

附属静岡中学校の研究史と次期学習指導要領： 共同研究者から見た姿

| | |
|-------|---|
| メタデータ | 言語: Japanese 出版者: 静岡大学学術院教育学領域 公開日: 2018-06-25 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 村山, 功 メールアドレス: 所属: |
| URL | https://doi.org/10.14945/00025361 |

附属静岡中学校の研究史と次期学習指導要領

共同研究者から見た姿

History of Research at Shizuoka Affiliated Junior High School
and Next Guidelines for the Course of Study: Co-Researcher's Perspective

村山功
Isao MURAYAMA

(平成29年10月2日受理)

Currently, reason for existence of affiliated schools is under reexamination in nation wide. In this paper, I try to consider the role of the research of attached schools, through the review of transition of the research of the Shizuoka Junior High School affiliated to Faculty of Education, Shizuoka University.

The history of research in the Shizuoka Junior High School can be divided into four periods, and research for improvement of educational methods on the premise of ordinary lessons was conducted until the second term. In the third term, concept of cultural practice was introduced. This changed the research theoretically more sophisticated, but also difficult to understand. From then on, the deviations between the research and the needs of public junior high schools became large, so the research results had hardly spread.

On the other hand, the research results were referred to the study for the next guidelines for the course of study. Research to follow the guidelines for the course of study and research to revise them are different. Studies of affiliated schools aiming at the latter goal play an important role even if they do not directly affect public middle schools.

1. はじめに

平成29年8月29日に、国立教員養成大学・学部、大学院、附属学校の改革に関する有識者会議の報告書『教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて』（文部科学省、2017）が出された。今回の報告書の対象は教員養成大学・学部であり、附属学校についてはそれ自体が抱える課題だけではなく、大学との関係や教員養成との関係を含めて論じられている。そのため、附属学校の課題としては、第一に「①在り方や役割の見直し」が挙げられ、

附属学校の中には、実験的・先導的な教育課題への取組の成果の普及が不十分な学校や、独自の関心に基づく教育・研究への意識が強いあまり、地域の公立学校に対するモデル的な取組が不十分で、大学によるガバナンスも十分に機能していない学校や、大学や教職大学院における教育・研究への貢献・協力が不十分な学校がある。大学のガバナンスを強化

するとともに、校種を超えた教育・研究など、公立学校等では実施しにくい取組を率先して実施することが必要である。(p.10)

というように、大学や教職大学院との関係を含む様々な観点からの見直しが迫られている。また、研究については、最後の「④成果の還元」において、

研究テーマ自体が汎用性に欠けるものや、記述が詳細である一方でポイントが端的にわかりやすくなっているものなど、地域の公立学校にとって活用しにくいものが多い現状がある。結果として、附属学校の教員がかける膨大な労力と時間の割に、その研究成果が地域や全国で十分に生かされていない。(p.11)

と、成果の還元不足について課題が示されている。

ここで指摘されている内容は、平成21年度に出された「国立大学附属学校の新たな活用方策等について」(文部科学省, 2009) とほとんど変わっておらず、教員養成大学・学部はこの報告書の内容に対して今度こそ真摯に対応する必要がある。そこで本稿では、静岡大学教育学部附属静岡中学校の研究について概観し、学習指導要領等との関係を検討することを通して、附属学校の研究の成果や貢献の在り方について論じる。

1. 附属静岡中学校の研究

静岡大学教育学部附属静岡中学校の研究主題の変遷を表1にまとめた。筆者が共同研究者として関わったのは、「学びの社会化」から「教科と学びの創造」まで、平成4~25年度の22年間である。また、平成27年度からは校長として再び研究に関わっている。ただし、平成8年度までは、当時東京大学教授であった佐伯胖氏が研究の指導を行っている。

