

研究紀要

第54集

川口慎二	「2012年度 学校設定科目『コロキウム』の実践」-----1
藤野智美・中村博之・松田正昭・吉川裕之	「2012年度探究・世界Ⅰの実践」-----22
落葉典雄・中司みずほ・森田昌利・山口啓子・清水一紀（名古屋大学医学部3回生）	「2012年度探究・世界Ⅱの実践」-----32
前田哲宏・山口 啓子・藤野 智美（研究部・国際交流担当）	「ユネスコ・スクール国際交流プログラム YES for ESD 2013 報告」-----42
前田哲宏（研究部・国際交流担当）	「本校国際交流事業の整理と今後の課題」-----52
教育課程委員会	「カリキュラム・各教科の内容一覧表」-----58
研究部	「平成24年度科学研究費助成事業(奨励研究)の実績について」-----68
金沢節子	「『平家物語』発展教材「俊寛」の可能性 ―歌舞伎「俊寛」の解釈と鑑賞から―」-----71
越野省三	「『酸化還元反応から考えるエネルギー問題』を題材にしたリベラルアーツ教育」-----80
大森雄一朗	「低学年における運動スキル向上を目指した授業研究 ハンドゲーム（ネット型）を通じて」-----86
山口啓子	「Theme-based Instruction in Japanese Classroom Settings」-----91
永曾義子	「コロキウムの試み ―人生設計学から人生幸福論へ―」-----107
北尾悟	「『論理的思考力』育成と『総合的な学習』の関連性に関する研究 ―2012年度の『探究・奈良Ⅱ』の実践―」-----121
	「歴史の方法論的アプローチ―倭寇とは何か・境界に生きる人々の授業から―」-----129
二田貴広	「デジタル時代における中等教育国語科での新聞活用の試み ―朝日新聞デジタル for school を活用して―」---138
荒木ユミ・武田章	「授業場面における「聴き手」の理解生成過程に関する一考察 ―中等教育学校後期課程パネルディスカッション形式の授業を素材として―」----154
塩川史	「L2ライティング技能を伸ばす指導法の研究 ～L1利用ストラテジーの観点より～」---164
鮫島京一（研究部主任）	「「クラブ問題」をめぐる議論が私たちに問いかけていることは？―研究部の立場から―」 ---175

2012年度 学校設定科目「コロキウム」の実践

2013年度教育課程委員会 コロキウム担当
川 口 慎 二

1. はじめに

2009年の春にⅡ期SSH研究開発を議論する過程において開かれた、理科・数学科の若手教員の学習会における「教師と生徒の対話を通して、学問の根底にある考え方を学ぶ」ゼミ形式の授業設置という提言は、2009年度教育課程委員会とSSH専門部会による連携のもと、Ⅱ期SSHにおける研究開発課題の策定の過程において実現した。文理の枠にとらわれず、幅広い視野と深い専門性を有する生徒の育成、特に高学年では、「リベラルアーツ」を涵養することが目標として定められた。その中心として、上述のゼミ形式の授業が「コロキウム」という学校設定科目として設置され、少人数の討論型（対話型）授業を通して、学問の精神を学ぶことが目標とされた。

その後、2009年度から2010年度にかけて、教育課程委員会においてコロキウムの枠組みが検討された（この経緯については[1]参照）。2011年度には教育課程委員会を中心とする有志教員によるコロキウム・ワーキンググループ（以下、コロキウムWG）を発足させ、コロキウム開講に向けて、運営形態や担当者の決定方法、評価の枠組みなどに関する議論を行った。

2012年度はコロキウム開講初年度として、8講座で授業を行った。本稿では、初年度コロキウム実践の記録をまとめ、次年度以降への課題についてまとめる。

2. 学校設定科目「コロキウム」について

■科目名 コロキウム(colloquium) ■対象 5年生(必修2単位)

- 理念
- ①21世紀に求められる citizenship(市民的素養)形成支援の教育
 - ②真の意味での高大接続…“学問の根底にある精神”を中等教育において学ぶ
 - ③文理の垣根を超えた対話(双方向)型の授業

■運営形態

- ①開講数 8講座(1講座受講人数=平均15名程度、8名程度～25人程度で調整を行う)
- ②開講期間 1講座を原則通年で受講する。
- ③設定時間 6, 7限(3, 4年探究世界Ⅰ・Ⅱとは別曜日とする)
- ④選択時期 3月に4年生対象にオリエンテーションを開催し、年度末に登録し、春休み期間に調整を行い、受講講座を決定する。
※原則、第2希望までに変更をおさめるよう調整する。
- ⑤開講内容 各講座の特性を生かして、表現活動を重視し、学習成果を「発表」させる。
担当者間で合意ができれば、年間計画中に合同の発表交流も可能とする。
- ⑥評価方法 総合学習に準拠する。ポートフォリオ、表現活動などをもとに、「学んだことの意味を考えさせること」を重視する。
初年度担当者が決定後、協議を行う。
評価基準を10段階とする。 ※評価方法の詳細については後述する(第3節)。

■開講科目及び担当者の決定

①開講科目(担当者)候補の決定にあたっては、教科決定ではなく、個人エントリー方式を採る。

②具体的な科目・担当者の選出については、以下のルールを設定した。

(a) 次年度コロキウムの担当を希望した教員を優先する。

(b) 扱われる領域のバランスを考慮する。

(c) 理数の担当教員については、SSH 専門部・理科数学科会議での議論を尊重する。

③上記のルールに則り、教育課程委員会が調整を行い決定する。

※(補足) II 期目の SSH において、リベラルアーツ涵養が主たる研究開発課題に設定されているため、コロキウムの開講科目及び担当教員について、8 講座中の 4 講座を SSH における研究開発と位置付け、理科と数学科の教員が担当している。

3. 評価方法について

コロキウム WG において、評価をめぐる議論も行われたが、実際に授業を担当する教員が授業を進めながら評価基準を設定することにした。2012 年度のコロキウムの実践に伴い、担当者会議にて評価方法について協議され、以下のように決定した。

■評価基準 10 段階

■評価の時期 学年末

■評価方法 以下の方法で各講座の担当教員が評価を行う。

①評価の対象は「出席状況」、「レポート等の提出物」、「最後に提出される成果物」とする。

②「レポート等の提出物」と「最後に提出される成果物」の種類・内容は講座で異なってもよい。

③②の評価観点については、講座担当教員が独自に設定することができるが、「学び取ったことを意味づける要素」がどのように磨き上げられていったのか、という観点の設定は共通に求められる。

④③の「学び取ったことを意味づける要素」を評価する方法については、各講座の担当教員の独自性が認められるものとする。

以上の評価方法に関する合意をもとに、各講座で評価方法と評価基準を設定した。なお、この評価方法等については、次年度以降も担当者による協議を継続し、必要に応じて改定していく旨を教員全体で確認している。

4. 各講座の概要 2012 年度は以下の 8 講座が開講された。

講座名	担当者	選択者
①なぜ人は心を動かされるのかーアニメ・物語・文学・映像などの表現が人の心を動かすメカニズムを解き明かすー	二田貴広(国語科)	19 名(男子 5 名、女子 14 名)
②メディア表現	鮫島京一(社会科)	16 名(男子 4 名、女子 12 名)
③科学論の展開ー科学と呼ばれているものはいったい何なのかー	河合士郎(数学科)	13 名(男子 7 名、女子 6 名)
④数学と“私”	田中友佳子(数学科)	16 名(男子 8 名、女子 8 名)
⑤電気と人間:『はかる』から『わかる』へ	米田隆恒(理科)	13 名(男子 12 名、女子 1 名)
⑥原風景画で探る奈良公園の過去と未来 ~昔のまま変わらないとは~	矢野幸洋(理科)	7 名(男子 4 名、女子 3 名)
⑦人生設計学ー未来へのアプローチー	永曾義子 (創作科(家庭))	17 名(男子 7 名、女子 10 名)
⑧『身体観』を磨こう	中川雅子 (保健体育科)	16 名(男子 8 名、女子 8 名)

2012 年度に開講された 8 講座のねらいや 1 年間の授業展開等について、各担当者から報告する。

①「なぜ人は心を動かされるのかーアニメ・物語・文学・映像などの表現が人の心を動かすメカニズムを解き明かすー」（国語科 二田貴広）

○講座の概要

アニメ・物語・文学・映像など、みなさんの身近にあり、しかも時と国境を越える力をもつ表現の「いのち」とはなんでしょうか。

この講座では、アニメや物語、文学、映像表現などをいくつか取り上げながら、それらの時を超える力、国境や人種を越える力とは何かを分析することを切り口として、「いのち」とは何か考えていきます。分析には、大学の教員やメディアの関係者、アニメや映画の制作者の協力を得、みなさんがアドバイスを得たり、自分の考えを相対化できる仕組みを用意します。

なお、「いのち」は、明らかにならないかもしれませんが、しかし、重要なのは下記のア～エを目的とした活動ができることです。

- ア) 解決が難しい課題（アポリア）の解決に取り組もうとすること
- イ) 解決のための方法を考え解決に取り組むこと
- ウ) いままで知らなかった概念や知的な枠組みに出会うこと
- エ) 新たな視点や考え方（パラダイム）があることに気づくこと

以上のような体験をみなさんがして、その中で何を考え、何を獲得したのかを、みなさんが認識することによって「わたし」と「社会」との関わりを意識化する。このことは、じつは「学び」や「研究」、そして「生きていくこと」に必要不可欠です。

○年間計画の概要

- 4月 「出会い」 ガイダンスと解決方法の発見という「問い」の発見。
「発見」 取り上げる作品の「発見」。
- 5～6月 「模索」 さまざまな解決方法の「発見」と「試行」。
- 7月 「相対化」 中間発表により、自他の「問い」や「試行」、「パラダイム」を相対化する。
- 8月 「共有」 中間発表により、自他の「問い」や「試行」、「パラダイム」を共有する。
- 9月 「再発見」 中間発表を受けて、自分自身の「問い」と「試行」を再点検し、場合によっては、新たな「問い」や「試行」を「発見」したり、自分の「問い」や「試行」のあらたな面を発見する。
- 10月 「発信」 自分自身の「問い」と「試行」の結果をなんらかの方法で「発信」する「発信」の方法は何でもよいが、かならずリアクション（返事）が得られる方法をとる。
- 11～12月 「自己認識」 これまでの活動を振り返り、自己の推論過程を意識的に吟味する。そのために、「ブログ」を用いて、各週の学習活動の最後に記録をしておく。この記録は他者への開示を前提としたものとする。なぜなら「他者に語る」ことが、文学等の「いのち」を支えているからである。
- 1～2月 「公表」 これまでの学習成果を公表する。

○学習課題の例

- ・「桃太郎伝説の研究 ～現代の子どもは桃太郎のどこにひかれるのか？親はなぜ桃太郎を語るのか？～」
- ・「千と千尋の神隠しのグローバリズム ～〈ガイコクジン〉はなぜ日本のアニメを好むのか～」

○受講者に要望すること（注意事項を含む）

自分で「おもしろいこと」を考えて、解き明かしていく態度を持つこと。

○受講者の研究テーマ

- ・ライトノベルが人を感動させるのはなぜか？
- ・インド版「巨人の星」 日本版との比較
- ・ロックが世界中で愛されている理由とは？
- ・映画ドラえもん「新・のび太と鉄人兵団」～感動させるものはなにか？
- ・不憫すぎる魔法使い～翻訳フィルターの影響～
- ・ストーリー・セラシー
- ・ジブリはなぜ多くの人に好かれるのか？
- ・ほんとの友だちって？ ・「とある飛空士への追憶」について
- ・異文化理解～映画アバターから
- ・Thought of you
- ・どんな人にも伝わる表現
- ・少女革命ウテナアドゥレセンス黙示録～この作品が伝えたいこと
- ・ジェームズキャメロンの心を動かす術
- ・onepiece の価値観。
- ・ちびっこはなぜ「もう一回読んで！」を何十回、何百回とくりかえすのか
- ・SLAM DUNK～スラムダンク～
- ・なぜ人は写真にはまる？
- ・グリム童話の謎

○評価方法

中間発表、出席状況、最終レポートにより評価を行った。

○一年間をふりかえって

受講生とたちの研究テーマから見てとれるように、「アニメや物語、文学、映像表現などをいくつか取り上げながら、それらの時を超える力、国境や人種を越える力とは何かを分析することを切り口として、「いのち」とは何か考えていきます」という、この講座のコンセプトは理解され、それぞれの受講生が、それぞれの興味関心の範疇で「アポリア」に取り組んだ。

生徒の取り組みの中では、アニメの制作会社にアポイントメントを取って担当者から情報を得たり、作者にメールでのインタビューを試みたり、保育園に出かけて行って読み聞かせた意見をしたり、朗読会サークルに参加したりという、自主的な探究活動がたくさん見られた。これは、アポリアの解明は他者の協力を得てこそ可能になることを生徒たちが時間して行動した結果に他ならない。

講座担当者としては、もっと深い思索を期待したが、仮説を立て、仮説の実証のために生徒たちが工夫して学校外のひとたちとつながっていかうとしていた姿勢を高く評価する。

このことは、久しく学校では忘れられていたことではないだろうか。

生徒たちの姿を見て、鋭い問いが「学校」につきつけられていると感じた一年間であった。

②「メディア表現」（社会科 鮫島京一）

○ねらい：「メディア表現」の試みを貫く問題意識とその骨子

「メディア表現」は次のような生徒の現状から試みをはじめている。どういう現状なのか。問いはある。発する力もある。しかし、問いを発することそのものがむずかしくなっている。どのように働きかければ、自ら問いを発するようになるのだろうか、あるいは、そうする力を覚醒することができるのか。これが「メディア表現」の試みを貫いている問題意識である。

「メディア表現」の試みの骨子は次のとおりである。自ら

の生活実感や抱いている感情や考えを言語化することを促し、他の学習者と協力して表現活動を行いながら、さまざまな言葉を自らのものにしていく。そのようにして身につけた言葉や思考方法を活用して、自分自身や自らが置かれている世界の在りようを見つめなおし、つくりかえていく。一言でいえば、表現活動をとおして、学ぶ意味や学ぼうとする意欲を自ら創りだす力を磨いていく授業、すなわち表現することを通じて教養を磨いていこうとする試みである。

○授業内容

(1)2012 年度のカリキュラム

学期	月	日	単元	内容	
I	4	20	1. 「作り手」と「読み手」の関係(ガイダンス)	言葉を使わずに協力して一枚の絵を描く	
		27		ふりかえりとGWの宿題の説明	
	5	GW		2. 「心に残るあの一言」、あるいは自分史を描く (文章表現)	心に残る一言を400字で表現する
		11	添削および言葉の探し方、句読点について		
		全レク	批評		
	6	25	3. 音をつくる、絵をつくる (写真表現、音声表現)	作品の発表会と批評	
		8		ふりかえり	
		15		「一言」で選ばれた4つの作品を音で表現する作業	
		22		作品の批評	
	7	6	4. 祖父母の「心に残るあの一言」を作品にする (文章表現、写真表現、音声表現)	4人一組になって写真を撮影(宿題)の批評	
12		「空気が踊っていた」を撮る・批評・夏休みの宿題			
II	夏休み		4. 祖父母の「心に残るあの一言」を作品にする (文章表現、写真表現、音声表現)	「一言」の人生を800字と写真6枚で描く	
	9	21		批評	
	II	10	28	5. 映像制作に向けて (映像表現の基礎)	批評
			12		単元のまとめ
		11	19	6. 祖父母の人生を映像化する (ドキュメンタリー作品の制作)	メディア特性について考える 言葉、音、映像
			26		「この学校の先生を紹介する映像作品」をつくる
			2		取材
			9		編集
			16		中間発表
		12	22	6. 祖父母の人生を映像化する (ドキュメンタリー作品の制作)	発表会
30			班分けとストーリーボード		
14			ストーリーボードの作成		
冬休み		6. 祖父母の人生を映像化する (ドキュメンタリー作品の制作)	撮影		
1	11		撮影		
	1		撮影		
2	8		6. 祖父母の人生を映像化する (ドキュメンタリー作品の制作)	撮影	
	15			撮影	
	22	編集			
3	15	6. 祖父母の人生を映像化する (ドキュメンタリー作品の制作)	編集		
	25		編集		
	30		中間発表		
春休				作品完成発表会(KTV)	

(2) 関西テレビによる協力と支援

2012 年度については、関西テレビの「メディアリテラシー推進室」に協力していただいた。それは二つある。単元6の映像制作支援のみならず、一年間の学習活動すべてにおいて、参加していただいた。とくに作品批評においては、表現することのもつ意味を生徒に問いかけていただいた。もう一つは、生徒たちの一年間の学習活動について記録していただき、ドキュメンタリー作品「祖父母の人生を描いた高校生達」をつくっていただいた(2013年6月16日・23日に放送)。

○生徒の様子、作品、記述

(1) 生徒の様子

受講者たちは、一方で、人間関係に強い不安を感じながら、他方で、そうであるがゆえに、お互いに協力しながら学習を進めたいという切実な思いがあった。人は人とのかかわりの中で自らをつくっていくということをいかにつかませるのか。2012年度の課題をこう設定した。私たちは祖父母の人生

を映像作品にすることに挑んだ。できるだけ多くの人間とのかかわりあいのなかで、学習活動をすすめていくことにしたのである。

以下は、ある生徒の言葉である。学習活動をすすめるなかで、彼・彼女らが共通に直面した問題を語りだしていると思われる。

【受講動機（4月）】

「最近是自己を表現しきれしていない。人間関係や恥ずかしさが邪魔をしている。自己を表現し、共有することで文化を創っていきける。人が知りたいと思うからメディアが成り立つ。他人の知りたいことに応えられるような自己を見つきたい」。

【話し合いが進まないのはなぜか？（1月）】

「沈黙は心の隔たりである。私は隔たりを壊すことばかりに目が行き、崩していくことを怠っていたように思う。班員全員が思いを形に出来ずにとまどっていた。発して、しっかり受け止める。そうゆう環境作りが大切であった。意見を求めることよりも、悩みを共有しようとする方がうまくいったのだ。「キレイな話し合い」ではなくてもいい。少し見方を変えるだけで負担を減らせると気付いた」。

(2) 作品について

多数の作品があるが、ここでは単元6について述べておく。4つのドキュメンタリー作品ができた。いずれも、第33回「地方の時代」映像祭に出品した。そのうちの1つ「おじいちゃんと私」（奥田菜月・岡内智・東昌美秀・上田未来）が、高校生部門において優秀賞（1位相当）に選ばれた。

○生徒の感想

以下は、上記に引用した受講者が、一年間の学習を振り返って感じ考えたこと（2013年3月）である。

「今となっては特別なことではないぐらいになってしまっているが、以前までの祖父への決めつけが消えた。祖父に対する嫌な気持ちが消えているので作品にも入っていないはずだ。ドキュメンタリー作品を制作することがなければ、祖父の話を書くことや祖父をしっかり見つめることができなかつたであろう。そう思うと少し怖い。作品を見てくれた人たちも「いい夫婦」と言ってくれて嬉しかったが、まだ私が子どもだからなのかもしれないが、いいようにだけ映っているとすると少し抵抗がある。自分たちがつくった作品に少し怖さを感じる。

おそらく私は大きい変化を遂げた。しかし、私はまだ整理できていない。話すこと、他の班の様子、大人たち、他のこと、作品のことや自分のことなど考えたいことが多すぎた。まだまとまっていない。それでも自分で言えることは、これまでは、何かのために、他人のために、ということは苦痛であり、すぐに顔に出る私には無理だと思っていた。だが、こうして苦しんでみて、モノ・ヒトへの視野が少し広がった。自分を少し広げられたからだと思う。話すことを、自分を表現することを疎かにしていた。だがそれでは作品はつくれなかつた。相手に伝わってほしいと思っていたことを伝えるようになると、人とのつながりも変わった。表現することは怖いし、自信もないけれど、自分だけの世界と違うところも見えた気がする」。

また、「地方の時代」映像祭で優秀賞に選ばれた生徒たちは、次のように語っている（第33回「地方の時代」映像祭の記録冊子より）。

「まずは、取材に応じてくださった長濱頼之さんご家族に感謝したい。本作品は、学校設定科目「メディア表現」（高2の選択科目、鮫島京一教諭担当）の授業で制作した。私たち以外

にも3つの班があり、互いに批評しあいながら作品制作をすすめてきた。したがって、優秀賞は「メディア表現」の受講者16名に与えられたと受けとめている。

2012年12月、授業で提示された課題は「祖父母の人生を映像作品にする」だった。制作期間は約3か月。私たちの班は、親族ではなく、奥田が11年前に偶然出会い、今日まで家族ぐるみでお付き合いさせていただいた長濱さんを選んだ。はじめは、二人の出会いとその後の交流の軌跡を描けばよいと考えていた。取材をすすめるうちに、人間関係が厳しくなっている現代日本において、人間的なつながりのもつあたたかさを伝えることができるのではないかと考えるようになった。

優秀賞はじつに嬉しい。しかし、戸惑いもある。私たちの作品は、伝えるべきことを十分に掘り下げたものではなく、安易に感情に寄り添ったものではなかったか。もしそうだとしたら、受賞は、メディアの現状を語りだしているのかもしれない。

○評価基準と評価方法について

この授業では、作品制作を通して、学ぶ意味や学ぼうとする意欲を自ら創り出す力、すなわち教養の涵養を促すことを目標としている。一方に、言葉や知識を得ることがある。他方に、そうすることによって、生活世界が広がり成長したという実感がある。この二つが生徒一人ひとりの内部でつながっていくように働きかけるのである。したがって、この授業について評価する場合、学習活動を進めるなかで自らが感じ考えたことを、どこまで深めることができたのか、を重視している。学習したことが、生徒自身の人間的な成長や発達にとっていかなる意味をもつのか——これが評価基準である。

次に評価方法である。この授業では、各単元と学期のおわりに、そして一年間のまとめとして、それぞれ自己評価のレポートを課している。上記に引用した生徒の「語り」はその一例である。学習したことをどのように意味づけるのか、という課題である。そこで記述されたことを批評しあう時間を授業の中に必ず設けている。また、必要に応じて個人面談を実施し、学習課題の明確化を促すこともある。ようするに、学習の当事者である生徒自身による自己の学習についての「語り narrative」を聴くということである。こうして、生徒一人ひとりの中で、学ぶ意味や学ぼうとする意欲を自ら創り出す力が、どのように深められていくのかを理解していくのである。

○担当者所見にかえて：なぜ、教養教育なのか？

私たちは、日々、どのように世界と向き合っているのか。心と頭と身体、すなわち感情、思考そして器官を通して世界と向き合っている。この三つを統合したものを一言で語るならば、生活感覚 *sense in everyday life* となる。

私たちは、生活感覚にしたがって生きている。それは、日常生活における瞬時、瞬時の判断を支えている。それは、大きくいえば、自分自身に対する感じ方、考え方（自己感覚）と、世界に対しての感じ方、考え方（世界感覚）を統合したものである。生活感覚は、私たちの世界に対する向き合い方を表現しているのだ。

生活感覚は生きている限り使い続ける。剥落することはない。生活感覚を磨いていけば、一定の構造をもつようになる。自己感覚は自己観に、世界感覚は世界観へと磨きあげられる。このような観を統合し、構造化したものが教養なのだ。つまり、他者とのかかわりのなかで、しかるべきものをしかるべき方法・位置からしっかりととらえること、そのようにして他者とのつながりをつくることを支えているのが、教養なのである。そう、教養とは「人と人をつなぐもの」なのだ。それゆえ、教養は、

「これこれの能力や技量があればよい」というものだけではない。むしろ、その人のありよう、生き方、総じて世界との向き合い方を通じて醸し出されるものである。教養は、身につけるものではなく、磨くものなのだ。

ところで、私たちはみな、他者と関わりながら生きている。それゆえ私たちは、みな「教養人」である。しかし、教養には質的な違いがある。それゆえに、教養を磨くように働きかけることが教育の課題となる。本講座は、書くことから始めて撮ることへと至る表現の授業である。自分自身を感じていること、考えていることから出発し、それらに形を与えていくこと、すなわち、作品をつくる授業である。たしかに、この講座では作品をつくる技法について勉強していく。しかし、それは手段にすぎない。目的は、作品制作およびその過程で学び取ったことを通じて、自らが形成している生活感覚や教養のありように目を向けさせ、両者を磨きあげることにある。生活感覚の質が変わると、教養の質も変わる（もちろん逆もある）。

先に引用した生徒の言葉にあるように、彼・彼女らがすすめた学習活動には、なみなみならぬ苦勞がある。彼らの労作を支えるのが、教師としての私の仕事であった。この講座には、もう一人の「教師」がいる。関西テレビのメディアリテラシー推進部の方々である。もう一人、もっとも重要な役割を果たした教師がいる。この講座の生徒たちである。私たち大人も、彼・彼女らとのかかわりのなかで、自らの生活感覚、教養を磨いていったのである。

③「科学論の展開－科学と呼ばれているものはいったい何なのか－」（数学科 河合士郎）

○ねらい

今日、科学は高い評価を受けている。それは何か特別なものである、と広く信じられている。信頼できる結果に導くといわれる「科学的方法」とは何なのか？年間を通して、こうした問いをはっきりさせ、自分なりに答えようとする取り組みをしたい。

「科学者」を自認している人々は、自分では物理学の経験的方法に従っていると考えている。それは注意深い観察と実験によって事実を集めることと、論理的手続きによってこうした事実から理論や法則を導き出すことからなっている。しかし、そのような科学観は本当に正しいといえるのだろうか。

帰納法の原理は正当化できるのだろうか。この素朴な疑問から始め、哲学・論理的考察、科学の歴史や近代の科学理論の分析を通して、現代における科学方法論について考えていきたい。

○授業内容

- (1) 科学に対して素朴な疑問を投げかける。いったい科学・科学的とはどういったことを言っているのか。実例を挙げながら、科学を哲学的に考えていく。そのためには、科学史・科学哲学の歴史について知る必要がある。科学に対する捉え方は様々に発展してきた。具体的な題材を例にとりながら、科学哲学の発展のようすを歴史的に見ていった。
- (2) 偉大な科学者の、代表的な業績の例について具体的に調べた。特に、どのような着眼・理論の導き方が画期的であったのか。科学の大きな前進とされたその方法について考えた。
→ ガリレオ、ニュートン、ダーウィン、アインシュタイン …
- (3) 世界が実際にはどんなものであるかについて、真の記述を求める探究として、「科学」はどこまで理論を展開できるのか。「科学的説明」に関する一貫した理論は可能なのか。科学理論は何を目指すものなのか、今までの探究を通して考えた。

(1)は最も基本的なことから、考え、議論をしていくことが中心となり、結局年間授業の根幹となった。(2)は各自の課題として一人ずつに調べさせた。夏休みに一度レポートを課し、発表会を持った。半年後議論を深めたのち、入検休みに各自のレポートを改訂させている。(3)について各自の考えを深めさせ、最終レポートを課した。

○生徒の様子、作品、記述

- ・授業は、ディスカッション・発表・思考の記述 を中心としている。適宜、教材や文献等の補完・説明も行い、全体への理解をより促すようにした。
- ・評価はポートフォリオを主たる対象とする。ファイルを配り、毎回の授業プリント・文献・記述用紙をまとめさせる。記述用紙は毎回提出させた。記述用紙はすべてコピーを担当者の手元に残している。
- ・ディスカッションは、3人グループ3つ、4人グループ1つで行った。初めはだいたい固定化したメンバーで行っていたが、いつからか自主的に席を変え、グループも変えている。男女混合のグループも、初めはなかったが最終的には自然に混じりあった。

○生徒の最終レポートから

- ・科学の目的は「真理の探究・真理への接近」ととられがちだが、本当にそれが本質であるのか、本来の姿であったのかは分からない。科学と呼ばれるものの始まりが、人がその存在を意識するよりも昔のことだとするならば、人が科学を始めたのは生きる上での必要にかられてだと考えられる。…
- ・絶対的な法則、世界を「こういうものだ」と規定する枠組みが存在するかは定かではないし、真理というものがあるのかもわからないが、人々が「神」や「大いなるもの」にその姿をあてはめてきた、何らかの存在があるとする方が納得できるのは確かだ。自然の生物は生存のために進化していくものだと定められているとすれば、人間が始めた科学は、本来は生活の向上のために自然に歩み寄ることだったのではないだろうか。
- ・…「科学」の目的は、本来持っていた性質のものから、「自然に歩み寄る」という試みの中で派生した「真理の探究」へ移行して捉えられつつあるのではないかと考えられる。その結果「科学」という普遍的なカテゴリーは存在できず、よりよい生活のための試行錯誤として生まれながら、「真理の探究」という理想的だが不可能に近い目的を掲げた不安定なものになってしまい、そのずれが議論を生むのではないだろうか。…
- ・本来の性質をもつものという意味では、帰納主義が最もふさわしいように思える。「帰納主義には進歩がない」との批判があるのは、「真理の探究」のための科学としてはふさわしくないという意味での批判であって、生活の向上のためであれば帰納主義でも十分なはずだ。一方、反証主義やリサーチプログラム論といった「科学の進歩」を強調する科学理論と、そのあるべき姿についての議論は、科学の目的は「真理の探究」だという前提のもとに存在している。これらの科学理論に問題点が挙げられるのは、目指すところが人間には到達し得ないと思われる、不可能に近い目標だからだ。また、パラダイム論はどちらかといえば科学史的な立場から現在の科学の姿を問い直すものであるから、これらとは性質の異なる理論で、科学の目的の何たるかについては言及していない。この異質な理論はまた別に扱うべきだろう。…
- ・今まで様々な科学論を考察してきたが、どれも結局、科学は不安定でその時代に生きる人々の感

情が移入することから、明言できることはなかった。それゆえに考察することは難しく、その科学論について考察しようと思えばそれを支持する科学者の内面の部分をしっかりと理解する必要があった。そのおかげで科学論に興味をわき、本を読んだり物事を考えたりするとき、少しいつもと異なる考え方ができるようになり、新たな分野に踏み込めた気がしたので、このコロキウムを採ってよかったと思う。

○生徒の感想(抜粋)

- ・科学論がわかって、理科の授業などでもつながることがあったので良かった。
- ・物理化学は学校の授業ではくわしく学んでいないが、この科学論ではそういったことに関係なく先人たちが考えてきた科学論について学び、他者と意見を交換し、それが面白いと思えた。もっと時間がほしかった。
- ・新しい分野に踏み込むことができて良かった。とても興味をわいて良い経験になった。
- ・興味深い内容ではあったが、資料が難しすぎた。
- ・週に1回の授業で、毎週内容を見直さないといけないのは、効率が悪いと思った。
- ・普通の学校の授業ではできない体験という意味では申し分なかった。新5年生にも受けさせてあげてほしい。
- ・資料が分かりにくかったり、難しい言葉が多く混乱したりする人もいたと思う。簡易解釈のプリントがあれば良い。
- ・最初に考えていたコロキウムとは違うもので驚いたし、難しかった。しかし、レポートを書いているうちにだんだん理解できるようになり、自分の考え方に影響があったので良かった。
- ・生徒にそれなりの積極性がないと授業を進めるには難しいと思った。でもとても面白かった。ものの見方が大きく変わった。
- ・かなり背伸びをしなければならなく大変だった。これだけの内容をやっているのに週一日というのはだめだと思う。

○評価方法

評価は日常のポートフォリオを主たる対象としたが、特別のものとして外部講師の講演(2回)を聴いての感想を綴ったもの、夏休みの課題(こちらで挙げた科学者から各々一名選び、「科学の進歩」という視点がよくわかるように、人に紹介できるようなレポートを作成する)、その個人発表会『科学者の功績』の内容、入学検査休みの課題(夏休みに課した科学者のレポートをいったん返却し、彼らの科学理論の「前後の歴史的流れ」について、もう一度改めて特に考察を深め、レポートを改訂する)、学年末の課題(『科学理論は何を目指すものなのか考える』最終レポート)をそれぞれ評価し、総合的にまとめた。数値で評価することは難しいが、10段階程度の粗さであれば妥当な評価が可能であった。

○担当者所見

このような「科学」の根本についての内容を中等教育段階で扱い、考察させることは、特に現代において非常に大切なことであると改めて感じた。今後の生徒たちにも何らかの形でじっくりと考えさせる機会を設けたい。

④「数学と“私”」(数学科 田中友佳子)

○ねらい

普通の数学の授業において、生徒たちは「なぜそのような定義をするのですか」「そのような定義をした人はだれですか」という数学の根底に関わる問いを挙げるのがよくある。これらの問いは意味のあるものであるにもかかわらず、通常の授業においてそこまで踏み込んで議論する機会は少ない。また、数学の好き・嫌いや得意・不得意によらず、「なぜ数学を学ぶのか」といった問いについて自分なりの明確な答えを持っている生徒はほとんどいない。本講座ではこれらの問いと向き合うことを試みた。

講座のねらいは「なぜ数学を学ぶのか」「数学とは何なのか」について考えることを通して自分自身と向き合い、自らの数学観を磨くことである。普通の数学の授業では、定義をもとに定理や公式を導き、それを理解し問題が解けるようになることに主眼が置かれている。それに対して本講座では、数学がどのような考え方にに基づき、どのように発展してきたのかを辿ることで、数学の根底にある感性・精神を学ぶことを主としている。それらを磨くための手段としてユークリッド原論を用いる。本書を読み解くことで自らの数学に対する価値を再構成したい。また、数学を苦手とする生徒が本講座を受講することで、飛躍的に数学の学力が向上するとは考えにくい。本講座で育てたい生徒とは、「数学について、距離感をつかむことができる生徒」であるといえる。

○授業内容

学期	月	日	単元	内容
I	4	20	0. なぜ数学を学ぶのか	これまでの数学および数学の授業について、どう考えているか？ 数学を学んできて、感動したこと・心を揺さぶられたことはあるか？ 数学とは何か？なぜ数学が発展してきたのかを考える 数学観をとらえる。グループ分けする
		27		
	5	11	1. 見取り図の作成	教科書の幾何分野の内容を系統的に捉える(個人作業)
		25		教科書の幾何分野の内容を系統的に捉える(グループ作業)
	6	8	2. 数学者の考え方を知る	数学入門書の内容と見取り図を比較する
		15		校長のブログを読む
		22		質問事項の検討
	7	13	番外編	夏休みに向けて、書籍の選択および読書
	9	21	2. 数学者の考え方を知る	宿題の感想文を読み合う、文章の読み方
		28		校長先生
II	10	12	3. 定義をとらえなおす	読書会: 定義のはじまりについて考える
		19		疑問点をもとに、次の議論
		26		疑問点をもとに、次の議論
	11	2	4. 岡潔の数学観	岡潔についての調査
		9		読書会「女子の大学」
		16		読書会「女子の大学」
		22		読書会「女子の大学」
		30		読書会「女子の大学」
	12	14		読書会「数学と芸術」
	1	11		読書会「数学と芸術」
		18		岡潔文庫原稿閲覧
	2	1	5. ユークリッド原論を読む	ユークリッド原論を読む
		8		ユークリッド原論を読む
15		ユークリッド原論を読む		
22		ユークリッド原論を読む		

ユークリッド原論を読み解くことを目指して、そのための準備に多くの時間を割いた。上記の計画表に示すように授業回数 3~4 回程度で完結する単元を設けて、原論を読み解くための土台作りとした。特に、I 期の終盤では、数学者でもある本校校長との対談を実施し、数学者にとって数学を学ぶとはどのような意味があるのかについて、意見を交わした。生徒たちにとって数学者は身近とはいえない存在であり、そのような方の話を聞くことで、原論における数学者たちの考えの根底にあるものを

探ろうと試みた。

また、原論を読むためには、感性を磨くことが必要である。そこで、岡潔の数学観に注目した。岡潔は、数学は自らの情緒を表現するための芸術作品であると主張している。岡潔の考えに寄り添うことを通して、原論をめぐる数学者に迫ろうと考えたのである。

○授業の方法

本講座では、4人グループによる話し合いの時間を重視した。話し合いの中で、互いの数学観について意見を交わすだけでなく、文章から他者の考えを読み取りそれを解釈しながら、自身の数学観についてとらえなおす機会としてきた。そのための手段として、I期の後半から読書会を行った。読書会の進め方としては、文章を読んだのちに一人ひとりが疑問点を出しあい、それについてグループ内で議論をすることが主となる。文章をどのようにして読むかは一人ひとり異なるため、議論を通してグループ内での共通理解が形成され、議論を経て明らかになったことを一人ひとりが再びまとめることで個性的理解が生まれる。それらをもとにして次回のグループ討議を行った。生徒から出てきた問いにより、次時の授業内容を構成しているため、グループにより議論の方向性が変わることも多々ある。数学は論理性に基づく学問であり、それが成り立つためには、ある定理をだれが解釈しても理論はぶれないことが必要である。しかし、必要に迫られ土地の測量をはじめたエジプト人のように、その根底には人間の“感性”が見え隠れする。読書会を通して、そのような人間の“感性”を生徒が学び取ることを、担当者として大事にしたいと考えた。

また、12年度は特別講義として、大学の附属図書館を訪問し、岡潔文庫における貴重図書の閲覧を行うという機会を得た。グループ討議だけでは得られない、数学者の生き方や考え方を学ぶきっかけとなった。

○評価方法

単元ごとに数回ずつのレポートを課している。授業での議論を振り返って、感想や新たな疑問について述べるだけでなく、議論から自分なりに文章をどのように解釈したのかを記述する。評価はA～Dの4段階で行い、以下のように基準を設けた。

A：これまでの議論や新たな疑問を取り上げ、それについての自分なりの解釈が述べられている。

B：これまでの議論や新たな疑問を取り上げ、それについての自分なりの解釈があるが、深め方が一歩足りない。

C：疑問を挙げることができているが、自分なりの解釈ができていない。

D：まったく考えが深められていない。

また、II期末に最終レポートを課し、この一年間で学んだことをどのように意味づけをしているのか、原論から何をどのように読み解いたのかについて記述することで、最終評価とした。

○生徒の様子

本講座には、数学が好きであり大学進学後も数学を学び続けたいと考える生徒がいる一方で、数学が苦手でありどうしても好きにはなれない生徒も存在する。そのような対極にいる生徒を同じグループに入れ、議論させることで互いの数学観を揺さぶることを試みた。

通常の数学の授業とは異なり、明確に数学の能力が向上するというようなことはない。変容を挙げるとするならば、文章を読む力がついたといえる。資料を読んで、解釈を行い意味づけするという作

業を通して、多面的にものごとをとらえる能力は向上したといえる。数学が苦手・嫌いである生徒の意識も大きくは変わらず、数学を学ぶ意味について明確な答えを見つけ出すことはできなかった。しかし、話し合いを通して議論することの楽しさを感じ取ったということはわかった。

○担当者所見

自分自身と数学者の距離に気づくことで、数学を学ぶ意味について考えを深める機会となった。数学者や古代の人々の考えに触れることで、自身の数学観を再構築することができたといえる。

グループによる話し合いを円滑に行うために、教師の支援が必要である。グループ活動で留意すべき点は、生徒同士の間関係の問題や、議論について論点が明確であること、議論しやすい内容であることなどが挙げられる。論点は教師側から提示することもあるが、読書会が進むにつれて、生徒からも提示できるようになった。そこにたどりつくまでには、よりよい教材研究が求められる。岡潔をはじめ、取り扱った題材を読み解くことは容易にはできることではなかった。それは授業者にとっても時間のかかる作業であり、授業内容に関しては、次年度以降検討する必要がある。

⑤「電気と人間：『はかる』から『わかる』へ」（理科 米田隆恒）

○ねらい

本講座のねらいは「わかるとはなにか」である。人はなぜわかろうとするのか、「わかった」という喜びはどこから生まれるのか。また、人はなぜ概念を創造し、法則を発見しようと努力するのか、など、これらの精神の躍動を、生徒自らが電磁気に関する探究活動を通して知ることを目標とする。これにより、将来どのような専門分野に進んでも通用する科学観や倫理観を持つことを目指す。

こんな目標を立てるきっかけは、数学者岡潔の「情緒」に出会ったことにある。岡潔は、「人の中心は情緒である」という。数学をする理由は、「ただ数学を学ぶ喜びを食べているというだけである。そしてその喜びは『発見の喜び』にほかならない。」一般に、科学的とは、実証的・論理的・体系的を指す(『広辞苑』)。しかし岡潔曰く、「数学的論文は『主観的内容』と『客観的内容』との2部分からなっている。」大切なのは「主観的内容」である。数学上の発見を確信できるのは証明ができたときではない。真に発見であるときは「それがそうであることの証拠のように、必ず鋭い喜びが伴うものである。」(岡潔『春宵十話』、高瀬正仁『評伝岡潔花の章』、高瀬正仁『岡潔とその時代』より引用)

ひとを学問に向かわせる原動力が「情緒」であるとするならば、生徒は「客観的内容」「科学的内容」とともに、「情緒」という心の奥深い動きに注目すべきである。科学史上の論文や解説を調べても研究者の内面に触れることは容易ではない。そこで、本講座では、生徒自らが研究テーマを見いだし、1年間を掛けて研究を行い、それと並行して、研究テーマを追究している自分の内面を見つめ続け、自らの情緒を涵養することを目標とした。

○授業内容

年間指導計画は4月当初明確なものではなく、生徒の活動によって具体化されていった。4月～5月：生徒各自が研究テーマを見つけるヒントになるように、いくつかの実験教材を用意し、実験・観察を行わせた。その際、生徒同士で議論し、工夫することが大切であるから、疑問が出ても、実験方法がわからなくても危険がないかぎり説明はできる限り控えた。その結果、生徒は毎回疑問が積み重

なっていた。開始から4週目、与えられた実験よりも自分たちでテーマを決めたいとの申し出があり、各自のテーマを提案させ、関連したテーマで6つのチームができた。6月～9月：各チームで研究を進める。10月初め：本講座内で中間発表会と質疑応答。11月～2月：各チームで研究を進める。11月の公開研究会では普段の活動を授業公開した。参観の先生方には、アドバイスをしないようお願いした。3月：研究報告書の提出。4回目あたりで、各自の課題を出し合い、テーマの似通った者同士で自主的に6つのチームができあがった。6つのテーマは次の通りである。①電流と磁場の間の力、②コンデンサーの帯電量、③電球の抵抗値、④電池の充電と放電、⑤カエルと電気、⑥電球の製作。

○生徒の様子

6月頃には、各チームの課題は一応決まり、研究をスタートした。初期の段階は計画した実験を実行し、さまざまなデータが得られるので順調そうに見えたが、データに基づいて次にどう進むべきかと悩み出した。そこで、研究の進め方のモデルとして、武谷三男の三段階論を説明し、自分たちは今どこにあるかを注目させた。毎回提出させている生徒の自己評価ペーパーで反応を見ると、「武谷三段階論は初めて聞いて、科学の仕組みを知った。いつも授業では、片側しか見ていないので、今回で自分の考えを深められると思う。」「オームの法則について調べているうちに、現象論、実体論を無視して、つい本質論を追究し失敗してしまったので、この三段階論がいかに重要かと思った。」しかし、その後も生徒たちの悪戦苦闘は続いた。

3月Ⅱ期期末考査の2日後に各自の論文が提出された。論文の構成は、各自、研究内容について4～10ページ、情緒の変遷について1～2ページとした。13名で計70ページとなった。

○論文例 <ある生徒論文の、研究内容についての冒頭部分>テーマ「電流と磁場の間の力」

目標：『目には見えないが、確かに実在し、数値的に確認することも可能な“力”について、その正体に挑む』他のチームの様に、「環境問題を解決すべく」や「〇〇製作に向けて」など、立派で実用的なもの比べると、何だか曖昧なようにも思えるが、“気になったらトコトン追求！”の精神の下に、一点を極めることにした。

動機：授業序章4回のような様々な実験(事象が起こる原因については全く解説されず、私達の“知りたい”欲求を高めるもの)の中で、より興味を惹かれた幾つかの実験を比べ、これと決めた。当初は、私が冬にいつも悩まされる“静電気”をテーマにするつもりでいたが、静電気関連の実験でピンと来たものがなく、悩みに悩んだ末、直感的に今のテーマに変更した。まさか本当に、このテーマで一年間研究することになるうとは……。

探究概要：何の変哲もないアルミ棒に電流を流し、近くに永久磁石を置く。その下には電子天秤を設置し、電流を流していない状態の全体的な重さを0と設定する。電流を強めると電子天秤の値が増減する。この現象は、下向きや上向きに、何か“力”が生み出されていることを示している。この不思議な“力”について突き詰める。

(論文はこの後、測定データと分析に入る。以下、略。)

○論文例 <ある生徒論文の、情緒の変遷について的一部分>

(前略)先生は、こちらが提示したら協力はしてくれるが、『あれをしろ』などの行動の指示はしてくれない。実験方法のプリントも配布されないし、自分で編み出すしかない。行き詰まって打ちひしがれても、他のメンバーも似た様な苦境に直面しているのだという事実を知り、一気にやる気を取り戻

すことが出来た。また、過去の偉大な研究者たちが、どのような苦難にいかにして打ち勝ち、発見に辿り着いたかの苦労体験や、研究を進める手順など、先生から色々な情報を貰い、意欲が湧いてきた。『常に考え続けていると、ある日ふとした瞬間に閃きが訪れる』という先生の言葉を聞いた時、正直“常日頃からこんなことばかり考えてなどいられるわけがない”と思った。1週間に2時間の思考でも、これほど辛いのに、それが毎日だなんて想像もしたくない、と。

しかし、徐々に、考えが変わってきた。何故、如何にして、の疑問は尽きることはなく、こうしたら、ああしたら、と沢山実験が浮かんで来て、2時間で区切られてしまうことの方がキツかった。それに、最初は“失敗したり行き詰まったらどうしよう”と不安が強かったが、『失敗はただの失敗ではなく、失敗という結果が出た、ということ』という先生の言葉に、変なプレッシャーはいつの間にかすっかり消え去っていた。

今まで使ったことも見たこともない実験器具に沢山触れ、上手く扱えない自分に苛立ちが増すこともあったが、1年経った今は、どの機械も親しみを覚えている。私と一緒にずっと過ごしてきた仲間の一つには違いない。当初は、“とんでもねえ授業だ！”と何度も逃げ出したいくなり、祝日などで金曜の授業が潰れると、飛び上がって喜んだが、今となってはそれもいい思い出で、確実に1年前より遙かに内面が成長できたと実感できる。

私は将来、研究者として一生を終える予定はないが、大学に進学して、また何か一心不乱に取り組み、好奇心や興味心のままに実験を繰り返していくのも楽しそうだ。この講座は、私にとって、とても意味のあるものだった。

○評価方法

評価は日々の研究内容と情緒の記録、日々の研究活動、中間発表と最終報告によって総合的に評価する。ただし、実際に1年間を振り返ると、日々の活動状況は、1人1人だれもが浮き沈みが激しかった。実験が行き詰まったり、発想が生み出せずに1月ほどやる気をなくしている個人やチームもあった。その部分で評価を低めることはできない。悪戦苦闘することがこの講座の狙いであり、そこから個人が何を導き出したかが大切だからである。結局は、最後の論文で評価を決めることになった。論文評価の観点は、研究内容の記述、論文の表現力、内面の情緒の記録、1年を通しての情緒の深まりの4つである。それぞれを10段階で評価し、1年間の活動状況も加味して、10段階で評価した。

○担当者所見

本講座を通して、生徒は結果の見えない自らの問に対して挑戦し続けることに喜びを見出したものと確信する。また、大学での学問や研究に接続するための課題研究になったと確信する。

⑥「原風景画で探る奈良公園の過去と未来 ～昔のまま変わらないとは～」(理科 矢野幸洋)

○本講座のねらいと授業の進め方

この講座では、日本の文化が森という自然環境を背景として成立・発展してきたかを調べようとするものである。1000年前の奈良を表現し、50年後の奈良について論じ、私たちは何をすべきかを考察したいと考えている。

成果の発表方法として、原風景の復元を考えている。過去の森の姿と人間の文化・生活のあり方をできるだけ正しく復元したい。それは昔のままの変わらないものを発見する作業でもあり、自分の中の変わらないものを見つける作業でもある。

○年間計画と生徒の様子

4/20 オリエンテーション、【実習1】 屋上から奈良公園をかく、討論会1

4/27 (1コマ) ミニ講義

5/11【実習2】 奈良公園を調べる。デジタルカメラで必要なデータを収集。

5/25【実習3】 1000年前の奈良公園の構想図を考えよう。討論を通して調べる内容を整理する。

6/8・6/15・6/22 2班に分かれて調査および話し合い。原風景画の下書き作成構想

「巨木を中心にし、春日大社周辺のもの」と「猿沢池周辺の建物を入れたもの」の2種類をそれぞれ、色鉛筆とアクリル絵の具で絵を仕上げることになる。

7/6 作品下書き

9/21・9/28・10/12 作品作成(色塗り)

10/19 原風景画(過去)作成を終えて意見交換、自己評価

10/26 未来画に向けての討論会、調査

11/2 実習：奈良公園を調べる(主としてシカの食害を中心に)

11/9・11/16・11/30 未来画の構想、調査、討論

12/14 未来画作成、

ミニ講義：「過去の環境はどうすれば分かるのか」女子大院生

1/11 未来画・下書き作成、調査(興福寺訪問)

1/18・2/1・2/8・2/15 未来画・色塗り

2/22 作品をもとに意見交換、各自の振り返り



○生徒の完成作品

1000年前の奈良公園(4名共同作品・左)と1000年前の猿沢池周辺(3名共同作品・右)



○生徒の感想(2/22に書かせたものから引用)

- ・この講座は第2希望だったのですが、やってみると正直、こっちに回されてよかったと思う授業でした。何ととっても自由度が他の講座に比べすごく高かったと思います。最初のうちは全然どうしたらよいか分らなかった。奈良公園の1000年前の様子も、終わってからみるともっとこうしたらそれっぽくなるなど感じたり、2枚目の絵を描くときも最初のように迷わずかつ良いものになったと思うし、進歩があったと思う。(女子)
- ・全体の発表の場は、他の班の内容も聴きたいので必要だと思います。また、課題を深めるのは絵を目的にすると難しいところがありました。少人数だったので、自分の役割が見つけやすく、積極的に活動できました。(女子)

- ・講座によって、課題の量や深さにかなり差があったと思う。他の講座で行っていたことは全く知らないまま終わってしまったので、全員で集まって内容を発表する場があっても良かったと思う。この講座は人数が少なかったが、一年間同じ作業を一緒にすることで普通の授業では得られない体験ができたと思う。(女子)
- ・課題の内容は理解することができたが表現するのが難しかったと思う。普段は考えることのないことを考えたり、あまりしないことをするのはこれからの人生に役立つかどうかは分からないが、自分のためになったと思う。(男子)
- ・校外での活動はすごく刺激になった。(男子)
- ・自主的に調査を行ったり、自由に表現することができた。(男子)
- ・奈良について深く考えることができたのでよかった。(男子)

○評価方法

評価についての大枠は、全体で決められているので、担当者が評価の対象としたのは、完成作品(50%)、自己評価シート2回分(20%)、授業レポート(30%)であり、10段階で行った。

○担当者所見

過去については、奈良公園の歴史関係や生態系などを調べ、科学的根拠に基づいて作成するように指示をするが、調査の精密さを欠いた。ある程度は文献をもとに作成するが、想像の域を出ていない。

また、作品を仕上げるのは目にみえる成果はあるが、途中の過程で議論することは大変しにくい。生徒たちはある程度話し合ったら、黙々と作品の完成に向かっていった。

未来画については、気候変動、生態系の変化、人口の増減、都市計画など様々な変数があるので、いろいろ組み合わせることができるので題材としてはよいと思っていたが、生徒たちは生態系ではシカの影響の有無だけ、気候変動では温暖化の影響の有無だけと単純化してしまい、こちらが期待した複合系まで考えが及ぶことはなかった。どう誘導すべきか。または誘導せず最後に気づかせるべきか。教師はある程度のゴールを想定しているが、生徒たちは時には予想以上のことを考える一方で、ほとんどができるだけ簡略化して考えようとする。自分たちの範疇で考えようとするのはそれはそれでよいが、黙ってみていてもよいものかという自問自答の日々であった。

一方、年度の途中に先生方対象のコロキウム研修会が行われた。その研修会の意見として、バラ1本の生物の精密画を何枚もかかせてから原風景画に取りかからせることもできるし、共同で描くより小さめの紙に個人で描く方が風景画を精密に描けたであろう。また、生徒に十分な議論させるためには、題材選びが重要で有り、それによってかなり左右されるだろうなどの意見をいただいた。授業のこれからの発展を考える上で大変参考になった。

⑦「人生設計学 ―未来へのアプローチ―」(創作科(家庭) 永曾義子)

○ねらい

若者たちの未来は、夢と希望が満ち溢れあらゆる可能性が広がっている・・・と言いたいところであるが、現実には夢も希望も抱けない見通しが見えない社会となっている。しかしながら、生徒たちはたくましさや優しさ、将来への希望を見失わず大きなパワーをもっている。現実の社会ともしっか

りと直面し一生懸命模索しながら生きている。そこで、この講座では異世代間交流や共生社会の実現を視野に入れ、いろいろな人の目線に立って人間の幸福とは何なのか、誰もが住みよい社会を実現するためにはどうあるべきなのか、自分たちに何ができるのかを考えていきたい。誰もが心豊かに幸福感のある人生を送っていくために・・・

○授業内容

1. いろいろな生き方

- ①自分を見つめる・・・今の自分を改めて見つめることから、幸福とは何かを問いかけてみる。
- ②ダイヤモンドランキング・・・「あなたにとって大切なもの」をランキングしてみることで、生きる上で人間にとって大切なものは何なのかを考える。
- ③地球家族から考える・・・地球上のいろいろな家族写真から、それぞれの家族にとって大切なものは何か、その家族が考える幸福とは何なのか、なぜ違いがあるのかなどを考え、人間にとって幸福とは何なのかについて考える。

2. 乳幼児とのふれあい

0歳児から5歳児までの保育園児とのふれあいにより、人生の中で子どもの時期の意義・特徴や周囲の環境の重要性、子どもにかかわる社会問題などについて考える。

保育園訪問に当たっては、目的や知りたいこと、役割分担などを決め、訪問後はまとめ及びふれあいを通して感じたことなどを発表し合った。

3. 高齢者とのふれあい

高齢者体験、高齢者施設への訪問、高齢者へのインタビューなどを実施して、高齢者への理解を深める。さらにデイサービスのボランティアを体験して、人間として幸福感をもって生きるとはどういうことなのか、社会の中で必要なものについても考えてみた。

4. 子供の成長を知る

乳幼児とのふれあい体験を違った形で実施した。本校に子どもたちを招待して一緒に活動しようという企画である。大きな体育館いっぱい走り回る元気いっぱい子どもたちから、躍動する生命力と人間の成長を肌で感じる体験となった。

5. 調査活動とまとめ・報告会

生徒各自が興味関心をもったテーマを設定し、それぞれに調査活動を行い、レポートとしてまとめ、報告会を行った。生徒が設定したテーマの例としては、「日本は世界一幸せになれるのか」・「GNHベスト3から見る幸福」・「奈良県の福祉制度と幸福度」・「食は人を幸せにする」・「年齢別幼児の成長について」・「世界で一番住みやすい国」・「幼児教育」・「少子化」などがある。

○評価方法

- ・活動ごとに、各自の取り組みの様子や感想・意見・今後の課題などまとめを行い、その評価をレポート点とした。なお、レポート点には取り組みに対する興味関心も含んだ。
 - ・授業で扱ったプリント・資料等をポートフォリオとして、各学期末に点検した。
 - ・最後の約2か月は各自の調査活動とレポート（A4で4～5枚程度）まとめをし、最後の授業で報告会を開催し、そのレポートの内容とプレゼンテーションを評価した。
 - ・1年間の最後に、振り返りのレポートを提出させ、評価した。
- 以上のレポート、ファイル、報告会、振り返りについて、それぞれ10点満点で評価して、総合成績

を10点満点で算出した。

○生徒の様子、感想

それぞれの活動ごとの生徒の様子や感想等、詳細は本紀要「コロキウムの試み」に報告した。ここでは生徒の最後の感想を記しておく。

- ・子どもも高齢者も、話をすると自分の家族のことが出てきて、人は誰でも家族のことが一番で、普段の生活が基盤になっていることが実感できた。人の幸せは毎日の何気ない生活の中にあると思う。毎日明るく楽しく生活できることが一番大事だと感じた。
- ・保育園の無邪気で純粋な子供たちも、何年か経って私たちの年齢になったとき荒れる子もいるのかなあと思うと心が痛んだ。子どもたちのためにも明るい世の中をつくっていかねばならないし、そのためには私たちがこの日本を立て直さないといけないのだけれど、私にはそんなことはできないので、せめて自分が毎日を明るく元気に生きていくことが大切だと感じた。
- ・1年間、いろいろ調べたり、取材したりして、今までにない学習ができたと思う。社会という現実的なことについて考える良い機会となった。保育園に行ったときは自分の過去を思い出し、デイサービスに行ったときは自分の未来について考えさせられた。外に出て取材するなど多くのことが学べてためになった。自分の人生観も豊かになったと思う。
- ・人生を考えるのは難しくスケールが大きくて、なかなかはっきりとは答えや意味を見つけることは簡単ではないけれど、それを導くヒントになったと思う。自分は消極的な性格だから、人と接したりするのはうまくできなかったのが反省点だけど、交流や訪問は楽しめたし学ぶことも多かったのがよかった。笑顔があふれる人生を送れるようになったらいいなと思う。
- ・小さい子供のことからお年寄りのことまでまさに人生設計を学べたと思う。普段したくてもできない交流ができ、本を読んだりネットで調べたりして学習するだけでは分からないことが交流で学べたと思う。今回学んだことはコロキウムだけにとどまらず、これからの将来に役立つし、普段の生活にも生かせると思う。

○担当者所見

授業展開についての計画を立ててはいたが、授業の内容が、疑問点や問題を解決していけるようなものではないので、常に生徒へ投げかけた問いかけに対する生徒たちからの反応を見ては、また次の問いかけを考えてみるといった試行錯誤の連続であった。

そのため、当初は予定していなかった取り組みに挑戦したり、周囲の方たちからのアドバイスを参考にさせてもらったりしながら1年間の取り組みを終えることができた。

生徒たちは柔軟な発想力を発揮して、いろいろな人たちとの交流を自分のものにできたように感じる。このような異世代間交流は、社会や人間関係への関心を広げ、人生観を豊かなものにして、自ずと人として大切なものや社会の中で必要なものを考えようとする姿勢が湧き上がってきたように感じられた。またこのような姿勢が、最後の調査活動においてあらわれたように思う。調査活動では、自分の知りたいことをテーマとして調べることができるので、大変意欲的に取り組むことができ、報告会においても他人の意見にも関心をもって聞く姿勢が見られ、受講者が一体となった興味深い報告会ができたと思われる。

最後に、初年度に受講した生徒は6年生となり、ある担任の先生から、進路決定の際にこのコロキウムの取り組みがきっかけになったと言っている生徒が何人もいたということを聞いて、驚いたと同

時に大変うれしかった。数値などでは表せない見えない力が、生徒一人ひとりの中で育っているような気がして頼もしく感じられた。これからの社会を若いパワーで力強く切り開いていってほしいと願っている。

⑧『身体観』を磨こう（保健体育科 中川雅子）

○ねらい

私たちは、自分の「身体」を知っているようで実は知らない、あるいは理解しようとしていないのかも知れない。しかし、どんなに嫌だと思っても他者の「身体」と取り換えることのできないのが自分の「身体」だ。老い、死ぬという「発達」過程の最後まで、うまく付き合っていかななくてはならない。ここで捉える「身体」は単に外見だけでなく、内面、つまり自分の「心」も含む。人の「身体」は常に変化し続けている。「身体」の変化やそれに対する気付きから、自分の「身体」を客観的に見据える力を身につけよう。その力とは、自分の「身体」と向き合うこと、受容すること、表現すること、である。この三つの力こそが、多様な問題が生じる現代社会において、よく生きるための基礎となるだろう。

この講座では、様々な実験によるデータ計測や表現活動を通して自分の身体を客観化し、個々の「身体観」を磨いていくことを目指した。

○年間スケジュール

「個々の生徒の身体観を磨くこと」という目的のもと、実験計測による「データ化」と「表現」活動を単元のテーマに沿って進めていく。単元のテーマは次の通りである。各単元の終わりには、レポートを書いてもらい、それをもとに議論を深めていきたい。また、各学期および学年末にもレポートを課すことになる。

Unit 1	しんどさと身体
Unit 2	理想と現実の身体
Unit 3	活動する身体
Unit 4	ストレスと身体
Unit 5	健康と身体
Unit 6	身体観を表現する（まとめの作品づくり）

○受講者へ求めるもの

- ・実験やデータ計測に加え、話し合う、発表しあうというスタイルを多く取り入れるため、他者と協力できる姿勢を持つ生徒に受講してほしい。
- ・計測した身体データ（体組成や身体能力）は、結果をフィードバックする際に生徒間で共有することがある（他者に知られたくないようなデータについては、個別に相談したり、考察対象から除外する等、配慮する）。
- ・運動やスポーツなど体を動かしながら取り組む活動がある。
- ・大学へ行って実験することもある。
- ・自分の「身体観」を磨くために、とことん自分の「身体」と向き合う姿勢が求められる。

※補足

本講座は担当教員の産休に伴い、年度後半は奈良女子大学准教授甲斐健人先生の指導のもと、兼倉理恵が代替教諭として授業を行った。

5. おわりに

コロキウム設置から2年間にわたるWGでのさまざまな議論を経て、実践に漕ぎ着いた。「中等教育におけるリベラルアーツ涵養」という目標に向け、どのような授業内容が適しているのか、どのような活動がリベラルアーツを涵養できるのかなど、授業担当者の中には熟慮を重ねた者もいると聞く。それでも、各講座がそれぞれのねらいを設定し、失敗を重ねながらも1年間を通しての実践ができたことに大きな意味があるのではないだろうか。

また、生徒たちの感想を読むと、これまでの授業とは異なり、個々の生徒の「観」への視座(の萌芽)が見られる。さらには、コロキウムにおける活動が、生徒の主体的な学習を引き起こし、「学び」そのものに対する姿勢を再考させる契機となっていることがわかる。

一方で、全体での中間発表会および年度末の発表会を設置や共通課題の是非、複数講座の連携、評価方法の再検討など今後も議論すべき点が残されている。次年度は担当者の一部が交代するため、新たな担当者の授業実践を支援しながら、上記の課題について、担当者間や教員全体での議論が引き続き必要となる。

参考文献

- [1] 『『総合』再編から『コロキウム』設置へ』、北尾 悟、奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要 第52集(2011)

2012 年度探究・世界 I の実践

中村 博之・藤野 智美
松田 正昭・吉川 裕之

1. はじめに

本校では、これまでに 3、4 年生向けの総合学習として「環境学」や「世界学」を設定し、教育研究を進めてきた。一方、現代社会の変遷に伴い、教育目標も次第に変化を遂げ、新たに ESD(Education for Sustainable Development : 持続可能な開発のための教育)の実践的な展開が本校の教育目標として唱えられるようになった。これに伴い、総合学習においても、ESD の観点を重視する新たな総合学習のスタイルを追求するため、2010 年度より「探究・世界 I・II」を設定している。探究・世界 I・II は、3・4 年生の 2 年間で実施しており、探究・世界 I においては、社会科、理科、保健体育科、創作科の教員 4 名が講座を担当し、身近な事象に対して多面的な見方を養い、自らが持続可能な未来を構築するために考察できる生徒を育成することを目的としている。(探究・世界 I の設定経緯については本校研究紀要第 52 集『総合学習』再編から『コロキウム』設置へ』の「2.総合学習カリキュラムの再編」を参照。)

2. 2012 年度の年間計画 (I 期)

本校では、年間の教科授業の中で ESD を「社会の課題と身近な暮らしを結びつけ、新たな価値観や行動を生み出すことを目指す学習や活動」と位置づけ、生徒自らの中にその概念を芽生えさせる実践を積極的に取り入れている。総合学習はもちろんのこと、新設された「コロキウム」での取り組みや各教科の指導においても、ESD の概念を念頭におきながら、「シティズンシップ」、「問いを立てる力」を育成し、生徒自身が未来について考察するきっかけづくりを行っている。

この基本姿勢のもと、探究・世界 I では、4 人の担当者が「国際理解」、「人権」、「環境」、「エネルギー」、「文化」など、教科の枠組みを超えて課題設定を行う。現代の社会をとりまく諸問題について、4 つの角度から ESD を捉えることで、個別の概念の関連性を見だし、生徒自らが主体的に課題解決にあたる資質を高めることを目指す。

I 期では 4 人の教師がそれぞれ 1 つのテーマで 6 時間 (2 時間×3) の講義を行い、生徒は合計 4 つのテーマの講義を受けることとした。表 1 にその展開を示す。

	日時	A 組	B 組	C 組
1	4 月 17 日	オリエンテーション		
2	4 月 24 日	テーマ 1	テーマ 2	テーマ 3
3	5 月 8 日	テーマ 1	テーマ 2	テーマ 3
4	5 月 15 日	テーマ 1	テーマ 2	テーマ 3
5	5 月 22 日	テーマ 4	テーマ 3	テーマ 2
6	6 月 5 日	テーマ 4	テーマ 3	テーマ 2
7	6 月 12 日	テーマ 4	テーマ 3	テーマ 2
8	6 月 19 日	テーマ 2	テーマ 4	テーマ 1
9	6 月 26 日	テーマ 2	テーマ 4	テーマ 1
10	7 月 3 日	テーマ 2	テーマ 4	テーマ 1
11	9 月 11 日	テーマ 3	テーマ 1	テーマ 4
12	9 月 25 日	テーマ 3	テーマ 1	テーマ 4
13	10 月 23 日	テーマ 3	テーマ 1	テーマ 4

<表 1 I 期スケジュール>

3. I期の講義概要について

それぞれの教師が実施した講義のタイトルと講義概要を以下に示す。

テーマ1：吉川裕之（創作科）：「伝統となりえる条件を考える」

(1) 講義概要

ESDでは「持続可能」という言葉を用いるが、ESDの中で「持続可能」な条件を考えさせる実践は乏しいと感じている。同じ技法であっても、その伝統が途絶えた地域、継続している地域の違いを分析することは、今後の持続可能な条件を考える手がかりとなりえるのではないか、という問いから寄木細工を例にとり、授業を展開した。

(2) 授業の展開

I期の展開では1回目の授業で、まず奈良木画についてインターネットを利用して調べ、次に箱根寄木細工について調べる。次に奈良木画、箱根細工のそれぞれの工房の見学時に作成したビデオを視聴し、同じ手順で製作されている技術であることをもう一度確認していく。その後箱根細工が「伝統」となり得た理由を生徒とのやり取りの中で整理していき、奈良木画では達成されなかった環境・条件を生徒は知ることになる。

2回目の授業では、テレビ放送で扱われた箱根細工を見ながら簡単に振り返りを行った後、実際にモノに触れることによって興味関心を高めるために箱根細工のキットを用いて寄木細工の製作体験を行った。

3回目の授業では、「これまで続いてきた伝統のこれから」をテーマにまとめを進めていく。箱根細工の後継者育成やデザインの行き詰まり、「箱根細工調」のプリント技術の発達といった現状の紹介、また少し視点を変え、奈良の伝統食文化や奈良漬アイスといった新たな取り組み、伝統産業振興に関する法律の紹介など「伝統」はどのように続いていくのかを考える機会を持った。

テーマ2：松田正昭（保健体育科）：「環境を考える」

(1) 講義概要

「自然の美しさ」に触れ、「その美しいものを守りたい」「いつ行っても美しくあって欲しい」と感じることで、今起こっている様々な「環境問題」を考えたり、改善に向けて行動したりするきっかけづくりになることをねらいとした。ただし、それはあくまで一つの考え方であり、捉え方や考え方、表現や行動の方法は様々であること、自らの興味・関心のあることや自らが取り組みやすいことから始めてよいものであることに触れ、生涯にわたり環境（問題）を考える力を身につけさせたい。

(2) 授業の展開

担当6時間のうち最初の2時間は、きっかけづくりになる講義を行った。1時間目は、自身が興味関心を持った「オーロラ」の魅力・しくみなどをスライド写真やパワーポイントを利用して解説した。2時間目は、自然の中に含まれ、今は中心にあると考えられる人間が作り出した人工物をも含む「自然＝環境」の中で、今後いかに人類が環境に適合していくべきかを考えることが、「環境（問題）」を考えるキーポイントであるとし、様々な教科などを例にしたり、写真家故星野道夫氏の言葉を引用したりしながら、とらえ方や表現のしかたの広がりについて説明した。次の2時間の最初は、ミニフィールドワークのために、カメラの特性や写真のテクニックなどを解説した。後半は、実際に携帯電話やデジタルカメラを使用して、身近な場所（校内か奈良公園）で写真を撮影するミニフィールドワー

クを行った。そして、最後の2時間は、自ら撮影した写真に俳句や短歌をつけて投稿（ペンネーム）し、全員の作品をそれぞれが評価した。この「写真と俳句・短歌」はあくまで自然＝環境を考えるきっかけづくりであるが、それが今後の生活の中に少しでも生かされればという願いでもある。

テーマ3：中村博之（社会科）：「知的遊戯の世界から『持続可能な開発』について考える

～将棋を手がかりに～

(1)講義概要

人間が生きていくうえで欠かせない「遊び」の中で、西洋チェス（以下、単に「チェス」と表記する）や囲碁、オセロ等のボードゲームは、特に知的能力の発揮を大きく必要とするゲームであると言える。この授業では、日本が大陸から伝達された文化を独自の形で受容、発展させたボードゲームである「将棋」を取り上げ、その遊び方（ルール）や歴史などについて学ぶことにした。では、このカリキュラムの下でなぜ「将棋」なのか。いわゆる“ESD”において一つの大きな柱となる「国際理解教育」においては、世界共通言語を用いたコミュニケーションが重視されるが、肝心のコミュニケーションの内容それ自体についての吟味は意外と少ないように思われる。日本の伝統文化の1つとしての、将棋の遊び方やチェス系ゲームの歴史における位置づけを理解することにより、コミュニケーションに深みや内実が伴うであろう、という意図でこの授業は構成されている。

(2)授業の展開

①第1回「将棋のルールを理解し、実際に指してみよう」

1時間目では、将棋の駒の並べ方（初型）、各駒の動かし方、「成り駒」、王手、詰み、禁じ手（禁止行為）などについての、およそ実戦に必要なルールを説明した。禁じ手は二歩、打ち歩詰め、「待った」などを例として挙げた。また、同じ手を繰り返す「千日手」は先手と後手を入れ替えて再度ゲームを行うことまで説明し、相入玉による持将棋については詳細な説明を割愛した。

2時間目では、事前のアンケートで将棋についての知識・経験を持つ生徒を把握したうえで各班に最低1～2名配置し、全く知らない生徒に駒の動かし方等を手ほどきする役を担当させた。授業時間の前半で1局（希望者もしくは経験者）、後半で1局（初心者を優先的に）実戦のゲームを行った。

②第2回「将棋をより深く楽しもう」

1時間目では、将棋というゲームの持つ特性をより深く理解させることを目的として、基本的な「攻め方」と「守り方」を説明した。説明する際には、マグネット式の大盤解説用将棋セットを利用した。攻め方については居飛車、振飛車という大きな戦型から、「攻めは飛角銀桂」という業界用語の意味について、大盤を用いて実践例とともに解説した。

2時間目では、「次の一手」と「詰め将棋」について、その楽しみ方およびルールを解説したうえで、例題プリントを配り各自で考えさせ、最後に解説を交えて解答を示した。

③第3回「将棋のルーツと現在を知ろう」

1時間目では、将棋のルーツがインド象棋「チャトランガ」にあると推定されること、それが①アラビアの隊商によってアラビアへ運ばれ（アラビア象棋）、さらにはヨーロッパへ伝播して「チェス」が生まれた ②シルクロードを通して中国へ伝わり（中国象棋「シャンチー」）、さらに朝鮮半島に伝わって（朝鮮将棋「チャンギ」）、 ③日本への伝播は中国ルートと朝鮮ルートとの2説あること、 ④何世紀頃伝わったのかは文献調査をもってしてもいまだ解明されておらず、日本の文献に「将棋」が初めて登場するのは11世紀であること、大将棋、中将棋、軍人将棋など様々な変化形が歴史上に存在したこと等を説明した。

2時間目では、「将棋の現在」と題し、現代の日本の将棋における現状（コンピュータソフトの開発状況や、職業としてのプロ棋士の世界について等）を語った。

テーマ4：藤野智美（理科）「日本の建造物から考える安全な暮らし」

(1)講義概要

東日本大震災をきっかけに、地震国日本における安全な暮らしが見直されている。一方で、奈良には多くの歴史的文化財が現存するなど、長い歴史の中で日本が様々な耐震技術を構築してきたことが伺える。今回の講座では、世界の建造物と日本の建造物を比較しながら、建造物を支える丈夫な構造について学習するとともに、自分達で橋造りを体験することで安全な暮らしを支える耐震技術について考察した。

(2)授業の展開

①第1回 「世界と日本の災害に対する意識の違い」【講義】

「将来、どのような家に住みたいか？」という問いかけをスタートとして、自らが考える安全な住まいについて発表させた。その後、筆者自身の旅の記録をもとに、世界の様々な建造物の写真を紹介するとともに、各国における災害への認識について説明した。日本では、日常茶飯事として捉えられている地震という現象が、国が変われば全く異なる感覚で捉えられていること、その意識の差異が、人々の生活する建造物の違いにまで現れていることを考察した。

②第2回 「日本の建造物とトラス構造」【講義および実習】

日本の建造物の変遷を災害と照らしあわせて学習するとともに、基本的な耐震構造の1つである「トラス構造」について学習した。授業の後半には、ストローとクリップを使用して実際にトラス構造を作成させ、その強度について確認させた。加えて、橋や学校に見られるトラス構造の例や、スカイツリーや宇宙ステーションへの適用例などを紹介した。その後、ストローとクリップを用いて班ごとに橋の設計を行わせ、実際に組み立て作業を行った。



③第3回 「強い橋を作る」【実習およびまとめ】

ストローとクリップを用いて班ごとに橋の設計を行わせ、実際に組み立て作業を行った。重さへの耐久性、耐震性、コスト面等を互いに相互評価し、持続可能な建造物の開発について自身の考えをレポート形式でまとめさせた。

4. 2012年度の年間計画（Ⅱ期）と講義＜講座別展開＞概要について

Ⅱ期は、Ⅰ期で学んだことをもとに、生徒自身がESDの視点から課題設定を行い、フィールドワークを含めた学習活動を展開した。

Ⅱ期の初回に、全生徒向けに各担当者がⅡ期で予定している講座の概要を説明する機会を持った。昨年度に引き続き、「どの担当教員の元で学びたいか」といった講座希望調査だけではなく、Ⅰ期で実施した4つのテーマ全てに対して、「Ⅰ期で何を学び、自らどのような課題を立てることができたのか」という問いかけを行った。この課題設定の状況と生徒の希望講座順位をふまえ、生徒のⅡ期探究活動の適性や研究深化の必要性を指導者が把握しながら、講座グループの編成や類似研究テーマに

よる講座内の班編成を行った。

生徒達は4つの講座グループに別れ、1つのテーマについて深く取り組むこととした。各講座とも、発表活動を含め全10回での講座展開となった。以下にⅡ期のテーマ別講座の概要を示す。

講座A. 吉川：「伝統の継承と新たな伝統の開発」

(1) 講義概要およびねらい

I期で行った「持続可能な条件」へと視点を持たせた授業を受けた上で、生徒たちは個々の課題を設定し、似通ったテーマを設定したメンバーでグループを組み、グループの切り口を見つけ、フィールドワーク活動に取り組んだ。Ⅱ期の選択生徒が立てたテーマは、奈良木画技法を実際に製作することから奈良での伝統化の条件を見つめなおすグループ、奈良の伝統食文化の新たな提案を仕上げたグループ、奈良以外の別の伝統産業について調べたグループに大別される。

(2) 授業内容

◎実施スケジュール

第1回 オリエンテーション（グループ分け）

第2回 正倉院展見学会

第3回～第7回 FW（技術教室・PC1・図書室・現地）

第8回 中間発表会

第9回 発表のまとめ

第10回 本発表、活動総括

◎各班のテーマとFWの概要

<1班>文化の継承

伝統食、伝統工芸など文化の継承について広く調べ、発表することができた。特にバリダンスを習っている生徒がおり、ビデオを見ながらグループでダンスを体験しながら他国の伝統の紡がれ方を考える機会は、日本の文化継承だけでなく、探究・世界というテーマに沿った視野の広い発表となった。

