

立命館附属校教育研究紀要

— 教育実践報告集 —

2019 年 3 月 第 4 号

目 次

教育大学院研修員実践研究論文要旨

SDGs の活用によるホールスクール・アプローチの理論と実践

— ユネスコスクールを“ESD の推進拠点”とするために —

..... 田辺 記子 (1)

globally-minded な気づきを促すカリキュラムのデザイン

— 教科連携を通じた国際教育の実践に向けて — 三ツ木由佳 (5)

対話を核とした文学の授業づくりの研究 岩倉衣梨奈 (9)

高等学校における文社系探究学習のリサーチクエスト確立に向けた指導法

— ケアの要素を含めて — 和田 篤史 (13)

論文・教育実践報告

スペイン Gredos San Diego School における研修実践報告

— 海外校との比較を通じたより良い教育実践の可能性の模索 —

..... 田中 京平 (17)

スペインの部活動およびフットボールクラブの活動から学ぶこと

— 充実した部活動と働き方改革の両立に向けて — 田中 京平 (27)

立命館守山中学校・高等学校における教育相談の取り組み

..... 服部 紀代 (37)

対話を中心とした数学探究授業の実践

— 「Thinking Design」による思考の見える化とメタ認知の促進 —

..... 文田 明良 (47)

新高等学校学習指導要領「国語」の批判的考察

..... 三浦 誠 (57)

SDGs の活用によるホールスクール・アプローチの理論と実践

— ユネスコスクールを“ESD の推進拠点”とするために —

The logic and methodology of a whole school approach to SDGs activities — Promoting education for sustainable development at UNESCO schools —

立命館守山中学校・高等学校 田 辺 記 子
Ritsumeikan Moriyama Junior and Senior High School Noriko Tanabe

I 問題・目的

勤務校である立命館守山中学校・高等学校は、琵琶湖に近い地の利を活かしたサイエンス教育や、「平和と民主主義」という教学理念を追求するグローバル教育に注力し、様々な独自教育を展開している。3 期に渡る SSH や 2012 年以降認定を受けたユネスコスクールとしての取り組みは、それぞれに大きな成果を上げ学校内外から高い評価を得ているが、一方でそうした教育活動が“点”の状態であり、中高 6 年間あるいは高校 3 年間の教育活動として体系化されていないという問題も抱えている。本来ならば、本校はユネスコスクールである利点を最大限に生かし、こうした種々の取り組みを ESD (Education for Sustainable Development) の観点から系統化した一連の教育活動として実践するとともに、生徒の探究的な学びをより一層促すことが必要なのではないだろうか。

さらに、今日 ESD は学習指導要領の改訂も相まって、学校教育の目的を達成する上で必要不可欠な要素となった。しかし実際は、多くのユネスコスクールが ESD の理念を具現化することの困難さに直面している。その主な原因は、ESD の概念が抽象的であり、教員の理解が進まないことにある。こうした課題に対しては、ESD の視点を盛り込んだカリキュラム・マネジメントの実施等が推進されているが、それでは補いきれない難点もある。それは、いくら ESD の観点から学びが系統化されたとしても、それが一部の教員の奮闘にとどまり教員の共通理解として浸透しないということである。こうした全国のユネスコスクー

ルの実態は、本校の実態そのものであると言っても過言ではなく、看過できる問題ではない。

そこで本研究では、ホールスクール・アプローチの理論に基づき、今年度本校で実施した具体的実践について述べ、学校全体で ESD を推進するための有効的な方法を提案する。そして ESD の抱える根本的課題の解決を目指すとともに、ユネスコスクールが今後担う教育の可能性について考える。

II 実践研究の方法

永田 (2017) は、ホールスクール・アプローチを採ることと、学校全体計画や年間計画に ESD を位置づけることの相違を論じる中で、ホールスクール・アプローチは「トップダウンによる全体主義的な一斉改革ではなく、どちらかという、ボトムアップの手法で結果や成果を急がず、プロセスを大事にする内発的な改革」であると位置づけた。本稿は、この定義に則り実践研究を進めた。

1 SDGs の普及・活用に向けた実践

(1) キャリア教育開発部との連携

2018 年度、本校では校務分掌における業務内容のスリム化と重点化が図られる中、ユネスコスクール事業はキャリア教育開発部（以下、キャリア部）に移管した。ESD とキャリア教育は、個々の教育活動を再構築し教育課程の中で明確化・体系化しなければならないという点において共通の課題を抱えており、親和性が高かった。そこで今年度キャリア部は“SDGs (Sustainable

Development Goals)で「つなぐ」キャリア教育”をコンセプトに、ESDの観点から従来の教育活動を再構築することが重点目標として決まった。こうしてESDの取り組みをユネスコスクール担当“教員”から担当“部署”のものとし、組織的・継続的にESDを推進していく体制を「平場」の中に整えることができたのである。

(2) パンフレットの制作と校内研修会の実施

2015年に策定されたSDGsは、ESDの解釈に学校現場が硬直化する中、まさに「救世主」のごとく現れた具体的な道標となった。そこでキャリア部でも、ホールスクール・アプローチによるESD実践のための共有ツールをSDGsとし、これを用いて本校の教育内容を整理した「立命館守山のSDGs」パンフレットを作成することにした(図1参照)。その主な目的は、本校にはどのような教育活動があり、それが社会にどう貢献する力となっているかということ、SDGsを付すことで教員に理解してもらおうということにある。これにより、従来はなかったSDGsという共通の指標を基に、教育目標や活動内容について協議できる環境の整ったことは一つの成果と見てよいと考える。

また、SDGsそのものに関する見識を深めるこ

と、並びに世界が目指す目標を「見える化」し共有することによって行動が変容することを体感してもらうため、教員による校内研修会を実施した。この研修では、身近な地球的規模の問題として「猛暑」とSDGsを関連させるという簡単なワークショップも行ったが、当然、教員の持つ専門性や関心事に応じて目指したいSDGsの目標も異なっている。そうした違いが切り口となり話題に広がりを持たせられるのも、「多様性」や「相互性」、「連携性」などを構成概念とするESDにとって、SDGsを活用したい要因となる。研修会ではこの点についても触れることで、ESDを潜在的に認知させることができた。研修会後に行ったアンケート調査では、「SDGsを今後の授業や教育活動に取り入れようと思うか」という質問に対して、「取り入れたい」という肯定回答が94%を占めた他、自由記述においても教員の意識変容や授業改善へ向けた意欲の向上が見られたことから、これをボトムアップによるホースクール・アプローチの一過程と捉えることができる。

2 SDGsの活用実践による教員意識の変容

校内研修会等の成果により教育におけるSDGsの重要性が伝わった一方、実際に授業をする「イメージがつかない」といった意見も見られた。そこで、すでに4月からの授業等において活用実績のあった教員に原稿の執筆を依頼し、教育実践報告書「SDGs+R」(以下、+R)を作成することで実践の共有化を図ることにした。+Rには「SDGsを活用してみて」という実践者の感想を述べる欄を設けており、その記述からは2つの傾向が見て取れる。第一にSDGsを活用することによって、教科の学びの本質を生徒に伝えることができるようになったということ、第二にSDGsの活用によって生徒の主体的で深い学びを促すことができるようになったということである。教員の感想からは、一人ひとりがSDGsの活用を考える中で、授業展開をより意義あるものへと再編している様子が読み取れる。こうした取り組みこそ、内発的な発展を目指すホールスクール・アプローチに相応しい姿と言えよう。

また、+Rの最大の目的はまだ授業イメージの掴めていない教員に対して、具体的実践を示すこ



図1 「立命館守山のSDGs」パンフレットの一部

とで積極的に活用しようという自己変容を促すことにあったが、まさにこうした学校全体の動きの中で影響を受け、新たに挑戦を始めた教員も現れた。このように、教員の学びと成長が生徒の変容へとつながり、社会が変革されていくことを我々は理解しなければならないとともに、そういった教育環境のあることは、ESD の推進拠点に必須の要素であると言えるのではないだろうか。

Ⅲ 今後の課題と展望

こうした実践を積み重ねた先に、我々が志す“ユネスコスクール”とはどのようなものか。本校の実践は、ESD を展開するための重要な基盤となる部分であり、「教員の理解なしに ESD は実現しない」という問題に対して一つの改善策を提示できたと考える。しかし、このような教員の意識変革がユネスコスクールに必須の要素である一方、これは未だ「手段」の一つに過ぎない。すなわち、「本校の教育活動が“点”の状態であり、生徒の横断的な学びが促されていない」という課題を、ESD 実践の中で改善し、そうした系統的な学びの中で ESD の指標を達成していくことが最終的には求められている。今後は SDGs をツールとした授業実践を増やしていくと同時に、それをつなぐコアとなる“3年間の探究科目”を確固として基軸に据えることが重要となろう。そして、生徒も教員も共にひとりの「学習者」として、持続可能な社会を希求していくことが求められるのである。

●引用文献

永田佳之「第Ⅰ部第2章 ホールスクールとは」永田佳之・曾我幸代編『新たな時代の ESD：サステイナブルな学校を創ろう 世界のホールスクールから学ぶ』明石書店、2017 年

globally-minded な気づきを促すカリキュラムのデザイン

— 教科連携を通した国際教育の実践に向けて —

Curriculum design for nurturing students to become globally-minded

— Global program instruction incorporating cross-curricular practice —

立命館小学校 三ツ木 由 佳
Ritsumeikan Primary School Yuka Mitsugi

I 研究の背景と目的

開校 12 年目となる勤務校では、開校当初より英語教育に力を入れてきたこともあり、2020 年より教科化される小学校英語などでは実践を蓄積してきた。しかしながら、今までの取り組みは、英語をツールとして用いることに焦点化されていたり、国際教育としての様々な取り組みが体系化されていないなど、国際教育をさらに充実させるための課題も散見されるのが現状である。また、専科制を敷いていることは勤務校の特徴の一つであり、これらの現状を前提に、今後の国際教育のあり方を考えていかねばならない。

国内外の動向を踏まえ、ESD（Education for Sustainable Development：持続可能な開発のための教育）やユネスコのグローバル・シチズンシップ教育を参考にすれば、「国際教育といえば英語学習」という捉えから一步先に進め、学校全体で国際教育に取り組む方策を検討する必要がある。

勤務校が「真の国際人を育てる」教育として、これからのグローバル社会を生きていく子ども達に必要な力を、「globally-minded = 地球的視野に立って物事を捉え、主体的に行動できる素地・素養」とし、その土台を築くことを目指していることから、「国際教育」の偏りを改善し、学校全体で国際教育に取り組むことが、10 年先を見据えて進めていくべきことだと考える。その時、この“globally-minded”という言葉 키워ドとして活かしながら、国際教育を捉え直し、教育活動の中心となるカリキュラム、そして、具体的な実践を検討していくことが重要となる。

そこで、学校全体で進めていく国際教育のカリキュラム開発を目指し、本研究では、どのようなアプローチが勤務校にとって効果的なのか、また、そのアプローチを踏まえて、具体的にはどのような実践が可能なのか検討していく。パイロット単元の開発と実践をもとに、その成果と課題を明らかにすることで、学校全体で取り組む国際教育カリキュラム開発に向けた一歩としたい。

II 前提となる国際教育の捉え方

日本国際理解教育学会編（2016, pp.8-9）は、国際理解教育が育成すべき人間像として、次の 2 点を挙げている。

- ① 人権の尊重を基盤として、現代世界の基本的な特質である文化的多様性及び相互依存性への認識を深めるとともに、異なる文化に対する寛容な態度と、地域・国家・地域社会の一員としての自覚を持って、地球的課題の解決に向けてさまざまなレベルで社会に参加し、他者と協力しようとする意思を有する人間

② 情報化社会のなかでの確かな判断をし、異なる文化を持つ他者ともコミュニケーションを行う技能を有する人間

勤務校が英語コミュニケーション能力育成に力を入れて取り組んできた背景には、②の目的を英語コミュニケーション能力として、焦点化させてきた実態がある。今後取り組んでいくべき国際教

育の次のステップは、①の目標を意識し、実践に取り込んでいくことだと考えられる。そして、これまでにないスピードで社会変化が起こっている現代において、八嶋智子・久保田真弓(2014)の言う「意識のグローバル化」は子どもに限ったことではなく、我々大人にも求められている。

また、文部科学省の「初等中等教育における国際教育推進検討会報告」(2005)によると、英語活動の実施すなわち国際理解という誤解、単なる体験や交流活動に終始など、国際教育の内容的希薄化、矮小化への懸念等が課題として指摘され、異文化理解・交流にとどまっていた「国際理解教育」から「国際社会において、地球的視野に立って、主体的に行動するために必要と考えられる態度・能力の基礎を育成するための教育」と定義される「国際教育」へという方向が示されている。

このように、「国際教育」そのものの捉え方を転換し、また「国際教育」を取り入れた授業改革を行っていくことが教員に求められていると言える。

Ⅲ 目指すべき方向性の整理

前述の国際教育の捉え方を受けて、学校全体で国際教育に取り組むにあたり、目指すべき方向性を検討する。

国際教育に関わる取り組みは、学校の実態によって様々である。それらを俯瞰するために、筆者なりにそれらの取り組み方法のタイプ別分類を試みた。図1は、縦軸に学校全体の取り組みか、教科等の個別の取り組みか、横軸にイベント等の単発型か、通年あるいは学年を超えた継続型か、という2つの指標を設定し、分類したものである。

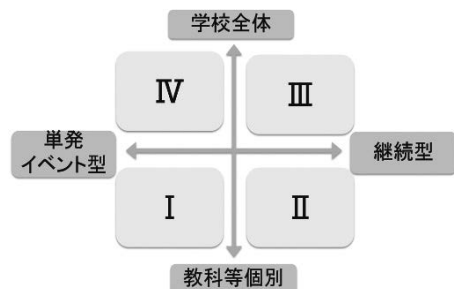


図1 国際教育に関わるカリキュラムの分類

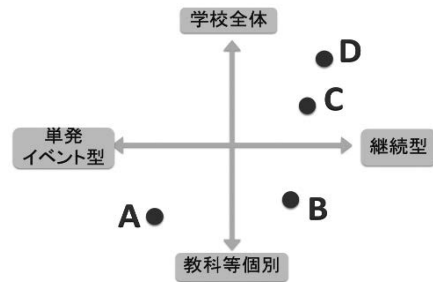


図2 特徴的な国際教育の取り組みの位置

これをもとに図2では、タイプ別に実践されている国際教育の取り組みを当てはめた。

図2中のAは、交流活動等がイベント化しているタイプの学校であり、勤務校はここに当てはると考える。Bは、特定の決まった教科等で取り組むタイプ、Cは、総合的な学習の時間等中心となる教科を据えたコア型タイプ、そして、Dは学校全体で国際教育が意識されているホールスクールタイプとなる。勤務校の実態を踏まえた向かうべき方向性は、長期的な改善を見通すと、 $A \rightarrow B \rightarrow C \rightarrow D$ とカーブを描くことだと考えられる。そこで、学校全体の取り組みにしておくことを目指していることから、まずはAからBに向かう改善の方向性として、教科での取り組みを連携させることを第1段階とし、パイロット実践に取り組んだ。それは、専科制による教科間の壁を越えて学校全体で国際教育に意識的に取り組むことが、勤務校の課題解決にはまず必要だと考えたためである。

Ⅳ パイロット実践の取り組み

筆者が英語科を担当していることから、5年生英語科カリキュラムに教科と地球的課題を組み合わせ、自分と世界のつながりに気付くことを目的として、単元の再構築を行った。そのツールとしてSDGs(Sustainable Development Goals=持続可能な開発のための目標)を用いた。既存カリキュラムの本来の教科目標は維持しつつ、SDGsを取り入れられる部分を検討し、単元を選定して改良を試みた。表1が、2017年度及び2018年度のカリキュラムである。2018年度のカリキュラムで、特に改良を加えたのが点線で囲った部分の単元で

表 1 2017 年度及び 2018 年度の英語科カリキュラム

	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月	1 月	2 月	3 月
2017	好きな事・得意な事・他己紹介活動	過去形 (GW) Places・Direction	宿泊活動の思い出	おすすめ旅行をご提案	夏休み	World Week (インタビュ・プレゼン) 夏休み思い出 project	夏休み思い出 project My usual morning (頻度を表す副詞)	オーストラリア・最上級 ハロウィン (プレゼン)	ハワイについて・比較の表現	家族行事について (日本・アメリカ・オーストラリア)	風邪ひき対処法 should/must	職業/京都伝統産業 project
2018	好きな事・得意な事・家族紹介活動・自己紹介スライド作り	Peace Week 今の世界を知ろう 宿泊活動の思い出・過去形 4 年生に「My Peace」を伝えよう (異学年交流活動) 「しんちゃんの三輪車」 Places・Direction			「My peace」ポスター作り	World Week (見える文化と見えない文化) 日米学校生活比較 服のチャラプロジェクト (小中交流授業)	身の回りのものの工夫して作ろう 「William's Windmills」のお話 My usual morning (頻度を表す副詞) 夏休み思い出 project	ハロウィン (プレゼン) 比較の表現 (比較級・最上級)	職業/京都伝統産業 project	家族行事について 風邪ひき対処法 (should/must)	困りごと解決プロジェクト 17	おすすめ旅行をご提案

ある。その一つが 1 学期の宿泊活動に関わる単位である。これまでは、宿泊活動後に過去形を用いてその行程と共に思い出を伝えるという発表活動に取り組んでいたが、宿泊活動そのもののテーマである「平和学習」を付け加えた。また、英語科の本単元を派生させた形で、教科連携にも取り組んだ。学年団の協力を得て、連携可能な計 6 教科 (国語科、社会科、音楽科、家庭科、立命科 (道徳科)、英語科) の特性を生かしながら、「Peace Week」として「平和」をテーマとした授業に取り組んだ。結果として、児童は「戦争と平和」を日常から遠いものとしてではなく、自身の身近な平和について考えを掘り下げ、最終的には、自分にとっての“peace”を英文一文にして、宿泊活動の思い出と共に、4 年生児童の前での発表活動へと発展させることができた。

V 本研究の成果と課題

今回の教科連携による国際教育の取り組みに対して、本実践に関わった教員からは「この形の国際教育ならできそうだ。」「事前知識を他教科で得ていたからこそ、英語でも深めることができた。」等の前向きな声が聞かれた。また、教科単体ではなく、学年の教員団に関わる行事と融合させることにより、各教科の年間計画に支障のない形で、過度の負担を強いることなく、より多くの教員を巻き込めたことが成果であった。小さいパイロッ

ト実践であったが、学校全体で取り組む国際教育に向けた最初の一步として、行事やテーマをコアとした教科連携の可能性を見出すことができた。

一方、評価の指標づくりや児童の変容の見取り等、本研究で検証できなかった部分は多く、実践の蓄積と並行して取り組んでいかねばならない。

今後は、引き続き勤務校の実態に即して、専科制の良さを生かし、教員自身が楽しみながら教科連携に取り組める雰囲気作りと共に、国際教育の浸透のさせ方、教員研修の改善方法などの検討を行い、多くの教科・教員を巻きこみながら国際教育の実践を蓄積していきたい。また、中長期的には、カリキュラムマネジメントの視点を持って研究を進め、学校全体の国際教育として発展させていく方法を検討していきたい。

文献

国際理解教育学会編 (2015)『国際理解教育ハンドブック——グローバルシティズンシップを育む——』明石書店, pp.8-9.

文部科学省 (2006)「初等中等教育における国際教育推進検討会報告——国際社会を生きる人材を育成するために——」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400589.htm

八嶋智子・久保田真弓 (2014)『異文化コミュニケーション論 グローバルマインドとローカル・アフェクト』松柏社

対話を核とした文学の授業づくりの研究

A research on designing a literature lesson focused on interactive learning

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

岩 倉 衣梨奈
Erina Iwakura

I 問題の所在

学力の三要素のバランスの取れた育成には、「主体的・対話的で深い学びの実現」が急務である。しかし、『幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）』（中央教育審議会、2016）において、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」の定義は概念的なものに留まり、曖昧である。また、具体的な授業改善の方法や授業の形については言及されていない。そのため、その実現は困難であり、対話活動の形骸化などの様々な課題が生じている。そこで、本研究では高等学校国語科の文学の授業において「『主体的・対話的で深い学び』を実現する授業の三要件」を見出し、それらを取り入れることで「主体的・対話的で深い学び」を活性化させ、学力の三要素のバランスの取れた育成につなげることを目的とする。

II 「主体的・対話的で深い学び」の核となる三つの対話

佐藤（1995）は教室には「対象との対話」「他者との対話」「自己との対話」の三つの対話があると述べている。「対象との対話」でテキストに対して自身の解釈を構築し、「他者との対話」によって交流する。そして、作品に描かれる主題について自身の生き方や社会と関連させながら考える「自己との対話」へと広げ、深めていくことで、再度作品と向き合ったときに読みが深化する。文学の授業では、これらの対話が循環的に機能する必要がある。その「三つの対話のサイクル」が「主体的・対話的で深い学び」を促すと言える。

III 「主体的・対話的で深い学び」を促す三要件

「主体的・対話的で深い学び」を活性化し、学力の三要素のバランスの取れた育成に寄与する授業の要件として、次の三つを導き出した。

- 要件 1 読みの交流を促す〈問い〉
- 要件 2 読みの技術（教科内容）
- 要件 3 〈外化〉と〈振り返り〉の機会

この三つの要件を「三つの対話のサイクル」に取り入れることで、「主体的・対話的で深い学び」を促し、学力の三要素を育成する授業モデルを構築した（図1）。



【図1】 主体的・対話的で深い学びを促すサイクル

1 要件 1 「読みの交流を促す〈問い〉」

松本（2015）は「読みの交流を促す〈問い〉」

の要件を五つ示している。この要件を満たした学習課題を設定することで読みの交流が活性化し、「対話的な学び」が可能となると考える。また、松本は本文全体に関わる「大きな〈問い〉」と部分の描写に関わる「小さな〈問い〉」を組み合わせることで先の五つの要件を取り入れることで「読みの交流を通じて自分の読みの見直しが図られやすく」と述べていることから、「深い学び」の促進も期待できる。

2 要件2「読みの技術(教科内容)」

従来の文学の授業では作品内容の理解が重視されていた。そこで得られる知識は個別的な知識であり、また、個人の解釈といった曖昧な内容が授業の中心となる。そのため、学習者が学びの有用性を感じにくいという課題があった。これに対し、鶴田(1990)は読みの技術を習得することで、従来共有が困難であった個人的で曖昧な部分についての学びが可能となることを指摘している。

「読みの技術」の習得は読みの観点に基づいた「対象との対話」を活性化し、「主体的な学び」を可能とする。また、共通の分析用語を用いた分析的な読みによって解釈の共有がなされ、「対話的な学び」も活性化される。さらに、自身の作品に対する認識をより明確にできるため、「深い学び」の活性化も期待できる。

3 要件3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」

「外化」とは話すこと・書くことによって自身の考えを表出することであり、三つの対話の中でも「他者との対話」は必ず外化を伴う対話である。「他者との対話」の特徴として、佐藤(1996)は「創発性・協応構造」と「自己言及性・自己再帰性」の二つを挙げている。

「創発性・協応構造」は外化された言葉が対話空間で他者の言葉と出会い、そこで生じた認知的葛藤を乗り越えるために、新しい考えを生み出すという特徴である。こうした学びは「対話的な学び」と呼べる。また、外化された言葉の受け手は他者だけではなく、自分自身でもある。この「自己との対話」は、漠然としていた考えをより明確に認識させたり、自身の考えを見直し、再構築させたりする。これが「自己言及性・自己再帰性」

であり、「深い学び」の活性化が期待できる。「自己言及性・自己再帰性」は「振り返り」によってより強固なものになる。都出(2018)は「外化」を伴う「振り返り」を毎授業の最後に取り入れることで、学習者のメタ認知を促す実践を行った。ここから、学習者が学習について有用感をもち、学びに対する見通しを持つことができれば、学習意欲へとつながり、「主体的な学び」が実現すると言えるだろう。

IV 三要件を満たすカリキュラム

検証授業は全4単元、全て文学的文章を教材として扱った。カリキュラムの概要と三要件の関係は表1に示す。

【表1】三要件を満たすカリキュラムの概要

単元	単元名	要件1 読みの交流を 促す〈問い〉		要件2 教科内容	要件3 外化と振り返り	
		小さな 〈問い〉 (部分)	大きな 〈問い〉 (全体)		外化	振り返り
1	短歌を主体的に読もう！					
2	漢字を成り立ちから捉え直そう！			異化作用	書く・話す	書く
	身近な言葉を異化してみよう！					
	異化作用を用いて詩をリライトしよう！	○				
3	語りの視点を着目し、物語の要点をおさえよう！	○	○	視点		
4	語りの視点や構造に着目し、物語を多面的・多角的に読み直そう！	○	○	異化作用 視点 観照構造		

V 検証授業の成果

1 要件1「読みの交流を促す〈問い〉」

「対象との対話」で構築した自身の解釈が、「他者との対話」を経て変容し、読みが深まった生徒が多く見られた。ここから、「主体的・対話的で深い学び」の実現が示唆される。

2 要件2「読みの技術(教科内容)」

「他者との対話」では、共通の分析用語を用いて対話することができており、「対話的な学び」が活性化された。さらに、分析用語を用いた対話

では観点が明確であるため、生徒の読みの深まりが見られた。

3 要件 3「〈外化〉と〈振り返り〉の機会」

全単元を通じて要件 3 を設定したことは、「対話的な学び」を活性化したと言える。さらに、〈振り返り〉によって学習者の学びのメタ認知を可能とし、次の学びへ主体的に取り組む意欲につながった点が有効性として挙げられる。これらのことから、三つの要件が対話のサイクルを促し、「主体的・対話的で深い学び」につながったと言える。

VI 学力の三要素育成の検討

単元 4 の言語活動である、条件作文と、全単元終了時の振り返りの記述から考察した。

1 知識・技能の習得

学習課題への取り組みの中で、習得した「読みの技術」を活用した発言や記述が見られた。また、振り返りには読みの技術の有用性を示す記述も見られた。ここから、生徒が「読みの技術」を理解した上で「使える知識」として習得していることが見て取れる。

2 思考力・判断力・表現力等の育成

条件作文における、一つの作品を登場人物それぞれの視点で考える学習課題は思考力・判断力の育成につながった。また、条件に合わせた表現の工夫が見られ、表現力の育成にも寄与したことが示唆されている。振り返りの記述には、他者の意見を活かして、複数の多様な意見の中から必要なものを取捨選択し、適切にまとめることができたということがわかる。ここからも、思考力・判断力・表現力の育成につながっていると言える。

3 学びに向かう力・人間性等の育成

「学びに向かう力」は学習意欲と言い換えることができ、学力の伸長に大きく影響する要素である。また、「人間性」を育むということは、ものの見方や考え方を広げたり深めたりすることであると考えられる。文学作品の魅力の一つには、自

分では経験することのできない人生を疑似体験できることが挙げられるだろう。生徒の記述の中には、学習意欲を高めるとともに、作品内の登場人物の人生から学び、考えを広げている様子が見出せた。文学作品を通して自身の生き方に関わるものの見方・考え方について学ぶことで人間性の育成が期待できる。また、文学作品を読み深めることの面白さへの実感が見て取れたことから、学習意欲へのつながりも示唆される。

