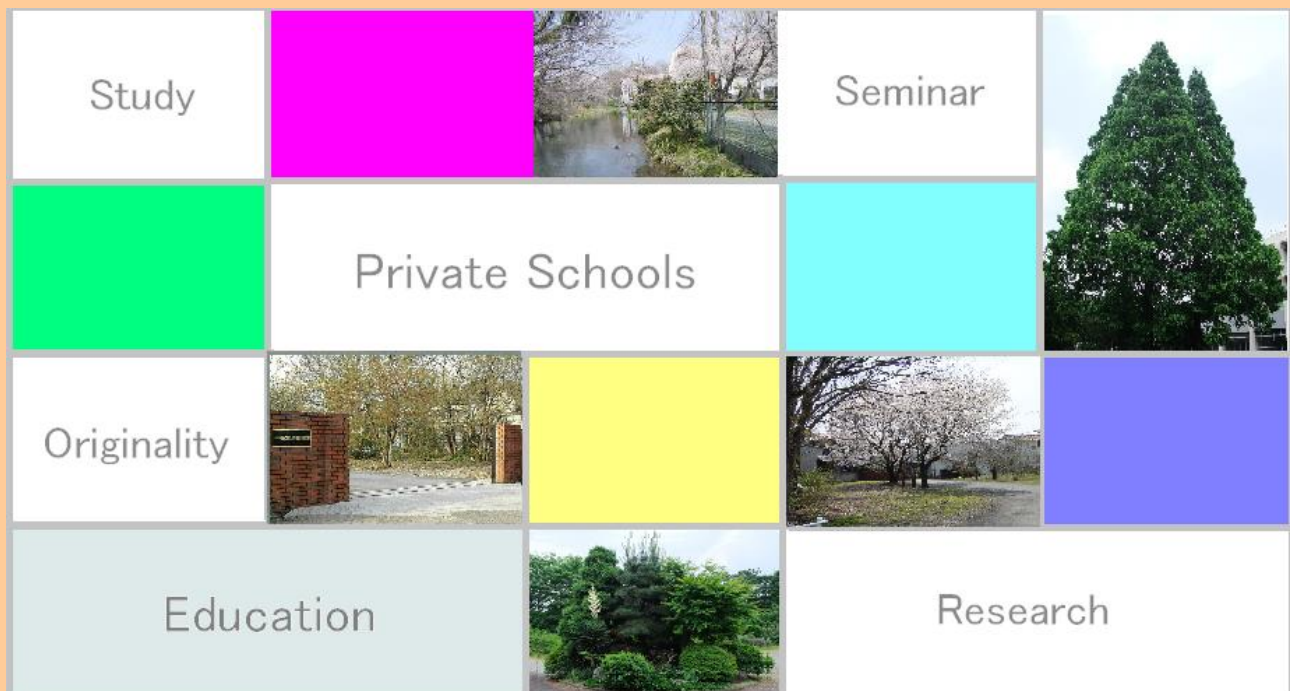


日本私学教育研究所 紀要 第58号

The Bulletin of the EIPSJ Vol.58 June/2022



2022-6

一般財団法人 日本私学教育研究所

The Education Institute for Private Schools in Japan

日本私学教育研究所

紀 要

第五十八号

二〇二三

研究紀要の刊行にあたって

一般財団法人 日本私学教育研究所
所 長 平 方 邦 行

2020・2021年の2年間は、新型コロナウイルスの世界的パンデミックに曝され、3年目の2022年も変異したウイルスによって新たなニューノーマルな日常は続いて行きそうです。

既に世界はグローバル人材を求めて、20年以上の時間が流れました。しかし、わが国では10年以上教育改革が遅れ、世界共通であるZ世代や α 世代も学校教育の現場では、まだまだ活躍は狭められた環境にあります。その一つの原因は、未だ知識偏重の20世紀型教育(一方通行型)がまかり通っていることが挙げられます。プロジェクト・ベースの双方向型授業やICT活用が当たり前になっていないからです。長い間、中高生たちの教育環境は世界的視野で物事を見て、考えて、課題を発見して解決する柔軟な高次思考を養う学びを構築してきませんでした。

世界の教育先進各国は第4次産業革命に突入し、サイバー空間とフィジカル空間が高度に融合するSociety5.0「超スマート社会」が視野に入っています。ですから教育に投資し、その投資が有効に活用されるように教育改革も進められているのです。政府・文部科学省が推進してきた教育改革、とりわけ2020年からの高大接続改革は、決して日本の自己都合で動いてきたわけではない筈です。ですから「グローバル高大接続改革」と言ったほうが、より相応しいと思ってきました。

このような状況のなかで Fixed Mindset されたまま教育の議論を続けることは異常な事態であると考えます。Fixed Mindset されている人たちに引掻き回されたくありません。自らに限界をつくらず、自らを常に変容可能な Growth Mindset を持った教育者で在って欲しいと願うものであります。そして、私立学校がめざすのは、Growth Mindset School であると思います。

現在は「変革」の時代であるという時代認識と共に、「教育の転換点」に立たされていることにも自覚をしていただきたい。であれば、教育の「先見性」「先進性」そして「独自性」を前面に打ち出した学校教育に挑戦していくことを切望いたします。今、私立学校は試されています。

末筆になりますが、委託研究員の皆さまが私立学校のために、生徒たちのために、さまざまな工夫や研究に取り組まれたことに、心より感謝いたします。3月の研究員報告会で発表していただいたまとめとして、研究紀要を発刊いたしますので、多くの方々が、ご高覧いただけると幸甚に存じます。また、令和4年度は、新たな先生方が1年間の研究に取り組まれますが、数年後には新しいチャレンジをしていただけるものと期待しております。どうも1年間ありがとうございました。

2022年4月25日

日本私学教育研究所 紀要 第58号

目 次

1. 国の教育政策と私学	
山 崎 吉 朗（一般財団法人日本私学教育研究所）	1
2. 英語力と賞賛獲得欲求	
藤 原 功 生（北星学園女子中学・高等学校）	5
3. 自由参加のワークショップを活用した新たな教員研修モデルの確立	
村 山 一 将（札幌日本大学中学・高等学校）	9
4. 修学旅行（校外研修旅行）を通じたグローバルリーダーシップの育成	
島 野 誠 大（立教新座中学・高等学校）	13
5. 想像力・課題設定力・表現力を養う理数探究・情報科授業の開発	
名 塩 隆 史（聖光学院中学・高等学校）	17
6. 地域社会における多文化共生・グローバル教育の探究	
小 川 輝 光（神奈川学園中学・高等学校）	21
7. 探究的学びを創出する教師マインドをつくる新人研修会のデザイン	
宮 川 真理子（鶴見大学附属中学・高等学校）	25
8. 地理総合に向けた防災教育の提案	
石 橋 生（桐蔭学園中学・高等学校）	29
9. Kahoot!を活用したアクティブラーニングとインタラクティブな授業デザイン	
佐 藤 由 恵（湘南工科大学附属高等学校）	33
10. 中学「哲学」のカリキュラム開発と運営体制の構築	
石 川 直 実（東洋大学京北中学・高等学校）	37

11. 海外大学進学サポートの研究	
佐藤貴明（ドルトン東京学園中等部・高等部）	41
12. 社会科（地理）を軸とした教科横断型授業	
吉田裕幸（鷗友学園女子中学・高等学校）	45
13. CLIL×探究×ICT 授業モデルの開発	
長野里香（三田国際学園中学・高等学校）	49
14. デジタルポートフォリオの蓄積における新聞記事の活用	
浜彰史（十文字中学・高等学校）	53
15. 食から見つめる国語教育	
林圭介（法政大学中学・高等学校）	57
16. グローバル社会（コロナ禍）における子どもたちが明るい未来を切り開くための教材、 英語による調理実演動画の制作	
加藤道子（遊学館高等学校）	61
17. 探究的な学びの推進と教科学力との相関に関する研究	
細谷賢行（浜松学芸中学・高等学校）	65
18. ホームルーム活動における ICT の活用	
藤嶋雄大（東山中学・高等学校）	69
19. 中学社会科・高校公民科における ICT の利活用と統計の学習を通じた社会科学教育の 可能性をさぐる	
児玉英靖（洛星中学・高等学校）	73
20. ICT を活用した学校全体の授業改善の可能性	
酒井知果（華頂女子中学・高等学校）	77
21. 地域（博物館等）を活用した歴史の授業プログラムの開発（検討）	
中尾健二（京都産業大学附属中学・高等学校）	81
22. 総合的な探究の時間のカリキュラム・教材・評価の開発と実践	
岡本弘之（アサンプション国際中学・高等学校）	85

23. 高校生のための金融経済教育の一考察	
成 田 裕 政（四天王寺東中学・高等学校）	89
24. STEAM 教育構築のために Edtech を活用したブレンデッド・ラーニングの授業デザイン	
田 中 利 典（早稲田摂陵中学・高等学校）	93
25. 「個別最適な学び」と「協同的な学び」から育む「主体的・対話的で深い学び」を実現する キャリア教育授業デザイン	
花 野 勝 幸（甲南中学・高等学校）	97
26. すべての教職員でつくる探究のデザイン	
上 山 朋 子（盈進中学・高等学校）	101
27. ICT を活用した「主体的・対話的で深い学び」を実現する歴史授業のアクション・リサーチ	
西 村 豊（高水高等学校・附属中学校）	105
28. 「UFOC 活動～Ube Free Open Club 未確認な友人と同じ目標を目指そう～」の企画・運営	
重 村 直 子（宇部フロンティア大学附属中学校・香川高等学校）	109
29. 近未来の宇宙居住を主題にした PBL への取り組み	
小 林 智 美（済美高等学校）	113
30. SDGs に向けて、聴き合い活動を基盤とする「ICT」を活用した交流の研究	
富 田 健一郎（福岡海星女子学院附属小学校）	117
31. IB 教育を日本の学校教育で活かす	
新名主 敏 史（鹿児島修学館中学・高等学校）	121

※ 中学校と高等学校の併設校の学校名については、本紀要においては原則として「〈学校名〉中学・高等学校」と表記しておりますので、ご了承ください。

国の教育政策と私学

— 新学習指導要領、高校の観点別評価義務化、教員免許状更新講習廃止—

山 崎 吉 朗 一般財団法人日本私学教育研究所

1. はじめに

本稿では、毎年、それぞれの年度の特徴となる文を並べ、改革の推移を追って来た。まずは、例年通り、推移を追ってみる。早いもので9年になる。改めて何が生み出されたのかをよく考えたい。

2013年度「英語教育狂想曲（中略）どのように実現するのだろうか」と専門家ですら首をかしげる提案もある」

2014年度「日本の教育改革の歴史の中に記録される年」

2015年度「工程を踏んで実現の方向に向かう年」

2016年度「これからの数年はそれらが実現していく過程を注視して行く事になる」

2017年度「「大山鳴動して鼠一匹」と思えるようなものもある。理想は高かった、しかし。趣旨は誰しも同感した、しかし。果たして実現出来るのだろうか、やはり。というものもある。」

2018年度「今回の改革は、日本の将来に大きく関わる教育改革であるのは間違いない。「改革ありき、日程ありきで進むべきではない¹。」でなければいけない。」

2019年度「大学共通テスト構想が頓挫し、年が明けてコロナウィルスが猛威をふるい、21世紀最悪の年の様相を呈している。」

2020年度「昨年度以上に21世紀最悪の年の様相を呈している。しかし、改革が止まった訳ではない。寧ろ、コロナ対応の為に、壁に穴があき、淀んでいた水が一挙に流れた改革もある。」そして、2021年度は何と書けばよいだろう？コロナ、ウクライナ侵攻？最悪の上のことばはなんだろう？思い浮かばない。

今年度の報告に戻る。2021年度、2022年度は、改革が実際に動き出す年である。中学では新学習指導要領が始まった。いよいよ2022年度からは高校でも年次進行で新学習指導要領が始まる。教科書の採択、採用では、これまでになかったような大きな問題が出ている。高校の観点別評価義務化も始まる。「情報」が2025年度からの共通テストで加わる。デジタル教科書配付、大学の教職課程の変更、日大問題に端を発した私学ガバナンス問題、そして教員にとって大きな教員免許更新制廃止。数年来検討されてきたものもあるし、天から降って来たように一挙に決まったものもある。

大学入試改革の目玉は頓挫したが²、新学習指導要領が運用され、共通テストも新たな段階を迎える2025年までの数年間は、「日本の教育改革の歴史の中に記録される数年間」になるかもしれない。

2. 新学習指導要領

高校の新学習指導要領運用については、日本経済新聞には次のような記事が載っている³。

¹ 2016年3月26日朝日新聞朝刊社説

² 英語の民間試験導入が令和元年（2019年）11月17日に延期となり、翌月の12月17日には国語、数学の記述試験の白紙見直しが発表された。すぐに、「大学入試のあり方に関する検討会議」が設置され、2020年1月15日から2021年6月30日まで28回開催され、最終的に白紙が決定された。

³ 日本経済新聞 2022年3月27日 「4月1日高校で新指導要領が始動 IT・投資、実用的学び拡充」

高校で新しい学習指導要領の運用が4月1日から始まる。プログラミングなどのIT（情報技術）、投資や資産形成の授業が拡充され、実社会で役立つ学びが増える。教員になじみがなかった分野も多く、指導力の向上が急務となる。

学習指導要領改革では、金科玉条のように「主体的・対話的で深い学び」のように言われる。まるで、枕ことばである。これを言わなければ新しい教育の話が出来ない位、目にし、耳にする。ことばが陳腐化すると中味も陳腐化する。本質が最も大事である。忘れていけないのは、大元は学力の3要素だということである。こちらは学習指導要領と違い、学校教育法という“法律”なので国会を経ないと改訂されない。常にそこに戻って考えるべきである。

「国語問題」と「探求」についてだけ触れる。特に国語問題は今後10年間注視していきたい。

2.1. 国語問題

国語については文学が排除される点が大きな問題となっていた。新学習指導要領では、下記の図14のように変更になる。

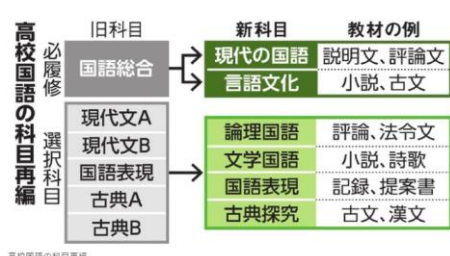


図1 高校国語の科目再編

新学習指導要領が発表された時に議論が噴出したが、報道が大きく取り上げることもなく、新学習指導要領の修正はなかった。そのまま改革が進むのかと思ったところ、教科書の採用が大きな問題になった。高校1年生の「現代の国語」では、芥川龍之介の「羅生門」など5作品⁵を掲載した第一学習社の教科書が文科省の検定を通り、学校での採用は他社を大きく上回った⁶。文学を掲載しなかった他社からの苦情を受けて、8月13日には、教科書会社約40社でつくる一般社団法人教科書協会が文科省に「指導要領の規定との関係で、発行者間で疑義が生じている。見解を明らかに」と求めた。文科省は同24日、教科用図書検定調査審議会を開き、審議会は、同社の「現代の国語」が検定で合格した理由について「小説が盛り込まれることは本来想定されていないが、文学作品を掲載することが一切禁じられているわけではない」と説明。その上で「今回の事態を重く受け止め、今後はより一層厳正な審査を行う」とした。「今後はより一層厳正な審査を行う」ということで、高校2年生の「論理国語」では文学は排除されると予想された。

人教科書協会が文科省に「指導要領の規定との関係で、発行者間で疑義が生じている。見解を明らかに」と求めた。文科省は同24日、教科用図書検定調査審議会を開き、審議会は、同社の「現代の国語」が検定で合格した理由について「小説が盛り込まれることは本来想定されていないが、文学作品を掲載することが一切禁じられているわけではない」と説明。その上で「今回の事態を重く受け止め、今後はより一層厳正な審査を行う」とした。「今後はより一層厳正な審査を行う」ということで、高校2年生の「論理国語」では文学は排除されると予想された。

そして、今年（2022年）の4月初めに、高校2年生の教科書採択が決まり、また同じようなことを起きた⁷。選択科目の「論理国語」の教科書にも文学が載ったのである。数研出版と桐原書店が小説を掲載していた。数研出版は夏目漱石の「こころ」や中島敦の「山月記」など3編の小説、桐原書店は宮沢賢治の短編など3編を掲載した。「参考資料」という位置づけではあるが、文学が掲載されたのである。文科省は「指導要領には実用文以外の教材を一切認めないとは書いていない。教材として適切かは教科書検定審議会で審査しており問題はない」とコメントした。文科省のコメントは、去年は「一切禁じられているわけではない」、今年も「一切認めないとは書いていない」、禁じていないので認めるという理解になるのではないだろうか？

さらに、本原稿執筆中の4月10日の朝日新聞朝刊に、出版社に取材した記事が掲載された⁸。同じ教科書に評論文と小説の両方を載せたところ、文部科学省から再三、削除や修正を求められたとい

⁴ 朝日新聞 2022年4月10日朝刊 「文学と論理、区別に疑問の声」

⁵ 芥川龍之介の「羅生門」、原田マハの「砂に埋もれたル・コルビュジエ」、夏目漱石の「夢十夜」、村上春樹の「鏡」、志賀直哉の「城の崎にて」

⁶ 読売新聞 2021年10月14日 「教科書に小説 検定合格波紋…来春開始「現代の国語」」

⁷ 日本経済新聞 2022年3月30日 「高校国語教科書、実用文科目に小説 曖昧な線引き波紋教育」

⁸ 朝日新聞 2022年4月10日朝刊 「「論理」と「文学」切り分けできるのか 文科省の修正要求に疑問の声」

うことだ。前述の、文学を載せた桐原書店も、小説の内容についての設問の変更を要求されたと記事にある。出版社のコメント「問題の根源は学習指導要領で論理と文学を対立してとらえ、そもそも不可能なはずの線引きを導入したことにある。指導要領をもっと緩くしないと、民間の会社の創意工夫は生かされない」は今回の問題を明確にしている。まさに、この記事の題名が示しているように「「論理」と「文学」切り分けできるのか」である。新学習指導要領は 10 年続く。現場での教育が混乱しないことを願う。何より、文学を読まない高校生は世界的に見て異様である。自国の文学を知らない高校生はグローバルにはなれない。

2.2. 探求について

高校 2 年生に関する様々な教科書で、従来の教科書にはなかった「探求」が盛り込まれている。日本経済新聞でも紹介している⁹。

新学習指導要領に対応し、生徒自らの「主体的な学び」を促す内容が増えた。教育界では理念先行による改革の失敗が繰り返されてきた。高校教育を変えるには教科書だけでなく、大学入試の改善や教員の指導力向上なども求められる。

2014 年度にコンセプトだけが出来ていた「日本の教育改革の歴史の中に記録される年」が具体的に動く。これらの教科書がどう授業で活用されるのかを注視していきたい。

3. 高校の観点別評価義務化

観点別評価は、新学習指導要領に合わせて指導要録への記載が高校でも義務化される。遡って確認してみよう。

1977 年、78 年の学習指導要領改訂で、小中では観点別評価の指導要録記載が義務化されたが、高校は対象ではなかった。30 年後の 2009 年、中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の下に、「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」が設置され、同年 6 月 8 日から 2010 年 3 月 17 日までの 13 回、小中と共に、高校での扱いも議論された。筆者は傍聴していたが、議論の中心はもっぱら小中で、高校については会の最後にせいぜい 10 分ほど話題に載る程度であった。現場からの強い反対（特に、全国高等学校長協会）があり、結果的に高校での記載は見送られ、平成 13 年（2001 年）4 月 27 日初等中等教育局長通知で示された「指導要録に記載すべき事項としては評価のみが示され、観点別学習状況の評価の結果は記載すべき事項とはされていない」からの変更なかった。ただ、2010 年 3 月 24 日に出された教育課程部会の「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」には、「設置者である都道府県教育委員会等においては、きめの細かい学習指導の充実と生徒一人一人の学習内容の定着を図るため、指導要録において観点別学習状況を記載できるようにすることも有効な手段であると考えられる。（下線筆者）」と、未練がましい、まどろっこしい文が載っている。

それから 10 年、2017 年 7 月から 2019 年 1 月までに 12 回、同じ形で「児童生徒の学習評価の在り方に関するワーキンググループ」が設置され、改めて高校指導要録への観点別評価記載が議題になった。同じく傍聴していた筆者としては 10 年前とは全く違い、最初から結論ありきと感じた。反対する委員がいない。反対する委員がいないのだから、文科省の提案通りに決まる。

平成 31 年（2009 年）1 月 21 日に中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会で出された「児童生徒の学習評価の在り方について（報告）」には、「指導要録の改善について」として、「高等学校における観点別評価を更に充実する観点から、国が示す指導要録の参考様式に観点別評価の記載欄を設ける。」となった。10 年越しに決定したことになる。ただ、当然負担が増えるので、折からの「働き方改革」に考慮せざるを得ず、「教師の勤務実態を踏まえ、指導要録の「指導に関する記録」を大幅

⁹ 日本経済新聞 2022 年 3 月 29 日 「高校教科書検定、「主体的学び」深化 入試や指導力課題」

に簡素化し、教師による学習評価の結果を受けた指導の改善や児童生徒の学習の改善につなげることに重点を置く。」という文言とセットでの記述となった。

一方、「評定」についても、現場を知らない委員の空論が続き、評定が廃止されるという誤報まで朝日新聞に出た¹⁰が、最後の最後で、高校では観点別評価だけというのはあり得ない、評定が必要だという発言が出て、「評定」は残る事になった¹¹。高校の制度が変わらない限り、この発言は生きている。

高校の評価、評定と、小中学校とは決定的に違うところが 1 点ございます。それは、高等学校においては、評定の 5 段階の 1 はその科目の単位の不認定を表し、単位が修得できないということです。（中略）

この科目を習得できたかどうかということを高等学校では絶対に示さないといけないので、それが小中学校とは決定的に違うことだと思います。（中略）

高校に関しては、観点だけでよいというのはあり得ないんじゃないかなと思います。

さらに、「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」では、「調査書」には観点別評価は入れないということが明記された¹²。今後、大学が観点別学習状況を活用することがあるのだろうか？それぞれの高校でつけている観点別学習状況に客観性はない。それを大学が評価するとは思えない。机上の空論は現場は混乱させる。不毛な議論が繰り返されないことを願う。

「各教科・科目の観点別学習状況」の項目は直ちには設けない。

※各教科・科目の観点別学習状況の項目は直ちに設けることはせず、今後の高等学校における観点別学習状況の評価の充実の状況、大学における観点別学習状況の活用方法の検討の進展等を見極めつつ、条件が整い次第可能な限り早い段階で調査書に項目を設けることを目指し、引き続き高等学校・大学関係者において検討を行うこととする。

4. 教員免許状更新講習廃止

現場では、これが最も大きいニュースかもしれない。昨年（2021 年）11 月 15 日に、「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて」が発表され、そこには教員免許状更新講習の“発展的解消（文科省表現）”が明記された¹³。本年 7 月に国会で法律改定が承認されれば廃止が決定する。公立では教育委員会等の管理の下、教員の研修が行われる。ただ、「教員の働き方改革」とも絡むのでどこまで強制されるのかは未知数である。なお、私学はこの管理下にはない。「公立学校教師に対する学びの契機と機会の確実な提供(履歴の記録管理、受講奨励)」と、「公立学校」が対象であることが明記されている。私学に関しては国立と同様、あくまで「国公立学校の教師を通じて資質能力を向上する機会の充実」で、次のように書かれている。実際の運用はどうなるのだろうか？

公立学校とは異なる側面を有している国立学校・私立学校については、その設置者が自主性を十分発揮しながら、その所属する教師の資質能力の向上に努めていくことが求められる。

5. おわりに

2017 年度の本稿で書いたように、「理想は高かった、しかし。趣旨は誰しも同感した、しかし。果たして実現出来るのだろうか、やはり。」とならないことを願う。

¹⁰ 朝日新聞 2018 年 9 月 21 日 「教科の数値評価、なくなる？ 中教審が議論、通知表に影響か」

¹¹ 善本 久子 東京都立白鷗高等学校 教育課程部会（第 108 回）・教育課程部会 児童生徒の学習評価に関するワーキンググループ（第 11 回）合同会議 議事録 2018 年 12 月 3 日（月曜日） 10 時 00 分～12 時 00 分

¹² 「大学入学者選抜における多面的な評価の在り方に関する協力者会議」（審議のまとめ）2021 年 3 月 31 日

¹³ 「令和の日本型学校教育」を担う 新たな教師の学びの姿の実現に向けて審議まとめ 2021 年 11 月 15 日 中央教育審議会 「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会

英語力と賞賛獲得欲求

英作文と心理学を用いて「主体的・対話的深い学び」を実践する

藤 原 功 生 北星学園女子中学・高等学校

1. はじめに

本研究の目的は、英語の授業において、望ましい人間関係の中で、基礎力定着に重点を置きつつ段階的に主体的・対話的な深い学びを導入することで英語力の伸長を図る方法論の提案である。

今日、日本の教育の停滞が危惧され、(多くの部分で延期・中止が決定したものの)大学入試改革に伴う初等中等教育の改善の必要性が断定的に論じられる中であって、教育の根幹たる方法論が実態に即して帰納的に検証される機会は少ない。英語教育ではことさら「使える英語」「コミュニケーション」の大切さが強調されるのが常となっている。あたかもこれまでの英語教育が失敗であったという扇動にさえ感じられるが、実際の「使える英語」とは何であろうか。たしかに、文法や語彙の知識がなくとも、自ら積極的に話すという「コミュニケーション意欲・態度」をもってすれば海外旅行程度であれば通用するかもしれない。しかしそれが学習指導要領の目標とするような実用レベルの対話であればどうだろうか。これは決してビジネスにおける交渉といった状況のみではなく、例えば複雑な人間関係の絡む恋愛に関する相談なども立派な「日常会話」である。もし日常にあふれているこういった一般的な「日常会話」を英語でできることを「使える英語」の力だとすれば、私達英語教員は意識を改める必要があるかもしれない。

「教員はファシリテーターであれ」と言われて久しいが、「トレーナー」としての要素が軽視されているように感じる。しかし、ドリルを家庭学習に任せ、コミュニケーションの力を高めることを目標に、授業でのやり取りの活動などをして

「話すことがない」状態に陥るケースが多いのが現実だ。「使える英語」の養成のためには、語彙・文法・内容理解といった基礎事項定着のためのドリルが必須である。日本人は英語コミュニケーションの積極的が乏しいことがしばしば話題になるが、「人前で完璧にできないと恥ずかしい」と思う傾向が強いことも影響しているのではないだろうか。第二言語習得理論でいうところの情意フィルターを除去するためには、「⑩他者に寛容で肯定的なクラスの人間関係を築き、①基礎ドリルを徹底し、②インプット・アウトプットを繰り返す、③英作文・ディスカッションといった思考の機会を設定して強化する(Consolidation)」ことで英語力の伸長を図ることがのぞましいと考える。

2. 実践

2. 1. 準備・事前調査

1で示したように、主体的・対話的な深い学びを実施するためには、意見(異見)を言い合い、受け入れることのできる人間関係がクラス内で構築されている必要があり、それをもって初めて自分が受け入れられているという安心・安全な環境の中で初めて「自分らしさ」をもってコミュニケーションをとっていくことができる。筆者は担当学年(専門英語科5年生)のクラス開き当初から対話を重視し、「哲学対話」「アドラーミーティング」「価値観ワーク」といった活動を通して人間関係の構築を図ってきたが、英語力伸長をはかる諸活動に先立って、アドラー心理学に基づいた「自分らしさ測定(図1)」および「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求調査(図2)」を行い、英語

の授業における心理的側面を調べた。

〔図 1〕

自分らしき測定
以下にある文章は自分にに対してどのように感じているかを表したものです。それぞれの文章について、あなた自身がどの程度当てはまるのかを下記の段階から 1 つずつ選び、該当する数字を○で囲んでください。

選択肢 当てはまる: 5、まあ当てはまる: 4、どちらでもない: 3、あまり当てはまらない: 2、当てはまらない: 1

①いつでも揺るがない自分を持っている	5	4	3	2	1
②いつも自分らしくいられる	5	4	3	2	1
③他人と自分を比べて落ち込むことが多い	5	4	3	2	1
④人前でもありのままの自分が出せる	5	4	3	2	1
⑤自分のやりたいことをやることができる	5	4	3	2	1
⑥これが自分だ、と実感できるものがある	5	4	3	2	1
⑦いつも自分を見失わないでいられる	5	4	3	2	1

記入不要 記入不要

〔図 2〕

賞賛獲得欲求・拒否回避欲求調査
以下にある文章は自分の言動について「こうありたい」という欲求を表したものです。それぞれの文章について、あなた自身がどの程度当てはまるのかを下記の段階から 1 つずつ選び、該当する数字を○で囲んでください。

選択肢 当てはまる: 5、まあ当てはまる: 4、どちらでもない: 3、あまり当てはまらない: 2、当てはまらない: 1

①人と話すときにはできるだけ自分の存在をアピールしたい	5	4	3	2	1
②意見を言う時、みんなに反対されないと気がなる	5	4	3	2	1
③自分が注目されていないと、他者の気をひきたくなる	5	4	3	2	1
④目立つ行動をとる時、周囲から変な目で見られていないか気になる	5	4	3	2	1
⑤大勢の人が集まる場では、自分を目立たせようと張り切る方だ	5	4	3	2	1
⑥自分の意見が少しでも批判されるとうらたえてしまう	5	4	3	2	1
⑦高い信頼を得るため、自分の能力を積極的にアピールしたい	5	4	3	2	1
⑧不愉快な表情をされると、慌てて相手の機嫌をとる方だ	5	4	3	2	1
⑨初対面の人にはまず自分の魅力印象付けようとする	5	4	3	2	1
⑩場違いのことをして笑われないよう、いつも気を配る	5	4	3	2	1
⑪人と仕事をする時、自分の良い点を知ってもらうように張り切る	5	4	3	2	1
⑫優れた人々の中に入ると、自分だけが孤立していないか気になる	5	4	3	2	1
⑬年上の人から一目置かれるため、チャンスは有効に使いたい	5	4	3	2	1
⑭人に文句を言う時も、相手の反感を買わないように注意する	5	4	3	2	1
⑮責任ある立場につくのは、みんなに自分を印象づけるチャンスだ	5	4	3	2	1
⑯相手との関係がまずくなりそうな議論はできるだけ避けたい	5	4	3	2	1
⑰みんなから注目され愛される有名な人になりたいと思うことがある	5	4	3	2	1
⑱人から敬慕されないよう、人間関係には気を付けている	5	4	3	2	1

記入不要(2) 記入不要(2)

調査は、本校専門英語科に所属する 5 年生 51 名・6 年生 29 名を対象として授業内に実施したが、結果は下記（図 3）に示すとおりである。それぞれの値が「※基準値」の範囲に収まっていることが望ましいとされる。「自分らしき測定」においては、基準値にあることから自尊心（self-esteem）において問題ないことがわかるが、18.00 を下回る場合は自分らしくある感覚が鈍いため本来の自尊心で問題を抱えている状態といえる。また、「賞賛獲得欲求・拒否回避欲求調査」においても基準値内に収まっているので、学校生活において他者の評価に左右されず内発的な動機付けなされている状態であることがわかる。

〔図 3〕

対象	自分らしさ	賞賛獲得	拒否回避
5 年生(51)	25.34	27.63	29.90
6 年生(29)	23.62	29.86	30.45
※基準値	18.00-28.00	22.00-30.00	24.00-37.00
学年差	1.72	2.33	0.55

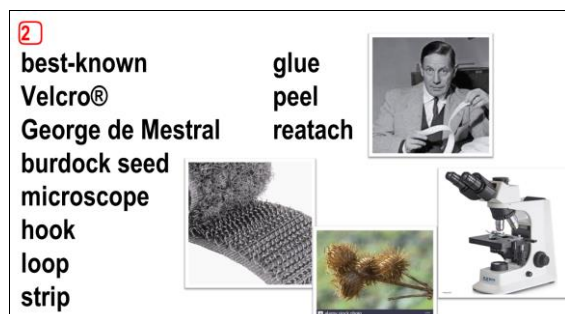
これらの値が基準値を上回る場合は、賞賛されたい、もしくは拒否されることを恐れて気を使いすぎているなどしてストレス状態にあるとされる。いずれにせよ、こういった調査を早い段階で行うことで、主体的・対話的な深い学びを導入するための生徒の心理的準備が整っていることを知ることができる。仮に同調査の結果が基準値から逸脱してしまっている場合には、主体的・対話的な活動は困難となることが予想される。また、事前に対話的活動を取り入れていなかった 6 年生の値と 5 年生の値とを比較すると、自分らしさと賞賛獲得欲求において差が見られることも参考とされたい。

2. 2. 教授法における実践

ここまでで主体的・対話的活動導入の準備段階を見たが、ここからは実際の授業における実践を見ていきたい。新型コロナウイルス感染拡大も相俟って全国的に学習の個別化を図る動きが出ているが、基礎的なドリルを（ほぼ）完全に個別学習に任せることの問題性については、冒頭で既に述べたとおりである。詳細は割愛するが、筆者は多くの授業における帯活動として、テキスト内で用いられる英単語を抽出したうえでそれらの発音・口頭和訳・口頭英訳・スペリングを紹介・練習し、生徒が各自苦手な単語を取り上げさせ、個別の「マイ・単語シート」を作成させているが、こういった準備をもって初めて、語彙に関する個別学習が可能となると考えている。語彙・文法といった超基礎事項はスポーツで言えば基本動作であり、相当量の継続的なドリルが必須である。ここでは教師はファシリテーターであるのみならず、トレーナーの役割を果たすことが大切だろ

う。単語の意味の認識においては、図4に見られるように既習事項やイメージ・写真などから意味を引き出す (eliciting) ことを基本とする。

[図4] (単語の意味を引き出すスライドの例)



学校での指導と個別学習を織り交ぜた基礎事項のドリルが完了したのち、段階を踏んでインプット・アウトプットを繰り返す。第二言語習得においては、インプットないしはアウトプットのみによって習得がなされるという立場もあるが、学説的にはインプット→アウトプット→インプットの流れで行うことが有効であるとの考え方が趨勢である。授業という限られた時間で習得を促す状況においては、なおさらであると考え。テキストとしてより本物に近い (authentic) ものを使用するという観点からケンブリッジ大学出版局から発行されている『Unlock Level.3』を用いて、4技能をブレンドしながらバランスを取って活動をする。具体的には、読む活動 (Reading Aloud→Shadowing)、話す活動 (理解のための Retelling・図5)、書く活動 (理解のための Q/A・Summarizing・Inferential Questions) という流れで進行する。

[図5] (Retelling に用いるスライドの例)

2 Perhaps the best-known example of biomimicry is Velcro®. It was invented in 1941 by a Swiss engineer called George de Mestral. One day, Mestral noticed the burdock seeds that stuck to his dog's hair. Under the microscope, he discovered that these seeds had hooks on them, so they stuck to loops on clothing or hair. Mestral copied this idea and created two strips of material: one with tiny hooks and the other with loose loops. When he put both strips together, they stuck like glue. However, unlike with glue, he could peel the strips apart and reattach them. Velcro® was initially unpopular with fashion companies, but after it was used by NASA to stop items from floating in space, it became popular with children's clothing companies. Today, it is used to fasten everything from lunch bags to shoes.

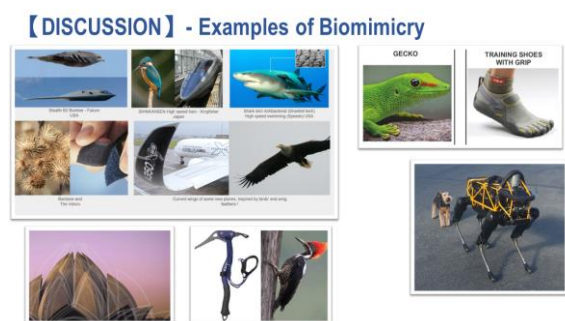
A: Please tell me how George invented Velcro®?

B: _____

以上の活動によってテキストの理解を完了したのち、主体的・対話的な深い学びをはかる活動に入る。具体的には、異見を交換するディスカッションと、その発展として行う異見を述べるエッセイ・ライティングである。なお、筆者はあえて「意見」ではなく「異見」という言葉を用いているが、これは常々生徒に「新情報を生産する」ことを目標として課しているためである。学習指導要領においても、不確実な社会に対応できる人材の育成が急務であることが示され、正解のない問いに対して「最適解」を求める力の重要性が強調されている。授業においても、こういったスキルを高めていくために、正解のない問いに対して共同で取り組むタスクを盛り込むことが大切である。

ディスカッションでは、ペア→あらかじめ設定された3~4名のチーム→無作為に指定されたグループという段階を踏んでグループのサイズを調節しながら、タスクの難度も上げていく。タスクにおいては、テキストをよく読みこんで理解していることに加え、前の段階で取り組んできた推測発問 (Inferential Questions) への解答に用いた予備知識も用いて考えさせる (図6)。また、ディスカッションでは、ルールを詳細に設定することで、進行がスムーズになり、延いては安心・安全なクラスの醸成に一役買う。なお、「実際に話す」も大事だが、それ以上に「主体的に考える」ことに重きを置いているため、ルールの設定に際しては哲学対話のルールを準用している。具体的には、「①何を言ってもいい。②人の発言に対して否定的な態度を取らない。③発言せず、ただ聞いているだけでもいい。④お互いに問いかけるようにする。⑤知識ではなく、自分の経験にそくして言う。⑥話がまとまらなくてもいい。⑦意見が変わってもいい。⑧わからなくなってもいい」ことを強調して、繰り返し指導する。以前は沈黙を指導の対象として扱っていたが、こういったルールがあることで安心・安全が担保され、逆に議論が活性化した印象を持っている。

[図 6]



最終的には、ディスカッションで扱った問いに対して 200 語程度のエッセイを書かせ、ユニットを終了する。英作文に当たっては、A.I.による添削システム Cambridge Write & Improve を用いて、スペリングや文法のミスをあらかじめ訂正させたうえで提出させ、Cambridge Assessment Scale (CEFR B1 レベル) を用いて、4 観点 (Contents, Communicative Achievement, Organization, Language) をそれぞれ 5 段階で評価する。

3. 成果の検証・おわりに

[図 7]

	Total	Reading	Writing	Listening	Speaking
2020.4 年	123.53	113.96	131.33	111.22	137.12
2021.5 年	138.48	131.50	144.70	125.42	152.63
伸び	14.95	17.54	13.37	14.20	15.51

英語力の伸長に関して、相対的で妥当性・信頼性の高い成果検証を行うため、ケンブリッジ英検 (Cambridge Exam) 受験を必修とし、結果の推移を学年内・学年間で比較した。結果は図 7 に示すとおりである。学年間で比較すると、これまでは 1 年間で Total Score 10 程度の伸長が基本的であったが、本学年ではおよそ 15 の伸長を記録し、技能別の伸長も著しいことがわかる。校内では記録的な伸長であった。

コロナ禍の不確実な社会情勢に照らして、主体的・対話的な学びはその重要度を増しているが、第二言語習得理論に基づいた段階を経て、基礎的

なドリルに重点を置きつつ段階的に主体的・対話的な深い学びを導入することが重要だ。またその準備段階として、寛容で安心・安全なクラスづくりが欠かせない。本研究では、アドラー心理学を活用して人間関係をはぐくみ、またそれを測定することで適切な教授法を見極め、第二言語習得理論に基づいた教授法を用いて効果的に英語 4 技能の伸長を期すことができることを明らかにできたと考えている。一日でも早く生徒がマスクを外し元気に笑顔で会話できる日が戻ることを祈るばかりだが、与えられた状況の中でできることを見極め、生徒・教師が様々な障壁を乗り越え前向きに学べる機会を模索していければと、強く思う。

4. 参考文献

- Kate Adams, Lida Baker, Robyn Brinks Lockwood, Stephanie Dimond-Bayir, Nancy Jordan, Alan S Kennedy, … Jessica Williams, 2020, *UNLOCK 2nd Edition Book 3*, London: Cambridge Press
- Alfred Adler, 2016, *Alfred Adler 4 Books Collection*, London: Timeless Wisdom Collection
- 向後千春, 2017, 『幸せな劣等感—アドラー心理学実践編』, 小学館.
- 白井恭弘, 2012, 『英語教師のための第二言語習得理論入門』, 大修館書店.
- 野田俊作, 2016, 『アドラー心理学を語る 1, 2, 3, 4』, 創元社.
- 成毛眞, 2021, 『2040 年の未来予測』, 日経 BP.
- 荻谷剛彦, 2020, 『コロナ後の教育—オックスフォードからの提唱』, 中央公論新社

自由参加のワークショップを活用した 新たな教員研修モデルの確立

村 山 一 将 札幌日本大学中学・高等学校

1. はじめに

校務多忙による教員間のコミュニケーション不足は、現代の教育現場において普遍的かつ深刻な学校課題である。また、学校教育そのものも行動主義・認知主義・教授主義を基盤とした教員中心の考え方から、構成主義・社会構成主義を基盤とした学習者中心の考え方へとパラダイムが転換する過渡期にあり、その実現に向けて教員・生徒間、生徒・生徒間のコミュニケーションもますます重視されるようになってきた。

コミュニケーションを軸とした学びの在り方の1つに「ワークショップ」がある。「ワークショップ」とは、「講義など一方的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・体験して協働で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイル」（中野 2001）である。また、刈宿はその講義の中で中野による定義を引用しつつ、その前提条件として「コミュニティ形成（仲間づくり）のための他者理解と合意形成のエクササイズ」であること、活動内容として「協働性・即興性・身体性・自己原因性感覚」を伴い「分かち合うこと」を目的としたものであることという2点をつけ加えている（CoSTEP 2013）。

そこで本研究では、ワークショップをくり返し実施することによって学校内に対話の機会を意図的に増やし、教員の資質向上と学習者中心の教育活動の推進を目指すことにした。

2. 目的と方法

(1) 勤務校の概要

教員数約 100 名、生徒数約 1400 名を抱える比較的規模の大きい中高一貫校である。中高一貫校舎と高校校舎に分かれており、一部の授業や行事で交流があるものの基本的には別々に生活している。結果として教員どうしの交流も限定的であり、慢性的なコミュニケーション不全の状況に陥っている。

(2) 目的（ゴール）

自由に参加できるようなワークショップをくり返すことで教員間の交流を促し、教員の資質を向上させるとともに学習者中心の教育活動を推進する。また、その方法を整理することで新たな教員研修モデルを確立し提案する。

(3) 方法

- ①本研究では「ワークショップ」を「一方向の知識伝達ではなく、参加者の対話を中心とした学び合いの場」と捉えた。
- ②研究開始時に大まかな実施計画を立て、実践をくり返す過程で計画を改善していくスタイル（アジャイル思考／実践研究）を採った。
- ③ワークショップを開発し実践するための有志チームを結成し、チームとして活動に取り組んだ。また、チームの到達目標を「総合的な探究の時間」を軸とした探究的学習のグランドデザインを策定し提案すること、その年間指導計画を立案すること、「授業研究」に関する知識・技能を習得することという3点に定め、名称を「総合学習・探究学習検討ワーキンググループ（総探 WG）」とした。
- ④総探 WG の活動記録および教員集団の行動変容を観察・記述した結果を定性的に検討するとともに、毎年度実施している教員アンケートの結果を定量的に比較検討した。

3. 総探 WG の活動内容

表 1. 活動時期とその概要(ワークショップは WS と表記)

4 月	有志による総探 WG 立ち上げ※1、WS①～③
5 月	WS④（オンライン）、外部助言者の委託契約※2
6 月	WS⑤
7 月	WS⑥・⑦、日本高校教育学会全国大会（オンライン）参加※3 学内報『教育と創造』連載開始※4
8 月	教員全体研修主催※5、他校（札幌龍谷高）での出張 WS※6
9 月	WS⑧

10月	教員アンケート①※7, 対話的学習スペース開設※8, WS⑨・⑩
11月	全教員ブレインストーミング※9, WS⑪
12月	グランドデザインの提案(校務運営会議・職員会議)※10, WS⑫ (グランドデザイン実装に向けた組織再編の提案および議論①)
1月	教員研修主催(午前:全体研修/午後:高校校舎教員全体研修)※11 (グランドデザイン実装に向けた組織再編の議論②)
2月	教員アンケート②※12, WS⑬・⑭(予定)

※1 有志メンバー13名により、WGを立ち上げた。以降はWGのメンバーを中心にワークショップの企画・準備・運営等を行った。また、オンラインワーキングスペースのslackを用いて日常的に情報交換を行っている。Slackには2022年2月6日の時点で20名が参加している。

※2 WGの助言者を神崎史彦氏に委託した。

※3 当初は現地での参加を予定していたが、学会が全面的にオンラインでの実施になったため自宅から参加し全国の教員と情報交換した。

※4 校内の分掌である「ICT教育部」が発行していた学内報について、WGが企画して外部助言者に執筆を依頼し、ICT教育部が発行する形式にした。

※5 夏期休業中に行った教員全体研修をWGのメンバーで主催した。当校は中高一貫校舎と高校校舎に分かれているため、全教員が参加する形のワークショップはほとんど初めてだったようである。

※6 他校からの依頼を受け、レゴ®シリアスプレイ®メソッドを活用したWSを実施した。

※7 slackおよびgoogle formを利用して簡単な意識調査を実施した。

※8 可動式のテーブルとイス、壁面ホワイトボードを備えたブックラウンジを開設し10月16日に「対話的学習のためのスペース」として運用を開始した。

※9 Classiの機能を用いて、グランドデザイン策定に関する全教員ブレインストーミングを行った。

※10 全教員ブレインストーミング(※9)をもとに、WS⑪でグランドデザイン原案を策定し、校務運営会議・職員会議に提案した。

※11 全体研修ではWGのメンバーを中心に「探究的な学びと進路実現」「観点別評価」をもとにしたパネルディスカッションを行った(登壇者含めオンラインとオンサイトのハイブリッド形式)。高校校舎教員研修ではWGのメンバーが司会およびテーブルファシリテーターとなり、模擬PBLを行った。

※12 google formを用いて、授業の在り方等に関わるアンケートを実施した。これは当校のSSH企画推進部が毎年度実施しているものをアレンジしたアンケートであり、経年比較が可能である。

4. 実施したワークショップ(WS)の詳細

これまでにWSを12回実施し、さらに2回を計画している。参加者は総探WGのメンバーを中心に希望者を交えて5～10名程度で実施したものが多かった。このうちのいくつかには希望した生徒も参加した。ワークショップのテーマは最終的にグランドデザイン策定につながるように計画したが、実際の実施に当たってはワークショップ内で参加者に生じた疑問に応じて次のワークショップのテーマを決めていく、というように動的に運用した。また、ゲスト講師は外部助言者の神崎史彦氏以外はオンラインで参加していただいた。すべてのワークショップについて、写真や動画・音声によって記録を残した。

表2. ワークショップの回・テーマ・講師(回数は表1と対応している)

回	テーマ	ゲスト講師
①	探究活動は大学入試につながるか? — 探究活動と学力向上・進路実現との関係	太田稔氏(登別明日中等教諭)
②	探究と探究の違いとは?	川崎淳一氏(札幌新陽高教諭)
③	探究型授業の実際 — 八王子実践高等学校J-CLAPの試み	—
④	オンラインで対話的な学びを実現する(オンラインWS) — オンラインホワイトボードMiroとZoomブレイクアウトルームの活用	—
⑤	探究する意味 — システム思考と対話による知の構成	神崎史彦氏(外部助言者)
⑥	探究を教科の中に	吉本悟氏(福岡県西陵高教諭)
⑦	「探究をつくる場」をつくる場 — 教員全体研修の設計	神崎史彦氏(外部助言者)
⑧	教員全体研修ふり返し — ロイロノート「共有ノート」の活用	—
⑨	教員全体研修省察 — システム思考を基盤にした教育目標の再定義	神崎史彦氏(外部助言者)
⑩	模擬授業「タイトル未定」 — システム思考とU理論に基づく「問	神崎史彦氏(外部助言者)

	題」発見	
⑪	全教員ブレインストーミングの集計 グランドデザイン原々案の作成	神崎史彦氏（外部助言者）
⑫	1月教員研修（全体研修／高校校舎教員全体研修）の設計	神崎史彦氏（外部助言者）
⑬	アクティブブックダイアログ®『プレゼンテーション・グループディスカッションのルールブック』	—
⑭	アクティブブックダイアログ®省察	神崎史彦氏（外部助言者）

5. これまでのおもな成果と分析

(1) おもな成果と定性的分析

①教員集団の行動変容に関する成果と分析

- WGのメンバーを中心に、教育そのものや教育の意義に関して積極的に意見交換をするようになった。特に slack では日常的にお互いの実践を紹介し合ったり、興味深い資料を共有し合ったりするなど、効果的に活用している。また、このような関係性から発展して、日常的な業務でも分掌や担当を超えて協力し合おうという雰囲気が一部に醸成されつつある。
- WGにおける学びの成果を、全体研修や学内報を通じて全教員に対して発信・共有する機会を得た。
- 学内報を通じて、学校の目指す方向性やそれを受けた WG の思いが少しずつ浸透してきている。学内報に関連する内容を、自らさらに深く学び授業に生かしていこうとする教員も現れはじめた。また、管理職からも目指す方向性やそのために行うべきことに関する発信が増えてきた。
- WGのメンバーについて、月に1～2回のWSを企画・実施あるいは参加して学び合うことが自然になってきた。また、教員アンケート①（表1※7）の結果から、学び意見交換することを通じて自らの教育活動に対して自信を深めている様子も伺えた。
- WSのテーマ設定・方法の検討・日程の調整・全体への発信を一貫して効率的に行えるようになった。
- 高校校舎の「総合的な探究の時間」に関する3年間のグランドデザインを策定することを目표としていたが、そこに留まらず両校舎の「探究的な学び」全般に関わる検討を求められることが多くなった。
- WS⑩（模擬授業）について、映像を校内の教員向けにオンデマンド配信した（2022年2月6日現在、視聴回数96回）。
- 全教員ブレインストーミングでは、専任教員の約6割にあたる54名の教員から意見を集められた。
- WS⑪では、ブレインストーミングで寄せられた意見をもとに、3年間の探究学習のグランドデザイン（原々案）を作成した。
- 策定したグランドデザイン原々案を校務運営会議および職員会議に提案し承認された。これをもって原々案を原案とした。
- 12月・1月には、グランドデザイン原案を実装するための組織再編について、管理職に提案し複数回に渡って議論した。
- 組織再編に関するさまざまな議論を経て、提案をベースにした組織再編案がまとめられた。結果として、「総合的な探究の時間」やSSHなどの探究的学習プログラムに関してのとりまとめは新設する分掌が担当し、総探WGは名称を変えつつも有志・自由参加のスタイルを維持できることとなった。

②記述式アンケート（表1※12の自由記述欄）への記載内容の検討

《探究活動に対する好意的な回答の一部》

- 探究的な授業の実践を行う必要性について、「重要」から「絶対」に変わった。
- 特に中学生において、一方的な知識注入型の授業では生徒の意欲喚起や学力向上に寄与しないことを痛感している。生徒が主体的に取り組めるようになる働きかけや授業の組み立て方を模索すべき段階にあるので、守りに入らず様々な授業展開を取り入れていきたい。
- 探究学習という事を意識しながら、授業や部活動に取り組む考えが、より強くなった。
- 生徒の主体性を尊重し、取り組む活動や模索しながら自ら探究させる活動を意識的に増やしていきたいと思う機会が多くなった。日頃の授業においての、そのような場面を提供する機会が増えた。

このような好意的な回答が多かった一方、依然として探究活動に対する否定的な回答も複数見られた。また、教授主義的な教育観から抜け切れず探究的な学習の広がりに対する不安を抱えている教員も少なくなかった。

(2) アンケート調査の定量的分析

中間集計の段階ではあるが、いまのところ全項目で昨年度より数値が低下している（表3）。これに関して、いままではSSHなど限られた教員・生徒で行われてきた探究が全教員に関わる現実的な課題だと

認識されてきたことで、不安を抱える教員が増えてきたためと考えられる。また、全体教員研修を通して教員自身がワークショップや PBL を体験したことで、その難しさや教員の準備の労力を実感したことも影響しているかもしれない。

表 3. 教員アンケート②(表 1※12)の経年比較(2 月 6 日までの中間集計)

設 問	年 度	回答平均
1 自分の行っている授業について、「探究的な学び」や「主体的・対話的・深い学び」を実践したり、意識していますか。	2021 年度	3.09 (n=48)
【4 そう思う 3 やや思う 2 あまり思わない 1 そう思わない】	2022 年度	2.84 (n=36)
2 教科横断的学習や課題解決学習(答えが 1 つに定まらない課題に対して解決に迫る過程を通して学ぶ学習法)は必要だと思いますか。	2021 年度	3.54 (n=35)
【4 思う 3 やや思う 2 あまり思わない 1 思わない】	2022 年度	3.41 (n=36)
3 主体的な学習を進めるために、参加体験型であるワークショップ形式の授業を取り入れることについてどう思われますか。	2021 年度	3.59 (n=35)
【4 肯定的 3 やや肯定的 2 やや否定的 1 否定的】	2022 年度	3.22 (n=36)

6. 省察

(1) 定性的分析と定量的分析に見られる差について

目に見える形で教員集団が活性化され、グランドデザインの提案という到達目標も高いレベルで実現することができた。一方で、アンケート結果は全項目において昨年度よりネガティブに変化していた。この原因を検証するために、アンケートの質的な分析(選択式アンケートの回答と自由記述の関係を探る)を試みると同時に、ランダムにインタビュー調査などを行う予定である。

(2) 教員研修モデルの確立について

①日常的かつ自然な対話から生まれる共通の疑問をもとにテーマを設定し、②WG で研修方法および日程を検討し、③slack・google form 等を用いて希望者を募集し、④実施・記録・省察し、⑤記録を YouTube や校内報等で共有していく、という一連のモデルを確立できた。また、参加者がこのような活動を通してファシリテーターとしての能力を身に付け、教員全体研修の企画・運営や日常的な授業・学級経営に生かしていくことが可能になった。

(3) ワークショップ開発について

コロナ禍もあり、身体活動や密なグループワークを伴うワークショップは実施できず、オリジナリティと再現性のあるワークショップを開発するには至らなかった。また、ワークショップの成果を評価する手法についても研修効果測定を参考にしながら検討中である。

7. おわりに

当初の目的どおり「自由参加の WS を活用した教員研修モデル」を確立することができた。一方で、それが教員や組織にどのような影響を与えたのかについては検証することができなかった。グランドデザインを提案するという喫緊の課題を優先するあまり、検証がおろそかになったのは否めない。米国学術研究会議は、科学的な教育研究の原則として「問いの直接的な調査を可能にする方法を利用すること」(National Research Council 2002=2019)を挙げている。今後は、談話分析・ナラティブ分析のような質的研究法を参考にしながら、本研究で確立した教員研修モデルが教員個人や学校組織にどのような影響を及ぼすのかを科学的に検証していきたい。

《主要参考文献・引用文献》

- [1] 中野民夫, 2001, 『ワークショップ』, 岩波新書.
- [2] CoSTEP 現代における「ワークショップによる学び」のあり方 7 月 20 日 荻宿俊文先生の講義レポート(最終閲覧日: 2022 年 2 月 6 日) <https://costep.open-ed.hokudai.ac.jp/news/3521>
- [3] National Research Council, 2002, *Scientific Research in Education*, Washington, DC: The National Academies Press. 齊藤智樹(編訳), 2019, 『科学的な教育研究をデザインする——証拠に基づく政策立案(EBPM)に向けて』, 北大路書房.