<2班>寄木細工の製作から

I期の授業を深化させ、キット体験だけではなく、一から寄木細工を製作し、その伝統技能継承を考える発表であった。インターネットで調べた結果をスライドで発表するだけではなく、製作した実物を用いた発表は説得力があった。

<3班>奈良の伝統食品を元にした新製品の開発

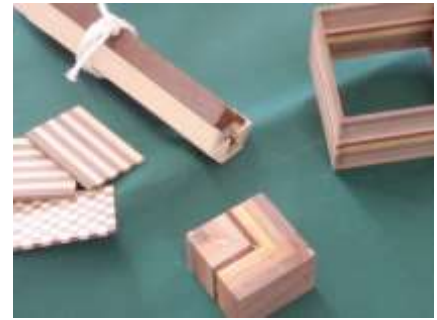
奈良の伝統食品「奈良漬」をとり入れた新たな食品の開発に取り組んだ。奈良漬は味わいがある半面、独特の臭いも持ち合わせている。味わいや触感を残しながら臭みをまろやかに包むのに、卵との相性に着目し、奈良漬けカルボナーラを開発した。出来上がった食品は他のグループにも試食を行ってもらい、レシピとしてまとめた。

<4班>和楽器文化

和楽器の中でも和太鼓に着目した。大阪の和太鼓製作所を訪れ、構造や特徴、また木材から掘り出される手作りの技術を調べ、発表につなげた。

<5班>食文化（和菓子）の伝統とこれから

京都の老舗和菓子店を訪問し、和菓子作りを学ぶことから、奈良県の食文化である「吉野葛」を用いた和菓子作りに取り組んだ。葛は栄養や独特の粘りがあるものの、安価な代替食品に押され、グループ内にもイメージできない生徒もいた。調理実習では葛を用いたわらびもちなどを製作し、若い世代に向けての吉野葛プリンといった洋風食品の開発に取り組んだ。



講座B. 松田：「自然」

(1) 講義概要およびねらい

I 期の講義から引き続いて、「自然を考える」を大きなテーマに、それぞれが興味・関心を持ったことにテーマを設定し、フィールドワークを通して自ら考え、積極的に取り組み、他に発信することで、いろいろな捉え方・表現のしかたがあることを知り、またいろいろなことに興味・関心を示し、より多くのことを深く考える力をつけさせることをねらいとした。

フィールドワークと言っても、現地に行き観察を行ったり、情報・データを収集したり、いろいろなところに出向き聞き取り調査やアンケート調査をしたり、実験をおこなったり、またインターネットなどから情報を得たりとその活動方法はさまざまである。それらを通じて正しい情報とは何か、どうすることで正確な情報を得られるのか、など正しいフィールドワークの行い方を身に付けさせることや、楽しみながら行える、聞いているほうも興味・関心が持てるようなフィールドワークとは、などの魅力的な取り組みをさせることもねらいとしている。

(2) 授業内容

◎実施スケジュール

第1回 FW オリエンテーション 班決め、FW のテーマ決め、
シナリオ作成、FW 計画

第2回～第8回 FW 各班ごとの活動

第9回、第10回 FW 発表会 各班ごとの活動報告と質疑応答

◎各班のテーマと FW の概要

●班名[キャサイ★JAPAN] テーマ「身の回りの変化ー自然環境ー」発表形式「パワーポイント」

県内の生態系にテーマを絞り調査。その中でも希少野生動植物に焦点を当て、奈良県庁や吉野町役場などから情報を収集し、希少野生動植物や奈良県のそれらに対する取り組みなどを調査。また、カスミサンショウウオが生息する矢田寺の現地 FW を実施。

●班名[写真] テーマ「守るべき環境とその姿」 発表形式「パワーポイント（フォトブック）」

身近にある奈良公園や学校のすぐ東に位置する高円山にスポットを当て、様々なアングルから撮った写真を通じて感じる自然の良さ・美しさ・現状などを共有することが狙い。また、そこで発見した動植物について調査。500枚以上の写真を100枚程度に絞りパワーポイントにまとめた。

●班名[写真を撮る] テーマ「身近な環境問題を知ろう」 発表形式「パワーポイント」

同学年に対して環境問題についての意識調査を実施。その結果を元に、水質汚濁・大気汚染・ごみ問題・景観破壊に絞って調査。それらに関する身近な具体例を写真で表現しながら、自分たちにでき

ることは何かを考察。

●班名[H₂M] テーマ「文学作品と写真の融合」 発表形式「パワーポイント」

文学作品ということで、奈良にちなんで詠まれている百人一首に合った風景を写真で表現。また、自ら短歌や俳句を作成し、それにマッチした写真を撮影したり、撮影した風景から俳句・短歌を詠むなど、文学と写真の融合を試みた。

●班名[マサイ族] テーマ「ライフスタイル」 発表形式「パワーポイント」

生活スタイルと環境問題をテーマに、歴史的変遷、自学年への環境問題への意識調査、勤務するイタリア国籍の先生へのイタリアの環境問題に関するインタビュー、そして世界の環境問題比較などの切り口で調査。環境問題が改善されない理由について考察。

●班名[原子力] テーマ「原子力」 発表形式「パワーポイント」

海外の原子力発電事情と原子力から火力への2部門で調査。先の方は、原発推進のロシア、原発大国フランス、脱原発のドイツなどを中心に。後者では、原発による環境や人体への被害、火力発電の課題などについて調査。いずれもネットによるFWとなった。

●他者評価

① 各班の発表を聞いて、まず個人で4つの観点から評価する。

以下の観点に従い4段階（A:大変よくできた、B:よくできた、C:できた、D:もう少し努力が必要）で評価する。

項目	評価の観点
(1)内容について	自然の大切さが意識され、適切なフィールドワークができているか。
	一方向からではなく、様々な角度からテーマを捉えているか。
(2)発表について	意識されたことがらが、よく伝わったか。
	プレゼンテーションのやり方がわかりやすく、工夫されているか。

② 2人以上の班は、それぞれの評価を総合し、一つの班に対しての評価をする。

③ 4つの観点から総合して、それぞれの班に総合評価をする。

●相互評価

① 4つの観点による4段階評価と総合評価を行う。

② 他班の評価を教師に提出する。

③ 各班からの評価を（A→4点、B→3点、C→2点、D→1点）で換算して合計し、右の表に従ってグループ点を確定し、各班に伝える。

合計点	グループ点
32～36	8
23～31	7
14～22	6
9～13	5

④ 合計点を算出し（グループ点×班員の数＝合計点）、合計点をグループ内で配分する（個人点を算出する）。

●自己評価

フィールドワークⅡを振り返り、自己評価を行う。（上記表参照）

講座C. 中村：「世界の知的遊戯について学ぶ」

(1) 講義概要およびねらい

I期の講座内容をもとに、II期では以下の観点から班別にFWを行った。(班員数は5~8人。学びたいテーマについて事前に調査し、同一または類似のテーマのもの同士で班を構成した)

- ①知性を働かせる必要のある遊戯(将棋、囲碁、チェス、オセロ他、歴史上存在した類似のゲーム)をFWの主なテーマにすること。1つのゲームを取り上げて深く考察してもよいし、チェス系ゲーム全般についての比較考察や歴史について調べてもよい。
- ②FWであることを踏まえ、文献やインターネットに頼るのはよいが、必ず頭と身体を使って活動する時間を確保すること。
- ③発表方法は自由とする。各班で工夫すること。

(2) 授業内容 (初回：FW 班分け・講座説明 第2回~7回：班別FW 第8、9回：発表準備 第10回：発表会)

以下、班別のテーマおよび活動内容を紹介する。

<1班>「将棋ソフトのプログラミング開発」

パソコンを用いて将棋ソフトを開発した。コンピュータが指し手を選択する際に、各々の指し手にどのような数値を与えて最善手を絞り込むか、という点が開発のポイントとなった。発表の際には、実際に人間対コンピュータの対戦を実演して見せることが出来た。

<2班>「認知科学の視点から将棋およびコンピュータ将棋について考察する」

将棋というゲームそのものやコンピュータによるプログラミングが、現代における先端科学においてどのように理解され、またどの程度まで解明されているのかについて研究し、その成果をパワーポイントにまとめて発表した。

<3班>「チェス系ゲームの国際比較」

古代インドのチャトランガから西洋チェス、東南アジア象棋、日本の将棋までの歴史的背景やゲーム性の違い等について調べ、その成果をパワーポイントにまとめて発表した。

<4班>「西洋チェスの歴史的研究」

西洋チェスのルーツから古代~中世~近現代に至るまでのゲーム性の変化や地域ごとの受容・発展、また近現代になり国際大会がいかんして成立可能になったか等について主に文献をあたり、まとめたものをパワーポイントで発表した。

<5班>「チェスの指し手選択にみられる心理・行動の分析」

西洋チェスのゲーム中に、さまざまな局面(序盤、中盤、終盤など)においてプレイヤーの心理的状況や個人的な性格が指し手にどのような影響を与えるのかについて、実践からデータを取り、仮説と検証を行った結果をパワーポイントを用いて発表した。

<6班>「受け継がれる知的ゲーム」

他班とは趣向を変え、囲碁、オセロ、五目ならべ等の「駒の形状が(比較的)単純な」ゲームを主な考察対象とし、これらのゲームの歴史的背景についての調査結果や文化的継承の理由などについて考えた内容をパワーポイントで発表した。

講座D. 藤野「未来の暮らしのためのファースト・ステップ」

(1) 講義概要およびねらい

I 期に引き続き、未来の暮らしをテーマに探究活動を行った。少し遠い未来を想像したとき、エネルギー問題や頻発する災害など、解決すべき課題が山積している。これらの課題を直接解決することはできなくとも、未来の安全な暮らしのために、今の自分達がどんな問題意識を持ち、何ができるのかを考え、実行する力を身につけてほしいと考えた。自分達で立てた仮説を実験で検証したり、フィールドワークで外部調査を行うことを重視した。

(2) 授業内容

◎実施スケジュール

- 第1回 オリエンテーション、テーマ決め、活動計画書の作成
- 第2回～第9回 班ごとの活動
- 第10回 発表会（班ごとの活動報告と質疑応答）

◎各班のテーマと実施内容

<1班>「災害時に利用できる折りたたみベッドの作成」

段ボールを用いて、災害時に利用できる折りたたみ式のベッドを作成した。作成したベッドは、強度の面で課題が残り、人が寝ることができるようなベッドにするためには、割り箸や接着剤を用いる必要があった。災害時に手元にあるものだけで作成するためにはどうすれば良いかを考えることが課題である。

<2班>「地震対策を考えよう」

よりすぐれた耐震性を持つ建造物および学校で地震が起きた場合の避難マップの作成を行った。前半は、奈良の建造物に使用されている免震装置の見学に行き、後半は、学校内の災害時に危険が予想される場所の調査と、その上で避難するための「避難マップ」を作成した。

<3班>「学園祭のアーチ作りを考える」

この班は、毎年本校の学園祭で作成されているアーチのデザインを考えるため、少ない材料で強度の高い建造物を作る仕組みを考察した。使用する割り箸の本数を変化させながらアーチの基礎部分のミニチュア模型を作成した。少ない本数でも人を支えることができる構造を見いだすなど、ユニークな探究活動であった。学園祭での活用を期待したい。

<4班>「段ボールを用いて災害時に利用する家具を作成しよう。」

東日本大震災の際に、床に長時間座ることで身体に支障をきたす例が多く見られた。その記事に着目し、段ボールを用いて簡易式の椅子やベッドを作成した。複雑な仕組みよりも、段ボールの組み合わせ方でシンプルかつ強度の高い椅子を作っていた。テーマ設定までかなりの時間を要した点が課題である。

<5班>「世界の建造物から、自然災害に負けない建造物を作ろう」

世界に残る歴史的な建造物を調べ、そこに利用されている建築様式を実際に模型として作成した。トラス構造、レンガ造り、ドォーモなどの模型を作成し、自然災害を想定して水流等への耐久性を調べた。発想はユニークで、熱心に作業したが、検証方法に疑問点が残った。もう少し科学的なアプローチを行うべきであった。

<6班>「新エネルギーについて考えよう」

前半は、エネルギー政策の現状の把握と、その将来的な展望について調べ、意見交換を行った。後

半は、京都大学が中心となって取り組んでいる宇宙太陽光発電に興味を持ち、実際に研究所を訪問した。研究所を訪問し、最新のエネルギー政策について学習できた点は良かった。一方で、日々の活動はマイペースで、もう少し力を出し切ってほしかった印象が否めない。

5.おわりに

探究・世界Ⅰは担当者がそれぞれの専門性を生かしながら「ESD」という大きなテーマのもと、授業を展開していくスタイルを実践研究している。3年目の2012年度は、1名を除いて、昨年度に引き続いての担当となった。これまでの総合学習をよく理解している担当者が新規の担当者に対して様々なアドバイスを行う場面が見られ、連携がとりやすい1年であった。実施内容についても、昨年度から引き続き担当しながら指導・研究を深めた部分と、新たな視点でESDへ切り込んだ部分があり、実践的な取り組みを行うことができた。

東日本大震災をきっかけに、生徒・教師の双方において「より良い未来を築く」ことに対する意識が強くなっている。そのために、「持続可能な社会とは何か？」という問いを1人1人が深く考察する必要がある、ESDへの意識を高めていくことが重要である。導入部分のガイダンスにおいても、この点を強く意識して、東日本大震災を切り口にこの授業の意図を説明した。「原子力発電に賛成か？反対か？」という投げかけをした際、近くの生徒と意見交換を行う生徒が多く見られ、生徒自身にも高い問題意識と自らの意見があることが伺えた。生徒の中にすでに内在にしているESDの芽を上手に育て上げることが重要であろう。

I期の活動では、担当者の特性を生かして、幅広いテーマを扱うことができた。その際に感じたことは、教科の枠組みではなく、教師の特性を生かしたテーマ設定を行うことの重要性である。担当教師が選ぶテーマには、その教師の価値観や人生観がダイレクトに反映される。「そもそも、何故、そのテーマに問題意識を持っているのか」など、生徒が受け取る印象は通常授業とは異なるものだと推察する。これこそが、総合学習のメリットであり、「自分自身のとおきテーマ」を生徒に生き生きと語る事が重要だと感じた。

II期の活動では、生徒自らが課題設定を行うことから活動がスタートする。その際に感じたことは、課題設定の難しさである。たとえ課題設定を行えたとしても、その先の活動計画に具体性が見いだせない場合もある。これまでに、半期をかけて1つの課題を探究した経験の無い生徒がほとんどの中で、教師が課題設定の段階で行うべきサポートについて、次年度以降も検討したい。

現行のカリキュラムにおいて、課題研究の重要性は年々増しており、探究・世界Ⅰで取り組んでいる探究活動は、まさに課題研究としての役割を担うものの1つである。これは、国内に限らず、海外の学校においても実践例が非常に多いことから、今後の社会を生きる中で、重要な教育政策であると考えられる。より良い未来を築くために、私たちにできることは何なのか。これは生徒にとっても、教師にとっても大変大きな研究テーマである。互いに知恵を出し合いながら、次年度以降も積極的な研究活動を進めたい。

2012年度「探究・世界Ⅱ」の実践報告

落葉 典雄・中司みずほ・森田 昌利・山口 啓子
清水 一紀（名古屋大学医学部3回生）

1. はじめに

1990年度から実践してきた本校の総合学習（「奈良学」「環境学」「世界学」）では、学習方法と学習内容の転換において、一定の成果を上げた。その間の社会の変化を受けて、本校の総合学習も大きな改革をすべき時が来たと考え、2010年度から総合学習を刷新してきた。ここでは、2011年度から新しくなった4（高校1年）年生担当の総合学習「探究・世界Ⅱ」の2012年度の実践を報告する。

2. 「探究・世界Ⅱ」の概要

ESD（持続可能な発展のための教育）をキーワードに、各担当者の専門性を生かした授業が「探究・世界Ⅱ」である。学習の目標の根幹は、「異文化理解」と「相互依存関係」である。

授業は週に2時間連続で、1学年3クラスを4組に分割し、同時展開。今年度の担当教員は、社会・地歴科／創作科・家庭／創作科・音楽／英語から1名ずつである。

構成の特徴は“出店授業”である。担当教員が自分の専門性を生かしてねらいに合致する内容を授業するのが出店授業で、教員1人が6回ずつの授業を行い、これを4組に分かれた生徒たちが廻っていく形態である。

3. 年間計画

			い	ろ	は	に
1	4月13日	月	オリエンテーション			
2	4月16日	月	落葉	中司	森田	山口
3	4月23日	月				
4	5月7日	月				
5	5月14日	月				
6	5月21日	月				
7	6月11日	月				
8	6月18日	月				
9	6月25日	月				
10	7月2日	月				
11	9月10日	月				
12	9月24日	月				
13	10月15日	月	森田	山口	落葉	中司
14	10月22日	月				
15	10月29日	月				
16	11月5日	月				
17	11月12日	月				
18	11月19日	月				
19	11月26日	月	山口	落葉	中司	森田
20	12月17日	月				
21	1月15日	月				
22	1月21日	月				
23	2月4日	月				
24	2月12日	月				
25	2月18日	月	講演会			
26	2月25日	月	ふりかえり・評価など			
27	3月4日	月				

4. 授業の概要

2012 年度に 4 人の担当者が行った授業を紹介する。前ページの計画のように、1 人の教員が 6 回 12 時間の授業を 4 期に渡って行った。

(1) テーマ「開発教育と ESD —参加型シミュレーション教材を使って—」

担当；落葉典雄（社会科・地理）

●ねらい

開発教育で効果的に使用される参加型シミュレーション教材を利用することにより、現代世界を共感的に理解させるとともに、より良い世界をつくるためには、自分たちには何が出来るかを考えさせる。

●授業展開

第 1 回 開発教育概説（参加型学習と ESD について）

ESD や参加型学習についてのレクチャー

「17 の質問&ダイヤモンドランキング」／シミュレーション教材；トランプゲーム「バルンガ」

第 2 回 貿易ゲーム

南北問題を共感的に理解するためのシミュレーション教材「貿易ゲーム」

第 3 回 「ひょうたん島問題 ～多文化共生社会のジレンマ」

① あいさつがわからない ② カーニバルがやってきた（ロールプレイング）

第 4 回 「ひょうたん島問題 ～多文化共生社会のジレンマ」

③ リトルパラダイスは認められるか（ロールプレイング）

第 5 回 A I E S E C 京都大学委員会とのコラボ授業

インターンシップ事業により来日中の外国人の講義と質疑応答

第 6 回 まとめ

ミニワークショップ「世界がもし 100 人の村だったら」と「imagine」（ジョン・レノン）

「17 の質問 2 & ダイヤモンドランキング 2」および 6 回の振り返り

第 5 回の授業には、2 つのねらいがある。ひとつは、この講座の学習活動を構成するシミュレーションゲームは仮想のものであるので、外国から来て日本に暮らす人の現実の話を書くこと。もうひとつは、閉鎖的な学校の中に、学校外からの活動を取り入れることである。アイセック京都大学委員会と連携した授業については、2012 年度紀要の「アイセック京都大学委員会による学校授業（京都大学文学部 4 回生 辻 里依子）」をご覧ください。

今年度は、「現実の話を書く」観点から、本校卒業生で名古屋大学医学部 3 回生の清水一紀君に講演をしてもらった。公衆衛生学の観点から、東ティモールでの保健医療調査活動に加わり、多くの知見を得てきた彼の話を書くことが、シミュレーションで体験したことと現実を繋ぐ一助になると考えたからである。極めて難しい内容も含まれていたが、たくさんのスライドなど準備されていたことや自分たちの先輩の講義ということもあり、生徒たちは極めて熱心に聞いていた。以下は、清水一紀君自身にその時のまとめを書いてもらったものである。

なお、上記のような位置づけではあるが、学年の生徒全員が聴くことができるように、学年末の 2/25 に設定した。

「乳幼児栄養改善の阻害要因とは—東ティモールでの質的研究から見てきたもの—」

清水 一紀 (名古屋大学医学部 3 年、2010 年 3 月本校卒)

2013 年 2 月 25 日

○ はじめに

私は、2010 年 3 月に本校を卒業し、2010 年 4 月から名古屋大学医学部医学科に進学している。名古屋大学医学部医学科のカリキュラムには、3 年次後期に、半年間研究室配属の期間が設けられており、私は「国際保健医療学・公衆衛生学」講座に属し、東ティモールにおいて、乳幼児栄養不良の実際に関する質的研究（インタビュー調査）を行った。

東ティモールからの帰国直後、母校を訪れた際、「探究 II・世界」担当教員から、東ティモールでの経験を後輩たちに伝えてくれないかというお話をいただいた。本校で、容易に測ることのできない多様な“学びの力”を身に付けた一人として、後輩たちに何か少しでも還元できればと考え、講演をお受けした。



○ 講演展開

・東ティモールの歴史の紹介

歴史を無視して国家を語ることはできない。東ティモールは、大変複雑な背景を持つ国家であり、独立前の詳細、独立後の実状を説明する。

・「開発」とは何か？その重要性は？

歴史的な背景や独立後の混乱から、東ティモールでは、「開発」の重要性が高まった。本授業でも、持続可能な「開発」等のように、その目標として掲げられることの多い「開発」を、改めて定義する。同時に、保健医療分野における開発を、具体例を示しながら伝える。



・ミレニアム開発目標 MDGs とは

「開発」分野で具体的な数値が明確に掲げられているのが、2000 年 9 月に採択された国連ミレニアム宣言におけるミレニアム開発目標(以下、MDGs)である。MDGs がどういった内容で構成されているのかを知った上で、主に、保健分野の MDGs 指標に焦点を当てる。日本の数値を示すことで、多くの開発途上国との医療格差を伝える。



・東ティモールにおける質的研究

私が、2012年11月に東ティモールで実施した質的研究結果を示す。

インタビュー結果はもちろん、現地で撮影した写真も交え、多様な価値観の存在の認識を目指す。今回の研究は、本来であれば大学院生などが取り組む類のものである。従って、本講演では、内容の理解以上に漠然としたイメージの把握、そのイメージを生徒と演者が共有することを目的とする。



○ 生徒の感想

- ・東ティモールでは、日本では考えられないようなことが起こっている。
- ・日本では、生活習慣病が問題になっている中、栄養不足が深刻である国が世界に数多くあることが、不思議だと感じた。
- ・先進国は、教育分野の社会開発援助を行い、開発途上国における教育・知識の欠如を解消する必要がある。
- ・現地の人々の意識を改善すること、それが本当の意味での「人間開発」の終着点ではないか。
- ・医療が整っているところであれば簡単に防ぐことのできる感染症などが、医療の整っていないところでは多くの死者を生み出すことにつながってしまう。
- ・いろいろ対応策を考えていても、それが抜本的な改革になるかどうか、難しい。
- ・今、私たちが協力出来ることは少ししかないが、出来る限りのことをやっていきたい。
- ・似たような講義は受けたことがあったが、実際に生で見てきた先輩の話聞くことができて良かった。一度、途上国に行って、自分の目で現場を見てみたい。
- ・国際交流に興味があるので、大学に入ったら積極的に行動したい。



○ おわりに

私の講演内容は、2013年の“**Yes for ESD**”プログラムでのテーマ「**貧困問題**」とも比較的似通ったものであった。それ故、プログラムへ参加する生徒をはじめ、数多くの生徒が、真剣に、講演に耳を傾けてくれていた姿が大変印象的であった。今回の講演はあくまでも質的研究成果であり、一般化することは難しい。だが、質的なものでしか味わえない面白さは伝えられたのではないかと。

感想からも、将来的に世界を舞台に活躍したい、国際貢献をしたいと考えている生徒が大変多いことが分かった。附属の良い風土が、失われることなく根付いていることを再確認でき、講演した側にとっても、大変有意義な時間であった。

(2) テーマ「スポーツと人の関わり」

担当；中司 みずほ（保健体育科）

●ねらい

「する・みる・ささえる」というスポーツとの関わり方について理解し、生涯にわたってスポーツと関わることの意義を考える。

●授業展開

1. 「スポーツヒストリーを振り返る①」

幼少時からのスポーツヒストリーを振り返ることで、人はどのようにスポーツと関わっているのかを理解する。生徒相互に聞き取りをすることによって、客観的な視点から人とスポーツの関わりについて考察する。

2. 「スポーツヒストリーを振り返る②」

教師または親など身近な大人のスポーツヒストリーを聞き取り、社会に出た後にどのようにスポーツと関わり生活していくか考える。グループで聞き取りの内容を共有することで、複数のケースについて理解する。

3. 「身近なスポーツ環境について調べる／軽スポーツ実習に向けて」

インターネットで自分の住む地域のスポーツ環境について調査をする。スポーツの種類、実施形態、かかる費用などについて調べて、社会におけるスポーツ環境について理解を深める。また、次時に実施する軽スポーツについて、その種類やルールなどについて学習する。

4. 「軽スポーツ実習」

奈良県の軽スポーツ指導員の方の協力を得て、2種類の軽スポーツ（ペタンク、フロアカーリング）を実施する。また、シニア世代である軽スポーツ指導員の方に聞き取りを行い、幼少期から老年期までどのように人はスポーツと関わり生きていくのかイメージできるようにする。

5. 「体力測定実習」

奈良女子大学スポーツ科学教室の協力を得て、体力測定実習を実施する。生涯にわたって主体的にスポーツに取り組むうえで、自らの体の状態や調子に意識を向け、適度な運動を選択する力が必要になる。体力測定を通して、自分の体力を測定値（客観的尺度）と、自らの感覚（主観的運動強度）の2方向から測り、その一致するところから自分にとって適度な運動とは何かを考える。

6. 「伴走実習／まとめのレポート」

ささえるスポーツの例から、ブラインドランと伴走実習を実施する。その中で、アダプテッド・スポーツを紹介し、スポーツの持つ力はすべての人が享受できるもので、そのために工夫したり相互に支えたりする必要があることを理解する。最後に、これまでの授業を通して、今後どのようにスポーツと関わっていくか、レポートを書くことでまとめとする。

●生徒の反応と今後の課題

A；自分のスポーツの狭さに気づきました。私はスポーツは見るのもやるのも好きだけど、多くの発見がありました。

B；私は今までスポーツとはあまり縁が無いと思っていたが、今回の授業で学んでからは積極的にスポーツをやっていきたいと思えるようになった。

C；軽スポーツを体験し、スポーツは若者だけではなく、子供から老人まで誰でもすることができ、

体力を必要とするものだけではない、楽しみながらできるものもあるのだと思いました。

これらの生徒の感想に共通するのは、これまでのスポーツに対するとらえ方（スポーツ観）が変化している点である。Aの生徒は「スポーツの狭さ」と表現しているが、ほとんどの生徒が狭義の「スポーツ」でしかスポーツを理解していない、もしくは体験してこなかったのではないだろうか。そのため、Bのように「今までスポーツとはあまり縁が無かった」と感じる生徒もいたのだろう。

彼らのスポーツ観を揺さぶったのは、まぎれもなく「軽スポーツ実習」である。シニア世代の指導員の方の存在も相まって、これまでのスポーツ観を大きく変化させるきっかけとなった。今回実施したペタンク、フロアカーリングは、チームで協力して、的に球やストーンを近づける競技である。狙ったところに球を投げる調整力は必要だが、大きな筋力が必要ではない。また、どこを狙うのか自然とチームの中で会話が生まれ、作戦どおりに事が運べば、大きな喜びが共有される。Cの「スポーツは（中略）体力を必要とするものだけではない、楽しみながらできるものもあるのだ」という感想は、これらの体験を通して得られたものであろう。

今回の授業を通して、彼らのスポーツ観を変化させるきっかけは作れたと思う。ただ、それをどのように生涯スポーツまで深めていけるかが今後の課題である。まとめのレポートで多くの生徒がスポーツの持つ力として、人と人を結びつける力、コミュニケーションツールとしての力をあげていた。健康維持や趣味として個人が楽しむスポーツから、社会的存在としてのスポーツへと生徒の視線は向けられている。個人と社会を結びつける要素としてスポーツを捉えていくことが、生涯にわたってスポーツを続けることの大切さを理解することにつながるのではないだろうか。

【写真；軽スポーツ実習の様子】



(3) テーマ「音楽史概説とその背景」

担当；森田 昌利（創作科音楽）

●ねらい

音楽史を概観するにあたり、その背景には世界史的な事実、様々な文化との関係に触れることにより、西洋文化史に興味を抱かせることを目標とした。

●授業展開

1. 楽譜に忠実？

演奏という行為に楽譜は不可欠なものであるが、演奏家はただ楽譜を忠実に再現するという作業をしているのではない。不完全な楽譜という媒体を解釈するという実務的判断を行いながら演奏を組み立てるものであるという実例をあげた。

演奏比較のため簡単なスコアリーディングへの解説と、木管楽器の音色を確認。(オーボエとファゴットのみ) 教材はモーツァルト『オーボエ協奏曲』『ファゴット協奏曲』

課題1；モーツァルト 交響曲第36番より第1楽章冒頭部分（冒頭のみスコア配布）

- ・演奏1 ワルター指揮、コロムビア交響楽団（リハーサル風景）
- ・演奏2 カラヤン指揮、ベルリン・フィルハーモニー管弦楽団

課題2；ベートーヴェン 交響曲第3番より第1楽章コーダ部分（当該部分のみスコア配布）

- ・演奏1 スイトナー指揮、ベルリン国立歌劇場管弦楽団
- ・演奏2 クーベリック指揮、ベルリン・フィルハーモニー管弦楽団

課題1は、カラヤン盤のレガート奏法指示に、2はテーマのトランペット・パート追加版に注目させた。あわせて、ユダヤ民族ワルターの米国亡命と、ナチス党员カラヤンについても触れた。

2. ソナタ形式について

ベートーヴェンの第6交響曲第1楽章の展開部を例に挙げ、ソナタ形式を理解させた。4つの時代の分水嶺ともいえるべき、古典派の代表的作品形式であるソナタ形式を理解することにより、それ以後の作品とそれ以前の作品の比較に役立てた。配布楽譜は、冒頭部分（主題提示部）と展開部前半。

3. 独奏鍵盤楽器と管弦楽のための作品の変遷

バロック、古典、ロマン、近現代の各時代の代表的作品を楽器編成、形式などに注目し比較させた。特に近代の作品では、12音技法についてふれた。

演奏1 バッハ チェンバロ協奏曲第3番

演奏2 ベートーヴェン ピアノ協奏曲第5番

演奏3 ブラームス ピアノ協奏曲第2番

演奏4 シェーンベルク ピアノ協奏曲

演奏5 ガーシュイン ラプソディー・イン・ブルー

4. 各時代の概説

- ・バロック

楽曲比較；ヴィヴァルディ 4つのバイオリンのための協奏曲作品3-10

バッハ 4台のチェンバロのための協奏曲

以上の2曲を聴き、後者が前者の編曲であることや著作権について触れた。

鑑賞；バッハ 『マタイ受難曲』第2部よりカウンター・テナーによるアリア、イエス絶命の場面
バッハの生涯について触れる際に、ヨーロッパにおけるキリスト教の位置づけなどにも言及。

- ・古典派

鑑賞；モーツァルト ディヴェルティメントK136、フルートとハーブのための協奏曲
イタリア様式とギャラント様式の比較し、作曲家の幼年期の生活と多様な様式を学習し、昇華させる能力について触れた。

鑑賞；ベートーヴェン『ミサ・ソレムニス』よりアニュス・デイ

本来、教会の典礼音楽であるミサに戦争を暗示するような、トランペットやティンパニのパッセージを取り入れるという作曲者の社会性、それが、フランス革命に由来することに触れた。

資料； 同上 第9交響曲、第4楽章よりシラーの詩

シラーの詩の内容にもキリスト教的な表現が散見されることについて。

・ロマン派

この時代は、様々な文化が音楽と融合し発展していく様子を概観した。シューマンの音楽評論、ゲーテの詩の解釈や、多数のシェイクスピア作品がオペラや交響詩の題材になっている事実を指摘した。また、バレエやオペラの伴奏として創られたものが、音楽だけでステージにのる例を紹介した。なお、下記ザックスの歌詞を挙げ、ヒットラーが戦意発揚のためワーグナーの楽劇を利用した事実や、その後イスラエルでは、その演奏が近年まで行われなかったことも説明した。

鑑賞曲；シューベルト 『野ばら』

メンデルスゾーン 劇付随音楽『真夏の夜の夢』より夜想曲、結婚行進曲

ワーグナー 『ワルキューレの騎行』

同上 『ニュルンベルクのマイスタージンガー』より3幕最終場面

チャイコフスキー 『白鳥の湖』より

・近現代

鑑賞曲；ストラヴィンスキー『春の祭典』

マーラー 第5交響曲より第4楽章

20世紀の映画と作曲家の関係、トーマス・マンとマーラー、マーラーの中国文化への関心など。

5. オペラ、バレエについて

映像でR. シュトラウスの『ばらの騎士』2幕冒頭と3幕最終場面の三重唱を視聴。

同じく、チャイコフスキー『眠れる森の美女』（ダイジェスト）、ストラヴィンスキー『春の祭典』（全曲）を視聴。

6. 聞き取り検査

7分程度の管弦楽曲（あまり有名でない）を2曲聞かせ、その曲が作曲された時代を推定させた。

7. レポート作成

講義の中で触れたすべての中から、テーマを設定しA4用紙一枚にまとめさせた。

●生徒の反応と今後の課題

それぞれの楽器の名前と音色を一致させるのが難しかったようだ。最初の楽器を説明する部分で、CDではなく、映像を使用した方がよかったと思われる。

クラシック音楽に興味を持つ生徒とそうでない生徒の差が大きかったようだ。もう少し他の分野についてふれる部分を多くすべきかもしれない。

演奏や楽曲を比較して理解し考察するという方法は、おおむね好評であったと思われる。

内容にもう少しゆとりを持たせて、生徒が主体的に活動する場面を保証することが必要であった。

聞き取り検査は、各講座とも古典派と近代・現代にしたが生徒の約半数が判定できていたので、適切に期聴きとる力についてはついてきたようだ。

(4) テーマ「身近な世界から諸問題を考える」

担当；山口 啓子（英語科）

●ねらい

コンビニやチョコレートといった身近なトピックから世界の諸問題へと目を向けて考えさせる。また学んだトピックについてミニリサーチ・発表活動を行い、各トピックへの理解を深める。

●授業展開

1. 「コンビニから考える私たちの暮らし」

普段何気なく利用しているコンビニエンスストアについて、シミュレーション教材を用いてフランチャイズ方式の経営体制や弁当廃棄問題について理解を深めた。また24時間営業について賛成反対意見を読んでディスカッションを行い、それぞれの意見をまとめた。

2. 「おいしいチョコレートの真実」

安くておいしいチョコレートが生産される背景として、カカオ産業の児童労働問題があることを紹介した。ガーナのカカオ農家と日本の家庭の生活を、シミュレーション教材を通して体験し、カカオ生産国とチョコレート消費国との関係について考えるとともに、児童労働の問題に対して自分たちができるアクションを順位付けする活動を行った。

3. 「銃で撃たれた日本人高校生ーアメリカ銃社会」

日本人留学生がアメリカで射殺された事件を導入として、私が留学を通して肌で感じた銃社会としてのアメリカの現状を紹介した。また多くの人が銃を所持する理由、銃社会の問題を考えるヒントとして、映画『ボーリング・フォー・コロンバイン』の一部を鑑賞し、ディスカッションを通じて意見交換を行った。

4. リサーチ活動

授業で扱ったコンビニ、児童労働、銃規制の3つのメイントピックに関連して、興味を持ったことやさらに調べてみたい事柄を個人で決定し、ミニリサーチを行った。

5. レポート作成&発表準備

リサーチテーマについてすでに知っていたこと、リサーチ結果、リサーチ結果に対する自分の意見・考察をレポートにまとめさせた。調べた情報をそのまま写すのではなく、複数のソースから得た情報を自分の言葉でまとめてレポートを作成するよう指導した。

6. 発表活動&まとめ

発表活動は2段階で行った。まず大枠の3つのメイントピックごとにグループに分かれて、同トピック内での発表活動を行った。この活動では、評価シートを用いて各個人の発表を相互に評価させるとともに、他の生徒の発表内容を適宜メモして知識を増やし、次の発表活動の準備段階となるよう設定した。その後、異なるトピックを選択した3人（または4人）のグループを作り、それぞれのメイントピックについて自分のリサーチ結果を中心に報告し、情報を共有させた。

●生徒の感想

各メイントピックの講義後の生徒の感想を紹介する。

- ・消費者のニーズにより、24時間営業がコンビニの長所とされてきた。「緊急時」を考えると、24時間営業しているということは非常に重要なコンビニの良いポイントである。確かに深夜に若者が集

まって騒いだり、遊んだりしていて、コンビニの営業時間に問題があるという人もいる。しかし、24時間営業のメリットは大きい。「緊急時」ということを考えると、それはいつ訪れるか分からないので、常に準備されている状態であることが望ましい。従って、若者が屯することを規制し、また屯する若者に対しての注意ができる店長になることが必要だ。

- 今まで私たちが何の気なしに食べていたチョコレート、飲んでいた水、受けていた授業、寝ていたベッドは、全てガーナの子どもたちがのどから手が出るほど欲しいものなのだと思います。たまたまなくなった。「幸せ」というのは人によって違うと日本ではよく言われるが、それは日本という恵まれた国で生まれ、充実した環境の中で育っていて、尚望んでいるものなんじゃないだろうか。ガーナの人の願ってやまない幸せは、日本やその他の先進国にとっては当たり前なのだと思います。いかに私たちが日ごろ幸せに暮らしているか思い知らされる。
- 自衛のための銃と言うが、貧しい人は銃さえ持たなくて自衛の手段を欠いているのではないかと。合衆国憲法修正第2条をめぐる、様々な意見があるが、国民が民兵かはどうかとして、民兵でも「規律ある」民兵と書いてある。全員がそうなら良いが、その中に規律の無い人がいるから銃殺事件が起こっている。人を殺せる武器をもつことに対して規制反対派の人は軽く考えすぎだと思し、銃さえなければ乱射事件等も0に近くなるのだから、一度社会全体を見直すべきだと思う。

●生徒の反応と今後の課題

シミュレーション教材を使った体験型の活動や映像を用いた活動は、生徒にとって実際の状況を理解しやすく、好評であった。また各トピックについてこちらから講義をし、大卒の知識を与えた後でリサーチ活動をした流れについても、自ら調べることでより深く考えることができたという意見が多かった。同じメイントピックについてリサーチを行っていても、リサーチテーマは個人によって違っていたため、最初の発表活動で生徒はそのトピックについて異なる複数の視点を得ることになる。十分な知識を得た状態で次の発表活動に臨めたため、生徒は自分のメイントピックについて自信を持って他のメンバーに語る様子が見られた。この活動によって、彼らは他のメイントピックについても理解を深めることができたようだ。

ただし、今回の3つのメイントピックの選定について、普段学ばないような内容で新鮮だったという感想もあったが、各トピック間に関連性があまり見られなかったことは否めない。大きなテーマに有機的につながっている等、各トピック間に何かしらの関連性があれば、生徒の学びはより有意義なものになっただろう。またはひとつのトピックに絞って、より深い内容にまで講義で触れ、リサーチ活動へとつなげる授業展開も考えられる。例えば、カカオ産業の児童労働については、フェアトレード等のトピックにも触れることができる。今後授業展開を検討する材料としたい。



ユネスコ・スクール国際交流プログラム YES for ESD 2013 報告

研究部・国際： 前田 哲宏・山口 啓子・藤野 智美

0. はじめに

本校の国際交流事業は、2006年のユネスコ・スクール加盟を機に、アジア太平洋地域を中心とした国際交流プログラムの実施に着手してきた。2008年には4か国（韓国・フィリピン・タイ・日本）のユネスコ・スクール、計7校間の共同学校提携文書調印に至り、それら提携校と、ユネスコの理念であるESD（Education for Sustainable Development, 「持続可能な発展のための教育」）を大会テーマとする高校生による国際会議“YES for ESD (Youth and Educators' Summit for ESD「ESDのための若者と教育者のサミット」)”を年一回開催することで合意した。そして、2010年6月、提携校の内の一つであるフィリピンのCity College of Calapanが主体となり、カラパン市（フィリピン）において第一回目のYES for ESDが実施された。フィリピン、韓国、日本の生徒約20名が集い、「文化の多様性」と「子どもの人権」を主たるテーマとし、テーマに関する各国からの現状報告やディスカッションを通して各自の考えを深め、その後の各学校での取り組み（アクションプラン）を採択し閉幕した。

第二回（2011年度：テーマ「森林保護」と「平和」）、第三回（2012年度：テーマ「家族の価値」）も同様にフィリピンのカラパン市で開催された。それぞれ本校生徒6名が参加し、地球規模でおこる諸問題に向き合い、将来の地球、人類のあるべき姿を討論を通して考えた。

過去3年に渡り、フィリピンでYES for ESDを実施してきたが、2013年度は本校がホスト校となり、7月7日～12日の期間、「世界の経済問題を考える－貧困問題とフェアトレード－」をテーマとし開催した²。本稿では、そのYES for ESD 2013 奈良大会開催にあたっての事前準備から当日の活動内容までを報告する。

1. テーマ設定

YES for ESDのテーマ設定は前年度の大会中に教員及び参加生徒が議論しながら決めていくことになっている。ESDの3つの柱、すなわち環境（2011年度）、社会（2012年度）、そして経済、を網羅するため、2013年度は必然的に経済に特化していくことで合意した。経済問題は非常に複雑で、高校生にとっては非常に難しいテーマであるため、より具体的なサブテーマを設定する必要がある。したがって、2013年度ホスト校である本校にサブテーマの設定は一任するという形で合意し、本校担当教員間で話し合い、貧困問題とフェアトレードをサブテーマとすることとした。

YES for ESDに参加している学校は先進国と発展途上国にわかれる。特にフィリピンにおける貧困問題は非常に深刻で日本のそれとは比にならない。少しでも多くの生徒にフィリピンの貧困の状況を知ってもらいたい機会だと考えた。また、日本や韓国に貧困問題はないと考えている海外生徒も多々いる。程度の差はあれ、どのような国にも貧困問題は存在し、何らかの解決策を見出す必要があることを訴える意味でも貧困問題をサブテーマとした理由の一つである。

フェアトレードは貧困問題の解決に繋がり得る一つの方法であると言われている。しかしながら、

¹ 残念ながら、諸事情で提携校となったタイの2校は参加することができなかった。

² YES for ESD 2013 奈良大会は、第4回 ESD みんなのアシストプロジェクトによる助成を受けて開催された。

2012年11月にフェアトレードをテーマとした釜山国際高校（韓国）³主催のGlobal Forumに筆者本人が参加し、先進国においてフェアトレードの概念は未だ広まっていない現状を目の当たりにした。事前の調査では、日本の中高生のおよそ8割がフェアトレードという言葉も聞いたことがないと答えており、韓国でも同じような状況であった。ましてや情報不足に悩む最貧国の労働者がそのような言葉を知る由もない状況である。そのようなことから、フェアトレードを普及させていく意味でもサブテーマとして適切だと判断した。

2. 参加校決定

前述したように、本国際交流プログラムはフィリピン、韓国、タイ、日本の各ユネスコ・スクール間での合意に基づいて実施されている。しかしながら、共同学校宣言採択後はタイの学校とは連絡が取れない状況となってしまう、タイからの参加はこれまで一度もなかった。そこで、本プログラムをより発展したものとするために、参加校枠をユネスコ・スクールに限らず、本校が独自に姉妹校提携している中山大学附属国光高級中学（台湾）と、昨年度学校訪問受け入れを機に以後交流が続いているSMAN 10 Samarinda High School（インドネシア）に参加を打診し、参加に至った。

最終的に参加した学校は以下の5か国の5校である。（*はユネスコ・スクール）

- ・*奈良女子大学附属中等教育学校（日本）
- ・*City College of Calapan（フィリピン）
- ・*釜山国際高校（韓国）
- ・中山大学附属国光高級中学（台湾）
- ・SMAN 10 Samarinda High School（インドネシア）

3. プラグラム内容及びスケジュール

プログラムは主に3つ構成要素で成り立っている。一つは異文化交流を目的としたプログラム（ホームステイ、市内観光、各国の文化紹介、文化交流会等）、そして貧困問題を考えるプログラム、最後にフェアトレードを考えるプログラム、である。ここでは主に、ホームステイと今大会のテーマである貧困問題とフェアトレードについてのプログラムの内容について記述したい。

3-1. ホームステイプログラム

これまでフィリピンにて開催されてきたYES for ESDでは、現地の人々の暮らしを体験する目的で、1泊2日のホームステイプログラムが実施されてきた。参加者たちの反応を見ていると、わずか1日半のホームステイであったとしてもかなり刺激を受け、異文化を身をもって体験することができたと考える。これまでの感想等から、ホームステイ期間をもっと長くできないかといった要望も多かった。

以上のことを踏まえ、今回のYES for ESDでは、全日程において海外参加者の宿泊はホームステイ形式で実施することにした。20数名分のステイ先が見つかるかどうか不安な部分もあったが、実施半年以上前から募集を開始し、なんとか全員を賄える分のステイ先を確保することができた。

今回のホームステイの目的としては、単に日本での暮らしを体験するだけでなく、家族の一員として家事の手伝い等を経験し、ひいては家族の大切さを知ることが挙げられる。1泊2日の短期間のホームステイでは、どうしてもゲストとして招かれ、不自由なく「おもてなし」を受けるだけにとどま

³ 釜山国際高校はYES for ESDにも参加している学校である。

ってしまう。今回のように5日間に渡るホームステイでは、家族の一員として自分たちの役割を果たすこと、日本の家族とそれぞれの出身国の家族の違い等を経験の中で培ってほしいというねらいがある。

特に大きなトラブルもなく、無事にホームステイも終了し、海外生徒達にとっても、引き受けてくださった家庭にとっても非常に満足のいくホームステイプログラムであった。残念ながら、スケジュールが過密であったこともあり、ホストファミリーとゆっくり休日を過ごすことができず、残念だったという感想もいただいた。この点については今後の検討課題としたい。

3-2. 貧困問題を考えるプログラム

海外から来た生徒たちにまず日本の貧困問題の現状を実際に見てもらおう目的で計画したのが「貧困問題ワークショップ及び釜ヶ崎地域（大阪市西成区）フィールドワーク」である。国内最大のホームレス・日雇い労働者の街として知られる釜ヶ崎地域（通称あいりん地区）を実際に歩き、その歴史と現状を肌で感じ、知ることが貧困問題を考える第一歩だと考えた。なお、本ワークショップ及びフィールドワークは当地域でボランティア活動をしている「NPO 法人 Homedoor」に協力を依頼し、実現することができた。

YES for ESD が開催される2か月前に、事前学習として釜ヶ崎地域を本校の参加予定者とともに訪れた（資料1参照）。その際に初めて Homedoor スタッフにガイドをお願いし、地域の事を学んだ。すぐ隣の町でこのような現状があることを知り、本校の生徒たちはショックを隠せない様子であったが、現実をこの目で確かめることが一番重要だと考え、YES for ESD 本番でも海外生徒達に見てもらえるよう Homedoor 協力のもと計画を進めた。

当日は、フィールドワークへの準備として、まず釜ヶ崎地域の概要を簡単に説明した。その後小グループに分かれ、ホームレス・日雇い労働者の方々の暮らし、その街特有の文化等について NPO 法人スタッフの説明を聞きながら見て回った。その後、同法人スタッフによる貧困問題ワークショップを行い、事例を基にホームレス状態に至る経緯、生活保護受給者が抱える諸問題、解決の糸口となり得るものは何か、について議論しあった。各グループでは活発に意見交換がされ、特に日本にこのような場所があるとは知らなかった海外生徒達は一様に驚きを隠せない様子であった。フィリピンの高校生からは、「マニラの街を歩いているかのようで、先進国である日本にも貧困問題が存在するのは驚きであった。唯一マニラと違う点は日本にはストリートチルドレンがないことだ。なぜ路上生活者の中に子供がいないのか。」といった意見・質問が出るなど、非常に建設的な意見交換が行われた。

ワークショップの後、各国の貧困問題に関するプレゼンテーションを行い、それぞれの国が抱える貧困問題をテーマに、具体的に若者がその解決に向けて何ができるかを発表した。発表に続くディスカッションでは、具体的な解決策が本当に解決に導くのかどうか真剣に議論された。最後に、City College of Calapan の Dr Rene Colocar 氏（フィリピン・ユネスコ国内委員会前ナシヨナ



釜ヶ崎での貧困問題プレゼンテーションの様子（西成市民館にて）

ルコーディネーター)より、そもそも貧困とは何か、についてミニ講演の形式でまとめていただいた。

3-3. フェアトレードを考えるプログラム

フェアトレードを考えるにあたり、そもそも現在の国際貿易はフェアではない、という状況を理解



貿易ゲームで学んだことを発表



貿易ゲームで他グループと交渉している様

してもらった必要があった。そこで、イギリスの NGO 団体 Christian Aid が開発した体験型趣味レーションゲーム「貿易ゲーム」を行い、ゲームを通して世界の不均衡を体験してもらった。日本では開発教育協会が日本語版を出版するなど、世界の貿易のあり方を考えるための教材として広く知られている同ゲームだが、少なくとも今回参加した国々ではほとんど知られておらず、どの参加者たちも初めて経験するゲームであり、自分たちの国が世界貿易の場においてどのような立場にいるの

か感じ取ってもらうことができた。ゲーム終了後、それぞれのグループで現在の貿易システムの問題点を話し合った。その中で自発的に参加者の中からフェアトレードの必要性を訴える声があがったのが印象的である (資料 2 参照)。

午後からは JICA の福田創氏を招き、各国のフェアトレード状況を報告するプレゼンテーションを行った。インドネシアからの報告によると都心部ではいくつかのフェアトレード団体が存在しているが、その他の地域ではいっさいそのような団体はなく、フェアトレードということばの存在自体知られていない現状が報告された。

実際にインドネシアからの参加者たちは今回の YES for ESD に参加するにあたり、初めてフェア



福田創氏 (JICA) による講演の様子



最後のまとめ「貧困問題は解決できるか」について発表

トレードという言葉を知ったようだった。YES for ESD の参加国はフェアトレード商品産出国（インドネシア、フィリピン）と輸入国（日本、韓国、台湾）に分けることができるが、いずれの国においても、フェアトレードという言葉自体、あまり知られていない現状が報告された。

各国からの報告の後、福田創氏によるワークショップ形式の講演会を行った。はじめに、氏のザンビア駐在員としての経験から、ザンビアにおける貧困の状況、フェアトレードの現状を報告していただいた。その中で、子供が働かざるを得ない現状や、天然資源採掘現場の劣悪な環境の中で働く人々の健康被害、ザンビアにおけるフェアトレードの現状に触れられ、さらに貧困問題とフェアトレードの密接な関係を知ることができた。

講演後、二日間にわたる経済問題の総まとめとして、小グループでフェアトレードが貧困脱却の糸口となり得るのか、といった問いを中心にグループディスカッションを行い、話し合われたことをポスターにまとめ、各グループが発表を行った。

3-4. プログラムスケジュール

DAY 1 (July 7, Sun) 参加者到着 *インドネシアチームのみ7月6日に関西国際空港到着

10:30 韓国チーム関西国際空港到着

11:30 台湾チーム同空港到着

21:30 フィリピンチーム同空港到着

到着次第随時リムジンバス（フィリピンのみ JR）で JR 奈良駅へ

JR 奈良駅にてホストファミリーに引き渡し

Day 2 (July 8, Mon)

8:30 学校集合

9:00 校内ツアー

10:00 開会式（多目的H）

10:30 アイスブレーキング活動（ハンカチ落とし等）

11:30 昼食（食堂）

13:00 奈良シティツアー（東大寺大仏殿へ）

16:00 学校及び文化紹介（多目的H）

18:00 ウェルカムパーティー（食堂）

20:30 解散



奈良市内観光、東大寺大仏殿にて



ウェルカムパーティー、ホストファミリーと一緒に



フィリピン生徒による学校・文化紹介

Day 3 (July 9, Tue) 貧困問題を考える日

- 8:30 JR 新今宮駅集合
- 9:00 釜ヶ崎フィールドワーク
- 11:00 貧困問題ワークショップ、ディスカッション（西成市民会館）
- 12:00 昼食（大阪新世界にて）
- 13:30 プレゼンテーション（貧困問題）（西成市民会館）
- 15:00 ディスカッション
- 16:30 ディスカッションのフィードバック
- 17:00 釜ヶ崎出発
- 18:30 学校着

Day 4 (July 10, Wed) フェアトレードについて考え、テーマ全体についてのまとめをする日

- 8:30 学校集合
- 9:00 貿易ゲームワークショップ（多目的H）
- 10:30 貿易ゲームの振り返りとディスカッション（多目的H）
- 11:30 昼食（食堂）
- 13:00 各国によるプレゼンテーション（フェアトレード）（多目的H）
- 15:00 ディスカッション
- 16:00 講演&ワークショップ：福田創氏（JICA）（多目的H）
“世界の貧困問題を考える—
我々にできることは何か—”
- 18:00 解散

Day 5 (July 11, Thu)

- 8:30 学校集合、昼食まで自由時間
- 13:00 昼食（食堂）
- 15:00 全体振り返り、評価、Action Plan
の作成、参加者宣誓（多目的H）
- 16:00 閉会式（多目的H）



各国ごとに分かれ、学んだことをもとに、今後の自分たちの行動計画（Action Plan）を作成し、発表します

17:00 フェアウェルパーティー（食堂）

20:00 解散



作成した今後の行動計画に基づいて ESD に貢献していくことを皆で宣誓します



お互いのハードワークを称え合う韓国の参加者と本校参加者



閉会式にて、参加者達には修了証が授与されます



本校校長による閉会のことば

Day 6 (July 12, Fri)

6:00～6:30 フィリピンチーム各家庭出発（ジャンボタクシーにて関西国際空港へ）

7:30 インドネシア、台湾、韓国チーム学校集合（ミニ観光バスにて同空港へ）

8:30 後片付け、本校生徒反省会



参加者集合写真（最前列は各国の引率教員、本校教員及び講師の福田創氏）

4. おわりに

本国際交流事業を実施するにあたり、資金の調達からプログラム内容の作成、参加者募集、海外連携校との交渉に至るまで、1年をかけて準備したことが成功裏に終わり、参加者にとってESDの重要性を再認識してもらえたのは、全体の企画・運営を任された者として嬉しい限りである。それぞれがアクションプランに明記したように、今後も各国へ戻りESDの普及に努めてもらえればそれ以上の喜びはない。

なお、現在計画中のYES for ESD 2014は、「気候変動」を大きなテーマとし、フィリピンのカラバン市で実施される予定である。

奈良女子大学付属中等教育学校（奈良市）の高校2年生の男女12人が5月1日、路上生活者が多い大阪市西成区のある地区を歩いた。前田哲宏教諭（39）ら3人の教師に引率され、炊き出しが行われる公園に立ち寄り、ボランティアの人たちから話を聞いた。

「独り身のお年寄りが多く、精神的に病んでいる人もいることを知りました」と桑原勇さん（17）。「気さくに話す人もいたが、想像以上に生活が大変そうだった」と下山千尋さん（16）。初めて見る光景に、生徒たちは衝撃を受けた様子だった。「こういう現実があることを知ってほしかった」と前田教諭は話す。同校は、環境保全や貧困の克服などの問題に対処できる人材を育成する「持続発展教育」（E



No.1784

教育ルネサンス

お金と社会 5



すこくを楽しみながら、倫理的な消費のあり方を考える生徒たち（奈良市の奈良女子大学付属中等教育学校で）

貧困問題から「消費」を考える

SDに熱心な「ユネスコスクール」として認定されている。来月、フィリピン、インドネシア、台湾、韓国の高校生を招き「貧困とフェアトレード」をテーマに会議を開くにあわせ、学習を進めている。

フェアトレードは、発展途上国の人々が生産した商品を適正な価格で取引する仕組み。こう

した商品を買うことは、「エシカル（倫理的な）消費」と位置付けられる。

この日の午後、生徒たちは奈良市の同校に戻り、ESDを学ぶ同志女子大の学生たちと藤原孝章教授（60）を講師に招いた授業を受けた。学生が作った「すこく」で、フェアトレードについて学ぶ内容だ。

すこくは、参加者がカカオ生産農家という設定で、子どもを働かせるなどする「利潤最優先」コースと、生産者の生活に配慮して価格を決める「フェアトレード」コースがある。「書中が付いて不作に「商品を買いたたかれた」といったできごとが次々に起こり、「利潤最優先」

コースは生産農家に不安定な暮らしを強いることがわかる。同大4年の神藤ひかるさん（21）は、「フェアトレードによる商品は少し高くても、生産者の暮らしを応援するため買う意味がある」と説明した。

ただ、高校生には疑問も残る。「余裕がある時はいいが、やはり安い物を求めるのが消費者では」と石井仁美さん（16）。藤原教授は、低価格だけを追求すると、不安定な雇用や地球環境の悪化など社会全体に影響を及ぼしかねないと説明した。祐岡宏昭君（16）は「消費者がよりよい社会を作ろうと考えれば、企業はその意向に応えるのではないか」と発言した。

前田教諭は「国内外の貧困問題に触れ、自分たちの消費行動の意味を考えようになった」と生徒たちの変化を感じている。（坂井伸行）

世界経済格差ゲームでヒント

高校生が活発な議論

奈良 アジアの30人国際会議

アジアの高校生が集まり、世界経済を考える国際会議が、奈良市の奈良女子大付属中等教育学校で開かれた。それぞれの立場で問題や自分たちができることを考え、活発な議論を交わした。

「コスクール」に加盟している縁で、3年前に始まった。7〜12日の日程で、韓国、フィリピン、インドネシア、台湾からの計20人と、高校2年生にあたる同校5年の10人が参加。英語で話し合いを重ねた。

10日には国際貿易を疑似体験するゲーム「ユネス」



貿易ゲームで「国際交渉」に挑む高校生たち＝奈良市東紀寺町

国に見立てたいくつかのグループに分かれ、配られた紙と定規、コンパス、鉛筆、はさみで規定の形（商品）を作って市場で売る。分配される紙や道具は班によって違い、足りない物は近隣から輸入するなどしなければならぬ。価格は形の難易度別に決められ、ゲームの途中で変動することもある。

貿易ゲーム

「大国」が順調にもうけを増やし、資源も技術も乏しい「途上国」が手をこまぬく中、流れが変わったのはコーディネーターの前田哲宏教諭が途上国に折り紙を分配した時だ。鶴を折って売れば一定の収入になる。折り紙は労働に見合う価格で購入する公正な貿易「フェアトレード」の象徴。折り紙の投入で格差拡大に歯止めがかかった。

終了後、ゲームを通じて見えた問題と解決策を話し合った。インドネシアの生徒は「資源はあるが、設備や技術力がなく低い地位にとどまる班が、自国に重なった。常に他国と良好なコミュニケーションを持つことが肝心だと感じた」。フィリピンの生徒は「私の班には鉛筆1本と紙1枚、資金1ドルしか配られず、労働力を輸出した。そんな中で折り紙が大きな助けになり、現実世界の格差改善にヒントを得た」と語り、フィリピンの引率教師レネ・コロカーさんは「学びの成果を持ち帰り、周り

た。
奈良女子大付属の石井仁美さん(16)は「議論を通じて、様々な国・地域の同年代の人たちと想いを共有することができた」と充実感を漂わせた。(栗田優美)

本校国際交流事業の整理と今後の課題

研究部・国際 前田 哲宏

0. はじめに

グローバル・クラスルーム・パートナーシップ (GCP) から始まった本校の国際交流事業は、2006年度ユネスコ・スクール加盟を機に、ヨーロッパを中心とする GCP 加盟校との交流事業から一部撤退し、アジア・オセアニア地域との交流へと大きな方向転換を行ってきた。具体的には GCP 加盟校との長期交換留学制度は残しつつ、GC 年次カンファレンスに代わるアジア地域のユネスコ・スクールとの高校生による国際会議プログラムを実施する、というものである。GC で培った国際交流のノウハウを活かしながら新たなプログラムの構築を模索し、2010年度 City College of Calapan (フィリピン)とともに、高校生による国際会議 YES for ESD (Youth and Educators' Summit for Education for Sustainable Development) を実施するに至った。

同時に、スーパー・サイエンス・ハイスクール (SSH) としての国際交流プログラム ASTY Camp (後に、SCOPE、ScAN へと発展) も理科・数学科を中心とした体制で始まり、2012年度には YES for ESD に参加している釜山国際高校 (韓国)、SSH 国際交流プログラムに参加している中山大学附属国光高級中学 (台湾) と姉妹校提携を結ぶに至った。

さらには、2013年度外務省が実施するカナダの高校生との交流事業、KAKEHASHI Project にも参加し、現在、本校の交流相手となった Riverdale Collegiate Institute (カナダ) と姉妹校提携に向けて協議を進めているところである。

様々な形で発展してきた本校の国際交流事業であるが、一つの学校が担うにはいささか多種多様過ぎる一面があることは否めないのも事実である。そこで、2期 SSH 指定期間終了を1年後に控え、また国の教育国際化政策としてこの1年で急きょ浮上してきたスーパー・グローバル・ハイスクール (SGH) 構想も踏まえ、ここに本校の国際交流事業 (主に研究部・国際が担当する業務) を整理し、今後の課題を提示したい。

1. 研究部・国際が担当する国際交流事業 (資料参照)

(1) グローバル・クラスルーム長期留学制度

→ 2013年度よりチェコのみ募集、2014年度派遣予定

(2) ユネスコ・スクールとしての国際交流事業

a) YES for ESD

→ イニシアティブをとるのは本校

b) 奈良県 ESD ネットワーク (教育大主幹)

(3) ロータリークラブ長期留学生派遣と受け入れ

→ 2015年度9月より受け入れ及び派遣予定。

(4) AFS 長期留学生受け入れ

→ 毎年3月末に来日し、2月初旬に帰国。4月初めに学校の説明をする。

(5) 釜山国際高校主催 Global Forum 派遣

→ 8月～9月にかけて案内がメールで届く。毎年4、5年各2名ずつ派遣

→ 毎年あるかどうかはわからないが、2011年以降毎年参加している。

(6) 海外からの学校訪問受け入れ

a) 姉妹校からの受け入れ

→ 連絡が来れば随時受付。2013年度は釜山国際高校より依頼有。日程があわず断念。

b) その他からの受け入れ

→ 日本国際交流基金等。

(7) AIU 高校生外交官派遣

→ 12月末に案内が届く。申し込み多い場合は選考。4年生から男女各2名まで。

(8) ESD 国際交流派遣

→ 生徒に案内。申し込みがあれば対応。毎年1名は合格し、派遣されている。

(9) 留学生の時間割作成と日本語指導ボランティア（女子大生）を探すこと

(10) 海外派遣生徒の発表原稿等のチェック

2. 研究部国際の業務に関わる今後の課題

(1) 長期交換留学制度（GC 交換留学制度も含む）

① 経緯

- ・ 1998年度から GC パートナー・スクール間での交換留学制度開始。
- ・ 以降、毎年ドイツ、チェコ、スウェーデン、シェットランドのいずれかに1～3名を本校から交換留学生として派遣。また、1名程度本校に受け入れを行ってきた。
- ・ 2008年度チェコ大会を最後に年次大会への参加を取りやめ、交換留学制度のみを継続することにした。
- ・ それ以降、受け入れはほぼなくなったが、本校からは毎年1名程度の派遣希望者がいた。
- ・ 2010年度ドイツに1名派遣。
- ・ 2011年度、チェコ、スウェーデンへ1名ずつ派遣。
- ・ 2012年度以降はドイツとチェコのみ募集を行う。
- ・ 2012年度、ドイツへの派遣希望が1名いたが、ホストファミリーが見つからず留学不可能となった。その後シェットランドで受け入れてもらえないか打診し、引き受けてもらった。
- ・ 2013年度はドイツの応募があったが、ホストが見つからず派遣できなかった。同時に、ドイツの担当者が退職。
- ・ 2014年度はチェコのみ募集を行う。チェコからはホストファミリーが見つければ引き受け可の返事があった。

② 課題

- ・ 長期留学制度を継続していくかどうか。廃止の場合、取って代わる（ほぼ同条件の）長期留学制度の構築が必要。
- ・ GC 長期交換留学制度の利点は、学校間での合意による留学制度であり、費用がかからない点。同じような制度を他校と構築することができるかどうか。
- ・ 釜山国際高校（韓国）、中山大附属国光高級中学（台湾）とは姉妹校提携を結んだものの、交換留学制度の構築まではできていない。ニーズの問題もある。今後、交換留学について交渉をするのかどうか検討が必要。

- ・ Riverdale Collegiate Institute (カナダ) との今後の姉妹校提携および、長期交換留学制度についての交渉が鍵となる。
- ・ 2014 年度から奈良ロータリークラブの交換留学制度 (受け入れと派遣両方) がはじまる。受け入れについては 2015 年 9 月に受け入れ開始。派遣については 2014 年度に募集し、2015 年度に派遣となる予定。ロータリーによるこの制度を今後どこまで続けていくことになるのか、課題。また、留学をする国を指定することはできない (希望は一応聞いてもらえる)。

(2) 2015 年度以降の YES for ESD

①経緯

- ・ 2008 年度、City College of Calapan (フィリピン) の Dr Rene Colocar 氏と知り合ったのをきっかけに、ESD をテーマとする高校生による国際会議を年 1 回のペースで開催することで合意した。本校が参加する 1 年前の 2009 年度に第 1 回目をフィリピン国内だけで開催していた。
- ・ 2010 年度、第 2 回目の YES for ESD をフィリピンのカラパン市にて開催。本校もこれに初めて参加。以降 2011 年度、2012 年度も同地で開催。フィリピン、韓国、日本が参加。2011 年度は韓国不参加。
- ・ 2013 年度は本校にて開催。韓国、台湾、フィリピン、インドネシア、日本が参加。

②YES for ESD とは

- ・ ユネスコ・スクールとして行っている国際交流プログラム
- ・ 本校とフィリピンの Dr Rene Colocar 氏が主体となって行っている。
- ・ もともとはフィリピンのユネスコ国内委員会がフィリピン国内のユネスコ・スクールの生徒・教員を集めてローカルな規模で行っていた (2009 年度)。そこに本校生徒及び韓国生徒等が参加し (2010 年)、以降アジアの数か国の高校生が集まるプログラムへと発展していった。
- ・ 2013 年度本校での開催を皮切りに、プログラムの主体者が本校にとってかわりつつある。
- ・ 本校にとっては GC にかわる新たな国際交流プログラムとして位置づけられている。また、4 年生後半～5 年生前半の英語科カリキュラム (授業内容) がプログラムのテーマとリンクしている。

③課題

- ・ ホストしてもらえる場所を探すのが困難。
- ・ 企画はほぼ本校が担当することになっている。
- ・ 財政的基盤が不安定。

ESD みんなのアシストプロジェクト助成 (上限 10 万円)

本校同窓会柳汀会寄付 本校教育後援会

教員個人の科研費 (2010 年度、2013 年度) (教員の海外出張費+雑費)

- ・ フィリピンでホストをしてもらうのが本校にとっては一番よいが、財政的援助が必要 (30 万円程度)。本校から継続した財政的援助ができるかどうか。
- ・ 韓国、インドネシア、台湾の学校が毎年参加できるかどうかは不明。

- ・ YES for ESD の継続が困難な場合、新たな国際交流プログラムが必要となるだろう。
- ・ SGH を取得すれば短期的（SGH 指定期間中）には財政的に安定することになる。しかし指定終了後はまた同じ財政的基盤で実施するしかない。お金をかけずに継続すること（現状維持）が大事ではないか。そのためには、柳汀会への寄付の呼びかけを継続して行っていくことが必須。また、海外の学校（GC 関連校、特にホスト校）では学園祭模擬店収益を利用したり、チャリティーイベントを行って寄付を募ったりし、生徒達自身で何とかしている。

(3)二つの国際交流プログラム（YES for ESD と ScAN）の統合について（研究部・国際として）

- ・ YES for ESD は研究部・国際が City College of Calapan と協力して企画・運営を行っている。ScAN は本校の SSH 専門部会を中心とする理科・数学科が運営している。つまり、運営母体が違う。
- ・ YES for ESD はユネスコの理念のもと、「希望の未来」を担う良き「地球市民」として成長するため、共に地球規模の問題について考え、活動することを目的としている。したがって活動の中心は、各国生徒による各国の状況報告（プレゼン）とそれに続くディスカッションである。
- ・ 2011 年度の ASTY Camp にはじまり、現在の ScAN に至る SSH 国際交流プログラムは、その主たる目的を「科学的な問題解決能力、問いをたてる能力の育成・コミュニケーション能力の育成」としている。したがって活動の中心は専門家による科学的内容のワークショップとプレゼンテーション作成である。
- ・ つまり、目的、運営母体、活動内容がそれぞれ違う。また、対象とする学年 ScAN は 3，4 年生対象、YES は 5（6）年生対象。
- ・ 両プログラムとは関係していない教員からすれば、「本校は 2 つの大きな国際交流イベントをしている」ため、研究部国際や英語科、理科・数学科は大変だと思われるかもしれない。が、「研究部国際」としては ScAN に関してはほぼノータッチであり、そのお蔭で YES に専念できている。「英語科」としては ScAN 事前学習（1，2 回）と ScAN 期間中のワークショップ補助程度の仕事量である（英語科からの SSH 専門部に入る 1 名を除く）。逆に理科・数学科としては YES にはノータッチである。
- ・ また、YES for ESD と ScAN の統合については、本校独自の判断でできるものではない。YES for ESD は、もともと本校が独自で作上げたプログラムではなく、フィリピン国内のユネスコ・スクールを対象としたプログラムであった。そもそも YES の看板はフィリピンの City College of Calapan のものである、と共通認識しておく必要がある。
- ・ しかしながら、SSH 指定終了後に YES の名前を残しつつ、YES の中に ScAN の要素を取り込むことで融合を図ることは可能（SGH 取得が前提になる？）。

【資料】

本校国際交流事業の変遷（まとめ）

年度	グローバル・クラスルーム・パートナーシップ (GCP) 関係の国際交流事業	ユネスコ・スクール (UNESCO ASPnet) 関係の国際交流事業	その他の国際交流事業	SSH 国際交流事業
1997～	・GCP (英国、ドイツ、スウェーデン、チェコ、南アフリカ、日本) 提携 (1997～)			
2005	・GC 年次大会参加 (1997～2008) (選抜された 5 (6) 年生約 10 名が毎年参加)			・SSH 指定 (2005～2009)
2006		・ユネスコ・スクール加盟		
2007	・GCP 交換留学制度の策定と実施	・ユネスコ・スクール間ネットワーク作り準備		
2008	(1997～) ・2003～FLaT Project (Future Learning & Teaching Project) の一環で、ビデオ会議システムを利用した数学共同授業	・4カ国 (韓国、フィリピン、タイ、日本) 7校間の共同学校提携 ・持続可能な未来を創るインドネシア+日本の青少年ワークショップ企画・運営・参加 (東京、4日間) 3年生5名参加	・国際交流基金 教員研修団による学校訪問受け入れ	・SSH 重点枠指定 ・韓国の高校 Korea Science Academy(KSA)とのビデオ会議を利用した交流 ・台湾の高齢計画(台湾SSH)指定校の高雄女子高級中学との研究交流(ISS5日間) ・台湾の高齢計画指定校の高校教員・大学教員訪問団との教員研修交流 ・韓国の理数教育に重点を置く高校の教員・大学教員訪問団との教員研修交流 ・マサチューセッツ工科大学 (MIT) 教員のビデオ会議による指導、MITで生徒研究交流 (ISS7日間)
2009	・GCP 交換留学制度のみ継続	・ユネスコ・スクール国際交流プロジェクト “YES for ESD” (Youth and Educators Summit for Education for Sustainable Development) の枠組み作成 ・釜山国際高校との交流 (本校、2日間) ・ユネスコ子ども芸術祭参加	・国際交流基金 教員研修団による学校訪問受け入れ (1日) ・AFS JENESYS プログラム学校訪問受け入れ (1日) ・AFS 地域間交流生受け入れ	・SSH 重点枠指定 ・韓国の忠南科学高校との交流 (1日) ・韓国の忠南科学高校、公州大学校で、サイエンス研究会の生徒と本校教員が研究交流 (ISS5日間) ・韓国の公州大学校の教員と学生(現職教員を含む)が、奈良女子大学を訪問し交流 ・フィンランドの小・中・高の授業観察、大学教員も含めた研究協議による教員研修交流 (7日間) ・韓国の英才教員院の中学生と

				本校前期課程生と本校におけるワークショップ(1日間)
2010	<ul style="list-style-type: none"> ・GCP 交換留学制度 ドイツ・英国に留学生派遣 英国・ドイツから留学生受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> ・YES for ESD 2010 開催（フィリピン、5日間）5年生6名参加 ・釜山国際高校との交流（本校、2日間） 	<ul style="list-style-type: none"> ・AFS 長期留学生受け入れ ・AFS JENESYS プログラム学校訪問受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> ・SSH 指定（2010～2014） ・コア SSH 指定（2010年度） ・韓国の忠南科学高校との交流（1日） ・ASTY Camp 実施（7日間） ・韓国教員研修実施（7日間） ・韓国の英才教員院の中学生と本校前期課程生と本校におけるワークショップ(1日)
2011	<ul style="list-style-type: none"> ・GCP 交換留学制度 ドイツ・スウェーデン・チェコに留学生派遣 	<ul style="list-style-type: none"> ・YES for ESD 2011 開催（フィリピン、5日間）5年生6名参加 ・釜山国際高校主催 Global Forum 参加（韓国、3日間）4年生2名、5年生2名参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・AFS 長期留学生受け入れ 	<ul style="list-style-type: none"> ・コア SSH 指定（2011年度） ・SCOPE 実施（7日間） ・ASTY Camp（台湾）参加
2012	<ul style="list-style-type: none"> ・GCP 交換留学制度 シェットランドに留学生派遣（ドイツ希望だったがホストが見つからず変更） 	<ul style="list-style-type: none"> ・YES for ESD 2012 開催（フィリピン、5日間）5年生6名参加 ・釜山国際高校主催 Global Forum 参加（韓国、3日間）4年生2名、5年生2名参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・AFS 長期留学生受け入れ ・釜山国際高校（韓国）と姉妹校提携 ・中山大学附属国光高級中学（台湾）と姉妹校提携 	<ul style="list-style-type: none"> ・コア SSH 指定（2012年度） ・SCOPE 実施（7日間） ・教員研修+ASTY Camp（韓国）
2013	<ul style="list-style-type: none"> ・GCP 交換留学制度 ドイツへの留学希望者1名いたが、ホストが見つからず断念 	<ul style="list-style-type: none"> ・YES for ESD 2013 開催（本校、5日間）5年生10名参加 ・釜山国際高校主催 Global Forum 参加（韓国、3日間）4年生2名、5年生2名参加 	<ul style="list-style-type: none"> ・AFS 長期留学生受け入れ ・KAKEHASHI Project 参加（カナダ） 	<ul style="list-style-type: none"> ・SSH 重点枠指定（2013-2014） ・ScAN 実施（7日間）
2014	<ul style="list-style-type: none"> ・GCP 交換留学制度 チェコのみ募集希望者1名申請中 	<ul style="list-style-type: none"> ・YES for ESD 2014 開催予定（フィリピン、5日間） 	<ul style="list-style-type: none"> ・AFS 長期留学生受け入れ ・ロータリークラブ交換留学生派遣生徒募集開始予定 	<ul style="list-style-type: none"> ・ScAN 実施予定

カリキュラム・各教科の内容一覧表

各教科・教育課程委員会

本稿は、2010年度の前期課程生より実施され、2014年度で完成した新カリキュラムの各教科一覧表を掲載している。このカリキュラムの詳しい改定の経緯やポイントについては、『本校紀要』52集(2011)に掲載しているので、ここでは、要点のみ掲載しておく。

【新カリキュラムの柱】

- ① 総合学習・情報教育カリキュラムの再編
- ② 2-2-2制カリキュラムにもとづく教科内容・教科配置の再編
- ③ リベラルアーツ涵養をめざす新科目「コロキウム」の設定

【各教科カリキュラムを構成する要点】

- ① 2-2-2制をカリキュラム構成の作業仮説として継承すること
- ② 6年一貫教育によって中学年の重複を省き、特色ある教育を創出すること
- ③ 高学年では受験に対応できるカリキュラム構成とすること

