

# 社会科学習の自律化はいかに可能か

— 形成的アセスメントを手がかりに —

How Autonomous Learning in Social Studies Is Possible : With the Help of Formative Assessment

豊 啓 司・柴 田 康 弘

(福岡教育大学・福岡教育大学附属小倉中学校)

キーワード：社会科学習の自律化，形成的アセスメント，問いの埋め込み

Key Words：autonomous learning, formative assessment, embed a question

## I 問題の所在

国内外，広く世界の教育の潮流<sup>(1)</sup>として，学習指導が学力・内容から資質・能力に基盤に転換した今日，指導者による受動的な教授（以後，ティーチング）から，学習者の能動的な探究（以後，ラーニング）への授業改善が急務とされる。教師の教材解釈に順序付けされた発問を刻んで進行する教師主導の授業から，学習者が自分事としての課題解決途上に科学的思考を経て新たな知識・技能を習得する学習者主導の授業への転換である。「社会に開かれた教育課程で汎用な資質・能力の育成」を目指し改訂された我が国の学習指導要領（平成29年告示）における「主体的・対話的で深い学び」（以後，主対深の学び）の授業改善，さらにこれを推し進めようとする令和の日本型教育（令和3年・中教審）での「個別最適な学び」と「協同的な学び」もこの潮流の内に捉えられよう。

学力・内容基盤の頃からもラーニングは目指されてきたが，戦後の新教育における問題解決学習<sup>(2)</sup>のように方向性を示す大きな理念や，市川伸一による「教えて考えさせる授業」<sup>(3)</sup>のように具体的ではあるが部分的な方法に留まるものであった。前者は，内容の計画性，方法の科学性の不問から，後者は目標の真正性の欠落から問題を指摘できよう。斯様にラーニングの実現は，単に授業の主役を教師が児童・生徒に渡すだけで成立する簡単なことではない。再び形式主義・活動主義<sup>(4)</sup>の批判にさらされるだけであり，教育の「学習化」<sup>(5)</sup>問題として，教師が教育することの意

義や必要性から警鐘も鳴らされる。

これらの問題を克服するうえで，近年，評価活動を通して，教師と学習者が協働的に指導や学習を改善していく「形成的アセスメント（formative assessment）」が目される。この学習者の目標達成に関する「自己成就の予言」及びそのための「教師期待」を包含する本概念こそが，資質・能力基盤における学習者の能動的な探究，すなわち，ティーチングからラーニングへの転換のための鍵となると考える。

本研究の目的は，形成的アセスメントをもとに，ラーニングへの社会科授業改善を試みた実践から具体的な手続きを析出することである。その際，学習者にとって「真正な学び」の課題<sup>(6)</sup>（真正な課題）としての文脈に，①習得すべき知識や科学的思考を「問い」としていかに埋め込み<sup>(7)</sup>，覚醒させ，追究，検証し，解決に導けばよいか，②課題解決に向けて，教師－学習者間，学習者－学習者間の発話などの処遇について，教師と学習者の協働的なアセスメントがうまく機能するのは如何なる関係か，これらの実相について具体的な実践を通して明らかにしたい。

## II 本研究の方法的特徴：研究者と実践者の役割分担

本研究は，理論の提供者と理論の消費者の固定関係に陥らぬよう，研究者と実践者の互いの役割を分担し，目的に沿った実践を目指して方法の拡張<sup>(8)</sup>を図る。それは以下の理由による。

## 1 研究者と実践者の位置付け

従来、社会系教科教育の研究において、研究者≒大学等高等教育機関に所属し、社会科教育を学問的に研究する者、あるいはその教員養成に携わる者と、実践者≒小・中・高等学校等に所属し、児童・生徒の社会系教科教育の授業を担当する者との間には、大きな乖離があったとは言えないか。

学会における研究室をベースとした研究と、教室をベースとした実践との間の意識や関心の差、あるいはそれらに関連した研究的価値に関する評価の差、である。少なくとも教室に身を置く筆者(柴田)には、それが感じられて「いた」、ところが、この数年で状況は大きく変わり、社会系教科教育学研究における実践研究への注目が一気に高まった。構築主義学習観や質的研究への研究関心から、リアルな学びの状況に照射されるようになったのである。こうして、研究の大勢はシフトしてゆく。それは、規範的・原理的研究から、開発的・実践的研究、あるいは実証的・経験的研究へ、である<sup>(9)</sup>。

## 2 本研究における豊畠・柴田の分担

筆者らはこれまでも様々な共同研究を進めてきた。本研究も同様に、役割分担の上での研究、執筆である。

筆者らは、豊畠による学問的な理論提供と柴田による実践提供を大きな分担として持ちつつ、学習デザインについての協議、検討を重ね、研究としてまとめていく手法を採っている。それは、研究者→実践者への一方向的な権力関係ではない。社会科授業を構想する基盤となる枠組みのアイデアは、研究者から示されるが、そのまま教室での実践に適用することは、大方の場合、不可能である。そこで、マートン(1957)がいう「中範囲の理論」<sup>(10)</sup>として、実践、経験と理論の間を埋める作業が必要となってくる。

実践者の側からの修正要求、例えば、理論的には可能であっても教室での実現が難しい事例の指摘や、研究者による批判的分析、例えば、実践の事実の中に、理論の反映が見られない場合など、双方が互いの意図を汲みつつ、理論と経験を摺り合わせながら、研究として一般化を目指している<sup>(11)</sup>。

ここにおいて、実践者がデザインした授業を、実践者自らが評価し、その良さを語る行為につい

て、我々は次の点から、自制すべきであると捉えている。

第一に、客観性の担保についてである。中範囲の理論を導出するためには、それぞれの立場、すなわち理論・実践の立場からの絶え間ざる分析・検討が必要である。実践者はもちろん自らの授業を省察するが、研究的な分析・価値づけは基本的には、研究者が行うべきである。

第二に、自画自賛を防ぐためである。学習デザインやその実践の「良さ」のアピールは、時に(無意識的にも)課題の深刻性を覆い隠す。実践の孕む問題や課題までもを含めて、生々しい実践のリアルを、より冷静な視線から分析していくことが目指されねばならない。

