

科学研究費助成事業 研究成果報告書

平成 26 年 6 月 16 日現在

機関番号：12101

研究種目：基盤研究(C)

研究期間：2011～2013

課題番号：23530982

研究課題名(和文)「学級力」を基盤とした学力向上モデルの構築

研究課題名(英文)Developing educational practice for effective learning based on classroom cohesion

研究代表者

木村 競(kimura, kisou)

茨城大学・教育学部・教授

研究者番号：70241734

交付決定額(研究期間全体)：(直接経費) 3,700,000円、(間接経費) 1,110,000円

研究成果の概要(和文)：本研究では、「学級力」を基盤とした学力向上モデルの構築」という課題の下、子どもの社会集団である「学級」の力を活用し、「社会的つながり」を自ら維持・発展できるように教育・指導を行うことで、広い意味での学力を向上させることができると考えた。特に、「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシーの育成が重要であり、子どもの主体性を尊重しながら活動することや、子どもに話し合わせ、決めさせることが学力向上に結びつくのではないかと考えた。また、こうした教育実践を可能にするためには、子どもと教師の関係性を再構築し、新しい学習指導のスタイルを開発していくことが必要であると考えた。

研究成果の概要(英文)：The purpose of this study is how to develop educational practice for effective learning based on classroom cohesion. In this study we discussed it is important to develop educational program on philosophical dialogue to grow up philosophical literacy. And we discussed it is important to reconsider relationships between teachers and children for their self-directed learning.

研究分野：社会科学

科研費の分科・細目：教育方法学

キーワード：学級力 学力向上 哲学対話教育

1. 研究開始当初の背景

日本の子どもの学力低下が叫ばれている中、日本の学力向上に関する実践開発では、習熟度別指導や教材の多様化等により一人ひとりの学習状況に応じた授業展開が求められてきた。しかし、近年の研究で「地域社会における人間関係の希薄化、伝統的な家族の解体と個人化」が学力低下と関係していると指摘されるなど（志水，2009，全国学力テスト その功罪を問う。岩波ブックレット，No.747.），「社会的つながり」を基盤とした教育実践の開発が求められている。こうした状況の中で、研究代表者および研究分担者は、生徒指導・特別支援教育・健康教育・道徳教育のそれぞれの分野から、子どもが「社会的つながり」を保ちながら成長することができる教育学研究を進めてきた。

しかし、学習上・行動上の困難の大きい子どもの学力形成は、各分野が密に連携し、学校や学級全体の教育プログラムとして機能するものでない限り、顕著な成果を上げることが難しいといった共通した課題が浮上した。特に、小・中学校において不登校となっていたり、いじめられた経験があるなど、自己肯定感や成功経験が乏しい中で成長した子どもは、社会的・情緒的側面に課題があるばかりでなく、そうした不安定な心理状況が大きく影響し、集中して学習することができないなど学力形成にも大きな困難をきたしていることが多い。こうした子どもたちが社会で活躍する力を身につけるためには、子どもの社会集団である「学級」の力を活用し、「社会的つながり」を自ら維持・発展させることができるように教育・指導を行うことが必要である。

以上のような理由から、本研究では、「学級力」を高め、すべての子どもが「社会的つながり」を維持・発展していくことができる学力形成モ

デルを構築することが必要であると考えた。

WHO などの国際機関では、子どもの精神保健と学力形成の関連性に着目し、「心理社会的能力」の育成と、社会の中で学力を最大限に発揮するための「市民性」の向上が重要であると指摘してきた。こうした二側面を育てることが「社会的つながり」を維持・発展させる教育・指導であると考えられる。そもそも、こうした二側面は家庭や地域社会で形成されるものである（「社会や学校とつながる力」）が、家庭の教育力が低下し、社会の人間関係が希薄化している今日では、こうした能力を「学級」という社会集団を通して育てることが大きな教育実践上の課題となっている。

