

立命館附属校教育研究紀要

— 教育実践報告集 —

2021年3月 第6号

目次

論文・教育実践報告

- 立命館守山高校における「探究古典」の深化の足跡
..... 有賀 康文 (1)
- 総合的な探究の時間におけるグローバルシティズンシップ育成に関する研究
— 評価の改善を中心に — (要旨) —
..... 坊農 涼子 (11)
- フォロワーシップ教育による学級作りの実践とその課題
..... 石田あきら (15)
- 「深い学び」のリソースとなる、子どもの関係性に着目した授業デザイン
..... 宍戸 寛昌 (31)
-

立命館守山高校における「探究古典」の深化の足跡

An achievement of the developments in the Inquiry-Based Class for the Japanese Classics in Ritsumeikan Moriyama Senior High School

立命館守山中学校・高等学校 有賀 康文
Ritsumeikan Moriyama Junior and Senior High School Yasufumi Ariga

I はじめに

1961年の学習指導要領の改訂によって初めて「古典」が教科科目の名として登場して以来、古典教育は様々な変遷をしてきたが、「伝統文化の継承」や「古典の世界を通して自己の世界を広げる」といった古典教育の本来の目的は、1980年代の「受験戦争」とまで形容された激しい大学入学競争教育の中でだんだんと失われはじめ、「受験のための古典」、つまり「単語や文法を覚えて正しく現代語訳を作成して内容理解することを目的とする古典」が幅をきかせるようになってきたことは周知の事実である。そうした状況に対して国としても対策に乗り出したのか、2022年度から実施予定の新学習指導要領においては「探究」を科目名に冠した「古典探究」が行われることになっている。これは、「現代教育において、はたして古典は必要なのか」という議論もわき起こっている現状の中、古典教育に「探究活動」を取り入れることによって今までの古典教育のあり方とはまったく違う新たな方向性を見出そうとしたものであり、非常に評価できるものだと言えよう。

ただ、こうした動きがやっと見え始め、改革の緒についたばかりの日本の国語教育界に対して、我々が10年前から「考える古典」「探究する古典」を標榜しながら行ってきた立命館守山高校における古典教育（以下「立守古典」と略す）が、これまでどのような教材を用いてどのように進められてきたのか、そして現在どのような位置にいるのかを自己省察し、また新たな「立守古典」を追求していくための一助とするべく、本論文としてまとめたものである。また、これまで「考える古典」「探究する古典」を追求すべく進めてきた

「立守古典」の実践内容は、2022年度から全国的に始まる新科目「古典探究」の授業内容を考えていくにあたって何かしら役立てられる部分があるのではないかと考えており、本論文がこれからの古典教育のあり方についての議論に対して微力ながらも貢献することができれば幸いである。

II 立命館守山高校の古典教育（「立守古典」）のあゆみ

2008年に立命館学園4番目の附属校として「理系に特化した学校」となることを目的に開校した立命館守山高校においては、当初高校2年・3年の国語科の授業は「国語表現」が設定されているのみであり、高校1年の「国語総合」で簡単に古典を扱う以外は「古典」としての授業は行われておらず、実は本格的な「古典」の授業は2010年に平田オリザ氏を招いて本校国語科として初めて主催した「立命館守山中学校・高等学校2010年度国語科公開授業研究会」での公開授業が嚆矢となる。これは2011年の学習指導要領の改訂に合わせてより生徒の実態に合った教育活動を展開するために2009年度よりカリキュラム改訂の検討を行った結果として、2011年度から高校2年・3年で「現代文B」「古典B」を設定することに向けての試金石として提案した授業であった。

この時の公開授業の内容は、室町時代初頭の文化人である兼好法師が日本人独特の自然観賞態度について記述した文章として有名な『徒然草』第137段「花は盛りに」と、それに対して江戸時代の国学者である本居宣長が真正面から反論を試みた『玉勝間』の一節を取り上げ、「時空を超えた日本文化論争」と題して組み立てた授業である。

もちろん、ここまでの実践であれば一部の教科

書にも採用されているし、一般的に他校においても広く行われているようだが、「立守古典」としてはこの論争をふまえたうえで「現代における日本文化のあり方」について生徒達に探究活動を行わせ、さらにその内容をプレゼンテーションさせることにより、ただ単純に「兼好が良い」「宣長が良い」の二項対立に終わらせず、生徒達自身の手で「日本人独特の感性」や「日本文化の独自性」を考察させて生徒同士で共有するところまで追求している。

つまり、現在「立守古典」の特徴として考えている「考える古典」、「探究する古典」については、2011年の「古典」の授業の創始時点から一貫して追求してきたものなのである。

では次に、「時空を超えた日本文化論争」の実際の授業について、より具体的に述べていこう。

Ⅲ 「花は盛り？」

～時空を超えた日本文化論争～

1 教材設定の目的と概要

「花は盛りに、月はくまなきをのみ見るものかは」で始まる兼好法師の『徒然草』137段は、「侘び」「寂び」につながる日本人独特の感性を初めて理論的に明文化した「日本文化論の名文」として広く知られたものだが、江戸時代の国学者本居宣長は『玉勝間』の中で、「兼好法師の徒然草に、『花は盛りに、月はくまなきをのみ見るものかは』とか言へるはいかにぞや」とこれに真正面から批判を展開している。要約してみると、兼好は「桜の花は満開の時を、月は満月の時だけを見るものではない。雨が降る夜に出ていない月のことを思ったり、家に籠もっていて春が過ぎていくの知らないというのもまた風流ではないか」と言っているが、それに対して宣長は「桜の花の下では散らしてしまう風を嫌がったり、月の夜に雲が出るのを嫌ったりするのは、みな満開や満月が見たいのにそうならないことが多いから嘆くのだ。風流だからといって桜の下で『風よ吹け』だの、『雲よ月を隠せ』などという歌がどこにあるだろうか」と言う。これら二つの文章を足がかりにして「日本文化の特質」や「日本人ならではの美意識」、さらには外国文化との比較から「日本文化の独自性」などを生徒達の力で追求していく授業

である。

まずことわっておかねばならないが、こうした探究活動を中心にした授業を行おうとすると、どうしても「授業時間数の問題」や「古典基本スキルの習得の問題」や「文章読解と探究活動とのバランスの問題」などが課題となってくるが、本校でもそれは例外ではない。具体的に本校でどう対応しているかについては、最終章にまとめて話すこととする。

2 授業展開

さて実際の授業は兼好の『徒然草』を読解するところから始まる。まずは「新出語句の意味調べ」「文法事項の調査」「現代語訳作成」までは生徒達に宿題として事前に予習させておき、授業ではそれらの確認をすることを前提として進めていく。やってこない生徒もおり、多くの場合は「自己責任」とすることが多いものの、生徒の学習状況などを見て、場合によっては班単位で生徒達相互に確認をさせるなどのピアラーニングで解決を図ることもある。

徒然草の読解を終えると、次に「論理プリント」で兼好法師の論の流れを正しく読み取らせる。これは後々兼好法師の論と本居宣長の論との相違点を明確にするために、まずは兼好法師の論旨を正確に理解するためである。この論理プリントでは、兼好の文章が構造として始めに結論を述べてから各論に入っていく演繹的な論展開をしていることや、兼好法師の主張の部分と具体例の部分とを分析的に分類することにより兼好法師の主張を明確にしていく。その後生徒達に「兼好法師の意見に賛成か反対か」を、その根拠とともに紙に書かせて相対化するのだが、この時点ではほぼ兼好法師に賛成という生徒が大半であることが多い。

そして次に本居宣長の『玉勝間』の読解に入っていく。読解の方法自体は『徒然草』と同じく、語句調べや現代語訳作成などについては生徒達の予習を中心に進めていくのだが、まさにここから生徒達の頭を揺さぶる「考える古典」の始まりである。それまで兼好の言うことに納得し「満開でない桜や満月でない月こそが風流だ。」と信じてやまない生徒達が、いきなり「兼好法師が言うことはとんでもない」と否定されることになるの

かを考えて「皇帝」に対してプレゼンテーション合戦をするという授業である。

まず取り上げる思想家については、儒家から「孔子」と「孟子」と「荀子」の3名を、法家から「韓非」、墨家から「墨子」、さらに道家から「老子」を採用した。これは、高校生が読解して理解するのに最適な思想家、さらに政治に対してできるだけ様々な立場からわかりやすい意見を導くことができる思想家を挙げたつもりである。

取り上げた文章については、すべて「政治のあり方」について言及、あるいは示唆した文章であり、孔子については「礼之用、和為貴」、「道之以政」、「子貢問政」の3つ、孟子については「何必曰利」、「無恒産無恒心」の2つ、荀子については「足国之道」、「国無礼則不正」の2つ、韓非については「侵官之害」、墨子については「兼愛」、老子については「無為之治」、「小国寡民」の2つを採用した。多くは市販の教科書に載録されているものであるが、荀子が政治に言及した文章については採用例を見つけられず、これらは『荀子』原典から授業者が採用したものである。

2 授業展開

文章読解の作業については、一班あたり5～7名の6班集体で、班員全員に「書き下し文作成」「新出語句の調査」「句形や文法事項の説明」「現代語訳の作成」といった役割を明確に与えてそれぞれ作業にあたらせ、その調査内容についてはこちらで用意したフォーマットに落とし込む形で1枚のプリントにまとめさせ、それを用いて班ごとに発表するという形でクラス全体で共有した。

3 探究活動

その後探究活動に入るのだが、この授業では、各班で担当した思想家の政治的主張や他の思想家達との比較などをまとめて資料を作成させ、それを用いて「理想的な国づくり」についてプレゼンテーションをさせた。なお、この際に意識したこととしては、古代中国においてこうした思想家達が果たした役割を生徒達に身をもって追体験させるということである。つまり、諸国を歴遊して自分の思想を皇帝達に熱弁して採用してもらおうことによって皇帝の力を増し、国を富ませ、そして思

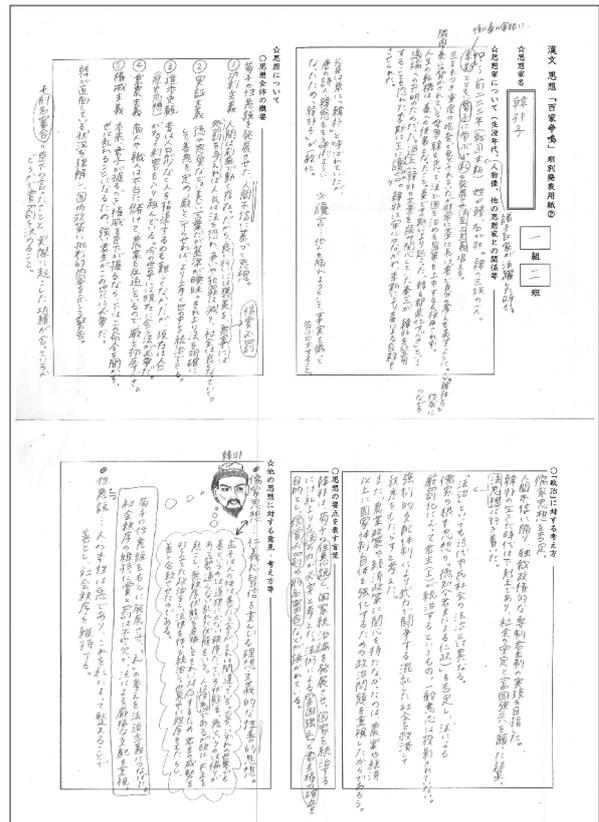


図2 生徒が作成した探究活動発表用資料「韓非子」

想家自身も名声や富や権力を得ていくという当時の思想家達の立身出世の流れを模擬的に経験させるということである。そのために、授業者以外に授業内容と各思想家について十分な理解をしている教員を「皇帝」と称して招聘し、その人物に対して生徒達は「各担当思想家の一番弟子」として何とか採用してもらえるように言葉巧みに弁舌を振るうのである。また、各班のプレゼンテーション終了後は20～25分というかなり長い時間を設定して班対抗で質疑応答やディスカッションなどを行った。この際には、ただ自分たちの思想を理解しておけば良いのではなく、他の5名の思想家についてもきちんと理解したうえで、自分の思想を主張するのに一番有効な相手の思想の弱点を見極めて攻撃することも必要となってくるため、各思想家への理解度がかなり高いレベルになっている生徒も多くいた。

なお最終的に思想家を採用する際の基準は、あくまで「皇帝」の一存によるものとした。もちろん生徒達には採用の基準を「皇帝」から語ってもらい、納得できる形に収めるのだが、何が良くて何が悪いかはすべて権力者の心次第であり、権力

者の機嫌を損ねると殺される可能性も高いというある種の理不尽がまかり通っていた時代を、言葉だけで巧みにしたたかに生きた思想家達の生き方を感じ取ってほしいという思いからこのような基準としている。これについては賛否両論あると思うが、生徒達も理解した上で臨んでくれており、終わった後には「皇帝」になぜ採用されなかったのかを問いただしたり、ディスカッションの内容について生徒同士でさらに交流を深めるなど、生徒達の主体的で共同的な学びが実現できている点では、今のところ肯定的に受け止めている。

4 評価

最後に評価方法であるが、各班が作成した資料については「書き下し文」「現代語訳」「文法事項等」「作者・思想調査」の4項目の観点で、それぞれ内容の正確さと深さによってABCDの4段階で授業者が評価し、さらに発表内容は「知識の定着（理解度）」「声の大きさ」「わかりやすさ」「積極性」「質問対応」の5項目の観点で同じくABCDの4段階で授業者が評価をし、それぞれを点数化して班員全員に同じ点数を与えた。また、「プレゼンテーション合戦」そのものについては評価はせず、最終的に「皇帝」に採用された班の班員に一律で点数を与えるという形で評価をした。また定期考査においては前述の「花は盛り？」の授業と同じく、知識を問うだけでなく論述問題を課して総合的な理解とともに思考を評価するように心がけている。

この授業の有効性としては、古代中国の思想家達の思想の独自性と多様性を理解し、その当時の思想家達と同じように自分の思想を恃んで他の思想家達とディスカッションをすることで、理解を深めると同時に当時の思想家達の境遇を体験することができる点にある。また今回取り上げた思想家達の思想は、実は現代社会における政治、経済、文化等々のあらゆるジャンル、場面においても普遍性を持っているものであり、これからの日本社会を生きていく生徒達の指針になり得るものである。だからこそ、よくある「孟子の性善説と荀子の性悪説との比較」というような部分的な矮小化した議論ではなく、6思想家による様々な立場を踏まえた古代中国思想を俯瞰した授業設定が

生きていると考える。

V 「蘭学事始」

1 教材設定の目的と概要

最後に挙げるのは、近世日本の近代化、文明開化の風を生徒達に肌で感じさせることを目的として開発した「蘭学事始」の授業である。これは、『解体新書』を著した杉田玄白が『ターヘルアナトミア』を翻訳する際にどれほどの苦勞を労したかについてまとめた『蘭学事始』について、福沢諭吉が翻刻出版する際に書いた「序」も含めて読解し、さらに玄白以降で江戸時代に活躍した蘭学者達の原典を翻刻、読解し、その記述内容について探究を深めてプレゼンテーションをするというものである。

実はこの教材を開発したのにはもう一つのねらいがあり、それは「古典を学ぶ必要があるのか」、特に「理系に古典は不要だ」という生徒達の安易な意見に対して「古典は学ぶ意義がある」「理系の生徒でも古典から実生活に役立つことが学べる」ということを示し、「古典」という教科の有意性を高めたいという目標である。

