

日本私学教育研究所 紀要 第55号

The Bulletin of the EIPSJ Vol.55 June/2019

Study				
	Private Schools			
Originality				Seminar
Education		Research		

2019-6

一般財団法人 日本私学教育研究所

The Education Institute for Private Schools in Japan

刊 行 の こ と ば

中 川 武 夫

日本私学教育研究所では専任研究員並びに全国から公募した委託研究員の先生方に1年間にわたって研究して頂いた成果をまとめ、毎年各学校にお届けしております。今年度も研究員の皆様のご努力により紀要が出来上がりました。この研究成果を全国の学校で共有し、ご活用頂きたいと願っております。

さて、21世紀を生きる生徒たちに欠かせないスキルの一つにコミュニケーション力があります。母国語でのコミュニケーション力、外国語でのコミュニケーション力等様々ですがこれに加えて私はAIを活用した機器とのコミュニケーション力も大切になると思っています。例えばスマート・スピーカーや外国語の自動翻訳機等を利用する場合、私たちが吹き込んだ言葉が正しい日本語でなければ対応（翻訳）してくれません。

余談ですが自動翻訳機の開発者の頭を悩ますのは「翻訳不能ワード」だそうです。例えば長野県民の「ずく」、宮城県民の「いずい」、茨城県民の「イヤーどうも」などあげれば切りがありませんが、私たちが日常会話として使っている言葉は、当事者間でしか理解できない、第三者からすれば「翻訳不能ワード」を多分に含む会話なのかもしれません。

今更ながらランゲージ・アーツ（言語技術）教育の重要性が増してきているように思います。自分の考えを正しく、要領よく、簡潔に相手に伝える、自分の考えを整理し論点を明確にする等、この訓練を続けることによりコミュニケーション能力が向上する、生徒のみならず教職員にも欠かすことの出来ないことであると思います。すでに自校の教育を発展させる原動力として力を入れている学校も多いと思いますが、今後研修会等で積極的に取り組んでいきたいと思っています。

この紀要に掲載されている研究報告は、委託研究員の先生方が教育現場で様々な試行錯誤を重ねられ苦しみながら生み出されたものです。常により良い指導法を模索する先生方にはまさに宝物だと思います。大いにご活用くださるよう重ねてお願い申し上げ刊行の言葉とさせていただきます。

（一般財団法人 日本私学教育研究所所長）

日本私学教育研究所 紀要 第55号

目 次

1. 国の教育政策と私学	
山 崎 吉 朗（一般財団法人日本私学教育研究所）	1
2. 高等学校理科「科学と人間生活」におけるAL型授業の展開	
村 山 一 将（札幌創成高等学校）	5
3. 英語でディベートをする力を身につけるための言葉の教育	
菅 野 智 子（聖ウルスラ学院英智中学校）	9
4. 高等学校数学科にて深い学びを促すためのアクティブラーニング教材に関する研究・実践	
成 瀬 政 光（早稲田大学本庄高等学院）	13
5. 高校新設科目「歴史総合」の教科内容論的検討と新しい学習方法の構築	
小 川 輝 光（神奈川学園中学・高等学校）	17
6. ICT機器を用いた海外大学進学サポートの効率化	
佐 藤 貴 明（聖光学院中学・高等学校）	21
7. 本学園の幼稚園と初等学校の連携における児童の「個の確立」と「共生」	
大 島 三奈子（七沢希望の丘初等学校）	25
8. 社会科地理歴史分野におけるシティズンシップ教育の授業研究	
中 田 奈穂美（香蘭女学校中・高等科）	29
9. 地理・地学が連携した野外実習における主体的学習を促す教材開発	
長谷川 宏 一（駒澤大学高等学校）	33

10. 中等教育における主権者教育・国際理解教育の授業実践	
藤 山 由 彦（駒場東邦中学・高等学校）	37
11. 運動動作の可視化	
雨 宮 啓 太（工学院大学附属中学・高等学校）	41
12. 中学校・高等学校における漢字・漢語・漢文の学習指導	
山 中 明（桜美林中学・高等学校）	45
13. 「考えること」を基軸にした教育の方法	
林 圭 介（法政大学中学・高等学校）	49
14. 言語感覚を養う小学校の英語教育	
立 石 喜美子（北陸学院小学校）	53
15. アカデミックライティング・アカデミックプレゼンテーション指導	
五十嵐 真 人（愛知中学・高等学校）	57
16. 「歴史的思考力」を深める「アクティブラーニング型」世界史授業の開発	
川 島 啓 一（同志社中学・高等学校）	61
17. 英語 4 技能を向上させるアクティブラーニング型授業	
中 村 憲 幸（東山中学・高等学校）	65
18. 参加型授業における「見える学力」「見えない学力」向上の実践	
住 森 広 平（大阪高等学校）	69
19. デザイン思考を取り入れた歴史学習における「問い」を立てるための工夫	
宮 崎 亮 太（関西大学中・高等部）	73
20. 即興的 Speaking 能力を高める英語授業研究	
萩 原 ゆ か（関西大学第一中学・高等学校）	77
21. オリンピック・パラリンピックをテーマにしたアクティブラーニング型授業	
米 田 謙 三（関西学院千里国際中・高等部）	81

22. 社会科授業における ICT の活用	
成 田 裕 政（四天王寺学園中学・高等学校）	85
23. 「Blue Earth Project」の意義と私学教育における汎用性	
谷 口 理（松蔭中学・高等学校）	89
24. 自己肯定感を育み、社会性を伸ばす道德教育の研究	
森 田 剛 志（滝川第二中学・高等学校）	93
25. 問題発見力・解決力を身に付ける授業（シナジータイム）の体系化	
長谷川 成 実（育英西中学・高等学校）	97
26. ICT を活用した教科横断型授業	
和 田 誠（愛光中学・高等学校）	101
27. 学習意欲を活性化させるアクティブラーニングを活用した教育手法とその評価方法の開発	
吉 松 信 幸（東明館中学・高等学校）	105
28. 主体的・創造的・協同的学習（探求活動）を通じた課題解決能力の育成	
溝 口 政 志（宮崎学園中学・高等学校）	109
29. 専門教育活動におけるディープアクティブ・ラーニング	
片 岡 伸 児（都城東高等学校）	113
30. CLIL 要素を取り入れたアクティブラーニングの充実	
吉 田 美和子（鹿児島育英館中学・高等学校）	117
31. 学校全体で取り組む課題研究の実践	
下入佐 宏 美（鹿児島修学館中学・高等学校）	121

国の教育政策と私学

山 崎 吉 朗 一般財団法人日本私学教育研究所

1. はじめに

本紀要に記して来た 5 年間を短文でまとめてみる。2013 年度「英語教育狂想曲（中略）どのように実現するのだろうか」と専門家ですら首をかしげる提案もある」、2014 年度「日本の教育改革の歴史の中に記録される年」、2015 年度「工程を踏んで実現の方向に向かう年」、2016 年度「これからの数年はそれらが実現していく過程を注視して行く事になる」。そして、昨年度（2017 年度）は「正直、中教審での議論を傍聴し、その経緯を見て来た筆者としては「大山鳴動して鼠一匹」と思えるようなものもある。理想は高かった、しかし。趣旨は誰しも同感した、しかし。果たして実現出来るのだろうか、やはり。というものもある。」また、「おわりに」で「引き続き改革の進捗具合に注目していきたい。来年はどのような報告をこの場で出来るであろうか。」と書いた。

昨年度書いた懸念は現実のものになっていると言えるのではないだろうか？様々な問題点が噴出している。なぜかマスコミはあまり批判的に書かないが、誰のための改革だろう、何か別の要素が働いているのではないかと批判している研究者も多い。今後の資料という意味でも、混迷していると英語の外部検定試験の問題を中心に書く。また、重要ではあるが紙幅がないので、国語教育の問題、学習評価（観点別評価）については問題点及び決定事項についてのみ書く。

2. 大学共通テストでの英語の外部検定試験導入問題

冒頭に書いた 2013 年度の「英語教育狂想曲」は今年で大団円となり……と書きたいところだが、残念ながら、狂騒曲の最後は不協和音となって、いつまでも曲が終わらない。マスコミではごく一部の大学と言われているが、執筆時点（2019 年 4 月初頭）までに、東京大学、東北大学、京都大学、名古屋大学が、外部検定試験を他大学のような形では採用しないと発表している。採用の発表を変更した岩手県立大学の事例もある。果たして、一年前にこのような事態が想像出来ただろうか。東京大学や京都大学が採用しないという事実は重い。予算配分の事など筋違いの非難をした関係者もいるが、本質は違うだろう。戦後の外国語教育改革の歴史の中でも記録として残しておくべき価値があると考ええる。

2-1. 東京大学、京都大学、東北大学、名古屋大学、岩手県立大学

東京大学が口火を切った。昨年（2018 年）9 月 25 日に、「東京大学入試監理委員会」の名前で「2021 年度東京大学一般入試における出願要件の追加について」を公表した¹。「出願要件であって可否の判定には用いない」と明記し、さらに外部検定試験を受験しなくても、高等学校の「調査書」や「理由書」があればよいとした²。

次の（1）～（3）のうちいずれか 1 つの書類の提出を求めることとします。

¹ https://www.u-tokyo.ac.jp/ja/admissions/undergraduate/e01_admission_method_03.html（2019 年 4 月 7 日閲覧）

² 高校現場のヒアリング等の結果、調査書ではなく「英語力に関する証明書」か「理由書」を学校長名で提出する方式に変更になったと、2018 年 12 月 25 日にホームページで発表された。3 月 8 日にはその様式案も公表された。<https://www.u-tokyo.ac.jp/content/400109078.pdf>（2019 年 4 月 7 日閲覧）

(1) 大学入試センターによって「大学入試英語成績提供システム」の参加要件を満たすと確認された民間の英語試験（以下、「認定試験」と言う。）の成績（ただし、CEFR の対照表で A2 レベル 1 以上に相当するもの）。

(2) CEFR の A2 レベル以上に相当する英語力があると認められることが明記されている調査書等、高等学校 2 による証明書類³。

(3) 何らかの理由で上記(1)(2)のいずれも提出できない者は、その事情を明記した理由書。

*上記 (1) ～ (3) のいずれかの提出がなければ出願は受理できませんが、受理された後は合否判定の資料としては用いません。

12 月 5 日には東北大学が発表する⁴。さらに一歩進んで「英語認定試験の受検と CEFR の A2 レベルの成績を志願者全員に求める「出願要件」とはしません」と明記した。補足説明が重要である。

1. 大学入学共通テストへの対応

(1) 英語認定試験（一般選抜）

①本学では英語 4 技能の修得を重視しており、受験に当たっては「CEFR における A2 レベル以上の能力を備えていることが望ましい」ことを出願基準とします。

②ただし、この出願基準は出願に当たって英語認定試験の受検とその結果提出を求めるものではありません。本学は英語認定試験の受検と CEFR の A2 レベルの成績を志願者全員に求める「出願要件」とはしません。また英語認定試験成績を CEFR 対照表に基づいて点数化し、これを合否判定に用いることもしません。

（補足説明）

・本学では、入学後の教育において英語 4 技能の修得を重視しており、グローバルリーダー育成プログラムをはじめとして英語教育に力を入れています。入学者に対してもグローバル人材の基礎となる優れた幅広い資質能力の一つとして、一定水準の英語コミュニケーション能力を備えていることが望ましいと考えています。

・ただし、平成 32 年度に予定されている英語認定試験については、公平公正な受検体制の整備や成績評価などに関しこれまでに様々な問題が指摘されております。平成 33 年度入試に利用するためには、現時点ではこれらの問題が解決する見通しが立っていないと認識しています。

・また、本学が実施した高等学校調査でも英語認定試験を受験生に一律に課すことに対し、賛成が 8%と少数である一方、反対は 4 割を占め、高等学校をとりまく環境で十分準備が整っていないと理解されます。

・このような状況において、平成 33 年度入試で本学志願者に対し出願要件として英語認定試験の受検を一律に課すことや成績を合否判定に用いることには無理があり、逆に受験生の公平公正な扱いを損ねる恐れがあると判断しました。（下線筆者）

12 月 14 日には京都大学が発表する⁵。高等学校の校長からの書類も可とした。

(2) 大学入学共通テストの「英語」について

大学入学共通テストの外国語において英語を受験した出願者には、CEFR の尺度において A2 以上の英語の言語運用能力を有することを求めます。出願者が A2 以上の言語運用能力を有していることは、以下の方法によって確認します。

出願者が、独立行政法人大学入試センターによる「大学入試英語成績提供システム」を通じて

³ 注 2 参照

⁴ <http://www.tnc.tohoku.ac.jp/images/news/H33housin.pdf> (2019 年 4 月 7 日閲覧)

⁵ http://www.kyoto-u.ac.jp/ja/admissions/events_news/office/kyoiku-suishin-gakusei-shien/nyushi-kikaku/news/2018/181214_3.html (2019 年 4 月 7 日閲覧)

英語にかかる民間の資格・検定試験（以下、「認定試験」という。）の成績を提出する場合は、その成績が CEFR の尺度において A2 以上に相当することを CEFR との対照表（文部科学省平成 30 年 3 月）によって確認します。この方法に代えて、出願者が、在学するまたは卒業した高等学校等の校長が CEFR の尺度において A2 以上の英語の言語運用能力が出願者に備わっていると認める書類を提出する場合は、その書類の記載内容によって確認します。

さらに本年（2019 年）2 月 8 日には名古屋大学が、昨年 11 月 22 日に公表した内容の詳細について発表した⁶。「高等学校等による証明書」や「理由書」を可とした。

1. 出願資格

一般入試の全志願者、及び、文学部、教育学部、理学部を除く推薦入試の全志願者に、CEFR の A2 レベル以上に相当する英語力を出願資格として求めます。

2. 確認方法

以下の(1)～(3)のいずれかにより、英語力に関する出願資格を確認します。

(1) 大学入学共通テストにおける認定試験の成績（CEFR 対照表で A2 レベル以上に相当するもの）

(2) CEFR の A2 レベル以上に相当する英語力があると認められることが明記されている高等学校等による証明書（別紙「様式（案）」参照）

(3) 何らかの理由で上記(1)(2)のいずれも提出できない者については、その理由を記した理由書
岩手県立大学は外部試験の利用を公表していたが、11 月 26 日に変更すると発表した。高校生に対して直接呼びかける学長メッセージとなっている。

高校生の皆さんへ（学長メッセージ）

本学では、2021 年度入学者選抜の一般選抜においては、大学入試センターが認定した英語の資格・検定試験（認定試験）を利用することを本年 4 月に公表しましたが、この方針を変更し、認定試験を利用しないこととしました。

その理由は、岩手県内を含め地方において、高校生に等しく認定試験を受検する機会が確保できるか、受検料や会場までの交通費など認定試験への経済的負担が多いことなど、不安を抱えたまま受検することを心配したためです。また、岩手の高等教育機関として地域の未来を担う人材育成を使命とする本学として、認定試験を受検しなかった場合でも、本学を受験することができるようにしたいと考えました。なお、2022 年度以降の入学者選抜については、対応が変わる場合は事前にお知らせします。（下線筆者）

本学においては、入学者選抜では英語をこれまでどおり重視することとしており、入学後の教育においても英語は大学で学ぶ基礎をつくる大切な科目のひとつに位置付け、引き続き 4 技能のバランスのとれた英語力の育成を図っていきます。高校生の皆さんは、高校においてしっかりと英語の基礎学力を身に付けて、本学を志願してください。岩手県立大学 学長 鈴木 厚人

2-2. 大学入学共通テスト実施方針（追加分） 運用ガイドライン

昨年 12 月 28 日に、「「大学入試英語成績提供システム」の概要」が発表され、さらに今年 3 月 28 日、新年度が始まる直前に「大学入学共通テスト実施方針（追加分） 運用ガイドライン」が発表された。2 点のみ記録として記しておく。

本研究所の母体である日本私立中学高等学校連合会は、一昨年 7 月の「大学入学共通テスト実施方針」に記された「外部試験検定試験は高 3 の 2 回のみ」の変更を求めてきたが、それについて否定している。結局、当初の決定事項から一歩も動かなかった。

⁶ http://www.nagoya-u.ac.jp/admission/upload_images/190208.pdf (2019 年 4 月 7 日閲覧)

この例外措置⁷については、そもそも負担を軽減すべき特別な理由の有無に関わらず、学習指導要領に沿って英語 4 技能の学習を続けてきた高校生のために 2 年時までににおける参加試験での一定以上の成績は全て利用可能とするのが当然、との意見（日本私立中学高等学校連合会）もあったが、基本方針で定めた原則、受検者の負担や高等学校教育 への影響（例：早期から資格・検定試験対策に追われるとの懸念）を考慮し、家庭や居住地に関し負担を軽減すべき事情のある生徒に限定して認めることとしたものである⁸。

また、下記は筆者の記憶にある限り初めて記されたと思われる。現在の高校 3 年生は、浪人した場合、浪人生に認められる前年度の試験結果の利用が認められない。これには教育的配慮は微塵もなく、単純に「共通 ID 付与」のシステム設計が間に合わないからである。「付与されていない」のは生徒の責任ではない。間に合わないならば遅らせるしかないだろう。生徒が犠牲になるのは府に落ちない。

（対象者の範囲）

（14）「既卒者」は、受検年度の前年度までに大学入学資格を得た者とし、（15）に示すように、「受検年度の前年度の試験結果」がシステムに登録された者である場合に、本項の活用が可能になります。

なお、2019 年度の高校 3 年生については、2019 年度に高校を卒業し、既卒 1 年目となった場合、2019 年度に参加試験と同種同名の試験を受検していたとしても、共通 ID が付与されていないことから、受検結果はシステムに反映されません。（下線筆者）

3. 新学習指導要領での国語、観点別評価

高等学校の国語については、英語に比べてマスコミで大きく取り上げられることがないが、大きく変わる。懸念されているのは、選択しないと文学を学習しないということである。マスコミは代表例として『山月記』、『こころ』、『舞姫』を挙げているがもちろんそれだけではない。現代の小説も含めて文学が除外されている。教養として大きな問題である⁹。英語と共に今後注目していきたい。

観点別評価については、法律で義務化されていた小学校、中学校の観点別評価が高等学校でも義務化されることが中教審の教育課程部会で決定されている。具体的な運用についての検討事項はまだ多く残っており、詳細はこれから発表されるが、私学の現場でも高等学校の観点別評価への対応を準備しておく必要がある。なお、廃止も検討された 5 段階評定については残ることになった。

4. おわりに

今回の改革は、日本の将来に大きく関わる教育改革であるのは間違いない。従来から言われているように、「改革ありき、日程ありきで進むべきではない¹⁰。」でなければいけない。外部検定試験の 7 団体について言えば、京都新聞の社説¹¹に書かれているように「民間試験は内容や形式が大きく違う。誰もが納得できる評価方法はあるのか。疑問は残ったままだ。」である。文科省はこの疑問をどう解決するのだろうか？来年はどのような報告をこの場で出来るであろうか。

⁷ 例外措置というのは、「高校 2 年生における一部の試験結果 1 回分を高校 3 年の 4 月から 12 月の 2 回分に代えて活用することができること」

⁸ 昨年の 8 月 10 に文科省が発表した「大学入学共通テスト実施方針（追加分）策定に当たっての考え方」と全く同じ文章である。

⁹ 2018『国語教育の危機——大学入学共通テストと新学習指導要領』筑摩書房（紅野 謙介）

¹⁰ 2016 年 3 月 26 日朝日新聞朝刊社説

¹¹ 2019 年 4 月 6 日京都新聞朝刊社説

高等学校理科「科学と人間生活」における AL 型授業の展開

ー「サイエンスコミュニケーション」と「探究活動」を重視した「問いかけて学ぶ」授業を目指してー

村 山 一 将 札幌創成高等学校

1. はじめに

「科学と人間生活」とは、その名のとおり「科学・技術」全般と「人間生活（社会）」との関わりを扱う科目であり、その性質上、内容が高度かつ多岐にわたる。反面、いわゆる「受験科目」とはならないため、必修科目をクリアするためだけに設定されることも多く、残念ながら生徒からも軽が見られがちな科目になってしまっている。

このような事情から、この科目で従来のような知識伝達型の授業を続けることが難しくなり、次第に生徒にとっても効果的な学びの場になっていないのではないかと疑問を感じるようになった。

そこで本研究では、「科学と人間生活」の授業を、広く社会に目を向け、その基盤となる科学・技術に興味をもつための機会と捉え直し、より効果的な授業実践の方法を検討することにした。

2. 目的と方法

(1) 目的（ゴール）

「科学と人間生活」の中で「サイエンスコミュニケーション」と「探究活動」の考え方を重視した新たな AL 型授業の方法を開発・実践し、生徒の興味・関心を喚起するとともに「問いかけて学ぶ力（問題発見・解決能力）」を育む。

(2) 方法

本研究は、計画（**P**: Plan）、実践（**D**: Do）、評価（**C**: Check）、改善（**A**: Action）のサイクルを基本にしたアクション・リサーチの手法で行った。

3. 授業展開の計画**P**

(1) 対象

当校は S 選抜・A 特進・GL（グローバルラーニング）・総合の 4 コース制を導入している。「科学と人間生活」はこの中で 1 学年の GL と総合の 2 コースに設定されている。この 2 コースに属する生徒は、総じて理数系の学習に困難を抱えている。本研究は 1 学年 GL コース 16 名を対象に実施した。

(2) 授業展開方針と開発した授業モデル・教材

「科学と人間生活」はおもに「物質の科学（化学）」「生命の科学（生物学）」「熱や光の科学（物理学）」「地球や宇宙の科学（地学）」の 4 つの大単元で構成されている。各単元で学ぶべき内容を「①KWL」「②習得」「③活用」「④探究」「⑤リフレクション（ふり返し）」の 5 段階に分けて展開した。

①「KWL」 ... 事前学習として 1 時限、事後学習として 0.5 時限

「KWL」とは、事前学習として生徒がもっている素朴概念や背景知識（Know）と興味・関心（Wonder）の把握およびその共有を図り、事後学習として学習のまとめ（Learn）を行うための思考ツールである。事前学習で取り組む「K」および「W」は、診断的評価を兼ねる。単元の学習の前後に実施する。

②習得および③活用 ... 単元に応じて 3～5 時限

オリジナルワークシート「QOM (Quiz・Our opinions・My curiosity)」を用いた個人およびグループ学習を行う。

Q: 教科書で解説されている基礎的な知識について個人およびグループ学習によって習得する。個人で 10 分間取り組み、さらに 10 分間グループで学び合いながら、グループとしての「ファイナルアンサー」をつくる。取り掛かる前には、必要に応じて基本概念や予備知識、関連する社会問題などについて 2～5 分間程度の明示的指導を行う。また、各グループを観察し、誤答が見られた場合にはグループ単位またはクラス単位で補足説明をする。

O : 学習内容に関連する「社会的な課題（問い）」について、15 分間の協働学習を行う。課題となる「問い」は授業者がデザインし、生徒に提示する。活用段階の学習として成立させるため、「問い」は新たな製品や方法・システムについて考える「創造」、社会問題に対して自分たちのできることを考える「貢献」、社会問題を自分たち自身のことと考える「共感」の 3 つに分類し、学習内容に応じて適切な種類の「問い」を提示する。生徒たちは生徒用 iPad 等を利用した情報収集を行うことができる。学習後に、各グループの代表者が成果（グループで話し合った内容や意見）を発表し、クラス全体に共有する。

M : **QO** を通じて印象に残ったことや疑問に思ったことを記録する。3～5 分程度を充てるが、日によっては次回の授業までの課題とする。

④探究 … 定期考査等のスケジュールに合わせて 4～6 時限

探究段階では、「サイエンスコミュニケーション」の考え方を重視した学習活動を行う。「サイエンスコミュニケーション」とは、科学の題材を用いた対話である。その本質は、無知な人間に知識を伝達すること（欠如モデル）ではなく、指導者と学習者が双方向に対話しながら深く学び合うこと（文脈モデル）にある（小林 2007）。教師と生徒、生徒どうし、生徒と教室外の人々との対話の機会を積極的に設け、主体的・対話的で深い学び（田村 2018）を実現することを目指して、次の 2 つの学習活動を試みた。

- ・サイエンスコミュニケーション演習：**OM** の内容を発展させた探究学習とプレゼンテーション
OM で学んだ内容を発展させてそれぞれ独自に課題を設定し、探究学習を実施する。生徒は書籍および生徒用 iPad を利用して調査し、その内容を iPad アプリの「keynote」または「power point」を用いてスライドにまとめ発表する。発表の様子は動画で撮影し、リフレクションに利用する。
- ・サイエンスコミュニケーション実習：**Q** に関連した観察・実験
教科書に書かれていることを確認するための観察・実験ではなく、その活動自体がコミュニケーションの場となる工夫をする。

⑤リフレクション … 1 時限

探究学習とプレゼンテーションに関して、「PMI」を用いた自由リフレクションを行う。「PMI」とは、学習活動を通じて「ためになったこと・良かったこと（Plus）」「課題として残ったこと（Minus）」「印象に残ったこと（Impression）／興味をもったこと（Interesting）」を整理するための思考ツールである。サイエンスコミュニケーション演習（プレゼンテーション）の際には、リアルタイムに記述式で行う相互評価に加え記録動画の視聴による自己評価を実施し、最後に「PMI」による振り返りをして学習との一体化を図ることとする。

(3) 評価

①形成的评价

学校用クラウドサービス「Classi」のアンケート機能を利用し、各学習段階の自己評価を自由記述させ、それを共有するとともに個人へのコメントを付け加えてフィードバックする。

②総括的评价

おもに定期考査の得点による。定期考査は一般的なペーパーテストだが、描図・記述・論述を併用し単純な知識確認に偏らないようにする。

4. 授業実践の結果 **D** および評価 **C**・改善 **A**

(1) 授業実践の結果（～12 月）

4 月	理科に関する意識調査①※1、基本的な授業スタイルの検討と試行
5 月	第 1 期授業実践（第 1 編：物質の科学）開始
6 月	サイエンスコミュニケーション実習①※2、前期中間考査
7 月	サイエンスコミュニケーション演習①※3+リフレクション
8 月	第 2 期授業実践（第 3 編：熱や光の科学）開始
9 月	前期期末考査、講演会（学校行事）※4
10 月	サイエンスコミュニケーション演習②※5+リフレクション
11 月	第 3 期授業実践（第 2 編：生命の科学）開始、サイエンスコミュニケーション実習②※6
12 月	後期中間考査

※1 初回授業で、理科と人間社会の関係に関するアンケートを実施した。

- ※2 北海道大学理科教育サークル Leafs を招き、材料工学（合金）に関する実習を実施した。
- ※3 内容は「プラスチック」を発展させた「海洋汚染に関する提言」や、「金属」を発展させた「レアメタル採掘に伴う児童労働に関する提言」など。
- ※4 マルチタレントでサイエンスコミュニケーターとしても活躍する奥村政佳氏の講演会を実施した。授業独自の取り組みとして、講師への質問を記入したカード（コミュニケーションカード）をやり取りし、個別に回答を受け取った。
- ※5 光学顕微鏡ワークショップを実施した。
- ※6 内容は「電磁波」を発展させた「5G 回線のできるようになること」「福島放射能汚染の現状」や、「熱」を発展させた「温度に上限はあるのか？」など。

(2) 授業実践の評価

- ①第1期・第2期授業実践では、QOM の「M」部分の活用が効果的ではなく、特に第2期の演習（プレゼンテーション）では単なる調べ学習・発表のための学習に終始してしまい、学びが深まらなかった。探究学習の核となる「課題（問い）」を、どのようにして設定するかが課題である。
- ②形成的評価のしくみを「Classi」を中心にした ICT ベースで構築しようとしたが、生徒の ICT リテラシーの問題や当校のネットワーク環境の不備などによってトラブルが多発し、適切なタイミングでフィードバックできなかった。
- ③学校全体で行った授業アンケートの結果、生徒からの評価は好意的で、自由記述でも「中学では理科は苦手だったが、興味が出てもっと深く学んでみたくなった」というようなコメントが見られた。

(3) 改善

- ①質の高い「問い」を、生徒が自らの文脈でつくりあげる学習活動として「質問づくり」（Rothstein & Santana 2011）をベースにした「『問い』のデザイン」の授業を新たに開発し、第4期として開始させた。伴って、「QOM」の「O」を簡略化し「M」を廃止した。

「『問い』のデザイン」授業の流れ ... 1.5 時限

- A. この授業の「4つのルール」を理解する。
 - ・できるだけたくさんの「問い」を出す。
 - ・「問い」を出す段階では、それについて話し合ったり評価したり答えを言ったりしない。
 - ・「問い」は必ず疑問形で出す（肯定形になっている場合は疑問形に直す）。
 - ・「問い」をグループで紹介し書き出すときは、表現を省略したり変えたりせず、正確に行う。
- B. 「4つのルール」の中で実行するのが最も難しそうなのはどれか議論する。
- C. 「問い」を考えるための焦点となる題材（文・図・資料など）が提示される。
- D. 個人でブレンストミングする（できるだけたくさんの「問い」を出す）。
- E. 個人で考えた「問い」をグループで紹介し合う。
- F. 「問い」を転換する（閉じた「問い」⇄開いた「問い」）。
- G. グループで共有された「問い」に順位をつける。

「重要だ」「考えたり調べたりする価値がある」「調べることが可能である」「考えたり調べたりすることで、何か新しいアイデアを創り出せる可能性がある」などの観点で検討し序列化する。
- H. 序列化した「問い」の中から、自分が調べてみたいことを選んで組み合わせ、探究学習（プレゼンテーション含む）の構想を練る。

- ②日常的に行う形成的評価については、いったん紙媒体に切り替え、面談形式で個別にフィードバックするようにした。特に、探究学習の構想については、より本質的かつ論理的に思考が深まるように生徒と議論しながら改善していった。

(4) 現状と今後の予定

1月	第4期授業実践（第2編を継続）開始
2月	理科に関する意識調査② サイエンスコミュニケーション演習③＋リフレクション サイエンスコミュニケーション実習③※
3月	学年末考査、第5期授業実践（第4編：地球や宇宙の科学）

※ 北海道大学理科教育サークル Leafs を招き、物理・地学分野の実習を予定。

5. 省 察

(1) 成果

①理科に関する意識調査の比較

「得意／不得意」「興味の有無」「生活との関連」「社会の発展との関連」など、調査した全項目においてポジティブに変化した。また、自由記述においては、身に着いた力として「知りたいと思う気持ち」「協力や自律」「説明する語彙力」「いろんな方向、してんから、考えられるようになった」「（この授業は）頭つかうな〜」（原文ママ）などが挙げられており、興味・関心・意欲などのマインド、観察力・表現力・協働力などのスキル、両面で一定の効果があつたと考えられる。

②授業モデルの構築

知識伝達型の授業から脱却し、学びの責任（B.Fisher & E.Frey 2014）の多くを生徒に移行する授業モデルを構築することができた。また、「『問い』のデザイン」授業によって、「問い」をつくることの主体を授業者側から生徒側に受け渡し「問いかけて学ぶ」ことに一部成功した。

(2) 今後の課題

①成果の裏付け

意識調査の結果や生徒の活動を観察しての印象として一定の手ごたえを感じてはいるものの、この成果には何のエビデンスもない。「自己効力測定尺度」（鈴木 2012）などを導入し、より客観的・統計的な検討をしていきたい。

②定期考査の扱い

授業展開や進度とは関係なく年度当初から年間行事予定に組み込まれているため、適切なタイミングでの実施が難しい。結果的に、考査によって探究学習が分断されたり短縮されたりすることがあり、現状の授業モデルでは考査と学習の一体化の面で課題が残っている。定期考査を廃止し、大単元または中単元ごとの到達度テストなどに置き換えていきたい。

③評価の目的・尺度（ルーブリック）

本研究では診断的評価として「KWL」、形成的評価として「Classi」や面談、総括的评价として定期考査を利用したが、評価の目的や尺度を明確化しておかなかったために、一貫したものにならなかった。

年度当初から「『問い』のデザイン」の授業を行うことができれば「KWL」は不要となる。また、育成すべき資質・能力に基づくルーブリックを作成し明示することで、日常の中で即時的に形成的評価をくり返すことができ、特別な機会を設ける必要はなくなるものと考えられる。

6. おわりに

旧来の知識伝達型授業への批判として「主体的・対話的で深い学び」が叫ばれるようになり、多くの学校・授業において学びの責任が着実に生徒に移行しはじめていることを感じる。本研究でも学習活動の多くを「学校化された学び」から切り離し、生徒の文脈に沿った「個別最適化された学び」の場になるよう試み、その糸口を得ることができた。

しかし、森本らの指摘（森本 2017）に鑑みれば、このような学びの質的転換は、評価を学習に埋め込み「評価の責任」をも生徒に移行してようやく完結する。だとすれば、評価の責任だけが授業者側に残り残された現状のシステムは「ねじれ現象」そのものではなからうか。このねじれを解消し違和感を取り除くことができ初めて、授業者の自己満足ではない真のアクティブ・ラーニングが実現できるのかもしれない。

次期学習指導要領の施行を前にして、実に重たい“宿題”を受け取った気分だ。

《主要参考文献》

1. 小林傳司, 2007, 『トランス・サイエンスの時代——科学技術と社会をつなぐ』NTT出版.
2. 鈴木誠, 2012, 『「ボクにもできる」がやる気を引き出す——学ぶ意欲を捉え、伸ばすための処方箋』東洋館出版社.
3. 田村学, 2018, 『深い学び』東洋館出版社.
4. 森本康彦・永田智子・小川賀代・山川修編著, 2017, 『教育分野におけるeポートフォリオ』ミネルヴァ書房.
5. Dan Rothstein & Luz Santana, 2011, 『MAKE JUST ONE CHANGE』=2015（吉田新一郎訳）『たった一つを変えるだけ——クラスも教師も自立する「質問づくり」』新評論.
6. Douglas B.Fisher & Nancy E.Frey, 2014, 『BETTER LEARNING THROUGH STRUCTURED TEACHING』=2017（吉田新一郎訳）『「学びの責任」は誰にあるのか——「責任の移行モデル」で授業が変わる』新評論.

英語でディベートをする力を身につけるための言葉の教育

— 小中一貫校における cross curriculum の実践 —

菅 野 智 子 聖ウルスラ学院英智中学校

1. はじめに

教育課程特別部会の論点整理において、今後の教育に欠かせない点として次の二点が挙げられている。『21 世紀は「知識基盤社会」の時代であるという社会像についての認識を継承しつつ、今後はグローバル化や情報化をはじめとした社会の加速度的な変化に向き合い、関わっていくことができる人間を育成する』『他者に対して自分の考え等を根拠とともに明確に説明しながら、対話や議論を通じて多様な相手の考えを理解し、自分の考え方を広げ、多様な人々と協働していくことができる人間を育成する』（教育課程企画特別部会論点整理 2016/8/6）

以上のことを踏まえて、本校では、子どもたちが将来の予測が困難で変化の激しい時代を生きていくために、ICT 等を使いこなす力だけでなく、やはり「言葉」に関する資質・能力を育成することが不可欠だと考え、物事を多面的に・多角的に考察していくための論理的思考能力の育成をテーマに各教科で研究を重ねている。本校英語科でも、この力を育むための言語活動の教育に取り組んできた。本研究では、論理的思考能力が問われる言語活動の一つである「ディベート」に焦点を当て、義務教育段階で育てたい力の育成をテーマに、他教科（国語科、言語技術科）との相互関連を図りながら、横のつながりも体系化し、単独教科だけでは得られない言語教育の効果を相乗的に得るための学習プロセスを研究することにした。

そこで本研究の課題として、次の点を設定した。

- ① 本校 1 年生から 9 年生までの英語科、国語科、言語技術科（学校設定科目）のカリキュラムを相互の関連性を重視して見直す。
- ② ①をはじめとした教科間の学習内容等の結び付きを子供たちに気付かせる手立てを検証する。
- ③ 対話力、特に「聴く力と質問力」を育成するための授業の在り方の一端を明らかにする。
- ④ 英語でディベートができるようになるための学習プロセスの評価基準を明確化する。

2. ディベートができるようになるために身につけさせたい力

本校英語科の昨年度の研究から、ディベート活動ができるようになるために義務教育段階で育てたい力として「即興性」「相手の話を批判的に聴き質問する力」「論理的に物事を話しまとめる力」の三点があげられた。

まず、「即興的に英語で対話をする力」である。中学校学習指導要領解説外国語編（平成 29 年）には、『即興で伝え合う』とは、話すための準備時間を取ることなく不適切な間をおかずに、事実や意見、感情などを相手に伝えることである。やりとりを行う際は、相手の発話に応じることが重要であり、それに関連した質問や意見を述べたりして、互いに協力して対話を発展・継続させなければならない。』と明記してある。ディベート活動を行う素地を育むにあたり、「即興的にやり取りする力」は言うまでもなく必要不可欠なスキルとなる。

次に、「相手の話を批判的に聴いて質問する力」である。即興的に対話をするためには、答える側は質問に対し適切に答え、質問者は主体的に相手に質問することが求められる。一つのトピックについて相手の意見や考えを多面的・多角的にとらえ、6W1Hの疑問詞を的確に使って相手に質問して会話を掘り下げ、理解できな

いときはわかりやすい文での言い換えを相手に求める力が必要である。

最後に、「論理的に物事を話す力・パラグラフにまとめる力」である。ディベートでは、限られた時間の中で自分の意見を論理的に相手に伝える力、特に「説得力」が必要とされる。そのために、パラグラフの構成だけでなく、「事実」と「意見」を区別し、自分の主張がより客観的で説得力のあるものになるよう、パラグラフライティングの活動を通し身につけさせてく必要がある。

3. 検証対象

本校8年生(中学校2年生)24人を検証対象とする。4月当初は、発達段階的にメタ認知力が十分育っておらず、客観的に自分自身や物事を捉える力を養う必要があった。英語力については、4月当初の全国学力推移調査の平均偏差値が約53である。まずは検証対象者の「相手の話を聴いて質問する力」を育成させることを通し、自分や他人を客観的に捉えて考える力を身につけることが、将来的にディベートをする上で必要となる論理的思考能力の土台となると考えた。

4. 研究方法

(1)他教科との連携

上記で挙げた3つの力を育むための土台となる活動として、英語で「問答ゲーム」を継続的に行った。これは、つくば言語技術研究所の三森ゆりか先生ご指導のもと、本校の言語技術科の授業で小学校1年生から段階的に行っている対話のスキルを獲得するための活動であり、「自分の意見を論理的に伝える力」と、「相手の意見を批判的に聞き、質問する力」を育成することを目的としている。答える側は、主張・根拠・再主張の話型で答え、自分の意見を論理的に伝えなければならない。質問者側は、会話を掘り下げるために6W1Hを使って適切に質問しなければならない。この活動を本研究での授業の土台とすることで、ディベート活動で求められる上記の2つの力を育てたいと考えた。

また、言語技術科と連携を図ることで、母語での思考の深まりが第二言語学習に特に有効的であると考え、以下の四点を言語技術科と連携して取り組んでいる。



写真1 質問を掘り下げるヒントになるカード

①問答ゲームで会話を掘り下げる際に使える表現をカードにし、言語技術と英語の授業で使用することで、教科間の学習内容等の結び付きを子供たちに気付かせる。

②トピックを言語技術科と英語科で揃え、英語での思考や表現を深める。

③②に合わせて、問答ゲームのトピックのカリキュラムを見直す。

④パラグラフの構成を統一し、一貫した指導をする。

(2)「批判的に聴いて質問する力」を育成するための授業実践

表1 単元指導計画

時数	学習事項	到達目標	主な学習事項	評価
				方法
1	Yes / No Questions	・単純な疑問文を正確に作ることができる。 ・積極的に質問し、質問に答えようすることができる。	・正確な文法を使って単純な疑問文を作る。 ・質疑応答の仕方を練習する。	発表 テスト
2	6W1H Questions	・疑問詞を含む疑問文を正確に作ることができる。 ・積極的に質問し、質問に答えようすることができる。	・正確な文法を使って疑問詞を含む疑問文を作る。 ・質疑応答の仕方を練習する。	発表 テスト
3	問答ゲームの良い例と悪い例	・論題を適切に理解する ・会話を掘り下げるための質問を考えることができる。	・良い例と悪い例の比較・分析し、改善点を考える。 ・スキットをグループで作成し、発表する。	発表 ワークシート
4	問答ゲーム in English	・会話を掘り下げるための質問を考え、話の流れに合わせて適切に使うことができる。	・6W1Hを使って、話の流れに合わせて適切に質問し、会話を掘り下げ、インタビューを行う。	発表 ワークシート
5	パラグラフライティング	・相手の考えを論理的にまとめることができる。 ・正しい文法・語彙を使う。	・相手の考えを論理的にまとめる。 ・正しい文法・語彙を使う。	ジャーナル ノート

【1,2 時間目】 Q&A カードを使った一問一答のゲーム

ゲーム感覚でできる疑問文のインプットとアウトプット活動を行う。中一からの既習事項が含まれている。カードの種類は、単純疑問文、6W1H 疑問文、下線部を自由に変えるものがある。回答者は主語を含むフルセンテンスで答えなければならない。質問者は、会話を掘り下げる。

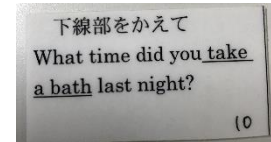


写真 2 下線部を自由に変えるカード

【3 時間目】 問答ゲームの良い例と悪い例の分析

二つの問答ゲームの分析を通し、次のことに気付かせた。一つ目は、相手とコミュニケーションを図る際は、相手の目を見て反応しながら聴くことが大切だということである。二つ目は、「会話」と「対話」の違いである。対話をするためには、一つの話題について話を掘り下げるの必要があり、それには質問者側のスキルが求められる。下記は、授業中のやりとりの一部である。

A: Hey, which do you like for breakfast, sandwiches or rice balls? B: Um... I like rice balls. A: Oh, why do you like rice balls? B: Because making sandwiches takes a long time. But making rice balls is easy. A: Making sandwiches is easy too. B: Um... Really? A: Well... What kind of rice ball do you like the best? B: Well... I like shake! A: Oh, which convenience store's rice balls do you like? B: I like seven eleven's rice balls. A: Oh! Me too. Why do you like seven eleven's rice balls? B: Because their Oden is the best! A: What is your favorite oden ingredient?	T: この二人の話を聞いて改善しなければいけないところはどこですか? S1: A: "Why do you like seven eleven's rice balls?" B: "Because their Oden is the best!" です。理由は、「朝食で食べるなら、サンドウィッチかおにぎりどちらが良いか」というトピックなのに、このまま話を続けるとおでんの話になってしまうから。 T: では、トピックからずれないためにはどうしなければいけませんか? S2: 答える側が聞かれたことにきちんと答える。 T: そうですね。または、質問者がトピックについての話に戻るように、質問を変えて話の流れを戻す必要があります。
--	--

【4 時間目】 会話を掘り下げるための質問を考え、相手にインタビューを行う

本時の目標は、“If you go traveling, where do you want to go?”というトピックについて、限られた時間の中で相手から多くの情報を得るためにどのような質問をすべきか瞬時に判断し、話の流れに合わせて適切に質問することをであった。その際、いくつかの観点を持って質問する必要があることを示し、「旅行」から考えられる観点、place, people, season, time, transportation, food について 6W1H を使った質問をグループで作らせ、全体で共有した後に問答ゲームを行った。

【5 時間目】 相手から聞いた情報を整理し、論理的にパラグラフを書かせる。(家庭学習の課題と課す)

パラグラフを論理的に書かせるために、次のようなステップで指導している。①相手から得た情報をメモする。②情報を整理し、アウトラインを書く。③40 語前後のパラグラフを書く。②のアウトラインを書く作業では、主張、支持文、結論は何かを考えることを通し、情報を分析する力を養うことができる。また、情報を整理する作業で、さらに掘り下げられる質問はなかったかなど、自分が相手にした質問を客観的に分析することができる。

パラグラフを書かせる利点として、生徒が書いたメモやパラグラフを見ることで、教員側もその生徒が相手にどんな質問をどれくらいしたのか評価できる。情報を整理してパラグラフを書く作業を課題にすることで、授業と家庭学習に繋がりをもたせるようにし、授業はブレインストーミングの場として位置付けている。

○○ wants to go to the US. She has three reasons. First, USA has many delicious foods. She likes hamburgers the best. Second, it's fun because USA has many big buildings. Third, she also has a friend in the US. So, she wants to go to the US. (48 words)

図1 “If you go traveling, where do you want to go? について”生徒が書いたインタビュー記事

表2 本単元における評価ルーブリックの一部

	5	4	3	2	1
知識 技能	・正しい語彙や文法を使い、疑問文を作ることができる。	・疑問文を作ることができる。	・文法に誤りはあるが、疑問文を作ることができる。	・単語レベルで文を書くことができる。	・文を作ることができない。
	・適切な疑問詞、語彙、文法を使い、疑問文を作ることができる。	・疑問詞を使って、疑問文を作ることができる。	・文法に誤りはあるが、疑問詞を使って疑問文を作ることができる。	・疑問詞がわかる。	・適切な疑問詞がわからない。
思考力 判断力 表現力	・時間内にテンポよくたくさん質問をすることができる。	・時間内にテンポよく質問をすることができる。	・質問をすることができる。	・サポートは必要だが、質問をすることができる。	・質問をすることができない。
	・適切な疑問詞を使って会話を掘り下げる質問を考えることができる。	・疑問詞を使って会話を掘り下げる質問を考えることができる。	・語彙や文法に誤りはあるが、疑問詞を使って会話を掘り下げる質問を考えることができる。	・会話のトピックと関連性はないが、疑問詞を使って質問を考えることができる。	・質問を考えることができない。
	・話の流れに合わせて、適切な語彙、文法を使って質問することができる。	・話の流れに合わせて、質問をすることができる。	・話の流れに合わせて、文法に誤りはあるが質問することができる。	・話の流れに合っていないが、質問をすることができる。	・質問することができない。
	・相手の考えをパラグラフの構造をもとに論理的にまとめることができる。	・相手の考えをまとめた文章で書くことができる。	・相手の考えを箇条書きで書くことができる。	・相手の考えを単語レベルで書くことができる。	・相手の考えを書くことができない。

5. 成果と課題

本単元を通して、生徒の変容を知るために授業後に振り返りをさせた。一回目の授業でほとんどの生徒が目標を達成できたため、次の授業では評価項目を変えた。結果は以下の通りであった。

表3 会話の掘り下げ方について指導していない授業の振り返り

質問事項 (23人中)	YES	NO
問答ゲームで止まらずに1分間相手と話を続けることができた。	6人	17人
問答ゲームで only English で話し続けることができた。	3人	20人

表4 会話の掘り下げ方について指導した授業の振り返り

質問事項 (24人中)	YES	NO
自分の意見を相手に伝えようと努力した。	24人	0人
相手の話を聴こうとした。	24人	0人
(質問する側)問答ゲームで2分間相手と話を続けることができた。	23人	1人

時間が1分間から2分間へと長くなったにもかかわらず、英語で話を続けることができるようになったと実感した生徒の人数が大きく増えた。また、「このような活動が続けることで、スピーキング力は伸びると思うか。」という質問に対し、ほとんどの生徒が「そう思う。」と答えている。以下は、その理由の一部である。

様々な場合の受け答えの仕方が身につく。表現力が鍛えられるから。考える力がつくから。
 どんどん使える文法が増える。英語を話すのは慣れだと思うから。
 頭の中での英語の文章への変換ができるようになると思うから。直感(上がっている気がする！)

後日行われた教員との一対一のスピーキングテストでは、生徒が質問者、教員が回答者となった。特に下位層の生徒は6月のスピーキングテストの時点で一問一答もままならなかったが、現在では文法ミスはあるものの、6W1Hを使って会話を掘り下げられるようになってきた。このことから、「何をどのように質問すればよいのか」という質問者側のスキルを指導することは、ディベートをするための素地である、「即興生」「相手の話を批判的に聴いて質問する力」を養うためには有効的であると言える。さらに、「自分の意見を論理的にまとめる力」については、問答ゲームでアイディアや思考を深めた後に書いたパラグラフの方が、理由や例示が多かかれており、より具体的であった。さらに、ほぼ全員が目標字数よりも多く書いていた。

ディベートをしていくための今後の課題として、「客観的な説明・説得ができる力」を重点的に育成したいと考えている。なぜなら、現段階の生徒が書いたパラグラフからも読み取れるように、主観的な意見が多く「説得性」に欠けている。そのために、今後は問答ゲームのトピックを徐々にアカデミックまたは客観性が求められるものへとレベルアップすると同時に、パラグラフライティングの指導の際も理由づけや例示をするときに客観的な意見やデータを使い説得性が増すように指導をしていきたい。

引用・参考文献

- (1) 三森ゆりか, 2002, 『イラスト版ロジカル・コミュニケーション 子供とマスターする 500 の考える技術・話す技術』 合同出版.
- (2) 三森ゆりか, 2013, 『大学生・社会人のための言語技術トレーニング』 大修館書店.
- (3) 文部科学省, 2016, 『教育課程企画特別部会論点整理補足資料』. (最終閲覧日: 2018年2月2日)
http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/09/24/1361110_2_1.pdf
- (4) 文部科学省, 2017, 『中学校学習指導要領解説 外国語編』 東洋館出版社.

