

# 学校教育高度化センター関連事業（イノベーション科研）

## 「総括ユニット」における3年間の活動の記録

### —附属学校との連携関係の構築とカリキュラム案のとりまとめを中心に—

植阪 友理（学校教育高度化センター）

小玉 重夫（プロジェクトリーダー・基礎教育学コース）

大桃 敏行（総括ユニットリーダー・学校開発政策コース）

2011年度から2013年度にかけて当センターが中心となって行ってきた「社会に生きる学力形成を目指したカリキュラム・イノベーションの理論的・実践的研究」（科学研究費基盤A；代表、小玉重夫）は、今年度で3年目を迎えた。センターが担ってきた役割は、「総括ユニット」の活動内容に位置づけることができる。最終年度にあたり、この3年間に総括ユニットが果たしてきた役割のうち、「東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、附属学校）との連携関係の構築」と「カリキュラム案のとりまとめ」という二つの側面を中心に、本稿において報告する。総括ユニットの活動については、当センターの年報においても毎年報告している。しかし、これらはごく簡単なものであり、総括ユニットの活動の全体像や詳細をつかむのは容易ではない。一方、本プロジェクトのように、多数の東京大学教育学研究科教員と附属学校教員がかかわった研究は、これまでほとんど行われてきていない。今回のプロジェクトは本年度で終了となるが、今後、同様の研究が行われた場合には、今回の経験が少なからず役立つものと思われる。こうしたことを意図して、活動の記録を残すものである。総括ユニットの活動については、この他にも附属学校の紀要「東大附属論

集」においても報告されている。本稿とあわせて参考にされたい。

#### 1. はじめに：総括ユニットの活動の全体像

総括ユニットの役割は、個別研究の遂行とともに、申請書において以下のように記載されている。「実践面では、東京大学教育学部附属中等教育学校との連携を中軸にすえ、研究代表者および分担者が関与している他の学校や自治体等との連携も含めた共同研究を組織し、学校づくりや教育行政の変革も視野に入れて具体的な実践のあり方を探究する。これを可能にするための組織として、上記三研究ユニットの研究を統括しつつ、附属学校等の実践現場とを架橋するプラットフォーム的な研究ユニットとして、総括ユニットを設ける」。つまり、研究プロジェクトにおける単なる事務局の機能を果たすのみならず、附属学校をはじめとする学校現場と連携関係を築き、具体的な実践を提案することや、それらを通じて提案されたカリキュラム像をとりまとめることなどが期待されているといえる。本プロジェクトの特徴は、「次期指導要領の改訂を見据えた、具体的な実践を伴ったカリキュラムの提案」であることを考えると、重要な役割を担っていることが分かるだ

ろう。

では、具体的にはどのような活動を行っていたのだろうか。大別すると以下のような役割を担っていたと考えられる。

- 学校現場、特に附属学校との連携関係の構築
- ユニットリーダー会議を通じた参加者の意見集約と全体への還元
- プロジェクト全体での議論の場のコーディネート
- 定期的な公開シンポジウムの企画、広報、運営
- 年報やホームページを通じた対外的な成果発信
- 各ユニットにおいて提案されたカリキュラム像のとりまとめ

紙面の都合もあり、本稿においてこれらすべてについて詳述することは難しい。そこで、本ユニットの特徴である、「学校現場、特に附属学校との連携関係の構築」と「各ユニットにおいて提案されたカリキュラム像のとりまとめ」について、次節以降でより詳しく報告する。なお、前述した申請書の記述からも分かるように、総括ユニットは附属学校のみならず、他の学校現場との連携関係の構築もその役割に含むとされている。実際、本プロジェクトでは、参加している大学教員が独自の実践のフィールドを持ち、そこにおいても研究を展開している。ただし、こうした附属学校以外の他の実践現場に関しては、個人単位から学校単位まで実に様々な参加形態が存在していた。また、様々な地域や校種で行われており総括ユニットで十分に把握することが難しかった。そこで、附属学校以外の実践現場については公開シンポジウムの広報や、研究成果の発信といったかわり方にとどめ、附属学校との連携関係の構築を中心に活動した。附属学校は最終的に、本プロジェクトに全教員が参加して活動を行うという、まさに学校全体をあげての参加となった。附属学校が学校全体で、所属する大学の教員と

密に連携を計るという体制は非常に珍しい事例である。総括ユニットが連携を計った学校の数としては、必ずしも多いわけではないが、新しい連携の形を提案しており、連携の質に踏み込んだ提案を行っていると言えるだろう。

## 2. 附属学校との連携関係の構築：解決すべき問題と対応策

附属学校との連携をどのようにはかるのかについては、研究プロジェクト開始当初から総括ユニットと附属学校双方における大きな関心事であった。附属学校側では、本プロジェクトの推進のために、連携研究委員会を立ち上げ、総括ユニットとの連絡調整にあたった（附属学校において構築された研究体制の詳細については、附属学校の紀要「東大附属論集」を参照されたい）。総括ユニットと附属学校側で議論を重ねる中で、いくつかの解決すべき問題が持ち上がり、これに対応する形で研究が進められた。以下では、どのような問題が意識化され、それらをどのように解決してきたのかという流れで、附属学校と大学との研究連携の形を報告する。

### 2.1 大学との相互理解の促進と附属学校全体での参加意識の醸成

**相互理解の機会の少なさ** 第1に問題となったのは、大学と附属学校との相互理解の機会が少ないということであった。すなわち、「研究連携しようにも、附属学校の教員は大学教員の研究関心が分からない」という問題に直面した。特に、今回は具体的な実践を伴ったカリキュラムの提案が目的であったが、今回参加している教員の多くはこうしたことを直接的な研究テーマとはしておらず、書籍等だけからでは、提案の具体的な内容を読み取ることが困難という問題がみられた。

**附属学校での参加意識の醸成をどう計るか** その一方で、本プロジェクトの開始以前から、個人的に連携を行っていた附属学校教員も存在した。例えば、国語の教員が、国語教育を研究テーマとする大学教員と個人的に連携する

といったつながりである。当初はこうした教員を中心に連携することも考えられた。しかし、こうした既存の関係のみを利用する場合には、難しい問題も発生する。最も大きな問題となったのは、附属学校全体での参加意識の醸成をどう達成していくのかということであった。もし既存の関係を強化するということを軸に調整を進めれば、これまで参加していなかった教員が、新たに参加することは難しくなってしまう。その結果として、「あれは一部の先生が有志で参加していることでしょう。私には関係ない。」と捉えられる可能性もあった。

**解決のため方法：「この指とまれ」型の研究体制構築** これまで大学と連携関係がなかった教員についても参加してもらい、附属学校全体での参加意識を醸成するためにはどうしたらよいか、また、新たな連携関係を作り出すためにも、大学の教員が持つ授業に関するアイデアをどうやって附属学校と共有し、相互理解を計るのかを検討するなかで、以下のような方法が考えだされた。

- まず、附属学校教員と連携したい大学教員に手を上げてもらう。
- 次に、連携を希望した大学教員が附属学校教員の前で、アイデアを発表し、その研究に参加したい附属学校教員とで有志の研究会を作る。
- 研究会ごとに実践研究を附属学校で進める。ただし、プロジェクトメンバーである大学教員と附属学校教員が定期的に集まって全体を行い、そこで研究成果を共有する。
- 個々の研究テーマには参加しない附属学校教員も、全体会には出席して成果を共有する。
- 全体会を聞いて関心をもった附属学校教員は、途中から参加することも出来るようにする。
- 予算的措置として、研究会を立ち上げた大学教員の研究費を利用する他、研究費提供の申し出があった何名かの分

