

# 福島学院大学研究紀要

vol.70

特集 地域で活躍する研究者の論文

## 【学術論文】

- 小学校社会科歴史教育におけるジェンダー平等の考え方を育む指導の在り方  
～学習指導要領と歴史教科書分析を踏まえて「多角的に考える」ことを目指した授業～ 伊藤律子 4
- 幼児期の遊びから探究へ、そして科学的知性への接続  
—「見方・考え方」を軸とした幼・小・中を貫く理科教育の連続性と教師の役割— 遠藤幸栄 16
- 児童の「書く力」を鍛える国語科指導に関する一考察 鳴原 理 28
- 道徳科の本質に根ざした「考え、議論する道徳」の探究  
—価値の押し付けを超え、自己の生き方を問い直す指導の在り方— 高野孝男 40

SUMMARY  
STUDY  
REPORTS

2026A

福島学院大学

福祉学部・マネジメント学部  
短期大学部



# 福島学院大学研究紀要

---

vol.70

福島学院大学

福祉学部・マネジメント学部  
短期大学部

SUMMARY  
STUDY  
REPORTS

| 2026A

【学術論文】

# 小学校社会科歴史教育における ジェンダー平等の考え方を育む指導の在り方

～学習指導要領と歴史教科書分析を踏まえて「多角的に考える」ことを目指した授業～

伊藤 律子

要約：

小学校社会科は、その誕生から今日まで約80年近く、一貫して「公民的資質の基礎を養う」ことを目指してきた。2015年、国連はSDGsの目標5で「ジェンダー平等の実現」を掲げているが、日本の達成度は低い。「公民的資質の基礎を養う」小学校社会科において、「ジェンダー平等の実現」に果たす役割は極めて大きい。本研究では、子どもたちの大好きな歴史学習を取り上げ、ジェンダー平等の考え方を育む指導の在り方を追求し深めた。小学校6年社会科教科書（歴史）の掲載人物とジェンダー平等の考え方を育む指導に繋がる記述を整理分析し、学習指導要領を踏まえて、授業構築の視点①教科書掲載の女性を生かした教材②「多角的に考える」ことを重視した授業③通史を生かしたジェンダー平等にかかる内容の「見える化」学習と想像力を働かせる学び④「主体的・対話的で深い学び」で育むことを明らかにした。授業を実践し、授業記録、児童のふり返り、感想文をもとに検証した。

キーワード：小学校社会科学習指導要領 小学校6年社会科教科書（歴史）分析  
ジェンダー平等 多角的に考える 主体的・対話的で深い学び

英文タイトル：

Fostering Gender Equality Perspectives  
in Elementary Social Studies(History)Education

— A Lesson Model for Multi-perspective Thinking Based on  
the Course of Study and an Analysis of History Textbooks —

Ritsuko Ito

英文キーワード：

the Courses of Study for elementary schools : Social Studies  
analysis of sixth-grade Social Studies(history) textbooks in elementary schools  
gender equality  
multi-perspective thinking  
proactive interactive and authentic learning

## 1 問題の所在

### 1 小学校社会科が目指してきたもの

我が国に「社会科」が初等教育の公式な教科として誕生したのは、1947年（昭和22年）である。「社会科」は、戦前の教育の在り方の反省から、大きな期待の中で成立した。<sup>(1)</sup>

誕生当初の社会科の「主要目標」は、「できるだけりっぱな公民的資質を発展させること」<sup>(2)</sup>にあった。現学習指導要領においても社会科の目標の「柱書部分」は、「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・能力の基礎を養う」<sup>(3)</sup>ことである。学習指導要領はほぼ10年ごとに改訂されたが、「公民としての資質・能力の基礎を育成する」<sup>(4)</sup>ことは、社会科誕生から今日まで、約80年近くの間、一貫した目標である。社会科は、教育基本法第一章第一条に定める「教育は、人格の完成を目指し、平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な心身ともに健康な国民の育成」(文部科学省, 2006)に大きな役割を担ってきたといえることができる。

### 2 社会科が抱える今日的課題

近年、国際社会では、「ジェンダー平等の実現」が、重要な課題として位置づけられ、国連の持続可能な開発目標(SDGs)(国連総会, 2015)の目標5にも「ジェンダー平等を実現しよう」と明確に掲げられている。日本においても第5次男女共同参画基本計画や文部科学省の各種施策により、固定的な性別役割意識の解消や、男女混合出席簿など教育現場におけるジェンダー平等の推進が強調されている。

しかし、2025年時点において、日本はこの目標達成に大きく遅れをとっている。2024年の「グローバル・ジェンダー・ギャップ・レポート」では、146か国中118位と低迷し、政治・経済分野における男女格差は依然として顕著である。2025年版「Sustainable Development Report」では日本のSDGs達成度は

146か国中19位に後退し、目標5は「深刻な課題が残る」と評価されている。

教育基本法第一章第二条三には「正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、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」(文部科学省, 2006)とある。これは、学習指導要領の前文にも再掲され(文部科学省, 2018)、「男女の平等」が明記されている。

「公民的資質・能力の基礎を養う」社会科が、近年のジェンダー平等の実現が遅々として進まない現状に対して果たすべき役割をあらためて考えるときがきているのではないかと考える。特に、学びの入り口にある小学校段階は、これからどのように社会を認識していくかということにかかわる非常に重要な時期である。

小学校社会科では、第3学年及び第4学年では自分たちの住んでいる地域社会、第5学年では国土の地理的環境と産業、そして、第6学年では、我が国の政治、歴史及び国際理解について学ぶことになっている。

本研究では、その中から、子どもたちが大好きな小学校6年生の小学校社会科「歴史編」を取り上げ、ジェンダー平等の考え方を育む指導の在り方を検討し、授業を実践して検証する。

### 3 目的と方法

小学校学習指導要領において小学校6年社会科の「日本の歴史」の内容は、「我が国の歴史上の主な事象を手掛かりに、大まかな歴史を理解するとともに、関連する先人の業績、優れた文化遺産を理解すること」<sup>(5)</sup>とし、取り扱いについては「児童の興味・関心を重視し、取り上げる人物や文化遺産の重点に工夫を加えるなど、精選して具体的に理解できるようにすること」<sup>(6)</sup>と述べている。「大まかな歴史」と「人物」と「文化遺産」が、ポイントになる。

学習指導要領には、学習するときに取り上げる人

物の例として、42名の名前が具体的に掲げられているが、その中で女性は、卑弥呼、紫式部、清少納言の3名のみであり、割合にすると約7%である。少なすぎるのではないかと指摘はこれまでもあったが、この現状を踏まえた上で、できることは何だろうか。

小学校学習指導要領解説社会編では、「これら(42名の人物:筆者注)は例示として示しているものであり、指導のねらいを実現できるのであれば、例示した人物に代えて、他の人物を取り上げることも可能である」<sup>(7)</sup>と述べている。「指導のねらい」が第一であり、取り上げる人物においては、柔軟に考えることができるということである。

しかし、個々の教員が教材分析にかけられる時間は限られている。教科書に示されている人物以外の人物を取り上げて授業をすることは、非常に難しいので、教科書の果たす役割は大きい。

このことから、本研究では、最初に、小学校6年社会科「歴史編」教科書(以下、歴史教科書と表記する)を対象とし、ジェンダー平等にかかる表記について整理し分析する。

整理は、教科書に掲載されている人物名と掲載の仕方、掲載女性についてと、ジェンダー平等の考え方に関連する教科書の内容について行い、分析する。

分析の結果と学習指導要領における社会科の目標を踏まえた上で、ジェンダー平等の考え方を育む指導について考察する。

最後に、考察を踏まえて授業を実践し、検証する。

## II ジェンダー平等にかかる教科書の整理分析と考察

対象は、文部科学省検定済小学校歴史教科書の3冊(教科書会社3社:2025年1月又は2月発行)とする。歴史編として1冊になっていない教科書については、小学校6年社会科教科書の歴史分野の全ページを対象とする。

対象教科書3冊については、A、B、Cと表記する。

### 1 歴史教科書人物掲載表(以下「掲載表」)

掲載表のまとめ方については以下のように行う。

まず、学習指導要領が基準となることから、学習指導要領に例示してある人物名を縦列に表記し、「要領」欄に○をつける。

次に教科書A、B、Cに表記のある人物名をおよそ年代順に記入する。主たる掲載人物の働き等を説明するために1回のみ掲載してある人物もいるが、内容や質は問わないで、列記する。時代の生活を語った一般の方の写真と人物名が少数あって貴重な証言をしていたが、人物を特定することが難しいことから、今回の整理では割愛する。

女性にはグレーの網掛けをすることで、わかりやすくする。

教科書の本文中に人物名の表記があるときは「文」欄に、大きさを問わず人物名が確認できる写真・絵・銅像等が掲載してあるときは「写」欄に、コラムや枠内に人物名の表記と説明があったり図の説明で人物名が特定できるものがあつたりするときは「コ」欄に、表記の仕方やその多少にかかわらず年表に人物名があるときには「年」欄に「○」をつけて整理する。

年表の中で、大きな見開きの通史の年表に「おもな人物」として掲載されている人物名がある時には、別に設けた「通」欄に「○」をつける。「おもな人物」には掲載がないが、「おもな出来事」に掲載がある場合は「(○)」と表示する。実際に整理した掲載表を表1に示す。

A、B、Cいずれかに1回でも登場した人物の合計は160名であった。そのうち、女性は10名で、約6%である。女性の割合は、学習指導要領では約7%であったことから、ほぼ同じである。女性が歴史上居なかったわけではないが、「大まかな歴史」というときには、精選されて、人物名としてはあがりにくい事実は、ここでも見られた。

A、B、Cともに掲載している人物は、学習指導要領の例示の人物42名に加えて23名、計65名である。加えられている23名を表2に示す。



表2 A、B、C共通記載人物

仁徳天皇、ヤマトタケルノミコト、蘇我氏、 <u>北条政子</u> 竹崎季長、足利尊氏（足利氏）、 <u>観阿弥</u> 、 <u>世阿弥</u> 明智光秀、シャクシャイン、天草四郎(益田時貞) 前野良沢、大塩平八郎、ゴッホ、岩倉具視、坂本龍馬 徳川慶喜、 <u>津田梅子</u> 、 <u>田中正造</u> 、北里柴三郎 与謝野晶子、 <u>平塚らいてう</u> 、山田少年（山田孝野次郎）
--

(下線：女性) (学習指導要領例示人物は除く)

表2を見るとわかるように、ここには、4名の女性、北条政子、津田梅子、与謝野晶子、平塚らいてうが登場する。そして、4名ともコラム欄の枠を使って記述がある。

A、B、C共通記載とはならなかったが、3冊中1～2冊で取り上げられた女性は、楠瀬喜多、樋口一葉、市川房枝の3名である。樋口一葉は明治時代に活躍した女流作家である。日本銀行券表面の肖像に女性として初めて採用されたのが樋口一葉である。2004年から2024年まで発行され、現在も使用されていることから、認知度は高い。また、市川房枝は平塚らいてうとともに婦人参政権獲得運動を主導し、戦後は参議院議員となって女性の地位向上や政治のクリーン化のために尽力した。3名の中で、楠瀬喜多は、一番知名度は低いかもしれないが、明治時代に活躍した高知県の民権運動家で、日本で一番早く男女平等の選挙権を実現する原動力となった。

学習指導要領に例示された3名の女性と今述べた7名の女性を合わせると10名になる。A、B、C共通で取り上げられた65名に3名の女性を加えた68名のうち10名が女性になると、約15%が女性となる。

## 2 ジェンダー平等の考え方を育む指導に繋がる歴史教科書の記述

歴史教科書を通読すると、人物名では分析しきれないジェンダー平等にかかわる記述がある。質的な整理と分析が必要である。記述の選択には主観も入るが、A、B、C3冊から、ジェンダー平等の考え方を育む指導に繋がる記述を抜き出して整理した。表3に示す。

表3 ジェンダー平等の考え方を育む指導に繋がる歴史教科書の記述

	ジェンダー平等の考え方を育む指導に繋がる記述
A1	○明治時代「新しい世の中の文化や生活」の学習の中に「学制公布後の就学率の変化」のグラフがあり、「男子」「女子」「全体」それぞれの推移がわかる。
A2	○「日本初の女子留学生 津田梅子」についてのコメント「～自分の一生を日本の新しい女子教育にささげることが決意し、のちに女子英学塾（現在の津田塾大学）をつくりました。」
A3	○「戦後改革とそのえいきょう」を調べたことに、年表「女性の参政権が認められる」とコメント「男女平等の世の中になり、女性の議員も生まれました。」本文中には「 <u>男女に平等に選挙権が保障</u> 」「 <u>男女共学が法律で定められ</u> 」「 <u>女性に選挙権が保障された初めての選挙は、1946年4月に行われました。このとき、女性の国会議員が39名選ばれたそうです。</u> 」と記述。
A4	○明治の終わりから昭和にかけて「生活や社会の変化」で「交通の発達」の写真的コメントに「 <u>働く女性の活やくの場が増えてきました。</u> 」と「 <u>活躍</u> 」という表現を使う。
A5	○「初めて投票する女性」と「初めて誕生した女性国会議員」の写真を大きく掲載。
A6	○「これからの日本を考えよう」の学習。「クラスで話し合うために出した問題の例」のうち1つに「 <u>女性の人権や社会参加の権利をめぐる問題</u> 」を掲載。児童の会話に「 <u>今でも差別や偏見が残っているから、これからもなくしていく努力が大切だね。</u> 」と記述。
A7	○最後の「過去に学び、未来に生かす」学習。「 <u>わかったことや考えたこと</u> と思うこと」の「自分の視点の一つ」としての児童の会話「 <u>歴史の中で活やくした女性がありました。男女平等のための取り組みも、しだいに広がっていました。性別にかかわらず活やくできる世の中を、これからもつづけていきたいです。</u> 」の発言。
A8	○最後の「過去に学び、未来に生かす」学習。「 <u>わかったことや考えたこと</u> 」の児童の「意見文」として、「 <u>～強く心に残っていることは、鎌倉幕府が危機を迎えたときに、源頼朝の妻の北条政子がお恩と奉公をうたえて幕府を守ったことです。歴史の学習で女性が出てくるのはあまり多くありませんでしたが、社会を支えたり、大きなえいきょうをあたえたりした人もいたということがわかりました。</u> 」と記述。
B1	○歴史学習を「今」と約100年前との選挙権の比較からスタート。「 <u>選挙で投票するために並ぶ人々（1928年）</u> 」の写真を見た児童の発言「 <u>今からおよそ100年前の人々は、政治に強い関心をもってみたいだね。でも、並んでいるのは、男性ばかりだよ。</u> 」先生と児童の会話「 <u>～今から80年ほど前までは、女性は選挙権をもっていなかったんだよ。</u> 」「 <u>～しらなかったな。</u> 」（選挙権の変遷についての会話が続く）
B2	○「日本で最初的女子留学生」の写真にコメント。「 <u>津田梅子</u> 」について「 <u>～帰国後は、学校をつくるなど、<u>女子の教育や地位の向上に力をつきました。</u></u> 」
B3	○「自由民権運動と女性」のコラムで「自由民権運動の中では、女性の権利についてはあまり注目されませんでした。」と述べたあと、「 <u>女性の参政権</u> 」を求めた「 <u>楠瀬喜多</u> 」を紹介。
B4	○明治の終わりから昭和にかけて「暮らしと社会の変化」で「 <u>東京を走るバス</u> 」の写真的コメントに「 <u>バスの乗務員など、さまざまな職業で女性が活躍するようになりました。</u> 」と「 <u>活躍</u> 」という表現を使う。
B5	○「平塚らいてう」に関するコメントに、「 <u>平塚らいてう</u> 」が呼びかけた「 <u>もとは、女性は太陽だった。</u> 」を掲載。
B6	○「戦後初めて行われた衆議院選挙で投票する人々（1969年）」の写真の前列には女性が掲載され、「 <u>初めて女性の国会議員（1969年）</u> 」の写真には、コメント「 <u>当選者464人のうち、39人が女性でした。</u> 」と記述。
B7	○「もう戦争はしない」の学習で、「戦後のさまざまな改革」として、「 <u>女性の選挙権が保障される（子どもを背負う女性の挿絵）</u> 」「 <u>言論・思想の自由が保障される（女性が演説する挿絵）</u> 」「 <u>男女平等になる（両親と子どもが手をつなぐ挿絵）</u> 」「 <u>労働者の権利が保障される（男性と女性が手をあわせる挿絵）</u> 」「 <u>6・3制の義務教育が始まる（男児と女児が手をつないで登校する挿絵）</u> 」を掲載。
B8	○「これからの日本とわたしたち」の学習で、「 <u>これまでも、差別をなくそうとする取り組みが続けられてきましたが、現在も人権が十分に守られないできごとが起こっています。アイヌの人たちや障がいのある人などに対する差別や偏見、性別のちがいや性的少数者をめぐる差別もなくしていかなくてはなりません。</u> 」と記述。
B9	○最後の「歴史の意味を考え、未来につなげよう」の学習において、学んだことの児童の会話に「 <u>女性は選挙権をもっていなかったということにおどろいたよ。これからは、さまざまな人が活躍できる社会になるといいな。</u> 」と記述。
C1	○明治時代「文明開化とくらし」の学習の中に「 <u>就学率の変化</u> 」のグラフがあり、「 <u>男子児童</u> 」「 <u>女子児童</u> 」「 <u>全児童</u> 」それぞれの推移がわかる。
C2	○明治時代「世界でかつやくした日本人」の一人として「 <u>津田梅子</u> 」をあげ、アメリカから帰国したときの感想「 <u>わたしが帰ってからおどろいたのは、男女間の差別の大きさでした。</u> 」掲載し、「 <u>のちに～学校を聞き、女性の英語教師の育成に力を注ぎました</u> 」と記述。
C3	○明治の終わりから昭和にかけて「産業の発展と人々の暮らし」で「 <u>タイピスト</u> 」と「 <u>バスの車掌</u> 」の写真を掲載し、「 <u>女性たちがさまざまな職場でかつやくするようになりました。</u> 」と「 <u>活躍</u> 」という表現を使い、具体的な職業「 <u>デパートの店員</u> 」「 <u>電話の交換手</u> 」を列挙。
C4	○「平塚らいてう」に関するコメントに、「 <u>平塚らいてう</u> の呼びかけ」として「 <u>元始、女性は実に太陽であった。</u> 」を掲載。
C5	○戦後の「新しい国づくりがはじまる」の学習で「 <u>日本が民主的で男女平等の社会を実現するためには、女性の地位を引き上げることが重要だと考え、女性に参政権を与える法律がつけられました。</u> 」と記述。「 <u>女性議員の誕生（1946年）</u> 」の写真を載せ「 <u>戦後はじめておこなわれた衆議院議員選挙で、39人の女性議員が誕生しました</u> 」とコメント。
C6	○「戦後の改革とそのえいきょう」として、「 <u>政党が復活する（女性と男性の挿絵）</u> 」「 <u>男女平等になる（男性女性、男児女児が手をつなぐ挿絵）</u> 」「 <u>労働組合の結成をすすめる（男性と女性の労働者の挿絵）</u> 」「 <u>ほとんどの農民が農地をもてるようになる（男性と女性の農民の挿絵）</u> 」「 <u>言論・思想の自由を認める（女性が演説する挿絵）</u> 」「 <u>教育制度を改革する（中学生の男女と小学生の男女の挿絵）</u> 」、年表に「 <u>女性の参政権が認められる</u> 」を掲載。
C7	○「これからの日本とわたしたち」の学習で「 <u>日本国憲法の基本的人権の学習や、これまでの歴史学習で学んだように、差別を許さない運動や取り組みが広がっています。しかし、日常生活や結婚・就職などで人権がおかされている事実があります。</u> 」

A1、A2、B2、C1、C2 に示されるように、女性が学ぶことが女性の地位向上に繋がった。津田梅子のような女性の学びの場を作ってきた人物の活躍や男性女性それぞれの就学率の向上に関してのグラフでの視覚化は、ジェンダー平等の考え方の指導に繋がる内容であると考ええる。

また、A3、A5、B1、B3、B6、B7、B9、C5、C6 に示されるように、参政権が男女平等に繋がっている。このことを考えると、楠瀬喜多、平塚らいてう、市川房枝らの人物を取り上げながら、具体的な歴史の動きを学ぶことは、ジェンダー平等の考え方の指導に必要なことであると考ええる。

さらに、A4、B4、C3 に示される女性の就業を「活躍」と表現したり、B5、C4 に示される平塚らいてうの具対的な「呼びかけ」を掲載したりすることは、意味を深く考えるきっかけを作り、時代の大きな動きを感じさせることに繋がるであろう。

また、B7、C6 のように、戦後の改革が大きな節目となって、多くの権利を獲得したことをはっきりとわかりやすく表記することは、ジェンダー平等の考え方の指導に繋がると考える。

そして、最後に、A6、A7、A8、B8、B9、C7 に示されるように、歴史学習をふり返っての学習の中で、多くのふり返りの1つとしてジェンダー平等の考え方にも立って、ふり返りをする中で、さらに問いが生まれ、次の学びに繋がるのではないかと考える。

### 3 考察

小学校学習指導要領の目標と歴史教科書の整理と分析の結果を踏まえ、ジェンダー平等の考え方を育む授業構築の視点を明確にすることを旨として考察する。

#### (1) 歴史教科書掲載の女性を生かした教材

社会に残る男女の性差別による弊害や格差を解消するために、政策決定の場の男女の比率の偏りを減らすような仕組みの1つにクォータ制がある。クオ

ータ制とまではいなくても、企業や役所、学校等でも管理職などに占める女性の割合に目標値を決めたり女性の割合があがることを目標にして働きかけたりすることは、身近なところでも見るようになった。