まず『蘭学事始』の中から今回の授業で取り上げた部分は、福沢諭吉が『蘭学事始』を翻刻して出版し、さらにそれを再版する際に書いた「序」の部分と、本編から「フルヘッヘンド」の部分と、「終結部」の3箇所を採用した。これらすべてについて読解作業をするわけではないが、この3箇所をあえて選んだ理由は、「序」にはあの福沢諭吉をして「感極まりて泣かざるはなし」と言わせるほどの、この『蘭学事始』という書物の歴史的価値が如実にわかる内容が書かれており、「フルヘッヘンド」には玄白達がまさに「艤舵なき船の大海に乗り出せしがごとく茫洋として寄るべきな」い状態で、見たこともない外国語を辞書もない中でなんとか翻訳しようと苦闘する様が具体的にありありと描かれており、「終結部」には玄白が解体新書を出版したことで日本中に広く西洋医学が浸透して多くの人々に利益がもたらされ、さらに蘭学が盛んになっていくことの喜びが書かれており、生徒達が現代日本の発展の礎がこうした

江戸時代の蘭学者達の努力にあることを理解するために必要だと考えたからである。

2 授業展開

授業の実際は、まず「序」の前半部分を授業者の手によって読解を進めるところから始まる。近代の文章であり比較的読みやすいことから、後半部分の簡単な紹介も含めてほぼ1時間でこの「序」の読解は終了してしまう。次に生徒達を一班5～7名の6班に分け、「フルヘッド」についてあらかじめこちらで6つに分けた部分ごとに担当を決めて読解作業を進めていく。これまでに何度もこうした作業を経験してきている生徒達であれば、1時間もかからずに「語句調べ」「文法説明」「現代語訳作成」をして資料にまとめるところまでを終えてしまう。その後2時間をかけて班ごとに読解内容の発表をさせてクラス内での共有をする。その後、授業者から「終結部」の内容について簡単に解説し、探究活動へと入っていく。

3 探究活動

この「蘭学事始」の授業での探究活動は、江戸時代に日本に入ってきたばかりの最新西洋科学が現代の科学とどう違うかについて探究することが目標となる。その際、玄白達と同じように当時の蘭学者達がいかに苦労をして翻訳作業をしたのか、またこうした最先端の科学を日本中に広めることいかに情熱を持って取り組んでいたかを体感することも目的としている。

採用した書物は、宇田川榕庵が出版した日本で最初の化学書であり、化学遺産委員会によって2010年3月に化学遺産第1号、ならびに第29号の中で複合的に指定されている『舎密開宗』と、同じく日本で出版された最初の物理学書である青地林宗の『気海観瀾』を、弟子の川本幸民がさらに情報を付け加えてわかりやすく編纂した『気海観瀾広義』と、天動説があたりまえの江戸後期寛政の時代に西洋の最新知識として地動説を紹介した司馬江漢の『地球全図略説』の3つの文献を採用した。これらを採用した理由は、やはり高校生が実際に手にとって読解作業をするのにあたり、より意義深いであろう「日本初」という点や、現

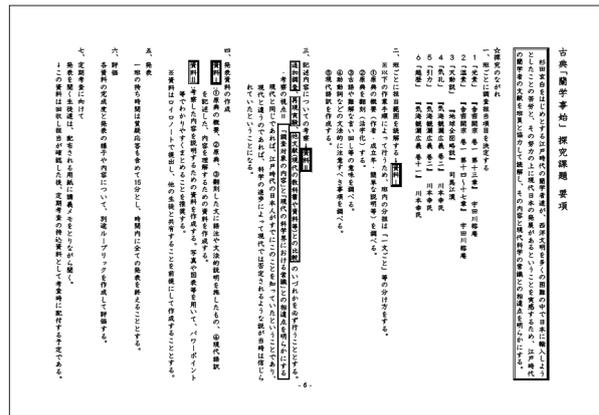


図3 探究課題『蘭学事始』配付資料

代の科学において常識とされる事柄との差異がわかりやすく探究活動がしやすいという点、さらに化学・物理・地学とできるだけ幅広い科学分野から採用することで、生徒達の興味・関心に訴求できるようにすることを念頭に置いて選定をした。そして、この3種類の書物の中から生徒達に読解・探究の課題として提示した箇所は、『舎密開宗』から「光素」と「温素」の2項目、『気海観瀾広義』から「気孔」と「引力」と「越歴 (エレキ)」の3項目、『地球全図略説』から「天動説」の計6項目について、だいたい350字から500字程度の範囲を選定し採用した。なお、原典については国立国会図書館デジタルコレクション、龍谷大学図書館貴重資料画像データベース「龍谷蔵」、早稲田大学図書館古典籍総合データベースなどを参考にしたが、最終的には「生徒達に本物に触れさせたい」という思いから、3種類全15冊を古書店で入手し、生徒達には授業時に希望制で閲覧させている。

6つの採用箇所の内容を簡単に紹介すると、

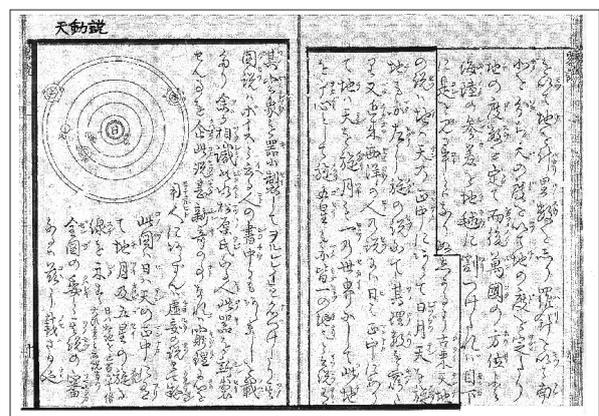


図4 探究課題『地球全図略説』のうち「天動説」について

「光素」では、光というものは「光素」という物質が「温素」とともに太陽から発せられ、目の網膜にあたることで光として感じるものであり、また色も「光素」の作用であるとしてそれぞれの色の特徴などが語られている。

「温素」では、「温素」は万物を拡大させるものであるとして、液体、固体、気体それぞれの例が語られる。また「温素」は増減するもので、二つ以上の物体同士の中では常に平均を好むものだと語られている。

「気孔」では、物体は分子から成っており、その球状の分子同士の隙間が「気孔」であるが肉眼では見ることはできないと語られ、焼石を水に入れると泡が出るが、これは石の気孔中の空気が水と交代するからだとしている。

「引力」では、物体同士が互いに引き合う力のことと語られ、泥団子が形を保てるのも引力によると言う。さらに物が落ちるのも引力であり、実質（質量）が多ければ引力も強くなると語られる。

「越歴」では、2500年前のギリシアで「タレス」という人物が琥珀に起こる静電気を発見したことに始まるが、未だによくわからないことが多

いと語られ、「越歴」と「温」と「光」の間には相関する関係があると語られている。

「天動説」では、古来地球は天の真ん中において太陽も月もその周りを左回りに廻っているのだが、最近西洋人の説には太陽が真ん中において地球はその周りを回っているという説があるとして図を示して紹介している。

これだけの簡潔な説明で全貌を理解してもらうことが無理なのは勿論承知であるが、実はこの採用箇所には、例えば「光素」の説明に「温素」が出てきたり、「越歴」の説明に「光」や「温」が出てきたりと、それぞれの内容が別の班の担当箇所に出てくることによって、探究の深みがさらに重層的に増していくこともねらいとしている。

探究活動の流れとしては、まず班ごとに資料を2種類作成させた。資料Ⅰは各班の調査担当箇所の読解を中心としたものであり、①原典の概要をまとめる、②原典をWordなどで活字化する、③古語や難解な言い回し等を調べる、④助動詞等文法的に注意すべき事項を調べる、⑤現代語訳を作成する、という5つの工程に取り組ませた。資料Ⅱは担当箇所の記述内容に関する考察をまとめたものであり、「調査対象の記述内容と現代の科学界における常識との相違点を明らかにする」という課題に対して「追加調査」や「再現実験」や「他文献（現代の教科書や資料等）との比較」など、各班それぞれにオリジナリティーを出しながらアプローチして考察を深めるものである。そして、これら2種類の資料を提示しながら1班あたり質疑応答も含めて15分の持ち時間でプレゼンテーションをし、その内容をクラス全体で共有させるという形で探究活動を進めた。

実際の生徒達の活動については、古活字で書かれた原典を解読する作業に対してはこちらの予想を上回る熱意で取り組んでいる生徒が多かった。生徒達からすればパズルを解くような感覚だったので推測するが、授業者のフォローを受けつつも、自分たちで読解していくことに喜びを見出している者が多かったのが印象的であった。また実際の探究活動では、担当箇所に書かれた方法に沿って再現実験を行い、それをパワーポイントにまとめて発表した班や、担当箇所に書かれた内容を式に表して当時の実験方法の難点を指摘した

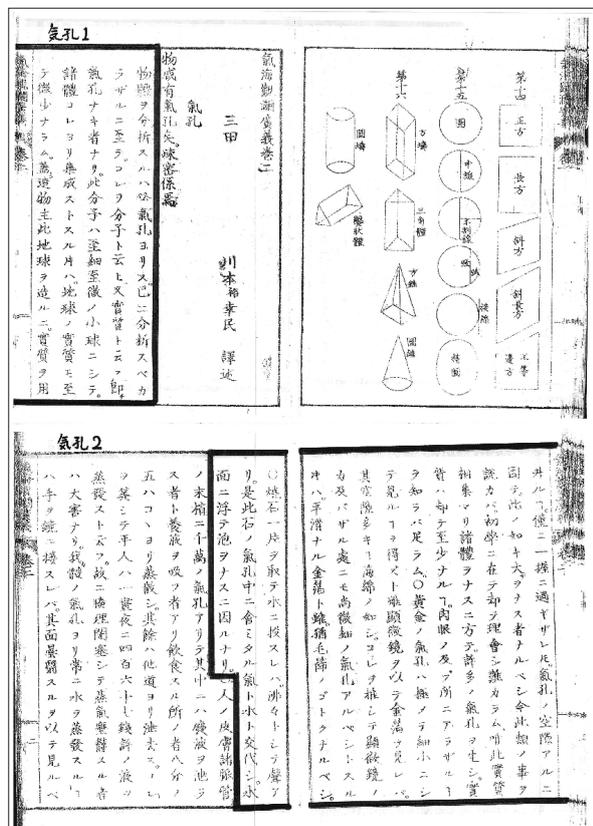


図5 探究課題『海峽観瀾廣義』のうち「気孔」について

万有引力

$$F = G \frac{m_1 m_2}{r^2}$$

- ・「実質」が影響することを知っていた
- ・密度の影響とか訳のわからんことを言っていた
- ・「実質」が厳密に定義できない
- ・「気孔」あたりの説明がぎこちない(質量の概念を使わずに述べようとしていることが原因か)

図6 生徒が作成した発表用 PowerPoint 資料より担当は「引力」だが「気孔」の記述についても言及している

班や、担当箇所に関する科学史を丹念に調べ、古代文明の宇宙観やコペルニクスやガリレオ＝ガリレイのこと、またキリスト教が科学に与えた影響などまで発表した班もあった。その中でも最もよく調べていた班は、「引力」についてニュートンの万有引力の法則についてエピソードと数式付きで紹介した上で、「気孔」の箇所で説明されている「実質」という概念の曖昧さを指摘し、さらにこちらがまったく提示していないところから「温素が多いと固結しにくくなる」という記述を見つけてきて、担当箇所の「引力」を窓口にして「温素」や「気孔」や現代の広範な科学的知識にいたるまで、総合的に科学の世界を俯瞰するようなところまで探究の幅を広げた班もあった。

4 評価

評価については『蘭学事始』の読解の部分と、探究活動の部分とでそれぞれルーブリックを作成して評価を行った。

『蘭学事始』の読解では、生徒達が読解作業をした「フルヘッヘンド」の部分に対して、作成資料については「古語の意味」「文法事項」「現代語訳」「全体の完成度」という4項目の観点で授業者が班ごとの出来具合に応じて ABCD の4段階評価をつけ、発表については「内容理解」「声の大きさ」「わかりやすさ」「積極性」の4項目で同じく ABCD の4段階評価を授業者が行い、それを点数化して班員全員に同じ点数を与えた。

探究活動の評価については、資料Ⅰにおいては「活字化の精度」「言葉の意味」「文法事項」「現代語訳」の4項目の観点で ABCD の4段階評価をつけ、資料Ⅱにおいては作成資料の内容に対して

「原典の理解度」「調査・実験・比較等の内容」「現代との相違点」「わかりやすさ」の4項目の観点で、発表に対しては「内容理解」「プレゼンスキル」「わかりやすさ」「積極性」の4項目の観点で ABCD の4段階評価をすることで評価を実施した。

また探究活動の発表の際には、クラス全員に対して緑色の紙にメモ欄を印刷した用紙を渡し、発表班以外の者たちに発表内容をメモさせた。そしてその用紙を一旦回収した後、定期考査の際に参考資料として教員側から生徒本人に配布して、そのメモ内容を元にして論述問題に取り組みさせた。論述問題の内容は「各班の発表内容をふまえて『科学の発展』に対する自分の意見を400字で論じよ」というものであった。これによって自班の担当箇所の内容だけでなく他班の内容もきちんと理解したうえで、江戸時代の科学と現代の科学との違いや、現代に至るまでの科学の発展に関して総合的な知見を獲得できたかを確認・評価することができた。ちなみにメモ用紙を緑色の紙にしたのはカンニング対策である。

この授業の有効性としては、先にも述べたが現代日本の発展の礎が西洋の最先端知識の導入に命がけで努めた江戸時代の蘭学者達の努力にあるのだということ、さらにその蘭学者達の苦勞がどれほど大変であったかを、原典の読解という疑似体験によって体得できるという点にあると考える。そしてその学びは、古典無用論が出がちな理系の生徒達にこそ必要な学びであり、まさに池に落とした油が池中に広がるかのごとく蘭学が日本中に広まって近代化していく様を玄白が感慨深く喜んだように、そうした科学界の先輩達のバトンを受け継ぎ、次世代の科学界を切り開きさらに広げていくべき若き科学者としての意識を高めるのに大きく貢献できると考える。もちろん理系生徒にとどまらず文系の生徒にとっても、科学史の一端を古典を通して学ぶことにより、近代化の過程や現代の社会の成り立ちに対して考察を深めることができるため大きな意義があると考えられる。

VI 「探究する古典」の問題点と課題

最後に、一般的な話題としてよく問題となることについて述べておきたい。

まずこうした探究活動を中心にした授業を展開する際に、限られた時間数の中でやりくりすることを考えるとどうしても問題となるのが「文章読解についてはどこまで追求するか」ということである。「立守古典」においては「班活動で作業を分担する」「現代語訳などを穴埋め式にする」などの対策を取ることで「文章読解」と「探究活動」のバランスを取り、解決を図っている。また、文章読解のプリントのみでなく、作品によっては重要事項をまとめるためのプリントや、論理や話の流れを確認するためのプリントなどを作成して生徒達の理解を助けるように配慮している。ただ年間の教材を設定する際に、探究活動をする教材では探究活動に思い切って振り切ってしまい、文章読解の方法や基本スキルの獲得は別の教材で行うとする覚悟を持つことが有効かもしれない。

もう一つ問題となるのは「受験に必要な力はどのようにするのか」ということである。幸い、本校は立命館大学の附属校であるため、大学受験にとらわれない教育を展開することができるのだが、それでも基礎的なスキルは身につけさせなければならない。そこで、高校1年で行う「国語総合」の中で基本的な文法事項等についてはある程度習得してしまえるようにしている。また古文単語等は別に古文単語集を購入させ、定期的に小テストなどを行うことによって解決を図ろうとしている。しかし、実際には不十分であることは否めず、本校にとっても大きな課題の一つである。

