

立命館附属校教育研究紀要

2016 年 2 月 第 1 号

目 次

巻頭言

創刊にあたって 倉石 寛 (1)

論文

法学部高大連携講座「法学トライアド」の実践について
..... 加賀山万理子・山田 泰弘 (3)

中学校社会科 地理的分野 地域区分を教える新たな試み
—— 過去から未来への展望 —— 加藤 敦史 (11)

高等学校国語科における「論理的な文章」の学習指導法の研究
—— 「論理的な文章」を「書く」ために「読む」学習指導の提案——
..... 佐藤 志帆 (19)

Adjusting to the Winds of Change: Transforming Teaching Approaches
Meeting Challenges of Globalization in the Classroom 武上 富美 (29)

小学 3 年・国語科における説明文を書く授業開発とプレゼンテーション
作成アプリ Sway 活用の試み 大橋 均・小池 翔太・六車 陽一 (39)

大正期の特色ある学校づくり
—— 立命館中学校高等学校の原点 小西重直 —— 後藤 文男 (49)

国際化へ向けた学校改革 —— 世界とつながる科学教育の創造 —— ... 田中 博 (59)

学びの器（人間性）を鍛えるアクティブラーニングスタイル
—— グローバル／イノベーション／レジリエンス —— 文田 明良 (69)

創刊にあたって

学校法人立命館附属校教育研究・研修センター
センター長 倉 石 寛

附属校教育研究・研修センターは五つの附属校における教育実践の発表の場として、「研究紀要」を発刊することになりました。

教育という営みが他の何とも異なる点は、それが人間というそれ自身「可能性」を持った存在を対象にしていることにあります。それに加え、人間が他の何かに取って代わることができない存在である以上、人に教える、人が学ぶという相互の行為は、あの、デューイとパーカーの作った学校が実験校と呼ばれたように、本来現場での真摯な試行錯誤の努力の中でしか生み出しえないものです。そこに、学校が他の組織と違って特に教員の高い志と自主性を必要とし、その実現を可能にするべく自由を守ってきた根拠があります。

立命館は「自由と清新」を建学の精神としてきました。自由は「強い個」によってこそ支えられ、その上に「清新」、不断の自己革新に挑む青年たちが巣立っていったのです。

いま、日本は明治以来といっても過言でない、教育の転換期、新たな人材の輩出に直面しています。それはグローバル化の進む時代、「世界に通用する」人が日本に必要となっている、という一国史的な課題に矮小化されません。戦争や貧困さらに環境など、地球規模で取り組まずには解決の途のない課題に、世界がどこでも迫られているということです。

「人はどのようにして歩んできたのか、どこへ向かっていくべきなのか」。相次ぐ人類史研究は未来への模索を示しているように思います。人々はそれを、人間の可能性、つまり教育にかけ、超えていこうとしています。

立命館各附属校では今切り開かれつつある新たな学力と、それを生み出す授業の方法的革新に向かって多様な試みが始まっています。

世界の課題先進地へのフィールド学習から地域課題へ、内なる国際化と世界を結ぶグローバルな学びと、現行受験をも超えうる「強い学び」を目指す立命館慶祥、日本における国際バカロレア教育の先駆的開拓から進んで、中等教育の理念と方法の転換を目指す立命館宇治の「自らの学び」。また、立命館守山と立命館小学校では、ICT導入を機に、アクティブラーニングの実践的深化が生み出す授業の方法革命「学びの響生」が始まっています。さらに、立命館小中高では、4-4-4制12年一貫教育が成果を上げつつあります。そこでは、高大接続を経て大学、さらに社会へと結びつく「社会に通じる学び」に結実する「深い学び」の方向が理念となっています。

こうした試みが各校での先生方の献身的な努力によって支えられてきたことは言うまでもありません。当センターはそうした先生方の努力を個人の営為に終わらせるのではなく、理論化し共有財産にしていく「場」をつくり支援したいと考えています。先生たちの研究に向かう姿勢は、学習の途にある生徒に大きな刺激となるに違いありません。

今後、「教育実践と研究のプラットフォーム」としての紀要を、皆さんと共につくり育てていきましょう。皆さんの参加を呼びかけます。

法学部高大連携講座「法学トライアド」の実践について

A Collaborative Project between Ritsumeikan University's Law Department and Three Ritsumeikan High Schools "Triad on Jurisprudence"

立命館中学校・高等学校
Ritsumeikan Junior & Senior High school

加賀山 万理子
Mariko Kagayama

立命館大学法学部
Ritsumeikan University's Law Department

山 田 泰 弘
Yoshihiro Yamada

I 概 要

本校では2011年度から、SL（スーパーロー）プログラムの一貫として、高校3年生の後期に京滋3附属校¹⁾による合同の法学部高大連携講座を実施している。2015年度は法学部教授山田泰弘の企画立案と進行のもと、さらに発展的に3附属校の協働により学校をこえた学びあいを目指して授業を展開した。

1 担当者

立命館大学法学部教授	山田泰弘
立命館宇治高等学校	太田勝基
立命館守山高等学校	八反和之
立命館高等学校	加賀山万理子
コーディネーター	
法学部事務室	中村智恵子

2 受講者数（大半が法学部志望である）

立命館宇治高等学校	34名
立命館守山高等学校	49名
立命館高等学校	25名
合計	108名

3 時程と場所

3附属校の予定が合う木曜日の14:40~17:50(90分×2)に立命館大学朱雀キャンパスで行った。その補助的な講座として立命館高等学校では月曜日の4限に「法学ゼミ」の授業が設けられている。

4 講座名の由来

「トライアド」とは三和音を意味し、3附属校におけるそれぞれの学びが互いに共鳴し合い、より高い学習効果を目指すことを意味する。

5 テーマ

「働くということと産業政策」

II ねらい

1 法学部を志望する高校3年生を対象に、グループワーク、プレゼンテーションのやり方も含めた法学の学び方の基礎を体験し、大学での学習の基礎に高校での学びが存在することを実感させ、高校までの学びの集大成を行うとともに、大学での学習へのスムーズな移行を実現する。

2 各校で学習してきた法学の知識をグループワークやプレゼンテーションの中でアウトプットし互いに共有することで、今までの学習事項を活用しながら発展的な学習につなげる。

3 解雇制限法理の制度設計のあり方は、労働者の働き方を規定する問題であり、政策的決断が必要なテーマである。このため、現在の制度設計の下では、どのように運用されるのかを判例や模擬事例を使つての模擬裁判を体験しつつ、政策的な決断に必要な情報を集め、政策提言を行うことで、法学・政策学の発想法を体感する。

4 1～3のねらいを通じて、立命館大学法学部入学後に学びの場で、受験学力では図れない他の学生をリードしうるコミュニケーション力／

プレゼン力の涵養を図るとともに、地道で基礎的な知見を獲得することの重要性を理解できる学生の育成を目指す。

Ⅲ 計画(立命館高校における実践を基礎に記述)

合同授業	日付	場所	担当者	内 容
	9月8日(月)	長岡京	加賀山	(1) 立命館高校の生徒に対するガイダンス ・合同授業の予定と受け方について ・世界史での学習事項(産業革命時代の長時間労働、児童労働)を復習した上で雇用法制についての簡単な事例を用いたグループワークを行った
第1回	9月11日(木)	朱雀	山田	(1) 雇用法制、雇用契約、労働法についての講義 (2) 各付属校がプレゼンテーションするテーマの提示 ²⁾ 立命館 … 解雇制限法理の展開 宇治 … 現在の労働法制改革の現状・アクターの事情 守山 … 解雇法理をめぐる経済分析
	9月16日(月)	長岡京	加賀山	(1) グループ分け (2) プレゼンテーションのガイダンス(特に聞き手を分析した上でプレゼンテーションを作成する重要性を学ぶ) (3) 参考資料の配布
	9月18日(木) 9月22日(月)	長岡京	加賀山	(1) メディアセンターと備え付けのパソコンを使用し、グループごとにプレゼンテーションの準備
	9月25日(木) 9月29日(月)	長岡京	加賀山	(1) プレゼンテーションルームを使用し、プレゼンテーションを行い、生徒相互の評価 ³⁾ と教員による評価で代表グループを選出
第2回	10月16日(木)	朱雀	山田	(1) 3校の代表グループによるプレゼンテーション 報告10分 フロアで検討5分 質疑応答15分 (2) まとめの講義 (3) 各校の課題の提示 ⁴⁾ 立命館 … 営業秘密とは 宇治 … 判例分析① 守山 … 判例分析②
	10月20日(月) 10月27日(月)	長岡京	加賀山	(1) 混合グループ ⁵⁾ のメンバー発表 (2) メディアセンターと備え付けのパソコンを使用しグループごとに、営業秘密についての調査、レジュメ作成

合同授業	日 付	場所	担当者	内 容
第 3 回	11 月 6 日 (木)	朱雀	山田	(1) 問題 ⁶⁾ の交付、模擬裁判の進め方 ⁷⁾ について解説 (2) TA、ES ⁸⁾ の紹介 (3) 混合グループごとに作成したレジュメをもとに知識の共有を行う
第 4 回 第 5 回	11 月 13 日 (木) 11 月 20 日 (木)	朱雀	山田	(1) 模擬裁判に向けて混合グループで議論、作業 ⁹⁾
第 6 回	11 月 27 日 (木)	朱雀	山田	【模擬裁判予選会】 (1) 12 グループを 4 グループずつ 3 つの部会に分け、それぞれに高校教員の進行のもとで予選会を実施し、代表 1 グループを選出。
第 7 回	12 月 11 日 (木)	朱雀	山田	【模擬裁判本選会】 (1) 最初 30 分程度、代表チームは作戦会議、その他の生徒に対しては、問題のまとめの講義 (2) 全体を集め本選を行い、優勝グループを選出
第 8 回	12 月 18 日 (木)	朱雀	山田	(1) 解雇制限法理に対する経済学の評価と法律学からの反論について講義 (2) 3 校対抗プレゼンのテーマ発表 「解雇制限法理の改廃について自らの意見を主張する」
	1 月 8 日 (木)	長岡京	加賀山	(1) メディアラボを使用しプレゼンテーション準備
	1 月 9 日 (金)	長岡京	加賀山	(1) プレゼンテーションの予選会を実施し、代表グループを選出
第 9 回	1 月 15 日 (木)	朱雀	山田	(1) 各付属校代表によるプレゼンテーション。生徒の投票により、優勝チームを選出する。

Ⅳ 大学教員と高校教員の動きと連携について

大学との連携授業を行う場合、単に大学 1 回生向けの授業を簡単にして実施しても上手くいかない場合が多い。これは、第一に、高校生側に大学の授業を受けるレディネスができていないこと、第二に、大学の教員が高校生の実体（理解力や学習姿勢のあり方）がつかめないことが原因であると考えられる。このほか、第三の理由として、高大連携授業の目的や獲得目標が十分に検討されず、大学教員が担当するコマと高校での通常の授業との関係性や役割分担に関するコンセンサスが大学教員と高校教員との間で共有できず、各回の授業がオムニバスの知識伝達になりがちで、その知識を獲得することの意義が十分に高校生に伝わらないことがあげられる。

立命館高等学校と法学部との連携は 2003 年度

から始まっており、紆余曲折を経て、2011 年度から 3 附属校合同で実施することができるようになった。その間、授業が上手くいく年度ばかりではなかったが、その原因は前述した 3 点であると考えられる。その反省を生かし、今年度は、夏休み中に担当者が集まり、山田が出した授業予定をもとに高校生の実体をふまえて高校教員で意見を出し合い、高校生が取り組みやすいテーマ、進め方になるよう、授業の方法／カリキュラの設定や授業での獲得目標に関して、コンセンサスの形成に努めた。とりわけ、このような準備活動の成果として、この高大連携授業にあっては、高校の授業、大学教員の講義、そしてグループワークの役割分担を明確化し、授業での獲得目標に関するコンセンサスを担当者間で得るようにし、大学教員の担当する授業と高校での学びを有機的に結びつけたところに特色があると考えている。

具体的には、主として、高校生が検討するために必要な知識のインプットについては、大学の教員が行い、プレゼンテーションの準備や附属校3校が混合してグループワークを行う際の準備を高校教員が担い、プレゼンテーションの評価や附属校3校の混合したグループワークを大学教員・授業のアシスタントの大学院生(TA)／学部生(ES)が担当するという役割の明確化を行った。

この高大連携授業の獲得目標は、次の点とされた。①インプットにあっては、インターネットでの情報検索ではなく、文献の読み込みを重視する。これは安易に「答え」を人に求めるのではなく、情報や知識を基礎にグループワークを実施することを意味し、大学における法学部の学びを体験する。②三附属校の混合授業であり、それぞれの高校での学びの違いを刺激とし、高校での学びがどう大学で活かされるかを①の法学部での学びの体験によって理解し、大学進学までの時間にどのような課題を自身に設定するかといった点を自覚することである。③大学院生や学部生の授業アシスタントを利用することで、少し先を進む先輩達の姿を高校生に見せることで、自身の大学での学舎進路設定の指針を得る。これに加え副次的効果として、④附属校から大学に進学する際の学部選択のマッチングの確認や3附属校の学生の交流の促進を図る。

実際に授業が始まってからも、授業終了後に高校・大学の担当者が毎回打ち合わせを行い授業の難易度等の確認や、授業進行の方法といった授業の本質的な部分から、教室のレイアウト、休憩時間の取り方などの運営上の課題などについて話し合った。特に混合グループで模擬裁判の準備をするときは、各グループについているTA、ESにも打ち合わせに出席してもらい、生徒の様子、議論や作業の進み具合などについて意見交換を行った。大学教員や高校教員からは、TA・ESの指導方法についての助言を行うとともに、教員による指導が必要な場合は、次の時間に重点的に指導するなどの対応を行った。このような、多くの人の協力と、詳細な打ち合わせにより、今までの課題を乗り越え、3附属校の生徒達が協働し、互いに学び合う授業が実現できたと考えている。

高校の側から見れば、高校までの学習の集大成

と大学での教育との架橋を図る点で有意義な活動をすることができたと考えることができる。他方、大学の側から見れば、高校の授業としてのコンテンツが充実し、受講者の成長や満足度を高める点では評価できるが、法学の魅力を伝え、附属校生に高校での学びの重要性を認識してもらう(大学での学びの基礎には高校までの学びが存在することを自覚してもらう)という観点からは、高校3年間の学びのプロセスの中で、大学との連携授業をどう位置づけるか、3年生段階での実施がふさわしいのか、1/2年生段階の方が望ましいのか、といった点につき、検証し、より高校3年間の中での学習効果を上げることが検討されるべきであるという新たな課題も示されている。

V まとめ

立命館大学に複数の附属校が誕生し、約20年が経過したが、合同で行う授業やプログラムは、数えるほどしか行われてこなかった。その中で「法学トライアド」は長期的に京滋3附属校が合同で授業を行う、新しい形態の高大連携プログラムである。この実現には、各附属校がそれぞれ法学部との連携を行い、関係を築いてきたこと、法学部が各附属校の教育に協力的に提案をしたことが背景にある。各学校間の垣根を取り払い、「立命館大学法学部に入学後、学びのリーダーになる学生を育てよう」という一つの目標に向かって授業作りを行う事は、困難な部分も多いが、2003年度からの取り組みの蓄積が2015年度の実践を可能にしたのだと考えている。他方、付属校からの大学進学にあっては、受験学力に縛られない総合的な学習の成果が期待される一方で、大学での学びの飛躍にはリテラシー面や基礎的な学習の積み重ねが重要であり、コミュニケーション力／プレゼン力以外の基礎学力の涵養が当然に重要であり、高大連携講義による刺激が、高校段階での学びのさらなる実質化を図るきっかけとなるように設定することも重要である。2015年度も「法学トライアド」の形式を受け継ぎ、民法をテーマにした授業を行っているが、3附属校が合同で行うという環境だからこそ生徒の力を伸ばせる部分があると感じており、このような取り組みが多方面

に広がり、互いに成果と課題を共有することで、
高大連携の新しいステージが開けるのではないかと考えている。

註

- 1) 立館高等学校、立命館宇治高等学校、立命館守山高等学校の3校。本文中ではそれぞれ、立命館、宇治、守山という略称を用いる場合もある。
- 2) 第4回からの3校混合グループにおける議論の前提となる知識の獲得を目的とする。
- 3) 生徒には以下のような評価シートに記入させた。

班	メンバー	良い	悪い
①	解雇制限法理の内容が、聞き手に理解しやすいように説明できていたか。	5	4・3・2・1
②	質疑応答には的確に答えられていたか。	5	4・3・2・1
③	聞き手の方を見て、アイコンタクトを使いながら発表できていたか。	5	4・3・2・1
④	パワーポイントは整理されていて分かりやすかったか。	5	4・3・2・1
感想		合計点	
		／20	

- 4) プレゼンテーションではなくレジュメを作成し、混合グループ内で共有できるようにする。
- 5) 法学部事務室の中村様に各附属校のバランスを考えて組んでいただいた9人×12グループ。各附属校の教員が公表前にチェックし、学力やリーダー性が均等になるように配慮した。1グループあたりの人数がもう少し少ない方が良いが、12グループ以上は運営上難しいため9人グループとなった。
- 6) 資料1を参照
- 7) A（労働者）、B（使用者）の立場に分かれ、それぞれ主張プレゼン（5分）、質疑応答（7分）を行い、生徒の投票によって、勝敗を決定する。
- 8) TA … Teaching Assistant の略。主に学部生の学習支援を行う大学院生。
ES … Education supporter の略。下級生（主に学部生）の学習支援を行う上級生（学部生）。
- 9) 今回のプレゼンテーションはパソコンを用いず、手作業で作成した。手法としては、模造紙に大きな文字でまとめるか、A4サイズの紙に書いて、それを教材提示装置で写すという形式を取った。これは3校の生徒が協働しやすいようにするというねらいもある。

資料1

問題

次の事例を読み、ABの立場に分かれて、ABの主張をプレゼンするとともに、相手の主張に対して反論を述べ、自身の主張の正しさを論じなさい。

- (1) Aは、通信機器・装置。システムの製造及び販売等を業とするB株式会社に平成5年4月1日に就職し、コンピュータのソフトウェアの開発に従事し、地下鉄の運行制御プログラムの開発リーダーを務め、日本国内・ヨーロッパでの売り込みについては、営業も行っていたが、平成26年9月30日に、同社を退社した。Aは退職時45歳である。
- (2) B社は、電車や航空機の運行制御プログラム、水道・電気の施設保守プログラムの開発を行い、日本国内・ヨーロッパを中心に事業を展開していたが、今後は、アジア・南米に事業を展開することを方針として固め、営業拠点を置くなどの準備をしていた。
- (3) Aは、B社に対し、同社の求めに応じ、「就業期間中は勿論のこと、事情があつて貴社を退社した後も貴社の業務に関わる重要な機密事項、特に『顧客の名簿及びたりひき内容にかかわる事項』並びに『製品の製造過程、価格等に関わる事項』については一切漏らさないこと」及び「事情があつて貴社を退社した後、理由のいかんにかかわらず二年間は、日本国内に在する競業会社（支社、営業所を含む）に就職をして、あるいは同地域にて同業の事業を起こして、貴社の顧客に対して営業活動を行ったり、代替したりしないこと」旨記載した誓約書に署名押印して提出し、同社はこれを受領した。B社にあっては、このような退職後の守秘義務・競業禁止義務を負わせることについて、代償を設定していない。
- (4) B社は、従業員に対し、「ネクストキャリアプログラムの実施について」という中高齢層の従業員に対し定年前の転職・独立など転身の機会を付与する制度を実施するとした。ネクストキャリアプログラムは、具体的には〔1〕早期退職の場合特別加算による退職金の拡充、〔2〕転職・独立等の準備のための休暇プログラム、〔3〕資格取得に必要な教育費を補助する教育プラン、〔4〕キャリア設計相談、資格取得に要する外部講座の紹介等を行う相談窓口の設置からなるプログラムを内容とする。（以下、「本件プログラム」という）の実施を被告の社内ウェブ上で告知した。このうち〔1〕の内容の要旨は次のとおりである。

(ア) 概要

選択定年（定年退職扱い）の年齢を五〇歳から四五歳に引き下げて、従前、四五歳から四九歳の者が退職する場合、自己都合退職として定年退職扱いしていなかったものを、早期選択定年として定年退職扱いし、合わせ四五歳から五五歳の者について、退職金に特別加算をする。

(イ) 特別加算

退職時年齢四五歳の場合、特別加算は月収（本給＋職責給）又は月俸の一〇か月分を特別加算する。

(ウ) 適用者

「退職時年齢四五歳以上かつ勤続五年以上の正規従業員」

ただし、被告と「競合関係にある企業への転職等、会社として当プログラムを適用することが望ましくないと判断する場合は、適用外」とする。

(エ) 申請方法

原則として、一か月以上前までに「ネクストキャリアプログラム申請書」にて、本人→所属長→統括部長→人事・総務サービスセンターに「申請」する。

(オ) 実施時期

受付：平成26年7月28日から開始

適用：同年8月31日付け退職者より

- (カ) Bは、本件プログラムについて、「ネクストキャリアプログラムのガイドライン」（以下、「本件ガイド

ライン」という)を定め、本件プログラムと同様に被告の社内ウェブ上で告知した。本件ガイドラインの内容は次のとおりである(書証略)。

①基本的な考え方

本件プログラムは「会社が審査し認めた場合に適用することとする」

②ガイドライン

「下記のいずれかの一つに該当する場合は、原則として適用対象外とする。

(1) 退職することで会社の業務に著しく支障をきたす場合

(2) 転職先が本プログラムの趣旨に相応しくない場合

(a) グループ会社

- ・ 当社の子会社(出資比率五〇%超)及びその子会社
- ・ 当社の持分法適用会社
- ・ 当社が出資している会社、当社のベンチャー企業、スピンアウト企業、については、個別の状況を勘案して会社が決定する。

(b) 競業会社

転職先が当社又は当社の子会社と競業関係に該当し、退職者が従事する活動が競業に該当する場合は適用対象外とする。

尚、競業会社に該当し、退職者が従事する活動が競業に該当するかどうかは、規模、シェア等を勘案し、会社が個別に判断する。(以下、省略)」

- (5) Aは、平成26年8月1日にネクストキャリアプログラム申請書(証書略)を提出して本件プログラムの適用を申請し、特別休暇をとり、転職活動を始めた。同年9月1日には、コンピュータ製品の輸入・販売を業とするC株式会社に転職するとして、同月30日付でB社を退職する旨を届け出た。C社は、システム開発大手である米国法人Dの日本の子会社であり、Aは、C社やDのアジア展開をにらみ、C社ではマレーシア、インドネシア、タイといった東南アジアでの都市インフラ整備のためのシステム開発の受注と言った営業活動に従事するようになっており、プログラム開発には携わらないことになっていた。実際に同年10月1日より働き始めた。
- (6) B社は、平成26年10月15日に本件プログラムの「適用対象外とする」との書面をAに送付し、その「理由」は「転身先がネクストキャリアプログラムのガイドラインに定める競業会社に該当し、本プログラムの趣旨に相応しくないため」と記載されていた。これにより、Aは、自己都合退職とされ、B社の退職金支給規定に基づき退職金407万7000円を受領した。仮に本件プログラムが原告に適用された場合、Aの退職金は総額1811万円となる。
- (7) Aは、B社在籍時のAの活動と現在のC社での活動が抵触せず、競業に該当しない、または、競業避止義務の設定が厳格であり、其の適用範囲が制限されるべきであるとして、本件プログラムが適用されるので、本件プログラムが適用される場合に支給される退職金と現実に支払われた退職金の差額1403万3000円の支払をB者に求めた。B社は反訴して、Aが退職後もB社に対して競業避止義務を負担するとして、その債務の履行請求として、C社での就業差し止めを求めた。

中学校社会科 地理的分野

地域区分を教える新たな試み

— 過去から未来への展望 —

A new attempt to teach the regional division, Outlook from the past to the future
Geography, social studies of Junior high school

立命館中学校・高等学校 加藤 敦史
Ritsumeikan Junior & Senior High school Atsushi Kato

I はじめに

地理学は地域の学問と言ってよい。そして地域とは何かという根源的な問に対して、地理学ではさまざまなアプローチによって解明を行ってきた。そして地理教育の重要な目標の1つに地域を理解することがあげられる。

学習指導要領（中学社会）では地域に関して次のように述べている。

「大小様々な地域から成り立っている日本や世界の諸地域を比較し関連付けて考察し、それらの地域は相互に関係し合っていることや各地域の特色には地方的特殊性と一般的共通性があること、また、それらは諸条件の変化などに伴って変容していることを理解させる。例えば行政区域に着目すると、国家、都道府県、市町村などの大小様々な地域に分けることができる。また、例えば水田単作地域、酪農地域のように同じような特色をもった等質地域と、通勤圏、商圏のようにある地域を中心にその影響の及ぶ範囲をまとめた機能地域といったかたちで、大小様々なまとまりのある地域に分けることもできる。」

中学校社会科地理的分野では前半に「世界のさまざまな地域」、後半に日本の「日本のさまざまな地域」が行われる。それぞれの地域学習に入る前には「世界の地域区分」や「都道府県と地域区分」「さまざまな地域区分」が置かれている。とくに日本の地域学習の前の地誌学習の前に行われる「都道府県と地域区分」「さまざまな地域区分」

については時間をかけず進んでしまうのではないかと考える。しかし、各地域の学習を進めるうえでこの単元は極めて重要なものである。学習指導要領にもあるように、地域は「等質地域」と「機能地域」に大きく分けられる¹⁾²⁾。また、その仕組みは「行政区分」のように大小の重層的なものである。そして、地域は社会的諸条件により時間とともに変容する。われわれはいずれかの地域に属している。

本稿では日本の地域区分の変容の要因を考察させ、そして今後どのようなようになっていくか、将来への展望を考えさせる試みを行った。なお、これは2015年11月20日に立命館中学校高等学校で行われた全国私立大学附属中高教育研修集会での研究授業をもとに修正等を加えたものである。

II 指導案

1 単元 中学1年 社会 地理的分野
単元名 第2部 第1章 日本の姿
5 さまざまな地域区分

2 指導にあたって

- (1) 「Creative Learners の育成」に対するねらい
- ・自らが属する地域を絶対化することなく、さまざまな地域に関心を持つ。
 - ・世の中の広さと多様性を理解する。
 - ・地域は変化するものであり、その要因を考察する。
 - ・将来の日本の地域区分を予想する。

(2) 対象生徒と方法

中学1年 6組 20名(男子10名、女子10名)

4人5グループ 居住地で分ける

①、②班 京都市内

③班 京都府下+滋賀県、兵庫県

④、⑤班 大阪府

ワークシートを使用

(3) 単元の評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技 能	知識・理解
自らが属する地域について深い関心を持ち、自然環境や社会的諸事象(文化・経済など)を探究する。 他地域に対する理解と世界の多様性と広さを知る。	地域とは共通性や関連性をもとにまとまりのあるもので、指標により地域は異なることを認識させる。 時代の変化とともに地域の範囲も変化する。(地域区分の変化)その要因を考察させる。 将来の日本について予想する。	教科書、地図帳、タブレットなどを使い必要なデータを集め、地図化する。	日本の地域区分 行政区分(都道府県、八地方区分)や明治以前の区分(旧国、五畿七道)や最近の区分である関西、東海などの知識を身に付けている。 文化的区分 食、方言など多様な文化が地域として存在することを認知している。

(4) 評価の方法

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技 能	知識・理解
発言 ワークシート	発言 グループ内での話し合い ペーパーテスト	プレゼンテーション 作図	ペーパーテスト

(5) 単元指導計画(全7時間)

- ・世界の中での日本の位置(①)
- ・時差でとらえる日本の位置(②)
- ・日本の領域と領土問題(③④)
- ・都道府県と県庁所在地(⑤)
- ・さまざまな地域区分(⑥⑦) 本時 7/7

3 本時の展開(7/7)

(1) 本時の授業構想

地誌学習の前段階として行う

地域とは共通性や関連性をもとにまとまりのあるものである。

現在、属している地域の特徴を捉えるとともに、異なる地域を理解することで、世の中の広さと多様性を学ぶ。さらに地域は変化するものであり、固定しているものではないことに気付かせる。また地域の中心と周辺の関係や地域が消滅すること

や、拡大することにも触れる。

前時では文化的地域区分、とくに関西と関東のさまざまな文化的相違についてタブレットで情報を集めることができた。本時の最初にはこのまとめを行う。

次に本時の目標である行政地域区分の変遷について学ぶ。最初に江戸時代までの旧国・五畿七道の図から当時の地域区分の特徴を考える。次に明治以降の47都道府県、八地方区分について学ぶ。さらには現代の地方区分である関西、東海・北陸・関東甲信越や市町村の変化を考える。前時で学習した文化的地域区分との相違はあるのか、そして現在の地域とは何かを考察する。最後に将来の新しい地域区分を予想する。

また、授業ではワークシートを使用している。このシートには「調べる」「考える」「話し合う」「発表」項目ごとに指示があり、さらに「個人」「2人」

グループ（4人）とその方法も指示がされている。

(2) 本時の目標

日本国内のさまざまな地域区分を学ぶ。

地図を読む力 ベタ塗りされた地図の下には自然環境（山脈・河川・平野など）がある

(3) 本時の指導過程

学 習 活 動	授業者の働きかけ
導入 前時のまとめ 関西と関東のさまざまな文化的相違 図1	生徒の調べた文化的相違を提示器で示す。 日本の西と東の大きな境を考える。図1
展開1 行政地域区分の歴史的変遷 図2、図3 旧国・五畿七道 ↓ 47都道府県・8地方区分 京都府の行政界の変遷 図4	現在も残る旧国名 身近な例を聞く 地図から五畿七道の地域区分の特徴を考える。 1学期の学習から 自然環境（山脈・河川など）が区分の境となることに気付かせる。 文化的地域区分とある程度一致する
展開2 現在の地方区分について 関西、東海、関東甲信越など 図5、図6 地方区分が変化している理由を考える。	最近の動き 現在の地方区分の要因を考えさせる 経済の結びつき、交通、情報（新聞・テレビ局）など
発展 今までの学習をふまえて将来の日本の地方区分を考える。図7 図8	将来の日本を予想する。

Ⅲ 授業展開

1 導入 前時での学習で 関西と関東の文化の違いを調べた。そのまとめたものを次に示す。

グループで調べたものを図1に示す。

項目 ①カップ麺のつゆの味付け ②電圧 ③餅の形 ④エスカレーター ⑤Yシャツとカッターシャツ ⑥牛肉と豚肉
 ・ 関西と関東の文化の違いを見つけ、その境を日本地図に示す。タブレットの数の関係で2人1台で作業

地域区分の最初学習として、身近な事例から始めることが地理教育の鉄則である。ここでは飲食を中心にほかに地域との違いを発見させた。特に関西と関東の文化の違いを注目し、調べさせた。