表1 附属静岡中学校の研究主題の変遷

| 年度 | 研究主題 |
|------------|-------------------------------------|
| 昭和35~40年度 | 生きて働く学力 |
| 昭和41~44年度 | 主体にきり結ぶ発問 |
| 昭和45~49年度 | イメージをつくる授業 |
| 昭和50~54年度 | 興味・関心を育てる教材 |
| 昭和55~60年度 | 『納得』をめざす追求過程 |
| 昭和61~平成3年度 | 初発問 - わかり合う授業の創造 |
| 平成4~6年度 | 学びの社会化 - 「人間力を育てる授業」への新たな試み |
| 平成7~10年度 | 学びの社会化 - 文化的な実践としての授業 |
| 平成11~16年度 | 人間の営みとしての教科 - よりよいものを生み出す協同的な活動 |
| 平成17~18年度 | 教科と学びの創造 - 学びの共同体から見える教科のありよう |
| 平成19年度 | 教科と学びの創造 - 『学びがい』を感じる授業から見える教科のありよう |
| 平成20~25年度 | 教科と学びの創造 - 「人間形成のための学力」から見える教科のありよう |
| 平成26年度~現在 | 共に創りあげる授業 |

1.1. 各期の研究の概要

各期の研究の概要は以下の通りである。なお、I期等の大きなくくりは筆者が付与したものである。

I期 子どもの実態と教科の論理の対決、そのための主発問

I期は、授業を子どもの実態と教科の論理の対決として捉え、それを確実に引き起こすための教師側の手立てを探るという、王道的な研究が行われた。

i) 生きて働く学力

生きて働く学力を「現象より本質を重視する認識、感情・情意に貫かれた認識、生活のなかに転移していく認識」と捉え、子どもの実態と教材のもつ理論をぶつけ合わせることによってそれを育てるすることを目指す。

ii) 主体に切り結ぶ発問

「子どもの通念を搖さぶり、過去の経験、知識を動員して本質に立ち向かわせる」ような教師の働きかけをチャレンジと呼び、発問を教師の最も一般的な働きかけと捉えて、教科の論理と子どもの論理を対決させる「主発問」を追求する。

iii) イメージをつくる授業

情況に対して子どもがもつ自分なりのイメージは、中心のイメージと周辺のイメージに分けられる。子どもの中心のイメージと照応するように教材の側の中心をなすイメージを捉え、子どもと教材の中心のイメージの対決を授業のヤマ場とする。

II期 わかるうとする主体から、他者との関係へ

II期は、学習意欲や主体的な学びなど視点を子どもの側に移し、わかるうとする主体の学習過程の研究を通して、「わかり合う」ことの研究へと進展した。

iv) 興味・関心を育てる教材

イメージの質を高めるためには子ども自身の内発的動機に支えられた学習意欲が必要であり、子どもが今持っている興味・関心を、教育の手段としてではなく授業の中核にすることから、教材や授業過程を捉え直そうとする。

v) 『納得』をめざす追求過程

文化財としての知識や技能を授けるだけでは主体的に学んでいく「人間力」は育たないという反省から、人間力を育てるために納得を目指す追求過程を授業のなかに実現する。そのため、主発問を援助者としての教師による触発と位置づけ直した。

vi) 初発問 – わかり合う授業の創造

個にとどまった学びから、わかることが「わかり合う」こととして実現される学びとするため、「初発問」によって子どもの実感に働きかけて自分の考えを捉えさせ、そこから生まれる「主発問」によって友の考え方との対比を行いながら考えを深めていく。

III期 教科の学びの本質を追究し、「文化的実践」を教科の授業で実現する

III期では、「文化的実践」という概念から教科を捉えなおし、教科の学びの本質を追究しつつ、授業においてそれを実現する方法を探った。

vii) 学びの社会化 – 「人間力を育てる授業」への新たな試み

viii) 学びの社会化 – 文化的な実践としての授業

「教師の期待している答を当てる」授業を学校化された学びと捉え、社会の中にある学びを学校で再現しようとする。知識や技能は教育の目標ではなく、よりよいものを求め続けるための手段だと位置づける。

ix) 人間の営みとしての教科 – よりよいものを生み出す協同的な活動

「学びの社会化」を引き継ぎながら、そこでは明らかにされなかつた「教科で子どもたちに育まれているものが何か」を探る。

x) 教科と学びの創造 – 学びの共同体から見える教科のありよう

xi) 教科と学びの創造 – 『学びがい』を感じる授業から見える教科のありよう

これまでの研究で生み出された授業で子どもたちが本当に学びがいを感じているのか、手だけでは確かに有効だったがそれに縛られて授業を構成していないか、という授業スタイルのワンパターン化への危惧から研究の見直しを行う。

