

立命館附属校教育研究紀要

— 教育実践報告集 —

2018年3月 第3号

目 次

- 『星野君の二墨打』の道徳教材としての価値を再検討する
— 高校2年生「法学入門」の授業において —
..... 和田 篤史 (1)
- 中等教育における21世紀型スキルを中心とした教育の国際化
— IBDPのTOK的思考の活用 —
..... 久保 敦 (11)
- 高校生物基礎の生態分野を適応進化とアクティブラーニングで教える
— 学校内の植栽を利用した「日本のバイオーム」の野外授業 —
..... 中井 咲織・宮田 理恵・嶋田 正和 (21)
- 中学校道徳教育への【TOK導入】の有効性
— 授業実践報告 —
..... 西田 透 (31)
- 大気圧・蒸気圧・分圧を理解する実験群の開発と実践 杉山 剛英 (37)
- IB型文学授業の可能性
— 生徒の主体的な学びのために — 田内 雅人 (45)
- 「学習者としての『自立』」を目指す高校国語科評論文指導の研究
..... 都出 恵介 (51)
- 立命館慶祥中学校における道徳・立命科の取り組み
..... 右谷 浩 (61)
- 「日本語アカデミック・ライティング」授業の提言
..... 三浦 誠 (67)
-

『星野君の二塁打』の道徳教材としての価値を再検討する

— 高校2年生「法学入門」の授業において —

A Review of Values of “*Hoshino-kun no Nirui-da*” in moral education: In the Eleventh Grade Class of Introduction of Law

立命館中学校・高等学校 和田 篤 史
Ritsumeikan Junior and Senior High School Atsushi Wada

I 本論の構成

本論は、小学校の道徳教材として多く用いられてきた吉田甲子太郎『星野君の二塁打』についての実践報告である。

まず、本教材の取り上げられ方とそれに対する批判を概括する。その中で、吉田自身は本教材を民主主義とスポーツマンシップを指導するために書き下ろしたとしているが、現状では取り上げられ方の面でも、あるいは教材自体が抱える問題点からもそれが厳しいのではないかと仮定した。

その点を高校2年「法学入門」の授業で検証した。具体的には、野球規則という上位規則から監督の命令という下位規則やそれに基づく命令に従わなかったことを評価させること。および一見民主的に定められた規則でも事実上、上下関係に基づき半ば一方的に決められた場合、その規則はどう評価すべきかということ。これらを検討させることで吉田の狙いは実現しうるかを検証した。

II 本教材について

1 本教材の概要

本教材文は1947年に記されたものだが、その後吉田自身が改作を行った。さらに教科書などに収録される際には、編集者の改作も受けている。巧刀(2008)では「1952年に検定を受けた小国：686¹⁾において定まったと言ってよい²⁾」としており、本論もこれに従う。以下、これ³⁾に従い大略を説明する。なお、議論の都合上場面に番号を記す。

【場面①】少年野球団のRクラブは郡大会選出をかけた決勝戦で最終回を同点で迎えた。その裏のRクラブの攻撃で先頭打者が安打で一塁に出た。

【場面②】次の打者は投手の星野であった。星野は打者としても当たれば大きく打てる。ただ、今日の打席は不調であった。星野自身はここで名誉挽回をしようと張り切っていたが、別府監督は次打者に打たせて確実に1点を取らせるべくバントで送れと指示した。星野は打てそうな気がするので打たせてくれと言うも、監督は正攻法でいけと言いつつ打席に送り出した。星野は、あいまいな返事をして打席に向かうが、命令には背けないとバントを打つつもりになった。

【場面③】一塁ランナーが二塁へ積極的にリードする姿を見て再び打ちたくなかった。投手の1球目は星野の得意なコースであり、大きく振った。結果、二塁打となり一塁ランナーも三塁まで進んだ。事実上勝負はこの時点につき、実際次の打者が犠牲フライを打つことでサヨナラ勝ちを決めた。

【場面④】翌日、監督はミーティングをした。その席上、監督就任の際に「試合の際にはチームの作戦として決めたことには絶対服従する」という規則を選手と相談して決めた、その規則は選手も快諾したということを述べた。その上で、昨日の星野はチームで決めた作戦を一度承知しておきながら勝手に打撃に出た、即ちチームの統制を乱したと指摘した。仲間が弁護するも、監督は野球を団体競技として協同の精神を養うためのものとし、犠牲の精神が分からぬまま社会に出ても社会をよくはできないとした。さらに、チームの統制を乱

した者をそのままにはできないと述べた。

【場面⑤】監督は、進出できた大会に星野が出場することを禁じた。その結果、大会に敗れることもやむを得ないこととした。星野はそれを聞いてじっと涙をこらえた。

【場面⑥】星野は、監督の言葉に対し自分はいい気になっていたとしみじみ思った。そして「星野君、異存があったら言ってくれたまえ」という監督に対して「異存ありません」と涙で光った目をあげてはっきりと答えた。

2 現在の採録状況

現在、道徳は教科化に伴い検定教科書が出つつあるところである。ただ、その指導書を含む資料が揃っていない現状もある。そこで、教科書会社から販売された近年の副読本を中心に収集した。

ここでは東京書籍と日本文教出版が5年生の教材として収録していた。また、2018年度以降使用の検定教科書では両社からは外されたが、学校図書が6年生の教材として収録した。以下、入手しえた東京書籍(2009年用)と日本文教出版(2010年用)について取り扱いの状況を示す。

東京書籍では場面④で終えられていた。また、掲載された発問には場面④での星野の心情、そして規則やきまりが何のためにあり、決めるときに気を付けることは何であるかというものがあつた。

また、日本文教出版では場面⑤で終えられていた。その上で、打席での星野の心情、星野の出場を禁じた監督の態度、出場禁止を言われ涙をこらえた星野の心情、そして決まりの必要性を問う。

Ⅲ 本教材の扱われ方とそれに対する批判

1 小学校での取り上げられ方

(1) 指導書による指針

指導書は、先述の東京書籍(2009年用)のもののみ入手しえた。ここでの引用は、別注のない限り本指導書⁴⁾の90・91頁からのものである。

児童の実態として規則などの存在意義や遵守の必要性は理解しながらも「ついうっかりして破ることがある」とする。その上で、都合よく言い逃れをする「自分本位の考えを是正できるようにしたい」としている。

さらに「社会生活はルールを守ることが基本」であり、「小さなときから指導し、身につけられるようにすることが大切」とする。これは学習指導要領の4-(1)「公德心をもって法やきまりを守り、自他の権利を大切にしながら進んで義務を果たす」⁵⁾に対応する。

授業は「やや長文ではあるが」1単位時間で扱っているものとしている。その中では、児童にも示されたように星野の気持ち・考えを中心に議論をすることで指導の効果が高まるとしている。指導過程の例でもバントを命じられたとき、大会出場を決めたとき、そして監督の話を聞いたときの心情を問うことが示されている。さらに、チームメイトが監督の話をどう考えたかも考えさせた上で規則やきまりの意義を考えさせる構成である。

このチームメイトの考えにつき、予想される児童の反応として「星野君はよくない」「みんなが勝手なことをしたら、チームはまとまらない」が想定されている。

なお、指導過程の例では監督の考えについては主発問として取り上げられていない。ただ、板書例ではこれが大きく取り上げられている。

(2) 古い実践例

昭和50年代になされた実践として、『心を育てる道徳教育』に掲載されたもの⁶⁾がある。ここでは「書く活動を取り入れてねらいを確認させる」⁷⁾例として5年生への授業が取り上げられている。

ここでは、星野がバッターボックスに入った時と二塁打を打った時の心情、そして監督が謹慎を命じた時の考えについて話し合せている。さらに、場面⑥も与えた上で「異存ありません」と言った星野の気持ちについて考えさせている。

資料分析では、場面⑥で「深く反省している星野君の気持ち」⁸⁾を考えさせたいとしている。

また、指導記録では「異存ありません」の場面で監督の主張を認める意見が出た一方で「約束を破ったから、仕方がない」⁹⁾という諦めや「打ったからいいのに」¹⁰⁾と不服を感じたものも出ていた。さらに心に残ったこととして大会には出してあげるべきと書いた児童が複数出たと記録されていた。

著者の考察として、石川は「初めから出場停止

は当たり前と考える児童がいるとしたら、冷たい子だと言わなくてはならない¹¹⁾とする。さらに、場面⑥での星野の弁護を続ける児童に対し、「価値の内面化が不十分な指導だったとしては酷だろう¹²⁾とし、まとめの局面で大会に出すべきとした児童に対して「子どものやさしい気持ちを汲み取りたい¹³⁾と評価している。他方、竹ノ内はこれを「星野君に同情的であり過ぎる¹⁴⁾とした上で「本音であるかも知れないが、これをたてまえに近づけることが大切である」と批判している。

(3) 最近の実践例

巧刀は「個々の小学校あるいは実践者の名を挙げることは控えるが、「星野君の二塁打」を検索語として Web 検索すると、星野君を悪いお手本とした授業案あるいは実践報告を見ることができる¹⁵⁾としている。同様に検索したところ、三次市立君田小学校における指導案と北秋田市教育委員会が掲載している指導案が pdf ファイルの形で公開されていた。以下、これらについて紹介する。なお、両指導案とも東京書籍のもの、即ち場面④まで示された教材を使用している。

君田小学校のものは、「自分たちで決めたまりは進んで守り、責任を持って活動しようとする態度」を獲得させることを目指している。その上で、監督の発言を受けた星野の気持ちを中心に考えさせている。さらに、決まりを守って良かった経験を振り返らせて価値の一般化を図っている。

北秋田市のものは、ルールの必要性を理解しながらも自分本位な理由で破る児童が多い実態を踏まえ、自分に課せられた義務を果たす態度を育成したいとしている。その上で、中心発問ではやはり監督の話を受けた星野の心情を書かせている。その際には、試合結果を踏まえて児童が葛藤する場面を与えるとしている。さらに、君田小学校と同様にきまりを守って良かった経験を出させている。なお、終末では場面⑤・⑥を聞かせ、それについてどう思うかと投げかけることで余韻を持たせた終わり方としている。

2 実践に対する批判と作者自身の意図

(1) 宇佐美寛による批判

現在では、ミーティングにおける監督の話聞いて自分の身勝手さを悟る星野の心情を考えさせ

ることが中心に行われているといえる。ただ、このような扱いについては、1974年¹⁶⁾の段階で宇佐美寛が批判を行っていた。

宇佐美は、「この資料を使っている授業は、いずれも、「規則」や「法」の意義の考えさせかたにおいて、重大な誤りをおかしている¹⁷⁾としている。それは、本作品における規則の本質が明らかではないこと、規則の作り方、規則に基づく権力の発生方法、規則違反に対する処分の各点において問題があるにも関わらず、その点を考察させる授業が無いということによる。

まず、本作品における規則の本質は「資料を繰り返し読んでみても¹⁸⁾どのような意味での規則を破ったのかが明確ではないとしている。その上で監督と他の選手とのやりとりから、規則としてはチームの作戦として決めたことには従わねばならないこと、及びそのチームの作戦の決定主体は監督に専属することを示している。さらに、このような規則はスポーツの世界でのみ成立するものであり、「広く一般の場合において守らせようとする授業は、基本的に誤り¹⁹⁾としている。

規則の作られ方であるが、まず監督が決定した作戦をチームの作戦としてしまうことを問題視している。一般の規則とは異なり「制定者が誰であるか不明確である²⁰⁾こと、即ち監督が一方的に作ったことが不明瞭になるためである。さらに、バントで送るという作戦の当否を吟味させた授業がないことにも「内容の当否を問わず監督の命令には従え²¹⁾という授業だと批判している。一般の場合に当否を問うのは当然、スポーツでさえ「作戦が監督の恣意で好き勝手にきめられるものではなく²²⁾としている。さらに、就任時点で選手の支持を得る形でチームの作戦に従うという規則を定めたとしても、それは独裁者への全権委任を定めたものであり「法律の自殺を法律自らが宣言するような形²³⁾であると批判する。

これにより、本教材は一般的な規則の遵守の資料としては「まったくすじちがい²⁴⁾であるとし、あくまで「戦闘のための集団」に特有の規則であるとしている。その上で、そうだとしても規則に基づく権力行使のあり方に問題があるとする。それは、作戦違反を咎めることはよいにしても、作戦そのものの正否については別に問われるべきで

あることに基づく。その上で、ただ命令違反のみを咎めることは「命令違反の側面だけを見ていて、作戦への批判あるいは代案を伴った挑戦としての側面を見ようとはしていない」²⁵⁾と批判している。そうであるにも関わらず、本題材を取り上げた授業で「監督の立場・権能については、少しも問題にしようとしません」²⁶⁾と批判している。

さらに、謹慎させるという処分についても「まったく別府監督の独断で行われて」²⁷⁾いるとし、これは罪刑法定主義に反するものであり「民主的社会での法規の常識からいかに離れているかを明確に把握させ」²⁸⁾るべきとしている。それにも関わらず、「みな監督の決めた処分を是認する授業ばかり」²⁹⁾だと批判している³⁰⁾。

この背景には、場面⑥における星野の態度を規則の尊重の望ましい姿だと肯定し、このようになってもらいたいのが教師の気持ちにあることを指摘している。ただ、このような教師にとって都合のよい子どもが「独立自尊の主権者」³¹⁾にはなりえないとしている。

(2) 吉田甲子太郎自身の見解

現在では、文学作品の読解においては筆者の意図に基づく必要は必ずしもないとされている。ただ、それがあつた場合には検討をする必要があるとはいえる。

巧刀は、1947年の初出以来、本作品がどのように改訂されてきたかを追っている。また、その中で吉田自身の手によると考えられる検定教科書の学習指導書を検討している。

それによると、1947年の原作では出場を禁じられた試合は全国中等優勝野球大会、即ち現在の夏の甲子園大会であった。また、ミーティングの席上でもバントを打つべき理由を監督自身の口から丁寧に説明を行っていた。これが、先述の定本ともいえる1952年検定版で小学生向けの設定に改められている。ただ、現在では「星野君像を端的に示すと同時に作品の最大の山場を構成する」³²⁾場面⑥のやりとりが削除されており、巧刀はこれを「作品の主題を無視した悪しき改竄」³³⁾と批判している。

その上で、1952年検定版の指導書³⁴⁾での解説を吉田自身が行っていると推測して議論を進めている。このうち規則の尊重という現在の道徳授業

につながる要素は3つにわたる。1点目は、「監督が選手たちと相談しながらチームの規則を決めたこと、これがクラブの民主的運営にあたり、それを確認しながら話を進めていることが監督の民主主義的態度を示している」³⁵⁾こと。2点目は、「約束や集団の統制を守ること、協同の精神や犠牲の精神」³⁶⁾が真のスポーツマンシップであること。そして3点目は吉田の中では民主主義とスポーツマンシップが一致していた上で、星野が処分に「異存ありません」という場面を自分の行為がスポーツマンシップ、即ち民主主義に反していたことを受け入れる場面であるとしていることである。

巧刀によると、吉田自身は子どもに対してチーム全体の勝利を得るために犠牲になれと命じる作品を他にも著したとしている³⁷⁾。これらでは、結局命令を履行するという点で本作品とは異なるが、主題としては同じものであるといえる³⁸⁾。

3 本節の総括

まず、筆者である吉田は集団のための自己犠牲の精神をスポーツマンシップとし、これを民主主義と同一視している。さらに、この自己犠牲を含めて監督の指示に服従することをチーム開きの際にメンバーと相談して決めたこともまた民主的であるとしている。その上で、本作品を民主主義の指導のための教材としている。

これに対し、宇佐美はいかにメンバーと相談したとはいえ独裁を許すようなルールを決めた段階で、そのルールは一般社会における民主的ルールではないと批判している。さらに、勝利を目指す集団のルールであるとしても自己犠牲ありきの運用ではまずく、勝利を目指すための作戦であるか否かの批判を合理的に行うべきであるとしている。さらに、出場停止が事前に定められていない点も罪刑法定主義に反すると論じる。ただ、「図式的・概念図的でない資料」³⁹⁾なので子どもの自由な読みや考えが保障されれば「事実の重みが、一本調子で安易な「すなお」さを破壊してくれる」⁴⁰⁾と期待している。

石川は星野に対する同情を児童の優しさの現れとしている。他方、竹ノ内はこの本音をたてまえに近づけよと批判している。時代は前後するが、

石川が指摘した同情を民主主義や戦闘集団の本質から理論化したものが宇佐美の議論、その宇佐美によって批判された「すなお」な子ども像が竹ノ内の目指すたてまえではないかと考えられる。

そして、現在では「異存ありません」というセリフ、教材によっては出場禁止という処分も児童には示されていない。その上で、星野の心情を考えさせる一方で規則を守って良かったという経験を語らせることで本教材の一般化を図っていることが多い。

IV 本実践における指導案とその意図

1 問題意識と授業のねらい

吉田自身は、民主主義とスポーツマンシップを伝える作品として記したが、「選手たち、子どもたちに対して自己の命令への絶対服従を強いる「監督絶対主義」者なのであって、決して民主主義的な人物ではない」⁴¹⁾と受け止める読者もある。その極端な例が宇佐美であるとも言える。

このギャップがあることを踏まえ、筆者が担当する高校2年「法学入門」の授業において法的な観点から吉田の意図は実現しうるのか否かを検証することにした。

その軸として、上位にある規則からの検証、そして形式的に民主的な決定がなされても実質的にそれが損なわれている場合の正当性、この2本を立てた。いずれも、法規そのものの正当性、あるいは法規の運用面での正当性を問う際に用いられる考え方であり、「法学入門」の授業を通して獲得させるべき考え方でもある。それゆえ、本時のねらいとしても以下の2点とした。

- ① 「監督の命令には絶対従え」という下位の規則が「野球は勝利を目指す」という上位の規則に抵触する状況で、監督の命令に従わなかったことの是非について検討して各自の見解を持たせる。
 - ② 一見すれば民主的に定められたように見える規則が、実は上下関係などを背景に半ば強制的に決められるケースがあることを理解した上で、そのような規則の是非について各自の見解を持たせる。
- ①は、野球規則という競技そのものを規定する

規則と監督の立てた規則が矛盾する点について考えさせることを目指している。また、②では星野の「異論ありません」という発言が本心からなしたのか、という点も含めて考えさせることを目指している。

2 授業の形式

31名が受講しているが、4～5人の班を編成した。事前に野球経験や定石といえる戦略についての知識について調査を行い、野球に関する心得のある者をリーダーとして指名した。

また、班には磁石で前に貼りつけられる小さな白板を配布し、班での意見をまとめた上でクラス全体に共有することが可能な形をとった。

3 授業における発問

2時間連続の授業であるが、その中で考えさせる材料としての主発問を6つ設定した。なお、心情を読み取ることは目的とせず、事実関係から正当性を検討させることを目指したことから、物語の本文は配布せず状況を要約したものを示すにとどめた。

(1) 野球規則の確認

野球規則⁴²⁾を示した上で、公式戦の意義について考えさせた。

これは、監督の立てた規則の上位にあたる野球規則を確認することを主な目的としたものである。ただ、この設問の段階では、勝利が目的だということを強調することはせずに野球の目的について考えた上で以下の設問に取り組むことを求めるにとどめた。

(2) とるべき戦略の確認

最終回の裏、同点のノーアウト一塁で星野に打席が回ったこと、および星野のバットが不調であることを示した。その上で、戦略としてバントをさせるか思い切り打たせるかのどちらかであることを与えた上で、リーダーから2つの戦略の得失を班員に説明させた。さらに、それを受けて自分が監督ならどちらを指示するかを選ばせた。

先述のとおり初出の段階では監督自身の口によりバントの正当性が語られた。これにつき、事前に野球に詳しくない者も含めて理解させることを狙ったものである。合わせて、作品中の登場人物

の動きを知る前の段階でどのような選択をするか、即ち生徒がどのような価値観をもっているかを予め探ることをも意図している。

(3) 監督至上主義の是非

場面②のやりとりを与えた上で、監督の命令に背けないというあり方について考えさせた。これについて、具体的なやりとりと合わせて紹介した上で、この段階でその是非についての考え方を問うものである。

なお、この設問では「野球規則を踏まえて」という指示はあえて入れていない。上位の規則と下位の規則の抵触を考えることは、法学一般の学習においても必要とされることである。このことが別段の指示がない状況において達成できるかどうかを見るために、この形をとった。

(4) 星野の規則違反とその結果

場面③の結果を与えた上で、指示には違反したが勝利を引き寄せた星野の行為の是非について考えさせた。これ自体は、小学校での授業においても多くなされる発問である。

本問を設定した段階では、是非の双方が出ると予想した。結果を重視すべき、あるいは打者としての勘を信じるべきだというのが是とする理由である。また、否とする理由は結果が良くても指示違反自体が良くないというもの、指示違反がチームワークを乱すというもの、指示違反によるリスクを考えるべきだというのが考えられる。

(5) ミーティングでの監督判断の是非

場面④と⑤の概略、即ち出場停止という判断を与えた上で、監督の判断の是非を問うた。

ここでは、監督の指示に服従するという規則自体が選手の賛同を踏まえて定められたこと、および監督の野球指導観が勝利よりも生徒の健全育成を優先するものであることを前提として、星野を試合に出させないという本作品の山場となる判断がなされたことを紹介した。

即ち、「野球規則に定められる試合では勝利を目指すべき」という上位の目標に、「子どもを正しく育てたい」という監督が掲げる下位の目標が矛盾することを示している。その上で、この判断、つまり勝利という上位目標を放棄してまで下位目標を実現させようとする監督の姿勢について考えさせているものである。

(6) 吉田の意図は実現しているか

吉田が本作品を民主主義とスポーツマンシップを伝えるために上梓したこと、その初出が1947年、即ち日本国憲法施行のタイミングであったこと、さらに場面⑥のやりとりを示した上で、吉田の意図は実現しえるかを考えさせた。

民主主義の定義についてはここまでの授業で明確に示したわけではない。ただ、プリントに対する補足として、星野に対して異議があるかを聞くこと自体が不利益処分に対する聴聞手続きにあたるものであること。および、この聴聞手続きは個人の権利保護を目的とするものであり民主主義の基盤に当たるものであること。以上の点を紹介した上で考えさせることにした。

V 本実践に対する生徒の反応

本実践では、先述した6つの発問に対する個々の考えはプリントに書かせて回収した。また、班でまとめた考えについては白板に書いて前に示した内容を記録した。以下の分析は、これらをもとに行った。なお、プリントの分析は受講者31名のうち提出漏れのあった3名を除いた28枚に基づいている。

1 個々の発問に対する反応

(1) 野球規則の確認

個人では、優勝を含め勝利を狙いに行くという趣旨のものが13名、練習を踏まえた力試しであるという趣旨のものが16名であった(うち2名は勝利と力試しの双方を記入)。この他、日々の練習の動機づけが1名、地域振興が1名(力試しと併記)いた。

陸上部など個人の記録を競い合うタイプのものや文化部における発表会も含めたものとして考えよと指示したので、明確な形で勝利というものを挙げたものは半数に満たなかった。また、この段階で野球規則の文言を直接引用した上で勝利を目指すという記述はなかった。個別法の学習においては根拠条文を引いて説明することが求められるが、現時点で六法全書を持たせるなどしてこの点を意識させることをしていないので、これはやむを得ないことであるといえる。

また、班でまとめたものでは練習成果の発表にあたることを書いた班が4班、勝利を目指すということを書いた班が5班あった。その他、全力を出すということを書いた班が2班あった。これ以降の設問でも共通だが、班の意見を一つにまとめることは求めず、複数意見を併記しても構わないと指示したのでこのような結果になった。

(2) とるべき戦略の確認

まず、野球部員などによる戦略の説明であるが、机間巡視をした限りではおおむね野球の定石による説明ができていたようであった。即ち、バントを選択した場合は1アウトになる代わりに高確率で1塁ランナーを2塁に進めることができる。これにより、次打者の打撃によるサヨナラ勝ちが期待できる。これに対し、星野に打たせた場合には星野が試合を決める可能性もある反面、ダブルプレーにより2アウト・ランナー無しの危険性もある。その上で、今日の星野は不調なのでその危険性が高く見積られるという旨の説明である。

その上で、各自の判断をさせたが、バントを命じる者が25名、打たせるという者が3名であった。打たせるとした者のうち2名は星野に我慢させるのは良くないということを書き、1名はこれで確実に負けとはならない以上まだチャンスがあるし、そうならば星野を信頼すべきだというものであった。一方、バントをさせるとした者では20名がリスクの少ない戦略をとるべき（チームを優先すべきという文言もこれに含める）、2名が今日の星野が信頼できないというものであった。

野球に対する知識の有無はさまざまであるが、基本的にはチャンスのときほど慎重に事を進めるべきであるとする生徒が多いと考えられる。

(3) 監督至上主義の是非

正当とする者は20名、全く背けないのはおかしいが監督の判断を優先すべきという者が3名、どちらとも言えないとする者が1名、プレイヤーを優先しつつも監督も尊重すべきという者が1名、監督至上主義自体が不当だとする者が3名であった。8割以上が、おおむね監督の主導権を認めるものであった。

理由づけであるが、正当とする者の中では8名がそうしないと監督の立場や存在意義がなくなるとし、6名がチーム競技である以上は監督に従え、

という判断をしていた。他方、それ以外の立場では選手の直感、ここでは星野の勝負勘を信じるべきとする者が3名、服従まで強いることはおかしいとする者が2名いた。また、監督を優先すべきとする者の中に中学生⁴³⁾では判断力が未熟であるという点を指摘した者が1名いた。

これにつき、硬式野球部顧問は小中学生の野球ではこの絶対服従という方針が強く出る。ただ、高校生になるとそれだけでは限界があるということを書いていた。また、事前に監督に聞いたところ、自分ならなぜ打ちに行ったかを生徒に聞き、それが妥当なものであれば咎めることはしないと述べていた。監督の主導権を認める8割のうち、中学生という発達段階を明確に記入した者は1名であったが、それ以外の生徒も中学生の野球ということ踏まえている可能性がありうる。

また、班のまとめでは、いずれも監督の意見に従うべきとは書いていた。理由づけとしてチームの輪が乱れるという趣旨を挙げた班が2班、自分で所属チームを選んだ以上、そのチームのルールに従うべきとした班が1班あった。また、補足として選手の直感も信じろという班と監督のサインミスである場合は別という班が1班ずつあった。

(4) 星野の規則違反とその結果

良いとする者が13名、悪いとする者も13名、どちらとも言えない者と白紙が1名ずつであった。良いとする者のうち、6名は結果が良かった以上良いとされるべき（うち3名は勝つことが目的であったということにも触れる）、2名がプレイヤーたる星野の自主性に基づいたから良いとされるべき、5名は良かったものの指示違反に対する反省は必要だとしていた。また悪いとする者のうち、5名はチームの統制を乱したため、4名は例え勝利したとしても正当化できない、3名はリスクが大きすぎる行為をとったことは軽率である、という趣旨の理由を述べていた。

「指示違反に対する反省は必要」とする者を悪いとする者に含めると、3分の2の生徒が結果さえよければ全てよしとする考え方はとっていないものといえる。

(5) ミーティングでの判断の是非

妥当とする者が10名、ペナルティを課すことは認めながら試合に出さないという判断は行き過

ぎとする者が16名、ペナルティを課すこと自体が問題だとする者が2名いた。

妥当とする者のうち、5名はチームとしての規律を重視すべき、3名は最初に全員で決めたルールであるため（うち2名は罰の内容についてもチームに諮るべきとする）、1名は監督の指示に重みをもたせるためとしている。

また、問題視する2名は勝ちを放棄するようなペナルティは不当だとしており、行き過ぎた判断とする者のうち7名も同じ理由を挙げている。また2名は口頭注意で十分であるとしている。他方、5名はペナルティ自体の正当性としてチームの規律や全員で決めたことを挙げている。

多くの者が、理由は別にして規則を守ること自体は大切であるとしている。これは、小学校で本題材を扱うときに目指すべき価値判断と一致しているといえる。また、その理由づけとしても集団である以上は規則を重視すべきだとする見解と、その規則が民主的基盤を有するためであるという見解が相半ばしていると言える。前者は、小学校でぜひ持たせたい価値観であり、後者はより進んだ理解として持たせたい価値観であるといえる。

他方、その規則の正当性は認めながらも星野の行為（及びそれに基づく結果）と行為に対して課されるペナルティが均衡していないという点から行き過ぎだとした者が過半数を占めていた。この点を小学校で指摘した場合、どのような評価を受けるのは気になるころではあるが、おそらく指導案でも想定されていないのではないかと考えられる。それはともかく、行為とそれに対する刑罰のバランスは憲法上も要請されることであり、宇佐美もこの点を指導すべきとしていることであるが、これを明確に学習しない中で気付けたのは高校生だからこそかと考えられる。

班での議論であるが2班は妥当である、2班は妥当と行き過ぎの両論併記、そして残る3班が行き過ぎであるとまとめていた。個々の意見が概ねよく反映されたものであった。

(6) 吉田の意図は実現しているか

可能とする者が7名、可能としつつ理由から監督を反面教師として受け止めたと判断できる、即ち実質上不可能とする者が4名、明確に不可能とする者が15名、不明とする者が2名であった。

可能とする者のうち、2名はチームで決めたことをチームで守らせているから、2名は子どもに身近な素材を用いつつ星野に異存の有無を聞いているからということを経由にした。また、勝ちに導いた星野であってもひいきしない平等性や星野だけにペナルティを課し連帯責任としなかったことを理由とした者も1名ずついた。

不可能とする者のうち、10名は異存を聞いてはいるが、この聴聞の機会は形だけにすぎないとしている。即ち、上下関係のもと星野が異存ありとは事実上発言できない状況で形式的に聞いても無意味であるということである。この点は、反面教師とする者の2名と不明とする者の1名も指摘していた。なお、不可能とした者につき、スポーツマンシップは伝わるとした者が2名いた。

また、班でのまとめでは可能とするのが1班、両論併記が3班、不可能（反面教師を含む）が3班あった。その中では、異存を確認すれば民主主義なのか、監督は反面教師である、形だけの民主主義にすぎないという意見がある一方で、星野に異存があるかどうか聞いていたので可能だとするものもあった。

このまとめを受けて、授業者から法治主義と法の支配の違いについて補足説明した。これは単に明文の法律に基づいた政治を行うだけでは自由主義とは言い難く、法の内容も妥当なものでなければ自由が保障されているとは言えないということ。及び、民主主義の基盤もまたこの法の支配にあるべきと現在では考えられていることである。