それが、歴史教科書掲載の人物にストレートになじむとは考えていない。しかし、先に述べたように、すでに一定のコンセンサスを得られている中からであれば、早い段階で女性の掲載人物や授業で扱う女性を増やすことは可能であり、今後も方法として持っていることは大切であると考ええる。

今後、歴史として学ぶ範囲の現代史が増えると、その中に女性の人物は自ずと増えてくることにも期待を持ちたい。筆者がその筆頭にあげたい女性は、日本人女性として初めて国連難民高等弁務官に就任し、紛争地での難民救済に尽力し世界的に評価されている「緒方貞子」である。

では、現状ではどういう学びができるか。

女性の掲載人数の圧倒的な少なさを考えると、少ないながら掲載された女性をしっかりと学ぶことと、歴史教科書に女性が極めて少ないことに気づき、なぜ少ないのか、表舞台に出ない中で女性はどういう役割を担ってきたのか、現代での女性の立場はどうやって得てきたのか、今もあると言われるジェンダー格差は何かなどを考える学びをすることは、ジェンダー平等の在り方を考える大切な取り組みになるであろう。

#### (2) 「多角的に考える」ことを重視した授業

小学校学習指導要領社会科の目標(2)には、「社会的事象の特色や相互の関連、意味を多角的に考える」<sup>(8)</sup>(傍点筆者:以下同じ)ことが明記されている。そして、小学校社会科学学習指導要領解説において、小学校社会科における「思考力、判断力」に「意味を多角的に考える力」があげられていて、「多角的に考える」とは、「児童が複数の立場や意見を踏まえて考えることを指している。小学校社会科では、学年が上が

るにつれて徐々に多角的に考えることができるようになることを求めている」<sup>(9)</sup>と述べている。

「複数の立場や意見」の中に、「女性の立場から」「男性の立場から」など、ジェンダー平等の考え方を育む足がかりを得ることができる。

提示されたことを無批判に受け入れるのではなく、一度立ち止まって、「多角的に考える」姿勢は大切である。

インターネット普及の現代においては、ネット検索の結果をそのまま鵜呑みにするのではなく、一端立ち止まり、「多角的に考える」ための情報の1つとしてその質を検討する姿勢を持つことが望まれる。それは、歴史認識においても同様であると考えられる。教科書で提示された「大まかな歴史」は「基本」であり、それを「多角的に考える」ことが肝要である。学習指導要領においては、小学校で培われた「多角的に考える」力は、中学校での「広い視野に立ち」「社会的事象を多面的・多角的に考察することや複数の立場や意見を踏まえて選択・判断する」<sup>(10)</sup>ことへと繋がっていく。

そういう意味では、教科書は、もちろんそこに完璧に近づく努力は必要であるが、必ずしも完璧でなくてもいいのであり、批判的読解ができたり、友達との議論ができたりすることで理解が深まっていくと言える。

女性の立場から、あるいは男性の立場から、そして、民衆の立場から、「多角的に」歴史を見ようとする考え方を育むことこそ、目まぐるしいスピードで変わる現代社会で、考え方を更新しながら自分らしく生きていくための学びになるのではないかと考える。ジェンダー平等の考え方は「多角的」な視点の一つとして位置づけることで、リアルな活用性のある学びの姿として浮かび上がるのではないかと考える。

### (3)通史を生かしたジェンダー平等にかかる内容の「見える化」学習と想像力を働かせる学び

小学校学習指導要領解説では、社会的事象の見方・

考え方として、中学校への発展をイメージしながら、「社会的事象を位置や空間的な広がり、時期や時間の経過、事象や人々の相互関係などに着目して捉え、比較・分類したり総合したり地域の人々や国民の生活と関連付けたりして」<sup>(11)</sup>と述べている。

歴史学習では、時間や時期の経過を踏まえて、比較したり総合したり関連付けたりしながら見ることができると通史である。一つの時代だけでは点で見えていたことが、2つの時代では点と点が繋がる感覚がある。そして、いくつもの時代を通してみることで、1つの時代では見えにくかったことが、1つの事実をもとにその子ならではの想像力を働かせることにより、見えやすくなるという経験をする。

古代から歴史を学んできて現代にさしかかった時期に、あるいは歴史を学び終えてふり返る時期に、立場を変えて長い歴史を見通す学習をすることで、児童は学び方を学び、次への問いを深めることができるのではないかと考える。学んだ「大まかな歴史」が、繋がることで違った見え方をすることがあることに気づくと、児童は、「社会的事象の見方や考え方」を深め、自分ごととして捉えたり、さらに「課題を追求したり解決したり」<sup>(12)</sup>したいと意欲と関心を高めることができると考える。

通史として見るときに、頭の中だけで全体を思い描くのは難しい小学校6年生の発達段階にある児童にとって、年表を見ることは、前後関係を確認し、考える手掛かりとなる。そして、学びの中で少し身近に感じることができた歴史上の人物の写真が年表を補うことで、より全体が見渡しやすくなると考える。通史は「見える化」が必要である。

教科書の中で、Cの教科書は、見開き年表において、自分史を記入するスペースを確保するため江戸時代の半ばで人物名の表記が止まっている。そのCを除くA、Bの教科書の見開き年表の「主な人物」は女性で始まり、女性で終わっている。このような事実も通史で見て初めて気づくことである。そして、通史の中に女性が居ないのであれば居ないことに気づく

こともまた、「見える化」すればこそといえる。

一方、歴史上の場面は昔のことで、実際に目の前で見ることはできない。調べたこと学んだことから想像する力、想像力が必要である。「思考力・判断力・表現力」に加えて、限られた情報からイメージを膨らませて学ぶ「想像力」が必要になる。「想像力を働かせる学び」によって、今日の前に見ることができない歴史の世界に近づくことができると考える。

#### (4)「主体的・対話的で深い学び」の授業を通して育むジェンダー平等の考え方

小学校学習指導要領総則では、「主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」を通して「児童に生きる力を育むことを目指す」<sup>(13)</sup>と述べられている。筆者は、初めて「主体的・対話的で深い学び」という言葉に出合ったときに、授業をしているときの手応えとリンクして、心が躍ったのを覚えている。主体的に学ぶことで、学んだことが生きた力となり、また次の学びに繋がっていく。対話的に学ぶことで、自分の考えを検証し、新しい考え方に出会い、お互いにブラッシュアップしていくことができる。そして、より深い学びとなっていく。これまで授業の中で感じてきたことを一括りにして言語化してもらったような気持ちだった。

ジェンダー平等の考え方を育む授業においても、この点を踏まえて、教え込むのではなく、児童自らが主体的に学びとるような授業を考えたい。そして、友達や先生との対話の中で考えを深め、問いが生まれ、次の学びのきっかけをつかむことを意図した授業展開にしたいと考える。そのことが、「ジェンダー平等」を1つの知識として学ぶことよりも、今後の社会の変容にあわせて、考え方を深めていくことができる力になると考えるからである。

### III 授業実践

#### 1 「ジェンダー平等の考え方を育む」授業実践の基本的な考え

小学校学習指導要領と教科書分析を踏まえて、ジェンダー平等の考え方を育む指導案を作成し、実践する。具体的には、①「日本の歴史」で学んだ女性を全体のバランスも加味しながら、可能な範囲で年表の中に入れた通史を活用すること②「多角的に考える」ことを重視した授業をすることで、「ジェンダー平等」の立場からも歴史を見ようとする考え方を養うこと③通史を活用することから年表を使ってジェンダー平等にかかる内容も「見える化」するとともに、立場を変えてその子らしい想像力を働かせる学びにすること④「主体的・対話的で深い学び」になるように「児童が学習活動を選択する機会を設け」、友達や先生との対話により「知識を相互に関連付けてより深く理解」する場の設定をするとともに、「学習の見通しを立てたりふり返ったりする活動」を入れて授業を展開することを基本的な考えとして、実践する。

## 2 授業実践の実際

### (1)指導案

対象は、太平洋戦争までの歴史を学んだD小学校の6年生14名(女子6名、男子8名)の児童である。III 1の基本的な考えを踏まえて作成した指導案を表4に示す。

表4 活躍した人物の通史から「多角的に考える」指導案

(1) ねらい	
これまで学習した歴史上の人物の功績を踏まえて、一般の人々の立場からこれまで学んだ日本の歴史を通史で捉え直すことを通して、多角的に考えることができるようにする。	
(2) 準備(資料)	
①掲示用歴史年表(教科書拡大版3倍)	②掲示用人物経カード20枚(全年代に渡る)
③学習用スライド(パワーポイント・パソコン・TVモニター)	
④ワークシート(各グループ2枚×4グループ)	⑤ふり返しシート(人数分)
(3) 展開	
学習活動・内容	指導上の留意点
1 めあて	○ポイントをスライドで示すことで印象づける。
導入	○「多角的に考える」とはどうか、児童に考えさせた上で、はっきりと定義づけをする。
2 これまで学んだ人物の活躍をもとに、歴史を多角的に考えてみよう。	○全体の見通しを持つことができるようにする。
3 歴史の中で活躍した人物	○黒板に年表を掲示し、その下にこれまで学んだ人物をバランスを考慮して掲示する。
(1) 興味・関心のある8人を選ぶ。	○その時代に活躍し、功績があって、大きな影響を持った人物であることを確認する。
(2) どんなことをした人物か説明する。	○グループごとに担当の人物を決める。
(3) 人物の立場を確認する。	○比較しやすいように1-10段階で考える。現代の満足度5を基準とする。
3 多角的に考える	○グループで話し合う。事前に話し合いの役割を明確にしておき、話し合いが深まるようにする。
・・・一般の人々の立場から見たら	○ワークシートを活用する。
(1) 生活を想像して満足度を数値化する。	○人物の功績や自分のグループと比較しながら聞く。
(2) 理由を考える。	○全体を通して考えたり、友達の意見と比較して考えたりして、考えを深める。
	○一般の人々の立場から見ての生活を想像したことをもとにして、立場を変えてみることで、どのような生活になるか想像する。
(3) 発表する。	
(4) 意見交流をする。	
4 多角的に考える	
(1) 女性の立場から見たら	
(2) 男性の立場から見たら	
(3) 現代に生きる自分の立場から見たら	
5 ふり返る	○めあてを再掲し、これまで学んできた日本の歴史を多角的に考えることできたかふり返る。
まとめ	○関心をもった多角的な立場についてふり返る。
7 (1)めあてに立ち返ってふり返る。	
(2)ふり返しシートをもとにふり返る。	

(2)授業の実際

授業の実際について、映像記録、参観教員の記録、児童のワークシートの記述から、表5に示す。

表5 活躍した人物の通史から「多角的に考える」授業の実際

教師による主な発問・指示	子どもの様子と主な反応
1 めあて 「多角的って何ですか」 「いろんな立場になって考えましょう」	「いろんな方向から」「いろんな角度から」「四角形を思い出す」／＊自分で考え、友達や先生の話の聞いたりスライドを見たりして確認し、異なる複数の立場や意見をふまえて考える「多角的」の用語の意味をつかんだ。
2 歴史の中で活躍した人物 「歴史上の人物20人をあげました。皆さんの興味・関心から、8人に絞ってみたいと思います」	「卑弥呼は邪馬台国を納めた」「卑弥呼は頭が良くてすごい。一番偉い」・・・ 「聖徳太子、好き」「十七条の憲法」「冠位十二階」・・・ 「源頼朝、源氏の長」「鎌倉幕府を開いた」・・・ 「雪舟は・・・墨絵」「ああ、水墨画だ」・・・ 「織田信長、天下統一を目指した」「本能寺の変」 「杉田玄白、医者」「解体新書」 「伊藤博文」「初代総理」 「平塚らいてう、女性の権利を訴えた」「選挙権」 ＊これまで学んだ人物を思い出し、自分と友達で興味・関心がある人物が同じだったり違ったりすることに気づき、楽しみながら、功績について思い出して発言した。
3 多角的に考える	＊めあてと学習の進め方で、見通しをもって学習していたため、切り替えはスムーズだった。
「立場を変えてみたいと思います」「こういう活躍した人のかげに、一般の人々が居た。そういう人たちの生活を想像してみよう」	＊これまでの学びと本時の学びを関連付けて考える姿が見られた。
「こういう人たちの生活の満足度を数値であらわしましょう」	「やりたい」「織田信長のところ」「卑弥呼と聖徳太子」 「伊藤博文と平塚らいてう」「藤原道長と雪舟」
「担当したい人物や時代に希望があればどうぞ」	(グループ学習に入る)「まず信長は、武力っていうのが嫌だから4ね」／「頼朝のとき戦いにいろいろ使ってたよね」「5はないな」／「聖徳太子って天皇の子なの」「(十七条の憲法を見て)じゃあ、6とか」／「内容があまり良くないよね。だから1だね」／＊グループごとに活発に話し合いがなされた。
「発表する人は簡潔に」「自分のグループや人物の功績と比較しながら聞こう」	「源頼朝の時代は戦い中心の生活だったから、満足度は3」 「雪舟の時代は絵や能が始まって楽しみができたから、5」 「織田信長の時代。子どもや女性にとって戦いや血はちょっとレベルが高すぎるから4」＊グループごとに話し合ったことを発表し、聞く側も比較しながら聞いた。
「考えたこと、気づいたこと、なるほどと思ったことを話し合おう」	「聖徳太子と伊藤博文は似てるところもある」「源頼朝はもっとあげてもいい。土地とかももらえる」「卑弥呼、もっと高くてもいいんじゃない。問題何もない」「でも昔すぎる」
「戦のある時代はという話が出たね」	「自分の自宅の前で戦があったら嫌だ」「戦のせいでいろいろ悪くなって、物価高騰もあった」「信長の時代、みんな戦ってた」「源頼朝のところも戦いが続いた」「なんだっけ、伊藤博文の時代の戦争」／＊自分の今の生活に引きつけて考える姿が見られた。
「楽しみのあった時代は明るかったという話があったね」	「杉田玄白や雪舟のところ」「長い江戸時代の中にもある」 「卑弥呼のところもある」／＊通史の中から比較的安定した時代を探し、次々に発表していた。
4 多角的に考える	「卑弥呼のときとらいてうのとき、そこ(年表)の端っこのときはいいかもしれない。そこの中が、ちょっと」「昔は男と女とこんなに離れてる(手で表現)今はこのくらい」
「女性の立場から見たら」	「えっ、そんなに差別されてないんじゃない」「亭主関白と
「男性の立場から見たら」	「えっ、そんなに差別されてないんじゃない」「亭主関白と
「現代に生きる子ども、自分の立場から考えてみたら」	「えっ、そんなに差別されてないんじゃない」「亭主関白と
5 ふり返る	＊大きく満足そうに頷いている児童が多かった。熱心にふり返りシートに授業の感想等を記入した。最後に2名発表「今と昔を比べたら・・・。多角的に見ると・・・。中学校で
「2つの立場から考えられたら○です」	「・・・」【一般人の立場から見たら・・・】と本時の学びを入れて発表していた。

児童のふり返りシートでふり返った内容は、まず「対話的な学び」の第一歩となる「発言はできたか」、「深い学び」の実感に繋がる「自分の考えを深めることはできたか」、授業のめあての達成に繋がる「多角的に考えることはできたか」である。5件法で回答することでふり返った結果を表6に示す。人数が少ないため、実数で集計を行った。

表6 児童のふり返り

	できなかった	あまりできなかった	できた	よくできた	大変よくできた
発言はできたか	1	1	1	3	8
自分の考えを深めることはできたか	1	0	3	7	3
多角的に考えることはできたか	0	0	2	4	8

(単位:人 14人中)

次に、児童が多角的に考えた結果、「どのような立場からの視点に関心をもったか」について、記述することで、学んだことをふり返るとともに、児童の関心を知る手掛かりとした。全員回答し、無回答の児童はいなかった。結果を表7に示す。

表7 児童が授業後に関心を持った「立場」

町民や庶民、市民、農民、その時代のふつうの人、昔の庶民、農民や町民などふつうの人、違う身分や一般人、武士(2人) 女性(5人)、男性、子ども、多角的にいろんな視点
--

( )は記述した児童の人数:1人のときは人数の記入なし

最後に、授業の感想を記入することで、学習の全体をふり返った。表8に示す。

表8 児童の感想

	ふり返りシート「感想」記述
1	一般の人の立場から見ること、よりその人のしたことなどをふり返ることができた。特に伊藤博文は総理大臣ですごいなと思ったけど、立場を変えることで全然違う考えになった。
2	あらためて歴史を考えて、その時代の人の生き方や考え方などを知ることができて良かった。
3	いろんな立場から見るといろんなことがわかった。そして、ふり返ったことで、良くなったり悪くなったりしていた。共通点がたくさんあった。自分がそこにいたらと考えた。
4	最近や縄文時代はどの人から見ても平和と言えるかもしれないと思うけど、「戦い」があった時代はつらそうだなあと黒板を見て思った。多角的に考えることを中学校でも生かしてみたい。
5	やっぱり男女差別がある時代はいやだなって思う。どの時代から見ても、差別がない今(2000年代)が戦争や武士などないから好き。
6	歴史は長いけれど、同じようなことをしている人がいるということがわかった。
7	ふつうの人から見ると、良いことも悪いこともあって数値にするのが難しかった。多角的に見ると、いろいろな発見があることがわかった。
8	昔は男が一番強かったけど、今はみんなが平等になった。
9	昔と今は比べたら全然違ったけど、多角的に歴史を見ると共通点もあるし、自分もそこにいたらどう思うかを考えて時代や歴史を見ることができて良かった。中学校でも生かしたい。

10	いろんな視点からも見ることができまし、この人物はこんなことをしたんだとあらためて思いました。
11	がんばって発表した。
12	女性が少し差別されたところがある。逆に、男性はできるところがたくさんあるのでうれしいと思うこともあるが、少しいやなところもあった。
13	今までは活躍した人の立場で見ていたが、一般人からの視点で見ることで考えを深められた。
14	今までは自分の視点からしか考えなかったけど、いろんな視点からも考えると学習の幅が広がるのがわかりました。

### 3 考察

#### (1) 歴史教科書掲載の女性を生かした教材について

本授業では、通史の年表とあわせて 20 枚の歴史上の人物をカードで掲示した。20 枚中 5 枚を女性とした。25%である。これは、学習指導要領例示の女性 7%、前出の教科書を総合した女性 15%と比べても多い割合である。時代ごとの全体のバランスを考えて、選択した人物は弥生時代の「卑弥呼」、平安時代の「紫式部」、そして大正時代の「津田梅子」「与謝野晶子」「平塚らいてう」とした。「紫式部」と「清少納言」は功績が近く、「北条政子」の時代は活躍した男性が多かったこともあって、カードの掲示からは割愛した。授業の中では、児童の中から「清少納言」や「北条政子」の名前もあがっていた。最終的に、年代をバランスよく見て 20 名から選んだ 8 名の歴史上の人物の中に 2 名の女性が残って、ここでも 25%になった。

児童は、「卑弥呼」や「平塚らいてう」の時代の一般の人々の満足度を「8」と捉えていた。他の人物の時代よりも高い数値で、一般の人々や女性のために行動しようとしていることへの希望を見いだしている様子だった。最初に提示した女性の数が 25%だったことが妥当かどうかは難しいが、満足度の数値を考える時点で、すでに女性の立場から見ようとしている児童が出ていて、女性であることになんらかの意味を見出そうとしていることを感じた。

グループ学習では、教科書をふり返り、あらためてそれぞれの人物の功績を確認しているグループがあった。教科書の記述は指針になる。当然ながら、教科書の記述が児童の考えに与える影響は大きいと感じる場面だった。

#### (2) 「多角的に考える」ことを重視した授業について

授業のめあてを「これまで学んだ人物の活躍をもとに多角的に考えることができるようにする」とし、児童にも「多角的」とはどういうことか質問して考えさせ、スライドにも示し、身振りを交えながら説明した。授業全体の流れを示し、「今日の学習で、このことがわかったら丸です。」と、最後の目標がめあての達成であることを確認した。児童が本時のめあてを理解し、授業全体の見通しを持つことができたことは、授業を大きく左右したと考える。授業の中でも、スライドで立場を示しておき、これまで学んだ功績のある人物からの立場と一般の人々からの立場がぶれないように注意を向け続けた。

表 6 に示した児童のふり返りでは、「多角的に考えることはできたか」で、100%の児童が「できた」～「大変よくできた」とふり返り、うち約 57%の児童が「大変よくできた」とふり返った。また、表 7 から全員が関心をもった「立場」をもち、今回最後に示した女性の立場についても 5 名の児童が関心をもった。

表 8 に示した児童の感想の中にも、多くの児童が多角的に見たときの歴史の見え方について記述し、その中にジェンダー平等の考え方を特に取り上げて記述している児童も 3 名いた。

このことから、「多角的に考える」ことを重視した授業は、ジェンダー平等の考え方を理解し、自分ごととして思考するための効果的な入り口であり、切り口になると考える。

#### (3) 通史を生かしたジェンダー平等にかかる内容の「見える化」学習と想像力を働かせる学びについて

表 8 に示した児童の感想の中に、時代を比較したり、関連づけたり、推移を見て考えようとしたりする視点が見られる。通史を扱って、はじめて動き出す思考がある。先にも述べたように、児童は、女性の人物がその時代の中で担った役割に目を向けていて、それぞれの女性の共通項を見つけようとしていた。

そして、授業者として一番驚いたのが、通史の両端

に女性が居て、その間に女性はほとんど居ないことを児童が自分たちで見つけ、そのことに納得し合い、しかも通史の中に女性が居る時代の良さを想像していたことである。「見える化」は、「多角的に考え」ようとすることで、女性が居ないことも見えてくる。通史の中で、居ないなら居ないことから学び、少ないなら少ないことから学ぶ学びが児童の中で成立する。そのときに、これまで学んだ知識を駆使して、何が起きたかを想像力を働かせて学んでいた。通史によって「見える化」したことと、「想像力を働かせる」ことが繋がってはじめて深い学びになると、あらためて感じる授業の1場面だった。

