

考える力を育む実践

—「アクティヴ」でなければ「学び」ではない—

地歴公民科 前田 健志

本来「学び」は楽しいものであり、なぜ楽しいかという、脳がアクティヴな状態になっているからである。「なぜ?」「どうして?」「これからどうなる?」「本当に?」などの疑問が次々と湧き出し、関心を持って深めていくことが、「学び」であろう。逆に言うと、脳がアクティヴでなければ「学び」ではない。たとえペアワークやグループ活動をさせたとしても、表面的な思考で、疑問すら湧いてこない活動はアクティヴ・ラーニング(AL)とは言えない。講義形式でも生徒が、題材と向き合い、疑問をぶつけ(対話)、思考を深めていけばALなのである。しかし、講義形式が最もアクティヴな形式かという、それも「No」であろう。他者の視点や思考に触れる機会が、話し合い・討論形式と比べて少なくなるからである。ではより多くの視点に気づき、最も脳がアクティヴになるためにはどのような授業内実践をすればいいのか、本稿は筆者の実践をまとめたものである。

ところで、人間はある特定の事象の影響だけで成長するのではない。24時間、様々な複合的な影響を受けて、成長していく。教育の世界に当てはめれば、授業内・授業外を問わず学校生活全体を通して成長していく。そのため、わずかな授業内だけの実践では効果は薄く、授業外でも討論・話し合いをしたくなるような仕掛けを、授業でしていく必要がある。よって本稿では授業外実践についても述べている。加えて、これらの実践に必要なことも記している。本稿が読者の授業改善の一助になることを、切に願っている。

キーワード：問い 思考 アクティヴ・ラーニング(AL) リアクションペーパー

1. はじめに

本稿の主題は、社会科・地歴科・公民科の教育において考える力を育むことがいかにして可能かを探究することである。そもそも「考える」という営みは、人間にとって本質的であるとともに実に多様な側面を持っている。一般に考える力と言えば、もっぱら論理的思考が問題になるが、社会科や地歴・公民科においては、それだけでなく、事柄の本質を見抜く直観、現前しない形象を思い描く構想力(想像力)、物事を正しく判定する判断力、具体的状況において行為の選択を思量する熟慮(プルーデンス)、文献を読み解く解釈などの能力が求められる。複雑な社

会現象を学ぶことには、考えることの複合的な諸力が必要なのである。しかし、これらのなかでも、「あたりまえ」を疑い自己自身の臆見を吟味する思考の働き(およびその習慣)が何と言っても肝要であり、それは複合的な思考力の出発点ないしは基盤となると言えよう。けれども、このような思考を身につけさせることは、今日の学校教育においてなかなか難しい課題である。

本稿では、自らの実践を振り返りつつ、この実践を考察し、学校教育の在り方を再考するためのきっかけになればと思う。

2. 実践の基本方針

まず、本実践の基本方針がどのようなものかを述べておこう。「よい授業」とは「面白い授業」であると端的に考える。ではいったい授業が「面白い」とはどういうことか。これについては様々な要素が考えられよう。例えば、「話の展開が意外である」とか、「自分の視野が広がる」とか、「スケールの大きな事柄を考える」とか、「もやもやしていた事柄がすっきり分かる」ということがありえるし、あるいは「泥臭い人間らしさを知る」といったことも挙げられよう。これらの要素をふんだんに取り入れることで「面白い授業」ができあがると考えている。しかし、上記のもの以外の要素で重視するものがある。それは、事柄や問題が「自分に関係している」と認識することである。事柄や問題が身近であると感知することが授業の「面白さ」の大きな要素となる。裏返せば、生徒は自分には関係がないと思われるものについて切実さを感じず、あまり関心を払わないのである。

教科書に盛り込まれている事柄には、意味なく載っているものはない。そこには何らかの必要性がある。教師はまずその意味を考えていかなければならず、次に生徒にそれを気づかせていかなければならない。教科書に盛り込まれていることが生徒のなかで自分の生きる現実と結びついたとき、学びは必要と化す。それはまた、「なぜそうなのか」という根本的な問いとして現れよう。これがまさに、学ぶことの根本的かつ本来的動機となるのである。入試に出るといった必要性だけでは学びの面白さは生まれな

い。「知識」とは課題を解決するための道具である。ただし、誤解してはならないのは、経済効果を生み出すことが目的であるとか、処世術としての知識が大事だというのでは決してない。現実の問題にいかに対応するのか、そのために「知識」が求められる。