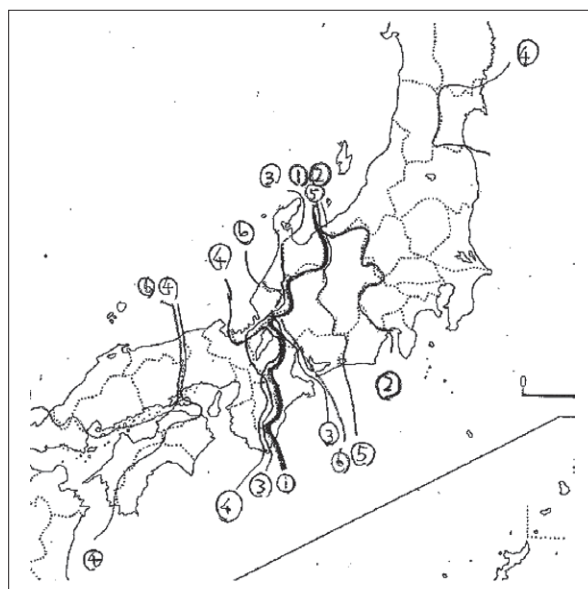


図1 東西文化の境

中学1年生にとって、他の地域との相違を知ったときの驚きは相当なものである。テレビ、インターネット、旅行等ですでに知っていたとしても、中学1年生(12～13歳)の世界(地域)は狭い。

ここで関西と関東の境界を地図で理解させる。

6項目の境を地図に重ねる。三重県や愛知県、富山県あたりに重なった境が来る。ここで三重県と他の近畿地方の府県との違いがわかる。近畿と関西の違い、三重県の位置づけなどが理解できる。

2 展開1 行政区分の歴史の変遷

中学1年の生徒にとって日常の地域でまず考えられるのは行政区分である。自分の住所からすぐに思い浮かぶ。今回の授業では居住地でグループを分けた。行政区分では小学校で都道府県と7(8)地方区分が学習されている。そこで明治以前の旧国と五畿七道と現在の47都道府県と8地方区分の違いから地方区分の変化について考察させた。

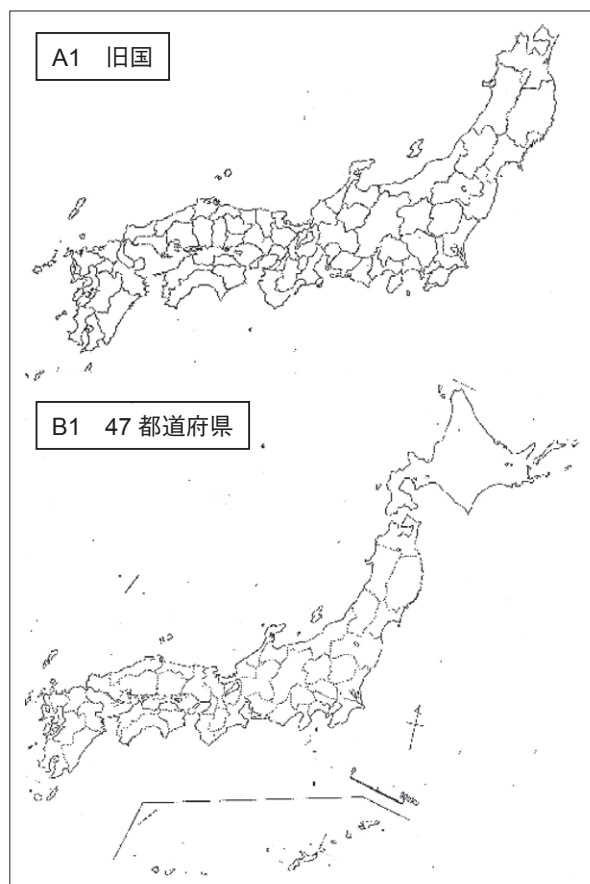


図2 旧国と都道府県

A2 古代～明治初期までの地方区分



B2 明治初期から現在までの地方区分



図3 五畿七道と8地方区分

(1) 図2のA1は旧国である。知っている地名をあげさせた。個人 近江牛、摂津富田、山城高校、丹後半島、伊勢神宮……と多く出る。旧国名は現在もおお生活に馴染んだ地名である。他にも武蔵、加賀、越後、尾張、美濃、甲斐などと戦国武将などゲームの影響で予想外によく知っていることが分かる。

次に考える 2人 質問 A1⇒B1の変化は何か。またどうしてそのような変化が起こったのか、その理由を考えなさい。

旧国と都道府県の地図を見ながら変化を読み取る課題である。近代の都道府県の方が数が少なく、面積は大きくなっていることに気付く。

同様なものをスライドで示した。

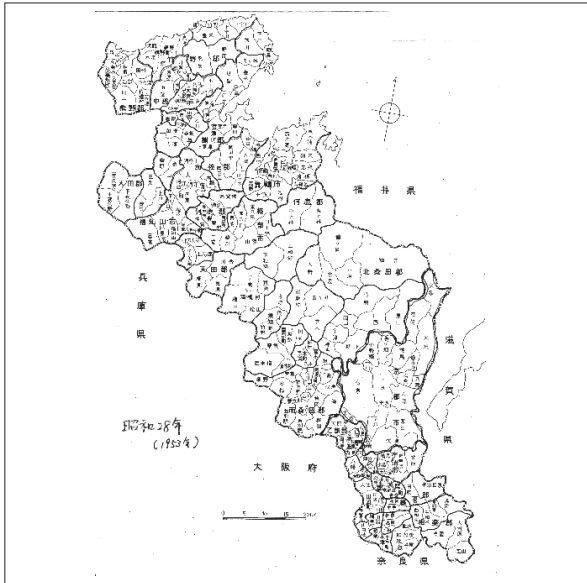


図4 C1 1953年 京都府行政区分図³⁾



図4 C2 2015年京都府行政区分図

参考資料としてスライド画面では京都府の行政区分の変遷を提示した。C1は1953年C2は2015年の行政区分図である。C1⇒C2の変化は歴然としていることがわかる。このことから県や市町村の行政区分は時代とともに拡大していることがわかる。最近の平成の大合併などにも触れるが。その要因は中学1年生では難易度が高い質問であったようだ。いくつかのヒントを与えたが、問題に無理があったようだ。模範解答は「時代とともに経済活動が活発になり、それにともなう交通や情報の発達で人間の行動範囲が広がったからである。」

(2) **調べる** **グループ** 質問 47都道府県の境はおもに何か。すでに、1学期に世界の国境を学習しているので、地図を見ながら日本の都府県境はおもに、山脈、河川などが多いことはすぐに理解できる。……地形による地域区分

展開2 地方区分の歴史的変遷

次に地方区分についての学習を行う。A2は律令制度で出来上がった古代の地方区分であり、B2は現在の地方区分であることを説明。この2つの地方区分についての学習。まずA2の地方区分について行う。

(1) **考える** **グループ** A2の地域区分の特徴を考えるために、誘導質問を行う。

古代の地方区分の形の特徴を考える。

- ・細長い
- ・近畿と多くが接し、近畿を中心にして細長く地方に広がっている。

ヒント 古代律令制度に出来上がる。国によって行われたもの考える。

地図を注意深く見る指導 畿内を中心に6つの地方が遠方に細長く続いていることに気付かせる。
→すべては畿内(都)につながっている。

グループの解答例：都から指示、軍を出す。求めていた解答は庸、調を都へ運搬するために街道が必要。小学校の歴史ではすでに履修済み。

五畿七道は街道を中心とした地域区分で当事の人、物資、文化などの流通を中心としたまとまりである。

(2) 図3のB2の地方区分は八地方区分とよばれ、明治の30年代に学校地図帳により初めて使用された。現在でも学校教育をはじめ、生活のあらゆる分野で使用されている。

しかし、近年、これに変わる新たな地域区分が使われている。図4のB3をスライドで紹介する。B2からB3への変化を説明する。ここでは時間的制約があるので、教員の一方的な講義を行う。

(3) **知識** **個人** 質問 この地方名はなにか。

図5 A3をよく見て地域名を考えさせる。多くのグループから「関西」が出てくる。ついで、

「東海」「北陸」など近くの地域名がでてくる。ついで、気象庁の天気予報図の関東甲信地方(図6)を説明する。他にもかつて中国地方と四国地方が分かれていたが、現在は中国・四国地方と表記する例が多い話をする。教科書もこの方式をとるが、地図帳は中国地方と四国地方を分け、教科書と地図帳の表記が異なることも説明する。

質問 生徒に「あなたは近畿地方に住んでいますか、それとも関西地方に住んでいますか」と質問する。全員が関西地方と答える。生徒は近畿地方という呼称にはなじみがない。関西に親近感をもち、生活とともにある。NHK大阪放送局は以前「近畿」という名の付いた情報番組を多く放送していた。しかし、1996年にNHKが16歳以上の視聴者を対象に「『近畿』と『関西』のどちらをよく使うか」という意識調査を行った。



図5 A3 最近使用されている地方区分

8割以上が「関西」と回答した。これ以降番組タイトルを「関西」に統一した

東海は三重県を含んだ地域で、名古屋を中心とした地域である。(※静岡を外す場合もある)

三重県は近畿地方であるが経済、情報などは名古屋圏となる。ただし、厳密なことを言えば伊賀地方は関西圏との関係が強い。



図6 関東甲信越地方(気象庁HP画面)

日本の現在の経済活動が明治の初期に決められた地域区分と変わり、より中枢管理都市を中心とした地域圏ができています。とくに東京の影響は強く、関東からさらに近隣の山梨、長野、新潟まで及んでいる。そのようなことがこのような新しい地域区分となっている。

中国・四国は瀬戸内を中心とし、本四架橋の影響で四国が中国地方に包含される実態が統計などから表れている。

3 発展 将来を予想

考える 話し合い 発表 グループ

将来2050年の日本の地域変化を予想しなさい。

理由を明記しながら日本地図に区分をしめす。50分の研究授業ではこの課題には時間不足となり、行うことができなかった。全体の時間の見通しが甘いものであった。次回の授業でこの課題を行った。しかし、時間が経ち、宿題という形でのグループ発表になってしまった。

次の2つの地図はグループで考えた2050年の日本の予想図である。

図7は人口規模や領土、交通体系による新たな地域区分、東北復興などが表記されている。

図8は財政問題を主眼においた道州制に触れている地域区分である。

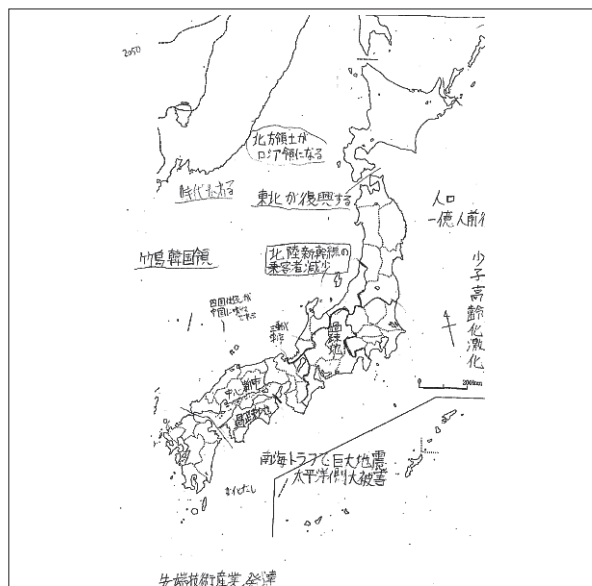


図7 生徒が予測した2050年の日本（1）

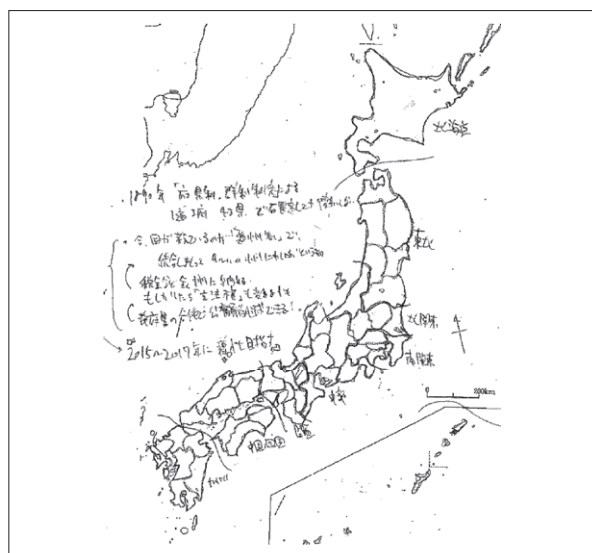


図8 生徒が予測した2050年の日本（2）

IV 授業を終えて

今回の授業では内容が盛りだくさんで、研究授業内の時間が不足してしまった。時間見通しの甘いものであったことは反省しなければならない。

今回、授業ではシートに「個人」「2人」「グループ」「調べる」「考える」「話し合う」発表と指示をだした。授業内での生徒たちの行動をわかりやすくするものである。

そして、全員が考え、発言し、意見を聞くアクティブラーニングの方法をとった⁴⁾。2人または

グループでは他の意見を聞き、自己との違いを認めることが重要となる。またグループ（座席）は居住地別にしたが、居住地の内容の話題には触れることができなかった。

参加者の意見

- ・地誌の導入部分 n 地域区分をこのような身近なものから理解する。その手法は学ぶ点が多く、今後の授業に取り入れていきたい。ただ、受験対応としては進度ゆっくりだと思う。普段の授業も見せていただきたい。（M 高）
- ・地域性の違いを比較するところから将来のアイデアまで問うスケールの大きな授業で驚いた。
- ・多くの資料を提示し、内容的に引き付けられる授業でした。（H 女子高）
- ・生徒とのコミュニケーションもスムーズで先生と生徒たちとの信頼関係を強く感じました。（H 女子高）
- ・色々な角度から地域の違いに気付かせる事で、生徒の気持ちを授業に向かわせる導入は大変良く考えられたものだと思います。（K 学院高）

今回は研究授業として取り組んだ「地域区分」である。前述したように、中学1年の地理では世界地誌と日本地誌に大きく分かれている、それぞれの前段の中に「世界の地域区分」や「日本の地域区分」が置かれている。各地域の学習の前に行われるので、生徒たちは知識もないままこの地域区分を捉えることになる。そこで地図を見ることで地域の特徴を考えさせる授業を行った。一般的に授業における地図の扱いは補助的なものである。しかし、私は中学の授業だけではなく高校の授業でも地図を授業の中心に置く。地図は地理的事項の確認書でなければ、地名探しの辞書でもない。

地域区分が過去から現在、そして未来へとさまざまな要因により、常に変容していることを理解することが今研究授業の目標であった。時間が進むにつれ、地域は拡大し、消滅する。それに伴い、「中心」と「周辺」の地域構造は深化する。そして文化の変容も生ずる。前時の授業で行った関西と関東の文化の相違も希薄化していくことを予見できる。このように地図からはさまざまな事象が読むことができ、授業には新たな可能性が多く生まれる⁵⁾。

資料 註 参考文献

- 1) 中村和郎・高橋信夫編（1988）：『地理学講座1
地理学への招待』古今書院 196p.
- 2) 森川 洋（1980）：『中心地論（Ⅰ）（Ⅱ）』大明堂
- 3) 京都府（1968）京都府市町村合併史
- 4) 桐蔭学園アクティブラーニング公開研究会 2015
- 5) 加藤敦史（2012）「地図教育の新たな可能性を求めて」日本私学教育研究所紀要 48号 pp.13-16

高等学校国語科における「論理的な文章」の学習指導法の研究

— 「論理的な文章」を「書く」ために「読む」学習指導の提案 —

Study of the learning instruction law of “the logical sentence” in high school Japanese language

— Suggestion of the learning instruction “reading” “writing” “a logical sentence” —

立命館慶祥中学校・高等学校 佐藤 志帆
Ritsumeikan keisho Junior & Senior High School Shiho Sato

I 研究の目的

立命館学園が重視するグローバル教育の充実を目指し、附属校である立命館慶祥中学校・高等学校は2015年度開校20周年を迎え、更なる教育の向上が求められている。これまで様々な箇所ですべてらわれてきた「グローバル化」について、改めて教科教育の観点から見直す必要があると考え、日頃の学習指導の中から課題を見出し、改善に努めたいと考えた。

現在勤務している学校の生徒の傾向として、高等学校国語科の授業において「論理的な文章」を「読む」学習を苦手とする生徒が多い。この状況は高校生に限ったことではなく、中学生で既に苦手意識が芽生えている。中学生の時には「説明的な文章」の学習を得意としていた生徒も、高校生になると不得意になる。苦手とする理由は、筆者の主張が分からない、結論がどこにあるのか見つけることができない等である。

さらに、小論文等の「論理的な文章」を「書くこと」は、「読むこと」以上に不得意とする生徒が多い。この傾向は大学生にも見られ、大学生がレポートや論文等の文章を論理的に書くことが苦手であることにつながると考えた。

これは、中・高校生時の「書くこと」の学習経験の不足が一つの要因であると推測する。これまでの私の授業を振り返ってみても、文章を「読むこと」自分の考えを「話すこと」に比べて、「書くこと」の学習指導が不足していたと実感している。

このような課題を踏まえ、高等学校学習指導要

領国語の「読むこと」の解釈に関する事項等を考察し変遷をたどるとともに、高等学校国語科におけるこれまでの実践に関する研究等を考察し、それらを踏まえ「論理的な文章」の学習指導の方向性を探ることを本研究の目的とした。

II 研究の方法

- 1 昭和三十五年告示の高等学校学習指導要領国語から平成二十一年告示の高等学校学習指導要領国語までの「論理的な文章」に関する事項等を考察する。
- 2 高等学校国語科教科書に掲載されている「水の東西」の教科書の学習課題、これまでの実践に関する研究を分析する。
- 3 高等学校国語科における「論理的な文章」を「読む」学習指導の実践に関する研究から成果と課題を明らかにする。
- 4 実際の授業を通して、高等学校国語科における「論理的な文章」の学習指導を提案する。

III 高等学校学習指導要領国語における「読むこと」の解釈に関する事項等

高等学校学習指導要領国語（以下、学習指導要領。）のうち論理的文章の「読むこと」の指導に関する事項等において、繰り返し置かれている「要旨」「構成」「論理の展開」などの文言に着目

し、考察する。

1 昭和三十五年告示の高等学校学習指導要領国語

昭和三十五年告示の学習指導要領では、「現代国語」「古典甲」「古典乙Ⅰ」「古典乙Ⅱ」が科目として置かれた。そのうち「現代国語」及び「古典甲」または「古典乙Ⅰ」が「すべての生徒に修得させるものとする」とある。

〔表1〕「昭和三十五年告示の学習指導要領」

	内 容
「現代国語」	A 聞くこと、話すこと、読むこと、書くこと (読むこと)(1) ウ 文章を読んで、主題や要旨をつかみ、また、人生や社会の問題について考えを深めること。 カ 文章の論理的な構成を理解し、論拠を明らかにしながら、その論旨をつかむこと。

昭和三十五年告示の学習指導要領の「現代国語」では、「読むこと」の領域が「聞くこと」「話すこと」の次に置かれている。「(読むこと)(1)」の「ウ」では「主題」に続いて「要旨」という文言が置かれ、「文学的な文章」と「論理的な文章」を合わせた事項となっている。「(読むこと)(1)」の「カ」では、「論理的な構成を理解」するとあり、「構成」を指導することを示している。

2 昭和四十五年告示の高等学校学習指導要領国語

昭和四十五年告示の学習指導要領では、「現代国語」「古典Ⅰ甲」「古典Ⅰ乙」「古典Ⅱ」が科目として置かれた。そのうち「現代国語」および「古典Ⅰ甲」が「すべての生徒に履修させるものとする」とある。

〔表2〕「昭和四十五年告示の学習指導要領」

	内 容
「現代国語」	B 読むこと(1) ア 主題や要旨を的確にとらえ、それについて自分の考えを深めること。 イ 文脈を追って論理の展開を考え、要点をつかむこと。 ウ 文章の構成を理解し、主要な論点と従属的な論点との関係を考えて読むこと。

昭和四十五年告示の学習指導要領の「現代国語」では「B 読むこと」の領域が置かれている。「B 読むこと(1)」の「ア」では「主題」と「要旨」が一事項に置かれ、「文学的な文章」と「論理的な文章」を合せた事項となっている。また、「的確に」について触れている。「B 読むこと(1)」の「イ」では「論理の展開」、「ウ」では「構成」とあり、「論理的な文章」の指導事項が二点示されている。なお、「内容の取扱い」「(5)」の「ア」で、「論理的な文章」という文言が置かれた。

3 昭和五十三年告示の高等学校学習指導要領国語

昭和五十三年告示の学習指導要領では、「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「国語表現」「現代文」「古典」が科目として置かれた。そのうち「国語Ⅰ」が「すべての生徒履修させるものとする」とある。昭和五十三年告示学習指導要領では、昭和四十五年告示の学習指導要領で示された「現代国語」と「古典」を統合した「国語Ⅰ」が「すべての生徒に履修させる」科目となった。

〔表3〕「昭和五十三年告示の学習指導要領」

	内 容
「国語Ⅰ」	B 理解 ア 話や文章の主題や要旨を叙述に即して的確にとらえること。 イ 文章の構成や展開に注意して、書き手の考えの進め方や強調点をとらえること。

「国語Ⅱ」	「国語Ⅰ」の内容に示す事項について指導する。
「現代文」	ア 論理的な文章について、主要な論点と従属的な論点との関係を考え、論理の展開や要旨を的確にとらえること。

昭和五十三年告示の学習指導要領の「国語Ⅰ」では「A 表現」と「B 理解」が置かれ、領域の示し方に変化が見られる。「B 理解」の「イ」の「文章の構成や展開に注意」と示され、昭和四十五年までの「現代国語」の「構成を理解」から文言が変わっている。「現代文」の「ア」では「論理的な文章」という文言が指導事項で示された。

4 平成元年告示の高等学校学習指導要領国語

平成元年告示の学習指導要領では、「国語Ⅰ」「国語Ⅱ」「国語表現」「現代文」「古典Ⅰ」「古典Ⅱ」「古典講読」が科目として置かれた。そのうち「国語Ⅰ」が「すべての生徒に履修させるものとする」とある。

〔表4〕「平成元年告示の学習指導要領」

	内 容
「国語Ⅰ」	B 理解 ア 話や文章の主題や要旨を叙述に即して的確にとらえること。 イ 話や文章の構成や展開に注意して、話し手や書き手の考えの進め方や強調点をとらえること。
「国語Ⅱ」	「国語Ⅰ」の内容に示す事項について指導する。
「現代文」	ア 論理的な文章について、主要な論点と従属的な論点との関係を考え、論理の展開や要旨を的確にとらえること。

平成元年告示の学習指導要領の「国語Ⅰ」の「ア」と、「現代文」の「ア」の事項は、昭和五十三年告示の学習指導要領と同様である。「国語Ⅰ」の「イ」では「話し手や書き手」と置かれており、

「聞くこと」と「読むこと」が「理解」の領域を構成している。

5 平成十一年告示の高等学校学習指導要領国語

平成十一年告示の学習指導要領では、「国語表現Ⅰ」「国語表現Ⅱ」「国語総合」「現代文」「古典Ⅰ」「古典講読」が科目として置かれた。そのうち「国語表現Ⅰ」及び「国語総合」のうち一科目が「必修科目」となる。

〔表5〕「平成十一年告示の学習指導要領」

	内 容
「国語総合」	C 読むこと ア 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約したりすること。 イ 文章を読んで、構成を確かめたり表現の特色をとらえたりすること。
「現代文」	ア 論理的な文章について、論理の展開や要旨を的確にとらえること。

平成十一年告示の学習指導要領の「国語総合」では「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」「C 読むこと」「[言語事項]」の三領域一事項が置かれた。「C 読むこと」の「ア」では、「叙述に即して」や「要約」とあり、「論理的な文章」の指導事項となっている。「C 読むこと」の「イ」では「文章を読んで、構成を確かめ」と示され、平成元年までの「国語Ⅰ」「イ」の「構成や展開を注意して」から文言が変わっている。また、「現代文」「ア」では平成元年までの「現代文」「ア」の「主要な論点と従属的な論点との関係を考え」という文言がなくなっている。

6 平成二十一年告示の高等学校学習指導要領国語

平成二十一年告示の学習指導要領では、「国語総合」「国語表現」「現代文A」「現代文B」「古典A」「古典B」が科目として置かれた。そのうち「国語総合」が「必修科目」となる。

〔表6〕「平成二十一年告示の学習指導要領」

	内 容
「国語総合」	C 読むこと (1) イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。 エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。
「現代文B」	(1) ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。

平成二十一年告示の学習指導要領の「国語総合」「C 読むこと」の「イ」の「文章の内容を叙述に即して的確に読み取」という事項は、平成十一年告示学習指導要領の「国語総合」「C 読むこと」の「ア」と同様である。

〔考察〕

平成二十一年告示の学習指導要領のうち、「論理的な文章」の「読むこと」に関する指導事項では「国語総合」「現代文B」とともに新たに「評価」という文言が置かれている。平成二十二年六月の高等学校学習指導要領解説国語編では「『評価する』とは、文章の構成や展開の有り様や、それが、要旨などを果たしている効果などを分析、考察し、その評価を判じることである」としている。

平成二十一年告示の学習指導要領に「評価」の観点が導入された背景には OECD（経済協力開発機構）による PISA（生徒の学習到達度調査。以下、「PISA」とする。）の影響が考えられる。2003 年実施の「PISA」では 2000 年調査と比較して、「読解力」の分野において得点の減少が顕著になり、いわゆる「PISA ショック」と呼ばれる現象が明らかになった。これを受け、同解説国語編では「改訂の経緯」¹⁾に次のように記されている。

他方、OECD（経済協力開発機構）の PISA 調査などの各種の調査からは、我が国の児童生徒については、例えば、

- ① 思考力・判断力・表現力等を問う読解力や記述式問題、知識・技能を活用する問題に課題、
- ② 読解力で成績分布の分散が拡大しており、その背景には家庭での学習時間などの学習意欲、学習習慣・生活習慣に課題、(後略)

「PISA 調査」から「読解力」が課題となり、平成二十一年告示の学習指導要領に調査の結果が影響している。昭和三十五年から平成二十一年告示の学習指導要領国語では、概観すると、「論理的な文章」の「読むこと」の指導に関する事項において、「要旨」という文言が「主題」に続いて置かれ、「文学的文章」と「論理的な文章」を合わせた事項となっていた。しかし、昭和五十三年告示の学習指導要領の「現代文」で、「要旨」は「論理的な文章」の指導事項となっている。

「構成」や「論理の展開」等は「理解」することから「とらえること」や「確かめること」と置かれ、平成二十一年告示学習指導要領では「評価」することへ重点が変化していると考えられる。

Ⅳ 『国語総合』教科書の『水の東西』の学習課題の検討

高等学校国語科における「論理的な文章」の「水の東西」は、昭和 57（1982）年から高等学校国語科教科書に掲載されている。平成 25 年度版の高等学校「国語総合」は 31 種あり、「古典編」を除くと「現代文編」及び「国語総合」の目次「現代文編」は 24 種である。そのうち「水の東西」は 18 種に掲載されている。教科書内の「水の東西」の学習課題を整理し、以下の 4 つの観点で考察した。

- ① 内容……文章の内容について言葉で説明する指導をねらいとした課題であるか。
- ② 表現技法……対比・比喩・修飾語等の表現技法に関する指導をねらいとした課題であるか。
- ③ 構成……文章の構成の指導をねらいとした課題であるか。
- ④ 表現活動……「読むこと」と「書くこと」

「話すこと」を関連付ける表現活動の指導をねらいとした課題であるか。

考察の対象は「水の東西」が掲載されている「国語総合」8社、18種の教科書である。

文部科学省「高等学校用教科書目録」²⁾の順に挙げると以下の通りである。

- ① 東京書籍……『精選国語総合』『国語総合 現代文編』
- ② 三省堂……『高等学校国語総合 現代文編』『精選国語総合』『明解国語総合』
- ③ 教育出版……『国語総合』『新編 国語総合 言葉の世界へ』
- ④ 大修館……『国語総合 現代文編』『精選国語総合』『新編国語総合』
- ⑤ 数研出版……『国語総合 現代文編』『高等学校 国語総合』
- ⑥ 明治書院……『高等学校国語総合』『精選国語総合 現代文編』
- ⑦ 筑摩書房……『国語総合』
- ⑧ 第一学習社……『高等学校 新訂国語総合 現代文編』『高等学校 国語総合』『高等学校 標準国語総合』

〔考察〕

高等学校国語教科書「国語総合」の「水の東西」の学習課題では、文章の内容について言葉で説明する指導をねらいとした課題が18種全ての教科書に示されている。

「対比表現に着目して」「比喩を抜き出して」「修飾語に注意しながら」など、文章中の対比表現や比喩、修飾語等の表現技法に関する指導をねらいとした課題は、15種の教科書に置かれている。

「文章の構成や展開の特徴」や「文章の論の進め方」を説明するという文章の構成に関する課題は、8種の教科書に示されている。

「読むこと」と「書くこと」「話すこと」を関連付ける表現活動を指導のねらいとした課題は、14種の教科書に掲載されている。「書くこと」の学習課題は七種の教科書にあり、「簡潔に書いてみよう」「箇条書きでまとめてみよう」という活動

や、「四百字以内」という具体的な字数指定をして文章を書く課題となっている。「話すこと」の活動では、「二分間程度でスピーチしよう」「発表してみよう」とあることから、「水の東西」を読んで、自分の考えを言葉で表現する活動である。さらに、「話し合ってみよう」とあり、複数の人と話し合う学習をねらいとしている課題である。

これらの学習課題では、文章の内容に関して説明する課題が最も多い。それに比べ文章の構成について考える課題が少なく、掲載されていない教科書もある。表現活動では「話すこと」の活動に対して「書くこと」の活動が少ない。学習課題に偏りが見られることから、指導者は文章の構成や「書くこと」の活動を積極的に入れる必要があるのではないかと。

V これまでの『水の東西』の実践に関する研究の検討

1990年以降の「水の東西」の実践に関する研究を検討し、「内容」「表現技法」「構成」「表現活動」という4つの観点で整理し、学習活動の設定の有無を◎、○、△で示した。観点は以下の通りである。なお、この4観点は、IVで示した学習課題と同様にし、比較し易いようにした。

- ① 内容……文章の内容について言葉で説明する学習活動があるか。
- ② 表現技法……対比・比喩・修飾語等の表現技法を理解する学習活動があるか。
- ③ 構成……文章の構成を理解する学習活動があるか。
- ④ 表現活動……「読むこと」と「書くこと」「話すこと」の表現活動を関連付ける学習活動があるか。