また中・高一貫でカリキュラムを構築できる利点を活かして、中学で古典の基礎的事項については先取りで学習させることを画策しているが、高校入学時に内部進学生徒と同数の生徒を新たに入学させ同一クラスに混在させて教育を進める本校では、どうしても既習事項の差が大きくなってしまいうため実現できずにいる。この点についてもどうにか解決策を導き出し、中・高の各学習段階で学ぶ事項を整理することで、古典を通じた探究活動がしやすい環境作りをしたいと考える。

そして「古典」という科目を、本当に生きた知

識を学ぶことができ、様々なテーマについて考え探究することによって人間的文化的に豊かな人格を育み、古典の枠を超えた幅広いジャンルの事柄とも古典を窓口として有機的につながり、実生活上においても真に役に立つ教科にしていきたいと考える。そのためにも「立守古典」のさらなる深化と進化をこれからも積極的に図っていきたい。

参考文献

- 文部科学省（2018）『高等学校学習指導要領（平成三十年告示）』
- 三角洋一（2019）『精選古典 B 古文編』東京書籍
- 三角洋一（2019）『精選古典 B 漢文編』東京書籍
- 藤井専英（1966）『新釈漢文大系 荀子 上』明治書院 P258, P305
- 酒井シズ（1998）『新装版 解体新書』講談社
- 片桐一男（2000）『杉田玄白 蘭学事始』講談社
- 長尾剛（2006）『話し言葉で読める「蘭学事始」』PHP 研究所
- 茨木保（2008）『まんが医学の歴史』医学書院
- 宇田川榕庵（1847）『舎密開宗』須原屋伊八
- 田中実（1975）『宇田川榕庵 舎密開宗 - 復刻と現代語訳・注 -』講談社
- 川本幸民（1856）『気海観瀾広義』静脩堂
- 三枝博音（1978）『復刻 日本科学古典全書 2（第六巻）』朝日新聞社
- 司馬江漢（1792）『地球全図略説』春波楼
- 司馬江漢（1994）『司馬江漢全集 第3巻』八坂書房
国立国会図書館デジタルコレクション
<https://dl.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/2605505>
- 龍谷大学図書館貴重資料画像データベース「龍谷蔵」
<http://www.afc.ryukoku.ac.jp/kicho/top.html>
- 早稲田大学図書館古典籍総合データベース
<https://www.wul.waseda.ac.jp/kotenseki/>

総合的な探究の時間における グローバルシティズンシップ育成に関する研究

— 評価の改善を中心に — (要旨)

The Research for Fostering Global Citizenship in “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” (Summary)

立命館中学校・高等学校 坊 農 涼 子
Ritsumeikan Junior & Senior High School Ryoko Bono

I 問題の所在と研究目的

これまでの「総合的な学習の時間」は、平成30年告示の新学習指導要領で高校において、「総合的な探究の時間」と名称を変え、より探究のプロセスを重視した学習が求められるようになった。さらに、小学校や中学校における実践を基盤としたうえで、自己の在り方生き方に照らし、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、自ら問いを見いだし探究する力を育成する（文部科学省、2013）という目的も改めて確認する必要がある。

高2は研究テーマを決定する大事な時期であるが、テーマ探しに苦戦する生徒が多く見受けられる。生徒は各教科・科目で学んだことを活かすことはあまりなく、「GL 課題研究」が他の学習活動との関連がほとんどない状態で実施されている。

加えて、高2・高3を通じた「GL 課題研究」の客観性のある評価方法が存在しないことも問題である。そのため、一定の時間をかける論文執筆の過程が、軽視されがちになり、指導の難しさを生んでいるという一面があった。評価方法が確立されていないことは最も大きな問題であり、評価方法の開発は喫緊の課題となっている。

そこで、本稿では、高2の「GL 課題研究」の年間指導計画の立案を行うとともに、とくに、英語科と連携した評価方法について、具体的な方法を明らかにすることを目的とする。

II 「GL 課題研究」を軸にしたカリキュラム設計

1. グローバルシティズンシップと探究

田村学（2018）は、深い学びとは「各教科等で習得した『知識・技能』が構造化されたり、身体化されたりして高度化し、適正な態度や汎用的な能力となっていつでもどこでも使いこなせるように動いている状態になっていること」だと述べている。「GL 課題研究」はまさにこのような深い学びの実践の場であるはずが、実際には、各教科の学習内容と、課題研究論文との関連性を見いだせないまま、論文執筆という言語活動のみに重きを置いているという現状がある。

森田真樹（2015）によると、グローバル教育は、経済、環境、文化、政治等の国境を超えた相互連関、グローバリゼーションによる諸課題等を学習し、他者の見方から生活を捉えなおすことができるスキルの育成を目指す教育であるとしている。また、「グローバル（地球的）」な視点に立って世界を捉え、考え、行動できる資質（グローバルシティズンシップ）を育成することが希求されるとも述べている。

予測できない社会で生きていく生徒にとって、「GL 課題研究」を通して世界をより良くするにはどう行動すべきか、どうあるべきかを問うことは重要である。GL コースでは、グローバルシティズンシップを中心に据え、自ら考え、行動できる生徒を育成したいと考える。

2. 新学習指導要領と総合的な探究の時間

3. 探究と各教科・科目の連関性について

総合的な探究の時間の改訂の趣旨を勤務校で実現するためには、問題解決的な活動が発展的に繰り返される探究的な学習とすること、他者と協同して課題を解決する協働的な学習とすることが重要である。さらに、「GL 課題研究」の指導計画を考えると、教科の時間の役割について、以下2点を押さえておくことが必要であると考え。

①教科の学習を重視するとともに、思考力、判断力、表現力等を育む言語活動の充実を図る。

②各教科・科目等の関連を意識した学習活動を行い、総合的な探究の時間では、科目で学んだ知識・技能を活用する。

Ⅲ 高2「GL 課題研究」の年間指導計画案

表1は、主に「GL 課題研究」の内容と、英語科の学校設定科目「グローバル・イングリッシュ」との連携の方法を意識して開発した年間指導計画案である。2章で述べたように、社会科や国語科や情報科との連携も重要であるが、2022

表1 「GL 課題研究」(高校2年生)の年間指導計画と他教科のカリキュラム(行事含む)

【テーマ】 『シティズンシップを育てる探究学習』 探究を通して社会の形成者としての自覚を持ち社会参画貢献しようとする。自己の在り方生き方を考えながら将来社会の理想を実現しようとする。	【課題】 グローバルイシューについての英語探究論文を書く。 課題を深く掘り下げ、インタビューやアンケート調査・文献調査を基に、異なる多様な意見を受け入れ尊重しようとする。個性や特徴に向き合う。	【目標】 他者と協働して問題を解決しようとする姿勢を養う。 探究を通して、自己を見つめ、どのように社会と関わりながら、よりよく生きることができるのか考える。		
月	学習課題	GL 課題研究 内容	他教科	行事
4月	課題の設定	①100人村のワークショップ ②ワークショップ振り返り	グローバル・イングリッシュ ディスカッション 現代文評論 平田オリザ「対の精神」	
5月	情報収集	①グローバルシティズンシップ ②探究とは何か ③データ収集方法・文献検索方法	模擬国連のテーマ学習	
6月	整理分析	【グループプレゼン準備】 「地球的課題について」	国語表現「働く意義について」 世界史「地域文化形成「稲作の在り方」	模擬国連
7月	まとめ発表	【グループプレゼン発表】 振り返りディスカッション 「伝わるプレゼンとは？」		文化祭・フードバンク共同企画
9月	課題の設定	①ビン君のワークショップ 在日外国人支援 「本当に必要な支援とは何か」 ②振り返り	グローバル・イングリッシュ ①アジアの栄養問題 ②再生可能エネルギー ③アカデミックライティング	国際文化比較「地球規模問題」 難民・環境問題
10月	情報収集	長岡京障害者雇用の取り組み講演 行政まちづくり 地域防災・福祉		国際ディスカッションフォーラム
11月	整理分析	こども食堂ボランティア体験 ひとり親支援講演会		
11月	まとめ発表	調査・ディスカッション まちづくり動画作成		
12月	課題の設定	【まちづくり動画発表会】 質疑応答 優秀作品選出	ディスカッション 国際フォーラムのテーマ学習	
1月	課題の設定	①課題研究論文のための準備 ②個人テーマ設定	グローバル・イングリッシュ ④海洋プラスチック汚染 ⑤グローバルシティズンシップ ⑥アカデミックライティング	国際文化比較「地球規模問題」 難民・環境問題
2月	情報収集	①課題研究論文のための調査 ②個人テーマについて発表準備	国語表現「長岡京から未来へ」4千字論文	研修旅行事前学習
2月	整理分析	文献調査アンケート		インドネシア研修旅行 校内模擬国連
3月	まとめ発表	【プレゼンテーション発表】 課題研究テーマ・質疑応答		生徒委員会発足

年の新学習指導要領の開始に向けて、各教科がどのようなカリキュラムを考えているか、現時点では把握できないため、現在のシラバスからグローバルシティズンシップ育成の観点を取り入れる事が出来そうな科目を、他教科の欄には記載した。

1. 年間指導計画案の意図

勤務校の高3「GL 課題研究」では英語で論文を書く年間計画がほぼ出来上がっているが、高2の「GL 課題研究」はまだ開発が遅れており、論文執筆のための情報収集はさせているが、具体的な指導計画が完成していない。そのため、高2の「GL 課題研究」を、論文の準備だけではなく、探究的に課題設定をすることができる場にするために年間計画案を作成した。実際にこの年間指導計画を利用するのは2022年の新カリキュラム開始時になる予定である。

2. 年間指導計画案の内容

高2の「GL 課題研究」のテーマは「シティズンシップを育てる探究学習」とした。課題は大きく3つに分けた。

1学期は「学び方を知る」として、主体的な学びとは何かを学ぶ。総合は、伝統的な暗記中心の学習方法とは全く新しい学び方であるということ、教師側から説明することが重要である。

2学期は「批判的思考力」を学ぶ。周辺地域を知ることで、身の回りの課題を発見させるねらいがある。

3学期は、研修旅行の事前準備があり、同時にいよいよ3年生から始まる課題研究の執筆に向けて、テーマ設定を始める。

3. 年間指導計画案に対する考察

年間指導計画は他教科の学習内容を例として挙げたが、内容は不確かな部分がある。各教科担当者と連携して、作成し直す必要がある。特に、社会科は、学習指導要領に基づいた内容に対して、どこまでグローバルシティズンシップ育成を目的にした内容を入れることができるか検討の余地があるだろう。

4. 学校設定科目の活用

高等学校において、学習指導要領に明記されている教科の他に、学校の特色に合わせて、独自の科目を設定することができる。学校設定科目の授業内容の開発は、担当者の裁量が大きく、独自教材を作る手間もある。しかし、それ以上に、「GL 課題研究」を下支えする授業を行う場を確保することは意味がある。

IV 「グローバル・イングリッシュ」の授業改善

1. 「アジアの栄養問題」単元指導計画の意図

もとにした資料は、Regional Report on Nutrition Security in ASEAN という、東南アジア諸国連合(ASEAN)、ユニセフ(国連児童基金)、および世界保健機関(WHO)の共同報告書である。主に、アジアの母親と子供の栄養問題を取り扱っている。

2. 単元の内容

インドネシアをはじめとする ASEAN 諸国では、急速な経済発展の裏側で、妊婦と子供たちの栄養問題が置き去りにされてきた経緯がある。報告書は、東南アジアの子どもたちと母親の栄養状態に焦点を当てている。ASEAN の国々では、栄養過多と低栄養の同時危機、つまり過体重(overweight)の子どもたちがいる一方で、発育障害(stunting)や消耗症(wasting)に苦しむ子どもたちもいるという「栄養不良の二重負荷」と呼ばれる状況がある。その原因となる背景は非常に複雑で、主に食糧問題・衛生問題・医療問題等多岐に渡る。また、発達障害の子どもは脳の発達の遅れが指摘されていて、学校の成績低下やより低賃金の職業に就く傾向があることもわかっている。ASEAN 諸国に残る児童婚などのジェンダー差別も、教育の欠如を産んでいる。このような複合的な問題や現象を、多角的・多面的に考察することがこの授業の最も探究的な部分である。

3. 英語を使って探究的に学ぶ視点

最終タスクでは、栄養問題に関する構造図を用いて、生徒がおのおのプレゼンテーションを行い、問題のつながりや背景を説明させ、解決策を考えさせた。

V 実践の結果

1. 生徒の感想

プレゼンテーション発表には、生徒たちの様々な気づきがあった。一部の生徒では解決策や新しい情報を付け加えて発表していた。ASEAN 諸国を中心に起きている栄養問題は複雑性があるが、生徒はそれらについて明確に述べ、意見を主張することができた。また意見の裏付けとなる理由を論理的に提示することができた。

2. 実践の振り返り

このようなプロジェクトを年間を通して複数のテーマで行うことで、探究のプロセスを経験する機会をつくりたい。また、学校設定科目で身に付けた「知識・技能」を活かしながら、「GL 課題研究」に取り組ませたい。

3. 「英語表現」科目の本来のねらい

「GL 課題研究」を英語で行うことに関わって、「英語表現」の科目をどう運用していくかも大きな課題を残している。

VI 生徒アンケート結果

これらの学校設定科目の実践と、「GL 課題研究」について高2、高3に対してアンケートを行った。

・探究学習を行うことで社会に貢献することができるかという意問では全体の13%という低い数字が見られた。このことから、生徒たちには、学校で学んでいることが、実社会に活かされる(つながっている)という実感はまだないことが分かった。

・英語で論文を書くこと自体に、「GL 課題研究」のほぼすべての時間を取られているという意見が多く見られた。探究そのものに生徒が最も力を注ぎ入している状態ではないことを意味しているのではないだろうか。

・総合的な探究の時間と、教科・課題活動の連関性は今の状態では非常に低いという状況が明らかになった。

・高2の段階でもっと探究を進めておきたかっ

た」「時間が足りず、残念だった」という意見が多く見られた。課題研究論文を本格的に書き始める高2の3学期までにどこまで探究的に学習を進めておくかが、鍵になるだろう。

VII 成果と課題

本研究では、勤務校における総合的な探究の時間の抱える課題について、筆者なりに検討し、モデルカリキュラム案の提案、学校設定科目「グローバル・イングリッシュ」との横断的学習を促進する方法の提案、さらには、評価方法の提案などを行ってきた。一部はすでに実践をしているが、本研究で提案したすべての内容の実践を行い、検証をしたわけではない。この点については、今後、実践を繰り返すなかで検証を行い、本研究の成果をより精緻化していきたい。さらに、今後は、本研究の成果に基づきながら、勤務校において、「GL 課題研究」を中心とし、コース全体でカリキュラムを考えていくことも重要であると考え。グローバル・リーダーの育成を目指すために、生徒にどのような資質能力を付けさせ、困難な社会を生き抜く力を身に付けさせなければならないか、議論を進める必要がある。

引用文献

- 石森広美 (2013) 『グローバル教育の授業設計とアセスメント』学事出版
- 石森広美 (2015) 「国際理解教育と関連諸教育」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック』明石書店、pp.106-111.
- 田村学 (2018) 『深い学び』東洋館出版社
- 森田真樹 (2015) 「国際理解教育と関連諸教育」、日本国際理解教育学会編『国際理解教育ハンドブック』明石書店、pp.16-23.