## Ⅲ 学習の自律化の趨勢と危惧

### 1 自律化への強力な運動・佐藤学の「学び」論

我が国において、学習の自律化を強力に推進する運動として、佐藤学の「学び」論による学びの共同体運動が指摘できよう。主要な特徴として、1) 技術や方式ではなく、(ジョン・デューイ、レフ・ヴィゴツキーの) ヴィジョンと哲学と活動システムによる改革である、2) カリキュラムはプログラム型からプロジェクト型へ、授業と学びの様式は一斉授業から協同的学びへ、教師は「教える専門家」から「学びの専門家」へ、3) 聴き合う関係を基盤とする対話的コミュニケーションの学びの共同体実践等である。この運動は、従前、大学の研究者による授業研究論適用の「理論の実践化(theory into practice)」批判のみならず、教室に出かけ実践の事実から理論構築を目指す授業研究「実践の理論化(theory through practice)」の再構成として、1990年代、全国多くの研究会や学校に影響力を持つ、授業研究のパラダイム転換論としても展開された<sup>(12)</sup>。

その結果、「省察的实践」の重視は、事前の設計よりも事後の振り返りを、そして、事後の振り返りにおいては、「教える」営みの検討よりも「学び」のプロセスの理解を一面的に強調する傾向を生み出した。このことから「省察」を掲げる事後検討会は、ややもすれば子どもたちの個性的な「学び」の記述・解釈に終始しがちであり、教師の「教え」やカリキュラムとの関連でそれを検討する視

点を欠きがちである（石井，2014）ことが指摘される<sup>(13)</sup>。

## 2 自律化への危惧・教育の「学習化」問題の指摘

国内外の斯様な趨勢に危惧の声を上げる立場として、ガート・ビースタは、教育の「学習」化を、1) 生徒の積極的な役割と、教師のファシリテーション的な役割を強調する学習の新しい理論（学習の構築主義理論と社会文化理論の出現）、2) 教育課程を教師がコントロールする考えに対するポストモダンの批判、3) 生涯を通したインフォーマルな学習の増加に実証される学習の静かな爆発、4) 個人が自らの学習に責任を負うものとして位置づけられる新自由主義政策の高まりと福祉国家の衰退、の4点に起因するとし、問題の深刻性を以下のように指摘する。

「学習の新しい言語」によって、教育の言語においてははっきり表すことができなかつた考えや見方を表現することができるようになったものの、〔同時に〕教育とは何でありまた何であるべきか、というとらえ方のもう一つの側面は、明瞭に表現することがいっそう困難になってしまった。教育の言語から学習の言語への転換によって、何か失われてしまった。まさにこの理由から、私は、教育のために教育の言語を取り戻す必要がある<sup>(14)</sup>。

そのうえで、この問題の克服を以下に主張する。

1) 「学習」は、基本的に個人的主義的な概念であり、「教育」は常に目的的な関係性を含意する概念であること、2) 「学習」は、基本的にプロセスを表し内容と方向性は開かれるが、どんな目的で、どんな生徒が…が伴わない空虚な概念であること、3) 「教育」は、目的と方向性を論点とする概念であり、①資格化、②社会化、③主体化の機能から複合問題として「何がよい教育か？」具体的に示されるべき<sup>(15)</sup>。これら、ビースタの危惧からも、学習の自律化が教育そもその意義や目的を損ねるものであってはならないことは明らかである。

## 3 教育と学習の両立・石井英真の両輪スペクトラム論

学習の自律化に関わって顕著となった教育と学習の相克について、石井英真は、以下のように教育と学習をスペクトラム（連続体）、両輪と捉え、

その止揚する立場を明確にする。

1990年代の授業研究パラダイム転換は、授業の構想に関わる理論、および授業の本質や哲学を説く理論的言説を構築する仕事を軽視する結果を生み出したのではないだろうか。これに対し、戦後授業研究が蓄積してきた「授業の構想力」に関わる理論的知見を継承しながら、1990年代以降に進展した「学習者」の主体性や共同性を中軸に据えた教育実践の事例分析の上に、その批判的・発展的再構築を図っていくことが、教育方法学研究の課題であろう。（中略）そのためには、教師たちの授業構想過程や理論的構築過程に参画しながら、教師の内的経験（判断過程）に即した理論化が求められる<sup>(16)</sup>。

「教授—学習過程」という言葉が表すように、本来、「教えること」と「学ぶこと」は教育実践の両輪である。特に、教育方法学研究が主として対象とする授業について言えば、学習者、教師、そして教材や教具を媒介として伝えられる教育内容がそれぞれ相互作用を及ぼし合うことで成立している。「教えること」と「学ぶこと」を分断しない石井の視座から、複雑な事象が関連しあって成立している教育実践の豊かな実相を保ったまま、その全体像を捉えることが可能になると考える。

## IV これまでの社会科授業開発研究の功罪

### 1 事象の認識論的吟味による目標・内容確定

本学会他、我が国の社会科教育関連学会での主要な研究領域の一つが授業開発研究である。特に、1960 - 70年代、社会科学会では、目標論と内容論から社会科教育「学」の成立が目指されるとともに、それらに依拠した授業開発研究が展開され、社会科教育の学問的アイデンティティ確立に向けられた。

全国社会科教育学会（以後、全社学）においても、森分孝治による説明主義的社会科教育論が強い影響力を持って展開された<sup>(17)</sup>。まず目標及び内容から「社会科とは何か」に迫った。つまり、拠って立つ認識論に基づく目標の理論化及びそれら認識論的吟味に基づく内容の明確化である。方法については、目標・内容の確定に必要な認識論的操作に限定された範疇のものであり、いわゆる学習

指導方法については、社会科学固有性が未だ十分に担保できる状況にないことから、研究組上には消極的な扱いであった。

## 2 社会科学の理論的実践としての教授書作成

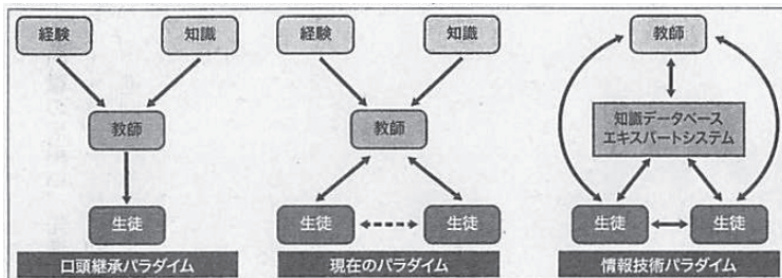
全社学を牽引した森分は、社会科学教育研究者としての研究の起点と終点は、「教授書づくり」にあると述べる<sup>(18)</sup>。

問いと認識内容を対置した教授書は、説明主義の社会科学授業の目標及び内容を確定的に表現する上で極めて好都合なツールとして機能してきた。同様に全社学及び本学会にも大きな影響を与えた岩田一彦の概念探究学習<sup>(19)</sup>は、基本的に森分の説明主義と通底するものであり、本学会において開発された社会科学授業の具体的な表現方法も教授書が多くの会員により、ほぼ定型的に頻用されてきた。斯様に全社学や本学会において教授書の形式で開発された社会科学授業の多くは、学習指導方法において、「教師が問う－児童・生徒が答える」いわゆるソクラテス的問答法を前提として会員間に共有されてきたのでないか。