VII まとめ

三要件を取り入れることが文学の授業における「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」を促すと同時に、「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「学びに向かう力・人間性」の育成に寄与する可能性を示すことができた。

また、特定の「型」が示されておらず、曖昧であった「主体的・対話的で深い学び」について、「三つの対話のサイクル」に三要件を取り入れ、「主体的・対話的で深い学びを促すサイクル」を構築することで、「主体的・対話的で深い学び」を促す授業の形を提案できたことも本研究の成果の一つとして挙げたい。

一方で、本研究で扱った教材は小学校・中学校で扱う教材である。高校で扱う教材を用いて授業を行い、学力の三要素の育成につながるかどうかは明らかにできていない。今後は高等学校の教材において検証を進めていきたい。

主な文献

- 佐藤学（1995）『シリーズ 学びと文化 1 学びへの誘い』佐伯胖・佐藤学・藤田英典編著、東京大学出版会
- 佐藤公治（1996）『認知心理学からみた読みの世界——対話と協同的学習をめざして』北大路書房
- 鶴田清司（1990）『文学教材で何を教えるか——文学教育の新しい流れ——』学事出版
- 都出恵介（2018）「学習者としての『自立』を目指す高校国語科評論文指導の研究」学校法人立命館附属校教育研究・研修センター、『立命館附属校教育研究紀要——教育実践報告集——』3、pp.51-59
- 松本修（2015）『読みの交流と言語活動——国語科学習デザインと実践——』玉川大学出版部

高等学校における文社系探究学習の リサーチクエスチョン確立に向けた指導法

— ケアの要素を含めて —

The teaching methods how high school students become able to develop
the research questions in humanities and social sciences
— Including the elements of caring —

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

I 探究学習に関する状況

1 新学習指導要領における理念

探究学習の意義として、高橋（2013）は「地域課題学習論」、「正統的周辺参加論」、「政治的判断力の育成」、「自己形成課題の意識化」の4点を掲げている。いずれも社会に関わることで生きた社会認識や「学習する意味を回復することが目指されて（高橋 2013）」いることが含まれる。「自己形成課題の意識化」では個人的な課題、特に傷つきを探究活動の中で昇華させることをも目指すものである。

総合学習の導入後、探究学習がクローズアップされたが、ここではキャリア形成へのつながりが期待されることや、学習の進め方ではスパイラル構造をとるべきとされている。近年では探究学習を軸としたカリキュラム・マネジメントをすべきとも主張される。

2 探究学習指導の困難さ

探究学習の指導上の問題として、教師側の探究学習に対する姿勢も確かに問われる。しかし、生徒の学びに向かおうとする姿勢も指導の効果を左右する。特に、授業を「やりすごす」方略を生徒がとると、どう指導すべきかという困難は一層大きくなる。

伊藤（2018a）は、定時制高校においてJ・ホルトやD・ショーンの理論に基づき生徒の「やりすごし」を分析している。ここでは、集団生活に

なじめない生徒が特別活動を「やりすごす」ことで対応するのに対し、その安易な活性化は生徒に取り返しのつかない傷をつける危険性があるとする。さらに、学習への挫折経験を踏まえると、授業も「やりすごす」ことが考えられるし、授業内容自体の充実だけではなく、ケアの要素を持たせた援助が必要だとする。

勤務校は、定時制高校と状況が大きく異なるのは確かである。しかし、以下の理由により結果的に探究学習の「やりすごし」が生じやすいといえる。

勤務校では、進級や学内進学を達成させるべく評定の重要性を善意に基づき指導するが、それが最低限の評定で足りるというメタメッセージにつながると考えられる。また、学内進学者・推薦入試による入学者のいずれも、進学プロセスの中で評定の有用性と重要性を実感したとも考えられる。本論の高校2・3年次の文社系探究学習は総合学習であるため進級・進学に関わる評定がなく、それゆえ「やりすごし」の対象になりがちであるということである。

これに対し、研究自体の重要性や面白さを伝えるだけでは、そもそも学習を「やりすごす」生徒には効果が薄いと伊藤（2018b）は指摘する。そこで、伊藤が課題としているケアの要素を随所も含めた形での実践を行い、これを検証することにした。

Ⅱ 指導計画とその意図

1 実践校における探究学習指導の経過

本実践では、2年生での授業を対象とする。1学期にキャリアプランを含めた自己分析とミニ研究の実施、2学期に自分自身の仮テーマをもった状態で研究の方法論の学習、そして3学期に仮テーマをリサーチクエスチョンに高めることで3年生の研究計画を立てることを行う。

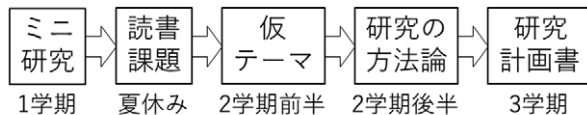


図1 本論で検討する探究学習の流れ

2 ミニ研究に基づく研究のサイクル

探究学習において、ミニ研究は研究の流れを実感させられるという利点があるが、実施時期が遅いと与えられたミニ研究を無批判になぞるような本研究となる問題点があった。そこで、探究学習のスパイラルの起点としてミニ研究を設定した。

本実践では新聞記事を与え、それを起点としてミニ研究をさせることにした。6本の記事を与え、自分自身や将来像を考えさせた上で、それに関連する1本を選択させた。取り組みとしては、与えられた新聞記事のキーワードの確認や主張の要約を行わせ、そこから各自で探究したい問いを立てさせた。その問いにつき情報収集・発表させたが、その際には根拠と共に自分が依拠する立場や価値観を反映させた上で賛否を出させた。

ミニ研究直後に夏休みを迎えるが、そこで新書を読み、報告をさせる課題を出した。従来は選書について別段の指導を行わなかったため、生徒は取り組みにくいように見受けられた。そこで、ミニ研究との間に連続性を意識させるために新聞記事ごとに関連するよう新書6冊を合わせて提示した。その上でミニ研究と並行して1冊を読ませ、さらに夏休み中にもう2冊を読ませて報告を書かせることを課題とした。

このミニ研究と読書課題の接続は生徒の自由な選択を妨げる懸念もあるが、研究のスパイラルを意識させられる点や選択肢を絞ることで取り組みやすくするというケアの側面を持たせたものである。

3 仮テーマを踏まえた研究の方法論の学習

夏休みの読書課題を踏まえて仮テーマを立てさせた。その上で、6週間にわたり、「図書収集」「論文収集」「アンケート・インタビュー」「資料の整理」「思考の整理」「データ処理」の6項目に分節化した研究の方法論の学習を行った。

ここでは、自分自身に引き付けた学習を意図して、自分の仮テーマを例題として用いるよう指示した。また、この期間はテーマごとに担当者を定めたが、生徒が6名の担当者を回ることから仮テーマに対して6名全員から視点の異なるコメントを受けることができた。この多くの大人に見守られるという点にケアの要素を含めている。

4 授業通信によるよい雰囲気づくり

探究学習に際しては、一般の教科学習以上に自発的に取り組もうという姿勢が求められる。自主的な学びに向かわせるためには、たとえ個人研究をさせるにしても集団での学びを組織することは有意義であるといえる。

ここで、学習集団を形成することで間接的に学習への動機づけを行おうとした。120名ほどの生徒に対し、一方では20人程度の小集団6班を随時編成替えることで生徒の相互批判の多様性を保障しようとした。その一方で、班が異なっても120名が同じ授業を受けている集団だという意識を持たせることで、個人研究であっても協働の場にいるのだという意識を養おうとした。これを意図して、「課題研究通信」を授業プリントとは別に作成して配布した。内容は他校での取り組みなど探究学習に役立つ内容と、生徒自身の「よかったこと」の報告である。後者は、毎回のワークシートに何かよかったことなどがあれば報告してほしいという枠を設けており、その中からいくつかを選んで記載するものである。なお、この「よかったこと」の記載に対しては、教員も極力コメントを返すよう申し合わせた。

このようなコメントのやりとりや共有を生徒間、あるいは教員と行うことによる関係形成においてケアの要素を取り入れている。

Ⅲ 指導の効果検証

これは、2018年度の1学期のミニ研究が終了した時点、および2学期途中の仮テーマに基づく研究の方法論の学習が終了した時点でとった生徒アンケートに加え、2017年度・2018年度の教員による評価に基づくものである。

1 取り組みの深まりによる生徒の変容

1学期と2学期の双方で、授業に熱心に取り組んでいるか、授業の難易度と進むペースはそれぞれどうか、相互コメントを求めているがきちんとかけているか、の4項目について生徒に聞いた。

学期による差であるが、熱心さについては有意差がなかった。難易度は2学期のほうが有意に難しく、ペースも2学期のほうが有意に速かった。各自のペースで取り組めるミニ研究より内容を理解しつつ自分のテーマに応用する研究の方法論のほうが難しく、また内容を消化するために速く進んでしまったと受け止められた。相互コメントは2学期のほうがよりよくできたと自己評価されている。

2 ミニ研究の方法改善にともなう効果

夏休み読書の報告書、および夏休み後の授業で書かせた仮テーマ計画書の教員評価を前年度と比較した。前年度も読書レポートを課したが、そこではミニ研究との関連をもたせていなかった。

結果であるが、期限までに課題を提出できた生徒の割合、および提出された読書報告と仮テーマ計画書の評価の双方について今年度のほうが有意に向上した。ミニ研究と課題図書に関連を強めたことによる効果の表れであると考えられる。

3 研究の方法論の自己評価と理解度

6つの内容ごとに4点満点で理解度の自己評価を報告させ、同時にそれぞれに設問を設け短文で答えさせた。おおむね理解できていたが、「思考の整理」では因果関係と相関関係を逆にした者、「データ処理」では順序尺度は主観が入りうる点で比率尺度と異なることに気づけない者が多かった。

自己評価と教員評価の相関係数が低いことから、客観的に方法論を身につけたかどうかということ

と、自分として課題によく取り組めたので理解も進んだと思っていることとは関係が薄いことが判明した。

4 授業通信の評価

通信の発行、近況報告欄をワークシートに設けていること、それを通信で共有することについて4点満点での評価を求めたところ、いずれも平均で3.2点程度の評価を得た。これに加え、1点をつけた生徒がいずれも10名に満たないことから、おおむね肯定的に受け止められていると考えられる。

また、近況欄に「通信に載せてほしい」と書き添える生徒がみられたことから高校生でも通信への掲載が楽しみな生徒がいることは確かであるし、内容的によい研究を掲載すれば自分も載りたいと思って前向きに取り組むきっかけになりえると予想される。

Ⅳ まとめと今後の課題

1 実践成果から見える探究の意味合い

本実践から、ミニ研究とそれと直結した読書課題を与えることで仮テーマが立てやすくなること、および自分の手による仮テーマを題材とすることで研究の方法論に対する理解も深まるし、探究学習の取り組みそのものも良くなることも示された。さらに、近況報告を通信に掲載することも、探究学習自体には直結しないとはいえ好意的に受け止められており、相互コメントの取り組みと相まって学習集団づくりにつながったといえる。

その研究テーマだが、社会問題の分析や提言を志向する生徒もいる一方で、クラブ活動や趣味など自分の興味関心を題材にする生徒も多かった。確かに、キャリア形成に資するには将来の進路にも関わりうるテーマにすべきとも考えられる。しかし、個人の趣味をテーマにしても、その探究を通して公の場で趣味、ひいては自分自身などを認められるというケアになりえるし、この経験を起点とするキャリア形成に資するといえる。この興味・関心を極めるということも探究学習の意義の一つに数えられる。

2 探究学習に向かう気風の育成

一方、研究の方法論の定着の甘さや理解度の自己評価と教員評価との相関が少ないことから、熱心に取り組んだつもりでも不十分な状況に終わった生徒がいることも確かではある。長期的には探究活動に限らず学習そのものに高い価値をおくような学校の気風をつくる必要があるといえる。

また、全ての生徒にその機会を保障することは難しいが、自分のテーマについて真剣に取り組んでいる大人と出会う機会を与えることで自身の探究のもつ価値を認識し、それにより探究学習の価値をも認められるようになるのは確かである。

3 全校的なカリキュラム・マネジメント

本実践は基本的に筆者、およびともに担当している教員の範囲において行われたことである。これをカリキュラム・マネジメントも含め全校的な動きにしていくことも、学校全体での学びの気風を高めることにつながると考えられる。

引用文献

- 高橋亜希子（2013）『総合学習を通した高校生の自己形成』東洋館出版社
- 伊藤晃一（2018a）「定時制高校の特別活動についての「やりすごし」方略についての一考察——生徒たちへのインタビューをたよりに——」『教育におけるゲーミフィケーションに関する実践的研究（3）』千葉大学大学院人文公共学府 pp. 11-22
- 伊藤晃一（2018b）「授業における生徒たちの「やりすごし」方略についての一考察——定時制高校の事例をたよりに——」日本教育方法学会発表資料

スペイン Gredos San Diego School における研修実践報告

— 海外校との比較を通じたより良い教育実践の可能性の模索 —

Studying report at Gredos San Diego school in Spain

— Exploring the possibility of better educational practice through comparison with foreign schools —

立命館中学校・高等学校 田 中 京 平
Ritumeikan Junior and Senior High School Kyohei Tanaka

I はじめに

私は現在、スペイン（マドリード）の Gredos San Diego school に派遣され、現地の教育現場で研修を行っている。Gredos San Diego school（以下、GSD）はマドリードに 8 校、また海外にも 2 校を展開する非常に規模の大きい私学である¹⁾。本校（立命館中学・高等学校）とは 2017 年に提携を結んで以来、高校サッカー部のスペイン遠征を皮切りに、お互いの主催する各種イベントに生徒を派遣し合う関係である。私は 2017 年の夏休みに実施された高校サッカー部の遠征に帯同した際、GSD の備える教育システムやスペインの教育文化、そしてフットボール文化（スペインではサッカーをフットボールと呼ぶ）に感銘を受け、2018 年度研修員として派遣された。

当然のことであるが、日本とスペインの教育や文化は大きく異なっている。私にとっては驚きの連続であり、日々新鮮な発見がもたらされている。

本稿では、まず 2018 年 4 月から現在までの間に、私がこちらで実施した研修内容および実践を報告する（Ⅱ）。そして研修を通して見えたスペインと日本の生徒、および教師の違いについて考察する（Ⅲ）。さらに、学校システムに視点を移し、本校とは異なる GSD school の特徴的なシステムを紹介する（Ⅳ）。以上を通して、私たちがより良い教育実践のために取り入れられる視点や、逆に海外に出たからこそ見えてきた本校（あるいは日本）の教育のオリジナリティ、大切にしたい視点を考察する（Ⅴ）。

なお、本稿はあくまでも研修の実践報告である。

ここでの考察は私自身の体験と主観にもとづくものであり、科学的検証やエビデンスにもとづいた研究報告ではないことをあらかじめ付記しておく。

Ⅱ 本研修の概要

4 月に渡西して以来、私は GSD 本部の国際部（このシステムについてはⅣで述べる）のスタッフの指示のもとで、様々な研修に参加した。8 月までは研修旅行や課外活動に参加し、9 月から現在までは学校の授業にアシスタント教師という形で参加している。

1 イギリス・ストラトフォード研修引率

（1）概要

5 月上旬より 5 週間、イギリス・ストラトフォード研修に参加した。この研修は GSD school 全 8 校の小学 5 年生が参加する海外研修旅行である。私は火曜日に出発して日曜日に帰国するスケジュールを 5 回繰り返し、この 5 週間で GSD school の 8 校全ての小学校 5 年生の生徒たちと研修を共にした。この研修のメインは、シェイクスピアの故郷であるストラトフォード市内観光やそこでのフィールドワーク、ロンドン観光などであった。

私は国際部のスタッフという立場で、もう一人のスタッフと協力しながら、生徒の引率（街の案内やガイド含む）、旅程や時間の管理、宿舎での生徒管理や夜のアクティビティを担当した。

(2) 国際部スタッフとしての私の役割

全5回実施されたこの研修に全て参加した私は、回を重ねるごとに研修の内容についての理解を深めていくことができた。

ストラトフォード市内観光では、ホテルから市内までのバス移動の引率、市内の徒歩引率および各観光地でのガイドを行った。ストラトフォードはシェイクスピアの故郷であり、また運河の発達した街でもある。私はシェイクスピアの生い立ちや彼の有名な著作などを紹介しつつ、イギリスの河川交通の特徴についての説明などを行い、生徒たちに研修の内容に興味を持ってもらえるよう工夫した。回を重ねるごとに上手く説明できるようになり、観光の時間管理などもスムーズにこなせるようになった。

ロンドン観光では、もう一人の国際部のスタッフと共にグループの先頭に立ち、時間を管理しながら全体を引率した。渋滞でロンドンへの到着が遅れたり、雨が降って予定していた場所で昼食が取れなくなるなどのトラブルに対応しながら、全体の行程をうまく進めることが求められた。

宿舎では、生徒の食事の世話（アレルギー生徒の対応等）や夜のアクティビティを担当した。毎晩行われる夜のアクティビティでは、日本文化の紹介も兼ねて生徒に「相撲」を教えたり、日本の子供の間で人気の遊びを紹介した。

このように、国際部のスタッフとして研修に参加した私は、日本であれば通常は教員が行うような業務を担当した。ここには、日本の研修旅行とGSD schoolの研修旅行の役割分担の違いが明確に見て取れる。これについてはⅣで考察する。

2 フットボールサマーキャンプ参加

(1) 概要

ストラトフォード研修が終了した後、6月下旬から7月下旬までの1か月間、私はフットボールサマーキャンプに参加した。これは、主にGSD schoolの生徒を対象にして実施されるフットボールのキャンプである。6月中旬に年度が終了し、子供たちは夏季休暇に入る。そこから7月下旬までの期間を利用して、GSDは多くの海外研修や各種サマーキャンプ（フットボール、料理、映画製作、ミュージカルなど）を主催している。国際

部によってそれらは運営されている。

私が参加したフットボールサマーキャンプは、10歳～16歳の希望生徒を対象に、2週間にわたって実施されるフットボールのトレーニングキャンプである（全2回実施）。また、毎年海外の提携校からも生徒を招いており、今年はGSD schoolの生徒に加えて、コスタリカ、イスラエル、中国の生徒がキャンプに参加した。

(2) フットボールコーチとしての私の役割

このキャンプで私は、フットボールコーチの一人としてGSD schoolの教員（フットボール指導の有資格者）や、海外から招いたフットボールコーチ（今年度はイギリス、フィンランドから計4名を招聘）と協力しながら、生徒にフットボールを指導した。

生徒たちを6名～8名の小グループに分け、それぞれのグループを指導者が1人で担当し、その日のテーマにもとづいたトレーニングを実施した。そして20分程度のトレーニングを実施したのち、グループを入れ替えて再度同じトレーニングを実施する、というサイクルを毎日繰り返した。

スペイン語が十分に話せなかった私は、英語を使ってトレーニング指導を行った。生徒たちの英語理解力は十分で、小学生であっても彼らは私の指示を十分理解した。しかし指示を伝えることは出来たものの、スペインの生徒たちを前にして、私の指導は上手くいかないことの連続であった。

私はストラトフォード研修やフットボールサマーキャンプを通じて、日本とスペインの生徒の様子の違いについて多くを学んだ。そのことはⅢで考察する。

3 アシスタント教師として授業参加

夏季休暇明けの9月より、スペインの学校は新年度が始まる。私はGSDのLas Suertes校で主にアシスタント教師という形で授業に関わるようになった。

私が参加した授業は「小学校（Primaria）の芸術」「中学校（Secundaria）の体育」「中学校および高等学校（Bachillerato）の地理・世界史」である（週当たり26時間）。以来現在まで、アシスタ

ント教師として研修を続けている。

(1) 小学校の芸術

GSD school はバイリンガル教育を標榜している。小学校では英語の授業に加えて理科と芸術が英語で実施されている。私は5年生と6年生全9クラスの芸術授業に参加し、英語で生徒とコミュニケーションを取りながら生徒の作品制作の援助をしている。私は芸術に対する専門性は有していないが、コンパスや定規を使用して行う幾何学模様の作品の製作や、遠近法を活用したイラストの製作、英語スローガンを加えたオリジナルのポスターの製作など様々な場面で生徒に助言を行うことができています。生徒たちは教師からの英語の指示を十分理解することが出来る。

普段中高生としか接する機会の無い私にとって、小学生と接する芸術の授業参加は非常に貴重である。また生徒にとっても同様に、英語を使って普段接することのない日本人とコミュニケーションを取る機会は貴重な経験となる。日本に興味のある生徒も多く、歴史や食、マンガなどの日本文化について生徒と話す機会が多い。

(2) 中学校の体育

小学校の芸術と同様、積極的にアシスタント教師として授業に関わることができているのが中学校の体育である。

現在までに私が担当した内容は、フットボール、テニス、バレーボール、ハンドボール、陸上、体操、クライミング、オリエンテーリングである。

この中には、日本の体育授業に存在しない種目がいくつかある。クライミングの授業では、多様なロープの結び方、カラビナを使った基本的なクライミング方法の習得、ハーネスの使い方などを学ぶ。オリエンテーリングは、校外に出て地図を見ながら目的地に辿りつくフィールドワークの実施や、コンパスの使用方法を学ぶ。クライミング、オリエンテーリングともにヨーロッパならではの種目といえよう。

この他にも、まだ担当していないが、車いすバスケットボールやインラインスケートなどの授業も行われている。

スペインの生徒にも体育の授業は人気があり、

彼らの意欲は総じて高い。私は体育教師とペアを組み、授業前に打ち合わせを実施しながら、主にウォーミングアップ、先週の内容復習、基礎的な練習の前半部分を担当し、後半を担当教師に引き継いでいる。

体育授業は、全ての学年で男女混合で実施されている。これは日本との大きな違いである。男女の協力や、身体能力の差を埋め合わせるようなコミュニケーション能力の醸成も、こちらでは体育授業の目的の一つである。

(3) 中学校の地理・高等学校の歴史

中学校の地理、高等学校の歴史はそれぞれスペイン語で実施される。そのため当初は参加する予定ではなかった。しかし私は日本で地理歴史の教員なので、学校に依頼して授業に参加させてもらっている。ただしアシスタントとしてではなく、生徒とともに授業に参加する形式である。

私にとって、スペイン語のみで実施される授業の内容を理解することは困難である。板書や教科書の内容を翻訳しながら授業についていくことに非常に苦労している。しかし中学校の地理は、日本とは違い、いわゆる歴史地理であり、ヨーロッパ史を学びスペイン周辺の状態を確認した後、スペイン史に入るという興味深い内容である。高等学校の歴史は、大学進学を希望する生徒たちのための授業であり、論述課題が多く出されている。生徒は授業を聞くだけでなく、時には黙々と論述に取り組むこともある。

いずれの授業も、授業方法は教師がメインとなって前で講義を進める形式である。アクティブラーニング的要素はあまりみられない。

ただし、日本のように教師が丁寧に板書することはほとんどない。生徒たちは教師の説明を聞きながら教科書を読み、自分なりに要点をまとめていく。教師の板書も生徒の理解を支える程度のものである。

生徒たちは日本に対する興味関心が強い。2月には、私から日本の地理や簡単な歴史、そして文化についての授業を数時間実施する予定である。

Ⅲ スペインの生徒と日本の生徒

前述のストラトフォード研修とフットボールサマーキャンプ、そして現在も継続中のアシスタント教師の仕事を通じて、私はスペインの生徒や教師と、多くの時間を共にしている。ここでは、研修を通じて見えてきたスペインと日本の生徒の様子の違いについて考察する。

1 日本の生徒に比べてスペインの生徒が有していると思われる長所、2 スペインの生徒に比べて日本の生徒が有していると思われる長所、3 スペインの教師と日本の教師の違いの3観点から考察する。

1 スペインの生徒が有する長所

(1) オープンマインド

スペインの生徒たちは、日本の生徒に比べて、より心を開いてオープンに他者と接する傾向がある。

彼らは自分たちから積極的に挨拶をする。誰とでも挨拶することに心理的抵抗が少ない。これは学校だけでなく、スペイン社会全般に対して感じることである。人々は、近所づきあいやお店、レストランなど、あらゆる場面で挨拶の言葉を頻繁に交わしている。挨拶が日本よりも日常化しており、それが生徒の学校での振る舞いにもあらわれている。

また、彼らは誰に対しても握手やハグ、ハイタッチなどのスキンシップを多用する。

これらは教育の産物というよりもむしろ、文化的慣習によるところが大きいだろう。大人たちがそのように振る舞っているから、子供にも同じ習慣が自然に身についていく。実際私はスペインに来てから、教師が生徒に対して「挨拶の大切さ」を説いた場面を見たことが無い。私はそのようなスペインの文化的慣習と、それを自然に身につけた生徒たちのオープンマインドな態度に非常に好感を持っている。

(2) 大人との自然なコミュニケーション

多少の個人差はあるものの生徒たちは総じてコミュニケーションにひらかれている。特に教師をはじめとする大人とのコミュニケーションをとる

際のハードルが、日本の生徒に比べて低い。

私は、スペインの生徒が授業中に教師に意見を述べたり、フットボールの指導現場でコーチへ質問したり、教師の注意に対して自分の言い分をはっきりと主張したりするような場面を毎日のように目にしている。生徒たちは、大人に対して良い意味で臆することがない。

これも、もとをたどれば文化的慣習によるところが大きいだろう。とはいえ別の要因もあると私は感じている。

その要因は、スペイン語の会話の性質に由来するものである。スペイン語は日本語の「敬語表現」に該当するものがほとんどなく、日常会話は非常にシンプルである。基本的な会話なら、単語を並べるだけで意思疎通は成立する。実際に教師と生徒がそうやってコミュニケーションを取る場面は多い。例えば、

教師「¿Dónde vas? (どこへ行くの?)」

生徒「Al baño. (トイレへ)」

あるいは

教師「¿Cuántos años tienes? (君は何歳?)」

生徒「Catorce (14)」

といった具合である。このような会話は最小限の単語を並べるだけで成立する。また教師と生徒の間でそれが十分許される環境がある。これは学校だけでなく日常社会も同様である。英語におけるbe動詞、日本語の「です・ます」が日常会話では省かれることが多い。

一方で、日本語には複雑な敬語表現が存在する。日本の生徒はそれを学ばなければならず、年齢が上がるにつれて教師の問いかけに対して敬語を適切に使用して回答する必要が生じる。「～さん」「～先生」などの敬称も適切に使用せねばならない(スペインでは生徒が教師に敬称を用いることはない)。日本ではこのように、大人と子供のコミュニケーションの際には「適切な日本語使用」という見えない壁が存在する。

スペインの生徒は、このような文法的性格の違いから、日本の生徒に比べて大人とより対等にコミュニケーションを取ることができる。それが彼らの長所となっている。

そしてこのような長所を持つがゆえに、彼らは教師や大人に対する信頼感が日本よりも強い。私

は教師と生徒がハグや頬にキスをするなどのスキンシップをとる場面をこれまで何度も目にしている。生徒が教師や大人を信頼し、安心して身を委ねることのできる文化がある。

2 日本の生徒が有する長所

一方で、スペインの生徒たちにも課題がある。私はこれまでスペインの生徒と接する中で、彼らが有さず、日本の生徒が有している長所をいくつか発見した。

(1) 自分たちで声をかけあえるような主体性

日本の生徒は、スペインの生徒に比べて「主体的に行動する」意識が強い。日本では「自律」「自立」などのキーワードがどこの学校でも大切にされている。一方スペインの教育および生徒をみると、それらをあまり持ち合わせていないことに気づかされる。例えば、教師が生徒に向けて話をする時、生徒が自主的に声をかけ合ってその場が静かになる、ということがあまり起こらない。場の主導権はあくまでも教師にある。教師が話を聞かない生徒を一人ひとり注意し、生徒の集中を自分に向けさせる。しかし、生徒の側には静かにしようという前向きな意識が希薄である。そのためスペインの生徒は話を静かに聞くべき場面でうるさくなりやすい。