生徒自らが「あたりまえ」とされていることを疑

ったり、現実について「本当にそれでよいのか」と疑問をもつこと、そしてそれらの問題に対してどう答えるかを考えること、こうしたことが思考を働かせる学びである。そうだとすれば、教科書の事項を分かりやすく説明するだけでは意味がない。教科書は、あくまで補助的なものであり、授業の後の「読み物」である。それゆえ、この実践では、教科書の用語や人名は最後に現われる。問いを展開し答えを探究するなかで、教科書に掲載されている用語や人名が語ることになるのである。

こうして、この実践では、課題・問題の把握が何よりも優先されるべきものと考え、問いを生徒とともに展開していく。しかし、課題・問題を真に問おうとするかぎり、問いはさらなる問いを生み出し、容易に解答にいたるわけではない。というのも、まさに現実の問題がそのような性質を持っているからだ。したがって、思考作業は1つの授業時間で完結するわけではない。あえて授業完結型にしようとはせず、問いを開いていく。授業者の心理からすれば、快いものと思う人も多いかもかもしれないが、そのような授業完結型にしないというのが実践の基本スタンスなのである。

「はじめに」で指摘したように、こうした思考を行うことは難しい。生徒にいきなり「考えなさい」と言っても、無理である。そこでそれを促す教師の積極的働きかけが極めて重要となる。では、そのためのタクトと労力はいかなるものか、具体的なあり方を検討してみよう。

3. 実践の特徴

本実践の特徴はまず発問の仕方にある。教師は時に生徒に対し「発問」を畳みかけ、言わば挑発する。また時には1つの問いにじっくりと時間をかけることもある。いずれにしても、授業は教師の問いかけから始まり、生徒がそれに応答することで進行する。基本的にグループにはせず、全員で議論をしていく。

全員で議論をすることは、グループワークよりも一層多様な意見に触れることになるからである。グループワークには、生徒のユニークな意見を教師が拾いきれない側面がある。もちろん、どんな学級にも発言するのを苦手と感じる生徒は必ずいるので、そのような生徒も発言しやすくするために、グループワークにする場合もある。しかし、ポイントは、発言することそのものではなく、生徒自身から湧き出てくる多様な意見に生徒自身が触れること、それに耳を傾けることである。生徒は生徒自身から発せられる意見には敏感であり、ヴィヴィッドに反応するのである。

言うまでもなく、考えることは問うことから始まる。問いがなければ考えることは生まれない。問いのない学びは真の学びではない。そこでまずなによりも、生徒の心を問いで揺さぶること、言い換えれば、生徒の心のなかに揺れる状態を作ることが第一の目標となる¹。

そのために、教師は念入りの準備をしなくてはならない。生徒がいったいどんなことに関心を持ち、何を情報として知っており、何を理解しているかということ（いわゆる「生徒観」）を日々把握しておくことが肝要であることは言うまでもない。それと同時に、教師自身が疑問に思うことや訝しく感じたことも大きなベースとなる。筆者自身、既存の勉強に対しては否定的な学生生活を送ってきたおかげで、教壇に立つ時には、ほぼ独学に近い形で臨まざるをえなかった。しかしある意味ではこれが幸いに働き、エキスパートなら素通りしそうな事柄に様々な疑問をもち、否応なく指導内容の「意味」や「目的」を考えることを強いられた。こうした授業者自身が抱く初発の疑問や疑念が問いの宝庫となり、それらをベースに、生徒たちがそう思うであろうことを想定して、授業での問いを設定する。この問いが授業の根幹となり、そこから連鎖反应的に派生する生徒自身の問いが枝葉となる。こうして一本の樹木

が成長するような仕方で議論全体を展開させる。

本実践において教師が投げかける問いはいくつかの仕掛けがある。まずはその授業を貫く「根本の問い」であり、授業の主題である。そして、その問いを考えていくための「導きの問い」が複数設定される。これらは、授業の展開、思考の展開のために通る関門のようなものであり、これら「導きの問い」を潜り抜けながら再び根本の問いを考えていくことになる。

