

## 「国際教育プロフェッショナル教員養成プログラム」 参加者の意識と変容についての分析

野田啓子\*1                      荒木貴之\*1                      山中昭岳\*\*2                      田邊則彦\*\*\*3  
Keiko NODA\*1              Takayuki ARAKI \*1              Akitaka YAMANAKA\*\*2              Norihiko TANABE\*\*\*3

\*1 武蔵野大学 Musashino University

\*2 さとえ学園小学校 Satoe Gakuen Elementary School

\*3 清教学園中・高等学校 SEIKYO GAKUEN Junior and High School

武蔵野大学では、2016年8月に、国際教育（国際バカロレア教育含む）および21世紀型スキルの獲得に向けた17日間の履修証明プログラム「国際教育プロフェッショナル教員養成プログラム」を実施した。国際教育の理解のアンケートのテキスト分析を行い、参加者の意識と変容について調査した。プログラムの目的である国際教育に関心を持ち、教員が学ぶことの重要性を受講者が意識したことが明らかになった。

キーワード：国際バカロレア，履修証明プログラム，成人学習者，21世紀型スキル

### 1. はじめに

本プログラムは、国際教育および21世紀型スキルに関心のある教職員・社会人・大学院生等を対象とし、国際バカロレア教育の研究者や実践家を招き、リレー講義形式にて行った。プログラムの構成には、学習の効果を高めるため、インストラクショナルデザインの知見を取り入れ、eラーニング（LMS）を用いた事前学習（1か月間・合計15時間）と、対面講義（1日90分×4コマ×9日間・合計54時間）、LMSの機能を用いた「リフレクティブ・ジャーナル（課題）」の提出を通じて、事前・事後・振り返りという学習サイクルとなるよう設計した。部分受講者も含め、延べ91名（実人数21名）が参加した。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、参加者の意識がどのように変化したのか、テキストマイニングツールKH Coderを用いた共起ネットワーク分析をもとに、受講者の感想から、特徴的なキーワードを抽出することである。

### 3. 講座の内容

#### 3-1. Part1 国際教育の理解

Part1は、2016年8月の9日間にわたり、

以下の内容にて実施した（表1）。

**表1 Part1 プログラム内容**

日程	内容
8月6日（土）	国際感覚を身に付けた教員になるためには何が必要か/国際教育とアクティブ・ラーニング
8月7日（日）	国際教育の質保証システムの構造
8月8日（月）	カリキュラム・プロセス/教授と学習
8月9日（火）	評価と学習
8月10日（水）	探究型概念学習
8月12日（金）	論文指導法
8月13日（土）	デザイン思考
8月14日（日）	ケーススタディ（小学校・中学校）
8月15日（月）	ケーススタディ（高等学校）

毎日異なる講師が担当するため、講師間の内容重複・授業形式のばらつきを防ぎ、1つのコースとしての統一性を持たせるため、事務局では「シラバス（アジェンダ）フォーマット」を作成し、講師に記入を依頼した。フォーマットには、毎回の演習において期待される「獲得目標」、「目標達成基準」、「前提条件」の項目を設け、講師に記入を依頼した。獲得目標等の内容は、事前に受講生にLMS上で開示した。

### 3-2. アクティブ・ラーニング環境整備

対面講義では、学習者（受講者）主体の学習を念頭に置き、講師による一方的な講義・座学ではなく、グループワークやプレゼンテーション、ディスカッションを中心とした能動的・自発的な学習形態を中心として、講師やチューターは「ファシリテーター」としての役割を担うこととした。

### 3-3. Part 1 受講アンケート

Part1 の実参加人数は部分受講（1 日のみ受講等）者を含め、19 名であった。19 名を対象として、アンケートを実施し、12 名から回答を得た。講座を受講した目的（動機・理由）が達成されたか、という問いに対しては、12 名中全員が「はい」と回答した。その理由は、「探究型概念教育についての理解が深まった」「書物で確認した内容を実際に聞くことができた」と、国際教育の「イメージ」を「具体化」することができたことが受講者自身の満足につながっていると考えられる。「これからも国際教育の学習を続けていきたいと思いませんか」という問いに対しても、12 名中全員が「はい」と答えている。「生涯にわたって学び続ける人」への動機づけとして本講座が寄与していることが推察される。

### 4. テキストマイニングによる共起関係

「講座を受講した目的（動機・理由）が達成されたか」について具体的な記述内容を KH Coder を用いて、頻出語 150 を抽出し、それらの語を基に共起ネットワークに表わしたのが図 1 である。

この図では、薄い水色、水色、ピンク色の順で、中心度が高いことを示している。

ここでは「先生」と「見直す」という 2 つのキーワードが中心性の高いものとなっており、「教員がこれまでの教え方や学び方を見直す」ことの重要性、つまり本プログラムが目指す意識変容が受講生にも認知されていることが示されている。

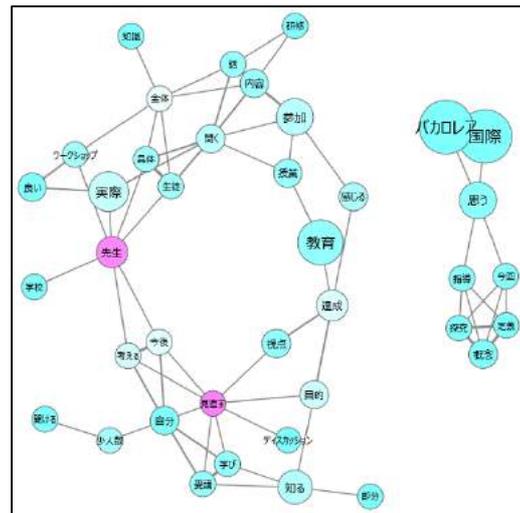


図 1 共起ネットワーク

### 5. 今後の課題

本プログラムは、第 1 回目の実施であり、内容や評価方法についても改善の必要性がある。受講することで意識の変容をもたらすことができるよう、プログラムの精緻化と、さらなる改善を継続し、次年度以降の内容充実につなげていきたい。

### 参考文献

- 大迫弘和(2016)アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア「覚える君」から「考える君」へ. 日本標準ブックレット
- 鈴木克明(2016)研修設計マニュアル-人材育成のためのインストラクショナルデザイン-. 北大路書房, 京都
- 武蔵野大学「国際教育プロフェッショナル教員養成プログラム」2016 年度ページ <http://lifelongstudy.musashino-u.ac.jp/site/course/detail/1853/>(2016 年 12 月 6 日参照)
- 野田啓子,大迫弘和,荒木貴之 (2016) 国際教育プロフェッショナル教員養成プログラムの開発と設計. グローバル人材育成教育学会 第 3 回 関東支部大会予稿集 : 18-19

## The IB Learner Profile を支援する e ポートフォリオ —国際教育プロフェッショナル教員養成プログラムからの知見—

田邊 則彦<sup>\*1</sup>                      荒木貴之<sup>\*2</sup>                      山中昭岳<sup>\*3</sup>                      野田啓子<sup>\*2</sup>  
Norihiko TANABE<sup>\*1</sup>              Takayuki ARAKI<sup>\*2</sup>              Akitaka YAMANAKA<sup>\*3</sup>              Keiko NODA<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup> 清教学園中・高等学校 SEIKYO GAKUEN Junior and Senior High School

<sup>\*2</sup> 武蔵野大学 Musashino University

<sup>\*3</sup> さとえ学園小学校 Satoe Gakuen Elementary School

LMS と e ポートフォリオシステムを活用した教員養成プログラムの講師ならびに受講者のシステムへのアクセスログを解析し、受講者ならび講師の負荷について「準備段階」「事前学習時」「対面講習時」「事後学習時」の各フェーズにおいてどのような差異が見られるかを分析した。受講者の主体的な学びや協働的な学びを支援するツールとしての有効性を確認したが、講座内容に対する課題の設定の仕方や個に対応した課題量の設定、講師の負荷集中をシステムとしてどう支援するかなどの解決すべき問題が浮かび上がった。

キーワード：e ポートフォリオ、教員養成、国際バカロレア、The IB Learner Profile、振り返り

### 1. はじめに

多様な文化の理解と尊重の精神を通じて、より良い、より平和な世界を築くことに貢献する、探求心、知識、思いやりに富んだ若者の育成を目指す国際バカロレアは、自分の力で考え、発信する力、さらには異文化理解の前提として自国の文化への理解を深め、アイデンティティを確立する素養・能力を求めている。

こうした教育プログラムを推進するために、国際標準の教育への深い理解を持ち、国際感覚を身に付けた教員の養成が喫緊の課題となっている。

2016年7月6日から2016年9月28日までの期間、武蔵野大学千代田サテライト教室において、国際バカロレアについての理解を深めるとともに、21世紀型スキルを育成することができる教員を養成するための研修講座が開講された。

本研究は、LMS と e ポートフォリオシステムを活用して展開された「国際教育プロフェッショナル教員養成プログラム」での準備段階、事前学習段階、対面講習段階、および事後学習段階における講座担当講師

と受講者のシステムへのアクセス記録から得られた知見を、今後の教員養成プログラムにフィードバックし、対面講習で実施したアクティブ・ラーニングに対する学習者の主体性の評価を試みる。

### 2. 研究の目的

LMS と e ポートフォリオシステムを活用した教員養成プログラムの構成の妥当性をシステムへのアクセスログから解析する。

なお、定量的な解析に耐えるサンプル数に満たないので、全体の傾向を探る。

- 教員養成プログラムの研修内容と担当講師と受講者のアクセス頻度から受講者の学習意欲について
- 受講者の情報リテラシーの違いによる研修への関わりの違いについて
- 担当講師と受講者の負担について

### 3. 方法と手続き

#### 3-1. 研修の概要

研修は、事前学習及び事後学習を自宅等における e ラーニングとし、対面による講義演習は武蔵野大学千代田サテライト教室

で行った。「Part1:国際教育の理解」18講義では、LMS 機能を活用して事前学習・対面学習・事後学習において、「Reflective Journal」を通して、振り返りによる学びのPDCA サイクル実現を支援した。シラバスを用意し、学習内容と学習目標を明確に示すと同時に、学習のプロセスと学習成果物を蓄積するために LMS と e ポートフォリオシステムを導入し、自ら学びをモニターすることによって、PDCA サイクル実現を支援した。また、知識の再編成を通して概念変化を促すために、知識やスキルを必要とときに的確にかつ主体的に用いることができるように教材を配置した。

「Part2:21世紀型スキルの育成」16講義では、事前学習・対面講習・事後学習において、Intel® Teach Elements ならびに、Intel® Education Transforming Learning with One to One を教材として用い、振り返りと知識の再編成にあたっては「Show-Case Portfolio」の作成を試みた。

Part2 の研修に要する時間は、事前学習（1か月間・Part1 と合わせて）15時間と、対面講習（1日90分×4コマ×8日間）48時間、事後学習（1か月間）7.5時間を設定した。

表1に教員養成プログラムのフェーズ期間を示す。準備期間は、LMS と e ポートフォリオシステムの機能確認と教材作成ならびに教材の配信準備を行った。

導入した LMS と e ポートフォリオシステム「まな BOX」は、Web アプリとして開発されたもので、特別なスキルを求めない扱いやすいユーザーインターフェースを有し、クラウドサービスで提供された。

システムを活用した期間を表1のように分ける。なお、講師は Part1 主担当8名、Part2 主担当1名と副担当2名で構成し、Part2 受講者は4名（部分受講を含めると延30名）であった。

表1 教員養成プログラムのフェーズ

フェーズ名	開始日	終了日
準備期間	2016.03.01	2016.07.05
事前学習期間	2016.07.06	2016.08.05
対面講習期間	2016.08.06	2016.08.26
事後学習期間	2016.08.27	2016.09.28
オプション期間	2016.09.29	2016.10.31

表2に、Part2の対面講義の内容を示す。

プロジェクト型学習と21世紀型スキル学ぶための授業設計と評価の方略を前半で学び、後半は学習環境が一人一台となることによって大きく変革する授業スタイルを探り、単元プランを練り上げる構成とした。

表2 Part2の対面講義内容

プロジェクト型学習と21世紀型スキル
授業設計の概要
学びを構成する発問・評価
評価の方略(1)
評価の方略(2)
Intel Teach Master Teacher session #1 中学校
Intel Teach Master Teacher session #2 小学校
Intel Teach Master Teacher session #3 高校
学習者主体の授業で何が変わるのか？
1人1台環境での学習活動体験(1)
1人1台環境での学習活動体験(2)
学習者が主体となる学び
授業運営の方略・単元プランの作成(1)
多様な指導手法・単元プランの作成(2)
単元プランの共有・評価
単元プラン発表会・まとめ

研修は受講者がディスカッションを重ねたり、情報を共有することによって主体的に学びに参加できるよう準備された。

本研究では、担当講師ならびに受講者の LMS と e ポートフォリオシステムへのアクセスログを解析する。

### 3-2. LMS と eポートフォリオの概要



図1 受講者のトップ画面

表3 Part2のカテゴリー別学習コンテンツ

	提出	話し合い	学習教材	確認テスト	アンケート
Part2 オリエン	4		3		
PBL	24(3)	14(11)	42	6(1)	4
Master Teacher	5(2)		4		
TL 1 to 1	15(4)	2(1)	15	1(1)	3
Part1/事後学習	10	1	2		
Total	58(9)	17(12)	66	7(2)	7

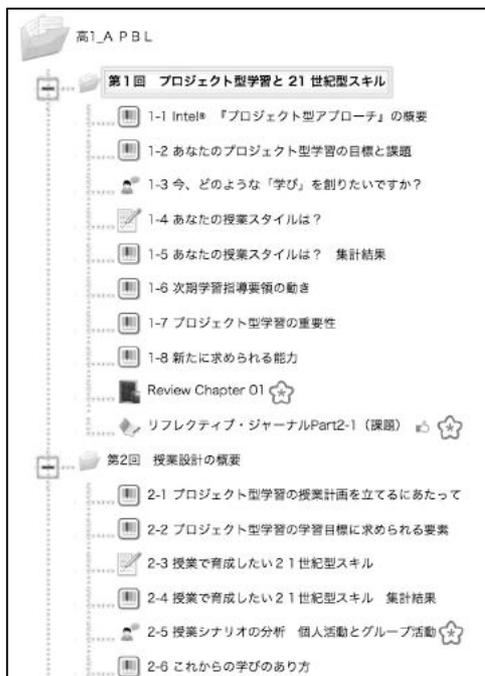


図2 講習の構成例

研修で用いた LMS と eポートフォリオシステムの概要を示す。

表3にPart2を構成する学習コンテンツをカテゴリー別に示した。利用しなかった学習コンテンツは（）内に記した。図1に示した受講者のトップ画面は、受講している講座の一覧に加え、「Part1/2 オリエンテーション」「Part2 事後学習」が分かりやすく配置されている。それぞれ図2に示すような階層構造で講習内容の流れに沿って整理されている。