参観した先生からは、「多角的に考える」というときに、どこか1場面を取り出して、いろいろな役になってその時代を見るという方法をとると、またいろいろな考えが出て深まるのではないかという意見をいただいた。通史を生かすことと双方向性での学びに発展できる大切な視点だと考える。

#### (4)「主体的・対話的な深い学び」について

関心のある人物を自分で選択したりグループで取り扱う人物をグループで選択したりするなど、「児童が学習活動を選択する機会」を学習の早い段階に設定したことで、児童は学習内容に早い段階から入り込むことができ、児童の意欲を喚起することになったと考えられる。

通史で見るとということそのものが「知識を相互に関連付けて」見る役割を果たすことができた。また、グループ学習と全体での話し合いの場を設定したこと、数値化するという目に見える形にする目標設定をしたことにより、友達や先生との対話を深め「より深く理解」する場になっていた。

「学習の見通しを立てたりふり返ったりする活動」では、全員が熱心に取り組み、授業後の達成感や満足感に繋がった。

表6に示したふり返りでは、「発言はできたか」の項目では12名、約86%の児童が、「考えを深めるこ

とはできたか」の項目では13名、約93%の児童が「できた」～「大変よくできた」とふり返ったことから、2項目についても概ね達成できたと考える。しかし、1名の児童が、発言は「あまりできなかった」考えを深めることは「できなかった」とふり返り、もう1名の児童が、発言は「できなかった」とふり返った。「多角的に考える」ことは、2名とも「よくできた」「できた」とふり返っている。授業の中で発言した場面は確認しているし、記憶にもある。このことから、2名の児童は、もっと話したかったし、話して深めたいことがあったのではないかと考える。この点に関しては、授業の展開よりも、言語化することに時間を必要としたり、タイミングを掴めなかったりする児童への場の作り方や促し方など、個別の配慮がもっと必要ではなかったかと反省した。

また、児童の考えの集約には、あえて大きな黒板に拡大した年表や人物の絵カードを掲示し、全員がそこに注目して考えるというやり方を選択した。友達と話し合う一体感やリアル感をもって、「対話的な学び」に繋がりたいと考えた。グループごとのワークシートの活用もそこに繋がる。しかし、参観した先生から話し合いの時間が限られていることを考えると「根拠を共有できるツール」を使い、「語る時間を確保する」ことについての意見をいただいた。指導案作成時にすでに迷った点でもあった。今回、ICTとして、パワーポイントを使用し、その効果が実感できた。根拠を共有するツールとしてICTを活用するとき、児童の思考の仕方も変わってくると考えるが、そこも踏まえて今後の課題である。

#### VI まとめ

参観した先生から「通史の中にジェンダーの視点を取り入れるということに着目して授業を構築すること自体が新しいことであると感じた」「子どもたちの感想からも、多角的に学ぶ面白さについての言及があった。このような発言がふり返りで出るような

授業を、私も心がけて展開していきたい」と感想をいただいた。授業中の児童の発言や様子、その後の感想にも、確かな手応えを感じることができた。多角的に見ることで新しい発見をし、新鮮な驚きに包まれている児童もいた。そして何より筆者が驚いたのは、授業を通して、子どもたちが、歴史の中の現実を受け止め、そこから希望や光を見いだそうとしている姿だった。これが、「学びに向かう力、人間性等を涵養すること」<sup>(14)</sup>に繋がる姿と言えるかもしれないと頭をよぎった。授業をするたびに、子どもたちから教えてもらうことは多い。

ジェンダー平等の考え方を育むことは、これから生きる子どもたちが、性別に関係なく、生きる上での道標になる歴史の多角的な見方や考え方と重なる。

本研究では、小学校社会科歴史教育におけるジェンダー平等の考え方を育む指導の在り方を考えるために、歴史教科書を分析し、学習指導要領を踏まえて、考察したことをもとに、授業を実践し、検証した。

課題も含めて、小さな1歩になればと考える。

#### <引用文献>

- (1)永田忠道 (2010) . 社会認識教育学会編.  
小学校社会科教育. 学術図書出版社. 第2章 p.9
- (2)文部省 (1948) .小学校社会科学習指導要領補説  
第一章第二節一
- (3)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)第二節第1 p.46
- (4)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第1章2 p.9
- (5)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第3章第4節 p.106
- (6)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第3章第4節 p.124-125
- (7) 文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第3章第4節 p.126
- (8)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)第二節第1 p.46

- (9)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第2章第1節 p.22
- (10)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第2章第1節 p.20
- (11)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第2章第1節 p.18
- (12)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第2章第1節 p.19
- (13)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)解説社会編第1章総説 p.3
- (14)文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領  
(平成29年告示)第一節第1 p.18

#### <参考文献>

- 社会認識教育学会編 (2019) .小学校社会科教育. 学術図書出版社
- 澤井陽介・中田正弘編著 (2021). 実践・小学校社会科指導法. 学文社
- 内閣府男女共同参画局 (2020). 第5次男女共同参画基本計画
- 文部科学省(2020~).女性の多様なチャレンジに寄り添う学びを社会参画支援事業
- 独立行政法人国立女性教育会館(2020).学校における男女共同参画の推進のための教員研修プログラム実施の手引き.文部科学省委託事業
- 文部科学省 (2022) .学校と地域で育む男女共同参画指導の手引き
- 文部科学省(2024)文部科学省における女性活躍に関する取組
- SDGs 目標5「ジェンダー平等を実現しよう」取り組み内容や私たちにできること (2023) 朝日新聞 SDGs ACTION !
- 総合女性史会 (2021). ジェンダーで学ぶ女性史入門. 岩波書店
- 飯田育活(2024).日本の女性・ジェンダーのいちばんわかりやすい歴史の教科書. グラフィック社
- 牧野百恵(2023).ジェンダー格差. 中央公論新社

【学術論文】

# 幼児期の遊びから探究へ、そして科学的知性への接続

— 「見方・考え方」を軸とした幼・小・中を貫く理科教育の連続性と教師の役割—

遠藤 幸栄

要約：

本研究は、学習指導要領が重視する理科の見方・考え方の起源を幼児期の遊びに求め、幼稚園の環境、小学校の生活科、そして理科へと至る学びの連続性と教師の役割を明らかにすることを目的とした。具体的には、主に砂場での遊びを質的に分析した結果、試行錯誤を繰り返す子供の姿に、比較、関係付け、系統性、多面的という理科的思考の原型が身体的な実感として豊富に含まれていることを確認した。これらの科学の芽を自覚的な探究へと接続させるには、発達段階に応じた教師のリレー的役割が不可欠である。幼児期における共感的な環境構成、生活科における気付きの言語化、そして、理科における客観的な法則性への昇華という一連の関わりを通して、「遊びの中の不思議」が科学的な問いへと精緻化される。幼・小・中の教師がこの探究の連続性を共有し、子供のセンス・オブ・ワンダーを基盤とした指導を行うことが真の科学的資質・能力の育成に繋がることを提言する。

キーワード：

科学する心／センス・オブ・ワンダー／探究の連続性／15年間の学び／身体的実感／暗黙知

英文タイトル：

Bridging the Gap between Play and Scientific Inquiry:

Continuity in Science Education from Early Childhood to Junior High School and the "Relay Role" of Teachers

Kouei Endo

英文キーワード：

Spirit of Scientific Inquiry / Sense of Wonder / Continuity of Inquiry / Fifteen Years of Learning / Bodily Sensation / Tacit Knowledge  
Warranty of Failure / Paradoxical Approach

## I はじめに

### 1. 研究の背景：身体的実感が揺らぐ現代社会

現行の学習指導要領は、資質・能力の三つの柱を育成する中核として、理科における「科学的な見方・考え方」を重視している。筆者は39年に及ぶ教職生活において、中学校理科を主軸としつつ、科学教育施設、小学校、さらには行政の立場から、幼児から中学生に至る15年間の子供の成長を俯瞰してきた。その経験から得た確信は、学習者が自然界の規則性を言語化したり、抽象的概念を構築したりする過程において、幼児期の「遊び」を通じた「身体的実感」が、その知性の強度を左右するという事実である。

しかし、現代の子供たちが置かれている成育環境は、かつてない危機に瀕している。東日本大震災後の放射能災害による屋外活動の制限、さらには近年の新型コロナウイルス蔓延に伴う対人接触と外遊びの抑制は、子供たちから「泥にまみれ、対象と格闘する時間」を奪い去った。更に、急速なデジタル化によるスマートデバイスの普及は、身体を通さない擬似的な体験を増幅させ、自然の他者性（思い通りにいかない性質）に触れる機会を奪っている。こうした「実体験の空洞化」は、教育現場において、知識はあっても実感を伴わない「形式的な理解」の増大を招いているのである。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、幼児期の遊びに潜む科学的思考の原型を特定し、それが発達段階に応じていかに変容し、中学校段階の抽象的な科学的概念へと接続されるかを明らかにすること、また、幼・小・中の壁を超えた教師の役割を明示することにある。特に、奈須(2017)が提唱するコンピテンシー・ベースの教育の課題を、理科教育の特質である「身体性」から解決する道筋を検討する。

### 3. 研究の方法

#### (1) 事例研究法の採用とその妥当性

本研究では、質的な事例研究法を採用する。理科教育における「見方・考え方」は、単なる知識の習得状況を確認するペーパーテストのみでは捉えきれ

ない、子供の「自然に対する構え」や「思考のプロセス」に本質があるからである。特に、幼児期の遊びにおける無意識的な探求が、いかにして中学校段階の自覚的な科学的概念へと変容していくかという「垂直的な接続」を明らかにするためには、特定の事象に対する子供の関わりを長期的かつ詳細に記述し、その背後にある意味を解釈する記述的アプローチが不可欠である。筆者が教職生活の中で蓄積した、幼稚園、小学校、中学校、そして、科学教育施設や行政という多角的な視点からの観察記録と、現職教師からの聞き取りの記録を、本研究の一次データとして用いる。

#### (2) 分析の対象とする領域と事例の選定

分析の対象は、現行学習指導要領の理科における主要な領域である「エネルギー」「粒子」「生命」「地球」の四領域とする。本研究の核心的事例として、「地球・粒子・エネルギー」の3つの領域に関わる砂場での「水路づくり」を取り上げる。砂場遊びは、幼児期から小学校低学年の生活科、そして小学校高学年以降の理科（流れる水の働き、粒子の性質、物質の状態変化、エネルギーなど）に至るまで、最も継続的に行われる活動の一つであり、学びの変容を迫るための「通底する場」として最適である。これに加え、生命の連続性を扱う「生命」領域、事象の多面的な認識を扱う「エネルギー」領域、時間的、空間的な認識を扱う「地球」領域の事例を補完的に分析することで、本研究の提言する「探究の連続性」の普遍性を検証する。

#### (3) 分析の視点：科学的な見方・考え方の四要素

収集したエピソードの分析にあたっては、学習指導要領に示された理科における「科学的な見方・考え方」を構造化し、以下の四つの思考指標を分析枠組みとして設定する。

**比較**：事象の差異や共通点に目を向け、性質を特定しようとする思考。

**関係付け**：原因と結果、あるいは複数の変数間の相関を見出そうとする思考。

**系統性**：時間的な経過や生命の連鎖など、一連のつながりの中で事象を捉える思考。

**多面的**：異なる視点や条件から事象を捉え、全体像を構築しようとする思考。

これらの思考が、各発達段階における子供の「つぶやき」「身体的動作」「道具の扱い」にいかに関現れているかを抽出し、その質的な深化を考察する。

#### (4) 研究の倫理的配慮

事例の記述にあたっては、対象となった幼児・児童・生徒のプライバシーを保護するため、個人名は全て匿名とし、特定の学校名や園名が推察されないよう配慮した。また、提示するエピソードは、筆者が直接指導、あるいは現職教師から聞き取りをした事実に基づき、教育的文脈を損なわない範囲で学術的な分析に供している。

## II 先行研究の検討と理論的枠組み

### 1. 幼児期における「科学する心」の原風景

幼児期の教育において、科学は独立した教科ではなく「環境」領域の中に包含されている。秋田 (2012) は、学びの環境をデザインする際、「アフォーダンス」の概念を重視している。砂場という環境は、砂の湿り気や粒子の細かさにより、幼児に「掘る・固める・流す」といった行為をアフォード (誘発) する。幼児が砂や水という「思い通りにならない他者」と身体を通じて対話するプロセスは、物理世界の法則性を暗黙のうちに身体へ刻み込む「身体知」の獲得過程であると定義できる。この時期の「泥だらけの没頭」は、後の論理的思考を支える豊かなイメージの貯蔵庫となるのである。また、福田 (2022) は、幼児が自然事象と出会った際に示す驚きや感動、すなわち「センス・オブ・ワンダー」を育むことが、生涯にわたる科学的な探究心や情緒的な発達を促すと指摘している。

### 2. 生活科における「気付き」の精緻化と自覚化

小学校低学年の生活科は、幼児期の遊びと中学年以降の理科を繋ぐ重要な結節点である。福士 (2014) は、生活科における「働きかけと働き返し」に視点を当てコミュニケーションと思考の深まりについて指摘している。また、理科への接続の視点から、「気付きの質」を高めるための指導法を提案している。田村 (2018)

が提唱する「深い学び」の文脈では、断片的な「気付き」をいかにして自覚的な「問い」へと昇華させるかが課題となる。幼児期に獲得した身体的実感は、生活科における観察や表現活動を通じて言語化され、他者と共有されることで初めて「知的な概念」としての輪郭を持ち始める。本研究では、この言語化の中に「小・中学校の壁」が生まれる要因があると仮定し、実感を言葉に置き換えるプロセスの重要性を検討する。

### 3. コンピテンシー論と理科教育の特質

現学習指導要領の理論的支柱である奈須 (2017) のコンピテンシー論は、知識を「生きて働く力」として捉え直すことを求めている。奈須によれば、真の学力とはバラバラな知識の総量ではなく、それらを組織化し、未知の状況に適用できる「見方・考え方」そのものである。しかし、理科教育における「見方・考え方」は、単なる脳内での論理操作ではない。それは、過去に触れた水の冷たさ、砂の重み、影の動きといった「実感を伴う記憶」と結びついた時に初めて、未知の事象を解釈する強力なツールとなる。本稿では、マイケル・ポランニーが提唱した「暗黙知 (Tacit Knowledge)」の概念を援用し、幼児期の遊びによって形成された「語り得ぬ実感」が、理科における「形式知 (Explicit Knowledge)」としての法則理解をいかに支えているかを理論的枠組みとして設定する。

### 4. 現代的課題：身体性の喪失と「小・中学校の壁」

令和7年度全国学力・学習状況調査の結果を見ると中学校段階で「理科離れ」が進んでいることが分かる。この要因について、久保田 (2025) は、小学校では、野外観察や実験工作など、楽しみながら学べる授業が多いが、中学校では、エネルギーの法則や物質の成り立ちなど、抽象的概念や目に見えない現象の学習が増えることを指摘している。これは、具体的なイメージを想起できずに、記号の暗記に終始してしまう中学生の姿が散見される授業の現状と繋がる。この背景には、I章の中で述べた放射能災害や、コロナ禍、更には、デジタル化による「身体的経験の空洞化」が横たわっている。先行研究の多くは、指導法やカリキュラムの

接続を論じているが、本研究では、「身体的実感」という「認知基盤の連続性」の視点から、この接続不全に対する新たな処方箋を提示したい。

### III 領域にみる「探究の芽」と学びの連続性(事例分析)

#### 1. 粒子・地球・エネルギー領域：砂場での「水路づくり」をめぐる知の変容

砂場は、物理的な粒子の性質と、地学的な流体の法則性が交差する「自然の実験室」である。ここでは、39年の観察記録から抽出したエピソードに基づき、その深化の過程を詳述する。

##### (1) 幼稚園期：身体を通じた物理法則との「格闘」

幼児にとって砂と水は、自己の意図に従わない「他者」としての性質を強く持っている。

##### エピソード①（4歳児・さらさらの砂と「湿り気」の発見）

幼児Aは、日当たりのよい乾燥した砂場で、バケツに、さらさらの砂を詰め、ひっくり返して「砂のケーキ」を作ろうとしていた。しかし、バケツを持ち上げるたびに、砂は形を維持できず、足下に崩れ落ちる。Aは表情を曇らせ、何度も砂を詰め直すが、結果は同じである。

そこへ5歳児Bがジョーロを持ってやってきた。ジョーロで砂に水を含ませ、スコップの背を使って「ギュッ、ギュッ」と力強く押し込んだ。そして、静かにバケツを返し、底を「トン、トン」と叩いてから、ゆっくりとバケツを持ち上げた。すると、砂のケーキは見事に自立した。

Aは目を見開き、黙って、自立した砂のケーキを見つめていた。しばらくすると、AはBの真似をして水をくみに行き、砂を湿らせ始めた。

この場面におけるAの沈黙と凝視は、自身の「期待」と「現実」の不一致を解決するための強力な情報収集（観察）の現れである。Aは当初、砂の量を増やせば、ケーキができるという「量」の視点に立っていたが、Bの行動を介して「砂の状態（湿り気、含水率）」という新たな「変数」に気づかされている。

ここで重要なのは、自らの失敗（不一致事象）を起点に、他者の身体的動作の中に解決の鍵を見つけた点である。Aの「目を見開く」という身体的反応は、対象（砂）の性質が、自身の認識と書き換わった「知的な驚き」の瞬間を象徴している。

このエピソードは、理科における「比較」「関係づけ」の萌芽である。さらさらの砂（乾）と湿った砂（湿）を比較し、それが「形を維持できるかどうか」という結果と「関係づけ」られている。ボランニー(2003)のいう「暗黙知」の視点から言えば、Aは砂表面の張力や摩擦力の増加という物理法則を言語的には理解していない。しかし、指先に伝わる「しっとりした粘り」「重み」を通じて、物質の結合性に関する「手応えとしての知」を身体に刻み込んでいる。この指先の記憶が、中学校で「粒子の熱運動」や「分子間の引力」を学ぶ際の重要な原体験となり、目に見えないミクロの世界を想像するための「具体的根拠」になると考えられる。

##### エピソード②（5歳児・雨樋と水路—勾配と流速の発見—）

数人の幼児が、砂場の高台から、砂場の低い場所にした池まで、水を流そうとしていた。彼らは、当初、砂を掘って溝を作っていたが、水は途中で砂に吸い込まれてしまい、なかなか池までは届かない。

そこで、保育者が園舎の裏に雨樋が置いてあることを伝え、幼児たちは雨樋を数本もってきてつなぎ、砂の山に立てかけて高低差を作った。

一人の幼児が、上からジョーロで水を流すと、水は勢いよく樋を滑り落ち池へと流れ込んだ。幼児たちは歓声を上げ、更に高い場所から流そうと、脚立を持ち出して樋の傾斜を急にした。「もっと早く流そう」「滝みたいにしよう!」と叫びながら、水を流す担当、樋のつなぎ目を支える担当、池で水の到着を待つ担当と、自然に役割分担が生まれた。

この活動において、児童たちは「浸食・堆積」という自然現象と、それを克服するための「道具」の有効性を「多面的」な視点から、体験的に理解している。注目すべきは、彼らが「もっと早く流すため

には、傾斜（角度）を急に（大きく）すればよい」という、高さや速さの「関係づけ」を、身体的操作を通じて獲得している点である。樋の繋ぎ目から漏れ出る水を防ごうと手で押さえる行為や、石を置いて水の跳ね返りを楽しむ姿は、流体の「圧力」や「抵抗」を、五感で捉える科学的「探究の過程」そのものである。

このエピソードは、理科の「地球（流れる水の働き）」と「エネルギー（力）」の領域において極めて重要な「系統性」を有している。田村（2017）のいう「関連づけ」の視点で見れば、幼児たちは「高さ（位置エネルギー）」と「水の勢い（運動エネルギー）」の相関関係を、抽象的な計算ではなく「樋の角度」という身体的な構えとして構造化している。

秋田（2012）の「アフオーダンス」の観点から見れば、雨樋という形状が、幼児に「比較」や「条件制御」を伴う行為を誘発したことが分かる。この時、児童の筋肉に刻まれた「樋を支える重み」や、激流による「振動」という暗黙知は、後に中学校で物理法則を学ぶ際、理論を単なる記号に留めず、リアリティを伴って理解するための「生きた証拠」になるものとする。

(2) 小学校生活科：感性の解放と言語化の「揺らぎ」エピソード③（1年生・泥んこ遊びと『足湯』発想）

児童は深い穴を掘り、そこに水を溜めて足を入れ、「先生、これ足湯だよ。あったかくて、ちょっと重たいよ」と表現した。

教師は「あっ、ほんとだ！すごいね〜」「でも、どうして砂は重くなるのかな？」と語りかけた。

児童は少し考えた後、再び足で砂を押し込むように動かしながら、その感触を確かめ始めた。

児童の「重たい」という感覚は、砂の密度を皮膚感覚でとらえたものである。生活科における、こうした「感性の言語化」は、主観的な「気持ちいい」という感覚を「温かい（熱）」「重い（質量）」という科学的な観察対象へと切り分ける、前段階として、機能していると考えられる。

教師は、児童の「気づき」に驚きをもち、共感的に受け止めることで、児童に自己肯定感と安心感を与えようとした。また、乾いた砂の重さと湿った砂の重さを「比較」させることで、含水率と砂の密度という変数について「関係づけ」、深い思考を促し、科学の世界へと誘っている。「水を含むと重くなる（体積と質量の変化）」という実感は、5年理科の「流れる水の働き」や、中学校の「浮力・圧力」の学習において、納得感を与える「系統性」をもつ。教師の問いかけは、生活科の活動を、将来の科学的思考へと接続する「新たな学びの中継点」として、機能するものと考えられる。

