

小学校段階における市民育成

—社会科における学びのホンモノ化へ向けた指導と評価から—

教育学研究科 教育実践創成専攻 教科領域実践開発コース 初等教科教育分野 藤森啓太

1. 問題の所在

(1) 市民育成のための評価の現状

社会科の評価はどのように捉えられてきたのだろうか。藤本(2004)が、「標準化されたテストの過度な使用が、テストの傾向に見合う暗記主体の学習指導を導き、—中略—その結果、『評価の結果を指導に役立てる』とはいつつも、実際には成績『証明』機能しか果たせなかったとされている」と述べているように、こういった暗記主体の学習指導は、昨今の社会科教育にも、根強く残る問題である。また、宮本他(2016)は、社会科教育の到達度評価について、多様に成長する生徒の市民的資質を十分に捉えることはできないと指摘している。これらのことから、豊畠(2015)が主張するように、市民的資質を学び手の文脈から取り出す具体的な評価方法が確立していない現状が見てとれる。

(2) 市民育成のための評価に関わる先行研究と実践上の課題

市民育成のための評価方法の改善とその方略についてはこれまでも論じられてきており、F・M ニューマン(2017)らによって提唱された「真正の学び」もその一つである。日本においても、藤本(2004)や豊畠(2014)らによって、真正な評価論を用いた研究がなされており、知識の再生産を促す評価からの脱却を図ろうとする動きも多く見られている。それらに共通するところは、学びを教室にとどめずに、いかに現実と関わり合わせるかという点であろう。このことは、「真正な学習成果は、子どもたちの力量を単に例証することにとどまらない価値を持つものであることから、課題は子どもたちをリアルな世界の問

題に直面させていくことを要求していく必要がある」というF・M ニューマン(2017)といった指摘からも明らかである。

このような現実との関わりを生み出し、それを評価する方法は、「パフォーマンス課題」「ルーブリック」「評価問題」「評価計画」といった視点で構成されるパフォーマンス評価として数多くの実践がなされている。しかし、これら先行研究は、管見の限りではあるが、小学校段階での実践が少なく、一単元に留まらない汎用性のある枠組みや、単元としての構成方法も示されていない。さらに、市民育成にどのように寄与したのか、授業構成と実際に子どもたちがどう捉えたかという比較から、その変化や成長を中長期的な視点で十分に論じられていない。このことについては、「主権者育成を目指す社会科教育は、教師の語る『理想の社会』を説く前段階として、現実社会の実態及び子どもの社会認識を踏まえ、それらを活用した段階的な市民性の育成が必要である」(田中：2015)、「先行研究は各々の理念や目標とする社会科観から学力を独自に規定し、授業や学習者のあるべき姿を論じるため、実際に行われる授業・学習の事実、評価要素によってどのように証明できるのか、したのかを示していない」(峯：2014)といった指摘からも、実践上の課題として捉えるべき課題だと言える。

(3) 研究の目的

そこで、本稿では、市民育成を目指した小学校段階における真正の評価の在り方について、特に「課題」「学習過程」「児童の変容」に着目し、その授業構成論とともに、授業構成論を基にした授業実践を示す。具体的には

次の内容で本稿を構成する。

- ・「市民性」「小学校段階（における）」「ホンモノ（真正性）」を定義し、現実社会を「学校知」「生活・経験知」「専門知」の3つの領域から捉え、それらを視点とする真正な学びを実現した市民育成のための授業構成論を構築する。
- ・授業構成と実際の指導、子どもの学び・変容の3つのレベルにおける事実の一部を教師の認識（指導意図）と児童の認識（捉え方）を比較しながら示し、本研究で用いる授業構成論がどのように市民育成に影響を与えるのかを明らかにする。

2. 真正な学びを実現する授業構成論の構築

（1）本研究における「市民性」「小学校段階」「ホンモノ」の捉え方

まずは、市民性についてである。池野（2006）は、市民社会科を提唱する上で、従来の社会科を「知識そのものに教育、学習の意義を見出す」ものと位置付けている。一方、市民社会科については、社会は在るものであるが、作り出されて形成されたものであるとした上で、「作り出されるもの形成されるものに重点を移し、子どもたち自身が社会を作り出した形形成したりしているという実態を子どもたち自身が感じ、実施・実行すること」を目的としている。

