

ISSN 1340-461X

附属天王寺中・高

研究集録

第61集 (平成30年度)

*Bulletin of the
Tennoji Junior & Senior High School
Attached to Osaka Kyoiku University*

No.61

(March,2019)

大阪教育大学附属天王寺中学校
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎

研究集録 執筆規定

1. 本誌は、研究集録という。
本誌の英語名は、Bulletin of the Tennoji Junior & Senior High School Attached to Osaka Kyoiku Universityとする。
2. 本誌の執筆資格者は、附属天王寺中学校、および附属高等学校天王寺校舎の現役教員を原則とする。
3. 本誌は年刊とする。発行は毎年3月とし、執筆者には別刷を提供する。
4. 本誌の原稿締切は毎年1月中旬とする。
5. 本誌の原稿は、40字×40行詰めとし、横書きのみとする。
英文論文の場合は、70字～80字×40行とする。第一頁は16行目から本文を書き始める。論文は25頁以内とする。
和文表題・執筆者→抄録→キーワードの順に書き、その後本文をはじめる。
和文論文の場合は、最終頁の次頁に、英文表題・執筆者・英文要約（さらにキーワードを付加してもよい）をつけることを原則とする（英文論文の場合は、和文表題・執筆者・和文要旨をつける）。
6. 本誌の内容は、巻頭言・目次・論文・教科個人研究テーマ一覧・教育研究会概要により構成される。

期待されるコンテンツ

大阪教育大学附属天王寺中学校、同附属高等学校天王寺校舎の教員の日頃の研究成果を所収した附属天王寺中・高「研究集録」第61集を発刊させていただき運びとなりました。本校の教育・研究に日頃よりご指導、ご支援を頂いている皆様方に、心よりお礼申し上げます。

さて、平成30年11月に「新時代の学びを支える先端技術のフル活用に向けて」というプランが取りまとめられました。これは、先端技術を学校教育の中に取り入れて、教育の質を高めるという施策の方向性を国が示したものです。ここでは、先端技術といったものに目が行ってしまいますが、このプランの基底にあるのは、実は、学校という場が単に知識を伝達する場ではなく、人と人との関わり合いの中で、人間としての強みを伸ばしながら、人生や社会を学び合う場である、という考え方です。

好むと好まざるとにかかわらず、教育現場には先端技術が導入されていくでしょう。その結果、先端技術による授業支援、先端技術活用のための環境整備が進むと考えられます。しかしながら、そのような道具立てが教育の質を向上させるわけではないことは言うまでもないことです。新たに整備された環境のもとで、子どもたちを効果的に関わり合わせ、現代的な成長を促すことを可能とするコンテンツが、今求められています。

社会の変化が加速化、複雑化するこれからの世代に必要な資質・能力を確実に育成することを阻害する要因のひとつとして、理系、文系と分けて分野を分断し、特定の分野を十分に学習しなかったり、偏って学習したりする傾向をあげることができます。その時々で自分に対する最適解を自ら発見するためには、分野性にこだわることのない総合的な知識と広い視界が必要となるでしょう。理系文系といった分野の融合は、将来さらに芸術やスポーツの分野をも含めた形で進む可能性もあります。

附属学校は、先進的なコンテンツを例示し、アイデアを蓄積して先導的な役割を果たすとともに、長い歴史の中で続いてきた研究を積み上げることにより、研究校としての役割を果たすと考えています。新しい課題、古くから残された課題、これらはどちらも重要で、またすぐには決着がつくとも考えられません。一つの研究で全てが完結するのではなく、一つの研究の結果から新たな課題が導かれ、研究を積み重ねていく過程で、徐々に課題解決のてがかりが見えてくるものであろうと考えています。本校教員は、新しい時代に向けて、そのような真摯な態度で日頃より教育・研究に取り組んでいます。研究の次なる一歩に大きな力となるご批判、ご指導を今後とも宜しくお願い申し上げます。

大阪教育大学附属中学校 校長
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎 校舎主任
広谷博史

目次 (Contents)

附属天王寺中・高等学校 研究部：

学びの自立をめざす評価の工夫と改善《4年次》

～深い学びをめざす教科教育とその評価～

(Evaluation and Constant Improvement Aiming at Independent Learning:
Subject teaching and its evaluation for deep learning)