修学旅行（校外研修旅行）を通じた グローバルリーダーシップの育成

島 野 誠 大 立教新座中学・高等学校

1. はじめに

本校では、「自分と異なる他者と共に力を合わせて、社会を生きる力」をグローバルの能力、「仲間と目標を共有しながら自ら率先して行動する力」をリーダーシップの能力と定義し、それらを合わせたグローバルリーダーシップ能力の育成を図る教育活動に取り組んでいる。中学校段階におけるこの教育活動の集大成が、中学3年次の修学旅行（以下、校外研修旅行）である。本実践では、この校外研修旅行に中学校学習指導要領解説（文部科学省 2017）で「主体的・対話的で深い学び」の鍵として紹介されている「見方・考え方」の要素を取り入れ、学習指導要領の考え方と整合性のあるグローバルリーダーシップ能力の育成を図ることを目的とした。

計画当初は、北海道や沖縄といった日本各地に分かれて現地の自然や文化に触れることを目的とした例年本校で実施されている宿泊を伴う校外研修旅行を検討していたが、本年度はコロナ禍であることを考慮し、次の6つのコースに分かれるSDGsとからめた社会問題を体験する日帰りスタディツアーに変更した。:

- ① フェアトレードを学び消費行動について考えるツアー
- ② 「心のバリアフリー」について考えるツアー
- ③ 多様化する現代の依存症を知り課題を見つけるツアー
- ④ 日本の伝統工芸品を次世代に繋ぐための課題を知るツアー
- ⑤ ロボットと協働する未来を見に行くツアー
- ⑥ 荒川を歩いて、未来の持続可能な生活スタイルを考えるツアー

そして、日帰りスタディツアーの前後の日程で行った「見方・考え方」を意識した事前・事後学習と、オンライン文化祭に向けたグループごとの動画作成作りを通じて、上述した本実践の目的の達成を図ることにした。スタディツアーの前後や動画作成後に「見方・考え方」等に関するアンケートを実施し、目的達成の程度を測定したので、その成果について報告する。

2. 取り組みの概要

「見方・考え方」を意識した取り組みは中学2年次から継続して実施してきた。株式会社エナジードの探究学習による教材（エナジード 2022）を通じた「要素の分解」、「逆転の発想法」「他者視点」の学習と、株式会社イノベスト独自のリーダーシップ研修（イノベスト 2022）を通じた「権限なきリーダーシップ」の学習である。このように学習してきた「見方・考え方」を利用して、実際の社会問題について考えさせる深い学びの実現のため、中学3年次は次の目的の校外研修を3日間にわたり株式会社リディラバ（リディラバ 2022）に依頼して実施した。:

- ・社会問題の現場を訪れ、当事者や解決団体と交流することを通じて、「自分ごと」として社会問題を捉え、問題意識をもつ



図1 事前学習での議論のようす



図2 事前学習での発表のようす



図3 当日のツアー①のようす



図4 当日のツアー②のようす



図5 事後学習での発表のようす



図6 動画資料作成のようす

- ・社会問題の本質的な課題を議論することを通して、課題設定能力を養う
- ・社会問題解決に関わる様々な働き方（行政、企業、社会的企業、NPO、ボランティア等）を知り、今後のキャリアの視野を広げる

初日の事前学習は校内で実施し、6つのコースに分かれ、課題についてグループで考えさせた。例えば、「フェアトレードを学び消費行動について考えるツアー」では、消費者、生産者、取引会社など、他者の視点から問題点を洗い出させ、解決のためのアイデアやそれを実現させるための方法を考え発表させた(図1、2)。2日目のスタディツアーの当日は、実際の現場に訪問しお話を伺うことや、課題解決に向けて第一線で

活動されている方を校内に招きお話を伺った（図 3、4）。3 日目の事後学習は再び校内で実施し、改めて課題について考えさせ、解決方法を皆の前で提案させた（図 5）。さらに、3 日間の校外研修の総まとめとして、課題解決に関する提案をプレゼン資料としてまとめ（図 6）、その発表動画を 10 月末に実施したオンライン文化祭で公表した。

3. アンケートの実施

校外学習の一連の活動を通じた生徒の「見方・考え方」の変容を見るため、2021 年度当初（以下、事前）、スタディツアーの事後学習直後（以下、事後）、発表動画作成後（以下、事後 2 回目）の 3 つの時期にアンケートを実施した（アンケート回答人数は、事前が 199 名、事後が 195 名、事後 2 回目が 128 名であった）。

「見方・考え方」に関する質問項目は表 1 に示した 6 つで、「自信がある」「少しは自信がある」「どちらともいえない」「あまり自信がない」「自信がない」の 5 段階で評価させた。

表 1 アンケートの質問項目

	質問項目	「見方・考え方」等の要素
問 1	リーダーシップを発揮し、グループで協力して目標を達成することに自信がありますか	権限なきリーダーシップ
問 2	複雑なものごとの要素を分解して考えることに自信がありますか	要素の分解
問 3	アイデアに行き詰まった時に、逆転の発想で考えることに自信がありますか	逆転の発想法
問 4	立場が違う人の視点に立って、ものごとを考えることに自信がありますか	他者視点
問 5	取り組むべき本質的な課題を見つけることに自信がありますか	課題設定力
問 6	自分の考えをみんなの前で発表することに自信がありますか	表現力

どの質問項目も図 7 のように、事前と比べて事後で「少しは自信がある」の評価が増え、「あまり自信がない」の評価が減る傾向であった。また、事後と比べて事後 2 回目の評価で少し変動があるものの、事前まで変化が戻るものはなかった。「自信がある」「少しは自信がある」の評価を肯定的な自己効力感と定義し、その事前から事後 2 回目までの割合の変化をまとめると、表 2 のようになった。

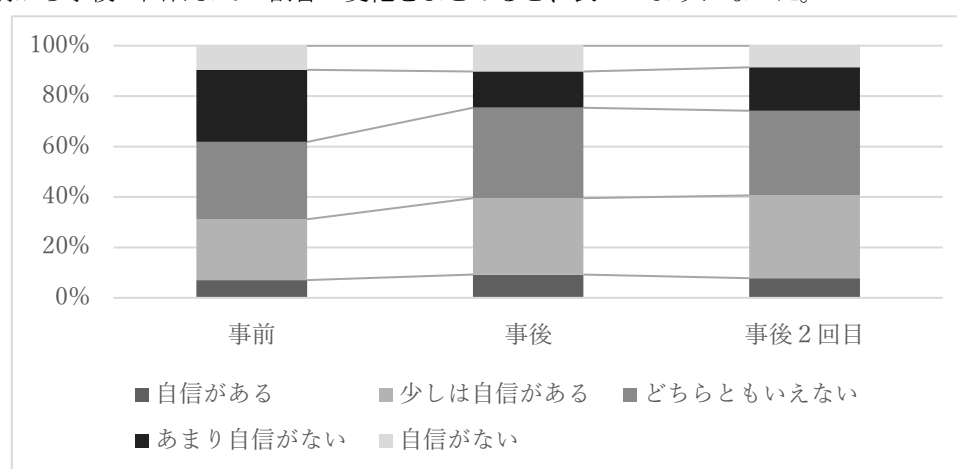


図 7 問1の結果

表 2 自己効力感の割合の変化

	「見方・考え方」等の要素	自己効力感の割合の変化（事前→事後→事後 2 回目）
問 1	権限なきリーダーシップ	31% → 39% → 41%
問 2	要素の分解	47% → 53% → 49%
問 3	逆転の発想法	28% → 34% → 37%
問 4	他者視点	47% → 54% → 50%
問 5	課題設定力	45% → 53% → 51%
問 6	表現力	29% → 37% → 48%

表 2 より、事前から事後にかけてすべての「見方・考え方」の要素で自己効力感の割合が増加していること、また、多くの「見方・考え方」の要素で事後から事後 2 回目にかけて自己効力感の割合が維持されていることがわかる。これらのことから、校外学習に関する一連の活動が「見方・考え方」の要素に対して、自己効力感を向上させる効果があると考えられる。

4. まとめ

本校のグローバルリーダーシップ能力の育成を図る集大成である校外学習に関わる一連の活動において、中学校学習指導要領で紹介されている「見方・考え方」の要素を取り入れた。この活動による生徒の変容を見るために実施したアンケートから、2021 年度の一連の活動により生徒の自己効力感が向上したことがわかった。本年度はコロナ禍ということもあり、様々なことに制約のある中での活動であったが、目的とした学習指導要領の考え方と整合性のあるグローバルリーダーシップ能力の育成を図ることができたと考えている。

本実践と同様に、これまで実施されてきた学校行事と「見方・考え方」の育成を両立させる活動は可能だろう。今後も中学 3 年間もしくは高校 3 年間を見通した活動を展開していきたい。

謝辞

本実践に関わっていただいた立教新座中学校・高等学校の教職員、株式会社イノベスト、株式会社エナジード、株式会社リディラバの皆さんには、大変感謝しております。特に、2021 年度の中学 3 年生の学年団の先生方（荒井先生、池田先生、北岡先生、児玉先生、出口先生、富部先生、前田先生、山口先生）には、この 1 年の活動を一丸となって取り組んでいただきました。ここに感謝の意を表します。

参考文献

- イノベスト, 2022, イノベストホームページ, (2022 年 2 月 9 日取得, <https://www.innovst.com/>) .
- エナジード, 2022, エナジードホームページ, (2022 年 2 月 9 日取得, <https://www.enageed.jp/education-support>) .
- 文部科学省, 2017, 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説』東山書房.
- リディラバ, 2022, リディラバホームページ, (2022 年 2 月 10 日取得, <https://ridilover.jp/>)

想像力・課題設定力・表現力を養う 理数探究・情報科授業の開発

名 塩 隆 史 聖光学院中学・高等学校

本校では、文部科学省によりスーパーサイエンスハイスクール(以下 SSH)の指定を受けたことを契機に、2017 年度より探究授業が開始され、中学 3 年生では「探究基礎」、高校 1,2 年生の全生徒を対象に行っている。本研究では中 3 生対象の「探究基礎」で行っているレゴ®シリアスプレイ®メソッド(以下 LSP と略記)を用いた自己探究を目的とするワークショップ授業の開発と実践について報告する。

1. 研究の背景

高校生の探究授業においては、生徒の興味関心に応じてテーマを設定し、約 1 年間探究活動を行うことを掲げたが、課題設定に苦しむ生徒が多かった。まずは生徒が「どのようなことに関心を示す傾向があるのか」を内省させるべく、2 年目の 2018 年度より中 3 生の探究基礎の授業の中で、レゴ®シリアスプレイ®メソッド(以下 LSP と略記)を用いた自己探究を目的とするワークショップ形式の授業を選択制(約 50 名対象)で 8 回(各回 50 分)導入、翌年には、中 3 生全生徒(約 230 名対象)に LSP の授業を 10 回行った。(2020 年度以降は、5 回の実施に落ち着く。)

2. LSP の概要

LSP(文献[3])は元来、NASA や Google 社でも導入されてきた組織の戦略策定のためのメソッドで、異なる背景、価値観を持つ人々の考え方を、その場にいる参加者全員が参加して共有し、VUCA と言われる予測不可能な今後の未来について、どのように行動するべきかをシミュレーションを通じて模索していくことを目的に実施される。自分自身の考え方を言葉にすること、そして他者に伝えることは思いのほか容易ではなく、不

十分な理解により個人間の距離が発生してしまうこともしばしばある。また、個人の経験は、言葉以外にも視覚をはじめとする五感を通じて脳の中に蓄積されている(文献[1])ため、言葉としての確に整理されていないことも多くある。(例えば、「レタスとキャベツの違いは?」「3 とはどういう概念か」は視覚を通じて類例との違いを認識している好例であると事前講義で解説している)。そこで本メソッドでは、レゴ®ブロックを用いて以下のように進める。

- ①ワークショップの進行役から問いが出される。
- ②参加者は回答をブロックで作る。
- ③作品の意味をつけていき、少人数でその作品のもつストーリーを共有し、質問を受けることで理解を深める。
- ④自分自身の考え方や他者の意見の多様性を振り返り、探究する。



図 1: 制作風景

問いの例としては、「あなたが思うこの組織とは?」「この一年間で達成したこと、うまくいかなかったことは何か」など主として個人の経験の内省を引き出すものが用いられるが、ワークショップの目的に応じて、進行役が用意する。問いの決定には、進行役の力量が試される。

ブロックを用いることで、言葉による感情の衝突が妨げられるほか、普段会話をしない組織の人(ロンリー・ガイと呼ばれる)の意見を引き出す場(心理的安全性)を提供できることもある。また、言葉は話者の経験と文脈によって解釈が異なることが多い。(例えば「犬」といわれて「かわいい」か「こわい」かは過去の経験に基づく。)

そこで、ブロックをメタファーとして用いて説明していく中で、文脈・ストーリーが形成され、話者の言葉の解釈を明確にすることができる。

なお、LSP はマスタートレーナー協会認定の専属トレーナーによる指導を受けたファシリテータ資格を有する人により、展開される。著者も探究授業を開始した 2017 年 5 月にトレーニングを受けており、当初は探究授業より、進路指導(過去の振り返りと今後進みたい道を考える)を目的として資格を取得することにした。2021 年 12 月現在有資格者は日本に 700 名ほど、中高大の教職員も増えてきてはいる、

3. LSP を活用した探究授業

当初は、「課題設定力」、そのために必要な世界情勢や過去未来の状況を想像する「想像力」、そして自らの考えを広める「表現力」の意義づけと育成を目的とした授業を展開したが、一斉授業 2 年目の 2020 年度からは、以下のような「非認知能力」の意義づけと育成にもつながることを見出し、LSP 授業のガイダンス時に説明している。

- ・「自己調整力」・・・目標、計画を立てて遂行する能力
- ・「傾聴力」・・・他者の異なる意見の受け入れ、多様性の理解
- ・「観察力」・・・課題設定力にもつながるが、論理の飛躍の発見や解釈、「意味づけする力」
- ・「俯瞰力」・・・大局的に物事を見る力。
- ・「論理力・関連付け」・・・思わぬ関係性・共通点を見出し、系統立てて物事を見る力。ストーリーの作成にもつながる。

今年度の授業は以下の内容(表 1)で行った。

表 1:2021 年度 LSP 授業内容

第 1 回 (5/7,28)	スキルビルディング 1 ・「タワー」を作り、隣の人の作品のいいところを語る。(語る練習) ・見本 5 作品の中から一つを選んで作り、「最悪のリーダー像」を語る。 (メタファーの利用演習)
第 2 回 (5/14,6/4)	スキルビルディング 2 ・「あなたが中高時代に実現させたいと思う事、理想の学校生活とは？」 →共有後、全員の作品を並べて、ランドスケープモデルを作り、お互いの作品の関係性や違いを把握する。
第 3 回 (6/11,18)	将来の関心事と社会課題を探る ・SDGs の 17 個の目標の概要(文献[2])と大学で学べる学問の内容を簡単に復習。 ・「あなたが将来解決の一翼を担いたい社会課題とは？」あるいは「それを解決すべく開発すべきもの、行うべき仕事とは？」
第 4 回 (11/5,19)	未来のテクノロジーを想像する ・AI とは何か(回帰分析との関連付けで簡単に説明)、AI の活用事例の紹介(文献[4]) ・「あなたが欲しいと思うものは？」社会貢献を意識して制作。また実現可能性は問わない(ドラえものの道具のようなもので可)
第 5 回 (11/26,12/3)	中学の振り返りと今後の目標策定 ・「あなたの現在の視界」(自分を最初に表現し、のめりこんでいるものは前方に、目を背けているものは横、背後にあるはずのもの、というように作成) →同グループの人に自分の作品を読み解いてもらう。 →各自でもう一度作品を観察し、「今の自分の特徴(定義づけ)」と「今後行動すべきこと」について整理する。(各自声に出さず作業する。)

以下のアンケートは学年の半分の人数についての集計結果で、2019 年度と 2021 年度で比較した。

第4回までは問いの内容含めて大きな変更はせず、第5回のまとめを、2019年度はそれまでのワークシートの振り返りから得られる自分自身の関心の

- ・優秀な人が埋もれている環境が問題。

の内省ワークに変更した。またワークの意義づけは、年々更新され、丁寧に解説を行っているなどの点は主な変化である。概ね授業の難易度の調整と、生徒の授業への集中度は安定してきた。

表2: アンケートの項目

1. この授業は楽しかったですか？	1. とても楽しかった 2. どちらかといえば楽しかった 3. どちらかといえば楽しかった 4. とてもつまらなかった
2. LSPは難しかったですか。	1. とても難しかった。 2. どちらかといえば難しかった。 3. どちらかといえば易しかった。 4. とても易しかった。
3. LSPは役に立ちそうですか。	1. とても役に立ちそう。 2. どちらかといえば役に立ちそう。 3. どちらかといえば役に立ちそう。 4. 全く役に立たなさそう。
4. 感想を書いてください。	自由記述(複数回答可)

表3: 回答集計(2021年度)

平均値(93名)	回答\質問	1	2	3
1. 1.89	1	33	17	21
2. 2.09	2	45	57	54
3. 2.02	3	11	13	13
	4	6	6	5

表4: 回答集計(2019年度)

平均値(102名)	回答\質問	1	2	3
1. 2.13	1	24	21	32
2. 2.10	2	49	54	46
3. 1.99	3	18	20	13
	4	10	6	9

第3回(社会課題)の主な回答例

- ・SNSで正しい事実が得られる社会にしたい。
- ・知られていない地域や文化に関する情報を発信して、日常生活にも取り入れる。
- ・技術に関する教育。学校以外で学ぶ必要性が生じている。
- ・口にはめるとネイティブの発音ができる装置
- ・目で操縦する車
- ・屋内から操作する農家
- ・昔に戻るとどうなるか体験できる機械・空間

- ・現在受けている教育では、男性の視点からのことしか見えない。

第4回(未来のテクノロジーの主な回答例)

- ・自動防波堤作成機
- ・無人農家
- ・理想の場で埋葬できる機械

第5回(自分の視野から探る現在の自分)

- ・人を傷つけないが、接すると自分の発言に対して不安になることがある。
- ・具体的に没頭できることが見つかっていない。単純なことにしか興味を示していないことに気付いた。
- ・興味の幅が広いが他者に関心がない。将来を見据えて、友人を見つける。
- ・医学に興味があるが、責任を負うことを避けてきた。そのあたりを直さないといけない。
- ・友人を大事にしている。特に特技や尖っていることはないの、まずは努力から始める。

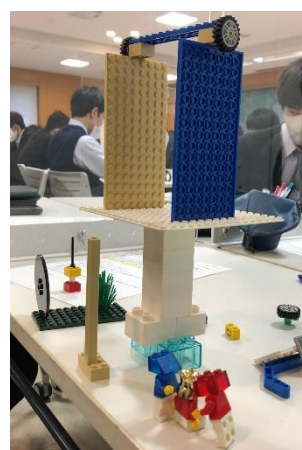


図2: 生徒の作品例(自分の視野)

- ・(図2の解説)「自分の様々な興味のあること」が左側(自然、人との交流、未知のことを知る)、右側後方に小さく「興味がなくなると続かなくなるもの」を配置。

→(自分の特徴) 様々なことに興味があるが、自己調整力にかける。信念がない。様々な本を読んで、この問いに答えられるようにしたい。

生徒の感想例

- ・試行錯誤が必要で楽しかった。意味づけは話し合いでも重要。
- ・ゼロからの創造に役立つ。
- ・ブロックで新たな価値創造ができる。新しい自分が見られた。
- ・集中できた。抽象的なものを解釈できるようにな

ると、創造につながる。

- ・具体⇄抽象の行き来は今後も重要。
- ・普段できないことができたのはよかったが、結果が見えにくかった。
- ・意味づけが新鮮。他者からの視点で新たな発見が得られるのも良かった。
- ・意味をもたらすことで、想像力が上がった気がする。
- ・ぼんやりしたテーマでも世界を考えるきっかけになった。

4. LSP とシステム思考

紙面不足のため概要のみにとどめるが、本年度は夏と冬の長期休暇中に、LSP メソッドの最後までを行うワーク(社会を一つのシステムとして体感する)を2種類行った。そのうちの一方を簡単に紹介する。

学びの目的と戦略を考えるワーク(1/5,6日

9時~16時実施 参加者中2生3名)

- ・「聖光学院とはどんな学校か?」を各自で作成し、内容共有後、大事な要素を持ち寄って、一つの共有モデルを作成。入学前の印象や先輩の様子を客観的に見た要素も追加し、さらに内容を膨らませる。
- ・SDGs や AI 技術に関する基礎知識を伝え、「高3生の自分をイメージし、それまでの活動履歴と将来像」を作品化する。各モデルの関係性をランドスケープモデルで表現。
- ・高3の目標モデルに影響(プラスマイナス両面)を与える人や企業、家族や友人を小さく作品化し、学校モデルと目標モデルの間に配置。
- ・テーブル上のモデル間で影響を及ぼすもの同士をコネクションパーツで結び、システムモデルを形成する。(図3)
- ・各目標モデルを将来の方向に動かすと、システムにどのような影響が出るか、さらに「父親が亡くなる」「コロナ禍が続く」などの出来事が起こったとき、どこに影響を動くのかを、適切なモデルを動かすことで観察する。
- ・シミュレーションの結果から得られる行動に関する教訓を抽出して、優先度に応じたシステム図を作成する。

- ・結果「独学が重要」、「読書で知識を入れる」「投資が大事」「積極的に行動」等の教訓が抽出。

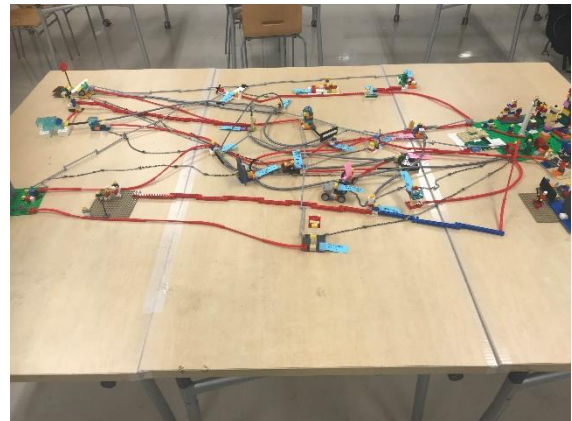


図3:現在の自分と将来の目標に影響を与える人々からなるシステムモデル

2日間がかりの大掛かりなものであるため、全員には実施できないが、SDGsをはじめとする社会課題をサプライチェーンに代表されるシステム(文献[5])ととらえて、自分事にするワークを今後は取り入れ、情報の授業の一環として積極的な導入していきたい。

5. 参考文献

- [1] バレット, 2019『情動はこうしてつくられる』紀伊国屋書店.
- [2] 夫馬賢治, 2020, 『データでわかる2030年地球のすがた』日本経済新聞社.
- [3] ロバート・ラスムセン他, 2016, 『戦略を形に変える思考術』徳間書店.
- [4] ソニー・コンピュータサイエンス研究所編, 2019, 『好奇心が未来をつくる』祥伝社.
- [5] ピーター・センゲ, 2014, 『学習する学校』英治出版.

地域社会における多文化共生・グローバル教育の探究

新型コロナウイルス拡大下における国内実践の可能性

小 川 輝 光 神奈川学園中学・高等学校

はじめに

2021 年度、新型コロナウイルス（COVID-19）拡大により、海外渡航が困難になった。これまで勤務校では、海外でのホームステイや研修旅行を通じて多文化教育を実践してきたが、同じように行うことは難しい。他方、オンライン会議システムの普及により ICT を活用した交流実践、探究活動が可能になるという、新たな教育環境も生じた。近年の日本社会の変化に着目すれば、外国にルーツを持つ人たちが急速に増加し、学校所在地である横浜市では 2018 年に外国人口が 10 万人を超えて、多文化化（内なる国際化）が進行している。

そこで、本研究では横浜や神奈川の地域教材を素材としつつ、総合的な学習の時間や社会科教育を通じて、生徒が多文化共生の重要性を認識し、グローバル化していく地域社会の変容を把握できる、カリキュラム・授業開発と、その考察を行うことをめざした。

近年の国際理解教育の分野では地域で取り組む実践が増え、今後は問題解決的な学びを軸とした学びの循環を目指す、実践コミュニティの充実が求められているとされる（山西・南雲 2021）。あるいは、地域史の活用、地域活性化、地域主権の検討の必要性が指摘される（小瑠 2016）。これまで筆者は、環境問題など地球規模の課題を地域社会で探究する年間カリキュラムを開発したが（小川 2017）、本研究では特に実践コミュニティの構築と、近年問題が深刻化しているヘイトクライムに関する授業実践を行う。

1. カリキュラム開発と実践の概要

（1）目標

本研究は、主に中学 3 年生の総合的な学習の時間（授業名称「国際」）を利用し実施した。生徒に提示した 3 つの目標に即して、その概要を示したい。

目標①：足元である神奈川・横浜から、世界を「なぜ？」で切り取り、考えよう。

環境教育の分野では、早くから“Think Globally, Act Locally”の重要性が指摘されているが、多文化共生の観点からも、地域におけるグローバルな課題を探究する学習を組織する。「多文化共生」という理念を否定する者は、あまりいない。しかし、現実社会では、異なる価値と対立したり、実践が困難な場面に遭遇したりということがある。生徒が暮らす地域社会のなかで、実践的な課題と向き合う取り組みをめざす。

目標②：「他者」と出会い、「対話」する心を深めよう。

外国人だけでなく、異なる文化的背景をもつ人を「他者」ととらえる視点を生徒に示し、その他者に対して「対話」を通じて、自分の考え伝えられる教育活動を重視する。「対話」は、「討論」「会話」などと違い、個人同士が自分の実感や体験を大事にしながら、互いの違いを重視し、言葉を介してその違いを発展させていくものである。「他者」と出会い、自文化を発展させることをめざす。

目標③：自分が「社会で生きる目的」を見つけよう。

従来、勤務校では中学 3 年～高校 1 年までは現地研修を準備し、社会のなかで学べるようにしてきた。職

業に限らず、社会のなかで自分の果たす役割を見つける機会にしたいという考えからである。旅行には行けなくとも、地域のなかで活動している人の生き方に会い、自分自身の進路を考える機会にしたい。

(2) 実践の内容

週1時間の授業で行ったことは、表1の通りである。年度途中で海外研修は延期となり、文化祭行事の取り組みを兼ねるなど、実施にあたってはコロナ禍の影響を受けた。そのなかで、自文化を他者に話せるよう対象化すること、先住民の置かれた状況から近代社会の特質や植民地主義を考えること（上村 2015）、現地研修で地域社会の課題として多文化共生の問題をとらえることなどを学習し、最後に自分の考えを発表した。

表1 「国際」の年間カリキュラム(2021 年度中学3 年生実施)

月	内容	概要
4	ガイダンス	中学3年生の学年目標。昨年度の「環境」学習の共有。「国際」の3つの授業目標の説明など。
5	鎌倉探検	鎌倉を訪問し、訪問予定先のオーストラリアやニュージーランドで自文化を紹介するアルバム作成のための取材をする。
6～9	文化祭の取り組み	クラスごと研究展示を主体とする文化祭参加の準備をする。5クラスは迷路・睡眠・妖怪・レトロ・LGBTQ をテーマに選び、「多文化共生」の視点も盛り込むようにした。
10	先住民	アイヌ文化継承者である関根摩耶氏（学生）・アボリジナル文化実践者・上野哲路氏（ディジュリドゥ奏者）の講演を中心に、現代社会における先住民文化の意味を学習。
11	現地研修	生徒は5方面に分かれ、各2回の事前事後学習と訪問活動を実施。
1	まとめ	作家・朴慶南氏による「自分らしく生きること」の講演。「多文化共生社会実現のために自分は何に取り組むか」について全員発表。

特に重点を置いて取り組んだのが、半日実施した現地研修である。例年受け入れていただいているところが多いが、今年度はあーすぷらざ（神奈川県立地球市民かながわプラザ）と神奈川朝鮮中高級学校を新規開拓した。神奈川で暮らす外国人の方、支援者のかたに直接話を伺う機会を設け、感性的にも理解できる文化体験を各方面盛り込んでいる。

表2 現地研修の内容(2021 年度中学3 年生実施)

訪問場所	テーマ	概要
JICA 横浜	国際支援・移民	青年海外協力隊経験者の講話。日本から海外への移民の歴史を紹介する展示室見学。
あーすぷらざ	国際理解・多文化共生施策	国際理解のための展示室見学。県の多文化共生施策と外国にルーツをもつ当事者の講話。
いちょう団地	難民・生活	自治会長によるいちょう団地の多文化共生の取り組み。外国にルーツをもつ当事者の講話、保育園の取り組み。
東京ジャーミー	宗教	イスラムに関する説明とモスクの見学。
朝鮮学校	ヘイトクライム	崔江以子氏講演と朝鮮学校生徒との文化交流。

社会科でも連携に取り組み、「戦後日本」の学習で移民やインドシナ難民、在日外国人の変遷、イスラム学習などを盛り込み、地理学習では食文化を事例に世界地誌を扱うとともに持続可能性について取り上げた。

(3) 実践の方法

「対話」を重視し、ガイダンスではサブカルチャーも含めて「文化」ととらえ、「私」を「文化」を使って紹介することから始め、中2の取り組みを共通経験のない新しいクラスメイトに「対話」として伝えた。また、実施延期となったが、ホームステイ先で自文化紹介をするための取材を鎌倉で行った。自分の意思や考

えを他者に伝えるために、特に「なぜ」を意識して話すことを呼び掛けた。

並行して「マーシャルと神奈川の未来をつなぐプロジェクト」を行った。当該生徒たちが中学1年の時に、第五福竜丸とビキニ事件を学習したことをきっかけとして、マーシャル諸島のコープスクールと文通を行った。中原聖乃氏（総合地球環境学研究所）の被ばくコミュニティ形成プロジェクトと連携するもので、同じ核災害を経験した社会としてビキニ事件の記憶の継承に若い世代が関与することを目指している。今年度は、プロジェクトに参加する有志生徒たちが中心となり、オンライン会議システムを利用した交流会を複数回実施し、文化の共通性や差異性を理解し、校内の下級生にプロジェクト参加を呼び掛けた。

2. ヘイトクライムに向き合う授業

（1）事前学習で学んだ内容

ヘイトクライムについて考える方面を選択した生徒は19人。10月に2回の研修前学習を行った。授業では、2016年ヘイトスピーチ解消法、2020年川崎市ヘイトスピーチ禁止条例が制定されるなど法整備が進んだ現在でも、新たなヘイトクライムが発生している現状を学んだ（TBS『報道特集』2021年8月1日放送視聴など）。差別の問題に「中立」であろうとすることは、何もしない傍観者となることではなく、差別を受けている側に立って行動することという視点を提示した。また、朝鮮学校の歴史を概観し、なぜ隣接地に校舎があるかも伝えた。あわせて社会科では、1学期に「戦後日本」を「他者」の視点からとらえなおす単元や公民分野の平等権学習のなかで、在日朝鮮人の視点で理解したことも、前提とした。

（2）崔江以子氏の講演と神奈川朝鮮学校生徒との交流を通じて

11月実施の現地研修では、隣接する神奈川朝鮮学校との交流授業をはじめて実施した（『神奈川新聞』2021年11月14日朝刊）。崔江以子氏（川崎市ふれあい館）の講演と一緒に聴き、ハングルを習い、講演に関する意見交換（対話）を行った。同学年の生徒と交流することを通じて、インターネットでのヘイトスピーチなど身近な問題としてとらえるようになった。「ヘイトについて知ることが大前提ですが、そこからの行動が変えていくカギになってくるなと思いました」といった生徒の感想が見られた。

（3）事後学習で社会に発信

事後学習では、社会参加を目指した。川崎市平和館が主催する「排除に抗するための平和教育展」（2022年1月8日～2月6日）に出展し、教育プログラムの提案をパネルやワークショップで行った。川崎市平和館は、平和学による展示を行う施設であり、市内には繰り返しヘイトスピーチに悩まされてきた桜本もある。同館専門調査員・暉峻僚三氏の指導を受け、地域課題に対して教育が行えることを生徒自身が考え、発信する取り組み（対話）となった。生徒が開発・実践したプログラムは、「普通」とは何かを考えるカードゲームや、赤ずきんの物語を応用したロールプレイングなど6作品で、内容的にはヘイトクライムの問題が多いが、障がい者や性的マイノリティの事例を想定したものもあった。年間で学んできたことの反映とみられる。また、ワークショップ（1月15日）には交流した朝鮮学校の生徒も参加し、交流を重ねることができた。

3. 考察

（1）地域学習の効果

多文化について学ぶためには、海外研修などを通じて異文化の中に入る体験の意義は大きい。一方で、本実践から、多文化化する地域社会の現在に接し、認識を深めることの有効性も確認できる。コロナ禍という「非常時」の現在、海外ではアジアンヘイトクライムが発生し、横浜でも中華街でヘイトビラが見られている。そのような世界との一体性を認識できるよう、事例の比較、他者との対話、体験学習など組み込むカリキュラムが必要となる。これまで「地域学習」とは「身近な地域の学習」をさす場合が多かった。それを「グ

ローバル化する地域の学習」としてとらえ直すことで、世界的課題を認識することで終わらすのではなく、自らの行動で変えて行く、実践的な学習を行うことができると考える。なお、このような知見を加えて、教職科目「社会科教育法」（早稲田大学）での実践も行った。

（２）実践コミュニティの形成と歴史実践

本研究では、学校のなかでの授業に限定せず、地域とつながる実践を作り出した。具体的には、崔江以子氏という当事者の講演からヘイトスピーチの問題を考え、朝鮮学校との学校間交流、川崎市平和館との博学連携へとつながっていった。これらは地域社会のなかでヘイトクライムの課題を検討する教育実践となるだろう。今後も出来得るならば、実践コミュニティとして継続することが望ましい。

また、筆者は本実践と並行し、在日朝鮮人の歴史叙述も行った（小川 2021）。約 100 年前の関東大震災の時に、デマが流され、横浜では多くの朝鮮人・中国人などへの虐殺が起こったことの意味を、当時の児童作文から考察するものだが、「他者」あるいは「隣人」と、どのような地域にしていくなかを考えるための素材にしたいと考えた。1990 年代以降の日韓文化交流を経て、現在も中高生には韓国文化は魅力的である。他方で、歴史問題や政治問題には距離を取り、北朝鮮への理解も薄い。本実践は、文化交流と差別や政治問題を合わせて考えていくための基盤づくりでもある。加えて、今後は歴史叙述との接合も検討していきたい。

本研究からは、実践コミュニティの構築により困難な地域課題に向き合う姿勢をつくることと、授業と実践、さらに叙述を結び付けることによって実践の意義を深めることの有効性を確認できた。

（３）探究的学習への示唆

2022 年度から始まる高校新課程で、総合学習や社会科系科目には、探究学習の要素が加わる。本研究の知見からは、身近な地域社会での課題設定や探究活動、社会参加が、生徒の主体性を発揮する探究的学習には有効ではないかと考える。内容的には、歴史総合や地理総合を中心にグローバル化の課題を設定することになるので、授業と並行し、このような地域社会での探究的学習を提案したい。

おわりに

本研究は、コロナ禍という逆境を機に、新たな社会的・技術的変化を教材とすることで、地域学習やグローバル教育の新たな可能性を開拓しようとするものだった。地域からの移動が難しいからこそ、地域のグローバルな変化に、新しい視点で気づくことにもなった。横浜に即していえば、新型コロナが初めて感染拡大した時のクルーズ船問題や、横浜市長選で争点となった IR 問題など、新しい視点を加えた事例が多い。ここで得た認識や実践コミュニティを、一過性のものとせず、継続させていきたいと考えている。

参考文献

- 上村英明, 2015, 『新・先住民族の「近代史」』法律文化社.
- 小川輝光, 2017, 「グローバル化する地域の探究的学習」『中等社会科教育研究』36: 23-32.
- 小川輝光, 2021, 「横浜で「非常時」と「他者」について、歩いて考える」藤田賀久編『神奈川から考える世界史』えにし書房, 62-81.
- 小瑤史朗, 2016, 「国際理解教育における「地域」の再考」『国際理解教育』22: 23-32.
- 山西優二・南雲勇多, 2021, 「地域における国際理解教育の実践をどうデザインするか」日本国際理解教育学会編『国際理解教育を問い直す』明石書店, 156-169.

探究的学びを創出する教師マインドをつくる 新人研修会のデザイン

宮 川 真理子 鶴見大学附属中学・高等学校

1. はじめに

21 世紀は「知識基盤型社会」と言われ、「新たな知識・情報・技術が経済・政治・文化のあらゆる領域で重要性を増す」（曾余田浩史・岡東壽隆 2019:189）。こうした社会は、常に競争や新たな技術革新が引き起こるため、常に流動的で複雑であり、不安定である。この局面において、「相互の信頼と共生を支える基盤として、他者の歴史・文化・宗教・風俗習慣等を理解・尊重し、他者と積極的にコミュニケーションをとることのできる力がより重要となる」（文部科学省 2017）。すなわち 21 世紀を担う生徒たちは、対話を通して多様性の受容や、他者との協働で知識を幅広く得る能力、そして得た知識をどう扱っていくかを決める判断力や主体性が必要となる。すなわち「探究」する能力が求められる。また、教師においても、新しい社会の特性を理解し、必要とされる教育について常に開けたマインドで受け止め、主体的に学習と実践を行う必要がある。教師にも「探究」する能力の獲得が求められている。

さらに、文科省による令和元年度のデータを見ると公立中学校における教員の年齢構成が、50 代後半と 30 代前半にピークを持つ M 字型をしておりミドル層（35～47 歳）が少ない年齢構成になっている（文部科学省 2019）。こうした傾向は、公立私立問わず見られ、本校もこれに近い年齢構成である。組織のミドル層には個人やチームの業績達成のほか、改革主体であること、理念の浸透役であること、人材育成をすることなどが期待されており、ミドル層が組織の強さの鍵を握っている（野田稔 2008:389）。つまりミドル層が少ない学校の組織力は、現代において弱体化の一途をたどっているといえる。組織力の脆弱な学校は「チーム学校」として

横断的で包括的な課題解決や、不登校やいじめなどの複雑な問題への対応がより必要とされる昨今において、大きな課題と言える。組織力低下を防ぐため、少数のミドル層がその役割を担うだけでなく、効果的に組織で役割を果たす手段が必要である。

本研究では、これから未来を担っていく新人教員（勤務 1 年目の常勤講師）に対して、様々な先生方との対話の場を作っていくことで、教員の「探究」するマインドの育成、すなわち「対話と協働による知の獲得」の姿勢とその重要性を伝えることを目的として、新しい新人研修のプログラムをデザインした。また、ミドル層である筆者が、新人研修という学校システムを活用して、個人的試みや一部で一過性の成果に終わるものではなく、組織として継続的に後輩たちをしっかりと受け止められる温かい人材育成の基盤づくりを実現し、ミドル層の役割を効果的に果たそうとした試みでもある。

2. 新人研修の目的と収穫および材料および方法

鶴見大学附属中学校・高等学校では、5 年前に 21 世紀型教育推進委員会が組織され、ICT 教育研究グループ・グローバル教育研究グループ・探究型教育研究グループの 3 つに分かれて活動を行っている。このうち筆者が所属している探究型教育研究グループは、生徒と教員の中に「探究者を増やす」ことを目的として、発足当初から主に公開授業、放課後のミニワークショップ、ルーブリック評価の作成など、技術面の普及や提案をしてきた。今回は、この探究型教育研究グループが新人研修会の部署とコラボレーションし、既存の新人研修の時間の中で参加型ワークショップを行い、新しくデザインした新人研修会のプログラムを 3 回に渡って、実践した。

2-1. オリエンテーション

- 1) 実施日時：2021年7月6日（火）12:30~13:20
- 2) 実施場所：本校校舎2階 数学01教室
- 3) 参加者：探求型教育研究グループ：1名（司会：筆者）・新人先生：3名（勤務1年目、常勤講師）

4) KP法^{※7}で伝えた研修の意義・目的

要点を書いたB4用紙18枚を黒板に貼りKP法（紙芝居プレゼンテーション法）で以下を伝えた。

①探究型教育研究グループが新人研修会と協働して企画を行う理由。②「探求・対話・協力・協働」の意義を伝えたいという目的。③本校の教育目標＝「探究者を育てる」であること。④教師は探究者を生み出す教育のデザイナーであり、社会の変化に伴う実態（生徒）の変化を把握し、教育を変化させていく必要がある。私たち教師も「学習者」・「探究者」となって人と人との協力・協働の中で対話を通し学んでいくことは一つのミッションであること。

5) 第1回研修のための事前課題

①実態を知るためのSWOT分析

生徒の実態を把握する視点を持ってもらうため、自分の付いている学年もしくは担当している授業クラスを想定して、その集団の**Strength**：伸ばしたい強み、**Opportunity**：有利になる社会の機会、**Weakness**：克服すべき弱み、**Threat**：不利になる社会での脅威、4項目を表出させるワークである。

②協力・協働・対話のための先輩インタビュー

先輩たちに“教育の根っこ”インタビューを行うワークである。インタビュー内容は「生徒に育みたい資質・能力」、「どんな教師になりたいか」である。普段話さない先輩、所属や学年が異なる先輩にアクションすることを前提として3名以上に行う。

2-2. 第1回研修「育てる生徒像の共有」

- 1) 実施日時：2021年11月11日（木）16:00~17:00
- 2) 実施場所：本校校舎2階 数学01教室

生徒が最大36名入ることが出来る本校の一般的な教科教室で、黒板投影用のプロジェクターが常設されており、導入のKPやパワーポイントに用いた。

- 3) 参加者：探求型教育研究グループ：1名（司会：筆者）・新人先生：2名（勤務1年目、常勤講師）・

先輩先生：8名（勤続5~10年の専任）

4) 目的と収穫

目的：育てる生徒像の共有

収穫：生徒の実態をSWOT分析で客観的に捉えると同時に、様々な先輩の“教育の根っこ”を知ること、自分の生徒観、教育観を磨くきっかけを得られる。先輩たちへのインタビューを通じて、校内の多様なコミュニケーションのきっかけが得られる。

5) 使用した道具

えんたくん（3枚）（※8）・えんたくんシート（3枚）・見本えんたくん（授業で生徒が使用したもの2枚）・導入KP（紙芝居18枚）・KP用磁石（20個）・水性顔料マーカーPROCKY10色セット（3セット）・パワーポイント（えんたくんの説明と進行用）・アンケート（B6サイズ×10枚）・常設プロジェクター

6) 会場設置

全ての机を教室の隅に移動し、椅子10脚のみ、黒板に対して放射状に配置した。えんたくん使用時には、近くの人どうしで自由に動いて3~4人のグループをつくり、膝にえんたくんを載せて対話した。

7) タイムスケジュールと方法

ラウンドスタディとは、他者の考えを受けとめつつ自分の考えを伝えていく主体的思考である。学びを深めるために、散らばった知をつなげ、全体を俯瞰してとらえようとするプロセスである。実際は、ワールドカフェのような形式で時間を刻み、移動を挟みつつ、提示されたテーマで対話した。対話内容はその都度えんたくんシートに記録していった。聞くだけでなく、記録することで、聞いた側の理解や思考がわかったり、記録された言葉から新たな対話が生まれたりする。3回の対話のテーマを次に記す。
テーマ1：「今聞いた話をどう思いましたか？」
テーマ2：「インタビューで1番印象に残ったこと」
テーマ3：「教師は何のために存在しているのか？」

表1. 第1回研修のタイムテーブル

順番	時間	項目	方法
1	10分	オリエンテーション	今回の研修の目的・収穫について確認 “えんたくん”の紹介と使い方をレクチャーする
2	40分	ラウンドスタディ	各3~4名×3グループで提示されたテーマで“えんたくん”による対話を行う
3	5分	ラウンドアップ	司会が全体のまとめを行う
4	3分	アンケート	今回の研修の感想・要望を書いてもらう
5	2分	予告	次回予告と今後の流れ

2-3. 第2回研修「ABD法で読む学校教育3.0」

- 1) 実施日時：2022年1月9日（木）13:30~14:30
- 2) 実施場所：本校校舎2階 数学01教室
- 3) 参加者：探求型教育研究グループ：2名（司会1名：筆者、タイムキーパーと記録1名）・新人先生：3名（勤務1年目、常勤講師）・講師先生：2名（勤務1年目、非常勤講師）

4) 目的と収穫

目的：これまでの学校教育の歴史を知り、これから求められる学校教育を思考し共有する。

収穫：①時代の変化の中で、学校教育が良きにつけ悪しきにつけ変えてこなかった部分と、今後変えて良くなる部分が意識できるようになる。

②対話による価値観（視点）の共有そのもの。

③ABD（Active Book Dialogue）の方法。

5) 使用した道具

書籍 諏訪哲郎著「学校教育3.0」・この書籍を各節ごとに分けたプリント（序章、1章、2章前半、2章後半、3章、4章）・導入KP（紙芝居9枚）・KP用磁石（9個）・水性顔料マーカーPROCKY10色セット（5セット）・パワーポイント（進行用）・アンケート（B6サイズ×5枚）・常設プロジェクター

6) 会場設営

机を5つ向かい合わせに付けて、島を作った。

7) タイムスケジュールと方法

ABD法とは、Active Book Dialogueの略であり、1冊の本を、分担して読んで要約し、発表、共有する読書法である。短い時間で、1冊の本を読むことができると同時に他者の理解や思考を知ることができる。また発表はミニKPとした。

表2. 第2回研修のタイムテーブル

順番	時間	項目	方法
1	10分	オリエンテーション	ABD法と、プレゼン方法（ミニKP法）、使用する書籍「学校教育3.0」についての紹介を行う
2	40分	コ・サマライズ	予め配布済みの、分担された章を読んで要約し、B6×6枚のKPにまとめる
3	20分	リレプレゼン	一人ひとりが、机上にミニKPを並べながら、要約を解説していく（4分×5人）
4	10分	ダイアログ	ミニKPを1章から順に、机上に全部ならべて眺めながら自由に意見交換をする

2-4. 第3回研修「経験者に聞く学級経営」

- 1) 実施日時：2022年1月27日（木）15:50~17:00
- 2) 実施場所：本校視聴覚室
- 3) 参加者：探求型教育研究グループ：2名（司会1

名：筆者、タイムキーパーおよび記録1名）・ゲスト先輩講師2名（勤続36年と37年専任）・新人先生：3名（勤務1年目、常勤講師）・その他先生：11名（勤続5~39年専任）

4) 目的と収穫

目的：生徒と保護者との関係作りなどを経験（失敗・成功）から学ぶ。

収穫：生徒や保護者との信頼関係ベースを意識できるようになる。

5) 使用した道具

パソコン・パワーポイント（進行用）・アンケート（B5サイズ×20枚）・常設プロジェクター

6) 会場設営

図書館と連携して、視聴覚室を利用。

7) タイムスケジュールと方法

表3. 第3回研修のタイムテーブル

順番	時間	項目	方法
1	5分	オリエンテーション	今回の研修の目的・収穫・研修の流れ ゲスト講師：先輩先生の紹介
2	45分	インタビュー	ゲスト講師：先輩先生へのインタビュー 予め若手から集めた質問を用いる
3	5分	ラウンドスタディ	PKT（べちゃくちゃタイム） でお互い感じたことを近い人と共有する
4	5分	ラウンドアップ	司会が全体をまとめる
5	5分	アンケート	アンケートの配布・実施

3. 新人研修の実践の結果と様子

各研修でアンケートを実施した。①得たことを同僚に伝えたいか、②今後の活動に役立ちそうか、③情報量は適切だったか、④研修内容について理解出来たかについてそれぞれ5段階評価を行った（全くそう思わない（1）、そう思わない（2）、どちらともいえない（3）、そう思う（4）、とてもそう思う（5））。また、研修への感想や意見を自由に書けるコメント欄を加えた。図1~3にあるように、各研修の評価は4や5が多く、高い評価を得た。コメント欄にもほぼ全員が回答、具体的な収穫、これからの行動目標などポジティブな意見が非常に多く見られた。

3-1. 第1回研修「育てる生徒像の共有」

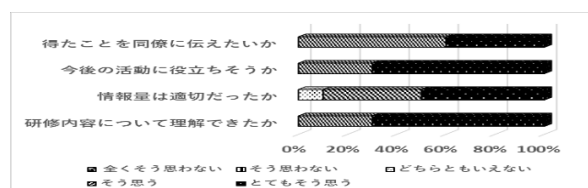


図1. 第1回研修のアンケート結果



写真1. 第1回研修えんたくんで対話する参加者

3-2. 第2回研修「ABD法で読む学校教育3.0」

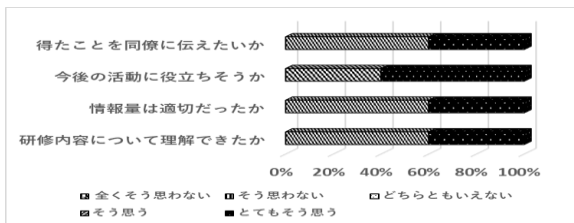


図2. 第2回研修のアンケート結果



写真2. ABD法で要約を紙芝居にしている様子

3-3. 第3回研修「経験者に聞く学級経営」

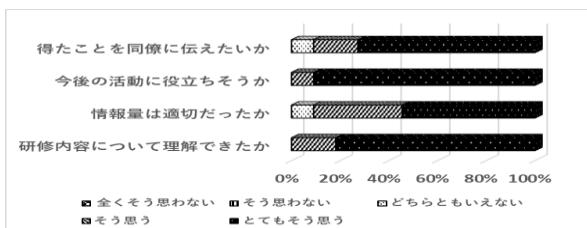


図3. 第3回研修のアンケート結果



写真3. 先輩先生にインタビューをする様子

4. おわりに

新人先生も忙しく、校内研修自体に魅力や必然性を感じられなければ「やらされ感」になり、探究とは真逆のマインドを植え付けてしまう恐れがあるため、導入が非常に重要であった。オリエンテーションを挟んだことは良かった。また、研修にあたり新人先生の予定や業務量に着目していたが、業務を見直し、自己成長に使える時間を増やす中で、新人先生の成長意欲を活かすことが重要と考えた。

新人の先生と繋げるため、色々な先生が幅広く参加しやすいような、あるいは参加したくなるような研修として、全員にとっての付加価値を付けることも検討すべきである。例えば本校では、外部研修の年3回以上の参加が義務である。参加者を研修参加としてカウントするなど考えられる。

ボトムアップで生まれた取り組みを認めて評価し、学校が積極的に仕組みに組み込んでいくような工夫が必要である。ここにおいてもシニア世代との連携や協働が不可欠である。ミドル世代の働きかけが、学校全体の取り組みとして還元されていくかは、取捨選択の決定権があるシニア世代が、複雑性への理解と感受性、先見性をもとに決断できるかに委ねられている部分も大きいといえる。

5. 引用および主な参考文献

- 川嶋直, 2013, 『KP法シンプルに伝える紙芝居プレゼンテーション』みくに出版。
- 中野民夫, 2017, 『学び合う場のつくり方』岩波書店。
- 中野民夫・川嶋直, 2018, 『えんたくん革命1枚のダンボールがファシリテーションと対話と世界を変える』みくに出版。
- 諏訪哲郎, 2018, 『学校教育3.0』三恵社。
- 曾余田浩史・岡東壽隆新, 2019, 『ティーチング・プロフェッション』明治図書出版。
- 野田稔, 2008, 『中堅崩壊ミドルマネジメント再生への提言』ダイヤモンド社。
- 村上 聡恵・岩瀬 直樹, 2022, 『「校内研究・研修」で職員室が変わった!』学事出版。
- 文部科学省 (2017年11月17日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/_icsFiles/afieldfile/2017/10/17/1397420_001.pdf

地理総合に向けた防災教育の提案

石 橋 生 桐蔭学園中学・高等学校

キーワード

地理総合 防災教育 アクティブラーニング型授業 SDGs GIS

1. はじめに

コロナ禍における学校教育は、緊急事態宣言による学校閉鎖を伴うオンライン授業の導入など学習環境が一変した。オンライン授業を導入して感じたことは、知識・技能を深めるためには効率的ではあるが、思考・判断・表現、及び、主体的に学習に取り組む態度を深めるには、対面授業の方が生徒の状況を把握しやすいため、双方にメリットとデメリットがあることがわかった。コロナ禍で見えてきた教育の方向性として、①文部科学省が進めるGIGAスクール構想によって、ICT教育が普及し、授業の効率化が進むこと、②Zoom・Webex・Microsoft Teamsなどを活用すれば、生徒・保護者との連絡だけでなく、学外の専門家ともスムーズに会議ができ、時間と距離の制約がフラットになること、③リアル（対面授業）とデジタル（オンライン授業）の融合は、学校現場における教育の多様化・可能性をさらに広げてくれることがわかった。コロナ禍における、ICT教材を活用したリアルとデジタルのモデル授業の実践により、高校生のICT活用能力を把握することができ、ポストコロナに向けた教育の可能性を考える機会となった。