## 3 学習指導法としての問答法の問題点

従前の社会科学授業では、習得すべき内容を引き出すための問いを対応させ、教授書や指導案に整序し、教師の直接的な問いの指導が目指されてきた。しかし、このやり方は、前述した学習の新しい理論からすれば、児童・生徒を「教師の腹読み」の恣意的な展開に押し込めて来たといえよう。加えて、レリバンスが不十分な学習課題、さらには学習課題を無視した内容の押しつけにより、主権者学習としての社会科学は機能不全に陥ってきた。

教授書の実践に限らず、現状も社会科学授業の多くは、「教師が問う－児童・生徒が答える」問答法が主流な学習指導法として散見される。この方法の問題点として、授業者が選択した特定科学に拠る内容解釈の恣意的・固定的指導に留まることを指摘できよう。社会事象の科学的説明としての授業者の頭の中、つまり「わかりと(それを支える)わかり方」を、児童生徒の頭の中にワープすることを目指すものといえよう。この「わかりとわか



Branson, R.K. 1990 Issues in the Design of Schooling : Changing the Paradigm. Educational Technology, Vol.30, No.4, 7-10.

図1 学校教育の過去・現在・未来のモデル (ブランソン, 1990)

り方」ワープ問題が孕む深刻性の一つ目は、「わかりとわかり方」を恣意的に押しつけてしまうこと、深刻性の二つ目は、授業者が想定する「わかりとわかり方」の範疇を超える高次のわかりが学習指導法として担保されていないことである。

ブランソン (1990) が過去に指摘した「学校教育の過去・現在・未来のモデル」<sup>(20)</sup> のとおり、今日の ICT 環境下、学習者としての児童生徒は、もはや授業をデザインする教師と同様の情報にアクセスが可能な状況に置かれている、このことから、社会事象の情報収集及びその解釈において、必ずしも、教師の方が優れているとはいいがたい。

昭和末期から平成期に盛んとなった「個に応じる教育」では、いわゆる「おちこぼれ」を出さないための指導が重視される傾向が強かったが、昨今、令和の日本型教育における個別最適な学びにおいては、ギフテッド対応等「ふきこぼし」を出さないための高次な学びへの対応が肝要とされる。特に、後者については、社会科学においても従前の問答法では解決できない深刻な問題と捉える必要がある。

## V 形成的アセスメントの可能性 (方法)

### 1 そもそも「評価」の機能

1960年代に「評定 = valuation」に対して「評価 = evaluation」を区別し、「評定あって評価なし (絶滅している)」の問題を指摘した評価研究者の續有恒は、そもそも「評価」を「評価は目標追求的活動の部分であって、その活動を目指して最短距離にそわせるように調整しつつゆくための、フィード・バック情報であるということになる」と定義し<sup>(21)</sup>、フィード・バック、



つまり調整を踏まえた、そもそもの「評価」について、以下のように述べる。

いわゆる「教育評価」は、ほとんど全く学校教育についてのそれであって、しかも、教育測定あるいは、教育成果の価値評価以外の何ものでもないようなものであった。われわれの立場では、しかし、評価とは、目標追求と追求の調整との間に介在するフィード・バック機能をいうのであって、追求結果または追求中の一時点における状況と追求者自身の調整とは無関係に、第三者が、「科学的客観的に」価値測定し、「追求者がこれによって活動を調整することを期待する」態のものではなかった。評価は、自己自身の追求を成功的であらしめようとして、目標を追求する者みずからが行うものでなければならない。その点で他者が行う批評、評判、評定とは異なるのである。

また、特に、教育活動を広く吟味してみると、あらゆる教育は、ほとんどすべてが目標追求の活動であり、しかも、教育する者が何等か（ママ）の意味で、その活動を調整していたのであった。教育評価は、まさしく、調整行動の一面に他ならない<sup>(22)</sup>。

従前の学習指導要領は、各教科等の目標及び内容を明示することにより教育課程の基準としてきた。しかし、今般の改訂では、目標及び内容のみならず、前述した主対深の学びの他、カリキュラム・マネジメント、見方・考え方さらには学習評価など、方法に関する言及が多岐にわたり顕著であることで趣を異にする。これら方法は、学習の自律化を目指す上で欠かせない方法的な要素であり、とりわけ、従前「指導と評価の一体化」の上位概念として学習指導要領の本文としては初出の「学習評価」は、学習者の「自己調整」を主要素とする新たな方法概念として指摘できよう。とはいえ、これは既に1960年代、績による問題の指摘とその解決がようやく、指導要領として俎上にされたといえよう。

斯様に、そもそもの「評価」、それが明示された新学習指導要領「学習評価」における学習者の「自己調整」も踏まえつつ、形成的アセスメントを手がかりに社会科学学習の自律化に向けた方法的課題について、実践を通して明らかにすることが

急務である。

## 2 形成的アセスメントとは

教師と学習者が協働的に指導や学習を改善していく形成的アセスメントについて、安藤輝次は「目標と実際の子どもの学びのズレを教室内評価で明確化し、ズレを縮めるために指導と評価の一体化として教師が授業改善を行い、学習者も不出来を出来るように学習改善すること」<sup>(23)</sup>と説明しており、その理論的な淵源として、スクリヴァン（M. Scriven）やブルーム（B. S. Bloom）らの形成的評価（formative evaluation）<sup>(24)</sup>に遡ることが指摘される。両者の差異について、形成的アセスメントの理論的土台の一つを提唱するサドラー（D. R. Sadler）は、教師のみならず、学習者をも評価の行為主体として見なすこと、知識だけでなく、思考・判断なども対象とする点を主張する<sup>(25)</sup>。

さらにブラックとウィリアム（Black, P. & Wiliam, D.）は、形成的評価の子どもの動機づけや自尊心への影響も指摘している<sup>(26)</sup>。

これらを踏まえ、本研究では、学習の主体である児童生徒の学習改善における「自己成就的予言」<sup>(27)</sup>効果及び指導の主体である教師の授業改善における「教師期待」<sup>(28)</sup>効果の相互作用として捉え、「いかに問いを埋め込むか（目標の具体化・共有化）」及び「子どもがいかに学びを回すか（自己調整）」その実相を社会科の実践を通して明らかにしたい。