..... 1

廣瀬明浩・井上広文 (HIROSE Akihiro・INOUE Hirofumi)：

校内滞在・宿泊型避難訓練の実施

(Report that students carried out refuge exercises staying at school)

..... 11

笹川 裕史 (SASAGAWA Hiroshi)：

ネコとネズミのロシア史—ピョートル1世をめぐる歴史認識—

(A Cat and Mice Changed Russia : Historical Assessment of Peter the Great)

..... 23

今井 みゆき (IMAI Miyuki)：

深い学びを目指した性教育の授業実践

(Practice of Teaching Sex Education Aiming for Deep Learning)

..... 49

清家 颯 (SEIKE Hayate)：

表現活動における「出来事」の研究

(A Study of “Event” on Expression activities)

..... 59

篠崎 文哉 (SHINOZAKI Fumiya)：

題材を生かし英語で学んでいく授業

—リーディング指導における発問に関する考察—

(Learning English and Content in English : Questioning in a reading class)

..... 69

| | |
|---|-----|
| Ross Richard Wirtanen (ワータネン・ロス リチャード) : | |
| Formulaic Preposition Translation in Academic and Professional Contexts: Of | |
| (前置詞 of についての一考察) | |
| | 83 |
| | |
| 荊木 聡 (IBARAKI Satoshi) : | |
| 「考え, 議論する」道徳授業を設計する ～小学校教材の活用から得た視点～ | |
| (Designing of moral education lessons which lead consideration and discussion | |
| Viewpoints obtained through utilization the materials for Elementary schools) | |
| | 101 |
| | |
| 吉田 雅子 (YOSHIDA Miyako) : | |
| 「死への準備教育」という視点から見た道徳教材の活用 | |
| ～附属天王寺中学校における授業実践を通して～ | |
| (Utilizing the moral education materials through the viewpoint of Death Education | |
| ～ The Practical Implementation at Tennoji Junior High School ～) | |
| | 121 |

学びの自立をめざす評価の工夫と改善 《4年次》

～深い学びをめざす教科教育とその評価～

附属天王寺中・高等学校 研究部

I. はじめに

本校では、「深い学び」と「その評価」を、平成28年12月21日の中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」や新学習指導要領に謳われた「カリキュラム・マネジメント」や「主体的・対話的で深い学び」の視点からの授業改善を推し進める核として位置づけている。

この数年間、右の図の通り、指導要領に沿った指導法を深め、生徒の学びを自立させることを狙って、アクティブ・ラーニング、すなわち主体的・対話的で深い学び、ならびにその評価について研究を進めてきたところである。

そこで、本稿では、「深い学び」に対する教科の固有性については若干の補足をするとともに、全体的な枠組みや各教科の共通点を中心に、教育研究会の全体会に用いたスライドとともに概観しておく。

1. 本校の研究のあゆみ

- ◎平成25年度 教科指導法の深化と醸成
～指導要領に沿った指導法の工夫～
- ◎平成26年度 教科指導法の深化と醸成 2
～指導要領に沿った指導法の工夫～
- ◎平成27年度 学びの自立を目指す評価の工夫と改善
- ◎平成28年度 学びの自立を目指す評価の工夫と改善
～アクティブ・ラーニングってなに？～
- ◎平成29年度 学びの自立を目指す評価の工夫と改善
～深い学びのためのアクティブ・ラーニングと評価～
- ◎平成30年度 学びの自立を目指す評価の工夫と改善
～深い学びをめざす教科教育とその評価～

II. 学びの自立と資質・能力

さて、周知の通り、近未来社会においては、「ロボット化」「コンピュータ化」「既存技術の発達」等で無人化する職業が激増し、デューク大学のキャシー・デビッドソンは、7年前の時点で、すでに「子供たちが大人になる頃、その65%は、まだ存在しない職業に就く」と警鐘を鳴らしている。今、私たちに要請されているのは、「AIにはできない、人間にしかできない創造的活動」を重視した教育だと考える。そのため、「自ら課題を見出し、主体的に考え表現し、よりよく問題を解決していくための汎用的な能力の醸成」が求められるのである。すなわち、学びの自立者、