IV期 教科を通した人間形成

IV期では、教科の授業で生徒が身につけるものを「Toolとしての学力」と「人間形成のための学力」とに大別し、その学力の内容やそれを育てる授業に注目して研究を進めた。

xii) 教科と学びの創造 – 「人間形成のための学力」から見える教科のありよう

「人間形成のための学力」を「Toolとしての学力」と対置した学力構造図を作成することを通して、再び子どもたちが育んでいるものを明らかにしようと試みる。

xiii) 共に創りあげる授業

子どもたちが各教科のおもしろさを味わうことができる授業を引き続き行なっていくながらも、学び合いの質が高まる授業のあり方と、集団での学びに個の学びがどのように寄与しているのかを探っていく。

以上のように、附属静岡中学校の研究は連続性を持ちながらも、何度かの理論的な転換を行っている。その大きな転換点が「学びの社会化」である。

1.2. 「学びの社会化」以降の理論構成

平成4年度に始まった「学びの社会化」以降は、教科の学びの本質を明らかにすることが研究の中心となった。それまでは、イメージにせよ納得にせよ、すべての教科に共通する道具立てを用いて、すべての教科に共通する授業づくりや教科を超えた人間力を追求してきた。しかし、学びの社会化以降は、文化的実践という共通の枠組みを用いて研究を進めながらも、個々の教科の独自性を追求するというスタイルを探っている。総論で示した方向性に従って個々の教科が研究を進め、その成果が他の教科の授業づくりや総論に反映される。

学びの社会化以降の研究を方向づけた文化的実践という概念は、当時研究を指導していた佐伯氏によって紹介された。佐伯氏の専門である認知心理学は、人間の認識を研究する学問である。当時の認知心理学では、人間の認識を個人内の心的操作として研究する段階から、人間の認識の領域固有性や文脈依存性 (Wason & Johnson-Laird, 1972) あるいは文化心理学的研究 (Cole & Scribner, 1974) を経て、状況的認知研究へと発展していた。その中でも、研究が「学びの社会化」へ移行するきっかけとなったのは、レイヴとウェンガーが『状況に埋め込まれた学習』 (Lave & Wenger, 1991) の中で提唱した、正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation) 論である。正統的周辺参加論においては、個人よりも共同体が先行して存在しており、共同体へと参加していくことによって個人の成長あるいはアイデンティティの形成が行われると見なされる。ただし、この参加は共同体によって正式のメンバーと認められて行われなければならない、これが正統的参加と称する所以である。また、参加初期には共同体の行う営みのすべてに関わることはできず、共同体の営みの周辺部分から関わっていくため、これを

周辺的参加と称している。これは、学習論における社会的論転回であり、学習が個人の心理的な活動から社会的な現象に変わったことを意味している。ここに、文化的実践を営む共同体、すなわち実践共同体を重視する契機がある。

文化的実践という概念からは、相互に関連した3つの研究の方向性が生み出されている。

1.2.1. 実践共同体としての学級

中学校における教科が私たちの社会が有する文化と対応していることは、従来から認識されていた。ただし、多くの場合、それは文化が生み出した知識や作品といった所産を、次世代である子供たちに伝えていくという考え方であった。「学びの社会化」においては、文化をプロダクト (Product)、プロセス (Process)、プラクティス (Practice) で考えたとき、所産としてのプロダクトやそれを生み出す手続きであるプロセスではなく、そうしたものを含み込み包み込んで営まれる実践であるプラクティスを重視する。そのため、「数学する」授業、「科学する」授業という、当初は違和感のあった表現があえて用いられた（岡本他, 1998; 佐伯・藤田・佐藤, 1995）。

これを端的に示したのがローズベリーらである (Roseberry, Warren & Conant, 1992)。ローズベリーらは、「科学を学ぶということは、特定の事実や手続きの獲得でもメンタル・モデルの洗練でもなく、それ独自の語り方、推論の仕方、行為の仕方を持ち、規範と信念と価値を持ち、制度を持ち、共有された歴史を持ち、共有された神話すら持っている、科学という社会的・文化的に作り上げられた考え方、知り方を学ぶことである」と述べている。この文はまさに「プロダクトでもプロセスでもなくプラクティスだ」という構造になっており、科学的実践におけるプラクティスの内容を具体的に示している。科学を学ぶとは、科学的実践のプラクティスを身につけることであり、さらに「自分自身のセンス・メイキングの目的に役立つものとして科学的な談話を利用する方法を発見」することでなければならない。これは、科学的なセンス・メイキングをする場でなければ身につけることができないため、教室のなかに文化的実践を生み出し、学級を実践共同体にする必要があることを意味している。

