jALs 16-1

日 本 アクティブ・ラーニング学 会

研 究 会 予 稿 集

Research and Practical Report of jALs Conferences

国際バカロレアとアクティブ・ラーニング/一般

千代田女学園中学校高等学校
2016年12月24日(土)

jALs 日本アクティブ・ラーニング学会

【会場】 千代田女学園中学校高等学校・視聴覚室(100名収容)

東京都千代田区四番町11

最寄り駅 有楽町線麹町駅 徒歩5分

半蔵門線半蔵門駅 徒歩7分

都営新宿線市ヶ谷駅 徒歩7分

JR 市ヶ谷駅 徒歩9分

南北線市ヶ谷駅 徒歩9分

千代田女学園中学校高等学校の北門は工事中のため閉鎖しております。

南門（文人通り側・地図では下側）から入校いただくよう、お願いいたします。

視聴覚室は、南門から正面階段を下り、左側にあります。

【緊急時のご連絡】

研究会担当

武蔵野大学教育学部特任教授・千代田女学園中学校高等学校副校長

荒木貴之

080-1001-5164

【基調講演】 13:00〜13:30

大迫弘和氏（武蔵野大学教育学部特任教授/都留文科大学文学部特任教授）

演題:アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア

講師紹介:

教育者。詩人。国際バカロレア(IB)教育の国内第一人者として知られ、文部科学省及びIB機構に協力しIBの国内普及に尽力している。これまで千里国際学園中等部高等部校長/学園長、Doshisha International School, Kyoto 校長、広島女学院大学 IB 調査研究室長、IB 日本アドバイザリー委員会委員等を歴任。現在、武蔵野大学教育学部特任教授のほか、都留文科大学文学部国際教育学科特任教授、リンデンホールスクール中高学部(IB校)校長等を兼任するとともに、多くの教育機関からの相談に対応している。1953年東京生。神奈川県立横浜緑ヶ丘高校、東京大学文学部卒。著書:『がっこう』(2012年かまくら春秋社)『国際バカロレア入門一融合による教育イノベーション』(2013年学芸みらい社)『国際バカロレアを知るために』(編著 2014年水王舎)『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』(2016年日本標準ブックレット)等多数。

※ 大迫弘和先生のご著書の販売を予定しています(12:30〜12:50)。

「アクティブ・ラーニングとしての国際バカロレア」(日本標準)

「定義以前」(詩集・遊行社)

【研究発表】(発表各15分+総合討論)

座長:荒木貴之(武蔵野大学/千代田女学園中高),

野田啓子(武蔵野大学/熊本大学大学院)

※ 1鈴・12分,2鈴・14分,3鈴・15分

K-01 「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・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 1

野田啓子(武蔵野大学/熊本大学大学院),荒木貴之(武蔵野大学/千代田女学園中学校高等学校),田邊則彦(清教学園中・高等学校),山中昭岳(さとえ学園小学校)

K-02 The IB Learner Profile を支援する e ポートフォリオ・・・・・・・・・・・・ 3

–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（清教学園中・高等学校），荒木貴之（武蔵野大学），山中昭岳（さとえ学園小学校），野田啓子（武蔵野大学）
K-03 ディプロマプログラム「Language B」に関する教育手法の分析・・・・・・・ 7
赤塚祐哉（早稲田大学本庄高等学院）
K-04 国際バカロレアの Theory of Knowledge（TOK）と仏教における知・・・・・・9
田中無量（千代田女学園中学校高等学校）
K-05 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・・・・・・ 11
小川泰治（早稲田大学大学院文学研究科/開智日本橋学園中学校）
K-06 アクティブ・ラーニングの効果と課題についての一考察・・・・・・・・・・・ 15
–IB 認定校における事例を通して–
本多舞（筑波大学大学院人間総合科学研究科）
K-07 パーシングと文学作品を組み合わせたリーデ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・・・・・・・・・・・・・ 17
森永弘司（同志社大学）
K-08 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）・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・21
大廣光文（株式会社ステップハイステップ湘南スクール）
K-09 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・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 25
荒木貴之（武蔵野大学/千代田女学園中学校高等学校），西田浩之，小倉美香，嶋田麻衣，川名奈紀，田中容子，永見園子，井上静（千代田女学園中学校高等学校）