(2) リーダーシップ教育

日本の場合、小学校高学年くらいだと、クラスやグループにはリーダーが置かれる。彼らを中心に自主的に声をかけ合い、集中を促す雰囲気作りが行われる。しかしスペインでは、そのようなアプローチは、少なくとも私のみた範囲では行われていなかった。

私は、スペインの生徒にリーダーシップの大切さを理解してもらうべく、ストラトフォード研修の夜のアクティビティで「与えられたテーマにもとづいて人を並び替える」ゲームを実施した。これは例えば「誕生日順」「名前のアルファベット順」といったテーマを与え、正しい順番に1列で並ぶ、という日本でもしばしば実施される集団づくりのゲームである。これは誰かが進行役となって周りをまとめないとうまく進まない。日本でこ

れを実施すると、生徒たちは楽しみながら非常にスムーズにゲームを進行する。ところが、スペインではうまく進めることが出来ず、テーマに沿った形で並ぶのに長い時間を要したり、正しい順番で並べない、などの問題が発生した。ゲームの後、私は「このゲームでは、誰かが liderazgo（スペイン語でリーダーシップの意味）を取らないといけない」と生徒に語りかけた。すると生徒からは「liderazgo とはどのようなものか？」という質問が返ってきた。

(3) あらゆる活動の前提となる「目的意識」

私はフットボールサマーキャンプでも上記と同じような経験をした。前にも触れたが、私はキャンプ中、スペインの生徒たちに対して、うまくフットボールを指導することが出来なかった。

もちろん、最大の要因は私自身の指導力不足である。ただしそれに加えて、私の最大の失敗は、日本の生徒たちが当たり前に有している「主体性」や「グループ内でリーダーシップをとる存在」、そして「課外活動に参加する時の目的意識」を、スペインの生徒も有している前提で彼らに接してしまったことである。

日本の生徒は「自分が何のためにこの場にいるのか」を常に理解する傾向がある。なぜなら教師やスポーツ等の指導者はまず子供に「目的意識」を求めるからだ。そのため、日本の子供は、教室でも野外でも羽目を外しにくい。例え羽目を外したとしても「何のためにここに来た（いる）のか」とか「(サッカーキャンプの場合なら) サッカーが上手くなりたくないのか？」という叱責を与えることで、子供たちは我に返り、集中を取り戻す。これが一般的な日本の教育や課外活動の指導の構造である。

ところがスペインでは、生徒が規律や集中を保つかどうかは、ひとえに教師や指導者の力量にかかっている。私が参加したフットボールサマーキャンプでは、指導者たる私が子供たちを引き付ける魅力的な指導を実施できない限り、彼らは自由気ままに遊びはじめ、真面目に練習には取り組まない。「サッカーが上手くなりたくないのか？」などと問いかければ「それなら良い練習を提供してくれ」と彼らは返答する。

「目的意識を持って主体的に取り組む日本の生徒」への指導に慣れきっていた私は、その前提を有さないスペインの生徒の前で自分の指導力の無さを痛感した。スペインでは「教師が指示を伝える」ことと「生徒が指示を聞く」こと、そして「指示を守って行動する」ことの間に乖離が存在する。

日本では「教師が指示を伝える」目的を果たしたならば「生徒は指示を聞いた」はずだし「指示を守って行動する」と期待できる（少なくともスペインよりは遥かに）。

この考察はあくまでも、スペインの生徒の短所ではなく、日本の生徒の長所を浮き彫りにしている。本来子供とは自由気ままな存在である。そこにしっかりとした目的意識を与え、規律を持ち込むことに日本の教育は成功していると私は考えるに至った。

3 スペインの教師と日本の教師

以上のような考察からは、スペインと日本の教師それぞれの社会における立ち位置の違いや、生徒との関係性の違い、あるいは有する能力の違いが見えてくる。

日本では長らく教職が聖職視され、教師には社会的尊厳が与えられた。そして教師はそれに助けられながら生徒を指導してきた面がある。ところが近年その社会的尊敬は失われ、教師は生徒をどのように扱ってよいか戸惑っている。生徒も教師をどのような存在と位置付けてよいのか戸惑い、そのため相互のコミュニケーションが阻害されているのが日本の現状である。

それに対してスペインの生徒は教師を聖職視することなく、身近な存在として親しみを寄せ、信頼を寄せる。そのような生徒の純粹さや素直さは、日本の教育現場においては教職が聖職化される過程で失われたものであろう。

スペインの教師は「私たちは生徒の親のような役割をしばしば担う」と語っている。彼らは生徒への愛情表現を惜しまないし、生徒もそれを存分に受け入れる。それこそがスペインの教育の最大の長所である。

また一方で、フットボールサマーキャンプでスペインの教師（コーチ）たちは、私が苦戦した生

徒たちを相手に、実に活き活きとフットボールの指導を行っていた。彼らは極めて緻密に練習の計画を立て、コーンや小さいゴール、様々な色のゼッケンなどの道具を有効活用し、子供の意欲を引き出す内容のトレーニングを実施していた。私の練習が「意図を汲んでくれる主体的な子供を前提に計画された大雑把な内容」であったのに対し、彼らの練習は「子供を主体的にさせる仕掛けが凝らされた緻密な内容」であった。生徒たちもそのような魅力的な練習においては、指示を聞き、それを守り、主体的に行動していた。当初私は「スペインの子供には主体性がない」と単純に決めつけていたが、彼らは自分たちをしっかりと導いてくれる教師の前では十分に主体性を発揮していたのである。

私の経験を日本の教師全体に一般化することは全く不適切である。しかしながら私の場合、「日本の教育が長い時間をかけて作り上げて生徒に獲得させた主体性」にあぐらをかいた結果、自らの指導力の低さにこれまで気づくことが出来なかった。スペインの教師は、一見すると主体性を有さない生徒にそれを与える術を個々人が持っていた。そのように私は感じている。

IV GSD の学校教育システムから学ぶ

1 教職員の役割分担の明確化

次に、GSD school の学校システムについて述べる。GSD には本校を含む日本の学校のシステムと大きく異なる点がある。それは「教職員の役割分担の明確化」である。以下、それが特に顕著にみられる（1）国際部（2）部活動（3）教育支援の各システムについて報告する。

（1）国際部の存在

私がストラトフォード研修旅行に参加して驚いたことの一つに、「国際部」の存在が挙げられる。

マドリッドに8校を展開する GSD school は「本部オフィス」を持っている。

ここは学校教育活動に関わる部署が入る、さながら企業のようなオフィスである。例えば、財務部や商品企画開発部（制服はじめ学校ブランドの商品開発を行う部署）などが存在する。その他に

も様々な部署が存在し、学校の運営を担っている。

教育活動に最も関わりの深い部署として、「国際部」もその一つである。国際部は現在 15 名のスタッフで構成されている。彼らはマドリードの GSD 全 8 校全ての国際交流活動、課外活動を請け負っている。前述のストラトフォード研修やフットボールサマーキャンプも、学校の教員ではなく国際部のスタッフが運営を担当した。

また、夏休み期間中の課外活動、海外提携校との交流、生徒の相互派遣、また各学年で実施される国内研修旅行などは全て、国際部のスタッフによって運営されている。

彼らは日々忙しくデスク業務をこなしているが、ひとたび研修旅行の引率に出れば教師よりも前に出て、生徒に指示を出し、教師に旅程を伝達し、旅行添乗員のような役割も担う。研修に向けた生徒や保護者への説明会も担当する。

そのおかげで教師は、必要最小限の準備で研修旅行のぞむことが出来、現地では生徒管理のみに集中する。

私はストラトフォード研修で、この役割分担が当初理解できず、国際部のスタッフとして自分は何をすべきなのか戸惑っていた。もう一人のスタッフに尋ねると、「私たちの役割は教師が生徒の健康・安全管理に専念できるようにしてもらうことだ」との返答が返ってきた。彼らの多くは元 GSD の教師であり、希望したり引き抜かれたりする形で国際部に配属されている。そのため、彼らは現場で教師としての役割を十分担うことが出来る。教師に代わって生徒に指示を出したり、グループを引率して研修を全て仕切ることが出来るのである。

日本では、教師が研修旅行実施の責任を全て負っている。授業や日常業務と並行しながら、下見、旅行会社との打ち合わせ、行程作成、保護者説明会の実施、生徒の健康情報の管理などを行う。そして本番では旅程の管理、引率、生徒指導などを全て担当する。日本では、このようなことは当然教師が行うべき仕事として認識されている。

一方 GSD school では、これらは全て国際部のスタッフによって担われており、教師は準備から本番までの大半の業務を免除されている。この役割分担は、GSD school の学校教育システムにみ

られる、本校（あるいは日本の学校）との大きな違いである。

(2) 部活動

近年、日本でも部活動の在り方は大きな議論を呼んでいる。GSD の部活動²⁾の運営方法は非常に興味深く、本校の部活動改革にも一つの指針を示してくれるものと私は感じている。

そもそも、欧米の国々には学校部活動という概念はあまり存在せず、あくまでも学校を離れた社会的活動（スポーツでいうところの「クラブチーム」）の場で子供たちはスポーツや文化・芸術活動に参加しているのが一般的である。

そのような中であって GSD school は、Club Deportiva（スポーツクラブ）、Asociación Cultural（文化系クラブ）、Escuela de Música y Danza（音楽とダンスクラブ）と呼ばれる活動が放課後に実施されている。これは日本の部活動に該当する活動である。

ただし、日本との違いは、学校の中における部活動の位置づけと、学校教員の役割である。

以下、私がアシスタント教師として授業参加している GSD Las Suertes 校の Juan Luis 校長に聞き取りを行った内容にもとづき、部活動のシステムについて説明する。

GSD Las Suertes 校では、学校設立当初、日本の学校と同じように教員が部活動を担当してきた。しかし、教員の摩耗が非常に大きかったため、学校は部活動の「専門化」を決定した。学校内に部活動専門の部署（いわゆる校務分掌）を設置し、何人かの教師をその責任者に任じた。責任者となった教師は授業を大幅に免除される代わりに、部活動全体の運営を担った。彼らは昼間、部活動の運営に関わる事務業務（月謝の管理、施設の割り振り、公式戦や発表会をはじめとする各種の対外的なやりとりなど）を行い、放課後は全ての活動が円滑に進むよう現場監督を行っている。

また、部活動に関わる指導者は、外部の人材を積極的に雇用している。特に、卒業生のネットワークを活用している。そのため部活動の指導に関わる教師の比率は、GSD Las Suertes 校においては 8%を下回っている。この数字は、今後更に減っていく見通しである。

このようなシステムで部活動は運営されている。大半の教師は授業に専念することが出来、部活動に関与する必要がない。「昔は私も部活動を担当していた」という教師は多数いるが、今はほとんどの教師が免除されている。一方で、部活動の指導を希望する教師は、今も指導を続けている。

これも、国際部とならび GSD における見事な役割分担の一例である。

部活動のより具体的なシステムについては、別稿で深く考察したのでそちらを参照されたい。

(3) 生徒や家庭に対する教育支援

日本では近年、発達障害を抱える生徒への理解が深まりつつある。また生徒の学力格差も拡大し、勉強の苦手な生徒が教室で他の生徒と同じペースで授業を受けることが難しい場合もある。そしてこのような困難を抱えた生徒への個別支援の必要性が高まっている。しかし、日本ではその支援体制が十分に確立されていない現場も多い。

また、様々な課題を抱えた家庭との連携の必要性も同様に高まっている。

こうした事情はスペインや GSD school においても同様である。そして GSD school では、そのための個別支援体制がより整えられている。

具体的には、「教育支援室」が設置され、そこに専門の教員が常駐している。教育支援室に常駐する教員は通常の授業を持たない。その代わりに、主に勉強が苦手な小学生と中学生の生徒に対して個別指導を行っている。例えば英語が苦手な生徒は、英語の授業中は教室を離れ、教育支援室の教員のもとで個別に学習する。他にも友人とトラブルを起こしたり、生活に問題を抱えている生徒の対応にあたることも教育支援室の教員の大切な役割である。

また、日本に比べて失業率も高く決して裕福とはいえないスペインでは、家庭環境もさまざまである。言うまでもなく教育は家庭との連携なしには良いものにならない。そこで教育支援室は「Escuela de familias (家庭の学校)」と呼ばれる保護者向けの学習会を企画している。この学習会は、平日の放課後に企画され、年間計 15 回実施される。毎回様々な分野の専門家を招待し、保護者向けに講演会やグループワークなどが実施される。

例えば 11 月～12 月にかけては、「親子で学ぶ“性”」「子供の犯罪」「叱らずに子供と接する方法」などのテーマで専門家を招いている。参加は無料である。

このように、教育支援室は、生徒や保護者に対して、よりダイレクトに支援の場を提供しているシステムを整えている。そしてこの教育支援室も国際部や部活動と同様に、専門の教員によって役割分担されているため、やはり一般の教師の負担は軽減されている。

V より良い教育づくりのために

以上、研修を通じて見えてきた、私なりの生徒・教師観および日本との比較、そして特徴的な学校システムについて述べた。最後に、これらを総合して、本校のより良い教育づくりのために取り入れられる視点や、今後大切にしたい教育の在り方をまとめる。

1 生徒をどう育てるか

当然ながら日本とスペインの生徒はそれぞれ固有の長所と課題を有している。しかしスペインの生徒が有している長所を、何らかの方法で日本の生徒に持たせるよう求めることは困難である。なぜならスペインの生徒の長所は、学校教育の産物である以前にスペインという国の文化によって形づくられているからだ。彼らはあらゆる人間関係において感情表現や愛情表現が豊かである。また、そのような人間関係を下支えする家族的・宗教的行事も日本に比べて多い。そういった背景があるからこそ、生徒たちは学校内でも活発に挨拶や会話を交わす。また前述の通り、スペイン語の性質もこれに関与している。このような文化的背景を無視して、日本の生徒に対してよりオープンなコミュニケーションを要求することは難しい。

ただし、かつて聖職視されていた教師の威厳が失われた現在、日本の生徒と教師の関係性の捉えなおしは必要であろう。その際、スペインの子供が教師に対して持つような親しみの感情を、日本の子供にどのように持たせていくかを問う必要があるのではないか。礼節を大切にする日本の文化のなかで、教師と生徒の関係性をどこまで柔軟に

捉えなおすことが出来るか、生徒の側ではなくむしろ教師の側に、この問題は問われていると私は考える。

一方で、日本（あるいは本校）の教育が有する長所を、私はスペインに来てはっきりと自覚した。それはすなわち、「リーダーシップ」や「主体性」などをキーワードとした教育方針である。

階層社会であるヨーロッパでは、例えば「リーダーシップ」という言葉は階層上位の人々の社会的責任として自覚されるもので、一般的な学校教育で広く生徒に持たせるものとは捉えられていない。GSD school は私学であるものの入学試験などを実施せず、日本の保育園のように希望リストから行政が生徒を各学校に振り分けるかたちで入学生徒が決定される。そのためフランスやイギリスのような強い階層性は学校内では意識されない。しかし日本に比べると、学校はあくまでも勉強をする場所という位置づけが強く、教師の仕事も授業を教えることのみに集中できるようシステム設計されている。

一方日本は、教育においては平等性を大切にしており、格差は拡大しているもののヨーロッパのような階層社会ではないため、ホームルーム活動等のあらゆる場面でグループをつくり、その都度リーダーを置き、様々な学校活動で生徒に平等に活躍の場を提供する。「誰でもリーダーシップをとれる」という前提の下で、生徒に主体性を求める教育が行われている。

本校（立命館中学校・高等学校）においても、「自主・自立」を教育の柱として意識しながら、中学・高校それぞれにおいて生徒の主体性を育む教育が行われている。本校では体育祭や球技大会の運営、高校の修学旅行の企画、生徒会活動の活性化などを生徒の力に委ねることで、生徒の主体性を伸長している。

私は、リーダーシップや主体性という教育観点を日本ほど有しない環境で研修を実施したことで、逆に日本の教育の良さ、本校の教育の良さがその点にあることを自覚した。ここに私たちの目指す方向性があると信じている。

2 学校システムの改善余地

現在日本では、教師の働き方の改善の必要性が

強調されている。授業だけでなく様々な事務作業や部活動、学校行事の準備などに追われ、過労死ラインを超えて働く教師も珍しくない。

GSD school の教師も、非常に忙しい日々を送ってはいる。小・中・高等学校にかかわらず教師は約 25 ～ 27 時間程度の授業を持つ。授業開始は中高生で 8 時、小学生で 9 時と早く、終了は高校生 15 時 30 分、小中学生は 17 時と遅い。労働環境は公立と私立ではやや異なるが、教師自身「スペインの教師は皆忙しい」と語っている。

ただし、彼らの多くが「GSD school は働きやすい」とも語っている。それは仕事の役割分担が明確で、「授業」という教師としての本業に集中できるからだ。

本稿で取り上げた GSD school の国際部、部活動、教育支援室の業務は全て、かつては専属の部署が存在せず、教師が授業等の日常業務の傍らで運営していた。しかし GSD school は、そのような授業以外の業務を出来る限り教員の仕事から切り離し、専門の部署と専門の教員を配置する改革を実施し続けてきた。私学として特徴ある教育を打ち出したいと考えた時に、国際交流、部活動、生徒支援などは全て教員の日常業務の範疇を超えているという海外の学校の一般常識が、その根底にある。

GSD school は設立当初、教師の献身によって新しい挑戦を行ってきた歴史の浅い私学である³⁾。しかし、学校運営が軌道にのりはじめると同時に、教師は教師本来の仕事（授業）に専念し、授業以外の活動は専門の部署を設置するという形で、学校改革を続けている。

翻って、本校を含む日本の学校では、教師は生徒の成長の全てに責任を負うものであるという一般常識が底にある。そのため教師はあらゆる活動に責任を負う。しかしそのような働き方が社会的に見ても限界を迎えていることは明らかなだ。解決策は二つ考えられるだろう。

一つめの解決策は、既に各方面で指摘されていることだが、学校の業務そのものを減らしていくこと。これまで実施してきた行事や様々な活動を精査し、削減していく。学校の運営を円滑なものにするためには、常にこの観点を持ち続けることが必要であることは言うまでもない。

二つめの解決策は、授業と他の仕事を明確に区別し、専門の部署を設置することで役割分担をしていく方法だ。GSD schoolの方法は大いに参考になるだろう。本校の場合、海外研修や国際交流は専門の部署を設置して担当教員の授業を免除し、その業務に専念すべきである。部活動についても同様に改革の余地がある。希望する教員のみが担当し、必要であれば外部指導員を導入すればよい(これについては別稿で論じているので、ここではこれ以上詳細は記さない)。

私学である本校が特色ある教育を打ち出すためには、それぞれの専門部署の設置が不可欠である。そしてその部署は、授業を免除された教員によって運営されるべきである。

3 生き生きとした学校づくり

私は、現在研修でお世話になっている GSD Las Suertes 校の Juan Luis 校長に、何度かインタビューを行った。インタビューでの校長の話が非常に印象深かったため、ここに一部記載する。

校長は、学校の一番の強みを「家庭と学校の信頼関係が築かれていること」だと答えた。また「自分たちの学校の教育に強い自信を持っている」とも答えた。そこまで自信を持てる根拠は何ですか、と私は問うた。すると「教職員を信頼しているからだ」「彼らの仕事に私は誇りを持っている」「教職員を守ることが私の最大の使命だ」との答えが返ってきた。

学校には食堂とカフェテリアが設置され、教職員は皆で食堂で昼食をとり、食後や放課後にはカフェテリアを利用している。そこには生徒や保護者の姿もある。私も保育園に通う息子や、息子を迎えに来た妻とともに放課後はカフェテリアを利用する。もちろん GSD school やスペインの教育には、本校や日本の教育と同様に様々な課題が存在する。しかし、常にゆとりがあり、明るく授業に向かうことのできる教師と、その教師を信頼する生徒や保護者が良い関係で結ばれている(と校長が断言できる)教育環境は、私にとって非常に羨ましいものである。

そのような環境がより良い形で本校でも実現されることを願っている。

注

- 1) マドリードにある GSD の 8 校は全て Infantil (幼稚園) から Bachillerato (高校) までを同一校舎内に有している。うち 1 校はマドリードで最初に認可されたインターナショナルスクールである。また、5 校は Formacion Profesional (高校卒業後の職業訓練学校) も備えている。海外にはコスタリカとカメルーンにそれぞれ学校を展開している。私が研修でお世話になった GSD Las Suertes 校は、Infantil から Formacion Profesional まで全てを備え、200 人以上の教職員と約 2500 人の学生が学ぶ巨大な学校である。
- 2) 海外では「部活動」という呼称が一般的ではないが、ここでは日本の部活動との対比のために敢えてこの言葉を使用する。
- 3) 1994 年に開設された Gredos San Diego Vallecas 校が最初の設立校である。私が研修を実施している Gredos San Diego Las Suertes 校は 2007 年開校。

スペインの部活動およびフットボールクラブの活動から学ぶこと

— 充実した部活動と働き方改革の両立に向けて —

Learning things from Spanish club activities and football club activities — Towards compatibility between fulfilling club activities and working method reform —

立命館中学校・高等学校 田 中 京 平
Ritumeikan Junior and Senior High School Kyohei Tanaka

I はじめに

私は現在、スペイン、マドリードの Gredos San Diego school に派遣され、研修を行っている。Gredos San Diego（以下、GSD）school は 2017 年度より立命館中学校・高等学校と提携を結んでおり、その繋がりでは 2018 年度の研修員として派遣された。

研修では様々な業務に従事し、それについては別稿で実践報告を記載した。本稿では、研修の中で学ぶ点が多かった、GSD school の部活動およびスペインのフットボールクラブ（スペインではサッカーをフットボールと称す）の活動について報告する。更に、それらの活動と日本の部活動について比較と考察を行う。

1 社会問題化した日本の部活動

近年日本では、部活動の存在が社会問題となっている。否、より正確に言うと、教員の過酷な労働環境がメディアを通じて注目を集め、その大きな原因となる部活動に対して、存在意義が問われるようになってきている。

例えば、教育社会学者の内田良（2017）は「このところ、連日のように部活動改革関連の話題を見聞きするようになった。学校の部活動が、あまりに負担が大きく、また理不尽なことが多すぎるというのだ。これら部活動関連の諸問題には、先生にも生徒にも当てはまることが多くある。その休みなき過重負担に、先生も生徒も悲鳴を上げている。」¹⁾と述べ、多くの著書で部活動改革の必要性を訴えている。

確かにこれまで、教員の仕事は長時間労働が常態化し、その一部（あるいは多く）に部活動の指導に関わっていたことは、個人的実感としても領けるところである。太田知彩（2018）は、全国の中学校教員を対象に 2017 年に実施した調査の結果にもとづき「教員の労働時間の平均値は平日一日当たり一二時間を超え、一日の半分以上の時間を学校内での仕事に費やしていることがわかる。一中略—「平日一日当たり十二時間」はひとつの重要な境界線である。なぜなら、一カ月当たりの八〇時間の時間外労働が、健康や生命を害する危険のある「過労死ライン」である」²⁾と述べている。

また同調査において、顧問を持つ教員の部活動の平均立会時間は、平日週当たり平均で 5.00 時間、休日週当たり平均で 5.40 時間³⁾となっており、平日一日当たりの労働時間に少なからず部活動が影響を及ぼしていることがわかる。そして、過労死ラインを突破する平日の勤務状況に、更に週末の部活動が加わっているのである。

またこの調査には示されていないが、「平日一日当たり平均十二時間勤務」の内訳には、部活動立会時間以外の、部活動に関わるあらゆる事務作業時間も含まれているはずである。

このように、現在の学校教育現場において、部活動というのは極めて負担の大きい業務として、その位置づけを再検討する必要に迫られている。

2 私の問題意識

このような状況の中で、私自身の持つ問題意識を以下述べておく。

私は教員になってからこれまで勤務した学校で計13年間、一貫してサッカー部の顧問を担当してきた。

後述するが、教員の中には部活動の顧問にやりがいを感じている教員も多く存在し、私もその一人である。「部活動を含む教員の長時間勤務」の問題については、実感として感じてはいたものの、これまでの私の教員としての働き方に影響を与えるものではなかった。

しかし、研修員として派遣されたスペインのGSD schoolで、アシスタント教師として授業に参加しながら、学校が運営する部活動であるClub Deportivaでフットボールの指導に参加し、プロのフットボールクラブの下部組織の指導現場にも足を運ぶことになった過程で、私の問題意識は大きく変化することになった。

まずスペインの部活動は、指導に教員がほとんど関わらない。また、活動時間が日本に比べて圧倒的に短い。活動時間の短さはプロのクラブの下部組織も同様である。にも関わらず、知られている通りスペインのフットボールは、常に世界のトップを走っている。特にその育成理論は世界一とも称されている。日本の書店にはスペインのフットボールの指導書が多く並び、それは他国の追随を許さない質と量である。

私は、これまで自らが全力で駆け抜けてきたつもりの部活動指導について、大きく振り返るきっかけをスペインで得た。部活動改革の重要性を、「働き方の問題」からではなく「効率性の問題」から感じたのである。

そして同時に、現在日本での部活動改革議論の暗黙の前提である「活動量の制限＝競技力の低下」という図式にも強い疑問を感じている。

本稿ではまず、より望ましい部活動の運営の在り方について、GSD schoolの部活動運営方法を参考に考察する。より効率的で、無理のない、持続可能な部活動の在り方とはどのようなものか、考えていく。

次に、フットボールを具体的事例として取り上げ、スペインのフットボールの活動量と、私が実際に行っていたサッカー部の活動量を比較する。仮説は当然、スペインの活動量の方が少ない、となる。だとすれば、それでもスペインの方がより

高い成果を上げる理由を、スペインのフットボール指導者への聞き取り調査をもとに明らかにし、日本の部活動に活かせる点を考察する。

私は、部活動を今後も持ち続けたい立場の教員である。部活動改革の議論は①「活動量を規制すべきだ」②「外部の人材を活用せよ」、そして暗黙のうちに③「活動量規制の結果、競技力（芸術分野ではその質）が落ちても仕方ないものと諦めよ」という前提があると見る。私の立場は、①は是、②は一部是（これからも部活動の顧問を持ち続けたい教員が持てる環境は維持する）、そして③は否である。

言い換えれば「部活動を持ちたい教員が無理なく持ち続けることが出来」「持ちたくない教員は持つ必要が無く」「持続可能な無理のない活動の範囲でむしろ結果を向上させる」方法を模索するのが本稿の目的である。

