への提言」『日本科学教育学会年会論文集』26, pp.33-34.
- 大高泉 (2006) 「ドイツにおける「科学と人間形成」の思想—科学教育と精神陶冶—」長洲南海男編『新時代を拓く理科教育の展望』東洋館出版社, pp.16-17.
- 大高泉 (2007) 「これからの理科教育のあるべき姿」『日本科学教育学会年会論文集』31, pp.365-366.
- 大高泉 (2012) 「理科教育の目的・目標と科学的リテラシー」大高泉・清水美憲編『新教職教育講座 第6巻 教科教育の理論と授業Ⅱ 理数編』協同出版, pp.179-192.
- 岡本英治 (2018) 「高等学校物理教育の目標と教師の教育観の変遷—昭和30年代以降の学習指導要領改訂毎の時代区分による分析—」『中等教育研究紀要』58, 広島大学附属福山中・高等学校, pp.180-185.
- 鶴岡義彦 (2009) 「学習指導要領の変遷と理科教育」理科教育研究会『新学習指導要領に定める理科教育』東洋館出版社, pp.23-39.
- 吉本市 (1967) 『理科教育序説』培風館.

【特集論文】

体育科目標論 —体育科でこれからの社会で必要とされる知識，能力について—

今関 豊一 ((日本体育大学))

本稿の目的は、これからの時代を生きる子どもに必要な学習内容や能力を明確にした目標の構成、目標設定の在り方について検討することである。また、体育科でこれからの社会で必要とされる知識、能力を明確にする方法について検討し、資質・能力の目標の展望から課題を明らかにする。

その結果明らかにしたことは、次の3点である。

1. 目標の構成は、総括的と具体的であること。文脈で意味を読み取ることができること。
2. 目標は、知識と能力で明確にできること。知識と能力を明確にするには、動きを記述すること、能力の動詞を整理すること。
3. 課題は、示す内容のまとまりによって目標記述が変わることである。使用する名詞、項目名、動きの抽出、検証を行うことが求められる。

キーワード：体育科目標，知識，能力

Aim Theory for School Subject **—Knowledge and abilities required in the future society in the physical education—**

Tyokazu IMAZEKI (Nippon Sport Science University)

The purpose of this study is to examine the composition of aims and the ideal way of setting aims, which clarifies the learning contents and abilities necessary for children living in the future. In the physical education, we will examine how to clarify the knowledge and abilities that will be needed in the future society, and clarify the issues from the perspective of the aims of qualities and abilities.

As a result, the following three points are shown.

1. The composition of aims should be comprehensive and concrete. Being able to read meaning in context.
2. The aim is to be able to clarify with knowledge and ability. To clarify knowledge and abilities, describe movements and organize verbs of abilities.
3. The theme of subject is that the aim description changes depending on the set of contents to be shown. It is required to extract and verify the nouns, item names, and movements to be used.

Key Words: physical education goal, knowledge, competency

1. 本稿の目的

本稿では、体育科の目標について概観し、体育科で求められるこれからの時代を生きる子どもたちに必要な学習内容や能力を明確にする目標の構成を提示し、目標設定の在り方について検討する。また、体育科でこれからの社会で必要とされる知識・技能、能力、態度を明確にする方法について検討し、資質・能力の目標の展望から課題を明らかにする。

なお、本稿で取り上げる「目標」は、体育科という性質上、学習指導要領及び解説に取り上げられている範囲でのものとする。

2. 体育科の目標について

2.1 体育科の目標の変遷

資料1には、小学校学習指導要領における昭和33年改訂から平成29年改訂までの、七次にわたる小学校体育科¹⁾の目標を示している。体育科で求められるこれからの時代を生きる子どもたちに必要な学習内容や能力を明確にする目標の記述をするために、これまでの目標変遷から概観してみることとする。各目標の方向性について、高橋(1997)及び改訂に伴う学習指導要領解説を参考にまとめると概ね次のようになる。

昭和33年(1958年)：体育科の任務を明確にしたものが目標(文部省, 1960a)であるとされた。基礎的運動能力や運動技能、進んで約束や決まりを守る態度や習慣を養うことが強調されるようになる。昭和33年改訂時は学習指導要領の制度上の整備がなされており、「教育課程の基準」(学校教育法施行規則第五十二条)とされた。

昭和43年(1963年)：体育科の学習指導要領改善の方針を示し、目標の改訂とした。構成は、総括的目標と具体的目標の二つであった。この改訂では、体力づくりの目標を前面に打ち出した。とりわけ、「技能の習得」の項では、「個人の努力」、「根気強く努力する態度」、「実践を通して養われる」(文部省, 1964b)とされたのが特徴的である。目標の記述から見る限り、体力向上(運動技能向上)、発育発達、社会生活に必要な態度が中心的な

内容構成の枠組みになっていたと考えられる。

昭和52年(1977年)：体育科が果たすべき役割を総括的に示し、学習指導の方向づけをしたもの(文部省, 1978c)とされた。「運動に親しませる」、「楽しく明るい生活を営む態度」、「運動を楽しくできる」などが用いられた。生涯学習社会を展望して、「運動の楽しさを体得できるようにすることを強調」(文部省, 1978d)した。しかし、体力づくりの目標や社会性の発達目標も重視しており、運動による教育の立場を堅持した。

平成元年(1988年)：目標で「運動に親しませること」と「健康の増進と体力の向上」(文部省, 1988e)を並列的に示した。「健康の増進と体力の向上」と並列させて「運動に親しむことを、それまでの「手段」の位置付けから「図る」文節に入れたことは、体育科の方向性として大きな転換を図ったと考えられる。基本的には昭和52年改訂を踏襲している。

平成10年(1998年)：「心と体を一体として」とらえること(文部省, 1998f)が示された。心の健康が運動と密接に関連していることなどを理解することの大切さを示すものとして、「体ほぐしの運動」が位置付けられた。この年次からの目標が、「親しませ」、「行わせ」といった指導者側から、「親しむ」という学習者側に変更された。また、「資質」、「能力」と示されるようになった。

平成20年(2008年)：「運動に親しむ資質や能力の育成」と「健康の保持増進」、「体力の向上」の三つの具体的目標が引き続き相互に密接に関連していること(文部科学省, 2008a)が示された。目標では、「適切な運動の経験」、「健康の保持増進」、「体力の向上」は継続して位置付けている。これらを踏まえて、指導内容の明確化、運動の系統性、系統のある指導といった、「内容」の整理や見直しが行われた。これに伴い、第1学年及び第2学年において、運動を通して健康の認識がもてるよう指導の在り方を改善することとされた。

平成29年(2017年)：「資質・能力」の育成が強く打ち出された。教科の「見方・考え方」、「学習過程」が強調された目標となった。目標の表記

資料1 体育科目標の変遷

【昭和33年】 第1 目標

- 1 各種の運動を適切に行わせることによって、基礎的な運動能力を養い、心身の健全な発達を促し、活動力を高める。
- 2 各種の運動に親しませ、運動のしかたや技能を身につけ、生活を豊かにする態度を育てる。
- 3 運動やゲームを通して、公正な態度を育て、進んで約束やきまりを守り、互に協力して自己の責任を果すなどの社会生活に必要な態度を養う。
- 4 健康・安全に留意して運動を行う態度や能力を養い、さらに保健の初歩的知識を理解させ、健康な生活を営む態度や能力を育てる。

【昭和43年】 1 目標

適切な運動の経験や心身の健康についての理解を通して、健康の増進と体力の向上を図るとともに、健康で安全な生活を営む態度を育てる。

- 1 運動を適切に行なわせることによって、強健な身体を育成し、体力の向上を図る。
- 2 運動のしかたや技能を習得させ、運動に親しむ習慣を育て、生活を健全にし明るくする態度を養う。
- 3 運動やゲームを通して、情緒を安定させ、公正な態度を育成し、進んできまりを守り、互いに協力して自己の責任を果たすなどの社会生活に必要な能力と態度を養う。
- 4 健康・安全に留意して運動を行なう能力と態度を養い、さらに、健康の保持増進についての初歩的知識を習得させ、健康で安全な生活を営むために必要な能力と態度を養う。

【昭和52年】 1 目標

適切な運動の経験を通して運動に親しませるとともに、身近な生活における健康・安全について理解させ、健康の増進及び体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

【平成元年】 1 目標

適切な運動の経験と身近な生活における健康・安全についての理解を通して、運動に親しませるとともに健康の増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

【平成10年】 1 目標

心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、運動に親しむ資質や能力を育てるとともに、健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

【平成20年】 1 目標

心と体を一体としてとらえ、適切な運動の経験と健康・安全についての理解を通して、生涯にわたって運動に親しむ資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り、楽しく明るい生活を営む態度を育てる。

【平成29年】 1 目標

体育や保健の見方・考え方を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程を通して、心と体を一体として捉え、生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現するための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) その特性に応じた各種の運動の行い方及び身近な生活における健康・安全について理解するとともに、基本的な動きや技能を身に付けるようにする。
- (2) 運動や健康についての自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力を養う。
- (3) 運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う。

を全ての教科で、これに揃えたところに特徴がある。また、体育科では、運動領域と保健領域との関連を図る指導を強く求めるものとなった。

2.2 目標の構成について

目標は、小学校教育の中で体育科が担うべきものであるとともに、体育科の学習指導を方向付けるもの（文部科学省，2018b）としている。目標を文体で読むときに、総括的目標として一文で示しているものと、総括的目標を前文（いわゆる「リード文」。以下、「リード文」とする。）、具体的目標を項目で示しているものがある。資料1をもとに体育科の目標の構成を示し方、文脈、能力で見えていくと次のようになる。

2.2.1 総括的で示している目標

一文で総括的に示しているのは、昭和52年から平成20年までの4回である。昭和52年改訂時に、それ以前からの変更をしたのは、総括的目標と具体的目標による構成を改め、目標を一層鮮明にすることを目指して総括的目標のみ（文部省，1978c）としたことによる。

なお、教科目標が総括的目標のみになっても、2学年まとまりの「第1学年及び第2学年」，「第3学年及び第4学年」，「第5学年及び第6学年」のところでは、「運動の技能」「思考・判断・表現」「態度」に関する具体的目標を示している。

2.2.2 総括的と具体的で示している目標

総括的目標をリード文、具体的目標を項目で示しているのは、「昭和33年」，「昭和43年」，「平成29年」の3回である。昭和33年は、リード文が示されていないが、「1 各種の運動を適切に行わせることによって、基礎的な運動能力を養い、心身の健全な発達を促し、活動力を高める」としているものが総括的目標に相当すると考えられるため、ここに含めている。

総括的と具体的で示している目標は、「リード文」と「項目」で構成されている。「項目」は、運動領域と保健領域に関すること、運動領域としての運

動の技能、体力、態度に関することである。「運動に親しむ」，「健康の保持増進」，「体力の向上」，「態度」が共通している。また、これらは総括的目標で示した年次でも共通している。

2.2.3 文脈で読み取る目標

目標は、その構成が総括的、総括的と具体的の何れであっても、文脈で意味を読み取ることができる。体育科の目標は、改訂時に目指した方向や課題をおさえながら、手段や教科の役割を示してきている。「運動の技能」「健康・安全」「体力の向上」の視点で構成され、運動領域と保健領域で内容が示されている。

一文で示している昭和52年から平成20年までの4回を例にすると、次の①～⑤を組み合わせられて用いられている。これらは、体育科の内容にかかわる大枠で用いられている。

- ①-1 適切な運動の経験（適切に行わせる）（資料1「_____」）
- ①-2 運動に親しませる（親しむ）（資料1「_____」）
- ②身近な生活における健康・安全（昭和52年以降）
- ③健康の保持増進及び（と）体力の向上（資料1「_____」）
- ④楽しく明るい生活を営む態度（昭和52年以降）
- ⑤心と体を一体（平成10年以降）

目標の記述は、位置関係として、手段の「～を通して」、対象の「～について」「～を」、並列の「～とともに」で組み合わせられて用いられている。改訂の年次ごとに文脈を見てみると次のようになる。

昭和52年（1977年）：①-1（運動の経験）を通して①-2（親しませる）とともに、②（健康・安全）について理解させ、③（健康の保持増進・体力の向上）を図り、④（態度）を育てる、となっている。「経験・親しませる」「理解させる」が並列になっており、運動領域と保健領域が示されている。「健康の保持増進と体力の向上」は、昭和52年以降の改訂で、全てに用いられている。末尾は、昭

和 52 年～平成 20 年まで「育てる」を用い、目標の方向を示している。

平成元年（1988 年）：この年次に「運動に親しませる」の位置が変更された。①-1（運動の経験）と②（健康・安全）についての理解を通して、①-2（親しませる）とともに、③（健康の保持増進・体力の向上）を図り、④（態度）を育てる、となっている。「経験・理解」を手段として、「親しませる」と「保持増進・向上」を並列に示し、「図り」「育てる」という方向で目標が示されている。「運動の経験」を手段として「親しませる」としていたものを、「運動の経験」と「健康・安全の理解」を手段として「運動を親しませる」とされた。

平成 10 年（1998 年）：資質や能力を育てることを前面に打ち出すための大きな変更が行われている。⑤（心と体を一体）としてとらえ、①-1（運動の経験）と①-2（健康・安全）についての理解を通して、②（運動に親しむ）資質や能力の基礎を育てるとともに、③（健康の保持増進と体力の向上）を図り、④（態度）を育てる、となっている。平成 10 年の特徴は、「育てる」対象として「資質や能力」が用いられていることである。その「資質や能力」は「運動に親しむ」ものであるとされたことが読み取れる。また、冒頭に「心と体を一体としてとらえ」が付いた。これは内容に「体ほぐしの運動」を位置付けたことを踏まえてのものであるが、運動と健康の関連をもたせることに踏み出した目標である。

平成 20 年（2008 年）：⑤（心と体を一体）としてとらえ、①-1（運動の経験）と①-2（健康・安全）についての理解を通して、②③（運動に親しむ）とともに（健康の保持増進と体力の向上）を図り、④（態度）を育てる、となっている。目標の方向の示し方は平成 10 年と同じだが、「資質や能力の基礎を育てるとともに、健康の保持増進と体力の向上を図り」の「、」が削除されて「資質や能力の基礎を育てるとともに健康の保持増進と体力の向上を図り」となった。文節の区切りとなる「、」を削除したことで、「資質や能力」と「健康の保持増進と体力の向上」が切り離されることなく、「～を

通して、～を図り、～育てる」となった。これによって、「～を図り」の文節は「資質や能力」を含めて読み取れるようになっていくところに特徴がある。

平成 29 年（2017 年）については、これまでの目標と大きく異なっているため、次項で取り上げる。

3. 資質・能力の目標

平成 29 年（2017 年）は、「資質・能力」²⁾が学習指導要領改訂の大きな方向性の一つとなった。また、全ての教科が同じ文脈での目標の表記となった。「理解する」、「身に付ける」、「見付ける」、「思考する」、「判断する」という能力や、それに伴う活動、方法が、「学習過程」とともに目標に示されたところに特徴がある。目標表記が教科横並びになったこと、学習指導要領上の「内容」の枠組みに「どのように」という活動と方法が前面に打ち出されたことは、これまで以上に、体育科は「何を」学習するのか、その固有性が問われる改訂であったと考えられる。

3.1. 知識、能力について

資質・能力の目標は、学力規定を踏まえている。それは、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力その他の能力」、「主体的に学習に取り組む態度」である（学校教育法 第 30 条第 2 項）。学力規定上の「技能」は、実技系の領域のことであろう。運動領域では、学習指導要領に「運動やスポーツには、特有の技術があり、その学び方には、運動の課題を合理的に解決するための一定の方法があること。（文部科学省，2018d）」とされている。また、学習指導要領解説では「運動やスポーツの課題を解決するための合理的な体の動かし方などを技術といい、技能とは、合理的な練習によって身に付けた状態であること」（文部科学省，2018e）とされている。そこで、「技能」は「技術」として区別し、「能力」に「技能」を、「知識」に「技術」を配列することとした。これは、知識次元と認知過程次元を区別すること（石井，2002）に符合す

ると考えている。「知識」は、「能力」を含まないものとして検討を進めている。

本論では、「知識」と「能力」で整理して目標の記述を検討する。ただし、勘や直感、経験に基づく知恵などの暗黙知（文部科学省，2018f）も含むものとする。

「能力」は、「技術」を身に付けた状態、できているもの、測定可能なものとして捉えることができる。このことから、「能力」には、「技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度（学習指導要領解説では「学びに向かう力、人間性等）」として捉えている。

これを「図1 授業構成の枠組み（試案）」のように整理している（今関，2018）。

図は、中央に「学習活動・方法」を配置し、網掛けの部分を実際の授業展開として示そうとした。総括的目標の「〇〇を働かせ、課題を見付け、その解決に向けた学習過程」がここに当たると考えられる。「〇〇」とした「見方・考え方」が左側の「学習内容」である。実際の授業では、「学習内容」から選択されて本時の展開に組み込まれ、右側の「能力」に向かう。双方向の矢印を「知識」と「能力」の各観点に付したのは、能力は学習内容との往復によって育成されると考えるからである。それは、学習活動・方法を駆使した学習過程によ

てダイナミックに展開されるであろうことを示そうとした。

左側の「学習内容」には、「事実」「記号、名称」「絵、映像」「擬音語」「原理」「原則」「考え、概念」を例示している。教科目標にある「見方・考え方」はここに入る学習対象である。

右側の「能力」には、「技能」に「できる」を、「思考力・判断力・表現力」に「見付ける、選ぶ、修正する」と「言う、書き出す、説明する」をそれぞれ例示している。中央下部に入れているが能力育成の学習過程で起こる「理解」に「具体例を挙げて説明する」を示している。また、「主体的に学習に取り組む態度」に「進んで取り組む」を示している。

これらは、目標設定が、教科、学年、単元、本時といった内容のまとまりによって、それぞれで育成を目指す能力は何なのかによって観点ごとに異なるものが用いられるであろう。

目標は、具体的・包括的といった学習対象となる知識と能力の高さによって組み合わせて設定されることになる。

3.2 平成 29 年（2017）年の目標

平成 29 年（2017 年）の目標は、総括的と具体的で示されている。総括的なリード文は、次のよ

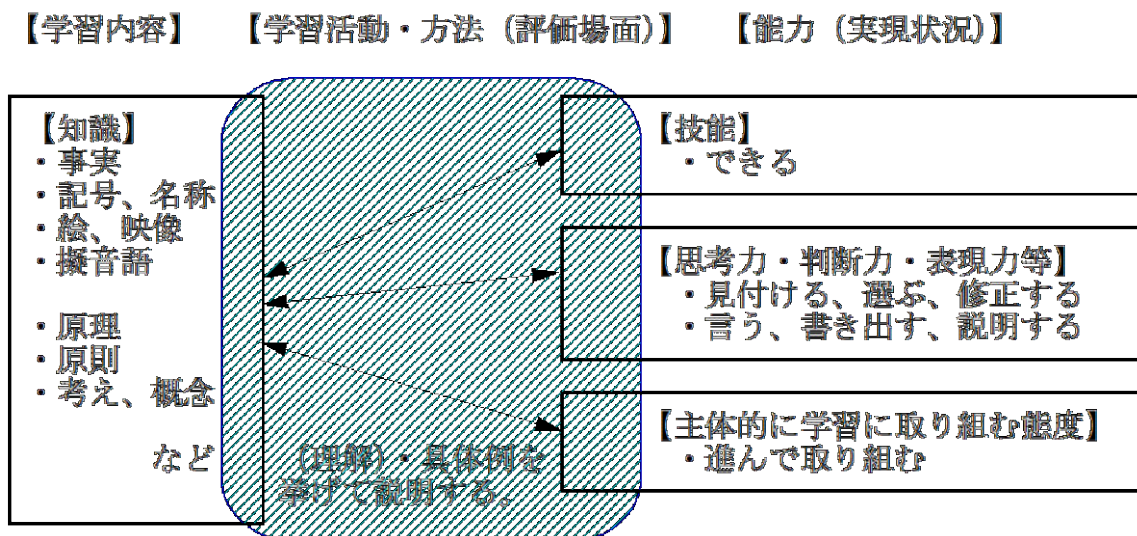


図1 授業構成の枠組み（試案）

うに読み取ることができよう。

出だしで「体育や保健」という体育科という教科を代表して示される内容のまとまりを示し、「の見方・考え方を働かせ」で「働かせ」る対象を「見方・考え方」で示している。続けて、教科で用いる代表的な学習方法として「課題を見付け、その解決に向けた学習過程」を示し、「通して」で区切っていることから、ここまでは次の目的に対する手段として示されている。

次の「心と体を一体として捉え」は、目標の変遷で検討したように運動と健康の関連をもつことを宣言したものである。「生涯にわたって心身の健康を保持増進し豊かなスポーツライフを実現する」は、初等中等教育で行う体育科・保健体育科の方向目標として読むことができる。これを「ための」でつなぎ、「資質・能力」を目的としたとき的手段として用いている。

末尾には「次のとおり育成することを目指す」として具体的目標に導いている。

具体的目標には、「～について」が「(1) (知識・技能)」と「(2) (思考力, 判断力, 表現力等)」に用いられている。「～」は学習対象を示している。「(3)は「～について」が用いられておらず、(1)、(2)とは異なる位置づけであると推察される。それぞれについて見てみよう。

(1)は、「知識・技能」についてのものである。学習指導要領解説の「知識及び技能」を示している。出だしの部分は運動領域についてのものである。「その特性に応じた」の「その」は学習対象とする運動領域に示された運動である。「各運動領域の運動の」「特性」と読む。「応じた」は、「応用した」「適用した」とするよりは「踏まえた」や「動き」と読んでおくと、続く文の読み取りがしやすいであろう。「各種の運動の行い方」は、体の動かし方(個人, ペア, グループ, チームなどでの身体操作, 用具操作), ルール, 順番, 場の安全などが考えられる。

「及び」でつないで並列で保健領域について「身近な生活における健康・安全」が示されている。

「について」よりも前の部分(資料1「_____」)が

「理解する」対象となる。「各運動領域の特性に応じた各種の運動の行い方」及び「身近な生活における健康・安全」を学習対象(学習内容)として「理解する」と読む。学習対象は、運動領域及び保健領域固有の内容であり、図1の「知識」に相当する。

続いて、「とともに」でつなぎ、「基本的な動きや技能を身に付ける」として体育科全体のものを示している。末尾の「ようにする」は、「授業者が学習者に」「～ようにする」と読んでおく。

(2)は、「能力」についてのものである。学習指導要領解説の「思考力, 判断力, 表現力等」を示している。出だしの「運動や健康」は体育科内容構成の運動領域と保健領域を代表した名称として用いられている。

「について」に続く「自己の課題を見付け、その解決に向けて思考し判断するとともに、他者に伝える力」は、「思考力, 判断力, 表現力等」にかかるものである。これらは、各教科で共通して示されたものであり、当該教科で用いられる活動, 方法が示されている。

(3)は、「態度」についてのものである。学習指導要領解説の「学びに向かう力, 人間性等」を示している。「運動に親しむとともに健康の保持増進と体力の向上を目指し、楽しく明るい生活を営む態度を養う」のは、運動領域のことを示している。「公正や協力など」を「態度」の内容に位置付けている(中央教育審議会1, 2019)ことに注意が必要である。

4. 学習内容と能力を明確にする目標の記述

目標は、知識(学習内容), 能力(技能, 思考力, 判断力, 表現力等), 態度の視点で設定していくことが求められよう。資質・能力の方向性を踏まえた目標は、体育科の固有性を示して設定されなければならない。学習活動及び学習方法, 能力, 態度は、体育科以外でも取り上げられているものがある。どの教科の目標なのかを見分けることができるのは、その教科固有の学習内容(学習対象)が示されているからである。

目標の記述は、「学習内容（学習対象）と能力の組み合わせ」と筆者は捉えている。学習内容は、「～について」や「～を」の「～」の部分に、知識として、名称や概念、図や映像などで示される。能力は、「～」の「知識」に続く「○○する」という動詞として示される。

4.1. 学習内容の目標記述

4.1.1. 知識と能力について

学ぶ対象としての学習内容を目標に記述することは、その目標が、どの教科・領域なのかを宣言することになる。指導計画作成や授業づくりとしては重要な側面となるであろう。目標には、「何を」学ぶのかについて、名称や概念が端的に示されていることが重要である。体育科という教科で、この単元で、本時で、学習する運動や健康についての見方・考え方の核心となるものを目標に示すことである。

ところで、目標記述について、学習内容としての名称や概念といった「知識」とするか、それとも「経験」や「活動」とするかは、議論のあるところであろう。「経験」や「活動」は学習として必須のものであるが、そのまま学習内容（学習対象）とするかどうかは慎重に検討したい。学習内容としての「知識」が明確に記述できていない状況で、「経験」や「活動」を先に行い、そこから「知識」を明確化していくことも、単元計画としてはあり得るからである。少なくとも「動き」は、体育科固有の内容として目標に位置付くものであろう。

4.1.2. 適切な運動の経験について

運動領域は、「適切な運動の経験」を昭和 52 年～平成 20 年までの四次にわたり教科目標に位置づけてきたが、平成 29 年では示されなくなった。「経験」は、資質・能力の育成を目指す目標ではなくなったのである。「経験」は、学年ごとの解説文や例示に用いられている。例えば、第 1 学年及び第 2 学年の体づくりの運動遊びでは、「様々な基本的な体の動きを楽しく経験することにより、動きの幅を広げ」（文部科学省、2018c）ことや、

第 5 学年及び第 6 学年の陸上運動、走り幅跳びで「力強く踏み切って体が浮くことを経験できるように」（文部科学省、2018g）することが示されている。資質・能力の育成に向けて、「経験」は「動きの幅を広げ」るための手段としての活動、あるいは「力強く踏み切っ」た方法を実行した結果として示されている。この他に、「自己の経験」「運動経験」「生活経験」といった、授業時間外のことまで広げて取り上げるときに用いられている。

4.1.3. 知識の目標記述について

教科目標では、「体育や保健」「運動や健康」といった「名称」、「各種の運動の行い方」「身近な生活における健康・安全」といった「項目名（項目の名称）」が用いられている。学年目標、単元目標は、学習指導要領及び解説に示す項目名が用いられることがある。単元の目標記述で、項目名を用いたときに包括的すぎる場合は、「動き」を用いることである。「動き」は、運動の行い方、体の動かし方で明確化することができる。

運動領域の「運動の行い方」と示しているのは、「名称や概念」の他に、ルール、順序、態度も含んで、体育の授業中に起こる身体的活動とそれに伴う活動全般を示そうとしていると考えられる。学習指導要領解説の文では、「○○な動き」「○○する動き」といった表記がされている。特に、「例示」として示された「・」の「動き」は、本時レベルの学習内容として位置付けることが可能であろう。

例えば、第 1 学年及び第 2 学年「B 器械・器具を使つての運動遊び」領域の、「エ 跳び箱を使った運動遊び」項目で、「例示」には、「数歩の助走から両足で踏み切り、跳び箱に両手を着いて両足で跳び乗ったり、ジャンプをして跳び下りたりすること」（文部科学省、2018h）が挙げられている。これは、第 3 学年以降の跳び箱運動につながる「動き」である。また、「またいだ姿勢で手を支点に体重を移動させてまたぎ下りをする」というものもある（文部科学省、2018h）。「手を支点に体重を移動」は、動きを示す抽象的な原則や概念

に相当すると考えられる。このような「動き」の原則や概念は、「例示」に示されているものと示されていないものがある。また、時系列に事実描写しているにすぎないものもあるだろう。

目標記述にあたっては、「動き」の核心になる「知識」を抽出しておきたい。さらには、原則や概念に相当するものであったとしても、実施する学年の発達段階に適合した「動き」であるかどうかについて、実践を通してのものとなるかどうかの検討をすることが求められよう。

4.2. 能力の目標記述

筆者は、能力の目標記述に利用できるものを明確化するものとして動詞の整理を試みている（今関，1990，2009）。「資料2 観点別動詞の整理試案（今関，2021）」は、評価規準（基準）で用いる能力を行為動詞で示している。指導と評価を一体として捉えるならば、目標記述に用いることができると考えられる。

表中に斜体の太文字で示した、「理解する」「身に付ける」「思考（考える）」「判断する」「他者に

伝える」「見付ける」は、教科目標で用いられているものである。この中では、「見付ける」のみが「個別」に位置付くものである。極めて具体的な能力を示す動詞が教科の目標として用いられているのが分かる。これは、「能力」としてというよりも、学習過程の「課題を見付け」る「活動」の意味で用いられたのではないかと推察される。

4.2.1 技能について

「技能」は、基本的に「動き」が「身に付いた」「できた」姿を示すことになる。「教科」「領域」「項目」といった内容のまとまりの場合は、包括の動詞を用いる。数時間のまとまりなどの場合も「（綺麗さやスピードは度外視して）できた」というものが考えられる。「技能」は、「知識」の文末を「～ができるようにする」とすれば技能の目標記述になる。

4.3 思考・判断・表現の目標記述

思考・判断・表現については、「思考したものを表現する」（中央教育審議会 a，2016）とされてい

資料2 観点別動詞の整理試案

(1)「ヨコ」の関係			
(知識)理解	技能	思考・判断・表現	主体的に学習に取り組む態度
理解する	(技能などを)身に付ける (所作や技などが)できる	工夫する 判断する 他者に伝える	積極的に取り組む 自主的に取り組む 主体的に取り組む
◎背景を入れて説明する ◎理由を述べて説明する	◎滑らかにする ◎正確にする ◎確実にする ◎タイミングよくする	◎提案する ◎改善する ◎修正する	◎最後までやり遂げる
○具体例を挙げて説明する ○説明する ○解釈する ○言い換える	○連続する ○スピードをつけてする ○大きくする ○勢いをつけてする ○組み合わせる	○計画する ○追究する ○予想する ○分析する ○違いを指摘する ○比較する ○比べる ○分類する	○追求する ○ねばり強く取り組む
・具体例を挙げる ・(覚えたことを)書き出す ・(覚えたことを)言う	・動作や動きをする ・(技能を)身に付けている ・条件を変えてする ・所作や技などをする	・応用する ・適用する ・利用する ・示されたものから選ぶ ・配列を識別する ・見いだす ・ 見付ける ※個別の「表現」は略。	・積極的に取り組む ・進んで取り組む ・役割・責任を果たす ・意欲をもつ ・気を付ける ・受け入れる(認める)

(2)「タテ」の関係

包括

個別

十分満足

おおむね満足

(3)「高さ」の関係

ることから、「思考・判断，表現」として捉える。なお、「表現」については，声の大きさや発音，文字のきれいさ，図表の色づかいなどがかかわってくる。「他者に伝える」ことは，これらの表現技術の他に，コミュニケーションのスキル，対人関係が関わってくるものが考えられる。

4.3.1. 思考・判断・表現の目標記述

思考・判断については，本時の目標では，「個別」に挙げた動詞を用いて目標記述をしたい。

例えば，第5学年及び第6学年の「E ボール運動」で単元の目標は，「ア」の「ゴール型では，ボール操作とボールを持たないときの動きによって，簡易化されたゲームをすること」という知識を用いる。これに，思考力，判断力，表現力等の「ルールを工夫したり，自己やチームの特徴に応じた作戦を選んだりするとともに，自己や仲間の考えたことを他者に伝えること」を用いて，文末に「～ができるようにする」を付ける。目標記述は，「ゴール型では，ボール操作とボールを持たないときの動きによって簡易化されたゲームをすることについて，ルールを工夫したり，自己やチームの特徴に応じた作戦を選んだりするとともに，自己や仲間の考えたことを他者に伝えることができるようにする」となる。

本時の目標記述は，例示にある「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」など，本時の内容に合致するものを用いる。場合によっては，例示をさらに具体化したり，中核の「動き」を補ったりして目標の知識部分の記述をしていく。例えば，「近くにいるフリーの味方にパスを出すこと」を本時の知識（学習内容）とし，育成する能力を「見付ける」とする場合は，「近くにいるフリーの味方にパスを出すことについて，自分の課題を見付けることができるようにする」となる。実際の授業場面では，「課題の把握」「探索」「発見」「選択」「決定」といった学習過程を組み立てることが必要となろう。

「表現」については，「考えたもの」までが思考・判断と置き，「他者に伝える」が「表現」というこ

とになる。発言することをもって「思考・判断」と見なすことはできない。目標記述の段階で，思考・判断を十分に吟味しておくことが求められよう。

4.4 態度の目標記述

「態度」については，「体育科が内容として位置付けていることに留意する必要がある」（中央教育審議会，2019b）と整理されていること，学習指導要領解説の各運動領域の見出しに「学びに向かう力，人間性」が用いられていること，評価の観点及びその趣旨で「主体的に学習に取り組む態度」が用いられていることを踏まえる必要がある。

資質・能力の点から「態度」を捉えると，「粘り強さ」と「学習の調整」が「主体的に学習に取り組む態度」として位置付けられている。（中央教育審議会 c, 2019）。

「資料2」では，「主体的に学習に取り組む態度」には体育科の「態度」にかかる動詞のみを配列している。「学習の調整」については，特段の示し方をしていないが，「修正する」は最もこれに近いと考えられる。目標記述として「学習の調整」をどのように示すか，学習過程・活動としてどのような方法で授業を組み立てるかといったことは，今後の取り組みとしたい。

5. 資質・能力の目標と体育科の課題—まとめにかえて—

体育科目標について検討した結果，次のことが明らかとなった。

1. 目標の構成は，総括的と具体的であること。文脈で意味を読み取ることができること。
2. 目標は，知識と能力で明確にできること。知識と能力を明確にするには，動きを記述すること，能力の動詞を整理すること。
3. 課題は，示す内容のまとまりによって目標記述が変わることである。使用する名詞，項目名，動きの抽出，検証を行うことが求められる。

今回取り上げた体育科目標の検討と資料は拙い

ものである。目標記述に参考となりそうな資料の妥当性、適切性といったことは、今後、継続して検証していく必要がある。

参考文献

中央教育審議会 (2016a) 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」平成 28 年 12 月 21 日, p36.