2. 研究の目的

以上のような課題意識にもとづき、本研究では、**学級全体の学力が向上するための「社会的つながり」を意識した教育実践の方法を検討すること**を目的とした。

3. 研究の方法

以上の目的を達成するために、教育現場の教師のインタビュー調査や実践報告を収集し、主として哲学対話教育の方法とその実践的意義について検討することとした。

4. 研究成果

(1) 哲学的・倫理的思考力の重要性

文部科学省はこのところ、学校教育で育むべき能力を「生きる力」と呼んでいる。今の指導要領についての「教員用パンフレット」（平成20年作成）では「現行学習指導要領の理念である「生きる力」をはぐくむこと この理念は新しい学習指導要領に引き継がれます」として、「生きる力」として以下を挙げている。

○ 基礎・基本を確実に身に付け、いかに社会が変化しようと、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力

○ 自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心などの豊かな人間性

○ たくましく生きるための健康や体力

三つの力の大部分はこれまでも言われてきたことであるが、注目すべきは以下の二点である。

第一に、「確かな学力」で（知識・技能を活用して）「自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する」が強調されていること。この点に関しては、「生きる力」の育成が必要とされる背景として、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す「知識基盤社会」の時代」の到来が言われている。

第二に、三つの力の第一を軸にして「バランスよく」「生きる力」をはぐくむことを求めており、三つの力が重なっている図を用いて説明していることである。その視点からみると、第一の力で語られている「自ら考え、判断し、表現することにより、様々な問題に積極的に対応し、解決する」ことも、一人で行うことが想定されているのではなく、第二の力でいう「豊かな人間性」説明のキーワードである「他人」と共に行うことが期待されていると言えよう。

また、現行の指導要領では至る所で「言語活動の充実」が語られる。言うまでもなく、「言語活動」とは、言葉による他者との交流である。

まとめて言えば、今、学校教育、公教育に求められているのは、児童・生徒・学生

が「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合って、共に考え、様々な問題に積極的に対応し、解決することをめざす」ことができるようになることなのである。

一方、日本学術会議編『日本の展望—学術からの提言 2010』所収の「報告 哲学分野の展望—共に生きる価値を照らす哲学へ—」（日本学術会議哲学委員会哲学の展望分科会）では、哲学・思想文化系の研究を通じて錬磨される知的基礎能力として以下の三つをあげていた。

①日常的な思考において自明視されてきた前提をも改めて問い直す根源的な「思索力」・「洞察力」

②広く他なる文化・価値観ないし他者の存在を受容し、理解し、共感しうる「想像力と感性」

③さまざまに異質な声を聞き分けつつ、自らの考えを他者に理解してもらえるような形で伝え、あるいは他者に応答しうる「対話力」

それぞれの1行目の「はたらき」のところに注目してまとめれば、「知的基礎能力」としての「哲学的・倫理的思考力」とは、「互いに協力しながら対話を続けて、問いを深めていく、知的な探求」をする力ということになる。

驚くべきことに、文部科学省が学習指導要領を通して示す、学校教育、公教育が児童・生徒・学生に育むべき力は、「知的基礎能力」としての「哲学的・倫理的思考力」と、きわめて類似しているということである。さらに、実際に学校教育が行っていることを、先ほどの①②③を用いて整理することもできる。すなわち、学校教育は、②「共感性」がある程度できているところで、それをさらに伸ばし、③それを理解・応答という「対話」へとつ

なげ、

①その「対話」によって深い「探求」を可能にしていく

という活動に他ならない。このように学校教育と哲学的・倫理的思考力、「哲学的対話」の親和性を確認した。

(2) 思考力を育てる指導方法

もちろん以前から、児童・生徒が「考える」授業であることが重要性は言われてきた。しかし、児童・生徒が「考える」授業といっても、すべてが同じ性格を持っているわけではない。それを整理してみる。