総合討論 20分

【実践報告・提案】（発表各12分+総合討論）

座長：荒木貴之（武蔵野大学/千代田女学園中高），
野田啓子（武蔵野大学/熊本大学大学院）

※ 1鈴・9分,2鈴・11分,3鈴・12分

J-01 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・・・・・・・・・ 29
–大阪多様校の実践–
池田靖章 (大阪高等学校)
J-02 ルーブリック評価を用いたプレゼンテーション発表・・・・・・・・・・・・・ 31
西田浩之 (千代田女学園中学校高等学校)
J-03 e ポートフォリオを活用した Global Studies の試み・・・・・・・・・・・・・ 33
–学習者中心の主体的な学びをめざして–
中西雅子 (清教学園中・高等学校)
J-04 F.C.の振り返りの実践報告・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・35
–保護者発表会とアルバム作成を通して–
田中容子 (千代田女学園中学校高等学校)
J-05 フランスの国際バカロレア校を訪ねて・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 37
関康平 (開智日本橋学園中学校)
J-06 「探究」授業におけるアクティブラーニングの活用・・・・・・・・・・・・・ 39
小倉美香, 坂本龍 (千代田女学園中学校高等学校)
J-07 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・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・ 41
佐野寛子 (東京都立国際高等学校)

総合討論 14分

【クロージング】

生徒の投稿が全て閲覧可能

Edmodoは、まず先生がグループを作成し、その グループに生徒を招待してから使い始めます。 先生は、生徒の投稿や成績などを全て閲覧すること ができます。もし、不適切な投稿があった場合でも、 「編集」「削除」が可能です。

写真や音声、リンクなど何でも配信可能

Edmodoの投稿機能を使えば、様々なファイルを 添付してグループにいる生徒たちに配信することが できます。スマートフォンで撮影した写真を投稿さ せたり、英単語帳の音声データを配信したり、授業 の参考資料となるリンクを貼り付けたりすることが できるため、生徒の学習の幅がひろがります。

Teach Up(先生のイベント開催を応援)

Z会とEdmodo社では、先生方の教育に関する勉 強会やイベント開催を応援しています。Z会ホーム ページ上のEdmodo特設サイトからお申込み頂き、 開催レポートを提出すれば、5,000円までの喫茶代 を始めとする様々なサポートが受けられます。

Z会_Edmodo 検索 **Facebookページ**

Z会Edmodo特設サイト Z会 Teach Up 検索

世界190カ国以上7,400万人が利用する 世界最大の教育プラットフォーム

Emodoは、先生・生徒・保護者のコミュニケーションや、先生・ 生徒の学習活動が、安心・安全な環境下

でおこなわれることを目的 とした、世界中の先生の支持を集める教育プラットフォームです。

「国際教育プロフェッショナル教員養成プログラム」 K-01
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 Part 1 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すか」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 K-02

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[*1] 荒木貴之[*2] 山中昭岳[*3] 野田啓子[*2]
Norihiko TANABE[*1] Takayuki ARAKI[*2] Akitaka YAMANAKA[*3] Keiko NODA[*2]

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

[*2]武蔵野大学 Musashino University [*3]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 表1 教員養成プログラムのフェーズ 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な 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.

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

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

C Part1 受講/Part2 部分受講者

図2 講習の構成例

受講者と担当講師を以下のようにカテゴ 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

D Part1 講師 E Part1&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.

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.

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	

6.参考文献

Intel® Teach Program http://www.intel.com/content/www/us/en/ed ucation/k12/intel-teach-ww.html（2016.12.12 確認）

K-03

「Language B」に関する教育手法の分析

赤塚 祐哉[*1]

Yuya AKATSUKA[*1] [*1]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 の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 (テクスト)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)。

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

(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

・communication and media ・global issues ・social relationship

・communication and media ・global issues ・social relationship

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

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

取り扱うことが主となる。

図 2 Language B のオプション

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

K-04

owledge(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」の思考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考える. 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ろう.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)の思考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,大乗仏教では「不二」が説かれ,相対的に区別し,対立にとらわ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,対立にとらわ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,事実的知識,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)

ＴＯＫ

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 K-05

小川泰治[*1*2] Taiji OGAWA[*1*2] [*1] 早稲田大学大学院文学研究科 Waseda University [*2] 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,哲学対話とは何を目指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,それが目指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 の目指すものとも深く 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が 一緒に,生徒たちの立てた問いを対話と通 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[1] や仙台市,白石市の公立小中学校[2]をはじめ 国内でも取り組まれているものの,いまだ それがなにを目指すものであり,特に AL や IB の教育にどれほどの貢献をなしうるもの なのかは詳らかとなってはいない.