#### 4. 結果と考察

受講者と担当講師を以下のようにカテゴリーライズし、アクセス日数をまとめたものを図3と図4に示す。

- A Part1 受講者 B Part1/2 受講者  
C Part1 受講/Part2 部分受講者

D Part1 講師 E Part1&amp;2 講師 F Part2 講師

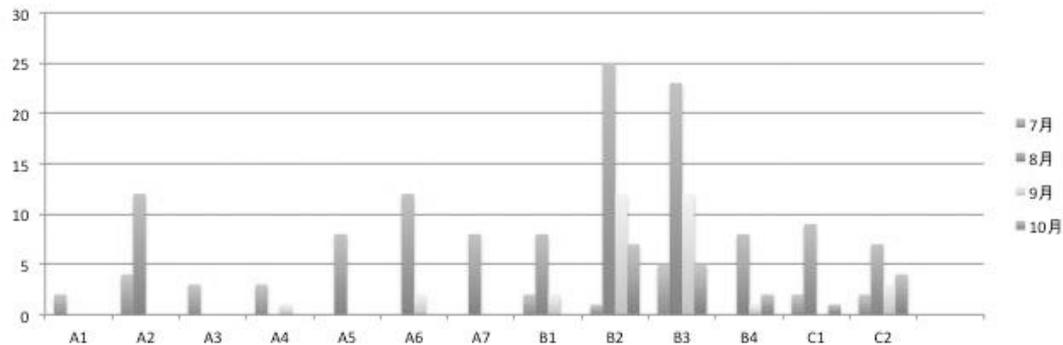


図3 受講者のアクセス日数の遷移

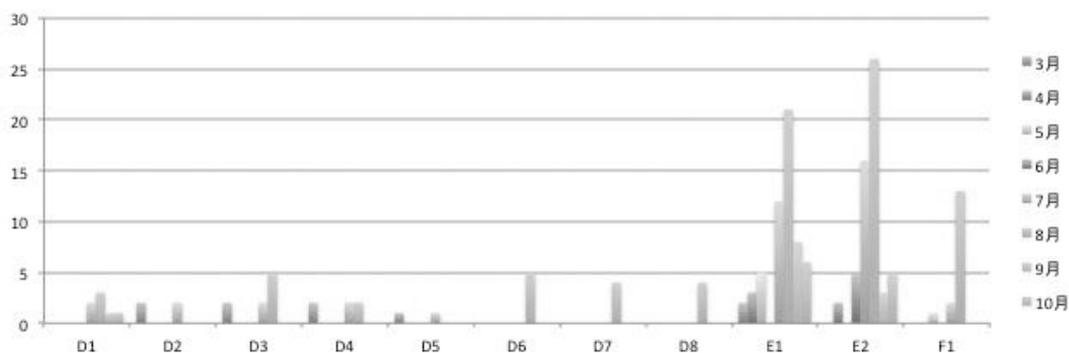


図4 講師のアクセス日数の遷移

受講者のアクセス日数に関しては、Aを除き、対面講習期間中にアクセス日数が大きく増加しているが、事前学習・事後学習の時期は似通った傾向を示している。Part2の受講者は講座内容との関係でアクセス日数が多くなっている。

講師はPart1/Part2担当で傾向が大きく異なり、Part1担当は対面講習の期間中と事後学習期間に限定されている。

表4 受講者の情報リテラシー

Expert	A6 B3 B4 C1	非常によく利用し、さまざまな用途に合わせて機能を使い分けることができる
Advanced	A1 A2 A3 A4 A5 A7 B2	特定の利用方法についてはよく理解しているが、困っている人に教えるまでには至っていない
Novice	B1 C2	わからないことは周囲に聞きながらなんとか使っている

受講者の情報リテラシーを表4の3カテゴリーに分類し、傾向を探ったが顕著な際は認められなかった。

## 5. まとめ

教員養成プログラムの研修内容と担当講師と受講者のアクセス頻度から受講者の学習意欲についてその傾向を見たところ、対面講習期間中にアクセスが集中し、事前・事後学習との連携が難しいことが見えてきた。受講者の情報リテラシーの違いによる研修への関わりに大きな差異は見られなかった。講師と受講者の負担が集中する時期は自ずと異なってくる。学習者中心のカリキュラム構成の工夫が求められる。

## 6. 参考文献

Intel® Teach Program

<http://www.intel.com/content/www/us/en/education/k12/intel-teach-ww.html> (2016.12.12 確認)

## ディプロマプログラム「Language B」に関する教育手法の分析

赤塚 祐哉\*<sup>1</sup>

Yuya AKATSUKA\*<sup>1</sup>

\*<sup>1</sup> 早稲田大学本庄高等学院 Waseda University Honjo Senior High School

批判的思考能力の育成に資するとされる国際バカロレア (IB) に注目し、高校段階のプログラム「ディプロマプログラム」の1科目「English B」の教育手法に関する分析結果を報告する。本研究では、国際バカロレア機構が発行する公式ガイドの分析の他、国内のIB認定校において授業・資料分析を行った。その結果、高等学校学習指導要領に基づき実施している国内の英語教育と、国内外のIB認定校における英語教育とでは、教育手法に大きな相違があることが明らかになった。

キーワード : Language B, Target Culture, Higher Order Thinking Skills

### 1. DP 中での言語教育の位置づけ

ディプロマプログラム (DP) で外国語を学ぶことを目的とする教科は、「グループ 2 : 言語の習得 (外国語)」である。生徒は、標準レベル (standard level : 150 時間以上の学習時間) 又は高度レベル (higher level : 240 時間以上の学習時間) を選択し、DP で学ぶ時間のうち概ね 1/6 の時間を外国語言語の学習に充てることになる。

DP の外国語教育の特徴とは、多くの媒体 (テキスト) を比較したり対照することを通して、批判的 (クリティカル) な視点で鑑賞したり分析したりし、それらを基に自分の意見をまとめたり、発表したりする点である。

### 2. 「グループ 2 : 言語の習得 (外国語)」

#### Language B の特徴

グループ 2 : 言語の習得 (外国語) の 1 科目である Language B では、3 つの「コア」と呼ばれるトピック全てと、5 つの「オプション」と呼ばれるトピックのうち 2 つを指導者が選択し、合計 5 つのトピックを 2 年間かけて学ぶ (International Baccalaureate, 2014) (図 1 及び図 2)。

- communication and media
- global issues
- social relationship

図 1 Language B のコア (International Baccalaureate, 2014 より引用)

- cultural diversity
- customs and traditions
- health
- leisure
- science and technology

図 2 Language B のオプション (International Baccalaureate, 2014 より引用)

なお、高度レベル (higher level) では、コアとオプションで取り扱うトピックに加えて文学作品を 2 作品取り扱う。

### 3. Language B における文化の取り扱い

Language B では Target culture (習得する言語が使用される国・地域の文化) を取り扱うこととなっており、English (英語) を履修すると、Kachru (1982) が説明する inner circle (英語を第一言語とする国・地域) に属する英語圏の文化を授業で

取り扱うことが主となる。

一方、日本の高等学校外国語（英語）の検定教科書では inner circle に加え、outer circle（英語を第二言語として使用する国・地域）や expanding circle（英語を外国語として使用する国・地域）を含む世界のあらゆる地域・国を扱う傾向にある。また、学習指導要領では自国の文化を紹介するよう規定されていることから、授業で取り扱う題材として日本の文化・伝統を外国の人に英語で伝える、といった場面も含まれるが、English Bには自国の文化を紹介するような内容は見られない（赤塚，2016a）。

#### 4. Language B の教育手法

Language B の教育手法の特徴として、まずブログ、新聞記事、雑誌、パンフレット、インタビュー等といった authentic な題材を教材として活用することが挙げられる。

次に、higher order thinking skills（HOTS: 高次の思考スキル：プレゼンテーションスキルやディスカッションスキル，エッセイライティングスキル等）を活用した授業内容を組み立て、評価活動を行うことが挙げられる。

さらに、聞く・読むといった receptive skills や、話す・書くといった productive skills に加え、双方向によるやりとりである interactive skill の3つをバランス良く身につくように授業を構成すること等といった点がある（赤塚，2016b）。

#### 5. 今後の展望と課題

Language B の教育手法を参照し、日本の高等学校外国語の授業への示唆とするに当たり、現時点では Language B と国内の英語教育との親和性に関する研究は少ない。ただし、文部科学省は Language B と高等学校学習指導要領に関する整合性に関

する通知を出したことから、取り扱う内容については重複する部分はあることは明らかである。

また Language B の特徴や教育手法は、IB 認定校のみならず、批判的思考力の育成を目指す一般の高等学校における探究型の英語授業に大いに役立つ可能性を秘めていると感じている。

一方、教育手法については国内の事情に合わせてどのように発展させていけばよいのかさらなる調査・研究が必要である。

#### 参考文献

- 赤塚祐哉(2016a). 国際バカロレア (IB) 「Language B」の教育手法に関する分析—国内の英語教育との比較から—. グローバル人生育成教育学会第3回全国大会予稿集. グローバル人材育成教育学会
- 赤塚祐哉(2016b). 国際バカロレア (IB) の教育手法を参考とした一般の高等学校における英語の授業実践. 英語教育 10月号. 大修館書店
- Kachru, B. B. (1982). The Other Tongue. English Across Cultures. Urbana, III. Illinois : University of Illinois Press.
- International Baccalaureate. (2014). Language B Subject guide. Cardiff, UK: International Baccalaureate Organization (UK) Ltd

## 国際バカロレアの Theory of Knowledge (TOK) と仏教における知

田中無量\*1\*2

Muryo TANAKA\*1\*2

\*1 千代田女学園中学校高等学校 Chiyoda Jogakuen Junior and Senior High School

\*2 武蔵野大学仏教文化研究所 The Institute of Buddhist Culture , Musashino University

本発表は、国際バカロレアの Theory of Knowledge と仏教の「知」の思想的関連性を指摘するものである。仏教の「知」は、関係性によって成り立ち、様々な人間とその対象との間において「知」は成立する。ゆえに仏教の「知」は、固定的実体的なものではなく、「知」自体のあり方を”仮設”として理解していく。一方、TOK にいう「知」(Knowledge) の場合も仏教と同様に、様々な人間において多種多様な「知」が成立し、それらは構成されるものとする。TOK の「知」のあり方を突き詰めていけば、それ自体を仮とみる仏教の「知」と同様の了解となり得ることから、仏教思想と相違するものではないと考えられる。

キーワード：TOK, 仏教の知, 縁起, 実体, 仮設

### 1. はじめに

国際バカロレア (以下、IB) 教育が、仏教校において広く受け入れられていくためには、IB 教育の中核をなす、Theory Of Knowledge (以下、TOK、「知の理論」) が、仏教思想とどのように関連し、どのように受容されるべきかを考察していく必要がある。そしてそれにより、IB 教育の普遍性を論考していく視座ともなり得よう。そこで、「国際バカロレアの Theory of Knowledge (TOK) と仏教における知」と題し、釈尊を中心にして、仏教における「知」と TOK にいう「知」(Knowledge) の思想的関連性を明らかにしたいと思う。

### 2. 仏教における「知」

キリスト教が信仰の宗教であるのに対し、仏教は「知」(智慧) の宗教であるといわれる。それは、「智慧」(般若) によって、転迷開悟という仏教の目的が実現し得るからである。まずはこの仏教の「知」について、釈尊を中心に考えてみたい。

釈尊の思想は、一切が「無我」であり「縁起」であるとするものである。「無我」とは、永遠不変なる実体はないことをいい、「縁起」とは「縁って起こる」ことをいう。ゆえに、あらゆるものは、単一・独

立の存在ではなく(無我)、様々な関係性に縁って生起するのであり(縁起)、創造神も絶対的な根源も存在しない。これは「知」についても同様である。仏教の「知」は、固定的実体的なものではない。たとえば、大乘仏教では「不二」が説かれ、相対的に区別し、対立にとられる我々の分別を否定する。分別を否定するから、これを「無分別智」ともいい、この分別を超える智慧は不二であり、空ともいえる。

あらゆるものは、「無我」であり、「縁起」であるから、「知」も同様であり、固定的実体的なものではなく、「仮」なるものである。「知る者」(自)と「知られる対象」(他)の関係性によってはじめて「知」は成立するのであって、「知」だけが単一・独立で存在するわけではない。そしてその「仮」(仮設)ともいえる「知」は、対立にとられる我々の分別を否定していくのである。以上、仏教における「知」のあり方をまとめれば、以下の図1の通りである。

#### 図1 「知」のあり方

仏教の〈無我・縁起〉の立場

「知」 → 無分別智・仮・不二

知る者と知られる対象

〈自〉 〈他〉

自他一如 (空)

### 3. TOKにおける「知」と仏教の「知」

IBにおける TOK は、事象を批判的に捉え、「知」（知識）を分析していくものである。そこには、知識の領域の探求、知識の枠組み、知るための方法、事実に基づく知識、実践的知識などが、教育プログラムを通して問われていく。そして、様々な人間の「知」のあり方を分析し、考察していくことで、「知」（知識）自体の固定性を疑い、様々な人間の「知」を了解していく。これにより、多様性を身につけ、IBの理想とする学習者像を形成し、実現していく。そして学習者においては、「知」自体が構成されていくことになる。この TOK における「知」のあり方は、固定的なものではなく、様々な人間において、多種多様な「知」が存在するものである。ゆえに TOK の「知」のあり方は、固定的実体的な見方を否定する、仏教の「知」と共通するものといえよう。先に示したように、仏教の「知」は、知ろうとする様々な人間（自）と知られる対象（他）との関係性において、「知」は成立するのであるから、異なる人間（自）であれば、あるいは異なる対象（他）であれば、「知」自体も当然異なっていくのであり、そこに多種多様な「知」が認められる。一方の TOK における「知」（Knowledge）の場合も、この仏教と同様に、様々な人間において多種多様な「知」が成立すると考え、事象を批判的に捉え、詳細に分析していくことで、他者や異文化を理解していく。そこに、自らの「知」もまた構成されていく。かかる思考の共通性において、TOK は、仏教の思想上にも受容していくことが、十分に可能であると考えられよう（cf.図2）。

#### 図2 TOKと仏教における「知」

##### ①TOKにいう「知」（Knowledge）

知る（主体）＝自

→ 知られる（対象）＝他

→ 永続的に構成されていく「知」

##### ②仏教における「知」

知る（主体）＝自＝無実体（空）

→ 知られる（対象）＝他＝無実体（空）

自・他ともに「空」（仮）である。

### 4. おわりに — 仏教における TOK —

以上、TOK の「知」のあり方を突き詰めていけば、仏教の「知」と同様の了解となり得ることから、仏教思想と相違するものではないと考えられる。

ゆえに、より積極的に、TOK を仏教の論理上に構築していくこともできよう。それは、TOK の「知」自体を、仏教と同様の立場に立ち、「無我」であり、「縁起」なるものであり、「仮設」であると把握した上で、TOK を導入していくという方法である。仏教の立場から、「知」は固定的実体的なものではないのであるから、様々な「知」の分析が成り立つことは、至極当然である。「知」自体のあり方を「仮設」として構築することで、仏教校の IB 学習者は、TOK をより深く理解するだけでなく、仏教自体に対しても、より了解しやすくなるであろう（cf.図3）。

#### 図3 IB 仏教校の TOK

「知」の実体視の否定 → 「知」を分析する（仮）

T O K

#### 参考文献

- Sara Santrampurwala (2015) 『国際バカロレア (IB) スキルと実践 知の理論』, オックスフォード大学出版局
- Sue Bastian, Julian Kitching, Ric Sims (2016) 『セオリー・オブ・ナレッジ 世界が認めた『知の理論』』, ピアソン・ジャパン
- Wendy Heydorn and Susan Jesudason (2016) 『TOK (知の理論) を解読する—教科を超えた知識の探究—』, Z 会
- 瓜生津隆真 (2004 年) 『龍樹 空の論理と菩薩の道』, 大法輪閣
- 大迫弘和 (2013) 『国際バカロレア入門 融合による教育イノベーション』, 学芸みらい社
- 大塚恵理子 (2014) 「国際バカロレア・ディプロマプログラム科目「知識の理論 (TOK)」と総合的学習の時間」早稲田大学情報教育研究所
- 山口益篇 (1961) 『仏教学序説』, 平楽寺書店

## 開智日本橋学園中学校における哲学対話の実践と国際バカロレア

小川泰治<sup>\*1\*2</sup>

Taiji OGAWA<sup>\*1\*2</sup>

<sup>\*1</sup> 早稲田大学大学院文学研究科 Waseda University

<sup>\*2</sup> 開智日本橋学園中学校 Kaichi Nihonbashi Gakuen Junior High School

本稿の目的は、第一に、哲学対話とは何をめざす授業なのかをそのルーツである「子どものための哲学 Philosophy for Children」(以下、P4C) に遡り明らかにすること、第二に開智日本橋学園中学校で行われている哲学対話の特徴及び国際バカロレア(以下、IB)との関連を考察することである。ここでの哲学対話とは教室で円を作り生徒と教員が共に、生徒の立てた問いを対話により探究するものを意味する。本論では、哲学対話が単に一教育手法としてだけでなく、それがめざす理念のレベルでも、教育課程全体を生徒にとって考える「意味」のあるものにしようとする点において、アクティブラーニング(以下、AL)やIBのめざすものとも深く重なりうるものであることを示す。