2 本実践に対する生徒の感想

事情により2学期より筆者が担当しているが、2学期に入ってから法律の基本概念や用語の解説が主となっていた。それゆえ、班学習自体が新鮮なものとして受け止められた。白板を用いることで個人・グループ・全体での意見の往還がなされたことと合わせて好意的に受け止められた⁴⁴⁾。また、野球から入って民主主義につながったという意外性を評価した意見も出ていた。

ただ、一方で野球の初心者であるのでついていきにくいというコメントも一件あった。野球を知らなくても入りやすいという意見もあったが、この点はもう少し工夫があっても良かったといえる。

また、事案が複雑である、あるいは最後の問題が難しい設問であったという意見も一件ずつあった。前者については、物語文をそのまま与えるのではなく要点を整理した形で示したが、それが逆に分かりにくさを招いた可能性がある。後者は、もっともではあるのだが、これがなければ高校生として、あるいは法学の授業として本題材を考えさせる価値が著しく減殺されるものといえる。

VI 本論のまとめ

1 本実践の総括

まず、監督が定めた規則やその運用が上位規則たる野球規則に抵触する状況で、その監督の命令に背いたことに対する意見について検討する。ここでは、直接的に野球規則に反しているのではないかという形で水を向けることは行わなかった。このこともあり、多くの生徒が監督の命令に背けないというあり方を是認し、その指示に反した行動をとった星野は正当化しえないという考えを示した。ただ、少数ながらこの段階で勝つことが目的である以上星野の行為は正当化しえると上位の規則に立ち返って検討している生徒もいた。

その上で、少なくとも星野を出さないという点で運用面において行き過ぎであるという判断をする生徒が半数以上を占めた。これは、明示された規則に反している段階で正当化される術はないと議論を終えるのではなく、規則の運用面で上位の規則などに基づきつつ問題点はないかと検討を続けようとする姿勢がある、あるいは問題の与え方によりそう導かれたと言える。

次いで、一見民主的に定めたように思われる規則が実質的にはそうになっていない場合の是非について見解を持たせ得たかを検討する。これについては、直接この『星野君の二塁打』によって吉田甲子太郎が意図するように民主主義が伝わるか、という問いかけを行った。これは筆者がそのように誘導した面もあるのだが、最後の異論があるかというシーンを引いて、ここで異論があるとは到底言えない。そうであるのに異論があるかを聞いたからといって民主主義であるとするのは形だけのものであるという意見が多く出された。

ただ、そこから踏み込んで、「この形だけの民

主主義による規則にいかほどの正当性があるか」という問いかけまでは時間の都合もありできなかった。それゆえ、筆者から法治主義と法の支配の違いについて説明するにとどまってしまった。

2 『星野君の二塁打』の理解

吉田自身は、あくまでも本作品をスポーツマンシップ、そして吉田が理解する民主主義の指導のために上梓している。そうである以上、作者である吉田の意図に従って本作品を読み解き、授業を行うのが筋であるとも言える。

しかし、「文学テキストはどのようにでも解釈してかまわない」⁴⁵⁾し、「一見「誤答」に見えても、解釈のパラダイムを変更してみると「正解」に見えてくる」⁴⁶⁾という文学作品の性質に立てば、必ずしも筆者たる吉田の意図にのみ従うべきであるとは言えなくなる。

これに基づき本作品を理解すると、宇佐美のように別府監督を非民主的な独裁者として把握した上で、星野を「感情にとらわれ気を使って、そのため、頭の働きは、鈍くなってしまっている」⁴⁷⁾ために本来なすべき反論をなしえなかった人物と把握することも可能になる。

さらに、本実践で生徒たちが到達したように一見民主的な運営をしているように見えても、逆らえないという上下関係を前提としている以上は形だけの民主主義⁴⁸⁾にすぎず、それを反面教師的に伝えているという理解も可能であろう。

この宇佐美、あるいは本授業で到達したような考え方は小学生の発達段階からすると高度であるかもしれない。ただ、憲法についての学習を一定程度進めた中学校3年生段階では、このような形で扱う可能性も十分あると考えられる。

VII 謝辞

本実践の題材である『星野君の二塁打』は、立命館大学産業社会学部子ども教育専攻専門科目「道德教育論」において、ご担当の桑原英代先生からご教示いただいたものである。また、桑原先生には、本授業をご覧いただいた上でご指導頂いた。これにつき、大いに感謝申し上げます。

VIII 引用・参考文献および注釈

- 1) 山本有三編集 (1952年12月26日検定) 日本書籍『国語 6年の1』1953～1960年度使用
- 2) 功刀俊雄 (2008年4月)「小学校体育科における「知識」領域の指導：教材「星野君の二塁打」の検討 (二)」、奈良女子大学教育システム研究開発センター『教育システム研究』第4号 56頁
- 3) 後述する宇佐美寛も、この1952年版を前提に議論をすすめている (功刀2008、58頁)。
- 4) 「道徳」編集委員会 (2009年) 東京書籍『道徳5 希望を持って』
- 5) 文部科学省 (2008年3月)『小学校学習指導要領』第3章「道徳」
- 6) 神奈川県・新磯小学校昭和56・57年度「研究紀要」に基づいたものである。
- 7) 石川侑男・竹ノ内一郎 (1984年6月) 国土社『心を育てる道徳の授業 ― 新しい道徳教育を目指して ―』167頁
- 8) 前掲書、170頁
- 9) 前掲書、172頁
- 10) 同上
- 11) 前掲書、173頁
- 12) 前掲書、174頁
- 13) 同上
- 14) 前掲書、175頁
- 15) 功刀2008、61頁
- 16) 宇佐美寛 (1980年7月 (10版)) 明治図書『「道徳」授業批判』1974年は初版刊行年。
- 17) 前掲書、104頁
- 18) 前掲書、105頁
- 19) 前掲書、115頁
- 20) 前掲書、118頁
- 21) 前掲書、119頁
- 22) 前掲書、120頁
- 23) 前掲書、123頁
- 24) 前掲書、124頁
- 25) 前掲書、128頁
- 26) 前掲書、132頁
- 27) 前掲書、133頁
- 28) 同上
- 29) 同上
- 30) もっとも、この点は現在では東京書籍の資料のみ
- 31) 宇佐美1980、153頁
- 32) 功刀2008、56頁
- 33) 同上
- 34) 青少年文化の会編 (1952年) 日本書籍『山本有三編集 国語 6年の1用 学習指導書』。なお、青少年文化の会の会長は山本有三である。
- 35) 功刀2008、59頁
- 36) 同上
- 37) 功刀俊雄 (2007年4月)「小学校体育科における「知識」領域の指導：教材「星野君の二塁打」の検討 (一)」奈良女子大学教育システム研究開発センター『教育システム研究』第3号
- 38) 前掲書では、大リーグのJ・マグロー監督が犠牲バントの指示に反してホームランを打ったS・ストラングに罰金を科した1905年のエピソードが反映されているのではないかとしている。
- 39) 宇佐美1980、153頁
- 40) 同上
- 41) 功刀2008、60頁
- 42) 公認野球規則2017年版1.05「各チームは、相手チームより多くの得点を記録して勝つことを目的とする」
- 43) 現在流布している資料では、単に少年野球とあるだけで小学生・中学生のいずれかは不明瞭である。本授業では、中学校のクラブチームによる大会であると状況を与えた。
- 44) ただし、このやりとりによって時間がかかったという意見もあった。
- 45) 石原千秋 (2007年) 新潮社『秘伝 大学受験の国語力』47頁
- 46) 同上
- 47) 宇佐美1980、148頁
- 48) もっとも、これに対しては終戦直後という時代の過渡期ならではの民主主義のありかたであったかも知れないと言える。

中等教育における 21 世紀型スキルを中心とした教育の国際化

— IBDP の TOK 的思考の活用 —

Globalizing the secondary school education based on the 21st century skills

— Implementing IBDP's TOK methodology —

立命館宇治中学校・高等学校 久保 敦
Ritsumeikan Uji Junior & Senior High School Atsushi Kubo

I はじめに

日本で活用されている偏差値、学力テスト、学歴、就職対策、そのようなものが大きく変わろうとしている。そして、その時代がすぐ目前に迫って来ている。グローバルな経済競争の中で、新しい能力、新しい学力が注目され「21 世紀型スキルを中心とした教育の国際化」の実現こそが全ての教育段階において急務である。その危機感から文部科学省（以下 文科省と表記）は、2020 年度から大学入試センター試験を廃止し、新たなテストに切り替えることを打ち出した。それに合わせて、学習指導要領も、教員免許・教員養成制度も転換される。そこには探求型の学び、いわゆるアクティブ・ラーニング、イノベティブでクリエイティブな学び、地域の教材などを活用して一人ひとりの生徒に合った適切な指示と支援ができる教師の育成が必要になって行く。

すでに、これまで一般入試しか実施していなかった東京大学が推薦入試、京都大学が推薦・AO 入試の導入を 2016 年度から開始し、他の国立大学や私立の難関大学においても、推薦・AO 入試による入学者の枠を広げ多様な学生を受け入れ変動の激しい社会で通用する人材の育成を目指し始めている。このような教育の激動期に中等教育の現場ではどのような取り組みを実施していけば良いのか、本校の実践を例に挙げながらその課題を提議していきたい。

立命館宇治中学校・高等学校は、2009 年国際バカロレア機構（以下 IBO と表記）により関西初の国際バカロレア・ディプロマ・プログラム

（以下 IBDP と表記）校として認定された一条校である。教育目標を元に「理想とする人間像」を明確に定め、その育成をめざして日々教育を展開している。「理想とする人間像」は、IBO が提唱する「learner profile（学習者像）」をふまえ、本校独自の解釈で具体的な 10 項目の人物像として表している。

ウェブサイト参照：

<http://www.ujc.ritsumei.ac.jp/ujc/introduce/concept.php>

ハーバード大学イノベーション研究所研究員のトニー・ワグナーは、労働の新しい世界と生き残るための 7 つのスキルとして次のことを提唱している。

第 1 のスキル：論理的思考力と問題解決能力

第 2 のスキル：ネットワークによる協力と影響力によるリーダーシップ

第 3 のスキル：機敏性と適応能力

第 4 のスキル：イニシアティブと起業家精神

第 5 のスキル：口頭および文章による効果的なコミュニケーション能力

第 6 のスキル：情報にアクセスし分析する能力

第 7 のスキル：好奇心と想像力

この中でも第 1 のスキルである論理的思考力と問題解決能力は、中等教育で最も重要視されるべきものである。その 1 つの手法として IBDP の Theory of Knowledge 「知の理論」（以下 TOK と表記）の思考法を活用することにより日本の教育が抱えている問題の一部でも解決することができればこの研究と実践はととても有効であると言える。

II IBDP と TOK

1 IBDP の概要

IBDP は、16 歳から 19 歳までの大学入学前の生徒を対象とした、綿密に組まれた教育プログラムである。幅広い分野を学習する 2 年間のプログラムで、知識豊かで探究心に富み、思いやりと共感する力のある人間を育成することを目的としている。また、多様な文化の理解と開かれた心の育成に力を入れており、さまざまな視点を尊重し、評価するために必要な態度を育むことを目指している。

IBDP のプログラムモデルには、6 つの教科が中心となる核「コア」を取り囲んだ形のモデル図で示すことができる (図 1 参照)。IBDP では、幅広い学習分野を同時並行して学ぶのが特徴で、生徒は「言語と文学」(グループ 1) と「言語の習得」(グループ 2) で現代言語を計 2 言語 (または現代言語と古典言語を 1 言語ずつ)、「個人と社会」(グループ 3) から人文または社会科学 1 科目、「理科」(グループ 4) から 1 科目、「数学」(グループ 5) から 1 科目、そして「芸術」(グループ 6) から 1 科目を履修する。多岐にわたる分野を学習するため、学習量が多く、大学入学に向けて効果的に準備できるようになっている。生徒は各教科から柔軟に科目を選択できるため、特に興味のある科目や、大学で専攻したいと考えている分野の科目を選ぶことができる。また、コア科目としては、「知の理論」(TOK)、「創造性・活動・奉仕」(CAS)、「課題論文」(EE) の 3 つがある。実際には、TOK で身につけた批判的思考の型が、教科横断的な学びへと応用され、さらに CAS 活動などの機会を通じて実際の知識の活用を図ることで、様々な領域における新たな知識の生成につながっていくことができる。EE は、学際的な研究論述であり、現代的のグローバルな諸課題や研究課題に向き合う上で、特定の研究領域に固執するのではなく複数の学問領域を俯瞰的に眺める力を TOK が与えてくれることになる。このようなサイクルの中で、それぞれのコア科目で学びが相互に補完しながら、さらに IB の個々の教科の学びの軸となっているのである。



図 1 IBDP のモデル図 IBO「知の理論」指導の手引き p.2

2 TOK のねらい

TOK を構想した先駆者、アレック・ピーターソン (1908 - 1988) は、IB を創設した 1 人であり、初代事務総長で、TOK の教師でもあった。彼は、TOK の鍵となる 3 つのねらいを多くの高校が抱えている弱点を克服するものとして捉えていた。(1) 生徒たちが、教科学習や知識における形態の違いを明確に認識していないこと。(2) 生徒たちが、異なる科目を完全に区別されたものとして学習する傾向にあること。(3) 生徒たちが、それまでに受けてきた教育の価値と限界を理解し、日常的な経験に関連づける機会を持てるようにすること。ピーターソンにとって重要だったのは、事実を吸収したり吐き出したりすることではなく、新しい事実や新しい状況が生まれた際に、それらに適用できるような思考力や思考方法を発達させることであった。つまり、「教養のある人」の定義は、既成の答えがない新しい状況に対して、多様な知識を適用する方法を知っている人、というものである。(『セオリー・オブ・ナレッジ 世界が認めた「知の理論」』P.28)

ヨーロッパでは 20 世紀初期には、すでに日本が現在直面している教育の課題を解決すべく新しい理論や政策が生まれグローバルな人材の育成に動き始めていたことが理解できる。

3 知識の領域と知識の枠組み

「知識の領域」(AOK: areas of knowing) とは、個々の知識の分野を指す。「知識の領域」が異なれば知識の本質が異なり、その知識を得るための方法論も異なると考える。TOK では、(1) 数学

的知識 (2) 科学的知識 (3) ヒューマンサイエンス (人間科学) の知識 (4) 歴史の知識 (5) 芸術の知識 (6) 倫理の知識 (7) 宗教的知識 (8) 土着の知識の 8 つの「知識の領域」を設定している。そして、それぞれに「知識の枠組み」(knowledge framework) が設定されており「知識の領域」を探究するうえでの有用なツールとなっている。「知識の枠組み」には、(1) 範囲、ねらい、応用 (2) 具体的な用語と概念 (3) 知識を生成するために使われる方法 (4) 主な発展の歴史 (5) 個人的な知識との関わり、という 5 つの要素がある。これは、各領域が相互に影響し合う構成要素の複雑な体系として絡み合いながら各領域の特徴を明確にするものでもある。このツールを使うことによりさまざまな「知識の領域」を巧みに比較、対比、分析することができる。

4 知識の領域と知るための方法

私たちが 8 つの「知識の領域」を学ぶ上で何かを知ったと言えるためには、その方法が必要になる。TOK では、「知るための方法」(WOK: ways of knowing) として次の 8 つに分類されている。(1) 言語 (2) 知覚 (3) 感情 (4) 理性 (5) 想像 (6) 信仰 (7) 直観 (8) 記憶である。この方法を通して「どのようにして私は知るのか」や「どのようにして私たちは知るのか」という問いの答えを見つけることができる。例えば、「私たちが何かを知っている」と主張できるのは、それを説明するために、合理性を使う (理性)、何かを感じる (感情)、創造的に物事を考える (想像)、通り名と言葉がある (言語) などを組み合わせているからである。したがって、この「知るための方法」が「知識の領域」の方法論の下地となり、「個人的な知識」の基本となっている。

5 TOK の思考法

TOK の思考法は、まず我々の周りの実社会で起こり、言われている「……は……だ。」という主張を抜き出し、その主張を知識の領域を通して知るための方法に当てはめる。次にその主張を個人と他者の知識で多面的・多角的に検証し、主張の特性を分析する。そして、最後にその内容を普遍的で一般的な問いに再構築する。この最後の問

いこそが知識を探究するためにとても重要な「知識に関する問い」であり、ある特定の知識の領域を超えた、一般化・概念化された問いのこともある。この問いの作り方は、YES, NO で答えられる問いでなく、影響の大きさなどを問う質問文が適切であり、知識の領域や知るための方法の用語を使うと容易に問いを作ることができる。また、「正当とみなす」「妥当」「信頼性」などの概念を表す単語を使うことも有効である。

Ⅲ 本校での取り組み

1 IB コースと IM コースの TOK

前述した通り本校は、IBDP 認定校であるため IB コースでは TOK の授業はもちろん、各科目でも TOK 的な発問は頻繁に展開されている。生徒が IBDP を取得するには、選択履修した 6 科目とコア科目 (TOK, CAS, EE) の全てに合格する必要がある。TOK の評価は、プレゼンテーションと課題論文で採点される。そして、IB 教員は、週に 1 回以上は教科連携会議を実施することになっているため、他教科が何を、どのように、どの程度、指導しているかの情報交換が常に行われている。また、世界標準カリキュラムのため指導教員は定期的に指導教科や TOK などのワークショップに参加が義務付けられているため教育の質が担保されている。IM コース (英語イマージョン・コース) でも 1 年間の留学後に TOK の授業がカリキュラムに設定されており、全員が履修することになっている。この学習により生徒たちは、多面的・多角的な思考力や表現力が養われ、答えのない問いへの探究を実践している。

(1) TOK を取り扱った授業実践 その①

立命館宇治高等学校・IB コース 1 年 科目：国語総合 (IB 文学)

(問 1) 映画、音楽、絵画はみなさんにとって、どのような価値があるのか? 任意の作品を取り上げて、その価値について述べてみよう。また、その価値について考えるときに、知るための方法はどのような役割を果たしているのかを考えてみよう。

— 知るための方法 —

言語／知覚／感情／理性／想像／信仰／直観／記憶

〈Aくん〉

私にとって一番の価値がる絵はクロード・モネの「日傘をさす女」である。絵は、言葉以上に人に印象を与える。この作品を見ていると、そのタッチと光の描き方に心をうたれる。また、子どもの視点からみると、まるで夢でも見ているかのように、女は立ち尽くしているように見える。絵の中の世界に引き込まれるような感じにもなる。そこには、想像力が働いていると考えられる。

〈Bさん〉

音楽は、実に鑑賞する価値があり、個人に娯楽や時代の流れ、歴史を感じさせることが可能である。その価値観には知るための方法が深く関連している。例えば、音楽に強弱やテンポを表すために言語が用いられている。それは、言葉の役割であり音楽の一つの芸術の側面である。また音楽は人々に多種多様な想像をあたえることができ、視野や理解を深めることが個人でも可能となる。

(問2)「小説は芸術の一部である。」という主張について、小説における知るための方法の役割を用いながら、自らの考えを述べなさい。

— 知るための方法 —

言語／知覚／感情／理性／想像／信仰／直観／記憶

〈Cさん〉

芸術の知識を得るためには、言語、感情、理性、想像という4つの「知るための方法」がある。一つ一つの方法を小説にあてはめると、言語の役割は、作者の知識を言葉で伝えることといえる。誰でも、小説の内容や登場人物の心境に共感したことはあるだろう。小説における感情の役割は、他の芸術作品と同じように、読む人間の感情を形成し、変化させる。また、理性は小説を通して読者が論理的に批評・評価することを指している。最後に小説は言葉を使うが、作者はあえてすべてを伝えようとしないうえ、あらゆることについての想像ができる。したがって、小説は芸術の一部である。

〈Dさん〉

小説は、芸術の一部であると思う。例えば、優れ

た小説は、人の心を動かすために一字一句にまで技巧を凝らし、神経を張り巡らせている。「言語(比喩、文体)」「知覚(情景の写実性、心理描写の鋭さ、修辭的な美しさ、リズムの心地よさ)」他にも普遍性、構成の奇抜さなど「文」そのものから「全体」に至るまでそれぞれの美を追求している。この美を追い求めて、人の心を動かすすべをもつというところに小説の芸術性が見いだせると考える。

(2) TOKを取り扱った授業実践 その②

立命館宇治高等学校・IBコース2年 科目:IB文学

題材:ドイツ文学カフカの『変身』

内容:ある日、突然、朝起きたら毒虫になっていたグレゴール・ザムザ。その醜い姿に両親からはとても疎ましく思われ、妹も徐々に兄への感情が薄れていく。グレゴールを追いやる中で、家族の強い絆が芽生えていく姿が描かれている。

ある生徒の発言:「家族がグレゴールに対する扱いが、思いやりや温かみに欠けている。こんなのは家族の本当の姿ではない」

[TOK的な問いへの発展]

- ・本当の家族とは何か?
- ・思いやりや温かみがあることが家族の必要条件か?
- ・他の知識の領域において、家族観について再考する事例はないのか?
 - 自然科学の領域:「ムレイワガネグモ」の事例
 - 宗教的な知識体系:敬虔なイスラム教徒における家族観とは?



IBコース 文学 TOK 授業風景



IB コースの TOK 授業風景



IB TOK Presentation 風景

2 普通コースの TOK

普通コースでは、TOK に興味関心のある教員が授業の中で部分的に実践している。朝夕のホームルーム、それぞれの授業、総合の時間などを活用している。今年度は、これらの先生方からそれぞれの実践事例の報告会を月に 2 回の割合で実施し、研修会を充実させている。その結果、2018 年 4 月からの新高校 1 年生のカリキュラムに設置される「コア」科目の内容を具体的に検討している。

次の事例は、朝夕のホームルームを活用した TOK の要素を含んだ活動である。朝のホームルームで「素材とテーマと問い」を生徒に与え、夕方方のホームルームまでに各班で話をまとめ発表する形式を短期間ではあったが実践したものである。

【実社会】

最近、「保育園落ちた、日本死ね」のネット上の声が話題として大きく取り上げられて、待機児童問題について国会で大きく議論されています。

【実例と意見】

保育園への入園を待っている人もそうですが、そもそもの保育園の数が十分でないため、自治体が施設の建設をしなければならないところも多く

あるようです。さて、一方でこんなニュースも出てきています。千葉県市川市に今春開園予定だった私立保育園が「子どもの声でうるさくなる」「送迎の車や自転車がが増えて危険だ」等の理由で近隣住民から反対され、建設を断念したそうです。「保育園落ちた、日本死ね」ではなく「保育園がない、日本死ね」というのがもしかしたら実態なのかもしれません。

【質問文】

子どもの声は騒音とみなされるものなのでしょうか？ また、みなさんが行政の立場であればどのような判断をしますか？

【討論、検証、分析、まとめ、発表】

特に都市部での保育園の需要とその建設では上記のような問題をはらんでいると思います。自由に考えを述べてみてください。

【概念化された問い】

- これを知識に関する問いに置き換えるとすれば、
- 「私たちは何をもって騒音という認識を持つのか？」
 - 「異なる国や文化において、騒音に対する認識はどの程度異なるのか？」
 - 「“騒音”と認めるに至るまでに、知るための方法はどのような役割を担うのか？」

3 中学校の TOK

TOK は、通常高校生が学習する分野であるが、本校では附属の中学校でもその要素を取り入れた授業を展開する試みを始めた。それは、道徳の時間の活用である。中学生の生活に密接した題材を中心に TOK の要素を取り入れたクラス内、学年内、縦割での集団での探究学習である。現在は、中学校 1 年生と 2 年生の 2 学年で実施しているが、次年度からは全学年での実施となる。

2017 年 7 月 19 日には、西田透（にしだとおる）教諭が『この世の中に笑いは必要か～あなたは何を笑いますか～』と題して公開授業を行った。思わず微笑んでしまう動画を参考にしながら、人間にとって「笑い」とは、「笑うこと」とは、をテーマに生徒たちは意見を交換し合った。TOK



中学校の TOK 道徳の授業風景



外部講師を招いた TOK 教員研修会

の手法を通して生徒たちは、確実に主体的に学ぶ力を身につけている。その後、参加者による研究協議会を行い、最後に立命館大学大学院教職研究科准教授 荒木寿友（あらかきかずとも）先生に『これからの道徳教育を考える～生徒が主体的に考える道徳教育～』と題した講演をしていただいた。道徳教育においても他教科と同じようにアクティブ・ラーニングが必要であること、読む道徳、聞く道徳から考え議論する道徳への変革が必要であること提唱されていた。

中学校の TOK 道徳で扱っている題材の一部を紹介する。

- (1) NHK 番組「ぼくらの村の未来」
- (2) NHK 番組「ダンスパートナーは誰と」
<http://www.nhk.or.jp/doutoku/kokorobu/teacher/program/>
- (3) 「言葉とイメージ」
- (4) 「人はなぜ旅をするのか？」
- (5) 「もし、言葉がなかったら……」
- (6) 「あなたは何を笑いますか？」
- (7) 「本当の思いやりとは何か？」

IV 教員研修

TOK の研究は、SGH の課題研究の 1 つでもあるが、本校では中学校を含む 6 年間での取り組みとして研究を行っている。TOK を全学的に広げるためには、指導する教員への研修がとても重要である。更に自発的な活動を積極的に行う推進委員会の設置も必須である。この推進委員会のメンバーを中心に教員全体を巻き込む雰囲気作りがとても大切である。

本校でのこれまでの教員研修を簡単にまとめると次の表の通りである。特に 2015 年に Decoding Theory of Knowledge (Cambridge University Press, 2013) を教員 4 名で翻訳監修を行い、2016 年 2 月に Z 会より TOK (知の理論) を読解する～教科を超えた知識の探究～として発刊できたことはとても光栄なことである。今後の教員研修や実際の授業で使用できる教材である。

実施年度	実施内容
2015 年	<ul style="list-style-type: none"> ・IBDP の TOK 授業をビデオデータとして学校のサーバーに格納し、全教員に公開 ・IBO 主催（文科省後援）の TOK ワークショップに参加 ・『Decoding Theory of Knowledge』（Cambridge University Press, 2013）翻訳監修
2016 年	<ul style="list-style-type: none"> ・TOK 専門の教員からの研修（月に 1 回程度） ・『TOK（知の理論）を読解する～教科を超えた知識の探究～』Z 会、2016 年 2 月発刊
2017 年	<ul style="list-style-type: none"> ・IM コースで実施している TOK の授業の紹介 ・中学で実践している TOK 道徳の紹介 ・各教科からの TOK 的な授業の実践報告（国語、物理、数学、社会、探求基礎、音楽、美術、技術家庭、保健体育など） ・外部講師を招き教員研修の実施 ・中学校の TOK 道徳の「公開授業」と「パネルディスカッション」の実施
2018 年（予定）	<ul style="list-style-type: none"> ・中学全学年に TOK 道徳の導入 ・高校 IG コース 1 年生のコア科目や他の教科で TOK 的な実践 ・定期的な研修と報告会の実施

2017 年には、TOK を実際に指導できる教員の育成を目標とし、実践的に取り組みを始めた教員からの授業紹介やワークシートの提供、模擬授業や課題などを紹介する研修会を多く持った。7 月には英数学館高等学校 国語科教諭・IBDP コーディネーターの福島浩介（ふくしまこうすけ）先生を講師として招き「一条校の全ての先生方に知ってほしい TOK のこと」について講演とワークショップを行った。

V 新コースとコア科目の重要性

本校は、2018 年度から入学してくる高校生を対象にコースとカリキュラムを新しく改定し、21 世紀型教育の推進を目指している。高校の文科コースと理科コースを再編した IG コース (Integrated Global Course) を設置する。IG コース (図 2 を参照) では、それぞれの生徒の興味関心にあう形で科目選択の自由度を高め、理系進学希望者が社会や芸術の選択科目を履修したり、文系進学希望者が専門的な理科や数学の選択科目を履修したりすることが可能となる SCS (サイエンス・キャリア・ストリーム) と GCS (グローバル・キャリア・ストリーム) の 2 つのストリーム制を導入する。更に、大学附属のメリットを最大限に生かしたカリキュラムに変更し、試験で点数をとるためだけの勉強から脱却し、大学でも通用する『学び』のスタイルを身に付けさせる高大連携を強化する。また、それぞれの教科・科目で共通する学びの手法を習得し、自分の人生と教科学習を重ね合わせる体験を重視した「コア」科目も新しく設置する。この「コア」科目に TOK 的な思考法を多く取り入れて行く。このような学習

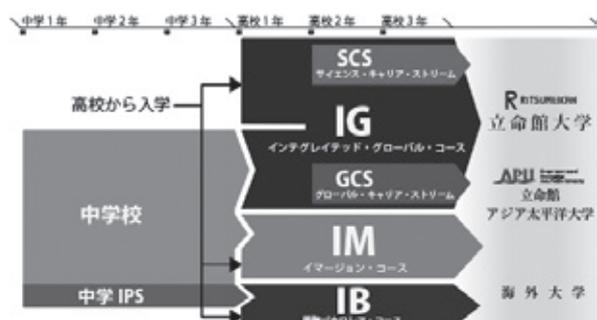


図 2 2018 年からの新コースとストリーム制

は、海外では広く行われている。例えば、IBDP では TOK、CAS (Creativity, Action, Service)、EE (Extended Essay) などが教育の中軸 (コア科目) として位置づけられているため、同様な教育環境を全てのコースに整備して行く予定である。

VI まとめ

21 世紀型スキルの中で一番重要な要素である論理的思考力と問題解決能力に焦点を当てた中等教育での実践事例の研究の途中経過をまとめた。実際には、TOK で身につけた批判的 (クリティカル) 思考の型が、教科横断的な学びへと応用されている。TOK の授業の中では、特定の専門教科における知識について学ぶのではなく、「知識」や「物事を知る」ということは、どのようなことであるかを多角的に検証することが求められる。また、それを検証する枠組みにおいては、「知識に関する主張 (knowledge claim)」「知識に関する問い (knowledge question)」「知識の領域 (areas of knowledge)」「知るための方法 (ways of knowing)」「知識の枠組み (knowledge framework)」「実社会の状況 (real-life situation) を分析の下地に据えて、多面的に知識の構築に関する問いを生成し、探究を試みる。また得られる知識そのものを、「個人的な知識 (individual knowledge)」あるいは「共有された知識 (shared knowledge)」という点からその関係性を検証する。最終的には、知識そのものを探究していく中で、これまでの自身の物の見方や考え方を異なる視点から捉え直しながら物事の本質に迫ることを目標にしていることが理解される。このような視点からカリキュラムを構成している学校はまだそれほど多くはないが、これから一条校でもそれぞれの学校の教育環境や生徒の実態に合わせて TOK 的な思考があらゆる教育場面で導入されることを切望している。次に導入パターンの例を 5 つまとめておく。