高等学校数学科にて深い学びを促すための アクティブラーニング教材に関する研究・実践

— 高大一貫私立高校にて文系学部志望の生徒に対する大学接続を意識した数学教材の開発 —

成 瀬 政 光 早稲田大学本庄高等学院

1. 本研究の動機および仮説

学習指導要領では「生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善」が求められている。特に高等学校数学科では、学習指導要領解説の「①目標の示し方」において「実社会等との関わりを意識した数学的活動の充実等を図っている」と述べられている（文部科学省 2018:10）。そこで本研究では上記の目標を達成するために、アクティブラーニングを用い、数学を他分野に応用することによって生徒の深い学びを促す教材を検討する。しかしアクティブラーニングの導入はあくまでも深い学びを促すという目標を達成するための手段であることに注意されたい。

また本研究で対象となる本学院は、大学の附属高校である。そのため受験勉強をする必要はないことから、自らの希望進路に目を向けた学習に専念できる。そこで本研究では上記の目標に照らし、本学院の第3学年で社会科学系学部に進学を希望している生徒に対して、経済学に数学が使われていることを実感させる授業を設計する。この設計された授業が生徒の進路を明確にする役割を果たすことも期待される。以上のことを踏まえ本研究では、設計した授業に関する、次の2つの仮説を検討する：

（仮説1） 生徒は経済学に数学が使われていることを実感できる。

（仮説2） 生徒の深い学びが促される。

2. 授業設計

2.1 扱う内容（「何を」教えるか）

本研究では経済学に数学が使われていることを生徒に実感させることを目標とする。まずは経済学と数学の関係について、これまでどのように教材として扱われていたのかを概観する。高等学校の段階では「等比数列や指数関数についての知識等があれば預貯金やローンなどの仕組みは理解しやすい」（文部科学省 2018:8）と述べられているように、数学を経済的な事象に応用する場面が多少見られる。しかしこの例以外に、高等学校の段階で経済的な事象と数学とが関連している教材はほとんど見かけない。特に微積分の応用についてはほとんど見かけない。次に大学で用いるようなテキストでは、

当然ながら数学の利用頻度は高い。しかし、「経済数学」と名を冠したテキストでも経済学の内容に全く触れていないものがあったり、「経済学」と名を冠したテキストでも数学の公式を単に用いているだけのものがあったりする。つまり数学と経済は別々に学習し、それらをつなげるのは学習者に委ねているという印象を与える。そこで我々は、数学の議論の流れを生かし、それが経済学とのつながっていることを強調した高校生向けの教材を作成する。作成した教材により生徒はそのつながりが実感でき、それが生徒の深い学びとなると我々は考えた。

2.2 授業方法（「どのように」教えるか）

次に本研究にて導入する授業方法について述べる。本研究では1つの経済的な事象を学習するため

に、次の3つのステップに沿って授業を展開する：(i) 数学の基本的な事項を学習する、(ii) (i)で学習した数学を経済的な事象へ応用する、(iii) (ii)での議論から数学的な議論を発展させ、数学と経済学の密接な関係を感じさせる。本研究の実践では3つのステップをとるために、反転授業の形式をとり、授業時間内ではジグソー法というグループ学習を取り入れることとした。特に本研究では「事例収集体ジグソー法」（以下、ECJ法という。詳細は成瀬(2018a)を参照されたい）というジグソー法の一種を用いる。

では、授業を展開する3つのステップと導入する授業方法の関係を2点述べる。1点目はジグソー法を用いる点である。一般的なジグソー法の流れは益川のまとめによれば次のとおりである（益川2016:76）。まず教師からその時間で解決すべき主課題が与えられる。そのために、生徒を数個のグループに分け、課題解決のための担当資料を理解する（エキスパート活動、以下 Exp 活動という）。次にグループを組み換え、生徒は Exp 活動で理解した内容を説明したり、他の班の説明を聴いたりし、主課題の解づくりに取り組む（ジグソー活動、以下 Jig 活動という）。最後に、活動の成果をクラス全体で共有するのである。ECJ法は、Exp 活動にてさまざまな「例」を扱うことに特化し、授業のねらいである経済的な性質を見出すために、生徒の帰納的推論を促すことを目的としている。ECJ法は先に述べた3つのステップの(ii)の段階で用いることとし、そこでの学習成果を(iii)の活動につなげるのである。2点目は反転授業を用いる点である。本研究での実践では、生徒が事前に本学院の情報プラットフォーム上にある動画を見たり、資料を読み込んだりしてから授業に臨むスタイルとした。その理由は1点目で述べたジグソー法を用いるために、学習の前提となる知識が必要だからである。つまり先に述べた3つのステップの(i)の段階を生徒の事前学習に委ねるのである。それは授業中に教師からの説明の時間を縮小し、グループでの議論の時間を十分に確保するためである。

3. 授業実践

2節にて設計した授業方法を本学院の第3学年で社会科学部系学部へ進学を希望している生徒を対象とした必修選択科目「数学Ⅲ文系」（生徒数27名）にて実践した。ここでは2.2節で述べた授業の流れを示す3つのステップに照らして、2つの実践例を紹介する。実践の詳細については、成瀬(2018b; 投稿中)を参照されたい。

1つ目の実践はマクロ経済学の「信用創造」という概念の学習である。(i)では等比数列の和（数学Ⅱ）と数列の極限（数学Ⅲ）について学習する。(ii)では信用創造という経済的概念を定義し、(i)の知識を用いて具体的に計算する。(iii)では(ii)を踏まえて無限等比級数（数学Ⅲ）という数学的概念の成長を促す。この実践において(ii)ではECJ法によって、信用創造の額と法定準備率との関係を生徒自身で見出し、(iii)ではその関係が正しいことを無限等比級数の計算によって示す。こうした活動を通じて、経済的事象から数学的知識の成長を促す深い学びを我々は期待した。

2つ目の実践は2変数関数とミクロ経済学の「効用関数」という概念の学習である。(i)では2変数関数とその偏微分（大学レベル）について学習する。(ii)では効用関数という経済的概念を定義し、その性質を見出す。(iii)では(ii)で見出した効用関数の性質を(i)にて学習した数学を用いて表現する。この実践において(ii)では、効用関数の増加量（限界効用）は単調減少するという性質を生徒自身で見出し、それを2変数効用関数と偏微分概念を用いて生徒に表現させる。つまり経済的な現象が数学を用いて表現できるということに気付くという深い学びを我々は期待した。

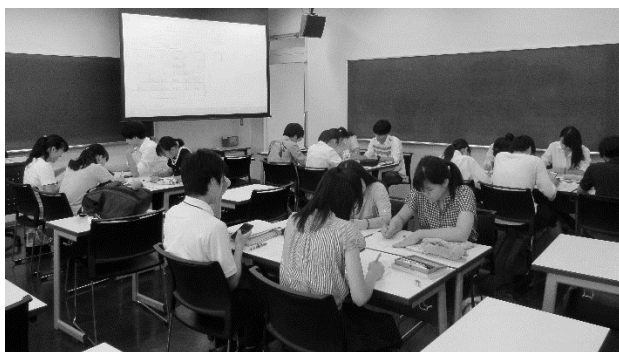


図 1 ECJ 法を用いた授業の様子(左:Exp 活動、右 Jig 活動)

4. 仮説の検証

本研究での 2 つの仮説（1 節参照）について検証する。検証は質問紙調査の結果による。アンケートは 2019 年 1 月 21 日（月）に実施し、回答者は 26 名である（1 名は欠席のため回収できず）。

4.1 生徒へのアンケート調査結果

まず「(仮説 1) 生徒は経済学に数学が使われていることを実感できる」点について検証する。質問「この授業で、数学が経済学に使われていることが実感できましたか」に対する回答は表 1 にあるように、「よく実感できた」が 20 名（76.9%）であり、「少し実感できた」も含めれば全員が実感できたこととなる。また、「この授業があなたの進路を明確にするための要因となりましたか？」という質問も行ったが、表 2 にあるように、本研究で設計した授業が進路を明確にする要因となるとは言い難い。

表 1 「この授業で、数学が経済学に使われていることが実感できましたか？」への回答

選択肢	よく実感できた	少し実感できた	あまり実感できなかった	まったく実感できなかった
回答数	20 名（76.9%）	6 名（23.1%）	0 名（0.00%）	0 名（0.00%）

表 2 「この授業があなたの進路を明確にするための要因となりましたか？」への回答

選択肢	非常になった	少しなった	あまりならなかった	まったくならなかった
回答数	6 名（23.1%）	14 名（53.8%）	5 名（19.2%）	1 名（3.8%）

次に「(仮説 2) 生徒の深い学びが促される」点について検証する。質問「グループ学習はあなたの理解度を深めましたか？」に対する回答は表 3 にあるように「深まった」、「少し深まった」が合せて 21 名（80.8%）であり、今回の実践によって生徒の学習が深まったといえよう。また生徒のグループ学習への参加度との関連を見れば、その積極性と学習の深まりに相関があるといえよう。

4.2 考察および仮説検証

4.1 節での結果から、本研究にて設計した授業が進路を明確にするための要因とは言い難いものの、「(仮説 1) 生徒は経済学に数学が使われていることを実感できる」点については妥当であるといえる。次に「(仮説 2) 生徒の深い学びが促される」という点についても妥当であるといえる。一方でグループ学習に「少し積極的である」にも関わらず「あまり深まらなかった」2 名について、併せて自由記述させたその理由を見れば、「明確な解法を得ることができなかった」、「わからないところがわかるようにならなかったから」と述べている。その要因の 1 つとして、Exp 活動での生徒の理解が不十分であったということが挙げられる。もしここでの理解が不十分であれば、Jig 活動を経ても理解が促進

されず、上記のような結果になったと推測される。

表 3 (i)「グループ学習の参加度はどれくらいですか？」および
(ii)「グループ学習はあなたの理解度を深めましたか？」への回答

回答(i) / (ii)	深まった	少し深まった	あまり深まらなかった	まったく深まらなかった	計
積極的である	5 名	4 名	0 名	0 名	9 名
少し積極的である	7 名	4 名	2 名	0 名	13 名
あまり積極的でない	0 名	0 名	3 名	0 名	3 名
まったく積極的でない	0 名	1 名	0 名	0 名	1 名
計	12 名	9 名	5 名	0 名	26 名

5. 今後の展開

本研究では、数学を経済学に応用する授業を設計し、それを生徒に実感させることができた。また年間の授業を通じて、生徒の深い理解も確認された。しかし本研究では、学びが深くなったというのは本人の実感であり、深い学びとはどのようなものであるかの定義づけをしていない。つまり本研究では「何を」「どのように」教えるかは検討したものの、「生徒がどうなるか」という議論が乏しかった。そこで今後は数学教育における深い学びとはどのような状態であるのかを、認知心理学の概念変化や田村(2018)の議論を参照し検討したい。その尺度によって生徒の深い学びが促されているか、実践を通じて検証していきたい。

参考文献

- 益川弘如, 2016, 「知識構成型ジグソー法」安永悟ら編『アクティブラーニング・シリーズ 1 アクティブラーニングの技法と授業デザイン』東信堂, 67-87.
- 文部科学省, 2018, 『高等学校学習指導要領解説 数学編 理数編』.(最終閲覧日 2019 年 1 月 22 日), http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/17/1407073_05.pdf.
- 成瀬政光, 2018a, 「高校数学における「事例収集型ジグソー法」(ECJ 法)——数学学習における学習過程モデルを理論的裏付けとしたジグソー法の一提案——」『早稲田大学本庄高等学院研究紀要 教育と研究』36: 45-58.
- 成瀬政光, 2018b, 「附属高校での文系学部志向の生徒に対する数学授業の実践—深い学びを促す ECJ 法の利用—」数学教育学会 2018 年度秋季例会.
- 成瀬政光, 投稿中, 「高校数学と経済学を往来する授業モデルの設計とその実践—ECJ 法による構造指向と応用指向の橋渡し—」『数学教育学会誌』.
- 田村学, 2018, 『深い学び』, 東洋館出版.

高校新設科目「歴史総合」の 教科内容論的検討と新しい学習方法の構築

小 川 輝 光 神奈川学園中学・高等学校

はじめに

本研究は、高校歴史学習の再編を前に、私立学校の特色ある教育課程で蓄積された知見に基づき、新しい教科内容と学習方法を提案することを目的とする。具体的には、「歴史総合」を想定し、日本史と世界史を融合する「公害／環境問題」史の開発と、授業実践の分析を報告する。

1. 「歴史総合」をめぐる情勢

(1) 新指導要領の特徴

2022年度より実施される高校新指導要領は「コンテンツ・ベース」から「コンピテンシー・ベース」への転換を目指すとして、指導要領の性格を抜本的に見直すものとなっている。「学力の三要素」に基づきすべての教科・科目が設計されている。地理歴史科では「歴史総合」「地理総合」が新設され探究科目として「日本史探究」「世界史探究」「地理探究」が、公民科では「公共」が新設された。教科・科目横断的な視点も提示され、高校社会科復権としてとらえる分析もある。新指導要領の特徴については(小川 2019b)にまとめ、以下の叙述もこれによる。

(2) 「歴史総合」の概要

「歴史総合」は、高校歴史学習の基礎科目として従来の「世界史A」に代わって、世界史と日本史の内容を扱う科目として必修化された。内容面では、通史学習ではないことや「近代化・大衆化・グローバル化」という概念で近現代史を把握し、「近代化と私たち」という「私」を中心とする歴史認識を提示しているところに大きな特徴がある。方法面では、従来主題学習にとどまっていた探究的学習が全体を覆い、問いに基づき史資料をよみ、対話的・探究的に学び、表現をするという一連の学習過程を指導要領の中でも提示している¹。

(3) 関連する研究状況

「歴史総合」に対して批判的な検討が蓄積されている。内容面で歴史研究の成果を反映していないなどの批判があり(米山 2018: 12)、世界史と日本史を融合させる科目の特徴にも、その相互関係の欠如(米山 2018: 12-13)や、前近代史の不在による多様な地域世界や文化を学ぶ機会がないという特徴も指摘されている(日高 2018: 47-49)。方法面では、君島和彦はどの時代でも形式は同じなのでパターン化する一方で「繰り返し」の訓練は力をつけられるかもしれないとする。また、教科書や教員が史資料を選択し、その読み取りを指導することの難しさも指摘している(君島 2018: 65-66)。ただ、実施することは決まっており、これまでの歴史学習実践の蓄積を、いかに有効に橋渡しをしていくのかが問われている。

なお、欧米を中心とした諸外国のカリキュラム開発・授業実践の研究も近年特に活発になされている。これらは、日本の歴史学習の変化とほぼ同じ動向が先取りしてみられるもので、その分析は「歴史総合」の今後の実践を想像するに参考となる。

2. 内容開発：「公害／環境問題」の現代史

(1) 目的

「歴史総合」の教材づくりにむけては、これまでの教育現場での実践をいかせるようにしていくことが大切だと考えている。また、学習者自身が歴史を学ぶ意義を感じたり、世界史と日本史を有機的にとらえられるよう学校の置かれた地域の素材から組み立てたりすることの有効性も指摘されている²。各教員や学校の独創的な教育内容を検討する一例として報告する。

(2) 内容論的検討

環境問題は、地球規模の課題や現代的な課題として取り上げやすいテーマである。「歴史総合」では、「近代化と私たち」の「環境と保全」の部分で具体的に取り上げられている。

本研究では、日本の公害問題が 1970 年代前後に国際的に認知され、その後国際政治では先進国と途上国の格差にどう対応するかという点が重要な課題となることに着目する。しかし、学校教育現場では、人間が自然環境にいかに関与しているかという、脱社会化された環境問題になりがちであるとも考えている。そこで「開発」と「成長」を軸に、今日の「持続可能な開発」概念まで含めて世界史的展開を明らかにし、日本の中で「公害」問題がいかに関与されてきたかを確認することを教材化したい。

以上の内容については、水俣病を事例として調査研究を行い、高校生向けブックレットを作成した（小川 2019a）。この内容を踏まえて、つくった単元開発モデルは表 1 のとおりである。

表 1 単元開発モデル「環境問題の歴史と私たち」

小単元	時限	主題	備考
1		探究活動の導入	
	①	あなたの「環境問題の歴史」のイメージは何ですか？	中学までの「日本の公害」「環境問題（地球、地域）」を想定。「私のスマホ」はどこから来て、どこへ行くのか？
2		「公害」「環境問題」の歴史を探究する	
	①	「公害」「環境問題」の歴史的前提（カナダの水俣病、植民地朝鮮の公害）	何が「公害」などの発生、越境を生み出すか。
	②	「開発」と「成長」による近代化	帝国主義化と植民地支配や、冷戦構造の中の開発支援競争を素材。
3		地球環境問題の国際政治化を探究する	
	①	日本の「公害」の世界への影響	国連人間環境会議への公害被害者の参加、世界環境調査団の活動、ベトナム戦争を軸とした冷戦構造の転換などを素材。
	②	グローバル化と「持続可能性」	開発と保全をめぐる南北問題、チェルノブイリ原発事故、リオサミットなどを素材。
4		探究表現活動	
	①	あなたが「環境と人類に関して克服すべき 3 つの点」というスピーチをするなら	国連の場で、歴史的経緯、SDG s などの観点を踏まえたスピーチをする想定で原稿作成。

※歴史総合の「B 近代化と私たち（開発と保全）」、「D グローバル化と私たち（「グローバル化への問い」「冷戦と世界経済）」での実施を想定。

(3) 考察

「歴史総合」のカリキュラムとしては、物事を歴史的にとらえることで、今の世界をとらえ直し、解決のためのヒントを着想できることが大切だ。今回提案する単元案では、「環境問題」を歴史的・重層的にとらえることで、なぜ国際的な話し合いの場でうまく議論がまとまらないのか、どうしたら議論を進めることが

できるのか、考えるヒントを学ぶことになるだろう。

また、「環境問題」の歴史の中で、日本の「公害」が与えた影響についても学ぶことができる。小中学校で学んできた知識・理解が、世界の歴史と出会うことで再解釈できる単元ともなっている。

3. 授業実践事例「カナダの水俣病」

(1) 実践の概要

2017年度に総合的学習の時間で水俣病を学習する時間の中で、「カナダの水俣病」を主題に1時間の授業を行った。「カナダの水俣病」とは、1975年にカナダのワビグーン水系で、パルプ製造工程によって排出された水銀が環境を汚染し、漁業を生活の糧としていた先住民の健康や、経済、社会に多大な影響を及ぼした事件を指す。当時、日本で水俣病の調査に当たっていた科学者たちが現地に入り、患者同士も交流を行った。この授業では、先住民の証言に基づきながら、カナダでの水銀汚染の歴史的背景を理解し、もし学習者が当時の日本の科学者の一員であったならば、どのような手紙をカナダの人に書くのか、考え書いてみるというメイン課題を設定した。さらに、授業を通じての認識の変化を把握するために、授業前と後に自分の「公害（水俣病）の定義」を書いてもらうサブ課題も設定した。詳しくは、授業実践を分析した論文にまとめた（小川・福原 2019）。

(2) 方法論的検討

本実践では、水銀汚染の被害を受けたカナダ先住民の証言を最初に読み、日本とカナダの水銀汚染の状況、背景、歴史などを比較したうえで、上記の手紙を書くという課題を設定した。手紙を書く相手は自由に選択してもらった。多くの生徒が、州政府など行政に対して書いていた。企業による汚染の放置や補償の遅れを特に問題としていた様子がうかがえる。すでに日本の水俣病を学習している生徒たちは、カナダの状況と比較したことで、行政という第三者の存在の重要性に意識が向いたようである。この点は、サブ課題の「公害の定義」における変化でも、より社会構造的に問題をとらえるものに授業後変化していたことと重なっている。

他方で手紙を書くことを通じて、自分の考えや気持ちなどを整理して「相手に伝える」だけでなく、書いている「自分を振り返る」側面がある。この授業の後には、実際に水俣市の患者や支援者などに手紙を書くことも長期課題として設定しており、「私」が「相手」に何を問いかけるのか、繰り返し生徒自身の中で問い直す過程を重視した。本実践では、カナダに対するアドバイスは多く見られたが、翻って日本の現状について思い致すという段階にはなかった。

(3) 考察

本実践の方法論的特徴は、「歴史との対話」「他者との対話」を重視している点である。歴史事象を、メタ的に認知する方法に、近年注目が集まっている³。過去の出来事を学習者が等質に知るのではなく、知ったことを自分なりに理解（秩序立てる、取捨選択をする）し、現在を生きる学習者自身の認識から再構成していく歴史学習の側面を「歴史との対話」の一つとして考えたい。「歴史総合」では「歴史（近代化・現代化・グローバル化）と私たち」という歴史への向かい方が提案されており、重なる点がある。ただ、留意すべき点もある。一つは、歴史研究の蓄積による「共有財産」を踏まえることもまた極めて重要であり、その上に教室での「歴史の対話」を可能にする実践が求められていることである。もう一つは、歴史を認識する主体は「私たち」とくくれるほど単一ではなく、多様な認識主体があることもまた理解していくことである。

本実践の歴史的他者に手紙を書くという方法は、カナダの水俣病という歴史事象の背景や要因などを、生徒が選択的にとらえ、どういう日本の水俣病との類似・相違があるか認識を示すものだった。同時に自分はどうしてそう認識したのかと考えを進めていくと、より認知的な認識が進むと考えられる。

おわりに

本研究では「公害／環境問題」史の単元開発と授業実践の方法的分析を行った。歴史学習としては、それぞれの時代や地域における「経済成長」「開発」や「公害」「環境問題」の《認識》を問う取り組みである。また、他教科や総合学習との教科横断的な取り組みにも有効性を持つテーマと考えられるが、その具体的な取り組みは今後の課題である。

¹ 「歴史総合」に関する動向について特集「時評・学習指導要領改訂をめぐって」(『歴史学研究』979、2019年1月、米山宏史、西村嘉高執筆)。

² 桃木至朗監修『地域から考える世界史』勉強出版、2017年など。

³ たとえば、小川幸司氏の「歴史批評」などを想定している(小川幸司『世界史との対話上・中・下』地歴社、2011・12年)。

[参考文献]

小川輝光、2019、『3・11後の水俣／MINAMATA』清水書院。(小川2019a)

小川輝光・福原遼平、2019、「「歴史総合」をみすえた「公害／環境問題」史の授業実践——「カナダの水俣病」を事例に」『中等社会科教育研究』37掲載予定。

小川輝光、2019、「探究する日本史は何を語るか」『歴史評論』828掲載予定。(小川2019b)

君島和彦、2018、「歴史総合とはどういう科目か」『歴史地理教育』880: 62-69.

日高智彦、2018、「高校世界史のゆくえ」『歴史評論』819: 41-53.

米山宏史、2018、「「歴史総合」」『歴史地理教育』881: 10-15.

ICT 機器を用いた海外大学進学サポートの効率化

— 海外大学進学指導における、学校や教員の役割や業務の明確化 —

佐 藤 貴 明 聖光学院中学・高等学校

はじめに

近年、海外大学への進学を志す高校生が増えてきている。先行きが不透明な日本社会にあって、進路選択の一つとして海外大学進学を希望する学生が現れるのは、ある種当然のことであり、心強いことである。かつては「海外大卒生は扱いにくい」と言われていたが、今はもうそんな時代ではない。未曾有の超少子高齢化社会に突入する日本にあって、グローバル人材の確保は必然で、海外大学に進学する学生がその一翼を担うことは間違いない。

一方、その流れを支援する立場にある高校の教育現場はまだその潮流に追いついていない。それどころか、気づいてすらいないケースが多い。旧来型の受験対策を軸に進路指導を行い、大学入試改革の動向を横目で見守ることで精一杯で、海外大学進学希望者への対応は後回しになっている。その一方で、いよいよ働き方改革のメスが入り始めた教育現場にあって、この新たな流れにどのように対応すればいいのだろうか。

本研究は、煩雑な海外大学進学指導業務を ICT 技術を用いて少しでも効率化することをねらいとしている。「ICT 機器」という言葉を冠に置いてはいるが、その主たる目的は、海外大学進学指導における、学校や教員の役割や業務の明確化である。学内においてすべてを内製化することはできないので、どの部分をアウトソースするのかを、筆者の勤務校における取り組みから考察し、提案することを試みる。

1. 本研究で使用する ICT 機器と Wi-Fi 環境について

本研究で使用する機器は以下の 3 点とする。

1. Chromebook
2. iPad Pro
3. Apple Pencil

ICT 機器を運用する上で欠かせないネット環境についてだが、筆者の勤務校では Wi-Fi を校内全館に完備済みで、校内のいずれの場所にあってもネット接続が可能となっている。また、端末については、勤務校では、Chromebook を一人一台所有しており、生徒は G Suite for Education を利用できる環境にある。

2. 本研究の対象となる生徒

本研究は、筆者の勤務校の高校 3 年生で海外大学進学を希望する学生を対象とした。当初海外大学志望者は 3 名いたが、準備の過程で 2 名が国内の大学に進路変更をしたため、最終的には 1 名のみとなった。

3. ICT 機器を用いて行ったこと・そこから得られた考察

本研究において、ICT 機器を用いて行ったことは、主に以下の 2 つである。

1. 面談の記録
2. 推薦状の作成

まず面談の記録についてだが、当該生徒と出願準備の進捗状況を確認するために面談を不定期に行った。その際、Apple Pencil を使用したり、Evernote などのアプリを使用して面談の内容を記録し

た。

また、推薦状作成においては Google ドキュメントが大いに役に立った。内容や構成を考える段階において、当該生徒と相談しながら進めていたのだが、互いの都合がうまく合わないことがしばしばあった。そうした場合、共有する Google ドキュメント上でコメントを交わすことで、時間や場所の制約を取り払うことが出来た。

今回、進路指導において ICT 機器を使用して感じたことは、Apple Pencil などの手書きツールは、アイデアを出し、それをメモレベルで保存するには最適であるが、そのメモを文書化して、チームで共有するところまでを想定すると、結局のところタイプし直す必要が出てくるため、二度手間であるということであった。海外大学進学指導については、勤務校においてもまだノウハウやデータの蓄積が十分でないため、しっかりと文書化していく必要がどうしてもあり、効率化という観点から言うと、手書きツールは最適解でないという結論に至った。

一方、機器ではないが、クラウドサービスである G Suite for Education を利用した情報共有は、非常に有効であったと思う。教員・生徒間の情報共有だけでなく、教員同士においてもコミュニケーションの円滑化に一役買い、非常に大きな効力を発揮した。

4. 学校に求められること

ここまで、海外大学進学指導における、ICT 機器やクラウドサービスの利用について述べたが、ここからは、その指導において、学校は何をする必要があるのかについて考えたい。学校が最低限しなければならないことは、主に以下の 4 つである。

1. 推薦状の作成
2. 英文の成績証明書の作成
3. コモンアプリケーションの入力
4. 英語版の学校のホームページまたはスクールプロフィール

まず、推薦状についてであるが、これには 2 通りのアプローチが考えられる。

1. 自ら英語で書く
2. 日本語で書き、英語に翻訳してもらう

上記 2 つに加え、「生徒自らが書き、教員が確認する」という方法もよく取られているが、やはり基本的には御法度であり、望まれる方法ではないので、ここでは割愛する。

志望する大学にもよるが、概ね 3 人の推薦状が求められ、生徒は学校の教員を頼るケースが多い。必ずしも学校の教員である必要がない枠も存在するが、多くの場合、生徒は学外との強い繋がりを持たないため、教員が執筆するのが現実的なところとなる。

推薦状を依頼された教員が、英語に堪能な場合は自ら英語で書き、必要に応じて英語のチェックを入れてもらうのがスピード感ある選択と言える。しかし、推薦状の依頼は、必ずしも英語教員や英語に堪能な教員にいく訳ではなく、英語以外の教科の教員や、部活顧問や生徒会担当の教員になることも当然ながらある。その場合は、日本語で執筆をし、それを英語科の教員や学外のネイティブに依頼することになる。いずれの場合にしても注意が必要なのが、「具体的に書く」ということである。国内の推薦状によくある「〇〇くんは、明朗快活で進取の気性に富む学生である」といった、焦点のぼやけた、ありふれた記載はあまり意味をなさない。海外大学進学における推薦状は、事によってはただのお飾り程度の日本のそれと異なり、重要な入学審査資料の一つと位置付けられている。したがって、生徒の強みや特性を、唯一無二のエピソードを交えて書き記すことが求められる。また、日本語と英語の文体や形式の違いから、英語に翻訳しづらいケースもあるため、場合によっては、生徒の特徴や長所・短所などを箇条書きし、それをベースに英語に堪能な者が文章化していくという方法も選択肢の一つになるかもしれない。

続いて、英文の成績証明書だが、これも海外の基準との擦り合わせが必要になる。国内では 5 段階での成績評価が一般的だが、海外における基準は GPA(Grade Point Average)と呼ばれる 4 段階での評価である。そのため、校内に成績評価を換算するルールを作成する必要がある。

さらに、コモンアプリケーションの入力も教員が行う必要がある箇所がある。推薦状執筆や英語の英文成績証明書作成に比べると、さほど大きな業務にはならないが、やはり日本とは教育システムが

異なる海外仕様のため、質問事項を含め慣れない点もあり、時間を要することもあるかと思う。

4 つ目に挙げたのは、英語版の学校のホームページである。日本の一条校は海外ではほとんど認知されていないに等しい。当然、大学側からしたら、応募者がどのような高校で学んでいたのかは知りたいところだが、肝心の情報が英語で手に入らないというのが先方からすると大きな障壁となる。そこで、学校としてもグローバル化の波を意識して、英語版のホームページを作ることが選択肢の一つとしてまず挙げられる。しかし、日本語のホームページをそのまま英語に翻訳すると、日本語独特の曖昧なニュアンスがうまく伝わらなかったり、デザインが興味をそそらなかったりするようである。また、一度英語版を作ったものの、そのまましばらく放置してしまい、情報が古くなっているケースも散見される。理想的なのは、日本語版のホームページとはデザインから内容まで全て別にして、アップデートも随時行っていくことである。しかし、コストや時間の面から考えて現実的でない場合、ホームページの代替案として考えられるのが「スクールプロフィール」である。これは、学校の歴史やカリキュラム、進学先や代表的な卒業生などをリスト化したもので、Microsoft Word 等で作成し、PDF 化するだけでよい。この方法であればコストもかからないし、アップデートもそれ程手間でないで、まずはスクールプロフィールの作成から始めるのがいいかと思われる。

5. 学外に求めうること

学内でどこまで内製化するかは、各校の方針もあるだろうが、前項に挙げた要素は最低限学校が進路指導の一環として行う必要があるものであると言える。続いて本項では、学外に求めうるものをいくつか挙げたいと思う。

1. 大学や専攻の選択
2. TOEFL・IELTS・SAT などのスコアアップサポート
3. エッセイの添削
4. 留学希望者同士のネットワーク構築

海外の高校には、「カレッジカウンセラー」と呼ばれる進路指導を専門とする教員がいることがある。カレッジカウンセラーは、生徒の学問的な興味や性格、特性などを加味し、無数にある大学の中から生徒一人ひとりに適した大学を勧めたり、エッセイの添削などを行ったりする。現状、日本においてカレッジカウンセラーが常駐している学校は、インターナショナルスクールを除くとほとんどない。人件費の観点から考えても、新たな役職を設けることは現実的な選択肢でないケースが多い。そうすると、海外大学事情に詳しく、かつ、教科指導のできる教員を雇うことが次なる選択肢となるが、留学経験のある日本人教員のほとんどが、学部時代に交換留学をした者か大学院留学をした者で、高校卒業後、海外大学に直接進学をした教員はほとんどいない。この背景には、教員免許制度の問題があり、今後、特別免許状制度などを弾力的に導入しない限り、人材確保は難しくなると考えられる。いずれにせよ、現状、海外大学事情に精通した教員は限られているので、データを豊富に持っている外部業者に委託し、適性の高い学校を紹介してもらうことが理想的と言える。当然それなりの費用が発生することになるが、生徒全体に向けて展開されるサービスではないので、当面は、受益者負担という形で、各家庭が払うしかないだろう。

また、TOEFL や IELTS、SAT などのテスト対策も不可欠である。TOEFL や IELTS に関しては、英語教員がサポートすることも可能であるが、文部科学省が英語教員に求める英語力が英検準 1 級程度であることを考えると、英語力において力が及ばないケースも想定される。また、SAT については、言語そのものは英語であるが、内容はもちろん数学や物理といった教科のものになるため、英語教員には難しいことが多い。一方、他教科の教員からすると英語が壁になるため、やはり学校内でのサポートが難しく、アウトソースせざるを得ないのではないかと思う。カレッジカウンセラーにせよ、テスト対策予備校にせよ、それなりの金額が必要となることが最大のネックになり、金銭的余裕がないものは、現状、オンライン等で無料の情報をうまく入手して、活用していくしかない。

続いて、エッセイの添削に関しては、英語科の教員でも十分に対応可能な部分がある。しかし、通常の業務をこなしながらのエッセイ添削指導は、時間や労力の面で非常に大きな負担となる。生徒に金銭的な余裕がある場合は、プロの手を借りることが、互いの精神的安定を考えると平和的解決と言

えるかもしれない。

最後にネットワークの構築であるが、考え方によってはこれが最も大事と捉えることができる。日本の大学受験同様、海外大学出願の道のりは、TOEFL や SAT の点数獲得、課外活動の積み重ね、エッセイの作成など、非常に長い道のりとなる。そのため、その長いプロセスを共に歩む仲間が存在が不可欠となるが、現状、各学校における海外大学進学希望者はまだまだマイノリティで、学内では孤独な存在となっている。また、精神面だけでなく、情報の質と量の面においても、やはり仲間存在は重要になる。故に、学外のプログラムなどに参加して、縦や横の連携・人脈を強めることもまた重要なのである。以下に、筆者がこれまでのサポートを通じて知り得たいくつかのプログラムを紹介する。

【留学フェロシップ】

対象：高校 2 年生・3 年生・既卒生

実施：夏休み 5 日間

概要：海外大学に進学した学生がメンターとなり、留学を希望する学生をする団体。毎年夏にキャンプを行ったり、全国行脚をしている。中高の教員が理事に入り、メンターである学生のサポートを行っている。海外大学進学サポートにおけるノウハウの共有や、メンタリングスキルの共有も行っている。

【Japan Society Junior Fellows Leadership Program】

対象：高校 1 年生～2 年生

実施：春休み 17 日間

概要：ニューヨーク、ニュージャージー、コネチカット、及びその周辺都市を訪問。ホームステイ、現地高校での授業参加、地域活動などを行う。また、企業訪問やリーダーとの交流会などにも参加。

【AIG 高校生外交官プログラム（渡米プログラム・日本プログラム）】

対象：派遣時に高校 2 年生～3 年生

実施：夏休み 3 週間（渡米プログラム）、夏休み 10 日間（日本プログラム）

概要：渡米プログラムでは、ワシントン D.C.やニューヨークなどを訪問するほか、ホームステイ等を行う。日本プログラムでは、来日した米国の高校生との共同生活を通じ、文化交流を行う。

【HLAB】

対象：高校生

実施：夏休み 1 週間程度

概要：夏休みに海外大学生を交えて、東京・小布施・徳島・女川で共同生活・セミナーを行う。

上記に挙げたプログラムは、数ある中から一部を紹介したに過ぎない。また、今後更に良質なプログラムが誕生すると思われるので、生徒の目的やタイプに合ったものを紹介できるよう、学校や教員は情報を常にアップデートしていかなければならない。

6. 最後に

緩やかではあるものの多様化が進む今日の日本にあって、海外大学進学は確実に有力な選択肢の一つとなってきている。しかし、すべての学校において即座にその対応を行うのは現実的でない。やらなければいけないことを明確にし、できないことをありのまま受け止めることも時に必要である。

今後、大学入試改革がどのように進行していくかわからないが、方向性によっては、グローバルスタンダードに近づいていく可能性はある。そうなれば、海外大学進学のうねりに更なる拍車がかかることが予想されるが、そこには、これまでの受験指導からの脱却という大きな痛みを伴うことを忘れてはならない。激動の時代を生き抜く人材を育成するために、我々教育に携わる者はいよいよもって覚悟を決める時期にあるのではないだろうか。

本学園の幼稚園と初等学校の連携における 児童の「個の確立」と「共生」

大 島 三奈子 七沢希望の丘初等学校

本校は 40 年の歴史を持つ幼稚園に接続する小学校として、10 年前に設立された初等学校である。幼稚園では、核家族化の進む社会の中での「縦割りグループ活動」による自治の生活が行われていた。また、「テーマ活動」として幼稚園 5 領域と季節・行事に即してカリキュラムが組まれており、教授型でない教え合い、学び合う子どもの自主、自律を中心とした活動が行われていた。この中で育った子どもをさらに小学校においてその資質、能力を伸ばしていきたいとの思いで設立されたのである。テーマ活動は「テーマ学習」として生活科・総合的な学習の時間にあて 6 つのテーマを持って展開している。また、本学園における学校行事はその「テーマ活動・学習」の成果発表の場として行われている。これを合同で行うことをもって幼初連携としてきた。本研究は、これまでの幼稚園と初等学校の連携（以後、これを「幼初連携」と記す）のあり方を振り返り、本学園における連携とは何かを模索した。これを記していきたい。

1. 本年度の幼初連携が行われる学校行事について

4 月、学園教職員の研修を行った。これまで、連携の連絡調整は副園長と教頭が行ってきたが、本年度は園、初等学校双方の教職員で構成された実行委員会を立ち上げて取り組むことにした。そこで、幼初連携として行ってきた 4 つの行事について、昨年度の幼稚園、初等学校それぞれの振り返り事項を持ち寄り、課題を明確にし、幼初が表 1 のとおり共通の認識を持って取り組みを始めた。

1) 行事における連携

表 1

行事名 「テーマ学習名」	当日を迎えるまでのそれぞれの取り組み		当日の交流	期 間 中 の 連 携	課題
	幼稚園	初等学校			
①フェスタ 「ともにくらす」	自分みこし作り クラスみこし作り、 音楽会練習	おみこし作り、子ども の店出品物作成、音 楽会練習	音楽会と神輿 担ぎ	音楽会練習	時程 子どもの店
②プレイデイ 「みんなのちょ うせん」	プログラム内容に沿 った練習十八番・マラ ソンとダンス創作	スローガン考 プログラム決め 係内容と担当決め	互いの開催 日に出向き種 目参加	合同種目練 習	参加種目の確 認
③クリスマス会 「みのりと文化」	ページェント配役と練 習	ページェント配役と練 習	ページェント	配役の情報 交換・合同練 習	練習時間の確 保・保護者対応
④芸術祭 「表現する喜び」	空間アート考と製作 舞台表現決定と練習	空間アート考と製作 クラス演技練習	舞台の部		合同開催の意 味

2) 懸念事項の起こり

1) の学校行事に先立ち、道徳の学習として「砂運び」が行われた。園庭の砂場に新しい砂を入れるのを初等学校児童が手伝う活動である。毎年度行われてきた砂運びにおいて、本年度、児童と園児の交流がことのほか起こらなかったことに疑問を持つこととなった。これまでは普段の「縦割りグループ活動」により、新たな場面でも自然な形で「ペアができる」「近くにいて手を携える」ことができていたが、本年は各児童が積極的に砂運びを行うものの、このような園児との関わりを見せる児童が明らかに減った。その原因を考察し、「顔見知りでないこと」「今年度の園児・児童の個性」と考え「教師の導入の仕方」を考える必要があると判断した。そして、その場を合同で活動するだけでは「連携」とは言えず、行事を行うまでの過程で「互いを知る」機会を持つべきことに気づかされた。

3) 連携とは何かを考えながら本年度新たに試みた連携活動

上記の懸念事項を解決し、幼初の連携が児童、園児においてあることをめざし、行事までの過程と行事外に、新たに次の通り(表 2)計画し実行した。園との情報交換を密にし、連携できる場を探った。

表 2

活動名(教科)	学習(授業)での連携	ねらい及び成果
キャンプ(テーマ学習)	キャンプへの園児参加と縦割りグループレクリエーション	園児の成長・顔と名前を覚える
①フェスタ 生活科	園自分みこし作り手伝い(図 1)・初等みこし製作の見学 神輿担ぎ手ぬぐいの絞り染め(幼～1年)	神輿を協力して作る心構えをする
国語、食育、体育 音楽	9月毎水曜日、園での給食と遊び(幼～1年)(図 6) 敬老の日手紙の紹介・マリンバ演奏(年長～1年)	食と遊びの感化 発表する・聞き合う
②プレイデイ 体育、国語	合同種目決め話し合い・練習(幼～1,2年)(図 3) 「体」についての話を養護教諭から聞く(幼 1,2年)(図 2)	幼稚園生を迎える 気持ちを高める
学級活動・道徳科・国語	幼稚園野点の招待を受け参加とお礼(年長と5年)(図 4,5)	お礼の気持ち・絵本作り
学級活動・道徳科	幼稚園誕生会でのお祝い演奏(幼と2年)	できる力を発揮する
④芸術祭	合同芸術鑑賞会、間伐材のオブジェ製作(幼～6年)	感性の交流

これにより、次第に会話が生まれ、顔もわかるようになっていった。教職員もまた同じであった。



図 1 園児自分みこし作り



図 2 養護教諭による体の話



図 3 プレイデイ合同種目練習



図 4 園生から野点への招待



図 5 野点招待、5年から御礼の本



図 6 遊んだあとは一緒に給食

2. 他の幼小連携研究校の取り組みに学んだこと

表 3

参観した実践校	研究の概要と学んだこと
花巻幼稚園・花巻市立花巻小学校	・一時の交流から園児・児童双方の力を伸ばすための年間の連携計画を組む ・「幼児期の終わりまでに育ってほしい 10 の姿」からみた園児の日々の内面活動を見取り、指導を検証し小学校スタートカリキュラムへと繋げる研究
奈良女子大付属小学校・幼稚園	・奈良の学習法「なかよし」探究を、3～4 歳、5 歳～小 2、小 3～6 の 3 期に捉え、縦割りグループでの自主研究班にわけ毎週の交流学習を図っている。多様な能力や個性的な才能を引き出す学習の追究。
横浜市の取り組み (幼保小連携フォーラム)	・教師間交流における情報共有によって、今ある児童の個の姿(実態)をもとに作るスタートプログラムと児童・園児の交流によるアプローチプログラムの試み

3. 全国の私立小学校へのアンケートにみる連携の形

全国の併設幼稚園を持つ私立小学校 147 校へアンケート行い 59 校からの回答をいただいた。アンケート項目の中からつぎの通り考察を掲載する。

1) 連携する「学習（授業）を通じて身につけさせたい資質・能力」と「行事におけるねらい」表 4

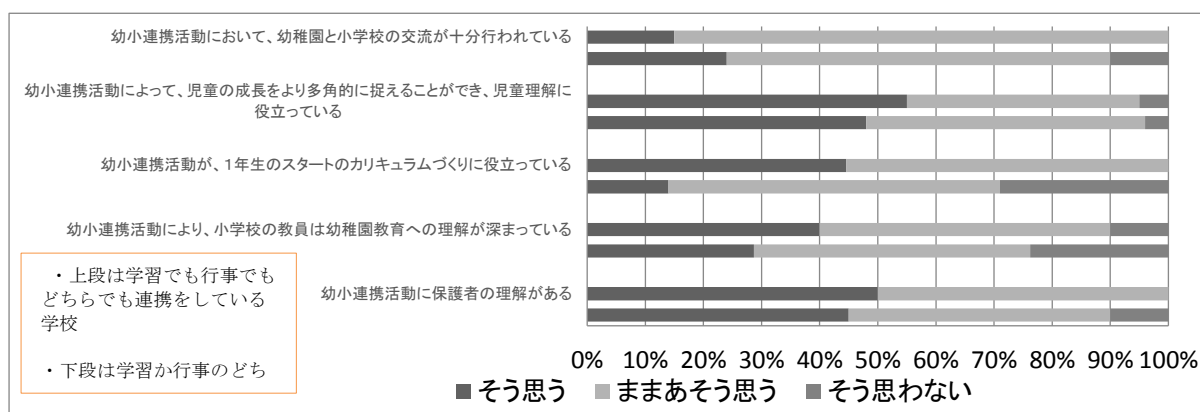
連携の学習を通じて身につけさせたい力(資質・能力)	連携行事におけるねらい
・思いやりの心、やさしさ、誰かのために ・相手を意識し理解しようとする、園児の思いを汲む ・活動への企画力、想像力、考える力 ・行動に移す、実行力 ・自分の力を活かす、仲間や自分の良さに気づく、あこがれられる存在になる ・学習(読み聞かせ、自然観察、生活科)のめあてを達成する ・小学校への興味・関心を高める、学園の共同意識を高める、小学校への不安を減らす	・学園の理念【建学の精神】の子ども、教職員、保護者の三者の共有をはかる。 ・幼稚園児、小学校児童が互いの活動を見聞する。

2) 連携をしやすい学年規模

メンバーが 30 から 60 人において連携の行われている学校が多くみられた。

3) 連携の実態とおよぼす影響

表 5



・ 連携が学習、行事共にある方が、どちらか一方であるより教職員間の交流、幼稚園教育理解、スタートカリキュラム作り、保護者の理解が促進されることがわかる。

4. 研究のまとめ

研究校の課題意識を知ったこと、アンケートで実践例を多く知ったこと、また、連携を意識する中で、園との連絡を密に取ったことは、さらなる連携の可能性を探り捉えることとなった。また、活動学年と共に園に出向いたことは、園児の個と集団の姿の実態の把握となった。あわせて、本学園内の「テーマ学習」の学びを継続させることと学園の生活環境を生かした新たなカリキュラムの創造をし

た。

1) 学びの連続性～ テーマ活動・学習の連携

これまでのような行事開催時のみの交流ではなく、その過程において学習を深める連携が考えられたため、学校行事の連携はこれからも継続する。ただし今後は、個の成長を詳細に見取ることを課題とする。縦割りグループ活動における個の成長と共生とは、目標に到達するまでリーダー、サブリーダーとしてグループをまとめ、メンバーシップを牽引し、グループの自治を図ることができるようになることである。その過程において

教員の児童の行動の見取りは重要である。これまでグループの動きにとらわれ、ひとりひとりの考え方の記録までには迫れなかった。そこで、個を見取る票（表 6）を共有し、グループ内での個の様子を記録していく。

表 6 グループ活動における個の記録
（2）年 児童名

日付	場面	児童の様子
7月2日	くらし	1年生に一生懸命声を掛ける姿が印象的でした。

2) 小1スタートカリキュラム～幼稚園生との互惠性（2019年度より）

本校は幼稚園からの進学者より外部からの進学者が多い。上記の「テーマ活動・学習」の学びに初めて触れる子が多いということである。また、本年1年生の担任補助をして、「自然の中で遊ぶこと」「友だちとの関わり」「食事」に課題が見受けられた。この3点はいずれも本校の学びの特色である。本校の環境は「自然」の豊かさにあり、自然物（植物、昆虫、動物）の中で遊びを展開している。しかし、自然に慣れ親しんでこなかった児童は遊びを展開できず、楽しい学校生活にならない様子が見受けられた。また、遊びが展開できないと、友達との関わりにも影響していく。加えて、食の習慣も様々であった。そこで、年少から年中、年長へと本学園の自然環境、生活スタイル、テーマ活動の中で育っている園児とともに過ごす、小1スタートカリキュラム①②を行なうこととした。

①園・初等で同じ講師・教諭が教えている

「わらべうた」「外国語活動」「音楽科」の合同授業

②週1回 給食と遊びを共にする。



図 7
マリンバを真剣に教え合う

3) 幼初教職員で考える連携～関わりの中で子どもたちの力を伸ばすこれからの取組み(2019年検討)

表 7 連携活動の中で子どもたちの力を伸ばす(共生) 幼初教職員アンケートより

考えられる連携の場面	ねらい
園児(特に年長児)も含めた縦割りグループの編成 定期的な(月1回)交流	顔と名前がわかる。関係性を築く
園・初等の食育でともに行なっている畑作業とクッキングを 合同で行う(芋煮会や誕生会)	食に関する本学園の特色「栽培からクッキング」までの一連の活動をいかす。
読み聞かせ・マラソン・言葉遊び・手作りおもちゃ遊び・年長 創作絵本の読み聞かせ・ミニ遠足	・低学年に限らない1～6年までの関わり ・学習をいかした授業時間に無理のない交流

・連携行事の実行委員会を設けたことにより幼初の教職員間交流が進み、ともに考える場ができた。さらに進んで、幼初連携を「一つの学園」として、育てたい子どもの姿が見えるものとしていきたい。

社会科地理歴史分野における シティズンシップ教育の授業研究

中 田 奈穂美 香蘭女学校中・高等科

1. はじめに

学習指導要領の改訂により高等学校公民科には新科目「公共」が設置され、小中学校では「公民的資質の基礎」の育成が継続して目標に定められた。成熟社会への移行、多文化社会の到来など社会が激しく変化する中で、社会の問題を解決するために、自ら考え行動する市民の育成が急務となっている。

また、生徒個人の問題としても多様な生き方の選択肢がある現在、進路や働き方など社会との関わり方を考えなくてはならない時期が早まっている。このような背景から、知識を身につけるよりも様々な知識を組み合わせることで社会の課題を考えたり、判断したりできるような力を育てる方向へ学校教育が変化している。この結果重要視されてくるのが社会の一員としての意識を育てる「シティズンシップ」教育である¹。

シティズンシップ教育は、本来公民科や社会科の公民分野だけで行うのではなく、様々な教科で社会的な問題について考えるような取り組みを行うことが大切だと考える。その可能性を探るために、社会科の中でも地理歴史分野の授業をシティズンシップ育成の観点から組みなおすことを本研究の目的とする。

公民的資質の育成は、これまでも社会科、地理歴史・公民科の目標であった。しかし知識の伝達・講義に頼る形になっている側面も大きい。本来的にはそれらの知識がどのような意味のあることなのか、どのように社会のなかで行われているのかを生徒が実態としてとらえられるようにシティズンシップ教育として、生徒主体のものとして組みなおし、実践していく授業を目標とする。

2. シティズンシップとは何か

「シティズンシップ」は「市民性」や「市民として必要な素養」と定義されており、シティズンシップ教育ではそれらを育てる教育、「政治的素養を備えた能動的な市民」を教育することが目指されてきた。この方針に基づき、例えば神奈川県では政治参加教育・司法参加教育・消費者教育・道徳教育を4本柱にキャリア教育等が行われている²。

本研究では研究会を設置して、研究そのものや研究に関わる教育について議論を重ねた。その中で一番議論になったのが、シティズンシップを持つとはどのような力を持つことか、ということであった。定義はされているものの、本研究で育成するシティズンシップはそのことに規定されなくてもよいのではないかと。多数決やディベートに代表されるような民主主義ではなく、他者の考えを聞いて自分やグループの考えを変容させることができる、その力なのではないか。ということに意見が落ち着いた。

また、筆者は高等科1年生の地理の授業において、同様の実践をかつて行っている³。この時には、投げかけられた問いへの意見・感想（感覚や印象による判断）を持つ第一段階、様々な事実や他者の意見を認識した上での意見（知識や情報にもとづく判断）という二段構えの構造を試みた。今回は中等科1年生という発達段階から、上記のようになった。

3. 実践の概要

研究の対象について説明をする。筆者の勤務校は中等科および高等科を設置する中高一貫の6年制

の私立女子校である。1 学年 4 クラス、1 クラス約 43 名で生徒数は約 1030 名となる。

中等科の社会科では 1 年次に地理 3 単位、2 年次に歴史 3 単位、3 年次に歴史 1 単位と公民 3 単位というカリキュラムになっている。1 年次の地理では週に日本地理を 2 時間、世界地理を 1 時間、並行して行っている。このうち筆者は日本地理を担当しており（世界地理の担当者は別の教員）、実践はこの授業の中で行った。以下はその経過である。

8 月 夏期課題として「都道府県新聞」を作成。

9 月 「都道府県新聞」提出。振り返りシート記入。

10 月 「都道府県新聞」掲示。評価シート記入。

11 月 「都道府県課題新聞」 作成（授業では 3 時間充当）

各クラスにて発表（授業では 2 時間充当） 相互評価シート・ 振り返りシート記入。

4－1. 実践 1

夏期課題として「都道府県新聞」の作成を行った。各クラス 45～46 人なので、東京都を除いて 1 人 1 道府県を出席番号順に割り当てた。1 つの県について 4 枚の新聞が出来上がることになる。用紙は B 4 サイズの新聞型ワークシートを配布。必要事項として道府県の基本情報（人口や面積等）と最近のニュースを課し、それ以外は方言やゆるキャラなど各自が自分の関心に沿ったことを自由に調べる部分とした。事前に図書室にて資料の調べ方や参考文献の書き方、作成に当たって意識すること等の学習を司書と連携して 1 時間行った。

夏休み明けに作品を提出するとともに、振り返りシートの記入を行った。このシートでは、作成した感想や調べた県について分かったこと（課題、良いところ）その県の PR などとともに、調べた道府県についての関心は深まったか、次に作るならどんな形式が良いか、どの都道府県について行いたいかなどの項目を並べた。次に作る形式ではパワーポイントやパンフレット形式は勿論、歌や紙芝居など斬新なアイデアがあったので、次回に活かすことにした。

発表は、全作品を学年の廊下に地方順に掲示（氏名は隠す）する方法を採った。生徒はそれを見て良いと思う作品を全作品の中から 3 点選んでコメントを評価シートに記入して提出、それを集計して票を集めた新聞 6 作品について授業中に生徒コメントとともに紹介をした。生徒の評価では、見やすさ（レイアウト、色分け、写真・イラスト等の利用）を重視するものが多かった。教員からはそれを補う形で、発想や目のつけどころの面白さ、副題の工夫、コメント力について生徒が気づきにくい視点の提示と説明をした。

この新聞では生徒にも評価を行わせたが、以下のような理由からである。教員側としては生徒がどのような評価の観点を持っているか知ることができる。一般的に評価基準は教員が作成することが多いが、教員が先にそれを提示することで、生徒の持つ可能性を狭めてしまうこともあるように感じている。今回は作成時にあえて評価基準を提示せず、注意する項目（参考文献の書き方等）を述べるにとどめた。生徒は実際に評価をすることで次回自分が作成するときどのような点に注意すればよいのか気づくことになる。また、自分が作成した県の新聞が他にも 3 枚あるのでまとめ方や関心事の違い、労力のかけ方などに嫌でも目がいく。その結果、自分の取り組み・まとめ方に対する振り返りが、作品提出直後に振り返りシートに記入した時とは別に、他者の視点が入った段階での振り返りができることになる。

4－2. 実践 2

実践 1 を受けて、次の実践である「都道府県課題新聞」の作成を行った。

4 人で 1 班を作り（3 人または 5 人の場合もあり）、都道府県の課題とその対策を提案するというものである。実践 1 での経験を活かす意味で前回同様に新聞形式（画用紙）とした。授業進度との関係で日本の各地域区分から 2 つずつ作成されるように生徒から県を選ばせた。また、今回は各クラス 1 班 4 分で授業中に発表を行う、新聞以外にも自由な形式で発表資料を用意してよい、とした。（実際には半数の班で画像資料を用意していた。それ以外は時間等の関係で準備するのが難しかったようである）

今回のテーマは、「都道府県の抱える課題を調べ、各自治体の対策を調べるとともに自分たちなりの対策を提案する」というものである。作品を作ることを通じて、考えの変容を見る。

都道府県の課題をテーマとしたのは次の「どのような資質・能力を市民性（シティズンシップ）のコアにおくか医者にならなくても医療問題を考えること、官僚にならなくても行政について批評すること、つまり職業と結びついた専門的知識や技能を、市民化された批評的知識へと組み替えていくこと、アマチュアリズムと政治参加を学力のコアにおくことが考えられる」（小玉 2017:191）という考え方を参考にした。

生徒は現状認識において未熟であるかもしれないが、作品制作を通じて、物を見る目や視点といった思考の段階から人間関係や意見の言い方といった行動の段階までの変容が期待できるのではないだろうか。

4-3. 実践2の考察

作品と発表に関しては、問題点を明確にできたか、自分たちなりの対策が考えられているかを評価の観点とした。シティズンシップの育成がはかれたかの検証については、おもに生徒の「振り返りシート」の分析結果から検討を行った。シートの中の項目8「班員の意見を聞いて、自分の意見が変わったことはありましたか」・項目9「話し合いの結果良い考えが生まれた場面はありましたか」に焦点を当てた。総数156人のうち前者に「あった」と答えた生徒は90人、後者は140人であった。この数字から今回の実践は効果があったと考えられるが、個人の変容に着目するのであれば、数字にはあまり意味がないのではないか、という意見が研究会ではあった。

次に「京都府」班を例として具体的な検証を行いたい。この班は制作過程において完全な分業（分担ではない）を行っており、他のメンバーが何を調べているかすら分かっていなかった。この点を授業内に指摘したところ、その後は話し合いを行い、班全体で進めることができていた。以下に、この班のメンバーの振り返りをまとめる。