1.2.2. 多様な共同体

理科においては科学者共同体の存在が相対的に大きいが、他の教科においては必ずしもそうではない。例えば美術における絵画の場合、作品を生み出している画家やそれについて論じる評論家といった職業的芸術関係者のみにとどまらず、自分自身で作品を制作するいわゆる日曜画家、自分では作品を制作しないものの美術館や展覧会などに通う美術愛好家など、多様な集団が存在する。これらが絵画という文化において多層的に関わり合いながらも、それぞれの中心となる営みが異なる集団として併存している。

平成5年度の教育研究協議会要項では、以下のような記述がある。

ところで、文化的な実践を行っているのは、なにも最先端の科学者のようなすごい人ばかりではない。家族の健康と、今月の家計と、スーパーのチラシから瞬時に今夜の献立を考えるお母さんは文化的な実践をしているとは言えないだろうか。お母さんは、栄養学者でも経済学者でも民俗学者でもないけれど、このお母さんたちによって私たちの食文化は支えられている。（中略）子どもたちが、授業で直接経験できる文化的な実践はむしろこちらに近いものであろう。これら日常生活で行っていることと、趣味として行っている

ことなどは、私たちの文化としては周辺部への参加であろう。しかしながら、やっていることが、世に文化的な実践を行う多くの人達とつながっている、同質のものであるならば、それは周辺参加であっても、文化の中核へむかう正統的なものである。(p.12)

このように共同体に注目すると、我々の関心は単一の共同体ではなく、多様な共同体の個々へも向かうことになる。文学という文化を考えるとき、職業作家のみに注目するのではなく、読書会を楽しむ人々の共同体、自分たちで作品を描いて批評し合う同人の共同体など、異なる共同体に注目することで、それぞれが文学というものをどのように味わっているのか、文学というものにどのような価値を見いだしているのかを問うことができるようになる。こうした共同体探しの一つの成果は、英語を学ぶ共同体の発見である。英語教師であれば、「なぜネイティブではない日本人から英語を学ぶのか」を自問したことがあるだろう。そのとき、英語という言語の習得を通して文化や人々と関わろうとする人々の共同体というものの存在に注目することで、中学生にとって自分自身がそうした共同体の先輩であり、周辺参加を助ける存在であることが見えてくる。これが中学校における英語教師の役割の一面であり、ネイティブにはできない仕事である。

多様な共同体に目を向けるということは、多様なプラクティスに目を向けるということである。文化をプロダクトとして捉える視点からは、いわゆる正統的な所産だけが文化となり、それが教科で学ぶ価値のあるものとなりがちである。文化をプラクティスと捉えることと多様な共同体に注目することとは、密接に関連しながら、教科の見方を変えることにつながっている。

1.2.3. 文化化

個々の文化は日常生活とは異なる「異文化」である。科学論においては、科学的知識と日常的な知識が対比されており、科学的知識が一般的・総体的・体系的であるのに対し、日常的な知識は特殊的・局所的・断片的である（伊藤, 1992）。これは関心や認識形態の違いを反映しており、その違いは容易に乗り越えられるものではない。この意味で、個々の文化は我々の社会や歴史に根ざしたものではあるものの、その実態は異文化であり、学ばなければ理解できないものである。先に述べた学習の社会論的転回に従えば、学習はこうした異文化社会への参加であり、異文化による文化化（enculturation）である。文化化されることが、中学校において教科を学ぶことの意味なのである。

こうした枠組みの中で授業を考えるなら、参加する共同体が必要であり、教室が文化的実践を行う共同体となる必要がある。それでは、どのように学級を実践共同体と化し、授業の中で生徒の文化化を行えばよいのか。外部講師を呼ぶのでなければ、授業の中で文化的実践を生み出せるのは、既に文化化されている教師しかいない。こう考えると、子ども自らが学ぶ授業を目指していた前学習指導要領において求められた支援者としての教師とは、まったく異なった教師像が描かれる。