秋田（2012）のいう感性の「揺らぎ」は、児童が「あったかい（心地よい）」と感じた瞬間に立ち上がっている。教師はその揺らぎを逃さず「どうして？」と問い返すことで、暗黙知（足の裏の重たい感覚）を思考すべき「問題」として意識化（形式化への端緒）させた。この「あったかくて重たい」という身体に刻まれた記憶こそが、後に理科室で行われる実験の結果を「ああ、あの時の足の感覚と同じだ」と深く納得させるための、代えがたい「知の基盤」となるものとする。

(3) 小学校理科：客観化された「条件」への意識エピソード④（5年生・流れる水の働き実験）

「流れる水の働き」の授業において、砂場の斜面に水路を作り、水の作用を観察する実験を行っていた。当初、児童たちは一定の水の量で観察を続けていたが、ある児童が「幼稚園の時は、もっと一気に流したから、すぐに山が削れたよ」とつぶやいた。すると、別の児童からも「水の量を増やしたい」という声があがった。

そこで、教師は、「流す水の量」を変えて、比較する活動を、あえて取り入れることにした。

ここでは、幼児期の「遊びの記憶」が契機となり、「水の量を変えると、山の崩れ方はどうなるか？」という問いが、クラス全体で共有されたことが分かる。教師は、あえて流す水の量を段階的に増やし「比較」する活動を導入した。これにより、児童は「浸食」や

「運搬」の度合いが、水流によって、劇的に変化する様子を、確信をもって観察していた。

教師は、学習活動を進める上で、あえて幼稚園の「遊び」を想起するよう促している。これは、児童の「身体知」を引き出すことが、学びの抵抗感を軽減させ、学習意欲を向上させると考えていたからである。更には、幼児期の主観的な「一気に」という感覚を、5年生の発達段階に合わせた「水量（流量）」という客観的な独立変数へと翻訳し「条件を制御する実験」を経験させようとしていた。この学習活動を通して、児童は「自分たちの予想」を科学的に確かめることの楽しさ、面白さを感じた。この体験で得る「実感を伴う理解（体験）」は、理科における「深い学び」につながる「リレーのバトン」の一つだと考える。

ボランニー(2003)が説くように、言葉にできない「バケツで水を一気に流したときの手応え」という暗黙知が、数年間の潜伏期間を経て、理科の授業という「形式知の場」で鮮やかに回帰した事例である。

田村(2017)の「深い学び」の視点に立てば、過去の経験と現在の課題を「関係づけ」たことで、知識が単なる情報から「生きた知恵」へと構造化された瞬間である。教師が児童の発言を拾い上げ、比較活動へと授業を組み替えたことは、石村と藤森(2019)が指摘する「小・中学校間の段差」をなくすための、小学校段階における「接続の模範」とも言える指導だった。

#### (4) 中学校理科：抽象的概念の「根拠」としての想起 エピソード⑤（中2・電圧と電流のモデル化）

電圧（電位差）や電流の概念や、電圧（電位差）と電流の関係（オームの法則）の理解につまずく生徒に対して、教師が「高くすると増す流れって、今までに見たことがあるかな？」と問いかけた。

すると、生徒は「ああ、砂山の高いところから水を流した方が勢いよく流れる（エネルギーが大きくなる）あの時の感じか……」とつぶやき、納得を示した。

電圧（電位差）や電流といった目に見えない抽象的概念を理解させるに当たり、教師は、「ものの流れの共通性」に視点を当て、既習体験を基にモデル化する

よう促した。すると、生徒は幼少期の「砂山での経験」をメタファー（比喻）として脳内に召喚していた。身体に刻まれた「高低差（樋の落差）と流速（水の勢い）」の記憶が、電流回路という異なる文脈の中で、理解を助ける「認知的足場」となっているのである。

実感を伴わない生徒が、「 $V=RI$ 」という公式の暗記に走るのに対し、「身体知」を保持している生徒は、目の前の事象を過去の実体験と「比較」し、「関係づけ」、「系統性」を意識しながら、「多面的」に想像して、電流の流れを「モデル化」したと考えられる。

生徒の中に眠っていた「身体知（身体的実感）」の想起が「小・中学校間の段差」をなくしていく。教師が問いという「触媒」を投じたことで、生徒の内部に蓄積されていた記憶が揺り動かされ、抽象的な概念を理解するための「足場」となったものと考えられる。田村(2017)が説く「深い学び」とは、このように、知識が身体的な経験と深く結びつき、自分の言葉で語れるようになることを指す。15年間のリレーのアンカー（中学校教師）がバトン（身体知、過去の記憶）を受け取り、それを「科学的な法則」というゴールへと導き入れた。本事例は、教育の連続性を象徴する一場面だと考えている。

#### 2. 生命領域：動植物の「飼育・栽培」を通じた生命の系統性の認識

生命領域における探究は、対象への愛着という情意的な側面から始まり、やがて生命の連続性や共通性という科学的視点へと発展する。

##### エピソード⑥（幼稚園・アサガオの種まきと『眠り』）

5歳児クラスでアサガオの種を蒔いた際、ある幼児が「種の中に赤ちゃんがいるんだよね。いつ起きるのかな？」と、種を耳に当てて音を聞こうとしていた。保育者はその様子を見守り、微笑みながら一緒に耳を当てた。

芽が出た際、その幼児は「起きた！」と叫んだ。

ここで見られる「擬人化」は、一見非科学的に思えるが、実は自分と対象を「同じ生命体」として「比較

「関係付け」ている高度な思考の現れである。

秋田 (2012) が述べるように、こうした同一視を伴う深い没入が、対象の微細な変化に気づく観察眼を養う。この「種の中の生命」という実感は、中学3年での「発生」や「遺伝」において、目に見えないDNAが生命を繋いでいく仕組みを学ぶ際、それを単なる記号的な知識ではなく、生身のリアリティを持った事象として捉えるための土台となると考える。

#### エピソード⑦ (小学校2年・ヤゴの救出と羽化)

プール掃除の際に見つけたヤゴを教室で飼育した際、児童は「あんなに黒くて怖かったのに、どうしてこんなに綺麗なトンボになるの？」と、そのドラスティックな変容に驚愕した。

児童が見せたこの驚き (センス・オブ・ワンダー) は、生命の「系統性」と「変化」に対する問いである。この経験がある児童は、中学校2年での「生物の変遷と進化」において、相同器官や進化の道筋を学ぶ際、生命がいかに形を変えながら繋がってきたかという壮大な物語を、自分の飼育経験の延長線上として深く納得することができると思う。

### 3. エネルギー領域：光や影を操る「身体的直感」と物理法則

エネルギー領域は抽象度が高いが、幼児期の「身体を使った遊び」が最も強力な認知的足場となる。

#### エピソード⑧ (幼稚園・鏡による『光の追いかけっこ』)

天気の良い日、園児たちが手鏡を使って、壁に反射した光 (光のスポット) を動かして遊んでいた。一人の幼児が「鏡をちょっと動かすだけで、あんなに遠くの光がピュンって動くよ！」と発見した。

教師が「本当だ、すごね！」と応じた後、さらに、「二人で鏡の光を重ねることはできるのかな？」と、問いかけると、園児たちは、喜んで友達の鏡の光と、自分の鏡の光を重ねようと、角度を微調整し始めた。

ここでは、反射角の微細な変化が投影面に大きな

移動をもたらすという「相関関係」を、手首の角度という身体感覚で捉えている。この「鏡の角度と光の進む方向」の直感的な理解は、中学1年の「光の反射・屈折」において、入射角と反射角の等しさを幾何学的に理解させる強力なバックボーンとなる。

### 4. 地球領域：「影踏み」遊びからつなぐ、長大な尺度の時間的・空間的な認識

地球領域における探究は、地層や天体などのように、時間と空間の尺度が大きいという特性をもっている。

#### エピソード⑨ (小学校3年・影踏みと太陽の位置)

冬の昼下がり、影踏みをしていた児童が「影が長くなって、遠くの人まで踏めるようになったよ」と話しかけてきた。教師は「ほんとだ、すごね！」と共感しつつ、「でも、どうして影がながくなったんだろうね？」と問い返した。児童は少し考えた後、「太陽が低くなったからかな？」とつぶやいた。

これは、児童の中で、光源の高さと影の長さという多面的な関係付けが行われている瞬間である。この身体的な空間認識が、中学校での「日周運動」や「年周運動」において、天体の位置関係を三次元のモデルとして脳内に構築する力に直結する。

奈須 (2017) が説く「見方・考え方」の視点から言えば、児童は「影」を通して「太陽の動き」を捉える科学的な推論を始めている。また、田村 (2017) の「深い学び」における関連付けが、遊び (影踏み) と自然事象 (太陽の高度) の間で、鮮やかに成立している。この記憶は、天文学的な距離や時間を扱う際に、代えがたい「知の錨 (いかり)」となると考えられる。

## IV 発達段階に応じた教師の役割 —探究のバトンをつなぐ—

### 1. 幼稚園期：センス・オブ・ワンダーの「共感者」

この時期の教師に求められるのは、正解を教えることではない。幼児が「あ、水が消えた! (浸透)」と言った時、「それは土に染み込んだんだよ」と知識で遮るのではなく、「本当だ、どこへ行ったんだろうね、

掘ってみようか」と、探究のプロセスを共有することである。教師が「不思議の共感者」でいることで、幼児が安心した気持ちで自然に向き合える環境が整い、幼児は自ら好奇心と意欲を育んでいく。

なお、幼稚園の教師には、幼児の多様な興味・関心を予測しながら、教室や園庭のモノの配置や、時間的構成をデザインする高い専門性が求められている。

## 2. 小学校低学年（生活科）：気付きを「意味のある発見」に言語化する「共感的な伴走者」

生活科における教師の主たる役割は、幼児期に培われた対象との一体感を損なうことなく、そこから生まれるなんとなくの「気付き」を科学的な「問い」に自覚化させることにある、と考えられる。

この時期の児童は、「砂がひんやりしていて気持ちいい」「水をかけると色が濃くなる」といった主観的かつ身体的な発見を繰り返す。しかし、これらはまだ断片的な「気付き」に過ぎない。宮前（2007）は、教師に求められる役割を、児童の「見て、見て！」という叫びや、無言で没頭する姿を「ほんとだ」「なるほど～すごいね！」といった共感と驚きの眼差しで丁寧に見守り、子どもの学びの事実を見取って寄り添うこと、そして、児童の言葉にし得ぬ「手応え」を「冷たいね」「ギュッと固まったね」と適切な言葉で投げ返し、意味づけ・価値付けることだとしている。児童が五感を使って得た「気付き」を、教師が「言葉につなぐ」ことで、児童は、自らの経験を「意味のある発見」として認識し始める。筆者は、この学びの過程を、教師が「共感的な伴走者」となって支え続けることが、小学校低学年を担う教師の最も大切な役割だと考えている。

## 3. 小学校中学年以降（理科）：「実感」を「条件制御」された探究へとつなぐ「リレー走者」

中学年以降の理科における教師の役割は、主観的な「気付き」を客観的な「法則」へと精緻化させる「翻訳者」へとシフトすることであると考える。例えば、5年生「流れる水の働き」では、生活科まで楽しんできた「泥遊び」を条件制御した「実験」へと

再編成させる役割がある。児童が砂遊びで見出した「固い・柔らかい」という感覚を「これは水が含まれている量（条件）によって変わるのかな？」という実験的な視点へと誘う。この時、教師は学習指導要領が示す「見方・考え方」をガイドラインとしつつ、子供の素朴な言葉を大切に扱いながら、今後、理科で用いていく専門用語へ橋渡しをする「リレーの走者」としての自覚が求められる。児童の「なんとなく削れた」というつぶやきに対しては、「水の量を増やすとどうなるのかな？」「水路（雨樋）の傾きを変えたらどうなるのかな？」と問い返し、変数を意識させる。

児童の「深い学び」を実現するには、児童が持っている生活言語（ドロドロ、ドバーツ）を、科学的用語（浸食、流量）へと無理なくつないでいく「翻訳」の作業が必要である。児童の内部にある「身体的実感」を否定するのではなく、それらを根拠とした論理的な説明を導き出す「知の整理人」としての役割が、この時期の理科教師に求められる。

## 4. 中学校理科：知の統合と理論化を担う「アンカー」

中学校理科における教師の最大の役割は、生徒がこれまでの12年間（幼少期から小学校）で蓄積してきた膨大な「身体的実感」を、普遍的な「科学的法則」という形式知へ統合・昇華させる最終走者「アンカー」を務めることにある。

中学校段階では、原子・分子の微視的なモデルや、目に見えないエネルギーの保存など、高度に抽象化された概念を扱う。ここで、生徒の「理科離れ」を防ぐために、中学校教師はあえて「逆説的なアプローチ」を導入する必要がある。抽象的な概念やモデル化を扱う際などには、例えば、「砂場での水の流れ」などの既習体験を想起させ（メタ認知の誘発）、暗黙知を論理的な形式知へと結びつける「知の再編成」を意図的に支援するのである。

生徒の学びを単なる「記号操作」や「公式の暗記」に陥らせるのではなく、常に理論と現実を往還させ、心を揺らす「実感を伴う理解」「納得」へと導くことが最も重要である。中学校教師が、幼・小・中全校種での探究の文脈を理解し、生徒の内部に隠れている

「身体的実感」と多様な経験を科学的リテラシーへと昇華させると、「15年間の学びのリレー」は完結し生涯にわたって自然を科学的に捉え続ける「科学的な見方・考え方」「資質・能力」が確立する。

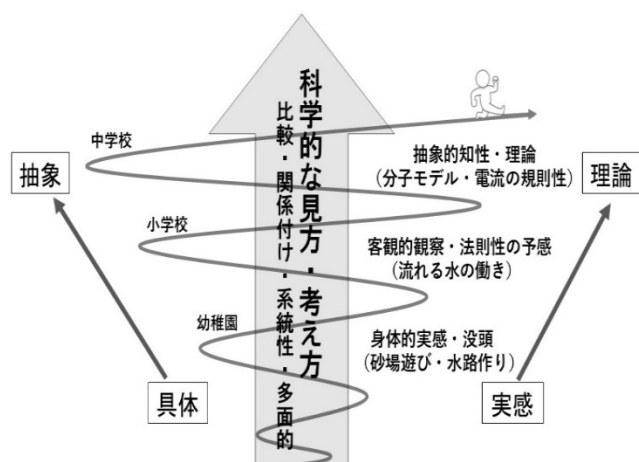
## V 考察 — 「実感」が「理論」を支える構造とその現代的意義 —

### 1. 暗黙知から形式知へのスパイラル的上昇

本研究の分析を通じて浮き彫りになったのは、中学校理科における抽象的な「法則」や「モデル」の理解が、実は幼児期から蓄積された「身体的実感」という強固な土台の上に成立しているという構造である。ポランニーが提唱した「暗黙知」の概念に照らせば、砂場での泥の重みや水路の勾配による流速の変化といった経験は、言葉では表現し尽くせない「知の根底」を成している。

Ⅲ章の事例で見られたように、中学生が「電圧・電位差と電流」との関係性を、「砂山の高さ」と水の流れ（勢い）」の関係として理解する際、彼らは過去の「暗黙知」を現在の「形式知（数式や法則）」に重ね合わせ、意味を再構築している。

奈須（2017）が論じる「見方・考え方」を働かせるとは、単に論理的な操作を行うことではないと考えられる。それは、自身の内部に蓄積された豊かな実感を「レンズ」として、未知の事象を解釈することにはほかならない。この「実感から理論へ」のスパイラル的な上昇こそが、理科教育における深い学びの本質である。



図：砂場遊びから生活科・理科への接続

### 2. 現代的課題に対する処方箋：デジタル化と「他者性」の喪失

I章の中で提起した放射能災害やコロナ禍、およびデジタルデバイスの普及による「体験の空洞化」は、子供たちの認知構造に深刻な影響を及ぼしている。デジタル空間における擬似体験は、失敗がリセット可能であり、対象が常に予測の範囲内で反応する「制御された世界」である。しかし、本物の砂場や動植物は、こちら側の意図に反して崩れ、枯れ、変化する「他者性」を持っている。この「思い通りにならない対象」と格闘し、そこにある規則性を発見するプロセスこそが、科学的態度の根幹である。

行政や学校現場は、ICTの利便性を享受しつつも、それによって失われる「直接経験」の価値を再認識しなければならない。本研究が示した「砂場での水路づくり」のような、身体全体を動員するアナログな活動を意図的に教育課程に組み込むことは、デジタル時代の子供たちに対する「認識のバランス」を整えるための喫緊の課題であると提言したい。

### 3. 教師間の「リレー」を阻む壁と共通言語化の必要性

幼・小・中を貫く15年間の連続性を支える上で最大の障壁となっているのは、校種間の「文化の断絶」である。中学校教師は「内容の伝達」に、幼稚園教師は「環境を通じた発達」に重きを置く傾向があり、その中間にある「思考の変容」が共有されにくい。

本研究が提案するのは、学習指導要領の「見方・考え方」を校種を越えた「共通言語」として機能させることである。例えば、中学校教師が「電圧」を教える際には、「これは、幼稚園の砂場の雨樋（水路）の傾きと同じ原理だ」と自覚的に語れること、また幼稚園の教師が「この型抜き遊びは、将来の粒子概念に繋がっている」と予見でき得ること、そして、小学校教師が、「身体知（身体的実感／暗黙知）」から「形式知」へと段階的に言語化するバトンを繋いでいく役割を果たすことで、幼・小・中を貫く理科教育の連続性が生まれ、「幼児期の遊びから探究へ、そして科学的知性への接続」が実現する。この時、子供たちの学びは、「一貫した探究」へと昇華されるのである。

#### 4. 失敗を「探究の糧」とする指導文化の構築

III章の事例の中で、子供たちが最も「科学的な見方・考え方」を働かせていたのは、型抜きが失敗したり、水路が崩れたりした「不都合な瞬間」であった。

現在の教育現場では、効率的な授業進行のために、教師が失敗を回避する傾向がある。しかし、科学教育においては「失敗の保障」こそが重要である。幼児期に思う存分失敗し、それを自らの手で修正したという自己効力感を伴う「失敗体験」は、中学校での複雑な課題に直面した際に、折れない探究心の源泉となる。教師は、失敗を「間違い」として処理するのではなく、次の実験系を構築するための「貴重なデータ」として位置づける指導文化を、全ての校種を通して貫くべきである。

向けた一指針を提示できたものとする。理科教育における「深い学び」とは、単なる知識の高度化ではなく、幼少期からの実感が科学理論と接続した瞬間に立ち上がるものである。

#### 3. 今後の課題と展望：教育コミュニティの構築

本研究で示した「リレー的役割」を実効性のあるものにするには、個々の教師の努力に留まらず、行政や校種を越えた「教育コミュニティ」の構築が不可欠である。今後の課題としては、ICT 端末の活用が身体的実感の獲得をいかに補完、あるいは阻害するかという点について、さらなる実証的な研究を継続する必要がある。デジタルとアナログ、理論と経験の最適な融合を模索し続けることが、予測困難な次代を生きる子供たちに、未来を切り拓く科学的な態度を育む道である。

### VI おわりに 一次世代へ繋ぐ「探究のバトン」

#### 1. 結論：砂場から始まる知のダイナミズム

本研究は、幼児期の「遊び」の中に潜む科学的思考の原型を特定し、それが発達段階に応じていかに変容し、中学校段階の高度な科学的概念へと接続されるかを検討した。事例分析を通じて明らかになったのは、砂場で泥だらけの体験や、生き物への愛着、光と影の不思議に没頭した瞬間こそが、未来の科学的知性の根幹を成しているという事実である。

幼児期の「身体的実感（暗黙知）」は、小学校生活科での言語化を経て、理科における「科学的な見方・考え方（形式知）」へと昇華され、中学校における抽象的なモデル理解を支える強固な認知的足場となる。この15年間にわたる知のダイナミズムを保障することこそが、理科教育の本質的使命である。

#### 2. 本研究の意義：現場知と理論の融合

本研究の意義は、筆者の39年間に及ぶ校種を跨いだ実践知を現代の教育理論（コンピテンシー・ベース）と接続し、構造化した点にある。特に、震災後の放射能災害やコロナ禍、そして急速なデジタル化という、子供たちの身体性が剥奪されかねない特異な状況下において、あえて「アナログな原体験」の価値を再定義したことは、今後の教育課程編成や指導法改善に

#### おわりに（あとがきに代えて）

「理科離れ」が叫ばれて久しいが、この解決策は、高度な知識を早期に教え込むことにあるのではない。むしろ、砂場で泥だらけになりながら「水はどうして流れるんだろう？」と目を輝かせていたあの瞬間に教師が寄り添い、その問いの価値を認めることにこそ、科学教育の出発点がある。幼・小・中の教師がそれぞれの校種の枠を超えて「探究の連続性」を共有し、子供一人ひとりが持つ、「センス・オブ・ワンダー」を共に育てていくこと、それが予測困難な未来を切り拓く科学的な資質・能力を育てる豊かで確かな道である。

私の教職生活は、子供たちの「おや、なぜだろう？」「不思議だな！」という驚きの声と問いかける瞳に支えられてきた。砂場で泥だらけになりながら、どちらが高い所から水を流せるか競い合った、あの日の園児たち。ヤゴの羽化を固唾を飲んで見守った小学生たち。そして、複雑な電流回路の謎が解けた瞬間に見せた、晴れやかな中学生の姿。彼らの笑顔は、校種や年齢を問わず、真理を求めようとする人間の根源的な美しさを体現していた。