キーワード：P4C, 哲学対話, 探究, IB

### はじめに

「主体的・対話的な深い学び」の実現を目指すAL型の授業にとって、生徒どうし及び生徒と教員が対話を通して考えを深めていく授業をいかに作るか、は重要な課題である。この課題に対して本稿は、「子どものための哲学 P4C」の理論と実践に基づく哲学対話の授業を取り上げる。以下で扱う哲学対話とは、教室で円を作り生徒と教員と一緒に、生徒たちの立てた問いを対話を通して考えていく探究型の授業を指す。このような授業はお茶の水女子大付属小学校<sup>1</sup>や仙台市、白石市の公立小中学校<sup>2</sup>をはじめ国内でも取り組まれているものの、いまだそれがなにをめざすものであり、特にALやIBの教育にどれほどの貢献をなすものなのかは詳らかとはなっていない。

そこで本稿は以下の二点を目的とする。1) 哲学対話の授業のめざすものを、そのルーツであるP4CについてのM. リップマンの議論を通して明らかにする。2) 開智日本橋学園中学校の哲学対話の授業の特徴をまとめ、IBへの貢献可能性を考察する。

### 1. P4Cのめざすもの

#### 1-1. リップマンによる哲学教育の開始

P4Cのルーツは、1970年代前後、アメリカの大学で教鞭をとっていたリップマンが、大学生の論理的・批判的思考力の低さに驚き、初等・中等段階からの哲学教育の必要性を感じたことに遡る。リップマンが問題として見出したのは、知が細分化されることで学校で教えられることに生徒たちが「意味」を見出せないような教育システムである。その限りでP4Cは初めから、単に対話型授業の一手法ではなく、教育課程自体の再構成をも視野に入れたものであった。

さて、上述の企図のもとP4Cがめざすのは「教室を探究の共同体に変える」[Lipman, p. 20]ことである。探究の共同体とは、「敬意をもって互いの意見を聴き、互いの意見を生かし、理由が見当たらない意見に質問し合うことで理由を見だし、それまでの話から推論して理由を補い合い、互いの前提を明らかにする」[ibid.]ような対話的前進を続けるコミュニティである。すなわち、リップマンらのめざすものとは、教師が問いと答えを与え、生徒がそれを学ぶ場としての教室を、教師と生徒が問いや課題に対し意見と理由の吟味を通して取り組む共同体

<sup>1</sup> 文部科学省の研究開発指定校として平成26年度より3年生以上に「てつがく」科を設け、年間50時間ほどを授業に当てている。

<sup>2</sup> <http://p4c.miyakyo-u.ac.jp/>を参照。

へとデザインし直すことなのである。

このように哲学対話により探究の共同体を目指すときには、教師が授業をリードするのではなく、だれもが議論の導く方向に従っていくことが必要である。そしてそこで生じる思考の流れを生徒が自身のスキルとして身に付けることを通して、単なる批判的思考だけでなく同時に創造的思考やケア的思考も含むような「多元的な思考」を育てることが目指されている。考えるという営みを単なる論理的なものにとどめず、より広く柔軟に捉え、その実現を目指すプロセスのなかで、教室は生徒自身にとっての「意味」を獲得しうる可能性を有する場へと大きく転換されるのである。

### 1-2. なぜ哲学の対話なのか

ところで探究の共同体は必ずしも哲学対話という手法によってのみ達成されるとは限らない。だがそれでもリップマンが P4C すなわち哲学による探究の共同体を他の探究の共同体のモデルとする理由に「哲学の潜在力」[*ibid.*, p. 3]がある。ここでの哲学の意味は、アカデミックな世界のものではなく、「対話、熟慮、判断力とコミュニティの強化に重点をおいた語りの哲学」[*ibid.*, p. 229]であることに注意が必要である。子どもたちの驚きや不思議さをそのまま問いにすることのできる哲学は、適切に再構成され、適切に教えられることで、思考教育を劇的に改善する力もちうる。リップマンはそのように考えたがゆえに、様々な発達段階に合わせて、哲学的な探究を育む環境となるようなオリジナルの読み物を教科書として用いることを推奨するのである。

より具合的には、リップマンは 1) 哲学的な概念や好奇心を刺激する要素を散りばめたオリジナルのテキストの読み合わせを行い、2) そこから浮かんだ「問い」を生徒たち自身が立て、3) 問いを一つに選び対話を行う、という 3 つのステップを含む授業モデルを提案している。現在では、このようなリップマンの手法、理念を吸収しながら、各地

で多様な実践が行われている。

## 2. 開智日本橋学園中学校における哲学対話

このような P4C の広がりを受け、特に 2010 年ごろから日本国内でも保育園から高校まで多様な実践がなされているが、ここでは 2016 年度時点、IB の MYP 候補校でもある開智日本橋学園中学校（以下「開智日本橋」）の哲学対話の授業を取り上げる。

### 2-1. 開智日本橋の哲学対話の特徴

開智日本橋では今年度は、中学 1 年 7 クラス、中学 2 年 6 クラスを対象に、年間約 15 時間を哲学対話に充て、筆者を含む 2 名の講師が授業を担当している。リップマンのテキストは用いず、映画やアニメ、絵本などの素材を用いることもあれば、生徒たちからその日に考えたい問い<sup>3</sup>を募ることもある。また、ワークシートを用いた小グループの活動を行う、担任教員や授業補助者と共にクラスを複数グループに分けるなど、各クラスの状況に応じた授業を行なっている（図 1）。そのなかで特に開智日本橋での実践の特徴として 3 点を挙げることにする。



図 1 授業の様子(担任も円に加わっている)

#### 2-1-1. 知的徳の涵養

「知的徳」とは、スキルとしての批判的思考力を超えた、真理を知ろうとする人が有すべき人格的な態度や性格のことであり、具体的には「真理への愛」「好奇心」「知

<sup>3</sup> 実際に授業で扱った問いの一例を挙げる。「なぜ学校で下ネタは話してはいけないのか」「世の中はお金が全てか」「なぜ同じ日に夏休みを取らなくてはいけないのか」。

的勇氣」「心を開くこと」[Tsuchiya & Miyata, p. 122]などを内容として含んでいる。開智中学・高等学校での調査によると[ibid.]、哲学対話を繰り返すことでこのような知的徳が高まる可能性があることが明らかとなっている。探究の共同体では、日頃の関係性や権威、偏見や前提、独断を超えて、簡単に答えの出ない哲学的な問いを前にすることで「あらゆる参加者の探究に対する貢献が歓迎される」[Lipman, p. 122]。このような場でこそ、生徒たちは知的に有徳な行動や動機に直に触れて、それをお手本に互いに模倣し合うなかで、深く考えるための姿勢を学び取っていくことができるのである。

### 2-1-2. コミュニティボールの使用

知的徳を育む環境の確保のために、ハワイでの P4C の実践をモデルに「コミュニティボール」を各クラスで一つ年度の始めに作成し、毎回の授業で用いている(図 2)。ボールの使用ルールはボールを持っている人が話す、話したい人は挙手をしてボールをもらう、というシンプルなものだが、特に次の二点をねらいとしている。

第一に、「知的安全性」[Jackson, p. 4]の確保である。すなわち、対話の際には自分の意見が教師や周りの生徒が頭ごなしに否定されないこと、無視せず聴いてくれること、だまってじっくり考える自由も尊重されること、このように安心してその場において考えることができることが深い探究にとっては大変重要である。それを教室に実現するための象徴としてコミュニティボールの使用は非常に有効なのである。

第二に、このボールを使うことで教師自身の態度変更が迫られるという面がある。このボールを使用する以上先に挙げたルールを教師も遵守する必要があるゆえに、教師は授業を自身で全てコントロールすることを諦め、生徒たちを信頼することが必要になる。生徒と共同探究者になるという P4C にとって重要な態度変更をこのボールは教師に迫るのである。



図 2 毛糸で作るコミュニティボール

### 2-1-3. 生徒たちが作る哲学対話の授業

上記のような教師の態度変更をより強調したものとして、三学期には、どのような素材、問い、編成で対話を行うかを生徒たちに任せるというスタイル(「オーダーメイド哲学対話」)を取り入れている。昨年度は、歌を聴いてその歌詞を読みながらの対話や、アニメを見ての対話がなされるなど、生徒たちが自分たちの関心を積極的に反映させた授業を行なった。

さらにその準備を兼ねて、生徒たち自身がメタ的に対話の場を捉えることのできるよう中学二年生の二学期には、自分たちのこれまでの授業をふりかえり、うまく対話をするためのルールやコツを考案してもらい、というワークも取り入れている(図 3)。

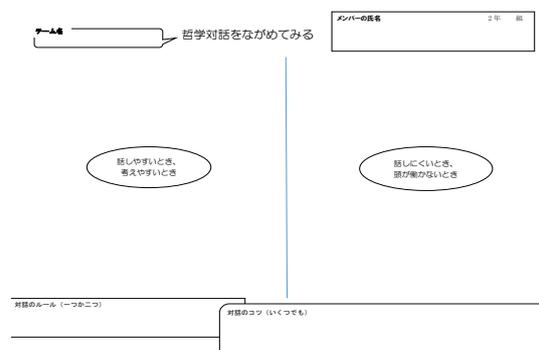


図 3 対話のルールづくりのワーク<sup>4</sup>

### 2-2. IB との関連

では、開智日本橋の哲学対話は IB の目指すものとの程度親和的であろうか。

第一に、「IB の学習者像」のうち「探究

<sup>4</sup> 本シートの作成にあたって、国立東京工業高等専門学校の村瀬智之准教授が授業で用いられているものを参考にした。

する人」「考える人」「思いやりのある人」といった項目については、容易には答えの出ない問いを周りの生徒とともに哲学対話を通して考え続けることによって養いうる性格であるように思われる。特に知的徳の内容である「心を開くこと」はIBの「心を開く人」とも非常に親和的である。

第二に、IBのDPの主要科目である「知の理論 TOK」や科目「哲学」<sup>5</sup>と並行してP4Cを行うことや、MYP段階で定期的にP4Cを取り入れることがDPでのこれらの科目に取り組む準備となりうる。様々な種類の生きた問いにP4Cの授業で触れていることは、TOKで扱われる知についての概念的な整理の理解を大いに助けるだろう。また科目「哲学」も、単に知識を学ぶことではなく主要な概念についてのディスカッションを通して「人間であるとはどういうことか」という根本的な問いについて「哲学する」ことを強調するものであり、授業内部のディスカッションにP4Cのノウハウを取り入れることが考えられる。

最後に、特に国内においてALやIBを導入しようとする際のねらいとP4Cの理念には共有するところが大いにあるように思われる。たとえば、大迫弘和は日本のこれまでの教育の最大の問題として「学びが生から切り離され、人生のための学びになってはいないこと」[大迫, p. 15]を挙げる。大迫によれば教室を単に「覚える」場から、人生にとって役に立つことを「考える」場へ変える、という大きな教育の転換を目指すものこそがIBでありALなのである。これは、P4Cが教育を生徒たちにとって「意味」が感じられるものとしてデザインし直すことを企図している点と大いに重なる。先に触れた「オーダーメイド哲学対話」も生徒たち自身が自分たちにとって意味のある問題を見つけ、それへのアプローチも含めて考えを深めていくことをねらいとする限りでこのような企図にとっても大変重要な取り組みであ

る。IBがそうであるのと同じようにP4Cの実践は単にP4Cの授業時間に収まるような一教育手法ではなく、それ自体がある種の教育の変革を迫るものなのである。

### おわりに

本稿を終えるにあたって、実際の教室に目を向けておきたい。担任の教員たちと話をするなかで気づかれることは、哲学対話では他の教科では学習意欲が低い生徒や試験の成績が決して高くはない生徒が楽しそうに参加し、だれも気づかなかった論点を指摘し対話に貢献することがしばしばあるということである。通常授業のなかでは見えてきづらい生徒たちの姿を顕にし、生徒たちの多様な学びや思考を豊かにするといった面が哲学対話には確かにある。これもまた哲学対話の授業が生徒たちの経験や人生に即した「意味」ある問いを扱おうとするゆえの事態であろう。このような出来事以外にも哲学対話の授業では特異的とも思われる様々な事象が起き、一つ一つが検討に値するのだが、本稿ではそれら具体的な授業実践の内容や成果についての検証は十分に行うことができなかつた。これについて今後別の機会をもつこととしたい。

### 参考文献

- Jackson, Thomas E., Home Grown, in: *Educational Perspectives, Journal of the College of Education*, Vol. 44, 2012, pp. 3-7.
- Lipman, Matthew, *Thinking in Education* (2<sup>nd</sup> ed.), Cambridge University Press, 2003. (河野哲也, 土屋陽介, 村瀬智之監訳『探求の共同体 考えるための教室』, 玉川大学出版局, 2014年.)
- Yohsuke, Tsuchiya/ Mai, Miyata, Philosophical Dialogue and Intellectual Virtues, in: *Journal of Humanities Therapy*, Vol. 6-2, 2016, pp. 121-136.
- 大迫弘和『アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア-「覚える君」から「考える君」へ-』, 日本標準, 2016年.

<sup>5</sup> 残念ながら現行の日本語DP課程においては「哲学」は科目からは外されている。

## アクティブ・ラーニングの効果と課題についての一考察 —IB 認定校における事例を通して—

本多 舞<sup>\*1</sup>

Mai HONDA<sup>\*1</sup>

<sup>\*1</sup>筑波大学大学院人間総合科学研究科

<sup>\*1</sup>Graduate School of Comprehensive Human Sciences, University of Tsukuba

近年、知識基盤社会やグローバル化など社会が急変する中で、将来を担う子どもたちに幅広い知識の習得、多様な思考に基づく判断、自分の考えを適切に伝達するための表現など、国際社会に対応する能力や資質が一層求められている。このような能力や資質に必要な「思考力・判断力・表現力」や「主体性・多様性・協働性」、「メタ認知」などを育成する学習方法の一つとして、アクティブ・ラーニングが注目されている。

そこで、すでに実践している国際バカロレア認定校における事例を通して、アクティブ・ラーニングの効果と課題について考察する。

キーワード：国際バカロレア、アクティブ・ラーニング、教科横断、音楽、振り返り

### 1. 研究の背景と目的

近年、高大接続システムや大学入学選抜改革が進められ、「思考力・判断力・表現力」を問う試験が近い将来導入されようとしている。またグローバル化の中で、世界の人々と渡り合える人材育成も望まれており、「コミュニケーション力」や「プレゼンテーション力」など、世界の人々との議論や交渉に必要な力を身につける必要がある。これらの力を育成するため、教育現場ではどのような学習が効果的であるのか、様々な議論や試みが模索され、これまで主流だった受動的な学習から能動的な学習への転換が求められている。

能動的な学習を可能にする方法の一つとして、アクティブ・ラーニングが注目されている。荒瀬（2016：105）によれば、アクティブ・ラーニングという言葉には2通りの意味合いがあり、1つはグループ・ディスカッション、ディベート、ダブル・ワーク等の授業の「方法」や「型」をイメージさせ、もう一つは現在中教審で議論されているアクティブ・ラーニングの視点に基づく、取組の「質」的評価であると述べている。荒瀬が言うように、アクティブ・ラーニングに2つの意味合いがあるとすれば、国際バカロレア

（以下 IB）は様々な手法を取り入れた探究学習である点、総括的評価のための形成的評価を重視している点で両者を包含していると考えられる。

そこで本発表では、IB 認定校における事例を通して、「思考力・判断力・表現力」の育成やグローバル人材育成のために、アクティブ・ラーニングがどのような方法で2つの意味合いを包括しながら実践されているのかを明らかにし、その効果や課題について考察することを目的とする。

### 2. 研究方法

本発表は、文献研究と授業観察からなる。文献研究として、先行研究よりアクティブ・ラーニングと IB 認定校における音楽についての整理を行う。また、音楽の学習指導要領解説と IB の指導の手引きを比較し、両者の特徴を明らかにする。

さらに、発表者が観察した IB 認定校で実践されている授業をもとに、アクティブ・ラーニングを通して IB の学習がどのような効果を生み、どこに課題があるのかについて考察する。