中央教育審議会 (2019b) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」平成 31 年 1 月 21 日, p9.

中央教育審議会 (2019c) 「児童生徒の学習評価の在り方について(報告)」平成 31 年 1 月 21 日, pp11-14.

石井英真 (2002) 『改訂版タキノミー』によるブルーム・タキノミーの再構築—知識と認知過程の二次元構成の検討を中心に—, 教育方法学会紀要「教育方法学研究」第 28 巻.

石井英真 (2003) 「メタ認知を教育目標としてどう設定するか:『改訂版タキノミー』の検討を中心に」, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第 49 巻.

石井英真 (2004) 『改訂版タキノミー』における教育目標・評価論に関する一考察:パフォーマンス評価の位置づけを中心に」, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第 50 巻.

石井英真 (2005) 「アメリカの思考教授研究における教育目標論の展開: R.J.マルザーノの『学習の次元』の検討を中心に」, 京都大学大学院教育学研究科紀要, 第 51 巻.

今関豊一(1990) 「科目『体育』の選択制におけるチームカードの活用について—生徒のやる気高めるカード添削をめぐる—」, 平成元年度千葉県教育研究奨励費実施報告書, 1990.1.18,p30.

今関豊一 (2018) 「思考力, 判断力, 表現力等の育成とアクティブ・ラーニング」『体育科教育』大修館書店, 2018 年 4 月号, p14.

今関豊一 (2009) 「体育科・保健体育科の指導と評価」ぎょうせい, p110.

今関豊一研究代表 (2019) 「ボール運動・ゴール型、保健領域・運動と健康における縦断的・追跡的研究」, 基盤研究(C) (一般) 補助金研究成果報告書, 2017~2019.

今関豊一 (2021) 「第 6 章 体育の学習評価」『体育科教育学入門 三訂版』大修館書店, p60. (2021 年 4 月発刊予定)

梶田叡一 (2010) 「教育評価 (第 2 版補訂 2 版)」, 有斐閣双書.

国立教育政策研究所 (2019), 「学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編、高等学校編」 (<http://www.nier.go.jp/kaihatsu/shidousiryou.html>) (2019 年 8 月.27 日閲覧)

高橋健夫 (1997) 「体育科教育学の探究」『体育科の目的・目標論』大修館書店, pp.18-25.

文部省 (1960a) 小学校体育指導書, p6.

文部省 (1964b) 小学校指導書 体育編, p7.

文部省 (1978c) 小学校指導書 体育編, p6

文部省 (1978d) 小学校指導書 体育編, p4.

文部省 (1988e) 小学校指導書 体育編, p8

文部省 (1998f) 小学校学習指導要領, p81

文部科学省 (2008a) 小学校学習指導要領解説 体育編, p5.

文部科学省 (2018b) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 体育編, p17.

文部科学省 (2018c) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 体育編, p38.

文部科学省 (2018d) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編, p192.

文部科学省 (2018e) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編, ppp193-194.

文部科学省 (2018f) 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 保健体育編, p8.

文部科学省 (2018g) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 体育編, p132.

文部科学省 (2018h) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説体育編, p 48.

文部科学省 (2019) 小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校等における児童生徒の学習評価及び指導要録の改善等について(通知)、平成 31

年 3 月 31 日

注記・謝辞

- 1) 体育科という教科名は小学校に用いられており，中学校及び高等学校は保健体育科となっている。
- 2) 「資質・能力」は，次のように捉えられている。
「資質」には「生まれつきの性質や才能」（新明解国語辞典）という意味がある。また，文部科学省に設置された検討会（平成 24 年 12 月設置）においては，「法令用語として用いられてきていること，『資質』は『能力』を含む広い概念として捉えられていることを踏まえ，

『資質』と『能力』の相違に留意しつつも，行政用語として便宜上『資質・能力』として一体的に捉えること」とされている。（育成すべき資質・能力を踏まえた教育目標・内容と評価の在り方に関する検討会—論点整理—，平成 26 年 3 月 31 日）

本稿は，「ボール運動・ゴール型、保健領域・運動と健康における縦断的・追跡的研究」，基盤研究(C) (一般) 補助金研究(2017～2019)の一部である。資料等作成に向けて授業及び情報提供していただいた関係の皆さまに感謝します。

【特集論文】

児童スポーツ教育学部への思いと実践

久保 健（日本体育大学）

2013年4月に、それまで体育学部1つしかなかった日本体育大学に、2つ目の学部（児童スポーツ教育学部）が誕生した。この新学部は、従来の日本体育大学女子短期大学部を4年生の学部へ改組したものであった。

この小論では、その新学部の教育課程を作成する際に参考とした2つの考え方、および新学部における私の教育実践について述べる。

1. 新学部の教育課程に4年間を貫く演習科目を「基軸科目」として置いた。それは、女子短期大学部の「教養演習」と「総合演習」を発展的に継承したものである。また同様に、「体験学習」を発展的に継承した「野外活動実習」を導入した。
2. 新学部の主目的である「体育指導に強い小学校教育の養成」のために、私の前任校である宮城教育大学の教員養成改革において、「小学校教員の専門性とは何か」を追求した試み（Aコース教官団、系構想、合同研究室）の成果を盛り込んだ。
3. 新学部における私自身の教育実践として、教養科目の「身体とスポーツの文化論」、学科共通科目の「児童の体づくりと動きづくり」、3・4年次のゼミ（児童スポーツ研究Ⅰ・Ⅱ）の一端を紹介した。

キーワード：日本体育大学，児童スポーツ教育学部，女子短期大学部，宮城教育大学，
小学校教員養成改革

The thought and practice on School of Childhood Sport Education

Takeshi Kubo (Nippon Sport Science University)

The 2nd faculty (School of Childhood Sport Education) was born in April, 2013 in Nippon Sport Science University which had only one Department of Physical Education till then. This new faculty reorganized the conventional Woman Junior College department of Nippon Sport Science University to the fourth grader's faculty.

By this short article, when I create the curriculum of a new faculty, I state two matters to which I referred, and my educational practice in a new faculty.

1. I put the exercise subject which pierces through four years on the curriculum of a new faculty as a "standard subject." I put the seminar subject which pierces through four years on the curriculum of a new faculty as a "standard subject." It inherited expansively the "culture exercise" and "a comprehensive exercise" of the woman junior college department. Moreover, I introduced similarly "outdoor activity training" which inherited "experience study" expansively.
2. I introduced some ideas into the curriculum of a new faculty for "cultivation of a primary teacher good at a P.E." which is the main purposes of a new faculty. In teacher training reform of Miyagi University of Education which is my former school, those ideas were results to try (A course instructor team, a conception of system, a joint laboratory) of having searched for "a primary teacher's speciality nature."
3. I introduced three educational practice of me of a new faculty myself. They are "cultural theory of body and sport", "cultivation of child's body and movement" and my seminars (child's sport research I-II) .

Key Words: Nippon Sport Science University, School of Childhood Sport Education, Woman Junior College department, Miyagi University of Education, primary teacher training reform,

1. はじめに

2013年4月、それまで120有余年にわたって体育学部1つで歩んできた日本体育大学に、2つ目の新しい学部、児童スポーツ教育学部が誕生した。これは、それまでの日本体育大学女子短期大学部（以下、「短大」と略称）を4年生の学部に改組したものであった。それから9年、日本体育学部にはさらに3つの新学部が次々と増設され、5学部体制となって現在に至っている。

この小論では、その児童スポーツ教育学部（以下、「児スポ」と略称）の新設に一役買い、その後今日まで学部運営、講義等および学生指導に携わってきた者として、筆者の「児スポ」への思いと筆者自身のささやかな実践について書き残しておきたい。

2. 日本体育大学女子短期大学部でのこと（2006年4月～2013年3月）

2006年4月、日本体育大学の「短大」は7人の新任教員を一気に迎えた。その中に筆者もいた。このうち、「短大」の改組に伴って「児スポ」に移動し、現在まで残っているのは筆者を含めて4人、また、それ以前から「短大」にいた教員で現在まで残っているのは3人、合わせて7人のうち3人が今年度で定年退職するので、残るは4人ということになる。

さて、「短大」に着任した筆者の所属は「教養等Ⅱ教職」という名称の研究室であった。このうち「教養」については、もう一つ「教養Ⅰ」という研究室があり、そこに教養科目の英語と社会学を担当する教員が所属していた。また、「教職」は、中学校教員免許（保健体育2種）を取得するための教職科目を担当する研究室であり、筆者の他に先輩教員がもう一人いて、その2人で「教養」の一部と「教職」にかかわる諸科目を担うことになっていた。

2.1 「短大」での実践

短大で筆者が取り組んだ実践について、(保育科については不正確になるといけないので主として

体育科を中心に)述べておきたい。

主な当授業科目は、「保健体育科教育法」であったが、その他に、「教養演習（後に「基礎ゼミⅠ・Ⅱ」と科目名変更）」「総合演習」「体験学習」などの教養科目、「学習指導論」「特別活動の研究」「教師論」などの教職科目、「事前事後の指導（教育実習）」「スポーツ現場実習」などの実習指導（実習先の訪問は短大教員で分担）も担当することになった。

2.1.1 保健体育科教育法

「保健体育科教育法」は、短大での筆者の唯一の専門分野の授業科目であり、かなり力を入れて授業を行った。それまで4年制大学で担当していた「体育科教材研究法」（小学校）と「保健体育科教育法」（中学校）の内容を基に講義内容を組み立てるとともに、毎回の講義で学生から感想・質問等を記入してもらい、そのうち「これは!」と思ったものをB4の用紙裏表にプリントして翌週に配布し、「質問」と言ってもなかなか出てこない学生との交流を図った。しかし、講義内容が短大生に受け止めることのできる内容であったかどうかと振り返ってみると、教員の意気込みと学生の受け止めの間にはかなりギャップがあったようだとして反省している。加えて、もうその当時には、短大を出て2種の教員免許で教員採用試験を受けても、めったに合格することはできない時代となっていたことが、この科目への学生の意気込みをかなりそいでいたようにも思われる。

教養科目や教職科目など、筆者の専門以外の多くの授業科目を担当することには「素人が無免許運転のように担当してよいものか」とかなり当惑した。しかし、後述するような筆者のそれまでの大学での教員歴からすると、実はそれほどショックはなかったのかも知れない、と今は思い返している。

2.1.2 教養科目

全員必修の教養科目、「教養演習」と「総合演習」については、短大体育科への150名前後の入学者

の大半が体育学部を落ちて第二希望で短大に入学してきた者たちであり、短大卒業後は約8割の学生が体育学部で3年編入していたことから、「短大の2年間で、体育学部生に追いつき・追い越せる力の育成をめざすことにした。

「教養演習」(1年次, 通年)はその後「基礎教養ゼミナールⅠ」(前期)と「基礎教養ゼミナールⅡ」(後期)に再編されたので、ここでは再編後の取り組みについて述べる。

「基礎教養ゼミナールⅠ」は、短大教員が全員担当可能な時間割(水曜1校時, 前期)に設定し、体育科は6クラス全員がこれを受講し、授業担当はクラス担任、2クラス合併して2人の教員で担当してもよいし、別々にやってもよいことにした。時間割上は1ワクだが、3教室(そのうち1つは全体を集めての授業も可能なように大教室)確保し、多様な形で授業ができるようにした。内容は、初年次教育Ⅰ(オリエンテーション, スポーツテスト, キャリア教育①), 短大のカリキュラムと学び方, 志望別履修計画と生活設計, ロングホームルーム①②③, 話を聞き・文献を探し・読み・討論し・報告する方法, マナー・礼儀・服装・言葉づかい・スポーツウーマンの品格, 日体大と女子短期大学の歴史と伝統, キャリア教育②③, 夏休みの課題「新聞切り抜き特集づくり」などである。

「基礎教養ゼミナールⅡ」(水曜1校時, 後期)も同様な形で時間割と教室を設定し、授業担当は「教養Ⅰ」と「教養等Ⅱ教職」の教員があたった。内容は、「新聞切り抜き特集」(夏休みの宿題)の報告と検討, 図書館の使い方講習, 体育・スポーツ・健康関係の専門雑誌を読んだレポート報告と検討, テーマを決めての「ミニ研究」と発表などである。

「総合演習」(2年次, 通年)では、体育科の学生を40人ずつ4クラス・時間割を4ワク確保し、授業は筆者が担当した。内容は、グループでの文献・調査・実験などの研究で、前期は「スポーツ・体育についての文献の購読演習(まず音読し、レポーターが内容を要約し、質疑する)」, 後期は「身

体と健康についてのテーマを決めての研究と発表」に取り組んだ。

体験学習は、1年次の必修科目で、富士山周辺の大自然の中で、3泊4日の集団生活の体験を通して、仲間や教員とのふれあいを深めることで、日本体育大学女子短期大学の学生としての自覚を高めること、また、新入生導入教育の仕上げとして、入学した時の目的・目標や将来のあり方などを再確認し、今後の学生生活に生かし、体育・スポーツや幼児教育・保育の指導者を目指す者としての資質の向上を図ることを目的とした。なお、これは2009年からは会場を河口湖周辺に移し、中学校や保育所の見学もプログラムに加えた。この取り組みを通して、筆者は、学生たちが「学習の指導」だけでなく「行動の指導」を通して育つものであることを強く感じた。

2.1.3 教職科目

教職科目については、筆者にとっては専門外の科目なので、やれることしかやれない。「学習指導論」については体育と保健の学習指導論の指導の系統性や集団学習論を他の科目にも広げた。「特別活動の研究」では戦後の学習指導要領におけるこの科目と教育課程上の位置づけを踏まえて、体育行事や運動部指導論, 学級指導などについて、にわか勉強をしながら取り組んだ。「教師論」では、これまで共同で実践研究を行ってきた小・中学校教師の実践と生き様を紹介しつつ、必要に応じて現職教員をゲストティーチャー(外部講師)に迎えて授業を行った。

3. 「短大」の再編をめぐる検討⇒「児童スポーツ教育学部」へ

こうした中で、「短大」はこのままでやっていけるのかという不安が生じ、「短大」の現状の再点検と改組を含む改善の方途を考えようという声が高まってきた。

そこで、平成23年度第1回日本体育大学女子短期大学部教授会(2011年6月20日)に学長から「日本体育大学女子短期大学の改組のための

特別委員会」を作ることが提案・決定された。そして、半年間の審議の結果が2011年12月20日の短大教授会に答申された。その内容は、短大の現状と問題点を体育科と幼児教育保育科に即して検討し、その解決の可能性についていくつかの選択肢を提示し、小学校・幼稚園教員および保育士の養成と就職をめぐる状況と課題を検討し、また、子どものスポーツ指導者の養成をめぐる情勢と課題についても触れた上で、短期大学の改組・再編による新学部の設置の可能性について述べたものであった。

この答申を受けて、体育学部と「短大」との合同教授会（2012年1月13日）において、「日本体育大学児童スポーツ教育学部設置の趣旨等」についての提案がなされ、その必要性和可能性についてのかなり厳しい審議の結果、提案が了承された。そして、これを受けて、2012年3月14日に「短期大学部改組特別委員会」が設置された。

この時点では、翌年4月に新学部を設置申請する文科省の手続きは時間切れとなっており、その前途には難題が山積していた。「特別委員会」は、新学部設置申請は「届け出制」で行うこととし（そのためには、新学部の母胎となる体育学部から6名以上の教員に移動してもらうことが必要とされた）、小学校および幼稚園の教員養成、また保育士養成については課程認定を受ける方向で、新学部の構想づくりと文科省および東京都厚生局に対する設置申請・課程認定の手続きが急ピッチで進められた。

その間の困難と苦労については省略するが、その結果、新学部の設置そのものは2012年9月にほぼ認められた。しかし、小学校・幼稚園教員養成の課程認定、特にカリキュラム、入試、学生指導体制等については、文科省の2つの担当部局（大学設置室、初等中等教育局）との折衝が2013年の年明けまで続いた。また、保育士養成校の認定についての東京都厚生局との折衝、さらには幼稚園教員の課程認定と保育士養成校の認定をめぐるカリキュラムのすり合わせも同時に行われていった。

その間の様子は、この時期の短大教授会に「新学部（児童スポーツ教育学部）の設置準備」について2012年9月から12月末までの間に何度か行われた中間報告によく表れている。ここでは、「新学部が2013年4月に発足することが認められた」としながらも、「ただし、その新学部の教職課程認定およびカリキュラム、入試、学生指導体制等については、なお審査が続」くこと、そしてそれに対応するために、「短大」内に準備プロジェクトを作って作業を進めて行く旨が繰り返し報告されていった。

そうして、2013年1月16日の合同教授会で、新学部（児童スポーツ教育学部）の教職課程がようやく認定されて確定したことが報告された。また同時に、日体大としての「児童スポーツ教育学部準備プロジェクト」が正式に発足し、すでに、短大内部で進められていた準備プロジェクトをそのサブ・プロジェクトとして位置づけて作業をすすめることになった。

また、振り返ってみると、短大の改組と新学部の設置申請およびその準備の2年間（2011年6月～2013年4月）は、2011年3月11日に生じた東日本大震災に対する日体大のボランティア支援活動が続けられる中での取り組みであり、筆者も含めて短大の教員と学生が毎月のように宮城・岩手・福島にボランティア活動に出かける活動と同時併行して行われていた。筆者も、その活動中に大学の事務局から電話で、文科省からの教育課程の手直しの要請に対応するために急遽呼び戻されることが度々あったことが思い出される。

4. 新学部（児童スポーツ教育学部）を構想する際に参考となったもの—宮城教育大学での経験

4.1 小学校教員の専門性とは

新学部は、体育の指導に強い小学校・幼稚園教員・保育士、および子どもへのからだづくりやスポーツの指導のできる地域の働き手を人材として輩出する学部を目指して準備作業が行われた。その際に筆者の念頭にあったのは、筆者の前任校である宮城教育大学（以下、「宮教大」と略称）での

小学校教員養成改革における「小学校教員の専門性とは何か？それをどう育むか？」をめぐる経験であった。

筆者は、1979年4月に宮教大に28歳で着任した。この時、宮教大は小学校を中心とした教員養成改革の真最中にあつた。この教員養成改革の主導者の一人である高橋金三郎は、小学校教員の専門性をどう育成するかをめぐって、次のように述べていた。

大学生：1年次から専門の理論も実験も学ぶべき

中学校教員養成課程は「専攻」所属でそれができる（1,2年時の「教養部」はなかった）

小学校教員養成課程は3年から「ピーク」という形で専門性を持たそうとした。

「そうなったら、ピークもない小学校課程の1,2年生はどうなるのか、それが問題なのである。入学当初からピークを決めるのは問題の解決ではない。それはひどいごまかしである。」

こうした考え方に導かれた宮教大の教員養成改革は次の3つの柱からなっていた。

- ①教育態勢の改革：A・B教官団と「系構想」
- ②学内施設の再配置：Aコース「合研」
- ③入試改革：共通テスト＋7系入試

4.2 「Aコース専任教員」

宮教大に着任した筆者が所属したのは、保健体育科の教員集団ではなく、「Aコース専任教員」という変わった名称の教員集団であった。それまで、宮教大は「課程＝学科目」制をとっており、各々の学科目を背負った教員が中学校教員養成課程の各教科を単位とする教員組織（〇〇科と呼ばれていた）に所属していた。これに対して、学生は中学校、小学校、幼稚園、障害児などの教員養成「課程」に所属しており、各教員はその所属組織から各「課程」に「出勤」する形で講義等を行っていた。しかし、これでは小学校教員養成課程とその指導にあたる教員組織が整合しないので、教員組織を大きく「Aコース教官団（小学校課程・

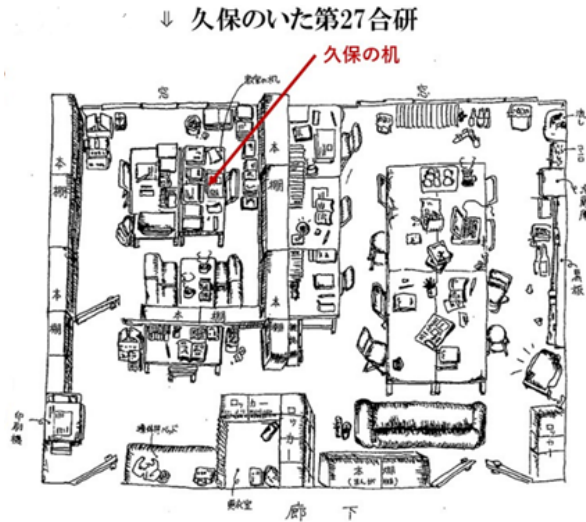
幼稚園課程）」と「Bコース教官団（中学校課程）」とに分け、前者の教官団に所属する教員を募るとともに、その中核となる教員集団として、折からの小学校教員養成課程の定員増に伴って新たに迎えることになった10人の教員を「Aコース専任教員」としてその中核にするという構想がたてられたのであつた。（この他、障害児教育に対応する「Cコース教官団」もあつたが、省略）さて、こうしたいきさつで「Aコース専任教員」として迎えられた10人の教員のうち9人までは、いずれもベテランで、一群は小学校教員として経験と実績を積み民間教育研究団体（極地研、数教協など）で活躍していた教員たち、もう一群は演出家、TVの人気番組の作曲家、サル学者、全国的労働組合の理論顧問など、学校教育とは少し異なる学芸の分野からの教員たちであつた。

4.3 「合研」（Aコース合同研究室）

小学校教員養成課程の学生にふさわしい1年次からの「専門」の学習・研究と生活の場として、宮教大では学内施設の再配置を行っていた。即ち、講義棟の70人用の教室を「合研」（Aコース合同研究室）に作りかえたのである。ここにAコース専任とAコース共感団の中で「手を挙げた」教員が移り住んで、自分の専門分野と「合研」運営についての考え方の看板を掲げる。これに対して学生は自分が面白そうと思った「合研」を「この指とまれ」方式で選んで入室して4年間教員と勉学と生活を共にする。途中で「合研」を変わってもいいし、複数の「合研」に入り浸ってもいい。どの「合研」にも入らなくてもかまわない。ただし、教員と共に、また学生同士でさまざまな自主ゼミを行う事が義務とされた。そうして、学年が進み「合研」のメンバーが専門性を見いだす中で、実にさまざまなことに興味関心を持つ学生たちがハイブリッド化していくことになる。さらに、何年か後に大学院修士課程ができると、ストレートマスターや出戻りの現職教員の院生も「合研」に出入りすることになっていった。宮教大は、こんなやり方で小学校教員養成課程にふさわしい学生

研究室の在り方を模索したのである。

参考のために、筆者が開設していた第 27 合研の見取り図を示しておく。



ここには、机や書棚はもちろん、複写機、水道とガスコンロ、ソファベッド、ロッカーと着替えスペース、「操体法」の治療用ベッドなどがあり、学生は快適に遊学できるようになっていた。

4.4 「系」構想と実践

教員養成改革が始まるまで、小学校教員養成課程の学生は、3年次から「ピーク」という名の12単位程度の専門科目を取得することになっていた。それを、この改革の中で、「系」（文系、理系、表現系、教育系）という16単位程度のまとまりに改め、1年次から基礎講義・演習を積み上げていくことになった。筆者が主として関わっていたのは「表現系」で、演出家の竹内敏晴さんと共に「からだことば」「からだと表現」「表現基礎演習」などという、体育科教育を専門とする筆者にとっては「目の眩むような」授業を行いながら、「表現（芸術・体育）系」のカリキュラムづくりを行っていった。また、宮教大には「総合科目」という選択科目があり、その中に「日本の芸能」という授業にも強く誘われ、恐る恐る参加するようになっていった。

4.5 宮城教育大学の小学校教員養成改革への逆流

しかしやがて、こうした宮教大の教員養成改革に対する逆流が生じた。全国に「新構想」を含む

たくさんの教員養成大学・課程がつくられ、教員就職率が厳しくなる中で、文科省から「ゼロ免」課程をつくれという方針が示されたのである。そのため、宮教大でも、学生定員を2分して「魅力ある」「ゼロ免」課程をつくることになった。そして、その就職先を開拓するために、宮教大の教員たちは、東北中の商工会議所等まわって企業就職先を求めることになったのであった。他方、定員が半減した教員養成課程の方は、小学校教員養成課程と中学校教員養成課程を合わせて、小学校と中学校の教員免許の重ね取りをするということになった。そして、学生は1年次から中学校の各教科単位の「専攻」ごとに分けられることになったのである。こうした中で、これまで進めてきた「合研」や「系構想」は、小学校教員養成課程という母胎がなくなってしまったため、その是非を論じることもしなくなることもないままに、「結果」として消滅してしまったのである。

しかしそれから約10年後、今度は文科省から「ゼロ免」課程をなくして元の教員養成課程に戻すか、教員養成学部・学科をやめて別の学部・学科とするか選択せよ、という方針が示された。この時、総合大学の教育学部の中には「教育学部」や「教員養成」の看板を付け替えたところもいくつかあったが、もともと東北大学から教員養成課程だけが分離されて単科の教員養成大学となった宮教大の場合は、もどに戻るようになった。

問題は、その時に宮教大がどういう教育態勢を取ることにしたかである。中学校教員養成課程はほぼ昔の形に戻った。そして小学校教員養成課程は、「系構想」や「合研」を再構築する議論もほとんどないまま、1年次から各教科を単位とする「専攻」を入試の窓口として受験・入学することになった。実質的には、かつて高橋金三郎の言った「1年次からピーク制にする」ことになったのである。

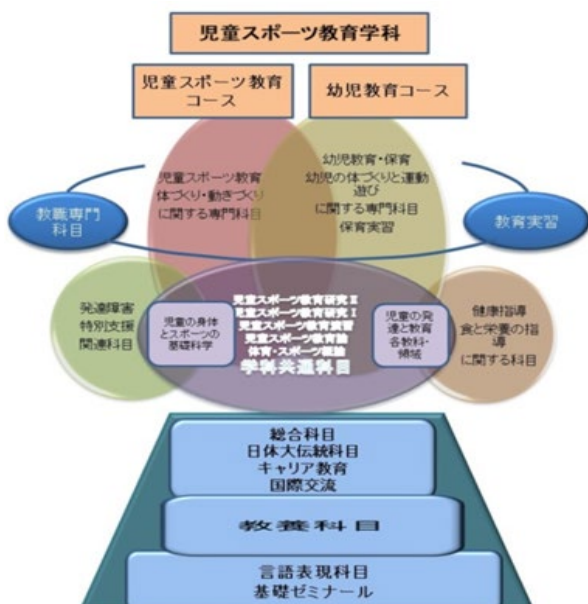
この時筆者は、かつての小学校教員養成改革が勢いをもって行われていた時に、その「改革」に不満を持っていた大学教員（専門研究者）の反動が無言のうちに働いていたことを感じた。そして、自分のこの大学での大きな仕事が終わったとも感

じたのであった。

5. 児童スポーツ教育学部の構想と私の実践

5.1 児童スポーツ教育学部のカリキュラム

2013年4月、日本体育大学の新学部は「児童スポーツ教育学部」(学士の名称も「児童スポーツ教育学士」ということ)で出発した。以下にそのときに描いていたカリキュラムの概念図を示しておく。



5.1.1 学部共通科目 (25単位)

1) 基軸科目を4年間の履修の柱に

まず考えたのは、1年次の「基礎ゼミナールⅠ・Ⅱ」、2年次の「児童スポーツ教育演習」、3・4年次の「児童スポーツ教育研究Ⅰ・Ⅱ」という4年間を貫く基軸科目を柱として、すべてのカリキュラムを構造化することである。ここには、筆者が「短大」時代にとりくんだ「教養演習(基礎ゼミナールⅠ・Ⅱ)」「総合演習」を4年間に引き延ばして、最後に祖の総決算として卒業研究に結実させるという思いがあった。