例えば、「現代社会」の「現代における資本主義社会の課題」という単元では、「通貨の本質は何であり、そこから見えてくる金融経済（マネー経済）の課題は何か？」というのを「根本の問い」として設定する。そして、この問題をめぐって、「アベノミクスでなぜインフレ目標値2%を設定しているのか?」「インフレだと本当に好景気になるのか?」「お金の欠かせない信用はどうやって与えるのか?」「世界全体のGDPはどれくらいで、それに対してお金を増やすためのお金はどれくらいか?」「お金や金融商品に対する信用がなくなったらどうなるのか?」等々を、「導きの問い」として生徒に向ける。これらの問いは、生徒の反応を見ながら、同じ内容の問いでも、角度を変えて出されたり、違う例で問うたりする。また、生徒の応答に対して「本当に?」とさらに問いかけることもしばしばある。すると生徒たちは困惑し、違う視点を探し始めるのである。

ところで授業では、生徒は次々によく発言してくれる。彼・彼女らは臆することなく、また時に冗談交じりに（いわば「ウケをねらって」）発言を重ねていく。このように生徒が物怖じすることなく活発に発言するためには、一定の工夫がある。それは、4月の新学年がはじまる最初の時間にある。この時間をすべて、筆者自身の自己紹介に充てるのである。教師の自己紹介は、一般的にはきわめて手短けに行うものである。しかし筆者は1時限すべてをこれに充てる。自分が送ってきた人生を語り、生徒にどんど

ん質問させる。まさに教師自身を生徒にさらすのである。おそらく生徒が級友には遠慮して聞けないようなことさえ質問させる。教師はどんな質問も拾い、受け止め、さらに広げていく。こうして、「この人はどんな発言でも聞いてくれる」、「何を発言しても構わない」、という雰囲気を作り出すのである。発言の際の禁止事項は、ただ1つ、人格を否定してはならないということである。日々の授業でどんなに突飛であろうと、間違いが含まれていようとも、発言を受け止めてもらえるというのが本実践の「環境」なのである。

発言をしやすくする工夫は、教室のデザインにもある。授業では机をコの字型に並べ替え、生徒同士が向かい合うようにさせる。教師は空いた中央に入って、生徒に近づきやすいようにしている。生徒はまた生徒同士の表情がよく見えるようになる。ちょっとしたことであるが、こうした空間デザインも発言の活性化に寄与していると考えている。

本実践では、討論に時間をかけるため、パワーポイントをメインに使用する。これは授業を進めるため流れを示したものである。当然、写真などの資料を提示するのにも都合がよい。またパワーポイントは同時に、教師にとっても、教師の思考の流れを後から見直すためにも役立つ。板書は生徒の自由な意見を拾うために行う。プリントも準備するが、これをメインに用いることはなく、あくまでも補助的なものである。授業で取り上げられなかった事柄を補うためであり、また生徒自身の復習のためでもある。教師はそれをあらかじめ解答をつけて配布するのであるが、それで学ぶかどうかは生徒の自主性に任せている。

以上が授業で思考を促すための主なタクトである。前節で述べたように、授業完結型にしないというのが本実践の基本的スタンスであるが、これらのいわゆる「授業内」の工夫以外でも工夫がある。それがリアクションペーパーである。これによって、

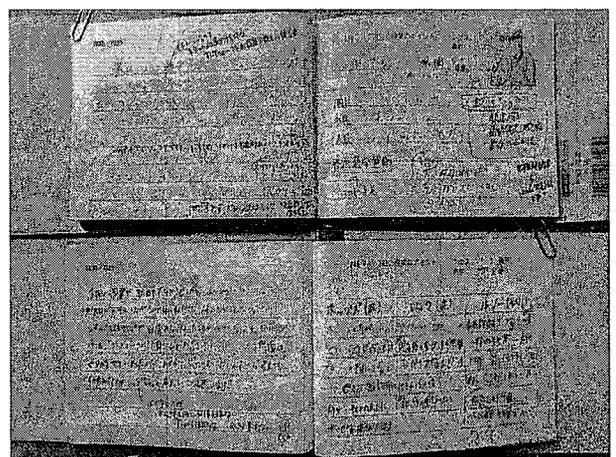
生徒がさらに思考を続けていくことが期待される。そこで、このリアクションペーパーの使い方と工夫、ならびに現段階での成果と課題について検討してみる。

4. リアクションペーパーの分析

リアクションペーパーは、本実践のなかで重視するとともに試行錯誤をしている教具である。これ自体はきわめて広く用いられる、ごく普通の教具であるが、この教具を最大限に活かすことで、生徒に自ら考えることを促し、また教師がその様子を把握することができる。