- (1) 日常的な導入：午前と午後のホームルームでの導入
- (2) 部分的な導入：道徳や総合の時間で TOK 的な時間を確保して導入する
- (3) 専門教員通年的な導入：専門の教員を加配して年間を通して導入する

- (4) 分担教員通年的な導入：各教科から特別メンバーを組み、それぞれの領域で導入する
- (5) 教科別部分的な導入：各教科の単元学習のあとに TOK 的な思考学習を導入する

中学校の段階では、TOK 的な思考の基礎を学ぶ訓練が必要であるため、TOK の入り口から途中の考え方までの導入で十分である。その下地を持ち高等学校で TOK 的な思考を様々な場面や授業で十分に学習できるような機会を多く持ち、運用できるようになれば 21 世紀の社会が求める人材の基礎力の一部が確立していくことは間違いないはずである。そして、TOK 的な思考を導入することが、同時にアクティブ・ラーニング、ディスカッション、プレゼンテーション、エッセイなどの活動を含むことになる。これこそが教育の国際化であり、文科省の新学習指導要領にも掲げている「協働力・表現力・発信力」にも繋がると考える。

最後に繰り返しになるが TOK のねらいを再確認したい。

- (1) 知識の構築に対する批判的（クリティカル）なアプローチと、教科学習、広い世界との間のつながりを見つける。
- (2) 個人やコミュニティがどのようにして知識を構築するのか、その知識がどのように批判的（クリティカル）に吟味されるのかについて、認識を発展させる。
- (3) 文化的なものの見方の多様性や豊かさに対して関心を抱き、個人的な前提や、イデオロギーの底流にある前提について自覚的になる。
- (4) 自分の信念や前提を批判的（クリティカル）に振り返り、より思慮深く、責任意識と目的意識に満ちた人生を送れるようにする。
- (5) 知識には責任が伴い、知ることによって社会への参加と行動の義務が生じることを理解する。

IBDP 『「知の理論」(TOK) 指導の手引き』(2015年)

VII 今後の課題

今後の課題としては、TOK はあくまでも思考

の方法論の 1 つの仮定に過ぎない。今後も新しい領域や方法などが提唱されることが予想される。そのため、教師への研修は常に行い、教科内はもちろんのこと教科の枠を超えた教師間でも様々な工夫や話し合いが必要になってくる。このことが学校現場の雰囲気を変え、日本が抱える教育の課題を克服する一助となれば幸いである。そして、この課題を克服できた学校が質の良い教育を生徒に提供し、個性豊かな人材の育成に寄与する学校に成長していくことになる。

本校での TOK の課題は、普通コース（新 IG コース）での「点」のような授業と IM コースでの「点線」のような授業が IB コースの教科や日常生活に活かされた「一つの線」で繋がるようなカリキュラムを構築していくことである。それには、教材の開発が急務であり、更に TOK 授業の評価をどのように実施していくかを検討する必要がある。

〔参考文献〕

- ・ロデリック・ミルトン・チザム (2003年4月) 世界思想社『知識の理論 第3版』
- ・桑田てるみ (2010年3月) ITSC 静岡学術出版『思考力の鍛え方 学校図書館とつくる新しいことばの授業』
- ・大迫弘和 (2013年3月) 学芸みらい社『国際バカロレア入門 — 融合による教育イノベーション』
- ・P. グリフィン、B. マクゴー、E. ケア (2014年4月) 北大路書房『21世紀型スキル 学びと評価の新たなかたち』
- ・坪谷ニューエル郁子 (2014年4月) ダイアモンド社『世界で生きるチカラ 国際バカロレアが子どもたちを強くする』
- ・福田誠治 (2015年12月) 亜紀書房『国際バカロレアとこれからの大学入試改革 知を創造するアクティブ・ラーニング』
- ・後藤健夫編・大山智子訳 (2016年) PEARSON『セオリー・オブ・ナレッジ世界が認めた知の理論』
- ・Wendy Heydorn and Susan Jesudasoa 小澤大心、久保敦、小林万純、仲田毅 (監訳) 原著 Decoding Theory of Knowledge (2016年2月) Z会出版『TOK (知の理論) を読解する ~教科を超えた知識の探究~』

- ・読売教育新聞部（2016 年 7 月）中央公論新社『大学入試改革 — 海外と日本の現場から』
- ・キャロル・犬飼・ディクソン、森岡明美、井上志音、田原誠、山口えりか（2017 年 4 月）伊藤印刷『「知の理論」をひもとく UNPACKING TOK』
- ・トニー・ワグナー、陳玉玲（監訳）（2017 年 5 月）原著 The Global Achievement Gap 玉川大学出版部『未来の学校 テスト教育は限界か』

高校生物基礎の生態分野を適応進化とアクティブラーニングで教える

— 学校内の植栽を利用した「日本のバイオーム」の野外授業 —

How to teach ecology with adaptive evolution and active learning for senior high school basic biology class — Outdoor class for “biome in Japan” in school grounds —

立命館宇治中学校・高等学校／東京大学大学院総合文化研究科・広域科学専攻 中井 咲 織
Ritsumeikan Uji Junior and Senior High School / Dept. of General Systems Studies, University of Tokyo Saori Nakai

神戸女学院中学部・高等学部 宮田 理 恵
Kobe College Junior and Senior High School Rie Miyata

東京大学大学院総合文化研究科・広域科学専攻 嶋田 正 和
Dept. of General Systems Studies, University of Tokyo Masakazu Shimada

I はじめに

現行の学習指導要領では、前課程に比べて生態分野の学習内容が大幅に拡充された。特に、94.3%（文部科学省 2016）もの高校生が学ぶ生物基礎教科書の3本の柱（生物と遺伝子、健康と体内の恒常性、多様性と生態）の1つが生態学に位置づけられたことで、多くの高校生が生態学の知識を身につけることができるようになった。

しかし一方で、高校の生態分野は、理科教員にとって大変教えるにくい單元でもある（市石 2007、西脇ほか 2016、水沢 2016）。特に、生物基礎のバイオームの学習では、バイオームや植物名を羅列するだけの無味乾燥な暗記中心の学習に陥りやすい。その要因としては、用語のみをピックアップして覚えていただけでもある程度定期テストや受験に対応できてしまうこと、それぞれのバイオームが並列に記載されていて関連や重要度の違いが見出しにくいこと、馴染みのない植物名がたくさん出てくること、実験や観察が難しいこと、などが挙げられる。その結果、教える側にとっては単調になりがちで、教わる側は何が重要なのか、何が面白いのかがよくわからない散漫な授業になりやすい。

それらを打破するには、①バイオームを適応進化の結果としてとらえ、適応進化の観点でその特

徴を説明すること（中井 2010）、②実際の植物を観察しながら適応的形質について考察すること、③学習にアクティブラーニングの手法を取り入れること、の3点が重要であると考えられる。

筆者の一人の中井は、2018年1月26日に、京都府生物教育会3学期例会において、「日本のバイオーム」についての野外観察を中心とした公開授業を行い、さらにバイオームと適応進化について教員向けに講演する機会を得た。

そこで本論では、学校敷地内に見られる植物を用いて行ったバイオームの理解を深める授業の実践報告を通して、バイオームを構成する植物の適応的形質について報告し、授業の効果について考察する。

II 野外での植物と植生の観察授業

1 立命館宇治中学校・高等学校敷地内の植物

立命館宇治中学校・高等学校は、2003年に宇治市街地から現在の校舎に移転した。現校舎の敷地は、元々アカマツやコナラを中心とする陽樹林から成る起伏に富む山林だった場所を、大幅に削って広い平地に造成したものである。そのため、ほとんどの場所で未風化の地層の上に薄い土壌が載っている状態にある。植物が生えている地層は、175万年前～124万年前に堆積した海底粘土層と

浅海～河川堆積物の砂岩と礫岩の互層から成る大阪層群で(平岡・三田村 1997、鈴木 2016)、大変水はけが悪く、斜面のところどころから地下水が湧き出している。学校内のエントランスや校舎の脇には、サクラ・ツツジ・クスノキ・シラカシ・イロハモミジ・ソテツ・シャリンバイなど、一般的な学校にみられるような樹種が植栽されている。また、中学1期生の記念植樹として、エントランスの目立つ場所にコメツガが植樹されている。一方で、山を削った際に生じた斜面が敷地の北にある。斜面の段切りの最下段には、スタジイ・アラカシ・シラカシ・アカマツなど照葉樹林を構成する樹種を中心に自然の植生に近い樹種が植栽されている。地下水が湧き出す斜面には、飛来した種子から芽生えたヤナギ(カワヤナギ)が2本生え、6mほどの高さで成長している。段切りの2段目以上には植栽はなく、飛来した種子から芽生えたアカマツやススキが生え、その奥にはコナラを中心とした陽樹林(元々のこの地の植生)が見える。土壌が薄く地層が露出している場所には、様々な種類の地衣類やコケ類が生えている。地衣類は、シラカシやアラカシの幹の表面にもパッチ状に見られる。

これらの植物を用いて、「日本のバイオーム」の学習理解を深めることを目的として、野外授業を行った。

2 野外授業前の事前授業

野外での観察授業に先立ち、「遷移」「世界のバイオーム」「日本のバイオーム」の授業を教室で1時限ずつ合計3時間行った。授業内容は「改訂版生物基礎(数研出版:嶋田ほか 2017)」に沿った構成で、遷移では一次遷移系列と二次遷移、ギャップについて、世界のバイオームではそれぞれのバイオームの特徴と世界の分布について、日本のバイオームでは、バイオームの特徴と代表的な構成樹種、日本国内での水平分布と垂直分布について授業し、基本的事項について確認した。授業は教科書の図を用いたパワーポイントスライドを使用し、生徒に説明したり質問したりしながら行った。なお、授業は高校1年生の生物基礎(必修)の時間に行い、1クラス的人数は35名～38名である。

3 野外授業の方法

野外授業(1月26日午後:50分間)は、次のような手順で行った。説明する樹木や植物の前に生徒を集め、教員が「閉じた質問・開いた質問(ロススタイン・サンタナ 2015)」を生徒に投げかけ、開いた質問では、適宜「思考・ペア・シェア(Lyman 1981、溝上 2014)」を用いて考え、発言させる。その後、質問に関連する解説をする。バイオームの主要樹種については、葉があるものについては生徒全員に1枚ずつ採取させ、後で種類がわかるよう、葉の裏に直接名前を書かせてから、観察させた。1つの観察と解説が終わると、次の樹木の場所に全員で移動し、同じように質問と解説をするというスタイルで行った。

個々の植物の説明では、目的の植物の前に立ち、「これは〇〇という木です。」と、まず植物名や属するバイオームを言い、フィールドノートに書かせる(図1)。その後、基礎的事項について、閉じた質問で確認する。例えば、「これは常緑樹ですか、落葉樹ですか」「これは広葉樹ですか、針葉樹ですか?」などである。授業の始めの方では、閉じた質問に挙手で全員に答えさせると、その後の授業での生徒の自発的回答を促す効果があり、有用である。また、既習でない事項を問う際にも、閉じた質問は有効である。



図1 野外授業の様子
落葉したカワヤナギ(左上)の前で教員(左)の説明をメモする生徒たち。

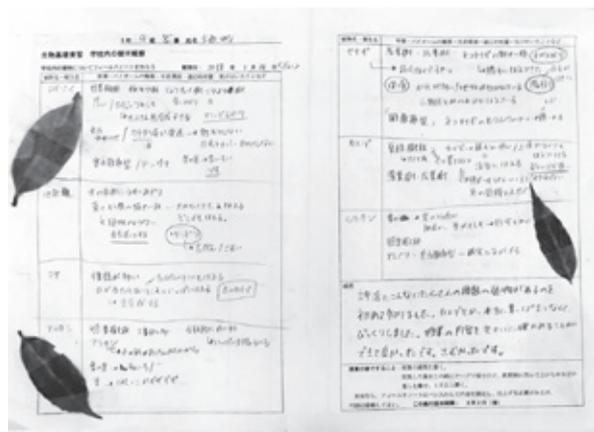


図2 フィールドノートの記載例
1つの植物について記録したのち、鉛筆で線を引いて、次の植物を記録させた。

バイオームの主要樹種の場合には、「この木が優占種のバイオームは何ですか？」などと尋ね、既習事項について確認する。その後、個々の植物の特徴の説明や、クチクラ層の発達や落葉性などの適応的形質に関する質問などを通して、なぜその樹木が特定の環境に生育できるのかを進化的観点から考察させた。開いた質問では、未修事項で生徒が考えて答えられるものについては、「思考・ペア・シェア（溝上2014）」で答えを考えさせ、発言させた。

生徒には、フィールドノートとしてA3用紙に裏表印刷したものを1枚ずつ配布した（図2）。フィールドノートは、説明された植物名と、特徴や説明を書き入れられるよう構成した。生徒には、野外での研究の際には研究者はフィールドノートをつけること、フィールドノートには日時・天候・観察場所を書くこと、きれいに書く必要はなく、観察したこと、重要だと思ったことなどをなるべくたくさん書き入れるのが良いことなど、フィールドノートの基本的な書き方について説明した。フィールドノートは、生徒の授業に対する参加（engagement）を促すことを目的として、すべて記入した後に採集した葉を貼り付けることを指示し、野外授業の感想とともに1週間後に提出させた。

4 野外授業の質問・解説（植物の説明は、実際には順路に存在する順番に行った：「 」内は質問）

(1) スダジイ

常緑広葉樹。西日本の照葉樹林の優占種。照葉樹林の極相林の主要樹種。陰樹（耐陰性が高い樹木）。

葉を1枚ずつ取らせ、観察させる。葉は小型で丸みがあり、裏が茶色い特徴がある。

「葉は厚いですか、薄いですか？」……厚い。
「緑色が濃いですか、薄いですか？」……濃い。
「葉が厚く濃いと、どのような利点がありますか？」……葉緑体が多いので、光合成量が高い。
「葉の表面がツルツルなのは何が付いているからですか？」……クチクラ層。照葉樹林の名の由来。
「クチクラ層にはどのような効果がありますか？」……乾燥を防ぐ。強い日射を防ぐ。夏の強い日差しと乾燥から葉を守る働きがある。

木の下にシイの実（ドングリ）が落ちていることを確認させる。

「シイの実を食べたことある人、手を挙げてください。」……ドングリは栄養豊富であることを確認する。

「種子は重力散布型ですか、風散布型ですか？」……重力散布型。

「重力散布型の種子には、どのような利点がありますか？」……親木の近くに散布することによって、生育しやすい環境に種子を散布することができる。栄養豊富なので、種子が発芽しやすい。動物に運んでもらうことができる。

(2) アラカシ

常緑広葉樹。西日本の照葉樹林ではスダジイに次ぐ主要樹種。陰樹（耐陰性が高い樹木）。種子は重力散布型。幹が固いので「樫」の名が付く。

葉を1枚ずつ取らせ、観察させる。葉は細長く鋸歯（縁のギザギザ）があり、裏が少し茶色い特徴がある。

「極相林が陰樹なのは、なぜですか？」……陽樹だと、森林が発達すると林床の光が少なくなり、成長できない。陰樹の稚樹ならば、少ない光でも成長できるので、森を形成し続けられる。

(3) イロハモミジ

落葉広葉樹。日本の夏緑樹林の構成樹種。陽樹（耐陰性が低い樹木）。モミジ類は、表土が頻繁に洗い流される（攪乱が起こる）ような谷筋に多く生えている。だから、極相林の樹種ではない。

「冬に落葉することには、どのような利点がありますか？」……冬の乾燥を防ぐ。雪で枝が折れない。

「（落葉して葉はありませんが）葉は厚いですか、薄いですか？」……薄い。

「葉が薄いのは、どのような利点がありますか？」……1年ごとに落葉するので、むだを省ける（コストが小さい）。

(4) コメツガ

常緑針葉樹。日本の針葉樹林の優占種。針葉樹林の極相林の主要樹種。陰樹（耐陰性が高い樹木）。

葉を1枚ずつ取らせ、観察させる。

「葉にはどのような特徴がありますか？」……細い。

「葉の形は、寒冷地に生息するのにどのような利点がありますか？」……雪が積りにくい。乾燥を防げる。

「木の特徴は何ですか？」……樹形が三角。

「その特徴には、どのような利点がありますか？」……雪が積りにくい、雪で木や枝が折れにくい。

「裸子植物でしょうか、被子植物でしょうか？」……裸子植物。針葉樹はすべて、裸子植物。針葉樹林が夏緑樹林帯より寒冷な場所に適応している理由は、ここにある。裸子植物は、被子植物より原始的であることから、被子植物との競争に負ける。また、裸子植物が持つ仮導管は導管より細く、複数の細胞から成り1本につながっていないので、凍結した際に生じる気泡によって水流が遮断されにくい。このようなことから、コメツガなどの針葉樹林は森林限界までの寒冷地に適応している。本校のコメツガは3代目であり、すでに2回枯れてしまったようだ。すでに寒冷地に適応しているため、宇治の暑く乾燥する夏にコメツガが耐えられなかったと考えられる。

(5) ソテツ

常緑樹。亜熱帯多雨林の構成樹種。

「裸子植物でしょうか、被子植物でしょうか、手を挙げてください。」……裸子植物。裸子植物は被子植物との競争に負けるため、沖縄や奄美大島の海岸の岩場など過酷な環境に生えている。

大きな実がなっていたので、生徒に見せる。

「実は重力散布型でしょうか、風散布型でしょうか？」重力散布型。親の生育環境と同じような場所に散布される利点がある。実（種子）は有毒だがデンプンを多く含み、救荒植物として利用されていた（奄美大島のソテツ地獄）。裸子植物の中でも原始的で、花粉ではなく精子を作る。

(6) アカマツ（アカマツ林）

常緑針葉樹。陽樹（耐陰性が低い樹木）。

山の造成斜面の上部に自然に生えたアカマツ林がある。

「あのアカマツ林は、遷移の途中でしょうか、極相でしょうか？」……遷移の途中。

「陽樹は陰樹に比べて光合成量が高いでしょうか、低いでしょうか？」……高い。

「光合成量が高いと、どのような利点がありますか？」……他の植物より早く大きく成長できるので、日陰になりやすく、より光を多く受け取ることができる。

「あのアカマツは、自然に生えたものです。アカマツの種子は、重力散布型でしょうか、風散布型でしょうか？」……風散布型。松かさの中に、羽根の付いた種が入っている。種が飛んできて空き地に生える。

(7) 陽樹林（落葉広葉樹林）

山の最上部には、コナラを優占種とする落葉広葉樹林がある。

「あの木は、陽樹でしょうか、陰樹でしょうか？」……陽樹。照葉樹林内のギャップに生える落葉樹は陽樹。陽樹の中でも比較的耐陰性が高いので、アカマツ林の遷移が進むと、落葉広葉樹林になる。

「あの森は、遷移の途中でしょうか、極相林でしょうか？」……遷移の途中。そのまま時間が経つと、スダジイを優占種とする陰樹林（極相）と

なる。

「なぜ、陽樹林は極相林にならないのでしょうか？」……森が発達すると地表に光が届かなくなり、陽樹の稚樹は成長できなくなるから。

(8) ヤナギ (カワヤナギ)

落葉広葉樹。

「このヤナギが生えている環境は、他の場所と違うところがあります。どこでしょうか。隣の人と1分間話し合ってください。(思考・ペア・シェア)」……地下水が湧き出る場所で、いつも濡れている。ヤナギは河岸のように頻繁に水に浸かるような場所を好む。

「これは、植えたものではなく、自然に生えたもので、ヤナギの野生種です。近くにヤナギはありません。ヤナギの種子は重力散布型でしょうか、風散布型でしょうか？」……風散布型。綿毛のついた種子を飛ばす。学校周辺にはヤナギはなく、遠くに流れる宇治川や木津川にはたくさんヤナギが生えているので、そこから種が飛んできたと考えられる。風散布型の種子は、遠くの新天地に生息地を広げられる利点がある。

「このヤナギは、15年前に校舎ができた後に生えたものです。陽樹でしょうか、陰樹でしょうか？」……陽樹。植樹された(15歳以上の)スダジイやアラカシよりも2倍近く大きく成長している。陽樹は成長が早いことがわかる。

(9) サクラ (ソメイヨシノ)

落葉広葉樹。ソメイヨシノは栽培品種だが、照葉樹林帯に多く生える野生のサクラから品種改良されたもの。

「陽樹でしょうか、陰樹でしょうか。手を挙げてください。」……陽樹(耐陰性の低い樹木)。

「サクラは、極相林になれるのでしょうか、なれないのでしょうか？」……なれない。サクラは、自然状態では谷筋など表土が流れやすい場所(攪乱が起こる)や、陽樹林(落葉広葉樹林)に生えることが多い。

(10) 地衣類

シラカシやアラカシの幹にシミのようにについている、この薄緑色のものは、地衣類です。

「地衣類が優占種なのは、世界のバイオームのどれですか？」……ツンドラ。

「地衣類は、正確には植物ではありません。どんな生物でしょうか？」……菌類と藻類(又は細菌シアノバクテリア)の共生体。

「生えている場所の特徴は何ですか？」……岩表面が露出している。土の上にも地衣類が生えている場所があるが、そこにはコケも生えている。地衣類やコケ植物は、土や栄養が少ない場所にも生息でき、乾燥にも強い。

(11) クスノキ

常緑広葉樹。高木種。陰樹(耐陰性が比較的高い樹木)。

照葉樹林の樹種とされることもあるが、実際には史前帰化植物と考えられている。亜熱帯多雨林の構成種の特徴を備えている(広く薄い葉を持つ)。

「葉を1枚とり、もんでみましょう。どのようなにおいがしますか？」……薬臭いにおいがする。昔はこの木を蒸留して樟脳という防虫剤を作っていた。京都の寺社に多いのは、この木を使って仏像を作っていたからだと言われている。

Ⅲ 結果：生徒の評価

野外授業の2週間後に、授業について無記名のアンケートを行った。その結果を図3に示す(回答68名、無回答3名)。「野外授業は楽しかったですか」の問いに対して、74%の生徒が肯定的な回答をした(とてもそう思う19%、少しそう思う55%、ふつう21%、あまり思わない3%、全くそう思わない3%)。「野外授業によって、学習の理解は深まりましたか」の問いに対して、71%の生徒が肯定的な回答をした(とてもそう思う19%、少しそう思う52%、ふつう22%、あまり思わない6%、全くそう思わない1%)。「野外授業によって自然や生態学に興味を持ちましたか」の問いに対して、76%の生徒が肯定的な回答をした(とてもそう思う22%、少しそう思う54%、ふつう18%、あまり思わない1%、全くそう思わない4%)。野外授業の前の時間に野外授業の告知をすると、生徒からは楽しみにしている様子が

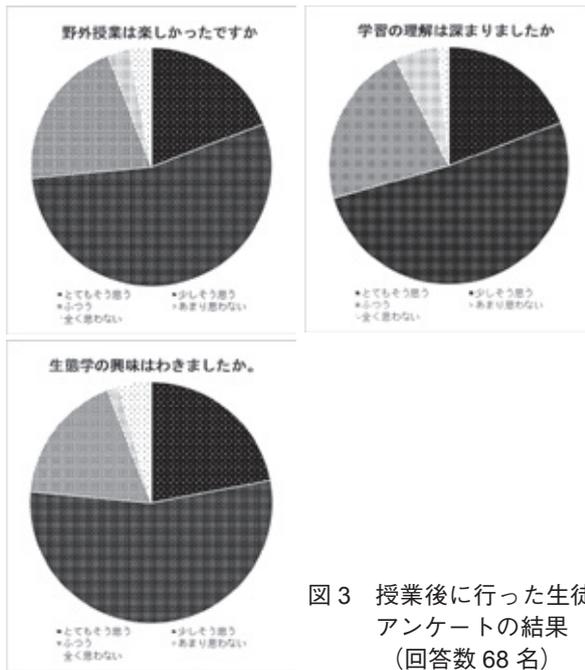


図3 授業後に行った生徒アンケートの結果
(回答数 68名)

うかがえた。また、生徒のフィールドノートの感想のうち、5名以上に挙げられたものを表1に示す(自由記述を分類:複数回答あり)。ほとんどの生徒が肯定的な感想を書いていた。学校内や身近に多くの種類の植物が存在していることに改めて気づいたという感想が最も多く、次いで、植物の生育環境の多様さや適応戦略への驚きや興味を示した生徒が多かった。

IV 考察

1 生態分野における野外観察授業の意義

(1) 授業内容の理解を深めることができる

授業後の生徒アンケートでは、3つの質問すべてにおいて、70%以上の生徒が肯定的な回答をした。特に、学習理解に関して、より深まったと回答した生徒が71%にもなった。このことから、教室での授業に加えて野外で植物観察をすることは、バイオームや植生遷移の学習に対して高い効果があるものと考えられる。特に、それぞれの樹木について、「常緑か落葉か」「バイオームは何か」などの問いを繰り返したことによって、バイオームの用語と植物の実体が無理なく記憶に刻まれるものと考えられる。

また、野外では、植物名の確認だけでなく、そ

生徒の感想	数
学校内に多種類の植物があり驚いた	22
植物は環境に適応しているとわかった	13
植物の生態や生存戦略に驚いた	12
それぞれの植物の特徴がわかった	12
実物を見て触れて観察できてよかった	10
照葉樹林の植物が多かった	10
様々な植物について知ることができた	9
授業内容の理解が深まった	5
もっと知りたくなった・興味がわいた	5

表1 授業後の感想(自由記述:複数回答あり)
(回答数 63名)

の無機的・有機的な生育環境や植物全体の形態、生きている様子を観察することができる。それら多くの情報を通して、広葉樹の樹形の共通点、落葉樹の生態の共通点、針葉樹の共通点などを見出すことができる。教科書には、それぞれのバイオームについて適応的な記述はあるものの、太字で示された重要用語の方がずっと目立つために、それぞれの植物の生態への深い理解を導くことは難しい。生態分野の学習では、バイオームを特徴づける植物の名前を覚えることよりも、その植物がそれぞれの特徴的な物理化学的環境(日射条件と栄養塩条件、気温、降水量)に対してどのような適応的な形質を持っているか、どのようにに生息しているかを理解させることが重要である。野外で実際に生きている植物を前に説明することによって、それらがどのように生きているのかという生存戦略、ひいては適応進化への興味を強く喚起することができる。これによって、講義だけでは得られない有機的に結びついた理解と学びを促すことができると考えられる。生徒の感想にも、環境への適応や生存戦略に対する興味や驚きの記載が多く見られた。このことから、適応進化の結果バイオームが形成されていることを、生徒にも理解させることができたのではないかと考えられる。

さらに、日本の代表的な樹種を知ることによって、身近な自然環境に対する関心を高める効果も期待できる。生徒の感想でも、学校内や身近に多

種類の植物があることに対する驚きの記述が多かった。多くの生徒が気づいていない身近な自然に対する興味・関心を喚起することができたと考えられる。

理解の深化には、フィールドノートの記録を取り入れたことも関係しているかもしれない。多くの生徒は野外授業中、熱心にメモを取っている様子がみられた。書くという言語化作業は、漠然としていた概念を明確にし、経験の意味づけを促すことができる（菊川・西城 2013、日本プライマリ・ケア連合学会 2012）。植物名や説明についてメモを取ることで、野外で教員の説明を漠然と聞くだけよりも、学習の整理につながったものと考えられる。

(2) 適応進化の観点でバイオームや植物の特徴を理解できる

あらゆる生物学的事象は、進化によって生じたものである。そのため、生物学的事象の究極要因を理解するには、進化的解釈が欠かせない（長谷川 2002、中井 2004、中井 2010）。特にバイオームをはじめとした生態分野は、光と栄養塩をめぐる競争と適応進化の結果成立したものであることから、進化的視点無しでは理解することができない（日本生態学会編 2012）。したがって、バイオームの学習の際に進化的説明を加えることによって、そのバイオームがなぜその樹種で構成されているのか、そのバイオームがそれぞれ特徴的な無機的環境（気温・降水量）に生育するのにどのような適応的形質を持っているのか、など究極要因について理解させることができる（中井 2010）。

進化的説明、すなわち、適応進化の結果生じた形質や生態を見出すには、「……につごうがよい」「……するのに有利だ」という文脈で考えるとよい（中井 2010）。機能的・適応的な形質や生態は、適応進化もしくは発生的・系統的制約によってもたらされる（ジンマー・エムレン 2017）。例えばこの野外実習で実施した質問では、「重力散布型の種子には、どのような利点がありますか?」「冬に落葉することには、どのような利点がありますか?」「(樹形が三角形という)特徴には、どのような利点がありますか?」などが、適応進化

によって生じた適応的形質について考察させる質問である。また、夏緑樹林よりも針葉樹林の方が寒冷地に適応している理由に関する説明は、適応進化だけでなく発生的・系統的制約も考慮した説明である。

(3) 「深い学び」を伴う授業ができる

進化的な質問や考察は、深い学び（アクティブラーニング）を授業に取り入れるのにも効果的である。なぜなら、与えられた形質や生態の有利な点（適応的な点）を考えるのに、知識はほとんど必要なく、目の前で見ている形質や生態の要素から自由に考えることができるからである。2020年度から実施が予定されている「大学入学共通テスト」では、「『思考力・判断力・表現力』を中心に評価する」計画が発表されている（文部科学省 2017）。進化は、生物の様々な事象について「なぜそうなっているのか」を説明できる概念であり、生物学の学習において『思考力・判断力・表現力』を涵養するのに最も適していると考えられる。生態学での学びを通して、生物の進化的な見方を涵養することができれば、授業のメリットはさらに大きくなる。

アクティブラーニングの手法は数多くあるが（溝上 2014）、生物のような講義型授業には、「閉じた質問」「開いた質問」「思考・ペア・シェア」を積極的に活用したい。閉じた質問とは、「○・×」や選択肢で出題する質問で、挙手で答えさせることができる。そのため、全員が意見を表明することができる、気軽に答えられる、知らない質問にも答えることができる、などの利点がある。「開いた質問」とは、文章で答える質問で、閉じた質問よりも思考力と文章力を必要とする。そのため、開いた質問の時には思考・ペア・シェアを用いるとよい。野外授業で用いた「思考・ペア・シェア」は、質問の後、隣の人と1分間話し合わせる。その後、発言を促す（場合によっては当てる）、という方法で行っている。これらのアクティブラーニングの手法は、準備の必要がなく、数分で行えるというメリットがある。そのため、野外授業だけでなく、普段の講義型授業にも積極的に活用したいアクティブラーニングである。アクティブラーニングには、生徒の参加（engagement）を