2) 教養科目の名称変更

教養科目については、新学部の特色を強調するという観点から、従来の科目名を「やさらかしい」名称に変更した。例えば、「法学(憲法を含む)」を「現代社会と憲法」、「心理学」を「こころと行動の科学」、「社会学」を「変貌する社会と人間生

活」というようにである。ただしこれについてはその後、担当教員からの「他学部の同じ内容の講義との整合性がない」という意見により、2019年度のカリキュラム改訂によって元の科目名に戻るようになった。

付け加えると、この教養科目の中に、筆者も一つ、日体大の児童スポーツ教育学部の特色のある科目を担当してみようということで、「身体とスポーツの文化論」という科目を設けてみた。この科目は、これから児スポで履修する「体育」「スポーツ」「教育」などの諸科目の学習の際の「観かた・考えかた」となることを期待して、次のような観点から内容を設定したものである。

①「身体」を自然的・生物的存在として捉えると同時に文化的存在として捉える。人間は、物体⇒生物⇒動物⇒人間(歴史的・文化的)と発展してきた存在であり、その歩みにおける各層が堆積している。また、人間を「身体を持つ(I have a body)」存在であると同時に「身体である(I am a body)」存在として捉える。

②スポーツはこれまで、フィジカルなもの・肉体的なものにとらえられてきたが、同時に、このスポーツを「文化」としてとらえる視点から眺めてみる必要がある。

3) 野外活動実習

「総合科目」の中に必修の「野外活動実習」を設けた。これは、短大の「体験学習」を引き継ぎ、学生は「学習」と「行動」の両輪で育つという観点から、フレッシュマンズキャンプとクラス・学年づくりのための企画、かなりハードな野外活動(登山、自然観察、強足、オリエンテーリング、野外炊飯、キャンプファイヤー)などの内容を盛り込んだ。また、この科目は選択の余地のない必修科目であったため、学生から費用を徴収せず学費で賄うこととした。

その後、この科目は、日体大の実習科目としての共通性および企画・内容の専門性を重視する観点から、A・B・Cの3科目から選択する(A・Bは日体大共通、Cは独自企画科目)ことに改訂

- ①オリエンテーション。からだ(体・身・肉)とは何か? 文化とは何か? スポーツとは何か?
 学生の考える「スポーツであるもの」と「スポーツではないもの」の変遷
 「障がい者スポーツ」から「スポーツとは何か」を考える
- ③身体・運動の進化①: 身体感覚・動力・制御システムの進化とロコモーションの発達
 ※映像: NHK「魚たちの上陸作戦」
- ④身体・運動の進化②: 陸上脊椎動物の身体・運動の進化ーヒトの誕生
 ※映像: ヒトがサルと分かれた日
- ⑤人間の子どもと運動の発達の特質=自然的・生物学的=「歴史的・文化的発達」。
- ⑥日本文化としての身体・運動: 立ち居振る舞い、坐り方、労働と姿勢、礼法(小笠原流、武道)
- ⑦日本人の伝統的な動きと現代スポーツのコラボレーション
 ナンパ歩き・走り100m走・バスケットボール革命
- ⑧身体の加工: 化粧、整形、移植、クローン、ドーピング、サイボーグ化、パラスポーツと義肢・義足。
- ⑨スポーツの起源と古代ギリシア、ローマのスポーツ。 ※映像: 古代社会のアスリート、ペン・ハー、スパルタカス
- ⑩中世のスポーツから近代スポーツの誕生へ : Barbarian, Gentleman & Player
 ※映像: 民衆のフットボール(フットボール禁止令から解禁・奨励へ)
- ⑪オフサイドはなぜ反則か/オフサイドの現代的展開ーバスケットではなぜ反則ではないのか?
- ⑫「サービス」の変遷: サブは攻撃的ななぜサービスと言うのか?
- ⑬スポーツの現代化・グローバル(世界文化)化とそれに伴う諸問題
 大英帝国と植民地(インド)のスポーツ: 「このボールを蹴れ」⇒映像: パンジャブの大運動会
- ⑭オリンピック教育とレガシーの創出
- ⑮「講義のまとめ」と試験、またはレポートの作成・提出

された。また、費用は選択した科目に応じて学生から徴収することになった。筆者の個人的な思いとしては、この科目の内容は、当初は学部の教員がそれぞれの専門性と素人性を生かしながら作り、次第に学生自身が企画・運営・振り返りをする割合を増やしていこうと考えていたのであるが、それとは逆の方向で改訂されることになった。

5.1.2 学科共通科目 (29 単位)

学科共通科目については、前述の 2012 年 9 月から 2013 年 1 月までの文科省との折衝の過程で、一方では大学設置室から(届け出制のため)日体大らしい体育・スポーツに関する必修科目を増やせという要請があり、他方では初等中等教育局から主として教員養成を担う学部として教職科目以外の教育学に関連する科目を増やせという要請があり、それを「基幹科目」の中に設定した。そのため、2 つのコースの専門科目が圧迫されるとともに、卒業に要する単位数を 138 単位にまで膨らんだ。免許・資格科目等も合わせると 160 単位以上を取得して卒業する学生が少なくなきみられるようになった。

基幹科目については、第一に、前述の大学設置室からの要請に応じて、「児童の身体の仕組み」「スポーツ生理学」「スポーツバイオメカニクス」「ライフステージ栄養学」などが全て必修とすることになった。加えて、ここにも「児童の体づくりと動きづくり」という科目を設け、主として筆者が担当することとした。

第二に、教職科目以外の教育学関連科目として、「学校教育論」「現代子ども論」「教材・教具論」という 3 科目を設定した。これらの科目の履修は、学生にとって一定の意義があったと思われるが、担当する教員の負担と内容の専門分野との関連では問題も残った。

第三に、児童スポーツ教育学部の「核」となる科目として、「児童スポーツ教育論」「児童スポーツ指導論」「児童健康教育論」という 3 つの講義科目を設定した。このうち「児童スポーツ指導論」は、当初は講義科目として出発したが、その後、より実践力を身につけさせたいということから、クラスを 50 人程度に分けて模擬授業などを取り入れられるようにした。

5.1.3 コース科目(児童スポーツ教育コース科目)(84 単位)

コース科目については、児童スポーツ教育コースと幼児教育保育コースの単位数のすり合わせに苦労した。幼児教育保育コース科目は、幼稚園教員養成のための教職科目と保育士養成のための専門科目との異動をすりあわせるとほとんどの科目を必修ないしは選択必修としなくてはならなかった。これに対して、児童スポーツ教育コース科目は小学校教員免許取得のための教職科目を必修ないし選択必修にした上で、「体育に強い小学校教員または児童スポーツ指導者」を養成するための専門科目を盛り込む余裕があった。また、ここでは選択で副免許状として幼稚園教員免許も取得できるようにした。

ここでの筆者の担当科目は「初等体育科教育法」と「初等体育」であったが、そのうちここでは「初等体育」の授業について簡単に報告する。この科

目は複数の教員で内容を分けて「陸上運動と器械運動」「ダンスとボール運動」「体づくり運動と保健」の3つの授業を用意し、そのうち2科目を選択必修とした。筆者はそのうち「体づくり運動」を担当した。次に紹介するのはコロナ禍の下での2020年度の授業内容である。

- ①オリエンテーションとグルーピング：(1)アイヌの唄と踊り①船こぎ遊び、ハーチンナ、(2)2人組前向きエレベーター(3)誰の手？(⇒体温の学習) (4)人間知恵の輪
- ②(1) アイヌの唄と踊り②イチャリコ (2) イニシアティブゲーム①ゲー・パー、トントン・スリスリ、後出しジャンケン、ステッピングストーン(飛び石渡り) (3)2人組後ろ向きエレベーター、(4)後ろ向き集団エレベーター
- ③(1) アイヌの子どもの唄と踊り③ホイヤーオーホー、(2) イニシアティブゲーム② (2人組) タコとタイ、(集団) キャッチ、ジャンケン足聞き・しゃがみ(集団) キャッチ、Aフレーム並び替え、(3)生きている証拠探し、
- ④(1)アイヌの子どもの唄と踊り④ウタリオフン、(2)イニシアティブゲーム③新聞紙・日本列島/魔法の絨毯(3)石蹴り/うたケンあんたがたどここ(1人で、2人で、4人で) 仕上げ=4人でのうたケン、
- ⑤(1)アイヌの子どもの唄と踊り⑤ツバヌ (2)まりつき①集団風船つき・ビーチボールつき(3)紙風船、紙風船を折る⇒イチジク・にんじん・・・(4)まりつき②/お手玉①(片手で2個、両手で3個、どちらか連続7回以上)、(5)イニシアティブゲーム④ バイブライイン(勝ち上がり)
- ⑥(1)アイヌの子どもの唄と踊り⑥バツタ、(2)イニシアティブゲーム⑤フープ渡し・ハリウムフープ、(3)まりつき③/お手玉② 片手で2個=連続10回、両手で3個=両方とも連続10回 (4)頭で立つ逆立ち(ヨーガ・腕で立つ逆立ち)
- ⑦頭で立つ逆立ちの秘伝書づくり ⇒ 作った秘伝書がレポート。逆立ちの映像撮影

この一部はオープン授業用に映像を作成したので参照していただきたい。

5.1.4 ゼミ(児童スポーツ研究Ⅰ・Ⅱ)

短大では、「総合演習」でそのまねごとをしたとはいえ、卒業研究をさせられなかった事が心残りであった。4年制の児童スポーツ教育学部では、3・4年次の2年間にゼミ(児童スポーツ研究Ⅰ・Ⅱ)を選んで所属し、各教員の専門に学ぶとともに、最終的には卒業研究に取り組めるようにした。筆者のゼミでは、体育・スポーツ指導の理論学習と実践を往還させる事を目指した。折良く、東京都中央区から本学のSPOを通して「得意スポーツ(スポーツの楽しさ)発見事業」に協力願えないかという要請があり、筆者のゼミでこれに応えることにした。この企画は、中央区で区内の小学生40人を募集し、毎年度6月から3月までの間、長期休業期を除いて毎週水曜日に計30回、実質16:00~17:00の1時間のスポーツ指導を行うも

のである。筆者のゼミ生は、このスポーツ指導に5人ずつ交代で出かけ、指導風景を4台のビデオカメラでさまざまな角度から映像に収めてきて、翌木曜日のゼミの時間に、ポイントとなる映像を他のゼミ生に見せながら、指導実践の振り返りと次の週の指導プランの検討を行う。そして同時に、そのスポーツ指導に関する理論学習を合わせて行うというのがゼミの内容である。したがって、筆者のゼミ生は、4月の年度当初の準備学習から3月のまとめ(参加した児童には、学校の「通知表」くらいの分量のある「記録証」を作成して渡した)まで毎週2回のゼミ活動を行う事になる。そのため、学生の中では(たぶん)「力をつくかもしれないが、忙しすぎる」という風評が立ち、教員が期待した程にはゼミ生は増えなかった。

中央区のこの企画は、引き継いでくれるゼミ・サークルなどが見当たらなかつたために、とりあえず1年間お休みということになった。今後児スポの教員が大幅に入れ替わる中で、これを引き継いでくれるゼミ・教員が表れることを期待したい。

5.2 新カリキュラム・新々カリキュラム

2019年度に、児童スポーツ教育学部が完成年度を迎えたことと、教員免許法が変わり、その「教員養成のモデル・コア・カリキュラム」が文科省から示された事とに応じて、再課程認定を主な内容とする新カリキュラムへの改訂がなされた。その際、2013カリキュラムを6年間実践してみてもの反省を踏まえた改訂(例えば、必修単位を合理化して卒業単位を126単位に減らし、学生の修学を「量より質へ」切り換える)も盛り込まれた。その際に筆者も、個人的な思いで設定した「身体とスポーツの文化論」や「児童の体づくりと動きづくり」などの科目を削除して、「負の遺産」を後に残さないようにした。

現在、ここ数年の間に児童スポーツ教育学部の教員の大幅な入れかえが予定されている中で新々カリキュラムが検討されているが、これからの学部を支える教員のみなさんの力でよりよいカリキュラムとなることを期待している。

6. まとめにかえて

以上、これまで筆者が行ってきたことを振り返ってみると、いかにも「素人芝居」ないし「無免許運転」のような実践と「研究」をやってきたなという感慨を覚えている。と同時に、そういえば小学校教師の教育実践と教育研究も似たような性格を持っているかもしれないとも感じている。さらに言えば、体育科教育学という筆者の専門分野そのものも、体育学・スポーツ科学という学問分野のさまざまな分枝に首を突っ込みながら、それらを子ども立ちの教育に役立てようとしているという意味で、やはり「素人芝居」ないし「無免許運転」のような性格を帯びているのかなとも思うのである。

ともあれ、退職するにあたって、短大時代からその改組と児童スポーツ教育学部の開設に関わり、ささやかな実践も行ってきた者として、現在、入試（志願者減）をはじめ学生のニーズ（学びたいもの、就職先）とカリキュラムのすりあわせなど、

ある種の「危機」を抱えている学部の行方について、残るみなさんが「危機」をチャンスに変えて、児童スポーツ教育学部をさらに発展させて行かれることを祈念しつつ、まとめにかえさせていただきたい。

文献

大泉浩一（2003）『教育の冒険—林竹二と宮城教育大学の1970年代』本の森。

清真人編（2004）『「学ぶ」を学びなおす—宮城教育大学合同研究室の軌跡』共同探求通信 22号, p.105.

久保健（1980）「小学校教員養成の『場』としての『合研』」高橋金三郎『教師の教師たちの学校』評論社, p.33.

付記

本稿は、2021年3月5日に行われた「退職者への感謝の会」において、退職者を代表して筆者が行った少し長めの挨拶を文章化したものである。

【原著論文】

話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程 —小学6年生による修辭学的観点からの「論理」に着目して—

野中 太一（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本稿では、小学6年生の話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの説明的文章の「論理」の理解過程を分析する。話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解過程には、間瀬（2011）の「協同的過程における仮説的推論の特徴」を含む7つの特徴が見られた。話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解過程において、学習者は、「学習者の既有知識や経験を理由にする」「教材文の叙述に着目する」「仮説的推論を行う」という3つの着眼点から説明的文章の「論理」を理解した。学習者は、まず、教材文のみではなく、友達の感想や友達の発言もテキストとして、自分の既有知識や経験からテキストを評価する。協同的過程において「論理」の捉え方のズレが具体化すると、仮説的推論から説明的文章の「論理」の理解を行う傾向が見られる。その際、仮説的推論の「驚くべき事実」に対する賛成・反対の立場から「説明仮説」が生まれる。「説明仮説」は、修辭学的観点からの「論理」に着目してなされる。その過程を通して、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辭学的観点からの「論理」を理解するようになる。

キーワード：協同的過程，説明的文章の読み，修辭学的観点からの「論理」，仮説的推論

**The process of understanding the "logic" of descriptive text in the
collaborative process of discussion**
**—Focusing on the understanding of "logic" from a rhetorical point of view by sixth
graders—**

Taichi NONAKA (Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University)

This paper, I analyze the process of understanding the "logic" of descriptive text from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussions among sixth graders. In the process of understanding "logic" from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussion, seven characteristics were found, including "Characteristics of hypothetical reasoning in the collaborative process" by Mase (2011). In the process of understanding "logic" from a rhetorical point of view in the collaborative process of discussion, the learner "is based on the learner's existing knowledge and experience," "focuses on the description of the teaching material sentences," and "hypothetical. I understood the "logic" of the descriptive text from the three points of view of "making a deduction." First of all, the learner evaluates the text from his / her existing knowledge and experience, using not only the teaching material sentences but also the impressions of friends and the remarks of friends as texts. When the difference in the way of thinking of "logic" is materialized in the collaborative process, there is a tendency to understand "logic" of explanatory sentences from hypothetical reasoning. At that time, an "explanatory hypothesis" is born from the standpoints of support and opposition to the "amazing facts" of hypothetical reasoning. The "explanatory hypothesis" is made by focusing on "logic" from a rhetorical point of view. Through the process, the learner comes to understand the "logic" from the rhetorical point of view of the teaching material sentences that he had not noticed before.

Key Words: collaborative process, reading descriptive text, "logic" from a rhetorical point of view, hypothetical reasoning

1. 問題の背景と研究の目的

説明的文章の読みの学習指導では、論理の指導が重要視されている(間瀬 2009)。説明的文章の「論理」は、歴史的にその捉え方が変遷してきた。それを整理したのが間瀬(2009)である。間瀬(2009)は、「説明的文章の読みの学習指導研究は、『文章の論理』をとらえる観点を多様化させることで発展してきた」(p.104)と述べ、その発展過程から、説明的文章の「論理」を4つの観点(論理的観点/修辞学的観点/言語学的観点/認識論的観点)に整理した。間瀬(2009)の整理からは、説明的文章には複数の「論理」が内包されているという特徴をとらえることができる。

説明的文章の「論理」の捉え方が変遷していく中、寺井(1989)は、1980年頃登場した説明的文章指導論を「修辞学的な読み」として特徴づけている。間瀬(2009, 2011)を含め、現在の説明的文章の「修辞学的な読み」の研究は、寺井(1989)がまとめた成果と課題によって方向づけられた。

「修辞学的な読み」は、「レトリックを特定の言語表現技法に限定せず、むしろ言語表現一般に存在するもの、言語表現の本質にかかわるものとみる立場」(小田 1986, p.39)に立ち、説明的文章の読みを、文章表現に積極的に反応し、その有効性を評価する行為としてとらえ、段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程から脱却することを目指している。その方向性は現在に至るまで続いている。しかし、「要点、要旨、要約、文章構成、論理の読み取りの目標を持っている実践は依然多い」(河野 2006, p.54)、「依然として多くの授業が段落の要点をとらえることを中心としている」(間瀬 2011, p.230)と指摘されているように、教育現場においては、「修辞学的な読み」が目指した段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程からの脱却は依然として達成されずにある。

説明的文章の読みの授業における問題点が改善されない中、間瀬(2011)は、学習者における説明的文章の「論理」の理解過程に着目することで

改善の必要性を訴えた。学習者の「論理」の理解過程をとらえるためには、文章を構造として記述する(文章論等)ばかりでなく、読み手の推論過程を捉える必要があると主張し、話し合いという協同的過程の二つの軸、つまり、読み手による推論と話し合いを関連させた学習者の説明的文章の「論理」の理解過程をとらえる試みを行った。その結果、説明的文章の読みにおける論証の理解が、話し合いという協同的過程における仮説的推論によって成立することを明らかにした。間瀬(2011)は、「文章」を次のように捉えている。「文章は自立的な意味構造を持つものというよりは、読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するものである。」そして、「協同的過程」を次のように捉えている。「学習者同士の協同的過程は、個人の思考の結果が表出される場ではない。思考における役割や、また、共同作業を進める上での役割をお互いに果たしながら、他の学習者や自らが他者に発した問いを共有し対話しながら、思考を行い、文章を理解し、推論を行う過程である。」(p.53)

間瀬(2011)は、説明的文章を、自立的な意味構造を持つという捉え方から、読み手が意味を補うことによって文章の意味や論理が成立するものと捉え直すことにより、説明的文章の読みの授業における問題点を改善しようとした。本論考における「文章」と「協同的過程」は、間瀬(2011)と同様の意味で用いる。

間瀬(2011)が、読み手による推論と話し合いという協同的過程における二つの軸を関連させた学習者の説明的文章の「論理」の理解過程を捉え、「協同的過程における仮説的推論の特徴」をまとめたことは、教育現場に説明的文章の読みの指導の新たな目標を提示した。本論考は、小学校における説明的文章の読みの指導における「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程」という問題点の改善を図るために、小学6年生の話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程を分析する。

ここで、間瀬（2011）と本論考との違いを述べる。間瀬（2011）は、中学2年生の論理的観点からの「論理」（論証）の理解過程を明らかにした。それに対して、本稿では、小学6年生の修辭学的観点からの「論理」の理解過程を分析する。その理解過程において、間瀬（2011）が明らかにした「協同的過程における仮説的推論の特徴」が見られるか、または、その特徴だけで修辭学的観点からの「論理」の理解過程を説明することができるかを明らかにし、小学6年生の協同的過程における修辭学観点からの「論理」の理解過程の特徴をまとめる。また、間瀬（2011）がグループ活動における話し合いを分析したのに対し、本研究は、一斉授業における学習者同士の話し合いと教師と学習者との関わりを分析する。

小学校における説明的文章の「論理」の協同的な学習の過程を明らかにする優れた研究に河野（2006）がある。しかし、河野（2006）は、主に学習者一人ひとりの学びの履歴（感想や創作した作品）に着眼したメタ認知の内面化の考察であり、一斉授業における話し合いという協同的過程を分析したものではない。そこで、本論考では、小学6年生の話し合いという協同的過程における説明的文章の「論理」の理解過程を授業のプロトコルの分析を通して明らかにする。そこには、説明的文章の意味や論理の捉え方が変化していく過程が存在すると考えられる。それは、「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程」からの脱却であり、新たな説明的文章の学習指導の目標を示すことにつながると考えるからである。

2. 研究方法

上記の目的を検討するために、本稿では、次のような方法を採用する。

- (1) 使用する説明的文章「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」（令和2年度版東京書籍6年）を分析する。
- (2) 学習者は、協同的過程における初発の感想交流を通して、最初にどのように説明的文章の

「論理」を理解していくのか、理解した「論理」をどのように変容させていくのか、その過程を分析する。

- (3) 分析結果を考察し、話し合いという協同的過程における修辭学的観点からの「論理」の理解の特徴をまとめる。

分析において、教材文に内包された論理的観点からの「論理」を示す時は、トゥールミンモデルに当てはめて表記する。トゥールミンモデルとは、日常論理としての論証モデルであり、「事実」「主張」「理由」「理由の裏づけ」「反証」「限定」の六つの要素からなり、その関係から主張に対する妥当性を述べるモデルである。（S.E.トゥールミン, 2011）（訳語は、井上（1989）による。）以下、トゥールミンモデルを【TM】と表す。

3. 協同的に行う仮説的推論の特徴

米盛（2007）は、〈仮説的推論〉を「ある意外な事実や変則性の観察から出発して、その事実や変則性がなぜ起こったかについての説明を与える『説明仮説』を形成する思惟または推論」と定義し、その推論の形式を次のように定式化している。「驚くべき事実 C が観察される/しかしもし H が真であれば、C は当然の事柄であろう/よって、H が真であると考えられるべき理由がある」「ここで『驚くべき事実 C』というのはわれわれの疑念と探求を引き起こすある意外な事実または変則性のことであり、『H』はその『驚くべき事実 C』を説明するために考えられた『説明仮説』と説明している（p.54）。さらに、米盛は、〈仮説的推論〉は、2段階の過程を踏むと述べている。第1段階は、「探索中の問題の現象について考えられうる説明をあれこれ推測し、心に思い浮かぶ仮説を思いつくままに列挙する過程」、第2段階は、「思い浮かぶ諸仮説のリストのなかから、十分熟慮して、もっとも正しいと思われる仮説を選び採択する過程」である（p.68）。

間瀬（2011）は、米盛（2007）を引用し、説明的文章の読みにおける論証の理解が、話し合いという協同的過程における仮説的推論によって成立

することを明らかにした。間瀬が明らかにした協同的に行う仮説的推論の特徴は以下の4点である。

(Ⅰ～Ⅳの記号は、本稿の表記のために稿者が付けた)

特徴Ⅰ：仮説を形成する際、本文の特定の箇所や立場への焦点化がなされ、そのありようが仮説の内容を規定する。

特徴Ⅱ：学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識を結びつけて形成するものと、事例および既有知識と文章内に提示された枠組みとを結びつけて形成するものが見られる。文章の全体的な参照が後者を成立させる。

特徴Ⅲ：協同的過程において、反証的な仮説を含め、複数の仮説が形成されることでより妥当性の高い推論へと到達し得る。

特徴Ⅳ：協同的過程においては、学習者相互が他者の形成した仮説に対して、妥当性を批判的に吟味する役割とともに、補強する役割を果たすことがあり、その両面が推論の深まりをもたらす。

以上の仮説的推論の特徴は、修辞学観点からの「論理」の理解過程にも見られることは十分に予想される。しかし、そのためには、学習者を説明的文章の「論理」を受け入れる受け身的存在とみるのではなく、自身の経験や既有知識を用いて推論しながら「論理」を見出していく存在であるという捉えが不可欠である。自身の経験や既有知識を用いて推論しながら「論理」を見出していく姿を分析するために、分析する授業の言語活動を「友達の初発の感想に対する自分の感想を伝え合う活動」とした。その活動が、間瀬(2011)の〈特徴Ⅳ〉「協同的過程においては、学習者相互が他者の形成した仮説に対して、妥当性を批判的に吟味する役割とともに、補強する役割を果たすことがあり、その両面が推論の深まりをもたらす」を促し、協同的過程における修辞学的観点からの「論理」を見出すことにつながると考えたからである。

4. 研究の実際

4.1 使用する説明的文章の分析

使用する説明的文章は、「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」(令和2年度版東京書籍6年)である。

教材文執筆者は、町に住む人々の豊かさや幸福には、「コミュニティデザイン」という考え方が必要であると主張している。災害時などの非常時に素早くお互いが助け合えるための人のつながりを作るために、日々のコミュニティ活動から、一人一人が未来の町の姿を描き、その未来に向かいながら主体的に町作りに取り組むことの必要性を訴えている。「コミュニティデザイン」とはそのための思考方法である。その事例として、栃木県益子町の土祭、兵庫県三田市にある有馬富士公園、島根県の離島にある海士町の三つを挙げている。

(1)「町の幸福論ーコミュニティデザインを考える」の文章構成

文章構成は、次のように示すことができる。

①～⑤問題提起(問い)：町に住む人々の豊かさや幸福を考える時に重要になってくるのが、「コミュニティデザイン」という考え方である。コミュニティデザインでは、どんなことが重要になってくるのだろうか。

⑥～⑨答え1：地域の住民たちが主体的に町作りに取り組むということ(事例1「土祭」、事例2「有馬富士公園」)

⑩～⑬答え2：未来のイメージを持つということ(事例3「海士町」)

⑭答えのまとめ：地域の課題を解決するためのコミュニティデザインは、そこに住む人々が主体性を持って解決に取り組むとともに、夢を持ってそのコミュニティの未来のイメージを描くことから始まる。

⑮主張：わたしたち一人一人が、未来の町の姿をえがき、その姿に向かいながら主体的に町作りに取り組むとき、そこには本当に豊かな「町の幸福」が生み出されるにちがいない。

教材文執筆者は、まず、読み手が説明的文章を

読むための問題提起を①段落で行っている。それが、読み手にとっての問いとなり、その答えを読み解くために読み進めることとなる。答えは、⑥～⑨段落に一つ目、⑩～⑬段落に二つ目が書かれている。⑭段落では、二つの答えをまとめた抽象的な答えを述べている。これらの問いと答えのつながりから導かれる教材文執筆者の主張が⑮段落で述べられている。

(2) ⑩⑪⑫⑬段落の段落レベルの「論理」

本稿で分析する授業では、学習者が⑩⑪⑫⑬段落の「論理」の捉え方を中心としているので、⑩⑪⑫⑬段落の「論理」に絞って分析する。

教材文執筆者は、④段落で東日本大震災の事例を挙げ、非常時に素早くお互いが助け合えるような人々のつながりが必要であると述べている。そのような人々のつながりは日々のコミュニティ活動から生まれると指摘し、そこにコミュニティデザインという考え方を活用することが重要であると主張している。④段落を受けて、⑤段落では、「では、そのようなコミュニティデザインでは、どんなことが重要になってくるのだろうか。」という問いを出し、⑥段落で、「まず重要になるのは、地域の住民たちが主体的に町づくりに取り組むことである」と一つ目の重要なことを指摘している。そして、⑩段落で、「それは、未来のコミュニティをどのように思いえがくかということ、つまり未来のイメージを持つということである」と二つ目の重要なことを指摘している。

⑩ この二つの事例のように、コミュニティデザインにおいては、地域の住民たちが主体的に町づくりに取り組むことが重要である。しかし、その地域の課題を解決しようとするときに、もう一つ重要なことがある。それは、未来のコミュニティをどのように思いえがくかということ、つまり未来のイメージを持つということである。

文章構成から考えると、⑥段落の「主体的に町づくりに取り組むこと」と⑩段落の「未来のイメージをもつこと」は並列の関係、もしくは、「まず主体的に取り組む、次に未来のイメージを持つ」という順序の関係となる。つまり、「そして」「次

に」等の順接の接続詞で結ばれる関係となる。ところが、⑩段落では、上記の二つを逆説の接続詞「しかし」で結んでいる。⑩段落の一文目は、⑥～⑨段落で述べた「まず重要なこと」を抽象的にまとめている。二文目は、これから述べる「もう一つ重要なこと」を抽象的にまとめている。この二文を「しかし」という逆説の接続詞でつなぐことで、「もう一つ重要なこと」が「まず重要なこと」よりもはるかに重要であるという筆者の意図が見える。けれども、逆説の接続詞でつなぐことにより、読み手が「まず重要なこと」(主体性, 事例1, 事例2)を否定する可能性も生まれてしまう。

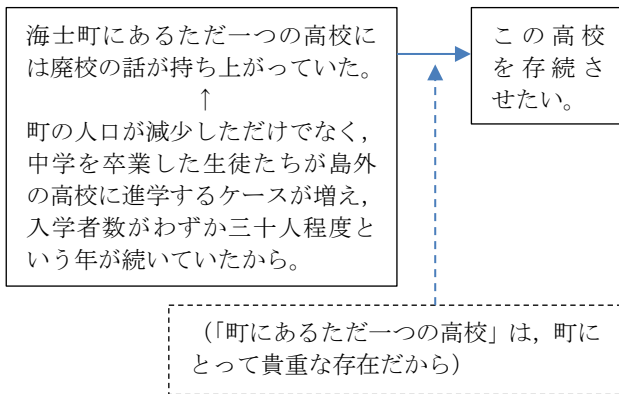
⑩ 未来のイメージを持つときの方法として、バックキャストリングという考え方がある。これは、まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていくというものである。タイムマシン法といわれることもある。この方法を使った事例を一つ紹介しよう。

⑩段落は、もう一つの重要なことである「未来のイメージをもつこと」の具体的な方法が示されている。筆者はここで、「バックキャストリング」という固有名詞を挙げ、「タイムマシン法」という読み手の興味を惹く別名をも紹介している。一つ目の「まず重要なこと」(主体性)を説明するときには方法は示されていない。このことから、筆者が「もう一つ重要なこと」(未来のイメージをもつこと)を強調していることがわかる。

二文目の「これは、まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていくというものである」は、「バックキャストリング」の定義である。筆者はこの定義を⑬段落で活用して、「実際の町づくりの事例」として海士町を挙げ、「未来のイメージをもつこと」の重要性を伝えていく。

⑫ 島根県の離島に、海士町という町がある。この海士町にあるただ一つの高校には廃校の話が持ち上がっていた。町の人口が減少しただけでなく、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いていたからである。この高校を存続させるためにはどうすればよいのか。