【各教科への単位数配分の原則】

- ① 標準単位数は認める 45分授業=0.9掛
1~4年 ほぼ均等 5・6年 文系、私立文系、理系で配分率の基準が異なる。
- ② 標準単位数を超える場合は、根拠が説明できること。
芸術 1.2年：3.4年選択との関係 英数 1~3年：基礎の定着、対外的アピール
※45分=0.9時間換算の場合、標準単位を下回る教科が出る。

また、2013年度の教育課程委員会において、各教科・科目で統一的な基準がなかった科目名について、次のような基準にもとづき、表記統一を行った。

【表記名の基準】

1) 指導要領にある科目について

同一なもの → 同じ名称をつける（同一名が複数学年にあっても可）

異なるもの → 「Ⅰ」「Ⅱ」とアラビア数字を付す

※科目名称が同一でも、内容的に明らかに異なる場合はこの限りではない

（例、「現代社会」=中学公民+高校現代社会）

2) 「基礎」「発展」のつけ方 → 科目名を前におく 「○○基礎」「○○発展」

※中高の区別が必要な場合などはこの限りではない

3) 5、6年における科目内容による統一 * 「演習」、「特講」の区別

2014年度(平成26年度) 教育課程

学年 時間	1年	2年	3年	4年	5年		6年	
	共通	共通	共通	共通	文系	理系	文系	理系
1	国語基礎(4)	国語基礎(3)	国語総合(4)	国語総合(5)	現代文(2)		現代文(2)	
2					情報と表現(1)	古典(2)		古典(2)
3		現代社会Ⅰ(2)				古典講読(1)		日本史B(3) 世界史B(3) 地理B(3) *(3)
4					現代社会Ⅱ(2)	現代史Ⅰ(2)		古典講読(1)
5	現代社会Ⅱ(2)	現代史Ⅱ(2)	世界史B(3) 地理B(3) 倫理・政経(3) △(0)or(3)	物理(3) 生物(3) *(3)		世界史B(3) 地理B(3) 倫理・政経(3) △(0)or(3)	化学(4) △(0)or(4)	
6			現代史Ⅱ(2)	数学探究ⅠA(3)	化学基礎(2)		日本史特講(2) 世界史特講(2) 地理特講(2) △(0)or(2)	物理(4) 生物(4) △(0)or(4)
7	現代史Ⅱ(2)	数学探究ⅠB(2)			地学基礎(2) 音楽Ⅱ(2) 美術Ⅱ(2) △(0)or(2)	化学基礎(2) 化学(2)		
8			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅰ(3)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)	物理演習(2) 生物演習(2) △(0)or(2)
9	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)						解析Ⅰ(4)
10			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)	数学特講(2) 音楽Ⅲ(2)美術Ⅲ(2) 高大連携特講(1) △(0)or(1)or(2)	
11	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
12			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
13	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
14			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
15	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
16			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
17	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
18			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
19	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
20			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
21	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
22			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
23	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
24			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
25	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
26			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
27	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
28			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
29	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
30			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
31	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
32			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
33	現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)					解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)
34			現代史Ⅱ(2)	自然探究Ⅱ 物理基礎(2) 生物基礎(2) (4)	解析Ⅰ(4)	解析Ⅰ(4)		
短期集中	探究・奈良Ⅰ(1)	探究・奈良Ⅱ(1)					CGⅠ(1)	AG(1)
				テーマ研究(1) △(0)or(1)	テーマ研究(1) △(0)or(1)	テーマ研究(1) △(0)or(1)		

※点線:評価は区別せずに行う部分

* 必修選択 △自由選択

2013.10.10現在

国語科

		3年		4年		5年		6年		
		国語総合		国語総合		現代文・古典・古典講読		現代文・古典・古典講読・現代文特講		
		国語基礎		国語総合		国語総合		現代文・古典・古典講読		
		国語基礎		国語総合		国語総合		現代文・古典・古典講読		
目標	「話すこと・聞くこと」に重点を置きながら、「書くこと」「読むこと」「聴くこと」「話すこと」の基礎を育成する。学習形態としては、グループ学習を積極的に取り入れて、国語に関する興味関心を振り起こす。国語に関する認識を確かなものとするため、口語文法を習得させる。古典にふれる機会を多くし、古典を学習するための導入期と位置づけ、百人一首の暗唱や有名古典の暗唱などに取り組む。	目的や意図に応じて文章を読み、社会生活から課題を選び、論理的に考え表現できる能力を養い、社会的な視野を獲得することを目指す。そのためには、「話すこと・聞くこと」から「書くこと」へと重心を移動させる。3年では400字程度の構成的な文章を、4年では1000字程度の自分の考えを主眼とする文章を書けるようになることを目指す。また、伝統的な言語文化に関心をもち、古典の読解の基礎となる古典文法を完全に身につけるようにする。	目的や意図に応じて文章を読み、社会生活から課題を選び、論理的に考え表現できる能力を養い、社会的な視野を獲得することを目指す。そのためには、「話すこと・聞くこと」から「書くこと」へと重心を移動させる。3年では400字程度の構成的な文章を、4年では1000字程度の自分の考えを主眼とする文章を書けるようになることを目指す。また、伝統的な言語文化に関心をもち、古典の読解の基礎となる古典文法を完全に身につけるようにする。	現代に生きる日本人としての母語（国語）の能力を総合的に高める。伝統文化を継承しつつ、国際的な視野を獲得し、新たな文化を創造していく態度を養う。そのためには、古典を学ぶ能力とともに、近代以降の様々な文章を読む能力を養い、他者とのコミュニケーションを円滑に行う言語能力を総合的に育成する。	現代に生きる日本人としての母語（国語）の能力を総合的に高める。伝統文化を継承しつつ、国際的な視野を獲得し、新たな文化を創造していく態度を養う。そのためには、古典を学ぶ能力とともに、近代以降の様々な文章を読む能力を養い、他者とのコミュニケーションを円滑に行う言語能力を総合的に育成する。	現代文・古典・古典講読	現代文・古典・古典講読	現代文・古典・古典講読	現代文・古典・古典講読・現代文特講	
話すこと 聞くこと	自分の体験を相手に分かりやすく説明する。 ・調べたことを相手に効果的に説明する。 ・話し手の意図や立場等を考えながら聞き取る。 ・全体と部分、事実と意見を関係づけながら、話したり聞いたりする。	相手の意見を正しく聞き、自分の考えを、論理の展開や説得力ある表現の仕方などに注意し、効果的に主張する。	相手の意見を正しく聞き、自分の考えを、論理の展開や説得力ある表現の仕方などに注意し、効果的に主張する。	相手の意見を正しく聞き、自分の考えを、論理の展開や説得力ある表現の仕方などに注意し、効果的に主張する。	相手の意見を正しく聞き、自分の考えを、論理の展開や説得力ある表現の仕方などに注意し、効果的に主張する。					
書くこと	身の回りのことや調べたことを基にして、事実や事柄、自分の考えや気持ちなどを的確に書く。 ・書いた文章を互いに読み合い、自分の意見を交流することの大切さを体験する。	自分の立場、伝えたい事実、事柄を明確にし、自分の考えをまとめ、相手に効果的に伝わるよう文章構成に注意して書く。 ・社会的な事象に関心をもち、課題を選定し、論証に必要な材料を収集して、自分の意見や考えを論理的に書く。 ・書いた文章を交流し、他者の文章を参考にし、自分の文章を推敲する。	自分の立場、伝えたい事実、事柄を明確にし、自分の考えをまとめ、相手に効果的に伝わるよう文章構成に注意して書く。 ・社会的な事象に関心をもち、課題を選定し、論証に必要な材料を収集して、自分の意見や考えを論理的に書く。 ・書いた文章を交流し、他者の文章を参考にし、自分の文章を推敲する。	自分の立場、伝えたい事実、事柄を明確にし、自分の考えをまとめ、相手に効果的に伝わるよう文章構成に注意して書く。 ・社会的な事象に関心をもち、課題を選定し、論証に必要な材料を収集して、自分の意見や考えを論理的に書く。 ・書いた文章を交流し、他者の文章を参考にし、自分の文章を推敲する。	自分の立場、伝えたい事実、事柄を明確にし、自分の考えをまとめ、相手に効果的に伝わるよう文章構成に注意して書く。 ・社会的な事象に関心をもち、課題を選定し、論証に必要な材料を収集して、自分の意見や考えを論理的に書く。 ・書いた文章を交流し、他者の文章を参考にし、自分の文章を推敲する。	自分の立場、伝えたい事実、事柄を明確にし、自分の考えをまとめ、相手に効果的に伝わるよう文章構成に注意して書く。 ・社会的な事象に関心をもち、課題を選定し、論証に必要な材料を収集して、自分の意見や考えを論理的に書く。 ・書いた文章を交流し、他者の文章を参考にし、自分の文章を推敲する。				
読むこと	文章の構成や筋道をとらえ、主題や要旨を把握する。 ・場面や人物描写に即して読み味わい、登場人物の心情をとらえる。 ・ものの見方、考え方を理解し、自分のものの見方や考え方を広げる。 ・様々な文章から必要な情報を正確に読み取り、効果的に活用する能力を養う。	描かれた情景、心情やものの見方、考えなどを表現に即して読み取る。 ・事例や考察の関係、論証の過程などを自ら取り取る。 ・人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つ。 ・古典を読むことで自らの文化や伝統についての関心を持つ。 ・各時代の生き方や夢、希望、ものの見方、感じ方を知り、その変遷と普遍性を理解する。	描かれた情景、心情やものの見方、考えなどを表現に即して読み取る。 ・事例や考察の関係、論証の過程などを自ら取り取る。 ・人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つ。 ・古典を読むことで自らの文化や伝統についての関心を持つ。 ・各時代の生き方や夢、希望、ものの見方、感じ方を知り、その変遷と普遍性を理解する。	描かれた情景、心情やものの見方、考えなどを表現に即して読み取る。 ・事例や考察の関係、論証の過程などを自ら取り取る。 ・人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つ。 ・古典を読むことで自らの文化や伝統についての関心を持つ。 ・各時代の生き方や夢、希望、ものの見方、感じ方を知り、その変遷と普遍性を理解する。	描かれた情景、心情やものの見方、考えなどを表現に即して読み取る。 ・事例や考察の関係、論証の過程などを自ら取り取る。 ・人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つ。 ・古典を読むことで自らの文化や伝統についての関心を持つ。 ・各時代の生き方や夢、希望、ものの見方、感じ方を知り、その変遷と普遍性を理解する。	描かれた情景、心情やものの見方、考えなどを表現に即して読み取る。 ・事例や考察の関係、論証の過程などを自ら取り取る。 ・人間、社会、自然などについて考え、自分の意見を持つ。 ・古典を読むことで自らの文化や伝統についての関心を持つ。 ・各時代の生き方や夢、希望、ものの見方、感じ方を知り、その変遷と普遍性を理解する。				
伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項	日常の言語活動を振り返り言葉のまじりに気付かせ、口語文法を習得する。 ・身近な言葉や方言に関心をもち、口語文法を習得する。 ・抽象的な概念を漢字に注釈する。 ・学年別漢字配当表の漢字を習得する。 ・文語のまじりや訓読の仕方を知り、古典特有のリズムを味わう。 ・音声の仕組みについて、体験を通して理解を深める。 ・毛筆によって、字形や書体を理解し、文字文化に関心をもち、	日本語を対象化し、見つめることで言語生活の向上をはかる。 ・音声の動きや仕組みを科学的に理解し、話す速度や音量、言葉の調子、間のとり方を基礎的に身につける。 ・基本的な文法事項（文語文法）を習得する。 ・常用漢字に習熟する。	日本語を対象化し、見つめることで言語生活の向上をはかる。 ・音声の動きや仕組みを科学的に理解し、話す速度や音量、言葉の調子、間のとり方を基礎的に身につける。 ・基本的な文法事項（文語文法）を習得する。 ・常用漢字に習熟する。	日本語を対象化し、見つめることで言語生活の向上をはかる。 ・音声の動きや仕組みを科学的に理解し、話す速度や音量、言葉の調子、間のとり方を基礎的に身につける。 ・基本的な文法事項（文語文法）を習得する。 ・常用漢字に習熟する。	日本語を対象化し、見つめることで言語生活の向上をはかる。 ・音声の動きや仕組みを科学的に理解し、話す速度や音量、言葉の調子、間のとり方を基礎的に身につける。 ・基本的な文法事項（文語文法）を習得する。 ・常用漢字に習熟する。	日本語を対象化し、見つめることで言語生活の向上をはかる。 ・音声の動きや仕組みを科学的に理解し、話す速度や音量、言葉の調子、間のとり方を基礎的に身につける。 ・基本的な文法事項（文語文法）を習得する。 ・常用漢字に習熟する。				
指導内容	1年 ・「説明しよう」 ・「自分新聞を作ろう」 ・「読書ボードで紹介しよう」 ・「アイスキャンディリー売り」 ・「空中ブランコ乗りのキキ」 ・「トロッコ」 ・「注文の多い料理店」 ・「口語文法」 ・「五十音図」 ・「漢字のひろば」 ・「意見文を書く」 ・「インターネットと新聞」 ・「竹取物語」 ・「百人一首」 ・「珈琲菓子」 ・「あいうえお」 ・「方言の口まねをしよう」	2年 ・「未知へ」 ・「忘れメロス」 ・「ジンズ」 ・「アイスキャンディリー売り」 ・「草原の国から」 ・「OM批評を書く」 ・「インダビエーション」 ・「動詞・形容詞・形容動詞」 ・「平家物語」 ・「源氏物語」 ・「漢字のひろば」 ・「蓮の世」 ・「インターネットと新聞」 ・「早口言葉に挑戦」 ・「方言と共通語」 ・「○○方言書をつくらう」	3年 ・「虹の足」 ・「ハナレディスカッション」 ・「形」 ・「俳句と短歌」 ・「草紙を讀む」 ・「平和を築く」 ・「主張文を書こう1」 ・「初恋」 ・「秋意」 ・「奥の細道」 ・「伊勢物語」 ・「軍械日記」 ・「櫻口一葉日記」 ・「炊草子」 ・「徒然草」 ・「新聞記事を批評する」 ・「実用文を書く」 ・「ボクサーセッション」 ・「文末詞を調べる」 ・「文語文法1」	4年 ・「羅生門」 ・「指」 ・「インターネットは何を考えたのか」 ・「演じられた風景」 ・「失われた時間」 ・「軍械百景」 ・「興文化としての子ども」 ・「待ち伏せ」 ・「椿」 ・「奥の細道」 ・「伊勢物語」 ・「軍械日記」 ・「雨月物語」 ・「三本和歌集」 ・「詩の読解」 ・「炊草子」 ・「十八史略」 ・「戦国策」 ・「列子」 ・「論語」 ・「ディベート」 ・「主張文を書こう2」 ・「音声言語の特質」 ・「文語文法2」 ・「アンソロジー」	5年 ・「ころ」 ・「城の崎にて」 ・「ナイフ」 ・「精神としての身体」 ・「科学と世襲制」 ・「であることとすること」 ・「大鏡」 ・「家花物語」 ・「清瑠璃」 ・「玉掛間」 ・「明日記」 ・「浮城物語」 ・「徒然草」 ・「史記」 ・「孟子」 ・「荀子」	6年 ・「日本の庭」 ・「赤い顔」 ・「現代日本の開化」 ・「舞姫」 ・「ファンタジーワールドの誕生」 ・「市民社会化する家族」 ・「濤神」 ・「日本文化私観」 ・「武蔵野」 ・「源氏物語」 ・「大鏡」 ・「評議」 ・「孝子」 ・「狂言」 ・「孟子」 ・「荀子」 ・「實治通鑑」				

社会科

		1年	2年	3年	4年	5年	6年
科目名 (単位数)	地理的分野(3)	地理的分野(3)	歴史的分野(3)	現代史Ⅰ(2) 現代社会Ⅰ(2)	現代史Ⅱ(2) 現代社会Ⅱ(2)	日本史B(3) 世界史B(3) 地理B(3) 倫理・政経(3)	日本史B(3) 世界史B(3) 地理B(3) 倫理・政経(3) 日本史特講(2) 世界史特講(2) 地理特講(2)
目標	日本と世界の地理的事象や歴史的事象に関して、3年以降の学習の土台となる基礎的・基本的な空間認識と歴史認識を身につけさせる。その際、日本と世界、また地理的事象と歴史的事象の相互を関連させることができるような思考方法や資料活用能力を育成するとともに、自分の意見を表現する力を養う。	日本と世界の地理的事象や歴史的事象に関して、3年以降の学習の土台となる基礎的・基本的な空間認識と歴史認識を身につけさせる。その際、日本と世界、また地理的事象と歴史的事象の相互を関連させることができるような思考方法や資料活用能力を育成するとともに、自分の意見を表現する力を養う。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。
育てたい力	社会的事象への関心・意欲・態度 社会的な思考・判断・表現 資料活用の技能 社会的事象についての知識・理解	地理的事象・歴史的事象に対して、自分なりに興味を持って「知る」ことを重視する。 まどめ・発表・意見表明・体験・交流などの活動を行う。その際、1, 2年生の発達課題を踏まえて、共感的な思考を育む。過去および現代の社会に対する分析的な思考へと踏み込ませる。 「視点を広げること」を重視し、地図、統計、グラフ、歴史的史料など地域に関する様々な資料を収集し、それを踏みとる力を育てる。 日本および世界の諸地域の地域構成、地域の特色、地域の課題、歴史的事象やその相互の関連などについての「基本的知識」の獲得を重視する。	地理的事象・歴史的事象に対して、自分なりに興味を持って「知る」ことを重視する。 まどめ・発表・意見表明・体験・交流などの活動を行う。その際、1, 2年生の発達課題を踏まえて、共感的な思考を育む。過去および現代の社会に対する分析的な思考へと踏み込ませる。 「視点を広げること」を重視し、地図、統計、グラフ、歴史的史料など地域に関する様々な資料を収集し、それを踏みとる力を育てる。 日本および世界の諸地域の地域構成、地域の特色、地域の課題、歴史的事象やその相互の関連などについての「基本的知識」の獲得を重視する。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。	「現代史」及び「現代社会」における諸事象を対象とする学習を並行して行う。「現代史」においては、現代の世界が形成されてきた過程を、日本史や世界史の枠を超えてとらえることと、現代世界の歴史的背景を学ぶ。「現代社会」においては、社会的存在や実存的生として「個」の問題から、社会構造の変化に起因する社会問題へと学習を進め、社会形成の担い手となるためのスキルを獲得することを目標とする。
指導内容	1年 1. 地形図の読図 2. 地球と人間 3. 世界と日本の地形 4. 世界と日本の気候 5. 世界地誌 6. 日本地誌 7. 世界から見た日本 8. 人類的課題と私たち	2年 1. 人類の誕生 2. 文明の誕生 3. 古代国家の成立 ～東アジアと日本～ 4. 世界の文化圏 ～成立と交流～ 5. 古代から中世へ ～東アジアと日本～ 6. 世界の一体化のはじまり 7. 近世社会の成立と発展～東アジアと日本～ ※日本史は社会史的「通史」を特徴とし、世界史は文化圏的「断片史」を特徴とする。	3年 【現代史Ⅰ】 世界史における日本史(同時代的な世界近現代史) 1. 前史-江戸時代の社会 2. 環大西洋革命 3. 19世紀半ばの世界情勢 4. 日本と東アジアの「近代化」 5. 第一次世界大戦とロシア革命 【現代社会Ⅰ】 現代社会の諸問題(憲法・政治・経済の基礎知識)を主に扱う 1. 社会のなりたち方から観る 2. 日本国憲法を日々の生活から観る 3. 基本的人権 4. 戦争と平和 5. 三権分立 6. 地方自治 7. 年金・司法制度改革 8. 税金の使われ方を考える 9. 消費者として 10. 「善き生」について	4年 【現代史Ⅱ】 世界史における日本史(同時代的な世界近現代史) 1. 戦間期の世界 2. 15年戦争と第二次大戦 3. 冷戦期の世界 4. テーマ史 5. 人種、民族、宗教、国家 【現代社会Ⅱ】 現代社会の諸問題(国際政治・経済の基礎知識)を主に扱う 1. 貨幣の役割とは 2. 経済活動を読み解く 3. 金融政策を読み解く 4. 情報化社会 5. 少子高齢化社会 6. グローバリゼーション 7. 世界的規模の課題 8. 南北問題 9. 地域紛争 10. 国際連合の役割 11. 社会正義の実現のために 12. 「道徳的に考える」とは	5年 ・日本史は単元的通史(主題学習を盛り込む) ・世界史は構造的通史(主題学習を盛り込む) ・地理は系統地理(主題学習を盛り込む)・地誌 ・政治経済・倫理は、国際関係論(ゼミ形式)・哲学史及び人間関係論(ゼミ形式)	6年 ・日本史は単元的通史(主題学習を盛り込む) ・世界史は構造的通史(主題学習を盛り込む) ・地理は系統地理(主題学習を盛り込む)・地誌 ・政治経済・倫理は、国際関係論(ゼミ形式)・哲学史及び人間関係論(ゼミ形式) ・特講については、「テーマ学習」等、通常授業では扱わない諸問題を中心とする。	

学年	数学科		5・6年				
	1・2年	3・4年					
目標	<ul style="list-style-type: none"> ○正・負の数や文字、方程式、不等式を用いて、いろいろな事象を数学的に表現することができる。 ○基本図形に関する知識・理解をもとに、論理的に他人を納得させる表現力としての証明の方法を習得する。 ○ともなう変わる2つの数量間の関係を表や式で調べ、関数の意味を理解する。 ○以上を基盤にもつ特性を、裏やグラフを用いて数学的に説明することができる。 ○以上のことを通じて、中学生・高学年へつながらせる基本的学力を習得する。 	<ul style="list-style-type: none"> ○さまざまな関数の特徴や違いを理解し、関数と世界を見る力を身につける。 ○四面体から三対比、断面積へと学習分野を広げること、幅広い幾何的な学力を身につける。 ○論理を構成する力を身につけ、数学的な様々な事象を証明することができる。 ○臨床調査の手法を学習し、その分布から母集団の特性を推定することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○複素数平面、極限、微分法及び積分法についての理解を深め、事象を数学的に考察し表現する能力を伸ばす。 ○確率分布と統計的な推測について理解し、それらを活用する力を身につける。 ○個性・能力・進路に応じた数学を選択し、各人の数学的な力をさらに伸ばす。 ○現代の市民としてふさわしい、科学的思考ができる人間を育成する。 				
	関心・意欲・態度	<ul style="list-style-type: none"> ○正・負の数や文字、方程式、不等式を用いて、いろいろな事象を簡潔に表現しようとする。 ○意欲的に操作活動に取り組み、図形の中に美しい性質や規則性を見いだそうとする。 ○数学の歴史を通して、記述代数の巧みさと記号代数の簡潔さ・素晴らしさを感じる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○授業の問題に、積極的に関心の考えを用いようとする。 ○数学の歴史を通して、文化としての数学を感じる。 ○具体的な事象から、場合の数や確率に興味を持ち、積極的に問題を解決しようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○自分の進路に応じて数学を選択し、意欲的に学習しようとする。 ○興味のあるテーマを選択し、積極的に探究しようとする。 			
育てたい力	数学的な考え方	<ul style="list-style-type: none"> ○円についての性質や三平方の定理について、考察することができる。 ○実用問題をモデル化して、数学の世界に持ち込み、事象を数式的に考察することができる。 ○三平方の定理や相似を用いて、幾何を幅広く考えようとする。 	<ul style="list-style-type: none"> ○円についての性質や三平方の定理について、考察することができる。 ○関数のグラフをかきかき、方程式や不等式を視覚的に表現し、そこから様々な現象を得ることができる。 ○関数の最大値・最小値を求めようとする。 ○場合の数や確率を無理なく求めることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○微積分や確率論を用いて、現実の事象を簡潔に表すことができ、現実問題が解決できることを理解する。 ○微積分の考え方を「拡大」して、軸から分けて「足しあわせ」を理解する。 ○確率変数とその分布、統計的な推測について理解し、それらを不確定な事象の考察に活用できる。 			
	表現・処理	<ul style="list-style-type: none"> ○正・負の数や文字式、方程式、不等式を用いて、いろいろな事象を簡潔、明確に表現できる。 ○正・負の数や文字式の正確かつ能率的な計算を行うことができる。 ○方程式、不等式、不等式の性質を利用して解くことができる。 ○自分が理解したことを、自分なりの言葉で説明することができる。 ○自分が他人に正確に伝えることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○座標や約数など整数に関する性質を、数式を用いて表すことができる。 ○関数のグラフをかきかき、方程式や不等式を視覚的に表現し、そこから様々な現象を得ることができる。 ○関数の最大値・最小値を求めようとする。 ○場合の数や確率を無理なく求めることができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○ベクトルを用いて、平面図形の性質を考察することができる。 ○関数の意味をふまえるながら、それぞれの計算を処理することができる。 ○関数の最大値・最小値、極大値・極小値を求めようとする。 ○ベクトルの基本的な概念について理解する。 ○微積分の意味やその方法を、これまでのかけ算やわり算と関連づけ理解できる。 ○確率論の必要性や実在性、歴史や現象への応用面から理解できる。 			
知識・理解	<ul style="list-style-type: none"> ○正・負の数、文字の計算の意味やその方法を、これまでの数の四則計算と関連づけて理解できる。 ○正・負の数や文字の必要性を、数学史を通して理解できる。 ○等式、不等式の性質を理解できる。 ○操作活動を通して、平面図形、空間図形の基本的性質を理解することができる。 ○「軸」としての関数、「変数」としての文字を理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○平面図形や空間図形の基本的性質を理解する。 ○さまざまな関数の特徴や変遷を知る。 ○乗除や操作活動を通して、関数の概念を理解する。 ○三平方の定理や三対比など、図形のさまざまな性質を数式を用いて表せることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○関数の意味やその方法を、これまでのかけ算やわり算と関連づけ理解できる。 ○確率論の必要性や実在性、歴史や現象への応用面から理解できる。 				
	<ul style="list-style-type: none"> ○正・負の数、文字の計算の意味やその方法を、これまでの数の四則計算と関連づけて理解できる。 ○正・負の数や文字の必要性を、数学史を通して理解できる。 ○等式、不等式の性質を理解できる。 ○操作活動を通して、平面図形、空間図形の基本的性質を理解することができる。 ○「軸」としての関数、「変数」としての文字を理解できる。 	<ul style="list-style-type: none"> ○平面図形や空間図形の基本的性質を理解する。 ○さまざまな関数の特徴や変遷を知る。 ○乗除や操作活動を通して、関数の概念を理解する。 ○三平方の定理や三対比など、図形のさまざまな性質を数式を用いて表せることを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ○関数の意味やその方法を、これまでのかけ算やわり算と関連づけ理解できる。 ○確率論の必要性や実在性、歴史や現象への応用面から理解できる。 				
1年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※
2年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※
3年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※
4年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※
5年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※
6年	<ul style="list-style-type: none"> 1. 正の数と負の数 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 一元一次方程式 4. 比例・反比例 5. 多面体を中心 6. 平面図形 7. 空間図形 8. 図形の合同 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 比例・反比例(補き) 2. 文字を用いた式の四則計算 3. 連立二元一次方程式 4. 不等式 5. 一次関数 6. 確率 7. 数と式 8. 平行四辺形 9. 図形の相似 10. 平行線の性質 11. 三角形の五心 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 数と式 2. 平方根 3. 二次方程式 4. 関数$y=ax^2$ 5. 二次関数 1. 円の性質 2. 三平方の定理 3. 整数の性質 4. 標本調査 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 場合の数と確率 2. 図形と計量 3. 複素数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 三角関数 2. 数列 3. 微分・積分の考え 4. いろいろな関数 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 極限 2. 微分法 3. 積分法 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 微分方程式(発展) 2. 理系記述演習(II)
	<ul style="list-style-type: none"> 1. 資料の散らばりと代表値 2. バンコンで集・グラフを作る 	<ul style="list-style-type: none"> 1. いろいろな式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 図形と方程式 2. ベクトル 3. 確率分布と統計的な推測 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II特講(2) ※ 	<ul style="list-style-type: none"> 1. 解析II(5) ※

理科

科目名 (単位数)	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
理科基礎Ⅰ(4)	理科基礎Ⅰ(4)	理科基礎Ⅱ(4)	自然探究Ⅰ(3)	自然探究Ⅱ(4)	化学基礎(2)、物理(2)、生物(2)	生物演習(2)、化学演習(2)、物理演習(2)、化学演習(2)	
目標	身の回りの自然の事象・現象にできるだけ触れさせ、科学的な概念の形成の基礎を作る。 基本的な実験操作や観察方法を習得させる。	身の回りの自然の事象・現象にできるだけ触れさせ、科学的な概念の形成の基礎を作る。 基本的な実験操作や観察方法を習得させる。	生活体験などによる深い認識から、継続的な知識の抽象化や一般化ができるようにする。 自然現象一つ一つに対して、最低限の理論的基盤を身につけさせる。 仮説を肯定し、実験観察等により検証する方法を身につけさせる。	幅広い知識を系統的、総合的に理解できるようにする。検証できるものを養成する。 身の回りの自然現象に関心をもち、それを探究し、一般化しようとする態度。	化学基礎(2)、物理(2)、生物(2)	生物演習(2)、化学演習(2)、物理演習(2)	
関心 意欲	身の回りの自然現象に関心をもち、それを探究しようとする態度。	身の回りの自然現象に関心をもち、それを探究しようとする態度。	実験観察に意欲的に取り組む態度。 習得した知識を日常のヒラメキに反映させる態度。				
基礎 能力	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	基礎的観察・技能の習得 ・実験の仕方 ・スケッチの仕方 ・スキャラの作成 ・スプレッドシートの作成	
科学 的 素 養	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	身の回りの自然現象に対する思考力の育成 ・原因と結果をつなぐ論理的思考 ・比較と分類	
理 科 第 1 分 野	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
理 科 第 2 分 野	1. 生物と細胞的構造 2. 植物の体のつくりと働き 3. 動物の体のつくりと働き 4. 植物と環境 5. 火山と地震 6. 地層の形成 7. 活動する地球	1. 生物の生殖 2. 性差と遺伝 3. 動物の体のつくりと働き 4. 動物の体のつくりと働き 5. 気象観測 6. 天気の変化 7. 日本の気象	1. 地殻の動きと天体の動き 2. 性差と遺伝	1. 遺伝子とその働き 2. 染色体の働き 3. 生体内調節機構のしくみ 4. 体内調節機構のしくみ 5. ホルモンの働きと分布	1. 運動する地球 2. 移り変わる地球 3. 大気と海洋	1. 平面的な運動と剛体のつり合い 2. 運動量とエネルギー 3. 円運動と単振動 4. 万有引力 5. 万有引力の運動 6. 波の伝わり方 7. 音と光	1. 電気と電流 2. 電流と磁場 3. 電子と光 4. 原子と原子核
物 理 基 礎	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
化 学 基 礎	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
生 物 基 礎	1. 生物と細胞的構造 2. 植物の体のつくりと働き 3. 動物の体のつくりと働き 4. 植物と環境 5. 火山と地震 6. 地層の形成 7. 活動する地球	1. 生物の生殖 2. 性差と遺伝 3. 動物の体のつくりと働き 4. 動物の体のつくりと働き 5. 気象観測 6. 天気の変化 7. 日本の気象	1. 地殻の動きと天体の動き 2. 性差と遺伝	1. 遺伝子とその働き 2. 染色体の働き 3. 生体内調節機構のしくみ 4. 体内調節機構のしくみ 5. ホルモンの働きと分布	1. 運動する地球 2. 移り変わる地球 3. 大気と海洋	1. 平面的な運動と剛体のつり合い 2. 運動量とエネルギー 3. 円運動と単振動 4. 万有引力 5. 万有引力の運動 6. 波の伝わり方 7. 音と光	1. 電気と電流 2. 電流と磁場 3. 電子と光 4. 原子と原子核
地 学 基 礎	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
物 理	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
化 学	1. 身の回りの物質 2. 気体変化 3. 液体の凍結と性質 4. 光と音 5. 熱 6. 力と圧力	1. 電流 2. 電流と磁場 3. 化学変化の速度 4. 物質の組成 5. 化学変化と物質の質量	1. 水溶液とイオン 2. 酸・アルカリとイオン	1. 運動と力 2. 力学的エネルギー 3. エネルギーとその利用 4. 物理が拓く世界 5. 波	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	1. 化学結合 2. 酸と塩基 3. 酸化還元反応	
生 物	1. 生物と細胞的構造 2. 植物の体のつくりと働き 3. 動物の体のつくりと働き 4. 植物と環境 5. 火山と地震 6. 地層の形成 7. 活動する地球	1. 生物の生殖 2. 性差と遺伝 3. 動物の体のつくりと働き 4. 動物の体のつくりと働き 5. 気象観測 6. 天気の変化 7. 日本の気象	1. 地殻の動きと天体の動き 2. 性差と遺伝	1. 遺伝子とその働き 2. 染色体の働き 3. 生体内調節機構のしくみ 4. 体内調節機構のしくみ 5. ホルモンの働きと分布	1. 運動する地球 2. 移り変わる地球 3. 大気と海洋	1. 平面的な運動と剛体のつり合い 2. 運動量とエネルギー 3. 円運動と単振動 4. 万有引力 5. 万有引力の運動 6. 波の伝わり方 7. 音と光	1. 電気と電流 2. 電流と磁場 3. 電子と光 4. 原子と原子核
環 境 調 査 研 究	身の回りの自然現象に関心をもち、それを探究しようとする態度。	身の回りの自然現象に関心をもち、それを探究しようとする態度。	実験観察に意欲的に取り組む態度。 習得した知識を日常のヒラメキに反映させる態度。				
指 導 内 容 (各 科 目 内 容 と の 対 照)							

学年	1・2年	3・4年	5・6年				
音楽	<p>目標</p> <p>1・2年 基礎的な表現の技能として、多様な音楽を幅広く主体的に鑑賞する能力を養育し、音楽に親しむ態度を身に付ける。</p> <p>3・4年 個性豊かな表現と鑑賞の能力を伸ばし、感性を磨き、生活にわたって音楽に親しみ、音楽文化を尊重する態度を身に付ける。</p> <p>5・6年 個人の進捗に沿った課題演習により、専門的技能を高める。</p>	<p>1年 数学科(情報と科学)1単元 教科書やワークの作成、情報の収集や検索など、コンピュータやインターネットを効果的に活用するための科学的な考え方や方法を習得する。情報の伝達・発信に関わるリテラシーを育成する。</p> <p>2年 国語科(情報と表現)1単元 教科書やワークの作成、情報の収集や検索など、コンピュータやインターネットを効果的に活用するための科学的な考え方や方法を習得する。情報の伝達・発信に関わるリテラシーを育成する。</p> <p>3年 情報の科学(1単位) 情報社会を支える情報技術の役割や影響を理解し、情報と情報技術を問題の発見と解決に効果的に活用するための科学的な考え方や方法を身に付ける。発展に主体的に寄与する能力と態度を身に付ける。</p> <p>4年 情報の科学(1単位) 情報社会を支える情報技術の役割や影響を理解し、情報と情報技術を問題の発見と解決に効果的に活用するための科学的な考え方や方法を身に付ける。発展に主体的に寄与する能力と態度を身に付ける。</p>					
育てたい力	<p>創造的な思考 楽曲の分析を通して聴衆のよさや美しさを味わい、その思いや意図、楽曲、制作を通して音楽表現するための表現意図を伝えることができる。</p> <p>創造的な技能 自らのもつ表現意図を歌謡、器楽、制作を通じて表現することができる。</p> <p>鑑賞 多様な音楽を鑑賞し、感じ取った楽曲のよさや美しさを人に伝えることができる。</p>	<p>1年 資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することが出来る。</p> <p>2年 メディアが伝える情報の分析、CM批評案、相対度数、代表値、ヒストグラム、データの扱い方、コピペ、マウス、キーボードの使い分け、インターネットの使い方、検索の検索、ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用、プレゼンテーションの技術、アニメーションの技術、NLE(Newspeak in Education)活動(単語の身)と他の学習活動と組み合わせて授業実施する。</p> <p>3年 1.問題解決とコンピュータの活用、統計ソフトの活用(データベースを含む)、問題解決の活用、レポート作成、2.コンピュータと情報通信ネットワーク、アナログとデジタル、2進数、情報量、ハードウェア、ソフトウェア、ネットワークのしくみ</p> <p>4年 1.情報社会の発展と情報技術、知的財産権、光と影、文字コード、暗号演算、2.問題解決とコンピュータの活用、レポート作成、3.モジュール化とコミュニケーション</p>					
美術	<p>目標</p> <p>1・2年 美術の基本的な技術を修得し、美術に親しむ態度を身に付ける。</p> <p>3・4年 作品制作のための創造的な技能の習得を目指す。個々の思いや表現の工夫を凝らすこと。</p> <p>5・6年 個人の進捗に沿った課題の演習</p>	<p>1年 資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することが出来る。</p> <p>2年 メディアが伝える情報の分析、CM批評案、相対度数、代表値、ヒストグラム、データの扱い方、コピペ、マウス、キーボードの使い分け、インターネットの使い方、検索の検索、ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用、プレゼンテーションの技術、アニメーションの技術、NLE(Newspeak in Education)活動(単語の身)と他の学習活動と組み合わせて授業実施する。</p> <p>3年 1.問題解決とコンピュータの活用、統計ソフトの活用(データベースを含む)、問題解決の活用、レポート作成、2.コンピュータと情報通信ネットワーク、アナログとデジタル、2進数、情報量、ハードウェア、ソフトウェア、ネットワークのしくみ</p> <p>4年 1.情報社会の発展と情報技術、知的財産権、光と影、文字コード、暗号演算、2.問題解決とコンピュータの活用、レポート作成、3.モジュール化とコミュニケーション</p>					
育てたい力	<p>創造的な思考 さまざまな素材を通して感覚的体験や、さまざまな技法・文化を通しての歴史的体験をふまえた鑑賞・表現力・構図力</p> <p>創造的な技能 作品のコンセプトを考案し、表現として完成させる技能</p> <p>鑑賞 作品制作に必要な技法の習得</p>	<p>1年 資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することが出来る。</p> <p>2年 メディアが伝える情報の分析、CM批評案、相対度数、代表値、ヒストグラム、データの扱い方、コピペ、マウス、キーボードの使い分け、インターネットの使い方、検索の検索、ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用、プレゼンテーションの技術、アニメーションの技術、NLE(Newspeak in Education)活動(単語の身)と他の学習活動と組み合わせて授業実施する。</p> <p>3年 1.問題解決とコンピュータの活用、統計ソフトの活用(データベースを含む)、問題解決の活用、レポート作成、2.コンピュータと情報通信ネットワーク、アナログとデジタル、2進数、情報量、ハードウェア、ソフトウェア、ネットワークのしくみ</p> <p>4年 1.情報社会の発展と情報技術、知的財産権、光と影、文字コード、暗号演算、2.問題解決とコンピュータの活用、レポート作成、3.モジュール化とコミュニケーション</p>					
書道	<p>目標</p> <p>1・2年 書の内容や書風を幅広く主体的に鑑賞する能力を養育し、書道に親しむ態度を身に付ける。</p> <p>3・4年 個性豊かな表現と鑑賞の能力を伸ばし、感性を磨き、生活にわたって書道に親しみ、書道文化を尊重する態度を身に付ける。</p> <p>5・6年 個人の進捗に沿った課題の演習により、専門的技能を高める。</p>	<p>1年 資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することが出来る。</p> <p>2年 メディアが伝える情報の分析、CM批評案、相対度数、代表値、ヒストグラム、データの扱い方、コピペ、マウス、キーボードの使い分け、インターネットの使い方、検索の検索、ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用、プレゼンテーションの技術、アニメーションの技術、NLE(Newspeak in Education)活動(単語の身)と他の学習活動と組み合わせて授業実施する。</p> <p>3年 1.問題解決とコンピュータの活用、統計ソフトの活用(データベースを含む)、問題解決の活用、レポート作成、2.コンピュータと情報通信ネットワーク、アナログとデジタル、2進数、情報量、ハードウェア、ソフトウェア、ネットワークのしくみ</p> <p>4年 1.情報社会の発展と情報技術、知的財産権、光と影、文字コード、暗号演算、2.問題解決とコンピュータの活用、レポート作成、3.モジュール化とコミュニケーション</p>					
育てたい力	<p>創造的な思考 書の内容や書風を幅広く主体的に鑑賞する能力を養育し、書道に親しむ態度を身に付ける。</p> <p>創造的な技能 個性豊かな表現と鑑賞の能力を伸ばし、感性を磨き、生活にわたって書道に親しみ、書道文化を尊重する態度を身に付ける。</p> <p>鑑賞 個人の進捗に沿った課題の演習により、専門的技能を高める。</p>	<p>1年 資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することが出来る。</p> <p>2年 メディアが伝える情報の分析、CM批評案、相対度数、代表値、ヒストグラム、データの扱い方、コピペ、マウス、キーボードの使い分け、インターネットの使い方、検索の検索、ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用、プレゼンテーションの技術、アニメーションの技術、NLE(Newspeak in Education)活動(単語の身)と他の学習活動と組み合わせて授業実施する。</p> <p>3年 1.問題解決とコンピュータの活用、統計ソフトの活用(データベースを含む)、問題解決の活用、レポート作成、2.コンピュータと情報通信ネットワーク、アナログとデジタル、2進数、情報量、ハードウェア、ソフトウェア、ネットワークのしくみ</p> <p>4年 1.情報社会の発展と情報技術、知的財産権、光と影、文字コード、暗号演算、2.問題解決とコンピュータの活用、レポート作成、3.モジュール化とコミュニケーション</p>					
分野	1年	2年	3年	4年	5年	6年	
音楽	<p>科目(必修)</p> <p>2総合音楽 必修鑑賞教材</p>	<p>科目(必修)</p> <p>2総合音楽 必修鑑賞教材</p>	<p>科目(選択)</p> <p>3部(4部)合唱 選択鑑賞教材</p>	<p>科目(選択)</p> <p>3部(4部)合唱 選択鑑賞教材</p>	<p>科目(選択)</p> <p>3部(4部)合唱 選択鑑賞教材</p>	<p>科目(選択)</p> <p>3部(4部)合唱 選択鑑賞教材</p>	<p>科目(選択)</p> <p>3部(4部)合唱 選択鑑賞教材</p>
美術	<p>身延のものを通して 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>技法・文化を通して 人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>	<p>人物描写 色彩表現 平面構成 平面表現</p>
工芸	<p>1年</p>	2年	3年	4年	5年	6年	
書道	<p>1年</p>	2年	3年	4年	5年	6年	

		保健体育科						
		1年	2年	3年	4年	5年	6年	
		体育(3)	体育(2)・保健(1)	体育(3)・保健(1)	体育(2)・保健(1)	体育(3)	体育(3)	
科目名 (単位数)	目標	<ul style="list-style-type: none"> 基礎的な運動能力と体力の定着を図る 運動の楽しさや喜びを味わう 集団の中でコミュニケーションをとり、自己の役割を理解して行動する 健康やかに生きる力の育成を図る 自分自身の中から心の変化について学び、健康な生活を送るための基礎的な思考をはぐくむ 	<ul style="list-style-type: none"> 基礎的な運動能力と体力の定着を図る 運動の楽しさや喜びを味わう 集団の中でコミュニケーションをとり、自己の役割を理解して行動する 健康やかに生きる力の育成を図る 自分自身の中から心の変化について学び、健康な生活を送るための基礎的な思考をはぐくむ 	<ul style="list-style-type: none"> スポーツを通して運動技術や競技力の向上を図る 学習を通して自己のからだへの気づきと健康の維持増進に努める 男女の性差による運動能力や体力の違いを理解し、適切な行動が取れるようにする 現代社会におけるさまざまな健康問題を理解するための基礎となる知識を習得する 生涯を通じて開ける健康についての知識を習得し、豊かな人生を生きるための基礎的な思考を育成する 	<ul style="list-style-type: none"> スポーツを通して運動技術や競技力の向上を図る 学習を通して自己のからだへの気づきと健康の維持増進に努める 男女の性差による運動能力や体力の違いを理解し、適切な行動が取れるようにする 現代社会におけるさまざまな健康問題を理解するための基礎となる知識を習得する 生涯を通じて開ける健康についての知識を習得し、豊かな人生を生きるための基礎的な思考を育成する 	<ul style="list-style-type: none"> スポーツを通して運動技術や競技力の向上を図る 学習を通して自己のからだへの気づきと健康の維持増進に努める 男女の性差による運動能力や体力の違いを理解し、適切な行動が取れるようにする 現代社会におけるさまざまな健康問題を理解するための基礎となる知識を習得する 生涯を通じて開ける健康についての知識を習得し、豊かな人生を生きるための基礎的な思考を育成する 	<ul style="list-style-type: none"> スポーツを通して運動技術や競技力の向上を図る 学習を通して自己のからだへの気づきと健康の維持増進に努める 男女の性差による運動能力や体力の違いを理解し、適切な行動が取れるようにする 現代社会におけるさまざまな健康問題を理解するための基礎となる知識を習得する 生涯を通じて開ける健康についての知識を習得し、豊かな人生を生きるための基礎的な思考を育成する 	
		<ul style="list-style-type: none"> 自ら進んで運動に親しむことができる能力や態度 自己の心身の発育発達に関心をもち、健康な生活を営むための意欲と態度 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら進んで運動に親しむことができる能力や態度 自己の心身の発育発達に関心をもち、健康な生活を営むための意欲と態度 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な運動に関心をもち、自らの課題に対して積極的に取り組む態度 仲間とともに協力して運動に親しむ態度 仲間と協力して健康な暮らしを送るために自ら学び実践する態度 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な運動に関心をもち、自らの課題に対して積極的に取り組む態度 仲間とともに協力して運動に親しむ態度 仲間と協力して健康な暮らしを送るために自ら学び実践する態度 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な運動に関心をもち、自らの課題に対して積極的に取り組む態度 仲間とともに協力して運動に親しむ態度 仲間と協力して健康な暮らしを送るために自ら学び実践する態度 	<ul style="list-style-type: none"> 多様な運動に関心をもち、自らの課題に対して積極的に取り組む態度 仲間とともに協力して運動に親しむ態度 仲間と協力して健康な暮らしを送るために自ら学び実践する態度
	思考判断	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	<ul style="list-style-type: none"> 他者への気づきと相手のことを思いやる力 集団内での適正な判断力 健康に関する課題や問題点について思考し、適切に判断し、行動に移す力 	
	技能表現	<ul style="list-style-type: none"> 運動を楽しむことができるような各種基本技能 自分の意見や考えをしっかりと表現する力 	<ul style="list-style-type: none"> 運動を楽しむことができる技能 仲間と共に運動を楽しむことができるような力 自ら課題を設定し、解決しようとする力 グループ討論における発言力・整理力 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら運動を楽しむことができる技能 仲間と共に運動を楽しむことができるような力 自ら課題を設定し、解決しようとする力 グループ討論における発言力・整理力 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら運動を楽しむことができる技能 仲間と共に運動を楽しむことができるような力 自ら課題を設定し、解決しようとする力 グループ討論における発言力・整理力 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら運動を楽しむことができる技能 仲間と共に運動を楽しむことができるような力 自ら課題を設定し、解決しようとする力 グループ討論における発言力・整理力 	<ul style="list-style-type: none"> 自ら運動を楽しむことができる技能 仲間と共に運動を楽しむことができるような力 自ら課題を設定し、解決しようとする力 グループ討論における発言力・整理力 	
	知識理解	<ul style="list-style-type: none"> 運動を楽しむ、安全に行うために必要な知識についての理解する力 日常生活における健康の課題解決に役立つ知識についての理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力 	<ul style="list-style-type: none"> 課題達成に向けて練習や競技の工夫をし、集団内の運動課題を解決していくことができる力 日常生活や現代社会における様々な健康課題に関する知識を理解する力
指導内容	教材等	1年 【体育分野】 体づくり運動 フットゲーム(ゴール型) ハンドスキル(ネット型、ベースボール型) ボンドゲーム(ゴール型) ハンドゲーム(ゴール型) スイミング ランニングスキル フットゲーム(ゴール型) ダンス ジムナステイクス 体育理論	2年 【体育分野】 体づくり運動 ハンドゲーム(ネット型、ベースボール型) スイミング ランニングスキル フットゲーム(ゴール型) ダンス ジムナステイクス 体育理論 【保健分野】 心身の発達と健康 けがの防止 健康と環境	3年 【体育分野】 体づくり運動 体づくり運動 体育理論 (選択) 器械運動 陸上競技 水泳 ダンス 球技(ゴール型、ベースボール型、ネット型) ニュースポーツ 武道 【保健分野】 健康と運動とエネルギー 食生活と健康 疲労と休養 喫煙・飲酒・薬物乱用と健康 現代社会における健康問題	4年 【体育】 (必修) 体づくり運動 体育理論 (選択) 器械運動 陸上競技 ダンス 水泳 球技(ゴール型、ネット型、ベースボール型) ニュースポーツ 武道 【保健】 生涯に通じる健康 妊娠・出産と健康 加齢と健康 保健サービスとその活用 医療サービスとその活用 健康で安全な社会づくり 働くことと健康	5年 (必修) 体づくり運動 体育理論 (選択) 器械運動 陸上競技 球技(ゴール型、ネット型、ベースボール型) 武道 ダンス ニュースポーツ	6年 (必修) 体づくり運動 体育理論 (選択) 器械運動 陸上競技 球技(ゴール型、ネット型、ベースボール型) 武道 ダンス ニュースポーツ	

英語科							
		1年	2年	3年	4年	5年	6年
科目名 (単位数)		Introductory English I (4) Basic English I (1)	Introductory English II (4) Basic English II (1)	Topic Studies I (R) (2) Topic Studies I (W) (1) Topic Studies I (S) (1) Basic English III	Topic Studies II (R) (3) Topic Studies I (W) (1) Topic Studies I (S) (1)	Topic Studies III (3) Writing(1) Reading(2)	Topic Studies IV (3) Writing(2) Reading(2)
	目標	英語の音声的特徴を理解し、構造的な発音を身につける。 英語特有の初級構文を理解し、応用し創造的な言語使用を行う。 英語の正誤表現や構造的な語彙を捉えて、相手の意見を聞き取ったり、自分の意見を表現したりする。 学習方法を意識し、基礎的な学習習慣をつける。	英語の音声的特徴を理解し、構造的な発音を身につける。 英語特有の初級構文を理解し、応用し創造的な言語使用を行う。 英語の正誤表現や構造的な語彙を捉えて、相手の意見を聞き取ったり、自分の意見を表現したりする。 学習方法を意識し、基礎的な学習習慣をつける。	重読法に構造的に取り組み、音韻的な特徴を捉え、理解し、発音できるようになる。 アイコンタクトやジェスチャーなどの非言語的表現を用いるなど工夫して伝えるようとする。 協力して英語活動を行うようとする。 コミュニケーションを通して異なる文化に触れようとする。	国際的に通用する英語、リズム、イントネーションで自分の考えや意見を表現する。 多様なトピックについて書かれた英文を理解し、そこから情報を引き出す。 さらに視野を広げ、地球市民として世界を知ろうとする態度を養う。 自分の知識を再構築することによって、自分の意見を広げ、自分の意見の論理的な裏付けを行い、意見の交換を行う。	トピックについて理解し、その内容について自分の意見を論理的に述べようとする。 相手の立場を汲み、様々な手法を用いて継続したコミュニケーションを自己と世界との関わりについて考えようとする。	英語を通して、global issuesに関して十分な知識・情報を獲得し、認識を深化させていくこと、さらに関する内容について、自分の意見を、様々な視点・立場・場面・世界での出来事と多様な論理的観点から整理し、整理し、意見の交換を行う。 様々なジャンルの英語に触れ、英語の醍醐味を味わう。
育てたい力	コミュニケーションへの関心・意欲・態度						
	学習能力						
表現の能力	Speaking	簡単な英語を用いて身近な出来事について話せることができる。 ペアやグループ・ワークでジェスチャーなどを用いて聞き手を意識して話せることができる。	簡単な英語を用いて身近な出来事について話せることができる。 ペアやグループ・ワークでジェスチャーなどを用いて聞き手を意識して話せることができる。	簡単な英語を用いて身近な出来事について話せることができる。 ペアやグループ・ワークでジェスチャーなどを用いて聞き手を意識して話せることができる。	簡単な英語を用いて身近な出来事について話せることができる。 ペアやグループ・ワークでジェスチャーなどを用いて聞き手を意識して話せることができる。		
	Writing	初歩的な英語を用いて、自分の考えなどが読み手に正しく伝わるようにスピーチなどを書くことができる。					
	Listening	英語の音声的特徴に頼り、身近な話題について未知の語の意味などを推測しながら内容を理解することができる。					
	Reading	身近な話題に関する簡単な英文を読み、未知の語の意味などを推測しながら理解することができる。 物語文や意見文の構成をつかみ、事実と意見を区別して読むことができる。					
言語や文化についての知識・理解		日常生活の身近な話題についての英語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身につけるとともに、その背景にある文化などを理解している。 異なる言語や文化に関心をもち、探求しようとする。	日常生活の身近な話題についての英語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身につけるとともに、その背景にある文化などを理解している。 異なる言語や文化に関心をもち、探求しようとする。	幅広い話題についての英語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身につけるとともに、その背景にある文化などを理解している。 異なる言語や文化に関心をもち、探求しようとする。	幅広い話題についての英語の学習を通して、言語やその運用についての知識を身につけるとともに、その背景にある文化などを理解している。 異なる言語や文化に関心をもち、探求しようとする。		
	指導内容						
指導内容	アブローチの視点	文法シラバスに基づくStructure-based instruction を行う。 具体的に身近なトピックに教多く出会う。	文法シラバスに基づくStructure-based instruction を行う。 具体的に身近なトピックに教多く出会う。	文法シラバスに基づくStructure-based instruction を行う。 具体的に身近なトピックに教多く出会う。	文法シラバスに基づくStructure-based instruction を行う。 具体的に身近なトピックに教多く出会う。		
	教材等	phonics アルファベット ローマ字 数字 (単数・複数) 代名詞 (人称・物称) 指示代名詞 疑問詞 否定詞 接続詞 代名詞 命令文 程度を表す副詞 色々な疑問文 現在進行形 助動詞 There is / are の文 時・場所を表す前置詞 be動詞の過去形	一般動詞の過去形 過去進行形 助動詞 将来時制 接続詞 助動詞 動名詞 比喩 形容詞 動名詞 現在完了 関係詞	Life and Culture Society and Communication Nature and Environment Science and Technology (できるだけ具体的なものを扱う)	Life and Culture Society and Communication Nature and Environment Science and Technology (より抽象度の高いものを扱う)	Life and Culture Society and Communication Nature and Environment Science and Technology (より抽象度の高いものを扱う)	

情報科				
1年		2年	3年	4年
科目名 (単位数)	数学科 (情報と科学) 1単位	国語科 (情報と表現) 1単位	情報の科学 (1単位)	情報の科学 (1単位)
目標	<p>表の整理やグラフの作成、情報の収集や検索など、コンピュータやインターネットを効果的に活用するための科学的な考え方や方法を習得する情報の受信・発信に関わるリテラシーを育成する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・目的に応じて資料を収集し、代表値などを用いてその資料の傾向を読み取ろうとする ・ヒストグラムや代表値を用いて資料の傾向をとらえ考察することができる ・語彙を増やし、適切な表現力を身につける。メディア・リテラシー学習から、日常の言語感覚を養う。 ・資料を収集し、コンピュータを用いて処理したり、表やグラフで表現することができる ・調査内容を効果的に説明する文章が書ける。PCを活用して自己表現ができる。 ・調べたことを相手に効果的に説明できる。 ・ヒストグラムや代表値の必要性と意味を理解することができる ・テレビやインターネットなど視覚的なメディアの表現を分析できる。 	<p>情報社会を支える情報技術の役割や影響を理解し、情報と情報技術を用いた問題の発見と解決に効果的に活用するための科学的な考え方について学ぶ。情報社会の発展に主体的に寄与する能力と態度を身につける。</p> <p>情報や情報社会に関心をもち、身のまわりの問題を解決するために進んで情報及び情報技術を活用し、情報社会に主体的に対応しようとする。</p> <p>情報活用の方法を工夫したり、改善したりするとともに、情報モラルを踏まえた適切な判断をする。</p> <p>情報の収集・選択・処理を適切に行うとともに、情報を目的に応じて表現する。</p> <p>情報及び情報技術を活用するための基礎的・基本的な知識を身に付けるとともに、現代社会における情報の意義や役割を理解する。</p>	<p>1. 問題解決とコンピュータの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・表計算ソフトの活用 (データベースを含む) ・問題解決 ・検索エンジン ・レポート作成 <p>2. コンピュータと情報通信ネットワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アナログとデジタル ・2進数、情報量 ・ネットワーク、チャックデジット ・HTML、画像 ・インターネットのしくみ 	
育てたい力				
関心・意欲・態度				
思考・判断				
技能・表現				
知識・理解				
指導内容	<p>1年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・資料の活用 (資料の散らばりと整理、度数分布表、相対度数、代表値、ヒストグラム) ・コンピュータの使い方 ・表の整理 (表計算ソフトの使い方、度数分布表・ヒストグラムの作成、グラフの特徴と活用) ・調査活動 (情報の収集や検索、レポートの作成・発表) 	<p>2年</p> <ul style="list-style-type: none"> ・メディアが伝える情報の分析 ・CM批評を書く ・聞く生活を考えよう (「目的に応じて聞く」) ・「物語」を表現する1 (「短歌」の読解と創作) ・プレゼンテーションの技術1 ・プレゼンテーションの技術2 ・CM製作 ※NIE (Newspaper in Education) 活動を通年のうちに他の学習活動と組み合わせて適宜実施する。 	<p>3年</p> <p>1. 問題解決とコンピュータの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・表計算ソフトの活用 (データベースを含む) ・問題解決 ・検索エンジン ・レポート作成 <p>2. コンピュータと情報通信ネットワーク</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アナログとデジタル ・2進数、情報量 ・ネットワーク、チャックデジット ・HTML、画像 ・インターネットのしくみ 	<p>4年</p> <p>1. 情報社会の発展と情報技術</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知的財産権 ・光と影 ・文字コード・論理演算 ・セキュリティと暗号 <p>2. 問題解決とコンピュータの活用</p> <ul style="list-style-type: none"> ・モデル化とシミュレーション

平成24年度科学研究費助成事業（奨励研究）の実績について

1. 課題番号：24907008

(1)研究代表者名：北尾 悟（社会科）

(2)研究分野：教育学・教育社会学

(3)研究課題名：「地域の風景」を題材に、イメージ・リーディングを応用した世界遺産教育の実践研究

(4)交付決定額：600,000円

(5)研究実績の概要

1. 研究目的：

世界遺産学習についての現在の実践的課題のひとつに「過去の遺産を知る・学ぶ」から、子どもたち自身の生活感覚や現代感覚と結びついた学習をどう組むかということがある。今回この課題に対して、「目で見る→考察する→議論する」という方法（「イメージ・リーディング」）を導入することで、世界遺産学習を活性化できるという仮説のもとに研究を行った。

2. 研究方法：

①古都奈良の文化財についての歴史研究（書籍・実地調査）や、世界遺産学習の先行実践についての文献研究や地域訪問（気仙沼等）を行ったうえで、①中学1年対象の世界遺産学習（「探究・奈良Ⅰ」）において、「イメージ・リーディング」という手法を導入し、『未来へ残したい奈良の風景』をカメラにとり、それにナレーションを付けて発表し、相互批評しあう」という手法を導入した。

②中学2年における世界遺産学習（「探究・奈良Ⅱ」）においては、奈良周辺の「過去の風景」（『昭和の奈良大和路 入江泰吉の原風景』など活用）をもとに、その場所の「現在の風景」をデジタル・カメラにおさめ、そこからわかったことや疑問に思ったことを発表し、相互批評しあうという手法を導入した。③研究成果をアンケートを通じて数量的に分析し、その成果を国際理解教育学会、日本社会科教育学会で報告し、批判をいただいた。

3. 研究成果：

上記①の実践を生徒の自己評価を経年比較した結果、学習に対して観察、表現、協同などの項目で自己評価（調べた内容への満足度）が上昇し、活動全般に対して生徒の主体性が向上し、当初の仮説が立証された。ただ一方で、「思考・考察」の自己評価は若干低下し、「調べる」という面では課題を残した。この結果を踏まえ、中学1,2年生における「総合的な学習」においては、主体的に物事を認識することを重視し、「思考・考察」力の育成は、むしろ学問的な体系を背景に持つ「各教科学習（社会科）」において展開することが大きな教育的効果を生むということが明らかになった。

(6)研究成果の社会的公表

北尾 悟「生徒の『主体的認識』を重視した世界遺産学習をめざして」（『奈良女子大学附属中等教育学校 研究紀要 第53集』2013年）

北尾 悟「『地域の風景』を題材に、イメージ・リーディングを応用した世界遺産教育の実践」（日本国際理解教育学会第22回研究大会にて発表 平成24年7月15日 埼玉大学）

2. 課題番号：24907010

(1)研究代表者名：鮫島京一（社会科）

(2)研究分野：教育学・教育社会学

(3)研究課題名：労働観の主体的形成をめざした学習活動の質的研究

(4)交付決定額：600,000 円

(5)研究実績の概要

本研究は、通常の学習活動の流れの中に職場体験やキャリア教育の要素を取り入れることによって、学習観と労働観を同時に深化させる主体的学習活動についての研究開発である。具体的には、学校設定科目「メディア表現」(高 2)において、関西テレビと連携し、書くことから始めドキュメンタリー制作へと至る学習活動を実施した。一年間を通じて、生徒たちはテレビ局員の支援を受けながら学んだ。表現に関する基礎的技法についての系統的学習をすすめていったが、最も重視したことは、作品づくりを支える労働観に目を向けさせ、自ら学び取ったことを言語化させることであった。

労働観と学習観の深化の課程を検証するために、臨床教育学のナラティブ研究の方法を採用した。具体的には二つのことを行った。第一に、各単元がおわるごとに課す「自己評価レポート」において「この単元を通じて学び取ったこと」という項目を設け、そこにおける記述を読み取り、吟味していった。第二に、区切りのよいところで、テレビ局員によるインタビューを 3 回実施し、そこで語られたことを、「自己評価レポート」の記述と照らし合わせながら、労働観と学習観の深化を把握していった。

本研究の成果として以下の三点が得られた。第一に、通常の学習活動の流れの中に、職場体験やキャリア教育の視点を貫かせること、あるいは組み込むことが可能である、ということである。第二に、労働観と学習観の形成は相補的な関係にあるものの、生徒たちの中では、なかなか結びつきにくい状況にあるということである(したがって、第一に述べたことが重要な視点となる)。第三に、外部連携に基づいた学習活動を展開するためには、教師に「編集者」としての資質を磨くことが求められるということである。生徒たちの学習状況や学習要求を可能な限り理解しつつ、外部支援者が有している知識や指導方法をどのように組み合わせるのか。これが「編集」ということであり、教師の仕事はここにあるということである。

(6)研究成果の社会的公表

「祖父母の人生を描いた高校生達」(前編・後編)、関西テレビ制作『テレビのミカタ』(2013 年 6 月 16 日・23 日放送)

3. 課題番号：24908043

(1)研究代表者名：二田 貴広 (国語科)

(2)研究課題名：PISA 型読解力を超える読解力育成のためのメタ認知的自己評価力育成研究

(3)研究分野：教科教育学 I (文科系)

(4)交付決定額：600,000 円

(5)研究実績の概要

研究目的：本研究の目的は、文学教材の「読解力」とメディアの表現の「分析力」との相乗的育成およ

び生徒の自己評価力育成について、下記の仮説を検証し、この学習指導方法の意義を明らかにすることである。

仮説1：文学教材の象徴的・比喩的・暗示的表現の「読解力」の習得に、メディアの表現での象徴的・比喩的・暗示的な表現の分析および分析力のスキル化を組み合わせると、「読解力」の習得も「分析力」のスキルとしての定着もすすむというように相乗的育成が生じる。

仮説2：仮説1は、授業者が、国語の教材を用いた学習とメディアの表現を教材に用いた学習とを〈つなげる観点〉を示した場合に、学習集団に遍在的に成立する。

仮説3：生徒にメタ認知的に自己の学習活動を捉えさせると、読解・評価のメカニズムを理解したり、自己の学習到達度を検証したり、他の場面への活用ができるようになる。すなわち、ここまでの学習活動で、PISA型読解力の「情報の取出し、解釈・熟考、評価、学習課題の発見、討論による課題解決」が育成できると同時に、「どのような枠組みで学習をおこなっているのか」といったメタ認知によって、PISA型読解力の枠組みを相対化しつつ自己のスキルや態度、能力を把握できる評価力を育成できる。 ※〈つなげる観点〉を示す学習活動とは、たとえば文学教材の情景描写を読み解くスキルとメディアの表現の非言語的表現を読み解くスキルとに共通性があることを明示し、2つの学習活動を構造化する活動である。

研究計画・方法：以下の3種類の方法で仮説2と3を検証した。

A群	B群	C群
<p>「千と千尋の神隠し分析」と「新旧ドラえもん比較」、「CM制作」をおこなった後に、文学的文章の学習をおこなう。文学的文章の学習には、「CM分析」の学習を組み込む。</p> <p>メディアの表現と文学教材の学習とがどうつながるのかを授業者が適宜説明して、文学教材の読解とCMの分析をおこなわせる。なお、CM分析は、まずは「つながり」の説明なく「表現の特徴と工夫・効果を見つけよう」と指示して初発の分析を記述させてから、「つながり」を説明し、再び記述させる。</p>	<p>「千と千尋の神隠し分析」と「CM分析」、「CM制作」をおこなった後に、文学的文章の学習をおこなう。文学的文章の学習には、「新旧ドラえもん比較」の学習を組み込む。</p> <p>メディアの表現の学習と文学教材の学習とがどのようにつながるのかを生徒に気づかせるように授業者が支援して、文学教材の読解をおこなわせる。なお、「新旧ドラえもん比較」の学習は、はじめに「キャラクター」「アイデンティティー」「語り」の3つのキーワードを板書してから取り組ませる。</p>	<p>「千と千尋の神隠し分析」と「CM分析」、「CM制作」をおこなった後に、文学的文章の学習をおこなう。文学的文章の学習には、「新旧ドラえもん比較」の学習を組み込む。</p> <p>メディアの表現の学習と文学教材の学習とをつなげる観点を説明したり、示唆したりせずに文学教材の読解と「新旧ドラえもん比較」をおこなわせる。</p> <p>キーワードの提示や説明などを一切行わない。</p>

どの群に対しても最後に質問紙調査をおこない、生徒の実生活におけるメディアの表現への態度の変容と、生徒たちがこの学習活動を通してどのような態度や能力を身につけられたとみなしているのかを調査した。上記の研究の結果、仮説1～3までが正しいことが実証された。

(6)研究成果の社会的公表

研究発表

二田貴広「新聞とICTを活用した対話による生徒の変容—メタ認知的自己評価力の育成—」電子情報通信学会総合大会シンポジウム（2013年3月20日 岐阜大学）

『平家物語』発展教材「俊寛」の可能性 —歌舞伎「俊寛」の解釈と鑑賞から—

国語科 金沢 節子

1. はじめに

『研究紀要第46集』(2005年度)～『研究紀要第49集』(2008年度)において、「中等教育学校における6年一貫古文教育の理論と実践」を表題として、「6年一貫古文教育の理論」及び、低学年(1・2年生)「古文世界へのいざない」、中学年(3・4年生)「古文との対話」、高学年(5・6年生)「古文における感性と思考の探求」の授業実践を発表してきた。これは、「6年一貫古文教育の理論」(2003年筑波大学大学院教育研究科国語教育コース修士論文)を検証し、それに基づいた授業実践を1年生から6年生まで継続して行った授業実践記録である。そして、今回新たに古文を1年生から担当し、2年生で公開授業を行う機会を得た。そこで前回行った授業実践を踏まえて『平家物語』の発展教材の可能性を探究することを試みた。

2. 1年生時の古文授業の概要と公開授業の試み

当該生徒1年生時(2011年)の古文授業の概略

- ・ 歴史的仮名遣い
- ・ 百人一首(1番～10番)の和歌の内容理解
- ・ 前期課程(1年生～3年生)3年間で百人一首の和歌百首をすべて覚え、和歌の内容を理解。継続して小テストを行いカルタ取りも行う。
- ・ 「いろはうた」『竹取物語』冒頭の暗唱と筆写
- ・ 「いろはうた」の内容理解
- ・ 『竹取物語』教科書所収(冒頭と天の羽衣)及び、五人の貴公子の求婚と結末部分。
- ・ 発展教材『沙石集』「児の知恵」

公開授業を構想するにあたって

2年生では『平家物語』に力点を置き、特にさまざまな人物に焦点をあてた授業実践を試みることにした。『平家物語』の教材観は次頁で記している通りだが、今回の公開授業では、教科書所収の「祇園精舎」「扇の的」「敦盛の最期」を取り上げた後の発展教材として、歌舞伎で人気が高い「俊寛」を取り上げたいと考えた。その理由は、2年生国語を八年ぶりに担当し、八年前に発展教材として『平家物語』「俊寛」を取り上げ、生徒の感想等で強く印象に残ったことを知る。当時、歌舞伎「俊寛」も比較教材として取り上げたかったが、自分の中でまだ未消化な部分があったことと、映像も中村吉右衛門のものしか所有していなかったため断念し、『平家物語』「俊寛」のみの授業であった。その後、松本幸四郎と中村勘三郎の映像を入手し、三者の演じ方の違いに驚いた。今回2年生で公開授業を担当することになり、ぜひ『平家物語』「俊寛」と歌舞伎「俊寛」を取り上げたいと考えた。

歌舞伎「俊寛」について

歌舞伎「俊寛」は、原点となる『平家物語』の俊寛像から、新たな「俊寛」像が創作されており、特に俊寛が島に一人取り残される姿は見どころの一つである。本年6月国立劇場及び大阪松竹座の

歌舞伎鑑賞教室での演目にもなっている。歌舞伎役者たちの演じ方はそれぞれ違っており、松本幸四郎は「悲しみの表情」、中村吉右衛門は「呆然とした表情」、そして中村勘三郎は「微笑みの表情」で演じている。そこで、新たな「俊寛」像の改変部分や心情解釈、歌舞伎の演じ方の違いを鑑賞することを通して、発展教材の可能性を探りたいと考えた。

3. 公開授業

〔1〕科目名・単元名 国語基礎（2単位） 『平家物語』『平家女護島』『俊寛』

〔2〕学級 2年C組 男子20人 女子21人 計41人

〔3〕指導者 金沢 節子

〔4〕目標

- ① 古典に興味を持ち、登場人物の言動や心情について進んで読み取り、古典に親しもうとする。
(関心・意欲・態度／読むこと)
- ② 作品に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連づけて自分の考えを書くことができる。
(書くこと／知識・理解)
- ③ 意見交換を通して異なる観点や解釈に触れ、視野を広く持つ。(関心・意欲・態度／話すこと)
- ④ 伝統芸能における演じ方を想像し鑑賞することによって、古典の世界を楽しむ。
(関心・意欲・態度／知識・理解)

〔5〕教材観

『平家物語』は鎌倉時代の軍記物語で、序章「祇園精舎」で仏教思想を根本にしつつも、「生者必滅」ではなく「盛者必衰」と表現して、栄華を極めた平家が滅亡にいたるまでの栄枯盛衰を描いた物語である。古今問わず、戦いに際して人々は己の運命を現実問題として目の前に突きつけられる。戦いに臨む人々の戸惑いや諦め、未練や覚悟などさまざまな感情が揺れ動き、多くの心に残るエピソードが物語として残っている。教科書教材である敦盛や那須与一など大変魅力的な人物も多い。中学二年生にとって、死を覚悟して戦いに勇ましく臨んでいく姿は、自分とは隔たったものを感じるかもしれない。しかし、口と耳によって語り伝えられたリズムある文体や登場人物たちの発する生き生きとした言葉によって、その臨場感や心情などを味わえるのではないかと思う。

今回、発展教材として取り上げる「俊寛」は、歌舞伎という伝統芸能として三百年近く上演されてきた演目である。その歌舞伎「俊寛」は、原典である『平家物語』『俊寛』を改変して、新たな「俊寛」像を作りあげている。その「俊寛」像とはどのような人物像か。そして、たった一人島に残された俊寛が船を見送る最も劇的な場面を、歌舞伎役者がどう演じるか。また、歌舞伎「俊寛」は海外でも人気が高い演目であるが、国を超えて感動を呼び続ける歌舞伎「俊寛」の魅力とは何か。さまざまな視点から生徒とともに考えることができる教材であると考えられる。

〔6〕生徒観

2年C組は男女仲が良く、互いに助け合いながら自分の学力を高めようとしている。読書好きな生徒も多く、知的な好奇心も高い。1年次に『竹取物語』『沙石集』『百人一首』、故事成語『矛盾』

を学び、『竹取物語』や『矛盾』の音読や暗唱、百人一首カルタにも積極的に取り組み、古典に親しみ楽しむ態度を培ってきた。

『平家物語』は、ちょうど社会科の授業で源平の戦いについて学び、時代背景や歴史事項に対する興味・関心をもっているため時機に合った教材である。疑問点や自分の考えを発言できる生徒も多いので、班内での意見交換からクラス全体で発見や学びのある授業にしたいと思う。

〔7〕『平家物語』指導計画（全10時間）

『平家物語』に関する基礎知識、「祇園精舎」	……………2時間
「敦盛の最期」	……………2時間
「扇の的」	……………2時間
「俊寛」	……………3時間
『平家物語』を終えて（ふりかえり）	……………1時間

〔8〕本時の学習指導（「俊寛」全3時間の第3時）

（1）授業内容

- ・第1時、2時で『平家物語』「俊寛」を読んだことを踏まえて、歌舞伎「俊寛」のワークシートを読む。作者（近松門左衛門）が『平家物語』「俊寛」から改変している内容を確認し、新しい「俊寛」像を理解する。
- ・歌舞伎「俊寛」の最後の場面で、俊寛が船を見送るときの心情を想像し、その演じ方について班で話し合う。
- ・歌舞伎「俊寛」が海外でも人気が高いことから、国を超えた歌舞伎「俊寛」の魅力について班で話し合う。

（2）展開

	学習活動	◆教員の支援・留意点	■評価の観点
導 入	1. 「祇園精舎」全員で暗唱 2. 前時のワークシートを見て、『平家物語』「俊寛」の内容を振り返る。	◆音読するときは背筋を伸ばすよう促す。「遠く異朝を～」はワークシートを見てもよいことを指示。 ◆前時までの授業を振り返る。	■正しい姿勢ではっきりと大きな声で音読できる。 [話]
展 開	2. ワークシートの文章を読む。 3. 康頼と俊寛の台詞を音読する。波線部分を現代語訳する。 4. 『平家物語』「俊寛」から歌舞伎「俊寛」で近松が変えた部分を考える。 5. 歌舞伎「俊寛」の最後の場面で、俊寛が船を見送るときの心情を想像し、その演じ方を考える。また、歌舞伎「俊寛」が海外でも人気の演目である理由も考える。プリントへの記入がほぼ終わった	◆ワークシート配布。歌舞伎「俊寛」について説明する。 ◆康頼と俊寛の台詞を音読する。台詞の現代語訳を確認させる。波線部分の現代語訳を考えさせる。 ◆登場人物、話の筋、新しい「俊寛」像の三点について考えることを指示する。 ◆ワークシート空欄に、俊寛の演じ方、海外でも人気の演目である理由を各自考えて記入させる。その後、4～5人の班で話し合いをするよう	■古文を正しく現代語に直すことができる。[知] ■二つの作品を正しく読み取り、相違点を指摘することができる。[読] ■各自が想像力を働かせて考えている。[知] ■各班内で他者の意見を聞き、互いの考えを交流で

	ら、班で話し合う。話し合いでまとまった意見をWBに記入する。	指示し、各班にWB配布、班内の総意を記入するよう指示する。 ◆話し合いの状況やWBの内容を鑑みて、数班指名、発表させる。	きる。[関][話] ■他班の意見に触れ、その意図を理解できる。[関] ■三人の役者の演じ方の違いを鑑賞できる。[関] ■三人の役者の演じ方の違いを説明できる。[話]
	6.歌舞伎「俊寛」を鑑賞する。 三人の役者の表情の違いに注目する。	◆2002年中村吉右衛門公演、2005年松本幸四郎講演、2011年中村勘三郎公演の最後の場面を鑑賞させる。	
	7.演じ方の違いを考える。	◆表情の違いに注目するよう指示する。 ◆時間があれば、表情の違いについて発表させる。	
連絡	8.次回の授業で『平家物語』を振り返ることを確認する。	◆次回の授業で『平家物語』を振り返り、まとめることを連絡する。	