ただし、正統的周辺参加論においては、共同体が個人に先行して存在し、個人はその共同体に参加することで、周辺的参加者から十全的参加者へと成長していく。これがうまく機能するためには、共同体が様々なレベルのメンバーによって構成されている必要がある。共同体の営み全体をかいま見ながら、自分に最も近い先輩を手本にすることで学びが成立する。近代学校という場所がそのような構造をしていないことは、『状況に埋め込まれた学習』の後書きにおいて監訳者の佐伯が注意喚起している通りである。つまり、自分たちが参加すべき、自分たち

に先だって存在するはずの共同体を、自分たちで作らねばならないという矛盾をはらんでいる。だからこそ、学級を文化する共同体にするのは難しい課題である。

ここに示した三つの方向性に、それ以前の研究との断絶を見ることができる。たとえば、「初発問－わかり合う授業の創造」においても「わかり合う」という集団的な学習は強調されていたが、学びの社会化以前の研究は、「認識主体としての生徒」、「目標となる知識・技能（＝文化の所産）」、「異なる意見を持つ者としての他者」というシンプルな構成である。これに対し、学びの社会化以降では、生徒は「共同体への周辺的参加者」であり、他者は同僚（near peer）であり、目標となるのは知識や技能の習得ではなく、その「共同体の成員としての振るまい、あるいはアイデンティティ」なのである。

研究上の問いは「教科の学びの本質とは何か」であり、これを教科の文化的実践とは何か、それを教室内にどう生み出すか、それによって生徒はどう変わるかの3つの下位問題に分割して、重点を変えながら研究を行ってきたのが、この時期の附属静岡中学校の研究であるとまとめることができる。

1.3. 「人間形成のための学力」による転換

「学びの社会化」から始まった文化的実践概念に基づく研究は、途中で視点を転換することになった。それが、研究のもう一つの柱である「人間形成のための学力」である。これは、静岡大学教育学部名誉教授である岡本光司の論に基づいたものである（岡本・土屋, 2014）。

「人間形成のための学力」研究では、まず中学校における教科の学習を単に知識・技能を習得することととらえず、教科の学習を通して人間を育てることが教科の役割であると考える。その上で、従来の教科における知識・技能を「Toolとしての学力」と呼び、これとは別に「人間形成のための学力」というものの存在を考えるというアプローチである。文化との関係で考えるなら、「人間形成のための学力」を身につけることが文化化することであると考えることができる。ここでいう人間形成とは教科を学習することによってそれなしには不可能な人が形成されることであり、それはすなわち文化化だからである。

この研究では、これまでの文化的実践に基づく枠組みを維持しつつも、実践共同体の中での振る舞いを身につけることを、学力を身につけるという観点から捉え直そうとした点において、理論的な転換が試みられている。これは、従来の研究がパフォーマンス（振る舞い）中心であったのに対し、コンピテンス（能力）中心に変わったということであり、後述する次期学習指導要領との関連が示しやすくなったといえる。

各教科の学びを通して子どもたちの人間形成を図るために、各教科が育みたい人間像を明確に持つ必要がある。たとえば国語科であれば、「言葉や文章を介して生き方を学び、適切なコミュニケーションを通じてよりよい人間関係を構築できる人間」であり、そのために必要な人間形成のための学力として「コミュニケーション力」「思いを深める力」「言葉に対する感性」を挙げている（静岡大学教育学部附属静岡中学校, 2013）。

平成26年度からは「共に創りあげる授業」を研究主題としている。これは、前研究で教科で育む人間像を明確化し、人間形成のための学力とToolとしての学力を概観できたため、それを実現する授業づくりへ目標を進めたからである。

1.4. 研究成果の普及

学びの社会化以前の研究の成果である「A－手立て－A」や「問い合わせの必然性」などの概念は、静岡県内に広く普及した。それらは、すべての教科に共通する道具立てを用いて、すべての教科に共通する授業づくりを扱ったものであり、各学校で行われている授業を改善するのに役立ったからである。また、それに続く「わかり合い」については、『初発問－わかり合う授業の創造』(佐伯・静岡大学教育学部附属静岡中学校, 1991) の中に、

私たちは「わかり合う授業」における子どもの活動を、次のように考えている。

子どもが、自分と友の考え方の違いに気づいていくなかで、友の考え方のよさを認め、友の考え方を自分の考え方のなかに組みこんで、自分の考え方を高めていく。子どもは、この学びの過程そのものに、また、友とふれあっていくことそのものに楽しさを感じっていく。