〈図1〉 ⑫段落の【TM】



⑫段落は、⑩段落の「その地域の課題」の具体である。一文目は、海士町の紹介。二文目に町民が困っていることとしての事実。三文目にその事実が生まれた理由。四文目が事実から導き出された課題である。この段落で大切になるのは、なぜ、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」が課題になるのかという理解である。⑫段落を【TM】に表すと〈図1〉となる。ここでは、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」という課題を、「この高校を存続させたい」という海士町の人々の「主張」(願い)として置き換えている。

〈図1〉からは、【TM】の「理由」にあたる『町にあるただ一つの高校』は、町にとって貴重な存在だからが本文中には述べられていないことがわかる。学習者が、「この高校を存続させるためにはどうすればよいのか」が海士町の課題となっていることを理解するためには、本文中に述べられていない「理由：町にあるただ一つの高校」は、町にとって貴重な存在だから」を補って読む必要がある。

⑬ 今ある状況から考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。しかし、町民たちがバックキャスティングによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。「海士町には美しい自然と、住民が主体となった町作りの実績がある。^{a)}環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。^{b)}そして、町の子供たちといっしょになって勉学や地域活動にはげみ、卒業後は日本の社会を支える人材に育っていく。^{c)}」と、このように思いえがいた未来のイメージをもとに、その高校には「島留学」の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった。都会か

ら来た留学生の存在は、町の子供たちの人間関係に新しい風をふきこんでいる。

⑬段落の一文目は、海士町の課題を解決するためにとる一般的な方法、二文目は、町民たちが選択した方法とそれに対する教材文執筆者の価値観、三文目が選択した方法の具体とその結果、四文目が課題解決後の現在の様子を表している。

ここで、問題となるのは、三文目である。三文目は、「 」の中に三つの文下線部 a) b) c) を内包している。この三つの文が、⑪段落で述べたバックキャスティングという方法の三段階「まず未来をえがき、その未来から現在をふり返って、今やるべきことを見つけていく」の具体的事例となっている。しかし、⑪段落の三段階と a) b) c) は、一対一には対応していない。a)「海士町には美しい自然と、住民が主体となった町作りの実績がある。」は、⑪段落で述べられたバックキャスティングの三段階のうちの二段階目「その未来から現在をふり返って」の「現在」に対応している。b)「環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」と c)「そして、町の子供たちといっしょになって勉学や地域活動にはげみ、卒業後は日本の社会を支える人材に育っていく。」は、バックキャスティングの三段階の一段階目「まず未来をえがき」に対応している。⑪段落と⑬段落のバックキャスティングは一対一に対応していないだけでなく、バックキャスティングの順序も異なる。⑬段落が示すバックキャスティングは、「まず未来をえがき」ではなく「まず現在を見つめ」から始まり、「その未来から現在をふり返る」わけではなく「現在から未来を想像し」ている。「今やるべきこと」は、⑬段落の「 」内にはなく、「 」の後に続く「と、このように思いえがいた未来のイメージをもとに、その高校には『島留学』の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった。」の中に示されている。⑬段落三文目は、「 」内で「まず現在を見つめ」「現在から未来を想像し」、「 」の後に「今やるべきこと」

が『島留学』の制度」として書かれ、最後に「島外からの留学生も入学するようになった」と⑫段落で述べた海士町の課題の結果が述べられている。⑬段落は、⑪段落のバックキャストの定義と合わない部分がある。さらに、⑬段落の二文目と三文目は、「思いえがいた」「未来」という同じ言葉を使用しているが、それぞれが指し示す文にはズレがある。二文目の「町民たちがバックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった」が指し示すのは、b) c) である。一方、三文目の「このように思いえがいた未来のイメージ」が指し示すのは、a) b) c) である。二文目が「思いえがいた」「未来」が何かを述べているのに対して、三文目は、その「未来」はどのように「思いえがいた」かを述べている。a) b) c) の三つの文がそれぞれどのような役割を担っているのかを捉える時、⑪段落のバックキャストとの対応のズレと、「思いえがいた」「未来」をキーワードとする二文目と三文目の解釈という二つの困難さが伴う。

困難は伴うものの、⑬段落三文目には、筆者の修辞学的観点からの「論理」も存在している。前述した通り、「」は、「このように思いえがいた未来のイメージ」の具体である。このイメージを思いえがいたのは、海士町の町民たちである。この「イメージ」をもとに「島留学」の制度を作ったのも、海士町の町民たちである。「」は、海士町の町民たちが「思いえがいた」内容であることを強調している。さらに、「」内の下線部 a) b) c) の文末表現は、「実績がある」「集まってくる」「育っていく」と全て現在形終止となっている。バックキャストの三つの段階や「思いえがいた未来」を表すのであれば、二三文目の文末表現は、「集まってくるだろう」「育っていくだろう」と推量表現にするのが妥当である。その方が、バックキャストの三段階と結びつけやすくなる。しかし、「」内の下線部 a) b) c) の文末表現を現在形終止にしたことにより、町民たちの「思いえがいた未来のイメージ」に対する確信や強い希望、力強い意志が伝わってくる。そうすること

により、バックキャストという方法が住民主体であるという教材文執筆者の主張も伝わりやすくなる。

⑩⑪⑫⑬段落における教材文執筆者の修辞学的観点からの「論理」として、〈図2〉をあげることができる。〈図2〉は当該段落部分に添えられている。〈図2〉の矢印を辿ると、⑬段落三文目の海士町の町民たちがバックキャストの考え方を使得って思いえがいた順序が表現されていることがわかる。

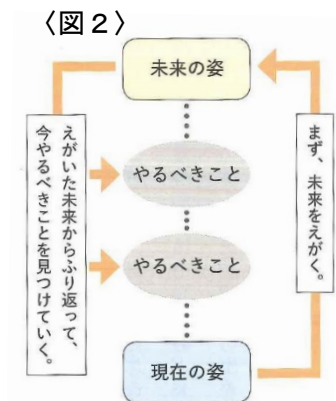
ここで、⑩⑪⑫⑬段落の修辞学的観点からの「論理」を〈段落のまとまり〉の視点と〈各段落〉の視点に分けてまとめる。

〈⑩⑪⑫⑬段落の段落のまとまりの修辞学的観点からの「論理」〉

段落のまとまりとしての修辞学的観点からの「論理」は、次のようになる。まず、⑩段落において、本文全体の問いに対して「未来のイメージをもつ」という抽象的表現で答えを出す。そのことにより、読み手の「未来のイメージをもつ」とは何かという関心を引き出す。次に、⑪段落で、「バックキャスト」という「未来のイメージをもつ」ときの方法を説明する。ここでは、「どのように使うの」という読み手の新たな関心を引き出す。⑫⑬段落で、「海士町」の事例を述べる。⑬段落の課題解決の方法を読むことで、読み手は、⑪段落の「バックキャスト」の定義を思い出し、納得しやすくなる。このような順序で段落を組むことにより、「未来のイメージをもつ」ための「バックキャスト」という方法が、コミュニティデザインのために重要であることを読み手に納得させようとしている。

〈⑩段落の修辞学的観点からの「論理」〉

逆説の接続詞「しかし」を用いることにより、



令和2年度東京書籍6年教科書より引用

本文全体の問いに対する答えとして、二つ目の答え「未来のイメージをもつ」こそが重要であることを強調している。

〈⑩段落の修辞学的観点からの「論理」〉

「未来のイメージをもつ」ための方法に「バックキャストイング」という固有名詞を付けることで読み手の関心をひき、さらに、「タイムマシン法」という読み手の興味をひきそうな別名を出すことで読み手の意識を方法に焦点化させている。

〈⑪段落の修辞学的観点からの「論理」〉

事例の説明をする中で、最後の文を問いの形にすることで、事例の課題が何かを強調している。

〈⑫段落の修辞学的観点からの「論理」〉

「 」を用いることで、海士町の現在の姿と未来を思いえがいたのが海士町の町民たちであることを強調している。さらに、三文の文末を現在形終止にすることで、海士町の町民たちには、「思いえがいた未来のイメージ」に対する確信や強い希望、力強い意志があったことを強調している。また、海士町の町民たちが課題を解決するために選択した方法がバックキャストイングという方法であったことの理解を促進するために、バックキャストイングの考え方を図示したものを添付している。そのことにより、バックキャストイングという考え方を使って未来のイメージをもつことは、住民主体であることを強調している。

以上のことから、⑩⑪⑫⑬段落は、複合的に修辞学的観点からの「論理」が内包されている段落のまとめりであるといえる。また、文の役割を捉える上で困難を伴うことが予想される表現もある。このような文章を学習者が協同的過程を通して読むとき、どのように読み手の論理を構築していくのであろうか。

4.2 指導計画

分析する授業は、2020年6月17日から26日まで6回に分けて、東京の私学の小学校6年A組（男子40名）を対象に行ったものである。授業は野中（本稿執筆者）が行った。本稿執筆者は6年の国語専科教員である。本授業は、コロナウィル

ス感染予防対策で3か月間休校した後の授業である。学級を二分して毎日交互に登校する分散登校を行っていた。学級の半分は教室で参加し、残りの半分はリモートで自宅から参加している。翌日はそのメンバーが交代する。毎回の授業時間は30分間である。

指導計画は次の通りで、本時は下線部である。

（全14時。第一次8時、第二次5時、第三次1時）

- | | |
|-----|--|
| 第一次 | <ul style="list-style-type: none"> ・初発の感想を書く ・友達の感想を読み、感想に対する感想を書く ・<u>感想を交流して読みの課題を作る（本時）</u> |
| 第二次 | <ul style="list-style-type: none"> ・①②段落の役割を考えよう ・「コミュニティデザイン」と「バックキャストイング」の関係を確かめよう ・全体の構成をとらえよう ・筆者の読者を説得する工夫を見つけて、その効果を考えよう ・表、グラフ、図、写真を用いた筆者の意図とその効果を考えよう |
| 第三次 | <ul style="list-style-type: none"> ・批評文・意見文を書く 「筆者は『本当の豊かさ』について、どのように述べているかをまとめ、自分の考える『本当の豊かさ』を見つめ、深めよう」 |

4.3 分析の表記方法

本稿では、学習者が自分の主張を述べる時や他の学習者の主張を支持する発言をした時に、トゥールミンモデルの要素に当てはめて発言の役割を整理する。

発話記録は、発話者をアルファベットで表す。アルファベットに続く数字は、その発話者の何回目の発言かを示す。Tは授業者の発言、Cは発話者が特定できないつぶやきや複数の学習者の同時発言を示す。

学習過程を、「既有知識や経験を理由にして説明的文章の「論理」を理解する」「教材文の叙述に着目して説明的文章の「論理」を理解する」「仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する」の3つに分け、話し合いという協同的過程における修辞学的観点からの「論理」の理解過程を分析する。

4.4 授業分析

(1) 既有知識や経験を理由にして説明的文章の「論理」を理解する

〈YGの初発の感想〉
 筆者は、「島留学」の制度が作られ、都会から来た留学生が島の人々に新しい風を吹き込んだと言っている。僕は、この制度に対して反対だ。なぜなら、地域にはその地域ならではの良さがあると思うからだ。自分たちでその土地を生かして他の地域の人々にアピールをすれば自然と人がやってくるし、地域も活性化するからだ。

〔6月17日第3時の授業〕

学習者は事前に教材文に対する初発の感想を書いている。本時は、〈YGの初発の感想〉に対する意見交流から始まった。

〔区分1〕

SM1 ぼくは、YG君に反対なんですけど、「アピールをすれば人が自然とやってくるし」って書いてあるんですけど、アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めたんじゃないか¹⁾ってことで、YG君の意見に反対します。

YD1 美しい自然があるんだったら、観光でアピールをすれば人がやってくるから、島留学をやらなくてもいいんじゃないかな。²⁾

T YDさんは誰の意見に対して意見を言っているの?³⁾

YGさんの意見に対して言っているの? SMさんの意見に対して言っているの? 新しい意見を言っているの?

YD2 美しい自然があるんだったら、島留学じゃなくて観光でもいいんじゃないか。

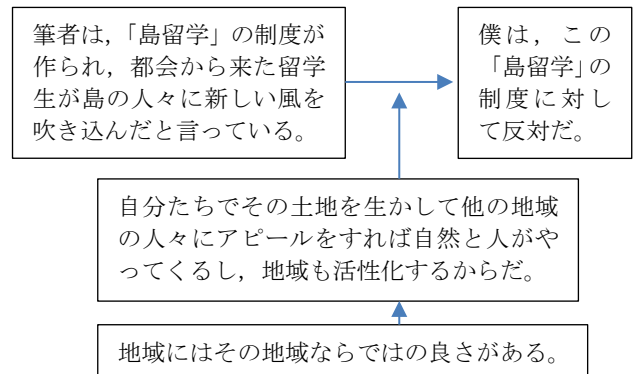
T ああ、あるほど。筆者に対して言いたいんだね。町の人に対して言いたいのか。

MT1 SM君にもYG君にも反対なんですけど、まず、この「アピールをすれば人が自然とやってくるし」っていうのは、もし、アピールをして人がたくさん入ってきたとしても、この高校がなくなっちゃう可能性はまだあるわけですよ。⁴⁾ 移住してくる人とかがいないと、観光するだけで高校に来てくれるわけじゃないから⁵⁾という理由で反対なのと、YG君の意見に対して反対なのは、アピールをして人が入ってきたら、もしたくさん入ってきたら、... (一瞬沈黙)。YG君がこの制度に反対だと言っていることは反対なんです。僕はきっと。

T なるほど。そうすると今、この「アピールするだけ」ということと「観光でもいいんじゃないか」っていうことに、まず、反対で、そもそも問題は、(板書する) ここ(高校の存続)が大事なんだってことね。で、(板書する)みんな、こういうこと(観光客が増えても高校生が増えないと意味がない)でいい?⁶⁾

〈YGの初発の感想〉を【TM】に当てはめると(図3)になる。

〈図3〉〈YGの初発の感想〉の【TM】



YGは、海士町の町民たちが島を活性化するために取った方法と、それを良い方法だと紹介している筆者の捉え方に反対している。初発の感想を読む限りでは、YGは、「地域にはその地域ならではのよさがある」という考えを一般的信念として持っているようである。それを「理由の裏づけ」として、「島のよさをアピールすれば自然と人がやってくる、地域が活性化するから」という「理由」を述べている。さらに、YGは「島の人々は地域のよさをアピールしていない」という前提に立っていると推測できる。このことから、YGが教材文の⑫段落下線部 e) を特に課題として受け止め、その解決方法について意見を述べていることがわかる。

〈⑫段落〉

島根県の離島に、海士町という町がある。この海士町にあるただ一つの高校には廃校の話が持ち上がっていた^{d)}。町の人口が減少した^{e)}だけでなく、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いていたからである。この高校を存続させるためにはどうすればよいか。^{f)}

最初の発言者であるSM1は、YGの「アピールをすれば人が自然とやってくる」という「理由」に反対した。その理由として、「アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めた」(下線部1))と述べている。SM1は、島の人々が島の課題を解決するために取り組んだ方法には順序(「アピール」→「『島留学』の制度」)があったと解釈している。

YD1 は、SM1 の発言をきっかけに、⑬段落三文目の「美しい自然」という言葉に着目した。そこから、島の人々が課題を解決する方法として、なぜ「観光」を選択しなかったのかという疑問をもった(下線部2))。ここで、授業者は、YD1 の意図を明確に捉えようと、YD1 の相手意識を確認した(下線部3))。この確認により、YD1 は島の人々に対して疑問を持っていることが明らかになった。下線部2)からは、YD1 が、「美しい自然がある場所は観光地になっている」という前提を持っていることも推測できる。このことから、YD1 はSD1 の「アピールをして全然人が来なかったから島留学の制度を作って人を集めた」という推論には共感していないことがわかる。逆に、〈YG の初発の感想〉に共感し、「なぜ、『美しい自然』があるのに観光を選択しないで、『島留学』の制度を選択したのか」という島の人々への疑問を持ったといえる。YD1 は、〈YG の初発の感想〉に対するSM1 の発言をきっかけに、「アピールする島のよさ」と「美しい自然」を結びつけた。YD1 のこの発言により、「アピールをして人を呼ぶ」というYG, SM1 の考え方を「観光」という概念で学習者が捉えるようになった。

一方、MT1 は、「アピールをすれば人が自然とやってくる」という考え方では、海士町の課題を解決することにはならないと主張した。その理由として、海士町の課題は「高校の存続」であると指摘し、「人が自然とやってくる」と「移住すること」とは異なること、高校入学者数を増やすには「移住する」ことが必要であると主張した(下線部4)5))。MT1 は、⑭段落の下線部d) f)に着目し、海士町の町民たちが「高校存続」の課題を解決するために『島留学』の制度』を実行したことに賛成している。ここで授業者は、海士町の町民たちの課題が「高校存続」であること、そのためには、島の高校の生徒数が増えないと解決しないことをおさえている(下線部6))。

このことから次のことが言える。

YG は、〈図3〉のように読みの論理を構築している。これは、「地域の良さを生かして地域を活性

化する方法がその地域の住民にとって最もよい方法である」という既有知識から生まれたものであろう。「島留学」の制度も海士町という地域のよさを生かした制度であるが、YG はそのように捉えてはいない。それは、「美しい自然」というよさを持つ地域は観光で地域を活性化するという方法が一番よいという既有知識もしくは経験に支えられている。YG は、自身の持つ既有知識に照らし合わせながら説明的文章の「論理」を理解していると言える。

SM1 は、教材文と〈YG の初発の感想〉の両方をテキストとして活用して「論理」を理解した。

〈YG の初発の感想〉に対する違和感から、教材文に書かれていない「アピールをしてだめだったから」という読みを構築している。友達の感想が学習者の説明的文章の「論理」の理解に影響を与えたと言える。

YD1 は、〈YG の初発の感想〉とSD1 から教材文で事例として取り上げられている海士町の町民たちの考え方に着目した。これは、説明的文章を自分と切り離して客観的に読む姿勢ではなく、内容に入り込み、そこで生活を営む人に寄りそって読む姿勢である。友達の感想と発言がそのような読みを生み出したと言える。

MT1 は、修辞学的観点からの「論理」を捉えている。友達の感想と発言が、修辞学的観点からの「論理」の理解を強化したと推測できる。

以上のことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉として、次の(ア)～(エ)を挙げることができる。

〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉

- (ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。
- (イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。
- (ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解しようとする。
- (エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの

「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。

初発の感想交流には(ア)～(エ)のような説明的文章の「論理」を理解する傾向が見られるが、それは、最初に学習集団で共有される初発の感想の内容にも影響されることが考えられる。〈YGの初発の感想〉は、筆者を自分と対等の位置に置き、筆者と対話する感想である。その上で自分の判断を述べている。そのような内容が影響して、教材文と筆者と友達と自分という四者の立場を往還しながら自分の読みを構築する場が生まれたと考えられる。

〔6月18日第4時の授業〕

〔区分2〕

KH1 ぼくは前回のMT君の「それでは高校の存続ができない」に反対なんですけど、なぜなら、観光客が増えるということは、この島、この町に住みたいと思う人がでてくるんじゃないかなと思った⁷⁾から反対です。

T ということは、KHさんは、筆者は島留学制度がよかったんだと言っているけど、島留学制度よりももっと観光のアピールをした方が問題の解決になるんじゃないかって思っているっていうこと？

KH2 はい。

IW1 ぼくは、KH君の意見に反対なんですけど、KH君が言っているのは、観光客の人がこの島すごいよって思って、高校に入れるようになるってことじゃないですか。ぼくは、あんまりそうはならないと思って。観光に来たからといって、ほとんどの人が引っ越しをしたり、そういうことをしてまでも行かないと思う。⁸⁾だから、そんなに解決にはならないと思う。

T なるほど。筆者の言っていることについてはどう思う？

IW2 ぼくは、バックキャストイングとか島留学制度はいいんですけど、町のよさをアピールして高校を存続させるっていうのは、ちょっと反対です。

T どうして？

IW3 それだけじゃ、高校が…。確かに、町が生き生きとしているけれども、高校の人数が増えることにならない。⁹⁾

〔区分2〕は、〔区分1〕の翌日の授業である。

「観光と高校存続の関係」に対する意見から始まった。KH1は、「観光客が増えるということは、この島、この町に住みたいと思う人が出てくるんじゃないかなと思った」(下線部7))と述べ、観光をすることが「高校存続」という課題を解決するのに効果があると主張している。それに対して、IW3は、「確かに、町が生き生きとしているけれど

ども、高校の人数が増えることにならない」(下線部9))と述べ、町が活性化することと高校の入学人数が増えることと必ずしも結びつかないと主張している。その「理由」として、「観光に来たからといって、ほとんどの人が引っ越しをしたり、そういうことをしてまでも行かないと思う」(下線部8))ことを挙げている。

〔区分2〕では、学習者が、教材文には直接書かれていない「観光と高校入学人数には因果関係が存在するか」を話題にしていることがわかる。KHとIWは、〔区分1〕の〈YGの初発の感想〉とSM1、YD1、MT1の発言もテキストとし、説明的文章の「論理」の理解を行っている。〔区分2〕は、説明的文章の事例に挙げた人物の判断とそれを価値づける筆者の評価が読みの中心になったと言える。〔区分2〕で、学習者に共有された課題は次の二点である。

〈課題1〉観光をやっても駄目だったから『島留学』の制度を考えたのか

〈課題2〉観光客が来れば、人口が増え、高校の入学人数も増えるのか

(2) 教材文の叙述に着目して説明的文章の「論理」を理解する

〔区分3〕

OI1 146ページの8行目のところに、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある」と書かれていて、そこで、もう観光がだいたい成り立っているように感じるんですよ。

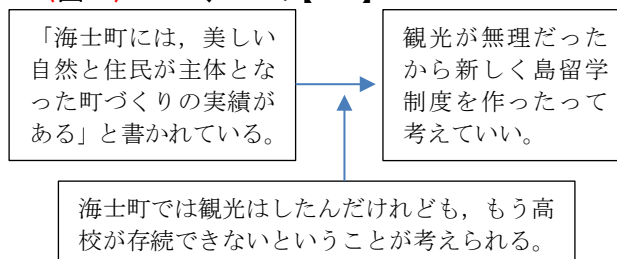
T はいはい。

OI2 そのことから、海士町では観光はしたんだけど、もう高校が存続できないということが考えられるので、観光が無理だったから新しく島留学制度を作ったって考えていいと思います。

T IWさん、大きくうなずいているけれど、どうですか？なるほどと思う？

IW4 (うなずく)

〈図4〉 OI1、OI2の【TM】



〔区分3〕では、OIが〈課題1〉に対する自分の考えを教材文の叙述を根拠に主張した。〈図4〉

OIが教材文の叙述を根拠に挙げたことにより、教材文の論理の捉え方が話題の中心になっていく。

〔区分4〕

ON1 ぼくは、KH君に反対で、IW君のとはちょっと違うんですけど、例えば、ある町があって、そこにどんなに観光客が来ても、今から、145ページの13、14行目に「中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え」ってあるんですけど、具体的な数値はここで明かされていないんですけど¹⁰⁾、もし、島外に進学する生徒たちの数が、観光客で入ってくる数より多くなってしまうたら¹¹⁾、KH君が言ったように人口が減ると思うんですよ。

T うん。うん。

ON2 それで、これは、もしなんですけど、

T うん。

ON3 KH君が言ったように、必ずしも人口が増えるわけではないと思います。

T だから、KHさんには反対。筆者がバックキャストの事例として、島留学制度を挙げて、この問題を解決しようとしているという筆者のこの論理に対しては？

ON4 反対です。

T 反対なの？

ON5 少し、反対。

T え、じゃあ、観光客も反対だし、島留学制度も反対なの？

ON6 はい。

C (ざわつく)

T じゃあ、ONさんは、この高校存続の問題に対して、どんな方法がいいと思っているの？

ON7 えっと、146ページの4、5行目に「今ある状況を考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう」ってあるんですけど、これに僕は賛成します。

T ああ、なるほど。

〔区分4〕のONは、〈課題2〉「観光客が来れば、人口が増え、高校の入学者数も増えるのか」に対する意見を述べた。下線部10)では、統計的に判断することが適切だというONの考え方が見える。教材文の叙述に着目するだけでなく、教材文に書いて欲しい情報を求めている。その上で、下線部11)のように仮定をして、観光では「高校存続」の課題は解決できないと判断している。結論として、ONが最適解としたのが、教材文の⑬段落一文目「今ある状況を考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き

留め、入学者数の減少に歯止めをかける」という方法である。この一文は、修辞学的観点からの「論理」で捉えると、⑬段落二文目「しかし、町民たちがバックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。」を強調するための一文と読める。しかし、ONはそのようには読まなかった。

ONは、協同的過程において共有された〈課題2〉を解決するために必要な情報(統計)を教材文に求めている。そして、「高校の入学者数を増やす」といった目的のみに絞り最適な方法を選択している。このONからは、教材文に書かれた内容を受け取るといった受け身の姿勢ではなく、筆者、教材文の事例に出てくる人々、友達、自分を相対的に捉えて、「自分だったら」と思考する能動的な姿勢が見える。ここにも〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(ア)(イ)(ウ)が表れている。

〔区分4〕をきっかけにして、学習者の話し合いは、〈課題3〉に焦点化していく。

〈課題3〉海士町の課題「高校存続」に対して最も適した方法は何か。(観光、「島留学」の制度、島に引き留める)

〔6月19日第5時の授業〕

〔区分5〕

SM2 ぼくは、6月18日のON君の意見に反対なんですけど、「一人でも多く町に引き留め」って書いてあるんですけど、僕の解釈なんですけど、引き留められなかったから島留学の制度とかを作ったから¹²⁾、これはちょっと違うんじゃないかな。

T ということは、引き留めるということ、海士町の人たちはしたというふうに解釈しているということ？

SG3 そうです。

T みんなはどう？

C 引き留めてないでしょ。

AY1 絶対に引き留めてないと思います。

MY1 ⑬段落で、「今ある状況から考えれば、島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。しかし、バックキャストによって思いえがいたのは、もっと希望にあふれた未来だった。」というところから、多分、これを考えたんだけど、これだと、自分の町の生徒のためにならないからという理由でこういうふうに変えた。だから、多分、考えたけれど実行していない。¹³⁾

OI4 先生、別の考えなんですけど。

T 言ってごらん。

OI5 あの、バックキャスティングっていうのが、現在の姿から未来の姿を描く。で、その未来の姿が、未来の姿として高校存続のために生徒たちを島外の高校に行くのを引き留める。¹⁴⁾ そのために、島留学を考え出したと僕は思います。

T なるほど。

AY3 ぼくは、MY 君のとほとんど一緒なんですけど、MY 君は、このことについて、まず、「考えた」って言ってたんですけど、

T うん。

AY4 ぼくは、「歯止めをかける」ってこと自体考え出していないと思うんですよ。¹⁵⁾

T ああ、なるほど。

AY5 何でかって言うと、どう考えても、島の生徒たちの未来を止めるみたいなひどいことは、考えもしないと思うんですよね。¹⁶⁾ ⑬段落の最初の部分は、筆者が勝手に書いたんですよ。¹⁷⁾

〔区分 5〕では、教材文⑬段落の修辞学的な「論理」の解釈が話題となった。下線部 12) の SM2 は、「引き留めたけれどだめだったから、『島留学』の制度を作った」と解釈している。この解釈に反論したのが、下線部 13) の MY1 である。「多分、これを考えたんだけど、これだと、自分の町の生徒のためにならないからという理由でこういうふうに変えた。だから、多分、考えたけれど実行していない。」この発言に「多分」が二回出てくることからわかる通り、MY1 には「事実」がない。しかし、「自分の町の生徒のためにならない」という「理由」は述べられている。この「理由」は、MY の今までの人生の中で育まれた MY 自身の価値観から生まれたものと推測できる。

次の下線部 14) の OI5 は、バックキャスティングの定義を「事実」にして自分の考えを述べている。OI5 が「事実」として挙げたバックキャスティングの定義は、⑩段落の文ではなく、〈図 2〉である。学習者の課題が、「海士町の人々は、中学生を島に引き留めたのか」に収束されたことで、OI5 は、「島に引き留める」という行為と〈図 2〉のバックキャスティングを結びつけて解釈した。

一方、AY 4、AY 5 は、海士町の人々は、「引き留める」こと自体考えていないと解釈した（下線部 15)）。これは、今までの、SM2、MY1、OI5 と捉え方が根本的に異なる。AY5 は「理由」として、「どう考えても、島の生徒たちの未来を止めるみたいなひどいことは、考えもしないと思う」（下線

部 16)）と述べている。この「理由」は、MY1 と同じく AY 自身の価値観から生まれたものである。さらに、「⑬段落の最初の部分は、筆者が勝手に書いたんですよ。」（下線部 17)）からは、筆者の意図を読もうとする姿勢が感じられる。AY 5 は、事例に挙がっている海士町の町民たちの気持ちを想像した時、「引き留める」という行為に違和感を持ったことから、「筆者」という存在を浮かび上がらせて整合性をとろうとしたと考えられる。

〔区分 5〕では、教材文の叙述に着目した発言が増え、次のような「論理」の理解が行われた。

まず、SM2 が「(イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の『論理』を理解」した。それを受けて、MY1 が「(ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の『論理』を理解」した。さらにそれらを受けて、OI5 が「(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解」した。そして、AY 4、AY 5 が「(ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解」した。そして、自分の価値観と事例に出てくる人物の気持ちを比較した際の違和感を解消するために、「筆者」を立ち上がらせ、「筆者」の意図を読もうとした。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉に次の特徴を付け加えることができる。

(オ) 協同的過程の中で、自分の価値観と照らした際の違和感を解消するために、「筆者」の存在を立ち上がらせ、その意図を探ろうとする。

〔区分 5〕を通して、学習者の関心は〈課題 4〉へと向かっていく。

〈課題 4〉海士町の人々は、中学生を島に引き留めたのか。引き留めようとしたけれど引き留めなかったのか。引き留めること自体考えなかったのか。

〔6月24日第6時の授業〕

〔区分 6〕

YG1 ぼくは SM 君の意見に反対なんですけど、「引き留めたけれどだめだったから島留学を考えたんじゃないかな」って言うんですけど、「引き留めた」っていう事実が文章のどこにも書かれていないんですけど。¹⁸⁾

T なるほど。

YG2 そこをどうとらえるかなって。

T だから、SM さんのこの読み方には反対だってことね。

YG3 はい。

NH3 ぼくは消去法で MY 君の意見になって¹⁹⁾、ON 君の意見は「思う」で事実ではないんですよ。で、SM 君の意見も YG 君が言った通りどこにも書いていなくて、OI 君の意見も観光もやっていたっていうのは、どこにも書いていない。でも、MY 君の意見は、「引き留めることはしていない」っていうのは、「引き留めた」ってどこにも書いていないから合っているといえると思って。で、島留学制度はやったって書いてあるから、「最初から島留学制度を考えていた」も合っている。