かつて、この福島の地で私自身が目に見えない放射能の脅威に直面した際、最後に支えとなったのは、「確かな実感に基づき、正しく自然を理解する」といった科学的知性の力であった。今、次の世代を担う教師たちにこの

「バトン」を託すにあたり、本稿がほんとの空の下で、「自然を愛し、知を慈しむ」子供たちのための教育の一助となることを切に願っている。

#### 引用文献・参考文献

- 文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 理科編. 東京: 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2017). 中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 理科編. 東京: 大日本図書.
- 文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説. 東京: フレーベル館.
- 令和7年度全国学力・学習状況調査報告書 (2025). 文部科学省 国立教育政策研究所
- 日本経済新聞. 「中学生の理科離れ顕著、男女差も 原子や熱量... 抽象度の高まり苦手に?」. 2025. 7. 31
- マイケル・ポランニー (著), 高橋勇夫 (訳) (2003). 暗黙知の次元. 東京: ちくま学芸文庫.
- 奈須正裕 (2017). 資質・能力と学びのメカニズム. 東京: 東洋館出版社.
- 奈須正裕 (2022). 個別最適な学びの足場を組む. 東京: 教育開発研究所.
- 田村学 (2018). 深い学び. 東京: 東洋館出版社.
- 田村学 吉富芳正 (2014). 新教科誕生の軌跡 生活科形成過程の研究. 東京: 東洋館出版社
- 福士顯士 (2014). 小学校生活科における「気付きの質」に関する一考察—生活科から理科への接続の視点から—. 川村学園女子大学研究紀要 25-2. 71-87
- レイチェル・カーソン (著). 上遠恵子 (訳). (1996) センス・オブ・ワンダー. 東京: 新潮社
- 秋田喜代美 (2012). 学びの心理学 授業をデザインする. 東京: 左右社
- 秋田喜代美 (2017). 学びをデザインする子どもたち. 東京: 東洋館出版社
- 秋田喜代美 神長美津子 (2012) 「科学する心を育てる」実践事例集 vol. 9. 公益財団法人ソニー教育財団
- 秋田喜代美 小田豊ほか (2023). 学びが広がる・深まる 園内研修でもっと豊かな園づくり. 東京: 中央法規出版

- 佐々木正人 (2008). アフォーダンス入門 知性はどこで生まれるか. 東京: 講談社
- 福田豊子 (2022) 幼児教育における「センス・オブ・ワンダー」(1) 一命の不思議へのまなざし—. 龍谷大学論集 498. 201-221
- 福田豊子 (2023). 幼児教育における「センス・オブ・ワンダー」(2) —『枕草子』にみられる小さきものへの慈愛を手がかりに—. 龍谷大学論集 499. 108-128
- 福田豊子 (2023) 幼児教育における「センス・オブ・ワンダー」(3) 自然保育の理念と実践の系譜を探る—. 龍谷大学論集 500・501. 257-277
- 石村雅雄 藤森弘子 (2019). 小中連携を視野に入れた理科のカリキュラム・マネジメント実践の検討. 鳴門教育大学学校教育研究紀要 33. 19-25
- 宮前貢 (2007). 今、学校が問われているのは、「学力の質」—授業で育てなければならない「力」と教師の役割を考える—. 福島大学総合教育研究センター紀要 2. 1-8



【学術論文】

# 児童の「書く力」を鍛える国語科指導に関する一考察

鳴 原 理

要約：

本稿は、児童の「書く力」を鍛える方策について、自身の経験と実践を振り返りながら考察をまとめたものである。現在の児童は、文章を書く必要性を感じているものの、書くことを好む割合は低く、特に「自分の考えを明確に伝える構成」に課題を抱えている。この背景には、現場の指導が依然として「読むこと」に偏重し、「書くこと」の指導時数が十分に確保されていない実態がある。児童の「書く力」を育てるためには、まず学習指導要領の時数目安を標準とした教育課程を編成し、学習過程に即してじっくりと「書き方」を指導する単元を構想すべきである。さらに、他領域の授業に「書く活動」を取り入れ、書く力を生きた力として鍛える指導が欠かせない。これらに加え、「書くことの日常化」の指導を一体的に進めることで、論理的思考と豊かな感性を備えた「書く力」を定着させることができると考える。

キーワード：

書く力を育てる 書く力を鍛える 構成の検討 第三の書く 書くことの日常化

英文タイトル：

A study on Japanese language instruction to develop children's writing skills

Shinohara Osamu

英文キーワード：

Developing writing skills, training writing skills, examining the structure,  
the third type of writing, making writing a part of everyday life

## I 問題の所在

「ある考えを思いついて、書きとめようとしたのに、それが逃れ去ってしまうことがある。しかしそれは、自分の弱さ—それを私はいつでも忘れてしまうのだが—を思い出させてくれる。」

17世紀の哲学者にして物理学者、数学者、パスカルが著した「パンセ」の一節である。(1)書くことは考えることであり、浮かんでは消えていく思考を記録し、整理する有効な方法である。

書くことは、現行学習指導要領において育成を目指す資質・能力の三つの柱、即ち「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」の中で、「思考力、判断力、表現力等」の育成と密接に関連する重要な言語活動の一つである。

かつて我が国の作文教育は、戦前の「生活綴方運動」に代表されるように、「作文教育は生活教育である」(2)として、児童が自らの生活を直視し、現実の生活をありのままに書く「生活文」が中心であった。

しかし、太平洋戦争後、アメリカの教育思想の影響を受け、昭和22年に文部省の著作図書として「学習指導要領(試案)」が刊行され、作文教育は、国語科という教科の一部門として位置づけられた。第二節 国語科学習指導の目標には、「かっばつな言語活動をすることによって、社会生活を円滑にしようとする要求と能力とを発達させること」が示されており、「言語活動」を通して「能力」を育成するという基本的な考え方が示されている。この考え方は、その後8回の改訂を経て、様々な紆余曲折はあったものの、現行学習指導要領においても継続されている。

各学校においては、学習指導要領の示すところに従い、国語科の一領域として、系統的に児童の「書く力」の育成に努めてきた。

筆者は、福島県内の教員として、34年間にわたり学校現場や教育行政において、国語科指導をとおして子どもたちや先生方と向き合ってきた。その経験から特に強く感じる課題は、次の3点である。

### 1 「書くこと」を主たる目標とする授業

これは、学習指導要領「書くこと」領域に示されている指導事項を身につけさせることをねらいとした授

業のことであり、いわば児童の「書く力を育てる」指導である。

筆者が、学校訪問や授業研究会等で国語科の授業を参観させていただいて感じることは、「読むこと」領域の授業が圧倒的に多いということである。提案される授業の領域別の割合を詳細に分析したことはないの、あくまで体感的なものでしかないが、「読むこと」の授業が9割程度を占めるのではないかと思う。特に、2003年のいわゆる「PISAショック」によって「読解力」が大きく取り上げられるようになってから、「読むこと」の授業重視の傾向が強まったように感じる。

これは、あくまでも研究授業レベルでの所感であるが、日常の授業においても、学習指導要領が示す配当時数の目安が「書くこと」を主たる目標とする授業として行われているかについては検証が必要な課題である。

### 2 他領域の授業に言語活動として「書く活動」を取り入れた指導

これは、「話すこと・聞くこと」や「読むこと」を主たる目標とする授業に、「言語活動」として「書く活動」を取り入れた授業のことであり、いわば「書く力を鍛える」指導である。

「言語活動をとおして言語能力を育成する」というのは、学習指導要領の基本的な考え方である。平成23年に文部科学省が刊行した「言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】」において、当時の教科調査官が「単元を貫く言語活動」(3)の必要性を説いて以降、全国の学校において、例えば書く活動として、「新聞を作る」「〇〇図鑑を作る」などの「言語活動」を単元をとおして位置づけた「読むこと」の授業が数多く実践されるようになった。このことは、児童の主体的な学習を促し、時に平板になりがちだった「読むこと」の授業を活性化させる意味で画期的であった。しかし、筆者の経験からも、授業者が、言語活動のダイナミズムに目を奪われてしまい、本来の目標を忘れて言語活動を成立させること自体が目的となっているような授業も数多く見られた。

「単元を貫く言語活動」という言葉自体は用いない

ものの、現在でも、「書く活動」を位置づけた「読むこと」の授業は一般的に行われており、その授業の本来のねらいは「読むこと」なのか、「書くこと」なのかについて、授業者が明確に意識しないまま授業を行っている姿が見られる。

1時間の授業における「ねらい」―「手立て」―「評価」の一貫性について吟味し、改めて、その授業で児童に育成する資質・能力は本来何なのかを明確にして授業に臨むことが望まれる。

### 3 「書くこと」の日常化

児童の「書く力を鍛える」ためには、授業のみならず、児童が日常的に「書くこと」に親しむような環境づくりや活動の工夫も必要である。黒板の文字をノートに視写することや、日記指導、家庭学習での漢字練習など、かつてどこの教室でも当たり前のように行われていた営みが、実は、児童の書字力を含め「書く力を鍛える」ために重要な役割を果たしていたのではないかと考える。

学校への ICT 機器の導入は、児童の学習への興味・関心、意欲を高め、これまで不可能だった学びを実現可能にするなど、学校における新たな学びの姿を切り拓いていく可能性を秘めている。しかし、そのことにより、児童の「書く力を鍛える」ために、これまで学校が大切にしてきた取り組みが薄まってしまうのではないかと危惧している。

生成 AI を活用すれば、一瞬で文章を作成することができる時代だからこそ、児童が自ら考え、材料を集め、文章を構成する「書く力」は、ますます重要になってくるのではないだろうか。さらに、自分で文字を書く機会が失われつつある時代だからこそ、子ども時代に自らの手を動かして文字を書くという経験が重要になってくるのではないだろうか。

本稿では、これら三つの課題に着目し、筆者自身のこれまでの実践を振り返りながら、児童の「書く力を鍛える」方策について考察していきたい。

## II 児童の「書く力」の現状と課題

それでは、児童の「書く力」の現状は、どうなっているのだろうか。

### 1 特定の課題に関する調査(国語)の結果から

平成18年7月に国立教育政策研究所教育課程研究センターが公表した「特定の課題に関する調査(国語)調査結果」によれば、長文記述に関する調査において「記述の量」「発想や主題」「構成」「記述」のすべての観点で、小学校4年から6年へと学年が上がるにつれて通過率が高くなっており、学校における「書くこと」指導の着実な積み重ねを見て取ることができる。

さらに、「記述の量」については、通過率が86.7から93.0と大変高く、いずれの学年においても400文字から600文字程度の文章を書くことができている。

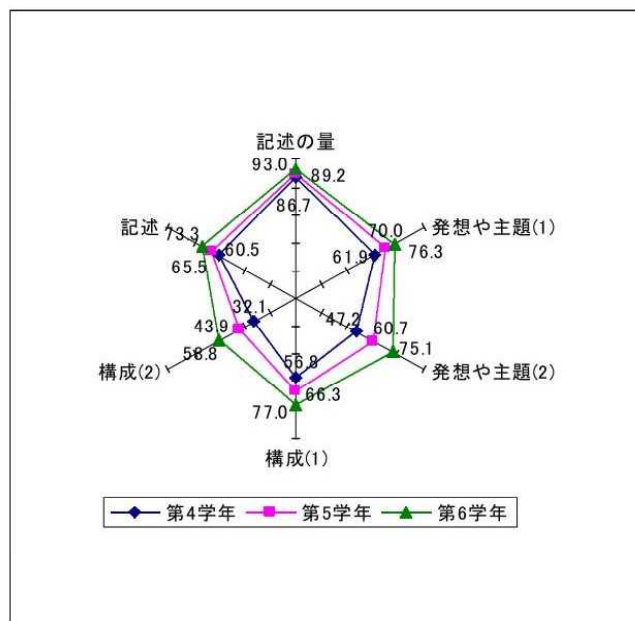


図1 長文記述に関する調査  
「各学年の分析の観点ごとの通過率」  
(国立教育政策研究所 HP より)

一方、「構成(2)：自分の考えが明確になるように段落を構成し相互関係を考えて書くこと」については、各学年とも通過率が低くなっている。調査に用いられた文種は「意見文」であり、自分の意見が明確に読み手に伝わるよう「意見表明―理由・根拠―まとめ」等の構成で記述することが求められるが、いずれの学年でも事例・体験をあげた後で意見を付け加えるだけの

構成や、意見・事例を挙げているが結論部が弱い構成等が多く見られた。また、段落を設けてはいるものの段落相互の関係が不明瞭なものなども多く見られる結果だった。

これらの結果から、学校における「書くこと」指導の積み重ねの成果により、児童の「書く力」は着実についてきているものの、文種に応じて自分の考えが明確になるように構成を考えて書くことに課題がある実態が読み取れる。

また、児童質問紙調査の結果からは、次のような傾向が見て取れる。

- ① 「文章を書くことは、日常生活の中で必要だ」「文章を書く学習は、ほかの教科や総合的な学習の時間などの学習に役立つ」等の質問項目に対しては、各学年とも「そう思う」「どちらかといえばそう思う」を合わせた肯定的な回答が 70 %を超えている。
- ② 「文章を書く学習が好きだ」という質問項目に対する肯定的な回答は、30～40 %台にとどまっており、学年が上がるにつれて肯定的な回答の割合が下がる傾向にある。
- ③ 教師質問紙調査における「児童は、文章を書く学習が好きだと思いますか」という質問項目に対する肯定的な回答は、各学年とも 10～20 %台であり、児童質問紙調査の結果と乖離している。
- ④ 「ふだんの生活の中で、手紙や日記などを書くようにしている」という質問項目に対して、「そうしていない」と回答した児童の割合は、学年が上がるにつれて増加する傾向がある。

これらのことから、多くの児童が、文章を書くことに対する必要性や有用性を感じているものの、「書くことが好きだ」と感じている児童の割合は、あまり高くはなく、日常的な書く機会とともに、学年が上がるにつれて低下する傾向があるという実態を見て取ることができる。

一方で、教師は、児童が感じている以上に文章を書く学習を好む児童が少ないと捉えているという実態も見えてくる。

## 2 全国学力学習状況調査の結果から

全国学力学習状況調査において A 問題と B 問題が統合され、知識と活用を一体的に問う問題となった平成 31 年度(令和元年度)以降の「書くこと」領域の正答率の推移は、以下に示す表のとおりである。

年度によって多少のばらつきはあるものの、「話すこと・聞くこと」「読むこと」領域の正答率が、60 %～70 %台で推移しているのに比較して、「書くこと」領域の正答率は、20 %～60 %台で推移している。ただし、直近の 2 年間については、68.5 %、69.7 %と正答率が伸びてきている。

表 1 小学校国語 領域別正答率の推移

(国立教育政策研究所 HP のデータをもとに筆者が作成)

	話・聞	書く	読む	言葉
令和元年度	72.4	54.6	81.8	53.7
令和2年度	コロナ禍により未実施			
令和3年度	77.9	60.8	47.4	68.5
令和4年度	66.3	48.6	66.8	69.2
令和5年度	72.8	26.8	71.4	71.3
令和6年度	59.9	68.5	70.8	64.6
令和7年度	66.4	69.7	57.7	77.0

各領域の問題数が極端に少ないため、この結果のみをもって断言することは難しいが、「書くこと」領域の正答率は他の領域よりも低いと言えそうである。

「書くこと」領域の課題として挙げられている事項は以下の表のとおりである。

表 2 書くこと領域の課題

(全国学力学習状況調査結果分析より筆者が作成)

令和元年度	相手に分かりやすく情報を伝えるための記述の工夫を捉えたり、目的や意図に応じて自分の考えの理由を明確にし、まとめて書いたりすること
令和2年度	コロナ禍により未実施
令和3年度	目的や意図に応じて、理由を明確にしなが、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること
令和4年度	文章に対する感想や意見を伝え合い、自分の文

	章のよいところを見付けること
令和5年度	図表やグラフなどを用いて、自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫すること
令和6年度	目的や意図に応じて、自分の考えが伝わるようにするための書き表し方を工夫すること
令和7年度	なし

(傍点は、筆者)

「自分の考えが伝わるように書き表し方を工夫」することが、令和元年度以降、3回にわたって課題として挙げられている。これは、先述した「特定の課題に関する調査」でも同じ傾向が見られる。

さらに、問題形式別の正答率を見てみると、やはり年度によって多少のばらつきはあるものの、「選択式」「短答式」の問題に比べて「記述式」の問題の正答率が低い傾向が見て取れる。

表3 小学校国語 問題形式別正答率の推移  
(国立教育政策研究所 HP のデータをもとに筆者が作成)

	選択	短答	記述
令和元年度	75.2	48.9	57.8
令和2年度	コロナ禍により未実施		
令和3年度	71.9	70.7	40.4
令和4年度	71.9	63.8	51.4
令和5年度	73.7	62.9	51.2
令和6年度	70.0	59.9	64.7
令和7年度	64.9	78.6	59.0

これらの結果から、児童の「書く力」は、国語科の他の領域と比較しても十分に育っていないということが言えよう。特に、「自分の考えが伝わるような書き表し方」ができていないことは、言語の伝達性という視点から大きな問題である。さらに、記述式問題の正答率が低いことから、書くことを面倒がる傾向があるのではないかと推測することができる。

直近2年間の「書くこと」の正答率が上がってきていること、令和7年度については、課題となる事項が挙げられていないことなどは、明るい兆しであるが、今後も継続的に推移を見ていくことが必要であろう。

以上、二つの調査の結果の分析をとおして、児童の「書く力」の現状を見てきたが、求められれば多くの児童が400文字～600文字の文章を書けることや、近年、「書くこと」の問題の正答率が上がってきていることなどから、他領域に比べて見劣りはするものの、児童の「書く力」は着実に育ってきていると言えるだろう。しかし、自分の考えを明確に伝えるための書き方など、効果的な書き表し方については、さらに指導していく必要がある。また、文章を書くことを好まない児童が多いことや、記述式の問題の正答率が低いことなどから、児童にとって「書くこと」が当たり前になるように「書く力を鍛える」指導が重要であると言える。

児童の「書く力を育て、鍛える」の主語は、教師である。児童の「書く力」に課題があるとすれば、教師の指導に原因があるのではないかと考えられる。

次に、その解決策について考察していきたい。

### III 「書く力を育て、鍛える」ために

#### 1 「書く力」を育てるために

昭和43年改訂から、学習指導要領には作文指導に充てる時数の目安が示されている。現行学習指導要領では、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に次のように示されている。(4)

1 指導計画の作成に当たっては、次の事項に配慮するものとする。  
(5) 第2の各学年の内容の〔思考力、判断力、表現力等〕の「B書くこと」に関する指導については、第1学年及び第2学年では年間100単位時間程度、第3学年及び第4学年では年間85単位時間程度、第5学年及び第6学年では年間55単位時間程度を配当すること。その際、実際に文章を書く活動をなるべく多くすること。

これは、各学年の国語科の指導時数の約3割を占める時数である。各校の年間指導計画において、これだけの時数が、「書くこと」の指導のために割り振ら

れているだろうか。筆者の経験から言っても、はなはだ疑問である。

各校が年間指導計画を作成する上で参考にするものが多い、教科書会社の年間指導計画例において「書くこと」領域にどれだけの時数が配当されているかを、Web 上に掲示されている年間指導計画例を参考に調べてみると、以下のようになっている。

表4 教科書会社の年間指導計画例における「書くこと」の配当時数  
(各社のHPをもとに筆者が作成)

	1年	2年	3年	4年	5年	6年
学習指導要領	100	100	85	85	55	55
A社	85	90	73	69	49	48
B社	88	92	76	75	49	53
C社	85	85	74	73	46	43

各社とも、学習指導要領が示す目安の時数を下回っている。学習指導要領の示す時数は、あくまでも「程度」なので、目安の時数に対する割合が最も少ない場合でも約80%程度にはなっているので、問題はないのであろう。

もう少し詳しく見ていくと、いわゆる漢字指導の時間に「書くこと」の時数が割り振られていたり、他の領域を主たる目標とする単元の一部に、1～2時間程度の「書くこと」の時数が位置づけられていたりする例も見られ、各社とも「書くこと」の時数を捻出するために苦慮している様子を感じられる。指導時数が1～2時間程度では、学習指導要領が示す学習過程に即して指導するためには時間数が不足で、「書き上げる」ことが目的になってしまうのではないかと懸念される。こうした指導で、先述した児童の「書く力」の課題である「自分の考えが明確になるような構成や書き表し方」の改善につながる指導を行うことは困難である。

さらに、各社が目安となる時数を下回る時数を年間指導計画例としているところに、筆者は、国語科が抱える課題を感じずにはいられない。それは、国語科の

主軸は、やはり「読むこと」なのだということである。平成10年の学習指導要領改訂に先立って示された中央教育審議会の答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」において「文学的な文章の詳細な読解に偏りがちであった指導の在り方を改め」、「各領域の指導が調和的に行われる」ようにすることが示され、以前に比べ国語科の教科書から「読むこと」の教材が減ったにしても、「読むこと」が主軸という国語科の特質は変わっていないのである。そして、これは、教科書会社の問題というよりも、現場の教師の意識の問題が大きいように筆者は感じる。「国語科＝読むこと」という教師の意識を変えない限り、この課題は解決しない。特に、自校の教育課程編成の責任者である校長が、学習指導要領に目安となる時数が示されていることの意味を改めて理解し、時数上も国語科の各領域の指導が調和的に行われる指導計画を編成し、運営し、管理していく意識をさらに高めることが強く求められる。

「書くこと」を主たる目標とする授業こそ、児童の「書く力」を育てるための一丁目一番地であり、「書くこと」の学習過程と整合性を持たせて構成されている学習指導要領の指導事項を丁寧に指導していくことが、児童の「書く力」を育てることになる。