以下、作者名、文献名、観点分析、概要の順に示し、発行年順に並べた。

- a. 岩崎成寿「『水の東西』の吟味読み」2004年4月（内容◎・技法△・構成△・活動○）「水の東西」厳密には「随筆」的要素を併せ持った文章であるとしている。テキストを批判的に読

む吟味読みの必要性を述べている。

- b. 佐藤洋一・野々山由香「論理的で豊かな『聞く力』『話す力』を育てる国語科授業・評価の開発——『水の東西』(山崎正和)を中心に——」2007年3月(内容○・技法△・構成◎・活動◎)基礎・基本モデルで「聞く」「話す」ための観点を学んだ後、文章を正確に「読み」「豊かに」個性的に発信する段階的な学習を行う授業を構想している。
- c. 篠崎祐介「〈コミュニケーション的行為論〉による評論文教材の考察」2011年10月(内容○・技法△・構成△・活動◎)コミュニケーション的行為を用いて、教材の論証の曖昧さや、批評点をグループで討論する。これまでは、「読む」活動が受動的であったが、公共性を視野に据えた「読み」をする必要があるとしている。
- d. 田中宏幸・小野奈央「現代評論文の学習を通して思考力・記述力を高める高等学校国語科授業の研究——山崎正和の評論『水の東西』を用いた『比べ読み』『重ね読み』の実践——」2011年12月(内容○・技法△・構成△・活動○)山崎正和の二つの文章、「演じられた風景」を読んだ後に「水の東西」をよみ、日本人の自然に対する美意識に共通する考えを読み取り、複数教材を用いて学習することで考える場が設定されるとしている。
- e. 遠藤摂夫「テキストとの対話を大切にした『水の東西』の授業——文章論(予測の型)による『問い』の発見——」2013年3月(内容◎・技法◎・構成○・活動○)全文を通読せず、本文を少しずつプリントで与える。読んで疑問があれば立ち止まり、解決してから先に進むようにする。一段落ずつ生徒に文章を提示することで、内容を予測しながら興味をもって読むようになるとしている。
- f. 熊谷芳郎「高等学校国語科で評論文を読むということ」2013年12月(内容○・技法△・構成△・活動○)文章に対して一、文中で示されている事例以外の例を挙げる、二、日常生活で鹿おどしを見かけない理由を問うことで、筆者が述べていることを理解できるとしている。
- g. 岸洋輔「国語の授業と評論の読み解き——『水

の東西』に触れて——」2013年12月(内容○・技法○・構成△・活動◎)全文を教師が範読した後、語句調べをして一〇〇字要約をする。次に全員で音読し、再び一〇〇字要約することで、分かった内容が前と後で異なることに気づくことができるとしている。

〔考察〕

「水の東西」のこれまでの先行研究から、文章を批判的に読むことや疑問点を見つけグループで話し合い発表すること、山崎正和の作品である「演じられた風景」と「水の東西」の二つの作品を比べ読みして共通点を書くことが目標にされている。これは、Ⅲの学習指導要領の変遷で前述(Ⅲ考察)したように、「評価」することの指導事項を踏まえていると考える。

文章の構成を学習し「話すこと」の活動へつなげる指導は、佐藤洋一・野々山由香の実践で見られた。「水の東西」の構成を学習し、習得したはじめ・なか・まとめ・むすびの形式を基に自分の考えを書くとし、読むことと書くことが関連付けられた学習指導である。

また、「書くこと」の活動も見られ、文章を要約する活動や文章を読んで、自分の身近な例を書く活動が実践されている。

「水の東西」の教材に対して、岩崎成寿は主「『随筆』的要素を併せ持った文章」とであると主張している。岩崎成寿の述べるように、「論理的な文章」の基本的な構成を学ぶ教材にするには、より適当な文章を選択する方がよい。

Ⅵ これまでの高等学校国語科における「論理的な文章」の実践に関する研究の検討

高等学校国語科におけるこれまでの「論理的な文章」を「書く」ために「読む」学習指導の先行研究を検討していく。ここでは1990年以降の書籍、大学等の研究紀要、全国大学国語教育学会発表要旨集等から、高等学校国語科における「論理的な文章」の「読み」の指導の実践研究を取り上げ、考察する。

1990年以降の実践に関する研究では、論理的な文章を批判的に読むことや文章の内容を自分の立

場に置き換えて考えること等を目標にしたものが多い。

佐渡島紗織・大貫眞弘³⁾は、課題文を読んで四百字で反論を書く活動を行い、「文章を注意深く読む力」より読書を含めた「知識を蓄積し転用する力」を重視している。日常の体験や本で読んだことを活かし、授業で読む文章の内容と結びつけ反論文を書く学習を実践した。

齋藤有子⁴⁾についても同様に、論理的文章の内容と学習者が自分の生活と結びつけて考える活動を取り上げている。

さらに、澤口哲弥⁵⁾は論理的文章の内容を「身近な問題や自分自身にひきよせて読むこと」は文章を批判的に読むことで促進されるとしている。

批判的な読みについて、矢原豊祥⁶⁾はクリティカル・シンキングによって評論文に興味をもち、読書の促進につながると述べている。

このように 1990 年以降の論理的文章指導の研究の多くは、論理的文章の読み方を学習することより、文章の内容に対して自分の意見をもつことが重視された学習である。その中で、文章構成や読むことと書くことを関連付ける学習に着目した研究がある。

佐藤かおり⁷⁾は、モデル教材を使って論理的文章構成の型を教え、作文を書く指導につなげる実践を行っている。

さらに、文章構成を学習する教材について佐々木律⁸⁾と大貫眞弘⁹⁾は、教材を選ぶ観点は、論理的文章の構成が理解でき、キーワードを取り出しやすいものを使用するとよいとしている。佐々木律はリライト教材の利点を次のように説明している。

リライトとは、指導者の意図する目的に従って教材を書きかえることである。内容はできるだけ変えずに、指導目的に応じて長さや構成を変えるのである。(中略)

リライト教材の利点

- 1 文章構成をモデル化して示すことができる。
- 2 キーワード・センテンスが分かりやすい。
- 3 原文の内容をいかせる。(後略)

佐々木律は教材をリライトすることにより、文章構成の手本を示すことができ、あくまでも原文の内容を活かすことができると主張する。

大貫眞弘によれば、リライト教材の留意点は次のようになる。

- (1) 論理的文章としての基本的構成が明確であること。(中略)
- (7) キーワードが取り出しやすくするために、内容がシンプルであること。(中略)
- (9) 生徒に教科書教材への不信感を持たせぬために、生徒が使っている教科書の教材をリライトしないこと。

佐々木律と大貫眞弘の引用から分かるように、文章をリライトする観点として、文章構成のモデルとなること、キーワードが取り出しやすいことを設定している。また、リライト教材の対象は教科書以外で行うなど、生徒に対する細かい配慮もなされている。このような細かい留意点も含めて、論理的文章を「読むこと」と「書くこと」を関連付ける学習指導として活かすことができる。

このように指導者が、「読むこと」と「書くこと」を関連付けた指導では、単に文章を読んで自分の考えを書くという活動では不十分である。文章を読み、構成やキーワードに着目して学習することで、書くことに活かす学習をするため、文章の構成がわかりやすいものを指導者が意図的に示す必要がある。しかし、教科書教材の中には、構成やキーワードがわかりにくく、「論理的文章」を「書くこと」につなげることができる教材は、学年が上がるにつれ少なくなる。よって、リライト教材等の構成が明快な文章を補助教材として使用することが好ましい。

今回リライト教材を作成したものを、大学生対象に検証授業を行った。今後のさらに教材の改善に努め、中・高校生の学習指導に役立てたい。(頁の関係上、リライト教材一覧は省略する。)

VII 大学入試問題の教材化と授業の構想

大学入試問題には、「論理的文章」の教材として適している文章がある。実際に高等学校の

「国語総合」、「現代文B」の授業で入試問題を教材とすることがある。授業内容の一例として、過去の問題を時間制限内で読み解き、その後指導者が解答解説を行う。このような授業は学年が上がるにつれ高等学校国語科の授業で目にする。しかし、本研究では、論理的文章を入試前の演習として使用する従来の学習指導法ではなく、論理的文章を指導する際の教材として大学入試問題の活用を提案したい。

まずは、指導者が論理的文章の特徴を理解し、その上で教材を使用することが望ましい。また、指導に適した教材を選定することが、論理的文章の指導に役立つと考える。

大学入試問題の文章を教材とし、実際の論理的文章の授業を構想した。

授業の内容は、教材文の文章構成を理解し、各段落から抜き出したキーワードを用いて要約する学習である。

教材名は「〈育てられる者〉から〈育てる者〉へ」である。この教材を使用して要約をするという授業を構想したが、教材である本文を学習者に渡し、何も事前指導がないまま要約を求めた結果、キーワードが分からず、適切な要約ができないという結果になった。これを受け、要約をする上で文章の柱となるキーワードがわかりやすい教材文に書き直すことを試みた。つまり、キーワードが取り出しやすく、かつ論理的文章の特徴を備えた文章にリライトし、教材化するということである。

リライトの観点は次の通りである。

- ① 論理的文章の基本的な構成である、はじめ—なか—まとめ—むすびになるようにした。
- ② 形式段落と意味段落を同数にし、一つの意味段落に一つのキーワードが取り出せるようにした。
- ③ キーワードを取り出しやすくするため、キーワードと類似する表現は削除し、学習活動の際に混乱を避けるよう努めた。
- ④ キーワードに関連のない具体例は省き、作者の主観を述べた部分も取り除いた。

リライトする前の教材は、七形式段落と五つの意味段落から構成されていたため、キーワードが

取り出しにくい。しかし、リライト後は四形式段落、四意味段落の構成にし、①～④の観点を入れ書き直したため、取り出しやすくなる。

リライトの前後ではキーワードの取り出しやすさがどのように変化するか、今後は実際の授業実践で検証したい。

VII 今後の課題

- 1 勤務校で中・高校生を対象に「論理的文章」の学習に関するアンケートを今後実施する。
- 2 「水の東西」の実践に関する研究を考察し、「論理的文章」の学習指導について検証授業を実施し成果と課題を明らかにする。

VIII まとめ

中・高校生の実態を踏まえて、高等学校国語科の授業において、「論理的文章」を学習する際、「読むこと」と「書くこと」を関連付けることを意識した学習指導が必要だと考えた。

これまでの「論理的文章」指導は、文章の内容を学習させる教養主義的な学習指導であった。そのため教材文の文章も文学的な随筆が多く、パラグラフの意識も弱く、段落を形成する意識も弱かった。しかし、これからは論理的文章を「書く」ために「読む」学習を行う必要があると考える。この「読む」指導を「書く」指導に結び付けることによって、「論理的文章」の学習指導は完結する。このため、書く指導の目標となる典型的な文章を示すことが重要な指導である。

〔註〕

- 1) 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 国語編」教育出版、2010年6月、pp.1-2
- 2) 文部科学省「高等学校用教科書目録」2014年4月
- 3) 佐渡島紗・大貫眞弘「ことばの〈具体—抽象〉に関する指導の観点——中・高生の実態調査をふまえて——」『国語科教育』第63号、全国大学国語教育学会、2008年3月、pp.3-4
- 4) 齋藤有子「『他者』としての評論文」『早稲田大学

国語教育研究』第35集、早稲田大学国語教育学会、2015年3月、pp.25-31

- 5) 澤口哲弥「評論教材を自分自身の問題にひきよせる読みの試み——高校現代文の実践——」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第118号、全国大学国語教育学会、2010年5月、pp.193-196
- 6) 矢原豊祥「高等学校における説明的文章教材の学習指導の工夫——評論文『ものことば』（鈴木孝夫）の場合——」『国語教育研究』第50号、広島大学国語教育会、2009年3月、pp.100-107
- 7) 佐藤かおり「論理的思考力・表現力を育成する指導——『思考の型』を用いた論理的文章指導」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第111号、全国大学国語教育学会、2006年9月、pp.205-208
- 8) 佐々木律「『読む』から『書く』につなげる論理的文章教材の指導」『全国大学国語学会発表要旨集』第99号、全国大学国語学会、2000年10月、pp.108-111
- 9) 大貫真弘「論理的文章の読解指導論（高等学校）——文章構成に着目して——」『全国大学国語教育学会発表要旨集』第100号、全国大学国語教育学会、2001年5月、pp.57-60

〔参考文献〕

〈国語科教育関係〉

- ・ 渋谷孝『説明的文章の教材本質論』明治図書、1984年7月
- ・ 井上尚美『レトリックを作文に活かす』明治図書、1993年9月
- ・ 木下是雄「第三章 ペンを執る前に」『レポートの組み立て方』ちくま学芸文庫、1994年2月
- ・ 香西秀信『反論の技術——その意義と訓練方法——』明治図書、1995年8月
- ・ 小田迪夫『二十一世紀に生きる説明文学習』東京書籍、1996年11月
- ・ 井上尚美『言語論理教育入門——国語科における思考』明治図書、1999年7月
- ・ 渋谷孝『説明文教材の新しい教え方』明治図書、1999年12月

Adjusting to the Winds of Change: Transforming Teaching Approaches Meeting Challenges of Globalization in the Classroom

立命館慶祥中学校・高等学校 武 上 富 美
Ritsumeikan keisho Junior & Senior High School Fumi Takegami

Abstract

In 2009, The Ministry of Education, Culture, Sports, and Science and Technology (MEXT) in Japan further revised the Course of Study (COS) curriculum guidelines for senior high school, and it started to be implemented in 2013. In the new revised curriculum, MEXT has introduced the teach English through English (TETE) policy asking English teachers to basically conduct their classes in English. This new policy can be viewed as an alignment with the super global high school (SGH) program concerning English learning. A goal of the SGH program is to give students the opportunities to develop international perspectives. One way for students to achieve this goal is to improve on their abilities to communicate in English. This would not only be an expectation of students, but also a requirement of English teachers to help students meet their needs to participate fully in a globalized interconnected world. In keeping up with these changes, teachers need to adjust their teaching to accommodate demands to develop students' communicative abilities. The focus in this paper is on teacher change regarding the general principles of teaching English for communicative purposes and theoretical and methodological frames and prospective suggestion for teacher development.

Key words: MEXT / ALM / CLT / Teacher Change / Collaborative learning

Introduction

A person is worthy of becoming a teacher when one is able to revise the old to fit the new — Confucius (*Analects of Confucius*, 2.11, Leys, 1997)

What is the goal of Language Teaching? Responding to this question requires consideration of several factors. What language teachers do in their classroom practices is influenced by various administrative factors, such as school policy, curriculum and discipline, and contextual school factors concerning the classroom, such as teachers' cognition, teachers' pedagogical knowledge and subject-matter knowledge, etc.

Ritsumeikan Keisho was founded 20 years ago as an affiliated school of Ritsumeikan University and it has been assigned as one of the super global high school's (SGH) project. Keisho's school policy is "Standing on a world stage at the age of 18". Under the policy, students are expected to have global perspectives and English classes are supposed to improve students' communicative competence. The policy to develop students' communicative abilities in English is in accordance with the national curriculum. In 2009, the Japanese Ministry of Education (MEXT) has revised the curriculum guidelines to emphasize the importance of communication ability when learning English. The goal is stated as follows:

[t]o develop students' communication abilities such as accurately understanding and appropriately conveying information, ideas, etc., . . . and fostering a positive attitude toward communication through foreign languages [English]" (MEXT, 2011; p. 1).

This indicates that language teachers are required to teach language knowledge and communication ability in order for students to adapt to a global society and improve intercultural understanding as a means to fostering growth. In English classes language teachers are

expected to improve students' practical English knowledge and skills.

However, this concept is not always reflecting practical application in the school context because of the several existing conflicts. For example, we have different courses aiming to have students attain their goal at Ritsumeikan Keisho. SP course is for students to get enrolled to top universities such as Tokyo University and Kyoto University or medical schools, Ritsumeikan course is for Ritsumeikan University, and more courses have been developed for meeting students' future demands. Providing students these varieties of courses involves acquiring sophisticated teaching skills of English teachers.

As a matter of fact, however, most of secondary teachers have to cope with a combination of heavy workloads such as club activities and other duties, which English teachers are no exceptions to. This actual condition can distance language teachers from engaging in teaching English exclusively and they may fail to conform to certain teaching styles or methodology such as mechanical like practice of language patterns, structure-focused teaching, grammar-translation (*yakudoku*) or accuracy- focused teaching approaches. What we need to reflect on at times is that these actual conditions may end up reinforcing a test-score focused language teaching approach that merely training students to get efficient test scores. Ironically, this strong emphasis on spending a large amount of time on accuracy while disregarding fluency development would cause the phrase, "Standing on a world stage at the age of 18" to end up as an empty slogan unless language teachers conceptualize the reason why they are doing what they are doing.

In this paper, I present the background of language teaching in Japan and examine the two language approaches, traditional and communicative, comparatively and discuss the way of teachers change.

Historical background in Japan

MEXT released the first Course of Study (COS) Guidelines for foreign language teaching in 1947,

where they stated that habit information was the ultimate goal in learning a foreign language. Listening and speaking were the primary skills and imitating utterances was advisable. Under these statements, students should get used to English with focusing on its sound and rhythms without using textbooks for the first six weeks (MEXT, 1947). Then they emphasized the importance of grammar rules and language structures in the 1950's. By the 1960's, MEXT introduced the Grammar Translation "*Yakudoku*" and as stated a heavy reliance on use of Japanese and "*Yakudoku*" still largely exists in the instruction of JTEs (Nagamine, 2013; Tsukamoto & Tsujioka, 2013).

With Japan's social and economic development in the 1960s and 70s, MEXT's guidelines focused on more on integrating communicative ability development to comprehend the foreign language rather than teaching four skills separately, however, grammar-driven curricula still remained. In 1970s and 80s, MEXT guidelines began to emphasize a stronger recognition of communicative purposes of language learning (MEXT, 1977, 1978). Through various revisions of the COS, in 1989, a new revised COS was proposed to help Japanese students develop basic skills to communicate in English for the purpose of cultivating basic international understanding (MEXT, 1989, p. 98). The most distinctive feature that the reform coincided with the was spread of Communicative Language Teaching (CLT). Since 2000, MEXT has taken a strong interest in the effects of globalization, and "this has influenced MEXT's perspective on Japanese education (Ng, 2012, p. 13)". The 2001 COS stated that the overall objectives of studying foreign languages was to develop Japanese students' practical communication abilities such as understanding information, and helping them to express their own ideas. In 2003, as English was considered the primary international language and since the focus was on developing students' communicative skills, MEXT launched the Action Plans to Cultivate Japanese with English Abilities. The overall objectives of the communicative curriculum was spelt out as follows:

With the progress of globalization in the economy

and in society, it is essential that our children acquire communication skills in English, which has become a common international language [. . .] for living in the 21st century. This has become an extremely important issue both in term of the future of our children and the further development of Japan as a nation. (MEXT, 2003)

Simultaneously, MEXT also required English language teachers to basically conduct classes in English instead of in Japanese. However, MEXT's attempt to promote CLT was met with resistance by educators, politicians and academicians. Thus, this initiative fall short in meeting its goal because of a lack of institutional support for teachers to teach communicative English (Gorsuch, 2001).

In 2009 MEXT again took the position that using more of the target language will be beneficial, as it placed an emphasis on teachers' using English in the classroom by stating, "Classes are to be conducted in English, in principle." (AJET, 2011, p. 1). Furthermore, in 2014, with corresponding to the rapid globalization (and therefore relative to SGH), MEXT announced the New English Education Reform plan from elementary to lower and upper secondary schools in order to enhance English education, substantially. This reform plan places more emphasis on developing communicative competence of students and ensuring they nurture English communication skills by establishing coherent learning achievement targets as Table 1 shows.

Considering that these mandate shifts of MEXT are aimed at developing students' communicative competence to prepare for a rapidly globalized world, we, as a SGH, can not ignore the direction of national policy on language teaching only because our teaching context is based on private school. On the contrary, more than ever we need to recognize the 'winds of change' by accommodating appropriate language teaching approaches and being open to teacher change.

Table 1 *The purpose of English education for communication skills.*

Upper Secondary School
- Nurture the ability to understand abstract contents for a wide range of topics and the ability to fluently communicate with English speaking persons. - Classes will be conducted in English with high-level linguistic activities (presentations, debates, negotiations).
Lower Secondary School
- Nurture the ability to understand familiar topics, carry out simple information exchanges and describe familiar matters in English. - Classes will be conducted in English in principle.

(Adapted by 'The New English Education Reform Plan' in 2014)

Audio Lingual Method (ALM)

In order to discuss the accommodation of new principles of teaching approaches or methods, we will make a comparison between two major ones: audio lingual method (ALM), which underpins traditional approaches, and the previously mentioned CLT that is supported by the learning theory of constructivism (Williams & Burden, 1997).

According to Cook (2008, p. 244), "The audio-lingual method most blatantly reflects a particular set of beliefs about the second language (L2) learning, which is often referred to as 'habit formation'." She also mentions that the goal of the audio-lingual style is to get the students to 'behave' in common L2 situations such as the station or the supermarket.

In Japan the strong influence of ALM on the traditional language teaching approaches can be seen in the following descriptions: Language learning is forming a habit by repetition. By repeating again and again, students will eventually learn the text. Therefore, learning is structure based, and the emphasis is on grammar and vocabulary (Cook, 2008).

The most important aspects of ALM are well summarized by Richard and Rodgers (1986):

- 1) Language teaching begins with the spoken language; the material is taught orally before it is presented in written form.
- 2) The target language is the language of the classroom.
- 3) New language points are introduced and practiced situationally.
- 4) Vocabulary selection procedures are followed to ensure that an Essential Service Vocabulary is covered.
- 5) Items of grammar are graded following the principle that simple forms should be taught before complex ones.
- 6) Reading and writing are introduced when a sufficient lexical and grammatical basis is established.

Although ALM was widely used in the 1960s because of its rather straightforward approach, it began to decline as critics began to see its limitations. Back to 1966, Chomsky argued, “Language was not a habit structure. Ordinary linguistic behavior characteristically involves innovation, formation of new sentences and patterns in accordance with rules of great abstractness and intricacy” (p. 153). Practitioners (Language teachers) began to assert that ALM’s over-emphasis on repetition and accuracy did not help students achieve communicative competence in the target language. Richards and Rodgers write,

Students were often found to be unable to transfer skills acquired through Audiolingualism to real communication outside the classroom, and many found the experience of studying through procedures to be boring and unsatisfying” (2001, p. 65).

However, Rivers (1981) points out that if the teacher understands the limitations of ALM (as stated above), such as having some good effects for lower level students while also knowing that it has negative influences on higher level students, then the teacher can make adjustments. For example, mixing memorization activities (for lower level students) with less monotonous and more challenging meaningful activities (for the higher

level students).

Although ALM offers some useful aspects of learning a language, there are those who argue against its principles. In ALM, language is seen as a behavior and learning a language is a matter of habit formed by practicing mechanical drills. The teacher’s role is to provide stimulus by giving scripted prompts and the students respond. The students are limited in the sentences they can create so they are passive learners repeating after the teacher or CD recordings.

On the other hand, another view is that language is not behavior, but instead is a process of creatively building on learning as a result of learner interaction. Learning has to be meaningful and just repetition tends to weaken understanding. Therefore, learning happens more at a deeper level when what the information the learners are getting can be connected to their experiences rather than being abstract information they cannot relate to. For example, Epstein (1994, p. 711) writes,

Information obtained from textbooks and lectures is of a different quality from information acquired from experience. Experientially derived knowledge is often more compelling and more likely to influence behavior than is abstract knowledge . . . [Researchers] widely regard information gained through personally meaningful experience as more effective in changing feelings and behavior than impersonal information acquired from textbooks and lectures.

The teacher’s role is to give students ‘meaningful’ activities where they can interact with each other actively creating their own sentences, perhaps in relation to their personal experiences. These aspects of learning bring us to CLT.

Communicative Language Teaching (CLT)

Communicative language teaching (CLT) is developed in the 1970s and characterized as a broad approach to teaching, rather than a teaching method with a clearly defined set of classroom practices. Although CLT draws

on a number of diverse sources, Nunan (1991) defined CLT as listed below;

- 1) An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
 - 2) The introduction of authentic text into the learning situation.
 - 3) The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning processes itself.
 - 4) An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
 - 5) An attempt to link classroom language learning with language activities outside the classroom.
- (p. 279)

Under these definitions, CLT often takes the form of pair work or group work in classroom. Students are required negotiation and cooperation between them, fluency-based activities that encourage students to develop their confidence. This may cause language teachers to identify CLT as teaching conversation, absence of grammar, or emphasis on open-ended discussion activities when they are asked to explain the CLT and the detailed account of classroom activity. Language teachers might say that they are using a “communicative” approach such as pair-work activities, and “information gap” since these activities seem to be ‘communication’. However, these so-called “communicative” activities are actually audio-lingual exercises as their main purpose is to drill and memorize linguistic forms. In real communication, people communicate for a purpose and they interact to get information they don't have, which means that only putting students in activities merely to repeat sentence patterns may limit learning a language. This type of pair work may look like an communicative interactive activity by it is not as language teachers may ignore or not notice two principals of communicative orthodoxy: i.e., that information must be personally meaningful to those conveying it and that it must be conveyed for a purpose (Harmer, 1991).

Gorsuch's (2001) quantitative study focusing on

Japanese teacher of English (JTE) s' beliefs about the appropriateness of teaching activities associated with communicative, audio-lingual, and grammar translation approaches to foreign language instruction found that they reported having positive attitudes towards communicative activities. Among such activities, however, they tended to prefer those which were highly controlled and focused on passive skills. JTEs also reported a tendency to favor audio-lingual activities in which students used memorized speech; that is, teachers' control of students' output was a decisive factor for their approval. Gorsuch concluded that overall JTEs “mildly” approve of CLT activities, although they face impediments in doing so.

As for Japanese English teachers, they generally receive scant or no information about CLT and are likely to be unenthusiastic when forced to attend workshops helping them to understand it due to time constraints or a lack of interest (Sato, 2002; Takaki, 2002). Nagasawa's study reveals that pre-service training that does occur tends to lack adequate English components because most teachers major in English literature or linguistics in university they are not always required to take courses in second language acquisition theory, second language teaching methodology and techniques (2004).

Hence it can be helpful to define the principle of CLT and its goal since the methodology or approaches are often referred without focusing on much interest on its goal. Richards (2006) defines the goal of CLT as “Communicative language teaching sets as its goal the teaching of *communicative competence*” (p. 2). He states the communicative competence includes the following aspects of language knowledge:

- Knowing how to use language for a range of different purposes and functions
- Knowing how to vary our use of language according to the setting and the participants (e.g., knowing when to use formal and informal speech or when to use language appropriately for written as opposed to spoken communication)
- Knowing how to produce and understand difference types of texts (e.g., narratives, reports, inter-

views, communications)

- Knowing how to maintain communication despite having limitations in one's language knowledge (e.g., through using different kinds of communication strategies).

These aspects have implications concerning language teachers' perspectives on how to bring these terms of CLT into their classrooms. CLT has also a wide variety of less influential methods and approaches like the Direct Method, the Natural Approaches, the Total Physical Responses (T.P.R.) Method, the Silent Way, the Lexical Approach, the Oral Approach and Situational Language Teaching, etc (see Brandl, 2012). These approaches are beyond the scope of this paper, though, the descriptions of CLT can shed light on teachers who are not sure why they are following one approach and how they improve their teaching approaches.

Post Method Era: ALM vs. CLT ?

So far, I have examined two predominant language teaching approaches. However, during the recent years, the practice of language teaching and learning has shifted its interest away from any particular method/approach or from any right/wrong prescription. Rather, it became more liberal and eclectic (Khan, 2012, p. 141). Kumaravadevilu (2006) points out, "One might think that the methods listed provide different pathways to language learning and teaching. In fact, there is considerable overlap in theory and practice"(p. 163). Widdowson (1990), Long (2000), Kumaradevilu (2006) have all agreed this paradigm shift towards eclecticism because of the complexities that surround teaching. They claim that there is no effective standardized language teaching method to follow and that teachers draw on activities from an array of teaching and learning theories and approaches. Kumaradevilu argues that we are in a 'postmethod era' where a one size fits all teaching method cannot exist. He mentions the "parameter of particularity" (2006, p. 172) as a characteristic feature of teaching that implies teachers

have to appropriate instruction that suits the needs of their particular classrooms and students. For example, in order to meet the variety of needs of students, one might select explanatory structural techniques when it comes to teaching grammar.

However, eclectically selecting activities as Stern and others above have warned is limiting to teachers if they do not understand the learning or teaching principles that underpin their selections. In other words, teachers as professionals need to be careful of taking eclectic approach without knowing why they are doing what they are doing in their instruction. In this case, teachers need to apply professional knowledge of teaching with their own personal experiences and knowledge (Kumaradevilu, 2006). For example, as for grammar teaching, Takegami's (2016) survey about the teachers' beliefs shows that Japanese English teachers strongly believe that L1 needs to be the dominant medium of instruction to teach grammar. However, Andrews (2003a) examines language teachers' subject-matter knowledge in grammar teaching from 170 English teachers in Hong Kong. After his longitude survey, Andrews concludes;

Teachers who prefer an inductive approach to grammar teaching tend to have higher levels of explicit grammar knowledge, while those who favour a deductive approach tend to have lower levels of explicit grammar knowledge. Also, support for CLT principles appears to be associated with higher levels of language proficiency (Andrews, 2003a, p. 361-2)

This has implications of subject-matter knowledge, in other words, the lack of knowledge of English can be detrimental to applying the teaching approaches. In that case, language teachers are required to improve their English skills. In addition to improve English abilities and knowledge of the English language, teachers also need to continuously need to develop their teaching skills, known as professional pedagogical knowledge (see below Shulman, 1987). Moreover, what is more important is not how much we understand the theoretical conceptions of teaching and learning but how much

we can put these theories into practices pedagogically.

Teacher Education

Kumaradevelu (2012) states that most traditional ways of teaching and teacher education:

[a]re considered to follow what is called transmission approaches because they seek to transmit a set of pre-determined, pre-selected and pre-sequenced bodies of knowledge from teacher educators to student teachers. (p. 8)

However, now that we live in the post method era, we hardly expect the maximum educational effects under the traditional approach.

Back to 1980's, Shulman and his colleagues first proposed the idea of major categories of teacher knowledge as below.

- General pedagogical knowledge, with special reference to those broad principles and strategies of classroom management and organization that appear to transcend subject matter
- Knowledge of learners and their characteristics
- Knowledge of educational contexts, ranging from workings of the group or classroom, the governance and financing of school districts, to the character of communities and cultures
- Knowledge of educational ends, purposes, and values, and their philosophical and historical grounds
- Content knowledge
- Curriculum knowledge, with particular grasp of the materials and programs that serve as "tools of the trade" for teachers
- Pedagogical content knowledge, that special amalgam of content and pedagogy that is uniquely the province of teachers, their own special form of professional understanding (1987. p. 8)

Among them, the pedagogical knowledge, which requires a professional knowledge, "go beyond simple

rules" (Ball, Thames & Phelps. 2008, p. 391). The thing is that how we to develop pedagogical knowledge. Freeman (1989) argues that two individuals must collaborate in order to generate some form of change in the teacher's decision making based on knowledge, skills, attitude and awareness.