### 3. 研究結果

『中学校学習指導要領解説 音楽編』と『芸術 指導の手引き』を比較してみると、いくつかの共通点と相違点が見られた。共通点として挙げられるのは、両者とも専門用語・記号・奏法などの基本的な知識を習得すること、学習内容は表現や鑑賞であること、音楽を通して世界を理解し、生徒自身の感性を音楽に反映させること、などが重要とされている点である。相違点として、IBの『芸術 指導の手引き』は音楽のみならず美術やダンスなど全ての芸術科目で同様の手引きを使用するため、評価方法などが共通している点である。また、IBでは指定の教科書がないため、指導計画や教材は全て担当教員に委ねられている。さらに、IBは概念をベースにしている学習のため、「重要概念」「関連概念」「グローバルな文脈」「探究テーマ」「ATLスキル」を設定した上で、学際的な単元を提案する必要がある点も特徴の一つと言える。

これらを考慮した上で、音楽科の教員は様々な角度でアクティブ・ラーニングや教科横断的な学習を試みている。発表者が観察した授業では「思考力・判断力・表現力」を意識しながら、評価に関しても相対的評価のみならず形成的評価を重視しており、生徒の学習意欲を高めることや振り返ることの重要性も授業の中で気づかせる学習内容を実践していた。

確かに、教員の技量や生徒の特徴によって、授業に対する効果の変動する可能性は否めないが、教員が指導の手引きを十分に理解し、様々なアイデアを導入することにより、検定教科書を使用しつつアクティブ・ラーニングを成立させることは可能であると言える。

このようなIB認定校におけるアクティブ・ラーニングの事例は、今後日本の教育現場で求められる能動的な学習の方向性を展望する上で、示唆を得られるものだと考えられる。

## 引用文献・参考文献

- International Baccalaureate Organization (2014) MYP:原則から実践へ
- International Baccalaureate Organization (2014) MYP: Arts Guide
- 荒木貴之 (2010) 日本発 21 世紀型教育モデル—つなぐ力が教育を変える。教育出版
- 荒瀬克己 (2016) 個の教師だけではアクティブ・ラーニングは成功しない『アクティブ』教育課程研究会編著。東洋館出版社
- 大迫弘和 (2016) アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア「覚える君」から「考える君」へ。日本標準
- 小池研二 (2015) 国際バカロレア中等教育課程プログラム (IBMYP) の改訂について—MYP 主要な改訂点と芸術科のねらい、目標を中心に—『美術教育学』第 36 号: pp. 151-164
- 小林昭文 (2015) アクティブラーニング入門。産業能率大学出版部
- 人間教育研究協議会編 (2015) アクティブ・ラーニングとは何か。金子書房
- 福田誠治 (2015) 国際バカロレアとこれからの大学入試改革』垂紀書房
- 水本肇 (2013) 音楽科: 音楽科の紹介『国際中等教育研究: 東京学芸大学附属国際中等教育学校研究紀要』(6): pp. 91-96
- 溝上慎一・成田秀夫編 (2016) アクティブラーニングとしての PBL と探求的な学習。東信堂
- 文部科学省 (2008) 『中学校学習指導要領解説 音楽編』
- 安江真由美・松永洋介 (2015) インターナショナルスクールにおける音楽の授業が日本の音楽科に示唆するもの—ISAK の事例をもとに『岐阜大学教育学部研究報告教育実践研究』第 17 巻: pp. 33-42

## 「パーシングと文学作品を組み合わせたリーディングテキストを使用しておこなった協働学習についてのアンケート調査に関する一考察」

森永弘司<sup>\*1</sup>が

MORINAGA Koji<sup>\*1</sup>が

<sup>\*1</sup>同志社大学がDoshisha Universityが

が協働学習はアクティブ・ラーニングの一形態であり、目指す所は学生の「受動的な受講」から「能動的な学修」への転換を図ることにある。発表者は数年前から学生の精読力及び文法力の伸長を図るためのパーシング・メソッドと、行間を読む力を養う上で有効な文学作品を組み合わせた自著のリーディング教材を使用して協働学習を実践してきた。文学作品の持つメリットとしては、一般的に読解の難度が高いために、アクティブ・ラーニングの要件である「能動的な学習」と「学生間の協働」が他の教材に比べて多く求められる点があげられる。今回の発表ではアンケート調査での、協働学習、パーシング・メソッド及び文学作品での効果に関して報告したい。

が

キーワード：パーシング、文学作品、協働学習、アンケート調査が

が

が

### 1. はじめに

が

30数年間の大学及び短期大学での教が育実践を振り返って際に感じるのは、文法力と精読力の低下である。文法力の低下を痛切に感じるのは、英作文を書かせた場合であり、中堅大学でも中位レベルの学生でも文法的な間違いが散見され、下位レベルの学生では語順がでたらめな文章も比較的多く見られる。また近年 TOEIC 対策を主眼とする大学も多くなって来ており、そうした大学の学生は比較的平易な英文を速読する力はある程度あるが、節が数個入った英文になると勘やフィーリングで読み解こうとする学生も増えてきた。今回の発表は協が

働学習を通じて文法力の向上と精読力の養成を目指した実践報告を意図したものである。が

が

### 2. 研究の目的

協働学習に関する8つの質問項目とパーシング（文中の語の品詞や準動詞の動詞以外の働き、節の始まりと終わりを突き止め節の働きを識別する等の方法によって文中の全ての語の働きを解明する方法）に関する3つの質問事項及び収録した文学作品に関する2つの質問項目から構成されるアンケート紙を用いることで、パーシングと文が

学作品を組み合わせたテキストが協働学習にとってどの程度の有効性を調査することが今回の研究の目的である。が

### 3. 参加者に関して

参加者は滋賀県内の国立大学の経済学部  
の2年生以上の選択必修英語の2クラスの  
履修者56名である。が

### 4. 使用テキストに関して

が使用したテキストは松柏社から2016  
年に出版された *Pete Hamill's Best* で  
*Stories: From The Invisible City: A New* で  
*York Sketchbook* and “*Going Home*” を使  
用した。本書は Matching Words and Phrases, が  
Reading 本文、パーシング・メソッドを取  
得するための Hint、Understanding of the  
Passage, が Translating into English, が  
Discussions 及び Column から構成されてい  
る。パーシング・メソッドに関しては『基  
本からわかる英語リーディング教本』で使  
用されているメソッドに依拠しており、著  
書の薬袋善郎氏の許可を得て使用させて  
いただいた。が

### 5. 本テキストでのパーシングの指導内容

が以下にパーシングの指導内容を指導の順  
番に記載する。が

①が述語動詞と準動詞が②準動詞 (I) ②動が  
名詞が③準動詞 (II) 不定詞が④準動詞 (III)  
現在分詞が⑤準動詞 (IV) 過去分詞が⑥動  
詞の活用が⑦現在形と原形の識別が⑧過去  
形と過去分詞の識別が⑨名詞、形容詞、副

詞の働きが⑩5文型 (I) 1文型が⑪5文型  
(II) 2文型/3文型が⑫5文型 (III) 4  
文型/5文型が⑬主節と従属節が⑭名詞節が  
⑮形容詞節 (I) ⑯形容詞節 (II) ⑰副詞節が  
⑱複合関係詞が

### 6. 質問事項に関して

質問事項と回答は以下の通りである。が  
1. こうしたグループでおこなう協同学習  
に関してどうおもいますか？

①とてもいいが②少しはいいが③どちらと  
もいえないが④あまりいいと思わないが  
⑤よくない

2. 協同学習は楽しかったですか？

①とても楽しかったが②まあまあ楽しかっ  
たが③どちらともいえないが④あまり楽し  
くなかったが⑤楽しくなかった

3. 解答作業に集中できましたか？

①とても集中できたが②かなり集中できたが  
③どちらともいえないが④あまり集中でき  
なかつたが⑤集中できなかった

4. 教え合うことによって、自信が付きま  
したか？

①かなりついたが②少しはついたが③どち  
らともいえないが④あまりつかなかつたが  
⑤つかなかつた

5. 他者を理解することの大切さがわかり  
ましたか？

①とてもよくわかつたが②ある程度わかつ  
たが③どちらともいえないが④あまりわか  
らないが⑤がわからない

6. 自分で学習することの大切さがわかり  
ましたか？

①とてもよくわかったが②ある程度わかったが③どちらともいえないが④あまりわからないが⑤わからない

7. 教え合うことによって、より深く英語を学ぶことができましたか？

①かなりできたと思うが②少しはできたが③どちらともいえないが④あまりできなかったが⑤できなかった

8. コミュニケーション能力は高まりましたか？

①かなり高まったが②少しは高まったが③どちらともいえないが④あまり高まらなかったが⑤高まらなかった

9. パーシングの解説と問題を解くことで、文法力が向上したと思いますか？

①かなり向上したが②少しは向上したが③どちらともいえないが④あまり向上しなかったが⑤向上しなかった

10. パーシングは精読力を養う上で有効な方法だと思いますか？

①強く思うが②少しは思うが③どちらともいえないが④あまり思わないが⑤思わない

11. このテキストに収録した文学作品の内容は面白かったですか？

①とても面白かったが②少しは面白かったが③どちらともいえないが④あまり面白くなかったが⑤面白くなかった

12. このテキストに収録した文学作品の難易度に関してどう思われますか？

①易しいが②少し易しいが③適度であるが④少し難しいが⑤難しい

7. アンケート結果 (数字は%で表示した。N=56)

アンケート ト番号・評価 番号	①	②	③	④	⑤
1	43	43	9	2	3
2	38	45	12	3	2
3	27	45	25	3	0
4	9	55	22	7	7
5	45	41	9	3	2
6	41	45	11	3	0
7	22	57	14	5	2
8	21	50	20	2	7
9	5	54	30	11	0
10	4	66	23	7	0
11	11	61	25	3	0
12	14	54	25	7	0
13	0	5	55	32	8

8. アンケート結果の考察

が「協働学習」(86%)と「協働学習の楽しさ」(83%)に関しては、80%以上の学生が肯定的な評価を下しているのが、有効な授業方法だといえるであろう。また「他者を理解することの重要性」(86%)、「自律的な学習の重要性」(86%)、「解答作業の集中度」(82%)及び「教え合うことでの英語力の増進」(79%)に関しても高い効果が見られた。「コミュニケーション能力の向上」(71%)に関しても比較的有効性は高い。「精読力養成のためのパーシング・メソッドの有効性」(72%)と「パーシ



## アクティブ・ラーニングの「入口」としての SAL(シャロー・アクティブラーニング)

大廣光文\*1

Mitsufumi OHIRO\*1

\*1株式会社ステップ ハイステップ湘南スクール

\*1Company Limited STEP HI-STEP Shounan

2010年代に入り、新聞紙面においてもアクティブ(・)ラーニングという言葉が目につくようになった。その背景には学習主体の構造的転換の動きがあり、近代教育システムに則った「一斉教授」は質的な限界に達したことが考えられる。これからの学びは、いかに学習者を能動的にしていくか、その学びを通じてどのようにして認知を深めていくかに主眼が置かれる。とはいえ、アクティブ・ラーニングに対して「這い回る授業」といった固定観念も残る。本稿では、**deep active-learning(DAL)**の「入口」としての**shallow active-learning(SAL)**について述べ、自らの授業実践の一部についても紹介する。

キーワード：アクティブ・ラーニング、一斉教授、這い回る授業、DAL、SAL

### 1. はじめに

アメリカのR・カーツワイルの著書『シンギュラリティは近い』の中で、<sup>シンギュラリティ</sup>技術的特異点という概念を使い、「テクノロジーが急速に変化し、それにより甚大な影響がもたらされ、人間の生活が後戻りできないほど変容してしまうような、来るべき未来」<sup>1)</sup>を告げた。加速度的に進化するディープ・ラーニング(深層学習)は、カーツワイルによれば、「2045年には人工知能が人類の知性を上回る」とさえいう。

こうした技術的発展の目覚ましい現代社会において、もはや知識を一方向的に伝達し、それを受容するだけの**passive learning**や定量化できる知識を教師がチョークと黒板だけを使い、巧みな話術で生徒や学生に教え込む一斉教授型の授業は、高校生までの教科書的な知識がUSB等の記憶媒体にすべて収められる時代において、過去の「遺物」となるのかも知れない。

とはいえ、**active learning**(以後、「AL」と

する)に対して、「ただ生徒に活動させておけば良い(いわゆる「丸投げ」)」とか、「這い回る授業」等といった冷ややかな見方や理解も依然として根強く残る。また、ALが陥りやすい問題点として、松下(2016)は「教師の意図とは裏腹に、授業が学習への能動的な参加を引き起こすものになっていない」<sup>2)</sup>ことをアクティブ・ラーニング型授業実践の観察を通じて指摘している。

そこで本稿では、ALの「入口」としての**shallow active-learning**(以後、「SAL」とする)の概念を整理し、合わせて自らの授業実践の一部についても報告したいと考えた。

### 2. 研究の目的

本研究の目的は、一つはSALの概念を提示し整理すること。もう一つは、私がDALへの「入口」として捉えるSALの学習塾における自らの授業実践の一部を報告することである。

### 3. なぜ SAL なのか

#### 3 - 1. 構築主義とアクティブ・ラーニング

2016年、11月6日(日)に二松學舎大学(九段キャンパス)で行われた日本文学協会第71回(2016年度)大会第2日目の「国語科教育の現在—アクティブラーニング, ICT といかに向き合うか」のラウンドテーブルにおいて、冒頭、質問者から「アクティブ・ラーニングといっても、問い(問題設定)そのものを教師が提示するならば、その時点でもはや能動的とはいえないのではないか」という厳しい意見がAL型授業の実践発表者に投げかけられた。

発表者は、「模範解答はなく、試行錯誤の中で生徒が『納得解』に到達していくという、教えることから学ぶこと(from teaching to learning)への転換に意義がある」と述べた。だが、質問者の意図は、「構築主義的アクティブ・ラーニングを能動的<sup>アクティブ</sup>といっているのか」というものであった。つまり、「問いそのものを生徒が構築する能動性の実現に『アクティブ・ラーニング』のポイントがあるのではないか」というひとつの投げかけがなされたのである。

ラウンドテーブルにおける発表者の実践報告は、教師の関与が低く、生徒の主体性をうまく引き出すAL型授業であった。だが、松下(2016)が述べるdeep active-learning(以後、「DAL」とする)の定義、「生徒・学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、自分のこれまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」<sup>3)</sup>に従えば、質問者のイメージする「アクティブ・ラーニング(DAL)」と、報告された授業実践との間に少し距離があったのかも知れない。

#### 3 - 2. SAL とは何か

そこで、私はSALの概念を提示したい。右上の図3-1の中の楕円が示すように、shallow(浅い)の段階においては、教師の関与の度合いが高く、構築主義や従来型のpassive

learningも許容される。なお、縦軸が学習者の認知の深浅、横軸は教師側からの関与の度合いの強弱ないし学習者の能動性を表している。

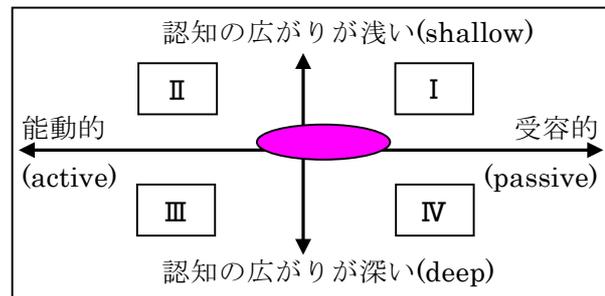


図 3-1 アクティブ・ラーニングの四つの象限 I

図中の4つの象限のうち、第I象限は従来のpassive learner(積極的受容者)を育てる教育を表し、それに対して第III象限がdeep active learner(深い能動的学習者)を育てる、深く広がりのある認知と探求を求める学びを表す。

また、下記の図3-2で示す第I象限から第II象限にかけての楕円の断面Aは、SALにおける学習者の学びや認知の広がりを表す。ここの学びや認知は浅く、能動性も制限され、学習者の主体性よりも教師側の関与と構築主義の度合いが強くなる。しかし、この学びを深い学びへ向けての「入口」として位置づけたい。