現状の社会科における評価が、知識の再生産を求め、市民的資質を十分に取り出すことができていることから考えると、目指すべき市民像も、後者の市民社会科観に寄ったものとなる。したがって、本稿においては市民性を「社会は在るものではなく、他者と創り上げていくものと捉え、主体的に社会を形成する資質・能力」と定義づけることとする。

次に「小学校段階」をどう捉えるかという点である。このことは、市民育成を行う上で、小学校段階で何を求めるのか、どこまで求める必要があるのかという問いでもある。結論、本稿では「社会化をできるだけ早め、対抗社

会化の素地を身に付けること」としたい。

このように設定した理由は大きく分けて二つ存在する。一つ目は、各学年で求める市民としての資質や能力を細分化し、棲み分けることが難しい点にある。目標の設定は、授業を構成する視点にもなる一方で、それを意識しすぎるが故に、目の前の子どもたちの実態や文脈を置き去りにした授業展開がなされてしまう危険性もある。既出の峯（2014）の指摘もまさにその危険性について言及しているものである。したがって、それぞれの文脈に応じた真正の学びを保証するためにも、小学校段階という大きな括りの中で捉え、対抗社会化の素地を身につけることが妥当だと判断した。

二つ目の理由は、依然残る暗記主体の学習指導と、それに伴う市民的資質を捉えきれない評価の現状にある。岡明（1991）は社会科における（政治的）社会化を「民主主義社会の社会的諸制度に関する見方・考え方を子どもたちに習得させること」と意味づけ、個人を既存の社会に適応させる教育に警鐘を鳴らし、社会科を阻む対抗社会化の必要性を主張している。この考えに立つと、社会化⇔知識の習得と捉えることができ、社会化のみを促す学習は、本稿で定義する市民性を備えた子どもたちの育成にはつながりにくく、かつ、その高まりも評価できないと考える。したがって、市民育成のための評価の観点からも、小学校段階において対抗社会化を促していく必要があると言えよう。

しかしながら、社会化させることが必要ないわけではない。エングルとオチョア（Shirly H. Engle and Anna S. Ochoa）（1988）が、社会化・対抗社会化について「社会化は学校教育の初期に必要な学習過程であり、対抗社会化の取り組みは小学校レベルから始めることもできる。一中略— さらに、思春期のはじめに近づくところで、対抗社会化が学習で多くを占める基本モードになる必要がある」と述べているように、対抗社会化を保障していくためには、その前提として社会化が保障されている

必要がある。現代社会は、非常に複雑であるため、そもそもその社会に適応させることさえも難しい。まずは、社会への関わりの度合いを強め、現代社会の複雑性を理解する段階も含めて社会化を保障することも重要である。対抗する対象がなければ、対抗する価値を高めることもできないはずである。

最後に、本稿における「ホンモノ」の定義についてである。ウィギンズ (G.Wiggins)

(1998) は、真正の評価を「大人が仕事場や市民生活、個人的な生活の場で試されている、その文脈を模写すること」と規定し、藤本

(2004) は、ミシガン州社会科の分析から、真正の評価には、現実起こった社会問題を解決することが必要であると述べるなど、真正の評価に関わる先行研究の中では、現実の社会問題を扱う必要性を訴えるものが多い。しかし、いくら現実の社会問題を取り上げたとしても、その問題に対して子どもたちが切実感を持って関わることができなければ、結局教師が考えさせたいことに応える学びに終始し、学びの意味を見出し、主体的に社会を形成していこうとする態度形成にはつなげていれない。

では、いかにして、子どもたちが既に持つ認識やイメージ、生活経験と関連を持たせるようにできるか。その方略として、ここでは、後藤 (2021) の論を援用する。後藤 (2021) は、真正の学びを実現するために、社会と関わる必要性と意味の自覚が必要だとし、学習者が行き来する「学校」「学問・プロフェッショナルの世界」「子どもの生活圏・経験の世界」の3つの文脈のいずれかが重なる部分に位置づく課題が、学びを切実に迫るものだとしている。また、この後藤の主張に基づくと、同じ領域内であっても、3つの領域が重なる中心に近いのか、離れているかで、その問題の性格も異なると考えられる。