[関] 関心・意欲・態度 [読] 読むこと [話] 話すこと [知] 知識・理解

WB…ホワイトボード

参考文献 新編日本古典文学全集 『近松門左衛門集 3』「平家女護島」小学館

◇授業資料

図1 『平家物語』「俊寛3」授業プリント

(一〇二年 月 日 曜日) (A・B・C)組 ()番氏名

二年国語1 その二十七 『平家物語』—俊寛 3—

「俊寛」は、室町時代には「能」、江戸時代には「歌舞伎」として演じられ、現在でも上演されています。さて、歌舞伎「俊寛」は、『平家物語』から脚色され、新しい「俊寛」像が創作されています。どんな「俊寛」でしょうか？

歌舞伎「俊寛」 一七二〇年(享保五年)大阪初上演 近松門左衛門作
舞台は鬼界ヶ島 俊寛 康頼 成経(少将)の三人が島流しされ、都に帰れる日を待ち望んで暮らしていました。三年経ったある日のことです。

康頼「少将殿こそやさしき海女の恋にむすばはれ、妻を設けたまひし」(少将殿が優しい海女との恋に結ばれて、妻を設けられました。)

俊寛「珍し、珍し、配所三年が間、人の上にも我が上にも、恋といふ字の聞き始め、笑ひ顔もこれ始め、俊寛も故郷に東屋といふ女房、明け暮れ思ひ慕へば、聞きたし、聞きたし。」

(すばらしい、すばらしい。島流しから三年、人にも私にも恋という言葉は聞くのも初めて、笑ひ顔もこれが初めて。俊寛も故郷に東屋といふ女房を残し、明け暮れ思ひ慕っているのだ。)

成経は海女・千鳥を紹介します。俊寛は、三人は親戚と同じ、今日から千鳥を娘とし、親子の縁を結ぼう、赦免の船が来たら一緒に帰ろうと大喜びします。そこへ大きな船が近づいて着岸し、二人の使者が上陸しました。使者・瀬尾太郎が書状を読み上げます。

瀬尾「中宮の御産の御祈りによつて非常の大赦行はる。鬼界ヶ島の流人成経、康頼二人赦免ある所、いそぎ帰洛せしむべきの条。」

(中宮の安産のお祈りのため、特別の許しが行われる。鬼界ヶ島の流人、成経と康頼の二人は許すことにより、急いで帰国すること。)

俊寛は同じ罪なのに自分だけ泣き悲しみます。すると、もう一人の使者が別の書状一通を取り出し、「早く聞かせようと思ったが、重盛公の情け深い心を知らせるため、しばらく差し控えていた、聞かれました。」

「鬼界ヶ島の流人俊寛は、重盛公のあわれみの心によつて、備前の国まで帰参許さるること。」

(鬼界ヶ島の流人俊寛は、重盛公のあわれみの心によつて、備前の国まで帰参許さるること。)

[注]・備前の国：現在の岡山県・備前・備後と同じ。あわれみの心。・帰参：帰って来ること。

◇『平家物語』「俊寛」から、歌舞伎「俊寛」で近松が変えた部分

①新たな登場人物

②新たな台語の筋

③俊寛の人物像




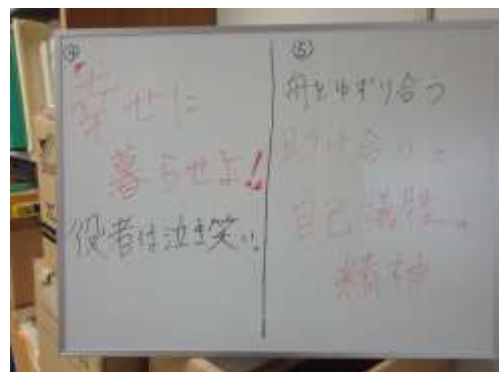
図2 『平家物語』「俊寛4」授業プリント



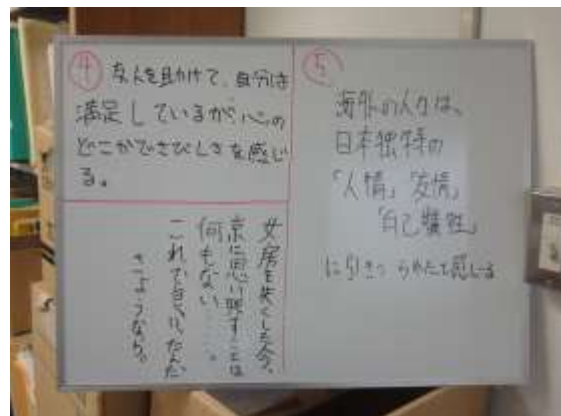
〔9〕学習活動5における班ごとのWB記入内容

④ 俊寛の演じ方 ⑤ 海外でも歌舞伎「俊寛」の人気の高い理由

- 1班 ④ 幸せに暮らせよ！ 役者は泣き笑い
- ⑤ 舟をゆずり合う助け合いと自己犠牲の精神
- 2班 ④ 自分も京に帰りたかったという気持ちと、千鳥を助けることが出来て良かったという気持ちが混ざった複雑な気持ち
- ⑤ 千鳥を助けようとする男らしさとストーリーの意外な展開
- 3班 ④ 「これでよかった」と思っているが、「戻ってきてほしい」という心情もある。
- ⑤ 最後に、自分の身を引いても他人を助ける精神
- 4班 ① これでいいと最初は思っていたが、途中から後悔やさみしさが出てきて悲しむ
- ② 千鳥を船に乗せるため俊寛が罪を重ねた点
(理由) 俊寛のやさしさやかっこよさが感動をうみだすから。
- 5班 ④ 友人を助けて、自分は満足しているが、心のどこかでさびしさを感じる。
女房を失くした今、京に思い残すことは何もない……。これで良かったんだ、さようなら。
- ⑤ 海外の人々は、日本独特の「人情」「友情」「自己犠牲」に引きつけられたと感じる

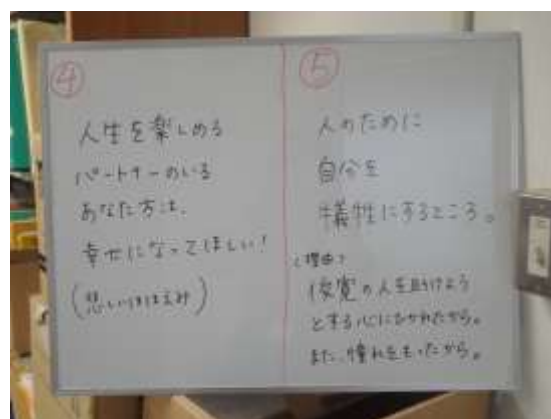


- 6班 ④ 千鳥のことを娘と思っているので、「娘を守りたい！自分のことなんてどうでもいい！」の一心で残ったが、やはりあの3人と京に帰りたい気持ちはあった。切ないなあ、でも千鳥が連れていってもらえて本当によかった……。(表情切なげに。でも安心したように。)
- ⑤ 他人の恋のために自己犠牲にしたところ。



- 7班 ④ 人生を楽しめるパートナーのいるあなた方は、幸せになってほしい！(悲しいほほえみ)
- ⑤ 人のために自分を犠牲にするところ

(理由 俊寛の人を助けようとする心にひかれたから。また憧れをもったから)



- 8班 ④ 千鳥に「乗れ」って言った時は気持ちが高ぶってしまい、船がいつてしまい→約10分後、冷静になり、「自分は何をやっているのだろう……」的な自分をいましめる気持ち
- ⑤ 俊寛の変化と千鳥を助けた時のかつこよさ。ギャップ

- 9班 ④ 本当にこれで良かったのか、という後ろめたい気持ちもあったが、その反面、人のために自分を犠牲にして人を救えたという清々しい気持ちもあった。
- ⑤ 男気のある俊寛がかつこよくて、また島流しという日本独特の刑に当たった人の状況をおわせてる！

- 10班 ④ 妻が殺されたと聞き、頭に血がのぼって後悔している。
スッキリ、サッパリした表情で(何かを成し遂げた者だけが出来る表情)
また成経たちと会うため前を向いて生きていくと決意を固める。
- ⑤ 自己犠牲 ひき気味精神 すばらしい Love
→俊寛の他人の幸せのために自分を犠牲にする精神が外国の方々には珍しいから

[10] 研究協議

(1) 授業者のコメント

- ・ 歌舞伎「俊寛」は盛りだくさんな内容にしてしまったため、大変スピードの速い授業であった。千鳥や瀬尾の押さえが不足していたが、すぐ質問してくれる生徒なので、反応を見ながら進めていった。他クラスで同じ授業をしたとき、1クラスは歌舞伎鑑賞が次の授業時間になったこと、また他のクラスでは個人で考える時間が少なかったため、他の生徒の考えに同調するだけの生徒が見られた。前半をいかにスムーズに進めるか、また、できるだけ個人で考える時間をとるかを意識した。
- ・ 本日の授業では、④⑤での個人の推測の作業と、WB書きに予想以上の時間がかかった。生徒

が公開研究会ということではがんばったかも。ホワイトボードに書かれた内容を吟味する時間が不足していた。2時間授業くらいの欲張った内容であった。

- ・ 歌舞伎鑑賞ができたのは良かった。歌舞伎「俊寛」における俊寛の最後の場面の心情解釈は、三人の歌舞伎役者の演じ方の違いからも多様に解釈できることをおさえたかった。悲しい表情、さびしい表情、穏やかな笑みの表情など。予想では、「悲しい、寂しい」という意見以外には出ないのではないかと考えていたが、「自己犠牲」に対するすがすがしさ、若い二人に対する幸せになってほしい、悔いはないという意見、勘三郎の「おだやかな笑み」を表すような意見が出るとは思わなかった。授業者として驚いた。自分がとらえた俊寛像と歌舞伎俊寛との共通点や相違点を考えながら歌舞伎鑑賞することで、歌舞伎鑑賞のおもしろさを味わう一つの手引きになればと考える。
- ・ 「俊寛1」ワークシート（第1時授業）「薩摩潟沖の小島にわれありと親には告げよ八重の潮風」の和歌。生徒が「百人一首の『わたの原八十島かけて漕ぎ出でぬと人には告げよあまのつり船』に似ている。」という意見が全クラスであった。小野篁が隠岐に流されたときに詠んだことと結びつけたことに驚いた。生徒の百人一首の知識が生きてきた。

◇ 当初の学習指導案から変更したこと

ホワイトボード…当初は、班内で書いて数班発表してもらうつもりだったが、マグネットで黒板に貼れるものが校内にあったため、それを用いることにした。

歌舞伎鑑賞…当初は、吉右衛門と勘三郎の二人だけのつもりだったが、幸四郎も含めた三人を見せた方がよいと考えた。

(2) 研究協議

- ★ 質問A「ワークシート形式、普段の授業は？テキスト制作の留意」
- 授業者「基本教科書、関係するものを投げ入れ。ワークシート作成の際の現代語訳。数冊の本を比較して、生徒にわかりやすいものを作っている。」
- ★ 質問B「本文は示さないのか。訳だけで。」
- 授業者「歌舞伎俊寛を把握してほしいので、本文、現代語訳を示し、しかしながら、文法的な細かい事項には立ち入らない。生徒は気になるようであるが。」
- ★ 質問C「数学の教師です。言葉の表し方。ホワイトボードの使用、グループで話しあって黒板にはるのは、優れたツール。」

◆ 指導助言者 鳴島先生の講評

- ・ 話し合いの学習が成立しているかどうか。付け焼刃では、うまく進まない。今日の授業では、生徒たちは本当によく話し合っていてホワイトボードに書いていた。日ごろの金沢先生の指導ぶりが伝わってきてよかった。
- ・ 古文というと、原文があって、解釈するのが授業だという感覚が染みついている。古文を読むようにするためには、高1の段階で文法をしっかりと教える。文法を活用して文章を読むという道筋をとっている学校が非常に多い。そのような指導をすることによってどんな事態が起こっているか。
- ・ 高3に対する調査。古文は好きだ、嫌いだ、7割以上、古文は嫌いだと言っている。物理、数

学ですら、嫌われている割合は6割、英語5割、嫌われている。漢文も7割くらい嫌われている。高校生にもっとも嫌われているのは古典である。文法が嫌われる要因だろう。教えれば教えるほど嫌われる、古典。教えないほうがいいんじゃないの、嫌われないから。

- ・ 古典に関する興味関心を持ってもらいたい。指導する側が愛するが故に、生徒を嫌いにさせている。以上が実態。
- ・ 古典の日について、新聞記事の紹介。7割の高校生に嫌われている古典。古典の授業の中で、親しみを持ってもらいたい。歌舞伎って面白いな、俊寛って面白いなという生徒の反応があった。平家を脚色して、近松が歌舞伎を作り上げる。今昔を脚色して芥川が羅生門を書いたのと、基本には同じ。
- ・ 今日の授業は、今の学習指導要領の真髄を行ったものである。古典の面白さを分からせることが主眼。高1の国語総合まではこの流れ。高2からが古典をきちんと解釈する。

〔11〕生徒の『平家物語』に関する感想

『平家物語』全授業修了後、生徒に『平家物語』を読んで考えたことを記述させた。その中で「俊寛」について記述している生徒の文章の抜粋を記す。

- 私は、「俊寛」の歌舞伎の最後の表情が、役者によって全く異なる、ということに興味を持ちました。そこで私は、もし「俊寛」が『平家物語』の話のまま歌舞伎になっていたら、役者によって全く表情が異なることがあったのだろうかと考えました。いや、ここまで異なることはなかったでしょう。他にも、歌舞伎には『平家物語』にはない「自己犠牲」がつけ加えられていて驚きました。「敦盛の最期」でも「俊寛」でもです。しかしどうでしょう。もし「自己犠牲」がなかったら感動するのでしょうか。いや、感動は薄くなるでしょう。このように歌舞伎は『平家物語』の話の内容を変えて表情、感動などの工夫を加えていたのです。
- 泣き叫ぶ俊寛。呆然とする俊寛。おだやかな表情の俊寛。全く同じ台本から三人の歌舞伎役者が生み出した俊寛は、別人と言ってよいほどに違っていた。なぜだろうか。人は機械ではない。同じ刺激を受けても、自分と同じように反応をする他人は一人としていない。同じ台本でも、読んだ人が全く同じ人物像を描くわけがないのである。また、その歌舞伎を見た観客の反応も、少しずつ違う。三つの歌舞伎のうちでどれが一番良いと思ったか、という質問でも、全員が一致することはなかった。同じ物を選んだ人でも、そう感じる理由は少し違うところがあるはずだ。なぜなら、観客自身も自分なりの俊寛を作り上げているからである。私は、三つの俊寛に触れ、一人として同じ考えをもつ人はいないという、人間のおもしろさを再確認した。
- 私は、『平家物語』とその歌舞伎でストーリーが少し違っているところがおもしろいと思った。「敦盛の最期」では息子を思う武士として描かれていた熊谷が、「熊谷陣谷」では息子の首を切ってしまう。また、「俊寛」では怒りっぽく信仰心のない僧が、自分を犠牲にして仲間たちを救う温厚な人物となる。主人公のキャラクターが、同一人物とは思えないほど変えられているのだ。それでも物語としてうまく成り立っているのはすごいと思う。よく本と映画の両方が作られることがあるが、結構どちらかが不評になることが多い。しかし、『平家物語』はそんなことになっていない。
- 今回学習した中で、最も興味深かったのは「俊寛」である。他の三作品は、諸行無常やら息子のような少年を殺す、戦の中でも敵を讃えるなどで、少しイメージしづらかったのだ。それに、一番キャラクターが良かった。打倒平氏を目論んでも、密告されて流される。その地でも態度

を改めない。ずっと尊大な行動をとっていたくせに、自分だけ都に帰れないと知ると悔しがる。愚かで意地っ張りの弱虫。でも、彼のようなところは私や他人にもあると思う。だから単なる軽蔑では終われない。特に印象的だったのは、去ってゆく舟にすがりつくシーンだ。いつもの仮面はどこへやら、必死に使者に訴える姿が面白かった。痛々しくて醜いが、とても正直な感情がそこにはあった。自業自得とは言っても……。歌舞伎も見ていて楽しかったが、彼がいい人っぽくなってしまっていた。だから、不完全な人格のものの「俊寛」がよいと思った。

4. 今後の課題

今回の授業実践では歌舞伎を取り入れた授業を行ったが、生徒の興味・関心は高く、伝統芸能を取り入れた古典授業の可能性を探究することができたと思う。伝統芸能が若者から乖離していく現状を何とか踏みとどまらせるためには、生徒が興味・関心を持つ教材開発を試み続ける必要がある。今回の授業実践は、3人の歌舞伎役者の映像を入手できたからこそ行えたとも言える。

「スーパー歌舞伎」や「スーパー能」という新しい試みも伝統芸能の世界ではなされており、現代に生きる伝統芸能の模索が続けられている。今後はこのような新しい感覚の伝統芸能も授業に取り入れ、生徒が古典に親しむ態度を養う支援をしていきたい。

また、関西の地の利を生かして国立文楽劇場や能舞台に実際に生徒を連れていくことも必要であろう。鳴島先生の「古典の面白さをわからせることが主眼」という言葉を大切にして、日々古典と生徒と向き合っていきたいと考えている。

「酸化還元反応から考えるエネルギー問題」を題材にした リベラルアーツ教育

越 野 省 三

1 はじめに

近年、大学を中心にリベラルアーツ（教育）という言葉をよく耳にするようになった。例えば、「リベラルアーツを端的に語れば「文理にとらわれず広く知識を身につけながら、創造的な発想を訓練する教育システム」となる」（国際基督教大学）。「「広さと深さ」を求めるのがリベラルアーツ教育。人文科学から社会科学、自然科学にいたる学問を「広く」学際的に学び、特定専門領域を多角的な視点から「深く」追求する。」（玉川大学）などである。この2校で共通することは、身につけるべき事柄の対象の「幅の広さ」ということになるのであろう。他のリベラルアーツの言葉の解釈もみてみると、それぞれでニュアンスが違ってくるのだが、一番多い解釈は「リベラルアーツ＝教養」だという説明である。学問の境界にとらわれずに様々なことを学ぶのだとの主旨の書き方のものもある。大学等で一番多く解釈されている「リベラルアーツとは教養のことである」とすると、教養という言葉自体が幅広い意味をもつものであるため、さらに「教養」の定義が必要になってくるようにも思われる。

本校の理科では、人が生きていく上で身につけておくべき必要最低限の素養としての「リテラシーの育成」を目標に上げ、リテラシーとは何かを PISA 調査の評価の方法も参考にしながら考え教育実践を行ってきた。簡単に言ってしまうと、リテラシーとは、生活のいろいろな場面で問題や課題に遭遇したとき、より良い解決をすることができるための科学的知識や、科学的な方法・思考力や判断力と考えた。問題解決の方法としてこの科学的リテラシーは非常に有用な手段となりうる。より良く生活していくための手段となりうるもの＝子供たちが学問的あるいは知的な関心を持って問題を真剣に考える姿勢である。これらに気づかせるという目的もあわせて持っていた。これまでのリテラシーの育成に加えて、新たにリベラルアーツ教育についても研究することとなり実践してきたが、この両者ともに、「教養」や「素養」といった言葉で表現されがちである。2つの意味合いや目的の違いを理解しつつ、中等教育段階における教育の目標として研究の対象としなければならない。

2 リベラルアーツ教育とは

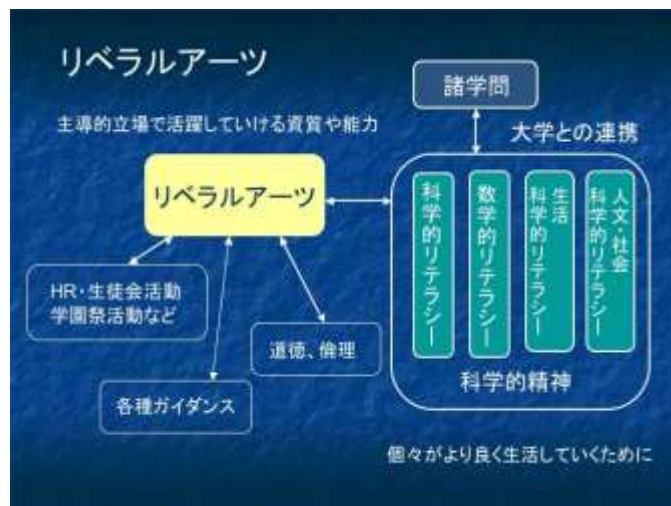
アメリカのハーバード・カレッジ（ハーバード大学）は1636年に設立された。これはアメリカ大陸上陸からわずか16年後のことである。何も無い土地にゼロから町を作り、自分たちの生活基盤を構築していったピューリタンにとって喫緊の課題だったのは、リーダーの養成だった。当時のリーダーとしての資質は、何か一つの分野において秀でていて社会の役に立つというよりは、あらゆる問題を総合的に判断でき、狭い視点にとらわれず、幅広い視野で議論し決断できるというものだった。そんなリーダー養成のためのカリキュラムとして古代ギリシア・ローマの学術機関で教えられていた「自由七科」（文法・修辞学・弁証法・算術・幾何・天文・音楽）の発想をもとにして考えられたのが、リベラルアーツ教育だということ。ということは単に市民として生きていく上で身につけておくべき一般素養といったようなものではない捉え方が必要なのではないかと考え、中等教育段階におけるリベラルアーツ教育として次のように考えた。

（学問的であるかどうか、問わず）個々の知識や技能、解決方法や科学的思考力（＝合理的判断力）、

校内での諸活動、全てを自分のものとし、それらを状況や目的に応じて、1 つに組み上げていく能力や意欲 = 世界で主導的立場にたち活躍していける資質や能力を育む基礎教育（グローバルリーダー育成のための教育）。

個人の生活レベルで、自分の生き方をより良いものにするためというよりは、社会全体をより良いものにしていくことのできる能力を備えた人材の育成と捉えたい。

生徒個々が、将来、進んだ様々な分野（研究開発者、気象観測者、行政担当者、職人、ボランティアスタッフ、通訳など専門的な職業だけではなく）全ての立場において、あらゆる問題を総合的に判断でき、狭い視点にとらわれず、幅広い視野で議論し決断できる人物となるような教育と考える。



これを自然科学の領域で捉えると、科学的な知識、技能、課題を明確にし、証拠に基づく結論を導き出す能力を得

て、それを元に社会での様々な状況を見渡し、自分はどのように関わっていけばよいかを考えていく姿勢を育む（地球的視野をもつ人材を育む）ということになる。そのためには何が必要か。

- 1) 探求心・研究力 ・ ・ 興味・関心、基礎知識、実験技能など
- 2) 問題解決力 ・ ・ 科学的思考力、調査能力など
- 3) 客観的（批判的）理解力 ・ ・ 考察、自己評価など
- 4) 自己表現力 ・ ・ 伝達、交渉、指導など

といった、力の育成が考えられる。

高等教育で言われている「21世紀における教養」とは「21世紀における地球規模での社会の問題を考えていく能力」とも言えよう。自分の日常を考えながらも、それを超えた世界のことも考え、合理的で正しい判断により行動できる人になる必要がある。では、21世紀における社会の問題とは何なのか、それは地球規模で人類が直面している当面の課題と考えられ、環境、社会、経済などがあり、その解決へと向けた教育を行うことは、私が考えるリベラルアーツ教育と大きく重なる部分である。また、このあたりことは、「持続可能な開発のための教育(ESD)」とも関係性が深い部分であると考えられる。

3 授業展開

テーマ	「酸化・還元」
日時	平成24年11月22日（木）
場所	奈良女子大学附属中等教育学校化学教室
授業者	越野 省三（本校理科教諭）
学級	5年β組28名（男子14名、女子14名）
単元目標	酸化還元反応は電子の授受による反応であること知り。物質の酸化還元電位

の差の為に起こる電子の授受を利用して電氣的なエネルギーを取り出す装置が電池であることを理解する。また電気分解も酸化還元反応であり、日常生活において酸化還元反応が利用されていることを知る。酸化還元反応における物質の変化とエネルギーの出入りを理解し、自発的变化との関係も考えられるようにする。そこから科学の原則を再理解し、エネルギーの問題を科学的側面から捉え直してみることで、21世紀に我々ほどのように行動をすれば良いかを考える姿勢を育む

■ 教材観

中等教育の段階においては、個々の知識や技能、解決方法や科学的思考力（合理的判断力）、全てを自分のものとし、それらを状況や目的に応じて、1つに組み上げていく能力や意欲の育成と考える。

今回、日常生活において接する機会の多い化学変化である酸化還元反応を、酸化還元電位（標準電極電位）をもとにより正確に理解できるような教材を作成した。統一的にそれらの仕組みを理解し、かつ熱力学第二法則についても考えあわせることで、自発的な化学変化とエネルギー（ここでは電気エネルギー）の関係について考察していけるのではないかと考えた。今回はエッチングとメッキの作業を通して自然科学の原則を再理解し、そこから日常生活で現れる社会問題の一つであるエネルギー問題と拡散現象について考え、これからの社会の中で、自分ほどのように世界と関わっていけばよいかを考えていく姿勢を育む（地球的視野をもつ市民を育む）ことができるのではないかと考えた。

■ 授業計画

- | | |
|----------------|-----------------|
| ① 酸化・還元の定義と酸化数 | ・・・3時間 |
| ② 酸化剤・還元剤酸化 | ・・・2時間 |
| ③ 酸化還元滴定 | ・・・3時間 |
| ④ 標準電極電位と化学変化 | ・・・3時間 |
| ⑤ 電池の仕組み | ・・・4時間 |
| ⑥ 電気分解 | ・・・5時間（本時 4時間目） |

■ 本時の授業

ニッケルメッキと自発的变化

■ 本時の目標

漂白剤や酸化剤、電池や人間体内の変化など様々な酸化還元反応が身の回りにある。その酸化還元反応である電気分解反応の工業的利用であるメッキを取り上げ、実験することでその仕組みを理解させる。そのときに、熱力学第二法則をもとに前時に行ったエッチングの仕組みも合わせ考えさせることで酸化還元反応と、自発的変化とエネルギーとの関係に気づかせる。これらの関係を理解することが、自分たちがこれからの社会でどのような行動をとるべきかを考えていく時の、一つの材料となることを理解させる。また、それが持続可能な社会づくりのための担い手となるための体系的な思考力を身につけさせることに繋げていく。

■本時の目標行動

ニッケルメッキを行い、その原理を理解する。また、ある化学変化が自発的に進むものかそうでないかを酸化還元電位を用いてギブスエネルギーを計算することにより判断する。

■指導過程

	学習活動	指導内容
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回のエッチングの実験について振り返り、今回のメッキについて確認する。 	メッキの方法について指導する。
展開 1	<ul style="list-style-type: none"> ・ 前回エッチングをした銅板を用いて、金属板と電源との接続を確認し原理を理解しながら電気分解によるメッキの実験をする。 ・ 酸化還元電位の値を用いて、自由エネルギーを計算することにより、銅板のエッチングの反応が自発的変化であることを確認する。 ・ 電気エネルギーの必要なメッキの実験と必要でないエッチングの実験を比較する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 陽極にニッケル版、陰極に銅板をつけ電流を流すことで銅板にニッケルメッキが施されることを理解させる。 ・ 銅板のエッチングの反応が自発的変化であることを理解させる。 ・ 自発的に起こった反応は一見、エネルギー的損失が無いように思うかもしれないが、熱力学第二法則的にはどちらもエネルギーを使用していて、その結果、二度と使えないエネルギーが増加していることを理解させる。
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・ エネルギーは生み出されたり消え去ったりするものではなく、単に形が変わるだけであるということを理解することで、これからの私たちの生活を見直すことができるのではないかと気づく。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ エネルギーとは何か、その姿を理解し、持続可能な将来のための総合的な考え方の一つとして科学的なものの見方を身につけることが大切であることに気づかせる。

■おわりに

ニッケルメッキは電源からおよそ 1.5V の電流を流し電気分解の仕組みを利用するので電気エネルギーを用いていることは直感的に理解できる。それに対し、前時に行った銅板のエッチングは FeCl_3 水溶液に 25 分間ほど浸しておくだけで銅板が溶け出す ($2\text{Fe}^{3+} + \text{Cu} \rightarrow 2\text{Fe}^{2+} + \text{Cu}^{2+}$)。この化学変化は自発的変化であり、一見、エネルギー的損失が無いように考える生徒も多い。しかし、酸化還元電位の値を用い、自由エネルギーを計算すると、自発的変化であるのだから当然、 $\Delta G < 0$ となり、エントロピーが増大していることがわかる。「物質とエネルギーは1つの方向のみに、すなわち使用可能なものから使用不可能なものへ、あるいは利用可能なものから利用不可能なものへ、あるいはまた、秩序化されたものから、無秩序化されたものへと変化する。」というエントロピーの法則から考え、この反応は、無秩序化され、使用可能なエネルギーは使用不可能なエネルギーへ変換されたものであるということが理解できる。これと「宇宙における全エネルギーの総和は一定である。(熱力学第一法則)」ということとあわせ考えると、「無からエネルギーを作り出すことは不可能で、人間にできることはエ

エネルギーを別の状態にかえることだけ。」であることがわかる。即ち、人間の活動とは使えるエネルギーの消費であり、その使えるエネルギーには限りがある。どう転んでも利用できるエネルギーを増加させることはできない宇宙において、この文明社会を可能な限り持続させるには、我々はどうのように行動をしていくべきか考えるよい題材になったのではないかと思う。そしてこの授業での考え方が21世紀に主導的立場で活躍していくための人材にとっての素養の一つへと高まっていくことを願う。

実験1 エッチングと金属メッキ
酸化還元反応を利用したネームプレート


<目的> 酸化還元反応についての理解を深める

銅板のエッチング

<操作>

- (1) 銅板にマジックインキで文字や記号を書く。(マジックインキの付いている部分は凸型に残る。)
- (2) この銅板を FeCl_3 水溶液に浸し、そのまま25分間ほど置いておく。
- (3) 銅板をピンセットで溶液から取り出し、水洗いしてから脱脂綿にベンゼンをつけてマジックインキを拭き取る。

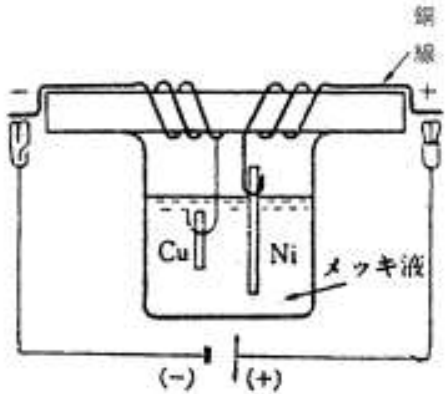
注意 FeCl_3 水溶液を衣服に付けると、鉄錆が付いた場合と同じく、黄色くなるので注意すること。



ニッケルメッキ

<操作>

- (1) 銅板を金属磨きで磨く。(磨きすぎると凸部分が無くなるので注意)
- (2) 銅板を洗剤で洗う。
- (3) 6mol/l の塩酸に1~2分つけ(錆落とし)、水洗する。
- (4) 炭酸ナトリウム水溶液に1~2分つけ(有機物の除去)、水洗する。注意 銅板はピンセットで持つこと。
- (5) 陽極にニッケル板、陰極に銅板をつるす。銅板は完全にメッキ液につけること。準備が出来たらスイッチを入れる。(1.5Vぐらい、両極で気体が発生しない程度) 注意 メッキ中は溶液をゆっくりかき混ぜる。
- (6) メッキができたら、炭酸ナトリウムの粉末に少量の水を加えた脱脂綿でメッキをした銅板を磨く。
- (7) 水洗いして、ネームプレートを持ち帰る。



< 考察 >

- (1) 銅板を FeCl_3 水溶液に浸したときの変化をイオン反応式で表せ。
- (2) (1)の反応が起こるのはなぜか。また FeCl_2 水溶液を用いた場合どうなるか。標準酸化還元電位（標準電極電位）を用いて説明せよ。
- (3) メッキをするために電気エネルギーを用いなければならないのはどうしてか。
- (4) エッチングはエネルギーを使わずして化学変化を起こすことができたと言えるだろうか。どうしてそう考えたか、その理由を書け。

考えよう

あなたの家庭で使用しているエネルギー源について以下に挙げた用途別に書きましょう。

用途	エネルギー源	電気	ガス	石油	石炭	木	その他(例太陽光など)
冷	房						
暖	房						
調	理						
給	湯						
照	明						
家	庭用器具						

あなたが知っているエネルギーの問題を書きましょう。

今、私たちが使用しているエネルギー資源の種類をかえる必要があると思いますか。またそれはなぜですか？

どのような資源が好ましく、また、どのような資源はあまり、あるいは全く使用されるべきではないでしょうか。またそれはなぜですか？

低学年における運動スキル向上を目指した授業研究 ハンドゲーム(ネット型)を通じて

大森 雄一郎

1. はじめに

本校保健体育科において低学年は、基礎的な運動技能を獲得し、自ら運動に親しみ仲間と楽しむ態度を身に付けることを主眼としている。これは既存のスポーツ種目ではなく、ルールや技術体系を簡略化し、皆と協力したり、競争したりできる種目の中で、スキル向上をめざしていることを意味している。本稿では、その中でも2年生でのハンドゲーム(ネット型)公開授業を取り上げて、低学年における運動スキル向上を考えたい。

2. 公開授業

(1) 科目名・単元名

体育(2単位)・ハンドゲーム(ネット型) ミニバレーボールを教材として

(2) 学級

第2学年いろ組 男子20人(A組10人、B組10人)

(3) 授業者

大森 雄一郎(奈良女子大学附属中等教育学校 保健体育科教諭)

(4) 指導助言者

甲斐 健人先生(奈良女子大学文学部 准教授)

(5) 単元目標・育てたい力

手を用いてボールを操作するネット型スポーツにおける基本的な運動技能および体力の向上と定着を図ること。仲間と協力して活動することで、運動の楽しさや喜びを味わうこと。

- ① 運動に関心を持ち、進んで運動に取り組む態度(関心・意欲・態度)。
- ② 自己の体への関心と集団内での適切な判断力(思考・判断)。
- ③ 運動の特性に応じた基本的な技能(技能)。
- ④ 技能を高めるために効果的な練習の方法を理解し、実践する力。(知識・理解)

(6) 教材観

ハンドゲームの授業では「手を用いてボールを操作し、簡易なゲームを皆で楽しめるよう工夫しながら、チームワークや個人の基本技能を向上させる」ことを目標としている。また本単元ではハンドゲームとしてネット型スポーツの形式を取り入れ、この目標を達成するためにミニバレーボールを教材としている。ここでのミニバレーボールを「バドミントンコートでレクリエーションボールを用いた4対4のバレーボール」と定義する。

ミニバレーボールは、レクリエーションボールを用いることでボールの衝撃が和らげられ、恐怖心を持つことなく正面からボールを受けることができ、技術を身に付けるのに適している。ミニバレーボールを実施する理由として、1人当たりのプレー機会の確保が挙げられる。6人制バレーボールでは個人の運動能力によってプレー機会にバラつきが生まれ、十分にプレー機会が確保できるとは言い難い。4人制のミニバレーボールとすることでプレー機会を確保し、基本技能の向上を目指すことが

できる。またチームとして協力する局面が多く、チームワークの向上が望める。

本単元の学習にて、基本技術を習得し3年以降で実施するバレーボールへと発展していく予定である。

(7) 生徒の様子

第1、第2学年では男女別に3クラスを「い・ろ組」と「は・に組」に分けている。今回の授業では「い・ろ組」からC組10名を除いた（国語科公開授業との重なりによる）20名となっている。

全体的なクラスの雰囲気として真面目に取り組む者が多く、比較のおとなしいクラスである。しかし数名がふざけてしまい勝手な行動をとり始めた際に、リーダーシップをとってクラスをまとめる生徒がまだおらず、教員中心となってまとめる必要がある。この授業では教員による技術指導が中心になるが、生徒への問いかけにより考えさせ自主的に学習に取り組ませたい。そのことを通じて主体的に授業に取り組む集団を形成していけるように働きかけていくのが今後の目標である。

(8) 本単元指導計画

1 時間目	アンダーハンドパス、オーバーハンドパスの学習①
2 時間目	アンダーハンドパス、オーバーハンドパスの学習②
3 時間目	<u>バレーボールを用いたアンダーハンドパス、オーバーハンドパスの学習</u> ③、ラリーゲーム①
4 時間目	ルールの設定、ラリーゲーム②
5 時間目	スパイク、アンダーハンドサーブの学習
6 時間目	サーブレシーブ、スパイクレシーブの学習
7 時間目	トスの学習
8 時間目	三段攻撃の学習
9 時間目～12 時間目	ゲーム

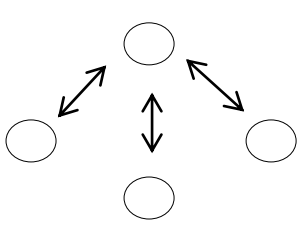
(9) 本時の学習

① 本時の目標

- ・ 仲間と声を掛け合い、味方コート内でパスを続けて相手に返球し、ラリーゲームを楽しむことができる。
- ・ バレーボールを用いて基本的なパスを経験し、その中でレクリエーションボールとの違いを認識しボールを体の中心、両手で正確に捉える動作の重要性を理解する。

② 展開

	生徒の学習活動	指導上の留意点 ◆教師の支援	■評価の観点
導	○ 集合・挨拶・出席確認・用具準備	○ バドミントンコート(2面・支柱180cm)が正しく設営されているか確認する。 ○ 本時のねらいを確認する。	○ 皆と協力して準備出来る。[意欲・態度] ○ 理解して授業に臨

入	<p>○ 本時のねらい確認</p> <p>① ラリーゲームを楽しみ、ラリーを続ける。</p> <p>② バレーボールを使い、レクリエーションボールとの違いを理解する。</p> <p>○ 準備体操、ボールリフティング レクリエーションボールを用いる。右手、左手、左右交互と条件を変えていく。</p>	<p>○ 体をしっかりほぐして怪我がないようにする。</p>	<p>むことができる。 [意欲・態度]</p>
展 開	<p>○ 2人組でのオーバーハンドパス、アンダーハンドパス（正面） ※バレーボールを用いる。</p> <p>○ 2人組でのオーバーハンドパス、アンダーハンドパス（左右に振る） ※バレーボールを用いる。</p> <p>○ 集合して問いかけ ※ 問いかけ後はレクリエーションボールを用いる。</p> <p>○ 4人組でのパスワーク</p>  <p>○ ラリーゲーム [ルール]</p> <p>① 両チーム、パスワークでの状態に人を配置する。</p> <p>② アタック禁止。アンダーハンド、オーバーハンドパスを用いて4回以内に相手コートに返球する。</p>	<p>○ バレーボールを用いてボールを弾く感覚の違いを確かめさせる。</p> <p>○ 足を動かして、ボールを体の中心で捉えようとしているかを確認する。</p> <p>○ 「レクリエーションボールとバレーボールの違いは?」「どうすればしっかりと相手に返るのか?」と問いかける。</p> <p>○ 先程の気づきを意識して足を動かして体の中心でボールを捉えようとしているかを確認する。</p> <p>○ 生徒に「慌てない」、「できるだけパスをつなごう」といった声掛けを行い、ラリーを続けようとする意欲を引き出す。</p>	<p>○ 技能の向上に取り組む中でレクリエーションボールとの違いに気づき、上手くなるようとしている[思考、判断]</p> <p>○ 主体的に技術習得に取り組んでいる [意欲・態度]</p> <p>○ 正確な動作の重要性に気付くことができる。[思考・判断]</p> <p>○ 体の正面でボールを捉えることができる。[技能]</p> <p>○ 仲間と声を掛け合いながら協力してプレー出来る。[意欲・態度]</p>

	③ サーブは両手下投げ。 ④ ローテーションあり。 ⑤ 5分制		
ま と め	<input type="checkbox"/> 用具片付け <input type="checkbox"/> 集合・本時のまとめ	<input type="checkbox"/> 用具が正しく整理して片付けられているかを確認する。 <input type="checkbox"/> 本時の授業のポイントについて、問いかけを用いながら説明する。	<input type="checkbox"/> 皆と協力して片付けが出来る。[意欲・態度] <input type="checkbox"/> 正確な基本動作について理解出来る。 [知識・理解]

(10) 研究協議

この公開研究会直後に行われた研究協議会にて、ご参加いただいた方々から貴重な意見を頂いた。以下に研究協議でのやり取りを記載する。尚、返答は全て授業者が行った。

- Q1** ミニバレーボールの授業設備についての質問になるが、ネットが低くないか？今後展開していくうえで、ネットが低いとダイレクトに返球しあうゲームになってしまうのでは。
- A1** 本時はゲーム1回目の授業である。授業者はアタック禁止のゲームにすることにより、一度で返す形はなくなるのではと想定していたが、実際のゲームではブロックのような形を使い、1回で返す形が散見された。指摘のようにネットの高さを上げることで解消される可能性が考えられる。
- Q2** 3段攻撃に重点を置かないのか？今回のパスの次の段階（アタック）へ持っていく意識をさせないと生徒が暇を持て余すのでは？
- A2** 3段攻撃の形を重視しないのは低学年での授業という点に関係している。低学年では3段攻撃を重視するのではなく、相手コートにボールが返球できる、もしくは仲間とパスを繋ぐことに喜び、楽しさを見出すことに重点をおいた構成とした。
- Q3** 安全面に関してお聞きする。今回、整理体操がなかったがどのようなお考えでなかったのか？個人的には怪我の防止のためにも必要だと考えるが。
- A3** 運動量の確保ができないのではないかと考えた。授業の最後にケガの有無・各自に体操を行っておくように声がけをするように心がけている。
- Q4** 私服学校の中で先生を見つけにくい。服装を考えてみてはどうだろうか？
- A4** その視点は普段の授業を行う中でなかった。前向きに検討したい。
- Q5** 前期体育部員の活動はどのようになっているのか？リーダーシップをどのようにとらせるか？
- A5** 体育部員は存在しているが、保健体育での教員サポートではなく、主に体育祭・球技大会といった体育行事で活躍している。別に体育係も存在するが、彼らに特別な仕事を本時はお願いしなかった。

3. 考察

まず、指導助言者の甲斐健人先生による授業の位置づけと課題の要点を明記する。

- (1) 大森先生の伝えたいことが全体に伝わっていたのか。

声のトーンの変化を用い、もっと耳を傾かせる必要があるのではないだろうか。今の先生の話し方では、生徒の興味を引かせることはできないように感じる。生徒の様子を見ながら、話をしていくと良いのでは。

(2) 対象によって、大事にしたい点を教員側がもっと整理をして持っておいた方が良いのではないか。

教員が種目の伝えるべき大事な点を決めて授業に臨むのは大切なことではあるが、生徒を見て整理する必要がある。それはすなわち目の前の生徒を大切に、よく見るということでもある。生徒は何ができなくて、どういった技術を上手になりたいのか、今何を伝えるべきなのか等といったことを考えて授業に臨むとより良い。

(3) 教材として色々な考え方・持っていく方がある。大学生でも、上手くできない生徒は1回ですぐに返したい。ボールが落ちていなければ良いラリーなのだろうか。「正解」という型にはめるのは難しいのではないか。

授業者の指導の中でもこうすれば上手く返球できるといった伝え方があった。これは果たして「正解」なのか。人によって正しい形は異なってくるのではないか。何が競技の本質なのかを授業者が捉え、生徒1人1人が形を見つける手助けをして欲しい。

特に甲斐先生が言われていたのは、(3)についてである。繰り返し、「本質を伝えているか」を問われていた。この研究討議中は余裕がなく、問われている意味が理解できなかった。しかし時間をおいて振り返ってみると、まさしく授業者の公開授業を表した一言であるように思う。甲斐先生が伝えたかったのは、教員は正しいとされる形を生徒に押しつけるのではなく、何を本当に伝えたいのか自問自答しなければならないということではないだろうか。

公開授業では、授業者は正しいとされる形を追い求め、生徒にもそれを要求する指導を行っていた部分があったように思う。しかし重要なのは、甲斐先生が言うように競技の本質を見極め、正しいとされる形が人それぞれによって異なることを認めることである。特に低学年は新たにスキルを獲得する時期である。初めて競技に取り組む生徒は多いであろう。その時に教員が正しい形を押し付けるのではなく、本質を理解し、生徒の異なりを認める余裕が求められる。それができてこそ、低学年が身に付けるべきスキルが身に付けられるように思われる。

Theme-based Instruction in Japanese Classroom Settings

Keiko YAMAGUCHI

1. Introduction

With the release of the Course of Study in 2003, which first included the teaching concept of “practical communication ability,” Japanese English education has gradually changed its focus from a pedagogy stressing linguistic competence and the Grammar-translation method to a more communicative one during the last decade (MEXT). This shift in contemporary teaching led Japanese English teachers (JETs) to leave the old method and seek a more effective way to cultivate students’ English communication abilities. The current Course of Study requires them to provide communicative English classes in the target language while integrating four skills, and the quest for better teaching is an urgent task for them (MEXT, 2013). It is, however, a tough question to answer for those who learned English through the traditional method: How can JETs change their way of teaching into a more communicative one?

This article focuses on Content-based instruction (CBI), which promotes learning content through language, as an effective alternative approach to the Grammar-translation method. Examining how content-based teaching can be applied in Japanese classroom settings will help JETs design communication-oriented classes. This will be covered in three sections. The first evaluates the negative effects of the Grammar-translation method and the efficiency of CBI, particularly theme-based instruction. The second part describes a sample unit plan of theme-based instruction targeting Japanese high school students. Finally, the last section discusses limitations of theme-based instruction and suggestions for its future use.

2. Background Studies

2.1 Bottleneck of the Grammar-translation method

The Grammar-translation method still prevalent in some Japanese schools has negative effects, which can be regarded as a bottleneck for communication-oriented class. As its name suggests, the Grammar-translation method heavily focuses on the analysis of grammar and translation through reading and writing with little attention paid to listening and speaking. This approach tends to provide learners with little interaction in the target language. Oxford (2001) argues that the Grammar-translation method “restricts language learning to a very narrow, noncommunicative range,” and thus does not involve students in the actual language use in everyday life (p.2). Moreover, this method has much potential to demotivate students. There is little consideration of what learners might do to promote their own learning in the Grammar-translation method. As Alptekin, Erçetin, and Bayyurt (2007) mentions, “Grammar-based instruction, focusing on the formal features of the L2 as an end in itself, appears artificial and is therefore demotivating” (p.12). It is obvious a method that puts too much weight on grammar is not a proper one to develop students’ practical skills of English.

2.2 Advantages of Content-based (Theme-based) Instruction

How can CBI be considered effective for JETs despite the influence of the Grammar-translation method? According to Met (1999), content-based language instruction can be divided into the following models depending on the degree of their emphasis on content and language (see, Figure 1) (as cited in Snow, 2001).

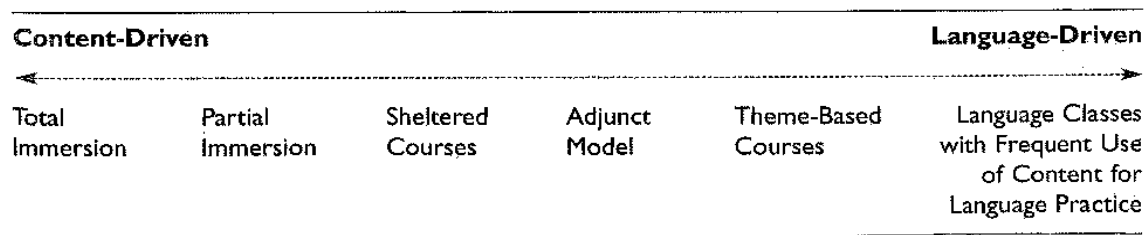


Figure 1. Content-based Language Teaching: a Continuum of Content and Language Integration¹

Of all models, the theme-based model seems to be the most useful and widespread form of CBI today. Several studies show that theme-based instruction, which integrates the four language skills into the study of a theme, has many advantages in both ESL and EFL environments, though the nature of the content or theme may differ by learners' proficiency level (e.g. Alptekin et al., 2007; Lyster & Ballinger, 2011).

The first advantage of this approach is it can create more opportunities for students to be exposed to authentic language use and everyday communication. Oxford (2001) states that the integrated-skill approach promotes learners' natural interaction in the target language, stressing English as "not just an object of academic interest nor merely key to passing an examination" but English as "a real means of interaction" (p.5). Additionally, in theme-based instruction teachers can motivate students with appealing themes or topics. In support of this claim, Alptekin et al. (2007) outlines the efficiency of the approach:

Theme-based instruction provides improved motivation for learning as well as improved learning because the integration of language and content through a careful selection of curricular topics enables students to have a contextual, meaningful, purposeful and enjoyable learning experience (p. 2).

This would be true in an EFL environment such as Japan, where English is taught as a foreign language. One of the challenges language teachers often face in EFL environment is that students are less likely to feel the necessity to learn English and be motivated due to limited occasions of English input and output outside the classroom. The indication above, however, suggests that JETs can also motivate their students with this approach.

Given a Japanese situation where English classes are provided as an individual subject, the focus of English classes in Japan still needs to be on the language first rather than content. In that sense, the theme-based model would have the most potential of all CBI models to be utilized in Japanese classroom settings. It offers a platform of authentic communication for both learners and teachers where JETs can integrate four skills in a richer context, in this case a theme. The level of content has to be adjusted appropriate to learners, of course, yet the variety of choices can help to engage students' curiosity. Thus, theme-based instruction can remove the principle deficiency of the Grammar-translation method and should be exploited in Japanese English education as an alternate approach to facilitate better learning of the target language.

¹ For more detailed description of each model, see Snow (2001).

3. Sample Unit Plan

3.1 Integrated English 2012

The material was designed for reading lessons of the Integrated English course in 2012 for first-year high school students whose English proficiency was low intermediate. In this course students had five English classes a week: three reading classes, and one for speaking/listening and writing respectively. Reading classes worked as a kind of core class to connect other skill classes, but additional speaking/writing activities relating to the reading materials were also incorporated into reading classes. The four skills were in this way taught in an integrated manner according to a theme scheduled for that time.

3.2 Objectives of Reading Classes

Japanese high school students are expected to be prepared for studying academic content in English at university as well as passing entrance exams. Therefore, not merely developing four skills but also teaching strategic competence for each skill is significant in theme-based instruction. Building on this notion and the overall goal presented by the Course of Study (2013), which was announced in 2009, the reading course established three primary goals and their adjoining objectives as follows.

The goal of the Course of Study:

To develop students' basic abilities such as accurately understanding and appropriately conveying information, ideas, etc., while fostering a positive attitude toward communication through the English language.

Goal 1. Students will be able to utilize reading comprehension skills and strategies as well as become accustomed to reading texts of about 300 words.

Objectives By the end of the course, students will be able to:

- 1.1 Skim for main idea of a passage.
- 1.2 Scan a passage for specific details.
- 1.3 Read a simple passage faster (speed reading); then answer multiple choice questions without the passage.
- 1.4 Understand and summarize the main idea and details with the help of the teacher.
- 1.5 Be aware of organizational patterns of readings using a graphic organizer.
- 1.6 Read aloud a text with proper intonation being aware of chunks.
- 1.7 Shadow a text after the CD at natural speed.

Goal 2. Students will increase their vocabulary related to theme-based readings and be able to use a dictionary inside and outside the classroom.

Objectives By the end of the course, students will be able to:

- 2.1 Increase knowledge of vocabulary necessary for university entrance exams.
- 2.2 Look up derivatives and idioms in a dictionary.
- 2.3 Develop a habit of predicting the appropriate meaning of the word in context.
- 2.4 Identify the meaning of some prefixes and suffixes of English vocabulary.

Goal 3. Students will be able to express and share ideas and opinions to one another in simple English based on what they have listened or read, as well as developing confidence and a sense of responsibility by participating in discussions.

Objectives By the end of the course, students will be able to:

- 3.1 Express and share their ideas/opinions with a reason.
- 3.2 Participate in a group discussion using some gambits for a discussion.
- 3.3 Ask other members questions (at least one) in a group discussion.
- 3.4 Take notes and report the results of the group discussion to the whole class.
- 3.5 Organize their thoughts into about a 100-word paragraph.

3.3 Theme: Gender

The theme of gender was chosen from a well-publicized topic of the time: the Taliban's shooting of Malala Yousafzai, a fourteen-year-old Pakistani girl promoting education for girls, which got a lot of coverage in 2012. The instructor thought it would be important for high school students to consider gender issues close to everyday life and of the world, and to develop their own ideas towards them. Below are the objectives of this particular unit:

- (1) To familiarize the students with gender issues in the world
- (2) To have students be familiarized with the vocabulary and expressions related to the topic
- (3) To have students express their feelings and thoughts on the topic

3.4 Materials and Teaching Procedures

The reading materials were adapted from several course books and online resources, and tailored for the target students by the instructor in order to develop their understanding about gender issues (see Appendix 1). Follow-up speaking and writing activities such as discussions were added for each reading topic based on the course objectives. This unit consisted of 11 lessons.

Allotment of this unit

- 1st Gender Stereotypes: "Pink and Blue" (Handout No.19)
- 2nd Gender stereotypes: "Pink and Blue" (Handout No. 19)
- 3rd Gender stereotypes: Discussion (Handout No. 19)
- 4th Women and housework: "Women's Place" (Handout No. 20)
- 5th Women and housework: Discussion (Handout No. 20)
- 6th The situations in the world: "Women and Change" (Handout No. 21)
- 7th The situations in the world: "Women and Change" (Handout No. 21)
- 8th Gender statistics: "Japan falls to 101st place in gender equality rankings" (Handout No. 22)
- 9th Gender statistics: "Japan falls to 101st place in gender equality rankings" (Handout No. 22)
- 10th Presentation ① (Handout No. 22)
- 11th Presentation ② (Handout No. 22)

The first three lessons began with the topic of gender stereotypes as an introduction to the theme. After reading the article about gender stereotypes regarding colors, students had a group discussion about what other gender stereotypes we might have and how they were formed. Then the fourth and fifth periods were allotted for listening/reading opinions about housework sharing and then a task to think about what percentage of housework men/women should do in their future families. After this, topics moved onto world issues such as women's life in Africa in the sixth and seventh lessons, and World Economic Forum's 2012 global gender equality rankings in eighth and ninth. As the final project of this unit, students in groups were supposed to make a presentation in the tenth and eleventh periods about three points from various gender-issue charts: data, implied problem(s), and solution(s).

Describing data would need certain expressions to be learned. To make the final task successful, therefore, language activities were incorporated in weekly speaking and writing classes so that students can be familiarized with necessary expressions to describe charts (see Appendix 2).

4. Limitations and Suggestions

4.1 Limitations of Theme-based Instruction

When theme-based teaching is to be carried out, there remains a limitation inherent to the nature of CBI or theme-based instruction itself. Alptekin et al. (2007), for example, discovered in another EFL environment in Turkey that primary school students found theme-based instruction more cognitively challenging than grammar-based courses. It was mainly because they were involved in a more cognitively demanding process where they have to blend their schematic knowledge of the given topic with systemic knowledge of the target language. There is no reason to consider that Japanese students would react in a different way. It should be noted that some studies actually said that theme-based instruction might not be the best approach for introductory level of students². Oxford (2001) clarifies this in that content covered in CBI usually entails "basic social and interpersonal communication skills, but past beginners, the content can become increasingly academic and complex" (p.4).

Considering Japanese classroom settings, themes or topics with some level of abstraction are necessary to be covered in classes, since many students will eventually have to address academic notions when taking university entrance exams and later studying at university. They should be ready to cope with that level of abstraction to some extent by the time of their graduation. JETs therefore ought to select themes or topics according to the situation while being careful not to put too much cognitive burden on students. That sort of judgment will depend on each teacher who knows his/her students well.

However, the situation would be more difficult if there is, for instance, a huge gap of proficiency among students in the same classroom. A theme or topic may give enough cognitive burden to slow learners to hinder their understanding of both content and the target language, and some tasks can be extremely difficult for them. The more abstract themes will be, the more cognitive burden students will have to experience, which brings a higher risk to demotivate slow learners. Therefore, it is worth considering how JETs can reduce students' cognitive burden when dealing with abstract themes in class.

² Tazaki (1995) mentions that except for immersion, adjunct, sheltered, theme-based models require learners to have a basic proficiency of the target language for understanding content and are therefore not proper models for teaching beginners.

4.2 Suggestions for Theme-based Instruction in Japanese Classroom Settings

To resolve these limitations and create better theme-based lessons, the following suggestions can be observed by JETs. First, collaboration with teachers of other subjects, like science and social studies, enables them to pick up various themes and help students understand the content better. The same theme can be covered in different classes over subjects at the same period of time or in advance of English classes. This will be especially effective when JETs want to approach cognitively-demanding themes in class because students can apply the knowledge they learn or have learned in other subjects in Japanese as a basis for understanding the subsequent English lessons. In fact, Alptekin et al. (2007) maintain that language learners can “relate the systemic features of English to what they have already internalized as schematic knowledge of the given topic” in their native language (p. 11). In this way, JETs can reduce the students’ cognitive burden to process the content and the language in theme-based instruction.

A second suggestion would be that JETs make sure to provide students with rich “follow-up communicative activities” including an easy one like having a chat about the topic to more project-centered tasks such as making a skit or a presentation, and having a debate or a discussion (Minagawa, 2010, p.53). Such output activities can bring many positive effects to help students digest both language and content to the level of output while integrating the four skills. If these tasks are designed to use the language they have studied in reading/listening, they will reinforce students’ knowledge of the language as well as help them develop and express their own ideas on the theme. Another good point of follow-up activities is that JETs can check their students’ understanding of the content while they are working on the activities, and if their understanding is not enough, JETs can adjust their teaching on the spot so that students can ensure what they have learned and move on to the next task smoothly without feeling stressed. Minagawa (2010) indicates JETs can employ these activities to successfully involve slow learners who have relatively low proficiency and thereby encourage them.

5. Conclusion

Theme-based instruction, a model of CBI, has much potential to be applied in Japanese classroom settings, but it can be done when first admitting its limitations and being open to suggestions for instruction. Such instruction is a viable alternate to the Grammar-translation method and gives JETs new insight into developing students’ communicative English ability. One illustration for such language teaching is that of a tapestry woven by many strands (Oxford, 2001). Any JET can “strengthen the tapestry of teaching and learning” through reflective teaching in everyday lessons, which leads them to develop well-designed theme-based classes (p.6). As one of them, I will keep looking for a way to weave a better tapestry.

References

- Alptekin, C., Erçetin, G., & Bayyurt, Y. (2007). The effectiveness of a theme-based syllabus for young L2 learners. *Journal of Multicultural Development*, 28 (1), 1-17.
- Lyster, R., & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.
- Met, M. (1999). Content-based instruction: Defining terms, making decisions. *NFLC Report*, January. Washington, DC: National Foreign Language Center.
- Minagawa, H. (2010). The English program at Murasakino senior high school. *Educational Perspectives*, 43, 52-55.
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2003). *The Course of Study for Foreign Languages*. Retrieved January 28, 2013, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320179.htm
- Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. (2013). *The Course of Study for Foreign Languages*. Retrieved January 28, 2013, from http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/eiyaku/___icsFiles/afieldfile/2011/04/11/1298353_9.pdf
- Oxford, R. (2001). Integrated Skills in the ESL/ EFL classroom. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED456670.pdf>
- Snow, A. M. (2001). Content-Based and Immersion Models for Second and Foreign Language Teaching. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd ed.). (pp. 187-203). Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Tazaki, K. (1995). *Gendai eigokyoujuhou souran*. [Comprehensive List of Modern English Pedagogies]. Tokyo: Taishukan Shoten.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: inline-block;"> IE No.19 Gender </div>	Class() No.() Name ()	and _____			
<p>Read the story and answer the question.</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p>There is a well-known riddle that goes like this: A man and his son were in a car accident. The father was killed and the son, who was critically injured, was rushed to a hospital. As attendants wheeled the unconscious boy into the emergency room, the doctor on duty looked at him and said, "My God, it's my son!" What was the relationship of the doctor to the injured boy?</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">*Answer: his son 彼の息子</p> </div>					
<p>Before you read:</p> <ol style="list-style-type: none"> What is your favorite color? What color of clothes did you often wear when you were a child? What color do you think of for boys/girls? 					
<p>Vocabulary</p> <p>Match the following words with their meanings.</p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p>Nouns</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) stereotype (2) preference (3) gender <p>Verbs</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) associate (2) consider (3) convince (4) reinforce <p>Adjectives</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) suitable (2) delicate (3) feminine (4) masculine (5) gender-specific <p>Expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> be likely to so long as </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <ul style="list-style-type: none"> • a greater liking for something • a fixed general image of what a particular type of person or thing is like • the fact of being a male or female • to think about something carefully • to make a connection in your mind between one thing and another • to give support to an opinion, idea, or feeling, and make it stronger • to make someone feel certain that something is true • having qualities seen to be typical of women • having qualities seen to be typical of men • having the right qualities for a particular person, purpose, or situation • needing to be dealt with carefully or sensitively • relating only to males or only to females </td> </tr> </table>				<p>Nouns</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) stereotype (2) preference (3) gender <p>Verbs</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) associate (2) consider (3) convince (4) reinforce <p>Adjectives</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) suitable (2) delicate (3) feminine (4) masculine (5) gender-specific <p>Expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> be likely to so long as 	<ul style="list-style-type: none"> • a greater liking for something • a fixed general image of what a particular type of person or thing is like • the fact of being a male or female • to think about something carefully • to make a connection in your mind between one thing and another • to give support to an opinion, idea, or feeling, and make it stronger • to make someone feel certain that something is true • having qualities seen to be typical of women • having qualities seen to be typical of men • having the right qualities for a particular person, purpose, or situation • needing to be dealt with carefully or sensitively • relating only to males or only to females
<p>Nouns</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) stereotype (2) preference (3) gender <p>Verbs</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) associate (2) consider (3) convince (4) reinforce <p>Adjectives</p> <ul style="list-style-type: none"> (1) suitable (2) delicate (3) feminine (4) masculine (5) gender-specific <p>Expressions</p> <ul style="list-style-type: none"> be likely to so long as 	<ul style="list-style-type: none"> • a greater liking for something • a fixed general image of what a particular type of person or thing is like • the fact of being a male or female • to think about something carefully • to make a connection in your mind between one thing and another • to give support to an opinion, idea, or feeling, and make it stronger • to make someone feel certain that something is true • having qualities seen to be typical of women • having qualities seen to be typical of men • having the right qualities for a particular person, purpose, or situation • needing to be dealt with carefully or sensitively • relating only to males or only to females 				
<p>Reading</p> <p>T1 If you are buying clothes for a newborn, what color do you buy? The general rule these days is that girls are more likely to wear pink and boys are more likely to wear blue. But that isn't always the case. In 1918, an article in Ladies Home Journal advised: "The generally accepted rule is pink for the boys, and blue for the girls. The reason is that pink, being a more decided and stronger color, is more suitable for the boy, while blue, which is more delicate and dainty, is prettier for the girl."</p> <p>T2 In other words, Americans a century ago looked at the same colors, saw them completely differently than we do today and signed them in differently to their cultural stereotypes. Where did this stereotype come from? Was pink always a feminine color, and blue a masculine color, or did culture somehow choose the gender preferences?</p> <p>T3 In Christian tradition, red was associated as male, and its "little" sibling pink was used for boys. Blue was associated the Virgin Mary and therefore considered feminine.</p> <p>T4 After WWI, blue was used mostly for men's uniforms. Therefore, blue became associated as more of a masculine color. From the 1940's, pink was pushed as a woman's color. "Think Pink" was the marketing slogan to convince women to embrace their femininity. Dressing girls in pink reinforced this role.</p> <p>T5 Then in the 1970s designers sought to move away from gender-specific colors. Feminists argued that little girls should be dressed more like boys to encourage them to be more assertive. That notion didn't last. In the mid 1980s, gender-neutral clothing began to go out of style. Prenatal testing played a big role here. Suddenly parents and friends could learn the sex of their unborn baby and begin shopping on the basis of gender.</p> <p>T6 The color-gender link seems so natural, but the link between pink and femininity may be just a cultural construct. This is probably good news for the clothing store Pink, which sells clothing to members of both sexes, so long as they have a large amount of green.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">(Source unknown)</p>	<p>article 記事</p> <p>dainty 繊細な、華やか</p> <p>obit</p> <p>sibling 兄弟姉妹</p> <p>embrace</p> <p>assertive (雄し気な、男) 自立主義の強い</p> <p>prenatal testing 胎児性別診断</p> <p>sex</p> <p>construct 構築概念</p> <p>so long as</p>				

Discussion

1. The following shows the traditional gender stereotypes. Do you agree/disagree with each statement?

Traditional Gender Stereotypes.

<i>Female</i>	<i>Male</i>
<p><i>Not aggressive.</i> <i>Dependent.</i> <i>Easily influenced.</i> <i>Submissive.</i> <i>Passive.</i> <i>Home-oriented.</i> <i>Easily hurt emotionally.</i> <i>Indecisive.</i> <i>Talkative.</i> <i>Gentle.</i> <i>Sensitive to other's feelings.</i> <i>Very desirous of security.</i> <i>Cries a lot.</i> <i>Emotional.</i> <i>Verbal.</i> <i>Kind.</i> <i>Tactful.</i> <i>Nurturing.</i></p>	<p><i>Aggressive.</i> <i>Independent.</i> <i>Not easily influenced.</i> <i>Dominant.</i> <i>Active.</i> <i>Worldly.</i> <i>Not easily hurt emotionally.</i> <i>Decisive.</i> <i>Not at all talkative.</i> <i>Tough.</i> <i>Less sensitive to other's feelings.</i> <i>Not very desirous of security.</i> <i>Rarely cries.</i> <i>Logical.</i> <i>Analytical.</i> <i>Cruel.</i> <i>Blunt.</i> <i>Not nurturing.</i></p>

2. What kind of gender stereotypes do we have in Japanese society?

3. Do you think gender shapes who we are, what we want, and how we get along? Where do gender stereotypes come from? How are they shaped?



★ Reading Questions

1. Identifying the Main Idea: Which of the following best describes the main idea of the text?

- A. Women are stronger now than in the past.
- B. Pink and blue did not always mean girl and boy.
- C. Colors have many different meanings.
- D. Fashion is more important to women.

2. Finding Details:

- (1) Paragraph 1: Why was pink used mostly with boys?
- (2) Paragraph 3: Who was associated with the color blue?
- (3) Paragraph 4: When did the meaning of the color blue change?
- (4) Paragraph 5: Why did not designers use gender-specific colors in the 1970s?
- (5) Paragraph 6: What does "a large amount of green" mean in the last sentence?

IE No.20
Gender

Class () No. () Name ()

Before you listen:

1. Is each bear a mama bear or a papa bear? What do you think?



2. Who does the housework in your family?

Vocabulary

Match the following words with their meanings.

n = 名詞 (noun) v = 動詞 (verb) adj = 形容詞 (adjective) adv = 副詞 (adverb) p = 動量詞

- (1) controversial (adj) • what they are expected to do in a situation
- (2) role (n) • unable to understand or think clearly
- (3) responsibility (n) • help or advice that is given to solve a problem or difficulty
- (4) combated (adj) • causing a lot of disagreement
- (5) guidance (n) • right or appropriate for a particular person, purpose or situation
- (6) suited (adj) • a duty to deal with something and to make decisions about it
- (7) out-of-date • no longer useful or effective

Listen and answer the questions.

1. What does Dr. Lee say about her ideas?
 - a) They are just her opinions.
 - b) They come from historical facts.
 - c) They are not controversial.
2. What does Dr. Lee tell us about a woman's life?
 - a) They want to be leaders.
 - b) They want to work part-time.
 - c) They want to stay home.
3. According to Dr. Lee, which of these are mentioned about today's children?
 - They drop out of school.
 - They take drugs.
 - They take part-time jobs.
4. According to Dr. Lee, what is the main role of women in society?
 - a) To work outside the home.
 - b) To raise the children.
 - c) Both a and b.
5. According to Dr. Lee, what is the main role of men in society?
 - a) To work outside the home.
 - b) To raise the children.
 - c) Both a and b.

Listening script: Fill in the blanks.

A Woman's Place

Interviewer: Dr. Lee, I just finished reading your new book, *A Woman's Place*. You really have some _____ ideas. Could you tell our audience about some of your _____?

Dr. Lee: Yes. However, before I do, I want to say that my ideas are based on facts. The facts come from the _____ of humans all over the world.

Interviewer: OK, I understand. Please tell us some of these facts.

Dr. Lee: First, as we know, a woman's _____ in many societies is changing. Women want to do what men have done throughout history. Second, this means that the _____ order is changing. This has caused many societal problems.

Interviewer: So what do you mean that the natural order is changing?

Dr. Lee: I mean there are changes in the roles and _____ of men and women. Nowadays, what women do in society—their roles and responsibilities—has changed a great deal in the past _____ years. Women in many societies no longer stay at home and _____ of children. They want to do what men have _____ done. They want to work outside the home. They want to become leaders.

Interviewer: So why is this causing many problems?

Dr. Lee: Women no longer have the _____ to take care of their children. In today's world, children grow up and have many problems. They drop out of school, they take drugs, they _____ Today's children are lazy and _____. They need the guidance, love, and _____ that only mothers who are in the home can give. Women should return to _____ and educating children. They are naturally _____ to do so. Men should continue to have the main responsibility for _____ money for the family. We know from history that men are _____ and women raise children.

Interviewer: You are a woman. Do you think other women agree with you?

Dr. Lee: Many women _____ with me. However, some think my idea is old-fashioned, or _____. But it is the one that fits with the natural order.

Original text adapted from *Japanese Issues 3* (Pearson Education Asia Limited)

Discussion

1. Do you agree/disagree with Dr. Lee? Why?

2. What can we tell from the figures?

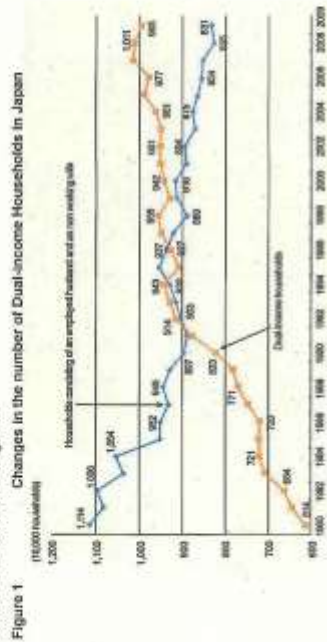


Figure 2

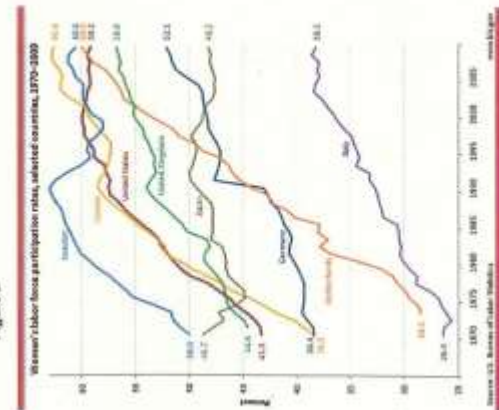


Figure 3

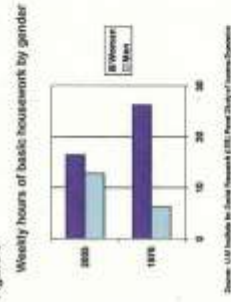
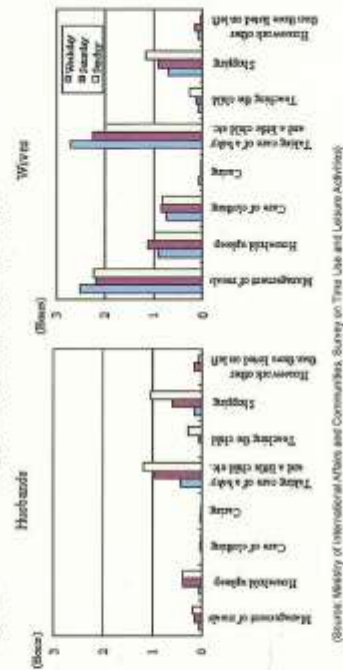


Figure 4



Figure 5



(Source: Ministry of International Affairs and Communications, Survey on Time Use and Leisure Activities)

3. Think about your spouse and your future responsibility for housework.

In your future family, what percentage of housework should men/women do?

List what your spouse and you will do. Will he/she work outside the home or stay at home?

If you have children, will he/she take care of them?

Your future family

Men () %

Women () %

IE No.21
Gender

Class () No. () Name ()

Reading
Women and Change

Before you read:

1. In your country, do girls get the same education as boys?
2. How do you think life would be different for families in a developing country?

MEN'S AND WOMEN'S WORK IN AFRICA

	Percentage of Total Work in Hours	
	Men	Women
Cumbersome tasks, preparing fields	95	5
Planting and weeding	78	22
Harvesting and carrying	50	50
Housework	30	70
Cooking and carrying	40	60
Caring for children	20	80
Storing crops	20	80
Processing food crops	30	70
Selling the same crops	40	60
Caring for cows and fish	10	90
Caring for domestic animals	50	50
Home	50	50
Income	10	90
Feeds and care for the family	5	95

Source: 2010, *World Bank*, *Women and Work*.

Vocabulary Match the following words with their meanings.

Nouns

- (1) right
 - (2) government
 - (3) population
 - (4) agriculture
- the group of people who are in charge of a country
 - the practice or science of farming
 - something that you are morally or legally allowed to do or have
 - the number of people living in a particular place

Verbs

- (1) improve
 - (2) protect
 - (3) lighten
 - (4) collect
 - (5) affect
- to keep someone or something safe from harm or damage, or illness
 - to make something better, or to become better
 - to get things of the same type from different places and bring them together
 - to make someone feel afraid
 - to have an effect on

Adjectives

- (1) official
 - (2) equal
 - (3) available
 - (4) domestic
 - (5) illiterate
- able to be used or obtained
 - unable to read or write
 - being the same in size, number, amount, or value
 - relating to an authority
 - relating to the running of a home or to family relations

T1 "Women hold up half the sky." This is an old Chinese saying. However, research shows that perhaps women do more than their share of "holding up the sky."

T2 Many reports have been published on the conditions and rights of women throughout the world. Some of the news in the reports is very good. For example, 90 percent of all countries have official organizations to improve the lives of women. More than half of the countries have laws to protect the rights of women, and 90 percent of all countries have passed laws to give women equal pay for equal work. WHO (World Health Organization) and UNICEF (United Nations Children's Fund) have programs to improve the health of people in Third World countries, especially women and children. Almost half of the children in school now are girls, a big change from the past, because in many countries education was not available to girls.

T3 The reports also have bad news. Although most countries have official organizations to improve women's lives, many of these organizations don't do anything. Women make up 50 percent of the world's population, but in nearly 66 percent of all working hours, the work is done by women. They do most of the domestic work, for example, cooking and washing clothes. Millions of women also work outside the home. Women hold almost 40 percent of all the world's jobs. For this work, they earn only about half as much as men, and of course they earn nothing for their domestic work.

T4 Fewer than 10 percent of places in government are held by women. More than half of the people who can't read and write are women. These women who are illiterate are the most frightened of trying to improve their lives. Being illiterate doesn't mean they are not intelligent. It does mean it is difficult for them to change their lives.

★ Reading Questions

Paragraph 2, 3, 4 What are the good news and bad news for women/girls?

Good news for women/ girls

+

-

-

-

-

except

Bad news for women/ girls

+

-

-

-

ground 地

114524-026.973.1

Paragraph 5, 6

(1) What percent of all agricultural work is done by women in Africa?

(2) What are interstitial organizations doing?

gamaib. 114524-026.973.1

(3) Describe a typical day of a village woman in Africa.



15 In developing countries, where 3/4 of the world's population lives, women produce more than half of the food. In Africa, 80 percent of all agricultural work is done by women. There are many programs to help poor countries develop their agriculture. However, for years these programs provided money and training for men but not for women. Now this is changing. International organizations and programs run by developed nations are helping women, as well as men, improve their agricultural production.

16 In parts of Africa, this is a typical day for a village woman. At 4:45 a.m., she gets up, washes, and eats. It takes her a half hour to walk to the fields, and she works there until 3:00 p.m. She collects firewood and gets home at 4:00. She spends the next hour and a half preparing food to cook. Then she collects water for another hour. From 6:30 to 8:30, she cooks. After dinner, she spends an hour washing the dishes and her children. She goes to bed at 9:30 p.m.

17 In Pakistan, women spend 60 hours a week on housework. In Italy around 80 percent of mothers who work outside the home also do all of the housework. Their husbands don't usually help them.