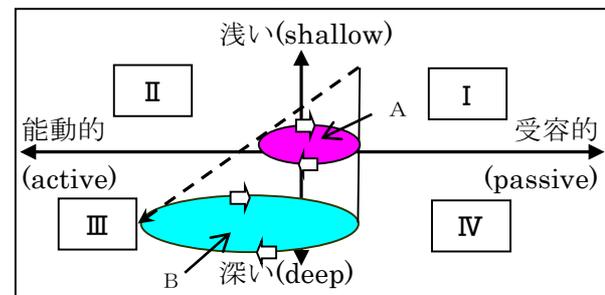


図 3-2 アクティブ・ラーニングの四つの象限 II

ALは図3-2で表すように、円すいのAの部分にしる、Bの部分にしる、その断面や底面は固定・閉鎖的なものではなく、学習や活動内容によって上下左右に膨張や収縮をしながら、DALを目指す「入口」の役割を果たす。松下の示すDALにまでAL型学習を深化させて実践することは容易ではなく、私自身もDALを目指すべき「導きの地平」であると認識しつつも、まずはその「入口」を示したいと考えた。

イギリスの社会学者A・ギデンズが述べたよ

うに、「近代が終わらぬままに第2の近代(未完の近代)」<sup>4)</sup>が始まった。そのことは教育にも通じるものがあり、「移行(過渡)期」である現在、近代的学力が過去のものとし、捨て去られたのではなく、むしろ根強く求められる中、ポスト近代的学力として、主体的な深い学びや認知、探求も合わせて求められるというところに、ALを巡るもう一つの難しさが秘められている。

#### 4. 学習塾における SAL—私の授業実践から

##### 4 - 1. 「見直し」を迫られる学習塾の授業

これまで学習塾では一般的に、第I象限における一斉教授型ないし、個別指導的に知識の教授が行われ、「入試で出題されやすい部分等で得点することができる学力をつけさせること」を目標に、「試験」に強い **passive learning** に力を入れてきた。しかし、高大接続システム改革会議で検討され、すでに「最終報告」が出されている国立大学を中心とする「新大学入試」においては、本田(2005)「ポスト近代型能力」<sup>5)</sup>と指摘するような能力を近い将来、大学入学希望者に問う入学者選抜試験が行われていくことが目指されている<sup>6)</sup>。

そこで、私も思考力や創造力、そして認知を深める取り組みを今年度から各単元に織り込むことにした。それは学習塾における授業も、第III象限へ向けて少しずつ前進させていく必要があると考えたからである。

##### 4 - 2. 中1国語科における SAL の授業実践

中学校1年生は、受験をすぐに念頭におく必要のない、学習塾においても比較的カリキュラムにゆとりのある学年である。そこで、中1段階においての授業の中に SAL を織り込んでいくことができると考え、実践することにした。※平成28年度(9月)における授業実践(詳細は8時間構成の7時間目となる、下記の下線部「古代からのリズム」の単元だけとする)。

○単元:初めての古文—いにしへの言葉と表現

- 単元授業計画(8時間構成):各50分授業
  - 初めての古文①:昔の仮名遣い(SAL)
  - 初めての古文②:竹取物語の冒頭(講義中心)
  - 初めての古文③:古文読解1(演習中心)
  - 初めての古文④:古文読解2(演習中心)
  - 初めての古文⑤:枕草子の冒頭(講義中心)
  - 初めての古文⑥:平家物語の冒頭(講義中心)
  - 初めての古文⑦:古代からのリズム(SAL)
  - 初めての古文⑧:係り結びの法則(SAL)

○単元ねらい:「初めての古文」では、中学校で学習する国語科の古文の「さわり」となる冒頭文を主に取り扱い、古文に慣れることをねらいとする。また、古文についての基本的な知識を身につけさせるために講義や演習を行いつつ、SALを本単元の【導入】と【まとめ】として実施し、知識の定着と深化、関連事項と結びつける認知の深まりをねらう。

○教具・教材

プロジェクター、黒板、プリント等

○授業の工夫:「菊池の授業観」<sup>7)</sup>を参照。

- ・「相手軸」を考え、ペアを組んで協働する。
- ・伝えるだけではなく、聞くことから学ぶ。
- ・良い発表にアクションを起こして賞賛する。

○本時の単元:古代からのリズム(と身近な歌)

○本時のねらい:「五・七調」と「七・五調」のそれぞれの特徴を学習し、身近な歌の中にどんな効果をもたらすのかを探究させる。

【導入】前時で学んだ『平家物語』の群読等。

【個人演習】なぜ暗誦しやすいかを考える。

【講義】五・七調と七・五調についての学習。

【協働学習】机を向かい合わせにし、ペアを作る。自分の学校の校歌で使われている五・七調と七・五調の部分を探し、その校歌のどこに「魅力」が隠されているのかをペアで話し合い、考えや意見をまとめて発表を行う。

【白熱時間】教師はコーディネーターとして教室の空気を作り、「力強く感じられる歌詞の校歌」、「〇〇な響きのある校歌」等を各ペアがプレゼンテーションの手法で発表をする。

【まとめ】「振り返りシート」を各自作成する。

【本時の時間配分】：50分，1コマ。

導入・確認 7分→個人演習 3分→講義 15分  
→協働学習 5分→白熱時間 15分→まとめ 5分。

#### 【留意点】

生徒が自己肯定感を高められるように、褒め言葉を増やす。また、教師はファシリテーターやコーディネーターとして役割を担い、生徒の認知(気づき)が深まるよう、適宜関与して促す。

#### 5. 終わりに

「今が教育の維新时期」という言葉が示すように近代教育システムは、大きく変わろうとしている。学習塾も従来型の一斉教授型の知識伝達型授業のみを続けていくことは難しいだろう。

学校現場はALに対して、時々刻々導入と深化の歩みを加速させている。通塾する生徒たちもそうした教育活動を日々経験しているだけに、その所産を生かすことができる能動的な学習は学習塾においても必要ではないだろうか。

現在、私の取り組んでいるALの授業実践は先に示した図 3-2 で表すならば、円すいのAの部分(SAL)が中心となっている。生徒の主体性や協働性、対話的な深い学びや認知を主題とするDALを目指して、Aの断面部に留まるのではなく、今後は点線の矢印が示すベクトルへと授業を絶えず前進させていきたいと考える。

#### 6. 今後の課題

紙面の都合とはいえ、自らのSALの実践についての全体像(「年間カリキュラム」や生徒の学びと認知の深まり等)を本稿では示すことができなかつた。また、SALについての論及も十分にはできなかつた。これらについては、今後の課題としていきたい。

#### 注

1) R・カーツワイル(2016)『シンギュラリテ

ィは近い』, p.10. 原著は2005年に発表。

2) 松下(2016)「提言 国語科授業におけるアクティブ・ラーニングとは」, p.9.

3) 同上書, p.9.

4) A・ギデンズ(1993)『近代とはいかなる時代か』を参照。その後の著書、『再帰的近代化』(1997)では近代が終わらないままに新たな近代が訪れて強化されていく「再帰的近代化」として概念の整理を行っている。

5) 本田(2005)『多元化する「能力」と日本社会』を参照。また本田は、「意欲や独創性、対人能力やネットワーク形成力、問題解決能力」等が求められる力であると考え。

6) 2020年の新大学入試から国際バカロレアで求められる学力やイギリスのオックスフォード大学等が入学希望者に課している“personal statement(自己申告書)”を作成する力がすぐに求められるわけではないが、欧米型入試へ向け、舵は切られていくだろう。

7) 菊池(2015)『挑む』, p179を参照。なお、菊池の授業実践は単なる手法ではなく、「授業観」に基づく教育実践である。

#### 参考文献

アンソニー・キデンズ(1993)『近代とはいかなる時代か』而立書房。

菊池省三(2015)『挑む』中村堂。

菊池省三(2016)『菊池省三の学級づくり方程式』小学館。

本田由紀(2005)『多元化する「能力」と日本社会』NTT出版。

松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編(2015)『ディープ・アクティブ・ラーニング』勁草書房。

松下佳代(2016)「国語科授業におけるアクティブ・ラーニングとは」『国語教育』明治図書。

レイ・カーツワイル(2016)『シンギュラリティは近い(エッセンス版)』NHK出版。

## アクティブ・ラーニング型授業における探究的な課題の設定と ICT学習環境のあり方についての考察

荒木貴之\*1\*2                      西田浩之\*2                      小倉美香\*2                      嶋田麻衣\*2  
Takayuki ARAKI\*1\*2    Hiroyuki NISHIDA\*2            Mika OGURA\*2                Mai SHIMADA\*2  
川名奈紀\*2                      田中容子\*2                      永見園子\*2                      井上静\*2  
Natsuki KAWANA\*2        Yoko TANAKA\*2                Sonoko NAGAMI\*2              Shizuka INOUE\*2

\*1 武蔵野大学 Musashino University

\*2 千代田女学園中学校高等学校 Chiyodajogakuen Junior and Senior High School

本研究では、知識習得を目指す伝統的な教授学習観の転換を目指して、国際バカロレアの趣旨を生かした探究的な課題解決学習をカリキュラムに設定し、主体的・対話的で深い学びを実現するアクティブ・ラーニング型授業の開発を行った。研究を通して、前期中等教育段階において、アクティブ・ラーニング型授業を実現するための課題の設定と、学習環境を支えるICT環境のあり方について、いくつかの知見が得られた。

キーワード：国際バカロレア、学習指導要領、探究、アクティブ・ラーニング

### 1. はじめに

国際バカロレア・カリキュラムは、「探究型学習」に基づいている（福田 2015）。国際バカロレア（以下、IBとする）は年齢段階により、3歳から12歳を対象としたPYP（Primary Year Programme）、11歳から16歳を対象としたMYP（Middle Year Programme）、16歳から19歳を対象としたDP（Diploma Programme）およびCP（Career-related Programme）から構成される。PYPでは、「探究（Inquiry）の単元」が設定されている。MYPでは、16の「鍵の概念」が示され、探究型の概念学習が行われる。そしてDPでは、6つの教科学習と「コア」と呼ばれる必修の取り組み（TOK（Theory of Knowledge）・CAS（Creativity, Activity and Service）・EE（Extended Essay））を通して、IBの「10の学習者像」（表1）の実現を目指していく。

表1 10の学習者像

Inquires	Knowledgeable
Thinkers	Communicators
Principled	Open-minded
Caring	Risk-takers
Balanced	Reflective

学習者のあるべき姿を明確にしたコンピテンシーに依拠したカリキュラムであるということが、IBの大きな特徴である。

一方、わが国では、2018年度から小学校と中学校で、2019年度から高等学校で先行実施される次期学習指導要領において、「総合的な学習の時間」から「総合的な**探究**の時間」（仮称；太字下線は筆者加筆、以下同様）への変更、高等学校の数学・理科にわたる**探究**的科目の新設、各教科等で習得・活用・**探究**という学びの過程の充実等、探究活動を教育課程の中に明確に位置づけることが、中央教育審議会初等中等教育分科会の教育課程部会から「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめについて」の中で示された（文部科学省 2016）。

そして、アクティブ・ラーニングについては、習得・活用・探究というすべて学習活動において求められる視点であり、主体的・対話的で深い学びを実現するために、学習・指導方法をアクティブ・ラーニングの視点から改善していくということが、「教育課程企画特別部会 論点整理」の中で示されている（文部科学省 2015）。

### 2. 研究の目的

1968年、スイスジュネーブから始まったIBは、2016年11月1日現在、世界140以上の国・地域において4,664校で導入されており、国際標準のカリキュラムの1つといえる。わが国においても、「まち・ひと・しごと創生総合戦略の変更」(2015年12月24日閣議決定)に伴い、2020年までに国際バカロレア認定校等を200校以上に増やすという方針が示された。

千代田女学園高等学校は、2016年3月31日にIBDPの申請を行い、同年9月1日にIB World Schoolの候補校として認められた。現在は認証プロセスの途上にあるが、IB World Schoolとしての認証後は、6科目中4科目を日本語で履修する日本語DPのカリキュラムを採用する予定である。

本研究の目的は、IBDP(通常は高校2年生と3年生が履修する)への円滑な接続を目指すための、前期中等教育段階におけるアクティブ・ラーニング型授業の開発である。また、生徒のアクティブ・ラーニングを補完するICT環境のあり方について、最適な方法と手段を明らかにすることである。

### 3. 研究の対象

#### 3-1. 生徒

千代田女学園中学高等学校の中学校1年生19名、2年生31名、3年生20名および高等学校生徒で世界史を選択する高校2年生6名、高校3年生15名、合計91名を対象とした。

#### 3-2. 授業

中学生は「探究」(総合的な学習の時間)

の時間、高校生は世界史の授業での実践を調査対象とした。

#### 3-3. ICT環境

中学2年生31名、高校2年生6名には、2 in 1 タブレット型PCを貸与した。また、PCを貸与した生徒には学習用SNS(Social Network Service)のアカウントを発行した。学習用SNSには、生徒の扱いやすさの観点から、世界190カ国・6700万人が利用しており、日本語化がなされているEdmodoを採用した。なお、すべての千代田女学園中学高等学校の教員に対しても、Edmodoのアカウントを発行し、授業中だけでなく、授業外の非同期型eラーニングにおいても、生徒からの問い合わせ等に対して、即時に応答できる環境を構築した。

### 4. 研究の結果

#### 4-1. 課題の設定

##### 4-1-1. 批判的思考力の育成

IBMYPにおいては、「生徒が創造的、批判的、内省的思考を身につけることを促す学習の枠組み」を提供している。

本研究では、中学校各学年の「探究」の時間において、批判的思考力の育成のために、カナダなどでメディア・リテラシー教材としても利用されているモキュメンタリー「スパゲッティの木」(BBC1957)の映像視聴を行い、生徒からは表2のような感想を得た。批判的思考力に関する知識を身につけるとともに、それを実際に運用しようとする態度の変容が見られた。

表2 「スパゲッティの木」を見た生徒の感想(抜粋)

- 
- ・物事を本当かどうか見極めることの大切さを知れて良かった。
  - ・色々な視点から見ると考え方は異なったりするので色々な考え方をもっていきたいです。
  - ・たとうそ(モキュメンタリー)でも証拠・根拠がしっかりしていれば信じやすくなると思いました。
  - ・私はテレビなどの情報をよく信じてしまうので確認など(言って良いかなど)をしてから友達に言うことが大切だと思いました。
  - ・批判的思考力をつけて、真実を見極めるようになりたいと思いました。
-

#### 4-1-2. 10の学習者像の理解

中学校1年生では、IBMYYP導入期の取り組みとして、「10の学習者像」から1つの学習者像を選んでグループで解釈を加え、ポスターとして発表する取り組みが行われた。

これは、IBが身につけるべき力として示しているCommunication skillsの伸長を目指した取り組みであった。

#### 4-1-3. 協働による探究課題

中学校2年生では、IBMYYP充実期の取り組みとして、高エネルギー放射性廃棄物の地層処分を題材として、倫理的観点や経済合理性の観点から、最終処分場を提案するという取り組みを行った。

すでに高エネルギー放射性廃棄物の地層処分が世界に先駆けて実施されているフィンランドの事例を学び、放射性および放射能にかかわる講義により科学的知識を身に

つけた上で、協働による探究活動に取り組んだ。

これは、IBが身につけるべき力として示しているResearch skillsのほか、Social skillsの伸長をも目指した取り組みであった。

#### 4-2. ICTによる学習の調整

##### 4-2-1. ICT導入の効果

中学2年生では、保護者への質問紙（自由記述）により、表3のような回答を得た。

ICT導入の効果としては、新しいデバイスによる学習意欲の向上という新規性効果のほか、自ら探索的に情報にアクセスすることができる手段を手に入れたことにより、自己調整学習が充実した様子が示唆された。

一方、長時間の利用やさまざまな情報へのアクセス手段を手に入れたことによる懸念が示された。

表3 タブレットを使用して、良い点・悪い点（保護者・抜粋）

##### 良い点

- ・わからないことを自分で調べるようになった。
- ・探究や調べ学習等、自分自身で資料を検索し進められるところ。
- ・手軽に調べ物ができる。
- ・使いやすそうでした。軽いのがいいです。
- ・調べたい時に、すぐ調べるという習慣になっている。
- ・いろいろな事に興味深くなった（勉強面の良い意味で）。
- ・クラスでのコミュニケーションがとれる。

##### 悪い点

- ・興味を持って調べていくうちに時間を忘れて使用してしまうこと。
- ・関係ないサイトも見えてしまい、時間が過ぎてしまいもったいない。
- ・netで好きなアイドルグループの曲を聴いたりしている。