図1からは、学びがより「真正」である条件は、3つの領域が重なる部分に、扱う問題が位置することだと捉えることができる。扱う問題が、習得した知識を活用することがで

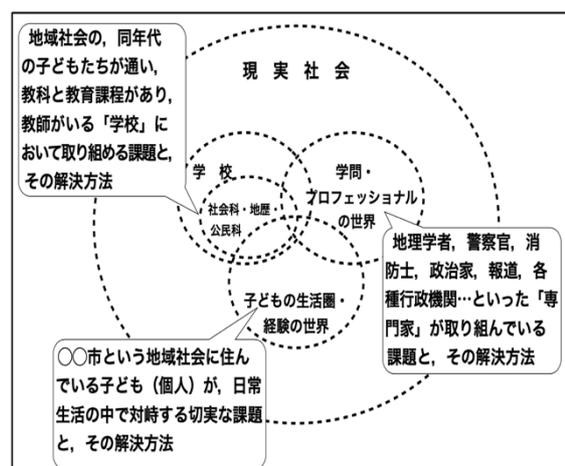


図1 学習者の行き来する文脈
(後藤, 2021より筆者作成)

きる学校の学習での延長にあり、かつ、子どもたちの生活圏や経験に一定以上関わるものであり、さらに、現実に専門家も対応していることが、真正の学びを保障するものとなると言えるだろう。

その上で、あえて「真正」ではなく「ホンモノ」としたのは、市民育成への影響という視点から、例え学校の外に通ずる真正の学びが展開できたとしても、それが単元内でとどまっていたら、結局限定的な学びになってしまうと考えるからである。そこで、本稿では、図1のような条件が揃い、かつ中長期的な視点で「ホンモノ」意識の継続が図られるような課題や状態を「ホンモノである」とし、ホンモノに近づいていく過程を「学びのホンモノ化」と捉えることとする。

(2) ホンモノの課題と評価の在り方

① ホンモノの課題の性格

豊畠 (2015) は評価問題について、「社会科の『市民的資質』評価も同様に、直接に学習していない事象が評価問題に示されること自体を捉えて『指導と評価の一体化』から斬り捨てるのは間違った考え方だろう。—中略—『関係構築的な社会認識形成』の評価では、受験者である生徒が『解答しつつ新たに学ぶ』ことが不可欠な要素であると考え。」と述べている。この主張から考えると、ホンモノの

課題は、「学習した概念等を活用できる、社会的事象として直接学習していない社会問題」という性格を持ち合わせるものでなければならぬと言えるだろう。さらに、『真正の評価』（ハロルド・バーラック他，2021）内において「問いは社会的文脈から離れたバラバラの断片的な知識を機会的に再生産することではなく、子どもによって文脈化された知識の生産を生じさせていくものでなくてはならない」という主張がなされていることから、提示する課題には、子どもたちの文脈に沿いながら、新たに学べる（知の創造）要素が含まれていることが重要であると言える。

② 言説に対する評価

ホンモノの課題に対する子どもたちの言説を評価する際には、ルーブリックを用いる。予めアンカーを設定し、その基準に対応して評価を行うことを基本とする。ここでの評価対象は、ホンモノの課題によって取り出された市民的資質のそれであり、記述されたものがどのステージに属するかによって、子どもたち個々の市民性の高まりを捉えるものである。

では、それらの妥当性を高めるためにはどうすればよいのだろうか。『真正の評価』（ハロルド・バーラック他，2021）の中で「真正な言説は、子どもたちの筆記のコンピテンスについての判定だけではなく、問題について読み手に影響力を与える、例えば—中略—（子どもたちの方針計画書作成を通して）政策や価値的問題についての新しい洞察を生み出すことなどの情報を含んでいる」と述べている。筆記だけでは子どもの言説、そこに表れている市民性を評価することは難しく、実際にどの程度その言説が影響を与えうるものなのかを捉えることが重要であると指摘しているのである。このことから、表出された言説は、学校外の多様な他者によって、高められていく必要があると考える。次章に詳細は譲るが、他者評価を取り入れることによって、記述内容が実際にどのように影響を与えるのか、その観点から市民性の高まりを捉えられるよ