私は、2017年度より、地理総合に向けたICT教材を活用したモデル授業の研究を個人的にスタートさせ、(A) 高校の地理の授業（高2地理B文系の週4コマ）と (B) 探究科目の授業（本校では大学のゼミのような形式で実施している「未来への扉」の週1コマ）でGISゼミを開講し、研究を行ってきた。GISゼミは、防災・教育・環境・交通・まちづくり・福祉など、生徒が興味のある分野を選び、SDGsとの関連性を考えた上で、GISで分析して地域研究を行うゼミで、これまで計37名の生徒が所属し、研究指導を行っ

てきた。GISゼミの活動実績を推薦要件として、推薦入試で慶應義塾大学・早稲田大学に合格した生徒や産婦人科・小児科の病院と居住者の年齢構成との相関関係を示すGISマップを作成し、医学部へ推薦入試で合格した生徒もいる。さらに、今年度は、東京大学経済学部の推薦入試にチャレンジする生徒もいて、文理を問わず、GISゼミは幅広い研究領域が学べるゼミとなった。

(A) と (B) で、生徒とともに試行錯誤しながら、実践を繰り返すことでモデル授業をブラッシュアップすることができた。これまでの研究を踏まえ、2021年9月12日に、日本学術会議地理教育分科会地図/GIS教育小委員会で、地理総合に向けたモデル授業に関する研究発表を行い、日本学術会議地理教育分科会のメンバーを中心に作成しているインターネットの『地理総合』学校教育支援サイトの『4-1-2-4高校地理教育におけるアクティブラーニングの実践例（災害からの地域づくり）』（<https://www.chirisougou.geography-education.jp/teaching-method-connection-education/activelearning/geographical-participation/disaster-prevention/>）にも掲載されている。また、2021年10月30日に本研究は、一般社団法人地理情報システム学会主催の「2021年度初等中等教育におけるGISを活用した授業に係る優良事例表彰」で『ESRIジャパン賞（GISの教育的な利用の観点）』を受賞し、私の研究発表を聞いていた大学教授から、「大学の教職課程の授業でも紹介したい。」との声もいただいた。これらを踏まえ、防災分野に関する実践事例について報告したい。



2. 「受け身型の防災教育」の課題

学校現場で実施している防災教育は、定期的
に実施されているものの、あらかじめ日時が指定
され、雨天延期など天気の良い日にしか実施しな
いリアリティーを欠いた避難訓練や外部の専門家
から一方的に教えてもらうだけの講義形式で生徒
にとっては受け身型の防災教育が一般的である。
本校は、同じ敷地内の高校・中等教育学校を合わ
せて4200名近くが在籍する大規模校で、学園全
体の防災教育の内容を変えることよりも、教科（
地理）の中で検討した方が即座に効果的な防災教
育としてアレンジしやすいので、地理総合におけ
るモデル授業を提案したいと考えた。地理総合で
実施する防災教育では、ICTを活用した学習が
想定されているため、地理の授業でより精度の高
い防災教育を実施することが可能である。まず、
現状を把握するため、Survey123 for ArcGISを
活用して、本校の高校1・2年生の中から、385名
に協力してもらい、学校現場における防災教育の
意識調査を実施した（図1）。

学校現場における防災教育の意識調査

2022年から始まる新学習指導要領「地理総合」の防災分野における新しい防災教育を提案する
研究を行って、学校現場における防災教育の意識調査を実施することになりました。アン
ケートの回答については匿名ではありますが、ご協力をお願いします。なお、本調査結果に
ついてはアンケート結果のみで発表し、回答者個人を特定して取り上げたりはいたしません。
ご協力をお願いします。

1. 貴校の防災教育の内容を教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

2. 貴校の防災教育の内容を詳しく教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

3. 貴校の防災教育の内容を詳しく教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

4. 貴校の防災教育の内容を詳しく教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

5. 貴校の防災教育の内容を詳しく教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

6. 貴校の防災教育の内容を詳しく教えてください。
はい ☐ いいえ ☐

<https://arcgis.com/m8nnXO>

図1 Survey123 for ArcGISを活用して、学校現場における
防災教育の意識調査

結果として、①従来の講義形式の防災教育で
は、38%の生徒は定着していないと感じているこ
と、②避難訓練の実施前ではあったが、避難経路
を正しく理解していない生徒が89%もいたこと、
③日時を予告した避難訓練の効果に不安を感じて
いる生徒が57%もいたこと、④自然災害を受けた
被災者から直接、証言を聞いたことのある生徒は
24%しかいなかったこと、⑤インターネットを活用
したWeb証言を聞いて教訓として活かしたい
と回答する生徒が86%もいたことがわかった。こ
れらのアンケート結果を踏まえ、新しい防災教育

を提案する必要性を感じた。

3. 地理総合で実践したい3つの防災教育

本校では、個・協働・個の学習サイクルであ
るアクティブラーニング型授業を、全学をあげて
実践しており、GIGAスクール構想を踏まえ、ア
クティブラーニング型授業とICT教育を組み合わ
せた新しい防災教育（アクティブラーニング型授
業×ICT教育）を提案し、東京大学空間情報科学
研究センター主催の「CSIS DAYS 2020 全国
共同利用研究発表大会」で、大会史上、初めて高
校生が参加し、高等学校における、GIS、空間デ
ータを活用した地理総合科目の優れた実践型教育
の先行事例として、『審査員特別賞』を受賞し、
東京大学のホームページにも掲載された(図2)。



図2 『地理総合に向けた防災
教育の提案』のポスター
<https://www.csis.u-tokyo.ac.jp/blog/research/csis-days-2020-report/>, 2022.2.7

アクティブラーニング型授業×ICT教育

- (I) 映像コンテンツを活用した防災教育
(NHK東日本大震災アーカイブス)
- (II) RPG防災教育
(防災小説、クロスロード)
- (III) ICT教材を活用した防災教育
(地理院地図、重ねるハザードマップ、
地理教育の道具箱、Re:Earth)

(I) で活用する、NHKのWebサイト「東日
本大震災アーカイブス 証言webドキュメント」

は、学びの空間を教室に限定することなく、いつでもどこでも動画を視聴することが可能なため、状況判断をする際に効果的で生徒の飽きを軽減させ、より多くのケースを短時間で理解することにもつながる。(Ⅱ)では、生徒が自ら防災小説を執筆したり、災害対応カードゲーム教材の「クロスロード」を活用して学習することで、生徒自身がこういう場合にはどのような行動をとれば良いのかというケーススタディを考える機会を与えることができる。さらに、よりリアルさを高めるために、ディズニーランドやUSJなど生徒が好きなレジャー施設など特定の場所の写真を提示し、ここで被災した時はどこへ避難すれば良いのかなど、より実践に近い体験型の防災教育となり、シチュエーションに応じた状況判断能力を鍛えることができる。また、地理総合では、(Ⅲ)のようにICT教材を活用して視覚的にとらえて分析することが求められるため、GIS教育と関連させて地理院地図、重ねるハザードマップ、地理教育の道具箱「イラストで学ぶ過去の災害と地形」、Re:EarthなどのICT教材を活用した防災教育を実施することが可能である。このように授業の中で、ICT教材を活用する学習ができれば、学校現場で現状よりも精度の高い防災教育を教科(地理)で学習することが想定される。防災分野では、ArcGISやWebGISである地理院地図、重ねるハザードマップを活用して地図を比較した(図3)。

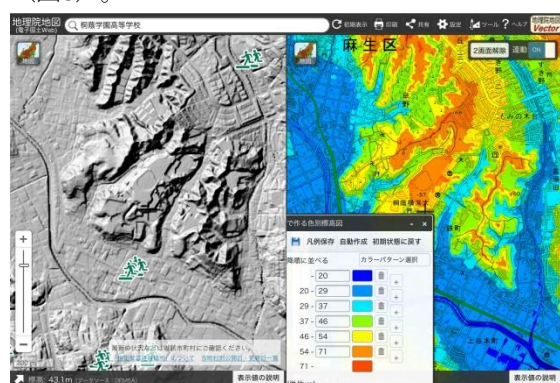


図3 地理院地図で作成した桐蔭学園周辺の陰影起伏図(左図)と色別標高図(右図)

4. 地域の頼れる防災リーダーの育成

地理総合の授業で想定される防災分野の学習は、あくまでも教師が生徒に教える防災教育ではあるが、高校生を地域の頼れる防災リーダーとし

て育成するために、生徒自らが考えて実践できる場を提供することが、主体的に学習に取り組む態度を深めることにつながると考えた。GISゼミで考案した、『みんなのBOSAIプラン』は次のようにアップデートを行った。

みんなのBOSAIプラン

- (i) みんなのBOSAIプラン 1.0
(学校における従来の防災教育)
- (ii) みんなのBOSAIプラン 2.0
(教師がICT教材を活用して行う防災教育)
- (iii) みんなのBOSAIプラン 3.0
(教師でなく、高校生が行う防災教育)

GISゼミの授業内で高2のゼミ生が地理総合に向けた防災教育のモデル授業、『みんなのBOSAIプラン3.0』を実施した(図4)。

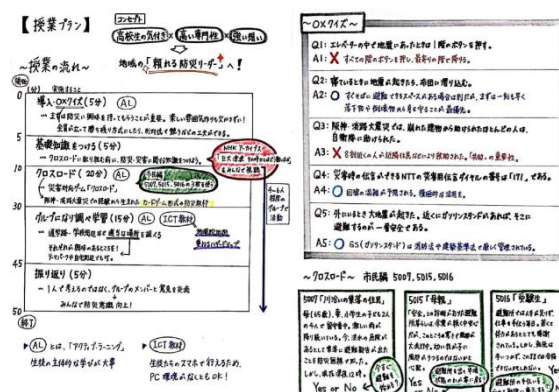


図4 地理総合に向けた防災教育のモデル授業、『みんなのBOSAIプラン3.0』

緊急事態宣言下のため、Zoomを活用して立教大学大学院宮本聖二教授・大学院生に授業見学・参観していただき、NHKから取材を受けた。このモデル授業では、従来の一方的な講義形式を見直し、アクティブラーニング型授業で教師側だけでなく、生徒側からも発信し、双方が学びを外化する場を意図的に作り、生徒同士だけでなく、生徒・教師が相互に教え合う半学半教の精神を教室内に根付かせ、インタラクティブな学びの場を創出させることがねらいである。今後の展望としては、①小学生に向けて高校生が実施する防災教育を横浜市と連携して実践すること、②RPG防災教育のさまざまなケーススタディを実践してみる

こと、③防災教育のルーブリックを確立することの3点が挙げられる。現在、地域防災の若者離れや地域のつながりの希薄さが問題点として挙げられるので、災害から地域づくりを強固なものにしていくために、①はコロナ禍のため実施計画が延期しているが、横浜市総務局地域防災課と連携して、横浜市の小学校で本校の高校生が小学生に向けて防災教育を行う予定である。また、②と③については、本校ではICTを活用したアクティブラーニング型授業のフロンランナーを目指してきたが、本校で実施してきたアクティブラーニング型授業×ICT教育が今後、全国の学校にも浸透して行くことを期待している。これまで培ってきたモデル授業を他の地域でも実践できるように研究を続け、教授法と授業の精度をさらにブラッシュアップして行きたい。

5. 次世代につなぐための防災教育

私が提案したい地理総合の防災分野の学習は、全国の高校で学習する基礎編で、東日本大震災に関する教材を使って学習し、応用編では、地域の特性にあわせた防災教育を実施することである。例えば神戸市では1995年の阪神・淡路大震災、広島市では2014年の豪雨土砂災害を応用編の教材として扱うと基礎編で学んだ知識が応用編でも活かせ、地域防災の意識を高めることにもつながると考えている。2011年に起きた東日本大震災の津波被害の際に、かつて津波被害を受けたことがないから、こんな場所では被害は起きないだろうと考える正常性バイアスと、周りの人がここで待機しているから自分もここで待機しておけば安全だとする同調バイアスなど、被災時の自分だけは助かるだろうと考える心理が被害を拡大させたと言われている。被災者の証言を教訓とし、被災時にはどのような行動をとれば良いのか、日ごろから自分の頭で考える習慣を身につけなければならない。したがって、どんなに精度の高いハザードマップができたとしても、それを使う側の人間が平常な心理で正しく活用できるのか、さらには盲目的にハザードマップを信じるだけでなく、自分で考えて行動することが求められる。また、日ごろから、連絡の取り方や避難する場所などを家族や友人と話し合い、非常用の持ち出し袋の中身を確認した上で避難経路などをあらかじめシミュレーションしておく必要がある。技術の進歩に頼るだけでなく、防災に対する意識そのものを変えることが必要で、自然災害の多い日本ではインフラ整備などのハード面の防災対策だけでなく、私たちがすぐに実践できるソフト面での減災対策も行うことが大切である。自助・共助・公助など私たち一人ひとりの行動に委ねられ、自然災害とも共生し、次世代につなぐためにSDGsの理念である「誰一人取り残さない」持続可能な社会を実現することが求められる。

ユレーションしておく必要がある。技術の進歩に頼るだけでなく、防災に対する意識そのものを変えることが必要で、自然災害の多い日本ではインフラ整備などのハード面の防災対策だけでなく、私たちがすぐに実践できるソフト面での減災対策も行うことが大切である。自助・共助・公助など私たち一人ひとりの行動に委ねられ、自然災害とも共生し、次世代につなぐためにSDGsの理念である「誰一人取り残さない」持続可能な社会を実現することが求められる。

6. さらに詳しく知るための文献

- ・石橋生『高校教育でのGIS教育の実践から（ESTRE LA 5月号）』（2021）統計情報研究開発センター,p p.4-9.
- ・石橋生『地形図を立体的に読み取るためのICT教材の利活用（月刊地理2月号通巻777号）』（2020）古今書院,pp.24-33.
- ・石橋生『地理総合に向けた防災教育の提案（月刊地理11月号通巻798号）』（2021）古今書院,pp.30-39.
- ・石橋生『2022年「地理総合」必修化に向けた産学官連携から考えるGIS教育の授業実践モデル（Arc GIS Vol.16事例集）』（2019）ESRIジャパン株式会社,pp.22-23. <https://www.esri.com/industries/case-studies/121694/>, 2022.2.7



Kahoot!を活用したアクティブラーニングとインタラクティブな授業デザイン

佐 藤 由 恵 湘南工科大学附属高等学校

1. はじめに

近年、授業の ICT 化や GIGA スクール構想がより具体化していく中で、学校内では ICT の活用に関する様々な課題が顕在化している。ICT の導入によって、より主体的な学習環境をつくることが可能となる一方で、学習意欲の低い生徒や学習習慣が身についていない生徒にとっては学習に臨む態度の育成が先立つ課題となっている。また、学習者が積極的に授業に取り組んだとしても、基礎学力および習熟度が低い場合、理解につながらないことも多い。

学習プラットフォーム「Kahoot!」(以下 Kahoot!)は海外ではすでに多くの教育現場で活用されており、Kahoot!が作り出す生徒たちの主体的な学びや、生徒対教員、生徒対生徒間のインタラクションの活性化など、学習効果においても一定の評価を得ている(Wang, 2020)。しかしながら日本国内においてはまだ知名度も低く、教育ツールとしての価値が十分見出されていないのが現状である。使い勝手や利便性、すでに海外で実証されている学習効果などを踏まえれば、Kahoot!が生徒教員両者にとって利用価値の高いツールであることは確かである。本研究を通して Kahoot!をより多くの人々に知ってもらい、今後、日本の教育機関における様々な学習活動の中での Kahoot!の活用に本研究が一翼を担うことを期待する。

2. Kahoot!とは

本研究の主題として取り上げる Kahoot!は、2013 年にノルウェーで作られた多肢選択式クイズをベースとした学習ツールである。生徒が使用するデバイスは、インターネットサイトが閲覧できるデバイスであればその種類に関わらず閲覧およびクイズへの参加が可能である。教員の端末画像をモニター等に表示し、表示されたゲーム PIN を生徒が各自の端末に入力することで参加が可能となる。

開始すると、生徒各自の端末には正解と得点が表示される(図 1)。さらに、その進行に応じて中間得点が表示され、上位 5 人のニックネームと得点が表示される(図 2)。

クイズは、複数名が同時に参加する一斉モードと決められた期間内であれば各自のタイミングで参加できる自習モードがあり、いずれも正答率と解答速度によって得点が加算され、参加者が得点の高さを競う形式になっている。さらに有償プランでは、解答が複数ある多肢選択問題、並び替え問題、語句や数式の入力なども可能である。



生徒端末 教員端末および投影画像
図 1. 生徒端末と教員端末の画面

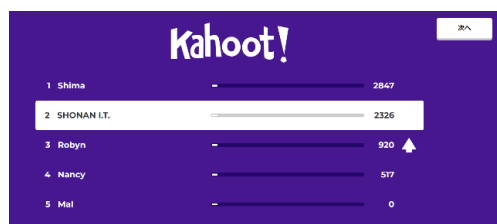


図 2. 中間得点とランキングの画面

3. 調査方法と対象

筆者現任校である湘南工科大学附属高等学校(以下、本校)における Kahoot!の認知度と利用状況に関するアンケート調査、および神奈川県と東京都(一部)の私立高等学校(中高一貫校、中等教育学校含む)を対象としたアンケート調査を実施し、EdTeck ツールと Kahoot!利用の現状を調べた。さらに本校において、Kahoot!を全くまたはほとんど使用したことがない教員が担当する学級 A～E(表 1)において、その教員が初めて Kahoot!を実施する様子を観察し、インタビュー調査を行った。その後、一定期間 Kahoot!を用いた授業の観察、生徒および教員アンケート、教員インタビューを実施し、生徒間および生徒教員間におけるインタラクションが Kahoot!導入前後でどのように変化するかを比較し考察した。

表 1. 調査対象となる学級の概要

学級	学年	生徒実態	Kahoot! 活用事例
A (34 名)	1 年	運動部に所属する生徒のためのクラス。学習より競技中心の生活を送る生徒が多く、学習習熟度もさまざまである。	中学既習分野の確認 基本事項の確認 試験前の用語チェック
B (34 名)	1 年	大学進学を目指す生徒がほとんどであり、多くの生徒が学習に積極的である。授業進度・深度ともに高い。	基本事項の確認 予習内容の確認
C (34 名)	2 年	大学進学を目指す生徒は多いが、学習習熟度は様々である。学習より学校生活全般を楽しむ生徒が多い。	基本事項の確認 試験前の用語チェック
D (37 名)	1 年	大学または専門学校進学を希望する生徒が多いが、日々の学習にも基本的な生活習慣にも課題が多い。	中学既習分野の確認 基本事項の確認 試験前の用語チェック
E (32 名)	1 年	湘南工科大学への内部進学に特化したクラスであり、独自カリキュラムにて展開している。習熟度はさまざまであるが、ICT への興味は総じて高い。学校指定の共通デバイスを持ち、多くの授業で活用している。	中学既習分野の確認 基本事項の確認 試験前の用語チェック 問題作成

4. Kahoot!の認知度と利用状況調査結果

4.1. 本校における Kahoot!の利用状況調査

2021 年 4 月、本校教員 147 名を対象にオンライン質問紙調査を実施し、44.2%の回答を得た。この調査では、Kahoot!の認知度は 37.0%であった。しかし、実際に Kahoot!を使用している教員は、「知っている」と答えた教員の 16.8%のみであり、これは全教員のわずか 6.2%であった。使わない理由の多くが、「準備や問題作成が面倒」、「サイトが英語のみ(2021 年 4 月現在)」、「使い方を熟知していない」、「通信環境や設備不良など、教室での実施に不安がある」などであった。この調査では、Kahoot!の有効性が認知されても普及には課題があることが確認できた。

4.2. 神奈川県および東京都の私立高等学校における Kahoot!の利用状況調査

2021 年 6 月、神奈川県全域、および東京都内の一部の私立高等学校(中高一貫校、中等教育学校を含む)150 校を対象に質問紙調査を実施し、42.4%の回答を得た。なお、東京都内の学校の選定は、本校と

同様の進学実績をもつ学校、筆者とつながりのある教員が勤務する学校、2021 年度一般財団法人日本私学教育研究所委託研究員が勤務する学校を対象とした。

この調査では、48.2%の学校が「まったく知らない」と回答した。「聞いたことはあるがよく知らない」と回答した学校と合わせると 69.6%となり、Kahoot!の認知度は全体の 3 分の 1 程度であった。また、「知っていて使っている」と回答した学校の 81.8%において、実際に使っている教員は「学校全体の 10%未満」と回答した。利用教科は「外国語」が圧倒的に多く、「知っていて使っている」と回答した学校の 80%以上であった。ここでも、本校同様、実際に Kahoot!を使用する教員が限られることが示された。

5. Kahoot!によって変化する教室内インタラクション

5.1. 生徒間のインタラクション

学級 B および C における Kahoot!実践では、教員側からの特別なはたらきかけが無いにも関わらず、回数を重ねるごとに、近くの生徒と相談や意見交換をする生徒が多く観察されるようになった。また、学級 E では、問題作成のグループワークにおいて、「この問題はこういう間違いが多い」、「自分はどう問われると答えにくい」という情報を共有し精査する様子が観察された。これらの観察結果から、Kahoot!の実施が生徒間のコミュニケーションを促し、それにより気づきと学びが深まることを実感できたのではないかと考える。さらに学級 A では、ランキング上位者に拍手をしたり称賛する言葉を送ったりしており、他の生徒に対して敬意を払う様子が観察された。

Kahoot!の実施は、学びの協働を促すこと、その協働による達成感を共有することに寄与し、それらが学習への主体性を高めることだけではなく、集団全体の調和にも影響を与えることがわかった。

5.2. 生徒教員間のインタラクション

教員へのインタビュー調査では、複数の教員が生徒との関係に変化を感じていた。学級 C の担当教員は、それまでの生徒との関係は堅さがあり生徒教員間のコミュニケーションが限られていると感じていたが、Kahoot!の導入が教室内により親和的な雰囲気をもたらすと語った。また、学級 D の担当教員は、Kahoot!導入前は授業中の姿勢は悪くないが積極性に乏しいと感じていた。しかし、Kahoot!の導入によって授業への取り組みが積極的になっただけでなく、「この先生は楽しいことをする先生」という教員への信頼度の高まりを強く感じたと言った。

これら以外にも、「Kahoot!導入前は不安があったが、生徒の反応を見てもっと早く導入すればよかったと思う」、「生徒とのコミュニケーションの機会が増え距離感が縮まったのを感じる」という声があった。また、教員自身が出題内容や授業展開を工夫すること、Kahoot!実施後の結果分析によって生徒がつまずくポイントを把握できることなど、Kahoot!の活用が授業の質の向上につながり、それが生徒の積極的な授業への参加につながると考える教員が多かった。

6. Kahoot!による生徒の学習に対する意識変化および主体的な学びに担う役割

学級 A および学級 E の生物基礎の授業観察において、同じ内容の設問に新たに問題を追加していく形式で複数回の Kahoot!を実施した。両学級とも授業内の小テストのための準備をする生徒はごくわずかであり、決められた課題を提出しない生徒も散見される学級である。しかし、Kahoot!実施時は、授業中の集中が続きにくい生徒が準備に積極的に取り組むなど姿勢の違いが見られた。また、「なぜその答えになるのか」や「この答えになるのは、このような考えでいいのか」という質問が挙がる様子、

「この選択肢を加えたら引っかかるかもしれない」と教員に対し提案する様子も観察され、Kahoot!導入前と比較すると明らかに学習に対する意識が高まっているのを感じた。さらに定期試験前に家庭学習モードの問題を準備したところ、多くの生徒が複数回取り組み、それにより自身の弱点が把握できたと語る生徒もいた。これらの学級における生徒アンケートでは、「授業に対するモチベーションが上がったか」という質問に対し、86.3%の生徒が「とてもそう思う」または「ややそう思う」と回答した。自由記述欄では、「初めて授業が楽しいと感じた」、「試験勉強の時間が増えた」という回答も得られ、Kahoot!の実施が学習意欲の変化に影響したと考えられる。

また、学級 D の物理基礎の授業観察では、観察期間の途中から、多肢選択式ではなく記述式で取り組みたいと希望する生徒が複数見られた。これまでの授業では問題演習も仕方なく取り組んでいる印象であったが、Kahoot!の実施においては、問題が表示されると同時にこれまでには見られなかった勢いで計算を始める生徒が多数観察された。この生徒の姿勢の変化に、担当教員はかなり驚いていた。学級 B の授業では、複数科目において Kahoot!を複数回実施し、問題ごとに生徒に解答プロセスを質問した。実施回数を重ねるにつれ、生徒たちが互いに相談しながら解答を検証する様子が多く観察されたことは、Kahoot!が学習習慣がほとんどない生徒に対し習慣形成を促すだけでなく、生徒の学習の質の向上にも寄与した結果だと考えられる。

さらに、学級 E の担当教員は、生徒による Kahoot!の問題作成が、授業者が何を目的として授業を組み立てているのかを理解し学びを深めることにつながると考えた。この学級では受動的な姿勢の生徒が多かったが、問題作成過程において獲得した知識の活用、関連事項の確認、知識の体系化などを実感する生徒が多く、担当教員は「生徒たちの中で点が線になっていく様子を実感した」と語った。

このように、Kahoot!を授業に用いることが、生徒の気づきと学び、さらに学びの協働に大きく寄与することが確認できた。

7. おわりに

本稿は、Kahoot!の実施がもたらす生徒間、生徒教員間のインタラクションと生徒の学びの姿勢の変化を考察した。Kahoot!の実施は、主体的な学びを促す授業デザインにおいて極めて有効だと結論づけられる。しかし、生徒または教員の個別デバイスが BYOD(Bring Your Own Device)の学校、EdTech ツールの活用が各教員の情報リテラシーに任されている学校も多く、Kahoot!の活用が実現しても ICT の活用につながりにくいという現場は少なくない。ICT 化の課題が教員個人の課題なのか、自校のみの課題なのか、多くの学校に共通する課題なのかを検討するという新たな課題について、今後、更なる研究が必要である。

参考文献

- 若杉 莉未, 2021, 「授業活動における Kahoot!の活用——対面授業とオンライン授業での実践を通して」, 『多言語教育実践ジャーナル/Journal of Multilingual Pedagogy and Practice』 1: 82-90.
- Wang, A.I. & Tahir, R. (2020). *The effect of using Kahoot! for learning: A literature review*. Computers & Education, 149: Elsevier
- 山内真理, 2017, 「Kahoot!による学生参加の促進——ゲーム要素による学習態度の変容」, 『コンピュータ&エデュケーション』 43(0): 18-23.

中学「哲学」のカリキュラム開発と運営体制の構築

石 川 直 実 東洋大学京北中学・高等学校

1. はじめに

私が勤務する東洋大学京北中学高等学校は、明治時代の哲学者井上円了によって1898年に創立され、「諸学の基礎は哲学にあり」を建学の精神としている。2015年よりこの建学の理念に基づく「哲学教育」を教育の柱の一つに掲げ、「生き方教育」として6カ年の哲学教育プログラムをあらたに開発・展開してきた。その主眼は、子どもたち自身が自己の生き方、社会のあり方を前提から問い直し、論理的、批判的、創造的にそれらを再構築する力、哲学的思考力を目標とするものである。その具体的な実践として、哲学的態度を養う中学「哲学」、論理的思考力を育む「国語で論理」、先哲の思想を学ぶ「倫理」、古今東西の名著を読む「名著精読」、各界の第一人者を招く「生き方講演会」、体験を通して哲学的思考を深める「哲学ゼミ」や「刑事裁判傍聴学習会」、深い思索と表現力を養う「哲学エッセーコンテスト」、研究発表行事「哲学の日」などを取り入れた総合的なカリキュラムを構成している（図1・図2）。このうち中学「哲学」では、いわゆる常識や人間の生き方に対して生徒自身が発した問い（「人は何のために生きているのか」「頭がいいとはどういうことか」「友は誰にとっても常に必要なものか」等）について、自己の思考を吟味することをねらいとしている。その過程で「そもそも・・・？」と遡及的に考えることは、生徒たちの意識を個別の問題解決に先立ってより普遍性の高い問題や価値について哲学的に検討することに向かわせる。これまでの実践の中で生徒たちが自ら問い、探究し、論じる活動を通して哲学的態度を形成することには一定の手応えを感じてきたが、一方で、生徒の批判的思考力、論理構成力、哲学的な探究の土台となるメタ認知能力の育成については未だ不十分な点が多いと感じている。また、建学の精神を具現化するために、本校では一部の専門教員ではなくすべての教員が哲学教育に関わる体制をとっているが、理念や方法論の共有、カリキュラム開発、教員研修、授業サポートなど運営体制にもさらなる改善の必要を感じてきた。そこで本研究では、今年度授業担当者によって行われた校内検討会（22回）、東洋大附属三校で行った合同研究会（5回）とその準備会合（12回）、同志社大学助教西山溪氏による哲学対話ワークショップなどから得た知見をもとに、①6カ年の哲学教育プログラムで育む哲学的資質についての考察、②建学の精神を具現化する中学「哲学」のカリキュラム開発、③運営体制の構築（教員のローテーション・教員研修・授業検討会の運営方式等）の3点について、校内での実践にもとづいて検討を重ねた。

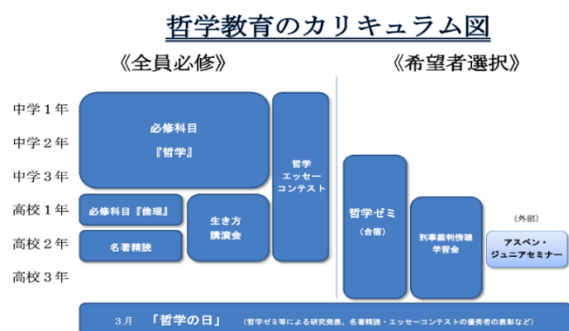


図1 6カ年の哲学教育のカリキュラム図

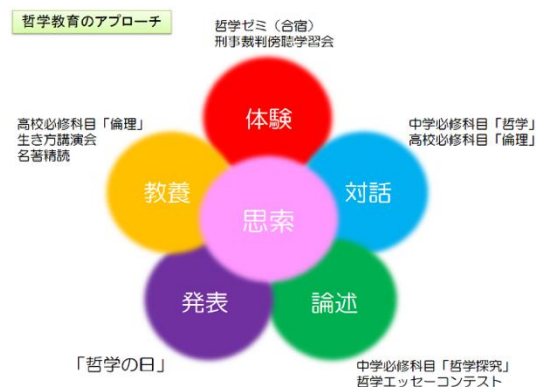


図2 哲学教育のアプローチ図

2. 哲学的資質

中高生のための哲学教育について考えるとき、そもそも「哲学」という多義的な言葉をどのように捉えるかという問題について検討する必要がある。「哲学」の語源である「フィロソフィア」というギリシャ語は、もともと「知を愛する」という意味であった。これは、理性に基づいて自然・人間・社会についての真理を探究する態度を指し、19世紀までヨーロッパにおいて学問全般を指す言葉だった。しかし現代では「哲学」は人文科学の一分野として扱われ、また社会では様々な文脈で「哲学」という言葉が使われるようになっていく。それらを大別すると、大きく以下の3つの「哲学」に整理することができる。

I. いわゆる「先哲の思想」

過去の偉大な思想家たちが、時間、存在、世界、善悪、認識、神などについて思索し、普遍的な真理を求めて構築してきた思想体系

II. 個人や組織・共同体が持つ信念・人生観・世界観・職業観など

個人の経験や教養から形成された信条、価値観であり、経営哲学、人生哲学、職人哲学、というように、Iと比べてより具体的で、個人的・個別的な生き方・あり方を示したもの

III. 常識・通説・既成の価値観を問い直し、普遍的真理を探究する営み

「絶対に正しい生き方ってあるの?」「秘密をもつのは悪いこと?」「『何もない』ってどういう状態?」など、人間の生き方や、私たちが生きる世界に対して抱いた問いからはじまり、自らの思考を論理的、批判的に吟味することで、より普遍的な真理を求めていく営み

これらI～IIIは相互に関連し、影響し合っているが、勤務校では、上記IIIを哲学教育の柱に据え、それをより豊かなものにするために先哲の思想(上記I)を学ぶ授業を配置することで、本校で学んだ生徒たちがその生涯を通して自身の価値観・世界観(上記II)を陶冶していくことを目標としている。

上記IIIの出発となるのは、世界に対する関心や好奇心、違和感などの「問いの感覚」である。古代ギリシャの哲学者プラトン(B.C. 427-347)の著書『テアイテトス』には、彼の師ソクラテスが次のように語る場面がある。「なぜなら、実にその驚異の情こそ知恵を愛し求める者の情なのだからね。つまり、求知(哲学)の始まりはこれよりほかにはないのだ」(プラトン, 田中美知太郎訳 1966)。またプラトンの弟子アリストテレス(B.C. 384-322)も、著書『形而上学』の中で「けだし、驚異することによって人間は、今日でもそうであるがあの最初の場合にもあのように、知恵を愛求し(哲学し)始めたのである。」と述べている(アリストテレス, 出隆訳 1959)。ここでいう「驚き」とは、ギリシャ語で“タウマゼイン”、「知的探求の始まりにある驚異」とされ、英語では“sense of wonder”と訳される。プラトンの著書の大半は対話篇という形式をとっており、その中で彼の師ソクラテスは「そもそも勇氣とは如何なるものか」「そもそも正義とは何か」「より良い生とは」等の問いに対する人々の常識に対して疑問を持ち、ソフィスト(知者)との対話を通して物事の根源的な意味へと遡って思考していく。この中で対話の相手は自身の考えの不完全さに気づかされ(自身の考えが相対化され)、物事のより本質的な価値が対話を通して次第に輪郭を現わしていく。

これを哲学的営みの原型と見做すならば、その要点は①自ら問いを立て、②『そもそも～?』と遡及的に思考することでより普遍的な次元で検討し、③対話による絶えざる思考の相対化と弁証法的発展を目指す、ということになる。したがって、哲学の入り口に立った中高生が最初に経験すべき基本的活動を簡潔にまとめるならば、i. 世間の常識や所与の前提に対して抱いた疑問をもとに自ら問いを立てること、ii. 性急に答えを求めず、普遍性を求めて問い自体を遡及的に問い直すこと、iii. 他者との対話を通して自己の考えを相対化し、絶えず批判的に吟味することの三点が、哲学することの基本的なプロセスと言えよう。

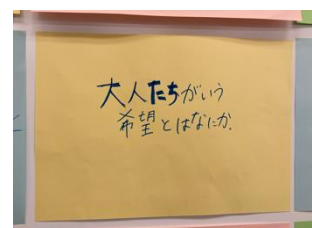


図3 生徒が立てた「問い」

3. カリキュラム

2015 年に哲学教育がスタートして以来、中学「哲学」の授業は担当教員（毎年 20 名以上の教員が関わる）がそれぞれ創意工夫により授業を開発し、実践してきた。ただ、実際には各教員による試行錯誤の連続で、系統性や一貫性のある授業展開ができていたとは必ずしも言い難かったことから、今年度はより体系的なカリキュラムの編成を試みた。その年間カリキュラムの試案が表 1 である。要点としては、中学 1 年「自己と他者」、中学 2 年「真理の探究」、中学 3 年「世界内存在」という学年の大目標を置き、それぞれのターム（1～2 カ月）の授業内容については担当教員が授業を開発する「哲学演習」（表 1 の桃色部分）を設けた。そのほかに、より専門的な哲学思想を土台とした授業を公民科（倫理）担当教員が展開する授業（表 1 の青色部分）、秋～冬の哲学エッセーの執筆（表 1 の黄色部分）、入学直後の中学 1 年生のための導入授業、卒業間近の中学 3 年生が後輩たちに哲学の学びを遺す「向下門」などを配している。

カリキュラム編成の際に考慮したことは、共通の教育理念に基づく内容の「標準化」と、各教員の個性と多様性を生かす「個別化」の両立である。学校教育としてはどのクラスでも、どの教員の授業でも、ある程度標準化された共通の哲学的学びが提供できなければならない。一方で、授業を一種の“art”（職人の技のような属人的な技能）と捉えるならば、極端な定型化、マニュアル化は授業の自由度や教員固有の良さを発揮することを妨げてしまう。今年度のカリキュラムはその両立を図ることを念頭に、「共通の理念に基づいた多様な実践」を目指して編成された。

実際に行われた授業の一例を紹介する。中学 2 年のあるクラスでは、私たちが日ごろ無意識に従っている常識や前提を意識化するために、「私たちの思考を縛っているものは何か」というテーマで授業を行った。事前に教員から「この授業の前に、制服から“変な服”（仮装）に着替えておくように」と指示された生徒たちは、自由に思い思いの“変な服”を持参することになった。しかし、はじめのうちこそ嬉々としていた生徒たちだが、次第に、“変な服”と言われてもどんなものを着ればいいのかわからない」「恥ずかしくて着られない」といった不安に苛まれ、授業当日は、「結局無難なものにしてしまった」という生徒が多数見受けられた（図 4）。日頃、制服を着崩して注意される生徒も、いざ自由にしたいと言われると、かえってどうしていいかわからないという経験をするようになったのである。授業後には「普段『自由になりたい』と思っても、実際本当に自由にするのは難しかった」「制服を着ることで、無意識に『学校モード』に入っていたことに気づいた」といった感想が見られた。次の授業では生徒がそれぞれ問いを出し合ったところ「本当の自由とは何か」「規則がなければ人間は自由になれるのか」「制服を着ている時の心が心は自由なのではないか」「自由は人間を幸せにするか」といった問いが出された。日ごろ「制服や規則に縛られている」という意識を持っていた生徒たちにとっては、世界が違って見える経験になったかもしれない。

表 1 2021 年度 中学「哲学」カリキュラム

	学年	中学 1 年	中学 2 年	中学 3 年
	テーマ	自己と他者	真理の探究	世界内存在
4月	I	3 金剛ガイダンス（福田）※中1教員	コミュニティボール ※中3教員	コミュニティボール ※中2教員
		17 コミュニティボール	「善と美」（石川） 牧野寛	哲学演習Ⅳ
		24 働く制度を養う①	「善と美」（石川・各担当）	哲学演習Ⅳ
5月	I	1 働く制度を養う②	「善と美」（石川・各担当）	哲学演習Ⅳ
		8 コミュニケーションを学ぶ	< 哲学的に問い考える >	< 哲学的に問い考える >
		15 「哲学おしゃべりカード」	< 哲学対話 >	< 哲学対話 >
6月	II	22 ＜リフレクション＞	＜リフレクション＞	＜リフレクション＞
		29 常識を疑う ※中2教員	哲学演習Ⅲ ※中1教員	「世界内存在」（福田） 牧野寛※中2教員
		5 自由を問い立てる	哲学演習Ⅲ	「世界内存在」（福田・各担当）
7月	II	12 問いを深化させる	哲学演習Ⅲ	「世界内存在」（福田・各担当）
		19 友達の間合いに寄る	哲学演習Ⅲ	「世界内存在」（福田・各担当）
		26 ＜哲学対話＞	< 哲学的に問い考える >	< 哲学的に問い考える >
8月		3 ＜哲学対話＞	< 哲学対話 >	< 哲学対話 >
		10 ＜リフレクション＞	＜リフレクション＞	＜リフレクション＞
		17		
9月		24		
		7	夏期休業	
		14		
10月	III	21 哲学演習Ⅰ ※中2教員	「自由と平等」（福田） 牧野寛※中1学年	哲学演習Ⅴ ※中3教員
		28 「自由と平等」（福田・各担当）	哲学演習Ⅴ	
		5 自由と平等	自由と平等	
11月	III	12 哲学演習Ⅰ	「自由と平等」（福田・各担当）	哲学演習Ⅴ
		19	冬休業	
		26	期間休業	
12月		3 ＜哲学的に問い考える >	< 哲学的に問い考える >	< 哲学的に問い考える >
		10 ＜哲学対話＞	< 哲学対話 >	< 哲学対話 >
		17 ＜リフレクション＞	＜リフレクション＞	＜リフレクション＞
1月		24 哲学エッセー ※中1教員	哲学エッセー ※中2教員	哲学エッセー ※中3教員
		31	三者談話	
		7 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
2月	IV	14 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
		21 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
		28 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
3月		5 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
		12 哲学エッセー	哲学エッセー	哲学エッセー
		19		
4月		26		
		2	春期休業	
		9		
5月	V	16 「自己と他者」（石川） 牧野寛 ※中2教員	哲学演習Ⅵ ※中1教員	「下門門」（阪南） ※中3教員
		22 「自己と他者」（石川・各担当）	「下門門」（阪南）	「下門門」（阪南）
		29 ＜哲学的に問い考える >	< 哲学的に問い考える >	「下門門」（阪南）
6月	V	5 ＜哲学対話＞	< 哲学対話 >	「下門門」（阪南）
		12 ＜リフレクション＞	＜リフレクション＞	「下門門」（阪南）
		19		

4. 運営体制

本校には校務分掌として哲学教育推進部（教員 8～9 名）が置かれ、哲学教育のカリキュラム開発、運営、教員研修などを担っている。年間 3 回（4 月・8 月・1 月）校内で哲学教育の教員研修が行われ、また毎週の中学「哲学」の授業の後におこなわれる授業担当者による検討会（通常年 30 回程度）も、事実上の研修の役割を果たしている。今年度は哲学教育推進部の進行役の教員だけでなく、一般の教員も進行役を担い、すべての担当教員がより主体的に検討会の運営に関わるよう試みた。

中学「哲学」の授業は、教員が 2 人一組のチームティーチングで実施し、ターム（1～2 カ月）ごとに担当教員がローテーションしている。これは、互いの教員がそれぞれの良さを出し合い補い合って授業を進められること、クラス全体に目が行き届きグループワークを少人数に分けて実施できること、授業後に多面的に振り返りができること、一つのクラスでいろいろな教員が哲学の授業を担当することで、生徒にとって多様な価値観に触れる機会となることなどをねらいとしている。さらに、担当教員と生徒の相性の問題を緩和でき、組み合わせが変わることでマンネリを脱し、新しい発見につながる（いつも同じ教員だと、生徒も固定化した関係性から抜け出せず、新たな視点を得にくい）、教員にとっても新しい気づきの機会になる、といったメリットもある。一方、課題としては、生徒の様子やクラスの状態を把握しにくい、生徒と関係が深まるころに担当クラスが変わってしまう、そのクラスが以前にどんな授業をしてきたのかわからず、内容の継続性・一貫性を保ちにくい、といった点が指摘される。

教員による授業後の検討会は、授業を振り返り、互いに意見を交換するだけでなく、その過程を通して哲学教育の理念や基本方針を共有し、実践を発展させていく事実上の研修・研究の機会となっている。教員にも哲学の授業と同じように、ゆとりの中で前提なく自由に思考し、対話する場が不可欠である。



図4 授業検討会の様子

5. 今後の課題

哲学という営みが、終わりになく自己の思考を吟味し続け、より高みを目指す活動である以上、哲学教育もまた、カリキュラムを見栄えよく「完成させる」ことを目標にするべきではない。哲学教育の質を高めるためにより本質的なことは、担い手である私たち教員がつねに「よりよく生きること」を求めて求道する「哲学者」であり続けることであり、カリキュラムもまた常に更新され続けなければならない。

中学「哲学」の今後の課題としては、①3 年間のカリキュラムの一層の深化（教員の個性・多様性を発揮しながら全体の体系化を進めること）、②哲学的資質の一層の明確化と、それを育成するための教育手法の開発、③すべての教職員の間で理念の共有を深めること、等があげられる。とりわけ③については、哲学教育プログラム以外の生活指導、進路指導、クラス運営など教育活動全体が哲学的に行われ、学校全体が「哲学する空間」になることの教育的意義は極めて大きい。そのためには、性急に成果を求めるのではなく、弛まぬ実践とそこから得られた知見をもとにした教員自身の研究活動の継続が不可欠である。

参考・引用文献

アリストテレス，出隆訳，1959，『形而上学』岩波文庫。

プラトン，田中美知太郎訳，1966，『テアイテトス』岩波文庫。

石川直実，2021，「哲学する学校の挑戦——社会の変革期に求められる教育を目指して」，一般財団法人東京私立中学高等学校協会，東京私学教育研究所，『東京私学教育研究所 紀要 第 69 集』，41-57。

海外大学進学サポートの研究

～広がる選択肢と私立校の取り組み～

佐 藤 貴 明 ドルトン東京学園中部・高等部

はじめに

新型コロナウイルス感染拡大が学校現場にもたらした影響は多岐に渡るが、中でも国際交流におけるそのダメージは計り知れないものがある。各校で海外研修が軒並み中止となり、この2年間で、リアルな渡航経験を積むことができなかった生徒の数は、考えるだけでも恐ろしい。海外進学について言えば、2020年出発組がもろに影響を受け、渡航を中止または延期することとなった。先行き不透明な状況が続く一方、東洋経済オンラインによれば、コロナ禍でも海外進学率自体は上昇傾向にあるという（東洋経済オンライン 2021年）。つまり、コロナ以前に決意を固めた人たちは、この状況下でも諦めず海外進学の準備を進めたり、たとえ一年遅らせてでも実現することが予想される。その意味でいうと、コロナがもたらした空白の2年間の影響は、今すぐというよりも、数年後遅れてやってくるのかもしれない。

筆者は、これまで、少ない経験ではあるが、教え子たちを海外に送り出し、彼らが異国の地で悠々自適に学びを展開する姿を目の当たりにしてきた。また、私立中高で勤務する傍ら、NPO法人留学フェローシップ（以降、留フェロ）の教員チームに所属し、教員向けの研修や情報発信を続けてきた。海外大に進学した教え子や、留フェロを通じて知り合った海外大生たちは、コロナ禍にあってもネガティブ一色に染まったり、思考停止状態になることなく、むしろ自分らしくしなやかに学びを続けている。量的なデータに裏付けられた実証知見ではなく、実感値に基づくものでサンプルバイアスが効いていることは否めないが、それでも海外大学に進学したものが獲得するレジリエンスは、変化の時代において大きく評価されるべきものであると考える。

1. 本研究の目的

本研究の目的は、進路選択において極めてマイノリティと言える「海外大学進学」について、学校が何に注視してサポートすべきかを明らかにすることにある。試験対策や、出願書類の書き方といった具体的なテクニックではなく、それ以前の初期段階、つまり、どうしたら生徒が海外大学進学をリアルな選択肢として認識するようになるのか、まずそこに着目したい。そしてその初期段階の意識づけを経た後、どのような情報を提供していく必要があるのか、学校という組織レベルですべきサポートを考察したい。

2. 旗振り役の存在 - ファーストペンギンの誕生

海外進学予備校の説明会や留学フェアでは、親子連れの姿をよく目にする。これは、高崎朋彦が指摘するように、海外進学を希望する生徒や家庭のニーズに学校が応えることができないことの裏返しと言える。海外大学に直接進学し、学位を取得した上で日本の学校に勤務する教員はほとんどいないため、自信を持って指導やサポートをできる教員が極めて少ないのが実情である（高崎 2013）。一方、海外大学への進学実績を出している学校を見ると、そこにはかなりの確率で「旗振り役」と言えるような教員が存在する。「海外大学」という可能性を明確に示すことで生徒の心に火を灯し、その後も適切な情報を提供しながら薪をくべ続け、実現可能な選択肢にまで昇華させてロールモデル誕生に導く。膨大な量のエネルギーを要するプロセスだが、一度、校内にロールモデルが誕生すると、後に続く後輩にとっては一気に身近な選択肢となるので、ファーストペンギン誕生が持つ意義は、あまりにも大きい。

一つの具体例として、鳥取県の私立青翔開智中学高等学校（以下、青翔開智）を紹介したい。青翔開智は、2014年、鳥取県鳥取市に開校。1学年50名以下、中高6学年全体でも300名に満たない小

な規模の学校である。探究を学習の軸に据え、その成果を持って大学受験に臨むスタイルをとっている。進学実績を見ると、4期生から海外大学の名前が出てきており、5期生ではその数が4校から12校へと急増している。その理由を校長の織田澤博樹氏に伺ったところ、「入口（入学）の段階からの意識づけが重要」と答えられた。同校の5期生は、高校1年生の時にオーストラリア・ブリズベンで海外研修を行った。その研修は、牧歌的な香り漂う語学習得とホームステイを軸としたものでなく、教育系ベンチャーのタクトピア株式会社がプログラムデザインを担当し、アートを軸に「自己探究・自己理解・自己表現」をテーマにした研修であった。この研修での体験を通じ、海外大学をリアルな選択肢と捉え、実際にグローバルな進路を決めた生徒が現れたのだ。

また、海外大学進学ではないが、ファーストペンギンの影響例として、勤務校の事例も紹介したい。今年度、本校中学3年生142名のうち、希望者20名がターム留学でアイルランド（5名）とアメリカ（15名）に飛び立った。彼らは現地での生活の様子をInstagramなどのSNSで投稿していた。するとその投稿を見た同学年の生徒たちに変化が現れ始めた。昨日まで隣にいたクラスメートが異世界に飛び込み、そこで魅力的な時間を過ごし成長していく姿が刺激となり、「自分も留学をしてみたい」と思い始めたのだ。そしてその影響は同級生だけに留まらず、後輩にまで波及し、次年度ターム留学にトライしたいという生徒が既に学年の約半数にまで膨れ上がっている。

このように、まず学校が明確に旗を立て動線を引き、サポートしていく覚悟を持てば、たとえ教員に海外大学進学の経験がなくとも問題ない。しっかり予習し万全の体制で教え込む必要もなく、生徒と共にゼロから学ぶ姿勢で情報をアップデートし続けていくだけでよいのだ。ノウハウは自ずと蓄積されていく。

3. 学校や教員がすべきこと - 生徒の情報検索リテラシーの向上と情報のピン留め

旗振り役の教員がすべきことをもう少し具体的にすると、まず生徒の情報検索リテラシーの向上があげられる。近年、GoogleやYahoo!等の検索エンジンだけでなく、YouTubeなどの動画共有プラットフォームやInstagram、Twitter、TikTokなどのSNSが検索ツールとして利用されるようになっていく。これらは、鮮度の高い有益な情報を収集するツールとして非常に効果的な一方、入念に組み込まれたアルゴリズムにより、いわゆる「フィルターバブル」の中に無意識に閉じ込められてしまう可能性がある。それぞれのメディアの特性を理解し、欲しい情報を的確に掴む検索リテラシーの獲得は非常に重要となる。例えば、拡散型メディアを利用して最新の情報をキャッチし、一方、蓄積型メディアからは体系化された知識を適宜収集する、といった使い分けが考えられる。

また、情報量が指数関数的に増える昨今、ある程度の検索リテラシーを有していたとしても、数多の有益な情報から自分に適したものを選び抜くことは意外に難しい。GIGAスクール構想の文脈で、Google ClassroomやTeams等を導入し、生徒に情報を発信する機会が増えてきているが、垂れ流しになっているケースは少なくない。こうしたプラットフォームを活用し、マスに情報を伝達しつつも、一方で、個別の生徒に対し情報のピン留めを行うことは、我々教員の存在意義の一つと言える。とりわけコロナ禍にあつて、海外を意識しにくい昨今、その役割は非常に大きい。教員からの情報発信に対し、返信もなければ、いいね！ボタンのリアクションすらしない生徒でも、直接声をかけてみると、前のめりになって反応を示すケースも少なくない。アナログながら個々の生徒を丁寧に一本釣りし、情報をピン留めする。非効率的で草の根感が否めないが、的確に狙いを定めれば意外に打率は高くなるので、諦めずに行いたい。

4. 提供すべき情報①：海外大学進学の際に利用できる奨学金

海外大学進学を妨げる障壁の一つに、「経済的理由」があげられる。事実、金銭的な理由から途中で断念したり、そもそも選択肢から外すケースが後を絶たない。そのため、奨学金の存在を伝え、可能性の芽を潰さぬようにすることも大切なことである。とりわけ近年、海外大学進学を支援する奨学金の数は、緩やかではあるものの確実に増加している。以下に掲げるものは筆者が本研究において調査し、リストしたものである。紙幅の関係で、財団名や奨学金の名前をあげるに留めているが、財団ごとに求める人材像、募集要件や資格、応募期間、給付期間が異なるので、丁寧なリサーチが必要となる。

- 柳井正財団
- 孫正義育英財団
- グルー・バンクロフト基金
- 江副記念リクルート財団
- JASSO 日本学生支援機構
- 平和中島財団 日本人留学生奨学生制度
- 渡邊利三寄付奨学金
- 船井情報科学振興財団
- 笹川平和財団スカラシップ（2022年度より）
- British Council Japan IELTS 奨学金
- Kiyo Sakaguchi奨学金
- 重田教育財団
- John and Miyoko Davey Foundation
- カナエ奨学会

上記の財団に加え、各都道府県や地方自治体が独自に有する奨学金もあるので、学校の所在地や生徒の居住地と照らし合わせ、把握をしておきたいところだ。奨学金への応募は、経済的理由から留学を断念せずに済むことが第一義であるが、実は、その応募プロセスの中で得られる自己内省の機会は非常に大きな意味を持っている。また、応募プロセスで肩を並べる優秀な志願者たちは、その瞬間こそライバルであるものの、後に共に高みを目指す同志とも言える存在になりうる。副次的ではあるものの、そうした刺激的な出会いをもたらすこのプロセスは、合格・不合格の二項対立だけには収まらない価値があると言える。

