

研究紀要

第54号

1. 公民的分野導入単元「現代日本の歩みと私たちの生活」の授業構想
—「中国残留邦人」問題から現代日本を考える—
社会科 館 潤二…………… 1
2. イスラム理解のための小単元
—生徒の潜在的価値観へのはたらきかけによって—
社会科 中尾 敏朗…………… 19
3. 小数の加減計算・分数の乗除の混合算に関する誤答分析
—新教育課程における継続計算力調査から—
数学科 大根田 裕…………… 37
4. 学習指導要領の改訂に伴う理科カリキュラムと観点別評価
理科 角田 陸男, 金子 丈夫
荘司 隆一, 新井 直志…………… 49
5. 主体的問題(課題)解決能力を育成するためのバドミントン授業の実践研究
保健体育科 小山 浩, 小磯 透
中村なおみ, 内田 匡輔…………… 67
6. 中学校保健体育と「バリアフリー」の接点と考え方
保健体育科 内田 匡輔, 小山 浩
小磯 透, 中村なおみ…………… 81
7. 中学校保健体育における体づくり運動に対するクロスカリキュラム的な試み
—武道領域と体づくり運動領域の視点から—
保健体育科 内田 匡輔, 小山 浩
小磯 透, 中村なおみ
学校長 入江 康平
筑波大学附属高等学校 鮫島 元成…………… 89
8. 「共に生きるということ」をテーマとしたシリーズでの授業実践
—長期的, 継続的に展開する授業での投げかけと交流を通して集団の関係を紡ぐ—その1
平成12年度第3学年 中村なおみ, 石井光太郎
金子 丈夫, 飯田 和明
中村 昌子, 中尾 敏朗
文部科学省 朝倉 啓爾
静岡大学 両角 達男…………… 103
9. エンカウンターを利用した良好な学級集団作りの試み
—レクリエーション活動「学級自治会」をとおして—
HRH委員会 肥沼 則明…………… 133
10. 「情報リテラシー学習」における「ディベート」の指導
—主・副担当交代制ティーム・ティーチングによる実践—
研究部 肥沼 則明, 中村 昌子…………… 147

2002

筑波大学附属中学校

「筑波大学附属中学校研究紀要」寄稿規定

1. 本誌に寄稿できるのは、原則として本校教官に限る。ただし、筑波大学や他の大学、学校（小・中・高）及び、他の教育研究・教育行政機関（教育委員会等）の先生や大学院生等と共同で研究を行っている場合は、論文を連名で提出できることとする。
2. 本誌に寄稿できる論文のファースト・オーサーは、本校教官に限る。
3. 編集委員会が特に必要と認めた場合は、本校教官以外にも寄稿を依頼することができる。
4. 寄稿内容は、教育学や教科教育学、教育実践の研究領域における総説、原著論文、研究資料、書評、内外の研究動向、研究上の問題提起、その他とし、完結したものに限る。
5. 原稿の採択は、本誌編集委員会において決定する。また、本誌の発行は、原則として年1回とする。
6. 原稿は、本稿所定の原稿用紙(40字×40行)に黒インク書きとする。ワープロを使用する場合は、A班1枚40字×40行とする。文章は現代仮名づかい、ひら仮名使用とし、句読点、カッコ（「, 『, 《, 【, など）は1字分とする。外国語は活字体を使用し、1マスに2字（大文字は1字）を収める。
7. 総説、原著論文、研究資料は、個人で投稿するときのページ数は刷り上がり20ページ以内、連名での投稿は刷り上がり30ページ以内を目安とする。これは、図表や写真を含む枚数である。
8. 挿図原稿は、黒インクを用い直接印刷できるように、きれいに明瞭に書く。写真は白黒の鮮明な画像のものとする。
9. 図表及び写真はすべて別紙とし、それぞれ必ず通し番号とタイトルをつけ、本文とは別に番号順に一括する。図表の挿入箇所は、本文原稿の欄外に、赤インクでそれぞれの番号によって指示する。
10. 引用・参考文献は、最後に引用順に一括し、下記の形式のように書くこと。
〔定期刊行物〕：著者名：表題、雑誌名、巻（号）、頁(pp)～頁(pp)
〔単行本〕：著者名（分担執筆者名）：論文名、（編集・監修者名）書名、
引用頁(pp)～頁(pp)、発行所、発行年
なお、本文で引用する場合は、文献の番号に片カッコをつけたものを引用箇所の右肩に記入する。＊引用文献と参考文献は分けて書くことが望ましい。
11. 原稿には英文タイトルをつける。さらに、総説、原著論文、研究資料には、寄稿者の希望により400語(10行)程度の英文妙録(サマリー)とその邦文を添付する。
12. 論文のキーワードを3つ設定し、英文・邦文の妙録に続けて付記する。

公民的分野導入単元「現代日本の歩みと私たちの生活」の授業構想

－「中国残留邦人」問題から現代日本を考える－

館 潤 二

1. 社会科における分野制と相互関連性

社会科の目標を平成10年版の『学習指導要領』から見ると、「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料にもとづいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」となっている。（下線部は筆者が加筆したもの。以下同様）

この社会科の目標を地理・歴史・公民的分野のそれぞれの目標との関連で表すならば「我が国の国土・・・に対する理解・・・を深め」は地理的分野の目標の「我が国の国土に対する認識を養う」にあたり、「我が国の・・・歴史に対する理解と愛情を深め」は歴史的分野の目標の「我が国の歴史の大きな流れ・・・（を）理解させ・・・我が国の歴史に対する愛情を深め」にあたり、「公民としての基礎的教養を培い」は公民的分野の「公民として必要な基礎的教養を培う」にあたる。そして、これら三つの分野の目標を達成することで「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という構成になっている。つまり、社会科は分野ごとの目標と学習内容を前提にしながら、「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」という中学校社会科としての目標のもとに統合されているといえる。

社会科が三分野制を採るようになったのは、昭和30年版の『学習指導要領』からであり、33年版からは1学年は地理的分野、2学年は歴史的分野、3学年は政治・経済・社会的分野と、各分野と学習すべき学年が原則として示され、そして、44年版からは政治・経済・社会的分野の呼称が、現在と同じ公民的分野となった。

44年版の『学習指導要領』の社会科の目標を見ると、「地理、歴史および政治・経済・社会などに関する学習を通して、社会生活についての理解と認識を養い、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な資質の基礎をつちかう」となっており、「このため」には、「1. 広い視野に立って、わが国土に対する認識とわが国の歴史に対する正しい理解を深め、その基礎の上に、わが国の公民としての基礎的教養をつちかうとともに、個人の尊厳と人権の尊重が民主的な社会生活の基本であることを自覚させて、国家・社会の進展に進んで寄与しようとする態度を養う」となっている。（ここであげた「1」に続いて、「2」として国民の自覚、国際理解、国際協力、世界平和と人類の福祉への貢献が、「3」として変化する日本や世界の現状認識、情報への対処、公正な判断が述べられている。）

それが55年版になると社会科の目標は、44年版の目標とそれに続く「1」を合わせた内容になり、「広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質（このときはじめて使われる）の基礎を養う」となった。

ただし、目標の内容構成において、55年版のものは、44年版に比べると社会科の目標と分野ごとの目標の関連性がより一層明らかにされている。つまり、「我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公

民としての基礎的教養を培う」という地理、歴史、公民の三分野の目標が、社会科の目標の中核である「公民的資質の基礎を養う」という目標実現のためにあることを明確に表しており、平成10年版の社会科の目標と同じ内容構成になっていることがわかる。

その後、平成元年に『学習指導要領』の改訂があったものの、社会科においては目標の内容構成の考え方が大きく変化することはなかった。平成元年版では、「広い視野に立って、我が国の国土と歴史に対する理解を深め、公民としての基礎的教養を培い、国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う。」となり、「国際社会に生きる」という日本の社会が直面している国際化の現状（課題）への対応がはかられており、平成10年版では「広い視野に立って、社会に対する関心を高め、諸資料にもとづいて多面的・多角的に考察し、我が国の国土と歴史に対する理解と愛情を深め・・・（以下同じ）」となったが、平成10年版では「社会に対する関心を高め、諸資料にもとづいて多面的・多角的に考察」するという分野ごとの目標に書かれていた「学び方」を重視した内容と、「愛情」という語句が加えられたものの、社会科の目標の内容構成そのものに変更はなかったといえる。

ここ20年来、『学習指導要領』は、昭和55年版以降、社会科の目標の中核を「公民的資質の基礎を養う」ことにおき、そのために地理的・歴史的・公民的分野それぞれの目標が達成されなければならないとし、各分野ごとの学習を分野ごとの目標に基づいて進める際に、この「公民的資質の基礎を養う」ことを絶えず念頭におく必要があると主張してきたのである。

社会科がこのような目標の内容構成ををかけている理由は、現実社会を理解するには社会的事象を地理的・歴史的・「公民的」（政治・経済・社会的）事象からとらえ、社会を多面的・多角的に、分析的かつ総合的に考察することが必要であるからであり、そして何よりも、社会自体が地理的・歴史的・「公民的」（政治・経済・社会的）側面から成り立っており、社会科とは、このような社会をより民主的、平和的なものにしていく「形成者」を育てるための教育をになっているからである。

しかしながら、昭和55年版と平成元年版の『学習指導要領』においては、各分野ごとに「公民的資質の基礎を培う」という社会科の目標を意識しながらも、その目標の内容構成の論理を支えているところの、社会的事象は、地理・歴史・「公民的」（政治・経済・社会的）事象から成り立っているということを生徒につかませる学習、いうならば、これら三分野の学習内容を関連づけ総合的に理解するような学習はなく、地理的・歴史的・公民的分野での学習内容の総合関連性は授業の中に位置づけられてはこなかったのである。

社会科の学習内容を構成する地理、歴史、政治・経済・社会の学習は、それぞれ異なった学問体系から生じており、その相互関連性を図ることは容易なことではないことを考慮すると、分野制を前提にした現在の社会科の総合的な理解は、現実の授業場面ではなく生徒自身が分野ごとに学んだ結果として育成される社会認識のなかで図られることが望まれているともいえるが、このような社会科の総合的な理解を育てる場面を具体的な授業のなかに位置づける必要は果してないのであろうか。

社会科における分野制と相互関連性の問題は、教科論や教科構造論としてその正当性が認められたとしても、生徒が実際の授業においてそれらをどのように受けとめられるかが重要なことである。

高等学校における「社会科解体」から10年、「総合的な学習の時間」の実施を間近にした現時点において、中学校における分野制にもとづく総合教科としての社会科の意義をより鮮明にすることは大切である。そのためには、生徒が現実社会を見るとき、今まで学習してきたことがどのように関連して

いるのかを実感し、理解できる時間、地理的・歴史的・公民的分野の学習内容を関連づけた授業を、社会科の学習のなかに位置づける必要がある。

2. 公民的分野における政治・経済・社会単元と相互関連性

社会科における分野制と相互関連性の問題と同じことが、公民的分野にも言える。学習内容として政治、経済、社会からなっている公民的分野の学習がそれぞれが異なった学問系列から生じていることもあり、これらを統合して扱う場面がなく、公民的分野としてのまとまりが見えにくい現状がある。

平成10年版の『学習指導要領』を見ると、公民的分野の目標の(2)と(3)では「内容」の大項目の(1)～(3)の学習目標、つまり、政治・経済・社会の学習目標を述べ、それらを統合するものとして、「(1)個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務の関係を広い視野から正しく認識させて、民主主義に関する理解を深めるとともに、国民主権をになう公民として必要な基礎的教養を培う」という目標を掲げている。この公民的分野の目標と政治・経済・社会の単元の学習目標との関係は、社会科における「公民的資質の基礎を培う」という目標における分野制と相互関連性の問題と同じであり、このような公民的分野における政治・経済・社会それぞれの目標と公民的分野全体の目標との関連性が明らかになったのは昭和44年版の『学習指導要領』からである。

前述したように、「公民」という分野の名称が使われるようになったのは、昭和44年版の『学習指導要領』からである。この「公民」の意味について『小学校指導書社会編』（文部省、昭和44年）は「公民的資質とは何かということが、今後の社会科の指導を進めていくうえでも、きわめて重要な問題になるわけである。公民的資質というのは、社会生活のうえで個人に認められた権利は、これをたいせつに行使し、互いに尊重しあわなければならないこと、また具体的な地域社会や国家の一員としてみずからに課せられた各種の義務や社会的責任があることなどを知り、これらの理解にもとづいて正しい判断や行動のできる能力や意識などをさすものといえよう」と述べている。

この公民的資質の説明は、「個人の尊厳と人権の尊重の意義、特に自由・権利と責任・義務の関係を正しく認識させて、民主主義に関する理解を深めるとともに、国民主権をになう公民として必要な基礎的教養を培う。」という44年版の公民的分野の目標の(1)と内容的にはほぼ同じことを意味しており、この内容が平成10年版『学習指導要領』の目標の(1)に引き継がれている。

しかしながら、これまでの『学習指導要領』においては政治・経済・社会の三つの単元の学習内容を関連づけたり統合したりする学習内容がなく、三つの単元での学習内容の相互関連性は授業の中には位置づけられてはいなかった。政治・経済・社会という単元に分かれていた学習内容を、「公民として必要な基礎的教養を培う」という目標において統合するためには、社会科における分野制と相互関連性の問題と同じように、公民的分野においても政治・経済・社会の関連をはかった単元を学習のなかに位置づけることが必要である。

公民的分野における政治・経済・社会の関連単元は、これ以外の理由からも必要である。それは公民的分野の「公民」という言葉にかかわることである。地理的分野の「地理」や歴史的分野の「歴史」と違い、公民的分野の「公民」という名称は、生徒にとってその学習内容を想起することが難しい用語である。「地理」や「歴史」という言葉が日常用語としても使用されるのに対し「公民」は一般にはまず使われることのない用語であり、社会科の学習においても、歴史的分野での「公地公民」という言葉以外では、「公民的資質の基礎を養う」とか「公民として必要な基礎的教養を養う」といった社会

科の目標を語るときに使われるだけである。(これ以外では、教育基本法第8条で「良識ある公民たるに必要な政治的教養は、教育上これを尊重しなければならない」、労働基準法第7条で「労働者が労働時間中に、選挙権その他公民としての権利を行使」というように使われている。)

したがって生徒は、公民的分野の学習内容を想起することが難しく、1、2年生で学習してきた地理的分野と歴史的分野との関連もわからずに、3年生になって始まるこの授業に突然入っていくのである。公民的分野の政治・経済・社会単元の総合化を図るとともに、公民的分野の導入としての地理的分野や歴史的分野との関連を図る単元の設定が社会科公民的分野の学習には必要である。

3. 『学習指導要領』に見られる「分野」の関連を図る学習

平成10年版の『学習指導要領』の公民的分野の大項目「(1)現代社会と私たちの生活」には、「ア 現代日本の歩みと私たちの生活」という中項目が設けられており、ここでは「現代日本の発展の過程と国際化の進展のあらましについて理解させるとともに、現代社会の特色に気付かせる。その際、高度経済成長から今日までの我が国や国際社会の変容について、国民生活と関連させて理解させるとともに、国際社会における我が国の役割について考えさせる」学習が求められている。

そして「内容の取扱い」では、「地理的分野、歴史的分野との関連を図り、世界と比べて見た日本(地理的分野) (()内は筆者が加筆した。以下同様。)や高度経済成長以降の我が国の節目となる歴史的事象(歴史的分野)についての学習を踏まえ、現代日本の様々な事象について身近な生活と関連付けて理解を深めることができるよう工夫を行う」とともに「適切な課題を設けて行う学習を取り入れるなどの工夫を行」い、「世界との関係を踏まえ(地理的分野)、過去と現在との比較(歴史的分野)を通して追究させるなど、地理的分野、歴史的分野の学習の成果を生かすようにする」と述べられており、地理的分野、歴史的分野の学習との関連を図ることで三分野の関連を図った学習単元が提起されている。(このような三分野の関連を図った学習単元は、大項目の「(3)現代の民主政治とこれからの社会」の「ウ 世界平和と人類の福祉の増大」においても提起されている。)

確かに平成元年版では、地理的分野の「内容」の「(2)日本とその諸地域」の「イ 身近な地域」に関する「内容の取扱い」において、「(4)の「ウ・・・また、歴史的分野の指導との関連を考慮するとともに、地域の文化や民俗などに関する事象も積極的に取り上げ・・・」となっているし、公民的分野の「内容の取扱い」の「(1)」においては、「ア 地理的分野及び歴史的分野の学習の成果を活用するとともに、これらの分野で育成された能力や態度が、更に高まり発展するようにすること。」となっているものの、その具体的内容にまで踏み込んだ指摘はない。

その点、今回の『学習指導要領』の改訂で分野の関連を図った学習単元が提起されたことは、社会科の目標の内容構成から考えて、筆者はこれを高く評価するものである。

しかしながら、現行の社会科と同じ教科構造になった昭和33年の『学習指導要領』と比較すると、分野の関連性への指摘はまちがいなく減少している。昭和33年版の『学習指導要領』は、昭和22年版や26年版の総合教科としての社会科としての色が濃く残るものであり、地理・歴史・公民の分野間の関連は明確に示されていた。

33年版の「第3学年」の「指導上の留意事項」の「(1)」では、「地理的分野、歴史的分野の学習の成果を活用して、第3学年の学習指導の効果を高めることに留意する。」とし、「特に、地理的分野の、『(3)全体としての日本』および『(5)全体としての世界』との関連や、歴史的分野の『(5)近代世界の

成立』『(6)日本の近代化』『(7)二つの世界大戦と日本』『(8)新しい世界と日本の課題』などの関連については、じゅうぶんに配慮することが必要である。」と分野間の関連が具体的に記されている。これ以外にも5か所で、地理的分野と歴史的分野との関連性に言及している。

44年版の各分野の「内容の取扱い」において、地理的分野では「(6) ウ 地理的分野の学習のしめくりとして、わが国の産業の今後のあり方に関心をもたせるとともに、公民的分野への円滑な移行、特にその内容の(3)のエ(「日本経済の現状と課題」)およびオ(「日本経済と世界経済」)との関連を考慮すること。」とあり、歴史的分野では「内容の⑩の第2次世界大戦後の歴史に関する事項の取り扱いに当たっては、特に公民的分野における指導との関連を考慮し、歴史的分野においては、世界の動きを背景に、日本の歴史の大きな流れが大観できるように簡潔に取り扱う・・・」とあり、公民的分野では「(3) ウ 内容の(2)のイ(「地域社会の生活」)については、地理的分野の学習の成果をじゅうぶんに活用すること」、「(4) 内容の(3)(経済生活)の取り扱いに当たっては、・・・ア 地理的分野の学習の成果、および内容の(1)と(2)の既習事項との関連をじゅうぶんに考慮すること」と述べられている。

それが52年版の各分野の「内容の取扱い」では、地理的分野においては、「(4) 内容の(2)のウ(「身近な地域」)の・・・指導に当たっては、歴史的分野の指導との関連を考慮して取り扱う必要がある。」と述べ、歴史的分野では、「(3)・・・特に内容の(5)(「江戸幕府と鎖国」)、(6)(「開国前の日本と世界」)、(7)(「明治維新」)及び(8)(「近代日本の歩み」)の取扱いにおいては、地理的分野との関連を図り・・・」と述べられているのに対し、公民的分野では、分野間の関連の指摘はなくなっている。

(ただし「(1) 内容の取扱いに当たっては、地理的分野及び歴史的分野の学習の成果を活用するとともに、これらの分野で育成された態度や能力が、更に高まり、発展するように配慮する」という指摘はあるものの、その指摘は一般的なものであり、またその内容は昭和33年版から平成元年版までの『学習指導要領』に共通するものでもある。)

このように見てくると、昭和33年版以降、分野間の関連を図る学習は次第にその影を薄くしながら昭和52年版と平成元年版の内容にいきつき、平成10年版で再びその学習を復活させたと言える。

4. 『学習指導要領』に見られる公民的分野の「単元」の関連を図る学習

『学習指導要領』は公民的分野の「内容の取扱い」の「(イ)」において、「ア 現代日本の歩みと私たちの生活」に関して、「ア(「現代日本の歩みと私たちの生活」)及びイ(「個人と社会生活」)については、公民的分野の導入部として位置付け、適切かつ十分な授業時数を配当すること」と述べている。この「導入部としての位置づけ」の具体的な意味について、『中学校新教育課程の解説－社会－』において、「ここでは、歴史的分野の『世界の動き』の学習と関連させながら、・・・国際社会における我が国の役割について、経済的な視点や政治的な視点から考えさせるように留意する必要がある」と述べており、この導入単元では、筆者の言うところの政治・経済・社会との関連を図った学習を展開するとともに、これからの公民的分野の学習の大枠を提示することが必要である。

この政治・経済・社会の単元の関連を図る学習が今までの『学習指導要領』でどのように扱われてきたかを見てみると、昭和33年版では、「内容」の「(1) 近代社会と民主主義」において「人間の尊厳を重んずることが民主主義の根本であることを理解させ、民主主義を日常の政治的、経済的、社会的活動に実現していく能力と態度を養う」とあり、「指導にあたっては、以上の観点と内容とが政治・

経済・社会的分野のすべての内容と密接な関連のあることを考慮して、指導計画を立てる必要があると続く。また、「(4) 現代の社会生活と文化」において、「指導にあたっては、生徒の身近にある事象をとらえること、および政治・経済の機構や機能と関連させることによって具体的に理解させ、そのような理解を背景として社会生活における個人のあり方を考えさせる必要がある」とあり、「(6) 現代の諸問題」においては、「指導にあたっては、問題を総合的に考察させるために、第3学年における他の内容と有機的に関連させることが重要であり・・・」と述べている。

44年版では「内容の取扱い」の「(2) ア この内容（「家族生活」）は、公民的分野の導入の役割をも果たすものであることを考慮して、他の内容に結びつくさまざまな問題を適宜提起し、身近な生活に見られる事象も、社会全体のしくみや機能を理解してはじめて的確に把握できることに気づかせるようにすること」と述べており、公民的分野の導入部において、政治・経済・社会の学習を総合化する単元を設定するという筆者の主張に共通するものがある。

また、「内容の取扱い」の「(5) ウ 内容の(4)のウ（「議会制と権力分立」）については、この内容と関連する財政に関する事項を取り扱う必要がある。その際、内容の(2)のウの地方財政や(3)のウ（「財政の役割」）との関連を考慮すること」と述べられ、ここでも公民的分野における政治・経済・社会の関連を図ろうとする指摘がここでも見られる。

しかしながら、52年版では、「内容の取扱い」の「(1)・・・社会的事象はすべて相互に関連し合っていることに留意し、特定の内容だけを取り上げることなく、分野全体としてのまとまりと筋道のある学習指導の展開ができるようにする」という一般的な指摘に留まってしまうのである。

この傾向は平成元年版に引き継がれ、「内容の取扱い」の「(1) ア・・・社会的事象は相互に関連し合っていることに留意し、特定の内容に偏ることなく、分野全体として見通しをもったまとまりのある学習が展開ができるようにすること」と、52年版と同じ内容の指摘におわっている。

このように、政治・経済・社会の単元の関連を図る学習は、昭和33年版と44年版の『学習指導要領』においては明確に述べられていたものの、52年版と平成元年版においてはその姿を消してしまうのである。それだけに、今回の平成10年版の『学習指導要領』の「公民的分野の導入部として位置付け」られた「現代日本の歩みと私たちの生活」の学習の意義は重要である。

5. 公民的分野の導入単元「現代日本の歩みと私たちの生活」の学習構想

(1) 「現代日本の歩みと私たちの生活」の学習内容

公民的分野の導入単元として位置づけられている「ア 現代日本の歩みと私たちの生活」の内容について、平成10年度版『学習指導要領』は、「現代日本の発展の過程と国際化の進展のあらましについて理解させるとともに、現代社会の特色に気付かせる。その際、高度経済成長から今日までの我が国や国際社会の変容について、国民生活と関連させて理解させるとともに、国際社会における我が国の役割について考えさせる」と述べている。

そして、「内容の取扱い」では、「アについては、次のとおり取り扱うものとし、「(7) 地理的分野、歴史的分野との関連を図り、世界と比べて見た日本や高度経済成長以降の我が国の節目となる歴史的事象についての学習を踏まえ、現代日本の様々な事象について身近な生活と関連付けて理解を深めることができるよう工夫を行うこと」と述べている。

筆者は今回の研究協議会において、上の下線部分の学習内容を持つ単元の構想を提案する。そ

の学習内容を整理するならば、「現代日本の・・・国際化の進展のあらましについて理解させるとともに、現代社会の特色に気付かせる。その際、・・・我が国や国際社会の変容について・・・理解させるとともに、国際社会における我が国の役割について考えさせる」というものである。

この内容に関連する地理・歴史的分野の『学習指導要領』の内容をあげると、地理的分野においては、「(3) 世界と比べて見た日本」の「ア 様々な面からとらえた日本」の「(オ) 地域間の結び付きから見た日本の地域的特色」で、「世界的視野から見て、日本は・・・世界各地と強く結び付いていること、結び付きの深さや内容は相手の国や地域によって特色がみられることを理解させるとともに、・・・各地の時間的な距離や位置の関係が大きく変化しつつあること、人や物資の移動には地域的特色がみられること、各地域の特色は他地域との結び付きの影響を受けながら変化していることを大観させる」となっている。

歴史的分野の「(5) 近現代の日本と世界」の「ク」においては、「我が国の動きを世界の動きと関連させてとらえさせ、・・・国際社会において我が国の役割が大きくなってきたことについて気付かせる」となっており、その際、高度経済成長、沖縄返還、日中国交回復、石油ショックなどの節目となることを取り上げること、我が国の動きが常に世界の動向とかかわっていることから、国際協調の平和外交の推進、開発途上国への援助などに着目させて、「国際社会において我が国の役割が大きくなってきたこと」に気付かせるようにするとされている。

以上の『学習指導要領』の内容を踏まえ、今回筆者は「中国残留邦人」問題を取り上げる。終戦後から現在にいたる日本の民間人の中国からの引き揚げ者数の変化をとらえ、それを日本の政治史と日中間の外交史（歴史的分野）と貿易による結び付き（地理的分野）から見た「国際社会の変容」と「国際社会における我が国の役割」との関連で理解させる。そして、帰国した「中国残留邦人」が現在の日本社会でどのように受け入れられてきたかを、「日本の国際化」という視点からつかみ、日本の政治・経済・社会の課題を考えようというものである。

注：この点について『解説（社会編）』は、「国際社会の変容」については、「今日の国際社会において国や地域を越えた国際的な協力や協調が一層進んできたことを身近な生活との関連の中で気付かせることが大切である」とし、「国際社会における我が国の役割」については「高度経済成長以降の国際社会における我が国の役割がどのように変化したかを考えさせることを意味している。その際、時事的な問題を扱うなどの工夫を図る・・・ことが大切である」と述べている。そして、「『現代日本の国際化の進展のあらましについて理解させる』については、我が国の経済の発展に伴い、国際連合の加盟をはじめとして、世界の諸国との友好関係が成立し、国際社会への参加が進み国際交流が深まったことや、『日本と世界の結び付きの変化』などを追究する中で、世界の国々や地域との結び付きが深まってきた様子についてのあらましを理解させることを意味している」としている。

(2) 公民的分野の導入単元の学習

平成10年度版『学習指導要領』は、「現代日本の歩みと私たちの生活」の学習方法について、「内容の取扱い」において、「調査や討論など多様な学習活動を取り入れたり、適切な課題を設けて行う学習を取り入れるなどの工夫を行うこと」と述べている。

また『解説（社会編）』は、「ここでは現代社会の様々な事象に対する生徒の興味・関心を高め主体的に学習できるようにするため」に、適切な課題を設けて行う学習や調査や討論などの学習

活動を取り入れるなどの工夫を行うとともに、「調査の方法やそのまとめ方及び発表の仕方などを学ばせ、以後の学習に役立つ技能を身に付けさせることが大切である」と述べている。

そして、「私たちはどのような社会に生きているのだろうか」という課題を追究させることで「どのようにして課題を設ければよいか、どのような調査をするか、どのような資料を用いるか、分かったことは何か、分かったことをどのようにまとめるか、どのような仕方では発表するか、どのような話し合いを行うかなど、追究の仕方や学習の仕方を学ぶことができるように十分配慮して学習を展開することが必要である。」と続けており、「学び方を学ぶ」ことの重要性が強調されている。

この「適切な課題を設けて行う学習」が『学習指導要領』で明確に提示されたのは平成元年版であり、そこには、「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高めるため、…事項を再構成するなどの工夫をして、適切な課題を設けて行う学習の充実を図るようにすること」とある。

これを受け『中学校指導書（社会編）』は、『適切な課題を設けて行う学習』を重視する背景には、今回の改訂において、社会の変化に主体的に対応できる能力を育成するとともに、生涯学習の基礎を培う趣旨から自ら学ぶ意欲を育てることが特に重要であると指摘する。

そして、このねらいを達成するための「適切な課題を設けて行う学習」の「適切な課題」については、「生徒の主体的な学習を促すようなもの、生徒の社会的事象に対する関心を一層高めることができるもの、生徒の発達段階や学校の所在地域の特性に配慮したもの、生徒自らが計画し、調査し、まとめるなど、学習活動が組織しやすいもの、資料を選択し活用する学習や作業的、体験的な学習ができるもの」（文部省『指導計画の作成と学習指導の工夫』平成3年）としている。

いうならば、「適切な課題を設けて行う学習」は、生徒の主体的な学習を促し、生徒の社会的事象に対する関心を一層高めるために、生徒自らが計画し、調査し、まとめるなどの学習活動が組織しやすく、資料を選択し活用し、作業的、体験的な学習ができるものならば「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高める」ことが可能であるということである。果して、このような話の進め方は正しいのだろうか。

「主体的な学習」や「社会的事象に対する関心を高める」学習は、いわゆる「知識注入型」の学習方法によっては達成できないことは事実であって、「生徒自らが計画し、調査し、まとめるなどの学習活動」や「資料を選択し活用し、作業的、体験的な学習」の方がそのねらいに近いものと言えるであろう。しかし、「主体的な学習」や「社会的事象に対する関心を高める」学習はそれで足りるかと問われれば、誰も明確に返答することはできない。それにもかかわらず、現在、「生徒自らが計画・・・学習」であれば「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高める」ことが可能であるということが、教育界の風潮になりつつあることに問題を感じざるをえない。

「主体的な学習」や「社会的事象に対する関心を高める」学習は社会科教育の最終目標であり、それをどのようにしたら達成できるかを、戦後半世紀以上に渡って、教師が教材研究を深め、さまざまな工夫を凝らしながら、それに挑戦してきたのであり、「主体性」や「総合性」の議論は、今までも論議されてきたことである。

したがって、今、我々教師が考慮すべきは、社会科教育のかかげるねらいのもと、そのねらいを実現するための学習内容とその方法を、生徒の認識や行動の実態に則しながら、いつ、どのように学習させるかを、一定の見方・考え方にとられることなく、実践を積み重ね、議論を深めていくことが必要である。

筆者は、公民的分野の導入単位において「適切な課題を設けて行う学習」を行うことに反対である。ただし、「適切な課題を設けて行う学習」そのものを否定しようというのではない。この学習のねらいである「生徒の主体的な学習を促し、社会的事象に対する関心を一層高める」ということは、社会科教育にとって大きな目標であり、この実現を目指すこと自体は大いに賛成である。問題は、この学習を公民的分野の導入部に持ってくることである。

この単元のねらいの一つに、地理・歴史的分野との関連を図ることがあるが、この学習において「適切な課題を設けて行う学習」という生徒自らが計画し、調査し、まとめ、資料を選択し活用し、作業的、体験的な学習を行うことが可能とは思えない。まして、公民的分野の学習の何たるかがつかみにくい状態において、「生徒自ら」にこだわることは、この学習単元で地理・歴史的分野との関連を図ることと公民的分野の導入部として位置づけることの両方を否定しかねないおそれがある。

そこで、著者はこの導入単位においては、これら二つのねらいに応えうる学習課題を教師が提起するという学習を提案する。地理・歴史的分野との関連を図るとともに公民的分野の導入部として位置づけることができる適切な課題を教師が提示し、それを生徒とともに解いていく学習方法に基づいた単元の提案である。

(3) 公民的分野において社会問題を取り上げる意義

前述したように、政治・経済・社会的分野という名称から公民的分野に変更されたのは、昭和44年版の『学習指導要領』である。その『中学校指導書（社会編）』の冒頭の「社会科改訂の趣旨」には次のような文章がある。

「日本は経済の高度成長期に当たり、国民の生活水準は著しく向上したが、それに伴う諸問題もはっきりと露呈してきた。人口の都市集中による住宅難や交通難、交通事故の激増、各種公害の頻発などのほか、物質生活の向上に幻惑された精神生活の空洞状態、自由・権利の意識と責任・義務の観念のアンバランス、世代間の断絶などの問題も指摘されるようになった。そして、これらの問題を解決することが国民的課題であるとする考えが醸成されていった。今回の改訂は、このような背景のもとにおなわれた。そこで、改訂の基本方針については、国民生活における物心両面の問題点がほぼ明らかになった社会情勢の中で、社会科はいかなる役割を果たすべきか、また、いかなる役割を果たすことができるかということに論議が集中した」。

昭和44年版の『学習指導要領』の内容からこのような「諸問題」（以下、「社会問題」とする）にかかわる内容をあげてみる。

① 家族生活・・・ウ 家族生活の課題

② 社会生活・・・イ 地域社会の生活－都市の過密化と住宅・交通・犯罪・公害などの都市生活の問題点、および急速な都市化に伴う村落社会の変容とその問題点。地域社会の問題。

ウ 地方自治と住民－地方自治の一般的な問題点

- エ 社会生活と文化—現代文化 (の) 多くの特色と問題点
- ③ 経済生活・・・イ 価格と金融のはたらき—価格や物価をめぐる問題
 - エ 日本経済の現状と課題—物価の安定, 労働力の活用, 流通 の近代化, 社会資本の整備, 国土の高度の利用などに関する課題や人口問題, 農業問題, 中小企業問題

④ 国民生活と政治・・・オ 国際政治と平和—アジア・アフリカの諸国をめぐる諸問題

このように、この時期の『学習指導要領』は、いたるところで社会問題を学習内容として取り上げていることがわかる。果して、ここにあげられた社会問題は、すでに解決されたのであろうか。確かに、これらの社会問題が「はっきりと露呈」してきたのは高度経済成長の後であろうが、現在においても未解決のままになっているものが多い。

これらの社会問題が、その後の改訂でどのように取り上げられていったかを見てみると、驚くべきことに昭和52年版『学習指導要領』では、唯一、「(3) 日本の政治と国際社会」の「エ 国際社会と平和」の所での「我が国の安全の問題」だけになってしまう。それは、平成元年版で「我が国の安全と防衛の問題」と「防衛問題」が付け加わり、平成10年版はこれに「地球環境, 資源・エネルギー問題」が加わることになるものの、『学習指導要領』の内容から社会問題がほとんど消えたことになる。

その背景には、昭和52年版『学習指導要領』から進められた「精選」と、平成10年版からの「厳選」に伴う社会的な「見方・考え方」の重視ということが考えられる。しかし、現在の生徒に見られる社会的事象に対する関心の薄さを考慮すると、社会問題が『学習指導要領』から消え、「精選」や「厳選」の掛け声のもとに、社会的な「見方・考え方」が一方向的に重視される方向性にはいささか疑問を抱かざるを得ない。

公民的分野の学習は、まず政治的・経済的概念など社会的事象についての「見方・考え方」をいかに理解し、身に付けるかが問われており、社会的な「見方・考え方」を重視することは必要なことである。しかしながら「見方・考え方」といっても、ただ単に抽象的な「見方・考え方」を一方向的に伝えることではないことは明らかである。平成10年版『学習指導要領』においても「具体的な社会生活と関連付けて考えさせ」たり、「身近で具体的な事例を取り上げ」ながら「見方・考え方」の基礎を養うことを強調している。また、公民的分野の目標の(2)においても、「社会の諸問題に着目させ」ることが掲げられている。

ただし、『学習指導要領』の内容から社会問題が消えたことは確かであり、そのことにより各社の教科書から社会問題の扱いが大きく減少しており、授業の場でもその傾向がまちがいに見られる。この消えつつある社会問題に代わって『学習指導要領』に大きく登場しているのが「社会の変化に主体的に対応する学習」である。

我々が社会の変化に対応していくことは確かに必要であるだろう。しかし、できうるなら、そして、望むべきは、その社会の変化を主体的に創り出していくことではないだろうか。つまり、「国際社会に生きる民主的, 平和的な国家・社会の形成者」になること、自らが社会をよりよき改善していく主体になることが必要なことなのである。社会の変化の「光と陰」をしっかりと見詰め、その「陰」の部分がいかにして少なくし「光」に変えていくかが一人一人に問われているのである。公民的分野の目標にある「社会の諸問題に着目させ」ながら政治・経済・社会につい

での「見方・考え方」を育てていくことが大切なのである。

民主政治というものが政治の営みにおける最終目標ではなく、絶えずよりよきものを求め作り続ける過程そのものであるように、「国家・社会の形成者」になることは、社会に対する「見方・考え方」という客観的・理性的な社会認識に裏打ちされながらも、現在の社会の良さを確認しつつそこに見え隠れする問題に目を向け、その原因をさぐり、その解決にあたらうとする心(態度・能力)を持ち続けることである。それにはまず、今の日本に、世界に、どのような社会問題があるかを知らなくてはならない。

「最近の生徒は社会性がなくなった」とか、「世の中のできごとに無関心である」ということが言われているが、その社会問題に目を向けなくなった生徒の「主体的」な課題設定や課題追究という学習方法を全面に出すのではなく、現在の日本の社会問題に関して、教師自身の問題意識に基づきながらも、生徒の理性とともに感性にも訴えることができる学習を教師が創りだしていくことこそが、現在の社会科に必要なことではないだろうか。

6. 「中国残留孤児」問題から学ぶ「現代日本の歩みと私たちの生活」

(1) 「中国残留孤児」問題を取り上げた理由

日本政府は2000年を期に、中国残留邦人の集団訪日調査を終了し、以後、個別調査をもとにした身元確認作業と日本への永住対策を押し進めていく方針である。1981年以来20年間続けられてきた訪日調査は、一定程度の成果をあげてここに終了することになった。20年間の訪日調査での来日者数は1981名、その内、身元判明者数は653名であり、判明率は33.0%であった。

日本が戦争を終えたのは、今から55年前。今年、訪日調査を行った人びとは、日本人として生まれながら55年間、中国の地で中国人として生きてきたのである。「何故このようなことが」という思いは、誰でもが抱く感慨であろう。

生徒の「中国残留邦人」問題についての理解を事前に調べてみたところ、内容についてほぼ正確に理解しているものが18%、漠然とした理解しかないものが60%、まちがった理解をしているものが22%であった。このことから、この「中国残留邦人」問題は、マスコミなどによってその言葉は時々耳に入ってくるものの、その実態は理解しにくい問題であることがわかる。では、この問題は生徒にとって身近ではなく、生徒の興味・関心の低いものなのであろうか。

この「中国残留孤児」に関して政府による公開調査が始まったのは1975年である。この時点でも敗戦から30年が経過している。「残留孤児」の年齢の上限のめやす(現実には条件)となっている、1945年当時13歳であった子どもは43歳になっているのである。13歳といえば、中学校1、2年生の年である。この授業を受ける3年生は、とくに「自分の意志で残留したとみなされる」年齢である。「なぜ、こんなに遅くまで帰らなかったのか」という素朴な問いが、生徒の心の中に生じてくるはずである。これ以外にも、「一体、何人の人が残留したのか」「それは中国のどこの地域で起こったのか」「その原因は」「なぜ長い間、帰らなかったのか」「日本政府は何をしていたのか」「中国政府は何をしていたのか」「そもそも、日本人がなぜ中国(満州)に渡ったのか」などいくつもの疑問がわいてくる。

「中国残留邦人」問題は、日本人が満州に渡り、荒野を開拓し、ソ連参戦のなか避難し、多くの子どもたちが中国に残され、長い歳月がたち、初めて日本に帰れた人がいたというできごとで

あり、これらのできごとのひとつひとつが、一人一人の人生を刻み、その一人一人の人生そのものが日中関係の歴史とオーバーラップしてくる問題なのである。

「中国残留邦人」問題の実態を生徒が知ることができれば、生徒は自ずとこの問題のある人の人生と重ね合わせながら考えることができるのであり、生徒にさまざまな疑問を抱かせたり、関心を持ちつづけることのできることのできる学習課題であるといえる。

教育現場では、「生徒にとって身近な」教材とか、「生徒の興味・関心の高い」教材の大切さがよく口にされる。確かに、その両方がそろっていることは必要なことではあるが、それで十分なわけではない。

教育実習生の授業を見てよく感じることであるが、教材研究で最も時間をかけるのが導入教材である。それこそ「生徒にとって身近な」教材や「生徒の興味・関心の高い」教材（たとえば実物教材など）が提示され、導入において生徒は活発な反応を示す。しかし、その後の展開になると生徒の反応は急に鈍り、授業のまとめの段階においては、この問題への関心をなくしている場合がある。

授業で取り上げる教材は、その教材そのものが生徒にとって身近であったり、生徒の興味・関心を引くものであることに越したことはない。しかし、それだけではなく、教師のその教材に対する内容理解の深さ、その教材からどのようにしてねらいを達成するのかといった教師の授業方法、教材及び教材研究が学習のねらいにつながるものであるかどうか、学習の発展性のあるものかどうか、そして結果として生徒の理性と感性を揺さぶるものであるかどうかなどが問われなくてはならない。それによって授業が終わった段階での生徒の反応や理解に大きな違いが生み出されることになるのである。

「中国残留邦人」問題に沿っていうならば、ここから見えてくるものはまず戦後の「冷戦」を背景とした国際状況と、それによって変化してきた日中関係であり、日本の政策として、または日本社会としてあまり変わることもなかったアジアの国々や人々との接し方や受け入れ方である。そして、これらのことからは、「国際化」の進んだ日本と日本社会が現在の課題として取り組まなければならない問題でもある。

(2) 「中国残留邦人」問題をどのように「現代日本のあゆみと私たちの生活」と関連させるか

公民的分野の導入単元である「現代日本のあゆみと私たちの生活」での学習は、現代日本の歩みを概観させ、それを受けて現代の日本社会の特色に気づかせることがそのねらいである。この前半部の「現代日本のあゆみ」の内容は、歴史的分野の学習とのかかわりが深い部分である。

歴史的分野の学習は、過去を学ぶだけでなく、過去を学ぶことで今の日本やこれからの日本について考え、よりよい社会をつくるために必要な基礎的な教養と能力を身につけるものである。しかしながら、歴史的分野の教科書から現代史の見出しをひろいだしてみると、日本の歴史が複雑な国際情勢のなかに埋もれてしまい、現代において日本がどのような進路を選択してきたのかという「現代日本のあゆみ」が明確に浮かび上がってこないことに気づかされる。

中学生にとって「現代日本のあゆみ」を理解することは、現代の日本社会がどのような社会であるかをつかみ、これからの日本のあゆみを考え、その方向を決めていく際の大きな判断材料となる。このことは、社会科の目標である「国際社会に生きる民主的、平和的な国家・社会の形成者として必要な公民的資質の基礎を養う」ことに大きく寄与するはずである。

国際関係が緊密化し、日本社会のあり方が国際情勢を抜きに考えられないのは当然のことである。しかし、中学校段階で、戦後の国際情勢を把握すること自体がむずかしいことであるにもかかわらず、国際情勢を客観的に理解した上で「現代日本のあゆみ」をつかもうとすると、「現代日本のあゆみ」自体が国際情勢のなかに埋もれてしまい、その本質が見えてこない。そこで必要なことは、複雑な国際情勢がからむ「現代日本のあゆみ」において、現在の問題に焦点をあて、「今」の視点から歴史を見ていくことではないだろうか。

例えば、日本の国連安全保障理事会の常任理事国入りという「今」の課題から現代史をみると、日本はそもそもいつ国際連合の前身である国際連盟に加盟したのか、そこでどのような位置をしめたのか、なぜ脱退したのか、なぜ日本の国際連合加盟は国連成立から11年後なのか、日本は国連でどのような役割をはたしてきたのか、日本は国際的な条約に対してどのような態度を示してきたのかなどを、このような国際的な機関が生まれた背景とともに学習することが可能である。

平成10年版の『学習指導要領』の社会科公民的分野における「現代日本のあゆみと私たちの生活」という単元は、先ほど述べた歴史的分野における現代史の学習の問題点を克服することができると思われる。

「日本経済の発展に伴う国民生活の向上、貿易を通しての日本と世界の結び付きの変化、国際社会における日本の役割の変化等の課題を設け、世界との関係を踏まえ、過去と現在との比較」による学習を進めるといっているのである。まさに、これは「今」の視点から「近い過去」(『中学校新教育課程の解説－社会－』)を学ぼうという考え方であるといえる。

ただし、平成10年版『学習指導要領』に示されている「現代日本のあゆみ」をさぐる「今」の視点は、公民的分野の経済と国際社会の変化に関する内容に偏っているきらいがある。『学習指導要領』の「内容の取扱い」の「(イ)」には、「例えば、日本経済の発展に伴う国民生活の向上、貿易を通しての日本と世界の結び付きの変化、国際社会における日本の役割の変化等の課題を設け」とあり、「(ウ)」には、「科学技術の発展や経済成長を通しての国民生活の変化、特に衣食住や生活意識の変化に着目させて理解させるとともに、職業や余暇生活の多様化、情報化の進展などが社会生活に与えた影響について気付かせること」とある。

これら「国際社会における日本の役割の変化」、「国民生活の変化」や「衣食住や生活意識の変化」、「職業や余暇生活の多様化」や「情報化の進展」などの経済と国際社会に関する変化ばかりを取り上げるのではなく、そのなかで見過ごされがちな政治的・社会的な問題を取り上げることは、新しいものは変化するものに対しては強い関心をもつ生徒の現状や、社会問題に対する認識や意識の低さという現状を考慮するならば不可欠な内容なのではないだろうか。

筆者が今回提案するように、「今」の視点、つまり政治・社会的な問題に焦点をあてながら「現代日本のあゆみ」をたどることで、自らの生き方にもかかわる事実直面させ、日本社会のこれからの課題をつかませ、その解決を考えさせる糸口にもさせることになると思われる。

確かに、戦後、特に高度経済成長以後、日本の社会は経済を中心に大きな変化が見られ、その変化が現在の日本社会の特色となっていることは事実である。しかしながら、さまざまな変化にさらされながらも日本社会があまり変わることなく持ちつづけている問題・課題について、その「近い過去」を学ぶことが、現在を理解し、将来を見通すためには必要なのではないだろうか。社会の変化に対応するだけでなく、現在ある社会問題を自ら改善していくことも重要なことであ

る。

このような「近い過去」を学ぶ問題・課題としては、先程あげた日本の国際連合での関わり方以外にも、在日外国人問題、日本の農業と農政、過疎と過密、北方領土問題、沖縄の基地問題、非核三原則と核兵器・核実験の問題、戦後賠償問題、日本と韓国・朝鮮との関係、自衛隊と国際貢献、公害・環境問題などが考えられる。筆者は、その一つとして今回、この「中国残留邦人」問題を取り上げたのである。

(3) 「中国残留邦人」問題の実際

「中国残留邦人」問題の発端は、満州事変の翌年、満州国が成立し、日本では、5.15事件が起きた1932年の満州への第1次「武装移民」で在郷軍人492人からであった。その後1936年までに第2次～第4次までの「試験移民」総数1873人が送り込まれたのである。ちなみに、「試験移民」という名称は拓務省が命名したもので、第1次と第2次移民は、小銃のほか機関銃や迫撃砲の重火器で武装し、軍隊編成された在郷軍人からなる「武装移民」であり、それ以後は小銃を持つ開拓移民であった。(桑島節郎『満州武装移民』教育社、1979年)

満州への開拓移民が本格化するのは1936年、2.26事件によって軍部の政治的発言力が増大した機会に、関東軍は「満州農業移民百万戸移住計画案」を作成し、20年間で100万戸、500万人に上る移民を送りだした。この計画案は、広田弘毅内閣の「七大国策」の一つとして取り上げられ、満州国への移民送出は国策となるのである。(塚瀬進『満州国－「民族協和」の実像』吉川弘文館、1998年)

その目的とは、第一は、満州国の治安維持・確立に協力することであり、日本人移民の総数の4割は反満抗日武装部隊の拠点に配置された。第二は、対ソ防備・作戦上の軍事的補助者として関東軍に協力することであり、日本人移民総数の5割は、ソ満国境の最前線地帯に国境防衛のために配置された。第三は、重要交通路を防衛することであり、日本人移民は、満州国有鉄道・南満州鉄道の沿線や重要河川沿岸に配置された。そして、第四は、日本国内における農村の「過剰人口」・「土地飢餓」を解消するためであった。(浅田喬二「満州農業移民と農業・土地問題」岩波講座『近代日本と植民地3－植民地化と産業化－』、岩波書店、1993年)

「五族協和」や「王道楽土」建設のかけ声のもと、満州の中国人らから奪った土地が、一人当たり10ha規模で与えられた。日本での狭い耕地とは比較にならない規模であった。こうした満蒙開拓団と称された農業移民計画が終戦の1945年まで続けられたのである。入植者が定着すると、家族の呼び寄せと独身者の結婚が奨励され、「大陸の花嫁」として多くの女性が日本から開拓地に送り込まれた。また軍事面の補強と労働力確保のため、「満蒙開拓青少年義勇軍」86530人がソ連国境沿いに入植させられた。(上笙一郎『満蒙開拓青少年義勇軍』中公新書、1973年)

満州に送りだされた開拓民はおよそ27万人で、1945年時に満州にいた日本人総数155万人の17%であった。そして、8月9日のソ連の対日参戦から「引揚げ」までにソ連軍や中国人の襲撃を受けて死亡したり病死したり餓死したり凍死したりして176000人が死亡したが、そのうち開拓民の死亡者数は78500人で全体の45%に達した。(桑島節郎、前掲書)

開拓民の死亡率が高いのは、開拓民が国境近くや奥地に入植していたこと、関東軍の主力部隊が南方への転進を進めていたこと、開拓団の男子が「根こそぎ動員」によって避難時にはいなかったこと、避難が始まった8月の服装しかない状態で極寒の冬を越さなくてはならなかったこと、

そして、開拓民を保護するはずの関東軍がソ連参戦以前にいち早く満州国の4分の3を放棄する作戦をとっていたこと（島田俊彦『関東軍』中央公論社、1965年）などの理由が考えられる。このような極限状態の逃避行のなか、親が死んだり、親と生き別れになったり、中国人に預けられたり、中国人が強制的に家で働かしたりとさまざまな理由から中国での生活が始まった子どもたちが大勢いたのである。

1946年までに100万人を越える人々が満州から引き揚げてきたものの、1945年のうちにすでに共産党軍と国民党軍との内戦が再発しており、1949年に国民党の蒋介石は台湾に逃れ、共産党の毛沢東によって中華人民共和国が成立する状況下で、「引揚者」数は激減する。それに加えて、米ソの「冷戦」が強まるなかアメリカによる占領を受けていた日本は、台湾を中国の代表とする政策をとり、1951年のサンフランシスコ講和会議には中華人民共和国を招請せず、翌年台湾政権と講和条約を結ぶことになり、中国からの引き揚げは遅々として進まなかった。1953年には、日本の赤十字社と中国の紅十字社間で、中国に残留する日本人の帰国が進められたものの、台湾寄りの政策をとる日本政府と中華人民共和国との関係は、1958年の長崎国旗事件や1960年の日米安全保障条約（10年前に締結）の自動延長を決定することでより険悪化した。

両国の関係が正常化へと向かうのは、1972年の米大統領ニクソンの訪中後の日中国交回復と1978年の日中平和友好条約の締結を待たねばならず、「中国残留孤児」の訪日調査が始まったのは1981年になってからである。1984年には、ようやく日中両政府間で始めて「残留孤児引取りに関する口上書」が正式な取り決めとして交わされ、終戦後の長きに渡って中国大陸に放置されてきた残留邦人の帰国への動きが本格化したのである。また、同年、日本弁護士連合会は人権擁護大会の「何人も祖国に帰る権利の保障」の提案に基づき、「中国残留邦人」の早期帰還と、帰国後の諸施策の改善を要望する決議を採択した。帰還の早期実現のための対策、帰国手続、帰還後の生活に関連して生ずる国籍、住居、教育、就職等の諸問題に関する要望を提出した。（井出孫六『終わりなき旅』岩波書店、1986年）

以後、毎年300人前後の人たちがこれに参加し、日本への帰国を次々と果たすようになるのである。しかし、帰国を果たしたことでこの問題は終わるわけではない。ことばや文化の壁、生活習慣のちがひ、人間関係のむずかしさ、就職機会の少なさと中国での技術や職歴も生かせない状況、日本人との経済的格差、子どもたちの就学や生活適応、職場や学校での差別、そして老後の不安など、日本の法的対応や日本社会にかかわる多くの政治的・経済的・社会的な問題をかかえながら生活していくことになるのである。

「中国残留邦人」問題は、日本の中国侵略を遠因にしながらも、終戦後に生まれた日本国憲法下において、「冷戦」の影響下にあったとはいえ、長きに渡って多くの日本人が中国に置き去りにされてきた事実、そして、日中関係が「正常化」した後も満足な対策が講じられることなく、また、日本社会に彼らを温かく受け入れることができずにきた現実を、私たちに突きつけていると言える。それだけに、この「中国残留邦人」問題は、現代日本の歩みをたどることに適した学習課題であり、これからも私たちが考え続けなくてはならないことがらである。

〔参考文献〕

- ・ 文部省『学習指導要領』昭和30年, 33年, 44年, 55年, 平成元年, 10年版
- ・ 文部省『中学校社会指導資料 指導計画の作成と学習指導の工夫』大阪書籍, 1991年
- ・ 文部省『中学校指導書社会編』大阪書籍, 1989年
- ・ 文部省『中学校 学習指導要領 解説—社会編—』大阪書籍, 1999年
- ・ 長野県開拓自興会満州開拓史刊行会『長野県満州開拓史』1984年
- ・ 厚生省社会・援護局援護50年史編集委員会『援護50年史』ぎょうせい, 1997年
- ・ 社会法人日中友好協会『日中友好運動五十年』編集委員会編, 『日中友好運動五十年』, 東方書店, 2000年
- ・ 法務大臣官房司法法制調査部調査統計課『出入国管理統計年報』平成元年～11年版・法務大臣官房司法法制調査部調査統計課『昭和の法務統計』平成4年
- ・ 桑島節郎『満州武装移民』教育社, 1979年
- ・ 塚瀬進『満州国—「民族協和」の実像』吉川弘文館, 1998年
- ・ 浅田喬二『満州農業移民と農業・土地問題』岩波講座『近代日本と植民地3—植民地化と産業化—』, 岩波書店, 1993年
- ・ 上笠一郎『満蒙開拓青少年義勇軍』中公新書, 1973年
- ・ 島田俊彦『関東軍』中央公論社, 1965年
- ・ 池井優『増補 日本外交史概説』慶応通信, 1982年
- ・ 林代昭『戦後中日関係史』柏書房, 1997年
- ・ 江畑敬介ら編著『移住と適応』日本評論社, 1996年
- ・ 井出孫六『終わりなき旅』岩波書店, 1986年
- ・ 太平洋戦争研究会『図説—満州帝国』河出書房新社, 1996年
- ・ 藤原彰, 荒川章二, 林博史著『日本現代史』大月書店, 1986年
- ・ 坂本龍彦『孫に語り伝える「満州」』岩波ジュニア新書, 1998年
- ・ 坂本龍彦『満州難民—祖国はありや』岩波書店, 1995年
- ・ 坂本龍彦『じいちゃん引き揚げ少年だった』岩波ジュニア新書, 1999年
- ・ 小川津根子『祖国よ—「中国残留婦人」の半世紀』岩波新書, 1995年
- ・ 大場かをり, 橋本進『母と子でみる 中国残留日本人孤児』草の根出版会, 1986年・田中宏『在日外国人』岩波新書, 1991年
- ・ 田中宏, 江橋崇編『来日外国人入籍白書』明石書店, 1997年
- ・ 駒井洋『新来・定住外国人資料集成 下巻』明石書店, 1998年
- ・ 総理府広報室編『月刊 世論調査 外交』大蔵省印刷局, 1999年
- ・ 行財政総合研究所編著『外国人労働者の人権』大月書店, 1990年
- ・ 国立天文台編『平成10年版理科年表』丸善, 1990年
- ・ 中国研究所著『中国年鑑』創土社, 2000年
- ・ 厚生省援護局編『中国残留孤児』ぎょうせい, 1987年

2002年3月

The Lesson Plan of "Modern Society and Our Life", the Introductory Unit of
Civics

—Considering about the Japanese Society from the View Point of the "War-displaced Japanese
in China" Problem—

The aim of this paper is proposing the new contents of study and the study method about "Modern
Society and Our Life" which is the introductory unit of civics. In this unit, I clarify the
special feature of modern society, attaching relation with study of history or geography.