うにする。

（3）学びの“ホンモノ化”へ向けて

① 単元構成について

児童は、社会科学学習において「学校知」「専門知」「生活・経験知」という3つの領域を行き来しながら学んでいる。しかし、指導の実際としては、学習課題が、指導者の無計画な授業構成により、どこか一つの領域内で完結してしまうこともある。そのため、主体的に社会を形成する力が育成されにくい状況も生じてしまう。そこで、3つの文脈が重なる課題にするために、それを解決していくための知識等を3つの文脈にバランスよく位置づける。具体的には、図2のように、まず、3つの領域において育成しやすい、本稿で定義する市民を実現するための資質や能力を抽出し、振り分ける。その後、単元の学習内容を踏まえ、どの時間でどの資質の育成に寄与できるか判断をし、各領域内に各時間を位置付ける。

② 子どもの認識との差異の調整

単元構成に基づき、授業を実践していたとしても、児童の認識と教師のそれには必ずずれが生じる。ここで重要なのは、ずれが生じた後どうするのかということに着目することである。なぜならば、そもそものずれを無くそうとすれば、教師の強引な誘導を引き起こしかねないからである。

そこで、図3のように、実際に子どもが課題をどのように捉えているのか、また、授業を経てどのように変化していくのかを視覚的に捉える方法を用いた。これによって、全体の傾向として、単元構成の通り、各時の学びを意味づけているかどうか判断することができるとともに、その傾向と計画に隔たりがあった場合、次時以降で修正を図ることも可能となる。あくまで傾向として捉えるので、個々に寄り添った修正はできないわけであるが、ずれを大きくしないという点において効果があると考えられる。この方法は、教師にとって有益なものとなるだけではなく、子どもたちにとっても、ホンモノの課題と自分との関わりを常に再考することを通して、自身をメタ的

に捉えたり、より切実感を持って課題に取り組んだりすることができるだろう。

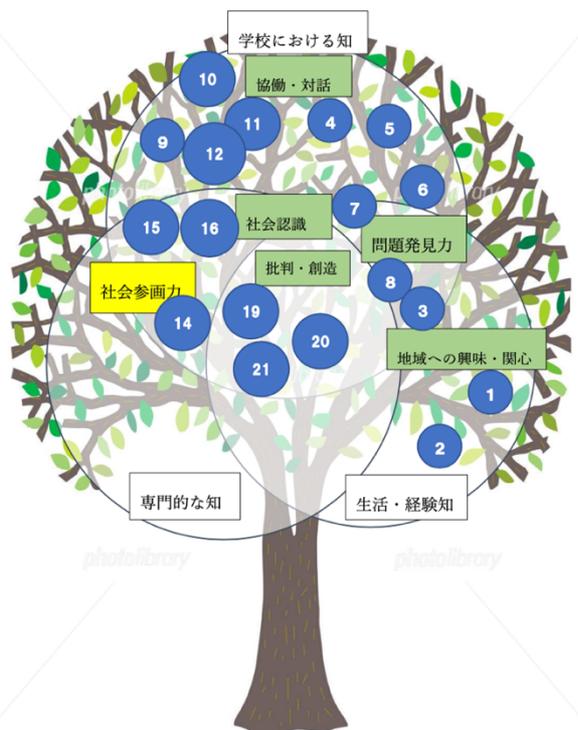
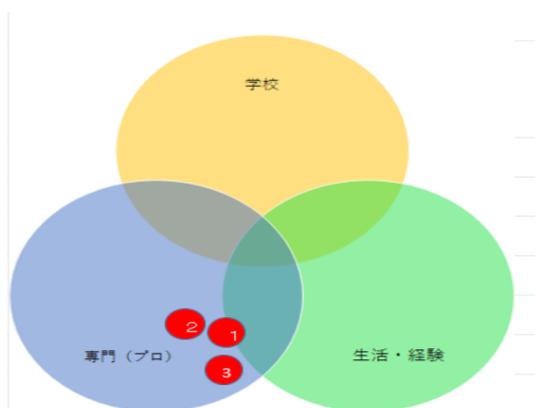