II GSD schoolの部活動のシステム

1 私学が運営する部活動

私が研修を行っているGSD schoolは、マドリード市内に8校、海外に2校を展開する大規模な私学で、それぞれのキャンパスに保育園から高等学校までを設置している（一部キャンパスには専門学校も併設）。そしてそれぞれのキャンパスではClub Deportiva（スポーツクラブ）、Asociación Cultural（文化系クラブ）、Escuela de Música y Danza（音楽とダンスクラブ）と呼ばれる各活動が放課後に実施されている。これが日本の部活動に該当する。この部活動のシステムについて、以下記載する。なお、記載内容は私が聞き取りを行ったGSD school Las Suertes校のJuan Luis校長の回答にもとづいている。

2 運営方法

部活動は日本と同様、全て放課後や週末に行われる。新年度が始まる9月に、生徒たちは希望する活動への申し込みを行う。申込に際しては保護者が来校し、窓口で手続きを行う。申し込みは1年ごとであり、継続して活動が続いている場合も、1年ごとの申し込みを形として行う。

生徒や保護者に配布されるパンフレットによる

と、GSD school には日本と同様、多種多様な部活動が存在している。フットボール、バスケットボール、空手、水泳、化学、英会話などが例として挙げられる。日本の部活動との違いは、家庭向けパンフレットに、全ての部活動の活動曜日・時間、そして月謝が明記されていることである。

つまり、日本の部活動のように顧問の裁量や事情で活動量が決まるのではなく、それらは事前に定められている。各家庭は月謝を支払って活動に参加する。これが日本の部活動との最大の違いである。月謝の例としては、週2回活動する小学生のフットボールクラブで月に28ユーロ、同じく週2回活動する幼稚園児の親子水泳教室で月に64ユーロ、といった具合である。

また、いくつかの活動では学校だけでなく外部の子供も積極的に受け入れている。私が息子と共に参加している親子水泳教室も、学外の子供たちが数多く参加している。学校だけでなく地域に開かれた社会体育・文化活動としての性格も色濃く備えており、この点も日本の部活動との違いである。

3 運営を担う主体

地域に開かれているとはいえ、部活動の運営は学校によって担われる。しかし、日本との運営方法の違いは、日本の部活動は各顧問がそれぞれ自分の担当クラブの運営に責任を持ち、独自にクラブ活動を運営しているのに対し、GSD school は部活動の運営をとりまとめる組織（いわゆる校務分掌）が設置され、専門の教員が運営を担っていることである。

かつては GSD school でも、部活動の運営は日本と同様にそれぞれの担当教員の責任のもとで独自に行われてきた。しかし、その方法では教員の消耗が大きく、通常の学校業務に支障をきたしたため、GSD は部活動の特に事務的な業務を教員の日常業務から切り離すことを決定した。つまり、各学校に部活動運営のための専門部署（校務分掌）を設置し、何人かの教員をその部署に専属で配置した。彼らは授業の持ち時間を大幅に免除される代わりに、部活動の運営に関わる業務（月謝の管理、施設の割り振り、公式戦や発表会への登録等各種対外的なやりとりなど）を行い、放課後

は全ての活動が円滑に進むよう現場監督を行っている。

4 外部指導者の積極的導入

実際の指導に当たっては、専門指導ができる指導者を外部から雇用している。雇用に際しては、特に卒業生のネットワークを活用するため、外部指導者の多くは GSD school の卒業生である。現在私が派遣されている、GSD Las Suertes 校の部活動では、外部指導者を積極的に雇用した結果、教員の部活動参加率は全教員の8%まで低下した。今後更にこの数字は下がっていく見通しである。

外部指導者への給与の支払いは部活動の月謝から充てられる。また、外部指導者の中には、昼間の生徒管理や事務業務とセットのフルタイム契約を結んでいる者もいる。その場合、昼間の業務は学校の財源から、放課後の活動は部活動の月謝からそれぞれ給与が支払われる。このように、外部指導者がよりよい雇用条件で部活動の活動に参加できるような工夫も行われている。

5 活動に関わる教員への手当

前述のとおり、全教員の8%は今も部活動に関わっている。部活動に対する専門性を有する教員は、今も活動に関与している。

彼ら教員へは、通常の給与とは別に、部活指導に関わる給与が支払われる。財源は部活動の月謝であり、給与は時給制である。現在は、時給にして約8ユーロが支払われている。日本では、週末の活動に対してのみ手当が発生し、平日は教員のボランティア的要素が強い。しかし GSD school の部活動は、平日の活動も時給制で給与が保証されている。一方そのため、平日も教員は必ず活動に立ち会う必要がある。日本のように、教員が別の業務で部活動に出られない、ということは起こらない。これは部活動に参加する生徒に取って、活動の質や安全が保たれるという面で非常に良いことである。

部活動に関わる教員が通常の授業などの業務を免じられることはない。免除されるのは部活動の分掌を担う教員だけである。また、教員の部活動への関わりすぎを防ぐために、部活動への教員の参加は週当たり10時間までと制限されている。

（表1）日本の部活動と GSD school の部活動システムの比較

	外部指導員	教員の負担率	事務作業負担	手当	手当での財源	活動の制限
日本の部活動	△一部導入	×高い 大半の教員が専門性に関わらず担当	×高い 自分の活動は自分で運営	△一部あり 週末のみ	×なし	なし 教員の裁量
GSD school の部活動	○大半の活動で導入	○低い 専門の教員（希望者）が担当	○低い 事務作業は運営部署が担う	○平日・週末ともに時給制	○あり 月謝の徴収	あり 週10時間まで

以上、部活動のシステムを整理し、日本の部活動と比較すると、表1のようになる。教員の目線からみると、日本よりも整った制度といえる。

すなわち、「専門性を有す希望者のみが担当し」「平日を含め手当が保証され」「活動制限があるため学校業務への影響が最小限におさえられ」「事務作業の負担の小さい」制度なのである。

私は、最後にも記述するが、GSD school の部活動のシステムは、立命館中学校・高等学校における今後の部活動の在り方の理想的なモデルケースの一つではないかと考えている。

Ⅲ 日本とスペインの活動内容の比較 フットボールクラブを事例に

次に、具体的な活動の中身について考察したい。サンプルは、私がこちらの部活動でも携わっているフットボール（サッカー）クラブである。フットボールといえば、スペインでは最も盛んで人気のあるスポーツである。世界一のノウハウを持っているとされ、それはプロフェッショナルから小学生、幼稚園の子供に至るまで広く浸透している。事実、私が参加した部活動のフットボールクラブのスタッフも、ナショナルコーチの資格を有するようなハイレベルなスタッフが小学生の指導を行っている。

彼らの活動は極めて短時間、合理的である。伝統的に量を多くこなす文化傾向のある日本の部活動の在り方とは対をなすものである。部活動改革に当たっては、合理的に活動しつつ、世界レベルで最高の結果を残しているスペインのフットボールクラブがモデルケースの一つとなり得るだろう。

1 スペインのフットボールコーチへの調査

まず着目したのは、スペインのフットボールクラブの活動量である。様々なフットボールクラブ

の活動に参加した私は、その練習時間の短さと、練習の質の高さに強い印象を受けた。

そこで、私はスペインのフットボールクラブの効率的な練習量と、高い質を追求する工夫を明らかにすることを目的に、スペインのフットボールクラブの指導者（幼稚園～高校生年代まで）にウェブアンケートを実施し、46名から回答を得た。46名のうち33名が、マドリードに8つあるGSD school がそれぞれの学校に設置する Club Deportiva（上述・部活動のなかのスポーツクラブ部門）のフットボールクラブの指導者である。また、その他13名がプロチームの下部組織等、地域のスポーツクラブの指導者である。

2 スペインのフットボールコーチが考える理想的な練習量

web アンケートではまず、スペインのフットボールコーチがどの程度の練習量を理想的と考えているのかを、年代別に調査した。

図1-1と図1-2は、それぞれ Cadete（主に日本における中学生年代）と Juvenil（主に日本における高校生年代）と呼ばれる各年代における、スペインのフットボールコーチが考える理想的な週当たりの練習日数をまとめたものである。スペインでは、シーズン中（およそ9月から6月まで）は毎週末、公式のリーグ戦が1試合行われる。そのため、ここでの日数に1日を加えたものが、実際の週当たりの全活動日数に該当する。

図1-1によると、スペインコーチの考える中学生年代での理想的な練習日数は週当たり平均3.04日である。これは例えば、月・水・金曜日に練習を行い、土曜日に試合を行う、という活動サイクルである。週末のどちらかは休みになる計算である。これが多いか少ないかは人によって意見の分かれるところだろうが、後に私が実際に指導を

行っていた中学サッカー部と比較してみたい。

一方、高校生年代での理想は平均3.43日である。これは、先ほどの中学生の活動ペースに対して、更にもう1日、練習が加わる場合もある、という程度の増加である。

さて、これはスペインのフットボールクラブの実態とどの程度イコールなのか。GSDのClub Deportivaの場合、中学生年代の練習日数は週2日である。また、国内トップレベルであるGetafe CF（リーガ・エスパニョーラ1部チーム・日本の柴崎岳選手が所属）の下部組織の場合、中学生年代の練習日数は週3回である。同じくトップレベルのReal Madridの下部組織の中学生年代は週4回の練習を行っている。多少の日数の違いはあるが、そういったトップレベルのチームのコーチの回答も含んだ今回の調査から出された図1-1、図1-2の数字に対する信頼性は高いといえるだろう。

次に、1回の練習における理想的な活動時間を見る。図2-1は中学生年代の、図2-2は高校生年代の、それぞれ1回の練習当たりの理想的な活動時間をまとめたものである。

これによると、平均値は中学生年代で89.02分、高校生年代ではより多くの練習時間が必要との回答も見られるが、平均値では95.92分と、それほど大差はない。

どちらの年代でも1回あたりの練習時間は90分程度と考えている指導者が多いことがうかがえる。

ただし、それぞれのコーチが考える【理想的な週当たりの練習回数】×【理想的な1回当たりの練習時間】=【理想的な週当たりの総練習時間】については、中学と高校で異なっている。

中学生年代の場合、【理想的な週当たりの総練習時間】の平均値は273.63分であり、高校生年代の場合は、329.02分であった。

中学生の場合は、この数字は【週3回の練習】×【1回あたり90分】=【週当たり270分】とほぼ重なる。

高校生の場合は【週3回の練習】×【1回あたり105分】=【週当たり315分】、あるいは【週4回の練習】×【1回あたり80分】=【週当たり320分】が最も近くなる。

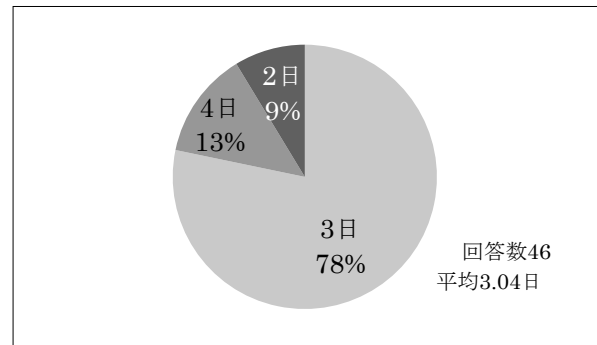


図1-1 スペインコーチが考える Cadete（日本の中学生年代）における理想的な週当たりの練習日数

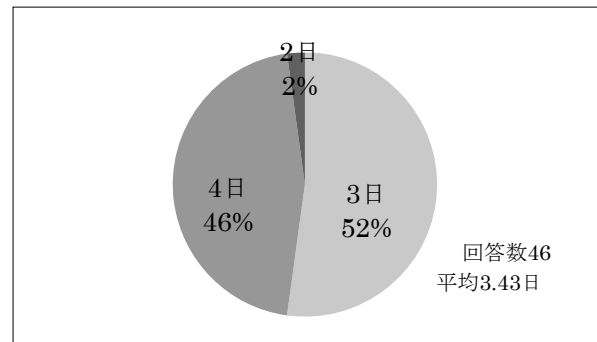


図1-2 スペインコーチが考える Juvenil（日本の高校生年代）における理想的な週当たりの練習日数

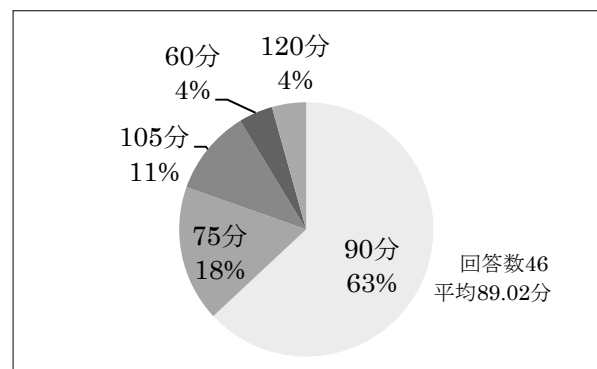


図2-1 スペインコーチが考える Cadete（日本の中学生年代）における理想的な1回の練習時間

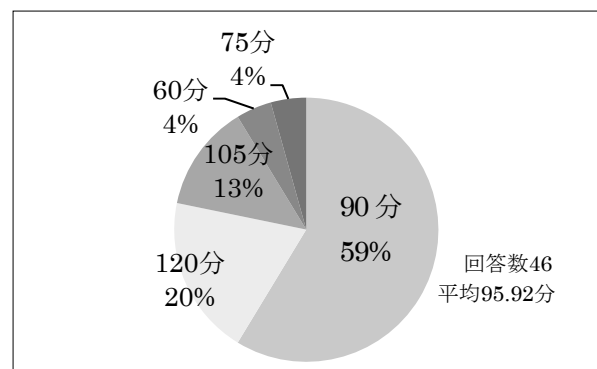


図2-2 スペインコーチが考える Juvenil（日本の高校生年代）における理想的な1回の練習時間

すなわち、スペインのコーチは全体的傾向として、中学生よりも高校生の方がより過当たりの練習量は多くすべきだ、と考えていることが読み取れる。

3 日本の部活動との活動量比較

次に、私が顧問を担当した立命館中学校サッカー部の2015年の活動を比較サンプルとして、スペインのフットボールクラブの理想的な活動量(中学生年代)の間にどの程度の違いがあるのかをみる。

まず、スペインのフットボールの活動量については、中学生年代の理想的な過当たりの練習量が273.63分であったことから、過当たり270分の練習を行った場合の年間活動量を算出する。

また、これとは別にスペインでは年間約30試合の公式試合がある。これも【試合時間70分+前後の準備時間80分】=【1試合あたり150分】として活動量に算入する。また、スペインのフットボールクラブは夏季休暇(いわゆるオフシーズン)、クリスマス休暇が存在する。年間活動量の計算に際しては夏季休暇を6週間、クリスマス休暇を1週間はさむと想定した⁴⁾。1年を52週としたうえで、休暇を除く45週間活動を実施する想定で年間活動総量を計算する。

これによると【過当たり270分×45週間】=12,150分が理想的な年間の総練習時間である。これに【公式試合150分×30試合】=4,500分を加える。

結果として、スペインのコーチが考える理想の練習時間にもとづく中学生年代の年間総活動量は16,650分(277.5時間)となる。

次に、立命館中学校の2015年の年間総活動量については、実際のスケジュールにもとづき活動時間を算出した。様々な学校行事やテスト期間などがはさまるため、スペインのように、過当たりの練習時間×過当たりの総活動時間、という計算式を当てはめることはできないが、実際に実施したスケジュールから算出した数字なので、ほぼ正確な年間総活動量を算出できている。

立命館中学校サッカー部の2015年の具体的な活動ペースは以下の通りである。

①平日の放課後練習(基本的に月・火・木・金実施)

3月～10月

月・木・金 120分実施

火 80分実施(時間割の関係)

11月～2月

月・木・金 90分実施

火 40分実施(時間割の関係)

②平日の練習(朝)

月・火・水・木・金 それぞれ40分実施

③土日の練習(練習試合等も含む)

土・日 とも180分

④長期休暇中の活動

1日あたり180分

⑤公式試合

1試合あたり150分

これにもとづく、2015年の立命館中学校サッカー部の基本的な過当たりの練習総量(概算)は、3月～10月の場合、【月(160分)+火(160分)+水(40分)+木(160分)+金(160分)+土(180分)+日(180分)】=1,040分となる。日本の場合スペインほど毎週末公式リーグ戦が行われるわけではないので、週末の多くは練習時間に算入される。

スペインのコーチが考える理想的な過当たりの活動時間が、【練習約270分+公式試合150分】=520分なのに対し、立命館中学校の一般的な1週間の総活動時間(3月～10月)は1,040分であり、スペインの2倍に相当する。

次に、立命館中学校サッカー部の年間総活動量を算出する。算出には2015年の中学サッカー部の年間スケジュールに、上記①～⑤の数字を当てはめた。

これによると、立命館中学校の2015年の1年間の総練習時間は実に38,640分に達した。そして、2015年の公式試合が20試合あったため、【公式試合150分×20試合】=3,000分をこれに加える。結果として、2015年の立命館中学校の年間総活動量は41,640分(694時間)となった。

以上の結果をまとめたものが表2となる。

2015年の立命館中学校サッカー部の実際の年間総活動量と、スペインのフットボールコーチが考える中学生年代の理想的な年間総活動時間との間には、実に約2.5倍の差があった。

(表 2) 立命館中学校サッカー部 (2015 年) の活動量と、スペインのフットボールコーチが考える中学生年代の理想的な活動量との比較

	立命館中学校サッカー部	スペイン
週当たり活動量	3 月～10 月 / 約 1040 分 11 月～2 月 / 約 870 分	年間通じて 約 270 分
公式試合数	20 試合	約 30 試合
長期休暇	夏季 6 日 冬季 8 日	夏季約 42 日 冬季約 7 日
年間総活動量	41,640 分 (694 時間)	16,650 分 (277.5 時間)

ただし、2015 年の立命館中学校サッカー部は朝練習を実施し、土日とも休みなく活動を行っていたため、おそらく一般的な部活動よりも活動時間はかなり多く、部活動の平均的な活動量を大幅に超えていた可能性がある。そのため比較サンプルとしては必ずしも適切ではないかもしれない。

とはいえ、同じようなペースで活動しているサッカー部は私の周囲にも多くみられる。そして、スペインの理想的な活動時間との間にこれほどまでの差がありながら、サッカー競技においてはスペインの方が成果を挙げているという事実は注目に値する。

また、これはサッカーに限らず他の部活動においても、自分たちの活動量が本当に適切であるのか、見直す必要性を少なからず示唆していると考えて良いはずだ。

現在部活動改革議論が盛んにおこなわれているが、考えるべきは教員の働き方の問題だけではない。量より質の日本の部活動文化を、活動の中身から変えていくことで、結果的に教員の働き方にも好影響がもたらされる。そのような方向性での改革議論があってよいはずだ。

4 短時間で効果をもたらす活動の工夫 スペイン・フットボール指導の場合

以上、スペインの理想的な活動時間と、私が担当した部活動の活動時間の差が極めて大きいことを見てきた。

次に、スペインでは、私が担当していた部活動に比べてはるかに短い時間の中で、どのような工夫を行うことで良い成果を挙げているのかを検証する。

スペインのフットボールコーチを対象に実施したウェブアンケートでは「1 回の練習をより良いものにするために、どのような工夫をしているか」という項目を設置し、自由記述形式で回答してもらった。その中の特徴的なものをいくつか以下に記載する。実際の回答はスペイン語であるため、私の方で日本語訳を試みた。

・質問に対するスペインフットボールコーチの回答
「トレーニングの計画を立て、それらのタスクの目的を達成し、トレーニングする全ての内容が試合に反映されていることを選手が理解すること」

「子供たちにエクササイズやセッションを実行させるだけでなく、その狙いや内容を理解させること。」

「練習の具体的な目標を設定し、それが 100% 達成されるために必要な時間を計算する。子供たちは練習と練習の合間の数分が無駄になることを知っている。時間を有効に活用する方法を知ることが重要。」

「与えられた練習時間の中で選手が最大限それを利用できるようにすること」

「子供たちにやる気を起こさせ、学び、楽しんでもらえるようなゲームを考えること」

「トレーニング時間を効果的に活用すること。私のチームの場合実際のトレーニングは 75 分。これを最大限利用するようにすること。そのためには、その日のトレーニングに参加するプレイヤーの数を知り、いくつかのグループを作る場合は、それらを練習前に事前に用意しておくこと。また、できるだけ短い時間で練習を進められるようにするために、必要な道具の準備などを整理しておくことも重要。そのようなことを手助けしてくれるスタッフが複数いることが理想」

「子供たちがボールに継続的に触れ、かつ彼らとその練習のタスクを十分考え、理解できるようにする。時間内で子供が理解を深められる効果的なタスクを設定する。子供が学び、遊べるような内容にすること」。

「全ての選手が練習中に立ち止まることなく、練習に積極的に参加するよう促進すること。ま

た明確な目的を持った練習を実施し、選手がそれを理解すること。』

多くの回答者に共通して挙げられる内容として、私が特に注目したのは「時間を有効に活用すること」「明確な目的を持った練習を、指導者が準備すること」「そして選手がその練習の内容を理解すること」などである。これらは明らかに「量」ではなく「質」に依拠した観点である。

日本の部活動とスペインのフットボール指導との大きな違いの一つに「活動時間の有限性」が挙げられる。日本の部活動は、グラウンドや体育館、教室などの学校インフラに支えられ、顧問の裁量でどれだけでも活動時間を確保することが可能である。しかし、スペインの現場では、使用できるインフラは公共の施設であることがほとんどで、それを互いに共有しながら限られた時間の中で活動が行われる。そのため、例えば日本の部活動でよく行われる「朝練習」や「自主練習」はスペインでは実施されないし、概念すら存在しない。そもそもそういったことを実施するインフラ環境がほとんどの場合整っていないからである。

そのため、今回のウェブアンケートの記述中にも「限られた時間を最大限活用する」という主旨の回答が最も多くみられた。限られたインフラを皆で共有している環境から、自分たちに与えられた時間の中で効果を最大化する方法を彼らは常に模索している。また、そのことは同時に、フットボールにおいてはその内容が極めて「科学的」「合理的」な方向に追及される。

私が現地で参加している活動の様子を見ても、練習の内容は極めて緻密で科学的、また複合的である。

日本の場合往々にして「基礎・基本を大切にす」という傾向が全てのスポーツに伏流していると私は考えているが、スペインのフットボールには「基礎・基本」といった概念はほとんど存在しない。事実、アンケートの回答にも「基礎」「基本」といった言葉は1度も出てこなかった。むしろ「試合に即した練習」「複合的な練習」「全員が同時に参加できる練習」などの言葉が多く挙げられた。すなわち、与えられた有限の活動時間の中で効果を最大化するために「基礎・基本」などの

概念は無用なのである。

日本人は「基礎・基本」の概念を捨てることに対する心理的抵抗が強い。私自身もそうである。しかし、そうした日本的な常識を打ち破っていない限り、日本の部活動はいつまでも「長時間拘束」の殻を破ることは出来ないだろう。そのような旧来の常識を打ち破り、有限な時間の中で「科学的」「合理的」な内容を追求すれば、短時間で効果を上げる方向にシフトすることが可能である。無論これは、全ての部活動に共通して言えることだ。そしてそうなれば部活動の活動総量規制というのはむしろ、生徒にとっても教員にとっても良い方向に働くはずである。

IV 本校における未来の部活動の在り方

言うに及ばず、立命館は私学であるから、「学業」と「充実した部活動」の両方を高いレベルで提供できれば、生徒の募集にとっても非常に有効である。

充実したインフラを備える私学は「充実した部活動」を提供する潜在的な能力を備えているはずである。近年の部活動改革議論により、部活動から地域のスポーツクラブ等への生徒の流れは、公立学校では加速していくだろう。しかし、保護者や生徒の立場からすると、学校に通いながら放課後の課外活動を別の場所に移動して行うというのは、例えば送迎の負担一つとってみても決して簡単なことではない。

半面、私学が部活動改革の後も「学業」と「部活動」を同一キャンパス内で、充実したインフラを最大限活用して提供できるとなれば、生徒募集に際しても極めて大きなアドバンテージとなるはずである。

ただし私は、現在多くの私学が実施しているような「部活動強化政策（有能な生徒を集めて全国レベルの大会で成果を上げる）」を推進すべきだとは考えない。あくまでも本校は、充実した「学業」と「部活動」の両立が可能となる環境を提供すべきだ、と考えている。

立命館中学校・高等学校へ入学する生徒にとって、学業が最優先事項であることに変わりはない。しかし、科学的で合理的な活動が行われる部活動

に身を置き、生活にゆとりをもって学業との両立をより高次元で果たすことは生徒のその後の成長にとって非常に有益である。またそれは学校の文化にもなり得るだろう。

そのような考えにもとづき、以下、部活動の改革の一案を示す。教員の働き方改革にもつながり、かつ今以上に効果を上げることができる部活動の在り方をまとめた。

GSD school の部活動のシステムを採用しつつ、教員を部活動の負担から解放するのが基本的な方向性である。また、限られた時間の中で、科学的で合理的な活動を追及する活動環境へシフトすることも狙いとしている。

1 部活動改革案

(1) 部活動月謝の導入

教員への手当てや部活動指導員の原資とする月額については検討が必要

(2) 部活動指導員の導入

- ・卒業生のネットワークや、大学のネットワークを活用し「教師になりたい若者」「指導者になりたい若者」を支援するシステムを構築する（例：教員免許を保持する大学院生、指導者を志す大学部活動の部員など）

- ・月謝から給与を充当する

(3) 教員の部活動担当は希望制

- ・希望する教員のみが活動手当を受け取る形で顧問を担当する
- ・希望者がいない部活動については外部指導員を導入する（場合によっては週末の引率担当教員は必要か）

(4) 部活動手当は時給制

- ・平日・土日関係なく、一律で時給制の活動手当を支給する（教員・外部指導者ともに）
- ・ただし、手当てを受け取る責任上、教員は部活動の活動時間中は現場で指導する責任を負う
- ・学校も顧問を担当する教員が放課後の活動に必ず関わられるよう業務を調整する

(5) 部活動担当教員と非担当教員の役割分担の明確化

- ・部活動担当教員は放課後の活動時間に拘束されるため、部長や主任等の役職を持たない
- ・部長や主任等の校務に関わる役職は部活動を担

当しない教員が担当する

- ・そのため、必ずしも顧問は「希望すれば必ずなれる」ものではなく、希望した教員を顧問に配置するかどうかの最終決定は学校が責任を持つ
- (6) 過当たりの活動総量規制を実施

- ・「週 10 時間まで」といった活動制限を設定する（中高による時間の差別化は必要か）

- ・顧問の裁量で自由に活動するのではなく、活動日と時間を明確化し、相当額の月謝を徴収し、時間内で最大限の効果を上げることを目指した活動を行う

- ・ただし夏休みなどの長期休暇は別途規制の設定が必要

(7) 科学的・合理的な活動内容の追求

- ・従来の日本的な部活動文化を見直し、「量より質」の追求をはかるとともに、顧問はより高い成果を挙げることにに対する責任を負う

以上が私の考える部活動改革案である。この改革は、特に生徒の目線で見た時に、これまでの部活動にはない以下のようなメリットを有す。

- 1) 全ての部活動は専門の教員又は外部指導員によって指導が行われるため、従来よりも質の高い活動が実施される
- 2) 月謝の支払いという負担が発生する代わりに、日々の活動現場には必ず顧問（教員又は部活動指導員）が付き添う体制が確立されるため、活動の質は向上する
- 3) 活動総量が規制されるため、学業に充てる時間がより確保され、充実した学校生活につながる