項目6 班内ではどれくらい協力できましたか。

Aさん：まあまあできた。 Bさん：よくできた。 Cさん：よくできた。

Dさん：よくできた（発表）。まあまあできた（後半）。あまりできなかった（前半）。

項目7 項目6で答えたことについて、その理由を書いて下さい。

Aさん：皆個々でばらばらに調べて、それをお互いに共有しない状態で発表をしてしまったところ。発表前に誰が何をやるか決めたところ。

Bさん：新聞を作る時に一人一人が協力して手伝っていたから。

Cさん：新聞づくりの時に、（映像資料担当の）2人が画用紙の新聞書きを手伝ってくれたから。

Dさん：前半と後半と発表で協力できたかが全く違ったと思う。

項目8 班員の意見を聞いて、自分の意見が変わったことはありましたか。

Aさん：あった。具体例を詳細に記述。 Bさん：ない。 Cさん：ない。 Dさん：無記入。

項目9 話し合いの結果、良い考えが生まれた場面はありましたか。

Aさん：あった。具体例を詳細に記述。 Bさん：あった。 Cさん：あった。具体例を簡単に記述。

Dさん：あった。新聞チームの観光について。（先生に注意された時）

項目10 全体的な感想・意見（※関係する部分のみ抜粋）

Aさん：発表前に事前に相手の調べた内容を確認し合えばもっと出来の良い新聞になったと思うので、それを教訓に次からは班で調べた内容をお互いにチェックしようと思った。

上記から、教員の言葉を受け入れて自分たちの班の方向性を変えることが出来た点については評価できる。似たようなケースでは、「島根県」の班がある。この班の新聞は完成度が低く、発表においても協力関係が見られなかった。授業の最後にやり直したい班があるかどうか聞くと、この班はやり直しを申し出てきた。誰からも何も言われていないが、ほかの班の発表を見て自分たちの班を振り返り、やり直したいと思う気持ちが芽生えているということなど、評価すべき点と考えられる。

分業体制に関して言えば、「東京都」の班は、自分たちの住んでいる区の課題を各自で調べて課題を

考えていて、「京都府」班以上に完全な分業であった。しかし発表まで分業であったので、それなりの出来栄で自己評価も他生徒からの評価もそれなりに高いものであった。「協力」の一形式であるとは思うものの、今回目指しているものとは違った形だったので、この点一考が必要だと考える。

それ以上に気になったのが、同じ班でも取り組み方によって結果に差が出るということである。熱心に取り組んだ人は考えに変化がみられる。そうでない人にはあまり変化がない。このことは「京都府」班だけでなく他のいくつかの班でも見られた。想定内の範囲ではあるものの、気づくことが出来るかできないか、という個人の素養に帰結させないためには今回の実践における方法を見直していくことが必要だと考える。例えば項目8と項目9の結果に大きな差が生じたのはワークシートの問いの立て方に問題があるのではないか。ワークシートの作り方によって変容を促すこともできるのではないか。そもそも新聞という形式が妥当であっただろうか。検討を続けて今後活かしていきたい。

5. 総 括

本研究で設置した研究会では1年間を通じて、シティズンシップを育むことを目標にシティズンシップ教育とはなにか、その育成方法、評価方法を探ってきた。測定する力に合わせた評価方法を用いる必要がある。これらの結果を反映させて研究を行ってきたわけだが、本研究はこの議論や助言に与る点が多い。研究会員の先生方には大変感謝している。シティズンシップに限らず教育全般において「成長したということは、発達を遂げた結果ではなく、存在の質或いは存在することの質の転換だ」(Gert J.J.Biesta, 2017=2018: 25) ということと言えるのではないか。その過程で教育は何ができるのか今後も研究に取り組んでいきたい。

参考文献

- Bernard Crick, 2000, 『ESSAYS ON CITIZENSHIP』=2011 (関口正司監訳) 『シティズンシップ教育論—政治哲学と市民』財団法人法政大学出版局
- Gert J.J.Biesta, 2010, 『GOOD EDUCATION IN AN AGE OF MEASUREMENT: ETHICS, POLITICS, DEMOCRACY』=2016 (藤井啓之・玉木博章訳) 『良い教育とはなにか—倫理・政治・民主主義—』白澤社
- Gert J.J.Biesta, 2017, 『THE REDISCOVERY OF TEACHING』=2018 (上野正道訳) 『教えることの再発見』東京大学出版会
- 小玉重夫, 2003, 『シティズンシップの教育思想』白澤社.
- 小玉重夫, 2016, 『教育政治学を拓く—18歳選挙権の時代を見すえて—』勁草書房.
- 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編著, 2017, 『岩波講座 教育 変革への展望5 学びとカリキュラム』岩波出版.
- 佐藤学・秋田喜代美・志水宏吉・小玉重夫・北村友人編著, 2017, 『岩波講座 教育変革への展望7 グローバル時代の市民形成』岩波出版.
- 橋本渉編著, 2014, 『シティズンシップの授業』東洋館出版社.
- 公益財団法人明るい選挙推進協会ホームページ (最終閲覧日: 2019年2月4日)
www.akaruisenkou.or.jp/wp/wp-content/uploads/2012/10/hokokusho.pdf
- 河合塾 Kei→Net ホームページ (最終閲覧日: 2019年2月4日)
https://www.keinet.ne.jp/gl/15/11/04_kawaru.pdf
- 文部科学省ホームページ (最終閲覧日: 2019年2月4日)
http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm

注)

- 1 小玉重夫「政治的リテラシーを身につけることで 能動的に政治に関わる市民を育成」『Kawaijuku Guideline 2015.11月号』 https://www.keinet.ne.jp/gl/15/11/04_kawaru.pdf pp.35-37
- 2 橋井香苗「全県立高校で、政治参加教育・司法参加教育・消費者教育・道徳教育から成る シチズンシップ教育を実施」『Kawaijuku Guideline 2015.11月号』
https://www.keinet.ne.jp/gl/15/11/04_kawaru.pdf pp.38-40
- 3 中田奈穂美「論争的な課題を扱う際の視点の育成～マレーシアにおけるプミプトラ政策をテーマに～」『シティズンシップの授業』pp.135-156, 2014

地理・地学が連携した野外実習における 主体的学習を促す教材開発

— 箱根ジオパークを舞台に —

長谷川 宏 — 駒澤大学高等学校

1. はじめに

筆者の勤務する駒澤大学高等学校では、高校1年次に地理Aと地学基礎が必修科目である。そして、その連携教育の一環として、11月に「箱根巡検」と呼ばれる野外巡検授業が展開されている

(長谷川 2018)。この授業では、地理・地学の教科担当教員がそれぞれのクラス(約40~45名)を引率し、現地で観察できる地形や岩石・植生・観光地の様子などを題材に授業を行う。

生徒たちは、「野帳」と呼ばれる実習帳を用いて、事前に地質図の色分けや、地形図の判読を行い、箱根の地形発達史の概要を学習する。さらには「野帳」を当日持参し、スケッチをしたり、課題に取り組んだりしながら、巡検に参加する。目の前に広がる景色を観察しながら行われる野外授業は教育効果も高く、学校全体で力を入れて取り組んでいる生徒参加型の学習である。

一方で、多くの巡検のスタイルがそうであるように、野外巡検では案内者(教員)がおり、各見学ポイントで、案内者が解説をする形で巡検が展開されていく。野外に出たこともあり、普段の授業にくらべ、生徒たちは問いかけに対する反応も良く、より積極的な参加姿勢がみられる。しかし、生徒が互いに意見を出し合って議論をする機会は十分とは言えない。また、目の前の景色と地形図や地質図の情報をうまく結びつけられず、課題に能動的に取り組むことができない生徒も散見されていた。

そこで本研究では、近年比較的安価に作成することが可能になった立体地形模型を用いて、この

箱根巡検当日の学習や事後学習を、生徒がより主体的に参加できる学習スタイルに変化させることを試みた。

本研究ではまず、国土地理院が無料で提供している3Dデータと、立体模型作成装置を用いて、15cm×15cmの箱根火山の立体地形模型を作成した。現地では、この模型を用いて、複数人で議論させながら現在地を確認させた。また、目の前に見えている景色と、箱根火山の全体像との関係を常に話し合わせた。さらに、事後学習では5~6人の班を編成し、各見学地で観察した内容を、模型を活用しながら互いに伝え合う授業を展開した。本稿ではこれらの結果を報告する。

2. 先行研究

立体地形模型は、地形の全体像を把握するのに有用な道具であり、各地の博物館・資料館に設置されている。箱根においても、神奈川県温泉地学研究所・環境省箱根ビジターセンター・箱根ジオミュージアムなど、各所に大きな立体地形模型がみられる。

また、地学や地理の学習において、従来から立体地形模型はよく用いられてきた。厚紙や段ボール・スチレンボードを等高線ごとに切り抜き、重ねて立体地形模型を作成する方法は、カッターと素材のみがあれば可能であり、手作り用のキットも販売されている(てづくり立体地図: ニシムラ精密地形模型など)。一方で、これらには緻密な作業が伴うため、作成時間も長く、授業時間内に完結させる実習としては課題もある。また、地形を

精巧に表現するためには、等高線の間隔を短くすることが必要である。しかし、等高線の間隔が短くなるほど、作業は難解になっていく。

そこで近年、急速に普及が進んだ立体模型作成装置（3D プリンター）を用いて立体地形模型を作成し、それを教材に利用しようとする研究が見られるようになった。現在、国土地理院の「地理院地図」では、任意に切り取った範囲の 3D データをダウンロードすることが可能である。立体模型作成装置はこのデータをインプットして三次元的な模型を作成できる。このため、この二つを用いれば、誰でも自由に縮尺を変えて、任意の範囲の立体地形模型を作成することができる。

岡田京らは、三宅島の火山地形を再現した立体地形模型を作成し、そこに粘性を変えたチョコレートを流すことで、溶岩流の形態がどのような要因に支配されて形成されているかを考察している（岡田ほか 2017）。また、酒寄淳史らは、同様の方法で作成した白山地域の立体地形模型に水を流すことで、火山泥流の流下方向を考察させ、防災教育へと役立てている（酒寄ほか 2018）。さらに、小山拓志らは、本研究と同様に、作成した立体地形模型を巡検時に活用することで、河成段丘や残丘の地形の解説に用いている（小山ほか 2015）。

いずれの研究でも、地形に対する知識が十分でなく、観察にも慣れていない生徒たちにとって、実際の地形を手にとって俯瞰することができる立体地形模型は、有効な学習のツールになりえることが指摘されている。

3. 模型の作成方法

本研究では、立体地形模型を作成するための機器として、XYZ printing 社のダヴィンチ 1.0pro を使用した。この機材は、熱溶解積層方法で、立体模型を作成することができる。価格は 85,000 円であり、大手通販サイトでも購入することができる。

この機器では、PLA 樹脂、もしくは ABS 樹脂を用いて立体模型を作成することができるが、本

研究では PLA 樹脂を用いた。これは、本弓康之より、立体地形模型を作成した際、ABS 樹脂は冷えると縮む性質があるため、歪みが大きいことが報告されているからである（本弓 2016）。

ダヴィンチ 1.0 pro は、最大 20cm×20cm の模型を作成することが可能である。しかし、巡検場所での持ちやすさ、作成時間の短縮、作成時におけるエラーの確率を減少させる事を考え、15cm×15cm で模型を作成した。

インプットするデータは先行研究と同様に、「地理院地図」からダウンロードした。箱根のカルデラ全体が網羅できるように範囲を切り取った。さらに、水平方向の縮尺に対し、鉛直方向の縮尺を 2 倍に強調したデータをダウンロードした。このことで、より地形の違いを際立たせた模型を作成することができた。写真 1 に完成した模型を示す。

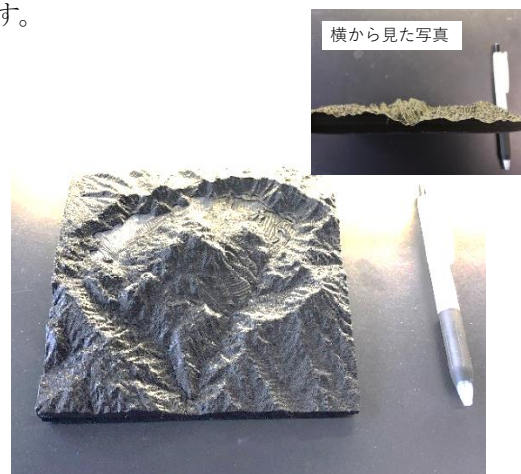


写真 1 立体地形模型(箱根)

この模型を 1 つ作成するのに、約 10 時間を要した。しかし、一旦作成が始まれば、追加操作をする必要はないため、夜間に装置を動かすことで翌朝には模型の完成体を見ることができた。

4. 授業実践報告（巡検当日）

箱根巡検では、図 1 に示される、5 つの見学地を巡った。特に「①大観山」からは箱根のカルデラ地形の全体像を観察しスケッチを行った。



図1 箱根巡検における見学地

箱根の山々は、カルデラの縁にあたる「A:外輪山」と、13万～8万年前に形成された「B:前期中央火口丘」、6万年以降に形成された「C:後期中央火口丘」に大きく分けられる。箱根火山は時代によって異なった粘性のマグマを噴出しているため、「火山地形の博物館」と呼ばれるほど様々な種類の火山地形を見ることができる（板寺ら2008）。

箱根巡検では、図1中の①～⑤のそれぞれの見学地から、角度を変えてこれらを観察する。①・②・⑤の見学地は外輪山、③の見学地は後期中央火口丘、④の見学地はカルデラの底にあり、自分が箱根火山のどこにいて、どの方角を向いて、何を正在しているのかを理解することから、各地点での考察は始まる。

本研究では、各見学地において「現在地の確認」と、「見える山々を上記A～Cに区分する考察」に、立体地形模型を用いた。立体地形模型には、斜面の角度や、山の形、尾根や谷の数が反映されている。このため、生徒たちは目の前の山の形・配置を注意深く観察することで、模型の中の山と、実際の山を結びつけることができる。

過去の巡検においては、これらの確認・考察は地形図を用いて行っていた。しかし、どうしても地形図の等高線と実際の地形が結びつかない生徒がいた。立体地形模型を用いることで、実際の地形と模型を比較しながら議論をする様子が多く見

られた。また、「理解できた」という反応を例年よりも多く引き出すことができた。



写真2 立体地形模型を用いた巡検の様子

5. 授業実践報告（事後学習）

続いて、この立体地形模型を用いて行った「事後学習」の様子を報告する。箱根巡検では、各見学地①～⑤において、表1に示す観察を主に行った。巡検後の授業では、各見学場所の写真や、Google earth などを用いて、観察した内容の復習（事後学習）を例年行っていた。しかし、これらの授業スタイルは、巡検同様、問いかけに対する受け答え以外は、教員が情報を発し、生徒がそれを受け取るスタイルになってしまっていた。

表1 箱根巡検における見学ポイント

①大親山
・箱根全体の地形の特徴（カルデラ地形）
・ここから見える山々はどんな山か？（外輪山・前期中央火口丘・後期中央火口丘）
・それぞれの山々は、何と呼ばれる火山地形か？
②山伏峠
・芦ノ湖側と駿河湾側の斜面の違いは？
・箱根に雨量が多い理由を地形と結び付けて説明する
・偏形樹とは？
③大涌谷
・この場所ではどんな火山現象でできた場所か？
・この場所ではどのように温泉を作っているか？
・火山性地すべりとはどんな現象か？防ぐためにどんな工事をしているか？
・火山噴火の前兆現象はどんなものがあるか？それをどのように観測しているか？
・植物が枯れているのはなぜか？
④温生花園
・この場所ではどのような経緯でできて、どのように変化していくか？
・湖底堆積物とは何か？
・神代杉はなぜ800年間も形を保っているのか？
⑤長尾峠
・仙石火山体（外輪山：成層火山）の中身の特徴 ※どんなものが堆積しているのか？
・この露頭から、大昔の箱根は複数の成層火山であると分かった。そう言えるのはなぜか？
・この場所から見ると芦ノ湖より仙石原の方が、標高が低いことが分かる。
なぜこのような地形ができたのか？

そこで本年は、生徒たちが観察・考察した内容を自らアウトプットする機会を作るために、5～6人で1つの班を作り、グループワーク形式でこの事後学習を行った。

まず、グループごとに1つずつ立体地形模型を渡した。そして、模型を活用して、どの場所で、

どのようなものを観察したのかを、互いにプレゼンテーションすることを促した。発表時間は1人5分とし、5つの見学場所に対し、班の中で1人ずつ担当する場所を決めてもらい、発表を行った。プレゼンテーションの際に模型をどのように用いるかについては、各々のアイディアに委ねた。

発表の前に、全員で巡検のルートを確認させた。巡検時に模型を用いていることもあり、この作業はスムーズであり、各班ともすぐに見学場所を模型の中で指し示すことができていた。

生徒たちのプレゼンテーションにおける模型の活用の仕方は多様であった。スケッチした絵を示しながら、模型の山々を指さして対応関係を説明するものや、模型を用いて、カルデラを始めとした箱根の火山地形の形成過程を説明するものもあった。

特に印象的であったのは、多くの生徒が「神山岩屑なだれ」と呼ばれる、斜面崩壊地形の説明に模型を用いていた点である。箱根のカルデラ湖である芦ノ湖は、このカルデラ中央にある神山が山崩れを起こし、扇状に流出した堆積物によって川がせき止められて形成されている。模型はこの扇状に広がった特徴的な地形をよく表現しており、生徒たちもその事をしっかりと認識できていた。

6. まとめと今後の課題

本研究は、立体地形模型を用いることで、野外巡検やその事後学習を、より生徒が主体的に参加できるスタイルに変化させることを試みたものである。立体地形模型は、箱根火山の特徴的なカルデラ地形や、斜面崩壊地形、火山の形状、をよく表現していた。このため、生徒は模型を使うことで巡検への理解を深め、例年よりも活発な議論を生むことができた。立体地形模型は、材料費約700円～800円で1つを作成することができた。作成のために機器を稼働させる時間はかかるが、機器の操作は容易であり、どの教員も手軽に使うことのできるものであった。また、日本のどの地域であっても、任意の範囲でインプットデータを取得できることから、教材利用の可能性を大きく感

じさせるものであった。

今後もこれらを活用し、さらに他地域での実践との比較やアンケート調査などを通じて、この教材のさらなる活用方法を模索していきたい。

参考文献

長谷川宏一、2018、「地学教育ニュース No.22 箱根ジオパークを舞台にした教科横断型（地学・地理）野外巡検授業の展開」『地学教育』71（1）：23-24.

本弓康之、2016、「3D プリンターによる地学教材の作成」『研究紀要』53：61-62.

板寺一洋・小田義也・笠間友博・川手新一・菊川城司・小林 淳・田口公則・高橋正樹・棚田俊收・長井雅史・新井田秀一・平田大二・萬年一剛・山下浩之、2008、「箱根火山 いま証される噴火の歴史」神奈川県立生命の星・地球博物館 特別展図録.

小山拓志・土居晴洋・伊南翔太・坂本皓貴・加藤歩、2015、「大分県日田市における 3D 模型を活用した地理学野外巡検の効果と課題」2015 年日本地理学会秋季学術大会要旨集.

岡田京・川上紳一・長澤美穂・橋田千尋・武下晃慎、2017、「溶岩流の形態を支配する要因に対する探究学習ー実験教材の開発と中学校での授業実践ー」『日本科学教育学会研究会研究報告』31(8)：7-11.

酒寄淳史・米道公臣・平松良浩・山岡耕春、2018、「3D プリンターを用いた火山防災教育のための教材開発」平成 30 年度全国地学教育研究大会 日本地学教育学会第 72 回全国大会報告.

中等教育における主権者教育・国際理解教育の授業実践

藤 山 由 彦 駒場東邦中学・高等学校

1. はじめに

学習指導要領改定（中学校は 2021 年度から全面实施，高等学校は 2022 年度から年次進行で実施。以後，新要領）を控え，「生きる力」「主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）」「カリキュラム・マネジメント」等への関心が高まっている。また新要領では，新たに取り組む・これからも重視する教育分野に，従来から中学校社会科・高等学校地理歴史科・高等学校公民科に関わりのあるものとして，「主権者教育」「消費者教育」等が挙げられる。前述の教育目標・分野・手法は，まったく目新しいものではなく，すでにそれぞれの現場で非常に多くの実践が積み重ねられてきている。今後その積み重ねが洗練され，教科横断的取り組みや学校内外活動との連携等が図られることとなる。本校でも，中学校社会科・高等学校公民科を中心に，さまざまな形で実践が積み重ねられており，教科学習以外の場でもその成果をあげている（例：行政委員会を中心とする生徒会活動）。

2. 国際理解教育の射程

国際化により人々の交流がますます広く深く進むなか，学校教育のカリキュラムにおいて，どのようにそれら関連諸事項を扱い，児童・生徒の社会的取り組みへつなげていくかという問題は喫緊の課題である。国際理解教育の分野では，すでに優れた先行研究・授業実践例が多数報告されており，さらなる充実が期待される。国際理解教育では，育成すべき人間像について「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およ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・地球社会の一員としての自覚をもって，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である。同時に，情報化社会のなかで的確な判断をし，異なる文化をも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」（日本国際理解教育学会，2012:14）としている。その包括性から多数の諸教育⁶⁾・諸科学との連携がすでに進み，カリキュラム・デザインも多彩である⁷⁾。新要領ではこれまで以上に他分野との連携が求められ，例えば「主権者教育⁸⁾」「消費者教育」などが挙げられている。自己の責任を自覚し，社会において主体的行動をとる市民・主権者を育むことを旨とするこれら教育分野は，国際理解教育の目指す人間像と一致する。さらに，自己の行動の根拠を見いだす営みを習慣化するためには，「メディア・リテラシー教育」との連携も欠かすことができない。

3. 授業実践〈学習指導（活動）（案）〉

【実践対象】（1）教科（科目）・領域：公民科、政治・経済（2）対象学年：高校 2 年生（3）実践時数：全 4 時間（週 3 時間）

【実施概要】（1）単元名（活動名）：現代の企業活動（2）学習領域 A 多文化社会（文化理解・文化交流・多文化共生が該当）B グローバル社会（相互依存・情報化が該当）C 地球的課題（人権・環境・平和・開発が該当）D 未来への選択（歴史認識・市民意識・社会参加が該当）（3）単元の目標：①現代の企業に関する基本的事項を理解する。（知識・理解）②現代の企業とそれに関する事柄から課題を見だし，広い視野に立って多面的・多角的に考察し，社会の変化やさまざまな考え方を踏まえ公正に判断して，その過程や結果を適切に表現する。現代の企業に関する諸資料を収集する作業を通じて，有用な情報を適切に選択し，効果的に活用する姿勢を獲得する。（技能）③現代の企業に対する関心を高め，意欲的に課題を追究するとともに，よりよい社会の実現に向けて参加・協力する姿勢を身につける。また，自分と企業との関わりについて，さまざまな視点から考え，自分の生き方についての自覚を深める。（態度）（4）単元の評価規準：①知識及び技能：資本主義社会における企業

活動・現代の企業（とくに株式会社）動向・企業の社会的責任を理解することができたか。②思考力・判断力・表現力等：企業活動について、広い視野に立って多面的・多角的に考察し公正に判断して、その与える影響・あるべき姿等について意見を表明・記述することができたか。③学びに向かう力・人間性等：企業活動に対する関心を高め、企業と社会との関わりを考えようとしたか。また自分と企業との関わりについても見つめ直し、今後どのような関わり方があるか、主体的に考察することができたか。（5）資質・能力育成に向けた授業作りの視点：①生徒の身近な出来事と関わる（自分ごとと捉える）発問・課題提示・教材提供で、生徒の学ぶ文脈をつくる。②生徒のさまざまな意見を引き出し、より広くて深い思考活動を促進するため、生徒同士の主体的対話のある活動を導入する。③生徒の学習過程に対する振り返りを習慣化し、自分の生活・人生との関連をつねに考える姿勢を涵養する。④生徒同士が、互いの考えを認め合い学び合う文化を創る。（6）単元設定の理由・意義、生徒観、指導観：①単元設定の理由・意義：いま自分の生活する現代社会で、もっとも身近な存在の一つである企業に注目することを通じて、現代社会の抱える問題点を見つけ、社会全体で取り組むべき課題・方法を積極的に検討し、かつ当事者として自分自身の対応すべきあり方・生き方について広く深く考察する機会を持つ。②生徒観：提示課題に関して、自分の意見を積極的に述べ、周囲とやりとりしながらその調整をはかり最終的に提言することのできる集団である。③指導観：選挙権獲得・卒業後社会での活躍を目前に控える高校2年生を対象とし、いま現代社会の抱える問題に関して、生徒・教師ともに考える機会を持つことは、当事者意識・主権者意識を高める等の観点からも、きわめて有意義である。（7）教材：①教科書『高等学校 現代政治・経済 最新版』（清水書院、2018年）②資料集『最新図説政経』（浜島書店、2018年）③作成レジュメ④参考プリント（書籍・新聞・雑誌資料等）⑤映像資料（JICA映像集等）⑥参考資料は後掲。

【単元計画】「現代の企業活動を考える 企業とSDGs ～ 企業の社会的責任とは 」

（1）本単元に取り組むにあたって：本科目受講生徒は、大学入学試験に際し、大学入試センター試験で「倫理、政治・経済」の受験を希望している。そのため、政治分野（原論、国内・国際問題の分析）・経済分野（原論、国内・国際問題の分析）の全範囲を既習した後に取り組んだ。また年間を通じて、アクティブ・ラーニングによる授業を行っている。今年度も、各学習領域で一連の授業を実施し、本単元と関連付けている。

（2）単元計画（全4時間）のうち本時（3時限）

（本時のねらい）

- ・株式市場のしくみ・投資行動・SDGsについて理解する。（前時より引き続き）
- ・ベンチャー企業（スタートアップ企業、日本・世界）について理解する。
- ・企業の社会的意義・社会的責任について理解する。

時間	教師の働きかけ・発問および学習活動	指導上の留意点	資料（教材）
導入 (5分)	・（前時説明・課題をふまえて）ベンチャー企業を紹介する。（日本・世界の具体的企業例を挙げながら） ・「なぜベンチャー企業が誕生するのだろうか」 （ベンチャー企業誕生の背景を考える） ・（前時課題をふまえて）グループ作業：意見交換・発表	・生徒もよく利用する企業を紹介し、当事者意識を高める。 ・誕生契機となる背景を考えさせる。 ・生徒同士で活発な意見交換・納得のいく意志決定できる環境作りに注力する。	教科書・資料集・既配付資料（企業関連の新聞記事・『会社四季報』等株価掲載資料等）
展開 (35分)	・各自の注目企業・投資したい企業を紹介する。 ・各グループで投資したい企業を決定する。	・改めてSDGsの視点を確認する。 ・SDGs観点を強調するか否かで結果が	『週刊東洋経済』（2018年7月14日号）「すごいベンチャー

まとめ (10分)	→今回は、これまでの授業をふまえて、SDGsの観点をもっとも重視して「押し企業」を決定する。 →「SDGs 観点の強調」で結果は異なるか。同じであるならば・異なるならば、それはなぜか理由を考える。 - ベンチャー企業のみならず、現代の企業は、みずからの社会的責任を十分認識して活動することが求められる。 - 歴史を振り返る：公害・情報漏洩 等 - 今後の企業活動の大きな指針の一つとして、SDGsが挙げられるようになっている。 世界的潮流の紹介 これまでの授業の振り返り 国際化・南北問題	異なるのかどうか、注目させる。 - 現代の企業活動は、つねに社会的責任を考慮しなければならないことを再確認し、その際の指標の一つにSDGsが挙げられることを確認する。 - 企業の社会的意義について、考えさせる。	100」記事・経産省「ベンチャー有識者会議とりまとめ」等
----------------------	--	--	-------------------------------------

(3) 評価規準に基づく本時の評価

①概して、現代の企業活動・動向・社会的責任や、ベンチャー企業の誕生背景等にも目を向け、諸資料を十分活用しながら、基本的事項を身につけることができていた。②企業活動について、株式市場等さまざまな視点から多面的・多角的に考察し、生徒同士で活発な議論を行い、その社会的影響・社会的責任について、各人が意見を表明・記述することができていた。③企業活動に対する関心を高め、今後の企業の社会との関わり方・適切な方向性を考えようとしていた。また自分と企業との関わりについて、消費者としての立場への言及や、今後の進路・就職活動を見据えた発言も見られ、各人が主体的に取り組んでいた。

(4) 学習方法および外部との連携

①株式学習ゲーム（日本証券業協会・東京証券取引所主催）・日経ストックリーグ（日本経済新聞社主催）・雑誌資料・ウェブサイト資料等の活用により、いま自分の眼前で動く政治・経済動向が、自分の生活と直接・密接に関連していることを強く意識させた。②今回は実現しなかったが、今後、ベンチャー企業を含む企業関係者をゲスト・ティーチャーとした外部との連携を検討したい。外部の方々との交流から、職業・産業と自分の生活との関連を認識させ、また今後の自分の進学・進路を考える上での重要な手がかりとさせたい。

(5) 生徒の感想：「ベンチャー企業について興味が湧いた」「どういう経験をすると起業するという選択肢が出てくるのか、自分にはよくわからない（起業しようとは思わない）が、社会を変えようと挑戦する人は応援したい」「ユーグレナの出雲充社長（卒業生）に直接話を聴いてみたい」「おそらく自分はどこかの企業に就職すると思うが、就職活動の時に、数多ある企業の中からどれを選ぶことになるだろうか。今はまだよくわからないが、ベンチャー（スタートアップ）企業を選ぶのも選択肢の一つとしてありかなと思った」「**SDGs**が合意され、これからの時代、ますます企業の社会的責任が高まると思った」「社会貢献というキーワードは、非常に説得力があり、これからの企業経営に不可欠なものだと思う」「僕たちは、企業に、どこまで社会貢献を求めることができるのだろうか。公害の歴史などを振り返るまでもなく、当然企業が社会の一員として果たすべき責任はあると思う。一方、ボランティア的なものはどこまで求められるのだろうか」「文化芸術活動や社会的責任を果たす

仕事は、きちんと永続的に続けられるものだろうか。不況になっても続けられるのか。そこで試されるのではないだろうか。欧米諸国など世界の企業の事例も調べてみたいと思った」「こんなところにも SDGs が使えるのかとびっくりした」「SDGs 視点から企業への投資が行われている話を聴いてびっくりした」

(6) 反省：①成果があった点：・各自で雑誌・インターネット等による調査を行ったところから、自分なりの興味・関心に基づく各企業の状況把握をすることができていた。予想以上に、SDGs 観点からの取り組み等に関して調査が進んでいた。・友人と話す中で、自分にはない視点を獲得することができ、新たな発見・発想を生むことができていた。・今回の調査・学習を、みずからの進路選択にも役立たせることができていた。・いままさに眼前で動いている社会問題に対する関心が高まり、主体的・積極的に情報・知識を獲得しそれに基づいて学習・議論する姿勢が身についた。・自分の知識を活用して考える楽しさや、発表に際して工夫する楽しさを実感していた。・友人と活発に意見交換することで、建設的・具体的・実現可能なアイデアを提案する姿勢が身についた。・これまで「遠い世界で起きている出来事＝自分とは関係のない他人事」として捉えていた事象を、「空間的には遠い所で起こっているが自分の身近な・自分の行動と直結している問題＝自分ごと」と捉え直すようになり、早急に自分が周囲と協力して行動する重要性を強く認識するようになった。②苦勞した点：・企業あるいはベンチャー（スタートアップ）企業に関するイメージがまだなかなかつかめない中、それらの具体的活動や SDGs 観点からの取り組み（「こうあるべきではないか」ということも含む）について、どのように考えさせるか・調査させるか、苦勞した。・企業の社会的貢献（フィランソピー）・文化芸術活動（メセナ）について、自分たちとの関わりをどう見いださせるか、苦勞した。③今後に向けての改善点・提示資料（雑誌等）の内容・見せ方（ICT 活用等）について、さらに工夫が必要である。・学内外の諸活動・諸団体との連携をより進め、いかに自分と企業との関わりが大きいものであるかに気づかせる工夫が必要である。

参考文献

- ・日本国際理解教育学会，2012，『現代国際理解教育事典』明石書店。
- ・日本国際理解教育学会，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。
- ・上林憲雄・奥林康司・團泰雄・開本浩矢・森田雅也・竹林明，2018，『経験から学ぶ経営学入門〔第2版〕』有斐閣。
- ・小山巖也・出見世信之・谷口勇仁，2018，『問いからはじめる現代企業』有斐閣。
- ・東洋経済新報社，2019，『2019年1集 会社四季報』東洋経済新報社。
- ・田中治彦・三宅隆史・湯本浩之編，2016，『SDGs と開発教育 ― 持続可能な開発目標のための学び』学文社。
- ・佐藤真久・田代直幸，2017，『SDGs と環境教育 ― 地球資源制約の視座と持続可能な開発目標のための学び』学文社。
- ・日能研教務部編，2017，『SDGs（国連 世界の未来を変えるための17の目標） ― 2030年までのゴール』みくに出版。
- ・白田範史編，2018，『SDGs の基礎』事業構想大学院大学出版部。等

運動動作の可視化

— 野球のスイングの運動動作について —

雨 宮 啓 太 工学院大学附属中学・高等学校

1. はじめに

一昔前の指導法だと「もう少し上を」、「もっと脇をしめて」など指導者が選手を見て感じたことを伝える。そのような指導が多かった。しかし、目に見えたものを選手に伝えても、自分の動きが、どの程度で、どのぐらい違いがあるのか分からないことがある。ましてや同じポイントを指導しようとしても、指導者によってアプローチは異なり、選手が混乱することさえある。

もう一つは感覚についてである。感覚を養うことは大切なことだと考えている。しかし感覚というものには実にギャップが多いものである。野球の世界でいえば140キロのボールはピッチャーから約0.4秒でキャッチャーに到達する。その時間の中でボールをとらえなくてはならない。0.1秒、そしてスイングの軌道が1mmでも違えば結果は大きく変わることがある。そんな世界の中、自分の感覚だけで練習してしまっただけでは良い結果が続くことは少ない。ましてや自分の感覚が理想とする運動動作とのギャップがあることに気づかなければ、さらに結果としては厳しいものとなる。

IT化やAI化、IoT化が進んでいく現代。スポーツの世界でもたくさんの分野で導入がされている。最近多く耳にするのが運動動作を可視化することである。時には数値を出してデータを集めることや、時には映像などでいうように自分の動きを可視化していくことが多くなっている。自分の運動動作を可視化することができれば客観的に自分の動きを見ることができる。このことで感覚のズレも解消でき指導者側からは動きを可視化したものを材料として指導することができるため、数値や可視化されたデータなどを基に具体的な指導ができる。

私は普段勤務校の硬式野球部の指導をしているが、運動を可視化して選手の指導がしたいと考えていた。前述にある通り、指導をしていく中で可視化できれば、より選手に分かりやすいアプローチが可能となる。野球という競技は打撃、守備、投球、走塁など場面によって異なる練習が必要となる。その中から今回は打撃の基本、スイングについて焦点を当て、本研究を進めていく。

2. 研究方法

運動を可視化する進め方については、本校の硬式野球部の活動を利用する。本校の硬式野球部については53名の選手が在籍しており、週6日の活動をしている。研究に使用するものは鏡（姿見）とミズノ社から発売されているスイングトレーサー、そしてiPadである。

鏡（姿見）については一番簡単で手軽に自分の運動動作が確認できる道具である。自分の運動動作を確認することはもちろん、日頃から自分の運動動作を確認する意識を付けさせることや、可視化されたデータを基に動きの確認ができるように使用していく。スイングトレーサーについてはスイング時間・ヘッドスピード・インパクト加速度・スイング軌道・腕の回転半径・ヘッド角度・手首のローリングの細かい動作が可視化され、このデータがiPadなどのタブレットに表示される。このスイングトレーサーはバットのグリップに装着するだけでスイングの8つの項目が可視化できる。また、費用も安く簡単に可視化することができる。そして手軽に使用できるため、選手自身で設定することもできる。また、グラウンドでは選手がデータを確認できるようにタブレットを三脚で固定して使用する。このデータを基に選手自身のイメージと実際のスイングにどのような違いがあるかを確認し、可視化されている客観的なデータで練習による運動動作の変化についても確認していくこととする。

研究方法の手順としてはスイングの基準を作り、鏡（姿見）を見ての運動可視化から始める。そしてスイングトレーサーを使用しての実践を行う。その後、組み合わせての研究を実践していく。

3. 研究実践

① スイングの基礎作り

まずは打撃の形の基となるスイングの練習から実践した。個人のスイング練習の良いところはボールを使っている練習ではないため、相手とのタイミングを計る必要がない。自分のタイミングでバッ

トを振り出すことができる。そして自分でイメージしたスイングを繰り返し行うことができるため、スイングの基礎作りができる。しかし一方では自分の感覚に頼っているのも、自分のスイングが理想から離れていることもある。今回の研究では自分自身の感覚だけにならないよう、関口清治氏（盛岡大学附属高等学校教諭）が指導実践しているボールのラインにバットを入れていくという指導論を実践していくこととした。この指導法はピッチャーから放たれたボールの軌道に自分のスイングの軌道を合わせてラインで打つという打撃理論である。様々な打撃理論がある中でこの指導理論を取り入れたのは、スイートスポットが大きい金属バットの特性を生かし、ボールとバットが当たるポイントを多くしているこの指導法を本校の硬式野球部に取り入れと考えたからである。またラインで打つことによってスイングの軌道もイメージしやすいところもポイントである。指導理論が分かりやすく、スイングのイメージが容易にしやすい、この指導理論を伝えて練習していく。

練習を重ねていくと、全体的にトップからポイントまでのスイング軌道が平行的なラインに近づく選手が多くなった。しかし、一方では平行にスイングのラインを作ろうとするがために遠回りしてポイントにバットを出してしまうドアスイングや、平行ではなくやや下からバットが出てくるアップースイング気味な選手も現れた。指導者は目に見えているものを伝え、選手に関しては指導を聞き、自分の感覚でスイングを行ったが、選手の中には平行とイメージしてもなかなか修正できない選手も実際にいた。

② 鏡（姿見）による運動動作の可視化

運動動作を可視化するために一番簡単な方法は鏡を使うことである。鏡があれば自分一人で簡単にスイングの運動動作を可視化することができる。スイングの理論を頭にインプットさせた上で鏡を使用して、スイングを確認する練習を行った。

スイング動作が鏡によって可視化され、自分の目で確かめることができているので、分かりやすく修正をすることができた。また、指導者側からしても選手が自分のスイング軌道が確認できるため、同じ修正点の意識を持って指導することができる。スイングのみの練習よりも比較的、理想のスイングに近づく選手が多かった。選手本人との会話でもスイングの違いが分かるようになる選手もいた。しかし、おおよそのスイング軌道は分かるが1回目のスイングと2回目のスイングを比較できないなどの点があった。



写真1. 鏡での可視化の様子①



写真2. 鏡での写真での様子②

③ スイングトレーサーを使つての運動動作の可視化

ここまでスイングを中心に練習を行い、鏡において自分の運動動作を可視化していった。しかし野球という競技は実際にボールをバットで打つ競技である。スイングは①で述べたように、自分のタイミングで振り出すことができるが、実際のバッティングでは相手から飛んでくるボールを打つのが野球である。バッティングにおいてスイングトレーサーを使用することもできるが、もう少し簡単に使用することができるティーバッティングにおいて可視化することとした。ここまでラインで打つバッティングを指導してきたものがどのように数値や軌道として現れるか可視化していく。実際にスイングトレーサーを使用していくと自分のスイング軌道が目に見えて分かる。また、スイング時間・ヘッドスピード・インパクト加速度・スイング軌道・腕の回転半径・ヘッド角度手首のローリングも分かる。軌道がよいラインを通っていたとしても、スイングスピードが速ければ、ピッチャーから放たれるボールを見ていられる時間も増える。他にもヘッドスピードが速ければボールに加わる強さも上がるため、打球の初速度が速くなり、早い打球が生まれる。そしてこの可視化されたデータを基にさらにスイングの改善をしていける。繰り返し使用していくと、自分の感覚とのギャップもデータとして可視化された。自分ではトップの位置から平行に振っていったつもりでも可視化されたデータでは理想通りには振れていない選手がいた。しかし、自分の感覚とのギャップがこの可視化されたデータで客観的に出てきたので修正する練習が行いやすくなった。改善方法に関してもスイングごとに比較

することができ、繰り返し使用して可視化することによって、どうすれば理想と感覚のギャップが縮まるか理解することができ自分の理想のスイングに近づける方法も考えることができた。また、感覚とのズレがない選手に関しては自信を持ってスイングができるようになった。

④ バッティング練習での実践

ここまで①～③までの順番でスイングについての運動動作を可視化することを実践してきた。理想と自分の感覚とのギャップを減らし、スイングトレーサーで映し出されたデータを意識した上でバッティング練習を取り入れていく。実践方法としてはPDCAサイクルをイメージした練習方法とする。まず鏡についてはバッティング練習前とバッティング練習後に自分のスイングが見られるように設置し、事前の準備と事後の確認ができるようにする。PDCAサイクルをイメージして、バッティングにおけるスイング動作の計画を鏡の前で行い、実際にバッティングをする。その練習の中で計画したスイングがどうだったかを考える。バッティング後は計画を実行した反省点を考えながら、自分のスイング動作を改善していくといったイメージである。そして、2度目のPDCAサイクルへと入っていく。イメージしている動作を簡易的に見て確認することができ、自分の動きに対する意識も強くなっている。

実践していくと可視化したスイング軌道のイメージを持って練習できるようになっていたが、良いバッティングが繰り返しできる選手とできない選手の差があった。

4. 考察・まとめ

今回研究を行った①～③のメリット、デメリットは以下の通りであったと考える。

①スイング

メリット：スイングの基礎作りができる。自分のタイミングで振ることができる。

デメリット：自分の感覚でスイングしているため、理想とのギャップがあまり分らない。

指導をする上で、選手・指導者共に動きを見ることができないので修正のイメージを作りづらい。

②鏡を使つてのスイング

メリット：自分の運動動作を簡単に可視化することができる。

デメリット：簡単に可視化できるが細かい点まで分らない。

スイングをした後に振り返ることができない。

③スイングトレーサー

メリット：費用も安く簡単に可視化することができる。

自分の運動動作をスイング軌道など細かい点まで可視化できる。

スイングした後に振り返ることができる。

デメリット：iPadなどの接続準備やデータが出るまで少し時間がかかる。

ボールを打たないと可視化されない。

これらが研究実践をして分かった点である。④バッティング練習の実践ではスイングトレーサーを使わずに鏡を使用した。これは本校の練習時間が平日練習3時間であり、休日は対外試合のことが多く、短時間の練習の中で時間効率を考えての実践であった。鏡は簡単に可視化することができ、練習がスムーズにローテーションできる。事前に鏡を見て自分のスイングを見ることができ、イメージを持たせてバッティングをできることがメリットとなるが、実際にピッチャーやマシンから放たれるボールに対して、スイングトレーサーを使用した客観的な可視化ができていないところが、この点のデメリットである。今回の研究では、バッティング練習以外の練習でスイングトレーサーを使用する時間を取り、月に1回ほど選手のスイング軌道を可視化させたが、これらのことを考えるとスイングトレーサーを何台か使用して、データを見るという練習パートを作ることも必要であると感じた。しかし、練習量（スイングの本数など）を多くやりたいと考えるとデータを可視化することに多少時間がかかるため、この面を考えても更に改善の余地が必要となると感じた。

今回繰り返し運動動作の可視化をしていったが、自分の理想のスイングを見つけることや感覚のズレを修正させることなど、より効率的になる可能性が高い。感覚が本来の理想とギャップがある状態で時間をかけて練習を行っていても、理想のスイングにはなかなかつながらない。ましてや体は繰り返し動いた動作の形を無意識で表現できるようになるため悪い癖がそのまま残ってしまう可能性もある。可視化されたスイングがあり、その形を意識しながら練習を重ねていくと、理想的なスイングに近づけ、より良い形のスイングを知ったうえで、数をたくさん振る練習ができる。たくさん数を振れば先程にも述べた通り、繰り返し動かし動作を体は無意識で動かせるようになるため、スイングの軌道に意識を置かず、他のバッティング要素の部分に意識を持てる可能性がある。

もう一つ、研究を進めていて感じたことがある。スイングトレーサーを繰り返し使用すると、可視化されたスイング軌道に変化があった選手と、なかなか変化のない選手もいたが、可視化されることによる選手の意識に変化があったため、意識の部分でのメリットもあった。これは練習中に選手がスイング軌道を確認している様子や、選手の会話に今のスイングはどうだったかという会話など、以前の練習にも増して意識の部分においても変化している様子があったためである。

鏡やスイングトレーサーを使い、運動動作を費用も安く簡単に可視化することができることの利点がたくさんのことにつながった。運動動作の可視化ができたことによって、自分の修正ポイントがすぐに見つけられることが挙げられ、修正点が客観的であるため「どこが」、「どのように」、「どの程度」などが具体的に分かり、効率的に理想のスイングに近づくという利点があった。また指導者の側面からみると可視化されたデータを指導の材料として使えるため、選手と指導者が共に動きを分かった状態で指導ができる。お互いの感覚での指導にならないため、この点に関しても指導が行いやすくなった。実際に指導を行った例を1つ示す。以下の図1「指導前のスイングトレーサーでの可視化」では、スイングがアップスイング気味に出ていて、平行な軌道をたどっていない。この可視化されたデータを使用して指導を行った。右手の使い方や脇の締め方など確認して、鏡やスイングで確認を行い、再度可視化した。その結果は図2「指導後のスイングトレーサーの可視化」にあるように、指導前よりもスイング軌道は平行になり、理想とするスイングへと近づいた。このように選手はもちろんのこと、指導の点においても分かりやすく、すぐに修正ができる可能性がある。

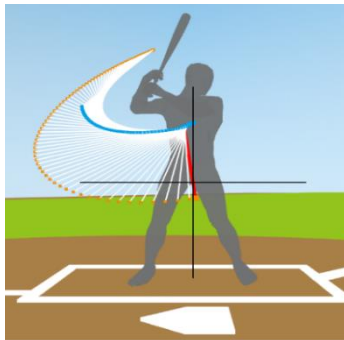


図1. 指導前のスイングトレーサーの可視化

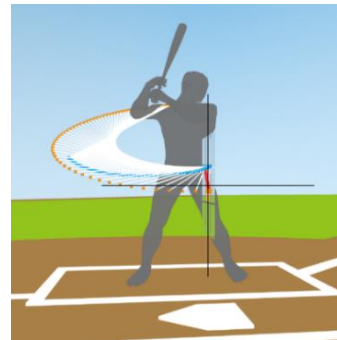


図2. 指導後のスイングトレーサーの可視化

5. 最後に

今回の研究において運動動作の可視化が選手にとって理想的なスイングを効率的に身に付けさせることにつながった。また指導者側においても客観的に可視化されたデータを選手中ともに確認ができるため、分かりやすいコーチングが可能となった。イメージだけの練習から可視化された客観的なデータを基に練習や指導ができる。またスマホの普及で視覚有意な部分が多くなり、デジタルネイティブである世代には、運動を可視化することは時代とマッチしている良い指導方法だと考える。しかし、研究を進めていく中で、いくつかの課題も同時に生まれた。まずはバッティング理論についてである。今回の研究に関しては様々な指導者の指導理論を参考にした中、ラインで打つ指導法を主に取り入れたが、バッティングには様々な指導法がある。選手個人の特徴によっても指導は様々である。どの競技の指導者に関しても永遠の課題であると思うが、どのようなアプローチをして指導をしていくか。可視化することの有効性はあるという結果となったが、可視化と様々な指導法をどのように結び付けていくかが課題である。またバッティングという要素はスイング軌道だけではなく、ピッチャーとのタイミングを合わせることや、場面によってのケースバッティングなどがある。理想のスイングを身に付けた後にどのように発展させていくか。この部分に関しても課題である。運動を可視化することで指導の方法の可能性を知ることができ、新たな可能性も発見できたことも今回の研究の成果であった。今後も引き続き研究に努めたい。

参考文献

- 指導・解説 関口 清治（盛岡大学附属高等学校 教諭）,2016,「同調・ライン・近距離」でつくる“強打”のチーム～好投手に打ち勝つための「理論」と「対策」～,ジャパンライム.
- 指導・解説 中村 良二（天理高等学校）,2018,『100%の力でボールを打つための打撃“分習法”～ひとつひとつの動きを理解して無駄のないスイングを作る～』,ジャパンライム.
- 佐相 真澄,2017,『神奈川で打ち勝つ！超攻撃的バッティング論』,竹書房文庫

中学校・高等学校における 漢字・漢語・漢文の学習指導

山 中 明 桜美林中学・高等学校

1. 研究の目的

勤務校では中高全体で進学実績の向上を目指している。そのため、基礎学力の基盤固めが喫緊の課題となっており、主要5教科と呼ばれるものの1つである国語科が担う役割は大きい。生徒の国語力向上において、基礎知識の定着がなければ思考力や表現力といった、今後の新テスト導入に対応できるだけの学力を保障することは難しい。

そこで勤務校では「コンテスト」と呼ばれる基礎知識(漢字や古文単語)の定着を測るための試験を実施している。「コンテスト」は英語数学においても基礎知識の定着を測る試験として実施している。その「コンテスト」において、漢字の知識が定着していれば、漢語や漢文学習への動機付けとして発展的な学習段階に入ることができる。しかし現状を鑑みるに、主に漢字の書き取り問題の成績が芳しくない。また、その延長上にある漢文学習へのモチベーションも低迷している。

以上のような現状から、本研究では中学生の漢字・漢語学習、高校生の漢文学習に対して、教員が生徒の学習に対する動機付けのための具体的な授業実践及び方法論について模索しながら実際の教室において試行錯誤をすること、その結果からより能動的に、漢字・漢語・漢文の学習に取り組むための指導方法について考察するためのものである。

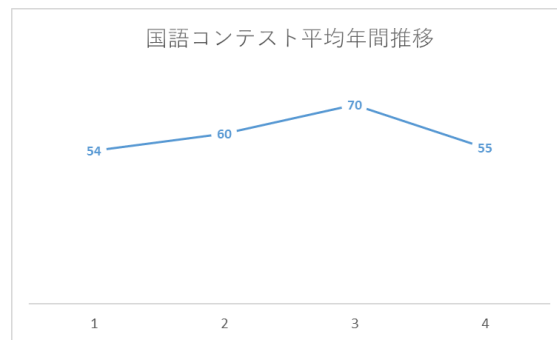
2. 勤務校における授業実践

論者が、今年度、勤務校において授業を担当しているのは中学校1年生及び高等学校2年生である。それらの生徒に対して年齢や個々の生徒の学力に応じた授業実践を継続した。中学1年生は入学時に学力的に平均になるように、入学試験時の成績を勘案した平均が同等になるように編成された1クラス35人の5クラスである。高等学校2年生は理系大学進学を目指す平均的な学力層で高等学校から受験して入学してきた32人のクラスと、桜美林中学校から内部進学(試験はない)してきた学力的には下位層に近い理系大学志望の15人のクラスを担当している。

中学1年生では、年間5回実施されているコンテストの結果から分析し、成績下位者への追跡調査を実施している。コンテストでは100点満点中の70点が漢字の読み書きを問う問題である。残りの3割は四字熟語を書かせる問題形式である。成績下位者(100点満点中69点以下の者)には追試験を課すとともに、漢字テキストの例文を数回ずつ書く課題を提出させている。

中1のコンテストにおける年間の平均点推移は以下のとおりである。下記のグラフは生徒及び保護者対象の学習ガイダンスにおいて公開したデータである。

中1 国語コンテスト平均点



1 (第1回目)の平均点 54 点は中学入学後初めてのコンテストであるために、具体的な学習方法がわからずに受験したことが影響していると考えられる。

2 (第2回目)の平均点 60 点は 2 学期の始業式の日に実施した際のものである。60 点という平均点は、夏休み明けの実施のために夏休みの後半の家庭学習が不足していることが合格点に達しない要因であると考えられる。

3 (第3回目)の平均点 70 点は 11 月の実施であることから、平均点上昇は事前に教員が試験勉強を促したことに起因している可能性が高い。

そして、新年最初の登校日である 3 学期に第 4 回のコンテストを実施したところ、第 2 回目と類似した傾向が見られた。

どの回についても共通して見られ、合格点を含めた成績上位者に共通しているのが、出題テキストを使って自分でテストを実施し、自己採点の後に不正解であった漢字を書いて練習するという単純な学習法であった。また、成績下位者についても書かずにテキストを眺めているだけの生徒が大多数である。

成績上位者と下位者における学習方法の差異は、単純に書くか書かないかという行動だけの問題であるのか。論者は生徒の漢字学習に対するモチベーションの差が、具体的な学習行動に反映されているのではないかと考えた。