大幅に改善させる効果がある (Mazur・Watkins 2008、Deslauriers et al. 2011、中井・嶋田 2017a)。この野外授業で生徒の肯定的評価が70%以上と高かったのは、これらのアクティブラーニングの技法を多用したことも一因であると考えられる。

(4) 自然に親しむことができる

自然体験は「生きる力」を高める効果がある (茂呂 2014)。にもかかわらず、現代日本においては、若年層ほど自然体験が少ないことも明らかになっている (高橋・高橋 2009) このようなことから、高校生物の授業でも、高校生に積極的に野外観察・自然体験をさせたいところである。しかし、安全面やコスト、授業時数の問題から、大規模な自然観察の授業を設定できないのが現状である。その点から見ると、この研究で実施した植物観察は、①学校内で行うために安全面に実施できる、②学校内なので移動距離が少なく、1時限をぎりぎりまで使って自然観察できる、③身近にも自然が存在することを知ることができる、④自然の見方を涵養できる、という点で、授業が実施しやすく、教育効果が高いと考えられる。

立命館宇治中学校・高等学校は、造成地に立地し、移転してまだ時間がそれほど経っていないので、決して自然豊かな場所とは言えない。しかし、校内の植栽で、ほとんどの日本のバイオームに登場する主要な樹種をカバーすることができた。一方で、敷地が狭く、植栽された樹木も少ない学校もあるだろう。しかし、樹木が全く植えられていない学校は、ほとんど存在しない。樹木さえあれば、バイオームの野外授業は可能である。例えば、埼玉県が調査した学校によく植えられている出現率の高い10の樹木 (埼玉県教育局 1983、清水・鈴木 1983) のうち、イチヨウを除いた9種をバイオームの視点で分類すると、

シイ・マテバシイ・サンゴジュ
 …照葉樹林の構成種
 マツ・カイヅカイブキ
 …照葉樹林帯の若い陽樹林の構成種
 サクラ・ケヤキ…照葉樹林帯の陽樹林の構成種
 ポプラ …夏緑樹林の構成種
 ヒマラヤスギ …針葉樹林の構成種

となる。また、ほとんどの学校で植えられているツツジやサツキは、階層構造の低木種の例として利用することができる。このように、今回実施した学校内の樹木観察の野外授業は、ほとんどの高校で実施可能だと考えられる。

2 野外観察授業の実施時期について

今回の野外観察授業は、真冬に実施した。生物基礎の教科書の掲載順に授業を行うと、生態の授業は冬に行うことになる。冬は動植物が少なく、観察に適さないために、2番目の「健康と体内の恒常性」分野と順番を入れ替えて授業を行っている学校もある。今回、冬に野外授業を行って、冬に観察を行うメリットもあることがわかった。それは、落葉樹と常緑樹の違いがはっきり分かることである。落葉している木を乾燥した外気に包まれながら目にすると、落葉の適応的意味がとてわかりやすい。夏には、落葉樹が薄く広い葉を持っていることがわかるというメリットがあるが、冬には冬のメリットがあると感じた。冬に雪で覆われない地方では、冬の植物観察も夏や秋同様に効果的であろう。

3 高校生物での陽樹・陰樹の扱いについて

高校生物では、「陽樹」「陰樹」という用語が使われるが、森林生態学の研究者の世界ではそれらはあまり使われず、耐陰性の高低 (耐陰性が高い・耐陰性が低い) で論じられることが多い。これには大きく2つの理由がある。1つには、樹木の耐陰性が相対的で連続的なものであること、2つには、植物はその生育環境によって陽葉や陰葉の量や、陽葉緑体や陰葉緑体の量を変化させること (表現型可塑性) である。例えば陰樹でも、日射の高い場所に生えているものは陽葉が多くなり、陽樹的な生態を取ることが多い。したがって、陽樹と陰樹を説明する際には、樹木種を陽樹と陰樹に二分できるわけではないことに注意が必要である。しかし、生態学の多くの用語は、陽樹と陰樹のような連続性や不完全性を伴う。これらの生態用語の高校生物における扱いについては、今後議論されるべきだろう。

V 終わりに

高校における生態分野の授業は、教室内での講義が中心になることが多く、単調になりやすい。単調な授業は、生徒の集中力を失わせてしまう(中井・嶋田 2017b)。今回の野外授業によって、教室から外に出るだけで、授業に変化を持たせることができ、生徒のモチベーションも上がるということがわかった。今回実施した野外授業は、準備も少なくなくて済み、教育効果も高いため、ぜひ多くの高校で実施していただきたいと考えている。

実習後に、例会に参加した他の高校の生物教員から、様々な工夫をして生態分野の授業をしていることが報告された。振り返って今回の野外授業を考えてみると、少し説明しすぎたと反省している(これでも、説明したい内容をかなり削ったのだが)。教員はつい、自分の知識を1つでも多く生徒に伝えたいと考えてしまうが、それはおおむね間違っている。アクティブラーニングの観点から評価すると、その行為は生徒の考える力と時間を奪うことにつながる。今後、生徒自身がよりじっくり樹木を観察し、生徒自身が自発的に考察できるような、より深い学びを達成する授業構成となるよう、この野外授業を組みなおしたいと考えている。

VI 文献

- 市石博 (2007) 「学校便り (2)」日本生態学会教育専門委員会・日本生物教育会共催シンポジウム「高校でどのように生態学を教えるのか」を開催して『日本生態学会誌』57、p.133-136
- 菊川誠・西城卓也 (2013) 「医学教育における効果的な教授法と意義ある学習方法②」医学教育 44 (4)、p.243-252
- 埼玉県教育局 学校緑化推進委員会 (1983) 「学校緑化推進について」p.12
- 嶋田正和他 (2017) 『改訂版生物基礎』数研出版
- ジンマー、カール・ダグラス、J. エムレン (2017) 『カラー図解進化の教科書第3巻』更科功・石川光子・国友良樹訳、ブルーバックス 講談社
- 清水昇・鈴木誠 (1983) 「学校造園の樹木に関する調査研究」『造園雑誌』47 (5)、p.147-152
- 鈴木一久 (2016) 「大阪層群下部下半部の堆積速度と堆積環境の復元」『堆積学研究』75 (1)、p.25-34
- 高橋多美子・高橋敏之 (2009) 「幼少期における自然体験の年代別比較と望ましい自然体験の在り方」『理科教育学研究』50 (2)、p.89-97
- Deslauriers, L., Schelew, E. and Wieman, C. (2011) “Improved learning in a large-enrollment physics class” *Science*, vol.332, 6031, p.862–864.
- 中井咲織 (2004) 「小学生でもすぐわかる進化の教え方——中等教育での発想転換にむけて——」中井咲織『遺伝』58 (4)、p.56-66
- 中井咲織 (2010) 「進化でつづる『生物基礎』」『生物教育』51 (特集号)、p.47-52
- 中井咲織・嶋田正和 (2017a) 「アクティブラーニングによる学習定着率は本当に高いのか?」『立命館付属校教育研究紀要』vol.2、p.11-17
- 中井咲織・嶋田正和 (2017b) 「アクティブラーニングと ICT を用いた授業の教育効果——地学基礎「地球と生命の進化」単元を例に——」日本教育工学会第33回全国大会予稿集
- 西脇亜也・平山大輔・畑田彩 (2016) 「生態学教育のネットワークへの期待——パネルディスカッションと参加者アンケートのまとめ——」『日本生態学会誌』66、p.659-666
- 日本生態学会 (2012) 『生態学入門 (第2版)』東京化学同人
- 日本プライマリ・ケア連合学会 (2012) 『日本プライマリ・ケア連合学会基本研修ハンドブック』南山堂
- 長谷川眞理子 (2002) 『生き物をめぐる4つの「なぜ」』集英社新書
- 平岡義博・三田村宗樹 (1997) 「黒雲母の化学組成による大阪層群堆積物の後背地の推定：法地質学への応用：1. 宇治丘陵」『応用地質』38 (2)、p.65-73
- Lasry, N., Mazur, E. and Watkins, J. (2008) “Peer instruction: From Harvard to the two-year college. *American Journal of Physics*” 2008, Vol.76, 11, p.1066–1069.
- 文部科学省 (2016) 「理科に関する資料」教育課程部会理科ワーキンググループ、平成28年4月26日 http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/060/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/05/12/1370460_8.pdf
- 文部科学省 (2017) 「平成33年度大学入学者選抜実施

- 要項の見直しに係る予告」http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/1388131.htm
- 三橋一夫 (1969) 「高等学校生物教育の問題点：中学生物教育との関連から」『名古屋大学教育学部附属中高等学校紀要』v.14、p.101-106
- 溝上慎一 (2014) 『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 茂呂輝夫 (2014) 「自然体験活動と生きる力の関連性：オータムキャンプの参加群と対照群との比較」『独立行政法人国立青少年教育振興機構青少年教育研究センター紀要』(3)、p.100-108
- Lyman, F. (1981) "The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion of All Students Mainstreaming Digest" University of Maryland, College Park, MD.
- ロススタイン、ダン・サンタナ、ルース (2015) 『たった一つを変えるだけ』吉田新一郎訳、新評論

中学校道徳教育への【TOK 導入】の有効性

— 授業実践報告 —

The efficacy of adopting TOK methodology for moral education in junior high schools —Report of classroom activities—

立命館宇治中学校・高等学校 西 田 透
Ritsumeikan Uji Junior & Senior High School Toru Nishida

I はじめに

平成 27 年 7 月の中学校学習指導要領解説 特別な教科道徳総説で「今後グローバル化が進展する中で、様々な文化や価値観を背景とする人々と相互に尊重し合いながら生きることや、科学技術の発展や社会・経済の変化の中で、人間の幸福と社会の発展の調和的な実現を図ることが一層重要な課題となる。こうした課題に対応していくためには、社会を構成する主体である一人一人が、高い倫理観をもち、人としての生き方や社会の在り方について、時に対立がある場合を含めて、多様な価値観の存在を認識しつつ、自ら感じ、考え、他者と対話し協働しながら、よりよい方向を目指す資質・能力を備えることがこれまで以上に重要であり、こうした資質・能力の育成に向け、道徳教育は、大きな役割を果たす必要がある。」としている。

さらに平成 28 年 11 月 18 日付でいじめに関する痛ましい事案から平成 30 年全面実施の「特別な教科道徳」に、そして「考え議論する道徳」への転換をしていくことを文部科学大臣から述べられた。

道徳の授業を通して資質・能力を育成する上で、本来知識のみで語られるものではない道徳教育が、これまでは文献を用いた座学中心の授業やビデオ教材を用いた伝達形式の授業が多く見受けられてきたことが現状にある。要するに、教科道徳に求められている資質・能力の育成に向けての具体的な手法及びより有効な評価法については明確に提言されていないということであり、全国的にもま

だ手探りの状態であった。

本報告では、①道徳授業の課題 ② TOK を用いた「特別な教科道徳」の授業づくりの提案 ③実践報告 ④生徒の学習後の意識調査の結果 ⑤研究を通しての成果と課題を明らかにする。

II これまでの道徳授業の課題

平成 29 年度道徳教育指導者養成研修ブロック説明会「道徳教育の抜本的充実に向けて」の資料の中に、道徳教育を実施する上で小・中学校教員が共に感じている課題が、次のようなデータとして出された。①指導の効果を把握することが困難（小学校 48.3%、中学校 42.7%）②効果的な指導方法が分からない（小学校 33.2%、中学校 38.9%）③適切な教材の入手が難しい。（小学校 28.1%、中学校 37.3%）

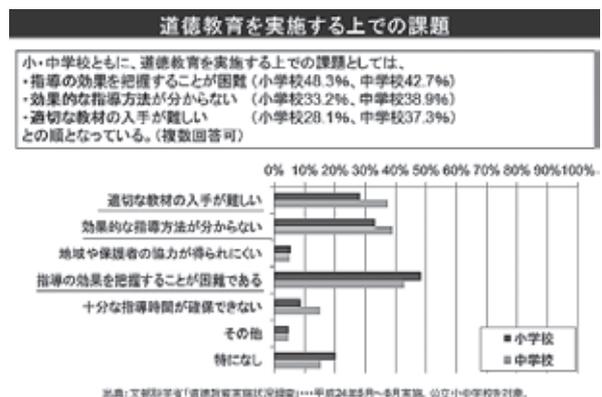


表 1 文部科学省「道徳教育実施状況調査」
H24 年 5 月～6 月実施【公立小中学校を対象】

教育現場では、表 1 の課題を多く抱えている中でも、道徳授業の目標に向けて新学習指導要領に

も提言されている「考え、議論する道徳」の実践をしようとする。しかし、どのような授業形式が「考え、議論する道徳」なのかは不透明である。

個人で考える時間を確保すればいいのか、ディスカッションをすればいいのか、決してそういうことではない。そもそも「考え、議論する」ということ自体、どのようなことなのか。それこそ教員によってもそれぞれの価値観の違いがある。しかし、「考え、議論する」ということが、どのようなことなのかという本質的な問いを学年間の教員自身が認識・共有できていない。

立命館大学教職大学院の荒木寿友教授は、「考え、議論する道徳」を実践していく上で、新しい認識と自分事（当事者性）ということが大きなヒントになると述べている。自分の中にある先入観や価値判断を一旦、頭の片隅に置きながら他者の意見を聞き入れていくことで、考えがより深まり、より議論が活発になる。

ここだけを見ると生徒本人自身がどのような価値観を持って取り組むのかで個人差が出てくる。さらに道徳はそもそも答えのないものであり、オープンエンドで終わることも多い教科でもある。これまでは、教員主導での授業展開が多く、気づかないうちに教育者の価値観をおしつけてしまいがちで、生徒は「教師が求める答え」に誘導されていた傾向が強かった。つまり「考え、議論する」以前にあたかも正解があるように指導されてきた結果、道徳の授業で目標とする生徒育成ができていなかった。

Ⅲ TOK【知の理論】と道徳教育の関係性

1 TOKとは何か

TOK (Theory of Knowledge) と聞き、すぐにイメージできる人はまだまだ少ないだろう。TOKとは、批判的思考（クリティカルシンキング）を重視した知識の形態、分野相互の理解、日常の経験と知識の結びつけなど、知識をクリティカルにとらえるものであり、国際バカロレア・ディプロマプログラム（IBDP）のコア科目として位置付けられている。TOKの目的は次のようにまとめられている。

TOKは、従来の垣根を越え、学際的な観点か

ら知識というものを捉えること、言語・文化・伝統の多様性を認識し国際理解を深めること、論理的思考力と客観的な精神を育成することなどを目指している。

TOKでは、「知識」とは一体何なのか、「知っている」とはどういうことなのか、自分が「何かを知っている」というのは、どのようにしてわかるのか、ある事象に対して「なぜなのか」と自分自身に問いかけることが求められる。そして、実社会にある知識を分析し、概念化した「問いを作ること」を目的としている。

2 道徳とTOKの関係性

道徳教育とTOKにはどのようなつながりが見出されるであろうか。「知の理論」をひもとくUNPACKING TOKには、次のように述べられている。

TOKは、長い年月をかけて確立された思考のための方法論があり、知識の枠組みも決められている。けれどもTOKは、その方法論を学ぶことが目的ではなく、実社会で当たり前のように存在している知識を正しく疑い、その知識を形作っている枠組みを適切に分析し、「問い」を立てて探究することを求めている。答えのない「問い」を自分で作り出し、向き合うことが目的である。

道徳科においては、学習指導要領解説にもあるように、答えが一つではない問いに向かい合うことが求められている。知識そのものを正しく疑っていく姿勢こそ、これからの道徳科に必要な要素の一つとなる。

知識を批判的に捉えていく手法として、次のようなTOKの特徴、すなわち「私は知っている」という「個人的な知識」と「私たちは知っている」という「共有された知識」の2つに分類することが鍵となる。この2つの境界線がどこにあり、なぜそこにあるのかを探究していくところにTOKの大きな特徴がある。もちろん、私たちが「共有された知識」と捉えていたものが実は単なる「個人的な知識」であることを発見したり、あるいは「個人的な知識」に一般化の可能性があったりするかもしれない。このような相違を認識していくことが多面的・多角的に物事を捉えていくことにつながってくるのである。

IV これまでの授業実践と TOK を用いた道徳授業

1 これまでの授業実践

TOK を用いた道徳を実践しているのは、2016 年度の入学生からである。授業頻度としては、月 1 回の実施で、これまでのテーマと実施日は以下の通りである。基本的には、クラス担任が HR 単位で授業を行った。

- 第 1 回 2016 年 04 月 28 日 (木)
『マナーとは、何なのか。絶対的基準があるのか。』
- 第 2 回 2016 年 05 月 26 日 (木)
『何のために学ぶのか。学ぶとは何なのか。』
①
- 第 3 回 2016 年 06 月 09 日 (木)
『何のために学ぶのか。学ぶとは何なのか。』
②
- 第 4 回 2016 年 06 月 24 日 (金)
『ぼくらの村の未来』 NHK ココロ部 動画
- 第 5 回 2016 年 09 月 30 日 (金)
『オリンピック招致動画を見て』
- 第 6 回 2016 年 10 月 13 日 (木)
『ダンスパートナーは誰と』 NHK ココロ部 動画
- 第 7 回 2016 年 12 月 02 日 (金)
『みんなの自由な公園』 NHK ココロ部 動画
- 第 8 回 2017 年 02 月 02 日 (木)
『言葉とイメージ』 ①
- 第 9 回 2017 年 02 月 03 日 (金)
『言葉とイメージ』 ②
- 第 10 回 2017 年 4 月 26 日 (水)
『人はなぜ旅をするのか』
- 第 11 回 2017 年 6 月 07 日 (水)
『もし、言葉がなかったら……』
- 第 12 回 2017 年 6 月 28 日 (水)
『この世の中に笑いは必要か』 ①
- 第 13 回 2017 年 7 月 19 日 (水) ※
『この世の中に笑いは必要か』 ②
- 第 14 回 2017 年 10 月 04 日 (水)
『奇跡とは何なのか ~奇跡は偶然起きるのか~』

第 15 回 2017 年 11 月 15 日 (水)

『いい合唱とは何か』

第 16 回 2017 年 12 月 13 日 (水)

『大人と子どもの境界線はどこか』 ①

第 17 回 2017 年 12 月 15 日 (金) ※

『大人と子どもの境界線はどこか』 ②

※印の日程は、公開授業研究会として授業を実施した。2017 年 7 月は立命館附属校の公開授業として行い、12 月には、一般公開も含めて実施し、30 名以上の参加があり、中学校道徳の注目が集まっていることを実感した。



担任によるクラス単位での授業風景

2 授業づくりのポイント

1 つ目は、「授業形式の固定化」である。TOK は、思考方法がいくつかあるため、それをワークシートに導入することで、どの問いに対しても同じ形式で取り組むことができる。

具体的には、「知るための方法」、「個人的な知識」と「共有された知識」についての方法を導入してきた。また、授業導入の際の自分の答えと授業後の変化に気づくため、ファーストアンサーとファイナルアンサーの欄を設けた。これによりテーマが変わっても常にほぼ同じ授業形式での思考に慣れるため、生徒・教員ともに授業への取り組みが習熟していくことになる。

2 つ目は、「テーマ設定と教材選び」である。テーマによっては、思考する幅が狭くなり、議論の広がりがないものになってしまう。「テーマ設定」については、抽象的であり、且つ中学生が考えやすい実社会にある身近な問いであることが望

ましい。中学2年生からは、学校行事との関わりを含めたテーマ設定を行った。例えば、第10回は校外学習。第14回は、クラブ活動。第15回は、合唱コンクール。との関わりを持たせての設定を行った。「問い」が設定された上で、教材を選ぶのだが、生徒の興味・関心がわくように2～3分の動画を用いることを意識した。

3つ目は、「教員のファシリテート力」である。授業を進めていく中で、発言の少ない生徒に対してタイミングよく問いかけたり、意見を引き出す声掛けをしたりする。生徒の発言に対して否定をしないことは、重要である。気づかないうちに教員が特定の価値観を教え込んでしまうという同調圧力には特に注意しておく必要がある。

最後に、「教員間の情報共有」である。授業の流れや発問について、テーマ設定に対しての教材選びなどの共有をすることが重要である。

3 授業の流れ

(1) 授業目的の確認

毎時間はじめに、何のために道徳授業を実施するのかという目的を確認し、グループディスカッションを行う上でのルールを再認識させる。月1回程度の実施ということもあり、必ず意識づけをする必要がある。

(2) 「問い」の出題

授業目的を確認した上で、本時に行う「問い」を出題する。「問い」を聞いた上で本時の動画教材を見る。教員は、気づかないうちに価値観の誘導が起きてしまうため、「問い」に対しての意見を言わないように心がける。

(3) 個人の主張【ファーストアンサー】

「考え、議論する道徳」で重要とされている個人で深く考える時間を5分程度とり、ワークシートにファーストアンサーをまとめさせる。その際、個人の意見をポストイットにも記入させる。この後のグループディスカッションの準備として、箇条書きでまとめさせる。

(5) グループディスカッション

話し合いをする際に司会とタイムキーパーを決め議論をスタートさせる。先ほどの個人の主張で発言した後に書いたポストイットを紙に貼り、さまざまな意見をカテゴリー別に分けていく。その中

で「個人的（私）の知識」と「共有された知識」整理させる。

出た意見をグループとしても整理して一定の結論をポスターにまとめさせる。

(6) 個人の主張【ファイナルアンサー】

議論を受けて、もう一度本時の「問い」に対して自分の主張を作る。ファーストアンサーからの変化に気づき、多角的・多面的な視点を養わせる。ファーストアンサーが同じ結論であったとしても深さの変化に気づかせる。

(7) グループ発表

各班から意見発表させ、また違う視点からの意見を聞くことで新たな問い・疑問・気づきにつなげる。



グループ活動のまとめ



生徒発表の様子

4 授業例

第12回：「笑いはこの世の中に必要か。～あなたは何を笑いますか～」(中学2年)

授業のねらいについては、人よっての捉え方

の違う「笑い」についての認識を深める活動を通して、相手の意見を取り入れつつ自分の考えを深めようとする道徳的な判断力や思考力を育てることを目指した。

生活の中に溢れている「笑い」は、ともすれば差別やいじめと隣り合わせで成り立っている場合がある。こうした差別やいじめの「笑い」と感動・癒しの「笑い」を区別せず、単に楽しがっていると教室に差別やいじめがクラス内に内在化してしまう。その「笑い」を見つめ直し、そもそも「笑い」が必要なのか。もし、必要であるならば、なぜ必要なのかを考えさせる。その点について深まった上で「笑えること」と「笑えないこと」の境界線を互いに議論し、「笑い」が一般的に理解されている「笑い」なのかを考える。

また、自分の主張がどこまでの人に共有されるものなのか、その上で自分の主張を疑うことでより深く考え、本当の温かい人間愛の精神に基づいた望ましい人間関係がつかれるように努力させ、道徳的判断力に限定されないより広い意味での思考力の育成も図った。



クラスのグループ活動の様子

V 生徒の学習後の意識調査の結果

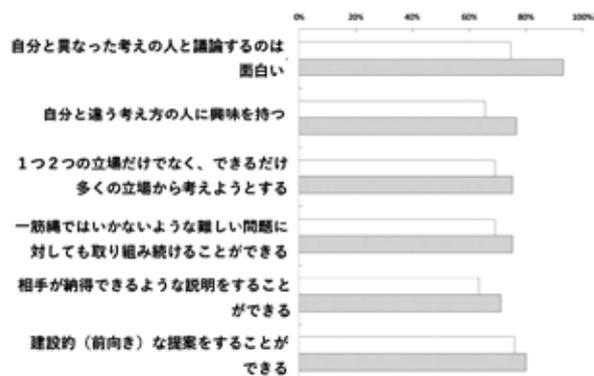
生徒が従来実施されてきたことを受けての批判的思考力と1年間 TOK 道徳の授業を受けての批判的思考力の変化について検証をした。最初のアンケートについては、中学入学後 TOK 道徳を実践する前の5月に実施し、2月上旬の授業後のアンケートと比較した。

その中で変化の大きかったのは「自分と異なっ

た考えの人と議論することは面白い」と「自分と違う考えの人に興味を持つ」の項目だった。この項目に対して「非常にあてはまる」と答えた生徒の数値は10%～20%近く上がった。

アンケートを分析する中で、生徒の探究心や客観性を問う質問項目が、総じて伸びた一方、「物事を決めるときには、客観的な視点を心がける」という項目は数%下がる結果となった。

1年間授業実践する中では、TOKの手法が道徳授業に有効なのかについては、時間的な経過を追って分析と調査していく必要がある。道徳で求められる資質・能力は1年という短い期間では図ることが厳しいのが現実としてあるため、今後現1年生の継続的な調査が必要となる。



生徒アンケート調査の結果

VI 研究を通して明らかになった成果と課題

1 成果

(1) 生徒の思考力の向上と教科への広がり

道徳の授業を通じて、物事を深く考え、多面的・多角的にみられるようになった。また、道徳の授業以外の各教科の授業内でも質問の質、レポートの内容に変化があった。

TOKの1番の目的は「問いを立てる」ことである。出てきた新たな問いに対して、また考え、議論することを繰り返していく中で、自分だけでは知りえない知識や価値観にたどり着く。この思考のプロセスは、道徳だけでなく、どの教科においても重要な意味を持つものとなる。

(2) 教員のスキルアップとチームワークの向上

中学校になると教科担任制となり、教科ごとの会議はあるが、教科を越えて共通する科目としての共有された時間は、学年の教員集団のチーム

ワークを向上させた。教員歴の長い教員の考えや発問の仕方。若い教員の新しい発想。お互いの意見を出し合うことで信頼が深まった。道德でのファシリテーション能力、問いの立て方などの学びが、教科指導の向上にもつながった。

- 3) キャロル・犬飼・デイクソン、森岡明美、井上志音、田原誠、山口えりか著 (2017) 『「知の理論」をひもとく UNPACKING TOK』伊藤印刷出版部
- 4) 荒木寿友 (2017) 『ゼロから学べる道德科 授業づくり』明治図書

2 課題

(1) 道德性に対する評価と内容項目について

道德の授業で道德性を養うために、授業実践していくが、道德的な判断力・心情・実践意欲と態度が育ち、日常の中にその行為・表現ができているのかというのは図りにくい。

また、評価していく上でどのような基準で評価するのかということにおいては極めて慎重に行う必要がある。何が正しいのかということが決まっていないうえに明確な基準がない。評価については、今後も継続的に議論を進めていく必要がある。

(2) 2019年教科化に向けた具体的年間計画

2019年完全実施に向けて、1単位35週をどのようにテーマ設定、授業計画を行っていくのかについて考えていく必要がある。現在月1回の実施で行っていることを4回のテーマを考え、1回のテーマを2週間にわたって実施していくなども含めて考えていかななくてはいけない。

また、実施する上で道德の内容項目についてのテーマ設定と整合性を図る必要がある。

(3) 授業時間内に終わらない

1コマ50分という限られた時間の中で実施しようとするとうまくいかないだけに議論が活発になり、授業が終わらないことが多い。ワークシートも時間内に書ききれないことが多いため、翌日までの課題とするケースがほとんどであった。

この問題を解決する1つの考えとしてICTを使い次の授業までにネット上で議論を継続させることで、より深く考える機会を設けることができ1テーマにつき2時間設定の考えができる。

【参考文献】

- 1) 中学校学習指導要領解説特別な教科道德 (2015)
- 2) Sue Bastian Julian Kitching Ric Sims 著 大山智子訳 後藤健夫編 (2016) 『Theory of Knowledge 世界が認めた「知の理論」』ピアソン・ジャパン株式会社

大気圧・蒸気圧・分圧を理解する実験群の開発と実践

Development and Practice of Experiment Groups to Understand Atmospheric Pressure, Vapor Pressure and Partial Pressure

立命館慶祥中学校・高等学校
Ritsumeikan Keisyo Junior and Senior High School

杉山 剛 英
Yoshihide Sugiyama

I はじめに

気体分野は、圧力、体積、温度の変化を測定してその性質を明らかにしていくのだが、特に圧力の測定は簡単には出来ないために先行実験も少なく、生徒の理解度が低くなる原因となっている。そこで、圧力を体積の変化に置き換える実験を考案し実践したところ、生徒の理解力が格段に向上したので、一群の実験と共に報告する。



図1 潰れたショットボトル

II 実践例

1 1 気圧を体感する実験

(1) ショットボトル潰して1気圧を実感

日常で体が大気圧を感じることはほとんどない。これは、外から押す力と内から押し返す力が釣り合っているためだが、内から押し返す力が弱くなるとどうなるだろう。生徒に発問してから実施すると効果的である。

実験器具

500mL ショットボトル (ダイソーで購入)、お湯、軍手

実験方法

- 1) 利き手でない方に軍手をはめ、アルミのボトルにお湯を少し入れ、軽く振って中の湯を捨てる。(予熱)
- 2) もう一度湯をいれて軽く振り 20 秒静置してから中身を一気に捨てる。すぐにキャップをしっかりとめる。
- 3) そのまましばらく放置すると中の水蒸気が凝縮して水滴になるため、内圧が下がり、大気圧に押されてみるみる凹んでいく。

(2) シリンダーの水はなぜ落ちない

コック付き注射器を水槽に沈めて立て、生徒に質問してみる。「なぜ、水は落ちてこないのか。」当たり前のことですが、なかなか答えられない。現状が変わらないと言うことは、力が働いていないというよりは、働いているけど釣り合っていることを意味する。物理基礎で身につけて欲しい概念だが、本校 SP の生徒でも言ってやらない

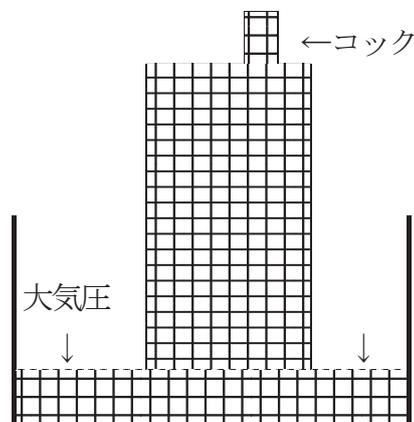


図2 コックを閉じておくと注射器内の水は出てこない。

と結びつかない生徒が多い。水面より上の水柱を支えているのは、水槽の水面を押している大気圧なので、注射器のコックを開けば、そこから大気が押し来るので水面が下がることになる。