5. 提供すべき情報②：新たな選択肢：Go Campus・UPAA・UPAS

前項であげた奨学金は非常に大きな可能性と価値を内包するものの、一方で優秀な志願者が凌ぎを削る狭き門であることも間違いない。実際、「課外活動やバックボーンに個性を持ち、高校の成績と英語力とで高いスコアを獲得することは、並大抵のレベルの高校生には難しい」というのが多くの人の実感値であろう（ダイヤモンド 2021）。では、飛び抜けた才能や実績を持ち合わせない生徒には、海外進学への道は拓かれていないのかというと、決してそうではない。たとえ英語力や基礎学力の面で不安があったとしても、留学への強い意志と情熱があれば叶う方法は存在する。ここではそうした可能性を示唆する3つのシステムを紹介したい。

5.1 Go Campus「北米大学 奨学金進学プログラム」

Go Campusは、1938年にスウェーデン教育省が始めた交換留学制度を起源とする運営母体により2009年、主にアメリカの大学へ進学を希望する留学生に対する経済支援を目的とし設立されたアメリカの非営利教育団体。日本の出願窓口は株式会社ISAが担当しており「北米大学 奨学金進学プログラム」という名称で運営している。このプログラムを通して大学進学する生徒は、進学先のGo Campusパートナー大学から返済不要の奨学金を受給しながら大学生活を送ることができる。

「Times Higher Education (THE)」をはじめ、複数の大学ランキングが存在するが、その指標の一つが「多様性」であり、それを担保するのが「留学生の数」となっている。したがって各大学は、留学生を受け入れることで文化的多様性を創出し、キャンパス全体の異文化理解を促進させることを目指している。一方、学生からすると、アメリカは授業料だけで年間US \$ 40,000程度かかる大学も多く、滞在費を加えるとUS \$ 50,000程度かかるケースも少なくない。Go Campusの制度では、高校の評定平均など所定の要件を満たす生徒については、年間の授業料と滞在費がUS \$ 13,000～17,000台に収まるよう残額が免除される奨学金オファーが3大学以上から提示されることが約束される。以上の点から、Go Campusの制度は大学側と留学生のニーズをマッチングさせるシステムと言える。費用は約60万円（2022年2月現在）。

5.2 UPAA (University Partnerships for Alternative Admissions)「海外協定大学推薦制度」

UPAAは、語学用ソフトウェアを扱う株式会社エル・インターフェースが、INTO日本事務局と連携し運営するシステム。イギリスに8大学、アメリカに10大学、協定先がある。一般的な海外進学で求められるSAT、エッセイ、推薦状などは不要で、共通願書だけで出願できる。審査のプロセスに要する時間は2～4週間で、合格通知は3月末まで有効なため、国内大学の結果を待って進学先を決められる。そのため、国内との併願にも向いている。出願費用は1大学3万円から。入学手続きに関わるサポート費用は無料（2022年2月現在）。

5.3 UPAS (University Pathway Admission Service)「海外大学進学協定校推薦入試制度」

UPASは、旅行代理店の近畿日本ツーリストの中に事務局を置き、運営するシステム。アメリカを中心とした欧米約100校を協定校としている。向上心や学習意欲が重視されており、一般出願枠よりも合格基準が低く設定されている。英検2級程度から出願可能で、たとえ英語力が基準に達していない場合でも出願はできる。経験豊富な海外進学専門コンサルタントが丁寧に志望校選びに寄り添い、将来のキャリアに繋がる大学、専攻選びに伴走してくれる。費用は28万円（2022年2月現在）。

最後に

本稿では、海外大学進学を推進する学校が取るべきスタンスと、生徒に提供すべき情報を概観した。コロナ禍で海外との接点が次々と断たれ、海外大学進学の実践が芽生えにくい状況が依然として続いているが、学校や教員は絶望に打ちひしがれている場合ではない。

コロナの影響から、オンラインで代替されるプログラムが急増し、対面と同価値のもの、時にそれ以上のバリューを提供するものさえ現れてきている。ネット環境さえ整えば、海外との接点さえも容易に作り出すことができるようになってきた。しかしながら、海外進学や留学に伴う「長距離の移動」と「異文化環境での生活」については、未だオンラインでの代替はきかない。これらは、現代社会においてストレス要因に分類されることの多いものだが、そうした負荷を自ら取りに行き、乗り越えた人間が、一回りも二回りも大きく成長し、実社会において活躍するのは極めて自然なことである。移動の価値が見直される昨今だからこそ、海外大学進学を再評価する時なのかもしれない。

参考文献

- 1) ダイヤモンド編集部 塙花梨（2021年6月26日）「海外大学留学の巨大落とし穴！学校選びを誤った人の残念すぎる末路」ダイヤモンドオンライン, URL: <https://diamond.jp/articles/-/274218?page=2>
- 2) 高崎朋彦（2013）「海外進学の研究」東京学芸大学附属高等学校紀要50, 71-78.
- 3) 東洋経済education×ICT編集チーム（2021年5月9日）「高校生「日本を捨てて海外大学」が激増の理由「超進学校」で、海外進学者が増加の背景とは？」東洋経済オンライン, URL: <https://toyokeizai.net/articles/-/426167>

社会科（地理）を軸とした教科横断型授業

吉 田 裕 幸 鷗友学園女子中学・高等学校

1. 目的

文部科学省が提示する『高等学校学習指導要領の改訂のポイント』において「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要がある」と指摘されており、その充実が必要とされている。筆者は2014年度より、社会科（地理）における教科横断型授業の実践を行い、その一部は学会にて報告している。2022年から「地理総合」が高等学校で必修化され、社会科（地理）における教科横断型授業の必要性・重要性はより高まることが予想される。本研究は今後よりよい教科横断型授業の実践を進めていくために、その実態や行う上での課題を明らかにする。

2. 方法

2021年12月に全国の私立高等学校（1417校）の地理担当教員を対象にアンケート調査を実施した。各校には郵送にてアンケートの依頼を行い、Google form による回答を求めた。回答総数は222件（回答率15.6%）であった。その後、「教科横断型授業を実践したことがある」と回答した教員を対象に、2022年1月に聞き取り調査（オンラインによるインタビュー8件）を実施した。

また、アンケート項目の精査や結果の多角的な分析等を行うために、大学教員や私立中高教員を構成員とした「社会科（地理）教科横断型授業研究会」を設置し、議論を重ねた。本研究会については、教員・研究者間での情報交換を図ることを目的として、web サイト (<https://sites.google.com/view/inter-subject-geo/>) を開設した。

3. アンケート調査の結果

（1）地理の授業と他教科・科目の繋がり

「地理の授業で他教科・科目と繋がっていると感じる内容」について自由記述で求めたところ、繋がっている教科・科目として指摘が多かったのは地学と生物である。地学と生物は、地形・気候・植生・農業での関係性を指摘する内容が多かった。また、世界史では宗教・民族、家庭科では食文化との関係性を指摘するものが多かった。

（2）教科横断型授業の実践経験

「これまでに他教科・科目の教員と連携して授業を行ったことがあるか」を尋ねたところ、実践経験がある教員が45（20.3%）、経験がない教員が177（79.7%）であり、経験者が少ないことがうかがえた。

（3）連携したことがある教科・科目と実践例

教科横断型授業の実践経験がある教員に、連携したことがある教科・科目をすべて選択するよう求めたところ、英語が18（39%）と最も多く、世界史が16（34.8%）、日本史・国語・現代社会・家庭科が10（21.7%）と高率であった。実践例としては、表1の通りである。

表1 教科横断型授業の実践例（アンケート調査より抜粋して作成）

世界史	・世界史と地理の選択生が半数ずついるので、民族系統の分け方について世界史選択生に説明させ、学び合いをさせている ・地理と世界史で東南アジアの地誌の中で宗教の伝播を歴史的に説明してもらった
日本史	・地理で地誌を行う際、日本史の進度と合わせた単元調整し、特に地図を用いて説明している ・地理と日本史の教員が組んでフィールドワークの指導をしている
地学	・ジオパークの巡検を地学の先生と一緒にいった
生物	・地理と生物で自然環境に関するフィールドワークを行った
英語	・地理の授業で、英語で外国人に東京に関する紹介を行った ・英文で扱われている地理的内容を解説した
数学	・なぜ北緯 60 度が赤道全周の半分になるのか、数学の先生に聞いて発表した
国語	・国語の授業で時事的問題について解説した ・地理・国語・英語で、気候変動の原因と世界の取り組み事例、実際のアイデアについてグループで話し合い、考察する授業を行った
家庭科	・パーム油についての研究を行った ・気候風土と食文化の関連を学んだ ・コメ（インディカ種・ジャポニカ種）や茶（茶の伝播、栽培地）について学んだ
情報	・GIS を操作した
その他	・総合的な探究の時間で、減災教育を行なった ・電力を考える授業を行った

（４）教科横断型授業の実施希望

「他教科・科目の教員と連携して授業を実践してみたいと思うか」と尋ねたところ、「実践してみたいと思う」が 171 (77.0%)、「思わない」が 51 (23.0%) であり、教科横断型授業への関心の高さがうかがえた。

（５）連携希望の教科・科目と授業構想

連携してみたいと思う教科・科目をすべて選択するよう求めたところ、世界史が 110 (64.7%) で最も多く、歴史総合 82 (48.2%)、日本史 81 (47.6%)、公共 77 (45.3%) となった。また、地歴・公民科以外では、地学 79 (46.5%)、英語 58 (34.1%)、生物 55 (32.4%)、家庭科 53 (31.2%) が高率であった。

また、「どのような授業を行ってみたいか」について自由記述を求めたところ、表2の通りになった。教科連携の形として、2科目だけではなく、3科目の教科連携を構想している例（防災について地学・公共・地理で連携する、食糧問題について家庭科・生物・地理で連携する）も見受けられた。なお、地学に関しては「連携してみたいが、学校で地学が設置されていないため難しい」と指摘する声もあった。

表2 教科横断型授業の授業構想例（アンケート調査より抜粋して作成）

公共	・地球環境問題を地理的観点と政治経済（制度的）観点から追求する ・地学（地形など）や公共（避難所の運営や政策面など）などと共に、防災について考える
世界史	・プランテーションや移民について、大航海時代や帝国主義時代と絡めて展開する ・戦争で争われた土地について地理的な観点から分析する
英語	・英語で環境問題のプレゼンをする ・英語圏の国・地域の地誌的内容を英語の文献から学ぶ
数学	・三角関数を利用して測量を実際に行う
国語	・文学作品のもつ地理的背景や舞台について考察する ・レポートのまとめ方やプレゼンテーションに関して扱う
化学	・製鉄の方法、石灰石の溶食について学ぶ
地学	・大気循環の仕組みを深く理解させる ・ジオパークを題材に地学と地理の視点から考察させる ・災害のメカニズムについて地学で明らかにし、人間生活との関わりを地理で明らかにする ・共通テスト対策として、地理・地学を同時に学んでみる
生物	・植生、バイオームについて考察する ・照葉樹、広葉樹、針葉樹、根粒菌などの観察をする
情報	・GIS の指導については、情報科と連携すればスムーズに導入できる

	・地図を描くプログラムを Python で書いてみる
家庭科	・食料問題について、家庭科・生物・地理で連携して考察する ・世界の国々の料理を調べ、それを調理して、食べ方や材料と気候の関係について考察する
美術	・世界の建造物を地理と美術の視点から考察する
音楽	・楽曲が生まれた背景を地理で学ぶ ・地域の民族音楽（楽器）を実際に演奏する
保健	・健康や寿命の項目で連動して学習する

（６）教科横断型のメリット

教科横断型授業のメリットとを感じる項目をすべて選択するよう求めたところ、「生徒の視野を広げることができる」188（84.7%）、「地理の学びが他教科に繋がっていることを生徒に実感してもらえる」177（79.7%）、「複数の教員が連携することで、多様な視点で授業を作ることができる」140（63.1%）の3項目が高率であった。その他、「教員研修にもなる」「課題解決型の学びや探究的な学びを推進するためには必要な授業形態である」との意見もあった。

（７）教科横断型授業の実施における課題

教科横断型授業を実施する際の課題とを感じる項目をすべて選択するよう求めたところ、「教員間の打ち合わせや授業スケジュールの調整が難しい」199（89.6%）、「教科横断型授業を行う時間が不足している」158（71.2%）、「日々の業務が多忙で準備が難しい」137（61.7%）の3項目が高率であった。その他、「成績への反映方法がわからない」「時間割調整が困難である」との意見もあった。

4. 聞き取り調査の結果

今回実施した8件の聞き取り調査について、（１）同校の他科目・教科の教員と授業したケース（事例A、B、C）（２）授業内で教科横断的な工夫を行ったケース（事例D、E、F）（３）学校全体での取り組みとして教科横断型授業を行ったケース（事例G、H）の3つに分類して記述する。

（１）同校の他科目・教科の教員と授業したケース

事例A（東京都・女子校・高3）は、インド地誌をテーマとした英語科の教員とのティームティーチングである。この授業は、インドに訪問経験がある英語科の教員と連携し、英語科の教員が実体験について語った後、インド料理を現地の作法で食べる体験を行った。この授業は、生徒へのアンケートでも「教科書に載っていない生の声を聴き、体験することができた」などと好評であった。地理担当教員は、「この授業での連携は、日々の教員間のコミュニケーションの中から生まれたもので、普段から他科目・教科の先生とのコミュニケーションをとることが大切である」と述べている。

事例B（東京都・共学校・高1）は、世界の諸問題をテーマとした英会話のALT教員と連携した授業である。事前に地域・問題別にグループで調査学習を行い、授業当日は英語で発表を行った。この授業は国際理解・国際交流を主眼としたもので、地理担当教員は「授業を通して外国の文化に興味や関心が湧いた生徒が多かった」と述べている。

事例C（愛知県・共学校・高1）は、アヘン戦争をテーマとするティームティーチングの授業である。この授業では、世界史専門の教員と連携し、地理専門の教員がアヘン戦争に関わるイギリス・インド・中国の自然環境や農業等について説明した。地理専門の教員は、事後の振り返りで生徒の定着度が良かったと述べている。

（２）授業内で教科横断的な工夫を行ったケース

事例D（山形県・共学校・高2）は、観光地域創生専攻の特徴を生かし、世界遺産を地理と関連させて展開させた授業である。世界遺産検定協会と連携し、地理の授業で協会関係者がオンラインで世界遺産の概説を実施した。その後、世界遺産に関わる地形の調査・発表学習を行った。

事例 E（神奈川県・共学校・中 1）は、東北地方をテーマとし、国語科と連携した授業である。地理の授業で東北地方の漁業に関する映像を視聴し、国語の授業では映像出演者が執筆した同テーマの文章を読解した。生徒への事後アンケートでは「国語で文章を読んだことで、専門的な内容が理解できた」との肯定的な反応があり、地理担当教員は、テストで流れを理解して記述できた答案が増えたと述べている。また、事例 A と同じく、他科目・教科の先生とコミュニケーションをしている中で、このテーマでの連携が可能となったと指摘している。

事例 F（長崎県・男子校・高 2）は、他科目・教科に横断する問いを出題する授業である。授業では、地理の学習範囲にとどまらない問い（例：化学と関連するカルスト地形の溶食のメカニズム）を出題し、生徒に考察するように求めている。考察の際、生徒が他教科の先生に質問に行くことがあり、生徒の中で教科横断的な思考がはぐくまれているといえる。

（3）学校全体での取り組みとして教科横断型授業を行ったケース

事例 G（三重県・女子校・中 1）は、英語科と連携したチームティーチングである。この学校では CLIL 教育を推進しており、地理の授業では、英語を用いた世界の国々の調査・発表学習を行っている。地理担当教員は、この学習は地理のモチベーションアップにもなっていると述べている。

事例 H（兵庫県・共学校・高 2）は、国語科と連携したチームティーチングである。この授業では「テクノロジーの変化による言葉の変遷」を主題に、国語科（現代文）の教員と連携して解説・考察を行った。この学校では毎年「CLIL・Cross 授業週間」が設置されており、地理担当教員は過去にも英語科と連携し、無形文化遺産や防災をテーマとした実践経験がある。

5. 考察

アンケート調査の結果、教科横断型授業の実践を希望する地理担当教員は約 8 割であり、実践への意欲は高い。表 1・表 2 からわかるように、地理は社会科（地歴公民科）にとどまらず、様々な教科との連携が可能であり、教科横断型授業を実践するには適した科目であるといえる。一方、時間不足・授業スケジュールの調整の難しさ、日々の業務の多忙などで、実践経験がある教員は 2 割にとどまっており、実践に向けたハードルを下げる必要がある。

教科横断型授業ではチームティーチングが一般的な手法であると考えられるが、聞き取り調査の事例にもあるように、授業内で教科横断的な工夫を行うことも手法の一つであると指摘したい。チームティーチングの際に生じる時間割調整の難しさをクリアするために、教科で連携した授業動画の作成も考えられる。

また、聞き取り調査から、教科横断型授業は教員同士のコミュニケーションから生まれる場合があることも分かった。日頃から他科目・教科の教員と「生徒が何を勉強しているのか」「お互いの得意分野は何か」といった話をする中で、新たな教科横断型授業が生まれる可能性もあるだろう。

参考文献・URL

- ・文部科学省ホームページ（最終閲覧日 2022 年 2 月 1 日）https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf
- ・吉田裕幸・飯村諭・山本隆太，2016，「地学の視点を取り入れた地理学習の意義～『ジオパーク』『土壌』をテーマにした地理 B の授業実践を通じて～」日本地理教育学会 口頭発表
- ・吉田裕幸・田中岳人・山本隆太，2019，「地理と生物の教科横断的な学習からみる自然地理学習の課題」日本地理学会 2019 年秋季大会 ポスター発表
- ・吉田裕幸，2020，「教科横断型学習における教員連携の課題 ―地理と理科・園芸科との授業実践をもとに―」日本地理教育学会 2020 年大会 一般発表
- ・吉田裕幸・横田直樹・金井一成，2020，「地理・生物・園芸の教科横断的な学習の試み」，日本地理学会 2020 年秋季大会 ポスター発表

CLIL×探究×ICT 授業モデルの開発

長 野 里 香 三田国際学園中学・高等学校

1. はじめに

本校では、探究授業又は Project Based Learning (PBL)の授業に力を入れており、筆者もこれまで中学英語で理科との教科横断授業や PBL を積極的に行ってきた。しかしながら、内容にフォーカスされる傾向が強く、第一言語 (L1) の使用を認めるなど、英語学習の側面が希薄になるという課題があった。

Content and Language Integrated Learning (CLIL)は、教科科目などの内容と言語を統合した教育法で言語と内容の比重を同じにする授業デザインが原則 (池田 2012) のため、これまでの言語活動の希薄さは解消する。しかし、本校が目指す「自ら問題を発見し課題解決をする探究活動」の中に自然な形で言語活動を入れることは難しく、言語活動の場面では学習者中心になりにくいという課題があった。

本研究は、CLIL の言語アプローチを取り入れた、探求活動の授業モデルを開発することを目的とした。これまでの授業経験より ICT の利用はアクティブラーニングやアダプティブラーニングにおいて大いに役立つことが分かっている。ICT はこの授業開発にも不可欠なツールであると考えた。

2. 授業デザインのフレームワーク

2-1. CLIL 授業デザインのフレームワーク

CLIL のフレームワークの基本は「4 つの C」、Content、Communication、Cognition、Community である (Coyle, Hood & Marsh, 2010)。Communication において言語教員は Language of Learning、Language for Learning、Language through Learning の段階も十分理解しなければならない。それらの原理をふまえ、池田 (2012) は CLIL の 10 大原則をまとめた。CLIL は明確なフレームワークがあり、本研究では池田 (2016) の CLIL 授業設計シートを参考にしている。

2-2. PBL 授業デザインのフレームワーク

本研究で言う「探求」は PBL と同義語として扱った。PBL の定義やフレームワークは様々なものが存在する。ここでは、多くのリサーチに基づく High Quality Project Based Learning (HQPBL) のフレームワークを扱った。PBL のプロジェクトデザインには 7 つの重要な要素がある (図 1)。生徒がプロジェクトの中で何を経験し、行い、学ぶかを焦点に当てている。

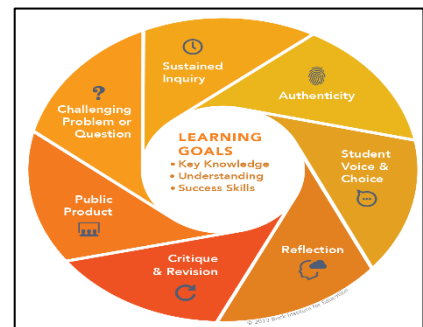


図 1 HQPBL のフレームワーク

3. CLIL×探究×ICT の授業デザイン

3-1. CLIL×探究×ICT 統合の意義

PBL と CLIL は密接な関係を持っている。クラス内で制限された言語知識では、コミュニケーションの点で問題があり、言語的にも内容的にも発展しにくい。PBL と CLIL の統合的な方法論として、近年では Project-based Language Learning (PBL) が提唱されている (Beckett & Miller 2006, Thomas 2017, Kai

2020)。言語を学ぶ最大目的はコミュニケーションである。PBL で実生活の問題にかかわりその内容を発展させると同時に、言語をツールとして学び、その目的の達成を目指す(Tavares & Potter 2018:16)。言語学習理論の点から、広い視野でのプロジェクトの実践は学習者にインプットとアウトプットの機会を多く与え、共通の目的に近づくことができることが指摘されている(Thomas & Yamazaki 2021)。

ICT の利用は、Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC21S)、21 世紀スキルの中でも重要なスキルだとされ、第二言語(L2)の指導と学習を様々な方法で補うことが知られている(Kai 2020)。

3-2. CLIL×探究×ICT の授業1年間のデザイン

1 年間の大きなテーマを “*Design a City*” とし、3 学期に持続可能な街作りを考案、発表することをゴールとし、1 学期～2 学期はそれらに必要な知識や言語、加えてラーニングスキルを培えるようなトピックを選定した(表1)。

トピックは単独でも十分知識が深まり、オーセンティックな資料が英語・日本語で充実しているもの、街づくりをする際に欠かせない視点があるものとした。L2 でも内容を学びやすくするために、いくつかのトピックは他教科の既習内容も含めた。また、教科横断的な視点を取り入れることで、批判的に捉えること、文化的差異に気づきやすくなることなどの効果も狙った。

表 1 1 年間の授業デザイン

	Month	Topic	Category	Aim	Production
Design a city	4	What is the land used for?	Language	There is/are~, residential, industrial, agricultural	クラスでのプレゼンテーション
			Content	土地の使い方がどのように変容しているかを理解する。	
			Cognition	観察・批判的思考力(土地の分類)	
	5	Whose land is it?	Language	受動態, linking words	エッセイライティング・ディスカッション
			Content	土地を巡って起こる争いについて考え、自分の立場を考える。	
			Cognition	分析力、批判的思考力、創造	
	6-7	Water Cycle	Language	比較級, Water cycle	グループ内でのプレゼンテーション
			Content	水循環についての理解と身近な水について観察、分析する。	
			Cognition	分析力、批判的思考力	
	9-10	Sustainability x Event	Language	イベントに関する単語	イベントを象徴するものを製作し、ワークショップ
			Content	日本の残したいイベントについて考え、論理的に伝える。	
			Cognition	論理的思考力	
	11-1	Sustainability x Food	Language	食、農業に関する単語	Lap book を製作し、show&tell
			Content	サステイナブルな食生活や農業について考え、伝える。	
			Cognition	批判的思考力、創造	
	1-3	Design a City	Language	仮定法	webページの作成
			Content	サステイナブルな街づくりについて考える。	
			Cognition	分析力、批判的思考力、創造	

4. 授業の実践

ここでは、2 学期に実施した「*Sustainability x Food x ??*」をテーマに実施した授業を紹介する。この授業は本学中学 3 年生本科コースの 82 名、45 分×全 35 コマで行った。

4-1. Introduction

導入は、Jamie Oliver の TED Talk “*Teach every child about food*” を観た。生徒はワークシートを用いて情報を整理し、抱いた驚きなど感情や小さな疑問なども書き留めさせた。

4-2. Input

畑にある野菜の葉っぱを見て野菜を言い当てるクイズを実施し、食べ物の英単語と野菜の知識を学んだ。生徒の関心を引き出した後、‘*Local Production for Local Consumption*(地産地消)’を紹介しグループでリサーチ、内容のまとめ、発表を行った。生徒は地産地消とは何かを調べるだけでなく、「地産地消とコンビニ」「地産地消と学校」「地産地消と四季」など自分たちの関心事を交えてリサーチをしていた。加えて、Breeding(品種改良)やGenetic Modification(遺伝子組み換え)の言葉の意味と単語を学習するため、教材を読み、絵で要約した(図2)。

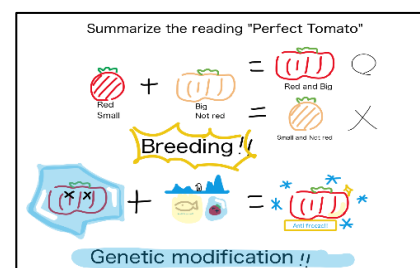


図 2 “Perfect Tomato”の要約

4-3. Authenticity

PBL で欠かせないのは、実生活(real-life)との繋がりや本物である。授業では、地産地消を広めているオーガニック農家の方から、それまでに学んだ品種改良や遺伝子組み換えについて、また農薬やオーガニ

5. 生徒のリフレクション 結果と考察

生徒たちのリフレクションから、今回の内容について深く学べたことがよく分かった。

有機野菜という、地球や人々の健康などを考えた結果行き着いた野菜の形が、日本の市場にどのくらい広がっているのか、どのくらい手に入れやすくなっているのかなどを知ることができ、国内と国外の意識の違いについても知ることができた。それを通して、国内での有機野菜に対する意識の浅さや、一部の人たちにしか興味を持たれていないという少し残念な部分も見えた。これから国内で有機野菜が増えたら、市場がどのように変化していくのかなども調べたかったし、有機野菜は安くなっていくのかなども知りたいと思った。（生徒感想）

興味が持てたと答えた生徒は 76%、普通が 19%、あまり持てなかったが 5%だった。学びが深かったと答えた生徒は 79%、どちらでもないが 19%、全く深まらなかったが 2%であった。食に関する英単語が増えたと答えた生徒は 69%、どちらでもないが 23%、あまり増えなかったが 8%だった。

食べ物に関するトピックは、生徒たちの普段の生活に密接であり、また文化や国によっても大いに異なるため知るほど奥深く、扱いやすかったように思う。言語に関する知識は、学びの深さに比べるとやや劣るが、実際にどのような英単語を覚えたかを聞くと、breeding や genetically modification の他に pesticide(殺虫剤) や conventional agriculture (従来型農業)、chemical substances(化学物質) など難しい語を答えており、プロジェクトを通して内容の展開と共に言語を習得できたことが分かった。

6. 今後の課題と展望

生徒たちリフレクションより、一番学びが深まるのはリサーチと Lap book の製作活動だと明らかになった。しかし、それまでの言語活動やラーニングスキルの向上、基本的な内容理解を丁寧にやるほど正解のない高次思考(HOTS)が高まることが判明した。今後 PBL は更に研究が進むと感じているため、作り上げていきたい。その為に、Social Emotional Learning(SEL)の視点も入れ、英語学習環境だけではなく広く学びの環境をアップデートしていく必要があると考える。

参考文献

- 池田真, 2012, 「CLIL の原理と指導法」和泉伸一, 池田真, 渡部良典 (編著), 『CLIL 内容言語統合型学習: 上智大学 外国語教育の新たな挑戦』, 第 2 巻 (実践と応用), 上智大学出版, 1-15 頁
- 池田真, 2016, 「CLIL 活用の新概念と新ツール」, 池田真, 渡部良典, 和泉伸一 (編著), 『CLIL 内容言語統合型学習: 上智大学外国語教育の新たな挑戦』, 第 3 巻 (授業と教材), 上智大学出版, 1-29 頁
- Beckett, G., & Miller, P. 2016, *Project-Based Second and Foreign Language Education*, Greenwich: Information Age Publishing.
- Coyte, D., Hood, P., & Marsh, D. 2010, *CLIL: Content and Language Integrated Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Tavares, J. & Potter, L., 2018, *Project-Based Learning applied to the language classroom*, São Paulo: Simplíssimo.
- Thomas, M., 2017, *Project-Based Language Learning with technology*, New York: Routledge
- Thomas, M., & Yamazaki, S. 2021, Introduction: Projects, Pandemics and the Re-Positioning of Digital Language Learning, *Project-based Language Learning and CALL*, Sheffield: Equinox Publishing Ltd, 1-18.
- Xie, K., 2021, Incorporating digital projects into an advanced Japanese course: effectiveness and implementation, *Project-based Language Learning and CALL*, Sheffield: Equinox Publishing Ltd, 127-149

デジタルポートフォリオの蓄積における新聞記事の活用

自己プレゼンテーション能力強化の手助けとして

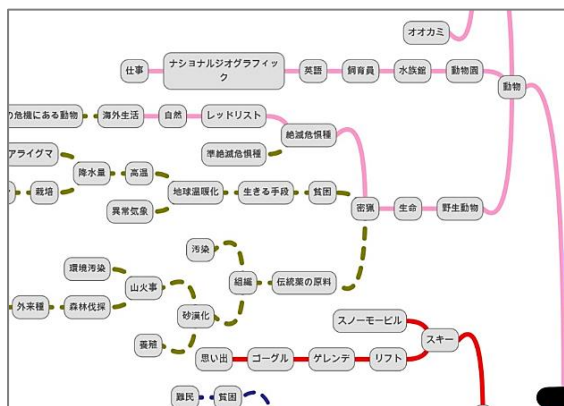
浜 彰 史 十文字中学・高等学校

はじめに

本研究は、十文字高等学校3年生のうち、歴史を履修しない文系生徒の選択授業（呼称「教養社会」・4単位）における実践研究である。

近年、社会において求められる能力のひとつに「発信力」がある。前年度、高校3年生を担当した授業者は、総合型選抜入試の面接対策に苦慮した。自ら発信することに慣れないまま、難解なテーマで臨み、悔しい思いをした生徒も多かった。近い将来、社会人となることを考えた場合、我々高校教員がサポートできるうちに、発信力を伸ばすことが急務だと考えた。入学から2年間続けてきた探究活動を完成に近づけるとともに、発信能力を高めることを第一目標とした。

また、学年全員がタブレットPCを所持し、データをクラウド上に保管できることから、生徒・授業者・学年の三者で授業記録を共有し、ポートフォリオの一部として、作成する指導を次の目標とした。「誰が聴き手でもずっと話していただけるほど」関心の高いテーマについて、社会に対する貢献度を検証するだけでなく、SDGsの17テーマと関連づけることを終着点として、実践を開始した。



(図1)「好きなもののマインドマップ」の例(右下が図の中心)

高校3年生は2学期で授業が終了するため、「前期」「後期」とターム設定した。

1 前期（1学期）

「好きなもののプレゼン」と称して、前期課題を課した。制作過程は以下の通りである。

- ①プレゼンテーション計画書の提出（4月末）
- ②好きなものをマインドマップ化（5月・図1）
- ③パワーポイントでの中間報告（5月末・写真1）
- ④質疑応答と他者評価（6月初め）
- ⑤図書館などを利用し、資料を追加収集（6月）
- ⑥本発表と相互評価（7月）
- ⑦以上を総合し、担当教員が評価（1学期評価）



(写真1)中間報告(血液型占いを題材に)

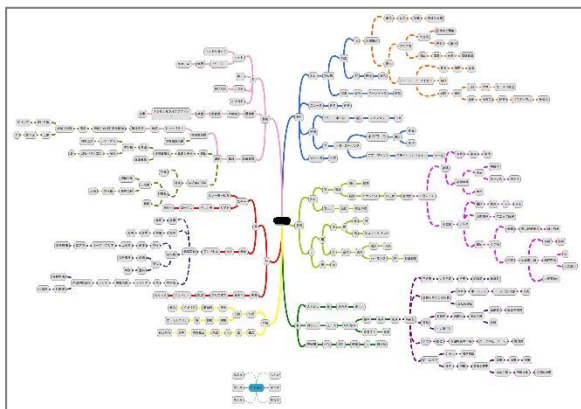
1. 1 計画書

計画書は「自分がこれまで最も心血を注いできた」と考える趣味について、とことん突き詰めるよう指導した。ただし「他者へ明確に伝達し、内容と熱意の双方が伝わること」を条件とした。当初は、趣味をプレゼンにすることでテーマに迷いが生じたり、志望学部と直結する題材を優先しようとしていたりして、関連事項が連鎖せず、踏みとどまる生徒が見られた。そこで、デジタルマインドマップを作成し、知識の整頓を試みた。

1. 2 「好きなもののマインドマップ」

自分自身を中心に置き、複数の関心事を、整頓せずに発出させることを促すため、調査時間中のアドバイスは「とりあえず思いついたことを全てやろう」に終始し、生徒自身が楽しんで取り組めるよう、「そのまま続けていいと思う」を合言葉に、否定しない言葉掛けを心がけた。

マインドマップの作成において、草稿以外はすべて Mindmap2.0 for Google Drive を使用した（図2・商標名は「～Map」ではない）。前述の通り、高校3年生は、全員タブレット型パソコンを所持し、Google Classroom によって授業担当者と課題のやりとりができる。この研究では、ペーパーレスで課題を提出させるだけでなく、提出フォルダを互いに共有し（クラウド上での閲覧を、授業履修生徒・担当者・学年教員にのみ許可）、いつでも仲間の調査結果を確かめ合うことができるようにした。互いのマインドマップを確かめてからは、調査中の意見交換や、授業者・司書教諭に対する質問が増えた。



(図2)マインドマップ(図1の全体像。中心が自分の氏名)

同アプリケーションでは、文献・新聞記事を、マップ上にリンクとして貼り付けることができる。この段階では、とにかく発表リソースを増やすことに留意した。多くの生徒は、インターネット上のリンク（新聞社ウェブサイトなど）を活用していた。

1. 3 中間発表～相互評価

6月初旬からは、1人5分のプレゼンテーションと質疑を実施した。「評価用紙」を課題として配

布し、返信（＝提出）させた。このシートは、生徒間で発表を評価できるようになっており、その評価もクラウド上に共有した（図3・閲覧できるのは、履修生徒と関連教員のみ）。

6	氏名	生徒氏名							
7	教育社会中間発表 評価・アイデアシート								
8	発表題	発表者氏名	テーマ					目次	
9	1	氏名	北原・インテリアと「色」						
10	わかりやすい	非常に明確	わかりやすい	どちらでもない	わかりにくい	不明瞭である	▶該当欄に○を打ち込む		
11			○						
12	話題の刺激	よく伝わった	伝わった	どちらでもない	伝わりにくい	伝わってこない	▶該当欄に○を打ち込む		
13									
14	発表を通じて気づいたことやまとめよう(疑問点・自分のテーマに対するヒントなど、建設的なもの)								
15	発表後以外にブログやインテリアをみていて、面白かったことやわかりやすかった。								
16	イメージが伝わっている人より多く質問していた自分や意見と他の人の意見を取り入れてまとめていくとわかりやすかった。								
17	聞かなくても発表する時に自分で工夫できると思うので取り入れた。								
18									
19	発表題	発表者氏名	テーマ					目次	
20	2	氏名	ロケットの魅力						
21	わかりやすい	非常に明確	わかりやすい	どちらでもない	わかりにくい	不明瞭である	▶該当欄に○を打ち込む		
22			○						

(図3) 評価用紙(評価および発表者への質疑)

1. 4 追加調査～本発表

生徒たちは、相互評価シートと、中間発表を記録した動画を閲覧し、準備を始めた。本発表では、10分間与えられている（図4）。

(2) 本発表

期 間：6月28日(月) 2時間目・3時間目
6月30日(水) 3時間目
7月 1日(木) 6時間目 ※1回の授業あたり、3名割り当て

発表順：くじ引きによる抽選により決定

時 間：発表者1人あたり10分＋質疑応答3分

内 容：自分の「好きなもの」に関して、プレゼンで伝える
(そして、聴く相手の関心を惹く)

形式は問われないが、実物にしてもデータにしても、発表内容を形に残すこと

評 価：生徒・教員とも評価用紙を配布し、全員で発表者の評価をする

- ①発表時間が10分(±1分)以内に収まっているか
- ②テーマの内容が、他者から見てわかりやすいか
- ③テーマの内容が、発表自身の関心(＝「好き」の部分)を、聴衆に伝えようとするものであるか
- ④発表の内容が、聴衆の関心・好奇心を喚起するものであったか
- ⑤生徒からの質疑に対しての受け答えが明快かつ誠実なものであったか

提出物：7月 5日(月) 13:00まで

発表に使ったパワーポイントのデータ、配布したプリントのデータ
作品の実物など、発表時に形にしたものを提出(データ添付でもUSBでも可)

(図4)前期発表の概要(クラウドを通じて配布)

この時期には、調査時間中になるべくアドバイスを少なくするよう心がけ、進捗状況のチェック程度にとどめた。他者の進め方をすべて可視化したこともあり、目標を見失い、作業を進められなくなる生徒はほとんどいなくなった（作業が停滞した場合にも、マインドマップや図を使った思考の整理をするようになった）。本発表で生徒に求めた要素は、大きく分けて

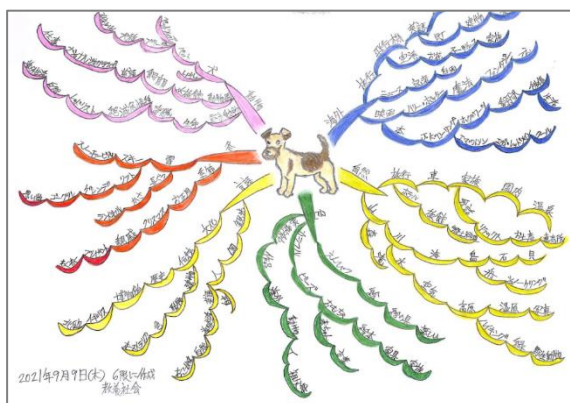
- ①テーマが他者にわかりやすく発信されたか
②発表が、聴衆の知的関心を喚起するものかの2つとした。そして、後期は、新聞など情報ソースの収集スキルを伸ばすこととした。

2 後期（2学期）

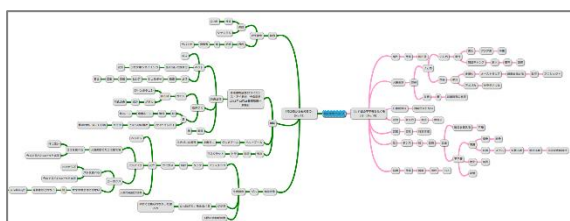
前期に作成した課題について得た知識を深化させ、ポートフォリオの一部（「探究活動」に当たる分野）として完成を目指した。後期課題「私とSDGs」の制作過程は以下の通りである。

- ①手書きマインドマップの作成（9月）
- ②SDGsデジタルマインドマップ（10月）
- ③中間報告（10月中旬）
- ④関連する記事の収集・取り込み（10月下旬）
- ⑤本発表と相互評価（11月下旬）
- ⑥振り返り・アンケート（12月）
- ⑦以上を総合し、評価（2学期評価）

2. 1 2つのマインドマップ



（図5）手書きマインドマップ（JPEG化して共有）



（図6）SDGsデジタルマインドマップ

夏休みの間、課題を出さなかったため（発表の準備や文献の読み込み以外は、すべて授業内で実施・共有・解決することを基本方針としたため）、2学期の最初はテーマの整理を実施した。まず、A3の用紙を使って、手書きで自由にマインドマップを描かせた（図5）。手書きの資料も、スキャナーや各自の端末に搭載されているカメラを利用し、画像化して保存・共有した。後期に入ると、互いの進捗状況を共有フォルダから確かめるようになり、作業がスムーズになった。

その後、SDGsの17テーマから2つを選び、自分を中心に据えたデジタルマインドマップを作成させた（図6）。後期本発表の際、このマップを提示しながらプレゼンテーションするよう、作業を進めることとした。

2. 2 新聞記事調査

この実践の柱は「デジタルポートフォリオ」と「新聞記事」である。後期は、知的関心の高い事柄に対し、知識の根拠を持たせられるよう、設定テーマに関連する新聞記事を探す時間を割いた。

本校の図書館には朝日・読売・毎日・日本経済の4紙および英字新聞がストックされている。直近のものは閲覧室に、過去のものは書庫に保存されている。そのほかの媒体も含め、生徒は以下の方法から記事収集をすることになった。

- ①上記4紙のストック
- ②検索システム「朝日けんさくくん」
- ③縮刷版（朝日・毎日・読売）
- ④その他、授業者が適宜用意した新聞



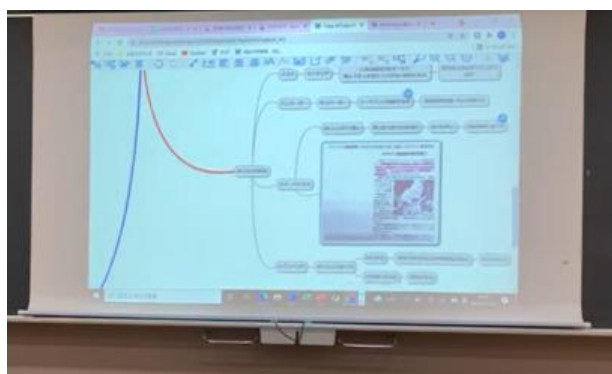
（写真2）縮刷版の検索（目当ての記事はスキャンする）

これらの記事も、著作権に留意し（スキャン、データ化する際の記事の面積、二次利用などについて指導）、発表に盛り込むよう指示した。

2. 3 中間発表～本発表

発表にあたって、前期と変更した点は、「マインドマップと記事は使用必須だが、パワーポイントを使用しなくてもよい」であった。発表者のやりたいように表現する・伝えることを重視し、たと

えば、紙芝居を使ってアナログにこだわるのも、ムービーにしてナレーションをのせることもできる、とした。



(写真3)本発表のマインドマップ画面

(画面中央右にある四角形は、新聞記事を添付したもの)
多くの生徒はパワーポイントを使用して発表したが、マインドマップを動かしながら、自分の関心と知識整理の道筋から調査結果に至るまで説明した生徒もいた(写真3)。

3 評価

3. 1 生徒のスキル

当該生徒は、全員が端末を所持・活用している学年であることから、デジタル共有・課題提出には慣れていた。無論、パワーポイントの技術も高かったが、マインドマップ作成ソフトについては全ての生徒が初めての利用であった。しかしながら、後期になると、授業者が使用方法を理解するよりも先に、生徒が拡張機能(色の使用・マークの種類など)を習得していることが多かった。

また、本研究の第一目的ではなかったものの、プレゼンテーションスキルが向上したことにより、大学入試の面接で「緊張しなかった」「試験官に対して楽しく話すことができた」という感想も多く、発表力を高めたことによる副産物として、嬉しい収穫となった。

3. 2 ポートフォリオの観点から

当該の生徒たちは、高校1・2年の間、個人テーマ型の探究活動(総合学習)が必修となっている学年であった。この実践における最高レベルの目標は「2年間の探究テーマを完成させること」

であった。一方、探究活動のテーマを継続することが困難な場合を考え、新しいテーマを設定することも可能にした。その際、重視した要素が「好きなもの」であった。

題目
推していますか?
L D Hアーティストの魅力
アトレティコ・マドリード
スポーツに影響を与える楽曲
頭に残る曲とは
血液型占い海外で通用しないのはなんで?
日常で、犬も人も気持ちよく生きられるには
ディズニーリゾートの楽しさとは
ロケットの魅力
北欧インテリアと「私」

(図7)前期本発表におけるテーマのバリエーション

これにより、約半数が「継続」組、残りは「新規」組となった。前者の方が深度の高い発表が多く、SDGsとの結びつきも強固なものであった。後者は、前期の発表が優秀だった一方で、後期はSDGsとの結びつきを見つけきれず、路線変更を必要とすることもあった。しかし、文献収集を徹底したことにより、どちらの組も、裏付けのあるプレゼンテーションになった。自分の記録(=ポートフォリオ)と調査の証拠(=記事)との両立はできたと考えている。

3. 3 展望

次年度も、この授業を履修する生徒には、発信力を高め、キャリアアップできる内容を準備する予定である。主権者教育など、時事項目を扱い、履修した生徒を「知識のメッセンジャー」として、学年全体に啓発し、知識を突き詰め、発信する生徒を増やすことが今後の目標である。

4 参考文献

- トニー・ブザン・2008「マインドマップ超入門」
金子正晃・2014「デジタルマインドマップ超入門」
(以上2誌はディスカヴァー・トゥエンティワン)
北田荘平・2020
「伝わる図・グラフ・表のデザインテクニック」MdN
以上

食から見つめる国語教育

— 日常の生活と社会をつなぐ教育活動を作るために —

林 圭 介 法政大学中学・高等学校

2020 年以降、コロナ禍によって人々が共同で過ごす日常生活は、危機的な状況に置かれている。たとえば、教育現場における食は、感染症対策によって互いの机にパーティションを置き「黙食」が徹底されるなど、他者との関係を持たないことが目指される状況にある。しかし、食はどのような状況下でも人が生きるための土台を形作っている。本研究の目的は、学習者が教育の場で食に対する認識を養い、食を基盤とする社会を構築するための国語教育を具体化する点にある。

そこで本研究が着目するのは、日本の近現代文学において描かれてきた食である。学習者は言葉と食について考える視点をどのように身につけることができるか。本研究では、文学における食の比較検討を通じて、言葉と食の関わりを学習者が思考する文学教育を提起する。このことは新学習指導要領で示された「新しい国語科」への対立軸をつかみ直すための試みとなるにちがいない。本研究における言葉を食べる教育は、「今回の科目編成の基本的なコンセプト」である「近現代の「文学」の実質的な縮小」（五味渕 2021）に対抗し、「文学国語」における実践的な提案と位置づけられるからである。

本稿では、本務校である大学附属の中高一貫校で実践した 4 つの授業を紹介したい。取り上げるのは、1980 年代以降の日本文学を代表する村上春樹の文学で、村上文学の具体的な読み方とその応用について論じる。1 章では村上文学から見えてくる言葉と食の関わりを創作との関連から、また 2 章では表現との関連から概観し、3 章では教科書教材となった村上の短編『バースデイ・ガール』を読み解く。4 章では食を基軸に文学を組み合わせる思考する方法を取り上げる。この 4 つの実践から言葉を食べる教育の輪郭を浮かび上がらせたい。

1 村上春樹文学における食と創作

村上春樹が日本の文学シーンに登場するまで、海外における日本文学のビッグ・スリーと言え、谷崎潤一郎、三島由紀夫、川端康成だった（辛島 2021）。谷崎、三島、川端は彼らの代表作である『細雪』（1949）、『仮面の告白』（1949）、『雪国』（1948）が 1940 年代後半にほぼ同時に刊行され、それぞれの英語訳版が 1950 年代後半に英語圏で紹介されると、1968 年には川端がノーベル文学賞を受賞し、戦後日本の復興を文学的に印象づけた。しかし、川端に師事した三島が 1970 年に割腹自殺を遂げ、1972 年には川端が自死する。この衝撃的な事件と相まって、英語の翻訳で読まれる世界の日本文学は、不可解で謎に満ちたエキゾチックな印象を与えてきた。

しかし、村上春樹の登場によって海外で読まれる日本文学の印象は大きく変わった。英語圏における村上文学の読まれ方を考察した辛島デイヴィッドは、1980 年代後半以降、翻訳者、編集者といったさまざまなアクターが村上文学を大胆に意識し編集したことで英語圏の読者を獲得していった過程を明らかにしている（辛島 2018）。

また新潮社 HP の「著者紹介」が示すように、日本では「1987 年発表の『ノルウェイの森』は 2009 年時点で 1000 万部を売るベストセラーとなり、これをきっかけに村上春樹ブームが起きる」とされている。一方、最新の長編『騎士団長殺し』の英語訳版では、村上の作品に一切触れず、村上文学が 50 以上の言語に翻訳されているとして、アンデルセン文学賞を挙げ、J・K・ローリング、サルマン・ラシュディらとともに紹介している（Murakami 2018）。英語圏において村上は日本文学ではなく世界文学の書き手として評価されているのだ。

その村上が自らの創作をいかに捉えているかがわかるエッセイがある。村上は、プリンストン大学の学生から小説を書くための「アドヴァイス」を求められ、「書けないときにはべつに無理に書かなくてもいいんじゃないか」と述べた後、学生たちに逆に質問する。「君たちは涙を流さずに玉葱を切るコツを知っている？」と。村上の答えは「涙が出てくる前に素早く切り終えること」である(村上 1994)。デビュー作を書きながら働いていた「店」での経験に引きつけ、小説を書くことを「ロールキャベツ」を作ることになぞらえているのだ。

2 村上春樹文学における食と表現

食は村上文学において創作の方法と結びつくだけでなく、小説の表現上でも重要な役割を果たしている。ある野菜を例に2つの小説を取り上げよう。たとえば、『1Q84』は主人公の1人が塾で数学を教えながら小説家を目指す天吾で、編集者の小松から依頼され謎の美少女ふかえりの書いた小説『空気さなぎ』のリライトを試みることになる。もう1人は青豆で、娘を夫の暴力で亡くした女主人に雇われ、暴力を振るう男性を抹殺する仕事に携わっている。この2人が過去に導かれるように、互いを見つけていくラブストーリーである。しかし、物語の展開だけでなく、2人は「きゅうり」でも結びついている。

次は、「いまなにをしてた」とふかえりが尋ね、天吾が「夕ご飯を作ってた」と答える場面である。

「どんなもの」／「一人だから、たいしたものには作らない。かますの干物を焼いて、大根おろしをする。ねぎとアサリの味噌汁を作って、豆腐と一緒に食べる。きゅうりとわかめの酢の物も作る。あとはご飯と白菜の漬け物。それだけだよ」(村上 2009: 139)

天吾は「一人だから大したものには作らない」と言うが、ふかえりは「おいしそう」と感想を述べる。「夕ご飯」を自分で作って食べているからである。一方、青豆が作るのは次のような料理である。青豆は冷蔵庫を開けて、中にあるものを点検した。この何日か買い物をしていなかったのも、

それほど多くのものが入っているわけではない。熟れたパパイヤを出して包丁で二つに割り、スプーンですくって食べた。それからキュウリを三本出して水で洗い、マヨネーズをつけて食べた。ゆっくりと時間をかけて咀嚼した。豆乳をグラスに一杯飲んだ。それが夕食のすべてだった。(村上 2009: 203-204)

青豆自身は、この「夕食」を「簡単ではあるが、便秘を防ぐにはまず理想的な食事だ」と述べる。「便秘は青豆がこの世界でもっとも嫌悪するものごとの一つ」であり、「家庭内暴力をふるう卑劣な男たちや、偏狭な精神を持った宗教的原理主義者たちと同じくらい」だからである。このように、2人が料理する「きゅうり」についての記述は、2人が互いに惹かれ合う理由を説明しているのである。

もう1つは、日本で村上の人気を決定づけたという『ノルウェイの森』である。主人公ワタナベトオルは、空港に降り立つ機内でビートルズの歌を聴き、学生時代を思い出す。亡くなった友人キズキとその恋人直子のことだが、彼女もまた姿を消す。その後、ワタナベは緑と出会うが、緑の父は妻を亡くしたショックですべてを投げ出してウルグアイに行ったというが、実はウソだった。緑はデートと称して病院に連れて行く。見舞いの品は「グレープフルーツが二個とフルーツ・ゼリーとキュウリが三本」だった。

「キュウリ？」と緑がびっくりしたようなあきれた声を出した。(村上 1987: 264)

「僕」は緑の姉がキウイと間違えたのではないかと推測し、緑は合点する。緑は病人と「生のキュウリ」の取り合わせに疑問を感じるものの、「キュウリ食べたい？」と尋ねる。すると予想通り、「(いらない)」と父親は言った。しかし、この後、「皿に醤油を少し入れ、キュウリに海苔を巻き、醤油をつけてぼりぼりと食べ」、「うまいですよ」と伝えた「僕」が「水かジュース飲みますか？」と尋ねると、「父親」は言う。「(キュウリ)と」。それは「僕」が料理して食べた「キュウリ」が「シンプルで、新鮮で、生命の香り」を引き出したからだ。

村上文学と食は、作家自らが創作の方法と重ね合

わせていたように、何よりも自分の「手」で作る体験と意味づけられる。また、自分の「手」で作る料理は、どんなに「大したもの」でなく「簡単」であっても、「生きている証」として他人と共有しうる体験となる。村上文学における食は、他者へとつながる媒介の役目を果たしているのである。

3 食で読む『バースデイ・ガール』

次に、食の視点から小説を読み解くために、村上の『バースデイ・ガール』(2017)を取り上げよう。この小説は、20歳の誕生日に「彼女」が働くバイト先で起こった出来事を「僕」に語るという物語である。その出来事とは、体調の悪いマネージャーに代わって、レストランのオーナーに食事を運びにいくと、オーナーが自分の願いを叶えてくれたことだった。しかし、20歳の誕生日に彼女が何を願ったのかは「僕」に明かされない。この小説の謎は、「彼女」の「願い」が何であるかわからない点にある。

黒田大河は、中学校の教科書に掲載されたこの小説を新学習指導要領における教材として再評価し、上に述べた小説の謎について「「彼女」の願いとは、端的に言って「自分の人生の意味を知りたい」ということである」と指摘している(黒田 2019)。「大切なのはこれらの料理が繰り返しこの店では味わい続けられてきたという歴史であ」として、小説の謎と「料理」を接続している点である。

たとえば、「オーナーが食べるのは常にチキン」である。「チキンであること、それが料理人に求められていることのすべてなのだ」と語られている。また、「彼女」の「時間のかかる願いごと」は「僕の頭には、低温のオーブンでゆっくりと焼かれている巨大なパイ料理のイメージ」として意味づけられている。

着目したいのは、20歳の誕生日に「彼女」が運んだ「パスタ」が「トルテリーニ」と語りなおされていることである。「彼女」は年を重ね、以前よりもはるかに豊かな暮らしを送っている。しかし、「彼女」の現在がどんなに裕福になっても、「アウディのバンパーにふたつばかりへこみ」があるのだ。それは、

20歳の誕生日に恋人と口喧嘩になり、友人に代わってバイトしたときと変わらない不幸があるということだ。時間は経っても、不幸は変わらずにある。

にもかかわらず、「彼女」は20歳の誕生日から願い続けているのである。「僕」が想像するように、「低温のオーブンでゆっくりと焼かれている巨大なパイ料理」のような「願い」を。それは、オーナーの食べる「チキン」が常に「チキンであること」と共通している。食という視点からこの小説を読み解くとき、「彼女」の明かされない「願い」とは、自分の「願い」を忘れないことではないか。つまり、「彼女」の「願い」が謎であるのは、願い続ける自分であり続けることを意味しているということだ。

村上文学における食が「生きている証」としての料理を他人と共有することだったように、『バースデイ・ガール』で描かれているのは、オーナーが求める「チキンであること」という食を「彼女」もまた自分の「願い」において共有していることだ。村上文学は、食を通じて他者との結びつきを描き続けてきたのである。

4 食でつなぐ文学の教育

このように、食の視点から村上文学を読み解くことで見えてくるのは、食が他者とつながる社会的な場であることだ。その意味で、村上文学を食で読む教育の方法は、他の文学にも応用することができる。

文学における食を論じる嚆矢となったのは、斎藤美奈子である(斎藤 2004)。斎藤は「暮らしとはおびただしいモノの消費」だとして、現代文学の中の食を「商品情報」を表す「モノ」として捉えた。この斎藤の視点を踏まえ、Aoyama Tomoko は日本の近現代文学に描かれた食を論じている(Aoyama 2008)。Aoyama によれば、日本文学は食を描く豊かな歴史を持つにもかかわらず、文学研究において食が見過ごされてきたのは、食が「女性」の表象と結びつけられてきたためだという。文学に描かれた食は、日常の生活から食糧不足や拒食症、階級、ジェンダー、思想などによって食の不平等を可視化してきたのである。さらに食を通じた日本文学の史的

展開を、平野芳信は「食えること」から「料理すること」への変化と意味づけている（平野 2013）。食は、他者からもたらされるだけでなく、自ら他者へと関わる行為でもあるのだ。

これら国内外における文学研究の知見を踏まえ、国語教科書に収められた文学教材を取り上げながら、文学を食でつなぐ教育の方法を素描したい。たとえば、果物をテーマにした文学である。

「まだあげ初めし前髪の／林檎のもとに見えしとき／前にさしたる花櫛の花ある君と思ひけり」とは、島崎藤村「初恋」の冒頭の一節である。「初恋」は『若菜集』（1897）に収められた一編で、中学校の詩の教材でもある。着目したいのは、「林檎」が初恋と重ね合わされていることである。果物の味は心情と結びついている。同じ中学校の教材で果物を取り上げた小説に芥川龍之介『蜜柑』（1919）がある。列車に乗る娘が窓の外に放り投げるそれは、弟たちとの別れを意味している。ここに果物を取り上げた高校の小説教材として梶井基次郎『檸檬』（1931）を加えることができよう。本の上に置かれた『檸檬』は、青年の憂鬱な気分を雲散霧消するものとして描かれている。文学における果物は、鮮やかな色を含めた文学的な効果を表現しているのである。

果物をテーマとする文学作品は、読書課題としても取り上げることができる。たとえば、伊坂幸太郎『マリアビートル』（2010）である。この小説における作中人物はその名も「蜜柑」と「檸檬」で、殺し屋として登場する。果物は、味から色、色から人へと変幻自在に姿を変える。さらにブラッド・ピットが主演することでも話題を呼ぶ、この小説の映画版 *Bullet Train*（2022）を組み合わせれば、文字から映像、あるいは日本から世界へと広がる果物の表象の変化を読むことができる。

さらに、他のジャンルから音楽の歌詞を参照すれば、「檸檬」は米津玄師「Lemon」（2020）に連ねられる。米津の歌う「あなたとともに胸に残り離れない苦いレモンの匂い」は、「檸檬」が味や色といった感覚の一つではなく、匂いを味わう感覚の複雑さを表すことを示している。大正期からおよそ 100 年を

経て、果物がどのように今へとつながっていくのか、その変遷が浮かび上がるのである。

これら言葉を食べる教育の実践は、言葉と食とが他者との関わりや社会の歴史へと結びつく視点を学習者にもたらす。それは、言葉と食の関係から学習者が社会の複雑なありように目を向け、今日的課題を解決し、未来の社会を創造する手立てをつくるということだ。食から見つめる国語教育が、日常の生活や社会と結びつく知恵を育むと考えるゆえんである。

参考文献

- 辛島デイヴィッド, 2018, 『Haruki Murakami を読んでいるときに我々が読んでいる者たち』みすず書房.
- , 2021, 『文芸ピープル 「好き」を仕事にする人々』講談社.
- 黒田大河, 2019, 「中学校国語科教材としての「バースデー・ガール」論 新学習指導要領における小説教材の可能性」『滋賀大学教育学部紀要』第 68 号.
- 五味渕典嗣, 2021, 『「国語の時間」と対話する 教室から考える』青土社.
- 斎藤美奈子, 2004, 『文学的商品学』紀伊國屋書店.
- 「新潮社」
(<https://www.shinchosha.co.jp/harukimurakami/author.html>), 2022 年 3 月 31 日アクセス)
- 平野芳信, 2013, 『食える日本近現代文学史』光文社.
- 村上春樹, 1987, 『ノルウェイの森』講談社.
- , 1994, 『やがて哀しき外国語』講談社.
- , 2009, 『1Q84 BOOK 1』新潮社.
- , 2017, 『バースデー・ガール』新潮社.
- Aoyama, Tomoko, 2008, *Reading Food in Modern Japanese Literature*, Honolulu: University of Hawaii.
- Murakami, Haruki, 2018, *Killing Commendatore*, Translated by Philip Gabriel and Ted Goossen, New York: Knopf.