そこで、中学 1 年生に漢字学習への興味・関心・意欲の個人差を測るため、「論語カルタ」というゲーム形式の漢文学習を実施した。そこで見てきたものとして、コンテストの成績上位者は論語の読み方に対しても積極的に興味を持ち、カルタにも積極的に取り組む傾向が見られた。それに対して、コンテストの成績下位者はカルタに興味を持つことのできない生徒や積極的にプレーに取り組めない生徒が多かった。成績下位者への興味付けのためには漢字一字レベルでの遊戯的な要素のある学習が必要である。

また、中学 1 年生の国語の授業において芥川龍之介の小説（『トロッコ』）を読ませた後に、『杜子春』と『杜子春伝』の比べ読みを試みた。ただし、中学 1 年生に漢文を訓読させることは難しいため、漢文と書き下し文及び口語訳を添付したプリントを配布して、漢文への興味関心を喚起させるべく授業実践に取り組んだ。また、芥川の『杜子春』についても漫画（『新装版文芸まんがシリーズ 杜子春・羅生門』ぎょうせい）のコピーを配布して読ませることで、漢字・漢語への抵抗感を払拭させようと努めた。この実践からは、『杜子春』の漫画を読むだけでは、漢字を目にする時間が少なく、『杜子春伝』への興味付けまでには至らなかった。

以上の授業実践から、中学生に対する学習指導としては漢字・漢語レベルまでに抑えて、漢文への興味付けのための実践は高等学校から始めることが妥当であるという結論に達した。漢文の初歩を学習させるならば、書き下し文レベルでの音読や書写から始めることが妥当であろう。

次に高等学校における漢字・漢語・漢文の学習指導に関する実践報告にうつりたい。

高校2年生には、理系の現代文Bの授業において、中島敦の『山月記』と唐代・李景亮の『人虎伝』（『高等学校古典B漢文編』三省堂）との比べ読みを試みた。『山月記』の本文を音読させた後に、古典Bの教科書に採録されている『人虎伝』の訓読を生徒一人一人に順番に音読させてみた。そこでは、理系中心のカリキュラムである生徒にもかかわらず、予想以上に淀みなくスムーズに音読できる生徒が多数派であった。この結果は理系文系を問わず、漢文の内容に酷似している現代日本語(『山月記』本文)を音読した後は、容易に漢文訓読できるということを証明しているのではないかと考える。

また、2学期の授業で実施した『こころ』では、夏目漱石の漢詩を読ませた。しかし、『こころ』の内容と関連性のあるものではなかったために、高校生の興味関心を喚起させるところまでは発展させることができなかった。

3学期の授業では、梶井基次郎の『檸檬』を指導した際に、本文中に出てくる『売柑者言』のプリントを配布した後に音読させた。『売柑者言』は、内容的に『檸檬』本文と関連性が高いために、2学期の指導と比較すると興味関心を喚起させることができた。ただし、『売柑者言』は『檸檬』の中の一部に関連しているものにすぎないため、『山月記』と同等程度の関心を示す高校生は少なかった。また、クラス間の比較をすると、高校からの入学組の方が、桜美林中学校から進学してきた生徒よりも興味関心を示す生徒が多かった。

3. 考 察

以上の授業実践から考察してきたこととして、中高生の漢字学習は個々の生徒の小学校までの経験が大きく影響していることが考えられる。小学生の時期に漢字学習に対するイメージが醸成されていき、中学校における授業や自主的な学習によって、漢字学習への関心度が固定されていくようだ。そのため、勤務校のような中学校からの入学組については、中学1・2年の間に早急に漢字学習への苦手意識の克服と漢字の読み書きが楽しいものであるという肯定感を持たせる指導が急務であろう。

まず漢字の読み書きを練習する際に、最重要なのが「意味」を理解しながら取り組むということであろう。「意味」を意識せずに覚えようとすると、単なる記号として機械的に書き続けるということになり、意欲は低下する。そこで新出漢字については国語辞典だけでなく漢和辞典も利用して意味の確認に取り組ませたい。

また、部首を意識して学習することも重要であろう。部首を意識すると、部首と意味の関連性を理解する。たとえば、「さんずい」の漢字には、「池」「泳」「河」「港」「湖」などの水に関連するものが多いことがわかる。そこで更に漢和辞典を使用すると、「さんずい」と「水」との関係性について興味・関心を抱き、漢字の奥深さに触れることができる。

以上は漢字単体の学習意欲を喚起させるためのものである。ただし、漢字は文章の中で活かされてこそ、真の面白さや教養としての実感を持つことができる。そのため、日頃の読書を励行し、読書をしながら漢字に興味を持たせるということが最重要である。漢字を単体で記憶するよりも、文章中にある漢字を他の単語との関連において理解するほうが、機械的な暗記ではなく、いわば生きた状態の漢字を習得できる。そのために最適なのが、読書を通した漢詩学習である。読書中に読めない漢字が出てきたら、そのたびに、読みや意味を確認させるといったルールを決めて指導していくことが必要であろう。また、そのような学習スタイルを確立させるためにも電子辞書だけでなく、タブレットなどのICT機器の活用も必要ではないかと考えられる。

ICT環境に囲まれている現在の中学生・高校生に対して、漢字の単調な反復学習だけで指導するという

方法で、漢字・漢語に興味関心を喚起させることは容易ではない。そのために、現代国語との関連性が高い近代文学との比較読みや、四字熟語の意味が漢文訓読の発想から理解できるといった漢文への導入的な解説によって主体的に学ぶためのきっかけづくりとして授業実践を試みた。

中高それぞれに適した漢字・漢語・漢文の導入として学習者の興味関心意欲を喚起させるための教材研究に努めるとともに、近代文学における漢文の影響について研究していくことで、現代国語から漢字文化にアプローチする方法について研鑽も深めてみた。特に幕末から明治時代に生まれ、明治以降に活躍した作家の中には、頻繁に漢籍に触れる環境にあった。特に森鷗外・夏目漱石・正岡子規などは自らも漢詩文を創る素養があり、作品中にも漢詩が出てくる。そこで2学期後半以降の授業において、近代作家の文学作品に触れることで漢詩文や漢語にも親しむ機会を持たせるための教材選択や指導の工夫について研究してみたが、中学校までの漢字学習に不安を抱いたままの状態では、目指した方向性まで導くまでには至らなかった。

まずは中学校段階での漢字学習への苦手意識を払拭するための指導方法を再考していくことが喫緊の課題であろう。

従来の漢字学習に対する概念にとらわれることなく、スマホ・パソコン・タブレット等も活用した上で、国語学習指導の王道ともいえる読書指導にもつなげていくことが新しい漢字学習のスタイルとして試す価値があるといえよう。

また、読書の推奨においても、新出漢字の多い種類の本を読むような仕掛け作りも教員側の創意工夫によって可能であり、ひていは、それが国語の能力を全般的に向上させるための契機となりうるのではないか。

「考える」ことを基軸にした教育の方法

— 小学校英語活動を踏まえた中等教育における言語活動 —

林 圭 介 法政大学中学・高等学校

本研究のねらいは、中等教育における国語でいかに英語を取り入れた言語活動を作ることができるかを探究するところにある。それは英語教育と国語教育とを言語教育として捉え返すということである。このことによって、異なる教科として捉えられてきた国語と英語に接点を見出し、共通の基軸を作り出すことができるようになる。

外国語である英語を国語教育で扱うのは、奇妙に思えるかもしれない。しかし、小学校では 2011 年度から高学年で外国語活動が始められ、2020 年度からはこの外国語活動が低学年で必修となり、高学年では英語科教育が行われるようになる。小学校におけるこの一連の外国語活動の導入は、中等教育にも大きな影響を与えている。

たとえば、中学入試における英語の導入は「親の経済力が子の学力に反映」と懸念が示される一方で（『変わる学び 学習指導要領改訂3 経済格差、英語力を左右』『毎日新聞』朝刊、2017 年 2 月 17 日）、「多様化する大学入試を見据え」た「多面的な評価」につながると指摘されている（『私立中入試 十人十色 英語で自己紹介 ブロックで表現』『読売新聞』朝刊、2018 年 12 月 12 日）。その大学入試では、2020 年度以降、英語は従来のセンター試験に代わり、「聞く・読む」に加え「話す・書く」面を評価するために、民間試験の活用が検討されている。

この変更と連動するのが大学入学共通テストにおける国語の記述式問題である¹⁾。記述式を導入するねらいは、従来の「知識・技能」を問う設問から「思考力・判断力・表現力」を問うそれへと変更することにある。英語教育と国語教育で共通の課題に挙げられているのは、言語技能のアウトテイクなのだ。

この言語技能のアウトテイクについて、鳥飼玖美子

は英語が日本では日常的に使われる第二言語ではなく外国語である点を踏まえ、英語の「異質性」や「他者性」を理解することが「批判的思考能力」を育むと指摘している（鳥飼 2017:213-219）。英語の「異質性」や「他者性」とは、母語である日本語との比較から見えてくる価値にほかならない。また、綾部保志は小学校国語教材の指導法からコミュニケーションを「対話的な実践」と捉え、異なる言語教育に共通する方法として「対話」を見出している（綾部 2015:30）。綾部は、文学教育からコミュニケーション教育への転回において言語教育間の連携を探っているのだ。

鳥飼と綾部の指摘を踏まえ、本研究で試みるのは言語技能のアウトテイクに必要なインテイクの深め方である。外国語である英語を母語教育に組み込むことで、言語教育におけるインテイクからアウトテイクへの過程に思考力を位置づけたいのである。

勤務校は大学附属の中高一貫校で、高2・高3を対象として必修授業の他に選択授業を設けている。本研究で提起する教育方法は、この選択授業の一つで高2・高3が合同で行う「言語表現法ゼミ」で実践した活動をまとめたものである。授業では、日本語と英語の双方の言語で書かれたテキストを対象に言語の四技能と「訳す」ことを関連づけ、英語歌詞の聴解、英語絵本の翻訳、越境文学の読解と創作、英語翻訳された日本文学の討議を行った。4つの実践の中心にあるのは、思考力である。「考える」ことを基軸にした教育の方法とは、学習者が自らの考えや意見を表現として紡ぎ出す過程を作ることにはほかならない。

1. 英語歌詞の聴解

「聞く」ことに焦点を置いて取り組んだのは、英語歌

詞の聴解である。この聴解は授業で取り組むテキストに関連したテーマを持つ歌を選曲し、その歌詞を聞き取るというものだ。たとえば、授業で取り上げたのは Bob Dylan の *Blowin' in the Wind* である。アルバム『フリーホイーリン・ボブ・ディラン』(1962 年)に収められた曲はアコースティック・ギターとハーモニカで演奏されたフォークソングで、湯浅学はこの歌のメッセージが「問い続けること」にあると指摘している(湯浅 2013:64)。このアルバム版を、ライブアルバム『武道館』版(1978 年)と聞き比べた。それはライブアルバム版がキーボードに女性のバックボカールを加えた 11 人編成のバンドが奏でるポップソングで、「今までレコードに刻み込まれてきた、どのボブとも違うボブ」であるためだ(同前 172)。歌詞は同じであるのにアレンジが違うために、社会への抵抗か社会との連帯か、メッセージが異なって聞こえるのだ。

この聞き比べの後、学習者は歌詞の翻訳を試み、次の訳文と読み比べた。

どれだけ遠くまで歩けば大人になれるの？

どれだけ金を払えば満足できるの？

どれだけミサイルが飛んだら戦争が終わるの？

その答えは風の中さ 風が知ってるだけさ

(The RC Succession 1988. 傍線部引用者。以下同様。)

訳したのは、ロックミュージシャンの忌野清志郎である。この日本語版を聞くと、Dylan の歌詞とは「風」の意味が異なることがわかる。Dylan は何も見えていないふりをする「男」に対して、答えは「風」の中を舞っていると歌う。それは答えを知ってはいても答えを出そうとしない政治家への批判と捉えることができる。一方、清志郎は「大人になるのを待ち「ニュースを見」ているだけでは問題が「解決」しないと歌う。それは政治家のような「男」への批判ではなく、人々を社会運動へと駆り立てる呼びかけと意味づけることができる。木村朗子が指摘するように、「八〇年代のバブル期に入ると、原発をはじめ、政治運動は低調となり、原発問題は社会の中心にはなかったかのようにみえるが、ロックミュージックの分野で原発の危険を訴える曲が出されていたのだ」(木村 2013:79-80)。

曲の聞き比べと訳の読み比べを通じて学習者が身につけたのは、音楽のアレンジによって、また訳者の

言葉の選択によって歌の意味づけが変わることである。唯一のオリジナルとされる作品は、演者や訳者といったアクターがさまざまなコンテキストと関わる中で生まれ変わるのだ。

2. 英語絵本の翻訳

歌詞の翻訳に続き取り組んだのは、「訳す」ことに焦点を置いた英語絵本の翻訳で、学習者は *The King and the Sea* を訳した²⁾。授業は夏季休暇前に絵本翻訳に向けた導入、休暇中にコンクール投稿に向けた課題の翻訳、休暇後に投稿とは別にゼミ内でコンクールを開催するという手順で行った。本稿では、ゼミ内のコンクールについて説明したい。

コンクールではまずグループで絵本の訳で難しかった点について互いに意見を出し合い、「要約・キーワード・疑問点」という項目にまとめた。次に、それぞれの訳を読み、どの翻訳がなぜよかったのかを討議し、代表者の訳を決めた。代表者は自分の訳を全体の前で音読し、その他のメンバーが訳を選んだ理由を発表した。この発表について、学習者は「翻訳」(a 正確さ、b 表現の工夫)、「発表」(a 声の大きさ、b グループの発見)の二つの観点から採点し、順位を決めた。

順位を決める際の決め手となったのは、日本語の表現だった。冒頭部分でそれを確認しよう。

“I am the king!” said the king. The sea answered with whoosh. “Hm.” The king cocked his head thoughtfully. (Janisch 2015:3)

「王さま」が「海」に向かって名乗りを上げる場面である。問題は一文目の台詞と地の文で“the king”がくり返されている点にある。ある学習者はそれを「吾輩は王である」と王さまは言った」と訳した。夏目漱石『吾輩は猫である』の英訳は *I Am a Cat* で、「猫」と「吾輩」という組み合わせのギャップが英語では伝わらないために、日本語訳を「王」、「王さま」として違いを表現したのだという³⁾。また、二文目の斜体で強調されている“whoosh”は素早く動く物音を表す語で、ここでは波の音を指している。しかし、学習者は次の会話文で「王さま」が“Hm.”と首をかしげている様子と重ねて、「海はフヘンと答えた。「ウヘン」王さまはわかってないなと首をかたむけた」と訳した。「海」と「王さま」のすれ違う

様子を音で表現したのである。

このように、英語表現とは異なる効果を日本語で作ったりそれぞれの表現を重ね合わせたりすることで、翻訳に工夫を凝らしている。学習者は、ある言語を別の言語に置き換える翻訳がオリジナルに新たな意味と形式を与える、すなわち新たなオリジナルを生み出す表現活動であることを見出していくのだ。

3. 越境文学の読解と創作

絵本翻訳の後に取り組んだのは、「読む」とことと「書く」ことに焦点を置いた、外国人作家が日本語で書く越境文学の読解と創作である。授業は学習者が日本語を外国語として捉え返すために、研究協力者の白川理恵氏の協力を得て、カナダの大学で日本語を学ぶ日本語学習者に向けて小説を創作することとした。取り上げたのは、カナダの大学で用いられている日本語教科書に収められた、イラン人日本語作家シリ・ネザマフィの『白い紙』である。

『白い紙』は「イラン・イラク戦争下のイランを舞台にイラン人の若者の恋を描いた」小説である（鎌田他 2013:118）。教科書には、日本の学校と変わらないイランの学校での「先生」と「生徒」の姿を描く場面が引用されている。しかし、「学校が終わると親の手伝いをせざるを得ないこの学校の男子」にとって「将来」は「輝かしい未来」ではない。「先生」と「生徒」のすれ違いは教室でのやりとりにとどまらず、教室の外の社会にまで続いている。イランの「生徒」が置かれた状況は「大半の生徒達の職業と進路がとつくの昔に決まっている」という、日本とは異なる現実であるのだ（同前 119）。ここには外国人作家が日本語で語らなければわからない異文化の姿がある。それは日本語作家の小説ではじめて見えてくる日本語の世界である。

この越境文学の読解を踏まえ、小説の創作にあたった。題材は、著作権者の存在しない「昔話」「童話」「民話」や、著作権の消滅した「小説」である。これはゼミで継続して取り組んでいる「BOOK SHORTS AWARD」というコンテストが設定する課題の条件に沿ったものである。

しかし、この条件が日本とカナダの学習者の置かれたそれぞれのコンテキストを浮かび上がらせた。たとえ

ば、日本の学習者が『美女と野獣』を題材にリライトした小説について、カナダの学習者は「ベルがこんな様子に変わったのは個人的にはあまり好きじゃなかったです。特に彼女の夢について、現代的とは言えないのではないかと思いました」と厳しい批判を寄せた。このコメントについて白川は、次のようにその意図を補足している。

「王子と結婚して城に住む」という夢がとても「典型的な」(Stereotypical) 古い価値観に基づいている、ということらしいです。男女のジェンダー(社会的役割)について非常に敏感な学生なので、このような意見が出たのだと思います。ベルは本編では、読書がすきでもっと知的な女性だそうです。

「夢」をめぐる価値観の相違は、高校生と大学生という年齢差や成熟度と関わっているだろう。「昔話」のリライトを通じた創作は、創作者が小説の題材をいかに解釈するかと結びつく。コメントの交換を通じて日本の学習者が選び取ったのは、主人公の女性が敵と戦い、愛を取り戻すという結末だった。

学習者による小説の創作は、越境文学における日本語作家の創作と同様に、自分を取り巻く現実を自分とは異なる他者の視点から見ることで、学習者の価値観を更新していく機会を作るのである。

4. 英語翻訳された日本文学の討議

最後に取り組んだのは「話す」ことに焦点を置いた英語翻訳された日本文学の討議で、英語への翻訳を通じて世界の主要な文学として読まれている村上春樹の短編 *Super-Frog Saves Tokyo* を扱った。授業は、研究協力者の松村香奈氏の協力を得て、本校高2の必修選択講座 English Language Literacy と合同で行った。事前の課題として小説を読み、それぞれの疑問や発見を問いとコメントという形で準備してくることとし、授業で共通する問いについてグループで討議し、発表するという形で進めた。

各グループが取り組んだのは、次のような問いだ。

3.1 What events occurred in the story?
Describe those events by following each character in each scene.

3.2 What are the two metaphors expressing

“the world” in the text?

「3.1」のように、小説でどんな出来事が起こったかという問いは、小説を読み込んだ生徒にとっては小説のストーリーを思い出しながら内容を再構成することで、逆に、小説を読み込めなかった生徒にとっては次に何が起きるかを予測したり、小説を読み込んだ生徒の説明から次にどんな出来事がなぜ起きるのかを質問したりしながら、小説の内容を組み立てていく作業となった。この作業は、たとえ小説が深く読み込めなかったとしてもグループで小説の論理に基づいて内容を組み立てていく点で、小説を離れて読む読み方、すなわちフランコ・モレッティの言う「遠読」の実践と捉えることができる⁴⁾。

逆に、「3.2」のように小説で用いられた比喻を答える問いは、小説の本文をじっくりと読み込まなければ見つけることができない。その意味で、小説にできるだけ近く寄り添って読む読み方、すなわち「遠読」とは逆の「精読」と位置づけられる。

国語と英語の授業を比較すれば、国語は「精読」を中心とした授業だと言える。国語はテキストをできるだけ深く掘り下げて読むことでそのテーマを見つけていくからである。一方、英語はテキストがたとえネイティブ・スピーカーと同様のレベルで読めなくても、たとえば、文法や構文、文章の構成、異文化といったある視点から文章を読むことで、ネイティブも見過ごしてしまうような言語や文化の問題に学習者の目を向けさせる。英語は「遠読」を行う授業なのだ。

学習者が討議を通じて身につけたのは、「精読」と「遠読」とを組み合わせてテキストを読むことである。この組み合わせによって、学習者はテキストについてただ一つの読み方があるのではなく、複数の見方、見え方、見せ方があると考えられるようになるのである。

注

- 1) 紅野謙介は、記述式問題の問題点を「「資料」の書き手の署名がないこと」と指摘している。「国語は、署名のある教材を通して、その書き手の個性的な主観を媒介に世界をとらえること」を学ぶ教科であったのに対し（紅野 2018:46）、「大学入学共通テスト」のサンプルは「「情報」を「多面的・多角的」に精査し「構造化」する」ことを目的としており、「結果的に実用的な世間知を学ばせている」と厳し

く批判している（同前 65）。

- 2) 絵本は、Sally-Ann Spencer がドイツ語から英訳したもので、イラストは Wolf Erlbruch による。この絵本は神戸女学院大学が主催する第9回絵本翻訳コンクールの課題図書で、その投稿に向けて選んだものである。
- 3) 同じ学習者は、タイトルの *The King and the Sea* がアーネスト・ヘミングウェイ『老人と海』を連想させるので、タイトルを『王さまと海』と訳したという。
- 4) 「遠読」とは「いかにテキストを読まないか」という「世界文学」を分析するための読み方である。モレッティは、翻訳によって「いかに形式が変化していくか」を学ぶことでその「メカニズム」を解き明かそうと試みている（モレッティ 2016:72-79）。

参考文献

- [Online] 綾部保志「中高英語教師がみる小学校国語教材の言語コミュニケーション論に基づくアプローチ—『ばらの谷』の談話分析による詩的言語、読書行為、対話的实践の模試」『言語文化教育研究学会 第二回研究集会 in 金沢 報告集』（最終閲覧日:2019 年 2 月 15 日）
<http://alce.jp/meeting/meeting02rep.pdf>
- 鎌田修・ボイクマン聡子・富山佳子・山本真知子, 2012, 『生きた素材で学ぶ 新・中級から上級の日本語』ジャパン・タイムス。
- 木村朗子, 2013, 『震災後文学論 あたらしい日本文学のために』青土社。
- 紅野謙介, 2018, 『国語教育の危機 大学入学共通テストと新学習指導要領』筑摩書房。
- The RC Succession, 1988, 『COVERS』キティ・レコーズ。
- 鳥飼玖美子, 2017, 『話すための英語力』講談社。
- フランコ・モレッティ, 2016, 『遠読 〈世界文学システム〉への挑戦』秋草俊一郎・今井亮一・落合一樹・高橋知之訳、みすず書房。
- 湯浅学, 2013, 『ボブ・ディラン ロックの精霊』岩波書店。
- Janisch, Heinz, 2015, *The King and the Sea*, translated by Sally-Ann Spencer, Wellington: Gecko Press.

謝辞

木村朗子先生（津田塾大学教授）、白川理恵先生（ヒューロン大学専任講師）、松村香奈先生（和光大学非常勤講師）および 2018 年度の 16 名のゼミ生とゼミに参加したみなさんに深く感謝申し上げます。

言語感覚を養う小学校の英語教育

— 絵本を活用して学ぶ意欲を育む —

立 石 喜美子 北陸学院小学校

1. 背 景

本校では、1・2年生は週に1時間、3・4年生は2時間、5・6年生は前期2時間、後期には3時間の英語の授業を全て日本人の教員とネイティブとのチームティーチングで行っている。

授業では、OXFORD UNIVERSITY PRESS社のMAGIC TIME 1(1・2年生)、ENGLISH TIME 1(3・4年生)、ENGLISH TIME 2(5・6年生)を使用している。また、オーストラリアに姉妹校があり、2年に一度、姉妹校から5、6年生が本校に来校し、3年に1度本校から4、5、6年生が姉妹校を訪問して、お互いにホームステイするなどの交流をしている。またスカイプを用いて、各学年同士で交流している。

通常の授業に加え、年齢に応じた内容をもつ英語の絵本を楽しみながら読むことで、学びにつなげていけるのではないだろうかと考え、2017年度2～6年生の人数分の英語絵本(Oxford Reading Tree、以下ORT)を導入した。

ORTを導入した理由は、グレード別になっていることで、学年毎にグレードを指定することができるため、内容が学校生活のことなど児童に親しみがあがり発達段階に応じた内容だったため、冊数が豊富で6学年で継続して読むことができるため、そして、音声を聞きながら読むことができるためである。音声データがウェブ上にあるため、家庭でも音声を聞いたり、聞きながら音読をしたりできる。そのため、宿題として課することもできた。2018年度には、300冊のORTの本を購入し児童が読みたい絵本を選んで読むことができる環境を整え、1年生から絵本音読を始めている。

教科書や姉妹校交流に絵本を加えることで、英語に触れる機会を増やして、より英語を身近に感じられるよう環境作りを行う。

2. 目 的

本研究の目的は、絵本を用いて小学生が外国語を主体的に学ぶ意欲を育むためには、どのような手立てが必要かを明らかにすることである。また、小学生の児童がレベルに応じた英語絵本を、CDやウェブ上の音声データを聴きながら音読し、絵や音を頼りにことばを学んでいくことで、リスニング、スピーキング、リーディング、ライティングの4技能がどのように育つのかを明らかにすることである。音声を聴くことで、英語の音、リズム、イントネーションに親しむ機会が増え、絵と音声を頼りに、辞書を引くのとは違う形でことばを学ぶことができると考える。

3. 方 法

ORTレベル1+から6を使用。表1のように学年別にステージを決めた上で、個々人に合ったレベルも選べるように配慮する。6年生ではステージ7から9も教室に置き、難しい絵本にチャレンジしてもよいことにしている。1週間に1冊、異なる本を持ち帰り、週に最低5回は音読したり、本を見ながら聞いたりする。夏休みや冬休みには1冊を20回音読したり、本を見ながら聞いたりする。学

校から保護者の方をお願いしていることは、音読したり、絵本を見ながら音声を聞いたりしたら、「音読カード」にサインをすることである。翌日に各担任がサインを確認する。

また、毎月ブックレポートを書いている。5、6年生では物語の要約と一番印象的だった場面を日本語で表す読解の項目もある。

4. 実践と考察

4.1 絵本の選び方

2018年度5月より本の冊数が増えたことで、児童は「読みたい」と思う絵本を選ぶことができるようになった。1週間では足りないから2週間、3週間継続して借りて上手に読めるようになりたいという児童もいる。また、CD付きの絵本になり、タブレットやパソコンを保護者から借りなくても自分で操作し、宿題に取り組むことができるようになったことで自主的に学びに向かう環境となった児童もいる。

今年度は絵本の冊数が増えたので、1年生も6月から英語絵本音読を始めた。ひらがなを学び始める学年でもあり、初めて英語に触れる児童もいるため、識字に困難を覚える児童がいる場合の事も考慮し、ひらがなを全て学び終えた後から、絵本音読を始めた。さまざまな絵本がある中、1年生は絵本の表紙を見て選んだり、中の絵を見て選んだり、題名に知っている単語が入っていることを理由に選んだりしている。また、授業中に練習してきた本を読んで発表する機会を持っているが、その際に興味をひかれ、「次はこの本を借りよう」と決めている児童もいる。進級するにつれ、自分で中を確認し、読めそうな絵本を選ぶようになっている。また、難しければさらに一週延長し、できるようになりたいと取り組んでいる。印象的だったのは、英語を苦手としている6年生の児童Aが自分の好きな動物が出てきた絵本の時、パンケーキを作る絵本の時など興味がある本を「上手になりたい。」と2週も3週も延長して借りていたことだ。6年生はステージ6から選ぶようにしているが、Aはステージ3を「これだったら読める。」と進んで選んで取り組んでいる。

4.2 授業での取り組み

毎週火曜日を、絵本を交換する曜日としており、火曜日の英語の時間には、ペアとなって読み合ったり、全体の前で発表したりしている。また、発表した絵本の内容を全体と共有したり、出てくる単語からフォニックスを取り入れた学習活動を行ったりしている。2018年度は12月末までに1年生は約20冊、2～6年生は約30冊の本を読むことができた。3月末までには、1年生は約30冊、2～6年生は約40冊の本を読むことになる。6年生は、12月からレベル7～9にチャレンジしたいという児童もでてきた。

5、6年生は、練習してきた本の音読をタブレットに録音し、その声を自分で聴いて確認している。録音後、「1.本を楽しく読むことができたか。」「2.自分の声をきいて、もっと上手になりたいと思った。」「3.オーディオの音がなくても読むことができた。」「4.絵本の絵をみることで新しい言葉を知ることができた。」「5.オーディオの

音がなくても読むことができた。」「6.本を読むことにより多くの言葉を知ることができていると思う。」の6項目について5年生20名を対象にアンケートをとって見たところ、表2のような結果となった。アンケートは5件法で行った。中点3点より高ければ、その項目に対し肯定的（強い）傾向が示されていると考える。

表 1 各学年の絵本レベルと語数との対応

学年	ステージ	語数/冊
1年生	ステージ1+	約40
2年生	ステージ1+・2	約64
3年生	ステージ3	約82
4年生	ステージ4	約154
5年生	ステージ5	約327
6年生	ステージ6	約514

表 2 絵本音読のアンケート結果

質問内容/実施月	5月	12月	12月-5月
1. 本を楽しく読むことができた。	3.8	4.4	+0.6
2. 自分の声をきいて、もっと上手になりたいと思った。	4.4	4.5	+0.1
3. オーディオの音がなくても読むことができた。	3.3	4.2	+0.9
4. 絵本の絵を見ることで、新しい言葉を知ることができた。	4.2	3.9	-0.3
5. 音を聴くことで、始めて見る単語も読むことができた。	3.8	4.7	+0.9
6. 本を読むことにより多くの言葉を知ることができていると思う。	4.2	4.4	+0.2

「2.自分の声をきいて、もっと上手になりたいと思った。」という結果は、5月 4.4、12月 4.5 と非常に高い点数となっており、だれかに聞いてもらうだけでなく自分の声を自分で聞くことで、より学ぶ意欲を高められると考えられる。

「3.オーディオの音がなくても読むことができた。」、「5.音を聴くことで始めてみる単語も読むことができた。」の項目では、5月と12月を比較すると0.8ポイント以上の伸びが見られる。これは、音読を継続していることで、読む力が伸びていると考えられる。

4.3 暗唱大会

夏休みには学年のレベルに応じた絵本を1冊、暗唱することを課題とした。夏休み明けに、それぞれのクラスで暗唱大会を行ったところ、多くの児童が文章を覚え、場面の様子を声の大きさや速さなどで表現しながら暗唱することができるようになっていた。また、「文章は見なくてもいいが、絵だけは見て発表したい。」と絵本の絵と英文を対応させながら、つまり、日本語を介してではなく、英文を英文として覚えている様子もあった。自分のレベルに合った本を選ぶことができたため、また、1か月以上もの時間を練習に費やすことができたことで、普段は英語を苦手としている児童にとっても「達成感」をもてる学習活動となった。

夏休み明けには、クラスの全員が読む様子を見ることで「自分でもできそう」と感じた児童が多く、その後はこれまで以上に積極的に取り組むようになった。

4.4 英語を実際に試してみる

6月に行った本校の3年生と姉妹校の3年生のスカイプの交流で、本校の児童は「動物クイズ」を英語で出題した。“It is gray.”、“It can climb a tree.”などヒントを出すと、オーストラリアの3年生の児童が実際に考えている様子がモニターを通して伝わってきた。また、答えの動物の写真を見せると、オーストラリアの児童が“Cute!”とリアクションを示し、クラス全体が盛り上がり上がっている様子も伝わってきた。それを見た児童は、「英語が通じて嬉しかった。」、「もっと話してみたい。」と感想を残している。資料1が実際にスカイプ交流後に児童が書いた振り返りである。姉妹校では、1年生から日本語を学習しており、スカイプ交流ではオーストラリアの児童が日本語で、本校の児童が英語で伝え合っている。「オーストラリアのみなさんが日本語をしゃべれるなんてすごいと思います。」と振り返りにあるように、オーストラリアの児童が外国語である日本語を話している様子を実際に目にすることも、大きな刺激となっていることが分かる。

10月には、実際にオーストラリアの児童が来校し、交流する時間をもった。以下は、5年生の振り返りである。

・今回の交流で英語の大切さを感じました。そうじ場へ一緒に行く時や、スーパーでは、積極的に英語を使いましたが、もう少し英語で話せたらよかったと思いました。午前中に水引や三味線、よさこいなどを教える時に、英語が分からなくて実際にやってみたりしたら、分かってくれました。分かってくれた時は嬉しかったです。これからもっと英語が話せるようになりたいです。

・スーパーでは、どれがおススメかを英語で言ってみただけ、伝わっているかわからないけれど、おススメしたお菓子を買ってくれました。その時は嬉しかったです。

・英語なんかあまり必要ないと思っていましたが、この交流で言葉として重要だと思いました。ぼ

資料 1

スカイプ交流の振り返り3年

3年児童A
スカイプの3年生と交流して 良かった。さしはさんあつて いたけれど、クイズを出したら楽し くなりました。 しんをばたきで、enをばたきで くたのてうれしかたです。 ジッグのみんながうたをうたえ てくれてうれしかったです。い
3年児童B
スカイプの時大きな声で 話して楽しかったです。 「いつもよりスカイプが」 楽しいと思いました。 おもしろいことを話して、おた くうずうずしています。 早く話したいです。 オーストラリアのみなさんが 日本語をしゃべれるなんてすごい と思います。
3年児童C
おもしろい人たちは、答えがまた クイズの答えのしんをばたき 時、おもしろいし、うたを うたえてくれて、とてもうれ しかったです。楽しかったです。 おもしろい人たちが、うたを うたえてくれて、とてもうれ しかったです。答えがまた、うた で、本当に楽しかったです。

くは、初日の昼ごはんの時に、同じ年の男の子と友達になりました。グループが一緒だったので、スーパーでいろいろ教えました。オーストラリアのみなさんは「ありがとう」や「よろしく」などの日本語も言っていて、びっくりしました。

これらの振り返りから、伝わらない部分はジェスチャーを用いるなど、どうにかして伝えようとしている様子が分かる。また、伝え合う喜びを感じることで、「もっと英語で話したい」、「英語で伝えたい」という強い思いをもっている。ことばとして用いる機会が内発的動機付けに大きく影響していることが分かる。

5. 総合考察

これまで教科書を中心に進めていた英語の授業において ORT の導入したことで、さまざまな語彙を授業に取り入れることができるようになった。親しみのない単語も新出単語として特別に学ぶ形ではなく、絵があるため、また、物語の内容があるため、児童にとって理解しやすい学びの形となっている。絵本音読による影響は、単位ごとに行う 6 年生のアセスメントにも表れている。6 年生は 1 クラスのみで児童数は 11 名。英語の習い事にいっている児童は 3 名、英語を好きかどうか 5 件法で尋ねたところ 3.8 点という結果となった。中点 3 点より高く、英語を肯定的に捉えている児童が多いと考えられる。そのクラスで、教科書の Teacher's Book にあるリスニングとライティングを確認するアセスメントを行った。“Conversation Time”として授業では以下のように会話を練習していた箇所である。

A : What color is it?

B : It's blue. Blue is my favorite color.

A : Blue is nice, but I like red.

アセスメントでは下線部が空欄になっており、聞いて書く部分であった。授業では会話を練習していた箇所である

ため、書く練習はほとんど行っていない。しかし、資料 2 のように Blue is my _ color. の favorite を書く問題においては、6 年生 11 名のうち、2 名は正しくスペリングでき、5 名の答えにおいては正確なスペリングではなかったものの、資料 2 のように f で始まること、途中に v、r の音があり、最後は t 音で終わることなど子音を捉えることができていることが分かっており、音を文字として認識していることが明らかになった。r、l の間違いや t、d の違いがあるのが、似ている音であり、音から文字にしようとしている姿勢も知ることができ、音と文字を関連付けて考えていることが分かる。絵本を聞きながら読むことは、文字と音、そして絵を関連付けながら外国語を習得できる手段になっており、絵本を楽しむにしている姿から小学生の発達段階に応じた学習方法と考えることができる。

また、実際に英語を使ってオーストラリアの児童と交流することで、「伝わった。」「もっと伝えたい。」と実感し、それが英語学習において大きな動機づけにつながっていることも明らかとなった。

6. 課題

絵本音読の継続で、音と文字とを関連付けて考えることができるようになり、リスニング、リーディング、ライティングへの影響があることは明らかになったが、本研究ではスピーキングへの影響の分析には十分に取り組んでいない。絵本にはさまざまな会話文も出てくるため、授業の中で教材として取り上げることもできると考える。また、ORT の音読を 6 年間継続することで、各学年、また継続年間によって 4 技能へどのような影響をもたらすかについても、今後明らかにしていきたい。

資料 2 “favorite”の音と文字の対応

6 年児童 A	Blue is my <u>faberid</u> color.
6 年児童 B	Blue is my <u>favariate</u> color.
6 年児童 C	Blue is my <u>fovalit</u> color.
6 年児童 D	Blue is my <u>favaret</u> color.
6 年児童 E	Blue is my <u>favarte</u> color.

アカデミックライティング・アカデミック プレゼンテーション指導

— トビタテ！留学 JAPAN アカデミック（ロング）合格生徒の指導事例 —

五十嵐 真 人 愛知中学・高等学校

1. はじめに

高校教育での探究活動の必要性和可能性を重視し、2016 年より英語での論文作成および発表の指導を開始した（五十嵐 2018）。そこでは、理系選抜クラス 2 クラスと文系選抜クラス 1 クラスの合計 119 名の高校 2 年生を対象とし、かつコミュニケーション英語Ⅱの授業や放課後の講習時間に CALL システムの Calabo EX を使用し、2016 年 11 月から 2017 年 7 月までの約 9 ヶ月間に渡り定期的集団指導を行った。そこで今回、文部科学省が展開するトビタテ！留学 JAPAN 高校生コースアカデミック（ロング）に合格し、2017 年 7 月から 12 月までイギリス留学をした 2 年生一般クラス在籍生徒 1 名に対し、帰国後の 2018 年 1 月から 12 月までの 1 年間に渡り個別指導を行った。

2. 研究目的

アカデミックライティング・アカデミックプレゼンテーションの効果的指導方法の模索として、集団指導での課題（APA の未定着、社会的意義の欠如など）が個人指導においてどの程度改善されるか。また、進研模試や英検などの外部英語試験での個人成績推移と、トビタテ！留学 JAPAN 経験およびアカデミック指導の相関性を調べる一方、多様化する高大接続における結果からその指導価値を分析する。さらに、文科省に認定されたスーパーグローバルハイスクール（SGH）校での成果発表会で発表し、対象生徒のアカデミック技能を客観的に評価、可視化していくことを目的とした。

3. 研究方法

「紙を直す」のではなく「書き手を育てる」という指導理念（佐渡島 2011）に基づき、英語論文執筆・発表・レジュメ（論文の準備原稿）作成を目標にした。さらに高大接続の観点から、自分の使命や将来、過去の経験などを可視化した「ミッションピラミッド」（五十嵐・原田 2018）や、その他の多様な活動履歴を含むポートフォリオの完成を目指した。

トビタテ！留学は、イギリス大学での文学・心理学・哲学研究という動機付けが中心だった。よって留学前に先行研究、仮説、実証方法、現地調査用アンケートなどを直接確認・指導はしなかった。帰国後、読書習慣に関する現地調査結果から、日本での継続した研究実施の希望を確認し、本研究に対する同意を対象生徒と保護者から取った上で個別指導を開始した。指導期間は、2018 年 1 月から 12 月までの 1 年間、指導回数 30 回、平均指導時間は 52.2 分間であった（表 1）。指導方法は、継続して行うプロセスアプローチで、LL 教室にて毎週 1 回放課後に行われているアカデミックライティング講習や生徒個人 PC を利用した個別指導を行った。表 2 は個人指導概略である。

プレゼンテーション活動としては、まず、高校 1 年生約 500 名を前にした発表を講堂にて 7 月に 1

度行った。年度当初は 9 月の文化祭発表を計画していたが、地元私立大学推薦入試と日程が重なったため、中間発表という形で行われた。また、8 月に早稲田大学と青山学院大学青山キャンパスのオープンキャンパスに参加し、本校 OG によるキャンパスツアーや、青山学院大学アカデミック・ライティングセンターでのチューター指導を受けた。11 月には SGH 校である名城大学附属高等学校が主催する Meijo Global Festa (MGF) 2018 プレゼンテーション部門に参加した。

表 1 指導回数と平均時間

2018 年	1 月	2 月	3 月	4 月	5 月	6 月	7 月	8 月	9 月	10 月	11 月	12 月
回数	3	7	1	3	3	1	5	1	3	0	2	1
時間 (分)	70	42.9	65	50	60	60	78	15	43.3		6	60

表 2 指導概略

2018 年	指導内容	配布資料・課題など
1 月	留学時教材確認・本研究説明	2018 年度センター英語 元論文
2 月	先行研究探求・1 st draft 概要	『理系研究者のためのアカデミックライティング』・JALT CALL レジюме
3 月	日本人高校生対象アンケート実施・集計	データの Excel 化
4 月	ポートフォリオ説明	ポートフォリオ貸出・データ分析
5 月	データ分析・Meijo Global Festa 2016 紹介	1 st draft 作成 (1500~2000 字目標)
6 月	1 st draft 確認・「ミッション」の研究動機付加	2 nd draft 作成
7 月	2 nd draft 確認・引用・参考文献・APA・図表作成・講堂プレゼンテーション	自発的日本語の先行研究・社会的貢献まとめ・『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』
8 月	卒業生講演会	ポスター作成
9 月	文化祭ポスター作成・掲示	Final draft・レジюме・PPT 作成
11 月	Meijo Global Festa 2018 反省	審査員のコメント配布
12 月	ポートフォリオ作成・事後アンケート実施	ポートフォリオ貸出・事後アンケート

指導者の研究活動としては、7 月に名城大学附属高等学校での SGH 研究会に参加、早稲田大学アカデミックセンターを視察、8 月に早稲田大学と青山学院大学オープンキャンパスに対象生徒を引率、青山学院大学アカデミックライティングセンターを視察、10 月にグローバル人材育成教育学会第 6 回全国大会にてアカデミックライティング指導と高校 1 年生学年指導の一環「ミッションピラミッド」の発表、11 月の MGF 2018 に対象生徒と高校 1 年生 28 名を引率した。

4. 結果・分析

4.1 アカデミック技能の向上・英語技能の向上

個人指導により、APA フォーマットはある程度徹底され、また研究の社会的意義も加筆された。ま

た、論文語数は英語と日本語の要約・英語本文で 3361 語であり、比較的多かった。

MGF 2018 でのプレゼンテーション部門発表では、論文とレジュメを数部用意して臨んだ。しかし、発表途中や質疑応答時に言い淀む場面があったことなどから入賞を逃した。

対象生徒は当日参加した聴衆から任意の記述式フィードバックをもらい、多くの教訓を得たようだ。一方、審査員の一人からは次の講評を頂戴した。

「イギリス留学中の日本人と現地学生の読書週間の違いに着目し、読書量、本の種類、読書に対する姿勢等をアンケート集計し、分析している研究発表を大変興味深く聞かせていただきました。（中略）研究内容の充実度に加え、口頭プレゼンの英語もたくみに使いこなし、堂々と発表としている姿も大変印象深かったです。研究をまとめた論文の準備原稿も用意しており、研究をする姿勢に一研究者として気が引き締まる思いでした。」

この評価から、大学・大学院へと通じる探求の「型」を対象生徒は十分に習得したと思われる。しかし、発表失敗の原因には練習不足があった。本校での集団指導の場合、発表練習は最低週に 1、2 回は CALL を用いて数名から全体まで複数の聴衆を前に行われる。しかし、今回の場合、個別指導での発表練習をせず、かつ集団を前にした発表は中間発表の 1 回のみであった。個人・集団を前にした発表機会の確保や、分析・研究の限界・結論を含む論文完成とその発表練習が不足した。

対象生徒は元来その語学力の高さに一目が置かれる生徒である。トビタテ！留学 JAPAN 高校生コースの中で最難関のアカデミックロングに合格するのみならず、トビタテ！留学 JAPAN メールマガジン 2018 年 3 月号には、イギリス時代の振り返りの文章が掲載された。英語力に関しては、1 年生の段階から高く、2 年生のイギリス留学後にはさらに向上し、3 年生 7 月には英検準 1 級に合格した。しかし、3 年生夏以降は私立大学推薦入試対応などから、成績は下降気味であった。アカデミック指導頻度・指導時間（表 1）との一定の相関も考えられ、指導機会の確保が今後の課題である。

4.2 高大接続

アカデミックライティング指導は、「考えるために書く」と「学問をする態度を身につける」ことが目標である（佐渡島 2011）。対象生徒は小論文と面接を課した、同志社大学グローバル・コミュニケーション学部グローバル・コミュニケーション学科英語コースに推薦合格した。本人によれば、自分の留学体験・研究論文を含んだ過去・現在・大学での学問探求と将来を含む「ミッションピラミッド」が面接時に効果があったという。また、トビタテ！合格・同志社大学合格と、MGF 2018 での失敗を比較し、発表内容の丸暗記よりも内容を箇条書きで整理し、それらを組み合わせ発表する方が自分に適した準備だとの自己分析を自発的に行ったことから、上記目標は達成されたと考える。

4.3 より良い指導方法の確立に向けて

見学した大学のチューター指導機会と時間は、生徒事前予約制で、1 回 45 分間だった。一方、今研究では主に指導者の指定制で、時間は未定であった。指導内容は、アカデミック指導中心の大学に対し、アカデミック指導と大学受験や高校生活の不安などのカウンセリングが今回は混在した。

指導機会が減少したことの原因としては、事後アンケート（五十嵐 2018 と同一のものを実施）から、対象生徒は論文・レジュメ作成・データ集約に苦勞したことが判った。しかし「書き手を育てる」観点から添削などの具体的な個別指導を指導者がしなかったことや、入試で多忙な時期の指導に

不信感が募ったことなどが推察される。結果、指導機会が失われ、学術的・精神的支援が欠如した。よって高校でのアカデミック指導は、実施時期と方法に配慮や工夫が必要である。

5. 今後の展望

大学生に対する言語表現能力育成授業は多くの大学で導入実施されている（大島 2003¹）が、現在大学の約 4%しか専門指導機関を設置していないという（小林・中竹 2018）。また、中等教育においては個人にライティングを指導する余裕や体制が整っていないのが現状である（佐渡島 2011）。今後は、大学同様高校においても、各教科からの有志教員から構成されるアカデミック・ライティングセンターを設置し、多様な学術的興味を有する生徒への個別指導機会を提供し、小論文指導と異なる探究活動の「型」を指導する必要がある。また、高大一貫校・中高一貫校であれば、共通アカデミック・ライティングセンターの設立や、上下級生の共同研究・発表会にも意義がある。

6. 謝 辞

早稲田大学佐渡島紗織教授には、センター紹介・チューター研修見学の許可や研究論文まで頂戴した。青山学院大学アカデミック・ライティングセンター小林至道氏・中林真依子氏には、チューター大学院生の個人指導を、また、神田外語大学アカデミックサクセスセンター釜田友里江氏からは個人指導を頂戴した。加えて、名城大学附属高等学校伊藤副校長・羽石教育開発部副部長・中條教諭からは、7月 SGH 研究会への本校教員の参加と、11月 MGF 2018 への本校生徒の参加を許可頂いた。名城大学外国語学部アーナンダ・クマール教授にはグローバル人材育成教育学会第 6 回全国大会にて発表機会を頂戴した。ここに関係各所の諸先生への深い感謝を記す。

引用・参考文献

- 五十嵐真人, 2018, 「アカデミックライティング・アカデミックプレゼンテーション実施報告」『日本私学教育研究所 調査資料』254: 79-89.
- 五十嵐真人・原田貴之, 2018, 「アカデミックプレゼンテーション（高大接続の一事例）」第 6 回グローバル人材育成教育学会報告原稿.
- 大島弥生, 2003, 「日本語アカデミック・ライティング教育の可能性：日本語非母語・母語話者双方に資するものを目指して」『言語文化と日本語教育』2003 年 11 月増刊特集号, 198-224.
- Hilary Glassman-deal, 2009, 『Science Research Writing: A Guide for Non-Native Speakers of English』=2011（甲斐基文・小島正樹訳）『理系研究者のためのアカデミックライティング』東京図書
- 小林至道・中林真依子, 2018, 「青山学院大学 アカデミック・ライティングセンター（AWC）ってどんなところ？」青山学院大学オープンキャンパス（2018 年 8 月 3 日）@17607 教室配布資料.
- 佐渡島紗織, 2011, 「日本におけるアカデミック・ライティングへの取り組み」『インターナショナルナーシングレビュー』34(3): 24-33.
- 佐渡島紗織・坂本麻裕子・大野真澄編著, 2015, 『レポート・論文をさらによくする「書き直し」ガイド』大修館書店

¹ 「私立大学における一年次教育の実態—『学部長調査』（平成 13 年）の結果から—」研究代表者山田礼子 日本私立大学協会附置私学高等教育研究所調査報告書 1-27.（同研究所ホームページ、http://www3.ocn.ne.jp/~riihe/fresh_people.html、2003 年 7 月アクセス）を大島が参照

「歴史的思考力」を深める 「アクティブラーニング型」世界史授業の開発

川 島 啓 一 同志社中学・高等学校

はじめに

どのように歴史の授業をデザインすれば、生徒の「歴史的思考力」は深まるのだろうか。これを実現するためには、講義一辺倒の授業だけではなく「アクティブラーニング型」の歴史授業を実践し、生徒が資料を読み解いて問いを考え、そしてその解答を級友とともに作成する歴史学習が有効である。本研究開発は、このような動機のもとで実施した。なお、本研究開発は、第3学年の選択講座で前近代史を概説する世界史Bの授業で行われた(4単位、受講生総数66名、2講座開設、31名・35名)。

1. 「歴史的思考力」とは？

本研究開発では、主として次の二つを参考にした。一つは、1994年にアメリカ合衆国で発表された歴史の全米基準を鳥山孟郎が整理した『『歴史的思考』についての基準の概要』(鳥山 2003: 62-63)である。もう一つは、小川幸司が提唱した「世界史の「知」の三層構造」(小川 2011: 5, 329)である。

まず、『『歴史的思考』についての基準の概要』の「<基準3>歴史分析と解釈」では、「A. 歴史的文書や叙述の著者または出典を明らかにすること」「B. 異なる思想、価値、個性、態度、制度の類似点と相違点を確認しつつ比較対照すること」

「C. 歴史上の解釈と事実の違いをはっきりさせること」「D. 多様な見方を考慮に入れること」

「E. 個人の重要性、思想の影響、偶然の役割を含む複合的な因果関係に留意しながら、原因と結果の関係を分析すること」

「F. 歴史的必然論について議論をたたかわせること」「G. 互いに競合する歴史叙述を比較対照す

ること」「H. 歴史の解釈は暫定的なものであると捉えること」「I. 歴史家のあいだの主要な論争を検討すること」「J. 過去になされた決定のもたらす影響について仮説を立てること」という重要な指摘がなされている。



図1 ペアで意見を共有

次に、小川の「世界史の『知』の三層構造」では、「第一の基層に、何年にどのようなことが起こったかという事件・事実の列挙」があり、「第二に、その事件・事実を前にして、どのような歴史の論理がよみとれるかという解釈の層」がある。第三層は「歴史を素材にして人間のありかたや政治のありかた、ひいては自分の生き方について『歴史批評』を行う、という“知”のいとなみ」である。さらに、小川は『『今日、この歴史を学んだ意味』というものが、毎時間の授業で、たち上がってくる。こうした知的営為が教室でなされることが、暗記に堕した歴史教育を刷新する道であろう』(小川 2011: 329)と厳しく指摘する。

以上を参考にして、授業で生徒に課す問いを作成した(参考資料「問の一覧表」参照)。それは、①「単

元を貫く問い」、②「クリティカル・シンキング：批判的思考」、③「つなぐ・くらべる：現代的思考・比較的思考」、④「ジェンダーの視点から」である。なお、私は『歴史総合』におけるジェンダー史学習案という問いの一覧をすでに発表している（川島 2018：84-85）。

①「単元を貫く問い」は、ウィギンズらが指摘している「本質的な問い」を参考に作成した（田中他 2011：189）。その「本質的な問い」は、(1)「私たちの人生を通して何度も起こる重要な」問い、(2)「学問における核となる観念と探究に対応している」問い、(3)「生徒たちに重要だが複雑な観念、知識、ノウハウを効果的に探究し意味を把握するのを助ける」ような問い、(4)「特定の学習者たち、また多様な組み合わせの学習者たちを最も良く惹きつける」ような問い、を意味する。

②「クリティカル・シンキング：批判的思考」では、生徒が論理的で合理的な根拠を指摘しているかどうかを重視した。③「つなぐ・くらべる：現代的思考・比較的思考」では、歴史に特徴的な「時間と空間に関する問い」を作成した。④「ジェンダーの視点から」という問いは歴史をより多面的・多角的に学ぶために作成した。

2. 「アクティブラーニング型」世界史授業とは？

「アクティブラーニング型授業」とは、「知識を習得する時間（講義パート）と、それをふまえた書く・話す・発表するなどの活動の時間（アクティブラーニングパート）とを組み合わせた」授業をさす（溝上 2016：35）。