As we are usually trying to deal with thousands of different issues irrelative to English teaching, we tend to be all on own in planning lessons so on. Unfortunately, teaching is sometimes too autonomous. Akyel (2000) pointes out that collaboration helps teachers to develop the requiring skills to discover their own teaching or that of others, and to examine the results of their practice. Glazer, Abbot and Harris (2000) state that collaborative reflection helps teachers to improve their practice as professionals, and discover and develop their unique professional stances. In other words, teachers have opportunities to examine their teaching practice and deconstruct and transform or rename why they are doing what they are doing.

Conclusion

Sakui (2004, p. 162) writes, "Teacher education, which encourages reflective practices, can foster the clarification of teachers' developing pedagogical theories and goals, which in turn will guide their navigation through new instructional environments".

As Guskey's development model shows, professional development is the fundamental factor to provoke the change of classroom practice and students' outcome, which further leads to the change of beliefs and attitudes.

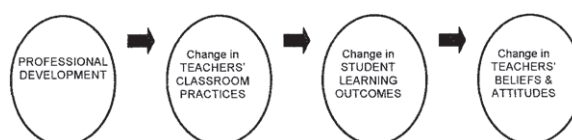


Figure 1. Guskey's alternative model of teacher change.

Thus, we language teachers would develop if we attached the importance to supporting teacher's inquiry process collaboratively. Duffy (1999) describes,

“Providing exemplary practices alone is not sufficient. If there is to be a change in beliefs, those beliefs must be challenged. (p. 6)” Challenge comes when teachers have opportunities to reexamine their beliefs often from talking with other teachers, then they are able to partake in the process of renaming of experiences (Munby & Russel, 1994). This leads to teacher change as teachers begin to reconceptualize teaching practices, which occurs as teachers gain professional knowledge and are able to articulate that knowledge and grow as teachers (Freeman, 1996, Takegami, 2015). In short, being able to talk about teaching with other teachers using professional discourse leads to teacher development. Moreover, and importantly, the change effort is most likely to succeed if it is school wide with administrative support including the opportunity to work with peers in developing new understandings and new practices (Louis, Kruse, & Marks, 1996; Newman, Rutter, & Smith, 1989; Resoeholtz, Bassler, & Hoover-Dempsey, 1986).

In this paper, the language teaching background is reviewed from different two perspectives. Through this review, I hope it may help language teachers reconceptualize their teaching approach. And hopefully, teachers set to collaboratively have a chance of their own development. In doing so, along the way, the aim is to have teachers alter or change their beliefs to welcome new ways of teaching. A school culture could be fostered through teacher's professional development as subject-specific and pedagogical teaching competence.

References

- Akyel, A. (2000). Collaboration to explore teaching: A case study. *TESL Canada Journal*, 18(1), 58-74.
- Andrews, S. (2003a). Periphrastic paradigms in Bulgarian. In Junghanns, Uwe, and Szucsich, Luka(eds.), *Syntactic Structures and Morphological Information*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 249-82
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*,
- Brandl, K. (2012) *Communicative Language Teaching in Action*, New Jersey: Pearson Education,
- Chomsky, N. (1966). *Linguistic theory*. Reprinted in J. P.B. Allen and P. Van Buren (eds.). *Chomsky: Selected readings*. London: Oxford University Press.
- Cook, V. J. (2008). *Second language learning and language teaching*. London: Hodder Education.
- Duffy, T.M. (1999). Strategic Teaching Framework: Multimedia to Support Teacher Change *The Journal of the Learning Sciences*, Vol. 8
- Epstein, S. (1994). Integration of the Cognitive and the Psychodynamic Unconscious.. *American Psychological Association, Inc.* Vol. 49, No. 8, 709-724
- Freeman & J. C. Richards (1996) *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. (351-378).
- Freeman, D. A. (1996). Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. In D. A. Freeman & J. C. Richards (Eds.), *Teacher learning in language teaching* (pp. 221-241). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Freeman, D & Johnson, K. (1998). *TESOL Quarterly. Reconceptualising the knowledge-base of language teacher education*. *TESOL Quarterly* 32 Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Gorsuch, G (2001). *Japanese EFL teachers' perceptions of communicative, audiolingual and Yakudoku activities: Education Policy Analysis Archives*, 9 (10). Retrieved on March 10 2010 from <http://epaa.asu.edu/epaa/v9j10/html.007/gijiroku/03032401/009.pdf>.
- Harmer, J. (1991): *The practice of English language teaching*. London.
- Khan. M. (2012). *Language Learning Strategies: A Study of Teacher and Learner Perceptions*
- Kumaravadelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kumaradevelu, B. (2012). *Language Teacher Education for a Global Society*, New York: Routledge
- Leys, S. (1997). *The Analects of Confucius*. London: W.W. Norton & Company
- Louis, K. S., Kruse, S. D., & Marks, H. M. (1996).

- Schoolwide professional community. In F. M. Newman (Ed.), *Authentic achievement: Restructuring schools for intellectual quality* (pp. 179-204). San Francisco: Jossey-Bass.
- Long, M. (2000). *Encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge
- MEXT. (1947). *Gakushu shidou yoryo eigohen* [Study of course guideline for English education]. Retrieved from <www.nier.go.jp/guideline>.
- MEXT. (1977). *Chugakkou gakushu shidou yoryo* [Study of course guideline for junior high schools]. Retrieved from <www.nier.go.jp/guideline>.
- MEXT. (1978). *Koutougakkou gakushu shidou yoryo* [Study of course guideline for senior high schools]. Retrieved from <www.nier.go.jp/guideline>.
- MEXT. (2003). *Eigo ga tsukaeru nihonjin no ikusei no tamenou koudoukeikaku an* [Action plan to cultivate "Japanese with English abilities"]. Retrieved from <www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/007/gijiroku/03032401/009.pdf>.
- Munby, H., & Russell, T. (1994). The Authority of Experience in Learning To Teach: Messages from a Physics Methods Class. *Journal of Teacher Education* 45(2), 86-94.
- Nagamine, T. (2013). Preservice and inservice EFL teachers' perceptions of the new language education policy to "conduct classes in English". In *Japanese senior high school multiculturalism in Asia*:
- Nagasawa, K. (2004). Teacher training and development. In V. Makarova & T. Rodgers (Eds.), *English language teaching: The case of Japan*. (pp. 280-295) Munich: Lincom Europa.
- Ng. (2012) *Contextual influences on the Teaching Practice of a beginning TESOL teacher: A narrative inquiry* The Asian EFL Journal Quarterly Special Issue: Teacher Education, Identity and Development
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Nunan, D. (1991). *TESOL Quarterly Vol. 25, No. 2, Summer 1991* 279 - 295 *asian international symposium*, 123-139.
- Richards, J. C and Rodgers, T.S.(1986) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press
- Richards. J. C. and Rodgers. T.S. (2001). *Approaches and method in Language Teaching* Cambridge: Cambridge University Press
- Richards. J. C. (2006) *Communicative language Teaching Today* Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching foreign-language skills*. University of Chicago Press, 5801 S. Ellis Ave., Chicago, IL 60637.
- Sakui, K. (2004). Wearing two pairs of shoes: Language teaching in Japan. *ELT Journal*, 58(2), 155-163.
- Sato, K. (2002). Practical understandings of communicative language teaching and teacher development. In S. J. Savignon (Ed.), *Interpreting communicative language teaching* (pp. 41-87). New Haven: Yale University Press.
- Takaki, N. (2002). PIGATE: Affecting EFL teacher change from the grassroots level in Japan. *The Teacher Trainer*, 16(2), 5-10.
- Takegami, F. (2015). A Japanese teacher of English's conceptualizations of a lesson grounded in professional discourse to better inform practice. *The Asian Journal of Applied Linguistics* Vol. 2 No. 3, 2015, pp. 186-201
- Takegami, F (2016). An Ongoing Study on the Impact of the New Teaching English Through English (TETE) Curriculum Policy in Japan: A Case Study of Three Teachers. *Kumamoto University* in press
- The Association of Japan Exchange Teaching (AJET). 2011 English Translation of the MEXT Guidelines. Trans. Clayton Fredrick. Retrieved from <http://ajet.net/2011/02/24/english-translation-of-the-mext-guidelines/>
- The New English Education Reform Plan (2014). Retrieved from www.mext.go.jp/english/.../2014/01/.../1343591_1.pdf
- Tsukamoto, M., & Tsujioka, N. (2013). Teaching English through English to senior high school students in Japan: Towards the implementation of the new course of study. *Shitennoji University Bulletin*, 55, 309-324.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press,
- Williams, M. & Burden, R.L. (1997). *Psychology for*

language teachers: A Social constructivist approach.

Cambridge: Cambridge University Press

小学3年・国語科における説明文を書く授業開発と プレゼンテーション作成アプリ Sway 活用の試み

A New Program for 3rd Grade Children at Elementary School: Creating Presentations Using the Sway Application and Writing Explanatory Essays

立命館小学校
Ritsumeikan Primary School

大橋 均・小池 翔太・六車 陽一
Hitoshi Ohashi・Shota Koike・Yoichi Muguruma

I はじめに

知識基盤社会化やグローバル化が進む中、平成20年告示の学習指導要領（文部科学省 2009）では、各教科等において言語活動を充実することが規定されている。言語に関する能力を育成する教科である国語科においては、「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3つの領域構成に基づいて、言語活動の具体例が示されている。

近年の小学校国語の全国学力・学習状況調査によると、「書くこと」の領域のうち、目的や意図に応じて書くことに課題があると言われている。表1は、『平成27年度 全国学力・学習状況調査 報告書 小学校国語』（文部科学省・国立教育政策研究所 2015a）において、学習指導要領の第5学年及び第6学年「書くこと」の内容「ウ 事実と感想、意見などを区別するとともに、目的や意図に応じて簡単に書いたり詳しく書いたりすること」（文部科学省 2009：p. 13、以下「内容ウ」と表記）に関する問題について、課題が報告されている平成21年度・25年度・27年度の問題の概要と正答率をまとめたものである¹⁾。表1より、平成27年度の「書くこと」の「内容ウ」の問題の正答率は34.9%であり、他の年度より高い傾向がある。しかし、文部科学省・国立教育政策研究所（2015a）は、他の問題の正答率と比較して本問題の数値が低いことと、過去の正答率の傾向などを受けて、「依然として課題があると考えられる」（p. 54）と述べている。

表1 「書くこと」の「内容ウ」の問題の正答率

問題番号	問題の概要	正答率
H21B ① 二	報告文のまとめとして、調べて分かったことを書く	17.8%
H25B ② 二	【ずかんの一部】の中から花火師の苦勞が具体的に書かれている内容を引用して書く	26.5%
H25B ② 三	複数の内容を関連付けた上で、自分の考えを具体的に書く	17.9%
H27B ① 三	目的や意図に応じ、取材した内容を整理しながら記事を書く	34.9%

また、同調査においては、児童が「書くこと」に対して苦手意識を持っていることが確認できる。例えば、同調査の質問紙調査（文部科学省・国立教育政策研究所 2015b）では、「400字詰め原稿用紙2～3枚の感想文や説明文を書くことは難しいと思いますか」という質問事項について、平成21年度の調査開始から23年度を除く²⁾27年度まで、4件法で尋ねた結果をまとめている（図1）。「難しいと思いますか」という質問に対して「そう思う」「どちらかといえば、そう思う」と肯定的な回答をした割合は、平成27年度で59.9%である。調査開始年度以降、難しいと思う児童は減少傾向にあるが、それでも半数以上の児童が「書くことが難しい」と考えていることがわかる。

以上より、目的や意図に応じて書くことの指導を行っていく際、児童が「書くこと」に対する難しさを感じていることを想定した手立てが必要になってくると考えられる。

例えば、児童が意欲的に「書くこと」の学習に

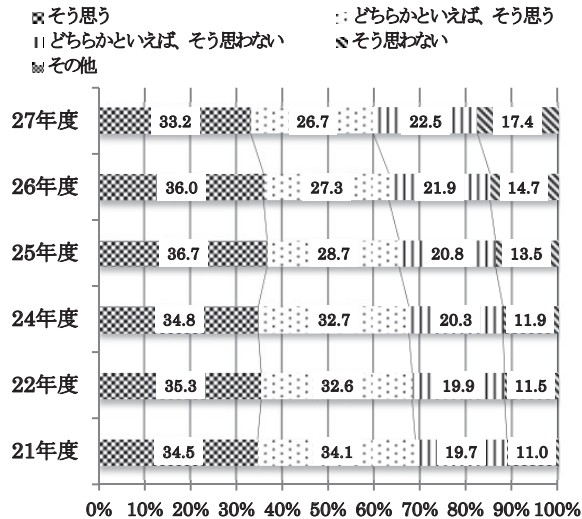


図1 「原稿用紙2～3枚書くのが難しい」の回答

取り組めるような手立てを検討することは重要であると考えられる。目的や意図に応じて書くことや、一定の分量を書くことに対して苦手意識を感じている児童も、意欲的に「書くこと」の学習に取り組むことができるようになれば、前述のような課題を少しでも改善することができるはずである。

では、児童が意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるように授業を研究することは、これまでどのような形で行われてきたのだろうか。小学校における「書くこと」の授業研究の事例は数多く確認できるが(e.g. 保坂 2015、佐野 2009、佐藤・尾崎 2007)、意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるように授業を研究することは僅かであり、管見の限りでは本間(2010)のみが確認できた。

そこで、以下で本間(2010)の先行研究事例を概観しよう。本間(2010)は、「作文活動が嫌いであったり、抵抗を感じたりしている子どもが極めて多いと感じる」(p. 55)と述べた上で、「相互評価を通して、互いの作品のよさを認め合うことによって、子どもの作文活動への意欲を高め、個の作文力(中略)を高めることができるであろう」(p. 56)と仮説を記している。「書くこと」への意欲に関する研究の成果として、「②相互評価活動を行い、相互のよさを認め合うことにより、子どもに自信を付け、作文活動への意欲を喚起することができる」(p. 60)と述べている。他方、

「書くこと」への意欲に関する研究の課題として「①子どもの「伝えたい」という意欲を引き出す課題選定が難しい。個に合わせた課題を考え選定する必要がある」(p. 60)と述べている。

本間(2010)が「書くこと」への意欲に関する研究の課題として指摘している内容を解決することを目指して、全ての「書くこと」の学習において、「個に合わせた課題を考え選定する」ことは、非現実的であろう。もちろん、例えば1人1人の児童の興味関心などをデータ解析した上で、個に合わせた課題をコンピュータで選定するような、新たな教育方法や教育システムの導入などによって、上記のような研究の課題が解決できる可能性もあるかもしれない。しかし、そのような研究については、管見の限り確認できない。

よって、子どもたちが意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるような授業はどうあるべきかについては、実践に基づいた授業研究を蓄積し、多様な議論をしていく必要があると考える。もちろん、意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるようにする手立てについて、個々の研究課題の下で記述されていたり(e.g. 倉田他 1994)、書籍などで提言されていたり(e.g. 工藤他 2007)、未公開の研究資料など³⁾で報告されていたりすることは、数多く確認できる。しかし、藤川(2008)が「授業自体が大変複雑な営みであることに加え、その授業を創造する過程自体を研究対象とすることに困難が大きいことは間違いない」(p. 10)と指摘するように、授業の開発過程や実践について考察を行い、研究として事例を蓄積していくことは重要な課題であるといえるだろう。

こうした中、Microsoft Corporationによるプレゼンテーション作成アプリであるOffice Sway⁴⁾(以下“Sway”と表記)の無償提供が、日本国内向けに2015年8月から開始⁵⁾された。従来のプレゼンテーションアプリとは異なり、このSwayでは、後に詳しく確認するが、操作方法が単純であることに加えて、視覚効果の高いスライドを自動でデザインしたり、複数の作成者が同時にスライドを共同編集したりすることができる。こうしたSwayを授業の導入やまとめで有効的に活用することで、子どもたちが意欲的に「書くこと」の学習に取り組むことができると考えられるのではな

いだろうか。

そこで本研究では、小学3年生の児童がプレゼンテーションアプリ Sway を活用するような、国語科における説明的な文章（以下「説明文」と表記）を書く授業開発・実践を通して、子どもたちが意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるような授業のあり方について検討することを目的とする。本稿では、Sway を活用した授業の開発過程を論じた上で、授業での児童の様子・完成した説明文や授業後のアンケート・授業者と観察者の省察を記述し考察することによって、上記の目的を明らかにする。

また、Sway を例にしたプレゼンテーションアプリの活用のあり方についても、併せて考察していく。文部科学省（2015）による『情報活用能力調査』⁶⁾によれば、「受け手を意識した資料作成や発表」について、「課題解決の提案をする際、その根拠となる情報を説明することが苦手なことがわかりました」（p.12）という。よって、Sway を例にしたプレゼンテーションアプリの活用のあり方を考察することで、上記の課題を始め、国語科の「書くこと」以外の領域における指導や、各教科等における言語活動などに対しても、一定の示唆を与えることができるのではないかと考えた。

Ⅱ 授業における Sway の活用方法の検討

授業における Sway の活用方法を検討するにあたり、まずは、Sway がどのようなプレゼンテーションアプリであるか、公式ウェブサイトのサンプルに沿って確認していく。

Sway では「カード」を「ストーリーライン」という場所に挿入して、並べ替える操作を行う。「カード」とは、画像や見出しなどの種類のことである。「ストーリーライン」とは、プレゼンテーションをする際に提示する「カード」の順番を決める場所のことである。これらのサンプル画面を図2に示す。

その後、「リミックス!」という機能を使って、デザインを選定していく。「リミックス!」とは、スライドの見出しの文字サイズやフォントの種類などのデザインや、画像のアニメーションなどを自動作成することができる機能である。これに

よって、細かな操作をせずに、視覚効果の高いスライドを作ることが可能となる。「リミックス!」前後のスライドのデザイン例を、図3と図4に示す。

以上より、Sway は、従来のような1枚1枚のスライドを作成するアプリではなく、「カード」という概念の下で、単純な操作方法によってスライドを作成するアプリであることが確認できた。

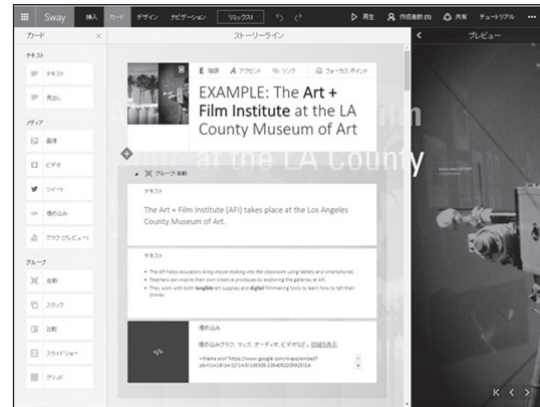


図2 「カード」と「ストーリーライン」の画面



図3 「リミックス!」前のスライドのデザイン例



図4 「リミックス!」後のスライドのデザイン例

次に、授業の開発に向けて、「書くこと」の授業における Sway の活用方法を検討する。小学3年生が Sway を活用することを踏まえ、次の3点の工夫を考えた。

1点目の工夫は、Sway が単純な操作方法であることを踏まえ、小学3年生でも理解できるように補助テキストを開発したことである。先にも述べたように、Sway の操作方法是単純であるが、児童が作成した文章をスライドにするまでにいくつかの操作が必要となる。

そこで、Sway を初めて操作する小学3年生でも、その単純な操作方法が理解できるように、画面のキャプチャに簡単な説明を記した補助テキストを開発した。

例えば「カード」の概念は、児童が直感に基づけば操作ができる仕様になっているだろうと考え、補助テキスト上では、1つ1つの手順に沿って画面キャプチャを多めに掲載し、必要最小限の簡単な説明を加えるようにした（図5）。



図5 補助テキストでの「カード」の説明

また、自動作成機能「リミックス！」は、一度実行してしまうと、前の状態に戻せない仕様となっている。そのため、児童が「もっと良いデザインにしたい」と考えて、何度も「リミックス！」を押してしまうことが予想された。これにより、作業時間を浪費してしまうだろう。そこで、補助テキスト上で、「リミックスは毎回おす必要はない（デザインがかわってしまう）」と説明を加えた（図6）。

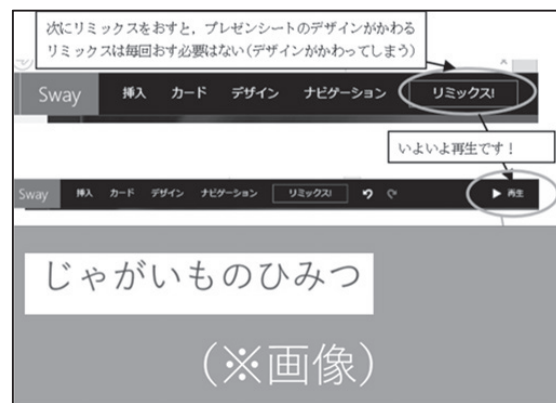


図6 補助テキストでの「リミックス！」の説明⁸⁾

以上のような内容の補助テキストを計7ページ作成し、初めて Sway を操作する授業の時間に、1人1冊配布することとした。

2点目の工夫は、Sway の使い方の説明をする際、完成するまでの操作の手順について、必要最低限の短い時間で実演することである。

一般的に、授業者がアプリ等の操作を児童に説明する際、「丁寧に時間をとって説明することで、全員の児童が操作できるようになることを目指そう」などと考えてしまうかもしれない。単純な操作方法である Sway でも、活用された前例がないために、そのように考えてしまいがちではないだろうか。

しかし、丁寧に時間をとって説明しすぎると、児童は「Sway の操作方法是難しい」という考えに陥ってしまうと考えられる。そこで児童には、(1) 単純な操作方法でできること、(2) 直感に頼って試行錯誤をすれば、操作に慣れるようなアプリであること、(3) 困ったときに補助テキストを見ること、(4) 周りの人と積極的に教え合うこと、の4点を事前に伝えることにした。

3点目の工夫は、授業の導入において、授業者が Sway を使った視覚効果の高いプレゼンテーションを実演することである。

授業者が Sway の実演をした上で、「みんなが作成した文章を、私と同じように1人1人が Sway を使います」と伝えれば、子どもたちが「わたしもこのような資料をつくってみたい」と考えることが期待できるだろう。そして、子どもたちが意欲的に「書くこと」の学習に取り組むことができるようになる考えた。

Ⅲ 授業の開発・実践と考察

前章で述べた内容を踏まえて、授業を開発・実践した。教材は光村図書『国語三下』（平成26年検定済）に基づいて選定した。授業の概要を表3に示す。

表3 授業の概要

実施期間	2015年10月～11月
時数	9時間（授業は1回45分）
単元名	『食べ物のひみつを教えます』
対象	立命館小学校 第3学年児童 4学級（各30名）
授業者	各学級担任（うち1学級は筆者の大橋）
授業場所	・各学級の教室（文章を作成する場合使用） ・コミュニケーションルーム（1学級の児童数分のPCがある教室。Swayを活用する場合使用）
その他	・Swayを活用する学習の際は、筆者の小池と六車が授業の支援や記録を行う場合がある。

次に、開発した授業における具体的な実践内容について述べる。授業の単元のねらいは、教材を提供する光村図書ウェブサイトにある年間指導計画例に基づいて¹⁰⁾、(1) 目的に適した事例を複数挙げながら、説明文を書くことができる、(2) 「初め」「中」「終わり」の構成を意識し、「中」の事例を絵と組み合わせながら段落に分けて書くことができる、の2点とした。開発した授業の実践内容を、表4に示す。

表4 開発した授業の実践内容

第1時	前単元での学習を振り返り、1人1人が説明する食べ物を決め、活動の流れを確認する。
第2時～第6時	食べ物のひみつを調べ、文章の構成を考え、説明文を書く。
第7時～第8時	書いた文章をもとにSwayでプレゼンテーション資料を作成し、発表の練習をする。
第9時	発表会を行う

なお、表4に示した時間については、実際の授業においては、各担任の裁量で多少前後したものもある。しかし、各学級ともに計画から大きな変更をせず、表4に示した内容で授業を進行することができた。

以下、表4で記述した実践内容に基づいて、授業での児童の様子・完成した説明文や授業後のアンケート・授業者と観察者の省察を記述し考察することを通して、子どもたちが意欲的に「書くこと」の学習に取り組めるような授業のあり方について検討していく。

1 第1時

第1時は、単元の導入であるために、各学級担任がSwayを活用してプレゼンテーション資料を作成したり実演したりすることを通して、期待感を持たせるようにした。児童の反応は、どの学級も前向きであった。児童は前時までに、光村図書『国語三下』（平成26年検定済）の『すがたをかえる大豆』という単元で、説明文を「読むこと」について学習している。そのため「食べ物のひみつを学級の友達にわかりやすく説明文を書いて、Swayで伝える」という活動の見通しについては、どの児童も理解している様子であった。また、前向きに「説明文を書きたい」という気持ちであったことが、児童の反応からも伺えた。その後、児童は授業者が作成したワークシートや助言などに基づき、それぞれの児童の興味・関心に沿って、じゃがいもやトウモロコシ、お米、昆布などの食べ物を選ぶことができた。

2 第2時～第6時

第2時～第6時は、実際に食べ物のひみつを調べ、文章の構成を考え、説明文を書く活動をした。文章の「初め」「中」「終わり」の構成に関する指導は、各学級担任が指導を行った。また、内容のまとめりと段落に分け、文章を構成できるように指導を行った。実際に説明文を書かせたところ、ほとんどの児童が原稿用紙1枚以上の説明文を書くことができた。

説明文を完成させた児童は、コミュニケーションルームへ行き、PCを使ってワープロソフトでタイピングをした。これは、Swayを実際に操作

する際に、タイピングをすることが必要であるため、タイピングに慣れさせるような意図があった。児童は2015年7月からタイピングの学習をしているため、ほぼ全員が平仮名漢字交じりの文を打つことができる。そのため、小学3年生がSwayを利用する前には、タイピングの指導などが事前に必要であることに留意が必要である。ここで、ある学級で最も早く完成したA児と、最も時間がかかったB児の説明文を、図7と図8に示す。

すがたを変えるトウモロコシ

トウモロコシは、一般的に食料として用いられています。しかし、そのまま食べるだけでなく、いろいろな利用法があります。

トウモロコシは、実にいろいろなものに変身します。みんながよく知っているものから、あっと驚くような物にもなっています。では、どんな物に姿を変えているのでしょうか。

はじめに、みんながよく知っているポップコーンです。トウモロコシを熱すると、中の水分が水蒸気となって膨らみますが、爆裂種の皮が程良いところで破れ、ポップコーンになるのです。

次に、トウモロコシを粉にしたのがコーンスターチです。これは、昔からパンなどにされてきました。今では、これを使ったスナック菓子なども売られるようになりました。

さらに、トウモロコシを飲み物にすることもあります。アメリカのアンデス地方には、「チチャ」というトウモロコシを使ったお酒があります。これの他にも、「パーボン・ウイスキー」や「トウモロコシ焼酎」などのトウモロコシ酒があります。

これらの他に、食べ物ではない使い方もあります。近年注目されているのが、「ポリ乳酸」というトウモロコシから作るプラスチックや、「バイオエタノール」というトウモロコシ燃料です。これらは、石油と違って、なくなることがないので、便利です。

このように、トウモロコシはくふうされているいろいろなすがたになっています。昔から伝わる飲み物やパンから、燃料やプラスチックに使うなど、トウモロコシにはいろいろな可能性が秘められていました。みなさんもトウモロコシの秘密を調べてみてください。

図7 A児が書いた説明文

すがたをかえるトウモロコシ

トウモロコシは、とれたてのまま茹でるなどして、たべるなどしてわたしたちにいちばんなじみ深い食品です。トウモロコシは、いろいろな物にすがたをかえています。皆さんがよく知っているものからあっとおどろく物にまですがたをかえています。ではどんな物にすがたをかえているのでしょうか。

はじめに、トウモロコシをこなに引いた物を「コーンスターチ」と言います。この方法はトウモロコシのさいばい初期から行われていました。

次に、トウモロコシをお酒として飲む方法もあります。それは、南アメリカのアンデス地方にあり名前をチチャと言います。チチャは歴史の古いおさけでぶどうのような味がするそうです。

さらに近年では、ポリ乳酸、つまり、プラスチックとし

ての用途が注目されています。トウモロコシを使うので石油をつかわず環境にやさしいというけっかをうんでいます。これらのほかに、トウモロコシをバイオエタノールと言う燃料に変える試みもはじまっています。トウモロコシなので、石油のようになくならず、けいぞくこうかがきたいされます。

このように、トウモロコシは、くふうされて色々な姿になって世の人に名前が知られています。私は、トウモロコシがあまり好きではありませんでしたが、「こんなに色々な用途があるんだー」と感心しました。みなさんも、ぜひ、トウモロコシの秘密を調べてみてください。

図8 B児が書いた説明文

A児もB児も、読み手が同じ小学3年生の児童であることを考えると、より平易な言葉に置き換えたり、漢字をひらがなにするなど見直したりする必要はあると考えられる。しかし、単元の1点目のねらいである、「目的に適した事例を複数挙げながら、説明文を書くこと」については、おおむね達成できているといえるだろう。また、第1章において述べた全国学力・学習状況調査の質問項目のような「400字詰め原稿用紙2～3枚」程度の文章を書くことは、A児もB児もできているといえる。これらの成果が、第7時以降でSwayを活用することと具体的にどのように影響しているかについての検証には至らなかったが、A児B児以外の大半の児童が、原稿用紙1枚以上の説明文を書くことができていた。

3 第7時～第8時

第7時～第8時は、コミュニケーションルームへ移動し、作成した説明文をもとにSwayを操作してプレゼンテーションのスライドを作成した。この時間は、学級担任が全ての授業を担当するのではなく、Swayの活用方法について検討してきた筆者の小池と六車が支援に入った。

まず、開発した補助テキストを配布した上で、5分間の最低限の実演を行った。その後、補助テキストを見ながら操作する児童はほとんど確認できなかった。机間指導をする間に困っている児童がいた場合は、「補助テキストのこのページに詳しく書かれているよ」と授業者が指示した。その結果、補助テキストにおけるキャプチャと画面を見比べることで、操作上のほとんどの問題は解決できていた。

また、操作方法を教え合うことを奨励した結果、

積極的に席を立てて交流するような意欲的な姿が見られ、結果的に作成した説明文をもとに、どのような見出しをつけるかなどについても、協働的に考えている姿が伺えた（図9）。