#### 4-2-2. ICT学習経験の違いによるeラーニングの特徴

千代田女学園高校2年生と高校3年生は、eラーニングの経験は十分ではない。千代田女学園高等学校に、協力校を含めた3校132名の高校生を対象として、初心者群（ $n=56$ ）と2年以上の経験者群（ $n=76$ ）において、eラーニング環境下の自己調整学習

と学習者の個人特性（パーソナリティ、認知欲求、ピア・モデリングおよび目標志向）に関する質問紙調査を行った。

その結果、eラーニング初心者群においては、eラーニング環境下での学習に対する情動動機と外向性との間に有意な正の相関（ $r=.268, p=.042$ ）が認められた。同様に、情動動機と開放性との間に有意な正の

相関 ( $r=.317, p=.015$ ) が認められた。

一方、eラーニング経験者群においては、eラーニング環境下での学習に対する情動動機と認知欲求との間に有意な正の相関 ( $r=.272, p=.018$ ) が認められた。

これらの結果から、eラーニング環境下の学習を支援するうえで、導入の初期段階においては、学習者の個人特性を考慮した対応が、教員にとって必要であることが示唆された。また、導入が進んだ段階においては、いかに動機づけを高めるか、あるいは維持させるための手立てが必要であるかということが示唆された。

## 5. 考察と今後の課題

本研究の第一の目的は、IBDPへの円滑な接続を目指すための、前期中等教育段階におけるアクティブ・ラーニング型授業の開発であった。第二の目的は、生徒のアクティブ・ラーニングを補完するICT環境のあり方について、最適な方法と手段を明らかにすることであった。

まず、アクティブ・ラーニング型授業を開発するための第1段階として、本研究では課題の設定に着眼し、批判的思考、10の学習者像および協働による探究、以上3つの授業を試行した。担当した複数の授業者や生徒の感想からは、一定程度の学習効果が認められた。今後の課題としては、IBが学習者に求める5つのスキル (Thinking skills, Social skills, Communication skills, Self-management skills, Research skills) のそれぞれに対応した授業の開発とその系統性の確立が求められる。

続いて、生徒のアクティブ・ラーニングを補完するICT環境のあり方であるが、保護者の感想や、生徒の個人特性との関連性等を考慮すると、最適な方法と手段の確立には、個々の学習者にいかにきめ細かな対応ができるかということが課題となる。その際の課題解決の一つの手立てとなるのが、IBが全人的教育の中で学習者に形成しよ

うとする12の態度 (Appreciation, Commitment, Confidence, Cooperation, Creativity, Curiosity, Empathy, Enthusiasm, Independence, Integrity, Respect and Tolerance) であろう。これらを学校の教育活動の中でどのように意図的かつ計画的に育むのか、指導法の開発が求められる。

## 謝辞

本研究は、公益財団法人東京都私学財団による平成28年度私立学校研究助成「国際バカロレアの趣旨を生かしたアクティブ・ラーニング型授業の開発」(千代田女学園中学校高等学校)の助成を受けて実施された。

## 参考文献

- 荒木貴之, 西田浩之ら (2016) eラーニング環境下で学ぶ高校生の自己調整学習態度と動機づけ, パーソナリティとの関係. 日本教育心理学会第58回総会発表論文集: pp.743
- BBC (1957) スパゲッティの木  
<https://ja.wikipedia.org/wiki/スパゲッティの木> (2016.12.7 確認)
- 福田誠治 (2015) 国際バカロレアとこれからの大学入試改革—知を創造するアクティブ・ラーニング. 亜紀書房
- 文部科学省 (2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ.  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021\\_1\\_1\\_11\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/09/09/1377021_1_1_11_1.pdf) (2016.12.6 確認)
- 文部科学省 (2015) 教育課程企画特別部会における論点整理について (報告).  
[http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf) (2016.12.6 確認)
- 大迫弘和 (2016) アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア—「覚える君」から「考える君」へ—. 日本標準

## アクティブラーニング型授業を円滑に行うためのクラス作り —大阪多様校の実践—

池田靖章<sup>\*1</sup>

Yasuaki IKEDA<sup>\*1</sup>

<sup>\*1</sup> 大阪高等学校 Osaka Senior High School

本校は大阪の多様校で、学習が苦手であったり、中学校で不登校だった生徒が多数在籍している。その中で、アクティブラーニング(AL)型の授業をどのように導入していくのかを検証しながら、実践研究を進めている。本稿では、アクティブラーニング(AL)型授業を進めるための教科実践ではなく、どのようにすればクラスという空間がアクティブになり、生徒が主体となった授業がクラスとして成立するのかを考えた。

キーワード：アクティブラーニング，AL，学級経営，多様校，不登校

### 1. はじめに

大阪府大阪市東淀川区にある本校は、中学時に不登校であったり、家庭環境が複雑だったりと様々な問題を抱える生徒が少なからず存在している普通科高等学校である。

筆者は、社会科教育での教科アクティブラーニング(以下「AL」という)実践研究をこの5年行ってきたが、実践するなかでAL型授業が“できるクラス”と“できないクラス”が発生した。(※できないというのは、活発な議論やグループワークが生まれないことを指す)

なぜ同じ内容のAL型の授業が失敗したのか、検証をするうちに失敗したクラスの問題が浮き彫りになった。そのクラスでは不登校生がいたり、メンタル不調を起こした生徒が他クラスと比較して多かったのである。つまりALを実践する上で、もっとも重要といえる“学級”が安心安全の場ではなかったと考える。(出席率93.1%)

本稿では、ALを授業で実践すること(教科)と、学級経営が密接に関係することを検証しつつ、実践を報告する。

### 2. 研究目的 —安心安全の場が教室—

ALの詳細な定義は、ここで割愛させていただくが、簡潔に述べると「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教

授・学習法の総称」である。つまり、教師を含めた学修者同士が能動的に書く・話す・発表することを行うのである。

本校では、ここで大きな問題が生じるのである。そもそも、中学時代に不登校だった生徒が突然に隣の生徒と話すなど起こりえるだろうか。この問題を解決せず、AL型の授業が成立するわけもない。まず学級担任が教室を安心安全の場にすることが、各教科のAL型授業の成功の秘訣と考え、クラスでの実践を行った。

### 3. クラス実践

#### 3-1. プレゼン(AL) —発表の機会—

本校では、1年生入学式の翌日から生徒をオリエンテーション合宿に連れて行く。そこで、学習の仕方や姿勢を指導し、また友人をたくさん作ってもらうためにHRの機会を設けている。ここでの仕掛けとして、クラス内で手作りの名刺を交換したり、自己紹介プレゼン発表を実施したりと、コミュニケーションを活発にする。それが人前で初めて発表する機会になる生徒もいる。ここでのポイントは、「承認」がいかに大切かを伝えることである。表1にまとめたとおり本稿では、承認アクションと呼んでいる。承認アクションは、拍手をし、握手(グータッチ)などで表現することであるが、この行動ができるかどうかで友人関係が大

大きく変わると仮説し実践研究を行っている。

表1 承認アクション

- |                      |
|----------------------|
| ① 傾聴（耳で聴く，目で聴く，顔で聴く） |
| ② 話してくれた人への大きな拍手     |
| ③ 握手（グータッチ）          |

このコミュニケーション技法をもとに，1学期の行事である校外学習や球技大会の感想をプレゼンし，人前で話す力やグループ内で話す力を，AL 実践を通して行っている。

1つ印象的だったプレゼンを紹介する。

自分の好きなことをプレゼンするHR企画で，中学時代に不登校だった生徒がスマホゲームのプレゼンを行った。クラス内にそのゲームで楽しんでいる生徒が多かったこともあったが，絶賛の嵐で多くの共感をよんだ。微笑ましい光景であった。

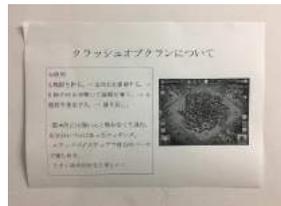


図1 ゲームのプレゼン

### 3-2. いいね！シール

教師が生徒へ「承認」を行うとき，よく使う手法としては，教科担当者であれば，授業内のリフレクションカードなどでやり取りをしたり，直接声かけを行ったりする。学級担任は，声かけであったり，ノート交換であったり，学級通信などたくさんのツールがある。では生徒同士ではどうだろう。

今の高校生が生徒同士で使うツールとしては，スマホを活用したLINEであったり，ツイッターやフェイスブックだったりする。そのSNSのなかに，「いいね」というものが存在する。

共感した投稿に対して，コメントを返すことなく，「いいね」という承認メッセージをシンプルに伝えることが出来る機能であ

る。この機能をプレゼン発表や日常にも活用した取り組みが「いいね！シール」である。取り組み内容は，「いいね！シール」を教室に置き，良いと感じたプレゼンや，教室内掲示物などに貼っていく。その後，継続的に承認の輪が少しずつ広がり，リレーションが高まったクラスになった。（出席率99.4% 45クラス中1位 12月現在）

特に多くシールが貼られたのが学級日誌である。学級日誌には，クラスの日常の様子がたくさん書かれ，生徒同士も読みまわしなどが行われる。

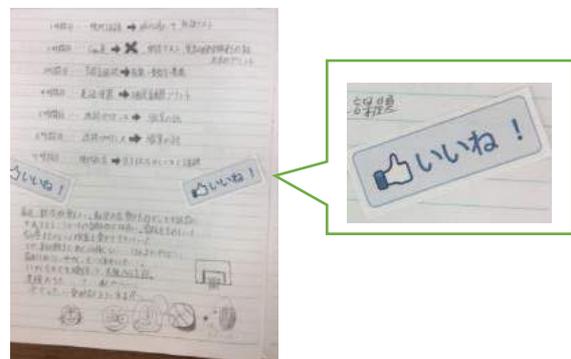


図2 学級日誌

## 4. 実践報告まとめ

ALが話題になり始め，さかんに教科研究がされている。しかし，ペアワーク・グループワークが苦手な生徒も少なからず存在している事実を忘れてはならない。その生徒自身の“アクティブさ”に目を向け，承認することこそ，教室内のアクティブラーニングの素地を形作り，生徒がアクティブラーナーとして育つのではないかと考えている。今後も学級経営とAL型授業の研究に邁進したい。

### 参考文献

- 小山英樹，峯下隆志，鈴木建生（2016）この一冊でわかる！アクティブラーニング：pp. 72-78
- 溝上慎一，（2014）アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換

## ルーブリック評価を用いたプレゼンテーション発表—IBの手法を取り入れて—

西田浩之\*1

Hiroyuki NISHIDA\*1

\*1 千代田女学園中学校高等学校 Chiyodajogakuen Junior and Senior High School

ここでは、主体的・対話的で深い学び合いを実現するアクティブ・ラーニング型授業の一環として、プレゼンテーション発表の実践を報告する。ルーブリックを用いて、アクティブ・ラーニングの成果を可視化し、生徒に還元する試みの実践である。また、国際バカロレアディプロマプログラム（以下、IBDPとする）の学習、及びDPHistory（以下、DP歴史とする）を通じて身に付けるスキルや、学習サイクル、概念を意識させることで従来の歴史学習とは異なる学習アプローチを実践した。

キーワード：アクティブ・ラーニング、ルーブリック評価、国際バカロレア、Edmodo

### 1. はじめに

次期学習指導要領では主体的・対話的で深い学びの視点から学習過程の改善が求められ、どのように学ぶかが重視される。また学力の三要素として「生きて働く知識・技能の習得」が求められる。そのような中で従来の暗記型の歴史学習から脱却し、いかに主体的に学び、それを自己に活かせるかが求められる。それを実現できるのがIBDPで養う5つのスキルと、IB歴史の授業の手法である。

### 2. 実践の目的

今回はパフォーマンスを評価するための客観的な基準であるルーブリックを活用し、生徒に「今どのように学んでいるのか」「どこまで学べばいいのか」を意識させることで、学習に向かう姿勢の育成を目指した。また、教育SNSであるEdmodoを活用し、教員・生徒同士で質問のやり取りを可能にし、対話的で深い学び合いができる環境を整えた。同時にIBDPの5つのスキル、IB歴史の学習のサイクルを意識させることで、生きて働く知識・技能の習得を目指した。なお対象は千代田女学園高等学校の高校2年生世界史選択者6名とした。

### 3. 実践

#### 3-1. 準備・発表

発表のテーマは「日本と世界のつながり発見！」とした。11月に実施される京都・長崎研修旅行において、世界とのつながりを感じられる写真を撮影させた。その中から選んだ1枚の写真についてスライド作成をしプレゼンテーションを行うこととした。

発表の準備に先立って、この学習を通じて身に付けたい能力について以下の説明を行った。

- ①学習者に求められるスキル
  - ・思考スキル ・社会性スキル
  - ・コミュニケーションスキル
  - ・自己管理スキル ・リサーチスキル
- ②DP歴史の学習のサイクル（図1）

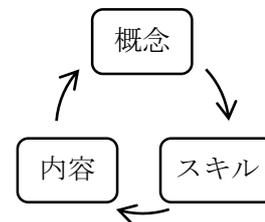


図1 3つの主要素の三次元モデル

#### ③DP歴史で扱う主要概念

「原因」「結果」「変化」「連続」「重要性」「視点」  
 ①に関しては、今の自分の学びにどのスキルを活用すればよいのか、もしくはどのようなスキルを獲得する学びなのかを常に意識するように指導した。②では、事実に基づく「知識」のレベルから「理解」のレベルにしていく必要性、そしてその概念と内容を結ぶためのスキルの重要性を理解させた。そして③では「理解」するためにどのような概念を用いることが必要かを学んだ。こうして「知識」を「理解」へと結びつける方法を理解することで、いわゆる事実の暗記や、事実の羅列が歴史の学習にならないことを伝えた。

その後、「事前準備」「発表」「振り返り」の段階で必要となる項目、スキルと各項目の評価規準か

らなるルーブリックを教員から提示をした。(表1)

表1 スキルとルーブリック (一部抜粋)

項目	スキル	基準 レベル1～4
テーマ の決定	リサーチスキル 思考スキル	各評価規準

スライドは以下の構成で作成した。

①写真の説明

②日本に入ってきた理由、影響

③現在の視点から②について考察する

①では明確なリサーチ・クエスチョン、つまりなぜその写真を選んだのか主題(理由)を明確にすることを第一とした。②では当時にタイムスリップしたつもりで説明するという視点を与え、「内容」「概念」「スキル」のサイクルを常に意識させた。③に関しては、そのものが日本に入ってきていなければどうなっていたのか、それは全ての人の役に立っているのか、代替可能なものはないのかなど、批判的な思考を持って考察させた。現代日本とのつながりをより明確に示すことで、歴史を学ぶことがイコール生きて働く知識を獲得することに繋がるという明確な答えを示せるようにした。これらの準備を1週間の期間で実施。説明が不足している点や、質問、生徒同士での議論、意見交換にはEdmodoを利用した。

発表は各自5分間PowerPointのスライドを用いて実施。ルーブリックを用いた教員の評価と、生徒の自己評価を行った。全員の発表後に自己評価と、学習の振り返りを実施した。

#### 4. 結果と考察

ルーブリックでの自己評価は多くの生徒がすべての項目でレベル3の「良い」、もしくはレベル2の「まあまあ」の評価をつけた。ルーブリックでの自己評価に慣れていないためと、自己の取り組みをどのように客観的に評価するかが分からなかったためと推測する。

学習を通じて意識出来た、身に付いたスキルについては次のような自己評価が得られた。思考スキルに関しては多くの生徒は意識出来て、身についたと回答した。タイムスリップや、批判的思考といった普段あまり意識しない視点で物事を考え

たため、多角的な思考スキルが発揮出来たと考える生徒が多かったと推測する。反対に全ての生徒が意識出来なかったと答えたのが社会性スキルである。そもそもそのスキルがどのようなものであり、どのような形で身に付けるのかが分からなかったという意見が出た。他のスキルも含め、その活用場面などを具体的な例を挙げ、意識的に獲得させていくことが必要であると感じた。

歴史の主要概念に関しては、「連続」に関して全員が意識出来なかったと答えた。歴史の連続性を考える上での基本的な歴史的知識が足りないことが考えられる。限られた時間の中で、生徒の主体的な学びと、必要最低限の知識を教授していくことの両立が大きな課題である。

