

# 教科教育で育てる学力

佐藤明宏 (香川大学), 岡田知也 (香川大学), 藤井浩史 (附属高松小)  
岡本 利 (附属高松中), 真鍋佳樹 (附属坂出小), 藤田まり (附属坂出中)  
(附属教育実践総合センター 教科教育プロジェクトチーム)

760-8522 高松市幸町 1-1 香川大学教育学部

## Scholastic Ability Fostered through Teaching School Subjects

Sato Akihiro, Okada Tomoya, Fujii Hiroshi, Okamoto Toshi, Manabe Yoshiki, Fujita Mari

Faculty of Education, Kagawa University, 1-1 Saiwai-cho, Takamatsu 760-8522

**要 旨** 新学習指導要領の全面実施と共に学力低下論が各方面で取り上げられるようになってきた。しかし、その議論の中心である「学力」そのものの概念規定が曖昧であり、議論は空回りしている。そもそも学力とは何か。各教科教育ではどういう学力を育てようとしているのか。この問題に答えるために、本論考では、教科の本質論の議論から出発し、各教科の学力論についてまとめて、学力を整理したマトリックスを作成した。さらに、このマトリックスを受けて各担当者らがこれからの教科教育のあり方を展望した。

**キーワード** 教科教育, 学力論, マトリックス, 教科文化, 本質

### 1. 本研究の趣旨

#### ①研究の動機

教育内容の3割削減や総合的学習の時間の設定による学力低下論が各方面で取りあげられ、それに対して文部科学省は教育白書で反論している。生きる力とか自ら学ぶ力という新しい学力を育てるということ、知識・理解の教育から学び方の教育へという今の教育の潮流に乗っていく中で、基礎・基本はどうなるのか。そもそも基礎・基本というもののとらえ方が変わってくるのか。そういうことを曖昧にしたままでこれからの授業を考えていくことはできない。学校の教育課程の中で教科教育は重要な位置にある。そもそも教科教育とは何か。教科で育てるべき学力とは何か。その問題を共に考え、明らかにしたいと考えた。

#### ②研究の目的

教科教育とは何か。教科の本質とは何かを明らかにし、教科でつきたい力のマトリックスを作成する。そして、そのマトリックスをもとに各教科教育論を構築・提案する。

### 2. 教科教育について

教科教育では、教科における「学力」を育てることを主な目的としてきた。ただ教科と言っても読み書き算盤のように江戸時代から成立していた内容もあれば、社会科のように戦後に成立した新教科もある。生活科が前回の指導要領の改訂で認められたように、教科の枠組みは固定的なものではなく、時代社会変化とともに流動的である。ともかくこの教科の枠組みがあるために系統的で効率的な学習が成立する。しか

しました、この系統的ということは、ともすれば教科独自の論理となり、子どもの学ぶプロセスとのギャップが生まれる。その教科の枠組みによる弊害を克服し、子どもの自立的・主体的な学びを求める学習が総合的学習である。この総合的学習の成立によって、従来の教科の学習も少なからず影響を受けた。すなわち、教科の学習に於いても、子どもにとっての必要性、学ぶ意義が問われるようになったのである。

このように各教科教育は従来の教科から脱皮した。知の生産様式は、専門学の枠内のモードから、問題が外から求められ、その問題の探究・研究が進められるモードに変わってきた<sup>1)</sup>。知識の断片化・パッケージ化に対して、授業を文化的実践への参加とみなし、教師と子どもが共に先達が蓄積した文化的価値と現実世界を批判的・創造的に探究する過程と捉えることが必要である。そういう学びの共同体としての発想<sup>2)</sup>が生まれてきたのである。授業も知識を覚える単方向型の学習から、思考力・認識力を育て、生活に生かせるような双方向型の学習に変わってきた。その一方で、従来の子どもに比べて学力が低下したのではないかという批判が生まれた<sup>3)</sup>。

そこでこのプロジェクトは、この学力低下問題に絡む学力論をまず整理した。もとにした文献は以下のようなものである。

- a 陣川桂三…学習指導要領の下位項目をさらに細分化し、具体化していく方向<sup>4)</sup>
- b 浜本純逸…基礎を教科で付ける力、基本を教科を越えてつける思考力・表現力とする新単元学習の考え方<sup>5)</sup>
- c 安彦忠彦…生活能力過程の基礎・基本と読書算の基礎基本<sup>6)</sup>
- d 汐見稔幸…学力低下の学力そのものの概念が違っているということの指摘<sup>7)</sup>
- e 藤川大祐…従来の、学力低下は当たり前でありそれよりももっと必要なのが「夢」とコミュニケーションであるとする考え方<sup>8)</sup>

これらを叩き台とし、さらに各自の教科教育論を述べ合う中で学力のとらえ方を次のように整理した。

- A 社会・子どもの側の要請を受けた上で、その教科で核となる重点てきな学力
- B 指導要領に項目としてあげられている学力
- C 指導要領では、カバーし切れていない現代の子どもに必要なプラスアルファの学力

このABCをさらに整理していく中で、3～4頁に掲載している教科教育マトリックスを作成した。

### 3. 教科教育マトリックス

この教科教育マトリックスについて説明する。

I 「本質」は、教科の学力の中心になることを一言で言ったものである。

II 「固有性」は教科独自の他の教科と違った特性であり、「共有性」は教科の中で育てる力ではあるが、他教科にも通じる特性と考えた。

III 「基礎」「応用」「発展」は、「基礎」は各教科の起動教科としての基礎学力の部分であり、「応用」は教科を拡げて総合的な学習へ広がっていく学力である。さらに「発展」になると、教科の垣根は取り払われて教科同士の共通性が見られると考えられる。

IV 「共生コミュニケーション」「生活現実サバイバル」「未来志向夢」は、具体的な生活の中で生きて働く学力を3パターンイメージしている。

このマトリックスを見ると分かるように各教科共に各教科独自の教科の本質を持っている。そしてまた、他教科や総合学習への発展、さらには現実生活への発展へと広がりを持つものである。

このマトリックスの左から右へ行けば行くほど、教科固有のものが広がりをみせ、総合学習へ、生活へと適応されていく。そして、拡がれば拡がるほど、教科の壁を越えた繋がりも見えてくる。