図9 協働的に考えている児童の様子

当日の授業で欠席した児童を除けば、3時間の中で全員が説明文をもとにした、視覚効果の高い Sway の発表資料を、説明文の内容に基づいて完成することができていた¹¹⁾。このことから、単元の2点目のねらいである「「初め」「中」「終わり」の構成を意識し、「中」の事例を絵と組み合わせながら段落に分けて書くことができる」についても、適切な絵を Sway で選ぶことができていたため、おおむね達成できたといえる。

ただし、見出しの背景として挿入する画像の「カード」については、著作権に留意して指導を行う必要があった。「カード」で画像を選ぶ際に、ウェブ検索の Bing¹¹⁾ を使って検索をしたが、通常の検索である、「クリエイティブコモンズライセンスでタグ付けされた画像の検索結果を表示しています」という表記が出る。この設定を解除すると、ウェブ上のすべての検索結果が表示されることとなる。児童が説明文の内容で挙げる事例と、画像を上手く組み合わせる場合、すべての検索結果で表示される画像の方が適切なことがあった。これらの著作物利用については、以下の著作権法第三十五条に基づいて行うこととした。

学校その他の教育機関（営利を目的として設置されているものを除く。）において教育を担当する者及び授業を受ける者は、その授業の過

程における使用に供することを目的とする場合には、必要と認められる限度において、公表された著作物を複製することができる。ただし、当該著作物の種類及び用途並びにその複製の部数及び態様に照らし著作権者の利益を不当に害することとなる場合は、この限りでない。

よって、単元の2点目のねらいを達成するためには、上記のような著作権に関して、児童にもわかるような形で指導を行った。今回の実践では、「自分の図工の作品を真似されてしまうと、嬉しい気持ちができるか、嫌な気持ちができるか、人それぞれで違う。嫌な気持ちをする人でも、みんなが授業で勉強する時だけは、特別に使っても良い」などのように、簡単な話をした¹²⁾。

以上から、従来のプレゼンテーションアプリよりも短い時間で、視覚効果の高いスライドを小学3年生でも行うことができることが確認できた。

4 第9時

第9時の発表会では、まず班ごとにプレゼンテーションをし、次に代表児童が前に出てプレゼンテーションを行うことを基本とした。各学級により、発表会の細かい進め方に違いはあったが、作成した説明文の原稿を読み上げる児童がほとんどであった。そのため、より良いプレゼンテーションを行うには、多くの改善が必要であることが考えられた。

しかし、第9時は「書くこと」の単元のまとめとしてプレゼンテーションを行うことがねらいであった。よって、文部科学省（2008）における「話すこと・聞くこと」の目標「（前略）工夫をしながら話したり聞いたりしようとする態度を育てる」（p. 60）ための指導については、各担任の裁量によって指導を行った。例えば、プレゼンテーションの採点シートなどを使ったり、「わかりやすいプレゼンテーション」を投票したりする授業展開も行えた。いずれの指導にしても、文部科学省（2008）が求めるような「各領域の目標を関連付けるとともに、指導が調和的に行われるような配慮」（p. 14）が、Sway を活用することによって、短い指導時数の中でも実現できたといえる。実際にプレゼンテーションをしている児童の様子を図

10 に示す。

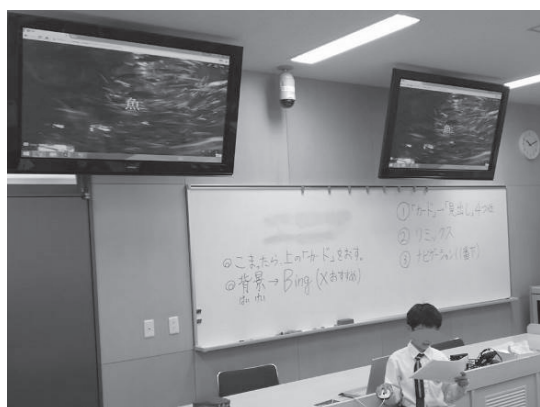


図 10 プレゼンテーションをする児童の様子

5 事後アンケートの考察

授業の評価について、① Sway を使った授業への興味・関心、② Sway の操作方法の簡単さ、③ Sway を使って話したことでの自信、の3点について、事後アンケートの結果から考察していく。事後アンケートでは、「とても」「まあまあ」「あまり」「まったく」の4件法で尋ねた。また、「Sway を使った学習はどうだったか」という自由記述の欄も設けた。集計結果を、表5に示す。

表5 事後アンケートの結果(%)

	とても	まあまあ	あまり	まったく
① Sway を使った授業への興味・関心	90.7 (107)	6.8 (8)	1.7 (2)	0.8 (1)
② Sway の操作方法の簡単さ	58.5 (69)	38.1 (45)	2.5 (3)	0.8 (1)
③ Sway を使って話したことでの自信	63.6 (75)	27.1 (32)	6.8 (8)	2.5 (3)

n = 118、() 内は人数

まず、① Sway を使った授業への興味・関心について、考察を行う。「とても」の回答をした児童が9割以上であったことから、全体的には肯定的な回答であった。

また、「あまり」「まったく」を回答した児童3名の自由記述を確認した。「まったく」を回答した1名のC児は、「(説明文を書く授業の時間に欠席していたため) はっぴょうできなかった」と書かれていた。また、「あまり」を回答した1名

のD児は「Sway というべんきょうをしてとてもおもしろいことがわかりました」という前向きな回答をしていた。もう1名のE児は「わたしは、きかい物(テレビ、パソコン…などなど)より自分の字でそういうことをするほうが好きなのであんまりでした」と書かれていた。

以上より、ICT に対して苦手意識をもつ児童については、ICT を使うことの良さを理解させたり、手描きのイラストでも良いなどの選択肢を与えたりした方が、より説明文を意欲的に「書くこと」につながると考えられた。

次に、② Sway の操作方法の簡単さについて、考察を行う。「とても」の回答は6割弱であったが、「まあまあ」の回答が4割弱であり、小学3年生が初めて Sway を3時間操作した状態でも、おおむね肯定的な感想であった。

また、「あまり」「まったく」を回答した児童4名の自由記述を確認した。4名のうち、2名の児童は先のD児とE児である。残り2名のうち、F児は自由記述が空欄であり、G児は「ばそこんをうつのはむずかしかったけど、できたのでうれしいです」と書かれていた。このことから、G児もE児と同様に、ICT に対して苦手意識を持っていたことが伺えた。

以上より、操作方法については、ICT に対して苦手意識をもつ児童に対して、より丁寧な個別支援が必要であることが考えられた。

最後に、③ Sway を使って話したことでの自信について、考察を行う。他の質問項目とは異なり、「あまり」「まったく」を回答した児童が1割弱であった。今回の単元は「書くこと」であったため、今後は「話すこと・聞くこと」の指導へと発展させていく可能性があると考えられる。

IV おわりに

本研究の課題は、以下の3点である。

1点目は、Sway などの ICT を活用する意義を小学3年生なりに理解させる手立てを検討したり、ICT を使わないで説明文を書いてもよいような選択肢を与えるような手立てを行ったりすることである。Sway を使うことで、ほとんどの児童が意欲的に説明文を「書くこと」の学習に取り組むこ

とはできたが、一部の ICT に対して苦手意識をもつ児童については、不自由さを感じていたことも確認できたためである。

2点目は、「話すこと・聞くこと」の指導へ発展させていく可能性を検討することである。本来、プレゼンテーションは「書くこと」よりも「話すこと・聞くこと」に相応しい学習内容である。「話すこと・聞くこと」への実践については、別の機会に報告をしていきたい。

3点目は、授業の更なる検証である。本稿では、事前事後の児童の変容を客観的に測定したり、1人1人の児童の実態を踏まえた授業の分析まで行ったりすることはできなかった。また、小学3年生以外の学年での実践や、他の教科や単元での実践を通して、Sway の効果を検証していく必要もあるだろう。今後も、Sway を始めとして、新たなアプリについて、授業実践において効果的な活用ができるような研究の方法と実践について、検討をしていきたい。

謝辞

本研究は、日本マイクロソフト株式会社による支援のもとで実践をしました。また、各学級担任の先生にも授業実践のご協力を賜りました。心より感謝申し上げます。

【註】

- 1) 文部科学省・国立教育政策研究所（2015a）p. 54 を元に筆者らが作成した。表1中「問題番号」は、例えば「H21B ㊦二」の場合、「平成21年度の「国語B」問題における、「大問㊦」中の「小問二」という意味を表している。表1に表した調査対象は、いずれの年度も小学校第6学年の児童である。全国学力・学習状況調査の調査問題・解説資料は未公開ではあるが、国立教育政策研究所の以下ウェブサイトを確認できる。<http://www.nier.go.jp/kaiatsu/zenkokugakuryoku.html> 2016年1月6日閲覧。
- 2) 東日本大震災の影響等により、見送りになった。
- 3) 以下のような報告がウェブサイト上で確認できる。松本吉央「学習意欲を高める国語科指導の在り方——「見通し」を立てることの視点から——」『奈良県立教育研究所 研究紀要・研究収録 平成20年度』<http://www.nps.ed.jp/nara-c/gakushi/kiyou/h20/data/A/A-6.pdf> 2016年1月6日閲覧。
- 4) Sway の概要について、公式ウェブサイトでは「洗練されたインタラクティブなレポートやプレゼンテーション、個人的なストーリーをすばやく形にして、簡単に共有することができます」と説明されている。以下を参照。<https://sway.com/> 2016年1月6日閲覧。なお、本稿での Sway に関する記述は、従来のプレゼンテーションアプリの機能に併せた用語等で説明したため、日本マイクロソフト株式会社の公式記述とは異なる場合がある。
- 5) 米国向けには、2014年10月から提供を開始した。以下の Microsoft Corporation による“Office Blogs”内のページを参照。<https://blogs.office.com/2014/10/01/announcing-office-sway-reimagine-ideas-come-life/> 2016年1月6日閲覧。
- 6) 調査の詳細及び調査結果の詳細な分析は、文部科学省の以下ウェブサイト参照。<http://jouhouka.mext.go.jp/school/joukatu/index.html> 2016年1月6日閲覧。
- 7) Office365 とは、Microsoft Corporation によるクラウド上のアプリであり、Sway も Office365 からアクセスすることが可能である。詳しくは、以下ウェブサイト参照。<https://www.microsoft.com/ja-jp/office/365/> 2016年1月6日閲覧。クラウドの意味は、脚注9を参照。
- 8) 著作権を配慮したため、図中の画像はイメージである。
- 9) 株式会社インセプトが制作・運営をしている「IT用語時点 e-Words」によれば、「ソフトウェアやハードウェアの利用権などをネットワーク越しにサービスとして利用者に提供する方式を「クラウドコンピューティング」（cloud computing）と呼び、データセンターや、その中で運用されているサーバ群のことをクラウドという」と説明されている。詳しくは、以下ウェブサイト参照。<http://e-words.jp/w/%E3%82%AF%E3%83%A9%E3%82%A6%E3%83%89.html> 2016年1月6日閲覧。
- 10) 以下の光村図書ウェブサイト参照。http://www.mitsumura-tosho.co.jp/27skyokasho/download/kokugo/27k_nenkei3_03.pdf 2016年1月6日閲覧。
- 11) 著作権の関係上、実際に完成させたスライドを本

稿で取り上げることは省略した。

- 12) 以下ウェブサイト参照。<https://www.bing.com/>
2016年1月6日閲覧。
- 13) 以下の公益財団法人著作権情報センター内の「著作権教育の実践事例」で第5回優秀賞である、新潟県長岡市立上組小学校の「人の作品、まねしていいの？著作権について考えよう～体験した活用場面をもとに話し合うルール作り活動を通して～」の内容を参考にして、筆者らが独自で話の内容を考えた。<http://cric.or.jp/education/jissenrei5/jyusyo5.html> 2016年1月6日閲覧
- 14) なお、授業終了後のアンケートを回答する際に欠席した2名の児童については、除外をしている。

【引用・参考文献】

- 工藤順一・国語専科教室(2004)『これで書く力がぐんぐんのびる!!——作文がもっと楽しくなるおもしろアイデアたっぷり問題にチャレンジ!!』合同出版
- 倉田通男・余田義彦・山野井一夫(1994)「小学校国語科授業におけるスタディノート・データベースの活用」『日本科学教育学会研究会研究報告』Vol. 8 No. 4(一般社団法人日本科学教育学会) pp. 21-26
- 佐藤洋一・尾崎和美(2007)「説明文を「正確に読み解く」学習から論理的な発信・交流へ——「イースター島にはなぜ森林がないのか」(小学校六年)を例に」『愛知教育大学教育実践総合センター紀要』第10号(愛知教育大学教育実践総合センター) pp. 147-155
- 佐野育代(2009)「わたしはこう考える：説明文「インスタント食品とわたしたちの生活」の書き方を生かして書く」『国語科授業論叢』1号(学思会 広島大学教育学部難波博孝研究室) pp. 72-75
- 藤川大祐(2008)「「授業づくり」とは何か：研究としての授業実践開発に関する考察」『授業実践開発研究』1号(千葉大学教育学部授業実践開発研究室) pp. 5-11
- 保坂国馨(2015)「推敲活動の工夫を図り書く力を育む指導——4年生説明文単元「僕が、私が見つけたひみつブックを作ろう」の実践を通して——」『教育実践研究』第25集(上越教育大学学校教育実践研究センター) pp. 25-30
- 本間洋平(2010)「国語 作文力を高めるための指導方法の工夫——相互評価活動の実践を通して——」『教育実践研究』第20集(上越教育大学学校教育実践研究センター) pp. 55-60
- 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説 国語編』東洋館出版社
- 文部科学省(2009)『小学校学習指導要領 第4版』東京書籍
- 文部科学省(2015)『21世紀を生き抜く児童生徒の情報活用能力育成のために——「情報活用能力調査」の結果から見る指導改善のポイント』(未公開)
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2015a)『平成27年度 全国学力・学習状況調査 報告書 小学校国語』(未公開)
- 文部科学省・国立教育政策研究所(2015b)『平成27年度 全国学力・学習状況調査 報告書 質問紙調査』(未公開)
- 『国語3上』光村図書(平成26年検定済)
- 『国語3下』光村図書(平成26年検定済)

大正期の特色ある学校づくり

— 立命館中学校高等学校の原点 小西重直 —

A Case Study on an Outstanding Education in the Taisho Period

— Shigenao Konishi, an Educator Dedicated to Originating the Educational Concepts of Ritsumeikan Junior and Senior High School —

学校法人立命館社会連携課 後 藤 文 男

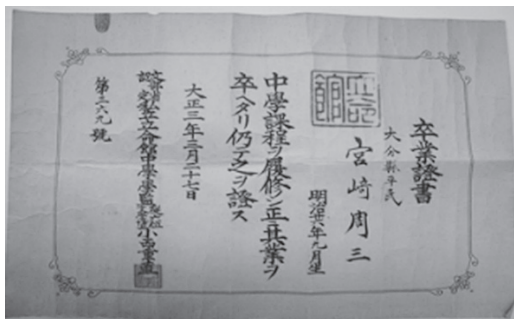
The Ritsumeikan Trust Division of Social Collaboration

Fumio Goto

I はじめに

小西^{しげなお}重直の名前を初めて目にしたのは1枚の卒業証書だった。大正3年(1914)3月27日の日付入りの卒業証書には「文部省認定私立立命館中学学監従六位文学博士小西重直」と書かれている。小西が立命館中学の「学監」として卒業証書に名を刻んだ最初の年度のものであり、同時に財団法人の設立(前年の12月)を機に「私立立命館中学」と校名変更した初めての貴重な卒業証書でもあった。

当時、小西は、京都帝国大学文科大学教育学科教授として赴任したばかりの新進気鋭の教育学者であったが、新たなスタートを切った「私立立命館中学」を率いていくリーダー＝「学監」として創立者中川小十郎が京都帝国大学総長に頼んで、招聘したのであった。



以後、小西は京都帝国大学の教授との兼務ではあったが、大正期の立命館中学の「学校づくり」を手掛けることとなる。

小西の「学校づくり」がどのようなものであっ

たのか、『立命館百年史通史一』、立命館中学・高校編の『八十年の歩み』、橋本二三男の「大正期の立命館中学と中原中也」¹⁾などで概略を知ることができる。知るうちに、小西の目指した学校づくりの「教育方針」や「10項目の指導の重点」などが、100年余前に書かれたにもかかわらず、現在でも十分通用する内容を持っていると強く感じるようになった。と同時に戦後立命館中高が「学校づくり」の「核」としてきた基本的な考え方や指導の目標と共通することが多いことにも驚いた。

その立命館中高は、現在新たな地長岡京で21世紀の「学校づくり」に取り組んでいる。新たな地での「学校づくり」は「3つの教育の柱『高い学力』『豊かな人間性』『自立 貢献』を中心に据える」²⁾とされた。この3つの教育の柱こそ、後に説明するように小西が「学校づくり」の基本にすえた「教育方針」とほとんど共通する考えと言ってよいものであった。小西の「学校づくり」の系譜が形を変えて21世紀にも続いていると強く感じた。

立命館中高の教育に今も脈々と流れているものがあるとしたら、その「原点」に小西の「学校づくり」があったのではないかと思うようになった。小西の「学校づくり」がどのようなもので、具体的にどんな実践が取り組まれていたのか、その特色を本稿で探してみたいと思う。

Ⅱ 立命館中学の学校改革

1 小西重直の学監就任

立命館中学の前身である「私立清和普通学校」が誕生したのは明治38年(1905)のことである。翌年正式な中学校の認可を受け、名前を「私立清和中学」として改称し、上級学校の教育を受けようと考えている中学生のための進学校としてスタートすることとなる。その後、明治末から大正にかけて順調に発展を遂げていた。一方、創立者中川小十郎は「私立清和普通学校」を開設した明治38年、西園寺公望に「立命館」の名前の継承を申し込んでいる。「法律学・行政学」の授業を中心とした夜間の専門学校「京都法政学校」(明治37年「私立京都法政大学」と改称)から始まった学園に、今新たに中学校が加わり、次第に拡がりを見せるようになっていた。その学園の拡がりにふさわしい名前として、明治初年に西園寺が私邸に開いた私塾「立命館」の名前を継承しようと申し込んだのである。西園寺はこれを快く許可してくれたが、その後名称を変更する機会がなく、ようやく「財団法人」を設立する機会に「立命館」への名称変更を行うこととなった。

大正2年(1913年)12月2日、その名称への変更が、財団法人の設立を機に行われた。これで、「私立京都法政大学」は「私立立命館大学」、「私立清和中学」は「私立立命館中学」に名称を変更することとなった。

中川小十郎は「法人設定発表式」(12月13日)で立命館の名称を継承する理由を、西園寺公が明治初年に新たな時代をになう「人物養成」のために作った私塾「立命館」のその「人物養成」の「志」を継承することにあると語り、大正という新たな時代にはこの時代にふさわしい人物の育成が必要であると強調した³⁾。「立命館」という名前に改称したこの機会に教育を刷新し、新たな人物育成に挑もうとする決意であった。その新たな人物育成の試みが「私立立命館中学」の「教育改革」であった。京都帝国大学文科大学教育学教授小西重直の立命館中学学監就任はまさにそのためであった。

小西重直の学監就任は、中川小十郎自身が当時の京都帝国大学総長で著名な教育学者でもあった

沢柳政太郎に懇請して実現したものであり、先の「法人設定発表式」でも、中川小十郎は特に小西の学監就任を取り上げ、今後の中学の発展を期待するとともに、列席した沢柳総長の「ご厚配」に改めて「感謝の意」を述べている。

小西重直を迎えるにあたって新しい指導体制が作られた。それが従来の「校長—主事」制を改組して「学監—主事」制にしたことである。大正7年(1918)3月に発行された『立命館中学の過去現在及将来』(以下、『過去現在及将来』という)には「学監は本校教育の方針を樹立し且教育の全体を監督指導し又本校と立命館本部及同大学とに關係せる重要な協議に關与し、主事は学監の方針を受けて一切の実務を統括し兼ねて学校を代表」する役職であると示されている。小西は今でいえば「一貫教育担当の常務理事」に近い役職とでも考えればよいであろう。当初「学監」は校長も兼ねる役職と考えていたようだが、京都帝国大学の教授との兼務ということもあり、実質的な学校の責任者は「主事」が受け持つようになったようである。いずれにせよ、小西は大きな権限を以て迎えられたことがわかる。小西重直の学監時代は、以後大正15年(1926)11月までの13年という長きに渡るることとなる。その間の小西の学校改革こそ、立命館の中等教育の原点ともいえる特色ある学校づくりを生み出すこととなる。

2 京都帝国大学教育学科と立命館中学との関わり

小西重直は山形で生まれ会津「日新館」で学び、苦学して第二高等学校から東京帝国大学で哲学を学び首席で卒業した。卒業後文部省派遣の留学生として3年間、独逸・英国で「教育学の研究」を行う。帰国後明治38年(1905)広島高等師範学校教授に就任、その後第七高等学校造士館館長⁴⁾に転じた。造士館館長であった小西を京都帝国大学教育学教授法担当として招聘したのが沢柳政太郎であった。大正2年(1913)8月のことである。

招聘した沢柳政太郎は明治末の「教育学」に大



きな問題提起をした人である。講演録『教育学批判』（明治42年）では当時の教育学が観念的で思弁的な「学」に陥り、現実の教育の実際に何の役にも立たない学問になっていることを厳しく批判している。また『実際的教育学』（明治42年）では教育理論は実際の教育の改良に役立てるためであることを主張している。後に沢柳自身が、自らの主張を実践に移す場として東京に「成城小学校」を設立し、小原国芳などととも大正自由主義教育をけん引する役割を担う人となる。

一方、小西重直には『学校教育』（明治40年）、『現今教育の研究』（明治44年）の著書がある。沢柳に「教育界のために指導者となり案内者となる教育学書を書いて居る物は一（人）もいない」⁵⁾と手厳しい言い方をされていた教育学者の中で、小西の『学校教育』は「唯一『教育学書の白眉である』と評価」⁶⁾された本であった。そこには、理論を現実の教育と切り結ぼうとする教育理論の展開があったからである。こうして沢柳に見込まれて京都にやって来たその小西の教育学研究が「立命館中学」という実践の場を与えられたということになる。小西自身にとれば自身の教育理論を実際に生かす大いなる挑戦の始まりである。と同時に、沢柳総長からいえば、京都帝国大学教育学科で展開する最新の教育理論を実践の場で確かめていく実験・検証の場を持ったということでもあった。『過去現在及将来』の第二章第二節には「本校と京都帝国大学文科大学教育学科研究との関係」という項目があり、次のように書かれている。「本校は表面上法人立命館の経営せる独立の一私立中学校なれ共現在本校学監は京都文科大学教育学担当教授なるを以て本校は便宜上其研究の一機関たるの意味を有するものなり……」とあり、立命館中学があたかも京都帝国大学教育学科の「附属校」のような位置づけにあることを明かしている。

大正期の様々な学校づくりの中でも、このように帝国大学の教育学科と中学校とが手を組んで「全国中学校に対し一の模範中学校たる」⁷⁾ことを目指して実践を作り出そうと取り組んだ例は他にあまりない。そこには創立者中川小十郎と京都帝国大学との創設以来の深い関係があるとしても、大正期の「新教育」の一つの姿としてその先駆性、

先見性ももう少し評価されてもよいのではないかなと思う。

Ⅲ 立命館中学の教育理念

1 教育の方針

小西の具体的な学校づくりはどのようなものであったのか、資料をもとに考えてみたい。

「資料」とするのは、既にとり上げてきた大正7年（1918）3月にまとめられた冊子『過去現在及将来』である。この冊子は題名が示すように、第一編「本校の過去」、第二編「本校の現況」、第三編「将来の希望」という構成となっているが、中心は小西学監就任以来4年間の「学校づくり」の成果報告ともいえる第二編「本校の現況」である。この第二編に記録された当時の「学校づくり」の状況からどのような「教育改革」が行われたのか、その改革の特色を「教育の方針」、「実践の具体例」の順で探してみたい。

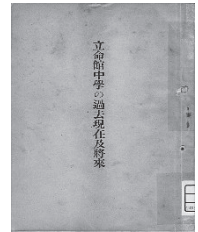
立命館中学の「教育方針」は『過去現在及将来』に次のように掲げられている。

「本校は現今の我が国家社会の要求する人物の資格を次の三か条に在りとし之が基礎を建設するを以て青年教育の方針となせり。

- 一、堅実なる品性
- 一、確実なる智識
- 一、有力なる手腕即実行の技量」

大正期に入った日本は、日清・日露の戦争、領土拡大などを通して欧米列強と肩を並べ始める時期にあった。漱石が『それから』で皮肉ったように「一等国の仲間入りをしよう」と躍起になっている日本の姿があった。その「一等国」としてのふるまいが求められ、国際市場で列強と互角に渡り合える人材が求められる時代となっていた。まさに、人としても、知識、実行力においても「先進国」に引けを取らぬ人材が求められ始めていたのである。

教育学者小西は早くから「中等社会の国民は国家発展の中堅なり」⁸⁾として中学教育の重要性を



指摘していた。国家発展の要としての中学教育については英国への留学時代に、トーマス・アーノルドによる「人格教育」や「自治自制」で知られたパブリックスクール「ラクビー校」の教育を研究するなど強い関心を持っていた。小西が考えた「先進国」に引けを取らぬ人材の育成方針は、教育の「先進国」でもある欧米で行われている人材育成の長所を取り入れることであった。具体的には、英国流の「品性」に重点を置いた人材育成、独逸流の「智識」を身に付けることに重点を置いた人材育成、米国流の実学（技能）に重点を置いた人材育成である。立命館中学の「教育方針」は一見するとこれらの国の方針を並べただけのようにも見えるが、どの観点も時代が求める人材育成に欠かせないものであった。小西は「法人設定発表式」の席上で、「今、先進国のどの国も教育の『改善』に迫られている」ことを述べている。「殊に独逸の如きは智識に重きを措くと言うことは争はれぬ事実の様であったが近頃は英国流に品性の教育に一層重きを置かねばならぬと主張して居る。又英国に於いても智識や技能の伴わない品性では実際社会に立って役に立たぬから独逸や米国の長所を取らんと苦心して居るのである」⁹⁾と。知育偏重、品性偏重だけの教育では通用しなくなってきたことを示す。西洋諸国でも「堅実なる品性」「確実なる智識」「実行の技量（技能）」を兼ね供えた「全人的」な人物の養成が求められるようになってきたのである。それが当時の「先進国」の人材育成の動向であった。小西の「学校づくり」はそれをいち早く日本に取り入れ「学校づくり」の中心に据えた形となった。

基本方針として掲げられた「一 堅実なる品性 一 確実なる智識 一 有力なる手腕即実行の技量」は、現在の言葉でいえば、「豊かな人間性」「確かな学力」「生きて働く力（実行力・応用力）」の育成と置き換えることができる。とりわけ、「有力なる手腕即実行の技量」＝「生きて働く力（実行力・応用力）」は2008年に改訂された現行「学習指導要領（国語科編）」¹⁰⁾の中で求められている現代的な学力とも重なり、近年「PISA型学力」として注目された学力とも重なるところがある。小西が「知育・徳育・体育」という従来の教育の方針を念頭に置きながらも、西欧の動向をふ

まえて時代が要請する新しい力として「実行の技量」を立命館中学の基本方針に加えたところに新しさがあるといえる。100年前の教育の基本方針は、21世紀の現在にあっても最先端の方針である。言い回しこそ古いが、現代でも通用するこの簡潔な三つの教育方針は、学校が目指す生徒像の一つの真理を言い当てている。小西の学校づくりの「先見性」といってもよい。

2 10項目の指導の重点

『過去現在及将来』では上記の三つの基本方針の提示の後、次のように続く。「右は根本の方針なるを以て実際に当たりては自ら種々の注意を要するものあれ共左の数項の如きは特に重要なものなり」として、以下イ～ヌまでの10項目を挙げる。（ ）内は筆者の解釈

イ 浮華虚飾を戒め真摯着実を重んずること

（うわべだけを華やかに飾って立派に見せるのではなく、まじめに実質を大事にしてふるまうこと）

ロ 形式の整頓よりも寧ろ内容の充実に努めること

（形だけ整えても、内容が伴っていなければ何の力にもならないということ）

ハ 生徒に対し無益の束縛を除き自治自制の風を發達せしむること

（できるだけ自由な環境で自治自制＝自治自律の力を伸ばしてやること）

ニ 勤勉刻苦の習慣を養い怠慢放恣^{ほうし}の風を防止すること

（どんな時でもこつこつと努力する習慣を養い、手を抜いたり、勝手にふるまうことを抑えられるようにすること）

ホ 自己の本分責任の觀念を發達せしむること

（自分の果たす役割を意識し、行動には責任が伴うということを自覚すること）

ヘ 怯懦^{きょうだ}輕率を斥け沈毅勇敢を重んずること

（おびえて軽々しい行動をとらない、勇気を持ってどっしり構えて事に当たること）

ト 運動を奨励し元気を振起せしむること

（運動で心身を鍛え、元気はつらつと生活すること）

チ 智識はその該博なるよりも精確なることを尚ぶこと

(知識はただ知っているというレベルで身に付けるのではなく、深く正確に身に付けるようにすること)

リ 記憶模倣よりも推理判断を重んずること

(知識は単に覚えたり、真似したりするだけでなく、それを使って推理し、思考判断することを大切にする)

又 智識は徒に獲得に甘んぜず進みて之が応用を図ること

(知識は得ただけで満足するのではなく、得た知識を応用(活用)してこそその知識である)

このように「堅実なる品性」「確実なる智識」「有力の手腕即実行の技量」という基本方針を提示した後、その育成のための大切な「指導の重点」としてイからヌまでの10の項目が示された。原文のままでは少しわかりづらいので理解のために現代の言葉に直してみたが、この「指導の重点」を示すことで、学校として何を大切にしようとしているのか、生徒たちへの具体的なメッセージとなっている。

「学校生活の上では、まじめにこつこつと努力する態度、学んだことを深めていく態度を養うこと、自治自製の力を身につけること、運動を通して心身を鍛えることに心がけなさい。学習をする上では、知識は正確に学ぶこと、知識は思考判断するために使うこと、知識は活用して初めて意味を持つことを忘れずに学びなさい」と。

このように具体的なイメージをもった10の「指導の重点」を加えて、いよいよ立命館中学の実践が始められることとなった。その「学校づく

り」が具体的にどのような実践を通して進められていたのか、『過去現在及将来』に紹介されている取り組みを通して、「学校づくり」の特徴をまとめてみたい。

Ⅳ 立命館中学の実践

1 「堅実なる品性」にかかわる実践。

(1)「自治自制」と「責任」に重きをおいた学校生活。学校生活の中で重視されたのは「自治自制」の精神である。生徒にとっては「～するな」と禁止的指導をされる生活よりも「自分で考え、自分で判断」して生活をする方が難しかったに違いない。何より受け身ではなく主体的な生き方が求められるからである。自分から何かをしようと思わなければ始まらない。自分がしっかりと流されてしまう。自分をコントロールし、自分の責任でものごとを判断しなければならないからである。生徒にとって外側からの「束縛」はなくとも内なる「規律」で学校生活を過ごす厳しさがあった。それが生徒を人間として成長させていくことにつながると考えられていた。「自治自制」の力は、特別な実践で確かめるというより、学期毎に行われる「成績審査」とか「操行査定¹¹⁾」の「結果」で確かめられていた。いずれ上級学校への進学をひかえている生徒たちにとっては、どのような生活を過ごしてきたかは進学の「結果」で問われることになる。