## VI 中学校における自律化を促す学びの事例

本節では、先に述べた役割分担のもと柴田の教室で実践した、学習者の自律化を目指した学びの事例について述べる。なお、この授業のデザインは柴田が担当した。

### 1 学習デザインにあたっての問題意識

学習の自律化、あるいは個別化を目指した社会科授業を目指す時、一方で「放置」的指導に偏ったそれになる危険がある。かつて「這い回る」と揶揄された授業や、教師の役割の見えない授業である。特にこれらは、経験の浅い教師や教育実習生等に見られる状況である。こうした事態はなぜ起こるのであろうか。教師の手立てや学びの想定は言うまでもなく、その想定を超えた学びを想定することまでを含み、学習デザインにあた

る必要があるのではないか。

より具体的には、従前、教師が事前に考えた発問（知識）を並べ、資料とともに配置した学習の流れを辿る授業から、想定した問い（知識）を埋め込んだ大きな課題から、それらを学習者自身が探究していく授業への転換を図る、ということである。

それは、ラーニング（学習者の学び）であるが、広義のティーチング（教師の指導）であるとも捉えられよう。以下には、その“指導”の概要と実際を示す。

## 2 単元「令和の〇〇体操を考案しよう！」の概要

### (1) 教科等横断的学習の核としての社会科

柴田の勤務校：福岡教育大学附属小倉中学校では、文部科学省のカリキュラム・マネジメント調査研究校として、教科等横断的学習の研究を続けている<sup>(29)</sup>。真正な学びを生起させるためには、子どもの文脈や経験に根ざしたパフォーマンス課題が必要であり、その点で、教育課程上、社会科の果たす役割は大きい。本実践は、社会科と保健体育科を中心とした横断的学習として、デザインした、社会科歴史的分野、公民的分野における現代社会分析に端を発し、保健体育科における体づくり運動の学習との横断による構想である。

### (2) パフォーマンス課題

戦中～戦後にかけて考案された「ラジオ体操」は、今や我が国では知らぬ者がいない国民体操となった。現在のラジオ体操（第一、第二）が考案されてから、すでに70年超。この間、社会、さらにそれに起因する私たちの健康課題は大きく様変わりしている。時代にマッチした新しい体操とは、さらにその普及のための方策とはどんなものだろうか。特に、若い世代として、そして地域の未来を担う世代として、私たち中学生から発信提案できる体操とはどんなものだろうか。北九州市地方創生戦略の応援隊として、特に若い世代を意識した「令和の〇〇（マルマル）体操」を考案し、北九州市 New U を PR する一助としよう！

### (3) パフォーマンス課題の設定理由

ラジオ体操は国民の健康保持・増進を目指して、通信省簡易保険局（現在の株式会社かんぽ生命保険）・日本放送協会（NHK）・文部省（現在の文部科学省）・生命保険会社協会の協力のもとで作

成されたものである。戦後の混乱期を経て、現在のラジオ体操第一が考案されたのは、1951年のことである。（ラジオ体操第二はその1年後の1952年）ラジオ体操は広く国民に実践されることとなり、世代を超えて普及し、現在に至る。考案された当時の社会的な背景を踏まえて、（目的）簡単容易で誰にでも、どこでも、調子良く気持ちよい、（方法）手軽で身近なラジオ放送、がコンセプトであった。身体的・社会的な効果は周知の通りである。また、ここから派生した健康体操とよばれる様々な体操が全国各地に存在している。学校の所在地である北九州市では、認知症支援・介護予防を目的とした、主に高齢者向けのオリジナルの「きたきゅう体操」が開発されている。

子ども達は、すでに、北九州市の新たな都市ブランド「New U: あたらしいことを、はじめやすい都市。北九州市。」の広報に関わる学びを経験しており、地方創生やそれに参画することの意義を捉えている。こうした流れから、社会や文化の状況にマッチした新しい体操を構想することは、現代的課題としての豊かなスポーツライフを考える端緒ともなろう。

とりわけ、昭和に考案され広く国民に広まった「ラジオ体操」を体操および社会分析のモデルとしながら、現代（令和の時代）において比較的若い年齢層をターゲットとして、対象に適した健康の保持増進、体力の向上のための運動計画立案を主なねらいとしている。

このように本学習は、これまでの北九州市との地方創生連携学習に基づく経験の延長に位置付く構想である。地方創生は、SDG11：住み続けられるまちづくりを、に強く関連する。本校・本学年生徒達がこれまでに取り組んできたSDGsの取組や学びを引き継ぐものとなっている。

社会科においては、新たな現代体操を考案するために、昭和に考案され広く国民に広まった「ラジオ体操」を社会分析のモデルとしながら、令和の現代において、比較的若い年齢層をターゲットとして、対象に適した健康の保持増進、体力の向上のための運動計画の発進、広報を主たる目標としている。

## 3 社会科学習自律化のための方途

### (1) 問いを埋め込んだルーブリックの採用

表1 令和の〇〇体操をつくろう！予備的ルーブリック

ステージ	考察した体操の様相	子どもに生成を期待する問いの例
3	現代の日本人が抱える健康課題及び本市の特色(人口構成・地域性・文化的特色)等を踏まえて、持続可能な地域の未来づくりや地方創生施策に資する体操のアイデア及びその普及策を提案している。	・考察した体操は、本市の地方創生戦略にどんな貢献が可能か。 ・“よさ”“ウリ”をいかにして伝えるか。 (・他教科で取り上げてほしい学びや内容はどんなことか。)
2	現代の健康課題または本市の特色(人口構成・地域性・文化的特色)等に鑑みて、その改善に資する体操の構成及びその普及策を提案している。	・本市の「きたきゅう体操」との違いとは何か。 ・我が国と本市で求められる健康課題に同じところ/違うところはるか。それはどんなことか。 ・その媒体であるべき理由とは。 ・どうすれば、市民に周知可能か。 (・他教科での学びをいかに関連づけるか。)
1	現代の健康課題または本市の特色(人口構成・地域性・文化的特色)等に関わって、その改善に資する体操の構成またはその普及策を提案している。	・戦後と現在の社会状況はどのように違うか。 ・現在の健康課題とは何か。なぜ、課題か。 ・ターゲット(対象)はどんな人にするか ・なぜ、その対象か。 ・それら対象に特有の健康課題とは何か。 ・ターゲットに適した体操普及の媒体とは何か。 (・歴史的分野：近現代、公民的分野：現代社会の特色の学習内容で関連づけられる・利用できることはないか。)