我々は教科の中で暮らしているわけではない。だから現実生活で生きていくときに、各教科の力は総合的に働いているのである。

特に主張したいのはこの現実生活への広がりに関するIVの部分である。教科で学ぶことが学

教科	本質	Ⅰ 教科・他教科		Ⅱ 総合的学習への発展			Ⅲ 生きる力		
		固有性	共有性	基礎	応用	発展	共生 コミュニ ケーション	生活現実 サバイバル	未来志向 夢
国語	自分のことばで表現し、理解することを通して、人とコミュニケーションし、人と関わる力	正しい日本語の知識と日本語のもつ豊かな言語感覚 文字力 表記力 語彙力 漢字力 音読力 発話力 聴解力 読解力 文法力	筋道立てて論理的に思考し想像する力 観察力 記録力 分析力 認識力 想像力 洞察力 分析力 保存・保持力 メタ能力	適切・正確に読み話す、聞くこと、書くこと、話し合う力 書き合う力 読み合う力	実の場で相手・状況に応じて、基礎に培った力を実践できる能力 ディベート ポスターセッション パネルディスカッション 読書会 必要な手紙 挨拶文	創造的な言語生活を生む能力 コメント力(要約・質問力) 段取り力 技・方法を真似る・盗む力 補助線的発想(補って読む) 現地読書主義 詩・俳句・短歌づくり 創作劇 朗読劇 脚本づくり	様々な相手・立場に応じて、相手とコミュニケーションして言葉で分かち合い、豊かな言語生活を築きあげていくこと	目的に応じて情報を収集・再構成・情報発信(プレゼン)ができること 手振り、身振りなどの身体言語と音声言語、文字言語との有機的な関連により、よりダイナミックな言語活動を展開すること	言語文化に関心をもち、それに自ら関わり楽しむこと 言語文化を通して自己形成、社会生活の向上を図り、文化の継承・発展を願って未来への夢を抱き伝えることができること
社会	人間として生きる力(幸せに生きるための力)	疑似体験性(自分の経験不足を補い、生きる上で参考にすることができる疑似体験)、異国の文化や日本と大きく気候の違う国での生活などの学習、過去の人物学習	未来予測性(これからの日本や世界がどうあるべきかを考えることに主眼をおいた学習など)	基礎的技術(地形図の利用、年表の見方、グラフ資料の活用などの基礎技術)、基礎的思考判断(数量による判断、グラフの変化からの判断など初歩的な思考・判断)	応用的技術(地形図を使った鳥瞰図の分析、グラフの作成、歴史新聞の作成など基礎的な力を応用した技術)、応用的思考判断(ある人物の特定な状況下におかれた判断や決断を通して育成される判断力や思考力)	持続可能な地域社会の実現のための情報収集や判断・発信	持続可能な地域社会を形成するための力	危機対応能力、歴史的事象から危機に対応する力を身に付ける	社会科的感性(地理的現象や歴史的遺産などを通して人間を感じることのできる力)

教科	本質	Ⅰ 教科・他教科		Ⅱ 総合的学習への発展			Ⅲ 生きる力		
		固有性	共有性	基礎	応用	発展	共生 コミュニケーション	生活現実 サバイバル	未来志向 夢
数学・ 算数	論理的思 考力	簡潔、明 瞭、的確 に効率よ く処理す るよさ 思考の節 約 抽象性、 形式性、 系統性、 累積性	問題解決 学習、感 覚を豊か にする、 日常の事 象につい て見通し をもち、 筋道を立 てて考え る	計算力、 公式等の 知識の活 用	実際の場 面で使え るかどう かを判断 したり、 効果的に 使ったり、 適用範囲 を理解し たりする こと。	算数での 処理は、 数理化さ れた中で 活用され ていて、 多くの場 合は他の 条件も考 慮してい かなけれ ばならな いことが 分かる	構成主義 の立場に 立ち、算 数を創り 上げてい くとき、 共同に学 習をして いる人の 中で協定 していく こと。ま た、協定 してもら えるよう に他者に 働きかけ ること。	問題解決 のために 情報収集・情報 交換がで きるこ と、場 に応じ て既 有の知 識を活 用でき ること	創り上げ た価値を 有効に活 用して、 生活を豊 かにして いくこ と、また次の 課題を見 つけてい くこと
音楽	音を使っ て表現す る力、音 に反応す る力	音を聴き 認識する 力、楽譜 から情報 を読みと る力、演 奏する力	表現する 力、感じ る力、想 像する力	様々な音 に気付く ことができ る。	自身の感 情や体験 を、音楽 を手段と して表現 することが できる。	様々な音 楽文化の 背景を理 解し、分 析・考 察するこ とができる。	音楽に関 わる体験 を共有し、 他者との 関係を築 き上げて いく。	音から 様々な情 報を得、 また効能 を享受し て生活を 営む。	生涯を通 して様々 な音楽を 愛好する。 個々の音 楽文化を 継承し、 発展させ る。
特別活動	自治的・ 自発的態 度、実践 能力	集団活動 を通して の集団活 動の向上 社会性	問題発見 ・問題解 決能力 自制力 協調性	集団の一 員としての 自覚	個性の尊 重 個性の伸 長	自治的・ 実践的態 度の社会 生活への 転移	様々な相 手、立場 において の関係調 整ができ ること	集団にお ける人間 関係構築 と集団向 上への志 向	政治・自 治への参 画
総合	経験を統 合し、よ りよく生 きる力の 育成	※カテ グリーなし (教科で ないため)	問題解決 能力 情報活用 能力 コミュニ ケーショ ン能力	※各学校が設定した内容において、基礎・基本・応用・発展が組み込まれている。 各教科領域の応用・発展の場となりうる。			※総合的 学習の時 間の場面 こそが正 に生活現 実	学ぶとい うことの 再認識 自由研究 生涯学習 生きること の値打ち	

校だけでの受験学力として評価されている現実を打破するためにこのⅣの力が重要になってくる。いくらテストの点が良くても、嫌々目の前の勉強をしていく子どもでは困る。子どもたちは世界を拡張、世界と繋がっていくために勉強

をしているのである。自分の力がついていっているという自覚は、自分の夢、自分の未来が輝き、近づいていくという喜びにつながるものでありたい。

私たちが考えた学力像はこのように教科同士

がお互いの異質性と共有性を認め合い、子どもの生きる力を生み出し、支えていくものである。最終的には、教科にとらわれず、子どもの生き方そのものの成長を促していくマトリックスとなった。

#### 4. プロジェクトメンバーによる教科教育論

##### (1) 佐藤明宏の教科教育論

###### I 国語の本質とは

国語科の本質とは、「自分のことばで表現し、理解することを通して、人とコミュニケーションし、人と関わる力」としたが、煎じ詰めるならば、それは自分が生きる証を言葉として明確に人に伝えていく力である。いじめにあった子どもが「やめてよ。」とはっきり言える力である。『夜と霧』の執筆フランクは、アウシュビッツの収容所の絶望的な日々の中で、毎日の労働に駆り出される前に友人と「面白い話を一つ考えてくる」という宿題を出し合って生活し、倒れ込むような就寝前に友人とそれを披露し合うことでなんとか生きる力を得た。生きることは表現することであり、このことばで人と関わるのが国語科の本質である。

###### II 国語科の固有性と共有性

マトリックスを見ると分かるように、固有性は、どちらかと言えば学習指導要領で言うところの言語事項にあたる。日本語の体系的な知識を持ち、それを運用していくための具体的な言語能力である。それに対して共有性は、教科を超えた認識力・思考力のことである。西郷竹彦は、国語教育の目標を自然・社会・人間に対する認識力を育てることに置き、順序・比較・類比などの認識諸能力を系統的に指導するプランを作成している。西郷の分類とは違うが私も国語科で認識力を育てていくことは重要と考え、またそれは他教科にも関連していくと考える。例えば、「観察力」は、ことばで描写する国語力となるが、一方でクロッキーで絵を描くことにも必要であるし、理科での朝顔の観察にも必要な力である。全体をとらえ、それをいくつかに分け、その部分ごとに見ていくというようなそ

ういう「観察の仕方」は、国語だけでなく他教科との共有性を持つのである。

###### III 総合学習への基礎・応用・発展

国語で育てる領域内容（読むこと、書くこと、話し合うこと）などは、総合的学習の学び方の基礎となる。その基礎能力を土台として、総合的な学習の中で、例えば環境問題について、文献調査（読書）をしたり、関係機関の方にインタビューしたり、そのことをもとにポスターセッションを行ったりする。それが国語科の応用力であり、これは総合的学習との関連の中でおさえたい。そして、そういう実際場面へ適応する言語活動を繰り返すことにより、さらに子どもたちは、そういう活動を自ら段取りしたり（段取り力）、収集できなかった資料の欠落部分を補って考えたり（補助線的発想）することができる。これが発展であり、この発展は、他教科でも援用できる力となる。