図2 単元構成図



日付	なぜその位置なのか (その位置にした理由)
11月8日	私たちは、北杜市産業観光課という特別な部員に任命されたから。でも、作成しようとしているのは学校だし、私たちが北杜市のためにやっていることは、いずれ生活につながってくると思うから。
11月9日	これから学習していく自動車工業はプロの人がやっているけど、学習するのはまだ北杜市産業観光課の人としてではないから、学校の立場にも近くした。
11月12日	今日は、自動車工業の学習を通して、具体的な企業誘致の視点も考えられたから、より北杜市産業観光課の委員として考えられたから、専門に近いところにした。だけど、今日学んだことは、自動車工業のことだから、生活にも近いと思って、専門の中の生活寄りにした。

図3 学びのホンモノ化へ向けた振り返り

③ 他者評価

学びの“ホンモノ化”へ向けては他者評価が重要な働きをもたらすと考える。その重要性について田本（2017）は「市民社会において意味や価値を有する学習とするには、学習を学校だけにとどめてはいけない。一中略—すると、教師だけが学習評価することに疑問が残る。なぜなら、教師の評価だけでは、市民社会において有用な学習であるとは必ずしも言えないからである。」と述べ、第三者と共同して学習評価を行うことを主張している。これらを踏まえ、本実践では、子どもたちの言説を評価する他者として「保護者（生活・経験知）」「地域住民・学校運営協議会委員（学校知）」「行政職員（専門知）」を設定することとした。これまで述べてきたように、学びを“ホンモノ化”していくということは、図2のように3つの文脈に関わる学習をバランスよく行い、3つの文脈が重なる部分に子どもたちの学びを向かわせていくことであるため、介入する他者も、それぞれの領域に関わる人材としてバランスよく存在する必要がある。これが、今回の人選に至った経緯である。誰を選定するにせよ、評価してもらう他者には、単元や授業の意図を事前に伝え共有する中で、建設的な批判とともに、子どもたち自身で捉えることができない視点からの意見をもらうことも重要である。

3. 研究結果

(1) 授業構成の実際

実践した単元は「工業生産」である。実践に至った経緯は、主に工業生産の学習が地域柄、本学級にとってホンモノ化しづらく、ホンモノ化していく意義が大きかったことが挙げられる。実際には、表1のような整理を行い、実践した（紙幅の関係で詳細の指導計画等は省略する）。

(2) 認識の変容傾向

本研究の目的は、児童の変容や認識の変化を評価することを通して、本授業構成論が、どのように市民育成に影響を与えるのかを明

らかにすることであるため、本稿では、以下の点について研究結果として述べる。

1点目は、実践中、どのように児童の学びがホンモノ化していったのか、その変容から認識の傾向を捉えたものについて（表2）、2点目は、実践後に行なったアンケートから捉えた学びのホンモノ化の継続性についてまとめたものについてである（表3）。

表1 理論と実践の対応表

理論	具体的内容
ホンモノの課題	<p>【企業誘致案の作成】 目的：企業誘致案の作成を通して、北杜市を活性化すること。 立場：北杜市役所商工・食農課 特別委員 相手：市長（行政）</p>
必要な見方・考え方	<p>工業生産の学習を通して、以下の見方・考え方を獲得していく。 A：立地（空間的な見方） B：関連工場と雇用（事象相互の関連） C：利益追求（需要と供給） D：海外拠点（サプライチェーン） E：交通・運輸 F：持続可能な社会 など</p>
他者評価	<p>「保護者」「学校運営協議会委員」「行政職員（商工・食農課）」の3者に、作成した誘致案を吟味・評価してもらう時間を設定する。</p>