表2 社会科における足場かけ方略としての基盤フレームワーク

		足場かけされた知識統合 (a) 科学を利用可能に (b) 思考を可視化 (c) 他者から学ぶことの援助 (d) 自律し生涯学び続けることの促進				
デザイン	アプローチ	関係構築的社会認識形成枠組み [かかわり] (DoL)	足場かけ方略	パフォーマンス課題		
				文脈/レリバンス	他者/協働	
					ルーブリック 学習自己管理・調整の要素	
意味形成 / プロセス管理 / 省察と明示化	① 動機づけ	○学習課題としての社会事象提示 [状況性] ・因果関係の説明、目的行為関連の解釈、価値選択、政策選択、妥協・調整 (次元1・2)	[方略①] 動機づけ ・他者と関わる学習活動への参加・完遂 ・論争問題についての価値・政策の選択 [方略②] 前提となる思考方法 ・演繹的思考 ・帰納的思考 ・仮説的推論思考	☑文脈化：学びへの接近・促進 ・大人の文脈を模写 ・子どもらの現実世界への挑戦感 ・学校を超える価値(真正学力③) ・本質的な問い(パフォーマンス課題要素1) 日常知と科学知の結節(文脈化一脱文脈化一再文脈化への導入)	・協働的で深い探究を要するものか ・対立と合意、効率と公正 ・幸福/正義/公正 ・法やルール	・意思決定や問題解決の課題への接近による動機付けと目標の共有化 ・目標と学び手自身との距離認知 ・その距離を縮めるためにはどうするか把握(アプロプリエーション1)
	② 知識構成	○社会事象についての個別的・具体的説明/解釈 [関連性] [他者性] ・個別的・具体的因果関係の説明 ・個別的・具体的目的=行為関連の解釈 (次元3)	[方略③] 空間の確定 ・位置(偏在, 点在等) ・広がり・つながり [方略④] 時間の確定 ・経過/経緯/変化(順序, 間隔, 影響等) [方略⑤] 適合概念選択 ・どのタイプ(概念)か? [方略⑥] 適合事象選択 ・どれが要素か?	☑文脈化：事実関係の科学化 ・原理と一般化(パフォーマンス課題要素2) ・事実関係としての概念的知識習得 ・知識の構成(真正学力①) ・鍛錬された探究(真正学力②)	・協働的で深い探究を要するものか ・対立と合意、効率と公正 ・幸福/正義/公正 ・法やルール ・対話的交渉(説得的説明)	・教師・学習者間での目標の共有化 ・目標の共有化・共有化及びそれに伴う現実の文脈としての挑戦感(アプロプリエーション2) ・意思決定や問題解決のための目標の再解釈(モデレーション1)
	③ 知識の精緻化・深化	○社会事象についての概念的・一般的説明/解釈 [関連性] [他者性] ○それらを活用した社会参加にむけた価値選択 [関連性] [状況性] [他者性] ・個人的意思決定や合意形成 (次元4・5)	[方略⑦] 一般的説明・解釈 ・適合概念説明 ・根拠を明示した未来予測 [方略⑧] 価値選択 ・個人的意思決定 ・反論を想定した主張の構成・修正・合意形成 [方略⑨] タイプに類型化 [方略⑩] 視点の多様化・視座の転換による認識・判断の再構成 [方略⑪] 他者への対話的説明・議論 ・異なる認識や判断, 者の選択	☑文脈化：判断のための理解の活用 《意思決定タイプ》 A. 表現創作活動への活用...歴史新聞を作ろう！啓発ポスターを作ろう！(表現の手立ての意思決定) B. 価値判断への活用...〇〇すべきか？(いわゆる意思決定型の課題) b1: 自己にかかわる個人的な判断か(自己調整)【次元3】 b2: よりよい社会をつくる公的な判断か(公的論争)【次元4】 f) 眼前の行為の選択か(特定状況の問題解決) g) 法律などルールやコードの選択か(公共圏の構築) h) 事実認識の仕方・内容としてどちらを選択するか(…観の共有) ・事実関係である概念的知識の活用 ・直接に学習していない他事象に適用する概念活用 ・既習事象に新情報を加味する総合・統合としての概念的再構成 ・永続的理解(パフォーマンス課題要素3)	・協働的で深い探究を要するものか ・対立と合意、効率と公正 ・幸福/正義/公正 ・法やルール ・対話的交渉(議論・討論) ・対話的交渉(語り) ・対話的交渉(説得的説明)	・複数視点が統合的か ・アンカーの明示と把握 ・目標と学び手自身との距離認知 ・その距離を縮めるためにはどうするか把握(アプロプリエーション3) ・意思決定や問題解決のための目標の再解釈(モデレーション2) ・自らの意思決定や問題解決を学習後も継続的に問い深め、学び続ける問いや意味の把握(コメントメント)

R.K.ソーヤー編『学習科学ハンドブック』培風館、2009年、Chris Quintana, Namsoo Shin, Cathleen Norris, and Elliot Soloway、8章：学習者中心のデザイン、過去への省察と未来への方向づけ、98-109頁、をもとに筆者作成

豊島啓司・柴田康弘(2016)「アウトカムのための社会科市民的資質評価」『教育目標・評価学会紀要』第26号、41 - 51頁。

子ども自身が探究サイクルを回し、能動的・自律的な学習を実現するコンピテンシーベースの学習において、ループリックは欠かせず、多くの教科において使用されるようになった。本実践では、表1のループリックを使用した。ここでは、「子どもに生成を期待する問い」を位置付けている。教師が発する問いでなく、子どもに生起させたい問いを想定している点で、一般的なそれと異なる。

### (2) 社会科における足場かけ方略

もとより、本単元に限らず、筆者は社会科における教師の働きかけ方略として、表2のような基盤フレームワークを意識した授業にあたっている。このうちの「足場かけ」方略を、いわゆる社会科の「見方・考え方」を働かせる上で重要な方略として捉え、子どもの認識形成を促すための形成的アセスメントの要素として位置付けている。

### (3) 事前に想定した社会認識形成を促す問い

社会科で保障すべき内容としての認識形成は、社会科を社会科として成立させるための重要な要件である。本実践においては、表1・表2と関連した上で、岩田(1984)の知識の分類に基づき、その裏返しとしての問いの構造を図2のように捉えた。従前の授業では、この問いを下部から順に教師が刻み、子どもの認識を豊かにしていくことに心血を注いだ。本実践では、これらを前提にはするが、子ども自身が問いを生成することを期待する。図では、円錐の上部に更なる問いの生成：教師の想定を超える次元の認識や探究を位置付けていることが特徴的である。なお、表1のループリックも同様であるが、順序性については考慮していない。探究過程でこれらに子どもが触れるように支援していく姿勢を示したものである。

## 4 授業における様相から

ここでは、実際の授業(2022年6月23日実施)における教師と生徒の対話的なやりとり(発話データ)から、豊島による分析を示す。以下、表3は本時の学習デザイン、表4は、前時までの学習成果であるグループにおける令和の〇〇体操構想を想起した後の場面である。