18 Should there be a change in the lives of women? Are women supposed to do the housework? Should they work outside the home? Will an improvement happen in women's lives? Do they need improvement? Different people have different answers to these questions. The family is changing rapidly in many societies. Any change in the lives of women affects the family and the society. Governments have already passed some laws affecting women. The changes now happening in the family and society will probably continue.

(Source unknown)

Japan falls to 101st place in gender equality rankings

Geneva — Japan came 101st in the World Economic Forum's 2012 global gender equality rankings announced Wednesday, down three places from last year.

Japan was at the bottom among the Group of Eight major countries. The WEF rankings are compiled based on the group's survey on the gap between men and women in four categories — economic participation and opportunity, educational attainment, health and survival, and political empowerment.

Japan fell to 34th from top in the health and survival category. In addition, the WEF cited a decrease in the number of female lawmakers in the nation, while saying, "Women still make up a fairly low percentage of the senior and highly skilled positions" in Japan.

Meanwhile, Japan ranked top in literacy rate and primary education, with no gap cited between men and women.

Among the 135 countries surveyed, Iceland remained top in the overall rankings, having the smallest gender gap. Other Nordic countries followed, with Finland coming in second, Norway third and Sweden fourth. Iceland ranked fifth. Among the G-8 nations, Germany ranked 13th, Britain 18th, Canada 21st and the United States 22nd.

"The most important determinant of a country's competitiveness is its human talent — the skills, education and productivity of its workforce — and women account for one-half of the potential talent base throughout the world," the WEF said.

"A nation's competitiveness depends, among other things, on whether and how it educates and utilizes its female talent," it added.

The WEF said Japan is classified in a group of countries that have made key investments in women's education but "have generally not removed barriers to women's participation in the workforce and are thus not seeing returns on their investments in the development of one-half of their human capital."

Original text adapted from The Japan Times (Thursday, Oct. 25, 2012)

★Comprehension Questions

- (1) What categories are used in the WEF rankings?
- (2) According to the WEF, what type of positions in Japan still includes a fairly low percentage of women?
- (3) What are the top five countries with the smallest gender gap?
- (4) According to the WEF, what can decide a nation's competitiveness?

Examine the Statistics

Figure 1 (Group 1)

Time spent on housework and child care by husbands with a child of children less than six years old (per day)

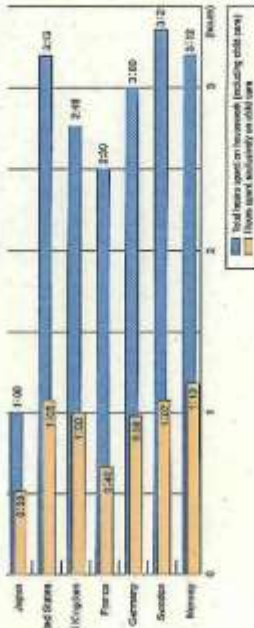


Figure 2, 3 (Group 2)

Table 1. Parental Leave Policies in Highly Competitive Countries

Country	Paid leave for mothers		Paid leave for fathers	
	Availability	Duration (months)	Availability	Duration (months)
Australia	Yes	3.6	Yes	1.6
Austria	Yes	81-108	Yes	81-150
Canada	Yes	30	Yes	35
Denmark	Yes	93-98	Yes	93-102
France	Yes	5-6	Yes	1.6
Norway	Yes	69-138	Yes	62-104
Sweden	Yes	36	Yes	26
Japan	Yes	30-47	Yes	44
Netherlands	Yes	5.6	Yes	0.4
Switzerland	Yes	93-100	Yes	87-107
United States	Yes	4.8	Yes	2
United Kingdom	Yes	5.8	Yes	0.7
United States	Yes	3.0	Yes	3
United States	No	N/A	No	N/A

Source: Based on available data from Jody Horman and Alan Smith, *Sharing the Labor Floor: Disrupting the 50/50 Split*. The Center for the Study of Women's Roles in the Workplace, University of Pennsylvania, 2010. N/A = Not applicable.

*Students, parental leave policy also allows parents to take part-time leave with partial benefits for a longer duration.

Figure 3 (Group 3)

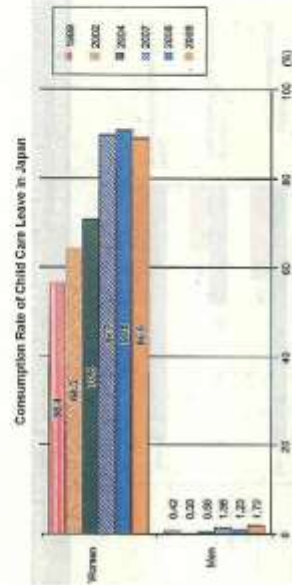


Figure 4 (Group 4)
Percentage Gap Between Median Men's and Women's Wages,
for All Full-Time Workers (OECD or Latest Year Available)



Figures 6, 7 (Group 6)

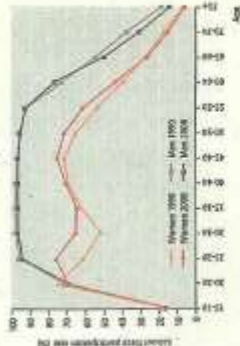
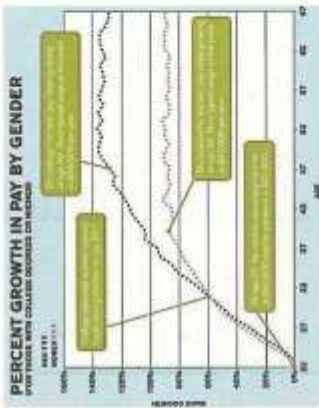


Figure 5 (Group 5)



Figures 11, 12 (Group 10)

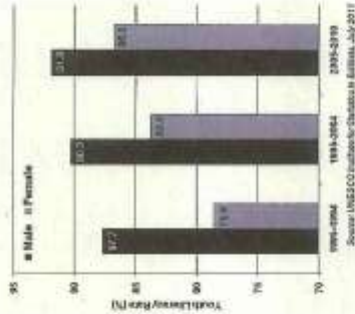


Figure 10 (Group 9)

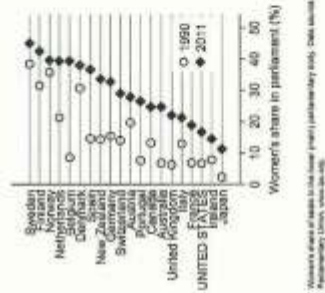


Figure 9 (Group 8)

10 Countries with the Most Female Out-of-School Children (2007)

1 Nigeria	4,502,214
2 Pakistan	4,191,384
3 India	3,787,881
4 Ethiopia	3,263,317
5 United States	265,323
6 Côte d'Ivoire	274,419
7 French Polynesia	241,222
8 Niger	222,319
9 Bangladesh	183,333
10 Kenya	916,799

Prepare for Presentation

1. What data does the assigned chart show?

2. What problem(s) can you find from the chart?

3. How can we change the situation? How can we solve the problem(s)? Think of a solution as a group.

Figure 8 (Group 7)

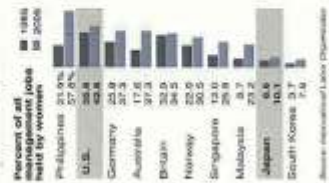
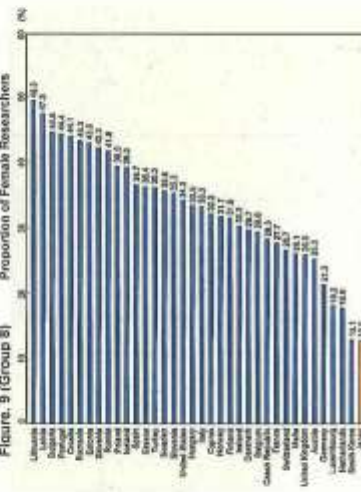


Figure 9 (Group 8)



Writing No. 44
 Class () No. () Name ()
 Gender

★Stop for Writing : Comparison (Similarities) & Contrast (Differences)

Structure of the Paragraph e.g. wireless telephone plan A and B

Organization	Point-by-point organization	Block organization
① Topic Sentence (Main Idea)	2 subjects of the comparison / contrast	
② Supporting Sentences	Point 1: cost of telephone (similarities and differences) Point 2: monthly rate (similarities and differences) Point 3: quality of service (similarities and differences)	all similarities all differences
③ Conclusion	Summarize the major points of the comparison/contrast.	

Comparison and Contrast Signals

★Comparison (Similarity)
 Tokyo is the financial heart of Japan. / Similarly, New York is the center of finance in the U.S.
 Tokyo and New York have similar traffic problems. / Tokyo's traffic is similar to New York's.
 Both Tokyo and New York are trendy. / The two cities are both trendy.

★Contrast (Difference)

Most baby animals can walk within a few hours of birth.
 In contrast, a human baby needs about 12 months to learn this skill.
 On the other hand
 However
 Most baby animals can walk within a few hours of birth while a human baby needs about 12 months to learn this skill.
 Different from
 Unlike
 In contrast to
 The way left-brain people think and learn is different from the way right-brain people do.
 Left-brain and right-brain people differ in the way they think and learn.

American and Japanese Diets

A hundred years ago, the Japanese diet and the American diet were quite different. For the most part, the Japanese ate fish, tea, and pickled vegetables, while Americans, in contrast, mainly ate meat, vegetables and fruit. However, today, American and Japanese diets have similarities and differences. Instead of the traditional Japanese breakfast, more Japanese are eating eggs and toast, which is similar to a typical American. However, in addition to eggs and toast, Americans commonly eat bacon or sausage for breakfast. A simple American lunch might be a sandwich, potato chips, soup, and fruit. Sandwiches have also become popular in Japan, though more typical Japanese foods such as noodles or sushi are probably more common. A typical American dinner includes a main dish (meat or fish), two vegetables, a salad, a starch (potatoes, bread, noodles or rice) and dessert. Japanese have increased the amount of meat in their diet, so in that aspect, the Japanese and American diets are becoming more similar. As you can see, the American and Japanese diets have both differences and similarities.

★ Examine the Statistics

You can describe the changes presented in the graph in two ways:

- According to the graph, attendance decreased steadily from October to December.
- The graph shows / indicates / reports that from October to December there was a steady decrease in attendance.

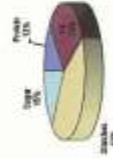
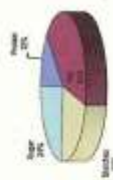
<Changes>
 rise (by ~%)
 increase (by ~%)
 stay the same

↑ + grow dramatically
 ↑ + increase slightly
 ↑ + fall little by little

<Drop>
 fall (by ~%)
 decrease (by ~%)
 be steady

↓ little by little, slightly, a little, steadily, dramatically

2005

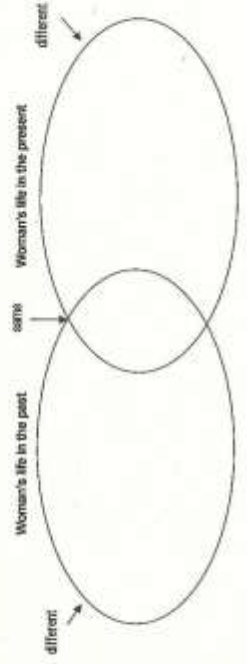


The two pie-charts show changes in diet of American consumers between 1990 and 2005. Overall, Americans are eating less fat and sugar but more starches. The biggest change was in the consumption of starch. It accounted for just over one-fifth of the typical diet in the US in 1990, but this almost doubled to 43% in 2005. This increase was in comparison to a decrease in the amount of fat consumed. It fell from 42% in 1990 to 26% fifteen years later. A similar decrease occurred in sugar intake, which fell sharply from 24% in 1990 to just 18% in 2005. Finally, the amount of protein remained unchanged, at just 12%. In conclusion, it would appear that American consumers have restricted the amount of fat and sugar, but are now eating increasing amounts of starch in their diets.

Organizing your ideas

Start your paragraph with the following topic sentences:

In the last few decades, a woman's life has changed a lot while there are also some things that have not changed.



コロキウムの試み ―人生設計学から人生幸福論へ―

永曾義子

1. はじめに

コロキウムとは、5年生（高校2年生）を対象として、2012年度よりスタートした本校独自の学校設定科目である。コロキウム設定までの取り組みや教育目標については、本校研究紀要第52集（2012年3月）の『「総合」再編から「コロキウム」設置へー“21世紀のリベラルアーツ”を求めてー』に報告されているのでここでは扱わない。

私自身も、コロキウム開講までのワーキンググループに加わり、議論に参加してきた。開講前年度には、もし自分がコロキウムを担当するとしたらどのような内容で授業展開するかといったコロキウム構想を持ち寄り、それに対して参加者同士で何度も意見交換をした。そのたびに、自分自身のコロキウム構想はどんどん膨らんでいき、是非ともやってみたいという思いも膨らんでいった。

そして2012年度、コロキウムを担当することとなり、新しい取り組みへの期待と不安の中スタートした。授業展開の計画はあったものの、こちらから生徒たちへの投げかけに対して、生徒たちからの反応を見ては、また次の投げかけを考えることが多く、常に試行錯誤の連続であった。生徒たちの反応から、思いがけず、当初は予想していなかった内容に挑戦したり、また周囲の方々からのアドバイスをいただいたりしながら、1年間の試みを通して、私なりのコロキウムができあがっていった。コロキウム構想から初年度の試みをまとめておきたい。

2. コロキウム構想

(1) コロキウム構想時に考えたこと

コロキウムが設定される前、2007年度から2011年度までの5年間、5年生では総合学習「生活科学」を実施し、私自身も生活科学を担当していた。これは、開講時には、4人の担当者による出店授業を中心として外部講師による講演会を組み合わせたものであった。この中の講演会の時間に替えて特別講義と称する試みが始まった。短期間ではあるが、担当者だけでなく普段担当していない先生方や大学の先生方にも協力していただいて、少人数のゼミ形式的な特別講義なるものを3週間に渡って実施した。これがコロキウムの前身ともいえる。

生活科学の出店授業では、日常生活における諸現象を科学的な視点でとらえ判断する力を育成することを目標として、担当者の専門性を生かした授業を展開していた。私自身は、『食をとりまく環境を考える』をテーマとした授業を行っていた。この授業内容は、生活科学からコロキウムに移行する際、一部4年生の総合学習へと移行することとなった。一方、特別講義では、かねてより5年生という時期にこそ扱いたい題材があった。これまでの5年生での取り組みの中で、生徒の興味関心や発達段階と授業内容がうまく合致すると感じたからである。それは、「人の一生を考える」ことをテーマとした内容である。

生徒は、将来どのように生きていくのであろうか。進学、就職、新しい家族・家庭、社会進出、いろいろな人との出会いなど、さまざまな生き方が考えられるが、一人の人間として、周囲の環境とかかわりながらどのように生きていくのかを主体的に、しかも深く考えることができる時期である。将来に夢や希望をもって、若い力を発揮して、今後の社会を力強くつくり上げてほしい、またかけがえのない自分自身の一生を幸福感をもって、明るく生き生きと生きてほしいとの思いからこのような内容を扱いたいと考えた。

しかし、生活科学の特別講義はわずか3週間であり、人の一生について取り扱う時間はない。そこでまずは、人生のスタートとして「乳幼児について考える」内容に絞った。コロキウムではこの内容を発展させて、一年間を通して乳幼児から高齢者まで人の一生を考える内容を取り扱うこととして、構想を練っていった。

(2) 生徒の声

コロキウム構想を練るにあたって、生徒たちの活動する姿や声から考えさせられたことが根底にある。これは2010年度本校研究紀要にも報告した内容であるが、4年生の授業の中で、乳幼児への理解をねらいとして、子どもの発達や子供をとりまく環境について調べたり、乳幼児に喜んでもらえるような布絵本の製作を行ったり、またそれらを持って保育園や幼稚園を訪問したりした。これらの活動を通して、生徒たちのたくましさや優しさ、将来への希望を失わない力強さなどを感じさせられた。生徒の声をここでも少し紹介しておきたい。

【子どもをとりまく環境調べや布絵本製作に取り組んで】

- ◎ こどもってすごいんだなと思った。いろいろな可能性を秘めていて幼いうちからいろんなことを理解している。赤ちゃんだから何もわかっていないとかいう考え方はやめて、何でも知っているし理解できているということを踏まえて接していきたい。
- ◎ 今は昔に比べて子育てが深刻化しているのがよくわかった。やはり親が子どものことを一番に考えてあげるべきだと思う。子どもというのは周りの環境でかわるものなので、いい環境で育てあげたい。絵本はとても子どもにいい環境を与えるものだと思った。
- ◎ 虐待のことは本当に考えていけない問題だと思う。悩んでいる子供、虐待を受けている子供を私たちが助けてあげないといけないんだと思った。子どもを持つお母さんも育児ノイローゼにならないように周囲の人に助けてもらいながら育てていけないと思う。
- ◎ こどもがほしくなった。(その前にパートナーが見つかるかが問題!)自分の親もよく絵本を読み聞かせてくれていたので、「こういう気持ちで読んでいたのか」と読み方の工夫や緊張感を感じた。子どもの脳にとって、布絵本は、手・耳・目・口など五感をフル活用できるので、成長に役立つと思う。
- ◎ この絵本で遊ぶと、知らないうちにコミュニケーション能力や脳の発達を助けるんだなと思った。子どもにはたくさん絵本を読み聞かせてあげたいと思う。

【幼稚園・保育園を訪問して】

- ◎ 元気いっぱいの園児たちからたくさんのパワーをもらった。頑張って作った布絵本で楽しんでもらえてものすごく嬉しかった。布絵本を使っても園児たちはオリジナルの遊び方を作り出して、飽きずに遊んでくれるのは自分たちにはない才能だ。
- ◎ 笑顔でなついてくれる園児たちは連れて帰りたくなるくらい本当にかわいかった。普段の勉強や部活のことを忘れさせ癒された。今までたまりにたまった大人の汚れた感じが洗い流されるようであった。
- ◎ 男女の隔たりなく遊んでいるのが羨ましくてほのぼのする光景だった。テストや勉強、人間関係による悩みから少し解放された気持ちになったが、無垢な笑顔を見せる彼らの未来にも様々な苦難や試練があるんだろうなと考えると少し複雑なきもちになった。せいぜい今の若い時期を楽しんでおけよというような趣旨を伝えたが、やはり理解してはもらえなかったようだ。そういうことは後になってからしかわからないものだろう。それが世の常なのか……。

このような生徒たちの声を生かしていきたい。やはり生徒たちは将来の社会を担っていく力強い存

在である。一人ひとりが社会を大きく動かすことはできなくとも、一人ひとりの人生が、自分を大切に、人を大切に、社会を大切にすることをもち続けて、それを周囲にも広げて行くことができれば、これからの人間社会ももっとすばらしいものになっていくのではないかと、そんな希望をコロキウムへ繋げていきたいと考えた。

3. コロキウムの展開

2012年度のコロキウムの実践は表のようである。表に従って実践内容と生徒の様子を示しておく。

2012年度 コロキウム実践記録

学期	月	日	学習内容
I	4	20	1. 導入 (自分を見つめる・ダイヤモンドランキング・地球家族など)
		27	
	5	11	2. 乳幼児とのふれあい 保育園訪問について(目的・交流の方法)
		25	保育園訪問①②
	6	8	まとめと発表
		15	
		22	3. 少子高齢化の現状と課題
	7	6	4. 高齢者への理解 高齢者体験
		12	高齢者施設への訪問
	夏休み		高齢者へのインタビュー
9	21	まとめと報告	
	28		
II	10	12	
		19	5. デイサービスのボランティア体験 施設訪問への準備
		26	高齢者との交流①②
	11	2	振り返り・まとめ
		9	
		16	
	12	30	6. 保育園児の成長を知る 保育園児招待の準備・交流・振り返り
		14	
	1	11	7. 調査活動とまとめ 人生・幸福についての考え方
		18	調査活動のテーマ設定
2	1	調査活動と各自のまとめ	
	8	報告会	
	15		
	22	1年を振り返って	

(1) 導入「いろいろな生き方」

①自分を見つめる

人の一生を考えるに当たって、まず今の自分を見つめてみることからスタートした。「私ってどんな人？」の問いかけに対して自分自身で答えてみる。「私は〇〇です。」の〇〇に 10 個のことばを

自由に入れていく。そして、肯定的な自分はいくつあるか、否定的な自分はいくつあるか、一番好きな自分はどれかを考える。その後、今の自分は幸福だと思うか、どんな時に幸福感を感じるのか、今の生活に満足しているか、不満はあるかに答える。

②ダイヤモンドランキング

「あなたにとって大切なものは？」の質問にダイヤモンドランキングで順位付けをしていく。質問項目は、「a すべての人が平等であること」「b 大切な人と一緒にいること」「c 幸福を感じること」「d 裕福であること」「e 楽しいこと」「f 達成感があること」「g 真の友情」「h 平和な世界」「i 快適な生活」「j 退屈しない生活」「k 自由」「l 健康」「m よい教育」「n 人から尊敬されること」「o 自分の選んだ職業で一流になること」「p もっと住みよい世界」の 16 項目である。なぜ一番に選んだのか、この順番は何年たっても変わらないと思うかという問いにも答える。

③地球家族の写真集より

「地球家族」の写真集は、世界 30 か国の家族が家の前に家財道具を並べて写っている写真である。その中の 5 か国（アメリカ・ウズベキスタン・ブータン・サモア・日本）の家族写真から、それぞれの家族の暮らし方を比較して、家族にとって大切なものは何か、豊かさとは何か、幸福とは何かなどを考える。

④欲しいものと必要なもの

例えば「十分な食べ物」「きれいな水」「テレビ」「自転車」「自由に使えるお金」「携帯電話」「流行の服」「平等であること」「教育を受ける権利」など 18 項目について、欲しいものと必要なものとに分ける。また欲しいものと必要なものとの違いは何なのか、それらは国（地域）によって違うのかについて考える。

[生徒の様子]

生徒たちはおおむね今の生活には不自由なく満足している様子である。そのためか、予想以上に授業全体への関心を示さず盛り上がらない。「わからない」「どうでもよい」「どちらでもない」などという意見さえ見受けられた。ただし、多くの生徒は自分は幸福だと感じているため、このような内容に対する切迫感のようなものがないとも受け取れる。

生徒の興味関心を引き出すには、次の題材が効果的であった。

(2) 乳幼児とのふれあい

幸運にも、本校は道路を隔てて近隣に保育園があり、授業の時間を使って訪問が可能である。この保育園は訪問に対しても大変協力的で、可能な限り交流を引き受けてもらえる有難い所である。こんな間近な存在であるのに、生徒たちは、意外と保育園児たちと交流する機会が少ない。3 年生の職場体験の際に 2～3 名程度、4 年生で布絵本を持っての交流に 30～40 名程度（これは年によってはこの保育園ではなく少々離れた附属幼稚園との交流になることもある）である。通学時間帯に見かけることがあるかもしれないが、ふれあうことはない。

そこでまず、人間の出発点ともいえる乳幼児とのふれあいから人の一生を考えてみたい。

保育園には 0 歳児から 5 歳児まで 6 学年の子供たちが活動していて、年齢による違いは顕著である。ふれあい体験のない生徒にとって、1 回だけの訪問では、いろいろな年齢の子どもたちとふれあって、その違いや特徴を把握するのは難しい。そこで 2 回訪問の機会を設けた。また班編成をして、どのような観点で子どもたちとふれあうのか、どのように接することで知りたいことがわかるのかなどを相談し合い、あらかじめ交流目的や班内での役割分担などを明確にして訪問した。その後、各班で交流

の様子やわかったこと、感じたことを模造紙にまとめて発表会を行った。このまとめの模造紙は学園祭にも展示した。

[生徒の様子]

生徒たちは大変意欲的に関心を持って取り組んだことは言うまでもない。訪問には楽しみにして出かけ、帰りも名残惜しい様子であった。まとめをするときも訪問時を懐かしみながら、いろいろな思い出話が出てきて、気持ちが高揚していることがうかがえた。後の生徒の感想から、子どもや人間社会に対する様々な思いが読み取れる。



(3) 少子高齢化の現状と課題

子どもたちの元気な姿から多くのことを学び、人の一生にとって極めて重要な時期であることを感じ、子どもたちが生きる環境について、社会的な側面から考える時間を設けた。また少子化は高齢化ともセットで捉える必要のある我が国の社会現象であり、次に高齢者とのふれあいを実施する上で接点となる。

我が国が抱えている大きな社会問題である少子高齢化の現状について再認識し、今後どのような社会が求められるのかを考えたいうえで、高齢者とのふれあいへの導入とした。

(4) 高齢者への理解

① 高齢者体験

高齢者の特徴（身体的特徴及び精神的特徴など）を確認した後、高齢者体験を行った。目には白内障や緑内障の疑似体験をするゴーグル、耳には耳栓をして聞こえにくい状態、肘や膝には関節の可動域を狭くするサポーター、さらに錘もつけて身軽さを制限し、学校内を歩いてみる。また車椅子でも学校内を移動してみる。





②高齢者施設への訪問

乳幼児とのふれあいについては、教師が保育園と交渉して訪問に臨んだが、次は生徒が自分たちで施設等と交渉して訪問させてもらうことも一つの社会勉強として捉え、夏休み中に高齢者施設への訪問を課題とした。但し、どこにどのように交渉すればよいのか不安な生徒のために、施設の種類の説明と近くの施設をいくつか紹介し、交渉に向けての留意事項も説明した。

③高齢者へのインタビュー

高齢者施設への訪問とは別に、身近な高齢者へのインタビューも夏休みの課題とした。これは祖父母を始め、身近な高齢者ではどなたでも構わない。(できれば戦争体験のある70歳以上の方が望ましいとした。)インタビュー項目は、今までの人生で一番苦労したことや一番うれしかったこと、若い時と比べて一番ちがうこと、健康のために心がけていること、現在の生きがい、高校生に対して一言・・・などなど多くの項目がある。

④まとめと報告

夏休み明けに、高齢者施設への訪問と高齢者へのインタビューについて、各自及びグループごとにまとめを行い、その報告会を行った。

[生徒の様子]

高齢者体験では、普段気付かなかった学校内でいろいろなバリアが見つかった。歩いているときには気が付かないくらいゆるやかな坂でも、車椅子での移動は大変困難であった。校舎内には必要な所にスロープがあり移動が可能になっているが、遠回りになって結局移動が大変である。一部移動が困難な場所があり、周囲の者が数人で車椅子を抱えて移動することは大変な重労働であり、危険でもある。また、車椅子に乗ったままでは、自動販売機の上の段まで手が届かなかったり、冷水器の水が飲めなかつたりした。目や耳が不自由であったり、膝や肘が思うように動かしにくかつたりすることも、段差がある場所では誰かの支えがないと大変危険で移動が困難である。これからは、街で高齢者や障害をもつ人を見かけたら手を差し伸べてあげようという気持ちにさせられた体験であった。

高齢者施設への訪問については、生徒たち数人で施設訪問する計画を立てていたところに2か所同行した。1つは、事前に訪問を受け入れてもらえるところとして生徒にも紹介していた学校近くの有料老人ホームである。高齢者専用の高級マンションといったところで、日常生活のすべてが行き届いたとてもきれいな施設で、スタッフの方々も親切であった。施設内の説明を受けた後、見学をさせていただき、入居者の方たちとも少し交流させてもらった。施設では、季節に応じた様々な行事も生まれ、いろいろと楽しみのある企画もされていたが、限られた施設内の限られた人たちとの生活には何か物足りなさがあるようにも感じられた。もう1つ同行したのは、奈良市の公共施設西福祉センター(以前の老春の家)である。ここでは自分で通所可能な高齢者が集まって、いろいろな趣味の時間を

共に過ごしておられ、その日は卓球クラブの活動とカラオケ大会が行われていた。他には囲碁教室や書道教室・コーラス・太極拳・ラウンドゴルフ・ヨガ教室などもある。この日の卓球・カラオケどちらも生徒顔負けの元気のよさであった。実際に卓球の相手をさせてもらった生徒は太刀打ちできないほどの強さであった。

他には、祖父母または親戚の方が入居しておられる高齢者施設の訪問をしてきた生徒、家の近くの施設を訪問させてもらった生徒などであるが、ほとんどが施設内の説明を受けて施設見学をしてきた程度で高齢者とのふれあいをするまでには至らなかったようである。

（５）デイサービスのボランティア体験

上記のように、夏休みの課題については施設説明と見学程度の生徒が多かったため、もっと身近に高齢者の方たちとのふれあいができないものかと模索していたところ、奈良市ボランティアセンターのホームページにデイサービスのボランティアを募集している高齢者施設をいくつか見つけた。ちょうど学校近くにも施設があり、生徒たちにもデイサービスのお手伝いができるチャンスと考え交渉してみると、うまく授業時間内を利用して訪問させてもらえることとなった。事前に挨拶と打ち合わせのため施設に伺った。デイサービスを利用されている高齢者の方々は、毎日の施設での生活に、もう少し変化や刺激を求めておられる様子であった。そこで、生徒たちには施設内で一緒に活動できるような出し物やレクを準備して施設訪問へ臨むこととした。高齢者の身体的・精神的な特徴を考えながら、高齢者への思いや理解を深め、一緒に楽しめるゲームや簡単なスポーツ、歌やマジックなどを準備して施設訪問へ向かった。

〔生徒の様子〕

乳幼児とのふれあいには大変積極的であった生徒たちではあるが、高齢者とのふれあいには戸惑いが隠せなかった。どのように接すればよいのか、どんな話をすればよいのか、会話やふれあいが成り立つのか、不安は大きかったようであるが、それ以上に高齢者の方々の身体的精神的不安定さを目の当たりにして、元気で若い自分たちのパワーを発揮するために生徒たちはとても頑張ってくれた。施設の方たちに元気になってもらおうと、一生懸命準備してきた出し物を披露し、また会話をうまく合わせようと、生徒たちなりに精いっぱいふれあいを体験できたと考える。それは後の生徒たちの感想からもうかがえる。



（６）保育園児の成長を知る 〔実践内容と生徒の様子〕

気がつけば高齢者とのふれあいを中心とした活動にかなりの期間を費やしていた。乳幼児とのふれあいでは、子どもたちからたくさんのパワーをもらって気持ちが高揚していた生徒たちであったが、

高齢者とのふれあいでは、随分気を使っていた様子であった。そこで気分を変えて、乳幼児とのふれあいを以前とは違った形で組み入れることにした。授業時間を使って保育園を訪問すると保育園はお昼寝の時間である。昼寝の片づけ、服の着替えやトイレ、部屋の掃除、そしておやつの時間、帰り支度といった活動のお手伝いをさせてもらいながら乳幼児との交流を行っていた。季節が進み秋が深まってくる頃から、保育園の年長さんは、時々お昼寝をしない日の練習をされることがあり、その日に合わせてもらって、こちらの学校へ招待して一緒に活動しようという企画である。

この企画には、やはり生徒たちは大変乗り気になって、園児たちと一緒に楽しめるよう準備にとりかかった。一緒に歌を歌うため模造紙に歌詞を書いたり、ゲームをするため鬼ごっこでは赤鬼・青鬼の手作りお面を準備したり、フルーツバスケットをするため人数分のフルーツの冠を作ったりと役割分担を決めて活動した。

当日は、園児たちも大変楽しみにしてきてくれた様子で、元気に活動してくれた。本校の大きい体育館を思いっきり走り回ることができて、園児たちもとてもうれしそうで、大いに喜んで盛り上がってくれた。元気いっぱいの園児たちとのふれあいは、とてもすがすがしい気分させてくれる交流であった。以前の訪問時からの約半年間で、園児たちはこんなにも成長するんだということを実感し、子どもの成長の大きさやたくましさ、人間の生命力のすばらしさを感じることができるよい機会となった。



(7) 調査活動とまとめ

これまでの活動をふりかえって、興味関心をもったことや疑問に思うこと、さらにもっと知りたいこと、調べてみたいこと等をテーマに決めて、各自で調査活動を行い、レポートとしてまとめる。最後に全員が調べたことの発表会を行い意見交換をした。

調査活動に先立って、テーマ例や活動方法などを示した。またテーマ決定のヒントになりそうなビ

デオ視聴や様々な書籍の紹介なども行った。ビデオはNHK番組の地球イチバンより『地球でイチバン幸せな国 ブータン』を取り上げて、幸せって何だろう、ブータンの人たちが大切にしているものは何かなどの問いについて意見交換をした。ちょうどブータン国王が来日され、GNHということばが出てきた頃の番組である。また書籍では、人の生き方に関するもの、幸せを追求するもの、高齢者の気持ちを表したものなどを準備した。

生徒たちが調査活動に選んだテーマは次の通りである。

年齢別幼児の成長について・子どもの情緒の発達・GNHベスト3から見る幸福・世界で一番住みやすい国・幸福度ランキングから見るそれぞれの国の幸せのカタチ・奈良県の福祉制度と幸福度・人の成長 人と人をつなぐもの・コミュニケーション力の違い・都道府県の幸福度・食は人を幸せにする・日本は世界一幸せになれるのか・幼児教育・アメリカと日本の社会制度・世界の幸せ・少子化

生徒の様子は、この後の生徒たちの感想として示す文章から読み取っていただきたい。

4. 生徒たちの感想

1年間の取り組みの中で、それぞれの活動ごとに生徒たちが感じた記録をここにまとめて記しておきたい。

(1) 乳幼児とのふれあいの後で・・・

① 『こどもってなんだろう?』

- ・可能性・シンボル・未来・本来あるべき姿・人の基盤(根幹)・いやし・純粋
(子どもたちには無限の可能性がある。子どもの頃の経験や環境がその子の未来をつくる。)

② こどもたちの健やかな成長のためにはどのような環境が大切でしょうか?

- ・人間の形成は周囲の環境によってたいてい決められてしまう。だからこそ、小さいうちにはできるだけいい環境を子どもたちのためにつくってあげたい。
- ・子どもたち自身を封じ込めないで、自分自身を出していける環境。
- ・きちんとしつけてくれる環境。それは人間環境(周囲の人・・・家族・先生・友だちなど・・・)と生活環境(住まい・地域・自然など)
- ・家庭円満(家族が仲よく幸せだと子どもも幸せになれる。親がケンカしていると子どもは不安になる。)

③ 保育園ってこどもたちにとってどんなところ?

- ・道徳を学ぶかけがえのないところ・責任を学ぶところ・人間関係をはぐくむところ。
- ・人とのかかわりを通じて「自分を考える」「人との違いに気づく」社会性を学ぶところ。

④ こどもたちの健やかな成長のためにこれからの社会に必要なと思うことはありますか?

- ・保育士をもっと増やして待機児童を減らす。
- ・虐待撲滅。子どもが安心して暮らせるような地域社会をつくる。
- ・親は子どもを育てやすく、子どもが過ごしやすい環境が必要。
- ・最近では忙しくてちゃんと世話できない親が多く、子どもと親との関わりがうすいと思うから、家族といる時間をもっと大切にしてほしい。対人関係でのトラブルも多いので、人との関わりが取れるような環境を私たちが作っていかないといけないと思う。
- ・年輩者は、子どもたちの規範となるようモラルを正す。

⑤ 保育園児とのふれあいを通して考えたこと

- ・0歳の赤ちゃんは、あまり動かずじっとしているのかと思ったが、ちゃんと泣いたり笑ったりして表情豊かなことがわかった。おもちゃを振ってみると近くに寄って来たり、おもちゃで遊べたりして、自分が0歳の時はこんなに活動ができたろうかと疑問に思った。実際に園児とふれあってみて印象が違った。今まで、子どもはうるさいなあとか、子どもっぽいとか思っていたけれど、保育園に行ってみて、子どもたちは子どもたちで頑張っているのを見て印象が変わった。
- ・子どもたちは先生に言われたとおりに、布団を片づけたり歌を歌ったりしているが、実はそれが「成長をしている」といことに気づいていない。子どもは大人に指図されたくないと言う人が多いが、大人は指図することで子どもを成長させているのだなあということがわかった。でも子どもにそれを理解することはできないので仕方ないと思う。行き過ぎたしつけをする親は間違っていると思う。
- ・子どもたちはやんちゃですごく無邪気だった。何人もの子から一気に話しかけられて（聖徳太子の自分？）一人の子が何かを自慢すると、まわりの子も「自分も自分も」ってなって、同じように対抗して自慢するのがかわいかったです。
- ・しゃべれない子は何を思っているのか、なぜ同じ年齢の子でも差があるのか、もっとふれあってみたいですね。
- ・保育園には0歳児から5歳児までいて、1歳あがるごとに大きな違いが見られてとても不思議だったし驚きました。2回目に2歳児を訪れたとき、3歳児との違いが大きくてとまどいました。子どもにとって、5年間は短いけれど大きく成長するので、大切な期間だなと思いました。
- ・小さい子は自分で自分のことができなかつたり、おやつのお皿をひっくり返したりしていたが、大きくなるにつれて、言葉も通じるようになるし、おやつも上手に食べれるようになって成長を感じた。先生もクラスによって人数や接し方も違った。
- ・2回目に行ったとき、覚えてくれていてうれしかった。もう少し年をとってから会ったときもまた覚えてくれていていいなあと思った。
- ・4～5歳児はおやつの時、談笑していて騒がしかったが、「いただきます」「ごちそうさま」の時はみんなしっかりとできていて切りかえがすごかった。

(2) デイサービスボランティアを体験して

- ・これで3回高齢者施設の訪問に行ったが、同じ施設でも全然種類が違い、授業を受けているのもっとたくさん種類があることを知り驚いた。施設では、慣れない場だったので少し緊張して何を話せばいいのかわからなくて戸惑った。その中で、学校が奈良女だったという人に2人も出会い親近感を持った。また、私たちが高校生だと知って人生の大先輩としてアドバイスをしてもらったりもした。私たちが作った布絵本を紹介したが、喜んでくれないだろうと思っていたが、思っていたよりも興味を示してくれて「よく、こんなの作ったなあ」「器用やなあ」とか言ってもらえたのが嬉しかった。昔は学校の授業でこういうものは作ることはなかったので珍しかったようだ。行く前は、デイサービスと言ったらもっと暗いイメージだったが、施設側が考えたレクなどを楽しみ、また施設内で出会った友達と楽しそうに話している人たちもいて、少しイメージが明るくなった。施設から帰る時「明日も会いましょうね」とお互い確認している人たちもいて、私たちが言っている「バイバイ」とは違い、毎日を大切にしている気持ちが込められていて素敵だ

と思った。世間では老人ホームへ行っていると聞くとマイナスイメージを持つ人もいるかもしれないが、人と交流することができたり、やることが生まれたりという良い点もたくさんあると思う。

- ・私の祖父母はまだ若くて元気なので、施設のようにどこか身体が不自由な人やかなり年寄りの方とはどう対応したらいいのか戸惑いました。話しかけても反応してくれるのか不安だった。私が何を話したらいいのかと悩んでいたら自分の若かった頃の話をしてくださって、とてもヤンチャな人だったこと、昔は今よりも学校の規制が自由で授業中に色々な所へ遊びに行ったことなど懐かしそうに話していて「昔に戻りたいか」と聞いたら「やっぱり戻りたい」とおっしゃっていました。

60歳代に怪我をしてからすっかり身体が不自由になり、元気がなくなったという方からは「自分の祖父母は大切にしてください」と何度も涙目になっておっしゃっていて改めて大切にしないとなあと思いました。

若い頃の方がよかったという人もいれば、今のままでもいいという人もいますが、どちらにせよ今をかみしめて生きること、それが大切なんだと思いました。「デイサービスボランティア」を体験して改めて若いっていいな、今を大切に生きよう、そして身近にいる祖父母を大切にしていきたいと思いました。

- ・施設訪問に際して、どんなことをしたら一緒に楽しめるか、元気な人ばかりではないし、身体の不自由な人もいるので、皆さんが喜んでくれることを考えるのは難しかった。最初は何を話せばよいかわからなくてなかなか話せなかったし、世代間格差によるものの考え方の違いもあるので、失礼なことを言ってしまうまいかと心配していたけれど、むしろそのジェネレーションギャップが勉強になり、たくさんいろいろな話が聞けてためになりました。お年寄りには長く生きてきた分、私の知らないような様々な体験をしてきただろうし、もの知りだし、若い世代の私たちはそういうのもっとちゃんと聞いて教えてもらったりするといいなと思いました。
- ・老人ホームに行ってみて僕は何よりも介護する側の施設を運営している人の偉大さを感じた。福祉にかかわる仕事をしている人々は思いやりがあって、また働ける人材が必要なんだと分かった。人の役に立とうとする人間はたくさんいるが、そのためにオフィスなどで働くよりも直接人と接することが一番役に立っている実感がわくと思う。様々な町に点々と老人ホームは存在するが、施設の中だけでなく外からサポートすることが大事だと思う。そのため色々な人が老人ホームに訪問し、ふれあえるイベントが増えたらいいなと思った。
- ・毎日の些細なことの中に喜びや楽しみはもっともっと存在している

(3) 調査活動・報告会を行って

- ・私が調べたテーマは、少し調べるのが難しくて苦戦したが、自分が知らないことがたくさんあったので、調べられてよかったです。子どもに対してもっと興味を持つことができました。
- ・同じようなテーマで同じような資料から考えたことでも、人によってとらえ方や考え方がすごく違うのだということを実感しました。また、幸福度というテーマを世界的に見たり日本国内で見たり、2つの国を比較したりといろいろな見方があり、幸せというのはそれだけ奥が深いのだと改めて思いました。そして報告を聞いていて、どうしたら幸せになれるのかという考えもそれぞれ違って、結局幸せとは人それぞれで、他人や他国の真似をしてもなれないものなのだということがわかりました。
- ・みんなそれぞれ興味をもつところが違えば思うことも違い、そのテーマについての情報や考えを

共有できたことは、このコロキウムで重要なことだったと思います。今回、調査報告を行い、私は発表者の意見を聞いて考えが変わったり新たな発見をすることができました。

- ・みんなそれぞれやっている内容は違ったものの、1年間コロキウムでやってきた内容に沿ったテーマでまとめ方も上手だと思った。みんなの発表の中には自分の身の回りにもありそうな話題なのに、今まで知らなかったことやそれに伴ったみんなの考えが聞けてとても面白かった。
- ・皆違う視点で物事を見ていて報告会は面白かったです。

(4) 最後の感想

- ・子どもも高齢者も、話をするとまず家族のことが出てきて、人は誰でも家族が一番で、普段の生活が基盤になっていることが実感できた。人の幸せは毎日の何気ない生活の中にあると思う。毎日明るく楽しく生活できることが一番。
- ・保育園の無邪気で純粋な子供たちも、何年か経って私たちの年齢になったとき荒れる子もあるのかなあとと思うと心が痛んだ。子どもたちのためにも明るい世の中をつくっていかねばならないし、そのためには私たちがこの日本を立て直さないといけないのだけれど、私にはそんなことはできないので、せめて毎日を明るく元気に生きていくことが大切だと感じた。
- ・1年間、いろいろ調べたり、取材したりして、今までにない学習ができたと思う。社会という現実的なことについて考える良い機会となった。保育園に行ったときは自分の過去を思い出し、デイサービスに行ったときは自分の未来について考えさせられた。外に出て取材するなど多くのことが学べてためになった。自分の人生観も豊かになったと思う。
- ・人生を考えるのは難しくスケールが大きくてなかなかはっきりとは答えや意味を見つけることは簡単ではないけれど、それを導くヒントになったと思う。自分は消極的な性格だから、人と接したりするのはうまくできなかつたのが反省点だけど、交流や訪問は楽しめたし学ぶことも多かったのがよかった。笑顔があふれる人生を送れるようになったらいいなと思う。
- ・小さい子供のことからお年寄りのことまでまさに人生設計を学べたと思う。普段したくてもできない交流ができ、本を読んだりネットで調べたりして学習するだけでは分からないことが交流で学べたと思う。今回学んだことはコロキウムだけにとどまらずこれからの将来に役立つし普段の生活にも生かせると思う。

5. おわりに

初年度のコロキウム実施に当たっては、年度途中で周囲の方たちからの助言や参考になる行事があり、それらを受けて1年間のコロキウムができあがったととても感謝している。このことについて、コロキウム自体の実践内容ではないが、少し報告しておきたい。コロキウムが後半に差し掛かった頃、校内の教員研修会が行われた。ラウンドテーブル形式で、コロキウム担当者からの報告と参加者との意見交換会である。この会でちょうど上記のような活動を報告したところ、参加者から予期せぬ感想や意見をいただき、自分自身のコロキウムを見直したり、その後の活動の方向性が見えたりして大変貴重な研修会となった。そこで出た意見とは、コロキウムの講座名『人生設計学 ―未来へのアプローチ』を聞いたときのイメージと実践内容とが全く異なっていたということであった。高校生にとって「人生設計学」と言えば、これからどのような進路をめざし、どのような職業に就いて、結婚や家族、生活スタイルなどを含め、将来どのように生きていくのかといったことを考えるのかと思っていたが、そうではなかったという意見であった。講座名を決める時、結構迷っていろいろと考えて

決めたはずであったが、他の人から見ればイメージが違ったと言われればなるほどと納得してしまった。そこで、2年目には講座名を『人生幸福論 ―しあわせって何だろう―』と改め、『人生設計学から人生幸福論へ』をこの報告書のサブタイトルとしたのである。

また研修会では、実践報告の後、どのように最後はまとめていくのかという質問が出た。その時、私自身がまだ迷っているところであった。これまでの取り組みをもとに、自分たちに何ができるのかを考え実行させたいのだが、具体的にどのような活動を起こすかがまだ決まっていなかった。すると、参加者の数人から、ここまでで十分にいろいろな活動体験をしてきたのだから、最後はじっくりと調査活動をするのがよいのではないかという意見が出された。これまでの活動をもとに、興味関心のあるテーマを決めて、調査活動をしてまとめていくという内容である。これで、その後の展開は決定したのである。これらの研修会での意見は大変参考になり、有難い意見であった。

ちょうど時期を同じくして、本校のライブラリーからの企画である「ブックトークとミニコンサート」が行われた。そこで紹介された本にも、人生を考えるヒントになるものがあり、読んでみて大変感銘を受けた。その一つは、辻井いつ子著「のぶカンタービレ!」である。このような本を読んだ感想文をまとめとしてもいいのではないか、ほかにも参考になりそうな本はたくさんありそうだと考え、いくらか適当と思われる本を探して読んでいるうちに、生徒に伝えておきたいことがたくさん見つかった。これが生徒のテーマ設定をするときのヒントとして紹介することにもつながった。ブックトーク企画が私のコロキウムにとっては大変参考になる有難い行事であった。

1年間の取り組みを終えて振り返ってみると、年度当初にはデイサービスのボランティアを体験することや、最後には生徒の調査活動と報告会をすることは考えていなかった。生徒たちの反応や予想外の展開の中からこのような取り組みが生まれた。この1年間は、とにかく初めての試みであるので、毎回の授業展開を必死で乗り切ってきたという思いであるが、終わってみると最終的には充実した内容になったと思われる。生徒たちが残してくれた感想などを改めて読んでみると、とても素晴らしい感想が数多くあったのだということに、今頃になって気づいたのであった。それは、この講座の活動や内容がちょうど5年生の発達段階にも合致し、生徒たちが主体的に取り組むことができたのではないかと考える。そして生徒たちの頑張りによって支えられたと生徒たちに感謝したい。今後も、試行錯誤を繰り返しながら、生徒たちと共にコロキウムをつくっていったらいいと考えている。ただし内容的に、年度によって、またメンバーによって、同じことをやってみても全く違った形の取り組みが生まれそうではあるが。

最後に、昨年度コロキウムを受けていた生徒たちが6年生後半になった頃、ある担任の先生から、コロキウムで経験したことが進路決定のきっかけになったと言っている生徒が何人もいたということを知り驚いた。ある生徒は、保育園訪問の体験がとてもよかったので、小学校の先生になりたいとの希望から教育学部をめざしているという。また、最後の調査活動で奈良県の福祉制度や幸福度ランキングをテーマとしていた生徒は、このテーマが興味深かったことから、奈良県の地域開発や観光などを勉強してみたいとのことである。さらに、高齢者施設の訪問体験から、もっとこのような施設にかかわる人を増やしていくことが経済活性につながるのではないかと考え、経済学部への進路を決めた生徒もいたとのことである。こんな意外な話を聞きとても嬉しい気分になった。コロキウムでの取り組みは、生徒一人ひとりの中で目には見えない何かが生まれ、生徒たちの社会や人間関係への関心を大きく広げ、人生観を豊かなものにつなげたように感じられた。これからの社会を若いパワーでたくましく切り開いていってくれるものと期待したい。生徒たちの持つ力が私にとって幸福感を与えてくれたできごとである。

【資料】2012年度のコロキウムの試みをもとに、2013年度のコロキウム講座説明会に使用したシラバスを示しておく。

講座名 「人生幸福論」 —しあわせって何だろう—

永曾 義子

概要

君たち若者の未来は、夢と希望が満ち溢れあらゆる可能性が広がっている・・・と言いたいところだが、現実には夢も希望も抱き難い見通しが見えない社会となっている。近年の日本社会を考えたとき、少子高齢化の進行、児童虐待や高齢者虐待、自殺件数の多さなど多くの問題を抱え、人間として生きていく上で大切なものを見失いつつある現実が浮かび上がっている。そんな折大震災に見舞われ、家族の絆や地域とのつながりの重要性、また防災を備えた生活やボランティア活動の充実など解決すべき問題が山積している。しかしながら、君たちはたくましさや優しさ、将来への希望を見失わず大きなパワーをもっている。現実の社会ともしっかりと直面し、何が問題でどうしなければいけないのかを一生懸命模索している。若いパワーはまだまだ捨てたもんじゃないなあと感じさせてくれる。

この講座では、異世代間交流や共生社会の実現を視野に入れ、いろいろな世代の人の目線に立って、人間の幸福とは何なのか、誰もが住みよい社会を実現するためにはどうあるべきなのか、自分たちに何ができるのかを考えていきたい。誰もが心豊かに幸福感のある人生を送っていくために・・・

年間スケジュール

1. いろいろな生き方

人の幸福とはなんだろう。自分は幸福なのか。家族は・・・地域は・・・日本は・・・世界は・・・？人にはいろいろな生き方があり、幸福感もさまざまです。人として幸福感を持って生きるとはどういうことだろう。

2. 乳幼児とのふれあい

保育園や幼稚園を訪問し乳幼児とのふれあいを通して何が見えるだろうか。子どもの生命力のたくましさ、成長発達のすばらしさ、人間の生命の原点・・・。子どもがのびのびと育つための環境や制度はこれでいいのかな。なぜ少子化がすすむのだろう。

3. 高齢者とのふれあい

高齢者は人生の大先輩。人生の中で最も幸せを感じたことや苦しかったこと、世の中の変化に対してどう考えているのかななどをインタビューして、人間として生きるとはどういうことなのか、人間社会はこれでよいのか、よりよい人間社会構築について考えてみよう。

4. 住みやすい社会について考えよう

いろいろな人たちとのふれあいを通して住みやすい社会について考えてみましょう。ある人にとってはしあわせと感知することが、他の人にとってはそうではないことがあります。いろいろな視点から、人のしあわせに迫っていきたいと思います。

5. 調査活動とまとめ、発表会

これまでの活動を通して、興味関心をもったこと・疑問に思うこと等各自でテーマを決めて、調査活動（フィールドワーク、インタビューなどを含む）を行いレポートとしてまとめ、最後に発表会を行って意見交換をします。

『さて、あなたはしあわせをみつけることができるかな？』

「論理的思考力」育成と「総合的な学習」の関連性に関する研究 —2012年度の「探究・奈良Ⅱ」の実践—

北尾 悟

1. はじめに

世界遺産学習(特に歴史遺産)に関する教育実践は、田渕 五十生氏(現福山市立大教授)⁽¹⁾をはじめ、奈良教育大学や奈良市教育委員会の組織的な取り組みなど、大きな成果をあげている。しかし一方で、「過去の遺産を知る・学ぶ」といった段階を超え、子どもたち自身の「探究心」をつよくくすぐるような学習をどう構想するかが大きな課題であると思う。またこの点は、教科学習としての歴史学習が抱えている課題と重なるところでもあると考えている。

こうした問題意識を背景に、昨年私は中学1年を対象にして、『「未来へ残したい奈良の風景」をカメラにとり、それにナレーションを付けて発表し、相互批評しあう』という手法を導入した世界遺産学習のあり方について問題提起をおこなった⁽²⁾。そしてその結果、主体的な学習姿勢、仲間と協力して「発見したこと」を表現していく姿勢が向上した一方で、「考える力」への評価はやや弱かったと総括した。

今回は、その課題を引継ぎ2012年度に実践した、中学2年対象の歴史遺産学習である「探究・奈良Ⅱ」(≡「総合的な学習」)の取り組みについて報告し、同時に歴史学習のありかたについても問題提起したい。

(1) 田渕 五十生『世界遺産教育は可能か』(奈良教育大学ブックレット5) 東山書房、2011

(2) 北尾悟「生徒の『主体的認識』を重視した世界遺産学習をめざして—2010~11年度の『探究・奈良Ⅱ』の実践—」(『奈良女子大学附属中等教育学校 紀要』第47集に掲載)

2. 本校における総合学習(中1、2年)の概要

本校の総合学習にとって大きな転機となったのは、2010年度より実施された新カリキュラムである。このカリキュラム再編のなかで、内容面では「様々な分野を多様な方法を用いてつなげ、総合的に取り組むこと」、方法面では「参加型アプローチ」「学習者の自発的な行動」をめざすこのユネスコの理念をもとに、本校の総合学習カリキュラムの再編も実施された。中学1、2年では「WHE(世界遺産教育)」をテーマとする「探究・奈良Ⅰ・Ⅱ」が、以下の形態・理念のもとにスタートした。

【探究・奈良Ⅰ(1年)、奈良Ⅱ(2年)】

- 1) 期間 9月上旬(5日間)に集中して実施 形態 学年全員必修
- 2) 担当教員 学年団+社会(コーディネーター)
- 3) 目標 WHE(世界遺産教育)を理念とし、フィールドワークを中心にすえたりサーチ学習の基礎となる能力や発表の力の基礎を身につけさせることを目標としている。具体的には1年では、世界遺産「古都奈良の文化財」を体験する学習、2年では歴史文化遺産としての平城宮跡を調べ、表現する学習を行

3. 以前の実践と今回取り組んだ実践の相違点

2章で述べたように、本校における中学2年の総合的な学習は、世界遺産「古都奈良の文化財」のうち、歴史文化遺産である平城宮跡に焦点を絞る探究学習である。2011年度までの学習は、2009年度以前の流れを基本的には踏襲し、平城宮跡フィールドワークをもとに生徒自身が平城京のすごい

ところを発見し表現するという学習が行われていた。そこでは「奈良時代の大伴家持の恋愛事情」「平城京の大極殿のすごいところ」「平城京の貴族と庶民」などのテーマが設定されている。一方、今回取り組んだ探究・奈良Ⅱでは、以下の方法を導入している。

- ① 平城京の「過去の風景」(平城宮跡、平城京)を想定しつつ、その場所の「現在の風景」を写真に撮り、その1枚の写真を入口にしてわかったことや感じたことをまとめる。
- ② 「平城京のナゾ」を発見して、またそのナゾについての推理をみんなに報告し、どの班の「謎解き」が最も「すごかったか」をみんなに判定してもらう。

さらに具体的に、両者の違いをまとめたのが下記の表である。探究テーマが「どのように朱雀門は復元されたのか」「なぜ平城京には、他の都にはない外京があるのか」「なぜ長屋王邸は平城宮に家かなり近く家も大きかったのか」「東大寺と西大寺の関係とは？その裏に隠された恋物語」など、より生徒の疑問をもとにしたものに変化していることが読みとれる。

【2012年度と以前の実践の相違】

※2011年度は台風による休校のため、変則的な実践形態であったため、2010年を取りあげている

	2010年度以前の実践※	2012年度の実践
概 要	「平城京のすごいところ」を探究しよう。	世界遺産・奈良の「現在の風景」を題材に、その魅力や不思議を探究する
計 画	1日目 ガイダンス 2日目 平城宮跡フィールドワーク 3日目 班ごとの調査活動・発表準備 4日目 講演会&発表の仕上げ (プレゼンとレジュメと台本の仕上げ) 5日目 発表会 (教室ごとの発表会→学年全体の発表会)	1日目 ガイダンス 2日目 フィールドワークのしおりづくり ※どこの写真を撮るか、 3日目 平城宮跡&平城京FW ※しおりの「ナゾに関する場所」や「ナゾを解く鍵となる場所」の写真を撮る 4日目 班ごとの調査活動・発表準備 5日目 発表会 (教室ごとの発表会→学年全体の発表会)
テ ー マ 例	「奈良時代の大伴家持の恋愛事情」 「平城京の大極殿のすごいところ」 「平城京の貴族と庶民」 「大極殿の復原がすごい！」 「平城宮をかこむ門」	「どのように朱雀門は復元されたのか」 「なぜ平城京には、他の都にはない外京があるのか」 「なぜ長屋王邸は平城宮に家かなり近く家も大きかったのか」 「東大寺と西大寺の関係とは？その裏に隠された恋物語」

では具体的にどのような学習と指導が行われたのか、目を追って見ておきたい。

【2日目 FW(フィールドワーク)のしおりづくりー「ナゾ」探しと推理ー】

■ 「FWのしおり」づくり=ひとりひとりが、個人で「1枚のしおり(裏面)」を完成させる

- (1) 平城京に関わって、ナゾ(「変だなあ」「なぜ○○なんだろう」)を班で5~6つ(1人1つ)発見する。
- (2) その「ナゾに関係する場所」や「ナゾを解く鍵となる場所」を、ナゾにつき最低1カ所(合計5~6カ所)決定。(平城宮跡内3カ所+平城宮外2ヶ所)
- (3) その「ナゾに関係する場所」や「ナゾを解く鍵となる場所」について、調べる。
- (4) 「ナゾ」に対する、自分の推理や自分の考えについて書く。
- (5) 以上、(1)~(4)を「A4 1枚のしおり」にまとめる。

※パソコンは使用しない

※参考図書として、全班に『奈良時代 MAP』（現在の地図と奈良時代の復元図を重ねたもの）を配布する

【3日目 平城宮跡&平城京FW】

【午前 平城宮跡FW】 ★資料「平城宮跡&平城京フィールドワークについて」

- ① 見学で必ず含むポイント（班ごとに固まって行動すること）
- ⑦平城宮跡資料館 ⑧遺構展示館 ⑨東院庭園 ⑩平城京歴史館（第1次大極殿、朱雀門も行こう）
※しおりの「ナゾに関する場所」や「ナゾを解く鍵となる場所」の写真を撮る
- ② 11:30 出発点と同じ場所で点呼
- (1) 「ミッション2」を完成させてファイルにとじる
- (2) デジカメのデータ（デジカメそのもの）を北尾・田中のパソコンに入れる。

【午後 平城宮跡外FW】

班ごとに、平城宮外の調査ポイントへ向かう→ポイントで写真を撮る→「なぞ」を解くカギを探す。

【4日目 班ごとの調査活動・発表準備】

■すること

- (1) 調査結果のまとめ・調査を深める 「平城京の5つのナゾ」をテーマに、発表準備をする。
- (2) 発表用「台本」を作成 *とってきた写真を中心に発表すること
- (3) 発表要旨1枚(A4版)を完成
- (4) 実際に時間を計ってリハーサルをやってみる。

■発表についての諸注意

- (1) 「ナゾに関する場所」や「ナゾを解く鍵となる場所」の写真を1つのナゾにつき1枚必ず入れる。

【5日目 発表会(略)】

【個人レポートの提出】

FWで集めた資料などをもとに、自分が調査したこと、考えたことなど、個人でレポートにまとめる。

・400字詰め3枚 ・書く内容… 以下のように、今回の調査の過程がわかるように書く。

「最初にどんな「ナゾ」を考え、そんな推理を立てたか」

「FWでは、自分で見たり聞いたりして、実際にどんなことがわかったか」

「それらをもとにして、新たにどんなことを考え、調べたか」

「最終的にどんなことを発表したか」

5. 生徒たちの学習活動の分析

次に、具体的に一つの班を取り上げ、どのような学習がおこなわれたのか、考察してみる

(1) 「なぞ」の設定

「しおりづくり」の作業を通じて、次の5つの「なぞ」をたてている。A～C(女)、D、E(男)

- A「平城宮では、平城京と同じようにトイレはみぞですませていたのか」
- B「東大寺と西大寺の関係は。(東大寺は国分寺だが、西大寺は)」
- C「なぜ平城京は左京と右京で左右対象ではないのか」
- D「なぜ平城宮の最南端の門は朱雀門と言われていて、朱雀門から羅城門までの通りが朱雀大路なのか」
- E「なぜ長屋王邸は平城宮に家がかかなり近く、家も大きかったのか」

(2) FW (フィールドワーク) の実施

平城宮跡内で3ヶ所、宮外で2ヶ所(西大寺、興福寺)をめぐり、各場所で写真を撮る。

(例)

大極殿



西大寺



(3) 「なぞ」に対する自分なりの仮説を立て、並行して「なぞ」を修正して、発表準備。

【最終的な発表順序】

- ① どのように朱雀門は復元されたのか (D)
- ② 二つある大極殿について (A)
- ③ なぜ平城京には、他の都にはない外京があるのか(C)
- ④ なぜ長屋王邸は平城宮に家がかかなり近く家も大きかったのか(E)
- ⑤ 東大寺と西大寺の関係とは？その裏に隠された恋物語(B)

(4) 生徒の探究活動の様子

<生徒の最終レポートから> ※発表もこれに沿って実施

③女子生徒「平城宮の外、つまり平城京のナゾを探そうと地図を見たときに一番に浮かんだのは、なぜ平城京には外京があるのかということです。外京さえなければ朱雀大路を中心に左右対称できれいなのに、なぜ外京を作ってしまったのかということを探査奈良のFWでがんばって答えを探しました。

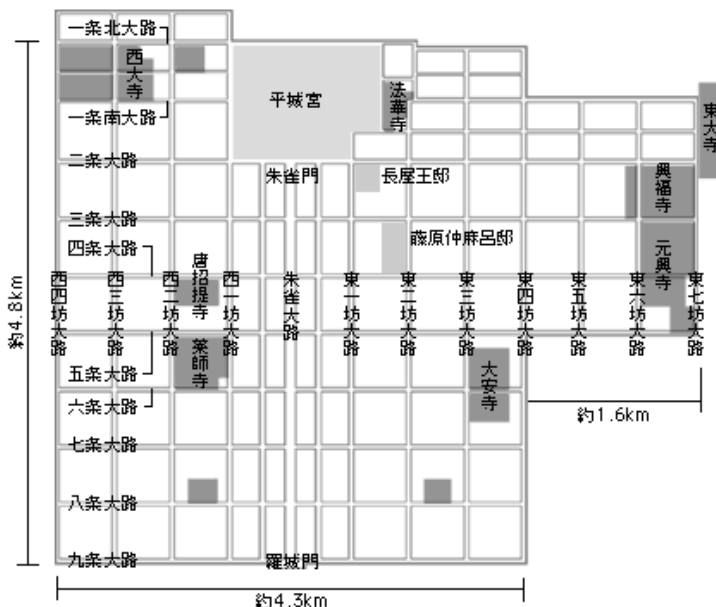
まず私がFWに行く前にたてた仮説が「平城京ができあがった後に東大寺や興福寺、元興寺などのお寺を建ててしまったため、左京が広がり外京になったのではないか」というものです。しかし、FWで行った平城宮歴史館で、興福寺が、平城京ができあがる前に藤原不比等が建てたものだということを知り、その仮説が間違いだったことが判明しました。

FWから帰ってきて、興福寺のことを調べてみると興福寺は藤原氏の氏寺で、天皇の住む宮城より高い位置にあることがわかりました。氏寺とは権力を持つ豪族が自分たちの先祖の幸福や一族のはん栄などを願うために建てる寺です。(中略)

なぜ藤原不比等は天皇の住む宮城よりも高い位置に自分の一族のためのお寺や神社を建てて許されたのか、ということです。普通に考えて、一番大きな権力を持っていた天皇の住む場所を見下ろすような形で自分の一族のためにお寺や神社を建てたりしたら、何らかの刑が下されるのでは、と思い、私は次のような仮説を立てました。藤原不比等は平城京の位置をよく知らずに興福寺と春日大社を建ててしまった。しかし、インターネット上では、藤原不比等は平城京の位置を知っていながら興福寺や春日大社を建てたというのが一般説で有力でした。

それならば、なぜ藤原不比等は宮城よりも高い位置に氏寺、氏神を建てたのか。それは、自分の権力をまわりに示すためだったと私は考えます。最初のナゾだった「なぜ平城京には外京があるのか」、藤原氏のことを調べるうちに外京にあたる土地が藤原氏のものだったことがわかり、このナゾも藤原氏の権力によるものだったことがわかりました。

平城京を調べてみて、最終的にわかったのが、平城京そのものが藤原氏の権力を象徴しているということです。奈良時代に大きな権力を持っていた藤原氏が他の時代にどのようなことをしていたのか、またどのような人物が藤原氏に所属しているのか詳しく知りたくなるような一族で、機会があればまた調べてみたいです。」



④男子生徒「私は、『なぜ長屋王邸は権力者だったのか』『なぜ長屋王邸は平城宮に家がかなり近く、家も大きいのか』という二つのナゾについていどんでいきました。

まずは下調べです。資料や本を使って長屋王邸について少しだけ調べていました。その内容は長屋王が謀殺されたことだけでした。あまりにも情報が不十分だったので、家のパソコンでおおまかに調べてみると、長屋王はまじめですごくいい人だったことがわかりました。そして、殺された理由が藤原 4 氏のやる政治の不正に腹を立て警告したことなどにより、藤原 4 氏らの目の上のこぶとなってしまう、殺されたことがわかりました。あとは現地でしらべることにしました。

そして、ついにフィールドワークの日がきて、実際に見るときがきました。長屋王邸はもうすでになくなっており、跡だけでした。でも長屋王邸はとて大きかったらしいです。最初に行った資料館とは違うほうの資料館には、長屋王邸について書いてありました。長屋王の「王」とは皇族につく名であったことがわかりました。つまり、長屋王邸が平城宮にとても家が近くて家も大きいことから長屋王は皇族の中でも位の高い、すなわち長屋王は権力者であったことがわかりました。」

【参考資料 1年生のときの生徒の作品より】 (太線：北尾)

「僕がこの『五重塔』を選んだ理由は、まず五重塔が古都奈良を象徴する建造物の一つであるからです。そして、興福寺見学に行くと、他の建造物より絶大な存在感を示す建物であります。この写真では正面からではなく、斜め左の場所から撮っています。こうすることにより、正面からでは撮ることのできない五重塔の三点を撮れ、より立体的に写しました。そしてなぜ五重塔を未来に残したいかと言いますと、この五重塔は 730 年に建てられたのですが、その後 1426 年にいまの姿になるまでに、何と五回の被災、再建を経ています。それは、当時のいくさや災害のために起きてしまったことですが、それは人々が、その建造物を守る意識があまりなかったからだと思います。そのようなことは、世界各地の歴史的建造物にも見られますが、現在は歴史的に重要なものを守ろうという動きがさかんなので、この動きや思いを絶やさずに後世まで残していければよいと思います。」

「平城京・5つのなぞを追う」レジュメ

① ~ナゾ~

「どのようにして朱雀門は復元されたのか？」

⊕ 写真を使って説明します!

② ~ナゾ~

「2つある大極殿について」

⊕ 上と同様



③ ~ナゾ~

「なぜ平城京には他の都にはない外京があるのか？」

⊕ 藤原不比等が最強です!

最強

④ ~ナゾ~

「なぜ長屋王邸は平城宮に家がかなり近く家も大きかったのか？」

⊕ 長屋王はいい人です

⑤ ~ナゾ~

「東大寺と西大寺の関係とは... ほんとの裏に隠された恋物語」

⊕ 昼ドラっぽい。でもいい話です!