###### III 生きる力

本質のところで、いじめにあった子どもが「やめてよ」とはっきり言える力が大事と述べた。それは、生きる力の基本であるがここでいう生きる力とは、学校生活・社会生活を含めた現実生活の中で、言葉を通してより積極的にプラス思考で生きていく力である。国際社会の中、高齢化社会の中、バリアフリーの社会の中で、様々な人々とことばで関わり、相手の立場になって想いを共有し、お互いがお互いを大切にしていこうという共生・コミュニケーションの力が必要である。また、目的に応じ、インターネットや書物、あるいはインタビューを通して情報収集していく。また情報発信としてプレゼンのできる力も必要である。時には、バーバルなコミュニケーションだけでは通じない場合もあるだろう。その場合は、身振り手振りのノンバーバルコミュニケーションも駆使してでも、相手に情報発信していくのである。こういう高度情報化社会という現実場面でサバイバルしていける力も必要である。さらに図書出版物（文学・哲学・科学）・演劇・落語などの言語文化を広く楽しみ、「人生の蹟き」もその言語文化に親しむことで乗り越えられる。さらに自分が出会った言語文

化を人に伝えようとし、言語に関わることで自分の未来に夢と希望を持っていけるようなそういう力を育てたい。

大村はまの教え子は、野良仕事の合間のお茶の時間に源氏物語を読んでいたという。直接言語に関わらない仕事に就いたとしても、言語文化を愛でる心を持っていれば、そういうことばとの関わり合いにおいてその人は幸せである。そして、その幸せを周りの人たちと共有化できたなら幸せは倍になる。国語科はこういう夢のある人生にことばで寄与できる教科なのである。

## (2) 岡田知也の教科教育論

### I 私の授業づくり（平成元年の学習指導要領以前）

山本弘は伝統的な音楽科教育に関して、次のような批判を行った。

- 1 「人間形成」という目標だけあって、歩く道も歩く速度も不明の教科
- 2 「楽しく」の合い言葉とは逆に最も多く音楽嫌いをつくっている教科
- 3 一人ひとりの子どもの能力はいっさい不明のまま過ごす教科
- 4 常に教師が命令し、子どもはいつもうけたまわる教科
- 5 記号→説明→音と実物がいちばん後にくる教科
- 6 発表会のための音楽（子どもと曲とどちらが大切か）
- 7 母語のない音楽教育<sup>9)</sup>

長い間、音楽教育は、子どもたちにある限定された音楽文化を伝達し、獲得させることを目標としてきた。学校はその過程における重要な仲介者であるとされてきた。子どもたちは「良い」音楽に触れるべきであり、歌唱や楽器を演奏する技能を習得すべきであると私もかつては疑うことなく信じていたのである。

平成元年改訂の学習指導要領以前には、私はひとつの教材（ひとまとまりの授業）は次の条件を備えたものであるべきと考えていた。

- 1 目標・指導方法・評価基準の3点について具体的に明示されている。

- 2 目標は社会的・教育的状況に照らして必要度の高いものであること。

- 3 具体的な評価基準によって代表されるものであること。

- 4 指導方法は、その目標達成にとって適切であることが学習理論的に説明されるか、ないしは経験的に評価基準に照らしてその優秀性が認められていること。

の以上4点である。授業において教師は、なんらかの文化的に価値のある内容を子どもに習得させようとする。その内容が授業の目標となる。それは、例えば、科学的な知識や概念、法則であり、技術の基礎、芸術的な感受と表現能力の初歩などである。音楽の授業にひきつけていうならば、授業の中で子どもたちに身につけさせたい「音楽的な何か、ひとまとまりの内容」のことである。音楽に対する感覚的能力、表現技術、音楽的知識などが、これにあてはまると考えていた。2にみる通り、子どもが必要としているものではなく、社会的、教育的に必要な内容を目標として掲げることを中心として授業づくりを行っていたのであった。音楽文化伝達の担い手としての音楽教育は、ともすれば知識や技能の体系だけを偏重しがちであり、文化的に探求し、味わい、理解するといった子どもの側にたった実践的な活動の可能性についてはあまり考慮されていなかったである。

### II 私の授業づくり（平成元年以後）

平成元年に改訂された学習指導要領において、学力を子どもの側から捉え直す、いわゆる「新しい学力観」が示され、私の旧態依然とした授業づくりも大転換を迫られることとなった。さらには、「教科において身に付けたい力」を前述のマトリクスに見るように捉えることとなったのであるが、当時は、そのように捉えるように努めていたというのが実情であった。

一方、教育政策として教育内容の精選を繰り返した結果、「学びからの逃走」といわれる学習意欲が低下する現象が深刻化したとする指摘がある。<sup>10)</sup> そのような教育の危機が生じるに至って、私は敢えて音楽科において身に付けたい最も基本となる力を、いくつも欲張るのではなく、

むしろミニマムな内容にする必要を痛切に感じていた。それは、あらゆる音楽文化は様々な技能や理論、様式感を包括してはいるが、その全ての要素は「音と間」を素材としているといえる。まずはそれを探求することにより、その後の様々な学習活動へと展開されていく授業づくりの道筋を構築すべきであるという意識を日々の実践から得たからである。

その結果、従来行われてきた情意・認知・精神運動の各領域の枠組みに基づく目標ではなく、「様々な音に気付くことができる」と個々の能動的な態度を重視しつつ、演奏表現や創作へ発展・応用の可能性をもった最小限の力を、音楽科において身に付けたい基礎的な力であると考えようになったのである。その道筋を辿ることにより、子どもたち自身が創造的で探求的な学び手として育っていくことができるのではないかと期待する。そのためには、佐藤学も言うように子どもを育てる親や教師自身が良き学び手として成長し行動することが何より大切なのである。

### Ⅲ 音楽科における評価

評価方法の問題も避けてとおることはできないであろう。音楽科はその教科の性質から、評価も特殊性をもっている。例えば従来から指摘されていた点としては、

- 1 音を通しての学習が行われるため形が残らず、さかのぼっての判断が困難であるという時間芸術としての音楽の特殊性にかかわる問題
- 2 評価者の価値基準の多様性にかかわる問題
- 3 音楽に対する学習者の価値基準の多様性にかかわる問題

等が挙げられる。音楽の学習活動の評価は、言うまでもなく指導の過程とそれによって生じた子どもの変容の結果に対して原則的に行われるものである。しかも学習評価をそうとらえるならば、子どもの何らかの表現活動に対して学習評価を行う場合、まず指導の目標は何であったか、その達成のために具体的にどのような手だて（指導過程）を講じてきたか、ということが明らかにされなければならないといえる。

一方、私の授業づくりの転換点となった平成元年の学習指導要領ではあったが、学習評価の面においては、観点別評価項目の一つとして子どもたち一人ひとりの「関心・意欲・態度」を評価しなければならなくなった。私は今なお、このことについては評価すべきものではないと考えている。生涯学習の時代にあって、義務教育において学習活動への「関心・意欲・態度」を育成することが重要であることは言うまでもない。しかし他者と比較して評価することよりむしろ、子どもにとっては、親や教師に認められる、仲間と体験を共有する等、学習活動の経験が充実していれば充分、評価に取って代わることができるのではないだろうか。これらのことを現実のものとするために言い尽くされていることではあるが、われわれは指示命令の多い画一的な授業を反省し、子どもの能動的な活動や個性を尊重した学習活動、教育内容・教材などへの工夫を一層重視していかなければならないのである。