表5 「書くこと」の学習過程と指導事項の関連  
(学習指導要領解説編の表をもとに筆者が作成)

学習過程	指導事項		
	1・2年	3・4年	5・6年
題材の設定	ア	ア	ア
情報の収集			
内容の検討			
構成の検討	イ	イ	イ
考えの形成	ウ	ウ	ウ、エ
記述			
推敲	エ	エ	オ
共有	オ	オ	カ

そのためには、1～2時間程度の細切れの時数配当

では、十分な指導を行うことは困難であり、ある一定の時数を計上する必要がある。学習指導要領解説編には、「ここに示す学習過程は指導の順序性を示すものではないため、アからカまでの指導事項を必ずしも順番に指導する必要はない。」とあることから、「題材の設定」から「共有」までの学習過程に即して「書く活動」を進めつつ、例えば、本単元では「構成の検討」に重点を置いて指導するといったメリハリのある指導が求められる。先述した児童の「書く力」の課題を踏まえれば、「構成の検討」「考えの形成」に関連する指導事項を重点的、系統的に指導していくことが、課題解決のために重要である。

さらに、「言語活動をとおして言語能力を育成する」という学習指導要領の基本的な考え方により、下表のように各学年段階に「言語活動例」が示されている。

表6 各学年段階の言語活動例

(学習指導要領解説編による 下線は筆者)

1・2年	3・4年	5・6年
ア 身近なことや経験したことを報告したり、観察したことを記録したりするなど、見聞きしたことを書く活動。	ア 調べたことをまとめて報告するなど、事実やそれを基に考えたことを書く活動。 イ 行事の案内やお礼の文章を書くなど、伝えたいことを手紙に書く活動。	ア 事象を説明したり意見を述べたりするなど、考えたことや伝えたいことを書く活動。 イ 短歌や俳句をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。 ウ 事実や経験を基に、感じたり考えたりしたことや自分にとって
イ 日記や手紙を書くなど、思ったことや伝えたいことを書く活動。		
ウ 簡単な物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。	ウ 詩や物語をつくるなど、感じたことや想像したことを書く活動。	

		の意味について 文章に書く活動。
--	--	---------------------

この「言語活動例」には、報告文、記録文、説明文、意見文、日記、手紙、物語、詩、短歌、俳句、随筆等様々な文種が示されている。それぞれの文種には、性格や役割があり、その違いは、「構成」や「書き表し方」に表れる。実際の指導にあたっては、「読むこと」と関連させることも考えられるが、その場合でも、「読むこと」で扱った教材の「構成」や「書き表し方」を関連させるべきで、例えば、乗り物を取り上げた説明文を読んだ後に「乗り物紹介カードを作ろう」といった「書く活動」を設定するような内容面での関連指導では、言語活動例に示された文種を「書く力」を育てることは難しい。筆者の経験からも、児童の意識は、どうしても内容面での関連に偏りがちなので、無理に関連指導を行うよりも、「書くこと」を主たる目標とする単元で指導した方がシンプルで効果的である。

以上のことから、児童の「書く力を育てる」ためには、次の3点が重要であると考えられる。

- ① 「国語科＝読むこと」という意識を捨て、学習指導要領が「書くこと」指導の目安として示す時数を標準とする教育課程を編成する。
- ② 「読むこと」領域を主たる目標とする単元内の1～2時間程度を「書くこと」の時数として配当するのではなく、学習指導要領が示す「学習過程」に即して児童がじっくりと「書く活動」に取り組むことができる単元を構想する。
- ③ 「書くこと」の単元では、言語活動例に示された様々な文種を書き分けるために必要な「構成」や「書き表し方」について重点的に指導し、「書き方」を身に付けさせる。

## 2 「書く力」を鍛えるために

### (1) 読むために書く 書くために読む

「書くこと」を主たる目標とする授業によって育てられた「書く力」を、定着させ、生きて働く国語の力として児童が主体的に活用することができるようにするためには、「書く力を鍛える」指導が必要である。その一つとして国語科の他領域の授業に「書く活動」

を位置づけた指導が考えられる。筆者がこうした考えを持つようになったきっかけは、青木幹勇が著した「第三の書く」(1986.国土社)との出会いである。青木は、「書写」を「第一の書く」、「作文」を「第二の書く」と呼び、授業の中にあるこれらとは違う「書くこと」を「第三の書く」と名付けた。具体的には、視写、聴写、メモ、筆答、書抜き、書込み、書足し、書広げ、書替え、書きまとめ、寸感・寸評、図式化などの活動を「第三の書く」とし、特に、「読むこと」の授業の中にこれらの「書く活動」を組織することで、発問に依存しがちな「読むこと」の授業の活性化を図っていくとする提案である。

青木は、この本の「おわりに」で次のように述べている。

戦後の四十年間、わたしはざっと数えて、千二、三百回の公開授業をしていると思います。しかし、その大部分が意に満たない授業です。どこに不満があり、欠点があるか、簡単に指摘することはできませんが、次のようないくつかの課題をあげることができると思います。①クラス全員の参加する学習活動、②全員集中の時間、③個別でしかも独自の理解と表現、④学習の累積と学力化、などがそれです。

青木の挙げている四つの課題の裏返しこそが、「読むこと」の授業に「書く活動」を組織することの効果である。「個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実」が言われている現在、改めて注目に値する提案であると筆者は考える。

当時、発問と児童の応答を中心とした「読むこと」の授業に課題を感じていた筆者にとって、青木のこの提案は、一筋の光明のように感じられた。それ以来、「書く活動」を位置づけた「読むこと」の授業は、筆者の個人的なテーマの一つであり、様々な授業を実践してきた。実践を積み重ねる中で、経験的に次のようなことが分かってきた。

① 「読むこと」を主たる目的とする授業に「書く活動」を位置づける場合、既習の言語活動を位置づけないと、「書き方」の指導を行う必要が生じ、目標

が一定しなくなってしまう。

② あくまでも「読むこと」の授業だが、結果的に、児童の「書く力」を確かなものとする効果がある。次に紹介するのは、筆者の実践事例である。

【実践事例1】

- 1) 単元名 説明の筋道を考えながら
- 2) 主たる教材 宇宙からツルを追う (東京書籍)
- 3) 学年 6 学年
- 4) 単元の目標
  - 「新聞の記事を書く」という観点から、文章の内容を正確に読み取り、再構成することができる。
- 5) 指導計画(総時数 14 時間)

学習活動・内容	時数
全文を読み、てびきから学習方法を知り、学習の計画をたてる。	2
「新聞の記事を書く」という観点から、各場面の内容を詳しく読み取り、読み取ったことを生かして記事を書く。	6 本時 4/6
グループで紙面の構成や割り付けについて話し合い、記事を分担する。	1
友達が書いた記事を参考にしながら、書き方を工夫して記事を書く。	2
書き上げた記事や資料を読み合って相互批評し、清書して新聞を仕上げる。	2
できた新聞を読み合い、感想を交流する。	1

- 6) 本時の目標
  - 友達の記事を読んで、さらによいものにするために話し合うことにより、書かれている内容を正確に理解することができる。
- 7) 展開の概要

学習活動・内容
1 本時のめあてをつかむ。 <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px auto; width: 80%;">                         友達の記事を読み、さらによいものにするために話し合おう。                     </div>

- 2 話し合いの観点を考える。
- 3 友達の記事を、さらによいものにするために話し合う。
  - (1) 観点に沿って記事を読み、自分の考えを書き込む。
  - (2) 話し合う。
- 4 話し合ったことをもとに自分の記事を見直す。
- 5 本時の学習を振り返り、次時の活動を確認する。

8) 考察

本実践事例では、説明的文章教材の各大段落の内容を新聞記事にまとめるという「書く活動」を通して、教材文の内容を読み取っていくこととした。児童は、第5学年時に、友達紹介新聞を作るという学習を行っているので、新聞記事を書くことは既習の活動である。

具体的には、次のように進めた。

- ① 一人調べをもとに400字以内で記事を書く。
- ② 書かれた記事のうち、一つか二つを取り上げ、「よりよい記事にする」という観点から話し合う。
- ③ 話し合った結果をもとに自分の記事を見つめ直す。
- ④ 自分の記事を書き直す。

こうした過程をとることで、児童一人一人が目的意識を持って教材文と向き合い、その内容を正確に読み取ることができると考えた。

本時で取り扱った第2大段落は、説明文の本論部分であり、キーワードとして「ツルの渡りの経路」と「湿

A 例文として取り上げた記事

一九九一年からの調査で、出水から北へ向かうマナツルの経路が分かった。ここでは、三江平原へ向かった、二組をしようかいしよう。一組目は、ツシマとイズミだ。イズミとツシマは、渡りのとちゆうで子別れをした。経路は、次のようになっている。出水、対馬↓ソウル↓クミヤ↓ハンカ湖↓三江という経路だった。二組目は、サクラとスンフオアだ。サクラとスンフオアは、三江に着くまでずっと一緒に、その後、子別れをした。経路は、出水↓プサン↓チャハン↓クミヤ↓三江の順だった。

このような長いきよりを飛ぶマナツルにとつて、チョルオンやクミヤ、ハンカ湖周辺の湿原は、つばさを休め、食料を採るための中継地である。わたりの経路が明らかになるとともに、中継地としての、**湿原の重要性**も分かった。

原の重要性」の二つが考えられた。下に示したAの記事は、キーワードは二つとも含まれているものの、ツルの渡りの経路の具体的な例の部分をもとにまとめたために、二つある経路のうちの一つしか書かれていないという課題があった。そこで、この記事为例文として取り上げることにした。

最初に、この記事をさらによりよいものにしていくための観点について話し合った。前時までの学習から、本時では、次のような観点が出された。

- ・ キーワードが入っているか。
- ・ まとめて述べている段落の内容が書かれているか。
- ・ 記事として筋道立てて書かれているか。

次に、この観点に基づいて例文をどのように直していけばよいか、個別に書き込みを行った。児童は、教材文や前時に自分が書いた記事などを参考にしながら、書き込みを行っていた。

続いて、書き込みをもとにどこを直していけばよいかを全体で話し合った。児童からは、どのように直せばよいか、なかなか発言が出なかった。「ツルの渡りの経路はいくつあるのか。」と発問することにより、児童は、二つある渡りの経路のうち東側の経路についてしか書かれていないことに気づくことができた。記事にする場合には、具体的な例の部分よりも概括的に述べている部分を書いた方がよいことも理解できた。

最後に、話し合いの結果から自分の記事を書き直した。例文として取り上げた記事を書いた児童は、次のように書き直した。

B 書き直した記事

一九九一年からの調査で、出水から北へ向かうマナツルの**経路**が分かった。出水を飛び立ったツルは、韓国と北朝鮮の国境付近まで飛ぶ。その湿原でははやく過ぎた後、朝鮮半島の海岸沿いをさらに北へ向かう。東海岸を北上するツルは、ハンカ湖の周辺でつばさを休めた後、中国の三江平原へと向かう。一方、西海岸を北上するツルは、中国のザイロン自然保護区へと向かう。三江平原とザイロン自然保護区は、ともにツルのはんしよく地である。

このような長いきよりを飛ぶマナツルにとつて、チョルオンやクミヤ、ハンカ湖周辺の湿原は、つばさを休め、食料を採るための中継地である。わたりの経路が明らかになるとともに、中継地としての、**湿原の重要性**も分かった。

本単元では、「一人調べをもとに記事を書く→話し合いの過程を経て自分の記事を書き直す（本時）→新聞のテーマや割り付けに合わせて記事を書き直す」というように、目的に応じて2度の書き直しを行った。このことについて、単元末の振り返りの中では次のような記述が見られた。

C：書き直すと自分の記事がよくなっていくと思うので、楽しかったです。  
 C：一人調べで書いた時はあまりよい記事はできなかったけれど友達と考えていると今までがせなかったことが分かった。  
 C：友達の記事を参考にすると、自分と違うところや似ているところがあって、自分の記事がよくなったと思った。

これらの記述から児童は、自己批評や相互批評を通して、自分の記事が「よくなっている」という実感をもったことがうかがえる。文字言語の記録性という機能的な特徴を活かすことで、児童は自らの変容を明確に捉えることができている。このことが、次の学習への意欲となっている。

本単元は、あくまでも「読むこと」を主たる目標とする単元であるが、「書く活動」をとおして、結果的に児童の「書く力」が確かなものに鍛えられていることが分かる。

【実践事例2】

- 1) 単元名 物語を読んで考えたことを伝え合おう
- 2) 主たる教材 海のいのち（東京書籍）
- 3) 学年 6 学年
- 4) 単元の目標
  - 登場人物の心情を表現や叙述と関連づけながら、読み味わうことができる。
- 5) 指導計画(総時数 11 時間)

学習活動・内容	時数
全文を読んで、初発の感想を書き、学習の見通しを持つ。	2
「海のめぐみ」の意味を考えながら、父を失った太一の心情を読み味わう。	1
なかなか釣り糸をにぎらせてくれな	1

った与吉じいさの行動から、「千びきに一びき」の意味を考える。	
与吉じいさの死を自然な気持ちで受け入れられた太一の心情を読み味わう。	1
とうとう父の海にやってきた太一の心情を読み味わう。	1
追い求めていた瀬の主と出会いながら殺さなかった太一の心情の変化を読み味わう。	1 本時
瀬の主を殺さなかった太一に、父の立場から手紙を書くことにより、太一の心情を豊かに想像する。	1
その後の太一の人生について想像を広げながら読み味わう。	1
手紙を巻物にして読み合い、学習のまとめをする。	2

6) 本時の目標

- 追い求めていた瀬の主と出会いながら殺さなかった太一の心情の変化を読み味わう。

7) 展開の概要

学習活動・内容
1 本時のめあてをつかむ。 <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;">                         追い求めていた瀬の主に出会いながら殺さなかった太一の気持ちを、父に手紙で知らせよう                     </div>
2 瀬の主と出会いながら殺さなかった太一の気持ちの変化について話し合う。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 場面の状況を確認する。</li> <li>(2) 「クエは動こうとしない」という表現を手がかりに、太一の切迫する気持ちを想像する。</li> <li>(3) 「ふっとほほえみ」という表現を手がかりに太一の気持ちが大きく変化したことを捉える。</li> </ol>
3 太一の立場で、父に手紙を書く。 <ol style="list-style-type: none"> <li>(1) 手紙を書く状況、目的を確認する。</li> <li>(2) 手紙を書くことにより読み味わう。</li> </ol>

4 父への手紙を発表し、本時のまとめをする。

8) 考察

筆者は、本教材について小学校の中でも難教材の一つだと考えている。林廣親は、作品論の立場から本教材について「作中人物の気持ちを問うなどといっても、分かるところは明らかに過ぎ、分かりにくいところについては考察のための手がかりが無いといわざるを得ず、細かい発問を要する奥行きは認められません。」<sup>(5)</sup>と述べており、筆者も同感である。本実践事例以前にも、筆者は何度か本教材を授業で扱う機会があったが、誘導尋問的な発問により、児童を無理矢理教師の解釈に引っ張り込もうとするような授業しかできなかった。

その反省にたち、「書く活動」を取り入れることで、児童一人一人が、教材の世界にどっぷりと浸って読み味わうような授業をしたいと考え、本実践事例を構想した。主人公の太一に同化させるため、第一場面で死んでしまうものの、その後の太一の成長に影響を与え続ける「父」の存在を意識させ、父と太一との手紙の往復という形式で読み進めていくこととした。

前時までは、児童が考えるきっかけとなるよう、教師が作成した父からの手紙を授業の導入で紹介し、児童は、太一の立場で返事を書くという流れで授業を進めてきた。考えるきっかけを与えることで、児童は、教材の世界に入り込み、主人公に同化して手紙を書くことができていた。筆者としても、教師の読みの押しつけではない授業の在り方として一定の成果を感じていた。

本時と次時をワンセットとして、この時の自分自身のテーマだった「文字言語による伝え合い」を成立させたいと考え、本時は、太一の立場で父への手紙を書き、次時は、父の立場でその手紙への復信を書くこととした。さらに、本時は研究授業だったこともあり、ある程度内容の解釈を固めてから手紙を書かせるという展開を構想した。今思えば、これは教師主語での授業構想であった。

授業前半で教師の解釈を押しつけてしまったために、児童は混乱し、何も書けなくなってしまった。机間指導中に聞いたある児童のつぶやきが今も忘れられ

ない。「私は、『思う』と『思えた』という言葉がすごく気になるんだけど、でもそれって先生が言っていたこととは違うような気がする・・・。」もっと子どもを信じて授業をすれば良かったと後悔が残る実践である。

「書く力」を鍛えるという視点では、単元をとおして「手紙を書く」という活動を設定したことにより、相手意識が明確になり、児童が必然性を持って「書く活動」に取り組むことができた。単元をとおして書きためた父と太一の往復書簡は児童が書いたものだけで6通に及び、単元の終末に巻物にして自らの学びの軌跡をたどることができた。さらに、太一、父と立場を変えて手紙を書いたことで、相手に合わせた書きぶりや書き表し方を自然に学ぶことができた。

以上、二つの実践に共通しているのは、次の4点である。

① 児童にとって、繰り返し書く必然性のある状況を設定している。

「書く力」を鍛えるためには、繰り返し書くことが必要である。単元の中で細切れに「書く活動」を行うのではなく、単元をとおして同じ活動を繰り返し行うような、児童にとっての必然性がある状況を設定することが重要である。

② 「読むこと」の目標達成に寄与する活動を設定している。

あくまでも主たる目標は「読むこと」である。「書く活動」そのものが目標になってしまうと「活動あって学びなし」の授業になりかねない。目標達成に寄与する活動を設定することが重要である。

③ 文字言語の記録性という機能的な特質を活かし、児童が自分の変容を自覚できるようにしている。

自分が、前時に書いたものと比較することで、児童は自分の伸びを自覚することができ、そのことが次の学習の意欲につながっていく。

④ 既習の「書く活動」を設定している。

育っていない力を鍛えることはできない。書くことを主たる目標とする授業で育てた力を活用する場面として「読むために書く」「書くために読む」という活

動を設定することが重要である。

## (2) 書くことの日常化

児童の「書く力」を鍛えるためには、「書き慣れ」という視点も見逃すことはできない。一人の担任が、ほぼすべての教科指導、生活面の指導、学級経営を包括的に行う小学校の学級担任制の特質を活かし、日常的に「書く活動」を組織することが、児童の「書く力」を鍛えるうえでは欠かせない。筆者もこれまで「朝の5分間作文」「お便りノート」「リレー作文」「条件作文」など、授業と平行して、朝や帰りの時間、家庭学習などで様々な活動を行ってきた。これらの活動を継続していくためには、児童にとって書く必然性のある環境構成に加え、児童が書いたものに対して教師がリアクションを返すということが重要である。教師からの温かな励ましやコメントが、児童の書く意欲につながることは、筆者の経験からも確かなことである。

## Ⅲ まとめ

現代は、メール、チャット、SNS など日常生活からビジネスの現場に至るまで、文字言語によって「書いて伝える」ことがコミュニケーションの主軸になっている時代である。こうした時代を生き抜いていかなければならない子どもたちに、自らの手で文字を書く経験をとおして、確かな「書く力」を育て、育てた力を鍛えることで「生きて働く国語の力」として定着させることは、学校教育に課せられた大きな責務である。

本稿では、児童の「書く力」の現状分析をもとに、「書くこと」を主たる目標とする指導、「書く活動」を位置づけた「読むこと」領域の指導、それらを支える「書くことの日常化」の指導という三つの側面から児童の「書く力」を鍛える指導の在り方について考察してきた。この三つの指導が一体的に行われることで論理的思考と豊かな感性を備えた「書く力」を鍛えることができる。そのためには、現場の教師の意識改革に加えて、指導の体系化に向け、教育課程編成の責任者として校長の強いリーダーシップに期待したい。

## 【註】

- (1) パスカル著 塩川徹也訳 (2015) .パンセ (中) . 東京：岩波書店.P.367
- (2) 井上敏夫、倉沢栄吉、滑川道夫、藤原弘 (1971) . 作文指導事典.東京：第一法規.P.36-38
- (3) 言語活動の充実に関する指導事例集～思考力、判断力、表現力等の育成に向けて～【小学校版】(2011) .文部科学省.P.11
- (4) 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編 (2018) .文部科学省.P.156-157
- (5) 田中実、須貝千里編 (2001) .文学の力×教材の力 小学校編 6 年.東京：教育出版.P.78

## 【参考文献】

- 青木幹勇 (1986) .第三の書く .東京：国土社
- 青木幹勇 (1993) .「第三の書く」の授業展開.東京：国土社
- 大内善一 (2001) .「伝え合う力」を育てる双方向型作文学習の創造.東京：明治図書
- 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://warp.ndl.go.jp/web/20250901090657/https://erid.nier.go.jp/guideline.html> (2026 年 2 月 7 日確認)
- 国立教育課程研究所教育課程研究センター「特定の課題に関する調査 (国語、算数・数学)」  
<https://warp.ndl.go.jp/web/20250902104502/https://www.nier.go.jp/kaihatsu/tokuteikadai.html> (2026 年 2 月 7 日確認)
- 国立教育課程研究所教育課程研究センター「全国学力・学習状況調査」  
<https://www.nier.go.jp/kaihatsu/zenkokugakuryoku.html> (2026 年 2 月 7 日確認)
- 国立特別支援教育総合研究所「特別支援教育法令等データベース」  
[https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2\\_h100729\\_01.html](https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/b2_h100729_01.html) (2026 年 2 月 10 日確認)
- 関口安義 (1986) .国語教育と読者論.東京：明治図書
- 福島市教育委員会 (2003) .研究資料第 48 集 生きる力をはぐくむ.P31-34
- 文部科学省 (2018) .小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編

【学術論文】

# 道徳科の本質に根ざした「考え、議論する道徳」の探究

—価値の押し付けを超え、自己の生き方を問い直す指導の在り方—

高野孝男

福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター 特任教授

要約：

本論文は、道徳科の「特別の教科」化に伴う「考え、議論する道徳」への転換を軸に、授業の質的改善の在り方を論じたものである。まず、戦後道徳教育が抱えてきた「形骸化」という歴史的背景を整理し、道徳的価値が単なる知識の「所有」に留まり、日常の生き方の指針として「機能」していない現状の乖離を指摘する。この課題を克服するため、ピアジェの認知発達理論や佐藤学の「学びの共同体」の知見を援用し、子供が道徳的価値の葛藤や自らの「弱さ」を直視することで、既存の価値観を主体的に編み直す「価値の再構成」のプロセスを提唱する。実践面では、教材「二通の手紙」等の分析を通じ、多角的な視点を促す「重層的な問いのデザイン」や、ICTと構造的板書を止揚させた「思考の可視化」など、対話を自分事化させる具体的な指導の要点を提示した。さらに、授業改善を支える基盤として、教師が子供の微細な変容を読み解く「臨床的眼差し」を磨く校内研修の改善、および家庭・地域社会との連携による包括的な支援体制の必要性を説く。「正解を求めない問い」に対し、他者との対話を通じて粘り強く「納得解」を模索し続ける態度の育成こそが、多様化する現代社会において「よりよく生きる」ための道徳的実践力の核になると展望する。

キーワード：

考え議論する道徳 人間の弱さ 動的な葛藤 思考の地図 「教導」から「伴走」へ 授業カンファレンス

英文タイトル：

Exploring "morality that involves thinking and discussion" rooted in the essence of moral education

-- A teaching method that goes beyond the imposition of values and encourages students to reexamine their own way of life.