4 実践の分析およびまとめ

(1) 生徒の自己評価とその分析

【本校における「総合的な学習」の観点（自己評価のみ）】

- ① ものごとをしっかりと見・観>たり<聞・聴>いたりすることができた。
- ② <見・観>たり<聞・聴>いたりしたことについて、しっかりと考えることができた
- ③ 考えたことを、他の人に対してうまく発表できた
- ④ 考えや発表をつくるときに、仲間としっかりと「協働」できた

【1年次「探究奈良Ⅰ」自己評価平均と2年次「探究奈良Ⅱ」自己評価平均の比較】 生徒 125名

【観 点】	1年次自己評価平均	2年次自己評価平均
①観察・発見	1.94	2.07 (0.13↑)
②思考・考察	1.67	2.13 (0.46↑)
③発表・表現	1.79	1.84 (0.05↑)
④協働	1.97	2.17 (0.2↑)

※生徒自身による自己評価は、4段階（3・2・1・0）

3（たいへんよくできた）、2（よくできた）、1（できた）、0（もう少し努力が必要だった）

(2) 考察

(1)の表からわかるように、1年生のときの探究・奈良Ⅰに比べて、自己評価の「思考・考察」の評価が大幅に上がっており、今回の学習で、生徒たちは「よく考えた」と評価していることが明確に読み取れる。作成したレポートを比較して見ても（下記資料参照）、1年生の時には感性的な部分に偏っていた（「建造物を守る意識」）ものが、分析的視点へと移行していることが、個人による差異はあるにしろ読み取れる。また生徒たちの実際の活動でも、通常の歴史学習に抵抗感を感じたり、成績もなかなか伸び悩んでくる生徒たちも、比較的喜んで学習に取り組んでいた。いったいこうした変化はなぜ起こったのだろうか。

まず指摘されなければならないのは、中学1年と2年という発達段階の違いであろう。生活においても社会認識においても、感性的な部分をベースにしつつも分析的な視点が深まっていく段階であろう。しかしそれだけではない。

「なぜ平城宮に鵝尾（しび）があるのか」をテーマに調査をした男子生徒は次のように書いている。「私は2年前、平城京に行ったことがあります。その時、ただ見ているだけで『すごい』としか思いませんでした。しかし、今回のFWでは「ナゾ」を持っていくことによって、一つ一つのものを細かく集中して観察したので、先人たちの知恵、平城京の工夫点、秘密など多くのことに気づきました。」（下線北尾）。

「ナゾ」を持ち、仮説を立て、それを論証していこうとする学習、またその歴史の現場に立って（写真をとり）仮説を考えてみるという学習方法が、現代を生きる中学2年生の興味関心を引き出し、より深く考えることとなったと私は評価している。

最後になるが、直接その対象を捉えられないという意味で、歴史（特に前近代史）は「なぞ」を設定しやすい素材に満ちていると私は考えている。今回は「総合的な学習」における実践だったが、生徒たちの主体的に考えることのできる歴史学習のあり方を今後も追及してみたい。

【フィールドワーク資料】

9/5(火)、平城宮跡&平城京フィールドワークについて

■集合場所

金沢・田中担当班 平城宮跡資料館 (近鉄西大寺駅北口から東へ徒歩約10分) …地図の㉞

大森・秋山担当班 平城京歴史館 (近鉄西大寺南口から東南へ徒歩約20分) …地図の㉟



■すること

<午前> 班ごとに平城宮跡をまわり、次の4点を注意して、調査活動を行う。

①各班に与えられた「ミッション2」を解く。

②4カ所ある検問所㉞～㉟で「衛士」に、チェックしてもらおう(班員全員そろってないと×)。

※まわり方は自由だが、「出発点」が終点である

③各班で作ったしおりにもとづき、「ナゾに関する場所」「ナゾを解く鍵となる場所」で、手がかりを探す。

④「ナゾに関する場所」「ナゾを解く鍵となる場所」をはじめ、発表で役立ちそうな写真を撮る。

【**昼食をとる** → 担当教員に、「ミッション2」を提出し、午後の計画を伝えて出発すること】

<午後> 平城宮跡外の場所を2箇所決め、班でF W出発

⑤各班で作ったしおりにもとづき、「ナゾに関する場所」「ナゾを解く鍵となる場所」で、手がかりを探す。

⑥「ナゾに関する場所」「ナゾを解く鍵となる場所」をはじめ、発表で役立ちそうな写真を撮る。

【**解散(活動終了後、班ごとに解散) 連絡を担当教員へ入れる(必ず!)**】

歴史の方法論的アプローチ

—倭寇とは何か・境界に生きる人々の授業から—

北尾 悟

1 はじめに

歴史学習の目的は、個々の細かい知識を記憶すること（他者性）だけではなく、歴史の中の社会・国家・世界や人間のありかたを通して、現代の私たちの考え方や生活のありかたを考え直すこと（主体性）にあると、私は信じている。その意味で、現在と全く異なる前近代社会についての学習は、生徒たちの持つ既成の価値観（感）に「なんで？」という矛盾を引き起こすものでありたいと考えている。

今回の学習の題材は「倭寇（特に前期）」である。倭寇の評価は、1990年代以降大きく揺れている。それまで“日本人の海賊”とされていた常識的理解に、“朝鮮や中国の人々を多く含む集団”という問題提起があり、その後「日本人」か「朝鮮人」かという議論が、日韓の歴史学者の論争の的となった。そして現在、そうした議論の視点自体を批判して、次のような「前期倭寇」像が提起されている（村井章介東大教授）。

- ①「倭寇」を、「日本人」か「朝鮮人」かという現代の国家的区分から離れて、日朝間の国境をまたぐ空間で活動する「境界人（marginal man）」にとらえる。国家的、民族的には多様な出自を持ちながら、陸の国家支配の限界領域である「国境」空間を生活の基盤とするようになった人間集団だととらえる。
- ②「倭寇」＝海賊行為に重心が置かれすぎている。「交易や漁業や海運の民」としてとらえなおし、海賊行為をもその一部として位置づける必要がある。

授業では、こうした最新の「前期倭寇」像を生徒たちとともに考えてみたい。このことはもちろん、最近の領土紛争（北方領土、竹島、尖閣諸島等の境界空間をめぐる）に対して、近代的な価値観と異なる世界があったことを示すことで、異なる視点から現代的な課題を見てほしいという問題意識も背景にある。

なお本授業は、奈良県教育委員会主催で毎年1回実施される「学習指導研究会の公開授業」として、30名近い公立高校教員を前に実施したものである。

2. 単元構成と授業の位置づけ

1) 指導計画

- | |
|------------------------------------|
| 1 “蒙古襲来”のなぞ（2時間） |
| 2 悪党の世紀（2時間） |
| 3 14-5世紀の海域アジアと日本（2時間） 【本時は、その第1時】 |
| 4 肖像画のなかの義満（2時間） |

2) 本授業の位置づけ

- ① 日時 2012年11月1日（木）第2時限（45分授業）

② 対象 5年生(高校2年) 日本史選択者 41名 (男子23名 女子18名) 3. 本時の指導

3) 本時の学習のねらい

- ① 「海東諸国総図」の分析を通じて、14世紀海域アジアの交易のあり方を理解できる。
- ② 高麗民衆の倭寇的な活動について検討することを通じ、前期倭寇についての学んだことを活用し、「日本人の海賊集団」という倭寇像について、主体的に考察できる。

※「海域アジア」という概念は、日中韓(朝)の歴史でほぼ完結する「東アジア史」という把握を批判して、その範疇でとらえきれない広く柔軟な人々の生活や「つながり」を描くために設定されたものである。またこのことは、中国を中心とした「東アジア世界論」によく見られる「世界」の成立や崩壊を描く視点に対して、比較的ゆるやかなモノ、ヒト、情報などのつながりを重視する視点を提示している。本実践では、不十分ながらそうした視点を意識している。

(山内晋次『東アジア史』再考—日本古代史研究の立場から—『歴史評論』733号所収を参考)

4) 当初の授業構想

	学習内容	指導上の留意点	備考
導入	「阿只抜都」という人名から、どのような人物か、想像する。	この時点では、「倭寇」であるということには触れない。	「スケッチブック」用意
展開	1. 14世紀の空間認識 「海東諸国総図」を用いて、不思議に思う点について、なぜそうなのか考察する。 ▼14世紀の東アジア海域では国家間と異なる交易が多く存在したことに気づく。	・特に、①対馬・壹岐、琉球が大きく描かれている理由、②多くの島々が描かれている理由について考えさせる。 ・「阿只抜都」は何者かわかったか、問いかげ、次の展開へつなぐ。	資料1 海東諸国総図 資料3 海域アジア地図
	2. 倭寇の実態 「阿只抜都」が倭寇の頭領だったことを、資料をもとに示したうえで、倭寇に関わる事実を整理・解説する。	・資料から、倭寇の戦いの様子を知る。 ・「〇×クイズ」の形式で、 ①交易者としての倭寇 ②倭寇登場の社会的背景 ③倭寇の規模・襲撃場所について説明し、「日本人の海賊集団」という倭寇像を再考させてみる。	資料2 「南原山城のたたかい」「倭寇〇×クイズ」(自作) 資料4 「倭寇の襲撃回数」資料5 「倭寇の襲撃場所」
	3. 「倭寇」とは何者か 高麗の民衆が、なぜ倭語を話し倭服を着て倭寇に参加したのか、今までの学習をふまえて、仮説を発表する。	この意見交流は、結論を出すことが目的ではないので、今までの学習をふまえた生徒個人の仮説提示を尊重したい。	「李朝実録」「朝鮮世宗実録」より抜粋(資料7)
まとめ	“倭寇＝「境界」人”説について紹介して、この考えについてどう考えるか、意見をまとめる。		資料8 村井章介氏の考え

3. 授業の記録 (『』は教員、「」は生徒の発言)
 (黒板に模造紙で地図(「海域アジア」)を掲示しておく)

【海域アジアの地図 (地名は現在のもの)】

【“阿只拔都” とは何者か】

(大きなスケッチブックに「阿只拔都」と書いたものを
 を 取り出し)

『この人物は、日本が南北朝内乱だった頃のとても有名
 な人物なのだが、なんと読むんだろう』

「あただぼと?」

『なぞの宗教みたいやな。実はこの人物は、白馬にまたがり、
 騎馬軍団をひきいた15、6歳の美少年と『高麗史日本伝』
 にはある。彼は、全羅北道南原近郊で、高麗軍と大激戦をした
 という。字から考えると、どこの人だと思う?』(数人聞く)

「中国」(賛同3人)

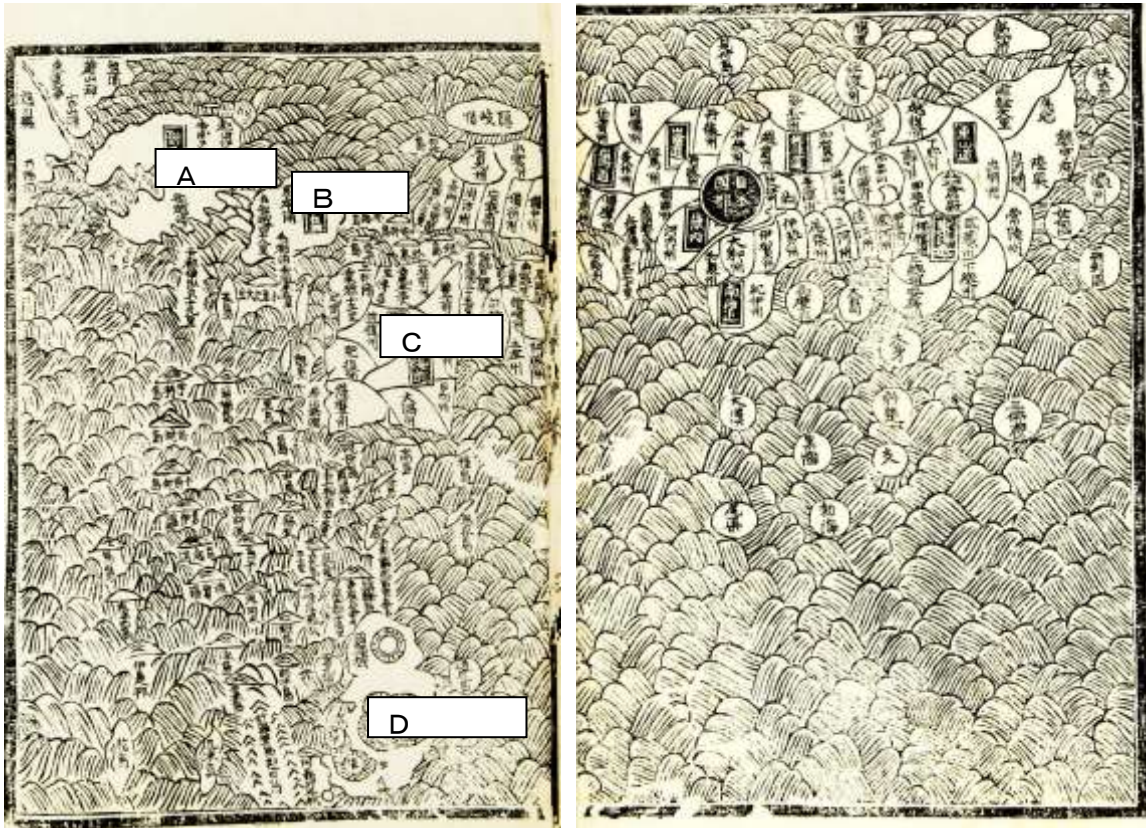
「蝦夷の人」(多数)『他には』(いない)

『実はこの美少年…日本にも関わりが深いようなのだが、
 いったい何者か?今日はこれをメインテーマに考えていこう』



【“海東諸国総図” から 14、5 世紀の海域アジア世界をよむ】

■資料1 「海東諸国総図」を示す。1471年に朝鮮の外交官(日本へも来日)申叔舟(シンスクチュ)が書いた『海東諸国記』に掲載された地図(印刷された世界最古の日本地図)



『1471年に朝鮮の申叔舟（シンスクチュ）により書かれた日本・琉球に関する研究書であり、そのなかに、印刷された世界最古の日本地図がある。当時の朝鮮の人々の関心がうかがえるものである。』

『この地図には「多くの島々」が描かれている。特に大きく描かれているA～Dはどこなのだろう。』（生徒たちは、ざわざわと相談 Cは「九州」、Dは「琉球」で一致 Aが「竹島」「対馬」、Bが「対馬」「壱岐」）

正解を伝えて、

『何か「変だなあ」と思うことはないですか？自由にあげてみてください』

「地図でいうと、対馬が九州に匹敵するような大きさがあって、大きすぎる」

「形が変。土地の形が・・・」

「対馬とか、その下にめっちゃ島がある』『悪石島という島もあるよ。じゃあ形に注目して、ほかに大きすぎる島とかはないか。』『琉球』『ほかにはどう？』（…）『壱岐も現実より小さいよね』

『では、いまでてきた列ごとに次の問題に対するうまい説明を考えてみてください』

（教科書、資料集などを参考に）

列ごとに、①対馬はなぜ大きいか、②壱岐はなぜ大きいか、③琉球はなぜ大きいか

全員共通で、④ちいさな島まで多く描かれているね。なぜこんなに多くの島々を描いたと思うか。

①「教科書111ページに「壱岐・対馬・肥前松浦地方などを根拠地に大陸や朝鮮半島の沿岸で人や米などを略奪する海賊行為や密貿易をするものがあらわれた」とあって、それで対馬や壱岐が大きく描かれた」

②「壱岐も一緒に、さっきの記述から倭寇の根拠地だったから」

③「資料集の127ページをあけると、城とかあって重要と思われるものが多くて、必然的に。まだ日本の土地ではなかったから、大きく書いたと思う。」

「教科書113ページに『琉球王国は海禁政策をとる明になりかわって東南アジアと交易して、明では入手しづらい産物を明に送り込むという役割を担わされていた。・・・朝貢国の中でもとくに優遇されていた。』とあるので、だから大きく書かれたと思う。」（教師よりまとめ）

『それにしても、ちいさな島まで多く描かれているね。なぜこんなに多くの島々を描いたと思うかな。』

「船とかで交易に行くと、倭寇とかがいっぱいいる可能性があって、島とかには潜んでいるかもしれないから、注意を促すために描いたと思う」

「間違ってたくさん書いたと思う」（笑）『当時の絵はある程度意図的に書かれるから。その可能性は少ないかな』

「こんな小さな島々もそれだけ貿易で難破しても、そこにたどり着いたらなんとかなるから、描いておいたと思う。」

『ということは言い換えれば、それだけこの海（「海域アジア」）には多くの船が行き来していたということやな。しかもその船の多くは国家間の交易とは異なる民間の船であったんだ。』

【倭寇とは単なる“海賊集団”なのか】

（再度、スケッチブックを出して）

『じゃあ、最初に紹介した「阿只拔都」について、一体何者かわかったかな。相談してみて。』

（「朝鮮の人」というつぶやき）『わかった人は手をあげてみて』（数人手を挙げる）「琉球の人」

『確かにその可能性もあるかな。でもここ（朝鮮半島南部を指差し）で朝鮮の軍隊と戦っているわけだろ』『倭寇？』

『そうやね。このアキバツは倭寇なんや。では、倭寇最大の戦いとされる阿只抜都の戦いについて、読んでみよう。』

（資料2「南原山城の戦い」を読む）

資料2 南原山城の戦い（『高麗史』および『高麗史節要』より作成）

1380年、倭寇最大の襲撃が朝鮮半島を揺るがした。西海岸から内陸におよそ100kmのところにある南原（ナムウォン）。村々を襲った倭寇が、最後に向かったと伝えられている土地だ。現在は長閑な田園地帯だが、ここで倭寇と高麗軍の間で史上最大の戦闘が行なわれたとされる。高麗軍は、のちの初代朝鮮国王となる李成桂（イソンゲ）を司令官とする軍隊であった。

このとき倭寇側には15、6歳で白馬にまたがり強力無敵の少年がいた。高麗軍はこの少年の大將としての力量を高く評価し、阿只抜都（アキバツ）と呼んでいた。アキは朝鮮語で幼い子供を意味し、バツはモンゴル語で勇敢な戦士を意味する。李成桂は、阿只抜都の勇猛を惜しみ、生け捕りにしようとするが、部下がその危険性を説いたため、結局、弓矢で射殺した。大將の死によって倭寇はくずれ、李成桂率いる高麗軍は大勝利した。川の流れは6、7日間血に染まり、水を飲むこともできないほどであった。

そのとき倭寇の馬1600頭余りを捕獲した。倭寇の捕虜となり、そこから逃げ出した者によれば、阿只抜都は、はじめ島に住んでいて倭寇になるつもりはなかったが、皆から心服されたため倭寇軍の指揮をとるためにやってきたということであった。

『“倭寇”って今まで習ったことあるか。“倭寇”って何』『海賊』

『何人かな』

「朝鮮人の人が多いってテレビで見たことがある」『すごいな。教科書なんかにはどう書いてあるか』

「日本人の海賊集団？」

『しかし、アキバツの姿を考えると、どうも単純に“日本人の海賊”とは言いにくいね。さらに倭寇の本当の姿にせまるいくつかの「なぞ」を「〇×クイズ」にしてみたので、考えてみよう』

（「倭寇クイズースケッチブック」を用意する。生徒は「赤白の紙」を持ち、判定）

問1 略奪だけでなく普通の貿易もする。（〇が圧倒的）

（〇）対馬にある倭寇が使っていた建物あと＝アジア各地で作られたモノがでてきた

朝鮮や中国の陶磁器だけでなく、モンゴル帝国のお金や東南アジアの陶磁器＝日本で出土例なし

問2 日本で内乱が続くと、倭寇の活動は激しくなる。（〇×半数ずつくらい）

「〇だと思う。内乱が起こっているから、略奪とかしやすくなるんじゃないか…」

（資料3「倭寇の襲撃回数」を見せて、1350から活発化していることを確認する）

『この時期は、日本でどんな時期なんだろう』

「南朝と北朝に分かれている時期」

『こうした時期には、さっきも言ってくれたように物を奪いやすくなるという面もあるし、特に島に住んでいる人は食物の入手が難しくなるという面もあるんだよね』

問3 倭寇軍の人数は、桶狭間の戦いの織田軍より多かった。（〇×は同数程度）

（〇）120～500隻？ 1隻20～80人 →数百人～4万人 … 織田軍＝3000人

問4 倭寇は、陸上戦は不得意であった。(○×同数程度)

(「白馬にまたがっているんやから、得意やろ」との声)

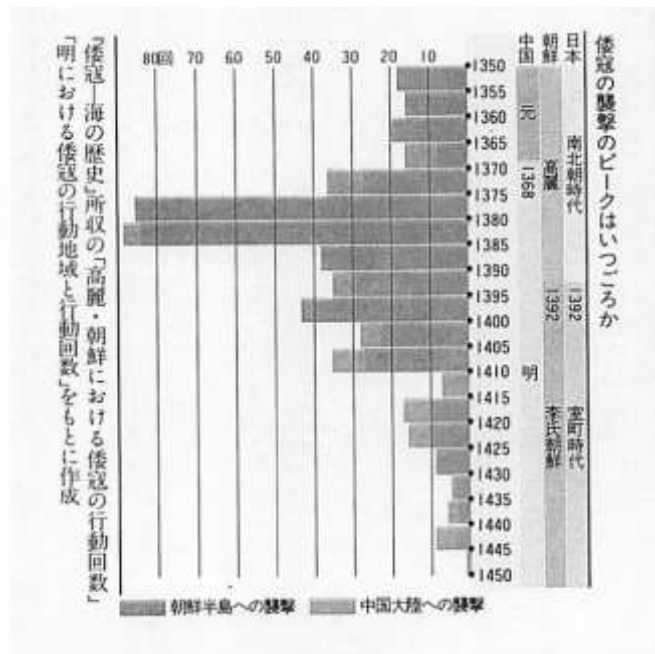
(×) 資料4「倭寇の襲撃場所」(「模造紙」貼る)から、内陸部へ攻め入っていることが多いことを確認する。

資料5 朝鮮半島での倭寇の活動場所

100km

資料4 倭寇の襲撃回数(朝鮮・中国)

1600頭



(資料4、5は『歴史誕生』2より

引用)

『つまり、倭寇は騎馬軍団を持っていたんだ。じゃあ1600頭もの馬をどこで手に入れたのか、これが実はアキバツの出身地と関係があるんじゃないかというわけやな。さてでは、それはどこか、地図から考えてみよう。』

(ここでチャイム 少し延長 生徒はザワザワと相談している。)

『実は、対馬や壱岐は、山が多くて、放牧地に適した場所が少ないんだ。さて』

「済州島」「たしか三別抄の乱のときに出てきた」『そうやな。三別抄を滅ぼした後、モンゴルの人々がここに放牧地を作り、軍馬を飼育したという話を元寇のときにしたね。』

【なぜ、済州島民が倭の言葉を話し、倭服を着て海賊行為を行ったのか】

『さてここに、この証拠となる済州島の人たちに関する記述がある。』

- ①「済州人民…倭人の言語・衣服をならい、海島を往来してひそかに剽窃（海賊行為）を行う」
（『李朝実録』）
- ②「（倭寇のうち）倭人は1，2に過ぎずして、本国（高麗）の民、仮りに倭服を着して党をなし乱を作す」
（『朝鮮世宗実録』）

『②の記述はおおげさだとしても、確かに済州島の人たちは、倭寇となんらかの関係があったらしいね。でも、なぜ済州島の人々は、倭の言葉を話し倭の服を着て、海賊行為を行ったのだろうか？』
（公開授業では、ここで時間切れ。生徒たちには、次時まで書いてくるように指示）
次時において、この問題に対しての生徒たちの意見は、次のようなものであった。

- ・済州島民は高麗に支配されていたので、高麗を倒すという目的のもとに倭寇と団結した。この時裏切ったことがバレないように倭人のふりをした。
- ・済州島を攻められないようにするために、日本の集団である倭寇に入ることによって済州島人であることを隠す必要があったから。

- ・済州島民の責任にならないようにするため。海賊である倭寇は、元に支配されなかった日本の権威にあやかろうとしたため。
- ・高麗の人たちがそのまま高麗を進撃するのは悪い。倭人のふりをすることによって他の島民を守ろうとした。

以上のように多くの生徒たちは、「倭寇に罪を着せたんじゃないか」という視点でこの問題を捉えている。しかし同時に、「倭寇と団結した」「倭寇と一緒に頑張る」など、国境を越えた倭寇としての一体感を感じ取っている生徒もいるし、「独自の貿易」「食料を得る」など単なる略奪集団ではない倭寇の姿に近づく生徒もいた。

4. 倭寇は「境界人」なのかー生徒の意見よりー

こうした生徒の意見に見られる2面性に注目して、最後に生徒たちに、村井氏の次の意見を提示して、各自意見をまとめるように指導した。

資料7 「倭寇は『境界人』である」ー村井章介さんの考えー

「倭寇とは日本人の海賊である」というのが常識的理解であるが、(中略)「倭」＝日本と考える常識は、倭寇と同じ時代の史料を読むかぎり、大きくゆらいでくる。

1465年、朝鮮の世祖王は朝廷の会議でつぎのように発言した。「わが国は、西北野人(女真)に連なり、東南は倭人に近い。日本国とははるかに隔たっていて、往来きわめて稀である。対馬・宍岐・博多の三島倭人に至っては、しばしば(朝鮮の)辺境を乱している」。ここで倭人は日本国とは別のものとされており、その中心は対馬・宍岐・博多(＝三島)にあり、かつ西北の女真族と対置される存在だったことがわかる。

また1441年、左衛門九郎を名のる倭人が慶尚道にあらわれて、「両親ともに朝鮮人なので朝鮮に留まって民になりたい」と願い、王の認可を得た。三島地域から来た者であれば、民族的には朝鮮人であっても、朝鮮政府は「倭人」と呼んであやしまなかった。ほかに日朝の混血児が「倭人」と呼ばれている例もあり、私がかれらを「朝鮮系倭人」と呼んでいる。この文脈における「倭人」は、けっして「日本人」と言いかえることはできない。日本とは相対的に区別される日朝間の境界空間にくらす人びとの呼び名であった。

さらに 1480 年代の史料に、済州（チェジュ）島の海民が、倭服・倭語すなわち倭人の衣服と言語を学んで、朝鮮半島南辺に出没し、漁民をおびやかしたことを伝えるものがある。こうした行為は、倭人との間になんらかの一体感が存在したことを推測させる。さらに言えば、日朝間の境界領域に生きる人びとにとって、倭服は共通のいでたち、倭語は共通の言語だったのではないか。その服を着て、そのことばを話すことによって、かれらは帰属する国家や民族集団からドロップアウトし、いわば自由の民に転生できたのではないか。

こう考えてくれば、「倭寇は日本人か朝鮮人か」という問いの無意味さが理解してもらえらるだろう。かれらの本質はその民族的帰属ないし出自（どこで生まれたか）にあるのではなく、いずれの国家ないし民族にも属しきらない「境界人」であることにこそあった。かれらの生活や人生は、境界空間を拠点として、その両側を正負さまざまなかたちで媒介する（漁民、交易者、外交使節、海賊、等々）こととなりたっていた。境界とはかれらの生活の場そのものであり、それゆえ近代の国境のような一本の線ではありえなかった。

いくつか、生徒の意見を紹介しておく。

「1 行目と同じく、『日本人の海賊だ』と思っていた私には、ざんしんでかつ納得する案であった。しかし、これは日本側の意見である。まとめると、『倭寇は日本人と朝鮮人どちらともはっきり分けられないが、どちらもいたので日本人だけではない』と述べている。そしてそれに対して朝鮮は「日本人が朝鮮を攻めた過去を消すためにそう言っている」と述べている。ここには大きく、日本と朝鮮の文化が反映されているのではないだろうか。授業を経て、今この時代にもこのような境界地が必要とされているのでは？と思った。今も昔も、一つの国を一か所でおさめようとすると、それに反発する者も、それにおいていかれるものも出てくる。そういったものたちの生きていく場、生きやすい場が、いつの時代も求められているのではないかなあ、と思った」

「僕は『境界人』とまで定義できるか定かではないが、少なくとも倭寇は日本人が中心の集団ではなかったように思う。調べたところ、当時日本にはそこまで大きな船を作る技術がなかったようだ。さらに倭寇のような集団は東南アジア付近でも発見されており、倭寇が日本人中心という考え方は日本人の、日本海付近しか見ていない勝手な判断なのではないかと思う。」

また次ページは、毎時間一人ずつ担当を決めて書かせている「授業日誌」のこの日の授業に関するものである（周辺の文字は、私のコメント）。いずれにせよ、生徒たちはこの日の授業を受けて、現代の課題をいろいろと考えてくれたようである。

【参考文献】

<全般的な研究動向・海域アジア論、倭寇論の捉え方>

橋本雄・米谷均「倭寇論のゆくえ」（桃木至朗編『海域アジア史研究入門』岩波書店 2008）

網野善彦『日本の歴史 00 日本とは何か』第 3 章 講談社 2000

<具体的な教材づくりにあたって>

「倭人東シナ海をゆく」（NHK 歴史誕生取材班『歴史誕生 2』角川出版 平成 2 年）

高橋公明「海域世界の交流と境界人」（『日本の歴史 14 周縁から見た中世日本』講談社 2001）

村井章介「倭寇とはだれか」（『東方學』199 東方学会 平成 22 年）

『日本と朝鮮半島 2000 年（下）』第 7 章 東シナ海の光と影 NHK 出版 2010

武田幸男編訳『高麗史日本伝（下）』岩波書店 2005

No.

Date

この視点で倭寇の内向性
をどう捉えるか。この点のすばらしい
阿只抜都のありかたを思ふのが

11月7日(水)

「倭寇の奥体 ~清州島民は何を考えたか~」

内容 「倭寇と共に行動した清州島民はなぜ倭語を話し、倭服を着ていたのか」という問についての話し合い。

この視点
ではどう捉えるか。
清州島の
木下と泉
の考えは
かなり違う

- ・清州島民は高麗と敵対していた!
→ 高麗に略奪行為をしていた倭寇に参加
- ・清州島民として参加すれば高麗に報復されるかも...
→ 倭人の格好をし、報復を逃れようとした?
- ・倭人は日本人のことではなく、間に住む境界人!!
→ 境界人と清州島民の一体感の表れ?

感想 自分の中でも「倭=日本」・「倭寇=日本人の海賊」というイメージがあり、そこから「倭人=日本人」と考えてしまっていました。

しかしよく考えれば、7世紀後半に天武天皇が即位したとき、国号を「日本」とし、その時から数百年経ていて、外国との交易も行なっている。この「倭=日本」という考え方は、ほとんどないとしても過言ではないと思はれる。そう考えると、倭寇の姿形は日本の格好ではなかったと考えるのが自然だと思ふ。清州島民は、こうした境界人が高麗に対しての略奪や、他国との交易していること、うらやましい、またはいい生活かできるという憧れや希望に似た感情を持っていたと思うと、倭寇は清州島民にとって偉大な存在だったと思われます。しかし、疑問なのが、倭寇は元々倭人達の集まりで、そこに清州島民が加わる形であつたのに、何故清州島民である阿只抜都は倭寇の頭領となれたかです。歴史は見方を変えれば全く違ふ事が読みとれると思ひました。

このように捉えるのは、清州島の歴史をどう捉えるか、という点で、かなり違う。阿只抜都の姿形は、清州島の歴史をどう捉えるか、という点で、かなり違う。

阿只抜都は清州島民から、倭人と呼ばれていた。阿只抜都は海と通じている海沿いの国に生れた。阿只抜都は清州島の歴史をどう捉えるか、という点で、かなり違う。

デジタル時代における中等教育国語科での新聞活用の試み

—朝日新聞デジタル for school を活用して—

二田 貴広

はじめに

インターネットの整備、電子黒板やタブレット PC の導入、デジタル教科書や教育向けアプリケーションの活用など、教育への ICT の活用が全国で進みつつある¹⁾。たとえば関西では近畿大学附属校が生徒にタブレット PC を配布して活用を図り、関東では広尾学園が iPad の活用で先進的な事例を発信し続けている。自治体単位でも大阪市は全校への無線 LAN の整備とタブレット PC の配備を計画し実験校が教育研究を進めているし、佐賀県武雄市でも市長のリーダーシップの下に ICT の整備と活用を進めている。ICT の教育への活用は止めようのない動きであるが学校への導入に際する課題も現れている²⁾。一方、ICT 導入活用に先進的な学校や教師による実践の公開もはじまっており³⁾、その教育的意義の検証も着手されつつある⁴⁾。

NIE に関しては、新聞記事のデータベースなど、インターネットでの記事検索を活用した実践⁵⁾や、実物投影機による記事の提示、パソコンを利用した意見文の記述や新聞作りなど、ICT を学習の場面に「ツール」として活用した実践が多くなされてきた。

また、2008 年より新聞各社から新聞の電子版が配信されるようになり、今後はデジタル教科書のよりに、学習の場面への「コンテンツ (教材・中身)」としての活用の可能性が開けた。

2008 年 12 月 12 日 産経新聞 (iPhone 版)

2010 年 3 月 23 日 日本経済新聞電子版

2011 年 5 月 18 日 朝日新聞デジタル

2012 年 5 月 14 日 読売プレミアム

2012 年 5 月 24 日 毎日新聞 TAP-i トライアル版

2013 年 3 月 4 日 朝日新聞デジタル for school

こうした状況を踏まえた N I E の学習方法やカリキュラムの構築を模索する必要がある。そのため、下記の通り研究の目的を設定し実践研究を行った。

1 研究の目的と概要

本研究の目的は、以下の 2 つである。

- ① I C T は、遠く離れた場所にいる者同士をリアルタイムにつなぎインタラクティブなコミュニケーションを可能にする。その特性を生かした N I E の学習方法を開発し、その教育的意義を検証すること。
- ②新聞のデジタル化の進行に即した N I E の学習方法を開発し、その教育的意義を検証すること。

本研究では、上記の研究目的①②に基づき、「朝日新聞デジタル for school」を活用した下記の 2 つの学習活動を開発した。

- 1、朝日新聞デジタル for school の記事検索機能と海外駐在記者との交流（研究目的①に対応）
- 2、朝日新聞デジタル for school のコンテンツ「写真地球儀」を利用した非連続テキスト分析と他者コメント分析（研究目的②に対応）

上記1は、朝日新聞デジタル for school の記事検索機能（過去5年間分の記事が検索でき記事そのものも表示される）を活用して、朝日新聞ソウル支局員の中野晃記者（2013年当時）が書いた記事を検索し、中野記者がどんな社会的な事象を取材し、どんな記事を書いたのかをある程度把握した上⁶⁾で、2013年3月22日朝日新聞朝刊掲載の「朝鮮半島 核持たぬ韓国、危うい本音」（中野晃、記者有論）について、以下の問いに取り組みさせた後、インターネット回線を利用するテレビ電話サービスの Skype を利用してソウルの中野記者に自分たちの予想をぶつけ返答をいただいた活動である。

問1、「朝鮮半島 核持たぬ韓国、危うい本音」を読んで、この記事で中野記者が伝えようとしたこととは何か考えてみよう。

問2、上記のことを、なぜ中野記者は伝えようとしたのか考えてみよう。

上記2の活動は、中2国語と高2現代文で10月より実施し始めた帯单元である。

「新聞記事」、「新聞掲載写真」、デジタルコンテンツの「写真地球儀」について、1人の生徒が自分の感じたことや分析を語り、他の生徒がそれを聴き、語っている生徒はなぜそう語っているのか分析して語る、といった学習活動を授業冒頭で10分程度で毎回行った。

A組は新聞記事、B組は新聞掲載写真、C組はデジタルコンテンツというように教材を変えて一ヶ月行い、一月後にAはデジタル、Bは記事、Cは写真というようにローテーションして行って三ヶ月でひとまわり終了というように全クラスが3つの異なる教材を使った帯单元を学習できるように計画した。

教材を各クラスで変えたのは2つの理由がある。

1つは、後述する通り、この帯单元では、教材によって生徒に涵養・育成しようとする態度や能力の目論見が異なる。その目論見が正しいのかどうかを測るためにABCの各クラスで教材を変えた。

2つめの理由は、隣のクラスが別のことをやっていることを生徒が知り、新聞記事や写真・画像とともに他のクラスの生徒が分析したワークシートなどの成果物を掲示すれば、隣のクラスの学習活動に興味関心を抱き、その結果、学習意欲が高まるのではないかという仮説を立てたことだ。

2 実践の検証 —海外駐在記者との交流—

新聞記事のデータベース利用については、「はじめに」でも触れたようにこれまでに実践が報告されている。そのため、以下、海外駐在記者との交流についてその教育的意義を述べる。

筆者は、ある記者の書いた記事やコラムを生徒たちに読ませて、記者の意図や価値判断などを読み解く活動、記事やコラムをメタ的に分析する態度や力を涵養・育成する学習活動に取り組んできた⁷⁾。

それだけではなく、メタ的に分析することが一方的な批判に終始することがないように、メタ的に分析した生徒自身の分析を相対化する思考、「自分の推論過程を意識的に吟味する再帰的な〈reflective〉な思考を伴ったメタな認知を含む思考」⁸⁾を育成するために、記事やコラムを書いた記者に生徒たちが自分のメタ的な分析を語り、記者からコメントをいただき、そのコメントの内容を踏まえて自分のメタ的な分析や、分析時の自分の思考のあり方をメタ認知するという学習活動を行ってきた⁹⁾。

その結果、「自分の推論過程を意識的に吟味する再帰的な〈reflective〉な思考を伴ったメタな認知を含む思考」の育成には課題が残るものの、メタ的に分析する態度や能力の涵養・育成ができたことや、ジャーナリズムへの信頼を持ちつつも、絶えず記事の「質」を問う冷静な批評力を持つ、よき読み手を育てることができることが実証された。

こうした「直接対面型」の方法と、インターネット回線を利用するテレビ電話サービスを利用した方法との比較検証結果を以下のとおり報告する。

2010年2011年と新聞記事やコラムを生徒にメタ的に分析させ、その後に記者へ直接対面型でインタビューを行った場合、以下の通り2010年2011年ともにほぼ同じ結果となった。

2010年（日本NIE学会研究発表資料より抜粋）

新聞というメディアの表現への「自分の推論過程を意識的に吟味する再帰的(reflective)な思考を伴ったメタな認知を含む思考」は、約25%の生徒が持てた。批判だけではなく、新聞というメディアの表現の特徴を意識し、発信者の思いを忖度する態度を持っている生徒は、約70%となった。この発問の前には、「メタ認知」や「忖度する態度」にまったく触れていない。

授業者が知識として教えなくても、各学習活動を関連づけ、メディアのプロの表現者に批判をぶつける形でインタビューを行うことで、このような態度と能力を習得させられるのだ。

2011年度（同上）

「自分の推論過程を意識的に吟味する再帰的(reflective)な思考を伴ったメタな認知を含む思考」ができている生徒は、3クラスともに30%前後であり、授業の方法に課題がある。

（中略）

PISAの読解力に関しては、すべての生徒が与えられた記事から「不足しているもの無いもの」をピックアップできた（①情報の取り出し）。また、ピックアップしたものから、被災者の状況について理解し（②解釈）、「健康で文化的な最低限度の生活」とは何かを、3～4名のグループで討論して定義づけられた（③熟考・評価、⑤討論による課題解決）。さらに、与えられた記事だけでは「健康で文化的な最低限度の生活」について定義づけるのに足りないと考えたグループが各クラスでおおむね半数出た（④学習課題の発見）。

上記資料にはないが、2010年2011年ともに、生徒たちの新聞記者や新聞に対する信頼は高まっていることが、生徒たちの自由記述から見てとれる。

〈生徒の自由記述〉 ※抜粋

記者の人は、たくさんの取材をして情報を集めるが、その中でも少ししか取り上げられないということがわかった。又、記事にすることで、批判を受けることもあるが、何が大事なのか、何を伝えたいかを大切にして情報を選択していると思います。（2010年）

私はあまり新聞を読まない人間であるが、テレビの報道などでも専門家の意見などといってそのニュースに関しての考えが大体決められていると感じることがある。不特定多数の人間が目にするものなのであるから中立的な態度を取るべきなのではないかと思っていたが、今回古関さんのお話を聞いて、これらのマスメディアも報道するかどうか、また報道するのであればどのように国民に伝えるのかがじっくりと検討されている事を知り、すこし考えが変わった。（2011年）

このような、新聞や新聞記者への信頼感は、多くの生徒たちの自由記述から拾うことができる。2010年では7割程度、2011年では8割程度の生徒が、新聞と新聞記者への信頼感の高まりを示した。

付言すると、「実際は色々な見方ができるので簡単にメディアの情報をうのみにしてはいけなと分かった。文章から情報を引き出して、載せられなかった理由もわかるようになったので、いろいろな文でクリティカルリーディングをし、様々な面から物事を考えたいと思う。」(2010年)のように、盲目的に信頼しているのではなく、クリティカルに分析することの重要性を明確に意識している生徒もまた7～8割にのぼる。

2013年度は、上述の通り朝日新聞ソウル支局の中野晃記者と Skype を利用したインタビューをおこなった後、以下の2つの問いについて自由記述させた。

- 1, 前の時間に自分が書いた新聞へのイメージや、情報の信頼性について、この学習を経てどう変化したのか、あるいは変化しなかったのか、理由を明らかにして記入しよう。
- 2, この学習活動の「意義」や「意味」は何か、自己分析しつつ記入してみよう。

結果は表1の通りである。

表1 (32名分)

イメージや信頼が高まった	イメージや信頼が変わらなかった	イメージや信頼が下がった	メタ的な分析ができた
25	6	1	29

学習方法が同じなために2010年2011年と同様の結果となった。

生徒の自由記述の中から、新聞記者や新聞に対する信頼が高まっていることがわかる、いくつかのコメントを拾ってみる。

信頼性はあると思う。記者さんも自分の記事に責任を持っているし、デスクもいて信頼できると思う。変化はしていないけれど、裏付けされた。

新聞記事は、記者の人が何かを伝えたい、読み手に何かを考えてほしいと思ってかいているということを意識することができた。新聞の読み方がわかったと思う。記者さんにとっても、読み手が新聞を読んだときに何を読み取って何を考えるのかまたは考えないのかを知ることは価値があると思う。(Nさん)

前まではもっと記者の立場の人が情報を止めているのではないかと思っていただけども、中野さん自身の言葉で真剣に答えてくださって印象が変わった。さらに、記者さんが考えて書いた文章をまた本社のデスクで改めることにより、より良いものになっているのだと思った。

最近ではネットとかにも情報がのっていて、いろんなところでそれらを手にすることができるが、その記事は、本当の意味ではだれが書いたかわからない。そういった文章を自分で選んで得ることができるようにならないといけない。また、その情報について自分の中でもっと考えを深めていくべきである。そして関心を持ち続けていくことが大事である。(Hくん)

自分は記事は客観視された、きわめて事実に近いようなものであってほしいものだと考えていたが、記事はそもそも記者が「発信」するものだと知り、記者の感情や意見がかいま見えるようになってしまうのは、自然のことであり批判されるべきことではないように思えた。(明らかに偏った書き方の記事をのぞいて)

以前、授業でやったメディアリテラシーにもかかわってくる授業内容だと思う。この授業では日常の中では気づかない、情報を発信することの意義、また発信する側の立場からお話を聞くことで別の視点からの物事の捉え方を学んだ。(Kくん)

このように、信頼感も抱いたが、それは盲目的ではなく、2010年2011年と同様にクリティカルに分析することの重要性もまた明確に意識していることが見てとれる。

以上から、直接対面型とインターネット回線利用との教育的効果に違いはないといえる。しかし、

生身の記者を目の前にするのとモニターで対するのではなにか違いがあるのではないかと考えられる。今回は確かめられず、今後の課題であるが、下記のようなコメントを見るとあまり違いがない可能性もある。

新聞の最後の方にたまに「～ではないかと記者は考える」みたいなものがあるんですが、それを見ていつも何とも思っ
てなかったんです。でも今回中野さんの顔を見て話すのを聞いて授業をしたことで、記者もそれぞれひとなんだ
なあ、というか今までの機械が記事を書いているみたいなイメージがなくなりました。新聞の冷たいイメージがあた
たかいイメージに変わりました。

顔を見て話を聞いたりしないと機械と話している様な感じがするんです、私は。だから今まで新聞を読む時は頭を
カラッポにして、ただ記事を目で追うことしかしていませんでした。でも今回の授業の様に、記事の奥にいる人を見
ることで新聞記事の中に密^{ママ}む記者の気持ち・伝えたいことが考えられる様にはまだそんなになっていないけど、少な
くとも読む時にそれを意識するくらいにはなった。(Sさん)

新聞に親しむ気持ちを持たせよう、しかし盲目的ではなくとか、メタ的に分析する態度や力をつけようとか、多角的な見方で物事を捉えるようにしようという学習活動は、インターネット回線を利用した記者との交流活動でも十分にできる。

本研究の目的①の「ICTは、遠く離れた場所にいる者同士をリアルタイムにつなぎインタラクティブなコミュニケーションを可能にする。その特性を生かしたNIEの学習方法を開発し、その教育的意義を検証すること」について、直接対面での記者インタビューと変わらぬ教育的意義があることを確かめることができた。

しかし、この検証結果をもって、筆者は「だからインターネットでよいのだ」と主張したいわけではない。多忙な記者、多忙な学校にあつて双方の都合をつけにくい場合での代替措置とか、今回の活動で授業中に生徒たちから「うわぁーほんとにソウルからなんだ！」という声が上がったように、現地と自分たちの教室とがリアルタイムでつながっている驚きや面白さを得られ、学習に前向きに取り組んでいくことが、ICTの活用により可能になることを主張したい。

3 実践の検証 — 「写真地球儀」の利用—

「写真地球儀」は、朝日新聞デジタルにも朝日新聞デジタル for school にも載せられているコンテンツである。毎日、昼過ぎぐらいに、世界中から集められた画像から7枚が選ばれて載せられる。画面上をクリックすると短い説明も現れるようになっている(図1, 2参照)。現在のところ無料ですべての画像と説明が閲覧できる。

図1 説明がない状態 2013.11.20



図2 説明表示状態 同左



この活動は、上述の通り中2国語と高2現代文で10月より実施し始めた帯单元である。本研究報告では、中2国語の取り組みについての検証結果のみを述べる。また、各クラスで教材を変えることにより学習意欲が高まることをねらいの一つとしているが、意欲の検証にはまだ着手していないため、本報告では触れない。

この帯单元は、上述の通り「新聞記事」、「新聞掲載写真」、「写真地球儀」の3つの教材を用いている。それは、以下の目的による。

「新聞記事」

- ①世界や日本で起きているできごとについて興味関心を持たせること
- ②新聞記事から記者の判断を読み取る態度や能力を涵養・育成すること

「新聞掲載写真」

- ①世界や日本で起きているできごとについて興味関心を持たせること
- ②非連続テキストである写真の意味を読み取る態度や能力を涵養・育成すること

「写真地球儀」

- ①世界や日本で起きているできごとについて興味関心を持たせること
- ②非連続テキストである画像の意味を読み取る態度や能力を涵養・育成すること

どの教材を用いた活動にも共通する目的は以下の2つである。

- ①2分程度の音声言語での発表を理解する態度や能力を涵養・育成すること
- ②発表者の発言の根拠や背景を発言の内容や発表者が選んだ資料から類推する態度や能力を涵養・育成すること

なお、「写真地球儀」はフルカラーであり、社会的事象を表した画像だけではなく美的な画像も毎日掲載される（図3参照）ため、「新聞掲載写真」を用いた場合と、「社会的文脈を写真から読み取る」だけではなく「美的な意味づけ」も生徒の態度や能力として現れるのではないかと仮説を立てた。そのため、下記のようなアンケートを事前に実施し、約1ヶ月後に同様の事後アンケートを実施してその変化を検証した。なお、アンケートでは、下記1～7と9について「5 4 3 2 1」の5段階評価で実施し、8と10は自由記述とした。

図3 2013.11.21 フランスのストラスブールの議場



授業アンケート

- 1, あなたは、これまで「世界で起きている出来事への興味関心」を持ってきましたか？
- 2, あなたは、これまで「社会（日本）で起きている出来事への興味関心」を持ってきましたか？
- 3, あなたは、これまで「写真の意味を分析しようと思って写真を見た」ことがありますか？
- 4, あなたは、現在「どれぐらい写真の意味を分析できる」と思いますか？
- 5, あなたは、これまで「写真の美的な意味を捉えようと思って写真を見た」ことがありますか？
- 6, あなたは、これまで「写真があらわす社会的な意味を捉えようと思って写真を見た」ことがありますか？
- 7, あなたは、これまで「ふだんから他の人の意見を分析しよう」としていましたか？
- 8, あなたは、「他の人の意見を分析すること」についてどんな意義があると思いますか？
- 9, あなたは、これまで「新聞記事から記者の判断を読み取るうとする態度」を持っていましたか？
- 10, あなたは、「新聞記事から記者の判断を読み取ること」についてどんな意義があると思いますか？

上記アンケートの定量的な結果は、スペースの都合上、末尾に掲載した。分析は以下に述べるが、結果データについては末尾資料をご参照いただきたい。

事前アンケートの結果からは以下のような傾向が見てとれる。

- ①日本の社会への興味関心は一定ある（4割～5割の生徒が4または5の評価）が、世界への興味関心は相対的に低い（3割前後の生徒が4または5の評価）。
- ②写真の分析の経験がほとんどなく、したがって分析できないと感じている生徒が多い（約2割以下の生徒が4と5の評価）。ただし、「美的な意味の分析」は値が高い（3～4割の生徒が4または5の評価）美術の授業が関係している。
- ③「記者の判断を読み取る」ことはほとんどしたことが無く（いずれのクラスも2割以下が4または5の評価）、授業で取り組まれていない。

事後アンケートの結果からは以下のような傾向が見てとれる。

- ①「世界への興味関心」「社会（日本）への興味関心」は、新聞記事を教材としたA組で有意に効果があった。
- ②「写真の意味を分析しよう」とする態度は、写真地球儀を教材としたC組で有意に効果があった。
- ③有意な差とまではいかないが、「写真を分析する」能力の向上を写真地球儀を教材としたC組の生徒は他のクラスの生徒よりも実感しているようだ。
- ④「写真の美的な意味を捉える」態度は、写真地球儀を教材としたC組で有意に効果があった。
- ⑤「記者の判断を読み取る」態度は、新聞記事を教材としたA組で有意に効果があった。

以上、ほぼ、事前の学習目標設定通りの結果となった。また、どの教材を用いた学習方法でもすべての項目において事前アンケート結果よりも自己評価が上昇している。

この結果は、「その態度や力」を涵養・育成しようとした学習方法に生徒たちを取り組ませた結果であるから当たり前のことである。

筆者にとって予想外であったのは、「8, あなたは、『他の人の意見を分析すること』についてどんな意義があると思いますか？」「10, あなたは、『新聞記事から記者の判断を読み取ること』についてどんな意義があると思いますか？」についての、各クラスの自由記述内容の差であった。

新聞掲載写真を教材としたB組の生徒たちは、事前アンケートでの自由記述とほとんど変わらない内容を記述した。

2 B

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・自分と違う意見を見つける
- ・意見の疎通ができるようになる 3
- ・他人の気持ちを考えられる 7
- ・他の人の価値観がわかる 2
- ・自分の意見の幅が広がる
- ・人の意見を分析して、その人はどのような事を考えているのかわかる 8
- ・相手が本当に言いたいことを理解して、共感できる意見を見つけれられる 5
- ・考えることによって自分の考えが整理できる 2
- ・その人の考えを知り、役に立つことができる
- ・より効果のある意見が言える

「10」についての記述

- ・よりすごい考えを知れる 2
- ・その人の考え方がわかる 6
- ・その新聞のけいこうがわかる
- ・ふつうに記事を読むより深く内容を理解できる 4
- ・疑問を見つけ、それを解決することで考える幅を広げる 2
- ・何故その記事が新聞にのっているかというような記事の存在する意味が理解できる 3
- ・写真という言葉とは違って目で直接語りかけるものを分析することで、言葉以上にその真の意味を知ることができ
る
- ・記者の意見を読み取り、他の人と議論できる
- ・自分の世界を広くしてくれる

下線部のように、メタ的に分析する態度や能力への言及も散見されたが、自由記述内容の多くは、事前アンケートでABC組それぞれで多く見られた意見と変わりがなかった。

一方、新聞記事を教材としたA組と「写真地球儀」を教材としたC組では事前アンケートともB組とも明らかに違う次のような記述をしている生徒が約半数いた。

2 A

①イノベーションへの言及があるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・自分にはない意見についてどのように考えたのかと思うことによって、新たな意見が生まれてくる
- ・自分の意見だけでなく他人の意見を取り入れることによって、よりよい案が出てくるということ 4

「10」についての記述

- ・身近な人の意見だけではなく、遠い人やまったく知らない新聞記者の人たちの意見を読み取ることで、自分だけではでてこなかった意見などが多く生まれる

②コミュニケーションへの言及があるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・他の人の意見と自分のそれとを比較し、良いところを組み込むことでまた1つ賢くなる(プラスにはたらく)上、それを発言することで、相手も同じ作業をし、話し合いのレベルが少しずつ上がっていくということ

- ・自分が思っていることと全く別の考えを聞いて理解することによって、新しい考え、また、想像力がつくだろう。
なぜ相手がそう思ったのかを分析できるようになると、日常生活でのコミュニケーションにも役立つ 2
- ・プレゼン、ディベート、討論等で、相手の質問等に返す時に返しやすい
- ・その人がどのような意見をもって提示してきたのかがわかるから、人とわかりあうことができるという意義があると思う 2
- ・他人の意見を分析することによってそれを基準として自分の立場や意見が言いやすくなる 2

③メタ的な分析に言及のあるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・その人がどういう視点を持っていたのか、どこからその考えにたどりついたのかなどを理解できると思う 4
- ・他の人の意見は社会状況やその人の性格、環境、考え方に大きく関わると思うので、それらがわかる
- ・自分中心の世界から抜け出すことができ、空気を読め、より大人の社会に近づく 2
- ・家族や友達でなく自分とは全く関係のない人の意見を聞くことによって、自分の中の考え方や視点を置く範囲が広がり、バラエティに富む。また、他人の意見を聞いた後さらに分析するということは、相手の思考回路を辿るとともにその人の人柄や意図をも認識することができるのだ 3

「10」についての記述

- ・「記者はこう考えている」や「記者の意図はこうである」等の事を読み取るということによって、考え方がもしかすると変わるかもしれない。また、考え方が変わらなくても「そういう視点があったのか」などの驚きと確信が生まれ、そこからまた考えてゆける力も身につく。相手の考えを自分の中で分析するには一番の方法だと私は思う
- ・記者の判断や考えがわかるので、それに惑わされず考えることができる 3
- ・ある出来事に対して、記者はどの視点から見たのか、その出来事に対する思いが読み取れるから、考える力がつくと思う 6
- ・社会で起きている物事をいろいろな側面から見ることができると思う 2

④事前アンケートやB組と同様であるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・その人の考えていることが何かを知ることができ、自分のものにすることができる 8
- ・新しい意見を理解し、学習できると思うから 4
- ・他の人が伝えたいことが何なのかわかる 3

「10」についての記述

- ・いろんな記者がいるから、それぞれ違う考えを持っているはずだから、判断を読み取ると自分の意見に加えていろいろな価値観がわかるから 13
- ・現代社会でおきている事を知ることができるし、それについての自分の意見や共感など、とにかく何らかの意見を持つことに意義があると思う 3
- ・社会情勢を知ることができる
- ・記者がどんなことを伝えたいのかわかる 6

2C

①イノベーションへの言及があるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・自分の意見と組み合わせることにより、よりよい考えを引き出すことができる 2

②コミュニケーションへの言及があるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・自分とは全く違う、または、あいまいかもしれない価値観、物の見方を理解、知ることができ、コミュニケーションをはかることができる 2
- ・相手の意見を奥深くよみとれるようになり、社会に出た時に「めっちゃ相手の意見分かっているいいやつやん」って思われるようになる 2

③メタ的な分析に言及のあるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・自分とは違う視点の人の意見を聞くことで、そのことがらの別の一面を知ることができ、より深く、端的に中立的に知ることができる。たとえばデモが起こった場合、いつもデモを起こした側ばかりが取りあげられ、政府や機関が全て悪いと思わせるような報道になっている場合が多い。しかし、政府や機関にもそれを行わなければならない理由があるはずで、そういう人の意見で見る世界が変わる 4
- ・自分の意見が変わったりする。物ごとの考え方が変わったりする 4
- ・自分の意見と比較して、もっと深くまで考えることで自分の考え方をよりレベルの高いものにできるという意義がある 4
- ・他の人を知ることは己の世界の視界を晴らすこと、広げることをする、第一歩であるということを前ていとして、視界が広がると理不尽な行動や理屈に反した行動を分析することにつながると思うから
- ・「他人の意見を分析する」ことは「他人を知る」ということ。疑うことも同じだと思う。それすらも「他人を知る」ための行為だと思う
- ・他の人が伝えたいけど言葉では100%表せない事がらを意見から感じ取れる

「10」についての記述

- ・真実は何なのかを考えることができる
- ・社会的な物事の深い意味を知ることができる 2
- ・第三者の観点から見たら物事はどのように見えるのかがわかる 2
- ・1つのことに対して多くのとらえ方ができるようになる。また、自分の意見を見直したり、社会のとらえ方を知ることができる 5
- ・記事は僕ら読者に対して興味を持たせるための書き方をしているため、記事を読むことにより記者の工夫による、その状態がわかる
- ・相手も人間であるため偏った見方をしている場合は少なくないし、言葉は巧妙に仕組むとわなになる。つまり、相手をどう動かすかは、記者の欲望なども含むとした上で、相手の伝えようとすることを読み取ることが必要となるから。

④事前アンケートやB組と同様であるもの

「8」についての記述 ※数字は同内容の人数

- ・人の心情を考えるということは、日常生活ではあまりないことですが、他の人の意見の分析を授業でやることで、作文や記述をする能力が上がると思う
- ・その人の心情や行動を知り、その人に対しての対応や同じ気持ちになって考えることが出来る
- ・他の人が今どのような気持ちかがわかり、自分と比べることができる 3
- ・その人の考えや性格がわかる 9
- ・他の人の意見がよりわかりやすくなり、自分もなっとくするようになる
- ・相手の立場で物事を感じることができる

「10」についての記述

- ・今、この社会がどのような事になっているのかわかる 6
- ・その新聞社や記者の考えや、社会の考えをどう予想しているのか分かる 9
- ・自分の考えが広がると思う
- ・自分よりすぐれている人の判断を読み取ろうとすることで、能力が上がると思う 4
- ・社会的な視点から物事を考えられるようになり、知識を高めることができる 3
- ・長い文章を読み解く力をつける

上記のような違いは、2年生ABCクラスが同じカリキュラムで同じ学習内容を学んでいることから、この帯単元での学習活動の違いによるものであることは間違いがない。

何らかの価値判断を読み取れる記事を持ってきて語る、語りを聞いて発言者の発言の意図を類推するというのがA組の活動である（図3参照）。

また、「写真地球儀」の7枚の画像から1枚選び、選んだ画像のどこが「心に引っかかったのか」語る、語りを聞いて発言者の発言の意図を類推するというのがC組の活動である（図4参照）。

図3 発表内容の記述と発言意図の類推メモ

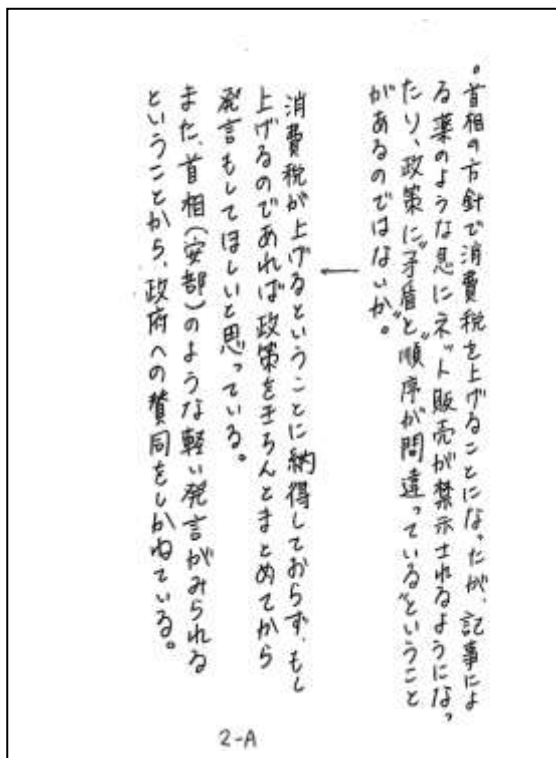
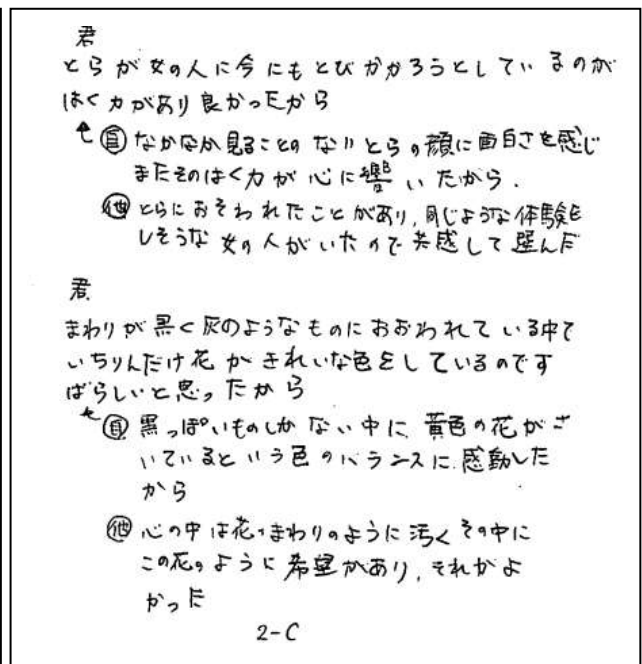


図4 発表内容の記述と発言意図の類推メモ



A組もB組も、いずれも記事や写真の「価値」や「文脈」を発表者が発言の中で取り上げており、発言者の判断について、聞く側の生徒たちが類推をしていることがわかる。

A組では記事から「価値判断」や「文脈」を発表者が分析して発表し、聞く側は記事の「価値」や「文脈」把握とともに、発表者の「価値判断」や「文脈」を相対化する。だから、自由記述に、異なる価値観の衝突や融合によるイノベーションの発生や、コミュニケーション能力の向上の実感、自他の世界の相対化などの「価値観」の客観視に関わるメタ認知の記述がなされる。

C組では「写真地球儀」の画像の「美的な価値」や「文脈」を発表者が意味づけて発表し、聞く側は発表者の意味づけを把握するとともに、自分自身の画像の意味づけを相対化する。だから、自由記述に他者の世界観（意味づけ）を知り、世界観が広がることや自己の世界観の変容の気づきといったメタ認知の記述がなされる。

したがって、記事を利用すると論理的分析能力が鍛えられ、「写真地球儀」を使うと世界を直感的に把握する能力が磨かれる。

いずれも、「個の中で閉じた物語を超えて」¹⁰⁾ いく態度や能力を涵養・育成することが可能な学習方法だと言える。その態度や能力は、メディア・リテラシーとしても生きるであろうし、生徒が他者と出会いながらよりよく生きていくためにも役立つ。

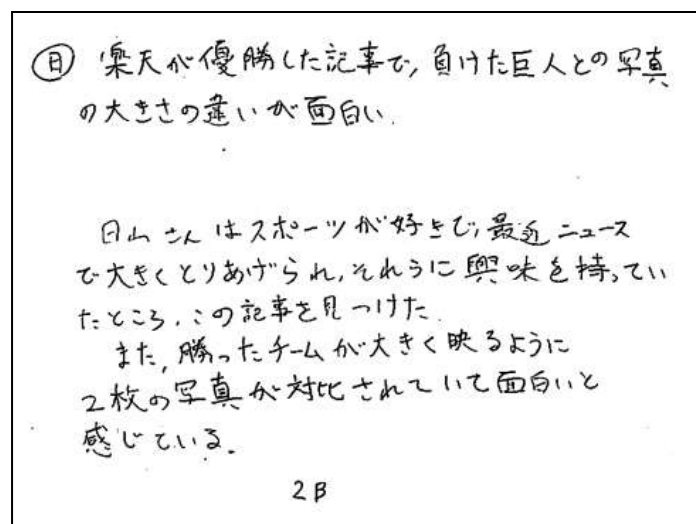
ところで、C組の活動は、新聞掲載写真を持ってきて、その写真のどこが「心に引っかかったのか」語る、語りを聞いて発言者の意図を類推するものであり、方法はB組と変わらない（図5参照）。

B組とC組で方法が同じなのに、結果が違ふのは、画像だけで読者の興味関心を引こうとする「写真地球儀」と、ふつうは記事との組み合わせで表現として成立する新聞掲載写真との違いに起因するだろう。

教材として新聞掲載写真は、「写真地球儀」掲載の画像に比べ、非連続テキストとしての独立性が低いと感じる。「写真地球儀」は、「説明無し」で最初表示され、説明はあっても最小限であるから、そもそもそれ自体で見ると読者の興味関心を引くものが選定されていると考えられる。対して新聞掲載写真は記事と組み合わせで成立する表現である。その点が、発表生徒が語る「価値」や「文脈」の相対的な低さにつながっていると思われる。

そのため、以後は新聞掲載写真と記事とを合わせて提示させて語るという方法に変えることにしている。

図5 発表内容の記述と発言意図の類推メモ



4 まとめにかえて デジタルのカー

筆者は、昨年度半ばから試行的に iPad や朝日新聞デジタル for school などのデジタルコンテンツや、iPad アプリケーション、SNS（ソーシャルネットワーキングサービス）を教育に利用しはじめ、今年度から本格的に活用に取り組みはじめた。

生徒たちに iPad を配布し、朝日新聞デジタル for school を使わせると、明らかに紙の新聞の配布

時よりも喜ぶ。それは、目新しいからに過ぎないのか、ipad やデジタル新聞の活用に慣れてくれば紙の新聞の配布時と同様の反応となるのか、ということに現在関心を持っている。

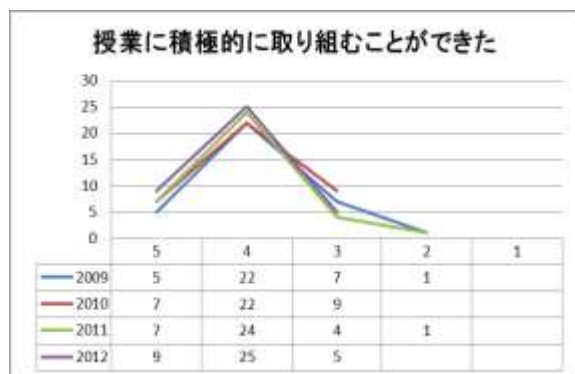
つまり、ipad などの ICT 機器の活用や朝日新聞デジタル for school などのデジタルコンテンツの活用が、生徒の学習意欲を高めたり、継続させたりする効果があるのかという教育的な課題である。

はじめばかりで、継続性の検証は十分にできておらず、中間報告となってしまうが、以下に ICT 機器の活用やデジタルコンテンツ、アプリケーション、SNS の活用が、生徒の学習意欲を高めたり、継続させたりする効果についてのデータを紹介する¹¹⁾。

以下の表 2 は、これまでの奈良女子大学附属中等教育学校の生徒を対象とした筆者の授業アンケート結果の一部である。

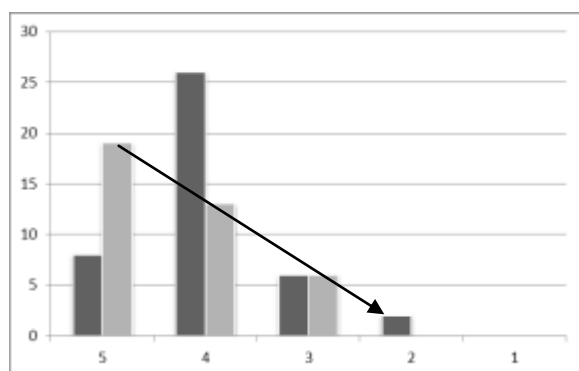
最も評価の高い項目「5」の人数よりも次の項目「4」や「3」にマークする生徒が多い傾向がある。いわゆる山型のグラフとなることがほとんどである。2013 年度の結果がないが、同様の結果であった。

表 2 ※5 が最もよい値



以下の表 3 と 4 は、2013 年度 10 月時点のデータである。色の濃い棒グラフが、紙や対面口頭での意見交流を中心に用いた学習活動に取り組んだクラス、色の薄いグラフが ipad や SNS での意見交流を中心に取り組んだクラス（いずれも高校 2 年生）の結果を表す。

表 3 「この学習活動に興味や関心を持ちましたか？」



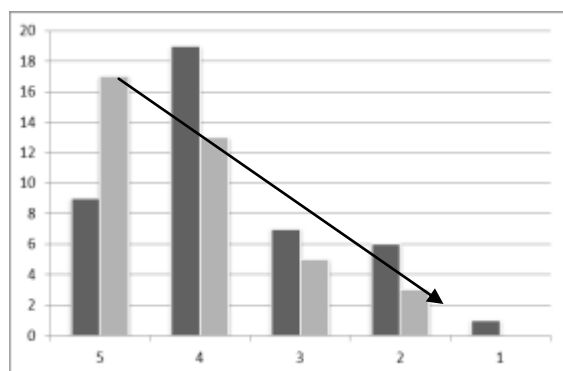
※グラフの縦軸の値は人数

表 3 は「生徒の学習参加意欲」を示している。学習参加意欲が全体的に高いが、矢印が指し示すよ

うに ipad や SNS を活用した学習方法をとったクラスの方が明らかに学習活動への興味・関心が高い。

表4は「生徒の学習継続意欲」を示す。こちらも表3同様、ipad や SNS を用いたクラスのほうが意欲が高い。

表4 「この学習活動と同様の授業にもっと取り組んでみたいですか？」



※グラフの縦軸の値は人数

表3、4から、ipad や SNS を用いたクラスのグラフが、最も関心や意欲の高い「5」の生徒が最も数が多い右肩下がりのグラフとなったことは、ICTの活用を中心とする学習方法が、紙や口頭での意見交流を中心とする学習方法に比べて、学習への興味・関心と学習を継続する意欲をともに高める証左だといえる。

これは、古くからの教育の課題である「学習へのこどもたちの関心・意欲・態度」を高めることと、「継続して学習を行う意欲」を持たせることという不易な課題の解決を可能とする結果だといえるかもしれない。

しかし、ICT活用が「ふつう」になった場合にも生徒の学習への興味・関心や学習継続意欲は高いままであるのか、長いスパンでの検証が必要である。今後の課題としたい¹²⁾。

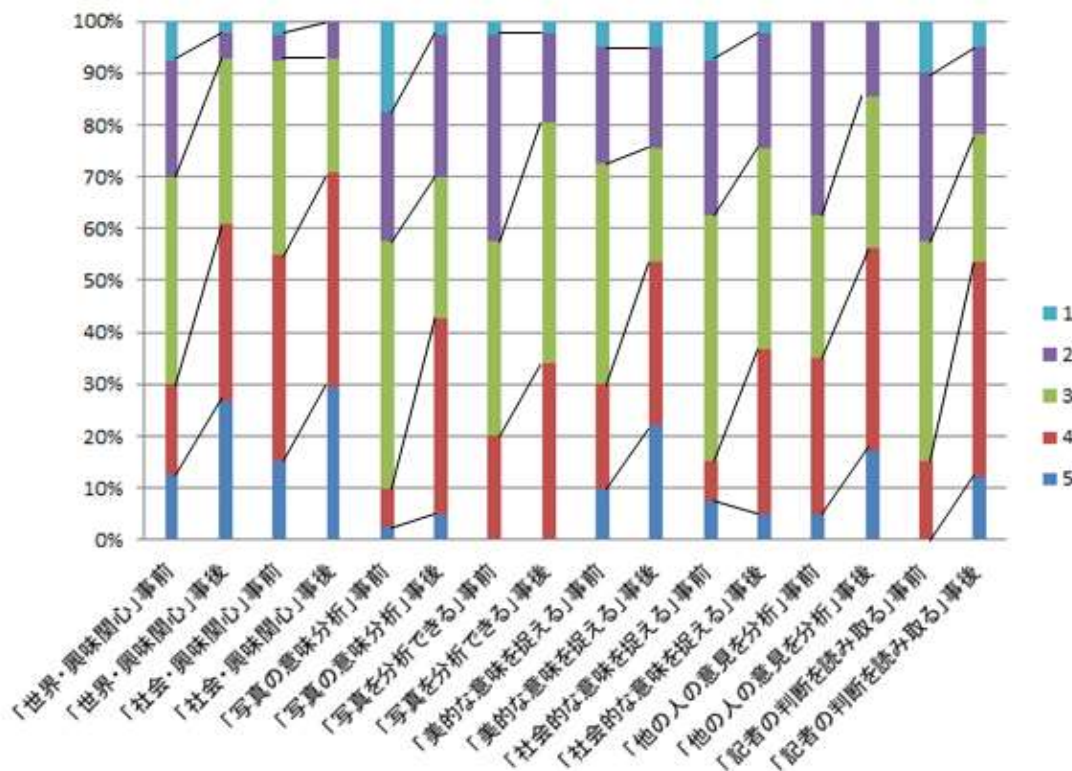
【註】

- 1) 『平成24年度 学校における教育の情報化の実態等に関する調査結果(概要)』文部科学省(2013年9月)
 - 2) 武内清ほか「教師と児童・生徒のデジタル教科書に関する調査—小学校・中学校を対象に—」『研究報告』79 中央教育研究所(2013年5月)
 - 3) 小池幸司ほか『ipad 教育活用7つの秘訣～先駆者に聞く教育現場での実践とアプリ選びのコツ～』ウイネット出版(2013年3月)
 - 4) 小山儀徳ほか「小学校英語用タブレット型端末教材が児童の英語の印象と英語学習に与える効果」『教育メディア研究』日本教育メディア学会(2013年3月)
 - 5) 三上久代、瀬川良明「NIE・学校図書館を活用した中学校国語の授業実践—新聞記事データベース・インターネット情報検索の試行と評価」『日本NIE学会誌創刊号』日本NIE学会(2006年3月)
- 木村千夏、伊奈諭「オンライン記事を活用したNIEによる読解力育成の試みと実践—問題作り

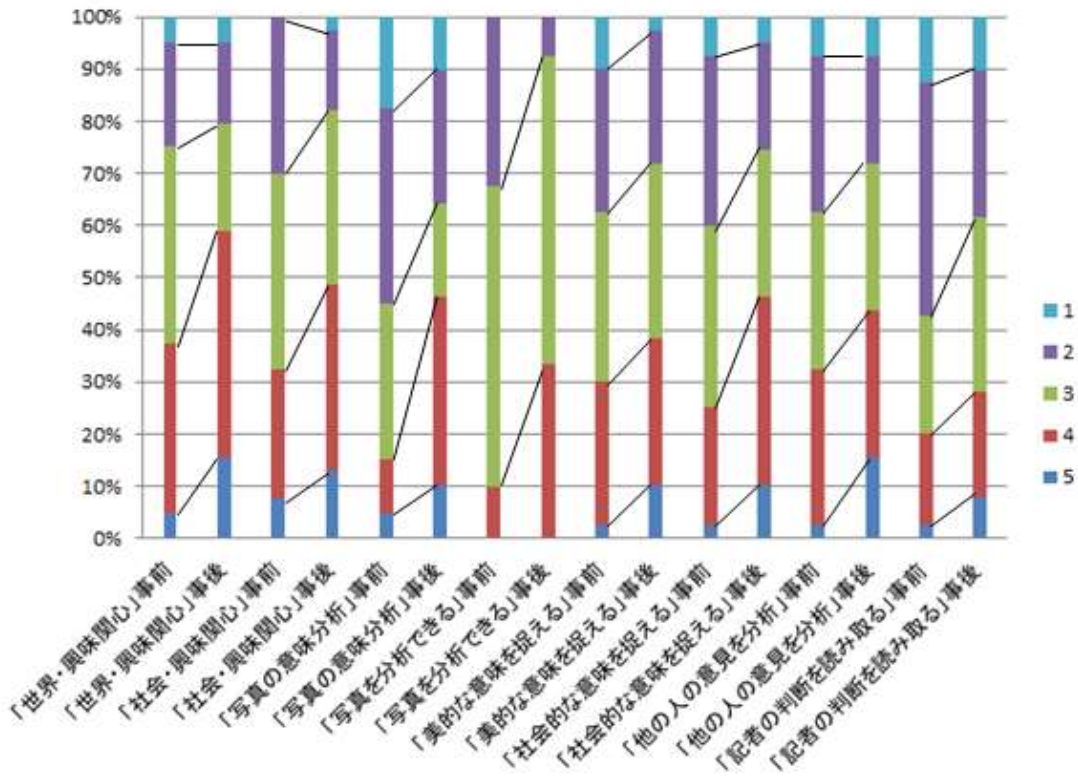
- とワークシートを手立てにして一」『日本NIE学会誌第3号』日本NIE学会（2008年3月）
- 6) 中野記者の記事は検索で約630件ヒットするため、すべてを見ることができているわけではない。生徒たちには見出しだけはすべて見るように伝え、関心を持った記事をいくつか読むようにと伝えた。
 - 7) 拙著「21世紀に求められる citizenship（市民的教養）とNIE—中等教育段階での道德教育への提言と実践—」『日本NIE学会誌第7号』日本NIE学会（2012年3月）拙著「学校と新聞社の互惠関係—社会を支える市民育てる」『新聞研究 NO.728』日本新聞協会（2012年3月）また、「メタ的な分析」の意義や具体的な学習活動の実践研究については、『情報読解力を育成するNIEの教育的効果に関する実験・実証的研究』日本NIE学会・日本新聞協会（2011年8月）に詳しい。
 - 8) 廣岡秀一、横矢規、中西良文「大学生のクリティカルシンキング志向性と大学生生活経験」『三重大学教育学部研究紀要第57巻』三重大学（2006年3月）
 - 9) 上記註7に同じ
 - 10) 三宮真智子編著『メタ認知 学習力を支える高次認知機能』北大路書房（2008年10月）
 - 11) 筆者による第20回 日本教育メディア学会年次大会研究発表資料「無線LAN環境での1人1台ipad利用とSNSが可能にする国語科学習方法の実践と検証」より抜粋
 - 12) このことは、Skypeの利用による記者との交流活動や朝日新聞デジタルなどのデジタル新聞の活用その他、デジタル時代にあつてICT機器やインターネット、デジタルコンテンツ、アプリケーション、インターネット通信、クラウドなどを利用するさまざまなNIEの学習活動にもあてはまることである。

末尾資料

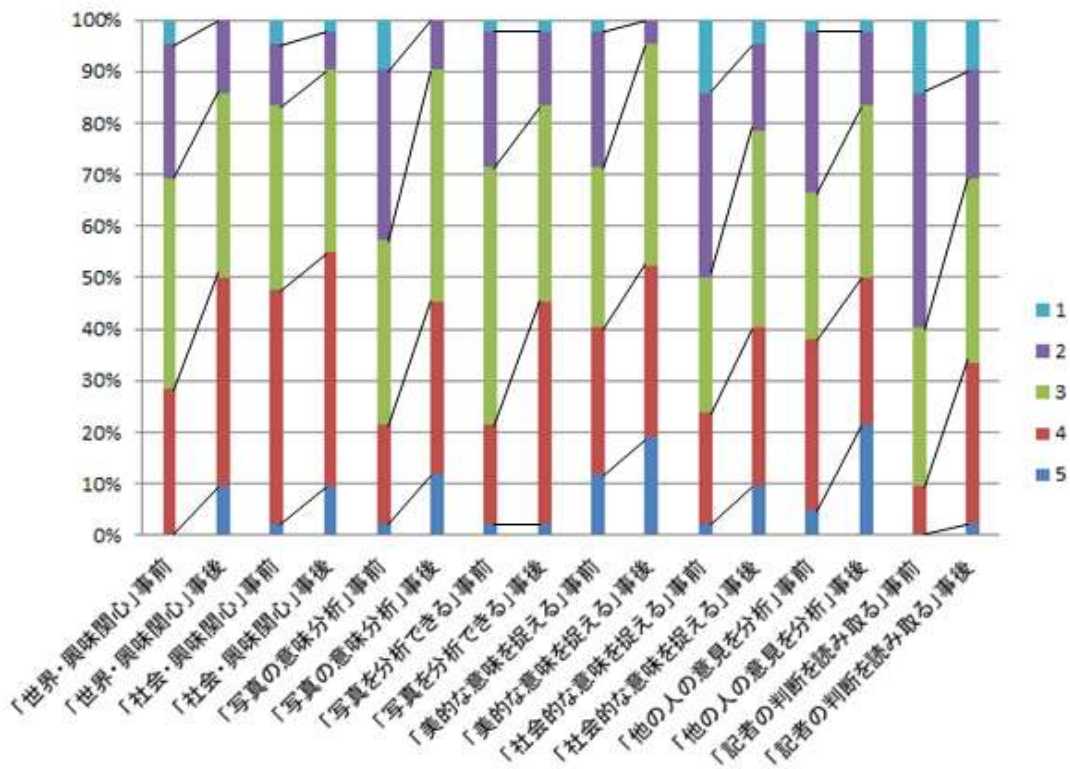
2A 新聞記事利用



2B 新聞掲載写真利用



2C 写真地球儀利用



授業場面における「聴き手」の理解生成過程に関する一考察

一中等教育学校後期課程パネルディスカッション形式の授業を素材として一

荒木ユミ・武田章

1 問題と目的

子どもたちを取り巻く学校の環境は、2000年代に入って以来、景気の低迷を背景として、子どもたちの学力間格差が常に課題としてあげられてきた。学習に勇気をくじかれた子どもたちは「学びからの逃走」状態(佐藤, 2003)となり、「荒れた学校」は深刻な社会問題となった。学校の再生をはかるにあたり、その根幹は授業の再生にあるとされ、まず、従来型の「クラス一斉型授業」では、授業者である教師の一方的講義形式が中心で、理解の追いつかない子どもたちが置いて行かれるいわゆる「落ちこぼれ」状態が生み出されることと考えられた。その打破のための研究や実践は、佐藤学の提唱した「学びの共同体」を筆頭に各所で積み上げられていく。「クラス」のすべての子どもたちの授業参加と理解が保障されるために、「クラスの少人数化」を指向したクラスサイズの適正化、また、座席配置の工夫(コの字型)、グループ学習の活性化などが中心である。クラス一斉型授業では「拾い上げきれなかった」子どもたちの「声」を拾い上げ、子どもたち同士の豊かな「対話」を創出し、一方的に「教える」のではなく、「学び合い」を現出しようとする実践である。このタイプの実践は、「授業中に子どもが声を発すること」を価値とし、子どもたちの「内言」は、外言化されるべきものとして扱われがちである。しかし、子どもたちはクラスでの様々な「対話」に時には話し手として、また時には「聴き手」として臨場しつつ自らの理解を生成し深めているはずである。特に、学年があがり、授業内容が高度で抽象度が高くなってくる中等教育後期においては、「聴き手」の理解醸成は、それなりに時間を要するはずで、即時的な「外言化」を指向する授業形態にはむしろなじみにくいのではないだろうか。中田基昭は、子どもたちの授業参加における発達として、小学校に入学したばかりの子どもは「一対一の対話」でしか授業参加できない段階から、徐々に「一対多」関係を取り結べるようになり、他者同士の対話を自分の理解過程に取り込むことができるようになっていくとのべる。そして、聴き手は、話し手にただ「聴従」するだけではなく、聞くことを通して「話し手」たちの生を自己にも生起させ、授業に臨場し自らの理解を深めていくとのべる。(以上、中田, 1993 筆者一部リライト) さらに、秋田喜代美は、「教室の中で発せられる言葉は、情報が飛び交いそれがどの子どもの頭のなかにも入って行くというものではない。その言葉を発する背景にあるその人の思いや思考、それらが生まれていく過程を文脈の中で受け止め、理解しようとすることによって、言葉の深い理解が可能となる。それが「事の端」としての言葉であり、語り手の心のなかにも生まれる出来事を聴こうとし、共有し合おうとする聴き手の行為の中が聴き合うという関係性を生み出し、相手に言葉が届く、自分の言葉が新たになっていくことになる」とも述べる。(秋田, 2010) 本稿では、授業における「聴き手」に注目するにあたり、中等教育後期課程2年次における「パネルディスカッション」形式の授業を素材とした。この形式の授業では、様々なタイプの「対話」が観察され、そのたびに移り変わる「聴き手」において、どのように理解が生み出されているのかを分析対象とするべく、まずは、生徒の「聴き手」としての姿を事例として立ち上げる事を目的としたい。

2 手続き…実授業参与観察と記録の分析

以下の授業を参与観察するとともに、デジタルビデオ映像に記録し、音声談話を文字化した。

15年生「日本史」（選択講座）

構成… 42名（男子18名 女子24名）

授業者…武田章（本校社会科教諭 52歳 教員歴26年）

日時…2014年1月10日 3限（10:35～11:20）

場所…多目的ホール（200名収容スペースの前3列に自由着席）

記録方法について

- 本研究では映像記録採集にあたって、360°撮影レンズを搭載したⁱⁱデジタルビデオカメラを用いた。360°映像により、授業における生徒の活動は、発話のみならず、聴き手の様々な身体反応なども同時に記録されることとなり、「聴き手」への注目がより可能となった。