学びの自立が求められる理由

- I. 「ロボット化」で無人化する職業
消防官：東海大学工学部が火災現場専用ロボを開発
介護福祉士：理化学研究所と東海ゴム工業が介護ロボを開発
薬剤師：ウィンディーが薬局向け薬剤自動ピッキングロボットを開発中
スポーツインストラクター：神奈川工科大が体操インストラクターロボを開発中
- II. 「コンピュータ化」で無人化する職業
ファッションデザイナー：島根県製作所が自動デザインシステムを開発
弁護士・司法書士：判例分析・法務管理ソフト等の業務効率化ソフトを開発中
政治家：各種自動調整システムが既に実用化
- III. 「既存技術の発達」で無人化する職業
電力会社のエンジニア：マイクログリッド技術の進化により無人化進む
パイロット：自動運転技術の進化により無人化進む
工場労働者：3Dプリンターの普及により社会的需要が減る

「AI」にはできない、
人間にしかできない創造的活動を！

アクティブ・ラーナーの育成が厳しく要請されていると言えよう。

そのためには、知識・情報などを「受信」し、それを基に「思考」を吟味し練り鍛えて「発信」という学習プロセスを積み重ねることが不可欠であり、その学習プロセスと密接に結びついて育まれるのが、資質・能力の柱の一つ「思考力・判断力・表現力」というわけである。ただ、これは単独で養われるものではなく、資質・能力の他の2つの柱「知識・技能」、「学びに向かう力・人間性」とリンクしながら養われるものである。

まず、「知識・技能」であるが、これを活用して課題解決していく過程が、すなわち「思考・判断・表現力」を鍛える過程だと言え、基礎的・基本的な「知識・技能」なくしては、這い回るだけの活動となり、真のアクティブ・ラーナーの育成は望めない。知識や技能の相互の関連付けを行い、謂わば知識の認知地図を更新・精緻化することによって、生きて働く概念へと昇華させることが重要である。

そうして、「思考力・判断力・表現力」と「知識・技能」とが相互補完的に深まっていくわけである。この「思考力・判断力・表現力」を育む過程には、

- ①物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ②精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ③思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程等があるが、いずれにしても、未知の状況への柔軟かつ確実な対応力の基盤となるのが、この「思考力・判断力・表現力」だと考えられるのである。

次に、「学びに向かう力、人間性等の涵養」についてであるが、これは「何のために学ぶのか」という学ぶ意義・学びの方向性を決定する重要な柱である。メタ認知する態度

2. 「資質・能力」の必要性

◎激動の近未来社会においては、自ら課題を見出し、主体的に考え表現し、よりよく問題を解決していくといった「学びの自立」を支える汎用的な能力の育成が要請される。



◎生涯にわたるアクティブ・ラーナーの育成。



◎コミュニケーションを通して考える力を育むため、受信→思考→発信という連の学習プロセスを通じて、思考力・判断力・表現力を養成する必要がある。

① 知識・技能

◎学習内容「何を学ぶか」

→ 基礎的・基本的な知識及び技能を確実に習得することが重要

◎「何を理解しているか、何ができるか」

→ 相互の関連付け

（他の学習や生活の場面で活用できるようにするための学習を散定）

→ 習得・活用・探究を踏まえた

主体的・対話的で深い学び

→ 知識は、新たな学習過程を経て更新・精緻化され、生きて働く概念へ

② 思考力・判断力・表現力等

◎「理解していることやできることをどう使うか」

→ 具体的に何をなすべきかを整理

→ 既得の知識や技能の活用場面と方法

知識・技能と思考力・判断力・表現力等とは、相互に補完し深まっていく関係にある。

その学習過程において、さらに必要とされる新しい知識や技能をどう得るかを考える

さらに深い理解を伴う知識の習得へ

より一層、思考力、判断力、表現力等が高まる

→ 未知の状況への柔軟かつ確実な対応力

や多様性を尊重する態度，主体的・協働的に学習に取り組む態度に加え，それぞれの違いを重ね合わせて力にする「リーダーシップ」や「チームワーク」など，人間性等に関するものも含めて，幅広く醸成・涵養していくことが求められる。