In national curriculum standards, this unit is required the task-based study whose students
himself prepares a subject. But students can't prepare the subject which contains the matter
to clarify the special feature of modern society.

Therefore, I emphasize that the subject should be prepared by teacher.

筑波大学附属中学校研究紀要 第54号

イスラム理解のための小単元

—生徒の潜在的価値観へのはたらきかけによって—

社会科 中尾 敏朗

1. 【はじめに】イスラム理解の必要性と方向性

次の各文は、イスラム教とイスラム文化を軸としたこの小単元を終えた時点での、中学1年生徒が記した感想である。

A イスラム教は、残酷で血に飢えた宗教団体だと思っていたが、キリスト教とあまり変わらず、平和を求める、人々を平等だとする宗教だとわかった。

B 今までは、ヨーロッパは昔から栄えていたように思っていたのですが、実際に学習してみると、昔はイスラム文化の方が確実に発達していて、驚きました。

特に、今のヨーロッパは医療機関も世界一のハイテク技術なのに、1000年ほど前では、今と正反対のまじない的な治療を行っていた点がビックリしました。

このA・Bの感想文からは、日本の中学生がイスラム世界のことを学習しようとする際の、二つの重要な側面をうかがい知ることができる。

- ① 日本の中学1年生の内面には、未習のイスラム教・イスラム文化について、ある共通性をもったイメージが、すでに潜在している。それは概して、イスラムの教えや文化に対する否定的評価による共通イメージである。
- ② その潜在イメージは、何時間かの社会科授業を通じて、改変されうるものである。イスラム教・イスラム文化について、中学生自身が否定的評価を否定できるように、それにふさわしい内容の教材や価値判断の視覚を提供しようとするのが求められる。

今回手がけたイスラム理解のための小単元では、この二点について、対生徒調査を重視しながら実証することを心がけた。以下には、それを通じてつかめたイスラム学習像を、授業展開の概要を含めながら記述したいと思う。

2. 日本の中学生に潜在するイスラム・イメージ

昨年9月11日にニューヨークで起こった同時多発テロ事件は、文字通り世界中を震撼させた。この事件は日本国内でも「非道で危険なイスラム集団」という印象を、強く深く人々の心に刻みつけた。

このこと自体はまぎれもない事実なのだが、しかしより肝心なのは、今回のテロ事件が起こる以前から、日本の中学生を含めた多くの人々の間には、イスラム教やその文化に対する暗黙の否定的評価が潜在していたということである。テロ事件はそれを社会的に顕在化させ、またそれまで以上に強め

る役割を果たしはしたが、日本人の多くに潜在するイスラム・イメージの本質的は、それまでと比べて大きく変化したわけではないのである。

上記A・Bの感想文には、日本人の多くが抱きやすいイスラム・イメージがよく表れている。そして、それが一部生徒だけのものでないことは、この事後調査を行ったクラスの生徒全体の感想を整理してみればわかる。事後調査を提出した37人から聞かれた事前イメージを含めた感想を大きく集計すると、次のようであった。

A イスラム教について（事後調査設問3）	
・イスラム教は危険であやしい教えだとずっと思っていた。……………	17人
・テロ事件があったりして、イスラム教の印象は大変悪かった。……………	13
・イスラム教はキリスト教と同じく平和を尊重する教えだとわかった。……………	14
・イスラム教も決して悪い教えではないのだと思うようになった。……………	13
B イスラム文化について（事後調査設問4）	
・昔はイスラムの文化や国家の方が発展していたと知ってびっくりした。……………	16
・欧米の国家や科学が、昔から栄えていたのだと思いこんでいた。……………	12
・先入観でものごとを決めつけてはいけないと思った。……………	4

これらから浮かんでくるのは、イスラム教とイスラム文化に関する次のような潜在イメージである。

- ① キリスト教が平和と人類愛を尊重する信頼すべき宗教なのに対して、イスラム教は好戦的で怪しげな警戒すべき宗教である、というイメージ。
- ② ヨーロッパやアメリカは、昔からずっと文化が発展した「先進地域」だったのに対して、イスラム世界は昔からずっと、未開で発展のおくれた「野蛮な地域」「異質な地域」であった、というイメージ。

3. イスラム・イメージが形成される背景

こうしたイスラム・イメージが、中学1年生たちの中で潜在的に生まれる背景は何なのだろうか。これについてはおそらく、次のようないくつかの点が指摘されるべきだろう。

① 直接耳にすることが少なかったイスラム情報

日本人の多くは、歴史においても現代の日常生活においても、イスラム関係の情報を「直接」手にする機会が少ない。このことは、欧米的キリスト教世界との関係と比べた時、著しい差となって表れる。

第一に、今の日本人の生活の中では、キリスト教関係の行事や施設ばかりが多い。クリスマス、バレンタインデーなど誰もが心待ちにしようとする諸行事。キリスト教会の十字架や鐘の音は街中各所で出会うことができるし、ミッション系の幼稚園や各級学校との関係は多くの人々の経験の中にある。これに対して、イスラム関係のそれらは、私たちの身のまわりにあまりに少ない。

第二に、日本史上の「仏教伝来」「キリスト教伝来」は小学生でも知っているが、「イスラム教伝来」という史実は、決して見つかることがない。日本人はイスラム教の関係者から直接その教理や習慣のことを見聞きして来てはいないのである。代わりに耳に入れてきたイスラム情報は、ほとんどがキリスト教徒のヨーロッパ人を通じてのものであった。そこには、かなり露骨で辛辣な誇張や歪曲が充満していたのであり、それらは現代日本人のイスラム認識のベースとして受け継がれている。

② 物質・科学文明における現代イスラム世界の劣位

日本人は近代以降、欧米の文化・文明を世界史における至上のものと考えてきた。その根源は、物質文明・科学文明において見られた欧米の著しい優位である。日本人は、認識レベルでも行動レベルでも、自己を欧米一派の一員であると、願いをこめて自認してきた。

そしてその対局に位置すると考えられる、すなわち見るべき科学文明を持たず、欧米諸国の支配に従属するだけの立場と思われたイスラム世界に対しては、「優劣」の価値基準においてより低い位置づけを与えてきたのである。後述のように、世界史を正しく学べばそれが180度誤った認識であることは明白なことなのだが。

③ 宗教に対して日本人が抱く異質感

日本人の大半は、いわゆる「無神教」である。日本人にとっては、現実生活の中で神なるものへの感謝と献身に力を入れ続けることは、異質・異次元なできごとなのである。それを公言してはばからせない所以は、宗教一般に対して日本人が持つ「非科学性」「前時代性」という固定的な否定観念である。これも後述するように、誤解が結びつけた構図だと言うべきであるが。

物質・科学文明に特徴を示すと思われている欧米に対して、イスラム世界（ならびにインド世界）に残される顕著な特徴は、宗教への帰依という現象になる。ここにおいてイスラム世界の人々は日本人にとって、科学文明に取り残されていまだに神を本気で信じ続けている奇妙な人々、という強固な位置づけを与えられることになるのである。「神なんか本気で信じているから国が発展しないんじゃないですか」という類の考えは、中学生の発言にもよく現れる。ここでも気づかれにくい錯誤がある。注意しよう、科学的社会の騎手として日本人に至上視されてきた欧米人の大半は、キリスト教という宗教の熱心な信者であることを。

すなわち、その多くを間接情報によりながら、イスラム世界を物質文明に取り残された宗教漬けの変わった人々とする認識を再生産し続けている、これが日本人の潜在的イスラム・イメージの形成基盤となっているのである。

そして注目すべきは、上記の②と③がたがいに密接な相補関係・相乗関係にある、ということである。宗教という「非科学的な」対象に熱心だと考えられるイスラム世界では、その帰結として豊かな物質・科学文明は育ちにくい。同時に、現代文明と縁の遠い「非科学的な」集団が信奉する宗教は、危険で怪しげなものであるということになる。このような暗黙の理屈立てが、日本人の間にはびこっているのである。

4. 文明史上の「優劣」論を導入したイスラム理解の試み

イスラム世界に対する上記のようなゆがんだ認識に多少とも竿指すべく、単元「西ユーラシア各地に栄えた文化」を展開した。その基本的な手法は、優劣軸上の価値論に踏み込むことによって、生徒たちの潜在イメージを揺さぶり変革していこうとするものである。良心的な社会科指導者の間では、人間どうしたがい生活や文化に優劣の価値の差はなく、したがって授業でもたがいの優劣を軽々しく対比するようなことはすべきでない、と考えられることが多いと思われる。文化・文明の優劣論を社会科学習の正面に持ち込むことは、「はしたない」のである。だが、筆者は必ずしもそうは考えない。むしろそれを意図的・積極的に導入することで、学習効果の上がることを期待するのである。

たとえば、指導者側が文化相互の「同等・同価値」を前提として意識しながら、「五行・六信」ほか「イスラム文化の特徴」的な諸側面を授業で紹介してみても、生徒の側ではつまるどころ「内容はつかめた、でもやっぱりイスラム教って風変わりな教えだ」として学習を終わるようなことが、ありはしないだろうか。少なくとも筆者は、まったくこの通りの授業を以前に経験している。異文化の特徴の内容的な習得だけでは、生徒の中に強固に潜在する優劣的価値観までを変革することはできないのである。

そこで今回の単元では、むしろ生徒側が潜在的に抱きがちな優劣的価値の論理に「無遠慮に」踏み込んで、従前異質・劣等とされてきたイスラム教・イスラム文化の位置づけを、生徒自身によって是正させるような手法をとることにした。そのための方法は、第一に宗教の本質に対する開眼、第二に科学史への注目による西欧文明の相対化である。具体的には、次のような考え方になる。

① 宗教の本質に対する開眼

宗教の教理において、キリスト教とイスラム教たがいの同質性・同趣旨性を理解させようとする。すなわちどちらの教えも、社会の平和と人類の平等とを尊重し実現しようとするような合理性をもった教説だったのだ、それゆえに世界の多くの地域の人々に受入れられてきたのだ、という点に眼を開かせるようにする。これによって、宗教一般に対する生徒たちの偏見をほぐすと同時に、イスラム教ばかりが危険で怪しげな教えだと感じられたその根拠の、薄弱だったことに気づかせる。

② 科学史への注目による西欧文明の相対化

物質文明、中でも科学史の面に注目し、優越性の一色で固定化されてきた西欧文明の位置づけを相対化させる。ややもすると日本人ないし欧米人は、「科学」を近代という時代だけの占有物、それも「先進国」である欧米・日本だけの占有物だと思いついていないだろうか。ところが世界の歴史を正しく見ると、その近代欧米文明の発展は、とりもなおさずそれ以前の「先進」イスラム文明のおかげを強くこうむっていたのだ、という事実がつかめてくる。さらに視野を広げると、そのイスラム文明自体も、それ以前のオリエント・インド・ギリシアなど各地の先進古代文明を吸収して発展したという、西ユーラシア世界に脈打つ大きな科学史の系譜がつかめてくるのである。こうした歴史像こそが、実は歴史学最新の研究成果なのである¹⁾。各地域の文化という個性次元の教材だけでなく、科学史という普遍性・継受性をもった教材こそが、歴史上での各地域の相対的位置づけの大きな変化に気づかせてくれ、それによってこそ近代西欧の優越という誇大化され固定化した歴史像が、生徒各位の中において再検討を迫られることになるのである。

以下、本単元の授業内容の要点を略記したい。

5. キリスト教とイスラム教に関する学習の実際

(1) 日本人がキリスト教にばかり詳しい理由

単元の導入として「キリスト教とイスラム教に関する調査」を行う。単語や数値を6項目解答するだけの単純なものである。6項目とは、両宗教の次のような各点である。

①開始世紀、②開祖名、③聖地名、④教典名、⑤神の名、⑥現在の信者概数

両宗教にかんする基礎知識の紹介と確認の意味もかねて行うが、より重視したいのは、どちらの宗教に関する正解率が高かったかである。多くの場合、結果はキリスト教が3～6項目正解に対して、イスラム教の正解は0～3項目でいどとなる。

ここから、その信者でもないのにキリスト教について知識や親近感がより強い、日本人の特性に気づかせることができる。そして、なぜ私たちがそのようであるかを考えさせることで、両宗教と日本人とのかかわり方のちがいを明らかにすることができる。すでに述べたような、次の諸点を生徒たちに確認させることができるのである。

① キリスト教は約500年前日本に「伝来」しひとしきり広まったが、イスラム教は直接日本にもたらされた経緯が歴史上なかった。

② 私たちの身のまわりに、キリスト教関係の行事や施設は数多く見つかるが、イスラム教関係の寺院や学校・幼稚園はなかなか見かけない。

注意させるべきは、イスラム教については、むしろライバルであるキリスト教徒を通じての情報が、日本で主流を占めてきたことである。「イスラムは悪魔の教えだ、マホメットはペテン師だ」という表現は、中世ヨーロッパ人が残した記述の中に頻繁に見られることに、またそれが日本人の間でさほどの違和感もなく受け入れられてきていることに、よく注意する必要がある2)。さらに事例として、テロ事件直後に米国のブッシュ大統領が、テレビカメラの前で「米国民の皆さん、国内のイスラム教徒を迫害することはやめてください。イスラムの本当の教えは『平和』なのです。」と呼びかけていた事実などに、留意する必要がある。

こうして第一段階として、イスラム情報と出会う際の基本的な構え方やその際の留意点をつかむことになる。

(2) 唯一・絶対の神が必要とされる理由

次の時間には、イエスの人生とキリスト教のおこり、さらにムハンマドの人生とイスラム教のおこりの概要を学ぶ。ムハンマドに関しては、後葉の【資料1】のような文章を読ませる3)。ここからは、ムハンマドなる人物は、社会の中で苦しむ人々の立場でものを考えようとし、人間社会の中の争いと不平等をしずめるために、神の眼を借りながら、人々に信仰をすすめたことがつかめる。すなわち、人生の中で思い悩んだことも、人間社会の行く末としてめざした方向性も、イエスの場合とまったく同様だったことがわかるのである。冒頭に示した「残酷で血に飢えた」イスラム教の潜在イメージが、基本的な再検討と刷新を迫られる第一場面である。

ここで、人間たちが「神」を想定し信じようとする姿勢そのものを、少しでも生徒につかませようとする必要がある。前述のように、日本の中学生にとってそれがあまりに未知で異質な世界であり、それゆえに熱烈な信仰者に対する警戒の気持ちが強くなっているからである。基本的には、宗教の多くが社会的弱者を激励し救済することを重視している点をつかませることだが、中

でも一神教の性格を理解させることが、ある種の合点を生む。中学生への説明としては、次のようなものがよかろう。キリスト教もイスラム教も一神教であり、神は唯一絶対・全知全能だとされている。なぜこのように神の力を持ち上げるのだろうか。それは、神の登場によってこそ貧富の差の意識が解消されるからである。人間どうして比べていると大きなちがいに感じる貧富・上下のへだたりも、絶大・無限の高さにある神の眼から見るとどのくらいに見えるだろうか。答えは「ゼロ」なのである。世俗の物量関係や自己の既得権に拘泥しようとする人間意識の限界を、紙の眼・神の存在こそが打ち破ってくれることがわかるのである。

(3) イスラム教徒が「喜捨」を行う理由【実写ビデオ教材から】

さらに今回は、本校近隣の大塚マスジド教会を訪問して録画させていただいたビデオ映像を、授業中生徒に見せた4)。5名ほどの方々が実際に礼拝を行う場面が数分間写っている。授業者自身の実写映像というだけで、生徒の注目度は高い。

だが、目を引かれるのは礼拝の動作そのものよりも、彼らの周囲を所せましと埋め尽くす、衣類や毛布およびそれを梱包した黒ビニール袋の山である。はじめのうち生徒たちは「何て汚い場所だ、暮らす人々なのか」といった感想をもらす。だが、その誤解と偏見は、やがて名前だけ知っていた「喜捨」の実際に触れえたという、一種の感動に変わる。山のような衣類・毛布は、時あたかも米軍による爆撃で難民化し、迎える初冬の寒さにふるえるアフガニスタンの「同胞」たちに届けられる、援助物資だったのである。都内在住の若い男性教徒たちは、仕事返上で梱包のボランティア活動に参加していた。



同胞が困窮している時に、自分の都合や欲望を捨象してでもそれを助けようとするのは、イスラム教徒にとって文字通り当然のつとめ、「喜捨」だったのである。

このような教材で授業を展開したところ、生徒たちが事前に抱いていたイスラム教に対する警戒感は、急速に好意的な理解へと変わっていった。多くの生徒が共感と納得を持つことができたらしいのである。事前・事後の生徒の意識の変化については、後述する。

6. イスラム文化に関する学習の実際

(1) ヨーロッパ文明の過去と現在

イスラム文化は、約1000年前の西ユーラシア世界の文化・文明の軸・最先端の位置を占めた文化である。なぜならこれは、オリエント、インド、ギリシアなどの高度な古代文明の粋を吸収して発展したものだからである。そこからの直接的な影響のもとに、近代西ヨーロッパ文化の成長、いわゆるルネサンスが現れるのである5)。しかるに現在、欧米的な視点から世界史をとらえようとする日本人の多くにとって、イスラム文化は彼岸に横たわるほこりまみれの遅れた文

化という位置づけにすぎない。その背景として、世界の中でイスラム諸勢力が置かれている現在の立場が、歴史イメージに強く反映していることは見のがせない。

授業では、まずサミット（主要先進国首脳会議）の8か国などを例にして、現代世界をリードしようとする国家がもっぱら欧米地域に多いことをつかませる。続いて、それ以前に学習してきた四大文明（＝世界史上最も早く文明化した最初の先進地域）の場所と欧米諸国ならびに日本の場所とが、基本的に異なっていることを確認し、その地域的なズレが、どのような歴史の展開によって生まれたのかを課題として示す。世界史上の最も大きな脈動に眼を向けさせることになるのである。

その次には、欧米諸国の世界史的成長は、早く見ても17世紀から18世紀の海外発展以降、確実なところでは19世紀のいわゆる「産業革命」以降であることを、概要として示す。アメリカ合衆国やカナダなどは、国家成立から100～200年にしかならないことも、確認してよい。そして、それ以前の世界的勢力をになった国家としてアジア地域の広大な帝国があり、近代とは逆にヨーロッパ地域のいくつもの国家が、アジア系の大帝国から「独立」を果たした例をあげる。

《アジアの帝国から「独立」したヨーロッパの各国》

- ① 1820年 ギリシアがオスマン＝トルコ帝国から独立する。
- ② 1480年 モスクワ公国（ロシアのおこり）がモンゴル帝国の支配を脱する。
- ③ 12～15世紀 ポルトガルとスペインが成立し、イスラム勢力をイベリア半島から駆逐することに成功する。

〔↑ヨーロッパの国〕

〔↑アジアの帝国〕

生徒の多くは欧米各国は歴史上つねに世界をリードし支配する強大な力をもっていたという先入観をもっており6)、そのイメージと逆行するような上記の事例は重たいショックとなるようなのである。だがこれが、まぎれもない世界史上の事実である。

(2) 西ユーラシア文明史上のイスラム文化

次の時間には、約800年前のイスラム文化の姿を、具体的な事例を通じて学習する。

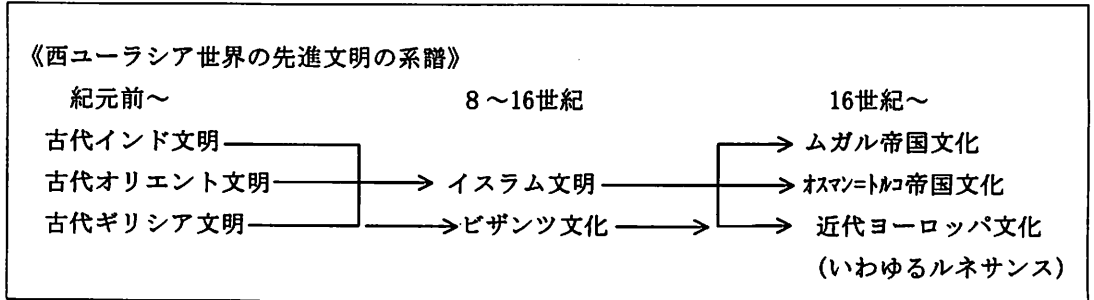
アラブ人とヨーロッパ人、どちらの医者に自分の病気を任せようと思うかとたずねると、大半の生徒は迷わずヨーロッパ人の医者を選ぶ。その方が清潔な印象があって、技術的にも信頼できるからだという。ところが、約800年前＝12世紀の時点で同じ比較をしたらどうだろうか。生徒に【資料2】のような文章を読ませる7)。

足にできもののある男には膏薬治療を、肺病の女には食事療法を施したアラブ人医師は、フランク人（アラブ人によるヨーロッパ人の呼称）医師の横槍的「治療」に閉口する。フランク人医師はおできの足は乱暴に斧で切り落とし、肺病患者は「頭に悪魔が巢食っている」と「診断」して頭骨に塩をもみこむ荒療治をし、結局二人の患者の命を損ねてしまうのである。

読後、生徒の多くはまず衝撃を覚え、続いて昔のフランク人の学術・技術程度の低さに失望と嘲笑のため息をもらす。彼らが潜在的に信じて疑おうとしなかった「ヨーロッパ文明永久至上論」が、音をたてて崩れ始めるのである。この事例は、事後調査で生徒の何人もが印象的な話として

記述に登らせている。印象的とされたのは、内容的な衝撃もさることながら、歴史認識の急激な転換・是正を迫られたからと考えて誤りはなからう。

印象的な一事例は、その前後・周囲の歴史展開の中に位置づけて、全体を整理しておく必要がある。先進イスラム文明の成立と成長を、西ユーラシア各地の古代文明以来の系譜の中でとらえ、また近代ヨーロッパ文化の成長にまで結びつけるのである。ここから先は、やや複雑で難解な内容にはなるが、ヨーロッパなど一地域の視点に偏った歴史意識を固着化させないためにも、本来中学1年生あたりのできるだけ早い時期から、学習させたいものである。



7. 事前・事後調査の比較集計から

以上のような展開の単元学習の結果、生徒たちの認識はどのように変化しただろうか。すでに一部を掲載してきたが、本単元ではサンプル学級を設けて、事前調査ならびに事後調査を実施した。それぞれの用紙は【資料3】にある通りで、ほぼ同様の項目について事前と事後とで記述させたものである。以下のその結果を見ながら、本単元で得られた成果を略述することにしよう。

(1) 数値選択による事前・事後の認識変化の調査(設問2)

まず、いくつかの項目文に対する自己意識の適合度を数値選択で回答する、調査用紙の設問2である。集計の結果を、事前と事後、ならびにキリスト教とイスラム教の対比で示すと、次のようになる。

《選択回答＝設問2の集計》

(3＝とてもよくあてはまる 2＝あてはまる 1＝あてはまらない)

目 的	前後	イスラム教			キリスト教		
		3	2	1	3	2	1
① 世界各地でかなり大勢の人々が信仰している。	事前	9	19	10	28	10	・
	事後	15	21	1	36	・	・

2002年3月

目 的	前後	イスラム教			キリスト教		
		3	2	1	3	2	1
② 生活面の規律について厳しい教えである。	事前	3 1	6	1	2	1 7	1 8
	事後	2 4	1 0	3	2	1 2	2 2
③ 和平の大切さを人々に説こうとする教えである。	事前	4	1 1	2 3	2 4	1 1	3
	事後	3 2	2	3	3 4	2	・
④ 古くから先進文明とのかかわりが深い教えである。	事前	1 3	1 7	8	8	2 2	7
	事後	2 0	1 3	4	1 4	1 4	9
⑤ 攻撃的で危険な感じの教えだという印象がある。	事前	2 0	1 0	8	・	3	3 4
	事後	7	1 1	1 9	・	4	3 2
⑥ 科学的でなく、迷信か何かのような印象がある。	事前	1 7	1 5	7	1 2	1 8	6
	事後	6	1 0	2 1	6	8	2 3
⑦ その信徒が友達にいたらいいなと思う	事前	3	5	3 0	7	1 1	2 0
	事後	9	9	1 9	1 1	9	1 5
⑧ その教えについての説明や説教を聞きたいと思う。	事前	8	8	2 2	9	1 6	1 3
	事後	1 1	1 6	1 0	1 5	1 3	8

表から、事前・事後間での特徴的な変化のいくつかを読み取ってみよう。

まずイスラム教は、事前の潜在認識レベルでは、

①=信者もさして多くはなさそうで、

②⑥=内容は迷信的で規律ばかりが厳しい怪しげな教えであり、

③⑤＝他者に対して攻撃的で平和を尊重しようとしなない教えだ、と思われていた。

一方キリスト教は、

①＝信者が多く信頼できそうな宗教で、

②③⑤＝信者たちに対しても他教の人々に対しても、寛大で温和な教えだ、とされた。

それが、各項目で事後には数値の著しい上下変化があり、全体的にはイスラム教に対する否定的イメージが刷新されて大幅に肯定的イメージが増すと同時に、キリスト教については従前の肯定的イメージがなお増強されて、結局はどちらの教えも優劣つけがたいようなよい教えなのではないか、という認識に達したことがわかる。

中でも目を引くのは、項目③「平和の大切さを人々に説こうとする教え」の数値の変化であろう。両宗教ともに、事前より事後の方がずっと「平和を尊重しようとする宗教だ」と思える度合いが高まった。中でもイスラム教では、事前調査でこの「平和尊重」項目に「3＝よくあてはまる」を選んだ生徒は、37人中わずか4人という極小値だったのが、事後にはキリスト教の34人と並ぶ32人という値にまで上昇している。これは第一に、授業で登場したイエスとムハンマドの生き方や考え方、また近隣モスクの方々の活動の実際などが、生徒の宗教観に大きな影響をおよぼしたためと思われる。だが第二に、世界の文明史上で高い地位をもっていたイスラム文明に関する学習が、同時にその宗教についてもプラスイメージを育てたことを見のがすべきではない。

(2) 論述解答による事前・事後の認識変化の調査（設問3・4）

次に、冒頭でも紹介した論述回答＝調査用紙の設問3・4である。37人が提出した事後調査の論述の代表的な例ならびにその全体的な略集計を示すと、次のようになる。

《論述回答＝設問3・4の代表的な例》

C イスラム教は「こわい」とか「ひどい」というイメージがあったけど、学習していくうちに、もとはとってもいい教えなのだなと気づかされました。やっぱり、平等な目でものごとを見ていかななくてはいけない、と思いました。

D 私は、アメリカやイギリスなどの国が昔から栄えていて、アラブなどの国がそこから独立していったのだと思っていたけれど、それが1000年前にはまったく逆だったと知って、びっくりしました。

これからは、あたり前だと思ふことをあたり前だと思わず、何に対しても本当にそうなのかという疑問を持ち、調べてから確信したいと思います。

E イスラム文化は、ギリシア文化（図形・天文学）、オリエント文化（医学・天文学）、インド文化（数学・化学）などが融合してできたとても高度な文化であり、のちのヨーロッパ近代文化の基礎になっていることがわかりました。

私は、イスラムと聞けば、ヨーロッパよりも劣る不潔(?)なものだと感じていましたが、わずか百年で築き上げられたイスラム帝国は、今でもイスラム地域として続いています。これは、イスラム教信仰の強さによるものでしょうか。

《論述回答全体の集計整理》

設問3) イスラム教とキリスト教について

・イスラム教は危険であやしい教えだと思っていた。	17人
・テロ事件があったりして、イスラム教の印象は大変悪かった。	13
・イスラム教はキリスト教と同じく平和を尊重する教えだとわかった。	14
・イスラム教も決して悪い教えではないのだと思うようになった。	13
・イスラム教にも親しみや興味を持てるようになった。	5
・キリスト教はやっぱりいい教えなのと思った。	6

設問4) イスラム文化について

・昔はイスラムの文化や国家の方が発展していたと知ってびっくりした。	16
・欧米の国家や科学が、昔から栄えていたのだと思いこんでいた。	12
・イスラム文化はそれ以前のオリエン特、ギリシア、インドなどの先進文化を集大成して成立したことがわかった。	7
・イスラム文化がヨーロッパ近代文化に強く影響していることがわかった。	8
・文明はゼロから興るのでなく、受け継がれていくことがわかった。	4
・イスラム教やイスラム文化に対する興味が強まった。	4
・12世紀のアラブ人とフランク人の医師の技量比べの話が印象深かった。	4
・先入観でものごとを決めつけてはいけないと思った。	4
・様々な国家や学問の発展と継承の関係が、ややこしくて難解だった。	7

C・Dの生徒などは、授業で展開された宗教や歴史の学習内容をよく理解・吸収した上に、「平等な目でものごとを見ていかななくては」とか「あたり前だと思うことをあたり前だと思わず、何に対しても本当にそうなのかという疑問を持ち、調べてから確信したい」のように、今回の学習を通じて、もの見方や考え方など学究的視点の重要性にまで言及している例である。イスラム教本来の教理や世界史上におけるイスラム文化の意義などに対する気づき・意外性は、自らの先入観や潜在意識、さらに学究姿勢そのものに対する自戒の必要性に眼を開かせたのである。

Eの生徒のように、とらえにくい西ユーラシア文明史の全体構造を、生徒全員が理解できたわけではないが、このような世界史像は、近年のヨーロッパや日本の歴史研究者が明らかにした最新成果であり、日本の生徒たちもより若い段階で習得しようとしてよいものだろうと考える。

8. [むすび] 世界史学習の必要性と可能性

以上のように本単元では、イスラム教・イスラム文化の位置づけを、キリスト教・西欧文明との対比を通じて学習させた。これを通じて生徒が得たイスラム理解にかんする成果、ならびに指導者側として明らかになり始めた世界史学習の方向性について、むすびに代えて整理しておきたい。

再確認になるが、生徒の潜在意識において、イスラム世界と西欧世界とは好対照の構図をもっていた。危険で怪しげなイスラム教と優美で愛情に満ちたキリスト教、貧しく遅れた特異なイスラム文化と世界史の主演として栄え続けてきた西欧文化。自分はヨーロッパは歴史上いつでも栄えていたにちがいないと信じていたのに、という生徒の記述がいかにも多数にのぼったか、よく確認する必要がある。

これに対して、生徒が新たにつかんだのは、どちらも同じように社会の平和と人々の平等とを期するキリスト教とイスラム教の姿であった。それだからこそ、いずれも10億人以上の支持と信仰を勝ち得ていることがわかってくる。今でこそ科学文明においても政治勢力においても世界を主導する欧米諸国だが、その近代パワーの淵源はほかでもないイスラム文化からもたらされたものであり、1000年前の立場は今の日本人や西欧人が描くものと正反対なのであった。なぜならばイスラム帝国が統治した地域は、高いレベルに達していた古代文明の場所そのものだったからである。とかく西欧的視点に偏りがちな私たちの世界史像は、そろそろ基本的な視座の修正がはかられておかしくない時期を迎えていよう8)。

生徒たちが、まだ習わぬイスラムの教えや文化を、怪しげ・特異・未発達などと位置づけがちなのはなぜなのか。おそらくそこには、先進で強大な欧米地域の教えや文化をより上位に位置づけようとする物量主義的視点がある。そしてそれが、本来個性次元で論じられるはずの宗教や地域文化をも、上下・優劣という物量的価値次元でとらえようとする傾向を生んでいる。本単元を通じて多くの生徒が、イスラム教を肯定的に評価するようになったのも、教えの中身の学習だけの成果ではない。むしろその背景には、かつて西ユーラシア世界を主導する先進文明地域であり、ヨーロッパ近代にとっての大先輩にあたるイスラム世界という、物量主義的に肯定されるものへの容認感・信頼感があるのである。物量主義的価値観にしたがってゆがんで根づいた潜在イメージは、同じく物量主義的な形での史実との出会いによってこそ打ち壊される。その時こそ、それぞれの宗教が持つ社会的意義や、各地域文化が持つ個性に対して、潜在的価値観をはなれた認識が生まれるのである。

このように本単元をふり返る時、今後の社会科学学習のあり方について、ある憂慮の念がおこるのを禁じえない。来春施行される新学習指導要領歴史的分野で、世界史部分特に前近代西ユーラシア部分＝オリエント、インド、ギリシア、ローマ、イスラムの内容がほとんど捨象されてしまうことは、生徒たちの歴史像や地域文化像の形成にとってマイナス効果を生みはしないだろうか。小学生までに根づいてしまう地域や歴史についての強固な潜在意識は、何の修正も入らなければそのまま確信と固着を重ねる一方である。新指導要領地理的分野での世界内容の学習が、二つから三つの「国」単位での学習に収束しようとしている今、世界各地を広い視野で見ながらその歩みや相互関係を学ぼうとする場面は、中学生たちからほとんど全く奪われることになるのである。筆者には、年間時数が足りないから削る、中学生に世界史はわかりにくいから削るというだけの論理でなく、わかりにくい所を少しでもわかりやすく、しかもコンパクトに学ばせるための最大限の努力をもって、世界史学習本来の必要性和その可能性とを追究し続ける必要があるのではないか、と思えてならない。

- 註 1) W・モンゴメリ・ワット著, 三木亘訳『地中海世界のイスラム ヨーロッパとの出会い』
(筑摩叢書, 1984年)

「イラク, シリア, エジプトへの発展によって, アラブ人はすでにかれらの領域に中東の偉大な知的中心をいくつも加えていた。それ以前の諸文化の担い手の多くがイスラム教徒となり, 以後何世紀もつづく知的発酵がここにはじまったのである。世界でもこの地域では, 人類はシュメール, アッカドやファラオ時代のエジプトにさかのぼる都市文明の何千年の経験を重ねてきており, この数千年の蓄積のなかで価値ありとして保たれてきたものすべてが, いまやアラビア語で表現されるに至った。」(p. 20)

- 伊藤俊太郎著『十二世紀ルネサンス』(岩波セミナーブックス№42, 1993年)

『シリア・ヘレニズム』とは, ビザンティンのギリシア学術がシリア語に訳されて, シリア文化のなかに吸収されてゆく, ギリシア文明移転の第一段階をさすものでしたが, 『アラビア・ルネサンス』とは, このようにシリア訳された学術文献が, さらにアラビア語に訳されたり, さらにギリシア語原典から直接アラビア訳されることにより, アラビア文明圏にギリシアの学術が受容され, アラビアの学術が大いに振興される文明移転の第二の段階を意味します。」(p. 128 ~p. 129)

- 2) W・モンゴメリ・ワット前掲書

「中世のキリスト教徒著述家たちが, 多くの点で自らの名誉をも汚すようなイスラム像を作り出したことは, 近年明らかにされてきた。しかし, 今や過去一世紀あまりの間の学者たちの努力によって, もっと客観的なイスラム像が西欧人のところの中に形成されつつある。が, いまだに, ヨーロッパがイスラムに文化的負い目を持っていることについて, 私たちヨーロッパ人には盲点がある。ときには, 私たちが受けついだ文化遺産におけるイスラムの影響の大きさや深さを見くびり, またときには, それをまったく見落としてしまったりもする。アラブ人やイスラム教徒と良い関係を保つためには, 私たちは自己の負い目を徹底的に認めなければならない。それにふたをして否定しようとするのは, 誤った自尊心といえよう。」(p. 6)

「マホメット」「モスク」など私たちの耳にも慣れた発音は, いずれもヨーロッパ語圏でなまって伝えられたものである。それぞれ「ムハンマド」「マスジド」というアラビア語の原発音と対比してみるとよい。

- 3) 石渡延男・中山義昭著『ファミリー版世界と日本の歴史 4巻』(大月書店, 1988年) p. 46~p. 48より。原文を短縮して授業プリント用の文章に修正して使用した。

- 4) 豊島区南大塚「ジャパン・イスラミック・トラスト マスジド大塚」。

事前連絡もなくふいに訪れた日本人中学校教員を, きわめて温かい自然態の対応で迎え入れてくださったことは, 強く印象に残っている。特に, ちょうど午後3時の礼拝の場面に出くわし, あいさつよりも早くかたわらでビデオカメラを回し始めた筆者に, 疑惑の視線でなく旧友のような笑顔を向けてくださった, 若い信徒の方々のことは忘れられない。

- 5) 伊藤俊太郎前掲書

「そして十二世紀になって, 西欧はアラビア, ビザンティンを介して, こういうギリシアの第一級の学術とはじめて出会うわけです。そこでやっと文明の仲間入りを, と言ってい

いくらいのもので、それまでは西欧世界は世界文明のまったくの辺境にうずくまっていたといえます。十二世紀になってはじめて、彼らはアラビア語を一生懸命勉強して、アラビアの科学や哲学の文献をラテン語に翻訳する、またギリシア語からも翻訳する、そういう大運動を起しまして、そこでギリシアやアラビアの進んだ学術の成果をわがものとし、その後の発展の知的基盤を獲得するということになったのです。」(p. 14)

伊藤俊太郎「十二世紀ルネサンスと西ヨーロッパ文明」『岩波講座世界歴史 第10巻 中世4』(岩波書店, 1970年)

「アラビアやビザンツの文化のすぐれた点を謙虚に認め、これを吸収することなくしてはその後のヨーロッパの真の発展はあり得ないと考え、自らトレードやシチリアやコンスタンティノーブルにおもむき、その進んだアラビア・ギリシアの学術文献を翻訳、研究することに生涯を捧げた数少い知識人たちの努力に負うているのである。この異国の先進的文化を吸収・消化しようとする彼らの熾烈な知的情熱、この地道な努力こそが、あの十字軍の喧噪とはまったく別のところで、中世における最大の文化運動たるこの十二世紀ルネサンスを静かにしかも力強く、推進させていたのである。」(p. 157)

6) 伊藤俊太郎前掲書

「私は、それまでは、ヨーロッパというのは、ずっと古い時代から文明の中心だったと思っていたのですが、日本が西洋文明の弟子であったように、ヨーロッパもアラビア文明の弟子であったことがあるということ、そして二百年くらいたって、やっと自分たちの文明を独自につくり出していったのだということを知りまして、大きなショックを受けると同時に、ある種の教訓を得た思いでした。」(p. 23~p. 24)

東京大学勤務の専門・気鋭の研究者においてさえ、若いある時期までは「ヨーロッパというのは、ずっと古い時代から文明の中心だったと思っていた」ことには、新鮮な驚きを覚えると同時に、あらためて日本における西欧文明への盲目的信仰の根深さ、根強さを思い知らされる気がする。

7) アミン・マアルーフ著、牟田口義郎・新川雅子訳『アラブが見た十字軍』(リプロポート, 1986年) p. 202 ~p. 203 より。原文は文語的な部分も多かったので、原文意を損なわない範囲内で、凝縮しながら授業用プリントにふさわしい文章に修正した。

8) 伊藤俊太郎前掲書

「単に西ヨーロッパ史の枠組みのなかのことでなく、アラビアやビザンティンや西欧から等距離に立って、それらの間の文明交流、アラビアと西欧、ビザンティンと西欧との交流のなかで、比較文明論的にこれを見てゆくということになります。西欧文明の離陸そのものが、もともと非西欧文明との交流から可能になった、その根源を見よう、ということなのです。それは、さっき言ったように、幕末から明治にかけて西欧文明との交流によって日本が文明的に離陸した、ということとパラレルな現象に見えてくるのです。

こうした比較文明史の立場や見方というものは、『何々主義』というものの対局にあります。」(p. 24~p. 25)

【マホメットの人生とイスラム教のおこり】

中部アラビアの都市メッカは、古くからの宗教都市であるとともに、香料の中継貿易の町として栄えていた。570年にメッカに生まれたマホメットは、父母を早く失い、商人の祖父に、続いて叔父に育てられ、*隊商の一員としてアラビア各地を歩いた。やがて、おじの紹介で金持ちの女主人ハディースにやとわれ、熱心に商売を続けた。「正直者」とあだ名されたマホメットは、やがてハディースに結婚を申しこまれた。

生活にゆとりと落ち着きを見いだしたその後の15年間に、マホメットは、貧富の差に泣く貧しい人々や、たえ間ない部族どうしの争いなど、アラビア社会の問題が何一つ解決されていない現状に悩みをいだくようになった。マホメットはいつしか、メッカ近郊のヒラー山の洞窟にこもり、ひとり瞑想にふけることが多くなった。毎年ひと月ほど山ごもりを続けていたある日のこと、とつぜん天使ガブリエルが現れて、神のこトバを伝え、人々に広めるよう教えた。

マホメットはイスラム教の中で、神アッラーのもとでは人間は平等なのだと説き、部族の対立をのりこえ、神の法によってアラビアが一つにまとまることを訴えた。メッカの支配階級は、これまでの社会のしくみが崩れることをおそれて、マホメットをはげしく迫害した。そこで 622年 9月、マホメットは70人の信徒とヤスリブの町（現メジナ）にのがれた。イスラム教の暦では、この年を元年としている。メッカとの戦いに勝利したマホメットは、630年頃には、アラビア半島の大半を一つの国家としてまとめるようになった。

（『ファミリー版 世界と日本の歴史-4』大月書店より）

*「隊商」=何頭ものラクダに商品を積み、砂漠をこえて貿易を行う商人の部隊。

フランク人の村へ治療に行ったアラブ人医師の見たもの

（アラブ人貴族ウサーマの日記より）12世紀

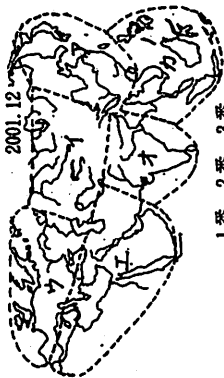
私のおじが、フランク人からたのまれて派遣したアラブ人の医者サービトは、フランク人の村でまことに不思議なものを見て帰って来た。サービトの話は、次のようであった。

足におできができた騎士と肺病の女の人が、私の前に連れてこられました。騎士に膏薬(じやく)をつけてやると、傷口からウミが出て、だいぶよくなりました。女の人には、体質の回復のために、食事療法を指示しました。フランク人の食事はカラすぎるのです。

ところが数日後、フランク人の「医者」がやってきて、言うのです。「こいつはまちがった手当てをしている。」そして、騎士に向かってたずねました。「足が一本で生きると、二本のままで死ぬのと、どっちがいいか。」患者が生きる方がいいと答えると、フランク人の医者は命令しました。「元気な騎士とよくといだオノをここへ。」呼ばれた騎士がオノをふり下ろすと、患者は痛さのあまり即死しました。

女の人の方とは言えば、ニンニクとカラシのきいた食事に戻されたので、病状が悪化しました。フランクの医者は、診察してから言いました。「頭の中に悪魔がいるからだ。髪の毛をかれ。」頭の毛をかると、医者はそこを傷だらけにし、塩をごしごしもみこみます。女の方はやがて死にました。私は「ほかにご用がなければ」と帰ってきたいのですが、フランクの医学について、これまで知らなかったことをずい分勉強したものですよ。

「ユーラシア各地に栄えた国家」事後調査



1. ユーラシア大陸の各地域では、昔から多くの国々が栄えて、それぞれの文化が育ってきました。ユーラシア大陸を、右の地図のように大きく六つの地域に分けた時、次の①～④それぞれが示す内容に、よくあてはまると思われる地域はどこですか。右の地図のA～Cの中から、強く思う順に三つずつ選んで、記号で答えてください。

- ① 古くから文明が開け、先進文化が発達してきた。
- ② 古くからたびたび、強大な国家が栄えてきた。
- ③ 古くから生産力が高く、豊かな生活をしてきた。
- ④ 豊かな文化を育て、貴重な文化財を残してきた。

1番	2番	3番
エ	オ	カ
ウ	カ	
オ	エ	
オ	エ	イ

2. 次の①～④の各文の内容に、イスラム教・キリスト教は、それぞれどの位あてはまるかと思われませんか。次のような三段階の数値で答えてください。

3 = よくもよくあてはまる
2 = あてはまる
1 = あてはまらない

- ① 世界各地で、かなり大勢の人々が信仰している。
- ② 生活面での規律について厳しい教えである。
- ③ 平和の大切さを人々に説こうとする教えである。
- ④ 古くから先進文明のかかわりが深い教えである。
- ⑤ 攻撃的で危険な感じの教えだという印象がある。
- ⑥ 科学的でなく、迷信か何かのような印象がある。
- ⑦ その信徒が友達にいたらないと思う。
- ⑧ その教えについての説明や説教を聞きたいと思う。

イスラム	キリスト
3	3
2	1
3	3
3	3
2	1
1	1
3	3
3	3

3. イスラム教について、そのおこりや教えの中身、世界に広まった様子などについて学習しました。今回の学習を通じて、イスラム教に対する自分の思いや考えが、何か変わりましたか。変わった点や気づいた点を中心に、自由に意見を述べてください。同じようにして、キリスト教について述べてもかまいません。

イスラム教は「わかり、とか「ひどい」というイメージがあったけど、学習していくうちに、もとはとってもいい教えなのだと気づかされました。やっぱり、平等な目でものをみていかなくてはいけないと、思いました。

4. 1000年ほど前のイスラム文化についても、学習しました。今回の学習を通じて、イスラム文化の中身やそれとヨーロッパ文化との関係について、どんなことがわかりましたか印象に残った内容やわかりにくかった点も含めて、自由に意見を述べてください。そのほか、今回の単元「ユーラシア各地に栄えた国家」の学習をふり返って、思ったことや考えたこと、よくわかったことやわかりにくかったことなど、自由に意見や感想を述べてください。

イスラム文化は、色々な文化で、みんなの知恵や考えの集まりなのだと、とても感じました。やっぱり、てどんどんと進歩していくけど、進歩は昔の人がつくりあげてくれたものがあるこそなんだと、とても感じました。

小数の加減計算・分数の乗除の混合算に関する誤答分析

—新教育課程における継続計算力調査から—

7年調査研究グループ代表

筑波大学附属中学校 大根田 裕*

要約

小学校で学習する基礎的な計算についての調査から、小数の加減計算と分数の乗除の混合算に焦点を当て、それらの計算の誤答分析を行った。小数の加減計算では「小数点をそろえずに計算する誤答」が最も多いこと、さらに小数点の位置を小数の乗法のようにそれぞれ的小数部分の桁数を合わせた位置につける誤答が見られることから、小数の乗法の学習の影響を示唆した。分数の乗除の混合算では、分数の乗法の問題、分数の除法の問題の結果と合わせて分析し「分数の乗法や除法の計算がそれぞれできれば、乗除の混合算もできる」ということはいえないことが分かった。

1. 継続計算力調査の概要

1.1. 研究の目的

今回の学習指導要領改訂における指導内容の3割削減と関連して、小学校学習指導要領における数の計算が制限された。例えば、3位数×3位数など桁数の多い計算や、小数計算、分数計算など挙げられるが、これによって、中学校入学生の計算力にも変化があらわれると思われる。今後盛んになるであろう、教育機器（電卓）の利用による指導法によっても、小学生の計算力は影響を受けると考えられる。

この件に関して、小学校で培われる基礎的な計算力がどのように変化していくのかを知っておくことは、中学校数学を指導する上で大切になると思われる。さらに、生徒の計算力の変化にともない、中学校における計算指導のあり方について再検討し、その指導法についても検討しなければならないと考える。

そこで、次のように研究の目的を設定した。

研究の目的： 小学校学習指導要領改訂による「計算力」の変化を調査し、その変化の様相を明らかにする。

1.2 調査対象校および調査時期

対象学校は、1都3県(東京、栃木、新潟、愛知)の公立中学校約10校、約1600名を対象として、中学1年の5月までに調査を行った。可能な限り、調査学校は固定するものとし、7年間の継続研究を行っている。

* その他に、鈴木 康志(文部科学省)、広瀬 直子(江戸川区立春江中)、傍士 輝彦(千代田区立麹町中)、増田 よし子(品川区立荏原第三中)、水谷 尚人(筑波大学附属中)

1.3 調査問題

調査問題は、①「過去の主な調査問題と比較検討できること」 ②「学習指導要領改訂による変化をとらえることができること」の2点を考慮して選定し、過去の学習達成度調査結果（文部科学省、国立教育政策研究所、IEA）などを参考にした。そして、平成11年度に実施した予備調査の結果をふまえ、変化すると予想される桁数の多い計算や小数・分数の計算を取り入れ、調査問題を20問作成しました。また、調査時間は20分とした。

これまでの調査は、選択肢から選択するといった選択形式が主流であったが、誤答分析のために解答記入形式を採用しました。これによって、すべての誤答をデータとして入力し、計算力の変化を正答率の面だけからではなく、誤答による質的な変化の面からも分析できるようにした。なお、本研究においては、分数の解答において約分されていないものは、誤答として処理したことを断っておく。

次の表は、調査問題の全体構成である。

問題番号	問題	ねらい	共通問題
(1)	325 + 96	整数の加法	
(2)	6971 + 5291	整数の加法 ◆	国際理数調査 小3 (87.6%), 小4 (93.0%)
(3)	421 - 287	整数の減法	
(4)	1054 - 865	整数の減法 ◆	理数長期追跡研究 5年 (79.9%)
(5)	64 ×72	整数の乗法	
(6)	235 ×342	整数の乗法 ◆	
(7)	12 408	整数の除法	
(8)	4.01 + 5.7	小数の加法 ◆	
(9)	45.2 - 3.78	小数の減法 ◆	
(10)	9.3 × 0.82	小数の乗法 ◆	実施状況調査5年(73.4%)
(11)	$\frac{7}{5} - \frac{3}{5}$	分数の減法	
(12)	$\frac{5}{6} + \frac{3}{8}$	分数の加法	実施状況調査5年(74.6%)
(13)	$\frac{5}{6} \times \frac{4}{9}$	分数の乗法	実施状況調査6年(88.1%)

問題番号	問題	ねらい	共通問題
(14)	$\frac{2}{7} \div \frac{3}{4}$	分数の除法	実施状況調査6年(89.7%)
(15)	$0.3 \div \frac{2}{3}$	小数と分数の除法 ◆	実施状況調査6年(83.6%)
(16)	$\frac{3}{5} \times \frac{2}{5} \div 8$	乗除の混合算 ◆	実施状況調査6年(80.3%)
(17)	$15 - 3 \times 4$	計算の順序	
(18)	$7 - 0.14 \div 0.7$	計算の順序 (0.14÷0.7は ◆)	実施状況調査5年(39.1%)
(19)	159000÷7900にだいたい等しいのは…	見積もり	
(20)	半径4cmの円の面積	円の面積計算 (3.14をかける計算 ◆)	

備考 ◆印 ⇒ 新学習指導要領で軽減された計算

調査問題について、簡単に解説すると、

- (1)～(7)までは、整数の四則計算の桁数についての調査を主にねらいにしている。除法を除いて、新しい学習指導要領で指導するものと、軽減された問題を組み合わせている。
- (8)～(10)は、1/100の位までの小数を含む計算問題で、軽減された問題となっている。
- (11)～(16)は、基本的な分数の計算問題を選択した。
- (15)、(16)は、今回軽減された整数、小数、分数の混合した乗除計算である。
- (17)、(18)は計算の順序に関する問題。
- (19)は、見積もりに関する問題
- (20)は円周率 3.14 を利用した面積計算である。

1.4 調査年次計画

新しい学習指導要領に移行してから何らかの結果が出るのが、小学校1年、2年に移行措置が行われ、小学校3年から新しい学習指導要領に移行したGグループと考えられる。この生徒が、中学校1年になる平成18年までの7年間、継続調査を行うよう計画した。

	中1年	小6年	小5年	小4年	小3年	小2年	小1年	備考
平成12年度	A	B	C	D	E	F	G	移行措置
平成13年度	B	C	D	E	F	G		移行措置
平成14年度	C	D	E	F	G			開始
平成15年度	D	E	F	G				
平成16年度	E	F	G					
平成17年度	F	G						
平成18年度	G							

備考：Aの生徒は旧学習指導要領の最後の生徒

Bの生徒は小学校6年次に平成12年度の移行措置で学習している生徒

Cの生徒は小学校5年，6年次に移行措置で学習している生徒

Dの生徒は新しい学習指導要領の最初の卒業生

Gの生徒は小学校1年から移行措置を受け，3年次に新しい学習指導要領に移行して卒業する生徒

2. 平成12,13年度の調査結果と考察

2.1 調査対象

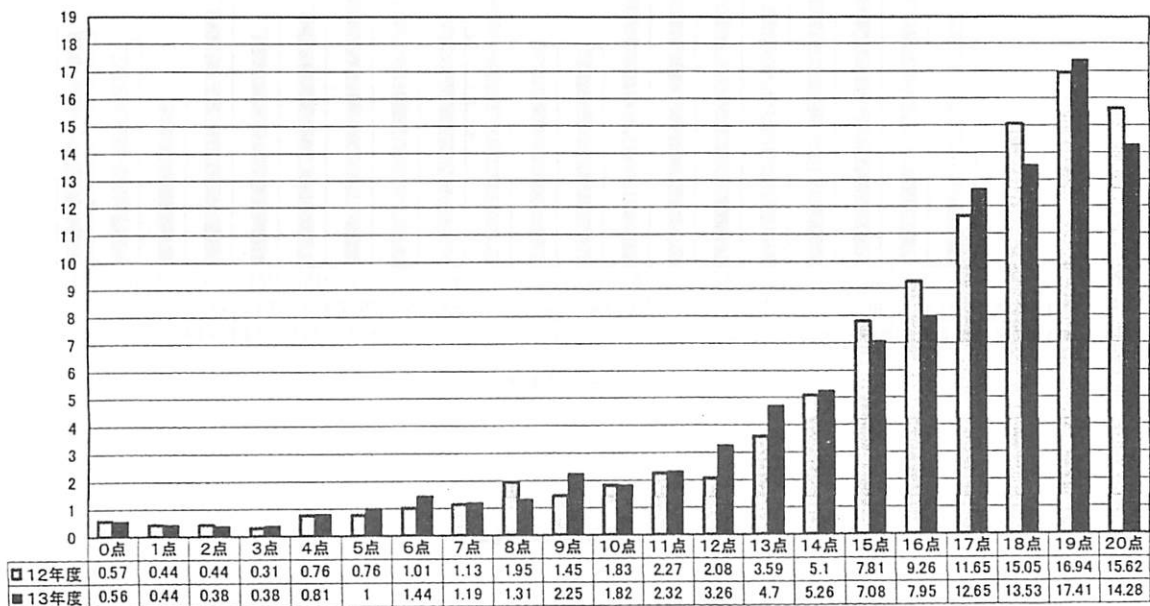
平成12年度は，4地区11の中学校で調査し，調査人数は1588名。平成13年度は，4地区10の中学校で調査し，調査人数は1597名である。次の表は，調査人数と全体に占める割合である。