* 木村朗子氏（津田塾大）、白川理恵氏（ヒューロン大）、宮沢真希子氏（法政中高）より授業実践を含め本研究に有益なご指摘をいただいた。心より感謝申し上げます。

グローバル社会（コロナ禍）における子どもたちが明るい未来を切り開くための教材、英語による調理実演動画の制作

加 藤 道 子 遊学館高等学校

◆はじめに

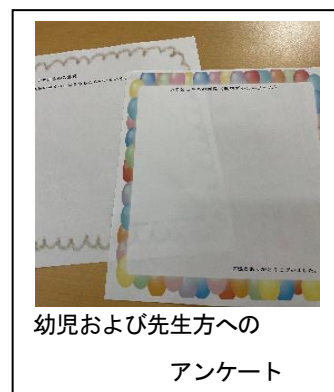
学校法人金城学園は、金城大学附属西南幼稚園、遊学館高等学校（本校）、金城大学短期大学部、金城大学の4つの学校を擁する学園である。私が勤務している遊学館高等学校の「遊学」とは、もともとは「他の土地へ行って学ぶ」という趣旨であり、実際に全国各地出身の生徒が多く在籍している。「遊学の精神」を重んじ、文武両道を掲げ、生徒の個性を伸ばし、可能性を引き出す教育に日々力を入れて取り組んでいる。特別進学コース、一般進学コース、金城大学コースの3つのコースがあり、私は、金城大学コースの幼児教育クラスを担当している。このクラスで生徒たちは、金城大学または金城大学短期大学部の幼児教育学科への進学を目標として、併設校である金城大学と連携しながら、勉学に励んでいる。私は、本校で家庭科と英語科を担当しつつ幼児教育クラスの担任としても生徒と日々かかわっている。併設校である特色を生かし、大学の先生による授業や、大学の体験講座、そして、併設校である西南幼稚園との交流会など、高大連携を生かした教育活動に力を入れている。特に、西南幼稚園の子どもたちとの交流会として、毎年、生徒たちと交流会を企画・運営し、プレゼントとしておもちゃの製作に取り組み、交流会の最後で渡すなどの活動を取り入れていた。しかし、コロナウィルス感染症拡大によって、交流会が困難な状況となった。そこで、今回制作した調理動画を西南幼稚園の子どもたちへ教育動画（DVD）として送ることも、その目的の一つとした。

現在、グローバル化の進展により、世界は私たちにとって身近なものとなり、ますます英語教育に関心が高まっている。それに伴い、英語教育においては、英語コミュニケーション能力を高めることは言うまでもないが、私はその際、まず英語に対する興味、英語で伝えたいという意欲を高めることがとても大切であり、英語コミュニケーションの楽しさを体験させることのできる英語教育が必要ではないかと感じている。一方、情報通信技術も進化しており、様々な情報技術により、国境を越えて多くの情報を共有したり、発信したりすることができる社会となった。特に、今まさに、コロナウィルス感染症の世界的拡大によって情報手段の価値が再認識されており、情報技術による国際交流の手段が模索され始めている。一方でコロナウィルス感染症予防だけでなく、様々な感染症や心身の健康を高めるための食育は、健全な子どもたちの育成にとってますます必要とされることと予想される。子どもたちが楽しく食育を学ぶことは、結果として将来生きる力にも繋がっていく。これらを踏まえ、積極的に英語を用いて調理する過程を、学習動画として制作することで、子どもたちに楽しく英語教育・食育・情報教育が実践できるのではないかと考えた。その際、地域に根付いた郷土料理を扱うことで、郷土の文化を発信することも可能となり、国際理解学習ともなり得る。本校では、幼児教育クラスに在籍する生徒が、「子どもの発達と保育」の授業を通して、子どもたちが生涯に渡って力強く夢や希望をもって生きていくことのできる幼児教育について学習を深めている。そうした幼児教育の一環として、英語による調理動画を制作する活動が、創る側、またそれを活用する側の双方に有意義な「教科横断的」且つ「主体的・対話的で深い学び」を実現する活動となるのではないかと考え、本研究を設定した。

◆研究計画

- 第1次 子どもの成長に必要な栄養バランスのとれた献立調査
- 第2次 献立の作り方や調理の手順の整理
- 第3次 献立の作り方や調理の手順の英語翻訳
- 第4次 調理実習の実施
- 第5次 英語での調理実習過程スピーキング練習
- 第6次 併設校の幼稚園で活用・アンケートの依頼
- 第7次 研究の振り返りと考察

※9月には、コロナウィルス感染症予防のため、石川県の家庭科部会では、調理台に2名、25分以内を目安とした調理実習は可能とのガイドラインが出ていた。



◆石川県の郷土料理と観光需要

グローバル社会化が進行し、日本における訪日観光客が年々増加していた中で、石川県でも観光客が年々増加しており、2019年の訪日観光客は、624,401人で、これは2015年の2倍近くになる。特に金沢市は、北陸新幹線開通後に多くの観光客が訪れるようになっていた。しかし、2020年からの世界規模のコロナウィルス感染症拡大により、世界の情勢は大きく一変した。我が国においても、緊急事態宣言による、学校の休校や、経済活動の休止など、子どもたちにとっても、不安な状況が続いた。そのような中で、私は、子どもたちに明るい未来を描くべく、健康の維持に欠かすことのできない「食」を通し、なお且つグローバル教育ができないか考えた。石川県金沢市では、コロナウィルス感染症拡大前には、加賀野菜をはじめ山海の幸など豊かな食を誇りとする観光都市として多くの外国人観光客が石川県の郷土料理を楽しむという風潮が高まっていた。「加賀料理」は四季折々の海山の食材をふんだんに使い、長い歴史の中で大陸から伝わった交易品や文化を取り入れてさらに魅力を増し、優美な漆器や鮮やかな陶器に彩られ、この地ならではの独自性と文化性、「おもてなし料理」として洗練性を備えたものになった。「加賀料理」は、加賀百万石の歴史と伝統が生み出した石川県の食文化である。中でも「加賀野菜」は、石川県金沢市で主に栽培されており、金沢市が認定した、れんこん、さつまいも、金時草、つるまめなど15種類の伝統野菜である。「加賀麩」は、藩政期から保存食として愛用され、その後の時代の変化とともに趣向が施された金沢を代表する食文化の一つとして発展した。調理動画を制作するにあたり、自分たちの県の郷土料理を学ぶ機会となり、自分たちも郷土料理の魅力を再確認するとともに、その魅力を伝えていこうという目標を定めた。数多くある石川県の郷土料理の中から今回は、上述の「加賀野菜」を用いた「れんこん団子汁」と、「加賀麩」を用いた「治部煮」を選んだ。

◆「治部煮」

治部煮は、加賀百万石を代表する料理である。その由来は安土桃山時代にキリシタン大名の高山右近が金沢で暮らした際に、訪れたポルトガル宣教師によってその原型が伝えられたとも考えられている。また、その語源は、豊臣秀吉の文禄の役（朝鮮出兵）に兵糧奉行として従事した岡部治部衛門が朝鮮から伝えたという説や、寛永時代に江戸で出された「料理物語」には、「鴨の皮を鍋にていりだし、たまりも加減してじぶじぶといわせ・・・」と記されているように、「じぶじぶ煮える」擬声語という説もある。今回は、子ども向けの教材であるため、この「じぶじぶと煮る」という由来を紹介した。治部煮は、鴨肉を鍋で焼いたものであったが、「鴈、鴨、白鳥などの肉をそぎぎりにし、小麦粉をつけて濃い醤油味で煮、わさびを添える」のが一般的である。現在でも、鴨肉や鶏肉を用いて懐石料理や家庭料理などで、多くの人々に親しまれている。



生徒が実際に作った治部煮

◆れんこん団子汁

加賀れんこんは、でんぷん質が多く、粘り強いのが、特徴である。江戸時代には、薬用として金沢城内で、武士の健康を守るために栽培されており、その後、小坂地区で栽培されるようになり、現在では、才田、森本、川北干潟宅地などで栽培されている。昔から、「れんこん汁を飲むと母乳の出がよくなる」といわれ、産後の滋養強壮としても役立てられたといわれている。現在でも、風邪予防や、免疫力の向上に役立つといわれ、美味しさとも相まって、加賀野菜の代表として根付いている。また、加賀野菜を利用し

た、懐石料理やおせち料理には、加賀れんこんが欠かせないものになっている。今回は、れんこん団子汁を選んだが、他に、れんこんの蓮蒸しも大変有名である。蓮蒸しは、通常、つなぎとして卵や片栗粉を使うが、加賀れんこんの場合は、「餅れんこん」との異名を持つほど粘り気が強いので、すりおろした加賀れんこんだけでまとめることができる。今回選んだ「れんこん団子汁」も、そのような特性を生かし、すりおろしたれんこんに、少量の片栗粉だけで、もっちりした団子に仕上がっており、美味しさの魅力の一つとされている。



生徒が実際に作ったれんこん団子汁

◆翻訳機を用いた英語翻訳体験

本題材では、ポケットークという翻訳機を用いた英語訳の授業を行った。コロナウィルス感染症予防の観点から、グループワークができないため、当初の予定を少し見直し、スマートフォンによる英語翻訳アプリを用いての英訳と併用した。ポケットークの使用については、一人1台用意することは難しいため、少人数で時間を区切って体験的に使用した。ポケットークは、82言語の翻訳に対応しており、また、英会話機能や、音声の他に写真から即読み取って翻訳する機能などもあり、とても便利である。ポケットークの体験として、生徒たちは、フランスや韓国など英語圏以外の国のレストランのメニューを写真機能から読み取って翻訳するという活動を行った。自分たちが外国旅行に行った際などを想定した身近な事例としてのレストランのメニューの翻訳に、生徒たちは興味関心をもって取り組んでいた。



翻訳機 POCKETALK (ポケットーク)

◆調理実習

コロナウィルス感染症の感染状況が落ち着いていた9月に調理実習を行った。生徒たちは、1年生の家庭基礎でも調理実習が行えなかったため、意欲的に取り組んだ。調理実習を行う際に、子どもたちに分かりやすい動画となるように、丁寧に一つ一つの調理に取り組んだ。普段の調理実習であれば、自分たちのために作るということが目標になるが、今回は、「見せる」ための調理実習ということで、まして相手は、子どもや幼児を対象としているということを意識したためか、生徒たちは、より子どもたちにとって「相手に分かりやすい実習」を心掛けていた点においては、成果が見られた。より遅い手際での調理になるよう工夫するなど、「相手に伝える」ためには、どのようにすればよいかを考えることでその調理過程が、同時にしっかりと自分たちの技術にもなった。

◆動画制作

調理実習は、教師のスマートフォンで撮影した。調理の過程を調理実習の際に撮影した。レシピについては、生徒たちが、まとめ、英語訳を併せて画用紙に書いた。その際も、子どもたちが見やすいように、なるべく大きな字で、漢字にはふりがなを付けるという作業を行った。動画は、パワーポイントでも制作できるが、今回は、予算的な点も踏まえ、業者に依頼することとしたことで、映像制作のコツを教えてもらうという目的をもって取り組ませていただいた。映像業者とは、数回の打ち合わせのみで、画像や音声をメールでやり取りして仕上げた。今回は、ビデオ編集ソフト【Adobe Premiere Pro】を用いた。この過程は情報化社会の現代において参考になる過程であった。また、コロナウィルス感染症拡大防止の観点からもその過程のほとんどを（画像だけでなくナレーションの音声も含め）、メールでのデータやり取りで作品を制作することができたという事例は、今後の教育現場において生かせる視点であると感じた。

◆レシピ（日本語版、英語版）

<治部煮>

- 1 鍋に調味料を入れて火にかけ、煮立ったら、生麩、椎茸、を入れて煮て器に盛る。
- 2 鶏肉にたっぷりの小麦粉をまぶして1に入れて煮、火が通れば、器に盛り、ほうれん草を添える。
- 3 2の煮汁に水溶きの小麦粉で濃度を整え、盛り付けた上からたっぷりかけ、わさびを天盛りにする。

- 1 Put the seasoning in the pot and heat it up, when boiled, add the gluten, shiitake mushrooms, Place on a bowl.
- 2 Spread a lot of flour on the chicken. Put it in and boil it. When cooked ,Put it in a bowl.
Add spinach.
- 3 Adjust the concentration of broth 2 with water soluble flour, plenty of it on top of the arrangement . Add wasabi to the top.

<れんこん団子汁>

- 1 すりおろしたれんこんに塩少々を加えて電子レンジにかけられる容器に入れてラップをしないで600wで20~30秒かけよくまぜ、硬さを見て片栗粉を少量加えて混ぜ合わせる。
 - 2 熱くしただし汁に1を団子にしながら落とし入れて静かに火を通し、味噌を溶き入れ味を調え、葱の小口切りを放す。
- 1 Add a little salt to the grated lotus root in a microwave over container do not wrap and mix well at 600 w for 20-30 seconds. Look at the hardness and add potato starch and mix together.
 - 2 Dumpling 1 into hot broth, cook gently. Dissolve the miso paste and adjust the taste. Release the green onions.

◆成果と課題

今回は、子ども向けの教材制作であるため、生徒たちが子どもの目線に立って物事を考えることができたということを感じた。幼児教育クラスに在籍とあって日頃から子どもに関する学習を積んでおり、実践に生かした側面も多くあった。また、子ども向けであることから、できるだけ調理の課程をシンプルなものになるようにした。普段あまり使わないような英単語も出てくるが、料理という実生活に結びついた状況であれば体験として英単語を吸収することができると考える。多くの単語の中から、子どもたちにとって一つでも二つでも「印象に残れば」という前提で制作した。動画には、ナレーションとBGMを挿入してあるため、楽しく先生と一緒に発音しながら何度も見てもらえるのではないかと思います。課題としては、生徒にどこまで取り組ませるかである。今回は、授業での取り組みではあったものの、学習すべき内容を削ることはできず、限られた時間であったため、ナレーションは教師、映像は映像業者に依頼したが、時間が許されるなら【Power Point】で生徒たちに動画を制作させることも可能である。今回予算的な点から学校関係映像業者に動画制作依頼ができ、制作における業者とのやりとりの過程から多くの動画制作の技術など教えてもらうことができたため、今後の動画制作にその技術を生ずことができる。今回の授業のように「誰かのために、皆で力を合わせて制作する」という活動は、多くの生徒のモチベーションアップに繋がった。

<参考文献>

平野 雅章 訳, 1988, 『料理物語（原本現代訳）』, 教育社

<翻訳機>

POCKETALK: 開発、販売 ソースネクスト株式会社



今回制作したDVD

探究的な学びの推進と教科学力との相関に関する研究

細 谷 賢 行 浜松学芸中学・高等学校

1. はじめに

2021 年度より、本校普通科に新規コース「科学創造コース」が開設されることになり、現在そのカリキュラムを策定・研究中である。佐藤浩章(2021)によれば、特に近年、労働が高度化、複雑化、流動化した結果、我々に求められる資質・能力に変化が生じている。佐藤はこれらの能力を「21 世紀型スキル」と称し、このスキルの育成方法として探究学習を挙げている。そこで、週 2 時間の学校設定教科「科学創造」を利用し、探究活動の実践を試みた。

一方、本校生徒はほぼ全員が大学入試を受験し上級学校へ進学する。このような入試で求められる一般的な教科学力と、探究活動で深まると推察される「主体性」や「協働性」には相関があるのか、その客観的な追跡データが本校には今のところ存在しない。これらの時間の教育的意義が具体的に説明しにくい状況であることは、自分にとって大きな課題となっていた。そこで 1 年間をかけて、探究的な活動を実施しつつ、これらの目に見えにくい学力を評価し、それが教科学力とどのように影響し合うのか、授業や探究活動の振り返りなどを通して研究した。

2. 評価対象・評価方法について

2-1. 評価対象者

対象とする生徒は「科学創造コース」高校 1 年生の生徒 24 名とした。24 名の男女比は男子 23 名、女子 1 名である。理系選択者の在籍するクラスということもあり、かなり男子の割合が多い。そのため、評価の傾向が性差によるものであったかどうかは今回の研究では判断できない。一方、生徒の学問に対する志向性や趣味の傾向などはかなり似通って

おり、またクラスのグループワークなどに対する積極性は高いため、今回の研究対象にふさわしいと判断した。

2-2. 評価に使用したテストなど

(1) PROG-H

一般的に評価が難しいと言われている「主体性」「協働性」などのジェネリックスキルであるが、河合塾と株式会社リアセックが共同開発した評価テストである「PROG-H」を評価素材として採用することにした。この評価テストの採用理由は、高校生向けに特化した内容である点と、評価項目が細分化されており、本研究の客観評価に適していると考えたことによる。PROG-H のコンピテンシー（人と自分にベストな関係をもたらしそうとする力。以下「能力」）の評価項目である 9 つの力を年間で行う探究活動にあてはめ、どの活動がどの評価項目の伸長を目的としているのかを明確化し、年間カリキュラムを策定していった。

2021 年度 4 月に本評価テストを実施し、年度中学生徒には各種探究活動に取り組んでもらった。その後、各種模試の結果や生徒のアンケート結果を追跡調査し、PROG-H の結果と比較する方法で評価を行うこととした。

(2) 模擬試験

教科学力を客観的に測る指標としては、本校で行われている定期試験の素点の推移を参照することも考えた。しかし、定期試験は教科ごとや実施時期によって難易度にばらつきがあるため、母集団が多く、より客観的な数値が確認できる全国模試（第 2 ～ 3 回全統高 1 模試）を優先的に参照し、主要科目

の偏差値の推移などを確認した。

3. 探究活動について

本校は原則隔週で土曜日午前中に授業が 4 コマ分設定されており、探究活動はその時間を利用して年間を通して行った（学校設定教科「科学創造」として実施）。以下にその実例を示す。

3-1. 牛山公園実地研修

（全 16 コマ・対人基礎力、対課題基礎力）

本校西側に隣接する牛山公園は、浜松市内に中心部にありながら手つかずの自然が各所に残されており、生物や地理分野のフィールドワークを行うのに最適な場所である。一方で、市による整備が行き届いているとはいえない一面もあり、誰もが親しめる公園になるには環境の改善が必要である。

探究活動では生徒が牛山公園の実態を調査する中で、公園の抱える良い点と課題点を考え、課題解決のための調査方法を考案し、実際の調査を行った。最終的に得られた調査結果などは A0 サイズのポスターにまとめ、発表させた。今後この調査結果を市の公園整備課へ報告する予定である。



図1 フィールドワークの様子



図2 作成したポスター

3-2. 分子生物学実験

（全 6 コマ・対自己基礎力・対課題基礎力）

静岡大学の大橋和義先生のご協力の下、コメの品種による DNA の違いを、PCR 検査をすることで確かめるとともに、未知試料の同定を行った。

コロナ禍で知名度が上がった PCR 検査だが、その原理や方法を知っている生徒はほとんどいない。体験をさせることでその実態を知ってもらうことが第一の目的であった。また、本校では設備の関係上実現できないレベルの高度な実験を行う中で、実験器具の操作方法などの基本技術や実験室内での

行動規範などを身につけることも重要な目的であった。

3-3. プログラミング実習

（全 20 コマ・対自己基礎力）

本校情報室にて実施した。p5.js とよばれる JavaScript 環境を用い、生徒に JavaScript の文法のレクチャーを行った。後半では、この環境内で実際に生徒各自に自由にコーディングを行わせ、完成した作品はお互いに共有・評価しあった。

3-4. 図書室を利用した調べ学習

（全 12 コマ・対自己基礎力・対課題基礎力）

探究学習の基礎となる「問いの立て方」、「『調べ学習』の行い方」「論文の執筆の仕方」などを、本校図書館と情報室を利用して実施した。特に課題設定は、自分の興味を深掘りする必要があるため、図書室と連携し、NDC を用いた文献検索の方法や関連書籍の検索法をレクチャーした。

その他、浜名湖の干潟でのフィールドワークや、市内の企業と協力した熱電発電実験、ダムや橋梁などの大規模構造物の仕組みを学ぶことを予定していたが、新型コロナウイルスまん延に伴う行動制限によって中止・延期を余儀なくされている。

4. 結果について

対象生徒に対して 4 月に実施した PROG-H 能力の結果は以下の通りである。高レベルほど高い得点である。

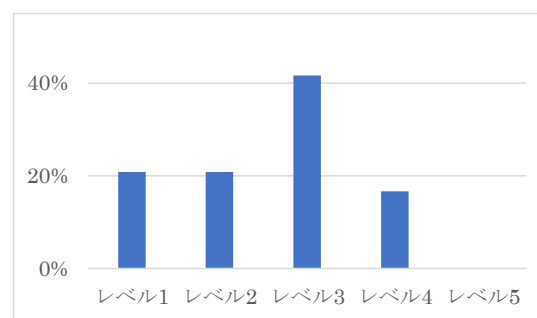


図3 得点の人数分布

表 1 各評価項目別平均得点

評価項目		平均得点 (5 点満点)
対人 基礎力	親和力	3.0
	協働力	3.3
	統率力	2.6
対自己 基礎力	感情制御力	2.5
	自信創出力	2.2
	行動持続力	2.7
対課題 基礎力	課題発見力	2.9
	計画立案力	2.4
	実践力	2.7
総合得点		2.5

4 月当初は、対象生徒は対人基礎力である協働力が高い一方、対自己基礎力である自信創出力が低めという結果が出た。

一方、2 月の生徒自身によるアンケートの結果を以下に示す。「科学創造の探究でそれぞれの力が伸びたと感じるか？」という問いに対して以下の結果が得られた。

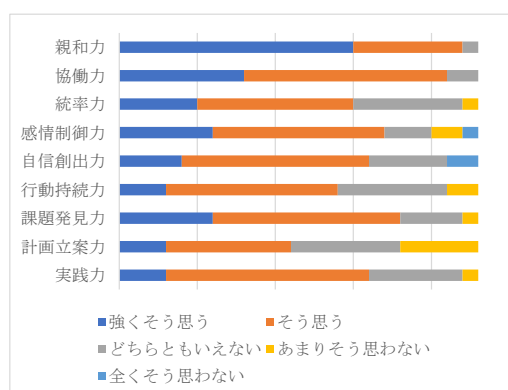


図 4 生徒アンケートの結果

探究活動では親和力（友人との人間関係の向上）や協働力（協力関係の構築）などの対人基礎能力が身についたと自認する生徒が多かった。グループワークを多く取り入れたことがこれらの結果につながったものと思われる。年度当初低めであった自信創出力も一定の向上が認められる。一方、計画立案力（計画的に物事に取り組む力）については他能力に比べて伸びていると感じる生徒が少なかった。これは、それぞれの企画が独立しており、長期計画を立てる経験が少なかったことに起因していると思われる。

次に PROG-H の得点と全統高 1 模試の偏差値の

伸びについて相関の有無を、相関係数を算出することで調査した。

表 2 各能力と偏差値伸長の相関

	総合偏差 値の伸び	英語偏差 値の伸び	数学偏差 値の伸び	国語偏差 値の伸び
親和力	-0.087	0.174	-0.140	-0.145
協働力	0.008	0.221	-0.157	0.001
統率力	-0.101	-0.087	-0.205	0.026
感情制御力	-0.160	0.432	-0.342	-0.262
自信創出力	-0.057	0.056	-0.129	-0.036
行動持続力	0.393	0.098	0.200	0.456
課題発見力	0.204	-0.039	0.445	0.047
計画立案力	-0.152	-0.222	-0.038	-0.102
実践力	-0.086	-0.349	0.104	-0.021

ほとんどの項目間で相関は見られなかったが、一部、正の相関および逆相関がみられる項目があった。

「行動持続力」については総合偏差値・国語の偏差値の伸びについて正の相関が見られ、数学についても弱いながら相関が見受けられた。

上記の相関を、模試の総合成績の伸び率上位 20% の生徒および下位 20% の生徒に限定して調べた結果が、下記の表となる。

表 3 各能力と偏差値伸長の相関(成績上昇生徒)

	総合偏差 値の伸び	英語偏差 値の伸び	数学偏差 値の伸び	国語偏差 値の伸び
親和力	-0.090	0.435	-0.173	-0.799
協働力	0.446	0.580	-0.014	0.049
統率力	0.258	-0.109	-0.082	0.915
感情制御力	-0.083	0.273	-0.279	-0.355
自信創出力	-0.646	-0.962	-0.146	0.369
行動持続力	0.387	-0.069	0.155	0.891
課題発見力	-0.095	-0.329	0.166	0.156
計画立案力	0.329	-0.121	0.657	0.246
実践力	-0.736	-0.527	-0.319	-0.430

表 4 各能力と偏差値伸長の相関(成績下降生徒)

	総合偏差 値の伸び	英語偏差 値の伸び	数学偏差 値の伸び	国語偏差 値の伸び
親和力	-0.233	0.147	0.156	-0.382
協働力	-0.593	-0.114	-0.248	-0.135
統率力	-0.032	-0.184	-0.220	0.284
感情制御力	0.167	0.564	-0.680	0.285
自信創出力	0.550	0.017	-0.044	0.414
行動持続力	0.115	-0.498	-0.273	0.645
課題発見力	-0.205	-0.439	0.914	-0.583
計画立案力	-0.470	-0.746	-0.198	0.342
実践力	-0.839	-0.435	0.389	-0.609

成績が大きく上昇していた生徒は対人基礎力を中心に、幅広い能力との相関が見受けられる反面、成績が下降してしまった生徒らは、対人基礎力にほとんど相関はなく、対自己基礎力・対課題基礎力に相関および逆相関がみられた。教科によって正の相関が見られる項目が、別の教科では逆相関になることもあり興味深い結果となった。また、どの成績層の生徒であっても「行動持続力」が、成績に関連しているケースは多く、どのような探究活動であっても、長期的視点に立ったものを企画することが成績向上に繋がりやすいことを示唆している。

上記とは反対に、能力の高かった生徒の教科学力成績の追跡結果についても記載する。表1においてレベル4相当の比較的能力の高い生徒群の全統模試での成績については、上昇した生徒が50%、下降した生徒が50%であった。レベル1相当の生徒でもほぼ同様の結果となっており、能力の高さと成績の伸びには、短期的には関係がないことが判明した。ただし、能力のレベルが高かった生徒は、生徒会役員やクラス委員長などの全体を統率する役割を担っているケースが極めて多いことは特筆すべきであろう。

5. 考察と今後の課題

この結果より、仮に「探究活動を生徒の教科学力の向上と組み合わせたい」と考えた場合、取り得る方法は以下になる。

(1) 成績が下降傾向にある生徒に対しては、対自己基礎力や対課題基礎力が向上するであろう、個人課題を与えることが成績向上に寄与すると考えられる。

(2) 成績が上昇している生徒に対しては、グループワークなど対人コミュニケーションを中心とする探究課題を設定することで、教科学力がさらに高まる可能性がある。

ただし、これは模試の結果との相関のみを見た場合の結果である。前述の通り、生徒自身がかつとも成長したと実感しているのは対人基礎力であり、これが探究学習全体の満足度を支えているということに疑問の余地はない。また、前述の通り能力の高

さと成績の伸びに短期的な相関はないのだから、手っ取り早く成績向上を狙って探究活動を行っても、望ましい結果は得られないであろう。

しかしそれは探究活動が成績向上に無意味だということを意味してはいない。さらに長期に渡って調査を行えば何らかの相関が見える可能性は残されている。また、生徒のアンケートの自由記入欄に「(探究活動がある)土曜日に学校に来るのが楽しくなった」「積極的に実験に関わろうと思うようになった」などのポジティブなコメントが数多くあった。成績向上や進学実績ではなく、学校そのものに対する満足度を高めると言う意味で、探究活動は非常に大きなポテンシャルを持っている。ひいてはそれが間接的に学力向上につながる可能性は十分にあるものと考察する。

6. おわりに

以上のように、探究的な学びの推進と教科学力との間には一定の相関があり、特に行動持続力については大きく教科学力を伸長させる可能性があることが、データをもって実証できた。一方で課題も残る。本研究活動を行うにあたって、どのような探究活動が、教科学力と相関するかが不明だったため、さまざまな活動を年間で散りばめることとなった。1つ1つの活動は意義深いものであったが、年間を通してどのような力を育てるかといった一貫した目標がぶれてしまったことは否めない。

今回、長期計画に基づいた行動持続力こそが重要だと判明したので、高校3年間を通したカリキュラムを改めて策定し直し、科学創造コース2年目に備えていきたい。

7. 参考文献

佐藤浩章, 2021, 『高校教員のための探究学習入門——問いから始める7つのステップ』ナカニシヤ出版。

学びみらい PASS (最終閲覧日 2022年2月7日)

<https://www.kawaijuku.jp/jp/research/manabi-mirai/>

ホームルーム活動におけるICTの活用

藤 嶋 雄 大 東山中学・高等学校

1. はじめに

本校では2019年度から、特進クラスであるパスカルコースというクラスに、一人一台のクロームブックを持たせている。ソフトはGoogleのGoogle Workspace for education を用いており、ドキュメント（文書作成）、スプレッドシート（表計算）、スライド（スライド作成）といった、将来役立つような実用的なアプリが備わっている。

クロームブックを導入してから、パスカルコースを担当する各教員が、授業においてその活用法を模索してきた。しかしながら正直な所、多くの教員が率先してクロームブックを用いた授業を実践しようとしているとは言えない状態である。

今年度より、中学高校とも新入生全員にクロームブックを持たせることになった。初めてクロームブックを導入してからこれまでの事を考えると、担当する教員によって、クラス間でクロームブックの活用における格差が生まれるのではという事が懸念された。

今年度は私自身が中学1年生の担任をさせて頂くこととなり、実際にクロームブックを活用するという事に深く関わる環境に置かれた。授業における活用法に関しては、本校でもクロームブックを用いた公開授業を定期的に行ったりしており、実践例も増えてきていると感じている。一方で、ホームルーム活動における活用に関しては、まだまだ実践例が少ないと感じており、今回は授業ではなく、ホームルーム活動における活用法を模索してみたいと考えた。

実践の中で、「これは効果的だ」というものを周りの教員と共有し、学校全体として、生徒がクロームブックを当たり前のように活用出来るような環境づくりをしたいというのが本研究の目的である。

2. ホームルーム活動におけるクロームブックの活用事例

以下、今年度行ってきたクロームブックを用いたクラスでの取り組みを挙げていく。なお、Google Workspace for educationのアプリには「共有」という機能があり、以下の事例にも用いているため、はじめにここで触れておく。

ファイルを「共有」すると、共有したグループの中で1つのファイルについて協働作業が出来るようになる。共有の際には、共有相手に対して「閲覧者」「閲覧者（コメント可能）」「編集者」という3パターンの権限を与えることが出来、「閲覧者」はファイルを閲覧出来るが、文字を入力したり削除したりすることが出来ない。「閲覧者（コメント可）」は入力や削除は出来ないが、コメントを追加出来る。「編集者」は入力や削除、コメントが出来るという設定になっている。

2-1. 定期試験の日程と範囲

【1】概要

一枚のスプレッドシートをクラス全員で共有し、教科係に試験範囲を入力させ、定期試験の範囲の一覧表を作成した。【図1 定期試験の範囲一覧表】なお、教科係を「編集者」、その他

の生徒は「閲覧者」に設定することで、教科係以外の生徒が誤って入力したり、削除したりしてしまうリスクを回避した。

後期第二中間				
	12/8(水)	12/9(木)	12/10(金)	12/11(土)
1	代数	国語	社会	英語
2	宗教(30)	幾何	理科	保健(30)

中1の定期試験もあと2回。
目指せ自分の過去最高点！

教科	テスト範囲	提出物
国語A	口語文法、名詞及び代名詞 漢文、返り点、送り仮名、書き下し文について 「矛盾」「悖論」	なし
国語B	αスタンダード、百人一首、世界を広げよ月の異名、 季節の言葉など、新聞コラム 国語便覧	まだ出していないプリント
代数	教科書p86~105 問題集p40~49	問題集p40~49
幾何	教科書p100~111 問題集p64~71	問題集p64~71

図1 定期試験の日程と範囲

【2】生徒の声

定期試験の日程と範囲のシートを活用しているかどうか、アンケートを行った。その結果を下の表に示す。

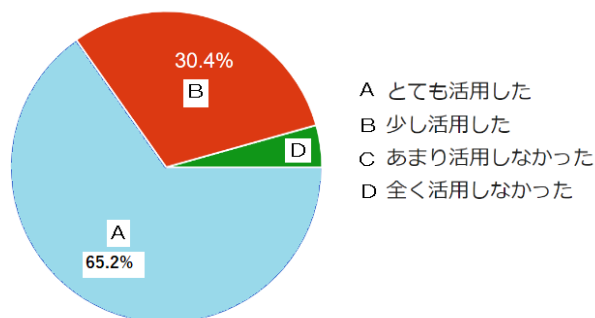


表1 定期試験の日程と範囲の活用状況

また、このシートについて良い点や悪い点、改善して欲しい点など記述形式でアンケートを行った。以下、抜粋して紹介する。

- ・テスト範囲と日程がこのシートを見るだけで全て分かるのが良い。
- ・過去の出題範囲を見て、復習に活かせる。
- ・全員が編集できるようにして、間違いを直したり、追加でこれをしたら良いというのを書けるようにして欲しい。

アンケート結果から、「とても活用した」と「少し活用した」を合わせると、95.7%の生徒が、概ねこのシートを活用していることが分かる。

また、「テスト日程と範囲が分かる」というのは元々の狙い通りであったが、「過去の範囲を復習に活かせる」というのは想定していなかった。テスト範囲をデータで蓄積しておくことで、遡って復習したい時に活用してくれているのは非常に嬉しい事である。

2-2. 定期試験の結果と振り返り

【1】概要

定期試験の結果と振り返りを入力するシートを個人個人に配布した。点数を入力すると自動的にグラフ化（縦軸が点数、横軸が教科の棒グラフ）され、各教科の点数や教科間のバランスが視覚的に分かりやすくなっている。【図2 定期試験の結果と振り返り】なお、個人成績なので、クラス全体での共有はせず、担任と、その生徒の間での共有とした。

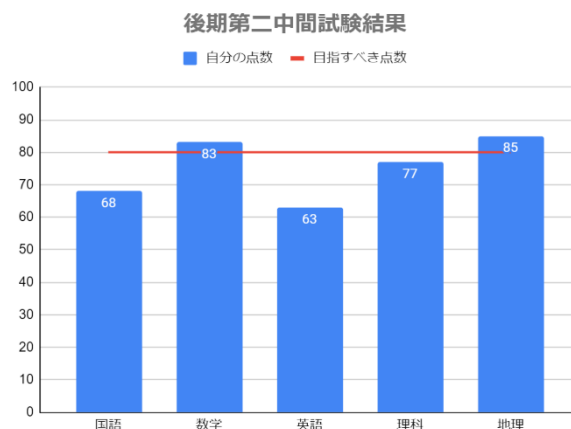


図2 定期試験の結果と振り返り
※点数は実際の生徒のものではない。

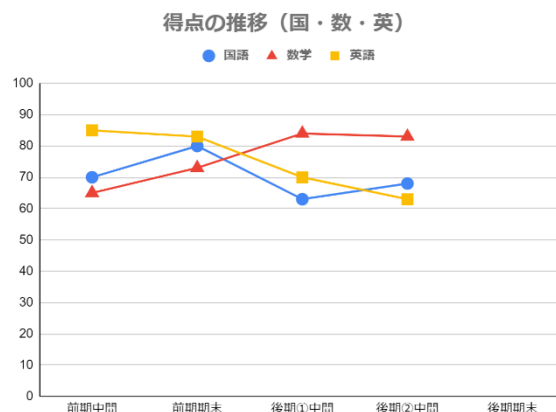


図3 得点の推移
※点数は実際の生徒のものではない。

また、定期テスト毎の点数の推移もグラフ化している。点数が上がった時は、「この教科は伸びた」という実感が得られやすいようで、嬉しそうに友達どうしてグラフを見せ合ったりしている。【図3 得点の推移】これらは面談の資料としても活用した。

【2】生徒の声

このシートについても先ほどと同様のアンケートを行った。その結果を下の表に示す。

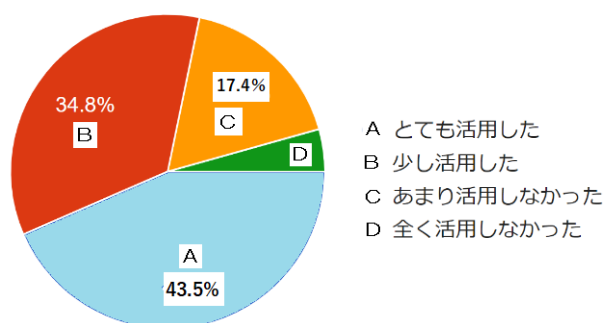


表2 定期試験の結果と振り返りの活用状況

また、記述形式のアンケート結果も抜粋して紹介する。

- ・どの教科が悪かったかが分かりやすい。
- ・前回からの上がり方が分かる。
- ・過去の自分の成績を振り返ることが出来る。
- ・点数を打ち込むことで、自分の点数を再度確認出来る。
- ・振り返りが出来るが、自分は振り返りをしただけで次のテストに活かしていない。
- ・前の振りかえりを活かしたか？というチェック欄が欲しい。
- ・先生からのコメントを打ち込んで欲しい。

アンケート結果から、このシートについて「とても活用した」と「少し活用した」を合わせて、88.3%の生徒が概ね活用していることが分かる。記述形式のアンケートもポジティブな意見が多く、「先生からのコメント欄を付けて欲しい」など、自分のテスト結果の振り返りをより良いものにしたいという姿勢が垣間

見えた。

2-3. 読書の記録

【1】概要

「1-C 読書の記録」というスプレッドシートにクラス全員分のシートを作成し、クラス全員で共有した。そこへ「これまでに読んだ中でいちばん面白かった本」を一冊入力させ、また、「今年読んだ本」を、随時追加させるようにした。【図4 読書の記録】 クラスメートがどんな本を読んでいるかが自由に見られるので、次に読む本を選択する際の参考にしたり、「僕もこの本好きやねん」という様な、本を通した新たなコミュニケーションが生まれればと期待していた。

これまでに読んだ中で、いちばん面白かった本

タイトル	著者	内容やオススメポイント
風が強く吹いている	二藤しおん	大半が理系人間の大学学生たちが、リーダーの熱意に動かされ、朝は6時起きで
今年読んだ本		
タイトル	著者	内容やオススメポイント
ハリーポッターと賢者の石	J.K.ローリング	小学校の頃に一度読んだのですが、「ファンタスティックベースト」という8巻まで、読み進められなくなって予備読みました。ワイルドモーターという凶暴な魔法と、ハリーとの長い闘いを描いた物語。魔法界という現実世界と異なった世界を味わえます。全巻読めば、USJも2倍楽しめます。
ハリーポッターと秘宝の部屋	J.K.ローリング	
ハリーポッターと炎のゴブレット	J.K.ローリング	
ハリーポッターと不死鳥の騎士団	J.K.ローリング	
ハリーポッターと謎のプリンス	J.K.ローリング	
ハリーポッターと死の秘宝	J.K.ローリング	無人島で行われた殺人事件を、研究室の教授と学生を中心として解明しようとする水と平太の冒険。脱走状態になった彼を助けるという目的を持つ物語。
すべからぬ家	森田剛	
人魚の眠る家	東野圭吾	

図4 読書の記録

【2】生徒の声

以下、先ほどと同様のアンケートを行った結果である。

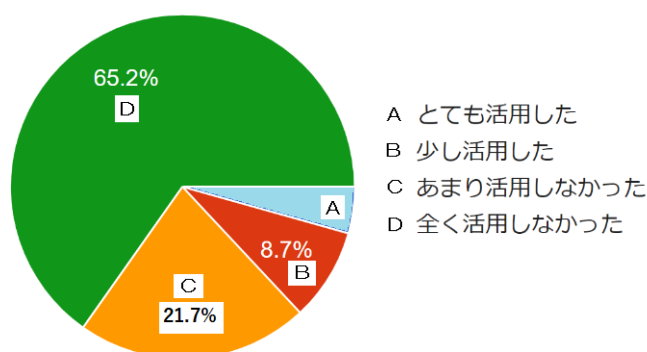


表3 読書の記録の活用状況

また、記述式のアンケート結果も抜粋して紹介する。

- ・クラスメンバーのおすすめの本や、普段読んでいる本が分かる。
- ・新しい読書の幅を広げられる。

- ・ いちいち書くのがめんどくさい。
- ・ そもそも本を読まない。
- ・ 定期的に打ち込むことを呼び掛けて欲しい。
- ・ 読書記録冊子か、このシートかどちらか一つにして欲しい。

アンケート結果から、残念ながら8割以上の生徒がこのシートを活用していないことが分かった。読書好きの生徒ですら、「めんどくさくて書く気が起こらない」と回答しているため、こちらの運用方法に問題があったと考える。国語科で「読書記録冊子」というものを書かせているようで、内容がこのシートと重複しているため、「冊子にも書いてシートにも書く」という行為を面倒に感じていたようである。次年度はより良い形を模索したい。

2-4. クラスチャット

【1】概要

担任も含めてクラス全員が入ったチャットルームを作成し、そこで学校生活について分からない事を聞き合ったりしている。チャットルームは夜10時以降使用禁止、誹謗中傷や、質問に対する批判は禁止といった制限を設けて運用している。

【2】生徒の声

以下、先ほどと同様のアンケートを行った結果である。

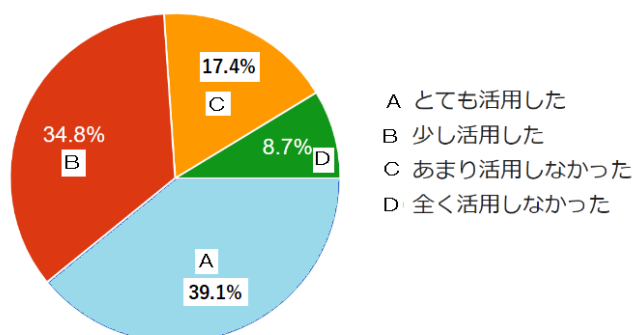


表4 クラスチャットの活用状況

- また、記述式のアンケート結果を抜粋する。
- ・ 大事な事を忘れていたら皆が教えてくれる。
- ・ HRの連絡などをもう一回確認できる。
- ・ どうでもいい会話をなくして欲しい。
- ・ たいした内容を皆書いていない。

アンケート結果から、「活用している」と「少し活用している」を合わせて73.9%の生徒が概ねクラスチャットを活用しているようである。連絡はHR中にしっかりと聞いて帰るのが基本であるが、聞き逃してしまった所はクラスメート同士で助け合ってくれればと思っている。

また、年末頃から「教科係からの発信」というチャットルームを運用し始めた。「宿題が出ていなかったら何に手を付けて良いか分からない」という生徒が多く、「〇〇を復習しておこう、問題〇番を解いておこう」という情報発信を教科係にお願いしている。「すべき事が分からない時、チャットを見れば書いてあるのでやる気が出る」「もっと発信して欲しい」といったポジティブな意見が多いため、次年度に向けて軌道に乗せていきたいと考えている。

3. おわりに

今年度、ホームルーム活動におけるクロームブックの活用法を模索してきた中で、生徒からのフィードバックを踏まえて、効果的なものをいくつか見出すことが出来た。特に、紙に勝る点の一つ挙げるとすれば、データとして確実に残していける点ではないかと思う。例えば中学1年生の男子で、期末テストの前に「これまでのテスト結果どうだったっけ」と思った時、紙の通知簿を全て探し出せる生徒はどれだけいるだろうか。過去の自分を振り返り、ステップアップしていくために、クロームブックの活用は効果的だと確信している。

これからクロームブックを持つクラスが増えていくので、教員同士でアイデアを出し合い、学校全体で活用出来るような環境を作っていきたいと考えている。

中学社会科・高校公民科における ICT の利活用と統計の学習を通じた社会科学教育の可能性をさぐる

—科学的リテラシーの獲得をめざして—

児 玉 英 靖 洛星中学・高等学校

1 研究の目的

本研究では、理数・情報系教員によって担われることが多い ICT の利活用と統計の学習を、社会科教員が担当することで何ができるか、考察を進めた。以下では、そのために行った3つの取り組みについて、順次報告する。

2 教育実践報告①：通常授業で何ができるか 高2政経の授業で

学年の初めに、生徒たちの状況を知るため、経済の単元に「株式学習ゲーム¹」を導入し、グループをつくって、各グループの投資方針をプレゼンテーションする授業を実施した。本校はコンピュータ室を生徒がいつでも自由に利用できる環境にないで、学校の Wi-Fi に接続した各自のスマホやPCを使用させて授業展開となった。やはり、どうしても授業時間外での作業が多くなり、そこにどれだけ注力したかが、発表の仕上がりにも如実に反映された。また、特定の生徒に負担が集中することも見られた。

これを踏まえて、官公庁データを読み取り、仮説を立て、分析・考察を加えて、発表するという一連の授業を実施しようとした。そのための準備として生徒に対して次の質問を行った。

公表されている官公庁データをダウンロードしてデータ分析をしたり、ポスターコンクールへの出展を、前期末まで取り組みとして、やってみようと思っています。

①自宅に、パソコンの Excel（表計算ソフト）や PowerPoint（プレゼンテーションソフト）を使える環境がありますか？

ある [41人] ない [8人]

②あなたは、Excel（表計算ソフト）を操作したことがありますか？

ある [29人] ない [24人]

①については貸与などの方法で対応できるが、②が大きな壁となった。この学年は、前年度にグループ発表を複数回こなし、数学でも統計について学んでいた学年であり、Excel さえできればかなりのことができると思っていただけに、この数字には戸惑ってしまった。

本来授業で扱うべき学習内容との兼ね合いの中で、しかも（成績評価の対象となる）教科学習の範囲内で、Excel 操作修得のための時間をどのくらい割くことが可能か、さらにコロナ禍ですべての実習系の授業をストップさせていた中で何ができるか、ぎりぎりまで検討した末に、本学年に対する通常授業内での統計の授業の実施を断念した。（ただ今にして思えば、一か八か挑戦してもよかったのではないかと思えるし、生徒たちを信じて一緒に考えていくことそのものが、教育活動であったのかもしれない。）

この「誰が Excel を教えるのか」という大きな課題は、一教員が扱うにはあまりにも大きすぎるものであり、学校全体のカリキュラム・マネジメントの問題として、本校の教育活動を俯瞰しつつ解決されるべきものであった。

3 教育実践報告②：教育課程外の活動でどこまでできるか 「スポーツデータ解析研究会」の活動

授業実践と並行して、有志を募って「スポーツデータ解析研究会」という同好会を立ち上げ、課外活動としてデータ解析に取り組んだ。高2から

¹ 主催＝日本証券業協会／東京証券取引所

(www.ssg.ne.jp)

中 2 までの生徒 12 人が集まり、外部のコンクールにエントリーしたり、文化祭での発表にも取り組んだ。

参加した全員が他の部活動に参加しており、活動は、ときどき昼休みにミーティングをすることがあったが、あとは主に LINE を使ってオンラインで行われた。本校 OB である大学の経営学の先生にも協力を仰ぐことができ、Zoom や LINE でご指導いただくこともできた。

使ったソフトは主に Excel だったが、統計を使いこなせるようになった生徒は R の方が断然便利なので、そちらに乗り換えて行った。操作法は基本的に独習であり、生徒どうしの教え合いが活発に行われた。中には YouTube を見ながらの独学で、ほぼ 1 から始めて 2 週間で共分散構造分析までマスターした生徒もいた。

夏のコンクール（中学生・高校生データサイエンスコンテスト²⁾）では架空のファミレスの顧客データをもとにしたプレゼンテーションで 1 チームが優秀賞を獲得、文化祭の展示でもセイバーメトリクスについて発表し、表彰された。さらに、冬のコンペティション（中高生スポーツデータ解析コンペティション³⁾）では野球・サッカー・バスケットボール・柔道のデータをもとに分析を行い、最優秀賞をはじめ、参加した 5 チームのうち 3 チームが入賞した。

これらのコンクールは、参加校の大半が SSH 指定校で、探究活動の一環として、かなり力を入れて取り組んできているところも多い。その中で（生徒たちがいうところの）“NSH”（Normal Science Highschool）の存在は、ひときわ目立っていた。