表 1 大学から提案された 12 の研究テーマ

系列	研究科教員	研究テーマ
A	高橋美保	ライフキャリア教育の可能性の検討ー社会的レジリエンスを高めるために
	星 加良司・白石さや・中 呂賢龍・飯野由里子・近藤武夫	共生の作法と技法を育てる学習プログラムの開発
	本田由紀	教育の職業的意義
B	両角亜希子	中等教育と高等教育の接続
C	秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦	中等教育段階における文法指導に関するカリキュラムと指導法に関する調査研究
	川本隆史・小玉重夫・片山鶴茂・金森修	シティズンシップ教育のカリキュラム開発
	藤村宣之	数理能力の育成プロジェクト
D	市川伸一・植阪友理	メタ学習プロジェクト①:総合的な学習の時間を活用した学び方の学習と支援
	植阪友理・市川伸一	メタ学習プロジェクト②:教科教育における協同を活用した学び方の学習と支援
	下山晴彦	学校現場における予防的心理教育授業に関する研究
	中笠洋子	関係づくり能力アップのための心理教育プログラム
	根本彰・白石さや	効果的な探究型学習の進め方と学校図書館の関係についての研究

担研究者の研究費の一部を充当する。不足する場合には、各ユニットリーダーに上乗せされている、ユニット単位で自由に使える資金を利用する。

この方針に従い、初年度の 7 月には附属学校で大学教員によるプレゼンテーションの機会が実現した。12 個のテーマにそった研究会が大学教員から提案された（この際に提案された 12 個の研究プロジェクトを表 1 に示す）。附属学校でのプレゼンテーション当日、附属学校教員には研究テーマが書かれた用紙が配付され、参加してみたいと思う研究会には印を付けるように求められた。発表後に設けられた討論の時間には、活発に質問が出された。質問の中には、内容確認のための質問にとどまらず、研究テーマの発展性についての提案が含まれているものもみられた。こうしたことから、附属学校教員の高い関心と意欲が伺われた。終了後、参加希望を集計したところ、全員の教員がいずれ

かの研究会に参加したいと表明したのみならず、多くの教員は複数の研究テーマに参加したいことを明らかにしていた。また、いずれのプロジェクトにも一定数の希望者が出され、希望が出なかったプロジェクトはみられなかった。なお、研究会の冒頭には、副校長から研究への参加は強制ではないこと、有志で参加するかたちになることなどが附属学校教員に対して説明された。

このように、大学教員側が学校現場をフィールドとして検討してみたい内容を提案し、参加したい教員に手を上げてもらうという、いわば「この指とまれ」型と呼べるような、連携関係作りを行った。この仕組みには、以下のようなメリットがあると考えられた、第1に、大学教員のプレゼンテーションを通じて、大学教員のアイデアを広く附属学校の教員に理解してもらうことができ、相互理解の進展につながると考えられた。なお、提案された内容は、必ずしもすぐに授業が行えるものばかりではなかったが、逆にいえば、附属学校の教員の実践研究によって開発されることが期待されているということであり、実践研究に大きな自由度があるということであった。プレゼンテーションに対する質問の時間には、こうしたことについてもやり取りがなされ、相互理解につながったものと思われる。第2に、プレゼンテーションの機会に全教員が参加することで、今回のプロジェクトが一部の教員のものだけではなく、学校全体のものであるという意識の醸成につながった。また、新たに研究会を立ち上げることとなるため、これまで参加してこなかった教員であっても、疎外感を感じることなく、参加出来るというメリットがあった。さらに、たとえ個々の研究テーマには参加しなかったとしても、全体会で進捗状況を知ることによって、「あのプロジェクトは人ごとである」といった意識にはつながらないと考えられた。ただし、後述するようにすべての教員が1つ以上の研究プロジェクトに参加することとなったため、全体会で研究の進捗状況を把握するだけという教員は、今回はいなかった。

## 2.2 複数のプロジェクトに無理なく参加するための仕組みづくり

**複数の研究への参加希望の存在** 上述したような、「この指とまれ」型の連携構築方法を採用し、附属学校の教員と大学の教員の希望を調整した結果、多くの研究が開始される可能性がみえてきた。次に問題となったのは、多くの教員が複数の研究プロジェクトへの参加を希望したという点である。例えば、数学の教員は、数学を専門とする大学教員の研究プロジェクトには当然参加したいと考えるだろう。しかし、それだけではなく、学習方法の育成といった、教科横断的なプロジェクトへの参加を希望する場合もありうるといった具合である。

関心を持ってもらえたことは非常に良いことである一方で、複数の研究テーマに参加するということは、附属学校教員にとっての負担にもつながる。また、研究テーマごとに、自由に研究会の日を設定してもらうと、1人の教員が複数の研究会に参加している関係上、日程の調整が難しくなる。また、もし仮に附属学校教員が日程を調整する役割を果たすとすると、調整が難しくなり、負担も大きくなってしまう。さらに、打ち合わせの日程などが重なればどちらを優先すべきかなど、複雑な問題も生じる。その一方で、無理に1つの研究会だけに参加するように求めるのは、せっかくの参加意欲をそぐことにもつながりかねない。こうした問題を踏まえて、複数の研究プロジェクトに、負担感や複雑な問題を生じさせずに参加するためにはどのようにすれば良いのかが、次に解決すべき重要な問題となった。

### 解決のため方法：12の研究テーマの系列化

この問題を解決するための方法として、大学教員から提案された12の研究テーマを、いくつかの系列に分けるという方法が考えられた。具体的には、今回、12の研究テーマをAからDまでの4つの系列に分けた（表1の左列参照）。それぞれの系列の特徴を簡単に記述しておく、A系列に含まれる研究テーマは、大学教員側である程度の授業プログラムを開発済みであり、実践にすぐ入ることができるものである。

B 系列は、調査が中心であり、授業実践を伴わないチームである。C 系列は、授業実践を附属学校教員と大学教員が協同しながら開発していくタイプの研究であり、かつ、数学、国語、社会などのようにある程度、連携する教科や時期がはっきりしているものである。D 系列は、授業実践を附属学校教員と大学教員が協同しながら開発していくタイプの研究であり、かつ、心理教育、学習方法に関する教育など、特定の教科と結びつかない教科横断的なものである。

附属学校の教員は、それぞれの系列から 1 つは選択することができることとした。逆にいえば、同じ系列については 1 つ以上選択することができない。一方、異なる系列であれば、複数選択することが可能であり、最大 4 つの研究チームに参加することができることになる。この方法によって、1 人の附属学校教員が複数の研究チームの研究会に参加することを可能にした。

また、研究会を設定する際には、系列ごとに日程を決めて開催することとした。例えば、「今週の水曜日 15 時から 16 時半は C 系列の 2 つの打ち合わせを実施、来週の水曜日 15 時から 16 時半は D 系列の 3 つの打ち合わせを実施」といった具合である。このように、同じ時間帯に、同じ系列に属する複数の打ち合わせを設定した。それでも同じ系列であれば同一の時間帯に会議を入れても、1 系列について 1 つしか参加しないというルールがあるため、重ならずに参加することができる。