3 授業の概要

3-1 テーマと本時までの流れ

テーマ

「日明貿易において、日本が銅を「輸出」し、銅銭を「輸入」していたのはなぜだろうか？その理由を合理的に説明しよう」

本時までの流れ

- テーマに沿って、各生徒が自分の仮説を記述したペーパーを提出
- 担当教員が、ペーパーを点検（予備審査）し、以下の「代表」を選出
- 各代表生徒のプレゼンテーション（決勝）←本時
 - 各説のプレゼンを受け、パネラー、フロアとも、学問的良心にのっかってより説得的だと思われる仮説に投票し、「最優秀賞」「納得賞」「天晴賞」（実質的には、一位・二位・三位）が選ばれる。

i 中等教育後期課程2年次にあたる

ii SONY bloggie Touch MHS-TS20K

の簡単なまとめの後、振り返りのレポートが宿題となり終了した。

本時の流れは以下の5段階のフェーズに分節された。

フェーズ1	～ 5分	(5分間)	授業者による本時全体についての説明
フェーズ2	～20分	(15分間)	パネラーによる自説の発表
フェーズ3	～35分	(15分間)	フロアとパネラーとの質疑応答
フェーズ4	～43分	(8分間)	パネラー同士の討論 全体討論
フェーズ5	～45分	(2分間)	授業者によるまとめ

4-1-2 生起する対話

本授業のスタイルでは、以下の対話の可能性が考えられる。

タイプ1	授業者とフロア (①T→F・②F→T・③T→A)
タイプ2	授業者とパネラー (①T→P・②P→T)
タイプ3	パネラーとフロア (①P→F・②F→P)
タイプ4	パネラー同士 (P⇄P)
タイプ5	フロア同士 (F⇄F)

* A…全員を対象とする場合

4-1-3 本時の流れと対話の様相

※数字は出現回数。ただし、公の場面で表明されたもののみ。(私語的なやり取りは含めず)

	1①	1②	1③	2①	2②	3①	3②	4	その他
フェーズ1			1						
フェーズ2	2	0	5	9	8	9			
フェーズ3	17	9	11	1		4	10		2
フェーズ4	1		8	18	16	2		11	3
フェーズ5	1								
合計	21	9	25	28	24	15	10	11	4

各フェーズの特徴 (2～4)

フェーズ2 パネラーの発表が中心の場面である。発表の後に授業者がフロアからの質問を取ろうとするが、ほとんど質問はせずに進んで行く。

フェーズ3 パネラーとフロアの質疑応答の場面。フロアの質問を授業者が喚起し、パネラ

ーに投げかける形で質疑が進む。節目節目で授業者の合いの手、パイロット的リードが多く入る。

後半に生徒「S」の積極的発言が見られ、3②の数値が上がっている。

フェーズ4 パネラー同士の討論の場面。パネラー同士、授業者とパネラーで積極的なやりとりが見られる。

4-2 「聴き手」の様相と「理解過程」に関する考察

本項では、授業の様子を「聴き手」を中心とした視点からの「エピソード記述」的に立ち上げ、聴き手に起こっている「理解生成過程」の考察につなげる事を試みる。

フェーズ1

授業の始まり。場所が通常の教室と異なる多目的ホール。移動時間も限られていたためか、慌ただしく入ってくる生徒達。授業者の座席の指示に従って、ワークシートを受け取って三列目までに自由着席。6人のパネラー達も演壇に並んで行く。目の前におかれている見慣れないボイスレコーダーに興味を示しつつも、自分の発表に向けて発表原稿に目を通し始める。フロアも自席を確保し、授業の準備。授業者が本時の説明に入ると、会場は自然に集中が高まって行き、最初の発表が始まった。

フェーズ2

Paの発表が始まる。フロアはメモを熱心に取り始める。演壇のパネラーたちは、Paの発表に耳を傾けつつも、来るべき自分の順番に向けての心づもりの方に気持ちが傾いている。Pa、Pb、Pcと発表が続いて行く。授業者がフロアに質問を呼びかけるが、発言する者はいない。表面的には淡々と進んで行くが、フロアの集中は徐々に高まっているように見える。Pcの発表について、授業者から「根拠をあげられますか？」の投げかけ。フロアは手元から舞台上に視線が移る。ただ、機械的にメモをとっていたわけではなく、考えながら発表を受けていた事が伺える。つづいてPdの発表。授業者からはPcの時と同様の投げかけ。ただPdの受け答えは要領を得ない。フロアの反応も少し薄い。「経済に関する議論は難しい」とは、後刻の授業者の談。次のPeの発表。発表の途中で授業者の合の手で、確認が入る。内容も整理され、説得力のある発表。フロアのメモも熱心さが増している。そして、最終発表者のPf。Pfの発表は、「明と同様の通貨制度を持つ必要があったから」の表題がついたものであったが、どうも表題と中身があわない。T「以上ですか？んー僕と相談した時と若干中身ちょっとちゃうねんけどな。」Pf「そういうことじゃないんですか。」T「もうちょっと内緒話した方がええかもしれへんけどな。はっ、はっ。まあ、ええや。」のやりとり。フロアからは少し緩んだ笑いが漏れるが、すぐに静寂に戻る。そしてこのやりとりは次のフェーズ3に引き継がれて行く事になる。

以上が、授業の前半場面である。下線部は「聴き手」の動きである。質問が積極的に出るというような劇的な反応は見られないが、授業への集中が徐々に高まり、本課題についての理解が形成されようとする準備段階として解釈される。

フェーズ3

パネラー6名の発表が終わり、全体質疑となる。フロアからは積極的に手は挙がらない。授業者の指名。最初にあたったO。最初のとまどいからか、なかなか質問がまとまらない。授業者の「自分の考えが一番近いのはどれでしたか？」「一番違うなあと思ったのはどれでしたか？」をてがかりにコメントする。授業者のリードが質問の雰囲気を作る。次に指名されたY。Yの質問は、先刻、「内緒話しよう」と授業者がコメントしたPfに対して。「Pfくんの意見がちょっと・・・もう1回説明してほしいです」。そして、ついにPfと授業者の「内緒話」タイムへ。約一分半の内緒話タイム。その間、フロ

アは盛んに席の近い同士で、話をしている。関係ない話ではなく、Pf 説についての理解交流のようである。パネラー達もお互いに話をしている。Pf の発表は、やはり分かりにくかったのか。そして、ここまで、基本的に静謐であったクラスのムードが一気に「談話」モードに変わっていく。

内緒話タイムを終え、授業者による説明が始まると、一気に集中モードへ。当該トピックが、クラス全体で共有されている様子が伺える。Pf 説の位置づけが確認された後、Pf による説明が行われる。Pf は独特の例えを用い、自らの主張を展開しようとするが、その「たとえ」の突飛さもあるか、フロアは近席と談話を交流しつつ説明をきいている。時に笑い声ももれている。うまく収束しないので、この話題はいったんおかれ、授業者はあらたな質問をとったところ、フロアから S が手を挙げる。S は Pd に意見を述べようとするが、途中、授業者とのやりとりも挟まれつつ、Pd への質問へと発言を変更。発言しながら、自らの理解を整理確認している様子である。質問を受けた Pd は、その回答に苦慮。臨席の Pe、Pc と言葉をかわしながら、自分の理解を S にむかって言語化しつつまとめている様子。S も授業者からさらに質問を促されるが、「わかった、わかりました、理解した」と、深追いせず。次は、Pe に質問が投げかけられる。Pe は明快に応答。フロアは興味深くきいている様子。さらに授業者が質問を取ろうとするが、フロアからはさらには出ず。Pe 説に対して質疑が行われている間、パネラー達もお互いにリラックスして意見を交換している。

いままで、静謐であったクラスの雰囲気、「内緒話」をきっかけに大きく動いている。ここからもフェーズ 2 までの静寂は、聴き手にとっての理解の「耕し」「種まき」であったことが伺える。パネラーと授業者の「対話」に臨場し、他者の対話を自分の理解に取り入れ、自らの中で内言的「対話」が形成されていた現れが、「内緒ばなし」をきっかけにした、フロア同士、パネラー同士の外言としての対話の横溢なのではあるまいか。さらに、フロアからは、S が自分から発言し、S の中で理解が深まっている事も伺える。発言は見られないが、他の「聴き手」の生徒達の理解も同様に深まりつつある事が予想される。

フェーズ 4・フェーズ 5

パネラー同士の議論が始まる。授業者より促され、発表順に発言する事をもとめられる。最初に Pa の指摘により、Pf の意見は結局 Pe と同じである事を Pf 自らが確認し、クラスの中で、保留されていた課題が確認される。笑いも起こり、受容的な和やかな雰囲気である。パネラー同士のやりとりが進む中、フロアは自らのメモを確認したり、隣席と言葉を交換したりしながら、理解を確認している。Pc の質問は「(この時代) 両替ってどこでやってたの？」本質的であるが、素朴な質問が出る。素朴な質問を受け入れる雰囲気がある。授業者とのやりとりのあと、授業者からの「ええ質問やね」の評価。Pc も授業場面の対話に様々な形で臨場しながら、自らの理解を深めていたのである。さらに Pf の質問も、「通貨発行権」についての補足的な内容をカバーし、全体の理解の厚みを加える効果をもたらしている。この間 S は、さかんに発言者に視線を送り、時には、隣席に対して自分の意見を表明し、ワークシートへのメモも充実させている。

これまでの議論をうけての授業者のまとめ。課題の再度の確認が行われ、授業が終了した。

生徒達が、さまざまな対話に臨場しながら、クラス全体で理解を深めている様子が、「受容的な雰囲気」にあらわれる。議論の中で、生徒達は、ゆるされた雰囲気の中で、自然に外言的な対話を行い、

自らの理解を深め確認して行く。また、授業者のポイントをついた手引き、評価の言葉も生徒達の理解を効果的に促していたように見受けられた。

5 結語

本事例において、「聴き手」という立ち位置からの授業理解生成の過程は次のようにまとめられよう。

- 1 他者の語り（多くの場合は授業者）や他者同士の対話に臨場しながら、自らの理解の素地を整える。（内言的モノログ、あるいは仮想的対話）→内言の形成
- 2 次第に、自らも、許された雰囲気があれば、自然に出てくるそれぞれの外言で構成される対話に参加しつつ理解を深め始める。→内言の外言化
- 3 さらに、積極的にフォーマルな対話に自ら参加して理解を進めて行く。→ 意図的外言化

生徒によっては、1にとどまったもの、2までの者、3まで進むものと様々であろう。本授業においては、たいていの生徒は、2まで、パネラーは（自分が発表者であった場合もあるが）3まで、また、生徒Sも3まで進んだ例と言える。ただ、すべての生徒においておそらく共通しているのは、1が必須だと言う事だ。自ら言葉を発しない「聴き手」の状態、展開される語り、対話に十分に向き合い、理解の素地が作られる事がその後の進展を産み出している様相が、本授業で豊かに観察された。また、本授業の課題シートでは、この授業を受ける前と受けた後ではどのように理解が変わったかをレポートさせている。なお、生徒投票による最優秀賞はPe、優秀賞はPd、天晴賞はPcであった。しかし、授業者から振り返りレポートが「優秀」と認められた6名は、いずれもパネラーたちではない。「聴き手」の立ち位置にいた生徒達のものであった。この生徒達は、2までの段階で、自分たちの理解を充実させているという事になる。授業の発言量の多さが必ずしも深い理解に直結している訳ではない好例である。授業の環境として、子ども達の発言が積極的に見られる授業がもてはやされ、それを実現する適正なクラスサイズとしての少人数授業が志向されがちである。もちろん、授業でめざすところによって、少人数が奏功する授業も多くある。例えば、語学習得などは積極的な発言と演習量がものを言うタイプとして、その典型であろう。しかし、特に概念的に高度な理解を目指す場合、「聴き手」として「だまって課題に向き合い」、「内なる対話」を育てる事が必要な場面がある場合、「だまっていること」が保障される環境、安心して「聴き手」として授業に臨場できるクラスサイズを検討する事も重要である。以上を本稿の結語としたい。

参考資料

(1)「優秀レポート」例1

【議論前】…自説の解説とその根拠

当時の日本には銅銭を作る技術がなく、明にその技術があったために銅を「輸出」し、銅銭を「輸入」したのではないか。（あくまで推測）

【議論後】

議論が終わり、僕は前の意見から大きく変えたいと思う。

議論の中で代表者のひとりの案として、明銭が世界通貨のようなものだったため、日本が銅を「輸

出」し、銅銭を「輸入」していたというものがあつた。僕はこれにおおいに賛同したいと思う。理由として仮に明銭が世界通貨でなかつたならば、銅銭技術が発達している明に何人か人をおくつて、技術をもらい、日本で作つた方が安上がりなのは明らかである。しかし、実際は、明の銅銭を輸入していた。つまり、明銭が世界通貨であつたために日本は本場で作られた銅銭を輸入せざるを得なかつたのではないかと考える。

(2)「優秀レポート」例2

【議論前】…自説の解説とその根拠

まず、当時日本には貨幣を作る技術は十分にあつたと考える。奈良時代にも富本銭や和同開珎が作られていた。だから室町期にも鑄造技術は十分にあつたが、奈良時代にこれら貨幣が政府が蓄銭叙位令をだしたのにもかかわらず、畿内にしか流通しなかつたことから伺えるように、幕府はせっかくお金をかけて貨幣を鑄造しても流通しなければ意味がないと考えた。そこで、日明貿易を利用して明のお金を輸入し、精銭として扱う事で、貨幣流通をはかつた。

【議論後】

討論でPdさんの意見をきいて、なるほどなと思つた。まず平安期が終わり、鎌倉期に入って農業、商業が発達し、座や市場が出現した。その産業の発達の中で銭が必要となり、幕府はお金を用意しようと言う事になつた。国内で作ろうと思えば作る事も出来たが、粗悪な私鑄銭は次から次へと出現する。本銭の他に私鑄銭がたくさん出回れば、インフレになつて物価の高騰、騰貴につながる。物価が高騰してしまえば、せっかく産業が発展しつつあるのにその物流の勢いを遮つてしまう。そこで思いついたのが明だ。明との貿易で明から高品質の銭を輸入する。高い技術で作られた銭なら一般国民が作った粗悪な銭との区別もつけやすい。見分けられるということは、取り引きの際に私鑄銭と明銭は別価値をもつということだ。明銭の方が、高い価値を持つことを知れば、国民も明銭を求め、私鑄銭より明銭が流通するだろう。と、幕府は考えた。そして国内にある資源を利用し、銅を輸出し、銅銭を輸入するという構図が出来上がった。

(3)「パネラーPeのレポート」 (Peは発表者最優秀賞)

【議論前】…自説の解説とその根拠

明銭を利用する事で、自国の銭よりも価値が高くなるからだと思ふ。当時の明は世界の中でも、一、二を争う大国で、その国で利用されている銭というのは、信用されている。そして明の銭を利用する事で、(実際は、利用していないかもしれないが)他国との貿易も容易になる。よつて日本で銭を作るよりも効率的で信頼のある明銭を利用する事で、日本も他国との貿易をしやすくなつた。これは今の「ドル」や「ユーロ」のようなものであると思ふ。いわば当時の明銭は世界通貨だつたのだと思ふ。

【議論後】

私は自分の考えをそのまま信じる。明銭が日本、中国、朝鮮だけでなく、東南アジアなどでも発見されているという事は、少なくとも、東アジアの共通通貨であつたと言ってもよいと思ふ。また、朝貢関係にあつたので、明銭を輸入し、自国の通貨にするのは不思議でもない。ただ「粗悪な私鑄銭を締め出す」説にも賛成である。質のよい明銭が大量に流入すれば、私鑄銭を使う理由もなくなるので、その理由は一理あると思つた。

(4)「パネラーPdのレポート」(Pdは発表者納得賞)

【議論前】…自説の解説とその根拠

鎌倉時代に、二毛作が行われるようになり、農業の発達が起こり、定期市、座の出現などを経て貨幣経済が進んだ。そこでは、宋から輸入された宋銭を使用しており、日本は、渡来銭に依存していた。しかしながら、渡来銭が人々の間で使用されるようになって、渡来銭を偽造する動きがあったのではないかと考える。そこで、市場が求める貨幣の量を補うのと、人々が偽造して造った私鑄銭を締め出すためにも良質な銭が必要であった。しかし、日本の貨幣鑄造技術というのはあまり高度ではなかった。だから、当時、貨幣鑄造技術が発達しており、中国銭は東アジア交易圏で国際通貨として権威を有していたから、明から銅銭を輸入していたのだと考える。

【議論後】

議論では、「中国の銅銭には国際通貨として価値があった」や「義満が通貨発行権を独占するため」等様々な意見が出た。どれも納得のいく意見であったが、私はやはり、銅銭を輸入したのは、私鑄銭を減らすためだと考える。当時は、良質な渡来銭も出回っていたが、数量が限られていたため、数が少なく、人々が私的に鑄造した粗悪な私鑄銭も多く出回っていた。その存在によって、金銭の貸借や、商品の交換行為を渋滞させていたと考える。この当時出された撰銭令も幕府がこれを問題視し、貨幣や商品の流通を円滑化させるためであると考え。つまり、幕府は粗悪な私鑄銭を減らすべきだと考えていたということである。だから、流通する粗悪な私鑄銭を減らし、良質な銭を補い、全体としてお金の質を上げ、経済を安定させるために、日本より高い鑄造技術で造られた中国銭を輸入したのだと考える。

以上、「優秀レポート」は、議論前よりも議論後に明らかに考えが深まっているのに比べ、発表者は自説の範囲から外への展開が貧弱である。

6 課題と展望

本稿の課題としてあげなければならないのは、まず対象事例が単一である事であろう。単一だからこその考察の可能性を追求したとはいえ、「聴き手の理解生成過程」を立ち上げるに、やはり、この事例の範囲でとどまっているということは否めない。また、本事例は、本中等教育学校、5年生選択講座ということで、基本的な学力、学習に対する意欲、また日本史という教科に対する素養と関心は高い生徒達の集団のものであったので、授業についていけない、いわゆる「お客さん」の存在は捨象して考察している。それでも、本事例においても「お客さん」の存在は否定できない。さらに、実際の授業の場面、特に低学年の英語、数学、国語などの必修授業では、「声なき聴き手」において、「理解の醸成」をしようとする生徒と、授業進行から取り残されてしまう「お客さん」の混在は常態であろう。本論では「聴くこと」が、保障されるグラスサイズはどうあるべきかということの問題提起を結果として試みたが、「声なき声」の中身を分節することが必要であることは言うまでもなく、今後の課題として確認しておきたい。ただ、「声がない」ことが、「授業に参加しきれていない」と即断するのではなく、そのこと自体に意味があるという視点も持ちつつ、クラスを見て行くという事も今後の展望としておきたい。

7 おわりに

本研究を実施するにあたり、360° レンズ搭載のカメラで授業を撮影し、分析を行った。360° の映

像は、話し手に対する聴き手の反応を、即時的に捉える事が可能で、細かい身体反射なども多く映像から後に観察する事ができた。従来は、映像記録を教室の後ろから前、また、前から後ろの固定二台のカメラ、加えて観察者のハンディビデオカメラなどを使って授業全体の様子を記録する事が多かったが、今回は一台のカメラで記録する事ができたので、授業者、生徒に負担をかける部分が少なく、より自然な記録を採集する事ができたと考える。また、観察者もフィールドノートに、より集中する事ができ、即時的な印象を多く記録する事ができた。筆者は、普段は現場の教員であるが、それ故の授業の捉えを記録として立ち上げるのに、今回用いた方法は有効であったと思われる。360° レンズ搭載のカメラについて、今回用いたものは安価でハンディで、使い勝手も平易なカメラであった事も追記する。身近ではスマートフォンのオプション機能として 360° レンズが搭載されているものもあり、360° 撮影は、手軽に用いる事ができる方法として今後の可能性にも期待できよう。

文献

- 中田基昭 1993 『授業の現象学』 東京大学出版会
中田基昭 1996 『教育の現象学』 川島書店
秋田喜代美編 2010 『教師の言葉とコミュニケーション』 教育開発研究所

本研究は、平成 25 年度科研費奨励研究補助金の助成をうけたものです。(課題番号 25907002)

L2ライティング技能を伸ばす指導法の研究

～ L1利用ストラテジーの観点より ～

英語科 塩川 史

はじめに

奈良女子大学附属中等教育学校では、カリキュラムの中にパラグラフ・ライティングを位置づけ、全ての生徒は3, 4年でパラグラフ・ライティングを体系的に学ぶことで fluency を身につける。一方で、5, 6年のライティングでは accuracy を身につけるため、和文英訳も学ぶ。Brumfit(1984)によりなされた fluency/accuracy の区別が L2 (英語) ライティング指導で意識されていること自体が、ライティングにおいて L1 (日本語) が重要な存在であることを証明している。

獲得している言語知識を手続き化・内在化して表出するライティング技能は、英語力改善の鍵となるのであろうが、他の技能に比べて複雑な要因が多い技能であり、その要因の一つが L1 使用である。

本研究は、中等教育段階における L2 ライティング技能を伸ばす指導法の研究の一端として、L2 ライティングにおいて生徒がとるストラテジー、特に L1 利用の点に焦点をあてたものである。

1 目的

本校では L2 ライティング導入期の 3, 4年で、プロセス・アプローチをとり入れた作文指導を行っており、生徒は brain storming, structuring (L1, L2 どちらを用いてもよいと指導する) をもとにパラグラフ(1st draft)を書き、さらに教師からのフィードバックを受けて再構成し、作品(product)を完成させる。1st draft は授業中に行うため、教師は生徒のライティング・プロセスをモニターし、必要な指導ができる。

しかし、6年生のパラグラフ・ライティングにおいては、生徒がどんなパラグラフを書いたかということが関心の中心となり、どのように書いたのか、そのプロセスを気にしながらも特に注意を払わないことが多い。たとえばパラグラフのわきに残っているメモ書きなどにより、逐語的に訳したり、かなり詳細なアウトラインを書いたり、使いたい語句について L1, L2 両方のメモがあったりと、程度に差はあれ L1 使用の形跡を認めながらも、それに注目して分析することはもとより、指導の対象ともしてこなかった。

先行研究では、書き手は多かれ少なかれ L2 ライティングにおいて L1 を使用するが、有効かどうかは状況、書き手により異なることが報告されてきた。たとえば以下のような点である。

○学習者の能力の違いによる L1 使用の差

Bilingual の書き手は L1 をほとんど用いないこと(Beare and Baud, 2007)、初心者は経験を積んだ学習者よりも L1 を L2 に訳しながら書くこと(Sasaki&Hirose 1996)、中レベルの学習者は、L1 から L2 への切り替えをよく行う Lay(1982)、などである。

○課題による L1 使用の差

問題解決の場面で L1 が多く使用され(Centeno-Corres and Jimenez Jimenez, 2004)、課題が困難になり、認知負荷が加わるほど L1 の使用が顕著になった。L1 使用によりプロダクトの質が向上する

のはプロンプトのトピック次第である。

本研究では、L2 ライティングにおいて次の点について明らかにする。

(1)本校生徒はL2 ライティングにおいてどんなストラテジーをとるか。

(2)書き手がとるストラテジーと、ライティング・プロダクト、全体的なL1能力、全体的なL2能力はどんな関係があるか。

そもそも中等教育段階の英語教育におけるライティングの授業は、文法の確認と和文英訳、整序英作文などの条件英作文であることが多く(馬場、2010)、まとまった分量・内容を書くための体系的な指導が行われることはまれである。したがって、高校生を対象にして行った研究は皆無に近い。また、L2 ライティングと全般的なL2能力の関係を調べる研究は多いが、全般的なL1能力との関係を調べる研究は少ない。本研究は、その対象が高校生であるが故に、教科としてのL1学習である「現代文」を全員が学習しておりその力をはかるテストを受けているため、L1能力との関係を調べることができた。

2.方法

2.1 被験者

本校でライティングを選択している6年生(高校3年生)のうち、すべてのデータがそろった106名(男子53名、女子53名)

2.1 データ

2.1.1 ライティング・プロダクト

ライティング選択者が4講座に分かれて受けたライティングの定期テスト(I期中間テストとII期中間テスト)でのパラグラフ・ライティングのプロダクトを、それぞれの担当者が共通の評価方法で評価した結果を用いた。

プロンプト:”If you could change one thing about yourself, what would it be and why?”

(I期中間テスト)「あなたが本校で学んだことについて英語で述べなさい。」(II期中間テスト)

評価方法: Idea, Logic, Vocabulary, Fluency, Grammar の観点から各4点満点の合計20点満点の分析的評価(塩川, 2006)。

2回のテストの平均をライティング・プロダクトの指標として採用した。下に述べる質問紙調査をパラグラフ・ライティングの直後に実施しなかったため、そのパラグラフに特化したストラテジーではなく、日常的なストラテジーとみなし、プロダクトとしては定期考査でのパラグラフを採用した。

2.1.2 総合的なL1能力

現代文の定期テスト(I期中間テストとII期中間テスト)各100点満点の平均を全般的なL1能力の指標として採用した。現代文の文章理解について、授業の文脈においての面と、それを一般的な理解力につなげられているかを測る問題、ならびに範囲の決まった漢字の問題で構成されている。

2.1.3 総合的なL2能力

Topic Studies(英語IIにあたる)の定期テスト(I期中間テストとII期中間テスト)各100点満

点の平均を全般的な L2 能力の指標として採用した。リーディング問題を中心に、リスニング、ライティング、語彙、語法・文法問題を含む総合問題である。

2.1.4 ストラテジー質問紙

パラグラフ・ライティングを家庭学習の課題として取り組んだ後、学習者のライティングのプロセスを把握するため、通常授業の中で授業者の協力を得て質問紙を実施した。質問紙は山西（2011）で開発された、Global Planning（全体的な計画）、Local Planning（局所的な計画）、Review/Revision（見直し/書き直し）、Avoidance（回避方略）の各ストラテジーを測定するための 33 項目から成る質問紙に、L1 利用のストラテジーに関する項目を加えて作成したもので、学習者は 4 件法（使用しなかった場合 0、使用の程度に応じた 1～3）で回答する（Appendix 参照）。

2.2 結果の処理

2.1.1 信頼性

質問紙の信頼性（内部一貫性）を確かめるために、カテゴリー（Global Planning, Local Planning, Review/Revision, Avoidance）内の質問項目および全ての質問項目について一貫性による信頼性をクロンバックの α 係数を算出した。

2.1.2 分析

以下の分析をおこなった。

- (1) ストラテジーに関する各質問項目の記述統計
- (2) L1 使用のストラテジーに関する各質問項目 (Q7, 8, 15, 16, 29) とその他の項目の間の t-検定、および各カテゴリーとそのカテゴリー以外の項目の間の t-検定
- (2) 質問項目およびカテゴリーとライティング・プロダクト、総合的な L1 および L2 能力との相関
- (3) L1 使用のストラテジーに関する各質問項目で 0 と回答した学習者と 3 と回答した生徒のライティング・プロダクト、総合的な L1 および L2 能力の間の t-検定
- (4) ライティング・プロダクト、総合的な L1 および L2 能力のそれぞれにおいて、上位群と下位群間の L1 使用のストラテジーに関する質問項目とカテゴリーについて、F-検定により分散を確認したのち、等分散を仮定した t-検定または分散が等しくないと仮定した t-検定
- (5) L1 使用のストラテジーに関する各質問項目での特徴的な回答について必要な分析

表1. クロンバックの α 係数

Global Planning	Local Planning	Review/Revision	Avoidance	全項目
10項目	7項目	8項目	7項目	32項目
0.56	0.59	0.89	0.84	0.82

Note.N=106

3. 結果

3.1 質問項目の信頼性

表1が示すように、Review/Revision,

Avoidance および項目全体について、クロンバックの α 係数は比較的高い値を示した ($\alpha = .82-89$)。それゆえ、質問紙全体の信頼性は保証され、質問項目 18-25 は Review/Revision (以下 RR) としてカテゴリー化し、質問項目 26-32 は Avoidance としてカテゴリー化する。しかし、Global Planning および Local Planning については比較的低い値を示したので、カテゴリーとして扱わず、単独の項目を以後の分析に用いることとした。

3.2 記述統計

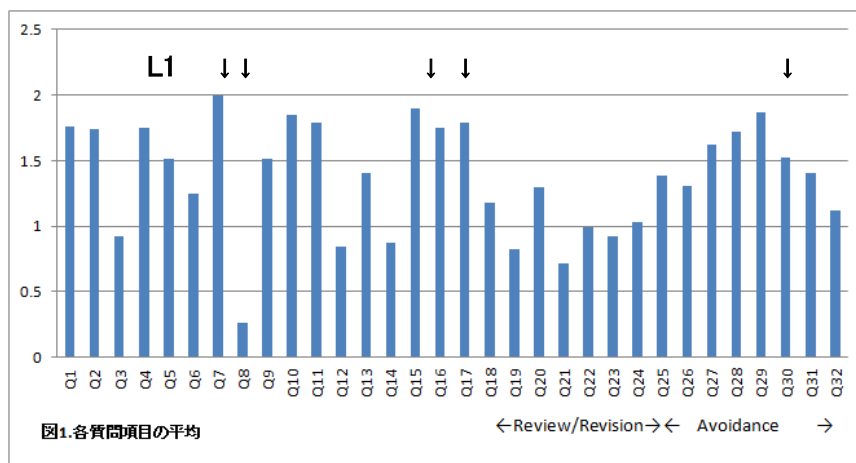
表2は、各質問項目と、カテゴリー、パラグラフ・プロダクトと、L1, L2 能力測定のためのテスト平均を示す。

表2. 各項目とカテゴリー、パラグラフ・プロダクトとL1,L2能力の統計

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16
平均	1.76	1.74	0.92	1.75	1.51	1.25	2.00	0.26	1.51	1.85	1.79	0.84	1.41	0.88	1.90	1.75
標準偏差	0.97	0.91	0.98	0.83	0.78	0.81	1.10	0.64	0.88	0.77	0.75	0.81	0.89	0.84	0.84	0.97
	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32
平均	1.79	1.18	0.82	1.29	0.72	0.99	0.92	1.03	1.39	1.31	1.62	1.72	1.87	1.53	1.41	1.12
標準偏差	0.98	0.90	0.77	0.90	0.83	0.90	0.95	0.86	0.99	0.93	1.05	0.92	0.95	0.85	0.84	0.86
	RR	Avoidance	全項目	Paragraph	L2	L1										
平均	1.04	1.51	1.37	12.59	55.51	65.15										
標準偏差	0.67	0.64	0.35	3.74	18.04	8.65										

Note: N=106

図1は各質問項目の平均をグラフにしたものである。上部に↓のある項目は、L1 使用のストラテジーである。



3.3 L1 使用のストラテジーに関する各質問項目 (Q7, 8, 15, 16, 29) と各カテゴリー (RR, Avoidance)、また、考察に必要な Q3, 12, 14 について、他の項目と比べて特徴的であるかどうかを調べるため t-検定を行った (表3)。

表3 項目、カテゴリーとそれ以外の項目との比較

Q7					Q7以外					Q8					Q8以外					Q15					Q15以外					Q16					Q16以外				
M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p					
2.00	1.10	1.35	0.35	1.97E-08 ***	0.26	0.64	1.41	0.36	1.83E-33 ***	1.90	0.84	1.35	0.35	5.04E-11 ***	1.75	0.97	1.36	0.36	1.00E-04 **																				
t=6.08, df=105, p<0.001					t=-17.79, df=105, p<0.001					t=7.33, df=105, p<0.001					t=3.99, df=105, p<0.001																								
Q29					RR					RR以外					Avoidance					avoidance以外																			
M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p															
1.86	0.35	1.35	0.35	1.3E-07 ***	1.04	0.67	1.48	0.34	3.86E-11 ***	1.51	0.64	1.33	0.4	0.014 *																									
t=5.66, df=105, p<0.001					t=7.38, df=105, p<0.001					t=2.50, df=105, p<0.05																													
Q3					Q12					Q12以外					Q14					Q14以外																			
M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p	M	SD	M	SD	p																				
0.92	0.98	1.38	0.35	1.29E-05 ***	0.84	0.81	1.38	0.35	2.3E-11 ***	0.88	0.84	1.39	0.35	1.31E-09 ***																									
t=-4.53, df=105, p<0.001					t=-7.48, df=105, p<0.001					t=-7.49, df=105, p<0.001																													

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

3.4 質問項目およびカテゴリーとライティング・プロダクト、総合的なL1およびL2能力との相関を調べたが、ここでは考察したいL1使用のストラテジーに関する質問項目と、考察したいQ11およびQ17、カテゴリーの相関のみを記す(表4)。

表4 項目、カテゴリーとparagraph,L2,L1との相関

	Q7	Q8	Q15	Q16	Q29	Q3	Q11	Q17	RR	Avoidance	全項目	Paragraph	L2能力	L1能力
Q7	1													
Q8	.190	1												
Q15	.165	.034	1											
Q16	.303 ***	.110	.155	1										
Q29	-.064	.058	-.125	.057	1									
Q3	.105	.260 ***	-.010	.010	0	1								
Q11	.149	-.004	.298 ***	-.100	-.173	-.01	1							
Q17	.079	.104	.054	.094	.594 ***	.08	-.252 *	1						
RR	.092	.123	.378 ***	-.107	.015	.47 ***	.231 *	.109	1					
Avoidance	-.044	.053	-.128	.105	.785 ***	-.01	-.317	.562 ***	.076	1				
全項目	.263 ***	.266 ***	.474 ***	.172	.300 ***	.39 ***	.198 *	.407 ***	.779 ***	.434 ***	1			
Paragraph	-.077	-.202 *	-.011	-.245 *	-.308 ***	.05	.210 *	-.313 ***	.122	-.272 ***	-.054	1		
L2能力	-.025	-.171	.143	-.340 ***	-.367 ***	.10	.372	-.323 ***	.131	-.483 ***	-.085	.684 ***	1	
L1能力	.049	-.100	.181	-.164	-.200 *	.17	.127	-.100	.235 *	-.252 *	.065	.415 ***	.585 ***	1

Note. *p<.05,**p<.01,***p<.001

3.5 L1使用のストラテジーに関する各質問項目で0と回答した学習者と3と回答した生徒のライティング・プロダクト、総合的なL1およびL2能力の間のt-検定をおこなった。表5および図2~5はその結果である。

表5 3と回答した学習者と0と回答した学習者のパラグラフ・プロダクト、L2・L1能力

Q8	3(N=2)		0(N=87)		p	Q16	3(N=24)		0(N=15)		p	Q29	3(N=28)		0(N=12)		p
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	
paragraph	2.00	1.41	12.70	3.54	5.4E-05 ***	paragraph	11.10	3.52	14.00	3.62	.018 *	paragraph	10.88	4.14	14.67	3.61	.01 ***
L2能力	20.75	0.35	56.34	17.97	1.3E-31 ***	L2能力	47.42	16.54	66.83	15.04	.001 ***	L2能力	47.47	17.75	70.17	16.04	.00 ***
L1能力	50.50	4.24	65.14	8.74	.021 *	L1能力	63.67	7.64	66.53	5.95	.22 ns	L1能力	62.38	7.73	66.91	11.26	.14 ns

Q11	3(N=18)		0(N=3)		p	Q17	3(N=31)		0(N=11)		p
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	
paragraph	13.33	3.66	14.67	4.04	.57 ns	paragraph	11.34	3.65	14.18	3.66	.03 *
L2能力	65.69	14.7	45.17	28.53	.35 ns	L2能力	48.45	17.96	62.05	20.49	.04 *
L1能力	65.64	9.88	67	17.58	.91 ns	L1能力	63.1	8.7	63.05	11.41	.99 ns

Note. *p<.05,**p<.01,***p<.001

図2; 回答3と0の違い

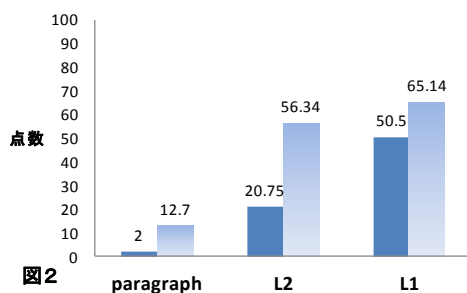
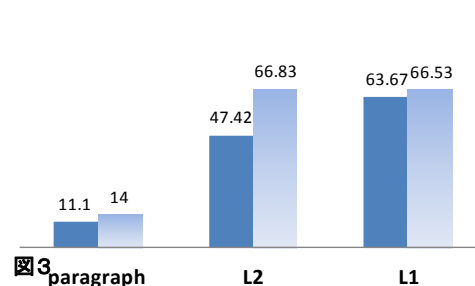
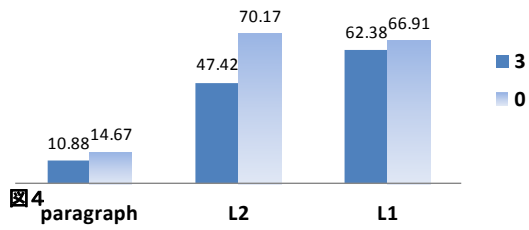


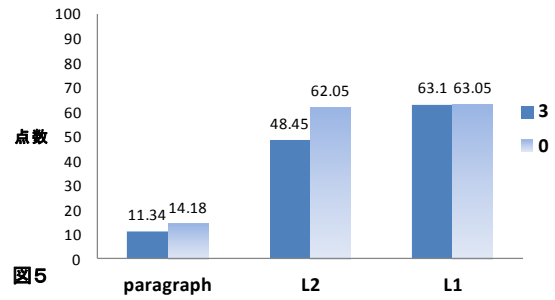
図3; 回答3と0の違い



Q29; 回答3と0の違い



Q17; 回答3と0の違い



3.6

ライティング・プロダクト、総合的な L1 および L2 能力のそれぞれにおいて、上位群と下位群間の L1 使用のストラテジーに関する質問項目とカテゴリーについて、F-検定により分散を確認したのち、等分散を仮定した t-検定または分散が等しくないと仮定した t-検定をおこなった (表 6)。またパラグラフ・プロダクト、L2 能力の高低による回答は設問により差がみられた (図 6, 7)。

表6 パラグラフ・プロダクトL2,L1能力の高い学習者と低い学習者の回答の差

Paragraph	高(≥13)N=56		低(<13)N=50		p	L2	高(≥56.5)N=59		低(<56.5)N=47		p
	M	SD	M	SD			M	SD	M	SD	
Q7	1.98	1.14	2.02	1.07	0.861 ns	Q7	2.03	1.08	1.96	1.14	0.725 ns
Q8	0.21	0.49	0.32	0.76	0.408 ns	Q8	0.24	0.57	0.3	0.72	0.511 ns
Q15	1.95	0.82	1.52	0.99	0.517 ns	Q15	1.98	0.82	1.78	0.86	0.234 ns
Q16	1.52	0.99	2.00	0.87	0.009 ***	Q16	1.47	0.99	2.09	0.83	0.0009 ***
Q29	1.61	0.95	2.16	0.86	0.002 **	Q29	1.64	0.82	2.14	0.83	0.006 **
Q11	1.96	0.74	1.60	0.72	0.012 *	Q11	2	0.72	1.53	0.72	0.001 **
Q17	1.59	0.95	2.02	0.98	0.023 *	Q17	1.59	1	2.04	0.91	0.019 *
RR	1.20	0.69	0.87	0.61	0.011 *	RR	1.11	0.67	0.95	0.67	0.227 ns
Avoidance	1.32	0.6	1.72	0.61	0.0008 ***	Avoidance	1.32	0.66	1.75	0.52	0.0003 ***

L1	高(≥65.5)N=52		低(<65.5)N=54		p
	M	SD	M	SD	
Q7	2	1.17	2	1.05	1.000 ns
Q8	0.27	0.56	0.26	0.71	0.936 ns
Q15	1.9	0.84	2.04	0.77	0.087 ns
Q16	1.75	0.97	1.58	0.978	0.078 ns
Q29	1.73	0.84	2.04	0.77	0.144 ns
Q11	1.731	0.72	0.77	0.98	0.135 ns
Q17	1.67	0.91	1.91	0.98	0.221 ns
RR	1.21	0.678	0.89	0.62	0.013 *
Avoidance	1.4	0.63	1.61	0.64	0.085 ns

Note. *p<.05,**p<.01,***p<.001

パラグラフ高低による差

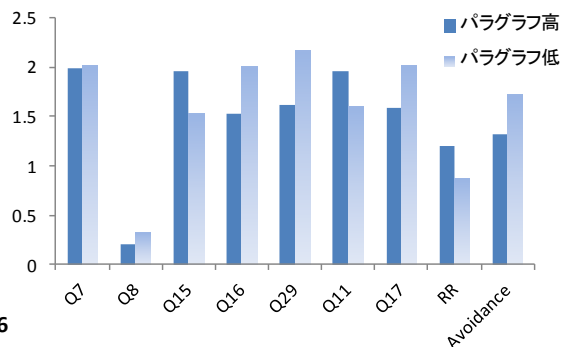


図6

L2能力高低による差

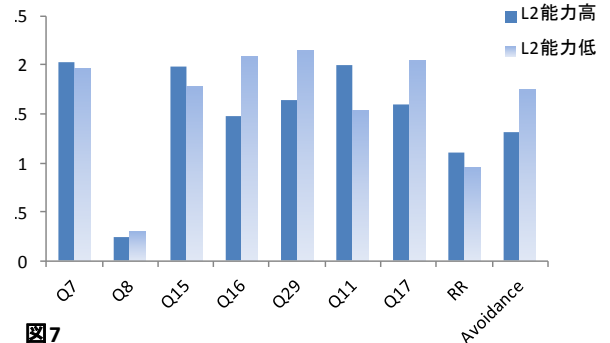
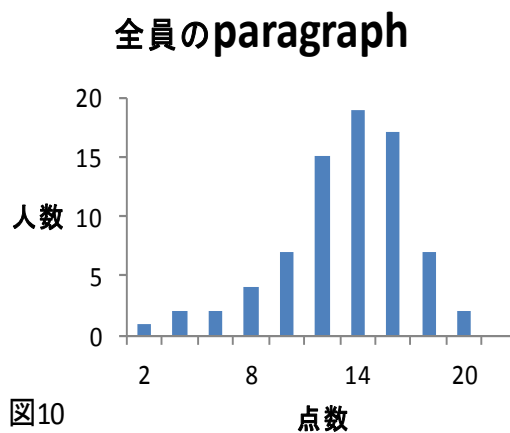
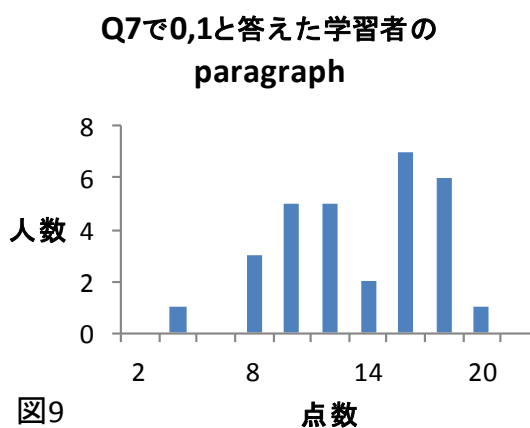
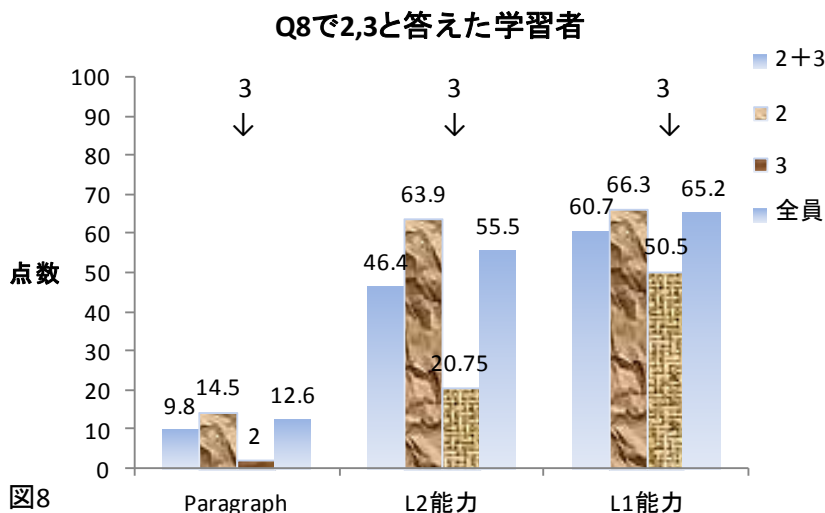


図7

3.7

L1をよく使うと答えた学習者のプロフィールを探るため、Q8で2,3と答えた学習者の、パラグラフ・プロダクト、L2とL1能力を調べた(図8)。

また、Q7では少数派であったのだが、逆に考えをまとめる際L1を使わずに英語で書くのはどんな学習者なのかを探るため、Q7で0または1と答えた学習者のパラグラフ・プロダクトと、学習者全体のパラグラフ・プロダクトの得点分布を調べた(図9)。



4. 考察

4.1 ライティング・ストラテジー全般について

図1および表3に示されたように、Review/Revision(見直し/書き直し)の項目は他の項目と比べて優位に低い($t=7.38, df=105, p<0.001$)。またRRカテゴリーに入る質問項目ではないが、Q3についても非常に低く($t=-4.53, df=105, p<0.001$)、Q18-25の各項目と強い正の相関があった($r=.466, p<.01$)。学習者はいったんパラグラフを書きあげると、あまり吟味しないことがわかる。

一方で、Avoidance(回避方略)の項目は他の項目と比べて優位に高い($t=2.50, df=105, p<0.05$)。柔軟な姿勢としての回避方略は歓迎だが、あきらめが早いということでは困ったことである。

Avoidance とパラグラフを書く力、L1 および L2 能力は負の相関があった（それぞれ、 $r=-.27, p<.01$ 、 $r=-.48, p<.01$ 、 $r=-.25, p<.05$ ）。

Q12 および Q14 の回答は、他の項目と比べて優位に低い（それぞれ $t=-7.48, df=105, p<0.001$ 、 $t=-7.49, df=105, p<0.001$ ）。いずれも複雑な英語を使おうと意識していないことが分かる。「複雑な英語」が、何を指すのか学習者によって理解は違うだろうし、シンプルであってもパワフルな表現はできるだろうが、RR, Avoidance の傾向と相まって、安きに流される傾向があるとも言える。

L1 能力と関係のある質問項目は、Q18, Q20, Q25 と正の相関（それぞれ $r=.20, p<.05$ 、 $r=.24, p<.05$ 、 $r=.25, p<.05$ ）、Q29, Q32 と負の相関が見られた（それぞれ $r=-.20, p<.05$ 、 $r=-.22, p<.05$ ）。

4.2 L1 利用のストラテジーについて

同様に、図 1 および表 3 に示されたように、Q8 はその平均が 0.26 と他の項目よりも顕著に低い値を示している（ $t=-17.79, df=105, p<0.001$ ）。大半の学習者は日本語からの逐語訳はしないということである。そんな中でも 3 と答えた学習者が 2 名、2 と答えた学習者が 5 名いた。彼らはどんな学習者なのだろうか。図 9 に示すのは、3 と答えた学習者、2 と答えた学習者、3 および 2 と答えた学習者、そして全生徒のパラグラフ・プロダクト、L2・L1 能力である。これを見ると、3 と答えた学習者はパラグラフがうまく書けず、L1 能力は非常にふるわず、また L1 においてもやや劣ることがわかる。英語を不得意とする生徒は丁寧に逐語訳というストラテジーをとってパラグラフを書いていく。しかし同時に、そういった生徒だけではなく、どちらかという良くできる生徒も同様のストラテジーをとる。非常に慎重な学習者が、より完成されたパラグラフ作成を目指して、逐語訳、というストラテジーをとったのではないかと考えられる。

次に、Q7 は他の項目より有意に高い値を示す（ $t=6.08, df=105, p<0.001$ ）。また Q7 は、Q8, Q16 と相関があり（それぞれ $r=.19, p<.05$ および $r=.30, p<.01$ ）、日本語で考えをまとめてから英語で書く学習者はかなり多く、英語を書いている間も日本語で考えていることがわかる。それでは、Q7 で 0 または 1 と答えたのはどんな学習者だろうか。図 10 と図 11 を比べてみると、0 または 1 と答えた学習者は、パラグラフが非常に良く書けるか、書けないかのどちらかに偏っていることがわかる。

Q15 については Q18 から Q25 すべての項目と相関があり、したがって RR と相関がある（ $r=.38, p<.01$ ）。書きながら日本語で考えている学習者は、Review/Revision（見直し/書き直し）もよく行っている慎重な書き手である。おそらくこの作業も日本語を通じて行っているのであろう。つまり書いた英語を見直して何か修正を加える場合、学習者は日本語で対話を行っている。しかし慎重な書き手であってもパラグラフ・プロダクトや L2 能力に反映していないことから、有効なストラテジーではないことがわかる。

Q16 はパラグラフ・プロダクトと L2 能力との間にそれぞれ負の相関が有意にあり（それぞれ $r=-.25, p<.05$ および $r=-.34, p<.01$ ）、表 6 で見られるように、パラグラフがよく書けている学習者および L2 能力の高い学習者とそうでない学習者の間には、Q16 の結果に有意な差がある（それぞれ $t=-2.63, df=105, p<0.01$ 、および $t=-3.39, df=105, p<0.01$ ）。パラグラフ・ライティングも含めた高い L2 能力を持つ学習者は日本語で考えながら書いていないことがわかる。

L1 使用のストラテジーの最後の項目として、Q29 は Q17 と正の相関があり（ $r=.59, p<.01$ ）パラグラフ・プロダクト、L2, L1 能力と負の相関が見られる（それぞれ $r=-.31, p<.01$ 、 $r=-.37, p<.01$ 、 $r=-.20, p<.05$ ）。

彼らは日本語で考えついた内容があっても、英語にできない場合は内容を変えてしまう消極性を持つ。そしてそれは学習の成果には現れない。

4.3 その他の項目について

パラグラフ・プロダクトや L1 または L2 能力と相関が多く見られたという点で興味深い2つの項目について取り上げたい。

まず Q11 であるが、図 6、図 7 からわかるように、パラグラフ・プロダクトと L2 能力との間に相関が見られた（それぞれ $r=.21, p<.05$ 、 $r=.37, p<.01$ ）。英語学習において成果を上げている学習者は、英語を書く際に冠詞、名詞・動詞の形に気を配っている。あるいは原因と結果は逆なのかもしれない。

次に Q17 である。Avoidance, パラグラフ・プロダクト、L2 能力と、相関が見られた（それぞれ $r=.56, p<.01$ 、 $r=-.31, p<.01$ 、 $r=-.32, p<.01$ ）。これは表 6, 図 6 および図 7 でも示されている。思いついた内容が英語で書けそうもない時に内容の方を変える学習者は、柔軟な姿勢は好ましいが、パラグラフやテストでは成果を上げられない。英語の力がある学習者はあくまでも英語で表現しようとするのだ。あるいはこれも、原因と結果は逆なのかもしれない。

4.4 まとめ

表 8 が示すように、パラグラフが良く書ける学習者は、書く際に日本語で考えているが、対応する英語が思いつかなくても回避せず、英語で書こうとする。また名詞や動詞の形に気を配るなど、修正を加えながら書き進める。

表 6 が示しているのは、L2 能力が高い学習者は、書きながら日本語で考えているが、対応する英語が思いつかなくても回避せず、英語で書こうとするが、必ずしも修正を加えながら書き進めるとは限らない。ライティング・プロダクトと L2 能力の間には強い相関があるにもかかわらず、よりよいライティング・プロダクトに必要な見直し/書き直しはライティング・スキルに特定であり、L2 能力全般には影響しないのではないか。

L1 能力の高い学習者は、L2 ライティングの際にそのことが L1 使用に影響を与えることはなかった。L1 能力は、RR カテゴリーのうち、3 項目と正の相関があり、avoidance の 2 つと負の相関があった。L2 ではあるが文章を構成する際、工夫を凝らして丁寧に辛抱強く書き上げて行く姿勢は、L1 能力と通じる点があるのだろうか。

5 おわりに

5.1 本調査の限界

この調査は、日々の教育実践の中での研究であり、授業の妨げとならないような調査方法をとることを余儀なくされた。したがって、以下点において正確さを欠く。

・質問紙について

L1 使用をストラテジーとみなし、ストラテジーに関する問いの中に含めたので、L1 使用に特化した詳しい調査ができなかった可能性がある。

・ライティング・プロダクトについて

2 回の定期考査の中のパラグラフ・ライティング問題の結果を採用したが、テストにはそれ以外の設問もあり、パラグラフ・ライティングの時間をコントロールできなかった。

5.2 意義と今後の課題

日頃の L2 ライティング指導の中で見過ごされている L1 使用について、薄々感じてはいたがこれほどまでに L1 に依存したストラテジーがとられているのは意外であった。一言で L1 使用、といっても様々なレベルで使用される可能性がある。プランニング、アイデアの生成、使用語句を思い出す、などどの段階で使うことがより有効であるのか、さらに研究を進めたい。

果たして、「和文英訳」はライティング技能獲得のためにプラスに働いているのだろうか。それどころかマイナスになっているのではないだろうか、という疑問がわく。英語の豊富なインプットに基づき、使える英語を増やし、頭の中で渦巻いている英語から書ける英語を選ぶ作業が大切だ。シンプルな英文を数多く定着させること、定着をより進めるため、実際にそれを使って数多くの英語を書いてみる必要がある。

参考文献

- 馬場千秋(2010),「ライティング指導に求められているもの」木村博是・木村友保・氏木道人(編)『リーディングとライティングの理論と実践:英語を主体的に「読む」・「書く」』(大修館)
- Beare,S.,& Baud ages,J.S.(2007).Skilled writers' generating strategies in L1 and L2 :An exploratory study.
- Brumfit, Christopher(1984). Communicative methodology in language teaching: The roles of fluency and accuracy
- Centeno-Cortes,B.,&Jimenez,J.A..(2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*.14,7-35
- Lay,M.D.S(1982).Composing processes of adult ESL learners: A case study. *TESOL Quarterly*,16,406
- Sasaki,M.,&Hirose,K (1996).Explanatory variables for EFL students' expository writing. *Language Learning*,46,137-174
- 塩川 史(2006),「パラグラフ・ライティングの指導と評価」(奈良女子大学附属中等教育学校研究紀要第 47 集)
- Yamanishi,H.,(2009) Japanese EFL Learners' Use of Writing Strategies: A Questionnaire Survey, 『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』第 8 号 pp.59-64
- 山西 博之(2011),「プロセス・アプローチによるパラグラフ・ライティング指導と短大 1 年生のライティングの発達」『JACET 関西支部ライティング指導研究会紀要』第 9 号 pp.1-13
- Weijen,D.,Bergh,H.,Rijlaarsdam,G.,Sanders,T.(2009) L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon, *Journal of Second Language Writing* 18

Appendix 質問紙

どのように英文を書いたかに関して、以下の質問すべてに回答してください。成績には関係しません！

()組()番 氏名()

0:当てはまらない 1:少し当てはまる 2:かなり当てはまる 3:非常に当てはまる

	当てはまらない		⇔ 当てはまる	
1. 前もって構成を考えて書いた	0	1	2	3
2. 書きながら構成を考えた	0	1	2	3
3. はじめに大まかに書いて、あとで細かな修正をしながら書いた	0	1	2	3
4. 内容がまとまるように文の順番を考えながら書いた	0	1	2	3

5. 内容をまとめるための表現を考えながら書いた	0	1	2	3
6. 表現に一貫性があるように考えて書いた	0	1	2	3
7. 日本語で考えを整理してから英語で書いた	0	1	2	3
8. 日本語ですべて書いてからそれを英語に訳した	0	1	2	3
9. 課題で何が要求されているか考えながら書いた	0	1	2	3
10. 課題内容をよく理解してから書いた	0	1	2	3
11. 冠詞や単数複数、動詞の形などに注意しながら書いた	0	1	2	3
12. 複雑な文法構造を使おうと心がけた	0	1	2	3
13. できるだけいろいろな語彙を使おうと心がけた	0	1	2	3
14. 短い文よりは長い文、単純な文より複雑な文を書くことを心がけた	0	1	2	3
15. 思いついた英語の表現が日本語の意味に合っているか考えながら書いた	0	1	2	3
16. 書いているときも日本語で考えていた	0	1	2	3
17. 思いついた内容を英語にできなかったので内容の方を変えた	0	1	2	3
18. いったん書いたあと、課題を見直して書いた内容を修正した	0	1	2	3
19. 課題を見直して、足りない情報を書き足した	0	1	2	3
20. 書いた英語を見直して、表現を修正した	0	1	2	3
21. 書いた英語を見直して、全体的な構成を修正した	0	1	2	3
22. 書いた英語を見直して、足りない情報を付加した	0	1	2	3
23. 書いた英語を見直して、不要な情報を削除した	0	1	2	3
24. 書いた英語を見直して、内容のまとまりが良くなるように修正した	0	1	2	3
25. 書いた英語を見直して、部分的な表現(文法、つづりなど)を修正した	0	1	2	3
26. 書いている途中で違和感を覚えたが、そのまま書き進めた	0	1	2	3
27. 書きたい内容はあったが、表現が思い浮かばなかったので書かなかった	0	1	2	3
28. 書きにくそうな箇所は書かなかった	0	1	2	3
29. 日本語では書けても英語で表現するのが難しい内容は書かなかった	0	1	2	3
30. 書き足りない内容はあったが、書く大変そうだったので書かなかった	0	1	2	3
31. 書こうとした内容はあったが、ぼろを出さないように書かなかった	0	1	2	3
32. 文のつながりがおかしいと感じた箇所があったが、気にしないようにした	0	1	2	3

「クラブ問題」をめぐる議論が私たちに問いかけていることとは？

——研究部の立場から——

鮫島京一（研究部主任）

はじめに

2013年度の教員研修会は「クラブ問題」について集中的に検討していくことになっています。前回は生徒指導部から問題提起がなされました。北尾先生がお話しされました。クラブについて本校の教師がどのように感じているのか、がテーマでした。私は、北尾先生の話とは別の視点から「クラブ問題」を考えてみます。いろんな立場がありますが、今日は、研究部としての立場から話します。問いはこうです。「クラブ問題」をめぐる議論で見落としていることは何か。結論はこうです。クラブ活動が学習活動であると考えているにもかかわらず、「クラブ問題」について語るとき、その教育的な意味について理解を深めることが欠落している。そこに「クラブ問題」をめぐる議論が抱える根本的な問題がある。これが話の骨子です。

1. 四つの事実の確認

最初に四つの事実の確認をしましょう。話の出発点として、これまでの「クラブ問題」をめぐる議論の中で共通理解となっていることを確認します。

第一に、クラブ活動が活発であることはよいことだということです。一般的にみて、クラブ活動が活発でない学校は、学力的にも生徒指導の面でも、しんどい学校が多い。この事実から考えてみれば、私たちは、クラブ活動が盛んでないことで悩んではいません。生徒も教師も熱心に活動している。大局的に見れば喜ばしいことです。しかし、クラブ活動の内容について立ち止まって考える必要があるのではないのでしょうか。クラブにおける行き過ぎた「指導」により、生徒を自殺に追い込んでしまった事件が大阪でありました。氷山の一角かもしれません。本校で起こった事件ではありませんが、私たちは、クラブ活動のあり方について立ち止まって考えてみなければなりません。活動内容や指導が、はたして教育的内容であるかどうか、教育風の体裁をとりながら、実際は教化となつてはいないだろうか。このように問いを發してみることです。

第二に、本校の教師は仕事熱心だということです。じつに献身的に働いているということです。私たちの仕事は多岐にわたります。何か一つの仕事に特化して仕事をしているわけではありません。授業やHR・道徳はもちろん、校務分掌、研究開発、保護者への対応など、さまざまな仕事をしています。こうした仕事を串刺しにしている論理は、生徒の成長・発達を支える、ということになるでしょう。生徒に働きかける時間を可能な限り確保するために、休日返上で働いている人がじつに多い。この学校は教師の献身によって支えられています。しかし、「献身さ」についても注意深く吟味する必要があります。仕事をするうえで「献身さ」が先立つと困ったこととなります。同僚に対して厳しくなります。「僕は頑張っている」「私も頑張っている」という形になります。「献身さ」の競い合いとなります。献身であるがゆえにそのことを他者に承認してほしくなります。それが満たされないと孤立感がでできます。「こんなに頑張っているのに、なぜ認めてくれないのか」です。仕事における「献身さ」はよいのですが、それが先立つような職場状況がはたしてよいことなのか。よく考えてみなければ

ばならないのではないのでしょうか。

第三に、前回の北尾先生による問題提起は、これまで生徒指導部が行ってきた「クラブ問題」をめぐる研修の中で、最も質の高い内容であったのではないのでしょうか。私は、この学校で教師になりました。14年目となります。「クラブ問題」は、毎年、研修あるいは会議の場でとりあげられてきました。しかし、クラブ活動に熱心な人の「ガス抜き」、あるいは個人的な思いの発露にとどまり、「クラブ問題」について共通理解や個人的に理解を深めることが乏しかったのではないのでしょうか。「クラブ問題」をめぐる議論はこうすすみます。生徒指導部より「みなさん、意見を出して下さい」という一言からはじまります。クラブ活動を熱心に「頑張っている」先生が「もっとクラブ活動を大事にすべきだ」と主張しはじめます。沈黙が続きます。耐えきれずに、反論が出されます。「研究開発や分掌の仕事などでそこまで手が回らない」「この学校におけるクラブの位置づけは公立学校とは違う」というように。そしてまた沈黙。結局、活動時間のルール確認となります。問いと同時に答えが出てしまう類の議論です。しかし、前回の研修は、個々の教員がクラブ活動に抱いている「思い」の一つひとつを大事にしなが、相違点と課題を明確にする試みだったのではないのでしょうか。

第四は、先の会議における大森先生の発言に大事なことが含まれているということです。4年(高1)の学年団から、修学旅行の日程について提案されました。日程に不備がないかどうかを審議してほしいというのが主旨でした。とくに問題なし、ということで次の案件に移ろうとしたとき、大森先生が質問されました。「修学旅行の行先を決めるためにホームルームをされてきましたが、どのようなかたちで話が進んだのか」と。提案主旨とは直接関係がない質問でした。大森先生はそのことをすぐに感じ取られたようで、「この質問はこの場ではなく個人的にすればよいことでした」とおっしゃり、私たちの間に笑いが起きました。それでその話は終わり、私たちは次の提案の審議へと移りました。たしかに、大森先生の質問は提案趣旨に即したものではありませんでした。しかし、提案に至るまでに学年団と生徒たちとの間でどのようなやりとりがあったのか、つまり、どのような学習活動があったのかを大森先生は質問したわけです。場違いな質問だな、という雰囲気が漂いました。ここに立ち止まって考えるべき問題があるのではないかと。私たちの会議の場が教育を語る場でなくなっていることを教えているのかもしれない。

以上の四つの事実に基づいて話をしていきます。いずれの事実もこの学校で確認できることです。そういう学校で私たちは「クラブ問題」について研修をしています。

2. この学校の特徴と「クラブ問題」を語る三つの声

この学校の特徴はどこにあるのか。たとえば、『学校要覧』に掲げている「教育方針」を読んでみましょう。

本校は、小学校における教育を基盤とし、生徒の個性と心身の発達に応じた6年一貫の中等教育を行い、「自由・自主・自立」を教育哲学とし、生徒一人ひとりが現代社会で生きてゆくための知性と感性および身体の育成を目指す。本校は、奈良女子大学の教育研究計画に従って、幼稚園・小学校・中等教育学校・大学を通した一貫教育に関して、教育の理論および実践的研究とその実証を行い、あわせて奈良女子大学学生の教育実習を行う（『学校要覧 2013』 奈良女子大学附属中等教育学校 2013年 3頁）。

この学校の特徴は三つあります。第一に、6年一貫の教育実践、すなわち中等教育学校だということです。「生徒の発達段階に応じた6年一貫の中等教育」を行う学校です。第二に、「教育の理論及び実践的研究と、

その実証を行う」。この学校は研究開発学校だということです。教育課程委員会や研究部が存在するのはそのためです。第三に、奈良女子大学における教員養成の一翼を担っているということです。具体的には、教育実習、教育研究の臨床の場としての役割です。この三つを特徴とする学校において「クラブ問題」が語られているわけです。では、どのように語られているのでしょうか。

「クラブ問題」を語る声には三つあります。一つは、当事者の声です。熱心にクラブに取り組んでいる教師の声です。そこでは、クラブ指導にあたっている自分自身が直面している問題が語られます。クラブ活動から距離を置いている、あるいはそうしたけれどもままたず苦勞している先生の沈黙の声、これもまた当事者の声に含まれます。沈黙の理由は、熱心な先生への同感、自分はそれほどやっていないという「負い目」、この学校におけるクラブの位置づけは周縁的なものではないのかという疑問などがあげられますが、煎じ詰めれば、あえて声を発して話をする労力よりも我慢する方が経済的だから沈黙しているのかもしれませんが。

もう一つは、生徒指導部の声です。クラブ活動のルールを語る声です。予算はどうか、活動時間は何時から何時までか。活動場所の確保、合宿、遠征、引率者の配置は適正かどうか、クラブ活動を支えるルールを語る声です。当事者の声の行先は、誰かに対応を迫ることに収斂していきます。その繰り返しといってもよい。その論理は「これだけ頑張っているのだから」でしょう。うなずけるところもあります。では、誰が対応するのか。「生徒指導部で検討してください」となります。実際に、生徒指導部は、陰に日向に、実務を担当し、調整に走り回り、その結果を会議などで説明します。ここにも献身さがあります。生徒指導部の声は、クラブ活動のルールを語る声です。

三つめの声が最近、強く出てくるようになりました。管理職の声です。労務管理、財政面から「クラブ問題」を語る声です。休日出勤、クラブ予算の確保、体育館、グラウンド、テニスコートなどの施設面の整備について語る声です。財政的に厳しさを増す中で管理職は、これまで以上にお金をやりくりする仕事に追われています。クラブ活動が活発なことはよいことですが、それを維持するためには財政的な裏打ちがなければなりません。そこで管理職は知恵を絞る。その献身的な姿を見て、クラブ活動に熱心な教師も経費削減に努めている。たとえば、体育館の照明をできるだけ使わないようにする。その原動力もやはり献身さです。

以上のように見てきた三つの声が「クラブ問題」を語る時に必ず出てきます。いずれの声の土台には献身さがあります。だから、ぶつかってしまう。そうでない場合であっても、語り手にも聞き手にもやるせなさが募る。それぞれの声に一理あるからそうなるのでしょうか。これが私たちの現状ではないでしょうか。

3. 「クラブ問題」をめぐる議論についての研究部の立場とは？

このような現状を研究部としてどう受けとめるのか。研究部としてどのような声を発するのか。もう一つ別の声を加える必要があると考えています。「クラブ問題」をめぐる議論は、その教育的意味を検討することなしに、話を進めようとしているのではないか。これが研究部の声です。

「クラブは教育的な意味を持つ学習活動である」「生徒にとって意味のあることだ」。これは誰しもが認めることです。「それは違う」という反論はほとんど出ません。だから、ずっと流されて、議論が続きます。問題にいかに対処するかという方向で話がすすみ、行き詰ります。そうすると、「学習活動だ」「教育的意味がある」「生徒のためだ」と再び語りだされる。「そうだ」となる。再び、手段の話、あるいは個々人の信念ないし信条が表明される。言葉が宙を舞う。

言葉を発する人は決まっています。いつしか沈黙の声が支配的となります。ひたすら耐える、目をつぶって耐える、日々の疲れもあいまって眠りへと落ちていく向きもちらほら出てくる。そして時間が来る。「続きは来

年へ」「各自で考えましょう」となる。こういう構図から抜け出せない。この構図が14年続いてきたと私は考えています。

継続審議は賢慮の一つです。しかし、同じ構図に終始するだけでは賢慮とは言えない。英語の涵養表現で「NIMBY, Not In My Back Yard」というのがあります。たとえば、ある町でごみ処理場の建設が必要となっています。誰もがそのことを理解しています。建設するのは賛成だけれども、自分の家の近くはだめだ、と誰もが言う。こういう状態のことを NIMBY と言います。こうなってしまうと、ごみ処理場の建設をめぐる議論は暗礁に乗り上げてしまいます。イライラが募り、対立も出てくるでしょう。私たちが「NIMBY」だと言いたいわけではありませんが、「クラブ問題」をめぐる議論の構図は似ています。

なぜそうなるのでしょうか。クラブが学習活動であること、教育的意味があることは誰も疑いません。しかし、それゆえに、学習活動、教育活動であるとして、それはいかなる意味においてなのか、他の学習活動とどう違うのか、と問うことができないようになっていく。このような力を持つ言葉を、鶴見俊輔は「お守り言葉」と表現していますⁱⁱ。その言葉が発せられると、思考が止まる。そういう力をもつ言葉がある。「クラブ問題」をめぐる議論を支配しているのは、「お守り言葉」ではないでしょうか。そのために、クラブ活動のもつ学習活動としての意味、教育的な意味を問うことへと進むことが難しい。だから、ルールや労務管理、当事者の思いを語ることに終始してしまうのではないのでしょうか。

「クラブ問題」をめぐる議論における研究部の立場は、これまでも、おそらくこれからも明確です。クラブは学校でなされるさまざまな学習活動、教育活動の一つである。これまでも研究政策の中にそう位置づけてきました。これからもきっとそうだと思います。しかし、この学校の研究紀要や公開研究会をみてみればどうでしょう。授業についてのさまざまな研究はあります。しかし、クラブ活動についての研究はない。皆無といってよいでしょう。今年で第53集となる本校の研究紀要をみてみれば二つしかありません。

一つは、1980年の第21集にあります。木村維男先生の学力とクラブ活動の相関関係についての実証的研究ですⁱⁱⁱ。とはいえ、この研究の軸足は、事実上の中高一貫教育になったことによって、学力がどのように変化したのかを把握することであり、クラブ活動の持つ意味についての研究が中心ではありません。もう一つは、1993年の34集に寅貝和男先生が書かれたものです^{iv}。これは本格的なクラブ活動の研究と言ってもよいでしょう。じつに丹念に記述されています。ぜひ、クラブ活動に熱心な先生だけでなく、多くの先生方にぜひ読んでいただきたいと思います。本校のホームページからアクセスできます。

寅貝先生の書かれた作品を読めば、実践記録の書き方だけでなく、当時から現在に至るまで、同じ構図で「クラブ問題」をめぐる議論をしてきたことがよくわかります。20年以上も同じ構図で議論しているわけですから。寅貝先生は、このような状況に一石を投じるためにクラブ指導の現場を丹念に記述されたのではないのでしょうか。しかし、その後、このようなことをされた人は一人もいないというわけです。ひょっとすれば、私は寅貝先生のおっしゃられたことをくり返しているのかもしれない。ちなみに、この寅貝先生の書かれた実践記録の資料4として大内先生が、資料5として有地先生が書かれた短い「手記」があります。その後は、一切ありません。こういう状況です。他にはありません。これが私たちの現状です。

「クラブ問題」について、これまで莫大な時間と労力を割いてきているにも拘わらず、「クラブは学習活動である」「教育的な意味がある」「生徒にとって意味がある」と繰り返されているにも拘わらず、教育研究の対象となったことはありません。この事実には研究部の声は立脚しています。クラブ活動は、研究政策の中に教育研究の領域の一つとしてしっかり位置づけられています。しかし、そこにおける学習内容や質の問題、実際にそこで何を生徒が学びとっているのかを解明しようという研究はありません。この事実をふまえるならば、「クラブ問題」をめぐる議論において、私たちはクラブ活動のもつ教育あるいは学習活動としての意味について何

一つ語っていないということがわかります。

クラブ活動のもつ教育的な意味に、しっかりと目を向けてみようではありませんか。学習活動として教育的意味があるとすれば、しっかり明らかにしていく。そのために記録を残し、分析する。こうした視点から「クラブ問題」について議論を深めていく必要があるのではないのでしょうか。授業研究との差異はあります。指導方法や学習活動の構成方法は違います。しかし、「クラブは学習活動である」「教育的な意味がある」「生徒のためになる」と語るのであれば、すでに研究領域としても位置付けられているわけですから、授業研究と同じように取り組んでみてはどうでしょう。

研究方法や実践記録の書き方として参照できる研究が私たちにはあります。たとえば、先にあげた寅貝先生の書かれたものもそうですが、最近の研究でいえば、SSHのサイエンス研究会は、毎年、研究活動を記録に残しています。昨年度についていえば、2年生が行った宿泊行事です。これについても一連の学習活動の記録が冊子となっています。少しさかのぼってみると、この学校ではじめて海外に修学旅行に行った時のHRにおける学習活動についても、しっかりと記録が残されています。学校設定科目「文化と社会」については、ある一人の生徒がどのように一年間の学習活動をすすめたのかを記録し、分析されています。分析するところまで行かずとも、実践記録の残し方として参照できるものはすでにあります。

「お守り言葉」ではなく「教育的な意味を語る言葉」へ。これが研究部からの「クラブ問題」をめぐる議論についての問題提起です。

4. 「生徒のために」という言葉について

教師が語る声が生き生きするのは、生徒について語る時です。どんな生徒に出会ったのか。その生徒の状況にいかにかきかけたのか。ときには失敗の話も出てきます。言葉に力があります。聞き手に考えさせる力があります。しかし、その声を吟味してみれば、生徒のことを語りながら、実際は、自分のことを語っていることが多いのではないのでしょうか。そこにその教師の人柄や教養が醸し出されている。共感や魅力を覚えるのはそのためではないのでしょうか。

教師が自らの実践を語る時、「生徒のために」という意識がどこかにあります。この意識は、教師としての職業倫理と結びついているのでしょう。あるいは、仕事を支えているものの一つが「生徒のために」という意識なのでしょう。この意識が言葉として表現されることが多いのが、「クラブ問題」をめぐる議論の特徴です。

ところで、言葉にするかどうかは別に、「生徒のために」という言葉の持つ意味には、二つあるのではないのでしょうか。一つは、ある能力や技能を身につけさせるという意味です。教師の仕事として欠かせないのは技量や知識の伝達です。もっと広げて、文化を伝達することと言ってもよいでしょう。ところで、ある能力や技量、知識を身につけさせるというのは、一体どういうことなのでしょう。簡単に言えば、できなかったことができるようになることです。ある知識や技能を身につけることとは、それを自分の日常生活の中に組み込むことであり、そうすることによって世界が広がっていくのだと実感することではないのでしょうか。たとえば、自転車に乗ることができるようになったら、行動範囲が広がる。目にすることができる風景が変わってくる。新しい世界を実感できる。こういうイメージです。世界を広げることができるように働きかけるところに、教師の仕事の大事な部分があります。

しかし、身につけさせるといっても、そうならない場合もある。実際のところ、教師が直面するのはこちらがはるかに多い。私が担任をした生徒の話をしましょう。彼は、入学当初から数学が苦手でした。本人も努力しました。担当教師の多くもその努力を支えてくれました。しかし、やはり苦手でした。4年生までその状態が続

き、その後は、数学を選択することはありませんでした。卒業後、彼と話をする機会があり、思い出話に花が咲きました。数学が苦手であったことも話題にのぼりました。私は彼に、数学の授業で何を学んだと思うか、とたずねました。彼はこう答えました。「45 分間、耐えることだった。できないことが多いので、先生や友達に質問した。みな丁寧に教えてくれたが、やっぱりできなかった。だから、少なくとも授業では寝ることをせずに、ノートだけでもしっかりとるようにした。書いていてもさっぱりわからなかったけれども」と。

この彼の言葉が「生徒のために」という言葉のもう一つの意味を教えてくれるのではないのでしょうか。できるようになる、わかるようになる、ということだけではない世界の広がりがあるのではないのでしょうか。身につかないなら、つかないなりに、それを抱えながら生きていくしかない。力が伸びようが、伸びまいが、技量を身につけようが、つけまいが、人はもちあわせた手もちの力を使って生きていくしかない。そのことを教えてくれるのではないのでしょうか^{vi}。大人になればなるほど、できないことが増えます。とすれば、力を伸ばすことよりも持ち合わせている力を使って他者と一緒に生きる力をどのように身につけさせるのか。このような力を身につけるように働きかけることもまた、教師の課題となってくるのではないのでしょうか。これがもう一つの「生徒のため」という言葉となります。

何かができるようにするという意味での「生徒のために」ということ、そして、持ち合わせの力を使って他者とともに生きる力を身につけさせるという意味での「生徒のために」ということです。両方大事なことですが、後者の「生徒のために」ということが、他の学習活動よりも大きな教育的課題となってくる可能性が高いのが、クラブ活動ではないのでしょうか。