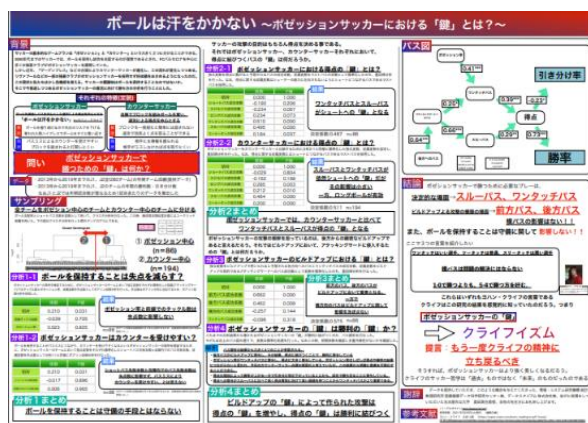
想像していたことではあるが、やはり通常授業では壁となった課題も、有志の活動ではすなりとクリアすることが可能であった。自主的に集ま

った少人数が相手であったことから、わかるまでゆっくりとつきあうことができたこともあるし、課外活動であったことから自宅でかなり集中的に時間を費やし、さらに LINE で夜遅い時間でも活発に情報交換が行われたこと、など、いくつもの要因が考えられる。

また、本校生徒たちの出展作品を、他校の数理情報系教員の指導を受けた作品と比較すると、明確な問いを立て、分析から考察に至る一連のストーリーをつくるという点で、社会科学系の長所がよく出ていると感じた。

【作成したポスター】

上：高校 2 年生（最優秀賞）、下：中学 2 年生



² 主催＝神戸大学 数理・データサイエンスセンター (http://www.cmds.kobe-u.ac.jp/events/2021/2021_school_student_dscontest/index.html)

³ 主催＝日本統計学会統計教育分科会・同統計教育委員会／日本統計学会スポーツデータサイ

エンス分科会／情報・システム研究機構統計数理研究所。本コンペティションの開催にあたっては、情報・システム研究機構統計数理研究所の多大な支援を受けている。

(<https://estat.sci.kagoshima-u.ac.jp/SESJSS/student2021.html>)

4 調査報告:卒業生アンケートから見えるもの 大学生 63 人からのフィードバック

2018 年春に本校を卒業した 213 人の大学生（現役で進学していれば 4 年生）を対象にアンケート用紙を送付し、調査を実施した。回収方法は郵送と Google Forms の両方に対応した。その結果、1 月 31 日現在で合計 63 通の回答が寄せられた（回収率 29.6%）。

この学年は中学 3 年生のときに報告者が大学の社会学研究者と共同で「社会調査実習」の授業実践を行った経験があり、そのことを前提とした質問となっている⁴。

以下に、アンケート結果をいくつか紹介する。

（１）中学 3 年生で実施した「社会調査実習」について【図 1、図 2】

Q. 「社会調査実習」の授業のことを覚えている。

（1：まったく覚えていない～6：とてもよく覚えている）

Q. 「社会調査実習」の授業が卒業後役に立った。

（1：まったく役に立たなかった～6：とても役に立った）

Q. 「社会調査実習」のような授業をすることを後輩に勧めたい。（1：まったくそう思わない～6：とてもそう思う）

Q. 「社会調査実習」のような授業をするなら、何年生が適当だと思いますか？

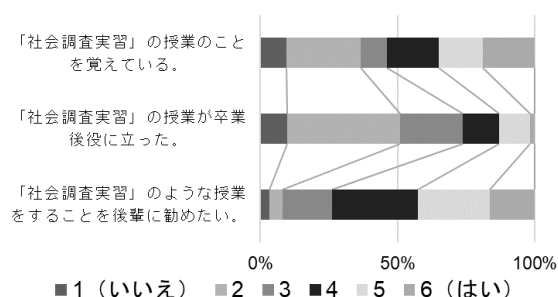


図 1

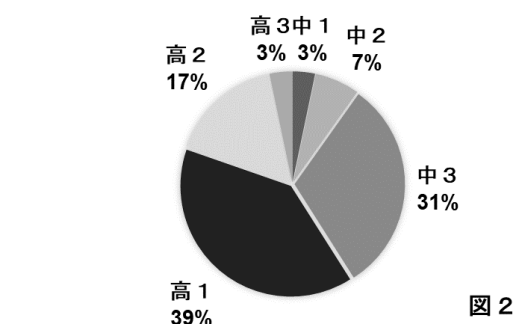


図 2

中 3 時の授業に対して「覚えていない」「役に立たなかった」という回答が多く寄せられた一方で、「後輩に勧めたい」と言う肯定的な回答は 7 割以上を占めた。対象学年は中 3 と高 1 が圧倒的であり、基本的な学力が付き、一方で受験を意識しなくてもいい学年が選ばれた。

（２）通常授業か、課外活動か？【図 3】

Q. 表題（情報教育、ICT 教育、社会科学教育、データサイエンス）の教育内容を、中学生や高校生が学校で学ぶとすれば、次の 3 つのうちどれがもっとも適していると思いますか。

- 1 授業として、生徒全員に対して学びの機会を提供する
- 2 部活動のような組織化を行い、有志に対して学びの機会を提供する
- 3 学校がインフラや図書館などの環境を整備すれば、やりたい生徒はどんどん自分で勉強する

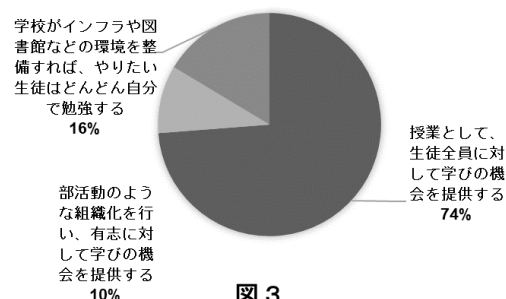


図 3

7 割以上が「全員に対しての授業」を支持している。学校への期待の大きさととらえるべきだろう。これにどう応えるかが問われている。

おける報告に詳しい。

⁴ この授業実践については、児玉他（2014）に

(3) 社会科学やデータサイエンスの知識は大学で必要か？【図4、表1】

- Q. 大学での学びで、社会科学の知識は必要でしたか？（1：必要なかった～4：必要だった）
- Q. 大学での学びで、データサイエンスの知識は必要でしたか？（1：必要なかった～4：必要だった）
- Q. 大学での学びに備えて、中学や高校の時点で社会科学やデータサイエンスについての知識やスキルを一定程度身につけていく必要がありますか。（1：まったくそう思わない～6：とてもそう思う）

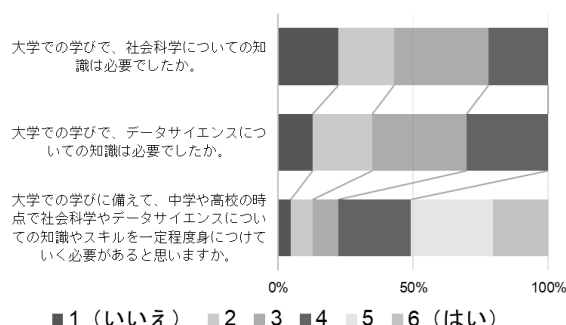


図4

社会科学やデータサイエンスの知識を大学での学びで実際に必要としたかしなかったかにかかわらず、中学高校のうちに社会科学やデータサイエンスについては学んでおくべきだ、という回答が多く寄せられている。一方で、自由回答を見ると、大学に入ってから学ぶので必要ない、というものが散見される。大学での学びへのスムーズな移行に必要な知識とは何か、内容を精査した上で、実践に取り組むべきだということだろう。

なお、大学での学部を4つに類型化し、それぞれの平均得点を出したところ（表1）、データサイエンスについてはどの進路においても高い得点が示されており、自然科学・工学系の学生よりも、いわゆる文系学部に進学した学生の方が、中学高校での教育を勧めていることがわかる。意外な結果であった。

表1

	社会科学の知識	データサイエンスの知識	中高で学ぶべきか
自然科学・工学系	1.88	2.72	3.92
医学系	2.89	2.94	4.72
社会科学系	3.31	2.77	4.23
人文・芸術・その他	2.86	3.00	4.86
全体	2.57	2.83	4.32

5 まとめと課題

以上、3つの取り組みを通して、本校における当面の課題を確認できた。

- (1) 誰が Excel や R を教えるのか？ 誰が作業のサポートをするのか？
- (2) 担当する生徒数の多さ
- (3) カリキュラム・マネジメントの重要性

SSH 指定校の報告会などでは、こういった探究的な授業においては、生徒・教師比率はたいいてい 30 対 1 を切っており、学校によっては 20 を下回る場所もあった。本校のように、225 対 1 というのは、やはり無理がある。

少人数の有志による課外活動であれば学習が順調に進んだのだから、それでは、課外活動での成果を通常授業でも展開できるようにするにはどうすればいいのだろうか。この解決が今後の成功の鍵となると思われる。

また、数学科と社会科とのコラボレーションを進めるにしても、個人でできることには限界がある。新学習指導要領では、高校公民科に新たに「公共」が誕生した。中学公民からうまくバトンをつなぎ、主体的に考える生徒を育てていかなければならない。そして、普通科単独の非大学附属校において、卒業生たちが勧めてくれるように、社会科学やデータサイエンスの学習を中3・高1の時期に授業として成立させていくためには、やはり学校全体を巻き込んだ動きにしていくほかないのだろう。

参考文献

児玉英靖・竹内麻貴・森田次朗・相澤真一, 2014, 「未来の社会科学ユーザを育てる社会科・公民科の授業づくり：仮説検証型アンケート調査法を応用した実践報告」『中京大学教師教育論叢』4: 11-28.

ICT を活用した学校全体の授業改善の可能性

よりよい GIGA スクール構想実現のために大切なことは何か

酒 井 知 果 華頂女子中学・高等学校

1. はじめに

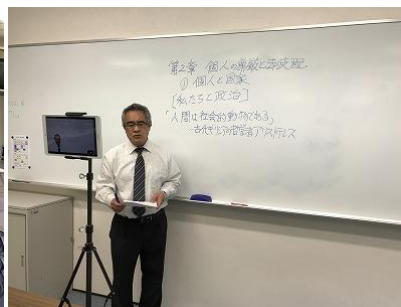
中央教育審議会では ICT 環境の活用、GIGA スクール構想の実現が強調されている。その一方で学校現場においては、家庭のネット環境の差や教員による差も大きく、その結果学校による格差は広がっているように思える。

本研究では、環境的に決して恵まれておらず、ICT に強い教員も少ない学校において、ICT を活用した授業作りをともに考える取り組みを通じて、どのようにして ICT 活用を広げていくのか、また ICT 活用を共通のキーワードとした授業改善でどのようなことが実現できるのかを明らかにしたい。

2. 本校の ICT 整備状況(2021 年 4 月現在)

- ・普通教室はプロジェクタ、スクリーン、提示装置、PC、有線無線 LAN なし
- ・特別教室の一部はプロジェクタ、スクリーンがあり、パソコンを持ち込めば投影することはできる。
- ・職員室は有線 LAN、プリンタはある。共用 PC か許可された PC のみ利用可。
- ・生徒一人一台の端末は購入させていない
- ・生徒への貸出用 PC はない
- ・校内では個人端末（スマートフォン）を使用禁止にしている
- ・PC が設置されている PC 教室以外、生徒はパソコンを使うことがない。
- ・校内 Wi-Fi 化はされていない。

3. 2020 年度 ICT を活用した遠隔授業の様子（2020 年 5 月 14～28 日）



<生徒：遠隔授業終了後のアンケート結果>

1. 通信トラブルはありましたか？

あった：16% なかった：84%

2. 遠隔授業はよかったですか？（5 点満点で）

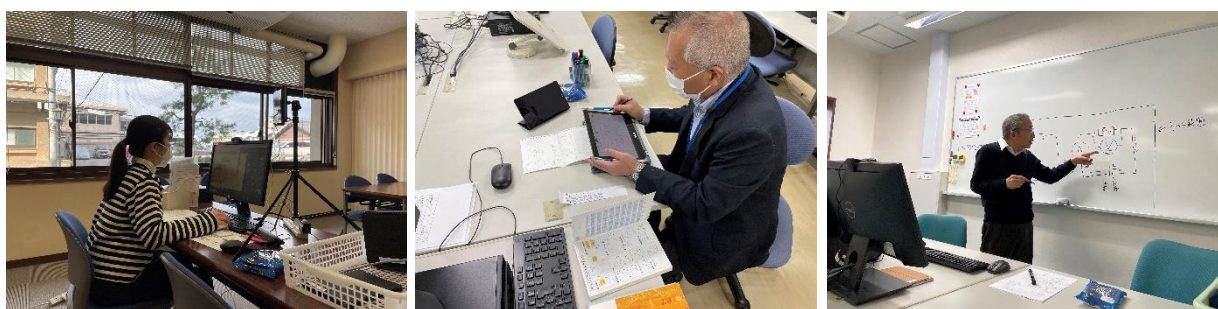
5 点：37% 4 点：30% 3 点：27% 2 点：4% 1 点：2%

3. 遠隔授業を終えての感想をお願いします。（一部抜粋）

すごく楽しかったです。発言するのが苦手な私が発言しやすかったし、何回も繰り返し授業を見たり復習できてよかったです。 / 新たな学び方として、とても良い方法だと思いました。遠隔授業に加えてメール配信でタイムリーで細やかな連絡をいただき、安心感がありました。 / 工夫してわかりやすいように授業してくださったので、足りない部分を補うことができました。 など

この流れで ICT を活用した授業が進むと思われたが、学校が再開すると今まで通りの授業（黒板と教科書、ノート）に戻ってしまい、ICT を活用した授業がほとんど行われなくなってしまった。校内インフラ（特に普通教室）が整っていないことが大きな原因であると考えられる。遠隔授業時の教員たちの様子や、生徒への遠隔授業アンケートにも多くあったオンラインで資料などを見せてもらってとても分かりやすかった等の意見から、本校でも校内インフラを整え、遠隔授業の時のように ICT を活用した授業を多く取り入れることができれば、生徒たちがもっと意欲的に学習するのではないかと思う。

4. 2021 年度 ICT を活用した遠隔授業の様子（2022 年 1 月 27 日～2 月 9 日）



2021 年 8 月ごろの新型コロナ感染再拡大に伴い、いつでも遠隔授業ができるよう、Google Classroom の準備を始めた。特に 2021 年度入学した 1 年生については、情報科の授業で毎回 Classroom を利用し、課題提出や出席確認など、日常生活に Classroom を取り入れるようにした。3 学期が始まってから、感染再拡大による休校と登校が繰り返されたため、1 月 27 日～2 月 9 日までの期間、遠隔授業を行うことを決定した。遠隔授業は 1 年以上ぶりだったが、授業開始までの間、教員達は授業準備を行った。

＜教員：遠隔授業終了後のアンケート結果＞

1) 今回の遠隔授業の授業スタイルを教えてください。

ホワイトボードに板書して授業を進めた / タブレットやパソコンに入っているホワイトボード機能を使った / PowerPoint や Google のスライドを画面共有して進めた / NHK 高校講座や HP 上にある教材を活用した / 参考映像や事前録画したものを見せた / アンケートを行った / 教科書とノート、声のみで授業

2) 今回の遠隔授業の感想をお願いします。（教材準備のこと、インフラのこと等）

パワポ作りが大変でしたが、今後のためにはなりました。コロナ対策の安全担保としてはいい方法だったと思います / 全て準備してくださりありがとうございました。問題なく使用できました / もう少し準備時間に余裕があれば良かった。 / 今回は前回と違ってタブレットがそばにあったので良かったです / 前回よりもスムーズに授業ができた / 教室と似たような感じで進めたのでそれほど違和感はありませんでした / 急な決定でしたが、クラスルームの準備をしていただけたので、スムーズに授業ができました。 / パソコンが不慣れなので、自信を持って使える機能も少なく、授業できる内容が制限されてしまいました。 / 教員用クラスルームの動画の説明や、同じ英語科の先生から、かなり丁寧に使い方を教えていただいたので、ありがたかったです。 / 通常授業では教室で動画視聴ができないが、遠隔授業では動画を補助教材として使用すること

ができた。／ 教材準備は普段と同じくらいの労力でした。インフラは問題無かったです。／
もう少し事前に準備ができればと思いました。／ 声を出したり顔を出したりすることは恥ずかしがる子が多かったですが、チャット機能を使ったり・挙手ボタンを使うことで生徒の反応を見ることができて良かったと思います。／ ずっとでもリモートでやりたいと思いました

3) 前回（2020 年度）の遠隔授業と比べて改善したことを教えてください。昨年度遠隔授業を行っていない先生は、今回工夫したことを教えてください。

パワポを作って流れて授業ができたこと（多数）／ 操作がスムーズにできた。／ パワポの資料を見やすく改善した。／ 第三者が作成した動画をみせることで少し目先が変わるようなので短い動画を探しました。／ 普段の授業に近い学習スタイルにした。／ プリントを配布できなかったのですが資料を画面共有しました。／ 前回のオンラインから 2 年近く経っていたので、Google classroom や meet の使い方を忘れている事も多く、改善した事はあまり思いつきません。／ 学年単位でなくクラス単位だったので、生徒に答えさせたり、実際の授業のように行えました。／ 生徒の端末は様々なので、できるだけ大きい文字を書くようにしました。／ 授業用のプリントとパワーポイントの画面で説明しましたが、生徒との意思疎通に問題があったかと思います。／ 動画のアップや授業の見直しをできるようにした。／ 初めてオンライン上でリスニング問題を共有しました。PowerPoint では音声の共有ができないのですが、Google スライドなら音声を貼り付けてタブ共有出来ると発見しました！ですが、Google スライドの難点として、スライドへのペン書き込みができないところでした。音声を必要とする場合は Google スライド、書き込みが必要な場合は PowerPoint が良いのかなと思っています。 など

4) 校内の ICT 設備が整ったらやってみたいこと、質問、リクエストがあればお知らせください。

対面で習ったことを復習で使えるとよいと思います。／ デジタルホワイトボードを各教室に設置出来れば授業がかなりやりやすくなると思います。／ 動画・映像教材を使いたい。／ 課題レポートなどの作成提出が便利になるかと。／ metamoji のアプリがあるとプリントがなくても授業ができるので良いかと思いました。／ パソコンの知識が乏しいので、やれそうな事を提案するのは難しいですが、対面授業の時から Google classroom や meet を使う機会があると、いざ遠隔授業になった時にもっとスムーズに授業を進められるのではないかと思います。／ スクリーンで授業をやりたいです。／ グループワークやプレゼン。／ アプリのカフートで、クイズをやりたいです。可能ならロイロノートも使いたいです。／ まだまだ使いこなせない事が多く、慣れていく必要があるので、やりたいことまではありません。ただ生徒と双方向で授業ができればと思っています。／ 参考作品の紹介などを今までは図書で行っていましたが、一人一人が端末で見ることができればわかりやすいと思います。／ kahoot! というアプリを使って全員に対してゲーム感覚で授業ができと思っています。また、調べ物ができるようになれば、インターネット内の英語を使って英語の活用ができと思っています。色々研究していきます！ など

<生徒：遠隔授業終了後のアンケート結果>

1) 遠隔授業を受講するときに使っていた端末の種類を教えてください。

パソコン：34.3% タブレット：26.0% スマートフォン：39.7%

2) 今回の遠隔授業の難易度はどうでしたか。

難しい：11.1% ちょうどよい：74.0% 簡単：14.9%

3) 遠隔授業に意欲的に取り組みましたか。

意欲的：21.6% まあまあ意欲的：29.3% 普通：43.1% あまり取り組みなかった：6%

4) 遠隔授業の感想をお願いします。(一部抜粋)

ロボットみたいな音声になったりして聞き取りにくいところもありましたがちゃんと出来て良かったです / 思っていたより簡単にすらすらできたので、良かったです! / 授業内容が後から見れるので内容の復習ができてよかった、ノートを後からきれいに書ける / 黒板ではなく、パワーポイントを写すほうが自分的には楽だったので良かったと思います。 / 普段の授業ではなかなか見れない映像などをオンラインでは見ることができるので良かったかなと思います。各授業もう少しゆっくりやってもらえると嬉しいです。遠隔授業ではスライドを添付してくださるので見返せるのが良かったです。 / 機械音痴の先生多い / 普段の授業より進みが早かったのでちょうど良かったです。また、先生方が授業終わりに授業の資料を classroom に載せて下さっていたので、振り返りがしやすくその点が良いなと思いました。 / 分からないところを気軽に聞けないのは困っています。 など

<考察>

普段は教科書とノート、黒板を使って授業をする教員達が、遠隔授業ではプレゼンテーションソフトの作成、画面を通して色々な資料(動画やデジタル資料)を見せたり、インターネット教材の活用やグループで対話するなどを取り入れた授業を行うことができた。また、教員には日々新しい発見があり、教科の枠をこえて、教員同士で学びあうことも増えた。遠隔授業終了後の生徒アンケートでも、オンラインで資料などを見せてもらってとても分かりやすかった等の意見が多くみられた。遠隔授業を通して、新たな授業スタイルを習得することができたのではないかな。

5. 次年度に向けた ICT 整備状況 (2022 年 2 月現在)

令和 4 年度からの新学習指導要領においては「情報活用能力を(言語能力と同様に)学修の基盤となる資質・能力」と位置付けるとともに、これを支えるため「学校の ICT 環境整備と ICT を活用した学習活動の充実」が求められている。また、令和元年 12 月には文部科学省から「GIGA スクール構想」が打ち出され、ICT 環境の整備に向けた補助金制度を通じて学校の ICT 化の促進が図られている。本校においても補助金制度を活用しながら新年度からの ICT を活用した授業を円滑に進めていく予定である。

- ・普通教室にプロジェクタとスクリーンの設置、特別教室に大型提示装置の設置 (2022 年 3 月予定)
- ・校内 Wi-Fi 化工事 (2022 年 3 月予定)
- ・生徒への貸出用 PC 準備 (Chromebook40 台) など
- ・2023 年度入学生からは生徒一人一台の端末購入予定 (生徒の自己負担)

6. 今度の課題

ここまで書いてきたように今年度の取り組みを通じて ICT の整備や活用は一気に進んだ。教員は授業改善に取り組み、生徒の満足度もそれなりに高かった。しかし改めて振り返ると、ICT を使うことが目的になっていたことも否定できない。大事なことはこれからの時代を生きる生徒にとって大切な資質・能力の育成であり、そのための ICT を活用しての授業改善である。この 2 年間の遠隔授業は、生徒が目の前にいない状況での実践がほとんどであった。来年度からは生徒が教室にいる状況で、どのように ICT を活用するのかが重要なテーマとなる。これからも教員方と一緒に ICT を活用した授業作りを考えることを通じて、ごく普通に学校にとっての ICT 環境を進めることによる授業改善の可能性や、よりよい GIGA スクール構想実現のために大切なことは何かを継続して明らかにしていきたい。

地域（博物館等）を活用した 歴史の授業プログラムの開発（検討）

―地域に存在するモノを発掘し、歴史の授業や展示における資料として活用する方法を探る―

中 尾 健 二 京都産業大学附属中学・高等学校

はじめに

高等学校では 2022 年度の入学生から年次進行で新しい学習指導要領（2018 年告示）が実施されていく。歴史科目においてその目標は、「社会的事象の歴史的な見方・考え方を働かせ、課題を追求したり解決したりする活動を通して、（中略）公民としての資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とあり、育成項目の 1 つに「諸資料から（中略）効果的に調べまとめる技能を身に付けるようにする。」と記されている。また、内容の取扱いでは、「年表や地図、その他の資料を積極的に活用し、（地域の）文化遺産、博物館（や公文書館）、その他の資料館などを調査・見学したりするなど、具体的に学ぶように指導を工夫すること。」「歴史の叙述には、諸資料の検証と論理性など求められる」「資料に基づいて歴史が叙述されていること」との文言も見られ、今回の指導要領の改訂では、諸資料の活用が強く求められている。

このことを前提に歴史の授業プログラムの開発（検討）をしていくにあたり、まず新指導要領の目標にも記されている「歴史的な見方・考え方」とはということなのかについて考える必要がある。一般に「私は歴史が好きだ」とか、「あの人は歴史ができる」という言葉を耳にするときの「歴史」とは、過去の出来事や人物についての知識を指していることが多い。つまり歴史ができるとは、歴史の知識があるということであり、歴史的な見方・考え方ができるとは同義でない。では、歴史的な見方・考え方とは何を指して言うのか。本稿においては、「史資料に基づいて過去の事実を構成することができ、構成された歴史的事実から社会的事象について多面的に見ることや考えることができること」と定義したい。南塚（2019）は、「私たちが接する『歴史』は純然たる過去そのものではなく、史料を残した者の意図や、史料を読み解いた歴史家の解釈など、何らかのバイアスがかかっている」「『歴史』のバイアスに自覚的になることを、『歴史』が過去そのものでないことに何らかの方法で気づく状態も含めて、ここでは『歴史的に考える』と呼ぼう。」としている。また、松本（2012）は「まず生徒たちに問題を投げかけ、生徒たちが自分たちの頭で考え、意見をまとめ、どのような過程を経てその考えにたどり着いたのかを発表し、それをみんなで共有するなかで学んでいくことが歴史的思考力の育成につながるのではないかと考える。」と論じている。

本稿では、個々の生徒が主体的に地域に存在するモノ（史資料）から過去の事実を構成し、構成された歴史的事実から社会的諸事象について考えることができるようになるための授業デザインを提示し、歴史の見方・考え方を育む授業プログラムへと連なる道筋を示したい。

1. 地域に存在する資料の入手

身近に存在する事象やモノを教材化した授業は、歴史的事実を構成するイメージを描きやすいため、生徒の WHAT（何？）や WHY（何故？）といった好奇心や想像力を高め、主体的に歴史像を獲得しようとする力を育む。そして、モノはどこに存在するのかといえばそれは社会のどこにでも存在する。地域社会に目を向ければ、そこに住む人たちが使用してきたモノや大切に育んできた文化、それらを所蔵する資料館、地域に根ざした寺社等が必ずある。また、テクノロジーが発達した現代においてはインターネットにアクセスできる環境さえあれば大抵の資料を手に入れることができる。

今回の報告を行うにあたり、隣接する大学の博物館や小学校、自治連合会の方々と訪問し、地域に関連するお話を伺ったり、個々が所蔵する資料に触れたりする機会を得た。また、文書資料や考古資料を所蔵・展示する諸機関を訪問し、図録を含め複数の資料を得ることができた。これらを新科目「歴史総合」や「日本史探究」の授業にどのように生かすことができるのかについて、2章で検討したい。

2. 博物館を活用した授業デザイン

勤務校には隣接して京都産業大学が運営している博物館（京都産業大学ギャラリー）が設置されており、2021年9月には所蔵品展「下嵯峨薪炭商小山家に伝わる学びの道具」が開催された。展示された資料19点のうち11点が修学旅行に関係するものであり、修学旅行は高校生にとって身近な行事であり教材化しやすいテーマであると思われる。そこで、今回の展示（資料）及びその他の博物館所蔵資料等を活用して、「歴史総合」における「A 歴史の扉」や「日本史探究」における「D 近現代の地域・日本と世界」での活用をイメージした授業をデザインしてみた。

2-1 資料から考える(資料読解)

鮮満旅行日程表																			(自昭和七年七月十九日十八日開) (全全) 八月五日十八日開
京都市立第二商業學校																			
日次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	
月日	七月十九日	二十日	廿一日	廿二日	廿三日	廿四日	廿五日	廿六日	廿七日	廿八日	廿九日	三十日	卅一日	八月一日	二日	三日	四日	五日	
曜	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	土	日	月	火	水	木	金	
發着地名	京下關都	京同山	京同城	同	同平壤	同奉天	新同哈爾濱	新同哈爾濱	奉同天	樞同順	奉同天	鞍同山	湯同崗	大同連	旅同順	大連	神戶	京都	
時	后后	后前	后前	后	后前	后前	后前	后前	后后	后前	后前	后前	后后	后后	后后	后前	前前	前前	
刻	八五〇	九三〇	八〇〇	二〇五	六二七	八五五	七二五	九二五	八五五	六二七	八五五	七二五	九二五	八五五	七二五	九二五	八五五	七二五	
番列	7	5	1	5	1	5	4	3	14	166	12	22	16	101	112				
記	急行	關東連絡船 關山街、龍山	京城、朝鮮神戶、大連、青島、天津、上海、漢口、南京、大連、青																

資料1「鮮満旅行日程表(1932年)」（京都産業大学ギャラリー所蔵）

資料1は、京都市立第二商業学校（1948年廃校）が1932年に実施した修学旅行の日程表である。生徒には資料を提示し、読解させることからはじめたい。資料中の「月日」の項目を見るとその期間は7月19日から8月5日までと、現在広く高等学校で実施されている修学旅行より長いことが分かる。さらに「発着地名」の項目を見ると釜山、京城（現ソウル）、平壤、安東（現丹東）、奉天、新京（長春）、哈爾濱（ハルビン）、撫順、鞍山、湯崗子、大連、旅順の12都市を訪問しており、「記事」の項目からは各都市における見学先が分かる。その内容はおもに龍頭山や景福宮、永明寺などの文化的な場所、炭坑や製鉄所、ガス工場、オイルシェール工場などの実業的な場所、学校や病院などの公共施設的な場所に分類することができる。鉄

道沿線に存在する各都市を効率よく移動し、朝鮮・満州の産業について学び、かつ観光的要素も取り込んで計画されたものであることは、「集印状」（資料 2）や「朝鮮重要物産並特産物分布図」（資料 3）からも読み解くことができる。近代日本における植民地旅行について米家（2014）は「実業家の旅（実業）、教員の旅（教員）、修学旅行など学生が主体の旅（学生）」等に分類し、『産業施設への訪問』『戦跡その他の史跡、温泉や歓楽街への訪問』『植民地と帝国の理解』など、産業施設の視察や観光が目的であった」と述べている。山本（2021）は、「徒歩による『行軍』に始まった修学旅行は、明治 22（1889）年の東海道線全通をはじめとする鉄道網の拡大とともに、これを利用した遠隔地への『旅行』としての色を強めていく。さらには（中略）実施調査から、史跡名勝が集中する奈良、あるいは新しい時代の政治文化の中心として発展する東京などでの見学と学習が、主な目的として認識されるようにもなった。」としている。鉄道の発展は実業界の発達だけでなく、大衆文化としての旅行を発展させるという観光産業の発達を果たす役割を担ったと考えることができるだろう。その後、日清・日露戦争後の大陸における鉄道網の整備を機に遠距離修学旅行は内地だけでなく、朝鮮・満州方面へも拡大していく。



資料 2「集印状」
（京都産業大学ギャラリー所蔵）



資料 3「朝鮮重要物産並特産物分布図」（京都産業大学ギャラリー所蔵）

さらに資料 1 で注目すべきは 7 月 23 日、「発着地名」の安東着の「記事」に見られる「税関検査」という記述である。資料 3 で安東の場所を確認すると、鴨緑江を渡り、朝鮮を出て満州に入り最初に到着する駅であることが分かる。7 月 20 日、釜山に上陸した際に税関検査という記述はない。8 月 5 日、大連を発して神戸に上陸する際には税関検査という記述がある。小学校・中学校では 19 世紀中頃から 20 世紀初頭にかけて、日本は欧米諸国との間に輸入品の関税率を決める権利（関税自主権）をもたず、協定関税制であったという事実を学ぶが、日本人が朝鮮に入国する際に税関を通らないということは、朝鮮が日本の領土の一部であり、満州は「独立した」一国家であったということが理解できるだろう。朝鮮神宮や総督府などの記述からも、当時の朝鮮が日本の強い影響下（統治下）にあったことが理解できる。

2-2 資料から読み取ったことを主体的・対話的で深い学びへと繋げる

「深い学び」には、いくつかの性質があるように思われる。第 1 に知り得た知識をさらに深く掘り下げて調べるという性質のものである。近年、史資料のデジタルアーカイブ化が進み、多くの研究機関や博物館がインターネット上で公開している。例えば、この授業において、現在のソウルが京城と呼ばれていたことに興味をもったならば、国際日本文化研究センターの「所在地図データベース」にある『京城市街図』（1925、

朝鮮総督府)を閲覧し、様々な情報を読み取りながら新しい発見へと導くバーチャル旅行をしたり、京都大学貴重資料デジタルアーカイブの『絵はがきから見るアジア』を閲覧し、当時の朝鮮の様子を確認すれば、現在との比較や日本・アジアの国々との差異・同質性について分析したりすることもできるだろう。

第2に知りたいこと、知り得たことについて、史資料から検討したり、仮説を立てて検証したりするなど、いわば研究者の研究過程を辿るという性質のものである。この授業において考えるならば、「なぜ鮮満旅行を行ったのか」「なぜ釜山上陸時には税関を通らなかったのか」や「鉄道の発達は修学旅行にどのような影響を与えたのか」などは、学校で使用する教科書や資料集に記された史資料からも事実を構成することができるだろうし、新しい課題を発見する契機となるのではないだろうか。当博物館には満州からの帰路に使用したうる丸の姉妹船うすり丸のもの「船内パンフレット」が所蔵されており、その「満蒙の小案内」に「新国家建設なる1932年世界視聴のまっただ中に華々しくも登場してきました」といった記述がある。こうした情報を組合せることで、より客観的な歴史的事実が構成され、当時の社会の様子が見えてくるだろう。

第3に、歴史的事実を基礎として現代の社会的な問題の解決策を考えるという性質のものであり、新学習指導要領が述べている深い学びに相当するものである。本学の博物館は京都市立第二商業学校の学友会誌である『双樹』を数冊保存しており、そこには旅行に参加した生徒の紀行文が掲載されている。「朝鮮は日本の国の一部であり日本の同胞である。しかし、日本人は朝鮮人を一種異様な目で見ることが多く、…」という記述があり(一部改)、このくだりから人権について考えたり、現代社会における日韓・日朝関係を考えたりする授業デザインへと導くことができるのではないだろうか。この種の問いはグループワークで行い、他者の意見を聞くことで、自分自身の構築した歴史的事実や歴史認識をより深めることができるだろう。

3. 歴史の授業プログラムの開発(検討)

2章では、隣接する博物館の所蔵資料とインターネットを活用した授業デザインについて報告した。紙面の関係で詳述できないが、原始から江戸時代までの校地とその周辺の歴史について、『発掘調査概報』(京都市埋蔵文化財研究所)や隣接する小学校が所蔵する考古資料を用いた授業デザインも行った。その発展学習として『新撰増補京大絵図』(国立国会図書館デジタルコレクション)や地形図(国土地理院)、当校が所在する学区で生活する人たちからの聞き書きを取り入れた授業デザインも行った。

2022年度から実施される高等学校学習指導要領における歴史科目の内容は、単元ごとに「諸資料を活用して」との記述があり、続けて「(取り扱う)諸現象のどこに着目し、どのような活動を通じて、考察・表現を行うことで、何を理解することができるのか」について記載している。従前の指導要領とは異なり、年間の授業プログラムについてかなり踏み込んだものになっており、史資料の収集や選択、生徒による考察や表現手段については工夫を要する。その際、地域に存在する「モノ、コト、ヒト、バ」およびインターネットを活用して、史資料を発掘することで、生徒自身が過去の事実を身近に感じることができ、主体的学習や深い学びが実現することが再確認できた。

コロナ禍等の理由により、調査研究や学校活動に制約があり、文献史料の活用や年表・統計などの二次資料の取り扱い、生徒の表現活動について検討を行うことができなかったことは課題として残った。

参考文献

南塚信吾・小谷汪之編著, 2019, 『歴史的に考えるとはどういうとか』 ミネルヴァ書房。

鳥山孟郎・松本通孝編, 2012, 『歴史的思考力を伸ばす授業づくり』 青木書店。

山本志乃, 2021, 『団体の旅行の文化史—旅の大衆化とその系譜』 創元社。

米家泰作, 2014, 「近代日本における植民地旅行記の基礎研究—鮮満旅行記にみるツーリズム空間」『京都大学文学部研究紀要』53巻:319-364。

総合的な探究の時間のカリキュラム・教材・評価の開発と実践

岡 本 弘 之 アサンプション国際中学・高等学校

1. 研究の目的

本校では、2017 年度より週 1 時間の探究科の時間を設定し、運営する組織、カリキュラム立案・授業の企画・実践、評価方法を開発・実践してきた。本研究では、2022 年の学習指導要領改訂による「総合的な探究の時間」実施に向けて、本校の 4 年間の実践を整理・分析・評価し、「総合的な探究の時間」を成功させる工夫について考察、教材を共有するを目的とする。

2. 研究の背景

2.1. 本校での探究科設定の経緯

本校では以前「総合的な学習の時間」で学級担任が進路をテーマに週 1 時間の授業を行ってきた。この方法は生徒や学年の実態に合わせて授業を行うことができる一方、担任の授業準備の負担や毎年担当者が異なり授業の深化が見られないなどの課題が生じていた。

また本校では 2017 年度より共学化と共に 21 世紀型教育の導入を目的とする学校改革を行い、週 1 時間の「総合的な学習の時間」を教科化し、PBL 型の探究科の時間を 2017 年度の高校 1 年生より実施することとなった。以降 2018 年に高校 2 年生まで、2019 年には高校全学年で週 1 時間の探究科の授業を実践している。

2.2. 総合的な探究の時間の目標

2022 年度から高等学校で実施される新学習指導要領では従来の「総合的な学習の時間」に代わり「総合的な探究の時間」が設定される。同時間の目的として「探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよ

く課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。」とあり、探究における生徒の学習の姿のモデルとして図 1 のようなモデル図を示している。

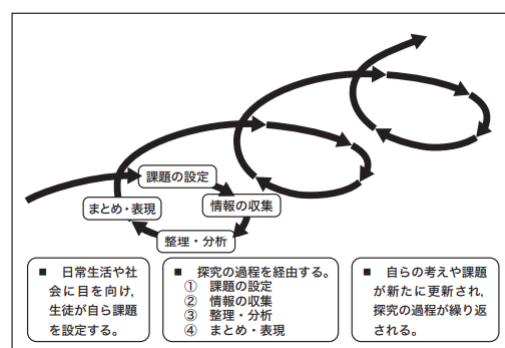


図 1 探究における生徒の姿

探究の時間のモデルとして「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ」を繰り返しながら生徒が成長していく姿を現している。

本校の実践は当初から「総合的な探究の時間」を意識した内容としているが、実施組織・カリキュラム・評価において独自の工夫を加えている部分も多い。本稿はこの 3 点を中心に 4 年間の実践を紹介し、考察していく。

3. 探究科の実践内容

3.1. 探究科の実践組織

探究科の実践に向けて、2016 年度に公募でプロジェクトチームを立ち上げ、私と若手国語科教員の 2 名が担当となった。この 2 名で高校 3 年間の授業内容・カリキュラムを考え、2017 年度はこの 2 名が主担当となり、他の教員とともに TT(チームティーチング)で授業を行った。2018 年度以降はさらに 2 名(社会科・美術科)の教科員を加え、現在もこの 4 名を主担当者として

して TT で授業を展開している。

3.2.探究科のカリキュラムデザイン

探究科では世界や日本の社会問題について、自分でテーマを設定し、高校 3 年生で卒業論文にまとめることを目標とした。この目標に向けて必要な要素として SDGs など国際問題の知識と、論文を書くためのアカデミックスキルを習得させる 3 年間のカリキュラムを考えた。(図 2)



図 2 カリキュラムイメージ

修得させるべきアカデミックスキルについては、大学の初年次教育のテキストや先行事例から、下表のように具体的にリストアップした。

知識を得る	講演 映像 本・Web 他者の考え
課題を考える	質問 論題・仮説の立て方
情報を収集	図書館の本 インターネット 問い合わせ インタビュー アンケート
情報を整理	イメージマップ フレーズ・フレーズ・思考ツール 付箋・KJ法 マッピング
まとめる	模造紙 レポート 作文・論文 新聞 グラフ・表
発表する	スピーチ プレゼンテーション デイバート ポスターセッション パネルディスカッション

図 3 目指したアカデミックスキル

3.3.各学年の授業内容

(1)高校 1 年「学びのスキル」の獲得

1 年生では「学びのスキル」獲得をテーマに、情報を整理・要約・発表するスキルと、世界や日本の社会問題についての知識をつけることを目的とした。1 学期は「情報を整理する」「まとめる」「表現する」というスキルを中心に、2 学期以降は世界や日本の社会問題についてのテキストを全員が購入し、本を読んでまとめて発表するワークを複数回行うことで基礎知識と発表スキルの習得を目指した。

学期	プリント	内容
1学期	No.1・2	情報を整理し文章でまとめよう
	No.3・4	情報を要約しよう
	No.5・6	ディベートをしよう①
夏休み	No.7	本を読もう
2学期	No.8	問いを立てよう
	No.9	平和問題を話し合おう
	No.10・11	ポスターセッションをしよう
	No.12・13	レジュメを使って発表しよう①
3学期	No.14	表・グラフを読み取ろう
	No.15・16	レジュメを使って発表しよう②

図 4 高校 1 年のカリキュラム内容

(2)高校 2 年「Think Globally, Act Locally」

1 学期は 1 年生の学びの続きを行い、2 学期は自分たちでプロジェクトを提案し実行・評価する活動を行った。(初年度はチャリティイベントの企画、2 年目はエコバッグの企画・販売を行った。) 3 学期は卒業論文制作に向けて文章の制作や論文のテーマ決めに充てた。

学期	プリント	内容
1学期	No.1・2・3	ポスターセッションで発表しよう(調査・発表)
	No.4・5	ディベートをしよう
夏休み	No.6	JICAフィールドワーク
2学期	No.7	プロジェクトを企画しよう(企画・提案)
	No.8	プロの話を聞こう(講演)
	No.9・10	プロジェクトを作ろう(企画・発表)
	No.11・12	プロジェクトを実行・評価しよう(実行・評価)
3学期	No.13-16	論理的に文章を書こう
	No.17・18	卒業論文のテーマを決めよう

図 5 高校 2 年のカリキュラム

(3)高校 3 年「卒業論文」の制作

1 学期前半は卒業論文のテーマを調べレジュメで発表しテーマの再考を行った。ここでもらった意見も踏まえ後半に論文制作を行い 1 学期末を 1 次提出の期限とした。2 学期は教員の添削・アドバイスを返し、文章を推敲、2 学期前半に最終提出とした。後半は論文内容の共有のためポスターを作成し、ポスターセッションでお互いの論文の内容を発表・評価しあった。

学期	プリント	内容
1学期	No.1・2	論文テーマをレジュメで発表し改善しよう
	No.3・4	論文を書こう(制作・発表・振り返り)
	7月	論文の1次提出
2学期	No.5	論文を書きななおそう(修正・提出)
	10月	論文の2次提出
	No.6・7	論文ポスターセッションをしよう(発表・評価)
	No.8	論文を要約しよう

図 6 高校 3 年のカリキュラム

3.4.授業デザインの工夫

探究科の授業では、講義型の授業ではなくPBL形式で授業を行うこととし、次のことを意識して授業デザインをした。

(1) 深い学びを実現する

深い学びの実現には、認知心理学では「内化→外化→内化」の手順をたどることが有効とされる。具体的には意見交換では「言うことを考える(内化)→意見交換で発表、他の人の意見を聞く(外化)→もう一度自分で考える(内化)」のプロセスをたどることで、最初よりも自分の考えを深めることができる。授業の話し合いや発表では、この手順を意識してたどらせることで深い学びの実現を目指した。

(2) 学びの仕掛けを作る

授業形式としては教師が知識を教え込む講義形式ではなく、発表などアウトプットするために調べたりまとめたりすることで知識を得て、またお互いの発表を聞くことでさらに知識を得ることを意識した。アウトプットするためのプロセスで知識をインプットする授業である。

(3) 生徒同士の共有の中で学ぶ

お互いの発表を聞くことで、その内容から新たな知識を、方法では書き方やまとめ方の上手な例を他の生徒に紹介することで学ぶということも多く実施した。例えば「要約する」という課題では、上手な生徒の作品を途中段階でも見せながら学ばせるなどである。



図7 ポスターセッションの様子

3.5.評価の工夫

(1) プロセスも評価する

評価材料は発表や成果物だけでなく、学びの

プロセスも評価するようにした。具体的には途中段階もこまめにワークシートに記録させ、その内容を点数化して評価に組み込んだ。

図8 プロセスを記入するワークシート

(2) ルーブリック評価で生徒と基準を共有する

ワークシートや発表の評価項目・基準についてはルーブリック評価とし、生徒と共有した。生徒と目標を共有することで、生徒にとって納得できる評価をめざした。

(3) 点数で評価する

「総合的な学習の時間」では点数評価ではなく文章で評価を行うとされ「総合的な探究の時間」でも同じである。しかし本校では他の教科と同じく点数で評価を行うこととした。点数評価を行うことで、自分の頑張りや足りないところを意識でき、「点数を上げよう」とモチベーションの向上が期待できるからである。

4. 考察

4.1. 探究を教科化したことの効果

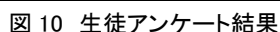
探究科を担当する教員を固定し教科化したことは、実施母体を明確にし、自然と授業内容の改善・深化が行われる効果があった。また学年間の連携・引き継ぎもスムーズで、前年度の積み重ねをふまえて授業を行うことができた。TTで他教科教員も巻き込むことで、絶えず他教科との教科内容の連携も意識するようになった。

4.2.カリキュラム・授業内容の評価

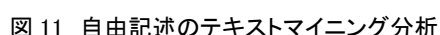
高校3年間の探究科の目標を卒業論文に設定しているが、年々そのテーマ・内容も進化している。図9は2021年度の卒業論文のテーマで

テレビは今後生き残れるか？
筋トレは精神も鍛えることが可能か？
児童虐待を減らすことは可能か？
自己肯定感を短期間で高めることは可能か？
日本アニメは海外で人気があるのか？
海洋プラスチック問題を解決することは可能か？
日本の自殺者は減らすことができるのか？
健康を維持するための食事は1日3食が最適か？
世界が水を使い続けることは可能か？
LGBT差別をなくすことは可能か？

次に 2021 年度高校 3 年生 51 名を対象に授業の最後のアンケートの結果から見ていく。



次に同アンケートの「授業で学んだこと、思ったこと、考えたこと」についての自由記述をテキストマイニングで分析する。



認識、「深める」「考える」といった思考の言葉が目立つ。探究科の授業の中の様々な活動を通して、生徒は「考える」「深める」経験をしたことが自由記述から伺える。

評価項目・基準をルーブリック評価で共有し、点数評価としたことは生徒のモチベーション向上につながった。評価観点を意識しそれが点数という結果につながることで、「さらに良い点を取ろう」と授業への取り組みも向上した。評価への納得度も生徒の約 70%が「ちょうどよい」と回答し、「高い」「少し高い」も約 20%あった。生徒も納得する評価であったことがわかる。

本校が4年間実践した探究科の効果は、

- ①教科化し担当者を固定することで、授業内容の改善や深化や他教科への波及があった
- ②卒業論文をゴールに知識・アカデミックスキルを獲得するカリキュラムデザインは、生徒自身が自ら学んだと実感でき、また「役に立つ」と感じる内容だった。
- ③評価をルーブリック評価で基準を共有し、点数評価を行うことは、目標や弱点が明確になり生徒の意欲・力の向上につながった。

という3点にまとめられる。

で公開し共有できるようにしている。（「探究の授業アイデア」<https://www.okamon.jp/tankyu>）



田村学・廣瀬志保編,2017,『「探究」を探究する』学事出版

高校生のための金融経済教育の一考察

成 田 裕 政 四天王寺東中学・高等学校

1. はじめに

2018年6月13日、民法の成年年齢を20歳から18歳に引き下げることを内容とする民法の一部を改正する法律が成立した。成年年齢の引下げにより、18歳、19歳は親の同意を得ずに様々な契約をすることができるようになるが、そもそも本校の高校生はどの程度、金融経済に関する基礎知識を身につけているのかと疑問を抱いた。

金融経済教育については、新学習指導要領において、「公共」では「金融の働きについては、金融とは経済主体間の資金の融通であることの理解を基に、金融を通じた経済活動の活性化についても触れること」、「政治・経済」では「金融を通じた経済活動の活性化について多面的・多角的に考察、構想し、表現すること」と明記されており、金融経済教育の重要性が示されている。さらに、持続可能な開発目標・SDGsの目標4には「質の高い教育をみんなに」とある。金融経済教育を学ぶことで、国民一人ひとりが社会人として経済的に自立し、より良い暮らしを送っていくことが可能となり、持続可能な社会の実現にも貢献することになるのである。

では、金融経済教育は、教育現場で実際にはどのように行なわれているのだろうか。「中学校・高等学校における金融経済教育の実態調査報告書（2014年4月）」によると、高等学校の場合、金融経済教育を「行なっている」・「行なったことはある」は全体の約70%だが、高校2年生の場合、実施時間については「0時間」が全体の約48%を占めている。さらに、授業実施の際に難しいと感じる点では、「生徒にとって理解が難しい」が約49%、「教える側の専門知識が不足している」が約48%であり、授業時間の確保については、「やや不十分」とする回答が約51%であり、「不十分である」と合わせると約69%にも及んでいる。しかし、教員から見た金融経済教育に対する生徒の関心度は、「とても関心を持っていた」と「ある程度関心を持っていた」を合わせると約72%と高かった。これらのことから、

- ・金融経済教育は、生徒たちの直近の生活に必要なものである
- ・受け身でなく実際に使える能力を、生徒たちが自ら養うことが急務である
- ・教育現場では、金融経済教育の重要性は認識されているものの、効果的な教授方法が確立していない、授業時間の確保が難しいといった問題がある

ということが窺える。そこで、上記の点を踏まえ、成年年齢を間近に控えた高校2年生を対象に金融経済教育の実践を行う。さらに、授業の前後で、生徒には実際にどのような意識変化が見られるのか、具体的に調査する。

2. 授業実践の概要

対象は高校2年生、人数は60名(男28名、女32名)、科目は政治・経済、単位数は2単位である。なお、実践1は7月、実践2は12月の講習時に実施した。

2.1 実践1「18歳成年について学ぼう」

(1) 1時間目

- ① 取り組みの趣旨及び流れの説明
- ② 金融リテラシーに関するアンケートの実施、アンケート結果の共有
- ③ ペアで、「18歳成年でできることクイズ」【協働学習】
(第一学習社ホームページより)
- ④ クイズの解説【講義】
- ⑤ 「成年年齢―大人になる君へのメッセージ」動画視聴(消費者庁ホームページより)



図1 ペアでクイズをしている様子

4. 調査の結果

本調査の回収数は、54名、回収率90.0%で、その全てが有効回答であった。表5に本調査における授業実施前後の各要素および各項目の平均得点を示した。授業実施前の各要素および各項目の平均得点は、「金銭に関する知識」、「金銭に関する意識」、「金銭に関する倫理観」について、全て2.5点程度あるいは3点に近い得点であった。授業実施後では、「金銭に関する知識」は3点を超える得点、「金銭に関する意識」、「金銭に関する倫理観」は、3点に近い得点であった。授業実施前後の各要素の平均得点間では、授業実施後に、「金銭に関する知識」では、0.22点、「金銭に関する意識」では、0.01点、「金銭に関する倫理観」では0.20点増加した。また、「金銭に関する知識」および「金銭に関する倫理観」については、授業実施前後間に有意差が見られた（いずれも $p<.01$ ）。

5. 調査における考察

まず、授業実施前の各要素平均得点から調査対象生徒の特徴について考えてみると、「金銭に関する知識」では、3点に近い肯定的な回答で、対象生徒全体として、金銭に関する知識に対して前向きな印象を持っていることがわかった。一方で、「金銭に関する倫理観」では、2.5点程度で、肯定および否定のどちらの態度とも取りきれない状態であることがわかる。さらに、「金銭に関する意識」については、多様な質問項目を用意していたため、項目ごとのばらつきが表出し、読み取りにくい結果となった。

次に、授業実施前後の各要素および各項目の平均得点の変化については、「金銭に関する知識」、および「金銭に関する倫理観」の得点は、授業実施前に比べて有意に高くなった。本研究の授業が、対象生徒の態度の涵養に効果があったことを示している。

「金銭に関する知識」については、近畿財務局職員の方々による出張授業を受講したり(10月)、テキストに、日本証券協会による株式および債券、預貯金などの資産運用に関したものを使用したりといったことが、金銭教育に対する興味、関心を増加させ、授業実施後の対象生徒にとって知識を得る意欲の向上につながったと窺える。

「金銭に関する倫理観」について、「法律違反でなければ、どんなことをしてお金をかせいでも良い」という項目で肯定的な回答における有意差がみられたことは、法令遵守することの必要性を実感している結果とも解釈できる。また、「お金を利用してうまくかせげるならそれにこしたことはない」という項目でも肯定的な回答における有意差がみられた。「資産形成」という観点でお金を増やしていくことについて取り上げる機会が複数あったことによって、さまざまな方法を用いて資産形成することに対する肯定的な意見が表れていると推察できる。

最後に、「金銭に関する意識」という項目では、有意差はみられなかった。個別の項目をみると、「お金はコツコツ働いて貯めるものである」という項目で、平均得点が授業実施後に減少していることがわかる。これは、授業実施前には、対象生徒から資産形成に対して関心のない発言や、資産を運用することに否定的な印象を持つような発言もみられたが、本研究の授業を通して、株式や投資信託などに関心を向け、資産を増やす多様な方法を学んだ影響ではないかと考えられる。また、「お金持ちはカッコいい」という項目では、授業実施後の平均値が増加した結果となった。資産家として著名なマークザッカーバーグ氏やビルゲイツ氏などを挙げて、その人たちが多額寄付をしている現状や、海外では寄付した者やその行為が好意的に受け止められている傾向にあるという点を説明したことが、新たな視点を持つきっかけになったことに影響している可能性が考えられる。