さて，こうした資質・能力ベースの学力観のもと，「学びの自立者，アクティブ・ラーナー」を育成していくわけであるが，そのためには授業を改善していく必要がある。その視点として挙がっているのが，「主体的・対話的で深い学び」である。

③ 学びに向かう力、人間性等の涵養

◎「何のために学ぶか」

- 他の二つの柱をどのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素
- よりよい社会や幸福な人生を切り拓いていくためには、主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の発想や行動を統制する力、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等が必要（メタ認知を含む）
- 多様性を尊重する態度や互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなどの人間性等に関するものも幅広く含まれる。

Ⅲ. 主体的・対話的で深い学びと授業改善

「主体的な学び」の実現に関しては，学ぶことに興味や関心を持ち，自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら，見通しをもって粘り強く取り組み，自己の学習活動を振り返って次につなげることを大切にしたい。

また，「対話的な学び」の実現に関しては，子供同士の協働，教職員や地域の人の対話，先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ，自己の考えを広げ深めることが重要である。

さらに，「深い学び」の実現に関しては，習得・活用・探究という学びの過程の中で，各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら，知識を相互に関連付けて，より深く理解したり，情報を精査して考えを形成したり，問題を見いだして解決策を考えたり，思いや考えを基に創造したりすることに向かうことが肝要である。

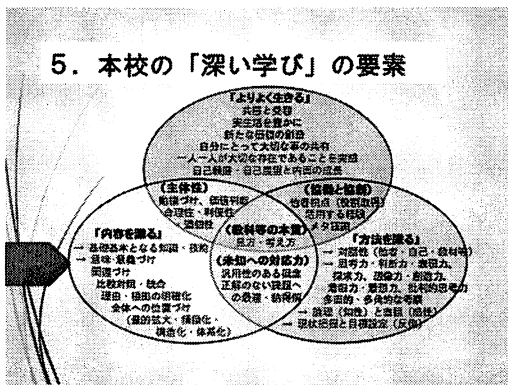
稿末には参考資料として，各教科の考える「深い学び」についてのスライドを示したが，ここでは，各教科から出された「深い学びの要素」を，暫定的に整理してまとめたものを概観しておくことにする。

まず，「内容を知る」の枠組として，「関連付け」や「比較対照」，「理由・根拠の明確化」を通して「構造化・体系化」の重要性に触れる教科が幾つか認められた。

「方法を知る」の枠組では，総じて，自己内対話も含めた「対話性」や，着眼力・着想力，批判的思考，多面的・多角的な考察等を基盤に，現状把握を基にして設

～ 授業改善の視点として ～

- ① 「主体的な学び」の実現
学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげるという視点。
- ② 「対話的な学び」の実現
子供同士の協働、教職員や地域の人の対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深めるという視点。
- ③ 「深い学び」の実現
習得・活用・探究という学びの過程の中で、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かうという視点。



定した目標にアプローチしていくことの重要性を指摘していた。

「よりよく生きる」の枠組では、共感と受容と共有といった視点を大切にしながら、新たな価値を創造していこうとする姿勢・態度などを重視している。そして、それらの結節点に、教科の本質としての「見方・考え方」や「主体性」、「未知への対応力」、「協働と協創」が位置づけられるのである。

IV. 深い学びとその楽しさ

以上のような様々な要素を含んだ「深い学び」の実現は、実は「学びの楽しさ」とも表裏を為している。

例えば、私たちも教材研究を深めていく際、「自分なりの解釈」を、他の様々な解釈に学びつつ、改めて、自分なりのより深い多面的な解釈を再構築していくということがあり、それは知的な楽しみとして、実に味わい深いものがある。

このように、指導者自身も日々深い学びを楽しんでいるわけであるが、実際の授業では、ややもすると、その教材研究の上澄みエキスだけを学習内容として位置づけ、重視しがちであったかも知れない。しかし、こうした学習プロセスそのものを、生徒自らが見出し、体験し、構築していくことを重視するならば、私たちが普段、教材研究などで味わう「学びの楽しさ」を、生徒自身も手にすることができるわけである。