地区	学校番号	平成12年度(%)	平成13年度(%)
A地区	A1	62 (3.9)	0 (0.0)
	A2	98 (6.2)	98 (6.1)
	A3	57 (3.6)	87 (5.4)
	A4	172 (10.8)	176 (11.0)
	A5	65 (4.1)	161 (10.1)
B地区	B1	135 (8.5)	120 (7.5)
	B2	236 (14.9)	204 (12.8)
C地区	C1	207 (13.0)	217 (13.6)
	C2	219 (13.8)	222 (13.9)
D地区	D1	184 (11.6)	156 (9.8)
	D2	153 (9.6)	156 (9.8)
	計	1588名 (100)	1597名 (100)

2.2 調査結果

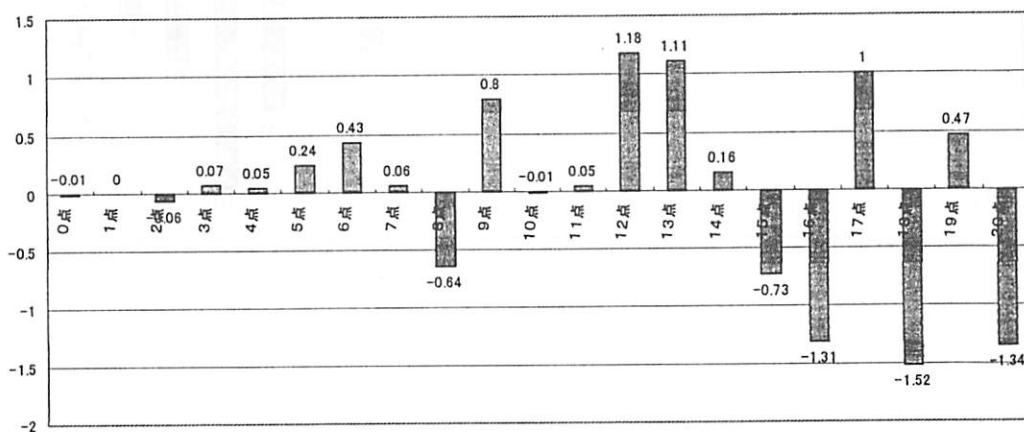
成績分布と各問題の正答率を示す。

平成12,13年成績分布



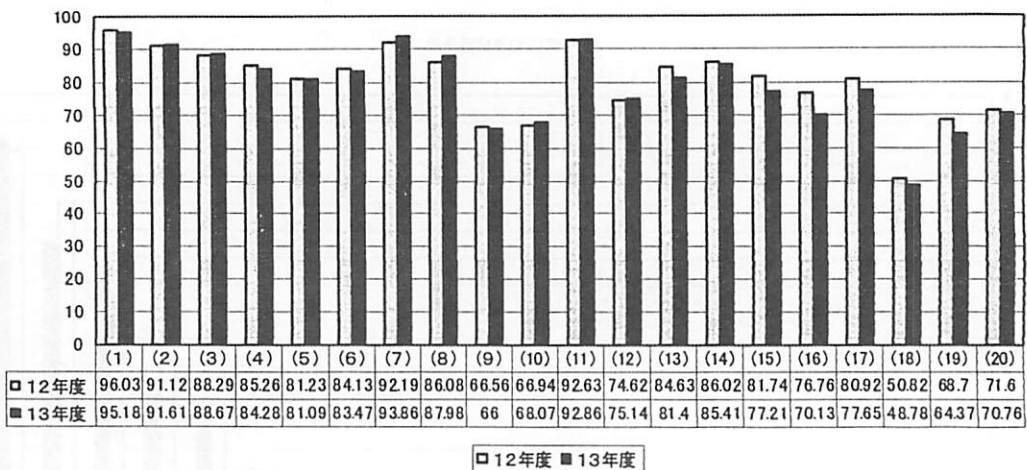
(グラフ 1)

「平成13年度得点-12年度得点」のグラフ



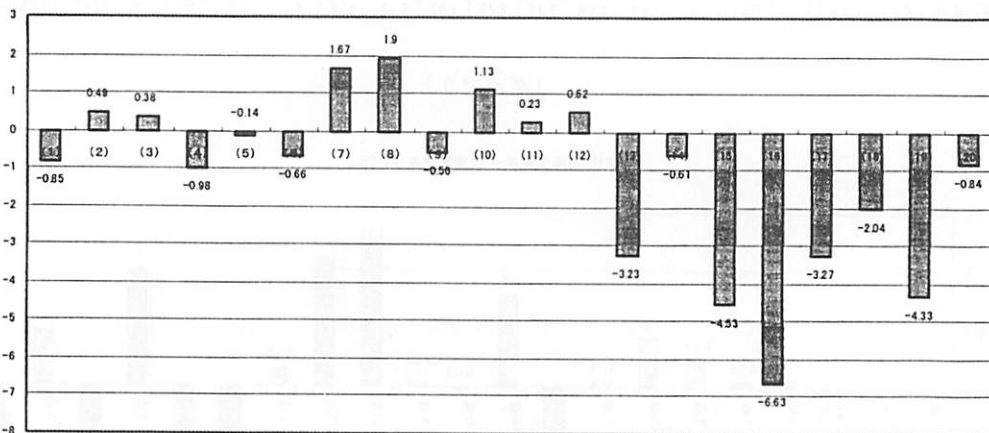
(グラフ 2)

各問題の正答率



(グラフ 3)

13年度正答率-12年度正答率



(グラフ 4)

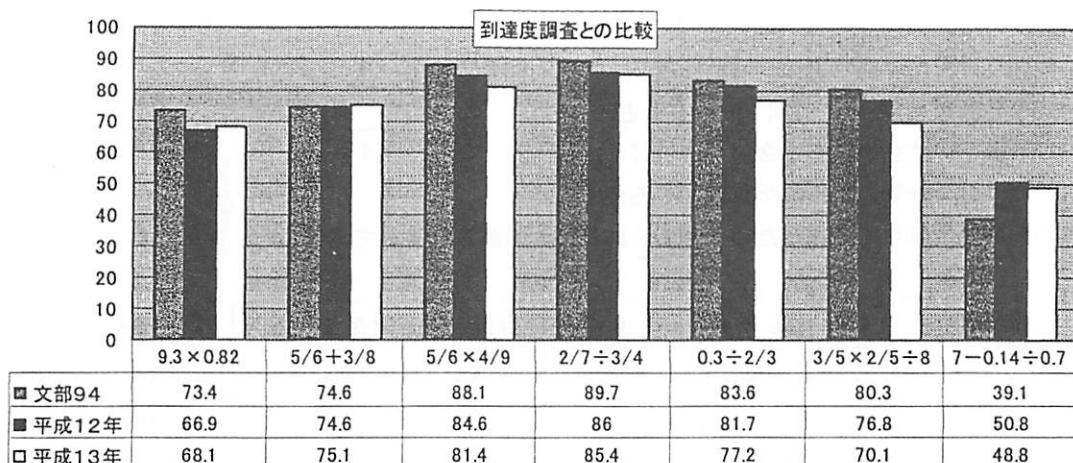
2.3 計算力の変化の様相と誤答分析

2.3-(1) 全体の傾向

得点差のグラフ（グラフ2）より、15点から20点の高得点で13年度はマイナス傾向があり、その分9点から14点の中間層にプラスになっていることがわかる。得点分布のグラフを見る限り、18、19、20点付近が高く山になっており、全体として高得点に集中している傾向にありますが、やや中間層が増加している傾向が見られる。今後の流れによっては、10点から20点までなだらかなグラフになる可能性がある。

2.3-(2) 文部省到達度調査との比較

以下の表は、平成6年(1994)文部科学省の到達度調査と平成12、13年の調査結果との比較である。



問題(18)の高い正答率といった例外があるが、それ以外の6つの調査問題においては、文部科学省の到達度調査と同じような傾向を示している。また、平成12年度に比べ平成13年度の正答率は、低下傾向を示している。

2.3-(3) 小数の加減における誤答分析

この調査における小数の加減の問題は次の2題で、いずれも小数第2位と小数第1位の小数による計算である。

問題(8) $4.01 + 5.7$ 問題(9) $45.2 - 3.78$

小数特有の誤答という観点から、この小数の加減計算の誤答分析を、大きく2つに分けておこなう。

- ① 「小数点をそろえずに計算した誤答」
- ② 「整数部分は正しいが、小数部分の計算で間違えた誤答」

なお、問題(8)、(9)で調査人数、正答者数、正答率、誤答者数はそれぞれ次のようになっている。

問題(8)	調査人数	正答者数	正答率(%)	誤答者数
平成12年	1588人	1367人	86.08	221人
平成13年	1597人	1405人	87.98	192人

問題(9)	調査人数	正答者数	正答率(%)	誤答者数
平成12年	1588人	1057人	66.56	531人
平成13年	1597人	1054人	66.00	543人

① 小数点をそろえずに計算した誤答

「資料 主な誤答」から誤答の傾向をとらえると、問題(8)では4.58などの「458」の数字の並びの誤答、問題(9)では、0.74や7.4などの「74」の数字の並びの誤答が多いのに気づく。

$$\begin{array}{r}
 \begin{array}{cc}
 (8) & (9) \\
 4.01 & 45.2 \\
 + 5.7 & - 3.78 \\
 \hline
 458 & 74
 \end{array}
 \end{array}$$

これは、右の計算のように小数点でそろえずに

右側から順に計算してしまうためと考えられる。この誤答をすべて集めると、次の表のようになる。

問題(8)	458	45.8	4.58	0.458	合計	／調査人数(%)	／誤答人数(%)
平成12年	2人	7人	68人	25人	102人	6.42	46.15
平成13年	10人	7人	41人	24人	82人	5.13	42.71

問題(9)	74	7.4	0.74	0.074	合計	／調査人数(%)	／誤答人数(%)
平成12年	10人	49人	67人	33人	159人	10.01	29.944
平成13年	22人	42人	55人	28人	147人	9.20	27.072

問題(8)では、全誤答人数における割合が約45%に達し、問題(9)でも約30%近くに達する。これらは、小数点でそろえずに右側から順に計算してしまうため、代表的な誤答といえる。

また、下の表のような「0.458」や「0.074」などの小数部分の桁数が3桁の誤答も見られる。この理由としては、小数の乗法の学習が小数の加減計算に影響していると考えられる。小数点でそろえず右側から順に計算をおこなう。

小数部分の桁数が3桁の誤答数

問題(8) 誤答	0.458	0.971	他の誤答	合計	／誤答人数(%)
平成12年	25人	7人	6人	38人	17.19
平成13年	24人	8人	6人	38人	19.79

問題(9) 誤答	0.074	4.142	他の誤答	合計	／誤答人数(%)
平成12年	33人	11人	15人	59人	11.11
平成13年	28人	10人	16人	54人	9.94

②「整数部分は正しいが、小数部分の計算で間違えた誤答」

問題(9)では、「41.58」が多い。この誤答は小数点以下の桁数が異なるために生じた誤答と思われる。

問題(8)でも、「 $4.01 + 5.7 = 9.08$ 」と小数点以下の計算を単に「 $1 + 7$ 」と見てしまったと考えられる誤答も、5人(平成12, 13年)と数は少ないながらも見うけられる。

(9)

$$\begin{array}{r} 45.2 \\ - 3.78 \\ \hline 41.58 \end{array}$$

2.3-(4) 分数の乗除の混合算における誤答分析

この調査問題で分数の乗除の混合算は問題(16)「 $\frac{3}{5} \times \frac{2}{5} \div 8$ 」の1題です。これを問題(13)「 $\frac{5}{6} \times \frac{4}{9}$ 」と問題(14)「 $\frac{2}{7} \times \frac{3}{4}$ 」の正誤の関連から分析を試みた。

次の表は、問題(16)で間違えた生徒が、問題(13)、問題(14)で正答しているか間違っているかをまとめたものである。○は正答、×は間違いであることを示している。

平成12年度

問題13	問題14	問題16	人数 (a)	割合 (a/369)
○	○	×	159	0.431
○	×	×	39	0.106
×	○	×	55	0.149
×	×	×	116	0.314
合計			369	1.000

平成13年度

問題13	問題14	問題16	人数 (a)	割合 (a/477)
○	○	×	215	0.451
○	×	×	39	0.082
×	○	×	75	0.157
×	×	×	148	0.310
合計			477	1.000

この表から、問題(13)、(14)の分数の乗法、除法の問題に正答はしているが、その混合算である問題(16)で間違えている生徒は、全誤答人数に対して43.1%(平成12年)、45.1%(平成13年)とかなり多くいることがわかる。

問題(16)は、「分母に5をそろえていること」「 $\div 8$ と整数で割っていること」など特別の難しさをもっている計算問題ではあるが、全誤答に占める割合からいって、「分数の乗法や除法の計算ができて、分数の乗除の混合算ができるとは限らない」ということを示していると考えられる。

2.4 考察と課題

小数の加減の計算においては、乗法の学習の影響が考えられる。そこで、小数の乗法の学習後に、小数の加減の計算をする機会を意図的に組み入れて、小数の加減の計算の仕方について再度確認する必要があると思われる。また、小数点でそろえずに右側から順に計算した誤答や小数点以下の桁数が異なるために生じる誤答が多く見られる。そこで、小数点でそろえて計算することや小数点以下の桁数が異なる場合の計算の仕方を考えるために、小数点以下の桁数が異なる計算も必要となってくると考えられる。

分数の乗除の混合算では、分数の乗除ができて混合算ができるとはいえないことから、軽減された分数の乗除の混合算の指導内容は、やはり、必要ではないかと考えられる。今後、小数の計算において「小数の加減計算は小数の乗法学習の影響を受けている」ことを確定するためには、「小数の加減指導終了後と小数の乗法指導終了後に小数の加減の計算の仕方に違いが生まれているかを調べる調査」が必要と考えている。

3. 調査問題の主な誤答（資料）

問題(8)

平成12年度			平成13年度		
解答	人数	割合	解答	人数	割合
○	1367	86.08	○	1405	87.98
4.58	68	4.28	4.58	41	2.57
0.458	25	1.57	0.458	24	1.50
9.58	12	0.76	458	10	0.63
無答	28	1.76	無答	36	2.25

問題(13)

平成12年度			平成13年度		
解答	人数	割合	解答	人数	割合
○	1344	84.63	○	1300	81.40
20/54	49	3.09	20/54	72	4.51
5/27	10	0.63	23/18	12	0.75
無答	54	3.40	20/3	12	0.75
			無答	72	4.51

問題(9)

平成12年度			平成13年度		
解答	人数	割合	解答	人数	割合
○	1057	66.56	○	1054	66.00
0.74	67	4.22	41.58	91	5.70
41.58	65	4.09	0.74	55	3.44
7.4	49	3.09	7.4	42	2.63
48.98	41	2.58	48.98	33	2.07
0.074	33	2.08	0.074	28	1.75
4142	24	1.51	74	22	1.38
41.52	18	1.13	4142	17	1.06
無答	44	2.77	無答	53	3.32

問題(14)

平成12年度			平成13年度		
解答	人数	割合	解答	人数	割合
○	1366	86.02	○	1364	85.41
3/14	36	2.27	3/14	32	2.00
2/21	16	1.01	2/21	10	0.63
無答	77	4.85	無答	94	5.89

問題(16)

平成12年度			平成13年度		
解答	人数	割合	解答	人数	割合
○	1219	76.76	○	1120	70.13
48/25	46	2.90	48/25	56	3.51
3/10	23	1.45	3/20	31	1.94
3/20	18	1.13	3/10	29	1.82
無答	119	7.49	無答	154	9.64

《引用・参考文献》

- ・文部省「小学校指導書算数編」. 1989. 6
- ・文部省「小学校学習指導要領解説算数編」. 1999. 5
- ・文部省初等中等教育局. 「教育課程実施状況に関する総合的調査研究報告書－小学校－」. 1994
- ・国立教育研究所理数長期追跡研究グループ編「理数調査報告書」国立教育研究所科研報告書. 1990～1997
- ・国立教育研究所編「小・中学生の算数・数学, 理科の成績－第3回国際数学・理科教育調査国内中間報告書－」東洋館出版社. 1997

学習指導要領の改訂に伴う理科カリキュラムと観点別評価

角田 陸男 金子 丈夫 荘司 隆一 新井 直志
KAKUTA Rikuo KANEKO Takeo SHOJI Ryuichi ARAI Naoshi

要約

平成14年度から始まる新しい学習指導要領は「生きる力」の育成を目指している。この「生きる力」の育成に対応した、理科カリキュラムをどのように構成すればよいのか、自己教育力（課題解決能力）の育成を中核とした理科カリキュラム試案を提案する。

また、これからの理科カリキュラムで育成する「自然事象に対する興味・関心、意欲・態度」「科学的な思考」「観察・実験の技能、表現」「自然事象についての知識・理解」という4つの観点別学習状況の絶対評価の方法についても提案する。

キーワード：「生きる力」「自己教育力」「観点別学習状況の絶対評価」

1. はじめに

「戦後最大の教育改革」を謳い文句にした公教育の改革が進行している。

「学校週5日制」を糸口にした一連の教育改革の中で、公教育の役割に対しての再検討がなされるとともに、戦後教育の出発点となった「教育基本法」の見直しまでもが俎上に上っている。

「学校隔週5日制」－土曜日は学校で子どもたちは学ばない－という物理的な背景を持った前回の学習指導要領で登場したのは「興味・関心・意欲・態度」を内容とする「新しい学力観」の登場であった。そして、今回の平成14年度（2002年度）から小学校・中学校で実施される学習指導要領の基調は「生きる力」の育成である。

周知のようにこの「生きる力」は次の3つの内容にまとめられている。

- ①自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力
- ②自ら律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感謝する心など豊かな人間性
- ③たくましく生きるための健康や体力

しかし、これらの内容はここに至って新たに構想されたものではなく、戦後一貫して追及されてきた公教育の目標であった「知育・徳育・体育のバランスのとれた教育」「児童・生徒の人格の完成を目指した教育」の方向と何ら変わるものではない。

前回の学習指導要領の改訂に先立つ中央教育審議会答申や教育課程審議会答申でも「日本人の独創性や創造性を培う教育の在り方—日本でノーベル賞級の研究者がなかなか出ないのはなぜか—」に対する検討の中で「児童・生徒の能動的な学習活動」を引き出す方が検討されてきたのであるし、今回も「ゆとり」の中で個々の子ども達の「独自・個別の良さ」を伸ばしていこうとする教育の在り方も、その目指すところ—基軸—は変わってはいないといえる。

それでは、今回の新しい中学校の学習指導要領から見えてくる「中学校教育課程」の特色と課題をみてみよう。

新しい学習指導要領のキーワードは「生きる力」の育成、「個性化」と「個別化」、「形式的平等主義からの脱皮」といったことになるだろう。また、学習の評価に関しても、集団準拠の相対評価から目標準拠の絶対評価への転換の提言がなされている。(教育課程審議会答申「新しい学習指導要領の答申(新しい評価の在り方と方向)」2000年12月)

こうしたキーワードを受けて、学習指導要領では次のような内容を盛り込んで構成されている。

- ①学習内容の3割の削減(年間時間数は1割削減)
- ②「総合的な学習の時間」の新設
- ③選択幅の拡大—教科数・学年・時間数—

さらに、理科について見てみると、その特色は、次のようにまとめることができよう。

- ①目的意識をもって実験・観察に取り組む
- ②実験・観察結果の予測を立てて取り組む
- ③表現する能力を育てる(プレゼンテーションの技能—情報リテラシー)
- ④日常生活との関連を重視する

それでは、こうした新しい「学習指導要領」の内容を受けて具体的な1時間1時間の授業に耐えることができる「中学校の理科カリキュラム」をどのように構成すればよいのだろうか。また、生徒の「生きる力」を育むためにはどのような理科の学習教材、学習方法や授業方法をつくり出していけばよいのだろうか。

本校の理科スタッフは以前から「科学的な思考」を培うことが「理科教育」では第一義的に重要であるとし、「課題学習」「課題解決学習」の重要性と有効性について主張してきた。この基調の考え方は何ら変わることはないが、年間学習時間数の減少の背景を受けて、どこで、どのように「課題学習」や「課題解決学習」を設定していくべきなのか、また、学習指導要領をもとにした3年間の理科カリキュラムはどうあればよいのか。そしてまた、「個人内評価と絶対評価を重視する」とされている生徒の学習評価の方法はどのようにすればよいのか考えている。

2. 新しい学習指導要領における理科の特徴について—新しい教科書に見る特徴—

平成13(2001)年4月、文部科学省の検定を通った新しい教科書が公表されて、これからの新しい理科教育が具体的に明らかになった。どのような授業をしたらよいかといった強力な資料ができたわけである。すでに、移行措置を行っており、これからの新しい理科教育に対する準備はできているわけだが、ここでは、平成10(1998)年12月告示の中学校学習指導要領、平成11(1999)年5月の小学校学習指導要領解説理科編、平成11(1999)年9月の中学校学習指導要領解説理科編、この4月の新しい教科書を参考にしながら、これからの新しい理科教育の特徴について述べたい。

(1) 時間数・学習内容の削減と「ゆとり」について

これについては、これまで幾度となく文部科学省から説明されているように、「授業時間数は約1割、学習内容は約3割削減した」とされ、どの学年についても余裕を持って授業ができると指摘されている。

しかし、現場にいる教師にとっては「選択教科の増加」と「総合的な学習の時間の新設」によって、授業時間数（持ち時間数）が増える関係で、余裕はなくなると想定される。また、生徒にとっても、自主的・主体的な学習への取り組みが多くなり、選択教科や総合的な学習の時間を中心とした学習活動に学校にいるときだけでなく家庭や地域へ帰ってからの学習時間はむしろ多くなり一概に「ゆとり」が生まれるとは言い難い面があるとともに、学習の進捗については生徒間にかなりの差異が現れることも予想される。

このように考えると、これまで以上に、教師にとっては教える守備範囲が拡大し、指導助言する内容や種類が増え、生徒にとっては学習する内容や種類が増えることになるので、全体として学校生活に思った以上の余裕やゆとりは生まれないのではないのだろうか。これからの学校教育は「ゆとり」の中で「生きる力」の育成を基本とする、とうたわれているが、果たしてこの通りにことが進かどうか不安な面があるように思う。

一方、学習指導要領総則「第5 授業時数等の取扱い」の1項に『各教科等や学習活動の特質に応じ効果的な場合には、これらの授業を特定の期間に行うことができる。』とあるように、教科や総合的な学習の時間などを含め、弾力的な運用をかなりできるようになっている。これを十二分に生かして、ある特定の時期に、選択教科や総合的な学習の時間を集中させるなどの工夫を行う中で、学校生活のなかにゆとりをもたせていく方策を探る研究がこれから必要になってくるだろう。

(2) 理科の目標について

「現行」学習指導要領の「理科」の目標は次の通りである。

『自然に対する関心を高め、観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。』

一方、平成14年度からの「新」学習指導要領の「理科」の目標は次の通りである。

『自然に対する関心を高め、目的意識をもって観察、実験などを行い、科学的に調べる能力と態度を育てるとともに自然の事物・現象についての理解を深め、科学的な見方や考え方を養う。』

これを見て明らかのように、今回の理科の目標に「目的意識をもって」という内容がつけ加わっている。

(小学校理科の目標では「見通しをもって」がつけ加わった。)

それでは、この「目的意識」とはどのようなことをさすのであろうか。「見通しをもって」とともに具体的に考えてみたい。

平成10(1998)年7月の教育課程審議会答申の「④理科 ア改善の基本方針」に「目的意識をもって」(小学校の項では「見通しをもった」)が出ているが、その説明はない。

中学校学習指導要領解説理科編のp.6~7に『今回の改訂においては、特に、「目的意識をもって」観察、実験を行うこととしている。観察や実験を行う際、生徒自身がその観察や実験を何のために行うか、その観察や実験ではどのような結果が予想されるかなど観察、実験を見通しをもって行うことを重視した。』とある。また、同p.8に『中学校では、「目的意識をもって観察、実験などを行い」とあるように、生徒自身が自らの課題意識をもって観察、実験を計画し実施するなど、観察、実験が主体的に行われることの重要性を示したものである。』とある。

また、小学校学習指導要領解説理科編のp.11に『「見通しをもって」とは、児童が無目的に観察、実験などを行うのではなく、問題に対して予想や仮説、構想をもち、それらのもとに観察、実験などの方法を工夫し、実際にそれを行うことである。』とある。

これらのことからわかるように、「目的意識をもつ」ということは、

①課題意識をもつこと

②見通しをもつこと

の2つの内容になることがわかる。さらに平たくいえば、「何のために行うかを自覚しながら」「見通し」つまり「予想や仮説、構想をもつ」こととなる。

本校では、「目的意識をもって」については、平成11(1999)年の本校の研究協議会で次のように指摘した。

従来ややもすると生徒は与えられた観察、実験を、教師の指示に従ってその手順通りに行っているだけという状態に陥りやすい傾向があった。このことへの反省である。

「目的意識をもって」観察、実験を行えば、その結果何が獲得され、かつ何が理解できるようになるかを自覚し、自ら評価できるようになるであろうということ、また、観察や実験の計画を立てるなど主体的に取り組むことができるようにすることなどの期待が込められている。つまり、生徒の受け身的な学習から能動的な学習への変換である。

この主張は今も変わっていない。

これまで行われてきた観察、実験が全て「与えられたその方法に従って行うだけ」だとは思えないが、これからの観察・実験は、よりいっそうはっきりと「目的意識」をもたせるために、その内容に応じて、観察・実験の方法を考えさせたり、結果の予想をさせたりする過程を設けることが大切になってくる。観察・実験の結果が予想通りならなければ、なぜそうならなかったかを

考えさせたりし、観察・実験を行う過程をより大切にし、時間をかけることになるだろう。

また、中学校学習指導要領解説理科編のp.11に『今回「目的意識をもって」ということが強調されているが、これは中央教育審議会答申の中で言及されている「生きる力」を反映している。』とあるように、大きな改訂の方針にある「生きる力の育成」を、理科の中でどう行ったらよいかということを受けて、目標の中で示しているといえる。「目的意識」をもたせた観察、実験を行うことによって「生きる力」の育成をねらっているわけである。

このように、「目的意識をもって」主体的・意図的な観察、実験を行うため、さらに、目的意識をもたせ学習させるための研究がこれから望まれる。

このような目で新しい教科書を見ると、観察、実験に限らず、学習の「課題」や「目標」を何らかの形で表記していることがわかる。中学校理科の5社すべての教科書で、「～だろうか。」「～してみよう。」といった、本文と違った表記の仕方がなされ、この部分では何をどこまで学習するか分かるような工夫がある。「目的意識」をもたせる方法として、教科書上では、「課題」や「目標」を明らかにしておくという方法がとられたわけである。このような工夫を授業でどのように生かしていくかが今後の我々の課題である。

(3) 「生きる力の育成」について

中央教育審議会第一次答申で『これからの学校教育の在り方として、「ゆとり」の中で自ら学び自ら考えるなどの「生きる力」の育成と基本とし、・・・』と発表されて以来、「生きる力の育成」がこれからの教育の大きな課題となって、多くのところで研究されてきた。

これに関して、本校では、平成11(1999)年の研究協議会で『これら生徒の能力を高めるための学習指導法の開発が、これからの大きな課題になってきているといえるが、これに対して「課題学習」あるいは「課題解決学習」といわれている指導法が極めて有効な方法である』と考えているとして、理科の中で「課題学習」を実践している。

前項(2)で、中学校学習指導要領解説理科編では「生きる力」の育成は、理科では「目的意識」をもたせる観察・実験をしようとしていると指摘したが、この指摘を受けとめることでわれわれは、目的意識をもたせる指導過程を含んだ「課題学習」が「生きる力」の育成にきわめて有効であるとの思いはさらに強くなり、これからも大切にしていきたいと思っている。

3. 具体的な理科教育課程編成の指針

これまでの本校理科における教育課程研究の成果をふまえ、次のような方針のもとにカリキュラムを編成した。

① 基礎・基本の徹底

本校の理科では学力の構造として次のようなものを考えてきた。基本的な科学知識が根底にあり、この科学知識を身につけ理解を深める学習の中で、観察・実験・実習などの技能を習得し、また自然事象に対する関心、意欲が育ってくる。そして、これらの能力を総合化したものとして科学的な思考力・判断力が形成される。

このように基礎的な知識がなければ、他の科学的な学力も育たないと考え、基礎・基本を重視している。なお基礎・基本とは単に知識だけでなく、調べる能力や態度も含めて考えている。

② 観察・実験の重視

毎時間、実験、観察、視聴覚教材の活用などにより、できるかぎり現物にふれる機会が多くなるよう工夫している。

③ 科学の方法の重視

課題意識を持って実験・観察を行い、そこから得られた結果から科学的に考察していくことを基本的なスタイルとしている。また、得られた結果から、規則性を見いだしたり、分類していく方法を身につけられるように工夫している。

④ 学習内容の広がり、つながりを図る

教材の選択にあたっては、可能なかぎり日常生活とのつながりを考慮している。学習内容の関連を図り、1、2分野を並行して履修していくなかで、互いに関連する事項についてはできるだけ関連づけるよう努めている。また、1・2分野を融合した単元として、次の2つを置いている。

・「導入単元」……第1学年入学時にオリエンテーション的に設定している。

・「総括単元」……第3学年卒業時に、中学校理科の総まとめとして設定している。

⑤ 環境教育の重視

「導入単元」と「総括単元」は1・2分野を融合した単元というだけでなく、環境問題を意識した内容となっている。環境教育は単に知識を与えるだけでなく、態度の育成も大切な要素である。そのためには体験的な学習が重要と考え、第3学年の修学旅行では富士山の五合目を歩いて植物の分布の様子を実感させ、校外学習では埼玉県の高野川で岩石、流水に関する学習を行っている。また3年間のカリキュラム全体を通して環境に対する配慮が身につくよう意識している。

⑥ 学習方法の多様化

生徒の課題解決力を育成するため、課題学習を随所に置いている。課題の種類は探究的なものや製作的なものなどさまざまであるが、課題の大きさにより3つのステップに分けている。このような課題学習をおくことにより、本校では必修の理科のカリキュラムの中に選択理科の要素も含まれることになる。

通常の生徒実験の中に選択型のものを置いている。これにより時間数の減少による知識の不足を補うとともに、結果をまとめ発表する能力の育成もねらっている。

⑦ 学習指導要領の内容をやや高度にした内容

本校生徒の実態を踏まえ、より深い理解のためと高校への接続を考え、学習指導要領の内容をやや高度にしたものも扱う。1分野では「イオン」を、2分野では「進化と遺伝のしくみ」を置いている。

4. 新しい学習指導要領に対応した理科カリキュラム

(1) 学習指導要領に示されている内容について

学習指導要領で示されている内容は、各分野とも(1)から(7)の7つの大項目があり、「指導計画の作成と内容の取扱い」の中で示されているように、扱う順序もこの順序とすることと明記されているが、一般的には、下のような学年配置になるであろう。また、第1分野(7)イの(科学技術と人間)と第2分野(7)のイの(7)(自然と人間)については、生徒や学校、地域の実態に応じていずれかを選択するとこととなっている。

	1年	2年	3年
第1分野	(1)身近な物理現象 ア光と音 イ力と圧力	(3)電流とその利用 ア電流 イ電流の利用	(5)運動の規則性 ア運動の規則性
	(2)身の回りの物質 ア物質のすがた イ水溶液	(4)化学変化と原子、分子 ア物質の成り立ち イ化学変化と物質の質量	(6)物質と化学反応の利用 ア物質と化学反応の利用 (7)科学技術と人間 アエネルギー資源 イ科学技術と人間*
第2分野	(1)植物の生活と種類 ア生物の観察 イ植物の体のつくりと働き ウ植物の仲間	(3)動物の生活と種類 ア動物の体のつくりと働き イ動物の仲間	(5)生物の細胞と生殖 ア生物と細胞 イ生物の殖え方
	(2)大地の変化 ア地層と過去の様子 イ火山と地震	(4)天気とその変化 ア気象観測 イ天気の変化	(6)地球と宇宙 ア天体の動きと地球の自転・公転 イ太陽系と惑星 (7)自然と人間 ア自然と環境 イ自然と人間*

* 選択

各大項目のごとの具体的な内容の取扱いについては、指導要領で明記されているが、現行の指導要領からは、以下のような内容が削減されることとなった。

[第1分野]

- ・溶質による水溶液の違い：削除
- ・比熱、電力量、イオン、中和反応の量的関係、力の合成と分解、仕事：高等学校へ移行統合
- ・情報手段の発展：他教科（技術科）での指導により削除

[第2分野]

- ・天気図の作成：削除
- ・大地の変化の一部、月の表面の一部、日本の天気の特徴、遺伝の規則性や生物の進化：高等学校へ移行統合

(2) カリキュラム編成の方針

本校理科では、理科カリキュラム編成の方針として、理科指導計画にあるように設定した。これを要約すると次のようになる。

- ①生徒の発達段階に応じた教育課程を編成する。
- ②自然に触れ自然の中に興味ある素材やテーマを見出せるような内容を設定する。
- ③生徒自身が課題を自ら解決していくような学習形態を重視する。
- ④生徒の日常生活とのつながりを重視する。
- ⑤中学校理科学習の導入期および総括期に第1分野および第2分野を融合した一まとまりの単元を設定し、理科学習のねらいや目標を一貫性のあるものにする。
- ⑥小学校での学習内容および高等学校への接続を考慮した学習内容を構成し、科学的思考力および科学的洞察力の育成を重視する。

このような編成方針をふまえて、具体的なカリキュラムの編成の要点を1・2分野分けて述べてみることにする。

(3) 理科1分野カリキュラム編成の要点

- ①理科の学習の仕方や、科学的なものの見方を身につけることを目指した、「導入単元」を設定し、1・2分野の融合した学習を行う。「水溶液」に関する学習を進めながら、調べ方、記録のしかたなどの基本的な技能を身につけさせ、水質の保全など環境問題まで視野に入れた学習を行う。
- ②ガスバーナーの使い方など、3年間にわたり必要な技能の習得を先に行い、その定着を図るため、1年では生徒実験でガスバーナーなどを使う内容をできるだけ前に置いた。
- ③「具体的思考能力」から「抽象的思考能力」への進展を考慮し、生徒の発達段階に応じて学習内容を配置する。したがって、抽象的思考を必要とする力学的な学習は、それぞれの学年の中で、できるだけ後に置いた。
- ④物質について、「マクロ」な見方から「ミクロ」な見方への移行が無理なく進められるように考慮した。「原子」「分子」の学習以前に粒子概念を使わずにおこなう「元素」の学習を1年に置いた。また、「溶液」「状態変化」など「ミクロ」な見方で指導したい内容について、できるだけ後のほうに置いた。
- ⑤生徒が実験方法を自分で考える生徒実験を随所に取り入れた。自分で考える実験の内容は低学年では比較的軽いものにし、学年が上がるにしたがい重いものにした。
- ⑥時間的制約による知識の不足を補うために、選択型の生徒実験を随所に取り入れた。
- ⑦日常生活とのつながりを十分に考慮し、生徒にとって身近な教材を多く使うようにした。
- ⑧本校生徒の実態や高等学校への接続を考慮し、やや高度なものや発展・深化した内容まで扱う。
- ⑨物質の微視的な見方についての理解を深めるために「イオン」に関する学習を3年においた。
- ⑩第2分野での学習と有機的なつながりを持たせたり、日常的な出来事を効果的に取り入れる。1年で「光」「音」の学習の際に、「目の構造」「耳の構造」「騒音問題」などについても触れるようにしている。
- ⑪全学年を通して、環境に配慮した学習を心がけている。実験後のゴミや廃液の処理など、生徒への意識づけを重視した。

(4) 理科2分野カリキュラム編成の要点

- ①理科学習の仕方や、科学的なものの見方を身に付けることを目指した、「導入単元」を設定し、1・2分野の融合した学習を行う。第2分野の学習への誘いとして、身近なものの観察を通して、基礎的な技能を、材料を変えながら繰り返し学習し身に付ける。また、水をテーマとした研究的な学習を通して、環境問題にまで視野に入れた一貫的な学習を行う。
- ②「細胞のつくり」や「細胞の呼吸」に関する知識・理解は、生物の学習の基本であると考え、これらを第1学年の生物学習のはじめに置く。また、この学習を通して、顕微鏡観察に関する基本的な操作技術の確実な習得を目指し、以後の学習における観察・実験の効率化を図る。
- ③「具体的思考能力」から「抽象的思考能力」への進展を考慮し、生徒の発達段階に応じた学習配置とする。1年次は直接的な観察を重視した学習を、2年次は生理学的なより抽象度の高い学習を、3年次には総合的な見方を要する学習を中心に行う。このため、「いろいろな植物・動物の生活と体のしくみ」は第1学年で、「植物・動物の体のはたらき」は第2学年で学習することとした。
- ④小学校での学習内容や校外での学習との対応を考えて、教材を整理する。「いろいろな植物・動物の生活と体のしくみ」においては、「節足動物や脊椎動物などの生活や体のしくみ」を日常経験と小学校での学習経験から軽く扱う程度にするが、臨海行事の際に観察できるものについては、その動物の種類と特徴、生活まで触れることとした。また、大地の変化や岩石の種類、夏の星座、環境に関する学習は、校外学習や修学旅行学習と関連付けた学習内容を用意する。
- ⑤本校生徒の実態や高等学校への接続を考慮し、やや高度なものや発展・深化した内容まで扱う。「進化」については、生物を分類したり、生物の体のつくりなどを学習する上で重要であると考え、生物の遺伝とともに扱うこととした。
- ⑥第1分野での学習と有機的なつながりを持たせたり、日常的な出来事を効果的に取り入れる。目や耳のはたらきについては、「光とレンズ」・「音」に関する内容を取り入れ、1・2分野に相互に関わりを持たせた融合的な学習を行う。また、気象観測の結果を定期的に示したり、台風や前線の通過にともなう気象情報を適宜取り入れ、気象災害と関わりを持たせた学習を行う。
- ⑦視聴覚機器を効果的に利用し、具体的で分かりやすい教材を用いながら、観察・実験を核としたまとまりのある授業を展開できるようにする。
- ⑧全学年通して、環境教育や自然の恩恵と災害を視野に入れた内容を関連した分野に配置する。環境については、1年次では「水の科学」、2年次では「気象」、3年次では「生物と環境」・「富士の自然」、「土の科学」での学習場面を設けた。「自然と環境・人間」に関する内容としては、地震や火山による災害、気象災害ばかりでなく、自然の恩恵（湧水、温泉、地形・風景など）も取り扱うこととした。

5. 評価—観点別学習状況の評価（生徒の評価）、学習内容・学習指導法の評価—

一般に教育の目標がどの程度達成されたかを調べることを評価と呼んでいる。この教育評価の対象となるものは生徒の興味・態度・思考・技能・理解度などの学力ばかりでなく、学習内容・教育計画・

教師の指導法などの教師サイドのものも評価の対象に含まれる。

評価については、これからも取り組まねばならない課題であり、検討の途中であるが、現時点での考えを紹介し、批判を仰ぎたいと思う。

(1) 教育内容・学習指導法などの評価

新しい教科書が公表されて、これまでとのちがいが具体的にみえてきた。学習指導要領や教科書では、学習内容の最低限の基準を示しているといえる。これまでの文部省の見解では、学習指導要領は「標準」を示しているということだった。しかし、文部科学省は、今回の学習指導要領は「最低限の基準」である、つまり、教師は授業などでこの最低限の基準を押さえつつ、創意ある工夫を、学校をあげて行うことができると説明している。教科書は厳しい「検定」の結果、指導要領の解説に記されていることを厳密に検討し、それを越えないようにしたようだ。

教科書の編集に携わる人々は、授業が少しでも面白く、興味のもてるようにするために、いろいろな工夫を行い、根や太い幹の部分はもちろん、枝葉にあたる部分、つまり、応用的な内容、日常につながる内容、環境問題なども教科書に載せようとした。しかし、「検定」は、学習指導要領の解説を越えることは認めなかったようだ。ある教師は『「検定」の結果をみると、削られた内容は教えるのにおもしろい部分が多い。』という感想を漏らした。教科書に応用の部分などを加えると際限がなくなる、という思いはわかる。しかし、である。現場の多くの教師は、指導要領の内容から派生する、関係する応用的な、日常生活につながりがある内容も授業の中で扱い、授業を興味あるもの、生活に役立つものであるようにしているのではないだろうか。

しかし、教科書上ではそれができていない。われわれ現場教師がそれぞれ理科を楽しくさせる工夫をこれからも行っていかねばならない。これからは、この工夫も評価の対象にしていかなければならないだろう。学校の中の教科会で、年間指導計画を立てるとき、核となる学習内容に付け加え生徒が生き生きと学習に参加できるような工夫を出し合ったりし、年間指導計画上にその工夫などを表す必要がある。そして、実践した後、どう評価するかといった評価の方法も計画を立てねばならないだろう。

(2) 観点別学習状況の総括的評価

①各単元の評価の集計

これからの新しい評価では、評価した内容が1人1人の生徒の次の学習へフィードバックすることができるものになっていることが重要である。その意味で、教師が評価した内容やその根拠が生徒によく分かるものになっているばかりではなく、次の学習へ向けて生徒が「自分はこうした観点の学習について、何を、どのように取り組めばよいのか」「それぞれの観点について、自分のどういう点の努力が足りなかったのか」あるいは「この単元の学習では、自分のどのような取り組みが認められたのか」がはっきりと見えるようなものにしていくことが重要である。

また一方で、生徒の学習到達度への評価は先にも述べたように、「教師自身の学習指導の評価」という側面があることも忘れてはならない。学習活動の結果として生徒に身に付けることができる能力は、こんな指導の工夫が盛り込まれれば、さらに伸ばすことができたのかも知れない、といった自らの学習指導（学習指導方法や学習内容、カリキュラムの構成、使用

した教材や教具、観察・実験内容等々)をしっかりと振り返る契機にしたい。

評価資料の収集の方法については、従来まで評価の中心となってきた「定期テスト(ペーパーテスト)中心の評価」から脱却した多様な評価が求められているのである。

各單元ごとに設定した目標に準拠した観点別評価の集計は、学期末や学年末の総合判定の資料とする事ができる。教育内容のアカウンタビリティ(説明責任)が問われている現在、生徒の保護者が納得できる評価資料をきちんと示すことが、ますます重要になってくるものと思われる。その意味で、單元ごとに整理して蓄積された観点別評価はの集計は、学期末や学年末の総合判定に向けて「量的な判定基準」を示すことになる。

具体的には、各單元ごとの評価規準表を作成し、そこに示した各観点ごとにA・B・Cの3段階の評価を行う。そして、学期末、あるいは学年末においては、A・B・Cの3段階の評価を得点化して集計し、一定の量的な判定基準に基づいて判定する。

作業としては、各單元ごとに行った別に示した評価規準について、Aを3点、Bを2点、Cを1点として單元ごとにまず集計する。それを学期や学年といった期間ごとのまとまりの中で学習した全ての單元について行い、総合得点を算出する。それが完全に達成されたとした時の何%になっているかを設定するわけである。

例えばある期間で、ある観点の評価目標が10目標あった場合は、完全に達成された時の満点は30点となる。そこで、21点以上をA、12点から20点までをB、11点以下をCというように判定基準を設定するわけである。このときの量的判定基準は教師の指導経験や最初に設定した達成目標の基準によって決めることになる。また、学期ごとや学年末の総合判定では、他の評価資料である定期テストの結果や作品評価、自己評価などの補助資料も加味した最終的な総合判定にすべきである。

こうした総括的な評価を行う場合学級間の評価の相違や格差等が問題になることが多いので、同一教科内の教師の打ち合わせや学級間の格差がなくなる十分な打ち合わせが必要である。

②総合判定の考え方

理科で扱っている「関心・意欲・態度」「科学的な思考」「観察・実験の技能・表現」「知識・理解」という4つの観点の能力は、相互に関係しあっている。したがって、ややもすると、「関心・意欲・態度」がCと判定された生徒は、「科学的思考」もC、「知識・理解」もCというようにな評価になってしまうことが多い。

今回導入される絶対評価—目標標準拠の評価—規準という点では、そのような結果になることはある意味でしょうがないこととも言える。しかし、評価の本来の役割である「ある場面での評価が生徒の次の学習へ向けた飛躍するステップ、意欲付け」になるようにするためには、生徒の「内発的な動機付け」を喚起するような評価の工夫が必要になる。とりわけ、「関心・意欲・態度」といった情意的な側面の評価は、「その子なりの取り組みや興味の示し方」「その子なりの努力」を尊重した評価が工夫されてよい。その意味で、「先学期に比べて、大変意欲的に取り組むようになってきました。もう少し、学習する内容をふだんの自分の生活と関連づけるように気を配ってみましょう」といった、文章記述による補足的な評価を示す

ことも重要になってくると思われる。

最後に、学年末の総合的な観点別評価の判定にあたっては、標準化された観点別学力検査の実施も有意義であることをつけ加えておく。絶対評価で教師が判定するこの評価においては、各学校で設定したような評定尺度を使用して客観性を高めたとしても、全国水準との比較において偏りのない評定であったかという点に心配が残るためである。この点、標準検査では、全国の多くの生徒を対象にして信頼性や妥当性が充分検討されているので、その点を補うことができると思われる。

(3) 生徒の学習評価の事例

平成12(2000)年12月教育課程審議会は、指導要録の観点の評価を絶対評価で行うことを決定した。

それを受けて、平成13(2001)年5月国立教育政策研究所教育課程研究センターは、「評価規準、評価方法等」の中間整理を行い、学習指導要領の内容のまとまりごと(中学校理科では大項目ごと)の「評価規準及びその具体例」を公表した。

それらによると、各評価の観点は4つあり、従来のものと変わっていない。つまり、理科では、「自然事象への関心・意欲・態度」「科学的な思考」「観察・事件の技能・表現」「自然事象についての知識・理解」である。これらの観点の評価ABCは、絶対評価で行うことになっている。

絶対評価は、評価規準の設定が一番重要であり、次にどのように測定するかが問題となってくる。国立教育政策研究所の公表した「評価規準」などを参考にし、それぞれの学校で「評価規準」を作成しなければならない。そして、その評価規準に従って、十分満足できる(A)、おおむね満足できる(B)、努力を要する(C)の3段階で評価しなければならない。

現場の教師なら誰でもその評価の難しさを感じている。特に、多くの目立たない、おとなしい、自分をあまり表現しない生徒に対する「自然事象への関心・意欲・態度」の評価をどのように平等に行えるか。必要に応じて、生徒への説明を納得できるようにするためにも、また、情報開示の方向が進んでいる現在、「指導要録を見せてほしい」とか、「評価をどのような方法で行ったか」といった保護者や学習者からの開示の請求に対しても、対応しておかねばならない。

このような方向に対して、われわれは十分対応できているわけではないが、いくつかの考えをもっている。

まず、4観点の評価の見極めはかなり難しさがあるので、できれば2人以上の複数の教師の評価がより信頼性がある。評価はできるだけ複数の教師で行いたいと考えている。

次の表は、ある生徒の評価、評定の例である。この表を、生徒一人ひとりについて作成し、学期ごとに合計する。評価素材とした欄は、具体的に評価する材料である。提出物、ノート、ワークシート、レポートなどいろいろある。行動観察は、授業などで目立った生徒に対して加点していく。提出物やペーパーテストなどは、満点を設定しておきそれぞれについて点数化する。ペーパーテストに斜線\があるのは、ペーパーテストでは興味・意欲は測定しないということを表す。

表 観点別学習状況評価のチェックシート

氏名 _____		(表中の点は例である)			
評価素材 \ 観点	ア興味・意欲	イ科学的思考	ウ技能・表現	エ知識・理解	
行動観察(加点)	4				
提出物 グラフ・スケッチなど	3				
レポート	5				
ペーパーテスト					
満点	10	40	60	80	190
合計	12	36	19	61	128
評価・評定	A	A	C	B	

評価のABCは、それぞれの観点の満点のうち、たとえば80%以上とれた者をA、20%未満の者をC、それ以外をBとするなど、20%、80%などの数値ををあらかじめ決めておく。

それぞれの観点と評定の関連については、これからの課題であるが、表の例では、満点の190点に対して、たとえば85%以上の者は評定で5、70%以上85%未満の者を評定で4、50%以上70%未満の者を評定で3、30%以上50%未満の者を評定で2、30%未満の者を評定で1とする、といった方法が考えられる。実際には、学期ごとの集計で、ペーパーテストは2回以上行うので、200~300点くらいになると考えられる。学期ごとの集計が、学年末の教科評定になる。

この方法は、相対評価を加味しているのではないか、といった意見もあるだろう。ただわれわれはこの方法は実際に近いものであると考えている。また、教育課程審議会では入試に関しては、調査書の評価は各県教育委員会で検討することになっている。入試に関しては、これからの議論を待たねばならないが、従来までの相対評価による評定をせざるを得ないと思われる。

6. 残された課題

小泉政権が発足し、行政改革の進行が足早に行われようとしている。またそれに伴って、「教育改革」も一層の勢いを持って進行しようとしている。国立大学及びその附属機関の独立行政法人化の動きも加速度を増している。国家の未来を託す最も大きな根拠となっている「教育」を「経済効率」「民営化」の基軸で切り取っていくとする方向は本当にこれでよいのだろうか。

確かに、この数年、教育心理学者の方々からもその行動パターンや思考の回路についての理解が難しいといわれる青少年が多く輩出し、それらの少年たちにまつわる様々な事件が噴出してきた。「少年

サカキバラセイトによる兵庫の不幸な事件」、「青年による佐賀のバスジャック事件」、「普通の少年による新宿歌舞伎町でのビデオショップ爆破事件」等々がそれである。少年や青年たちが引き起こした多くの事件、その裏に潜んでいる「病理」は、大きくは「現代社会つくり出してきたの病理」そのものであり、それが現実化したものであろう。そして、このような事件が起こるたびに根底にある「病理」をなくすために「教育—とりわけ早期教育—」の重要性が再認識され、青少年の心の病理を是正する方向はいつでも「教育内容の改革」に求められてきた。

「公教育」の内容は、時代の進展や社会の動き、そして人々の価値観の変動によって変化せざるを得ないものである。こうしたいわば時代の流れに沿った「流行」の部分とともに、「不易」の部分も存在していることを忘れてはならない。

戦後、いつの時代の公教育もその目指すところは「知・徳・体」のバランスのとれた人間の発達であり、「人格の完成」であった。そしてこの教育の目標はいつの時代にも「不易」の部分として存在していたといえる。現在主張されている「生きる力」の育成も結局は、「人格の完成」に至るこの「不易」の部分の育成に他ならないと考えられよう。

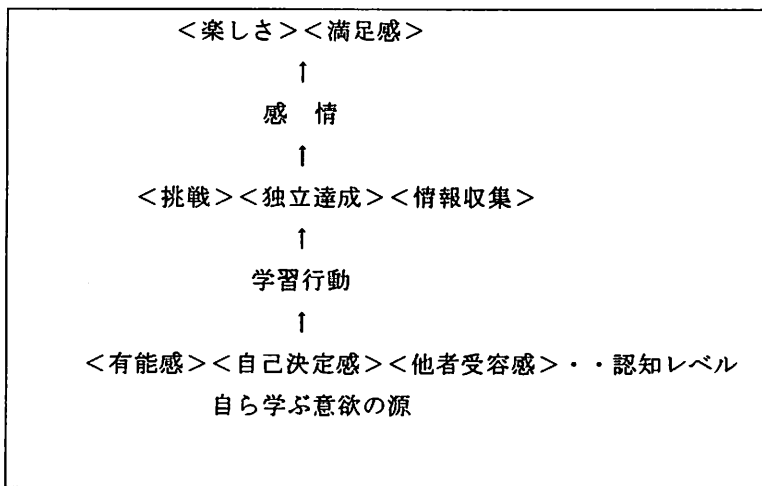
いわゆる「学習理論」においても、生徒に大きく依拠した教育の在り方（認知理論）と教師主導の教育の在り方（行動理論）とが振り子の左右の触れ幅のように片方が大きくなれば他方が小さくなるというように、行き来してきた。（参考資料1）

それでは、これからの中学校教育とりわけ「理科教育」に残された課題とは何だろうか。最近声高に叫ばれている「学力低下」の問題もさることながら、もっと重要なのは「学びから逃げようとする子ども達」（参考資料2）をどのようにして「学ぶ楽しさ」の地平へ連れ戻すことができるか、ではないのだろうか。そのためには、我々現場にいる理科教師に何ができるのか。何をやるべきなのか。その内容をしっかりと地に足を据えて見つめ直し、再出発するときが来ているように思う。

大げさな大改革ではなく、今ある一つ一つの教材をしっかりと見つめ直し、その教材の開発、そしてまた、その教材に最適な学習指導の方法の開発、さらには子どもの可能性を引き出し成長を促すような、その成長の足跡を正しく評価する方法の開発、といった地道な努力をしていくべきだろうと考えている。

(参考資料1) [2つの学習理論]

行動理論	認知理論
観察できる行動の変化 (刺激と反応の連合の変化)	観察できない内的過程の変化 (認知構造の変化)
受動的	能動的・自発的
育てる	待つ
外発的動機付け (賞罰・競争)	内発的動機付け (興味関心、達成動機、有能感、自己実現の欲求)
試行錯誤、反復	理解、洞察、発見
教師中心 (教授法、教授方略) ドリル学習・暗記学習・系統学習・プログラム学習	学習者中心 (学習スタイル、学習方略) 理解学習・問題解決学習・発見学習



「自ら学ぶ意欲」発現のプロセス (桜井 茂男 筑波大学)

<他者受容感> : 周りから受容されていると感じている。信頼されていると感じる。

<有能感> : 自分はできるんだというというという、根拠のある自信。

<自己決定感> : 自分の事は自分で決めているという気持ち。

・有能感を育てる

- ①自分の良さに気づかせる。
- ②学習内容を理解させる。
- ③成功経験を持たせる。
- ④誉めてやる。－ピグマリオン効果－
- ⑤適度な期待をする。
- ⑥努力できるように援助する。
- ⑦個人内評価・絶対評価を用いる。

・自己決定感を育てる

- ①子どもの自己決定、自己選択を促す。－場面を作る。増やす。－
- ②子どもが自己決定したことが成功裏に終わるように配慮する。
- ③親の過干渉、過保護を是正する。
- ④外的な報酬に依存させない。

・他者受容感を育てる

①教師からの受容感

- ・子どもの話を真剣に聞く。
- ・子どもの立場になって聞く。－物理的にも精神的にも同じ目の高さ－
- ・子どもが失敗しても、みんなの前で叱らない。
- ・子どもとよく遊ぶ。 ・子ども同士を比較しない。

②親からの受容感

- ・子どもの話を真剣に聞く。
- ・子どもの立場になって聞く。－物理的にも精神的にも同じ目の高さ－
- ・子どもとよく遊ぶ。 ・他の子ども、兄弟同士を比較しない。

③友達からの受容感

- ・気が合いそうな子ども同士を仲間にする。
- ・認めあえるような集団の雰囲気（環境）を作る。

2002年3月

[執筆分担]

要約・第1章	はじめに	角田
第2章	新しい学習指導要領に見る特徴について－新しい教科書に見る特徴－	金子
第3章	具体的な理科教育課程編成の方針	荘司
第4章	新しい学習指導要領に対応した理科カリキュラム	荘司・新井
第5章	評価－観点別学習状況の評価（生徒の評価）、学習内容・学習指導法の評価	
	（1）教育内容・学習指導法などの評価	金子
	（2）観点別学習状況の総括的評価	角田
	（3）生徒の学習評価の事例	金子
第6章	残された課題	角田

Summary "New Science Curriculum of Junior High School and Evaluation of Study"

In Japan, New Science Curriculum of Junior High School which is corresponded to The New National Standard of Study will start at 2002. This report is about New Science Curriculum of University of Tsukuba Junior high school at Otsuka. We consider "Problem Solving Study In Science Study Course" is the most efficient learning method in this Science Curriculum. And we propose how to evaluate the ability or skill of student in this report.