また、研究打ち合わせの負担をどう軽減するのかについても、議論が行われ、以下のような方針が決まった。まず、研究への参加は任意であり、基本的には有志であるが、学校全体のプロジェクトとして位置づけるため、研究打ち合わせは、業務時間内に附属学校にて行うこととした。また、打ち合わせの日程調整は、附属学校の負担軽減をはかるために、総括ユニットが行うこととした。具体的には、附属学校から会議などが入っていない日と時間帯をあげてもらい、会議の枠を設定した。大学教員から参加可能な日程を集計し、系列が同じ場合には、同

じ日程でもかまわないが、異なる系列は違う日に設定する、というルールを設け、総括ユニットの方で日程調整を行った。また、教員の負担を考え、研究会ごとに全員のメンバーが集まる研究打ち合わせは最大年 3 回程度とした（ただし、具体的な実践を行う場合には、実践する附属学校教員と大学教員との間でより緊密な事前打ち合わせが必要であり、それについてはこの限りではなかった）。日程調整を行う前には、打ち合わせの機会が必要かどうかという点もあわせて大学教員に問い合わせしており、必要ないと判断が示された場合には、設定しなかった。

大学から提案された 12 の研究テーマに加え、実際には附属学校教員側からの提案によって立ち上げられた研究会「中等教育学校における総合的な学習のあり方」が存在する。この研究プロジェクトは、学校長である大学教員が代表者となるかたちで研究開始後に立ち上げられ、E 系列として位置づけられた。この系列も含め、附属教員は実際には最大 5 つの研究会に属することが可能となっていた。各系列への附属学校教員の参加状況は、本年報の『「総括ユニット」における本年の活動』に最新のものが掲載しているので参照されたい。

## 2.3 統制群をおくことの倫理的問題をどう解消するか

**統制群を設けた検討を行いたいという希望**  
研究体制の概要は、上記で述べた通りである。この他、附属学校との連携では、この他のいくつかの解決すべき問題が議論され、工夫が検討された。以下、これらの中のいくつかに関して述べる。研究体制作りと関連づけて解決すべき問題の 1 つとされたのは、「実証的な研究を行うために、統制群を設けて検討したい」という大学教員からの要望である。学術研究として発信するためには、実証的データが必要となる。このためには何らかの比較対象群（統制群）をおきたいという欲求は容易に理解できる。その一方で開発された、何らかの指導上の工夫を受けることができない子どもが出てしまうとい

う状況が発生する。「あのクラスだけどうして新しい試みを受けられるのか、私たち（もしくは私たちの子ども）は受けられないのか」ということを、生徒や保護者に納得してもらうのは容易なことでないだろう。

**解決の方法：異なる講座の同時実施と生徒の希望にそった選択** そこで考えられたのが、統制群において検討したいと考えている複数の研究テーマをグルーピングし、同じ時間枠の中で実施してもらい、生徒には希望にそって講座を選択してもらおうという方法である。今回、こうした希望を挙げていたのは、3つの研究チームであった。そこで、総合的な学習の時間に、これら3つの講座を開講し、生徒の希望に従ってとりたい講座を受講するという形で実施した。この方法を採用すると、ある講座を受けた生徒は、その講座の受講群（実験群）であるが、それ以外の講座をうけた生徒はその講座の非受講群（統制群）となる。生徒の希望に添ってグループ分けを行うため、厳密には実験とはいえず、準実験とはなってしまうというデメリットは存在する。しかし、生徒としては自分が希望する講座を受講できるため、保護者や生徒への説明にも大きな問題が生じないというメリットがある。また、何らかの形で統制群を設けたいという希望もある程度はかなう。このため、参加教員からもこの方法で実施することへの同意が得られた。なお、生徒からの希望をとった結果、ほぼ3つに均等に分かれたため、基本的には生徒の希望に沿ってグループ分けが行われた。

## 2.4 共通の知識基盤をどう共有するか

**深い議論に求められる共通の知識基盤** 研究に参加する全大学教員だけでなく、附属学校教員にも全体会に出来る限り参加してもらい、議論に加わってもらうことは研究の発展のために重要と考えられた。そこで年1回、全体会を附属学校において行うという研究体制がとられた。こうした会議を実施するにあたって、ユニット長会議で話題となったのが、いかにして共通の知識基盤を共有するのかという問題

であった。高いレベルでの議論を行うためには、共通の知識基盤が不可欠である。こうした点が共有されていないならば、用語の定義などに関してコンセンサスをとることに時間を取られ、カリキュラムに関する深い議論を行うことが難しくなるなどの問題が生じるだろう。また、今回のプロジェクトには、大学教員も様々な分野から参加している。このため、いかにして共通の知識基盤を作るのかという点は、附属学校だけではなく大学においても同様に重要な課題であった。

**解決の方法：共通文献の設定** こうした点に関して共通理解を計るため、総括ユニットで共通文献を設定し、事前に附属学校教員と大学教員を合わせた研究参加者全員が一読しておくという方針が立てられた。総括ユニットのほうで選定した共通文献は以下の通りである。

### 【共通文献】

- 船橋一男 (2009) Unit12 カリキュラム開発 木村元・小玉重夫・船橋一男 (著) 「教育学をつかむ」 有斐閣 pp. 110-118.
- 勝野正章 (2001) 第2章 教育課程論の歴史的展開 柴田義松 (編) 「教育課程論」 学文社 pp. 12-30.
- 佐藤学 (2006) カリキュラムをデザインする 秋田喜代美・佐藤学 (編) 「新しい時代の教職入門」 有斐閣アルマ pp. 67-79.
- 山崎準二 (2009) 第2章 教育課程の概念と構造 山崎準二 (編) 「教育課程」 教師教育テキストシリーズ9 学文社 pp. 21-38.
- 遠藤貴広・石井英真・二宮衆一・樋口とみ子・伊藤実歩子 (2009) XIV 諸外国のカリキュラム 田中耕治 (編) 「よくわかる教育課程」 ミネルヴァ書房 pp. 202-211.

2年目の全体会では、午前に附属学校での研究プロジェクトの進捗報告が行われるのみならず、午後に共通文献をふまえた提案が行われ、活発な議論が行われた。

## 2.5 その他の論点

最後に、附属学校との連携に関して話題となったこの他の点について、簡単に挙げておく。1つは、他の研究との兼ね合いである。附属学校はこれまで独自に研究を受け入れてきており、当然、イノベーション科研以外の研究にもかかわっている。イノベーション科研に参加していない、本学教員の研究もそうしたものに位置づけられる。これらの負担と今回のイノベーション科研の負担をどう調整するのかといった点も話題となった。実際には、事例ごとに対処するかたちとなり、必ずしも共通の対応とはならなかったが、附属学校全体の負担を考えたトータルなかかわりの重要性が伺われた。

また、生徒からの研究への同意の取り方についても話題となった。最終的には、今回のイノベーション科研では、暫定的に以下のように対応することとなった。倫理的な問題については、今後、附属学校との連携を再び行う場合には再度考えるべき点と思われる。

### 【生徒のノートやプリント等を研究のために保存する際のルール】

- ・ノート、プリント等を研究のために保存するためには、どこかの時点で必ず研究参加者(以下、生徒)に了解をとることとする。研究実施前に何らかの形で意思確認を行うことが望ましいが、研究の遂行上、授業開始前にノートコピー等を取ることを伝えられない場合には、授業終了後にその旨確認する形で良いものとする。いずれにしても、生徒本人に記録を取る旨、いずれかの段階で伝えることとする。
- ・保存したノートやプリント類を論文等に掲載する際には、匿名とすること。もし匿名であっても論文等に掲載されたくない、もしくは分析対象に入れてほしくない場合には、その旨、生徒が申し出る機会を与えること。
- ・生徒に確認する方法については、各学会や学術雑誌等の基準に従って行ってよいこととするが、少なくとも口頭で確認を取るものとする。口頭での確認は、ノート・プリント類を研究のために保存する際、最低限守るべきルールであり、