(「教育実践探究論文」の全編については、立命館大学実践教育学会の研究用である『立命館実践教育研究』第3号に掲載されるため、ここでは概要の掲載とした。)

フォロワーシップ教育による学級作りの実践とその課題

Class building through followership education and its challenges

立命館宇治中学校・高等学校 石田 あきら

Ritsumeikan Uji Junior and Senior High School

Ishida Akira

I はじめに

学校教育目標にリーダーの育成を掲げる学校がある。筆者が勤務する立命館宇治中学校・高等学校でも学校目標を「立命館宇治中学校・高等学校は、立命館の建学の精神『自由と清新』と教学理念『平和と民主主義』に基づき、卓越した言語能力に基づく知性と探究心、バランスのとれた豊かな個性、正義と倫理に貫かれた寛容の精神を身につけた未来のグローバルリーダーを育成し、世界と日本の平和的発展に貢献する」としている。同様に、リーダー育成を学校目標に掲げている学校は他にも見られる。

日々の中学校教育活動を左右するのは、生徒たちのリーダーの集まる生徒会の本部である。学年のリーダーやクラスのリーダーをどう育てるかによって、その学年やクラスのまとまりや行事への取り組み等に影響を与える。したがって教員は、どの学校でも1年次より、学年でもクラスでもリーダー候補を見つけ、リーダーを育てることに力を注いできたと言えるだろう。

ところが、全国生活指導研究協議会（以下全生研）は「リーダーシップとしての条件を持つものが少ない」（1991年：72）と述べている。30年近く経過した現在、文部科学省の特別活動ワーキンググループでも「リーダーが育たないという悩みをよく聞く」（2016年）という意見も出て、リーダーに関する悩みは更に深刻化していると考えられる。

本研究では、今まで学校教育ではほとんどなされてこなかったフォロワーシップ教育を実施することにより、生徒の大部分であるフォロワーがクラス活動に積極的に参加し、結果的にリーダーシップを発揮する生徒の育成につながることを明

らかにする。

この目的を達成するために、本稿では、まずフォロワーシップの理論の概要を論じる。続いて、クラスにおけるフォロワーシップ教育の実践を取り上げ、フォロワーシップに関するアンケート結果の前期と後期での比較や他のクラスとの比較を行い、クラスの変容について分析、考察する。

II フォロワーシップの理論

チャレフ（I. Chaleff）とケリー（R.kelly）は、フォロワーシップを分類している。その2つを比較し、中学生に適した分類を考察したい。

1 チャレフの分類（2009年：5）

縦軸に、リーダーを支える度合いや支援の高低、横軸に、リーダーの言動や方針が組織の目的を危険にさらしたり、その価値を損なったりした場合に、異議を申し立てる度合いが高いか低いかで4つの次元に分類している。

この分類において、チャレフは、パートナーを最も評価している。パートナーは、リーダーを精力的に支え、同時にリーダーの言動や方針に対して積極的に異議を唱える勇敢なフォロワーだとしている。

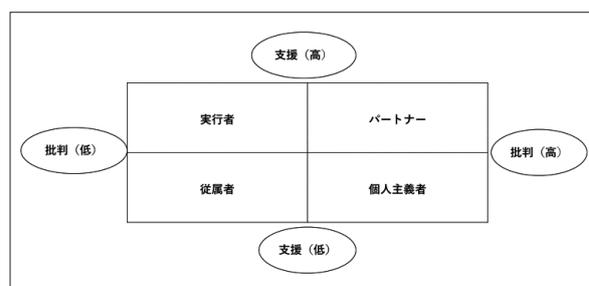


図1 チャレフ（2009年：19）の分類を参考に筆者作成

2 ケリーの分類

縦軸に、組織への支援が高いか低いか、横軸に、リーダーが間違った場合、批判できるかどうか以上から4つに分類している。

- ①孤立型 フォロワーの15から25パーセントを占める
- ②順応型 フォロワーの20から30パーセントを占める
- ③消極的 フォロワーの5から10パーセントを占める
- ④模範的

ケリーは、組織への支援と批判的思考という二つの指標で、フォロワーを4つに分類した。組織への支援が低く、批判ばかりするフォロワーは孤立型、組織への支援が低く、批判もしないのは消極的、組織への支援が高く、批判をしないのが順応型、組織への支援が高く批判もするのが模範型とした。ケリーはの中で、模範型を最も評価している。模範型のフォロワーは、独自のクリティカルシンキングを持ち自主的に行動する。また組織における自分の価値を積極的に高めるリーダーとともに歩む。リーダーからの独立心が旺盛で、独自の考えをもち、革新的かつ独創的で、建設的な批評を生み出し、ものおじせずに接する人物とリーダーから思われている。

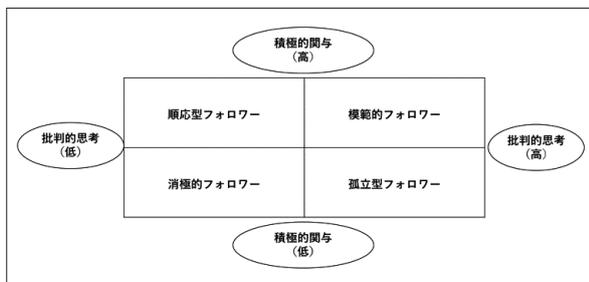


図2 ケリー（1993年：99）の分類を参考に筆者作成

3 中学生に適した分類

ケリーとチャレフの分類は非常に酷似している。横軸に批判的思考をおく点は共通しており、組織への積極的関与と組織への支援というのほぼ同義である。ケリーは、組織に積極的に関与し、批判的思考ができるフォロワーを模範的と評価し、チャレフは組織に支援が出来、批判もできるフォロワーをリーダーのパートナーと呼んで評価している。

本稿では、チャレフの「組織への支援」、ならびにケリーの「積極的関与」を用いて、「クラスの活動に積極的に参加しているかどうか」を一つの指標とする。もう一つの指標の「批判」は、「自分なりの意見をはっきりと言っている」かどうかを指標とする。日本の中学校において、クラスのリーダーを公然と批判することはほとんどないからである。

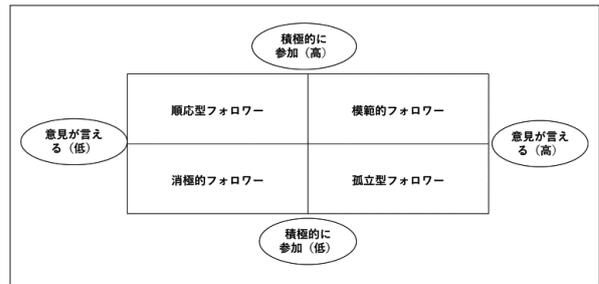


図3 本稿で用いるフォロワーシップの分類

次章以降では、学級の大部分を占めるフォロワーにフォロワーシップ教育を実践していくことで、クラスの活動に積極的に参加が出来、自分の意見をはっきり言える生徒が増加し、新しいリーダーを多数輩出できることを証明していきたい。

Ⅲ フォロワーシップ教育の実践

1 アンケートの実施 1回目

2020年度は、新型コロナウイルスの影響で、例年より2週間遅れて4月20日より、リモートでの学級開きとなった。筆者は1年2組（38名）の副担任となったため、1年2組を対象としてフォロワーシップ教育の実践を行う。そして、1年2組と他の4クラス（1年生全体は189名）との比較と実践後の変化について論じていく。

ゴールデンウィーク後に1回目のアンケートを1年生全体で実施した。このアンケートは、ケリーが作成した20項目のアンケートを基に言葉を中学生用に改良したものである。質問の①⑤⑪⑫⑭⑯⑰⑱⑲⑳は、自分なりの意見を言えるかどうかを測り、②③④⑥⑦⑧⑨⑩⑬⑮は、積極的にクラス活動に参加しているかを測定する。それぞれの質問は、6択で回答し、1「とてもそう思う」を選べば6点、2「まあそう思う」は5点、3「少しそう思う」は4点、4「どちらとも言えない」

は3点、5「あまりそう思わない」は2点、6「そう思わない」は1点で換算する。それぞれ60点満点の30点以上ならプラスの評価で、30点以下ならマイナスと判定される。今回の質問は、小学校時代どうであったかの質問である。この20項目以外にも、クラスに貢献していたか、クラスで自分の意見を言えていたか、小学校でのリーダー経験の有無、中学でのリーダーを志望するか、リーダーに望むことを自由に記述してもらった。

アンケートの質問項目

- ①あなたの行動はクラスのためになっていますか？
- ②あなたの個人のクラスへ思いは、クラス全体が向いている方向と同じですか？
- ③クラスのためになるいいアイデアを考えていますか？
- ④あなたの熱意はクラスを元気づけていますか？
- ⑤クラスのために、言われることをするだけでなく、自分で判断できて行動できていますか？
- ⑥クラスのためになるように行動できていますか？
- ⑦クラスのために、いち早く行動できていますか？
- ⑧先生やクラスのリーダーから仕事を与えられていますか？
- ⑨自分以外の仕事でも頑張ることができますか？
- ⑩自分の分担以上のことをすることがありますか？
- ⑪新しいアイデアを出そうとしていますか？
- ⑫クラスの問題を自分で解決しようと思っていますか？
- ⑬自分が認められていなくても友達の手助けをしていますか？
- ⑭クラスの中で積極的に意見が言えていますか？
- ⑮クラスの方向性を理解し、行動できていますか？
- ⑯自分の長所や短所を理解し、認めていますか？
- ⑰リーダーが言ったことが正しいかどうか、自

分で判断していますか？

⑱リーダーに自分がしたくないことを頼まれた時、ノーと言えますか？

⑲クラスの基準でなく、自分の基準で行動できていますか？

⑳大切な問題について、自分の意見を主張できていますか？

1回目のアンケートでは、自分なりの意見が言えるかどうかの数値は1年2組が平均して45点、学年全体では、46点であった。クラスに積極的に関わっているかどうかの数値は、1年2組が46点、全体が43点であった。1年2組も学年全体も30点を超えているので、今回のアンケートでは、1年2組も他のクラスも模範的なフォロワーが多く、大きな差は見られなかった。

また、小学校でのリーダー経験、中学でのリーダーを志望するかどうかでも大きな差は見られなかった。

2 フォロワーシップの授業

(1) フォロワーシップの解説

自宅学習期間が終了した6月、2組の生徒たちにパワーポイントを使用して、フォロワーシップの説明をした。まず、「リーダーシップ」「スポーツマンシップ」「パートナーシップ」などを例示してから「フォロワーシップ」という言葉を知っているかを質問した。知っている生徒は、クラスで二人だけであった。その後、「シップ」という言葉の意味から説明した。「シップ」は、もともと船のシップからきており、技量、手腕を表す。そして、フォロワーは、いろいろな定義があるが、リーダーの周囲にいる人々、学級で言えば、学級委員長以外を指すこと、そして、フォロワーは、学校では場合によって、入れ替わることがあることも説明した。そして、世の中全体の情報量が増加、多様化し、リーダーだけの力で全てを決定していくことが困難になってきていること、組織の成功においては、リーダーの貢献が10～20%、フォロワーの貢献が80%～90%が大切になるという説があることなどを説明した。最後に、生徒たちにアンケートを取り授業を終えた。アンケートによると38人中26人(68.4%)が「大変よく

分かった」と回答し、少しわかったを含めると37人(97.3%)となり、おおむね理解できたようであった。



図4 アンケート「フォロワーシップの説明はよくわかったか」の回答

自由記述では「初めてフォロワーシップという言葉聞いたが、リーダーシップと同じように大切だということが分かった」「今まで、リーダーのことを考えたことがなかったが、これからは考えていきたい」「フォロワーシップについてもっと知りたい」などという意見が出た。

(2) 目指すべきフォロワーについての議論1

前回のフォロワーシップの説明を受けて、いいフォロワーとなるために自分たちはどうしていけばいいのかを2組で議論した。まずは、6～7人の生活班で意見を自由に出し合った。その後、各班から出た意見を全て前のホワイトボードに書き出してもらった。各班からは、それぞれ10個以上意見が出たため、平均すると一人一つ以上の意見が出たことになる。もちろん同じ意見も多数あった。生徒たちは、それぞれの意見を見ながら自分たちで5つに分類した。

①基本的なこと

- ・言われたことをしっかりする。
- ・指示をしなくても行動できる。
- ・当たり前ができる。
- ・みんなが協力する

②してはいけないこと

- ・リーダーに全てを押し付けない
- ・リーダーが間違っても怒らない

③聞くことに関すること

- ・リーダーに手伝えることがないか聞く
- ・リーダーの言うことをちゃんと聞く
- ・リーダーの相談を聞く

④フォロワーとしてできること

- ・リーダーがわからなかったら教えてあげる
- ・リーダーが困っている時は助ける
- ・リーダーが忙しい時は自分がする
- ・リーダーに任せきりではなく自分たちもリーダーを支える
- ・他の人がやってくれると思わずに自分から積極的に取り込む
- ・自分がリーダーだったらと考える。

⑤リーダーと一緒にすべきこと

- ・リーダーの意見も聞きながら、さらに自分の意見も加えてよりよいクラスを作る。
- ・リーダーとフォロワーが協力しあう。

①基本的なことは、入学以降、オリエンテーションや学級活動の中で教師たちが訴えてきたことから出てきたことである。②以降のことは、前回のフォロワーシップの説明の中から生徒たちが何をすべきかを自ら考えて出てきた言葉である。小学生時代に児童会や学級委員の経験者は、以前に取ったアンケートによると「とてもしていた」が10人、「まあまあしていた」が5人、「少ししていた」が12人で、38人中27人がリーダーを経験しているため、リーダーにとってありがたい行動、してほしくない行動をよく理解しているようであった。授業の最後に、いいクラスを作っていくためにリーダー任せにせず一人一人がここに出てきたことをしっかりしていくことが必要であることを確認し、授業を終えた。

(3) フォロワーの分類の授業

ケリーがフォロワーを分類した孤立型、順応型、消極的、模範的の4つ説明は、本来フォロワーの説明の授業でははずであった。しかし、先に説明してしまうと、生徒たちが議論する時に先入観が入ってしまうため、生徒たちの議論の後、実施することとした。どのタイミングで、フォロワーの分類を説明をするのがいいのか考えていたところ、絶好の機会がやってきた。

生徒会の代表が8月に広島を訪問するにあたって、全校生徒で折り鶴を折ることを提案した。生徒会長、副会長が、各クラスの学級員長に折り鶴の意義と折り方を伝授し、学級委員長が各クラスで、クラスの生徒たちに伝えることになっていた。学級委員長が説明をする日、担任が不在であった

ため、筆者がクラスに入った。学級委員長は、生徒会本部が作ったパワーポイントを使用して折り方の説明を進めたが、画像が小さくほとんど見えない。前で実際に折りながら説明をするが、これも小さ過ぎてよく見えない。男子の学級委員長は分からない生徒に個々に教えに行き、女子の学級委員長だけが前で説明を続けた。そのうち、折り方がわかっている生徒は先に進もうとするが、学級委員長は、そこで一旦止まってくれと言い、互いに言い合いになった。また、学級委員長が「少し斜めに折ってほしい」と説明すると「斜め何度に折るの?」と質問が出て、学級委員長が答えられない場面などが出てきた。学級委員長の統率がほとんど取れていない状態になってしまったため、筆者が学級委員長に、折り方を知っている生徒を集め、その生徒たちを中心に折るように助言をし、何とか全員が完成することができた。この後、筆者は、クラス全員にフォロワーシップについて再度説明をし、フォロワーとしてどうであったかを生徒たちに振り返らせた。ある生徒は、学級委員長の説明をしっかりと聞いていなかった生徒がいたことを反省した。他の生徒は「斜め何度で折るの」という質問は学級委員長が答えられない質問であると発言した。他にも「フォロワーとしても少しリーダーの立場を考えるべきであった」「リーダーを助ける意見を言うべきだった」という意見も出た。発言が出尽くしたところで、ケリーのフォロワーの孤立型、順応型、消極的、模範的の4つの分類の図を提示し、自分がどのようなタイプのフォロワーであるか、今後どういったフォロワーとなるかを考えさせた。生徒たちは、自分がどのようなタイプなのかを考えながら聞いていた。生徒たちは、意見を言うことは大切だが、学級全体に貢献することの大切も理解できた時間となった。