今回の実践では、学習内容をどのような視点、スキルを使って学ぼうとしているのかを明確にしたことで、生徒自らがどこまで、どのように学べばよいのかを理解し学習に取り組むことが出来た。そのため、発表後に自分に何が足りず、次に何をすべきか、自ら進んで次のステップを模索する様子も伺えた。そうした姿勢に、主体的で対話的な深い学びを実感した。今回は年度途中で単発で実施したため継続性に乏しかった。同時に、説明から準備、発表までの時間が不十分で、理解も不足がちな所が見られた。年度当初から学習のスキルや、学習のサイクル、概念について、対話や実例の中で理解を深めることで生徒に体得させることが望ましい。ルーブリックに関しても、生徒と教員がともに作り出し、それに向けて学習を進めていくことが望ましいだろう。

#### 参考文献

- 大迫弘和(2016) アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア「覚える君」から「考える君」へ。日本標準
- 国際バカロレア機構(2015)「歴史」教師用参考2017年第1回試験。IBO
- 国際バカロレア機構(2015)「歴史」指導の手引き2017年第1回試験。IBO
- 福井憲彦・田尻信壹 編著(2012) 歴史的思考力を伸ばす世界史授業デザイン—思考力・判断力・表現力の育て方。明治図書出版株式会社
- 文部科学省中央教育審議会(2016) 次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ。文部科学省中央教育審議会

## eポートフォリオを活用した Global Studies の試み — 学習者中心の主体的な学びをめざして —

中西雅子\*1

Masako NAKANISHI\*1

\*1 清教学園中・高等学校 SEIKYO GAKUEN Junior and Senior High School

2015年度よりSGHアソシエイト校として活動を開始し、グローバル問題に関する課題研究授業 Global Studies を開講している。グローバル問題を学ぶ、ICTを活用する、探究型・協働型学習を行うことをねらいとし、学習者が中心となり活動する授業を展開している。大枠のテーマは設定しているが、生徒が自ら研究テーマを設定し、アウトプットの方法を選択している。学習者の主体的な学びを誘発するため、教員はファシリテーターの役割を担い、一斉説明を最小限にとどめている。このような授業形態をサポートするのがeポートフォリオで、学習者は他者と協働しながら、成果物の蓄積、教材の選択、自己評価・相互評価等を行い、PDCAに基づいた学習活動を経験している。

キーワード：探究、協働、eポートフォリオ、SGH、主体的な学び

### 1. はじめに

#### 1-1. 背景

清教学園中・高等学校は大阪府河内長野市にあるキリスト教主義に基づく私立校である。社会環境の変化が著しい中、生徒が自ら学びに向かう姿勢をどのように育むことができるか、2年前教員の間で議論がなされた。近年の教育をめぐる動き（大学入試制度改革、高大接続、アクティブ・ラーニング等）も考慮しながら、本校の今後のあるべき姿を重ねる形で学びの改革を推進しようと、文部科学省が指定するスーパーグローバルハイスクール（以下、SGH）への申請を行い、2015年度よりSGHアソシエイト校として活動を開始することになった。

#### 1-2. SGHアソシエイト校としての活動

文部科学省SGH公募要領によると、「グローバルな社会・ビジネスに関する課題を題材とした課題研究」の時間を設けることが必要となる。そこで、グローバル問題に関する課題研究の授業としてGlobal Studiesを開講し、その他様々な取組を実施している。例えば、年3回のGlobal Weekの設置と期間中の特別企画、課題研究に必要な英語を集中的に学ぶIntensive Project Based Learning、教科横断型とアクティブ・ラーニングを用いた授業実践、海外校の生徒を交えた協働学習等である。

### 2. Global Studies の実践

#### 2-1. ねらいと内容

2015年度より開講したGlobal Studiesはグローバル問題を学ぶ、ICTを活用する、探究型・協働型学習を行うという3つのねらいを定めている。学習者が主体となり、他者と一定の役割分担・ルールを定めた学びのネットワークを築き、道具として知識やICTを用いながら、対象となる問題の解決をめざすというモデルを採用している。これは従来の講義型授業に見られる、主体が教員、対象が生徒で、知識の定着をめざす形態とは根本的に異なる。

授業内容としては、2016年度実施例を挙げると、時事問題・途上国問題・グローバル社会における日本の立場・テクノロジーのあり方に関する内容をテーマとして定めた。グループ活動（3～5人）を基本とし、個人単位のリサーチや振り返りの時間があっても、必ずグループ内で議論・共有する仕組みを提供している。また、それらをクラス全体で発表・共有する時間も取っており、発表に関しては相互評価の機会も設けている。

生徒のアウトプットの種類として、議論・発表の他、スライドやポスター制作、動画制作、ディベート等がある。現在は、BOPビジネスに着目した課題解決型学習を行っており、6領域から1分野を選び、各班でテーマを定めリサーチを進めている。中には、新しいビジネスプ

ランの提案を試みる班もある。来年3月に開催する Global Studies 研究発表会で高1・高2 全生徒が発表の機会を得る。

## 2-2. eポートフォリオの活用

この Global Studies では、教員による一斉説明は冒頭の数分にとどめ、ほとんどの時間は生徒が学習者として中心となり活動を進めている。その中で生徒の活動をサポートするのが、本校が導入するeポートフォリオ「まなBOX」である。この「まなBOX」は学習者の成果物の蓄積以外に、教材の提供、自己評価・他者評価・教員評価、共有の作業も行うことができ、PDCA サイクルを基に学習者の主体的な学びを誘発することが可能である。

大卒の課題テーマは同一であっても、生徒が自ら研究テーマを選択・設定し、アウトプット作品を決定する。そのため、活動の種類が多岐にわたり、一斉での説明には限界がある。「まなBOX」を活用することで、生徒たちが必要な教材を選び、自らのペースで理解するという授業形態がとれる。発表については自己評価・相互評価を「まなBOX」を通じて実施しており、集計・編集作業が即時に行えるため、生徒同士が関心の高いうちにそれらを共有できる。

生徒のグループ編成は課題ごとに変えているが、その都度「まなBOX」上にグループごとのフォルダを作ることができるので、生徒はリサーチレポートや資料をそこに置いて共有している。また、クラスを超えて集まったグループが「まなBOX」を使って研究活動を行っており、実験的にその様子を観察している。彼らはオンラインを活用して、授業時間内は個々の活動を行い、対面での活動が必要な場合は授業外で集まり、関心のある研究活動を展開している。

## 2-3. 成果と生徒の変化

この2年弱にわたる新しい試みに対する成果として、定量的調査を行っていないので、数値として結果を示すことができない。しかし、学外の活動に参加を希望する生徒が出てきたことなど、生徒の姿勢に確実な変化が生じてきている。模擬国連やSGH関係の全国発表大会、大学主催の高校生向けイベントに参加する生徒が現れ、昨年度より今年度の方がその人数が増えている。上述のクラスを超えたグループも

その一例で、関心のあるテーマをより深く調べたいと集まった生徒たちである。全体の人数から考えると多いわけではないが、このような動きを示す生徒が現れ、生徒同士で影響し合っていることは1つの成果として捉えることができると考えている。

## 3. 課題と今後の展望

今後の展望を考える上で、3つの課題を挙げることができる。一点目は評価についてである。生徒の学習活動とうまく合致し、その後の活動の改善を促す評価の方法について、さらに研究・実践する必要がある。二点目は生徒の学びに深さを持たせるための指導である。生徒が他者と協働し、リサーチしている様子は活動的であるがゆえ、浅いアプローチになっていることを教員が見逃してしまう恐れもある。学習者中心の主体的な学びを損なうことなく、問いの立て方や考察の仕方、アカデミック・ライティングといった面で、高等教育での学びにつながるような深いアプローチを持たせるための指導を模索していく必要がある。三点目として、教科横断的な取組を可能とするカリキュラムの構築である。この Global Studies で扱う内容は学際的であり、必要に応じて地歴公民科・情報科・聖書科・英語科の教員が加わり、検討を重ねている。しかし、この取組内容が各教科・科目へ広がり、内容的な補完性を持つことができているかという点と十分ではない。1つのリサーチプロジェクトを教科横断的に各教科・科目がサポートするようなカリキュラムになれば、生徒の学びに深さが出て、本質的な意味に生徒自身が気づくことができるのではないかと考えている。以上の3点を今後の検討事項とし、次年度以降も Global Studies を中核とする主体的な学びの仕掛けを実践していく予定である。

## 参考文献

- 松下佳代編 (2015) ディープ・アクティブラーニング-大学授業を深化させるために。勁草書房
- 文部科学省 (2016) 平成28年度SGH公募要領。  
[http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365881\\_07.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365881_07.pdf) (2016.12.7)

## F・Cの振り返りの実践報告 保護者発表会とアルバム作成

田中容子\*1

Yoko TANAKA\*1

\*1 千代田女学園中学校高等学校 Chiyoda Jyogakuen Junior and Senior High School

入学当初に行われた中学一年生の宿泊合宿の振り返りとして、1学期末の保護者会で生徒主体の発表会を行った。さらに探究として生徒一人一人が合宿のアルバムを作成し、9月下旬の藤華祭で作品を展示発表して、F・Cの行事のまとめとした。

キーワード：人に伝えるとは、自己理解・他者理解、20秒間の勇気、創造する

### 1. はじめに

F・C（フレッシュマンキャンプ）とは、中学3年間における国際理解教育の一環で、1年生で4月後半に実施する宿泊合宿である。バイリンガルやネイティブの外部講師によるコミュニケーション・ワークショップで展開されている。

2年生は8月に留学生交流キャンプを行い、グループで日本文化を調べ、ポスターに仕上げ英語で発表するワークショップを行っている。

3年生は10日間のオーストラリア研修を11月に実施し、保護者向け報告会と、下級生向けの報告会を実施している。

1年生、2年生の宿泊合宿は2泊3日で、自己理解、他者理解、国際教養人としての基礎形成を目的とし、オーストラリア研修の事前学習である。各学年とも、それぞれ達成する目標が掲げられている。

### 2. ワークショップ紹介

- (1) 指示されたことを「無言」で行う。
- (2) 「私について20の質問」
- (3) 「新聞紙タワー」

(4) 「許し」の実験

(5) 「平和な桃太郎」寸劇制作

(6) 「友達って」

(7) 「6年後の私へ」



この合宿は海外研修の事前準備を兼ねている。講師が生徒たちに伝えることは、「指示に従って動けること」「20秒間の勇気を持つこと」の2点である。

ワークショップを通して、「私の気持ち」と「他者の気持ち」の共通性に気がつき、共同作業を通して考え、行動し、達成感か

ら自己肯定感を持てるようになっている。

<合宿の行程表>

**Chiyodajogakuen Junior High School Freshman Camp - Curriculum**

	9:00-9:50	10:00-10:50	11:00-11:50	13:00-13:50	14:00-14:50	14:50-15:20	15:20-16:10	16:20-17:10	19:30-20:30
April 28 <sup>th</sup>	Go to the program site by bus 			Teach by Ms. Ochi Teacher's Introduction Program overview "Let's find a buddy"		30 min Joint Tea Break 	Teach by Ms. Ochi Communication Training "Naturally born characters" Communication on Training "Let's make a newspaper tower"		(All students) Teacher's Introduction English Game
	April 29 <sup>th</sup>	Teach by Mr. Hongo Classroom English Student's Self-Introduction			Teach by Ms. Ochi (All students) Ice-Breaking Activity "Duck Race" Communication on Training "Forming"		30 min Joint Tea Break 	Teach by Ms. Ochi Communication Training "Peaceful Momotaro" Skit-making  "Forgiveness" experiment	
April 30 <sup>th</sup>		Teach by Ms. Ochi Ice-Breaking Activity "Tie Rock Paper Scissors" Communication on Training "What are friends?"			Teach by Ms. Ochi Goal-setting Activity "What you want to become in 6 years" Give presentation in front of everyone Certificates		After lunch, go back to the school by bus. * The class order is different and depends on the groups		

3. 振り返りとして行ったこと

(1) 保護者向け発表会



(2) アルバム作り

「私のアルバム」を作成した。オーストラリア研修でも自己紹介アルバムを持参するため、その事前学習になった。色画用紙を利用して作るなので、とても安価に作る事ができる。

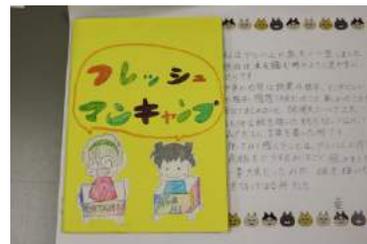
「探究」の時間に行った。



<作成の手順>

- ① 蛇腹型、又はノート型を反故紙で実際に作る
  - ② アルバムの台紙の色画用紙選び
  - ③ 写真選出とページ数の割り出し
  - ④ アルバムの表紙・裏表紙のデザインを反故紙のアルバムに描く
  - ⑤ 色画用紙でアルバムを作成し、写真を貼り、写真の説明を記載する
  - ⑥ 表紙や中のページをリボンやマスキングテープで飾る
- (3) 藤華祭に展示発表

振り返りシートを書く。工夫した点や、台紙の色や写真選びについて考えたことを書き、アルバムにはさんで展示。



## フランスの国際バカロレア校を訪ねて

関康平\*<sup>1</sup>

Kohei SEKI\*<sup>1</sup>

\*<sup>1</sup> 開智日本橋学園中学校 Kaichi Nihonbashi Gakuen Junior High School

11月、パリ市内の国際バカロレア認定校 International School of Paris を訪問し、授業見学の機会を得ました。担当して下さったのは、パリで30年日本語の授業を行っている石村清則先生です。授業見学や石村先生との話を通じて、日本とフランスとの教育の違いを学ぶことができました。また、日本国内で国際バカロレアを導入するにあたり、何が障壁となるのか、その一端が見えてきました。

キーワード：国際バカロレア，フランス

### 1. 日本語(文学)授業の概要

- ・1週間の授業数は、基本45分×4コマ（年によっては90分×2コマ）。
- ・生徒数は少なく、どの学年も10人以下。  
今回見学させてもらったクラスは、10年生（高1）8人、11年生（高2）5人、12年生（高3）3人だった。
- ・教科書はなく、生徒は教材となる本（文庫本）を持参して授業に臨む。
- ・抜粋ではなく1冊丸ごと授業で扱う。本は貸し出しており、書き込みたければ自分で購入する。
- ・その単元が始まる前に、生徒は各自課題の本を読み通してきている。
- ・古典も1冊丸ごと読む、対訳を使いながら、パートを決めて生徒が発表する。
- ・週1回の授業で、約3ヶ月をかけて1冊を読み終える。

### 2. 日本語学科学習予定表 2016—17年

【8・9年生 中2・3年生】

火曜日：漢字テスト・文章問題演習

『伊豆の踊り子』→『ハツカネズミと人間』→『友情』

木曜日：小論文

『竹取物語』→『土佐日記』

【10年生 高1生】

月曜日：漢字テスト・文章問題演習

『破戒』→『蠅の王』→『人間失格』

金曜日：小論文

『方丈記』→『伊勢物語』

【11年生 高2生】

月曜日：漢字テスト・口頭試験演習

『砂の女』→『野火』→『変身』

火曜日：文章問題演習

『個人的な体験』→『谷川俊太郎詩集』  
→『テレーズ・デスケルウ』

木曜日：『おくのほそ道』

金曜日：文章解析（コメンタリー）演習・エッセイ

【12年生 高3生】

月曜日：口頭問題演習

『風の歌を聴け』→『赤と黒』  
→『迷路のなかで』

火曜日：文章問題演習

『罪と罰』

水曜日：『異邦人』→『友達』

木曜日：文章解析（コメンタリー）演習・エッセイ

### 3. 石村先生の授業メモ 11年生(高2)クラス編

『砂の女』を使って読解演習。

「どういう状況でしたか?」「媚態、とはどのような様子ですか?」など、はじめは事実確認の問いが中心。

「主人公のやっていることは以前の教師の仕事より単純作業になっていますが、それでいいのでしょうか。彼が帰りたいたいと思っている都会、そこに価値を見出しきれていません。誰かから必要とされる、という存在証明があるのではないのでしょうか。それが溜水装置を改善する仕事です」などと、みんなでページを繰りながら、先生が次々解説をしていく。