### (3) 藤井浩史の教科教育論

#### I 創造的・生産的な算数の学習を

9月になり新学期が始まった。2年生の子供たちと話をしているとき、九九の勉強の話になった。もちろん学校ではまだ学習していない。その場にいた多数の子が九九の存在を知っていた。このふんど学校で九九を学習する頃にはもっと多くの子供たちが知っていることになるだろうと思った。そしてかけ算の学習が始まり、導入で「～のいくつ分」の意味を話し合い、身の回りから探し出す活動をしたところ、九九を知っていたはずの子も知らない子と同じように探し回っている。かけ算を通して培われていくはずの「日常の事象を数学的にみていく見方・考え方」の楽しさにまだふれていない。この子供たちにはじっくりとこのような活動に取り組み、九九の概念の獲得をさせたいと考えた。

このような例は多数みられる。数理をそのまま伝承したり、よりよく解説して覚えさせたりすることではなく、主体的に数理を創造していく（Maker）ことを第一義に考えなければなら

ない。何かを創り出して初めて次なる課題に対して転移していく力もついてきて、的確に使うことができ（User）新しい文化の創造につながるのである。このような創造的・生産的な算数の学習において算数の楽しさが味わえると考え

る。  
“知っている”とはある対象に対してはこうすればよいということだけを知っているのではないということである。つまりこうしてはいけないということも知っているということなのである。そしていろいろなやり方を知っているということは、それをどのように実行すればよいのかも知っているのである。

このように知識 knowledge というのは単に知っているというのではない。それは、「主体をして（人間をして）状況に応じた行動を促すもの」と考えることができる。そのような意味で発展性を内蔵できるもの、それが知識 knowledge なのである。

一般に数学の学習における知識というと結果として表現された事柄、事実あるいは公式が想定される。確かにそうである。ただ、もっと正確に言えば、それは大人が用意した知識（ready-made）に過ぎないのである。

しかし、それを生徒に言葉で伝えれば、そして生徒がこれを覚えれば彼らの知識 knowledge になると軽々に考えてはいけない。それが学習者の将来の行動に何ら影響を及ぼさないとすれば、それは必ずしも生きて働く知識と呼べないからである。<sup>11)</sup>

## II 数学的な見方・考え方の育成

創造的な学習によって得られた知識は見えやすく評価もしやすい。また子供自身も実感が得やすい。しかし同じように育成されたはずの数学的な見方・考え方は力として見えにくく、帰納的な考え方や類推などは意識しないで使っていることが多い。この力は算数科が子供につけていくいちばん重要な力である論理的な思考力・判断力にかかわるものである。「こんなふうに変まっているから、このあとはこうなるはずだ（どうなっていくんだろう）」「こんな結果がでたということは、こういうことです」など、

算数で培った力は、生活をよくしようとする考えを巡らせた時に、効率よい方法の判断の場に大きな影響がある。つまり、経験やカンにたよるだけでなく、問題を分析したり総合したりして、物事を理路整然とつかむ能力が求められる。こうした能力の育成こそ算数・数学でつけていきたい力なのだ。

## III 算数の楽しさ

算数科の評価の観点に「関心・意欲・態度」が登場して以来、ゲームやキャラクターで導入したり安易な興味本位の場面設定をしたりすることは少なくない。子供たちも一時はおもしろいと感じているようだが、結局ゲームやキャラクターから離れたときに興味が遠ざかってしまう。「楽しい算数」ではなく、「算数の楽しさ」を味わえていないのである。算数を学ぶことの楽しさと充実感には筋道や論理のおもしろさや楽しさがある。しかし楽しさの追求に目が向けられすぎており、本来の楽しさの誤った認識をしている場合があるのだ。

また知的好奇心をくすぐるような問題に出会った時、既習の経験をもとに工夫を重ねて問題を解決していったとしても、事柄の解決で終わってしまったのでは単なるクイズにしかかなり得ない。解決したから何が得られたかが感得できているのだろうか。つまり、「何で終わるか…（数学的な考え方・原理・法則）…つぎが始まる」といったサイクルで次の世界が広がってきているのだろうか。算数の授業でねらうものは計算技能や解き方ではなく、それらの背後にある原理・法則というものを、提供された素材を手がかりに創り上げること、またそれらを活用して新しいモデルを創り出すことである。概念や法則を創ったり、論理的に推論したり、結果・過程のよさを感じたり、数理のリズムや調和に美しさを感じたりすることを真の楽しさと言わなければならない。

## IV 真の算数・数学

子供たちの意欲は、真に数学らしいものを感じ得て初めて達せられる。では真の数学とはどのようなものであろうか。数学がすでに明らかにされている数学的な事実を理解したり、それ



らを体系的に整理したりすることにとどまらず、新しい事実の発見にかかわる創造的な活動であり、またある価値、審美的な価値を追求できる営みという表現ができる。ただ、「ある価値、審美的な価値を追求」するときには何らかの社会性が必然となる。数学が文化として生活に役立つものである以上、創り出す数理には対象とする他者の承認がなければならない。他者に、より簡潔・明瞭・的確に納得させていく過程も重要になり、他者に主体的に関わろうとする力や豊かな人間性も求められる。集団への意識化を授業構成の視点としておき、「課題の感受」「具体的操作・思考操作」「協定化」「反省的思考」を組織して社会的、協同的な学習を展開したい。

#### V 算数科は子供の人格形成にいかなる貢献ができるのか

中教審第一次答申では、我が国がこれまでに世界に比肩し得るほどの驚異的な経済成長を成し遂げたこと、教育がそれに大いに貢献し得たことを評価している。しかし、経済成長を追い求め豊かさを得たはずの社会であるが「物質的な豊かさが中心で、あふれる物に取り囲まれながら満たされぬ思い」を募らせていることも認めている。

幼い頃自由帳に自分でかいて創ったゲーム。ルールを変えたり、コースを変えたりしていくときに未来が見えたようなときめきがあった。今では一人でたくさんの玩具をもち、次々に買い与えられている。物があることは誰でも嬉しいことである。同様に算数の答えをだして○をつけてもらうことも誰でも嬉しいことである。しかし新たなことを知る知的充足感、未知の世界へ一歩踏み出す興奮という意味での感動がそこにあるだろうか。「満たされぬ思い」を満ち足りたものにしていくためには、自分の課題を自らの力で解決していくことが不可欠で、そのような資質を育成することが算数科を学習していく価値であると考ええる。

#### (4) 岡本利の教科教育論

—社会科的感性の育成を目指した学習指導の在り方【現地・現物主義による指導と教材開発

の試み】—

#### I はじめに

最近映画を見ていて自己嫌悪に陥ることがある。それは感動的な美しさを持つ風景、息を呑むアクション、そんなシーンに出会ったとき、素直に観ることのできない自分がいるのである。そう「CG(コンピューターグラフィックス)」に代表される画像処理技術の発達による映像の進化は、常に観客にホンモノらしさを提供すると同時に、「ホンモノでない世界」を投げかける。私のようなひねくれた者は、どうやってこのシーン作ったのか、どこでだましているのかという見方をしてしまうのだ。そこには偽物に対する警戒感があり、そして本物から真実を得たいという、人間本来の欲求がある。