T なるほど。これが根拠になって、だから、MY さんの考えが正しいんじゃないかと。

KH3 ぼくは、NH 君の意見に付け足しみたいな感じなんですけど、ぼくは、146 ページの 3, 4, 5, 6 行目くらいに書いてある「島外の高校へ行くとする生徒たちを一人でも多く町に引き留め、入学者数の減少に歯止めをかけることが、大切になるだろう。」って書いてある。でも、その次の文が「しかし」って書いてある²⁰⁾。逆説で書いてあるので、町民はそういうことを思っていない。そういう感じ。だから、MY 君の意見に賛成です。

〔区分 6〕では、学習者の教材文の叙述への着目が顕著になった。

まず、YG1 が SM 2 の考えに対して、教材文に「事実」が書かれていない点を指摘した（下線部 18)）。これを受けて、NH3 が教材文の叙述を「事実」に MY1 の捉え方が最も妥当性が高いと主張した（下線部 19)）。さらに、KH3 が、⑬段落一文目の文末表現「だろう」と二文目の逆説の接続詞「しかし」に着目し、「町民はそういうこと（引き留めること）を思っていない」と解釈した（下線部 20)）。（ここで、NH3 は、MY1 の「引き留めることはしていない」という意見に賛成している。しかし、前時の学習では、「引き留めることはしていない」という発言は、AY5 のものであった。本時、授業者のふり返りやまとめ方から、このようなズレが生じてしまったと考えられる。）

〔区分 6〕では、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の「(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する」特徴が多く見られた。このことから、〈協同的過程にお

ける修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(ア)

(イ)(エ)には、順序性があると言えそうである。

〈最初の段階〉

(ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。

(イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。

〈次の段階〉

(エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。

この段階を踏むには、〈課題 4〉のような叙述に着目する課題を学習者が協同的過程の中で共有することが必要になる。

〔6月25日第7時の授業〕

〔区分 7〕

T 今日、誰の意見が事実かを考えるんだっけ？

IK1 OI 君

T そうだね。OI さんの考えだね。OI さんの考えは、事実か意見か、どちらかに手を挙げてね。

ON8 先生、意見と事実が混ざっている場合は、どちらも手を挙げればいいですか？

YD3 ぼくもそう思った。

T それでは、事実か、意見か、意見プラス事実かで手を挙げてください。「わからない」という項目が欲しい人？ いるね。では、これは意見だ。7人。事実だ。3人。事実プラス意見だ。24人。わからない。3人。理由を言える人？

YSD1 ぼくは、意見プラス事実のところに手を挙げました。理由は、145 ページの⑩段落に最初の海士町の話と高校の話があるんですけど、そこには、観光についてのことは載ってなくて、その後の⑬段落にも観光のことは見た感じは載ってないんですよ。²¹⁾

T うん。

YSD2 なので、OI 君が観光もやっていたっていうのは、想像してるんじゃないかなって思ったから、これは意見だなって思って、²²⁾

T うん。

YSD3 その上で、島留学制度を作ったってことが事実になっているから、意見プラス事実なのかなって思いました。²³⁾

YD4 YSD 君の意見を受けて、「観光も町民たちはやっていた」の部分は OI 君の想像だということに共感できた。これって、実際、観光やっていたかと言うと、多分、こんなに美しい島だったら、物を作ってお金を儲けるより、観光をやった方が簡単だと思うんですよ。だから、やっていると思うんですよ。²⁴⁾

OI5 僕も僕の意見が事実だと思っているんですが、146 ページの 8, 9, 10 行目に、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある」って書いて

あるということは、

T うん。

OI6 「ある」って現在形になっているから、今も実在し、昔も「あった」ということが言えると思うんです。²⁵⁾

T OIさんが言いたいことは、昔もそうだったし、今現在もそうであるっていうふうに、文末表現から読めるってことだよな。

OI7 はい。で、そのことから、その実績を基に、そこをやっていたってことも考えられるので、YSD君が言った「観光も町民たちはやっていた」の部分も事実としていいと思います。²⁶⁾

〔区分7〕での課題は、「〈図4〉のOI1, OI2が事実か意見か」である。これは、〔区分6〕の「教材文に書かれていることを『事実』として捉えよう」という流れから生まれたものである。OI1, OI2は、『海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある』と書かれているから、海士町では観光はしたんだけど、もう高校が存続できないということが考えられるので、観光が無理だったから新しく島留学制度を作ったって考えていいと思います。」と述べていた。

まず、YSD1, YSD2が「海士町では観光をやっていた」は叙述に書かれていないから、その部分は意見であり、『島留学』の制度を作った」というのは、叙述にあるから事実であるという見方を示した(下線部21)22)23))。

これに対して、YD4がYSD2の考えに共感した上で、「美しい自然」という言葉から「観光をやっていた」と捉えることの妥当性の高さを指摘している(下線部24))。続いて、OI6が、「美しい自然」という叙述から「観光をしていた」という解釈の妥当性の高さを示すために、⑬段落三文目の「」内の二文目(下線部a)の文末表現「ある」に着目している。この「ある」は現在「ある」だけでなく、過去から現在まで「あり続けている」と捉えることができると述べ、そのことを「事実」「理由」として、「海士町は観光をしていた」を事実としてよいと主張している(下線部25)26))。

YD4とOI6の発言から言えることは、教材文の叙述に書かれていることを「事実」として受け止めることと、自身が事実と認識することは必ずしも一致しないということである。これは、学習

者の説明的文章の「論理」の理解に影響する傾向であると言える。既習知識や経験から、叙述に書かれていることから推測される内容に妥当性が高いと感じた場合には、学習者は、それも「事実」と捉える傾向があることを示している。OI6は、自身が捉えた説明的文章の「論理」の妥当性を高めるために、文末「ある」の意味や役割に着目している。これは、協同的過程において、自身が捉えた「論理」の妥当性を主張することが、修辭学的観点からの「論理」の理解につながる可能性を示唆している。

以上のことから、(協同的過程における修辭学観点からの「論理」の理解の特徴)に(カ)の特徴を加えることができる。

(カ)教材文の叙述から妥当性が高いと判断される推測は、その推測を事実として説明的文章の「論理」が理解されることがある。協同的過程において、自身が捉えた「論理」が認められない場合は、修辭学的観点からの「論理」に着目して、妥当性を高めようとする。

(3) 仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する

〔区分8〕

IU1 OI君は教科書に「海士町には、美しい自然と...」と書いてあると言っているんですけど、でも、これは、海士町の人びとが思い描いた未来のイメージなんです。そう書いてある。つまり、バックキャストイングによって未来の数年後には、こういう社会になっていると予想した海士町の未来の姿だとぼくは、思っています。²⁷⁾

T 面白い。IUさん、それ。賛成、反対、わからない。いい？ 賛成、11人²⁸⁾。反対、18。わからない、8人。

〔区分8〕では、IU1が、「海士町には、美しい自然と...」(下線部a)は、「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であると主張した(下線部27))。これは、〔区分7〕でOI6が文末表現「ある」に着目したことで、IU1が⑬段落三文目の「」の前後の言葉に着目したと考えられる。IU1は、11人の学習者に、米盛の言う仮説的推論の「驚くべき事実C」として受け入れられた(下線部28))。

〔6月26日第8時の授業〕

〔区分9〕

KH4 ぼくは、IU君に反対だったんですけど、でも、146ページの6行目に「町民たちが思い描いたのは、もっと希望にあふれた未来だった」その後、かぎかっこがついているんです。²⁹⁾

T うん。

KH5 それで、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」って書いてあって、その後、「このように思いえがいた未来のイメージをもとに」って書いてあるから、イメージって書いてあるから、IU君に賛成。³⁰⁾

T なるほど。かぎかっことそれを括った後のイメージって言葉からこっち側（賛成）に替わった訳ね。

NH4 まず、145ページのバックキャストの図に

T ごめん。最初に立場を教えてください？

NH5 ×です。

T これは、イメージではなくて事実ですということね。

NH6 はい。まず、145ページのバックキャストの図を見て、「現在の姿」から、まず、未来を描いて、それから「やるべきこと」を考へるってあるんですけど、これを、今の状況に当てはめてみると、今の「現在の姿」の海士町は、「町の人口が減少して、中学を卒業した生徒たちが島外の高校に進学するケースが増え、入学者数がわずか三十人程度という年が続いた」これが、「現在の姿」³¹⁾で、海士町が「未来の姿」を描いたっていうのは、このかぎかっここのところ³²⁾。それで、かぎかっここのところから、「やるべきこと」を見つけ出したのが、「その高校には島留学の制度が作られ、島外からの留学生も入学するようになった」³³⁾って書いてあるから、この島留学の制度を作ったのは、どういうことをするために作ったのか考えると、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」っていうのは、島留学と全然関係がないし、「環境問題や町作りに関心を持った日本中の中学生たちは、海士町で学びたいと、全国からこの高校に集まってくる。」このきっかけを作るには、この島留学制度っていうのが必要であるから、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」っていうのは関係ないから、今、現状で出来ているってことだと思う。³⁴⁾

T 今、145ページの図があるじゃん。真ん中の「現在の姿」「やるべきこと」「やるべきこと」「未来の姿」ってあるでしょ。そうすると、島留学制度っていうのは、この水色（現在の姿）、黄色（未来の姿）、グレー（やるべきこと）のどれになるの？

NH7 島留学の制度っていうのは、このグレーの「やるべきこと」。

T じゃあ、「未来の姿」っていうのは何？

NH8 「未来の姿」って言うのは、「環境問題や町作りに関心を持った」から後。

T ということは、この二文目と三文目が「未来の姿」？

NH9 はい。

T じゃあ、この一文目は、青、グレー、黄色に当てはめると、どこになるの？

NH10 青（現在の姿）。

〔区分8〕で、IU1が、下線部 a) b) c) 三文とも、「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であるから、a) も事実ではなくイメージであると主張したことが、学習者にとって仮説的推論を行う「驚くべき事実C」となった。この「驚くべき事実C」に対する最初の説明仮説は、KH4の下線部29)とKH5の下線部30)である。KHの説明仮説を「説明仮説1」とする。「説明仮説1」は、⑬段落二文目「町民たちが思い描いたのは、もっと希望にあふれた未来だった」の後に、「 」がついているという指摘であった。さらに、「 」の後に、「このように思いえがいた未来のイメージをもとに」と続くので、「 」を「イメージ」という言葉が挟んでいるから、「 」は「海士町の人びとが思い描いた未来のイメージ」であるという仮説である。これは、間瀬（2011）の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の特徴Iにあたる。

次に、NH6が「驚くべき事実C」が事実ではないという反論の仮説を述べた。これを「説明仮説2」とする。NH6は、〈図2〉と⑭⑮段落内の文との対応を図った。下線部31)は、「現在の姿」と⑭段落で述べた海士町の課題とを対応させている。下線部32)では、「未来の姿」と⑮段落三文目の「 」内の三文（下線部 a) b) c)）を対応させている。下線部33)では、「やるべきこと」と『島留学』の制度を対応させている。最後に、下線部34)で、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績がある。」は、「島留学」の制度と関係ないから、「今、現状で出来ているってこと」（事実）だと主張した。下線部32)と下線部34)とでは、下線部a)の捉え方に矛盾があるが、NH6の発言後の教師の確認によって、再度、整理され、下線部a)は、「現在の姿」を指すと理解していることが確認された。これは、間瀬（2011）の特徴IIにあたる。

つまり、「驚くべき事実C」が事実であるかどうかを検討する中で、いくつかの説明仮説が生まれ、学習者が、修辭学的観点からの「論理」を理解していくということが言える。その過程は、間瀬（2011）の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の

特徴Ⅰ「仮説を形成する際、本文の特定の箇所や立場への焦点化がなされ、そのありようが仮説の内容を規定する」、特徴Ⅱ「学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識を結びつけて形成するものと、事例および既有知識と文章内に提示された枠組みとを結びつけて形成するものが見られる。文章の全体的な参照が後者を成立させる」があてはまる。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉として、次の特徴を加えることができる。

- (キ) 協同的過程において論理の捉え方のズレが具体化すると仮説的推論から説明的文章の「論理」の理解を行う傾向が見られる。その際、「驚くべき事実 C」に対する賛成・反対の立場から「説明仮説」が生まれる。「説明仮説」は、修辞学的観点からの「論理」に着目してなされる。その際、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の特徴 A、特徴 B が現れる。

〔区分 10〕

IW6 ぼく、ちょっと、NH 君の意見の付け足しみたいなものなんですけど、廃校の話が持ち上がるじゃないですか。まず、「海士町には町づくりの実績がある」ってあるじゃないですか。もし、実績なかったら、これから実績作って、そこからバックキャストिंगなこと始めてって言ったたら、多分、時間、足りないんですよ。あつたからこそ、そういうバックキャストिंगが出てきたんじゃないかなと思う。³⁵⁾

OI8 ぼくも NH 君と IW 君に賛成なんですけど、さらに裏づけって感じなんですけど、未来だってことはまだこの先がプラン、単なる予想だと。予想だってことは、文末に「だろう」が付いてもいいはずだから³⁶⁾、付けて読んでみると、一文目が「実績があるだろう」になって、その他、二文目、三文目が「育っていくだろう」「集まってくるだろう」っていってうまく文がつながるんですけど、「海士町には、美しい自然と住民が主体となった町づくりの実績があるだろう」だと、それはもう現時点であるというふうにしかならないから、「町づくりの実績がある」は事実だと思う。

AY7 ぼくは、IU 君の意見にどっちかっていうと賛成なんですけど、なぜかという、みんなはかきかっからイメージのことについていってるんですけど、「このように思えがいた未来のイメージをもとに」の後に、「その高校には」って続くんですよ。そこをうまくつなげて、「未来だった。そのため、その高校には島留学の制度が作られ」って言っても通じる訳だから、この中には、意味深い意味みたいなものがあると思って。もし、この中

の文が事実だったら、最後の文の「未来のイメージをもとに」みたいなふわふわっていうか、あやふやな表現を使わないと思うので³⁷⁾ ここは、筆者がこの部分だけつまらないからみたいな感じで意見を少し述べて上手くつなげたんだと思うので、これは事実ではなく、IU 君の言うように、意見と言うか、事実ではないというふうに思います。

T 一文目と二文目と三文目、全部？

AY8 全部って言うか、だいたい、あのう、うーん。最後の表現が微妙になっているので³⁸⁾ それによって、あやふやになってくると思うので、全部ではないと思います。

〔区分 10〕では、さらに説明仮説が増えていった。IW6 は、NH6 の「説明仮説 2」を受けて、⑬段落は「バックキャストिंग」の事例の段落であることを意識している（下線部 35）。だとすれば、⑬段落の「現在の姿」がなくてははいけない。すると、下線部 a) が「現在の姿」でないと⑬段落が「バックキャストिंग」の事例にならないと主張した。IW6 は、「説明仮説 2」を支持する理由付けとなっている。

続いて、OI8 が下線部 a) b) c) の文末に着目して、「驚くべき事実 C」が事実ではないと主張した（下線部 36）。これを「説明仮説 3」とする。「説明仮説 3」は、下線部 a) b) c) のそれぞれの文末「ある」「くる」「いく」に「だろう」を付けると、下線部 a) は違和感があるが、下線部 b) c) は違和感がない。だから、下線部 b) c) は未来を述べていて、下線部 a) は現在を述べていると説明している。

次の AY7 も文末に着目し、その違和感を指摘している（下線部 37) 38)）。AY7 は、下線部 a) b) c) の文末表現を「あやふや」と表現し、そこに筆者の何かしらの意図があると推測し、「驚くべき事実 C」を支持した。AY7 が感じた違和感は、下線部 a) b) c) の文末を現在形終止にすることで、町民たちの未来のイメージに対する力強い確信、希望、意志を伝えるという修辞学的観点からの「論理」の把握につながっていく。これは、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の特徴 (オ) である。

〔区分 10〕に見られた協同的過程の IW6, OI8, AY7 の発言には、間瀬 (2011) の「協同的に行う

仮説的推論の特徴」特徴Ⅰ「仮説を形成する際、本文の特定の箇所や立場への焦点化がなされ、そのありようが仮説の内容を規定する」、特徴Ⅱ「学習者の形成する仮説には、文章内の事例と既有知識を結びつけて形成するものと、事例および既有知識と文章内に提示された枠組みとを結びつけて形成するものが見られる。文章の全体的な参照が後者を成立させる」、特徴Ⅲ「協同的過程において、反証的な仮説を含め、複数の仮説が形成されることでより妥当性の高い推論へと到達し得る」、特徴Ⅳ「協同的過程においては、学習者相互が他者の形成した仮説に対して、妥当性を批判的に吟味する役割とともに、補強する役割を果たすことがあり、その両面が推論の深まりをもたらす」が表れている。

つまり、「驚くべき事実 C」に対する賛成、反対それぞれの立場からの説明仮説には、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、教材文の修辞学的観点からの「論理」に着目して自身の読みの論理を構築するようになると言える。

このことから、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の特徴 (キ) を (キ) に修正する。

(キ) 協同的過程において学習者間の論理の捉え方のズレが具体化すると仮説的推論から読みの論理構築を行う傾向が見られる。「驚くべき事実 C」に対する賛成、反対それぞれの立場からの説明仮説には、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辞学的観点からの「論理」を理解するようになる。

5. 結果の考察と課題

以上の記述から、小学6年生の協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴を次の (ア) ~ (キ) とまとめることができる。

〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉

- (ア) 自分の既有知識・経験から説明的文章の「論理」を理解する。
- (イ) 友達の感想と説明的文章の双方をテキストとして説明的文章の「論理」を理解する。
- (ウ) 友達の感想と発言を受けて、説明的文章の事例に出てくる人物の立場に寄りそって説明的文章の「論理」を理解しようとする。
- (エ) 友達の感想や発言から修辞学的観点からの「論理」を強化して説明的文章の「論理」を理解する。
- (オ) 協同的過程の中で、自分の価値観と照らし合わせた際の違和感を解消するために、「筆者」の存在を立ち上がらせ、その意図を探ろうとする。
- (カ) 教材文の叙述から妥当性が高いと判断される推測は、その推測を事実として説明的文章の「論理」が理解されることがある。協同的過程において、自身が捉えた「論理」が認められない場合は、修辞学的観点からの「論理」に着目して、妥当性を高めようとする。
- (キ) 協同的過程において学習者が仮説的推論から説明的文章の「論理」を理解する際は、間瀬 (2011) の「協同的に行う仮説的推論の特徴」の4つが全て現れ、学習者は、それまで気づかなかった教材文の修辞学的観点からの「論理」を理解するようになる。

学習者は、説明的文章の「論理」を理解する際、3つの着眼点から説明的文章の「論理」を理解することも明らかになった。3つの着眼点とは、「学習者の既有知識や経験を理由にする」「教材文の叙述に着目する」「仮説的推論を行う」である。学習者は、学習課題に応じて、説明的文章への着眼点を変えながら、説明的文章の修辞学観点からの「論理」を理解することが分かった。説明的文章への3つの着眼点と〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉を対応させると次のようになる。「学習者の既有知識や経験を理由にする」では、特徴 (ア) (イ) (ウ) (エ) が見られた。「教材文の叙述に着目する」では、特徴 (ア) (イ) (ウ) (エ) (オ) (カ) が見られた。「仮説的推論を行う」では、特徴 (オ) (キ) が見られた。

学習者の説明的文章への3つの着眼点や〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉は、小学6年生に限ったものではなく中学生でも同様のアプローチや特徴が見られるものと推測される。しかし、本論考の知見により、〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(オ)(カ)(キ)が小学6年生の話し合いという協同的過程において見られたことは、今後の小学6年生の説明的文章の目標設定や指導過程へ有効な示唆を与えるものであると言える。なぜなら、文章は、間瀬(2011)が指摘する通り「自立的な意味構造を持つものというよりは、読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するもの」である。それは、複合的な「論理」を内包する本教材においては、読み手によって「論理」の捉え方が異なることを意味する。では、説明的文章の読みの授業においては、一人ひとりがそれぞれの「論理」で説明的文章を読めばよいのかということではない。多様な着眼点から説明的文章の「論理」を理解できるようにすることが説明的文章の読みの指導目標であると考えられる。学習者が多様な着眼点から「論理」を理解できるようになるためには、小学6年生の教材として、複合的な「論理」を内包する説明的文章を用いる必要がある。複合的な「論理」を多様な着眼点から理解するためには、話し合いという協同的過程において、友達、教師、「筆者」、「事例に登場する人物」等の「他者」が必要になる。〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の(オ)(カ)(キ)が小学6年生の話し合いという協同的過程において見られたことは、小学6年生が話し合いという協同的過程において、多様な着眼点から「論理」を理解することが可能であることを意味する。

本論考の知見から、「段落の要点把握から文章構成の理解へと進む説明的文章の固定化した目標設定や指導過程からの脱却」に必要な要素として次の2点を挙げることができる。

一つ目は、授業者が間瀬(2011)の文章観「文章は自立的な意味構造を持つものというよりは、

読み手主体が持つ既有知識や推論によって意味が補われることで意味や論理の理解が成立するものである」を持つことである。この文章観を持つことによって、学習者の初発の感想の評価が変わってくる。話し合いという協同的過程において取り上げるべき初発の感想は、「筆者を自分と対等の位置に置き、筆者と対話する感想」が望ましい。

二つ目は、授業者が、話し合いという協同的過程を通して、説明的文章に内包された「論理」を学習者自らが見出していく授業展開を目指すことである。学習者が修辞学的観点からの「論理」を理解するには、説明的文章といえども、まず、自分の既有知識・経験から説明的文章の内容を読み、評価することが必要である。このことは、説明的文章を形式面からのみ分析して修辞学的観点からの「論理」を教える授業展開では生まれない。そして、学習者が協同的過程において、説明的文章の「論理」を理解していくには、教材文のみではなく、友達の感想や友達の発言もテキストとして、自分の既有知識や経験からテキストを評価する過程が必要である。その過程を通して、学習者は自身が捉えた「論理」を変容させ、より妥当性の高い修辞学的観点からの「論理」を理解していく。

今後の課題として、本論考で明らかになった〈協同的過程における修辞学観点からの「論理」の理解の特徴〉の一般性の検証が挙げられる。他の授業分析を通して、検証を行い、説明的文章の授業の課題改善に向けた提案をしていきたい。

引用文献

- 井上尚美(1989)『言語論理教育入門』明治図書。
 河野順子(2006)『〈対話〉による説明的文章の学習指導—メタ認知の内面化の理論提案を中心に—』風間書房。
 間瀬茂夫(2009)「説明的文章の読みにおける「論理」の再検討」『広島大学大学院教育学研究科紀要』第二部第58号, pp.103-111
 間瀬茂夫(2017)『説明的文章の読みの学力形成論』溪水社。
 間瀬茂夫(2011)「説明的文章の論理理解における

推論—協同的な過程における仮説的推論を中心—to 『国語科教育』第70集, pp.76-83
小田迪夫(1986)『説明的文章の授業改革論』明治図書.
S.E.トゥールミン(戸田山和久・福澤一吉訳)
(2011)『議論の技法—トゥールミンモデルの原点—』東京図書. (S.E.Toulmin(2003) *The Uses*

of Argument)
寺井正憲(1989)「説明的文章の読解指導における現状—「修辞学的な読み」の指導に関する問題—」『文教大学国文』第18号, pp.15-29
米盛裕二(2007)『アブダクション—仮説と発見の論理—』勁草書房.

【原著論文】

人はどのようにして民主主義的行為に至るのか —小学校社会科公民授業事例にもとづいて—

池野 範男 (日本体育大学)
沖西 啓子 (広島市立長東西小学校)

本稿では、人はどのようにして民主主義的行為に至るのかという問題を取り上げ、その回答を日本の小学校社会科政治単元学習に即して出すことで、この問題に答える。

日本の社会科・公民教育は、シティズンシップの育成をめざしている。シティズンシップのための教育は、公共空間における人のふるまい方とそこにおける社会の作り方を学習課題としている。

本稿では、小学校社会科の公民授業を事例にして、人のふるまい方と、社会の作り方の単元事例を分析し、その構成と構造を明らかにする。そのうえで、民主主義的行為に至るモデルを創り出し、その意義を考察する。

キーワード：人のふるまい方，社会の作り方，単元の構成と構造，事例分析

**Exploring democratic action:
Issues arising from social studies/civic education in elementary school**

Norio IKENO (Nippon Sport Science University)

Keiko OKINISHI (Nagatsuka-Nishi Elementary School, Hiroshima City)

Civic education in Japan aims to help young people understand contemporary society and develop the skills to take part. As such it is necessary to consider the meaning of the public sphere and how we may act within it. In this paper, the authors describe one class of social studies/civic education in elementary school and analyses the responses of students.

The authors show a hypothesis “learning spaces in the classroom” to help clarify the nature and purpose of education about - and for - democratic action.

Key Words: action of person, building of society, elements and its structure of the unit,
case analysis

1. 本研究の目的と方法

1.1 研究の目的

本研究は、教室における小学校公民授業における学習者の学びの在り方を解明することを目的とする。公民授業は、とくに、子ども（児童・生徒）たちに民主主義的行動とその促進を目指している。その行動・行動とその研究は学習指導要領やカリキュラムでは、「公民的資質」あるいは「市民的資質 (citizenship)」と示され議論されている。

しかし、教師が子どもたちを指導する実際の社会科教室では、毎時間、そのような行動や行動を促しているわけではなく、(2・3時間から数時間にもおよぶ)一つの単元において子どもに考えさせ、どのような行動や行動を採るのが良いかを判断させ、実際に行うか、架空的、仮想的に想像したりシミュレーション的に行わせたりすることを目指す。

公民授業は政治、経済、社会領域を取り扱うが、主として制度的機制的な知識を提示することが多い。しかし、その知識を地域やその社会の問題場面で取り扱い、子どもたちがその問題場面で知識を使いながら考え、新たな解決方法を話し合いしたり議論し見出したり、実際の解決を調査したりすることもある。この問題設定、調査・話し合い、解決の過程で、知識と行動が連関するように工夫をしている(今谷, 2001; 森本, 2001; 福田, 2001; 工藤, 2001; 猪瀬, 2001; 馬野, 2018; 桑原, 2018; 福田, 2018)。

多くの公民授業では、問題場面の提示、問題の確認、問題解決の提案、その根拠の探究、実際の問題解決あるいは仮想的解決、振り返りといういくつかの場面を設定し、その都度、子どもたちに、考えたり判断したり、実際にあるいは架空に解決したりさせ、民主主義的行動・行動へ導いていく。問題解決の場面で、知識と行動の連関が指摘され、そのために必要な要素として、討論 (discussion) と寛容 (tolerance) が提示されている (Hahn, 1991; Hess, 2008; ヘス, 2021, 第1章)。本研究はこの2つの要素は不可欠であるが、これらだけでよいのだろうか、という疑問から出発してい

る。

確かに、問題解決場面における議論・討論、その複数の解決策、その解決手続きのプロセスを確かめ、その関係を複数的応答的、また、社会文化的に解明することも重要である。しかし、一人ひとりの子ども、また教室全体の学びはどのような空間、その構造はどのようにになっているのかの究明も必要ではないか。それは次のような問題として示すことができる。

民主主義的行動・行動に導く公民授業では、どのような学びを子どもたちが行っているのか、それぞれの場面における学びの構成と構造とはどのようなものか、これらの学び総体はどのような構造をもっているのか。

本稿では、まず、学習空間という仮説を提示し、この仮説に基づき、公民授業における学習空間構造を示し、これらの問いに答える。そして、小学校公民授業の一事例を分析し、分析結果を考察する。この考察の上で、学習空間仮説を再検討し、その意義を明らかにする。

1.2 研究の現状と課題

小学校社会科における公民学習の研究には、日本と海外とで相違、差異がある。とくにアメリカ小学校社会科の教室とその研究 (Patrick & Hoge 1991) の教室を見るとそれを感じる。

そのことは研究のレビューを見ても同様なことを読み取ることができる。

わが国では、たとえば、社会科教育学会の研究誌に掲載された論文を中心にした研究ハンドブック (全国社会科教育学会, 2001) や (ここ十数年の) 各年度の実践研究 (竹澤, 2007; 鎌田, 2008; 野口, 2009; 荒井, 2010; 篠塚, 2011; 大澤, 2012; 岩野, 2013; 根本, 2014; 田中, 2014; 山本, 2016) を見渡すと、今谷 (2001) が述べているように、社会科は「子どもたちが授業の中で絶えず、社会事象について主体的に思考し、判断しながら、その成果を自己の人間形成や社会生活の改善・改革に生かし役立てていくことができる」(p.118) という特質を持っている。

一方、米国の公民授業の研究は、主に、公民の学習として行われてきている（Hahn, 1991; Parker, 1991, 1996, 2002, 2008; Patrick & Hoge, 1991; Hess, 2008; Levstik, 2008; Rubin, 2008, 2012）。アメリカの学校教育はそもそも、その目的を「公民教育」においており、それぞれの学習が公民学習であると考えられている。20世紀前半、アメリカ教育界をリードした John Dewey は『学校と社会』や『民主主義と教育』において、このことを強調している（Dewey 1916(1966)）。

そのような公民学習総体をあらわす言葉として、問題解決（problem solving）という用語が用いられた。公民学習は、子どもたちが、問題を見つけ、その解決案を考え、実際に、あるいは、架空にすることでその問題を解決する、という過程とその学習の姿を作り出すことを課題とするようになった。

このような場面設定に関する研究は、20世紀後半以降、多く存在する（Levstik, 2008; Rubin, 2008）。しかしながら、各場面で子どもたちがどのような学びをどのようにしているのか、また、民主主義的行為までの学び総体にはどのような学びの構成と構造があるのかに関しては十分な研究は存在しない。多くの研究は、個別事例研究に終始するか、あるいは、学習過程の総説研究にとどまっている。唯一、Parker (2008), Evans (2008) や Rubin (2012) の研究があるに過ぎない。本稿はとくに、Evans (2008) が「教室空間は教師と生徒によって組織され、しばしば彼らの活動を示すものである。」(p.524) という教室空間論にヒントを得てなされている。

社会科を含む、教科教育の学習研究を広く見通すと、学習を空間として見る研究を探してみると、算数・数学教育に、唯一、1件見つけることができた（J-stage, Cinii において、学習+空間+教科名で、閲覧。2021年2月10日最終閲覧）。それは、影山 (2019) である。影山 (2019) は、学習作業空間という概念を用い数学を取り扱い、「作業」空間という概念とその構成を明示化している点では、先見的なものである。しかし、「学習」空

間として取り扱う点、また、特に社会の領域の学習にも適用できるものとしてはまだまだ十分なものはないものである。特に学びの具体、実空間と思考空間を組み合わせた学習空間、その作用と活動を仮説的に設定し、個別授業事例に即して検討し、その内実を解明することが課題として残されている。