生徒は、本に直接書き込んだり、ノートを取ったり、ノート PC に打ち込んだり、個人個人でメモを取る。

生徒 A「溜水装置がなければ、ずっと脱走を試みているのではないですか」

石村「それはそうでしょうね」

生徒 A「溜水装置が大事な道具なのですね」

石村「わなのことを何と名づけていましたか」

生徒 B「希望!」

石村「そう、ここ面白いですよね」

生徒 C「あ、だから『個人的な体験』と平行して読んでいるんですね」

石村「この2つの作品は、どのような論にも使えます。何についても書ける作品ですね」

石村「『三本目のマッチで、やっとな火がついた』という書き方に注目してください。臨場感があります。これがないと SF として読まれてしまうおそれがあるんです。『赤い繭』などもそうですが、こういったところを見ていかないと安部公房の面白さが分かりません」

生徒 A「そのハイブリッドが安部公房の特色ということですか」

石村「その通りです」

…のように、生徒と対話をしながらどんどん解説を加える。30分近く先生が話し続けている時もある。「教えない授業」では決してない。

### 4. 石村先生の印象的な発言

- ・毎週5枚程度の小論文を書かせている。5枚程度でないと最終試験で高得点が取れない。
- ・中2、中3でも Extended Essay を毎年書かせている。
- ・日本の中高生より勉強している。
- ・DP は知識では太刀打ちできない。真面目にやっていると6点どまり。7点を取るためには感受性、個人の経験や文学体験が大切。
- ・ハイレベルで1クラス15人が限度。
- ・フランスは8週間授業をすると、1週間休み。夏休みは2ヶ月ある。休暇中に仕事をする人はいない。日本の先生は忙しすぎる。生徒とコミュニケーションをとる時間がどんどん失われていることに同情する。
- ・毎週のレポートはきちんと出してもらおう。次の週には、IB 試験だったら何点、とすべてコメントをつけて返す。そういうことを積み重ねることで、生徒との信頼関係が出来、生徒も授業を聞くようになる。

### 5. 考察

なぜこのような授業が成立するのか。2つの理由を指摘しておく。1つ目は、クラスの人数が10人以下という少人数で行われていることだ。この人数であれば、どんなに話が脱線しても教師は必ず加わることができる。また勉強の苦手な生徒を放置することもない。2つ目の理由は、教師と生徒の信頼関係にある。生徒は、先生が必ず自分の話を聞いてくれるという安心感を抱いている。この安心が、積極的な発言と授業参加を促す。

翻って日本はどうか。既存の枠組みのまま、多人数の生徒をどう主体的に学習させるか、という点ばかりに集中しすぎていないか。「1人当たりの受け持ちを少なくするために、どのような手段がとれるか」「生徒と信頼関係を築く時間をどう確保していくか」といった問いが置き去りにされたままではないだろうか。

## 「探究」授業におけるアクティブ・ラーニングの活用

小倉美香<sup>\*1</sup>

Mika OGURA<sup>\*1</sup>

坂本龍<sup>\*1</sup>

Ryo SAKAMOTO<sup>\*1</sup>

<sup>\*1</sup>千代田女学園中学高等学校 Chiyodajogakuen Junior and Senior High School

これは国際バカロレアディプロマプログラム(以下 IBDP と表記)のコア科目である Theory of knowledge (以下 TOK と表記)をモデルとした「探究」型授業の実践報告である。「探究」型授業をいかに展開し、生徒たちが主体的・能動的に動き、深い学びを実現したかをまとめた。また、「探究」型授業、アクティブ・ラーニング型授業の実践における ICT 活用の必要性と教員の役割も見えてきた。

キーワード：探究, TOK, アクティブ・ラーニング, Edmodo

### 1. はじめに

2016 年度より、千代田女学園中学校では「探究」と呼ばれる授業が導入された。8 年生(中学 2 年生)では、IBDP の TOK をモデルとした授業を展開している。今回はその授業の中でいかにアクティブ・ラーニングを活用し実践しているかを報告したい。

### 2. 「探究」授業の目的

現 8 年生の生徒たちの多くは、情報暗記型試験で一定の成績をおさめているが、物事を深く突き詰めて考えることには慣れておらず、文章を読み解く能力も不足していると考えられる。また情報端末、および、インターネット活用能力とメディアリテラシーとのアンバランスから、情報を得ることは得意だが、書かれている情報を全て真実だと思い込み、本当に正しいのかどうかを批判的に思考し検証することをしない生徒が多いことに不安が感じられた。

そうしたことから、本校の「探究」の授業は、テーマに沿った取り組みを通して広い視野を持ち、①多角的に物事を捉え、情報を取捨選択できるようになること、②得た情報の正しさ・正確性等を批判的にとらえ、深く思考できるようになること、③発表を含むアウトプットでの的確に表現することの以上 3 点を主眼としている。

そのため、今年度の 8 年生は、「知る・疑う・振り返る」を 3 つの柱として、「探究」の授業を展開している。

### 3. 実践

4 月 校外学習にてテーマ探し

- 海洋研究開発機構 JAMSTEC と神奈川県立生命の星・地球博物館を見学
- 自身が課題設定をし、それに対する発表準備

5 月 テーマの選定と資料探し

- 生徒自身が抱いた疑問・問いについて書籍や研究誌を活用しての深掘り

6 月 中間発表

- 「スパゲッティの木」(BBC1957)の映像を通して批判的思考とは何かを学ぶ
- お互いの発表を批判的な視線で捉える

夏休み レポート作成

- 情報カードによる情報整理
- テーマに基づく実踏、実体験を伴う調査活動
- レポート執筆

9 月 プレゼンテーション作成

- 学園祭にて発表

10 月 プレゼンテーションの振り返り

- ICT 活用能力の必要性から Edmodo の使用開始. Edmodo にて課題提出

11 月 原子力発電所における高濃度放射性物質の地層処分について

- 処分地候補を情報収集、協議、選定
- 12 月 地層処分について仙台育英学園高等学校 IBDP の生徒にプレゼンテーション
- その後フィードバックをもらい、再度考察

#### 4. 結果とその考察

まず、①の「多角的に物事を捉え、情報を取捨選択できるようになる」という観点から、前半では能動的な情報収集ができるようにすべく、校外学習の事前学習で生徒のモチベーションを上げ、様々な事象に興味を持てるよう布石を敷いた。更には、MYP(Middle Year Programme)で活用される「探究の鍵(key concepts)」を紹介し、多角的な視点の重要性を学べる機会を提供した。また、能動的な実踏調査をすることにより、書籍やインターネットから得られた情報以上のことが得られることを実感し、その重要性を身を以て体感することができたことから、校外学習では学芸員の方に積極的に質問をしたり、後日再度訪れて知識を更に深めたりする生徒も多数見られた。そして、興味関心を持った出来事についての podcast を探し、活用している生徒も見られた。こうして得られた情報は、その後の夏休みの調査活動に活かされ、バラバラに得た情報をまとめ、的確な情報を取捨選択していく作業としてマインドマップに情報をマッピングする活動を行った。それにより情報の書き出し、共有が効率化し、物事を型式立てて捉えられるようになった。

次に、②の「得た情報の正しさ・正確性等を批判的にとらえ、深く思考できるようになる」という観点に関しては、後半は「原子力発電における高濃度放射性物質の地層処分」とテーマを移し取り組んだ。この学習の着地点は、「放射性物質の最終地層処分場を作るとすれば、どこに作るのが適切か?」という問題に答えを出すことであった。中学生にとって、また、探究的学びの経験が浅い生徒たちにとっては、相当に難易度の高いテーマだったが、あえて難しいテーマを選んだことにより、生徒間の情報のやり取りの機会が増え、そのやり取りの中からそれぞれの班が最終的な答えを導き出すことができた。

そして最後に、③の「発表を含むアウトプットで的確に表現する」ことについては、発表方法と環境の試行錯誤があった。学園祭において、地球と生物に関するレポートの内容を基盤として視覚資料を作成し、プレゼンテーション形式で発表を行った。学園祭で行った意図としては、学外の聴衆もいることにより、多角的な質疑応答が発生する環境を整えることにあった。しかし参加した多

くの保護者自身も批判的視点を持ち合わせなかったため、深い質問が不足するという問題が生じた。こうした事態を受け、より多角的、かつ、批判的な質問・意見のやり取りを、生徒に時間的な負荷が少なく行える環境を整えるべく ICT に着目し、後半の発表に向けて Edmodo の使用を開始した。そして、各班の高濃度放射性物質の地層処分の発表を動画に収録し、限定公開機能で YouTube 上に掲示した。それを、3.11 の被災者である仙台育英学園高等学校の IBDP 課程の生徒が視聴し、Edmodo のブログ機能を通してフィードバックがもらえる環境を整えた。これにより、相互の学びが発生し、生徒たちがさらに思考を深められるよう配慮した。



このように、アクティブ・ラーニングを活用することによって、生徒たちの学びとそれに対する姿勢が大いに変化することが確認された。こうした中で、アクティブ・ラーニングの本質は学びに対する生徒の主体性が関わっている。さらに、生徒が学習のプロセスの中で、どれだけ主体的に選択を行ったかというのも重要なポイントであるといえる。こうしたことから、教員は生徒の学習環境を整え、活動を支えることであると考えられる。そして、いかに生徒が動く、または、動きたくなる環境を整え、その活動を支援するかがアクティブ・ラーニングにおける教員の大きな役割ではないだろうか。

#### 5. 参考文献

- BBC(1957)スパゲッティの木  
 大迫弘和 (2016) アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア「覚える君」から「考える君」へ. 日本標準  
 Sue Bastian, Julian Kitching, Ric Sims(2016) セオリー・オブ・ナレッジ 世界が認めた『知の理論』. ピアソンジャパン

## 国際バカロレア教育の手法と理念を用いた 高校生物基礎「遺伝子とそのはたらき：日常との関連」授業実践報告

佐野寛子\*<sup>1</sup>

Hiroko SANO\*<sup>1</sup>

\*<sup>1</sup> 東京都立国際高等学校 Tokyo Metropolitan Kokusai High School

現行学習指導要領の高校生物基礎「遺伝子とそのはたらき」の単元において、国際バカロレア(以下IB)の教育手法, および理念をエッセンスとして取り入れた授業実践の報告である。生物基礎「遺伝子とそのはたらき」を全て学習後に、日常との関連について、IBの10の学習者像をルーブリックの評価の視点に取り入れ、話し合い活動を通して多様な意見と視野の広がりを生徒自身がメタ認知していく課題を設定した。その後、答えのない問題について、問題解決に向けてグループワークで論点整理と話し合いを行い、プレゼンにてクラスで意見をシェア後、振り返り活動にて、多様な意見をもとに個人の意見を改めて深めさせた。

キーワード：IBの10の学習者像、視覚化、メタ認知、生物基礎、日常とのつながり

### 1. 概略

#### 1-1. 序

平成24年4月から高校で実施されている現行学習指導要領の生物基礎は、全国の多くの高校生が必修科目として履修している。基礎的な内容を扱うとともに日常生活や社会との関連性を意識しながら理解させ、基礎的な素養を身につけさせる用に意図されている。国際バカロレアのカリキュラムは、学習指導要領が目指す「生きる力」の育成や、将来必要とされる課題発見・解決能力や論理的思考力、コミュニケーション能力等重要能力・スキルの習得をさせることが期待される。

本校は国際学科専科の高等学校であり、IBコースが併設されている。本報告は国際学科における授業実践であり、東京都教員研修「平成28年度国際バカロレア教育の教育プログラムを基にした教育研修」において、玉川大学の亀田クインシー氏に師事をしていただき、授業研究した報告である。

#### 1-2. 当該授業にて

本授業では、生物基礎の遺伝子分野について「生物の共通性と多様性」「細胞の構造」「DNAと遺伝子」「遺伝子のはたらき」および発展「遺伝子の発現調節」を含み、学

習済みである。本単元は遺伝子範囲の総まとめであり、学習してきたことが具体的に日常生活や社会、また自分とどのように関連しているのかに気付かせ、学習内容を定着し、知識とスキルを実社会に使用できる能力へ転移させるリフレクションである。生物学への興味関心だけでなく、学びが生徒の将来および今後の生活における思考・判断・表現につながることを目標としている。

#### 1-3. 授業のポイント

生徒のグループ内で、生徒同士と会話しながらともに協力し、理解を高めあうよう、IBの10の学習者像の視点を用いたルーブリックを作成し、生徒に授業始めに提示することで意識させた。どのような意見も、相手を尊重して傾聴し、記録するように、また生徒自身が視野の広がりをメタ認識できるよう教材を工夫した。

### 2. 授業実践

高校1年生、22-23人/1クラス、1コマ45分授業、生物基礎「遺伝子とそのはたらき：日常との関連『ゲノム検査』」。本授業では、学習内容と日常生活を関連付けさせ、学習した知識を使用して生徒自身が自分の

意見の構築を行うことができることが目的である。構築を行う過程を、コンピテンシーの向上 10 の学習像のうち「コミュニケーションをとる人」「考える人」「バランスのとれる人」の3つを使用することで、評価の対象とした。本授業の課題の目標は①ゲノム検査について正しい知識と多様な見解を身につけ自意見を深めること、また②解のない問いに対してベストな解とその理由を思考し、深めること。授業の流れ授業始めに生徒に課題プリントおよび評価表を渡した。

授業の流れは①個人→ペア・グループシェア→異見探し、②異見者とグループワーク→クラス全体にプレゼンでシェア→個人という流れである。

個人活動では「ゲノム検査について、自分が持っている知識やイメージ」のコンセプトマップをつくらせた。個人活動で出てきたものは黒色で記入させ、ペアやグループワークで得た他者からの新たな意見についてはカラーの色で書き入れさせ、意見の広がりを見視覚化した。またゲノム検査について、検査を受けたいか否かなど、図1のカードで表裏両面とも青か白のどちらか一方の色を提示することで、他者からの意志確認を容易とした。また同・異見同士で視点を増やし、マップを広げさせた。

続いて、異見同士で4、5人/1グループを作ってもらい、疑似の家族として、解のない問題に取り組ませた。グループでまとめた決断の理由について30秒プレゼンを行わせた。

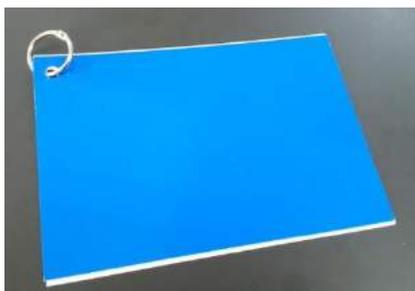


図1 生徒が意思表示するカード

### 3. 授業結果

生徒全員が課題に取り組むことができ、全員が授業始めの知識以上の見解を得ることができ、また実感することができた。また概ねの生徒が授業時間内に得た新しい見解をもとに、解のない問いについて思考し、さらに自意見を深める意見として活用していた。

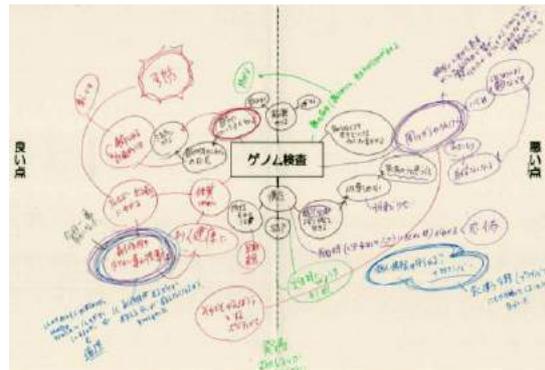


図2 視野の広がりを視覚化したマップ(黒：生徒個人の意見，カラー：シェアで集めた・他生徒に書いてもらった意見)



図3 30秒プレゼンで出したフリップ

### 5. 参考文献

- 日本医師会 (2016) かかりつけ医として知っておきたい遺伝子検査, 遺伝学的検査 Q&A 2016
- 文部科学省 (2009) 高等学校学習指導要領 解説理科編
- 文部科学省教育課程企画特別部会 (2015) 教育課程企画特別部会論点整理
- International Baccalaureate Organization (2015) 学習と指導 [https://ibpublishing.ibo.org/dpatln/apps/dpat1/guide.html?doc=d\\_0\\_dpat1\\_gui\\_1502\\_1\\_j&part=2&chapter=1](https://ibpublishing.ibo.org/dpatln/apps/dpat1/guide.html?doc=d_0_dpat1_gui_1502_1_j&part=2&chapter=1)