そして、より深い学びを実現して、より深く楽しむためにも、これからの学習指導においては「学びの三層構造」を意識し、個別の知識技能を習得して「できる」ようになるというに留まらず、新しい概念を発見的に導出するプロセスを従前以上に重視するとともに、さらに加えて、実生活や具体的場面で「使う」という学びにも留意したいものである。但し、その際、実用主義に陥らないように注意しておく必要があるであろう。

6. 新たな学びの「楽しさ」

「深い学び」
→ 分かったと思っていた事柄が違って見えてくること。

【プロセス】
①自分なりの解釈を持つ
②他者の解釈を聴く
（一つの結論を急がず、対話とアイデアの創発を促す）
③再度、自分なりの解釈を再構築する

↓

「教科の楽しさ」
①学習内容
②学習過程

例えば、板書内容は結果である。
（キーワードの背景や相互関連は書き切れない）
したがって、学習の詳細なプロセスが抜け落ちている。
ときには、そのプロセス自体を指導者の解説ではなく、
自力で考え検証し、発見・構築できるようにしたい。

～学習の三層構造を意識する～

・資質・能力やAHLの根底にある学び …
「子供たちがよりよく生きていくことに繋がる学び」
「子供たちが教材と深く対話する学び」

①「できる」：個別の知識技能の習得
（十分な質と量の知識があって、初めて③に繋がる）
②「分かる」：概念の意味理解と導出
③「使う」：実生活、具体的場面への活用

従前は、基本的な概念を発見的に学ぶプロセスを重視し
知識の意味理解を保障していく②まで指導が大半。
②までの指導にプラスして三層目も意識し、単元末や
学期末に「使える」レベルの総合的な課題を設定する
とともに、それを克服するには何を学習しておく必要
があるのかを明確化する。（実用主義に陥らない）

V. 評価対象と場面

次に、評価について簡潔にまとめておきたい。これからの評価では、従前の4観点ではなく、学力の3要素としての「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「主体的に学習に取り組む態度」を基軸に置いて評価していく必要がある。

そこで本校では、もう少し具体的なイメージができるよう、評価対象と評価場面を各教科で考えることにした。これに関しても、教科の固有性が認められたが、より一般性・客

観性を担保する意味から、複数の教科で共通に意識している評価対象や場面を挙げてみると、右に示したスライドのような結果となった。

この結果も暫定的なものと考え、今後、こうした評価の対象と場面の中から、多くの教科・学習場面に援用できるより普遍的な視座を獲得して、日々の学習に組み込みたいと考えるのである。

以上、本校の「深い学び」と「評価」について、その輪郭線のみを概観した。11月10日の教育研究会では、こうした研究を背景に置きながら、社会・理科・保健体育・英語・道徳の5教科による具体的な授業実践とそれに基づく研究協議が行われたのである。

7. ②本校の評価対象と場面

| 評価対象 | 評価場面 |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → 動機と向いの立て方 対象の把握・認識の状況 学習内容の意義や意味の理解 基本的な知識・技能の定着 プロセス（解決過程、自己向上） 協働して創出したものへの自己評価 知識・技能の活用力 応用力（実生活・具体的場面へ） 自他の違いの理解 対話後の自己省察 自己の考えの再構築（認識の寛容） 新たな課題の発見 | <ul style="list-style-type: none"> → 小テスト（暗算や暗唱） 定期テスト ワークシート レポート 発表 パフォーマンス評価 机間巡視 実証・技能テスト <ul style="list-style-type: none"> → 診断的評価 形成的評価 総括的評価 |