本研究開発では世界史 B（4 単位）の各単元に 2 単位時間（50 分×2 時間）を配当した。1 時間目は、①「一つの問い」の提示、②教員の概説

（10～20 分程度）、そして残りの時間で、③生徒の資料読解（個人→ペアやグループワークで共有）、④生徒の問いへの解答（個人→ペアやグループワークで共有し解答作成）、⑤生徒の解答の可視化（全グループのホワイトボードの掲示や黒板への記入）、⑥教員による評価・解説、⑦生徒の振り返りシートの記入・回収、⑧宿題の告知、を行っ



図2 グループで解答作成

た。宿題は、プリントの残りの問いである（「問いの一覧表」以外にいくつか基本的な問いがプリントに記載されている）。次の授業までに解いてくることを課した。なお、①「一つの問い」は、私が作成した①～④の問いの中からペアやグループワークが深まる問いを適宜選んだ。

2 時間目は、宿題の評価・解説を行う。①教員から指名された生徒による黒板への解答の記入（基本的に黒板を 8 分割して 8 人が記入する。多様な回答が予想される問いは適宜二人を指名して同じ問いを解答させた。）、②教員による評価・解説、を行った。

なお、グループワーク（4 人）では役割を設定した。①リーダー役、②書記役、③報告役、④計時役である。特に、①には「メンバーの意見を引き出してグループの見解をまとめること」、②には「ホワイトボードを掲示するから見やすく書くこと」、③には「教壇や座席の場で級友に説明するので何を発言するのか考えておくこと」、④には「解答時間が少なくなったら警告すること」を指示した。

3. 協同学習の理論の援用

「アクティブラーニング型授業」をより自律的で本質的な学びへと導くために、ジョンソン兄弟が開発した協同学習の理論を援用した（杉江 2011：36-37）。それは、集団間の競争を用いないものであり、集団の取り組み方を重視し、集団運営に関わる訓練にも力をいれたものである。また、ジョンソン兄弟

の協同学習では5つの基本的要素、すなわち①促進的相互依存関係、②対面的な相互作用、③個人の責任、④対人技能や小集団の運営技能、⑤集団改善手続きが不可欠である、としている。

4. 生徒へのアンケート調査とその結果

無記名アンケート調査を2018年4月の開講時に約60項目（回答数65/66名）、2019年1月に約90項目で行った（回答数64/66名）。

これらを比較すると、グループワークが苦手だと思う生徒は、約44%から約19%に減少し、一方、苦手と思わない生徒は、約55%から約81%へ増加した。また4月に、グループワークが歴史学習に適していると思わない生徒は約23%、適していると思う生徒は約77%であった。これと単純には比較できないが、1月には、高校生の歴史学習にはアクティブラーニングが有効だと思わない生徒は約3%、有効だと思う生徒は約97%であった。また1月に、アクティブラーニングが歴史の理解を深めたと思わなかった生徒は約5%、深めたと思った生徒は約95%であった。さらに、アクティブラーニングでは「歴史的思考力」が深まる、と思わなかった生徒は約8%、深まると思った生徒は約92%であった。

おわりに

本研究開発において生徒の「歴史的思考力」を深めるための「問いの一覧表」を開発・実践できたことは大きな成果であった。また、一年を通じて「ア

とも大きな成果であった。しかしながら、ペアやグループワークの苦手意識を克服させられなかったことや「歴史的思考力」の深まりをより一層どのように評価するのか、など課題は山積している。アンケート結果をさらに分析し、一人ひとりの生徒の学習権が十分に保証される授業を今後も開発してゆきたい。

さらに、米山（2016）で実践されているような多様で優れた世界史授業を展開してゆきたい。

参考文献

- 小川幸司, 2011, 『世界史との対話〈上〉——70時間の歴史批評』地歴社。
川島啓一, 2018, 「ジェンダー視点をどう取り入れるか?——高校歴史教育の現場から」『ジェンダー史学』14: 69-85。
杉江修治, 2011, 『協同学習入門——基本の理解と51の工夫』ナカニシヤ出版。
田中耕治他著, 2011, 『新しい時代の教育課程——第3版』有斐閣。
鳥山孟郎, 2003, 『考える力を伸ばす世界史の授業』青木書店。
溝上慎一編, 2016, 『高等学校におけるアクティブラーニング——理論編』東信堂。
三成美保・姫岡とし子・小浜正子編, 2014, 『歴史を読み替える——世界史からみたジェンダー』大月書店。
米山宏史, 2016, 『未来を切り拓く世界史教育の探求』花伝社。

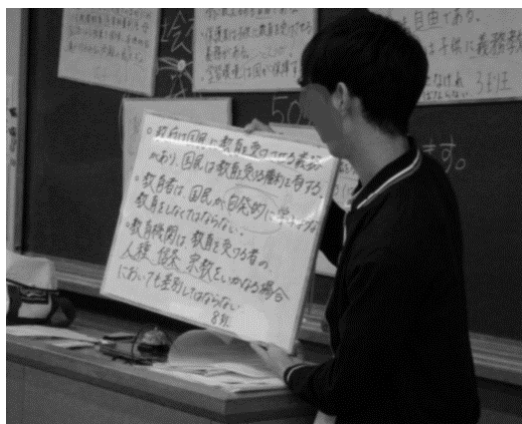


図3 報告役が教壇で説明する

クティブラーニング型」世界史授業を実践できたこ

参考資料「問いの一覧表」

	テーマ	①単元を貫く問い	②クリティカル・シンキング: 批判的思考	③「つなぐ」「くらべる」 : 現代的思考・比較的思考	④ジェンダーの視点から
No.1	人類の出現と進化	なぜヒトは進化できたのか。	人類の進化について、あるネアンデルタール人(旧人)の化石人骨の脳容量は、より進化したと考えられるクロマニヨン人(新人)より多い場合がある。脳容量が多いにもかかわらず、なぜ彼らは絶滅したのか。	ネアンデルタール人と現代社会に生きる我々は、どちらが幸せなのだろうか。今後我々は進化するのだろうか。	「ヴァレンドルフの女性像(ヴィナス)」について、なぜこのような特徴的な容姿形態をしているのだろうか？
No.2	人類の出現と進化 ②	「余剰生産物」は人々の社会を、どのように変化したのだろうか。	人類は高度な文明を築いたはずなのに歴史上、お互いを傷つけ殺し合う戦争は止むことがない。それはなぜだろうか。	ヨーロッパ近代国家は「文明」であり、それ以外、特にアジアやアフリカは「野蛮」だとして、近代「文明」国家は「野蛮」を「文明化」させることが「使命」だと考えた(これを「文明化の使命」)。「明白な天命: マニフェスト・デスティニー」などと言うが、この問題点は何か。	農耕・牧畜社会では、男女の仕事役割が明確に分かれている場合が多く見受けられるが、それはなぜか。
No.3	メソポタミア文明	メソポタミアで興った都市国家群を「メソポタミア文明」を表現するのは、なぜか。	メソポタミアの神権政治は本当に成立したのだろうか。	「パワースポット」「スピリチュアルスポット」という言葉が巷で聞かれるように、現代人もメソポタミアのジグuratのような「聖なる場所」を求めているのだろうか。	シュメールのラガシュ市の王妃バラムタルは、その政治力をどのように行使したのか。
No.4	エジプト文明	なぜ古代エジプトでは、高度な文明が誕生したのだろうか。	エジプト文明は、「輝かしい人類の栄光」などとしてメディアでよく取り上げられるが、その「栄光」の裏にある歴史的事実は、どのようなものか。	「エジプトはナイルの賜物(たまもの)」(ヘロドトス: 古代ギリシアの歴史家)といわれるようにエジプト文明は水源であるナイル川が育んだ。我々の現代的な生活と水源(河川や湖沼)との関係をどのように考えるべきだろうか。	古代エジプトでは、王妃は王の姉妹である場合があったが、それはなぜか。
No.5	中国文明	文明を育んだ黄土にはどんな特徴があるのか。	中国の王朝交代において、易姓革命の「神権」は「支配者が有徳者に位を譲ること」だが、実際には「有徳者」であるかどうかにかかわらず、「神権」が遂行された。それはなぜか。	多くの現代国家は憲法で政教分離を規定しているが、股のように神の力を利用した政治の方が、安定した世の中を実現できるのだろうか。あなたはこう思いますか。	中国では古くから、男が耕作し、女が紡績を司ることが基本的な性別役割分業とされていたが、女性が農業労働に従事することも少なくなかった。それはなぜか。
No.6	騎馬遊牧民の登場	なぜ中央アジアの諸国家は、周辺の王朝に大きな影響を与えたのか。	軍事組織としての遊牧民とオアシス民は、本当に共生関係を形成できるのか。共生関係の成立、破綻の条件はなにか。	軍事商業国家としての遊牧集団と、現代の強力な軍隊(自衛力)と経済力を有する国家を比較して、その類似点を説明せよ。	中国王朝(漢〜唐)は、なぜ周辺諸国に公主(和番公主)を嫁がせたのか？
No.7	諸地域世界の成立と古代帝国の栄華	「世界帝国」が存続するためには、どのようなシステムが必要とされるのか。	「世界帝国」を形成するメリットは何か？また、「世界帝国」を形成するデメリットは何か。	古代の世界と比べて現代ははるかに「グローバル化」している。そのような「グローバル化」された社会に生きる我々には、どのような「世界」の意識が必要か。	7〜8世紀の東アジアでは、女性君主が相次いで登場したが、それはなぜか？
No.8	古代オリエント・地中海	ハカ・マシユ(アケメネス) 蘇ペルシアの支配体制はどのようなものであったか。	ペルシア生まれの宗教ゾロアスター教の「最後の審判」や「天国や地獄」の思想は、本当に支持されたのだろうか。	古代のオリンピック競技祭と現代のオリンピックの共通点、相違点はなにか。また、リオ五輪(2016.8)の際、なぜブラジルの若者は真実申立てをしたのか。	アッシリア帝国やペルシア帝国(アケメネス朝)では、「身分の差は性差よりも強くはたらいだ」と考えられているが、それはどのような事態をもたらしたのだろうか？
No.9	古代ギリシア	アテネの民主制は、どの程度まで民主的と言えるのだろうか。	クレイステネスの改革について、重要事項を審議する評議会の選出母体(選出方法は抽選)を、血縁的な四部族制から地縁的な十部族制に変更したこと、どんな影響を与えたのか。	アテネの民主政治と現代日本の民主政治を比較して、違いを述べよ。また、その違いは人々にどのような政治に対する意識(政治意識)を与えるのか。	古代ギリシアのポリスでは、どのような男女の役割が課せられていたのだろうか。
No.10	古代ローマ	小さな都市国家ローマを、地中海の覇権国家へと導いた秘密は、その共和政のシステムにあるが、なぜそう言えるのか。	「ローマの平和」とよばれる時期に生きた人々は、幸せだったのだろうか。	EU(ヨーロッパ連合)に住む人々に、古代ローマ帝国はどのように記憶されているのだろうか。	ローマ市民にはどのような権利と義務があったのか？
No.11	古代インド	仏教はどのように誕生・発展し、どのように衰退したのか。	仏教における愛敬と慈悲について、「この2種類の精神現象を「愛」の一言で表現する現代人には、人間の本来が見えにくいだろう」と述べているが、これについてあなたの見解を示せ。	なぜガウタマ・シッダールタ(のちのブッダ)は出家したのか。現代において「出家」はどのような意味を持つのか。	なぜ「カースト秩序」の維持が、女性と関係するのか？
No.12	古代中国	秦・漢時代を通して、なぜ「華夷思想」が形成されてきたのだろうか。	鉄製農具がひろまり、農業生産力が高まると、なぜ身分制や氏族のまとまりが崩壊するのか。	諸子百家の思想は混雑を深める現代の国際社会や日本社会においてどのように有効に応用できるだろうか。	儒学が官学化したのち、どのような家族観や夫婦観が正統とされていたのか。漢代では男女の刑罰上の地位はどうか？
No.13	古アメリカ文明	古アメリカ文明の特色を述べよ。	マヤ文明の研究者である青山和夫氏によると、マヤ文明が滅びた原因一つに神観の存在が考えられるという。そもそも神の力により人々を安定に導く神観が、なぜマヤ文明の崩壊を招いたと考えられるのか。	マヤ文明といわれる「四大文明」との相違点はなにか。	「ポカホンタス神話」は、なぜ形成されたのだろうか？
No.14	南北朝時代	南北朝時代とは、どんな時代か。	「秦漢帝国」、「隋唐帝国」という「栄光の時代」に対して、「五胡十六国時代」を軽視する風潮があるとすれば、それに対してどのように批判できるだろうか。	「五胡十六国時代」は、中国史上における民族大移動の時代であった。現代における民族移動の事例を答えよ。また、人々はなぜ移動するのか。	魏晉南北朝から隋唐時代の貴族制社会における女性、どのような実態であったか。
No.15	ローマ帝国の分裂・解体	なぜローマ帝国の周辺の人々は、新たな「ローマ人」になってゆくのか。	なぜローマ帝国は、392年にキリスト教を国教と定めて他の宗教を禁止したのか。	ローマ帝国は新たな「ローマ人」にならなければならぬことを発展した。この歴史的経験は新たな「日本人」にならなければならぬ人々、つまり「日本国籍を取得したい人々」をなかなか受け入れない現代日本にどのような展望を与えるのか。	ローマ帝国市民の男子とその妻に課された義務とは何か。
No.16	中央ユーラシアの発展と東アジアの再編	なぜ南北朝時代に中央ユーラシアを含んだ「三層構造」は成立したのか。	「漢化政策」は、なぜ実行されたのか。	「中国仏教の光と影-北魏の佛仏と崇仏」には、洛陽で仏教が盛んであった様子が描かれている。翻って、現在の日本の仏教をあなたはどのように捉えますか。	中国史上唯一の女帝である武则天は稀代の「悪女」とされてきたが、それはなぜか。
No.17	隋唐帝国の栄光	唐の諸制度は、なぜ普遍性が高いのか。	唐の律令制度は「優れた」制度として周辺各国が導入したがどのように、誰によって「優れた」制度だったのか。	唐の諸制度は、なぜ普遍性が高いのか。現代世界において、普遍性の高い制度とはどのような制度か。	隋の開祖(王権を開いた人物)、唐の開祖、どのようにして権力を手に入れてきたのか。
No.18	「唐宋変革」の時代	なぜ「唐宋変革」という現象が生じたのか。	宋代に中華思想はどのように変質したのか。それはなぜか。	科学の動学歌を添えて、現代日本の受験制度と比較して、自らの意見を述べよ。	なぜ宋代で「男は外、女は内」という考え(ジェンダー規範)が広まったのか。
No.19	中央ユーラシア型国家の出現	「中央ユーラシア型国家」のような、小人口の支配者が大人口を安定的に統治するためにどのような仕組みが必要とされるのか。	「中央ユーラシア型国家」の歴史を学ぶことで、一体、どんな意味があるのか。	上記、二つの和約(遼遼の盟など)は、武力紛争の絶えない現代社会にどのような歴史的教訓を与えるのか。	和番公主とは何か。また、どんな影響を与えたのか。
No.20	イスラームの成立	コーランは、ムスリムに断食の義務を課しているが、これはムスリムやイスラーム社会にどんな影響を与えるのか。	もし断食、喜捨、巡礼が義務でなく推奨規定ならば、イスラームはどのようになったとあなたは推測しますか。	イスラームの「現実主義的側面」と「内面性重視の側面」を比較しながら説明せよ。	なぜコーランでは、男性が同時に4人までの女性と婚姻契約を結ぶことを認めたのか。
No.21	イスラームの拡大	8〜9世紀に、なぜイスラームは急速に広大な領域を支配下に組み入れることができたのか。	なぜ「コーランが剣か」というイスラームに対する認識は間違っているのか。	イスラームの成立・拡大という歴史の経緯は、現代社会にどのような示唆を与えるのか。	「男は女の擁護者である。それは神が彼らを優位においたからであり、彼らが自分の財産から金を出すためである」(コーラン女性章第34節)というコーランの章句は、どのような影響を与えるのか。
No.22	キリスト教=ヨーロッパ世界の形成	ヴァイキングとは、どんな人々か。	ゲルマン人(諸部族)は暴力で破壊尽くすような人々というイメージは本当か。	古代以来の一体性を失った地中海世界における三つの文明圏とは何か。その文明圏の歴史的意義は何か。	ゲルマン社会の婚姻可能年齢は何歳であったか。少年を民衆に受け入れる条件は何か。夫婦別産制は、夫婦にどのような影響を与えたのだろうか。
No.23	キリスト教=ヨーロッパ世界の形成 ②	聖職叙任権闘争は、なぜ生じたのか。	ヨーロッパの主従関係は、東アジアの主従関係と大きく異なっている点がある。それは何か。またなぜか。	現在に修道院が存在する現代的意義を述べよ。	カトリック教会では、婚姻をどのようなものかとしてきたのか。カトリック婚姻の3つの柱は何か。
No.24	キリスト教=ヨーロッパ世界の形成 ③	十字軍運動の結果、西欧中世社会にどんな影響をもたらされたのか。	現代中東のIS(アイエス)の広報担当者も、現状を説明する際に「十字軍」という言葉を用いている。これはなぜだろうか。	第3回十字軍に従軍したリチャード1世はイギリス史上の英雄で、ロンドンの中心にあるウェストミンスター宮殿にその騎馬像が飾られている。十字軍でムスリム捕虜を虐殺した人物を称えることは、現代にどのような影響を与えるか。撤去すべきか、否か。	西欧中世の貴族身分では、なぜ男爵や肉体的障害者が、貴族女性の美徳とされたのか。またなぜ、幼少時に親同士で子婚約が取り決められたのか。
No.25	イスラームの多様化とネットワークの拡大	なぜイスラーム神秘主義(スーフィズム)は、信仰の大衆化や非イスラーム地域への信仰の浸透に貢献したのか。	学問の体系を確立してきたイスラームに、その体系に反発するようなスーフィズムは、なぜ誕生したのか。	イスラームは、ありとあらゆる学問を取り入れて優れた学問を築いた。ひるがえって、高校段階で諸学を学ばせること(文系・理系・文系など)と学問を分割することは、どのような影響を与えるであろうか。	イスラームが各地に広がる中で、なぜ裕福な財をなす女性が現れたのか。
No.26	ユーラシア南方の変容	なぜ港市国家は成立したのか。	インドのチョラ朝など強力な国家は「支配の正当性を主張するために巨大なヒンドゥー教寺院を建造した」と記述されているが、この状況において、支配の正当性を確保できない場合は、どんな場合か。	アユタヤの町の地図(1687年)をみて、この町が正常に機能するには、どんな政策が必要ですか。	東南アジア社会の多様性と流動性は、ジェンダー秩序にどのような影響を与えたのか。
No.27	陸海のネットワークの連鎖	ユーラシア陸海の商業ネットワークを利用する商人の行動パターンは、どのようなものか。	ヨーロッパ諸国によるアフリカの植民地化以降、アフリカはたびたび「暗黒大陸」と呼ばれてきた。この不当性を説明せよ。	現代世界では、人類がまだかつて経験したことのないほどのスピードで「グローバル化」が進んでいる。同時に世界中での富の格差が急速に拡大し、貧困がますます再生産されている。この「グローバル化」現象は地球上の人々を幸せにできるだろうか。否か。またなぜか。	海を渡る男性と女性の長距離移動におけるジェンダー構造はどのようなものか。
No.28	モンゴル帝国の成立と拡大	なぜモンゴル帝国は、急速に拡大したのか。	モンゴルは、特許すべき強力な軍事力を有していたが、単純な軍事国家ではない。それはなぜか。	モンゴル帝国と現代のアメリカ合衆国の国家システムを比較して、どのような共通点を指摘することができるだろうか(政治、軍事、経済、社会、文化など)。	ルブルク「旅行記」では、労働上の男女の分業はどのように述べられているのか。また、なぜ遊牧民は一般的に男性優位の文化をもつのか。
No.29	モンゴル帝国とアフロ・ユーラシアの「グローバル化」	なぜ「世界史はモンゴル帝国とともに始まった」と言えるのか。	フビライは、印刷された紙幣(交鈔)を発行したが、金銀などの実物が決定的な価値を持つ世界でその行為は異例である。なぜ印刷された紙幣が価値を持てたのか？	モンゴル帝国の歴史的経験は、複雑かつ混沌化する現代社会に生きる我々にどのような示唆・教訓を与えるのか。	チンギス汗の婚姻戦略とはどのようなものであったか。

英語 4 技能を向上させるアクティブラーニング型授業

中 村 憲 幸 東山中学・高等学校

1. はじめに

英語科教員として、英語を自由に操る生徒を一人でも多く輩出したい。その思いから、従来多くの学校で行われてきた英文法と英文訳読中心の授業ではなく、英語 4 技能（読む、書く、聞く、話す）をバランスよく高められる学びの場を生徒に提供し、さらに環境問題や宗教、紛争といった地球規模の問題について考え、自身の意見を持ち、それらを論理的に表現できるようなるための場も生徒に提供したいと考える。

本稿では、50 分という授業の中でいかに生徒が英語を用いて活動し、思考できるかという視点に立った授業デザインについて授業の内容、その成果や改善点について述べたい。

2. 授業内容

対象クラス：高校 2 年生（中高一貫コース）

担当授業：コミュニケーション英語Ⅱ(週 5 コマ)

1) 帯活動

1 コマ 50 分授業の中の最初の 10 分程度は帯活動として生徒が英語を使う活動とする。具体的な内容としては、容易な英語で書かれた絵本の読み聞かせをペアワークで行うというものである。まず生徒一人一人に洋書(オックスフォード・リーディング・ツリーのレベル 1+～レベル 3)を配布し、最初の 3 分で各自読んで内容を理解する。のちに、ペアを作り相手に自分の読んだ絵本の絵を英語で説明する。1 ページにつき英語は最低 1 文、絵本の英語は引用しない等の注意事項を予め伝えた上で残りの 7 分間でお互いに読み聞かせを行う。

2) 帯活動以外の活動

帯活動を除く時間(約 40 分間)は、教科書に沿って授業を進める。基本的な授業の流れを以下に述べる。

① 教科書の内容の教え合いとその準備

自分の班(1 班 5～6 名)に割当てられた範囲の内容を生徒が各自で予習し、その内容を他班に教える。

1 クラス 6 班で構成しており、予習した内容を 1 名又は 2 名で他班に教えるので予習も入念に行う。

② 要約活動

全範囲の教え合いが終わったら教科書の内容を英語で要約する。時間に余裕があれば各自のまとめたものを各班で共有し、意見交換をする。

③ 質問作り

全体像を把握したのち、学習内容についての質問を作成。最初に複数問作り、その後 1 問又は 2 問に絞る。その後、なぜその問題に絞ったのかについての理由と、その模範解答を作成する時間を設ける。

④ 質問の出し合い

各班の半数の生徒が他の班へ移動し、残った班員が他の班から移動してきた生徒に対して作った質問を出す。移動してきた生徒はその場で質問に対して答える。この活動は全て英語で行う。

⑤ エッセイライティング活動

まとめとして教員がレッスン全体に関わる本質的な質問を出し、生徒は自分の考えを書く。さらに、学習前後で考え方が変わった点があればそれも必ず書くよう指導している。

3. 英語4技能（読む・聞く・書く・話す）を向上させるための工夫

1) 読む

教科書を予習する際に読むことに加え、そのテーマに関連した英字新聞の記事を配布するなど一つのトピックについてできる限り多くの英文を読むようにしている。

また、週5コマのうち1コマは図書館で洋書を読む時間を設けている。詳しくは後述する。

2) 書く

帯活動以外の活動の②要約活動、③質問作り、⑤エッセイライティング活動において生徒は英語を書く活動を行っている。エッセイに関しては主題、理由、例示、まとめの順に論展開すること、書き始める前に構想を図示することをルールとしている。

3) 聞く

リスニング用の教材(CNN Workbook Extended Course 2018 朝日出版社)を用いて一週間に一つずつニュースを練習教材として使用している。週1回授業の中でニュース本文の内容を理解し、それ以降は帯活動後の数分で正確に音読練習するよう取り組んでいる。

また、教科書のテーマに関連したニュースやTED Talks等の動画を英語字幕付きで視聴する機会もできる限り多く設けている。

4) 話す

絵本の読み聞かせの他、生徒の日常生活(長期休暇の思い出や修学旅行の行き先など)についてペアで話すように指示を出す等、帯活動で英語を話す時間を設けている。また、帯活動以外の活動④の質問の出し合いの時間はすべて英語でのやり取りなので生徒たちは英語で質問を伝え、英語で答えることになっている。

生徒の関心が高そうな題材の場合は上記の①～⑤の活動に加えて各班に課題を与え、英語で発表を行っている。

4. グローバル・イシューへの関心を高める工夫

英語を使うことは、他国の人と話すことであり、環境問題や移民問題、紛争や宗教といった地球規模の諸問題について自身の意見を持つ必要がある。その想いから授業で扱う題材を考えながら授業を進めた。

前期はCROWN English Communication II(三省堂)を用い、夏休み以降はGlobal Issues(オックスフォード大学出版局)を用いた。教科書のトピックに関連するニュースの中でも新しいものを読む機会や視聴する機会を設けることで生徒の関心を引きだす工夫も心掛けた。また、一つの問題に関して様々な角度から考えるために、ディベートやペアワークで議論する等の活動をレッスンの内容に応じて取り入れた。



図1 絵本の読み聞かせの様子



図2 作った質問を出し合う様子

5. 成果と改善点について

1) 成果

① アクティブラーニング型授業にした結果

現在生徒は高校3年生を目前に控えて受験勉強に向けての意識も高まっているようだが、アクティブラーニング型授業を楽しんでいる様子である。生徒は協働学習を通じて互いに意見を交わす機会や質問をする機会が増えたためお互いを尊重し合うようになった。また、授業内で英文法や英文訳読の時間をなくしたことによって生徒は自主的に英文法の学習をするようになり、本文の訳については授業内の教え合いの活動のために自分たちで予習するようになった。班内で相談しても分からない場合は教員に質問するようになり、質問の内容も非常に質の高いものとなった。

② グローバル・イシューについて考える機会を与えた結果

自身の考えを書くことは課していたので、一人一人が少なからず何らかの意見を持つようになったが、行動に変化がみられる生徒もいた。例えば、プラスチックによる海洋汚染の学習を行った後には教室にペットボトル用のゴミ箱が増設されていた。また、社会的弱者についての学習をした後には放課後に生徒同士でどのような人が最も社会的に立場が弱いかにについて議論している姿も見られた。

③ 生徒の英語4技能の向上

今年度校内で実施した英語4技能検定試験であるGTEC(Advancedタイプ)において、一番得点率が高かった分野がライティングで、その次がスピーキングであった。ライティングは授業で積極的に練習した成果が出た。また、1月に生徒対象の授業アンケートを実施した際に4技能の自己評価をさせたのだが、スピーキングが一番低かった。しかしこの結果から、生徒たちはまだ自信はないものの着実にスピーキングに慣れ、少しずつではあるが力を付けているようである。それに加え、先日のセンター試験の本試験を1年前倒しで試しに受験したものを自己採点した結果や定期的に受検している学力模試の結果から判断すると、読む・聞く能力についても確実に向上している様子がうかがえる。英文法と英文訳読中心で授業をしていたら読む能力はさらに向上していたかもしれないが、今年度の授業形態を通して4技能がバランスよく向上していると考えられる結果であった。

	平均得点率	全国平均との差
ライティング	72.3%	9.8%
スピーキング	70.3%	平均点未発表
リスニング	62.9%	8.5%
リーディング	58.9%	7.0%

表 1 9月に実施したGTECの分野別得点率と全国平均得点率との差（担当している生徒69名の結果）

④ 洋書の活用

帯活動で洋書を読む時間に加えて、週に1コマ図書館で洋書を読む時間を設けた。その点について生徒に授業アンケートを実施したところ、約80パーセントが洋書を読む時間を増やしてほしい或いは満足している、と回答した。実際に生徒の読むスピードや未知の単語を推測する力は学力模試等の結果からも明らかに向上しており、英語が好きな生徒(嫌いにならない生徒)も洋書のおかげでは、と感じることもある。本校には朝読書の時間があるのだが、生徒の中には洋書を読む時間を設けて以来、自分で洋書を購入して朝読書の時間に読む姿が見られるようになった。

2) 改善点

① 英語を話す際の手助けの必要性

帯活動やそれ以外の協働活動で生徒には英語を話す機会をできる限り多く提供しているが、どうしても途中で日本語を話してしまう生徒がいる。大体の生徒は自分の言いたいことをうまく言えないとき或いは相手が話している英語が理解できないときに日本語を使っている。簡単な英語であってもその理解或いは表現というのは慣れておらず自信の無い生徒にとっては教員が予想していた以上に難しい活動である。

話す活動を少しでも円滑に行えるように、話し手ははっきりと大きな声で時にはゆっくりと話すことを心掛け、聞き手は話し手のことを注意深く聴き必要であればメモを取り、できれば聴き終わった後に質問をすることを心掛けようと授業中に伝えている。話せば話すほど生徒は話すことを楽しんでいる様子なので、失敗をしても良いという安心感を与えられるような雰囲気作りを大切にしながら英語を話す練習を今後もぜひ継続したい。

② 授業のマイナーチェンジの重要性

一年を通して同じ形式で授業を継続してきたが、後半は生徒の中に少々飽きている様子が伺えた。教員、生徒が一つ一つの活動を形骸化させず授業を常に新鮮な学びの場とするためにも、レッスンが変わる度に何かしらの変化を授業の中に入れようとプレゼンテーションの時間やディベートの時間を作った。今後も授業デザインをさらに入念に行う必要がある。

6. さいごに

今年度アクティブラーニング型授業を行った結果、生徒たちの英語力は個人差はあるが、バランスよく向上したと感じている。高校3年生を目前にしており、受験でも活用できると考え、読む時間の割合は少し多かったものの、話す時間と聞く時間も昨年度以上に多く設けられ、生徒の苦勞している部分や楽しめる部分にも気づく事が出来た。また、6月と10月に神奈川県为学校2校を訪問させていただいて授業見学や先生方とお話をさせていただき自身の実践を客観的に見つめる好機にも恵まれた。今年度の活動全てを踏まえて継続したい点と改善すべき点を次年度以降の自身の授業デザインの参考にしたい。

参加型授業における 「見える学力」「見えない学力」 向上の実践

—「主体的・対話的で深い学び」を目指して—

住 森 広 平 大阪高等学校

1. はじめに

大阪高等学校は大阪市東淀川区に位置する全日制普通科の私立学校である。在籍生徒の約7割は大学進学するが、ほとんどの生徒はAO入試や指定校推薦入試を活用している。そして古典（古文）を入試科目として受験に挑戦する生徒は全体の1割ほどである。ましてや就職や専門学校を進学先に選ぶ生徒も学級に在籍しており、これら様々な進路選択を行なう生徒が同じ教室で授業を受けている。その環境下で古典を受験目的に重点を置き、授業展開をしても効果的ではない。まったく生徒の興味・関心を引くことがないからである。しかし国公立大学進学を目指す生徒もわずかにいる以上、センター試験程度の文章は読めるように持っていきたい。同じ教室に多様な進路選択者がいることが、授業の進度や深度の困難さを引き起こしている。

国内の多くの高校が本校と同様の状況にある中、新学習指導要領はすべての教科において「主体的・対話的で深い学び」が求められる。「知識及び技能」だけでなく「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」が重要だとした。明らかに、受験指導にとどまらずその先に広がる学びが授業において求められている。現桃山学院教育大学学長の梶田叡一氏は「見える学力」と「見えない学力」として『『確かな学力』の冰山モデル』で示した。「見える学力」とは新学習指導要領における「知識及び技能」の部分であり、「見えない学力」とは「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」である。今後の教育活動においてこの「見えない学力」の向上を授業の狙いの1つとすることが必要である。

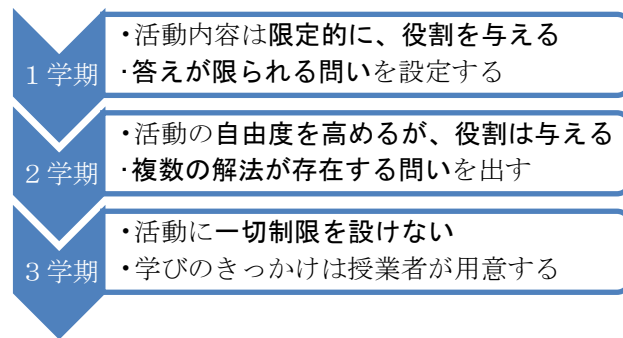
では、本校のような成績層の学校は「見える学力」と「見えない学力」の両輪をどのように育成していけばよいのだろうか。そしてその為に、どのようなアプローチで授業を行なうことが望ましいのだろうか。古典という科目を通して2つの学力の向上を図った1年間の実践をまとめた。

2. 授業実践について—「主体的・対話的で深い学び」を目指して—

本研究にはある目標がある。「周りとの関わりを通じて自身を人間的に成長させていくこと」である。周りに関わりあう中で、生徒自身が見える学力・見えない学力の両方を伸ばしてほしい。その狙いを持って、授業実践に取り組んだ。第2学年を担当した今年1年間の授業構成は以下のとおりである。

- | |
|----------------------------------|
| 1 学期中間考査まで：『宇治拾遺物語』、『沙石集』、『十訓抄』 |
| 1 学期期末考査まで：『伊勢物語』、『大和物語』、『枕草子』 |
| 2 学期中間考査まで：『源氏物語』 |
| 2 学期期末考査まで：『平家物語』、『十訓抄』、『実力錬成問題』 |
| 3 学期学年末考査まで：『枕草子』、『紫式部日記』、『無名草子』 |

図1 年間授業概要



年間の授業概要を、図1に示した。グループ活動の意識付けを行なう1学期は活動内容を限定的に、そして答えが出やすい問いを設定した。グループ活動への意識が浸透した2学期は活動の自由度を高める一方で役割設定を教員主導で行なった。また、答えが1つに限らない問いも出した。総まとめとして3学期は自分たちで活動を設定するミーティングの時間を設定した。教員はファシリテーターの役割に徹した。

それぞれの学期を詳しくみていくと、1学期は多くの教材に触れながら、読むことと考えることをテーマにした。グループワークに対する意識付けが必要と考え、教材が変わる中でも可能な限り同じ形式の学習活動を取り入れた。6つの教材で一貫して行なったのは、現代語訳の空欄補充と主題を考えることの2点である。主題の考え方としては、①自分で主題テーマを考える、②グループで自分の考えた主題テーマを出し合いながら意見交換する、③主題テーマを考え直す、の3段階で取り組んだ。個人活動（内化）からグループ活動（外化）、そして個人活動（内化）と、視点を何度も切り替えられるようにして、理解の定着だけでなく思考フレームの変化を図った。

2学期は『源氏物語』という大作に取り組んだことと実力問題の読み解きに集中した為、教材数としては少なくなった。そして読みと思考のさらなる向上を目指し、自分たちで内容説明することに重きを置いた。最も時間を掛けて取り組んだのは、各グループによる内容説明である。それぞれ話の切れ目ごとに担当グループを決め、各グループがその範囲の説明を行なった。説明形式は各自に任せ、最後の質疑応答によって説明の不足分や誤りは取り除くようにした。そこで効果的と感じたのは、教師の介入を少なくすることで、生徒たちから受身の姿勢が消えていったことである。たとえば『源氏物語』冒頭部分で『時めき給ふありけり』とあるが、なぜここで『給ふ』は連体形になるのか」という質問が飛んだ。これまでの授業形態では教員から説明を受けて聞き流されていたような内容が、クラスメイト間での授業によって引き出された場面である。「聞き手の各グループには質問内容も評価に加える」と指示していたのが理由の1つかもしいない。授業を行なうグループにも聞き手側のグループにもいい緊張感が漂っていた。

3学期はさらに自分たちで考える時間を大切にしてもらおうと、授業のほぼ全時間をワークとした。平安女流文学の中心人物である清少納言と紫式部にスポットを当て、これまで何度か触れた『枕草子』や『源氏物語』、その他、2名のことに言及している文章を参照しながらそれぞれの人物像を作り出してもらった。その後は参考文献を読んだりクラスメイトから意見をもらったりして、新しく人物像を書き直すというワークに何度も繰り返し挑戦した。限られた時間のため、資料の読みこみにも限界はあったが生徒たちは一定の変化を感じたようである。当時の人物について徹底的に考えることで、それがどう現代と繋がるのか、どう自分と繋がるのかを感じることを目標とした。

また、ワークは人数に使用条件を設定することでこちらの狙いを伝えやすくした。そして各ワークにおける時間は15分までとし、15分経過すると一旦こちらで説明や進捗状況を整理するようにした。そうして時

間の枠組みを設定することで生徒にとっても活動しやすい空間を作ること心掛けた。

2人：音読、答え合わせなど、どちらかというと作業的なもの。2人だとペアごとに相性の差異が出やすいので、教え合いや創造力が問われるものには向いていない。

3人：小規模のワークに最適。1人が発表、1人が書記、1人が聴衆など。おおよそ1クラス14グループでできる。遊びが出にくい男女比は一致しないこともあり、嫌がる生徒もいる。

4人：ジグソー法の授業形式に向いている。4つの役割（後述）を必ず提示した。

今年度は、すべての授業でペアワークやグループワークを短時間でも取り入れるようにした。その時に各クラスで生徒に大切にしてもらったことは以下の3点である。

- ① 理解するために自分たちが中心となって動くこと
- ② 一人よがりにならず、チーム（ペア・グループ）を大切にすること
- ③ 自分の役割を理解し、チーム（ペア・グループ）の一員であることを自覚すること

この3点を大切にした理由は、生徒に「責任感」を持ってほしいからである。自分が成長する為に授業を受けているとは生徒も分かってはいるが、どうしても手を抜くタイミングを探してしまいがちだ。その姿勢ではなかなか授業が身に入らない。大半の生徒たちは講義型の授業を受けた時点で受身になってしまうのではないだろうか。一方、クラスメイト同士で問題解決へ取り組んでもらうとあまり受身の姿勢にはならない。授業を越えた関係性がそこには存在するからだと考える。「クラスメイトに迷惑を掛けられない」、そういった責任感を持った生徒は、クラスメイトとの対話を図る。

それでも当然私語をしてしまう生徒が出てくる可能性もある。そこで必要なのが「役割」になる。各グループで、誰がどんな役割を担うのかを明確にしていく。例えば4人グループの場合、4つの役割を提示し、それぞれが役割を果たさない限りグループとしての活動が成立しない旨を伝える。またグループ内での学力差を踏まえ、4つの役割については難易度に若干の差を設定した。4人がどの役割分担を担うかはすべて自分たちで決めてもらう。授業者による解説が行なわれるまでに「自分の役割を終える→他の生徒に説明する→他のメンバーもそれを理解する」という3段階を経てもらう。実際に理解できたかは、リフレクションの時間に小テストを盛り込んだり次の授業で復習テストを設けたりすることで確認してきた。50分間が生徒にとってハードなものになるが、否が応でも理解しなければならない時間となる。

3. 「見える学力」「見えない学力」の成果

ではこの授業実践により成果を見ていく。まず「見える学力」ではどのような変化が見られたのだろうか。今回対象となったクラスの生徒たちの1年半の成績推移を確認した。すると模擬試験での結果が著しく向上したことがわかった。

表1 2018年度大阪高等学校
2年生文理文系コース模擬試験成績推移

右図が当学年の模擬試験での成績になる。「国語」という枠組みでの結果になってしまうが、現代文の成績と古典の成績で大きな特徴の差がなかったため、古文の授業の検証資料として参考にしたい。また、「上位層」「中上位層」などの層については学力層を偏差値別に5段階に分けたものである。

上昇傾向にあることは明らかである。入試科目として活用しない生徒も多くいる中での結果は、授業において体得したものが大きいと見てもよいのではないだろうか。

2017年 4月入学生	2017年 7月模試	2018年 11月模試
上位層	0名	1名
中上位層	1名	6名
中間層	46名	61名
中下位層	58名	59名
下位層	45名	26名

その「見える学力」向上の背景には授業での生徒の前向きな姿勢、つまり「見えない学力」の支えがある。

今回授業評価アンケートを選択型と記述型で行なった。そこから生徒たちがどのような効果を実感しているのか見取った。アンケートを取った生徒のうち、約94%の生徒が「グループ学習は効果的である」と回答している。その理由として最も多かった回答が「新たな視点を取り入れられる、新しい発見を得られる」であった。その次が「コミュニケーション能力の向上を図れる」とことと「学習環境として集中しやすい」、次いで「時間短縮になる」であった。思考力・判断力の養成や学ぶ姿勢に良い影響を与えられていることが分かる。この結果は、学びの空間をクラスメイト同士で作りに上げているという感覚が彼らの中で根付き始めているからではないだろうか。特に3学期が効果的で、対話により自分の考えが深まっていく過程を生徒は体験できたようだ。以下は年間を通した授業に対する感想の一部である。(すべて原文ママ)

A (女子)「元々、人と関わるのが苦手で『人の意見なんか聞く必要ない』とか思っていたけど、この古典の授業で人と話さなきゃいけなくなった時、自分から話し掛けないと何の収穫もないから、話しかけていろんな意見に触れたことが、よかったと思う」

B (女子)「他人が思っていることを吸収して、それを自分のものに取り入れることをできるのが、グループ活動であり、クラスメイトとの関わりやと思ってる。1人で黙々としているよりグループでする方が責任感もあり、楽しくできる」

C (男子)「自分とはまったくちがう視点からの意見をみて驚いたし、こんな見方もあるのかあと思った。それをみることによって自分も客観的に自分とは少しちがう視点から見られるようになった。物事を柔軟に考え、想像力を豊かに働かせることの大事さに気づいた」

D (女子)「このクラスのみんなの意見を聞きながら、『あ、こういう考え方もあるんだな』とより深く古典を勉強できて、すごく良かったし、いろいろな面で考え方がすごく変わったりして、すごく楽しく自分の意見を磨けました。元々古典に対する苦手意識が高くて、正直嫌いでしたが、この1年間の古典はそんなに嫌や！って思うことがなくて、楽しいな～って思えることが多くなりました。それはグループ活動や班のみんながやっているから、自分でわからへんってなっても教えてくれる子が周りにいて、助かったし勉強になり、古典の点数が伸びました」

E (女子)「普段しゃべらない人と強制的に意見交流して、しゃべる事ができた。他の人と話すのが苦手でも、話さないといけない状況は絶対にあるから、そういう時の練習になったかもしれない。グループによっては仕切ってくれる人がいたり、自分が仕切らないといけなかったり、たくさんの立場の経験ができた」

生徒たちは「見えない学力」向上を体感している。この経験が次の学びへの意欲向上へと繋がっていく。その為成績は着実に伸びていく。生徒たちは「主体的・対話的で深い学び」を授業で実際に体感しているのではないだろうか。

4. 最後に

こちらの仕掛け次第ではもっと大きな成長ができるのではと省察している。3年生になると入試科目として活用する生徒としない生徒でさらに差が大きくなっていく。その中でどのような教材を準備し、授業として魅力的なものにさせていくのか、これから模索していきたい。

参考文献

文溪堂ホームページ (最終閲覧日：2019年2月12日) <http://www.bunkei.co.jp/school/column/0808.html>

デザイン思考を取り入れた 歴史学習における「問い」を立てるための工夫

宮 崎 亮 太 関西大学中・高等部

1. はじめに

高等学校新学習指導要領では、世界史探究・日本史探究に関する記述で「多様な資料を効果的に活用して歴史を解釈、説明する力を段階的に成長させて歴史を考察し表現する。」とある。様々な歴史事象を比較、因果関係を追究し、それを表現すること、さらには現代的な諸課題と関連させることが求められている。問いを表現し、仮説を立てて、検証し、考察する探究的学習において最も大切なのは、「問い」を立てることであるのは言うまでもない。どのような「問い」をもとにすれば生徒たちを惹きつけられるのか、歴史学習において具体と抽象を往還しながら学ぶことができるのか、多くの授業者が抱える課題ではないだろうか。そうした課題については研究会等の場で教員どうしの議論も行われているが、多面的・多角的な考察を生徒が行うことができるような切り口を授業に取り入れるため、歴史の教員以外の分野の方とのコラボレーションによって生み出される新しいアイデアを授業に活かすことを考えた。

そこで、兵庫県尼崎市のまちづくりに関わっているデザイナーやアーティスト、元芸芸員で私立学校の国語科を担当している教員などの助言を得て、デザイン思考やまちづくりの課題発見から課題解決案を立てるところまでの思考過程を参考に、高校2年の日本史Bのクラスデザインを作成し、それを授業で実践するという流れで研究に取り組んだ。

2. デザイン思考を参考に展開した日本史学習

デザイン思考とは、「観察（オブザベーション）・発想（アディエーション）・試作（プロトタイプング）」を繰り返しながらチームで協創するイノベーティブな活動」（前野 2014：20）とされる。観察とは問題点を明確にして、観察者の考えや関心をはっきりさせる。発想とはチームでアイデアを出す、可能かどうかや正誤を考えるのではなく、枠組みにとらわれない発想で考えていくことが重要である。試作とは仮説を立てて、チームで課題に取り組んでみて、検証するという作業である。

では、日本史学習にデザイン思考をどのように取り入れるかである。普段の授業において、クラスデザインを行うのは授業担当者のみで行う。しかし、視野が狭くなりがちであることと授業担当者が想定している生徒のモチベーションの推移と実際の授業とでは乖離が見られることがある。そこで、先述の通り、様々な方に私が作成した桃山文化のクラスデザインを示し、課題等を指摘していただいた上で修正してクラスデザインを作成した。

工夫した点としては、まず、生徒に提示する教員からの「問い」である。生徒たちがアイデアを出し合って学びを創造していくためには、生徒の思考を刺激し、生徒が課題意識を持つことができるような内発的な動機付けに結びつく「問い」が必要である。従来は「どのように」や「なぜ」という問いが中心になってしまい、提示する「問い」が単調となっていた。これを現代的な課題と結びつける、現代のモノやコトとの置き換えることなどによって、教員が提示する「問い」に新たな視点を加えた。

留意しておかなくてはならない点として、「問い」の表現の工夫は必要であるが、その「問い」が本来の学習目的を達成するために適切なものであるかどうか、また、「問い」に対して適切な道筋を示すことができるかが重要である。その意味では「問い」は多義的でなく、明瞭である必要がある（東京大学 栗田佳代子氏の指摘）。

次に、抽象的な歴史事象を扱うのではなく、人の営みに着目させ個人の視点に落とし込んで考えさせることを試みた点である。文化であれば作者の人間性や作品の中の人物の行動、思い、作品がどのような人びとに影響を与えたのかなどに視点を置くことで生徒の関心を引きだすことができれば良いと考えた。また、自分自身に置き換えて、どのように判断するか、考えるか、行動するかなど生徒が「自分ごと」に引きつけることを授業の途中段階で問うた。なお、歴史を「自分ごと」にするための仕掛けを行うことで、考えを発散させたり、仮説を立てたり、仮説検証の過程で新たな「問い」が生み出されたりといった学びの営みがより能動的になるのではないかと考えていた。さらに学習を深めるためには、生徒が考えた仮説にもとづいて表現された「問い」を検証し、さらに「問い」を表現するという数度の往還があると本来は良いのではないかと考えたが、時間的な制約もあり今回は実践にいたらなかった。

最後に、生徒の活動として「伝える」ことを意識させることである。生徒個人で考えたことを、自分でわかるようにワークシートやノートにまとめることはあったが、生徒が他者を意識して自分の言葉や文字で伝えるという視点をより重視した。日本史や世界史は抽象的な概念理解を必要とする場面があり、生徒がイメージできないことがある。そのため、絵や図に表現させたり、話したり、ワンフレーズで表現したりするなどアウトプットに段階を設けることによって理解の定着をはかることができるのではないかと考えた。

3. 実践の内容

目的：権力者として権力を示す方法を桃山文化の建造物などを参考に考えたり、桃山文化のメインストリームではないものを探したりするワークを通して桃山文化を理解する。

目標：対話型鑑賞法を活用した作品理解などを通して、桃山文化の建造物や絵画などの特徴を知る。

単元：桃山文化 時数：2時間

過程	内容・方法	生徒の活動
導入 (10分)	- 授業のテーマ・目的・目標を示す。 - 学校の文化についての発問 (文化の担い手や文化をつくった人々など)	配布されたワークシートの確認。
展開 (30分)	<ワーク①> - 桃山文化の作品を教科書・資料集から生徒に提示し、「カッコ良い」「おしゃれ」と感じるものを1つ出し合う。 <ワーク②> - 狩野永徳「唐獅子図屏風」を生徒に提示して、気づいた点などの出し合い、出された意見をもとに鑑賞を深める。 <ワーク③> - 生徒が有力大名として、建造物や美術作品などで権力誇示を演出する方法を考える。	- 教員の説明を聴いて、ワークに取り組む。他者の意見を聴き、自分の意見と比較する。 - 適宜、ワークシートに記入する。 「唐獅子図屏風」のプリントを配布して2人1組になって、鑑賞する。 - 個人で思考し、ペアで意見交流する。

まとめ (10分)	<本時の振り返り> ・桃山文化の特徴を考察する。 ・生徒の気づきを引き出す。	・本時の時点で、桃山文化の特徴を考えてワークシートに記入する。 ・本時で気がついたこと、学んだことをワークシートに記入する。
--------------	--	---

過程	内容・方法	生徒の活動
導入 (5分)	・前時の復習 ・授業のテーマ・目的・目標を示す。	・配布されたワークシートの確認。
展開 (30分)	<ワーク①> ・千利休が関わった「待庵」の写真を生徒に提示して、気づいた点などを出し合う。 <ワーク②> ・千利休の侘茶がなぜ、多くの人に支持されたのかを考える。(前時の振り返りで、生徒から桃山文化の特徴として「豪壮で雄大な文化」という意見が出ることを想定し、そうではない侘茶がなぜ支持を得たのかを考える) <ワーク③> ・桃山文化のメインストリームではないと生徒が考える、作品や人物などを選ぶ。あわせてその理由も考える。 <ワーク④> 授業全体を通しての考えたことや気づいたことから、問いを立てる。	・教員の説明を聴いて、ワークに取り組む。他者の意見を聴き、自分の意見と比較する。 ・適宜、ワークシートに記入する。 ・個人で思考し、ワークシートに記入し、ペアで意見交流する。 個人で思考し、ワークシートに記入し、ペアで意見交流する。 ・ワークシートに記入し、次回までに調べてくる課題とする。
まとめ (10分)	<本時の振り返り> ・全体を通して改めて、桃山文化の特徴を考察する。 ・生徒の気づきを引き出す。	・本時の時点で、桃山文化の特徴を考えてワークシートに記入する。 ・本時で気がついたこと、学んだことをワークシートに記入する。

各時代の文化の単元は、歴史学習の魅力を伝えるための素材が大変豊富であるが、作品・作者の羅列に終始するような単調な授業にも陥りやすい。しかし、文化として残っている結果だけを見るのではなく、一つひとつのムーブメントは小さいが、それがマスとなった時に文化として残ることを実感できるような文化史のクラスデザインを作成したいと考えた。

文化というのが、生徒たちとは隔絶されたものという意識が授業冒頭にはあったが、自分ならどうするか、どう行動するかを考えたり、文化をどのようにつくっていくか、社会をどのように変えていくかを文化から考えたりすることなど、文化を自分ごとにしていくための視点を持たせる工夫を行った。従来は、教科書に文化の特徴が最初に掲載されており、あとは特徴に沿って、作品などの具体例を紹介するというスタイルであったものが、網羅的に作品を紹介するのではなく、作者や当時の鑑賞者の立場になって考えることによって文化の捉え方の変化につながったと感じている。ただ、「権力を誇示する」「文化をつくる」という概念的な理解にはステップがもう少し必要であったと感じた。

4. 提 案

先述した桃山文化の実践内容を踏まえると、他の時代の文化の学習に応用することができる。事例として宝暦・化政文化について取り上げる。宝暦・化政文化の時期は、権力と対立構造をつくるばかりではなく、ウィットに富んだ、メインストリームからはみ出た表現が数多く生み出された。具体的には幕政改革の奢侈禁止の影響で新しいジャンルの浮世絵が出てくるということである。絵師などの作り手が当初は個人で動いているが、共創的にコミュニティを形成してムーブメントを起こすようになっていく。浮世絵の鑑賞を通して、時代背景や小さなコミュニティをつくってカウンターカルチャーを形成していく様子を学ぶ。

目的として、混沌とした現代において、市民社会のあり方を生徒に考えさせたいということがある。つまり、現代の市民社会では不寛容さが増して、各方面からの抑圧が生じたり、対立構造に陥りやすかったりする。そのような状況を踏まえ、小さなコミュニティがコミュニケーションをとりながら、大きなうねりとなり、課題を解決して社会を変えていくために、どのようなスキルが必要なのか。宝暦・化政文化を材料として先哲との対話をしながら現代的課題への考察を目的とした。

様々な時代の文化を形成してきた人物や作品を通して、社会の違和感に対する表現の方法や権力に対峙するのではなく、自分たちの自由や存在を守るためにどのような表現ができるか、どのようなコミュニケーション手段があるかなど生徒にとって身近な現代的な課題を単元の知識確認段階後に生徒とともに考えることができれば、クリエイティブな発想が生徒には求められ、デザイン思考を生かした自分ごとに引きつける歴史学習となるのではないだろうか。

5. おわりに

生徒が問いを表現するためには、どのような仕掛けが必要かを本研究では取り組んできた。問いを表現するための直接的なスキルには言及できていないが、カリキュラムマネジメントやクロスカリキュラムが社会的要請となっているなかで、様々な分野の方々から多くの意見を頂戴して、クラスデザインを作成し、実践できたことが成果として挙げられる。

作成途上では、人物・個人に焦点をあてることや現代的な課題とオーバーラップさせることには躊躇があったが、用語や知識の量が非常に多く、退屈と思われがちな文化史だからこそ、生徒の思考を刺激して自分を形作る他者の認識を深める学習に変貌させたいために様々なことを試みた。

今後の課題としては、文化史の仕掛けを改善して、生徒の能動的な学習によってどのような問いの表現がなされ、それを生徒たち自らが検証し、新たな問いを表現する学習活動を実践していくことである。

謝 辞

本研究にあたり、デザイナーの風間天心氏、尼崎ENGAWA化計画代表の藤本遼氏、桃山学院高等学校の森香奈子氏をはじめ関係諸氏にご協力をいただいた。この場を借りて厚く御礼を申し上げる。

参考文献

アイリーニ・デザイン思考センターホームページ（最終閲覧日：2018年2月8日）<https://designthinking.eireneuniversity.org/>

小林忠・五味文彦・浅井和春・佐野みどり,2018,『もういちど訪ねる日本の美 下』山川出版社。

前野隆司,2014,『システム×デザイン思考で世界を変える』日経B P社。

柞磨昭孝,2017,『ICEモデルで拓く主体的な学び 成長を促すフレームワークの実践』東信堂。

山本陽子,2018,『はじめての日本美術史』山川出版社。

即興的 Speaking 能力を高める英語授業研究

萩 原 ゆ か 関西大学第一中学・高等学校

1. はじめに

高等学校学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」のための「知識・技能の習得」、「思考力・判断力・表現力等の養成」が推奨されている。英語では、4 技能の総合的育成、発信力の強化が課題となっている。「話すこと」においては、「発表」と「やり取り」の双方で即興性を意識した活動の充実が求められている。

2. 先行研究・実践

英語能力の二大側面として一般的なのは accuracy (正確性) と fluency (流暢性) であるが、スクハンはこれらに加え complexity (複雑性) も提起している (Skehan 1996 cited in Ellis 2012)。コミュニケーションを考える際には、正確性よりも流暢性が重視される傾向にある (Klippel 1984; Folse 2006)。フォールスはスピーキング指導の最重要点として、生徒が話す機会を多く設けることを主張している。また、多くの発話を引き出すタスクの特性として、(1)ペアやグループでのやり取り、(2)話し出す前に準備時間があること、(3)到達点や解決方法が限定された閉じたタスク、の3点を挙げている (Folse 2006)。クリッペルは、EFL 環境の生徒にとって、実際のコミュニケーションを通して個人の考えや価値観を述べるのが極めて重要だと指摘している (Klippel 1984)。

誤りの矯正に関しては、エリスが指摘するように、教員によってタイミングも方法 (教員が指摘するか生徒自身が訂正するか、明示的か暗示的か) も様々である。クリッペルによれば、教員による過度の誤りの指摘は生徒に不安を与え、発話を躊躇させる原因となるので控えるべきだという。一方、静 哲人は教員が生徒の誤りを即時に指摘・矯正すべきだと主張している (静 2009)。竹内 理は、スクハンの正確性と流暢性の

トレードオフ現象 (正確性を重視すれば流暢性が低下し、流暢性を重視すれば正確性が低下するというシーソーのような関係) に言及し、コミュニケーションの維持という観点では流暢性を重視する方が話す人に満足感を与える可能性が高いと論じている (竹内 2003)。田中武夫は、トレードオフの特性を知ること、教員が過度の修正を控え、正確性と流暢性をうまく組み合わせたスピーキング力の養成を目指すべきだと述べている (田中 2016)。

上記のような先行研究から得られる教育的示唆を参考に、本研究では、即興的スピーキング活動の経験がほとんどない高校2年生を対象にした初歩的なスピーキング活動を実践した。一連の活動を通して、生徒が自身の即興性の向上を認識するようになるのか、即興性に関してどのような考えを持つようになるのか、どのような活動に有益性を感じるのか、を検証した。

3. 授業デザイン

3.1 参加者

関西大学第一高等学校 (大阪府吹田市) 第2学年で筆者が担当する文系コース1クラス (40人) と理系コース2クラス (37人、38人)。当該学年は筆者が中1から高2まで持ち上がってきた学年で、生徒中心の4技能統合型授業を行ってきた。発表活動はそれなりに上手にできる生徒が多い。しかし、これまでの活動の大半はスクリプトを準備し暗唱できるもので、即興性は乏しかった。そのため、英語の質問に即座に応答する際に戸惑う生徒が多い。

3.2 活動の特徴

3.2.1 正確性と流暢性のバランス

先行研究をふまえ、活動中は正確性に固執せず流暢性を重視することにした。教員は生徒の発話中のエラ

一の指摘をできる限り控えた。多くの生徒に見受けられた誤りは、事後にクラス全体にフィードバックして注意喚起した。さらに、正確性・複雑性の指導不足を補うため、生徒各人に IC レコーダーで自分の発話内容を録音させ、宿題として、逐字内容を書き起こし、改めて文法や内容（Coherence / Cohesion / Appropriacy）を訂正し、気づきを書いて提出させた。個々のレポートに教員がフィードバックを書き込み、返却した。

3.2.2 話題

普通の授業で学んだ語彙・表現・背景知識を活用する機会になると考え、主に教科書 *Perspective English Communication II* のテーマと関連性のある話題を選んだ。教科書が扱うテーマは食料廃棄や多様性といった社会問題が多く、生徒が気軽に話すにはハードルがやや高いので、生徒に身近な話題・個人的な話題も随時取り入れた。

3.2.3 アクティビティ

いずれも 1～数分間の短時間で話す活動

- **Speaking Training**：アルファベットや数字（基数、序数、奇数、偶数、倍数、累乗数等）のカウント・アップ&ダウン（西 2010）
- **Definition**：既知の事物や日本の文化的慣習等を説明・定義（例：「春」「歩きスマホ」）
- **Card Talk**：カードに書かれた質問に即時に答える。（例：訪ねたい国、好きな名前）
- **Picture Description**：与えられた写真の状況を説明（例：花見の席取り、マスクをする大勢の日本人、うどん屋の前に行列する日本人）
- **Short Speech**：与えられた話題に関して(1)自分の意見を述べる (2)実体験を語る (3)想像力を発揮して語る。（例：私の人生に影響を与えた人、絵の中の女性の人柄と人生想像）

3.2.4 Interaction Patterns（やり取りの形態）

やり取りは基本的にペアで行い、eye contact と傾聴を鉄則とした。相槌・質問・感想を相手に伝える活動も。毎回ペアを組み替え複数回練習した。

3.2.5 フレームを与える

話す前の準備段階の必要性はフォールスも指摘しているが、本研究授業でも、話題を与えた後、数分間の準備時間を取った。その際、図 1 のような「話すためのフレーム」を用意した。生徒は簡潔なメモのみを書

き込み、話に詰まれば、それをリマインダーとして見て話してよいことにした。

Do you mind eating cheese cake five days after its best before date?