実験器具

コック付き注射器 (ナリカ)、バット

実験方法

- 1) バットにコックを開けた注射器を沈め、水が満ちたところでコックを閉じて立てる。
- 2) コックを開くと水面が下がっていく。
当たり前的事だが、生徒は不思議そうに観察している。

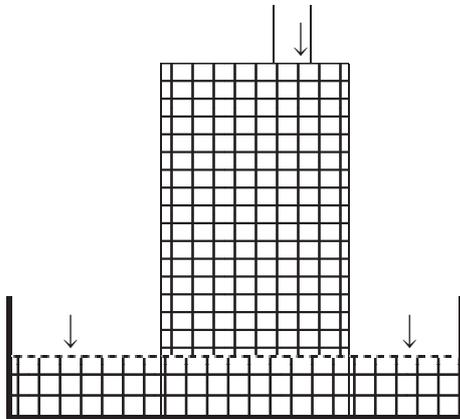


図3 コックを開くと水面が下がる



図4 下がっていく水面

2 マグデブルク半球

1654年、ドイツで真空ポンプを発明し、マグデブルク市の終身市長でもあったゲーリケは神聖ローマ帝国皇帝フェルディナント3世の御前で真空と大気圧に関する実験を行った。彼は直径34cmの銅製の半球を2つ用意し、中の空気を真空ポンプで抜いて両側から馬で引っ張ったが簡単には外れなかった。この時は、片側8頭で引っ張ってようやく外れたという。ここでは、この簡易モデルで体験する。

実験器具

簡易マグデブルク半球 (ナリカ)

実験方法

- 1) マグデブルク半球を貼り合わせて持ち、注射器を引いて排気。
- 2) 両側から引っ張るが、簡単には外れない。ただし、いきなり外れることもあるので注意する。生徒には力自慢をしないように指導する。



図5 簡易マグデブルク半球



図6 両側から引っ張っても簡単には外れない

3 圧力と状態変化

100円ライターやカセットコンロの燃料ガスであるブタンは沸点が -1°C の物体である。室温では当然気体である。しかし、ボンベの中には液体がある。これはどういうことなのだろう。

ブタンが液体になる温度は -1°C である。冷やされるとブタンの分子運動が遅くなり、ブタン同士に働く弱い分子間力に捕まって互いに離れられなくなり液体になる。では冷やさないで液体にする方法はないのであろうか。気体のブタン分子は自由に動いていて互いは遠い状態にある。液体の分子は自由に動いていて互いに近い状態なのだから、ブタンガスを入れた注射器のピストンを押し圧縮させれば、分子間距離は縮まり液体と同じ状態になる。やってみよう。

実験器具

注射器、ゴム栓、ブタン

実験方法

- 1) 注射器にはブタンガスを封入する。注射器を机にたてて、ゆっくりと押し込むと、壁面から液体ブタンが滲み出てくる。

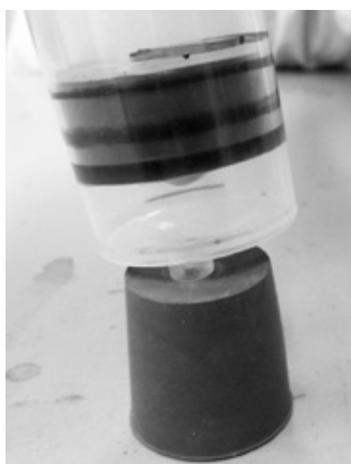


図7 壁面に液体ブタンが発生

- 2) ピストンをゆっくり引くと、液体は減り気液平衡のイメージがつかめる。

4 水蒸気の見え方

気温やその日の状態にもよるが、大気中には体積で約2%の水蒸気が存在する。この水蒸気が雨・雪になったりする。乾燥剤として使われているシリカゲルは多孔質のケイ酸のゲル ($\text{SiO}_2 \cdot$

$n\text{H}_2\text{O}$) であり吸湿性がある。青い色は添加してある塩化コバルトの色で、水分を含むとピンク色になり、寿命を知らせる。ではシリカゲルを使って、大気中に水蒸気という気体が存在することを確かめよう。

実験器具

シリカゲル、ガラス瓶、ラップ

実験方法

- 1) シリカゲルを大きじ5杯程ガラス瓶に移す。
- 2) 息を軽く吹き込み湿度100%に近い状態にする。
- 3) ラップをかけてピンと張り、両手でしっかり押さえて3回振ってラップの様子を観察する。吸着された水蒸気のみだけへこんでいるのが解る。



図8 シリカゲルを入れた瓶



図9 斜めから見ると凹んでいる

5 70度で沸騰

水は例え 0°C であっても、蒸発熱相当のエネルギーを与えられれば気体になる。ただし、その量と圧力は低温ほど低い。水温を上げていくと 60°C で0.2気圧、 70°C で0.3気圧の水蒸気を発生するが大気圧に押されて泡は潰れるため沸騰は起こらない。しかし、 100°C になると水蒸気の圧力は1気圧となり、大気圧には押しつぶされずに泡として発生し続ける(沸騰)。この状態では、液体中のどこからでも蒸発できることになり、加えた熱はすべて蒸発に使われるようになるため、水温は一定となる。では 70°C のお湯で沸騰を起こすためにはどうしたらよいか。泡が潰れなくなればよいのだから、大気圧を0.3気圧まで下げる様なことをすればよい。

実験器具

減圧容器セット (ケニス)

実験方法

- 1) ポットからお湯を減圧容器 1/3 位入れる。
- 2) ふたをしてポンプを操作し減圧する。
加熱していないのに沸騰が始まり生徒は大変驚く。100℃になったと思ひ込む生徒もいるので、再度、原理を説明すると良い。デジタル温度計を入れておいてもよい。
- 3) 生徒に、このまま減圧を続けていくと水温はどのようなのだろうか? と発問する。蒸発熱を周りのお湯から奪うため、水温は下がり続け、最後には凍結してしまう。

6 飽和蒸気圧を実感する実験 1

密閉容器に液体を入れておくと、蒸発が始まり液体が減ってくるが、あるところで蒸発が止まり変化が無いように見える状態になる。これを気液平衡といい、蒸発速度 = 凝縮速度になっている。この時の圧力を飽和蒸気圧という。この値は、温度によってのみ決まり、温度が高いほど大きくなる。今、注射器にジエチルエーテルを入れて栓をする。当然、外圧は 1013hPa なので、膨張も何も起こらない。密閉操作上、わずかな空気が入ることを確認しておく。

では、この注射器を減圧容器に入れて、注射器にかかる圧力を減らしていく。どのような結果が、予想されるかを発問しておく。

25℃でのジエチルエーテルの飽和蒸気圧 = 730hPa。20℃での飽和蒸気圧 = 560hPa

実験器具

減圧容器、ポンプ、5mL 注射器、ジエチルエーテル

実験方法

- 1) エーテル入り 20mL ビーカーを受け取り、シリコンキャップを沈める。注射器の先端をエーテルに入れ、何度か押し引きして空気を出るだけ抜く。完全には抜けない。1mL 程のエーテルを吸い込み、ビーカー中でキャップをはめる。
- 2) 気圧計を減圧容器内部に、テープを使って立てかける。

- 3) 注射器を入れる。
- 4) 減圧し、変化が起こった時の気圧計の値を読む。



図 10 キャップを沈める

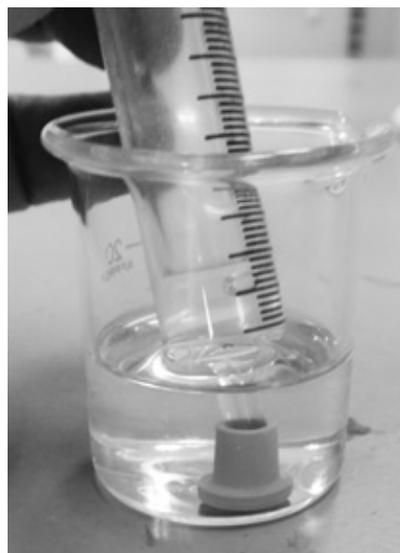


図 11 注射器にエーテルを吸い込む



図 12 エーテルが入った注射器



図 13 減圧容器と気圧計

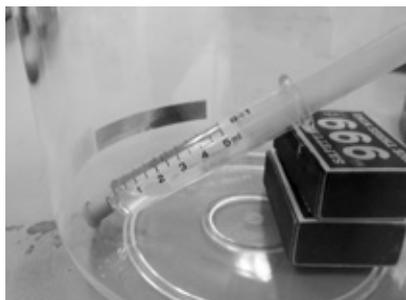


図 14 エーテルの蒸気圧と内部の気圧が同じになると、ピストンが飛び出す

7 飽和蒸気圧を実感する実験 2

実験 5 では、温度は一定で外圧を変えることによってエーテルの蒸気圧を確認した。今度は、温度を変化させてエーテルの蒸気圧を確認しよう。図 11 の様に、水で満たした試験管に下部からエーテルを入れると軽いために試験管上部にエーテルが集まる。この試験管に、温水をかけたり冷水をかけてみて、その変化を観察しよう。

ジエチルエーテルの蒸気圧が 1013hPa になる温度は 35℃ なので、お風呂のお湯程度で 1 気圧の蒸気を作れる。その結果、水面を押し下げる。そして、35℃ を少しでも下がれば、大気圧に負けるため、一気に水面が上昇する。この時、凝縮熱が発生するため、沸騰しながら液面が上がっていくのが観察できることがある。

実験器具

スタンド、大型試験管、水槽、ジエチルエーテル、300mL ビーカー 2 個、温度計、40cm 試験管 (特注 ¥800)、2mL 駒込ピペット

実験方法

1) 試験管に水を満たし、倒立させてスタンドで固定する。

- 2) 駒込ピペットで 1mL 程のエーテルを吸い込み、水中に入れて試験管内にゆっくりエーテルを入れる。入れる人はピペットの口を注視しないと失敗する。気泡を入れないようにするため、全部を注入してはいけない。ただし、どんなに気をつけて行っても気泡が入ってくる。試験管内を上がっていくエーテルを見ていると途中で気泡が発生しているのが解る。このことが、実験 8 を考案するきっかけになった。生徒実験の際は、教師がこの操作を行い、生徒にはさせないこと。
- 3) 300mL ビーカーに約 43℃ 位の温水を調整する。別の 300mL ビーカーには水道水を入れておく。先ず、お湯を試験管の真上からゆっくりかける。
- 4) 次に、水をかけてみる。何度も繰り返して、起こっていることを説明させる。繰り返せる実験は、生徒の理解度を増す。



図 15 40cm 試験管



図 16 湯をかけるとすぐに水面が下がる

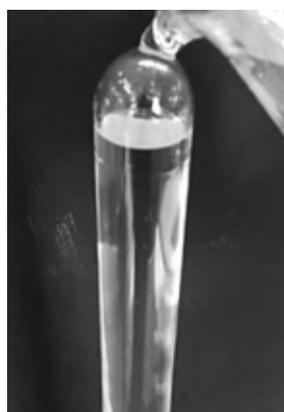


図 17 水をかけると一気に水面が上がる

8 飽和蒸気圧と分圧

水を満たしたシリンダーにジエチルエーテルを少量入れる。水温は20℃程であり、この時のエーテルの蒸気圧は0.58atmほどなので、大気圧には勝てず気体としては観察できない。では、ここに注射器で、空気を30mL入れるとどうなるのだろう？この質問は、できる生徒でもなかなか答えられない。

空気を30mL入れるとエーテル層の上に空間が出来ることになる。そして、液体のエーテルから0.58atmの蒸気が出てくるが、今度は1atmの空気が入っているためにつぶされることはない。しかし、メスシリンダー内の混合気体の全圧は常に1atmに保たれる。なぜなら、水面を押し大気圧とシリンダー内の混合気体の全圧は、常に同じだからである。この結果、エーテルの液体は十分あるため0.58atmの蒸気を常に出して気液平衡の状態になる。ということは、**空気は0.42atmを担当すれば良い**ことになるので、ボイルの法則より、最初に入れた1atmの空気30mLは71mLに膨張することになる。圧力計を使わなくとも体積変化で分圧を測定できることになる。この実験は、大変な驚きと納得をもたらす。

ボイルの法則より

$$PV = P'V', \quad 1 \times 30 = 0.42 \times V'$$

$$V' = 71.4 \approx 71\text{mL}$$

実験器具

100mLメスシリンダー（目盛り付き試験管も可）、50mL注射器、ホース、水槽、スタンド、ジエチルエーテル、駒込ピペット、温度計

実験方法

- 1) メスシリンダーを水槽に沈め、倒立させてスタンドで固定する。
- 2) 駒込ピペットでジエチルエーテルを約2mLとり、メスシリンダーに実験7と同様に入れる。
- 3) 水温を測定する。この温度がジエチルエーテルの温度と考えて良い。
- 4) ホース付き50mL注射器に空気を30mL入れる。
- 5) ゆっくり空気をメスシリンダーに入れる。10mL程入れたところで一旦止め、メスシリ

ンダーの体積を讀んでみる。倍以上になっているはずである。

- 6) 全量入れたらメスシリンダーの目盛りを讀む。

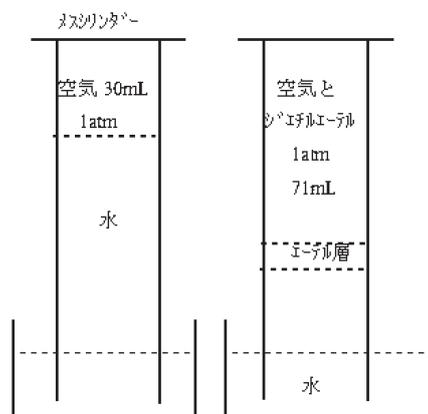


図18 空気にエーテル蒸気が加わった時のイメージ

III まとめ

本実験群は、本校生徒への実践はもちろん、各種研究会でも発表し、多くの参加教員から高い評価を受けている。実験は、生徒にとっては一生に一度の機会であり、私は今までの経験から驚きや感動・予測を伴っていない場合、意外にも記憶に残っていないものであることを体験している。本実験群には、すぐに繰り返すことが出来る実験が含まれており、本物を目前に生徒同士で説明したり教えている姿がそこかしかで見られた。問題演習に気をとられて、実験をしない理科教員が増えているが、本校SPクラス生徒は3年間の化学基礎・化学で31時間・100タイトルの化学実験と45回の小テスト（1回25分）をこなしており、2018年度センター試験では、平均85点をマークした。実体験と感動を伴う学習は、生徒の学習への士気を上げ、自ら勉強する姿勢を作る元となることを確信した。いずれ生徒は巣立ち、世界へ飛び出していく存在である。我々がすべきことは、生徒が自ら考え行動する力を養うことであり、全教科がそれぞれの特性を生かしてその育成に当たっている。理科の特性とは、実物を扱うことであることを忘れてはならないと考えている。

IV 参考文献

- 1) 杉山剛英 (2000) 『どきどき化学なるほど実験』 裳華房

IB 型文学授業の可能性

— 生徒の主體的な学びのために —

Possibility of IB-style lessons; For Independent Learning

立命館慶祥中学校・高等学校 田内雅人

Ritsumeikan Keisho Junior and Senior High School

Masato Tauchi

I はじめに

立命館慶祥では、高校3年生の内部進学をする「立命館コース」の選択科目に「日本文学特講」を設置している。今年度はAB組から17名がこの授業を選択した。授業は文庫本1冊を丸々分析するという授業形態をとり、年間4冊を分析した。後述するが、これは立命館宇治で担当したIBのJapanese Literatureでの授業方法を踏襲したものである。

文学作品を一冊丸ごと分析することは高校生にとってはハードルの高いものと思われるが、生徒たちは非常に精力的に取り組んだ。生徒たちが積極的に授業に取り組んだ原因を知ることは、他の授業の参考になるのではと考え、生徒の発言を中心に分析し、報告する。

II 授業展開

年度当初に中1の教材である「少年の日の思い出」を使い、ガイダンスを行った。

次に吉本ばなな『キッチン』、村上春樹『風の歌を聴け』、村上春樹訳『グレート・ギャツビー』、夏目漱石『こころ』を取り扱った。

「日本文学特講」は週3単位で、一つの作品にだいたい9～10時間を費やした。

III 『こころ』の実践

スケジュールの関係で、「こころ」が最後の文学作品分析ということになった。「こころ」は高

校2年生の定番教材であるが、教科書には「下」しか掲載されていないため、「上」「中」を扱わないことが多い。しかし、「こころ」には「上」「中」を読まない気付かない仕掛けもあり、登場人物の心情変化も「下」だけを読んだ場合と「上」「中」を読んだ後では読みの違いがある。それに気付くことを狙いとして作品全体を取りあつかうことにした。授業進行は1時間に3人ずつ、「上」「中」を1人が3章ずつ担当し、発表。そのうち「下」をテーマに沿って討論する形をとった。

発表では原則として、3章分の簡単なあらすじを紹介したのち、その章が作品全体に対してどのような役割を果たしているのかを述べ、みんなで議論したい部分を取り上げるという形をとるように指示をした。

1人あたりの発表時間が15分と短く設定したため、十分な議論ができないことを予想していたが、その分は「下」を扱う際に補足する予定であった。そのため当初は、「上」「中」の発表の目的はあらすじの確認程度のつもりだった。しかし、発表が進んでいくにつれ、生徒たちの分析はあらすじ確認にとどまるものではなくなっていった。特に「下」の部分との関連を示し始める生徒がでてから、生徒たちの読みは文章中の「アイテム」や当時の社会状況と関連させたものが増えた。

例をあげれば、「上」の三十三に「用のない奥さんには、手製のアイスクリームを客に振舞うだけの余裕があると見えた」という文がある。ここに注目した生徒の発表は以下のようなものだった。

このアイスクリームは「中・九」の「(父は)

かき餅もちなどを焼いてもらってぼりぼり噛んだ」と対応していて、アイスクリームという洋風のを好む先生とあくまでも日本のものを好む父との対比を描いている。

ここまではインターネットの「Yahoo 知恵袋」などでも見られる、いわゆる「よくある考察」である。しかし、生徒の発表は以下のように続いた。

この当時、アイスクリームは一人前 1000 円位した高級品である。今回は奥さんの手作りなので、そのままの値段では考えられないが、こうした高級品をお客に出すことをいとわない奥さんは西洋文化を取り入れることを苦にしない傾向にあり、それは「先生」の影響だとも考えられる。また、「上・一」に「玉突きだのアイスクリームだのというハイカラなもの」という記述があることから、語り手である青年（筆者注：「上」「中」の「私」。授業では「青年」に統一した）は、アイスクリームをハイカラなものだと認識していることがわかる。よって、この場面は当時先端を行っていた先生の生活に青年はあこがれをいだいたことが記されている場面だといえる。

この発表は当時の「先生」の社会的立場や社会状況を理解していないと出来ない考察が加えられている。このような発表は生徒が積極的、自主的に本文を読み込み、自分で社会状況などを調べないといえない。それまでの作品において、そのような読みを行うように指示を出し、そうした発表を行う者も何人かはいたが、「こころ」においてはそのように読むようには指示をしていなかった。しかし、この頃には生徒が自主的にそのような読みを行うようになっていた。典型的な例を次に示す。

IV 生徒の読み取り

今回取り上げるのは「中」の一～三章を担当した生徒の発表である。

以下はあらすじを紹介し終わってからの授業記録である。明らかな言い間違いなどは修正してい

るが、生徒の発言はほぼそのままである。後に丸数字をつけた発言に特に注目して読んでいただきたい。() 内は筆者による補足である。

発表者：次は「中」の役割で、これはネットから引っ張ってきたんですけど……。青年と父との関係を描くことで、「こころ」における「青年」と「先生」との関係、繋がり、結びつき、絆の実質的な中身がどういうものであるかを、読者により深く考えさせようとしている。と言えます。(①)

参加生徒：(パワーポイントのスライドの引用先を見て) 知恵袋？(ざわざわする)

指導者：(参加生徒に向けて) なぜ知恵袋はダメなんですか？

生徒1：一個人の感想だから。(②)

発表者：はい、ここは飛ばします。

参加生徒：(笑)

発表者：次は、父が青年をどう見ているかという視点に注目します。(ちくま文庫の) 102 ページの 10 行目から 17 行目(中・1)まで、父がしゃべっています。ここでは、大切に育てた息子、青年が無事に大学を卒業したことをうれしいと思っています。そして、次は 108 ページです。3 行目で「学問をさせると人間がとかく理屈っぽくなっていけない」というのがあります。父は学問を経験していないので、青年が理屈っぽくなったと言っています。

また、108 ページの 14 行目にもあるように、父は明治天皇が病気になったから、青年の卒業祝いをやめるという律儀な部分があります。ここから父は律儀で格式を重んじる性格であるということがわかります。

次に、青年の視点から書かれた父について述べます。101 ページの 10 行目にもあるように、「卒業ができてまあ結構だ」と父に言われたにも関わらず、先生に言われた方がうれしいと、お父さんに言われても、うれしくないというか、不快に思っています。

106 ページの 11 行目に「私は田舎の客が嫌いだった。飲んだり食ったりするのを、最後の目的としてやって来る彼等は、何か事が

あれば好いといった風の人ばかり揃っていた」ということで、田舎の人は嫌いだとすることを青年はいつています。

ここから分かるのが、青年は古い考えが嫌いなのだというふうに考えました。(今まで述べてきたことを) 足すと、父親と青年の比較で、まず青年はさっきも言ったように古い考えが嫌いで、父親は古い考えを尊重しています。また、青年は学問を学んでいて、父親は田舎育ちということもあって、学問を学んでいない。父親は古い時代の人、青年は新しい時代を生きる人と考えました。(③)

指導者：これは、今評論文(「である」ことと「する」こと)でやっていることとつながりますね。生徒2くん、どちらが「である」で、どちらが「する」？

生徒2：父親が「である」で青年が「する」(④)

指導者：OK、OK

発表者：最後に一つ気になったところなんですけれど、103 ページで青年が卒業証書を父親に見せるんですけど、「こんなものは巻いたなり手に持って来るものだ」と父親が言った後、「中に心でも入れると好かったのに」と母が言ったのが気になって、この表現に何か意味があるのかと思ったんですけど、ちょっとよく分からなかったもので、みんなで議論したいところです。

終わります。(⑤)

指導者：これ、1年前だったら、たぶんみんな気にしなかったんじゃないかなあと思うんですよ。やっぱり、アイテムが出てきて、それにわざわざ何か書くってことは、何か意味があるんだ、という風にとらえてくれたのは、教師冥利に尽きるね。こういうところを出してくれるっていうことは、アイテムに気をつけて読む、というクセをつけてくれているというだから。もうあんまり、授業しなくてもいいかな、という感じですね。

参加生徒：(口々に) よっしゃ。／はい、卒業！／Mくん(発表者) 卒業おめでとう。／もう授業やめよう。

指導者：やるよ！(参加生徒笑) はい、50分

まで議論しましょう。Mくん、意見出してくれそうな人、指名してください。

発表者：じゃあ、生徒3で。

生徒3：えーと、父親がクセのついた卒業証書を伸ばしたのは、その後に「いつもの私ならすぐ何とかいうはずであったが」とあるので、青年は田舎の人を馬鹿にしてたけど、父親がそれを直そうとして、青年のちょっと曲がった性格をまっすぐにしようとした、そういう場面だと思います。(⑥)

指導者：となると、Mくんが発表で、前(ホワイトボード)に書いてくれたこと(原文：「いったん癖のついた鳥子紙の証書は、なかなか父の自由にならなかった。適当な位置に置かれるや否や、すぐ己に自然な勢いを得て倒れようとした」)がすごく深い意味を帯びるでしょ？

生徒4：(深くうなづく)

指導者：生徒4くん、わかったの？

生徒4：いやあ、納得しました。

指導者：どう納得したの？

生徒4：父親が息子と考えが違って、息子を父親の考えにしたいと思ったけど、結局息子は父親と違う考えになってしまった。そういうことを表しているんじゃないかと思います。(⑦)

指導者：そうだと思いますね。「いったん癖のついた」、この癖はあるものを表していますよね、何？

生徒5：学問。(⑧)

指導者：いったん学問を身につけた青年は、元の(田舎の)考えに戻る事がなかったという象徴、という読みができるわけやね。ということで、Mくんいいですか。ありがとうございました(拍手)

生徒たちの発言について解説をしていく。

①では「中・一～三」が作品全体に示す役割をしっかりと提示している。普段の読書では読みとばしてしまうところであり、授業で発表を行うという形をとったとはいえ、しっかり読みこみ、考察を加えていることがわかる。

②は発表を聞いていた生徒からの発言だが、イ

インターネット引用についての線引きをしっかりとしてくれていることが分かる発言になっている。慶祥の立命館コースで行っている文系「課題研究」では1万字の論文を書かせているが、その際におけるインターネットの使用については、かなり口やかましく指導している。そのことが浸透していることが分かる発言だといえる。立命館コースで課題研究を書いたものは、大学にいても安易な「ネットからのコピペ」はしないだろう。

③の発言では、発表者は自分の意見をまとめている。自分の発表内容を簡潔にまとめることは、簡単なようで案外難しい。発表生徒もこうした発言がはじめから出来ていたわけではない。これまでの発表や他の生徒の発表を見ることによって身につけたものであろう。こうした発表を高校生の内に繰り返し行うことは、大学の学びに直結すると考える。

④の発言は参加生徒のものだが、現代文の授業内容が頭に入っていないと即答できない。他の授業とのリンクは常に意識して生徒に発信しているが、それがここでさっと出てきたのは生徒が現代文とこの授業をリンクさせていることの証明になるだろう。

⑤の発言は、「形象読み」が身につけてきたことの証明であるといえる。「アイテムに注目して読む＝形象を読む」ということは、現代文やこの授業において意識して取り組ませて来たことではある。しかし、この場面については発表者には特に何も助言はしなかった。それを自分で気づき、議題に挙げたということは、「形象読み」を生徒が身につけてくれたことが分かる発言であった。

⑥も参加生徒からの発言であるが、即答であった。自分の発表箇所と違うところも読み込み、発表内容をしっかりと聞いて考えていないと即答はできない。他人の発表をないがしろにしない態度が身につけていることの証明である。

⑦も参加生徒の発言であるが、⑥の発言を受けて、自分の考えを付け加えている。人の話を聞いて、それについて考え、自分の意見を付け加えることは基本的なようで、すぐにはできない。こうした姿勢を身につけていることが感じ取れた。

⑧も参加生徒の発言である。こうした発言から、17名という少人数ではあるが、クラスのほとん

どが授業に積極的に参加していることが分かる。

このように、発表者は作品の中に出てきた事物に注目し、そこから読み取れることを自分なりに分析して発表できるようになっている。また、発表を聞いている生徒も発表をしっかりと聞いて積極的に意見を出していることがわかる。ここで示した以外にも、天候や登場人物が身につけているものから登場人物の気持ちを推し量ったり、色や時間からその場面がもつ意味などを推測したりといった読みを提示する者もいた。そうした発表が繰り返されることによって、発表者が以前の発表者が行ったことを踏まえて発表するようになり、発表者だけでなく、聞いている者もディスカッションに積極的に関わり、作品に表された「仕掛け」を読むことが増えていった。

V IB クラスとのディスカッション

これまでの分析を受けて、立命館宇治のIBクラスとのディスカッションを行った。これは年度当初に宇治の担当の先生と同じ時期に「こころ」を扱うことを打ち合わせし、スケジュールにも組み込んでいたものである。

ディスカッションは平日の放課後にテレビ会議で行った。自由参加にしたが、17名中、補習を受けた1名を除く16名が参加した。立命館宇治からは高校2年生4名の参加だった。

ディスカッションのテーマは「先生の死に最も影響を与えたのはKかお嬢さんか」というもので、宇治がK、慶祥がお嬢さんに責任があるという立場でディスカッションを行った。

ディスカッションの詳細は割愛し、ディスカッションに参加した生徒の感想を以下に示す。読みやすさを考慮し、構成は少し変えているが、文自体はほぼそのままである。

1つのテーマで、それぞれの立場を設定したIBとの話し合いはとても刺激的で楽しかった。ディスカッションをする中で感じたのが「問いに対する瞬発力」「事象を多角的に見る力」「積極性」の3点である。作品に対してはIBと同等に読み込んでいるという自負（授業全体とし

て)があったのだが、ここで差が生まれていると感じた。

まず「問いに対する瞬発力」では、ディスカッションをするとき、投げかけられた問いに対して考える時間がIBに対して私たちは長かったと感じる。これは普通の授業からも感じられることであり、これが今回のディスカッションが今一つ盛り上がらなかった原因だったのではないと思う。テンポの良い議論の応酬ができることによってより深いディスカッションになると思う。

次に「事象を多角的に見る力」である。今回はあらかじめ内容を整理して、応答をある程度考えて討論に臨んだが、想定していた解釈と異なった場合に思考がとまってしまうことがあったので、そこをより柔軟に見ること、対処できることが求められると感じた。

最後に「積極性」についてである。これは私も含め日本文学特講のメンバーは発言をするという行為や、立候補するといったことに積極的になれていない部分がある。この「日本文学特講の授業の要は、作品に対する想像力を働かせた意見と、それを深める議論にあると、私はこの一年間の学びを通して感じた。普通の授業でも意見はあるのに言い出せないことや、自己完結してしまうことがあった。同様にして、今回のディスカッションもうまく言葉にできないことを気にして積極的な発言ができなかったと感じる。

これらの問題は自分自身の授業の取り組み方を考える良い機会となった。議論する緊張感や、普通の授業とは違う人たちと意見を交換でき、より内容への理解も深まったと実感している。

可能であれば来年度以降も行ってほしい。

また、宇治のIBの生徒からは以下のような感想をもらった。

普通の授業でのメンバーとは違う視点からの指摘を受けるだけで、これだけ本の解釈の見方が変わるのだな、と思いました。

今まで注目していなかった文でも、根拠に使えるところがあったことに気がつけた上、人に

納得させる論理の述べ方を改めてよく考えさせられました。

立命館慶祥の国語の先生の指摘を受けた通り、これからはもっと早く主張を返せるようになりたいです。緊張しましたが、楽しかったです。

いつもと違うメンバーでディスカッションすることの重要性を参加生徒が自覚していることがわかる。また、授業者にとっても、「積極性」については同じメンバー同士だと気付かないため、自分の指導の不十分な部分に気付かされた実践となった。

京都と北海道という通常ならばありえない空間を隔ててディスカッションを行えたのはテレビ会議という機器を使えたからであり、立命館附属校ならではの実践であると考えられる。今後も同様の実践をすることで、さまざまな可能性が広がるだろう。