本稿は、学習空間仮説を設定し、個別事例研究に発展させ、その仮説に基づく場面分析と子どもの学習の構成と構造を解明し、子どもの学びから公民学習における学習を空間的に可視化し、その重層性を究明する。そして、これらの結果に基づき、公民学習がどのように民主主義的行為へ導こうとしているのかを検討する。

1.3 本研究の方法と本稿の構成

本稿は、2から5の4章からなっている。

2では、本研究における研究仮説を提示する。その仮説は上述したように、「教室における学習空間」である。この仮説を、4つのフェーズ（様相）で説明する。すなわち、心的空間、身体的・運動的空間、言語的空間、認識的空間である。学びは、これら4つのフェーズ（様相）からなり、教室、各授業における学習空間の構造を形作っている。それはまた、教室の中に、公共空間を創造し、公共空間としての学習空間を作っていると考えられる。

3では、小学校6年社会科授業における政治単元「わたしたちの生活と政治—憲法って何？」を取り上げ、その学習空間構造を分析する。

続く、4と5では、事例分析の結果をまとめ、その考察を行い、学習空間仮説の有効性と意義、またその仮説が示唆することを検討するとともに、本研究の結論を述べることにする。

2. 本研究における研究仮説：仮説「教室における学習空間」

2.1 概要

本研究の仮説は、図1である。図1は、「教室における学習空間」を示している。

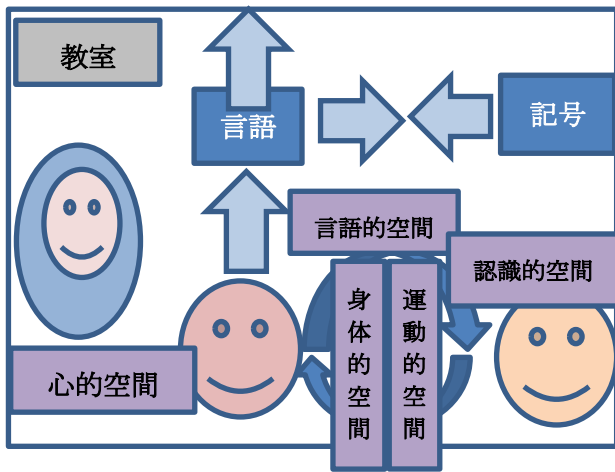


図1 教室における学習空間（筆者作成）

図1は、学校における教室場面を示している。いずれの教科の授業においても、4つの学習空間があるのではないだろうか。それは、(1) 心的空間、(2) 言語的空間、(3) 身体的・運動的空間、(4) 認識的空間である。

つまり、(1) 心的空間は、学習する子どもが自分の中に、もうひとりの自分を作り出し、わたしともうひとりのわたしが交流することで作り出される。これは、わたしの中に創出される空間のことである。(2) 身体的・運動的空間と(3) 言語的空間とは、身体・運動、言語が媒体となって、二人以上の学び手がお互いに交流することを可能にし、そこに学び合いを促進させる空間のことである。(4) 認識的空間は、身体・運動、言語にもとづき、学び手がそれぞれの学びを交換し、相互にその学びを確認したり、新たなものを創り出したりする認識を交流する空間のことである。これらの(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つの学習空間がどのように機能し作用すると、行為へいたるのかを検討することにする。

2.2 4つのフェーズ

(1) 心的空間

ひとが何かを(行為)するとき、(行為)するまえに、自分で何かを思う、考えることが多い。この思う、考えるという場面が、わたしの中に起こ

るとき、心的空間が作り出されている。わたしが、わたしのなかに、もうひとりのわたしが、なにかを(行為)することを思う、考える。このとき、図1の左のような、わたしともうひとりのわたしが作り出される。そのようなわたしの中の空間が、心的空間である。

心的空間は、学習、学びが始まり、進み、終わるという一連の学習行動において、つねに保持されている。しかし、その心的空間がつねに意識されるわけではなく、身体的・運動的空間、言語的空間、認識的空間が作り出されている時は、それらの空間が前面に出て、意識下に下がっていることが多い。しかし、“変だぞー”、“どうしたのかなあ？”と考え出すと、心的空間が意識化され、わたしがわたしのなかで、疑問に思ったり、問いを立てたり、考えたりするものである。

(2) 身体的・運動的空間

心的空間で、疑問に思ったり、問いを立てたり、考えたりするとき、またその結果を伝えたり、クラスみんな、グループのメンバー、あるいは、隣の子にそのようなことをしたりする。そのとき、身体、動き(運動)、あるいは、ことば、言語で、何かをする相手に話す、語る、考えるなどを伝えなければならない。動作か、言葉かで、相手との間にそれぞれの関係を創り出す。これが、(2) 身体的・運動的空間、あるいは、(3) 言語的空間である。

(2) 身体的・運動的空間は、身体の動作、身振り・手振り、ジェスチャー、動きなどの運動によって、コミュニケーションを作り出す。自分と相手、あるいはグループのメンバー、または、クラスみんなに、合図を送り、コミュニケーション空間を創り出す。それはまた、意味のある空間である場合もある。

動作や身振り、手振りが単に、コミュニケーションの始まりだけではなく、意味のあるものであれば、それは、身体および運動によるコミュニケーションが始まっている。たとえば、ドラマの授業、体育の授業では、しぐさ、動作が意味を持ち、

子ども同士、相手に対して、また、グループやクラス全体に対してコミュニケーションを仕掛けたり、果たしたり、あるいは、一連の運動を通して成し遂げたりする。

このような身体によるしぐさ、動作、運動によって、意味のあるコミュニケーション空間が作り出される。その意味するものは、言語的空間を経て認識的空間で、子どもたち、グループのメンバー、クラスで共有されていく。

(3) 言語的空間

言語的空間は、ことば、言語を通して、相手と交流を創り出したコミュニケーション空間である。日本語、英語というコミュニケーション可能な言語を使って作り出される。対話、会話、あるいは、言語コミュニケーションと呼ばれる。これらの言語を用いたコミュニケーションこそが、教室の多くを創り出している。

言語によるコミュニケーションは特に、民主主義社会にとっては不可欠なことであり、家庭でも、学校でも、地域社会でも、経済でも、文化でも、国際関係でも、社会のどこでも必要なことである。

教室においても、どの教科の授業でも、身体的・運動的空間とともに、言語的空間がクラス内の教師と子どもたち、子どもたち同士のコミュニケーションを創り出す。

(4) 認識的空間

これまで述べてきた心的空間、身体的・運動的空間、言語的空間によって、教室全体に、いくつもの空間が作り出される。それらは、教室では、教師の指導のもと、子どもたちが身体や運動とともに、言語を通して、相互のコミュニケーションを創り出し、教室の中に、またそれぞれの子どもたちに新たな認識を形成する。新たな認識は、子ども一人ひとりや子どもたちに新たな振る舞いを準備し、行為や行動へと導く。ただすべてが、このような行為や行動へ至るわけではない。

2.3 教室における学習空間の構造

教室の学習空間は、上述した、(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つの学習空間を持っている。以上の説明は、図1のような学習空間仮説を筆者たちが持っており、その仮説を教室の学習に適用し説明したものである。

その特徴は、次の5つに整理できる。

- ① 学習空間として、(1) 心的空間、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の、4つのものがある
- ② 4つの空間には、順序性があり、第一段階としての心的空間、第二段階としての身体的・運動的空間+言語的空間、第三段階としての認識的空間の、3つの学習段階がある
- ③ 4つの学習空間には、段階性があるが、必ずしもすべての学習が、またあらゆるひとの学習がその順序性に拘束されるわけではなく、第一、第二、第三の3つの段階は自由に行き来される
- ④ ただ、(1) 心的空間は、他の3つのいずれの空間の基礎を作り、この(1) 心的空間がいかなる形であれ、存在しなければ、以下の、(2) 身体的・運動的空間、(3) 言語的空間、(4) 認識的空間の学習空間は作り出すことはむずかしい
- ⑤ これら、4つの学習空間は、現実から離れた、架空、仮想なものとして行われたとしても、部屋という物理的空間、教師や子どもがおり、直接的なふれあいがなくとも、何らかの相互の影響を受け合っているという現実の空間でなされる (do, act) ものである

これらの5つの特徴は、教室の子どもたちの学習において、具体的な事例で説明されることが必要である。

2.4 公共空間としての学習空間

学習が空間構造を持っていることを、上図1は

示している。そして、上述の⑤の特徴は、空間における特質を述べている、それはまた、公共性（public）を示している。その特質は、わたしも一人のわたし以外に、つねに、他者となるだけれが、あるいはみんなが想定される状況、あるいは、関わる状況において学習が進行するということである。

学習は、教室における、ひとりひとりの個人の空間であっても、他のひとの空間、あるいはグループやみんなの空間を想定したり、現実を考慮したり、配慮したりすることで、社会空間であるとともに、一想定される、配慮されるひとの数は特定化できないが、複数を組み込んだ一みんなの空間として進められるものなのである。

この意味において、学習はつねに、公共性をもった空間を作り出し、学習が進むにつれ、また深められるにつれ、公共性がより濃厚になっていくと想定できる。

以上、図1に提示した学習空間仮説に基づき、学習空間の構成、またその特徴、特質を考察してきた。これらを手かがりにして、具体的事例とする小学校社会科政治単元の授業を検討することにした。

3. 授業事例：政治単元 「わたしたちの生活と政治—憲法って何？」

本稿で、とりあげるものは、広島大学附属小学校第6学年の社会科で、筆者のひとり、沖西が2016年2月6日に実施したものである。

3.1 沖西作成の指導案

沖西は、次の単元名とその目標、および、単元構成で実施した（沖西，2016，p.33；池野，2016）。

1 単元 わたしたちの生活と政治—憲法って何？—

2 指導目標と指導計画

(1)指導目標

〈知識・理解目標〉

- 我が国の政治は、日本国憲法に基

づいて行われていることや、国民には政治に参加する権利が保障されていることを理解する。

- 日本国憲法の三つの原則，国民主権のしくみについて具体的な事例を通して理解する。
- 日本国憲法と我が国の政治や国民生活との関連に関心を持ち，憲法は国家権力を制限するためにあるものであることを理解する。

〈思考・判断・表現目標〉

- 日本国憲法の三つの原則について，具体的事例を通して自分なりに判断し，意見を形成することができる。
- これまでの学習をもとに，日本国憲法を遵守する義務が誰にあるのかを考える。
- 国民に主権があるという意味を理解したうえで，国民の基本的人権を保障するために私たちにできることを考える。

(2) 指導計画（全7時間）

- 第1次 日本国憲法の基本的な考え方・・・・・・・・・・2
- 第2次 日本国憲法の三大原則・・・・・・・・・・3
- 第3次 日本国憲法を守らなければならないのは？・・・1（本時）
- 第4次 主権者になる私たちにできること・・・・・・・・・・1

日本の小学校では、この単元の名前と目標、計画は、特殊なものではなく、どちらかといえば、標準的なものであろう。

小学校社会科学習では学習指導要領に従い、政治や経済などを、政治、経済そのものとともに、私たちの生活との関係をも学習する。子どもたちやその生活と結び付けて、政治や経済などの社会の事象を取り扱う。

単元の目標は、知識・理解、技能・能力、思考・

判断・表現，関心・意欲・態度の4観点別に示すことが，21世紀はじめ（2000－2017年）では多かった（現在は，知識・技能，思考・判断・表現，主体的に学習に取り組む態度の3観点に変更されている。）。

沖西は，4つの観点のうち，知識・理解，思考・判断・表現の2つの観点到に絞り，7時間の単元を構想し，日本国憲法が日本の政治の基本形態を作っており，その原則として，①国民主権，②平和主義，③基本的人権の尊重という3つを確認し，①国民主権という原則を憲法そのものと，国民，政府との関係を子どもたちに考えさせる。

本時（第6時）は，憲法と国民，政府との関係を考える。その指導案が次のものである（沖西，2016, p.33）。

本時の目標

- 憲法と国家権力・国民の関係を理解し，さらに日本国憲法のあり方について自分の考えを整理することができる。

3.2 授業の展開と子どもの学習

沖西は，以上のような計画の上に，本時（6時間目）を進めた。

前時までに日本国憲法の三大原則について，それぞれの社会的意味や具体的事例を挙げたり，海外の憲法と比較したりして考えさせている。本時では，まず『あたらしい憲法のはなし』を用いて日本国憲法の三大原則を簡単な言葉でまとめさせる。三大原則を整理したうえで，「日本国憲法と国民との関係について考えよう」という学習問題を提示する。両者の関係を具体的に考えるために，ライオン，わたしたちを示すぬいぐるみ，檻を使用する。この三つを使って，日本国憲法とわたしたちの関係を考える活動を取り入れるのである（椋 2016, 2018, 参照）。これまで学習したことを思い出しながら，ライオンと檻は何にあたるか考えさせる。日本国憲法と国民の関係とはどのようなものか，という学習問題に対して，子ども達が予想したことを話し合う。

沖西の学習指導案

学習活動	指導の意図と手だて	評価の観点
1 本時の課題をつかむ。	○ これまで学習した日本国憲法三つの原則について振り返る。	○ これまで学習した内容について理解しているか。
日本国憲法と国民との関係について考えよう。		
2 グループの中で意見交換する。	○ 具体物を提示することで日本国憲法と国民との関係を捉えやすくする。 ○ 多様な考え方を引き出し，友達のを知ったり，自分の考えをさらに深めたりしたい。	○ 憲法・政治権力・国民の関係について理解できたか。
3 日本国憲法を守る義務があるのはだれかを考える。	○ 本単元で学習したことを整理しながら，まとめる。	○ 憲法は，政治権力を制限するためにあることを理解することができたか。

教師が、「これまで学習したことから考えると、ライオンと檻は何だとおもいましたか？」と問いかける。

ある子どもは、「檻は牢屋で、ライオンは警察です」と答える。また別の子どもは、「ライオンはちょっと思いうかばないが、檻は日本国憲法だと思う」という。その理由は、「国民の権利は制限しないけど、ある程度の規則や法律っていうのは、日本国憲法から生まれていて、国民はそれに反したら処罰されるから、私は、檻は日本国憲法だと思うから」と説明する。さらに別の子は「檻は日本国憲法で、ライオンは公共の福祉に反する人だ」という。

教師は続いて、子どもたちが考えたことを、劇で表現してみようと提案する。四人グループで考え、前に出て人形を使いながら、各グループの考えを劇で表現する。

あるグループは、人形が国民で、ライオンが公共の福祉に反する人で、檻が日本国憲法であるとし、「もし、日本国憲法がなかったらこうなって…（ライオンが人形にかみつく）日本国憲法があったら（檻が出てくる）、日本国憲法によって国民が守られます。」と演技する。

別のグループは、先のグループに「似ているけど、（檻は）「制限」だと思う。国民はいろんな権利が認められており、いろんな自由もあるけれど、制限もあるから「制限」にし、また、ライオンは「政府」にしました。国民の自由には制限があって、ライオンが政府で、政府によって制限されているから。」と説明した。

さらに、別のグループは、「私は檻を日本国憲法にして、ライオンを独裁者にしました。檻である日本国憲法が、ライオンの独裁者を食い止めるもとなってます。もしも、檻である日本国憲法がなかったら、ライオンの独裁者が暴走してしまっ、国民におそいかかったりとか、無理に支配したりするからと考えました。」と述べる。

このような劇に基づいた意見交換をした後、弁護士先生が「ライオンは政治権力、檻は日本国憲法にたとえられて、私たち国民は檻の外にいる」

と話すビデオを流した。こののち、本時の学習問題の答えとして、沖西は「日本国憲法(檻)は私たち国民を政治権力(ライオン)から守っている。」とまとめている。最後に「日本国憲法を守る義務があるのは誰だろうか」と問うと「国民」と答えた児童が大多数であった。教師が日本国憲法を守る義務は誰にあるか、きちんと憲法に明記してあることを伝えると、憲法全文の中から、第九十九条の「憲法尊重擁護の義務」に書かれていることに子どもたちは気づいた。教師が、日本国憲法は、私たち国民の権利・自由ではなく、国家権力を制限するものであることをおさえて授業を終えている。

3.3 学習空間の構成と構造

沖西が指導したこの授業ではいかなる学習がおこなわれたのだろうか。また、その学習には、どのような学習空間があるのか。本章ではこれらの問題について考察する。これらの問題に答えるためには、見える学習を確定したのちに、見えない学習を補い、学習全体を再構築することが必要であろう。一授業(45分)すべてを再構築することはむずかしいので、沖西が示した指導案で、中心となっているし、実際の授業でも中心となった学習活動2「グループの中で意見交換する。」を取り上げ、その部分の学習を検討する。

3.3.1 見える学習と見えない学習

学習活動2は、上掲の指導案に示されているように、2つの部分からなっている。第一の活動は、憲法と国民、政府との関係を考えるために、檻、わたしたちを示すぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示し、グループで話し合い、具体物を用い、劇のように発表することと、第二の活動はグループ発表を聞いて、自分の考えを深めることである。学習活動2は、これら2つの活動から成り立っている。

第一の活動は、①教師から出される「日本国憲法と国民との関係について考えよう。」という学習問題を聞き考えること、②子どもたちに憲法と

国民、政府との関係を考えさせるために、教師が檻、ぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示すること、③グループでこれらの具体物を用いて話し合うこと、④グループで具体物を用いて、劇のように発表することの4つの下位の活動からなっている。

これら①から④の活動は見えるものであり、観察可能である。しかし、すべてが見えるわけではない。

3.3.2 学習空間仮説から見た活動①～④

それぞれの活動は次のような子どもの学習からなっている。

活動①と②は分割可能であるが、実際には、2つは連続したものであり、一連の学習である。活動①は、教師が学習課題を示すこと、子どもたちがそれを聞いて考えることから構成されており、子どもたちがそれを聞いて考えることが主な学習である。続いて、活動②で、その考えることが、子どもが考えるために、教師が檻、ぬいぐるみ、ライオンという具体物を提示し、子どもたちがこの具体物に基づき考えることである。

活動①と②において、子どもたちは、「日本国憲法と国民との関係について考えよう。」という教師の言葉を聞いて、一人ひとりの子どもが自分のなかで、「日本国憲法と国民との関係について」考えるように、という教師からの指示だと理解する。そして、活動①の終了とともに活動②として、自分で日本国憲法と国民、政府との関係について考える。活動①②は子ども学習から見ると、教師の言葉＝指示の理解、指示内容に関する思考の2つの学習からなっている。

活動①②の教師による指示・子どもの理解思考は、[1]教室空間における、教師という他者からのクラス全体への言葉による働きかけ、また、[2]子どもたち一人ひとりのその言葉の受け取りと自分の中でその関係を考えることを内包している。主な学習は[2]にある。

[1]は、子どもの側から見れば、他者の教師から、板書や問いかけという動作を含んだ言葉によ

る提案を聞き、受け取ることであり、本稿の仮説に基づくと、他者からの働きかけにより、運動的空間、身体的空間ができ、教師の提案が言語的空間によって、子どものところへ届き、子どもの心的空間に教師の指示を理解することが起こることである。授業を観察した筆者には、これらの一連の学習は、どの子どもたちもスムーズにしていたと判断した。

[2]も[1]に続き、子どもたちはそれぞれ考えはじめる活動である。その子の身体的動きなどは見えるが、その子の心の中の思考は見えない。つまり、心的空間が作り出されていることは観察者には、理解できるが、具体的にどのような思考がその子の心的空間でなされているのかは不明であり、見えないものである。しかし、その後のグループの発言から見たり、授業の最後のまとめでの学習結果から推測したりすると、一人ひとりの子どもたちは自分なりに考えたようである。

続く、活動③と④もひとつづきの活動とみなすこともできる。つまり、活動③で、グループのみんなが具体物を用いて話し合う、④で、グループのみんなが協力し、グループで具体物を用い、劇のように発表する。これら活動③④は教師が示した学習課題「日本国憲法と国民との関係について考えよう」に関して、檻、ぬいぐるみ、ライオンの3つの具体物を用い、これら3つの関係として考えようという指示に変え、具体物の関係をグループで考え、まとめ、それを劇として発表するという活動である。

活動③と④では、子どもたちは自分の考えをまとめ、グループ内で自分の意見を出し合い、グループ内で、檻、ぬいぐるみ、ライオンの三者の関係を考えまとめ、またその関係を簡単な劇にし、順番にグループで考えた劇を発表し、檻、ぬいぐるみ、ライオンの三者の関係に関する自分たちのグループの考えを発表する。

これらの活動にも、[1]三者関係に関する自分の意見をグループ内の他の子どもたちに、具体物を用いて身振り、手振りを含めて、言葉で説明する、[2]グループ内で言葉を用いて三者の関係に関す

る子どもたちそれぞれの意見を交換し、グループで一致する考えにまとめ上げる、[3]その考えを劇にして、クラスの前で、具体物を使って演じ、言葉で説明する。[4]各グループの発表を聞き、グループ間の類似や相違を見つける。

これら[1]～[4]の活動は次のような学習空間で行われている。つまり、[1]では、三者関係に関する自分の意見を三者関係（図）として心的空間で作り出し、その関係（図）を言葉や身振り、手振りで身体的空間、運動的空間において、また、具体物を用いて言語的空間を通してグループ内の他の子どもたちに、認識的空間において説明する。[2]では、グループ内で言葉、身振りや手振りを用いて、身体的空間、運動的空間、言語的空間において、三者の関係に関する子どもたちそれぞれの意見を認識的空間として交換し、これらの学習空間を使って、認識的空間においてグループで一致する考えにまとめ上げる。[3]では、認識的空間で作出したグループの考えを、動作や身振り、言葉を用いた身体的空間、運動的空間、言語的空間で劇にして、クラスの前で、具体物を使って演じ、言葉で説明する。[4]では、身体的空間、運動的空間、言語的空間で劇としてなされた各グループの考えを子どもたちも身体的空間、運動的空間、言語的空間で共有化して、劇を見たりその考えを聞き、グループ間の考えの類似や相違を共有化した空間を参考にし、心的空間で自分の考えを深めたり新たな考えに書き換えたりするし、またその心的空間で見つれたりする。

3.3.3 空間形成としての学習と公共空間の形成

以上、学習空間仮説に基づき、活動①②と③④を空間構成として整理した。そこから見ると、活動①②も、また、活動③④も学習空間における空間形成のパタンを見い出すことができる。それは次のような図式で示すことができる。

身体的運動的+言語的空間→心的空間→身体的運動的+言語的空間→認識的空間→身体的運動的+言語的空間→心的空間→身体的運動的+言語的空間→認識的空間→・・・

学習空間では、教師による学習指導によって、まず、(A) 身体的運動的+言語的空間→心的空間という過程で、個々の子どもたちに、ある一定の考え=意見を創り出す。そのうえで、子どもたちが、(B) 身体的運動的+言語的空間→認識的空間という過程で、考えを共有化したり、相互に対象化して比較したり、新たな考えを作り出したりする。

この(A)と(B)の過程を繰り返し、お互いの考えを、クラスの共通、共有のものにし、相互に分かりあい、一定の理解・認識を獲得する。

その結果、本時のおわりに、子どもたちが書いたまとめ文で、ある子どもは次のようなことを書いている（沖西，2016，p.36）。

「改めて、日本国憲法が大切な存在であることを感じました。ただ、日本国憲法を守るのが、政治権力を持つ人だったのは少し違和感がありました。これからも政治権力から国民を守り続けるために、日本国憲法はあり続けるべきだと思います。」

また、単元が終わったとき、別の子どもは次のように書いている（沖西，2016，p.36）。

「たとえ、政治に関係する人にならなくても、毎回選挙に欠かさず行きたいです。そうして政治の関心を見せることが、主権者となったときにできることだと思います。」

このような学習結果から推測するに、政治学習の結果、子どもたちに形成される知識・理解としての認識は、クラスという学習空間で作られ、現実の社会への自己の行為への橋渡しをしていること、また、クラスという学習空間は、人々が生活するとともに、人々が考えたり議論したり行動したりする社会という公共空間としての機能を併せ持ったものであるといえるだろう。

4. 考察

沖西が指導して子どもたちが進めた授業における学習は、上述したような学習の経過とその空間形成、またそこにおける個々の子どもの学習結果を創り出していた。

日本の小学校社会科政治単元の学習を事例にして、検討した結果、次の3つのことが明らかになった。

1. 政治学習には、一定の空間形成がなされている。
2. その学習空間形成のパターンとして、身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言語的空間→認識的空間→身体的運動的＋言語的空間→心的空間→身体的運動的＋言語的空間→認識的空間→・・・を抽出することができる。
3. この空間形成は、クラスという社会における学習形成であるとともに、政治学習では、知識・理解という認識が社会における行為へ展開する人々がみんなで進める公共空間という役割を果たしている。

1はすでに述べてきたことで明らかであろう。

2と3の結果は検討し、意義づけることが必要であろう。

2の結果を引き出すことができるのは、図1の学習空間仮説を前提にしてのことである。図1の仮説構成とモデル図形から、学習空間を区分し、その部分部分を特徴づけ、その学習関係を、記号論的配置（事象と記号と主体に関する、意味論—構文論—語用論の関係）において見たとき、そう考えられるという仮説に依存している。仮説に含まれるこのような前提が、シティズンシップ・社会科・公民教育における学習に妥当性があると考えられるからである。

それは、本稿のタイトル「人はどのようにして民主主義的行為に至るのか」に関する学習仮説に含意しているともいえる。すなわち、人は輻輳的な学習空間で、学習を進めているが、その輻輳性

には、それぞれの教科・領域の教育の特性が働いているという前提があり、それがシティズンシップ・社会科・公民教育における学習を進めている教室では、指摘したパターンで空間が作り出され、一定の知識・理解を形成し、行為への方向付けを創り出しているのである。

その保証が、3の公共空間というクラスの役割であろう。クラスは、現実の社会であるとともに、架空的な議論空間であり、行為・行動のシミュレーション空間を形成し、知識・理解という認識を行為・行動へ移行させたとき、私はどのような行為や行動を取るべきかを指し示す役割を果たすとともに、その正当性を議論できる場所なのである。

5. 結語

本稿は、人はどのようにして民主主義的行為に至るのかという問題に取り組み、結論として、クラスに学習空間を形成し公共空間を創り出すことによってであると答えた。

最後に本稿の教育学的意義と、シティズンシップ・社会科教育研究上の意義を述べて閉じることにする。

(1) 教育学的意義

教育学研究では従来から教育行為は研究してきた(Conrad & Serlin, 2011; Gitomer & Bell, 2016)が、学習空間として教育を見ることはなかった。教育に関して、単なる教師や子どもの行為ではなく、教育のそれぞれに作り出される学習とその空間とみなすことで、子ども、学習者の中に作り出されるものが成果としての知識・理解だけではなく、その形成過程と方法、またその構造を研究し、一人ひとりの学習者の学習形成をマクロ的にも、ミクロ的にも研究できる(Ikeno, 2018)。

(2) シティズンシップ・社会科教育研究上の意義

教育学的意義は、シティズンシップ・社会科教育研究にはより顕著に表れるし、またそれ以上に、空間の意義を重要視しているからである。それは

クラス、教室を単なる部屋と見るのか、学習空間と見るのかによって異なる。単なる部屋と見ると、それは単なる空間に過ぎない。しかし、行動への準備、また創出・創造への空間と見る (Evans, 2008, pp.523-524) と、明らかに異なった教室観に立ち、学習者の学習が行為・行動への準備、創出空間として現れるので、このような教室空間観こそ、シティズンシップ・社会科教育研究では必要ではないだろうか。

ちがった表現を使うと、わたしたちは、子どもたちが授業で行うような、何らかの学習空間を作り出すことで、知ることと行う(する)ことをつなぐ場所を学びの上で、作り出し、その学びを知識とともに、メタファーやその構成体により、より複雑で高度なものをわかるとともに、同時に、そのことをする、行うことも準備し、(実際に行動するかどうかは別にして) 行為(する)ことを図っている。その場所こそが、学習空間である。

このような教室空間観に立って、本稿は研究を進めたのであり、そうすることで、シティズンシップ・社会科教育の教室空間が、学習者に行為・行動を創り出すことになるのである。

参考文献

椋大樹 (2016)『檻の中のライオン 憲法のわかる46のはなし』かもがわ出版。

椋大樹 (2018)『けんぼう絵本 おりとライオン』かもがわ出版。

福田喜彦 (2018)『『社会系教科教育学研究』の歴史から見た中等公民教育の回顧と展望』『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.59-66.

藤井大亮 (2016)「社会科教育学における理論研究—2015 年度の学会誌論文から—」『社会科教育研究』第 128 号, pp.87-98.

池野範男 (2016)「小学校政治単元の授業研究—グローバル社会において求められていること—」広島大学附属小学校学校教育研究会編『学校教育』No.1187, pp.38-43.

桑原敏典 (2018)「主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望』『社会系教科教

育学研究』第 30 号, pp.51-58.

藤井大亮 (2016)「社会科教育学における理論研究の動向—2015 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 128 号, pp.87-98.

福田正弘 (2001)「公民諸領域の教育理論の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.300-319.

福田喜彦 (2018)『『社会系教科教育学研究』の歴史から見た中等公民教育の回顧と展望』『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.59-66.

福井駿 (2019)「米国の社会科教育研究の動向—Wiley Handbook of Social Studies Research から見る—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 137 号, pp.89-100.

日高智彦 (2019)「日本における社会科教育研究の動向 (2018 年度)」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 137 号, pp.79-88.

ヘス, ダイアナ・E (渡部竜也・岩崎圭祐・井上昌善監訳) (2021)『教室における政治的中立』春風社。

今谷順重 (2001)「社会科授業の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.118-125.

猪瀬武則 (2001)「高校公民教育の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.318-328.

伊東彩子 (2012)「イギリスにおける歴史教育の動向—研究と実践から見出される展望と課題—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 116 号, pp.113-124.

影山和也 (2019)「数学教育における学習作業空間論に関する総合的研究—有意味世界の生起・維持・変容としての数学学習を捉える中核理論の提案—」『数学教育学研究』25 (2), pp.91-100.

鎌田公寿 (2017)「社会科教育の研究動向—2016 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 131 号, pp.76-86.