そもそもリアクションペーパーを用いるようになったのは、生徒の頭のなかはどうなっているかを知りたいと思ったからであり、生徒が問いによって揺れている状態を何とか「可視化」したいという欲求にあった。これが最初の動機であり、リアクションペーパーの目的の1つである。当初は単に授業の感想を書かせるのが主な作業であった。しかしこれを用いているうちに、もう1つ別の目的がこの教具に加わった。それが、授業外で——言い換えれば、授業が終了した後で——生徒の思考を促していくことである。

このリアクションペーパーは、A6版の小さなものである。書くところは表裏両方ある。表面は、「[]月[]日の授業のポイント」と印刷し、50分の授



業の要点をまとめさせる。裏面は、「質問/感想」と印刷され、生徒の疑問を書かせる。疑問がなければ感想を書かせる。また教師が設問をして、それに対する応答を書かせることもある。その際、その授業から派生させて次の授業につなげるような設問をすることもある。

リアクションペーパーの記入はあくまで授業の終了後にさせる。生徒は空き時間や自宅学習の時間にリアクションペーパーを書くことになる。そして廊下に回収ボックスが設置されていて、生徒は次回の授業の前日までにこのボックスに提出するのである。4月からのリアクションペーパーは積み重ねられて、厚紙製の表紙で一人ひとりのファイルが作られてある。生徒にはそのファイルごと提出させ、コメントを付し返却するのである。

教師は生徒一人ひとりの感想や疑問にコメントを書くのであるが、そのコメントに要する時間は、1クラス（40人）あたり約1時間を要する。もちろん内容によっては時間がさらにかかる場合もある。コメントの仕方としては、生徒への「質問」、「反論」、「賛同」、「感想」、「解説」がパターンとして分類できる。このように、リアクションペーパーだけにこれだけの時間を費やすわけであるから、その物理的負担は決して軽いものではない。

さらにまた精神的負担もある。リアクションペーパーの裏面にある授業の感想欄には、授業が面白くなければその原因をあえて書くようにさせている。教師は授業の評価を毎回突きつけられるのである。生徒のコメントによっては、「まったく伝わっていない」「誤解されて伝わっている」という絶望感にも似た感情に襲われることさえある。しかし、リアクションペーパーから生徒が授業によって強く思考が動かされている様子が見て取れると、大いなる喜びを感じることもしばしばである。生徒の予想外のリアクションから教師が学ぶところも多く、授業改善にもつながるのである。

さて、コメントを付されたリアクションペーパーは、生徒に返却される。生徒は教師からの再度のリアクションを読むことになる。生徒は当然自分が書いたことがどうなのか気になるわけだから、これがさらなる思考の展開や反復につながる。年間を通じてリアクションペーパーはファイルされてあるので、生徒自身が以前の自らの思考を検討することもできる。一般には、リアクションペーパーは返却しないことが多いのではないか。そのような場合、生徒にとっては授業時間内にコメントを書いて提出することで用済みとなる。こうした用いられ方からすれば、本実践のリアクションペーパーはまさに「消費されないリアクションペーパー」と言うべきであろう。

生徒のリアクションペーパーには教師がコメントを書き込むとともに、評価を5段階で記録する。リアクションペーパーのなかには分量の極端に少ないものがあるが、問題は中身である。評価の観点は、表面は「授業の根本の問いに回答しそれらを体系化して述べているか」というものであり、裏面は「自分のなかで内省できているか」「できるだけ多様な意見を出せているか」「今まで学んだことを活用できているか」などである。そして、リアクションペーパーの評価ポイントは、生徒の最終評価の参考材料

リアクションペーパー・ルーブリック

	授業のポイント	質問・感想
レベル1	授業のポイントを全く見抜いていない。	単なる直観的・一時的な感想
レベル2	授業のポイントを少しだけ見抜いている。	レベル1+自分の行動に結びつけている。or 何故その感想なのか理由を説明している。
レベル3	授業のポイントをある程度見抜いている。	自分の経験や既知の知識と比較し、共通性・異質性などを見出し、知識が整理されている。
レベル4	授業の重要なポイントをほとんど見抜いている。	レベル3+多面的・多角的に考察し、吟味できている。
レベル5	授業の重要なポイントをすべて見抜きつつ、うまく構造化されている。	レベル4+全く別次元の事象や考え方に止揚できている。自分の生きる智慧になっている。

にしている。一般的に「平常点」の評価材料は、「出席点」「成果物」「授業中に手を挙げた回数」など、学びに対する姿勢の評価としてはあまり適切ではないもので評価しているのではないだろうか。リアクションペーパーも客観的なエビデンスとは言えないかもしれないが、現状よりは適切な評価ができると考え、評価材料としている。