Memo(ごく簡潔に)

① Yes / No
 ② 理由1:
 ③ 理由2:
 ④ 締め文

図 1 フレーム

3.3 授業実践

コミュニケーション英語Ⅱ（週 4 時限配当、1 時限 50 分）の授業において、1 学期は即興活動の事前トレーニングを授業の warmer として帯活動で行った（約 3 分間）。2 学期（全 43 回）のうち 8 回の授業で即興活動を実施。各回、授業の最初の 10 分は速読活動に充て、残り 40 分を即興活動に充てた。速読活動と即興活動の関連はない。

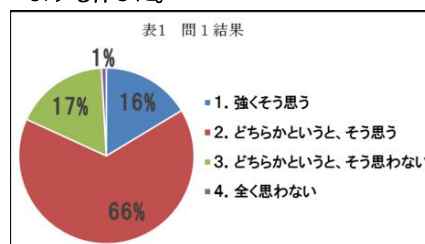
3.4 検証・分析

即興スピーキングに関する生徒の認識の変容を検証するにあたり、回答選択式(全 6 問)と自由記述式(感想と今後の要望を問う質問)の質問紙調査を行った。

(2018 年 12 月 4 日実施。回答者 110 人)

4. 結果・考察

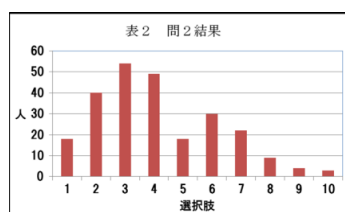
問 1 授業で即興活動をして、自分自身の即興性は活動前よりも伸びた。



＜考察＞ 自身の即興性の向上に肯定的な生徒（選択肢 1 及び 2 を選んだ生徒）は全体（110 人）の 82%（90 人）を占めており、生徒には概ね即興活動の有効性が認識されていると考えられる。

問2 **問1**の質問で1か2と回答した人(90人)のみ答えて下さい。自分自身の即興性が伸びたと思われる理由を次の選択肢1～10の中から選んで下さい。(複数回答可)

1. 与えられた話題が話しやすいものだったから。
2. 英語でやり取りすることを自分自身が大切だと思うから。
3. 授業で何度か即興活動を行い、即興で話すことにだんだん慣れてきたから。
4. ペア・ワークだと活動しやすいから。
5. ペア・ワークの相手に恵まれたから。
6. 英語で話すのは楽しいから。
7. 語彙量が増えてきたから(思いついた考えを伝える英語が身についてきていると思うから)。
8. 文法力がついてきたので、英語を話しやすくなったから。
9. 英語の発音に自信があるから。
10. その他

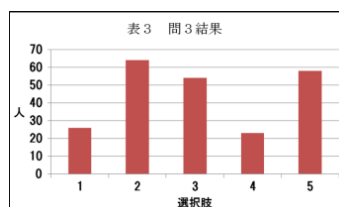


＜考察＞ 回答者90人のうち半数を超える生徒が、即興性向上の理由として選択肢3と

4を選んだ。即興で話す機会をできるだけ多く設け、緊張感や不安を比較的感じにくいペアや少人数で話すことに慣れさせることが、即興性養成の最初の一手になると思われる。2.のフォールスやクリップルの主張もこの結果を裏付けていると言えよう。

問3 **問1**の質問で1か2と回答した人(90人)のみ答えて下さい。即興活動で自分自身の即興性を伸ばすのに役立ったと思うものを、次の選択肢1～5の中から選んで下さい。(複数回答可)

1. Speaking Training
2. Picture Description
3. Short Speech
4. Short Speech の書き起こしと修正
5. Card Talk



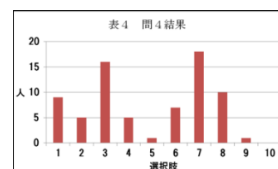
＜考察＞ 生徒は、写真の説明やカード・トーク等比較的話ししやすい活動を通して自身の即興性が

向上したと感じているようだ。Short Speech に関しては、話題によって話し易さが変わることを指摘する声が自由記述式回答に多数見受けられた。想像力発揮型スピーチが楽しいという声も多かった。生徒は級友

の人柄や価値観が垣間見られるような話題を好み、積極的に取り組む傾向にあることも判った。実際、個人的な情報や意見を交換する活動では、皆が笑顔で楽しみに話す姿が印象的だった。

問4 **問1**の質問で3か4と回答した人(20人)のみ答えて下さい。自分自身の即興性が活動前よりも伸びなかったと思われる理由を次の選択肢1～10の中から選んで下さい。(複数回答可)

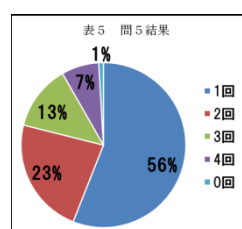
1. 与えられた話題が難しかったから。
2. 英語でやり取りすることを自分自身が大切だと思わないから。
3. 授業で何度か練習をしても即興で話すことに慣れないから。
4. ペア・ワークに慣れていないから。
5. ペア・ワークの相手に恵まれなかったから。
6. 英語で話そうとすると緊張してしまうから。
7. 語彙量が足りないから(考えは思いついても、それを伝える英語が思い浮かばない)。
8. 文法に注意を払うことで精一杯になり、英語が口をついて出ないから。
9. 英語の発音に自信がないから。
10. その他



＜考察＞ 自身の即興性の向上に否定的な生徒は全体の18% (20人) だったが、その大半が3と7を理由に選んだ。スピーキングの有能感

には語彙力が深く関わっていることがうかがえる。自身の語彙力の低さとそれを高める必要性を認識している生徒は、即興性が向上したと感じている生徒の中にも多いことが自由記述から判った。今後、さらに話す機会を増やすとともに、他の3技能を使う活動においても語彙や表現をリサイクルして定着をはかる必要があると思われる。

問5 即興で話した内容をICレコーダーで録音し書き起こしと訂正をして提出する宿題は4回ありました。あなたは何回、提出しましたか？



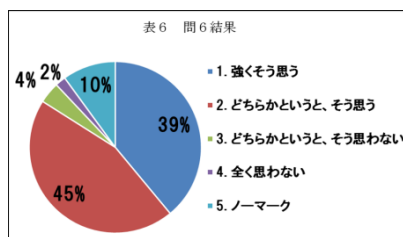
＜考察＞ 流暢性を偏重せず、正確性・複雑性指導の弱さを補うために発話内容の書き起こしと訂正の宿題を課した。2回目からは敢えて提出を任意にしたの

は、生徒が正確性・複雑性を気にし過ぎて発話が滞ることを危惧したからだ。半数以上の生徒が1回の提出で終わったのは残念であるが、全回提出した生徒達

からは、この課題の有効性を認識していると思われる記述コメントを得た。書き起こしと訂正の作業が、自身の誤りを可視化し、気づきを促す点で有益であり、作文力を向上させると考えられる。代表的なコメントを以下に挙げる。(原文まま)

- 「即興で話した言葉を後で思い出したり、話せなかった言葉を辞書や参考書で調べて作り直して提出する宿題が、とても自分の英語力を高めるのに役に立つと思う。即興で言えなかったことで自分の実力を理解し、さらに学ぶべきだと知れるから。」
- 「即興活動は私が一番楽しみにしている授業です。題材によって、話しやすかったり話しにくかったりするのですが、後から書き起こして書き直す時に、たくさん学ぶことがあるからです。日本語では言えるけれど英語では言えないような独特な日本語の言い回しをそのまま英語に訳して書いてしまうと、いつも先生に訂正されてしまうのを何とかしたいと思います。」

問 6 これからも英語の授業で即興活動をしたい。



＜考察＞
今後も即興活動を希望する生徒
(選択肢 1 及び 2 を選

んだ生徒) は、全体の 84% (92 人) を占め、即興活動の意義は生徒に概ね認められ、学習動機が高まりつつあると考えられる。

自由記述編 同様のコメントが多数見受けられたので、代表的なものを原文のまま以下に挙げる。

- 「即興活動する前よりも自分で英文を考えられる力がついたと感じていて、また日常生活でも英語が頭に浮かぶようになった。最初の方に比べて自分の話したいことを簡単な英語に置き換えて話せるようになってきたので、即興活動の授業が楽しくなっていった。英語に対する意識も高くなったと思うので、これからも続けてほしいと思います。」
- 「最初はペアワークでも自分が全く英語を話せなくてもどかしくて恥ずかしかったけど、今は、もどかしさは結構残っているけど、英語を話すことが楽しく思えるよう

になったし、英語を通して色々な意見を聞けるのが楽しいと思う。」

- 「いろんな人と話してみても、今まで使わなかった表現や単語を知ることができたので、とてもよかった。即興では、文法力や発音、場面にあった語彙の選び方等が大事だと思った。自分は全体的にまだまだ未熟だから、もっと普段から英語を使って、input したら output しようと思った。」

＜考察＞ 即興活動を通し、生徒達は互いに学び合うことで誤りに気づき、語彙を増やし、自身の即興性が向上しつつあると認識しているようだ。また、自身の課題を見つけ実行しようという意欲も見せ、メタ認知力もついてきたと言えよう。

5. おわりに

本研究では、即興で英語を話すことに不慣れな生徒でも、練習を重ねることで自身の即興性の高まりを感じられるようになる可能性が高いことが分かった。しかし、この結果は一般化できることではなく、生徒自身の認識(belief / awareness)を調査しただけで、彼らの産出する英語(product)の質の向上を検証するには及んでいない。今後は product の適切な評価尺度、ルーブリック、方法を筆者自身がさらに学び、実践に活かす必要がある。また、学校現場でスピーキング活動を十分に機能させるには、クラスサイズや授業時数、教員数等の教育環境も整備されるべきであろう。これらの改善への働きかけも含め、様々な教材やタスクを駆使した指導法を研究しながら、生徒の即興的スピーキング能力の養成に励みたい。

参考文献

- Ellis, R, 2012, *Language teaching research and language pedagogy*, West Sussex: Wiley-Blackwell.
- Folse, K. S, 2006, *The art of teaching speaking: Research and pedagogy for the ESL/EFL classroom*, Michigan: University of Michigan Press.
- Klippel, F, 1984, *Keep talking: Communicative fluency activities for language teaching*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- 『高等学校学習指導要領』文部科学省ホームページ (最終閲覧日: 2019 年 2 月 10 日) http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm.
- 西 巖弘, 2010, 『即興で話す英語力を鍛える! ——ワードカウンターを活用した驚異のスピーキング活動 22』明治図書出版.
- 静 哲人, 2009, 『英語授業の心・技・体』研究社.
- 竹内 理, 2003, 『よりよい外国語学習法を求めて——外国語学習成功者の研究』松柏社.
- 田中武夫, 2016, 「インタラクションモデル」泉 恵美子・門田修平編著『英語スピーキング指導ハンドブック』大修館書店, 333-345.

オリンピック・パラリンピックをテーマにした アクティブラーニング型授業

米 田 謙 三 関西学院千里国際中・高等部

1. はじめに

平成 29 年 2 月 14 日、文部科学省から「小学校学習指導要領案」ならびに「中学校学習指導要領案」が公表されました。これらの中では、総則、各教科、総合的な学習の時間、特別活動において、「主体的・対話的で深い学び」の実現が大きく取り上げられています。これらの新しい学習指導要領の改訂に先立ち、初等中等教育における教育課程の基準等の在り方については、平成 26 年 11 月 20 日に、文部科学大臣から中央教育審議会に対して、「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習（いわゆる「アクティブラーニング」）や、そのための指導の方法等を充実」すること等が諮問されました。学習者が能動的に学ぶアクティブラーニングについては、1980 年代のアメリカ高等教育学会（American Association for Higher Education）の研究グループによる報告「Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education」（Chickering, A. and Gamson, Z. 1987）に遡ることができる。この中でアクティブラーニングは「Encourage Active Learning」として取り上げられ、大学学部教育における優れた実践のための原則の 1 つとして、多くの高等教育機関の FD に貢献することとなった。アクティブラーニングは、学習に向かう際の学習者の能動的な態度に焦点を当てたものであり、その手法や指導の方法の開発には、今までも国内外の数多くの教育者や研究者が取り組み、実践知を蓄積してきた。そして、こうした学習や指導方法が、知識や技能を定着させる上でも、また、学習者の学習意欲を高める上でも効果的であることが、これまでの成果から指摘されている。今回は、オリンピック・パラリンピックを題材にして、具体的に 3 つの社会課題（多様性と国際理解、テクノロジー&イノベーション、多様性と共生社会）について学び、その解決方法を考えることで 21 世紀型スキル（教科・領域横断的に求められる資質・能力。「基礎力」「思考力」「実践力」で構成される。参考 教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5 2013.国立教育政策研究所）の習得につなげる。

2. 研究の目的

本研究で、将来にわたって活用できる能力の育成をめざす。生徒が興味をもつオリンピックとパラリンピックを題材に、社会課題について学び、その解決方法を考えることで 21 世紀型能力の習得につなげる。21 世紀型能力として特に次の 3 つの力の習得を目的にあげる。1 実践力（自律的活動力、人間関係形成力、社会参画力、持続可能な未来づくりへの責任）2 思考力（問題解決・発見力・創造力、論理的・批判的思考力、メタ認知・適応的学力）3 基礎力（言語スキル、教員スキル、情報スキル）

次に下記に 4 つの社会課題の学習の目的・意図をあげる。

1. 多様性と国際理解 おもてなしを考えるとということで異なる文化や特徴をもった人たちを受け入れるために大切なことは何かを考える。
2. テクノロジー&イノベーション 技術革新が社会に与える影響を学ぶということでオリンピックの過去の大会で活用されていた先端技術を知り、これから必要な技術を考える。
3. 多様性と共生社会 インクルーシブな社会を考えるとということでパラリンピックをテーマに、共生社会

の実現のために必要なことや自分たちができることを考える。4.サステナビリティ レガシープランが目指す持続可能な社会と人類の平和の 関係性を知り、自身の社会への関わり方について考える。

どのプログラムにも生徒が主体的・協働的に学べるよう、思考ツールなどの手法を組み込み、また本校が今年から取組を始めた BYOD (Bring Your Own Device) 自分たちで自由にタブレットやノート PC などを持ち込むシステムを活用したアクティブラーニング型授業を展開する。



図1 グループワークの様子



図2 JICA隊員とのビデオ会議

3. 研究の方法

下記の項目で実施した。対象学年 高校1年 対象教科 現代社会、総合的な学習の時間

- (1) 動画教材 特にオリンピック関連の高品質な映像
- (2) 授業進行スライド (PC 用) 生徒用ワークシート (プリントおよびクラウド用)
- (3) ゲストティーチャー(国際関係、ICT 関係他)による講義・WS
- (4) フィールドスタディ 校外学習・研修 (宿泊を伴うもの、日帰り)
- (5) モラル関連の行事への参加・発表 それぞれアクティブラーニング型の授業を取り入れる

4. 研究の内容・経過

4 月から 5 月中旬 テーマ：全体の概要 オリンピック・パラリンピックが国際親善や世界平和、インクルーシブな社会形成に果たす役割について理解を深める。大会の意義とそれを支える人々について考える。スキル：論理的思考力・批判的思考力・言語スキル

授業実践1 オリンピックから連想する言葉を個人・グループで考える。映像教材を活用する。

いろいろな形で世界中の人をまきこみ一つにしているオリンピックが大切にしている考え方を学ぶ。

授業実践2 オリンピック・パラリンピックに関わっている人を考える。

イメージマップを活用してオリンピックとパラリンピックに多くの人が関わっていることを学ぶ。

5 月中旬から 6 月 テーマ：多様性と国際理解 オリンピック・パラリンピックの成功に向け、異なる文化や特徴をもつ海外の方を「おもてなし」しようとする態度を養う。スキル：社会参画力・論理的思考力・批判的思考力・言語スキル

授業実践1 東京 2020 大会を迎えるにあたって異なる文化をもった人たちを受け入れるために大切なことは何かを考える。また、海外の人と関わる機会について考える。JICA 協力のもと、青年海外協力隊および OB の方とのと交流を通して海外協力隊の地域の抱えている問題・課題を共有する。イメージマップやネットでのやりとりを活用する。

授業実践2 オリンピック・パラリンピックを迎えるにあたって自分なりの「おもてなし」を考える。

自分ができる具体的な案を考える。行動するうえで大切にしたいこと、自分ができる具体案を考える。

9 月から 10 月

テーマ：テクノロジー&イノベーション 過去のオリンピックとパラリンピックに活用されていた先端技

術を知り、社会における技術革新や価値創造の意義を理解する。身に付けさせたいスキル：社会参画力・問題解決力・課題解決力・創造力・授業実践 1 過去のオリンピックで発達した情報技術を知る。また発達した課題や理由を考える。様々な手法をもちいて調べて発達した技術の開発や普及についても深める。東京 1964 オリンピック・パラリンピック競技大会をきっかけに開発・普及した技術を調べる。映像・放送技術の進化により世界中の人がリアルタイムで競技大会を楽しめるようになったことなどを理解する。なぜそのような技術が開発・普及したか＜1964 年頃の日本＞を考える。例：新幹線 時間や距離、人と人の距離を縮め産業の発展につながった。ピクトグラム 言語が分からない人へも対応可能になり国際的な発展につながった。

授業実践 1 技術の進化と社会の発展の例を考え、さらに 2020 年にあるとよい技術を考える

ビジネスモデルプランをグループで考え、いくつかのコンテストに応募する。

STEP1 どんな場面でどんな問題が考えられるかあげ、解決策を考える。

STEP2 グループで情報を整理し、解決する問題を一つ決める。

STEP3 解決案を絞り込み企画書にまとめる。 ※必要に応じて企業訪問やゲストティーチャーを招く

10 月から 11 月 テーマ：多様性と共生社会 多様な個性をもつ人々との共生の在り方や、共生社会を実現するうえでの問題を考えることを通して、共生社会を実現するために自分ができることを具体的に捉える。スキル：社会参画力・論理的思考力・批判的思考力・言語スキル

授業実践 1 パラリンピックをテーマに共生社会について考える。共生社会の実現に向けて必要なことは何かを考える。障がいのある人にとって インクルーシブな社会を創出することの意義を深める。

授業実践 2 多様な個性をもつ人々との共生に必要なことは何かを考える。また、共生社会の実現にはどのような問題があるかを考える。さまざまな個性をもった相手に合うコミュニケーション方法があることを理解するためにワークショップを実施する。図形伝達や場面設定 WS（障がい者が住みやすい街づくりに取り組む市職員の例、空港から街へのアクセシビリティの向上に取り組む会社員の例など）や論理的思考ツールを用いた学習などを体験する。共生社会を実現するために、工夫している企業の事例を見て「どのような工夫」をしているか理解する。

1 月 テーマ：レガシーから考える持続可能な社会 レガシープランが目指す持続可能な社会と人類の平和の 関係性を知り、自身の社会への関わり方について考える。スキル：持続可能な未来づくりへの責任（実践力）・批判的思考力（思考力）

授業実践 1. オリンピックとパラリンピックの光と影から、理念に立ち返って考える必要性を考える。

事例「経済活動と都市問題」（オリンピックの影の部分、ジレンマを感じる事例）を提示し、自分はどのように考えるかを話し合わせる。※事例『オリンピック開催には、多額の費用が必要であり、資金確保が思うように進まず、設計の簡略化（最高のパフォーマンスとそれを共有する場の実現を断念）した部分が多くあった。」例：世界規模の大会だからこそお金をかけて最高の状況を準備すべきか、多少の我慢があったとしても自分たちで できる範囲の内容にすべきか

授業実践 2. 世界にさまざまな問題があることを知り、東京 2020 大会が解決の機会になることに気づく。

「平和でよりよい世界の実現」という目標を受け、今、世界には、どのような解決しなければならない問題があるか考えさせる。世界問題マップ（生徒が世界の問題を考えるための切り口が示されたワークシート：トピック 1 スポーツ・健康、2 街づくり・持続可能性、3 文化・教育、4 経済・テクノロジー、5 復興・世界への発信）活用する。オリンピックとパラリンピックによって解決につながる可能性があるものはないかグループや全体で考えさせる。すべての活動において 昨年から実施している BYOD（Bring Your Own Device）自分たちで自由にタブレットやノート PC などを持ち込むシステムを最大限活用して授業を展開した。具体的にはグーグルドライブや Edmodo などのシステムを活用して資料の提出や共有、

協働作業を実施した。

その他の取り組み 海外・国内の学生とのモラルについての意見交換のセッションや大会に参加、またいろいろな問題をテーマにする弁論大会やセミナーなどでの発表も実施した。

5. 研究の成果と今後の課題

今回の研究の成果として下記の5つをあげる。

1. オリンピック・パラリンピックに関わる人たちについて考えることでオリンピックとパラリンピックには多様な関わり方があり、様々な人たちの協力によって成り立っていることを知ることができた。オリンピックとパラリンピックには、スポーツ選手やスポーツに興味をもつ人たちだけでなく、理念に共感する人たちが協力して一緒につくっていくものであり、さまざまな「支える」という関わり方があることを学ぶことができた。
2. 「おもてなし」を通して、異なる文化や特徴を受け入れることについて考え、違いを認め、互いに尊重する社会をめざそうとする態度を養うことができた。ちがいを越えた交流を通じて一緒に平和な社会をめざす活動のひとつであり、一人ひとりの理解と行動によって多様な文化や価値観をもつ人たちがともに生きていく社会になることを学ぶことができた。
3. オリンピック・パラリンピックをもっと楽しむ技術や、2020年の社会にあるとよい技術を考えることを通して、技術の進化や革新を実現するには、問題に目を向け、課題として把握し、それを解決する力が必要であることを学ぶことができた。問題に目を向け、課題として把握し、解決のために考えることの大切さと、技術は進化することと技術の進化によって社会は発展していくということを学ぶことができた。
4. オリンピック・パラリンピックを通して、主体的にかかわろうとする意欲をもつことができた。互いの個性を認め合い、すべての人が共に生きていけるインクルーシブな社会の実現は、一人ひとりができることを考え、行動にうつすことで実現していくことを理解することができた。
5. サステイナブルな未来を創出していこうという志を強め、自分にできることから始めていこうと考えるようになった。

また全体の成果として、東京 2020 大会のアクション&レガシープランを知り、大会の成功に導くだけでなく、社会課題の解決や、その後のサステイナブルな未来に向けて、さまざまな取組がされていることを知ることができた。大会後のレガシーを目指したさまざまな取組を知り、スポーツはもちろん、文化・街づくり、テクノロジーなど、それぞれの方面から社会課題の解決・サステイナブルな未来を目指していることを理解することができた。今後 生徒たちがお互いに話し合う場面をどんどん設定してそれぞれの立場から共通の問題点や課題、将来性を検討することにより、双方の生徒が新しい気づきを得、また、学んだことをもっと継続的に実践する交流・プロジェクト学習を実践させたい。生徒が、ネットワークリテラシーを育み、主体的に学ぶ意欲や問題発見・解決能力、情報活用の実践力を習得し、企業や地域の方との連携をさらに深め、サステイナブルな未来を志向してものづくりをする働く姿と想いに共感し、自分自身の働きがい、生きがいについて、考えを深めてもらいたいと考える。

参考文献

Chickering, A. and Gamson, Z., 1987, *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*

国立教育政策研究所, 2013. 『教育課程の編成に関する基礎的研究 報告書 5』

ユニセフ教材ホームページ (最終閲覧日: 2019 年 1 月 31 日) <https://www.unicef.or.jp/kodomo/sdgs/kyozai/>

第 6 回持続可能な開発目標 (SDGs) 推進本部ホームページ (最終閲覧日: 2018 年 1 月 31 日)

<https://flexcrm.jp/ml/ZZSBbN90642A/qy0cq09pVV>

社会科授業における ICT の活用

成 田 裕 政 四天王寺学園中学・高等学校

1. はじめに

本校は、2017 年 4 月に高等学校が開校し、21 世紀型の教育による真の学力の養成を目指している。BYOD(Bring Your Own Device)として、生徒が自らのデバイス(iPad mini)を持ち込み、生徒の主体性や協調性、表現力を育てることを意識した授業を展開している。

社会科でも、この 1 年間 ICT を活用した授業を実践しており、「地図や写真などとても見やすく、授業がよりわかりやすくなった」、「プレゼンテーションの資料作りがとてもしやすくなった」といった声上がり生徒の意欲関心も高まっている様子が顕著に見られ、知識の定着率も全体的に上昇し確認テストや定期考査の結果につながってきている等、一定の成果を出し始めているところである。

主体的な活動であるほど、学習の定着は確実なものとなる。本校の目指す「真の学力の育成」は、基礎知識をしっかりと身につけさせた上で、生徒自身の主体的な学びを引き出すことでかなうと考える。これらの学習活動において、ICT は欠かせないツールである。例えば、グループ・ディスカッションに取り組む場合、それぞれが調べ学習、資料作成をタブレット上で行うことで、図の使用や編集の工夫といった多様な表現方法を、生徒自らが考え容易に行うことができる。さらにロイロノート（授業支援アプリ）を用いると、生徒間での情報の授受、意見の共有も効率的になる。画面を提示し個人同士での意見交換、電子黒板を使用してクラス全体へのプレゼンテーションと、様々な形態で活用できる。グループで資料作成する場合も、1 つの資料データをそれぞれのタブレットを用いて編集することができ、同的な学習に取り組みやすいことも利点である。また、教師が生徒から受け取った課題データを添削し、さらにやりとりを重ねる等、フィードバックの面でもより細かな指導ができる。このように、ICT はその利点を活かして、自ら学ぼうとする意欲を支えるツールとなり得るものである。

本実践では、アクティブ・ラーニングを取り入れた学習活動において、生徒がより意欲的、能動的に自らの学びを深めていくための ICT の活用方法を検証する。

2. 実 践

対象は高校 1 年生、人数は 22 名、科目は日本史 A、単位数は 2 単位である。

2-1. 「開国という決断は正しかったのか？」の実践

(1)授業の流れ(全 2 時間)

①1 時間目

【基礎学力の定着】：鎖国を行った経緯及び開国前後の出来事について授業する

【主体的な学び】：授業内容をまとめ、ペアで教え合う

②2 時間目

【主体的な学び】：課題の提示と本時の流れについて説明する→各自の考えをタブレットにまとめる→グループになり、タブレットを見せ合いながらお互いの考えを発表し合う→グループの考えをまとめる→発表を行う→全体へのフィードバックを行う

(2)ICT の活用と効果

①授業内容のまとめ

図1に示したように、授業で学んだことをロイロノートで提出させた。「相手に教えるための資料であること」「制限時間は15分」という2つの条件をつけて行った。時間を15分間と決めることで集中して行うことができ、相手に教えるということもあって、文章のみならず、図を書いたりマーカーで強調したりと工夫が見られ、生徒1人1人個性のある内容であった。

②ペアでの教え合い

図2に示したように、ロイロノートで作成した資料の共有ができ、手元で相手の資料を見ることができ、非常にスムーズに行うことができた。

③発表

グループ内でデータ上での情報共有ができ、効率的に資料作成を行う事ができた。作成した資料はApple TVを用いて電子黒板に投影し、各グループの考えを発表した。

④フィードバック

紙媒体の振り返りシートに手書きで記入させ、シートの写真を撮ったものをロイロノートへ提出させた。コメントを書いて返信することができ、生徒1人1人に対して双方向でやり取りができた。



図1 授業内容をまとめた資料



図2 グループで考えを発表し合う様子

2-2.「日清戦争について授業をしよう!」の実践

(1)授業の流れ(全4時間)

①1時間目

【基礎学力の定着】：清国への進出及び日清戦争について授業する

【主体的な学び】：授業内容をまとめ、ペアで教え合う

②2時間目(発表に向けた準備)

【主体的な学び】：課題の提示と今後の流れについて説明する→3つのテーマ「経緯」「内容」「結果と影響」を各グループに割り当てる→グループ内で発表に向けた役割を決める→教材を作成する

③3時間目(発表に向けた準備)

【主体的な学び】：教材を作成した後、提出する。(教師による事前チェックを行う)

④4時間目(発表)

【主体的な学び】：発表した後、全体へのフィードバックを行う。また、発表ごとに感想を提出する。

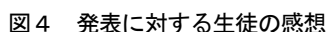
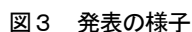
2-1 の実践と同様であった。

スライド作成の際、**keynote**を使用するグループが多かった。ロイロノートに比べ、様々な機能が付いており、生徒がそれらを上手く使いこなしたため、資料の質は格段に上がっていた。

期日までに、AirDrop を使用し、私の iPad へ送信する形をとった。発表前にすべての資料を確認することができ、訂正等ある場合は、ロイロノートにて連絡した。

Apple TV を使用し、各グループの考えを電子黒板に投影して行った。また、発表ごとにロイロノートに感想を書き込み、その都度共有できる形をとった(図 4)。リアルタイムで聞き手側の感想が可視化できたため、生徒たちに大変好評であった。

2-1 の実践と同様であった。



【基礎学力の定着】：大戦の始まりから日本の参戦、ロシア革命、国内情勢、終戦、影響について授業する
【主体的な学び】：授業内容をまとめ、ペアで教え合う

【主体的な学び】：課題の提示と本時の流れについて説明する→3つのテーマ「開戦(日本の参戦を含む)」「戦時中の日本とロシア」「終戦とその後」を各グループに割り当てる→設問と解答を作成する→作成した設問と解答を提出する(教師による事前チェックを行う)

【主体的な学び】：本時の流れの説明した後、ジグソー法によりグループを作成→それぞれが作成した設問をグループ内で出題しあう→各グループから1題ずつ選出し、クラス全体へ出題、解説する→全体へのフィードバックを行う

(2)ICT の活用と効果

①授業内容のまとめ及びペアでの教えあい

2-1 の実践と同様であった。

②設問&解答作成

ロイロノートにて作成し、グループごとに設問と解答を集約し、提出させた。提出された設問が iPad 上に並んで表示される際には、グループごとに色分けすることで見た目ですぐに区別しやすいというメリットが得られた。

③提出

2-1 の実践と同様であった。

④グループでの問題の出しあい

ロイロノートでそれぞれが作った問題の出しあいを行った。ジグソー法で行ったため自分以外のグループの問題を出題し、答えるということもあり、非常に生徒たちには好評であった。

⑤発表、フィードバック

2-1 の実践と同様であった。



図5 問題を出しあっている様子

3. まとめ

本実践を通じて、生徒がより意欲的、能動的に自らの学びを深めていくためには、ICT は欠かせないものだと実感した。iPad1 つで資料作成・教え合い・発表・振り返り等、個人で行うことのみならず協働学習も行いう事ができ、生徒たちの授業に対するモチベーションが高まったように思われる。生徒の感想にも「個々の理解が深まったあと、グループで行うことで全員の理解が深まった」「資料を共有できるので、他の生徒も見ることができ、自分では気づけなかった気づきがあった」等あり、深い学びがあったようだった。

また、今回紙媒体の振り返りシートや小テストも実施したが、授業で理解したことや気づき等、自分の考えをしっかりと「書く」という作業については、あえて紙媒体で行う意味はあると感じた。紙媒体を写真にとり、データ化をすることで、皆で共有することはできるため、適宜 ICT か紙媒体かを選ぶ必要があると感じた。

今後の課題としては、

- ・日本史 A のみならず、他の科目でも実施していく
- ・ICT と紙媒体の双方のメリットを生かす方法を考えていく

以上 2 点を意識し、取り組んでいきたい。

参考文献

田中博之, 2014, 『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き』教育開発研究所.

田中博之, 2016, 『アクティブ・ラーニング実践の手引き』教育開発研究所.

西川純, 2015, 『高校教師のためのアクティブ・ラーニング』東洋館出版社.

教育課程研究会編著, 2016, 『「アクティブ・ラーニング」を考える』東洋館出版社.

エリオット・アロンソン, シェリー・パトノー, 昭和女子大学教育研究会 2016,

『ジグソー法ってなに？みんなが協同する授業』丸善プラネット.

「Blue Earth Project」の意義と私学教育における汎用性

— プロジェクト学習でキャリア教育の未来を拓く —

谷 口 理 松蔭中学・高等学校

1. はじめに

Blue Earth Project とは環境問題を切り口に取り組むプロジェクト学習型のキャリア教育活動である。2000年に松蔭高等学校（神戸市灘区）で生まれ、現在では、沖縄から仙台まで、全国11の私学で合計200名以上の女子高生が参加活動し、次年度からモナコや韓国でも活動が始まる。卒業後も有志が「この活動で人生が変わった」と言ってNPO法人を立ち上げ活動を継続している。

また、多くの企業や飲食店に加えて、環境省、農水省、ユニセフ、国連機関の幅広い協力を得て活動し、国連生物多様性の10年日本委員会（UNDB-J）やOECD日本イノベーション教育ネットワークの事業にも認定されている。平成26年度環境大臣表彰、国民的運動FOOD ACTION NIPPON、第13回日本水大賞未来開拓賞をはじめ、受賞やメディアからの取材も数えきれない。

このような社会的支持を受けながら、なによりも、地域を超えて、年齢も広範囲に、Blue Earth Project がここまで生徒たちに魅力あふれる教育活動として受け入れられるようになったのはなぜか。

今回の研究活動では、Blue Earth Project のこれまで17年間を検証しつつ、全国各地の生徒の学びの過程も検証し、その学びの効果・可能性に加えて、どのようにしたら汎用性をもって全国の私学教育やキャリア教育に寄与するかも検証することにした。

2. 女子高生が社会を変える

Blue Earth Project のキャッチフレーズは、「女子高生が社会を変える」。キーワードは3つある。

まず、「女子力（女子高生力）」。

例えば、おしゃれでスマートな発想や感性、おしゃべり好きな明るい発信力、SNSの活用等々、この活動では、大人ではなく男性でもなく、女子高生ならではの女子高生にしかできないアプローチで環境問題を発信していく。礼儀作法ではなく社会の中での能動的な女子教育をめざしている。

次に、「環境問題へのグローバルなアクション」。

環境問題というグローバルなテーマに対して、身近に誰にでも出来るアクションを考えて、校内ではなく地域の街中に出て行って発信していく。

そして3つ目は、街に出て行つての「社会デザイン」。

いわゆるインターンシップ的な社会体験ではなく、街の飲食店や買い物客や歩行者を巻き込んで社会を自らデザインしていく。

この3つのキーワードの例として、2012年度の活動なら、地球温暖化と言う大きなテーマに対して、ソーラー発電のキャンドルライトを地元の通販会社から500個借りて、神戸や西宮の約40の飲食店に頼みに行き置いてもらい、キャンドルカフェキャンペーンを企画実施することで、ロマンチックに節電！STOP！温暖化を訴えた。同時に、商業施設内で大きなイベントを実施して、ブースでは、おしゃれでカラフルなゼリーキャンドル作りの工作教室を開いたり、ステージでは楽しいクイズや劇に加えて、ダンスで暖房に頼らず節電を訴えたりした。

3. Blue Earth Project のキセキ

進路未決定生徒へのサポートが大事なとは言ってもないが、一方で、推薦入試やAO入試で早期に進路が決まる生徒が多数となった今、進路決定後の高校3年生の生徒たちへの学びの提供は十分と言えるだろうか。時間が余ってるならセンター入試を模擬試験的に受けてみたらとか言うのではなく、せっかく大学受験の縛りが無くなった時こそ、それまでの知識を問う教育ではなく、大学の学びやさらにその先の社会で生きていくための、社会の中で、知識を生かす学びがあるべきではないだろうか。

そう思っていた時、あの阪神淡路大震災が起きた。学校は休校となり、避難所となっていた小学校で、自らも被災して家を失いながら、笑顔で大人たちに交じり、炊き出しボランティアを行っている生徒がいた。大人たちの中で、そして地域社会の中で貢献するその生徒の姿は輝きを放っていた。

そこで、生徒たちが、学校の外で世の中の人と触れながら、責任ある社会人としての生き方を学べるような場をまずは作ることにした。今でこそBlue Earth Projectは高校全学年で実施しているが、当初の実施対象並びに期間は、進路が決まった高校3年生の3学期。「チャレンジプログラム」という名前で、はじめはとにかく生徒たちが社会に関われるようなプログラムを設置。障害を持った方との共同商品開発、世界の災害報告の翻訳ボランティア、古布を使って人形製作をしてアフリカの子供たちに寄贈等、多い年では70以上のプログラムになった。その中から、1日完結のプログラムではなく、一定期間にわたって実施するプロジェクト活動が生まれた。病院コンサート、ホスピタルアート、ピンクリボン啓発活動。この3つのプロジェクトが生徒に大きな達成感と共に学びと成長の貴重な機会を与えたことから、以後、数多くのプログラムを立てるのではなく、「社会の課題に気づき、課題解決意識を持つこと」と、「長期にわたり課題解決のアクションを考え、社会の人に訴えていくこと。」を目指す一定期間にわたる学習活動にシフトし、2006年「Blue Earth Project」が生まれた。

大きく環境問題とはいえ、詳細のテーマは毎年変えた。森林、水、食品ロス、生物多様性、そして地球温暖化等々。同じテーマを続けると、先輩の試行錯誤した道をなぞったり、世の中の人々の認知度が上がることで逆にハードルが下がってしまうからだ。

今回の研究活動ではこの14年間を振り返り検証して報告集を記述作成した。そこには過去参加した500人以上の生徒たちの奇跡のような軌跡があったので、「Blue Earth Projectのキセキ」(約70ページ)というタイトルにした。Blue Earth Projectのこれまでの活動内容の詳細はこの報告集を参考にされたい。

2018年度の活動では、生徒たちがまず自らの活動を紹介するツールとして、広報活動の一環として、イベント会場でこの冊子の抜粋版を配ることにしたが、それを手にした街の人たちはみな一様に、若者の真摯な活動が継続して行われていることに驚きと称賛の言葉を投げかけてくれた。

4. Blue Earth Project が大切にしてきたこと1～アウトプットに向けた計画的組織活動

Blue Earth Projectは、明確な課題意識→ディスカッション→企業さんからの組織運営→商品開発→飲食店や企業への協力依頼活動→啓発イベント実施という流れに沿って生徒の学びが展開される。特に、活動の最初に生徒に意識させるのは、飲食店や企業への協力依頼活動と、啓発イベント実施という着地点。

日本の教育はInputには長けているが、Outputを意識した学びが十分とは言えない。そこでBlue Earth Projectは、プロジェクト学習として、生徒たちに「明確なゴール」を示すことにしている。発信の具体的な方法やツールには正解はない。正解ではなく、生徒たちの自主的試行錯誤を大切にする。そして、生徒たちの考えるゴールから逆算させて、いつまでに何をすべきかのタイムテーブルや目標値を決めさせる。

そのためにも、プロジェクトを進めていくうえで、徹底した組織運営をさせる。全員、イベントでのブースチーム、啓発ステージのユニット、飲食店への協力依頼バディチーム、という3種のチームに属して、会議は毎週最低2回長時間にわたって行う。さらに、各チーフで構成する戦略会議もある。

5. Blue Earth Project が大切にしてきたこと 2～「伝える」こと

そして、Blue Earth Project が何よりも大切にしていることは、社会に出て行って、老若男女を問わず「伝える」こと。これまでも、Blue Earth Project 参加生徒達に、エコレクチャの時とかを利用して、意見を聞いている。すると、活動を始める前不安だったことでは、圧倒的に伝えることの不安が多かった（表 1）が、活動後に自分に身に付いた力は何か問うと、逆に伝える力や話し合う力となっていた。（表 2）

はじめは「私は話すのが苦手だから。」という生徒が多いが、Blue Earth Project では街中に出て、学校内の見知った大人ではなく、初めての大人たちに、自ら気付いた環境問題への思いを語る機会を多く与えている。そういう機会を与えると、最初はうまくいかなくて泣く生徒までいるがだんだんそれができるようになる。これは、話すのが苦手なのではなく、本物の大人に思いを伝える経験が今の学校内だけでの教育には欠けていることを物語っている。

生徒が「伝える」ことの意味に気づいたことの分かる感想の一部を以下に記します。

Blue Earth Project の活動を通して一番感じたことは、ただ単に「話す・説明する」とことと「伝える」ということは全く違う、ということです。自分が正しい知識を持っている・正しく理解している・熱意を持っている、また相手に理解してもらえよう工夫をしている、などなど多くの事柄が揃ってはじめて相手に「伝える」ことができるのだと活動を通して痛感しました。この「伝える」ことの大切さ・難しさを忘れずに、これからの生活にも活かしていきたいと思います。

表 1 活動の最初に不安だったこと

人にうまく伝えることができるか不安だった。	62
テーマを十分わかったかどうか不安だった。	36
街中でイベントできるのかどうか不安だった。	30
女子高生にどれだけの力があるか不安だった。	28

表 2 活動を終えて身に付いた力は

人に何かを伝えたり話し合う力。	64
友達と話し合ったり協力し合う力。	46
試行錯誤したり振り返って改善していく力。	39
社会の一員としてふるまう力（意識）	36

6. Blue Earth Project が大切にしてきたこと 3～インプットまでが教師の役割

ただ、街の大人たちに思いを熱く伝えるためには、深い課題意識がなければならない。そこで、意味を持つのが活動初期段階でのエコレクチャだ。Blue Earth Project は有志参加活動ということもあり、最初は不参加を公言していた生徒が、エコレクチャだけ受けしてみると言ってその後、「この事実を知ってしまった以上、何もしない選択肢はなくなりました。私が知ってしまったことを伝えたい。」と言って活動に参加し、中心メンバーとして活躍していった。

Blue Earth Project は基本的には自主的な活動で、活動の途中から教員の手を離れる。というか、教員が手を放さないと、このような活動の軌跡は描けない。後半というか、年度の前半期、後半期とテーマを若干変えて 3～6 か月で 1 サイクル活動しているが、生徒が自主的に動けるようになるのは早ければ早いほどアウトプットの成果も大きくなる。そして、そのように生徒が動くようになるには、生徒の心に灯をつけること。そのためにエコレクをする。Blue Earth Project での教師の役割はこの最初の課題意識のインプットまで。ここで生徒にしっかり課題意識をつけさせることができるかどうかで全ては決まると言っても過言ではない。そういうこともあって、エコレクチャは毎年 200 枚以上のスライドで、時間をかけて全力投球してきた。

7. Blue Earth Project の汎用性

今回は、神奈川県 Blue Earth Project 導入校の生徒さんの動きを見ながら、この活動の汎用性も検証してきたが、この活動が全国各地で広がっていったのには、実は上記の Input の重要性和深く関係する。他校で Blue Earth Project が始まる場合、筆者はエコレクチャには必ず行く。そして、課題意識をしっか

り付けることさえしておけば、神戸から遠く離れていて、指導教員がたとえいなくても、生徒が自主的に動き出す。そして、エコレクチャから1か月後、企画ができたころにその企画を聞きに行けば、あとはラインで筆者からヒントを与えるか、全国のBlue Earth Project参加生徒のラインでお互いに情報交換と刺激を与えながらやっていける。

今年の9月20日（土）21日（日）、晴天の横浜赤レンガ倉庫前広場、環境省のブース内でBlue Earth Projectのブースを出展させていただいたが、そこに参加した洗足学園高校（川崎市）、ならびに、北鎌倉女子学園高校（鎌倉市）の生徒たちは、創意工夫を凝らして、グローバルな地球温暖化の問題に対して、工作や掲示、クイズ、さらには自転車発電まで企画実施して、わかりやすく身近なアクションでお客様に啓発していた。その結果、神戸から筆者が連れて行った生徒のブースと遜色のない活動をしていた。

このようにして、Blue Earth Projectは全国11か所に広がったが、ただ、一方でうまく根付かなかった学校もある。それも、上記の汎用性に合わなかったところが大きい。例えば、品川女子学院高校のインターアクト部は顧問の教員が生徒の活動を管理する傾向にあり、自主的な活動を基本とするこの活動を進めるのには無理があった。生徒たちがこの活動に大いに興味を示しエコレクチャでも非常に興味を持って聞き言っていただけに、残念でならない。

また、教員が仕事を抱えすぎていてうまくいかない学校もあった。例えば、法政大学女子高校は3年間しっかりと活動されていたが、総務部長の先生に担当が変わった時点で結局生徒へのエコレクチャの機会さえ閉ざされてしまった。横浜女学院高校は校長先生が大変興味を示されたが、担当が教務部長の先生になった後、校内の諸行事の多忙さ等から始動に至らなかったBlue Earth Projectは実際は生徒が自主的に動くのではあるが、教員の指導が大変だと勘違いされることも多い。また、公立高校では、担当の教員の異動で定着していた活動がストップしてしまうこともある。ただ、そういう点で、教員の異動がない私学ではこの活動が根付く可能性が高い。

Blue Earth Projectの活動の流れや内容から、その汎用性をまとめると以下になる。まず、何よりもこの活動に興味を持つ生徒さんがいること。（ただ、Blue Earth Projectの過去の例を話すとほとんどの生徒が強い関心を持つが。）次に、この活動に意義を見出せて、かつ、生徒のためなら少々の時間を惜しまない、そしてあまり生徒のことを指導管理せず生徒の自主性をつかず離れずで見守れる教員がいること。そのうえで、インプットのエコレクチャに1日、企画発表を聞くのにさらに1日筆者がサポートできれば、あとは環境省等、Blue Earth Projectの協力先と連携して、イベント会場をアウトプットの場として提供できるので、この活動は松蔭高校や神戸に限らずに汎用性を持って実施していける。

8. Blue Earth Project の今後

日本では、就職して初めて社会人と言われる。しかし、女子高生といえども立派に社会の一員である。人は生まれたときから、「A member of society」という意識をいかに若い時期から持つかで、将来、社会の中で生きていく力に差が出てくる。では、どうすれば次代を生きていく生徒たちが、将来、責任ある市民として積極的に社会・人に関わり、貢献していけるようになるのか……。そのための土台を生徒たちが作るためにはどうすればよいのか。この問題にBlue Earth Projectは向き合っていく。