そこで本稿は以下の二点を目的とする. 1)哲学対話の授業の目指すものを,そのル 一ツである 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] 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.[2] http://p4c.miyakyo-u.ac.jp/を参照.

1.P4C の目指すもの

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 が目指すのは「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いだし,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,リップマンらの目指すものとは,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

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をもちうる.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[3]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　点を挙げることとする.

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　有する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

[3] 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」.

的勇気」「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 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う,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[4]

2-2．IB との連関

では,開智日本橋の哲学対話は IB の目指 すものとど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

[4] 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.

対話のルール(一つか二つ)
チーム名

話しやすいとき
考えやすいとき
哲学対話をながめてみる
哲学対話をながめてみる

対話のコツ(いくつでも)

話しにくいとき 頭が働かないとき
話しにくいとき 頭が働かないとき
話しにくいとき 頭が働かないとき
2年 組

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」[5]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

[5] 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.
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った.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
(2nd 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.

アクティブ・ラーニングの効果と課題についての一考察 K-06
-IB 認定校における事例を通して-

本多 舞[*1]
Mai HONDA[*1]

[*1]筑波大学大学院人間総合科学研究科 [*1]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

eg,00000000000fO zvO Nz A L s 1 6 - 1

『中学校学習指導要領解説 音楽編』と
引用文献・参考文献 『芸術 指導の手引き』を比較してみる
International Baccalaureate と,いくつかの共通点と相違点が見られ
Organization (2014) MYP:原則から実践 た.共通点として挙げられるのは,両者と
へ も専門用語・記号・奏法などの基本的な知
International Baccalaureate 識を習得すること,学習内容は表現や鑑賞
Organization (2014) MYP: Arts Guide であること,音楽を通して世界を理解し,
荒木貴之(2010)日本発 21 世紀型教育モ 生徒自身の感性を音楽に反映させること,
デル―つなぐ力が教育を変える.教育出 などが重要とされている点である.相違点 版 として,IB の
『芸術 指導の手引き』は

荒瀬克己(2016)個の教師だけではアクテ 音楽のみならず美術やダンスなど全ての芸

ィブ・ラーニングは成功しない『アクテ 術科目で同様の手引きを使用するため,評
ィブ』教育課程研究会編著.東洋館出版 価方法などが共通している点である.ま 社 た,IB では指定の
教科書がないため,指

大迫弘和(2016)アクティブ・ラーニングと 導計画や教材は全て担当教員に委ねられて
しての国際バカロレア-「覚える君」から いる.さらに,IB は概念をベースにして
「考える君」へ-.日本標準 いる学習のため,「重要概念」「関連概念」
小池研二(2015)国際バカロレア中等教育 「グローバルな文脈」「探究テーマ」「ATL
課程プログラム(IBMYP)の改訂について スキル」を設定した上で,学際的な単元を
-MYP 主要な改訂点と芸術科のねらい,目 提案する必要がある点も特徴の一つと言え
標を中心に-『美術教育学』第 36 号: る. pp.151-164

これらを考慮した上で,音楽科の教員は
小林昭文(2015)アクティブラーニング入 様々な角度でアクティブ・ラーニングや教
門.産業能率大学出版部 科横断的な学習を試みている.発表者が観
人間教育研究協議会編(2015)アクティブ・ 察した授業では「思考力・判断力・表現
ラーニングとは何か. 金子書房 力」を意識しながら,評価に関しても相対
福田誠治(2015) 国際バカロレアとこれか 的評価のみならず形成的評価を重視してお
らの大学入試改革』亜紀書房 り,生徒の学習意欲を高めることや振り返
水本肇(2013) 音楽科:音楽科の紹介『国際 ることの重要性も授業の中で気づかせる学
中等教育研究:東京学芸大学附属国際中 習内容を実践していた.
等教育学校研究紀要』(6):pp.91-96 確かに,教員の技量や生徒の特徴によっ
溝上慎一・成田秀夫編(2016)アクティブラ て,授業に対する効果が変動する可能性は
ーニングとしての PBL と探求的な学習. 否めないが,教員が指導の手引きを十分に
東信堂 理解し,様々なアイディアを導入すること
文部科学省(2008)『中学校学習指導要領解 により,検定教科書を使用しつつアクティ
説 音楽編』 ブ・ラーニングを成立させることは可能で
安江真由美・松永洋介(2015) インターナシ あると言えよう.
ョナルスクールにおける音楽の授業が日 このような IB 認定校におけるアクティ
本の音楽科に示唆するもの-ISAK の事 ブ・ラーニングの事例は,今後日本の教育
例をもとに『岐阜大学教育学部研究報告 現場で求められる能動的な学習の方向性を
教育実践研究』第 17 巻:pp.33-42 展望する上で,示唆を得られるものだと考 えられる.