(2) 学級活動での「自治活動」。学校での生徒による「自治活動」は主に「学級活動」で取り組まれた。教員の監督のもとではあるが、「級内の風紀を戒め、学風の上進を図り、又級内の庶務(号令など)」¹²⁾を行うために、生徒の互選で「級長・副級長」が選ばれている。「掃除の当番」などの「当番事務」も生徒たちが担当し、級長・副級長を中心に学級での自治的活動が取り組まれている。生徒の互選による「級長」選びや学級のリーダーとして先頭に立つ「級長・副級長」の役割の中に「自治」的観念を育てようとする学校の姿勢が表れている。

(3) 運動の奨励。これも立命館中学の重視した実



(1913年頃の立命館中学職員集合写真)

践である。運動は、技能の向上や健康増進のためというだけでなく、「精神的の目的たる真摯、着実、快活、淡泊、剛毅、忍耐、勇壮、その他種々の美德を養成する」¹³⁾ 効果は大で、しかも「優柔懦弱、軽薄淫靡その他の不健全な悪風」¹³⁾ に染まるのを防いでくれる大きな意義があるとされた。それだけに立命館中学でも人間性を育てる重要な柱として位置づけられた。とりわけ、生徒の自治運営による「運動部」の隆盛は小西学監時代の学校の大きな特徴ともなる。当時の運動部は、剣道部、柔道部、相撲部、野球部、庭球部、徒歩部(陸上部)の六つで、『過去現在及将来』にはどの部も対外試合などで好成績を残し、活発に活動している様子が記録されている¹⁴⁾。

(4) 茶話会の実施。訓育教育の中で特徴的なものが四学年と五学年で取り組まれた「茶話会」である。「茶話会」は、学監・主事をはじめとする全職員(教員25人ほど)と生徒たち(80~100人ほど)が一堂に会して「茶菓」を間に寛いだ雰囲気の中で語り合う「懇談会」である。茶話会には、二つの目的があった。一つは、全職員と生徒が交流することで互いの絆を深めること、もう一つは、生徒の意見・考えを発表する(実行する)場とすることである。いつもの教室とは違う雰囲気の中で、教員と生徒とが打ちとけて語り合う機会であった。それでお互いより率直な意見や感想を出し合えるところを期待してのことかもしれない。

最高学年の五学年では卒業が迫った時期に開催されている。目的は「入学以来の感想将来の志望を問い之に対する職員の意見注意をなすなど余り窮屈ならざる方法の下互いに談合すること」¹⁵⁾ とされている。どのような中学生生活を送ってきたのか生徒は問われ、どのような「志」を持って将来の志望を描いているのかを、和やかな雰囲気の中ではあるが、教員に発表するのである。それに対して教員が一人一人の生徒に意見を述べ、アドバイスをする。追加の質問もあったであろう、そうしたやり取りを通して、生徒自身の考えを深め、確かなものにしていく機会となっていた。それは、生徒を奮起させ、さらに「鍛錬(努力)」しているように思われる。卒業を間近に控える生徒たちに

としては「懇談会」というよりむしろ中学校生活を振り返り、将来への志望を教員に語る中学生生活の集大成の「学びの場」ともなっていた。

茶話会は五学年と同様に四学年でも取り組まれているが、『過去現在及将来』によると最高学年の五学年とはまた違った目的があったようである。小西は「教育上の鍛錬」という文章の中で、先生と生徒が「個人接触」(今の言葉でいえば「個人指導」)をすることが重要であることを語っている。それは教員と生徒とが直接触れ合うことで情の交流が起こり、教員への信頼感を生み出す機会になると考えているからである。学年の中で生徒指導が難しかったのが四学年だったようである。四学年の生徒の言動が学校の雰囲気を作るので厳しい指導を行っていることが書かれている¹⁶⁾。それだけに生徒と教員との信頼感を作っておかないと指導がなかなか入らないということもあったようである。教員と生徒が親しく交流する茶話会が教師への信頼感を醸成する機会としての役割も担っていた。こうした教員と生徒とが個人的に触れ合う機会を通して、生徒たちへの訓育指導に手ごたえを感じていたと思われる。「語り合う」ことの教育的な効果をうまく利用し、教員と生徒との絆を深める良い機会となっていたのである。『過去現在及将来』には、「茶話会」の成果について「学校訓育を補助するの功少なからざるが如し」とまとめられている。

2 「確実なる智識」にかかわる実践。

「智識」は教科の側面だけでなく、広く教養的な側面からも考えられている。特徴的な取り組みを6つ取り上げてみる。

(1) 教科面では英語・数学がとくに重視されている。授業時間数の増加(英語週6~7時間、数学週4~5時間)の他、英語に関しては5年生で「外国人教師」サウター先生による授業が行われている。

(2) 英数に関しては「特別課外授業」が設けられており、3年生以上の「優等生」に対してさらに能力を伸ばすために正課以外に毎週1時間ずつの特別授業が行われている。個性の発達に応じて学

ぶ機会を増やす「個性伸長」の先駆的な実践である。

(3) 夏休み・冬休みの課題として「懸賞論文」に取り組んでいる。学んだものをいかに活用して考えをまとめられるか、書くことを通して「実行の技量」が試されるのである。主事（校長）である福島亦八¹⁷⁾は卒業生の会報である『清和』で、今年（大正5年）の「懸賞論文」の応募状況を概括した後、「(このような形で) 英才の発達を計ることは他にあまり聞かざるところであれば本校生徒たるものは将来とも奮って之に応募して以て一には自家の手腕を研ぎ、一には自家の力量を驗すべきである」と声援を送っている。「懸賞論文」の取り組みが、当時としては新しい試みであったことを伝える。

(4) 中学校の卒業時に「学業操行」の優秀な生徒を選んで表彰する「賞与規定」が設けられた。一等賞にはアメリカ製の「銀時計」が副賞として贈られている。学業優秀でかつ品行方正な生徒を讃え、下級生への範としたのである。毎回最優秀1名、優秀賞2名の3名が選ばれている。

(5) 年間数回「時事学術修養」に関する講演会が開催されている。講師は京都帝大の教授や一般名士、卒業生などである。小西学監も機会あるごとに積極的に講演を行っている。また、年1回卒業生と在校生の合同企画で、大学在学中の卒業生や実社会で活躍している卒業生等を招いての講演会が開催されている。将来の進路に向けて大いに刺激を受ける機会となっていたと思われる。また、世界や社会のことを肌で感じる大切な機会ともなっている。

(6) 「読書心を養う」ために「校友会」事業として図書部が作られ、課外での読書活動にも取り組むよう勧めている。長期の休みには書庫の本が空になる状況であることが報告されている。読書を通して教養を深める取り組みが奨励されている。

以上、「確実なる智識」に関する様々な取り組みの中でも、「英語・数学の優秀者の為の特別授

業」は個性伸長の先がけとして大正時代としては先駆的な取り組みであったといえる。また、「ネイティブ教員による英語授業」、「懸賞論文の募集」、「講演会の実施」などは、智識を「実行の技量」にまで高めることを常に意識させるための一連の取り組みともいえる実践であった。

3 「個性教育」の実践。

小西は立命館中学の学監になる前年（1912）に書いた「中学校に於ける個性教育」という文章の中で「中学校の生徒は個性教育を受くるに最も必要な時代である」と書き、小学校時代と違って一人ひとりの生徒が異なる特性を発揮するようになるこの時期には、ただ「団体（集団）」を相手にするだけの教育ではなく、「生徒の個性に応じて指導する」「実行上の努力」をしなければならないと語っている¹⁸⁾。その考えは当然立命館中学での「学校づくり」にも反映することとなった。生徒の個性に応じた取り組みの一端を改めて整理してみる。

(1) 「指導の重点」から。イ～ヌの10の「指導の重点」に入っている次の二つの項目、ハ「生徒に対し無益の束縛を除き自治自製の風を発達せしむること」とホ「自己の本分責任の観念を発達せしむること」は、個々の生徒への信頼がベースとなっている。「無益な束縛」を除くということ自体が生徒を尊重することであり、そうした環境の中で「自分で考え、自分で判断する」＝「自治自制」の力を伸ばしていこうとする考え方には個性を重視する精神がある。その中で自己の役割を意識し、自己の「責任」を自覚していくことを求めることも「個性」重視の考え方である。この二つの「指導の重点」の中には「個性」を中心においた教育の方針が示されている。

(2) 「生徒指導」の点から。中でも生徒を出来るだけ多角的に把握するために作成された「生徒訓育資料」がある。これは日常の生活態度や学習態度を記録したものではなく、生徒の基本調査票ともいえる資料で、家族状況や趣味、得意な運動理想とすることなど生徒の「特性」をつかむことを目的に作られている。今ではこうした資料作りは

珍しいことではないが、どのようにすれば生徒の特性をつかめるのか、いろいろと考えられた工夫の一つと思われる。

(3)「学力指導」の点から。3学年以上で取り組まれている英数の特別課外授業などは「優等生」に対する補充授業ではあるが、学力の上で「できる子」をさらに伸ばそうという個性伸長の取り組みの一例である。個性を大切にする授業の一つの例として、小西は先の「中学校での個性教育」の中で、「問答開発的教授」という授業を試してみたらどうかと提言している。「或る時間は或道徳問題について生徒をして互いに意見を交換させて見てもよい。又は教師は種々の難題を与えて生徒をして個人個人にその意見を発表せしめ教師の意見が個人個人に徹底するまで問答を行ってみることも至極必要である」¹⁹⁾と言っている。問答を通して生徒の意見を聞くことは茶話会でも取り組まれているが、これも個性に応じた指導の一環になると考えられている時代であった。

(4)「茶話会」での教員と生徒との交流。既に見てきたように「訓育教育」の一つとして重要な役割を果たしている茶話会においても「個人指導」ともいえる教員と生徒の交流が行われている。

このように、立命館中学では「個性」の発達に応じた教育を進めるために、生徒を出来るだけ多角的にとらえる努力や、個々の達成度に応じて学力の伸長をはかり、個別指導の機会を設けるなどの取り組みが行われている。現在から見たら当たり前のことも多いが、大正期の立命館中学で個性に応じた教育の実践が試みられていたことは、戦後になって立命館中高の「学校づくり」に引き継がれていく大事な「種子」となった。

V おわりに

立命館中学への名称変更を機に学監となった小西重直の「学校づくり」について、教育の方針、指導の重点、具体的な取り組みと順を追ってまとめてきた。小西が立命館中学の「学校づくり」で目指したものは「堅実なる品性」「確実なる智識」

「有力なる手腕即実行の技量」を兼ね備えた人材の基礎を育てる「全人教育」にあった。そのために10の具体的な「指導の重点」を設け、指導の方向も明確にした。見てきたように「堅実なる品性」と「確実なる智識」を育てる取り組みを中心に、多様な取り組みが行われていた。それらの取り組みのベースにあったのが、ひとつには個性の発達に留意し、一人一人の「特性」をできる限りつかんで個性に応じて生徒を育てるという考え方であり、もう一つは学んだ智識は「実行の技量＝生きて働く力」を通して初めて本物の力になるという考え方であった。立命館中学の「全人教育」はこれら「個性」と「実行力」という二つのキーワードを軸に取り組まれていた点に特徴がある。玉川学園の創設者であり、大正自由教育の推進者であった小原国芳が、完全で調和のある人格を育てることを目的に「全人教育」という言葉を初めて使ったのが大正10年(1921)のことであった。それより8年も前に立命館中学で「全人教育」のさがけとなる実践が小西重直によって試みられていたことは記憶されても良い。

ところで、この新しい「学校づくり」を当時の人々はどのように受け止めていたのだろうか、その教育成果はどうだったのだろうか、その消息をкаろうじて伝える新聞記事を紹介したい。『立命館通史一』に収録されている『日の出新聞』²⁰⁾の記事である。

「天命に属けることは之を天命として疑はず惑はず自家本分に拠りて覚悟を定め尽力を尽すことはやがて同校中の校風として現れつつあることはまことに故なきではない。学監小西重直博士、主事櫛引友三郎以下三十余の教諭は帝大出身の文学士大半を占め慈母の愛児に対する如き切実なる教育振りと、如何にもものんびりとした自由の空氣が構内に漲って居ることは確かに一特色である。卒業生の成績も良好に特にお隣の府立医専に於ける入学歩合は同校を以て第一として居る」(1920年3月10日付)

のんびりとした自由な空氣の中で思いのこもった熱い教育指導が行われていることを感じさせる。

新しい取り組みに対する教員の意気込みさえ感じる。そうして育てた生徒たちの成績もよく府立医専（現京都府立医科大学）進学率はトップだと報じている。進学の成果も確実に出していたことを示す。

このように熱い思いで指導に当たる立命館中学の教員たちによる「学校づくり」の精神は、戦後の立命館中高の教育にも引き継がれている。「人を育てる」ことに重きをおいた全人教育的な「学校づくり」は戦後一貫して立命館中高で取り組まれてきた。昭和28年（1953）に刊行された「立命館創立50年史」によると、立命館中高の戦後教育の出発時には、すでに『『全人教育』という考え方が（教育の）土台になっている』²¹⁾と語られている。戦後の早い段階で「継承」が始まっていたことを示す。それから現在まで「学習とクラブとは教育の両輪」といわれたり、「全面発達の教育」などと言われたりしながら「豊かな人間性」と「確かな学力」を育む全人的な教育の気風は脈々と続いている。中でも、「自治自律」の精神を育む自治活動の取り組みは、生徒会や高校での修学旅行の取り組み、教員代表との定期的な協議「学内協議会」等に受け継がれ、生徒たちの人間的な成長の場として重要な役割を果たしている。「確かな学力」についても、大学生活で役立つ学力を身に付けさせることを目標に、1980年代には「包括的学力」、1990年代には「開かれた高い学力」などと呼んで、「実行の技量＝生きて働く力」を育てる実践が精力的に取り組まれた。中学3年での「卒業レポート」はその代表的な例であった。生徒たち一人一人が自ら決めたテーマで、1年かけて調査研究しレポートを完成させるこの取り組みは、中高の全教員が生徒の担当教員として分担して指導する体制が取られた。各教員の個別指導を通して、原稿用紙100枚にも及ぶレポートを書き上げるのが通例であった。かつて小西が行った「茶話会」の「ねらい」に通じる取り組みがここにあり、「実行の技量＝生きて働く力」を育てることを重視する教育の現代版ともいえるものであった。

高校では、高校3年で「特別講座」が開講されていた。教員が自分でテーマを決めて授業を行うゼミ形式の授業で、教科の授業とは一味違う教養

教育となっていた。ここで取り組まれるレポートの発表（プレゼン）や話し合い（討論）などは大学で必要な知識を身に付ける貴重な機会となっていた。

こうした実践の根っこには、いつも一人一人の生徒たちの力を信頼し、個性に寄り添いながら教育を進めていく伝統があった。その原点は大正時代の小西の「学校づくり」に始まったといってもよい。

最後に小西重直の立命館中学学監以後について触れておきたい。

小西の学監時代は、大正2年（1913）12月から大正15年（1926）11月までの13年に渡る。大正15年の11月に退任する経過は定かでないのだが、学監を退いた後、京都帝国大学文科大学の「学部長」就任が決まったからのようである。京都帝国大学に戻った小西は大学での研究と教育に専念する傍ら大正2年（1929）には小原国芳の玉川学園創設にかかわり、昭和5年（1930）には成蹊学園総長にも推挙されている。昭和8年（1933）4月京都帝国大学総長に就任する。総長就任直後、世に名高い「滝川事件」が起これ、その収拾に追われることになる。大学と文部省との板挟みとなり、わずか2か月後に辞任に追い込まれることになる。昭和11年（1936）には居を東京に移す。昭和17年（1942）には興亜工業大学（現千葉工業大学）の初代学長に就任。昭和23年（1948）没。73歳

VI 今後の課題

本稿では小西重直による立命館中学での「学校づくり」の実際について述べてきた。小西の「学校づくり」の「先駆性」「現代性」について語ることはできたが、まとめる中でなおいくつかの課題を持つこととなった。

第一は小西重直の「教育学」についての十分な知見を持って本稿を仕上げるができなかったことである。従って「教育理論」に基づいた立命館中学の実践の検証を十分深めることができなかった。今後研究を続け、改めて立命館中学の理論的後盾を検証してみたいと思う。第二は小西の「学校づくり」を大正期の他の私立中学校や公

立校との比較を通して「教育内容」の先進性などを十分検討できなかった点である。大正期の京都でどんな教育が行われていたのか、その中で立命館中学の独自性を改めて探ってみたい。第三は、立命館学園の「初等中等教育」の現在について、改めて小西の「学校づくり」の視点で見直してみたらどうか、それも次への課題としたい。

註

- 1) 「大正期の立命館中学と中原中也」(1995) 立命館百年史紀要第3号) 橋本二三男は元立命館中高校長。1988年の校舎移転・男女共学に向けて中心的役割を果たした。
- 2) 立命館中学高校教員会議資料第4. 1次案(2011年6月)
- 3) 「法人設定発表式に於ける創立者中川氏の演説」による。『立命館百年史通史一資料編』(1999)
- 4) 明治34年(1901)に鹿児島市に設立された官立旧制高等学校。
- 5) 沢柳政太郎『教育学批判』246頁
- 6) 『立命館百年史通史一』356頁
- 7) 「中川立命館館長演説」『立命館百年史通史一資料編』(1999)
- 8) 小西重直『現今教育の研究』84頁
- 9) 「法人設定発表式に於ける中学学監小西博士の演説」『立命館百年史通史一資料編』(1999)
- 10) 「学習指導要領解説(2008)」国語編の「教科の目標」に、小学校では「日常生活に生きて働くよう」と書かれ、中学校では「社会生活に生きて働くよう」との記述がある。
- 11) 「過去現在及将来」71頁。「思想意志行為の全体を概括して甲乙丙丁」で評価する旨が書かれている。
- 12) 「過去現在及将来」70頁
- 13) 「過去現在及将来」75頁
- 14) 「過去現在及将来」76頁～83頁まで各運動部の現況と戦績などが紹介されている。
- 15) 「過去現在及将来」75頁
- 16) 「過去現在及将来」74頁～75頁
「四学年生徒の中堅にしてその思想行動の如何は全体の校風に振否に関すること大なり……特に四年の訓育に注意し、一面規律の振肅に努力するとともに他面種々の機会に教員と生徒の情誼を親密

ならしめんことを図れり」とある。

- 17) 福島亦八は小西重直が学監に就任すると同時に初代「主事(校長)」に任命され、直接的な学校運営に当たった。
- 18) 小西重直「中学校に於ける個性教育」(1912)「中等教育」第14号
- 19) 小西重直「中学校に於ける個性教育」(1912)「中等教育」第14号) 6頁～7頁
- 20) 現在の「京都新聞」の前身。
- 21) 『立命館創立50年史』782頁

参考文献

- 小中学校学習指導要領解説国語編(2008)
文部科学省
- 立命館創立五十年史(1953)
学校法人立命館
- 八十年の歩み(1985)
立命館中学校高等学校事業委員会編
- 立命館百年史通史一(1999)
立命館百年史通史一資料編(1999)
立命館百年史編纂委員会編
- 小西重直著作集第一巻・第二巻(1935)
玉川学園出版部
- 小西重直 中学校に於ける個性教育(1925)
中等教育研究会
- 小西重直 教育上の鍛錬(1911)
「普通教育」
- 加藤仁平 小西重直の生涯と思想(1967)
黎明書房
- 沢柳政太郎 「教育学批判」(1925) 沢柳全集I
沢柳全集刊行会
「実証的教育学」(1962)
世界教育学選集第22
- 稲葉宏雄 明治期における小西重直の教育(1995)
京都大学教育学部紀要第41号
- 橋本二三男 立命館中学と中原中也(1995)
立命館百年史紀要第3号
- 吉田幸彦 大正期の立命館中学とその周辺(2006)
立命館百年史紀要第14号

国際化へ向けた学校改革

— 世界とつながる科学教育の創造 —

School Reform Towards Globalization

— The Development of Science Education that Connects Students to the World —

学校法人立命館一貫教育部部付部長 (SSH 担当)
Director of the Division of Integrated Primary
and Secondary Education of the Ritsumeikan Trust

田 中 博
Hiroshi Tanaka

はじめに

2002 年度に文部科学省からスーパーサイエンスハイスクール (SSH) の指定をいただいたことをきっかけに立命館高校における科学教育が大きく進展した。とりわけ、科学教育の国際化において大きな成果を得ることができた。

現在では、海外に 30 校程度、国内に 10 校程度、科学教育において日常的に親しく連携を取っている学校がある。このようなネットワークのお陰で生徒達の教育環境は 10 年前とは一変した。

現在の国際科学教育が形作られるまでに、試行錯誤も含め、様々な問題に悩まされる 10 年間ほどの期間を経てきた。その学校改革の様子を振り返り、以下にまとめたい。

I 立命館高校での国際科学教育の到達点

1 Japan Super Science Fair (JSSF)

立命館高校での国際科学教育の中で、最も特徴的な取り組みとして、Japan Super Science Fair (JSSF) があげられる。JSSF は毎年 11 月に立命館高校で開催される科学フェアである。生徒の科学研究発表を中心とした取り組みではあるが、研究発表以外にも国や学校を超えて科学の問題に共同で取り組む経験や、興味深い科学の講義、あるいは企業の研究者から研究という仕事についてのお話を聴かせてもらう機会等が持たれ、世界中から集まってきた科学者の卵たちが夢のような 1 週間を過ごす機会である。今年度は 13 回目とな

る Fair で、海外 20 カ国・地域 33 校から 114 名の高校生が、また国内からは SSH15 校が参加して盛大に開催された。

JSSF の教育的意義として、以下のような点があげられる。

・毎年開催することの効果

毎年継続して開催していることは、本校生徒にとっては大きな意味を持っている。1 年生で世界へ目を向け、2 年生で研究発表を行う、あるいは行う自分を夢見て、3 年生では研究発表を行うとともに自分達の JSSF をどのように運営するのかへ意欲が高まっていく。

・様々な国・地域の参加

2 校間 (2 国間) の交流では学校同士の深い結びつきが形成され、大いに意義があるが、多くの国の価値観が交わる機会は高校生にとってたいへん貴重な経験となる。

・レベルの高い科学高校の参加

立命館高校では、早くからこのような取り組みを行ってきたお陰で、この Fair には世界各国、各地域のトップ科学学校と言われる学校が多く集っている。質の高い科学交流は生徒の意識向上に極めて有効である。

・参加教員の意識

参加する学校のほとんどはリピーターであり、同じ学校から同じ先生方も多く参加される。その結果、JSSF の趣旨を良く理解していただき、すべての参加教員ですべての参加生徒達を成長させようという雰囲気が出来上がっている。そのことが JSSF の大きな誇りであり、日常の国

際交流においても大きな意義を持つ。

・単発の取り組みでない広がり

海外参加校のうち半数程度の学校とは、JSSF 以外でも生徒を派遣したり、受け入れたりする科学交流を行っている。その結果、生徒達は海外校で授業に参加したり、受け入れ時に英語で科学アクティビティーに取り組んだりする機会を多く持つことができています。

2 海外科学研修派遣と海外校の科学研修受入

年間を通して、海外交流校との間で活発な科学交流を行っている。海外交流校で行われる Science Fair への参加、交流校での科学授業への参加、交流校で計画を立てていただいた科学研修等、様々な形態の科学研修への派遣事業を年間十数本実施している。また、海外交流校を招いて行う科学研修も上記の JSSF 以外に学校単位のものを年間に数本受け入れている。

学校全体としては科学研修以外にも、SGH に関わる研修、ボランティア研修、語学研修等があり、2014 年度1年間の立命館中高全体での生徒短期派遣事業は34コース、中長期を合わせた派遣生徒数は726名、海外校の短期受入事業は13コース、中長期を合わせた受入生徒数は309名であった。

海外の Science Fair 等において研究発表をする経験は、その後の該当生徒の成長に計り知れないほどの影響を与える。もちろん、十分な発表にならず、課題を残した生徒がその後に大きく伸びるケースもあるが、研究発表において大きな自信を得た生徒が成長することの方がはるかに影響は大きい。その意味では、生徒に十分な研究成果を持たせ、十分な準備のもとで発表させることが重要である。ただ経験すればいいと言うものではない。

受入事業は、多くの生徒へ影響を与える点において重要である。派遣事業では、帰国後に報告会等を待つが、その影響は、受入事業の方が圧倒的に効果がある。そのためには、校内において、英語による科学交流を行うことができる素地と校外においてそれを受け入れてもらえる十分なネットワークを持つことが必要である。

3 海外校との共同課題研究

海外校との共同課題研究はたいへん重要である。後に述べるが、高校時代の国際科学教育の目標は、将来、世界中の誰とでも協力して研究開発等に臨める資質の獲得だと考えており、その意味では、共同課題研究の意義ある経験がゴールであるとも言える。

テーマ設定の議論や結果の吟味において、文化や社会背景の違いからくる目的意識の違いが議論を複雑にし、それを乗り越えることで生徒の調整力は高まる。また、日常はインターネット等を介しての交流が中心となる中で、正確な情報の伝達が求められ、研究をまとめる言葉の正確性が問われる。

これまでにいろいろな共同研究を模索してきた。台湾の学校との共同研究「ツマグロヒョウモン蝶の適応戦略」は最も成功した共同研究であった。

2015年度の科学技術人材育成重点事業においては、連携校7校とともにテーマを与えての共同研究に取り組む経験を持たせることを行った。

生徒が放課後等には実験室でスマホを傍に置いて、Skype 等を海外の生徒と結んで相談している姿も見かけるようになってきたが、もっと多くの共同研究を組織していくことが求められていると考えている。

II 学校改革の背景

立命館中学校・高等学校は1905年創立で、今年が110周年の年にあたる。建学の精神は「自由と清新」、共学理念は「平和と民主主義」である。近年、特に「社会貢献できる自立した人材」を輩出することを教育ミッションとして実践を行っている。

立命館中学校・高等学校における近年の科学教育改革の出発点は、2001年1月、当時の後藤文男校長が、21世紀最初の教員会議において、年頭所感の冒頭で「21世紀前半までに本校出身のノーベル賞学者を輩出したい」という発言からであった。若い理数の先生方が勇気づけられ、新しい科学教育への模索が始まった。

それまですべての教科をまったく公平に扱うことが当然とされてきていた学校の中で、理数を重

視する政策は簡単には受け入れられなかった。必ずしも理数教科とそれ以外という構図ではなく、理数教科の中でも、それ以外の教科の中でも賛否両論が出され、混沌とした議論が続いた。

議論の中で、科学的視点を大切にすることはだんだんと浸透してきた。さらに、科学教育の中で課題研究に取り組むことや高大連携が必要なことが理解され、新しいコースを作ることに同意を得られるようになっていった。

幸運にも、まさにその時期に文部科学省からスーパーサイエンスハイスクール（SSH）事業の発表があり、その事業に乗せて改革が加速した。高大連携を本格的に実施するため、立命館大学の理工系学部のキャンパスである、びわこ・くさつキャンパス（BKC）に立命館高校の専用校舎を建て、特化した理数教育を動かし始めた。

立命館中学校・高等学校創立 100 周年を記念して、2006 年から立命館小学校が設立されることとなり、小学校から入学してくる児童の多様な進路志望に応えるため、それまでどちらかというタブーとされてきた他大学進学コースを作ることを学園からも持ちかけられ、医学部を中心に他大学へ進学させるメディカルサイエンスコース（MSC）も設置することとなった。それまでの SSH 事業の中で、素晴らしい医師の方々に多く出会い、立命館からもそのような立派な医師を輩出したいと願っての設置であった。

さらに、小学校からの進学者を迎え、理系だけでなく、文系の生徒に対しても個々の生徒の進路に応えられるよう、多様なコースを設置してきた。国際コースとして、立命館の教育理念「平和と民主主義」を具現化するコースである GL（グローバル・ラーニング）コースを設置した。こちらもちょうどその時期に、文部科学省からスーパーグローバルハイスクール（SGH）事業が開始されたため、国の指定を受けてのスタートとなった。

小学校、中学校、高等学校 12 年間の学びのシステムを 4-4-4 で再構築するカリキュラムを整備し、新しい一貫教育を目指して動き出した。

その中では、これまでの成果として、課題研究を大きな柱にしたいと考えた。生徒の想像力や自主性を伸長することを目指して、文理ともに全校生徒（MS コースを除く）へ課題研究を課すこと

とした。

4-4-4 教育システムの充実や、課題研究を活性化する環境、科学教育や国際教育に幅広く取り組める施設、設備を願って、長岡京新キャンパスを構築し、移転事業を行った。これまで、多くのパイロットプロジェクトを実施してきた BKC 校舎ではあったが、2 拠点の複雑さを解消するため、新キャンパス移転時には 1 拠点に集中させることとした。

このような改革の中で、10 年前では考えられないほど、国際的な取り組みが増加してきた。とりわけ、国際科学教育という分野においては、国内では最も進んでいると自負している。立命館大学、立命館アジア太平洋大学がともに、スーパーグローバルユニバーシティ（SGU）の指定を受け、海外との連携や海外学生の受け入れ等が飛躍的に進展することとあわせて、立命館中学校・高等学校での国際教育もさらに大きく進展しようとしている。

Ⅲ 国際化の意義と障壁

「国際教育」は大きく変化してきている。一時代前の国際教育は、将来、世界に出た時に必要となる力を準備しておく教育であったのだろうが、交通機関やインターネットの発達によって、今や生徒達の生活環境そのものが、グローバル化されてしまっている。彼らのすべての言動が常にオンラインで世界とつながっているのである。その自覚と責任を持たせることが国際教育において重要な課題となる。

立命館高校の国際科学教育の中で生徒につけた国際力を、以下のように整理してきた。

- ・ 国や人類の将来のために貢献しようとする使命感
- ・ 世界規模で物事を捉える力
- ・ 国を越えた仲間との協働や競争の意識
- ・ 異文化の中でのコミュニケーション力
- ・ 世界に通用するリーダーシップとそれを発揮できる語学力
- ・ 未知の分野へ進んで挑戦する積極性

高校生達が社会で活躍する約 10 年後の世界で

は、今よりさらにグローバル化が進むだろう。世界中のいろいろな場所で、様々な国の人々と協力することが迫られることになる。そのためにもこれらの力が備わるよう、高校時代に多くの経験を持っておくことが重要となる。