生徒から念書等をとるなど、より厳しい基準を適用する分には問題がないものとする。

注) なお、このルールはイノベーション科研として行われる場合のみに適用されるものとする。イノベーション科研とは独立して再分析等に利用する場合には、附属を対象とした個人研究となるため、改めて所定の手続きを取って許可を得ること(例えば、イノベーション終了後に追跡調査を行う場合等には、再度個人研究としての申請が必要となる)。

## 3. カリキュラム案のとりまとめ

### 3.1 カリキュラムのまとめ方に関する議論

総括ユニットが行った活動の中で、2つ目にとりあげるのはカリキュラム案のとりまとめである。イノベーション科研に参加している大学教員は、個人個人が活発に研究を進めている研究者であり、当初からそれぞれの研究グループがそれぞれに活発に研究を進めていくことは容易に想像ができた。その一方で、全体としてどのような形で最終的なアウトプットをまとめていくのかということについては、必ずしも明確ではなかった。この点については、附属学校教員からも、「このプロジェクトの成果は最終的にどのような形でまとまっていくのか」といったことについて、附属学校の連携研究委員に対して質問が出たと聞いている。つまり、カリキュラムの提案をどのような形で発信して行くのかは、プロジェクト全体の大きな課題であった。

カリキュラム案をまとめることはできるのか？できるとすればどのように？ こうした点が、全体会で最初に議論となったのは、2年目の半ばであった。佐藤(2006)が指摘しているように、カリキュラムという言葉の語源はギリシャ戦車競技の「走路」であり、その子どもが教育の過程において何を学んだのかについても含みうる広い概念のものである。個々の子どもの学びの総体としてのカリキュラムを考えた場合には、非常にボトムアップ的な内容となり、簡潔な形でまとめていくという方向性は許容されがたいであろう。その一方で、山崎

(2009) が論じているように、本来的な意味では「curriculum という用語は学校等教育機関を含めた人生の過程で影響を受け人格形成の糧ともなった非組織的・非計画的な学習経験の総体を含み込んだ広義の意味内容をもつもの」である一方で、今日では「学校教育機関等において提供される組織的・計画的に編成された教育内容をさす用語として使われることが多い」のが実態である。これをうけて、日本では、指導要領がナショナルカリキュラムにあたると考えられている。こうしたことを踏まえると、カリキュラムは、どのような内容をどのような発達段階で教授すべきかの方向性を定めた指針という考え方も成り立つ。こうした方向性で考えた場合には、何らかの形で集約を計るということも可能になるだろう。イノベーション科研が射程に入れているのは、次期指導要領の改訂に向けた提案である。こうしたことを踏まえると、従来の指導要領とどのような点で異なった提案をしているのかをある程度分かりやすい形で発信していくことが重要ではないかといった議論が行われ、何らかの形で集約することが考えられるようになった。

では、どのような形で集約することが可能なのだろうか。こうした議論を行う中で、新たな内容を、既存の教科で言えばどの辺りに入るのかといったことを表にまとめるという案が出された。既存の教科の再編についても視野に入れた提案であることを考えると、必ずしも良いとはいえないといった意見も見られたが、提案内容のインパクトを向上させるためには、分かりやすい形で発信していくことも必要ではないかという考え方も出され、ひとまずはこうした形で発信していくこととなった。総括ユニットでは試行的にいくつかの研究テーマについて表にまとめ、全体会で再度議論を行い、必要な修正を行った上で、他のプロジェクトについても同様のフォーマットで提案内容をまとめるという作業を行った。

なお、カリキュラムのイノベーションを考える上での視点として、小玉 (2013) は誰がカリキュラムを決めるのか、どのようにして教える

のか、何を教えるのかという3つを挙げている。これらはカリキュラムに関する who、how、what にあたると考えられる。今回の、縦に発達段階、横に領域を配置した表にまとめていくという方向性は、what を中心に提案をまとめていくということになるだろう。もちろん、新たなカリキュラムを考える上で、これら3つの要素は相互にかかわりあっていると考えられる。特に、本プロジェクトで目指すような具体的な実践を伴った提案を行う場合には顕著であろう。例えば、新たな指導内容 (what) の提案であっても、新たな指導上の工夫 (how) なしに提案されることは考えにくい。また、どのように教えるのかに (how) についても、どの発達段階のどのような教科としてということについては、国が中心になって定めたとしても、どのように教えるのかということについては、教員自身が決定するなど、必ずしも1つの主体だけに決められるものではない。どの側面から切り取るのかによっても提案の内容の見え方は大きく異なると考えられ、どのような形でまとめたとしても、一面的な切り取り方にすぎないという批判はまぬがれられないだろう。しかし、全体会でも繰り返し議論になったように、提案が十分に理解され、ある一定の社会的インパクトを有するためには、個々の研究プロジェクトが提案する内容を集約していくことも必要という発想もある。これで十分に提案内容が尽くされていると考えているわけではないが、一つのまとめる方法と考えている。以下、総括ユニットのほうでまとめたカリキュラム案について簡単に紹介する。

### 3.2 提案されたカリキュラム案

**基幹学習ユニット** 基幹学習にかかわるカリキュラム案は、表2～表5である。1つ目は、数理能力の育成にかかわるカリキュラム案である (表2)。この提案の中心は、「日常的事象と関連付けられた数学的内容を学ぶ (日常の中の数学を学ぶ機会を設ける)」。また、数学と理科等を相互に関連づけあう、いわゆるクロスカリキュラム的な授業も、各教科の中に設定して

いく。」ということである。表2にも示されているように、具体的な単元構成の方法に関する提案も含まれている。具体的には、手続き的な学習に加えて、①単元の導入に日常の中の数学に単元内で獲得した知識を活用し、概念的理解を深める課題を新たに設ける、②単元の終末に日常の中の数学に単元内で獲得した知識を活用し、概念的理解を深める課題を新たに設けるなどである。例えば三角比の導入の際に、「斜面の角度を測れない場合に、どのように求めるか？」のように既に学習している考え方（ここでは相似）でも解決は可能であるが、新たに学ぶ内容の理解（ここでは三角比）にもつながる課題を実施する、非線形関係の学習の終末に「1リットルの牛乳パックの各辺の長さを求める」などように非線形関数を活用する課題を行うなどである。こうした活動を通じて、手続き的知識の獲得のみならず、深い理解を伴った教科学習の理解が促進され、数理能力の育成につながると考えられる。

2つ目は、メタ文法の育成にかかわるカリキュラム案（表3）である。ここでは、中学校3年生から高校2年生にかけて、メタ文法の概念を自覚化させ理解を促進するような授業を、言語学習におけるアンカーカリキュラムとして設定することが提案されている。メタ文法能力とは、「言語に関して『文法』を意識化し、文法構造について自分で考えたり説明できる能力」のことである。また、アンカーカリキュラムとは、言語間を架橋する学習のあり方を方向づける錨（いかり）のような役割を果たす授業を意味する。ここでは例えば、「黒い目のきれいな女の子に会った」といった内容を、日本語と英語で明示的に対比させ、そのことを通じてルールを発見・意識化させるといった指導や英語と漢文、現代日本語文法と古典文法の対比などを訳出を通してとらえ、修飾関係、語順、時制等に関わる文法概念の理解を深めることが提案されている。こうした活動を、従来の授業に加えて定期的に行うことで、これまでに学習した内容をより深めるとともに、将来の言語学習をより深めるための機会として機能するこ