今回は、筆者が、副担任という立場で、フォロワーシップの大切さを全体に話をした。小倉は、「リーダーが部下に対して直接的に『フォロワーシップ』の発揮を求めることは、難しい」(2011年：135)と書いている。リーダーが直接、フォロワーにフォロワーシップを求めれば、リーダーの信頼は揺らぎかねない。会社などではリーダーの社長が自らフォロワーシップの重要性を言うこ

とは困難なので、社員研修として、フォロワーシップ研修やセミナーが人気を得ている。しかし、学校は特殊で、教師がリーダーとフォロワーと離れた側面から生徒たちに対してフォロワーシップの重要性を言及することができる。しかも、会社の研修とは違い、今回のように、必要な時にすぐにフォロワーシップの大切さをリーダーに代わって言及することができる。つまり学校では、企業よりもフォロワーシップ教育をしやすい環境にあると言える。

(4) 目指すべきフォロワーについての議論2

フォロワーシップの分類を説明した後、クラスで再度、フォロワーとしてどうすべきかを話し合う時間を取った。今回は、模範的なフォロワーというものがはっきりしたので、二つの指標の「クラスに貢献する」「自分なりに意見をはっきり言う」がどうすればできるのかを考えることから始めた。

まずは意見が出やすいように4人ずつのグループで話し合い、その後各グループから出た意見を発表した。「クラスに貢献する」については、以下のような意見が出た。「しんどいと思うような仕事も進んです」「クラスの行事に積極的に関わる」「とにかく動く」「リーダーの指示に従う」「みんなでしようと決めたことはみんなです」。

「自分なりの意見を言う」に関しては、以下のような意見が出た。「前向きな意見を言う」「相手を否定しない」「聞く方も大事」「相手の意見を最後まで聞く」

その他にもユニークな意見としては、「フォロワーには種類があるけれど、互いの気持ちを理解し合える集団になる」「フォロワーの種類も時によっては、違うグループになることもある」「いろいろな人がリーダーをした方がリーダーの気持ち分かるから、リーダーをたくさんの方が経験した方がいい」などという意見があった。ケリーは「タイミングや状況に応じ、フォロワーシップ・パターンは使い分けられる」「キャリアを積み、経験を重ね、自信をつけるに従ってそのスタイルを変えていくかもしれない」(1993年：100)と書いている。生徒たちはもちろんケリーのフォロワーシップの理論を知って発言したわけではな

いが、実体験を通して、フォロワーが変化しうることも考えたようである。

議論の終わりに、筆者は、素晴らしい話し合いが学級委員長を中心にできるようになり、いい意見が出たことを褒めた。そして、今回話し合ったことが単に議論だけに終わらずに、きちんと実行できれば更にいいクラスになっていくことを補足して、議論を終えた。

3 リーダーへのインタビュー

7月の中旬、学級委員長二人にフォロワーシップ教育の効果の確認をするためインタビューを実施した。まずは、小学校でのリーダー経験と今回立候補した動機について質問した。男子の学級委員長は、小学校でもクラス委員や児童会役員をしていたので、クラスをまとめてみたいと思い、学級委員長に立候補したと答えた。彼は、入学に合わせて名古屋から引っ越してきたので、当初、関西弁や関西の気風に少し戸惑ったようだが、ようやく慣れてきたと語った。女子の学級委員長は、シンガポール日本人学校出身で、リーダーを経験したことはなかった。立候補した理由は、女子で誰も立候補がいなかったということと今まで人前に出ることはなかったが、自分を変えたいと思ったことをあげた。

次に、リーダーをやっていて、つらいことを尋ねた。二人は「30人以上のクラスメイトをまとめていくのはしんどい」「自分勝手なことをする人がいて、注意をしても聞いてもらえない」「先生からもリーダーとしての自覚を求められる」「クラスのリーダーとしてだけでなく、学年としてのリーダーでもあることを求められる」ことなどを挙げた。

次に、クラスの中で、フォロワーとして頼りになる人は誰か、どういった時に頼りになるかを質問した。二人の学級委員長は4人の名前と理由を語ってくれた。

- ・A：自分たちが注意していたら、一緒に注意してくれる。声大きいので、みんな聞いてくれる。
- ・B：話をよく聞いてくれる。自分たちが前で話していることに拍手してくれたり、反応してくれる。

- ・C：クラス全体をユーモアも織り交ぜて、盛り上げてくれる。

- ・D：小学校で児童会長をしていたので、リーダーのしんどさを分かってくれる。いつもしんどいと思った時に助けてくれる。

最後に、フォロワーシップの説明や議論は役に立っているかを質問した。二人ともフォロワーとしてどうしていけばいいかという議論の後、クラスの人が話をよく聞いてくれるようになり、困っている時も助けてくれるようになったこと、クラス会議で建設的な意見が増加し、会議がしやすくなったことなどを語ってくれた。

IV 考察

本章では、Ⅲでの実践を基に、以下の点で考察をしていきたい。1. アンケート2回目における変化、2. 道徳での話し合いで起こった変化、3. 後期委員会選挙における変化、4. フォロワーシップの効果についてのアンケートの考察である。

1 アンケート2回目における変化

アンケートの2回目は、文化祭が終了した直後の9月下旬に実施した。文化祭で前期の委員の大きな仕事が終わわり、10月には後期の委員が選出される。アンケート項目は1回目と全く同じである。

アンケートの結果は、1回目と同じく1年生全体も2組も「クラスで意見が言えるか」「クラスに貢献しているか」の回答で30点を超え、模範的なフォロワーとなった。ただ、「クラスに貢献できているかどうか」の数値は、全体で46.3点から42.2点と約4.1点減、2組では49.7点から45.0点と約4.7点減った。どちらも減ってしまった。2組の方が減少率は低かった。「クラスで意見が言えるかどうか」の数値は、全体では、47.2点から42点と約5.2点下がり、2組も48.1点から44.5点と約3.6点減少した。こちらも2組の減少率は低かったが、ほとんど差は見られなかった。2組も全体も点数が減った理由については、多数の生徒が以下のように回答してくれた。1回目のアンケートは小学校時代を想起して回答されたため比較的高かったが、2回目は中学入学して数か

月で、まだ互いに遠慮していた時期であり、低くなったと思われるということであった。

ただ、このケリーのアンケートとは別の「クラスに貢献したか」「クラスで自分の意見が言えたか」という質問の回答では、2組と1年生全体では、はっきりと差が表れた。

前期に行った1回目のアンケートでは「クラスに貢献していたか」という質問に、1年生全体では、73%、2組は、84%が「貢献していた」と答えた。「クラスで意見が言えていたか」は、全体では64%、2組も64%が「言えていた」と答えた。「クラスに貢献していたか」の回答は2組が約10%高いが、「クラスで意見が言えていたか」は同じ割合であった。

後期に行った2回目のアンケートでは「クラスに貢献していたか」という質問に、全体では、52%が「貢献していた」と答え、20%マイナスとなってしまった。しかし、2組では、86%が「貢献していた」と答え、逆に2%増加した。「クラスで意見が言えていたか」は、全体では37%が「言えていた」と答え、30%近く減少した。2組は69%が「言えていた」と答え、5%増加した。1年生全体が、どちらの回答とも減少した理由は、前述した理由と同じで、1回目が6年生を想起したものであり、2回目が入学して数か月しか経っていないことが影響している。しかし、2組は、フォロワーシップ教育の影響で、クラス内で意見を言える生徒が増加し、クラスに貢献した生徒も増加したことが分かる。この2つの質問項目は、まさにフォロワーシップを測る指標あり、2組はフォロワーシップが向上したことと考えられる。

表1 アンケート結果 の比較

		1回目 (前期)	2回目 (後期)
2組	クラスに貢献したか	84%	86%
	クラスで意見が言えたか	64%	69%
全体	クラスに貢献した	73%	52%
	クラスで意見が言えたか	64%	37%

2 TOK 道徳での話し合いで起こった変化

本校は道徳において、IB教育のTOK (Theory of Knowledge) の手法を取り入れた道

徳教育を行っている。TOKは「知の理論」と訳され、答えのない問いに対して、批判的に様々な角度から考え、集団で議論をしていく思考の訓練である。

9月の道徳の時間に「友達と仲間の違い」について考えた後、どういうクラスを目指すかということ話し合った。各班のどういうクラスを目指すのかという議論の中で、フォロワーシップに関する意見も出た。例えば「一緒に助け合って支え合う」「互いを尊重しあう」「フォローし合う」などである。フォロワーシップが生徒の意識の中に根付いてきているということが感じられた。

3 後期委員会選挙における変化

10月22日の6限のホームルームで、後期の学級委員の選挙が実施された。1年生は5クラスあり各クラスHR委員、生活委員、文化委員、環境委員、図書委員、体育委員、国際委員を男女一名ずつ、計14名を選出しなければならない。前期、2組は、14人の立候補があった。他のクラスも立候補者が14名の枠の中、最も多いクラスで15人が立候補、少ないクラスでも12人とどのクラスも大きな差はなかった。

どのクラスもまず学級委員長から選挙を始める。2組も同様に学級委員長の立候補を求めた。すると、男女とも3人ずつの立候補者が出た。それぞれ、立候補した理由をみんなの前で話した後、投票をして学級委員長が決定した。女子の学級委員長になった生徒は、先のインタビューで、頼りになるフォロワーとして挙げられていた生徒であった。その後も各委員を決めるたびに複数の立候補者が出て、立候補者はそれぞれの思いを語り、投票するということが繰り返された。他の委員に立候補した生徒の中にも、先のインタビューで頼りになるフォロワーとして挙げられていた生徒がいた。結局、2組は、14人の枠の中23人が立候補し、ホームルームの時間も延長された。それ以外のクラスは、立候補は、13人、18人、15人、16人であり、2組の立候補者数の多さは際立った結果となった。

表2 各クラスの学級委員立候補者数

	1組	2組	3組	4組	5組
	36人	38人	38人	38人	37人
前期	12人	14人	14人	15人	13人
後期	13人	23人	14人	14人	16人

生徒たちの立候補の理由は、様々であったが、以下のようにまとめられる。

- ①前期の委員会の人を見ていて、楽しそうであった。
- ②前期の委員の人から達成感があったと聞き、自分もやってみたいと思った。
- ③みんなの役に立ちたかった。
- ④少しでもクラスを高めていくのに貢献したかった。
- ⑤委員会に入って、少しでも学校のためになることをしたかった。
- ⑥委員をするのは大変だと思っていたが、みんなが助けてくれる。

上記の中でも多かったのが、④のクラスのために貢献したいという意見である。クラスに貢献するは、フォロワーシップを測る基準であり、フォロワーシップが高まっていると考えられる。

⑥を挙げた生徒は、今までリーダー経験がなかった生徒であるが、クラスみんながクラス活動に貢献し、リーダーを助ける意見を出し、フォロワーシップが発揮されているクラスなら、リーダーもできると思い、立候補したと語ってくれた。

2組の担任の教師が選挙翌日に出した学級通信の一部を紹介したい。「私は、今までこんなにパワーに溢れる委員会・係決めを見たことも体験したことはありません。みんなも昨日の6時間目、すごく前向きなパワーを感じたんじゃないかな？一人ひとりが真剣に、『自分は何をやりたいか』『自分は周りの人のために何ができるのか』を考えて、勇気を出して挑戦した時間になったと思います。複数の立候補者が出たときには、逃げるのではなく正々堂々と思いを伝えた子も、とっつこよかったです。自分のやりたい委員会や係になれなかったけど、文句の一つも言わずに前向きに受け入れた子もいて、心がほっこりしました。私はあの教室にいて、大きなプラスのパワーをも

らいました！！」

以上が学級通信の一部である。立候補の理由からも分かるように、フォロワーシップの実践を通して、後期リーダーを志望する生徒が多数表れたと思われる。

4 フォロワーシップの効果についてのアンケート

11月初旬、フォロワーシップ教育がどれくらい自分やクラスのためになったかということについて2組でアンケートを実施した。

質問(1) フォロワーシップの説明と話し合いは自分のためになりましたか？

38人中11人(28.9%)が「大変役に立った」、16人(42.1%)が「少し役に立った」で、38人中27人(71%)が何らかの役にたったと回答した。

しかし、11人(28.9%)の生徒は「あまり役に立たなかった」と回答しており、クラスの4人に1人は役に立っていないことになり、説明や話し合いが不十分であり、継続した取り組みが必要であると感じた。

<input checked="" type="radio"/> 選択肢1	11人(28.9%)	1 大変役に立った
<input checked="" type="radio"/> 選択肢2	16人(42.1%)	2 少し役に立った
<input checked="" type="radio"/> 選択肢3	11人(28.9%)	3 あまり役に立たなかった
<input type="radio"/> 選択肢4	0人(0.0%)	4 役に立たなかった
<input type="radio"/> 未回答	0人(0.0%)	

図5 アンケート「フォロワーシップの説明と話し合いは自分のためになったか」の回答

質問(2) 上の質問で「役に立った」「少し役に立った」と答えた人は、具体的にどんな時に役に立ちましたか？

生徒たちは様々な意見を書いてくれたが、特徴的なものを記しておく。

まず多かったのは、リーダーを支えようという気持ちの表れた意見である。例えば「会議などの時に自分がどうすればいいのかを考えるようになった」「自分が思ったことをすぐに言うのではなくて、いったん考えてから言うようになった」「意見を言う時にリーダーのことを思うように

なった」「リーダーを支えようとするようになった」「みんなで意見を出し合って、リーダー任せにしないようにした」などという意見があった。

次に、クラス全体に貢献しようという気持ちの表れた意見である。例えば「クラスの目標に沿って動くようになった」「クラスのために考えて行動するようになった」「リーダーでなくてもクラスのためにできることをしようと思った」などという意見があった。

上記のリーダーを支える意見やクラス全体の貢献は、ケリーが言う「両方のスキルを使いこなす模範的なフォロワー」(1993年:132)ということができる。

最後に、具体的に「フォロワー」という言葉が使われた意見である。例えば「いいフォロワーになれるように努力できるようになった」「リーダーをフォローすることができた」などという意見があった。

生徒たちは、クラスに対して貢献することを考え、意見を言う時もリーダーのことを考えながら意見を言うようになったことが分かる。フォロワーという言葉を使った同様の意見は他にも多数あり、「フォロワーシップ」という言葉も浸透しているように感じた。

質問(3) フォロワーシップの説明と話し合いはクラスのためになりましたか？

「大変役に立った」と答えた生徒が38人中16人(42.1%)、「少し役に立った」が14人(36.8%)で、38人中30人(78.9%)がクラスのためになったと回答した。しかし、ここでも8人(21.1%)の生徒が「あまり役に立たなかった」回答しており、更なる取り組みが必要である。