表2 児童の認識傾向

項目	授業後の認識位置（文脈）	各文脈に位置した回数と割合
①	学校のみ	22/202 11%
②	学校と専門の重なり	38/202 19%
③	専門のみ	19/202 9%
④	専門と生活・経験の重なり	27/202 13%
⑤	生活・経験のみ	7/202 3%
⑥	生活・経験と学校の重なり	17/202 9%
⑦	学校と専門と生活・経験の重なり	72/202 36%

表3 学びのホンモノ化の継続性（アンケートの一部抜粋）

問1 作成した誘致案をさらに改善したいと思いますか。	
とてもそう思う	9% (2/24)
思う	39% (9/24)
あまり思わない	43% (10/24)
思わない	9% (2/24)
問2 単元を終えた後、社会で起きる課題や問題に対して、興味や関心を持ったことがありましたか。	
とてもあった	13% (3/24)
あった	38% (9/24)
あまりなかった	33% (8/24)
なかった	17% (4/24)

4. 考察

（1）学びのホンモノ化と市民育成

表2の結果から、①1つの文脈に閉じた学びではなく、学校と専門といった複数の文脈が関連した学びになっていること、②3つの文脈が重なる部分の割合が高くなっていることが明らかになった。このことから、本実践で設定した「北杜市の活性化のための企業誘致案作成」というホンモノの課題が、児童にとって人ごとではない切実な問いとなっていたことがわかる。その課題や単元を通じた学びが、学校だけの閉じた学びではなく、様々な立場が関わる現実として起こり得るものと認識されていたとも言えるだろう。また、個人差はあれ、授業内容によって3つの文脈を行き来していた実態からは、児童がそれぞれの文脈の中で、事象を捉える視点を変えて学びに向かっていることが窺える。様々な立場から事象を捉え、主体的に社会と関わろうとする点において、学びのホンモノ化が市民育成に影響を与えることが示唆された。

しかし、3つの文脈を行き来する実態（表2）や、それに伴う認識のずれ（図2・3）からは、本研究の一つの目的である認識のずれを修正し、児童にとって切実な学びとして

いく必要性が裏付けられた反面、それらを解消していく限界も明らかとなった。では、その限界をどう捉えるべきなのか。本稿では、想定される文脈の中で、児童が学ぶべき学習内容が保障されるのであれば、多少のずれは問題がなく、複数の文脈を行き来することを重要視していくべきだと考える。なぜならば、教師が個々の社会認識や生活経験を捉えきるのは困難であるとともに、暗記主体の学習から脱却していくためには、一つの閉ざされた学びから脱却することが第一に求められるからである。一方、実践される学びの本質を子どもたちに捉えさせるためには、教師の意図的な指導、特に発問や資料の吟味は欠かせない。今回の実践では、学びのホンモノ化へ向けた授業構成に重きを置いたため、各時の問いの吟味や資料選定が十分であったとは言い切れない。単元途中でのずれの修正以前に、単元構成の時点で、そのずれにどのように対応できるか、今後の課題としていきたい。

(2) 学びのホンモノ化の継続性

表3の結果や児童の記述からは、学びに対して充実感を覚える児童とそうでない児童の二極化が見られた。また、本実践内で見られた主体的に社会に関わろうとする態度や、得られた見方や考え方が、参画意識や実生活に大きく影響したとは言えないことも明らかになった。このことから、単元内において学びがホンモノ化されたと捉えることができたとしても、市民育成へ影響という観点からは、1つの単元における、さらには社会科のみで育成を図っていく限界が示唆された。

【アンケート児童記述の一部抜粋】

- ・これ以上わたしには改善すべきところはないと思っている。理由は、地域の人にも自分の考えを見てもらって修正したからだ。
- ・私たちが作ったものは、まだもの足りないと思うし、「あ、あそこ修正すればよかった。付け足せばよかった。」などと思ったことがあるからです。
- ・工業の単元が終わってほっとしたから（他の事象に）あまり興味を持ったものがなかったから。
- ・こういう勉強は苦手だから（他の事象に）あまり興味を持たなかった。