主体的問題（課題）解決能力を育成するための バドミントン授業の実践研究

筑波大学附属中学校 小山 浩, 小磯 透, 中村なおみ, 内田 匡輔

【要約】

平成14年度より実施される新学習指導要領で「生きる力」の育成が重要課題となっている。保健体育科において、この「生きる力」の3要素のひとつである主体的問題解決能力を育成するために、「E球技領域」のバドミントン単元をどのように構成するかを本研究の課題とした。

正確性スキルテストで測定された個人技術の伸張やアンケート調査の結果から、主体的活動→達成満足→自己認識の向上→内発的意欲の向上→主体的活動の「主体的問題解決能力」を育成するサイクルが確認された。これにより、今回示したバドミントン単元は、「主体的問題解決能力」を育成するために有効であることが推察された。

キーワード

「主体的問題（課題）解決能力」「バドミントン」「正確性スキルテスト」「意識調査」

1. はじめに

平成10年に学習指導要領が告示され、小中学校での実施が平成14年に迫っている。その総則¹⁾で、「生きる力」を育成するための教育課程編成を目指すよう示された。また、その中で体育・健康に関する指導は、体力の向上や心身の健康に関する指導とともに、保健体育科の時間はもとより、学校教育活動の全体を通して実施するように示されている。

こうした流れを受けて本校では、「生きる力」の育成に関して、どのように教科として取り組んでいくかを検討してきた。そして、「生きる力」を①たくましく生きるための健康・体力 ②豊かな人間性 ③主体的問題解決能力の3要素からなると捉えた。保健体育審議会（保体審）答申にもあるように、保健体育科はこれらの要素全てを包含する教科であり、その実践により「生きる力」を育成することができると考えられる。とはいえ、どのような授業実践が「生きる力」を育成していくのか、実証は困難なところがある。そのひとつの試みとして、本校では、「生きる力」の3要素のうちの「主体的問題解決能力」を育成するための単元構成を試みている。つまり、新指導要領の「内容A：体づくり」領域（現行指導要領の「体操」領域）でのトレーニング単元を構成し実施している。²⁾その実践を通して、主体的問題解決能力を育成するには、内発的意欲→主体的行動→達成満足→自己認識の四つの要素をサイクルとする因果構造を持つ単元構成が有効であることがわかってきた。

一方、「生きる力」を育成するために「E球技領域」をどのように扱っていくかは、本校でもこれか

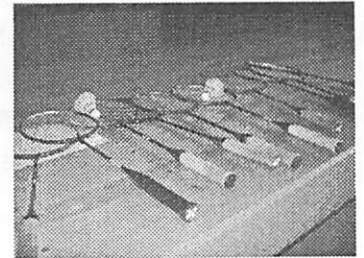
らの取り組みとなっている。新学習指導要領で示されているように、各種目を生徒に課題解決意識を持たせながら、技術習得等を図っていくなかで、「生きる力」を育成していくことが必要となってくる。そのための授業実践をどのように展開していくかが重要な課題である。

本研究は、「E球技領域」の中で、「生きる力」を構成する要素のひとつである主体的問題解決能力を育成するために、特にバドミントンの授業をどのように計画していくかについて、実践とその有効性の検証を主な目的とした。

2. バドミントン単元の位置づけと構成

本校では、バドミントンの授業を生徒が中学校に入って触れる「球技」領域の一つとして第2学年の女子、第3学年の男子で取りあげている。男女ともにボール等の対象物を手に持った用具で操作する種目としては、初めて接する種目であり、教材としての特性を次のようにとらえている。

- ①レクリエーションとして多くの人々に親しまれているスポーツであり、生涯スポーツのひとつとなるよう、その技術習得をはかる。³⁾
- ②狭いコートでの活動とはいえ、前後左右のフットワークによる敏捷性の向上、ラリーの継続による心拍数増加に伴う持久力の向上が期待できる。
- ③習得した技術に応じて、相手との駆け引きや戦術を考えながら取り組める。
- ④シングルスとダブルスでの練習や試合を経験することにより、技術面の伸張と精神面の変化をあわせて経験することができる。
- ⑤種目として初めて触れる生徒が多く、経験差が小さい。そのため、導入時の技術差が小さく、授業での練習により、同じような技術的進歩が期待できる。



以上のような特性をふまえ、次に示す単元計画を構成し授業を行った。

表1 バドミントン単元計画

時数 時間	1	2	3	4	
10	オリエンテーション	ウォーミングアップ (W-up) 案振り (ホームポジションから 前後左右に移動しながら)	ウォーミングアップ (W-up) シャトルの一人打ち シャトルを強弱をつけながら打つ	W-up 二人一組で打ち合い フォアやバック, オーバー ハンドストロークを 組み合わせて打つ。	
20	バドミントンの特性 用具の説明 構え方と打球基本フォーム 案振り	シャトルの一人打ち シャトル上げ フォアハンドストロークで バックハンドストロークで	二人一組で打ち合い フォアやバック, オーバー ハンドストロークを 組み合わせて打つ。	3~4人一組での練習 ①ネット越しに打ち易い 位置にシャトルをあげる。 ②スマッシュを打つ。 ③, ④レシーバー& シャトル集め 以上を交替で行う。	
30	シャトルの一人打ち シャトル上げ 同上歩きながら	ネットの張り方について説明 カードの記録について説明 正確性のテスト(Pre)	サーブの説明 ショートサービスと ロングサービスの練習	③, ④レシーバー& シャトル集め 以上を交替で行う。 試しのゲーム(シングルス)① 試合の記録を残す。	
40	フォアハンドストローク				
50	二人一組で打ち合い ストロークの練習				
時数 時間	5	6	7~9	10-11	12
10	W-up 二人一組で打ち合い 相手を替えながら行う。	W-up 三人一組で打ち合い (2対1で)	授業前に, 記録カードに 各自の練習計画作成 W-up	授業前に, 記録カードに 各自の練習計画作成 W-up	授業前に, 記録カードに 各自の練習計画作成 W-up
20	3~4人一組での練習 ①サーブ ②クリアー ③スマッシュ ④シャトル集め 以上を交替で行う。	正確性のテスト(Mid)	練習計画に沿ってペアで練習 上位・下位リーグに分かれて 総当たりのシングルス戦 審判は, 次の試合の者が 2人で行う。	練習計画に沿ってダブルスの ペアで練習 総当たりのダブルス戦	練習計画に沿ってダブルスの ペアで練習 正確性のテスト(Post)
30					
40		試しのゲーム(シングルス)③ 試合の記録を残す。	記録カードに試合結果等を 記入・整理。 ※シングルスの結果を元に ダブルスのペアを決める。	記録カードに試合結果等を 記入・整理。	残りの総当たりのダブルス戦 記録カードに試合結果等を 記入・整理。 ※アンケート調査
50	試しのゲーム(シングルス)② 試合の記録を残す。	試しのゲーム①~③を元に 2リーグ分け(上位・下位)			

このような構成で実施したバドミントン単元が、「主体的問題解決能力」を育成するために有効かどうか、つまり、内発的意欲→主体的行動→達成満足→自己認識の4つの要素をサイクルとする因果構造を内包しているかを、生徒の技術伸張過程とバドミントンに対する意識調査をもとに調べた。

3. 研究の方法

(1) 対象

中学3年生男子 5クラス (1～3・5組20名 4組21名 計101名)

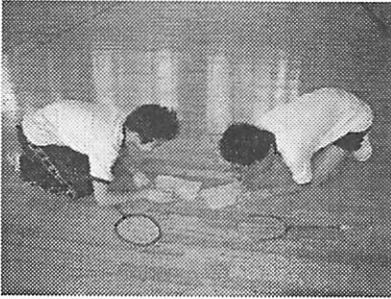
(2) 単元実施期間

平成13年10月24日(水)～12月19日(水)

(3) 単元の実施

2.で示した単元計画に基づいて実施した。授業は男女別習で実施しており、バドミントンコートは5面用意した。

(4) バドミントン個人カード



単元計画に示したように、単元期間中に個人カード(資料1)を配布し、全試合の記録をとらせた。また、単元の後半からは、各自の目標にあった練習計画を立て、カードに記入させ、授業前に担当教師がチェックしてから授業に臨ませた。さらに、授業後には、その日の授業の自分なりの評価と反省を記入させ、次時の参考にさせた。

(5) 正確性スキルテスト

技術の伸張状況をシャトルを正確に打つこと（正確性）を通して調べる。

○正確性スキルテスト

右図のようにバドミントンの相手ハーフコートの四角に大小4つのフラフープを置き、目標枠とする。

ここをめがけて対角の自陣からシャトルを打つ。

10回打ち、枠に入る回数を数える。

枠に当たったものも回数に入れる。これを左右から行い

合計を個人の記録とする（最高で20本）。

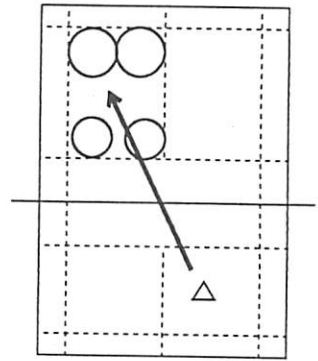
※大フラフープ：直径94cm

小フラフープ：直径60cm

この記録を、授業の導入段階（Pre）、展開段階（Mid）、まとめ段階（Post）の3回行いその平均値を比較する。

(6) 授業アンケート調査

授業後に、生徒のバドミントンの授業に対する意識調査（資料2）を行う。各大項目1～6に対して、小設問を設け、これに対して5件法でそれぞれ回答させた。



(7) 教師評価によるバドミントン授業の特性

10段階で付けた評価を他の種目（サッカー）と比較する。また、(6)のアンケート調査に他種目との比較に関する項目を設け、バドミントンに対する意識と比較する。

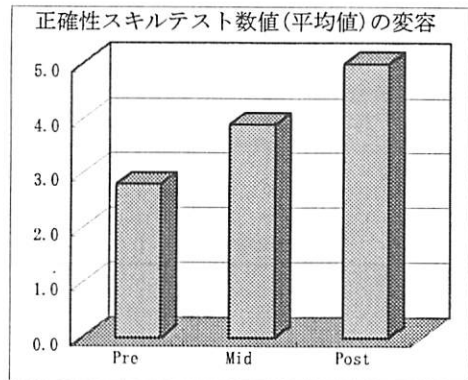
4. 結果と考察

(1) 正確性スキルテスト

表1に、正確性スキルテストの結果を示す。

	Pre	Mid	Post
\bar{X} (平均)	2.8	3.9	5.0
SD	2.24	2.53	2.67
N	101	101	84

表1 正確性スキルテスト



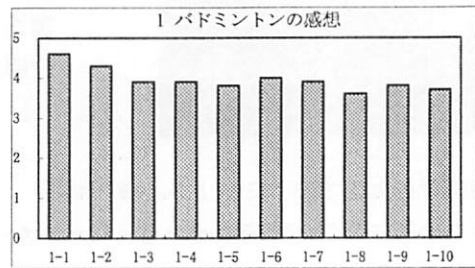
単元の中での各テストの平均値は、Preで2.8回、Midで3.9回、Postで5.0回と増加し、それぞれ有意な差(p=0.05)が見られた。個人差はあるものの集団として確実に、正確にシャトルを打てるようになっていく様子がうかがえた。つまり、用具(ラケット)を操作し、物体(シャトル)を上手にコントロールするというバドミントンの個人技術の向上が見られたといえよう。

(2) 授業後のアンケート調査

以下に、単元後に行ったアンケート調査の結果をまとめた。

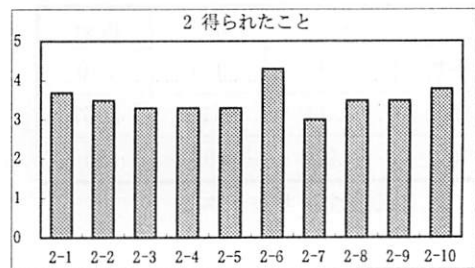
問1では、小設問の1-1で多くの生徒が、「思い切り身体を使って精一杯動けた」と回答している。実際にやってみると、バドミントンが見た目以上に、激しい動きを伴う種目であることを実感できたようである。技術的な伸張の度合いについても(1-4,5)正確に速くへシャトルを飛ばすことができるようになったと感じる生徒が多かった。ただ、1-7,8の回答から、シングルスで相手に対する作戦をたてながら試合をしたものの、思うように試合運びができなかったと感じる者が多かった。おそらく、技術的には進歩したものの、試合を自分のペースでコントロールできるところまでの技術習得には至らなかったものと思われる。

項目	平均	SD	N
問1			
1-1	4.6	0.58	95
1-2	4.3	0.86	95
1-3	3.9	1.03	95
1-4	3.9	0.99	95
1-5	3.8	0.97	95
1-6	4.0	1.03	95
1-7	3.9	0.97	95
1-8	3.6	1.12	95
1-9	3.8	1.07	95
1-10	3.7	1.17	94



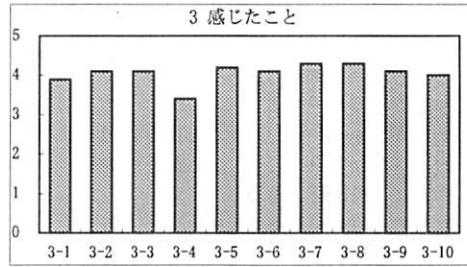
問2では、「授業を通して得られたこと」の問に対して、体力向上には直接結びつかなかったものの(2-2,3),十分に楽しさを味わえた(2-6の回答の平均値が4.3)と感じる生徒が多かった。

項目	平均	SD	N
問2			
2-1	3.7	1.06	95
2-2	3.5	1.08	95
2-3	3.3	1.15	95
2-4	3.3	1.06	95
2-5	3.3	1.19	95
2-6	4.3	0.96	95
2-7	3.0	1.09	95
2-8	3.5	1.02	95
2-9	3.5	1.01	95
2-10	3.8	0.92	95



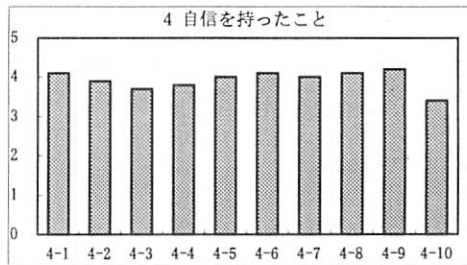
問3のいわゆる学習に取り組む姿勢に関する設問では、その結果（3-4以外は、4.0以上を示している）から、授業での難しい課題や少しきつい練習や試合にも積極的に取り組んでいこうとする意識が見受けられた。

項目	平均	SD	N
問3			
3-1	3.9	0.87	95
3-2	4.1	0.78	95
授業を通して、次のようなことはどのように感じましたか。			
3-3	4.1	0.90	95
3-4	3.4	1.14	95
3-5	4.2	0.77	95
3-6	4.1	0.72	94
3-7	4.3	0.80	95
3-8	4.3	0.74	95
3-9	4.1	0.96	95
3-10	4.0	0.97	95



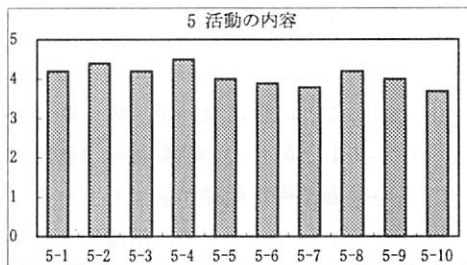
問4では、授業から得られる自己認識について聞いた。多くの者が、練習すればいろいろな技術を習得でき、頑張れば様々なことを良い方向にもっていけると感じているようである。ただ、3年生のこの時期、受験を控えて部活動も休止しており、生活の中での運動量が減少していることから、体力が低下していると感じる生徒も多かった（4-10の回答の平均値が3.4であった）。

項目	平均	SD	N
問4			
4-1	4.1	0.81	95
4-2	3.9	0.90	95
授業を通して、次のようにことに自信を持つことができましたか。			
4-3	3.7	1.12	95
4-4	3.8	1.07	95
4-5	4.0	0.92	95
4-6	4.1	0.87	91
4-7	4.0	0.86	91
4-8	4.1	0.80	91
4-9	4.2	0.68	91
4-10	3.4	1.06	91



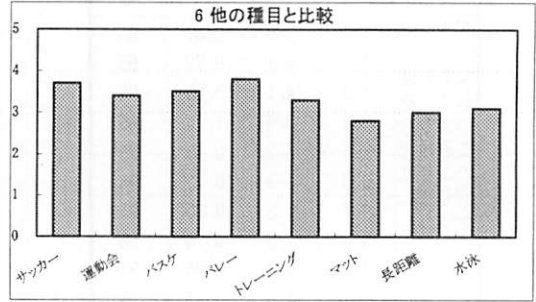
問5では、実際の授業の活動状況を聞いているが、自分なりの課題を持ち、そのために計画を立て、練習をし、他の者の意見を聞き、技術を学び取ろうとする姿勢がみられた。また5-4の設問から、問2と同様に楽しめるように授業に取り組んだとする回答が多くみられた。

項目	平均	SD	N
問5			
5-1	4.2	0.81	91
5-2	4.4	0.72	92
授業ではどのように活動してきましたか。			
5-3	4.2	0.84	91
5-4	4.5	0.69	91
5-5	4.0	0.91	91
5-6	3.9	0.93	91
5-7	3.8	0.98	91
5-8	4.2	0.86	91
5-9	4.0	0.81	91
5-10	3.7	0.98	91



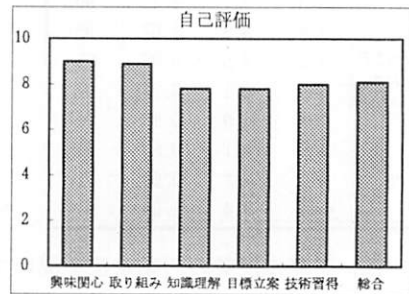
問6では、他の種目との比較について質問した。その回答結果は、平均で3.0前後であり、バドミントンの方が充実していたと感じる者、そうでない者と分かれるようである。これは、標準偏差が1.0以上あり、生徒の回答にばらつきがあることから推察できる。

項目	平均	SD	N
問6			
サッカー	3.7	1.12	92
運動会	3.4	1.32	92
バドミントンと他の種目とを比較して。			
バスケ	3.5	1.09	92
バレー	3.8	1.02	92
トレーニング	3.3	1.14	92
マット	2.8	1.27	92
長距離	3.0	1.33	92
水泳	3.1	1.35	92



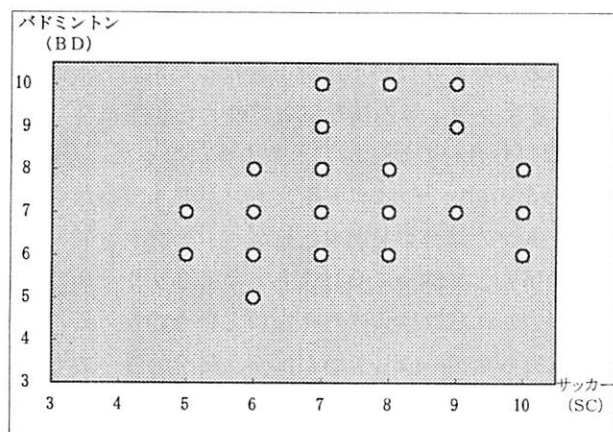
最後に、バドミントン単元全体での生徒の自己評価を10段階で回答させた。その内容は、「授業への興味関心」、「授業への取り組みの姿勢」、「バドミントンの知識理解」、「目標や課題設定」、「技術の習得」、そして「総合的な評価」に関するものであった。いずれの項目に対しても7.8以上の高い評価をしている。これから推察すると、バドミントンの授業に多くの生徒が満足しており、バドミントンの特性を生徒に味わわせることができたものといえる。

項目	平均	SD	N
項目別自己評価			
興味関心	9.8	1.10	91
取り組み	8.9	1.04	91
知識理解	7.8	1.44	91
目標立案	7.8	1.52	91
技術習得	8.0	1.26	91
総合	8.1	1.16	88



(3) 教師評価の他種目との比較

次に示すグラフは、バドミントンとサッカーの教師評価（10段階）の相関関係をみたものである。運動能力に優れた者は、様々な種目において、技術的に高いパフォーマンスを示し、教師の高い評価を得がちである。生徒に人気のある種目のひとつであるサッカーでも同様な傾向がある。バドミントンも例外とは言えないが、サッカーとの相関係数が0.366と低い値を示した。両種目とも正確性スキルテストと試合での活動状況（勝敗等）をもとに評価をしている。そうしたことから、サッカーで高い評価を得た生徒が必ずしもバドミントンで高い評価を得るとは限らないことがうかがえる。つまり、サッカーなどでは活躍できなかった者、存在感を示せなかった者、十分な満足感を得られなかった者でも、バドミントンでは授業での達成感を味わえるものと考えられる。



※サッカーは2001年5月下旬～7月上旬に実施した。

5. まとめ

本研究は、「生きる力」を育成するため、その一つの要素である「主体的問題解決能力」を育成するためのバドミントン単元の構成を試みたものである。アンケート結果からもわかるように、授業の中でバドミンントンの特性を十分味わうことができ、楽しさを感じつつ積極的に授業に取り組んだ生徒の様子がうかがえた。つまり、今回の授業は種目の特性や楽しさを味わい、技術的な伸張を保障し、運動量も確保できる内容であった。そのため、生徒は自分から課題を設定し、上手になるために授業に積極的に参加していたと考えられる。つまり、練習や試合を通して上手になる（主体的活動）→楽しい（達成満足）→自分もやればできる（自己認識の向上）→またやろう、もっと上手になろう（内発的意欲）→主体的活動という、「主体的問題解決能力」育成のサイクルが確立したことになる。

したがって、本単元の構成は、「主体的問題解決能力」を育成するうえで、ある程度の成果を上げることができたのではないかと考える。

最後に生徒の授業後の感想を以下に示す。この感想からも、生徒がバドミンントンの授業に課題意識を持ち、達成・満足感を得ている様子がわかる。そして、さらなる向上を目指して、練習や試合に臨んでいく姿勢をうかがうことができる。



自分なりに、とても充実した時間をバドミントンで過ごせたと思う。はじめの授業あたりでは、ただラリーを続ける、お遊びのようなバドミントンだったが、だんだん授業等で知識をつけていくうちに、スマッシュ等の技を試合で使えるようになり、お遊びのような試合から、本格的な打ち合いの試合ができるようになった。

僕がバドミントンがうまくなっていったのは、一つはバドミントンが好きだったからだと思う。自然とテレビでバドミントンの試合を見たり、兄がバドミントン部なのでいろいろ聞いたりした。それらの事をして試合で負けたら、今度どうやったら勝てるかをさらに考えた。そして僕が、これだけは負けたくないというのは「気持ち」だった。負けたら悔しいという気持ちをバネにしてがんばり、友達からうまくなると言われたら見返してやろうという気持ちを持って取り組んだ。僕は、やるだけのことをやっていつも授業に取り組んでいたからこそ良い結果が得られたのだと思う。

バドミントンをやるのはこの授業がほとんど初めてに近い状態だったので、自分の技術が初めは全くなかったのだが、授業を進めていくうちに自分がどんどんうまくなっていくのが実感でき、とてもうれしかった。

結果としてもシングルス優勝・ダブルス準優勝という立派な成績ができたのでとても良かったと思う。しかし、ダブルスでは相手との息が合わないときが数多くあり、相手にアドバイスをしなないといけない立場にありながら、あまりアドバイスできなかったのが少し残念だったと自分で思う。

6. 今後の課題

今回、技術的伸張の側面から正確性のスキルテストを考案し、その変化を単元の導入・展開・まとめの各段階で実施した。結果は、単元全体を通して、個人の技術的な進歩をはかることが可能であることがわかった。こうした技術的な伸張や楽しさを味わえるという裏付けがあって、「主体的問題解決」のための行動が生じるものと考えられる。一方で、今回、バドミントンの試合での駆け引きやダブルスのコンビネーションといった対人的なスキルの測定は行わなかった。バドミントンに限らず、球技の技術や楽しさはこうした要素も含まれることを考えると、対人的な技術を含めた検討が、今後必要となろう。

また、アンケートによる、バドミントンの授業に関する生徒の意識調査を事後に行った。これに関しては、生徒の授業に対する満足感が高かったという結果を得たが、単元の事前・中間・事後での意識調査を実施していないため、意識の変容を確認することができなかった。正確性スキルテストと同様、Pre・Mid・Postのアンケート調査を実施し、鈴木他²⁾や西嶋他⁴⁾が行ったように、意識の変容からより詳細な分析を行う必要がある。

2002年3月

7. 引用, 参考文献

- 1) 中学校学習指導要領 1998.12
 - 2) 「自己教育力の育成を目指したカリキュラム作成の試み—体操(トレーニング)単元領域を中心として—」 鈴木和弘, 小山 浩, 腰高真弓, 小磯 透, 西嶋尚彦
筑波大学附属中学校紀要第49号 1997.3
 - 3) 「精神的側面からみたスポーツ特性 —男子バドミントン競技におけるシングルスプレーヤーとダブルスプレーヤーの違いについて—」 有田 浩史(履正社学園コミュニティ・スポーツ専門学校) 1998年 大阪教育大学体育学修士論文
 - 4) 「中学校体育における主体的問題解決能力育成プロセスの因果構造分析」
西嶋 尚彦, 鈴木 和弘他 体育学研究第45巻第3号 2000.5 西嶋
- 中学校学習指導要領 1989.3
- 保健体育審議会答申 1997.9

バドミントン個人カード

年	組	番	氏名	試合記録	
				距離記録	正確性記録
				① VS. -	
				② VS. -	
				③ VS. -	
				④ VS. -	
				⑤ VS. -	
				⑥ VS. -	
				⑦ VS. -	
				⑧ VS. -	
				⑨ VS. -	

評価・感想

/
/
/
/
/
/
/
/
/

バドミントントレーニング練習計画表

→うまく、そして強くなる→

回	月日	トレーニングメニュー (具体的な内容)	練習ペア
例	/	サーブシヨ→サーブ20本×3セット スマッシュ:10本×5セット ドロップシヨット:15本×2セット 縦筋+肩筋+チェウブトレーニング:10×3セット	
1	11/22	サーブ10×2セット サーブ→スマッシュ 10×3セット ドロップシヨット 10×3セット	A君
2	11/29	サーブ = 10×2 スマッシュ = 10×4 ドロップ = 10×3	A君
3	12/5	シヨットを左右に打つ スマッシュスマッシュ 20×2 ドロップシヨット 10×2	B君
4	12/12	ドロップシヨットと、スマッシュを 左右に打つシヨットを打つ練習 のラリー	
5	12/13	前後左右に打つ スマッシュ、シヨットを連続で打つ のラリー	C君
6	12/19	サーブ→スマッシュ→ドロップシヨット (シヨットを打つ)	D君
7	/		

試合記録	バドミントン
① VS. -	11-6
② VS. -	11-8
③ VS. -	11-5
④ VS. -	11-5
⑤ VS. -	11-4
⑥ VS. -	10-12
⑦ VS. -	5-11
⑧ VS. -	11-5
⑨ VS. -	-

2002年3月

中学校保健体育と「バリアフリー」の接点と考え方

Junior High School Health and Physical Education, a "Barrier-free" Point of Contact, and a View

保健体育科 内田 匡輔 小山 浩 小磯 透 中村なおみ

【要約】

「バリアフリー」という言葉を頻繁に耳にするようになり、「障害・障害者」が様々なメディアを通して紹介される機会が増えている。学校でも「福祉」が、総合的な学習の一環として取りあげられることが増えてきた。

本研究では、これら「バリアフリー」という現象が、細かくは一つ一つの教科、大きくは学校や教育全般にわたって与える影響を考えるにあたっての、一つの考え方を提示することを目的としている。また、その考え方に基づいた授業実践を紹介し、今後の単元構成や教育内容への示唆を含めて検討する際の一助となる事も、もう一つの目的である。

本研究を通して、保健体育のみならず、「バリアフリー」という考えが教育現場に根深く定着することを期待している。

【キーワード】

「障害」 「パラリンピック」 「体験学習」

【Summary】

It comes to use as an ear frequently the word "barrier-free", and the opportunity for "disability and a disabled person" to be introduced through various media is increasing. That "welfare" is taken up as part of synthetic study has increased also in school.

The phenomenon of these "barrier-free" aims at showing one view of hitting considering each fine subject and the influence which it has over educational [a school or at large] greatly in this research. Moreover, it is also another purpose to become an aid at the time of introducing the lesson practice based on the view, and inquiring including the suggestion to future unit composition and future educational contents.

It expects that not only health and physical education but the idea of "barrier-free" is inveterately fixed to schools through this research.

【Keyword】

"Disability" "Paralympics" "Experience study"

1. はじめに

乙武氏の「五体不満足」や今年のシドニーパラリンピックでの日本人選手の活躍など、「障害・障害者」が様々なメディアを通して紹介される機会が増えている。また、学校教育では、学習指導要領に「総合」が明記され、その内容の一つとして「福祉」が盛り込まれた。このような背景の中で、障害のある人たちとの生活が多く語られ、学校教育でも「バリアフリー」をどのように取り込んでいくのが、教育現場では急務になりつつある。

前述の「五体不満足」の中で、乙武氏が「得意な教科は体育」と語る一報で、体育の授業が苦痛でしかたなかったと話す、障害のある人たちは少なくない。このことは保健体育という教科の可能性を表しているとともに、「二極化」ということを顕著に表す言葉に他ならない。

もちろんこの「バリアフリー」という概念は、学校教育の「一教科」と対をなすとは考えにくく、どちらかと言えば現状の学校教育そのものに対して、未来をどのように変えてゆくのかを考えるときの一つの視点と考えた方が良いと思われる。

しかしながら、平成14年度からの新学習指導要領の中で、保健体育科の改訂趣旨として「運動するものとそうでない者に2極化」している今日の現状が述べられている。そこで、この研究はで、学習指導要領上に示されている二極化に対して、「Sports for All」すなわち、誰もがスポーツを楽しむことこそが二極化をなくすことであると考え、未来の保健体育科像を考察することが、未来の学校教育を創造することにつながると考えている。まとめれば、「バリアフリー」という観点から保健体育で「何を」「どこまで」できるのか、その可能性を探ることで、未来の学校像が見えるように思われるのである。

2. 「バリアフリー」と保健体育の接点

(1) 「バリア・フリー」という考え

この「バリアフリー」という言葉は、見てわかるとおり「バリア (barrier)」と「フリー (free)」の二つ言葉からなっている。「フリー」という言葉には、「自由であること。束縛されないこと。」という意味があることから、この言葉の大きな役割をなしているのは「バリア」という意味にあると考えてよい。

この「バリア」は本来、「バー (bar)」いわゆる「棒」が言葉の基になっている。想像するに、どのような棒でもいいが、進む先を遮っている棒があったことで、先に進めないような状況が生まれたのが、「バリア」という言葉にあると考えられる。

この「バリア」を辞書で引くと「障壁・障害・防壁」をいう日本語にあたる。これらの言葉を一つ一つ見比べると、それぞれ異なった意味があることに気づくはずである。「防壁」は、それ自体に役割があり、何かを防ぐ「物 (モノ)」であろう。が、「障壁」と「障害」は、「者 (モノ)」に対して何らかの影響を与える現象と考えることができる。

ここで「障壁」について4つに分類されていることを紹介したい。

- ①物理的障壁：高さ、長さ、重さ、時間といったものが「行く手を阻む」ことを言う。本来の意味での「バリア」がこれだ。
- ②情報の障壁：見る、聞く、話す、嗅ぐ、味わう、触れるといったことができない場合に不都合が起きることがある。(中略)

③心理的障壁：人の心のなかにある感情や不確かな知識が障壁になってしまうことがある。偏見やあきらめ、憐憫などがこれにあたる。

④制度的障壁：たとえば聴覚障害者は薬剤師や看護婦の国家試験を受ける「資格」がない。このような本人の意思や能力ではなく、「障害」を理由として一律に資格拾得等を制限するようなものを「制度的障壁」という。このようなものの中には、他の諸国では問題とされないものも含まれている。⁽¹⁾

ここで述べているように、まずは「障壁」を分析し、どうすればこれらがなくなっていくのかを考え、実践してゆくことが「バリアフリー」という言葉に含まれていると言うことができる。

(2) 保健体育との接点

では、この「バリアフリー」と保健体育との接点についてまとめていくことにする。ここで接点として考えられるのは、「何らかの身体活動を含む現象」とし、それらを挙げてゆくこととする。

①バリア・フリー・スポーツ

以前は「障害者スポーツ」といった呼ばれ方をしていたが、パラリンピック等の高い競技性を持った特定のスポーツだけでなく、性別、年齢、障害のあるなしに関わらず、誰もが楽しめるスポーツとして、行われている現象をバリア・フリー・スポーツと呼んでいる。

近年では、器具、用具の工夫や様々な経験を積んだインストラクターの存在、又は施設の改善などで、例えば乗馬やスキューバダイビング等も「バリア」が解消されつつある。また、生涯スポーツ学習の一環として行われる「ニュースポーツ」の数々もこのバリアフリースポーツと同じように、誰もが楽しめることを念頭に置いて定義されていると考えて良い。

②キャップハンディ

1979年に北九州市で結成された実行委員会がもとになっており、ノーマライゼーションの思想の展開に貢献する活動の事である。キャップハンディはいわゆる「ハンディキャップ」のアナグラムで、「障害を持たない者に、障害を持っている人の立場に立って考え行動する姿勢をもたす」意味が込められている。従ってキャップハンディ活動は「参加者にハンディをもつ人の状況を、いづらか体験させることを目的とした活動である」と定義づけられ別名、ハンディキャップ・オリエンテーリングとも呼ばれている。⁽²⁾

いわゆる今の、体験学習の一つとして実施されることがある、「障害体験」の発祥と言うことができるであろう。

③パラリンピック

オリンピックと同じ設備で時期をずらして開催されている、「もう一つのオリンピック」がパラリンピックである。行われている種目や参加している人々など、特徴は多くあるが競技スポーツとして、障害のある人たちの中でのトップアスリートが集う大会と考えてよい。このパラリンピックという名称は1964年の東京オリンピックに引き続いて行われた、第13回ストックマ

ンデビル競技大会を「東京パラリンピック」と呼んだことが基になっている。当初は、Paraplegia（対麻痺または両下肢麻痺）+ Olympic の合成語であったが、現在は Parallel（同じ目的のまたは一對の）+ Olympic の合成語である。⁽³⁾

④ 3つの接点と保健体育の授業

ここまで3つの「何らかの身体活動を含む現象」を挙げてみたが、バリアフリーという観点から考えると、接点と考えられる事項の枚挙に遑がない。中でもこれら3つを代表的な接点と挙げたのは、このような考えに基づいてのことである。

☆ 「共通点に着目し、違いに配慮をー」の姿勢で⁽⁴⁾

障害のある、なしといった事柄に対して、ここ数年、意識が変わりつつあると感じると同時に、やはり「どのように理解を深めていったらよいかわからない」という現場の教師や生徒の声を耳にすることもなくなならない。そこで、ここに挙げた3つの接点を一つの切り口に、障害のない人たちとの共通点を見てゆくことができるのではにだろうか。そして、違いを見つける糸口をつかむことができるのではないだろうか。

すなわち、バリアフリースポーツやパラリンピックという接点は、障害のない人のレクリエーションスポーツとオリンピックにあたり、トップとその裾野の広がりを感じるのにとってもよい比較材料であると言うことができる。

また、何が違うのかを見つけるための、キャップハンディ体験であり、その経験が個々の関わりに配慮を生み出すと考えられるのである。

3. 実際の授業における「バリアフリー」と保健体育

(1) 授業の記録

ここまでの考えを基に、平成13年度に保健体育の授業の中で実施した、バリアフリー的な保健体育の授業を紹介することとする。

学習内容・活動	生徒の反応	準備
① ガイダンス【教室】 ●説明 「今日はみなさんに考えてもらい事があります。スポーツにはいろいろな種類があってその楽しみ方もそれぞれ異なります。教科書を開いて目次のところにある世界保健機関（WHO）憲章*を読んでみてください。」 【板書】 高い水準の健康を保つこと→社会的条件の差別はない ↓ すべての人々が有する基本的権利の一つ	「難しくてわかんないよ」	教科書 ノート 筆記用具 ビデオ （パラリンピック）

「私たちは健康を保つために、運動やスポーツのしかたを学んでいくわけです。ではみなさんは自分の体が今までどおりに動かなくなった時に、高い水準の健康を保つためにスポーツを行うでしょうか？また、行おうという気持ちを持っているでしょうか？今、唐突に質問されても困るというのが、本当だと思うのですが、今日はこのようなことを考えていきたいと思います。」

② VTR

●視聴

「2000年シドニーパラリンピック総集編から、カンボジアのパレーボールチームの特集」

③ 講義

●説明

「何かスポーツを行うときに、結果を残そう、勝とうとする気持ちはあると思います。この「相手に勝とう」という気持ちは、戦争も同じです。戦争とスポーツはこのように似た部分を持っているのです。戦争によってけられた人たちが、スポーツで自分たちの活躍の場を得ている。戦争とスポーツは似て非なるものでもあるのです。」

④ 体験

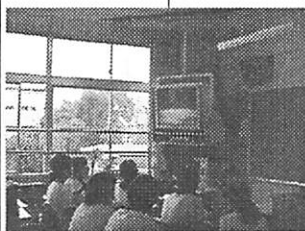
●説明

「これから、手や足の不自由な人たち「肢体不自由」と呼ぶのですが、その世界を少し体験してもらいたいと思っています。」

●実技（教室～体育館）

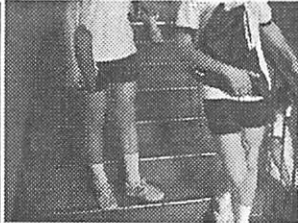




〔2〕→

- 〔1〕鉛筆を口にくわえて名前を書こう
- 〔2〕鉛筆を肘に挟んで名前を書こう
- 〔3〕左手で名前を書こう
- 〔4〕鉛筆を床に置いて靴下を履いた足で拾う
- 〔4〕→
- 〔5〕膝をあまり曲げずに階段を下りてみる
- 〔6〕いすに乗って運ばれる または運ぶ
- 〔7〕体育館の中を手で移動する



↑〔1〕



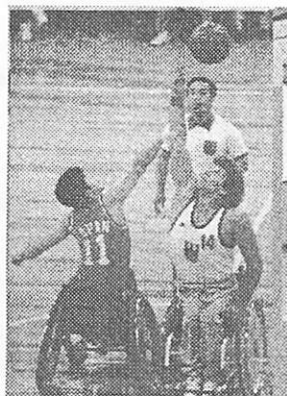
		
↑ [5]	↑ [6]	↑ [7]
<p>●実技（体育館で）</p>		
<p>[1] メガスケーターを利用して移動する [2] 座ったままバスケットのシュートを打つ</p>		
[1]	[2]	
		
<p>⑤ まとめ</p>		
<p>●説明</p>		
<p>「今日の体験はここまでです。できることとできないことなど、やってみてわかったことが多かったと思います。今日は「肢体不自由」の世界でしたが、また今度違う世界も体験してみましょう。」</p>		

4. まとめ

今回の実践は、授業時間が少なく、単元として残す授業実践とまで行かなかったが、こういった体験学習に対する生徒の意識を知る上では、貴重な授業となった。

保健体育の教科書には、近年右のような写真が掲載されているにもかかわらず、車椅子スポーツやバリアフリーに対する記述が教科書本編には見られないのも事実である。

このような現状に対して現場にいる我々、保健体育科教師が「教科書に載っているからよい」「生徒は目にしている」という発想でいることは、理想とするスポーツライフも絵に描いた餅でよいということに他ならない。こういったスポーツ活動の裏側に隠れている、スポーツの魅力や競技性の強さが引き起こす悲劇についてさらに語ることが、より「リアルなスポーツライフ」へ結びつけることになると考えている。



↑ (5)

2002年3月

<引用文献・参考文献>

- (1) 日比野正己：バリアフリー百科，2 p，TBSブリタニカ，1999年
- (2) 安藤忠，原田昭知，森脇賢司：ハンディキャップ・オリエンテーリング，3 p，松籟社，1987年
- (3) 桑野 豊，花村 春樹：障害者教育の人間学，205 p，中央法規，2001年
- (4) 全国特殊学校校長会：フィリア，12 p，ジアース教育新社，平成12年4月
- (5) 斉藤歆能 高橋健夫：新編 新しい保健体育 中学校全，東京書籍，口絵 8 p
- (6) 総理府編：障害者白書 平成12年度板，大蔵省印刷局

※ なお本研究は平成13年度科学研究費補助金（奨励研究（B））を受けて実施されたものである

2002年3月

中学校保健体育における体づくり運動に対するクロスカリキュラム的な試み

—武道領域と体づくり運動領域の視点から—

The Cross-curriculum-trial to Body Structure Movement in Junior High School Health and Physical Education

—From the Viewpoint of a Budo Domain and a Body Structure Movement Domain—

保健体育科 内田 匡輔 , 小山 浩, 小磯 透, 中村なおみ
筑波大学附属高校 鮫島 元成
学校長 (筑波大学体育科学系) 入江 康平

【要約】

平成14年度より実践される新学習指導要領の中で、保健体育には新しく「体づくり運動」という内容が加わった。この内容を実践していくにあたって、従来から実施されている内容とのクロスカリキュラム的な試行を行うことで、保健体育実践の一助となるのではないかと考えた。そこで今回、「体づくり運動」と「武道」に視点をあて、特に内容として「柔道」を中心に実践を行った。ここでは、その授業の記録と、生徒の活動の実際についてまとめることとする。

また、このような実践が一つのスポーツ文化の枠にとらわれない事や豊かなスポーツライフのあり方を考える上で重要なのではないということも提唱する。

【キーワード】

「体づくり運動」「武道」「柔道」「固め技」

【Summary】

In the new government guidelines for teaching practiced from the Heisei 14 fiscal year, the contents of "body structure movement" joined health and physical education newly. I thought that it would become an aid of health-and-physical-education practice by performing cross-curriculum-trial with the contents currently carried out from the former in practicing these contents. Then, the viewpoint was hit to "body structure movement" and "Budo", especially it practiced focusing on "judo" as contents this time. Here, suppose that record of the lesson and a student's activity actually stick, and it collects. Moreover, it advocates that it is not important, either, when considering the state of that such practice is not caught by the frame of one sport culture or a rich sport life.

【Keyword】

"Body Structure Movement", "Budo", "Judo", "Katame-waza"

1. はじめに

平成14年度から導入される、新学習指導要領が話題に上るようになって久しい。中でも、保健体育科においては、今までになかった「体づくり運動」という内容が加わり、授業実践にどのようにつなげるか、多くの学校がそれぞれに実践を残し、平成14年度を迎えつつあるように思われる。

本校保健体育科でも、体づくり運動に関して多くの実践を残してきたが、ここでは平成12年度から、実施してきた武道領域と体づくり運動領域との融合とその指導に関する実践について述べることにする。

2 学習指導要領における「体づくり運動」と「武道」

(1) 内容の比較

保健体育科の学習指導要領では、一つの学習内容について、「1 技能(運動)の内容」「2 態度の内容」「3 学び方の内容」の三つの内容を学習するようになっているが、ここで取り上げた、二つの領域のそれぞれの内容は以下の通りである。

	体づくり運動	武道
1 運動の内容	(1) 自己の体に関心を持ち、自己の体力や生活に応じた課題を持って次の運動を行い、体ほぐしをしたり、体力を高めたりすることができるようにする。 ア 体ほぐしの運動 (7) 自己の体に気付き、体の調子を整えたり、仲間と交流したりするためのいろいろな手軽な運動や律動的な運動 イ 体力を高める運動 (7) 体の柔らかさ及び巧みな動きを高めるための運動 (4) 力強い動きを高めるための運動 (9) 動きを持続する能力を高めるための運動	(1) 自己の能力に適した課題をもって次の運動を行い、その技能を身に付け、相手の動きに対応した攻防を展開して練習や試合ができるようにする。 ア 柔道 イ 剣道 ウ 相撲
2 態度の内容	(2) 体づくり運動に対する関心や意欲をもって互いに協力して運動ができるようにする	(2) 伝統的な行動の仕方に留意して、互いに相手を尊重し、練習や試合ができるようにするとともに、勝敗に対して公正な態度がとれるようにする。また、禁じ手を用いないなど安全に留意して練習や試合ができるようにする。
3 学び方の内容	(3) 自己の体力や生活に応じて、体ほぐしの行い方と体力の高め方を工夫することができるようにする。	(3) 自己の能力に適した技を習得するための練習の仕方や試合の仕方を工夫することができるようにする。

2002年3月

これらの内容の特性上それぞれに表現の違いはあるのは当然としても、これらを実際の活動として実施する上でねらいとなるのは、次のことが考えられる。

(2) それぞれの内容から共通に見られる傾向

[1] 運動の内容

「自分に関心を持つということ」。この内容を学習する上で重要な点として、どちらも自己の能力や体力に応じた又は、適した課題を持つことがあげられており、実際にどちらの内容においても、「今の自分がどれくらいできるのか」ということや「今の自分の体がどうなっているのか」を知ることが大きな学習内容となっている。

[2] 態度の内容

「相手を大切にすること」。この内容では、「協力」という言葉と「尊重」という表現上の違いがあるものの、生徒の学習場面においては近い事柄として学ぶ内容であると言える。

[3] 学び方の内容

「工夫すること」。ここでは、授業をただ受けるのではなく、自ら考え、どうすれば良いのかを考えることが大切であることを、体づくり運動でも武道でも述べている。

3 授業の実践

以上の点から、平成12年度に保健体育科で実践した、『柔道』の授業実践を紹介していくことにする。

(1) 特徴

- 抑え技を中心に学習を進める。
- 柔道着を身につけない。普通の体操着の上に金属のついていない上下のトレーナーを着用して授業を展開する。
- 補強運動を併せて行い、3年後期の体力低下を防ぐ。
- 体重クラス別に行う。
- 受け身の学習を併せて行い、身体の安全に対する意識の向上を図る。

(2) 単元計画（10月第4週～12月第2週 計7回）

回	時間	学習内容
1	10月4週	オリエンテーション 補強運動 柔軟体操 受け身(前回り受け身 後ろ受け身)
2	11月1週	補強運動 柔軟体操 受け身 抑え技の定義〔抑え技って何だろう〕
3	11月2週	補強運動 受け身 柔軟体操 抑え技の考案①〔抑え技を考えてみよう〕乱取り
4	11月3週	補強運動 受け身 柔軟体操 抑え技の考案②〔周りの人のいい技を学ぼう〕乱取り
5	11月4週	補強運動 受け身 柔軟体操 抑え技の習得〔たくさんの人と技をかけ合おう〕
6	12月1週	補強運動 受け身 柔軟体操 受け身の試験 抑え技の攻防
7	12月2週	体操 抑え技のまとめ〔試合の実施〕

(3) 学習の流れ

[1] オリエンテーションの内容

○柔道の特性

(「精力善用」「自他共栄」スキンシップによってお互いの交友関係や友好が深まるといった精神面への影響 技のすべては自己防衛から発したものである)

○技能構造について知る

(投げ技〔手技、腰技、足技、捨て身わざ〕 固めわざ〔抑え技、絞め技、関節技〕)

○礼儀作法について学ぶ

(「礼に始まり礼に終わる」 柔道を学ぶ人は常に相手を尊敬し自分を冷静に保つことができるそれをかたちで表現したもの 立礼 座例 座り方 立ち方〔座るときは左足から立つときは右足から〕)

[2] 基本的な学習内容

○受け身

(前回り受け身、後ろ受け身)

○体さばき

(伏臥前進、えび、逆えび)

○補強運動

(腕立て伏せ、上体起こし、上体そらし、ブリッジ、すりあげ)

○抑え込みの定義

(1, 相手をだいたい仰向けにする。 2, 自分は相手の上でおおむね向かい合った形になっている。だいたい相手の方を向いている。 3, 束縛を受けずに一定時間起きあがることができないように制して抑える)

_____とは、胴または脚を相手の脚で絡まれていない状態を指す。

[3] 授業展開

○定義をふまえて抑え技を考え出してゆく。

↓

○自分の抑え技を一つ見つける。

↓

○仲間の技を参考に抑え技について理解を深める。

↓

○抑え技を通して、仲間との交流を楽しむ。

↓


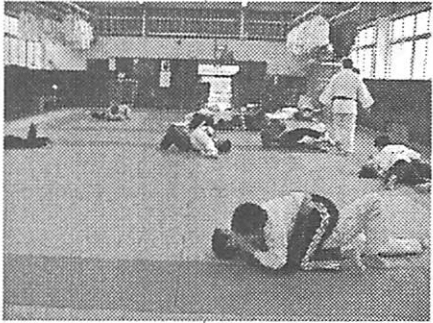
○試合を通して、抑え技の完成、仲間への尊敬、自分の身体に対する意識の向上を啓発する。

[4] 評価の観点

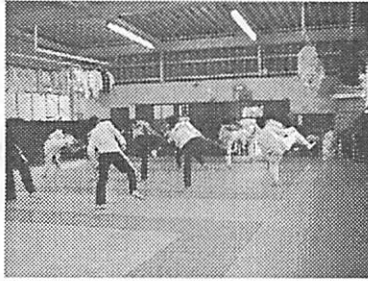
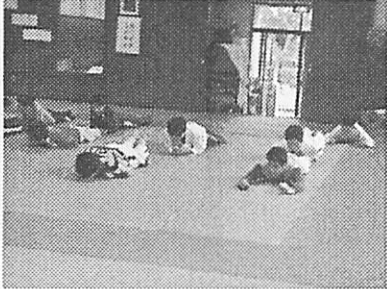

○授業への取り組み、意識の持ち方 ○受け身の完成度 ○提出物

4 授業の記録

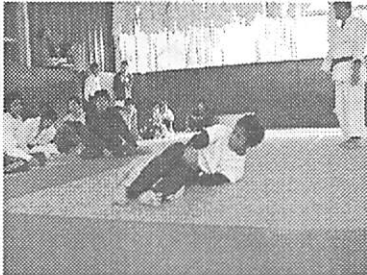

[第1・2回 オリエンテーションと抑え技の定義]

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>① はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・服装 (金具のついていない長袖の上下) ・マナー エチケット (爪を切ろう 教室ではやらない 正座の仕方 礼の仕方) ・精力善用, 自他共栄 (有り余る力をスポーツにぶつけよう 相手がいるから自分の力を伸ばすことができる) ・技能の構造 (投げ技, 固め技の中の抑え技を中心に学習する) <p>② 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・体育係を中心に行う <p>③ 補強運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・腕立て伏せ 30回 ・腹筋運動 30回 ・背筋運動 30回 ・ブリッジ 20回 	<p>「爪切り貸してください」 「嘉納先生は知らなかったなあ」 「自他共栄, いい言葉だなあ」</p> 	<p>金具の付いていない服装 または 柔道着</p> <p>写真 (嘉納治五郎先生)</p>
<p>④ 受け身</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・後ろ受け身 「中腰 (蹲踞 [そんきょ] の姿勢から後ろに倒れる。① 蹲踞で手を前に突き出す。② お尻をついたら手を胸の前で伸ばしたまま重ねる③ あごをひき, 背中がついたら手で畳を叩く。角度は30度。) ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・各自練習 ・全員で音を合わせて 10回 	<p>手を先についてしまふ→注意の喚起</p>	
<p>⑤ 抑え技</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「①相手を仰向けにする (背中をつけた状態にする) ② 相手の方を見る (おおむね向かい合った形になる) ③ 束縛を受けずに制する (足や胴を相手の足で絡まれない) 関節を取ったり, 顔を手で押さえるのは反則です。」 ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・受けと取りを決めて抑え合い <p>⑥ まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「今回は抑え技の定義について少し学ぶことができました。次回からはさらにたくさん抑え合う機会を作って自分の抑え技を作っていきます。」 	<p>「首に絡まれるのは？」</p> 	<p>良い技を取り上げる</p>

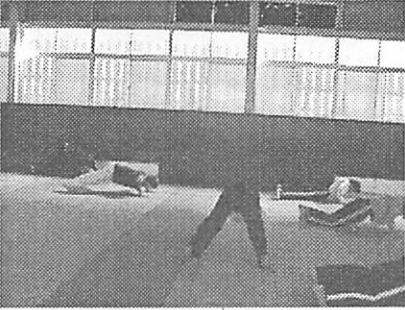
〔第3回 抑え技の考案〕

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>① 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 ・体育係を中心に行う  <p>② 補強運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 ・四股踏み 10回 ・腕立て伏せ 30回 ・腹筋運動 30回 ・背筋運動 30回 ・ブリッジ 20回 <p>③ 寝技の動きづくり (伏臥前進)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 「脇をしっかり閉めることで、抑え技に必要な力の出し方を身につけていこう」 ●実技 ・半分までを1往復  <p>④ 受け身</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 「2列に並んで向かい合い。お互いに手と手を合わせて押し合う。叩くときの音を合わせる。相手を見ようとすると、自然とあごが引ける。」 ●実技 ・練習 ・音あわせ10回  <p>⑤ 抑え技</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 「相手に密着してゆく。相手の関節を押さえていく。」 ●実技 ・20秒で有効, 30秒で一本。まずは20秒から ・正面に来た相手と抑え合い ・挨拶の礼, 終了の礼を忘れずに行う <p>⑥ まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 「次回は、抑えのポイントについて学習を進めましょう」 	<p>「四股ってきつい」</p> <p>「なかなか進まないよ」 「ズボンが脱げそうだ」 「結構きついなあ」 「肘の皮がむけるよ」</p> <p>「相手と息を合わせるって難しいなあ」</p> <p>「10秒も抑えられないよ」</p>	<p>笛 ストップウォッチ</p>