中でも、「貢献のための使命感」は重要である。「自分達は恵まれた環境にいるから国のために勉強しなければならない」と語る生徒が途上国には多くいる。日本の子供達が忘れてしまっている感情ではないだろうか。日本という恵まれた国で勉強ができる環境にいるからこそ、世界のために貢献したい、そのために勉強しなければならないという使命感を多くの生徒達に持ってほしい。もう一言付け加えるとすると、近年、ボランティアや国際交流に積極的な生徒が多く育っている。そのこと自体は喜ばしいことではあるが、そこで得たことが各々の生徒の学習意欲にどう結びついているのかが重要である。学力を伴ってこそ、もっと高いレベルでの貢献が可能となることをしっかりと理解させないといけない。

目指すべき到達点は簡単に言うと、世界中どこでも誰とでも協力して仕事ができる人材であると言える。国際交流の中で友達を作り、お互いの文化を交流することは楽しく、また容易く行える。しかしながら、教育の中で目指す力はその先にあり、「一緒に仕事ができる能力」なのである。研究開発であったり、サービスや製品の提供であったり、建築物や街の創造、イベントの開催、政治的課題の交渉、それらすべての過程で人と人との調整には、高い人間力、専門力量、語学力が必要となる。これらを得るための高い志とモチベーションを獲得させることが中等教育段階での国際教育の目的であろうと考える。

国際教育の意義は、誰もが認めるものであり、その推進の必要性については、異論を挟む人はいないと考える。しかしながら、実際には教育の国際化を阻む要素も多くある。次のような3点に注目しておく必要がある。

まず第一に、安全の確保である。海外へ出れば様々な危険が付きまとう。それらを十分に理解し、安全な環境を確保する必要がある。中でも、テロと感染症は頭を悩ませる問題である。計画をした時は問題なく、すべての準備を順調に進めていて

も、一瞬にして計画を中止せざるを得ない状況に陥ることもあり得る。その不安定さに頭を悩まされ、さらに、微妙な状況の際の判断は極めて難しい。将来、世界を舞台に活躍する人材として、世界のために、テロや感染症に対しても、「誰かがやらなければならないなら自分がやる」と手をあげられる人になって欲しいと願いつつも、中高時代の研修には100%の安全が確保されていなければならないのである。日常からの情報収集、安全性の高い研修先の確保、非常事態への対処のための危機管理能力の向上等を目指すことが重要である。

次に、大きな費用を必要とすることである。私立学校として、授業料の多くを保護者の負担に頼る中で、さらに高額となる研修費用の負担は、家庭の経済状況に大きく依存してしまう。一部の保護者からは、海外研修の充実を要望され、また一方では、費用の問題のため参加を諦めざるを得ない生徒がいることも事実である。いかに安価で有益な研修を行うことが出来るか、補助金や寄付金等をどうやって確保するか、ということが課題となる。

最後に、教員の意識である。教育の国際化が必要なことは誰も否定しない。しかしながら、具体的な進展に関して教員からは反対の声が出る。ここにもいくつかの要因がある。まず、英語が苦手に関わりたくないという意識。これまで教員は教科の授業はもちろん、社会性や道徳観においても、常に生徒へ教える立場にあり、生徒の方が力を持っていることをあまり経験してきていない。ところが、国際交流の中での英語によるコミュニケーションは生徒の方が高い力を持っていることが多くある。生徒の前で恥を書くような印象を持ってしまうことから積極的になれない意識である。2点目は、その逆で、国際交流で中心を担うべき英語科の先生方からの自分達の仕事が増えてしまうという警戒感である。国際交流が活発になり、英語科の先生への負担が増してしまっているのは事実である。これら2点の解決には英語科以外の先生方の英語力量をどう上げるのかという問題が関わってくるだろう。

3点目は、国際教育への価値観、優先順位の違いである。国際交流は相手のある事業であり、し

かも長期間を要する取り組みが多い。そのために、こちら側の都合を優先して動けない場面が多くある。学年全体の取り組みや部活動等、チームとして動かなければ成立しない教育課題が多くある中で、国際教育がそこへ割り込んでくる。重要な時期に、一部の生徒が抜ける。このようなことに対する抵抗感である。学校教育の中で行われているそれぞれの取り組みには重要な意義があり、生徒の成長に欠かせない取り組みが多くある。そのことは理解しつつも、目の前まで迫っているグローバル社会に対応する力、日本の国益を守り、世界へ貢献する力をつけることがどれほど喫緊に迫られた課題なのかを丁寧に見ておく必要があると考えている。

IV 海外理数教育重点校の情勢

この間、多くの海外交流校との連携が進む中で、海外校での教育が次のような各点で、大きく変わろうとしていることを強く意識してきた。

1 教育内容と教育手段

海外の科学高校においては、学際的な内容を扱う授業を研究している学校が多く、また、授業の方法においてはアクティブラーニングが重要となっている。

カナダのマニトバ州では州をあげて学際領域をカリキュラム化することに力を注いでいる。生命や環境というものが上手に教材化されている。南オーストラリア州アデレードにある Australian Science and Mathematics School では、授業の多くが複数教科によるコラボレーションで行われる。生命倫理を考える授業が行われたり、化粧品の製造や食品の開発が行われたりする。

海外での授業は、これまでからいわゆるアクティブラーニングと呼ばれる形態のものが多くあった。近年、それがさらに加速している。

イギリス、コンウォール地方にある Camborne Science & International Academy では、「20-80」というスローガンがある。100 分間の授業において、教師が話すのは 20 分間、残りの 80 分間は生徒の活動という意味である。実験・実習を伴う科目だけに限らず、すべての教科でこれが守られる。

20 分間で合理的に知識が伝達できるよう、電子情報ボードや ppt 等の利用が上手に工夫されている。

世界的に有名な韓国の英才教育校 Korea Science Academy of KAIST の理科実験でも、グループによる課題解決型の授業が展開される。簡単な機器の説明があり、あとは「太陽の中で起こっている反応について考察せよ」のように課題だけが与えられ、生徒達はグループで様々な方法で課題に迫っていく。議論をし、実験をし、意見をまとめていく。担当の先生は、それぞれのグループの議論に入って正しい方向へ議論を誘導していく。最終的に、各班で出た結論について、生徒はレポートを提出することになるが、授業の中で教師からまとめのコメントがされないこともある。

日本においても、課題研究の重要性が認識され、問題解決型の教育が盛んになってきていることは評価できるが、日常の授業そのもので、真の意味で知識伝達型から脱却することを追求していく必要があると考える。

2 ICT

上記のように、授業形態の変化に応じて ICT が上手に導入されている例をいくつも目にする。とりわけ、最近目につくのは、3D 教育の充実である。多くの科学高校が最新の 3D 加工機器を導入し、その技術を身につけさせようとしている。アメリカでは、3D 地図を読めることが将来のビジネスチャンスを増やすということで、小学校から 3D 教育が重視されるようになってきている。

ロボット制作に力を入れている学校も多い。様々な課題に対してロボットを使って解決する総合教育型のアクティブラーニングである。ハワイの学校では、ロボット製作を正課として取り組んでいるところもあり、素晴らしく充実した設備を持っている。自分達の考えるロボットのためにはそれに必要な部品の調達が必要となる。与えられた部品だけからでは、作製できるロボットは限られる。必要な部品は自分達で作る。そのために 3D プリンターをはじめとして、立体工作用の各種の機器は必需品である。学校によっては、3D プリンターが一人 1 台使えるような環境を持っているところもある。

新しい機器が生まれれば、教育が変わることを目の当たりにするのである。

3 国際交流

国際交流は日本でも盛んになってきているが、海外ではさらに進んでいる学校が多くある。特に、生徒の共同研究と教員の交換交流が注目される。国際的な共同研究が、当たり前展開されている学校が多くある。学期や年間を通して教員が入れ替わって授業を行う国際連携もどんどん増えている。

日本の学校にとって、大きな障壁は言葉の問題である。特に、教員交換に関しては、英語で授業を行える教員と英語で授業を受ける生徒達が前提となることは当然である。

V 国際ネットワーク構築と環境整備

1 国際ネットワークの構築

立命館高校では、先にも述べたように、海外に30校ほどの交流校を持っている。どのようにしてこのネットワークを構築してきたのかの質問をよく受ける。それに関して以下にまとめたい。

2002年、SSHをスタートした時は、科学教育の国際化というものをそれほど意識していたわけではなかった。国際化へのきっかけは、2003年5月、オーストラリアでその年の2月に新しく創設された科学高校を訪問したことからであった。南オーストラリア州にある Australian Science and Mathematics School (ASMS) である。立命館高校が新しく作った科学教育のための施設の写真を見せ、そこで研究発表会を行うという話に、その学校の国際担当の先生から「行ってもいいか?」と言われたことがすべての始まりであった。「構わない」と答え、その年の11月に生徒8名を連れて本当に来られたのである。これが第1回の Rits Super Science Fair となった。海外校1校8名と国内校2校だけの小さな Fair ではあったが、海外生徒との交流は斬新で、お互いの生徒がお互いの研究の珍しさに大いに興味を示した。1週間というわずかな期間ではあったが、確実に生徒が成長したことを感じ、国際科学教育の可能性に心が動いた。

翌年、修学旅行で交流のあったグアムの学校へ呼びかけたところ参加を得ることができ、海外2校、国内3校の Fair を行った。その年の12月には、オーストラリアの ASMS で同様の Science Fair が開催され、海外での Fair へ初めて生徒を派遣した。

国際科学 Fair の可能性を確信し、翌2005年、創立100周年記念事業として、つながりのある海外校へ片っ端から声をかけたところ、8カ国から9校が参加してくれた。その直後から、立命館でそのような取り組みをしていることが広まり、海外の学校から問い合わせを多く受けることとなる。海外で行われる Fair で新しい学校と知り合いになれば声をかけたり、交流校から新しい学校を紹介してもらったりと交流の輪を広げていった。また、国からの依頼を受けて開催した日英サイエンスワークショップでは、実施後にイギリスの新聞で取り上げられ、それを見たイギリスの先生から突然メールが届き、交流が始まったりもした。どの学校へも参加を了解していると、Fair 開始からわずか5年後の2008年、それまで交流関係のある学校で相談して順次開催を担当し運営していた International Students Science Fair (ISSF) の第4回目を担当した時には、17カ国・地域32校192名の高校生が参加する大きな Fair へと膨れ上がってしまった。宿泊施設の問題や移動の問題、様々な制約のある中で、コントロールが難しい大きさであった。

翌年からは、こちらで学校を選考し、1校あたりの参加生徒数も制限し、海外生徒が120名程度の規模になるよう枠をはめてきた。

こちらの開催方針、教育方針を理解してくれる学校を大切に、立命館高校との交流の内容によって参加人数の枠も変更してきたことから、多くの学校が立命館高校との交流をより強くすることを願ってくれ、それぞれの学校との結びつきがどんどん強まっていった。幸いなことに、立命館高校の JSSF は世界の多くの学校から大きな信頼を得られるものとなったため、この Fair へ参加したいと願ってくれる学校との結びつきを深めていくことが容易くなった。

多くの国からの参加を願って、すでに参加校がある国からの申し出にはほとんどお断りをしてき

た。新しい国からの参加校は是非とも来ていただきたいが、昨今の国際状況を考えると、無条件で参加させることは好ましくないと考えている。ネットで見た、友達からの SNS で知った、向こうから一方的に参加を申し出てくる学校については、今はお断りをしている。信頼できる人からの紹介だけに留めている。

Science Fair へ動き出したことが早かったことが幸いし、この輪に集ってくれた学校は、各国のトップ科学学校がほとんどであるという幸運なネットワークを築くことが出来た。そのことがこのネットワークの価値を上げてくれている大きな要因である。

この間の経験の中で、海外校との友好関係を築くためには、まず、こちらからの訪問が重要だと考えて実行してきた。海外の Science Fair で知り合った学校に、いい学校だと魅力を感じれば、すぐに教員を派遣する。そうすれば必ず相手校も来てくれる。そこからすべてが動き出す。結局、人と人の信頼関係から物事は動くのである。待っているだけでは何も動かない。

2 環境整備

2002 年に SSH 指定を受け、2003 年に高いレベルで高大連携を進めることを目指して立命館大学の理工系学部が設置されているびわこ・くさつキャンパス（BKC）に立命館高校専用校舎を建設した。SS コースの生徒達が週に 3 日間、この校舎を使い、高大連携授業や大学講義受講等を進めた。

大学教員のアドバイスをもらいやすい環境と、実験室や発表施設を充実させた校舎により、SS 生徒の課題研究は飛躍的に成果をあげた。同時に、国際交流を行うことに関しても、優れた環境となった。

2014 年、先にも述べたように、小中高一貫教育の充実を目指し長岡京新キャンパスへの移転を行った。それにあわせて、これまでの SSH での成果を全校へ広げること、科学教育、国際教育をさらに充実させることを目指した。

新キャンパスの構想においては、課題研究での成果等について豊富な発表機会が持てるよう、プレゼンテーション用の施設や、ポスター発表のた

めの空間の確保を重視した。また、これまで BKC で行ってきた優れた理数教育が減速することがないように、実験室や演習用の施設も十分に充実させた。さらに、キャンパス内に宿泊施設を設けること等、国際教育がさらに発展していくことを目指した施設も充実させてきた。

VI 国際化と課題研究の進展

SSH の中心的取り組みは課題研究であると考えてきた。70 年前の戦後の途上期には、一部のクリエイティブな人材と、マニュアルを着実に実行できる多くの優秀な人材が必要であった。現在の社会が必要とする人材には、すべてにおいて独創性や想像性が大きく求められている。そのための教育として、課題研究を中心とする探求型学習が大きな柱となるのである。

立命館高校の SS コースでも課題研究を重視し、生徒達は意欲的に取り組んできた。各種コンテストにおいても、多くの賞を受賞した。大きなものだけをあげると以下のようなものである。

- | | | |
|--------|--------------------------|---------------|
| 2004 年 | SSH 生徒研究発表会 | JST 理事長賞 |
| | 「自作実験器具を使った温室効果の検証」 | |
| 2006 年 | JSEC | アジレント・テクノロジー賞 |
| 2007 年 | ISEF | グランドアワード 4 等 |
| | 「粘菌の情報工学への応用」 | |
| 2007 年 | JSEC | 朝日新聞社賞 |
| | 「長周期擬似乱数列の実用化を目指して」 | |
| 2010 年 | JSEC | 文部科学大臣賞 |
| | 「折り紙を用いた多面体の切断・分割と空間の充填」 | |
| 2011 年 | JSEC | 朝日新聞社賞 |
| | 「鏡像による多面体の作成」 | |

2014 年度から、これまで 1 クラス 30 名ほどの SS コースだけで取り組んできた課題研究を、新カリキュラムにあわせて、全校生徒へ拡大した（ただし、他大学進学を目指す MS コースは除く）。文系、理系問わず、すべての生徒が自らの課題を設定して、研究活動に取り組むようになった。

ここで求めるものは、必ずしも研究の結果だけではない。中等教育段階で求められる力は、その後の高等教育や、実社会で活かされる力でなくて

はならない。コンテスト等での入賞をモチベーション向上に利用はするが、決してそれが目的ではない。部活動で試合に勝つことをモチベーションに指導するが、目的は勝つことではないのと同様である。「疑問を抱いたことを自らの方法で解決し、それを他人に論理的に説明する」ことの経験が大切なのだと考える。たとえ小さなハードルであっても、「自らの方法」でそれを越えることをすべての生徒に体験させたい。もちろん、その中で素晴らしい研究の芽を見つけ、研究レベルを高めることも求めるが、全員に求めるものは上に述べた過程の経験である。そのことが、大学以降での研究へのモチベーションにつながり、ひいては、人類への貢献へつながっていくものと信じている。

国際的な舞台で課題研究を推進することは、さらに大きな成果を獲得することにつながる。海外生徒の研究動機等における視点の違いやより大きな独創性に触れることが重要である。世界にはいくらかでも優れた生徒がいることと、文化の違いからくる視点の違いから斬新さを味わうことができる。また、研究が世界への貢献につながっているという使命感を意識し、研究へのモチベーションがさらに向上すると考える。

高校生が海外で発表できる国際 Fair は多くあり、このような機会を得ることによって、生徒は大きく成長する。そのような成長の舞台を準備することが教育の大きな役割であると考えている。

VII 国際化と英語教育改革

国際教育を推進するにあたっては、英語教育が重要であることは明白であろう。社会のグローバル化にあわせて、英語の重要性はどんどん増してきている。英語力強化の社会的要請も大きくなっている。英語が「インターネット公用語」の地位を確立してしまったこと、企業における社内公用語としての英語の役割の増加、英語で学べる機会が激増していること、交通機関の発達により人の動きが激しくなり日常で英語を使う機会の増加、また、アジア各国での強力な英語力伸長もあげられる。

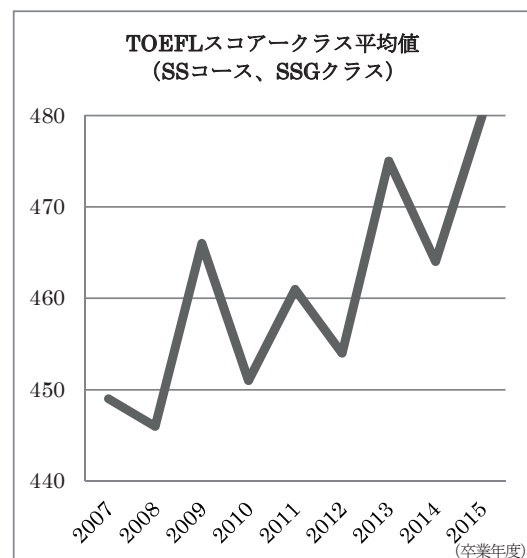
10年前には、英語で発表することになった生

徒を対象に、放課後等で指導する対処療法であったが、それでは立ち行かなくなり、正課の授業の中で誰もが英語での発表や交流が行える英語力を養成することが迫られた。

学校設定科目「Science English」の設置、科学研究発表に向けた3年間の段階的指導、SSコースでは3年生全員に科学研究発表(口頭・ポスター)を課し、「英語 Writing」では英語での科学研究論文作成を行ってきた。さらには、発表力だけでなく、質疑応答力や英語による討論等も授業の中で強化してきた。

研究発表を英語で行うことが義務つけられた生徒達のアンケート調査からは、英語で発表を行うことが、英語力の伸長のみでなく、研究へのモチベーションや研究の質、さらには、理数学習へのモチベーションまでも高められたと感じている生徒が多いことが窺える。

研究発表を目標にした、プレゼンテーションを重視した教育によって、英語力全体も飛躍的に向上した。立命館高校では、TOEFL-IBTを指標として英語力の推移を計っているが、【図1】が示すようにSSコースの生徒の英語力は10年間で大きく伸びている。



【図1】

国際交流において、英語が最も大切な訳ではなく、交流の内容、つまり、伝えることをどれだけしっかりと持っているか、もっと具体的に言えば、優れた研究結果とその内容をよく理解しているこ

と、また、日本文化等においても十分な知識を持っているか等が問われることは否定しない。英語が上手くなくても交流が行える積極性があればいいという意見はよく耳にする。ある意味で正しいとは考えているが、高校生の教育の中では、「正しい英語」「上手な英語」にこだわらなければならないと考えている。「発音が上手くなった」と褒めてもらった生徒が、急に英語で積極的に話し始める、研究発表が上手にできた生徒が学習全般へ意欲的に取り組む、このような例を数多く見てきた。「美しい英語」は間違いなく生徒のモチベーションを上げるのである。同時に、グローバルな社会の中で、英語ネイティブでない多くの国の高校生が流暢な英語を操って世界で活躍しようとしていることも見逃してはならない。日本の高校生もそのレベルを妥協してはいけなないと考えている。

日本の多くの子供達が、近い将来、世界を舞台に社会に貢献するためのリーダーシップを発揮してくれることを願っている。

参考文献

- 1) 田中博『国際的な科学教育拠点を目指して』立命館一貫教育推進本部 教育活動報告集、学校法人立命館初等中等教育部（2006）1-23
- 2) 田中博『科学教育で求められる国際力～立命館での12年間の実践～』平成25年度スーパーサイエンスハイスクール情報交換会（報告書）、科学技術振興機構（2014）44-52
- 3) 立命館高等学校SSH推進機構『SSH英語科学プレゼンテーション～通常授業で行う段階的指導の実践、10年間の軌跡～』立命館高等学校（2015）

Ⅷ 国際科学教育の更なる発展を目指して

今後、益々国際化は加速し、日本の世界への貢献が求められる。そのような時代に活躍する高校生にとって、高校時代に多くの国の海外生徒と交流を持ち、共同して研究を行うことにハードルを感じない資質を備えておくことが重要だと考える。世界へ貢献するためのさらに高い意欲と使命感、専門力量、コミュニケーション力、そして、英語運用力の強化が必要である。

次世代の教育を担う教員にも、大きな使命が課せられている。新しい教育の価値観へ意識を向けることが求められている。同時に、教員の英語運用能力の強化は急務であると考ええる。

世界中の学校間での交流が活発に動き出している。日本の学校だけがその波に乗り遅れることがないよう、生徒、教員による個人の取り組みに任せるのではなく、学校としてそのような交流の輪に入れるよう、積極的に交流を模索することが重要と考える。日本の学校との交流を望んでいる海外の学校は相当多いと思える。日本の多くの学校が様々な国際教育ネットワークに関わり、そのような輪がお互いに影響し合って、全体が大きなシステムとして動き出すことを目指さなければならない。

学びの器（人間性）を鍛えるアクティブラーニングスタイル

— グローバル／イノベーション／レジリエンス —

Active Learning Style for Improving Learner's Quality

— Global / Innovation / Resilience —

学校法人立命館一貫教育部
Division of Integrated Primary and
Secondary Education The Ritsumeikan Trust

文 田 明 良
Akiyoshi Fumita

I はじめに

立命館学園は創設期より、世界という広い視野、学問の自由を重んじる精神、未来に目を向け挑戦する清新の志をもって日本の教育を先導するとともに、高い志と豊かな人間性を備えた多くの若者を育て続けてきた。近年は、テロや紛争、経済格差、自然環境・災害、医療・福祉など、人の命に関わる課題を世界的規模で解決すべき時代となり、ますます「人としてどうあるべきか、どのように行動すべきか」が問われている。学校は、社会や世界と直接連携しあいながら、これまで以上に貢献心に溢れた逞しい人間性（人格）を備えた若者を育てるよう期待されていくだろう。個人レベルの幸せな生活のための「プラン」とは次元の異なる「ビジョン」や「ミッション」を描ける人を育てるということでもある。

私は、現在、アメリカミシガン州にて、海外研修¹⁾を行っており、「アクティブ・ラーニング（AL）のあり方」を研究課題の一つとして学んでいる。アメリカのALはコミュニケーションが中心で、生徒にとっては、多くの事前課題をこなしておくことが責任とされ、また常に自分の意見が求められる緊張感の続く授業となっている。教員にとっては、さまざまな授業展開を予想した教材や設問の準備、生徒の発言を引き出し尊重しディスカッションを活性化する技術、そして何より、人間的な魅力が求められている。たとえば、生徒の意見を肯定的に受けとめ、意味を付け足して優れた意見に仕立て上げていくという教員の技（人

柄）がディスカッションの質を大きく左右するのだ。優れた教員は、引き出し（関連知識や経験）の多さ、話術、目配り、生徒に対する信頼、教職に対する誇り、何でもやろうとする献身的な姿勢、そして、笑顔、ユーモアと、すべてをもっている。

アメリカの授業を通して私が強く感じたのは、ALスタイルは、学習内容や授業方法と同時に、生徒の学習に向かう姿勢、人間性（マインド）、人や社会との関わりといった面を強く求めるものであるということだ。同時に、教員の教育力、生徒へのアクティブな働きかけが何より重要であるということ学んだ。

「学びの器（人間性）を鍛えるアクティブラーニングスタイル」というタイトルには、学力と人間性は一体のものとして育てるべきという思いを込めている。「考える力」は、身の回りの出来事に対する関心、自分の力で物事を解決していくことの楽しさ、人のために役立つことの喜びといった、内発的な心や態度を土壌として育つものである。また、思考の持久力は、そのまま精神的な粘り強さに直結している。学び（Learning）はもっと躍動的（Active）であれ、とのメッセージが「AL」には含まれていると思う。

初等中等教育において鍛えるべき人間性・学力の基盤とは何か、将来に生きる教育・学習スタイルとはどのようなものか。アメリカ研修での事例を整理しながら、目指すべき人間像・学力観を考えたとき、いくつかのキーワードにたどりつく。私は、この教育の方向性について、「グローバル」「イノベーション」「レジリエンス」という3つの

側面から提案したい。私たち教員は、世界の情勢と将来を見通し、具体的なイメージと確信(哲学)を持って教育活動をすすめたい。

Ⅱ アメリカのAL事例と私の実践

1 EMUでのESLおよびAmerican Cultureの授業

(1) ALの基本は「インタラクティブ」

EMUで私が受講してきた授業はどれも、ディスカッションやプレゼンテーションを中心としたインタラクティブなスタイルであった(EMUには講義型の授業も存在する)。他の学生の発言をしっかりと聞いていないと、人の発言に対する自分の意見がいつ求められるか分からない。また、問題点は何か、あなたの意見はどうか、なぜそう思うのか、例をあげよ、など、日本語でも即答できない内容や聞き方で質問される。言いたいことがあっても英語でどう表現すればいいか悩んでしまう。たとえば、「Civic Religion」について、次のような具合である。

先生 What is the official religion of the United States?

私 The U.S. doesn't have the official religion.

先生 Why?

私 The law separates the politics and religion.

先生 Doesn't the U.S. have any religions?

私 The U.S. is multiracial country, there are people with different religions.

先生 Do you know "civic religion"? What is "civic religion"?

私 I think it is the values for integrating the U.S..

先生 Why is it needed?

私 The U.S. needs the values that can be shared to understand each other.

このように、質疑や議論を通して、内容が深められていく。教員は、事前にこのような流れや到達点を予想、準備をして、授業をコントロールしていると思われる。

(2) 宿題や演習の量と質の違い

宿題の量がたいへん多い。宿題をやっていかないと、また事前にテキストを読んでいかないと授

業についていけない。宿題には、毎日の宿題と期間指定の宿題がある。日常の宿題として、テキストの演習問題、新しい単語を使った作文、テーマが与えられてのプレゼンテーションがよく課せられたが、この他に多くのネットサイトやネットツールが利用された。たとえば、「ESL Podcast」や「TED.com」を聞いてきて、次の授業でその内容が質問される。「Q: Skills for Success」はオンラインツールで、生徒は日常的にこれに取り組み、ネットで評価される。「Quizlet.com」や「Kahoot!」では教員がアップしたコンテンツを生徒はネット上で点数を競いあう。「Study Blue」はネット上の単語カードのようなもので、自分で作ったそのカードを使ってクイズ形式で繰り返し覚える。「Go Animate.com」ではストーリーを考え、場面設定を行い、自分の声を吹き込んでアニメーションを作成する。といった具合である。これらは個人のレベルに応じてスキルアップが図れるものばかりであり、授業外の自主的な学習を促すのにも有効である。実際、学期が終わってから、私はESL PodcastやVOA English Newsを習慣的に聞くようになった。

(3) グループウェア「Canvas」の活用

シラバス、教材、宿題の連絡、評価などが、「Canvas」と呼ばれる1つのグループウェアにまとめられていて、授業に関するさまざまな情報を確認したり、教材を受けとったり、課題を提出したりできる。逆に、連絡を見過ごした場合は学生の責任となる。この「Canvas」はEMUをはじめ、アメリカのいくつもの大学で活用されているという。グループワークが中心のESLの授業では、小グループで行うディスカッション、ディベート、プレゼンテーションといった課題をスマートフォンに録音して、直接このCanvasに提出することがよく課せられた。また、ビデオ教材なども掲載されており、授業で時間が不足したときや復習するときは自宅で学習する。

(4) インタビュー&プレゼンテーションの課題

この課題は、大学の先生や銀行員、各国の国際学生といった面識のない人に直接インタビューを行い、それをまとめて発表するという、英語のう

まく話せない私にとって過酷な課題であった。しかし、外の世界で自分の力を試すことは、AL の一つのスタイルなのだと気づかされた。

たとえば、「Success」というテーマのインタビューでは、2 人の大学の先生と 5 人の学生に次のような質問を行った。① Do you have a goal? ② What are you doing for your goal? ③ What is “success” for you? ④ Do you think that a failure is important? ⑤ Why do you think so? ⑥ Please tell me your advice for success. 学生はみなそれぞれの目標（goal）をもち、その達成に向けて勉強や仕事に打ち込んでいた。失敗に対しても自分の新たな目標を見出す機会になるとの意見に、私は刺激を受けた。また、銀行員へのインタビューの際には、アポイントメント無しのインタビューにもかかわらず、大学の宿題なので協力してほしいというと、銀行の窓口の方が快く対応してくれた。アメリカでは、初対面の人に対してほぼ必ず笑顔で接してくれる。インタビューを通して、人の考え方や国民性を知ることができ、また、時間をかけて作った作品の発表は達成感も大きい。

(5) Language Research Project (LRP) の課題

授業時間外に、週に 1 時間、LRP パートナーとの英会話の時間が義務づけられた。パートナーは EMU の学生または院生のネイティブスピーカーであり、LRP はいわば英会話の個人レッスンである。毎回、与えられたテーマに基づいて会話し、これを録音して提出をするのである。これを 10 週に亘って取り組んだが、毎回、録音した自分の声を聞いては自分の弱点を思い知り、その課題改善を意識するようになった。また、このマンツーマンのレッスンは、1 時間途切れることなく会話を続けるので、英語力に加えて、質問を考え、話題を見つけるなど機転がきかなくてはならない。コミュニケーション力、人間関係形成力という点でも鍛えられる取り組みであった。

(6) 現地の言語と文化を同時に学ぶこと

American Culture の授業は、アメリカの政治や歴史や文化を学ぶことで、日本の政治や文化を深く考える機会となった。言語（英語）の学習と並行してその国（アメリカ）の文化や歴史を学ぶこ

とは、人々の生活や考え方などが理解でき、学びに奥行きが生まれるとともに、言語を学ぶ意義も見えてくるように思った。また、異文化を学ぶことは、その善し悪しを比較するのではなく、客観的な視点をもって物事を観察し、多様な考え方を受け入れられるようになること、できるだけ偏りのない判断ができるようになることを目指すものであると感じた。

(7) American Culture のイベントレポート

学校の外に出て、アメリカらしい社会イベントに参加し、その様子や意見をレポートする課題があった。私は、メモリアルデーのパレード（イブシランティ）、テイスト・フェスティバル（アナーバー）、EMU 主催のデトロイト美術館訪問（デトロイト）、独立記念日のエア・ショー（トラバースシティ）の 4 回の報告を書いた。アメリカらしさ（日本と異なる点）はあらゆる場面で見つけることができる。これまでの私の「常識」を裏切る外の世界に向き合い、自分の殻を破る経験は、国内においても必要な教育の要素であろう。