(p.8)

とあるように、ここ十年以上にわたって流行している「学び合い」という概念と同じである。この「学び合い」ブームの中で附属静岡中学校の成果が普及したかは心許ないが、一般の公立中学校において求められていた主題であったことは明らかである。

しかし、学びの社会化以降の一連の研究は、授業の改善よりも授業の考え方の変更を迫るものであり、「わかり合い」とは異なり成果が普及するためには理論的な背景の理解が不可欠であった。また、そもそもそれ以前に公立中学校では、授業観を附属静岡中学校と同じ方向へ変換する必要性を感じていなかった。平成10～11年度改訂の学習指導要領では、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」を育成することが目標であり、平成20～21年度改訂の学習指導要領では、基礎的・基本的な知識・技能の習得と思考力・判断力・表現力等の育成のバランスが求められた(文部科学省, 2011)。授業づくりの課題としては、前者においては教師が教える授業から子どもが自ら学ぶ授業への転換が求められ、後者においては思考力・判断力・表現力等を育むための言語活動の充実が求められた。学習指導要領の示す方向へ授業観を改める必要はあったが、それは附属静岡中学校の研究が目指していたものとは乖離していたのである。

このような事情から、附属静岡中学校の研究成果が地域の学校へ普及することは、もともとあまり期待できなかったといえる。

2. 次期学習指導要領及び附属静岡中学校の研究との関係

ここでは、附属静岡中学校の研究との関連を論じるため、学習指導要領の必要な部分のみを取り上げる。また、理論的な構成における対比を行うため、中央教育審議会の答申に依拠する。

2.1. 中央教育審議会答申

中央教育審議会は平成28年12月21日に答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」をとりまとめ、次期学習指導要領の方向性を示した(中央教育審議会, 2016)。これに基づき、平成29年3月に次期学習指導要領が公示された。

今回の改訂においても、「生きる力」を育成するという基本方針は変わっていない。「生きる力」とは、「変化が激しく、新しい未知の課題に試行錯誤しながらも対応することが求められる複雑で難しい次代を担う子供たちにとって、将来の職業や生活を見通して、社会において自立的に生きるために必要とされる力」とされている(中央教育審議会, 2008)。それを踏まえて、

今回の改訂においては、教育目標は「資質・能力」で示されることとなった。答申では多様な資質・能力を以下の三つに大別している。(p.27)

- ・例えば国語力、数学力などのように、伝統的な教科等の枠組みを踏まえながら、社会の中で活用できる力としての在り方について論じているもの。
- ・例えば言語能力や情報活用能力などのように、教科等を越えた全ての学習の基盤として育まれ活用される力について論じているもの。
- ・例えば安全で安心な社会づくりのために必要な力や、自然環境の有限性の中で持続可能な社会をつくるための力などのように、今後の社会の在り方を踏まえて、子供たちが現代的な諸課題に対応できるようになるために必要な力の在り方について論じているもの。

その上で、「全ての資質・能力に共通し、それらを高めていくために重要な要素」(p.28)として、以下の資質・能力の三つの柱を示している。(p.28-31)

①何を理解しているか、何ができるか

生きて働く「知識・技能」の習得

②理解していること・できることをどう使うか

未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成

③どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか

学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

教科に関しては

資質・能力の三つの柱に照らしてみると、教科等における学習は、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等を、それぞれの教科等の文脈に応じて、内容的に関連が深く子供たちの学習対象としやすい内容事項と関連付けながら育むという、重要な役割を有している。(p.32)

とあるように、教科の中でもその教科に応じた資質・能力の三つの柱を育成することが目標である。

この資質・能力を育成するための学習のプロセスは、

子供たちは、各教科等における習得・活用・探究という学びの過程において、各教科等で習得した概念（知識）を活用したり、身に付けた思考力を発揮させたりしながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう。こうした学びを通じて、資質・能力がさらに伸ばされたり、新たな資質・能力が育まれたりしていく。(p.33)と考えられており、三つの柱が密接に関係しながら育てられていく。この学習プロセスを実現するための一般化された指針が「主体的・対話的で深い学び」という授業改善の視点である。これは、あくまでも授業改善の視点として示されており、それによって実現されるべき学びは、言葉としては消えたもののアクティブ・ラーニングである。