VI IB型の生徒主体の授業

「日本文学特講」に参加している生徒は、自分から選択したとはいえ、そこまで「勉強が得意」という生徒ばかりではない。慶祥の立命館コースは他大学受験をしないため、「勉強」に対しては苦手意識をもっていた生徒も多い。だが、この授業では生徒たちが主体的に授業に取り組んだ。なぜ、生徒たちは授業に主体的に取り組んだのか。

生徒たちが積極的にこの授業に取り組んだ最大の原因は、生徒主体のいわゆるアクティブ・ラーニング型授業にしたことであると考えられる。今回の授業では、全て生徒たちに発表させる形式をとった。「キッチン」ではトリオ、「風の歌を聴け」では個人、「グレート・ギャツビー」ではペア、「こころ」は前半は個人、後半はペア or トリオと形式は違ったが、どれも自分たちが主体となって発表するという点では同じである。

生徒主体の授業スタイルは立命館宇治のIBの授業を担当した際に培ったものである。IBの授業は基本的に生徒が発表をし、それに対してクラス全体がディスカッションをするという形で授業が進む。この形式での授業は生徒たちが非常に積極的に参加していた。そうしないと最後のディブ

ロマ獲得の試験に対応できないからでもあるが、生徒たちが積極的に授業に参加するのは、板書中心の授業とは違った魅力があったからだと考えている。

「こころ」の実践が終わったあと、生徒たちにアンケートを採り、なぜ主体的に授業に取り組んだかを聞いた。「成績に関わるから」「本をより楽しく読めるようになりたかったから」のような意見もあったが、多くの生徒が「楽しかったから」「自分がやらないと他の人が困るから」と答えていた。特に注目したい意見は「普段の勉強は自分のためだけだけど、この授業は自分とみんなのための勉強だったから」というものである。本来、授業というのは自分だけでなくクラス全体のためのものであるはずだが、講義形式の授業ではそういう実感が持てていないということであろう。この意見を受けて、ますます講義形式の授業からの脱却の必要性を考えるようになった。

の国際バカロレア」日本標準

- ・小林昭文 (2016) 「いまからはじめる アクティブラーニング 導入&実践」学陽書房
- ・高木展郎・大滝一登 (2016) 「アクティブ・ラーニングを取り入れた授業づくり」明治書院

VII おわりに

指導者が調べたことを説明する授業は、どれだけうまくいっても指導者が持っている知識を超えることはできない。しかし、生徒に主体的に取り組ませる授業では、生徒の考えが指導者の知識を上回ることが起こりうるし、実際に頻繁に起こっている。今回の授業でそれを改めて確認できた。

生徒主体の授業にするための工夫を行うこと、生徒の力を引き出すような工夫をすることは、何よりも教師がワクワクするような授業になる。このことを肝に銘じて今後も授業を行っていきたい。

参考文献

- ・科学的『読み』の授業研究会編 (2007) 「教材研究を国語の授業作りにどう生かすか」学文社
- ・田口雅子 (2007) 「国際バカロレア 世界トップ教育への切符」松柏社
- ・大迫弘和 (2014) 「国際バカロレアを知るために」水王舎
- ・西川純 (2015) 「すぐわかる！ できる！ アクティブ・ラーニング」学陽書房
- ・大迫弘和 (2016) 「アクティブ・ラーニングとして

「学習者としての『自立』」を目指す高校国語科評論文指導の研究

Study of teaching ability to read and understand about critical essay for “Independent learner”

立命館慶祥中学校・高等学校 都 出 恵 介
Ritsumeikan Keisho Junior and Senior High School Keisuke Toide

I 問題の所在

論者が考える高校国語科評論文指導の目標は、「初めて見る文章を自分の力で読み解き、文章内容についての的確に説明したり、文章内容に対して自分の意見を作り上げたりできる力の育成」である。これまでの高校の評論文の学習指導は、授業者による文章内容の「ガイド」に基づき、生徒が文章内容の適切な理解に「辿り着く」という形が多かった。どう「ガイド」するか、どう「辿り着か」せるかに対しての工夫は重ねてきたものの、結局生徒は授業者に「追従」するだけで、およそ「自立した読者」とは遠い状態であった。学習者として生徒の「自立」を促すのであれば、「どんな文章内容か」を示すガイドではなく、「どのように文章を読むか」を示すガイドでなければならない。

問題なのは、「どのように文章を読むか」を生徒が経験する機会が乏しく、「どのように文章を読むか」を生徒が振り返り自覚する機会がほぼ欠落していたことである。授業者としては特定の文章内容を「超えた」内容を指導しているつもりでも、生徒にとっては、それを経験したり自覚したりする機会が乏しいために、特定の文章内容に「閉じた」内容に学習が終始している印象になってしまうのだろう。

「初めて見る文章を自分の力で読み解く」という目標に到達するためには、次のことが課題になる。それは、「どう教えるか」に主眼を置く一斉指導の追求だけでは不十分であり、「どう生徒が学ぶか」に主眼を置く「学習を促進する」指導の追求が必要だということである。その課題解決の鍵になるものとして、学習における「外化」と

「振り返り」に注目し、生徒の「学習者としての『自立』」を実現する学習のあり方を考察した。

II 学習理論としての「アクティブ・ラーニング」から見る「学習における『外化』」

アクティブ・ラーニングについて、溝上（2014）は次のように述べている。

一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う¹⁾。

また、阿部（2015）も、学習者の「内言の外言化」の重要性を指摘し、外言化は書く・話すといった様々な形が組み合わされて行われると述べている²⁾。

以上のことを踏まえると、学習理論としてのアクティブ・ラーニングは、次のように定義することができる。

アクティブ・ラーニングとは、生徒が学習に能動的に参加し、知識や思考を、書く・話すなど様々な形で「外化」する学習活動である。

生徒の頭の中の知識や思考は、生徒自身にとっても不明瞭な状態であることが少なくない。それが、書く・話すなど様々な形で「外化」されることによって、明瞭な状態へと近づいていく。言い換えると、アクティブ・ラーニングとは、個人の頭の中の学習内容を個人自身や他者が見たり聞いたりできる「形あるもの」にする学習活動であると言えることができる。それでは、そのように生徒が知識や思考を「外化」することは、学習において、どのように意味があることなのだろうか。

Ⅲ 学習における「外化」の重要性

1 予備校授業から見える「外化」の重要性

2016年5月～11月の期間、フィールドワークとして、全国規模の大手予備校の授業視察を実施した。単発の授業見学の形ではなく、授業設計の意図を探るため、年間を通して定期的かつ継続的に授業を見学した。結果として、東大京大レベルの受験を目指す高卒生クラスの現代文と古文の授業見学を各6回、授業担当講師との授業についてのディスカッションを各3回実施することができた。

現代文の授業では、学習における「外化」に関わって、次のことを授業設計要素として見出すことができた。

- ・生徒自身が、「振り返り」の対象を得るために、文章の論旨に対する理解内容を中心に、図解でもメモでも何らかの形で「書く」。
- ・解説として解答の完成度の違いを明示して、「どこまでできているか」を生徒に「振り返って」自覚させる。
- ・生徒自身の「できていること」への自覚を基盤としながら、その時点での「必須」と「できてほしい」の差を明示する。それによって、生徒自身が自分に不足していることに「気づき」、次に必要なことを考え出すことをねらう。

予備校の現代文の授業に見られたのは、生徒が自分で「書いた」こと（「外化」）を「振り返って」、自己の学習状況に「気づく」過程の継続的な設定であった。なお、同様のことは古文の授業においても見られた。ここから分かることは、個人内の学習活動として行われる「外化」が、「振り返り」の基盤となるものを生み出し、学習における「振り返り」と「気づき」の循環を成立させるために重要な役割を果たしているということである。

2 「メタ認知」育成の理論から見える「外化」の重要性

ファデルら（2016）は、「メタ認知」について、次のような見解を示している。

メタ認知は、現在の自分の状態やこの先の目標、可能な行為や方略、そして結果について内

省することであり、学校や日常生活のあらゆる面で大切なものである³⁾。

つまり、「メタ認知」とは、自らの学習を「振り返る」（内省する）ことである。ここで、「メタ認知」を生徒の「力」として育成すべきものと捉えれば、それに関連して、ファデルらが、「メタ認知」の力、すなわち「振り返り」の力の向上に繋がる学習手法の一例として、次のことを挙げている。

言語的または非言語的な知識に関する“説明”を言葉で表現する（例：物語の修辞構造の知識を読みにおいてどのように利用しているかを説明する）⁴⁾。

ここから分かることは、言語活動のような学習の「外化」は、「メタ認知」の力、すなわち「振り返り」の力を向上させるということである。それでは、そのような「振り返り」の力を育成することは、学習にとってどのように効果があることなのか。その点について、米国学術研究推進会議（2002）は、次のように述べている。

このメタ認知の能力の育成をめざす教授法には、自己評価や自分の学習過程を省察させることを重視するものなど様々なアプローチがあるが、いずれも新たな場面やできごとへと学習の転移を促進する効果があることが確かめられている⁵⁾。

「メタ認知」の力、すなわち「振り返り」の力は、学習の発展した状態として望ましい「学習の転移」を促す。ここまでの理論を踏まえると、学習の「外化」によって促進される学習の「振り返り」は、学習上の新たな「気づき」（学習の発展）につながるということが言える。予備校の授業設計要素（事例）と「メタ認知」育成の理論に共通して、学習における「振り返り」と「気づき」の循環に有効に働くものとして、学習の「外化」は重要であることが示唆されていた。ここで学習の「外化」について、もう一つ付け加えておきたいのは、「外化」は、他者に向けて行われる学習活動（話す・発表するなど）として現れることが多い一方で、「自己」に向けて行われる学習活動としての面もあることである。

IV 「学習者としての『自立』」を目指す学習の形

1 「外化」を伴う「振り返り」と「気づき」の循環

それでは、学習において「外化」を伴う「振り返り」と「気づき」の循環を促進するために、どのようなことが必要になるのだろうか。

ここで重要になるのが、「授業者の意図」の観点である。これについて、米国学術研究推進会議は、次のように述べている。

メタ認知能力の育成は、多様な教科の学習指導のカリキュラムの中に組み入れる形でなされるべきである。メタ認知は自己内対話であるため、生徒たちはメタ認知の重要性に気づかないことが多い。したがって、教師がメタ認知の重要性を強調する必要がある⁶⁾。

つまり、「メタ認知」の力、すなわち「振り返り」の力は、生徒の中で自発的に育成されるものではなく、カリキュラムの設計を含めた授業者の意図が必要だということである。これを授業設計という点で考えてみると、授業では、明確な学習内容（目標）と、それに基づく学習課題の設定が重要になる。

また、生徒の学習が有効なものになっていくためには、学習のフィードバックを軸にして授業者が生徒に参与しながら、継続的に時間をかけて「メタ認知」の力、すなわち「振り返り」の力を育成することが必要だということである。これを授業設計という点で考えてみると、授業では、適切なフィードバックの設定と、その継続が重要になる。

次に、「メタ認知」育成の理論に基づいて、「外化」を伴う「振り返り」と「気づき」の循環がもたらす学習への好影響の要点について述べる。この点について、ファデルらは、次のような見解を示している。

自己効力感（目標を達成する力に自信があること）が高い子どもほどよりメタ認知を働かせ、その結果として高い水準のパフォーマンスを示すことが多いこともわかっている。このことは、成績優秀な子どもにおける正のフィードバック・ループの存在を強く示唆している。彼らは

メタ認知方略を使うことでより成功し、そのことが彼らの自信をさらに強め、それによりパフォーマンスが向上し続けるのである。メタ認知はこうした学習の好循環に不可欠の要素であり、それを指導することで更に向上させることができる⁷⁾。

「できる」という自信（自己効力感）は、次の学習への「見通し」につながる。そして、「できる」という自信を持つためには、「できた」という学習の「振り返り」の積み重ねが必要である。これらを踏まえると、授業では、「できる」という自信に基づく次の学習への「見通し」を持つために、「できた」という学習の実感に基づく「振り返り」と「気づき」の循環を構築することが重要になる。

2 「文章読解」における「『方略』の獲得」を機軸とした学習

三宮（2008）は、「メタ認知」育成のためには、特に「方略」に関しての適切なメタ認知的知識がまず獲得されることが必要だと指摘している⁸⁾。

「方略」に関してのメタ認知的知識とは、「どのような方略か」「その方略はどう使うのか」「その方略はいつ使うのか、なぜ使うのか（どのような効果があるのか）」に関する知識である。これらを「文章読解」に照らせば、「どのような読み方が有効であるか」を知っているということになるだろう。

また、秋田（2008）は、「文章読解」における「方略」の獲得過程として、「方略」を生徒が自分で試し、それを自覚的に使用する段階にすることが重要であると指摘している⁹⁾。加えて、この「自覚的に使用」の「自覚」を促すものとして、三宮の指摘する事後的な「振り返り」の設定の必要性和有効性を挙げるができる。「振り返り」は課題遂行中（ここでは「『方略』の使用」になる）にリアルタイムで行われるとは限らず、事後的に振り返る場合もあること、そして、その事後的な振り返りが、自己の学習へのより精緻なモニタリングを可能にすることを、三宮は指摘している¹⁰⁾。

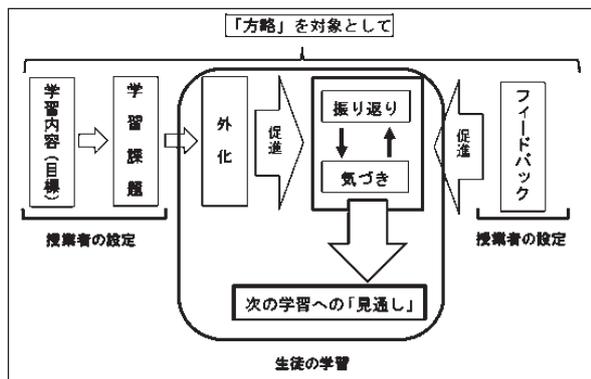
以上を踏まえると、次のことが考察される。まず、「文章読解」での主要な学習事項を、「『方略』

の獲得」とする。そして、生徒による「『方略』の獲得」を実現するために、

- 授業者が適切に設定した学習内容（目標）に基づく学習課題に取り組む過程で、生徒が知識や思考を「外化」すること
- 授業者が継続的にフィードバックを行うこと
- 生徒の「振り返り」と「気づき」を循環させること
- 学習上の実感に基づいて生徒が次の学習への「見通し」を持つこと

を、学習活動や授業設計の基盤とする。そのようにして「『方略』の獲得」を実現する授業を構築することが、高校国語科評論文指導の授業として、「初めて見る文章を自分の力で読み解く」力を持った「学習者としての『自立』」した状態へ生徒を到達させることに有効ではないかということである。

3 「学習者としての『自立』」を目指す学習サイクル



上述の内容を反映させて構築したのが、上図である。この学習サイクルでは、生徒個人の中で生じる「『振り返り』と『気づき』の循環」という学習の「軸」を、二つの要素によって促進させる。それは、上述の、「『方略』の獲得」を対象とした、生徒による学習の「外化」と、授業者によるフィードバックである。この二つによって「『振り返り』と『気づき』の循環」が促進され、生徒の中で「気づき」が積み重なり、「方略」への理解が深まっていく。そして、それによって、生徒が「次の学習への『見通し』」を持つことにつながっていく。このような学習サイクルを授業で実現することによって、高校国語科評論文指導を通

して目指したい生徒の姿を追求できると考えている。その生徒の姿とは、「どのような読み方が有効か」ということを生徒が生徒自身の経験に基づく実感を通して自覚し、そこから「どのように文章を読むか」ということに生徒が見通しを持てることによって、学習者として「自立」した状態になることである。

そして、このような学習サイクルに基づく高校国語科評論文指導の具体化を試みたのが、2017年6・7月に勤務校で実施した検証授業である。

V 検証授業の概要

前章の「目指したい学習サイクル」の構成要素である、「学習内容（目標）」および「学習課題」、学習結果の「外化」、「フィードバック」の三点について、具体的な授業設計とその意図を述べ、検証授業の概要を説明する。

1 「学習内容（目標）」「学習課題」について

学習内容（目標）を「『方略』の獲得」に据えると、そこでは生徒自身が「方略」の有効性を実感できることが重要になる。また、先述のように「方略」の獲得のためには、問題解決に伴う成功体験が鍵になる。そこで、まず授業設計としては、「『方略』の有効性の実感」に対して、授業展開を段階的に設定した。授業終盤に向けて生徒の実感が促進していくよう、授業中盤においては生徒が多少困難を感じる課題を設定し、授業終盤から「できた」という感覚が生徒の中に増え、それに伴って「方略」の有効性がより実感されていく流れになることを意図した。

そして、「できた」という感覚が生徒の中に増すことを促す課題として、「文章内容の記述説明」および「文章内容の吟味」の過程を、授業終盤に設定した。ともに、「記述して説明できた」「自分に引き付けて考えることができた」というように、文章内容に対して「理解できた」という感覚を得る学習過程になることを意図した。

このような「学習内容（目標）」「学習課題」に関する設定に基づいて、具体的に以下のように授業を設計した。

学習内容（目標）

文章読解についての「方略」の獲得

→ 「対比」構造への注目と、それを促す文章内容の「図解化」を、今回の授業を通して獲得する主要な「方略」として設定。

使用教材

評論教材『「内的成長」社会へ』（高校2学年）

単元展開（5時間構成）

①読解のための「準備」

通読前に「題名への注目」「冒頭内容の図解化」「冒頭内容からの文章内容の予想」といった「方略」を通し、文章内容への疑問や関心を持つとともに文章全体の「対比」構造に気づく。

②読解要素の「取り出し」

文章内容に関する背景知識を踏まえた上で、文章を通読する。「対比」構造を意識して、文章内容の要素を区別して整理する。

③読解要素の「図解化」

「対比」構造を意識しながら文章全体の内容を図解化して整理する。前回に文章から取り出した要素の関係性を捉えて、文章の概要を理解する。

④読解内容の「説明」と「吟味」

図解化によって理解が進んだ文章内容を、「対比」構造を用いて記述し、理解をより確かにする。また、文章内容について吟味し、理解できた文章内容に対して、共感や疑問を持つ。

⑤学習内容の「振り返り」

これまでの授業を振り返り、「どのような読み方（方略）が有効であったか」を確認する。

生徒が「方略」を獲得する過程として、①が「『方略』への気づき」の段階、②～④が「『方略』の使用と有効性の実感」の段階、⑤が「『方略』の有効性を確認・理解」の段階となる。また、特に②・③の過程で生徒が文章読解に対して困難を感じ、それを経て、④の過程で「内容を説明できた」「自分の考えを持てた」というような具体的な「できた」の実感が得られることによって、「方略」の有効性を理解し、「『方略』の獲得」が促進されることを目指した。

2 学習結果の「外化」について

前章の「学習サイクル」を実現するためには、学習課題に取り組む過程で生じた生徒の思考や気づきが「外化」されることが重要になる。そのため、毎時間、「個人で」「記述して」学習を振り返る時間を設定した。「個人で」記述させたのは、個人の学習が集団の中で埋没してしまわないよう、「個人」がその時間の中で具体的に何を学んだのかを明確にできることを意図した。また、「記述して」の設定は、生徒の頭の中にある漠然としたものが少しでも明確になること、生徒が後になって再び振り返ることができるよう形として残しておけることを意図した。具体的には、各授業の最後に、各自がワークシート上に記述する形をとった。

3 「フィードバック」について

生徒によって「外化」されたものが学習にとってより有効なものとなっていくためには、生徒の中で各自が「外化」したものと学習内容が結びついていくような形で、授業者によるフィードバックが行われることが重要になる。そのため、毎時間、クラス全体で個人の学習の振り返りを共有する時間を設定した。具体的には、各授業後、生徒のワークシートを回収し、記述された振り返りを精選して、次時の最初にパワーポイントで提示して紹介した。そこでは、生徒が自分と同様の他者の振り返りに共感して学習への自信を深めたり、自分とは異なる他者の見解に触れて新たな気づきを得たりできることを意図した。

VI 検証授業の成果

ここからは、検証授業の成果を、「『方略』の獲得」「『外化』と『フィードバック』の『振り返り』への効果」「次の学習への『見通し』」の三つの観点から検証する。

1 「『方略』の獲得」について

検証授業の学習内容（目標）である「『方略』の獲得」について、その目標の達成状況を、授業展開を順に追いながら生徒の具体的な反応（ワークシート上の「振り返り」の記述内容）を分析することによって検証する。

(1) 読解のための「準備」の回の検証

この回では、「題名への注目」「冒頭内容の図解化」「冒頭内容からの文章内容の予想」といった様々な「方略」の有効性への気づきが生徒の中に生じていることを、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・題名に注目するだけで多くのことが読み取れることが驚きだった。
- ・内容を図解することが分かりやすさにつながった。
- ・全文を読む前に内容を予想してみることで、読んでみようという興味がわいた。

一方、今回の検証授業で扱う主要な「方略」である「『対比』構造への注目」に対しては、生徒の「振り返り」の記述が少なかった。その理由は、他の「方略」に比べ、「対比」については、本時の授業の中で実際に生徒が用いて有効性を実感する機会が乏しかったからだと考えられる。本時では「対比で読んでいくことができそうだ」と「予想」できることが中心であって、実際に「対比」の形を意識して読むことを体験するのは次時以降になる。

(2) 読解要素の「取り出し」の回の検証

この回では、「対比」を意識しながら内容を区別して整理する作業を通して、「『対比』構造への注目」の有効性を生徒が実感したことを、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・それぞれの共通点や違いを見つけることで、内容がより入ってくるということが分かった。
- ・対比を意識して読むだけで、頭への入り方が違う。
- ・対比しているものに注目し、よく見ていくと、筆者の思いが見えてくる。

前時で「『対比』構造への注目」への「振り返り」の記述が少なかった状況と比べると、「方略」の有効性を理解していくにあたり、やはり生徒が実際の学習経験を通して実感する過程の必要性が

見えてくる。この段階において、生徒の反応からは、「方略」を知り、それを使い、その学習経験を振り返ることを通して、「方略」の有効性を実感するという学習サイクルが、授業を通して徐々に形成されていることを見て取ることができる。

(3) 読解要素の「図解化」の回の検証

この回では、前時の情報の取り出し以上に複雑で、文章内容の概要に迫る「図解化」を経て、「『対比』構造への注目」に対して生徒の実感する有効性がより具体化してきたことを、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・対比することで、互いの関連性が理解しやすい。
- ・カタカナや専門的な語句が多く読みにくかったが、対比を軸に物事をまとめると分かりやすい。
- ・対比の構造をつかむことが、キーワードを見つけるヒントになる。内容も対になっているが、「圧殺」⇔「育む」のキーワードも対になっている。

また、「『対比』構造への注目」という「方略」の有効性への実感を促進する手段として設定した「図解化」という「方略」に対しても、その有効性が生徒の中で強調されたことを、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・文字で考えたことを図解にすることで、関係性が分かった。
- ・頭で理解しても図にするのは難しかった。しかし、図にすることで、はっきり理解したと思う。
- ・図解化することで見やすくなり、筆者の伝えたいことが可視化できることが分かりました。

ここでは、前時に続き、「方略」を知り、それを使い、その学習経験を振り返ることを通して、「方略」の有効性を実感するという学習サイクルが、授業を通して形成されている。また、個々の気づきの具体性に注目すると、より生徒の学習した内容が深化してきたと言える。加えて、この段階においては、「方略」の使用による、文章読解

における「できた」という学習の実感を、生徒が獲得している様子も次から見て取ることができる。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・他人と考えを共有し、図解化することで、文章の水が解けていったような感じがした。
- ・前回の授業で集めたバラバラの情報がつながった時、全体像がつかめた。

(4) 読解内容の「説明」と「吟味」の回の検証

この回で、生徒は、内容を記述説明する過程で、「方略」を用いながら理解を進めた内容を自分で「説明できた」経験をした。その経験を通して、特に「『対比』構造への注目」「図解化」の有効性がより生徒に実感されたことを、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・対比を使い図解することにより、苦手だった記述も書きやすくなった。
- ・前回の授業での図解化により、記述説明が簡単に行えた。
- ・大きな枠組みになるところを一文でまとめて、そこから本文への理解が高まった。

また、「吟味」の過程が文章内容の理解を生徒の中でより深化させたことも、次から見て取ることができた。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・作者の考えを理解した上で自分の考えを考えると、さらに理解が深まることを感じた。
- ・評論文は、特に自分の意見と照らし合わせながら読んだ方が、内容が入りやすい。
- ・今回の授業を受ける前までは、本当にこの文章を理解できているか分からなかったけれど、個人の考えを書き出してみることによって、意外に理解していたことが分かった。

これまでと同様に、「方略」を知り、それを使い、その学習経験を振り返ることを通して、「方略」の有効性を実感するという学習サイクルが、授業を通して形成されている。特に本時の段階で

は、「記述説明が書けた」「本文が理解できた」というように、具体的な「できた」という学習効果が、生徒の中で実感されている。そして、それに伴い、「方略」の有効性の理解が、生徒の中で促進されていることを見て取ることができる。

(5) 「『対比』構造への注目」「図解化」の有効性の理解に対する生徒全体の学習状況の検証

下表は、授業各回において各「方略」に関して有効性を指摘する記述をした生徒の割合を、「対比」と「図解化」に焦点をあてて数値化したものである。

対比	第1回 32.1%	第4回 48.4%	第5回 78.8%
図解化	第1回 42.9%	第3回 55.2%	第5回 88.9%

ここからは、まず、各「方略」の有効性を実感・理解した生徒の数は、授業回を追うにつれて増加していることが見て取れる。それは、上述の生徒の「振り返り」の記述内容に基づく検証と同様に、具体的な生徒の学習活動（経験）を経て、各「方略」の有効性が実感される機会が継続的に蓄積されたことによるものである。

また、第5回（最終回）で、大きく数値が上昇していることも見て取れる。それも、上述の検証と同様に、第4回にて「文章内容の記述説明」や「文章内容の吟味」といった学習課題が設定され、これまで以上に具体的な「できた」という学習効果が生徒の中で実感されていることに伴うものである。

つまり、生徒の「振り返り」の記述内容に注目した生徒個々の学習状況と、生徒の「振り返り」の記述数（割合）に注目した生徒全体の学習状況が、矛盾なく一致していることになる。

2 『外化』と『フィードバック』の『振り返り』への効果について

では、学習の「外化」と「フィードバック」が「振り返り」に効果的であったのだろうか。まず、初回と最終回の生徒反応を比較すると、個人による「書く」こと（「外化」）が、生徒の「振り返り」と「気づき」の循環を促進し深めていることを見て取ることができる。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

授業1回目

- ・自分の考えていることを紙に書いてみたら、意外と自分が色んなことを考えていると分かった。
- ・合っているか不安だからと自分の考えを閉じ込めるのではなく、思ったことを目に見える形で書くと理解が深まったと感じました。

授業5回目（最終回）

- ・全ての授業を振り返ることで、これから自分で文章を読む上で意識したいことをまとめられた。
- ・今までの全ての授業で集めた情報やメモが、今日の授業で全てつながった感じがして、最初は難しいと思っていた文章でも、けっこう理解することができました。

また、個々の振り返りの内容を全体で共有する「フィードバック」の機会が、生徒の「振り返り」と「気づき」の循環に良い影響を与えていることも、次に見て取れる。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

- ・共有して同じことを考えている人がいたら嬉しかった。
- ・自分とは違う考えが見れて面白かった。
- ・情報共有をして、自分では気づけないことへの気づきがあってよかった。

以上のことから、学習の「外化」と「フィードバック」が「振り返り」に効果的であり、Ⅳの3の図の学習サイクルで示したように、生徒の「振り返り」と「気づき」の循環を促進させよう。

3 「次の学習への『見通し』」について

本研究における高校国語科評論文指導として目指すところは、Ⅳの3で述べたように、「どのように文章を読むか」ということに生徒が見通しを持ち、学習者として「自立」した状態になることである。そのため、今回の検証授業を通して、「次の学習への『見通し』」を生徒が持てたかどうかを検証することは、その目指すところを実現する出発点に立つために必要なことである。そこで、初回と最終回の生徒反応を比較すると、授業回を

重ねるにつれて、生徒が「次の学習への『見通し』」を持てたことを示唆する「振り返り」の記述内容が具体化し深まっていることを見て取ることができる。

【生徒の「振り返り」の記述内容】

授業1回目

- ・冒頭部分だけを読み、どんなことが書かれているか予想することで、深く内容を理解できそう。
- ・評論文を読むにあたって、これほどたくさん予想できることがあることに気がつき、これから文章を読む時は、できる限り準備してから読解しようと思います。

授業5回目（最終回）

- ・今までの授業を受ける前までは、文章をただ読んで「ここが答えかな？」と曖昧に文章を読んできたけど、評論は構造、つまり対比や筆者の主張に注目することで、より深く文章を理解することができると知ることができた。
- ・今まで苦手だった文章の読解が「対比」「図解」「吟味」などで分かりやすくなった。少し工夫することで読みやすくなって、おどろいた。これからも、どんどん活用していきたい！

これまでの考察を踏まえると、Ⅳの3の図の学習サイクルに基づく授業設計によって、生徒が学習への見通しを持ち学習者としての「自立」状態に近づいたと考えている。

Ⅶ 結論

生徒は、授業の中で実際に「方略」を用いながら文章内容を理解し、その経験を通して、文章内容自体の理解に留まらず、「方略」の有効性を学んだ。また、その学習内容に対する生徒の自覚は、自分自身の「振り返り」の言葉によって、あるいは他者の言葉によっても、授業回を重ねるごとに促進されていった。

このような状況に至るまでに、授業者が授業の中で行ったことは、『方略』の提示（紹介）『方略』を用いる課題の提供「生徒個々の『振り返り』内容の、生徒全体へのフィードバック」が主なものである。学習内容の中心である『方

略』の有効性」そのものに対する具体的な言及や解説は、授業者によって行われていない。「方略」を用いた生徒の「実感」と、「方略」を用いて課題を解決できた「経験」に基づいて生徒の中から表出（「外化」）されたものが、「方略」の有効性を示唆する内容として十分なものとなり、そのまま生徒の学習内容になっていた。授業者による「教授」が中心ではなく、生徒の「学習」が中心となって授業が展開し、生徒の学びが深まっていく。今回の検証授業では、そのような授業づくりの出発点となる実践ができたと考えている。

しかし、今回の研究と実践を通しては、上述のような生徒の学習「反応」は得られても、それがどのような学習「成果」となったかについての示唆は得られていない。それは、今回の検証授業を通して生徒が獲得した「方略」の知識や「振り返り」の力を、生徒が次の学習でどのように活用しているかを検証する段階に、まだ研究と実践が至っていないからである。学習成果に対する示唆を得られるよう、単元単位をつなげた、年間カリキュラムを通した検証が、今後の研究と実践の課題である。

【引用文献一覧】

- 1) 溝上慎一（2014）『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂 p7
- 2) 阿部昇（2015）「『言語活動』そして『アクティブ・ラーニング』をどうとらえたらいいのか」p11 「読み」の授業研究会編（2015）『国語科の「言語活動」を徹底追究する ― 学び合い、学習集団、アクティブ・ラーニングとしての言語活動』学文社
- 3) チャールズ・ファデル、マヤ・ピアリック、バーニー・トリリング著／岸学監訳／関口貴裕・細川太輔編訳／東京学芸大学次世代教育研究推進機構訳（2016）『21世紀の学習者と教育の4つの次元 ― 知識、スキル、人間性、そしてメタ学習 ―』北大路書房 p134
- 4) ファデルら（2016）p136
- 5) 米国学術研究推進会議編著／森敏昭・秋田喜代美監訳／21世紀の認知心理学を創る会訳（2002）『授業を変える ― 認知心理学のさらなる挑戦』

- 北大路書房 p12
- 6) 米国学術研究推進会議（2002）p19
 - 7) ファデルら（2016）p137
 - 8) 三宮真智子編著（2008）『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房 p8
 - 9) 秋田喜代美（2008）「文章の理解におけるメタ認知」p102 三宮真智子編著（2008）『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房
 - 10) 三宮（2008）p9

立命館慶祥中学校における道徳・立命科の取り組み

Report of moral education in Ritsumeikan Keisho Junior High School.