しかし、見方を変えると、この限界は、社会への関心や関わり方の度合いが個々に異なる教室において、対話や議論を通して、多様な価値観を踏まえた学びのホンモノ化の実現を目指した中長期的な視点からマネジメントしていく教師の役割や、年間カリキュラムの構築の必要性を訴えてくるものでもある。実際の市民社会も、皆同様に社会に関わるわけではなく、その温度差の中で、対話や批判、合意形成等を重ねて、より良い社会の構築を目指しているわけである。学校という空間において、どのようにすれば、ホンモノ化された学びの維持・向上を図っていけるのか、その具体的方略については今後の課題としていきたい。

5. 今後の展望

先述した課題を踏まえた今後の展望は、主に以下の3点である。

1点目は、ホンモノの課題を含めた、学びのホンモノ化へ向けた問いや資料の再検討を行うことである。学習内容に応じて、常に子どもたちの生活に密接に関わるようなホンモノの課題を設定できるわけではない。その場合、構造や背景が類似する学校内の問題に置き換えることはできるのか、そうした場合、子どもの社会参画意識にはどのような影響を与えるのかなど、問いの在り方について再考していきたい。

2点目は、中長期的な視点から捉えた、学びのホンモノ化へ向けたカリキュラム構成原理の構築と教師のマネジメントの在り方を明らかにすることである。この検討の際には、社会科という枠に収まらず、教科横断的な視点から行なっていくようにしたい。

3点目は、他者評価に関わる評価者の「ホンモノ化」はどのように図ることができるのかを明らかにすることである。たとえ、学校外の他者が評価に入ったとしても、児童を「市民」ではなく「子ども（小学生）」と捉えて関わるならば、そのレベルを超えた意見や批判は期待されず、子どもたちの「学びのホンモノ

ノ化」にもつながっていかないと考える。そもそもの人選なのか、介入方法なのか、様々な視点から探っていきたい。

【引用・参考文献】

- ・池野範男 (2006) 「市民社会科歴史教育の授業構成」『社会科研究』 64,51-60
- ・岡明秀忠 (1991) 「対抗社会化 (countersocialization) をめざす社会科—S・H・エングルの内容構成論を中心に—」『社会科研究』 39,27-38
- ・後藤賢次郎他著 (2021) 『新・教職課程演習 第17巻 中等社会系教育』協同出版
- ・Shirly H. Engle and Anna S. Ochoa (1988), *Education for Democratic Citizenship Decision making in the Social Studies*, Teachers College Press, p.31.
- ・G.Wiggins, *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*, Jossey-Bass, 1998, p.24.
- ・田中伸 (2015) コミュニケーション理論に基づく社会科教育論—『社会と折り合いをつける力』の育成を目指した授業デザイナー— 『社会科研究』 83,1-12
- ・田本正一 (2017) 「市民社会への参加に注目した社会化学習評価の検討—小学校第3学年における学習者のナラティブを事例として—」『社会科研究』 86,p.28
- ・豊畠啓司 (2014) 「パフォーマンス評価による中学校社会科のペーパーテスト開発—「社会の形成者としての市民的資質」を評価するペーパーテストの可能性—」『福岡教育大学紀要』 63,2,59-74
- ・豊畠啓司 (2015) 「社会科の市民的資質評価—パフォーマンス評価論に依拠した中学校社会科のペーパーテスト開発—」『福岡教育大学紀要』 64,2,67-80
- ・ハロルド・バーラック他著(2021)渡部竜也他訳『真正の評価 テストと教育評価の新しい科学に向けて』春風社
- ・藤本将人 (2004) 「市民性教育におけるオーセンティック (Authentic) 概念の特質—シ

ガン州社会科評価プロジェクトの場合—」『社会科研究』 61,21-30

- ・F・M ニューマン著 (2021) 渡部竜也 堀田諭訳『真正の学び/学力 質の高い知をめぐる学校再建』春風社
- ・峯明秀 (2014) 「社会科の学力評価論の批判的検討—学習の事実に基づく授業改善研究の必要性—」『社会科研究』 80,33-44
- ・宮本英征他 (2016) 「ポスト国民国家への移行する社会を読み解く次世代カリキュラムの開発研究 (Ⅲ) —市民的資質の評価方法の検討—」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』 44