K-07

合わせたリーデ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[*1]

MORINAGA Koji[*1]

*1同志社大学 Doshisha University

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。

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

1. はじめに

30数年間の大学及び短期大学での教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。

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

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。

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。

4.使用テキストに関して

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 Stories: From The Invisible City: A New York Sketchbook and "Going Home"を使用した。本書は Matching Words and Phrases, Reading 本文、パーシング・メソッドを取得するための Hint、Understanding the Passage, Translating into English, 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。

5.本テキストでのパーシングの指導内容

以下にパーシングの指導内容を指導の順番に記載する。

1 述語動詞と準動詞 2準動詞(I)2動名詞 3準動詞(II)不定詞 4準動詞(III)現在分詞 5準動詞(IV)過去分詞 6動詞の活用 7現在形と原形の識別 8過去形と過去分詞の識別 9名詞、形容詞、副詞の働き 105文型(I)1文型 115文型(II)2文型/3文型 125文型(III)4文型/5文型 13主節と従属節 14名詞節 15形容詞節 18複合関係詞

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。

に関してどうおもいますか?

1とてもいい 2少しはいい 3どちらともいえない 4あまりいいと思わない 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 2まあまあ楽しかった 3どちらともいえない 4あまり楽しくなかった 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 2かなり集中できた

3どちらともいえない 4あまり集中でき

なかった 5集中できなかった

4.教え合うことによって、自信がつきま

したか?

1かなりついた 2少しはついた 3どち

5つかなかった

5.他者を理解することの大切さがわかり

ましたか?

1とてもよくわかった 2ある程度わかっ

た 3どちらともいえない 4あまりわか

らない 5 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.こうしたグループでおこなう協同学習

1とてもよくわかった 2ある程度わかっ

た 3どちらともいえない 4あまりわか

らない 5わからない

らともいえない 4あまりつかなかった

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 2少しはできた

3どちらともいえない 4あまりできなか

った 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 2少しは高まった 3どちらともいえない 4あまり高まらなかった 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 2少しは向上した 3どちらともいえない 4あまり向上しなかった 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 2少しは思う 3どちらともいえない 4あまり思わない 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 2少しは面白かった 3どちらともいえない 4あまり面白くなかった 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 2少し易しい 3適度である 4少し難しい 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

「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で、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「パーシング・メソッドによる精読力向上」(70%)が示しているように、パーシング・メソッドに関しても比較的多くの学生が肯定的に捕らえているが、「文法力の向上」(59%)に関しては有効性はさして高くない。「収録した文学作品の面白さ」(68%)に関しては、予想よりも劣る数値であった。「文学作品の難易度」に関しては、32%の参加者が「少し難しい」と回答しているが、筆者は「少し難し目のテキスト」が協働学習には適していると考えている。

参考文献

薬袋善郎(2000)『基本からわかる英語リーディング教本』東京:研究社

薬袋善郎編著、森永弘司企画・編集協力(2009)『名文で養う英語精読力』東京:研究社

森永弘司編著(2014)Dahl, Dahl, Dahl!: Reading Funny Tales from Boy 東京:松柏社

森永弘司編著(2016)Pete Hamill's Best Stories: From The Invisible City: A New York Sketchbook and "Going Home"

森永弘司(2011)「精読法授業の開講の必要性–教養課程での必修及び選択の授業での精読法授業の試み」 『同志社大学教育開発センター年報』第2号 pp.49-61 同志社大学教育開発センター

森永弘司(2006)「薬袋方式による精読授業の試み」 全国英語教育学会第32回全国大会(高知大学)

森永弘司(2008)「薬袋式準拠枠を活用した英語精読用大学テキストの開発」第38回日本英語教育学会年次大会(早稲田大学)