現代社会にあふれるバーチャル(疑似体験)は、子供たちにも、本物に近いものを手軽に提供してくれる。例えば最近の教育番組に見られる歴史上のできごとや人物のCG化、映像化は非常によくわかる形で、当時の状況や動きを説明できるが、事実関係を知ることが社会科学学習の最終目標ではない。指導要領でいう平和的、民主的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎の育成、誤解を恐れずにいえば、他人に迷惑をかけず、自分なりに幸せな人生をおくることのできる心持ちを育成することが目標である。心持ちを育成することが目標である以上、社会現象の認識に留まらず、社会現象から人間を感じ、その人の心持ちに迫ることが、目標を達成するための道である。

それではもっとも人の心に迫ることのできるものは何であろう。その一つの答えが本物、社会的事象の範囲でいうなら「現地」ではないかと考え、現地主義にのっとった教材開発の試みを報告したい。

#### II 社会科的感性について

ここでは「社会的感性」について定義したい。まず先述の内容にあるように、社会科学学習には、基礎技能(地形図の読みとりや、グラフや年表の分析など社会科での身に付けることができる技能など)と応用的技能(地形図を使った鳥瞰図の分析、グラフの作成、歴史新聞の作成など、

基礎的な力を応用した技術など)があり、その技能の上に、基礎的な判断(数量による判断、グラフの変化からの判断など、初歩的な思考・判断)、応用的な判断(ある人物の特定な状況下におかれた判断や決断を通して、育成される判断力や思考力)があると考ええる。応用的な判断は、人としての公正な判断力であり、当然人というフィルターを通じて育成されるものである。そこでは、より人の判断や決断を的確に把握する、感じる事が肝要となる。つまり中学校社会科学習における地理的現象や歴史的遺産などを通じて、人間を感じることでできる力=社会科的感性(歴史的感性・地理的完成)の育成が、人としての判断力を身に付ける上で重要と考える。

### Ⅲ 現地・現物主義による学習指導

そこで社会科的感性を育成するために、現地・現物による歴史的分野、地理的分野の学習を提案したい。人の姿を感じるためには、バーチャル(擬似体験)よりも本物である。例えばビデオ映像で松下村塾を見るより、萩で現地に立つほうが松陰先生を感じることができる。もちろん、感じるためには松陰先生の人生や考えを知る必要がある。これは「知識」という社会科的基礎・基本のひとつである。また香川県の中学校での学習で、現地に向かうことは不可能である。しかし「生涯教育」という視点から考え、今できないことはしないという短絡的な学習指導ではなく、生徒が興味・関心を持ち、自己教育を生涯に渡って進めていくことでできるルート設定をする学習指導を行っていくことが、中学校社会科学習に求められていると考える。

それでは、実際にどのような学習指導が設定できるか具体的な例をあげる。

#### (1) 地理的分野

##### ① 地域の規模に応じた調査「身近な地域の調査」

ため池の調査を通じて、地域の人々の工夫を見つかることができる。特に基礎的な技能の育成をため池の位置や標高を地形図を使って分析する中で行い、実際の現地学習を通して、地形図の分析では分からない「北側堤防の工夫(堤防決壊の恐れがある

場合に機能する緊急水路の存在)」を調査し、堤防から讃岐人の姿を感じることができる。



高松市一宮町「新池」にて、北側の水門の観察調査をおこなう生徒



「新池」の北側堤防にある緊急水路、堤防中の一部が低きうなり水路につながる

##### ② 地域の規模に応じた調査「都道府県の調査(香川県)」

香川県を代表する河川「香東川」の調査を通じて、香川県の地形の特徴を発見、理解することができる。香東川を河口から源流までのルートを地形図を使って確認する。さらにそのルートの高低図(断面図)を作成することによって、南高北低の扇状地形である香川県の地形を理解する。実際に川の源流を目指して歩くことで、地形を実感する。



香東川をさかのぼる生徒、活動は徒歩遠足として設定した写真は中流域



香東川の上流で遊ぶ生徒、さかのぼる過程で、川の傾斜を実感する

## (2) 歴史的分野

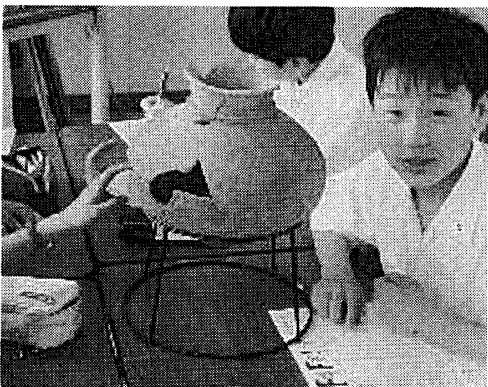
### ① 縄文・弥生時代の人々の生活の変化

石器・土器の実物を観察、実測することによって、物から得られる当時の人の情報を発見し、太古の人々の生活の工夫を感じることができる。財団法人香川県埋蔵文化財調査センターの協力を得て、香川県内から出土した打製石器、磨製石器、縄文土器、弥生土器を生徒が触り、調査する。ペーパー資料では分からない「手触り、重さ、細部」に重点をおいた観察指導を行う。

生徒は土器の持ち方や指の痕跡などから、当時の人々の息使いを感じることができる。



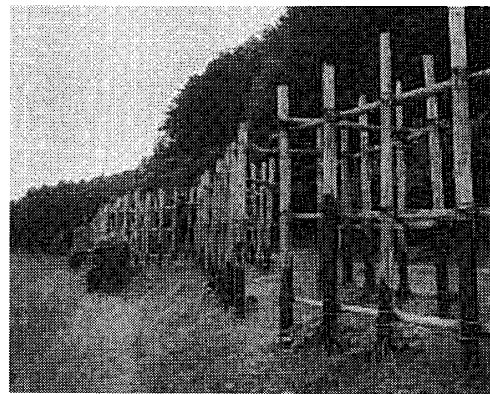
打製石器を実測する生徒、重さや手触りが、図面にしていく上でも重要な情報となる



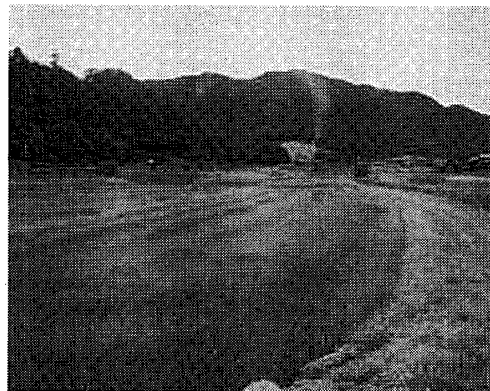
出土した弥生土器を観察・実測する生徒、作成時の指のあと（指痕）が見える

### ② 戦国大名の台頭 長篠の合戦

長篠の合戦は正確には「設楽原」と呼ばれる地域で行われたものである。この設楽原の合戦を有名な「長篠合戦図屏風」からではなく、現地の風景、地形図から分析する。特に実際の風景からは、いわゆる信長の三段撃ちさえも疑いたくなるほど、図屏風との情報とは違っていることを感じることができる。現地に行くことは不可能であるが、生徒の関心を「現地に行ってみないとわからないことがある」という点で育成することのできる題材であるといえる



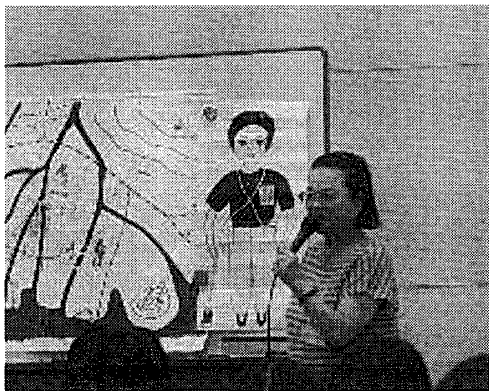
有名な織田・徳永陣営の馬止めの復元。実際に見るとかなり大掛かりであることがわかる