VI. 本年度の総括

最後に、本年度の総括として、教育研究会と本研究テーマに対するアンケート結果を部分的に紹介しておきたい。

1. 本校教員より

まず、本校教員個々の本研究に対する意識についてであるが、特に意見の重なりが多く見られたものとして、右の表に示した4点が浮かび上がった。

これらに関しては、さらに深めていくべき勘所と考えることができ、研究部としても、次年度に向けて対応策を打っていきたいと考えている。

一案として考えられるのは、例えば①～③に関しては、共通基盤としての枠組や評価の在り方を、毎月1回程度のペースで、各教科や全体の場で議論を重ねて作成していくことである。また、④に対しては、授業実践レベルで検討と検証を実証的に行い、授業を通じて議論を深めて理論を確立する等、学校全体が一体となって研究していく場を検討するのも大きな意味を持つと考える。

| 本校教員による主な意見 |
|--|
| <p>【全体テーマ】</p> <p>①評価について真正面から取り組み共通理解する。</p> <p>②学びの自立、深い学びを、授業を通して実現する。</p> <p>③評価等の工夫を各教科で確実に議論していく。</p> <p>【発表教科】</p> <p>④学びの自立の定義とそれを促す発問づくりの検討したい。</p> |

発表教科からの意見にも、

- ①特に、「評価」の部分については学校全体として十分に共通認識ができていないように感じ、そのことが原因で研究協議の際に議論の中心とあまりなっていないのではないかと。
- ②評価については、試行錯誤の段階であり、来春までに枠組をはっきりさせる必要があり、その一つの契機とする研究の場となった。
- ③「アクティブ・ラーニング」をテーマとして以来、年々深化させてきた結果の今年のテーマであると認識している。その方向性は適切であったと考えるが、いま、改めて見直

すと、「評価」への取組が薄いという印象が拭えない。結果として、テーマにふさわしい成果なり問題提起なりができたというには不十分であった。

- ④現状では、テーマが設定された後、ほとんど教科に任されるため、教科として取り組んでいる方向や内容がテーマに応じたものになっているかどうかを確認されないままである。各教科の研究を支えるような体制を作ることが必要なのではないかと。
 - ⑤深い学びの実現に向けて様々な実践上の工夫が見られて良かったが、学びの自立という面では、一つの発言から波紋のように意見が広がり深まっていくような授業にも今後、挑戦していく必要があるとされている。
 - ⑥問題解決の場面で見方・考え方を働かせたり、身近な事象を取り上げ実生活とのつながりをもたせたり、対話的で協働的な場面として班での話し合い活動を取り入れるなど、「学びの自立、深い学び」の実現のために努めた。
- 等が見られ、次年度に向けての成果と課題が重なり合っている現状が垣間見られる。

2. 参会者より

次に、教育研究会に参会いただいた先生方の主な意見の中から、本研究主題や教育研究会と関連のある点について紹介したい。

まず、大枠として、研究授業の指導案に関してであるが、①「そのまま使えそう」、②部分的に使えそう、③「ヒントを得られた」、④「利用できそうにない」、⑤「その他」からの回答は、右の上図の通りである。

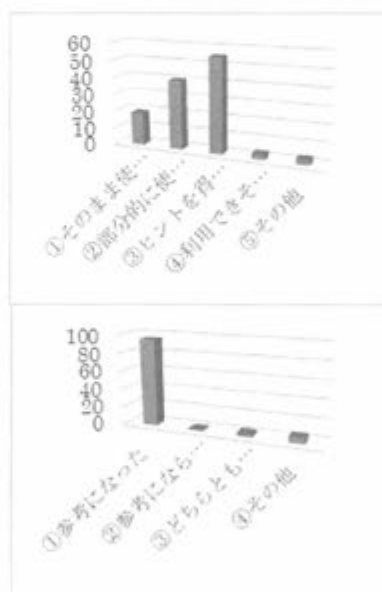
また、研究協議に関しては、①「参考になった」、②「参考にならなかった」、③「どちらとも言えない」、④「その他」から回答してもらい、右の下図の結果を得た。

研究授業については、そのまま活用できる授業が、必ずしも本校生徒が自立的に学ぶ実りの多い学習であったとは限らず、その意味では、何かしらのヒントを内包した授業であったという時点で、一定の成果が認められよう。そして、研究協議に関しては、9割以上の参会者から高い評価を得ることができた。

その具体的な中身であるが、以下の通りである。

〔社会〕

- ・先生の問いを生徒が評価するという取り組みは初めて見る取り組みであったので、とてもよい勉強になりました。
- ・アクティブラーニングの必要性が「なぜ」「どのように」といった多面的に理解できたように感じます。普段の教育実践でも今回学んだことを取り入れて生徒たちが深い学びを得られるよう頑張っていきたいと思います。
- ・実際の授業を参観した上で、考えられることはとても勉強になりました。附属高校として、チャレンジ精神でどんどんやっていっていただきたいです。