とが期待されている。

3つ目は、探究型学習にかかわるカリキュラム案（表4）である。ここでは、中等教育段階の最後に、研究もしくは論文として、自分の考えをまとめて発信するということが提案されている。中等教育の最後に行う卒業研究などが、この代表的な例である。ここでいう「論文」とは必ずしもこれまでに明らかになっていることを踏まえたうえで、オリジナリティを加えることを意味しないが、少なくとも自分の考えをまとめて外に発信するという活動を伴うことが期待されている。さらに、こうした活動を実現するために、「総合的な学習の時間などを活用して、図書館の使い方など自分の関心に沿って調べ学習を行うための技法を知る」、「論理的な文章を書くための方法を学び実際に書いてみる」、「探究の成果を口頭発表しそれを元に議論する」といった活動を設けることになる。なお、探究学習の機会は、総合的な学習の時間に限らず、通常の教科教育にも存在する。こうした教科教育の探究学習の機会に、これらの過程で学んだ知識・技能を活用したり、逆に教科教育の探究学習の機会に卒業研究等で利用するような知識・技能を身につけたりするといった、双方向的な学習プロセスも期待される。

4つ目は、メタ学習の促進にかかわるカリキュラム（表5）である。メタ学習とは、学習の方法やしぐみそのものについて学ぶことを意味している。そうした学習を通じて、効果的な学習方法（学習方略）や、学習に対する考え方（学習観）を身につけた学習者を育成することが目指されている。中等教育の初期には、記憶や理解といった学習の仕組みについて学習し、中等教育の中期以降では、自分の学習過程や認知プロセスを振り返るといった内省を要するような学習も取り入れていくことが提案されている。まずは総合的な学習の時間を中心に実施し、心理学の実験などの体験も交えながら学習を進めることが想定されている。これらに加えて、各教科の学習とも連携し、教科学習の中でなかでどのように具体的に生かしていくのかについてもあわせて学習するように考えら

れている。

**社会参加の学習ユニット** 社会参加の学習ユニットにかかわる提案は、表6～表8である。1つ目の提案は、市民性教育に関するカリキュラム（表6）である。このカリキュラムにおける提案の中心は、中等教育全般にわたって、論争的問題を議論する時間を、授業の中に設けていくということである。論争的問題とは、八ッ場ダム建設の是非、いじめ問題にどのように対処するのかなど、社会においてもいくつかの立場が存在し、必ずしも明確な答えの出ていない問題のことである。こうした問題を授業で扱うことを継続することで、社会における争点を知り、市民として自らの何らかの行動に結びつけていくための素養を身につけることが期待されている。なお、発達段階に応じた指導上の工夫として、学年が進むにつれて「思考（当該問題に関する多面的な知識）」「判断（それぞれの立場に対する価値判断）」「意志（判断に基づく自らの行動）」の3側面をより深く掘り下げていくことが想定されている。総合的な学習においてこうした授業を実施するのみならず、道徳や社会といった各教科での授業実践と連携することも意図されている。

社会参加の学習ユニットからの2つ目の提案は、バリアフリー教育に関するカリキュラムの提案（表7）である。中等教育において学ぶべきこととして、自らの他者認識のあり方を自覚することや、社会に存在する目に見えない非対称性に気づくということなどが挙げられている。具体的な教育プログラムも開発されており、例えば「ザ・ジャッジ！ 迷惑なのは誰？」では、はじめに電車の中でのある一場面をストーリーとして聞かせ、子ども達に判断を求める。その後、「実は腰痛であった」などといった条件を次第に明らかにし、その都度判断を求める。こうしたことを通じて、自らの持つステレオタイプを理解するとともに、他者に対する想像力、多様な生に対する受容的態度などを養うことが目指されている。プログラム自体は総合的な学習の時間を意識して開発されているが、教科の中で関連する単元との連携も想定されてい

る。

社会参加の学習ユニットにおける3つ目の提案は、職業的レリバンスのある教育に関するカリキュラム案（表8）である。このカリキュラムには、各分野の職業のリアルを知ることが目的である「適応」と、職業生活や社会の問題を是正していく方法を知ることが目的の「抵抗」という2つの要素が含まれている。「適応」に関しては、「ものを作る仕事を知る」、「国際的な仕事を知る」、「人をケアする仕事を知る」といった具合に、仕事をいくつかの領域に分け、それぞれ学校外からエキスパートを招いて仕事の実情を紹介してもらうことが意図されている。一方、「抵抗」に関しては、働く者を守るものとしての労働法を知る、市民運動について知るなどが含まれる。「適応」が職業生活の主にポジティブな側面を生徒に伝えるのに対して、「抵抗」にはネガティブな側面の知識も含まれている。このため、学年配置としては「適応」を先に学び、理解が深まってきた段階から、「抵抗」の学習を始めることが想定されている。

**生き方の学習ユニット** 生き方の学習ユニットにかかわるのは表8～表10である。1つ目は、ライフキャリア教育に関するカリキュラム案である（表8）。職業的レリバンスのある教育と同一の表にまとめられている。職業的レリバンスのある教育において論じられていたように、職業生活には思い通りにならないことも多く、夢や希望だけでは済まない厳しさがある。このような働くことのネガティブな側面に対して、社会への働きかけ方を学ぶのみならず、いかにして自分の心と折り合いをつけながら職業生活を含めたライフキャリアを生き抜いていくのかについて、自分の内面への働きかけ方を学ぶことも重要な課題である。以上を踏まえ、人生における長期的展望と多軸性を理解し、レジリエンスを向上させることが提案されている。具体的な時期については、働くことと生きることについて理解と考えがある程度深まった後に、働くことと生きることの厳しさについて学習しはじめるという段階的導入が有効と考えられる。

2つ目は、心理教育に関するカリキュラム案である（表9）。従来の心理教育の中心は、現実の人間とどうつきあって行くのかのスキルを指導するものが中心であった。これに加え、「うつ予防」などといった教育も加え、自分の心の健康をどのように維持するのかといった点についても、中等教育段階から指導していくことが提案されている。また、対人スキルについても、現実の人間に対するつきあい方のみならず、バーチャルな世界（ネット）とどうつきあうのかについても取り上げられている。さらに、自分も他者も尊重しつつ、自分の思いをどう社会に発信していくかを知るために、アサーショントレーニングなどもとり入れることも企図されている。これらは保健体育の授業の他に、道徳などの授業でも行うことができると考えられている。

3つ目は、哲学教育に関するカリキュラム案である（表10）。この提案の中心は、子ども自身が何らかの＜生きる＞に関する洞察を行う「哲学の授業」を学校教育の中に取り入れていくことにある。一般に「哲学」と呼ばれている知識を子どもに伝える活動ではなく、存在論的な意味で思考することを支援する授業である。存在論的思考については、様々な議論が行われているが、ここでは「私たちが一命を享受しているからこそ、さらにこの世界を享受しているからこそ、様々な活動を行うことが可能になっていることに気づくこと」が想定されている。こうした気づきを得ることで、命への畏敬の念や感謝を生み出し、人の恣意や欲望を抑え、人の倫理的な基盤となっていくと考えられる。方法としては、探究学習として行うことが提案されている。発達段階に応じて異なる内容を取り上げることが想定されており、例えば、アマモの再生を通じて地場産業の再生につながった事例などを取り上げる「里海プロジェクト」などが含まれている。