相楽原遠景、図屏風では平面的とかがれているが、低湿地と小さな川で構成される谷であることがわかる

### ③ 平和学習 広島

唯一の被爆国として、平和学習を現地広島で行う場合は多いが、ここでは地形図を使って壊滅的な被害を受けた地域を確認、自分たちが住む高松市に被害範囲を置き換えられることによって、1発の原子爆弾の威力と恐怖を感じさせることができる学習指導を行う。



被爆体験者の話を聞く生徒、同じ話をビデオで聞いたら、生徒はどう感じるだろうか。



自分たち作った千羽鶴を持っていく生徒、行動や体験も感じるうえで重要なことである

### Ⅲ 課題

これまで提示した構想や教材は、まだまだ開発段階のものである。これから必要となるのは、感性を育成することを柱においた社会科学習を重ねた生徒の、興味・関心が生涯学習（自己教育）の実践につながったかどうかを追跡調査することであろう。教育現場の実態からいって、ここに提示したような学習指導をより効果的に行うためには、学校運営上のカリキュラムや学校行事とのリンクなどの面での協力を得ることが必要である。それを実現するためにも実践や成果の蓄積を進めていきたい。

#### (6) 真鍋佳樹の教科教育論

##### —国語科教育で育てたい「人」—

##### I 今の国語科教育では育ちにくい「人」

「ことば」というものは、我々の生活の重要な部分を担っている。しかし、最近の高度情報化の世の中においては、昔のような言語生活とは大きく変化してきている。例えば、一言も会話することなく買い物ができる時代であり、また、言語だけのコミュニケーションから、映像と言語を併せもったコミュニケーションが主流と

なっている時代でもある。さらに、インターネットで検索すれば何万件もの情報が瞬時に飛び込んでき、情報過多による弊害も見られているのである。

しかし、一方では、ことばの機能は普遍的な要素を持ち続けている。ことばによって思考し、想像し、伝達していることには変わらない。

今の国語科教育では、「人」、つまり、「よりよい言語の使い手」を育成するのは非常に難しいと感じている。それは、「ことばを知り、使ってみて、さらに使いこなす」という、言語の教育においてはごく当たり前の道筋が、子どもたちの生活から切り離されているからである。母親から、「買い物をする時は、何がいるのかをお店の人にしっかりと話すのですよ。」と教えられ、やってみて、うまくいかず、何回もしていくうちに、当たり前のように話せるようになったという経験が、今の子どもたちには不足しているのである。また、「すいぶん上手に言えるようになったね。」と、評価されたり、「このごろ学校はどうだい。」と尋ねられ答えたりといったコミュニケーションの機会も随分へってきているのが実情であろう。ついでの話はばかにできない。例えば、1分の会話でも年間に30回あれば、30分の違った相手・状況でのコミュニケーションの機会が得られるのである。さらに言えば、親戚の人との会話、家族の人との会話量も減ってきているのである。

これまでは、音声言語に限って述べてきたが、読むこと・書くことにおいても同様なことが言えるのである。

つまり、国語科の時間数の削減も加えれば、現代の国語科教育で「よりよい言語を使うことができる人」を育てにくくなっていると言えるのだ。

##### Ⅱ これからの国語科学習で何を学ばせるのか

子どもたちの言語生活と、国語科の学習の乖離を防ぐことに対応して、「生きて働く言語の力」「生活の中で使える国語の力」等の研究テーマを掲げ研究を推進している学校や研究団体が多く見られる。

国語科の学習は、まさにこうでなくてはなら

ないということは認めながらも、実際にインタビューをしてみて、その在り方をみんなで吟味する、取材したことを選び出し、構成を考えて、実際に発信していく……。国語科の学習を、子どもたちの言語生活に近づけようとすればするほど、総合的な学習との区別がつきにくく、どんな力がついているのかを子どもも保護者も、教師も実感できない授業になりがちである。

そこで、これからの国語科教育は、ある程度の割り切りが必要ではないかと考える。

- |                    |
|--------------------|
| ア 言語生活的な内容の学習      |
| イ 言語技能的な内容の学習      |
| ウ 言語技能と言語生活の接点的な学習 |

現在、多く行われている学習は、上記のウの学習ではないだろうか。今後は、言語の体系とはかけ離れたもの、段階的、系統的なことはあまり考慮せずに、ことばを楽しみ、ことばを使い、ことばに親しむ単元があってもよいのではないだろうか。「夢思考」「生活サバイバル」といった点に重点を於いた単元である。もちろん、このことが、結果的に学年間の系統性を生み出すことになれば言うことはない。

例えば、結婚式の友人代表のスピーチを20年後を想定してやってみる。40年後を想定して、媒酌人としてのあいさつをやってみる等である。

正確に言えば、この想定が、小学校の子どもたちにとってよいものかという吟味がされるべきであるが、そうではなく、あくまでも、社会生活においてありうる場面をバーチャル的に経験していくという設定である。できる、できないは問わず、あくまでも、経験することによって、スピーチをする本人、それを聞いている友達の自己評価、相互評価を大切にするのである。教師も、このことに関しては、「通知票」に記載するための総括的な評価は行わない。このことが、「生活サバイバル」の視点となるであろう。

また、このような学習も考えられる。

新しい言語を作り出す学習である。例えば、将来、常用漢字として使いたい漢字（和製漢字）

を作っていくのである。「人結人」という漢字を作って「人と人との結びつきは思いやりであるので、この一字で『おもいやり』と読む。」といったものである。

このようなことは「夢思考」の視点となるであろう。

一方、生活との直接的な結びつきを重視するというより、将来的に結び付くであろうという想定を肯定した、言語技術の系統をまとめて行う学習も一方では必要となろう。文法的なもの、読解の視点、言語の習得などについては、トピック的な単元を設定して学習していくほうが効果的である。これが、生活と乖離しているのではないかという批判を生むのであれば、一方では、生活と密着した学習が行われていることを説明すればよい。

例えば「情けは人の為ならず」という慣用句の意味を取り違えて理解している人は不幸である。教養がないと思われてしまう。この意味を、正しく知るのには、生活の結び付きを重視した単元よりは「慣用句を学ぶ」単元のほうが効果的である。この学習が、生活に生きないと言っているのではない。ここで学んだことが、人と人とのコミュニケーションをよりよくする教養になることはまちがいないのである。

他の例を挙げれば「役不足」ということばも危険な使われ方をしている。役不足の本来の意味は、その役は、私の力量からすると役として不十分でやりがいがないこと、という意味である。したがって、重要な仕事を頼まれたばあい、「役不足ですが、がんばります。」というのは失礼な言い方であり、「君には役不足だよ。」と上司に言われたら喜ぶべきなのである。

### Ⅲ 国語科の教科としての再編

以上のことを考えるとき、「国語科の教科」そのものの再編ということも考えられる。

例えば、言語体系的な学習を「国語」と呼び、将来的には、「英語」（第二共通語になった場合）まとめた学習にする。また、伝え合いを重視した学習をまとめて、総合的な学習といっしょにして「コミュニケーション」と呼ぶ。さらに、ここを大きく二つに分け、「情報活用」と「生活