このような学びを通して、

その過程においては、“どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか”という、物事を捉える視点や考え方も鍛えられていく。こうした視点や考え方には、教科等それぞれの学習の特質が表れるところであり、例えば算数・数学科においては、事象を数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること、国語科においては、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方

等に着目して捉え、その関係性を問い合わせることなどと整理できる。(p.33)
というように、見方・考え方方が育てられ、それは

前述のとおり、「見方・考え方」には教科等ごとの特質があり、各教科等を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして、教科等の教育と社会をつなぐものである。子供たちが学習や人生において「見方・考え方」を自在に働かせられるようにすることにこそ、教員の専門性が発揮されることが求められる。(p.34)

という教科の学びの本質につながるものであると考えられている。

2.2. 附属静岡中学校の研究との関わり

次期学習指導要領に向けて、国立教育政策研究所が平成26年度から「資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究－目標・内容、指導方法、評価の一体的検討－」というプロジェクト研究を開始した。その平成26年度報告書『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』(国立教育政策研究所, 2015) の中に、静岡大学教育学部附属静岡中学校の『人間形成のための学力』(静岡大学附属静岡中学校, 2013) が言及されている。これは附属学校が発行した書籍としては唯一のものである。このことからも、附属静岡中学校の研究と新学習指導要領の間に密接な関係があることが伺われる。

そこで、次期学習指導要領と附属静岡中学校の研究の「Ⅲ期 学びの社会化」及び「Ⅳ期 人間形成のための学力」の対応関係を検討する。なお、附属静岡中学校の研究は教科における学びを対象としているため、その範囲内での対応関係となる（表2）。

まず、次期学習指導要領における教科の構成要素をまとめておくと、「生きる力」を前提とした上で、各教科等の特質に応じた見方・考え方方が提示されている。たとえば、国語科であれば「自分の思いや考えを深めるため、対象と言葉、言葉と言葉の関係を、言葉の意味、働き、使い方等に着目して捉え、その関係性を問い合わせること」となっている。その人間像の内容は資質・能力の三本柱から構成される。ここではこれを「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力」と略記することとする。国語科であれば、

(知識・技能)

言葉の働きや役割に関する理解、言葉の特徴やきまりに関する理解と使い分け、言葉の使い方に関する理解と使い分け、言語文化に関する理解、既有知識（教科に関する知識、一般常識、社会的規範等）に関する理解が挙げられる。特に、「言葉の働きや役割に関する理解」は、自分が用いる言葉に対するメタ認知に関わることであり、言語能力を向上する上で重要な要素である。

(思考力・判断力・表現力等)

テクスト（情報）を理解したり、文章や発話により表現したりするための力として、情報を多面的・多角的に精査し構造化する力、言葉によって感じたり想像したりする力、感情や想像を言葉にする力、言葉を通じて伝え合う力、構成・表現形式を評価する力、考えを形成し深める力が挙げられる。

(学びに向かう力・人間性等)

言葉を通じて、社会や文化を創造しようとする態度、自分のものの見方や考え方を広げ深めようとする態度、集団としての考え方を発展・深化させようとする態度、心を豊かにしようと

する態度、自己や他者を尊重しようとする態度、自分の感情をコントロールして学びに向かう態度、言語文化の担い手としての自覚が挙げられる。

が示されている（答申別紙2-1）。更に、これを実現する学習は、アクティブ・ラーニングとなる。

次に、Ⅲ期の研究の構成要素をまとめると、教科で育てる人間像は文化化された生徒となる。それを構成するのは、プロダクト、プロセス、プラクティスであり、それを実現する授業は文化的実践としての授業である。

最後に、Ⅳ期の研究では、「教科の育てる人間像」がそのまま対応し、それはToolとしての学力と人間形成のための学力によって構成される。それを実現するために行われるのが、共に創りあげる授業となる。

表2 附属静岡中学校の研究と次期学習指導要領の対応（教科）

| | Ⅲ期 文化的実践 | Ⅳ期 人間形成のための学力 | 次期学習指導要領 |
|------|-------------|------------------|-------------|
| 教育目標 | 文化化された生徒 | 教科の育てる人間像 | 教科の資質・能力 |
| 授業 | 文化的実践としての授業 | 共に創り上げる授業 | アクティブ・ラーニング |
| 実践力 | プラクティス | 人間形成のための学力 | 学びに向かう力 |
| 思考力 | プロセス | Toolとしての学力 | 思考力・判断力・表現力 |
| 基礎力 | プロダクト | | 知識・技能 |