#### 4. 結びに変えて

3年間の活動の中でも、2つの側面にしぼって報告した。附属学校との連携について附属学

校の副校長の一人は、大学教員も交えた懇親会において、「この3年間で、大学との垣根が低くなりました。（中略）それなりに大変だったが、それ以上に得たものは大きかったと思います。」と述べていた。以前は、「書店にいけば、東大の先生方の著書がずらっと並んでいる。そんな先生方に自分たちから『一緒に研究しましょうなどというのはこれまではとてもはばかれた』のだという。今回の実践が附属学校にもたらしたものは、もちろん、ポジティブな側面ばかりではないだろう。また、全員が同じような熱心さで今回のプロジェクトにかかわったわけでもないだろう。しかし、全体会や定期的な研究打ち合わせも含め、全員が何らかの形で参加する形で進められた。近くて遠い附属学校が、こうして学校をあげて参加したという事実は、画期的なことと考えている。このプロジェクトは本年度で終了となるが、今後も何らかの形でこうした研究連携が継続していくことを願うばかりである。

また、2つめのカリキュラムのとりまとめについては、まだまだ不十分な点が残されている。その一つは、具体的な実践を集めた事例集を作れなかったことである。今回のプロジェクトは、次期指導要領を見据えて、具体的な実践つきでカリキュラムを提案することであったことを考えると、大変残念である。しかし、実践事例集は作成されていないものの、ほとんどのプロジェクトで何らかの形で具体的な実践が行われた。今回参加した大学教員は、授業実践をやることを専門にしている研究者ばかりではない。こうした中でもこれだけ多くの実践が行われたのは、附属学校の協力があつたからこそであり、教育学研究科にとっても新たな研究の道を開いた希有な研究であつたと言えるだろう。このプロジェクトの総括については、書籍の刊行が予定されており、これからも続けられていくものと思われる。こうした中で、具体的な実践についてもまとまった形で発信され、多くの方の目に触れることを願っている。

## 引用文献

小玉重夫（2013） 学力幻想 筑摩書房

佐藤学（2006）カリキュラムをデザインする

秋田喜代美・佐藤学（編）「新しい時代の教職  
入門」 有斐閣アルマ pp. 67-79.

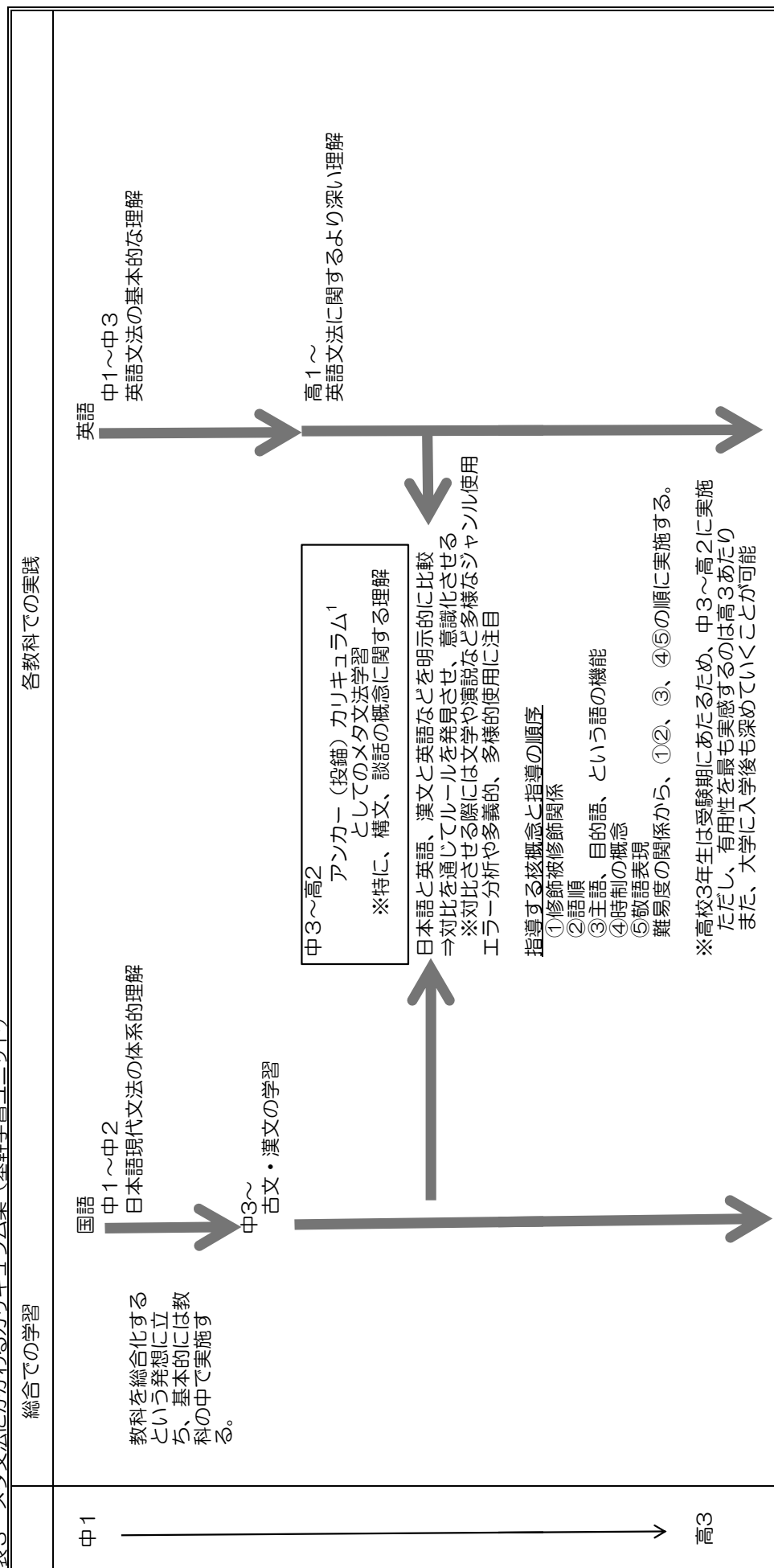
山崎準二（2009）第2章 教育課程の概念と構  
造 山崎準二（編）「教育課程」 教師教育テ

キストシリーズ9 学文社 pp. 21-38.