[第4回 抑え技の習得に向けて]

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>①はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・抑え技で得意な技を作っていこう <p>② 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・体育係を中心に行う <p>③ 補強運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・すりあげ腕立て伏せ 20回 ・腹筋運動 30回 ・背筋運動 30回 ・ブリッジ 20回 <p>④ 寝技の動きづくり (エビ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <p>「両足と肩を使いながら腰を引いていきます。両手を下に押しやるように動いていきます。横から抑えてくる相手に対しての動きです。」</p> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・道場一往復 <p>⑤ 抑え技</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <p>「自分の得意な技をもてるようにしていこう。(うまく抑えられているものを指名しながら) この技は〇〇で、完成系に近いですね。(または) 完成していますね。」</p> <p>「激しくなると相手を倒そうと熱くなりがちです。守って欲しいことは次の6点。</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 相手が痛がることをしない 2 手の付き方を考える (逆手につかない) 3 かばい手をする (相手に体重をのせすぎない) 4 相手を受け入れる (亀にならない) 5 お互いに立ってしまったら最初の体制から声をかけ合ってはじめる 6 いい技がきまって返せなければ、相手のからだや畳を叩いて『マイッタ』をする <p>(4, 5, 6は行いながら声をかけるようにする)」</p> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・受けと取りを決めて抑え合い「約束練習」30秒交代 ・仰向けの相手の隣に正座して座り、腕を取って待つ。 <p>はじめの合図とともに攻防を行う「乱取り」1分</p> <p>まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <p>「乱取りをして運動量が増えてきて少しずつきついところも見えてきました。10秒間抑え切れた人はいるかな? 10秒はできれば全員が抑えられるという自信を最後にはもって欲しいように思います。」</p> 	<p>「やったことない動きはつらいよ」</p>  <p>「どうやって進むかわからないよ」</p> <p>「こればかりやっていたらきついなあ」</p> <p>「(かばい手の説明を聞いて) 自他共栄かあ」</p> <p>「攻防は楽しいけれどもきつい!」</p> 	<p>笛・ストップウォッチ</p>

〔第5回 前回り受け身と抑え技の動きづくり〕

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>① はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・記録用紙のコメントをいくつか紹介する ・帯の結び方を覚える <p>② 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・体育係を中心に行う <p>③ 補強運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・すりあげ腕立て伏せ 20回 ・腹筋運動 30回 ・背筋運動 30回 ・ブリッジ 20回 (前ブリッジ) 		<p>ストップウォッチ 笛 帯</p>
<p>④ 寝技の動きづくり (逆エビ)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「仰向けの姿勢から両足と肩を使って、脇をしめてながら両腕を情報へ押し上げながら、エビのようにはねて移動する。」 ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・道場一往復 (半分から先は前転) 	<p>「何で進むことができるんですか」</p>	
<p>⑤ 前回り受け身</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 (見本を一度見せてから) <ul style="list-style-type: none"> 「フィニッシュの形をまず作りましょう。①右手が帯を持つ ②左手は30度 ③左足はアウトサイドからくるぶし、膝のウラ ④右足は足の裏 この形で畳を、叩いてみる。⑤軽く膝を曲げ ⑥足は肩幅程度に開く さあやってみよう。できれば左右へと発展させましょう。」(横受け身の練習) ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・左右10回ずつ叩く ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「受け身への入り方を学んでいきましょう。自分のラインを1本決め、その上にまたがる。自分の正中線 (からだの中心線) にあわせませす。①左膝、右足、左手で三角形を作る ②右手を小指の側面側から畳につけていく ③自分のラインに手、肘、肩が順番についていくことを意識する④足でしっかりと畳を叩いて前転と同様に回転する ⑤練習したフィニッシュの形を作る ⑥起きあがったときに両足が自分のラインをはさんでいるかを確認する。」 ●実技 <ul style="list-style-type: none"> 各自で5分間練習 	<p>「かかとはが痛くなるよ」</p> <p>「からだがずれてしまうよ」 「足が重なる」 「立ってしまうのはダメ？」</p>	
<p>⑥ 約束練習</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・1分2本 <p>⑦ まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「受け身は自分のからだをコントロールするという技術です。転んだときやとっさに反応できるようになると大きなケガをしなくなります。先生も体験したことがあります。」 		

[第6回 前回り受け身と抑え技の完成に向けて]

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>① はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・録用紙のコメントをいくつか紹介する ・帯の結び方を覚える <p>② 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・体育係を中心に行う <p>③ 補強運動</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・すりあげ腕立て伏せ 20回 ・腹筋運動 30回 ・背筋運動 30回 ・ブリッジ 20回(前ブリッジ) <p>④ 寝技の動きづくり</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技(すべて道場の片道 約20m) <ul style="list-style-type: none"> ・エビ ・逆エビ ・伏臥前進 <p>⑤ 受け身(すべて道場の片道 約20m)</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・前回り受け身 ・後ろ受け身(移動しながら) <p>⑥ 約束練習</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <p>「受けと取りを決めておきます。受けは仰向けに寝ます。取りは、受けの横に座り手首を抑えておきます。合図と同時に受けは抑えられないように逃げて構いません。取りは抑えましょう。1分経ったら交代します。お互いに立ち上がってはいけません。広範囲に動き回らないようにしましょう。」</p> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・1分2本×2回 ●説明(途中で) <p>「手の向きや持つところ一つで抑えの効果が変わってきます。」</p> <div style="display: flex; align-items: center; margin-top: 10px;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>「左手を頭の後ろから回すとさらに抑えの良くなるよ」</p> <p style="font-size: 2em;">→</p> </div>  </div>	<p>「連続してやるときつい」</p> <p>「足がばらけてしまう」</p> <p>「受けは攻めてはいけないんですか」</p>	<p>ストップウォッチ 笛 帯</p>
<p>⑦ まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <p>「非常に効果的な抑えができるようになってきています。受けも取りもお互いのレベルが上がってきているからこそ技が伸びているのですよ」</p> 		

〔第7回 試合の経験〕

学習内容・活動	生徒の反応・準備	教師の準備
<p>① はじめに</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ・録用紙のコメントをいくつか紹介する ・試合であることを確認する <p>② 準備体操</p> <ul style="list-style-type: none"> ●実技 <ul style="list-style-type: none"> ・体育係を中心に行う <p>③ 試合（団体戦）</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> ○先鋒（軽量）・次鋒（重量）・中堅（無差別）・副将（軽量）・大将（重量）とした。 ※軽量級と重量級はクラスによってその境界線は違うが、クラスの平均体重をその区切りとした。 ○試合時間は1分～1分30秒，服装が乱れるなどした場合は時計を止め，なおしてから始める。 ○両足で立つことは反則とする。 ○30秒で一本，20秒で有効とした。 ●実技 <ul style="list-style-type: none"> 1試合 5分から7分程度 トーナメント戦 4試合 <p>④ まとめ</p> <ul style="list-style-type: none"> ●説明 <ul style="list-style-type: none"> 「以上で「柔道」の授業は終わりになりますが，この数時間でみなさんが感じたこと，体験したことを身体に残しておいてください。」 	<p>「どきどきするよなあ」</p>	<p>ストップウォッチ 笛 帯</p>

2002年3月

5. 授業の感想

以上のように授業を行ない、すべての授業終了後にアンケートを行った。結果は以下の通りであった。

質問項目	結果
(1) バドミントンと柔道が週に1時間ずつの授業はどうでしたか? 〔1…良くなかった 5…とても良かった〕	3.1
(2) 柔道を以前にやったことがありますか	3人
(3) 今回は寝技中心でしたが、投げ技もやってみたいですか 〔1…やってみたいくない 3…どちらでもない 5…やってみたい〕	4.3
(4) 受け身はうまくできるようになりましたか? 〔1…うまくできない 5…うまくできる〕	3.6
(5) 今回の授業までに帯を結んだ事がありましたか	27人
(6) 今回の授業では柔道着を着て行いませんでしたが、どうでしたか? 〔1…柔道着がよい 3…どちらでもよい 5…このままでよい〕	2.6
(7) 柔道は楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	4.3
(8) 受け身は楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	3.7
(9) 補強（腕立て・腹筋・背筋）運動は楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	2.9
(10) 動きづくり（エビ・逆エビ・伏臥前進）は楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	3.6
(11) 約束練習（受けと取りを決めた抑え合い）は、楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	4.2
(12) 乱取り（攻防を一定の時間行う）は、楽しかったですか 〔1…楽しくなかった 3…どちらでもよい 5…楽しかった〕	4.4

今回の授業を通して覚えている言葉を3つ挙げなさい	結果
自他共栄	20
精力善用	14
受け身	12
えび	12
けさ固め	11
乱取り	7
上四方固め	6
押さば引け 引かば押せ	5
げた	3
伏臥前進	3

逆エビ	3
前回り受け身	3
柔をよく剛を制す	3
横四方固め	3
抑え	2
縦四方	2
一本!	1
正座	1
試合	1
寝技	1

礼に始まり礼に終わる	1
YAWARA	1
手がいて初めてできる	1
固め技の名前	1
前受け身	1
かめ	1
高校武道館	1
かため	1
にげ	1
身なりを見れば育ちがわかる	1

6 最後に

今回の授業は、週2時間の授業でバドミントンと柔道を1時間ずつ実施した。そのことで授業時間数がそれぞれに少なくなるというデメリットもあったが、様々な授業の可能性や、豊かなスポーツライフを目指す保健体育科の実践の一環として試行できたことには、大きな意味があったと思われる。

また、本格的な柔道の授業ということではなく、固め技に学習内容を絞り、柔道着を着用せず行ったという点は、「武道に触れる」「お互いを知る」「自分を知る」という武道領域と体づくり領域とを融和させた教材としても、取りあげやすいのではないかと考えられる。

体づくり運動の「体力を高める運動」の中で、力強い動きを高めるための運動例としても、「人や物を押したり、引いたりすることをねらいにして」とある指導要領と合致する内容として、考えることができる。

これらの点から、教材を弾力的に運用し、内容を工夫することで一つのスポーツ文化の枠にとらわれることなく、授業に生徒も教師も取り組めるのではないかと考えられる。と同時に、今後も実践を重ねながら、様々な指導内容の吟味とクロスカリキュラム的に取り組める内容の可能性を探る事が必要であろうと思われる。

2002年3月

<参考文献>

- (1) 文部省：中学校学習指導要領解説 保健体育編，東山書房，平成11年9月
- (2) 高校柔道研究 きさらぎ会：固め技の指導 第8号，平成8年11月
- (3) 本村 清人：柔道，一橋出版，1999年12月
- (4) 松浪 健四郎：最新レスリング教室，ベースボールマガジン社，1990年9月

「共に生きるということ」をテーマとしたシリーズでの授業実践 ～長期的、継続的に展開する授業での投げかけと交流を通して集団の関係を紡ぐ～その1

筑波大学附属中学校 中村なおみ・石井光太郎・金子 丈夫・飯田 和明
中村 昌子・中尾 敏朗
元筑波大学附属中学校：文部科学省 朝倉 啓爾・静岡大学 両角 達男

1. 研究の目的

中学校の3年間は、自己の価値観が大きく揺れながらも、確実に形成されていく時代である。この精神的生長を支えるのが「道德教育」であろう。

当然、家庭での「道德教育」の果たすべき役割もある。しかし、家庭での「個人的」な自己とは異なる、公の中での自己の在り方について学ぶことができるのが、学校における「道德」の学習であろう。こう言った学習には即効薬はなく、長期的継続的に共有する時間の中で、育まれていくものであり、単発の「道德」の授業だけで、支えられるものではない実情がある。時間をかけて、丁寧に人と人をつなぐ糸を紡ぐことで、学校におけるさまざまな集団での学習が成果をあげるのではないかと考え、長期的なシリーズでの展開を実践した。

また、教育現場では、新指導要領で新たに取上げられている「総合的な学習の時間」に目を奪われて、「道德教育」の視点が薄れつつあるように感じられる。本校では、30年以上も前から「総合学習」を実践しつつ、「道德教育」にも力を入れてきた。教科を越え、教科をつなぐ領域として、車の両輪のように二本の柱は生徒の成長を支えるものと信じ、実践研究を重ねてきている。

今後、「総合的な学習の時間」の時間設定と関わって、「道德」の教育課程での在り方・位置づけは、重要な課題となるだろう。そこで、その一助となることを願って研究を進めた。

今回は、3年間の実践の中でも、特に3年生に焦点を絞ってまとめることにした。

2. 本校での教育課程における道德の位置づけ

本校における教育課程においては、【教科領域】【総合領域】【自治的活動領域】【行事的活動領域】の4領域を設定している。(図1参照)【総合領域】に、主に「学び方」を学ぶ「総合学習」と、生き方を中心テーマとした「HRH(ホームルームアワー)」を位置づけている。

道德・特別活動にあたる内容は【総合領域】の「HRH」に扱われている。また、「HRH」の時間は【自治的活動領域】や【行事的活動領域】と相互補完的な関係にあると考えている。従って、生徒の生活を中心とし、行動面と意識面を分離せず、有機的なつながりを持たせていくよう配慮しつつ指導にあたっている。つまり、自治的・行事的活動領域が、実践の場であるのなら、「HRH」では自己の生長をみつめ、人間としての生き方などを深く思考する場と捉え、相互に関連を持たせつつ授業計画を立てている。

本校では、このように「HRH」という名称で、昭和48年より実施されてきている。しかし、現段階では教育課程そのものが、改定に向けて検討期間であり、学校全体の研究として取り組んでいる過程である。従って、教育課程内の位置づけについては、今後の研究課題とし、本研究においては「共に生きるということ」として掲げたテーマで、3年間実践したシリーズについて報告する。

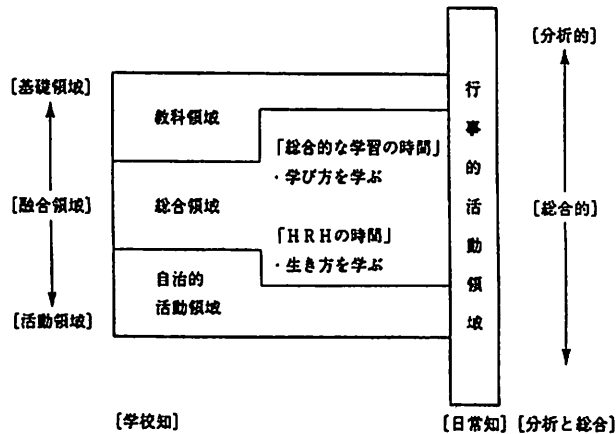


図1. 三相四領域教育課程の構造試案

3. 研究の方法

(1) 対象：筑波大学附属中学校 1998年入学学年5クラス
(各クラス41名, 男女約半数)

(2) 期間：対象学年の1年次から3年次の後期（10月から3月）に実施した。
1998年：1年生「障害がある人と共に生きる」
1999年：2年生「他者の生き方・考え方に学ぶ」
2000年：3年生「今までの時間、これからの自分」

(3) 計画の立て方

- ・学年で検討し、半期ずつの計画表を作成する。学級活動の時間を定期的に確保する。
- ・扱う内容は、学年集団の特性を生かせるよう、担任団（本校での名称で、各クラス担任と学年主任の計6名で構成されている）で工夫できる自由度がある。また、これまでの実践例も蓄積されている。
- ・前期（4～10月中旬）は、主に行事的（各学年とも宿泊行事、運動会など）・自治的活動への準備が中心となるが、単なる「準備」に終わらぬよう、自発的な活動を引き出し、集団づくりを意図して行う。この活動や学習・生活全般を見ながら、集団としての特徴を捉えるよう心がける。そして、個を理解し、集団としての特徴をしっかりと観察し、その集団の優れた所を伸ばし、不足な部分を補うにはどうしたらよいかを議論し、共有化する。どんなような内容をどのように投げかけ、考えさせれば、行動変容に至るような内容をシリーズ化することができるか検討する。

(4) 内容を検討する際の重点

- * 現代的な話題であること
- * 生徒の生活と結びつけて考えさせるように投げかけること

2002年3月

教科書を使用し、単発で終る内容では、「文章のねらいを読み取る力のある生徒たち」の知的理解は得られるものの、心に深く訴えかける事は難しいため、独自の教材を工夫し、シリーズで時間をかけて生徒のこころを耕す時間となるよう心がける。

- (5) 3年次終了後、生徒に対する調査を行った。
- (6) 実践した内容については、実践報告としてまとめ、次年度に引き継げるようにした。

4. 「共に生きるということ」シリーズの実践報告

(1) 学年集団の特徴

学年集団としては、相互の人間関係が比較的良好で、否定的で足をひっぱるような雰囲気はなかった。また、クラスという枠にこだわらず、学年として豊かな人間関係を築けることが期待できた。1年次より、「授業を大切にしよう、友達を大切にしよう、自分を大切にしよう」という学年目標を掲げ、「お互いを大切にする」「いい関係をつくる」という基本の指導姿勢で取り組んだ。そして、より前向きな投げかけをしていきたいと考え「漢方薬のようにじわりじわりと効いてくる学習」「精神的にポジティブになれる(『あの人をめざして頑張ろう!』)というような気持ち)のような学習」を心がけた。本校で、過去に実施されてきた「自己を見つめる」「視野を広げる」「進路を考える」といったシリーズを参考にした。

(2) シリーズ「共に生きるということ」の概要

始まりの1時間は、「私は『〇〇』を大切にしたい」を問い掛ける事からスタートした。

第1学年では、「障害のある人と共に生きる」

自分より厳しい立場にある人に学ぼう(気持ちを理解、自分も行動)

第2学年では、「他者の生き方・考え方を学ぶ」

自分なりの生き方で生き生きと生きている人に学ぼう

第3学年では、「今の自分、これからの自分」

今の自分をしっかり見据えてこれからの自分を夢見よう

共通するのは、夢を持って大きく育てて欲しいという願いと、人への温かさを持った人になって欲しいという願いではないだろうか。また、はじめから明確な3年間のビジョンを持っていたのではない。目の前の生徒に必要なこと、担任団のこう育ててほしいという「願い」を結集しつつ実践してみた結果である。振り返ってみると、「見渡す(見えにくい部分に気づかせる)→見上げる(高い目標)→見据える(自己との対峙)」という3年間の流れが明らかになった様な気がしている。

(3) これまでの実践内容

第1学年		～障害のある人と共に生きる～
	1	私は「〇〇」を大切にしたい
	2	筑波大学附属盲学校の先生のお話
	3	「障害のある人と共に生きる」(VTR視聴)
	4	「障害を持った人と共に生きるには?」(自宅周辺・通学路調査・発表)
	5	学年文集「共に生きるということ」作成
第2学年		～他者の生き方・考え方に学ぶ～
	1	清水宏保選手の生き方より学ぶ(VTR視聴)
	2	新聞記事から他者の生き方に学ぶ(新聞・雑誌からの切り抜き)
	3	同上
	4	自分が共感・感銘を受けた一人の人物について調べる(レポート作成)
	5	同上
	6	附属中学校の卒業生から生き方や考え方を学ぶ(講話・学年全体)
	7	同上
	8	私が感銘を受けた一人の人物について発表しあう (発表・クラスごとの冊子作成)
第3学年		～今の自分これからの自分～
資料1～3	1	中坊公平さんの生き方に学ぶ(中坊公平コラムから・VTR視聴)
資料4～6	2	朝倉先生からの手紙 (入学時に読んだ詩, 1年HRHプリント・生徒部だより)
	3	私たちの歩んできた3年間を振り返る(写真等)放送係
資料7～12	4	両角先生からの手紙
	5	私の歩んできた3年間を書き残す(卒業文集原稿作成)
	6	北の国から～初恋(VTR視聴)
	7	同上
資料13～14	8	先輩からのメッセージ(卒業生のお話を少人数で聴く)
	9	同上

(4) 各学年の各授業の概要と生徒の反応

1年生での実践 「障害のある人と共に生きる」

時	授業のテーマ	概要	実施記録より
1	私は〇〇を大切にしたい	冬休み中に、各自がまとめてきた「私は〇〇を大切にしたい」という事柄について発表する	時間・他者の気持ちや心・人と人の和・ことば・お年より・展示と手話・学校など、生徒の生活に近い感覚の発表がなされた。
2	附属盲学校の先生のお話し	「視覚障害」を持った方の生活や学習の仕方を、附属盲学校の大年代の精度の事例をもとにしつつ、お話しとそれに関連した体の動きを通して学んでいった。	「視覚障害」を持った方と自分の生活振りを見て、こんな点は同じなんだ、ここは大変だと徐々にみつめていった感じであった。
3	「障害者と共に生きる」(VTR視聴)東京書籍	*目の不自由な人と合ったら *車いすを利用する人と出会ったら *耳の不自由な人と出会ったら の3つの観点より作成されている。自分の実際のこうどうという、具体を考えさせるため、自分の考えを作文としてまとめさせた。	生徒は、関心を持ってVTRに集中していた。知らないことも多かったようで、まず、知る理解することが大切であると痛感した。わかりやすくまとめたVTRであった。
4	「障害を持った人と共に生きる」とは？	*障害のある人が住みやすい環境になっているか。 *障害のある人の生き方からどのようなことを学んだか。 という2つの観点から、自分なりの考えをまとめて発表させた。	自宅学習日があったことから、事前にHRHノートに、考えをまとめさせたり、自分の住んでいる地域における調査をさせたりした。取り組みには、個人差があったが、これを機に自分と重ね合わせつつ考えようとしていた。
5	学年文集「共に生きるということ」(原稿作成)	ひとりひとりが自分の考えを深め、自分と考え方の違う仲間を尊重し、学び合うために、文集という形式でまとめさせた。	文集を通して「他者理解」ができればと願い、クラス替えも予定されているので、学年全体での文集とした。

2年生での実践 「他者の生き方・考え方から学ぶ」

時	授業のテーマ	概要	実施記録より
1	「清水選手の生き方より学ぶこと」	「情熱大陸 清水宏保」のVTRを編集し、彼がカルガリーで行われた世界選手権に出場するまで、そしてそのレース、および後に感じたことなどを視聴し、清水選手の言動から「生徒自身がつかみとったもの」をプリントに筆記させた。	清水選手のことばは、生徒たちにとって大きなインパクトがあったようだ。「今」の話題であり、興味を持って「自分」と結びつけて考える時間となった。
2	「新聞記事から他者の生き方に学ぶ①」	スポーツの世界で挫折を味わった方、世界的な視野で活躍される方、身近と思われる大学生のコメント、業績を残した故人、信じていた方に裏切られつつも一生懸命立ち直ろうとしている方、などさまざまなジャンルの方がたの生き方や考え方を取材した新聞記事から資料をつくりじ	しーんと教室が静まりかえった状態で、じっくりと資料に集中していた。短くまとまった新聞記事を選んだことで、いろいろな生き方に触れることができた。
3	「新聞記事から他者の生き方に学ぶ②」	共感できる方を3人ほど選んで、共感した言葉や、なぜ共感したのかを考えさせプリントに記入させた。記入した内容をもとに、相互に自分の考えを発表しあった。	資料の分量が多かったため、読み終わるのに時間がかかった。「この人に共感した」という相互の発表は、お互いに興味を持って聴きあっていた。
4	自分が共感・感銘を受けた一人の人物について①	文字媒体で与えられた情報から、他者の生き方や局面での行動の仕方を学んだ。それを下敷きにして、自分自身で書籍を選んで「自分が感銘をうけた一人の人物」を探る学習に移行した。持ってきた資料を、読み込んだり、まとめたりする時間とした。	あらかじめ自分が尊敬できる人、感銘を受けた人、関心がある人の資料を集めておくように指示してあった。すぐに選べる生徒と、そうした人物をなかなか選べない生徒に分かれた。事前に、かなり情報を提供しているので、調べていく参考となったようだ。
5.6	附属中学校の卒業生から生き方や考え方を学ぶ②	できるだけ生徒の年齢に近い卒業生二人に話をしてもらった。JICAに勤務する女性と海外に留学経験のあるドイツ証券勤務している男性。話を聴きながらメモをとるプリントを準備した。	自分が大学や仕事を選ぶ時の悩みやどうやって乗り越えたか、など正直に、また力強く語ってくれた。同じ場所で中学校生活を送った先輩の言葉は、距離が近いと感じられるようだった。
7	自分が共感・感銘を受けた一人の人物について②	レポートを文集の形でまとめることを伝え、B5の用紙を1枚配布した。	自分の父親、中学校で暮っている先生、近所のお医者さん、身近な範疇から選び、聞き取り調査でレポートを作成している様子は大変望ましいものであった。
8	自分が共感・感銘を受けた一人の人物について③	クラス内発表 レポートをクラスの人数分印刷し、冊子を作成し、それを資料として全員が発表を行った。そして、印象の深い発表を3名選出した。	自分の興味の方向を無意識のうちに探ることになる、仲間同士がお互い理解しあえるという双方の面で効果的であった。
9	自分が共感・感銘を受けた一人の人物について④	学年発表会 各クラスから推薦された代表3人が、学年全体で発表した。	自分が関心のある分野がわかった、自分の書きたいことを自由に書けておもしろかった、などの感想があった。ただ、話の聞き取りにくい場所しか使用できなかった、プリント配布に時間がかかったなど、条件があまりよくなかった。

3年生での実践 「今の自分、これからの自分」

時	授業のテーマ	概要	実施記録より
1	中坊公平さんの生き方に学ぶ	「金でなく鉄として」の記事より、中学生時代の部分を抜き出してプリントを作成した。自分らしく生きて行く道を探すきっかけのような時代を読んだ上で、VTR (NHKのETVより) を視聴した。80歳を過ぎてなお粘り強く信念を貫く姿が、人を動かし、おおきな力になってい	できの悪い子で受験に失敗し、そこから自分と向き合うようになる。ちょうど受験直前の時期で、ことりとも音のしない教室となった。VTRは、事件の背景を理解できたかどうかは、わからない。が、純粋に悪を憎むもの、社会の仕組みについて深く考えているもの、自分自身の今
2	朝倉先生からの手紙	入学直後にHRHで使用したプリントを読み直した。特に「もう一人の自分と競争しよう」を、13歳の自分と15歳の今の自分の受け止め方を比較して考えさせた。また、「生徒部だより」を読み、3年間で学校をよくするために何をしてきたか?を考えさせた。	現在本校から離任しているが、1年生の時に担任だった先生からの手紙と言う形式で行った。書かれた文章や、プリントを資料とした。学級委員が中心となって、クラスごとに朝倉先生へのメッセージボードを作っておくた。
3	私たちの3年間を振り返る	文集の導入として、自分たちが創ってきた3年間の本校での歴史を写真とナレーションで思い出した。	卒業アルバム委員と生徒会の放送係が、準備を手伝ってくれたので、実現できた。個人、集団としての成長をお互いに確認し合えた時間となった。
4	両角先生からの手紙	朝倉先生からの手紙では、「過去の自分を振り返る」という方向となった。今回は「これからの自分」を描けるような手紙を書いてもらったので、「遠い未来」と「これから3ヶ月」を考えさせた。	本来ならば、意見交換の場を設けたかったが、受験もあり、発言しにくい生徒もいるかと考え、2回目のプリントへの記述から、いろいろな考え方を選び、プリントにして配布した。全員が返信を書いた。
5	私の3年間を振り返る	この3年間で自分がかかっても書き残したい事を整理し、文章化させた。卒業文集の清書の時間とした。	丁寧に消書きまで終わる生徒と、やっと下書きに取り掛かり始めた生徒もいて、個人差が大きかった。
6・7	「北の国から～初恋～」鑑賞	親との関係、進路、初恋、仕事の厳しさなど、考えたり感じたりすることの多い作品である。授業変更をして2時間連続で鑑賞した。	多くの生徒が今の自分と気持ちを重ね合わせるように見ている。たいへん率直な反応だった。これまでに、「今の自分、これからの自分」というテーマで考えさせ書きさせる学習が多かったので、今回は「感じる」「味わう」時間とした。
8・9	先輩からのメッセージ	昨年度も先輩から学ぶ機会を設定し、充実した時間となった。今回は、さらに少人数、コース選択で実施した。青少年を教え導く仕事、人々の命を守る仕事、法律をつかさどる仕事、国民生活のお世話をする仕事、国際的な場を取り持つ仕事、機械を製造する仕事、コンピューターを	先輩の力強い後姿に学ぶものは大きく、熱いメッセージに感激していた。「いつかは私も、こうやって後輩に語るんだ!」と感想を述べた生徒もいた。先輩の方も、「充実していた」「楽しかった」「過去の自分と出会うようで懐かしかった」など、触れ合える距離での交流は好評だ

5. 調査の実施, 結果と考察

(1) 調査の方法

1) 調査時期

3年生の卒業直前に, 3年生のHRHノートを持参させ, この3年でのHRHの学習を振り返る時間を取り, 下記の10項目の質問に対して, 自分があてはまるものを複択させた。

2) 質問項目

- ①楽しく学習できたHRHの時間だった
- ②真面目に学習できたHRHの時間だった
- ③意欲的に取り組むことができたHRHの時間だった
- ④感動したり, 感激したりする場面や事の多いHRHの時間だった
- ⑤自分の「物の見方や考え方」を深めてくれたHRHの時間だった
- ⑥自分の知識を深めてくれたり, 広げてくれたりするHRHの時間だった
- ⑦自分の考えをまとめたり, 発表したりする力をつけてくれたHRHの時間だった
- ⑧クラスや学年の友人関係を円滑にしたり, 深めるのに役立ったHRHの時間だった
- ⑨担任や担任団の先生の物の見方・考え方を知ることができたHRHの時間だった
- ⑩その他 (①から⑨にあてはまらない)

3) 調査用紙 (資料15参照)

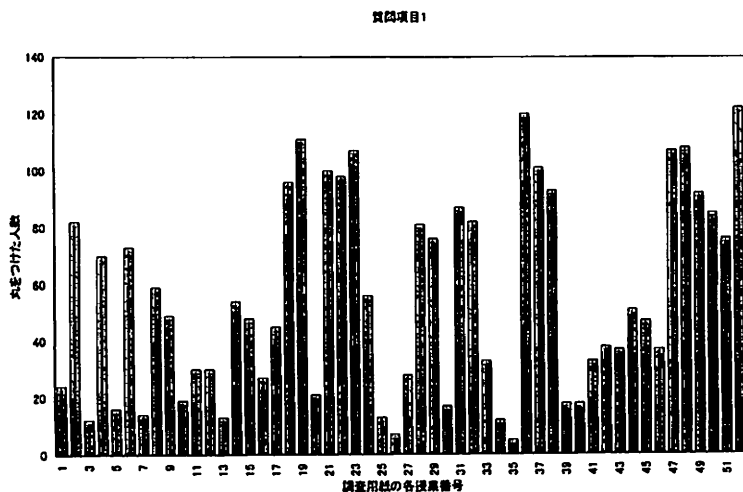
(2) 結果と考察

1) 10項目に関する調査結果

この10項目の調査結果から「どのような内容や展開が, 生徒に印象づけられるか」について検討した。卒業時に選んでいるということは, 実施から1ヶ月から10ヶ月くらい経っている。それでも覚えているというのは, 生徒にインパクトが大きかったということであろう。204人いて, 100人以上の生徒が選んだ内容は, つまり2人に1人だから, たいへん意味のある内容ではないかと考える。

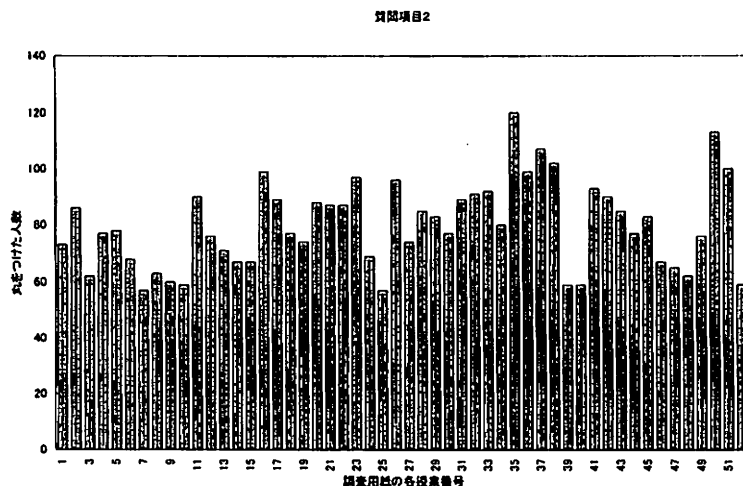
①楽しく学習できたHRHの時間だった

- 19：運動会の準備のための「課題曲の発表会」
- 23：運動会の準備「学年予行」3年生として、1・2年生を引っ張っていくというとき
- 36：学年合唱発表会 37：合唱発表会リハ クラスの取り組みの成果をみんなの前で試すとき
- 47/48：共に生きるということ 北の国から 初恋ビデオ視聴 同世代少年の生き方・感じ方
- 52：ファイナルコースの準備 校外レクの実施に向けて



②まじめに取り組むことができたHRHの時間だった

- 16：進路を考える 附属高校の黒澤先生のお話 最も関心のある高校のインパクトある内容
- 35：進路を考える 高校入試の手続き
- 37/38：合唱発表会リハ
- 50・51：進路を考える 卒業生のお話



③意欲的に取り組むことができたHRHの時間だった

2：修学旅行 コース別事前学習

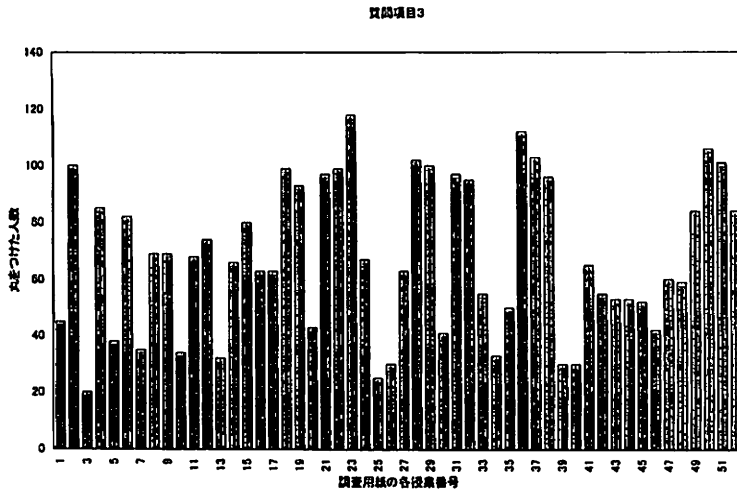
18：運動会に向けて チーム別会合

23：運動家の準備「学年予行」3年生として、1・2年生を引っ張っていくというとき

36：学年合唱発表会

37：合唱発表会リハ クラスの取り組みの成果をみんなの前で試すとき

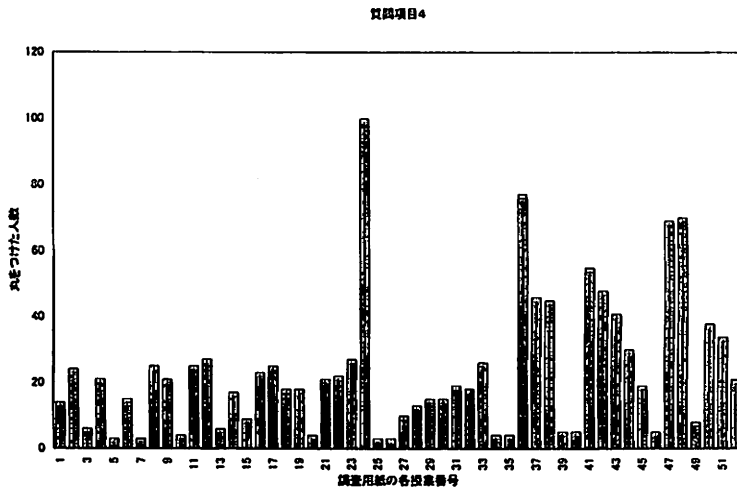
50/51：進路を考える 卒業生のお話



④感動したり、感動したりする場面や事が多かったHRHの時間だった

18：運動会に向けて チーム別会合

24：運動会を終えて 1分間スピーチ



2002年3月

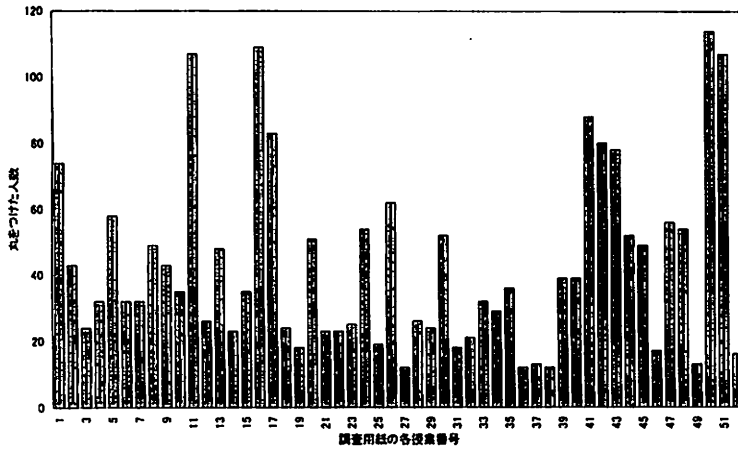
⑤自分の「ものの見方や考え方」を深めてくれたHRHの時間だった

11：進路を考える 教育実習生のお話

16：進路を考える 附属高校の黒澤先生のお話 最も関心のある高校のインパクトある内容

50/51：進路を考える 卒業生のお話

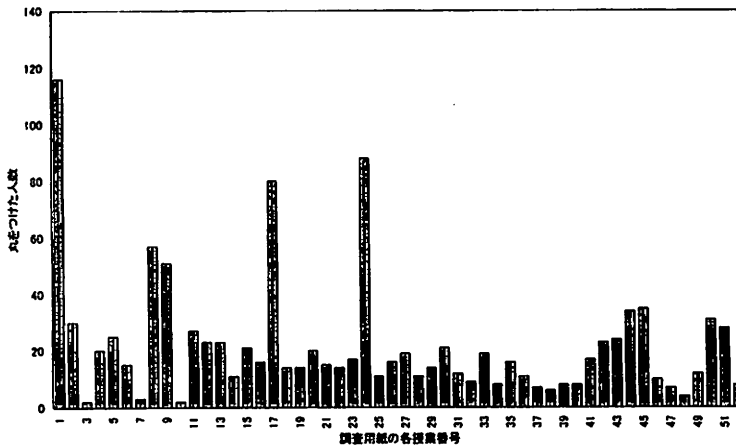
質問項目6



⑦自分の考えをまとめたり、発表したりする力をつけてくれたHRHの時間だった

1：3年生になって 1分間スピーチ

質問項目7



クラスという集団で、成果を試すような内容、ふだんは聞くことができない方のお話(もちろん内容が生徒に関心ある設定したもの)、などがインパクトがあり、印象に残りやすいといえるだろう。

2) 自由記述から

① 3年間学習してきたシリーズ「共に生きるということ」についての感想

主な感想から

- ・いろいろなことを考えさせるテーマだったと思う。さまざまな方向から考えることにより、自分と他者の関係を考えて。
 - ・他者を考えることが、直接自分を変えていくことにつながるものが良くわかりました。これからの生き方を考えていけたと思います。
 - ・とても漠然としたテーマで、難しいこともあったけれど、人としての生き方、他人との関わりあいについて見つめることができた。
 - ・自分の考えをまとめるのにも、すごく良い時間を過ごすことができたが、友達の発表聞く時間が最も楽しかった。考えさせられることが多く、影響をいっぱい受けた。
 - ・人間は一人じゃあ生きられないと思った。
 - ・今まで生きてきて、またこれから生きて行く中で、いろいろな人と出逢い、共に生きていくんだなあ実感した。学習を通して思ったことは、「共に生きる」のだから、人に頼りっぱなしでなく、支えあって生きる共生を目標に生きていきたいです。
 - ・自分の考えや、「生きる」ということについて深く考える事ができたような気がします。この授業で養った考え方は、まさに一生ものだなあ、と思います。
 - ・「人のために」ということの大切さを感じた。それと同時に、人に協力してもらえ自分の幸せを感じた。
 - ・「思いやること」「我慢すること」の難しさを知った。後々、役に立つと思う。
 - ・人間としての自覚、プライド、あり方を考えるようになった。
 - ・共に生きるという事が、どれだけ単純ではないことかと、知らないことの多さを知ることができた。それさえ知らなかったら、おろかな人間になっていた。
- など、概ねこの時間を肯定的に捕らえた感想が多かった。
- ・1年の時は、よくわからず、なんとなくプリントに書き込んでいた。3年での学習は、進路について悩んでいた時でもあり、自分なりの意識を持って、いつも「自分」と比較しつつ、考えられた。

と、自分の成長と、HRHの受け止め方の関連を考えるものや、

- ・「障害者と共に生きる」というテーマの、1年生の時が一番印象的だった。
 - ・1年生で「障害をもった人」のことをやったが、自分は今まで避けてきたことのようなので、この授業で目を向けられた。これが一番自分の意識が変わった。
- などのように、むしろ1年生の内容が、強くこころに残っている生徒もいた。
- ・長い期間ぼつぼつとやったから、自分の中でうまくまとまっていない。ひとつひとつは、覚えているものもあって、それは将来のためになるものだと思う。
 - ・一貫性があったのか、なかったのかよくわからない。自分の興味のわく時とそうでないときがあった。

など、自分の中では未消化のものや、興味関心を持たなかったものもあったという率直な感想もいくつか見られた。

全体を見ると、多くの生徒記述に「他者を理解する」「他者との距離・関係」があり、「共生」ということについて考える機会となったようだ。また、卒業まで競い合い、高めあいながらも、仲良く、相手を思いやりつつ過ごすことができた良き集団であったことも、数値には表れないがこの学習の成果ではないかと思われる。

②3年間のHRHについて感じたこと、考えたことを自由に書いてください。

- ・教科の授業よりも、クラスの人たちと深く触れ合うことができる。知識としてだけでなく、人間的に大きく成長できたのではないか。
- ・ただの連絡伝達や、話し合いだけでなく、人生について学べる時間だった。感動する場面も多く、自分にとってプラスになったと思う。
- ・こうやって3年間にやってきたことを見直してみると、本当にいろいろなことをやってきたなあ…とつくづく思います。HRHはクラスの仲だけではなく、横のつながり、縦のつながりを深めてくれる大切な時間だと思いました。
- ・みんなの考えていることを、発表しあうのは、自分にとっても、聴く人にとっても良いことだと思う。相手の深いところを時々見ることができ、自分自身の考えを改めたり深めあえるからだ。
- ・クラスみんなの発表を聞くのが好きでした。
- ・HRHは、「心の勉強」になりました。
- ・知識というより、心に響きました。
- ・人との関わりを意識した。自分としての存在を意識した。さまざまなことを自分で考え大きくなった実感がある。

以上のように、学んできたことが今の自分を創ってくるのに役立っていると感じている生徒が多かった。

5. 今後の課題と感想

3年間のHRHの内容は、新しい企画が多く、実践は毎回たいへんであったが、生徒がたいへん素直な気持ちで取り組んでいる様子が見られ、染み込んでいく感覚があり、実施しながら毎回充実感を感じていた。手をかけただけ、手応えを感じられる楽しい時間でもあった。また、担任団として関わった8人の教師がそれぞれの持ち味を生かしつつ、グループワークで創りあげていく協力体制があったからできた様な気がする。計画を練る担任会では「どのような生徒を育成したいのか」「そのために今私たちは何をすべきなのか」といった教育の本質に迫るような議論が繰り返された。そのため、担任団を構成する教師たちが、相互理解しあえたことが、大きな成果であった。

シリーズ全体の構成を考える際に、留意した点は次のようなことである。これは、道德の授業ばかりでなく、教科の授業においても共通する原則ではないかと考える。

*生徒の身近な生活空間と関連させるため、そして意欲づけるためにどのような問いかけをするか。そして、素材や情報を生徒の状況にあわせた内容に工夫して作ることができるか。

*視覚や聴覚、視覚と言ったように、素材に応じて生徒にもっともインパクトのある提示の仕方を工夫する。(例えば、清水選手の葛藤に満ちた表情、歓喜に満ちた表情を見せることから導入する、

など)

- * 情報を受けた後、隣の人と討議する、グループである課題に関して討議する、ある観点で自分なりの意見をまとえてみる、といったように情報を租借し、他者と交流する機会を設定する。
- * 情報を投げかける→他者とディスカッション→自分から情報を収集する→自分なりのまとめ→他者に伝えるためにレポートのような形でまとめる→プレゼンテーションといった学習のリズムやサイクルを作る。
- * レポートを印刷して、冊子を作成するなど、学習の成就感が目に見える形でえられるようにする。
1年では学年文集、2年ではクラス文集、3年では卒業文集へとつなげた。これは、生徒の相互理解にもつながる。
- * 家族や身近な人と語り合えたり、話を聴けるような教師側からの問いかけをする。

「総合的学習の時間」が知的な理解を求める学習だけでなく、体験や五感を通して感動の中から学ぶ姿勢を育もうとするものならば、今回のHRHでの実践は「総合的な学習の時間」という位置付けもできる。今回の指導要領では、「総合的な学習の時間」については、総則の中で触れられているだけで、領域として位置付けられてはいない。従って、各学校の教育課程での位置付けは、さまざまな解釈が可能であろう。対象とする生徒の実態を良く理解した上で、各学校が勇気を持って、新たな実践に挑戦できることを期待したい。本校も、過去の歴史的背景を踏まえた上で、新たな時代に即した教育課程を編成する作業が進んでいる。今後の研究において、「道徳」の教育課程での位置付けも検討されていくが、「学校教育の根幹を担う位置を持つ学習」として大事に扱ってきた基本理念は引継ぎ、蓄積された実践と現代の生徒に必要な新たな視点を加えつつ、実践研究を重ねていきたい。

*本研究は、第10回上廣倫理財団の道徳教育賞優秀賞に入賞している。

第3学年HRH資料 『共に生きるといふこと』①～今の自分、これからの自分～ 00/12/11

今は弁護士、ずっと調いものを守る仕事についてきた、中坊さん。この方が、自分の中学校から高等学校時代を隔る記事が新聞に掲載していました。今を生きている筑波大学附属中学校の生徒にたいへん参考になると思いますので、紹介します。家の方にもどうぞ。

中坊公平コラム 金ではなく鉄として：2

私は出来の悪い子だった。小学校の成績表は、成績のいい順に甲乙丙で、甲はいつも作文と、たまにも一つくらい。あとは乙と丙が半々だった。

皮肉にも、私は元小学校の教員夫婦の子ともだ。父・忠治と母・富は、京都の同じ小学校に勤めていたが、ともに校長の排斥運動をやって辞職し、恋愛して結婚した。父は夜学に通って弁護士になり、その翌年に私が生まれた。

私の担任の西田先生はあるとき父に、「息子さんの成績はあまりにひどい。ご両親も小学校の先生だったのだから、少しは家で勉強を見てやられてはどうですか」と忠告した。これは私が社会人になってから、西田先生に聞かされて知ったことなのだが、そのとき父はこう言ったという。

——親念ながらウチの子は『金』ではない。勉強でもほかのことでも人より劣る。それでも、親が勉強を見やれば、一応の格好はつけられるだろう。でも、それは鉄に金メッキするようなものだ。

鉄は鉄といずれ、はがれる時がくる。それこそ本当に当人にとって悲劇だ。それより、メッキとして、メッキせずにどう生きていけるのか、それを私が探させた方がいい。今は当人にとってメッキでも、人生の出発点こそ、自分はしよせん鉄なんだと、身にしみてわかった方がいい——

父が見通したように、私はその後もうとう金にはならなかった。できなかつたら努力して、できるよようにならっていくのが王道だろうが、人間、それが可能な人ばかりではないのだ。そういう者はダメなのか？

そうじゃない。世の中には同道もある。

ただ、同道は多数の人が行く道ではないから、自分で探さなくてはならない。それぞれ自分の道を求めていくことが『自立』だ。そのためには、弱くみすばらしい自分の現実を直視することが必要で、『それこそ教育の第一歩』というのが、父の考えだったと思う。

私は、「金メッキせんでも、鉄は鉄なりに、生きていけるで」と、今の子どもたちにも伝えた。だから、これからまだまだ、自分の恥もお隠ししようと思うのだ。案外、虚弱で、運動がダメで、友達と遊べず、勉強ができない、というだけにとどまらない、本能的な面でも私はあかんかった。

例えば、高学年になってからもクラスの中で私一人だけ、靴のひもが結べない。母がよく、「あんたの手はグラブみたいだ」と言っていたが、指と指がつかいついていっているみたいには不器用だということ。今もそうだし、ご飯粒なんかをぼろぼろこぼして、皿の底元をよく汚しているのも変わらない。日常の生活動作が人並みにできないのだ。

こんな子どもでも、悲しい思いや嬉しい思いもしたのだが、にもかかわらず、私は「それでも何とかなるのやろ」と思っていた。いい意味で神様が本かったのではない、ふわふわしていたに過ぎなかった。

裕福な弁護士の家庭に育ち、自分づきの女中さんがいいて、運転席と客席を仕切るガラス

の引き戸があるような自動車があつて……。ぼんぼんとして鞆屋にも保護され、甘やかされていた面があつた。あのままいたら私はどうなつてしまつたか。

中坊公平コラム 金ではなく鉄として：3

相応にできます。劣等生でもあつた小学校時代の私だが、裕福な弁護士の家の子として、浸染と「ぼんぼん育ち」をしていた面もあつた。

そのノンキさといつたら、勉強でいへば、2とか4になるべき答えは、「真ん中の3くらいいで、だいたい合(お)うとろ」。『塾』という字のヒゲは「2本でも3本でも、似たようなもんやつたらええのやろ」という具合だ。

今の時期、昔は夜、部屋に蚊帳をつつたものだが、その中で、私が、私づきの女中さんにウチで風を送つたことを覚えていた。子どもだから殊勝にも使用人に……というのと違ひませ。女中さんに自分の宿題をやらせておつたのやから。

本当にいい気なもんや。勉強は、成長のどこか途中から目覚めて頑張つたということもなく、今もダメ。計算はできませ、字はウソ字だらけだ。

でも、余録で訂正してもらえませ、私は、ソロバン通者が出した数字のけた間違ひをよく見つける。住専の残した不良債権の回収では、何十億という金額がぞろぞろ出てくる。すると案外、けた間違ひとか、「概算でこんな数字になるはずないやろ」というミスがあるものだ。

私は細かい数字のツツジツマがダメで大きざつぱに見るせいか、こうした間違ひに目ざとい。字だって「概算の字」だからすこい速書きだ。珍のヒゲがどうでも、普通の人はだいたい解読してくれる。だから、欠陥にだって御利益はあるのだ。

とまあ、これは強がり半分。当時の私に何か見るべきところがあるのなら、こんなダメさも「ほほ笑ましいエピソード」なのだが、これが少年・中坊の全般を覆っていたのだから。

生活から勉強まで、これだけいろんなことができないと、たちまち行き詰まりそうなるのだ。けれども私は、ぼんぼんのおおめでたさに目が曇つて、自分の姿が見えぬまま、小学校を終えようとしていた。

太平洋戦争の閉鎖から間もない1942年の春、中学(旧制)入試の合格発表の会場で、私は強り出しを得ていた。その年、京都の中学校の学区が分割されて受験競争が緩和され、4人に3人は合格する広き門になった。私は当然、自分は多数派の合格組に入ると思っていた。

私の小学校の成績はさんざん。前回記したように、親は「鉄には金メッキせず、自分はその鉄だ」と早く身に染みてわかってはせねばというので、それをあえて放置していた。そんな成績なのに、私は、世の中は、さんざんうまく行くのだと思っていた。

掲示が始まり、合格者の受験番号を書いた巻紙が広げられていく。父の法律事務所の手務員さんに付き添われて見ていると、4人に3人は合格だから、だいたい番号は連続していく。……210、211、212、214……え、213、私の番号は？

私の足元の地面だけがスーッと下がっていくような感覚にわしづかみにされた。「自分は半分より上どころか、4分の3でもまだ入らんようなやつだったんか」勉強のことだけでなく、「ただ鉄」としての自分に、いやだなく向き合う日々が杓まろうとしていた。

がとう、お母ちゃん。

中坊公平 金ではなく鉄として：5

受験生のほとんどが合格した京都の公立中学入学試験に落ちた私は、2次募集で拾われた同志社中学に一人つきり通った。知った人に会いたくない私が多かった通学路は、京都御所(御苑)を抜けるコースだった。広い広い御所内の道は、今も人影がまわった。そこを歩くと30分ほどの間、人目を気にせずに空想の世界に没る、という慰めを私は見いだした。情けない現実とは逆に、自分がヒーローになるようなシーンをよく思い描いたものだ。例えば「世界共和国」の大統領になって人々の歓呼を受けるみたいな、荒唐無稽(こうとうむぎ)な内容だ。

空想癖が高じ、授業中につい楽しくなって口笛まで吹いてしまい、先生に「中坊はいつもボー」と鉄ジャレなりにしかられて、クラスの皆から失笑されたりした。空想と現実の境がいまにもならないままじりかじりかたのだから。

今の同じ年ごろの子どものうちにも、空想や空想と、現実の世界との存在の重みが逆転してしまうケースがあるようだが、私の場合、強めを求めても結局、「向こう」に行っただきりにはなれなかった。

前日記したように、親から、「自分は最後のところでは守られている」という感情をもたせられたことが、本格的な現実の世界でもどこか自分ごととされる所があるのでは、という望みをつなげさせたように思う。

とはいえ、空想からさめればさめたで、どうしようもない自分から逃れることではできない。親園からは怒られることと察し、ひがみ、子どもがそんな中に落ち込んでいけば、親やこういう状況は普通、良くないとされる。だが、あつと私に孤独に感じられていたと思う。孤独は私を内面的にさせた。人間は、本当の自分の姿と向き合せて、考えないといけないし、苦しめないといけないのだらうと思う。そのために、孤独は必要だ。

でも、草花と同じでおれ過ぎれば枯れてしまうし、ひがみや劣等感から反社会的な行為に走る危うさもある。私自身、「ぼんぼん」の身から一気には落後者に落ちたり、前にお話したように、かみついた相手のあふれる血を飲むことをしたり、さらに今後お話ししていくことも含めて、ストレスを排したな、という感情がある。