立命館慶祥中学校・高等学校 右谷 浩
Ritsumeikan Keisho Junior & Senior High School Hiroshi Migitani

I 附属校における道徳教育に関する現状と課題

いま、学校法人立命館の附属校の4中学校1小学校において、「道徳」は「立命科」と位置づけられ、各学年年間35単位時間で実施されている。内容は、各附属校の独自性を尊重しつつ、2010年発行の「『立命館』立命館で学ぶ君たちへ」を共通のテキストとし、学祖西園寺公望、創立者中川小十郎、戦後初代総長末川博の人となりを通じて、私学立命館の建学の精神「自由と清新」と教育理念「平和と民主主義」について学んでいる。

このテキストを編集するため、2008年度に各校から立命科プロジェクト委員が招集された。本プロジェクトは、テキスト発行後も活動を続け、道徳「立命科」の意見交換の場を年6回程度設けるなどして、各校の道徳の授業について実践交流等を行っている。毎年、研究授業を開催して研鑽に励むとともに、2017年には「『立命館』立命館で学ぶ君たちへ」の改訂版を発行した。

立命科プロジェクト委員は、2012年度には「被災地の人たちの現状を知り、被災地の人たちから学び、学んだ成果を被災地の人たちに返し、被災地の人たちと共に励まし合える関係を築くための教材作り～東日本大震災復興にかかわる附属校の取組を教材化につなげる企画～」に取り組んだ。この企画は、委員全員が東日本大震災直後の石巻取材し、現地の相川小学校や雄勝中学校などとの交流を深める中で、附属校共通の教材化を進め、DVD「3.11 東日本大震災に学ぶ」を制作した。このDVDは、東日本大震災について、社

会科、国語科、理科、道徳、総合的な学習の時間に係る教材づくり、講演会、映画会、学習発表会、展示会などについて提案したものである。以上、道徳教育の抜本的改善・充実について、学校法人の附属校として推進してきたが、課題も少なくない。

道徳教育の目標と道徳の時間の目標については、一般的に以下の問題点が指摘される。

- 1 総花的な記述の羅列になりがちで、わかりづらい。
- 2 内面的なものに偏って捉えられがちである。

道徳教育および道徳の時間の目標は、以上の問題点を踏まえ、教師・生徒・保護者・地域に正しく理解されるとともに、理念が共有されなければならない。学校にあっては、その趣旨に沿って日々の教育活動が推進されることが求められる。

また、「いじめ防止対策推進法」第15条第1項の「学校の設置者及びその設置する学校は、児童等の豊かな情操と道徳心を培い、心の通う対人交流の能力を養うことがいじめの防止に資することを踏まえ、全ての教育活動を通じた道徳教育及び体験活動等の充実を図らなければならない。」に対するいっそうの改善と充実が図られなければならない。

道徳教育の内容、指導法、評価については、道徳の時間と特別活動をはじめとする各教科等との役割分担や関連を意識した体系的指導が確立されていない。シチズンシップ教育の視点に立ち、特別活動や他教科の指導との関連を図りながら、法やルールの意義を理解し、互いの人権を尊重し合い、自ら義務や責任を果たし、安定した社会関係

を形成することの重要性やそのための具体的方策について考えを深化させるなどの視点を重視する必要がある。

とりわけ、道徳教育の評価については、道徳性がきわめて多様な心情、価値、態度等を前提としていることから、数値による評価を行うことは適切ではない。しかし、さまざまな活動を通じた生徒自身による振り返りは、指導内容・方法のための評価を妨げるものではないと考える。

教材については、冒頭に述べたように、現在各附属校において、「『立命館』立命館で学ぶ君たちへ」を使用し、必要に応じて資料やワークシートを作成したり、立命館慶祥中学校のように、アイヌ文化振興・研究推進機構から無償提供されたテキスト「アイヌ民族：歴史と現在」を活用したりしている。道徳教育を充実させるためには、目標に合致した優れた教材の活用が重要である。テキストの効果的活用が、道徳教育の改善・充実にとって、重要な鍵を握っている。

立命館慶祥中学校にあつては、道徳担当者1名がすべての教室で教鞭を執る。今後は、立命科プロジェクト委員会を中心に、学年担任団・学級担任が協力して道徳教育を展開することが望ましい。将来的には、全教員の参画、分担、協力のもとに、機能的な協力体制を確立したい。また、立命科プロジェクト委員会を中心として、附属校全体で、校内研修、共同研究を充実させていくことが重要である。

保護者・地域との連携強化については、道徳教育および道徳の時間の目標が、正しく理解され、理念が共有されることが、いっそう重要である。このためには、授業の企画の段階から保護者や地域の人々に参画してもらうとともに、その成果を公開授業などにより発表することが望ましい。

上記の現状・課題を踏まえ、立命館慶祥中学校では、以下の点において道徳教育の充実・改善を図っている。

- 1 特別活動をはじめ、他教科との指導の関連を図ることによる、道徳教育の体系化。
- 2 生徒が感動を覚えるような魅力的な教材の開発や活用。
- 3 立命科プロジェクト委員会を中心とした指導体制の確立と充実。

4 道徳の時間の授業公開、家庭や地域との共通理解と相互連携。

5 コミュニケーション教育事業の活用による、表現活動を通じた共感的理解の深化、主体的な道徳的実践力の涵養。

6 日本の伝統文化や生活習慣、礼儀・マナーの共有による、「多文化共生」や国際協力する態度の育成。

いま、私たちは正解のない社会の状況に直面しながら、一人ひとりが自らの価値観を形成し、人生を充実させるとともに、社会の持続可能な発展を実現させることが求められている。そのために、新たな課題に向き合い、他者と協働しながら、主体的に解決策を生み出していくことが不可欠とされている。

ところが、現状では、若者の自己肯定感や社会的有用感、社会への参画に対する意識・意欲が低いことなどが指摘されている。また、情報通信技術の急速な進展の一方で、多くの若者が他者とのコミュニケーションの困難を抱えていると言われている。さらに、少子化による「一人っ子」の増加が一つの要因となって、気の合う限られた集団の中でのみコミュニケーションをとりがちであったり、本人はコミュニケーションをとっているつもりが、実際には、自分の思いを一方向的に伝えているに過ぎなかったり、というケースが目立ち始めている。とくに、いじめ防止の観点からも、人間のあり方に関する根源的な理解を深めながら、社会性や規範意識、善悪を判断する力、思いやりや弱者へのいたわりなどの豊かな心を育むことが求められている。さらに、グローバル社会の一員として国際協力を果たす上でも、日本の伝統文化や生活習慣、礼儀・マナーを身につけ、人間として踏まえるべき高い倫理観や道徳性が重要になる。

これらのことを踏まえ、道徳教育に期待される役割は、きわめて大きい。道徳教育は、人間教育の普遍的で、中核的な要素であると同時に、生徒に特定の価値観を押し付けたり、主体性を持たず、誰かの言いなりになるような人間を作ったりすることを目指すものではない。道徳教育は、人がお互いの人権を尊重し合い協働して、社会を形成していく上で、共有されるべきルールやマナー、規範意識などを身につけるとともに、よりよく生き

る上で、大切なものは何か、どのように生きるべきかなどについて、生徒一人ひとりが考えを深めることをねらいとしている。このことを通じて、自立したひとりの人間として、人生を他者とともに、よりよく生きる人格を形成することを目指すべきである。

Ⅱ コミュニケーション教育とは

立命館慶祥中学校では、2012年度から「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」の事業について、文部科学省から採択されている。いま、「コミュニケーション能力」という言葉が過剰なほど使われ、社会で求められる「能力」として広く認知されるようになった。けれども、その「能力」とは何なのかという議論は突き詰められておらず、感情的な言説のレベルで、「現代人はコミュニケーション能力がない」「子どもたちの表現力が著しく低下している」といった発言が聞こえて来る。

これからの社会を生きていく子どもたちに、本当に必要なコミュニケーション能力とは何なのか。その中には、かつては、家庭や地域の中で自然に身につけられていたものが、少子化や地域社会の崩壊によって、習得困難になっているものもあるかもしれない。また、新しい時代の要請によって、必要とされるようになった能力もあると思う。国際社会を生き抜く異文化コミュニケーション能力、社会に出てから最初に直面する世代間コミュニケーションギャップの問題を克服する能力。そして何より、楽しい学校生活を送るために、いじめやキレるという現象をできる限り少なくするような人間関係を形成していく能力。多様なコミュニケーション能力は、いずれもこれからの時代を生きる子どもたちにとっての基礎的な能力となる。

このような状況を踏まえ、文部科学省は「コミュニケーション教育推進会議」を設置し、子どもたちのコミュニケーション能力の捉え方とその育成、効果的な手法・方策等の研究について予算化し、各学校において子どもたちのコミュニケーション能力の育成に資する取り組みの推進を求めている。

Ⅲ 立命館慶祥中学校のコミュニケーション教育の特徴

2005年度から、コミュニケーション能力の向上を目指し、「共生」の社会を築く態度を育むことを目的に、江別市社会福祉協議会や江別市・札幌市の社会福祉法人の協力を得ながら、中学1年全員を対象に、特別活動として「体験ボランティアデー」を開催してきた。そして、2008年度からは、アイヌ文化振興・研究推進機構と連携し、「多文化共生」をテーマに、日本の先住民族であるアイヌ民族の歴史と現在、文化を学び、多様なコミュニケーションを育むことを目的として、中学2年の道徳「立命科」で、10時間を配当し、学習を深めてきた。実際、大学の研究者や学芸員、アーティストに来てもらい、アイヌ文化講演会やワークショップなど双方向の体験型学習を行っている。さらに、中学3年の立命祭（文化祭）では、中学校開校以来、各クラスが「創作演劇」に取り組むなど、長年にわたって、生徒のコミュニケーション能力の育成に努力してきた。

加えて、中高一貫校・大学附属校の特長を活かし、高校3年には、学校設置科目の選択授業として「表現特講」という演劇の授業を3単位で展開するとともに、立命館大学映像学部との連携講座を実施している。また、劇団による学校公演を毎年行い、今年度は本コミュニケーション教育事業のパートナーでもある札幌座の公演を鑑賞した。このように、中高6カ年に亘って、体系的なコミュニケーション能力の向上に取り組んでいる。

2011年度には、文部科学省の主催事業である「コミュニケーション教育フェスタ2011」の関連事業である「モデルワークショップ」を立命館慶祥中学校において開催したのを契機に、中学2年生29名が実際の「モデルワークショップ」を体験した。ワークショップを通じて、あきらかに、他者を受け入れるという点で、大きな変化を見ることができた。

2012年度からは、文部科学省事業の「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」に応募し、NPO法人演劇百貨店や財団法人北海道演劇財団附属劇団札幌座のアーティストの方々の協力を得ながら、生徒のコミュニケー

ション能力の育成に取り組んできた。

劇団の専門家集団による授業は、シアターゲームを通して、自分の意図通り伝わったり伝わらなかったりする状態を経験し、どうやったら伝わるのかを考える中で自己と異なる他者を発見し、他者に照らして自己についての認識を深めるものである。それぞれのグループで劇づくりなどの取り組みを行なうなかで、生徒自身が創造の場に身を置いて、他者が自己と異なることを繰り返し実感しながら、異なることを受け入れなければ課題を解決できないという体験を徐々に課題の難度を上げながら行った。また、自分や周りの人たちの変化をもう一度捉え直し、「感じたこと・気づいたこと」など出し合いながら、体験の共有化を図った。

当初、課題としていた、気の合う限られた集団でのみコミュニケーションをとりがちであったり、本人はコミュニケーションをとっているつもりが、実際には、自分の思いを一方向的に伝えているに過ぎなかったり、というケースについては、研修旅行や学校行事、委員会活動等を通じて、協力・協働することや相手のことを受け止めようとする姿が頻繁に見られ、大きく改善した。これまで発信に重きを置いた指導を行ってきたことが、何でも聞いてもらえる「一人っ子」という家庭環境とあいまって、他者の存在をきちんと意識できないという現象になって現れていたことも、痛感した。

他者とはどのような存在であるのかという認識を体感的に理解できる機会が必要であり、その理解に基づいて、正解のない課題解決のために協働することを積み重ねていくことが、課題解決の道筋であると考えている。他者認識と自己認識の深化に基づく、課題解決のための協働を行える関係性構築の力という「コミュニケーション能力」こそ、本校が育みたいと考えているコミュニケーション能力である。地域社会の演劇集団の外部講師の有効性を踏まえ、継続的なワークショップを徐々にレベルアップしながら進めている。また、学校全体で、体系化してコミュニケーション教育に取り組み始めたことで、生徒の発達段階に応じたワークショップの開発が求められている。

一方では、新たな課題も見えてきた。異なる考えや意見に対して柔軟に対応することや課題を分

析して冷静に対応することなど、他者とはどのような存在であるのかという認識を体感的に理解できる機会を持つことを重視してきた方向性を継続しつつ、言葉に依拠しないコミュニケーションとはいかなるものかを、生徒一人ひとりに考えさせたい。また、コミュニケーション教育事業について、教職員の理解は飛躍的に深まったものの、生徒一人ひとりの見取りや講師・補助者との意見交換など、まだ不十分なところもあり、授業との関連性などの課題が残る。とくに、文部科学省予算にのみ依存せず、事業を継続するためには、保護者の理解が不可欠であり、保護者も実感として理解することができる成果を見せていく必要がある。

北海道内においては、コミュニケーション教育の捉え方自体が依然として普及していない。コミュニケーション教育としての取り組みは、未だに発表や公演を上手にやるための演劇指導にとどまっている現実がある。この現状に対して、コミュニケーション教育がどのようなものであるかを、学校関係者やアーティストなど様々な人に知ってもらえる場となるよう、立命館慶祥中学校での実施を活用していくという方向で、北海道文化財団や北海道コミュニケーション教育ネット等の団体とも合意ができているということも特筆すべき事柄として挙げておきたい。

Ⅳ なぜ、演劇の手法を用いたのか？

21世紀は、「知識基盤社会」の時代であるとともに、社会構造のグローバル化がいつそう進む時代である。それは、多様な価値観が存在する中で、自分とは異なる文化や歴史に立脚する人々とともに、それぞれ異なる意見や考え、アイデアなどを交換し、唯一の正解のない課題や経験したことのない課題を解決していかなければならない多文化共生の時代でもある。

このような21世紀を生きる子どもたちは、積極的な「開かれた個」(自己を確立しつつ、他者を受容し、多様な価値観を持つ人々とともに思考し、協力協働しながら課題解決し、新たな価値を生み出しながら社会に貢献できる個人)であることが求められている。

本校においては、演劇の手法を用いて、シア

ターゲットやジェスチャー等を中心とした他者認識のためのプログラム、授業や行事を題材としてのグループでの場面創作を中心とした課題解決のための協働などを、課題の難度を徐々に上げて、全員それぞれに達成感を持ってもらいながら、生徒の状況に合わせて進めて行くことができると考えている。継続して演劇ワークショップを行う目的は、端的には、他者認識と自己認識の深化に基づいた、課題解決のための協働を行える関係性構築の力という「コミュニケーション能力」の育成である。具体的に言えば、自己と異なる他者を体感的に理解することを通して、自己を見つめ直し、想像力を働かせ、自己と異なる他者を理解しようとして受け入れる経験を積み重ね、正解のない課題を協働して解決する達成感を味わうことにより、自己の居場所を実感し、生徒相互の関係性を改善していくことである。

中高一貫教育のスケールメリットを生かし、中学全学年において、「コミュニケーション教育」を教育課程の中に位置付け、年間時数を確保している。「児童生徒のコミュニケーション能力の育成に資する芸術表現体験」として実施するそれぞれの学年については、下記の通り、位置付けを行っている。

1 教育過程の位置付け

道徳「立命科」・特別活動

2 実施形態

【中学3年】

- ・2時間×4回（配当8時間）
- ・学年単位で実施。
（クラス毎で取り組む）

【中学2年】

- ・2時間×5回（配当10時間）
- ・学年単位で実施。
（グループで取り組む）

【中学1年】

- ・1時間×3回（配当3時間）
- ・学年単位で実施。
（クラス毎で取り組む）

3 取り組みの具体的内容

【中学1年】

シアターゲームやジェスチャー等の非言語コミュニケーションを通して自分の意図通り伝わったり伝わらなかったりする状態を経験し、どうやったら伝わるのかを考える中で自己と異なる他者を発見し、体感的認識を深める。その上で、他者に照らして自己についての認識を深め、人間関係を構築する素地を育む。

【中学2年】

シアターゲームを通して自分の意図通り伝わったり伝わらなかったりする状態を経験し、どうやったら伝わるのかを考える中で自己と異なる他者を発見し、体感的認識を深める。その上で、他者に照らして自己についての認識を深める。

次に、グループにより、場面づくりなどの創作活動を行う。場面作りを通して疑似体験的に、他者が自己と異なることを繰り返し実感しながら、異なることを受け入れなければ課題を解決できないという体験を、徐々に課題の難度を上げながら行う。講師・補助者が多様な意見が出るように促しながら進めるグループごとの話し合いを重視する。互いに発表して見合うことで、他のグループからの意見をもらい、振り返りにおいて、一人ひとりの「気づき」を明らかにしながら、これらの過程での個々の経験を共有する。

最終的に、小グループに分かれ、その中で一人1シチュエーション（設定・条件）を決めて、（身体表現を含めた）3分間程度の場面劇を創作し、発表し合い、意見交換を行う。

【中学3年】

基本的な内容は2年生と同じだが、立命祭での創作劇づくりを通して、どのように一つの作品にまとめるか。このことが容易なことではないことを知る。さらに、作品としてブラッシュアップするために、講師とも相談して調整する。立命祭において、相互に発表して見合うことで、他のクラスのアイディアに感心しながら、振り返りにおいて、自分や周りの人たちの変化をもう一度捉え直し、「感じたこと・気づいたこと」などを出し合いながら、体験の共有化を図る。

V 地域社会との連携を通じた授業づくり

「多文化共生を共に創る」をテーマに、北海道に生きる者として、地域特有の課題を学ぶことを目的に、異文化に「共鳴」し、課題解決の方策を「創造」するため、アイヌ文化体験を行ってきた。同時に、自然との共存を基礎とするアイヌ文化の精神世界の理解も深め、地域社会に発信してきた。

授業では、歴史を知ること、本当のことを知ること、そしてその歴史に思いやりを持つことが大事だということを具体的に学ぶ。「差別」を受けた民族、文化や言語を奪われた人々にとって、ないものとされた自分たちの文化は、未来でつねに自分自身に襲い掛かる魔物となる。否定されても捨て去ることはできないからである。また、自文化を心に押し込め、隠し、最初からなかったもののように振る舞ったとしても、自らのアイデンティティーがわからなくなるばかりだからである。

アイヌの大人にあっては、親心が強ければ強いほど、差別から子どもたちを守るために、重い足かせとなる自文化を放棄し、伝えないようにしてしまうことが多い。しかし、それは自分たちに続く子どもたちに、自分は何者なのかをわからなくさせてしまうとともに、自信を持ち自らを誇れる力を奪うことになる。他者の文化を否定することは、そうした事態を招くほど深刻なものであり、その認識をもつことが、異文化教育の礎となるべきである。マイノリティーの文化に対する思いやりを持つための教育、知る勇気を持ち、受け入れる心を養う教育が必要なのである。

アイヌ文化には、オリジナルなアートがある。ネイティブな雰囲気があり、オリジナリティが強い。制圧されている自文化が、国内そして海外の人々に広く受け入れられていけば、アイヌの人々自身が、自分たちに伝わるものを大切にしようと誇りが持てるはずである。

そして、最も大切なことは、ともに住むこの北の大地北海道の未来を考えるということである。異文化共生、多文化共生の問題は、思いやりの教育とともに、形を変えて子どもたちを豊かな方向へと導いてくれるに違いない。

かつてアイヌ文化にのしかかっていたコンプレックスやプレッシャーが、今のアイヌの人々の

立ち位置とこの時代を作り、あやふやで、はっきりしないアイヌ文化を構成している。

いまこそ、歌、楽器演奏、踊り、木彫り、刺繍などの芸術を通して、アイヌの人々の思いを発信し、相互理解につなげる必要がある。地域社会にアイヌの現状を知ってもらい、日本の先住民について、考える場を提供することが大切である。また、単純に文化や民族の独自性、ファッション、アートに興味をもってもらう場であってもよいだろう。

また、アイヌ文化の自然観について知る必要がある。アイヌ文化にあっては、自然は、立体感を持つ。草木一本、鳥一羽にも、ユーカラを持つアイヌ文化の自然を思うやさしさを伝えることができる。

さらに、教材を通じて、アイヌの持つオリジナルなアートを生徒に体感させたい。アイヌアートは、伝統的なものも、モダンも含めて、自由な表現があった方がいい。アイヌ語に関する学習の機会も必要だ。伝え合うためには、まずは言葉ありき、学校教育の中へ、アイヌ語の学びを組み入れ、それを通して、土地の意味を含めたアイヌの存在感を教育の中で伝えていきたい。

「日本語アカデミック・ライティング」授業の提言

A Proposal for “Japanese Academic Writing” Class

学校法人立命館一貫教育部 三 浦 誠
Division of Integrated Primary and Secondary Education, the Ritsumeikan Trust Makoto Miura

I はじめに

1 本稿の目的

- (1) 附属校教育に「日本語アカデミック・ライティング」授業の導入を提言し、各校での議論・検討のための材料を提供すること。
- (2) 「国語科プロジェクト」の活動を概括し、成果物であるテキストの内容を紹介すること。

2 本稿の用語

(1) アカデミック・ライティング/ライティング
アカデミック・スキルとしての作文技術は、一般的にアカデミック・ライティング（以下 AW と略す）と呼ばれる。本稿で用いる「ライティング」は、特に注記がない場合はアカデミック・ライティングと同義とする。

(2) パラグラフ・ライティング（以下 PW と略す）
パラグラフの概念にもとづく文章作成、およびその技術のことで、英語圏では学術やビジネスにおける事実上の標準的作文法である¹⁾。パラグラフは単に文章のまとまりを示す「段落」とは異なり、以下のような構造を持つ。

- 1) パラグラフは「トピック・センテンス（主題文）」「サポーティング・センテンス（支持文）」「コンクルーディング・センテンス（まとめ文）」で構成される。
- 2) 主題文は、パラグラフの話題を提示し、内容を要約した文で、原則として冒頭に置く。
- 3) 支持文は、主題文を支持、補足するための文で、一定の秩序によって配列する必要がある。

- 4) まとめ文は、全体をまとめ次につなぐための文で末尾に置く。省略することもある。

3 本稿の構成

- I はじめに
- II 「国語科プロジェクト」活動報告
- III 生徒配布用テキストの紹介
- IV 大学・高校における日本語 AW の背景
- V 日本語 AW 授業の導入提言
- VI おわりに

4 本稿の概要

2014 年度発足の「国語科研究会」では「論理的思考力・表現力」を育てる方法を議論、検討し、附属校教育に PW を導入する方向性を確認した。2015 年度には名称を「国語科プロジェクト」に改め、教員用テキストを完成させた。2016 年度はテキストの活用を図り、慶祥での先行的取り組みを経て、年度末に慶祥・守山で研究授業を実施した。2017 年度には生徒用テキスト『日本語アカデミック・ライティング入門』（2 分冊）を作成した。

このテキストは、第 1 分冊が、正しくわかりやすい文を書くこと、第 2 分冊がパラグラフ・ライティングを身につけることを目的としている。また、生徒が主体的に学べるように、解説をできるだけ簡潔にし、多くの練習問題を設けた。

近年、多くの大学で AW 支援組織の設立、AW 科目の導入、AW テキストの作成などが活発化している。立命館大学でもオリジナルテキストを作成し、AW 授業を開講しているが、困難や課題も

多い。このような中、大学進学を前提とする附属校でAWの力を育てることの意義は大きい。

以上の理由により、附属校に「日本語アカデミック・ライティング」授業の導入を提言する。

II 「国語科プロジェクト」活動報告

1 2014年度「国語科研究会」発足

(1) メンバー

コーディネーター 薄井道正
(教育開発推進機構教授)

委員 内田剛(立命館)、田内雅人(宇治)、

三浦誠(慶祥)、中川剛(守山)

執行部 竹中副校長(深草)、岩崎副校長(宇治)
江川副校長(慶祥)、寺田副校長(守山)

事務局 今宿研究部門長、田中一貫副部長

(2) 活動報告

薄井教授を中心に、一貫教育部と研究・研修センターを事務局、各校副校長・国語科教員1名ずつを委員として発足した。全7回の委員会を実施し、各校実践報告、立命館大学の授業「日本語の技法」の紹介、意見交換などを行った。9月には先進校視察として、名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校²⁾の授業見学を行った。

(3) 活動成果

PW習得のための附属校共通テキストを作成することを目的として、次年度本研究会を「国語科プロジェクト」へ改組することを合意した。

2 2015年度「国語科プロジェクト」(第1期)

(1) メンバー

コーディネーター 薄井道正
(教育開発推進機構教授)

委員 内田剛→児玉健太郎(立命館)、

小笠原浩・三浦誠(慶祥)、

野村康代(宇治)、中川剛(守山)

事務局 今宿研究部門長、田端一貫部付部長

(2) 活動報告

全7回の委員会を実施し、附属校共通テキスト作成作業を行った。テキストは教員配布用の「ハンドブック」として作成し、授業で活用できるような練習問題を収めることとした。

(3) 活動成果

教員配布用ハンドブック『思考力と表現力を鍛えるロジカル・ライティング[基本編]』完成。各校国語科教員用の冊子とMS Word版データを配布した。次年度は守山と慶祥でテキストを活用した実践を重ねていくことを確認した。

3 2016年度「国語科プロジェクト」(第2期)

(1) メンバー

委員 南満由美(立命館)、野村康代(宇治)、
田内雅人(慶祥)、

中川剛→南英美(守山)

三浦誠(一貫)

事務局 今宿研究部門長

(2) 活動報告

2016年度からは薄井教授が退き、上記の体制で活動を継続した。提案事項は一貫教育部三浦が担うこととなった。全6回の委員会を実施し、テキストを活用した授業の実践報告、テキスト改訂のための議論を行った。生徒に直接配布し、自己学習ができるようなテキストの必要性を合意し、年度末には生徒用テキストパイロット版を作成、慶祥と守山で研究授業を実施した。

(3) 活動成果

立命館大学入学決定者を対象とした入学前教育期教材として、パイロット版テキスト『アカデミック・ライティング入門編』を作成し、慶祥高と守山高で研究授業を行った。

〈慶祥〉

期間 2017年2月8日～10日 計9時間

対象 立命館大学文社系学部入学予定者

指導 三浦誠(一貫) 田内雅人(慶祥)

考察 ・生徒の満足度はおおむね高かった

・課題理解・定着の個人差が大きい

・グループワークが効果的だった

・ループリックには改善の余地あり

・評価法の開発が必要

〈守山〉

期間 2017年2月21日～23日 計9時間

対象 立命館大学文学部入学予定者

指導 三浦誠(一貫)

考察 ・慶祥実践からテキストを一部改訂

解説と問題を分けたが一長一短

- ・生徒の満足度はおおむね高かった
- ・高校の論文指導とギャップがあった
- ・iPad を効果的に活用していた

研究授業実施後の委員会で報告と意見交換を行った。短期間の研究授業ではあったが、一定の効果を見いだすことができた。次年度は各校カリキュラムへの導入のあり方を検討していくことと、テキスト改訂作業をさらに進めて完成を目指すことを確認した。

4 2017年度「国語科プロジェクト」(第3期)

(1) メンバー

委員 榎本由紀(立命館)、野村康代(宇治)、
田内雅人(慶祥)、有賀康文(守山)
三浦誠(一貫)

事務局 今宿研究部門長

(2) 活動報告

一部の委員が交代したが、前年度同様の体制で全7回の委員会を行い、生徒配布用テキスト原案の検討を重ねた。

(3) 活動成果

- ・『日本語アカデミック・ライティング入門』テキストの完成(次章で報告)
- ・附属校校長会で活動及び成果の報告
- ・本研究紀要に活動報告・提言を投稿
- ・2017年度で「国語科プロジェクト」は活動終了、2018年度は『課題研究』研究会(仮)を立ち上げ、課題を引き継ぐことを確認した。

Ⅲ 生徒配布用テキストの内容

本章では、第3期プロジェクトで作成した生徒用テキスト『日本語アカデミック・ライティング入門』の編集方針と内容例を報告する。

1 テキスト全体の編集方針

- (1) 国語科または課題研究等の授業で生徒に配布し、取り混ぜるためのテキストであること
- (2) 解説を最低限度に抑え、豊富な練習問題に取り組みながら力を養うこと
- (3) 主体的な学び、協働的な学びを意図した練習問題を設定していること

- (4) 単一の正解を求めるのではなく、最適な答えを考えるプロセスに価値を置いていること
- (5) アクティブ・ラーニングの推進、教員の添削に頼らないありかたを追究していること