ところで、リアクションペーパーの取り組みは今もって試行錯誤の過程にあるのだが、そのなかで今年度取り入れた試みがある。それは、リアクションペーパーの問題設定の1つを生徒自身にさせることである。この試みは、リアクションペーパーの経験を積んだ3年生で行っている。この学年では、授業の最初に問いの提起者を指名する。その生徒は、その場で自分の関心のある時事問題について簡単に口頭で発表する（例えば、「シャープの国内液晶事業廃止」「フランス大統領選決選投票」「29年度予算成立」など）。その時事問題について教師がその場で解説を加える。これは生徒に日々、社会問題に関心を持たせるためである。そして、その生徒に授業の最後の時間帯でリアクションペーパーのための問いを提示させる。もしそれがあまり「よい」問いでなければ、ブーイングが起こったりもする。したがって、指名された生徒は否応なく、授業内容の本質を掴み取り、大事であろうと思われる問いを新たに発表しなければならないことになる。（もちろんなかなか問いが浮かばない場合も実際にあり、その場合には他の生徒からアイデアを受けてそれを問いにする。）例えば、「ソクラテスはなぜ智者なのか?」「GHQが天皇制を存続させたのはなぜか?」「前科はプライバシーにあたるのか?」「内閣の恩赦は憲法違反かどうか?」「目的論的自然観から機械論的自然観に変わった理由はなにか?」など、実に鋭くて重要な問題が生徒自身から毎時間提出される。こうしたことができるためには、問いを自分で発することにある程度慣れていなければならず、またそれ

を続けていくことが不断の練習になるのである。

それでは、このリアクションペーパーの実践からどのような成果が得られているのだろうか。現在認められるものを列挙してみよう。

まず第1に、リアクションペーパーによって、生徒は授業時間から一拍おいて問題事象を自ら考えることになる。授業後に生徒自身が問題を考えるということは、リアクションペーパーなしでも、印象的な授業なら普通になされているのであろうが、リアクションペーパーはこれを習慣的に、そして継続的に促すのである。一拍おくことによって、問題を再度捉え直し、違うリズムで考えることができる。場合によっては授業で自ら発言したことも再考される。与えられた問いに対する解答だけでなく、生徒自ら問いを湧き出させることもなされる。

第2に、授業で発言しない生徒が実はよく考えていることがよく分かったという点である。本当に考えている生徒は実は発言しない生徒であったりする。リアクションペーパーによって始めて、授業時の発言や表情から分からなかった生徒の思考の様子を知ることができ、発言しない生徒に対する教師の理解が深まったということが言える。

第3に、リアクションペーパーが要因かどうかは判然としないところがあるが、現実社会への関心が高まった印象はある。少なくとも、生徒から様々な社会問題に関するコメントを引き出すことができるようになった。

第4に、教師の授業の力量が上がった（あるいは控え目に見ても力量を上げることができる）ということである。リアクションペーパーに応答するために教師は日々勉強せざるをえない（授業では生徒の発言に臨機応変に対応する能力が問われる）。教師が単独でおこなう教材研究では出てこない視点が、生徒たちから豊富に提供される。また、生徒による授業の評価によって改善することを毎授業迫られる。教師の自分自身の授業に対する評価と生徒の評価

のずれを修正することができるのである。

第5に、リアクションペーパーのやり取りを続けると、生徒の微妙な変化に気づき、それを他の教員と共有できるという点も加えておこう。

しかしながら、もちろん、この実践の問題点ないしは課題も存している。まず、リアクションペーパーには必ずしも生徒の本音が書かれるわけではないということが挙げられる。生徒は、自分について評価を下す教師に対して書くのである。だから、或るものは言わば「よそ行き」のコメントであるかもしれない。また逆に、リアクションペーパーに生徒の心の闇が明かされて、無力さを感じることもある。次に、成長過程がこれだけで把握できるわけではないということがある。そして、このような批判的思考の成長過程を「エビデンス」としてどう検証するかという根本問題（あるいはこれは疑似問題かもしれないのだが）も指摘されよう。最後に、上で述べたことから明らかなように、リアクションペーパーのコメントに多大な時間が費やされるということである。これは教員の多忙化の状況という、より大きな体制の問題とリンクする。しかし、教材研究・自己研鑽の一環と捉えれば、労働時間の単純増とはならない。しかし、それでも受け持つ生徒数が多いと、非常に苦しい時がある。ベネッセの「クラッシー」などを用いて電子化することも考えたが、生徒自身が成長を感じられるという観点で見ると、アナログな方がいいと判断し、電子化しなかった。時間が厳しい時には、当該の分だけ抜き取り、後日時間的余裕があるときに見て返すようにしている。大切なのは、やりっぱなしにせず、必ず返すことである。即時還元できないこともあると割り切るのも必要だ。