図6 「フォロワーシップのフォロワーシップの説明と話し合いはクラスのためになったか」の回答

質問(4) 上記の質問で「たいへん役にたった」「少し役に立った」と答えた人は、具体的にどんな時に役に立ったかを教えてください。

生徒たちは、様々な場面で役に立ったと感じていた。生徒たちの声は以下の通りである。

ここでも多かったのはリーダーを支えようとするようになったという意見である。例えば「リーダーに自分から声をかけて助けるようになった人が増えた」「みんながリーダーに協力的になった」「リーダーが困っている時、みんなが助けるようになった」「先頭に立ってクラスのために頑張ってくれている人たちにどんなことをしたらいいのか、何をしたらいいのかを考えるようになった」などという意見があった。

次に、クラス全体の変化が書かれた意見である。例えば「フォロワーシップの話し合いをしてクラスみんながクラス全体のことを考えるようになった」「何かを決める時、互いのことを考えるようになった」「会議の時、みんなが協力するようになり、スムーズに進むようになった」「意見が出なかったり、意見が割れそうになったり、誰もやりたがらなかつたりした時も誰かが積極的に手を上げるようになった」などという意見があった。

最後に「フォロワー」に触れた意見である。例えば「みんながいいフォロワーになりたいと思うようになった」「いいクラスを作るためには、いいリーダーだけでなく、いいフォロワーが必要だと思った」「リーダーもフォロワーも互いに支え合うことが大切だと分かった」などという意見が出た。

生徒一人一人もリーダーのことを感じるようになってきているが、クラス全体としてもリーダーのことを考えるようになってきている。また、クラス全体に貢献しようとする生徒が増えたために、クラスの会議も変化したことも実感している。そして、リーダーとフォロワーが互いに支え合う大切な関係であることも理解してくれていることも分かった。

V 終わりに

本研究では、今まで学校教育ではほとんどなされてこなかったフォロワーシップ教育を実施する

ことにより、生徒の大部分であるフォロワーがクラス活動に積極的に参加し、結果的にリーダーシップを発揮する生徒の育成につながることを目的とした。その目的を達成するために、クラスでフォロワーシップの説明をし、良きフォロワーとなるための議論を重ねた。学年全体で、前期と後期に実施した2回のアンケートでは、「クラスで積極的に意見が言えるか」「クラスに貢献しているか」という質問への回答で、フォロワーシップの実践をしたクラスではプラスの変化が見られた。様々な学級活動では、生徒から「フォロワーシップ」という言葉が日常的に出るようになり、フォロワーシップがクラスに浸透したことが感じられた。また、後期には他のクラスと比べて学級委員に多数の生徒が立候補するようになった。そして最後のアンケートでは、フォロワーシップがクラスの役にたったと回答した生徒が80%近くになり、クラス全体が変化したことを明らかにした。しかし、2組のアンケートの中で、自分にもクラスにも役に立たなかったと答えた生徒も10人前後いた。この中には、そもそも学級の活動や学校行事に興味を示さない生徒や集団での活動を好まない生徒、発達障害と診断されている生徒も存在する。そういった生徒も巻き込んでの学級集団作りが課題として残っている。

今後、このフォロワーシップ教育を学年全体、学校全体でも行っていき、フォロワーシップ教育を広めていきたい。また、校内研修、校外でのフォロワーシップ研修を行い、生徒だけでなく、学校体制の中でもフォロワーシップを広めていきたい。

引用・参考文献

- ・ アイラ・チャレフ著 野中香方子訳『ザ・フォロワーシップ』ダイヤモンド社、2009年
- ・ ハーバード・ビジネス・レビュー編『オーセンティック・リーダーシップ』ダイヤモンド社、2019年
- ・ バーバラ・ケラーマン著 板谷いさ子訳『ハーバード大学特別講義 リーダーシップが減る時代』ソフトバンククリエイティブ、2013年
- ・ ロバート・ケリー著 牧野昇監訳『指導力革命』プレジデント社、1993年
- ・ ロバート・K・グリーンリーフ 金井壽宏訳『サーバント・リーダーシップ』英治出版、2008年
- ・ 石川淳「研究開発チームにおけるシェアド・リーダーシップ：チーム・リーダーのリーダーシップ、シェアド・リーダーシップ、チーム業績の関係」組織科学 Vol.46、2013年
- ・ 小倉広『部下はリーダーの足を引くのか？』すばる舎、2011年
- ・ 河村茂雄・武田由香編著『みんながリーダー』の学級集団づくり』図書文化、2015年
- ・ 北岡宏章「特別活動と民主的リーダーシップの育成について」四天王寺大学紀要第46号、2008年
- ・ 厚生労働省「第5回～7回21世紀出生児縦断調査結果の概況」、2015年～2017年
- ・ 全生研常任委員会編『学級集団づくり入門 中学校』明治図書、1991年
- ・ 中村久人「リーダーシップ論の展開とリーダーシップ開発論」経営力創生研究第6号、2010年
- ・ バンダイの調査 <https://www.bandai.co.jp/kodomo/pdf/question243.pdf> (最終閲覧2020年11月3日)
- ・ 測上克義「リーダーシップ研究の動向と課題」組織化学 vol43、2009年
- ・ 松山一紀「フォロワーとフォロワーシップ」商経学叢第62巻第2号、2015年
- ・ 山田耕路「リーダー教育と科学者教育」門司印刷、2008年

「深い学び」のリソースとなる、子どもの関係性に 着目した授業デザイン

Class design focusing on children's relationships,
Which is a resource for "deep learning"

立命館小学校 宍戸 寛 昌
Ritsumeikan Primary School Hiromasa Shishido

I. 問題の所在

1. 「深い学び」がもつ違和感

アクティブ・ラーニング（以下AL）とは元来、一方的で知識伝達型の受講が一般的であった大学の授業を、能動的な学習へと質的転換する方法として提唱されたものである。その考え方が学習指導要領改訂の過程で、教育課程企画特別部会の論点整理（2015.8）により「課題の発見・解決に向けた主体的・協働的な学び（いわゆる「アクティブ・ラーニング」）」について、これまでの議論等も踏まえつつ検討を重ねてきた」として、幼稚園、小学校、中学校、高等学校にも適用するよう提唱された。しかし、学習指導要領が告示されるまでに、文言は（表1）のように変わっている。

【表1】ALと主体的・対話的で深い学びの対応の変遷

2015. 8	主体的・協働的な学び（いわゆる「AL」）
2016.12	主体的・対話的で深い学び（ALの視点）
2017. 3	主体的・対話的で深い学び

これまでALと捉えられていた「主体的・対話的（協働的）な学び」に、「深い学び」が付け加えられる形で出された授業改善の視点は、具体像が把握しにくいものになっている。「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて（報告）」（2016.8）でも主体的な学びと対話的な学びについては、その趣旨が理解しやすく改善が図りやすいのに対して、『深い学び』についてはイメージがつかみにくいと述べられている。これらのことから、一体として扱うことが望ましいとされている「主体的・対話的で深い学び」では

あるが、このままではイメージのつかみやすい「主体的・対話的な学び」による、学習形態に焦点をあてた授業改善ばかりが学校現場で進み、結局「旧来のAL像」が広まるのみになることが懸念される。そうならないためにも、深い学びの明確なイメージを確立していく必要がある。

2. 「弁証法型」「創発型」という深い学びの型

石井（2020）は学びの質的な深まりを「知っている・できる」「わかる」「使える」という段階に応じて説明しているように、学習内容に対する子どもの理解が一段階上のステージに上がっていくイメージが考えられる。本論文では、子どもが自らと相反する見方・考え方に出会い、さまざまなやり取りをする中で学びの質を一段階高める授業像を「弁証法型」と呼ぶことにする。

考えられるもう一つの型として、学習内容の周辺に点在しているネットワークが広がっていくイメージが挙げられる。オーズベルの有意味受容学習で説明されるように、子どもは何もない状態から学び始めるのではなく、新しい知識をこれまでの知識とつなげ、意味づけることで理解を深めていく。自らと異なる見方・考え方に出会い、さまざまなやりとりをする中で新たな知のネットワークを構築していく深い学びの授業像を、本論文では「創発型」と呼ぶこととする。

3. 深い学びが成立する条件

それでは、二つの型でイメージされた深い学びを構築していく上で、欠くことのできない要素とは何だろう。弁証法型の深い学びは、自分の意見を受け止めた上で、対立する意見をぶつけてくれ

る相手がいなければ成立しない。和やかな雰囲気をつくりつつも、忌憚のない意見をぶつけ合い、共に新たな解を求めようとする他者との関係が求められる。創発型の深い学びをつくるためには、自分とは適度に立場の異なる視点から意見を発する相手が必要となる。このように、深い学びを構築するためには、学びに適した関係性をつくることが必要不可欠となる。しかしそれは、深い学びに適した友人を新たに見つけたり選別したりすることを意味するものではない。むしろ、他の児童の中から自分とは違う部分を見つけ、引き出し、つなげ、ぶつかり合い、折り合いをつけるような主体的な働きかけや対話的なやりとりを、自分から創り出す姿こそが求められるのである。

4. 「学びに資する関係」の提案

本論文では、深い学びを実現するために必要となる子ども同士の関係を、学校生活上の人間関係と区別するため「深い学びに資する関係」と呼ぶこととする。一人では狭い視野と低い理解に留まりがちな学びを、広く高くしていくために他者の力をリソースとして用いる関係を構築する大切さは、認知研究の分野でも古くから着目されてきた。

正統的周辺参加論 (Lave & Wenger, 1991) は学習を「人が実践の共同体に参加することによってその共同体の成員としてのアイデンティティを形成すること」とみなしている。教室が社会という大きな共同体の周辺に在るのであれば、子どもは学習(実践)に参加しながら、中心的な役割に近づいていくことになる。この中心的な役割に近づいていく過程を学びの深まりと見るのであれば、友人とモデリングやコーチングをし合う、深い学びに資する関係に着目して授業を構築することは価値のあるものとなるだろう。

【表2】友人との良好な関係が学業成績と関連する理由

- | |
|----------------------------------------------------|
| ①自己調整プロセスに関連する行動スタイルが社会的成果と学業的成果の両方に貢献しているから、 |
| ②学業成績がよいことによって友人から受け入れやすくなったり、認められるようになったりするから |
| ③友人との望ましい関わり合いが知的スキルの発達を促すから |
| ④肯定的な友人関係は、学業の目標達成やそれに伴う成果をサポートするような社会的環境として機能するから |

1-5. 学びに資する関係と資質・能力

深い学びに資する関係を作ることと、学力の資質・能力の間にはどのような関係があるのだろうか。鹿毛(2013)は社会的コンピテンスを基に、友人との良好な関係がなぜ学業成績と関連するのかについて解説している(表2)。

特に表3に示した条件が満たされる際に、友人関係が学業目標の達成を促進すると述べている。

【表3】友人関係が学業目標の達成を促進する条件

- | |
|---------------------------------|
| ①目標追求に対する明確な見通しや機会について友人同士で語り合う |
| ②手段的な援助がクラスメイトから得られる |
| ③友人との関わりが安全で信頼のおけるものである |
| ④情緒的なサポートが友人から得られる |

友人との良好な関係が学力と正の相関があるのであれば、学びに資する関係をつくることのできる力(非認知的な能力)もまた学力の一部として捉えることができるであろう。これは、他者にうまく頼ることのできる子どもは落ちこぼれないという現場感覚に合致する。

以上、主体的・対話的な学びを内包した深い学びを実現させるために、子ども自身が学びに資する関係を構築できることが肝要であると説明してきた。しかし、実際に深い学びに資する関係が成り立っている場での子どもの姿や授業の状態、成立するための要件についてはまだ不確定な部分が多い。以下、実践を通じて明らかにしていきたい。

II. 研究の目的

1. 実践を通して「深い学びに資する関係」の実態を探る

子どもと子どもの間に成立するであろう深い学びに資する関係とは、どのような個人の資質や能力に支えられているのだろうか。本論文では以下の四つの姿を提案する。

- ①互いの意見の折り合いをつけながら話し合う
- ②互いの個性を認め合いながら学ぶ
- ③自分たちで学びの方向性を決める
- ④学ぶ場にふさわしい雰囲気をつくりだす

これは、表4にあるような国内外の先行研究で挙げられている非認知的能力やソーシャル・スキ

ル、コミュニケーション・スキルを整理したものである。これらの姿が見られた時、子ども間には学びに資する関係が構築されており、深い学びへ向かう素地ができたと言える。しかし、パーソナ

【表4】 学びに資する関係を支えると考えられる諸能力および技能の抜粋

社会的スキル (石井, 2015) ・チームワーク② ・ルールと分業③ ・リーダーシップ② ・争いの処理① ・マネジメント③ ・合意形成① ・共同体の自主的組織化と再構成③
社会情動的スキル (PISA, 2018) ・共感② ・他者の視点② ・思慮深さ④ ・勇気③ ・倫理④ ・リーダーシップ②
社会情緒的コンピテンス (国立教育政策研究所, 2017) ・アタッチメント④ ・共感性② ・向社会性② ・感謝② ・尊敬② ・尊重② ・感情コンピテンス③ ・感情表出の調整③ ・ソーシャル・スキル①
態度目標 (日本協働教育学会, 2005) ・話し合いの作法① ・リーダーシップ② ・フォローシップ② ・自己受容④ ・他者受容④

ル特性や関係の深まりによって、姿が見られる瞬間は多様であり、その姿に教師が気付いていない場合も考えられる。そこで、関係の成熟の度合いを以下のように設定し、関係が生まれる際の目安として見ていくこととした(表5)。

【表5】 学びに資する関係の成熟段階

通称	関係の段階	活動の内容
活かし合い	相互活用の関係	A 創意発見
通じ合い	相互理解の関係	A 個性理解
		B 合意形成
		C 効果理解
助け合い	相互支援の関係	A 支援提供
		B 支援要請

2. 「深い学びに資する関係」が構築された時の三つの機能

上記のような姿が授業の中で現れる時、子どもの内面には①自己・他者モニタリング②ピア・モデリング③自己開示と援助要請の3つの機能が働いていると考える。

①自己・他者モニタリングは、自分と他者との

認知的・感情的な状態を把握する機能である。折り合いをつけたり、認め合ったりする姿が生まれる前提として、まず自他の考えが類推できなければならない。その上で互いの意見の比較や意味付けといった思考がなされていくことになる。また、認め合いや折り合いをつけるといった高度な意見のすり合わせには、互いの感情面に対する配慮が求められる。これらのことから、深い学びに資する関係が構築できている時、子どもの中には自己と他者に対するモニタリングの機能が働いていると類推できる。

②ピア・モデリングは、他者の意見や方法を自らのそれに取り入れようとする機能である。バンデューラの社会的学習理論にもあるように、子どもは他者の行動やその評価を自分に重ね合わせてイメージする。その時、自分よりも少しだけ先行する他の児童は、認知的徒弟性における師匠の存在のように捉えられているだろう。学びの方向性を決める上で他者の活動は成功も失敗も重要なリソースとして活用できるため、他者から学ぶべきところを見つけるピア・モデリングの機能が働いていると考えられる。

③自己開示と援助要請は自ら関係を構築しようとする機能である。自他の内面をモニタリングし、他の児童の活動をモデリングしている時、その子どもは相手の考えを受け入れようとする、学ぶ場にふさわしい雰囲気を作り出していることになる。また、自分が何をしたいのか、どこで困っているのかを表明し、助けを求めようとする内面の機能を働かせているであろう。