Blue Earth Projectに低学年から参加した生徒は、今年も軒並み難関大学のAO入試を突破した。大学になっても活動を続けた学生は、アナウンサー、広告代理店、大手芸能プロダクションの女子マネージャ、CAといったいわゆるデスクワークではなく、コミュニケーション力や創造力を生かした、しかも高倍率の企業にどんどん就職していく。東北復興の活動を立ち上げた者もいる。社会にしっかり適応できる力を身につけ、将来社会に求められる力を身につけていくこの活動に、今後さらに多くの私学の生徒たちが参加していくことを願ってやまない。

自己肯定感を育み、社会性を伸ばす道德教育の研究

— アンガーマネジメントとソーシャルスキルトレーニングの導入 —

森 田 剛 志 滝川第二中学・高等学校

1. 本校の道德教育について

本中学校は開校して15年目の若い学校である。中高一貫教育での有名大学進学が最大の目標となっているがゆえに、指導の中心が学習指導であり、数年前までは継続的な道德教育が整備されているとは言えなかった。教員間でも週一回の道德の時間と言えばホームルームか小テストの時間程度との認識でしかなかった。しかし、道德心の欠如から生じる問題行動の発生や生徒の社会性の低さから生じるトラブルの増加から継続した道德教育の必要性を感じ始め、徐々に道德学習への取り組みを始めた。また学習面においても人間性を高めたり、よりよい人間関係を作ることが好影響を及ぼすことを多くの教員が経験上認識していた。そのため、総合学習における行事の位置づけと共に、道德の副読本を使用した3年間の道德教育の流れを作り、継続的かつ系統だった指導を昨年度より開始した。さらには昨年度から本校にも発達障害と診断を受けた生徒が数名入学していることもあり、いじめを防止し、お互いに理解を深めるためにもアンガーマネジメントやソーシャルスキルトレーニングを導入し、生徒たちが学校生活において基本的な生活習慣を身につけ、対人関係等のトラブル解消やより良い学校生活作りを目指したいと考えた。アンガーマネジメントやソーシャルスキルトレーニングは近隣の公立中学校でも導入しており、人間関係のトラブル回避だけでなく、自己肯定感を高め、マナーを身に付ける点においても有効とされている。

さらに来年度からは道德が教科化され、生徒の取り組みを評価する必要性が生じる。そのためにも今年度の年間を通しての実践をベースに、生徒と教員の反応から来年度の目標設定と実践、評価活動につなげていきたい。

2. 具体的な取り組み

(1) 年間指導目標の設定と各月の実践

年度当初に各月の道德目標を定め、年間を通しての指導計画として発表した。各月の目標については、4月「気持ちのよいあいさつ」5月「正しい言葉遣い」6月「時間を守る」7月「ルールとマナー（特に携帯電話の使用に関して）」8月「努力の継続」9月「全力で取り組む」10月「仲間との協力」11月「正しい服装」12月「表現力を磨く」1月「災害に学ぶ」2月「命の大切さ」3月「芸術への取り組み（合唱を通じた団結）」と決定した。これらは学校行事とリンクさせたり、教員の経験からくる問題行動の発生時期に合わせたものとなっている。目標は教室や廊下に掲示したほか、各学年でそれぞれテーマに沿った教材を選び、道德授業を行った。教材は文部科学省の「私たちの道德」や副読本として購入している「中学生の道德」（学研）から選んだ。授業案については教材に付属のものを使い、生徒たちへ投げかける質問は教員独自のものではなかったが、道德授業に慣れていない特に若い教員たちにとっては取り掛かりとしては良かったようである。また、授業中の生徒たちの反応や意見、授業後の感想文から教員が改めて発見したり、驚くようなこともあり、同学年担当教員間の意見交換も活発になり、生徒理解に大いに役立った。

(2) 総合学習や教育相談調査との関連付け

本中学校でSW(スペシャルウェンズデー)と呼ばれる総合学習の時間も使用し、道徳的な分野も含む体験活動を取り入れた。具体的には、4月に高校生も含めて神戸西警察署署員の方々による交通安全講演会を実施し、特に自転車乗車のルールやマナーについて教わり、6月には3年生が高齢者介護施設を訪問し、車いすの介助や居住者の方々との交流を行い、7月には全学年対象に携帯電話の使用に関する講習会を携帯販売会社の協力の下、実施した。10月には「命の大切さ」をテーマに、講師に重度の障害を持ちながら創作活動に取り組む「たけ」こと河村武明氏を迎え、高校生を含む全校生徒向けに講演会を開催した。また、2年生の3月から3年生の1月まで約二ヶ月おきに実施するNPO法人ママの働き方応援隊による「赤ちゃん先生教室」では出産や育児の楽しさ、大変さを伝えていただいたと同時に、幼児と触れ合うことによって命の大切さを実感させることができた。いずれの活動においても道徳の副読本を事前学習の教材として使用し、予備知識を得たうえで活動や講演に臨み、事後は感想文を書かせるという流れにした。また、本校では高校生も含めて全校で5月に(株)図書文化社のhyper-QU(よりよい学校生活と友達づくりのためのアンケート)を使用し、生徒理解のために教育相談総合調査を実施した。その結果についても道徳教材の選択に反映させた。

(3) アンガーマネジメント講座の実施

アンガーマネジメントの目的は「怒り」という感情をうまくコントロールし、自分自身の生き方をより良くしていくことである。感情には幅があり、人それぞれ直面する状況に対する見方や考え方は違うので、その幅は違うことを学び、結果としてより良い対人関係を築き、自分自身が後悔のない前向きな生活へとつながっていくのである。筆者は4月に一般社団法人日本アンガーマネジメント協会主催のアンガーマネジメントティーンインストラクター養成講座を受講し、ティーンインストラクターの認定を受けた。本中学校では9月に2年生、12月に1年生を対象に「アンガーマネジメントゲーム for teen」を使用した研究授業を実施した。思春期の子どもたち向けに開発されたというこのゲームは、日常に起こりやすい現象を通して、他人との考え方や物事の受け止め方が違うことを学んだり、その理由を話し合えるように作られている。実際に体験した生徒たちからは、「人によって意見や考え方が全く違い、怒りのレベルも全く違っていた。」や「もっと相手の気持ちを考えていかないといけない。」という意見が多く出され、中には「こちらに悪気がなくとも相手を怒らせてしまうこともあるのだとわかった。」という意見もあった。授業では怒りを感じたときにどのように対処するかという方法もいくつか紹介し、中でも「怒りのピークは6秒」という言葉は印象に残ったようで、多くの生徒が怒りを感じても冷静に6秒待ってみたいと感想を述べていた。研究授業を参観していた教員からは、「感情をコントロールするまでいかになくても、人それぞれ考え方や感じ方が違うということを体験しただけでも十分意義があった。」という感想をいただき、手ごたえを感じることができた。

(4) ソーシャルスキルトレーニングの活用

前述のように本校にはアスペルガー症候群や自閉スペクトラムなどいわゆる発達障害の生徒が数名在籍しているが、あくまでその数は診断を受けた生徒に限るものであり、その他にも日常生活で明らかに支援の必要な生徒は多く見受けられる。そういった生徒たちが学校生活において基本的生活習慣を身につけ、対人関係等のトラブルが発生しないようにソーシャルスキルトレーニングを実践した。トレーニングと言っても日常生活の中でできるものと行事や授業の中に組み込んで行ったものがあり、特に日常生活の中で行うものについてはまず教員側の意識の変革が若干必要であった。例えば、生徒が何らかの用事のために職員室に来たとき、教員が気を利かせて生徒の言うべきことを最後まで言わずに理解し、行動に移してしまうのではなく、生徒に最後まで言うべきことを言わず、きちんと伝えなければやり直させる、分か

らなければ言うべきことを教えて言わせる、といった手順を根気よく行うように呼びかけた。入学説明会や保護者会でも「不親切な親切」として実例を挙げて指導方法を説明した。また、今回参考資料として『学校では教えてくれない大切なこと』（旺文社）18巻を3セット購入し、学年や学級用として自由に使えるように常備した。このシリーズは主に小学生向けではあるが、整理整頓や時間の使い方、上手な対人関係の築き方など1巻ずつそれぞれのテーマがマンガで説明されている人気の高い本である。道徳授業や活動で取り上げたテーマについて参考として使用したほか、朝の読書の時間に貸し出したり、2年生では交替で全員に読ませた。マンガであるので、読書が苦手な生徒でも楽しく集中して読むことができることと、1巻ごとのテーマがはっきりしているので、該当する生徒に渡しやすいということもあり、教員からも好評である。

3. 取り組みから得たもの

(1) 若い教員の研修としての効果

若い教員の中で中学校を初めて担任した場合、今まで道徳の授業を行ったことのない者もあり、そういった教員にとってはよい研修となった。毎月テーマと教材が決められており、副読本付属の授業案を使用して授業を行ったので、ハードルが低く、取り組みやすかったようである。実際に授業を行ってみると生徒たちから様々な意見が飛び出し、感想には教材についてだけでなく、自分の普段の生活や悩みについて書く生徒もあり、それまで発見できなかった新たな面に気づくこともあった。教員の一人は、「事前に一つの教材についてしっかりと時間をかけて考えることで、自分自身の学びにもなり、また指導後の生徒の態度や行動に前向きな変化や落ち着きを感じられ、指導の効果を実感できた。」と感想を述べていた。

(2) 生徒指導面で先手を打てる

年間を通して先に月間目標を決めておくことで、予想できる生徒指導面での問題について先手を打って呼びかけることができた。例えば5月の「正しい言葉遣い」は新年度が始まって1か月でちょうど緊張感が薄れてくるころであり、また新入生に対しても敬語の使用を教えていく時期でもあり、6月の「時間を守る」や11月の「正しい服装」などはこれまでの経験上で指導の必要だったことを必要だった時期に設定した。時間や服装などは後手に回って、乱れてきてから指導するよりも乱れさせない指導の方が圧倒的に楽であり、生徒たちがお互いに規範意識を高めるような言動も見られた。

(3) 生徒たちが相互に違いを認められる

アンガーマネジメントの効果が顕著であったが、それ以外の道徳の授業の意見交換でも様々な意見が飛び出し、ものの見方は画一的ではないということ、立場が変われば全く考え方は変わることに生徒たちは気づいた。道徳の授業と言えば、模範となる正解は一つであり、我々教員もその正解へ生徒をどう導いていくかというイメージがあるのだが、実際に生徒たちの出す答えは一つではなく、また一つでないほうが議論が白熱して、授業が盛り上がった。特に普段の生活で起こりうる状況を扱ったモラルジレンマを引き出す教材の反応がよかったのは、生徒たちが自分自身の姿を重ね合わせているからであり、それは実際に似た状況に陥ったときに生きてくるものと思われる。また授業形態で言えば、教師対生徒たちという講義スタイルよりも生徒たちがグループになって、それぞれ話を深めていくスタイルの方が有効であった。教師は聞き役と出てきた様々な意見をクラス全体としてまとめる役に徹することができたので、教師の一方的な意見の押し付けは不可能であり、生徒たちは自然に多くの意見を目にし、その違いを感じることもできた。

(4) 教員の生徒理解に役立つ

道徳の授業を通して、普段の生徒の環境や生活環境、周りの人間との関係性などが透けて見えることが

あった。アンガーマネジメント講座を行った際には、明らかに普段から不満を溜めていて、そのはけ口を間違った方法で解消している生徒の存在を確認できたり、いじめを題材にした教材を使用した後には、我々教員が見えていなかった生徒個人の特徴や行動、クラス全体としての様子などが多く感想に書かれていた。それ以外にも学校生活や家庭における悩みや心配事を書く生徒も多かった。それらを受けて教員は注意すべき点が絞られるし、休み時間にもさりげなく教室や廊下を巡回するようになったり、必要であれば個人面談を行ったりした。もちろん手間や労力がかかることではあるが、問題が大きくなってからではなく、小さな芽のうちに対処できたのは問題行動の早期発見、早期対応という観点において成功したと言える。

4. 今後への課題とまとめ

一年間を見通して、各月間目標に沿って道徳の授業を展開できたことは一つの指針となり、今後は必要性に応じて変更していけばよい。今回でも、2月は当初「健康な生活」という月間目標にしていたが、昨年26日に生徒が一人亡くなったことから「命の大切さ」に変更した。今年の2月25日には全学年一斉に命に関する道徳授業を行い、生徒たちに命について考えてもらう時間を設定する予定である。今後も同様な活動を継続していきたいと考えている。また、道徳の授業だけでは解決できる問題ではないが、現在、各学年に2名程度の不登校生がおり、その理由については、学習不振や友人関係のこじれ、家庭環境の問題などのほか、摂食障害や起立性調節障害、スマホ依存などと多岐にわたっている。進学校を目指す私学であるから学習指導ももちろん重要であり、大学進学実績を求められる部分であるが、生徒たちの体と心が健康でないと学習成績も絶対に伸びることはない。そういう意味でも、生徒たちの心の健康をどう保ち、育てていくかは大きな課題であり、その中で道徳教育の占める役割は小さくない。今回の取り組みをきっかけに発展していけるような取り組みを継続していかないといけない。

また、一方では来年度から道徳が教科化される。教科化されることによって、生徒を評価する必要がある。筆者は10月に大阪で行われた全国教科用図書卸協同組合主催の中学校道徳授業準備講演会に出席し、各学校、特に先行して評価を行っている公立中学校の先生方と情報交換し、どのような観点で、どのような方法で評価をしているのか具体的に情報を得た。各校とも文章表記で評価を行っているので、今後は本校も評価の観点と方法、基準について決定し、4月からの実施に備えていかなければならない。

「教育の最も重要なことは心の教育である(原文は *The heart of education is the education of heart.*)」(Wong, H K & Wong, R T 2011:68)という言葉がある。先にも述べたが、生徒たちが力を伸ばしていくために幹となる部分は、やはり強くて素直な心である。道徳教育を通じ、中学高校6年間という最も多感な時期にある生徒たちの心に響く教育活動を実践できるよう、今後も取り組みを継続していきたい。

参考文献

Wong, H K & Wong, R T, 2011, *the First Days of School*, Mountain View: Harry K. Wong Publications, Inc.

問題発見力・解決力を身に付ける授業 (シナジータイム) の体系化

長谷川 成 実 育英西中学・高等学校

はじめに

本校は奈良県奈良市にある中高一貫の女子校である。中学は「特設コース」と「立命館コース」に2クラスがあり、170名である。高校は「特設Ⅰ類コース」「特設Ⅱ類コース」「立命館コース」と3コースあり、各学年クラスは5クラスずつあり498名在籍している。(高校は、他中学から入学する生徒がクラスの半数以上を占める)生徒は、全体的に明るく穏やかで優しい気質である。

シナジータイムとは

「課題を発見し主体的に取り組み協働して問題解決や社会課題の解決に向かう力を養う時間である。また、さまざまな教科での学びに応用されるよう、学びの方法を学ぶ時間でもある。」と定義した。

- ・育英西独自の設定科目。
- ・隔週で2時間連続実施。
- ・2018年度で4年目(2015年より実施)
- ・2018年度高校生に初めて導入。

現在は中学3学年、高校1年「特設Ⅰ類コース」で実施している。

シナジータイム発足まで

本校では急速な時代の変化に対応する教育を考える会議「21会」を開いた。そこで、本校の生徒は明るくて穏やかな生徒が多いが、自ら進んで何かにチャレンジする生徒が少ないことが課題だと考え課題解決型の授業を実施することになった。また、「自立女子」を教師も生徒も合言葉に「シナジータイム」を始めた。

授業の目的・目標

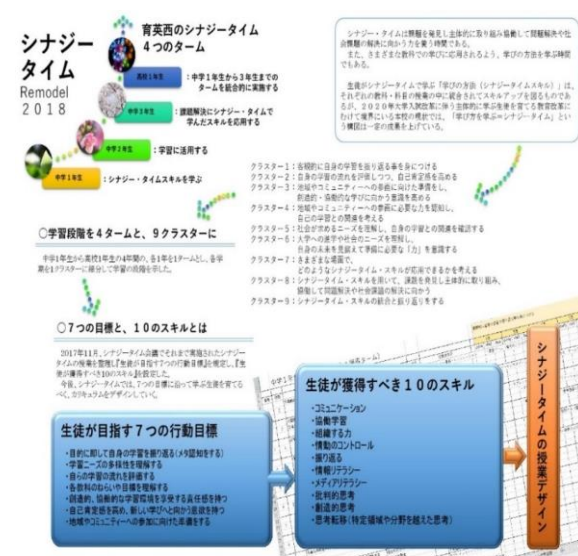


図1 シナジータイム Remodel 2018

この授業を実施することでどのような力が身に付くのか。身に付けたいのかを考え、「シナジータイム Remodel 2018」(図1参照)を作成した。学年ごとで、特に身に付けたい力を決めて取り組んでいる。

中学1年生は「コミュニケーション力」の基礎を身に付ける。入学して間もなくシナジータイムの授業を実施するので、安心して自分の意見を言える場所作りを大切にしている。

中学2年生は「行動力」の基礎を身に付ける。中学1年生で身に付けた力を形にする練習をする。

中学3年生は「批判的思考力」の基礎を身に付ける。2年間で身に付けた力をどのように活かすかを生徒それぞれの視点で考えさせる。また、高校生に向けて周りの人を巻き込んで行動ができ

るようにすることも大切にしている。

高校1年生は「企画・実行力」を身に付ける。内部生は3年間で身に付けた力を発揮し、周りを巻き込む。身近なことから、世界に目を向け、企画・実行の素地を身に付ける。

また、授業者は、授業を実施する中でどの学年を担当したとしても以下の3点を意識する。

- ① シナジータイムとはどんな授業か（具体化）
 - ② この授業を通してこの1年で・中学卒業時どのように成長するか（期待）
 - ③ この学年だからこそできそうなこと（特別感）
- を授業の始めや終わりに折に触れてファシリテーター（教員）が話すことを意識的に実施している。

これらの学びを通して生徒の「自己効力感」を身に付けたいと考えている。「自己効力感」とは、バンデューラ(Bandura,A/1925～自己効力感や社会的学習理論で知られるカナダ心理学者)が唱えたものである。①個人的達成（成功体験をする）②代理的経験（他者を見てできそうだと思う）③言語的説得（他者から繰り返し認められたり励まされたりする）④情緒的覚醒（リラックスするなど生理的、感情的状態が整いできそうだと思う）

この「自己効力感」を高めることを「図2 自立女子育成スパイラル」によって繰り返し、シナジータイムで実施している。

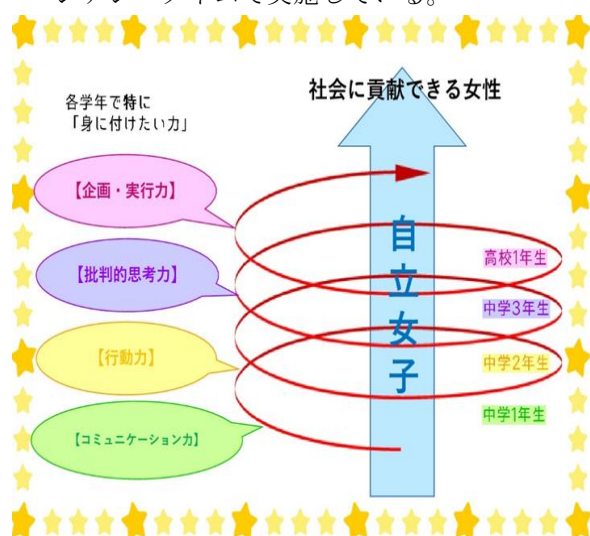


図2 自立女子育成スパイラル

授業内容

中学1生では、

- ・問答ゲーム
- ・話の聞き方
- ・プロジェクトマネジメントを体感
- ・ICTやスマートフォンのルール作り
- ・実況中継をする
- ・SDGsについて知り、自分たちに出来ることを考える。

などを実施。

中学2年生では、

- ・コンセンサスゲーム
- ・お金について～りそな銀行とコラボレーション～
- ・仕事で必要な力（経済産業省が提唱した社会人基礎力を基に）

・職場体験を経てスピーチ

・中学アイデアコンテストに向けて～未来の仕事を考える～

・ホスピタリティー研修～日本旅行とコラボレーション～（中学3年生のオーストラリア英語研修旅行に向けて）

などを実施。

中学3年生では、

・オーストラリア英語研修旅行に向けて PDCAサイクルを考える～日本旅行とコラボレーション～

・文化の違いを知る～世界の人に伝わるピクトグラムとは～

- ・無茶ぶりとチャレンジ
- ・オーストラリア英語研修旅行の振り返り
- ・教育と探求社主催の「人物ドキュメンタリー部門」参加の準備

・企画書作り

などを実施。

高校1年生では、

- ・印象が良いとは？
- ・SDGsについて
- ・自分の表情や声についてのクセを知る

- ・オープンスクールの企画・運営について考える
- ・大学で求められている力とは
- ・社会貢献とは何か
- ・タイについて調べる
- ・タイで自分たちが出来ることを考える
- ・「思い」を形にし、周りを巻き込むなどを実施。



図 3 高校 1 年生 授業の様子

この写真(図 3 参照)は、社会貢献活動とは何かと考える上で、NGO 相談員の方に協力していただき、

ミャンマー、ネパール、インドネシアの 3 カ国から女性 3 人を研修生に本校に来ていただき現地の「生の声」を聞いている様子。

今年(2019 年)の 3 月に希望者を募って、タイへ課題解決型旅行に行く。社会貢献活動をする前にまずは現地を知ることからスタートする。今後の予定は、この活動を毎年後輩へ伝え継続的に貢献活動が実施できることを目標としている。

具体的に現段階(2018 年度)以上の内容で実施しているが、時代が急速に変化する中で、内容も時代に合うように進化させ続けている。

評価について

毎時間生徒たちには、目的・目標を伝え、評価をしている。評価をする際に、生徒にはループリック(評価規準)を配布している。「ループリック例」(表 1 参照)

生徒は、自己評価・他者評価をしている。ルー

ブリックを作成するときに教員が気を付けていることは以下の 3 つである。

- ① 否定的な言葉は使わない。
- ② 「図 1 シナジータイム Remodel 2018」の生徒が獲得すべき 10 のスキルの言葉を使う。
- ③ 生徒が届きそうで届いていない力を見極める。

評価規準 ループリック (Rubric)

2018 年 10 月 6 日(土)

他者評価

●発表に関するスキル

《Communication skill コミュニケーションスキル》

1to2	堂々と立っている。 表情が明るい。 大体において時間が守れている。(2 分以上話した。)
3to4	声聞きやすい。 相手の目を見て話している。 原稿をできるだけ見ずに工夫している。
5to6	伝えたい所をだいたいにおいて強調して話している。 今まで習った手法を用いて、だいたいにおいてプレゼンをしている。 3 分以上話している。
7to8	原稿をほとんど見ずに話している。 伝えたい所を強調して話しており、分かりやすい。 今まで習った手法を用いて、プレゼンをしている。

自己評価

●発表に関するスキル

《Communication skill コミュニケーションスキル》

1to2	堂々と立っている。 表情が明るい。 大体において時間が守れている。(2 分以上話した。)
3to4	聞き取りやすい声で話した。 相手の目を見て話した。 原稿をできるだけ見ずに工夫した。
5to6	伝えたい所をだいたいにおいて強調して話した。 今まで習った手法を用いて、だいたいにおいてプレゼンをした。 時間を守れている。(3 分以上話した。)
7to8	原稿をほとんど見ずに話した。 伝えたい所を強調して話し、相手が理解しているように感じた。 今まで習った手法を用いて、プレゼンをした。

表 1 ループリック例

このように、ループリックを提示することで生徒は、前向きに取り組み、友達へのアドバイスが的確になる。国際バカロレアの評価を参考にしてしているので、8 ランクにしている。

教員研修について

今年度(2018 年度)は、探究教育科という科が設立された。週に 1 回 1 時間会議を実施している。授業の指導案の確認と教員が学び続ける大

切さを実感し、学んだことを共有している。「大人シナジータイム」実施。「大人のシナジータイム」では、

- ・最近読んだ本について
- ・思考の方法
- ・アイスブレイクでできそうなこと
- ・劇
- ・ICTの活用の仕方

など先生方の個性たっぷりの有意義な時間である。



図4 大人シナジー 劇的一幕

3年間の生徒の変化について校内全体研修を実施。

また、校内だけではなく、奈良市人権研修会でシナジータイムについて奈良市の幼稚園・小学校・中学校の先生方へ報告した。

保護者に向けて

保護者にシナジーを知ってもらい子供と社会の変化についてなどの会話を増やしてもらうことを目的に、保護者体験型シナジータイムを実施。保護者に「コンセンサスゲーム」を実施した。子供が体感したことを保護者にも経験してもらうことで、保護者は会社での話や、社会での話をしてくれるのでとても有意義であった。

2018年度授業参観をシナジータイムの時間に当てた。学びの様子を見学してもらい子供の成長を肌で感じてもらった。

生徒アンケート結果について

昨年度（2018年度実施）シナジータイム1期生（中学3年生）にアンケートを実施しました。

Q1.シナジータイムは必要な授業だと思いますか。生徒は全員(100%)YES

Q2.身に付いたと思うことは？

自分の意見や思いを伝えられるようになった。
人前で話す力。どうすれば人の目を引けるかを考えるようになった。など

Q3.苦しかったことは？

発表するとき、練習の成果を出せなかったこと。
話したことない友達と打ち解けるまでの時間。
自分の思いがなかなか伝わらないこと。など

Q4.今後身に付けた力をどのように生かすか？

恥ずかしさがなくなったので、高校ではみんなを引っ張っていきたい。もっと多くの人と関わって多くの意見を聞いて学習していきたい。など

Q5.自由記述欄

入学時の自分とは全然違うと思いました。昔の自分が見たら驚くような変化がありました。

最初は人前で話すのは憂鬱だったけど、社会に出てから必要なスキルが身に付いてよかった。育英西の先生方に感謝しています。など

※今年度の実施は3月2日（土）に実施のためこちらに掲載できません。

今後の課題

「自立女子」の育成のため、4年間走り続けてきた。その甲斐あって、生徒たちは少しずつ自立してきている。また、教員自身も日々研鑽を積んでいるので生徒との関わり方が変わってきた。今後は、ここまでの取り組みを教材化したいと考える。未来の日本を支える生徒たちのために、本校教員はもちろん、日本私学の先生方の参考にしていただけるように頑張りたい。これから先、不確実な時代だからこそ、想像力・直感・柔軟性を大切に我々が積極的・肯定的に物事を考え、決定していくべきではないかと筆者は考える。

ICT を活用した教科横断型授業

和田 誠 愛光中学・高等学校

1. はじめに

1-1 学力について

平成 29 年 3 月に公示された高校学習指導要領の「第 1 章 総則 第 1 款 高等学校教育の基本と教育課程の役割」の 3 には、教科・科目の指導を通じて、「(1) 知識及び技能が習得されるようにすること (2) 思考力、判断力、表現力等を育成すること (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること」といった資質・能力の涵養を目指す、と記されている。これが一般的に「学力の 3 要素」と呼ばれるものである。また、高大接続システム改革会議の「最終報告（平成 28 年 3 月）」は「Ⅱ 高大接続システム改革会議の基本的な内容」によると、「一人一人が、「学力の 3 要素」を基盤に、自分に自信を持ち、多様な他者とともにこれからの時代を新たに創造していく力を持つことができるよう、高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜全体の在り方を転換していかなければならない」と指摘している。

つまり、今後は「学力の 3 要素」をバランスよく伸ばすことが教育の目標の 1 つであり、教育課程や授業計画などはその目的に沿って構築されなければならない。しかし、学力の 3 要素を伸ばそうと考えた場合、どうしても教科の枠内では収まりきらない課題を取り扱うことが多くなる。そこで、教科の枠を超えた教科横断的な課題に対して、どう授業をデザインしていくか、そしてその授業で ICT を活用すればどのような効果が上がるのかということに主題を置いて研究することにした。本校の状況も述べながら、一年間の研究成果を述べたい。

1-2 本校の ICT 整備状況

本校では 2017 年度より教職員に 1 人 1 台の iPad、そして新中学 1 年生（約 200 名）にも 1 人 1 台 iPad を導入した。2018 年度現在、中学 1 年・2 年生（約 400 名）が全員 iPad を所有しており、校舎全館で Wi-Fi が設置され、iPad を導入している学年の各教室は電子黒板を整備している。

1-3 ICT 教育についての理解・関心

勤務校の（愛媛県にある私立の併設型中高一貫校）の特徴を 2 つあげる。1 つは、大規模な男子寮の存在である（中学・高校で約 300 名の生徒が居住）。寮生に対して厳しい規則で生活を管理する体制をとってきたため、寮生に ICT 端末を持たせることに対して否定的な教員も一定数存在する。もう 1 つの特徴は、大学合格実績である。特に本校は、東京大学や国公立大学医学部の合格者数を増やすことに力を注いできた。そして、ICT 端末を導入したことで進学実績が凋落するのではないかという怖れが多くの教員にある。その影響で、旧来型の紙ベースでの教材配布や、チョーク&トーク中心の一斉講義授業に拘る教員も多い。そこで今回の研究では、ICT を活用した教科横断型授業を開発・実践し、それが大学入学試験にも対応できると、という視点も重視した。

2. 教科横断型授業の実践

2-1 東京大学の推薦入試問題での実践

まずは一学期に中学 1 年生と 2 年生を対象に自身の社会の授業時間（3 時間）を使って、次のよ

うな授業を实践した。題材は「平成 29 年度東京大学工学部推薦入試小論文課題」で、問題は「ルネサンス期にヨーロッパに大きな社会的変革をもたらした「火薬・羅針盤・活版印刷術」は三大発明と呼ばれている。なぜ三大発明と呼ばれているかを簡単に考察した後、2050 年頃までに期待する 3 つの技術革新を挙げ、それらの相乗効果がもたらす社会的変革を説明せよ。」という問いに対して 600～800 字で解答するというものであった。この問題は、深く思考しつつ物事や社会情勢を判断し、新しいものを創造することが求められている。勿論、これは高校 3 年生が解答することを前提としている問題であり、中学生が完璧に解答することは難しいので、実践では問題をアレンジして「2050 年までに期待する 3 つの技術革新」に焦点をあてて考えさせることを中心とした。

実践では「社会」の授業時間を使ったが、内容としては「理科」の要素も含まれ、またインターネットの検索機能を多く利用したことから「情報」の能力も問われた。また、シンキングツールという思考ツールを用いて分類していく作業は論理力を試す内容が多く含まれており「国語」に属する内容だと考えられる。このように、教科横断を意識しつつ、作業としては次のようにおこなった。

1 時間目は、問題の説明がなされ、その後、班を作らせ協働作業をさせた。iPad とロイロノートというアプリを使い、「2050 年までに期待する 3 つの技術革新」を 4～5 人 1 組の班で考えさせた。2 時間目は、iPad 上で簡単なプレゼンテーションを作成し、それをクラスで発表・共有した。そして 3 時間目は、発表された技術革新について、シンキングツールで分類してみた。具体的には、ベン図というツールを用いて、①すでに発明されている、もしくはあと数年で発明されるもの②2050 年までには発明されそうにないもの、の 2 つに分類して、クロスする場所にある技術革新は何かを考えさせた。そして、その中で社会的に有用なもの、相乗効果を生みそうなものを選ばせた (図 1)。この実践で生徒は協働的に学び、創造力とともに思考力・判断力・表現力も深まったと実感している。

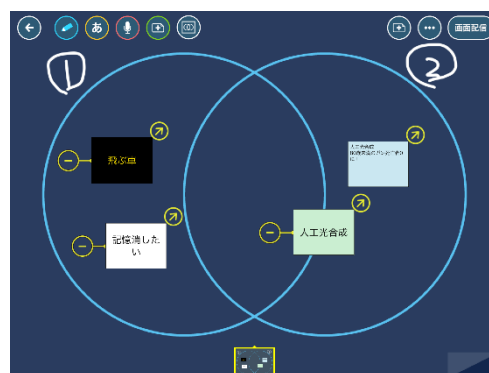


図 1 ベン図を用いた分類

2-2 早稲田大学の入試問題での実践

二学期に、同じく「社会」の授業を使って、中学 1 年生と 2 年生対象に早稲田大学創造理工学部建築学科の入試問題に挑戦した (2 時間)。この学科は「空間表現」という科目を入学試験で課しており、2015 年は「あなたが今までに見たことがないほど大喜びしている人々の顔を表情豊かに描きなさい。また、それらの人々が大喜びしている場所の空間が分かるような背景を工夫して入れなさい。」という問題であった。この問題は、絵を描くので「美術」の要素が強く、インターネットも活用する「情報」の能力も必要である。また後述するが、作品を評価する際にルーブリックを用いて客観的な評価基準を学ぶという作業もあり、さまざまな教科の要素が含まれていた。

1 時間目は、iPad の Keynote というアプリの描画機能を用いて作品を作らせた。時間が足りない場合、後の作業は自宅での宿題とし、次の時間までにロイロノートで提出することとした (図 2)。



図 2 生徒の作品

そして 2 時間目は提出された作品をクラス全体で共有し鑑賞した。そして、自分が好きな作品は

どれか、1 つだけ選んで生徒に投票させ、一番票数の多い作品を選んだ。次に、図 3 のような表を配布し、自分が気になる作品をいくつか複数選んで、それぞれ評価させた。評価項目としては、4 つの観点をそれぞれ 4 段階で評価させた。その合計点が一番高かった作品を 1 つあげて投票させると、どのクラスでも 1 回目の投票と異なる結果が出た。

ルーブリック評価について（早稲田大学入試問題「空間表現」）

氏名（ ） 合計	よくできている	まあまあできている	あまりできていない	全くできていない
大喜びしている人々の顔を表情豊かに描けているか？	4	3	2	1
大喜びしている場所の空間が分かるような背景が入っているか？	4	3	2	1
絵としてきれいに描けているか？	4	3	2	1
現実的な状況を描けているか？	4	3	2	1

図 3 客観的評価のための表

2-3 本校の研修旅行を題材とした実践

三学期は、中学 2 年生対象に「研修旅行を自分たちで計画しよう」というテーマで、課題解決型の授業を考案した。本校の中学 3 年生の研修旅行の行先は東京だが、今までは教員主導で詳細な計画が立てられ、生徒がプランニングに参画することは無かった。中学 2 年の社会の授業は日本地理を中心に行っており、ちょうど三学期に関東地方を学習することもあって、「社会」の授業を 5 時間使い、班活動を中心にこの課題に挑戦した。この授業では、東京の地理について学ぶので「地理」の知識を深めることはもちろんだが、政治や経済についても学ぶので「公民」の知識も深まる。また、宿泊するホテルや、昼食・夕食について考えることから「家庭」の学習も含まれる。そしてもちろんインターネット検索やマップなどを活用することから「情報」の学習にもなるなど、さまざまな教科の要素が含まれている。

まず最初の時間に本校の研修旅行の概要を説明し、日程、費用の上限、前年の計画や他校の状況など、多くの情報を生徒に提示し、研修旅行なので単なる観光旅行にならないこと、自分たちの学びにつながるよう、自分たちでテーマを見つけることが大切だと説いた。1～3 時間目は、行程、宿泊・食事場所などを調べさせた。4～5 時間目は、それに基づき Keynote を利用してプレゼンテー

ションを作らせた（図 4）。そして、出来上がったプレゼンテーションを班ごとに発表し、クラスで投票し、優秀作品を 1 つ決めることとした。さらに 2 月に中学 2 年生の学年集会があり、その中で各クラスの優秀作品を発表させ、学年全体で投票して最優秀作品を決めることにしている。生徒の考えたプランの中で、次年度の研修旅行で実現できる箇所については、出来る限り取り入れる方向で学年の教員、管理職と相談・検討している。

江戸東京博物館



江戸・東京の伝統と歴史を保存伝承するための博物館
ジオラマがとて細かく人気。

図 4 ある班が作成したプレゼンテーションの一部

3. まとめ

3-1 ICT を活用するメリット

ICT を活用したことによるメリットを 3 点あげておく。

①資料配布、作品提出などが効率的に行える。

たとえば早稲田大学の入試問題について iPad を用いずに授業をしようすると、画用紙や絵具道具が必要になる。毎時間それらを用意して、作品を都度回収し、鑑賞する際には教室で作品を貼り出すなどの作業をしなければならない。しかし iPad を利用すると、配布・回収が不要で、自分の端末内で自由に拡大・縮小しながら作品を制作でき、なおかつ他の生徒の作品を鑑賞するのも自分の手もとで簡単に見れる。時間や労力をかなり節約できた。

②班活動や協働作業に向いている。

プレゼンテーションを作成するにあたって、アプリによってはそもそも共同作業の機能がっているものもあり、1 枚のスライド内のテキスト、描画、デザイン、レイアウトなどを共同で制作できる。生徒は自主的に話し合い、協力し合いながら作業をおこなっていた。

③教員間の情報共有がしやすい。

生徒が提出した作品などについて、担任や他教科の教員と共有することができる。紙の作品だと、すべての提出物を共有することは困難だが、多くのアプリに共有機能がついており、各教員は自身の iPad 上で生徒の全作品を閲覧できた。

他にも多くのメリットが考えられるが、何よりも今の生徒にとって iPad が親しみやすい道具であることが一番のメリットかもしれない。iPad を操作すること自体が楽しく、わからないことはインターネットで検索し、それをすぐさま他のアプリで利用していた。生徒にとっては手軽で興味深く、さまざまな可能性を秘めたツールとして、無意識だが、学びに役立っているようであった。

3-2 実践の振り返り・反省

一年間を通じて教科横断型授業の実践に取り組んだが、課題も浮かんできた。まずは、授業時数が足りない、という問題である。私は中学1年生、2年生でそれぞれ週1コマずつ、社会（おもに地理）の授業を担当している。年間で各学年35時間の配当だが、その中で今回の実践で使用した時間は約10時間である。その分、教科書の内容については、例年に比べて薄くしかできなかったことは否定できない。

また、生徒の作品や発表などに対して適切な評価がなされたかどうかについては自信がない。生徒間での評価がなされ、それも生徒の多様な学力を伸ばす一助となったかもしれないが、適切な評価がなされず不満に思った生徒も少なからず存在するのではないかと感じている。

そして最大の反省は、今回の実践では他教科の教員との連携がほとんどされなかったという点である。ICTを用いるメリットの1つとして、教員間の情報共有がしやすいことを挙げておきながら、ほとんど連携をとることができなかった。生徒が提出した作品などを担任の教員と共有することはしたが、それだけであった。本来なら、教科横断型の授業を考案する段階から、さまざま

な教科の教員が集まってアイデアを出し合い、問題点をあげながら、授業の進め方などを決めていくべきであった。たとえばスケッチをして作品を仕上げさせたのなら、鑑賞や評価の際に美術の教員を交えておこなったほうが、より学びが深まったのではないかと思う。また研修旅行についてなら、教員だけでなく、外部の機関（たとえば旅行代理店の社員など）と共同でプランニングしていくことも可能だったのではないかと考えている。

3-3 今後について

教科横断型授業は、社会や理科といった1教科の時間内で実践するのではなく、たとえば「総合的な学習の時間」などで、開発段階から授業の実施、評価までを複数の教員でチームを組み実践するほうが効果的だと感じた。また、自分の担当する教科の時間内で実践する場合、授業時間が不足する問題も出てくる。これに対しては、知識伝達型の教科内容はICTを用いて家庭学習としたり、eラーニングシステムを導入するなどの工夫でカバーできないか研究をしてみたい。

このような課題やその克服については今後も検討が必要だが、教科横断型授業によって得られるメリットは大きいと判断している。それを一個人レベルの実践にとどまらず、教科や学年全体、そして学校全体に徐々に広げていくことで、生徒の学びの質が向上してくのではないだろうか。

引用・参考文献

- 石川一郎, 2016, 『2020年の大学入試問題』
講談社現代新書.
- ジョン・ハッティ (著) 山森光陽 (訳), 2018, 『教育の効果』 図書文化.
- 松尾知明, 2015, 『21世紀型スキルとは何か』
明石書店.
- マイケル・B・ホーン, ヘザー・ステイカー (著) 小松健司 (訳), 2017, 『ブレンディッド・ラーニングの衝撃』
教育開発研究所.

学習意欲を活性化させるアクティブラーニングを活用した教育手法とその評価方法の開発

吉 松 信 幸 東明館高等学校

1. はじめに

過去2年間（2016年度、2017年度）、ICT（電子黒板）を活用した授業を展開してきた。目的は、基礎学力の定着である。一度覚えた事柄をどれだけ覚えているかを調査したところ、3週間後の定着率は、復習をしなかった場合13.6%であったが、9回復習を繰り返すと78.1%と約80%近くまで大幅にアップするという結果が得られた。しかし、基礎知識を繋ぎ合せて解答を導いていく総合力、友達と協働して課題を解決に導いていく課題解決能力、コミュニケーション能力を身につけさせることはできなかった。

Society5.0の到来を前に、SSH支援事業の今後の方向性に関する有識者会議報告書において、社会を創造し、先導する人材に必要な能力、求められる力が挙げられた。「文章や情報を正確に読み解き対話する力」に加え、「科学的に思考・吟味し活用する力」「価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探究心」である。AI等の先端技術が発達するこれからの時代において、学校における学びの在り方は、国際社会における日本の存在に大きく影響する課題である。そこで本研究では、生物基礎の授業の目的・目標を次の様に設定する。

2. 研究開発の目的・目標

研究開発の目的・目標は、次の3つである。

- (1) 基礎知識を定着させるための指導法の開発
- (2) 基礎知識を繋ぎ合せて論理的思考を展開し課題解決能力・コミュニケーション能力を向上させる指導法の開発
- (3) (1)、(2)の定量的評価方法の開発

3. 研究開発の仮説・評価方法

- (1) 基礎知識を定着させるための指導法

【仮説】過去2年間の研究データより、10回復習を行うと3週間後定着率は80%を越える。授業で復習を10回以上行い、基礎知識を定着させる。

【評価方法】進研模試の成績下位者（偏差値50未満）の割合の変化で評価する。

- (2) 応用力の育成

応用力を、基礎知識を繋ぎ合せて論理的思考を展開し、未知の課題に対し合理的な結論を導き出す能力と定義する。

【仮説】この応用力を向上させるために、アクティブラーニングを導入する。「ジグソー法」を基本に授業をデザインするが、生徒の実態に合ったよりよい方法を研究開発していく。

【評価方法】生徒がアクティブになると、学習意欲が向上する。そこでARCSモデル授業評価アンケートで、学習意欲を定量的に評価する。

また、応用力向上により、応用問題の正解率が上昇するので、進研模試の成績上位者（偏差値60以上）の割合の変化で評価する。

- (3) (1)、(2)の定量的評価方法の開発

1980年代にアメリカの教育工学者ジョン・M・ケラーによって提唱された学習意欲に関するARCSモデルについて解説する。やる気にさせる授業展開に取り組む時、どこに問題があるのかを把握し、具体的な方策を探る。授業を魅力あるものにするために、次の4つの要因に分類して評価して行く。

- 1) 注意（Attention）

生徒の注意を喚起し、学ばせたい本質的な要

素に生徒の注意を向けさせることが必要である。学習意欲のこの面を注意とする。

2) 関連性 (Relevance)

学習意欲に関して、その学びと生徒自身との間に、何らかのつながりがあり、その学びを通じて「よい結果が出せそう」「やる価値がありそう」という時は、学びに向かうことができる。そこで学習意欲に関するこの面を関連性とする。

3) 自信 (Confidence)

生徒を学習に向かわせるためには、成功に対する期待の度合いを高め、やればできそうだという気持ちにさせることが必要である。そこで学習意欲に関するこの面を自信とする。

4) 満足感 (Satisfaction)

「やってよかった」という気持ちは、自分にとって価値があり挑戦的な仕事を成し遂げた喜びから生じる。そこで学習意欲に関するこの面を満足感とする。

ARCS モデル授業評価アンケートを九州大学基幹教育院准教授の山田政寛氏にご協力いただき作成した。以下、1～11 の質問項目を、選択肢①全く思わない～⑤とてもそう思う。の 5 段階で自己評価させ、それぞれ 1 点～5 点として集計を行う。以下、質問項目の内容を記す。

- 1 この授業を最初に受けた時、とても簡単だった。
- 2 この授業において、「おもしろそう」「なにかありそう」等興味を引き立てられた。
- 3 この授業の内容に対して、気付くことがあったり、驚きがあった。
- 4 この授業の内容が「他の分野にも応用される」あるいは「他の分野での学習にも役に立つ」と思いますか。学習内容だけでなく職業観(キャリアパス)や生き方、考え方、学習方法、等の広い項目で考えてみてください。
- 5 この授業の内容が「他の分野やあらゆる分野に共通する」と思うようになったことがある。学習内容だけでなく職業観(キャリアパス)や生き方、考え方、学習方法、等の広い項目で考えてみてください。

6 この授業の教材と、既に知っていることを関連付けて考えられていると思いますか。

7 この授業の内容を理解できましたか。

8 この授業に参加したために新しく身につけることができた知識があった。

9 学んだ内容については、いずれ何らかの形で自分の役に立つあるいは役に立てることができる。

10 この授業の教材がうまく構成されていたおかげで、勉強することが楽しかった。

11 授業を振り返り、授業を受けてよかった。

4. 研究開発の実施・検証評価

(1) 基礎知識の定着

授業中に PowerPoint のスライドショーを活用して、復習を 10 回以上行った。アニメーションを入れているので、毎回同じ説明の繰り返しになる。このことが生徒にとっては、定着のしやすさに繋がっているようである。

表 1 は、進研模試(高校 2 年 11 月)の成績下位者(偏差値 50 未満)の割合である。

表 1 成績下位者(偏差値 50 未満)の割合

年度	2013	2014	2015	2016	2017	2018
割合%	73.5	85.7	50.0	41.7	36.7	23.5

2016 年度から ICT(電子黒板)を活用した授業デザインを導入し、教員のスキルも上がってきた。どのように定着させるのかを思考錯誤しながら進めてきた。偏差値 50 未満の割合が減少している結果より基礎知識の定着について一定の効果があったと評価できる。

(2) 応用力の育成

基礎知識を繋ぎ合せて論理的思考を展開し、未知の課題に対し合理的な結論を導き出す授業展開を目指したが、非常に困難であった。1 学期の初めはジグソー法で実施していたが、話し合いが浅く、教育効果が低いと判断し、教員と生徒全員によるインタラクティブ型の授業展開に変更した。単に知識を問うのではなく、知識を繋ぎ合せて解答を導き出すような質問・課題を与える。教員の役割は、ファシリテーターとして議論の方向性を修正することと、

生徒の導いた解答が正解でも不正解でも、論理的思考の経過（解説）を求め、解答が合理的なものであるかどうかを生徒に判断させた。表 2 は ARCS モデル授業評価の結果である。

表 2 ARCS モデル授業評価の結果

ARCS	注意力	関連性	自信	満足感
ジグソー法	3.56	3.96	4.15	4.22
インタラクティブ型	4.10	4.47	4.60	4.70

※点数は合算値の平均で、5 点満点

ジグソー法では、停滞した空気がある教室であったが、インタラクティブ型の授業を展開すると、生徒のやる気が向上し、教室が活気に満ちていた。

ARCS モデル授業評価の結果も、数値が上昇しており、学習意欲という目には見えないが、教員には感じることができる感覚を定量的に捕えることができたと考えられる。よって、学習意欲のモニターに ARCS モデル授業評価を活用できる。

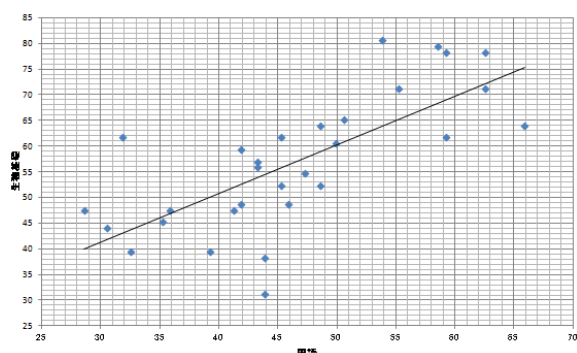
表 3 は、進研模試（高校 2 年 11 月）の成績上位者（偏差値 60 以上）の割合である。

表 3 成績上位者(偏差値 60 以上)の割合

年度	2013	2014	2015	2016	2017	2018
割合%	13.9	0	8.3	12.5	43.3	32.4

2018 年度の偏差値 60 以上の割合は、2013～2016 年度より多いが、2017 年度と比較すると減少している。単に 1 科目の中だけで原因を探るのではなく、他教科との関係など幅広く分析を進めた。特に「文章や情報を正確に読み解く力」つまり、読解力と生物基礎との関係に注目した。2017 年の成績について、横軸に国語、縦軸に生物基礎の成績をとったグラフが表 4 である。

表 4 国語と生物基礎の相関関係



相関係数が 0.72 となり、生物基礎の成績は国語と正の相関関係があることが分かった。また、国語の偏差値が 50 を越えていると生物基礎の偏差値が 60 を越えている。そこで、2017 年度と 2018 年度、偏差値 50 を越えた割合を偏差値の幅 5 で出したのが表 5 である。

表 5 国語の偏差値の割合

偏差値\年度	2017 年度	2018 年度
50～54	6.5%	20.5%
55～59	12.9%	11.8%
60 以上	9.7%	2.9%

偏差値 55 以上の割合は、2017 年度 22.6%→2018 年度 14.7%と 7.6%も落ちている。このことが生物基礎において、2018 年度の偏差値 60 以上の割合が、2017 年度と比較して減少している原因の一つと考えられる。授業中「問題の意味が分かりません。」という質問が出る。問題文の解説をすると、生徒自身で容易に解答を導き出すことが多い。つまり、進研模試において、題意が理解できないため、定着している基礎知識を活用できていない状態にあることが推測できる。

(3) (1)、(2) の定量的評価方法の開発

【客観的評価】進研模試などの校外模試の成績は、授業がもたらす効果を客観的に表している。校外模試で成績を上げるためには、文章や情報（問題文）を正確に読み解く→身に付けている基礎知識を活用し、論理的に思考する→最も適した解答を導き出す、この一連の過程が必要である。成績だけで判断するのではなく、具体的に不足している部分を発見できれば、授業改善の方向性が見えてくる。

【主観的評価】アクティブラーニングを導入し成功するかどうかは、生徒の学習意欲をどのように引き出すかにかかっている。今回、活用した ARCS モデル授業アンケートは、授業中の教員の感覚とも一致しており、学習意欲の評価として活用できると思われる。

5. 課 題

(1) 基礎知識の定着

成績下位の生徒の特徴は、1) 物事に対する認識の甘さ 2) 学習意欲の低さ 3) 基礎知識の定着量の低さ。この3つが見られる。

1) については、全ての教育活動において指導する課題である。2) と 3) に関しては、正の相関関係があるので基礎知識を定着させるには、学習意欲を向上させるきっかけ創りが必要である。ARCS モデル授業評価を活用すれば、具体的に注意・関連性・自信・満足感のどの部分を補えばよいかが分かってくる。

(2) アクティブラーニングの方法

インタラクティブ型授業は、学習意欲向上に効果的であったが、授業展開にはまだ工夫が必要である。様々な事例を研究しなければならない。生徒集団、教材の内容によってアクティブラーニングのタイプを使い分けられるように引き出しを増やすことが求められる。

(3) STEM 教育を通した学び方の新デザイン

ARCS モデル授業評価アンケートのご指導を頂いた九州大学基幹教育院山田政寛准教授と協力して行っている STEM 教育では、九州大学で運用している学習支援システム群“M2B”（みつば）システムを活用して授業評価をしている。M2B とは、学習管理システム“Moodle”・e-ポートフォリオシステム“Mahara”・電子教材閲覧システム“BookRoll”という 3 つのウェブ上のアプリケーションを連携させた学習支援システムである。BookRoll のマーカーやメモ機能による学習状況の可視化、Mahara におけるポートフォリオなどスタディ・ログを蓄積・分析するといったラーニングアナリティクスのアプローチをフルに活用し、STEM 教育を客観的かつ定量的に評価している。以下、STEM 教育「湖水爆発」授業に関するデータ分析結果である。

- 1) 事前・事後テストの結果から、成績向上に今回の授業展開が有効であった。
- 2) 反転学習（事前学習）を行った生徒は、授業内容を深く理解する傾向がある。当然のこと

であるが、客観的なデータ、つまりログとして可視化された。反転学習でもどのような学習活動が成果に効果的なのか、事例を積み重ねていき詳細に分かれれば、教材・授業デザインの改善に繋がる。

- 3) クラス全体として協調的問題解決意識は高くならなかったが、対話的な学習をすることを「意識」した生徒は、成績が良かった。協調的問題解決意識を向上させるには、教材の内容、構成、授業展開などの改善が必要である。