森永弘司(2011)"The Necessity of Establishing Intensive Reading Classes in University English Curricula and the Effectiveness of Minai's Parsing Method as a Tool of Acquiring Intensive Reading Ability"

開設記念フォーラム「英語教育の新地平
–言語、文学および教育」(関西外国語
大学)
森永弘司(2013)”Consideration of
the Literary Texts from the Three
Viewpoints: Heightening Students’
Motivations to Read, Enhancing their
Culture and Improving their English
Proficiency”4th Liberlit Conference”
(明治学院大学)
森永弘司(2018)「映画教材 Shine を使
用しておこなった協働学習のアンケート
調査の報告」第22回 ATEM 全国大会
(早稲田大学)
森永弘司(2018)「協働学習にはどのよ
うな文学作品が適しているのか? –2 つ
の異なった文学テキストを同一のクラス
で使用した際のアンケート調査にもとづ
くー考察– 」全国英語教育学会第42回
全国大会(獨協大学)

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) K-08

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

[*1]Company 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,技術的
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

シンギュ特異点

ラリティとい

授業」等といった冷ややかな見方や理解も依然
う概念を使い,「テクノロジーが急速に変化し,
として根強く残る.また,AL が陥りやすい問
それにより甚大な影響がもたらされ,人間の生
題点として,松下(2016)は「教師の意図とは裏
活が後戻りできないほど変容してしまうよう
腹に,授業が学習への能動的な参加を引き起こ
な,来るべき未来」[1)]を告げた.加速度的に進
すものになっていない」[2)]ことをアクティブ・
化するディープ・ラーニング(深層学習)は,カ
ラーニング型授業実践の観察を通じて指摘し
ーツワイルによれば,「2045 年には人工知能が
ている.
人類の知性を上回る」とさえいう.
そこで本稿では,AL の「入口」としての
こうした技術的発展の目覚しい現代社会に
shallow active-learning(以後,「SAL」とする)
おいて,もはや知識を一方的に伝達し,それを
の概念を整理し,合わせて自らの授業実践の一
受容するだけの passive learning や定量化で
部についても報告したいと考えた.
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
2.研究の目的
型の授業は,高校生までの教科書的な知識が
本研究の目的は,一つは SAL の概念を提示
USB 等の記憶媒体にすべて収められる時代に
し整理すること.もう一つは,私が DAL への
おいて,過去の「遺物」となるのかも知れない.
「入口」として捉える SAL の学習塾における
とはいえ,active learning(以後,「AL」と
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)に二松學舍大学(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
アクティブとはいえない 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,試行錯誤する
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

アクティブといってよいのか」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」

[3)]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.
認知の広がりが浅い(shallow)
能動的 受容的
(active) (passive)
認知の広がりが深い(deep)
図 3-1 アクティブ・ラーニングの四つの象限I
図中の4つの象現のうち,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.ここで
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.
浅い(shallow)
能動的 受容的
(active) (passive)
深い(deep)
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
分にしろ,B の部分にしろ,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
III
II
B
III
II
A
I
IV
I
IV
うに,「近代が終わらぬままに第2の近代(未完
の近代)」[4)]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」[5]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[6]．

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−いにしえの言葉と表現

○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」[7)]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,聞くことからも学ぶ.

・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.

【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」,「○○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

【個人演習】なぜ暗誦しやすいかを考える.

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った.また,SAL についての論及も十分にはできなかった.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.

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る.

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.

5) 本田(2005)『多元化する「能力」と日本社会』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.

菊池省三(2016)『菊池省三の学級づくり方程式』

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

K-09

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. ・たとえうそ(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.

つけた上で,協働による探究活動に取り組

4-1-2.10 の学習者像の理解

中学校 1 年生では,IBMYP 導入期の取 んだ. り組みとして,「10 の学習者像」から 1 つ

これは,IB が身につけるべき力として示 の学習者像を選んでグループで解釈を加え,
している Research skills のほか,Social ポスターとして発表する取り組みが行われ