と同時に、そのくらくらい痛切な思いをすることには、私は変われなかったらう、弱い私がこれまで生きていくことは、かなわなかったらうとも考えるのだ。

中学生になっても便所をたれながら、うつむきがちの日々が過ぎていった。自分みだいな中学生も親はとことん守ってくれたが、そこからどう進んだらよいかを示すことはできない。すべきでもないし、できると考えると考えるのも厭いだと思ふ。

自分で見つけるしかないんだと、子どもにも悪化し、そのための何の手がかりも得られないまま、2年がたった。戦国は心いよいよ悪化し、1944年の暮、3年生になつた我々から敗戦まで、三善徳の伊丹製作所に学徒動員された。

それから敗戦までの1年半、連日の空襲や栄養失調に痛めつけられて、同窓生たちが次々に動員先を去っていった。体が小さくて体力がなく、たくさん病氣もした私が脱落するのは、時間の問題と思われた。

せむらに興味のある人は、次ページをクリックしてください。最近のものもあります。

- 4 - <http://www.asahi.com/coburn/nakabou/index.html>

中坊公平 金ではなく鉄として：4

4人に3人まで受かる中学(旧制)入試に、私は落ちた。本当はみずすぼらしい人間なのに、ぼんぼん育ちのおかげで、そんな自分に面と向き合わずにすんだが、さすがに社会の客観的な審判は容赦なかった。

私は、合格発表会場から家まで3キロほどを、知っている人に会わないよう裏道をたどって帰る、泣きじゃかった。そんな私を、父は自分が寝ていた布団に入れて抱きしめ慰めてくれた。

なんで布団かという、「果報は寝て待て」と言うでしょ。私はこれ以降、受験というものにはずっと善と苦とめられていくが、合格発表の日はいつも、父は本当に布団を敷いて寝て、結果を待っていてくれた。自分が寝ていられない時は、「公平、おまえが寝え」ゆうてい。

いい年した、それも弁護士がそこまでやでやかって、やっつたんやねえ、アカン息子のために。しよともないことと知りつつ。

母は、「あんたが落ちたんは、單人を育てようという時代のせいや」と言ってくれた。体が弱く運動神経がない私の内申が悪いから、というのだが、子どもの私から見るとそんなんは全然、理由になってへん。

結局私は、同志社中学の2次募集で入学した。当時は公立中学に受からない子が行くことと多い学校だった。同じ小学校から公立入試に合格した連中は、学区内の松原中学へ入った。小学校の間は近所の子たちが一緒に登校したのに、今度は隣の松原に行くみんなと別に、私一人だけ、とぼとぼ北の同志社中へ向かう。その姿を仲間や近所の人に見られなくなると、やはり羨望は歩けなかった。

両親の慰めは、他人から見たらこっぴどいだろうし、こじつけの理屈だらう。だが、その懸命な様子も、私にとって大切な思い出になっている。

「金ではなく……」という言葉とともに前に紹介したように、私の親は、本質的には、甘かったわけではない。だが、子どもが危機のときはこのように、砂糖よりも甘かった。私のような弱い子にとつて、あの時は確かに危機だったのだ。

あの親の心遣を、私は「絶対的な愛容」だと思ふ。良い子だったから、成績が良かったら、よく頑張ったら……私もあなたを大切に思うという、何かの評価を伴った条件つきではなく、絶対的な愛容は、人の心の底に「自分は守られている」という基本的な信頼感をほくくむ。

いま、極端な行動に走る少年たちがいる。そして少年も大人も、年に約3万3000もの人が自ら命を絶つ。最後の行為に踏み切ろうとする時、その人たちの脚を、親でも家族でも友でも先生でも、自分を絶対的に愛容してくれる人の顔が一人でもよぎったら、どうだろうか。

また、私たちは、だれかにそう思ってもらえたら人間になつていられるだろうか。むろん、そういうことで救われるケースばかりではないけれども。

母は、はがゆい息子だったろう私に、よく重蹈の「かなりや」(四糸八十(やそ)作詞)を歌ってくれた。歌を忘れたカナリアは、山に捨てた夜、月の海にそっと浮かべてやめなく、象牙(ぞうげ)の船に銀の羅(かい)を持たせ、月夜の海にそっと浮かべてやれば、忘れたい歌を思い出す。

24年前に母が亡くなる前日、私は枕辺(まくらべ)でこの歌を歌って聞かせた。あり

石井学年HRH資料

「共に生きるといふこと」② ～朝倉先生からの手紙～

HI2.12.18 (月)

このシリーズの始まりとして、前回は「中坊公平」さんの「盆ではなく鉄として」と言うコラムの中学生時代を中心に読み、現在80歳を越えても活躍する様子をVTRで見ました。その時にみなさんが書いた感想の中には、純粋に喜びを感じ、社会の仕組みを深く考えるような感想などがありました。それそれが、胸に迫るものを感じていたようです。

今回は、1年生の時の担任であった朝倉先生の教えて下さったことを思い出してみたいと思います。朝倉先生といえば、「丁寧で美しい文字」「穏やかな語り口調」「フリーハンドで照版にみことな門を描く」そして、いつも「笑顔」。「附属中学校の大先輩」なども入るでしょう。いろいろな話を思い出しますね。また、たかさんの文庫、みなさんへのメッセージを強めてくださっていると思います。その中から、朝倉先生と相談して「今、私達に読んでもらいたい」といっつかの文庫に選びました。

一番初めに選んだものは、みなさんが入学式を終えて、数日後オラヴエンデー・ジョン期間に配布したプリントです。覚えていらっしゃるでしょうか。(以下電話での会話)

朝倉先生：あのオリエンテーションのプリントなんか、読み返して欲しいなあ。

あの際、生徒に読んでもらったんだけど、それがすごく上手だったんだよね。

中村先生：思い出した！「もう一人の自分」と闘争しよう…という感じの絵ね。

それから、1年生のHRHノートを探し出して、読み直してみました。胸を締め上げて、あの時の感じ方と今、違っているのでしょうか。あの時13歳の「もう一人の自分」と、今15歳の「もう一人の自分」は、変わってきているのでしょうか。

みなさんが1年生の頃、道義が多く、生徒部長だった朝倉先生は胸を痛めていらっしやいました。2番目は、思いを込めて書いて下さっていた「生徒部だより」から選びました。

朝倉先生：生徒部だよりも力を入れて書いてくれたつもりだけど、読んでくれたのかなあ。

中村先生：「地獄篇と天国篇」のお話、人間関係の喧嘩みたいなのが好きだったなあ。

もう一冊読み直してみると、こんな内容について語りかけています。

①道義について

②湘陰について・美化彫園について(校舎内がとても汚かった)

③話しを丁寧に聞くことについて(全校集会や多くの生徒が集った時、平気で後ろを向いたり大きな声でのおしゃべりが蔓延していた)

「この学年が学校を覚えていくんだ！」と、3年生になって活躍するだろうみなさんに大きな期待をよせていたことも思い出されます。この3年間、あなたはどの学校をどのように覚えてきていますか？向かい合いがよい事でも、あなたへの行動が集団を支えているのです。それに気づいていきますか？

最後に、朝倉先生からのメッセージ。

朝倉先生：この時期、どんな子でも不安になるからひとりとひとりと大事にしてやってね。

それから、生徒のみんなは担任を大切にね。

*このシリーズ「共に生きるといふこと」で書き残したものは、卒業期にまとめる個人文庫にまとめる予定です。3年間の自分をまとめていくつもりで、しっかりと自分をみつめてみましょう。

*また、学級委員が中心になって、朝倉先生へのメッセージを作成する予定です。小さなカードです。たくさん書きたい人は年賀状でもお手紙でも出して下さい。

石井学年HRH資料

「共に生きるといふこと」② ～朝倉先生からの手紙～

HI2.12.18 (月)

3年()組()番 氏名()

1. 胸「もう一人の自分と闘争しよう」をもう一冊読んだ感想

2. 13歳の「もう一人の自分」と、今現在の(15歳)「もう一人の自分」はどう違う？

3. 朝倉先生の「生徒部便り5号」を読んだ感想

4. この学校を良くするために、君は何をしてきたか？そして、あと3ヶ月で何をしようと思う？

本校生徒としての生活に向けて
1998年4月13日(月)
第1学年オリ(朝倉)

- 1 附中生に「なる」とは、どのようなことか?
①附属中学校での生活に関わる特別な言葉など、集団内におけるコミュニケーションの作法を正しく身につけること。
②附中生としての成文・不文のルールの内容を理解し、それらを誠実に守り抜くこと。
③附中生として過ごす中で、心の中に刻まれた思い出や教室の壁などに掲げた目標に対して深い共感を抱くこと。
- 2 学校生活の中で様々なルールや目標が設定されるのは何のためか?
①集団を構成するメンバー全員が、最低限安全に(なおかつ)気持ちよく生活できる条件を保證するため。
②集団を構成するメンバーの一人一人が、自ら進んでより良い生活を築き上げてゆく経験を積む中で、立派な人間に成長する機会を保證するため。
- 3 最も基礎的な集団としての学級(と学年)の生活の場でのマナーとは?
このことを考えるために、ここでは、アメリカ合衆国のワシントン州にある「小学校の児童規則」を紹介したいと思います。(出典:深谷昌志著「孤立化する子どもたち」, NHKブックス, 1983)。この資料から、私たちはどんなことを学べるでしょうか。

- ①教室の中で、私は幸せで、暖かく扱ってもらおう権利を持っています。このことは、誰も私を笑ったり、私の気持ちを傷つけてはいけないことを意味します。
- ②教室の中で、私は私自身であり続ける権利を持っています。このことは、私が黒人あるいは白人、太っているやせている、背が高い低い、男の子女の子だという理由で不当に扱われないことを意味しています。
- ③教室の中で、私は安全に辱らさず権利を持っています。このことは、誰も私をぶついたり、押したり、傷つけたりしてはいけないことを意味しています。
- ④教室の中で、私は人の話を聞き、そして聞いてもらう権利を持っています。このことは、誰もかまきり声をあげたり、騒音を出したり、わめいたりしないことを意味しています。
- ⑤教室の中で、私は自分について学ぶ権利を持っています。このことは、私が誰にも妨げられることなく、そして罰せられることもなく、自分の気持ちや意見を自由に話せることを意味しています。

4 幸せな中学校生活を営んでいくために、一人の人間としてどんな心構えが必要か?
ここでは、児童文学者である鈴木喜代春氏の手による「もう一人の自分と競争しよう」という詩の一部を紹介いたします。(出典:鈴木喜代春著『学ぶ喜びをとりもどすために』あすなろ書房, 1985年)。この資料から、私たちはどんなことを学べるでしょうか。

「もう一人の自分と競争しよう」
鈴木 喜代春

ぼくのなかに わたしのなかに もう一人の自分がいる
ぼくにはとても そんなことは できないよと 諦める自分
わたしにはとても できないからと 誰かにやってもらおうとする 甘える自分

そんな自分が もう一人 自分のなかにいる
競争は そうした もう一人の 諦める自分 甘える自分と 戦うことではないだろうか
もう一人の 諦める自分 甘える自分と 戦って
そんな自分を のりこえ ぶみこえ
新しい自分 強い自分に 自分を つくり変えていくことが
ほんとうの 競争ではないだろうか
ところが どうしても 他人が嫌になり 他人と競争しなくなる
同級生の 大山 山田 田中 中井 井上 上村 村上たちと
競争してしまう
大山君は国語のテストが百点 山田君は数学のテストが百点
田中君は理科の研究論文が一位 中井さんは書き初め展覧会で最優秀賞
井上さんはマラソン大会で第一位 上村さんは英語コンテストで一位
村上君は美術展覧会で特選

みんな みんな 自分より えらく 自分より 強く
自分より 幸せて 自分より 羨しい
それにくらべて なんと自分は
みじめで 弱くて 不幸せて 敵いことか
(中略)
勝手に他人と競争し 勝手に負けて 勝手ににがっかりし
勝手に自分をだめにすることは 最高に愚かなこと 最高に無駄なことだ
競争は もう一人の自分としよう
もう一人の自分と競争し もう一人の自分に打ち勝って もう一人の自分をのりこえて
強い人間 やさしく 思いやりのある人間に 自分を つくり変えていこうではないか
それが ほんとうの 競争というものだ

5 「傑作がず...、ゆっくりと静かに——」しっかりとした附中生になろう。
ここまでの私の話を聴いて、感じたこと・思ったことを、次の空欄に記してみよう。

ぼくのなかに わたしのなかに もう一人の自分がいる
ぼくにはとても そんなことは できないよと 諦める自分
わたしにはとても できないからと 誰かにやってもらおうとする 甘える自分

石井学年HRH資料

「共に生きるといふこと」③ ～岡角先生からの手紙～

H13.1.15 (月)

これまでの「共に生きる」といふこと」

①「中坊公平」さんの「金ではなく鉄として」と言うコラムの中学生時代を中心に読み、現在80歳を超えても活躍する様子をVTRで見ました。

②朝倉先生の書いて下さった文章の中から、入学直後に配布したプリント(特に「もうひとりの自分と競争しよう」と「生徒部だより」の一部をみんなんでももう一度読み直してみました。

中学生になったばかりの自分を、今の自分とつかさず実感を持って、あるいは少々の自覚の感を持って張り廻る時間になったと思います。

1回目、2回目とも、各クラスの真側に集中して読む姿を見て、またプリントに書かれた成長した内容を読んで、担任側としては本当に嬉しく思いました。「すなお」「強い」「話し合いが好き」なこの学年も、精神的な充実期を迎えつつあるなあと思惑しました。他者に学ぶことができるのが、この集団の良さでもあります。プリントに書かれた文章を、…部紹介しておきたいと思えます。きつと、共感したり、考えの深さに驚いたりすることとでしょう。

そして、3回目の今日は、岡角先生からの手紙を読んで考えてみたいと思います。岡角先生は、教科の数学はもちろんですが、HRHの授業をとっても大切にしています。HRHの担当として、次の時代を生きていく君たちが、どんな力を身につけていったらいいか、常に心を配って行っていました。生徒と真側に何かいい、ひとりひとり大切にしようとする姿勢を感じました。

岡角先生は、今でもこの学年のことを心配してくれていて、時々メールをくださいます。運動会・学芸発表会など、行事があるたびに「石井学年のこと」を連絡していただきました。今回の「先生からの手紙」は、11月中に送っていただいたものです。今の自分から、さらに高校・大学、その先の自分を展望するために、この数ヶ月間をどう過ごしたらいいか？を考える新たなきっかけになるのではないのでしょうか。みんな、しっかりと、読んでみたいと思います。そして、授業後には、岡角先生に手紙を書いてみたいと思います。「書く」ということは深く「考える」作業でもあります。この機会に、卒業までの3ヶ月をどう過ごすかという「自分なりの決断」、その後の自分の夢など、落ち宿いて考えてみてください。

今日のHRHの時間には、プリントに考えをまとめていきましょ。 (授業後に各担任に提出)そして、1月19日(金)までに、便箋に手紙の形式で書いてくださることにしたいと思えます。

(各クラス全員の分を集めて、まとめて送りたいと思います。学級委員さん協力よろしくお願ひします。)

2. 13歳の「もう一人の自分」と、今現在（15歳）の「もう一人の自分」はどう違う？

- ・根本的なことは、変わってはいなかった。「集団の中で競っていくには、まず自分の勝たなくてはならない」この考えが基礎になっていた。しかし、1年生の時の「もう一人の自分」は強烈としていて、闘うべき自分を見つけれないなかつたと思う。闘うべき自分を探すことで、自分と競っていた。今の「自分との競争」その後の3年間で体験した様々な場面に關して、その場面で「あるべき自分」の状態を保つために、なまげようとする自分と戦うものだと思う。
- ・13歳の時の「もう一人の自分」は、今もいるかどうか。今もいるかどうかはよくわからない。少なくとも「あきらめる自分」は、いい。何事にも負けず嫌いだから、負いつてきたと思う。「甘える自分」は嫌か。でも「競争」しているという感じはない。その時の自分の状態（身体的にも精神的にも）と自分のおかれた環境を考えて「頑張る自分」と「甘える自分」が話し合っている感じがある。これは、15歳の自分の状態で、13歳の時は「甘える自分」さぼるといって、休み暇なく何にでも頑張るすきていたと思う。「甘える自分」をつくり、カラまわりが濃つたのは、やはり3年間の成長のお陰だと思う。
- ・はつきりと違う。13歳のころは自分をきちんと見つけていることができていなかったため、「自分から見たもう一人の自分」が存在していなかった。しかし、今は違う。この3年間で、いろいろな失敗を繰り返して、苦しみ経験しているうちに、もう一人の自分が見え始めた。2年の真ん中あたりで、もう一人の自分は根本になつていた。しかし、「それに勝つより行動」ということを心に置いてからは「もう一人の自分」がいるけど、それに負けない自分がある」状態になつた。
- ・13歳の頃は受験でそこまで大きな失敗は無く、自分に自信があつたけれど、だんだんに勉強しなくなり、努力もしていないのに、人と比べて勝手に弱気になつていっているのではない気がする。昔の方が、きれいだったと思う。
- ・13歳のころは、流される自分について、それに気づいていないなかつた。15歳になつて、流される自分がまだいて、それに気づいていて、でも止められない自分がなんか嫌。
- ・13歳の時、中学校生活という新たな世界に踏み出していくことに、期待もあつたけれど、何より強い不安を感じた。毎日何となく緊張していて、落着かなかつた。だから「もう一人の自分」は心配症で消極的なガチタイプ思考の人間だつた。そして、3年間で勝ち、友達が増え、たくさくさの行事を経験し、何時間でも授業を受けてきた。部活動に燃え、休み時間を楽しく過ごし、卓小活動を一生懸命やつてきた。そんな中で、授業に「もう一人の自分」が家つてきた。「何事もいいかげんにしない」「絶対あきらめない」「必ず支えてくれる人がいるはず」と思える少し強い人間になれたと思う。

HRH「共に生きるといふこと～朝倉先生からの手紙～」のプリントから

H13.1.15（月）

「良く自分が見えているなあ」と、感心する自己分析もたくさんありました。

プリント

1. 「もう一人の自分と競争しよう」をもう一度読んで感想

- ・あのあと約3年間、実際に自分と戦つてははいけなかつたが、何回もあつた。負けてしまひ、くさつて、回りに迷惑をかけてしまったこともある。ただ、そんな負けたままの自分をみて、むなしくなつた。後味の悪い敗北感が残つた。
- ・「もう一人の自分と競争する」ための大前提として「自分に自信を持つ」ことが上げられていたと思う。「自信」と言つても、自分の勝れる所だけでなく、自分のすべてを受け入れられた時につく「自信」だと思ふ。まず、そこからやりなおさなといけなかつたあと思つた。
- ・「自分の中のもう一人の自分と競争する」ということは、最も難しいけれど、人が必ず通る道だと思ふ。自分にとつて逃げの姿勢をとることは、最も恐ろしいことだけれど、いつの日かそれが許されなくなる時がある。でも、そんな自分とうまく付き合つて行くことも大切だと思ふ。
- ・最近、受験などで人と比べる回数が増え、弱気になり、自信が持てない自分がある。この時を踏んで、もう一度「自分」を見直してみようと思つた。そして、一つくらいは自信の持っているいいものが見つかると思ふ。
- ・13歳の頃比べて、今の自分は少し落ち着いたと思ふ。あのころは、自分より良くできる人がある、悔しくて自分が嫌な気持ちになつていた。今は、全く違うというわけではないが、少しは他人のいい所も認められるようになったし、人と比べた時の優越感ではなく、自分に自信も持てるようになったと思ふ。だから、自分以外の良きをもつて認めて、その人たちと競争するのではなく、目標とできるような自分になつていきたいと思ふ。
- ・他人と競争して、自分を高めるということも、必要だと思ふ。人にとつて「もう一人の自分」は絶対必要な存在。本当の自分とは何だろうか？ということだと思ふ。「強くなりたい」というのは「強いのは嫌だ」と置き換えられる。つまり、もう一人の自分と本当の自分はコインの裏表のようなもので離れることはできない。そんな自分を押さえつけることなく、どうつきあっていくかということなのではないか。
- ・たぶん根本的な物の考え方は同じであり、変わっていないと思ふ。僕はいつも何かをする時に「20代30代になつた自分はこの行為をどう見るか」ということを考へる。「来るの自分が見て後悔しないことなら大丈夫だろう。」というのが頭にあるのだと思ふ。

石井孝年HRH資料

「共に生きるといふこと」③ ～西角先生からの手紙～
H13.1.15 (月)
3年()組()番 氏名()

(本日授業終了後、担任の先生に提出)

1. 西角先生の「皆さんに読んでもらいたいこと」は、具体的に3つありました。この中の一つ、または二つを選んで、自分に不足していること、自分にあてはまることを具体的に書いてみよう。

2. 高校・大学・就職、はつきりとは見えなくてもいいかもしれませんが、5～10年先の自分の未来を思い描いてみましょう。

3. 卒業までの期間は、「2」のための大事な「準備」期間です。決して、「休業」「つなぎ」期間ではないのです。先輩の例を見ても「ふらふらと遊ぶ」「漫然と過ごす」などを選んで人は、退学後にそのまま自分に返ってきたようです。ぜひ、卒業までの目標を定めて下さい。
そして、その理由も書いて、自分の現状を客観的にとらえてみましょう。

①知性を研く・脳を鍛える
学習(読書への取り組み、自宅での学習、自分の興味のある分野への自主的な挑戦など)

②感性を豊かにする
読書(興味のある分野・良書の読み換えのある本など、どんなジャンルでもいいから最低5冊は読みましょう。)・芸術鑑賞(音楽・舞台・映画など)など

③体を鍛える
運動不足気味の人が多く、スポーツテスト記録をかなり下回ることと恐います。トレーニング単元で「継続は力なり」と学びました。若々しく健康な体を取り戻して下さい。そのために…?

④その他、自分なりに「これだけは!」と思う、中学時代にやっておこうと思うこと
(例えば、卒業式での全員台詞を成功させる、生徒会、クラブなど引き継ぎ用のファイル作成など具体的に)

《 手紙の下書きメモ 》

このことから感じるのは、これから皆さんが受験勉強などに入っていくにあたり、学習する上で閉塞感を感じたら、ちよっと環境を変えて勉強してみたり、普段の勉強ペースとちよっとリズム感を試してみると、意外と能率が上がるのではないかなという事です。単調なリズムが続くと、私などはどうしても眠くなってしまうようです。やっぱり、何かを知ったり、得たり、考えたりするには「よい緊張感」が必要です。寝床から感じるのですが、時にはリズムを変えてみましょう。

静岡県に住んで半年以上がたちましたが、皆さんも修学旅行の事前学習で調べたように、静岡市を中心とした東部と浜松市を中心とした西部とに、様々な面で分けられる県です。例えば、皆さんの興味があるサッカーで言えば、東部は清水エスパス一色という感じで、西部はジュビロ磐田一色です。これは、静岡駅構内と浜松駅構内をみれば一目瞭然で、掲げている旗や売っているものが違います。私はどちらからも好きなチームですので、どちらかというのではないのですが、場所柄テレビでは頻りにエスパルスのCMや番組をみるがあります。

これらの2つの文化圏が切実認識している地域が静岡県かもしれませんが、総合学習先日、静岡大学教育学部附属浜松中学校での研究協議会に行っただけですが、総合学習の時間に皆さんと同じ年代の方が、大変おもしろい研究をされていました。この2つの文化圏の違いをいくつかの切り口から考える……といったものです。ディスカッションしている姿をみている、「対置させて考える」ことの大切さを痛感しました。大学の授業で例えれば、比較文化といえるでしょう。また、教養学習でいえば、見方や考え方を対比して整理するということにもあたります。

近い将来に、筑波の附属と静岡の附属との学問レベルでのやりとりができるということですね。

(ちなみに、浜松中の修学旅行はオーストラリアの学校訪問や交流が主となります)

(2) 大学のこと

何かの文書で書いたかと思いますが、静岡大学は駿河湾と富士山を一望できる丘の上にある大学です。私の研究室は、教育学部のI棟の5階（I 404 という部屋です）にあって、窓からは駿河湾が一望できます。窓の右側は焼津の町がみえ、そして左側には富士川方面になっています。夕日などがきれいにみえるところです。

また、数学科の先生方が一同に介する部屋からは、空気が澄んでいるときなどは富士山が大変よくみえます。これから寒い時期は、よくみえるとのこと。4月中旬、生まれて初めて「研富士」をみる事ができ、「おへ、すげえ」と叫んでいたことがありました。隣の研究室で研究をしていた大学院生が「先生、どうかしましたか」と駆けつけてくれたことも、振り返ればなつかしくなります。

- 2 -

筑波大学附属中学校第三学年（石井学年）の皆さんへ
「大きな夢をえがきましょう 一静岡から皆さんへのメッセージ」

平成12年11月 岡 角 達 男
(静岡大学教育学部)

1. はじめに

皆さん、お元気ですか。

今は、合唱発表会に向けて各クラスとも、一丸になっているときではないかと思えます。今年、中村先生のご尽力があって、附属始まって以来の文京ジビックホールでの学校全体での合唱発表会と聞きました。音い換えれば、「さすが3年生」と他学年の方々や先生方が感じるときが近頃に来ているともいえるでしょう。いくつもの行事をこなしてきた皆さんですので、きつとよりよい合唱発表会になると思っています。

入試が近づいてきて、プレッシャーや何ともいえない不安にかられている人もいるかもしれませんが、そんなややもやを吹き飛ばす、よいきっかけを合唱発表会が与えてくれるような気がしてなりません。

3年間の総決算と捉えて、各クラス、もてる力を存分に出してください。

最近、万年筆で手紙を書く機会がほとんどなくなり、もっぱら e-mail でのやりとりになっています。加えて、以前は電話でやりとりしていた内容も e-mail になっていきますので、もしかしら私の書く文草は「電話以上、手紙未満」かもしれません。

「両角の近況報告、皆さんに高めてほしいこと」をそれぞれ書いていきます。あちこちに話題が飛ぶかもしれませんが、でも、これからの連絡などを考える上で、何か参考になることがあれば幸いです。

2. 両角の近況報告

(1) 静岡と長野のこと

平日は静岡、週末は長野という生活もようやく板についてきた感じです。お金はかかりますが、新幹線に乗っている間は様々な本を読んでいます。主に大学で教えている内容に関するものですが、新幹線に乗っている時間は結構ものを考えることができます。頭の中にあるいくつかの事柄や知識に、ネットワークをつけることができます。言えばよいでしょう。草履から変わりゆく景色をみているときなども、ちよっとした発想や視点を得ることがあります。きつと、静かな雰囲気とまわりに人がいる緊張感がよい発想を生むのかもしれないですね。

- 1 -

受験にみられる偏差値の数値の高さ、まわりの方の期待など、そうした「気持ちよさ」を感じさせる要因は様々なものがあります。もちろん、筑波の卒業生となることに対して、おおいに誇りを感じてほしいのですが、一方でそのことに勝わないでほしいなあと切望しています。

今、私自身が働く場所が変わり、日本国内、そして海外の様々な方との出逢いがあります。いろいろな方と出逢うたびに、本当に世の中には様々な方がいるなあと感じています。それぞれの方が、話をしたり、一緒に何かを体験していると「優れたものをもっているなあ」と痛感します。

そんな話、耳にしたことができてほご聞いたよ・・・という方もいるかもしれません。でも、自分が様々な方と出逢い、関わりをもてばほごほど「この人はすごいなあ」とか「自分のこうした部分を高めなくては」と思います。これから、皆さんは自分自身の道路を選択し、その道路にむかひた高校進学をしていく訳ですが、どうぞ自分の関心のある分野の「その筋の専門家」の足跡や現在の活動をみてほしいです。

次に、「よきライバルを」つくってください。

このことは、以前HRHなどで話したことがありますが、詳しくは述べません。附属の中でもいいし、附属の外であつてもかまいません。フォーマルな部分ではパチパチとせめて合いつつ、インフォーマルな部分では本当の友として助け合つてもらえればいいなあと思います。

そうした「よきライバル」が、私はお金や名譽よりもずっとかけがいのないものになるのなかと実感感を込めて思っています。

最後に、「よき先生との出逢いを」大切にしてください。

金子先生、飯田先生、中村なおみ先生、中村昌子先生、中尾先生、そして担任長の石井先生、どの先生方も深みがあつて、みんなのことを第一に思つてくださる先生方です。皆さん、担任の先生の顔を見せられるようなことはしてほごないと思います。ついで先日のことですが、東京教育大学附属中学校の数学科の先生であり、飯田先生でもあり、大学の先生としても日本の数学教育研究に多大な功績を残した宮崎先生が亡くなりました。もしかししたら、皆さんのお父さんやお母さんなどで附属OBの方がおられると、ご存じかもしれません。宮崎先生の書かれたもので興味深いのが、第二次世界大戦にまさに突入しようとしている激動の頃での、附属中での授業実践のことです。戦争に突入しようとしているのです。この頃の全国の先生方の研究はものごとくレベルが高く、教育の面から日本をよくしようといふこととしてしています。(詳しくは「数学教育再構成運動」といって、日本では大きく3つの改革運動が明かからありましたが) 物質が不足する中で、自分の教える学生さんにはぜひ数学を好きになつても

と書いていくと、両角はなんでもいいところにいるんだらう・・・と思われれるかもしれませんが。確かにいいところなんです。私の研究棟はほとんど山の上でつづべんにあります。ということば、住んでいる公務員舎からはあたかも普通の四阿山を登るがごとく、山登りをしているということに他なりません。夏などは、研究室に着くとぐとぐとよりと汗をかいています。(このころは、車を使っています)

また、施設に關しても老朽化が進んでいきます。海沿いにあるため、雨が激しく降るとまるで台風が来たようになるのですが、そうなると感からたくさんの水が入ってきます。

もしかししたら附属もそうかもしれません。国立はなかなか厳しいものがあります。

予算が削減されて本が買えない・・・などの解決しなければならぬことはありますが、以前より「時間」を得て、平日は授業と研究をしています。授業の方は、今年はい主に大学1～3年生の授業を担当しています。中学校や高等学校の数学の教員免許をとるためには必須の授業である「数学科教育法」とか、小学校の算数の免許のための「教科教育法算数」、さらに大学1・2年生には「数学」そのものの授業を担当しています。1コマあたり90分間の授業で、多いクラスになると120名くらいいます。いかに学生さんの興味をひかせつつ、押さえるべき事柄を話すかがポイントで、今年と来年は授業の準備に追われそうです。

また、来年には大学4年生の卒論指導がスタートします。そして、教年後には大学院の修士論文作成のゼミもスタートします。附属のときもそうでしたが、皆さんと一緒に学んでいくといった感じですが、教育学部の学生さんは一生懸命取り組む方が多いので、すごかりががあります。このあたりは、皆さんと数学を勉強していたときと同じです。

私は教科教育が専門なので、大学だけではなく対外的な仕事も徐々に多くなつていきます。12月からは掛川市内の小中学校での共同研究がスタートします。今は皆さん同級生強の時期ですので、がんばっています。

(3) 皆さんに高めてほしいこと

これから皆さんに高めてほしいことはたくさんありますが、3つ述べたいと思います。1つ目は、当たり前のことかもしれませんが「世の中には様々な方がいる」ということを、再認識してほしいなあと思います。

「あなたはどちらの学校の生徒さんですか？」と他者に聞かれて、多くの人がある意味で「気持ちよさ」を感じながら「筑波大学附属中学校です」と応えていると思います。筑波大学附属中学校の有する伝統、そして卒業生の方々のネットワークの広さ、中学

らいたい、将来に役立つように・・・という願いのもの、私費を投入してまで様々な功績を残していきます。宮崎先生のすごいところは、どんなときでも大変難題であったことです。学が探訪、生徒と対峙するとき・・・見習うべき点が多い方でした。

体調を崩されている中、今年の夏に千葉・幕張で行われた国際会議に無理をおしてこられました。理由は、ご自身が留学されていたフランスの研究者の発表を聞くためです。偶然にも、私は同じフロアにいました。そして、宮崎先生といるいろいろなお話をします。その話の中で、私が過去の数学教育の英論を学びたいという気持ちを強く持っていることを先生が知り、後日何冊もの書籍を頂きました。

途中、様々な懸念があるのですが、文章がうまくかきません。それは、「退院したらまたゆっくりと語をしましようね」とおっしゃっていたのに・・・その後あまりにも容態が急変してしまっただけです。

私自身のことを思いかえすと、様々な「よき先生」に恵まれていました。大学院での指導教官でもあり、結婚式の仲人をしてくださった吉田先生は、附属の先生をされていた方でもあります。などなど書いていくと、次々に様々な先生方の名前が出てきます。

附属のすごさは、本当にすばらしい先生方がたくさんいるという点にあります。ですので、皆さんと担任団の先生方との出逢いと関係は、ぜひ大切にしていって頂きたいです。また、何か困ったことや、進路の上で迷っていることなどがあつたら、ぜひ担任団の先生方に「どんなに細かなことでも」相談するのがよいかと思います。

6人の先生方のチームワークと、そのメンバーの力強さは、他学年に負けないはずです。ミクロな視点で見れば、これからの受験期で心が揺れ動く時期、担任団の先生方を頼りにしましょう。

書き始めていっただら、かなり長くなってしまいました。長野での生活のことに関しては、書いていく「余白」がなくなってしまうので、ここまでにしたいと思います。担任団の先生方のご家庭と同様に、仲良くやっています。また、何かありましたら、私のメールアドレスに気軽にメールを書いてもらえればと思います。(教育事務所内を2層、担任団の先生に送付しています。関係のある方がみてください)

大学の研究室： XXXXXXXXXX
自宅： XXXXXXXXXX

それでは、また。

3年間のHRHに関する調査 3年組(氏名)

1 3年生でのHRHの時間について、次の①-⑥の質問に当てはまるものに○をつけて下さい。
 ます、選択肢をよく読んで、頭に入れてから各時間について答えてください。
 内容をよく思い出せないものは、HRHシートを見て、思い出しただけから記入すること。

月 日	3年生HRHの内容	場所	NO	①	②	③	④	⑤	⑥
4	15 新入生歓迎行事		*						
	17 3年生になって(1分間スピーチ)	教室	1						
	24 修学旅行(コース別学習①)	教室	2						
5	1 宿題について②(修学旅行の準備など)	百風館	3						
	6 修学旅行(全体学習)	百風館	4						
	7 学校自治会(学校の生活を思い出そう)	教室	5						
	8 修学旅行(全体学習)	百風館	6						
	15 宿題③(生活リズム)	百風館	7						
	20 修学旅行・報告会(2/3年合同)	百風館	8						
	21 修学旅行・報告会(2/3年合同)	百風館	9						
	22 抽選④(体力について)	教室	10						
	29 学校自治会(運動会リレー選出)	教室	11						
	3 学校自治会(運動会リレー選出)	教室	12						
	5 学校自治会(学校生活を思い出そう)	教室	13						
6	5 3 0 d a y	教室	*						
	12 学校発表会について(学年)	教室	14						
	19 学校自治会(学校発表会クラス参加)	教室	15						
	26 選路を考える②(所属高校の風習生活のお話)	百風館	16						
7	1 選路を考える③(私の将来の夢)	百風館	17						
	3 運動会に向けて④(運動曲発表)	中庭など	18						
	10 運動会に向けて④(運動曲発表)	体育館	19						
	2 運動会に向けて④(チーム別発表)	グラウンド	20						
	4 運動会に向けて④(チーム別発表)	グラウンド	21						
	16 運動会を振り返って(1分間スピーチ)	教室	22						
	18 学校自治会()	教室	23						
	25 選路を考える⑤(期末テストに向けて)	百風館	24						
	25 選路を考える⑤(期末テストに向けて)	百風館	25						

月 日	3年生HRHの内容	場所	NO	①	②	③	④	⑤	⑥
2	学校自治会(修学旅行・県の選出)	教室	27						
7	学校発表会に向けて(クラス)	教室	28						
	学校発表会に向けて(クラス)	教室	29						
10	21 3年間のまとめ(卒業までの半年間)	百風館	30						
	・中学校生活に因する調査	教室	31						
	学校発表会に向けて	教室	32						
	学校発表会に向けて	教室	33						
	30 学校発表会を振り返って・委員長候補選考	百風館	34						
	16 選路を考える⑥(高校入試手続き)	教室	35						
11	委員長候補選考	百風館	*						
	委員長候補選考	百風館	*						
	20 学年合同発表会	百風館	36						
	2 学校発表会リハーサル	百風館	37						
	4 学校発表会リハーサル	百風館	38						
12	2 ストレストをうまくつきあう	教室	39						
	11 共に生きるということ①(VTR見・中休み)	教室	40						
	18 共に生きるということ②(お昼休みからの準備)	教室	41						
	15 共に生きるということ③(同僚先生からの準備)	教室	42						
	20 私選の歩んで来た3年間の振り返り	教室	43						
1	1 (写真で語る学生史・文集下書き)		*						
	委員長候補選考・方針発表		*						
	22 私選の歩んで来た3年間の振り返り	教室	44						
	(卒業文集の預書)		*						
	29 学校自治会(文集の企画)	教室	45						
	17 調査・学校自治会	教室	46						
2	生徒会全体評議説明								
	19 共に生きるということ④(私の国から初選)	教室	47						
	共に生きるということ⑤(私の国から初選)	教室	48						
	26 ファイナルコースに向けて①(国・都・府・市・町・村)	教 育 ・ 教	49						
	3 選路を考える⑦(卒業生のお話)	教室	50						
	選路を考える⑧(卒業生のお話)	教室	51						
	5 ファイナルコースに向けて②(校外レク)	教室	52						

エンカウンターを利用した良好な学級集団作りの試み

－レクリエーション活動「学級自治会」をとおして－

HRH委員会 肥沼 則明

1. はじめに

私たちは、社会生活を送る以上、他人との関わりを無視しては生きていけない。ところが、高度に発達した情報社会に生きる現代人は、自分を取り巻く人との関わり方が以前よりも下手になってきていると言われている。特に、幼い頃からテレビ・ゲームばかりに熱中して、他人との関わりによって初めて成り立つような遊びを経験して来なかった子供にその傾向が顕著に出ているそうである。現在問題になっている学級崩壊や児童・生徒同士の人間関係上のトラブルも、人と人との関係作りが上手にできないことが大きな原因の1つであることが指摘されている。

そのような人間関係上のトラブルを解決する手段として、「エンカウンター」と呼ばれる手法が注目され、効果を上げているという報告が増えてきた。これは、意図的に良好な人間関係を構築しなければ解決できないような課題を与えることにより、それを自分自身で解決していく過程をとおして、児童・生徒に良好な人間関係を作る技術を習得させようとするものである。本校でも、これまでに保健体育科の授業において盛んに行われてきたほか、「ホームルーム・アワー」（学活と道徳を融合させた時間。以下、HRHと省略）の授業でエンカウターの考え方に基づいた指導が行われ、効果を上げたことが報告されている（館，1998）。

そこで、ここでは、最初に良好な集団作りとエンカウターの関係を明らかにし、次に筆者が学級担任として、第1学年のHRH委員として行ったエンカウンター活動の実践を報告することにする。

2. 「エンカウンター」の効果

(1) 人間関係づくりとエンカウンター

① 友だちづくりが苦手な子ども

最近の子どもたちが人間関係づくりが苦手になっているということは1でもふれた。ただし、ここで言う「人間関係」とは、子どもたちが日常生活において同年代の仲間と築く関係を指しているのだから、ここではそれを「友だちづくり」と言い替えることにする。

さて、子どもたちが友だちづくりが苦手になった理由を、榎本（2000）は次の4点にまとめている。

ア 遊ぶ時間や空間が少ないことからくる、遊び体験の乏しさ

イ 同級生との遊びが中心であることによる、異年齢集団での中での遊びの不足

ウ 移動社会の進展による、地域社会の人間関係、近隣関係の希薄化

エ 欧米文化の影響による、人と人が切り離される孤立化の傾向

上記の分析を見ても明らかであるが、友達づくりの能力というものは子どもたちがもともと持っていたものが自然に開花するというのではなく、社会生活を送る中で他との関わりをとおして身につけていくものであることがわかる。それはつまり、もし目の前の子どもたちが上記のよ

うな理由で良い友だち関係をつくる技能（これは「ソーシャル・スキル」の大切な一部と言える）を身につけずに成長してしまっているのだとすれば、どこかでそれを身につける場を意図的に設定する必要があるということを示唆しているわけである。

② 良い友だち関係づくり

では、良い友だち関係とは、どのような状態にあることをさすのであろうか。この点について押谷（2000）は次のような3点を挙げている。

ア 互いを認めあうこと

イ 信頼しあうこと

ウ 励ましあい、高めあうこと

そして、このような状態を集団内において築くためには、心がふれあう、響き合う友だち関係を育てることが大切であると強調しており、それを実現するための具体的方策として次のようなことが求められるとしている。

ア 野外活動を活発化する

イ さまざまな人々と交わる

ウ 「思いっきり体験」をする

エ 鍛えあい、高めあう体験をする

しかし、①でもふれたように、最近の子どもたちは日常生活の中で上記のようなことをあまり経験してきていない。それゆえ、新たに「学級」という集団を組織したときにも、子どもたちだけで自然に良い友だち関係を作り上げるのが難しくなっている。そこで、学校生活の中でこのような経験をさせる機会を計画的に設定することで、互いに認めあい、信頼しあい、励まし高めあうような人間関係作りを押し進める必要があるのである。

(2) 本校の修学旅行におけるエンカウンター

平成10年度の修学旅行の1コースとして筆者が担当した「野外生活体験コース」では、近隣にある施設で運営される「プロジェクト・アドベンチャー」（以下、PA）というプログラムを取り入れた。主な内容は、フィールド・アスレチックのような屋外施設の中で、一見すると不可能に見えるような課題に対して、仲間と相談しながら試行錯誤を繰り返す中で課題を達成させる喜びを共有させるというものである。PAを企画しているプロジェクト・アドベンチャー・ジャパンによると、これはもともと米国で犯罪者の正常な社会復帰を促進するために開発されたもので、犯罪者の多くは集団において自分を上手に生かすことができないがために犯罪を犯す傾向があるという犯罪心理学の考え方に基づいているそうである。すなわち、本プログラムはまさにエンカウターの考え方によって、集団における個人の人間関係作りの技術を向上させることを目的としていると言える。

修学旅行に取り入れることを決定した時点では、その効果のほどに関しては未知数であった。しかし、たった1日の活動を終えた後の成果は、これまでのどの教育活動ともちがった効果があることが実感された。まず、生徒の姿としては、各クラスからの“寄せ集め集団”であった40名が固い絆で結ばれた仲間のようになった。その姿を長年本校の修学旅行を扱っているペンションのオーナーは「これまでのどの生徒たちよりも、人の話をよく聞き、仲間と感動を共有しあってい

るように見える」と評した。また、生徒自身も本活動を終えて帰寮する際に心の高揚感が絶頂に達しているという感じを言動に表しており、最終日に他コースの生徒にそのときの様子を自慢げに話していたのが思い出される。

(3) PAとエンカウンター

(2)で言及したPAは、高度なフィールド・アスレチック施設のような場所で繰り広げられる、心と体を使ったプログラムである。その活動内容を見れば、おそらく最終的には「エンカウンター」の考え方に基づいていることが実感できるはずである。

プロジェクト・アドベンチャー・ジャパンのパンフレットによれば、このプログラムは次のような手法と予想される効果に基づいて行われている。

① 手法

ア フルバリュー・コントラクト Full-value Contract

人にはそれぞれ別の能力があり、その程度も人によって異なっている。そこで、それぞれの能力に応じて全力でやった事を高く評価するという事をメンバーに約束してもらう。そこでは、たとえ失敗してもそれが自信の喪失につながらずに再挑戦するエネルギーが生まれる。

イ ゴール設定 Goal Setting

目標を設定することにより参加意欲を高めることができ、より積極的な行動が期待できる。

ウ デブリーフィング Debriefing

1つのプログラムが終わったときに、トレーナーが参加者に自分について感じたことや、他のメンバーについて感じたことを、常に言葉で引き出すようにすることを指す。これによって、参加者は自分を認識するための情報のフィードバックが得られ、より明確に自己を確認し、また自信を持つことができるようになる。

エ チャレンジ・バイ・チョイス Challenge by Choice

かなりハードなエレメントが用意されているが、それに対する挑戦はあくまで自由意志を尊重する。強制されてやるのではなく、自分を高めようとする意志に基づいた行動が重要である。

② 効果

ア 自信を高める

自分たちの本当の能力の限界は、自分たちが考えているようなレベルのものではなく、もっともっと高いものであるということを理解できる。

イ グループ内の協力関係を高める

すべての活動が他のメンバーの協力がなければ行えないものを中心となっている。他のメンバーと協力しながら挑戦することで、他者の「まなざし」に触れることができ、精神的な健康を育てる上でたいへん効果的である。

ウ 自分自信の中に、また他人と一緒にいることに楽しさを見つける

それまで気がつかなかった自分の可能性や他の者と関わることでしかできない楽しみに気づくことができる。

(4) 望ましい学級作りへの応用の期待

修学旅行でPAを経験した生徒は、なぜそれほどまでに変容したのであろうか？その理由は、まさに(3)②で述べられている効果が表れたからであろう。すなわち、自分の想像を超える達成感を味わえたこと、他との関わりという点でそれまでの実生活では経験したことがないほど強力な一体感を味わえたこと、その中で自分という存在をどのように生かしたらいいかということを実感できたこと、などではないかと思われる。

わずか1日（正確には約6時間）の活動で、それまでの生活では学級というほど密接な関係をもってこなかった生徒たちが、ある意味では既存の学級以上に良好な集団に成長してしまった。そのような光景を目の当たりすると、これを「学級」という集団を新たに組織する際にも応用できるのではないかと感じたのは、至極当然のことと言えるだろう。確かに、今回の経験は修学旅行という非日常的な条件下の中でのできごとであるので、それがそのまま通常の学校生活に適用できるとはかぎらない。しかし、少なくともエンカウンターの考え方の根底にある良好な人間関係を築き上げるという場を、生徒の実態にあった形で提供するようにすれば、学校生活において最も基本的な生活集団である「学級」をより良い集団へと成長させられるのではないかと考えたのである。この点については、ある教育相談の専門家も、望ましい学級経営の方法の1として「学級開きなどに、構成的グループエンカウンターを取り入れたり、ソーシャルスキル教育を適時に導入すること」（相馬、2000）の効果を述べているので、学級経営に応用することへの期待はいやがおうにも高まった。

3. レクリエーション活動「学級自治会」の実践

(1) 実践の動機

本年度、2年ぶりに担任をしている1年5組の生徒は、もともとかなり性格的に素直で前向きな者が集まっているようである。担任の初期指導も素直に受け入れ、気持ちのよい中学校生活をスタートできた。入学して2週間後にとった学級に対する満足度調査でも、平均して88.3点という高得点を記録した（資料1参照）。無記名の自由記述にもクラスの雰囲気に対してほとんどの生徒が満足感を表していた。しかし、その中に2名だけが異口同音に「でも、何か足りないような感じが…」と記していたことがひっかかった。それはいったい何か？担任の“第6感”はそれを「求心力がないこと」と分析した。すなわち、それまで多くのことが担任主導で行われていたので、生徒自身が発案して集団を動かしていくということができていないと感じたのである。はたしてその予想は的中した。5月に行われた校外活動では、雨天による避難場所で他クラスが主体的にレクを運営していたのに対して、5組は個人的には優秀な学級委員をそろえながらもそれができなかった。誰も声を掛け合うことができず、他クラスの様子を気にしながらもバラバラなままであった。

この状況に対して、かつて修学旅行で強烈な印象をもったPAが脳裏をよぎった。「今こそ自分のクラスであれを実践するときである。」こうして5月21日の学級自治会をテーマにしたHRHの時間は、「レクリエーション活動『学級自治会』」となった。筆者がPAで感じ取ったことのみをもとに、指導理論の根幹はPAのそれを踏襲しつつ、指導方法はまったくの自己流で行うエンカウンター活動の実践を試みた。

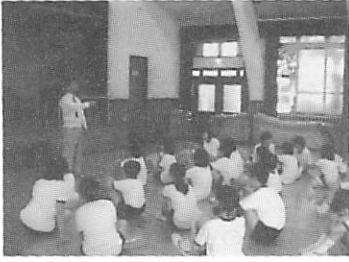
(2) 実施計画

- ① 日 時 平成13年5月21日(月) 第1校時
- ② 場 所 育鳳館(講堂)
- ③ 対象生徒 1年5組 41名(男子20名, 女子21名)
- ④ 事前指導 活動の目的・内容は伏せたままタイトルだけを示し, 体操着に着替えて育鳳館に集合することだけを指示した。
- ⑤ 指導過程

過程	指 導 内 容	指導上の留意点
導 入	<p>1 あいさつ</p> <p>2 本時の主旨説明</p> <p>3 ウォームアップ(プレ活動)</p> <p>(1) 活動内容の説明</p> <p>(2) 活動実施</p> <p>4 活動の導入</p> <p>(1) 活動内容の説明</p> <ul style="list-style-type: none"> ・相手と手と足を合わせる ・そのまま一斉に立ち上がる <p>(2) ペア作り(座席の隣り同士)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・楽しそうな雰囲気を作る ・本来の目的を悟られないで, 意欲を喚起するように説明する ・楽しそうな雰囲気を作る ・スピード感のある運営をする ・要点のみを簡潔に説明する ・ジェスチャーまたは生徒を使って視覚的な情報を与える ・異性を極端に意識しないように配慮する
展 開	<p>5 活動の実践</p> <p>(1) 2人組による活動</p> <p>(2) 4人組による活動</p> <p>① グループ作り</p> <p>② 活動実施</p> <p>(3) 8人組による活動</p> <p>① グループ作り</p> <p>② 活動実施</p> <p>(4) 20人組による活動</p> <p>① グループ作り</p> <p>② 活動実施</p> <p>(5) 全員による活動</p> <p>① 集団作り</p> <p>② 活動実施</p>	<p>※以下は(1)～(5)まで共通</p> <ul style="list-style-type: none"> ・成功した組を称える。失敗した組にはその原因を話し合うよう指導する→教師が提案をしてはいけない ・グループ作りは指示だけを出し, 実際に誰と組むかは生徒に任せる ・適宜ルールの基本を確認する ※4(1)を確認する ・(4)以降は全員がつながっていることを電流の流れの要領で確認する
整 理	<p>6 活動のまとめ</p> <p>(1) 感想発表</p> <p>(2) 指導者講評</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・達成感を共有させる ・本時の活動の真の目的を説明する

(3) 活動の実際

① プレ活動



ここでは、その後の活動をリラックスした雰囲気で行えるようなプレ活動を行った。教室と同じ位置に座り、各列ごとに何かを順番に素早く手渡すゲームである。そのときの指示は「自分がみんなに呼んでほしいニックネームを言うこと」であった。これもPAで実際に行われていたことであったが、この指示の意味するところは、自分がその集団の中でもっとも居心地のよい環境が何であるかをきちんとアピールすることであると思

われる。活動の様子は、その後の活動における高揚感とはほど遠かったが、それでも2回の活動とも生徒は楽しそうに活動していた。

② 活動の導入

本活動の内容は実に単純である。「相手と手をつないで座り、足先をたがいに密着させたままの姿勢で同時に立つ」というものである。ジェスチャーをまじえて教師自身はその形を説明して、座席順に座ったままの隣の生徒とペアを組ませた。一般の公立中学校では、異性に対する過剰な意識から、男女ペアで手をつながせる活動がうまくできないということをよく聞くが、ここでは2、3組において若干の躊躇が見られたほかは、極度の緊張感もなく手をつないで準備態勢に入ることができた。

<注 意>

この活動で教師がもっとも気を付けなければならないのは、教師は活動内容を説明するだけで、指導をしてはならないということである。実際のPAでもそれは徹底されていた。指導者は、活動の内容を説明することと話し合いのきっかけを作ることに徹しており、教師に対しても「先生が何か言うとすべてぶちこわしですから、黙っててください。」と何度も念を押していた。

③ いよいよ活動開始!