3. 「学びに資する関係」を構築する上でのICTの有効性を探る

授業の中で教師が行う働きかけは、教材や場の工夫、発問や価値づけなど多岐にわたる。しかし、学びに資する関係を構築させるためには、グループやペアで取り組むような課題や場の設定が主となるであろうと想定していた。しかし、実践授業を行うことになった2020年度は、「学校の新しい生活様式」の下で、授業形式に様々な制限が設けられることになった。これにより、机を向かい合わせたグループでの話し合いや、隣の児童とのペア対話といった手法は、そのままでは使えなく

なった。また、付箋やカードなどの共用物を用いた情報整理活動、全体の前でプレゼンテーションを行う活動なども制限される。これら対話的な手法が使えなければ、深い学びに資する関係を構築することはほぼ不可能になってしまう。

そこで着目したのがICTの活用である。本校では第3学年以上の児童は全員が一人一台のタブレットPCを所持している。また、ロボット科や情報科といった、ICT習得に特化した教科が設置されており、基礎的な活用スキルをほとんどの子どもが身につけているという優位性がある。それに加えてコロナ禍による4月から6月のオンライン学習期間中に、タブレットPCを活用する機会が飛躍的に増えている。以上のことから、対面形式での対話的なやり取りを十分にできない代わりに、ICTの活用を主とした以下のような働きかけで授業を行うことにした。

(1) 手立て①「AL的手法」を学びに資する関係を構築する観点から見直す。

新しい学校生活様式では対話や共働の活動に制限がかかるため、意見の折り合いをつけたり互いの個性を認めたりし合うような授業内のコミュニケーション自体が難しくなってしまった。そこで、ICTを代用または媒介としながらも、ペアやグループによる共働・交流活動が進むような教師の働きかけを考えることにした。具体的には、Microsoft OneNote（以下 OneNote）のような同期型アプリケーションを用いた共働・交流活動を行うこととし、活動に移る前に、どのような言葉かけをし、終了後にどのような振り返りをさせるかといった、活動前後の関与について働きかけを講じる。また、深い学びに向かう過程には、様々な子ども同士の衝突や問題が発生するであろう。そうした場面で、どのようなファシリテートを行えるかを模索する。

(2) 手立て② ICTの活用によって深い学びに資する関係は構築できるのかを確かめる。

ICTを活用することが分担や共働といった共に学ぶ効果を生み、子ども自身がその良さを感じているかを確かめていく。また、教師側からはICTの活用は同時多発的な学びの把握に役立つか、互いの良さを見合う場づくりは進むのかなどについて検証していく。

(3) 手立て③ 関係性を構築する必然性を埋め込んだ単元計画の作成によって、子どもの意識はどう変わるのかを確かめる。

ICTの利活用によって、ペア・グループ学習の代替は可能になるかもしれない。しかし、それが深い学びに向かうかどうかは、単元自体のマネジメントに委ねる部分が多い。そこで、学びに資する関係を構築する必然性を埋め込んだ単元計画を作成し、その把握や振り返りにもICTを活用することで、他者と学びに資する関係を構築しようとする子ども自身の意識を生むことができるのではないかと考えた。

Ⅲ. 研究の方法と実際

1. 検証授業1「RITS 広島調査団報告」のあらまし

光村図書の「たずねびと」は、現代の少女がふとしたきっかけで原爆の被害に興味をもち、調査を進める中で戦争への見方を変えていく物語である。そこに町の問題を調べて報告する「みんなが過ごしやすい町へ」、情報活用能力を育てる「目的に応じて引用する」の2教材を加えて新たに単元を組み立てた。コロナ禍が無ければ宿泊学習で広島に行き、平和について学ぶ予定であった子ども

【表6】単元計画（全12時間）

次	時	主な学習活動
一	1	単元のイメージ動画を鑑賞し、課題に対する主体的な問いをもつ。
二	2	「たずねびと」のあらましをまとめ、初発の感想を書く。
	3	中心人物綾の、場面ごとの心情の変化をフレームにまとめる。
	4	山場場面における、綾の心情の変化について読み取り、関係図にまとめる。
	5	広島や戦争、平和に対する自分の意見を短作文にまとめる。
	6	単元テスト「たずねびと」を行う。
三	7	「自分が考える世界を平和にする方法」というテーマで題材を決める。
	8	レポートの書き方や引用の仕方、図表やグラフの描き方を知る。
	9	テーマに基づいてレポートを完成させる。
	10	単元テスト「みんなが過ごしやすい町へ」を行う。
四	11	2種類の方法から1つを選んで、調べたことを発表する。
	12	発表について交流し、互いの良さを認め合う。

もたちに、何らかの形である戦争を学ぶ機会をつくりたいという思いと、時間的・地理的・発達段階的に見て、実感を伴う理解をもつことが難しい太平洋戦争に拘泥せず、今ここに生きる自分たちだからこそ感じる平和を考えてほしいという二つの願いが貫いた単元である。

(1) 授業内で検証する教師の働きかけ

手立て①として、ICTを媒介としたAL的手法を取り入れた。2時から5時にかけて、グループや全体でOneNote上のワークシートを共用した学びを毎時間行う。これまでは互いのWSを交換して読み合ったり、1枚のWSを全員で見ながら意見をやりとりしたりしていた活動を、タブレットPCの画面越しに無言で行うことになる。ここでは、文字言語のやりとりで意思の疎通が図れると子どもが感じたかを検証していく。また、先行する他の児童の活動を見ることで、子どもが自ら参考にしたい意見を見つけ、モデリングをする内面の働きが期待できる。

手立て②として、11時から12時にかけて、Microsoft Forms（以下forms）を活用して、それぞれの発表に対する相互評価を行う場面を設定した。4段階のルーブリックを用いたパフォーマンス評価と、称賛のコメントを打ち込ませることで、活動の背後にある、他者の個性や努力に対する気づきが生まれるようにする。この気づきが学びに資する関係につながる自他のモニタリングとなるだろう。

手立て③として、グループで学び合う活動を組み込んだ単元計画を立てた。5人を1グループとして単元前半ではグループワーク中心の活動を、後半の個別学習ではOneNoteを使ってレポートや発表の準備の進捗状況を記録し、相互閲覧できるようにした。同じグループの仲間がどの活動まで進んでいるか、どの活動で足踏みしているのかを把握することで相互援助につなげ、学ぶ場にふさわしい雰囲気をつくり出す姿を生むことが目的である。

(2) 評価方法と項目

単元終了後、すべての子どもにMicrosoft Formsを用いた意識調査に回答してもらおう。質問項目は以下の通り。

【表7】アンケートの質問項目

(問1) レポートやプレゼンを作っていて、どうすればよいか分からず困った時に、言葉やTeamsの書きこみなどで友だちに助けを求めることができましたか？
(問2) 国語の授業の中で、友だちの書いたノートやレポート、発表やプレゼンなどを見たことは役に立ちましたか？

(3) 授業後の評価

【表8】問1「友だちに助けを求めることができたか」の回答結果（113人）

ア 助けを求めることができた	49
・とても親身になって助けてくれた	40
・いやな顔を見せずに助けてくれた	8
・めいわくそうだったが助けてくれた	0
・だれも助けてくれなかった	1
イ 助けを求めることができなかった	20
・助けを求める方法が分からなかった	5
・助けを求めるのがはずかしかった	11
・だれに助けを求めれば良いのか分からなかった	1
・どうせ助けを求めても教えてもらえないと思った	0
・その他	3
ウ 困ることがなかった	44

「ア 助けを求めることができた」を選んだ43%の子どもは、問題解決が困難な場面において、他の児童に援助要請をし、援助を受け取ることによって問題の解決を導き出したというプロセスの一部または全部を踏んだと言える。そのうちの98%は援助要請した児童から援助をされるときの態度について良い印象をもっているため、次回以降の問題場面における援助要請に肯定的な展望をもつことができたであろう。

「イ 助けを求めることができなかった」子どもの中で、「助けを求めるのがはずかしかった（11人）」を選んでいるのは、援助要請ができないのではなく、したくないと感じている子どもである。これを「助けを求めるのが（自分が分からない、できないことを伝えることにつながるの）はずかしかった」のだと捉えると、自らの学力を低いと感じている子どもの割合が多いのではないかと予想できる。しかし、11名の内訳は下位児（1学期の国語の成績が50点未満）が2名のみであり、上位児（同85点以上）の方が5名

と上回る結果であった。ここから、他者へ援助要請をする際の恥ずかしさとは、成績の高低やそれに伴う自信の有無ではなく、本人が感じている周囲との信頼関係に因るのではないかという予想ができる。

【表9】問2「友だちの活動を見ることは役に立ったか」の回答結果 (113人)

とても・少し役に立った	111
・これからどうすればよいかの参考になった	70
・自分の活動をより良くするための参考になった	64
・見ていると自分のやる気が出てきた	26
・同じ失敗はしないようにしようと思った	22
少し・あまり役に立たなかった	2
・そもそも友だちの活動を見ていなかった	0
・自分とはちがいがすぎていて参考にならなかった	2
・友だちの活動を見たが、きょうみがもてなかった	0
・その他	0

ピア・モデリングがうまく機能していたかを問う設問である。全体の98%の子どもが他の児童の言語活動が参考になったと答えており、効果の大小はあれ、他者の活動成果を閲覧する機会があることは、個別の学習に見通しを持たせる上で有効であると言える。内訳を見ると「これからどうすればよいかの参考になった」の回答が63%と最も多かった。これは、他の児童の活動を見るのが、今後の学習の見通しを得るための手段として有効であると感じていることを表している。

(4) 結果の考察

手立て①として行った、タブレットPC上の共通スペースで同時に入力していくという言語活動は、子どもにとっても新鮮で興味深いものとなったようだ。全員がそれぞれのタブレットPCをのぞき込み、一言も話し声の出ない中カタカタとキーボードを打ち込む姿は遠目には奇異なものに映るかもしれないが、その集中したやり取りは音声によるやり取りと遜色なく、脳内が非常にアクティブな状態になっていることを見取ることができた。これは、他者の入力した結果が即時画面に現れる、同期型のアプリケーションを使ったことにより、隣にいる他者の息遣いを感じながら個人活動をしているという効果をもたらしたものだ

う。

アンケート問2の結果から明らかのように、先行する他者の学びを生かすピア・モデリングは学びを進める上で有効であると、ほとんどの子どもには認識された。特に今回の単元では発表に向けて子どもが個人で調べたりまとめたりする活動が設定されていたため、個人による活動の時間差がうまく働いたと言える。その反面、手立て②で講じた相互評価だけでは、互いの活動の表面をなぞるばかりでこちらが期待した弁証法的な意見のぶつかり合いや、創発的な思考体系の組み直しまではなされなかったため、改善が必要となる。

検証授業1はオンラインによる家庭学習期間が明けてから1カ月程度の時期に行ったものであるため、学級内での人間関係が十分に構築できていなかったことも要因としてあるだろう。以上の考察を生かして、検証授業2を構想した。

2. 検証授業2「小学校を変える5年生の主張」のあらまし

光村図書5年の話すこと・聞くこと教材「よりよい学校生活のために」と、書くこと教材「あなたは、どう考える」の二つを組み合わせ、本単元の教材を作成した。「よりよい～」にある他者と意見を交流する活動を、反論に含まれた他者の視点を持論にどう組み込むかという創発型の学びとして取り入れた。また、「あなたは～」にある説得力をもった意見文を書く活動を、説得力を

【表10】単元計画 (全8時間)

次	時	主な学習活動
一	1	学校生活に対する困りごとを知り、意見文を書くことで問題を解決する見通しをもつ。
二	2	困りごとからテーマを決め、自分の考え(主張=理由+根拠)をもつ。
	3	文章の構成(はじめ[主張]+中[理由+根拠]+終わり[まとめ+主張])を決める。
	4	意見文の下書きをし(Word)、友だちと読み合い、推敲(すいこう)する。
	5	下書きを読み合い、友だちの反論とその答えを付け加えながら主張を見直す。
	6	意見文の清書をする(原稿用紙)。
三	7	チームの友だちと意見文を読み合い、それぞれの主張に対する意見を出し合う。
	8	他クラスの友だちの意見文を読み、それに対する自分の意見を簡単な主張文にまとめる。

増すために他者の評価に向き合い、対案を考えなければならない弁証法型の学びとして取り入れている。

(1) 授業内で検証する教師の働きかけ

手立て①として、5人の班を六つづくり、その中で五つの課題を分担して進めるようにした。班単位の活動は実践授業1でも行っており、スモールステップごとに教師がチェックする体制をつくることで、相互援助が生まれる効果があることは確認できている。今回は五つの課題を5人で分担することで、「自分の課題を解決したい」という責任感と「5人で課題を解決しよう」とする連帯感が生まれることをねらっている。また、5人が別の課題に取り組むことで、ジグソー学習のように同じ課題に取り組む別の班のメンバーと対話できる機会を設定できる良さもある。

手立て②として、検証授業1の相互評価だけでは見ることのできなかった、深い学びの二つの型が生まれる活動を組み込んだ授業場面を設定した。5時では互いの意見文を読み合い、説得力を増すため反論を出し合う活動を設ける。この、反論に持論の補強や視点の転換に対する思考が弁証法的な学びの深まりに向かうと考える。また、7時では完成した意見文を読み合い、自由に意見を述べ合う場を設ける。ここで互いの視点のずれを個性の違いとして受け止めることができれば、創発的な学びの構築に向かうと考える。

手立て③では、検証授業1で見られた方法的な模倣だけでなく、互いの見方・考え方までピア・モデリングし合うことができるよう、単元の組み立てを再考した。まず、単元の学習に入る1週間前にFormsを用いて、「学校生活をもっとこうす

ればいいのに」と題して、「①ペンネーム」「②クラス、学年、学校のみんなが困っていること」「③どうすれば解決できるか」の3点について書かせ、課題を集約しておいた(表11)。これにより、学習課題に対する当事者意識が生まれ、単に作文を書き上げればよいという作業感が薄まると考える。また、書き上げた作文を読んでもらう相手を設定することで(表11の矢印)、相手意識を高めた文を書けるようにした。

(2) 評価方法と項目

単元終了後、すべての子どもにFormsで回答してもらった。質問項目は以下の通り。検証授業1の考察において、問1の援助要請ができなかった子どもの要因特定が難しかったことから、回答の選択項目を整理した。また、ピア・モデリング及び自己・他者モニタリングに関するより細かい尺度が必要となったため、岡田(2012)らの「ピア・モデリング尺度」を用いて問3を、東海林ら(2012)の「中学生用コミュニケーション基礎スキル」における他者理解スキル及び自己他者モニタリングスキルの尺度を参考に問4を新たに設定した。

【表12】 アンケート項目

問1	作文を書いている、どうすればよいか分からず困った時に、友だちに助けを求めることができましたか？
問2	国語の授業の中で、友だちの書いた作文の題材や下書きを見たことは役に立ちましたか？
問3	2学期の国語の学習の中で、次のことにどれぐらい気をつけていましたか？ 当てはまるものを選びましょう。
問4	次の項目で、自分に当てはまると思うものを一つずつ選びましょう。

【表11】 あるクラスが設定した課題

A	教室やろうか、トイレがどうしても密になってしまう問題 (→学年主任)
B	給食の時に班で食べられない問題 (→学級担任)
C	鬼ごっこでタッチができない問題 (→ハウス代表)
D	給食の食べ残し(フードロス)が多い問題 (→学級担任、養護教諭)
E	クーラー(ヒーター)のスイッチをいつ入れるか(切るか)問題 (→学級担任)

(3) 授業後の評価

【表 13】 問1「友だちに助けを求めることができたか」の回答結果 (118人)