Takao Takano

英文キーワード：

Morality: Thinking and Discussing Moral Studies Subjectification

Reconstructing Values Convincing Solutions

## I 問題の所在

### 1 道徳科誕生の歴史的背景と「教科化」の必然性

我が国の道徳教育は、1958年（昭和33年）に特設された「道徳の時間」を要とし、学校の教育活動全体を通じて行われる「領域」として推進されてきた。戦後、道徳教育が教科ではなく「領域」とされた背景には、戦前の「修身」が国家主義的な価値観の注入に利用されたことへの強い反省と、特定の価値観を評価対象とすることへの慎重論があった。この点について、道徳教育学者の貝塚茂樹は、戦後道徳教育の歩みを、「修身」への回帰という懸念をいかに払拭し、民主主義社会にふさわしい道徳教育を構築するかをめぐる模索の歴史であったと分析している。<sup>(1)</sup> 貝塚によれば、従来の「領域」としての道徳は、法的拘束力や検定教科書を持たないがゆえに、学校現場において「教えなくてもよい時間」「他の教科の補習や行事の準備に充てられる時間」という、いわゆる「軽視・形骸化」の構造を内包していたのである。しかし、2011年に発生した天津市の中学生いじめ自殺事件は、教育界に大きな衝撃を与えた。いじめを傍観せず、自らの問題として捉える力の欠如が露呈し、「知識としての道徳」が「実践」に結びついていない現状が浮き彫りとなった。これを受け、2015年に学校教育法施行規則が改正され、道徳は「特別の教科」へと格上げされた。貝塚（2015）は、道徳の教科化の意義について、戦後の道徳教育が周縁的な位置づけから脱し、教育課程の正当な一環として道徳教育を位置づけ、その質を公的に保証するための歴史的転換であると論じている。<sup>(2)</sup> つまり、検定教科書の導入や記述式評価の実施は、道徳を「教師の裁量任せ」から「学校組織としての責任ある指導」へと定着させるための構造的な枠組みであったといえる。彼は「教科化＝戦前への回帰」という批判に対し、「むしろ教科化するこ

とで、恣意的な指導を排し、客観的で質の高い教育が可能になる」<sup>(3)</sup>と説いており、「公教育としての責任」という観点からも示唆を得るものと考えられる。

### 2 道徳科の授業が抱える課題と限界 —「形」から「質」への転換

道徳科の誕生により、学校組織としての指導体制という「器」は整えられた。しかし、教科化の本質的な目的は、単なる制度の移行ではなく、従来の「教え込む道徳」から「考え、議論する道徳」へと授業の質を抜本的に転換することにある。施行から数年を経た現在、教育現場が直面しているのは、この「質の転換」における停滞という新たな壁である。

教科化以前から、多くの道徳の授業は読み物資料の登場人物に対する「心情追体験」に終始する傾向があった。そこでは、教師が提示する道徳的価値に対し、子供が「正しいと思われる答え」を付度して述べる「正解への誘導」が常態化しており、文部科学省からも「形式的な指導」として厳しく指摘されてきた。<sup>(4)</sup> しかし、教科化を経た現在もなお、教育現場には根深い課題が残されている。依然として多くの授業が、教材の登場人物の心情を推測させるだけの「心情理解偏重」に陥っており、道徳的価値の表層的な理解に留まっているのである。佐藤学が「学びの共同体」において、教師が正解をあらかじめ握った対話、すなわち予定調和的な対話<sup>(5)</sup>のもとでは、真の意味での「自己との対話」は成立しないと批判する。読み物の中の「理想化された主人公」への一時的な共感だけでは、現実の日常生活で直面する複雑な葛藤場面において、主体的に行動を選択する「実践意欲」へといざなうまでには期待できないのである。

子供が「教科書の中の正解」を察知し、教師の期待に応えるだけの授業では、多様な道徳的価値観が交錯する現代社会で求められる「自ら考

え、判断する力」を養うことは困難である。すなわち、道徳的価値を知識として「所有」している状態と、それを自己の生き方の指針として「機能」させている状態との間には、依然として深い乖離が存在している。子供がこの「理解」と「実践」の溝をいかに埋め、道徳的価値を自己との関わりにおいて主体的に「再構成」し、道徳的実践力の育成につながっていくか。これこそが、本稿で追究したい問題である。

### 3 理論と実践の往還による「納得解」の探究

こうした歴史的・社会的な背景を受け、現行の学習指導要領では、道徳科の目標を「道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多角的・多面的に考え、自己の生き方についての考えを深めること」<sup>(6)</sup>とした。ここで具現化されたキーワードこそが、「考え、議論する道徳」への転換である。これは、従来の「教え込まれる道徳」から、子供自身が自律的に問いを立て、他者との対話を通じて納得解を模索する「探究型の学び」への学習観のパラダイムシフトを意味している。道徳科の授業では、あらかじめ用意された単一の正解を習得させることに目標があるのではなく、むしろ、「正解を求めない問い」に対して他者と対話し、一人一人の子供が自らの価値観を相対化・再構成するプロセスそのものに価値があると考えていかなければならない。

本論文では、教科化の真のねらいである「道徳的実践力」の育成に向け、授業をいかにして「自分事化」し、道徳的価値を理解・所有する段階から、生活場面で機能する段階へと高めることができるのかについて考察する。その際、貝塚茂樹が説く「道徳教育の理論的・制度的基盤」と、佐藤学が重視する「対話による学びの深まり」を往還し、子供が葛藤を乗り越え、納得解を導き出すための具体的な授業の在り方を提案したい。具体的には、まず道徳科教育の在り方に立ち返り、主体的・対話的で深い学びを実現するための指

導の核心となる考え方を整理する。さらに、学校現場での実践のみならず、校内研修の在り方や家庭・地域社会との連携までを視野に入れた包括的なアプローチを検討していく。道徳的価値の押し付けを超え、価値理解と実践の往還を通じて、複雑化する現代社会において子供が「自己の生き方」を主体的に構築していくための、これからの時代に求められる道徳科の指導の在り方を明らかにすることが本論文の目的である。

## II 道徳科の本質を大切にした指導

### 1 「価値の注入」から「価値の再構成」へ

道徳科における最大の懸念は、特定の道徳的価値を絶対的な正解として子供に押し付ける「注入」の形をとることである。本来、道徳的価値とは外部から与えられる固定的な知識ではなく、主体である子供が社会や他者との関わりの中で、葛藤や吟味を経て内面化していくものである。これまでの指導で見られた「読み物資料の教訓をそのまま受け入れさせる手法」は、いわば道徳的価値の「所有」を強いるものであった。しかし、そこで得られた知識は表層的な理解に留まり、子供の行動を規定する「機能」を持つには至らない。ここで重要となるのが、道徳的価値の「再構成」という視点である。

道徳的価値の「再構成」とは、子供たちが既に持っている経験や道徳的価値観（既存のスキーマ）に、新たな問いや他者の異なる視点が衝突することで、自らの内なる道徳的価値観を問い直し、より高次元なものへと構築し直すプロセスを指す。ピアジェの理論によれば、道徳性の発達には、他者との相互作用を通して生じる認知的葛藤を契機とし、自己の認知構造を再編成していく均衡化の原理に基づくプロセスであると捉えられる。<sup>(7)</sup>教師が早急に正解を提示してしまうことは、この子供自身による認知の再構成の契機を奪うことに他ならない。

この「再構成（均衡化）」を促す上で極めて

重要な視点が、道徳科が陥りがちな「綺麗事」を相対化することである。教材の登場人物を「理想化された手本」として描くだけでは、子供の心は動かない。むしろ、正解を知りながらも利己心や保身、あるいは他者への過度な同調によって別の行動を選択してしまうといった、人間の「葛藤」や人間の「弱さ」にこそ着目する必要がある。例えば「正直」という道徳的価値を扱う際、単に「嘘をついてはいけない」と教えるだけでは、道徳的価値を一方的に伝達する注入型の指導にとどまりやすい。実際の生活場面には、「相手を傷つけないための嘘」や、弱さゆえに真実を語れず沈黙してしまう状況など、複数の道徳的価値や感情が対立するモラルジレンマが存在する。子供たちが登場人物の内面にある道徳的価値の葛藤・迷いを自分自身の問題として引き受けるとき、道徳的価値は客観的な知識から、主観的な生き方の問題へと転換される。

こうした葛藤場面において、他者と対話し、悩みながら一人一人の子供が自分なりの「道徳的価値の在り方」を導き出す過程こそが、道徳的価値の再構成の本質である。道徳科における授業の役割は、今現在自分が自覚している道徳的価値を教え込むことではなく、一人一人の子供の既存の道徳的価値が揺さぶられ、自分の持ち合わせている道徳的価値が再構成されるための「場」を保障することにある。既存の価値観を無批判に受け入れる「受動的道徳」から、自らの弱さを見つめ、生き方に照らして価値を編み直す「能動的道徳」への転換が、道徳的実践力を育むための第一歩となると考える。

## 2 現代的課題を反映した内容項目の捉え直し —「静的な価値」から「動的な葛藤」へ

学習指導要領に示された道徳科の道徳的価値、内容項目は、人間として普遍的に大切な道徳的価値を示しているが、それを単なる「静的な標語」として提示するだけでは、必ずしも目

の前の子供たちのリアリティに十分に響くとは言い難い。社会の複雑化に伴い、一つの道徳的価値を守ることが別のリスクを生むような現代的課題が数多く存在しているためである。ここでは、具体的な内容項目を例に、その捉え直しの必要性を検討する。

### (1) 「情報モラル」における自律と関係性

例えば、道徳的価値、内容項目「規則の尊重」や「節度・節制」は、情報化社会において「SNSの利用ルールを守る」といった形で採り上げられることが多い。しかし、ネット上でのトラブルの本質は、ルールの無知ではなく、「集団から孤立したくない」「承認されたい」という強い心理的欲求（人間の弱さ）と、匿名性による倫理観の希薄化の相克にある。したがって、指導においては「ルールを破るな」と一方的に強いるのではなく、「つながりたいという欲求」と「他者の痛みを想像すること」とを対置し、判断を迫るような道徳的価値の葛藤場面を意図的に構成する必要がある。情報モラルを「禁止事項の習得」から、デジタル空間における「誠実な自己の在り方の探究」へと再構成していくことこそが、現代の道徳科授業には求められている。

### (2) 「相互理解・寛容」における多様性の受容

グローバル化やLGBTQ+などの多様性が意識される現代において、「相互理解・寛容」は単に「自分と違う人を認めよう」というスローガンでは不十分である。真の寛容とは、自分とは相容れない価値観に直面した際に生じる「不快感」や「違和感」を回避することなく、その上で、どのように共生の接点を見出すかという高度な対話的営みである。授業においても、あえて「どうしても受け入れられない意見」に直面した際の心の揺らぎを扱うことにより、子供たちは表層的な「仲良し」にとどまらない道徳的理解を深め、他者との差異を前提とした「民

主的な社会の形成者」としての資質を養うことができる」と考える。

### (3) 現代的課題を通じた価値の「機能化」

これら現代的な課題を反映した授業構成は、前節で述べた「価値の再構成」を促す絶好の機会となる。既存の道徳的価値が、現代の複雑な日常生活の中でどのように「機能」し得るのかを問い直すプロセスをたどることが、子供たちに「道徳は自分たちの未来を創るための知恵である」と実感させることができると考える。

## 3 「自分事化」を促す多角的・多面的な視点

価値の再構成を促し、道徳的価値を自己の生き方に関わる切実な問いとして「自分事化」させるためには、物事を多角的・多面的に考察するアプローチが重要となる。ここで言う「自分事化」とは、単なる役割演技(ロールプレイ)的な理解を超え、道徳的価値の葛藤を自己の課題として引き受けることを意味している。しかし、単に多様な意見を羅列するだけでは、議論の焦点が拡散し、表層的な理解に留まってしまう。ここで求められるのは、自己を問い直す契機としての多角的・多面的にという視点である。

### (1) 「人間理解」の深化による多角的な視点

まず、教材の登場人物を「理想化された手本」としてではなく、迷いや葛藤を抱えた「一人の人間」として多角的に捉え直すことが重要である。子供たちが「なぜこの人物は、正解を知りながらも別の行動をとってしまったのか」という内面の矛盾に寄り添うとき、道徳的価値は客観的な概念から、主観的な生き方の問題へと転換される。一方向的な善悪の判断を下すのではなく、「自分も同じ立場なら、同じように迷うのではないか」という共感的な理解(多角的な視点)を示すことで、他者の弱さは翻って自己の弱さを直視する鏡となる。この「他者理

解と自己理解の往還」こそが、子供の中に内在していた既存の価値観を揺さぶり、多層的な視点に基づいた新たな道徳的判断力を形成すると考える。それは、単なる知識の習得ではなく、自己の弱さを見つめ直すプロセスを経て獲得される、道徳的実践力を内面から支える本質的な契機とも言える。

### (2) 「価値の重層性」へのアプローチによる多面的な思考

一つの行為には、常に複数の道徳的価値が重層的に存在している。例えば、前述した「正直」という行為の背後には、「誠実さ」という価値だけでなく、「他者への配慮」や「友情」、「社会的責任」などが複雑に絡み合っている。こうした価値が衝突し、一つの正解では割り切れない「葛藤場面(モラル・ジレンマ)」を意図的に設定することで、子供たちは多面的な思考を余儀なくされる。どの価値を優先すべきか、あるいはそれらを統合する「第三の道」はないかを議論し、価値の優先順位を自ら選択していくプロセスこそが、価値を知識として「所有」する段階から、判断の指針として「機能」する段階へと引き上げる。この価値の多面的な吟味こそが、教科化の理念である「考え、議論する道徳」の中核をなすものであると考える。

## 4 教材分析の実際 — 「二通の手紙」における法」と「情」の相克

本節では、Ⅱ. 1で提唱してきた「価値の再構成」をより具体化するため、小学校高学年で扱われる教材「二通の手紙」を事例に教材分析を行う。本教材は、動物園の飼育員である元さんが、閉園時間を過ぎてやってきた幼い姉弟に対し、園の決まりを破って入園を許可したことで、園から懲戒処分(一通目の手紙)を受け、同時に姉弟からは感謝の手紙(二通目の手紙)が届くという物語である。

### (1) 「遵法精神」の重層的な捉え直し

この教材を扱う際、単に「決まりを守ることは大切だ」という注入型の指導に終始した場合、児童は元さんの「優しさ」を肯定しつつ、処分の「厳しさ」を批判するという、表層的な二項対立で思考を固定化してしまうおそれがある。しかし、本稿が重視する「価値の再構成」の視点に立てば、この処分は元さんの行動を否定するものではなく、組織として「公德心」を維持するための必然的な手続きとして捉え直すことができる。元さん自身が、処分を受けることを覚悟の上で「決まりよりも目の前の姉弟の願い」を優先させたという事実注目させることで、価値は「所有」から「機能」へと転換される。つまり、決まりを破ることは、単なる違反ではなく、その責任を一身に引き受けるという「覚悟を伴った道徳的行為」なのに処分を受ける矛盾として浮かび上がる。

### (2) 「人間の弱さ」への共感とメタ認知

II.1で論じた「人間の弱さ」という観点から元さんの内面を分析すると、彼が決まりを破る際、決して英雄的な確信を持っていたわけではないことが推察できる。組織の一員としての「保身」や「不安」を感じながらも、それを上回る「飼育員としての自負」や「子供への慈愛」が勝った瞬間を見取らせることが重要である。児童が「自分も元さんの立場なら、ルールを盾に断ることで自分を守ってしまうかもしれない」という自身の弱さを自覚(メタ認知)したとき、道徳的価値は「教科書の中の正解」から、現実の葛藤を伴う「自分の生き方の問題」へと自分事化される。

## Ⅲ 「考え、議論する」指導の要諦

### 1 思考を駆動させる「問い」のデザイン

道徳科において子供の思考を活性化させ、道徳的価値の再構成を促す上で最大の鍵となるのは、教師が投げかける「問い(発問)」の質である。単なる事実確認や心情のなぞりに終始するのではなく、内面に葛藤を生じさせ、多角的な検討を促す重層的な問いをいかにデザインするかが指導の成否を左右する。

#### (1) 価値の対立を鮮明にする「中心発問」

道徳的価値が相互に衝突する場面において、「あなたならどうするか」と主体的な決断を迫る問いである。例えば「正直さ」を扱う際、単に「嘘は悪いか」と問えば、子供は道徳的正解を付度し「悪い」と一様に答えるだろう。しかし、「大切な友人を守るために、真実を伏せなければならない状況だとしたらどうするか」という具体的なジレンマを提示することで、そこに真の道徳的判断の葛藤が生まれ、多角的な議論の余地が生じるのである。

#### (2) 思考の硬直化を防ぐ「揺さぶり」の発問

議論が理想論や一方向的な価値判断に収束しつつある局面において、あえて異なる視点や厳しい条件提示をする発問である。例えば、「誰も見ていない状況でも、その規範を遵守するか」といった問いは、子供を「教科書の中の理想」から「現実の自己」へと引き戻し、より切実な内省を促す。このような揺さぶりは、ピアジェの説く認知的葛藤を生み出し、思考の再編成を促す「均衡化」の契機として機能する。

#### (3) 価値の本質を掘り下げる「概念的発問」

「そもそも本当の友情とは何か」のような、価値の定義そのものを問い直す発問である。これにより、慣習的に受容していた価値を批判的に捉え直し、自分自身の言葉で再定義することが可能となる。この過程を通して、道徳的価値の判断は抽象的な理念から、自らの生き方に照ら

した「納得解」へと再構成されていくと考える。

## 2 思考を構造化する板書と ICT の活用

「考え、議論する道徳」において、教室内に表出する多種多様な意見を整理し、議論の軌跡を可視化する役割を担うのが「板書」と

「ICT」である。これらは単なる記録媒体に留まらず、子供の思考・心情の動きを構造化し、新たな洞察を誘発するための「思考ツール」として機能させていくことが大切である。

### (1) 構造的板書による「思考の地図」の提示

板書は、授業における子供たちの「思考の足跡」として映し出す地図の役割を果たす。子供の発言を時系列に書き留める従来の記録型板書から脱却し、意見の対立構造や道徳的価値の変容を視覚的に明示する「構造的板書」への転換が強く求められる。

#### ○ 対比による葛藤の可視化

道徳的葛藤が生じる場面において、「A：本音・自己の弱さ」と「B：建前・理想の価値」を対極的に配置し、その相克（ぶつかり合い）を図式化する。これにより、クラス全体が「今、どの価値の間で迷っているのか」という議論の焦点を客観的に俯瞰することが可能となる。

#### ○ 思考の変容を跡づける構成

授業の導入から終末に至るまでの思考のプロセスを、色分けや空間配置によって明示する。これにより、子供は他者との対話を経て、自らの考えがどのように揺らぎ、深まったのかを客観的に捉え直すことができる。

### (2) ICT 活用による「対話の民主化」と「内面の表出」

一人一台端末（GIGA スクール構想）の活用は、道徳科における対話の質を構造的に変容させる可能性を秘めている。

#### ○ 子供の思考の同時共有

デジタル・シンキングツール等の活用により、従来の挙手制では拾いきれなかった全員の意見を瞬時に可視化できる。これにより、発言に消極的な子供の「内なる声」が議論の俎上に載り、多角的な視点の確保が容易となる。

#### ○ 匿名性が保障する「本音の対話」

匿名投稿機能を活用することで、教室内の同調圧力を緩和し、人間としての弱さや迷いに根差した「真実味のある言葉」の表出を促すことができる。これは、1で論じた道徳科が陥りがちな「綺麗事」を、物理的・環境的側面から払拭し、深い議論を成立させるための基盤となる。

### (3) デジタルとアナログの止揚（ハイブリッド活用）

ICT によって収集された膨大な意見を、教師が黒板上でグルーピングし、構造化するプロセスは極めて重要である。「デジタルの即時性・網羅性」と「アナログ（板書）の構造化・俯瞰性」を止揚させることで、個々の断片的な思考は、クラス全体の共有された知へと生まれ変わる。板書と ICT の適切な役割分担は、子供の思考を整理するだけでなく、自己とは異なる道徳的価値観を「見える化」し、柔軟な価値認識を育むための必須の環境整備であるといえる。