サッカーで考えてみましょう。走って遅い、ボールを止められない、左足で蹴ることができないとします。いくら練習してもうまくいかない。それが自分の力です。できるようになるように練習するのはもちろんですが、今、持ち合わせている力で他のメンバーとどのようにやっていくのか。このことは、当人だけでなく、他のメンバーにも問われるわけです。しかし、そういうふうに見えるのですが、現代日本では、生徒たちに、人間には、ありあわせの力を使って他者とともに生きる力があるのだ、ということをつかませることが一番難しくなっているのではないかと私は考えます。

5. 教育的な試みを評価するとはどういうことなのか？

私たちは「生徒のために」仕事をします。試みから試みへの連続です。この運動を続けていくためには、自らの教育的な試みを評価する作業が必要となります。課題を見つけ、改善していく。そのために勉強する。出発点の多くは、自分の授業を反省的にとらえてみるということになります。自ら試みたことを検証し、評価するということです。

では、試みをどのように評価すればよいのでしょうか。できるようになった生徒がどれだけ増えるのか。増えたらよい授業である。こういう評価の仕方がすぐ思いつきます。大事なことだと思います。しかし、話はそこで終わらないのではないか。もう一つ大事なことがある。教育的な働きかけを評価する場合、その試みがほんとうにうまくいっているかどうかを検討する視点は、その試みが子どもにとってどういう意味をもっているのか、というところから判断するしかないということです。つまり、その試みが、子どもの人間形成にとっていかなる意味を持ったのか、よい影響も悪い影響も含めて、批判し肯定するしかないということです^{vii}。

この学校の紀要を読むと、高度経済成長期の評価方法が支配的であることがわかります^{viii}。その影響力がじつに強い。いまでも主流はこの方法です。具体的には授業研究です。その語り口はこうです。「教師が〇〇ということを用意して試みたが、結果は△△であった。その成果はカクカクで課題はシカジカである」という

語り口です。これが授業研究の定型です。この評価方法は、教育者の働きかける側の意図がどういう形で実現されていくのか、あるいは実現されなかったのかということ进行分析するスタイルだと思います。教師の教材のとらえ方、子どもの把握の仕方、単元目標の立て方、発問の仕方などについて、「教師は、こう考えた」と語られます。教育現象を客観的な事実としてとらえることよりも、教師の意図がどのように実現したのかを検証することが、教育的な試みを評価する上で最も大事なことだとされています。

授業研究は、日本の現場の教師たちがつくりあげてきた教育研究の偉大な伝統であり、近年、世界的にも注目されています。しかし、学習活動を考えた場合、授業は最も重視されるべきですが、授業は学習活動の一部であることに立ち戻る必要があるのではないのでしょうか。

たしかに、授業研究には、学習活動の様子だけでなく、次の試みに向けて何が解決すべき課題となるのかを明確にできるという長所があります。しかし、高度経済長期以降、このような方法では解けない問題が教育現場に広がっていきます。学校制度そのものへの疑いが広がります。学校教育が多くの矛盾を抱え込んでいることが明らかになってきます。たとえば、校内暴力、不登校、いじめなどです。また、教師が熱心に指導することが必ずしも「よい」結果につながるわけではないこと、あるいは「生徒のために」なるわけではないことが明らかにされていきます。教育の否定的な側面があらわになってきたということです。こうした問題を授業研究の方法で解くことができるのでしょうか。難しいのではないのでしょうか。教育の否定的な側面を視野におさめにくいからです。したがって、私たちには、自分自身の意図や目的を相対化したうえで、試みを評価する方法が必要となります。ある教育的な働きかけが、その生徒にとってどういう意味をもったのか。教師ではなく学習の当事者の側からとらえ直してみる方法への移行ないし転換です^{ix}。

6. クラブ活動についての卒業生の「語り narrative」

そのイメージをつかんでもらうために、二つの例を用意しました。いずれも卒業生(現在、社会人2年目)が私に語ってくれたことです。時間の都合もあり、語り手の生活史など背景について説明することができませんし、今日はクラブに焦点を絞って話をすることが求められていますので、ある部分を切り取って話をせざるをえません。こういうことですので、彼らの「語り」については、当然、私の読み取りとは違った解釈も成り立ちます。ここでは、そのことを脇においていただき、話を進めさせていただきます。

二つの語りを紹介します。一人目は、小学校時代のクラブ活動について語っています。もう一人は、高校時代のクラブ活動について語っています。二人ともクラブに熱心に打ち込んでいました。大人になった彼らは、クラブ活動をどのように語っているのでしょうか。

クラブ活動のソフトボールで苦労していました。練習も人一倍したし、親もつきあってくれました。でもなかなかうまくいかない。でも、辞めるとは言えず、親にも友達にも相談できず、自分の中でどうやって消化しようかと考え、もう書きなぐるしかなかった。それが詩とかスケッチブックになっていました。書いていたものは親にも見せることができませんでした。私、自分は頭がおかしいんじゃないかって思っていました。たまたま小学校の先生が「悩んでいることとかない」と声をかけてくれました。一回だけ見せてみようかなとなりました。すごく褒めてもらいました。「ずっと続けなさいよ」と仰っていただきました。附属に行くことを伝えた時には、「必ず、書いた詩とか、あなたが作ったものを中学の担任の先生に絶対見せなさい。それで決まるから」と言われました。それで、中1のはじめての面談のとき、鮫島先生に小学校の頃から書いて

いた詩や絵を見せました。(中略)。真剣に見ていただいて、真剣にお話ししていただいて、私の話もいっぱい聞いてもらいました。私の中で殻を破れたきっかけになりました。自分が思っていることとか、やろうとしていることとかは頭のおかしいことじゃないんだって。

これが一人目の語りです^x。私の第一印象は、クラブを「熱心」にやりすぎている。実際に当時のクラブ活動の様子をたずねると、毎日、夜10時までやっていたそうです。指導者だけでなく、親も「熱心」である。地域全体が「熱心」だったということです。その「熱心」さが児童なりにわかるから、「辞めるとは言えず、友だちにも相談できず」となったのでしょう。親も「熱心」であることから、家族の生活にクラブ活動が占める割合が高い。もしかしたら、保護者自身も周りとの関係があるから「辞めるとは言えず」であったのかもしれませんが。そういう状況は、私には、ある意味で「隷属的」な関係にも見える。そのなかで彼女は、自分の気持ちを「書きなぐる」ことで何とか自分を支えていた。クラブで悩んでいるけれども、誰にも言えない、その中で悶々と悩む。そこで、絵を描く。詩を書く。これは、この子が自ら創りだした生きる術でしょう。しかし、その「作品」を人に見せられない。自分に向って書くことで自分を支えてきたということです。一方に、クラブ活動があり、他方に絵画や文学への関心がある。それがつながらないというか、両方好きであると言にくい状況がある。ソフトボールについて話をする事ができるが、詩や絵の話をする事がタブーとされる。周りがそうさせるし、また、自らもそうしている。だから苦しい。「書きなぐる」という言葉がじつに印象的です。

もう一つ注目したいのは小学校の先生の存在です。この先生は素敵な先生だと思います。この児童をよく見ていた。この子が何を求めているのかを直感的につかむ力にじつに長けた先生でしょうか。この児童は、何かしら悩みを抱えているように見える。そして、表現の世界に関心があるように見える。それならば、気持ちを形にするように促してみてもはどうだろうか。このような論理で、働きかけられたように観じます。

この学校に入ってきてどうなったか。二つの自分の間で苦しみます。一方で、いわゆる「スポ根」を身体化した自分があり、他方で、小学校の先生に背中を押され、励まされるかたちで芸術の世界への関心を膨らませる自分がある。彼女が他者と交わすコミュニケーションの土台の大部分は、身体化された「スポ根」だったように記憶しています。実際、彼女は、入学後、運動系のクラブに入部し、「熱心」に活動します。しかし、この生徒の中で芸術的世界への関心は膨らみ続けます。彼女にとってクラブと芸術は対立するものとして受け止められてしまうがゆえに、苦しみが続きます。自分の中でうまく折り合いをつけることができない。調整することができなくなったときどうなったか。身体に症状が出てくる。中2のときからですが、過呼吸になります。こちらでも心配ですから、「大丈夫か？」と尋ねます。答えはいつも「はい、大丈夫です」。でも、全くそうではない。しかし、私にはこういうやりとりしかできませんでした。

高校に入ると、過呼吸はなくなっていく。それでも「スポ根」のような形を顧問の先生に要求する。「もっとビシバシやってください」「私たちが鍛えないのは愛がないからですか」と訴えたそうです。顧問の先生は気持ちを汲み取りつつも「そこまではやらんでもいい」とうまく対処していた。それに対して彼女は「先生は私たちを愛していないのですか」と反論していたと語りました。「スポ根」の世界と芸術の世界との間で苦しみながら、彼女は自己を形成していきました。このようなかたちで自己を形成していかざるをえなかったわけですが、そこには小学校時代のクラブ活動の「痕跡」を伺うことができるのではないのでしょうか。

もう一人の「語り」を見てみましょう^{xi}。彼は、高校時代にプロ野球選手になろうと本気で考えていました。実際に、彼はそう語っていました。身体能力を考えよ、と私は言いました。それでも彼は、めげることなく熱心に取り組んでいました。大人になった彼に、高校生生の時に熱心に打ち込んでいた野球について、いま、どのように感じ考えているのか、聞いてみました。彼はこう語りました。

部活動はずっと野球部でした。高校時代の部活は、思い出というよりも、しんどかったことや、いややなあという記憶の方が強くあります。しんどかったのは、先輩たちが僕ばかりを怒っていたことです。「なんで俺ばかりなんや」とイライラしていました。おとなしすぎる同級生にもイライラしました。練習の準備や後片付けなど、下級生がしなくてはならないことがありました。同級生で話し合うのですが、先輩たちがいないと強気になる。「じゃあ、なんで先輩たちがいるときに言わへんのや」です。先輩たちが辞めた後、急に生き生きしましたこともありましたが、そのときには怒っていましたね。野球部の子たちとは、仕事上のつきあいみたいなものでした。いろいろなことが重なったとき、家や人間関係に悶々としたときには、やめたくなくなっていました。しかし、やめてもなにもすることがなかったので続けました。部活の人間関係に不安があったわけではないですが、ほんまに誰かしらに気を遣っていました。

予想しなかった言葉が返ってきたので驚きました。「しんどかった」「いややなあ」「イライラしていました」「誰かしら気を使っていた」という言葉が並んでいます。見事に予想が裏切られたわけです。こういうことがありますので、語りを読むことはじつに難しいことです。しかし、こう語っているものの、やはり、部活は楽しかったのではないかと考えられます。よくよく考えてみれば、語りはウソを含めてホントのことですし、誇張も含まれます。熱心に打ち込んでいたことを私が知っているのです、それだけではなかったと教えたのかもかもしれません。そういうものを含みこんだ全体としてこの語りを聴いてみたとき、私は「イライラ」という言葉が気になってしまうのです。少し踏み込んでいけば、「イライラしていた」という言葉が彼の語りの中核にあるように見えるのです。そこには「家」、つまり家族とのきびしい生活があり、そのことが彼の他者とコミュニケーションの取り方を何らかの形で規定していたように思われます。そのような彼にとってクラブ活動は、重要な意味を持っていたと考えられます。「プロになりたい」という当時の語りは、現実の生活から逃れたいという切実な願いだったのかもかもしれません。だから熱心に打ち込んだのではないのでしょうか。

そこで、あれほど熱心に打ち込んでいたのは、イライラ感情を発散したかったからではないかと考えてみる。部活で解消しようとした、と。しかし、できたのかといえば、そうならなかったということでしょう。野球部でも「イライラ」したと語っているからです。クラブ活動は、ときには、イライラを和らげる力を発揮したと考えられますが、解消していたとまでは言えないのではないのでしょうか。彼に必要だったのは、もっと熱心に練習することではなく、なぜ、自分がイライラするのか、そのことを彼自身が理解することができるような学習だったのではないのでしょうか。そういう学習活動や教育的な働きかけを必要としていたのではないかと考えるわけです。

7. 「成功物語」ではなく、教育的な意味を考える

いま、二つの語りを聴いてきました。苦しみや苛立ちが語られていました。実際のところ、このような負の感情は、クラブ活動をめぐる問題に固有なものではなく、多くの生徒たちが抱えこんでいるものではないのでしょうか。ここ数年、私たちが多くの時間と労力を割いて仕事をするようになってきているのは、負の感情と密接に関係ある領域、不登校、自傷行為、家庭内暴力、虐待など、ではないのでしょうか。教師の仕事の中心は授業にあるとはいえ、授業を中心に仕事をしている人は少ないのが、私たちの現実ではないのでしょうか。そうだからこそ、こうした負の感情から生徒を解放するためにも授業が大事になってくるのだ、だから授業研究なのだ、という考え方もよく理解できます。正しい問いの立て方だと思います。しかし、こうした目的意識でなされた教

育的な働きかけを評価する方法が、この学校で支配的な授業研究の方法でよいかどうかを考えてみる必要があるのではないのでしょうか。

この学校の研究スタイルでいくと、往々にして、実践者の「成功物語」になってしまいます。学習の当事者である生徒の声が捨象されてしまう可能性が高いのではないのでしょうか。教育的な働きかけを評価するのはじつに難しい。「よかれ」と思ってやったことが逆の方向になってしまったり、「適当に」やったことが生徒にとって「よかった」と言われることがある。だから、私たちは悩みます。どんな生徒にも効果的あるいはうまくいく実践というのはありえない。教師が「よかれ」と思ったことが、そうではないことを拾い上げていくことができないのが、この学校の教育研究の方法が抱えている大きな弱点ではないのでしょうか。

別の視点から弱点を考えてみましょう。この学校は毎年、公開研究会を開催しています。よいことだと思います。そこでなされる公開授業やシンポジウムなどにたいする外部からの反応はどうでしょうか。「それは附属だからうまくいくに決まっている。いい生徒をとっているし、いい条件があるし、先生たちも研究条件に恵まれている」。こういうことが、直接・間接問わず、必ず出てきます。「成功物語」への懐疑です。研究部では、このような反応をどう乗り越えるかということで、さまざまな企画をしてきました。しかし、参加者の感想を読む限り、そこがなかなか越えることができない。理由の一つは語り口の問題、この学校の教育研究のスタイルそのものにも問題があるからではないのでしょうか。本校の研究政策において、リベラルアーツという言葉を理念として掲げるようになった理由の一つには、このような背景があるのではないのでしょうか^{xii}。

さまざまな試みはなされています。しかし、その試みを検証する方法に問題がある。この学校の研究スタイルが抱えている問題です。試みを成功物語として語るのではなく、試みのもつ意味を語る方向に進んではどうでしょうか。その契機はすでにあつたのではないのでしょうか。たとえば、SSH の前の研究開発のテーマは 6 年一貫カリキュラムの評価でした。そこでは、「成功物語」だけでなく、うまくいっていない部分についても、しっかり記述するように求められました。しかし、私たちが困ったのは、そこではありませんでした。試みを評価する方法や視点ではなかったのでしょうか。「評価する」として、何を、どう、です。ここが定まっていなかった。戸惑い感じながらも、この問題について、深めることができないままに現在に至っているのではないのでしょうか。

「クラブ問題」をめぐる議論が私たちに教えているのは、この学校における教育研究に磨きをかける段階にあるということです。試みの持つ教育的な意味を学習の当事者からとらえ直していくことに目を向けるということです。なかなか、いや、じつに高度な要求です。むずかしいことです。しかし、もう一步、前に進みだしていく段階ではないのでしょうか。

「クラブ問題」は現代日本の教育が直面している諸問題、諸矛盾の合流点です。不思議なことではありませんか。生徒が熱心に取り組んでいるクラブ活動のもつ学習としての意味について、誰も明確に話せないのは、それにも拘わらず、クラブ活動は教育研究の対象から外されています。「教育的意味がある」という「お守り言葉」が闊歩しています。それに続く言葉は、クラブ活動に熱心に取り組んでいる教師の声ばかりです。生徒の声は響いてきません。私たちはクラブ活動に「教育的な意味がある」ということを前提にして仕事や話をしていますが、その立脚点や足場はじつにもろいのではないのでしょうか。

もう一度、繰り返します。この学校の研究政策は、クラブ活動を研究対象として位置づけています。SSH に代表されるように、その時々の研究課題の中心をどこに置くかはあります。学校は教育研究だけで回っているわけではありません。研究をすすめるとしても、いろんな条件や困難があるためになかなかそうならないこともあります。ひょっとすれば、私たち自身が、クラブは学習活動ではないと思っているフシもあるのかもしれない。もしそうだとしたら、なぜそうなのかを解明すればよいのですが、そこにもなかなか目が向かいにくい。「クラブは学習活動ではないので教育研究の対象にはならない」という見方であるとか、あるいは「クラブは教育

的な意味がある」という一言で思考が止まるような、社会的な力が働いているのかもしれない。

見渡してみれば、クラブ活動についての教育研究としては、たとえば、きしさとる・小島勇さんの研究があります^{xiii}。しかし、絶版となっています。この本にはクラブ活動について理解を深めるべき論点がたくさんあります。また、私たちにとって身近なところでいえば、4月に奈良女子大学から東北大学に移られた甲斐健人先生の研究があります^{xiv}。農業学校のサッカー部員の子どもたちに対しての聞き取り調査です。これはよくできています。質的研究の仕方も学ぶことができます。こうした研究もあるのですが、じつに少ないのが現状です。クラブ活動についての教育研究は盲点となっていると言え、言い過ぎかもしれませんが、少なくとも教育研究においては周縁的な問題とされてきたとまでは言えるでしょう。だから、この学校においても、学習活動として研究されてこなかったのかもしれない。

では、どうしたらいいか。まだ、わからないというのが正直なところ。研究方法を模索しているところです。その中で、この学校の教育研究に、大きく二つの流れが出てきています。一つは、量的研究です。エビデンス(実証)に基づく研究です。これは教育的な働きかけの持つ意味を客観的に把握するために、数値化し、分析していこうとする流れです。有効な研究方法です。しかし、そのような研究をみてみれば、大きな誤解を指摘することができます。データとエビデンスが混同されていることです。単にデータをとってエクセルで整理するとエビデンスになるかという、ならない。なぜかというデータは分析して初めてエビデンスになるからです。分析するためには何がいるかという、エクセルではなく、概念や方法の吟味です。それが欠けているのではないのでしょうか。

もう一つは「質的研究」です。たとえば生徒の「語り」に基づいた研究です。生徒の言葉に耳を傾けながら進めていきますので、量的研究よりも温かさを覚えるかもしれません。しかし、先ほど述べたように、人間の「語り」というのはウソも含めてほんどですから、「語り」を聴くだけでなく、注意深く吟味する必要があります。「語り」の真偽を見極めるだけで大変だろうし、明らかにしたところで何か出てくるわけでもない。人間の「語り」はそういうものだから。インタビューは対話者間で力関係が働きますので、聞き手は自分が聞きたいと願うことを、相手に語らせているだけかもしれない。「生徒がこう言った」ということを並べて、「この実践はこれでよかった、ここに課題がある」と語るのであれば、それは、この学校の教育研究のスタイルにもあります。生徒の「語り」を聴く場合には、たとえば、なぜそう語るのか、あるいは何を語らないのか、に注目するしかない。そのためにも、やはりここでも、「語り」を吟味するための概念や方法が、どうしても必要になってきます。

量的研究であれ質的研究であれ、私たちがさらに一步前に進むためには、学習が必要だということです。研究部の仕事で一番大事なのは、そうした学習活動を支えていくということです。公開研究係ではないし、国際交流係でもないし、科学研究費の取りまとめ役でもないし、SSHの後方支援係ではない。こうした仕事をすることも必要ですが、これらはいずれも周縁的な仕事です。「クラブ問題」をめぐる議論は、この学校の教育研究の弱点と密接な関係にあると考えています。

8. おわりにかえて

私たちはどこから始めていけばいいのか。自分の試みを振り返り、語り直してみる。生徒にとってどうであったかが大事なことです。まず、その試みが自分にとってどういう意味があったのかを考えてみることから始めてみてはどうでしょうか^{xv}。エッセイみたいな感じです。自分の試みを自ら批評してみる。別の言い方をすれば、「私もよく頑張ったね」という「養生訓」を自分でつくるような感じです。これはモノログ、「成功物語」になるかもしれません。しかし、それでも現代の教育研究の一級品の資料になる可能性があります。こういう類の

実践記録がじつに少ないからです。このような実践記録を書くことから始めてみてはどうでしょうか^{xvi}。

自らの試みを語り直し、記録に残していくことをすすめていけば、働きかけた相手にとってどうであったのか、ということが気になってくるのではないのでしょうか。生徒の声に関心が出てくるのではないのでしょうか。関心が出てきたら、それを丁寧に聴いてみる。卒業生と話すことは楽しいことではないのでしょうか。それを記録してみる。このようにして、自分の声と生徒の声を重ね合わせて聴くことによって、自分が試みたことの教育的な意味が見えてくるのではないのでしょうか。実際のところ、この学校の教師は、生徒の声を可能な限り、つまりできるだけ時間をつくって丁寧に聞くように努めています。卒業生もちよくちよくやってきます。卒業生に愛される学校が一番良い学校であると私は思いますが、この学校はそういう学校ではないのでしょうか。そこをもっと大事にするということです。自分の試みがいかなる教育的意味をもつのか、少なくとも自分にとってどういう意味をもつのかを、記録に残していくということです。

このようにして記録を残していくことによって、いわゆる「同僚性」に磨きがかかるのではないのでしょうか。お互いの試みを理解することができるということです。2000年代の教育研究におけるキーワードは「同僚性」でした^{xvii}。とはいえ、教育現場が直面したことは、同僚が同僚に厳しくなってしまうという現実ではなかったのでしょうか。そこに「献身さ」が先立たざるをえない私たちの現実がある。こうしたことをふまえていならば、同僚性という言葉よりも、同盟関係の構築が私たちのキーワードになると私は考えています。生徒の人間形成に働きかけるために、あるいはそれとともにあるために、支えるために、立場はいろいろありますし、そうあるべきだと思いますが、いずれにしても、私たちが手を組むことができるか。このことを「クラブ問題」をめぐる議論は問いかけているのではないのでしょうか。手を組むというときに、教育的な事実の共有であるとか、知的な枠組みの共有が必要になってくるのではないのか。そのために各人に試みの記録を残していくように働きかける。これが研究部のスタンスです。同盟関係をつくるということです。これは、一人ではできないし、私たちが協力して取り組んでいく創造的な仕事の一つです。このような営みが教育研究であり、具体的には、実践記録を書くことではないかと考えています。

11月の公開研究会で実施するラウンドテーブルは、そのための第一歩だと考えています。授業研究を相対化して試みることを、教科の枠組みを相対化して試みることによって、授業以外の領域で試みられている学習活動に目を向けていく試みです。これはすでに研究部が担当する研修会で実施してきました。授業をお互いに見る時に教材とか発問の仕方などではなく、生徒がどのように学習しているのかを観察し、話し合ってみる授業観察とも触れ合います。また、学校はさまざまな学習活動が展開されている場です。このことにもう一度立ち戻るといえることです。私たち一人一人は、時間をかけて、悩みながら、時には喜びを覚えながら、生徒に働きかけています。自分が試みていることを丁寧に語り、じっくりと聴いてもらうことができなくなっているのが職場の現実ではないのでしょうか。そのような状況では同盟関係はつくることはできません。一人一人の教師が安心できる関係のなかで、のびのびと色々な試みができるようになるにはどうすればよいかということです。

私の話はここまでです。「クラブ問題」をめぐる問題は、教育的な意味をめぐる問題として、教育研究の方法をめぐる問題として、語る必要があるということです。このような視点を欠いたまま議論を重ねても、堂々巡りです。少なくとも、それで十数年やってきたわけですから。学習活動としての意味、教育的な意味を考えていく。そのための方法を模索する。こういう方向で粘り強く丁寧に議論をしていく。そのことによって、「クラブ問題」が解決されるかどうかはわかりません。しかし、私たちの間で相互理解が深まること、そのことによって私たち一人ひとりの教育的な試みが深化すること、そして、同盟関係がつくられていく可能性はあるのではないかと考えます。期待にすぎませんが、この学校は、そのような可能性をもつ学校ではないのでしょうか。終わります。

【質疑・応答】

司会 それでは質疑に移ります。

A 「クラブ問題」について、新しい視点で話していただきました。生徒にとってのクラブ活動のもつ教育的意味を考えるとが言われていましたが、別の言葉でいいかえると、学力をめぐる問題として考えることだと思います。クラブ活動の場合は通常の学習活動と違って、心と身体がキーワードになってくると思います。クラブ活動のもつ教育的意味について考えるという場合、狭い意味での学力でなく、心と身体の成長や発達を含んだ、広い意味での学力を考えるということなのではないでしょうか。

鮫島 まず私は、すべての学習活動は、心と頭と身体を使ってするものだと考えています。心は感情、頭は思考、身体は器官ということになり、この三つを統合したものが感性ではないかと考えています。人間はこの感性を使って世界と向き合っています。ですから、すべての学習活動は感性を磨くためにあると考えています。とはいえ、学習活動の内容によっては、この三つの要素のうち、ある要素に働きかけることが前面に出てくる場合があります。たとえば、運動系のクラブ活動の場合、身体の要素が前に出てくることが多いのではないのでしょうか。そうであっても、学習活動において、心や思考が切り離されているわけではありません。クラブ活動だから身体のみ、あるいは身体と心のみで学習しているとは言えない。学習活動の内容によって、三つの要素間の比率は違うとは思いますが、それでもやはり人間はこの三つの要素を使って学習を進めているのではないのでしょうか。

B 同盟関係、アライアンスという言葉がありました。連合軍のことを想定してしました。敵を考えてつながるというイメージが浮かびます。仲間づくりと同盟関係のイメージは違います。教師としての仲間づくり、教師と生徒としての仲間づくりとは違うのでしょうか。利害関係が共通していて、つまり、共通の敵をもって、手を組むという感じなのではないでしょうか。

鮫島 私もいろいろ言葉を探しています。連帯というように別の言葉で考えたこともあります。言葉を探している段階ではありますが、いまのところ同盟関係という言葉がしっくりきています。その理由は、私たちが、共通の敵が見えにくい時代を生きていることがあります。子どもも大人も、普通に生きているだけで、孤独や不安を抱えたり、もっと平たく言えば、傷つきやすい時代、人間関係がきびしさを覚えながら生きているということがあります。そのとき、かりに敵を設定したとしても、よくその敵を見てみれば、その人もまた、自分と同じような悩みを抱えていることがあります。「クラブ問題」をめぐる議論はそうでしょう。たとえば、管理職がクラブ活動を著しく制限する方向にあるのであれば、話は簡単です。しかし、管理職はそうはしていない。むしろ、クラブ活動を維持しようとしている。「クラブ問題」は、敵が見えないということではないのでしょうか。そういうなかで、私たちは、それぞれの立場でもがき苦しんでおり、お互いに苦しんでいるものの、なかなか理解しあえないし、対立し、手が組めない状況にある。だから話が堂々巡りとなる。

生徒への働きかけについて考えてみましょう。私たちはそれぞれの立場から、生徒に働きかけています。しかし、その働きかけはポジションによって違います。担任としての働きかけ、授業担当者としてのそれ、そしてクラブ顧問としてのそれとは、内容も質も違います。見立ても目指すところも違うことが多く、ときには衝突することもあります。差異があるから、お互いに話をして調整したり、その生徒が直面している問題について共通理解をしたうえで、つまり、それぞれの働きかけ方を理解したうえで、それぞれが働きかけていけばよいのですが、現実にはそうはなっていないのではないのでしょうか。クラブ顧問は、クラブの場面で見せる生徒の姿に対応すればよいと考え、授業については考慮から外してもかまわないということがあるのではないのでしょうか。実際に、クラブ活動について躓きや戸惑いを感じる生徒は、クラブ顧問ではなく、担任に相談しているの

ではないでしょうか。では担任はクラブ顧問と話をしているのかと言えば、そうでもないことが多い。クラブ顧問も担任も、熱心に指導をしています。しかし、両者の間にすれ違いが起こっていることがままたり、そのことによって生徒が抱えている問題に手を携えてアプローチすることができない。生徒の人間形成、あるいは成長・発達を支えるという共通の課題で手を組めるかどうかと問われていると考えます。「同僚性」という言葉は大事ですが、実際の教育現場は、同僚が同僚に対して厳しい状況です。利害の対立もある。だから、同盟関係をつくることから始めるしかないのではないかと考えているのです。

C クラブ活動について研究紀要に書かれたものがあつたと聞いたんですが、クラブについて執筆してほしいということですか。

鮫島 そうなったらいいと思います。熱心に、あるいは、この領域で頑張っている先生方にぜひそうしていただければと思います。そうすれば皆が読めます。どのようなことを感じ考えながら試みがなされているのか。そのことによって生徒がどのようになっていくのか。どのように指導されているのか。そのことをお互いに理解することができる。ですから、クラブ活動について記録を残すことは大事なことだと思います。「クラブ活動は教育的な意味がある、学習活動である」というのであれば、なおさら、記録を残すことは、他の授業研究と同じではないでしょうか。

司会 今年度の研修は、これまでとは違い、課題を設定して4回連続して研修しています。それをまとめて研究紀要に載せたいと思っています。各クラブ単位で、あるいは教師単位で記録に残してほしいとも思いません。科学研究費についても、クラブ指導に関するもので、ぜひ出してほしいと思います。

鮫島 私は、記録をすぐには書け、科学研究費に応募せよ、と言っているわけではありません。そうなるのが望ましいとは思いますが、それは周縁的な問題です。中核的な問題は、クラブ活動の持つ教育的意味とは何かをしっかりと考えるということです。それがないと「クラブ問題」をめぐる議論は堂々巡りであると申し上げているのです。研究紀要に掲載したり、科学研究費に応募することよりも、まずは、「自分にとってクラブはこういうものだったな」とわかっていくことが大事ではないでしょうか。そのために記録を残していきませんかと申し上げます。メモかもしれません。雑感かもしれません。それでも大きな価値があります。そのようなものさえ少ないのが、この学校の教育研究の現状です。

記録を残すことは、現場の教師ができる立派な研究だと考えているのです。現場の教師の研究はそれに尽きると思います。「魔法の杖」を探すということではなく、苦しみながら悩みながらやっている日々の試みの中に、大事なものが隠されている。それを残すことです。それをどう整理し、理論化するかは、専門研究者の仕事となるでしょう。両方でできればいいのですが、そうするためには別の学習や学問的な訓練を必要とします。そこまでハードルを上げる必要はいまはない。やっていることをきちんと記録に残すのも立派な教育研究です。それは現場の教師しかできないことですから。

司会 クラブを学習活動、研究の対象とすることがキーワードとしてあると思いますが、生徒はクラブを学習活動と思っていますか。学習活動でないから喜んでやっているのがクラブ活動という思うんですが。

鮫島 大事な問いです。「クラブ問題」をめぐる議論では、私たちは「クラブ活動は学習活動である」という前提に立って話をしていますが、果たして、生徒はどう受け止めているのか。同じように、学習活動であるという意識があるのかどうか。ここもよく考えなければなりません。保護者の受けとめ方も同じです。

D 僕自身、学生の時、クラブ活動をやっていました。そのときは、学習活動であるとは思っていませんでした。教師となり、「クラブ活動は学習活動である」と知識としては知っています。しかし、クラブ活動の学習効果や価値について、その具体的な内容を言えない自分がいます。そういう自分がクラブ活動の指導をしているので、生徒たちが「クラブ活動が学習活動である」と自覚するのは難しいのではないかと。また、逆に自覚させ

るのがいいことなのかどうなのか。生徒は、かつての自分と同じように、クラブ活動を学習活動と思ってないから楽しくやっていることもある。曖昧ですが、教師の側がクラブ活動でどういう学習活動をするのかというところは考えてみる必要があると思います。

鮫島 大事なことをおっしゃっています。学習活動のイメージの問題です。「クラブ活動は学習活動でない」という立場で「クラブ問題」をめぐる議論をするのであれば、「クラブ活動は教育的な意味がある、学習活動として意味がある」という主張に反論する必要が出てきます。しかし、そのような反論はなされたことはありません。「学習活動ではない」というときの学習活動のイメージは、おそらく、授業が学習活動であるということになるでしょう。そうなると、クラブを指導することは、エキストラの仕事となる。ボランティアな仕事となる。学習活動でないものをなぜ、全体で話す必要があるのか、となる。

実際のところ人間の学習活動は多岐にわたります。そのなかで、制度化されたものが学校教育であり、その中核を占めるのが授業であることはそうです。しかし、生徒の学習活動は、また、教師の学習指導は、授業にとどまってはけません。学習活動＝授業ではなく、さまざまな学習活動があるうちの一つが授業ではないでしょうか。こういうことですので、クラブ活動は学習活動に入ってくるし、「クラブ活動は学習活動であり、教育的な意味がある」ということが言われているのではないのでしょうか。そうであるとして、では、他の学習活動との違いはどこにあるのか。クラブ活動でしか学習できないものは何か。クラブ活動の方が学習を進めやすいものは何か。そういった議論がなされることなく、「お守り言葉」が宙を舞っているということです。

教師が生徒と出会い、そこで何らかの働きかけをしている。この行為をどのような言葉で語るのか。学習指導という言葉になるのではないのでしょうか。また、生徒がクラブ活動を熱心にやっているならば、そこには彼らをひきつける学習のスタイルがあるのではないのでしょうか。そういうものをつかみだして、他の学習活動の中に組み込むことによって、授業の中に「翻訳」することによって、内容的にも質的にも学習活動が豊かになるかもしれません。そういう可能性はあるのではないのでしょうか。

D 先生がおっしゃるように、教師自身が「クラブ活動は学習活動でない」というイメージで育ってきたとすれば、そこにおける指導は、教育的である必要はない。体罰が滑り込んできてもおかしくはない。教化でよいわけですから。また、そのようなイメージで教師が生徒と関わるのであれば、生徒が「学習活動だ」という意識をもつことは難しいのではないのでしょうか。

E 「クラブ活動が学習活動である」ということは、どういうことなのかと考えていました。教師になって1年目は、クラブで生徒を育てるのだ、と思っていました。そう思って仕事をしていましたが、しんどくなりました。2年目になってから、担当しているクラブのある生徒について、担任であった F 先生と相談するようになりました。「この子をどうしましょう？」というわけです。そうやって相談しながら、F 先生に協力していただいて指導していくようにしたら、その生徒が変わったことがありました。こういうふうにはクラブ活動を指導していけばいいのか、と感じるようになりました。クラブ活動も他の先生と協力して指導していく、クラブを一つのツールとして生徒を育てていくこと、それが「クラブ活動が学習活動である」ということではないかと考えます。

F 私もそれをイメージしていました。生徒が岐路に立っていると感じていたとき、E 先生がたまたま相談に来てくださりました。この学校でクラブ指導にあたっている先生には、「学習活動」の一環という視点があると思います。生徒たちをどう人間的に成長させようかと、ということです。私は体育会系ではないのですが、この学校のクラブ活動は、1年生から6年生までの生徒がカオス的に混じっています。そういう子どもたちが長期的に一緒に活動する学校としては珍しい。一般的な学校のイメージをもとに考えてみたら変数が大きいために、指導しにくい状態にあるのではないのでしょうか。それをうまく差配しながらクラブ指導にあたられている。そこには、何かの仮説があるのではないかと。生徒一人一人をみながら、クラブ全体を指導しているのではな

いか。とすれば、他の学習活動とどう折り合いをつけているのか、うまく連携ができないかなとなります。そういう話を聞かせてもらえるといいなと思います。いまお話した「こういう仮説でこういう指導をしている」というのは、私の想像ですが、もし、そういうのがたくさんあると自分も何かできるかなと思います。

鮫島 おっしゃるとおりだと思います。大事なことはF先生のところに相談にいったということだと思います。少し抽象的な言い方をしますが、部分は全体を構成せず、ということです。各教師が個別に働きかける、つまり部分を足しても全体にはならないということです。「どういう子なのかな」とF先生と話をします。F先生にしてみれば、E先生の話聞いて、「クラブではそういう状態なのか」とその生徒についての理解が深まったり、あるいは、E先生に「もう少しこの点について考えてみては」というように自分の見立てを伝えることができる。E先生からしてみれば、「F先生、わかってよ」ということがあるかもしれないし、「なるほど、そう働きかけたらいいの」というようにアプローチの仕方がわかってくるかもしれない。生徒に求めていることはお互い違うかもしれないし、それは対立するかもしれないけれども、その生徒の人間形成ないし成長・発達をどのように支えるのかということで手を結んでいるのではないのでしょうか。同盟関係を結ぶという言葉で表現しているのは、こういうことです。

結局、一人で生徒を育てるのは無理なことです。端的に言えば、私と合う生徒もいれば、折り合いが悪い生徒もいます。だから、各教師が、それぞれのポジションをとって、そこから見える生徒の姿を伝えあいながら、組織的に働きかけるしかない。ポジションが違いますので、当然、利害なり求めることはバッティングすることもあります。熱心であればあるほど、献身的であればあるほど、ぶつかってくるでしょう。でも大事なのは衝突を避けること、衝突を解消することではなく、衝突するのはお互いに熱心に仕事をしている証拠であり、そこに信頼を置いて、この生徒をともにどうやって支えるのか、ということでしょう。お二人の話は、そのことを教えてくれているのではないのでしょうか。もう一つは、お二人の間で交わされた話や、相談しながらすすめられたことを語る場が少ない。せっかくよい試みがなされているわけですので、記録に残していただければ、「こういうふうに行っているんだな」とわかってくる。働きかけている先生から学ぶことができるし、その先生の持ち味がわかってくるのではないのでしょうか。こういう事例を積み重ねていく中で、この学校におけるクラブ活動も教育的な意味、学習活動としての意味が見えてくるのではないのでしょうか。

G 今のやりとりを聞いていると、日常的な教育活動の延長上にクラブ活動を位置づけて話がすすんでいると感じます。別の視点から話題を投げかけてみます。クラブ活動は課外活動であり、「課内」ではなく「課外」活動であるということです。区別して考えてみるということです。新任であった前の学校の話です。陸上部を一生懸命、指導していらっしゃる先生が赴任してきました。体育の先生でした。こうおっしゃりました。「体育は仕事やからすべての生徒に教える。どうしたら上手に動けるようになるかを一生懸命考えてやる。しかし、クラブはちょっと違うスタンスになる」と。「課内」である「体育授業とは違う」と話されました。その言葉を聞いた瞬間、私の中で、ある意味、構えがとれました。

この学校で器楽部をみていたときに、同じ文脈で生徒に話をしたことがあります。「私は国語の教師やから国語は一生懸命やる。国語ができへんかったら教える。だけど、音楽を教える時は、君たちの言語にはよりかからないので、私の言語についてきなさい」と言いました。すべて音楽用語で、そのとおりにしか指導しませんでした。生徒は音楽用語を覚えていました。表音記号やテクニカルタームなど、自分たちで勉強して練習についてこようとしました。課内の学習活動と課外のクラブ活動は延長上にあるのかもしれないけれど、位相が違うところがあってもいいのではないかと。その違いがあるから、もしかしたら、しんどさがあるかもしれない。だけど、何かのとっかかりがあるかもしれないのではないかと。クラブ活動を学習活動の延長上にあると考えすぎると、しんどくなるのではないかなと、考えたのですが、いかがでしょうか。

鮫島 私自身は、授業の延長線上でクラブ活動を考えていません。まず、人間が行う学習全体があり、学校教育はそのなかでも特殊なものではないかと考えています。学校教育の場でなされている学習活動については、授業が多くの時間を占めています。また、そこにおける学習は系統化されています。多大な労力がつぎ込まれていますので、やはり授業は、学校における学習活動の中心です。しかし、そうだからといって、課内の延長線上に課外があるとは考えていません。むしろ、さまざまな学習活動を横並びにあると考える方がよいのではないかと考えます。なぜかといえば、延長線上となると、どちらが上か下か、先か後かというように序列化してものを考えるからです。教師にとっては、授業が中心となるでしょうが、生徒にとっては必ずしもそうでない場合もあります。学校で行われる学習活動が課外なのか、課内なのか、という区別は、教師にとっては大事ですが、学習の当事者の側から見てみれば、それほど重要な区別ではないのかもしれない。

また、生徒の人間形成を支えるにあたって、知の伝達は決定的に重要ですし、欠かすことができませんが、どの経路からアプローチすれば、人間形成を促すことができるのかは、生徒一人ひとり違うと思うのです。そうであるならば、私たちは、どの経路からアプローチすれば、人間には知的な生活が必要であることをつかませやすいのか、と考える必要がでてくる。実際に、そういうふうな思考をめぐらせているのではないのでしょうか。ある生徒は授業から、別の生徒はクラブ活動からアプローチする方がすずみやすい、というように。だから、経路は多い方がよい。順番もいろいろあった方がよいと考えているわけです。

もう一つ、じつに大事な視点を出していただきました。F先生がおっしゃったことにつながるとは思いますが、この学校のクラブ活動は、中1から高3までの生徒がいて、彼・彼女らが集まって、さまざまな活動が展開していきます。G先生がおっしゃった器楽部はまさにそうですね。そこから課内と課外では、学習活動として位相が違うのではないかと指摘へとつないでみたいと思います。

G先生は、どのような違いがあるかはお話されませんでした。私なり考えてみると学習活動の構成原理が違います。授業とクラブ活動は明らかに構成原理が違います。五つほどあげてみましょう。第一に、異学年によって集団が構成されていることです。第二に、指導する教師が必ずしも、専門家ではないことです。つまり、クラブ指導をする免許状はない。社会の教師が数学の授業を担当することはありません。サッカーの指導者が器学部を担当することはありえます。ひどい話かもしれませんが「合法」です。人手が足りないときにはそうなります。しかし、人手が足りないからと言って、社会科の教師である私が理科の授業を担当することはありません。第三に、生徒の側から見てみれば、授業は逃れられません。しかし、クラブは逃れることができます。授業は好きであろうが嫌いであろうが、得意であろうが不得意であろうが受けなくてはなりません。クラブはそうではない。運動が苦手な生徒がバスケットボールに入ることはない。サッカーをしたい生徒が器学部に入れられることはない。第四に、活動の進め方が違います。授業は教師がコーディネートします。イニシアティブがあります。クラブの場合は、教師の関与の仕方いろいろあるのですが、それでも、生徒たちが自分たちで動かしていくことの方が多くはないのでしょうか。第五に、成績評価がありません。通知表がありません。他にもあるでしょうが、このように構成原理がまったく違います。

G 構成原理が違うならば、教師の側の指導の仕方も違うだろうと思います。

鮫島 そうだと思います。この学校で起こったことではありませんが、クラブにおける体罰についていえば、G先生のおっしゃる位相の違いが混同されているから起こってくるのかもしれない。構成原理の違いでいえば、授業よりもクラブ活動の方が同質性が高いのではないのでしょうか。好きなものが集まってやる。そして、序列もはっきりしている。上手な人とそうでない人がはっきりわかる。このような集団ですので、特定の人間に権力が集中しやすいということです。教師にとってクラブ活動は魔力を持つところが少なからずある。クラブ活動における指導の論理を他の学習活動に直接的に適用する危険性がある。あるいは、クラブ指導をする方

が授業よりも大事だという論理に陥りやすいということです。さらにいえば、そのような教師が増えてくると、教師の間にも序列化がすすむ。たとえば、全国大会に出ているかどうか、です。このような学校になると、クラブ活動に熱心な教師が幅をきかせていく。

さきほどE先生の発言の中にありました、「生徒をクラブで育てるのだ」という言葉です。これはよく耳にする言葉です。クラブ活動に熱心な先生が使う言葉です。「育てる」とは言うのですが、何を、というのが抜けるのです。だから誰も検証することができない。本人はますますその気がない。そういう力があるのがこの言葉です。ときには「人間性」という言葉が入るかもしれませんが、しかし、そこで止まります。どのような「人間性」なのか。顧問の理不尽な指導に耐えることが人間を育てることなのでしょうか。

夏休みにバドミントン部の試合の引率に行きました。試合に敗れた他の公立高校の生徒ですが、顧問に呼ばれ3時間近く立ちっぱなしで「指導」されていました。熱中症にならないように、体育館の窓を開けて、空気を入れ替えながら試合をすすめている会場で。これは何の指導なのでしょうか。自分の指導が悪いことを世界に向かって表現しているだけではないでしょうか。

私が10年研修で奈良県教育委員会に行ったときの話です。グループ別に分かれてテーマが与えられ議論をしました。素敵な実践をなさっている人もいまして、興味深かったのですが、そういう話ができる先生は一握りもいませんでした。あとはクラブ活動の話ばかりです。見事にそれしかない。そして必ず言うことは「こんな研修なんかよりクラブで生徒を見たい。時間の無駄だ」です。わかるところもあるのですが、10年も仕事をしていて、クラブ活動しか話ができない。これはおかしいでしょう。このような教養の持ち主が教える「人間性」とはいかなるものなのか。もっといえば、この人が関わっているのは、クラブのメンバーだけではないでしょう。授業があるはず。課内と課外が見事に逆転している。たまたまそうであっただけかもしれませんが。

この学校の「クラブ問題」をめぐる議論の中で、「公立のようにクラブ活動を大事にすべきだ」と言う声もあげられますが、私は大いに疑問です。そんなによいものかどうか。公立でクラブ活動が盛んなのは、「クラブ主義」の教師が幅を聴かせるような状況があるからではないでしょうか。事実、素敵な実践を語られた先生はその後、言葉を発することはありませんでした。「クラブ主義」の言葉は空疎です。中身がない。教育について語っているようで何一つ語っていない。語っているのは己の欲望でしかない。言い過ぎかもしれませんが、そのような印象を持ちます。真偽はわかりませんが、少なくとも教育現場において、「クラブ主義」の言葉が強力な力を行使することがあることは確かではないでしょうか。転動もさせられないような状態になっていく。大阪の事件はこのような背景から起こってきたのではないかと。

G 今の指摘は、クラブから隔離されて教育する方がいいということでしょうか。

鮫島 隔離するとかしないとかの問題ではありません。学習活動の構成原理が違うものを混同しないことが大事だということです。私たちはさまざまな学習活動のいわば編集者です。辞書を編集するのと、情報誌を編集するのは、同じ編集すると言っても、仕事の仕方も、判断の仕方も違うということです。私たちは、さまざまな学習活動に関与していますが、関与を支えている論理は一つではないということです。

司会 多くの先生は、クラブ活動を教育活動としてみていると個人的には思います。授業とクラブにおける教育活動は構成原理が違うということですが、そうであっても、生徒の学習効果という点で見ることが大事ではないかとG先生は問題提起されているのかなと思います。教育活動の手法は違っていても、生徒はどんなことを学ぶのか、どう成長するかということからクラブもしっかり考えようということかな。

鮫島 構成原理が違うから、学習効果を一方はみるべきで、他方は見なくてもよいという話をしているわけではありません。また、学習効果があるからよい、ないからだめだ、ということではありません。そもそも学習効果を確定することはじつに難しいことです。残念ながら、人間は忘れる動物です。むしろ、忘れなければ生き

ていけない動物です。その中でも残るものと残らないものが出てくる。残っているものは、世界の広がりを実感したものではないでしょうか。思考だけでなく、感情も、身体も結びついたものであれば、残るのではないのでしょうか。自分のなかでしっかりと意味づけられたものではないのでしょうか。ですから、いまおっしゃられたように、それぞれの学習活動が生徒にとってどのような意味をもつのか、ということを考えるということです。

H 一時期、野球部を2年ほど担当しました。そのとき、生徒たちと自分の間ですれ違いがあり、辞めざるを得なくなりました。引き受けたときは、自分が教えている学年だったので、何とかやっていけるのではないかと考えていました。自分自身もかつて野球に打ち込んでいたので、何とかやっていけるだろうと。クラブ指導に熱中しましたが、うまくいきませんでした。そのときの生徒と卒業後、話をしました。彼はこう語りました。「あの時は先生、ほんとに申し訳なかった。自分たちしか見えてなかった。卒業してみると、いかに自分たちだけのことしか考えていなかったかということがわかる」と。生徒であったときと卒業してから自分自身を振り返ってみれば、当時のことについて感じ考えていることが違っています。検証は難しいと感じますが。

また、クラブ活動の場で体罰が起りやすいのは、勝利至上主義になってしまいやすいからです。勝ちたい。でも暴力はいけない。ではどうするか。悶々と悩みます。そこで指導方法を工夫して初めて勝てるチームになっている。勝利至上主義はスポーツにつきものです。勝利を目標としつつも、至上主義になってはならない。指導する教師は悶々としています。

学習活動には平等が欠かせません。皆に平等に権利を与える。体育の授業で、うまい子だけでチームを組んで「君たちはAリーグでやってね、君たちはBリーグでやってね」とするか。そんなことは絶対しません。皆、チームは平等になるように分けて、その中で勝ったところは二次リーグに上げられるけど、負けたチームは下位リーグになるようにしています。しかし、クラブ活動になると話は違います。学校の中でクラブ活動をしているのだから、勝利を目指すことをやめて、皆、平等に試合に出ましよう、交代で出ましようとなるか。難しいでしょう。実際は、メンバーを決めにあたって、強い選手から集めていきます。そこに厳しさが出てくる。試合前にだらだらしている部員がいたら「邪魔になる」と怒りが出てくる。学習活動、教育活動だけ、クラブ活動は他の学習活動と異なると思います。クラブ活動においても平等にやりたいけど、試合のためにやっているからメンバーを選ばざるをえない。そこで教師は格闘している。難しいところだと思います。

今まで、この学校でクラブについて研究されてきていなかったのは、なぜなのかでしょうか。もし、クラブ活動を研究テーマとして、どこの学校でもクラブに関して指導ができる先生が少なくなっていることがあります。かりに、研究をして、その成果があがるとして、そのことを世間が認めてくれるのか。「附属やからできているのではないか、一般の公立学校ではできない」というところで終わってしまうのではないか。そういう気がしています。クラブ活動に関して研究テーマとしてやってもいいと思うけども、クラブ削減とか業務縮小といわれているなかで、クラブを研究テーマにして今から研究するのは怖い感じがします。教科の学習や成績の向上がテーマになっていっていること、クラブを減少させようという流れにある中で、クラブを研究テーマにしていくのはどうなのかなと思います。

鮫島 卒業生の話は全くそのとおりだと思います。意味づけは変わります。自分を思い出したらわかると思う。「中学校の時、こういうことを思っていた。今、思うとなんしょうもないことを」とかあるじゃないですか。でも、その時は真剣です。教育を評価する場合、長期的なスパンでとらえることが大事になってくる。そのためには、「この時点ではこう考えていた。こういうふうの意味づけをしていた」という記録がなければなりません。それがあると、意味づけ方の変化の中に、その生徒の人間形成のありようであるとか、成長や発達を考えることができるのではないのでしょうか。そのなかで、自分が働きかけたことの痕跡を確認することができるのではないのでしょうか。「こう意味づけとったのが、10年たったらきれいさっぱり忘れてる」ということもあります。違う形で意味づ

けられることもある。意味づけが変わることは恐れる必要はなくて、むしろ当然です。長期的な視点の大切さをH先生は語っていらっしやると思います。

平等性についてです。悶々としていとおっしゃりました。理解することができます。勝利至上主義が教師だけでなく、子どもにも働くのは自然なことだと思います。ただそういう時にどうい競争がありうるのか。フェアな競争なのか、そうでないのか。ここに学習の場面が出てきます。現実として見た場合、勝利至上主義に走り、それでやっいてけるほどの身体能力がこの学校の生徒にあるかどうか。私はかなりむずかしいと思います。そういった子どもの身体の現状を離れた勝利至上主義は、はたしてそう呼べるものかどうか。ないものねだりをしているだけではないでしょうか。平等性についても同じです。同じように扱うことが平等なのでしょう。右にいきたい生徒は右へ、左にいきたい生徒は左へ、というように、さまざまな方向にすすむことができるようになるにはどうすればよいかと考え、可能な限りそれが実現できるように試みるのが、平等に扱うということではないでしょうか。跳びたい生徒を「お前一人だけそうさせるのは不平等だから、みんなと同じように沈め」と扱うことがはたして平等であるかどうか。問われているのは平等の概念だと思います。そういう指導がクラブ活動の場でもなされているのではないのでしょうか。

なぜこれまでクラブが研究されなかったのか。むしろ、クラブ活動を熱心に指導なさっている先生方に、なぜ、そうしなかったのか、私の方が教えていただきたいところがあります。だれもこの視点で語ったことはない。これがこの学校の教師の現実です。一度、自分自身に問いかけてみてはどうでしょうか。

私の考えは、D先生の発言の際に申し上げた通りです。社会的に、また、歴史的に、学習活動のイメージの中にクラブ活動が入っていなかったことがあるのではないかと。あるいは、学習活動としての意味をしっかりと考えてこなかったことがあるのではないかと。こういう現実の中で、教師がクラブ指導を行っている。指導している教師にとって、クラブ指導は仕事です。もし、そうでないのであれば、クラブ指導はボランティアな活動になってしまう。これは困る。だから、クラブ指導を学習活動であると言わなければならない。そこで、「教育的な意味がある」「学習活動である」という「お守り言葉」を用いるようになる。そうやって合理化し、自分がクラブ指導をすることを意味づける。周りもよくわからないままにそれを認めてきた。こういう構図ではないのでしょうか。しかし、「クラブ活動には教育的な意味がある」「学習活動である」という主張の立脚点は、その熱意や語気の強さと対照的にじつに弱い。私には不思議でなりませんが、この主張を繰り返す人は誰ひとり明確に説明することができない。学習活動でないといえ、自己矛盾に陥りますので、「お守り言葉」の力に頼らざるをえない。しかし、これ以上、この構図を続けることはできない。

この学校は、クラブ活動を特徴とする学校ではありません。最初から答えは出ています。特色ある学校づくりが社会的に求められてきたこともあり、公立学校では、これまで以上にクラブ活動に熱心な学校、つまり、クラブ活動を学校の特徴として明確に位置づけ、打ち出して行くところがあります。この学校では、もともと、クラブ活動は周縁的な位置づけです。この差異を認識せずに、「この学校はクラブ活動を大切にしていない」「公立と比べて教師の指導が足りない」と繰り返すのは、この学校の特徴について理解不足ではないのでしょうか。

明確に言います。この学校は公立学校とは違います。しかし、周縁的な位置づけであるということは、大切にしないということではなく、ましてや切り捨てるということでもありません。その位置づけの中で可能なことを可能な限り追求するということです。それがいやであるならば、周縁的な位置づけを変えればよい。この学校の特徴は研究開発学校、教育研究をすすめる学校です。ですから、自分たちでチームを組んでクラブ活動を研究対象にすれば教育研究として位置づけることができます。この学校の会議提案は、自分以外にも一人賛同者がいれば提案権があります。それを行使し、合意形成がなされれば、周縁から中心へと位置づけが変わります。この学校の研究政策では、一貫して、クラブを教育研究の領域に位置づけていますので、反

対はおこらないでしょう。そうするだけです。仲間を集める以外には、何一つ、新しく枠組みをつくる必要はありません。でも、そのように動かされた方はいません。それにも拘わらず周縁的な位置づけを問題にしている。

もう一つは、財政的な問題です。なぜ、クラブの削減が話題に上るのか。財政的にもたないからです。クラブ予算の問題だけではありません。労務管理の面からみても明らかに無理をしている人が多い。「生徒のために」とおっしゃりますが、いまのようなクラブ指導を10年後の自分ができるでしょうか。今の生徒のためにだけでなく、10年後の生徒のために、「クラブ問題」をめぐる議論をする必要があるのではないのでしょうか。

クラブの持ち手が少ないという主張はよく理解できます。しかし、よく考えてみれば、いまの若い先生たちの仕事量と、自分たちが若手であった時の仕事量は同じでしょうか。また、生徒と関わりながらキャリア形成をした方がよいということで、「若い人はクラブ活動や生徒指導部から」という話がされますが、そのようなキャリア形成の時代はすでに終わっているのではないのでしょうか。この学校はそういうことができる学校ではもはやありません。具体的に言えば、研究紀要の書き手も、研究開発の主力も、そして公開研究会で授業を公開しているのも、若手の方がはるかに多い。この現実に戻ってほしいと思います。

「若いうちはクラブで」というキャリア形成のストーリーはすでに崩壊しています。もし、中堅やベテランがこのストーリーを語るのであれば、自らがどのようにクラブ活動の教育的な意味であるとか、学習活動としての意味を感じ考えているのか、また、なぜ、クラブ活動について記録を残してこなかったのか、ということについて、答えることができなければならないように私には思われます。逆に若い教師は、クラブ活動についてどのような問題にいまの自分が直面しているのかを語ってほしいとも思います。「沈黙は金なり」と言いますが、献身的に「頑張っている」教師にとって、この沈黙は「暴力」と同じではないのでしょうか。つまり、無関心であることを表現していることと同じということです。

研究成果についてお話がありました。成果がでるとかでないとか、その成果が公立学校でも適用可能かどうか、が問題ではないと私は思います。なぜ、研究するのかといえば、成果を出せるからではありません。研究政策に位置づけられているからでもありません。そうではなく、私が知る限り、ここ10数年、ずっと私たちは「クラブ問題」について議論しているからです。なぜ、議論しているのかと言えば、それが私たちにとって大事な問題だからです。そうであるならば、問題について理解を深めるために学習するしかないのではないでしょう。だから研究という視点から考えることが出てくるわけです。

公立学校でも可能かどうか、ということといえば、このような問いそのものがもはや成立しないと考えています。まだそのようなことを思っているとすれば、それは、この学校の傲慢さとも言えるでしょう。1970年代までは、附属で研究し、その成果を全国の学校に普及するというストーリーが社会的に通用したことはあるでしょう。いまでも、一定、そのような力はあるのかもしれません。しかし、もはやこのストーリーは、この学校にとっては意味を持つかもしれませんが、もはや社会的には通用しないのではないのでしょうか。公開研究会の参加者は伸び悩んでいます。公開授業で言えば、参加者が多いところは、この学校だから来ているのではなく、授業者の名前が集まっているところがあります。でもそういう人は限られています。SSHをテーマとする公開研究会では、さらに参加者を集めることが難しいです。四苦八苦します。じつに少ない。つながりをもっていないのではないか。何のために研究出張をしているのか。研究部の立場からみれば、こういう現実があります。

授業研究だからだめだということではありません。それは大事です。しかし、もっと自分の授業研究のレベルを見つめ直すことも必要です。私たちよりもはるかに厳しい条件の中で、孤立しながらも、しっかりと記録を残し、理論化を試みている先生は存在します。ときには驚嘆するような実践と出会うことがあります。私たちが手を組まなければならないのは、いや、協力をお願いしたり、教を請うべきなのは、そのような人たちではないのでしょうか。不幸中の幸いですが、そのような人たちは点在しています。なかなか線になりにくい。この学

校が研究開発学校でありつづけるの出来れば、そのような人が集まって、のびのびと教育について語る場となるかどうかです。点から線へ、線から面へ、という場になることができるのか。そのことがこの学校に問われています。国立の附属学校としてこの学校がどのような社会的役割を担っていくのか。こうした視点で考えてみる必要があると思います。

研究をしてモデルをつくり、普及させるというストーリーは成り立たちにくい。ですから、成果が出るかどうかという問題ではない。教師が、具体的に悩み、感じ、考えながらやっている。それが大事な問題です。そういう研究が、もっともって出てきたらいい。クラブで研究開発するとか、しないとかの問題ではなく、学校はさまざまな学習活動が行われているのだから、それについていろんな声が響いているのが、普通の姿でしょう。ひょっとしたら、クラブ活動の研究ブームとなり、この学校も本腰を据えて取り組まざるを得ないようになるかもしれません。しかし、どうなるかはわからない。わからないのならば、教師の仕事をする中で、自分自身が引っ掛かっていること、大事にしたいこと、疑問に思うことを大事にして、じっくりと深めていく。それが一番意味がある。なぜならば、少なくとも自分の教育実践を自分で支えることができるだろうし、生徒に何らかの形で還元できるだろうし、そのことを他の先生と話し合ったり、読み合うことによって同僚としての理解が深まるからです。

司会 補足しておきますとクラブの削減問題とかやっていますが、決して無原則にやるつもりはありません。指導者がいなくて「これはどうかな」というところから削減できるところから削減しようとなるので、そのあたりは心配しないでください。また、クラブ活動で科学研究費を出せ、個人研究を進めよと指示を出すつもりはありませんが、できれば出してほしいというのがあります。財政的に厳しいからです。

A いまおっしゃられた「研究で」というのが違和感があります。鮫島先生がおっしゃっているのは、研究紀要に書くために、クラブのことを研究するという意味ではないと思います。最終的には生徒理解をすすめ、自分の実践を高めていくことが大事ではないかと思えます。今日の鮫島先生の話ですが、他の学校では、このような視点から話をする人はいないと思います。この学校だからこそできる研修ではないでしょうか。クラブ活動が子どもにとって意味をもっていることが、問うことがないほどの前提とされている。逆に問わなかったことによって、その深い意味とか、子どもにとっての意味をきちんと議論することができない。だから「クラブ問題」は堂々巡りをする。ガス抜きは大事だと思えますが、それしかないのはどうか。違った角度から「クラブ問題」について考えなくてはならないという話です。実際に、この学校はそういう議論をしてこなかったわけです。

学級日誌や面談の話題は、学習の話題が多いでしょうが、クラブの悩みも多い、圧倒的に。低学年の方がクラブで悩んでいる生徒が多い。無茶苦茶多い。そこで担任が子どもにどういう言葉を投げかけるのか。学習に関してはしゃべることができても、クラブに関してはクラブ顧問の先生に聞いておこうとなっているのでしょうか。生徒が悩みを抱え、それを相談してきているにも拘わらず、返すことができるのは、自分のクラブ体験に基づいたものしかない。それを基にしてしかわからない。今、クラブ活動に頑張っている先生に、ぜひ研究紀要に、子どもに焦点をあてて書いてほしい。それを読むことによって、この学校の生徒への理解は深くなるのではないかと僕は信じたい。そういう意味で研究紀要に書いてほしいと思います。財政難を助けるためにではなく、研究成果を普及させるためにではなく。

司会 誤解のないようにいっておきますが、そのとおりです。A 先生がいわれたように、科研費は教科教育に限らず、クラブ活動でも応募できますよ、ということをお願いしたかったわけです。記録に残すことは大事なことで、今日の話聞いてクラブを一生懸命やっている先生方が書いていただけたら本当にありがたい。

鮫島 学習効果はどうなのかという話ですが、それはそう簡単には出ません。やってすぐ効果が出るものはない。すぐ身につくものはすぐ剥落します。苦勞してつかんだものは残りますが、そうでないものは残りません。自分のことを考えてみてもわかるでしょう。私たちは、自らの試みを評価して教育効果があった、なかつ

たと話をするわけですが、それを確定することはなかなか難しい話です。その生徒に働きかけているのは、自分一人ではないからです。他の先生の働きかけが土台をつくってくれたおかげで、自分の働きかけがうまくすすんだということもあります。こういうことですので、意味を問うてはどうかと申し上げているのです。自分の働きかけたことが、その後の生徒の人間形成において、つまり彼・彼女がどのようにして現在の彼・彼女になったのかという過程の中に、どのようなかたちでその「痕跡」が認められるのか、ということです。「高校のとき、〇〇先生という人がいた。いま思えば、その人が教えてくれたことは△△だった」。この△△に目を向けていくということです。そのためには、働きかける側の記録を残していく必要があるでしょう。働きかけたそのときに、生徒がそれをどのように感じ考えているのか、どのように意味付けているのかを、自分自身のそれとともに記録に残していくということです。このような教育研究をすすめてはどうでしょうか。

私は、今の教育研究でよく使われている「評価」という言葉が気になります。言葉の意味が理解されているとは思えません。そこで語られているのは、「評価」ではなく「査定」です^{xviii}。「査定」。車をディーラーにもって行って見てもらう。その時に、ここは大丈夫、ここは難なりとか、という感じです。教育的な働きかけについて考える時に使われている「評価」という言葉は、「査定」であることが多いのではないのでしょうか。とくに授業についての研究はその傾向が強いように感じています。このことを付けくわえさせていただきます。

Ⅰ クラブが学習活動かどうかという話の中で僕らが押さえておかなければならないことの一つは、学習指導要領におけるクラブ活動の位置づけが変わってきたことです。1989年の学習指導要領改訂で従来のクラブ活動、必須クラブが部活動に吸収される形になりました。そこから10年くらいは曖昧なかたちですすんできましたが、1999年の改訂で完全に学習指導要領の中から部活動が消えました。部活動が消えて、今回の改訂までの10年間ほどは、学校で部活動をするのは熱心なボランティア精神の盛んな、頑張っている教師でした。ところが、その後、学校は、クラブ活動に熱心な人と、やりたがらない人とに二極化してしまったように感じます。教育現場でも少子高齢化がすすんできたことがあります。このようなかたちですすんで現状に至っているわけですが、いま、「親はクラブ活動を学校活動と思っていますかね」と問われれば、私は「思っていない」と明確に答えます。

20年近くクラブ指導をしています。自分の中で、少しずつ変化はありますが、クラブ活動についてそれなりの哲学とビジョンをもってやってきました。今回の指導要領改訂で「部活動を学校教育の一環として扱え。教育課程との関連が図られるように各々留意せよ」という文言が入りました。しかし、その関連づける制度を保障する仕組みは全くほったらかしです。部活動をめぐる日本の教育行政の中途半端さが残ります。その一方でこの10年で起こった歪みは、クラブ活動における体罰の問題とつながっているのではないか。大阪の事件が起きて、あれは特異な事例ですが、それでも、あそこまで至らないにせよ、もっと事例はたくさん転がっています。一斉にマスコミで叩かれ、体罰をめぐる問題が朝日新聞にも連載されました。「部活動の指導者はそれによって人間性が高められると思っている。スポーツの指導だけにとどめよ」という論調の記事がありました。そういう意味で、今日の議論の中で出された、「やってきたことを記録に残してほしい」というリクエストはありがたいし、書けたら書いたらいいかなという気もあります。昨年まで県立高校へ人事交流に出ていました。その学校でクラブ指導を行ったときにはビジョンもあり、クラブ構想でこんなものを立ち上げようかと思っていましたが、いま、帰ってきたばかりで、少し余裕がありません。ぜひ、そこはクラブ問題だけでなく、皆が記録を残していくことをめざしてほしいと思います。

司会 学習指導要領での扱いの変遷も若い先生はしっかり見ておいてください。きしさとる・小島勇の『部活と勉強は両立できる』の一部をPDFファイルで届けますので見ておいてください。30年間、クラブの課題は何も変わっていないということが、よくわかると思いますので。最後に鮫島先生から何か。

鮫島 今日の私の話で語り落としたところをI先生に補足していただきました。クラブ活動が社会的に、あるいは教育行政的にどのように位置づけられ、また、変遷を遂げてきているのか、という視点です。このような大きな社会的変化の渦中に、私たちの学校はあり、その学校の中で「クラブ問題」をめぐる議論をしています。もっと社会の動きに目を向ける必要があります。その一方で、これまでの歴史が教える通り、教育行政が変わるのは時間がかかります。また、世の中は教育現場の臨む方向で変わることは少ない。視点を変えていえば、学習指導要領におけるクラブ活動の位置づけの変化が起こってきた背景には、学校教育現場がクラブ活動のもつ教育的意味や学習活動としての意味を明らかにしてこなかったことがあるのではないかと。いわば、弱点を突かれる形で学習指導要領の変更がすすめられてしまった。今日、ここでお話したことにつなげるとすれば、そうした変更で反論することができる言葉を持ち合わせていないのが、私たちの現状ではないでしょうか。しかし、こうしたことは、クラブ活動だけがそうであるとは言えないと私は考えます。また、いま、この学校は、SSHの風をつかんで船を走らせていますが、その風のもつ社会的な意味、教育的意味もまたよく吟味する必要があるのではないのでしょうか。I先生がおっしゃるような社会的視点はますます重要であると思います。教育をめぐる問題を学校に限定しながら話をする時代ではないということです。その一方で、世の中が変わらなければ何もできないということでは仕事にはなりません。私たちにとって重要なことは、そのような現実の中でどのように試みをすすめていくのか、ということにあるからです。

自分のやっていることを大事にしましょう。しっかり仕事をしているのだから、何かしらの意味は必ずあります。でも、それはやっぱり言語化しないと風に吹き飛ばされてしまって何も残らない。人に書いてもらおうとか、他の人がはじめないと書かないということではありません。どんなに条件が厳しくてもまずは自分で書き始めてみる。20数年も取り組まれて来られたのであれば、なおさら、I先生が感じ考えてきたことには大事なことが含まれていると思います。自分史のエピソードに留めるには惜しい。きっと記憶の片隅に残っているものがあるはず。それを言語化すること、記憶をたどり直すことは、その当時の自分に向って、その後の歩みを報告することであるのではないのでしょうか。それもまた、じつに素敵な教育研究ではないのでしょうか。ぜひ、書いていただきたいと思います。その歩みは私たちに多くのことを語りかけるのではないのでしょうか。

私たちの仕事は、すぐれて社会的な仕事です。記録を残していくことです。そのことによって教育のあり方を考える仲間が増えるわけです。いつか結びついて大きな流れをつくるかもしれない。ともあれ、世の中が変わるのは遅い。教育現場が変わるのはもっと遅い。ですから、そこまで耐え忍んでいくためには「養生訓」がないといけない。自分の「養生訓」を書くというのが実践記録を書くということではないかと思えます。そして、私たちは、実践記録を書くことができるように、お互いの書いたものをしっかりと読み、意見を交わす時間を確保しなければなりません。このことがますます厳しくなっているのではないのでしょうか。このことを考えたとき、いまの校内の体制、学校運営のあり方を見直す必要があるのではないのでしょうか。よく考えるべきです。

司会 それでは時間となりましたので、今日の研修は終わりたいと思います。なかなか面白かったと思います。どうもありがとうございました。

i この小論は、2013年7月18日に奈良女子大学附属中等教育学校で行われた、2013年度第3回校内研修会における報告および質疑応答の記録である。報告については、補足した方がよいと思われる箇所について適宜、加筆してある。質疑応答については、聞きとりにくかった部分については割愛している。いずれの作業も鮫島が行った。

ii 鶴見俊輔「言葉のお守りの使用法について」、所収『鶴見俊輔集3——記号論集』（筑摩書房、1992、389-410頁）を参照されたい。

- iii 木村維男「3・3制と6年一貫制における成績変動の比較およびクラブ活動の比較」(『研究紀要』、奈良女子大学文学部附属中学・高校、第21集、1980年、165-179頁)を参照。
- iv 寅貝和男「中学のクラブ指導をさぐる——バレーボール部(男子)とサッカー部の指導の現状から」(『研究紀要』、奈良女子大学文学部附属中学・高校、第34集、1993年、45-68頁)を参照。
- v 拙稿「『文化と社会』の試み、あるいは方法としてのメディアリテラシー」、『教育システム研究』(奈良女子大学教育システム研究開発センター、第7号、2013年、41-56頁)を参照されたい。
- vi このような「生徒のために」という言葉の意味について理解を深めるために参照したのは、浜田寿美男の『子ども学序説』(岩波書店、2009年)である。本書の中で、浜田はこう述べている。「力がのびようが伸びまいが、人はそれぞれに手持ちの力を使って生きている。とすれば、力をどう伸ばすかよりも、いまの手持ちの力を使って、人どうし「ともに生きるかたち」をどうつくっていくかの方が、ずっと考えがいのあることではないか。ただ、このことが、いまの私たちの時代にとっては一番難しいのかもしれない」(113頁)。
- vii このような評価の視点については、堀尾輝久『日本の教育』(東京大学出版会、1994年、405-406頁)、田中孝彦『子ども理解——臨床教育学の試み』(岩波書店、2009年、42頁)を参照されたい。
- viii 高度経済成長期までの教育研究の方法については、汐見稔幸「子どもと教育の社会学的研究の現状と課題」、所収、岩波講座『現代社会学 第12巻 こどもと教育の社会学』(岩波書店、1996年)を参照されたい。
- ix 臨床教育学が切り開こうとしている教育研究がこの流れである。さまざまな臨床教育があるが、ここでは参考文献として田中孝彦の『生き方を問う子どもたち』(岩波書店、2003年)、前掲書『子ども理解——臨床教育学の試み』を挙げておく。
- x この生徒の「語り」については、拙稿「進学動機および教師との出会いについての臨床教育学的研究——ある青年の小学校・中学校時代の「語り」を中心に——」、『教育システム研究』(奈良女子大学教育システム研究開発センター、第9号、2013年、23-46頁)を参照されたい。ここで登場してもらっているBさんの語りである。
- xi 前掲の拙稿を参照。ここで登場する「彼」による「語り」である。また、この生徒の生活史については、拙稿「ある青年の生活史を聴く——教育実践を評価するための臨床教育学的研究方法についての研究——」、『教育システム研究』(奈良女子大学教育システム研究開発センター、第8号、2013年、94-112頁)を参照。
- xii 2010年より、本校ですすすめられている第Ⅱ期SSH研究開発の大きな柱が「リベラルアーツ」である。そこでは「リベラルアーツ」を「21世紀に必要とされる教養」と定義し、理数科で研究がすすめられている。ただし、この学校における「リベラルアーツ」への関心は、SSHによるものばかりではない。2000年代中頃より、本校の人文社会系の教員と奈良女子大学の教育システム研究開発センターとの連携に基づく「リベラルエデュケーション・プロジェクト」がすすめられてきた。「教養教育」の捉え方について、SSHの流れとセンターとの連携プロジェクトの流れを組むものの二つがある。拙稿「内面化的学习と作品化的学习、あるいは中等教育における「教養教育」について」(『教育システム研究』、奈良女子大学教育システム研究開発センター、第7号、2013年、21-39頁)を参照。
- xiii きしさとる・小島勇『部活と勉強は両立できる』(学陽書房、1987年)。
- xiv 甲斐健人「農業学校運動部員の『経歴』と進路形成：『底辺』における能動性の再評価」(『ソシオロジ』、44-2、1999年)、『からだ』と学校文化——農業高校サッカー部員の事例——」(『奈良女子大学社会学論集』、第16号、2009年)、「学校体育と生涯スポーツに関する覚書」(『奈良女子大学スポーツ科学研究』、14、2012年)を参照。
- xv このようなかたちですすめる授業研究ないし実践記録の試みについては、奈良女子大学教育システム研究開発センター長である文学部の西村拓生教授の研究から着想の一つを得ている。西村拓生『教育哲学の現場——物語の此岸から』(東京大学出版会、2013年)を参照されたい。本書の第4章では、大学と附属との連携に基づく教育研究において踏まえなければならない問題(「理論—実践」関係の再構築)について、第5章では、実践者が自らの試みについて語り直すこと意味について、また、「臨床教育学的授業研究」の具体例が述べられている。
- xvi このような実践研究の試みの一つとして、本校の田中友佳子の実践記録「2012年度・附属中等教育学校・公開研究会・分科会3『コロキウム』の試みの記録」(『教育システム研究』、奈良女子大学教

育システム研究開発センター、第8号、2013年、145-166頁）がある。

^{xvii} たとえば、佐藤学が提唱する「学びの共同体」としての学校である。佐藤はその著『教育改革をデザインする』（岩波書店、2000年）で次のように述べている。「『学びの共同体』としての学校づくりは授業の創造を機軸として展開される。そして、授業の創造を推進する基盤となるのが、教師たちが授業を公開し合い専門家として学び育ち合う連帯（同僚性=collegiality）の構築である。内側から学校改革を推進する必須の要件は、学校の中に授業を創造する専門家として成長し合う同僚性が形成されていることにあると言ってよい。しかし、どの学校においても、もっとも深刻な状況にあるのが、この同僚性の衰退である。校内研修は形式化して魅力の乏しいものになっているし、教師の職場内の関係は小グループの「おしゃべり仲間」の集合体になっており、職員室は相互の仕事を交流して教師としての連帯と教育に関する見識を育てる場所になってはいない」（130頁）。

^{xviii} この点について、たとえば、今津孝次郎は『教師が育つ条件』（岩波新書、2012年）で次のように述べている。「…教育市場の競争規準になりやすい数値化された評価は『評価(evaluation)』ではなく『査定』(appraisal,assessment)と別に呼ぶことを提案したい。つまり、本来は違うものなのに多くの人々は『査定』を『評価』であるように歪んで捉えている。『評価の時代』も厳密に言えば市場競争を支える『査定の時代』と表現した方が適切である』（173頁）