リアクションペーパーを有効に活用するためには、一人ひとりのコメントに応答することは不可欠であり、リアクションペーパーの実践は、手抜きのできない、実に地道なやり方であり、魔法の杖ではないのである。

5. おわりに

他者との対話が成り立つのは、自己のなかで対話が成り立つことと不可分である。自己のなかで対話をするということは、自分の抱いた見解と鋭く対立する別の見解を自己のなかに取り込んで吟味することにほかならない。リアクションペーパーの実践は生徒と教師との往復書簡にも似ているのであるが、そのやり取りを重ねていくことは生徒自身が自己をうまく複数化していくための助けになりうる。

もちろん、孤独な思考活動は、それが表現されなければこの世界においては無に等しい。だから、思考は言語化されて表明されることが求められる。それは個人の思考のためでもあるし、世界・公共性のためでもある。授業での議論の空間は、「公共性」の性格を色濃く持っていて、その者が「誰であるか」が頭わになる場である。異質な意見をぶつけ合うほど教室はそうした性格を持つ。なるほど、ここでも実際上は、思考は働いているには違いない。けれどもやはり「発言」には、そこで無限の思考の活動をストップさせる面がある。そうしなければ、うまく発言することができないからである。「アクティブラーニング」といって生徒に発言させることにやっきになるだけでは、本質を見失ってしまうのだ。

本実践は、公共空間と思考空間の両方を創出しようとする試みであると言えよう。教師の役割は、まず、授業をフォーラム的にすることである。生徒が忌憚なく自らの見解を發し、相互にぶつけ合う。また時に共同でルールを考えようと妥協したり修正したりする。このこと自体、まさに「公民」「市民」としてのシチズンシップを涵養していく営みである。だが繰り返し言うように、この本実践では「発言できた」「自分の主張が提示できた」で終わりではない。そこからさらに、生徒一人ひとりが問いを展開して思考を続けていくことをねらっている。

そこで、教師の次の役割は、授業後にいかに思考を促すかということになる。しかしこの役割は「促

すこと」でしかなく、思想内容を伝達しそれを信じ込ませることでは決してない。思考という活動は自ら考えなければ考えたことにはならない。また思考と不可分の問いも、その問いを本当に問わなければ、すなわち、問いを遂行しなければ、問うたことにはならない。そのために教師は、生徒に対して問いを展開してみせることも必要かもしれない。しかし、何よりも大事なものは、生徒と一緒に問い、それを深め、共に思考することである。だから、教師がこの共同作業に参加するかどうかに賭かっているのである。

本実践では生徒が問題を身近に感じる事が重要だと前述した。この「近さ」は時間的・空間的な近さでは必ずしもない。また問題を自分のこれまでの感覚だけで（つまり好き嫌いを反射的に判別するような仕方）捉えることではない。それは、むしろ問題をおのれに近づけることであり、おのれのほうから関わるという能動的な働きにほかならない。しかし同時に、問題がおのれ自身に関わってきて、襲ってくるという受動的な働きも存している。こうした能動受動の両性格が相まって「アクティヴ」な学びは成り立つに違いない。そこでの学びは、問題とともに世界を知ることになり、問題とともに自己を知ることになる。うまく行けば、これは生徒にとって、世界や自己の変容ないしは拡張とも言えないだろうか。

そのためにも、教員は思考力のみならず、ファシリテート能力・コミュニケーション能力などを高める必要がある。これらは従来の机に向かう教材研究だけで身につくものではない。教員同士が積極的に議論し、学校外の世界の人々と積極的に交わっていない限り身につかない。教員は最終的には「職人」であり、いくら素晴らしい実践集を読み、素晴らしい指導案を作っても、それだけでは優れた実践はできない。普段の自分の24時間の生活の中で、これらの能力を高めるために、積極的に他者と交わってい

くしかないのである。まさに教員自身・学校全体が「アクティヴ」になる必要があるのである。

注1

山本英輔・前田健志

考える力を育む実践

— 学びは「アクティヴ」なものである —

『金沢大学人間社会研究域

学校教育系紀要第10号』参照