V おわりに

本稿において私は、研修先である GSD school が実施している部活動のシステムについて紹介するとともに、フットボールを事例として活動時間の削減および質の追求の余地が日本の部活動にはまだまだ残されていることを明らかにした。そしてそれらを踏まえ、私なりの部活動改革案を提示した。

この改革案は結果的に教員の働き方改革に資するものであると確信している。私はスペインでの研修を通じて「教員の仕事を楽しむ姿勢」に強い感銘を受けた。彼らは、部活動を担当している教

員でさえ「私の学校は役割分担が明確でとても働きやすい」と口を揃えて言っている。

一方で、日本は部活動改革の重要性が叫ばれるものの、部活動に意欲を持って取り組む教員の声がそこに反映されているとは言い難い。野村駿（2018）によると部活動を担当している中学校教員の53.8%は「来年度も部活動顧問を担当したい」と考えている⁵⁾し、60.4%は「部活動の顧問は楽しい（どちらかといえば、含む）」と考えて⁶⁾いるにも関わらず。

このような声を置き去りにすることなく、私学が部活動改革を行っていくうえでむしろ良い方向に活用していくことが大切であろう。

Iにも書いた通り、私は部活動の顧問にやりがいを感じているし、これからも充実した活動に携わりたいと考えている。そして生徒も同様に、充実した活動に参加しながら、更に学業面でも成長することを願っている。

そのような方向性で、私学として独自に部活動改革を実施していくことが出来れば、それは本校の先進的な教育スタイルの一例として、より社会に認知されていくものになると考えている。

同時に教員にとっても幸せな労働環境を手に入れる一助となるはずである。

注

- 1) 内田良（2017年7月）『ブラック部活動』東洋館出版社
- 2) 内田良・上地香社・加藤一晃・野村駿・太田知彩 共著（2018年11月）岩波ブックレット『調査報告 学校の部活動と働き方改革』7頁
- 3) 前掲書 19頁
- 4) 休暇週数は、スペインのコーチへの聞き取り、および、佐伯タ利子オフィシャルブログ「スペイン育成年代のトレーニング総時間 練習時間と競技力の関係性」<https://ameblo.jp/yuriko-saeki/entry-12360356402.html>（2019.1.8閲覧）を参考にした
- 5) 内田良・上地香社・加藤一晃・野村駿・太田知彩 共著（2018年11月）岩波ブックレット『調査報告 学校の部活動と働き方改革』29頁
- 6) 前掲書 30頁

立命館守山中学校・高等学校における教育相談の取り組み

Empirical trial of school counseling at Ritsumeikan Moriyama Junior & Senior High School

立命館守山中学校・高等学校
Ritsumeikan Moriyama Junior & Senior High School

服部 紀代
Kiyo Hattori

I. はじめに

近年、学校教育現場は、いじめ、不登校、特別支援、虐待、生徒指導に関する問題行動等、多岐にわたる課題が山積み、その内容は多様化・複雑化している。そのため、学校における児童生徒が抱えるあらゆる問題への対応は、関係教職員が校内体制を整えたいわゆる「チーム学校」で行われることが求められるようになり、それらを担うのが教育相談であると期待されている。

私立学校も公立学校同様、生徒の不適応の問題が増加している。学校数の増加、少子化、社会経済不安等による厳しい学校経営の中、生徒確保の競争が激化し、従来のように入試選抜による生徒のレベルを一定に保つことが困難になり、さまざまな学習レベルの生徒やメンタルヘルス問題を抱える生徒が入学するようになった背景が考えられ

る。文部科学省の調査より私立学校にも「特別なニーズを持つ児童生徒」が在籍することが明らかになり、私立学校の特別支援教育体制整備を推進するが整備の遅れは顕著である（図1）。

II. 私立学校の教育相談の現状

次に、私立学校の教育相談はどのような状況に置かれているのかを把握するため、私立学校を対象にした先行研究を取り上げる。

高橋（2012）は私立学校にも発達障害をはじめ特別な配慮を要する生徒が在籍しているにもかかわらず、組織的に対応できていない問題状況を示し、私立学校の独自性を尊重しながらも、私立学校にも特別支援教育システムを早急に構築していくことが不可欠だと論じた。

星野（2012）は教育相談活動への関心は高いが

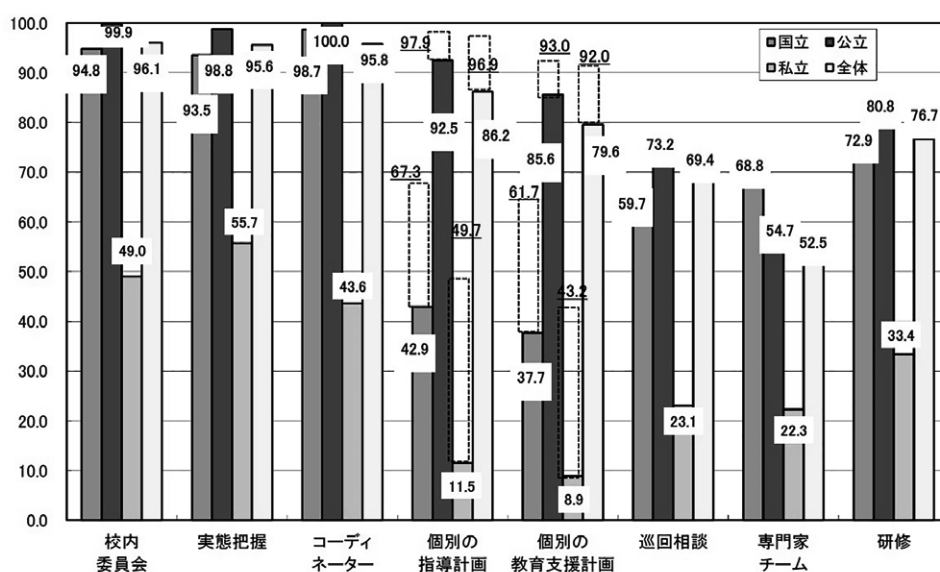


図1. 平成29年度「国公立別・中学校項目別実施率」

（出典：文部科学省初等中等教育局「平成29年度特別支援教育体制整備状況調査結果」）

体制が整っていない学校も多く、実際の取り組みには学校間による差が大きいと論じた。

三浦・橋本（2013）は、特別な教育的ニーズを持つ生徒への支援では教職員の生徒理解および生徒自身の自己理解の促進が学校適応の改善に効果的であり、早期支援が重要だと指摘したが、開発的・予防的支援が浸透していない状況や、学校・教職員間の意識や認識の差があることも論じた。

つまり、私立学校のエデュケーション相談の現状は、公的支援が少ない中、各学校が独自の方法で行っているが、さまざまな課題が山積している。

Ⅲ. 本校のエデュケーション相談体制の歴史

本校は創立期より、エデュケーション相談体制の導入やその運営の課題について検討してきた。現在は、生徒部に所属し、年々増加する特別なニーズを持つ生徒への対応について、より組織的な活動が求められ、大きな役割を担っている。

今回は、エデュケーション相談体制を導入した養護教諭（退職）、スクールカウンセラー（以下、SC）、エデュケーション相談担当の主任を経験した教員のヒアリングを実施し、エデュケーション相談体制の導入から現在の体制構築までの経緯と当時の課題をまとめた。

1. 本校創立期のエデュケーション相談（～2014年度）

（1）導入の経緯

2005年、発達障害者支援法が施行され、文部科学省による特別支援教育体制の整備が始まり、学校は特別支援教育体制の構築や特別支援コーディネーターの設置を求められた。

当時、創立期にあった本校は、生徒の心のケアを担う保健室の体制や校内における相談機能の役割はまだ確立されていなかった。SCはすでに配置されていたが、保健室やエデュケーション相談の体制が整っておらず、SCが持つ要支援生徒の情報を共有する場が少なく、十分に連携することができなかった。さらに不定愁訴を訴える生徒や不登校生徒が増加し、高校では許容限度欠課時数の延長（学校生活上、心身に関する支援が必要な生徒に対し、単位認定に規定された欠課時数を延長し、規定を緩和する制度）を必要とする事例が出てきた。

そのような状況から、養護教諭やSCは生徒情

報を共有する必要性を強く感じ、養護教諭が管理職に「共有の場」の設置を提案し、まずは高校のエデュケーション相談が開始し、その後、中学校も開始した。

（2）体制の概要

導入にあたり養護教諭が作成した体制の素案を利用し、生徒部の中に各学年のエデュケーション相談担当者と養護教諭が配置され、養護教諭がSCやエデュケーション相談担当者の情報を連絡する役割を担った（図2）。その後、高校にエデュケーション相談主任が配置された（図3）。

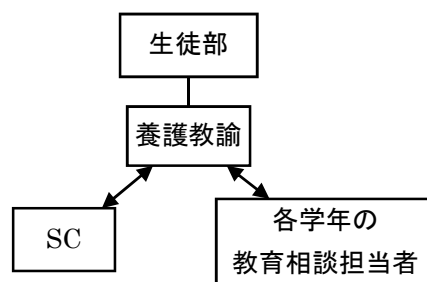


図2. 導入当初の組織図

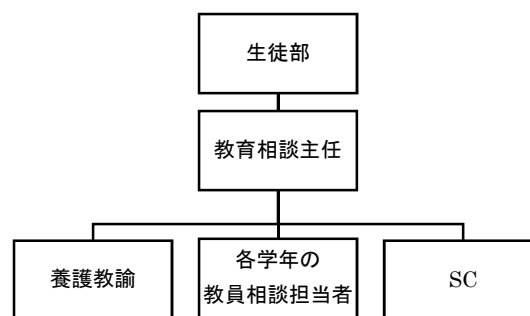


図3. 修正後の組織図

（3）情報共有や個別支援の検討の方法

週1回、エデュケーション相談の会議を開催し、生徒情報を共有した。共有シート（表1）を作成し、会議ごとに配布し、各参加者がメモを取った。高校の欠課時数延長申請の素案もこの会議で議論し、作成した。

表1. 情報共有シート

201●年度 5月●日 中学 エデュケーション相談会議		
中学1年		メモ
1組	立命 太郎	（例）今週欠席が多い
2組		

個別支援の検討は、エデュケーション相談の会議、個別に時間設定したケース会議（当該学年主任、担任、当

該学年の教育相談担当者、養護教諭、SC、必要に応じて管理職も参加)、スーパーバイザー(以下、SV)が参加するコンサルテーション会議で行った。

(4) 課題

体制の導入後、当初は養護教諭が主体的に動くことで成り立っていたが、学校の組織的な活動になると、多くの情報が収集され、生徒の状況が視覚化されるというメリットの一方で、教育相談担当者の負担感や教育相談に関する認識が共有できていないというデメリットが明らかになった。

また、毎年、教育相談担当者が交代してしまうため、生徒情報や教育相談の取り組みが引き継がれず、年度当初は引き継ぎに時間が割かれてしまう状況があった。

2. 教育支援センターの独立(2015年度)

(1) 教育支援センターの独立

2015年、生徒部から教育相談が独立し、教育支援センターと名称変更した。その背景は、中学校、高校において、個別支援を要する生徒が増加したことがある。生徒個々の特性に沿った学校生活の支援を検討する分掌として設置された。構成員が役割を持ち、さらなる組織的な活動を心掛けた。

年度当初の会議で、教育支援センターの役割や業務内容を共有し、その内容を教育相談担当者が担当する学年の会議で説明し、教育支援センターの役割を周知した。

(2) 体制の概要

図2を応用し、教育相談主任を教育支援センター主任と改称し、中学校と高校の両方の支援体制をまとめる役割を担った。教育支援センター主任は中学所属の教員(副担任、生徒会活動の主任を兼任)であった。教育支援センター担当者(以下、支援担当者)は中学校と高校の各学年1名ずつ任命され、養護教諭2名、SCが加わった(図4)。

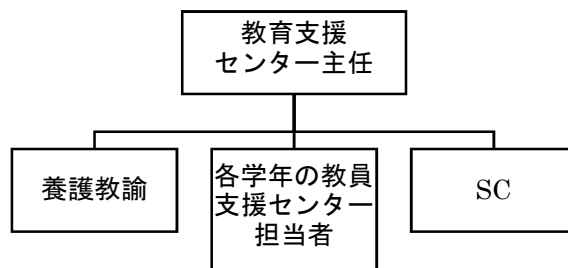


図4. 教育支援センターの組織図

(3) 情報共有の方法

週1回、中高別の教育支援センター会議(以下、支援センター会議)を開催し、生徒情報を共有した。教育支援センター主任、SCは中高両方に参加し、各学年の支援担当者と養護教諭は中高別に参加した。

各学年の支援担当者は、学年会議で生徒情報を収集し、支援センター会議で共有された情報を担当する学年団(同じ学年に所属する教員による組織)に伝え、丁寧な情報共有を徹底し、チーム支援の意識の定着を図った。養護教諭は会議後、中高の内容を共有し、中高問わず対応できるようにした。

また、校内の統一された支援や中高6カ年の継続した支援を目指すため、教務部が設定する授業担当者会議(1学期の早い時期に、各学年の教員、教科の担当教員、管理職、養護教諭が参加し生徒情報を共有)、年度末の生徒情報の整理、次年度の学年団への情報の引き継ぎなど、丁寧かつ確実な生徒情報の共有を心がけた。

共有シート(表2)はExcelを使用し、各学年の支援担当者、養護教諭、SCが会議日までに生徒情報を入力した。

共有シートは教育支援センター主任が会議ごとに印刷・配布し、追加情報や支援内容のメモを取った。会議で追加された情報は、共有シートに

表2. 共有シート(2015・2016)

中学1年		申し送り	4月			5月
			3週	4週	2週	2週
1組	立命太郎	小3時、一時不登校	入学式出席できた	表情暗く馴染めず	担任が本人と話す	GW後欠席増加→5/●家庭訪問
1組						
2組						

担当者が適宜、入力した。

共有シートは校内 LAN 上の「教育支援センター」フォルダ内に置き、教育支援センターの構成員のみが閲覧可能とした。このシートを一年間使用することで、学期末や年度末には年度当初からの情報を確認することが可能になった。

（4）個別支援の検討方法

個別支援の検討は、支援センター会議、ケース会議、コンサルテーション会議で行った。

個別支援は、生徒の状況や特性、学校行事などの学校生活上の課題によって、教員や SC が本人や保護者に直接支援、教員が見守りながら必要に応じて支援、直接的な支援はせず見守るなどの対応をとった。支援は一定期間実施し、どのような変化があるかを共有し、状況に応じて支援方法を変えていった。

不登校傾向の生徒や集団生活・集団活動が著しく苦手な生徒について、保健室利用を推奨しながら継続的な登校支援を行った。また、出席が単位認定の要件となる高校では、支援センター会議で欠課時数を共有し、日常では本人と担任が定期的に確認しながら、単位数の多い授業や欠課時数が少ない授業を保健室利用や時差登校をすることにより、登校支援を行った。

（5）課題

週一回、中高別で生徒情報を共有するようになったが、一コマ（50分）の時間では3学年分の生徒情報を共有することで手一杯であった。そのため、具体的な支援の検討まで至らず、その他の時間に個別のケース会議を設定し、再度集まって検討するため、会議時間の調整困難により具体的な支援の検討が先延ばしになってしまうことや、支援担当者の負担増というデメリットがあった。

具体的な支援検討については、教育相談の研修を受けている教員がごくわずかのため、SC が不在（本校は週3日勤務）の場合は検討が進まないこと、支援に関する PDCA の意識が薄く、支援の効果が不明な状況もあった。

また教育支援センター主任が中学所属の教員であったため、高校との関わりが薄く、生徒の状況理解が困難であった。特に、長期欠席生徒の動向

が把握できず、会議に情報が上がってきた時にはすでに欠課時数延長申請が必要な状況に陥り、具体的な支援が検討されないまま成績不良となり、進路変更を余儀なくされる事例もあった。

高校の欠課時数延長申請について、延長申請書類の準備時期、申請および認定の条件や、認定の会議の流れなど、校内での認識が統一されておらず、学年間で差が生じていた。

3. 生徒部に再編された教育支援センター

（2016年度・2017年度）

（1）生徒部に再編

校務分掌の整理により、教育支援センターは生徒部に再編された。

（2）体制の概要

「2. 教育支援センター」と同様の体制をとった。教育支援センター主任は、2016年度は中学所属（2015年度より継続）、2017年度は高校所属（担任・学年副主任を兼任、教育相談担当の経験者）の教員であった。

2016年度より、教育支援センター主任の業務を養護教諭がサポートしながら運営した。サポートの目的は、情報が入っているにもかかわらず、情報共有や支援検討する時間を取れず、支援につながらない状況をなくすことであった。2016年度は、教育支援センター主任が他の業務で多忙な時期は、養護教諭がケース会議の調整や学年とのこまめな情報共有を行った。2017年度はチーム支援体制を強化するために、教育支援センターの運営業務を教育支援センター主任と養護教諭が分担した。教育支援センター主任は主に公式書類の作成や会議の調整を行い、自身の所属学年の支援担当者を兼任した。養護教諭は中高の両方の生徒情報の把握を心掛け、各事例の動きを経過観察し、動きが停滞している場合や新たな情報が入り迅速な情報共有が必要になった場合に、個別の情報共有やケース会議の開催を提案し、教育支援センターの構成員や学年団との調整を行った。

また年度当初の会議では、教育支援センターの役割や業務内容に加え、生徒観察の視点を構成員全員で共有し、その内容を各学年の支援担当者が学年会議で説明し、教育支援センターの役割を周

知徹底するとともに、生徒観察の視点を共有化することを目指した。

(3) 情報共有の方法

従来の手法を踏襲しつつ、中間と年度末に名前が上がっている生徒の支援レベルを判定し、結果を記載する欄を追加した（表3）。

表 3. 共有シート（2017～）

中学 2 年		中学 1 年		4 月	5 月	…	9 月	中間
		申し送り	支援レベル	2… 4 週	2… 4 週		1… 4 週	
1 組	立命太郎	小 3 時、不登校あり中 1 前半欠席多いが、後半持ち直す	B	順調に登校	部活楽しむ		文化祭も参加	C
1 組								
2 組								

支援レベルの判定は情報共有が必要な頻度によって判定した（表4）。

まず、各学年会議で支援レベルを議論した後、支援センター会議で各学年の議論結果と、教育支援センター主任、養護教諭、SC のそれぞれの判定とその理由を共有し、議論の上、総合判定した。支援レベルの判定の目的は、生徒の変化を定期的に評価し、本人の心身の状態や特性に応じた成長を促すことができるような個別支援を検討することである。

また、一度でも名前が上がった生徒については、以前は支援対象であったがその後不要だと判断された場合でも、一覧から削除せず残すようにした。これにより、年度途中や次年度に再度名前が上がった際に、以前の状況を確認することが可能になった。

表 4. 支援レベル

支援レベル	支援内容
A	常に共有
B	会議ごとの共有
C	見守り + 適宜共有
D	見守り

校内全体での共有は、引き続き、授業担当者会議での共有や、年度末の生徒情報の整理、次年度の学年団への情報の引き継ぎなどを継続した。次年度の学年団との引き継ぎの際には、多忙な新学期当初の生徒観察の視点として参考にしてもらう目的で、支援センター会議で判定した年度末の支援レベルを共有した。

(4) 個別支援の検討

個別支援の検討は、支援センター会議、ケース会議、コンサルテーション会議で行った。

個別支援の検討では、教育支援センター内のチーム支援の意識を高めるため、さらなる情報共有の徹底や学校と保護者の連携による支援を検討した。学校と保護者が連携した支援は、①学校と保護者が連携することで本人への支援が充実すると SC が判断した場合、②本人や保護者が学校との連携を希望した場合、③担任や養護教諭が SC と連携した支援が必要だと判断した場合、に行った。連携までの流れは次の通りである。まず、支援センター会議で状況を説明し、連携を提案し、必要だと判断された場合、ケース会議を実施し、学年団や養護教諭とともに連携方法を検討する。次回の SC の面談時に SC が保護者に連携に関する内容を伝え、保護者の承諾の上、面談に教員（主に担任や養護教諭）が同席し、チーム支援の方法を共有する。

この流れにより、学校と保護者が共通した支援方針を持ち、支援に関する困りごとやつらさも共有することができ、より効果的な支援につながる事例が少しずつ増えてきた。さらに SC 面談に教員が同席することは、教員自身が教育相談の視点を学ぶ機会にもなっている。

(5) 課題

2016 年度は、教育支援センター主任の業務を養護教諭がサポートすることで、教員間の調整がスムーズになり、ケース会議が増加し、チーム支援が活発になった。一方で、それらの多様な動きを会議で共有することが追い付かない状況が生じた。

教員の知識不足や、教育相談に関する意識の差による観察視点のズレから、支援検討に必要な情

報が十分に入らず、必要な時期の効果的な支援につながらなかったことがあった。

また外部機関と連携した支援が必要な事例が始めたが、これまで外部機関と連携した支援の経験が少なかったため、外部連携の意義や目的の共有や連携方法の検討に時間を要した。

2017年度は教育支援センターの運営業務を教育支援センター主任と養護教諭が分担したが、年々増加する要支援生徒や保健室来室者により、養護教諭の負担が増加し、保健室運営に支障をきたす状況が生じた。

4. 2018年度 教育支援センター

(1) 体制の概要

教育支援センター主任が初めて中高別に配置された。中学は担任・教科主任・部活顧問の兼任、高校は担任・学年副主任・部活動顧問の兼任、両者は自身の所属学年の支援担当者も兼任した。

その他は、各学年の支援担当者、養護教諭、SCで構成された。養護教諭が教育支援センター主任をサポートする体制は継続した。

(2) 情報共有の方法

中高別の定例会議を隔週に一回にし、中学校と高校が毎週、交互に入るように設定した。

共有シートは2016、2017年度と同様の形式を使用し、定例会議日までに生徒情報を入力すること、支援レベルの判定を継続した。

校内全体での共有は、引き続き、授業担当者会議での共有、年度末の生徒情報の整理、新学年団への情報の引き継ぎなどを行った。2018年度の授業担当者会議は、教務部が校内の生徒情報の共有を強化する目的で、4月一週目の会議日に第1回、5月連休明けに第2回、2学期に第3回が開催された。以前は高校主体であったが、2018年度は中学校も授業担当者会議を開催し、高校と同様に、学習面、精神面、身体面、生活面の不安がある生徒情報を校内全体で共有するという体制が実現した。

(3) 個別支援の検討

個別支援の検討は、支援センター会議、ケース会議、コンサルテーション会議で行った。

個別支援の検討では、校内のチーム支援の意識を定着させるため、学年団と教育支援センターの連携の強化や学校と保護者との効果的な連携支援を心掛けた。

高校の欠課時数延長申請について、2018年度は申請書類の内容を修正し、認定要件や申請準備の時期の統一を図った。認定要件は、①本人・保護者が申請を希望していること、②次に掲げるいずれかの証明があること（医療機関の診断書、定期的な医療機関受診、外部機関による検査所見、SCによる所見書）とした。①は必須であり、②の要件を満たす場合と満たさない場合の両方において、欠課時数、これまでの経過、担任の生徒所見、今後の方針などを記載した書類を作成し、議論を重ね、教員会議で承認する。申請準備は、欠課時数が「単位数×3」に至った時点で学年団によるモニタリングを開始し、「単位数×5」で申請のための会議を招集するような流れで動いた。

(4) 課題

近年は教育支援と生徒指導が重なる事象が増加し、より慎重な対応が必要な状況がある。生徒部の中に生徒指導、生徒会、教育支援センターがあり、生徒部主任が統括している。今後はますます生徒指導と教育支援センターの情報共有や連携を強化する必要がある。

依然として、教員の教育相談に関する意識の差が支援の妨げになる場合がある。校内での意識統一をより一層図る必要がある。

2018年度は教育相談に関する生徒観察の視点を共有するために、hyper-QUを導入し、夏季校内研修会で活用方法を外部講師に紹介してもらった。その効果については、さらなる実践の積み重ねによって将来的に検証する課題としたい。

IV. その他の取り組み

1. コンサルテーション会議の活用

本校の教育相談体制が導入された当初より、SVによるコンサルテーション会議が開催されていた。本校のSVは立命館大学教授の春日井敏之氏が務めている。

本校のコンサルテーション会議は月一回開催さ

れ、SV に助言をもらいながら生徒の個別支援を検討したり、教員への研修や個別相談をしたりと、教育相談についてさまざまな角度から学ぶことが可能な機会になっている。例えば教員研修では、初めて教育相談担当になった教員の教育相談に関する意識、初めて担任になった教員への生徒観察の視点、いじめ・不登校・生徒指導等の問題への対応方法などがある。このような機会を重ねることは、教員がチーム学校という意識を強化すると考えられるため継続する必要がある。しかしこのような校内研修は、教員の時間外勤務の増加、研修の企画・準備に関する負担などのネガティブな理由から、企画段階で止まってしまうことが少なくない。継続していくためには、教員研修の年間行事に年度当初より組込むべきであると考ええる。

2. 教育相談の高大連携

立命館大学と各附属校ではさまざまな高大連携事業が行われている。

本校の教育相談は以前より高大連携に力を入れており、継続支援してきた生徒を大学生活を送るうえで必要な支援につなぐことに尽力している。その目的は、生徒の自己理解の程度に応じ、大学生活に本人のペースで適応できるような条件を整えることである。高校から大学への進学という新しい環境への移行期には、要支援生徒にとって大きな不安や緊張が生じる。しかし、大学における見守りの目は、中学校や高校時代のような、学級担任による学級単位での緊密な見守りのそれとは大きく異なる。当然のことながら、要支援生徒の成長によっては、高校までのような緊密な見守りを必要としなくなる場合もある。しかし慣れた環境の中での見守りによって成長を遂げてきた生徒にとって、大学進学をきっかけにその見守りが消失することは、生徒のさらなる成長を阻むだけでなく心身状態の後退にもつながりかねないリスクを孕んでいる。そのようなリスクを少しでも回避するために、本校では要支援生徒の情報を立命館大学の各キャンパスの支援コーディネーターと丁寧共有している。

本校の高大連携は年2回実施している（表5）。卒業生の動向の共有と、当該年度の内部進学者の情報共有である。

この高大連携の懇談は、大学における要支援生徒個々の課題や、必要と思われる支援をアセスメントすることを目的としている。中学校・高校在学時の学校生活、成績、学習態度、相談歴、性格、疾患や精神状態の情報を共有している。近年では重度の身体疾患（心臓疾患、アナフィラキシーなど）の要支援生徒の情報も共有している。

表5. 本校の高大連携（教育相談）

	内容	本校の主席者	大学の出席者
12月	卒業生の動向（単位取得状況・相談状況など）	管理職 前年度の学年主任 教育支援センター主任・担当者 養護教諭 SC	SV 各キャンパスの支援コーディネーター
2月	当該年度の内部進学者の情報	管理職 当該年度の学年主任・担任 教育支援センター主任・担当者 養護教諭 SC	

共有にあたり、事前に本人や保護者の同意を得て、本人や保護者の希望や本人の支援レベルに合わせ、入学前に相談する生徒、入学後に相談する生徒、直接支援は要しないが必要に応じて相談にいくかもしれない生徒などの情報を共有する。