表 5 授業実施前後の各要素および各項目の平均得点とその差異

	事前		事後		t 値	
	M	SD	M	SD		
(金銭に関する知識)	2.87	0.39	3.09	0.35	3.79	**
お金に関する知識がある	2.04	0.67	2.35	0.61	2.99	**
お金に関する知識を身につけたい	3.70	0.46	3.83	0.37	2.81	**
(金銭に関する意識)	2.77	0.29	2.78	0.27	0.43	ns
お金が一番大切である	2.96	0.77	2.98	0.78	0.18	ns
お金持ちはかっこいい	2.80	0.89	2.96	0.84	1.46	ns
お金をもうけられるのはすばらしい	3.63	0.59	3.74	0.48	1.35	ns
お金をたくさん貯めたい	3.67	0.67	3.74	0.55	0.89	ns
お金はコツコツ働いて貯めるものである	3.20	0.70	3.06	0.76	1.38	ns
お金よりも大事なものがある	3.39	0.78	3.39	0.70	0.00	ns
お金をもうけることは良くないことである	1.20	0.40	1.15	0.36	0.16	ns
お金はなくてもいい	1.30	0.50	1.26	0.48	0.53	ns
(金銭に関する倫理観)	2.58	0.56	2.78	0.52	2.98	**
法律違反でなければ、どんなことをしてお金をかせいでも良い	2.39	0.95	2.69	0.96	2.36	*
お金を利用してうまくかせげるならそれにこしたことはない	3.11	0.87	3.39	0.83	2.04	*
かけ事でお金をかせぐのは悪いことである	2.24	0.82	2.26	0.82	0.18	ns

Mは平均、SDは標準偏差、太字データは各要素の得点を示す。t値は授業実施前後間の対応ある t 検定の検定値である。* $p<.05$, ** $p<.01$

6. おわりに

新型コロナウィルス感染拡大に伴い、休校等の期間があった中で無事実践ができたことに感謝している。

本実践では、多様な教授方法を取り入れることで、協働学習や主体的な学びによる一定の効果を果たしたことが推察される。授業アンケートの比較調査の結果から、授業前と後では「金銭に関する知識」や「金銭に関する倫理観」に有意差が見られた。金融教育に対する意欲の高さや肯定的な考えが窺われ、金融教育の必要性を感じることができた。また、冬期講習の授業で使用した日本証券業協会による教材テキストが、生徒アンケートで好評であった。知識を網羅したうえでわかりやすいビジュアルで工夫が施されており、さらには協働学習も設定されていて、このように専門機関が作成した質の高い教育ツールを活用することは、学習効果を得る一助となったと考えられる。今後もこういった外部リソースを積極的に活用したい。

今後の課題としては、

- ・生徒の学習段階に応じた最適な学習時期の検証
- ・生徒がより興味・関心を引くような教育リソースの模索
- ・より多面的な視野で学習するため、教科横断型学習を検討

以上 3 点に留意し、取り組んでいきたい。

参考文献

- 飯田泰士, 2019, 『民法 成年年齢の 20 歳から 18 歳への引下げ——2018 年 6 月 13 日成立「民法の一部を改正する法律」対応』五月書房新社。
- 幸田博人・川北英隆, 2021, 『金融リテラシー入門 [基礎編]』一般社団法人金融財政事情研究会。
- 田中治彦, 2018, 『18 歳成人社会ハンドブック——制度改革と教育の課題』明石書店。
- 吉野直行監修・上村協子・藤野次雄・重川純子編集, 2019, 『生活者の金融リテラシー——ライフプランとマネーマネジメント』朝倉書店。
- 山中尚, 2012, 『ベーシック 金融論 (第 2 版)』同文館出版。
- 金融広報中央委員会「知るぽると」ホームページ (最終閲覧日: 2022 年 2 月 6 日)
https://www.shiruporuto.jp/public/document/container/kodomo_chosa/
- 教育図書出版第一学習社ホームページ (最終閲覧日: 2021 年 12 月 24 日)
http://www.daiichi-g.co.jp/civics/contents/eighteen/quiz_ans/index.html
- 消費者庁ホームページ (最終閲覧日: 2021 年 12 月 24 日)
https://www.caa.go.jp/policies/policy/consumer_education/consumer_education/lower_the_age_of_adulthood/movie/movie_004.html

STEAM 教育構築のために Edtech を活用した ブレンデッド・ラーニングの授業デザイン

教科横断での「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けて

田 中 利 典 早稲田摂陵中学・高等学校

1. 概要

STEAM 教育を本校でも取り入れるために、Edtech を活用した総合的な教育研究を行った。現在、コロナ禍に世界中が見舞われる中、Learning Management System(以下 LMS と略す)を用いたオンライン学習の重要性が注目されている。これらを有効に用いて STEAM 教育を行うことができれば、未来の学校教育のデザインができると考えられる。

STEAM 教育を行う上でそもそも STEAM 教育とは何か、というところから我々の研究活動は始まった。昨今、インターネット上に様々な情報が氾濫する中、やはり STEAM 教育についても様々な情報があふれていた。それらの中には当然、まったくまとはずれなものもあったが、はっきりとどのようなことをするとそれが STEAM 教育である、ということを説明できるものはなかった。端的に言えば、「自分たちが探究活動で行ったことを STEAM 教育である。」と言い張っているだけのものがかかり見られ、STEAM 教育とは何か、ということは見えてこないものであった。

もちろん、STEAM 教育が(science, technics, engineering, art, mathematics)の略であることは分かっているが、これらのことをふまえた上で特に art の部分を考えてしまうとよく分からなくなってしまうことに気付いた。単純には art の部分は STEAM 教育を行う上での対象をそれまでの STEM 教育における理系分野のみにしぼったものではなく、人文科学系の分野や芸術分野まで広げたものとするのが目的ではあるが、それは対象を広げすぎて、何を行うかがかえって分かりにくくするものであることが分かってきた。ただし、それは我々教員が分かりにくいだけであり、生徒に自由に探究活動を行ってもらいうちに、生徒達の自由な発想の中では、大した問題ではなかったのかもしれないと気付かされた。

2. 実践

早稲田摂陵高等学校では令和 3 年度に新しく「W」というコースをスタートさせた。その中で生徒たちに研究をしてもらい、3 年生次卒業論文を書くという大きな目標がある。今回の日本私学教育研究所の委託研究は我々が新コースで行うことにちょうどふさわしいと考えて、応募することとした。

まず、生徒たちには STEAM 教育については深く問わず、教員の方で総合的な探究の時間を使った探究教育を通じて、生徒にあまり意識させずに STEAM 教育を行っていこうと考えた。

次ページの図 1 に示すような形で生徒たちに探究活動を通して、意欲関心を引き出すことを考えた。

特に留意したこととしては、生徒たちの発想をいかにして邪魔しないか、ということと生徒たちが議論できる用意をすることであった。

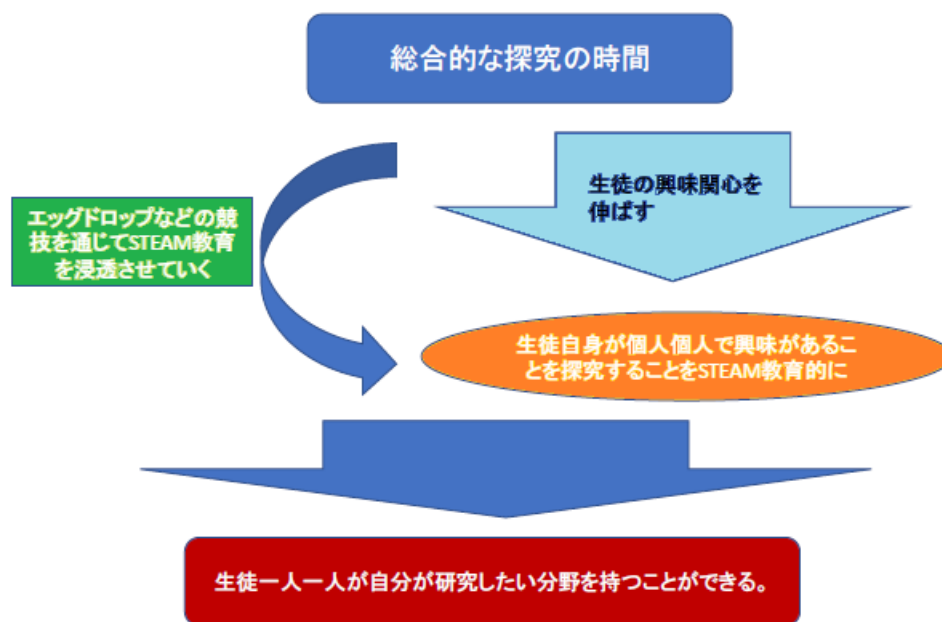


図1 生徒の学習へのイメージ

最初にいくつかのテーマを与えて生徒に議論させることから始めた。例えば、写真をいくつか用意してそれがどのような局面であるかを考えてもらう、というようなものであった。

この際、当初の予定では最初からクラスで議論してもらう、ということだったが、それでは議論を進めるのは難しいと考えた。そこで、まず1人で考えて自分の考えをまとめ、そしてそれを元に5人程度の班に分かれて議論をすることから始めた。そうすることで自分たちが考えてきたことをさらに深く理解し、また考えていたことが正しいかどうかを議論を通して判断できるようになることも見られた。そして、それらの議論を経て、各班で代表を決めて発表を行ってもらい、そこでより深い議論をしてもらうことにした。発表をすることには中学生時代から慣れている生徒もいるし、そうでない生徒もいる。プレゼンテーションと質疑応答はこれからますます重要になってくるが、しっかりと議論に参加できる生徒が増えていった。

基本的には1回2時間程度の時間の中では、このようにまず1人で考えたり調べたりして個人個人の理解した内容を考える。次に、その内容について5人程度の各班において、その内容を全員が話せるような環境において、自分の意見をきちんと話せるようにして議論できるようにする。そして、班の代表者が教室で発表し質疑応答をこなす、という1つのサイクルを作ることができた。

こういった1つ1つの毎週行われる問と回答を通して答えがない問を考えるという力を育むことができた。

そして、その間に各生徒はそれぞれが1年間自分で追及していくテーマを考えてもらった。これについては、何の制限もつけずに純粹に自分が考えるそれぞれの考えるテーマを作ることができた。具体的には、環境問題やジェンダーに関する問題などSDGsを意識したものが多かったことに気付かされた。それらを内容に応じて、班に分かれてそれぞれを5人の教員で受け持つこととなった。

2学期に入ったところで、エッグドロップを行った。エッグドロップはルールとしては、生卵をジップロックに入れた上で紙製の容器に入れて高いところから落として割れずに定められた的の近くに速く到達できるかを競う競技である。ジップロックに入れるのは生卵が割れたあとも調理して食べることができるようにする、ということでSDGsも考慮されたものである。

このとき、ルールについては調べてみるといくつかあったが、そこについても細かい部分については、生徒自身に調べてもらったうえで生徒自身の話し合いの中で決めてもらうことにした。

ルール決定に関しては、調べるのは各個人に任せたが、クラスで話し合いを行った。スムーズではあるものの多くの意見が出るクラス全体のミーティングができた。また、このルール設定において、競技としての性質としてどれくらい高いところから卵を落とすか、とか中心からの距離などを点数化する他に、見た目も得点化する、ということもルール化された。これは非常にユニークであり、実社会においては、見た目も重要である、ということを生徒たちは理解しているのかもしれない。

エッグドロップは、試作→実験→改善のサイクルをたくさん進めてもらおうと、1か月程度の時間をかけて行ったが、思ったよりも授業時間外での活動はなされなかった。生徒たちにルールを設定してもらったあと、毎週の探究の時間に作業をしてもらっていたが、それ以外の時間に班や個人でトライアンドエラーを実践したりする生徒はいなかったのは残念だった。

これらのことを通して主体性を育むつもりではあったが、なかなかうまくいかなかった。生徒たちも探究活動は探究の時間だけ過ごせばそれで良いと考えていたのかもしれない。

エッグドロップのあと、生徒たちはいよいよ本格的に自分たちのテーマにとりかかろうとしたが、どうして良いのかがあまりよく分からない様子だった。また、指導者側も教員1人当たり生徒5人程度ではあったものの、生徒のテーマが各個人バラバラで、また多岐に渡っていたため指導しづらかった。そこで、それらを各班1つに絞り、1つのテーマにそれぞれの視点で研究的アプローチをしていくこととなり、生分解性プラスチックの作成など4つのテーマとなった。

各班でテーマを1つに決めてからは班により進度の差はあるものの、班員がそれぞれ考えてきたことなどを話すことができるようになり進むようになった部分はあった。また、締め切りが近付いていることは生徒たちも理解しているので、進むようになった。ただ、それでも年度末に仕上がる様子がなかったもので、教員から提案したのが、データがそろいうちに論文を先に取り始める、ということだった。これは教員間でも賛否いろいろあったが、最終的には論文を書くことを優先した。これは論文を書くことの重要性もさりながら、自分たちがしなければならないことを彼ら自身に認識してもらうことが重要であると考えたからである。

実験を行うことやデータを収集することは必要なプロセスではあるものの、生徒自身は実験を行うことや実験レポートを書くことをしてきた経験が少ないため、結論を得るまでのプロセスが見えていなかったことが大きい。

自分たちでやるべきことが見えていないのに、教員側から焦ってあれこれを指示するよりはここでも自分たちで考えてやるべきことを進めていくことができるようになることを期待したものだ。

すると、生徒たちはここで初めて、焦り始めたのか自分たちで積極的に実験を始めたり、データを取ったりということをするようになった。また、実験ノートも積極的に作成するようになった。さらに、授業時間以外にも積極的に実験をしてデータをとるようになった。

ここまでで、おおよその経過報告になるが、最後にEdtechをどのように使用したかを説明する。

生徒は全員 iPad を所持している。実験を行う際には iPad を利用して実験装置や実験している様子を写真に収めたり、動画を撮ったりしていた。また、実験ノートについても iPad の機能を使用していた。また、これらを班員間で共有することも iPad とネットワークを利用して行っていた。

また、論文の添削などの指導も LMS を利用して行った。LMS はレポート提出機能があるので、それを使うと、時間や場所を選ばずに論文を各自提出してもらうことができる。それを教員が添削して探求の時間に説明して書き直し、という作業を繰り返している。

3. 結果

STEAM 教育の実践を行うことによって生徒の論理的思考力を養うことができた。Edtech に関しては、LMS を使用する機会が増え、有効な使用方法もつかめるようになった。特に、本校では STEAM 教育や探究活動についてはあまりなされていなかったが、これらを始める端緒となったことは大きな成果と言える。何かを始めるにあたっては失敗もあるが、結局はうまくいかない部分があったとしても走り出すきっかけを作れたことは良かったと考えている。早稲田大学の森田教授から「3 年はやらないとうまくいかない。」という言葉をいただいているので、石の上にも三年と思い、続けていきたい。

iPad の使用については教員よりも生徒の方が長けているところもあり、我々が考えていたよりも上手にツールとして使えていたように思われる。ただ、LMS を使う利点である学習データの活用という点においては、今後さらなる研究が必要であると考えられる。

生徒には徹底的に考えてもらいたいと考えた 1 年ではあった。エッグドロップなどを実施することによって、論理的にものを考え、定量的に測定することなどの経験を積むことができた。そうすることで、自分たちの研究についても、次第に自分たちで考えて行動できるようになってきた。

高校 2 年生になると、ゼミが始まる。ゼミでは教員 1 人あたりの生徒数をおさえて、少人数で進めていくことを考えている。この中で、自分の研究したい分野を選び、ゼミに参加することで、さらに発表の機会が増え、論理的な会話の増進が期待される。そうして、高校 3 年次に提出する卒業論文に向けて、興味関心を育てながら、一步一步着実に成果を積み上げていけるようにしてあげたい。

今後は、さらなる Edtech の活用と STEAM 教育のさらなる浸透を目指していきたい。以下簡単に今後のロードマップを記す(表 1)。

1 年目	・キックオフ まずは STEAM 教育と Edtech を用いた学習を始める。
2 年目	・トライ&エラー 1 年目の反省を生かして、2 年目としてさらに多くの取り組みを行い、改良を加えてより良いものとする。
3 年目	・完成期 3 年目ということで一定の成果を出せるようにある程度の完成形を目指す。もちろん、これで終了ということではなく、さらなる向上を目指していく。

表 1 今後の早稲田摂陵高等学校における STEAM 教育についてのロードマップ

「個別最適な学び」と「協同的な学び」から育む「主体的・対話的で深い学び」を実現するキャリア教育授業デザイン

花 野 勝 幸 甲南中学・高等学校

はじめに

¹「令和の日本型学校教育」の構築を目指して（答申）〔令和 3 年 1 月中央教育審議会〕では、社会の在り方が劇的に変わる「Society5.0 時代」の到来、新型コロナウイルスの感染拡大など先行き不透明な「予測困難な時代」の中で育むべき資質・能力として、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要であることが述べられている。加えて、2020 年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿として、「個別最適な学び」と「協働的な学び」が示され、それぞれの学びを一体的に充実し「主体的・対話的で深い学び」の実現の重要性、探究的な学習や体験活動等を通じ、子供同士で、あるいは多様な他者と協働することの重要性が述べられている。また、その礎となる新しい学習指導要領（高等学校では、2022 年度より年次進行で実施）では、小学校から中学校、高校にかけて児童・生徒の発達段階を踏まえたキャリア教育の推進が新たに求められるようになり、2020 年度よりキャリア・パスポートの制度が導入されている。本研究では、これらの答申の背景について「キャリア形成」をキーワードに考察し、主に高等学校、大学等の教育機関が、社会の要請に沿うプログラムの提案について考察していく。

背景

「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書」〔平成 16 年 1 月〕では、キャリア教育が求められる背景について次の 5 項目があげられている。

- 少子高齢社会の到来、産業・経済の構造的変化や雇用の多様化・流動化
- 就職・就業をめぐる環境の変化
- 若者の勤労観、職業観や社会人・職業人としての基礎的・基本的な資質をめぐる課題
- 精神的・社会的自立が遅れ、人間関係がうまく築くことができない、自分で意思決定ができない、自己肯定感を持ってない、将来に希望を持つことができない、進路を選ぼうとしないなど、子どもたちの生活・意識の変容
- 高学歴社会におけるモラトリアム傾向が強くなり、進学も就職もしなかったり、進路意識や目的意識が希薄なまま「とりあえず」進学したりする若者の増加

新卒 3 年以内の離職率について、厚生労働省発表（令和 2 年度）の²データによると、

- 【 中学 】 55.0%(▲4.8P)
- 【 高校 】 36.9%(▲2.6P)
- 【 短大など 】 41.4%(▲1.6P)
- 【 大学 】 31.2%(▲1.6P)

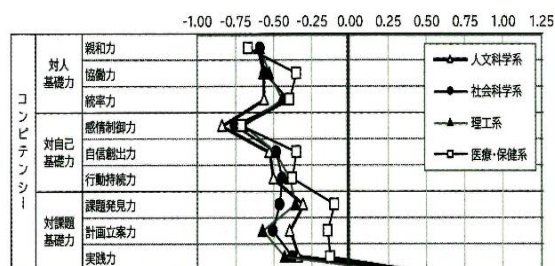
()内は前年差増減

この離職率は、事業所規模による差が大きく、5 人未満規模（高卒:61.9%, 大卒:56.3%）、規模が大きくなるにつれ減少し、1000 人以上規模（高卒:25.6%, 大卒:24.7%）となっている。厚生労働省の令和 2 年雇用動向調査結果から転職者が前職を辞めた理由において、25 歳から 29 歳では男女とも約 15%の人が、職場での人間関係をあげていることに注視したい。また、令和 3 年版子供・若者白書では、15~39 歳の若年無業者の数は、令和 2 年で 87 万人、このうち就業希望者が求職活動をしていない理由として、「知識・能力に自信がない」、「探したが見つからなかった」、

「希望する仕事がありそうにない」といった回答が見られる。

企業の求め、大学と社会の接続

経済産業省が 2006 年に提唱した社会人基礎力は、2019 年ライフステージの各段階で活躍し続けるために求められる力を「人生 100 年時代の社会人基礎力」と新たに定義した。社会人基礎力の 3 つの能力／12 の能力要素を内容としつつ、能力を発揮するにあたって、自己を認識してリフレクション（振り返り）しながら、目的、学び、統合のバランスを図ることが、自らキャリアを切りひらいていく上で必要と位置づけられた。2021 年 2 月株式会社マイナビが選考時に重視する力を「社会人基礎力」の 12 要素で調査、有効回答数 2142 社のうち、「主体性」(82.0%)、「実行力」(62.0%)、「柔軟性」(57.4%、対前年比 8.0pt)、「傾聴力」(57.0%、対前年比 7.8pt)と上位をしめた。新型コロナウイルスの影響で WEB コミュニケーションが増える中で「傾聴力」がより求められるようになったのではないかと推測される。加えて「ストレスコントロール力」(46.6%、対前年比 6.5pt)も注視したい。産業構造の変化から社会状況が変化中、学校と社会の接続についてキャリア教育の視点から考えてみたい。大学で身に付けるジェネリックスキルの、社会での有用性を解明するために行われた³ PROG 白書 2021 では、「大学で身に付けた能力(自己評価)－社会で求める能力」の平均値：大学での専門別、では以下の図表の結果である。「出典：PROG 白書 2021(2021)」



社会で求められていると思う力の多くは大学時代に獲得できていないとの自己評価になっている。これらの結果を踏まえ、コンピテンシー育成の視点に基づいたカリキュラム・デザイン、学

生が主体的・積極的に学び、数多くの経験を積むための大学側の工夫が示唆されている。⁴ キャリア教育を通じての大学と社会の接続に焦点を当て、1 年次教育でのキャリア教育の役割、4 年間を通じた体系的なキャリア教育の必要性、受講生に対して上級生や卒業生など様々な年齢の人々が関与することの可能性という 3 つの視点から分析し、成果、課題について論じている。他大学の事例も踏まえ甲南大学でのキャリア教育のあるべき姿として、自身がどうなりたいか、そのためにどうするかを徹底的に考えさせること、年次に関係なく履修できるキャリア科目の新設の必要性、卒業生や上級生が関与したキャリア教育の構築を提言している。⁶ 溝上真一氏の研究によると 2016 年段階で半数以上の大学生がキャリア教育関連科目を受講したことがないと回答している。以下の事例等の受講生の拡大が望まれる。

事例紹介

広島県公立大学法人叡啓大学は 2021 年社会を前向きに変えるチェンジ・メーカーを育てる「22 世紀型大学」として開学した。アクティブ・ラーニング型授業の実践、課題解決演習(PBL)のカリキュラムを取り入れている。

企業、自治体等の実際に直面する課題を探究し、自ら解決すべき課題(＝将来の夢)の解決に向かいます。また、九州大学では、全学学生を対象に体系的なアントレプレナーシップ(＝「リーダーシップ・総合的なアプローチ・機会志向の組み合わせによってもたらされる思考・行動体系」)関連教育を提供している。その目的は、価値創造にチャレンジする人材の輩出である。学部、学年を融合し、PBL 型授業を実践し、不確実性と上手に付き合い、自分の「価値」を高め、「選択肢」を増やすこと自分の意思で行動を始められる学生を育てている。

高等学校での役割

中央教育審議会(答申)[平成 23 年 1 月]では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てるこ

とを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、「基礎的・汎用的能力」を育成すべき力として提示しています。具体的には「人間関係形成・社会形成能力」、「自己理解・自己管理能力」、「課題対応能力」、「キャリアプランニング能力」の4つの能力にまとめられている。⁵ 探究学習白書 2021では、「総合的な探究の時間」のテーマについて、2020年では、「職業」(53.2%)、「国際理解」(45.1%)、「環境」(35.7%)であり、キャリア教育、SDGs関連教育の実践が読み取れる。本研究にあたり、上記4つの能力の育成取り組みについて全国81校の私立学校にアンケート調査を実施した(有効回答数11)。

a)実施形態では、「総合的な探究の時間」、「ホームルーム活動」、「学校行事」、「教科活動」、「インターンシップ」となっている。

b)実施内容について、以下の記述があった。

「自治体への調査やSDGs関連探究学習」、「探究学習外部企業プログラムの実施、進路探究」、「インターンシップ、職業インタビュー」、「社会的課題について、個人でテーマ設定行う探究学習」、「人間関係を良好な関係に保つために、礼法学習を実践」、「地域に関わるテーマを設定し、継続的、計画的に取り組む。グループ学習を取り入れ、地域の方々と関わるなかで、人間関係や社会形成の能力も養う。」、「スケジュール帳を利用し、自己を振り返り、教科活動をはじめ諸活動において、自己管理能力、課題対応能力の伸長に努める。」「自治体や企業などの地域活性化ビジネスコンテストはじめ各種コンテストへの参加、ロータリークラブ主催の企業インターン参加、その礎として社会問題などの学習を実施」、「卒業生をはじめとする講演会、進路や生き方に関わる講演会」、「模擬国連、教科活動、研修旅行」など多岐にわたる。加えて、以下を紹介する。

「人間関係形成・社会形成能力」では、総合の時間のみならず教科活動の中でグループワーク、プレゼンテーション、ディベート大会参加の実践が報告された。

「自己理解・自己管理能力」では、進路宣言、

国語表現の授業を活用した自分自身プレゼン＝強みや改善点など内面を考える、キャリアパスポート、手帳の活用＝教員がメッセージを書くことで生徒の主体性やメタ認知能力を高める。キャリア教育を通して生徒に大切にしたいこととして、「進学後の先をイメージすること」、「見える景色を変えること」、「たくましさと対応力」、「主体性と協同性、自学自律」などの回答をいただいた。

事例と提案

中村中学校・高等学校(女子)では、「30歳からの自分を描く」とし、女性におけるライフイベントを見据えながら、自己肯定から他者肯定、地域の課題、企業課題に向かい、学部を意識した選択に向かいます。百合学院高等学校(女子)では、外部の企業インターンを活用し、MISSIONを日常生活の中に見出し、探究学習を行い、その経験から「25歳の私」を描きます。本郷高等学校(男子)の社会部では、社会との接点を意識しながらビジネスコンテスト参加やフィールドワークを行い、「自分が何をしたいのか」を「個」からはじめ学友と共有していきます。郁文館夢学園(共学)では、本当に叶えたい「夢」の実現を目指します。社会問題から仮説、検証をフィールドワークも実施ながら、「個」と「協働」の学びを深めます。起業塾として、経営者から講演、株式会社設立へと問題意識を高め、主体的に答えのない課題に取り組めます。背景、事例を踏まえた上で、現実社会との接点を意識しながら生涯に渡り学習を継続できること、Z世代の子ども達がvuca時代を生き抜くために、情報収集能力、ポータブルスキル、自他ともの納得解を生み出す力が必要だと考える。アプローチの方法は多様である。創立の歴史、背景、特色、地域性を踏まえた多様なアプローチができる。外部のプログラムを活用することも一方法であろう。このプログラムの生徒の状況や各校の特色に応じ、アレンジすることで独自性を保ちたい。甲南高等学校・中学校は社会に必要な人材の育成を目指し産声を上げた。社会課題に対し、現状を知ること、そのなかで、「な

ぜ」を繰り返し、「仮説」を立てる。原因分析が欠かせない。専門家の意見やそのフィールに足を運び自分の眼で観察することなどを踏まえ「検証」する。この繰り返しを、「個」と「協働（＝同学年、異学年）」の中で育む活動が、各々の特性に照らし合わせ展開されることを提案したい。本校では、「自・他・社会」を意識しながら、人生100年時代、何に価値を見出していくのか、その多様な視点を広げたい。Entrepreneurship(=A way of thinking and acting that is opportunity obsessed, holistic in approach and leadership balanced)の育成である。これは、リスクに挑戦する姿勢であり、あらゆる人間活動に通ずる。まずは振り返ること。自分の過去に内面から向き合うこと(＝身の回りの人との関わり、時代の移り変わりなど)は、ありがとうの心を育み、自分の未来を豊かにしていくことのヒントになる。身近な地域や社会を知ることから日本、世界が抱える課題を自分ごとに変えていきます。そこから「正解のない課題」＝「現実と向き合う課題」と向き合い、「仮説」と「検証」を繰り返していきます。納得解を見出すことで、情報収集能力、ポータブルスキルが磨かれる。ここでは、「個」の学習と「協働」での学習が組み合わせられます。横と縦のつながりの構築で学びが深まる。最終的には、「個」の課題を共有できる学びの集団の形成です。どんな生き方をしていきたいか、その意思を自問自答しつつ、学友などの脳を結合させ、ブラッシュアップしていきます。自と他、社会をつなぐ持続可能な学習が大切である。これら Entrepreneurshipの育成から、キャリア教育で育成すべき4つの能力、「令和の日本型学校教育」の「個別最適な学び」と「協同的な学び」の姿のモデルとなり、高校、大学、社会への移行に限らず、人生100年時代を見据えた移行の出発点とし、2022年度より実施される学習指導要領に則り、継続していく。

課題

- a) 我々教員の伴奏者として役割、子ども達とどう向き合うのか、
- b) 異学年、大学生や社会人との学びの集団形成、

ICTの積極的な活用が扉を開く。

- c) 子ども達の心に火を付けるべく、プログラムを構成、精査しつつ発信の場を数多く共有することを整理し、取り組みを進めたい。

引用・参考文献

- ¹ 文部科学省「令和の日本型学校教育」の構築を目指して(答申)(中教審第228号)
(最終閲覧日: 2022年1月20日)
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00002.htm
- ² 厚生労働省 新規学卒就職者の離職状況
(最終閲覧日: 2022年1月20日)
https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/0000177553_00004.html
- ³ PROG 白書プロジェクト, 2021年,『PROG 白書』学事出版株式会社
- ⁴ 武田 佳久, 2021年,「キャリア教育を通じての大社接続—甲南大学の事例を中心に—」『甲南大学教育学習支援センター紀要』: 35—
- ⁵ 一般社団法人 英語4技能・探究学習推進協会, 2021年,『探究学習白書2021』
- ⁶ 溝上真一, 2018年,『大学生白書2018 いまの大学教育では学生は変えられない』東信堂
経済協力開発機構, 2017年,『若者のキャリア形成』, 株式会社明石書店
日本キャリア教育学会, 2020年,『新版 キャリア教育概説』
ジャスパー・ウ・見崎大吾, 2019年,『実践 スタンフォード式 デザイン思考』
Colin Jones, 2020, *HOW TO TEACH ENTREPRENEURSHIP*, USA: Edward Elgar

すべての教職員でつくる探究のデザイン

—あたらしい探究型読書のかたち—

上 山 朋 子 盈進中学・高等学校

はじめに

創立 118 年の歴史を持つ本校では、1992 年に再開した中学校における特色教育の 1 つとして「読書科」を設置した。古今東西の名著を中学 3 年間で読む活動は一定の成果を上げたと言えるが、蔵書ならびに図書館の老朽化、また生徒の学力とのミスマッチも生じた結果、形骸化を免れない状況に陥った。そこで 2016 年度から「読書科」改革に着手、時代や生徒たちの実態に見合った魅力的な教材・カリキュラムの見直しを継続的におこなってきた経緯がある。これは、学力のベースが「ことばの力」にあり、読書活動（＝読書科のテーマ「読むことは知ること、書くことは考えること」）にこそ学力向上の普遍的真理があるという信念に基づく改革だった。

2019 年、本校は新校舎を建設し、学校図書館が「知の集積地」としてその中心に位置づけられた。こうした変革期にある 2020 年に就任した延和聡校長は、「激変する世界に生きる私たちに必要なものは、読書によって『どう生きるか』考える哲学である」という理念を学校内外に発信し、生徒たちに向けては「盈進共育」（仲間と共に、自ら考え、自ら行動する）の大切さを常に語りかける。あわせて従来の中学校 3 年間の「読書科」の授業のエッセンスと手法を生かし、中高校 6 年間の担任による「探究」の授業も設置された。「読書科」改革ならびに探究活動の推進の立役者でもある校長からの絶大な支援・協力も得て、本校における読書・探究教育は今まさに学校全体で取り組む風土が醸成される追い風にある。

「読書科」設置からちょうど 30 年を迎える今年、学校全体で読書活動を重視する探究のデザインをおこなう絶好の機会であると捉え、探究型読書という学習形態の確立を目指す本研究に取り組んだ。

「読書科」をベースにした横断型学習モデル

中学読書科の授業は週 1 回、国語科の教員が担当する。しかし、この授業の中で生徒たちが何の本を読み、どんな活動をしているかは生徒に関わる全教員が把握する必要がある。なぜなら各学年のテーマにそった生徒たちの読書活動にはさまざまな教科や学年行事（学校行事）が連動しているからである。

【中学 1 年生】テーマ：「自己を知る」

小学生から中学生になった生徒たちの心の成長を最も重視する読書活動。ひとつづくりの土台。

【中学 2 年生】テーマ：「社会を知る」

職業観の育成と平和学習という 2 つの大きな学びを支える読書活動。社会・理科・美術・音楽など他教科ならびに学年団との連動を最も活発に展開。

【中学 3 年生】テーマ：「世界を知る」

3 年間の学びの集大成として修了論文に挑戦。生徒の選んだ研究テーマに応じて、すべての教職員（高校担当も含む）で個別指導を担当する。

【すべての教職員が関わるイメージ図】

以下は、読書活動をベースにした探究活動の重層的な指導体制（6 学年）のイメージ図である。生徒一人ひとりに多くの教員が関わり、学校をあげて支援することのできるシステムの開発に努めている。

読書（国語）科	各教科による平和	全教員による	学年団による	学年団による	教員チームによる
による読書指導	学習へのアプローチ	修了論文個別指導	探究スキル指導	小論文スキル指導	小論文個別指導
自己を知るⅠ	社会を知るⅠ	世界を知るⅠ	自己を知るⅡ	社会・世界を知るⅡ	
校内読書感想文コンクール（1 年生～5 年生）					
恩師謝恩会 保護者への手紙	沖縄学習旅行 広島・尾道FW	大学訪問in京都	国際理解FW	小論文学習	
各担任による「探究」の授業（※キャリア読書を含む）					
各担任による「問え・悩め」・朝読書の指導・学級文庫の推奨					
学校全体：読書科の学び・学校図書館の活用・読書活動の推進					
中学 1 年生	中学 2 年生	中学 3 年生	高校 1 年生	高校 2 年生	高校 3 年生

すべての教員で作る「探究型読書」の実践例

実践1 「読書」×「映画」×「音楽」

読書科の授業の取り組みを学級や他教科にダイナミックに展開する実践である。1冊の本を読むという個人的な活動を皮切りに、多くの生徒と多くの教員を巻き込む横断型学習モデルとして提示した。

導入 国語の教科書で「ペンギンの防寒着」という説明文を読んだ中学1年生に森見登美彦『ペンギン＊ハイウェイ』（講談社）を紹介し、「リレー読書」という形式で読み始めた。6月～現在も続く。

展開1 9月、コロナ流行のため学校行事が中止された時期、フリーラーニングディに『ペンギン＊ハイウェイ』の映画鑑賞（中学生全員）を実施。

展開3 10月より中学生の音楽の授業で『ペンギン＊ハイウェイ』のテーマ曲の鑑賞を実施。また毎朝学校内でこのサウンドトラックを流すという取り組みを開始。（学内に音楽を流すのは現在も続く）

展開4 10月、創作（美術）の授業で「読書・映画・音楽」に関する格言をアート作品として製作。



展開5 コロナが少し落ち着きを見せた11月、『ペンギン＊ハイウェイ』の音楽を手がける「作曲家阿部海太郎さん講演会」を実施。講演テーマは「音楽、その語り得ないもの」。↓ホンモノ講座の様子。



「読書科」の学びを横断型の探究活動に拡大していく中で得られる感動は大きい。私自身「読書科」の取り組みの中で生徒たちの可能性をより大きく捉えることができるようになり、同時に自らの教育観がぶれなくなった実感が強い。これは国語科の授業だけでは辿りつけなかった場所である。

実践2 校内読書感想文コンクール

かつて読書科の授業では本を読み、内容を要約、さらに感想文を課すというハードな3点セットの指導が長きに渡って行われてきた。ところが、この読書感想文ほど生徒たちが拒否反応を示すものはない。そこで読書科改革以降、本との距離を縮めるためにもあえて読書感想文の課題を出さないという方策をとってきた。しかし年1回くらいなら、1冊の本についてとことん思いを巡らせ、自分にしか書けない文章で語ることがあってもいいのではないかと、昨年試験的に600字の読書感想文に挑戦したところ、中学生たちはなんなく壁を乗り越えた。

そこでいよいよ今年は字数を倍増し1200字の校内読書感想文コンクールを中学生に実施することにした。（高校1年生は2000字で実施）ただし字数が倍増するということはそれだけ生徒たち、そして添削者の負担が増加することになる。読書感想文は読書科、国語科だけの負担で実施するものではなく、生徒たちの大きな成長を期待できる探究活動の一環であるとの考えから、すべての教員でそれを応援するシステム作りを構築するために工夫も施した。

- ① 校長先生による「校長賞」を用意
- ② 各クラスの担任による「担任賞」を用意
- ③ 生徒の所属する各「クラブ顧問賞」を用意
- ④ 入賞作品だけでなく、全ての作品を校内エントランスに掲示。来客者にも読んで頂く。

生徒たちの読書活動に、教員もどんどん巻き込んでいくというスタイルを確立しつつある。

なお来年度は中学1年生から高校2年生までの全学年の行事に拡大していくという目標がある。また、将来的には上級生による下級生へのアドバイザーシステムを作り、「全校で楽しく読書」というムードを醸成していきたい。



実践3 修了論文のさらなる充実に向けて

本校では2007年より学校独自のプログラムとして「修了論文」の指導を開始した。中学校3年間の読書活動の集大成として、生徒たちが各自の興味関心にそって設定した課題を仮説検証型で解決し、4000字以上の論文にまとめる取り組みである。15年目となる現在、フィールドワークの義務化、ICT機器を用いたプレゼンテーション大会等発展を遂げつつある。全国的に同じような取り組みを始めている中学校・高等学校も多いと聞くと、本校では全ての教職員が個別指導を担当することで生徒たちを支援するという体制をとっている。一部の教員や当該学年だけの負担とせず全ての教員で取り組むことに大きな意味があると考えているからだ。

この「修了論文」の取り組みをさらに強固にしていくためには、全ての教員に探究活動を指導・支援する技術が求められる。教員のスキルアップを図りつつ、本校が推進する探究型読書の可能性を広げることを目指して始めたいいくつかの取り組みがある。

【朝読書の質的向上】

毎日10分の朝読書の時間に何の本を読むか。自由に設定してよいことにしていたが、ライトノベルを選ぶ生徒の多さに辟易するようになった。もちろん好きな本を選ぶこともそれはそれで素晴らしいことなのだが、「今しか読めない本があるはずだ」と各学年に呼び掛けて、学年別推薦図書を選定を始めた。学年団の教員で協力して叩き台を作成し、試験的に運用開始。来年度より本格的に運用開始する。

【問え・悩めの時間】

校長の発案により、朝のSHRにおける伝達時間が「問え・悩め」の時間になった。毎朝各担任が生徒たちに学びの種になる「問い」を発問する時間だ。そこで生徒たちは悩んだり、考えたりする機会を得る。修了論文において大切なのは問題解決力だけでなく、自ら問いを立てることができるかどうか最大のポイントである。今後この「問え・悩め」の時間を生徒主導でできるようになった時、本校の「修了論文」はさらにグレードアップするに違いない。

【定期試験における“表現”】

本年度より中学生の定期試験に「表現」が加わった。「芸術分野（美術・音楽）」や「生活分野（家庭科・体育）」の教員が提示した問いに「鑑賞」や「発想」、「考察」、「提言」として500～600字で「表現」する試験（評価には参考程度に含む）である。文章については読書科の授業で技術的な指導はおこなうが、「楽しんで考える」ことを第1としている。

【ICTを駆使した探究活動】

本校では2019年度よりICT環境の整備に着手し、wifiを完備。2023年度には全生徒がタブレットを保持する環境が整う。中学3年生の取り組む修了論文もこうしたICT環境整備によって大幅に内容を充実させることが可能となった。

① 調べ学習がスムーズに

論文執筆には原則「書籍」を指定しているが、タブレット導入によりネットサーフィンがも自由におこなえるため、知りたいことを即時に知るだけでなく、自分が何を知りたいのかという情報も得やすくなり、論文への取り組みがスムーズになった。

② 執筆ならびに教員とのやりとりをICT化

これまで紙ベースで論文執筆をおこなってきたが、書き直しや清書に時間がかかりすぎるという難点があった。今年度よりキーボードを利用したタブレットによる執筆を推奨したところ、約半数（49%）の生徒がタブレット執筆に移行。4000字（原稿用紙10枚）の規定に対し、平均執筆枚数は17枚を超え、30枚以上執筆する生徒も増えた。

③ コロナ禍でのフィールドワーク

修了論文では書籍で調べたことに加えて、自分でフィールドワークを計画して調べ学習を深化させることを義務化している。コロナ禍ということで直接人に会ったり、どこかに出かけたりということが難しい状況ではあったが、20%の生徒がZoomによるインタビュー実施、12%の生徒がタブレットのアンケート機能を利用するなど、効果的にICT活用ができた。また、ロイロノートで作成したカードをもとにプレゼンテーションもおこなった。

「読書・探究」を全校で推進するために

発展実践 1 「探究」

本校では中学校・高校両方に週1時間の「探究」の授業がある。その中でいくつかの授業にはクラス全員（すなわち学年全員）で本を読むことをコンテンツ化しているプログラムがある。特にキャリア学習や学年で取り組む平和学習などがそのメインになるが、担任ならびに学年団が主導して読書活動に取り組むことで学びを深めることができている。また

「探究」の授業ではクラスごとに図書館での調べ学習を行う図書館利用をプログラムに組み込んでおり、「読書科」の授業設置のない高校においては、担任＋図書館司書で図書館オリエンテーションを実施している。さらに本年度からは人文学的な読書活動を中心とするプログラムに偏りがちな探究の理系的要素を補完するための「理系探究」の時間も組み込んである。ここには、自然科学的な分野への興味をさらに引き出し、理科好きな生徒を増やしたいというねらいもある。

発展実践 2 他教科における集団読書

来年度からの実施に向けて動き始めた取り組みもある。それが国語科・読書科以外の授業における集団読書の推奨である。本校の読書科では修了論文での個別読書活動に入る前まで、クラス全員で同じ本を読む集団読書の形式をとっている。同じ本を読むことで他者の意見を知って新しい気づきを得たり、意見を交わし対話をはかる喜びを感じるなど、集団読書によって得られるものは大きい。そこでこうした学びの形態を他教科の授業においても展開するべきではないかと考え、来年度から始動する。



（本校図書館：読書科集団読書本コーナーの一部）

読書活動の推進と開かれた図書館づくりのために

本校は1904年の創立以来、地域と共にその歴史を刻んできた。「実学の体得」—社会に貢献する人材の育成—という建学の精神には、学校と地域との強固な結びつきを重視する考え方も包括されている。

昨今の教育現場では学校の働き方改革を踏まえたクラブ活動の規模縮小の傾向にあるが、本校では本年度10月より新たに4つの文化部が生まれた。その中の1つが読書部である。この部は本校の読書活動を支える図書館を拠点に、本と本に関わる人との出会いを創出する役割を担うことを目標としている。またアフターコロナにおける地域開放型図書館での地域コミュニケーションのあり方を追求していく役割もある。読書活動をさらに推進する活動として本研究の延長にあると言ってよい。



（創部記念研修：梶原雲の上の図書館（高知県））

おわりに

コロナ禍2年目、全く予想がつかない現在と未来において急激なるDX時代に突入した学校は、その存在意義について再考を余儀なくされた。一方難化した大学入試共通テストの出題を見ると、物事を深く見つけ解決を図る高いレベルの読解力・思考力が問われている。こうした学力の育成にこそ「読書」は極めて効果的であり、そこで見出した哲学こそ、子どもたちにとって生きるよすがとなることであろう。本や図書館を用いた教育プログラムは一見古典的だが、工夫次第でワクワクするような夢のあるプログラムが生み出せる可能性を秘めている。自己との対話だけで完結させるのではなく、他者との対話を「読書」で実現することで、新しい学びに花を咲かせることができると信じ、これからも職場の仲間たちと楽しんで取り組みたい。

ICTを活用した「主体的・対話的で深い学び」を実現する歴史授業のアクション・リサーチ

ー臨時休校を想定したオンライン状況下における歴史授業の変革ー

西 村 豊 高水高等学校・付属中学校

I 問題の所在

各学校におけるICT教育環境の整備は、文部科学省のGIGAスクール構想や新型コロナウイルス感染症対策による学校の全国一斉休校などの影響から一気に加速した。このような動向は、本校でも例外ではなく、数年前よりiPadと授業支援クラウドであるロイロノートの導入が進められ、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業の取り組みが目指されてきた。最近では、ChromebookやICT関連機器が導入され、より多様なICT教育が行えるような環境整備が進められている。

しかし、本校（筆者の）のICT教育に関しては次の2つの課題が存在する。1つは、ICT機器の整備が進んでいる一方で、ICTを活用し日常の高等学校歴史授業を「主体的・対話的で深い学び」へといかに改善していくのかについて検討が進んでいない点である。2つは、ICT機器の導入は学校の臨時休校への備えという要素もあるが、そもそも高等学校歴史授業においてオンライン状況下では「主体的・対話的で深い学び」をいかに実現するかについて検討が進んでいない点である。

社会科授業におけるICT活用についての研究は、福田喜彦ら（2021）に代表されるように、日常の社会科授業場面における検討が中心に進められている。そのため、1つ目の課題を解決していくことはさほど困難ではないだろう。その一方で、オンライン状況下を事例とした検討は数少ない。しかし、今後も新型コロナウイルス感染症の影響によって更なる臨時休校が想定される中、オンライン状況下においてICTを活用した「主体的・対話的で深い学び」となる高等学校歴史授業をオンライン状況下で実現するための方略を考察することは喫

緊の課題であると言えよう。

以上の理由から、本研究では次のようなリサーチクエスション（RQ）を設定する。

臨時休校を想定したオンライン状況下において「主体的・対話的で深い学び」となる高等学校歴史授業を実現するためにはいかなる取り組みが必要か。

II 研究の方法

本研究では、リサーチアンサー（RA）を導くための方法として、アクション・リサーチの方法を採用する。アクション・リサーチとは、横溝紳一郎（2000）によれば、自分の教室内外の問題および関心事について教師自身が理解を深め実践を改善する目的で実施される調査研究であり、計画→行動→観察→内省→公開というプロセスで進めるとされる。なお、計画・行動・観察・内省・公開において取り組む内容は表1の通りである。

表1 アクション・リサーチのプロセス

計画	・授業の問題点を見つける。 ・リサーチクエスションを設定する。 ・先行研究（実践）を調べる。 ・改善案としての授業モデルを考える。
行動	・改善案として考えた授業モデルを実践する計画を立てる。 ・授業モデルを実践する。
観察	・実践した授業モデルの結果を観察・分析する。（※生徒の様子やワークシートの記述内容、授業アンケートなど）
内省	・観察・分析の結果、改善案としての授業モデルを評価する。 ・リサーチアンサーを考える。
公開	・結果を学会や研究会などで発表する。

（横溝（2000）をもとに筆者作成）

そこで本研究では、2020年度の全国一斉休校の際に実施した筆者の高等学校歴史授業を再検討し課題を見出し、改善案として考えた歴史授業モデルの実践を通してRAを導く。

Ⅲ 改善案として歴史授業モデル

（１）2020年度臨時休校下の歴史授業実践の省察

ここではまず、筆者が2020年度の全国一斉臨時休校の際に実践した歴史授業について振り返っておきたい。歴史授業は「①15分程度の歴史授業動画の撮影→②撮影した動画をYouTubeにアップロード→③YouTubeのURLを学校のホームページを通して生徒に知らせ視聴→④該当単元の問題集に取り組む」という手順で進めた。

このような手順で歴史授業を行うことで、学校に登校することができない生徒に対して、学びの機会を保障することができた点においては一定の成果があった。特に、紙媒体の課題を各自で取り組ませるだけでなくYouTubeを通して動画を配信することによって、実際に歴史授業を受けているような臨場感を生徒に対して持たせることができた点は長期の休校下においては効果的であったと言えよう。しかし一方で、このような歴史授業には教師が生徒に対して一方的にYouTubeを視聴させ課題に取り組ませているため、教師と生徒、生徒と生徒のインタラクティブな学びの機会が保障されていなかった。そのため、「主体的・対話的で深い学び」を実現する歴史授業構成ではなかったという点に課題が残った。

（２）改善案として歴史授業モデルの考案

教師と生徒、生徒と生徒のインタラクティブな学びの機会を保障し、「主体的・対話的で深い学び」が実現できる歴史授業モデルを考えるあたり、ICT機器としてChromebook、ノートpc（MacBook Air）、タブレット端末(iPad 第6世代)、書画カメラ、カメラ（NikonZ50）、スイッチャー（ATEM Mini Pro）を準備した。加えて、アプリケーションとして、Google classroom、Google meetを使用した。このような、ICT機器やアプリケーション、Chromebook等は、文部科学省のGIGAスクール構想によって2021年度よ

り段階的な導入が進められてきたものである。

これらのICT機器とアプリケーションの使用方法として、生徒は、Chromebook から Google classroom にログインし、Google meet に接続させた。授業者は、pc（MacBook Air）、タブレット端末(iPad 第6世代)、書画カメラ、デジタルカメラ（NikonZ50）をスイッチャー（ATEM Mini Pro）で連携させ、資料の提示に合わせて画面を切り替えながら授業を行なっていくこととした。授業者が生徒の様子を確認しやすいようには75inch電子黒板に映し出した。

歴史授業モデルを実践するクラスは、高等学校2年生の日本史B選択者（11名）とした。本クラスの選定理由は次の3つである。1つは、各学級に研究の趣旨を説明したころ、本クラスの担任が研究の趣旨を理解し協力を申し出てくれたことによる。2つは、本クラスは中学校時代に筆者が3年間クラス担任を務め、生徒との間にラポールが形成されており、生徒も研究の趣旨に賛同し、参加を表明してくれたことによる。3つは、本クラスにおける日本史選択者は11名と少数であるため、オンライン状況下においてもインタラクティブな学びの機会を設定しやすいと判断したからである。

本研究のRQの性質を踏まえて、模擬的に臨時休校を想定した環境をつくり歴史授業モデルを実施することとした。具体的には、授業者は生徒のいない教室で授業を実践し、生徒は授業者がいない特別教室にてオンライン授業を受けるという形態で行った。なお、特別教室は、11名の生徒が直接のコミュニケーションを取ることが困難であるような大教室を使用した。

なお、本歴史授業は、2021年11月9日に実施された2021年度岩国地区中高連携教科研修会社会部会における研究授業と、2021年度高水高等学校・同付属中学校の校内授業研究会における研究授業を兼ねて多くの教員に公開した。学校の内外から約30前後の教員が授業を見学した。

改善案としての歴史授業モデルの指導案の一部を、次頁の表2に示した。

IV 改善案としての歴史授業モデルの実際

導入部では、まず Google meet に参加させ、数名の生徒を指名し「蒙古襲来」についての既有知識を回答させていった。

展開部では、まず、「ワールシュタットの戦い絵図」を Google meet の画面共有機能によって生徒

に提示した。その上で、この絵図は「モンゴルとどこの国が戦っている様子を描いているか。」と問い、モンゴル軍がヨーロッパまで領土を拡張していた実態について視覚的に捉えさせた。次に、「蒙古襲来絵詞」を同様の画面共有機能によって生徒に提示した上で、数名の生徒を指名し気づきを答え

表 2 改善案としての歴史授業モデルの指導案の一部

単元 高等学校地理歴史科（日本史 B）「蒙古襲来」 日時 2021 年 11 月 9 日（火）5 時間目（13：10～14：00） 本時の目標			
関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識理解
多様な歴史資料や写真を分析することを通して、蒙古襲来について関心を持ち、その背景や社会への影響について意欲的に探求できる。	蒙古襲来について、多面的・多角的に考察することで蒙古襲来が後の日本社会に及ぼした影響について考え、文章でまとめることができる。	蒙古襲来について、多様な歴史資料を適切に活用し、それらの歴史資料をもとに歴史を解釈することができる。	小・中学校で得た蒙古襲来に関する既得知識をもとに、多様な資料から蒙古襲来に迫り、その特徴について理解する。
※社会科は内容教科であるという性質上、本時の目標に ICT 機器活用に関する技能目標については明記していない。しかし、オンライン授業を成立させるためには、生徒が ICT 機器を使いこなせるようになることは重要である。よって、授業内で適宜指導を行なっていく。			
本時の展開			
過程	学習活動	主な発問と指示	指導上の留意点
導入	○本時のねらいと学習内容の概略をつかむ。 (5 分)	○「蒙古襲来」について知っていることは何か。	○生徒の既有知識を確認する。
展開	○「ワールシュタットの戦い絵図」からモンゴル帝国の拡大の様子を考察する。 (3 分) ○「蒙古襲来絵詞」から元と日本軍の戦いの実態について考察する。 (3 分) ※同時に行う ○教科書をもとに「蒙古襲来」に関して体系的に理解する。 ○ノートに「蒙古襲来」に関する内容をまとめる。 ○「蒙古国牒状」から元がどのような圧力をかけてきたのか考察する。 (20 分)	○モンゴルとどこの国が戦っているのだろうか。 ○何人かの生徒に質問する。 ○「蒙古襲来絵詞」を見て、どのようなことが気づいたか。 ○何人かの生徒に質問する。 ○教科書の p.107～p.109 を音読させる。複数名の生徒を指名する。 ○pc 画面上に共有される情報をノートに整理していこう。 ○「蒙古国牒状」にはどのような内容が記述されていたのか。 ○北条時宗は「蒙古国牒状」をどのように理解したか。	○ヨーロッパまで領土を広げていることに気づかせる。 ○絵を見る視点（戦法や武器の違いなど）を助言する。 ○マイクロソフトの OneNote を利用する。 ○大切な箇所について説明し、着目させる。
終結	○入試問題を活用して「蒙古襲来」に関する理解を深める。 (19 分)	○入試問題をグループで解いてみよう。 ○司会者・書記を決めて解答を作成させる。	○書記が解答をまとめ発表する。指導者は、最後に解説を行う。

(筆者作成)