全ペアが準備を整えたところで、「スタート!」のかけ声をかける。何の困難もなく完遂して歓声を上げるペア、一度失敗してからやり直して成功したペア、仲間の成功を横目で見ながら何度目かの挑戦でようやくできたペアなど様々であったが、1~2分の間にはすべてのペアが第一関門を突破できた。

④ 最初の応用



次の活動内容は、「これと同じことを4人でやる」というものである。その際の指示は、「現在のペアを生かし、他のペアと4人組を作る」ということだけである。生徒はここで初めて2人の意志を確認し合いながら相手ペアを捜す行動に出る。しかし、ペア活動をすんなりと達成できた生徒にとっては相手を捜すのはたやすいことであった。あっという間に次の活動の準備ができた。

体勢を作らせてみると面白いことに気づいた。それは手のつなぎ方である。条件は2人で行った時と同様であることだけを説明したので、手のつなぎ方には4人組それぞれの個性があった。すなわち、2人組とまったく同じつなぎ方を合わせたグループ、手を互いに交差させてつないだグループ、「はないちもんめ」のように輪を作るようにつないだグループなど様々であった。ここで初めて4人が話し合っって自分たちの行動をある一方向に向ける意志を確認し合ったことになる。

開始の合図とともにどのグループも一斉に行動を起こしたが、ペアでの経験が生きていたのか、どのグループもすぐに立ち上がることができた。その時の喜ぶ顔はペアの時よりも数段上であった。

⑤ 最初の難関



次のステップは、「4人グループを2つ合わせて8人グループで同じことをやる」である。4人で成功したことが嬉しかったのか、生徒はすぐに8人グループを作って挑戦しようとした。どのグループも4人組で成功した互いの方法を出し合い、その形を作ってすぐに立ち上がろうとした。しかし、多くのグループで問題が生じた。実は、4人組で成功した多くの方法は8人組では通用しなかったのである。特に「はないちもんめ」系の

手を外で組むグループは壊滅状態であった。

＜注 意＞

ここでの指導者の指示は、「うまくできなかった理由をみんなで話し合っって、よい方法を考えてみなさい。」ということだけである。なぜだめなのかということは決して言うてはならない。生徒から「この方法でいいでしょうか。」と相談されたら、「自分たちがいいと思うのならやってごらんください。」と答えるようにする。

各グループとも話し合いに入った。この程度の人数になると、どこのグループにも自分の考えを主張するリーダー格が出てくる。ただし、その他のメンバーにもそれまでの成功経験があるので、彼らもただ黙っているということではなく、自分の考えを言うようになり、にぎやかな会議のようである。さて、話し合いの結果で出てくるアイデアも様々であった。そして、各グループと

もそれを試しに入る。一回で成功して歓声を上げるグループもあれば、同じ方法のまま何度か挑戦して成功するグループ、途中で再度話し合いを行ってちがった方法をとって成功するグループなどがあった。成功した後の様子は、話し合って行った活動が成功しただけあって、どのグループも喜びを共有し合っているという感じであった。

⑥ 最大の難関

次の課題は「20人グループで同じことをやる」というものである。作業としては8人の倍の16人の方がやりやすいが、20人という人数にしたのは、最終的に40人全員の活動とするためには、この時点でその半分の数にしてしまう方がいいという判断からであった。

この指示に対して生徒が最初に考えなければならぬことは、20人グループの作り方であった。しかし、8人グループを2つ合わせても20人グループにならないばかりか、少なくとも1つはすでにできているグループを解体する必要があるのは、誰の目にも明らかであった。ただし、これまで同様、教師はそのことに対して何も具体案を示さないようにした。結果的には、最初に2大グループができ、そこに一番動きの遅かった残りのグループが分断・吸収される形になった。



2つのグループはさっそく体勢作りに入ったが、ここで手のつなぎ方に関して両グループとも大きなぶつかり合いがあった。それは、それぞれの8人組で成功した方法が異なっていたからである。両グループとも、過去にそれぞれが採用した方法を説明しあい、どちらの方法がいいかの意志統一をする必要に迫られた。最初は両グループとも互いに譲らない緊張した雰囲気であったが、次第に理性的に両者の利点や欠点を指摘する者が現れ、ほどなくして両グループとも意志統一ができた。

しかし、ここで今回の活動中でもっとも大きな困難が待ち受けていた。これはPAでも経験していたのであらかじめ予想していたことではあったが、実はそれぞれが8人グループで成功した方法では20人という大人数の活動に対処しきれなかったのである。すなわち、8人組ではすべてのグループ員が円形に並ぶ形で課題を解決したが、20人ではこの方法はうまく行きそうにないことがわかった。

＜注 意＞

ここで指導者は、「私が言ったのは、相手と手をつないで、つま先を付けて立つということだけです。」ということだけを確認する。並び方を変えたらどうかという「助言」は決してしてはならない。

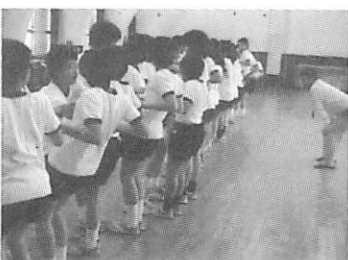
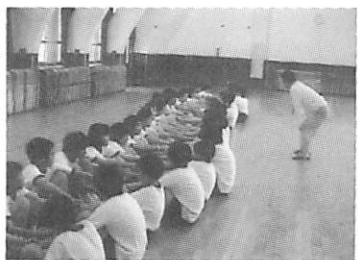
ここからの動きは両グループで対照的であった。一方は、すぐに誰かが「2列に並んで、向き合ってみよう。」と提案してそれを実行しようとした。もう一方は、円陣を組んだままだけでしばらくすすべも時間を過ごした。新しい方法を考えたグループでは、動き出すとほぼ全員が手

のつなぎ方の議論に参加し、色々なつなぎ方が試された。指導者からは、「ある人に電気を流したら、全員の手を電流が経由して元に戻ってこなければいけない。」という条件を与えた。一人一人が手を交差するようにして迎え側の人と手をつないだこのグループは、結果として1回で立ち上がることに成功した。その間、もう一つのグループでは活発に議論が交わされていた。その時、中から数名の生徒が飛び出し、「こういう風にやってみようよ。」と最初のグループに非常に近い案を実践して見せた。すると残りのメンバーも賛同してそれを実践し、見事に成功させたのである。



⑦ 最後の挑戦

いよいよ40人全員で課題にチャレンジすることになった。指示は20人の時と同じである。生徒は自然に20人のグループが2つつながる形を作った。おそらくこれでいけるとふんだからであろう。ただし、手のつなぎ方には両グループで若干のちがいがあったので、最初に一悶着あった。しかし、一方のグループの数名が他方のやり方を支持してそちらでやってみようという提案したので、ほどなく態勢が整った。指導者は、一番端の生徒に「握っている相手の手を握りなさい。握られた人はもう一方の手を握りなさい。」と指示して“電流の流れ”を確認する。こうして準備は整った。後は誰かが号令を掛けるのを待つだけである（教師が掛けてはいけない）。並んだ列のどこからともなく「いくぞ～!」「せい～!」という声がかかった。最初はそれが全体のものにならず、タイミングが合わない。するとさらに大きな声が出て全員が一気に立ち上がろうとした。ところが一カ所だけ体重差がかなりある部分が崩れた。そこで気を取り直してもう一度挑戦し、見事に成功した。全生徒が歓声を上げ、手を叩いて成功を喜んだ。その姿は全員が気持ちを合わせて何かを成し遂げることの素晴らしさを噛みしめているようであった。それは同時に、指導者にとってはねらっていたことが達成できて胸をなで下ろした瞬間でもあった。



3. 考察

今回の活動における成功が、生徒自身の力によるより良い集団作りということにどの程度効果があったかは、実証的見地からは明らかにできてはいない。しかし、生徒の中に自分が所属して居る集団が一人一人が努力しさえすれば大きなことを成し遂げられる集団であるということを実感させることはできたと考えられる。これは、マズロー（1962）がいう「要求の段階性」の中の「安全の要求・生理的欲求」の上にある「評価の要求・所属の要求」を満たすものであり、最終的な「自己実現」を支えるものとして大きな効果があったと思われる。実際、本活動の一週間後に行った学級満足度調査では、自分の学級に対する満足度がわずかではあるがさらに上昇した（88.5%、資料2参照）。また、その後の学校生活では、学級担任に指示されなくとも、それまで以上に仲間と協力して行動できるようになった。具体的には、行事の前になると学級単位の活動では他のどのクラスよりもよく協力して取り組んだり、終礼（本校の帰りの学活）時に学級の現状における問題点が指摘されると、それを解決するための自主的な“学級自治会”がしばしば開かれたりすることが挙げられる（資料3参照）。4月に学級を編成して9ヶ月が経った現在では、学級担任は生徒の前向きな自主的活動を笑顔で見つめていればよいくらいの段階に入っている。もちろん、この状態はここで紹介したエンカウンター活動だけでできあがったものではないが、この活動が集団におけるより良い人間関係を作るための生徒の主体的行動を起こさせる出発点になったことは確かである。

2002年3月

4 参考文献

- 押谷由夫「ふれあう、響きあう友だち関係を育てる」『児童心理』2000年2月号臨時増刊，金子書房
榎本博明「なぜ、友だちづくりが苦手になったのか」『児童心理』2000年2月号臨時増刊，金子書房
片岡徳雄「どんな学級をつくりたいのかー「個を生かす」ために」『児童心理』1993年4月号臨時増刊，
金子書房
片野智治他「エンカウンターで学校が変わる<中学校編>」Part 1～3，図書文化
國分康孝他「エンカウンターとは何か」図書文化
「エンカウンタースキルアップ」図書文化
「エンカウンターで学校を変える」図書文化
国立岩手山青年の家「野外教育の新たなプログラムの展開」国立岩手山青年の家
小林正幸「ソーシャルスキルをどうやって身につけるか」『児童心理』2000年2月号臨時増刊，
金子書房
坂本光男「いまクラスに何が必要か」明治図書
相馬誠一「学級づくりに向けた自己点検「荒れ」を起こさない先生になるためのポイント」『児童心理』
2000年4月号臨時増刊，金子書房
館潤二「平成9年度第1学年HRHのまとめ」『所報』48号，筑波大学附属中学校教育課程研究所
十束文男・宮本裕子「やる気を育てる」文教書院
中嶋洋一「英語のディベート授業30の技」明治図書
島瀬直子「もっと子どもの話に耳を傾けよう」『児童心理』1993年4月号臨時増刊，金子書房
林伸一他「エンカウンター ショートエクササイズ集」図書文化
ハントン，マリー「アドベンチャー教育を教室へーA I T Cモデルの指導手法ー」難波克己訳，
プロジェクト・アドベンチャー・ジャパン
福留澄利・園田匠「中学生エージのつかみ方と対応」文教書院
マズロー，A.H.「(出典不明)」，北尾倫彦「子どもの心理と教育」創元社
諸富祥彦他「エンカウンター こんなときどうする！<中学校編>」図書文化

資料1 第1回学級満足度調査の結果(保護者会資料)

1年5組学級懇談会資料 平成13年5月2日(水)向上会・育風会様へ

生徒の学級に対する印象

—4/27実施のアンケート調査結果—

1 あなたの1年5組に対する満足度を0~100%で答えなさい。また、なぜその点をつけたのか、その理由を答えなさい。

平均 88.3

※49%以下はなし

【+】評価と思われること

- ① 楽しい…7
- ② 明るい…5
- 仲がいい…5
- 先生がいい…5
- ⑤ みんなやさしい…3
- よい人ばかり…3
- 友だちができた…3

☆その他

- ・元気がいい
- ・まとまりがある
- ・個性の人が多い
- ・外郎内郎とも仲がいい
- ・みな親切である
- ・テンションが高い
- ・あいさつがいい
- ・助け合っている
- ・積極的である
- ・気軽に声をかけてくれる

【-】評価と思われること

- ① 授業や終礼のときにうるさい…13
- ② よく知らない人がいる…4
- ③ けじめがない…3
- ④ 注意を聞かない…2
- 向かが欠けている…2

☆その他

- ・仲良くしてくれない人がいる
- ・男子が動かない
- ・からかう人がいる
- ・終礼が悪い
- ・元気が足りる
- ・哲学者がいる

2 1年5組の「よい」と思われる点を3つ挙げなさい。

- ① 明るい…22
- ② 元気がいい…17
- ③ あいさつがいい、元気…15
- ④ みんな仲がいい…14
- ⑤ 先生がいい(おもしろい、やさしい、さわやか、生徒と仲がいい)…13

- 思いやりがある…5
- 男女の仲がいい…5
- 助け合っている…4
- 積極的である…4
- 楽しい…3
- 発言が多い…2
- チームワークがいい…2
- 親切である…2
- やさしい…2
- 話しやすい
- 平和である
- 団結力がある
- 差別がない
- 自信地がよい
- 虚勢的である
- 潤滑である
- 雰囲気もいい
- 個性の人が多い
- 気の合う人が多い
- 性格を改めさせてくれる
- メリハリがある
- 笑いの種が付きやすい
- 反響できる
- かつこいい男子が多い
- 内郎外郎とも仲がいい

3 1年5組の「改善した方がよい」と思われる点を3つ挙げなさい。

- ① 授業中や終礼中の私語が多い、うるさい…36
- ② けじめがない…11
- ③ 休み時間にはしゃぎすぎる(教室内を走る)…8
- ④ 行動が悪い…6
- 先生や仲間の話を聞かない…6
- 授業に遅れる(特に体育前後)…6

- チャイム警報ができない…5
- やるべきことができない…5
- 忘れ物がある…3
- 終礼がだらだらと長い…3
- 時間を守れない…3
- 日直が仕事を忘れる…3
- 授業準備をしない…2
- 授業中に口げんかをする…2
- 係が仕事を忘れる…2
- 反省が生かされない…2
- 遅刻が多い…2
- 男女のグループが別れている…2
- 移動が悪い
- 意見が少ない
- 落ち着きがない
- 内外郎の差別がある
- 思いやりがない
- けじめがない
- 注意し合えない
- 騒ぎすぎている
- 変なことをする人がいる
- 授業連絡黒板をきちんと利用していない
- 元気のよさがうらやまになっている
- 緊張が持続しない
- 教室にいることが多い
- 勝手に外に行く人がいる
- がまんができない
- あいさつが小さくなった
- ゴミが床に落ちている

◇上記の改善点としてあがったことは、HRHの「学級自治会」で対照を話し合う予定です。

資料2 第2回学級満足度調査の結果(学級自治会資料)

生徒の学級に対する印象

—6/11実施のアンケート調査結果—

Q. あなたの1年5組に対する満足度を0~100%で答えなさい。また、なぜその点をつけたのか、その理由を答えなさい。

平均 88.5(+0.2)

【+】評価

- ① 友好関係が良い…11(+8)
- 明るい…11(+5)
- 元気かい…11(+9)
- ④ 雰囲気が良い…5
- ⑤ うるさくなくなった…3
- あいさつがよい…3(+2)

【-】評価

- ① 授業や終礼のときにうるさい…23(+10)
- ② けじめがない…4(+1)
- ③ ふざける…2
- 友好関係が悪い…2

楽しい…(4)

☆その他

- ・先生がいい
- ・やさしい
- ・助け合っている
- ・終礼が早くなった
- ・挙手発言が増えた
- ・けじめがある
- ・個性がある
- ・居心地が良い

☆その他

- ・気がゆるんできた
- ・男子が係の仕事をやらない
- ・ホールを室内で使う
- ・集中方がない
- ・かげ口をいう
- ・人の話を静かに聞かない

※()の中は4/27実施のアンケート調査結果の比較

※集計・プリント作成は学級委員による

資料3 9ヶ月後の学級の様子を保護者に伝える学級通信

1年5組学級通信

1/8/02

ざ・らいと・すたっふ The Right Stuff 第2号
1年5組担任 肥沼則明

第2号が出た！ -ご要望にお応えして-



明けましておめでとうございます！
本年もどうぞよろしくお願いたします。
さて、前期末に第1号を発行した際に「最初で最後の」という文句をタイトルにつけておいたところ、何人かの保護者の方から「そんなことをおっしゃらないで、次号もお願いします。」というご声援をいただきました。また、記事の内容に関するご感想をいただいたりもしました。やはり、情報をお伝えすることは大切なですね。そこで、予定外の第2号を発行することにしました。

◎「新たな段階」とは？ -「守」から「破」へ進む生徒たち-

前号では、「1年5組は新たな段階に動きつつあります。」とお伝えしました。その「新たな段階」が明確になってきました。それを一言で言うと、4月の保護者会でもご紹介した千利休の「守・破・離」の話で言えば、「守」から「破」の段階に進んできたということでしょうか。つまり、入学してからすでに先生や先輩たちの言うことをただ守ってきただけの子たちが、自分たちの意志で行動をはじめたということです。漢字のイメージからすると、なんだか良いものを壊しているのではないかとと思われるが、1年5組の状況は決してそういうものではなく、むしろ「よくもまあ、そこまでやるものだ。こんなクラスは見たことない。」と表現するのが最も適切であると思われるほど、前向きに向上しているという気運が溜まっております。具体的な現象は裏面に記していますが、ここでお伝えしたいことを果たして理解していただけるかどうかと思ってしまうほど、その素晴らしい状況に担任は大変満足しています。

もちろん、41人もの人間が集まればトラブルがないということはありません。しかし、そういうことは当然のことと構え、それをいかに生徒同士の手で解決していくかを援助するのが大切だと考えて指導しています。
今、1年5組は確実に円熟期に入っています。

☆1年5組アラカルト-10月以降の主なできごと-

◇「あこがれのマドンナ」塩野先生とお別れ会

後期になって国語科の授業時数が変更することに伴い、それまで週2時間授業を受け持っていたいた塩野先生が5組を去ることになりました。
塩野先生は5組の生徒に大人気があった（一部の男子は熱狂的なファンだった）こともあり、全員が大変残念に思いました。そこで、お別れ会を開くことになり、前陣銃撃式直前で先生がいらっしゃる日の終礼にお呼びし、先生からお言葉をいただいた上で、全員メッセージを入れた色紙を渡して別れを惜しました。なお、先生は後期は3年生の授業を担当なさっています。



◇全員が力いっぱい歌った「合唱発表会」

12月1日(土)には恒例の「合唱発表会」が文京シビックセンターの大ホールで開かれました。実際に発表をも担当になられた保護者の方も大勢いらっしゃるのではないかと思います。3年生(特に3年1組)には声量・技術ともに及びませんでした。それでも5組の生徒はよくそろった爽やかな歌声を聞かせてくれました。しかし、本番の発表以上に特筆すべきは練習段階のすばらしさでした。1週間ほど前からは毎日週礼後に全員がそろって練習していましたが、そこまでやっていたのは全校でも5組だけだったようです。みんなよくやりましたね！また、責任者を務めた平良君・小坪さん、君たちの頑張りがあったからこそです。ご苦労さん！

◇最高のできだった「研究協議会」公開授業

11月9日(金)には第29回研究協議会が開かれ、英語科だけで全国から120名以上の参加者がありました。5組は午前中に「総合」の新聞・図書館コース(新井先生)の、午後には英語(肥沼)の公開授業がありました。



(写真は What Am I? の発表を力いっぱいやってくれた大橋君と岩瀬さん)

英語の授業では、教室に入りきれないほどの参観者が見守る中で、全員が終始明るく元気に活動していました。参観者からは生徒の前向きな姿と「話す」力の高さが評判でしたが、私自身としても過去20回行った公開授業の中で最高のものができたように思っています。

エピソードでつづる1年5組の実態②

◇終礼篇 -5組の終礼は長い！-

「先生、5組はまだ終礼をやっているんですか?」「いやあ、悪いねえ。みんな真面目なもんだからさ。」こんな会話をいったい何回他クラスの人とかわしたのでしょうか。確かに5組の終礼は長く、30分くらいかかることがしばしばあります。しかし、その内容が充実していれば、それは決して無駄な時間ではないと思っています。そして、5組の終礼は担任が思わずうなづいたり、笑ったり(失礼!)してしまうほど充実しているのです。

先日、ある生徒の発言から、その日の反省の時間がいきなり「学級自治会」になってしまいました。その内容は「授業のはじめとおわりの礼をもっときちんとしよう。」というものでした。それまでの「礼」も、他のクラスには真似ができないほど、近年まれにみるほど素晴らしい礼(「よろしくお願いたします!」「ありがとうございます!」付)をしてきたわけですが、「最近それが崩れてきている」ということで、どうしたらもっときちんとできるかということが話し合われました。色々なアイデアが出て、最終的には呼吸を合わせるタイミングを定める決まりがなされ、練習をしてそろったところで終わりました。と思ったら、E君から「椅子を引くときの音が気になる」ということで、今度は「起立」のかけ声でどのように立ったらいいかという議論になりました。そして、ああでもないこうでもないさんざん議論がなされて話が混乱してきた時、Yさんが「そんなことより、授業中に私語をしたりすることを解決する方が先決だと思えます」と「離」の一声、「オー！」という声と演壇の拍手をもって話し合いが終了したというわけです。この話し合いの最中、私はうずつと突って(失礼!)聞いていました。

◇昼休み篇 -男子は鉄砲玉、女子はマシンガン-

後期になって火曜日と水曜日の5時間目に授業がなくなり、昼休みをゆつくり過ごせるようになったので、平日はできるだけ昼休みに生徒と一緒にいるようにしています。すると、とても面白いことに気づきました。

まずは男子ですが、「ごちそうさま」をすすと、ものの2、3分もしないうちにほぼ全員が教室から飛んで出ていってしまう。中庭でバレーボールをしたり、コート面でテニスやバスケットボールをしたり、グラウンドでキャッチボールをしたりしています。これはこの年齢の男子としてはごく当たり前のことで、有り余った(?)エネルギーを上手に発散しているようです。これまでに何度か一緒にキャッチボールをしたり、バレーボールをしたりしましたが、私にとっては「皆取った件柄」のようで、やる度に後で体がいたなくなってしまうました。「先生、また一緒にやろうね。」という嬉しい誘いに応じられるかどうか…。

次に女子ですが、どうやら体を動かすよりも口を動かすことが好きな生徒が多いようで、特に用事がない限りはほとんど全員が教室でおしゃべりを楽

しんでいます。だいたい3、4個所に分かれて話しているのですが、ときどき前にいる私の所に代わる代わる来ては色々な話をしてくれます。マシンガンのごとく繰り返されることばのシャワーにさらされる見返りに(?)、肩をもんでもらったりもしているのですが、いつのまにか白髪を抜かれたり、「だいたい先生はねえ、…」という攻撃をされたりすることに耐えながら楽しい時間を過ごしています。なんだか嬉しんでらまっているような…。

◇学級日誌篇

ここでは生徒の目から見た5組の実態を「学級日誌」の感想欄から拾って見てみましょう。

- ・どの授業も大声で挨拶ができていたのでよかったです。(特に英語)しかし、最近放課後に机に座ったり走り回ったりしている人(教室)が多いので、少し残念に思いました。(10/24)
- ・ざわついていて、着席とかしづかにして下さいとかいう学級通達の声も聞こえないみたいでした。(10/26)
- ・「起立」のときにイスを机の中に入れる人が少なくなったところも良いと思います。『今週目の目標』をちゃんと実行できるところに感動です。(11/8)
- ・放課後、ボールを使って(教室で)遊んでいる人がいたので、やめた方がいいと思いました。(11/13)
- ・合唱発表会の練習をしている時は、みんな本気で頑張っていたので、すごく感動しました！(11/22)
- ・授業中うるさかったり、終礼をはじめのものが遅れたり、先生がいないことで空気があるんでいたようです。(11/30)
- ・もうみんなテストがおわったとたん、もうみんな喜んでしまってるさくなってしまうけど仕方ないかな？(12/7)
- ・おにごっこをしている人たちが机をぐちゃぐちゃにしていてそのまま流れていったのが気になった。(12/18)

---年賀状をどうもありがとうございました！---
この正月に5組の生徒からたくさん年賀状をもらいましたが、返事を出していません。実は、仕事関係や卒業生などで毎年200枚以上も来るので現役生には出さないことにしています。返事を楽しみにしていた人はごめんさい。この通達をもってそれに代えさせていただきます。

☆恒例の「さて問題です。」のコーナー

この学級通信の名前は「ざ・らいと・すたっふ」といいます。英語では The Right Stuff と書きますが、いったいどういう意味があるのでしょうか。答えがわかった人は喜ばれてください。ちなみに、これは私の大好きな映画(1983年度アメリカ製)のタイトルからとったものです。

「情報リテラシー学習」における「ディベート」の指導

—主・副担当交代制チーム・ティーチングによる実践—

研究部 肥沼 則明

中村 昌子

1. はじめに

近年、学校教育においてディベート（授業で行うものは「教室ディベート」と呼ばれることが多い）の指導が盛んに行われるようになってきた。これは、とかく日本人は自分の意見を言うことが不得意であるという批判に応えるための流れの1つと考えられる。ただし、それは教科指導の一部として行われるのが一般的である。例えば、国語科や英語科では言語学習を進めるための一手段として、社会科では題材理解を深めるための一手段として指導されている。これは本校においても同様であり、これまでは教科の枠を越えた形で指導されるということはカリキュラムに位置づけられていなかった。しかし、平成12年度に「総合」の授業が1年生にも試行的に取り入れられてから、本校ではディベートの指導が他の4つの学習とともに「情報リテラシー学習」の1つとして行われるようになった。

一方、本校にはディベートそのものを専門に指導してきた教員はいなかったため、どのような内容で授業を行うのかということは授業担当者に委ねられることになった。初年度である昨年は、英語科の蒔田守教諭が自身の教科におけるディベート指導のノウハウを元に独自の視点で指導を行った。授業の内容は生徒からも大変好評で、氏の指導技術の高さもあって、毎回活気のある授業が展開された。そこで、本年度は基本的には蒔田氏の指導内容を継承しつつ、そこに本年度の担当者である肥沼（英語科）と中村（音楽科）の2人が新たな指導観に基づいた内容を加え、さらに複数の教師が指導するメリットを探りながら授業を行うことになった。

2. 『ディベート』学習の位置づけ

(1) 1年生「総合」の「情報リテラシー学習」

① 学習内容

本校におけるディベートの指導について語るには、まずその上位に位置する1年生「総合」の「情報リテラシー学習」の位置づけについて説明する必要があるであろう。「平成13年度研究協議会発表要項」によれば、本校の「情報リテラシー学習」において育てたい生徒像は次のとおりである。

ア 必要な情報を受信し、適切に整理することができる。

イ 受信した情報の価値を判断し、必要に応じて選択して活用することができる。

ウ 理解を深めるために情報を仲間と伝え合うことができる。

これらを授業の形にするにあたっては、社会の情勢や生徒の実態から指導する価値のある学習内容を見出すことが重要である。本校では、アからは情報収集源となる媒体およびそれらをさらに効果的に収集したり整理したりする方法を学ばせる内容を、イからは多様な角度から発信される情報の価値を的確に判断する視点を養う内容を、ウからは情報を論理的に整理して効果的に伝え

る方法を学ばせる内容を、具体的な授業の形として表そうと考えた。そして最終的には、新聞の利用法、コンピュータ（インターネット）の使い方、メディア・リテラシー、ディベートの仕方、プレゼンテーションの仕方という5つの学習内容に集約されることになった。

なお、これらを指導する時間数は、学習内容の質と量を考慮してそれぞれ6時間程度を配当することが適当と考え、計30時間をあてることになった。

② 学習形態

具体的な学習内容の柱と授業の方向性が見えた後のステップとして必要なのは、これらが実現できる運営形態を考えることである。

この点に関して最初に議論されたのは、履修形態をどのようにするかということであった。上記の5つの柱の内容は、全生徒に学習させること、各柱の間にやや順序性があること（例えば、情報収集は他のどれよりも先に来る）などを考えると、すべての生徒に順序性を配慮した指導を行うことがもっとも理にかなっている。しかし、それでは指導体制や施設の点で実際性に欠けるので、結果的にはコース制を採用することが最適とされた。そして、各コースを教科学習と同様に学級単位で履修させることにした。

次に、実際の授業のコマ設定をどうするかということが議論された。すなわち、各コース6時間を連続で履修させて5コースを積み上げる形（2時間×3回×5コース）とするか、各コース2時間ずつを5コース行って、それを3セット行う形（2時間×5コース×3クール）にするかということである。これについては、すでにコース間に順序性が認められることを述べたが、ここではそれを考慮して後者の形を採用することになった。

③ 指導体制

これで「情報リテラシー」学習の授業を実現するための枠組みは揃ったことになるが、次のステップは「誰が指導するのか？」という、教師の視点から見た最も難しい問題を解決することであった。

この点に関しては、本構想を進めてきた研究部員が中心になって携わることになり、総合の1年生指導集団（1年を通して1年生の「総合」を担当する）を形成することにした。また、各コースに2名の教師を配置することとした。その主な理由は、学級単位の指導体制をとるために、2、3年生の「総合学習」に比較して生徒数が多くなること、指導したことのない未知の分野で不安が多いこと、などである。さらに、教科の特性や個人の得意分野が生かせるコースに配置すること、なども考慮することとした。そして、実際には研究部員と1年生の担任団が中心となった11名の1年生「総合」指導集団が結成された。

授業中の指導形態にも幅を持たせることにした。実際には、1) 主な指導は主担当が行い、副担当が補助に回る形、2) 完全なチーム・ティーチングで行う形、3) 学級毎に主担当者を変え、教材は共有しながらもその教師独自の迫り方で指導する形、など様々な形が出現した。

(2) 「情報リテラシー学習」の「ディベート」

本校のディベート学習がどのような過程を経て「情報リテラシー学習」の1コースとして設定されたのかは前節①に示したとおりである。そこで、本年度の「ディベート」コースの指導目標を次のように設定した。

- ① ディベートのやり方を理解し、意見を交換し合うことの意義を理解する。
- ② ディベートを実際に経験して、自分の意見を論理的に整理し、効果的に相手に伝える方法を理解する。
- ③ ディベート活動をとおして、物事を多面的かつ深く理解できるようになる。

さて、上記の指導目標からもわかるとおり、本校の「ディベート」コースの特徴は、その最終的な目標をディベートをできるようになることには置いていないことである。それは、本コースで扱うディベートはあくまでも「情報リテラシー学習」が目指す内容を具現化するための一方策として設定されたからである。すなわち、ディベートは自分が得た情報を深く理解したり、自分の考えや情報を論理的に整理して効果的に相手に伝えることを学ぶための1つの場面であると考えているからである。したがって、極論すれば、他に同様の目標を達成する方法があればそれに置き換えても構わないわけであるが、現状ではディベートがその機会を提供する最適の方法の1つと考えたのである。

また、実際に指導を行ってみると、ディベートという活動は他の4つのコースで学んだことを総合的に実践する場であるということ強く認識するようになった。それは、図書館や新聞を利用して基礎的な知識を入手し、コンピュータを駆使して最新の情報を仕入れ、それらの価値をメディア・リテラシーに照らし合わせて判断し、的確な方法でプレゼンテーションすることが求められる活動だということからである。

3. 指導計画

(1) 指導内容

本年度の「ディベート」コースの指導計画は資料1のとおりである。

基本的な指導内容は前年度のものを踏襲することにしたが、本年度の指導計画を作成する上で留意したことは次のような点である。

- ・前年度の実績を踏まえ、その指導の利点を生かすと共に指導効果の検証が行えるような内容にする。
- ・本年度の指導者の指導観や得意とする部分が生かせるような内容にする。

前年度はディベートをできるだけ多く生徒に経験させる中で活動の質を上げていくことをねらった指導内容が中心であったが、本年度は途中により細かい教師側からの指導を加えた上で最終的なゴールを目指すという指導内容の全体像を構築した。そして、各時間の主な指導内容を次のような視点で設定することにした。

- ① 第1クール（2時間）
 - ・ディベートの目的と方法を理解させる
 - ・ディベートを経験させる
- ② 第2クール（2時間）
 - ・ディベートにおける効果的な意見の作り方や発表の仕方を理解させる
 - ・最終ディベートに向けた準備をさせる
- ③ 第3クール（2時間）
 - ・過去2回の授業で学習したことを最終ディベートをとおして実践させる

資料1 平成13年度「ディベート」指導計画

情報リテラシー学習④「ディベート」学習指導計画

1 目標

- (1) ディベートのやり方を理解し、意見を交換し合うことの意義を理解する。
- (2) ディベートを実際に経験して、自分の意見を論理的に整理し、効果的に相手に伝える方法を理解する。
- (3) ディベート活動をとらして、物事を多面的かつ深く理解できるようになる。

2 授業計画

- (1) 時間 6時間扱い
- (2) 内容

時	学習目標	学習内容・活動	評価の観点
1 ・ 2	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベートとは何かを理解することができる。 ・ディベートの概略を理解することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ディベートの論題のあり方、進め方等をブレイン・ストーミングしながら理解する。 ・ある論題に対して、クラスで肯定側と否定側に別れ、意見を交換し合う。 ・審判の基本的な方法を理解する。 ・与えられたテーマでマイクロ・ディベートを行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・真剣に考え、自発的に発表しているか。 ・仲間の意見をよく聞き、自分の意見をまとめているか。 ・ルールを理解し、積極的に活動に取り組んでいるか。
3 ・ 4	<ul style="list-style-type: none"> ・論理的意見の言い方を理解することができる。 ・自分の意見を支える客観的資料の重要性を理解することができる。 ・ディベートの本番に向けて見通しをもち、準備をする心構えをもつことができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ある論題に対する意見に対して、相手を説得できる論理的な意見の言い方を考えて発表し、お互いに批評し合う。 ・最終ディベートに向けて、役割分担をする。 ・新たな論題に対して相手を説得できる論理的な意見を考え発表する。 ・自分の意見の信頼性の有無を考える。 ・自分の意見を支える客観的資料の必要性を知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・全員が討論に主体的に参加しているか。 ・準備作業に意欲的に取り組んでいるか。 ・論理的な意見の構築ができてきているか。 ・意図しているような活動ができそうか。
5 ・ 6	<ul style="list-style-type: none"> ・ルールに則ってディベートを行うことができる。 ・よりよい意見交換のあり方を考えることができる。 ・テーマについての自分自身の確かな考えをもつことができる。 ・学習した内容を整理することができる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・役割毎に最終の打ち合わせを行う。 ・ルールの確認を行う。 ・ルールに則ってディベートを行う。 ・ディベートを行っての感想を述べ合う。 ・よりよい意見交換を行うための方法を考えて発表する。 ・テーマに関して自分自身の立場で意見を発表する。 ・本コースでの学習を評価する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・各活動に真剣に取り組んでいるか。 ・自分の意見を効果的に相手に伝えられているか。 ・仲間の意見をしっかりと聞こうとしているか。 ・よりよいものを実現しようと考えているか。 ・自分自身の考えをしっかりとまとめているか。

3 備考

- ・導入の部分では、すべてを与えようとせずに、生徒から答えを引き出すように留意する。
- ・ディベートの論題は学習目標が達成されやすいものを教師側から提供する。
- ・ルールを守ることを徹底指導し、安易な活動に流れないように注意する。
- ・ディベートの勝ち負けよりも、自分の意見を言ったり、仲間の意見を聞いたりする上で大切なことは何かを重視した指導を行い、知的に成長できた成就感を与えるようにする。

2002年3月

資料2 平成13年度「ディベート」実施記録

1年生「総合」④『ディベート』 指導内容記録

組	1年5組	1年1組	1年2組	1年3組	1年4組
担当	(主) 肥沼 (副) 中村		(主) 中村 (副) 肥沼		(主) 肥沼 (副) 中村

<第1クール>

期	5/2	5/23	5/30	6/6	6/20
第1時	①ディベートの定義 ②全体ディベート「附属中に給食制度を取り入れるべきである」 ・クラスを2つに分ける ・判定は教員が行う		①ディベートの定義 ②ディベートの歴史	③全体ディベート「附属中に給食制度を…」	①ディベートの定義 ②全体ディベート「附属中に給食制度を…」
第2時	③マイクロディベート「自分の本当の気持ちを伝えるには電話よりも手紙の方がよい」 ・(2+2+2=6)×3回 →三役すべてを経験する		③全体ディベート「附属中に給食制度を取り入れるべきである」	③のつづき ④マイクロディベート「自分の本当の気持ち…」×1回	③マイクロディベート「自分の本当の気持ち…」×3回→三役すべてを経験する

<第2クール>

期	9/26	10/10	10/24	10/31	11/8・9
第1時	①前時の復習 ②意見を効果的に伝える方法 ・論理的意見の構築 ・論理的意見を支えるもの ・立論の言い方		①前時の復習 ②「ディベート甲子園」から学ぶ	①前時の復習 ②マイクロディベート(自主論題)の論題設定・準備	①前時の復習 ②最終ディベートに向けて ③論理的意見の構築
第2時	・反駁の言い方 ③的確な判定方法 ④最終ディベートへ向けて		③マイクロディベート「自分の気持ち…」×1回 ④最終ディベートへ向けて	③マイクロディベート実施(2+2+2)×1回 ④最終ディベートへ向けて	公開授業

<第3クール>

期	11/15	11/22	11/29	12/13	1/10
第1時	①ディベート準備 ②マイクロディベート「死刑制度を廃止するべきである」第1回(4+4+2)				
第2時	③マイクロディベート「死刑制度を廃止するべきである」第2回(4+4+2) ・対戦相手を変えて実施		③全体ディベート「死刑制度は…」 ・代表者が代表者席で実施	③マイクロディベート「死刑制度を…」第2回 ・相手を変えて	
	④活動のまとめ(よりよい情報発信方法、自己評価、アンケート)				

・ディベートをとおして学習したことをまとめさせる

(2) 指導体制

前年度は蒔田教諭が1人で全クラスの指導にあたったが、本年度は肥沼と中村の2人が共同で指導にあたることになった。肥沼は研究部員かつ1年生担任団の1人であり、蒔田教諭と同じ英語科の教師であるということから、かなり早い段階から本コースの担当者に内定していた。中村は研究部員かつ1年生の教科担当(音楽)ということと他コース担当者との兼ね合いで本コースを担当することになった。

実際に指導するにあたっては、肥沼と中村が相談して変則的なチーム・ティーチングの形をとることにした。それは、2人のうちの一方をクラス毎に主に指導する教師(主担当)とし、もう一方が支援に回る教師(副担当)として固定するというものである。その主な理由は、複数の指導者の視点で授業作りをすれば、より多彩な授業内容が創造できると考えたからである。もちろん、これによって担当者の個人的負担を平均化できるであろうというねらいもあった。

具体的には、肥沼が1・4・5組の主担当となり、中村が2・3組の主担当となることにした。この形に収束したのは、教師がもっとも指導しやすい形にするのがよいということを最優先したからであった。すなわち、常に各クールの初回にあたることになる5組は肥沼の担任学級であったので指導しやすかったこと、2・3組は肥沼が教科担当でないというハンディを中村が教科担当であることで補えたこと、最初に肥沼が5・1組の2クラスを担当したことを受けて中村が2・3組に対して改訂版を指導し、さらにそれを受けて肥沼が再改訂版を4組に対して実施できるということなどを総合した結果として決定されたのである。

4. 指導の実際

(1) 指導実績

先述の指導計画に基づいて本コースの指導を開始したわけであるが、実際に各クラスに対して各時間に指導した内容は資料2のとおりである。

実際の指導内容の詳細は後述するが、全体としては当初の指導計画作成時にねらったことをおおむね達成できたように感じる。特に、短時間の間に学習と実践をスパイラルに組んだことによる最終ディベートの仕上がり具合や、主担当者が担当クラスを固定しつつも交代制をとったことによる相互作用などという点では大きな成果があったと言える。

(2) 授業展開

ここでは、肥沼が担当した授業の指導案をもとに各授業の詳細を示し、そこに中村が実施した授業の改善点を追記する形で考察を進めることにする。

① 第1クールの授業(第1時・第2時)

◇授業のねらい

本授業では、第1時にディベートとは何かを理解させるために、自作のワークシート(資料7)を使って生徒の頭の中にディベートのイメージを作らせようとした。次に、それをもとに全体を2つに分けたディベートを試行して、ディベートの感触をつかませようとした。そして、第2時

資料3 第1クール第1・2時(通算1・2時間目)の指導過程案 ※肥沼の1クラス目の授業

時	指導内容	備考
第1時	<p>1 動機付け</p> <p>(1) 本コースの内容について ・何を学習するのか? (2) ディベートの経験の有無の調査 ・有の場合、その論題は?</p> <p>2 ディベートの定義</p> <p>(1) ディベートとは何か? ① 宿題の確認(オリエンテーション時に出したもの) ② 定義のまとめ ③ ディベートの特徴(ディベートを定義付ける4つの要素)</p> <p>(2) 育ててほしい力 ① 10項目について空所を埋めさせる ② 答えの確認→解説</p> <p>(3) ディベートの流れ ① 提示、用語の解説 ② 本校バージョン</p> <p>(4) フローシートの書き方 ① 使い方 ② 意見の書き方(番号、キーワード等)</p> <p>(5) 審判の注意 ① 審判の役割 ② 判定を行う際の留意点</p> <p>3 全体ディベートの実施</p> <p>(1) 論題提示:「附属中学校に給食制度を導入するべきである」 (2) 方法提示 ① 役割分担(クラスを肯定側と否定側に二分) ② 内容・所要時間(個人意見、各側3分、書記:学級の係)</p> <p>(3) 立論相談 (4) ディベート実施 ① 立論 ② 作戦タイム ③ 反駁</p>	<p>・問いかける ・問いかける</p> <p>・発表させる ・ワークシートNo.1配布</p> <p>・発表させる</p> <p>・フローシート配布</p> <p>・板書</p>
第2時	<p>(5) 教師による判定 ① 結果の発表 ② 判定理由の発表</p> <p>4 マイクロディベートの実施</p> <p>(1) 論題提示:「自分の本当の気持ちを伝えるには、電話よりも手紙の方がよい」</p> <p>(2) 方法提示 ① 役割分担(肯定2、否定2、審判2のグループ) ② 内容・所要時間(三役持ち回り、各側2分) ③ 座席配置(説明→移動)</p> <p>(3) ディベート実施 ※以下の内容を3サイクル ① 相談 ② 立論 ③ 作戦タイム ④ 反駁 ⑤ 判定</p> <p>5 本時のまとめ</p> <p>(1) 感想発表 ・面白かったところ ・難しかったところ (2) 感想執筆</p>	<p>・フローシート配布</p> <p>・タイムキーパーは教員 ・進行は審判</p> <p>・発表させる ・フローシートの裏側利用</p>

に少人数グループによるマイクロ・ディベートで各役割を体験させ、ディベートの楽しさ・難しさを感じ取らせようとした。

なお、全体ディベートの論題として「附属中に給食制度を導入するべきである」を、マイクロ・ディベートの論題として「自分の本当の気持ちを伝えるには、電話よりも手紙の方がよい」を採用したのは、前年度の成果を踏襲したためである。

◇指導案（資料3）

◇実施状況

授業中の生徒の様子は大変意欲的で、授業の最後にとったアンケートにもそれが表れていた。しかし、肥沼の授業では、コース全体のねらいと総時間数から割り出した本時の指導内容があまりにも多く、予定された内容をすべてこなさなかったものの、そのことによる授業展開のスピードについていけない生徒も若干見受けられた。

そこで、中村は指導内容を厳選して、ディベートそのものに対する理解を深めさせることに多くの時間を費やした。肥沼が作成したものに加えて自身が作成したワークシート（資料8）を使い、ディベートの歴史なども話題にしながらじっくりと指導した。また、1つ1つのことがらに対して生徒に質問を投げかけ、その発言をとらえた上でねらっている方向へと進めるようにした。結果的には中村の授業ではクラスによって進度が大きく異なってしまったが、その分生徒の充実感には肥沼の授業よりも大きかったかもしれない。それを受けて、肥沼も最終の4組の授業では学習場面に費やす時間を極力短くし、ディベート活動に費やす時間を多くとるようにした。

② 第2クールの授業（第3時・第4時）

◇授業のねらい

第2回の授業は、第1回で指導しきれなかった点の補完と最終的なディベートを行うための準備の指導にあてることにした。前者については、ディベートを行うにあたっての論理的な意見の言い方と的確な判定の方法を学習させることに主眼を置き、後者については、論理的な意見を支える証拠の提示の重要性を理解させることに重点を置いて指導することにした。また、特に研究協議会の公開授業では、よりよいディベートを行わせるための細かいステップを提案できる指導過程を見せられるようにした。

◇指導案（資料4・5）

◇実施状況

本授業は、指導内容・技術共にもっとも指導者の腕を問われるものと思われた。その理由は、第2回は最終の第3回において高いレベルで生徒にディベートを行わせるために、確実に生徒の技能をステップ・アップさせるような授業内容を組まなければならないからであった。そこで、今回はディベートを行わせることを避け、第1回の指導で足りなかったと感じたことと最終ディベートに向けて押さえておきたい内容を丁寧に指導するようにした。これら一連の指導は、最終の4組に対して行った公開授業において参観者にも大変好評で、細かいステップを踏んで指導することに対する理解を得られたようであった。

中村も、基本的には第1回の授業で指導しきれなかった部分の補完をすることに重点を置いた指導を行った。また、第1回の授業時にマイクロ・ディベートを実施できなかった3組については、論題そのものをグループ毎に生徒に設定させるという活動を設定し、生徒を生き生きと活動

資料4 第2クール第1時(通算3時間目)の指導過程案 ※肥沼の5クラス目の授業

指導内容	備考
<p>1 動機付け</p> <p>(1) 本時の内容について</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 前回の復習 ② 最終ディベートに向けて ③ 意見の言い方・判定の仕方の学習 <p>2 前回の復習</p> <p>(1) ディベートの4つの特徴(穴埋め→答え合わせ)</p> <p>(2) 育ててほしい力(確認のみ)</p> <p>(3) ディベートの流れ(穴埋め→答え合わせ)</p> <p>(4) フローシートの書き方(確認のみ)</p> <p>(5) 審判の注意(確認のみ)</p> <p>3 最終ディベートの説明</p> <p>(1) 論題提示</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 論題内容 ② 論題の意義 <p>(2) 方法提示</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 役割 ② 内容・所要時間 ③ グループ分け <p>(3) グループ別役割決め</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 説明 ② 役割決め(グループ毎) <p>4 次回の授業に向けて</p> <p>(1) 授業の内容</p> <ol style="list-style-type: none"> ① プレ・ディベート →とにかく意見を言ってみる。(個人) →とにかく判定をしてみる。(個人) ② よりよいディベートの方法を考える <p>(2) 準備すること</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 1つの視点に絞って自分の意見を書いてくる ② 事前に自分の側の仲間の意見を読んでおく <p>(3) 意見構築の視点</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 死刑制度とは何か?(定義の確認) ② 論点はどこにあるのか?(論点の提示→整理) <p>5 意見の言い方</p> <p>(1) 日常生活で相手を説得する場合</p> <p>「ねえ、ねえ、買って!買って!」(主張)</p> <p>「だって、○○も◇◇も持ってるもん!」(理由)</p> <p>(2) 立論の場合</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 主張をはっきりさせる ② 理由をはっきり述べる <p>(3) 反駁の場合</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 相手の議論にふれる ② 要点を述べる ③ 理由を説明する ④ 重要性にふれる <p>6 判定の仕方</p> <p>(1) 判定基準</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 主張をはっきりしているか ② 理由をはっきり述べているか ③ 話す速さや声の大きさは適切か <p>(2) 留意事項</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 判定基準にそって自分なりに点数化してみる ② 合計点だけでなく、総合的な印象も大切に <p>7 諸連絡</p> <p>(1) 座席位置</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 説明 ② 確認(※全生徒が理解できているか) <p>(2) 準備すること</p> <ol style="list-style-type: none"> ① 意見を考えてくること(肯定・否定) →書いてくる(1分以内で話せる内容) 	<p>・WS1使用</p> <p>・実物投影機使用</p> <p>・報告用紙</p> <p>・フローシートの裏側利用</p> <p>・実物投影機使用</p> <p>・実物投影機使用</p> <p>・実物投影機使用</p> <p>・実物投影機使用</p>

資料5 第2クール第2時(通算4時間目)の指導過程案 ※肥沼の5クラス目の授業(公開授業)

指 導 内 容	備 考
<p>1 動機付け</p> <p>(1) 授業の「つかみ」</p> <p>① 日本語のあいさつ</p> <p>② 英語のあいさつ</p> <p>(2) 本時の内容について</p> <p>① 前回提示した論題について意見を言ってみる</p> <p>② よりよいディベートを行う方法を学ぶ</p> <p>③ 最終ディベートへ向けての準備をする</p> <p>(3) 学習資料の配付について</p> <p>・今日学習することはすべてプリントして渡す →ノートをとる必要なし。しっかり聞いて考える</p> <p>2 プレ・ディベート</p> <p>(1) 論題の確認</p> <p>「死刑制度は廃止するべきである」</p> <p>(2) 活動内容の説明</p> <p>① 立論意見発表</p> <p>・肯定側、否定側の順に各チーム代表者が1分以内で立論意見を述べる(全員が意見を考えてきているから、自分の意見と対比させながら聞く)</p> <p>② 立論意見発表だけで判定する</p> <p>・審判は4×4の立論を聞いてどちらが勝ちかチーム毎に相談して判定し、その結果と理由を述べる</p> <p>・否定側、肯定側も個人的に客観的立場で判定する</p> <p>(3) 留意点</p> <p>① 意見を言う際</p> <p>・「主張」と「理由」をしっかり述べる</p> <p>・声の大きさ、速さなども重要</p> <p>② 意見を聞く際</p> <p>・意見はフローシートに番号をつけてメモする(A-1のように番号をつけて整理する)</p> <p>③ 判定する際</p> <p>・主張2点、理由2点、話し方2点、プラス要因2点の8点満点で採点</p> <p>・個人で採点してから、2人で相談して結論を出す</p> <p>(4) 立論発表</p> <p>① 肯定側(1分×4)</p> <p>② 否定側(1分×4)</p> <p>(5) 判定</p> <p>① 判定準備(相談)</p> <p>② 判定発表(一斉表明)</p> <p>③ 判定理由発表</p> <p>(6) 教官判定</p> <p>① 判定発表</p> <p>② 判定理由発表</p> <p>・プラス得点のみ発表して、理由は秘密</p> <p>3 論理的意見を支えるもの</p> <p>(1) 意見の言い方の復習</p> <p>① 日常会話の例</p> <p>② 討論の例</p> <p>(2) 論理的意見を支える証拠</p> <p>① (1)②をより説得力のある意見にするもの</p> <p>・「みんなで渡れば怖くない」の目撃例</p>	<p>・授業の雰囲気作り</p> <p>・内容を投影機で示す</p> <p>・現物を見せる</p> <p>・論題を投影機で示す</p> <p>・内容を投影機で示す</p> <p>・押さえる2点を問う</p> <p>・大切な点を問う</p> <p>・観点を投影機で示す</p> <p>・2分間</p> <p>・判定方法提示(挙手)</p> <p>・内容を投影機で示す</p> <p>・内容を投影機で示す</p>

- ② (2)①をさらに説得力のある意見にするもの
 - ・より客観的なデータの提示
- ③ 教師の判定理由の説明(本話題に関連して)
- (3) ディベートで意見を言う際の基本のまとめ
 - ① 3要素(「主張」「理由」「データ」)
 - ② 「政策論題」の立論構成→5点を紹介
 - ※今回のディベートでは「哲学」「問題分析」「メリット」の3点を述べる
 - ③ 教師の判定理由の説明(本話題に関連して)
 - ④ 反駁の際の意見の言い方

4 ディベートの実例鑑賞(「ディベート甲子園」)

- (1) ビデオ内容紹介
 - ① 論題の理解「サマータイム制を導入すべき」
 - ・「サマータイム制」とは?
 - ・どのような効果があると思うか?
 - ② 鑑賞の視点
 - ・①で出たような内容が述べられるか
 - ・政策論題の立論構成になっているか
 - ・データの紹介をどのようにしているか
- (2) ビデオ鑑賞
- (3) ビデオから学んだこと

5 最終ディベートへの準備

- (1) ディベートに向けて必要なこと
 - ① 準備の必要性
 - ・本気で勝つにはかなりの準備が必要
 - ・準備なしでは手に負えない論題
 - どのような視点で何が議論されているのか
 - ② 準備すること
 - ・証拠資料を集める(意見だけではダメ)
 - ・立論意見を書いてくる(証拠資料がないとダメ)
 - 最終打ち合わせは次回の授業の最初にとるが、基本的な準備がないと戦えない
 - ③ 準備の仕方
 - ・図書館の利用(書籍検索)
 - ・インターネットの利用(キーワード検索)
 - 無数のホームページ(使う資料は慎重に選択)
 - ・購入済み書籍の利用(英語科準備室前の机の上)
- (2) 準備作業
 - ① 説明
 - ・各チーム毎に、どのような視点で立論を立てるかを話し合い、必要な資料を話し合う(資料の有無も考えて複数の視点で立論する)
 - ・審判は先生の所に集まって講習会
 - ② 話し合い
 - ・肥沼は審判の指導
 - ・中村は話し合いの巡回指導

6 諸連絡

- (1) 授業日の連絡
 - ・最終回は1月10日
 - ・その日に最終ディベートを行う
 - ・時間はたっぷりあるので、十分なりサーチを
- (2) 学習資料配付(前時と本時の2時間分の記録)
- (3) 質問受付

・内容を投影機で示す

・項目を投影機で示す
 ・項目を投影機で示す
 ・3点のみ示す

・タイトルが出たところでビデオを止める

・立論シート配布

・何が使えるかを言わせる

・視点を引き出させて黒板にはる

・審判マニュアル
 ・残り時間3分でやめる

させることに成功した。

さて、全3クールの授業の中で、クラスによって指導内容に最も大きな差が出たのがこの第2クールの授業であった。その主な理由は、よりよいディベートを行わせるために何をどのように指導したらいいのかということに対して指導者側にやや大きな揺れがあったためである。そのことによって最初のクラスを指導する前に指導内容が確定できず、結果的には実際に授業を行いながらそれを修正していくことになった。しかし、それはある意味では回を重ねる毎に授業内容をよりよくしていく道として適切であったとも言えよう。授業は、試行錯誤を繰り返しながら内容・指導法共に向上させていくべきものであり、最初のクラスと最後のクラスで差が出たとしてもやむをえないであろう。したがって、生徒に配布する資料やワークシートも最初に全クラス分を用意するのではなく、回を重ねる毎にバージョンアップしたものを使用するようにした。実際、最終クラスの4組が指導者としては最も納得のいく授業ができたと感じている。

③ 第3クールの授業（第5時・第6時）

◇授業のねらい

第3回の授業では、それまでの学習のまとめとしてのディベートを行うことにした。過去2回（4時間）の授業で学習したことを生かし、小グループ（肯定側4人、否定側4人、審判2人の計10人）でディベートを行うというものである。最終の活動で全体ディベートを採用しなかったのは、個人が実質的に活動する時間をできるだけ多く保証することを重視したからである。ディベートの運営は、タイム・キーパーを指導者が担当する以外のほとんどを各グループに任せる形を採用した。これは生徒の力を信じて自主的な活動を重視するという本校の校風に則った手法に従ったものであるが、それ以外にも、それまでに指導した内容がどれだけ生徒に浸透しているかということを試す意味合いもあった。

また、十分な活動時間を確保して、複数回ディベートを実施できるようにした。これによって、初回の活動の反省を次回の活動に生かしたり、事前に準備してきたことをできるだけ多く利用したりする機会を与えることができるようになった。

さらに、ディベート終了後に本時の活動およびコース全体に関する感想を自由記述方式で書かせ、生徒にとってディベートが何を意味するのかを探ろうとした。

なお、最終ディベートを行うにあたって「死刑制度を廃止するべきである。」という論題を設定したのは、この論題がディベート論題としてよく認知されていることと、比較的資料を入手しやすいという理由からである。

◇指導案（資料6）

◇実施状況

今回の授業でディベートを行うにあたっては、事前にどのような準備をしてくるかが活動をしつかりと行うためにとっても重要なポイントであった。前回の授業では、最後の部分でその点を強調したが、各クラスとも授業日の数日前と前日にその再確認を行って、準備をしつかりと行うことを義務づけた。当日は、その甲斐があってほとんどの生徒が何らかの準備をしてきてディベートに臨んだが、クラスに数名ずつ何の準備もしてきていないと思われる生徒がいたのは残念であった。また、準備をしてきた生徒でもその程度には個人差があり、資料をただ集めてきただけの者や立論を書いてきただけの者から、資料と立論の両方ををしつかりと準備してきている者まで

資料6 第3クール第1・2時(通算5・6時間目)の指導過程案 ※肥沼の1クラス目の授業

時	指導内容	備考
第1時	<p>1 導入</p> <p>(1) 本時の活動内容</p> <p>① マイクロディベート実施</p> <p>② 1回目の反省を生かして2回目のマイクロディベート実施</p> <p>③ ディベートに関する学習のまとめ</p> <p>(2) 論題の確認 「死刑制度を廃止するべきである」</p> <p>(3) 準備用座席の移動</p> <p>① 提示 ② 移動</p> <p>(4) 最終準備</p> <p>・肯定側・否定側：立論意見相談、役割分担</p> <p>・審判：審判の仕方講習会(教師を囲んで最終確認)</p> <p>2 マイクロディベート①の実施</p> <p>(1) 立論(各3分)</p> <p>① 肯定側</p> <p>② 否定側</p> <p>(2) 作戦タイム(2分)</p> <p>(3) 反駁(各3分)</p> <p>① 否定側</p> <p>② 肯定側</p> <p>(4) 判定(①2分 ②1分)</p> <p>① 判定相談(その間、肯定・否定側は場外討論)</p> <p>② 判定発表</p>	<p>・問いかける</p> <p>・問いかける</p> <p>・実物投影機で位置表示</p> <p>・フローシート配布</p> <p>・審判用フローシート配布</p> <p>・タイムキーパーは教員</p> <p>・進行は審判</p>
第2時	<p>3 改善案の相談</p> <p>(1) 第1回の反省</p> <p>① 不都合な箇所を挙げさせる</p> <p>② 具体的改善案を考えさせる</p> <p>(2) 改善案の確認</p> <p>4 マイクロディベート②の実施</p> <p>(1) 対戦相手の変更</p> <p>・肯定側、否定側、審判ともに重なりがないように入れ替え</p> <p>① 指示 ② 座席移動</p> <p>(2) ディベートの実施</p> <p>・3(2)で確認された方法で実施する</p> <p>5 活動のまとめ</p> <p>(1) 本時の活動について</p> <p>① 感想執筆</p> <p>② 利用した資料の報告</p> <p>(2) コース全般について</p> <p>① 感想発表</p> <p>② 感想執筆</p>	<p>・発表させる</p> <p>・フローシートの裏側利用</p> <p>・発表させる</p>