しかし、このような高大連携を実施する一方で、近年、大学生活に適応できない生徒が増えている現状がある。その要因の一つは学部選択の段階でのミスマッチングである。本人の特性と学部の特性が最初から合致しないケースがある。例えば、ADHDの生徒でスケジュール管理が著しく苦手な生徒が実習の多い学部を選択した場合、一年目の教養教育では何とか単位が取れるが、実習と課題が繰り返される時期には自己管理できない状況に陥ってしまう。今後は、支援検討の際に、本人の自己理解度に応じて、進路選択の視点も取り入れる必要があり、キャリア教育や教務といった校

務分掌との連携も必要だと感じている。

V. 今後の教育相談の在り方について

現在、「チーム学校」「多職種連携」の対応がますます求められているが、上手くいかない現状もある。そのため、近年、チームや連携に関する報告や論文が徐々に増加している。

渡津(2017)は、教員が難しい教育問題に対処するために高い資質能力が求められており、他方で教員の超過勤務が問題になっていることを指摘し、教育に関する仕事のうち、学校の業務と教員本来の職務を明確化することで、校内外での協力・連携の関係を深め、「チーム学校」として的確な対応が可能になり、教員が高い専門性を発揮できる環境の整備が可能になると論じた。

また松岡(2013)は、SCと教員の連携にはSCの専門性を理解したコーディネーターが必要で、そのコーディネーターがSCの活動と外部性・内部性を理解する必要があると指摘した。宮野ら(2018)は、「チーム学校」における多職種連携のうち、教員とSSWの連携による教員の負担減を論じた。

校内外の連携が注目される中、森脇(2018)は特別支援教育の実践に不可欠な多職種連携について、専門家の配置やシステムの普及と同時に、連携可能な人材育成の必要性を考え、養成課程における多職種連携教育 IPE の可能性を論じた。

このように、学校教育現場が求められている「チーム学校」「多職種連携」による対応は、どの現場でも未だ発展途上にあることが分かる。校内の「チーム学校」体制を構築するためには、校内全体で生徒の育ちを支援しようという視点を共有しなければ実現しないであろう。そこには教員個々の信条があり、その違いから、一人の生徒を多角的に観察することが可能であるというメリットがある一方で、大きく異なった角度からの観察ばかりでは生徒理解にズレが生じるというデメリットもある。「チーム学校」体制はそのデメリットをメリットに転換するひとつの対策になると考える。

また、多様化・複雑化する課題について、学校がどこまで支援をするのか、またできるのかとい

う疑問が生じることがある。教員の負担感が増す中、総合的な情報共有システムの導入、外部人材の導入、校内外の専門職との連携によるチーム支援など、負担が偏らない「チーム学校」体制を検討する必要があると考える。

【謝辞】 本稿のヒアリングにご協力いただきました教員の皆様、執筆の際にアドバイスをくださった教員の皆様、さらにこの機会を与えてくださった一貫教育部の皆様に感謝申し上げます。

《引用文献》

- 1) 高橋智「私立学校における幼小中高一貫した特別支援教育システムの開発に関する全国調査研究」平成23年度広域科学教科教育学研究経費報告書2012
- 2) 星野進「私立中学校における教育相談活動への取り組み」日本私学教育研究所紀要第48号, 2012
- 3) 三浦巧也, 橋本創一「私立中高一貫校における生徒指導・教育相談の特徴と支援の在り方に関する検討」東京学芸大学学校教育学研究論集第28号, 2013
- 4) 渡津英一郎「学校への期待の変化に対応した教員の職務と資質能力」一般教育論集 第52号 p.15-26, 2017
- 5) 松岡靖子「スクールカウンセラーに求められる教員との連携」名古屋大学博士論文2013
- 6) 宮野澄男, 潮谷有三, 奥村あすか, 吉田麻衣「スクールソーシャルワーカーの法的整備に関する一考察」純心人文研究 第24号 p.83-104, 2018
- 7) 森脇愛子「特別支援学校教育養成課程における多職種連携教育 IPE の実践」東京学芸大学紀要総合教育科学系Ⅱ 69 p.519-527, 2018

《参考文献》

- 1) 西山久子, 淵上克義「学校組織における教育相談活動の定義と認識に関する研究－質問紙における記述回答の分析を通して－」岡山大学教育学部研究集録 第137号, p.195-201, 2003
- 2) 西山久子, 淵上克義「学校組織における教育相談の定着化に関する研究(2)－教育相談に及ぼす

リーダーシップの影響に着目して－」岡山大学
教育学部研究集録第 133 号 p.57-61, 2006

- 3) 西山久子, 淵上克義他「学校における教育相談活動の定着に影響を及ぼす諸要因の相互関連性に関する実証的研究」教育心理学研究 57, p.99-110, 2009

対話を中心とした数学探究授業の実践

— 「Thinking Design」による思考の見える化とメタ認知の促進 —

Practice of mathematical inquiry focusing on productive discussions
— Visualization of thinking and promotion of meta-cognition by “Thinking Design” —

立命館守山中学校・高等学校 文 田 明 良
Ritsumeikan Moriyama Junior & Senior High School Akiyoshi Fumita

I 主体的・対話的で深い学びを促す数学授業

1 数学の学びにおける「対話」の可能性

「主体的・対話的で深い学び」¹⁾とはどんな学習スタイルを指すのか。その捉え方がまちまちであれば、これを進めようとする学校としての到達目標も定まらないのではないかと。定義することが難しければ、先行的にモデル授業をつくることで学校としての方向性を示すべきではないか。たとえば、数学の授業において「対話」を中心とした「深い学び」を実現し、その中で学びの本質に迫りたい。こうして生まれた探究型授業の実践を報告しその効果検証を行うことが本稿の目的である。

ここでいう「対話」とは、他者や外界との言葉を通じた相互作用を意味する。他者から新鮮なアイデアをもらう、語ることで自らの考えを意識し思考を構造化する、そして学びの意欲を増幅する、そのようなものとして捉えている。

また、「主体的・対話的で深い学び」に対する筆者のイメージはこうである。生徒が、真面目に面白がる姿と、同時に、分からない不安や葛藤で苦しむ姿、そして、一人で考えるだけでは解決しなかったことが協働・競争することで道が拓けたという感動を味わう姿である。一方で、教員には大きな指導力が問われるというイメージも重なる。生徒らを自発的な活動に導くには仕掛けや働きかけなど入念な準備が必要だろう、発散しがちな思考を確かな理解に導くためにはその到達点と途中経過の要所を予め押さえておかなければならない、生徒それぞれの成果や到達度に対して納得のいく評価を返せないといけな。このような緊張感を

もちながら、少なくとも1年間というスパンの中で生徒のモチベーションを維持・向上させ続けるには、教員の資質や力量が大いに試されることになるだろう。

経験からいえば、例題と演習を繰り返すルーティン型の数学授業では、発表活動などを採り入れたとしても主体性を伸ばすのは難しいし、単発の投げ込み教材では、興味関心を引き出せても探究的な学び方を定着させるまでには至らない、というのが率直な感想である²⁾。ノンルーティン（非定型・解き方を特定しない）で複雑な問題に向き合う機会を採り入れ、これまで身につけてきた知識やスキルを駆使して解決を図る活動を採り入れたい、このようなスタイルを継続的・系統的に行うことによって学び方・考え方のフレームワークを身につけさせたい。このように考えて、構築を図った新科目が Thinking Design である。

筆者が勤務する立命館守山高等学校では、2018年度に第3期SSHの指定を受けた。前年度にはその申請に向けて教育課程の改訂を議論し、高校3年間の系統的な探究活動を正課の中に位置づけた。その一つが、高校1年生必須の「Thinking Design」（総合的な学習の時間）である。教科横断を意識し、多様なアプローチから科学的思考・課題設定力を育むことを狙ったもので、知識やスキルを結びつけて思考の構造化を図る学習（elaboration strategies）³⁾のモデルと考えている。

2 立命館守山の学びの質的転換（R-Style）

これまでICTを活用したアクティブラーニング授業を推進してきた立命館守山中高⁴⁾では、新

カリキュラム・新コース制の導入に向けて、目指す生徒像とそれを実現するための学びのスタイル「Ritsumori Style (R-Style)」を明らかにした。R-Styleは、立命館守山における「主体的・対話的で深い学び」の具体化に向けた指針(規準)といえるもので、すべての日常の授業でこれを目指そうとしている。R-Styleの3つの指針は以下の通りである。

①生徒の主体性を引き出す授業

- ・予習を前提とし授業で意見や作品を交流するなど学習の主体者としての自覚と責任を要求する。
- ・未知を面白がり、自ら考え、課題を設定し、とことん深くまで探究する力を要求する。

②他者と競争・協働し自身の成長を認識する授業

- ・議論や発表活動により、根拠を示し論理的に説明する力の成長を認識させる。
- ・他者の意見の尊重、自分の意見の影響を知り、創造性や公正な判断の重要性を認識させる。

③学校や日常の枠を超えた挑戦の場につなぐ授業

- ・国際的な視野、多様性、オープンエンドな解法に価値を見出し、豊かな発想を引き出す。
- ・大学連携、外部評価、社会貢献につながる課題に取り組み、発展的学習や挑戦の場を与える。

Thinking Designはこのような枠組みに照らしてつくられたものであり、同時にこのような教育を先導するモデル授業として期待された。

3 Thinking Design のデザイン

「考えるカラス」⁵⁾というテレビ番組がある。たとえば、「長短2本のロウソクに火をつけてピーカーをかぶせたとき、どちらが先に消えるか」を問い、実際に長い方が先に消えるという実験を見せたあと解説を始めるのだが、途中で画面が終了し「ここからは自分で考えよう」という台詞が流れる。敢えて答をいわない意図は、「科学の考え方」を学ぶことを目指しているからという。

これが、Thinking Designの設計に大きな影響を与えた。すなわち、先生が答を語ってしまった場合に、答が一つだと思った生徒は、覚えるのが勉強だと勘違いするかもしれない。与えられた答が絶対だと信じた生徒は、それ以上深い追究を止めてしまうかもしれない。答はいつも与えられるものと思った生徒には、学びの主体性が育たないだ

ろう。やる前から結果が決まっているのが実験だと思っている生徒は、実験を計画したり改良したりすることなど思いつかないだろう。分かりやすく教えること、なるだけ近道を教えることがよいとされてきた教授法は、生徒たちの深い思考や楽しい試行、その意欲をも摘み取ってきたかもしれないと考えた。

では、どのような授業が生徒の力や意欲を引き出すのだろうか。答を言わないことが「よい授業」なのだろうか、必ずしもそうではない。そこには、疑問を抱かせること、使えるツール(知識・技能)をもたせていること、生徒の自発的な力に信頼をおくことなど、教える側の熱意や期待が見えることが前提となるだろう。授業の中で、連続的に問いかけをしてみるとか、生徒間のディスカッションを促してみるとか、より確かな答えに洗練させていく「思考の変容」を体験させることが重要ではないか。教員は必ずしもヒントやサポートを与えるのではなく、こんな考え方もあるんじゃないかとむしろ混乱や葛藤を起こさせるフェイク仕掛けの働きかけも有効になるのではないかな。

Thinking Designの授業で重要視したのは、この「働きかけ」による学びの本質への気づきを促し、「学び方」を身につけることだ。つまり、

- ①疑問をもつこと・自分で考えようとする、
- ②答えを導くための方法・計画を立てること、
- ③考えたことを実際に行動に移すこと(協働作業)、
- ④行った実験や導いた結論が適切かどうか振り返ること、といった「流れ」を設けることだ。

実際のThinking Designの授業はこんな感じだ。初めに直感で答えられそうな問題を提示し、その直感・仮説をどうしたら検証できるかを考え、実際に実験などを行いながらチーム内で真実を探っていく。そのために必要となる基礎知識や思考フレームを教授することがあるが、基本的には、チーム内の対話を中心に彼ら自身が解決するように導く。対話によって自分の考えが変わっていくことを認識させるため、ワークシートや振り返りアンケートやボイスレコーダーにその都度考えを書かせたり、録音させたりする。ワークシートには、最初に個人の考えを書く欄とチーム議論や実験によってまとめる欄が設けられている。この授業のもう一つの特徴は、授業時間内に問題が解決

したことで「終わり」にしないことだ。毎回の授業の最後には、授業で学んだものと本質は近いが文脈の異なる新たな問題を宿題として課し、それを次の時間までにロイロノート⁶⁾に提出させた。同じ問題をなぞるのではなく、広い発想で授業の振り返りを行い、その学習到達度を測ろうとした。

探究活動では、どのような定理や方法を用いるかといったことを予め示さないことが基本であろうと思う。しかし、Thinking Design では、考える枠組み（フレームワーク）など身につけたいことを教えている。到達点がどこにあるのか分からないままでは、スキルや学力が身についたという実感が得られないのではないかと考えたこと、また、教えること（思い出させること）と自ら考えることのバランスが重要であると考えたからだ。実際、問題解決に使ってほしい考え方を説明しても、質問の文脈が変わるとこれを当てはめることができない生徒が多く見られた。言い方を換えれば、異なる文脈に対してどのように対応すべきかを俯瞰的に考えさせることが、自分たちの思考そのものを客観視できるようになる可能性をもっていると感じた。Thinking Design の教材は、このようなメタ認知を促進する要素をもっているともいえる。

4 Thinking Design の概要

シラバスに記載されている Thinking Design の教育目標は、①科学的見地から自ら問いを立てるなど、探究の手法を体得する。②根気強く考える、相手に分かるように伝える、チームの中で思考を練り上げるといった力を身につける。③探究プロセスの中で自己の成長を客観視できるようになり、異なる状況の中でも身につけた探究手法が活用できるようになる。という3つである。生徒に対しては、もう少し平たく表現して、

- ①どう考えればよいかの一步が踏み出せること。
- ②自分の考えを言葉にし、人と共有できること。
- ③考えること自体が楽しいと思えること。という3つを示している。と同時に、この授業で大切にしてほしいこととして、①考えたことを書くこと。②積極的に発言すること。③仲間の意見を尊重すること。④授業のあとに新しい問題を考えること。を生徒の心構え・責任として語っている。

授業の方法（テーマと形態）は、次の通りであ

る。高校1年生7クラスを4人の教員（国語1名・数学1名・理科2名）が担当する。クラスを2つに分け21～22人を1講座とし、更に小さなチームを構成してアクティブに学ぶ。科学的思考力・課題設定力の基礎を育むとして、次のような8つのテーマを設け、4人の教員がそれぞれ2テーマずつを担当、1テーマにつき3時間ずつの授業を計画し、これをオムニバス形式で回していった。

〈8つのテーマ〉

- ①類推（見えないものを考える、思い込みに気づく）
 - ②仮説と検証（観察→仮説→根拠のプロセスを導く）
 - ③数理論理（現象を科学的に捉え論理的に考える）
 - ④論理的記述（論理の正しさ・曖昧さを見抜く）
 - ⑤修正と検証（見通しをもったトライアル&エラー）
 - ⑥数学モデリングと探究手法（現象の数学化による探究の作法）
 - ⑦発想法（多角的・協働的アプローチによる発散と収束）
 - ⑧科学的表現（伝える・説明する・発表する技術）
- （筆者は下線の2テーマを担当）

4人の担当者は年間計画にしたがって、その教材や狙い、進め方やワークシート内容など、授業の統一感を失わないように擦り合わせを行うとともに、生徒の取り組み状況や到達評価について常に共有するよう心掛けた。しかし、それぞれの教員には所属する教科特有の教材観や教授方法が染みついており、授業のすすめ方などについては各教員の裁量とした。担当者に任せただからこそ、教材の面白さや生徒のリアクションへの柔軟な対応が可能になったと考える。

II Thinking Design の授業実践

1 「数理論理」と「数学モデリング」の概要

筆者は、前述の8つのテーマのうち、「数理論理」と「数学モデリングと探究手法」の2つを担当し、数学的なアプローチから計6回の授業を実施した。ここからはこの授業実践を中心に報告する。6回の授業（A.～F.で整理する）で取り組んだ主な作業・考察は次の通りである。

〈テーマ「数理思考」〉

A. 「問題解決のプロセス」

- ・蚊取り線香の問題をもとに、解決プロセスの型（フレームワーク）を学ぶ。

- ・3枚のカードゲームの損得を予想し、実験し、結果を分析し、説明する。

B. 「必要条件・十分条件・対偶」

- ・ドリンク問題をもとに、現象を命題に表現して分析する型を学ぶ。
- ・メガネとりボン問題により、異なる文脈における思考の混乱の中で本質の見出し方を考察する。

C. 「バイズの定理」

- ・サイコロ実験を通して条件付き確率の考え方(場合分けを図表で表す等)を学ぶ。
- ・バレンタインチョコが「本命」である確率を導き、現象の俯瞰的捉え方を考察する。

〈テーマ「数学モデリングと探究手法」〉

D. 「現象の推移をモデル化する」

- ・レンタサイクル会社の2つの営業所の返却比率から台数の推移を予想する方法を学ぶ。
- ・Webサイトのリンク状況から閲覧頻度の推移をモデル化して考察する。

E. 「結晶構造をモデル化する」

- ・正多面体の切断と組合せによってその特徴を発見的に理解する。
- ・ビー玉の詰め込みと正多面体の特徴から、結晶構造を推測しその必然性や自然現象を考察する。

F. 「確率現象をモデル化する」

- ・4種類の四面体サイコロ(1144、1333、2224、1234)の勝敗を予想し現象を説明する。
- ・〈1234〉のサイコロが他のサイコロと引き分けになる理由などの現象を考察する。

紙面の都合上、この紀要では2つの授業実践(下線の授業)のみを報告する。

2 A「問題解決のプロセス」の実践

授業の初めにいきなり「蚊取り線香問題」を取りあげチームで議論させた。チームで見つけ出した解答を用いて、その思考プロセスの枠組みを学ぼうと考えた。ここで用いた枠組みは、G.Polya⁷⁾の「問題を理解する→計画する→実行する→振り返る」の4区分法である。

蚊取り線香問題とは、「60分で燃え尽きる蚊取り線香を2本使って45分を計れ」というものである。よく知られたクイズであるが、該当のクラスでは全員が初見であった。あるチームの解決に至る経過をボイスレコーダーの記録から見てみよ

う。

A「なんとなく4分の3いったし45分じゃね、みたいな」

B「きっかり測らなあかんで」 C「長さは測れへんのやろ」

B「30分やったらできる気がする」

C「えっ、30分いける？」

B「片方は外側から、片方は真ん中からやって、同じところにきたら30分やん」 D「賢いなあ」

C「ひとつのやつに外側と内側から測るってこと？」

B「違う違う、2つを別々に外側と内側から火をつけて、これを合わせて同じ所にきたら30分ということ」

C「そのあとの15分をどうやって測るかって話やな」

B「あっ、半分までいったってことは、半分のやつのもう片方にも火をつけたらもう半分で消えるくない？」

D「それや、絶対それや」

C「そかそか、一個だけとってもう片方から火をつけたら15分たって、あわせて45分！」 D「すげ〜賢い」

C「ちょっと待って、一個を両端からつけてこれが燃え尽きたら30分やん、もう片方の蚊取り線香も一緒につけといたら30分経過したあとの蚊取り線香ができあがるやん」

D「うん」 C「そしたらその反対側を燃やして15分！」

A「その方が楽やん」 D「すげ〜完璧やん」

別のチームでは、メンバーの理解が徐々に広がっていく様子が見られた。教えてもらった生徒が他のまだよく理解できない生徒に教えていく連鎖が生じたり、導いた解き方を再度チームで協力して図などを用いてまとめ直したりする姿が窺えた。チームの意見をクラスの中で複数発表してもらおうと、同じ解法でも分かりやすさを追求する工夫が見られた。これを受けて教員は、Polyaの解法の流れを紹介した。問題を理解する(火をつける・待つしかないといった条件を整理する)→計画する(両端から火をつけるというつけ方に気づく、2本の組み合わせ方を検討する)→実行する(60分と30分の差をさらに半分にする操作に気づく、一連の操作を論理的に組み立てる)→振り返る(説明に抜けや飛躍がないか吟味する、他の方法や新たな



活用について考える」といった問題解決全体の枠組み・流れを確認することができた。

次に、このような思考プロセスの型に倣って、新たな問題（文脈）に挑戦させた。ここでは、「3枚のカードゲーム問題」（モンティ・ホール問題）⁸⁾を提示して、カードの選び方によって損得が変わるかどうかを考えさせた。初めに感覚的な予想を立てたあと、実際に実験を行いながら検証し、どのように考えるべきであったかを客観視させた。

ゲームのルールは次の通りである。① 3枚のカード（Joker、◆1、◆2）を裏返しに並べる。②相手にカードを1枚選んでもらう。③相手が選ばなかった2枚のカードのうち Joker でない1枚を開く（自分は手の内を知っている）。④相手に「カードを選びなおしてよいがどうするか」と聞く。このとき、相手は初めに選んだカードか、選びなおしたカードか、どちらを選んだ方が得になると思うか、という問題である。

何人かの生徒は聞いたことがある問題だと言ったが、確信をもって説明できる生徒はいなかった。①初めのカードの方が得、②選び直した方が得、③どちらも同じ、という3択で尋ねると、多くのチームが③を選び、②と答えたチームの理由も「最初の確率が1/3であったものから、カードの枚数が減ったことで確率が1/2に上がったから」という感覚的な説明しかできなかった。しかし、実験をやってみると、現象を場合分けなどして分析できるようになった。ここで起こった思考の変化について、あるチームのボイスレコーダーから見よう。

実験前のチームの議論は次のようであった。

「選び直した方が得やろ」「わからへん」
「一緒やん、2分の1ちゃうの?」「変わらん、変わらん」
「3枚あって1枚を裏返したわけやから、選び直すかどうかって2分の1やん」
「でも初めに選んだカードのままやったら3分の1やで」
「えっ」「カードを1枚ひっくり返されても選んだカードを変えなかったら3分の1のままやろ」
「そうやん、なに言ってるの」
「えっ、意味わからんへん」「騙されへんで」
「Joker じゃないやつをひっくり返してくれるんやろ」
「じゃあ、絶対2分の1やん」

「そやなあ、2枚になってから選ぶやから2分の1やん」

「選び直してもそのままでも同じ言うことやんな」

とりあえず感覚的な予想でかまわないとして議論を促したこともあり、各チームの予想はいろいろであった。確かめるにはどうすればよいかを尋ねると、「実際にゲームを行い、たくさんの結果を集めたら判断できる」というので、実際に実験をしながら議論を続けることになった。

「選び直さないパターンで1回やってみるで」

「はい、バツ」「どうぞ」「また、はずれ」

「いまはずっと選び直さないやつでやってみるで」

「はい」「やっとうたった」

「選び直さへんちゃうのは、選んだカードがジョーカーかどうかを調べてるだけちゃうの」

「3分の1やん」

「これ抜くも何もさあ、はずれたらすぐにカード見せられる」「3分の1ちゃうん」

「次は選び直してみるで」

「どうぞ」「こうして選び直すと」「当たった」「また当たった」

「ちょっと待って、やばいなあ、これ、頑張って2分の1にしなあかんのやろ」「ハハハ（笑）」

「もっかいやろ、もっかいやろ」

「2分の1やんこれ、ちゃう、3分の2やん」

「だからさ、これ選ぶやろ、ほな、選び直すのって、これやん」

「たとえばこれ選ぶやん、そしたらはずれてるやろ、だけどさ、これこっちにしたらさあ、どっちにしても当たるやん、3分の2やん」

「3分の2?」「どういうこと?」

「Joker じゃないやつを引けばいいの?」

「初めに Joker じゃないやつを引いて選び直したら絶対当たるやん」

「ほう、ほう」「そういうこと!」「3分の2やん」

「選び直さないのが3分の1、選び直すのが3分の2」

「ということは、選び直す方がとくってこと?」

「おー」「ええっ、そうなん? むず過ぎちゃう」

「これやってみなわからんな」

5チームのゲーム結果を合計すると、カードを変えないときに当たった割合は21/59（約36%）、カードを選び直したときに当たった割合は35/57（約61%）であった。ほぼ全員が「選び直した方

が得」との判断に至るが、理由をうまく説明するのは難しかったようだ。授業ワークシートに書かれたのを見ると、2つのタイプが見られた。

一つは、最初に Joker を選んだ場合と Joker 以外を選んだ場合に分けて考えたもので、「最初に Joker を引く確率は $\frac{1}{3}$ 、Joker 以外を引く確率は $\frac{2}{3}$ 。そして、Joker 以外を選んだ場合、選び直したら絶対 Joker となるので、選び直したときに当たる確率は高くなる。」など。もう一つは、選び直す場合と選び直さない場合に分けて考えたもので、「選び直さない場合、初めに Joker を選ばないといけない（確率 $\frac{1}{3}$ ）。選び直す場合、初めに Joker 以外を選ばないといけない（確率 $\frac{2}{3}$ ）。よって、選び直す方が確率が高くなる。」など。

論理的に説明するためには、先に頭の中で場合分けなど整理できていないといけない。その際、図表を用いるのが有効である。

初めのカード	選び直す	選び直さない
Joker を引く	はずれ	当たり
◆ 1 を引く	当たり	はずれ
◆ 2 を引く	当たり	はずれ

偶然に左右される実験は必ずしも正しい結果が出ないので、検証には向かないと思われがちだが、現象を帰納的に考察する（傾向を読み取る）ことは探究活動向きであると思われる。実際、どのチームもゲームを重ねる間に、選び直す場合と選び直さない場合が同等（ $\frac{1}{2}$ ）ではなさそうだと気づき、なぜだろうと考え始めた。ただし、何となく気づいても、文章にしたり発表したりするにはハードルが高いようで、たどたどしい文章や結果データだけを記載する者が多かったのも事実である。

ひとまず授業時間内に解決したわけだが、授業の最後に次のような宿題を課した。「2枚のカードがあり、1枚目は両面が赤で、2枚目は片面が赤で片面が白である。これをよくかき混ぜて1枚をテーブルの上に乗せて表が赤であったとき、裏面も赤である確率はいくらか。」というものである。3枚のカードゲームの問題とは一見関係なさそうな問題だが、敢えて文脈の異なる問いからこの時間の授業の到達度を探ろうと考えた。すなわち、「問題解決のプロセス」の型（場合分けと注目する事象の整理）が使えるかという点を評価した。また、宿題は毎回、次の時間の最初に解説した。上記の宿題に

対して、あるクラスでは、①「 $\frac{1}{2}$ 」（40%）、②「 $\frac{2}{3}$ 」（37%）、③「 $\frac{3}{4}$ 」（11%）、④「 $\frac{1}{4}$ 」（11%）といった4種類の答にばらけたが、TVドラマ「라이어ゲーム」⁹⁾のビデオ（光と闇のゲーム）を見せ、生徒にその図表を用いた解答を説明させると、教員が改めて正解をいうまでもなく、生徒は十分に納得していた。

$\frac{2}{3}$ である。

3 B「必要条件・十分条件・対偶」の実践

この授業の導入では、「台形と長方形の問題」を用いた。1つ目の問題は、「ア. 長方形も台形であるといってよい」、「イ. 長方形は台形であるということはできない」、「ウ. ア、イのどちらも正しいとはいえない」の三択問題。2つ目の問題は、四角形を自分で一つ描いて調べたら台形になっていないことが分かったとき、「ア. この四角形は長方形である」、「イ. この四角形は長方形であることも考えられる」、「ウ. この四角形は長方形でない」という三択問題であった。この問題は、中島健三氏が小学4年生と中学3年生を対象に実施し発表した論文¹⁰⁾を参考にしたものであるが、直感で即答させると高校1年生でも解答のばらつきが見られた。