(8) American Culture の映画レポート

映画の中に描かれたアメリカらしい要素を拾いあげながら、映画に対する感想や意見を述べる課題が 3 回あった。字幕（英語）が表示されない映画もあり、かつ、会話のスピードが速いのでこの課題も苦しんだ。小説や映画を通してアメリカ文化を学ぶことは、言語、習慣、人間関係など多くを学ぶきっかけになるが、課題意識をもってないとこれらを見過ごすことも多い。重要な点を見逃さないためには、批判力や鋭いアンテナが必要である。「考える力」には、このような「引っかけ」や問題点（本質）を見出す力も含まれると思う。

2 EMU での「数学教育学」の授業

(1) 研究課題の提示と教授との面談

10 数年前、生徒のアメリカ研修を引率したとき、大学の先生にいきなり「あなた方はここに何を学びに来たのか」と質問されて戸惑ったことを思い出す。アメリカでは求めないと与えられないというのが原則なのだ。今回、EMU において数

学教育を学ぶにあたって、まず初めに、この研修で取り組みたい私の研究テーマを数学科の教授に提示した。タイトルは「中等教育における学習者主体の数学カリキュラム」。「なぜ」「どのように」という問いかけに対して、自分の考えをきちんと返せる力をどのように身につけさせるのか、「主体的な学び」「批判的・創造的思考」というアメリカの先進的な教育活動に学びたいことを伝えた。そのためには、①身近な疑問を見つけ、様々な手法で分析をすることによって物事の性質や法則を発見すること、②グループで協力、競争しながら、一つの問題に時間をかけて取り組み、物事の深い本質を捉えること、が有効であろうとの考え（仮説）に基づき、私のこれまでの実践と関連させて研究したいとの思いも伝えた。教授との面談によって、EMUの「Teaching H.S. Mathematics」（数学教育法）の授業を聴講し、また、高校生が先行的に大学で学ぶECA²⁾ (Early College Alliance) における「Algebra 1」（代数学）の授業を見学させてもらうことが実現した。

(2) ディスカッション型の数学授業

「数学教育法」でも、「代数学」でも、グループワークやディスカッションが活発に行われた。中等教育における数学は体系的に整理され、議論の余地のない領域であると思われるが、敢えてディスカッションにこだわるのは、数学的事実や解法のテクニックに偏らない、もっと別の目的、有効性があるからだ。PISA型学力を目指すとして、NCTM（全米数学教師協議会）は、2009年に学生のスキルアップのためにその授業形態を「問題解決型」に焦点を当てるとともに、「推論とセンスメイキング」の教育の推進を訴えている。すなわち、学習者自身が問題解決に至るプロセスを見つけ、説明できるだけの高い理解力を身につけていく活動が数学教育において重要であるとの見地にたっているのだ。日本でもPISA型学力の伸長を目指すとしているが、まだまだテクニック中心の受験学力が優先されているのが現状である。未知の問題に対しても、諦めないで、自分の頭や手を使って、試行錯誤したり工夫したりすること、あるいは、そう努力する姿勢を身につけることが本来の学習である。なお、学んだことが身につ

たかどうかは、同じような学びの風景を見たときに、自分のフィールドであると感じて、ポジティブに楽しんでトライできるかどうかで判断できると私は思っている。

ディスカッションは、このようなPISA型学力を目指す手段となると思われる。しかし、「数学教育学」の授業では、形だけのディスカッションが先行しても生徒の力を伸ばすことにはならず、教員の積極的な役割が重要であり、いかにその指導力の向上を目指すかを追究している。たとえば、What are the costs and benefits of learning through discussion of student-generated solutions versus learning from carefully constructed teacher explanations? という発問に見られるように、教員による建設的な説明と生徒の議論による解法を対比させて、それぞれのメリットと課題を明確にしようとする。授業のテキスト「5 Practices for Orchestrating Productive Mathematics Discussion」には、生徒の考える力を伸ばすために教師はどのように関わるか、高品質の議論をどのように展開するか、事例をあげながら語られている。効果的な数学授業のための5つの試行とは「① anticipating（予測すること）」「② monitoring（観察すること）」「③ selecting（選ぶこと）」「④ sequencing（順序づけること）」「⑤ connecting（結びつけること）」とされている。また、これらの前提として「⑥ Setting Goal and Selecting Tasks（目標と課題設定）」の重要性が謳われている。

(3) 「Goal」と「Task」の設定

上記のテキストでは、「Goal（到達目標）」は、定理を理解することや定理を使えるようになることではなく、定理の核心である数学的関係を導けることであり、「Task（取り組む課題内容）」として、その解法や意味を理解するのに有効な問題を選ぶことが求められている。

たとえば、三平方の定理の場合、「直角三角形の直角を挟む2辺の平方の和が斜辺の平方に等しいことを理解する」とか「この定理を使って、長さのわからない辺の長さを求めることができる」ということでなく、「三平方の定理そのものを導けること、なぜこのような関係式が成り立つか説明できること」をゴールにすべきであるという。

かつて私は、「三平方の定理の証明」について、次のような授業を行ったことがある。三平方の定理の証明の代表的なもの 11 通りをピックアップして、その図と簡単なヒントを模造紙に描き、3 人ずつ 11 のチームにこれらを割り当て、証明させるといった授業である。模造紙には、色マジックで好きな書き込みをしてよいが、最後に発表をしてもらうと説明する。詳しい説明は抜きで、とりあえずやらせてみたところ「この図だけでは、何を条件に使ってよいのか分かりません」という生徒からの質問がでてくる。証明をするには、前提となる仮定を整理するところから始まるわけだが、これに気づくことも含めて、彼らはいろいろと考えを深めていった。チームによって、問題が異なり、難易度も大きく違うので、着々と進めていくチームを横目に、焦ってくるチームが出てくる。だんだん真剣になって、チームの中で議論が活発になる。そして、誰かが「分かった!」と叫ぶとき、これはそのチームの喜びだけにとどまらず、他のチームに対しても好影響を与える。粘って考えることやどんな風に説明するかを議論することが楽しかったとの感想もあったが、自分たちの力で練りあげたものなので、そこには自信やプライドが見てとれた。このような授業も一つの AL の方法であろう。

「答えが出たら終わり」ではなく、なぜそうなったのか、他に解はないのか、もっと違ったアプローチはないのか、など考えを深めていくことが大切である。しかし、無尽蔵に授業時間があるわけではなく、学ぶべき多くの事柄に追われる現実があり、これらの時間の配分についてはバランス感覚が必要である。

(4) より深い思考を促す質問

ディスカッションを中心とする授業は、質問とその応答の連続となる。そして、相手の説明や考え方を引き出すには、質の高い質問が有効となる。たとえば、理解をより確かなものにするために「どうしてその結論に至ったのか」「なぜそれが正しいといえるのか」という質問、根拠を明らかにするためには「どんな仮定を立てたか」「すべての場合に正しいか」「反例は考えられるか」というような質問をすることが有効だろう。また、新

たなアイデアを導くためには「なぜその方法を用いたのか」「もっと効果的な戦略はあるか」「異なった方法で説明できるか」という質問、推測する力を引き出すために「見つけたパターンはどんなものか」「もしそうだとしたらこの先はどのように表せるのか」と言ったような質問が生徒に深い思考を促していくと思われる。

3 ECA での「代数学」の授業

(1) 生徒に語らせ、気づかせること

ECA の授業は、テキストをべったりと教えるのではなく重要なポイントをピックアップして、学生とのコミュニケーションに時間をかけ、問題点を見つけること、自分の意見を表明すること、なぜそう思うかを説明することを要求する。代数学の先生は、ディスカッションによって「意識的に、生徒に考えさせ、自分の言葉で語らせている」と語る。目指す学力として、「数学的事実を知ること」（事実）以上に「多角的に考え、生徒の力で気づくこと」（活動）が優先されていると私は理解する。それは、魚を与えず、魚のとり方を教えるという故事を連想させる。

ここでは、グループワークを活発に利用して、小さなコミュニケーションから意見を発言しやすくしている。また、難しい問題の方が活発な相談や教えあいがあって楽しそうに見える。先生は、どんな意見に対しても肯定的に受けとめ、面白がり、感心し、さらなる質問を加えて、問題点を明確にし、生徒同士の意見交換を導こうとする。生徒は、先生やクラスメイトに認められたいと、積極的に意見を語る。聞く人、面白がってくれる人がいることがディスカッションを活発にする。授業はディスカッションばかりではない。問題を解く際はノートにしっかり書き込み、グラフを使った図形的処理にも積極的である。式の展開や因数分解の授業では、計算が先にできていても、「代数タイル」を使った解法や因数を表にする方法を併記させ、導き方や表現の仕方を身につけさせている。

(2) 緊張感と安心感のある教室

最初の授業で、生徒に対して「活発な授業にするために必要な要素（内的条件）とは何か」とい

う問いかけがなされた。たとえば、positive attitude（積極性）や responsibility（責任）、being independent（自主性）や avoiding distraction（集中）といった生徒の意見を拾い上げながら、この授業ではこのような姿勢で臨もうね、といった具合にすすめていく。生徒自身に授業に向かう姿勢や責任を自覚させる導入としてたいへん有効な手段だと思った。

似た意見でも、異なる意見でも、自信がなくても語れる教室の雰囲気が必要である。質疑が他人事ではなくて、全員がしっかり聞いていて参加していること、そのためには、何より生徒間の信頼・尊重関係が重要となる。先生は、質疑のポイントを白板に書き込んで印象づけるとともに、そこから新たな展開を行うなど、問いかけと返答の中から、生徒のモチベーションを高めていく。このクラスの生徒たちはみな表情がたいへんよく、自分なりの質問や意見を持ち、自分のやるべきことを自覚している。何より、先生がいつも楽しそうで、教室の雰囲気をリードしている。

自分の言葉で説明させること、これは理解の度合いを確かめるのにも有効である。どのような方法で考えたか、他に方法はなかったかなどの吟味が問われる。生徒はクラスメイトに納得してもらえようように説明しなければならない。そこには発表者の緊張感がある。その説明にみんなが納得できたら、発表者は自信や達成感を味わうことができる。もし説明がうまく行かなければ、悔しさとともに次はもっとうまく語れるようにしようと努力する。クラスメイトが成功も失敗も温かく受けとめてくれるので、その緊張感は大きな安心感という基盤に支えられていると感じる。

(3) チームによる共同作業

このクラスの生徒は、口頭で考えを答えるだけでなく、白板に自分の解答を書いて説明しようとする姿がしばしば見られた。このような積極性は、授業がペアワークやグループワークを基本にしていて、常に課題を共有し、互いに相談や作業をしてきたことで生まれた連帯感や自信によるものと思われる。

連立方程式の問題をチーム内で協力して解答し、模造紙にかいて発表する授業があった。速く解く

ことよりも、どのような流れで書けば分かりやすくなるかを相談し、表現の仕方を工夫することが求められる、これまでの学習の定着を図るものでもある。模造紙を完成させた生徒らは嬉しそうであり、作品の完成度を高めようと、グラフを添えて視覚的な理解（確認）を加えるなどの工夫をしていた。最後に、ポスターを壁に貼って互いに見せ合うとともに、他のチームのメンバーがそれぞれのポスターに対して付箋にコメントを書いて批評し合った。

4 JSD での数学授業実践

(1) JSD の特殊性と工夫

JSD の授業は土曜日だけなので、数学の年間授業時数は日本の学校の半分かくらいであるが、学習指導要領に則りすべての内容を履修している。その中で私は、考える力や積極的な態度を伸ばそうと、インタラクティブな授業を心掛けてきた。したがって、重要なポイントを精選し、パワーポイントのスライドや自主教材テキストを作成し、メリハリをつけ、効率よく授業をすすめるければ時間が足りない。また、到達度点検や学力定着のために、小まめにテストを行うとともに、テスト問題においても自分の言葉で説明させる工夫をしてきた。

作成したスライド資料や配布プリントは、連絡事項や宿題の指示とあわせて、授業後に OneDrive（インターネット上の Microsoft クラウド）にアップして公開している。これは、欠席生徒への対応という意味もあるが、むしろ家庭学習の奨励を狙っている。

(2) 活発な質問と応答

パワーポイントやプリントによって、授業の筋道を見せながらも、可能な限り生徒に問いかけ、生徒の発言を尊重して授業を進めている。JSD の生徒は、基本的に授業に対して積極的であり、質問をするといろんな声が返ってくる（脱線も多いが）。規則性を見つけたり、共通点を見つけたり、身の回りの例をあげたりというような質問には、食いつきがよく、私の予想を超えていろいろな返答をしてくる。私もこのようなレスポンスが面白く、クイズのような例題を考えたり、どうしてそ

うなるのかなあと続きの質問をしたりする。

たとえば、中学1年の数学では、「数直線とはどのようなものか」に対して「右にいけば大きくなる」「目盛りがついている」「真ん中が0である」「どんな数でも表せる」などの回答があったが、「数の大小が位置関係で決まる」ことや「すべての実数がこの直線上に存在していること」の本質を突いている点に感心した（0が真ん中にくるとは限らないが）。また、 $[-] \times [-]$ が $[+]$ になることを、授業スライドを用いて生徒自身に説明してもらうなど、理解したことを自分の言葉で語り直させることもある。間違いや不十分な答えもあるが、むしろ不完全な方がいろいろな意見を引き出すことができ面白い授業になることが多い。

(3) 考えることと書くこと

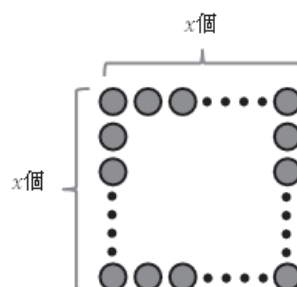
頭の中で考えているけれど言葉にすることが難しい生徒、日本語よりも英語が堪能な生徒など、発言が苦手な生徒もいる。その際、自分の考えを整理し、これを組み立てていくには、「書くこと」も有効である。また、口頭のやりとりだけでは知識や解法の定着が危ぶまれると思い、中学1年の数学では「ノートづくり」の工夫を指導した。「ノートは白板を写すだけではなくて、大事なところや疑問点を書き加えること。問題を解くときは途中の式をしっかりと書いて、間違ったところは赤ペンで訂正すること。そうすると、見直したときに、自分の強い所、弱い所が見えるようになる。図表を書いておくと、大事なところが一目で分かる」という具合に。

しかし、書くことは面倒なことである。初めは板書を丁寧に書いて、これを写させることから始めたが、パワーポイントを使うと、生徒のノートは雑になりがちで、授業の手法にもメリハリやバランス感覚が必要である。

(4) 自分の言葉で説明すること

授業中の活発な質問と応答も大切だが、文章にしてしっかりと説明する力も大事にしたい。たとえば、中1数学の「文字式」では、「Aさん、Bさん、Cさんの3人のテストの点数がそれぞれa点、b点、c点であったとき、 $(a+b)/2 \geq c$ は

どんな関係を表しているか」というような問題や「下図のように、1辺にx個の石を並べて正方形をつくるとき、石は全部で何個必要か、xを使って表しなさい。また、その答をどのように見つけたか、言葉と式を使って説明しなさい」という問題をテストに出した。生徒の答案には、「x個の辺が4つあるので $4x$ として、2回数えた角の4つの石を引くと、 $4x-4$ 個になった」「1辺の石の数から1を引くと、 $(x-1)$ のグループが4つできるので、 $4(x-1)$ と書ける」「まず一辺はx個、この辺に垂直な2つの辺がそれぞれ $(x-1)$ 個、最後に残った辺には $(x-2)$ 個の石があるので、 $x+2(x-1)+(x-2)$ 個になる」といったものがみられた。このような解答には、考えた流れが示されるので、理解の度合いもよく分かる。手順を言葉にする作業は、思考を整理し組み立て直す作業であり、考える力をつけるのに大切なトレーニングの一つといえる。



Ⅲ 学びの器（人間性）を鍛える アクティブラーニングスタイル

1 集団の変化と個人の変化

アメリカでの経験を通して、さまざまな教育的視点や授業のアイデアを得ることができた。たとえば、学ぶ側にも役割や責任があり、生徒はこれを自覚し、集団として学びの環境を整える心構えや向上心が必要であるという気づきもそうである。授業はそこに集うものが協力して作り上げるものであり、生徒をお客さん扱いしてはいけない。

ALは生徒の能動的な学びによって知識や技能をしっかりと定着させる狙いがある。あるいは、問題発見や問題解決といった物事を深く掘り下げて考える力を身につけることが期待される。いずれにしても、考えることは、何となく頭に思い浮か

べることでなく、発言する、ノートに書く、コミュニケーションの中で修正するなど、外に現れる「行動」的なものと捉えるべきである。また、「主体性」とか「自分の言葉で語る」とかいうと、個人的な力量が問われているように思いがちだが、目の前に、人や集団や世界という相手がいることを意識することで、ALは有効に働く。ALの場合、「すでにある結論に帰結して終わり」という展開はあり得ない(だから教員は準備がたいへんなのだが)。推測や考察を交流し、互いに相手を刺激することによって、新しい好奇心やより深い疑問が誘発され、人を前向きに変えていく。個人が集団を変え、集団の成長によって、更に個人の内部にアクティブな変化が促されていく。

学ぶ器がさまざまに変形し、枯渇することのない鉱脈を見つけたような豊かな人間性(マインド)が生み出される、そのような教育スタイルを目指し、そのような力を鍛えるALスタイルを、「グローバル」「イノベーション」「レジリエンス」という側面からアプローチする。

2 ALにおいて大切にすべき3つのスタイル

(1) グローバル(外の世界と勝負する心)

私は、教育現場に、もっと「広い世界を見せること」「外の世界と勝負すること」を意識して取り入れたいと思う。教員に対しては、自分の学生時代の経験やこれまでの教育経験の枠に囚われず、世界の実践に学び、ALスタイルの開発に前向きであるべきと考える。多様な世界を知ることは、日本あるいは自分自身を客観的、俯瞰的に見る眼を養うことになる。

私は、立命館 R2020 学園ビジョン策定委員の一人でもあったが、「Beyond Borders」の意味を、国境や限界を超えることに加えて、「先入観、周りの目、限定された仲間、狭い興味関心に囚われないこと」と理解している。私たちは自分の心の中に自ら境界線を引いてしまうことがある。これからの時代は、さまざまな人、文化、社会と交わり、相手を理解し、協働で課題解決に向かっていくポジティブな姿勢が必要である。日本人の弱点は「外の世界」と勝負する機会が少ないことであると、自戒の念を込めてそう思う。たとえば、アメリカにおいて日本は、車や電化製品、文化、食、

教育などさまざまな分野で大きな信頼を得ている。私たちは、もっと日本のよさを知り、誇りと責任をもって、世界の平和や人類の幸福のために意見を発信し、行動していくべきである。若い時代に国を超えて友情を築き、将来の平和に貢献する、これが立命館のグローバルミッションである。

外の世界と勝負するためには、訓練が必要である。考えたことを形にする力、コミュニケーション力が求められる。私の受けた EMU の授業では、グループワークがたいへん多かった。少人数で全員が自分の考えを声に出し、人の意見と擦り合わせ、グループ内で意見をまとめるトレーニングが、声に出すことの抵抗感をなくしてくれる。そこでまとめた意見を全体の中で発表しながら、互いに本気で面白がり、褒め合って、「話すことが楽しい」と思わせることが教師の役割であり、腕の見せ所になる。また、ESL のペアワークでは、会話を延々と持続させることが要求された。相手の話に驚いたり、質問したりしながら、できるだけ長く会話を継続するトレーニングである。これは、英語で話すことに慣れる、相手の英語をしっかりと聞き取る狙いがあると同時に、質問と応答の形によって、思考を深めるトレーニングでもあると感じた。

「グローバル」が意味するのは、自国の文化や自分の考えを伝えながら、互いの価値観を広げていこうとする前向きな姿勢であり、グローバル人材の育成とは、このような「考える力」や「言葉」を磨くことに他ならない。

(2) イノベーション(学習者自身の自己革新)

私がここでとりあげる「イノベーション」は、生徒自らが「自己革新を図る姿勢」をもち、生徒の「参画意識と行動力」によって授業を変えていこうというものである。「考えること」自体がもっとアクティブに表現され、外に「見せる」「聞かせる」「面白がらせる」あるいは「バトルする」といった緊張感のある教室をつくることだ。ESL では、常に agree? disagree? why? why not? と聞かれるので、自分の意見を用意し、人が納得する説明ができないといけない。したがって、授業の中での質問の「質」はたいへん重要になる。私は、先生の質問や生徒の意見に応える中で、自分

（生徒として）の中の考えが、少しずつ明瞭になっていくのを感じた。授業とは、自分でも気づかなかった自分の「考え」を形にしていく作業の場といえるかもしれない。

前述のコミュニケーション力と同様、判断の根拠を示しながら考えを述べるには訓練が必要である。難しく考えすぎて語れなくなることは避けたいが、自分の頭の中にあることをノートに書くことで、思考を整理し、根拠や事例と結びつけながら文章を整理することは、考える訓練としてたいへん有効であると思う。しかし、考えを整理し、文章にまとめ、プレゼンテーションの準備をするには時間がかかる。EMUの授業では、このような「作品」を練る作業はよく宿題にされた。授業はそれを披露、発表する場となっていて、時間をかけ工夫を重ねた分だけ、クラスメイトからの賞賛の声が得られると達成感も大きい。それぞれの考えを互いに出し合う学びは、生徒自身に役割や責任、参画意識を持たせることになる。また、異なる意見や異なるものの見方を仲間から学び、学習者同士が人間的な関係を深めていくので、モチベーションの向上にもつながる。教員による評価とは違った形で自身の到達点や課題を見つけ、より高い目標を目指して質的な向上が図られていく。言い換えれば、評価のあり方にも「改革」が必要とされている。

立命館の建学の精神である「自由と清新」の「清新」は「イノベーション」と訳される。日々新たな自己研鑽こそイノベーションの原点である。経済成長が鈍化し、超高齢社会を迎え、これまでの延長では行き詰まりが必至であるとき、新しい価値観をもって、社会を牽引する力のある人が求められる。また、初対面の人や初体験の事柄を何でもポジティブに受け入れることのできるキャパの大きい人が求められる。このような人になるには、日々新たな好奇心と、まずやってみようというフットワークの軽さ、自分なりの意見や信念（哲学）をもっていることだ。そして、難解な社会問題に直面したときにも「分からない」「関係ない」「難しい」と逃げない姿勢こそ、ALで鍛えるべき力なのだと思う。

（3）レジリエンス（根っこの強さと自信と誇り）

「レジリエンス」とは、空気がしっかり入ったボールを凹ませたとき、すぐに戻ろうとする力のことである。何か外圧があったときに、凹んでそのままになってしまうのではなく、元気よくそれを跳ね返す力をイメージするといい（逆に言えば、一時的に凹むことがあってもよいということだ）。ストレスをコントロールする力ともいわれるが、私はこれに、人の痛みが分かる、楽観的な考え方ができる、という人間性をつけ加えたいと思う。このような力を育てるには、教育現場において、「力を合わせて壁を乗り越える経験をたくさんさせること」かつ「ハードルを越えたときにしっかり褒めること」が重要だ。便利なもの、流行のもの、安楽なものを求める傾向は、世界規模で広がっていて、高いリスクや根拠を必要とする教育はどんどん敬遠されてきている。社会的にも、我慢するという価値観の復活を期待するとともに、どろんこになったり、海外で一人ホームステイを経験したり、初対面の人とコミュニケーションしたり、会社に入ってインターンを経験するなど、自分の力を試す機会を作りたい。何ごとにも「トライ＆エラー」の繰り返しである。そして、失敗から学んだことも含めて、経験を積み重ねることによって、根っこの強さと自信と誇りが芽生えてくる。

JSDの生徒たちは、言葉の壁や文化の違いから人間関係にも苦労していると推測するが、みな明るく素直で積極的であり、特に高校生は下級生に対して優しく、奉仕の精神をもっている。その理由は、自分もたくさんの苦労や自信をなくした経験を持っており、それを仲間や先生や家族が支えてくれた経験を持っているからだ。困難に潰されそうになったとき、それを乗り越えられるかどうかは紙一重の差である。しかし、ここからしか人の痛みや不安を感じとり、人の苦労や悲しみに寄り添い、感謝し、協力することはできないのかもしれない。傷のあるバイオリンほど良く響くといわれるように、心の傷や自分が情けないと思うようなところから、それでも自分なりに精一杯やってみようという姿勢に、人の魅力が表れるように思う。この「魅力」こそ、レジリエンスの成果である。

数学は、好き嫌いがはっきりする学問である。

難しいそうだから私には無理と、初めから諦める人が多い。頑張っただけのときの喜びを知っている人は、難しい問題もできるところからほぐして、時間をかけて解いてみようとする。そのタフさもレジリエンスの一つである。このような力もまた、トレーニングによって身につくものである。私自身の「考える力」は、人に教えるという仕事を通して、どのように説明すれば生徒が分かるかを常に試行錯誤してきたことで身についたものだと思う。生徒が「分かった!」「おお、すごい!」と笑顔になることが私の喜びであった。そのような経験を生徒たち自身が体験できれば、彼らは諦めないで考える姿勢を身につけるに違いない。

IV おわりに

ALが万能であるとか、知識が軽視されてよいというのは誤解である。同じことを繰り返し覚えるトレーニングも、落ち着いて本を読む習慣も、じっと人の話を聞く姿勢もとても重要である。そのような力を身につけた上で、自分なりの意見を他者との関係の中で醸成し、行動する中で使命感につなげていくのが、ALの目指すところである。ALは(そもそも教育というものは)、人とのコミュニケーションを基本とし、その仕組みは、多様な人、分野、価値観をつなぎながら、バランスのとれた知識、判断、人格を身につけさせようというものである。そして、自分の役割や価値を見出し、新たなコミュニケーション、人間関係を形成する力をつけていくのだ。

私はこの海外研修を始める前年まで、立命館中高のキャンパス移転の責任者として設計・工事に携わってきた。このキャンパスは「Learner-centered(学習者主体)」の学び場とのコンセプトに立ち、研究・発表活動を活性化するメディアセンター、更なる国際交流を展開する大ホールやアトリウムを設けてきた。放課後の生徒たちはこれらを隙間なく活用していて、その活動があらゆる場所から「見える」ことで互いに刺激しあう環境が生まれ、また、アトリウムの吹き抜け空間等を存分に使った国際交流は、まさに Beyond Borders を象徴する活動が展開している。

施設の変化によっても、生徒たちの行動や姿勢は変わる。また、新しいことに果敢にチャレンジしていく「清新」の姿勢は、立命館の伝統でもある。グローバルミッションを胸に、イノベーティブな行動力と、レジリエントなハートをもって、私たちは前へ前へと進みたいと思う。学習者も教育者も自らを磨くことに終わりはない。

註

1) 海外研修の概要

研修プログラムの名称は「デトロイトりんご会補習授業校(JSD)・ミシガン州立イースタンミシガン大学(EMU)共同米国大学研修留学プログラム」(通称:デトロイトモデル)という。年間を通じて、平日は留学先のEMU(大学)で専門科目や英語の研修を行い、週末はJSD(補習校)で授業を含む教育活動(研修の位置づけ)を行うというものである。

JSDには、幼稚園児から高校生まで約950人の子どもたちが熱心に登校しており、私は中高等部において、化学基礎、数学Ⅱ、中1数学の3科目を担当し、ALを意識した授業実践を行うとともに、課外活動や教育研究活動を支援している。

EMUは、1849年にミシガン州立大学として創立された大学で、教育分野に強い大学であり、また留学生が多く国際色豊かな大学でもある。私は、EMUにおいて、ESL(English as a Second Language)を中心に語学力の向上に励みながら、各種イベントに参加して交流を広げ国際性を磨いている。また、数学教育学の授業を受講し、高校生の数学授業を見学するなど、アメリカの教育システムを学び、「学習者主体の数学カリキュラム」をテーマに研究を行ってきた。

2) Early College Alliance(ECA)

Michigan州Washtenaw地区における優秀な高校生が、早期に大学の単位を取ることでできるプログラムとしてEMUにて開設されているもので、数学だけでも5講座が設けられている。

『立命館附属校教育研究紀要集』への投稿希望者は下記の「投稿要領」に基づきおねがいします。
執筆に当たって必ず「執筆要領」に準拠してください。

『立命館附属校教育研究紀要』 投稿要領

- (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 で作成し、A4 判、横書き、横 22 字×縦 42 行×2 段(1 頁 1,848 字)、余白は上下左右ともに 25mm とする。
- (3) 原稿の頁数は、10 頁以内とする。
- (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。
- (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。
- (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) 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。
- (10) 和文原稿には、英文タイトルと英文氏名を付記すること。
- (11) 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。
- (12) 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。

編集委員会

編集委員長	川崎 昭治	学校法人立命館一貫教育担当常務理事
副編集委員長	倉石 寛	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
	田端 明雄	学校法人立命館一貫教育部部付部長
	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 editorial board

Editor-in-Chief	Shoji Kawasaki, Executive Trustee, Continued Education
Vice-Chairperson	Kan Kuraishi, Director, Educational Research and Teacher
Members	Naruhisa Iwasaki, Director, Division for Continued Education
	Akio Tabata, 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1号（創刊号）

2016年2月23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.1

February 2016

CONTENTS

Foreword

Kan Kuraishi, On the Publication of Educational Research (1)

Articles

Mariko Kagayama • Yoshihiro Yamada, A Collaborative Project between Ritsumeikan University's
Law Department and Three Ritsumeikan High Schools "Triad on Jurisprudence" (3)

Atsushi Kato, A new attempt to teach the regional division, Outlook from the past to the future
Geography, social studies of Junior high school (11)

Shiho Sato, Study of the learning instruction law of "the logical sentence" in high school Japanese language
— Suggestion of the learning instruction "reading" "writing" "a logical sentence" — (19)

Fumi Takegami, Adjusting to the Winds of Change: Transforming Teaching Approaches Meeting
Challenges of Globalization in the Classroom (29)

Hitoshi Ohashi • Shota Koike • Yoichi Muguruma, A New Program for 3rd Grade Children at Elementary School:
Creating Presentations Using the Sway Application and Writing Explanatory Essays (39)

Fumio Goto, A Case Study on an Outstanding Education in the Taisho Period
— Shigenao Konishi, an Educator Dedicated to Originating the Educational Concepts of
Ritsumeikan Junior and Senior High School — (49)

Hiroshi Tanaka, School Reform Towards Globalization
— The Development of Science Education that Connects Students to the World — (59)

Akiyoshi Fumita, Active Learning Style for Improving Learner's Quality
— Global / Innovation / Resilience — (69)