対応」とする。極端な発想かもしれないが、これくらいの改革がないと、生活との乖離、一方で学力の保障といった論争は、振り子現象以外の進展が見られないような気がする。

## (7) 藤田まりの教科教育論

### —中学校国語科の実践より—

自己の言語操作、言語認識を対象化し、言葉の世界を楽しむ国語学習

#### I 国語科で育てたい力

私たちは生涯、言葉にかかわって生活を送る。そのかわりには個人差があるだろうが、豊かな言葉を身に付けた者ほど、豊かな生き方ができるのではないだろうか。豊かな言葉は、人やものとのかわりを通して自己の世界を広げ、深め、豊かにしてくれる。そのために、中学校3年間の国語教育でできることは何かを模索してきた。その中で、「自己の言語操作、言語認識過程を対象化し、分析、自覚する中で、自分と言葉のかかわりを考え、よりよい言葉の使い手として、豊かな言葉で自己の世界を広げ、深め、他と共有できる生徒の育成」をめざし、国語科教育に求められる生涯学習の基礎となる力を、次のように考えてきた。

生涯、自分をとりまく言語環境に主体的に反応して、感知、思考、創造、吟味するきっかけに気づき、「知覚」し続ける力。そして、その「知覚」した内容を、他の言葉や自己の経験などに結びつけて「意味化」し、自己の判断のもとや思考・思いを生み出し、さらに再構成された意味を他と交信しながら意識し実感し、自己内に価値づけていく力。

また、これらの力を「生きてはたらく言語の力」であるともとらえ、これらの力を育成するための学習材の開発を行ってきた。

今回、「国語科で育てたい力」を考えるに当たり、特に着目したいと思ったのが、マトリック

スのⅢにある「生きる力」の中の「未来志向・夢」、すなわち「言語文化に関心をもち、それらに自らかかわり楽しむこと」である。子どもたちを取り巻く言語環境を見たとき、言葉を軽々しく扱ったり、言葉が人を傷つける凶器になったりする場面がある。しかし、子どもたちには自分の発する言葉でよりよい人間関係を構築してってもらいたいし、人を幸せにする言葉の使い手であってほしいと願う。また、言葉の世界に浸り、そのよさや楽しさを味わって、よき言語文化の継承者になってほしい。こういった経験は、学校という教育の場でこそできるものであり、国語科が担うものの一つであろうと考える。そこで、ここでは「言葉の生み出す楽しい世界を味わい、言語操作や言語認識の力を身に付ける」ことをねらいとした授業実践を紹介したい。

#### II 授業実践例

##### (1) 単元名「落語の世界

—言葉で笑いを贈ります—

##### (2) 実施学年 中学校1年生

##### (3) 単元について

この単元は、日本の話芸の一つである「落語」を学習材として取り上げ、語り手、聞き手の立場になって、豊かに「話す・聞く」力を身に付け、「笑い」と「語り」の認識を更新しながら、言葉が生み出す楽しい世界を味わおうというものである。

学習材としての「落語」の価値については、次のように考えた。まず、創造性の育成と言語操作の習得である。語り手の立場に立ったとき、聞き手の状況やその場の雰囲気などを考慮し、言葉を巧みに操作して、笑いを生み出せる自分独自の語りを創造していかなければならない。このことは、土台となる話を「正しく・豊かに」読むことにもつながる。また、聞き手の立場に立ったとき、音声言語や表情などを通して情景、状況、心情などを想像するので、「豊かに」聞く力を育成することにもつながる。さらに、語り手と聞き手が相互にかかわり一体となって成立するコミュニケーションの場を



経験することにより、非言語面も含めて、表現力やマナーの向上が期待できる。

#### (4) 単元の目標

- ① 「落語」の世界を知り、味わい、自分の言葉で「笑い」を創り出したり、友だちの「笑い」を受け止めたりしようとする。
- ② 「落語」を演じる上での工夫を考え、聞き手と一体感のある「語り」ができる。
- ③ 「落語」の台本を作り、言語によってあたたかな「笑い」の世界を描き出すことを通して、話の構成や言葉の関係を考え、「笑い」の言語認識を更新することができる。

#### (5) 学習指導計画（全9時間）

学 習 内 容	時間
【落語の世界にこんにちは！】 ○ 学習のガイダンス。身の回りの「笑い」について考える。	1
○ 2つの「まんじゅうこわい」を読み比べ、その違いについて考える。	1
【落語家に挑戦！（その1）】 ○ 「まんじゅうこわい」を演じる。（グループ内リレー方式）	2
【落語を見てみよう！】 ○ 落語「まんじゅうこわい」の実演を見て「語り」の工夫を考える。	1
【落語家に挑戦！（その2）】 ○ 笑い話をもとに自分独自の落語を創作し、その内容や演技方を吟味する。	3
【「楽語」の世界を楽しもう！】 ○ 落語発表会を開き、鑑賞し合う。相互評価、自己評価を行う。	1

#### (6) 具体的な支援

- ① 「語り」としての落語ができあがっていく過程を確かめる場の設定  
共通教材である落語「まんじゅうこわい」に、「もとになった話→読み物としての落語→実演」の順に出会わせ、その比較を通し

て、落語の創造性に気づかせ、着目させた。

#### ② 落語の実演を見る場、落語にふれる場の設定

講師として、蓮本誠先生（国分寺中教諭）をお招きし、落語を演じていただいた。語り手の工夫の意図や、聞き手との関係に気づくことをねらいとした。「笑い」と「語り」の内容や方法について多くの気づきが得られた。

また、なじみの少ない楽語の世界を紹介するために、教室に「落語コーナー」を設け、落語を読んだり、聞いたりすることができるような環境作りに努めた。

#### ③ 自分の「語り」を創作する場の設定

この学習では、人前で落語を語る場を2回設定した。1回目「落語家に挑戦（その1）」では、グループ内リレー方式で一つの落語を演じた。これは、全員に「人前で語る」体験をさせ、課題意識を明確にさせ、語り手の工夫を見つける視点を多くもたせたいと考えたからである。2回目「落語家に挑戦（その2）」では、短い笑い話（途中まで）を四つ紹介し、その中から一つを選んで、自分独自の落語を創作し、演じさせることとした。「おち」も含め、自分が考える「笑い」の場面を作っていく過程を通して、話を正しく豊かに構成し、自己の言葉を練り上げていく力も育成できると考えた。

#### ④ 「語り」を聞き合い、吟味する場の設定

それぞれが考えた独自の落語を、お互いに紹介し、聞き合う場を設定し、言語操作の方法や「笑い」の内容を吟味させた。アレンジの異同に気づかせ、その意図を尋ね合ったり、語り手と聞き手としての感覚を照らし合わせたりすることによって、自己の言語操作や「笑い」についての言語認識を対象化し、自覚させたいと考えた。なお、この学習の場面では、学習集団を二つに分け、香川大学の佐藤明宏先生とT・Tの形で支援を行った。