川口広美 (2015)「社会科教育における理論研究の

- 動向—2014 年度の社会科教育関係学会論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 125 号, pp.96-107.
- 工藤文三 (2001)「中学校公民的分野の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.310-317.
- 桑原敏典 (2018)「主権者育成の視点から見た中等公民教育の課題と改革への展望」社会系教科教育学会編『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.51-58.
- 森本直人 (2001)「公民教育理論の研究」全国社会科教育学会編『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書, pp.292-299.
- 日本社会科教育学会編 (2008)『社会科授業力の開発—小学校編—』明治図書.
- 小川正人 (2012)「国際化社会における社会科教育研究—米国社会科教育研究の動向をもとに—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 116 号, pp.93-101.
- 沖西啓子 (2016)「グローバル社会に求められる社会科授業の開発—第 6 学年 日本国憲法の学習を通して—」広島大学附属小学校学校教育研究会編『学校教育』No.1187, pp.30-37.
- 篠塚正典 (2014)「社会科教育学における理論研究の動向 —2013 年度の学会誌論文から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 122 号, pp.107-118.
- 土屋直人 (2011)「社会科教育学における理論研究の動向—2010 年度の学会誌論文等から—」日本社会科教育学会編『社会科教育研究』第 113 号, pp.107-118.
- 馬野範雄 (2018)「小学校教育の動向と展望—生活科・総合的な学習の時間を始点として—」『社会系教科教育学研究』第 30 号, pp.3-10.
- 全国社会科教育学会編 (2001)『社会科教育学研究ハンドブック』明治図書.
- 全国社会科教育学会編 (2007)『優れた社会科授業の基盤研究 I—小学校の“優れた社会科授業”の条件』明治図書.
- Conrad, Clifton F. & Serlin, Ronald C. (eds.) (2011), *The SAGE Handbook for Research in Education*, New York: Sage.
- Dewey, John (1916/1966), *Democracy and Education: An Introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- Evans, Mark. (2008), *Citizenship Education, Pedagogy and School Contexts*, Arthur, James, Davies, Ian & Hahn, Carol (eds.), *The Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy*, Los Angeles, London, New Delhi & Singapore: Sage, pp. 519-532.
- Gitomer, Drew H. & Bell, Courtney A. (eds.) (2016), *Handbook of Research on Teaching*, Fifth Edition. Washington D.C.: American Educational Research Association.
- Hahn, Carole L. (1991). Controversial issues in social studies, Shaver, James P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, pp.470-480.
- Hess, Diana (2008). Controversial issues and democratic discourse, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.124-156.
- Ikeno, Norio. (2018). Governance Issue on Citizenship/Social Studies Education: Democratic Education and its Paradox Problem, *The Journal of Social Studies Education in Asia*, 7, pp.19-32.
- Levstik, Linda S. (2008). What happens in social studies classrooms? Research on K-12 social studies practice, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.50-64.
- Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A.(eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge.

- Parker, Walter P. (2008), Knowing and doing in democratic citizenship education, Levstik, Linda S. and Tyson, Cynthia A. (eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, New York: Routledge, pp.65-80.
- Patrick, John J. and Hoge, John D. (1991). Teaching government, civics, and law. Shaver, James P. (ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan, pp.427-436.
- Rubin, Beth C. (2008). Civics and Citizenship in Students' Daily Lives: Towards a sociocultural Understanding of civic knowledge and engagement, Rubin, Beth C. and Giarelli, James M. (eds.), *Civic Education for Diverse Citizens in Global Times*, New York & London: Lawrence Erlbaum Associates, pp.201-218.
- Rubin, Beth C. (2012). *Making Citizens: Transforming Civic Learning for diverse social studies classrooms*, New York & London: Routledge.
- Shaver, James P.(ed.) (1991), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, New York: Macmillan.

【原著論文】

日本の社会科教育における多文化教育の課題 —先行研究の分析を通して—

眞所 佳代（日本体育大学大学院教育学研究科博士後期課程）

本稿の目的は、境界教育学の理論を援用し、日本の社会科における多文化教育の到達点と課題を明らかにすることである。先行研究を検討することにより、日本の社会科における多文化教育研究の課題のうち、自文化中心主義に無自覚であるという問題に着目し、この問題が学会で注目された2010年代以降における取り扱い方とその課題を明らかにし、境界教育学の理論によって差異とその権力関係を可視化しうることを明らかにする。そして、それが授業の担い手である教師の実践を促すものであることを主張する。

キーワード：多文化教育，自文化中心主義，差異，可視化，境界教育学

**Issues of multicultural education in Japanese social studies education
—Attempt to visualize differences by border pedagogy—**

Kayo MADOKORO (Graduate Student of Doctor Course, Graduate School of Education,
Nippon Sport Science University)

The purpose of this paper is to clarify the goals and challenges of multicultural education in Japanese social studies by border pedagogy. From previous research, it is focused on the problem of being unaware of self-cultural centrality among the issues of multicultural education research in Japanese social studies education, and clarified that differences and their power relationships can be visualized by border pedagogy. This study argues that it encourages the practice of teachers who are responsible for the lessons.

Key Words: multicultural education, self-cultural centrality, differences, visualizing, border pedagogy

1. はじめに

本稿の目的は、日本の社会科における多文化教育の先行研究を取り上げ、その課題を明らかにすることである。

グローバル社会において多様性の尊重が重要であると言われる¹⁾。しかし多様性を尊重することは具体的にどうすることなのだろうか。また、社会科（地理歴史科、公民科を含む）として何をどうすべきなのだろうか。

社会の多様性に対応した教育として、多文化教育が挙げられる。多文化教育とは、「マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生をめざす教育理念であり、その実現に向けた教育実践であり教育改革運動である」²⁾とされる。

まずこの多文化教育の定義について、①個々の価値観が多様化する社会において、「人種」「民族」「文化集団」などという枠組みを用いること、②マイノリティとマジョリティの双方が存在する中で、マイノリティの視点に立つことの2点について検討を加える。

第一に、近年は、単に人種や民族などの文化的集団だけでなく、その集団内における個々の価値観も多様化しており、その異なる考え方も尊重しなければならないとも言われている³⁾。しかしながら、個々の価値観を追究すると個別主義に陥るとの批判もある⁴⁾。様々な価値観を授業で取り上げるためには、やはりある程度の枠組みを用いて考える必要があるだろう。

第二に、マイノリティの視点を強調することは、かえってマジョリティの反発を招き、両者の溝を深めるとの批判もあるという点である⁵⁾。多文化教育はマイノリティに対する差別や偏見を無くそうとする運動から生まれているため、マイノリティの視点を重視しており、多くの多文化教育研究が主にその立場に立っている。

以上のことから、本稿では上述した従来の多文化教育の定義を用いて考察を進める。多文化教育は、社会科教育のほか、国際理解教育、

英語教育、日本語教育など広範囲にわたって研究されてきた。本稿では社会科教育に着目し、これに限定する。

日本の社会科教育における多文化教育では、どのようなことが課題とされ、どのような取り組みがなされてきたのだろうか。

CiNiiにおいて過去10年間(2011年～2020年)の社会科教育に関する主要学会誌である『社会科教育研究』、『社会科研究』、『公民教育研究』から、「多文化教育」をキーワードとして検索した結果、『社会科教育研究』において9件、『社会科研究』において1件、『公民教育研究』において0件、計10件の論文が検出された(2021年2月20日検索)⁶⁾。2010年代は、社会科教育の学会でも多文化教育が注目を浴び、『社会科教育研究』において特集が組まれるなど、多文化教育が活発に議論され出した年代である。これらの論文のうち、日本における「多文化教育」の課題を指摘し追究した8件の論文を取り上げ、多文化社会実現のための提言をまとめたものが表1である。表中の1～5の論文は、自文化中心主義的という問題を指摘したもので、6～8の論文は、多文化教育の中心概念である「公正」や、近年ヨーロッパで注目されている「社会的結束」という概念によって新しい多文化教育を提案しようとしたものである。なお、10件中残りの2件は、日本の社会科教育における多文化教育の課題について直接研究したものではないため、本稿の対象から除外した⁷⁾。表1に示した論文のうち、多文化教育の歴史について述べている川崎(2012)によれば、多文化教育は今世紀に入るまで日本の社会科教育研究の対象とされてこなかったという。こうした背景もあり、社会科における多文化教育研究の蓄積はまだ十分とは言えないが、いくつかの課題が析出されている。

本稿では、まずこれら、8つの論文の先行研究から日本の社会科における多文化教育研究の課題を総括的に明らかにする。次に、その課題のうち、自文化中心主義に無自覚であるという問題に着目し、境界教育学の理論によってそれを可視化しうることを明らかにする。そして、それが授業の担

表1 多文化教育研究における日本の課題と多文化社会実現のための提言

No.	著者	課題	提言
1	田淵 (2012)	日本の社会科の自国中心主義を脱却するにはどうしたら良いか。	緊急の取り組みとして、時間的・空間的に分断されているマイノリティの子どもたちの自己肯定感を高める教材や契機が必要である。中・長期的には、地域学習の推進や伝統文化の教材化などが考えられる。 マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力と、日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問いかける姿勢が必要である。
2	千葉 (2012)	多数者が少数者をどのように理解していけば良いか。	アイヌ民族に関わる学習は多文化教育の可能性がある。 直接文化に触れたり体験したりすることが共感や認識の是正につながることで、文化の差異が生じるのは当たり前のことであり、比較して優劣をつけるべきではないことが理解されていくこと、クイズや遊びなどを通して楽しく学ぶこと、現在のアイヌの多様な生き方を取り上げることにより偏見の是正につながったことなどが考察された。
3	松尾 (2012)	日本人自身が自文化中心主義とどのように向き合うか。	日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し、マイノリティの視点から学校を再構築することで、すべての子どもに社会的・文化的平等と多文化市民育成の実現を目指す。 すべての子どもにアイデンティティの基盤となる言語や文化を学ぶ権利を保障する。 異なる文化を持つことによる特別なニーズとともに、個々人に特有なニーズにも関心を払う。 共生社会をともに築く意欲と行動力が必要である。
4	中山 (2012)	日本の多文化教育は、文化理解促進の性格が強く、マイノリティの視点に立って内容や方法を再構成し、変革を起こそうとするには至っていない。	ポストコロナルな視点を取り入れることが必要である。 ポストコロナルな視点に立った先住民学習は、国内外の先住民に対するステレオタイプな認識を覆し、子ども自身にその認識がどこから構築されたのかを自覚させ、批判的思考力を持って新たな認識を構築しようとする姿勢を育てることができる。
5	桐谷 (2018)	異なる言語や文化、「常識」を持つ人々と共生し、協働的に社会を創っていく術を身につけるための多文化的社会科教育実践はどうあるべきか。	「私たち＝日本人」から「私たち＝外国人も含めた日本にともに暮らす人々」への認識の転換が必要である。 多文化共生社会の創造に必要な解決策や改善策を「構想する」だけでなく「提案する」社会参加学習が有効である。
6	川崎 (2012)	「公正」という概念を授業でどのように取り上げ、どう学習者に内面化を図れば良いか。	学習者の構成認識は、形式的判断と実質的判断を交互に行き来することで深められる。小学校4年生の段階で「公正」について思考することは可能である。「いろいろな考え方があり」では十分でなく、「一つに決めるにはどうするか」を考えることが重要である。子どもたちの日常生活の経験を引き出す。
7	坪田 (2012)	人口維持の施策として移民の受け入れを行う場合、労働市場圧迫の恐れから欧州のような移民排斥運動が起こったり、窮乏や排斥のなかで移民が反社会的行動を起こしたりする恐れがあるが、そのようなリスクやコストを引き受けた上で多文化共生を構想しなければならない。	多文化・多民族だけでなく様々な次元の多様性に気づかせ、多様性の存在を当たり前にする。 「気づき」を段階的に促すために、「葛藤」そのものを教材とすることが有効である。 葛藤のない社会ではなく葛藤があることが重要である。 Issues は紛争の原因にもなるが、解決しようとすることによって共通の目標を築くものになる。
8	坪田 (2015)	多様性を尊重するだけでは多文化共生は困難である。	多様性を尊重しながら多様性を調整する資質・能力が必要であり、そのためには協働とその先の統合へ向けた理性的な判断に基づく市民としての意思が不可欠である。カナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムが示す構造は、「社会的結束」を育むために不可欠である。その構造は、「概念理解ならびに自らとの関わりに気づく」、「多文化社会の基盤・背景を知る」、「認識を普遍化する」、「思考判断」という4つの段階を設けて繰り返し学習させることによって「深い多様性の尊重」、「多様性の調整」、「結束への積極的な意思」を涵養する。

い手である教師の実践を促すものであることを主張する。

2. 社会科における多文化教育の先行研究

表1に示した8件の論文は、課題である自文化中心主義を指摘するものと、新しい多文化教育を提案するものとに大別される。

まず、表1の1～5の論文は、日本の社会科における自文化中心主義を指摘し、どのようにマイノリティの視点に立つかを研究している。

田淵(2012)は、日本の社会科教育は自国中心主義的であることを指摘し、緊急の取り組みとして、時間的・空間的に分断されているマイノリティの子どもたちの自己肯定感を高める教材や契機が必要であると主張している。また、中・長期的には、地域学習の推進や伝統学習などによって多様な住民の姿を見えるようにし、マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力和、日本社会のあり方や日本人の自文化への見方を意識的に問いかける必要性について述べている。千葉(2012)は、日本の社会科の新学習指導要領(当時)は「単一民族国家観」に基づいているが、一方で国際理解を強調していることから、多文化教育の可能性を見出している。松尾(2012)は、日本人の自文化中心主義を指摘し、日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し、マイノリティの視点から学校を再構築することで、すべての子どもに社会的・文化的平等と多文化市民育成の実現を目指すことを主張した。中山(2012)は、日本の多文化教育はマイノリティの視点に立って内容や方法を再構成するところに至っていないと指摘し、ポストコロニアルな視点に立った先住民学習を提案した。桐谷(2018)は、移民の増加が想定される今日において、松尾が指摘する日本人の自文化中心主義の問題点を踏まえ、小学校と中学校の実践を通して、多文化的社会科教育実践のあり方を追究した。

表1の6～8の論文は、授業やカリキュラムの分析を通し、川崎(2012)は「公正」、坪田(2012,2015)は「社会的結束」を鍵として、新し

い多文化教育を提案している。

川崎(2012)は、多文化教育の中心概念である「公正」は非英米人、特に日本人には理解が難しい概念であるとの指摘を踏まえつつ、日米の授業分析を通して、授業でどのように取り上げ、どう学習者に内面化を図れば良いかを追究した。

坪田(2012,2015)は、日本の人口維持のための施策として移民を受け入れる場合、リスクやコストを引き受けた上での多文化共生を構想しなければならないこと、しかしながら多文化共生に先進的に取り組んできたカナダの事例から、「多様性の尊重」を強調するだけでは「多文化共生」は困難であることを指摘し、「多様性の尊重」だけでなく「多様性の調整」が必要であり、そのために「社会的結束」を志向する社会科カリキュラムの構造を明らかにした。

これらの先行研究から、多文化化する日本の社会科教育においては、これまでの社会科教育の自文化中心主義を脱却しマイノリティの文化を取り上げること、「公正」や「社会的結束」などの新たな概念を取り入れることにより、新たな学習展開が要請されていることがわかる。

これらの点をまとめると、以下の3点に集約することができる。

- ①自文化中心主義の自覚とマイノリティの視点を取り入れた社会科の再構成
- ②「公正」という概念の理解
- ③多文化共生のための社会的結束

以上3点に注目し、社会科教育における多文化教育の到達点と課題を明らかにする。

3. 社会科における多文化教育の課題

先行研究より、日本の多文化教育の課題として、無自覚な自文化中心主義、「公正」概念の理解、「社会的結束」という方策が挙げられた。そこで、以下においてこれらを考察する。

3.1 自文化中心主義

日本の社会科が自文化中心主義であることを指摘する先行研究として田淵(2012)、千葉(2012)、

松尾 (2012), 中山 (2012), 桐谷 (2018) の 5 件が挙げられるが, 以下では自文化中心主義の問題点, マイノリティの視点からの内容と方法の再構成, そしてそのための教師の裁量の必要性とその課題について述べる。

3.1.1 自文化中心主義の問題点

日本人が日本において自文化中心主義であることの問題点は何か。その一つとして, 実際には多文化化しているのに対し, 日本が自文化中心主義であるために, 不利益を被る子どもたちが存在するということが挙げられるだろう。

田渕 (2012) は, 在日コリアン教育, ニューカマー, 特に中国残留婦人・孤児の支援に取り組んできた経験から, こうした子どもたちの実態について述べている。2010 年末の在日外国人は人口の 1.7%だが, この中には日本国籍を持っていても言語やバックグラウンドの異なる人々は含まれていない (p.25)。例えば在日コリアンについて, 「本国の権力者と地域社会の民衆を分けて考える」ことが喫緊の人権問題と述べている (p.28)。また, 中国残留孤児関係者については, 靖国参拝や南京虐殺に拘る歴史認識をめぐる日本人児童生徒との葛藤と, 「毒ギョーザ問題」や「尖閣諸島漁船衝突問題」など, 中国社会の瑕疵を誇大化して報じるマスメディアの中国観などから, 自己肯定感が低いという指摘がなされている (p.30)。日本の労働力不足に対応するために受け入れられた南米日系人は, 大半が非正規労働者で, 雇用のある地域から地域へ移動を重ねるため, 転居や出国等で連絡が取れなくなるケースが少なくなく, 高校進学率も低いという (p.31)。さらに, 国際結婚によって生まれたダブルの子どもは, 母親のルーツを肯定的に受け止められず, アイデンティティ・クライシスに陥っているという (p.32)。

このような状況に対し, 田渕 (2012) は, マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」への洞察力と, 日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問ひかける姿勢が必要と述べている (p.34)。

このように, 日本では国籍・歴史・経済・政治などあらゆる場面において, 「日本人であること」を前提とした生活やカリキュラムになっているため, 「日本人」ではない子どもたちが排除されてしまうのである。

そこで田渕 (2012) は, マイノリティの子どもたちの「隠れたカリキュラム」を見極める洞察力と, 日本社会のあり方や自文化への見方を意識的に問ひかける姿勢が必要であると主張しているが, 無自覚な自文化中心主義をどのようにして洞察するのかまでは示されていない。

3.1.2 マイノリティの視点からの再構成

千葉 (2012) は, マジョリティがマイノリティをどのように理解していけば良いかということについて, アイヌ民族に関わる学習にその可能性を見出している。また, 松尾 (2012) は, 日本の同化主義的な枠組みを可視化するために主流集団の言説を解体し, マイノリティの視点から学校を再構築することを主張している。桐谷 (2018) は松尾の指摘から, 日本人の自文化中心主義を自覚し, 脱構築し, 多様な他者と協働的に共生するための社会参加学習を提案した。さらに, 中山 (2012) はポストコロニアルの視点を取り入れることにより, マイノリティの視点に立って多文化教育の内容や方法を再構成することが必要であると述べている。

これらの提案は, 日本の教育のあり方を根本的に変えることを求めるものであるが, マイノリティの視点から内容や方法を再構成するとは, 具体的にどのようにすることであろうか。

中山 (2012) は, グアムの先住民学習 (チャモロ学習) を例示して, ポストコロニアルな視点に立った教育について論じている。まず, 先住民にとって多文化主義を受け入れるということは, 自分たちも「多」の一つとなり, メインストリームとしてのポジションを失うことになる (p.39)。また, グアムではアメリカの教育に準拠してカリキュラムを作成しているため, 被植民者としての経験を含む「グアムの文化と歴史」を学びつつ, 植

民側の「アメリカ政府とシティズンシップ」を学ぶという矛盾が生じる (pp.39-40)。そこで、グアム政府教育委員会のもと、「チャモロ学習」が設定され、小学校から高校まで、チャモロ語と文化学習が必修となっている (p.40)。それでも一方で社会科では、先住民については「マイノリティ」として学ぶことになり、グアムの多文化社会を構成する他のエスニック集団についても肯定的に学ぶ (p.41)。さらに、本土から移住してきた教師とグアム出身の教師など、教師のバックグラウンドによっても視点に違いがあり、どのような視座で多文化教育を進めるべきかという議論がなされているという (p.41)。また、アイデンティティ育成の方向性についても、1951年に政治的に導入されたグアム人としての「グアメニアン」か、もともとグアムに住んでいた「グアハン」か、先住民としての「チャモロ」なのか、という悩みがあるという (p.41)。

このような事例から、マイノリティの視点に立つと言っても、「マイノリティ」の中にも多様な人々がいるのであり、何かの立場に立つことは、他方の何かの立場を否定することになるという難しさがあると言える。

3.1.3 教師の裁量の必要性とその課題

現在の日本の学校教育は、主権者である国民によって選ばれた国会を通じて定められるため、日本国籍を持つ者かつ多数者の意思を反映するものとなっていると言える。この状態で、マイノリティの視点に立った授業を行うためには、教師が意識的にマイノリティの文化を取り上げるなど、教師の裁量によらざるを得ない。しかし中山 (2012) は、例えば日本の先住民学習において、マイノリティの視点に立ちマジョリティの言説を批判するには至っていないという現状について、「抑圧の歴史を大きく取り上げ、権利闘争や社会への抵抗を促すことへの教師の準備不足や恐れ、必要感を感じていないことが背景」と指摘している (p.42)。多様なマイノリティの視点に立つためには、それだけ準備が必要であるが、多忙な教育現場の中で、

研究上も議論が継続中の“どの視点でどのような視座で多文化教育を進めるか”という問題について、教師の準備不足や恐れのをいかにできるだろうか。教師のゲートキーピングに期待するならば、その準備不足や恐れが何から来るものなのかを明らかにし、解消していく必要があるだろう。

自文化中心主義への気づきとマイノリティの視点を取り入れた構成が必要なのは、日本人が無自覚に自文化中心であることによって不利益を被る子どもがいるからだとするならば、田淵 (2012) や松尾 (2012) が主張するように、まずは自文化の見方を意識的に問いかけ、同化主義的な枠組みを可視化することが必要となる。しかしながら、どのように自文化中心主義を可視化するかという具体的な方策が示されていない。これに対し桐谷 (2018) は、社会参加学習による自文化中心主義の脱構築を提案している。小学校における実践では、多文化共生の視点から見た蔵市の防災計画の問題点を追究し、言葉の壁を解消するための施策について考えた (pp.39-44)。また中学校における実践では、ロールプレイングによって外国人の立場を想像し、「埼玉県多文化共生推進プラン」の修正案を考え、「ボランティアを招き、その国について学ぶ」「講師はボランティアで英語圏だけでなく多くの国の人、参加してくれた講師には県内の買い物で使える割引券を渡す」というプランを提示した (pp.44-46)。こうした実践は、マイノリティである外国人の立場に立ち、困っていることを解決しようとするのに効果的と考えられる。しかしながら、自文化中心主義の課題は、田淵 (2012) が指摘する歴史や社会の構造の問題、中山 (2012) が指摘するアイデンティティの問題をも含む。桐谷 (2018) の研究は、こうした問題について述べられておらず、ともするとマジョリティである日本人がマイノリティである外国人に「やってあげる」という「上から目線」を脱却できない恐れもある。つまり、日本人が自文化中心主義を自覚するということは、日本人以外の立場を「知る」というのみならず、どのような差異があり、それがどのように構築され、どのような格差が存在する

のかということを理解することが必要となる。

したがって、複雑な差異の関係のなかで自文化中心主義を自覚できるような枠組みを教師に示すことが必要となる。

3.2 「公正」という概念の理解

日本の学校教育が自文化中心的であることよって、マイノリティが排除されてしまうという問題に対し、例えば、日本語教室や母語教室などで言語の不利を補うことにより、公正を図ろうとする取り組みがある。このように、「公正」には「異なる扱いをすることにより等しさを達成すること」という役割がある⁸⁾。

しかし「公正」は「平等」とは異なる概念であり、ある立場の人々にとっては不公平感を抱かせるものになり得るため、理解が難しい。例えば性別についていうと、世界経済フォーラムが公表したジェンダーギャップ指数 2020 において、日本は 153 か国中 121 位であった⁹⁾。特に政治参加に課題があり、女性議員の割合は 10%と世界最低の水準であることが指摘されている¹⁰⁾。そこで、クォータ制の導入という提言があるが、“そもそも女性自身が議員になることを望んでいないのではないか”、“女性だからという理由で議員になるのは逆差別ではないか”という批判がなされることがある。だが、そうであるとしたら、次のような問題も問われねばならないだろう。“なぜ女性が議員になろうとしないのだろうか”。また、“多数決で決まる議会政治においては、女性の声が反映されるためにはある程度の人数が必要ではないだろうか”などの問いである。

両性ともに、異性の立場に立ってみないとわからないことは多くあるが、とりわけ優位な立場にいるものはその特権に無自覚であることが多いため、この場合は女性の声を聞く必要がある。日本では“男女平等”という言葉が普及しているが、単純な平等や機会均等では「公正」を図ることは難しい。また、近年、性別は男女のみを指すものではなくなっているため、この問題はより複雑であると考えられる。

さらに、多文化教育が対象とするのは性別だけでなく、人種や民族など様々であり、その中には多くの日本人にとっては馴染みがないものも少なくない。“郷に入っては郷に従え”という言葉があるように、“ここは日本なのだから、外から来た者が日本の言語や習慣に合わせるべき”という意識は根強いのではないだろうか。

こうした課題に対して川崎 (2012) は、日米の授業分析を通して、「決められていることには従わなければならない」という「形式的判断」と、「状況によって対応は異なる」という「実質的判断」を交互に行き来しながら、「公正」という概念の理解を深めていくことを明らかにした (pp.15-19)。

このように、川崎はマイノリティの社会的不利な状況を補うことが必要であり、そのために「公正」という概念の理解を深める方策を示している。

しかし、実際にマイノリティへのケアが手厚くなると、今度はマジョリティが不利になることが想定されるため、「全員に分け与える。全員でその必要性に応じて分かち合う。それによって全員がわずかでも幾らかの向上を果たす」というニュアンスの「コンプリヘンシブ」という概念が逆差別の克服に役立つ可能性を示唆し、今後の研究の必要性について述べている (p.21)。

このようなことから、「公正」という概念の理解を図ることはできるが、現実にはマジョリティとマイノリティのいずれかが不公平感を抱くことになりかねないという問題が依然として残る。特に川崎 (2012) が述べている「公正」は、マイノリティへのケアを重視しているため、マイノリティから見ると同等になったとしても、マジョリティから見ると“手厚すぎて不公平だ”と不満が生まれ、両者の溝が深まる恐れがある。何を持って対等とするかまで明らかにされていないのである。

3.3 多文化共生のための社会的結束

坪田 (2015) は、多様性には、社会を豊かにするという意義と同時に、差異の衝突による争いが生まれるという現実も認識すべきであるといい、様々な次元の多様性への「気づき」を促すために、

「葛藤」そのものを教材とすることの有効性を説いた (p.90)。そして「葛藤」を解決しようとする中で共通の目標に向かってつながる「社会的結束」を志向する社会科のあり方について提案した (pp.90-92)。

この「社会的結束」を生み出すプロセスの第一段階として「深い多様性の尊重」が挙げられており、それは一律に平等であるということではなく、マイノリティの固有性をありのままに受け入れた上で、異なる価値観によって対立する主張をすり合わせ、双方が抑圧のない自由意志に基づいて合意を形成することであるという (pp.87-88)。そのために、小学校から高校の段階にかけて、①「多様性」(個人内の多様性、日本人の多様性、日本社会の内なる多様性)そのものの「気づき」、②差異に基づく差別及び格差の存在とそれらを生み出す構造への気づき、③多文化共生社会を作る上で必要となる「価値」への気づきという、様々な次元の多様性に気づかせることが必要であると主張する (p.88)。

しかしながら、その気づきをどのように促すかという具体的な提案については、例えば小学3年生の身近な地域に関する学習における多文化マップの作成 (p.90) など、アイデア段階で示されているに過ぎない。前述の自文化中心主義への批判と同様、様々な次元の多様性をどのように可視化するかということまで明らかにされていないのである。

また、「社会的結束」は共通の目標が重要な要素となるため、偏ったナショナリズムに利用されかねない理念であることも指摘しており、そうならないようにするためには、多数者の原理に基づくのではなく、合意を形成すべきものであり、現場教師一人ひとりによる価値の吟味が不可欠であると述べている (p.93)。

このように、現場の教師による吟味が求められるのならば、多様な子どもたちがいる中で、偏りのない価値とはどのようなものであるべきかという指標も必要になるであろうが、それもここでは明らかにされていない。

3.4 多文化教育の課題のまとめ

以上において、これまで、社会科教育研究の領域で多文化教育を研究してきた論考を取り上げ、今後の課題という視点から検討してきた。課題としてあげることができるのは、自文化中心的な見方の問題、「公正」概念と関わる差異の問題、目標を共有する社会的結束と共生の問題であった。

日本の自文化中心的な見方を意識的に問いかけ、マイノリティの立場に立った内容や方法を再構成するためには、教師の裁量に依らざるを得ない。しかし差異は多岐にわたり複雑であるから、何らかの枠組みなしに「公正」を考えることは難しい。また、差異は衝突するものであるから、むしろその葛藤を教材として社会的結束を図ることによって共生の状態を創り出すという方策が示されている。しかし、その結束のための共通の目標がより良い価値に向かうよう、教師が吟味していかなければならない。

このように多文化教育の実現には教師の役割に期待するところが大きい。しかしながら、多様性の範囲はあまりにも広く、教師が何をもってどのマイノリティの立場に立つべきかということについて、十分に検討がされているとは言えず、具体的な提案がなされていない。

川崎 (2012) が提唱する「公正」や「コンプリヘンシブ」は、アメリカの多文化教育や実践に基づいた概念で、単なる「平等」だけでは対等な立場に立つことができないことを指摘したことに意義がある。また、坪田 (2012,2015) が提案する「社会的結束」は、欧州委員会等で提起された概念を、カナダのシティズンシップ教育に取り入れたものであり、無批判な多文化共生でなく、その正負の両面を受け入れた上で折り合いをつけるための現実的な方策と考えられる。

しかしながら欧米の文脈で発展してきた概念を、そのまま日本の社会科教育に適用することはできるだろうか。既に指摘されているように、学習指導要領や教科書における自文化中心的な言説がまかり通っているほど、日本の社会科教育では差異

が意識されていない。そして無意識な自文化中心主義を意識化したり、様々な次元における多様性に気づかせたりすることが必要であると主張されながら、その具体的な方策は示されていない。したがって、多様性を尊重するための教育を教師が担うためには、差異を目に見えるように示すことが必要ではないだろうか。

そこで、本稿では、「差異の可視化」に着目し、境界教育学の理論によってこれを明らかにする。

4. 境界教育学による自文化中心主義の可視化

ここからは、自文化中心主義への気づきを促し、マイノリティの視点に立つための差異の可視化について、多様性の取り扱いに着目したジルーの批判的教育学としての境界教育学の理論を手がかりに考察する。

まず、境界教育学に注目した理由を挙げるために、多文化教育と批判的教育学、そして批判的教育学と境界教育学の関係について述べる。

川崎(2012)は、多文化教育の目的が十分に理解されていないことが、日本において多文化教育の重要性が認知されにくい原因の一つであると述べている(p.14)。そして、異なる文化を取り上げれば「異文化理解学習」になるため、かえって何をやればよいか分からなくなるというパラドックスに陥るといふ(p.41)。こうした批判から、多文化教育では近年、批判的教育学の理念を取り込み、文化的な多様性を理解し尊重すると言ったアプローチから、不平等な社会の変革を目指すアプローチへと移行している¹¹⁾。日本でも、松尾(2012)がマイノリティの視点から学校を再構築することを主張したり、中山(2012)がポストコロニアルの視点を取り入れて多文化教育の内容や方法を再構成することの必要性を述べたりしているとおりである。