主体的・対話的で深い学びの授業デザインは、授業改善から始まる。課題は、スタディ・ログのデータ分析により、教員の思いもしない部分から発見される場合もある。今後は、各教科のスタディ・ログ等のデータを蓄積・分析し、汎用性のある多面的な生徒の「学び方」、教員の「学ばせ方」の研究を続ける。Society5.0 社会における学びの在り方の改革に貢献できれば幸いである。

6. 謝 辞

研究にあたり、訪問視察を快く受けて頂いたサレジオ学院中学校・高等学校青山均先生、吉見拓也先生、立命館宇治中学校、ARCS モデル授業評価アンケート、M2B システム、STEM 教育でお世話になった九州大学基幹教育院山田政寛准教授、九州大学大学院環境学府教育システム専攻陳莉さんに心より感謝の意を表する。

参考文献

- John M.Keller, 2009 『Motivational Design for Learning and Performance』=2010(鈴木克明訳)『学習意欲デザインする——ARCS モデルによるインストラクショナルデザイン』北大路書房。
- 木野茂, 2017, 『双方向型授業への挑戦——自分の頭で考える学生を』現代人文社。
- 久保田賢一・今野貴之, 2018, 『主体的・対話的で深い学びの環境と ICT——アクティブ・ラーニングによる資質・能力の育成』東信堂。

主体的・創造的・協同的学習（探求活動）を通した 課題解決能力の育成

— 幼児から小学生の体力・競技力向上のためのプログラム作成を通して —

溝 口 政 志 宮崎学園中学・高等学校

はじめに

本校では奇数週土曜日を授業日と設定している。2018 年度から、主体的・対話的で深い学びを実践するための時間として「サタデータイム」を設定し、各学科・コースで特色のある講座を計画、普通科スポーツ科学コースでは、「昭和町スポーツクラブ」という講座を開設した。

本校のスポーツ科学コースは、「スポーツ指導者を育てる」ことをコンセプトに、専門教科は座学の「スポーツ概論（学設）」を 3 年間で 10 単位、スポーツ概論で学んだことを実践する「スポーツ実践（学設）」を 2 年生からの 2 年間で 4 単位実施している。サタデータイム「昭和町スポーツクラブ」では、2 年生のスポーツ概論で学んだ知識を活用し、3 年生がスポーツ実践の時間を使って計画・準備・反省・検証を行い、サタデータイムを実施することにした。また、普通科幼児保育コースに開設した講座のひとつに「キッズスポーツ」があり、研究内容・実験結果をフィードバックすることにした。

1. 目 標

サタデータイムの目標を次のように設定した。

- 1) 受講生の発達段階にあわせた活動計画をたてることができるようになり、安全に配慮して活動できる。
- 2) 下級生を上手に活用しながら活動できるようになる。

その際の組織図のイメージを体育大会に当てはめると次のようになる。

表 1 役割から見た体育大会とサタデータイムの比較

組織	体育大会	サタデータイム
企画・運営	保健体育科職員・生徒会役員	3 年生
現場での指揮・指導	他教科職員・各団リーダー	2 年生・1 年生
競技参加者（対象者）	参加生徒	受講生（幼児～中学生）



図 1 図 2 実施計画の話し合いの様子(2018.4.13)

2. 実施計画（トピック名・日程・設定目的）

- 1) オリエンテーション

日程 2018年4月21日

目的 サタデータイム「昭和町スポーツクラブ」の内容を受講者に説明する

3つの班にグループ分けを行い、グループミーティングを実施

2) なかよしプログラム

日程 2018年5月19日

目的 グループ内の良い人間関係を築くためのプログラムを考える

3) 下級生を上手に使おう

日程 2018年6月2日・16日・30日

目的 自分たちが考えたことを他人に伝え、他人が集団を動かせるようになる

4) 1学期の反省会

日程 2018年7月7日

目的 グループ討論で、グループ内の課題や反省を行い、2学期につなげる

5) 2学期の方針の検討

日程 2018年9月15日

目的 1学期の反省を2学期に活かすため、グループの方針を話し合う

6) 自分たちの課題を達成しよう

日程 2018年9月29日・10月6日・20日

目的 自分たちの指導方針を達成できるようなメニューを考案し、実践する

7) 課題研究成果発表会

日程 2018年12月15日

目的 サタデータイムで取り組んだ課題研究を発表する

3. 実施状況

1) オリエンテーション

初めて、高校スポーツ科学コースの1～3年生とスポーツ少年団の児童・生徒の全員が顔を合わせた。筆者が、趣旨・目的・方法などを説明した後、グループ編成を行い、各グループの活動に移行した。各グループでは自己紹介を中心に活動をしていた。



図3 図4 図5 オリエンテーションの様子

2) なかよしプログラム

初めて体を動かす活動を行った。

「全員と握手をする」などの合宿や合同練習会などで経験したことをするだろうと期待していたが、3つの班すべてがいきなり激しく体を動かすことを始めた。2つの班は、鬼ごっこなど3～5種目ほどをしていたが、1つの班は最初から最後まで延々とドッジボールをしていた。ほかの種目をしていた2つの班も、最後はドッジボールをするという結末であった。

反省の授業では、筆者の撮影していたドッジボールしか映っていない記録ビデオをずっと見せ、また、「小学校低学年の女兒や幼稚園児が怖がっていた」という下級生のサタデータイム反省文を

紹介した。また、再度、各グループでの反省を行わせ、「安全」や「発達段階」「周囲への気配り」などの話しを行い、次回の計画を立てるときの参考になるようにした。

3) 下級生を上手に使う

初めて3回連続の課題に取り組んだ。3回連続にしたのは、行事などで欠けることなく続けることで計画→実施→反省→計画というサイクルを1ヶ月間続けることができるためである。しかし、実際は、6月2日は野球部の公式戦(10名中9名不在)、6月30日は学校行事(進路ガイダンス)で3年生のみ不在という状況になった。そこで、6月2日は「全員で実施計画を立て、残留する1名が下級生を指揮して動かす」、6月16日は「自分たちのいない6月30日に向け、下級生を育てる」、6月30日は「16日と同じ内容を下級生だけで実施させる」という課題に変更した。

実施状況は、前回の反省が活かされ、安全にスムーズに動いていったと思う。とくに、16日のサタデータイム後、実際に現場指導する下級生向けに指導の流れやポイントを書き込んだプリントを作成したり、配置図を作成したりして、自分たちがいなくても計画がスムーズに進むように工夫する姿が見られた。

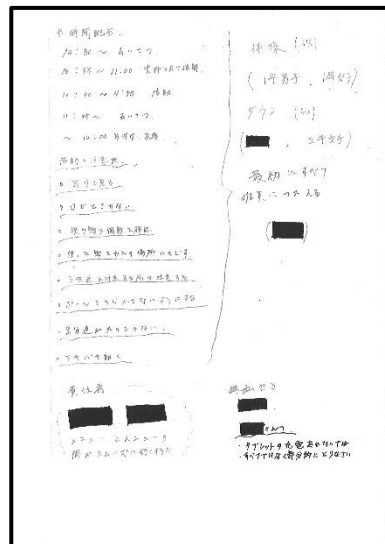


図6 3年生が下級生のために作成した6月30日の計画表の一部

4) 1学期の反省会および2学期の方針の検討

1学期の反省はグループごとに話し合いをさせ、各グループの議事録の提出でどのような話しになったのかを筆者が推測する形式で行った。事前の授業で、なにを話し合うか、なにを聞くかを検討していたので、各グループともわりとスムーズに話し合いが進み、2学期の方針決定へと展開が流れていった。

2学期の方針は、すでに1学期の反省会でグループの強化したい体力要素の方向性がある程度決まっていたので、授業で実施計画を作成させた。そのため、9月15日は「立てた計画を下級生に実施し、実施内容を理解させ、各グループで考えた課題がスムーズに達成できるようにする」という課題に変更してサタデータイムを実施した。

5) 自分たちの課題を達成しよう

前回のサタデータイムで実施内容のシミュレーションを下級生に行っており、さらに、その後の授業で問題点のチェックや対策の検討をしていたので、下級生がよく動き、子どもたちへ指導の目的や指示が的確に伝わり、どのグループも順調に進み、私も3年生も課題の目標達成ができるのではないかと手応えを感じた。

しかし、トラブルが発生し内容を変更せざるを得なくなった。10月6日は、付設のみどり幼稚園の運動会(本校グラウンドおよび体育館使用)の準備が、直前に連続で接近・上陸した台風により間に合いそうにないため、スポーツ科学コースの全生徒で、テント設営・ライン引き・道具の運び出しと設営などを行った。また、10月20日はスポーツ少年団が公式戦のため、対象となる生徒がおらず、本来実施する予定だった内容を3年生が下級生に実施することにした。

6) 課題研究成果発表会

生徒からは、パワーポイントを普段から使用する機会がなく慣れていないため、模造紙などを

使用して発表をする予定だと聞かされていた。しかし、直前に、パワーポイントで作成したいとの申し出があり、挑戦させることにした。使い慣れていないため時間がかかり、レイアウトなども修正が必要であったが、方法を説明すると苦勞しながらも発表に支障のない程度に仕上がった。



図7 発表原稿作成中の様子

発表時間は、発表：12分－質疑応答：3分－交代・準備：3分という計画で進めた。事前に練習していたときは、どの班も11分程度の発表であったが、実際の発表は8～10分となつてしまい、難しさを実感したようである。しかし、時間が余ったので最後に取り組み全体の反省を班ごとに述べさせると、急遽、新設された課題であったがしっかりと意見・感想を述べ、課題研究の難しさや達成感を下級生に伝えていたことが印象的であった。



図8 図9 課題研究成果発表会の様子

4. 来年度以降への展望

2018年度は、協力してもらったスポーツ少年団がハンドボールチーム1チームのみであったため、チームが試合やボランティア参加の場合、参加人数が減少したり参加がなかったりすることがあった。また、同時時間帯に開講している幼児保育コースのサタデータイム「キッズスポーツ」では、対象となる幼児がいないため、実施・検証が机上の空論になってしまった。これを解消するため、現在、ほかのスポーツ少年団や本校付設の「みどり幼稚園」および近隣の「昭和保育園」「昭和児童クラブ」を訪問し、幼児・園児・児童クラブ生（小学生）およびその保護者の参加（受講）協力をお願いしている。来年度は、スポーツ科学コース新3年生（10名）を3グループに分け、①昭和町スポーツクラブA（小～中学生対象）、②昭和町スポーツクラブB（保護者対象）③キッズスポーツ（幼児～小学校低学年対象）のトレーニング計画を考案、①と②はスポーツ科学コース1・2年生が現場指導、③は幼児保育コースの選択生徒（1～3年生：40名）が現場指導を行う計画で準備を進めている。

5. まとめ

当初は、これまでの部活動経験などからさまざまなアイデアが出てくると思っていた。しかし、10人中9人が野球部で、合同練習会や合同合宿や交流会などに参加した経験が少なく、また、自分たちが体を動かして楽しみたいという欲求が強かったため、最初のサタデータイムでは「自分たちのしたいこと」が優先された計画となってしまった。

しかし、回を重ね、子どもたちと交流し実態を把握する中で、子どもたちの欲求に目を向けた指導計画を立てることができるようになったり、「〇〇くん（子どもの名前）ならこれくらいの内容ができるんじゃないか」という観察した結果を計画に反映させる言葉もみられたりするようになった。さらに、課題研究成果発表会では、苦勞しながらも発表原稿やパワーポイントなどの資料を仕上げ、1年間の取り組み状況や課題、反省などをわかりやすく説明していた。

生徒の実態を観察し、生徒のレベルに合わせた課題を提示し、必要最低限のアドバイスを的確にしていくことで、成功体験だけでなく失敗するという経験も含めて生徒は成長していくことを実感した研究であった。

専門教育活動における ディープアクティブ・ラーニング

片岡伸児 都城東高等学校

1. はじめに

1.1 本研究の背景と目的

2016年12月の中央教育審議会における答申（中教審第197号）の骨子の1つである「主体的・対話的で深い学び」を実現させる手法としてアクティブ・ラーニングが注目され、様々なセミナーや文献が広く世間に知れ渡るようになった。

しかし、答申にあるように、具体的な教育活動の内容や計画、手法のほとんどは現場担当者に任せられ、教員の指導力向上に対する研修時間確保や研修内容等については、具体的な言及がない。

また、「指導体制の整備・充実」においては、教員の定数やカリキュラムマネジメントについて述べられているが、私学においては、経営理念やカリキュラムマネジメントに対する理解度は、各学校の取り組みに大きく影響し、延いては学校格差へつながるのではないかと考える。同様に、アクティブ・ラーニングの取り組み方についても学校格差や教員格差がある。本校においても、アクティブ・ラーニングを「単なる活動的な授業」と思い込んでいる教員が少なくない。この状態のまま回制度を導入すれば「活動的な授業」を実施することが目的となってしまう、本来目的とすべき「主体的・対話的で深い学び」から乖離した授業や学校活動が、生徒に対して何の成果も与えられないまま進んでしまう可能性がある。

本校は、創立54年の職業系学科主体の私立学校であり、地元地域では公立高校と比較すると多様な生徒が混在する高校として認識されており、勉強で成功体験のない生徒達に対して、学びの意義を見出せるようなかなりの労力を費やしている。そこで、そのような生徒が混在していても、アクティブ・ラーニン

グ型授業が展開可能かという点と、単なる学力や偏差値では測れない資質、能力を身に付けられるような学びが職業系学科を中心に実施し得るかの検証の2点を本研究の目的とする。

1.2 アクティブ・ラーニングの定義

2012年の中央教育審議会答申では、アクティブ・ラーニングを「伝統的な教員による一方的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」と定義している。

1.3 ディープアクティブ・ラーニングの定義

松下佳代はディープアクティブ・ラーニングを以下のように定義している。「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」（松下2015）

2. 本研究の方法

2.1 アクティブ・ラーニングとディープアクティブ・ラーニングを実施するための職員研修

本校が抱える近年の課題の一つに、職員の入れ替わりが多く、それに見合った研修がなされていないということが挙げた。そのため、ディプロマポリシーが十分共有化されないまま業務が遂行され、教職員間の職務方針や達成目標にばらつきが見られ、私学としての独自性も薄れていた。

そこで、ディプロマポリシーを職員全員が共有し、生徒に定着させる能力を「知識・技能」「考える力」「コミュニケーション力」の3つに焦点を当て、アクティブ・ラーニングを学校教育活動に取り入れるべく、教職員全体を対象とし、全教科においてこの能力をどの様に位置づけるかという事から研修を実

施した。このことは、アクティブ・ラーニングを実践し評価する一つの指標となる。

加えて、次期学習指導要領の主体的・対話的で深い学びとアクティブ・ラーニング、ディープアクティブ・ラーニングについても研修を実施した。

2.2 アクティブ・ラーニング実施に向けた本校生徒の傾向

アクティブ・ラーニング実施に関して主軸となる要素について検証を実施した。

【検証事項】

(1)メタ認知に関するアンケート（対象者：196名 メタ認知を測る質問を作成し4段階で評価）

(2)自宅学習時間調査（対象者：196名 ベネッセ基礎力診断テスト「1日当たりの学習時間」調査より引用）

(3)自己肯定感に関するアンケート（対象者：196名 自尊感情測定尺度（東京都版）を参考）

【各検証事項の目的】

(1) 田中博之は「深い学び」実践の手引で「メタ認知とは、自分の思考について客観的に考えるという事であり、思考の内容や過程、到達度や質を、理解したり評価したりすることです。アクティブ・ラーニングでは常に自分の学びの様子を見通したり振り返ったりしながら、もう一人の自分がいて自分の学びを冷静かつ客観的に見つめ続けることが必要です。」と述べており、アクティブ・ラーニングとの関連性が高いため実施。（2017 田中博之）

(2) 本校生徒の学びに対しての関心や意欲を確認するため。

(3)「日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について 資料4 文部科学省提出資料」における「学力と自己肯定感との関係」において、分析された結果を参考に、本校生徒の自己肯定感を調査するため。

2.3 カリキュラムマネジメントにおけるアクティブ・ラーニングの実施

アクティブ・ラーニングを学校教育活動全体の取り組みとしたうえで、本校の職業系3学科（総合ビジネス科・調理科・自動車工業科）が持つ専門性を活かした授業を設定。週2単位で「実学プロジェクト」として実施。「学びから遠ざかった生徒」がこの時間を通して、新たに「学び」に興味を持つのか検

証する。

3. データ分析とアクティブ・ラーニング活動内容

3.1 アクティブ・ラーニング実施に向けた本校生徒の傾向について

【分析】

(1)メタ認知アンケート：下記のアンケートを対象196名に実施。4段階評価で回答してもらう。

質問事項
1. 授業で問題を解くために、どのような方法が効果的か判断できる。 (例：分からない問題があれば、先生に聞いたり、教科書をみたりする)
2. テストで結果を出すために、どのような方法が効果的か十分に考えてから取り組むことができる。 (例：授業中のノートを見返し、配布されたプリントを勉強する)
3. 問題解決のために、どのようなことが重要であるか意識的に判断し行動することができる。 (例：授業中の態度やノートの取り方など工夫できる)
4. 授業で、自分自身がどの程度理解できているのか客観的に判断できる。 (例：理解できない問題や範囲がわかる)
5. 自分が問題を解決したときの過程を具体的に振り返ることができる。 (例：どのようにして問題を解決できたのか振り返ることができる)
6. 問題に取り組んでいるときに、うまくいっているかどうか、自分でチェックすることができる。 (例：解法があるかどうか、考えて取り組む)
7. 勉強するときは、目的に合わせて、学びの方法を変えることができる。 (例：学習方法を教科にあわせて変えている)
8. 勉強や、課題に取り組む前に計画を立てることができる。 (例：学習を計画立ててできる)
9. 考えが混乱したときには、元に戻ったり、参考書や本を読んだりして考えることができる。 (例：どこで混乱したのか振り返ったり、教科書を見返すことがある)
10. 相手の気持ちを考えて行動することができる。 (例：場の雰囲気や、相手の表情を見て行動できる)

平均が一番低かった Q8 と他の質問の相関を分析すると、相関係数が高かった質問は Q5・Q7・Q9 であり、この3つの質問の平均は総平均を下回る結果となった。したがって、本校生徒のメタ認知育成において、①解決過程の振り返り②目的に合わせた方法の変化③計画性④混乱したときの振り返りの4点を特に育成する必要があると推測される。

(2)自宅学習時間調査

一日当たりの学習時間調査では以下の結果が得られた。

学習しない17.6% 15分程度5.9% 30分程度19.4% 1時間程度22.6% 1時間半程度21.5% 2時間程度10.8% 3時間以上2.2% となった。

この結果は、ベネッセ教育研究所第5回学習基本調査2015の結果と比較すると、全国の1時間未満の学習時間27.2%に対し、本校の生徒は42.9%と上回る。この結果は、本校生徒の約4割が学びを遠ざけている結果ではないかと推測される。

(3)自己肯定感に関するアンケート

質問事項
1. 私は今の自分に満足している
2. 人の意見を素直に聞くことができる
3. 人と違っていても自分が正しいと思っていることは主張できる
4. 私は自分のことが好きである
5. 私は人のために力を尽くしたい
6. 自分には様々な可能性がある
7. 自分はダメな人間だと思う事がある
8. 私はほかの人の気持ちになることができる
9. 私は自分の判断や行動を信じていることができる
10. 私は自分という存在を大切にしている
11. 私には自分のことを理解してくれる人がある
12. 私は自分の長所も短所もよく分かっている
13. 私は今の自分が嫌いだ
14. 人に迷惑がからないよう、いったん決めたことは最後まで取り組む
15. 私には誰にも負けないものがある
16. 自分には良いところがある
17. 自分のことを見守ってくれている周りの人に感謝している
18. 私は自分のことは自分で決めたいと思う
19. 自分は誰の役にたっていると思う
20. 私には自分のことを必要としてくれる人がある
21. 私は自分の個性を大事にしたい
22. 私は人と同じくらい価値のある人間である
23. 私は今の時間を将来のために使いたいと考える

Q4 の平均が 2.56 と最も低く、Q4 と他の質問について相関係数及び総平均値から課題を抽出した。

Q1,Q3,Q6,Q8,Q9,Q15,Q16,Q22 の値が総平均を下回り、質問内容を確認すると、「自分に対する自信」に関係する内容が多いことがわかった。このことは、本校生徒の傾向として「自分に自信がない」と考えている生徒が多いと推測される。

3.2 カリキュラムマネジメントにおけるアクティブラーニング(実学プロジェクト)の活動内容

【総合ビジネス科】

○チアアップ講座内容

街頭アンケートで情報収集し、高校生の視点で地域が活性する方法を考え、地元の店と交渉し、生徒自らクーポン券や SNS を利用した情報を発信し、集客率を上げることができるかを検証している。

○スキルアップ講座内容

NPO 法人タイ国学生日本語教育環境支援プロジェクト理事長原田義之先生の講演をもとにした生徒のアイディアと、地元のロータリークラブの協力で、タイのアカ族の民芸品を輸入して販売を実施。売り上げ寄付と同時に、アカ族を知ってもらえるよう、情報を発信している。

【調理科】

○ウェルネスクッキング講座内容

「健康」をテーマにアレルギーや和食について研究。健康レシピを考え「ウェルネスそば」や「甘酒発

酵パン」などを作成し、コンクールにも出品。

○クッキング講座内容

地元役場と連携し「高校生レストラン」を物産館で実施。レシピや価格設定も生徒に決定させている。調理技能力向上にも力を入れている。

【自動車工業科】

○スクラップ&ビルド講座

身近な車両である自転車の分解・組立を通して構造や動力の伝え方、油圧によるディスクブレーキの普及性を学習。資格を活かしオリジナル自転車等を作成。

○ソーラーカー講座

電機、機械システム及び太陽電池等の原理を調べ、工作キットで構造・原理・整備工具の使用方法を学ぶ。また、太陽電池の原理やモーターとソーラーの関係についての検証実験。

【その他】

○パテント講座

アンケート調査を実施し、「不便」に即した課題発見を生徒主導で実施。併せて、発見した課題の解決方法のものづくりや、副次的な課題も、生徒主体で解決させた。

4. 成果と課題

4.1 本校生徒の傾向を分析し共有した取り組み

本校生徒の実態を分析した結果について全職員で共有し、対策を検討。メタ認知能力育成のために、振り返る習慣と、生徒の理解度把握のために「リフレクションカード」が提案された。「リフレクションカード」導入後、生徒と教員の意思疎通は図れるようになり、授業や思考について振り返る（俯瞰的に自身を分析する）訓練にもなっている。しかし、知識定着のために自宅学習に取り組む習慣作り、「知的な学び」の基礎をつくる必要がある。また、偏差値で測ることのできない「実践的な学び」において育成する力を明確にし、なぜこの「学び」が必要なのかという事を生徒に理解させることが重要であると考え。

4.2「実学プロジェクト」の成果と評価

4.2.1 実学プロジェクトでH30年度の実績は下記の通りである。

○チアアップ講座

クーポン券を配布し 60%の利用率であったことと、集客率を上げたか検証。

○スキルアップ講座

宮崎県高等学校総合文化祭にて研究発表

○ウェルネスクッキング講座

宮崎県卵料理コンテスト 入賞

宮崎県乳製品料理コンクール 入賞

○クッキング講座

宮崎の「食」料理コンクール 技能部門優勝

○スクラップ&ビルド講座：アーク溶接資格取得

○パテント講座：パテントコンテスト参加

九州高等学校生徒理科研究発表大会優良賞

4.2.2「実学プロジェクト」についての評価

質問事項
1. 実学プロジェクトで学ぶことや活動することは楽しい。
2. 学校の授業で学んだことが、実学プロジェクトの活動で役立っている。
3. 授業以外の学校活動で学んだことが、実学プロジェクトの活動で役立っている。
4. 学校外の個人的に学んだことが、実学プロジェクトの活動で役立っている。
5. 実学プロジェクトの活動を行う中で、何か発見や学ぶことがあった。
6. 今後の実学プロジェクトの活動によって、何か発見や学ぶことがあると思う。
7. 実学プロジェクトを通して発見したことや学んだことを、他の人に説明できる。
8. 実学プロジェクトの活動を、仲間との協力が不可欠だと思う。
9. 今後の実学プロジェクトの活動では、仲間との協力が不可欠だと思う。
10. 実学プロジェクトの活動や学んだことを通して、授業で学んだことの理解が深まった。
11. 実学プロジェクトの活動や学んだことを通して、学校外の個人的に学んでいたことの理解が深まった。

上記のアンケートに 4 段階（4：とてもそう思う 3：そう思う 2：あまり思わない 1：まったく思わない）で評価。

Q1, Q5, Q10 の平均値 3.18, 3.10, 3.02 と標準値より高く、約 8 割の生徒が 3 と 4 に付けていた結果は「学び」に対する動機を与えられているのではないかと推測する。しかし、Q2 の平均値 2.85 は標準値を下回った。このことは、「実学プロジェクト」での「学び」が授業内容を連想させるきっかけとして成立しているが、授業内容は実学プロジェクトとの関連付けが弱いということが推測できる。したがって、日頃の授業の在り方を改善しなければ、生徒の満足度を上げることはできないと考える。

4.2.3 各講座の担当教員へのアンケート

どの講座も生徒が主体的に活動し、発問やゴール設定などでモチベーションを下げない工夫をそれぞれ

れが実施している。他教科との関連付けを意識している教員も確認できたが、困難な理由とし「他教科の進捗具合がわからない」という意見が一番多かった。「深い学び」については、地域の方々と関わりが、化学変化が起きるような取り組みがいくつかの講座では見られたが、「学び」が人生に関連付けられたかどうかという点について、更に検証が必要。

5. 展 望

5.1 傾向からの展望

本校生徒の傾向から今後の教授法について考えると、一斉授業で教員が伝達する言葉の理解度は、個々の生徒に委ねられており限界を感じる。したがって、アクティブ・ラーニングを通じた授業形態を浸透させ、視聴覚に訴える授業研究および環境整備を推進する必要がある。更に、「学び」から遠ざかろうとする生徒が、再度「学び」に意義を見出させるためにも、生徒が「学び」から将来を描くことができる実践教育を追求するためのカリキュラムマネジメントを実施していく。

5.2 アクティブ・ラーニングからディープアクティブ・ラーニングへ

「実学プロジェクト」が順調に起動し始め「ディープアクティブ・ラーニング」に繋がる内容を実施していくことが必要であると考え。そのためには、これまでの学び、これからの学びの要素が実学プロジェクトの内容の中に組み込まれ、教科を横断的な視点で考えることが重要になる。また、生徒の人生に繋がる学習にすることも重要である。そのためにも、教科の繋がりが確認できる工夫や常に職員研修ができる雰囲気づくりが今後の課題である。

引用・参考文献

- ・松下佳代, 2015, 『ディープ・アクティブラーニング——大学授業を深化させるために』勁草書房.
- ・田中博之, 2017, 『アクティブ・ラーニング「深い学び」実践の手引き』教育開発研究所
- ・文部科学省提出資料, 2016, 『日本の子供たちの自己肯定感が低い現状について 資料4』
- ・東京都教職員研修センター紀要 第 10 号, 2010
- ・ベネッセ教育総合研究所, 2015, 「第 5 回学習基本調査」

CLIL 要素を取り入れたアクティブラーニングの充実

ー デジタルエクステンションを通じたアウトプット活動 ー

吉 田 美和子 鹿児島育英館中学・高等学校

1. はじめに

本校の外国語（英語）教科では言語習得，コミュニケーション能力の育成の目標達成のために，今までも，アクティブラーニングを意識した授業に取り組んできた。英語教育改革が進む中で，効果的であるといわれる実践は積極的に取り入れ生徒たちが楽しく英語を学べるように工夫してきた。例えば帯活動としてスモールトークに取り組み、生徒たちが英語で意見を語り合う機会を設けたり、コミュニケーション英語の単元のまとめとしてプロジェクト活動に、ペアやグループで取り組ませたりしてきた。自分たちの意見を外国語で表現しようとする際に、そのトピックについて彼らが持つ英語力で表現しやすいように持っている知識を分析し、再構築して相手に伝えようと努力する。時には授業以外でも生徒自身で他教科の教員に指導を仰ぎ、こちらの期待以上に中身の濃い発表をすることもある。この作業は、新教育過程でポイントとして掲げられている知識の理解の質を高め資質・能力を育む「主体的・対話的で深い学び」につながっていると考える。しかしながら、これらの学びを意図的に計画的に進めるためには、様々な活動や指導技法を整理し体系的に取り組む必要がある。そのために「Content and Language Integrated Learning 内容言語統合型学習（CLIL）」的要素を取り入れることで授業全体が有機的につながり、現在のアクティブラーニングをさらに充実させることができると考える。

2. CLIL 的要素とは

CLIL については様々な解釈があるが、本研究では英語教育における取り組みであることから語学教育により効果がある形での方法論として解釈するものとする。CLIL 的要素の基本的な考え方としては「4つのC」と呼ばれるフレームワーク「Content（内容）・Communication（言語）・Cognition（思考）・Culture（協学）」

（Coyle, Hood & Marsh, 2010）図1（池田、2012）を活用した。また、授業内での活動を体系的に計画するために表1「CLILの10大原則」（池田、2012）を参考にした。

図1 CLILの「4つのC」

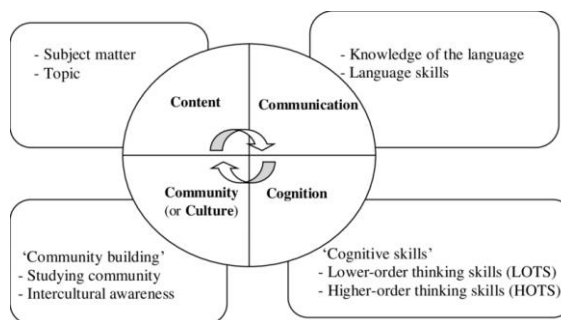


表1 CLILの10大原則

1. 内容学習と語学学習の比重は1:1である。
2. 4技能（読む・聞く・書く・話す）をバランスよく統合して使う。
3. タスクを多く与える。
4. さまざまなレベルの思考力（暗記、理解、適用、分析、評価、創造）を活用する。

5. 協同学習（ペアやグループ活動）を重視する。
6. 異文化理解や国際問題の要素を入れる。
7. オーセンティック素材（新聞、雑誌、ウェブサイトなど）の使用を奨励する。
8. 文字だけでなく、音声、数字、視覚（図版や映像）による情報を与える。
9. 内容と言語の両面での足場（学習の手助け）を用意する。
10. 学習スキルの指導を行う。

3. 授業での実践

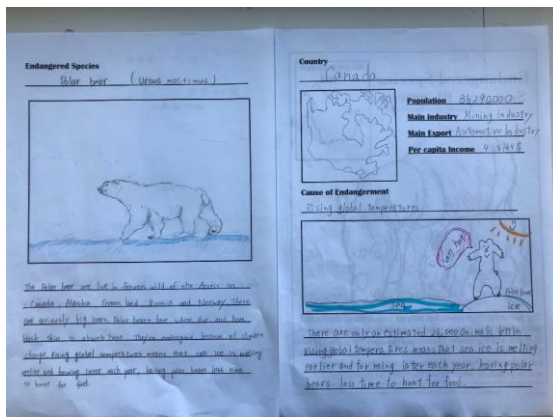
3-1 高1 コミュニケーション英語Ⅰ

(1) 授業の概要

教科書（PROMINENCE）の「地球環境と人類共存」を題材にした単元のまとめとして実施した。事前に絶滅危惧種数種類に関する記事（Education.com のリーディングワークシート）の読解を課題として取り組ませ、授業に参加させた。

(2) 授業の流れ（CLIL 実践 2 時間）

- ① 各自が絶滅危惧種の中で興味のある動物の現状について確認するワークシートに取り組む。同単元で学習した不定詞や動名詞を使って、説明文を作る。
- ② それぞれが興味のある動物別にグループ（3～4人）を作り、その動物の生態、問題について英文で報告し合う。
- ③ 解決策を図書や Web を使って資料を集め、ポスターにまとめ発表する。



(3) 授業の検証

CLIL 的要素について、CLIL の「4 つの C」の観点から分析した。

4C フレーム分析

Contents
地球環境と人類共存
Communication
to 不定詞・動名詞・retelling
Cognition
絶滅危惧種の現状を理解・分析評価し、解決策を創造する。
Culture
グループで話し合い、より良い解決策を選んでポスターを作成する。

生徒たちは絶滅危惧種について、ある程度の知識があり、中学の社会や理科で生物の多様性や環境問題についても学んでいる。動物の生態についても既に知っていることが多く、知識を学ぶよりは、英語での表現や語彙について学んだことが多かった。

(4) 生徒の感想

- ・絶滅危惧種については知っていたが、Web で調べると、その保護のためにたくさんの募金活動などがなされていた。初めて知ることでも多かった。
- ・英語でポスターを作る課題が難しかった。
- ・ipad で調べたことを英語で表現するのが難しかった。

3-2 高1 コミュニケーション英語Ⅰ

(1) 授業の概要

教科書（PROMINENCE）の葛飾北斎を題材にした単元で各パートのまとめとして、北斎の作品について、鑑賞・比較・分析しプレゼンを作成した。

(2) 授業の流れ（CLIL 実践 1 時間×2）

Part1:課題として「神奈川冲浪裏」についてのワークシートに取り組ませ、授業に参加させた。

- ① 課題の確認をしながら、絵画を英語で描写する表現や鑑賞・考察に必要な表現を学ぶ。

② 教科書に掲載されている北斎の作品を 1 つ選び、英語で表現する。

③ ペアに分かれて作品のタイトルを隠した状態で、絵画に対するコメントを発表し合い、お互いが描写した作品を当てる。

Part2:北斎から影響を受けた西洋の画家について書かれている Part2 を読み、内容を理解する。「モネ」についてのワークシートを課題として与える。

① 課題の確認をしながら、美術に関する英語表現を学ぶ。

② 北斎から影響を受けた画家を一人選び、英語でその画家自身やその作品についてのプレゼンを作成する。

③ ペアで発表練習をし、その後グループ（4～5人）で発表する。

(3) 授業の検証

4C フレーム分析

Contents
美術・絵画論評
Communication
句を指す形式目的語の it / 関係代名詞の非制限用法・絵画にコメントする
Cognition
絵画コメントの表現を理解し、自分のコメントに応用する。絵画を分析・評価する。
Culture
絵画を鑑賞、考察した結果をペアやグループで意見交換する。

画家の名前や作品の名前は知っていたが、鑑賞し、その感想を述べることを苦手としていた。表現する日本語の語彙も乏しかった。絵画や画家に関する英文の記事を読むことで、日本語の表現も広がったようだ。

(4) 生徒の感想

- ・こんなにじっくり 1 つの絵を見たのは、初めてかもしれない。
- ・日本の伝統芸術が世界的な画家に影響を与えていると知って嬉しかった。

・同じ絵でも見る人によって感想が違うのが面白かった。

3-3 高校 2 年 デジタルエクステンジ

(1) 授業の概要

本校とチリのそれぞれの英語の授業で学校や学校生活を紹介するビデオをグループで作成する。お互いのビデオを鑑賞し、感想を交換する。

(2) 授業の流れ（3 時間）

① チリの高校生が作った学校紹介ビデオを見て内容を理解する。感想のメッセージを書く。

② 自分たちの学校生活を紹介するビデオのシナリオを作り、撮影する。

③ チリの高校生からのフィードバックを見る。

(3) 授業の検証

4C フレーム分析

Contents
異文化理解
Communication
英語で作られた学校紹介ビデオを理解する。 英語で自分の生活習慣を伝える。
Cognition
英語で作られた学校紹介を理解する。 学校紹介ビデオを作成する。
Culture
ペアまたはグループで協力して、学校紹介ビデオを作成する。

英語を母語としないチリの高校生が、英語で作成した学校紹介ビデオを見ることは、生徒たちの英語学習の刺激となった。また、その後に行った動画作成への意欲に繋がった。しかし、動画を交換した後のチリの生徒からの感想は、メールでのフィードバックであった。そのため動画作成では達成感があったが、交流をしている実感がわかない生徒もいた。

(4) 生徒の感想

- ・母語のように英語を話していてびっくりした。
- ・いつかチリに行ってみたいと思った。
- ・クラスで発表する動画より力が入った。

3-4 中学 1-3 年 デジタルエクステンジ

(1) 授業の概要

国際教育の一環として取り組んだ、韓国と日本のつながりについて学んだ学習のまとめとして韓国の中学生とオンラインで交流した。

(2) 授業の流れ(5 時間)

- ① 質疑応答の表現などを確認して、韓国の生徒たちのプレゼンテーションを見る準備をする。
- ② オンラインで韓国の中学生の学校紹介のプレゼンテーション(英語)を見て、英語で質問する。
- ③ 国際教育の授業で調べた内容(両国の文化比較)を説明・発表する原稿を英文で作し、ネイティブ講師に聞いてもらう。
- ④ imovie で動画を作成し、韓国の生徒に見てもらい、フィードバックをもらう。

(3) 授業の検証

4C フレーム分析

Contents
異文化理解
Communication
英語のプレゼンテーションを理解し質問する。 英語で文化比較をする。(比較表現)
Cognition
英語で作られた学校紹介を理解する。 文化を比較・分析してビデオを作成する。
Culture
プレゼンを見て、英語で質問する。 ペアで協力して学校紹介ビデオを作成する。

オンラインでの交流は初めての試みであったため、通信が途絶えて映像や音声が乱れたりすることがあった。しかし、生徒たちの交流への意欲は下がらず、一生懸命相手のプレゼンを聞き取ろうと集中していた。お互いの英語で伝わらないところは、ネイティブ講師がフォローしたが、生徒自身が英語で伝えようと努力する姿が見られた。時間の都合で本校からの発表は動画を送り、フィードバックは教員を通じて行なった。直接オンラインでフィードバックをもらう方が生徒の意欲につながるようだ。

(4) 生徒の感想

- ・遠く韓国にいる人と英語で話していることに感動した。
- ・自分の話した英語が伝わったのが、嬉しかった。
- ・もっと英語を話せるようになって、また挑戦したい。

4. まとめ

CLIL 的要素を取り入れるメリットは、CLIL の「4 つの C」の観点から授業を検証することで、授業での活動を体系的に計画することができ、有機的に繋げることができることだ。また、教科書の題材だけでなく、それに関する教科科目を扱うことで、生徒の既得の知識と言語知識・技能がつながり、英語表現への意欲が高まった。

今回の研究では CLIL の 4 C フレームで授業内容を分析しながら、授業を計画・運営したことで、それぞれの活動の繋がりを意識することができた。その結果、活動中の生徒への声かけも効果的に行うことができ、生徒の活動を活性化することができた。授業以外でも生徒の英語学習への意欲が高まり、自主的に放課後を利用してプレゼンの原稿を校正するために英語表現について質問に來たり、授業の課題以外に、英語の添削指導を求める生徒が増えるなどそれぞれの学び方に変化があった。CLIL 要素を取り入れて英語の授業を行うことで、生徒たちが主体的に対話をしながら英語を使う場面を作ることができた。今後は、生徒の取組の評価方法や適切なフィードバックをすることで更に深い学びにつなげられるように研究する。

和泉伸一/池田真/渡部良典、(2012)「CLIL 内容言語統合型学習第 2 巻実践と応用」上智大学出版

Do Coyle, Philip Hood, David Marsh, 2010, *CLIL Content and Language Integrated Learning*
[https://www.education.com\(2018/12/09\)](https://www.education.com(2018/12/09))

学校全体で取り組む課題研究の実践

— 教科横断的かつ学年縦断的な取組に向けて —

下入佐 宏 美 鹿児島修学館中学・高等学校

1. はじめに

平成 29 年（2017）3 月に新高校学習指導要領の答申が発表され「考え判断する教育」への転換の一環として、「理数探究」など、「探究」をキーワードとした科目が導入される。この転換に向けて、本校では昨年度から高校 2 年生を中心に「総合的な学習の時間」に課題研究を取り組み始めた。この活動における研究のテーマは学校で設定せずに、生徒一人ひとりが興味のある分野から現在社会が抱えている課題を発見することからスタートし、最終的には論文としてまとめることを目標にしている。定期的に発表の場を設定することで生徒と教員が共に意欲的に取り組むようになり、コンテスト等に出場する生徒も増えてきた。

しかし一方で、課題研究に費やす負担が非常に大きく、当該学年の生徒や教員の個人的な能力に依存する状況にもあった。研究テーマによっては、週一回の「総合的な学習の時間」だけでは生徒一人ひとりに応じた指導が十分にできないため、活動時間が放課後の勤務時間外に及ぶことも少なくなかった。研究に十分な時間を費やすことを考えれば、課題研究の基礎的な手法はできる限り早い段階での習得が望ましい。さらに生徒が主体的に取り組むことができれば教員の負担感だけが増し、活動が形骸化する恐れもある。今後これらの課題に対する解決策を見出しながら、課題研究のより良い在り方を検討し直すことにした。

2. 研究の目的

本研究は、以下の点を実現するために行う。

- ・課題研究を職員全体で共有し、学校全体の取り組みへと発展させること。
- ・中高一貫教育の強みを生かしながら、計画的かつ段階的に課題研究に必要な力を育むカリキュ

ラムを構築すること。

- ・教員の指導方法を共有する機会をつくること。

3. 経緯と取り組みの概要

昨年度は高校 2 年生を中心に課題研究を行った。多くの生徒たちはこれまで漠然と進路を決定する傾向にあったため、「課題研究を通して自分の進路を見つめる機会」、つまり進路学習の一環としての活動と位置付けた。また、近年本校の高校 3 年生の多くは推薦入試を活用した進路決定が目立ったため、面接やプレゼンテーション、小論文が中心になる入試に対応できる力の育成も目的として、担当学年であった高校 2 年生の総合学習の時間を使って取り組み始めた。

次に昨年度の本校の課題研究の取り組みを紹介していく。昨年度は 4 月末から課題研究をスタートし、5 月初めに一般社団法人 Glocal Academy 代表理事岡本尚也氏をお招きして、課題研究の手法を中心に説明して頂いた。その後は『課題研究メソッド』（岡本尚也著、啓林館）と『課題研究ノート』（啓林館）を利用し、1 学期はテーマ決定を主として取り組んだ。しかしながら、テーマがなかなか決まらない生徒や課題研究に消極的な生徒もいたため、7 月に研究テーマの分野別発表会を行うことにした。この発表は他学年の生徒や教員に見てもらい、意見・評価してもらう機会とした。生徒たちの取り組みはやや活発になってきたものの、まだまだ個人差の大きい発表となった。



写真 1 7 月のテーマ発表の様子

本校は9月に文化祭があるため、そこを中間発表に設定し、再度取り組みに対して外部の方からアドバイスを頂く機会を作った。発表形式はポスター展示と舞台発表で行い、舞台発表者は1学期のテーマ発表で評価の高かった生徒3名が行うことになった。



写真2 中間発表の様子

舞台発表者は意欲的に取り組むことができたが、ポスター展示に関しては、細かい指導もできないまま展示することとなり、内容の乏しいものも多くあった。

さらに全員が最終的な成果物を発表する場を12月に設けた。当初は本校教員による審査を予定していたが、外部の方に依頼し、これまでの活動を客観的にフィードバックしてもらうように設定した。発表自体はこれまで発表機会を何度か設けてきたこともあり、概ね良好ではあったが、研究内容としては依然個人差があり、中には調べ学習段階で止まっており研究とは言い難いものもあった。



写真3 校内最終発表の様子

3学期にはシンポジウムに出場する本校代表の生徒たちへの応援や全国の課題研究を観覧する機会を設けた。中にはシンポジウムで入賞する者もあり、本校の生徒にとっては良い刺激となった。



写真4 シンポジウム表彰式の様子

最終的に研究内容を論文にする計画であった

が、研究内容が乏しい生徒は論文作成までに発展させることが難しかった。

昨年度で大まかな「課題研究」のスケジュールの作成および実施はできたものの、研究内容においては活動の見通しや活動時間、指導体制が不十分であったため、改善の余地があった。以上のことを踏まえ、今年度は本研究の目的に沿って新たな取り組みを行うことにした。

4. 研究の実際

(1) 指導体制について

昨年度は、当該学年の教員5名で38名の生徒を対象に指導を行ってきた。単純に割っても1名の教員につき7、8名の生徒を指導することになる。また、研究テーマの内容也多岐に渡り、専門外のテーマも多かった。さらに初年度ということもあり、指導を共有するために自作の指導プリントを試行錯誤の上作成した。できる限り指導に差が出ないように努めたが、不十分だった。これらのことを踏まえ、今年度から以下のような取り組みを始めた。

学校全体の取り組みに向けて

今年度は課題研究に取り組む学年の教員だけではなく、専門分野を中心とした全教員による指導体制を整えることにした。このように指導体制を整えることで「生徒一人ひとりに丁寧な指導ができること」、「教員の専門分野を最大限に生かせること」、「課題研究が学校全体の取り組みとして認識されること」という昨年度の反省を活かした取り組みにすることにした。さらに、時間外の指導を少しでも改善するために、指導担当教員がいつでも生徒がまとめたポスターやプレゼンテーション動画を確認できるように、すでに学校に導入している教育クラウドサービスを活用できる体制も整えた。

(2) 中学生の取り組みについて

昨年度は1年間で研究をまとめることを試みたが多くの生徒は研究テーマの設定だけでもかなりの時間を要した。高校でよりよい課題研究を行うための時間を確保するためには、中学生段階でどれだけ多くの課題研究の基本的な手法を身に付けさせられるかがポイントとなると考えた。その一方で、生徒と教員に過度の負担がかからな

いように、既存の活動や行事をどのように課題研究と結び付けるかを検討していく必要もあった。これらを踏まえ、今年度は以下のような取り組みを各学年で始めた。

課題研究に向けた中学生の取り組み

◆中学1年生－NIE教育

研究テーマを決める際に最も必要なことは、世の中の動きを知ることであり、まさに新聞活用は課題研究の事前学習としては有効である。実際にNIEに取り組んでいる学校では、「一冊の本やインターネットから簡単に得られる偏った情報のみを活用することが減少した」という報告もあり、調べ学習からの発展も期待できる。例年国語科が単独で行っていた新聞スクラップ作成に加え、さらに今年度は新聞社主催の新聞読み方教室（よむのび教室）も1学期に実施した。

◆中学2年生－地域に目を向けた調べ学習課題

研究ではフィールドワークを実施しなければならない研究もあるため、毎年5月に行う体験学習をフィールドワークを意識した活動に設定した。今年は明治維新150年の年であったため、鹿児島県の偉人について学び、タブレットで撮った写真と共にまとめたポスターを文化祭で展示することができた。

◆中学3年生－課題研究事前指導

2学期から3学期にかけて、校長と教頭による週1回の課題研究講座を開催した。本校は、高校の他校受験を認めているため、この取り組みは一貫進学者及び希望者を対象にしている。実際に活動することで、少しでも早く課題研究に慣れてもらうことを目的としている。また校内での高校生の活動の他にもシンポジウムなどにも積極的に参加させ、全国の高校生の課題研究の取り組みを知る機会も設定した。



写真5 中学1年生のよむのび教室の様子



写真6 中学2年生の文化祭展示の様子

(3) 指導方法を共有する機会の設定について
昨年度の指導は、活動計画の実施に向けた成果物の完成を優先し、教員同士で指導方法を共有する時間はなかった。今年度は全職員で課題研究を指導する体制を整えたため、指導方法の共有化がさらに必要となった。これに対し、以下のような2つの取り組みを実施した。

◆指導状況の「可視化」

指導方法を共有するために、生徒たちの活動進捗状況に触れ、各指導者がどのような助言をしたのかを知ってもらう機会を作る必要があると考えた。そこで教員がよく利用する廊下の壁に、各指導者からのフィードバックが書かれたポストイット付きの中間発表用のポスターを展示した。今年初めて指導する教員にとって参考になれる場を作ることで、指導の共有を図った。



写真7 ポスター展示の様子

さらに最終発表時点で高校1、2年生全員分の研究要項を冊子にし、教員に配布した。個々の取り組みが冊子にまとめられることで、これまでの取り組みに対する達成感を味わえるとともに、中間発表時からの生徒の取り組み状況を比較することで、指導法についての振り返る機会を作った。

◆課題研究指導本への執筆協力

課題研究の中学生向けの指導書の執筆協力を依頼され、割り振られた「練習問題」や「研究テーマの決定法」などを各学年で担当者を中心に作成した。どのような「問い」が立てられるかを考

えながら問題を作成することで、実際の指導にも役立つ機会を設けた。

5. 研究の成果と課題

昨年度の取り組みの反省を活かした今年度の取り組みについて以下のような成果が見られた。
○課題研究を職員全体で共有し、学校全体の取り組みへと発展させること。

→ 「課題研究」を合言葉に、専門分野を中心とした全教員による指導体制を整え、特定の教員の能力に依存しない形で課題研究を行うことができた。さらに ICT を活用することで、時間外の指導も昨年度と比べ改善した。しかしながら、研究テーマが自由なために特定の先生に人数に偏りが出たため、指導体制をさらに見直す必要がある。
○本校の中高 6 年間教育の強みを活かしながら、計画的かつ段階的に育むカリキュラムを構築すること。

→ 昨年度の課題研究の活動内容が中学生や中学担当の教員によく伝わっていなかったが、今年度は指導する機会や発表の機会を多く設定したため、課題研究が中学校にも浸透してきた。また、既存の活動や行事の在り方を、課題研究を柱にして見直すことで、昨年度よりも中高の接続を意識した取り組みになった。今後はさらに細かい中学 3 年間の取り組みを計画・実行していく必要がある。

○教員の指導方法を共有する機会をつくること。

→ 生徒の成果物やそれに対するコメントを掲示することで、他の教員がどのような視点で助言しているのかを共有し、指導の差を埋めることができた。また、課題研究指導本への執筆に携わることで、各々が指導法について改めて研究する機会となり、本校での課題研究活動にも役立った。教員が生徒の成果物に対してどれだけ適切な評価やフィードバックができるかということが、生徒のモチベーションや達成感に影響を与え、さらには主体的な活動への一助となり得るため、今後はその点においても十分意識した指導法を共有していきたい。また指導する際に、昨年度は誤字脱字のチェックなどは教員で行っていたが、教員がどこまで研究に加担していいのかは実際のところ不透明であった。この点に関しては国際バカロレアの論文指導方法の中に「指導教員が行って

はいけないこと」が細かく挙げられているため、今後それらを参考にしていきたい。

~~~~~

最後に、今後課題研究を通して、一人でも多くの生徒がこれまで気付かなかった自分の素晴らしい才能に気付く機会になることを切に願う。普段は口数の少ない生徒やなかなか成績が振るわない生徒が、非常に興味深い研究をしている姿をこれまで何度も見てきた。おそらく課題研究には、これまでの学習評価では測れなかったところに隠れていた生徒にも光が当たるものになるのではないだろうか。自分の可能性を活かし、目の前の課題を解決できる生徒を育成していくために、今後も活動を継続していきたい。

## 参考文献等

- ・岡本尚也著(2017).『課題研究メソッド』.啓林館.
- ・田村学(2017).『カリキュラム・マネジメント入門』.東洋館出版社.
- ・西岡加名恵(2016).『教科と総合学習のカリキュラム設計 パフォーマンスをどう生かすか』.図書文化.
- ・田村学・黒上晴夫(2017).『深い学びで生かす 思考ツール』.小学館.
- ・田村学 (2018).『深い学び』.東洋館出版社.
- ・ダグラス・フィッシャー、ナンシーフレイ、吉田信一郎訳(2017).『「学びの責任」は誰にあるのか』.新評論.
- ・後藤芳文、伊藤史織、登本洋子(2014).『学びの技 14 歳からの探究・論文・プレゼンテーション』.玉川大学出版部.
- ・溝上慎一、成田秀夫(2016).『アクティブラーニングとしての PBL と探究的な学習』.東信堂
- ・ダン・ロススタイン、ルース・サンタナ、吉田新一郎訳(2015).『たった一つを変えるだけでクラスも教師も自立する「質問づくり」』.新評論
- ・阿部成一(2016).『体験の言語化』.成文堂
- ・奈須正裕(2017).『「資質・能力」と学びのメカニズム』.東洋館出版社.
- ・国際バカロレア (2013)『「課題論文」(E E) 指導手引き』 p.12~13

本紀要に掲載されている論文の無断転載を禁じます。また無断複写・複製(コピーなど)は著作権上の例外を除き、禁じられています。第三者による電子データ化は、私的使用を含め一切認められていません。

詳しくは一般財団法人日本私学教育研究所にお問合せ下さい。

日本私学教育研究所 紀要 第55号

The Bulletin of the EIPSJ Vol.55 June/2019

---

令和元年6月4日 印刷

令和元年6月6日 発行

編集兼 一般財団法人 日本私学教育研究所

発行人 所 長 中 川 武 夫

発行所 一般財団法人 日本私学教育研究所

東京都千代田区九段北4-3-8

市ヶ谷UNビル6階

〒102-0073 TEL 03-3222-1621

URL <http://www.shigaku.or.jp/>

印刷所 株式会社カワマタ印刷工芸社

東京都江東区門前仲町1-11-2

---

ISSN 0285-7391