表2 数理能力にかかわるカリキュラム案（基幹学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践
<p>中1</p> <p>↓</p> <p>高3</p>	<p>教科を総合化する という発想に立 ち、基本的には教 科の中で実施す る。</p>	<p>日常的事象と関連付けられた数学的内容を学ぶ（日常の中の数学を学ぶ機会を設ける）。 また、数学と理科等のクロスカリキュラム的な授業も、各教科の中に設定していく。</p> <p>数学・理科</p> <p>中1～中2 日常との関連づけがしやすい（教科書も、日常と関連つけた形で提供されることが多い） 線形関係が中心で、非線形関係が少ないため、直観的にも日常と関連づけやすい 例）数学：1次関数，1次方程式</p> <p>中3～高2 非線形関係が増加し、また内容の抽象度が増すため、教科書等も日常との関連づけが少なくなる。 この時期にいかに関念的理解を深めるか、このために日常と関連づけて数学を学ぶ機会を設けることが重要 例）数学：2次関数 理科：等加速度運動</p> <div> <p>&lt;日常の中の数学を学ぶ機会を生かした単元構成のあり方&gt;</p> <p>単元の導入：日常の中の数学でありながら、既有知識を用いても考えられる課題を通じて当該単元の理解を深める。 例）斜面の角度を測れない場合に、どのように求めるか？（相似でも解決可能。三角比の理解へ）</p> <p>単元の中ほど：手続き的な理解，スキルの獲得 例）斜面的な理解，スクリルの獲得</p> <p>単元の終末：日常の中の数学に、単元内で獲得した知識を活用し、概念的理解を深める。 例）1リットルの牛乳パックの各辺の長さを求める（非線形関数の活用）</p> </div> <p>高3 この時期に学習する数学は大学に近くなる。前提をおいて考えていく論理が中心に。 必ずしも日常から直接立ち上げられる数学ではなくなる。 ただし、この時期の数学は全員が選択するわけではない。</p>

表3 メタ文法にかかわるカリキュラム案（基幹学習ユニット）



注1)アンカーカリキュラムとは：

学習のあり方を方向づける錨（いかり）のような役割を果たす授業を意味する。

※本カリキュラムに即すると、これまでに学習した内容をより深め、さらに将来の言語学習をより深めるための機会として機能することが期待される授業である。

教科全体を内容を再編するのではなく、従来の学習に加えて、定期的にこうした授業を実施することを通じて言語学習を深めることが模索されている。

注2)教え方に関係する問題意識

従来の文法学習は、低学力層がついていけないという理由から、多くの場合、単純反復による暗記中心の指導法であった。

一方、今回のメタ文法プロジェクトでは、低学力層に対しても文法に関する高次の概念理解を達成することを目指す。

このために、十分に文法構造の違いが見えるように十分な配慮をほどこした課題を用いる。

本研究の指導法の開発に当たっては、榎木貴之氏が高等教育向けに開発したメタ文法理解の教材の知見が生かされている。

本カリキュラムは秋田喜代美・斎藤兆史・藤江康彦・藤森千尋・榎木貴之・王林鋒・三瓶ゆき・東京大学附属中等教育学校国語科・英語科教員の共同研究により開発されたものである。

表4 探究型学習にかかわるカリキュラム案（基幹学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践
<p>中1</p> <p>自分の関心に沿って調べ学習を行うための技法を知る 例) 図書館の使い方や 文章の構造化の仕方を知る</p> <p>自分の関心に沿って調べ学習を行い、小レポートを作成する</p> <p>自分の関心を深めるために外に情報を求めるための技法を知る ※図書館や図書館司書はそうした役割を担える存在</p> <p>調べ学習を踏まえて、自分のアイデアを持つ</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p><b>研究もしくは論文として、まとめて発信する</b>          ※必ずしも論文（これまでに明らかにしていることを踏まえたい          えで、オリジナリティを加える）でなくても良いが、自分の考えを          まとめて外に発信するという活動を伴うこと。</p> </div> <p>高3</p>	<p>＜教科と総合のかかわり方＞</p> <p>教科で学んだ技法を使って 自分の関心にあてはめてい</p> <p>総合で学んだ技法を生かし て 教科の探究学習を深め</p>	<p>教科の中にも、習得の後、探究的な学習を行う機会が存在          そこでも研究のための技法を身に着けることができる          例) 社会：調べ学習の技法          理科：実験の技法          国語：表現（構造化）の技法          こうした技法を（一部であっても）、総合における探究学習で実          践することで実際に運用できる知識へ</p> <p>総合で学んだ技法によって、教科の探究学習を深めることも可能          例) 社会：歴史の調べ学習に図書館を活用。          図書館外の情報にもアクセスして調べ学習を深める。</p>

表5 メタ学習の促進にかかわるカリキュラム案（基幹学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践	重点テーマ
中1	記憶 反復と理解 処理水準 興味・意欲、精緻化、構造化 デモ実験	国語 英語 社会	記憶 数学、理科、社会
	学習観・学習方略 結果主義・暗記主義・物量主義 →認知主義的学習観の取り入れ 理解 先行オーガナイザー 理解診断 素朴概念 アナロジ 問題解決方略 ヒューリスティクス 問題スキーマ	数学 理科 社会 全教科 理科 数学	理解 国語、数学、理科、社会、英語
		素朴概念 アナロジによる理解・推論 論理的判断 証明問題の思考プロセス	問題解決
	メタ認知 認知モデル 教訓帰納	国語 英語 全教科	メタ認知
	文章理解、問題解決 トップダウン処理		
高3	批判的思考 立論の構造 論理的錯誤 推論・判断のバイアス 創造的思考	国語 社会 数学 理科 英語	批判と創造
	学習に関する総合的考察と実践		

表9 心理教育にかかわるカリキュラム案（生き方の学習ユニット）

各教科での実践	
総合での学習	
中1	対人関係のあり方を考える <ul style="list-style-type: none"><li>・ 現実の人とどうつきあうか</li><li>・ バーチャルな世界（ネット）とどうつきあうか</li></ul> ⇒態度とスキルの両面から
	自分の心とどう向き合うかを考える <ul style="list-style-type: none"><li>・ うつの予防</li></ul>
	自分の思いをどう社会に発信していくかを考える <ul style="list-style-type: none"><li>・ アサーション・トレーニング</li></ul>
高3	道徳 家庭科（消費者教育などと関連づけて） 保健体育（心の健康などと関連づけて） ※ただし、指導する内容から見直す必要性