#### (7) 学習を通して得られた生徒の気づき（一部抜粋）

- ① 「語る」ことにおける言語操作について・  
声に出し、自分の気持ちを込めることにより、心が豊かになる。  
・語る自分も楽しめたので、自分から語り  
たいと思うようになった。  
・声の大きさ、タイミング、速さなど、ど  
れが欠けてもいい「語り」にならない。
- ② 言語認識の内容（「笑い」について）  
・人の心を幸せにする不思議な力がある。  
・「なるほど、そういう見方もあるのか」  
「こんな考えもできるな」と思うことが  
楽しみのようになった。
- ③ この学習を通して身に付いたと思う言語  
にかかわる力  
・語ることへの抵抗感、緊張感の緩和  
・言葉を使って想像する力  
・言葉を使って伝えることの楽しさ、訴え  
ることの大切さ  
・言葉や文の運び方  
・言葉を使った笑いを共有できた喜び
- ④ この学習を通して身に付ける必要がある  
と感じた力  
・発想力 ・表現力 ・構成力  
・多角的な視点、考え方
- (8) 成果と課題
- 「落語」という場を設定したことにより聞  
き手の反応がすぐ目の前で得られることや、  
学習仲間の実演を見たことが、自己の言語  
操作の対象化と方法の習得につながった。
- 聞き手と話し手の心の交流によって成立  
するコミュニケーションを体験させること  
によって、語り手、聞き手のマナーの育成  
意欲化が図られた。
- 「笑い」の言語認識については、生活体験  
等の少なさから、中学校1年生で考えるに  
は難しい部分がある。画一的なものにとど  
まった感がある。
- 「ユーモア（笑い）」「語り」という視点を、  
幼小中12年間のカリキュラムの中に系統立  
てて位置づけると、自己の言語の力の伸長  
や課題を把握する一つの視点になると考え  
る。

自分の言葉で人をあたたかい気持ちにすること  
ができる、だれかの役に立てるという充実感  
は、また自分にも幸福感を与え、言葉への感性  
を育てる一要素となるであろう。言葉と向き合  
い、言葉の使い手としての自己を考えること、  
その中で自己の言葉、世界を確立していくこと  
を国語科の本質の一つとしてとらえたいと考える。

## 5. 総括と展望

### (1) マトリックスの統一性について

「本質」「固有性」「共有性」「基礎」「応用」  
「発展」「共生コミュニケーション」「生活現実  
サバイバル」「未来志向・夢」という9項目で教  
科教育のマトリックスを作成しようという共通  
理解を持ち、それぞれの担当者が、(国語科の場  
合は3名の共通項ではあるが)、それぞれの教科  
のマトリックスを作成した。ただ、このマトリッ  
クス全体を俯瞰した場合、学力をキーワードで  
示しているもの、文章で説明しているもの、認  
識力に比重を置いているもの、現実生活での適  
応に比重を置いているものなど様々であり、概  
念のレベルが揃っていない。その不揃いな部分  
は、教科としての特質もあり、一つ一つの中身  
についての調整はしていない。

ただ、不揃いながらも、各担当者が9項目を  
設定することに同意し、その項目の教科として  
の価値を認め、項目にあわせて教科としての学  
力を措定していった。この9項目から学力を捉  
えた研究はオリジナルなものである。

### (2) 各人の教科教育論について

マトリックスを基にして説明しているもの、  
子どもの日常の姿から語っているもの、開発し  
た単元を基に述べているものなど、これも様々  
である。ただ、通して読むと以下のことが言え  
るのではないかと考える。

- ① 従来の学習指導要領で言われてきた「国  
語科」「音楽科」などの教科としての枠組み  
にとらわれず、もっと原初的・本質的なも  
のを考え、例えば、国語科なら「言語」、音  
楽科なら「音と間」というような本質を核



として、そこから発想している。そのため教科の枠組みが極めてフレキシブルになっている。

- ② 児童・生徒が身に付ける知識は、暗記して覚えるだけの知識ではない。教科の本質から出発した知識は、児童・生徒の体の中に吸収され、一度解体され、再構成される。そして、その再構成された知識は、その児童・生徒「自分自身のかげのえのない」学力となって発信されていく。
- ③ 発信された知識は、その児童・生徒にとって Only なものであるがゆえに、他者との主体的な関わり合いを生み出す。
- ④ この他者との関わり合いが、その「教科文化」を生み出し、子どもと教師がその文化を共有する。
- ⑤ 知識が教科の本質に繋がるものであるために、その知識は「本物」でなくてはならない。その本物とは、現実的な体験や実体を持つものであり、教科文化の最先端でもある。
- ⑥ 以上のような「教科文化」を子どもの中に作り上げていくことは、子どもの実生活のサバイバルに役立つだけでなく、子どもの未来への夢を拓いていく力にもなる。

### (3) まとめと今後の課題

明治期以来、学校教育の中に各教科が成立し、それぞれの教科教育の学習が進めれてきた。その過程で教科はさらに細分化され、各教科の知識が目に見える形でパッケージ化され、子どもに与えられてきた。それは学習の効率化という面では成功であった。しかし、その効率化によって、教科の知識が子どもの実生活から遊離していった、抽象的な形式学習に陥ってしまった部分もある。そこに今日における教科教育の問題点が生まれてきたのである。

本研究では、この問題点を克服するために、現実の足場を踏まえて教師と子どもが教科の本質に向けて教科文化を構築していく協同学習が必要であるということを明らかにした。その指標となるのが我々が作った教科教育マトリックスなのである。

また、抽象的な形式学習によって育った学力は、知識の量として評価できる「見える学力」であったが、背景にある教科の本質を支える「見えない学力」は、評価されてこなかった。この「見えない学力」は、「見える学力」をとらえてきた評価基準では測定できない。これは潜在学力<sup>12)</sup>である。この潜在学力をとらえるために、例えば観察評価や、ポートフォリオ評価などの多様な評価方法が工夫されていく必要があるだろう。

ただ、ここで断っておきたいのは、我々は「見える学力」を否定する立場をとっていないということである。漢字・音読・計算などの見える学力は「見えない学力」を支える基礎であり、それはマトリックスの「基礎」にしっかりと位置づけている。この基礎学力の育成には暗記やドリルも必要であり、そういう基礎があつてこそ、「見えない学力」を育てることができるのである。

以上のように、附属教官と学部教官とで、それぞれの自由な教科教育論を認め合いつつ、このような合意形成に至ることができた。ただ、全教科は網羅できていない。今後は他の教科教育の担当者の考えも取り入れながら、教科教育カリキュラム論を構築していきたい。

### 注

- 1) 大槻和夫「学びの共同体としての学校の再生と教育課程再編の課題」『日本教科教育学会誌』第24巻第3号、2001年
- 2) 佐藤学他編『シリーズ学びと文化① 学びへの誘い』東京大学出版会、1995年
- 3) 岡部恒治『分数ができない大学生』東洋経済新報社、1999年、大野晋・上野健爾『学力があぶない』岩波書店、2001年
- 4) 陣川桂三「基礎と基本をあえて考えてみる」人間教育研究協議会編『教育フォーラム28 基礎・基本に返る学習指導』金子書房、2001年
- 5) 浜本純逸『国語科新単元学習論』明治図書、1997年
- 6) 安彦忠彦『オピニオン叢書28 新学力観と基礎学力—何が問われているか』明治図書、1996年
- 7) 汐見稔幸・岩川直樹『「学力」を問う だれにとってのだれが語る「学力」か』草土文化、2001年

- 8) 藤川大祐「学力問題の読み方―「夢」とコミュニケーション」『授業づくりネットワーク No.194』  
2001年9月号
- 9) 山本弘『音楽教育の診断と体質改善』明治図書,  
1968年
- 10) 佐藤学『学力を問い直す―学びのカリキュラムへ―』  
岩波書店, 2001年
- 11) 根本 博『数学的活動と反省的経験』東洋館出版社,  
1999年
- 12) 谷川彰英「21世紀型の学力論の構想」『日本教科教育学会誌』第25巻第3号, 2002年