### (1) 研究者による授業分析

まず、授業者の意図した問いの埋め込みについては、「令和の〇〇体操構想」そのものが、教師の意図を反映しながらも、生徒のこれまでの学習

表3 本時の学習デザイン

教師による主な問い、指示、説明	想定される子どもの反応	P課題達成に向けた支援等
<ul style="list-style-type: none"> <li>・「ラジオ体操」、「きたきゅう体操」の分析結果を共有しよう。</li> <li>・<b>課題：令和の体操はどのようなものであるべきか？</b></li> <li>・<b>今後、私たちが生きていく中で、令和の時代にマッチした体操とは？</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ラジオ体操は戦後の復興や経済成長における国民の意識啓発に大きな貢献を果たした。</li> <li>・きたきゅう体操は、高齢化が著しい本市の危機感を反映した体操であり、高齢者に特化したものである。</li> <li>・少子高齢化への早急な対策の必要性。</li> <li>・ICT技術・環境の飛躍的な進歩と普及によるSociety5.0の到来。</li> <li>・生涯、未来にわたって持続可能な運動習慣の確立(SDGs)</li> <li>・現代の生活習慣とつながる疾病や不調に対応するものになっていなかった。</li> <li>・昭和には存在しなかった健康課題、社会的課題に対応する必要がある。</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○タブレットに保存している資料や学習成果を活用させる。</li> <li>○ラジオ体操、きたきゅう体操、自身の考えた体操の置かれた環境(時代像や社会の様子等)に着目させ、三者の違いを意識させる。</li> <li>○歴史的分野と公民的分野、さらに保健体育の学習内容や学習成果を随時活用させて検討させる。</li> <li>○本時で採り上げた事項を活用して、健康体操の構成についてグループでの再検討を促し、課題に対する質の向上を目指す。</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>・現代社会の社会的、文化的特色とはどのような点にあるか。</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>・分析した要素をもとに、構想中の健康体操に組み込むべき要素や動作を再検討しよう。</li> </ul>		

表4 小倉中実践における発話データ

(前略)
S どんな方法で普及するか。私たちはYouTubeです。
T <u>なんでまたYouTubeに？(適合事象選択)</u>
S 私たちは、20代、30代をターゲットにしてて。高校を卒業して20代くらいの人たちは、部活もない、授業もなくて、実は運動機会が減ってるんです。コロナで家にこもるし、スマホやタブレットとか ばっかりになるから、そのための運動ということで、こういう人に届けるにはYouTubeがベストだと思いました。
T <u>ははあ、健康課題とターゲットと宣伝方法と全部一緒、繋がってるってことか？じゃあターゲットが変わると中身も色々変わってくるね？ここ大事そう。ターゲット！狙いを定めて。</u>
(価値選択)
他にどんなターゲットがありますか？
S 私たちは核家族世帯です。
S 未成年のこどもです。流行ってるからTikTok使いたいです 笑笑
S 老若男女全てを対象にしています。
T <u>色々ありますねえ。面白いねえ。ちゃんと、みんな思いつきじゃなくて、それをする理屈があるのかな？そこも説明できるように考えてみてくださいね。(一般的説明・解釈、他者への対話的説明)</u> 少し時間をとります。なんなら、体操もしてみたいから、それぞれの体操の中身や方法をこれから整理して、みんなに発表できるようにしてください。
(後略)
※上記対話中、斜体は、学習者による問い・理由づけを、下線部は教師によるアセスメントとしての指示・問い返しを、ゴシック体はそのアセスメントが意図する表2の「足場かけ方略」を示している。



経験（例えば、地元課題を随時取り上げた学びの展開など）から、自然かつ必然性を有した文脈設定となっている。

また、子ども自らが協働的に体操を構想するプロセスにおいて、現在の社会的背景を踏まえた体操の普及対象者及び普及方法を選定するための「問い」が埋め込まれている（図2）。さらに、教師の「健康課題とターゲット、宣伝方法が繋がっているのか」という発言は、社会科足場かけ方略を踏まえた投げかけになっている。具体的には、主な問いと反応想定による指導計画、予備的ルーブリック、タブレット中の保存資料等により、「新きたきゅう体操をどう広めるか？どの世代に広めるか？どのメディアによるか？等」、足場かけ方略⑥（適合事象選択）としての、本来教師が意図する問いに気づかせ、埋め込むことができている。

学習者の自己調整については、「ははあ、健康課題とターゲットと宣伝方法と全部一緒、繋がってるってことか？じゃあターゲットが変わると中身も色々変わってくるね？ここ大事そう。ターゲット！狙いを定めて、他にどんなターゲットがありますか？」では、足場かけ方略⑧（価値選択）によるリヴォイスによって、ターゲット、社会の様子、主な動作の3点を十分に考慮した選択・判断を導くための自己調整を促すことができている。「面白いねえ。ちゃんと、みんな思いつきじゃなくて、それをやる理屈があるかな？そこも説明できるように考えてみてくださいね」では、足場かけ方略⑦（一般的説明・解釈、他者への対話的説明）によるリヴォイスによって、興味本位の安易な思いつきに終始せず、集団内での納得解に深められるよう、生徒が深い思考・判断・表現に向かうための自己調整を促すことができている。

以上より、教師が想定した足場かけ方略による関わり及びルーブリックによる子どもの自己調整から、形成的アセスメントが機能していることが明らかになったと考えられる。

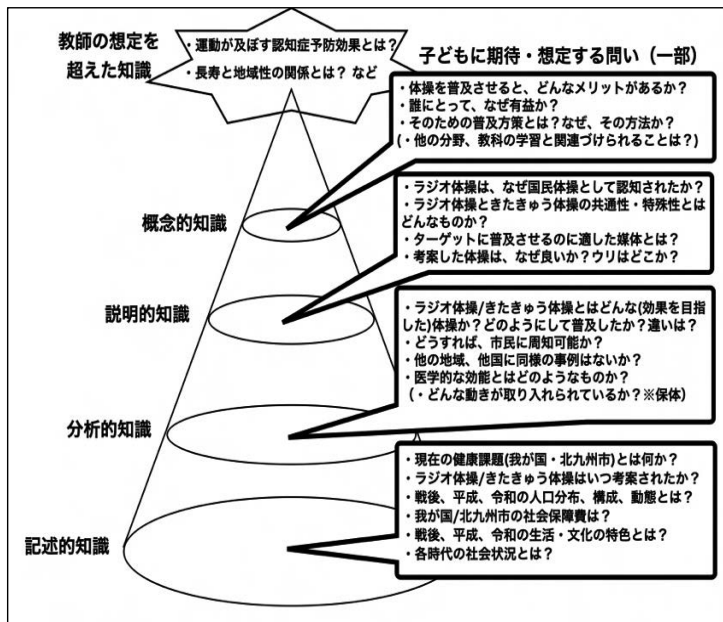


図2 問いの構造図

## (2) 研究者からの評価を受けた実践者の省察

社会科学習の自律化は、難題である。計画した問いを配列し、教師の主導によって子どもを牽引する（狭義の）ティーチングから、学習者としての子ども主体のラーニングへと転換することは、教師の頭ではその必要性や方法が理解できたとしても、いざ教室における授業に具現しようとするときたちまち困難を極める。筆者は、子ども主体のラーニングとは、自律化した社会科学習であると捉えるが、それは教師にとっては、(広義の)ティーチングとしての行為、学びの促進であるとも言える。