正しい答えを導くためにどのように考えるべきであったか、なぜそう考えたかを問うと、「長方形と台形の定義を確認する必要があった。」「問1の正解がアであるのは、長方形は台形のグループに含まれるから。」「問2の正解がウであるのは、台形でないことが分かった時点で長方形ではあり得ないから。」といった答えが返ってきた。

これをヒントにしてくれることを期待し、「ドリンク問題」¹¹⁾を提示した。これは、「あるパーティーに集まったたくさんの大人と子どもを対象に、そこで飲んだドリンクの種類と自分の年齢をカードの表と裏に正直に書いてもらった。このカードを4枚無作為に選んだら、「25」「Cola」「Beer」「17」

のカードが並んだ。20歳未満の人がアルコールを飲んでいないかを確認するためにはどのカードを裏返せばよいか」という問題である。

あるチームは、「17歳のカードを裏返してアルコールでないことを調べるのと、Beerのカードを裏返して20歳以上であることを調べる必要がある」といい、別のチームは「25歳のカードはどんなドリンクでもよく、Colaのカードは何歳でもよいから調べる必要がない」と答えた。それぞれに問題の本質を十分に理解できていることが確認できる。

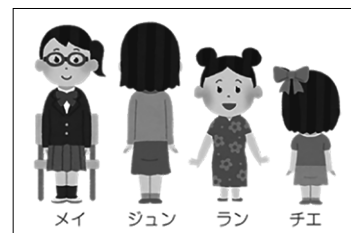
このあとに、本質的に考え方・解き方を同じくする「メガネとリボン問題」を提示し、チーム議論を促した。問題文は、「タロウは、図のような4人の女の子を見て『メガネをかけていない女の子は後ろ髪にリボンをつけている』といったが、タロウが嘘をついていないことを確認するには誰に振り返ってもらう必要があるか」というものである。問題提示と同時に、喧々諤々の議論が繰り広げられていった。発言をしている生徒自身が途中で「ちょっと待って」と言い直す場面も多く、どう説明すれば相手が分かってくれるか、言葉を探っていた。その意見の中には次のようなものが見られた。

・「チエとランに振り返ってもらう。なぜなら、チエが振り向いたときメガネをかけていなければ嘘ではないから。ランが振り返ったときリボンをつけていたら嘘ではないから。」これは、多数が陥りやすい解答であり、誤りである。

・「ランとジュン。ジュンがメガネをかけてなかったらタロウは嘘をついたことになる。ランがリボンをつけていなかったらタロウは嘘をついたことになる。」これは適切に説明しているのだが、「ジュンがメガネをかけていなかったらタロウは嘘をついたことになる」ことの理由を示さないと理解できない生徒が残る。

実は、この部分をいかにうまく説明できるかがこの問題のポイントである。そこで、ドリンク問題の文脈に戻って考えてみる。「子どもならばジュースを飲む」という命題形式で表現してみると、その逆「ジュースを飲むならば子どもである」は正しくなく、裏「子どもでないなら（大人は）ジュースを飲まない」も正しくないが、対偶

「ジュースを飲まない（アルコールを飲む）ならば子どもでない（大人である）」は基本的に正しい。この



ことから、限定された条件（違反者を見つける基準）では、子ども（17歳のカード）とアルコール（Beerのカード）を調べればよいことが分かる。これに倣って、「メガネをかけていない＝子ども」「リボンをつけている＝ジュースを飲む」のように置き換えると、「メガネのないラン（子ども）」と「リボンのないジュン（アルコール）」の2名に限定できることの説明がつく。あるいは、「メガネをかけていなければリボンをつけている」という命題の対偶が「リボンをつけていなければメガネをかけている」であることから、これが違反していないか（タロウが嘘をついていないか）を調べるためには、やはり「メガネのないラン」と「リボンのないジュン」に振り返ってもらう必要があることが分かる。論理的に考えるとはいくことである。授業では活発な議論ができたが、論理的に考えようとすればするほど、混乱を招きかねない難問である。生徒らは頭をフル回転させて言葉を選んで解答した。それは人に説明したときに、納得してくれたり対立したりと真剣勝負があったからだと思われる。下に示した生徒の解答例は、集合で説明を試みたものであるが、このような発想が次々と生まれてくるのである。「場合分け」だけで説明した生徒もいる。すなわち、タロウの主張は、①「メガネなし→リボンあり」に限定されており、メガネありの場合は何も言及していないので、②「メガネあり→リボンあり」、③「メガネあり→リボンなし」の3つが正しい。

「メガネをかけていない女の子はリボンをつけている」＝「リボンをつけている子はメガネをかけていない」と言う意味ではない。つまり、表で表すとこのようになり、の部分は、メガネをかけている人の区域だとわかる。

リボンをつけている

①メイはメガネをかけているのでリボンはつけていてもつけていなくてもどちらでもいいので振り返る必要はない。

②チエはリボンをつけていることが確認できているので、メガネをかけていてもかけていなくてもどちらでもいいので振り返る必要はない。

消去法により、ジュンとランに振り返ってもらう必要がある。

見方を変えると、リボンありの場合にはメガネなしもメガネありもあり得るが、リボンなしに対してはメガネありに限定されることになる。したがって、限定されている「メガネなし」と「リボンなし」を調べればよいというものである。

この授業で使った教材群「台形と長方形」「ドリンク」「メガネとリボン」は、集合や命題で論理的に考えるという一連のフレームワークが存在する。文脈が異なることに対して、同じ論理を当てはめ問題の本質を捉えられるか、思考を俯瞰できるかを問うたものである。

Ⅲ Thinking Design によって生徒はどのように変化したか（授業の効果検証）

1 授業の振り返りから

毎回の授業では、Classi¹²⁾ アンケートにより振り返りを行った。①「授業の内容に興味をもったか」、②「深く考えることができたか」、③「自分の考えを発言できたか」という3項目について4件法で回答させるものである。全3回の授業・7講座の平均で見ると、「授業の内容に興味をもった」について肯定的な生徒は96.2%、「深く考えることができた」については98.3%、「自分の考えを発言できた」については94.5%に及んだ。4件法について、4段階で点数化（4点～1点）したときの平均値は、「授業への興味」が3.6点、②「深い思考」が3.7点、③「自分から発言」が3.7点という高い評価であった。特に、「深い思考」「自分から発言」の自己評価の高さは生徒が主体的に取り組んでいたことを窺わせる。立命館附属校が共通に行う授業アンケート（代々木ゼミナール）の校内教科別偏差値（担当者4人の平均）でも高校11区分の中で最も高い数値を得た。

また、3回の授業の終了ごとに、各テーマの振り返りとして手書き記述のアンケートを実施しているが、そこには次のような声が見られた。

「授業の内容も形態もすべてが新しく新鮮味がありワクワクしながら受けることができた。」「今までは答えがあっていれば良いと考えていたけれどこれからは答えを出すまでの過程を大切にしたい。」「自分が考えなければこの授業は始まらない。だからまずは分からなくても考え始めるこ

とが大切だということが学べたと思う。」「自分で考える大切さ、そしてその考えたことを周りの仲間と共有しみんなでもう一度考えることの大切さを学べた。」「問題の解答は分かっているけど、分かっている人に説明するのが難しいと思った。」「一発で100%伝わるような言い方を意識するようになった。」「自分たちの常識が覆されたような気がして少し悔しいところもあった。」「実際に作業をすることがあったので、自分で証拠を見ながらできたのが良かった。」「文章のままで考えようとすると難しいので表や図をかいてから考えることが必要だと思った。』

このように、自分で考えることの大切さの実感、仲間とのディスカッションが有意義であるとの評価、自身の変化を肯定的に捉えている意見、わかりやすく説明することの難しさの実感など、質的にも高い意見が多くあった。その他、生徒たちのコメントには、「難しくても諦めない」「説明することが楽しい」「こんなにじっくり考えたことはない」などの言葉が見られたが、このような感想をもつことができたのは、何より仲間がいたことで思考の集中力や持久力が発揮されたためであろう。

2 学習に対する意識調査と思考力テスト

Thinking Design の授業自体の効果検証を行うため、第1回の授業（オリエンテーション）にて、「学習に対する意識調査」と「思考力テスト」を実施し、また2月の授業で再度この調査とテストを実施することを予定している。2回の結果を比較し、最終回の授業で個人の変化を共有し1年間の振り返りを行うことを計画する。2回目の調査はまだ実施していないので、ここでは学習意識における仮説段階の状況についてのみ紹介する。

学習に対する意識調査では、下のような質問を15設問用意し、それぞれ「強く同意する」「同意する」「どちらともいえない」「同意しない」「強く同意しない」という5件法（それぞれ1点～5点で数値化して比較）で回答するアンケートである。「物事の定義や概念を理解するためには、授業に集中し教科書を読み多くの問題を解けばそれで十分だ。」（初期評価2.99）、「ある数学の問題で2つの解き方を思い付き解いてみると異なる答が

得られた。このとき、自信のない方を取り下げるべきである。」(同 2.60)、「授業の班活動では、その学習内容をあまりよく知らない者ばかりでは自分の理解も深まらない。」(同 2.87)、「他の人に説明することは、過去に理解したことを思い出すだけのことで、自分の理解が深まるわけではない。」(同 4.16) などである。

これらについて、1年間を経て再調査するわけだが、「自分で考えることが大事である」「間違いにも価値がある」「協働作業(議論)は理解を深めるのに有効である」などが強く同意されていく方向へシフトするであろうとの仮説を立てており、その数値の変化を効果検証の一つとしたいと考えている。というよりも、このような意識変化を促すことがこの授業の役割であると考え、そのための教材や仕掛けを仕込んできたといった方が正しいのであるが。

IV まとめと考察

生徒の振り返りについて、第1タームの3講座62名の全コメントを分類した。「3回の授業で考えたこと、気づいたこと、意識するようになったことを書け」という設問に対するコメントには大きく3つの傾向が見られた。①「大切だと思った」「分かった、感じた」というものが授業の中身であるものが45%、②自分の考え方などに「気づいた」「変わった」というものが40%、③チーム議論に強い関心が見られたものが24%あった(重複あり)。他の授業との比較ができないが、授業の振り返り設問で、自身の変化に言及している生徒が4割いたことは、自己客観視を期待した授業として一定の評価ができるのではないだろうか。少なくともやらされ感の残る授業ではこのような結果はないだろうし、ここで得た俯瞰的な視点は「考えること」に対する高い意識によるものと解釈する。

約1/4の生徒が、チーム議論に肯定的なコメントを書いた。「説明するのが楽しくて、でも聞くことも大切だと思った」「人の意見と違ったときでもしっかり言えた」「人それぞれ全然意見が違う」「相手に分かりやすくまとめることを意識した」「みんなの意見を聞くことでわかるようにな

ることがうれしいことに気づいた」などがあった。対話によって達成感や気づきが生まれたことが正直に記されている。このように、対話は学習者を主体的にさせ、俯瞰的に物事を見るように促し、そしてもっと学びたいと思わせるなどの活性効果がある。しかし、巻頭でも述べた通り、対話をすればよいというのではなく、対立や納得を促す「中身」に注目したい。対話は「相互作用」を引き起こす「productive discussion」(生産的な議論・切磋琢磨)と捉えている。たとえば、実践報告でのボイスレコーダーの記録を見ると、生徒たちがさまざまに変容していくさまがわかる。初めは、問題の意味がよく分かっていないが、徐々に何がわからないのか、何が問題の本質かが明らかになって、どのように考えたらよいかの道筋が見えてくる。ある生徒が発見したことを仲間が驚き褒めてくれることで、考える行為に知的な満足感がもたらされる。また、納得できないことに対しては妥協しない仲間がいて、分かったことを何度か説明するうちにその表現が洗練されていく。そのような訓練によって、根拠をもって相手を説得する深い思考・記述ができるようになっていくと思われる。

4割の生徒に俯瞰的な視点が見られたとするが、数学的思考は、論理性や先見性といった俯瞰的なものの見方を促すものとして今後ますます重視されていくと思われる。世界ではSTEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics) 教育へのシフトが見られ、Mathematicsが科学技術革新の基盤と捉え直されているからだ。ただし、これまでのような用意された一つの答に誘導するような数学ではなく、最も合理的な解答サンプルを探ったり、それがどこで活用できるかを考えたりといった視点が求められるだろう。白黒で判別できないグレーな解答・提案について、確信をもって説得できるかといった力も問われるだろう。生徒のコメントには「数学を使う上でも国語力(読み取り)が必要だと改めて知った」というものがあった。たとえば、「AならばBである」と「BでないならばAでない」が同じ事柄を示すといった論理を、日常の中で実感するためには、教科の乗り入れ、多様なアプローチが必要となる。日々の数学授業にこのような教材や方法を取り入

れたいという話をしているのではない(採り入れることはよいことであるが)、教科横断的で、学習者自身の多様な知識や思考を総動員させるような新しい仕組みを開発する時期がきているのではないかという問題提起である。

この授業の効果検証の一つとして、学習意識調査や思考力テストを設けたが、高い有効性が示されたとしても、必ずしも Thinking Design の授業による影響とは断定できないし、このような仕組み・仕掛けが今後も系統的・継続的に行われていかなければ主体的な探究力の育成につながらないと思われる。このことを十分に受けとめた上で、敢えて、生徒が1年間をかけて学んだ Thinking Design に達成感をもち、これまでもっていなかった視点や考え方や態度を身につけたと生徒自身が自らを客観視できたならば、それだけでもこのような授業スタイル(R-Style 型)へのシフトは有効であったと考えてよいのではないだろうか。

立命館守山の R-Style 政策は始まったばかりである。新しい仕組みにはいつも第一歩があり、これを始める誰かがいる。「冒険を面白がり、みんながこれについていきたいと思う First Penguin たれ」というのが立命館の伝統であり、文化であり、魅力である。様々な Challenge が、社会を Change し、新しい文化を Create する、そのこと自体が未来に対する Contribution につながることを信じて、更なる一步を踏み出したい。

V 最後に

今回の紀要には、紙面の都合で6回の授業のうち2回の授業の報告しか掲載できなかった。また、紀要のメ切的関係で、年度末の学習意識調査、思考力テストによる Thinking Design 授業の効果検証の考察に言及できなかった。これら2件については、改めての報告できる機会を探りたいと思う。

最後に、立命館守山にて新教育課程における新しい探究ストリームの構築、授業担当に携わることができたことに感謝したい。私を含む4人の担当者は教材開発においても授業指導においても、常に悩みながら過ごしたが、一方で生徒の積極的な態度や成果物はそれを超える励ましを与えてくれた。「主体的・対話的で深い学び」は机上のも

のではなく、このような悩みや励ましで動揺する生身の教員の努力で成り立っていて、その不安や熱意を生徒が感じるからこそ、生徒の深い学びへの意欲や執着が生まれてくると思う。授業担当の先生方、生徒のみなさんに感謝したい。

参考文献など

- 1) 文部科学省「新しい学習指導要領の考え方」
- 2) 文田明良「数学的思考を育む探究型授業の実践」(立命館附属校教育研究紀要) 2017
- 3) elaboration strategies (精緻化戦略): OECD 事務総長教育政策特別顧問シュライヒャー氏が提唱する「学びの方法をよりアクティブなものに変えていくと同時に、複雑な問題を今まで学んだ知識と関連付けながら理解を深める教育戦略」のこと。主体的対話的で深い学びと共通する概念と考えられる。(19th OECD/Japan Seminar) 2017
- 4) 立命館守山中高では、ICTを活用した全国規模のICT公開授業研究会(学外から約300名)を毎年開催している。
- 5) 「考えるカラス～科学の考え方～」NHK E テレで2013年から始まった科学番組
<http://www.nhk.or.jp/rika/karasu/>
- 6) ロイロノート・スクール: ネットワークを介して教材配信や作品の回収・共有等ができるなど高いインタラクティブ性をもつ学習支援システム(株式会社 LoiLo)。立命館守山では生徒一人ひとりが iPad をもち日常的に活用する。
- 7) George Pólya (1887-1985): アメリカの数学者で、「いかにして問題をとくか」などの著者。
- 8) Monty Hall problem: Monte Halperin 氏が司会を務めたゲームショー番組で話題になった確率問題。
- 9) LIAR GAME: 甲斐谷忍氏の漫画を原作とするTVドラマ。光と闇を表す2枚のカードによる対戦シーンを視聴。
- 10) 中島健三「論理的思考力の育成と児童の推論の実態について」(日本数学教育会誌) 1968
- 11) Edward Redish 「TEACHING PHYSICS」2003
- 12) Classi: ネットワークで情報共有や教材配布、アンケートやテスト、学習履歴など多彩な教育支援システム(株式会社 Classi)。毎時間の振り返りを Classi で蓄積した。

新高等学校学習指導要領「国語」の批判的考察

A critical study of the new government course guidelines “Japanese”

附属校教育研究・研修センター
Educational Reserch and Teacher Training Center

三 浦 誠
Makoto Miura

はじめに

2018（平成 30）年 3 月改訂高等学校学習指導要領（以下本稿では「新指導要領」とする）が告示された。高等学校教員は、公私立を問わず例外なくこの内容を理解する必要がある。しかし、新指導要領は、総則 21 ページ、国語科 23 ページ、解説は国語科だけで 297 ページの「大作」である。「働き方改革」が必要なほどの多忙の中で、これをくまなく読み、理解するのは相当に骨が折れる。そこで、研究・研修センターに勤務する身として、今次改訂の要旨をわかりやすく、シンプルに示すことを着想した。そのため解説を含めた全文に目を通したところ、今次改訂が目指す方向性には基本的に賛同する一方、少なからぬ問題点も感じた。

本稿は、新指導要領の目指す方向性を学校現場に生かすために、批判的な検討を試みるものである。「Ⅰ 改訂の方向性」では、新たに設置された必修科目「現代の国語」と「言語文化」を中心として、新指導要領の目指す方向性を明らかにする。「Ⅱ 批判的検討」では、今次改訂の目的や方向性に照らし合わせて、不十分な点を批判するとともに、さらなる改善のための視座を提唱する。

なお、本稿では、「学習指導要領」とは、特に断りがない場合「高等学校・国語」部分を指すものとする。各改訂版は以下の例のように告示年度（西暦）を用いて表記することとする。

例）平成 21（2009）年度改訂→「2009 年度版」
昭和 53（1978）年度改訂→「1978 年度版」

Ⅰ 改訂の方向性

1 科目の構成

新指導要領では、科目構成が大幅に見直され、「国語表現」を除くすべてが新科目となった。必修科目は、「国語総合」から「現代の国語」と「言語文化」の 2 科目となった。選択科目は、「現代文 A/B」「古典 A/B」「国語表現」の 5 科目から、「論理国語」「文学国語」「国語表現」「古典探求」の 4 科目に再編された（表 1）。これは単なる科目名の変更ではなく、国語科教育のパラダイム転換となる大改訂である。

表 1：科目構成の変更（ ）内は標準単位数

	現行指導要領	新指導要領
必修科目	国語総合（4）	現代の国語（2）
		言語文化（2）
選択科目	国語表現（3）	国語表現（4）
	現代文 A（2）	論理国語（4）
	現代文 B（4）	文学国語（4）
	古典 A（2）	古典探求（4）
	古典 B（4）	

（1）必修科目

必修科目「現代の国語」と「言語文化」は、高等学校国語科教育のパラダイム転換を、2 つの意味で迫るものである。

1 つめの意味は、必修科目を総合科目¹⁾とする方針からの転換である。1978 年度版で初めて設置された総合科目「国語Ⅰ」は、1999 年度版で「国語総合」へと名称を変えたものの、約 40 年間にわたり基本的な構成を変更することなく、必修科目に位置づけられてきた²⁾。つまり、現役教師たちのほとんどは自身も総合科目を学び、そして、教えてきたということである。その常識

が変わることになる。

2つめの意味は、〈現代文〉と〈古典〉という枠組みからの転換である³⁾。「現代の国語」は〈現代文〉分野の「論理的文章」と〈表現〉分野を扱い、「言語文化」は〈現代文〉分野の「文学的文章」と〈古典〉分野を扱うことになる。教材量で考えると、「国語総合」では全体の1/4であった評論教材は「現代の国語」に、3/4を占める文学教材、古文・漢文教材は「言語文化」に振り分けられる(図1)。つまり、新指導要領の必修科目では、長い間用いられてきた⁴⁾〈現代文〉〈古典〉の枠組みがなくなることになる。

図1：必修科目の分野イメージ

現行指導要領「国語総合」

国語総合			
現代文分野		古典分野	
論理的文章	文学的文章	古文	漢文

新指導要領「現代の国語」「言語文化」

現代の国語		言語文化		
表現	論理的文章	文学	古文	漢文

このことは、授業運営に大きなインパクトを与えると予想される。教科書会社は、「国語総合」教科書に分冊版を発行しているが、それは「国語総合」を〈現代文〉と〈古典〉に分割し授業を運営している学校の実情を反映しているためであろう。そのような学校では、それぞれの担当教員が固定化、専門化している場合も少なくない。しかし、今後は〈古典〉だけを教えるということが不可能になる。

また、受験指導に与えるインパクトも大きいだろう。「大学入学共通テスト」(以後「共通テスト」)は「国語総合」を出題範囲として設計されている。新指導要領下では必修2科目が出題範囲となるだろう。配点比率は標準単位数を反映し、おおむね同等になる可能性が高い。

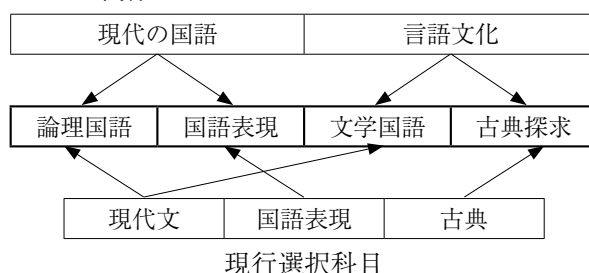
2回の試行調査では、いずれも新指導要領を先取りするような出題が見られている。いずれも第1問記述、第2問論理的・実用的文章、第3問文学的文章、第4問古文、第5問漢文の構成であった。「現代の国語」の領域は第1問と第2問である。第1問は、2017年が生徒会規約と話し合いの記録、2018年が複数の評論を素材としている。

第2問は、2017年が評論(図表付き)、2018年はポスター、法律、評論(図表付き)を素材としている。いずれも従来より実用性に重きを置いた素材であった。従来は受験指導であり重視されてこなかった分野の学習がこれまで以上に必要になるだろう。

(2) 選択科目

4つの選択科目の中では、「論理国語」が中心的科目になると考えられる。必修科目との関係では、「論理国語」と「国語表現」は「現代の国語」に接続し、「文学国語」と「古典探求」は「言語文化」に接続する。現行科目との関係では、「論理国語」と「文学国語」は「現代文」の後継であり、「古典探求」は「古典」の後継である(図2)。「現代文」の後継科目であり、「現代の国語」と接続する「論理国語」は、この中でも最も設置率が高く、履修者数の多い科目となることが予想される。

図2：新指導要領選択科目と必修科目、現行科目との関係



「論理国語」が中心的な科目となる理由を、実際の教育課程編成をイメージして考えてみる。現在、一般的な進学校では、高2・高3で「現代文B」と「古典B」をそれぞれ2～3単位の分割履修とする場合が多い⁵⁾。この考えを踏襲すると、「論理国語」「文学国語」「古典探求」それぞれを2単位ずつの分割履修とすることになるが、科目数が2から3に増えるのは、他教科との関係上障壁が高い。すると、必然的に優先順位をつけなければならない。設置しない科目を選ぶか、単位数を減じる必要がある。受験科目の出題割合を考えると、「論理国語」は削減できない。国語で評論を出題しない大学はほとんどないからである。一方、小説は共通テストでは出題されるだろうが、個別

試験ではあまり出題されていない⁶⁾。古文は、難関国公立を含め、小説よりも出題率は高い。一方を選ぶならば「文学国語」よりも「古典探求」を優先するだろう。したがって、受験指導上の優先順位は、「論理国語」＞「古典探求」＞「文学国語」となる。

2 教科および各科目の目標

(1) 教科の目標

まず、現行指導要領の教科目標を引用する。

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

次に、新指導要領の教科目標を引用する。なお、数字の表記を便宜上(1)から①へ変えており、以後も同様の処理をしている。

言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

①生涯にわたる社会生活に必要な国語について、その特質を理解し適切に使うことができるようにする。

②生涯にわたる社会生活における他者との関わりの中で伝え合う力を高め、思考力や想像力を伸ばす。

③言葉の持つ価値への認識を深めるとともに、言語感覚を磨き、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、生涯にわたり国語を尊重してその能力の向上を図る態度を養う。

新指導要領では記述量が増加し、①～③に観点を分けて記載している。これは「資質・能力の三つの柱」に対応するためである。「三つの柱」とは、いわゆる「学力の三要素」のことで、新指導要領では以下のように示された。

- ①知識及び技能
- ②思考力、判断力、表現力等
- ③学びに向かう力、人間性等

しかし、示し方は変わったものの、教科の目標として大きな方向転換を示すような点はない。つまり、目指す方向性はこれまでと変わらないというメッセージであろう。

(2) 各科目の目標

1) 必修教科目

現行「国語総合」の目標は、以下のとおり。

国語を適切に表現し的確に理解する能力を育成し、伝え合う力を高めるとともに、思考力や想像力を伸ばし、心情を豊かにし、言語感覚を磨き、言語文化に対する関心を深め、国語を尊重してその向上を図る態度を育てる。

新科目「現代の国語」「言語文化」の目標は、ともに「言葉による見方・考え方を働かせ、言語活動を通して、国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」という前文の後に、「三つの柱」に対応する目標をそれぞれ示している。しかし、「②思考力、判断力、表現力等」「③学びに向かう力、人間性等」に対応する目標は以下のように両科目同一であり、相違があるのは「①知識及び技能」のみである(下線は筆者)。

【現代の国語】

①実社会に必要な国語の知識や技能を身に付けるようにする。

【言語文化】

①生涯にわたる社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に対する理解を深めることができるようにする。

【共通】

② 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。

③ 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。

①では、「現代の国語」の「実社会」、「言語文化」の「生涯にわたる社会生活」という表現に違いがある。この違いが何を示しているのかについては、「Ⅱ 批判的検討」で考察する。「言語文化」の「我が国の言語文化～」以下は、科目名から見て当然の表現であろう。

②には、「論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力」という表現がある。両科目の特性を考えると、「論理的に考える力」は「現代の国語」、「深く共感したり豊かに想像したりする力」は「言語文化」に、それぞれフィットしそうである。しかし、あえて両科目の共通目標としている。このことも「Ⅱ 批判的検討」で考察する。

③は、「学びに向かう姿勢、人間性等」に対応

する部分であるため、「認識を深める」「親しみ」「自己を向上させ」「自覚をもち」「態度」など、道德教育かのような表現が並んでいる。もっとも道德教育は学校教育全体で行うべきとされているので、その意図は理解できる。しかし、ここにも国語科固有の課題が存在している。このことも「Ⅱ 批判的検討」で考察する。