ア 困ることがあったが、一人で解決することができた	14 (新規)
イ 困ることがあり、友だちに相談して解決できた	93 (+44)
ウ 困ることがあり、友だちに相談したが解決できなかった	0 (新規)
エ 困ることがあり、友だちに相談しようとしたが、言えなかった	0 (-20)
オ 困ることがなかった	11 (-33)

問1は学習を進めることが困難な状況下で、友人に援助要請を出すことができたのかを問うものである。回答状況を見ると、一人では解決が難しく、他者に援助を要請しなければならない場面で、全体の8割弱が「イ 困ることがあり、友だちに相談して解決できた」と答えている。前回の同項目と比較しても37%の増加がみられることから、ほとんどの子どもが学習内容や活動が分からない時に、友人に助けてもらうという経験をしたことが分かる。

【表 14】 問2「友だちの活動は役に立ったか」の回答結果 (118人)

とても・少し役に立った	116 (+5)
・これからどうすればよいかの参考になった	84 (+14)
・自分の活動をより良くするための参考になった	73 (+9)
・見ていると自分のやる気が出てきた	25 (-1)
・同じ失敗はしないようにしようと思った	23 (+1)
少し・あまり役に立たなかった	2 (±0)
・そもそも友だちの活動を見ていなかった	0
・自分とはちがいきすぎていて参考にならなかった	2 (±0)
・友だちの活動を見たが、きょうみがもてなかった	0
・その他	0

問2は、ピア・モデリングの効果について確かめたものである。全体の71%が「これからどうすればよいかの参考になった」と答えており、課題解決の方法を知る上で、多くの子どもが先行す

る他の児童の作品や活動を見ることを有意義だと感じていることが分かる。また、全体の62%が「自分の活動をより良くするための参考になった」と答えており、質的な学びの深まりに他の児童の作品や活動が良い影響を与えていると感じていることが分かる。これらの回答はいずれも1回目のアンケートよりも数値が上がっており、実際に参考にした子どもが多かったことが予想できる。

【表 15】 問3「友だちを学びのリソースとして用いたか」の回答結果 (118人)

ア 勉強のとき、できている友だちをお手本にしてやってみようとする	4.18
イ 勉強のとき、友だちがどのように考えているかを気にかける	4.10
ウ 勉強のとき、友だちと同じように取り組んでみて、学ぼうとする	4.28
エ 勉強のとき、やる気のある友だちを見習って、自分もがんばろうとする	4.40
オ 勉強のとき、友だちがどのように問題に取り組んでいるかを気にかける	4.32
カ 勉強のとき、友だちのよいところを見習おうとする	4.50

問3では子どものピア・モデリングに対する意識を探った。全体的に高い評価をつけているが、特にエとカの項目に肯定的な見方をしている子どもが多いことが分かる。エは学びに意欲的に取り組むため、カは学びの質を上げるため、それぞれ他者の活動を参考にしようとする意識がうかがえる。その他項目が他者の思考や方略を生かそうとするものであることから、今回の意見文を書く単元において、より積極的で肯定的な雰囲気を大事にする子どもが多かったのではないかという推察できる。

【表 16】問 4「自己と他者のモニタリング」の回答結果 (118 人)

A わたしは、相手のさりげない行動から相手の伝えたいことが分かります	3.30
B わたしは、相手が何を考えているか、分かります	3.13
C わたしは、表情から相手の気持ちを想像するのが得意です	3.55
D わたしは、言葉がなくても相手の伝えたいことが分かります	3.26
E わたしは、その時自分が何を考えているのかに注意します	3.65
F わたしは、そのときどきで、自分が何を感じているかを気にします	3.51
G わたしは、その場その場で、自分がどんなことをしようとしているのかに気をつけます	3.77
H わたしは、その場で、自分がどうしたいのかを考えます	3.95
I わたしは、相手の立場に立って考えます	3.93

問 4では、A から D の他者モニタリングに比べ、E から I の自己モニタリングの方が高い数値になっている。ここからは、学習活動の中で他者よりも、自分の活動に意識を向けている子どもの実態が見えてくる。

(4) 結果の考察

手立て①として、課題設定とグループ内での分担を明確にする働きかけをおこなった。問 1 のアンケートではすべての子どもが困難場面をクリアするという明確な結果が出ている。これは、進捗チェックというボトルネック部分をつくったことにより、グループ内での相互モニタリング機能が働き、他の児童の進捗状況や困り感に小まめにアジャストしていたことを示している。その一方、子どもが困り感を十分感じる前に先行する他者からの先回りの援助が与えられてしまったために、援助要請や自己開示をする必要感をもてなかった(もつ必要が無かった)ケースがあったことも考えられる。授業をデザインする時には、子どもが気付かないレベルで相互援助が組み込まれていることが理想ではあるが、ここまで極端な結果が生まれた背景に何があったのか、さらなる検証が必要である。

手立て②として反論や相互評価の場面を設定したことが、深い学びに向かったかどうかは不明瞭

なままとなった。こちらが意図した反論とは、相手の論の矛盾点を指摘したり、うまくいかない場合を例示したりするものだったのだが、実際には「～はどうするの?」という単純な質問や「～すれば良いと思います」という代案がほとんどであった。そのため、反論を受け取った側もどう答えれば良いか戸惑う場面が生まれ、一段高いレベルの意見につながるケースは少なかったようだ。これは、問 5 の他者モニタリングの値が低いこととの関連だけでなく、子どもの発達段階に関連することであろう。

手立て③の単元構想の工夫は子どもの作文に対する意識を良い方向へと変えたようだ。アンケートの自由記述に「作文の授業がこんなに楽しかったのは初めてでした。」「グループ活動で、たくさん意見をぶつけ合っているいろんなことを学べたし、友だちと一緒にやることで不安なところも自信をもってチャレンジできて、お互いに相手のことを助け合いながら、いつもより楽しい国語の授業になったので、これからもグループ活動を続けてほしいです。」のように肯定的な表現が多かったことからそのことがうかがえる。

IV. 全体考察

1. 深い学びに資する関係の実態として見えてきたものとは何か

ピア・モデリングの価値を問うアンケートからは、他の児童の学びが役に立つ(学びに資する)とは子どもにとってどういう意味をもつかがうかがえる。多数を占めた「これからどうすればよいのかの参考になった(1回目 63%、2回目 71%)」という答えから、子どもは学習活動をどう進めれば良いかという方法を、他者から知することを求めていることが分かる。また、「自分の活動をより良くするための参考になった(1回目 58%、2回目 62%)」という活動の質に関する答えも多く、他の児童と比較することで自らの活動を評価している子どもの内面が見える。モチベーションに活かす、エラーケースとして活かすと答えている子どもは少ないことから、小学校高学年段階の子どもにとって、他の児童をピア・モデリングすることには自らの進度的・質的な立ち位置

を確かめる機能があることが確認できた。こちらで想定していた、他者と正対して意見をぶつける姿や、既存知識のネットワークを壊して新たな知の構造を生み出す姿といった深い学びを志向する関係が生まれる前段階として、このように自己と他者をモニタリングする状態が存在すると考えられる。これは、表5で規定した学びに資する関係の「通じ合い」が具現化されたものであり、今後互いを活かし合える関係にしていく別の手立てが必要となるだろう。

2. 深い学びに資する関係が構築された時、三つの機能はどう働いていたか

ピア・モデリングに関するアンケートでは、2回とも全体の98%の子ども肯定的な回答をしていた。互いの活動を見合い、自らの活動に活かす学習の機能は、効果的であったと捉えていることが分かる。自己・他者モニタリングが機能していたかどうかについては、アンケート結果だけでは不明瞭な部分が多かった。これは、自らをメタ認知的に捉えたり、自分の活動にのみ注力したりする、小学校高学年児童の実態によるものと考えられる。毎時間の最後に視点を与えてリフレクションする時間をつくるなど、自己調整学習的な訓練と並行して進めていくことでモニタリング機能が高まる可能性がある。自己開示・援助要請については、実践授業1から実践授業2に向けて大きな変化があり、困ることがあっても友だちに助けを求めて解決することができたと答えている子どもがほとんどを占めた。比較的質的な個人差が生まれやすい読解の活動に対して、作文は量的・時間的な個人差が生まれやすい。そこで生まれた進度の差を埋めることが援助となるため、このような結果になったと考えられる。

3. 深い学びに資する関係を構築する上で、ICTの活用は有効であったか

学校の新しい生活様式に対応するため、苦肉の策として取り入れたICTの利活用だったが、学びに資する関係を構築する上で手ごたえを感じた。それは互いの活動が可視化されることによる、モニタリングやモデリングのしやすさである。同期型のアプリケーションを使った活動では、リアル

タイムで互いの意見が画面に映し出されることになる。誰が何をしているのか一目瞭然の状況は、他者の意見に対する反論や同意を生み、活発な交流へとつながった。今回は個人の学びにチームの力を貸与する活動形式を考えたが、むしろチームの課題を個人で分担しつつ有機的に紡ぎながら学ぶ形式に向いていると捉えた。

V. 成果と課題

1. 本研究の意義

本研究では、学習指導要領(平成29年告示)で示された「主体的・対話的で深い学び」に焦点を当て、学びが深まる構造から二つの型を仮定した。「深い学び」とは授業が向かう方向性を指す視点であり、子どもが活動する姿を想定した「主体的・対話的な学び」とは区別しつつも、授業改善のゴールとその過程という捉えから一体として考えられる。このような枠組みで授業改善の三つの視点を捉え直すことができたことを、一つの成果として挙げたい。

二つの「深い学び」の特性が、一人の学びを超えた高まりや広がりを目指することから、学びの主体は他者の見方・考え方を吟味・批判・模倣・取得といった活動になっていく。これらの互恵的で相互補完的な関係を「学びに資する関係」と仮定し、その実態と成立させる条件について二つの検証授業を基に探った。この時、これまでのAL型授業で主として使われてきたペアやグループによる対面ディスカッション形式ではなく、ICTを補助的なツールとして扱うことの効果も検証した。その結果、深い学びを求めて子どもの学習活動の質を上げようとする時に、他者に働きかけて互いに影響し合うような関係を創り出すことは確かに必要であることが確認できた。

2. 今後の研究課題

一方で、弁証法型の深い学びを求めようとする、意見と感情を分けて話すことが難しいため、対立する意見がぶつかり、新しい価値観が生まれるまでの深まりは見られなかった。また、創発型の深い学びを設定したが、新たな思考の枠を創り出すことができたか把握することはできなかった。

深い学びの具体像と実際の子どもの姿に乖離ができないよう、今後はすり合わせが必要となる。

文部科学省では、「新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会（第12回）」において、個別最適な学びにつながるものとして「社会とつながる協働的な学び」を提案している。現在進められている「主体的・対話的で深い学び」という授業改善の視点とは違う切り口ではあるが、集団における質の高い学びを求め続ける限り、「学びに資する関係」を構築することの大切さは組上に載せ続けなければならない。また、同部会では令和4年度を目途に小学校高学年からの教科担任制を本格的に導入すると発表している。小学校高学年では、これまで行われてきた学級担任制と、中学校の学年団制の中間期として、学級担任が主体の教科担任制による学級経営が行われることとなる。おそらく教科を担当する教師間で、授業中に子どもが人間関係を構築していけるよう働きかける方法を共有していくことが、今後求められていく。そのためにも、深い学びに資する関係の実態を明らかにし、有効な方略を探ることが今後も必要となるであろう。

引用文献

- 石井 英真 (2020). 授業づくりの深め方——「よい授業」をデザインするための5つのツボ—— ミネルヴァ書房
- 石井 英真 (2015). 今求められる学力と学びとは——コンピテンシー・ベースのカリキュラムの光と影（日本標準ブックレット）日本標準
- 遠藤利彦他 (2017). 非認知的（社会情緒的）能力の発達と科学的検討手法についての研究に関する報告書 巻末資料 pp.280 国立教育政策研究所
- 鹿毛雅治 (2013). 学習意欲の理論——動機づけの教育心理学—— 金子書房
- 岡田涼・大谷和大・中谷 素之・伊藤崇達 (2012). 目標志向性が学業的援助要請、ピア・モデリングに及ぼす影響——小学生と中学生における差の検討パーソナリティ研究, 2012, 第21巻, 第2号, 111-123
- 東海林渉, 安達 知郎, 高橋恵子, 三船奈緒子 (2012). 中学生用コミュニケーション基礎スキル尺度の作成 教育心理学研究 60巻 (2012) 2号
- 本田 真大 (2015). 援助要請のカウンセリング——「助けて」と言えない子どもと親への援助—— 金子書房
- 教育課程企画特別部会 (2016). 教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）
- 経済協力開発機構 (OECD) 著. 無藤隆 (監修) (2018) 社会情動的スキル——学びに向かう力—— 明石書店
- 文部科学省. (2020). 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会（第12回）初等中等教育局初等中等教育企画課教育制度改革室
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation, Cambridge University Press. (佐伯胖訳『状況に埋め込まれた学習 正統的周辺参加』産業図書, 1993年)

「立命館附属校教育研究紀要」投稿要領

附属校教育研究・研修センター

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。
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 ページ 1848 字）、余白は左 30mm、右上下は 25mm とする。
3. 原稿のページ数は 10 ページ以内とする。
4. 最初のページについては、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。
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。
6. 脚注は文末脚注とし、本文中の該当箇所右肩に上付きで 1)、2)、3)、…と記すこと。
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。
8. 投稿原稿等は返却しない。
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する。
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。
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。
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。
13. 原稿は、本学の研究倫理に則っていることとする。

立命館大学研究倫理指針：

<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。

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

Educational Research and Teacher Training Center

1. 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. The manuscript must be created with 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>
 - 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
 - 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, and your full name
 - * There are no requirements with regards to font type - you should use a clear easy-to-read font such as Arial or Times New Roman.
 3. Total number of pages must be ten or less.
 4. The first 10 lines: 44 letters horizontally, single column
 - Title: on the 3rd line
 - Name: on the 9th line
 - Body: starting on the 11th line with double columns
 5. 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. 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. Authors can revise the document until the first proof.
 - Significant revision in the proof is not permitted in principle.
 - The document may be formatted by the Editorial Board as needed.
 8. The manuscript and accompanying material will not be returned.
 9. The manuscript and accompanying material will be published on the website of The Educational Research and Teacher Training Center.
 10. Figure and table costs should be covered by the author.
 11. For the Japanese manuscript, English title and name should be added.
 12. A manuscript should be submitted to the Educational Research and Teacher Training Center through e-mail, with the applicant’s name, affiliation and title, and contact information (postal code, address, and phone number).
 13. The manuscript must satisfy the research ethics of the Ritsumeikan Academy.
 - Ritsumeikan University research ethics guidelines:
 - <http://www.ritsumei.ac.jp/research/file/common/ethics/mankind/id41364.pdf>
- ※ 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	久野 信之	学校法人立命館一貫教育担当常務理事
副編集委員長	友草 司	学校法人立命館附属校教育研究・研修センター長
委員	横澤 広久	学校法人立命館一貫教育部長
	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	Nobuyuki Kuno	Executive Trustee, Continued Education
Vice Editor-in-Chief	Tsukasa Tomokusa	Director, Educational Research and Teacher Training Center
Members	Hirohisa Yokozawa	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6号

—教育実践報告集—

2021年3月1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.6

March 2021

CONTENTS

An achievement of the developments in the Inquiry-Based Class for the Japanese Classics in Ritsumeikan Moriyama Senior High School	(1)
The Research for Fostering Global Citizenship in “Period for Inquiry-Based Cross-Disciplinary Study” (Summary)	(11)
Class building through followership education and its challenges	(15)
Class design focusing on children’s relationships, Which is a resource for “deep learning”	(31)