させた。ここでは、特に戦法の違いに着目することが大切だと補足説明した。その後、教科書の該当ページを参照させ、数名の生徒指名し音読させた。そして、スイッチャー（ATEM Mini Pro）を使用して、生徒と共有するデバイスを、ノート pc（MacBook Air）からタブレット端末（iPad 第6世代）に切り替え、筆者が教科書の内容を解説しながら OneNote にまとめていった。解説をするなかで、「蒙古国牒状」などの必要な資料を提示するときは再度スイッチャー（ATEM Mini Pro）を使用しノート pc（MacBook Air）に切り替えた。生徒はその様子を Chromebook の画面で確認しながらノートに整理していった。

終結では、本授業の発展学習に主体的に取り組ませる。まず、生徒間で司会と書記を決めさせて、書記には Google document を使用して話し合いの内容をメモするように指示した。次に、大学入試問題をベースに作成した課題「二度の合戦（文永の役、弘安の役）における日本軍の戦い方にはモンゴル軍とくらべてどのような特徴があったか。日本の武家社会の特質と関連させて、「恩賞」「武士団」「集団戦」「一騎討ち」の語句を用いて説明せよ。」を画面共有機能によって生徒に提示した。そして、司会である生徒を中心に生徒同士での議論を通して、この課題に対する回答を考えさせた。最後に、次の授業でこの問いに対する回答を確認することを説明し授業を終えた。

V おわりに

改善案としての歴史授業モデルの実践を省察することを通して、冒頭の RQ に対するリサーチアンサー（RA）を導きたい。

改善案としての歴史授業モデルでは、教師だけでなく生徒もアプリケーションを使いこなせることが前提となっていた。本クラスの生徒はホームルーム等で Google classroom や Google meet を使用し慣れていたことで筆者もスムーズに授業を進めることができた。ここから、オンライン状況下で「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには、教師は、日常の授業と同様に生徒が主体

的に取り組む課題や対話の機会、深い学びを導く発展課題を適切に設定するとともに、アプリケーション（Google classroom や Google meet など）の導入に加え、教師と生徒の双方がその使用方法に習熟していることが何より大切であることが理解できた。以上の理由から冒頭の RQ に対して、臨時休校のような場면을模擬的に設定してオンライン状況下を意図的・計画的に作り出し、そのような場面で授業実践を定期的に行い、教師と生徒のアプリケーションの使用法への習熟を図っていく。さらに、それぞれの相互授業参観などを通して教師の実践を共有知として積み上げていくことが、オンライン状況下で「主体的・対話的で深い学び」を実現するためには大切である。

という RA が示唆されよう。

本研究では、生徒が自主的に課題に取り組み、話し合い活動の場を設け、さらに発展学習を組み込みことによって「主体的・対話的で深い学び」を実現しようと試みた。今後は、より社会科の教科論に基づいたオンライン状況下における「主体的・対話的で深い学び」の在り方を検討していくことが課題である。

参考文献

- 草原和博・吉田成章編著, 2020, 『ポスト・コロナの学校教育—教育者の応答と未来デザイン』 溪水社。
- 福田喜彦・森秀樹・坂上弘彬・藤春竜也・橋理美・安永修, 2021, 「生徒の主体的・対話的な学習を促す「ICT」を活用した中学校社会科の実践的研究 —兵庫教育大学附属中学校での Google for Education による事例をもとにして—」 『兵庫教育大学学校教育学研究』 34 : 23-34.
- 横溝伸一郎, 2000, 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』 凡人社。

「UFOC活動～Ube Free Open Club 未確認な友人と 同じ目標を目指そう～」の企画・運営

重 村 直 子 宇部フロンティア大学附属中学校・香川高等学校

1. はじめに

(1)本校生活デザイン科の学びと生徒の特長について

本校は、中学校、普通科、専門科を持つ学校である。私が所属しているのは、家庭科を専門とした専門科である。指導している生活デザイン科は、ファッションやビジュアルのデザイン分野で活躍する人材を育成することが教育目標であり、2年時からファッションデザインコースとコンピュータデザインコースに分かれて(図1)より専門性の高い学びができる特徴的な科である。生活産業での「モノづくり」を中心とし、消費者の需要に寄り添いながらデザインを考え、感性を磨くことに重点を置いている。また、パソコン部を顧問として指導しており、部員数39名中、生活デザイン科の生徒が28名在籍し、科の学びだけでは不足と感じている地域課題解決に向けた活動に力を注いでいる状況である。



図1 生活デザイン科の案内

生徒の特長として、アニメイラストや美術などの作品制作やファッションにおける裁縫作品製作、パソコンやメディア機器、eスポーツに特化した者が多い。もともと持っている才能を、本校の学びでより磨きつつ、地域でその知識や技術を、課題解決として生かしている。

(2)UFOC活動を始めたきっかけ

2021年1月に宇部市の紹介で、宇部市多世代ふれあいセンターでUbe Youth Baseを運営されているYIC学院様より、生活デザイン科及びパソコン部での地域連携活動を知り、新年度の引きこもりや不登校の子どもたちの支援に向けて共に活動をしてほしいとの依頼があった。生徒たちにとっても引きこもりや不登校の子どもたちが身近にいる経験があり、その気持ちに寄り添って自分たちの学びが生かせないかと考えており、企画や運営に携わることになった。また、折しもコロナ感染予防における緊急事態宣言もあり当時1年生であった生徒たちは学校に通えなかった期間もあり、その間の不安な気持ちを過ごした日々もこの活動に積極的に参加したい気持ちと繋がったようだ。そこで、4月からの本格的な活動に向けての企画会議(図2)に参加し、2月にイベントを実施することや、この活動の名称を「宇部でいつでも自由に活動できる場」として「Ube Free Open Club」とし、その頭文字を取って「UFOC活動」とした。未確認飛行物体をイメージできることから、まだ出会えていない友人たちと繋がる場所としての意味も込めている。



図2 企画会議の様子

2月のイベントは4月からの本格的な活動に向けての宣伝活動とした。「The部活動体験」(図3)として、クイズラリー、イラストコーナー、障害者スポーツボッチャ体験、eスポーツ体験の内容とし、準備を進めた。当日の運営スタッフ15名も生徒が担い(図4)、約100名の参加者に楽しく活動に参加してもらえるように配慮していた。また、当日参加者には生徒がデザインした活動のロゴマークを缶バッジに仕上げ、配布した。(図5)また、会場では生徒が作ったオリジナル

CM動画も放映された。(図6) 4月より、毎月2回第2,4金曜日の16:30~18:00を活動時間とし、自由に参加できることをアピールする場となった。このイベントには宇部市長も参加され、行政もこの取り組みに注目していただけていることが生徒たちの励みにもなった。(図7)

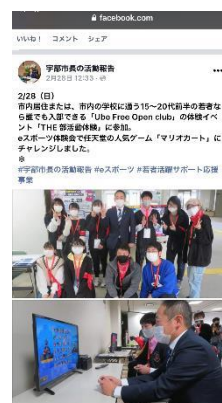


図3 イベントチラシ

図4 スタッフとしての活動の様子

図5 オリジナルロゴマーク缶バッジ

図6 オリジナル動画

図7 宇部市長のFacebook記事

(3)この活動における生徒たちの学びと目標

この活動を通して学んでほしいことは、大人の考えに沿って準備されたものをこなすのではなく、自らが学校で学びづらい同世代のことを考え、寄り添い、一步でも踏み出して自分たちと繋がるための過ごしやすい場づくりを考えることができるかである。主体的に取り組み、失敗を恐れず挑戦することや改善するために何をすべきか検討し、行動していくことが大切であり、その先には地域を担う人材として活躍できることを再認識していくことが目標である。先輩が準備したこの2月のイベントに参加したことで、4月からの活動でのアイデアが浮かんだ様子が伺えた。

2. 4月からの取り組み

第1回目は4月23日に実施した。参加者は約12名。自分の名前を名乗るのを嫌う参加者もいたため、名札にはニックネームを記入することも生徒が決めた。簡単な自己紹介や若者に人気の「人狼ゲーム」を準備し、交流を図ることができた。(図8)活動の内容は、参加者が全員で意見を出し合って決めるルールとし、やりたいものや準備できるかどうかなどもお互いが声を掛け合って決めていた。活動の場にはYIC学院の担当者や私が見守っていたが、判断に悩むときだけのアドバイザーとしての役割とした。あくまでも生徒たちが主体となり何事も自分たちで決めていくことを目的としていた為である。第3回目の5月14日からは参加者がほとんど持っているゲーム機を使用したeスポーツやゲームのロールプレイングで楽しんだ。ゲームでの交流は、お互いが直接会話をしなくてもゲームの世界でコミュニケーションが取れることに改めて気づくことができ、今後の交流の中心としていきたいという意見が出た。ニンテンドー「あつまれどうぶつの森」ユーザーは「UFOCが集まる島」づくりを始め、島クリエイターとなり自分たちの島を作るというゲーム内でのやり取りで夢中になっていた。また、活動の様子はSNSで生配信し、会場に参加できない人もその様子が分かる仕組みを作った。(図9)生配信でも「参加したい」などのコメントが来るなどし、盛り上がった。コロナ感染予防の状況を鑑みながら、6月までに4回実施したが、参加者が増加する様子がなかったため、企画会議を行った。増えない理由として、情報発信不足の意見が出た。そこで、会場である多世代ふれあいセンターの入口にブラックボードで案内板をつくること、活動の案内が掲載されたホームページを立ち上げることが決まった。案内板は参加者の中でイラ



図8 人狼ゲームの様子



図9 SNSの生配信

ストが得意な人を中心とし、活動の一部として実施することとした。(図10)また、ホームページ制作は、生活産業情報や総合的な探求の時間などで学んだGoogleサイトを利用して制作することとした。(図11)生徒たちは各自が専門的な学びを授業を通して経験しており、その知識と技術をうまく組み合わせて問題を解決する方法にたどり着いていることを実感することができていた。また、宇部市がウバーアーツという企画をしており、そこからオリジナルパペットづくりの手伝いの依頼があり、参加者の生徒が宇部市のイメージキャラクターであるチョコクンをパペットにするための試作を製作した。



図10 案内板制作 図11 HPのQRコード

この製作に当たっては、授業でファッション造形基礎やライフデザインを学んだ知識と技術を生かすことができた。(図12)



図12パペット見本

毎月の活動と同時に、シーズンイベントを実施することとした。7月は七夕飾りを作ることにし、利用者がいつでも「願い事」が描けるように短冊を準備した。8月は、生徒も夏季休暇となり集まりづらさがあるため、「夏祭り」イベントを準備した。参加者が希望した「eスポーツ大会」



図13 夏祭りイベント



図14 クリスマス会

を実施し、会場には水風船ヨーヨー釣りのコーナーを設けるなど楽しむことができた。夏季休暇にもかかわらず15名が参加してくれた。(図13)12月にはクリスマス会を実施し、ツリーの飾りつけやビンゴ大会、地域の方が活動を応援しているとのことで手作りのケーキを差し入れてくださるなど、地域にも根付き始めたと感じることができた。(図14)



図15 装飾活動

3. イベントやコンテストの参加での情報発信

UFOC活動をもっと市民や学生、全国に向けて発信して利用者促進を図る目的から、地域での恒例イベントである「TOKIWAファンタジア2021」に参加することとした。これは、宇部市ときわ公園内で実施される冬のイルミネーション装飾である。メンバーでイラストが得意な生徒が、イメージ図を仕上げ、約7,000球のLEDライトを装飾することとなった。日曜日に、UFOCメンバーが集まり、装飾の活動を行った。また、仕上げとして、夕方から夜にかけてライトを点灯しながらの作業にも積極的に参加するメンバーもいた。



図16「チームワーク賞」受賞

UFOをイメージした宇宙空間を表現した作品は、宇部市より「チームワーク賞」として評価された。屋外で協力して作業をすることで新たな信頼関係なども生まれるなど生徒にとっては貴重な体験となった。(図15、16)

また、東北芸術工科大学主催のデザセン2021にこの活動の取り組みでエントリーした。このコンテストは地域課題解決にむけて高校生が学校や地域活動で実施しているものやそのアイデアなどで競う全国コンテストである。全国51校605チームが応募し、第一次審査で30チーム、第二次審査で決勝大会進出10チームに選出された。2022年2月26日にオンラインで実施される決勝大会に向けて、準備を始めている。UFOC活動をイメージしたパーカーをイラストが得意なメンバーにデザインしてもら

い製作した。また、プレゼン資料づくりやパネルづくりなどを行うことで、改めて活動において不足を感じている部分や新たな取り組みについて考える機会ともなった。特に、子どもたちが参加しづらい理由として、なかなか家から出ることができないというところから、インターネット上でもコミュニケーションが取れる場づくりを思いつくこととなった。山口県の教育委員会からも助言をいただき、大分市で実施試験中である「フューチャーCプロジェクト」を紹介され、つながることができた。オンライン会議を実施し、利用者が増えない理由やバーチャル空間での利点などを聞き、現在生徒が試行錯誤しながらUFOCバーチャル空間のイメージをつくっているところである。こういった新しい取り組みもこのコンテストでは紹介し全国に活動を知ってもらう機会としてとらえている。(図17) 図18はデザセン2021のホームページに掲載された決勝大会出場チーム紹介である。



図17 オンライン会議



図18 デザセン2021ホームページ

4. 今後の活動予定

2月、3月でいったん今年度の活動を終える予定となっており、反省会と終了会を企画している。女子の参加も多いことから、アクセサリー作りやイベントで盛り上がるガチャガチャの設置なども新しい企画として準備している。また、お世話になったYIC学院の担当の方が妊娠され、休暇に入れることから、お礼の会も自分たちで企画し、また活動において知り合えた人との付き合い方も学べる場となった。

5. まとめ

このUFOC活動を通して、引きこもりや不登校の子どもたちの参加はなかなか増えないという課題はあるが、少しでも解決するために生徒自身がさまざまな方法を考えて実行に移すという主体的な活動が見られたことに、成長を感じることができた。新しいことを始めるには、準備から実施まで自分が考えている以上に、難しいことも多いことに気づき悩んだが、そこは、経験者である大人からの助言を聞き入れ、また自分で情報手段を利用して調査・研究することで解決の糸口が見つかることにも気づけた。イルミネーション装飾で実際に休日に体を動かし協力して一つのものを作り上げるという体験は、現代の若者には貴重な経験となったようだ。全国大会に出場する生徒は、現在も最終仕上げに向けて準備を進めているが、この活動の取り組みを分かり易く伝えるためにイラストを使用してマンガで伝えたいと、約40枚のイラスト原稿を制作した。(図19)また動画編集でまとめなおすなど、生徒たちが学校の学びで得た知識と技術を活用して地域活動に生かすことができることに、改めて気づくこととなっているようだ。



図19 全国大会のパワーポイント

日々の学びが自分自身の生活、地域、将来にどのように活かされるのかなかなかつかめない生徒たちにとって、一年間のUFOC活動は、自分の力やチームの力は、地域の力になることを身をもって感じることができるものだったと言える。また、社会課題である引きこもりや不登校の子どもたちの声に気づき、できることは何かを考え、向き合う場ともなった。そして生徒たちの活動を知り、来年度に向け、新たな地域課題への協力を求める連絡が日々入る状況を生徒も私自身も嬉しく感じている。

参考文献 宇部市長Facebook(最終閲覧日：2021年2月28日)

東北芸術工科大学デザセン2021ホームページ(最終閲覧日：2022年1月28日) <https://www.tuad.ac.jp/dezasen/>

近未来の宇宙居住を主題にした PBL への取組み

小 林 智 美 済美高等学校

1. 背景

本校では、2005年度から特進理系コースのサイエンスプロジェクトをスタートし、翌年から課題研究活動を開始した。その後、キャリア教育の一環として他のコースでも取り組むようになり、現在は2年生全学科・コースの生徒が半年から1年間かけて課題研究を行い、3月には松山市市民会館の大ホールで発表会を行っている（コロナ禍の3回は中止、縮小、延期）。しかし、課題研究のほとんどが課外活動として行われており、年間スケジュールとオリエンテーション及び、発表会が設定されている他は、統一した指導はされておらず、活動時間の確保や探究活動に対する体系的な指導が課題であった。2021年度の1年生から年次進行で、全学科・コース統一して「総合的な探究の時間」に探究活動に取り組むカリキュラムが実施されることとなった。

一方、サイエンスプロジェクトで宇宙教育を取り入れた流れを受け、自然科学部では2009年度から毎年NSS（米国宇宙協会）やNASA（2018年まで）が主催するSpace Settlement contest（宇宙居住地コンテスト）に参加しており、理科の授業における探究活動としても「宇宙居住」について考える活動を実施し成果を上げている。

2. 目的

このような背景を受け、本研究では「総合的な探究の時間」に、本校の特色とある「宇宙居住」をテーマにしたPBL（プロジェクト型探究学習）の授業実践を通して、①生徒の探究活動やICT活用の基礎スキルを向上する。②教員が「総合的な探究の時間」の進め方やICTの活用方法の経験値をあげる。ことを目的としている。

さらに、③この実践を外部に紹介することで、宇宙居住をテーマにしたPBLの可能性をさらに探って行くことも目指している。

3. 実践内容

3.1 概要と年間計画

総合的な探究の時間は、週に1回、各クラスの担任が担当し、市販の課題研究メソッドスタートブックを使用して探究活動の進め方を学んだ後、6月末より5つのプロジェクトテーマを設定してPBLを開始した。本校の教育目標である「多様化社会で輝く知性と感性を身につける一共感力、対話力、発信力」に準え、プロジェクトテーマに関する課題を発見し（共感力）、グループで協働して探究し（対話力）、エキシビショ

表 年間計画

月	日	内容
6	17	PBLとは何か/PBLオリエンテーション
	24	
7	8	PBL1～3 オンライン講座/調べ学習/テーマ設定/活動計画/活動計画の発表会
	15	
8	22	夏休み課題（PBLの課題レポートを作成）
9	2	PBL4～6 レポートの班内共有/リサーチクエスチョン設定/発表会/探究計画/探究活動
	16	
	30	
10	7	PBL7～9 探究活動/ポスターの作り方/中間発表
	21	
	28	
11	4	PBL10～15 クリティーク/探究活動/発表会について
	11	
	18	
	25	
12	9	
1	20	PBL16～17 ポスター作成/発表練習
	27	
2	10	PBL18 クラス発表会（予選）
	17	PBL19 最終発表会（エキシビション）
	24	PBL20 クリティーク/振り返り

ンで他者にその取り組みを伝える（発信力）ことをスローガンに、探究の基礎的なスキルを身につけ、主体的に学びに取り組む姿勢を育むことを目標とした。PBLには、16クラスを担任や生徒の希望でクラス単位でプロジェクトに配属し、「宇宙居住を考える」には、特進Eコース、特進スポーツ科学コース、美術科の異なる学科・コースから3クラス（112名）が取り組んだ。毎週1回、同じ時間に3クラスの授業があり、最初は共通の内容を講義やワークショップ形式で行い、その後、クラス毎にグループに分かれて活動した。PBLには授業20回分（表1）を充てた。

32 授業の内容

導入期 PBLの初回は、感染拡大を避けるためにオンラインで各教室を繋いで行い、商業宇宙利用が進んで民間人が宇宙旅行に行くというニュースや過去の宇宙居住の作品を紹介し、エキシビションのゴールイメージを明示した。その後、ロイロノートを使い、「宇宙といえば?」「宇宙居住の問いは?」についてブレインストーミングを行った。また、事前アンケートも実施した。次の時間に、ブレインストーミングで出てきたキーワードを中心に、シンキングツールを使ってキーワードや問いを分類した（図1, 2）。

プロジェクト宣言 宇宙居住に関する問いの分類を通し、個人または、グループで「宇宙」×「oo」というアプローチで探究活動に取り組むことを宣言した。

課題レポート プロジェクト宣言した内容についての情報収集は、夏季休業中の課題とし、個人レポートを作成して提出させた。

リサーチクエスチョン 個人レポートで得た知見を元に、グループで改めて問い作りを行った。次に、ロイロノートのシンキングツールを用いて問いを分類し、具体的なリサーチクエスチョンを導いた。さらに、その問いの仮説を立てる活動を行った。

探究活動 グループ毎に、各リサーチクエスチョンについて探究活動を行った。中間発表としてロイロノートのカードを使ってミニポスターを作成し、11月2日の文化祭において展示した。中間発表後に3クラス合同のオンライン授業でミニポスターの相互評価を行い、ロイロノートで共有し、さらに探究活動を続けた。（図3）

ポスター作成 最終発表会までのスケジュール提示と、ポスターの作り方について説明した。その後、休校や短縮授業で時間が不足したため、ポスターはMicrosoft PowerPointの共同編集機能を用いて作成し、指導や連絡にはTeamsを活用した（図4）。

エキシビション エキシビションの予選は各クラスで行い、クラス代表2チームを選出した。クラス毎に工夫しポスター発表を行った。最終発表会は外部審査員として、鹿島建設・京都大学有人宇宙研究センターの大野琢也氏に依頼し、Zoomで行った。終了後には、事後アンケート調査を行った（図5）。



図1 ICTを用いたグループワーク



図2 シンキングツールでの分析



図3 ポスター発表のクリティーク



図4 Teamsでの活動



図5 Zoomでポスター発表

3.3 ICT の活用

本校では、令和3年度の一年生から年次進行で一人一台PCを導入した。コロナ禍における急展開で、ICT研修もほとんどしないままであったため、総合的な探究の時間に授業で使うことでトレーニングになると考え、積極的にICTを活用し、授業公開や研修で実践報告も行った。

- Google site を活用し、総合的な探究の時間特設サイトを作成して担任へ指導略案、共有スライド、プリントの共有と記録（目的②）（図6）
- Google form を活用し、生徒や担任からの振り返りアンケートの収集（目的①②）
- Google スプレッドシートを活用し、グルーワー覧などの共同編集（目的②）
- ロイロノートのシンキングツールを活用し、リサーチクエスションを立てる授業（目的①②）
- ロイロノートの共有ノートを活用し、ミニポスター作成（目的①②）
- ロイロノートのカード提出と共有を活用し、ポスターのクリティーク（目的①②）
- Teams で、PowerPoint を用いてポスターの編集（目的①②）
- Teams や Zoom を活用して、発表練習やディスカッション（目的①②）
- Zoom や Meet を活用したオンライン授業とオンライン発表会（目的①②）



図6 総合的な探究の時間特設サイト

3.4 ポスターのタイトル一覧(順不同)

3クラス、20チームの探究のテーマは、衣・食・住を中心にエネルギーやスポーツ、芸術など多様であった。ポスター発表のタイトルは以下の通り。

火星でもファッションしたい！！／月に自然を作ろう／火星ご飯／Shall we ベジタリアン in Exoplanet?／そうだ月、行こう／Apollo Olympic／ムーンバレー構想でどんな「建物」を建てるのか〜生命第2の居住に向けて／月面で農業を営もう！／月で学校を作るには

／月でおいしいごはんを／To make energy on Mars／火星で作物をつくるには／Let's jump on the Moon／月と探す芸術／宇宙都市計画〜月面マンション〜／Space Fashion Show／地球外生物の可能性〜衛星ガニメデとの出会い〜／昆虫食／月に桜を咲かせましょう！／月×水

3.5 エキシビションとクリティーク

PBLでは、ゴールでもあるエキシビションに全員が参加することと発表に対するクリティーク（批評）を重視した。日常の指導教員だけでなく、教科担当者や管理職、外部の方に対して発表することでモチベーションや自己肯定感を高めることができると考えて今回の実践を行ってきたため、中間発表、クラス発表、最終発表の位置付けに比重をおいた。また、各発表や共有の後には、相互評価としてクリティーク（批評）を行うことで、探究やポスターに対するフィードバックから、改善して探究の方向性を変えていった。PBLの成果は、京都大学の第15回宇宙ユニットシンポジウムで3チームが発表（オンライン実施）し、全参加者の中から最高賞である最優秀ポスター賞を受賞した。また、その後、発表会に参加されていた研究者との交流も続いている。

3.6 評価

本実践の評価は、毎時間の生徒の振り返りや、ポスター作成時の共有データへのコメント、ポスター発表後の生徒間の相互評価と教員からのフィードバックによる形成的評価を中心とした。また、ポスター作成時には、タ

スクチェックリストを用いた自己評価、最終評価として、「総合的な探究の時間」の小目標の達成に関する自己評価とルーブリックにおける自己評価をそれぞれ行い、観点別にまとめるものとした。

4. 考察

本研究では、コロナ禍で発表会が後ろ倒しになった為に十分な分析はできていないが、小目標の達成について調査したアンケートの結果によると、探究活動の基本的な流れを把握できたという生徒は全体の 84.0%で、情報収集やレポート作成、ポスターやスライドの作成ができるようになった生徒はどれも 9 割前後であり、探究活動の基礎スキルの習得は概ね達成できたと

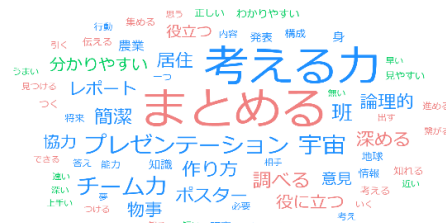


図7 事後アンケートのテキストマイニング

考えている。教員に対するアンケートからも、1年間の指導を通して ICT スキルが向上したことなどがあげられていた。また、現代社会の変化に気づき、探究活動の必要性を理解できたという質問にも 70.5%の生徒が肯定的な回答をしていた。どのような力が身についたかの解答のテキストマイニングでは、考える力やまとめる力などのスコアが高かった (図 8)。

しかし、批判的思考 (クリティカルシンキング) により、問い (リサーチクエスト) を立てることができたと考えている生徒は 6 割程度で、実際にリサーチクエストの設定以降の探究過程がうまく深められていないチームが多くみられた。教員からも、生徒の興味関心とのリンクがうまくできなかった、専門的な知識不足で指導が難しかったというコメントがあった。宇宙居住というテーマは、単にサイエンスやエンジニアリングの分野というだけでなく、日常生活から社会生活まで幅広いテーマを包括しており、自分ごととして捉えることで地域探究やアカデミックな探究にも発展する可能性を秘めている。今後は、このような可能性に対して、教員がどのようにアプローチしていけば良いのかということを探求していきたい。

5. 実践報告・研修等

本実践報告を、JAXA 宇宙教育シンポジウムポスター発表 (6 月)、Edcamp 神奈川 (1 月)、宇宙ユニットシンポジウムポスター交流会 (2 月)、校内公開授業 (10 月)、本校教員研修 (2 月) でそれぞれ発表し、ディスカッションをしたり、専門家からのアドバイスをいただいたりした。また、他校で行われている宇宙居住についての PBL の実践についても調べた。

6. まとめ

今回は、1年生の総合的な探究の時間のカリキュラムを作ることが第 1 の目的となっており、それを効果的に行うために本研究に取り組んだが、探究活動についての研修もきちんと行えておらず、ICT は導入したばかりという環境下でのスタートとなり、心配なことばかりであった。しかし、On the Job Training (OJT) ならぬ In the Class Training (ICT!) で、確実に指導者のスキルは向上し、生徒もみるみるスキルを吸収していった。探究活動というと反対派や苦手派が多く、前に進みにくいこともあるが、In the Class (授業) で実践しながら経験することで研修時間も減り、働き方改革にもつながるのではないかな。そして、実践することで見つかった課題から、教師自身の探究が始まるのではないだろうか。今後は、そのような課題を対話できる組織づくりも必要であると感じた。最後に、本実践の核となる授業を担当し、試行錯誤を共にした同僚の川島先生、渡邊先生、河北先生に、感謝の気持ちを表します。

参考文献

- ・岡本尚也, 2019, 『課題研究メソッドスタートブック』, 啓林館.
- ・藤原さと, 2020, 『「探究」する学びをつくる社会とつながるプロジェクト型学習』, 平凡社.
- ・吉田壘, 2020, 『学習評価ハンドブック アクティブラーニングを促す 50 の技法』, 東京大学出版会.
- ・High Tech High 『Work that matters The teacher's guide to project-based learning』 <https://www.hightechhigh.org/> (2022.02.02 最終接続)

SDG s に向けて、聴き合い活動を基盤とする 「ICT」を活用した交流の研究

富 田 健一郎 福岡海星女子学院附属小学校

1. はじめに

『わかりました。』と答える子どもたちを見ると、海星小が長年実践してこられた聴き合い活動の精神が表れていますね。」開校五十周年を迎えた平成 29 年度、九州地区教員研修会の会場校となり沢山の先生方をお迎えして、授業を公開した。その時の参観された他校の先生の率直な感想である。「私の兄弟、しかも最も小さな者の一人にしたのは、わたしにしたのである」(マタイ 25 章 40) というみことばから聴き合い活動が行われている。つまり、最も小さな者の一人である子どもたちをありのまま受容すること、クラスの中で授業中一度も発言しない子の考えを聴き出し受け入れることなのです。だから、「同じです。違います。」ではなく「〇〇さんの考えは、△△なのですね。わかりました。」と言って受け止めているのです。聴き合い活動は、話し合い活動のように、グループの中で一つの考えにまとめていくのではなく、一人ひとりの考えを肯定的、受容的に受け入れ、大切にしていけるのです。つまり多様な子どもたちの多様な意見をたいせつにしていける学習です。1 時間の授業で必ず 1 度は自分の考えを発言し、それを周りから認められる経験をさせていくのです。この研修会で、十年以上続けてきたこの聴き合い活動と次期学習指導要領を見据えた海星小の取り組みを「先を見る教育」として発表した。「予測できない未来」に対して、受け身でその流れに対応するのではなく、「主体的に問いを立てて、他者と協働しながら解決していく力」を育てることを学校教育のねらいとしている。子どもたち一人ひとりが「社会を生きぬく力」を育むために、課題解決を行いながらポートフォリオを作成するようにした。このことで、自己評価活動(ポートフォリオ評価)で自分の成長を感じ、新たな課題を発見するようになった。教師も今までのように結果を重視するのではなく、ポートフォリオを活用し、学習過程を大切にすることで学習で培った資質・能力を評価できるようになった。

2. 聴き合い活動について

本校で考える聴き合い活動では、とくに聴く活動に主眼をおき、言語活動の充実と他者理解・他者尊重の精神を大切にしている。自分のものの見方・考え方と比較しながら、友達の学習の価値を見出し、自分の学びに取り入れる段階と考え、自分の思いを加えて創造的に聴くことをねらいとしている。

(1) 主体

主体を聴き手におくことから聴き合い活動が始まる。従来は、「話し合い」つまり話し手に重きをおき、話し方、伝え方、話し合い方など研究を重ね実践してきたが、聴き手に重きをおき、聴くことを大切に指導してきた。当然、今まであまり指導してこなかった「聴く」に対して、目を見て聴く、うなずく、聴きながらジェスチャーをするなどの聴く姿勢や話し手の考えを引き出すような聴き手の「聴き方などの指導」を検証することを継続してきた。

(2) 交流の仕方

グループでの交流は、従来は 1 つの学習問題や課題に対してグループの中で考えを出し合い、グループの考えとしてまとめたものやグループで認めた 1 人の考えを、学級全体の場において発表させる。この時、グループの中で発言力のある子の考えを尊重してしまうことが多かった。しかし、聴き合いでは、一人ひとりの考えを肯定的に受け入れるので、話し合いのように話を合わせていくのではなく、一人ひとりの考えを大

切にし、「〇〇君は、そのように考えたのか。」「△△さんの考えは、思いつかなかったよ。」といった全員の考えが尊重されるようになる。このことから、全体の交流も変わってきた。全体場で、自分の考えを発表するのではなく、グループで出された考えの中で特にみんなに伝えたい友達の考えについて発表させたり、メンバーの考えの内容に添って発表させたりするようにした。

(3) 子どもの姿

話し合いの場合、子どもたちは自己主張をすることに精一杯で、友達の考えを聴かなかったり、友達の考えのあらさがしをして、友達の考えを否定する質問をしてしまうことがある。しかし聴き合いの場合は、友達の考えを肯定的に受け入れ、否定はしないので、今まで自信が持てずに発表にためらいがちの子でも発表できるようになる。そして、その考えは、どのようにして生まれてきたのか、おたずねをすることで話し手の考えの背景をも理解し、お互いを認め合う姿が養われていった。



(4) 聴き合いの場の設定

- ・単元の導入段階で、学習問題に対するそれぞれの考えを聴き合い、お互いの考えの違いを見つけながら自分の課題を明確にしていく。
- ・単元の途中で、表現物をもとに聴き合い、お互いの考えの共通点や相違点を見つけながら自分の考えに足りないものを取り入れ、表現を整理していく。
- ・単元のまとめの段階で、自他の考えのよさを見つけながら、学習問題に対する自分の考えを深めていく。

(5) 聴き合い活動の進め方

「聴き合い活動」では、聴く行為に主眼を置き、言語活動の充実と他者理解・他者尊重の精神を大切にしていることから、次のように進めることを基本としている。

㊦聴き手は、話し手の目を見て受容的な態度で聴く。

話し手は、自分の考えや思いができるだけ正確に相手に伝わるように工夫して話す。

聴き手は、うなずいたり、首をかしげたりしながら集中して最後まで話し手の考えや思い等を聴く。

※聴き手にまず必要とされるのは、話し手の考えを聴く姿勢である。

㊧聴き手は、確かめをする。

「Aさんの考えは、・・・ということですね。」と話し手が話した内容について肯定的に確かめる。

㊨聴き手は、話し手を肯定しながら 考えを聴き出すようなおたずねをする。

「Aさんは、〇〇とっていましたが、その点をもう少しくわしく聴かせて下さい。」など聴き手は、話し手の話をもっとはっきりと分かりたいという話し手の真意、意図を引き出すようなおたずねをする。

㊩聴き手は、自分の考えを見直す。

話を聴くことで、自分の考えがどう変わったのかを見直し、その変化について発表したり、書いたりす

る。このように、聴くことに重点をおく聴き合い活動は、自分の考えをつくりあげることにも有効であると同時に、自尊感情を高め、他者理解を図りながら自己理解を深めることができる活動である。

(6) 聴き合いのルール

1. 目で聴く・・・話し手の目を見て聴く。
2. うなずく・・・話を聴きながらうなずく、首をかしげるなどのジェスチャーをする。
3. さいごまで・・・途中で口をはさまずに最後まで聴く。
4. たしかめ・・・話し手の考えをどう受け取ったのか伝える。
5. おたずね・・・話し手の考えを聴き出すようなおたずねをする。

3. SDGsに向けての取り組み（研究授業例 低・中・高学年＋インドネシア国際交流）

昨年度からSDGsについて、「SDGsとは何か」「どのように各教科で取り入れていくのか」「どうすれば子どもの力が伸びるのか」「どのような形になれば、SDGsを取り入れたと言えるのか」「どの教科がSDGsを取り入れやすいのか」など研究を重ねてきた。

(1) 低学年（2年 音楽 単元【せいかつの中にある音を楽しもう】）

「声の強さ、長さ、高さに気をつけながら、自然に近い虫の声をつくろう」というめあてで、研究授業を行った。子どもたちは、本時までに自分が興味を持った虫の声に似せた声をiPadに録音しておき、その声について、聴き合い活動を行った。次時では、お互いの虫の声を重ねて音楽をつくる活動を行った。SDGsに向けては、授業後も自然の音に興味を持ち、自然を大切にしながら音を楽しむことができる子が育った。

(2) 中学年（3年 総合的な学習の時間 単元【エコエコ大作戦】）

「むだづかい調べをもとに『わたしのエコエコ大作戦』を考えよう」というめあてで、研究授業を行った。子どもたちは、本時までに自分が無駄遣いしていると思うものを身の回りから調べ、それに対してどのようなことをしていくのかをまとめ、本時で聴き合い活動を行った。1学期に夏季体験学習で訪れた海岸にごみがたくさん落ちていたことから、どうすればきれいになるのか、無駄づかいが多いのではないか、と話が進み、「エコエコ大作戦」を考えて実行するようになった。SDGsに向けて、ごみを減らしたり、無駄な買い物をしないようにしたり、周りの人にも伝えるようにしたりする子が育った。

(3) 高学年（5年 社会 単元【これからの食料生産とわたしたち】）

「食品ロスを減らす解決策について聴き合い、よりみんなが協力できる提案になるように見直そう」というめあてで、研究授業を行った。子どもたちは、学習しながら、日本でたくさんの食料が廃棄されていることや世界中で、食べ物がないで困っている人がたくさんいることを知り、本時までに私たちでもできる食品ロスを減らす解決策をiPadにまとめた。本時では、製造・生産、流通、販売、飲食店、家庭などいくつかの視点で聴き合った。SDGsに向けて、まずは自分でできる食品ロスを減らす方法を行ったり、周りの人にも知らせたりする子が育った。

【(1)～(3) SDGsに向けての取り組みについての成果と課題】

＜成果＞・授業だけでなくSDGsの話や掲示が増えたことで、SDGsを意識するようになった。

・SDGsについて本校では、自然や環境について取り扱いやすいことが分かった。

＜課題＞・SDGsの目標が多いので、次年度は学校全体でいくつか絞って取り組んだ方がよい。

・子どもたちが行動を起こすようにするには、きめ細かな指導が必要である。

(4) インドネシア国際交流

国際理解を深めるために、本校では毎年4・6年生を対象にEnglish Home Visit（アメリカ人家庭訪

間)を行っている。また、今までニュージーランドの小学校訪問や日中韓交流なども行ってきた。しかし、新型コロナウイルスの世界的蔓延や諸事情により、外国との交流が数年前から途絶えてしまった。そこで、国際交流を続けていく手段として、オンライン国際交流を行った。本校と同じカトリックの修道会が設立母体であるインドネシアのレジーナパシス ジャカルタ校とオンラインで交流することができた。

＜成果＞・オンライン交流には、代表の児童が出演したが、全校児童がその様子を見て学ぶことができた。

- ・どの学年もインドネシアについて事前学習を行っていたので交流がスムーズだった。

＜課題＞・初めての交流は、セレモニー的なもので、お互いの国や学校紹介のようなもので終わった。次回からは、クラス単位で交流を行い、一人ひとりが英語で話せるような形にしたい。尚2月に姉妹校締結を行い、年4回程度のオンライン交流を進める計画を立てている。



4. 「ICT」を活用した交流について

本校児童は、一人一台 iPad を持っている。その活用によって、授業内容や発表の仕方なども大きく変化した。その活用法は、大きく分けて2つあり、交流の手段として活用することと自分の考えをより分かりやすく伝えるための提示物として活用することが挙げられる。

(1) 交流の手段

iPad のアプリを使用することで、離れた場所でも交流をすることができた。コロナ禍で、お互いに近づいて顔を見ながら交流ができない時も離れた所で話すことができた。同じように、グループ学習で4人同時に話すこともできた。また、遠く離れていて直接会うことができない相手とも交流することができた。(例) インドネシアの小学生、農村体験学習でお世話になった農家の方、夏季学習で教えていただいたインストラクター、他県にいるシスターなど

(2) 自分の考えを分かりやすく伝えるための提示物

＜自分の答えとして＞ロイロノート（アプリ）の提出箱に自分の考えを送り、全体で共有する。分かりやすくするために根拠も書く場合もある。

＜聴き合いのフリップとして＞聴き合い活動を行う際に自分の考えを伝えるためのフリップとして活用する。写真や動画、音、グラフなども入れられるのでより伝わりやすくなった。

＜プレゼンテーション（キーノート）として＞調べ学習を行い、それについてまとめを行う際に自分の考えをより分かりやすく伝えるためにプレゼンテーションを作成する。根拠がはっきりとし、自分の考えもよくまとまるようになった。

5. 今後の研究について

SDGs に向かうために何をしたらいいか考えた時、本校では「行動化できるようにしよう」というめあてができ、取り組んだ。子どもたちが様々な問題を考えた場合、「〇〇できたらいいな」「今の自分は子どもだからできない」で終わってしまうのがほとんどである。いくらすばらしい発想があっても行動できなければ意味がない。子どもたちが、「これならできる」「こうすれば自分にもできる」「伝えることはできるよ」などと言えるようにするための方法をインドネシアの姉妹校との交流を生かしながら研究を進めていく。

IB 教育を日本の学校教育で活かす

「学習の動機づけ」の観点から

新名主 敏 史 鹿児島修学館中学・高等学校

1. 背景・目的

本校は、2020 年 3 月に国際バカロレア教育（以下、IB）のミドルイヤーズプログラム（以下、MYP）候補校となった。今後 1 年間ほどのトライアル期間を経て、認定校を目指す。現在は、一部の学年の一部の授業のみ、IBMYP の枠組みに従って行っている。将来的に認定を受けた際も、IB プログラムを実施しない学年や受けない生徒も出てくる。（MYP は高校 1 年次までのプログラム。）

しかし、IB の教育プログラムは学校全体で取り組むものとされており、特に MYP では「全生徒の参加」が求められている。MYP の枠組での授業づくりや評価の仕方が、それ以外の学年や授業でも活かされることが期待される。

IB 教育で重視されている「探究学習」、「概念理解」、「教科横断的な学び」、「評価から逆算した単元設計」などの考え方は、新しい学習指導要領で打ち出されているものにも近い。IB 教育の要素を、通常の授業にも活かすことができる可能性は高いと感じる。今後さらに、新学習指導要領の理念や本校の学校教育目標を実現していく際に IB 教育から学ぶことができるのは何か、どのように採り入れることが可能かといったことを探っていききたい。

2. 概要

IB 教育と新学習指導要領に関する資料にあたり、両者の共通点に注目した。どちらも「生徒の主体的学び」や「探究的な学び」をさらに進めることが非常に重視されている。このような学びを実現するための前提として、学習者が学ぶことに動機づけられていることはますます重要になってくる。新学習指導要領では、「主体的に学習に取り組む態度」として

評価の 3 観点のひとつにもなっている。

本校の学校教育目標である「みんなが学ぶことの楽しさを知り、学び続ける力を身につける」も、学習の動機づけと大いに関わってくる。

そこで、「学習の動機づけ」を「IB から採り入れるべき」点として焦点化した。「学習の動機づけ」の観点で見たときに、IB 教育からどのような点を採り入れることができるのかをより具体的に探っていく。

3. 「学習動機の 2 要因モデル」から見た IB 教育

（1）「学習動機の 2 要因モデル」を参照する理由

市川は、従来の教育心理学での「外発的動機づけ」と「内発的動機づけ」という分類だけでは、多様な学習動機を考えるのに不十分だとして、「学習動機の 2 要因モデル」を提唱している（市川 2004）。



図1 学習動機の 2 要因モデル
（市川 2004 の図をもとに作成）

2 要因とは「学習内容の重要性」と「学習の功利性」である。「学習内容の重要性」とは、学習内容そのものが動機づけにおいて重視されているかどうかである。それに対して、「学習の功利性」とは、学習内容そのものではなく、学習の結果として何かメリットがあるのか、何が得られるのかということに

ついてである。この2つを縦と横の軸として6つの志向に分類しているのが上の表である。

表の上側の3つ「充実志向」「訓練志向」「実用志向」はそれぞれ学習内容を楽しめるもの、自分自身を鍛えてくれるもの、仕事や生活に役立つものだから学ぶ意欲が高まるという志向である。例えば「算数の難しい問題にじっくり取り組む」と思考力を高められる感じがしてやる気が出る」とか、「社会でいろいろなことを知るのは単純にうれしい」といった気持ちでの動機づけである。

横軸の「学習の功利性」で典型的なのが「報酬志向」である。テストでがんばったらおこづかいがもらえるといった動機である。

市川は、6つの中で「実用志向」が「日本の学校で軽視されてきた」と述べている(市川 2004:38)。一方、IB教育では、今学んでいる学習内容が他教科や将来・実際の世界にどうつながっているのか、ということをお大切にしている。つまり「実用志向」に近い動機づけが重視されていると言える。

このように、従来の日本の学校教育を顧みて「IBから採り入れるべき」点をより具体的に探っていくのに参考になる部分があるのではないかと考え、「学習動機の2要因モデル」を参照することにした。

(2) 過去の本校での調査より

2019年度、勤務校の高校3年生の英語のクラスで、「学習動機の2要因モデル」に関するアンケートを実施した。

生徒達に、「学習動機の2要因モデル」について簡単に説明して理解してもらった後、自分自身が「学習動機の2要因モデル」の6つの志向のうちどれにあてはまるかを選んでもらった。(複数回答可)

図2は、その時の回答結果をグラフにしたものである。

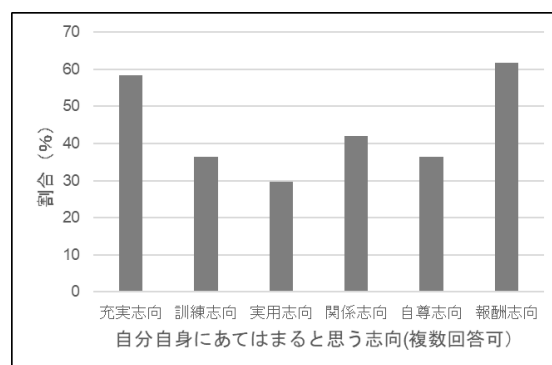


図2 「学習動機」の自己認識(2019年 高3)

回答結果を見て改めて実感したのは、まず「学習動機に対する志向は生徒によってかなり異なり、多様である」ということである。高校3年という時期もあり、「大学合格のための学習」という「報酬志向」を最も多くの生徒が選択している。それでも約62%であり、裏を返すとそれ以外の約4割はその志向では動機づけられていないということになる。それ以外の志向も50%に満たないものがほとんどであり、半分以上の生徒はその志向では動機づけられないということになる。したがって、特定の志向の動機づけに偏った授業や指導を続けてしまうと、多くの生徒が動機づけられず意欲的に学習に取り組めない可能性が高くなる。できるだけ多様な志向に応えるような動機づけを与えられる指導が必要であると言える。

次に、最も選択されていないものが「実用志向」であることは、「実用志向が日本の学校で軽視されてきた」という市川の指摘と一致している。学んでいる学習内容が他教科や将来・実際の世界につながっていることを実感する場面はなかなかないというのがやはり生徒たちの自由回答にも表れていた。

(3) 「多様な動機づけ」の観点から見たIB教育

「学習動機に対する志向は生徒によってかなり異なり、多様である」という状況の中で、IB教育から何を採り入れることができるかを考えていく。

IBは、「どのように学ぶか」・「どのように教えるか」について、それぞれ「ATL (Approach to Learning)」・「ATT (Approach to Teaching)」

と呼び、以下のように示している。

【ATT：指導の方法】

1. 探究を基盤とした指導
2. 概念理解に重点を置いた指導
3. 地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導
4. 協働を重視する指導
5. すべての学習者のニーズを満たすために差別化した指導
6. 評価（形成的評価および総括的評価）を取り入れた指導

【ATL：学習の方法】

1. 思考スキル
2. コミュニケーションスキル
3. 社会性スキル
4. 自己管理スキル
5. リサーチスキル

これらを全教科で共有することは、多様な志向に
応えるような動機づけを与えることにもつながる
と考えられる。

ATLはそれぞれさらに具体的に示されており、単元指導案作りの際には、特に身につけたいスキルを特定し、生徒達も定期的に振り返りを行って意識的に身につけていくことになっている。「学び方や学ぶスキルを学ぶ」ことを強調することは、そのこと自体で「訓練志向」の動機づけになりうる。将来働く場面などにもつながるスキルもあり、「実用志向」の動機づけとも言える。

ATTとして示されている6つは幅広く、それ自体で多様な志向に応えるような指導につながるものである。また、「すべての学習者のニーズを満たすために差別化した指導」は一人一人の生徒に応じた指導を意識するものであり、当然動機づけの面についても多様な学習者のニーズを満たすことにつながるはずである。

さらに、「探究を基盤とした指導」は「充実志向」に、「概念理解に重点を置いた指導」は「実用志向」や「訓練志向」に、「地域的な文脈とグローバルな文脈において展開される指導」は「実用志向」に、「協

働を重視する指導」は「関係志向」や「自尊志向」に、「評価を取り入れた指導」は「訓練志向」などに
つながりそうである。

このように、IBのATTの一つ一つが多様な志向
に応えるような動機づけを与えることにもつなが
ると考えられる。

(4)「実用志向」の観点から見たIB教育

「実用志向が日本の学校で軽視されてきた」とい
う状況に対して、IB教育から何を採り入れること
ができるかを考えていく。

IBMYPでは、単元指導案を作成する際に
「GRASPS（グラスプス）」と呼ばれるものを設定
することが推奨されている。「逆向き設計」でのパフ
ォーマンス評価を提唱するウィギンズとマクタイ
による枠組みで、単元を設計する際に、次のような
点を設定して生徒たちにパフォーマンス課題に取り
組ませる。

【「GRASPS（グラスプス）」の枠組み】

- G**：Goal 課題のゴール（Goal）は何か？
R：Role（演ずる）役割（Role）は何か？
A：Audience 相手（Audience）は誰か？
S：Situation 状況（Situation）はどんなか？
P：Performance 完成作品・パフォーマンス
（Product・Performance）は何か？
S：Standard 評価規準（Standard）は何か？

以下は、勤務校の今年度の中学2年生の英語で課
された評価課題の「グラスプス」の例である。

- G**：ブログの読者に対して、お気に入りのものを
文章で紹介し、より良好な関係を築く。
R：有名キッズブロガー。
A：ブログの読者。
S：最近、自分の不適切な発言で炎上してしまい、
読者数が減少していて、悩んでいる。
P：読者数回復のために、お気に入りのものを魅
力的に紹介した記事（写真を2枚用いる）。
S：i 基本的な語彙を使用できる。
ii 広範囲の文法的構造を使用できる。

中1理科の授業では、生物の授業で学んだ「分類」
という考え方を他の場面につなげられるように考

える課題が出された。このような課題を教員は全教科の全単元で考え、生徒は取り組むこととなる。それにより、学んでいる学習内容が将来や実際の世界につながっていることを実感する場面を増やすことができると考えられる。

4. IBトライアル授業実施学年の状況

今年度の中学1年生は、主に理科、英語、保健体育でIBのトライアル授業を9か月ほど実施してきた。1月に「学習動機の2要因モデル」に関するアンケートを実施した結果が図3である。

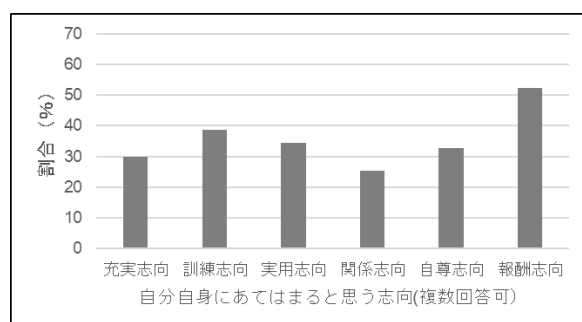


図3 「学習動機」の自己認識(2022 年 中1)

図2に示した2019年の調査は高校3年生対象であり、単純に比較はできないが、志向間の差がやや小さくなっている。今のところ、様々な志向に応える動機づけを与えられていることの結果ではないだろうか。「単に楽しい」という充実志向よりも、「力がつくのが楽しい」という訓練志向の方が高くなっている点は、ATTやATLの影響も感じられる。

実用志向は3番目に多い。生徒達の方は、学習内容と実社会や身の回りの生活とをつなげて考えることが学習意欲につながるものであり、促されれば意義を理解しやすいようである。

また、今年度の中学1年では、夏休みに理数教育研究所主催の数学の自由研究に応募を奨めた。任意の提出だったにもかかわらず、77名中62名の生徒が提出した。内容も自分の興味関心に基づいて身の回りのものを数学的に考察しようとする面白いものが多かった。

数学の担当者は、「こんなに多くの生徒が前向きに取り組んでくれるとは思っていなかった。夏休み前に、理科のIBの課題に取り組んで学習内容と日

常生活を結びつけることを意識していたのは大きかったのではないかと話している。

5. 成果と課題

「学習の動機づけ」の観点からIB教育の特長を捉えることで、以下のようなことを考察した。

(1) IB教育や新学習指導要領で重視される「生徒の主体的学び」や「探究的な学び」をさらに進めるには、より多様な動機づけが必要であり、IB教育のATLやATTの枠組みを採り入れることが有効ではないか。

(2) 日本の学校教育で軽視されがちであった「実用志向」の動機づけの場面を増やすために、IB教育で用いられている「グラスプス」を設定してのパフォーマンス評価課題が有効ではないか。

実際、部分的にMYPのトライアル授業を実施している中学1年生の様子を見ると、IB教育は本校の教育目標である「みんなが学ぶことの楽しさを知り、学び続ける力を身につける」につながるものであると感じられる。

今回は「学習の動機づけ」の観点からIB教育の特長を捉えたが、引き続き、他の点にも焦点を当てて検討していきたい。今回取り上げたATLについても、本来の「学び続ける力を身につける」ことのためにどのように採り入れるかが課題である。さらに、「主体的・対話的で深い学び」の「深い学び」の側面を実現するのにも、「概念理解」や「探究学習」など、IB教育の蓄積から学べることはまだまだ多いように思う。

参考文献

- ・赤羽寿夫, 2017, 「IB教育と学習指導要領に関する基礎的研究:IBカリキュラム導入に向けて」『東京学芸大学教職大学院年報』:13-24.
- ・市川伸一, 2004, 『学ぶ意欲とスキルを育てる』小学館.
- ・国際バカロレア機構, 2014, 『国際バカロレア (IB) の教育とは?』国際バカロレア機構.

本紀要に掲載されている論文の無断転載を禁じます。また無断複写・複製(コピーなど)は著作権上の例外を除き、禁じられています。第三者による電子データ化は、私的使用を含め一切認められていません。

詳しくは一般財団法人日本私学教育研究所にお問合せ下さい。

日本私学教育研究所 紀要 第58号

The Bulletin of the EIPSJ Vol.58 June/2022

令和4年6月20日 印刷

令和4年6月24日 発行

編集兼 一般財団法人 日本私学教育研究所

発行人 所 長 平 方 邦 行

発行所 一般財団法人 日本私学教育研究所

東京都千代田区九段北4-3-8

市ヶ谷UNビル6階

〒102-0073 TEL 03-3222-1621

URL <https://www.shigaku.or.jp/>

印刷所 株式会社カワマタ印刷工芸社

東京都江東区門前仲町1-11-2

ISSN 0285-7391