いた。中には、実際の発言とともに引用資料とその提示のタイミングや予想される反駁意見まできちんとワープロで原稿を作ってきている生徒もいた(資料12)。なお、資料の入手先は約3分の2がインターネットから、約3分の1が書籍からであった。

肥沼の1, 2クラス目の授業では、1時間目に最終的な打ち合わせの時間を若干取った後で1回目のディベートを行い、2時間目は対戦相手を変えて同じ論題による2回目のディベートを行った。1回目を終了した時点で改善点を生徒に相談したところ、立論・反駁共に持ち時間が短すぎて(前者3分、後者2分)、十分に意見を言うことができないという指摘が多かった。そこで、生徒のそのような強いやる気を生かすために、2回目はそれぞれ1分ずつ延長して行った。また、最後に本時の活動とコース全体に対する感想を自由記述式で書かせたところ、どの生徒もディベートに対する熱い思いを書きつづっていた。その詳細については後述の考察を参照されたい。

中村は、肥沼の2回の授業を受けて、2回目のディベートをマイクロ・ディベートとせず各グループの代表者による全体ディベートとした。その理由は、肥沼の授業後に数名の生徒がレベルの高い活動をしている仲間の活躍振りも見てみたいと話していたからだという。そこで、最初の組では、2回目を行う際に各グループからそれぞれ互選で1名の代表者を出し、その代表者が教室の前方に設置された代表者席で個々の意見を述べ、その様子を残りの生徒全員で判定するという活動を行った。さらに、2つ目のクラスでは、代表者を自分のグループ席に残したまま発表させ、班員の意見を吸い上げながら意見を構築できるように工夫した。中村のこの実践に対して、肥沼も最後のクラスで2回目のディベートを中村方式で行うことを検討したが、結局は肥沼自身の前2回と同様にマイクロ・ディベートとした。それは、中村が強調する点よりも全生徒に再度ディベートの実際を経験させることを優先したからである。

5. 考察

(1) 研究部実施の調査結果より

表1は、本年度の「情報リテラシー学習」5コースの学習内容に関するアンケート調査結果である。本調査では、生徒が各コースの学習内容に対してどのような印象をもったかを5つの観点(①～⑤)で問い、答えを選択肢から選ばせる方式で生徒の本学習に対する満足度を調べた。なお、質問⑤についてのみその理由を自由記述で答えさせた(⑥)。

それによれば、本コースの学習に対する印象は、他の4つのコースの学習に対するそれと比較して顕著な特徴が表れている。つまり、質問の切り口によって5コースの中ではもっとも極端な結果が出ているのである。具体的には、「わかりやすさ」では他を大きく引き離しての1位、「楽しさ」ではコンピュータに続いての2位、「意欲」はコンピュータと同率の1位、そして「自由研究に役立つか」は他を大きく引き離しての最下位である。すなわち、5コースのうちでは最も充実した気持ちで学習に臨むことができた一方、「情報リテラシー」学習と並行して行っていた自由研究を進めるにあたっては、直接役に立つとは感じなかったようである。このような結果が出た主な原因としては、ディベートは他のコースに比べて具体的な活動場面が多かったこと、ゲーム的な要素によって高揚感を感じやすかったこと、学習目標は個人内努力よりも仲間との関連をとおして達成されるものであったことなどが考えられる。また、「将来役に立つか」という問いに対して、ディベートを含む4コースがコンピュータほど高い評価が得られなかったが、それ

2002年 3月

表1 平成13年度第1学年「情報リテラシー学習」に関するアンケート調査結果

質 問	答えの選択肢	A	B	C	D	E
① コースの学習内容はわかりやすかったですか？	大変わかりやすかった	35.1	44.1	27.7	55.4	31.2
	わかりやすかった	52.0	39.6	54.0	39.6	50.0
	少しわかりやすかった	12.4	10.4	17.8	5.0	15.8
	あまりわかりやすくなかった	0.5	5.9	0.5	0.0	3.0
② コースの学習内容は楽しかったですか？	大変楽しかった	26.2	71.8	21.3	55.4	31.2
	楽しかった	51.5	22.3	50.1	42.6	49.5
	少し楽しかった	20.8	3.5	23.3	5.9	23.3
	あまり楽しくなかった	1.5	2.5	4.5	2.0	5.9
③ コースの学習には意欲的に取り組みましたか？	大変意欲的に取り組んだ	23.3	50.0	22.3	50.0	25.2
	意欲的に取り組んだ	60.9	44.1	59.9	42.6	52.5
	少し意欲的に取り組んだ	14.9	4.5	16.3	4.0	19.3
	あまり意欲的に取り組まなかった	1.0	1.5	1.5	3.5	3.0
④ コースの学習内容は自由研究を進める上で役に立ちましたか？	大変役に立った	28.7	44.1	31.2	11.4	29.7
	役に立った	41.6	33.2	41.6	34.2	34.7
	少し役に立った	21.8	16.8	21.8	30.7	26.7
	あまり役に立たなかった	7.9	5.9	5.4	23.8	8.9
⑤ コースの学習内容は将来役に立つと思いますか？	大変役に立つと思う	49.5	72.8	43.1	42.6	35.6
	役に立つと思う	43.1	21.8	46.5	37.1	42.6
	少し役に立つと思う	6.4	3.0	9.9	13.9	16.8
	あまり役に立つと思わない	1.0	2.5	0.5	6.4	5.0
⑥ ⑤でそう応えた理由は何ですか？	(自由記述)	(自由記述のため省略)				

<凡例> A:メディア・リテラシー B:コンピュータ C:プレゼンテーション
D:ディベート E:新聞・図書館

<備考> ・調査日時:1月17日(木)「総合」の時間(「情報リテラシー学習」最終回の1週間後)
・調査人数:202名(3名欠席)
・数字は%表示である。また、小数点第2位を四捨五入したため、合計が100%になっていない項目もある。

はこれら4コースの内容がコンピュータほど具体的な技能習得を目指したものではなかったためであろうということが生徒の自由記述からうかがわれる。

なお、昨年度も同内容の調査が行われたが(昨年度は①～④のみ)、そこでも本年度のものと同様の傾向を示していたことを追記しておく。

(2) コース独自の調査結果より

本コースでは、第1回の授業後と第3回の授業後にそれぞれ自由記述式の感想を生徒に書いてもらった。前者は、ディベートというものに対する初期の印象を知るためと第2回の授業を構築するための情報収集の目的があった。それに対して後者は、最終ディベートを行った時点での生徒の成就感と本コースの内容に対する生徒側の評価を知ることが目的としていた。自由記述式であるために、統計的な裏付けを得ることはできないが、その言葉からはほぼ全員の生徒がディベートという活動に強い関心を持ち、かつ実際に活動した内容に対して満足している様子がうかがわれた。もちろん、これは授業中の生徒の表情や行動からも予想できることであった。例えば、ディベートを行っているときの生徒の表情は実に生き生きとしており、正規の活動時間が終了したからも活発に意見を交換し合っているというような状況が見られた。

以下は、生徒が書いた感想の一部を抜粋したものである。

① 第1回の活動に対する感想(第1回終了時にとったもの)

- ・小学校の時にディベートをやったことがあるので、ディベートについては知識があると思っていましたが、今回、本当のディベートというものを知ることができ、とてもおもしろかったです。
- ・今まで持っていた考えを捨て去って、中立的な立場から客観的に物を見ることは大変ではあったが、今の僕に必要な物だったと思う。日常の会話の中でも相手の話をよく聞き、それに対する答えを出すことは大切なので、本当に今日のものは役に立った。
- ・日本語の使い方を学ぶ場、自分の意見を述べるコミュニケーションの場などに非常に深く関わってくることだと思った。
- ・今回、自分の言いたいことを相手に伝えることの難しさ、伝える時のポイントを学んだ気がします。
- ・自分の意見の出しやすい方の反対派となって考えるのは大変難しいと痛感しました。だけど、その難しい意見を考えるのは大変楽しかったです。
- ・とても楽しかった。みんなの意見を知ることができるし、自分の見つけた点はあるか間違っているかも知ることができる。
- ・道徳的、だと思いましたね。別に「思いやり」だとかじゃなくて、話し合い・意見のぶつかり合いが。
- ・今回は2回とも自分が思っていた立場と反対の立場だったのですが、相手が思っている立場に立ってみて、こんなことを思っているのだと感じることで、自分には少し足りない相手の立場に立って考えるということがやしなえるなと思いました。

② 第3回の活動に対する感想(第3回終了時にとったもの)

- ・かなりヒートアップしたディベートを楽しみました。

2002年3月

- ・今日のために集めた資料やデータを十分に活用できたし、ルールを守り、正しい言葉使いができたと思う。
- ・今日の活動は本当に楽しかった。自分の集めた資料で戦うのはおもしろい。
- ・今日の活動は、ほとんどの人が意欲的に取り組んでいると思いました。
- ・審判はとても難しかったです。点数をつけるのも難しく、最後に勝敗を決めるときは総合的に見て勝敗をつけました。
- ・一言でとても難しかったです。私は話すこととか説明が下手なので、立論のときも反駁のときも「えっ、どうすればいいの?」とパニック状態になってしまいました。
- ・楽しかった!! やりだすとハマってしまう! ちょっと熱がはいりすぎたかも・・・。
- ・私は審判という立場で参加したのですが、2つの意見を同じ立場で見るということを学べたと思います。
- ・グループ内での協力がちゃんとできていたのでとても楽しかったです。
- ・今回はディベートというのがとても難しいということがわかった。それは反駁の難しさだ。反駁というのはその場で考えるということがよくある。その場の発想が大きく勝ち負けに左右したと思う。
- ・今回のディベートをやってみて、本当に死刑制度が良いのかどうかを考えさせられました。
- ・私は審判だったのですが、前回の資料なしの時とは大分ちがうなと思いました。2回目のときは、ビデオで見たときと同じような言い方の人がいて、かなりハイレベルでした。

③ コース全体に対する感想(第3回終了時にとったもの)

- ・正直、総合の授業の中で一番好きだった。
- ・楽しかった! 小学校の時にやったのよりもすごいレベルが高くてやりがいがあった。
- ・知識的なことではなく、とても基本的かつ一番大切なところが身につくコースだと思います。
- ・僕は総合の中で一番このディベートが好きでした。みんなで作戦を立てたり、いろいろな資料を集めることによって、そのテーマをくわしく知れるからです。
- ・この活動は将来役に立つとぼくは思います。I like ディベート very much!
- ・ディベートの授業を通して、今まであまりみんなの前でしゃべれなかった私も、すらすらと言えるようになったし、資料集めのときも、いろいろ工夫してできたので、これからは役立ちそうです。
- ・ディベートコース全体を通して、物をいろいろな角度から見ること、肯定、否定両方の立場から考えること、証拠(資料)の使い方など、様々なことを学ぶことができました。
- ・今回が最後というのは本当に本当に悔しいし、悲しいです。ディベートを通して、いろいろなものの考え方、ものの見方が変わってきたと思います。
- ・これは本当に面白かった。反駁する時のきんちょう感。判定される時の不安。私はかなり本気でやっていて、本気で意見をぶつけた。
- ・今回の授業は、今までとは全く違うような「新しい授業」が受けられてとても良かったです。

(3) 本コースの指導内容に関して

「1 はじめに」でも述べたように、本コースの指導内容はまさに担当者の試行錯誤の末にで

きあがったものであった。教材研究用の資料としては、ディベートに関する書物も少なくはないが、いわゆる教室ディベートを想定していないものや、ディベートを行わせること自体に目的を設定しているものがほとんどで、本校のような「情報リテラシー学習」の一貫としてディベートを指導するには、まったく新しい視点で一から指導内容を構築していく必要があった。ただ、前年度に前出の蒔田教諭が行った実践があったので、ある時はそれをモデルとして、またある時はそれを比較検討の対象として利用することができたのは幸運であった。

また、各授業の間のインターバルがかなり大きかったことは、指導計画の作成に大きな影響を与えた。すなわち、第2回、第3回では、前時の学習内容を想起させるための復習に費やす時間を大きくとらなければならなかったことや、各回の授業をある程度“完結型”の内容にする必要があったことなどがそれにあたる。前者に関しては、具体的には第1回と第2回の間が約5ヶ月、第2回と第3回の間が約2ヶ月の空白があったので、前回の内容を総復習する必要があったのである。また、後者に関しては、時間切れによって教えられなかったことを補完する時間はないことから、教えるべき内容はできるだけ授業の前半で完了してしまっていて活動を後半に集中させたり、予定した指導内容を分刻みでこなす指導計画を立てたりせざるをえなかった。ただし、2回目と3回目の間に長めの時間があったことは、ディベート用の資料集めをするためには好都合であったようである。

さて、以上のような全体の指導内容について、指導者としては大変満足している。もちろん、それはディベート指導を行うにあたって自分たちの指導が最適の内容であったとか、それ以外の指導は考えられないというようなものでは決してない。あくまで、「情報リテラシー学習」の中のディベートというものの指導目的と、実施日や集団のサイズ等の諸条件を考えたときに、収束するであろう内容にたどり着いたのではないかという自負から来るものである。

(4) 本コースの指導体制に関して

本論文の副題にもあるとおり、平成13年度の本コースの指導は主・副担当交代制のチーム・ティーチングという変則的な体制で行った。そのねらいやそこに至るまでの議論は2(1)③に詳述したが、ここでは授業を終了した時点での本指導体制の評価について述べることにする。

本指導体制を採ったことの利点は大きく分けて3点あったと考えられる。1つは、準備のしやすさであった。一般に、チーム・ティーチングでは複数の教員が指導過程の詳細あるいは概略まで議論をした上で指導案を作成し、各場面での役割の分担までを決定した上で実施するという印象がある（本校英語科の場合はそうである）。しかし、職員室を持たず教科準備室制を採っている本校では、異教科の教員同士が打ち合わせの機会を作るのが大変難しい状況となっている。実は、すでに20年以上前に、本校に於いて教科枠を越えた教員同士による「総合学習」が行われていたのであるが、志半ばにおいて頓挫してしまったのも同様の理由からであった。そこで、本年度は各回の基本的な指導内容を肥沼が作成して最初の2クラスを主担当として指導し、中村がそれをもとに修正を加えて自身の担当クラス用の指導内容を決定するという体制を採った。これによって、準備はそれぞれの担当者の都合で自由に進めることができた。

2つ目は、主に担当するクラスを固定したことで、そのクラスの指導内容に関しては全ての回を通して一貫性を持たせることができたことであった。主担当が途中で変わってしまうと、どう

しても指導の力点が不安定になり、生徒も困惑してしまうことになるが、それぞれの担当者が最後まで責任をもってそのクラスを指導できたことで、生徒も安心して取り組むことができたようである。

3つ目は、指導者が互いの指導内容や指導方法を客観的な立場で見ることができたために、途中で授業内容を修正しやすかったことであつた。先にもふれたが、中村は肥沼が続けて2クラスを指導した内容を観察し、よい部分は踏襲しながらも改善すべき点は大胆に変更を加えた。もちろん、もともと専門教科がちがつたり指導者がちがつたりすれば授業観や生徒観もちがうわけであるから、この変更は至極当然のこととも言えるが、結果的にはこれが本コースの指導レベルの向上に大きな影響を与えることになった。そして、再び5クラス目の主担当に戻る肥沼は、中村の実践を踏まえて両者のよい部分を融合させた指導を行うことができたのである。

一方、本指導体制の欠点を挙げるとすれば、授業中の実際の指導は“チーム・ティーチング”とは言えないものだったことであろう。これは利点で挙げたことの裏返しでもあるが、指導内容は主担当が考えたものを十分な打ち合わせをせずにそのまま実施したので、副担当は主担当に指示されるまで、授業の中身に食い込むことができなかつた。時には終始観察者になってしまうこともあり、生徒個人によりきめ細かな指導を行うことができるというチーム・ティーチングの利点は本指導体制下では生かすことができなかつた。

(5) ディベートの論題設定に関して

本コースで扱うディベートの論題は、中村があるクラスの2回目の授業で実施した時を除いて、すべて教師側が与えたものであつた。これは、授業時間の関係から論題を生徒に決めさせる余裕がなかつたこと、ディベートの論題としてふさわしいものを生徒自身の力で設定できるか不安があつたこと、全体計画の中で指導レベルに合った論題を設定しなかつたことなどの理由によるものである。本年度の各回の論題とその設定理由、そしてそれを実際に行つての印象は以下のとおりである。

① 第1回の全体ディベート：「附属中学校に給食制度を導入すべきである。」

これはよく「給食がいいか弁当がいいか」というテーマで小学校でも盛んに行われているものである（ただし、正確には「～のどちらがいいか」ではディベートの論題ではない）。本校では給食がないが、全員が小学校で給食を経験しているので、いずれの立場でも実経験をもとに議論しやすいと考えて設定した。授業ではほとんど全員の生徒が活発に発言し、ディベートの導入用としてはまさに最適の論題の1つと思われた。なお、肯定側・否定側のどちらになるかは、座席位置によって強制的に割り振つた。

② 第1回のマイクロ・ディベート：「自分の本当の気持ちを伝えるには、電話よりも手紙の方がよい。」（一部クラスでは第2回に実施）

ここ2、3年で急速に普及した携帯電話の利用は、本校の1年生の間にもかなり浸透しており、もはや生活の一部になっている生徒も少なくない。そのような中で、あえて「手紙の方がよい」という論題を突きつけ、議論したい気持ちを煽ろうとしたものである。また、マイクロ・ディベートという形を採るために、資料などを準備せずに自分の気持ちや知識だけで議論できるものという出発点から出てきたものでもあつた。

③ 第3回のマイクロ・ディベート：「死刑制度は廃止すべきである。」（一部クラスでは全体ディベートとしても実施）

最終ディベートの論題には、教室ディベート用としてふさわしく、かつ議論のしやすさや資料の集めやすさなどの条件を満たすものが必要であった。結果として、前年度と同様に本論題を採用したのは、次のような理由による。

- ・この論題は中学生・高校生のディベートでよく取り上げられている。
- ・ディベートの入門書でも多くの本で扱われている。

では、なぜ本論題が教室ディベートのそれとして人気があるのかということを見ると、次のような点が挙げられる。

- ・生徒に命の大切さや当事者の気持ち等を考えさせるのによい。
- ・長年議論がなされていて論点が明確になっている。
- ・書物や雑誌を始めとしてインターネットでも多くの資料が手に入りやすい。

ところで、最終ディベート用に採用された「死刑制度は廃止すべきである。」という論題には、授業で扱うことに抵抗を感じる教師も少なくないと思われる。それは、「この問題は大きすぎて中学生には扱いきれない。」とか「ディベートというゲームに使う話題か？」という疑問が出そうだからである。実は、指導者自身にも当初は同様の不安があった。しかし、「では、何歳になれば適切なのか？」「中学生はこの問題を真剣に考えてはいけないのか？」と問い続けた結果、最終的には自信をもって本論題を採用することにした。それは、大切なのは年齢ではなく、実際に自分の目の前にいる生徒がこれをディベートの論題として扱うに耐えうる精神的レジネンスをもっているかどうかだと考えたからであった。そして、自分の生徒はそれに耐えうる生徒であり、この論題にも真剣に取り組んでくれるであろうということを、それまでの授業をとおして感じ取っていたからであった。もちろん、扱いを間違えば生徒の心に傷を負わせたり、本校の教育に対する社会的信用を失ったりすることにもなりかねないので、論題を提示する際には生徒の心を醸成するように努めたつもりである。また、保護者からも同様の主旨で疑問の声があがる可能性を想定し、論題を導入する際に生徒にも指導者の考えを伝え、疑問をもった保護者には生徒をとおして理解を求めるように指導した。

さて、計画では以上の3つの論題を全てのクラスの授業で扱う予定であったが、中村が担当したあるクラスでは、第2回の授業で生徒自身にマイクロ・ディベートの論題を決めさせるという手法を採った。これは、教師から与えられる論題よりも生徒が自分で設定した論題の方が意欲的な活動を引き出すのではないかという考えからであった。はたして中村の目論見は当たった。どのクラスも意欲的に活動していたので、活動そのものに対する意欲については見かけ上の差はそれほど見られなかったが、授業後の感想には自分たちが設定した論題でディベートができたことを高く評価する声が目立った。ただし、グループによってディベートをするにはやりにくいのではないと思われる論題や、時流に左右されたような短絡的な論題が出てしまったことは予想どおりであった。

6. おわりに

本校では、「総合」の授業におけるディベートの指導は今年が2年目であった。昨年度に比較して、

指導内容・指導方法ともにレベルアップしたかという問いかけに対しては明確な答えはない。また、より根本的な問いとして、ディベートによって生徒のどのような力を育成することができたのかということに対しては、実証的な結論を得ていない。しかし、前者については、いくつかの新たな試みをしたことにより、指導内容・指導方法ともに“豊かになった”ということは確かであり、来年度以降の指導に対して新たな道を示すことができたと考えられる。また、後者については、研究部調査の結果に見られる傾向、自由記述式感想に表れる生徒の意識の高まり、本授業終了後の他の授業に生徒の行動に表れている影響などを総合すると、本校における「情報リテラシー学習」の目指す生徒像に迫るための一翼を担えたのではないと思われる。

なお、本コースを指導するにあたって、特に初期の段階で多大なる示唆と実践資料の提供をしていただいた英語科蒔田守教諭には心から感謝の意を表したい。

◇参考資料

<ディベートに関する書籍等>

上条春夫「ディベートに強くなる本」学事出版、1995

「中高校生のためのやさしいディベート入門」学事出版、1999

松本道弘「やさしいディベート入門」中経出版、1990 ※松本氏は他にも著書あり

藤岡信勝「教室ディベート入門事例集」学事出版、1996

中嶋洋一「英語のディベート授業30の技」明治図書、1997

北岡俊明「ディベート能力の時代」産能大学出版部、1992

<死刑に関する書籍等>

アベール、ジャン（吉原達也他訳）『死刑制度の歴史』白水社、1997

アムネスティ・インターナショナル日本支部『知っていますか？死刑と人権 一問一答』

解放出版社、1999

宮本倫好『死刑の大国アメリカ 政治と人権のはざま』亜紀書房、1998

死刑廃止編集委員会『犯罪被害者と死刑制度 年報・死刑廃止98』インパクト出版会、1998

宮崎哲弥・藤井誠二『少年の「罪と罰」論』春秋社、2000

モア、アン他（藤井留美訳）『犯罪に向かう脳』原書房、1997

菊田幸一『<改訂版>死刑廃止を考える』岩波ブックレット

『死刑と世論』成文堂、1993

死刑を考えるシンポジウム『死刑制度は必要か』東京弁護士会他、1986

レーダー、K・B『図説・死刑物語－期限と歴史と犠牲者－』原書房、1989

内閣総理大臣官房広報室「犯罪と処罰に関する世論調査」総理府、1989

団藤重光『死刑制度廃止論・第三版』有斐閣

資料7 第1クール(回)授業用ワークシート(肥沼版)

総合1学年「情報」コースの「ディベート」(1)
 担当: 肥沼 明明, 中村 昌子

1. ディベートって何?

ディベートとは、一つの議題(テーマ)をめくって、論議を支持する肯定側と、反対を支持し論議を批判する否定側に分かれ、決められたルールに沿って議論し、その結果、どちらの議論が勝っていたか、その勝敗を決めるものです。

つまり、ディベートの特徴は

- ① (一つ)の(議題)について話し合う
- ② (肯定側)と(否定側)に分かれる
- ③ 一定の(ルール)に従って話し合う
- ④ (勝敗)を決定する

*ディベートは「**知的格闘技**」である!

2. ディベートで育てたい力

- ① (問題意識)を持ち、物事に対して深く考えるようになる
- ② (自分)の意見を持つようになる
- ③ (情感)を選択し、整理する能力が身に付く
- ④ (論理)的にものを考えるようになる
- ⑤ (相手)の立場に立って考えることができるようになる
- ⑥ (広く)ものを考え、見るようになる
- ⑦ 他者の(発言)を注意深く聞くようになる
- ⑧ (話す)能力が向上する
- ⑨ (相手の発言)に素早く対応する能力が身に付く
- ⑩ (協調)性を養うことができる

3. 今日の課題: マイクロ・ディベート

- ① ねらい 肯定・否定・審判の立場を体験する
- ② ディベートの流れ 肯定 vs 否定 の論争を審判が判定する
- ③ 準備 自分たちの主張をまとめる。
 - 1) 肯定側立論 2分 論議が正しいことを、具体例を持って主張する。
 - 2) 否定側立論 2分 論議が正しいことを、具体例を持って主張する。
 - 3) 質問タイム 2分 相手の論議に対抗する反論を組み立てる。
 - 4) 否定側反駁 1分 1)の内容に反駁する。
 - 5) 肯定側反駁 1分 2)の内容に反駁する。
 - 6) 判定審判・発表 2分 個々の論議について優劣を決め、勝敗を決める。
 合計10分

反駁: 他人の意見に反対し、その非を論じ攻撃する。
 (他より優れた非難攻撃に対して、逆に論じ返すこと)

4. グループ構成 2人・2人・2人の6人グループ
 4. プログラム
 1) 扉紙ディベート 全体で試す 2) グループ分け
 3) 意見のまとめ 4) マイクロディベート実施 5) まとめ

4. フロアシートの書き方

- ① 意見は必ずメモする: キーワードの活用
- ② 意見には番号をつける
- ③ 対応している意見には「+」や「-」をつける
- ④ 強い意見には○をつける: 判定の日役にもなる

5. 審判の注意

- ① 意見をフロアシートにメモする
- ② わかりやすいように要点をメモする 例)「メモ→①」
- ③ 論議に対して論が通った意見を判断する
- ④ 相手の立論に対して、きちんと反駁しているかを自分のフロアシートを見て判断する
- ⑤ 相手にわかりやすく話しているかも採点の一つとする
- ⑥ 判定会議は、メンバーに聞かれないように、指示された離れた場所で行う
- ⑦ 先生の指示と一緒に、「○○の論ちです。」と宣言し、次いで理由を述べる

6. グループ内の役割分担

多くの人に経験を積んでもらうため、役割を分担する。
 例) 立論と反駁は別の人が行う
 2分の立論の内、はじめの1分と次の1分を交代して行う

7. 一般的注意

- ① 教室内で、複数のグループが話し合うので、声の大きさに注意する。
- ② 早なる「言い争い」に陥らないようにする。

資料8 第1クール(回)授業用ワークシート(中村版)

総合「ディベート」資料
 9/4 2011.5.21
 2011.9/21

基礎的テクニク

ここでは、ディベートで立論や反駁を進める際の基本的なテクニクについて説明します。

最初にアウトラインを述べる

話を始める前に、まず最初に話し全体の構成を述べます。これにより、聞き手が話を聞く心算ができて、聞きやすくなります。ただし、立論ではこの構成が事実上決まっていますので、特にアウトラインを述べる必要はないでしょう。

例:「まず、これまでの議論をまとめ、次にディベートをアタックしてから、ディベートの開始します。」

ナンバリングを利用する

列挙して述べる時、必ずいくつかの項目があるかを述べ、その後、各項目に番号をつけて順次に述べます。これにより聞き手が理解しやすくなります。

- ・ 聞き手は話を聞く心算ができて、聞きやすくなる。
- ・ 各項目の項目がはっきりわかる。
- ・ その後の議論で参照しやすい。

例:「ディベートは三つあります。一つ目は、...になるということです。二つ目は、...」

ラベリングを利用する

ディベートでディベートを進める際には、各ディベート/ディベートに小見出しをつけて述べます。聞き手は話を聞く心算ができて、聞きやすくなるし、その後の議論で参照しやすくなります。

先に要点を述べる

ある程度まとまった話を述べる場合は、まず要点を先に述べてから、詳しく説明します。これにより、聞き手が話し手がこれから何を述べているのかわかり、話を聞く心算ができて、聞きやすくなります。逆に、最初に述べた要点を、聞き手が聞き取れず、忘れてしまっている場合もあるので、それを言うようにしましょう。

最後に要点を繰り返す

ある程度まとまった話を述べる場合は、最後にもう一度、要点を繰り返します。聞き手の話を聞き取れず、忘れてしまっている場合もあるので、それを言うようにしましょう。

文脈を利用する

既述資料として、文脈を利用する場合は以下の点に注意します。

- ・ 発言者の情報: その場の発言で構成のある人の発言がほしい
- ・ 発言の目的: 発言物のよつなりの発言がほしい
- ・ 発言の相手: 誰で話したのかを把握したい
- ・ 発言の内容: 議論だけでなくその議論の背景も把握したい

例:「既述資料を引用します。XXは発言、YYは発言に、その番号: XXで以下のように述べています。引用を始めます。(引用)引用を終わります。」

ジャッジの基本的心得

- ① 論議への偏見を捨てる。
ジャッジは論議に対する個人的な考えや偏見を排除して行わないでください。全く中立の立場で判断しなければなりません。偏見が自分の専門や偏見に偏る場合には特に注意が必要です。
- ② ディベーターへの個人的偏見を捨てる。
ジャッジはディベーターに対して持っている個人的な感情を排除して行わないでください。これは個人的な感情をいかにコントロールして、個人的な感情がジャッジの判断に影響を及ぼさないようにする必要があります。偏見が公平な判断を妨げる場合は、ディベーターが偏見を持っている場合は、他の人にジャッジを代わってもらうことも必要です。
- ③ プレゼンテーション能力を判断の基準に持ち込まない。
通常の教育ディベートではプレゼンテーション能力はジャッジの判断に考慮されません。ディベーターの発言が、いかについかに面白く、印象を持って、それを判断に考慮されてはなりません。ただし、偏見が公平な判断を妨げる場合は、ディベーターが偏見を持っている場合は、他の人にジャッジを代わってもらうことも必要です。
- ④ 判定しようとする論議の内容だけを判断する。
ジャッジは目の前で聞かれている論議の内容だけを判断に用いるべきではありません。偏見、個人的な感情や偏見、自分から知っているもの、それ以外の情報から得た見方をしてはなりません。
- ⑤ ルール違反に厳しく判断する。
ジャッジは公平な判断のためにルール違反に対しては厳しく判断しなければなりません。偏見、個人的な感情や偏見、自分から知っているもの、それ以外の情報から得た見方をしてはなりません。

フロアシートの4原則

- ① 1つしか合った意見は原則に書く。
- ② キーワードを簡潔に書く。
- ③ 論議番号を付ける。
- ④ ナンバリング・ラベリングを簡潔にする。

今日のポイント

- ① ディベートで話し合いの重要性?
- ② ディベートの正しいやり方がわかる?
- ③ ディベート、(是非)行おう?

... トピ: 是非おこなう?

2011年10月の出版:
<http://www.zshibuhoku.ac.jp/~harry/hdbk01/> (無料版)
<http://www.zshibuhoku.ac.jp/~harry/hdbk01/> (有料版)
<http://www.zshibuhoku.ac.jp/~harry/hdbk01/> (無料版)

資料9 第2クール(回)授業用まとめの記録(生徒配布用)

1年「総合」情報リテラシー学習「ディベート」(2) 肥沼・中村 監

II 本日の学習

- 自分の意見を効果的に相手に伝える方法を学ぶ。(何をどのように言ったらいいか?)
- 的確な判定方法を学ぶ。(もっと果敢的・断定的に論議を判断できないか?)
- 最終ディベートに向けての準備をする。(何を考え、何を準備してきたらいいか?)

1 自分の意見を効果的に相手に伝える方法

(1) 論理的意見を構築する

→ 論議「問題中に給食制度を導入すべきである。」の肯定側立場を例にして-

- ① 論議の進み出し
- ・公立の中学校には給食があるのに、なぜ府立中ではないのか?
 - ・給食があれば、栄養バランスの整った食事ができて健康にいい。
 - ・給食があれば、母親がお弁当を作る労力をなくすることができる。
 - ・給食は大変な仕事なので、お弁当よりもむしろ負担が少なくなる。
 - ・給食があれば、お弁当を忘れて持ち物がなくなったりということがなくなる。

② 立論に向けて①(思考の整理)

★給食制度の導入のような問題は、何か新しいことを行うべきかどうかを議論するものであり、このような議論は「対立論議」と呼ばれる。対立論議の場合は、次のような思考過程で意見を整理していくとよい。

- 1) 哲学・・・基本的な考え方を探る。
 - ・給食とお弁当を比べると給食の方が利点が多い。
- 2) 定義・・・論議に使われている重要なことばが何をさしているかを説明する。
 - ・給食とは、学校または給食センターなどの専門職員が作る、全生徒が共通に食べる食事であり、その運営が給食及び個人の負担によって行われるものをさす。また、お弁当とは、本人または家族が作った食事を所持したものをさす。
- 3) 問題分析・・・具体的な問題点を取り上げる。
 - ・同じ義務教育の学校なのに、国立である府立中には給食がないのは不公平である。
 - ・お弁当は、栄養バランスの面で給食にかなわない。
 - ・母親が毎日早起きしてお弁当を作るのは大変である。
 - ・お弁当は、食費や調理にお金がかかるといえる。
 - ・お弁当を持参するためには大きなバッグが必要で、かつ重いかばんを持ち運ぶはげればならない。
- 4) プラットフォーム～変化を超えろ場合は、その具体的な方法を提示する。
 - ・月曜日～金曜日は、昼食の時間に給食を出すようにする。
- 5) メリット(利点)・・・変化の結果で生まれると考えられる利点を述べる。
 - ・問題分析に挙げた5点が解決される。

③ 立論に向けて(意見の説明)

→ 論議「問題分析に挙げられている意見は、より確かな理由をつけて説明してみよう!

※でも何か足りないような・・・それはいったい何だろうか?

(2) 論理的意見を伝えるもの

① 日常生活で意見を述べる際の典型的な形

- A 買って、買って、ファミコン買って!
- B だって、OOちゃんも持ってるし、△ちゃんも持ってるよ。

- A テレビは子供の発育に害を及ぼす。
- B 子供はテレビで悪い言葉を覚えたり、真似をしちやうしてしまうからである。

A:主張 B:理由

- A テレビは子供の発育に害を及ぼす。
- C 先日、例の「森田君、みんなであれは怖くない」と言いながら森田君を罵る小学生の一面を見た。
- B 子供はテレビで悪い言葉を覚えたり、真似をしちやうしてしまうからである。

② ディベートの立論に必要な要素

- 1) 証拠: データ (C)
 - 議論の出発点。獲得しようとする相手に十分に納得できるもの。
 - ・ 事例 (時/場所/人)
 - ・ 統計 (数字/出典)
 - ・ 専門家や関係者の意見 (人名/団体名/立証文)
- 2) 理由づけ (B)
 - データと主張を結びつける。データから主張がなぜ導き出されるのかを説明するもの。
- 3) 主張 (A)
 - 議論の終着点。データから理由づけを経て導き出されるもの。

- A テレビは子供の発育に害を及ぼす。
 - C 先日、例の「森田君、みんなであれは怖くない」と言いながら森田君を罵る小学生の一面を見た。
 - B 子供はテレビで悪い言葉を覚えたり、真似をしちやうしてしまうからである。
- この点についてはさらに反復資料を引用する。「小学生の交通資金に対する意識調査」の結果によると、「森田君でも交通資金を減らすことがある」という点に「はい」と答えた児童の数が、この選挙団のことが流行った年に前年度までの平均よりも13%上昇した。なお、森田君については関係者たちがいはいなかったことから、このことが児童の行動に影響を及ぼしたことは明らかである。

(3) 意見の言い方①(立論時)

① 発表までの作業

- 1) 立論シートを作る。
- 2) 下書きをする。
- 3) 校対を加える(書き直す)。
- 4) 演習をする。
- 5) スピード練習をする。

② 立論シートの書き方(そのまま発表原稿になる)

- ・哲学(基本的な立場)は、「OO」です。
- ・定義は、「OO」です。
- ・問題分析は、OOあります。
 - ・第一に、「OO」です。
 - ・第二に、「OO」です。
 - ・第三に、「OO」です。
- ・プラットフォームは、「OO」です。
- ・メリットは、「OO」です。

※今日の活動では、「哲学」「問題分析」「メリット」の3点だけでよい。

(4) 意見の言い方②(反駁時)

① 反駁の目的

- ・相手の議論の誤りを証明する。
- ・自分の議論の正当性を審判に訴える。

② 意見の作り方

- 1) 相手の議論によれる。
 - 「～は……でOOといいましたが、」
- 2) 誤点を述べる。
 - 「それは誤り(まちがい、誤解)です。」
- 3) 理由を説明する。
 - 「なぜなら～だからです。」
 - 「たとえば～です。」
- 4) 重要性によれる。
 - 「つまり、～ということです。」

(5) 反駁事項

① 相手チームへの非礼行為

- ていねいな言葉遣い心がけを。
 - ・ 手、指げ返り、中傷、侮辱に関する発言は禁止。

② 証拠のなつ道

- 出典を十分に確認して発言を行い、リサーチのない事実については発言しない。

③ 反駁での新しい議論

- 立論でよれていない新たなプランやメリットを述べてはならない。

④ タイムオーバー

- 時間があったら、途中でも話すのをやめる。

2 的確な判定方法

(1) 判定方法の種類

- ① パロッドタイプ・・・評価項目ごとに得点をつけ、合計得点で勝敗を決める。
 - 数値化するのでわかりやすいが、全体の印象と異なる場合がある
- ② 総合評価タイプ・・・肯定・否定双方の議論の流れ、かみ合いから判定を下す。
 - 全体の印象で決められるが、判定理由の説明が難しい
- ③ 折衷型・・・上記の2つを組み合わせたもの。
 - 両者の利点があるが、最終的な結論が出しにくい。

(2) 今回の活動での判定方法 → パロッドタイプを基本に

項目	観 点
立論	<ul style="list-style-type: none"> ・「主張」が明確である。 ・「理由」が明確である。 ・話す速さや声の大きさが適切である。 ・情報や資料をよく活用している
反駁	<ul style="list-style-type: none"> ・相手の「主張」をくずせている。 ・論点がずれていない。 ・話す速さや声の大きさが適切である。 ・情報や資料をよく活用している
	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ内でよく協力合っているか。 ・反駁行為はないか。

(3) 審判の心得

- ① 議論に関する自分の知識を述べる
 - 自分も持っている知識とディベーターの知識を比較して、それを根拠に判断を下しはけない。
- ② 議論の事実を指摘して判断を下す
 - 感情や印象に振りまわれないよう、ディベーターの持ち出した意見やデータを具体的に取り上げて、判定理由を述べる。
- ③ 議論の範囲内に限って判断を下す
 - 意見は受えずに、あくまでも両方に議論されたことに限って判断する。

資料9のつづき

3 最終ディベートに向けて

(1) 曜日 次回(第3クール)の授業時

(2) 議題 「死刑制度は廃止すべきである。」

(3) 方法

① 肯定側4人、否定側4人、審判2(3)人の10(11)人グループで行う。
※司会及びタイムキーパーは審判が行う。

② 内容及び所要時間は次の通りとする。

・肯定側立論(3分)	計15分
・否定側立論(3分)	
・争論タイム(2分)	
・否定側反駁(2分)	
・肯定側反駁(2分)	
・判定合議(2分)	

③ 肯定側・否定側・審判の組み合わせを入れ替えて2度行う。

(4) グループ決め

○グループA・・・男子1番～5番、女子1番～5番 計10人
○グループB・・・男子6番～10番、女子6番～10番 計10人
○グループC・・・男子11番～15番、女子11番～15番 計10人
○グループD・・・男子16番～20(21)番、女子16番～20(21)番 計11人
※女子の番号は、女子の最初の生徒を1番としている。

(5) 役割決め

① グループ内で話し合せて役割を決める。希望を優先するが、重なった場合は抽選で。

② 審判、否定側、肯定側の順で決める。

(6) 準備

① 肯定側・否定側共に立論の準備をしておく。
→立論のための原稿(メモ)、資料を持ち寄ること。

② 肯定側・否定側共に反駁のための準備をしておく。
→反駁のための資料を持ち寄ること。

③ 審判は、両者の議論を理解できるように、両方の立場の資料に目を通しておく。

(7) 審判

① 自分だけの個人的な意見では論が立たない趣意である。必ず複数の資料を得て、事前に論理的な意見を構築しておくこと。判定の際には、準備の有無も大きな材料となる。

② 参考資料は、書籍、雑誌、新聞、インターネットなど複数にあるので、辞書、図辞書、パソコンなどを活用して集めるようにする。ただし、インターネットのホームページで集めた資料のうち、個人的な意見のみのもの(匿名やデータの正しいものは、意見を構築する際の根拠としては参考になるが、証拠資料にはならないので注意すること。

③ 英訳辞書等翻訳の机にも死刑制度関連の書籍を何冊か購入して置いておくこと、利用するとよい(ただし、貸し出し禁止)。※(9)参考資料を参照のこと。

(8) 死刑制度に関する争点

① 人命の尊重
→ 犯人の人命、被害者の人命、人命そのもの、などについて議論する。

② 罪刑の相当性
→ 無実の犯人を死刑にしてしまう可能性などについて議論する。

③ 凶悪の大罪
→ 死刑制度に対する国民の感情や国際的な流れについて議論する。

④ 人間の尊重
→ 犯人の人間、被害者の人間、人命そのもの、などについて議論する。

⑤ 死刑の現実性
→ 死刑という刑そのものの現実性について議論する。

⑥ 死刑方法の現実性
→ 死刑方法(絞首刑、銃殺刑、電気椅子、毒殺刑等)の現実性について議論する。

⑦ 復讐防衛の余地
→ 犯人に対する情状酌量の余地を議論する。

⑧ 犯罪者の更正
→ 犯人を死刑以外の方法で社会復帰させる方法を議論する。

⑨ 犯罪抑止力
→ 死刑が犯罪の抑止力になるかどうかについて議論する。

⑩ 被害者の権利
→ 被害者の権利について議論する。

⑪ 国家の国際行為
→ 死刑執行は国家の国際行為になるかどうかについて議論する。

⑫ 能力の活用
→ 死刑執行は能力の活用になるかどうかということについて議論する。

(9) 参考資料

① 関入済み図書

- ・ジャン・アベル(吉原直也訳)『死刑制度の歴史』白水社、1977
- ・アムネスティ・インターナショナル日本支部『知っていますか?死刑と人権 一四一巻』解法出版局、1999
- ・宮本浩司『死刑の大国アメリカ 政治と人権のはざま』歴史書房、1998
- ・死刑廃止推進委員会『犯罪被害者と死刑制度 年報-死刑廃止論』インパクト出版会、1998
- ・宮崎哲彦・藤井誠二『少年の「罪と罰」論』春秋社、2000
- ・アン・モアロ(藤井智英訳)『犯罪に向かう国』原書房、1997

② 推薦図書(関入済み図書以外)

- ・菊田幸一『<改訂版>死刑廃止を考える』岩波ブックレット
- ・菊田幸一『死刑と世論』成文堂、1993
- ・死刑を考えるシンポジウム『死刑制度は必要か』東京弁護士会、1988
- ・K・J・レーダー『凶悪・犯罪物語-罪証と歴史と法廷-』原書房、1989
- ・内閣府地方自治広報局『犯罪と処罰に関する世論調査』総務庁、1989
- ・原田隆夫『死刑制度廃止論-第三版』有朋閣

③ ディベートに関する入門書

- ・上島善夫『ディベートに強くなる本』学事出版、1995
- ・松本浩夫『やさしいディベート入門』中経出版、1990 ※松本氏他にも参考あり
- ・福岡直樹『教員ディベート入門事例集』学事出版

資料10 第3クール(回)授業用ワークシート(中村版)

H15.11.14
休校日 中村

ディベート作戦シート

議題 死刑制度は廃止すべきである

立論 日本国内に限定する

立論 ()・()を前提に
「メリット(デメリット)は〇つあります。
第1の は、・・・です。・・・
第2の は、・・・です。・・・
[証拠資料を引用します。出典は、△の等、〇〇年度です。
引用箇所、～、引用終了。]

反駁 「〇側の△番目のメリット(デメリット)で、～といいますが、それはまちがいです(証拠不十分)です。なぜなら、・・・
つまり、～ということです。」

ルール違反 相手を()行為(脅次、中傷、個人的感情など)
()のねつ造
反駁のと、()で言わなかったことを言う
()をオーバーする

ジャッジの基本的姿勢
()と同じかどうかで、点数をつけてはいけない。
ディベーターへの()や、悪い込みを掛ける。
おもしろい発言のしかたや、声の大きさを左右されない。
()違反は、きびしく公平に進める。

立論メモ わたしは 肯定側 / 否定側

第1のメリット・デメリット(出典は)

第2のメリット・デメリット(出典は)

第3のメリット・デメリット(出典は)

ディベート審判 判定シート

代表選手の
試合
中村版

審判員 番号	肯定側	否定側	肯定側 得点	否定側 得点	審判メモ
1	立論メリット1 死刑制度の必要性の 理由	メリット1への反駁 をグループで決めるの が難しい	2		
2	立論メリット2 犯罪者の人権を守る。 死刑で苦しむ必要が ない	メリット2への反駁 は、罪状に合った人権 ではない	3		
3	立論メリット3 国の防衛 外国人の犯罪を減らす ために必要	メリット3への反駁 死刑で防衛は、死刑 は、外国人の犯罪を 減らす必要はない	2		
3	立論メリット4 死刑で社会が 清くなる	メリット4への反駁			
3	メリット1への反駁 死刑は必要ない 理由	立論デメリット1 罪の重さをわかって よい理由	1		
3	メリット2への反駁 道徳的に正しい 理由	立論デメリット2 個人の守るべき 権利をわかって よい理由	3		
3	メリット3への反駁 死刑の適用が ない理由	立論デメリット3 死刑の適用が ない理由	1		
1	メリット4への反駁 死刑で社会が 清くなる理由	立論デメリット4 個人の守るべき 権利をわかって よい理由	1		立論デメリット4 人は肯定側が よい理由
19	肯定側合計得点	否定側合計得点	13		

① 全体の印象のよいほうに②(能力していたかなど)

以上の結果、(青字)側の勝利とします

3組 29番 中村 千穂

資料11 最終ディベート用フローシートの記入例 (肥沼版)

① 一般用

ディベート・フローシート

13年 11月 22日 (木) 実施

論題: 死刑制度は廃止するべきである

メンバー: 肯定側 鈴木 佐々木 後藤 けい 否定側 喜多 小橋川 関 近藤 審判 久保 佐々倉

① 肯定側立論	③ 否定側反駁	② 否定側立論	④ 肯定側反駁
<p>① 死刑の無意味と=刑罰→反省させない殺すためではない</p> <p>② 死刑とそうじゃないものとのちがいのあいまいさ。</p> <p>③ 犯罪のときはどうしようもなくなるので、無期禁錮入獄にすればまだ直せるので死刑は反対。</p> <p>④ 被害者の意見というも実際にやるのは関係者なのでその人が悪い悪かんをもてしまう。</p>	<p>① 無期禁錮入獄の人は少ない。やて20年ぐらいで出されてしまう。めたいい時なども出されてしまっているの。</p> <p>② 費用がかかっている。</p>	<p>① 死刑廃止アンケート。国民の半分以上が反対</p> <p>② 社会復帰より死刑の方が意味がある。</p> <p>③ 被害者側の意見尊重</p> <p>④ 死刑がなくなると犯罪者がふえてしまう。</p> <p>⑤ 死刑がなくなると囚人が増えて費用にかかる。</p>	<p>① 犯罪者が増えたという例はない。</p> <p>② 被害者側の意見という殺すのはちがう人なのでその人に悪い悪感が生まれてしまう。</p> <p>③ 犯罪は費用のほとんどではないはずなので費用は関係ないと思う。</p>

理由および審判からのコメント

否定側の被害者側の意見の尊重というところが、自分がなるとしてもそう思ったのでひかれた。あと費用の問題のとき肯定側はデ-タはなかったの...

判定 肯定側 の勝ち

記入者 () 組 () 番
氏名 後藤 祥

② 審判用

ディベート・フローシート (審判専用)

2001年 11月 22日 (木) 実施

論題: 死刑制度は廃止するべきである

メンバー: 肯定側 山本 松山 & 山内 & 渡辺 否定側 喜多 & 小橋川 & 関 & 近藤 審判 坂東 & 田村

① 肯定側立論	③ 否定側反駁	② 否定側立論	④ 肯定側反駁
<p>○ 死刑 → 米・日本だけ</p> <p>他の国 → 死刑廃止</p> <p>日本もそうするべき。</p> <p>○ 死刑をしないのはいけない、ということはない。</p> <p>1つの命がうは「おれたがら」といって、夢見りに「他の命を差し出す」というのも夢。</p>	<p>他の国がやて「いるから...」</p> <p>→ メリットが見られない。</p> <p>○ 死刑という言葉は「反罪を思ひよこらせる」</p>	<p>○ 死刑廃止すべき → 47%</p> <p>○ 死刑がなくなったから犯罪をしても良い、という考えが生まれる。</p> <p>○ 死刑がなくなる → 無期禁錮入獄</p> <p>エキ → デモ、10年ゴには戻ってくる。→ また事件が起きるかも。→ 責任を責任がとれない。</p> <p>刑務所 → 囚人の干渉が危ない。</p>	<p>「悪いとせよやする」</p> <p>→ 犯罪者に面替</p> <p>→ それはないという意見。</p> <p>→ 47%、他の53%は違う意見。</p>

肯定側得点表						否定側得点表					
主張	2/2	効果	2/2	協力	1/2	主張	2/2	効果	2/2	協力	2/2
理由	0/2	一貫性	1/2	合計	1/2	理由	2/2	一貫性	2/2	合計	1/2
立論	0/2	資料	2/2	反駁	5/8	立論	2/2	資料	0/2	反駁	5/8
話し方	2/2	話し方	0/2			話し方	1/2	話し方	1/2		

判定 否定側 の勝ち

コメント: 肯定側の立論は「47%」というおしりデータを使っていたが、肯定側の中立論は「他の国がやて、いるから日本も」という、あまりハッキリしない立論だった。また、反論では、肯定側は資料を使っていたのだが、否定側の意見も

資料12 最終ディベート用に生徒が準備した立論シート（否定側）

総合ディベート

「死刑制度は廃止すべきである」

についての否定側立論

これから「死刑制度は廃止すべきである」の論題についての否定側立論を始めます。

まず、最初にフランクを述べます。

まず、一般の国民の死刑に対する意見を述べます。

第一に、

国民の7割以上が死刑制度を、指示しています。

証拠資料を引用します。

出展は ホームページ：国際人権（自由権）規約に基づき提出された
第四回日本政府報告書に対する日弁連報告書より

引用開始

(1) 国内での統計資料

前略、世論調査の質問の選択肢は、

「どんな場合でも死刑制度は廃止すべきである」・・・(13.6%)

「場合によっては死刑もやむをえない」・・・(73.8%)

引用終了

よって、「死刑制度は廃止すべきである」と述べている国民は、わずか一割であり、

「死刑制度」を指示している国民は、七割に上ることがわかります。

このような状況の中で死刑制度を廃止することは難しいと考えられます。

(第一番終了)

第二に、

次に、「もし、死刑制度を廃止したらどうなるか」ということについて意見を述べます。

現行刑法では死刑の一つ下の刑は「無期懲役」であります。

証拠資料を引用します。

第一の、出展は ホームページ：刑法より ^{無期懲役とは、懲役期間が定まって} ^{「(1) (1) (1) のことをいいます。10年程で}

引用開始

第一編、総則の第五章 仮出獄について、「仮出獄」第28条 懲役又は、禁錮に処された者に改悛の状があるときは、有期刑については刑期の3分の1を、無期刑については10年を経過した後、行政官庁の処分によって仮に出獄を許す事ができる。

引用終了

→ P.2A

すなわち、凶悪犯罪者で有りながら、わずか10年で社会復帰可能というのは、刑として、軽すぎである又、社会や被害者の応報感情にそぐわず、再犯のおそれもあり ~~ます~~。 ^{実例も有ります。}

そのことから、「死刑」という刑罰をのぞいてしまうのは大変恐ろしいことであると

同時に、犯罪人に有利な環境ができてしまいます。

(第二番終了)

研究紀要 第54号

印刷・発行 2002年3月

編集・発行 〒112-0012 東京都文京区大塚1-9-1
筑波大学附属中学校研究部
代表者 館 潤 二

印刷所 株式会社エリート印刷
〒101-0047 東京都千代田区内神田1-4-5
TEL 03 (5280) 1055

[非売品]

BULLETIN
OF
JUNIOR HIGH SCHOOL AT OTSUKA
UNIVERSITY OF TSUKUBA

Vol.54 MARCH 2002

Articles

1. TACHI Junji
The Lesson Plan of "Modern Society and Our Life," the
Introductory Unit of Civics
-Considering about the Japanese Society from the Viewpoint of
the "War-displaced Japanese in China" Problem- 1
2. NAKAO Toshio
A Unit for Understanding Islam
-By Influencing Students' Subconsciousness- 19
3. OHNEDA Yutaka
Analysis of the Students' Errors in the Calculation of Decimal
and Fraction 37
4. KAKUTA Rikuo, KANEKO Takeo, SHOJI Ryuichi, and ARAI Naoshi
New Science Curriculum of Junior High School and Evaluation of
Study 49
5. KOYAMA Hiroshi, KOISO Toru, NAKAMURA Naomi, UCHIDA Kyosuke
A Study on the Unit of Badminton for Developing
Problem-solving Ability 67
6. UCHIDA Kyosuke, KOYAMA Hiroshi, KOISO Toru, NAKAMURA Naomi
Junior High School Health and Physical Education,
A "Barrier-free" Point of Contact and a View 81
7. UCHIDA Kyosuke, KOYAMA Hiroshi, KOISO Toru, NAKAMURA Naomi
(on this school), IRIE Kouhei (Principal)
SAMEJIMA Motonari (Senior High School at Otsuka, University of Tsukuba)
The Cross-curriculum-trial to Body Structure Movement in
Junior High School Health and Physical Education
-From the Viewpoint of a Budo Domain and a Body Structure
Movement Domain 89
8. NAKAMURA Naomi, ISHII Kotaro, KANEKO Takeo, IIDA Kazuaki,
NAKAMURA Shoko, NAKAO Toshiro (on this school),
ASAKURA Keiji (Ministry of Education),
MOROZUMI Tatsuo (Shizuoka University)
Moral Education on the Theme of "Living Together" 103
9. KOINUMA Noriaki
Developing Students' Relationship in the Homeroom Class
through "Encounter" Activities 133
10. KOINUMA Noriaki and NAKAMURA Shoko
Teaching "Debate" in the Information Literacy Class 147

Published by

JUNIOR HIGH SCHOOL AT OTSUKA, UNIVERSITY OF TSUKUBA