## 3 教師のファシリテーション能力 — 「教導」から「伴走」へ

「考え、議論する道徳」において教師に求められる役割は、正しい方向に導く「教導者」から、子供たちの対話を深め、思考の変容を支える「ファシリテーター」への転換である。質の高い発問や構造的な板書があっても、それを受

け止める教師の構えが機能しなければ、真の対話は成立しない。

#### (1) 「迷い」を許容する受容的態度の対応

ファシリテーションの根幹は、教師自身の「待つ」姿勢にある。子供が道徳的価値に反するような「迷い」や「人間の弱さ」を口にした際、それを即座に訂正したり、道徳的正解へ誘導したりすることは、子供の思考を停止させる。むしろ、教師が「その迷いこそが大切だ」と肯定的に受容し、その発言をクラス全体で考えるべき「問い」へと練り上げる力が必要である。結論を急がず、あえて「未解決の葛藤」を保持する教師の構えが、子供たちが安心して本音を語り、自己を問い直すための心理的安心感を生み出すと考える。

#### (2) 「問い返し」による思考の深化

議論を停滞させないためには、子供の言葉を「問い返す」技術が求められる。例えば、「なぜそう思ったの?」「もし立場が逆だったらどう感じる?」といった中立的な問い返しを行うことで、子供たちの思考の解像度を高めていく。また、議論が一部の意見に偏りそうな場面では、あえて少数派の意見を丁寧に拾い上げ、「〇〇さんの視点から見ると、どう考えられるかな?」と全体へ投げかけることが有効である。こうした「補助線」を引くファシリテーションにより、議論は二項対立を超え、より多角的・多面的な次元へと高まっていく。

#### (3) 納得解を導くための「道徳的価値の組織化」

議論の終盤において、教師はバラバラに出された意見を単に並べるのではなく、それらに関連付けながら、道徳的価値の重層性を再構成する役割を担う。それは「一つの正解」を提示することではなく、対話を通して得られた「複数の視点」を統合し、子供たち一人一人が自分なりの「納得解」を言語化できるよう支援する営み

である。教師が共に悩み、共に探究する「伴走者」として存在し続けることで、授業は、「教科書の中の物語」にとどまらず、子供たち一人一人が「これからの生き方」を主体的に編み出していく、動的な学びの時間へと生まれ変わると考える。

### IV 学校における「校内研修」の再検討と家庭・地域社会との連携

道徳科の授業において、子供が自己の生き方を問い直す「自分事化」を実現するためには、それを支える教師自身の専門性と、学校組織としての柔軟な支援体制が重要となる。どれほど優れた教材や ICT 環境を整備しても、授業を設計・運営する教師の側に、子供の微細な内面的変容を読み解く力が欠けていれば、学びは表面的な理解に留まってしまう。本章では、まず一人一人の授業力を高め合う場としての校内研修の在り方を再検討し、個々の教師の指導技術の向上を超えた「学び続ける教師集団」への転換について考察する。さらに、学校内での学びに留まらず、家庭や地域社会を「道徳的実践」の場として接続するための包括的な連携の在り方を展望したい。

#### 1 「授業を語り合う文化」の醸成 —教師の「臨床的眼差し<sup>®</sup>」を磨く

本節では、子供の微細な表情や呟きの背後にある内面のドラマを読み解く教師の姿勢、いわゆる「臨床的眼差し」をいかに磨くかについて考察する。大学での養成段階を経て現場に赴いた教師が、その指導力を真に定着・進化させる場は、日々の校内研修（授業研究会）に他ならない。しかし、従来の研修に見られがちな「指導案の形式的な検討」や「教師の話し方の是非」に終始する協議会では、道徳科が目指す質的転換を望むことは難しいと考える。そこで、本節では校内研修の在り方における質的転換の方向

性として、以下の四つの観点を提示したい。これらを通じて、教師自身が「共に探究するコミュニティ」へと変容していく道筋を考察する。

### (1) 「教師の教え方」から「子供の学び」への視点移行と映像活用

佐藤学(2012)が提唱する授業研究の在り方に倣い、校内研修の焦点を「教師がいかにより上手な発問をしたか」という技術論から、「子供がいかにより悩み、どこで道徳的価値を再構成しようとしていたか」という学びの事実の見取りへと転換する必要がある。この「事実」に基づく「対話」を可能にするのが、タブレット端末等で記録された授業映像の活用である。従来の教師の記憶に頼る事後の研究協議会では、議論が抽象論に流れやすかったり、教師の片面的な見方で話し合いが進んだりすることが見受けられる。しかし、特定の子供の表情や、迷いが生じた瞬間の呟き、あるいはICT端末への打ち込みを躊躇している指先の動きなどを映像で繰り返し確認することで、教師は「個の変容」に対する臨床的な洞察力を養うことができる。授業映像を「エビデンス」として共有し、「なぜあの時、あの子供からあの言葉が生まれたのか」を詳細に分析する営みこそが、教師の表面的な指導技術を越えた、子供の内面に寄り添う「伴走者」としての資質を磨くことができると考える。

### (2) 「授業カンファレンス」<sup>9)</sup>による多角的な対話の構築

研究協議会の形態についても、指導主事等による一斉指導型の講評ではなく、少人数のグループによる対話的な「授業カンファレンス」を導入することが有効であると考えられる。ここでは、授業者を含めた教師集団が、正解を提示し合うのではなく、一人の子供の学びの文脈を丁寧に読み解く「対話」を行うのである。グループでの「対話」においては、「私ならこう教える」という助言(アドバイス)を目的とするのではな

く、「あの時、あの子供にはクラスの対話がどう聴こえていたか」という推測を語り合う。このように、同僚の異なる視点から一人の子供を捉え直すことで、教師一人では気づけなかった「道徳的価値の揺らぎ」が可視化される。この多角的な検討プロセスは、II.1で述べた「道徳的価値の再構成」を、今度は教師自身が自身の指導観において体験する場となる。教師が自らの指導上の揺らぎや、教材解釈の不確かさをありのままに共有できるが心理的安全性が担保された「授業カンファレンス」こそが、学校組織全体の授業の質を底上げすることができると思われる。

### (3) 「問い」を共鳴させる校内研修の転換 — 「学びの共同体」<sup>10)</sup>としての教師集団へ—

道徳科における校内研修そのものが、教師同士の「考え、議論する」場となることが重要である。一つの模擬授業に対して、特定の「理想的な型」を当てはめるのではなく、教材が持つモラルジレンマや、現代的諸課題に対する教師自身の価値観をぶつけ合う校内研修へと深化させることが肝要である。例えば、研修の冒頭で教師自身が教材について「自分ならどう判断するか」を語り合うワークを設ける。これにより、教師自身が「正解を求めない問い」に向き合う当事者となり、子供が抱く葛藤の切実さを身をもって理解することができる。教師が一人で授業の成否に悩み、孤独に「正解」を追い求める校内研修ではなく、学年や学校全体で「問い」を共有し、「これでよかったのか」という内省を認め合うチーム体制を構築する。この持続的な「学びの共同体」としての校内研修こそが、道徳科の形骸化を防ぐ最大の抑止力となり、子供たちの成長を多面的に支える基盤となると考える。

### (4) 研修の成果を蓄積する「道徳教育ポートフォリオ」の構築

校内研修は一過性のイベントに留まってはならない。研修で得られた「子供の見取り」や、協議で深まった「教材解釈の多角的な視点」を、学校全体の資産として蓄積していく仕組みが必要である。具体的には、各学年での実践事例や、子供の記述の変容、ICT 端末に残された「思考の足跡」をデジタルアーカイブ化し、「道徳教育ポートフォリオ」として共有することを提案したい。

これにより、学年を越えた子供の成長の連続性を把握することが可能となり、前年度の研修成果に基づいた、より解像度の高い授業設計が可能となる。また、この蓄積をすることで若手教員にとっては生きた教材研究の資料となり、ベテラン教員にとっては自身の指導観を現代的諸課題に合わせてアップデートしていく絶好の機会となる。

さらに、こうした「学びの蓄積」を校内研修の柱に据えることで、教師集団の中に「一人で抱え込まず、子供の姿を媒介に語り合う」という真の同僚性が構築される。道徳科が目指す「自分事化」は、子供だけでなく、教師自身が日々の教育実践を自己の生き方の問いとして引き受け、同僚と共に省察し続けるプロセスの中にこそ具現化されていくものと考えられる。こうした教師集団の変容こそが、学校文化そのものを道徳的な高まりへと導く原動力になると考える。

## 2 家庭・地域社会との連携 — 「実践」の場としての生活圏

校内研修を通じて磨かれた教師の「臨床的眼差し」は、単に教室内での指導に留まるものではない。教師が捉えた子供の微細な心の変容や葛藤を乗り越えようとする一瞬の輝きを適切に言語化して家庭や地域へと発信していくことは、学びを生活圏へと接続させる重要な架け橋となる。

道徳科の授業で得られた「納得解」や「価値の再構成」は、学校という閉ざされた空間の中

だけで完結してはならない。I.2 で述べた、道徳的価値を自己の生き方の指針として「機能」させるためには、学校での学びを子供たちの生身の生活圏である家庭・地域を「第二、第三の対話の場」として接続させ、再構成していく必要がある。

### (1) 学びの「共有」による価値の連続性

道徳科は数値による評価を行わない代わりに、記述式評価を通じて子供の成長を見取る教科である。この評価の結果や授業で扱った問いを、学校便りや ICT ツールを活用して保護者と共有することは、家庭を「もう一つの対話の場」に変える契機となる。授業で考えた「正解を求めない問い」を夕食時の話題にしたり、保護者自身の葛藤経験を子供に語ったりすることで、道徳的価値は「教科書の中の出来事」から「親や自分が生きる日常の問題」へと引き寄せられ、切実な生活実感として再構成される。家庭との連携は、学校での学びを補完するだけでなく、価値観の多様性を認める土壌を広げる役割を果たすと考える。

### (2) 地域社会における「実践」の場と自己有用感の獲得

地域社会は、授業で育まれた「実践意欲」が試され、具体化される臨床的な場である。伝統行事への参画やボランティア活動、多世代との交流を通じて、子供たちは自分の判断や行動が他者にどのような影響を与えるかを実体験として学ぶことができる場である。地域の人々との生きた関わりの中で、「感謝」や「思いやり」といった価値は、抽象的な概念を越え、他者の笑顔や言葉という具体的なフィードバックを伴う「手応え」へと変容していく。この「自分が社会の役に立っている」という自己有用感の獲得こそが、II-1 で論じた「能動的な道徳」を支える強力なエンジンの役割を果たす。地域社会は単なる活動場所ではなく、子供が「一人の人間」

として他者と向き合い、自らの道徳的判断を実践に移すための、かけがえのない生きた「教育的資源」であると再確認することができる。

### (3) 連携による多面的「評価」と持続的な見守り

教師一人では見取れない子供の道徳的成長を、家庭や地域からの情報提供によって多面的に捉える視点も重要である。学校で見せる「考え、議論する」姿と、地域で見せる「さりげない善行」を繋ぎ合わせることで、道徳教育の成果として、より多面的・多角的な成長の姿が立体的に立ち現れる。学校・家庭・地域が同一の教育目標を共有し、子供の「生き方」を温かく見守るネットワークを構築することこそが、複雑化する現代社会において、道徳的実践力を真に内面化し、主体的な生き方へといざなうための最終的な要諦であると考ええる。

## V 結び—これからの道徳教育の展望—

### 1 「納得解」を希求する態度の育成

本論で考察してきた通り、道徳科の教科化に伴う「考え、議論する道徳」への転換は、単なる指導法の変更に留まらず、道徳教育におけるパラダイムシフトそのものである。貝塚茂樹が指摘した「形骸化」という歴史的課題を乗り越え、道徳的価値を知識として「所有」する段階から、自己の生き方の指針として「機能」させる段階へと高めることが、教科化の本質的なねらいである。

道徳科における学びの本質は、既成の道徳的価値を知識として習得することにあるのではない。他者との対話を通じて、自らの内面にある弱さや矛盾を直視し、その時々における「納得解」を粘り強く模索し続ける「構え」を養うことにある。佐藤学が説く「聴き合う関係」の中で、既存の価値観を相対化し、自己との関わりにおいて再構成し続けるプロセスこそが、子供が将来、予測困難な社会の形成者として困難

な課題に立ち向かうための真の「生きる力」となると考える。

## 2 教師の変容と持続的な支援体制

こうした深い学びを実現するためには、教師自身もまた、道徳的価値を一方向的に授ける「教え手」から、子供と共に問い続ける「共究者（共に探究する者）」へと変容し続ける必要がある。

本稿で提示した「問いのデザイン」や「構造的板書」、そしてICTの活用は、いずれも子供たちの思考を「自分事」へと導くための不可欠な機軸をなすものである。

大学での教員養成から現場での実践、そして家庭・地域との連携に至るまで、断絶のない重層的な支援体制を構築することが、道徳教育の質を担保する枢要な鍵となる。

今後の課題としては、記述式評価の質的向上による児童の変容のより適切な見取りや、ICTを思考の深化に結びつける実践的な知見の蓄積が挙げられる。

道徳教育は、道徳科の一時間の授業で完結するものではない。学校・家庭・地域が一体となり、子供たちの生涯にわたる道徳的成長を支え続けるプラットフォームとして道徳科が機能し、学校で学ぶ子供、教師、家庭、地域社会の一人一人が「自分らしく、共によりよく生きる」ための指針を主体的に構築していくことを切に願い、本論文の結びとする。

### <引用文献>

- (1) 貝塚茂樹「道徳の教科化—『戦後七〇年』の対立を超えて—」, 2015, 文化書房博文社, P17
- (2) 前掲, P22
- (3) 前掲, P38-73
- (4) 中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について（答申）中教審第176号」（2014年10月21日）P3-6, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2014/10/21/1352890_1.pdf)

- f (2026年1月28日確認)
- (5) 佐藤 学 (2012) 「学校を改革する—学びの共同体の構想と実践—」 東京：岩波書店. P8-43
- (6) 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説」 P16
- (7) ピアジェ臨床心理学 III 児童の道徳判断の発達ピアジェ, J. (著) 大伴茂 (訳) (1964) 『児童の道徳判断』 東京：同文書院
- (8) 佐藤学(1996) 「教育方法学」, 岩波書店, P123
- (9) 稲垣忠彦(1986) 「授業を変えるために—カンファレンスのすすめ—」 東京都, 国土社, P42-131
- (10) 佐藤学(2006) 「学校の挑戦—学びの共同体を創る—」 東京：小学館, P276-295
- 学習を通じた「深い学び」を中心に」, 道徳と教育, 337 巻, P121-130
- (9) 山口圭介(2016) 「新たな時代の道徳教育の課題と展望—学校における道徳教育の二重構造に着目して—」, 玉川大学教育学部紀要, P81-95

<参考文献>

- (1) 押谷由夫・柳沼良太編著「道徳の時代がきた！—道徳教科化への提言—」, 2013, 教育出版, P31
- (2) 林 輝彦 (2024) 「道徳教育の現状と課題について—今求められる道徳教育とは—」, 敬愛大学教育学会紀要, P14-21
- (3) 林 泰成(2017) 「考え、議論する道徳」の可能性と課題—「アクティブ・ラーニング」の視点から, 道徳と教育, 335 巻, P93-100
- (4) 文部科学省 (2017) 「小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説」
- (5) 村上悦子(2020年) 「学生の指導技術獲得を目指した『道徳教育指導法』の取り組み 模擬授業と協議の積み重ねを通して」, 植草学園大学研究紀要, 12 巻, P107-116
- (6) 森 美香(2025) 「教職課程『道徳教育の理論と方法』における個別最適な学びと協働的な学びの指導の在り方」, 千葉大学教育実践研究千葉大学教育実践研究, P87-92
- (7) 柳沼良太(2019) 「考え、議論する道徳」の可能性と課題—アクティブ・ラーニングの視点から, 道徳と教育, 335 巻, P101-110
- (8) 柳沼良太(2019) 「道徳科で『主体的・対話的で深い学び』をどう実現するか—問題解決的な

研究紀要編集委員会

委員長 梅宮れいか (図書館情報センター館長、大学院心理学研究科教授)

委員 田辺 稔 (福祉学部長、大学院心理学研究科教授)

委員 鈴木久米男 (福祉学部こども学科教授)

委員 佐藤昌彦 (短期大学部保育学科教授)

委員 寺田一薫 (マネジメント学部マネジメント学科教授)

事務担当 善方和美 (図書館情報センター業務課 主事)

## 研究紀要編集及び発行に関する規程

### (目的)

第1条 この規程は、業務組織規程第19条〔予算、管理、サービス、その他に関すること〕第27号に定める「研究紀要の編集、発行に関すること」に基づき、本大学「研究紀要」の編集及び発行について定める。

2 研究紀要の発行は、福島学院大学（短期大学部を含む）教職員の研究成果を社会に公表することを目的とする。

### (掲載論文の種類)

第2条 本研究紀要には、次の種類の論文を掲載する。

- ①学術論文
- ②研究ノート
- ③短報
- ④実践報告
- ⑤制作報告
- ⑥編集委員会が依頼した研究論文

### (投稿を受け付ける対象者)

第3条 本研究紀要に投稿できる者は次のとおりとする。

- ①本学教員（名誉教授を含む）
- ②本学職員
- ③本学客員・特任及び非常勤教員
- ④図書館情報センター館長（研究紀要編集委員長）が本学関係者で特に必要と認めた者
- ⑤地域社会で研究活動を行っている者で図書館情報センター館長が認めた者

### (投稿の権利)

第4条 本規程第3条の者は以下の分野の投稿の権利を持つ。

1. 教員は、教員独自の研究テーマや、教員の担当授業、または将来的に担当する予定の授業科目にかかわる分野。
2. 職員（副手を含む）は、担当業務にかかわる分野。
- 2 本研究紀要へ投稿する学術論文、研究ノート、短報は未公表であるものに限る。なお、制作報告は、発表場所を明らかにすること。

### (投稿者の責任)

第5条 本研究紀要への投稿者は次の責任を負う。

1. 投稿論文は、自ら執筆し、論文の内容について自ら責任を負う。
2. 投稿論文は、研究倫理を順守していること。
3. 投稿論文は、利益相反への適切な対応がなされていること。

### (発行の回数・方法及び掲載の期限)

第6条 本研究紀要は、年度内2回発行を原則とする。

- 2 発行の方法は、本学のホームページへの掲載によって行う。
- 3 第2項に定めるホームページ上の掲載は5年とし、経過したものは削除する。
- 4 発行した研究紀要のPDFデータは永久保存版として、図書館情報センター宮代図書館が保管する。

### (編集責任者及び事務担当)

第7条 本研究紀要の編集責任者は図書館情報センター館長（編集委員長）とし、業務は図書館情報センター業務課が担当する。

### (投稿の申込)

第8条 投稿は、指定された期日（概ね1箇月前）までに、「投稿申込書」を図書館情報センター業務課窓口（宮代図書館）に提出すること。

### (投稿者の原稿)

第9条 投稿にあたっては「投稿の手引き」を順守すること。

### (論文原稿の提出)

第10条 投稿原稿は、締め切り期限までに図書館情報センター業務課（宮代図書館）へ提出すること。

2 原稿の提出は、USBメモリーやCD-R等の電子媒体とし、出力した紙媒体の原稿も添えること。

### (採否の決定)

第11条 提出された原稿の研究紀要掲載の採否は、研究紀要編集委員会の審査（関連分野教員の査読を含む）により決定する。

- 2 査読者は、研究紀要編集委員会で最適な学内者を決定し、依頼する。
  1. 査読者は、自らが査読している内容について口外してはならない。
  2. 査読者は必要に応じて、執筆者と論文内容について、紀要編集委員会を介して応答を行う。
- 3 査読者の意見を踏まえ、紀要編集委員会で検討し、委員長（編集長）が掲載の可否を決定する。
- 4 審査時、掲載論文の種類に関しても決定する。
- 5 研究紀要編集委員会は必要に応じて原稿内容の修正を求める。

### 附則

1. この規程は令和3年1月1日から施行する。
2. この規程の所管は図書館情報センター業務課とする。
3. この規程の改廃は、図書館情報センター運営委員会の議を経て行う。



# 福島学院大学研究紀要

## 第70集

令和8年3月3日 発行

発行者 福島学院大学 研究紀要編集委員会

〒960-0181 福島県福島市宮代乳児池1-1

電話 024-553-3221

編集 梅宮れいか（編集委員長）

編集補助 善方和美（図書館情報センター主事）

PDF 作製 図書館情報センター

# Summary Study Report

## CONTENTS

### ■ Articles

Fostering Gender Equality Perspectives in Elementary Social Studies(History)Education  
—A Lesson Model for Multi-perspective Thinking Based on the Course of Study and an  
Analysis of History Textbooks —

---

Ritsuko Ito 4

Bridging the Gap between Play and Scientific Inquiry:

Continuity in Science Education from Early Childhood to Junior High School and the “Relay Role” of  
Teachers

---

Kouei Endo 16

A study on Japanese language instruction to develop children's writing skills

---

Osamu Shigihara 28

Exploring "morality that involves thinking and discussion" rooted in the essence of moral education

-- A teaching method that goes beyond the imposition of values and encourages students to reexamine  
their own way of life.

---

Takao Takano 40

■ Regulations 

---

 53

Fukushima College Summary Study Report Editorial Committee  
Chief Editor ; Reika UMEMIYA(Executive Director / Graduate School Professor)

1-1 Chigoike,Miyashiro,Fukushima City, Fukushima 9600181 Japan