skills の伸長をも目指した取り組みであっ た. た. これは,IB が身につけるべき力として示

4-2.ICT による学習の調整 している Communication skills の伸長を
4-2-1.ICT 導入の効果 目指した取り組みであった.
中学 2 年生では,保護者への質問紙(自 4-1-3.協働による探究課題
由記述)により,表3のような回答を得た. 中学校 2 年生では,IBMYP 充実期の取
ICT 導入の効果としては,新しいデバイ り組みとして,高エネルギー放射性廃棄物
スによる学習意欲の向上という新規性効果 の地層処分を題材として,倫理的観点や経
のほか,自ら探索的に情報にアクセスする 済合理性の観点から,最終処分場を提案す
ことができる手段を手に入れたことにより, るという取り組みを行った.
自己調整学習が充実した様子が示唆された. すでに高エネルギー放射性廃棄物の地層
一方,長時間の利用やさまざまな情報へ 処分が世界に先駆けて実施されているフィ
のアクセス手段を手に入れたことによる懸 ンランドの事例を学び,放射性および放射
念が示された. 能にかかわる講義により科学的知識を身に

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 (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 (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 J-01

—大阪多様校の実践—

池田靖章[*1]

Yasuaki IKEDA[*1] [*1]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 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.

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

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

図2 学級日誌

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-

J-02

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DPHitory(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.

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)

概念 内容 スキル 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

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「まぁまぁ」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 するべきか,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.今回は年度途中に単発で 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 J-03

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・テクロノ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.

大枠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って いれば, 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 (2016.12.7)

F・C J-04

隻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>

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,とても安価に作ることができる.

「探究」の時間に行った.

1 蛇腹型、又はノート型を反故紙で実際に

3.振り返りとして行ったこと

<作成の手順>

(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

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.

関康平[*1]

Kohei SEKI[*1]

[*1]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.担当してくださったのは,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』→『蝿の王』→『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

→『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で,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.

ィブ・ラーニングの活用

J-06

小倉美香[*1]

Mika OGURA[*1]

坂本龍[*1]

Ryo SAKAMOTO[*1]

[*1]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施における 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

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

● 海洋研究開発機構 JAMSTEC と神奈川県立 生

● その

eg,00000000000fO O j A s 1 6 1

4 0 4.結果とその考察

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. 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,

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

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 このように,アクティブ・ラーニングを活用す えられるようになった.
ることによって,生徒たちの学びとそれに対する 次に,2の「得た情報の正しさ・正確性等を批 姿勢が大いに変化することが確認された.こうし 判的にとらえ,深く思考できるようになる」とい た中で,アクティブ・ラーニングの本質は学びに う観点に関しては,後半は「原子力発電における 対する生徒の主体性が関わっている.さらに,生 高濃度放射性物質の地層処分」とテーマを移し取 徒が学習のプロセスの中で,どれだけ主体的に選 り組んだ.この学習の着地点は,「放射性物質の 択を行ったかというのも重要なポイントであると 最終地層処分場を作るとすれば,どこに作るのが いえる.こうしたことから,教員は生徒の学習環 適切か?」という問題に答えを出すことであった. 境を整え,活動を支えることであると考えられる. 中学生にとって,また,探究的学びの経験が浅い そして,いかに生徒が動く,または,動きたくな 生徒たちにとっては,相当に難易度の高いテーマ る環境を整え,その活動を支援するかがアクティ だったが,あえて難しいテーマを選んだことによ ブ・ラーニングにおける教員の大きな役割ではな り,生徒間の情報のやり取りの機会が増え,その いだろうか. 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.

5.参考文献 そして最後に,3の「発表を含むアウトプット

BBC(1957)スパゲッティの木 で的確に表現する」ことについては,発表方法と
大迫弘和(2016)アクティブ・ラーニングとして 環境の試行錯誤があった.学園祭において,地球
の国際バカロレア-「覚える君」から「考える と生物に関するレポートの内容を基盤として視覚
君」へ.日本標準 資料を作成し,プレゼンテーション形式で発表を
Sue Bastian, Julian Kitching, Ric Sims(2016) 行った.学園祭で行った意図としては,学外の聴
セオリー・オブ・ナレッジ 世界が認めた『知 衆もいることにより,多角的な質疑応答が発生す
の理論』.ピアソンジャパン る環境を整えることにあった.しかし参加した多

国際バカロレア教育の手法と理念を用いた

J-07

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[*1]

Hiroko SANO[*1] [*1]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.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 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 用に意図され ている.

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

eg,00000000000O zO Nz? j A s 1 6 1

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

Organization(2015)学習と指導 https://ibpublishing.ibo.org/dpatln/apps/dpatl/guide.html?doc=d_0_dpatl_gui_1502_1_j&part=2&chapter=1

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