2 第1分冊「正しくわかりやすい文」の項目

- (1) アカデミック・ライティングの表記
 - ・漢字表記 ・同訓異字 ・カタカナ表記
 - ・数字表記 ・記号の使用
- (2) アカデミック・ライティングの表現
 - ・文体 ・用語 ・ふさわしくない表現
 - ・簡潔・明瞭・客観的な表現(次節で内容例を紹介)
 - ・高校生が使いがちな表現
- (3) 主語と述語を意識して書く
 - ・主語と述語の関係 ・文の構造
 - ・気をつけるべきこと
- (4) 係り受けを意識して書く
 - ・修飾語と被修飾語 ・係り受けの関係
 - ・連体修飾と連用修飾 ・気をつけるべきこと
- (5) わかりやすい文を書く
 - ・語順 ・読点の使い方 ・文の長さ
 - ・一文一義
- (6) 文と文をつなぐ
 - ・接続語の使い方 ・接続詞と接続助詞
 - ・複数の文の接続

3 第1分冊「正しくわかりやすい文」の内容例

- (4) 簡潔な表現に努め、装飾的・文学的な表現は用いないこと。
 - 1) 比喩 〈例〉雪のように白い。
 - 2) 倒置 〈例〉生き続けるだろう、永遠に。
 - 3) 体言止め 〈例〉深刻化する貧困問題。
 - 4) 文末表現 〈例〉そう言わざるをえない。
- (5) あいまいな表現を避け、明瞭な表現に努めること。
 - 1) 文末のあいまい表現… 〈例〉～かもしれない
 - 2) 文中のあいまい表現… 〈例〉たぶん～、
おそらく～
- (6) 主観的な表現を避け、客観的な表現に努めること。
 - 〈例〉私は～だと思う、～だと感じる

【練習問題】 次の文例の表現をアカデミック・ライティングにふさわしい表現に書き換えよ。

- (1) 日本の国民病とも言われている花粉症。
- (2) 地球温暖化はウソであるという驚くべき意見もあった。
- (3) HIV、それは世界中で一番怖い感染症だ。

(2) 「アカデミック・ライティングの表現」より一部抜粋

上記は、学問の言葉にふさわしい表現とそうではない言葉を意識して使い分けるための学習項目である。AWでは、装飾的・文学的・主観的・曖昧な表現は避けるべきとされ、簡潔・明瞭・客観的な表現を目指す。この観点から、練習問題の文例は以下のように書き換えることになる。

- (1) 花粉症は日本の国民病である。
- (2) 地球温暖化は嘘だとする意見も見られた。
- (3) HIVは世界中で最も死亡者の多い感染症だ。

ただし、これらを唯一の正解とするのではなく、生徒がよりふさわしい表現を考えることが重要である。たとえば、(1)ならば「～である」と言い切るほうが適切か、根拠を示して「～とされている」とするほうが適切かを考えさせることもできる。また、(2)は「意見」がどこから引用されているものかによって、「ウソ・嘘」の表記や、「意見もあった」という表現を変える必要がある。引用元が口頭の発言なのか、アンケートなのか、新聞や書籍のかなどを考えさせることが有効であろう。とくに(3)は「怖い」が口語的であるばかりでなく、「恐ろしい」としても主観的でありまいであることに気づかせたい。何が、なぜ、どのように「恐ろしい」のかを考えると、その答えは何通りもありえる。その上で簡潔・明瞭・客観的な表現を目指すような授業展開を想定している。

4 第2分冊の項目

- (1) パラグラフの基本知識
 - ・パラグラフとは何か
 - ・パラグラフの構造
 - ・パラグラフのルール
- (2) トピック・センテンス(主題文) = 以下 [TS]
 - ・[TS]の役割・[TS]の留意点・事実と意見(次節で内容を紹介)
- (3) サポートセンテンス(支持文) (1) = 以下 [SS]
 - ・[SS]の役割

- ・1パラグラフ1トピックの原則
- (4) サポートセンテンス(支持文) (2)
 - ・[SS]の配列 = 直列型・並列型
- (5) コンクルーディング・センテンス(まとめ文)
- (6) パラグラフの作成と評価
 - ・パラグラフの作成
 - ・ループリック評価
- (7) パラグラフをつなぐ
 - ・パラグラフのつなぎ方(直列型・並列型)
- (8) パラグラフからレポートへ
 - ・アウトラインの作成
 - ・レポートの作成

5 第2分冊「パラグラフ・ライティング」内容例

(1) トピック・センテンスの役割

冒頭の1文でパラグラフ全体を要約し、主題や話題を端的に述べる。したがって、パラグラフは重点先行型・結論先行型となる。

① 読み手のメリット

読み手は、トピック・センテンスだけを読めば、どんなに長い文章であっても、最短時間で文章の概要を把握することができる。

② 書き手のメリット

書き手は、冒頭にトピックを示すことで、論理の破綻や、話題がそれるのを防ぐことができる。

(2) トピック・センテンスをつくるときの留意点

- ① 文の長さはおおむね40～80字程度であること。
- ② 単文または簡潔な重文・複文であること。
- ③ 表現は簡潔・明瞭で、わかりやすい文であること。
- ④ 1パラグラフで述べるべき内容であること。

【練習問題】 次のパラグラフにふさわしいトピック・センテンスを書きなさい。

[TS] _____。

スギは木造住宅の建材に適しているため、戦後もないころから、日本各地の山林に大量に植林された。しかし、高度経済成長を経て鉄筋コンクリートが増え、さらに安価な輸入木材によって国産スギの需要は低下し、山林に放置された。そして、都市化によって地表のコンクリートやアスファルト面積が増えたことも理由である。飛散した花粉は吸収されず、空気中に巻き上げられるようになり、その花粉を都市部の住民たちが大量に吸い込むことになったのである。

(2) 「トピック・センテンス」より一部抜粋

上記の練習問題には、たとえば以下のような解答文が考えられる。

戦後、日本人にスギ花粉症が増加した原因は、

人為的に大量のスギを植林したことに加え、さらにそのスギを放置したことにある。(59字) もちろんこれも唯一の解答ではなく、学習者によって多様な解答文が想定できる。グループワークなどの活動を通じて最適なトピック・センテンスを考え、AW・PWとはどのようなものかを生徒が主体的・経験的に学んでいくことが重要であり、解答例はその目安でしかない。

次にⅣでは大学や高校における日本語 AW の状況を概観し、さらにⅤではこのテキストを用いた授業を提言したい。

Ⅳ 大学・高校における日本語 AW 教育の背景

1 大学教育における AW 教育

大学教育では、日本語 AW 教育の重要性の高まりを示す、以下の3つの動きが活発化している。

- 1) ライティング「センター／ラボ」の設置
- 2) ライティング「テキスト」の発行
- 3) ライティング「授業」の開講

「早慶 MARCH 関関同（立）」を対象とした簡易的な調査³⁾の結果、早稲田・青学・中央・関大の4大学にライティング・センターまたはライティング・ラボの存在が確認できた。ライティング・センター／ラボとは、学生や院生チューターが、ライティングについての利用学生の相談に応じる組織である。日本では2004年に早稲田大が初めて設置した。続いて中央大が2011年、青山学院大学と関西学院大学が2017年の設置である。立教大学はセンターやラボといった組織こそ持っていないものの、学生の自己学習を支援する丁寧なオリジナルテキストを2012年に発行、その後2017年に改訂している。ライティング授業については、早稲田大学が全学対象のオンデマンド授業を開講しているほか、AWに特化した授業の存在が複数の大学で確認された。こうした日本語 AW 教育は、2010年代以降に活発化している。

2 立命館大学・APUの AW 教育

立命館大学では、教育開発推進機構が中心となって、AWテキストの発行と授業支援を行っている。まず、2010年度に全学共通の日本語 AW

科目「特殊講義（アカデミック・リテラシー）【日本語の技法】」を開講した。ついで2012年度には院生チューターが学生の相談に応じる「ライティング・サポート・デスク」を開設した（ただし2014年度をもって閉鎖された）。その後、2015年度からは、日本語 AW 授業を、教育開発推進機構の支援のもとに、各学部が開講する形式に移行した。

2016年11月9日「日本語ライティング～学部での教学実践」をテーマとした「教学実践フォーラム」が開催され、立命館大学の AW 教育の現状と課題が報告された。現状としては、各学部とも AW 教育の必要性は感じているものの、運営組織の安定性、TA やチューターの人数確保、質保証に課題があるとのことであった。また、AW 科目の受講可能人数は限られており、全ての学生に機会を提供することの困難性も報告された。日本で最も充実したライティング・センターを持つ早稲田大学でさえ、利用学生は数パーセントに留まるという旨の発言もあった。フォーラムの報告から、立命館大学は積極的に AW 指導・支援に取り組んでいるが、学生への効果は限定的であり、他大学でも同様の傾向であることが推察された。

APUでは、「センター／テキスト／授業」すべての AW 教育を行っている。「ライティング・センター」は2011年度に設置、学生チューターによる支援を行っている。テキストは、2017年に『APU ライティング・マニュアル』を発行、授業としては「スタディスキル・アカデミックライティング」を開講し、1回生第1 Semester で全員履修を義務づけている。留学生比率が高く、日英2言語の教育環境であること、学生数の少ない小規模大学であることから、立命館大学に比べ、より細やかな AW 指導・支援の環境を整えていることが推察される。ただし、学生の活用実態までの調査はできなかった。

3 大学の AW 教育活発化の背景

大学が AW 教育を活発化させてきた理由は、2010年前後の大学教育に、〈大衆化〉と〈グローバル化〉という大きな変化があったためだと考えられる。〈大衆化〉とは、大学進学率が上昇したことである。4年生大学進学率は、1990年には

約25%で4人に1人程度に過ぎなかったが、2010年代には50%を突破した⁴⁾。その結果、学生の学力は多様化し、相対的低学力の学生が増加したと推察できる。「分数ができない大学生」が話題になったのもこの時期である。〈グローバル化〉は、国策として「大学の国際競争力を高める」ことを推進しはじめたことである⁵⁾。そのため、研究や論文の質を国際水準に引き上げなければならない。したがって、英語で書くこと、翻訳可能なこと、そしてパラグラフ構造で書くことが必要になる。以上のように、〈大衆化〉により低学力の学生が増え、〈グローバル化〉により研究と論文の質的向上が図られたことが、日本語AW教育活発化の要因であると考えられる。

4 高等学校における文章作成(作文)指導

(1) 学習指導要領の規定

次に、この時期の高等学校ではどのような文章作成指導が行われていたかを推察する。現行学習指導要領「国語総合」の「書くこと」の指導内容は次のように規定されている(下線は筆者による)。

- ア 相手や目的に応じて題材を選び、文章の形態や文体、語句などを工夫して書くこと。
- イ 論理の構成や展開を工夫し、論拠に基づいて自分の考えを文章にまとめること。
- ウ 対象を的確に説明したり描写したりするなど、適切な表現の仕方を考えて書くこと。
- エ 優れた表現に接してその条件を考えたり、書いた文章について自己評価や相互評価を行ったりして、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること。

学習指導要領が規定するのは、抽象的な「工夫」の水準である。「国語総合」の発展的科目である「国語表現」や「現代文(A/B)」でもこの傾向は同じである。学習指導要領の性格上、大学進学を前提とするような具体的な言及はできない。したがってこのような抽象的な努力目標を掲げるのが限界であり、一般的な高等学校でAWやPWを指導するということは考えにくい。

(2) 一般的な進学校の文章作成指導

一般的な高等学校、特に大多数が大学に進学していくタイプのいわゆる「進学校」では、「書く

こと」の指導は「読むこと」の指導に比べて軽視されがちだと考えられる⁶⁾。進学校の授業は、大学受験に強く規定されるからである。大学入試の標準であるセンター試験はオールマーク式であり、書く力がなくても高得点を取ることは可能である。旧帝大の2次試験には記述式が出題されることもあるが、ほとんどは80～120字程度の1文で解答するタイプのもので、学習指導要領が定める「論理の構成や展開を工夫」する必要はない。ゆえに、進学校の授業では、「論理の構成や展開を工夫」して書く指導は重視されないと考えられる。

いっぽう、進学校でも「受験小論文」指導はある程度行われているが、AWとは異質なものである。推薦・AO入試等で課す小論文は、一定時間の中で与えられた材料に基づき、自己の意見を述べさせる形式が多い。大学から見れば、高校で指導されていないことを求めることも、採点基準にすることもできない。高校から見れば、受験のために不慣れなAWを教えるより、従来の「作文」の延長のほうが指導しやすい。

受験小論文ではもはやスタンダードとなった「樋口式」は、従来型の「作文」との親和性が非常に高い。「作文」の代表格である読書感想文は、論理性よりも感性や情緒に訴える一種のエッセイである。したがって、表現や語りが個性的であり、印象的であることが好まれる。「樋口式」小論文では、「～は好ましいか」という表現がよく用いられる。また、著作には「文章は自己演出だ⁷⁾」という言葉まである。つまり、受験小論文は限りなくエッセイに近い文章なのである。

しかし、その違いを意識しないまま入学した学生は、読書感想文やエッセイのようなレポートを実際に書くようである。たとえば『APUライティング・マニュアル』冒頭には「レポート・論文と感想文の違い」という項目がある。他大学のマニュアル類にも、同様の内容が複数見られた。大学現場でよく見られる現象なのであろう。

V 日本語AW授業導入の提言

1 附属校に日本語AW授業を導入する意義

以上の考察をふまえ、附属校に日本語AW授業の導入を提言する。その意義を以下に3点述べる。

第一に、AW・PWを高校時代に習得することで、大学入学後のレポート・論文評価の向上が期待できる。AW・PWを学んでいない一般的な高等学校出身者よりも相対的に高い評価を得られ、GPA等の指標向上にも寄与するはずである。

第二に、外部の高校や大学に対して、先進・先駆的な立命館学園の一貫教育を訴求できる。大学で広がりつつあるAW教育は発展途上で、高等学校では体系的なAW教育はいまだほとんど見られない。しかし、大学の現状を見れば、進学校を中心とした高校の教育にも広がるのが想定できる。すべての附属校でAW教育を行い、すべての生徒に一定のアカデミック・スキルを担保できれば、この分野では最先端の教育として発信できるものになる。そして、先進的教育を受けた生徒の満足度も高めることができるだろう。

第三に、論理的思考力や英語学習・語学一般への波及的効果が期待できる。AW・PWで論理的に書く力を養うことは、論理的に考える力を養うことでもある。そして、母語によるAW・PWの力を養うことは、PWが当然な英語の読み書きに役立つことも期待できる。それは英語だけにとどまらず、語学一般への波及効果も期待できる。

以上のような前提に立ち、「国語科プロジェクト」を通じて作成した『日本語アカデミック・ライティング入門』テキストを用いた授業案を提起したい。本テキストは、特定の学年や授業を想定しているものではなく、各校の教育課程の特徴に応じて導入可能なものとしている。第1分冊は中学生にとっても学習可能な領域であると同時に、高校生になってから学び直す価値も高い。第2分冊は高校2～3年を想定しているが、練習問題を簡単なものにすれば、中学生で学ぶこともできる。国語科の授業だけでなく、教科横断型の科目や総合的な学習の時間で用いることもできる。以下に示す活用例は、あくまでもたたき台である。各校で自由に活用のあり方を検討してもらいたい。

2 日本語AW授業導入例

【学習項目】

「パラグラフを作る」：テキスト第2分冊(6)

【対象】

高校2年：50分授業1時間分

【学習目標】

パラグラフの作成を通して、アカデミック・ライティングの基本技術を身につける。具体的には、以下の到達目標を置く。

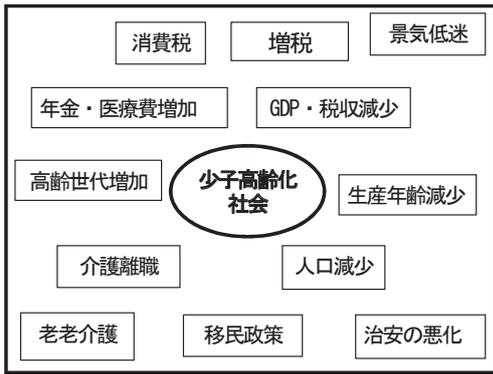
- (1) パラグラフの内容を要約したトピック・センテンスを書き、文頭に置くことができる。
- (2) トピック・センテンスを支持・補足するサポーティング・センテンスを書き、一定の論理的秩序にしたがって配列することができる。
- (3) 1 Paragraph / 1 Topic の考え方を理解し、自分の書いた文章を評価できる。

【テキストの内容】(紙面の都合により一部のみ抜粋)

パラグラフ作成の基本的手順 ①トピック(話題・主題)を決める。 ②トピックをサポート(支持・補足)する事項を挙げる。 ③トピックを絞り、[TS]を書く。 ④サポートすることがらを選択・配列し、[SS]を書く。 ⑤必要があれば[CS]を書く。 ⑥パラグラフ全体を読み返し、以下の項目を点検する ア [TS] はパラグラフ全体の要約になっているか イ [SS] は [TS] を支持・補助する文に限られているか ウ [SS] は適切な順序に並べられているか エ 1 [P] / 1 [T] の原則で書かれているか オ 不適切な表記・表現はないか

【学習活動例】(50分を想定)

- (1) クラス全体で用語の確認をする
 - ・トピック・センテンス [TS]
 - ・サポーティング・センテンス [SS]
 - ・コンクルーディング・センテンス [CS]
- (2) クラス全体を4人1組のグループに分ける。
- (3) 授業者は課題文を作るトピックを提示する。
例：「少子高齢化社会の問題」
- (4) グループ毎にトピックに関連する事項を列挙し、マッピングする。思いついたことをどんどん書き、発想を広げるよう助言する。
- (5) グループ毎に [TS] を作成し、発表または黒板、タブレット等を書く



※マッピングのイメージ

- (6) 指導者は一言コメントを加え、① [SS] を書く、② [CS] を書く、③全体を読み返して点検する作業を、それぞれ指示する。その際、特に以下のことを強調する。
- ・ [TS] を指示・補助する事項だけを書くこと (マッピングした事項からの絞り込み)
 - ・ [SS] の配列を直列型・並列型・複雑型のいずれかとする
- (7) グループ毎に作成したパラグラフを、他グループに回覧し、評価コメントをもらう。
- (8) コメントを参考にして、今度は個人で自グループ作成のパラグラフを修正する。
- (9) 指導者によるまとめのコメント、次回までの課題と予告をして授業を終了する。

以上、不十分な提起ではあるが、各校で議論の素材になれば、本稿の目的としては十分だと考える。

VI おわりに

現在、高等学校の国語教育は大きな転換点を迎えている。「大学入試センター試験」は「大学入学共通テスト」に変わり、「共通一次試験」時代から40年続いた方針を大きく転換して、記述式問題を出題する。また、記述以外についても、モデル問題や試行テストでは、従来とは異なる傾向の問題が数多く出題された。次期学習指導要領では、「現代文」「古典」という枠組みを変え、「国語総合」は「現代の国語」と「言語文化」に、選択科目は「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探究」に再編されることになった。これも

戦後「学習指導要領」が定められるようになって以来の大きな改革である。高校国語科教育は大きなパラダイムシフトを迎えようとしている。

おそらく現場は「変わらなければいけない」要請と「変わることができない」実態とのジレンマに陥るだろう。今の国語科教員はみな、戦後の「現代文(現国)」と「古典」、あるいは「評論」「小説」「古文」「漢文」の枠組みでの授業を受け、自らもそういう授業を行ってきた。新共通テストや新指導要領が求める方向性を授業に具現化するためには、これまでの授業スタイルを捨て、新たな方向性に舵を切らなければならない。ベテランであればあるほど、これは苦しいことのはずである。

しかし、附属校のユニークな教育実践は、すでに新テストや新指導要領が求める方向性を先取りしているともいえる。公開授業研究会、研究紀要、研修員報告などを通じて、各校・各教員が創意工夫をこらして取り組んできた実践や研究にふれる機会が数多くあった。それらは、形骸化し、陳腐化した授業スタイルを捨て、斬新な発想によって、生徒に生きて働く力を養おうとする試みだと感じられた。そして、この「国語科プロジェクト」「日本語アカデミック・ライティング」も、その一端に数えることができるのではないかと考えている。

ただし、そのような方向性が、学校全体、附属校全体に共有される水準までには、まだ距離があるとも感じている。附属校合同の研究会や研究紀要、研修員制度を持つ私学は、他にほとんど例がない。そのメリットを生かし切るには、授業実践を個々の力量に頼るだけでなく、国語科教育の基本的方針や方向性を共有し、「小異を捨てて大同につく」ことが必要ではないだろうか。

実は、『日本語アカデミック・ライティング入門』テキストは、第3分冊を作成する予定であった。しかし、筆者の力不足により完成には至らなかった。今後は実践を重ねながら、3冊目のテキストを作成していこうと考えている。

注

- 1) 野田 (2015) p11「英語圏では、パラグラフ・ライティング (paragraph writing) という言葉が、文章作成とほとんど同じ意味で使われている」、倉島 (2012) p3「欧米では、このパラグラフ・ライティングを中心とした論理的な書き方を、大学1年生のときを中心に1年以上にわたって勉強します」など多数の言及がある。
- 2) 名古屋大学附属中学校・高等学校は、同大学教授戸田山和久氏の協力を得て、中高生を対象とした(おそらく唯一の)本格的アカデミック・ライティングテキスト『はじめよう、ロジカル・ライティング』を出版している。戸田山 (2012) は数多くの大学のライティング・マニュアル類で参照、引用されており、慶祥高校でも以前課題研究テキストとして使用していた。筆者も学ぶところが大きかった。
- 3) 早稲田・慶應義塾・明治・青山学院・立教・中央・法政・関西・関西学院・同志社の各大学を対象として、インターネットで検索できる範囲の調査を実施した。各大学のHP、オンラインシラバスなどを中心とした。
- 4) 文部科学省の学校基本調査によると、1990年の4年生大学進学率は24.6%、2010年は50.9%となっている。
- 5) 「大学の国際化」を「国策」とした根拠は、文部科学省の「平成20年度文部科学白書」第1部第2章「大学の国際化」に、「国際的なレベルの教育研究を行うことにより、大学の競争力を高める」と述べられていることによる。
- 6) 「進学校」で「書くこと」の指導が軽視されがちだというのは、筆者の経験的推量である。何を「軽視」とするののかも曖昧であり、客観的根拠を示すことができなかつた筆者の力不足である。ただし、「進学校」の指導を知る者であれば、このような傾向は同感できるのではないかと考えている。
- 7) 樋口 (2000) の記述。もともと、樋口自身は「樋口式」を「受験テクニック」であると明言している。ゆえに、筆者も樋口を批判しているのではなく、アカデミック・スキルとは異なることの指摘である。ただし、一般の指導者や受験生は、そのことに無自覚な場合も少なくないと思われる。

参考資料

- 1 木下是雄 (1994) 『レポートの組み立て方』筑摩書房
- 2 戸田山和久 (2012) 『新版論文の教室』NHK出版
- 3 樋口裕一 (2000) 『ホンモノの文章力』集英社
- 4 三省堂編集所 (2017) 『新しい国語表記ハンドブック第7版』三省堂
- 5 野田直人 (2015) 『小論文・レポートの書き方』人の森
- 6 倉島保美 (2012) 『論理が伝わる世界標準の「書く技術」』講談社
- 7 名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校国語科 (2014) 『はじめよう、ロジカル・ライティング』ひつじ書房
- 8 立命館大学教育開発推進機構 (2012) 『思考力と表現力を鍛える「日本語の技法」テキスト』
- 9 立命館アジア太平洋大学 (2017) 『APUライティング・マニュアル』
- 10 立教大学教育開発・支援センター (2012) 『Master of Writing』
- 11 法政大学教育開発支援機構FD推進センター (2017) 『法政大学 学習支援ハンドブック 2017』
- 12 早稲田大学「アカデミック・ライティング・プログラム」オフィシャルHP (最終閲覧日 2018年1月12日)

「立命館附属校教育研究紀要」投稿要領

Posting guidelines for “The Bulletin of Educational Research in Ritsumeikan Primary and Secondary Schools”

- (1) 原稿は、学校教育に関わるものとし、未発表のものに限る。ただし、口頭やレジメで発表したものを再構成した場合はこの限りではない。

The manuscript must concern school education, and be limited to unpublished manuscripts, excluding cases where the applicant reconstitutes something they presented at a conference.

- (2) 原稿は、和文・英文ともに Microsoft Word で作成すること。和文は A4 判、横書き、横 22 字×縦 42 行×2 段 (1 頁 1,848 字)、余白は左 30mm、右上下は 25mm とする。

The manuscript must be created using Microsoft Word.

<For Japanese language manuscript>

A-4 size, horizontal, maximum 22 letters horizontally, 42 lines vertically, double columns (1,848 letters each page) with top, bottom, right and left

Margin setting: 30mm (left), 25mm (top, bottom, and right)

<For English language manuscript>

* In English,

You must make sure that your thesis meets the formatting and binding requirements as we are unable to publish your thesis in the bulletin if it does not comply with these requirements.

Language: English

Presentation:

Your thesis should be presented: •on single-sided A4 paper •normally with a 11 point font •at least 1.5 line spacing •with a margin of at least 3.0 cm on the left side of the page for both text and diagrams to allow for binding •with other margins of at least 2.5 cm

There are no requirements with regards to font type - you should use a clear easy-to-read font such as Ariel or Times New Roman.

The maximum number of the pages : 10 pages (≒4,000 words)

Title Page: The first page of the thesis should be a title page indicating: •the full title of your thesis •the year of your submission •your full name

- (3) 原稿の頁数は、10 頁以内とする。

Total number of pages must be ten or less.

- (4) 最初の頁については、10 行目までは 1 段 (1 行 44 字) とし、3 行目から表題を記し、9 行目に氏名を記した上で、本文は 11 行目から書きはじめること。

The first 10 lines: 44 letters horizontally, single column

Title: on the 3rd line

Name: in the 9th line

Body: starting on the 11th line, double columns

- (5) 項目番号の表記は「I (ローマ数字) → 1 (アラビア数字) → (1) → 1)」とする。
Representation of the item numbers:
Titles: Roman numerals (I, II, III, …)
Sub-titles: Arabic numerals (1, 2, 3, …)
The second sub-titles: (1), (2), (3), …
The third sub-titles: 1), 2), 3), …
- (6) 脚注は文末脚注で、本文中の該当箇所の右肩に上付きで 1)、2)、3) と記すこと。
References should be placed at the end of the document, with the numbers 1), 2), or 3) on the right shoulder of each corresponding position in the text.
- (7) 採用原稿の執筆者校正は初校までとする。校正時の大幅な修正は原則として認めない。また、編集委員会が必要に応じて原稿の体裁等を整える場合がある。
Authors can revise the document until the first proof.
Significant revision in the proof is not permitted in principle.
The editorial board may format the document as needed.
- (8) 投稿原稿等は返却しない。
The manuscript and accompanying material will not be returned.
- (9) 投稿原稿等は、附属校教育研究・研修センターのホームページ上にて公開いたします。
The manuscript and accompanying material will be published on the website of The Educational Research and Teacher Training Center.
- (10) 図表等で特に費用を要する場合には、執筆者の負担とする。
Figure and table costs should be covered by the author.
- (11) 和文原稿には、英文タイトルと英文氏名を付記すること。
For the Japanese manuscript, English title and name should be added.
- (12) 原稿には、氏名（ふりがな）、所属（職名を含む）、連絡先（郵便番号、住所、電話番号等）、その他を付記し、メールにて提出すること。
A manuscript should be submitted to the Educational Research and Teacher Training Center by e-mail, with the applicant's name, affiliation and title, and contact information (postal code, address, and phone number).
- (13) 原稿は、本学の研究倫理に則っていることとする。
The manuscript must satisfy the research ethics of the Ritsumeikan Academy.

立命館大学研究倫理指針：

Ritsumeikan University research ethics guidelines:

<http://www.ritsumei.ac.jp/research/file/common/ethics/mankind/id41364.pdf>

本要領は、紀要『立命館教職教育研究』「投稿要領」に準じて作成した。

This guideline is created according to the posting guidelines of “Research for Teacher’s Education, Ritsumeikan.”

編集委員会

編集委員長	小島 敏夫	学校法人立命館一貫教育担当常務理事
副編集委員長	蔭山 成利	学校法人立命館附属校教育研究・研修センター長
委員	岩崎 成寿	学校法人立命館一貫教育部部長
	今宿 純男	学校法人立命館附属校教育研究・研修センター研究部門長

Members of the Editorial Board

Editor-in-Chief	Toshio Kobatake, Executive Trustee, Continued Education
Vice-Chairperson	Naritoshi Kageyama, Director, Educational Research and Teacher Training Center
Members	Naruhisa Iwasaki, Director, Division for Continued Education
	Sumio Imajuku, Division Head, Educational Research and Teacher Training Center

立命館附属校教育研究紀要 第3号

—教育実践報告集—

2018年2月28日 印刷・発行

編集者 学校法人立命館附属校教育研究・研修センター

発行者 学校法人立命館附属校教育研究・研修センター

住 所 〒604-8520

京都市中京区西ノ京朱雀町1番地

Tel : 075-813-8218

印刷所 株式会社 北斗プリント社

The Bulletin of Educational Research in Ritsumeikan Primary and Secondary Schools

No.3

March 2018

CONTENTS

- Atsushi Wada, A Review of Values of “*Hoshino-kun no Nirui-da*” in moral education:
In the Eleventh Grade Class of Introduction of Law (1)
- Atsushi Kubo, Globalizing the secondary school education based on the 21st century skills
— Implementing IBDP’s TOK methodology — (11)
- Saori Nakai • Rie Miyata • Masakazu Shimada, How to teach ecology with adaptive evolution and active learning
for senior high school basic biology class
— Outdoor class for “biome in Japan” in school grounds — (21)
- Toru Nishida, The efficiency of adopting TOK methodology for moral education in junior high schools
— Report of classroom activities — (31)
- Yoshihide Sugiyama, Development and Practice of Experiment Groups to Understand
Atmospheric Pressure, Vapor Pressure and Partial Pressure (37)
- Masato Tauchi, Possibility of IB-style lessons; For Independent Learning (45)
- Keisuke Toide, Study of teaching ability to read and understand about critical essay for “Independent learner” (51)
- Hiroshi Migitani, Report of moral education in Ritsumeikan Keisho Junior High School. (61)
- Makoto Miura, A Proposal for “Japanese Academic Writing” Class (67)
-