以上、具体的にはⅡで考察するが、ここでは必修修2科目の目標が、それだけではほとんど違いがわからないような表現になっていることを指摘しておく。

2) 選択科目

4つの選択科目の目標も必修修科目と同じ構成で「三つの柱」に対応した表現になっている。①は「論理国語」「国語表現」が「現代の国語」と同じ、「文学国語」「古典探求」が「言語文化」と同じ表現である。③は必修修を含めた全科目が同じ表現である。科目個々の違いが表れるのは②のみだが、後半の「伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする」という部分は全科目共通である。以下、共通部分は省略し、相違部分のみを示す。

【論理国語】論理的、批判的に考える力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で（略）。

【文学国語】深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばすとともに、創造的に考える力を養い、他者との関わりの中で（略）。

【国語表現】論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、実社会における他者との関わりの中で（略）。

【古典探求】論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、古典などを通した先人のものの見方、感じ方、考え方との関わりの中で（略）。

上記の相違部分からは、新指導要領が「論理国語」を重視している可能性が考えられる。その理由は、他科目とは重複しない「批判的」という表現があるためである。「文学国語」と「国語表現」には、他科目と重複する表現しか用いられていない。「古典探求」にも他科目にない表現はあるが、「古典などを通した先人の」というのは科目名から見て当然である。やはり、「批判的」という表現は他科目から際立っており、差別化されている

と言えるのではないだろうか。1. (2) では「論理国語」が選択科目の中心になると述べた。目標においても、同様の方向性を見取することができる。

3 各科目の内容

次に各科目の内容から、改訂の方向性を考察する。新指導要領の各科目の内容は、以下のように構成されている。なお、「学びに向かう力、人間性等」は「目標においてまとめて示」しているため、ここには該当部分はない。

〔知識及び技能〕

- ①言葉の特徴や使い方に関する事項
- ②情報の扱い方に関する事項
- ③我が国の言語文化に関する事項

〔思考力、判断力、表現力等〕

- A 話すこと・聞くこと
- B 書くこと
- C 読むこと

※ A～C それぞれに、(1) 指導事項 (2) 言語活動例を示している

現行指導要領では「思考力、判断力、表現力等」にあたる部分が前に、「知識及び技能」にあたる部分が後ろに配置されているため、記述の順序は逆になっているが、内容構成自体はほぼ同じである。なお、今回の考察対象は紙幅の都合により、必修修科目の「現代の国語」「言語文化」のみとした。

(1) 必修修科目

1) 記述量の比較

必修修2科目の内容は、その記述量に顕著な差が見られる。内容の文字数をカウントした結果が表2である⁷⁾。

表2：各科目の内容の記述量（単位は字数）

	現代の国語	言語文化	国語総合
知識・技能	611	567	291
思考力等	1435	814	1221
A 話す・聞く	625		430
B 書くこと	462	262	352
C 読むこと	348	552	439

必修修2科目ともに「知識及び技能」の記述量が「国語総合」から約倍増している。しかし、「思考力、判断力、表現力等」は、「現代の国語」

が2割増しているのに対し、「言語文化」は3割増している。A～Cの各領域では、科目の相違がさらに顕著に表れる。「現代の国語」はAが4割増、Bが3割増、Cが2割減であるのに対し、「言語文化」はAが記述なし、Bが3割減、Cが3割増となっている。ここに両科目の傾向が表れていると考えられる。要するに、「現代の国語」は、「話すこと・聞くこと」と「書くこと」が現行より重視され、「言語文化」は「読むこと」が重視されるという違いが見えてくる。

2) 〔知識及び技能〕の指導事項の比較

次に〔知識及び技能〕の本文から具体的な指導事項を示す言葉を抽出し、表3に整理した。

表3：〔知識及び技能〕指導事項の比較

①言葉の特徴や使い方

現代の国語	話し・書き言葉、敬意、常用漢字、語句・語彙、文章の組み立て・接続、比喩・例示・言い換え、直接的・婉曲的表現
言語文化	常用漢字、語句・語彙、文脈、本歌取り・見立て
国語総合	文章の組み立て、語句・語彙、常用漢字

②情報の扱い方

現代の国語	主張・論拠、個別・一般化、推論、妥当性・信頼性、引用・出典
言語文化	記載なし
国語総合	記載なし

③我が国の言語文化

現代の国語	読書
言語文化	古典の歴史的・文化的背景、文語のきまり・訓読、言葉のつながり、言文一致・和漢混淆文、読書
国語総合	文語・訓読、言葉の成り立ち、

当然であるが、指導事項の数は1)の記述量に比例している。「現代の国語」では、①に「A話すこと・聞くこと」の事項が多く、②に「C書くこと」の事項が多い。一方、③は読書のみである。「言語文化」では、②の記載がなく、①、③ともに「B読むこと」の事項、とりわけ古典に関する事項が多い。

3) 〔思考力、判断力、表現力等〕の比較

次に〔思考力、判断力、表現力等〕のA～Cそれぞれの①指導事項を整理した(表4)。

表4：〔思考力、判断力、表現力等〕指導事項の比較

A 話すこと・聞くこと

現代の国語	目的、場、話題、情報収集、整理、構成、展開、話し言葉、資料、機器、評価、論点共有、表現、進行
言語文化	記載なし
国語総合	話題、根拠、論理構成、展開、目的、場、表現、進行、評価

B 書くこと

現代の国語	目的、意図、題材、妥当性・信頼性、論理展開、情報分量・重要度、構成・展開、根拠、説明、文種、文体、語句、目的・意図、特長・課題
言語文化	題材、効果、文種、構成、展開、文体、描写、語句
国語総合	題材、形態、文体、語句、論理構成、展開、論拠、説明、描写、評価

C 読むこと

現代の国語	内容・構成、論理展開、要旨・要点、文章・図表・情報関係、意図、解釈、構成・論理展開、評価
言語文化	文種、内容、構成・展開、見方・感じ方・考え方、解釈、表現、評価、作品背景、関係、言語文化、
国語総合	表現、要約、詳述、人物、情景、心情、構成、展開、意図

上の表からは「現代の国語」の記述が多いことが見て取れる。A・Bが多いのは、科目特性上当然だが、「C読むこと」の指導事項も案外多く、「言語文化」と同程度になっている。また、「国語総合」や「言語文化」と比べると、Aでは「資料」「機器」、Bでは情報の「分量」「妥当性・信頼性」「根拠」、Cでは「図表」など、かなり具体的な指導事項も多く示されている。一方、「言語文化」は「国語総合」の指導事項とそれほど大きくは変わっていない。

4) 授業時数

〔思考力、判断力、表現力等〕の3領域については、「内容の取り扱い」に授業時数の目安が示されている(表5)。

表5：必修科目における各領域の時数設定

	A 話す・聞く	B 書くこと	C 読むこと
現代の国語	20～30	30～40	10～20
言語文化		5～10	古典 40 ～45 近代 20
国語総合	15～25	30～40	(75～100)

授業時数の目安もまた、記述量の多寡に比例している。「A 話すこと・聞くこと」「B 書くこと」はほとんど「現代の国語」で行うと想定されている。授業時間の3割以上を「話すこと・聞くこと」、4割以上を「書くこと」にあて、「読むこと」は多くても3割未満でなければならない。一方、「言語文化」はほとんどの時間を「読むこと」にあてることになる。古文・漢文・近代以降の文章はそれぞれ20時間程度でほぼ同じ割合である。「現代の国語」でも論理的・実用的文章を「読むこと」は学習対象であるが、これも最大20時間である。現行の「国語総合」と比べ、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の学習を増やすことになり、そのほとんどが「現代の国語」で行うということが見えてくる。

以上1)～4)の考察により、新必修科目「現代の国語」と「言語文化」の性格が明らかになった。「現代の国語」は、言葉の実用的側面から、「話すこと・聞くこと」「書くこと」の言語活動にあてる時間を多く取り、必要に応じて論理的・実用的文章の「読むこと」指導を行う科目である。「言語文化」は、言葉の文化的側面から、古典や近代の文学的文章の「読むこと」指導を中心として、必要に応じて言語活動を行っていく科目である。

4 改定の背景・意図

このような改訂に至る背景や意図は、2016年12月の中央教育審議会答申において指摘された高等学校国語科の課題に表れている。

高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある。また、文章の内容や表現の仕方を評価し目的に応じて適切に活用すること、多様なメディアから読み取ったことを踏まえて自分の考えを根拠に基づいて的確に表現すること、国語の語彙の構造や特徴を理解すること、古典に対する学習意欲が低いことなどが課題となっている。（下線は筆者）

答申によれば、必修2科目化は主体的な言語活動の軽視という課題を改善する方策として行われたものである。推測するに、総合科目のままで言語活動の充実が見込めないという認識のもとに、表現分野を分節した新必修科目を設置することで、言語活動せざるをえない環境を作ろうとしたのではないだろうか。そして、表現領域と親和性の高い論理的・実用的文章を加え、新科目「現代の国語」とした。従来型の教材依存度の高い「読むこと」指導は「言語文化」の中に閉じ込め、2単位時間という上限を示したものではないだろうか。つまり、新指導要領が意図する高等学校国語の必修科目は、図3のような学習バランスをイメージしたものと考えることができる。

図3：国語総合と新設2科目の学習バランス

国語総合（4）			
現代文分野		古典分野	
評論	小説	古文	漢文

現代の国語（2）		言語文化（2）		
表現分野		現代文分野		古典分野
話す・聞く・書く	評論	小説	古文	漢文

Ⅱ 批判的検討

Iでは新指導要領の方向性やその背景を考察してきた。本稿冒頭でも述べたように、筆者はこの方向性には賛同しつつも、新指導要領そのものには批判的な見解を持っている。以下に主要な論点とその理由を示す。

1 「目標」についての批判的検討

批判の第1点目は、各科目の「目標」がほとんど同じ表現であり、科目ごとの差異や特性が不明瞭な点である。I（2）1）で指摘したように、目

標の①〔知識及び技能〕では、「現代の国語」が「実社会」、「言語文化」が「(生涯にわたる) 社会生活」という書き分けをしている。しかし、この微妙な表現の違いのみで科目の特徴を理解せよというのは無理があるのではないだろうか。40年にわたる総合科目を廃止して2科目に分節したのであれば、その意図が強く表れる表現にするべきではないか。要するに、以下のように整理することが適当だと考える。

【現代の国語】

①実社会に必要な国語の知識や技能を身に付けるようにする。

【言語文化】

①我が国の言語文化に対する知識や技能を身に付けるようにする。

また、②〔思考力、判断力、表現力等〕、③〔学びに向かう力、人間性等〕の表現も、2科目の表現が重ならないような表現にするべきである。具体的に②は以下のように書き分けることが適当だと考える。

【現代の国語】

②論理的に考える力を伸ばし、他者との関わりの中で伝え合う力を高めることができるようにする。

【言語文化】

②深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。

③は、前半のほとんどが「言語文化」について言及しているような表現である。後半は下線部のみ「現代の国語」の目標とすべきであろう。

③言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。

これだけでは「現代の国語」の〔学びに向かう姿勢、人間性等〕の内容が空疎になるので、以下のように下線部の表現をつけ加えた上で整理することが適当である。

【現代の国語】

③言葉が持つ論理性、実用性への理解を深めるとともに、言葉を通して他者や実社会に関わり、主体的に表現しようとする態度を養う。

【言語文化】

③言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を養う。

このように両科目の表現を重複させないように整理することで、必修修2科目の特徴がそれぞれ際立つのではないだろうか。目標の共通部分について「学習指導要領解説」（以下「解説」）には「必修修科目としての性格をふまえ」という説明しかされていない。おそらく「国語総合」との連続性や中学校国語との接合性に配慮したものと考えられる。しかし、結果的には両科目の差異を曖昧にし、教員や生徒に無用の混乱を生じさせる可能性がある。同じ問題は次に考察する「内容」にも表れている。

2 「内容」についての批判的検討

(1) 漢字指導と読書指導

I (3) 2) で整理した指導事項には先述した「目標」と同様に、両科目に共通している事項がある。①「言葉の特徴や使い方」の「常用漢字」と「語句・語彙」、③「我が国の言語文化」の「読書」である。まず漢字について引用する。

常用漢字の読みに慣れ、主な常用漢字を書き、文や文章の中で使うこと。

この表現は両科目共通になっており、2つの重要な問題を発生させる可能性がある。1つめは、主として指導するのはどちらの科目になるのかという問題、2つめは「文や文章の中で」という表現についての問題である。

1つめの問題は、異なる科目間に無用の調整や打ち合わせが必要となり、生徒に混乱を生じさせることである。科目を分節している以上、両科目担当は異なる教員を想定する。「国語総合」を分野別に運営する場合には、漢字の指導は主として〈現代文分野〉で行えばよい。しかし、〈現代文分野〉を分節した新必修修両科目には、どちらにも漢字指導の項目がある。すると、指導内容が重複しないよう、あらかじめ調整を図る必要が生じる。それが不十分であれば生徒に混乱が生じる。はじ

めから一方に主軸があれば、そのような調整は不要になる。常用漢字は実用面から見た規範にすぎないのだから、「現代の国語」で指導することが適当であろう。

2つめの問題は、「文や文章の中で」とあることの中身が実態に即していないことである。「解説」には、両科目ともにわざわざ「漢字の学習のみをまとめて取り出して練習したり、短時間のテストなどを継続的に実施したりして指導することは望ましくない」と書いている。しかし、そのような指導は実態として多くの学校で行われているのではないだろうか。「漢字学習のみをまとめて取り出す漢字検定を活用する学校もあるだろう。「文や文章の中で使う」主旨は理解できるが、「取り出し」や「テスト」を明確に否定するのであれば、なぜ「望ましくない」のか、その根拠を明確に示すべきである。「解説」には「生徒の学習意欲が高まるよう工夫する必要がある」とも書いてあるが、TVのクイズ番組が漢字問題で盛り上がるように、「生徒の学習意欲が高まる」のは「取り出し」指導の場面だというのが、筆者の教員経験を通じた実感である。

語句・語彙については「語感を磨き語彙を豊かにすること」、読書については「読書の意義と効用について理解を深めること」と、基本的な表現は両科目で共通している。「現代の国語」には「実社会」、「言語文化」には「我が国の言語文化」という表現がここでも用いられている。漢字の読み書き指導ほどの調整や混乱は生じないだろうが、やはりこれも両科目の境界を曖昧にし、特徴を埋没させてしまっているのは「目標」と同じである。特に読書については、もっと両科目の差異を明確にしてもよかったのではないかと考えるが、それは次の機会に論じたい。

(2) 思考力、判断力、表現力

この部分には身に付けるべき具体的な「力」が示されており、学習指導要領の最重要部分である。しかし、ここにこそ重大な問題がある。

それは、「工夫」に代表される、主観的で評価に適さない表現が多用されている問題である。この部分には2科目で6回の「工夫」が登場するが、それはすべて「話すこと・聞くこと」「書くこと」

領域である。もともとこれらの領域は評価が難しい。そのうえ「工夫」という表現がそれをさらに助長しているのではないだろうか。以下に実例を引用する。

- ・文章の構成や展開を工夫すること
- ・文体・語句などの表現を工夫すること
- ・話し合いの仕方や結論の出し方を工夫すること

たとえば、まとまりのある文章を書くときに、段落に分けて書くのは「工夫」だが、3段落より4段落に分けたほうが、より「工夫」しているなどと単純に評価できるものではない。評価にあたっては、その「工夫」が適切かどうかの判断を要するが、それは主観を免れない性質がある。ある教員は「工夫している」と評価しても、別の教員は「工夫していない」と評価するかもしれない。生徒が「工夫した」という自己評価を、教員は受け入れないかもしれない。「工夫しないという工夫」も考えられる。「木曾路はすべて山の中である」⁸⁾という一文の「工夫」を評価することは、はたしてできるだろうか。要するに、「工夫」を評価することは不可能なのである。

ただし、「文章の構成や展開」「文体・語句などの表現」「話し合いや結論の出し方」を学ぶことは、必要かつ重要である。だからこそ「工夫」を求めるのではなく、「規準」を示すべきだと考える。たとえば、「構成や展開を工夫すること」ではなく、「3段構成の論理的文章が書けるようになること」や「起承転結のあるスピーチができるようになること」のように、具体的な評価規準を含んだ「力」を明示する。このようにすれば、評価における主観の影響をかなり排除できるのではないだろうか。「3段構成の論理的文章」の学習ならば、4段構成や情緒的な文章は誤りになる。「婉曲的に述べよ」という問いを立てたなら、直接的に述べるのは誤りである。

このような主張には、国(文科省)が指導内容を規定しすぎることへの抵抗や批判があるだろう。しかし、なにも個人の自由な表現を制限せよと主張しているのではなく、高等学校の学習事項は評価可能であるべきだと主張しているにすぎない。少なくとも筆者は、もし生徒が「どっどど どどど どどど どどどど どどどど」⁹⁾という作文を書いてきたら、その「工夫」を評価することは不可能である

と考えている。

新旧問わず、学習指導要領国語にはこのような表現がきわめて多い。以下に新指導要領必履修科目の「内容」から評価困難な表現を挙げる。

・検討する	・考えを深める	・捉え直す
・吟味する	・自分の考えを持つ	

これらが「目標」ではなく（それはそれで問題なのだが）「内容」に書かれていることが、国語科最大の問題だと筆者は考える。だから国語科は何を学び、何を身に付け、何をどう評価する教科なのかが定まらないのである。中教審による「教材依存が高い」「言語活動軽視」という批判は妥当だと考えるが、それは決して教員の怠惰によるものではなく、こうした曖昧さに起因するのではないだろうか。もっと明確で評価可能な表現になれば、国語教育の課題は改善するはずである。

「現代の国語」には以下のような記述がある。

自分の考えや事柄が的確に伝わるよう、根拠の示し方や説明の仕方を考えるとともに、文章の種類や文体、語句などの表現の仕方を工夫すること。
--

指導要領自身が、この観点で表現を「工夫」すべきなのではないだろうか。

おわりに

筆者は今次改定の方角性には賛同している。言葉の「認識や思考を支える働き」と「文化の継承、発展、創造を支える働き」を学ぶには、たしかに総合科目では限界があった。ゆえに分節化を支持している。しかし、「現代の国語」「言語文化」というネーミングセンスには耳を疑った。これらは施行後に何と呼ばれるのだろうか。「現国」？「言文」？科目名に「の」が入る、一科目だけ「言語」を使う座りの悪さ。もし筆者に権利があれば、必履修科目は「表現・^{ひょう}論理」「文学・^{ぶん}古典」、選択科目は「論理」「表現」「文学」「古典」としたいと思うが、どうだろうか。

注

- 1) ここでいう「総合科目」とは、国語科学習範囲の全領域を含む科目という意味である。

- 2) 1978年度版以降の必履修科目の変遷は以下のとおり。1999年度版では「国語総合」と「国語表現Ⅰ」からいずれか1科目を選択できたが、2009年度版では「国語総合」のみとなった。

1978 版	1989 版	1999 版	2009 版	2018 版
国語Ⅰ	国語Ⅰ	国語総合 国語表現Ⅰ	国語総合	現代の国語 言語文化
(国語Ⅱ)	(国語Ⅱ)			

- 3) 文部科学省「高等学校用教科書目録」によれば、現行「国語総合」の検定教科書は発行している9社すべてが分冊版を発行している。うち8社は〈現代文編〉と〈古典編〉、1社のみ〈現代文・表現編〉と〈古典編〉という分け方である。
- 4) 「現代国語」は1956年度版で初めて科目として設置され、同時に「漢文」が「古典」の中に含まれることとなった。〈現代文・現代国語〉と〈古典〉という枠組みはこのときから約60年間用いられてきたといえる。なお、それ以前は古文を含む「国語」と「漢文」という枠組みであった。
- 5) 筆者が事情をよく知る札幌市の進学校10校（公立8校、私立2校）を調査したところ、すべての学校が「現代文B」「古典B」を、高2・高3で分割履修としていた。この形が標準的な編成だと考えられよう。
- 6) 旧帝大7大学の過去3年の個別試験を調査すると、小説を毎年出題しているのは東北大のみ、京大は2年に1回程度、阪大は文学部のみの出題であった。一方、評論と古文はすべての大学で出題していた。
- 7) 文科省WEBサイトから学習指導要領本文をダウンロードしWordファイルに変換した上で文字数カウントを行った。そのため、変換にあたって生じた空欄等をカウントしている可能性がある。しかし、傾向を把握することが目的なので、正確な計測は行っていないことを断っておく。
- 8) 島崎藤村『夜明け前』の書き出し。「工夫しないという工夫」というパラドクスは筆者の勝手な呼称だが、このような表現こそ、まさに「工夫しないという工夫」の典型である。
- 9) 宮沢賢治『風の又三郎』の書き出し。現在は名作との誉れが高いが、生前はまったく評価されない無名作品に過ぎなかった。この事実を見ても、「工夫」の評価がいかに難しいかを痛感する。

参考資料

- 文部科学省「高等学校学習指導要領」2018、2009、
1999、1989、1978、1960、1956（試案・改定版）、
1951（試案）
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説」2018
- 文部科学省「高等学校用教科書目録」2018
- 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校
及び特別支援学校の学習指導要領の改善及び必要
な方策等について（答申）」2015

「立命館附属校教育研究紀要」投稿要領

附属校教育研究・研修センター

1. 原稿は、学校教育に関わるものとし、未発表のものに限る。ただし、口頭やレジメで発表したものを再構成した場合はこの限りではない。
2. 原稿は、和文・英文ともに Microsoft Word で作成すること。和文は A4 判、横書き、横 22 字×縦 42 行×2 段（1 ページ 1848 字）、余白は左 30mm、右上下は 25mm とする。
3. 原稿のページ数は 10 ページ以内とする。
4. 最初のページについては、10 行目までは 1 段（1 行 44 字）とし、3 行目から表題を記し、9 行目に氏名を記した上で、本文は 11 行目から書きはじめること。
5. 項目番号の表記は「I（ローマ数字）→1（アラビア数字）→（1）→1）」とする。
6. 脚注は文末脚注とし、本文中の該当箇所右肩に上付きで 1)、2)、3)、…と記すこと。
7. 採用原稿の執筆者校正は初校までとする。校正時の大幅な修正は原則として認めない。また、編集委員会が必要に応じて原稿の体裁等を整える場合がある。
8. 投稿原稿等は返却しない。
9. 投稿原稿等は附属校教育研究・研修センターのホームページ上にて公開する。
10. 図表等で特に費用を要する場合には、執筆者の負担とする。
11. 和文原稿には、英文タイトルと英文氏名を付記すること。
12. 原稿には、氏名・ふりがな・所属（職名を含む）、連絡先（郵便番号、住所、電話番号等）、その他を付記し、メールにて提出すること。
13. 原稿は、本学の研究倫理に則っていることとする。

立命館大学研究倫理指針：

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

※本要領は、紀要『立命館教職教育研究』『投稿要領』に準じて作成した。

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

Educational Research and Teacher Training Center

1. The manuscript must concern school education, and be limited to unpublished manuscripts, excluding cases where the applicant reconstitutes something they presented at a conference.
 2. The manuscript must be created with using Microsoft Word.
 - <For Japanese language manuscript>
 - A-4 size, horizontal, maximum 22 letters horizontally, 42 lines vertically, double columns (1,848 letters each page) with top, bottom, right and left
 - Margin setting: 30mm (left), 25mm (top, bottom, and right)
 - <For English language manuscript>
 - Your thesis should be presented:
 - On single-sided A4 paper
 - Normally with a 11 point font
 - At least 1.5 line spacing
 - With a margin of at least 3.0 cm on the left side of the page for both text and diagrams to allow for binding
 - With other margins of at least 2.5 cm
 - The maximum number of the pages : 10 pages (≒ 4,000 words)
 - Title Page: The first page of the thesis should be a title page indicating the full title of your thesis, the year of your submission, and your full name
 - * There are no requirements with regards to font type - you should use a clear easy-to-read font such as Arial or Times New Roman.
 3. Total number of pages must be ten or less.
 4. The first 10 lines: 44 letters horizontally, single column
 - Title: on the 3rd line
 - Name: on the 9th line
 - Body: starting on the 11th line with double columns
 5. Representation of the item numbers:
 - Titles: Roman numerals I, II, III,
 - Sub-titles: Arabic numerals 1, 2, 3,
 - The second sub-titles: (1), (2), (3),
 - The third sub-titles: 1), 2), 3),
 6. References should be placed at the end of the document, with the numbers 1), 2), or 3) on the right shoulder of each corresponding position in the text.
 7. Authors can revise the document until the first proof.
 - Significant revision in the proof is not permitted in principle.
 - The document may be formatted by the Editorial Board as needed.
 8. The manuscript and accompanying material will not be returned.
 9. The manuscript and accompanying material will be published on the website of The Educational Research and Teacher Training Center.
 10. Figure and table costs should be covered by the author.
 11. For the Japanese manuscript, English title and name should be added.
 12. A manuscript should be submitted to the Educational Research and Teacher Training Center through e-mail, with the applicant's name, affiliation and title, and contact information (postal code, address, and phone number).
 13. The manuscript must satisfy the research ethics of the Ritsumeikan Academy.
 - Ritsumeikan University research ethics guidelines:
 - <http://www.ritsumei.ac.jp/research/file/common/ethics/mankind/id41364.pdf>
- ※ This guideline is created according to the posting guidelines of “Research for Teacher’s Education, Ritsumeikan.”

編集委員会

編集委員長	小島 敏夫	学校法人立命館一貫教育担当常務理事
副編集委員長	友草 司	学校法人立命館附属校教育研究・研修センター長
委員	岩崎 成寿	学校法人立命館一貫教育部長
	三浦 誠	学校法人立命館附属校教育研究・研修センター研究部門長

Members of the Editorial Board

Editor-in-Chief	Toshio Kobatake	Executive Trustee, Continued Education
Vice Editor-in-Chief	Tsukasa Tomokusa	Director, Educational Research and Teacher Training Center
Members	Naruhisa Iwasaki	Director, Division for Continued Education
	Makoto Miura	Division Head,,Educational Research and Teacher Training Center

立命館附属校教育研究紀要
—教育実践報告集—

第4号
2019年3月29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.4

March 2019

CONTENTS

Noriko Tanabe, The logic and methodology of a whole school approach to SDGs activities — Promoting education for sustainable development at UNESCO schools —	(1)
Yuka Mitsugi, Curriculum design for nurturing students to become globally-minded — Global program instruction incorporating cross-curricular practice —	(5)
Erina Iwakura, A research on designing a literature lesson focused on interactive learning	(9)
Atsushi Wada, The teaching methods how high school students become able to develop the research questions in humanities and social sciences — Including the elements of caring —	(13)
Kyohei Tanaka, Studying report at Gredos San Diego school in Spain — Exploring the possibility of better educational practice through comparison with foreign schools —	(17)
Kyohei Tanaka, Learning things from Spanish club activities and football club activities —Towards compatibility between fulfilling club activities and working method reform—	(27)
Kiyo Hattori, Empirical trial of school counseling at Ritsumeikan Moriyama Junior & Senior High School	(37)
Akiyoshi Fumita, Practice of mathematical inquiry focusing on productive discussions — Visualization of thinking and promotion of meta-cognition by “Thinking Design” —	(47)
Makoto Miura, A critical study of the new government course guidelines “Japanese”	(57)

Educational Research and Teacher Training Center, The Ritsumeikan Trust