実際の授業場面において、さまざまな理論をチェックしたり、確認したりしながら手立てレベルで運用することは現実的ではないし不可能であろう。これらは、社会科授業の「型」あるいは「ワザ」として、念頭にしながら運用できるようになることが教師には求められよう。その意味で、本授業における一場面で、それらを形成的アセスメントとして実現できていたことが、研究者という第三者の分析によって明らかにされたことは、実践者としても喜ばしく思うと同時に、授業研究の一事例としても有益であろう。なぜなら、通常、自らの実践における対話記録をテキストとして起

こし、分析することは、日常的な授業改善の行為としては物理的にも不可能であるからである。

理論の実践化、あるいは実践の理論化を図る上で、本研究の内容はもちろん方法論：すなわち、実践者と研究者の協業と分業のあり方の提案としてもまた、価値あるものとなったのではないか。

## VII 結語

本研究の目的は、形成的アセスメントをもとにラーニングへの社会科授業改善を試みた実践から具体的な手続きを析出することであり、その際、研究者と実践者の役割分担のもと方法的な拡張を図ることであった。

本研究の成果は次の5点である。

まず第一に、学び手が対象にいかに関わるか、選択・判断の意思決定及び合意形成する自分事としての真正の学習課題を学習デザインの中核とし、その中に習得すべき知識や科学的思考を「問い」として埋め込むことが必要である。

第二に、学び手の思考・判断が、興味本位の安易な思いつきに終始せず、集団内での納得解に深められるよう学習のゴールとしての目標を明確にしたうえで共有することが必要である。

第三に、「教師の問いに学び手が答える」から「学び手の問いに教師が応えるリヴォイス」へ、「終わり（学習成果）の見取りの評価観」から「学習プロセスの見立ての評価観」への基調転換（いわゆる形成的アセスメント）が必要である。

そして第四に、教科や横断学習で目指す目標や見方・考え方、方略に基づく教師の学習デザインや働きかけが、決して放任ではない教師の意図に即した学びの充実につながる。それはすなわち、いわゆる問題・課題解決学習として、科学的な探

究を担保し、教師が期待する学びの実際としての（広義のティーチング）と、学び手の能動的な探究（ラーニング）とを両立させる手立てとしての意義を持つことが、拡張された方法から析出された。

こうした実践研究の成果から、あるべき社会科授業のデザインを大胆に捉え直すと、従前のそれより、大きく転換する必要があるのではないか。表5は、学びの自律化を目指す社会科授業の実現にあたって、検討が必要な授業デザインの要素を比較して示したものである。

これら成果に加えて、さらに第五として、実践を通して社会科教育研究における課題解決にアプローチできたことを挙げておきたい。実践は、決して理論の消費ではない。実践の具体をもとに、解決方法を論じた本研究は、社会科における理論と実践の、そして新たな研究の在り方を示している。

残された課題は次の通りである。

本研究では、問いを埋め込むための足場かけ方略や問いを想定したルーブリックによる形成的アセスメントを行ったが、これら方法に限定されない他の方法も模索する必要がある。

次に、本研究では、学習形態としての方法には言及していない。今日、対話的な学習活動に関わって、多様な学習形態や理論が提案されているが、それらについては不問である。

加えて、最も深刻な課題として、学習の自律化は必要であるが、ペースタが指摘するように、思考の次元を超越<sup>(30)</sup>する高次元の学びに導く上で、教師が敢えて施す指導は、如何なる場面・状況において、何を、どこまで、どのように指導するか、このことについての検討が必要であろう。

表5 学びの自律化を目指す社会科授業デザイン実現のためのポイント

検討すべき学習デザイン要素	従前の社会科セオリー	学びの自律化を目指す社会科セオリー
知識（問い）の配列（想定）	事実的知識→価値関係の知識	価値関係の知識→事実的知識
学習過程	概念探究→価値分析	価値分析→概念探究→価値分析
社会的事象の様相	具体→抽象	抽象→具体
子どもと事象との距離	近い→遠い（同心円の拡大）	遠い→近い（あるいは、その往復）
価値判断の前提	フォアキャストイング （過去・現在→未来）	バックキャストイング （未来→現在・過去）
教師の役割	問いの提示	問いの促進