このような対応関係が認められるなら、附属静岡中学校のⅢ・Ⅳ期で行われた実践的な研究の成果は、次期学習指導要領のための実践的な研究だと位置づけることができる。このことから、研究の中で生み出された様々な概念や工夫、あるいは授業計画などは公立中学校にとって授業づくりの手がかりとなるであろう。

おわりに

次期学習指導要領の目指す方向と附属静岡中学校の研究が目指す方向が重なったことにより、次期学習指導要領への移行期間と実施期間において、公立中学校において研究の成果が生かせる状況が生まれた。このような状況の下で実際に成果が普及するよう、今後附属静岡中学校の努力が必要である。

それでは、附属学校の研究はどうあるべきなのか。これまで見てきた附属静岡中学校の研究は、二十年もの間、公立中学校のニーズには対応していなかった。しかし既に述べたように、学習指導要領改訂に向けて国立教育政策研究所の開始したプロジェクト研究では、その報告書『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』（国立教育政策研究所, 2015）で附属静岡中学校の研究成果に言及している。また、そこで言及されている附属学校の著作は附属静岡中学校のみであったことから、その研究が全国の附属学校の中でも独自性の強いものだったことも明らかである。結果として、附属静岡中学校の研究は必要な研究であったことになる。

学習指導要領はほぼ十年ごとに改訂され、そのたびに公立中学校では教育課程や授業の在り方を変える必要がある。このような学習指導要領の改訂に対応するための研究は、公立中学校

でもニーズが高く、普及が見込まれる。しかし、それと学習指導要領を改訂するために必要な研究とは別である。後者の研究は公立中学校では不要であるかもしれないが、国の教育の方向を考えていくためには必要である。地域の公立学校にとって活用されること、地域のモデル校であることだけが、附属学校の役割ではないだろう。

引用文献

- 中央教育審議会 (2008). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）.
- 中央教育審議会 (2016). 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）.
- Cole, M. and Scribner, S. (1974). "Culture and Thought: A Psychological Introduction", Wiley.
若井（訳）(1982).『文化と思考－認知心理学的考察』, サイエンス社.
- 伊藤笏康 (1992).『科学哲学－パラダイムを生み出す知のかたち』, 日本放送出版協会.
- 国立教育政策研究所 (2015).『資質・能力を育成する教育課程の在り方に関する研究報告書1
～使って育てて21世紀を生き抜くための資質・能力～』. (『資質・能力 [理論編]』として
2016年に東洋館出版社より発行)
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). Situated learning: Legitimate peripheral participation.
Cambridge, NA.: Cambridge U. P. 佐伯（訳）(1993).『状況に埋め込まれた学習－正統的周辺参加』, 産業図書.
- 文部科学省 (2009). 国立大学附属学校の新たな活用方策等について.
- 文部科学省 (2011). 学習指導要領の変遷. http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/_icsFiles/afielddfile/2011/04/14/1303377_1_1.pdf [確認：2017年9月15日]
- 文部科学省 (2017). 教員需要の減少期における教員養成・研修機能の強化に向けて.
- 岡本光司・静岡大学教育学部附属中学校数学科 (1998).『生徒が「数学する」数学の授業－わたしも「論文」を書いた』, 明治図書.
- 岡本光司・土屋史人 (2014).『生徒の「問い合わせ」を軸とした数学授業－人間形成のための数学教育をめざして－』, 明治図書.
- Rosebery, A.S., Warren, B., & Conant, F. (1992). Appropriating scientific discourse: Findings from language minority classrooms. Journal of the Learning Sciences, 2, 61-94.
- 佐伯胖・藤田英典・佐藤学（編）(1995).『科学する文化』, 東京大学出版会.
- 佐伯胖・静岡大学教育学部附属静岡中学校 (1991).『初発問－わかり合う授業の創造』, 明治図書.
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校. (2013).『「人間形成のための学力」を育む授業－子どもが自ら学び続けるために－』, 明治図書.
- Wason, P.C. & Johnson-Laird, P.N. (1972). "Psychology of reasoning: Structure and content", Cambridge, Mass.: Harvard University P