表8 ライフキャリア教育および職業的レトリバンスのある教育にかかわるカリキュラム案（生き方の学習ユニットおよび社会参加の学習ユニット）

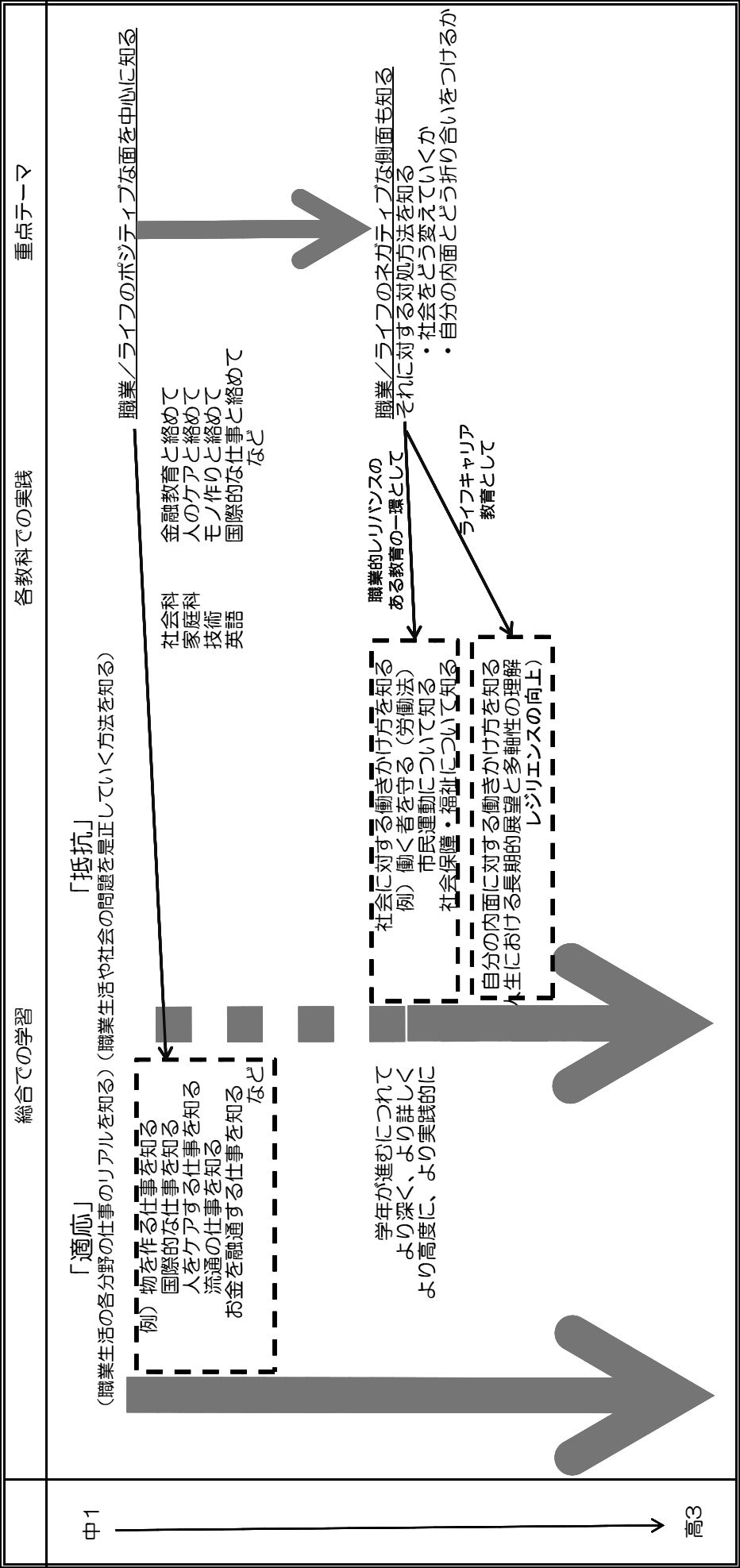


表6 市民性教育にかかわるカリキュラム案（社会参加の学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践
中1	<p>論争的問題を取り上げる</p> <p>道徳的責任／共同体への参加／政治的リテラシーの3領域</p> <p>例) ハッダム建設の是非</p> <p>TPP参加の是非</p> <p>原発の是非</p> <p>日本の財政問題にどのように対処するのか</p> <p>いじめ問題にどのように対処するのか</p>	<p>社会科学や道徳</p> <p>教科の学習の中に、市民性教育と言える内容が含まれる</p> <p>※上記の教科内で論争的問題を扱うことも可能</p> <p>※道徳を市民科として再編成することも提案</p> <p>社会科と道徳に分断されている市民性教育の統合</p>
高3	<p>学年による違い：</p> <p>論争的問題を取り上げることがは共通。</p> <p>発達に応じて</p> <ul style="list-style-type: none"><li>・思考（当該問題に関する多面的な知識）</li><li>・判断（それぞれの立場に対する価値判断）</li><li>・意思（判断に基づく自らの行動）</li></ul> <p>以上3側面をより深く掘り下げる。</p>	<p>総合での学びを意識した教科学習</p> <p>教科で学んだ知識を総合での判断に生かす</p> <p>理科、国語、英語、家庭科、保健体育など</p> <p>学ぶ知識を、判断の根拠として活用することができる</p> <p>例) 放射能のリスク</p> <p>セシウムとは何か</p> <p>アメリカの公民権問題</p> <p>政治における写真の使われ方（フォトリテラシー）</p>

表7 バリアフリー教育にかかわるカリキュラム案（社会参加の学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践
中1	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「自己」による「他者」認識の意識化</li> <li>・ステレオタイプについての理解</li> <li>・「他者」に対する想像力</li> <li>・多様な生に対する受容的態度 (例：「ザ・ジャッジ！迷惑なのは誰？」)</li> </ul>	社会 国際化、異文化理解などを扱う教材と組み合わせて 家庭科 高齢者・女性等を扱う教材と組み合わせて 道徳 差別問題等を扱う教材と組み合わせて
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・生の条件の見えにくい非対称性への気づき</li> <li>・世界認識の状況拘束性の意識化</li> <li>・自己の社会的位置についての内省的思考 (例：「クイズ&amp;ギャンブルゲーム」)</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>・「問題」に対する多角的理解</li> <li>・「問題」解決に向かう柔軟な思考</li> </ul>	国語 小論文（機会平等など、社会問題をテーマとして） 社会 国際化、異文化理解などを扱う教材と組み合わせて
高3	総合的考察と実践	

表10 哲学教育にかかわるカリキュラム案（生き方の学習ユニット）

	総合での学習	各教科での実践
<p>中1</p> <p>子ども自身が何らかのく生きる&gt;にかんする洞察を行う「哲学する授業」 ※一般に「哲学」と呼ばれる知識を子どもに伝える活動ではない。 存在論的な意味で思考すること<sup>1</sup>を支援する。 プロジェクト活動など、探究する学びとして行う。</p>	<p>学年による違い：</p> <p>①日常と関連した素朴な疑問を取り上げる<sup>2</sup> 例) 水プロジェクト（水道から水源地へ） 風プロジェクト（微風から気圧へ） 光プロジェクト（色から太陽光発電へ）</p> <p>②社会問題や環境問題を取り上げる<sup>3</sup> 例) 里山プロジェクト（材木の利用から生態系、里山資本主義へ） 里海プロジェクト（アマモの再生から地場産業、海洋資源・領海問題へ）</p> <p>③言葉の持つ意味や力を取り上げる<sup>4</sup> 例) 言葉の歴史プロジェクト（think とthankはなぜ似ているのか？） 言葉と感情プロジェクト（言葉にするとなぜ気がおさまるのか？）</p>	<p>総合のみならず、教科の探究する学びとしても実施可能</p> <p>…………… 各教科の適切な単元の中で、自然、社会、世界、人間、生命などの抽象概念の意味を考える。 ※抽象概念でくられる諸存在が孤立して存在しているのではなく、相互にかかわり合っているという事実を理解する。</p> <p>…………… 各教科の適切な単元の中で、愛、美、真、善、自己、人生などの、自然とのかかわり、他者とのかわりを暗示する概念について考える。 ※自然の活用ではなく、自然の享受の歡びに気づかせる。 さらに、一命の享受、生命の享受といった気づきにもつながること で人の倫理観の基盤を形成する。 例) 国語や道徳など 宗教や自然などを扱う際に、行う。</p>

注1) 存在論的思考とは：

さまざまであるが、その1つは自然の享受が、人による自然の活用を可能にしているという事実<sup>1</sup>に気づくことである。突き詰めていえば、私たちが経済的、技術的…と様々な様態で活動できるのは、私たちが一命を享受しているから、さらにこの世界を享受しているから、と気づくことである。こうした存在への享受という気づきは、人の恣意や欲望を抑え、命への畏敬の念や感謝を生み出すという意味で、人の倫理的な基盤となっていく。

注2) 手作業(体験)を含む活動を通じて、自分がどのように世界に存在しているのかを考えさせる。小学校段階であっても実施可能。

注3) 自然の全体性の中に人が生きていることや、他者との対応関係の中に人が生きていることに気づかせる。

注4) 言葉の他者志向性、言葉の重要性、言葉の持つ力などに気づかせる。