## 【注】

- (1) OECD Education 2030 プロジェクトにおける社会参画を通じて社会に良い影響を与える責任感を持ち方向性の設定や目標達成に向けた行動を特定する力を備えたエージェンシーの育成, 我が国内閣府による Society 5.0 に向けた学校 ver.3.0 における, 能動的な学び手 (アクティブ・ラーナー) としての児童・生徒と「個別最適化された学びのまとめ役」(ラーニング・オーガナイザー) として個々の子どもの学びと授業における協働学習のデザインとプロデュースに当たる教師, などが指摘できよう.
- (2) 例えば, 初期社会科における問題解決学習を提唱する「社会科の初志をつらぬく会」の社会科実践など.
- (3) 例えば, 市川伸一 (2008) 『「教えて考えさせる授業」を創る』 図書文化 他 <https://www.p.u-tokyo.ac.jp/lab/ichikawa/ok-toppage.html>
- (4) 森分孝治 (1997) 「社会科における思考力育成の基本原則—形式主義・活動主義的偏向の克服のために」『社会科研究』第 47 号, 1-10 頁.
- (5) G・ビースタ著/藤井啓之・玉木博章訳 (2016) 『よい教育とはなにか』白澤社, 32-33 頁.
- (6) 筆者らは, 「社会科は真正の学びを実現できているのか」, 「それは, いかに分類・実現可能か」を問いつつ, 市民的挑戦要件を「波及効果・影響力」及び「責任」から捉え, 社会科のパフォーマンス課題における現実の文脈の類型化と段階性についての枠組みを明らかにするとともに, 実証的にその有効性を明らかにした. 豊島啓司・柴田康弘 (2018) 「社会科パフォーマンス課題における真正性の類型化と段階性の実践的検証」, 日本社会科教育学会『社会科教育研究』第 135 号, 14-26 頁.
- (7) Lave, J. & Wenger, E. (1991), *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge: Cambridge University Press. (レイブ, J./ウエンガー, E. (1993), 佐伯胖訳/福島真人解説『状況に埋め込まれた学習: 正統的周辺参加』産業図書)
- (8) ユーリア・エンゲストローム著/山住勝広他 (1999) 『拡張による学習』新曜社, 5 頁.
- (9) 草原和博 (2015) 「論文の方法論 - 研究論文の作り方・書き方の三類型 -」『社会科教育学研究法ハンドブック』明治図書, 25-35 頁
- (10) Merton, R.K. (1957), *Social Theory and Social Structure*, The Free Press. (森東吾 他訳 (1961) 『社会理論と社会構造』みすず書房.
- (11) なおこのことは, 本学会が「フロムの理論化」「フォーの実践化」としての考え方を示し, 理論と実践を架橋した研究成果とも通底している. 社会系教科教育学会 (2010) 『社会系教科教育研究のアプローチ - 授業実践のフロムとフォー -』学事出版.
- (12) 佐藤学 (2014) 「学びの共同体の学校改革」『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化, 50-61 頁.
- (13) 石井英真 (2014) 「授業研究を問い直す—教授学的関心の再評価」『教育方法 43 授業研究と校内研修』図書文化, 38 頁.
- (14) G・ビースタ著/田中智志・小玉重夫訳 (2021) 『学習を超えて』東京大学出版会, 13-15 頁.
- (15) 前掲書 (5), 29-32 頁.
- (16) 前掲書 (13), 36-48 頁.
- (17) 草原は, 全社学で確立されてきた社会科教育研究の方法論的特質を, J. シェーバーと森分孝治による 2000 年代前後に発表された両者の見解を俎上に, 米国のそれとの対比を通して, 両者が「エンジニアリング」的である共通点を見いだすとともに, シェーバーが「実証的・経験的」な実験・検証の方法を維持したことに対して, 森分は「規範的・原理的」な批判・提言へと向かったことを, 学習指導要領, 授業研究, 教育哲学等, 我が国固有の戦後の教育研究状況から考察している.
- (18) 草原和博 (2012) 「日本の社会科研究の方法論的特質—シェーバーと森分の研究観の接点と相違を手がかりにして—」『社会科教育論叢』第 48 集, 102 頁.
- (19) 岩田一彦 (1984) 『教科書を活用したわかる授業の創造』明治図書.
- (20) Branson, R. K. (1990). *Issues in the Design of Schooling: Changing the Paradigm. Educational Technology, Vol. 30, No. 4, pp. 7-10.*
- (21) 續有恒 (1969) 『教育評価』第一法規, 13-14 頁.
- (22) 前掲書 (20), 99-100 頁.

- (23) 安藤輝次 (2021) 「形式的アセスメント」『教育評価重要語句事典』明治図書出版, 125 頁.
- (24) Scriven, M. (1967) . The methodology of evaluation. In Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. eds, *Perspectives on curriculum evaluation*. pp.39-83.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, G. F.eds, (1971) *Handbook of formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- (25) サドラー (D. Royce Sadler 1989) は, 求められるレベルと実際のレベルとのギャップを埋めるものとしてのフィードバックこそが, 形式的評価の鍵であると捉え, 教師のみならず, 子ども自身が, 求められている学習目標, および, それと実際のパフォーマンスとのギャップを埋めるための改善の手立てを理解していることの有効性を説いた.
- Sadler, D. R. (1989) . Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, pp.119-144.
- (26) Black, P., & Wiliam, D. (1998) . *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. Phi Delta Kappan, 80 (2) , pp.139-144, pp.146-148.
- (27) Self-fulfilling prophecy : 誤った情報や曖昧な情報をもとに自分自身や他者の行動あるいは環境についての期待を形成し, この期待に沿って行動した結果, 当初の期待が現実のものとなる現象をいう, Thomas,W. et al., (1928) など. 小川一夫監修 (1987) 『社会心理学用語事典』北大路書房, 93 頁.
- (28) Teacher expectation prophecy : ピグマリオン効果 (Pygmalion effect) とも呼ばれる. ローゼンタールらは教師の抱いた期待に沿って生徒に与えられる処遇を通して期待が伝達されることを示唆したが, それを実証する行動的データは示さなかった. ブロフィら (Brophy, J. E. et al.,1974) は, 期待伝達のみならず, 1) 教師は年度初めに過去の記録や教室での相互作用からここの生徒に様々な期待を抱き, 2) その期待に基づいた処遇を生徒に行い, 3) 生徒はそれに応じた応答をし, 4) 教師の期待を強化・補足するような反応をとるので, 5) 生徒

の反応は教師が期待する方向へと近づき, 6) それとその年度中続いた場合には学年末には教師の期待と一致するような結果が現れるという過程を考え, 児童に対する教師の期待と処遇との関係を検討することによって教師の処遇が異なり, それぞれの期待の高さを伝達するような処遇が頻繁に与えられていた. また, 期待の伝達は期待の抱き手や期待の対象の個人的要因によっても影響される. 期待の抱き手については, たとえば, 独断的携行が強く, 柔軟性に乏しい人ほど最初に抱いた期待がそのまま維持されやすいので, その期待が明確に伝達される. 一方, 期待の対象については, 与えられる反応の意味を正確に判断できる人ほど期待を正確に理解できるといふ.

小川一夫監修 (1987) 『社会心理学用語事典』北大路書房, 46-47 頁.

- (29) 附属小倉中学校は, 令和元年度～4年度文部科学省「これからの時代に求められる資質・能力を育むためのカリキュラム・マネジメントの在り方に関する調査研究」を受託している.
- ・文部科学省ホームページ: 令和3・4年度「これからの時代に求められる資質・能力を育むためのカリキュラム・マネジメントの在り方に関する調査研究」採択一覧 [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1420676\\_00005.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1420676_00005.htm)
  - ・同校ホームページ: <https://kokurajs.fukuoka-edu.ac.jp>
- (30) ガート・ビースタ (2021) 田中智志・小玉重夫訳『教育の美しい危うさ』, 東京大学出版会, 57-77 頁.

#### 【附記】

本研究は令和2～5年度科学研究費助成事業, 基盤研究 (B) 「一般教員の教科等横断的な学習デザイン・評価力養成プログラムの開発」(研究代表者: 豊嶋啓司) 課題番号: 20H01684 による研究成果の一部である.