① 教員：発問者—児童・生徒：回答者型

多くの場合、教員の「～（の答え）は何かでしょうか?」、「～とはどのようなものでしょうか?」という発問で始まり、「～とは***というものであることがわかった」で終わる。児童・生徒が「考える」という作業は、教員が既に想定しているゴール（答え）をめざして、これも教員が既に想定している、そこに至る道筋を進んでいくこととなる。つまり、児童・生徒が「考える」という作業は教員の「手の上」で進行する。

このタイプでは、「対話」は必要とされない。また、答えが既に想定されている以上、未知のことが探求されているのでもない。

② ディベート型

一旦ディベートに入れば、多くの場合、どちらかの立場・意見が正しければ、別の立場・意見は誤りという暗黙の前提で議論を交わす。よって、何のために考えるかと言えば、もっぱら、相手の立場・意見を否定するか、自分の立場・意見を否定する相

手の主張に反駁するか、という「否定するため」ということになる。すなわち、ここでは「対話」は成立しないし、考えることによって新しい考え方（立場・意見）が出てくることはないから、未知のことを探求するということはできない。

③ みんなで決めよう型

授業より、学級活動等で何らかの「結論」を出さなければならない時に行われる思考活動である。多くの場合、行動と結びついていると結びついている。①と違い、必ずしも教員が「ゴール」「落としどころ」を想定しているとは限らない。また、意見の対立があったとしても、どれかの立場・意見を否定することで、結論を導くわけではない。しかし、多くの場合、動かし難い「前提条件」のもとでの考察となる。その意味では、探求は制限的にならざるを得ない。

児童・生徒が「考える」授業といっても、このようなものであるならば、「言葉を交わして、相互の意見を受けとめ合って、共に考え、様々な問題に積極的に対応し、解決することをめざす」といっても、一定の限界があることになる。特に、「相互の意見を受けとめ合って、共に考え」ること、および「問題に積極的に対応し、解決する」ために必要な「問いを深めていく、知的な探求」活動である。

対して、対話による哲学的・倫理的思考、すなわち「互いに協力しながら対話を続けて、問いを深めていく、知的な探求」は、「ゴール」「落としどころ」を想定せず、どれかの立場・意見を否定することで意見の対立を解消しようとするのではなく、考察の「前提条件」にふり返って、制限をおくことなく探求を進める、そのような思考作業である。すなわち、「対話によ

る探求」にとって重要なものは「考えることのプロセス」そのものであり、「他者」が必要であり、「言葉」で行われる。

以上のように、本研究では哲学対話教育に関する実践報告および現場教師のインタビュー調査から、学級集団の力を高め、集団としても個人としても「学力」を向上させるためには、子どもたちの思考の「協働性」を重視した「対話」の推奨が重要であるという知見を得た。

5. 主な発表論文等

(研究代表者、研究分担者及び連携研究者には下線)

[雑誌論文] (計2件)

①木村 競、『「学級力」の基盤形成としての哲学リテラシー育成プログラム』、茨城大学教育学部紀要(教育科学)、第62巻、517-525頁、2013年。査読無し。

②木村 競、『学校教育と倫理—教員養成における倫理学—その5 教員にとっての倫理的思考の必要性和児童・生徒が行う倫理的思考の意義』、茨城大学教育学部紀要(教育科学)、第61巻、429-435頁、2012年。査読無し。

[学会発表] (計0件)

[図書] (計1件)

①新井 英靖、発達障害児などの学習困難児に対する教科指導の方法論、図書文化社、『教育方法42』、2013年、56-67頁。

6. 研究組織

(1) 研究代表者

木村 競 (Kisou Kimura)
茨城大学・教育学部・教授
研究者番号：70241734

(2) 研究分担者

生越 達 (Toru Ogose)
茨城大学・教育学部・教授
研究者番号：80241735

新井 英靖 (Hideyasu Arai)
茨城大学・教育学部・准教授
研究者番号：30332547

河田 史宝 (Hitomi Kawata)
金沢大学・学校教育系・准教授

研究者番号：10451668

(3) 連携研究者
なし