批判的教育学は、『批判的教育学事典』によれば「広義には、多様な形態・組み合わせ・複雑さを持つ(社会的・文化的・経済的な)権力や不平等の諸関係が、教育の場でどのように顕現し、それに対してどのような異議申し立てがなされるかを

明らかにしようとする試み」とされる(p.15)¹²⁾。

この批判的教育学は、フレイレの影響などを背景に、アップル、ジルー、マクラーレンなどが代表的な研究者として挙げられている¹³⁾。

この3人のうち、ジルーの批判的教育学は、学校を民主的な公共領域として再構築すると提案しているように、学校に積極的な役割が与えられていることが特徴である¹⁴⁾。学校は不平等を再生産しているというボウルズとギンタスの対応理論に対し、様々な生徒に見られる差異は支配的なイデオロギーに疑義を呈する契機になると主張した¹⁵⁾。さらに、ジルーはその差異について、抑圧-被抑圧という二項対立的な捉え方ではなく、自分を形づくる認知的・政治的・文化的・社会的「枠」を意味する「境界」という概念で捉え、自らの境界を理解し、その上で他の境界領域と交わることでその関係性を問い直すことが必要と唱えた¹⁶⁾。学校は批判的・参与的市民性の形成を旨とすべきと論じ、その際、教師はマイノリティの「声なき声」に耳を傾け、多様性を重視し、社会変革へ向けて子どもたちを批判的主体として育成する「変革的・公共的知識人」と位置付けている¹⁷⁾。ジルーはこの教育学を境界教育学と名付けた¹⁸⁾。

以上のことから、境界教育学を用いる理由は、以下の3点である。

第一の理由は、境界教育学が、多文化教育が近年用いている批判的教育学から生まれた理論だからである。単に多様性を理解し尊重しようというだけでなく、マイノリティとマジョリティという二項対立的な枠組みを越えた「境界」という概念を用いて差異の関係性を新たに提示し問い直し、不平等な社会の変革を志向しているのである。

第二の理由は、批判的教育学の中でも、社会の変革のために学校教育の役割をポジティブに捉えているジルーの理論だからである。本稿は、日本の学校の社会科教育を対象としているため、学校教育によって社会を変革しようとするジルーの理論を採用し援用する。

第三の理由は、教師を「変革的・公共的知識人」とみなしていることである。これは先行研究より、

教師の役割が社会との関係やその変革という目的から重視されているためである。

4.1 ジルーの「境界」という概念

まず、境界教育学の「境界」という概念について、ジルーの論文を引用して説明する。

ジルー(1988)は、境界教育学を、「差異の概念を尊重する民主的な公共哲学の開発を行う教育学である」と説いている(p.165)。また、「境界教育学は異なる文化的コード、経験、言語を構成する複数の資料を参照する機会を生徒に提供する」が、それは「そのコードを批判的に検討するだけでなく」、「そのコードには限界があることを知る」ことになるといい、「こうした言説の中で、生徒は、差異と権力の座標を中心に構築された境界を行き来する越境者としての知識を携えなければならない」と述べている(p.166)。

人はそれぞれの社会・集団の中のコードに基づいて活動するが、社会・集団の間でコードには差異がある。その差異の枠組みをジルーは「境界」と表現する。差異は優劣をつけられないものだが、現実には権力との関係で不平等が生じている。このような権力との関係を批判的に検討する力に身につけ、自他の境界を理解し、行き来し交流していくことを「越境」と表現している。従来の多文化教育では、異文化を理解するというアプローチだったが、それは現状肯定になるという批判から、近年は社会変革を志向するジルーらの批判的教育学の理念が取り入れられるようになった。ジルーは特にその社会変革の力を学校で育成しようとするところに特徴がある。

4.2 「境界」という概念の解釈

ジルーのような言説は一般の人々にとって難解であるとの批判がある¹⁹⁾。そこで、ジルー(1988)の境界教育学の説明について、事例を通して解釈を試みたい。

まず、「文化的コード」という概念を取り上げる。ジルーは各々の社会に文化的コードがあるという。そして、「異なる文化的コード、経験、言語を構成

する複数の資料を参照する」(p.166)ことによって、自他には差異があることを認識することができる。文化的コードは、あらゆるレベルの社会でそれぞれに構築されてきた暗黙のルールのようなものである。例えば、日本では直接発言しなくても言いたいことを互いに察するという文化があるが、欧米では意見をはっきり言わないと伝わらないと言われる。このように“こういうときはこういう風にするものだ”という文化的コードは国や地域、場合によっては家族によっても異なる。また、同じ集団でも世代によって異なることもあるだろう。これを“批判的に検討する”というのは、多文化社会において、本当にそうしたコードは適切なのかどうかを見直すということと考えられる。例えば、グローバル化の進展に伴い、欧米の“はっきり言う”という文化と接することで、日本における“察する”文化は誤解を招くことがあるため、はっきりと意見を言うべきではないだろうかなどと考え直すようなことである。

そしてこのコードについて「限界があることを知る」(p.166)というのは、自分たちが当たり前のように使っているコードが万能ではないことを知るということと考えられる。つまり、誰にでも通用するとは限らないということである。このことによって、自文化中心主義を見直すことになるだろう。

「差異と権力の座標を中心に構築された境界」(p.166)と言うのは、差異には現実として権力関係が存在していることを表現していると考えられる。“察する”文化と“はっきり言う”文化はそれぞれその社会独自に培われてきたもので、どちらが優れているとは一概に言えない。“察する”文化にも、相手の心や立場を傷つけないように配慮することで和を保つというような良さもある。にもかかわらず、グローバル化に対応するという時、多くの場面で欧米のスタンダードに合わせていこうという流れになっていないだろうか。

このように考えると、差異と権力の間を「座標」によって可視化することができると考えられないだろうか。そこで、日本と欧米という社会に

おける差異と権力の関係を、座標軸図上に表すことで、可視化することを試みたい。

4.3 「境界」による差異の可視化

図1は、先述したグローバル社会における日本と欧米との文化の差異と権力の関係について、筆者が座標上に可視化し、「境界」を表すように試みたものである。縦軸は権力の強弱、横軸は日本と欧米とを表した。横軸を境目として上部に欧米、下部に日本を配置しているのは、欧米が日本に対して優位であることを表している。横軸は右に欧米、左に日本を配置し、縦軸を境目に文化に差異があることを示す。左右の両者の位置どりは便宜的なものである。

境界教育学は不平等な社会の変革を目指す理論であるため、このような上下関係に対して、対等な関係へと改善しようとする。このとき、両者の力の差は何によるものなのかを検討することになるが、その結果として一方がもう一方に合わせることもあれば、お互いに歩み寄って新たなラインで対等な立場に立つこともあるだろう。

図2は日本と欧米とが対等な立場になった上でお互い日本と欧米という差異がある状態を示したものである。

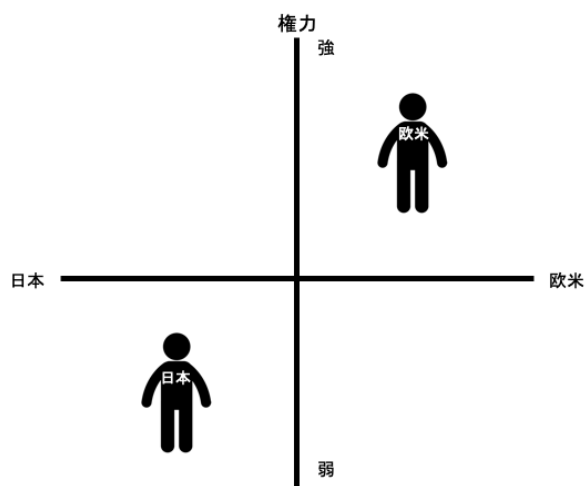


図1 グローバル社会における日本と欧米の境界
(筆者作成)

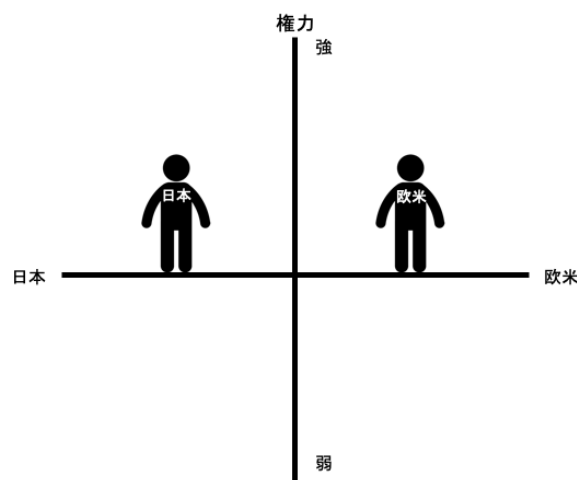


図2 対等な状態における日本と欧米の境界
(筆者作成)

ジルーは、このような座標を中心に構築された「境界」を「なくす」のではなく「行き来する」と表現している (p.166) が、それはこの差異をありのままに認め、相互に交流し合うことと考えられる。

このように、差異と権力の関係を図に示して可視化することにより、平等を妨げるものは何か、何が両者の差異となっているのかについて、疑問をもち、考えるようになったり、対話を促したりするツールとなり得る。

4.4 差異の可視化が促す気づき

この座標は、どのテーマで誰が作るかによって表現が異なることが予想される。マジョリティは不平等であることに無自覚であることが多いのに対し、マイノリティは不利な立場を実感することが多いからである。図1, 2は、グローバル社会における日本と欧米を比較したものであるため、日本がマイノリティの立場となり、不平等について考察しやすいと考えられる。しかしこれが日本における日本人と外国人というテーマで日本の生徒が座標を作ろうとする場合はどうだろうか。そして、同じテーマでマイノリティの生徒が作った座標と比較したらどのような差異が見られるだろうか。日本のマジョリティの生徒は対等に接しているつもりでも、マイノリティの生徒にとってはそ

うでないかもしれない。あるいは、日本のマジョリティの生徒の方が有利だと分かっているとしても、日本のマジョリティの生徒が自覚しているものと、マイノリティの生徒が感じているものとは、程度にも差異が見られるかもしれない。このように、座標を作り、比較検討するという作業そのものも、日本の自文化中心主義への気づきを促すものとなりうるだろう。

以上のように、差異を図 1, 2 のような座標上に可視化することにより、どのような立場があるのか、どの程度の格差があると感じられているのか、お互いがお互いをどのように見ているのかといったことがわかるようになるのである。

5. おわりに

本稿では、日本の社会科における多文化教育研究の課題を、先行研究をもとに明らかにした。多文化教育実現のためには、自文化中心主義の自覚とマイノリティの視点を取り入れた社会科の再構成の必要性、「公正」という概念の理解、多文化共生のための社会的結束などの新しい概念・提案が必要であることが指摘されてきたことがわかった。

さらに、これらの取り組みのためには教師の役割が重要と捉えられているが、その教師が多文化教育を実践するための具体的な方策が提案されていないことを指摘した。

従来の社会科教育は自文化中心的であったため、多文化教育の促進による多様性の理解が求められてきたが、その重要性は繰り返し主張されるものの、どのようにすれば多様性を理解し尊重することになるのかということが明らかにされていなかった。「公正」や「社会的結束」という提案はあったが、それでも差異を可視化する方法や枠組みが提示されておらず、課題として残っていた。

そこで、社会科教育において教師がマイノリティの立場に立った内容や方法を再構成し、多文化教育を進めていくための第一歩として、境界教育学による差異の可視化が必要であることを明らかにし、ジルーの境界教育学によって、それぞれの立場を可視化し、行き来するという方策を提案し

たことが、本稿の成果と言える。

一方で、境界教育学とその解釈に対する批判的検討を十分に行なっておらず、また、差異の可視化のモデルを社会科の内容に適用した具体例を示すことが求められる。特に研究例の少ない公民科における提案が急がれよう。その際、学習指導要領や教科書の内容はもちろんだが、地域や生徒の実態に基づくことが必要だろう。その上で、差異の可視化を学習指導に導入することが、生徒の多様性についての理解や、多様性尊重の態度の育成において有効かどうかの検証が必要となる。さらに、差異の可視化によって、問題が単純化されてしまうことの危険性についても検討が必要であろう。

今後は、境界教育学および差異の可視化に対する批判的検討、公民科において差異の可視化が必要な内容の析出、多文化社会という観点から見た地域や生徒の実態調査、公民科が求める教育内容と生徒の実態に基づいた多文化教育の授業案について検討していきたい。

注

- 1) 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著 (2019) 『社会科における多文化教育－多様性・社会正義・公正を学ぶ－』明石書店。
- 2) 松尾知明 (2013) 『多文化教育がわかる事典：ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店, p.29.
- 3) 日本社会科教育学会編 (2012) 『新版社会科教育事典』ぎょうせい, p.28.
- 4) 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70(3), p.330.
- 5) 前掲 4), 上地, p.330.
- 6) 以下の 10 件の論文が検出された。
 - ①川崎誠司 (2012) 「アメリカにおける多文化教育の理論と実践－構成な社会的判断力をどう育てるか－」『社会科教育研究』No.116, pp.13-24.
 - ②千葉誠治 (2012) 「アイヌ民族に関わる学習 (歴史・文化) から見えてきた多文化教育の

- 視点』『社会科教育研究』No.116, pp.3-12.
- ③田渕五十生(2012)「マイノリティの子どもたちの組織化と保護者の連携」『社会科教育研究』No.116, pp.25-34.
- ④中山京子(2012)「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える-」『社会科教育研究』No.116, pp.35-44.
- ⑤松尾知明(2012)「日本における多文化教育の構築-教育のユニバーサルデザインに向けて-」『社会科教育研究』No.116, pp.45-56.
- ⑥坪田益美(2012)「『社会的結束』に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造:『深い多様性』の尊重と『多様性の調整』に着目して」『社会科研究』77号, pp.13-24.
- ⑦坪田益美(2015)「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues-Focused Approach”の可能性-」『社会科教育研究』No.125, pp.84-95.
- ⑧磯山恭子(2012)「アメリカの社会科における多文化的法教育の特色-社会正義の内容構成の分析を通じて-」『社会科教育研究』No.116, pp.81-92.
- ⑨草原和博(2012)「多文化的性格の地域を教師はどのように教えるか-社会科教師の意思決定の特質とその要件-」『社会科教育研究』No.116, pp.57-69.
- ⑩桐谷正信(2018)「グローバル社会における多文化的社会科教育(特集 改めてグローバル化と社会科を考える)」『社会科教育研究』No.134, pp.37-49.
- 7) 磯山(2012)は、アメリカの法教育プログラム“Diversity and the Law”の内容分析を行った。草原(2012)は、多文化的性格の地域を教える際の教師の工夫と意思決定の傾向性を明らかにした。前者はあくまで「法教育」に、後者は「教師のカリキュラムデザイン的能力」にフォーカスした研究であることから、これら2件は本稿が対象とする社会科教育研究における多文化教育そのものが抱える課題について直接研究したものではないと判断した。
- 8) 川崎誠司(2012)「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-構成な社会的判断力をどう育てるか-」『社会科教育研究』No.116, p.15.
- 9) 男女共同参画局「共同参画」2020年3・4月号(https://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2019/202003/202003_07.html) 2021年2月24日閲覧
- 10) 世界経済フォーラム「拡大する日本の男女格差を埋めるには」(<https://jp.weforum.org/agenda/2020/03/how-to-narrow-japans-widening-gender-gap/>) 2021年2月24日閲覧
- 11) 前掲2), 松尾, p.210.
- 12) マイケル・W・アップル, ウェイン・アウ, ルイ・アルマンド・ガンディン編, 長尾彰夫, 澤田稔監修(2017)『批判的教育学事典』明石書店, p.15.
- 13) 前掲2), 松尾, p.210.
- 14) 上地完治(2003)「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70(3), pp.325.
- 15) 上地完治(1996)「ジルーの批判的教育学に関する一考察-『差異』をめぐる問題」『広島大学教育学部紀要』第一部 教育学 45, pp.130-131.
- 16) 前掲15), 上地, pp.132-134.
- 17) 澤田稔(2008)「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相(1):ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討(上)」,『名古屋女子大学紀要』54, p.60.
- 18) Giroux, Henry A. (1988)などでジルーは自身の教育学を Border pedagogy とよんでいる。Border pedagogy の訳については「境界教育学」のほか、「越境教授学」(澤田,2008)があるが、本稿では多くの論文で使用されている「境界教育学」で統一した。
- 19) 前掲17), 澤田, p.62.において、澤田はアップル(1988)の「教育における最近の批判的研究の一部は、何か秘教的な(mystical)色合いを帯びている。[中略]それによってこの

種の研究が、学者と一般の人々の議論 (public debate) との間に部分的な隔たりを生み出す。また、そうした研究で用いられる言語の一部を特徴づけている謎めいたわかりにくさが原因で、その種の研究がますます周辺に追いやられるようになってきた。」(Apple, M. 1988. “Introduction” in Liston, D. *Capitalist Schools*, Routledge. p.4) という批判を引用し、それが直接ジルーに向けられたものではないが、ジルーを意識していたことは確実にだろうと述べている。

引用・参考文献

- 上地完治 (1996) 「ジルーの批判的教育学に関する一考察-『差異』をめぐる問題」『広島大学教育学部紀要』第一部 教育学 45, pp.129-136.
- 上地完治 (2003) 「批判的教育学におけるリテラシー」『教育学研究』70 (3) , pp.325-335.
- 川崎誠司 (2012) 「アメリカにおける多文化教育の理論と実践-構成な社会的判断力をどう育てるか-」『社会科教育研究』No.116, pp.13-24.
- 澤田稔 (2008) 「アメリカ合衆国における批判的教育研究の諸相 (1) : ヘンリー・ジルーの教育論に関する批判的再検討 (上)」, 『名古屋女子大学紀要』54, pp.57-70.
- Giroux, Henry A. (1988) , “Border Pedagogy in the Age of Postmodernism”, in *Journal of Education*, 170 (3) , pp.162-181.
- 世界経済フォーラム「拡大する日本の男女格差を埋めるには」(<https://jp.weforum.org/agenda/2020/03/how-to-narrow-japans-widening-gender-gap/>) 2021年2月24日閲覧
- 田淵五十生 (2012) 「マイノリティの子どもたちの組織化と保護者の連携」『社会科教育研究』No.116, pp.25-34.
- 男女共同参画局「共同参画」2020年3・4月号 (https://www.gender.go.jp/public/kyodosankaku/2019/202003/202003_07.html) 2021年2月24日閲覧
- 千葉誠治 (2012) 「アイヌ民族に関わる学習 (歴史・文化) から見えてきた多文化教育の視点」『社会科教育研究』No.116, pp.3-12.
- 坪田益美 (2012) 「『社会的結束』に取り組むカナダ・アルバータ州の社会科カリキュラムの構造: 『深い多様性』の尊重と『多様性の調整』に着目して」『社会科研究』77号, pp.13-24.
- 坪田益美 (2015) 「多文化共生社会に向けた社会科の単元構成の枠組み-“Issues-Focused Approach”の可能性-」『社会科教育研究』No.125, pp.84-95.
- 中山京子 (2012) 「社会科における多文化教育の再構築-ポストコロニアルの視点から先住民学習を考える-」『社会科教育研究』No.116, pp.35-44.
- 日本社会科教育学会編 (2012) 『新版社会科教育事典』ぎょうせい, p.28.
- 松尾知明 (2003) 『多文化教育がわかる事典: ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店, p.29.
- 松尾知明 (2012) 「日本における多文化教育の構築-教育のユニバーサルデザインに向けて-」『社会科教育研究』No.116, pp.45-56.
- 森茂岳雄・川崎誠司・桐谷正信・青木香代子編著 (2019) 『社会科における多文化教育-多様性・社会正義・公正を学ぶ-』明石書店.

『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』投稿要領

【編集規定】

1. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、日本体育大学大学院教育学研究科の研究誌であり、毎年定期的に発行する。投稿できる者は、E-ジャーナル規程第4条に従い、日本体育大学大学院教育学研究科の教員、教育学研究科博士前期及び後期課程の大学院生、在職・在籍した者とする。
2. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、教育学に関する研究論文にあてる。
3. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』は、原著論文の他、研究ノート、書評、その他日本体育大学大学院教育学研究科の研究活動(シンポジウム等)に関連する記事を掲載する。ただし、編集委員会が依頼する場合を除く。
4. 論文の執筆は、所定の投稿・執筆要項による。また、投稿・執筆要項は、日本体育大学図書館のウェブサイト上に掲載されている最新版を確認の上、原稿を執筆すること。
5. 『日本体育大学大学院教育学研究科紀要』に論文を掲載しようとする者は、所定の投稿要領に従い編集委員会宛てに送付するものとする。なお、原稿の提出期限は毎年、8月30日と、2月28日とする。
6. 論文の掲載採否は、複数の審査員による精密な審査を経て、編集委員会で審議し決定する。
7. 編集委員会は、掲載予定の原稿について、執筆者との協議を通じて、内容の変更を求めることができる。
8. 編集委員会に提出された研究論文、その他の電子媒体等は、原則として返却しない。
9. 執筆者による校正は初校までとする。その後の修正は原則として認められない。
10. 編集に関する事務は、編集委員会が行う。

【投稿要領】

1. 論文は未発表のものに限る。但し、大学院教育学研究科関連のシンポジウム、口頭発表、ポスター発表の場合はこの限りではない。なお、投稿する論文と著しく重複する内容の論文を他の学会その他の機関誌や刊行物に投稿している場合は、本誌の掲載が決定した時点で他の機関誌その他への掲載を辞退しなければならない。また、他の機関誌その他での掲載が決定した場合には、本誌への掲載を辞退しなければならない。
2. 提出原稿はA4判(縦)とし、原稿の第1頁には日本語で、第2頁には英語で、表題、著者名、所属機関、摘要(邦文1,000字以内、英文300語以内)およびキーワード(3個以上5個以内)を入れることとし、本文は3頁目から書き始めること。
3. 原稿の体裁は、A4判、横書き、横22字×縦40行×2段(1頁1,760字)に準ずること。但し、図表は1段にしてもよい。フォントは、見出しおよび図表タイトルはMSゴシックとArial、本文はMS明朝とCenturyを用いること。
4. 原稿の枚数は、編集委員会において特に枚数を指定するもの以外、研究論文は8-10頁程度とし、最大20頁以内とする(ただし、図表等を含む)。
5. 学習指導案もしくは図表等に使用する文字については、8ポイントのサイズを最小限とする。
6. 図表・写真については、以下に示すように出典を図表等の右下に記載する。

記載例：＊筆者作成。 ＊学習指導要領（資料名，文献など）より筆者作成。 ＊岡田・福井（2016，図1）をもとに筆者一部加筆。 ＊渡邊（2015）より引用。 ＊2015年11月21日筆者撮影。（写真の場合のみ）

7. 記述は簡潔かつ明瞭にし，常用漢字，現代仮名遣いによる。数字は算用数字を用いる。また，固有名詞以外の外国語は，できる限り訳語を用い，必要な場合は初出の際のみ原綴を付する。
8. 引用文献は，本文中の該当箇所に，以下の例に示すように記載する。

記載例：著者が1人の場合，（角屋，1999），（池野，1999，p.61），著者が2人の場合，（角屋・池野，1991），著者が3人以上の場合，（角屋ほか，1991）とする。

9. 論文末尾の記載事項については，以下の例に示す。

日本語文献：

単著：著者（発行西暦）『書名』出版社。

角屋重樹（2013）『なぜ，理科を教えるのか－理科教育がわかる教科書－』文溪堂。

編著本：著者（発行西暦）「題名」編著者『書名』出版社，掲載ページ。

秋田喜代美（2000）「教師の信念」日本教育工学会編『教育工学事典』実教出版，pp.194-197。

雑誌：著者（発行西暦）「論文名」『誌名』巻（号），掲載ページ。

大坂遊・岡橋秀典・草原和博（2015）「地理学者がおこなう「真正な実践」の解明－地理教師による教材研究のための地理学論文の読み解きに示唆するもの－」『学習システム研究』2，pp.79-94。

外国語文献：原則，APAスタイルに準拠する

単著：著者（発行西暦）. 書名，出版社。

Bishop, K. & Denley, P. (2007). *Learning Science Teaching: Development a Professional Knowledge Base*, Open University Press.

編著本：著者（発行西暦） 題名. In 編著者，書名（掲載ページ），出版社。

Morrow, K. (1977). Authentic texts and ESP. In S. Holden (Ed.) , *English for specific purposes* (pp.13-17), Modern English Publications.

雑誌：著者（発行西暦）. 論文名，誌名，巻（号），掲載ページ。

Barnett, E. & Friedrichsen, P. J. (2015). Educative Mentoring: How a Mentor Supported Preservice Biology Teacher's Pedagogical Content Knowledge Development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(7), pp.647-688.

邦訳文献：原著著者（日本語訳者）（発行西暦）『書名』出版社。（原著のタイトルがわかる場合は，原著の情報を記載）

フリック，U.（小田博志・山本則子・春日常・宮地尚子訳）（2002）『質的研究法入門：＜人間の科学＞のための方法論』春秋社。（Flick, U. (1995) *Qualitative Forschung*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.）

ウェブサイトの内容：ウェブサイトの内容を閲覧，もしくはダウンロードした資料を，本文中で参照・利用した場合には，閲覧ページのURL（閲覧日もしくは検索日）を示す。

掲載例（注の場合）：～（ウェブサイト名，URL（閲覧日/検索日））。

1) RIDLS の目標は，4点ある（学習システム促進研究センター，<http://ridls.jp/>（2015年3月31日閲覧））。

掲載例（図表の右下に記載する場合）：～（ウェブサイト名，URL（閲覧日/検索日））

文部科学省ウェブサイトより筆者作成（文部科学省，<http://www.mext.go.jp/>（2015年3月1日検索））。

掲載例（引用文献に記載する場合）：著者名など（西暦）「ウェブサイト名」URL（閲覧日/検索日）

文部科学省（2017）「学習指導要領等」http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm（2015年3月1日閲覧）

10. 原稿の投稿に際しては，以下に示す方法で提出すること。

(1) 郵送等での提出

紙媒体（1部），原稿送付状（1部），原稿並びに送付状を記録した電子記録媒体（CDやUSB等）を，編集委員会宛てに郵送すること。

〒158-8508 東京都世田谷区深沢7丁目1-1 日本体育大学大学院教育学研究科

日本体育大学大学院教育学研究科紀要編集委員会

(2) 電子メール等での提出

原稿および原稿送付状の電子媒体（Word等）を，編集委員会宛てに送付すること。なお電子媒体の容量が大きい場合には，宅ファイル等を適宜使用すること。またメールの件名は「**教育学研究科紀要投稿：投稿者名**」とすること。

*なお原稿送付状，原稿テンプレートなどは本日本体育大学HPにおける【履修ガイド】，【日本体育大学大学院教育学研究科】の【8. 教育学研究科紀要】についてのウェブサイト（<https://portal.nittai.ac.jp/web/gakumu/rishu/daigakuinn%20kyoiku/daigakuinn.htm#gsonota>）上から入手することができる。

【著作権規定】

1. 著作権の帰属

(1) 日本体育大学大学院教育学研究科紀要の論文の著作権は，原則として日本体育大学大学院教育学研究科に帰属する。

(2) 特別な事情により前項の原則が適用できない場合は，著者と本日本体育大学大学院教育学研究科紀要編集委員会との間で協議の上措置する。

2. 著作権の本日本体育大学大学院教育学研究科への移転帰属による運用効果および運営上の措置等

(1) 論文の著作権は本大学院教育学研究科に帰属するが，著作者人格権は著者に帰属する。ただし，著者が著者自身の論文を複製・翻訳等の形で利用することに対し，本大学院教育学研究科はこれに異議を申し立てもしくは妨げることはしない。この場合，著者は利用された複製物あるいは著作物中に出典を明記すること。

(2) 本大学院教育学研究科は論文の複製を行うことができる。ただし，この場合，関係する著者にその旨了解を得ること。

(3) 第三者から論文の複製あるいは翻訳等の許諾要請があった場合，本大学院教育学研究科において審議し，適当と認めたものについて要望に応じることができる。ただし，この場合関係する著者にその旨了解を得ること。

(4)前項の措置によって、第三者から本大学院教育学研究科に対価の支払いがあった場合には、関係する著者に報告のうえ、本大学院教育学研究科会計に繰り入れ、その活動に有効に利用すること。

3. 著作権侵害等に関する注意事項

- (1)執筆に当たっては他人の著作権を侵害、名誉毀損、その他問題を生じないように十分に配慮すること。
- (2)著者は公表された著作物を引用することができる。引用した場合はその出典を明示すること。
- (3)万一、投稿規定ならびに原稿執筆要領によって執筆された論文が第三者の著作権を侵害するなどの指摘がなされ、第三者に損害を与えた場合、著者がその責を負うこと。

注) 1の(2)における特別な事情としては次のような例を想定する。

- ・依頼論文等であって、その内容が著者個人ではなく著者の所属する法人等にかかわるもので、著作権の本大学院教育学研究科の移転帰属に関し当該法人等の了解が得られない場合。
- ・シンポジウム記事や特別講演記事などで著者の了解が得られない場合。

[編集委員会]

委員長	池野範男
委員	今関豊一 角屋重樹 金本良通 府川源一郎
幹事	雲財寛 伊藤雅広

制定日：2018年2月20日

(制定日，2019年2月20日に改訂)

(制定日，2019年3月5日に再改訂)

編集後記

「日本体育大学大学院教育学研究科紀要」第4巻第2号をお届けいたします。本号は、特集として「教科目標論」を取り上げています。各教科の目標論として、国語、社会、算数、理科、体育の5教科の目標論を歴史の変遷、各教科目標の概説、示し方、設定など、多様な観点から論じられています。また、本大学院教育学研究科の研究活動の成果として4編の論文が投稿されています。特集としている「教科目標論」は、資質・能力の視点で、各教科の目標について論じられています。各論文は、教育課程全体として、教科の固有性に迫り、各教科の存在、ありようを教科目標から論を展開しています。

本号に収録された論文の論証や展開に対して、読者のみなさまより、ご意見、ご批判をいただければと思います。

(編集委員 今関豊一)

編集委員会

委員長	池野 範男	(社会科教育)
委員	府川 源一郎	(国語科教育)
委員	金本 良通	(算数科教育)
委員	角屋 重樹	(理科教育)
委員	今関 豊一	(体育科教育)
幹事	雲財 寛	(理科教育)
幹事	伊藤 雅広	(体育科教育)

日本体育大学大学院

教育学研究科紀要 第4巻第2号 Vol. 4 No. 2

2021年3月30日 編集

2021年3月30日 発行 (非売品)

編集 教育学研究科紀要編集委員会

発行者 日本体育大学大学院教育学研究科

教育学研究科長 角屋 重樹

〒158-8508 東京都世田谷区深沢7丁目1-1

TEL (03)5706-0907 FAX (03)5706-0913

E-mail kyoikugakukiyo@nittai.ac.jp