〔理科〕

- ・他教科との融合として、数学、英語、家庭、保健の内容は話題程度に入れたことはありましたが、国語との融合を拝見させていただき、非常に参考になりました。本校は文系色が強いので、生徒の興味を少しでも高めるという意味で、ぜひ真似してみたい。
- ・カリキュラムの変更に応じた授業における新しい取り組みが参考になった。（中学 1 年生物理の力のつり合いの授業）
- ・研究授業では新たな取り組みに、また生徒の活動にとても感銘を受けました。様々な工夫を参考にしたいと思います。さらに研究協議で授業のコンセプトがよくわかりました。
- ・斬新な試みであるということもあつてか、多少粗削りな印象を受けましたが、更なる試行を重ね洗練されれば、科目を横断した、「深い学び＝学びのおもしろさ」の実現につながると思います。大変勉強になりました。

〔英語〕

- ・英語授業における発問のあり方を見直せました。発問の方針（事実発問と推論発問）、発問の作り方、授業の目標達成に向けてどのように組み立てていけばよいか参考になりました。
- ・英語の授業を参観させていただいたのですが、先生方の発問が多く、生徒のみなさんにとっては考える機会が多く、深い学びになっているように思います。
- ・見学させていただいた授業に刺激を受けましたし、研究協議も有意義なものでした。ありがとうございました。研究協議後の指導助言が非常に有益なものでした。

〔保健体育〕

- ・スムーズなグループ活動、そして、全員が役割を持って、発表会をし合っていて、良かったです。（PAD も取り入れているが、それは私もやっています。）種目の種類も多かった。（自分が見本を見せられず体操部もないなどで、種目が限られてしまう。）また、マットも多く、良い素材でうらやましいです。
- ・器械運動の授業については、東京オリパラに向け、採点競技を実際に行うことで知識を得る（見る知る楽しみ方）有効な授業展開だと感じました。しかし、せっかくの採点が本人にフィードバックされなかったことは、「支える楽しみ方」につながるチャンスを逃したのではないのでしょうか。
- ・保健体育科の研究授業を拝見しました。ヘビーな内容で、生徒の発言もへるのかなと思っていましたが、発言をしっかりとっており、話し合いも積極的に参加していた。指導者の方の進め方や話し方もよく、指導者の方によっても生徒の反応は変わっているなど感じた。女性は将来絶対子供を産むというのにしばってしまいがちな授業單元だが、もちろん産まない選択肢も話していて、とても大切だと思った。

〔道徳〕

- ・授業の組み立て方、導入の持ち方、教師の役割に関してたくさんのヒントを得られた。今回の教材においても、使えることばかりだったのでぜひ実践したいと思う。
- ・道徳の授業の考え方や展開する上での 3 つの活動の関わりがよく分かり、非常に参考になった。やはり一度見せていただいたことをとりくんでいくことはた易いことです。先進的なとりくみが大変ありがたいです。また、アクティブラーニングと評価との関

わりがより明らかになった。その中でも、自己肯定感との関わりが自分にとって新しい視点になった。道徳科において自己肯定感をいかに育むかの良いヒントを得られた。

- ・今週は様々な道徳関連の研修や研究授業に4回参加しましたが、今日が一番よかったです。本日の大教大附属天王寺中の実践の素晴らしさや、研究協議での授業者の熱い思いや永田先生のご講話は本当に勉強になりました。導入から中心発問までのタイムマネジメント、そしてそこから深めていくための問い返し、自校に帰って必ず活かしたいと思います。また今年度道徳推進教師になり、多忙な先生方からは道徳の評価をどうすればいいのか、文例をと責められますが、そういった方にも平易な言葉で要点を伝えられる気がしました。生徒の真剣に物事を考える姿勢にも感動いたしました。

3. 次年度に向けて

本年度の教育研究会の全体講演は、大谷大学の荒瀬克己教授であったが、氏は『主体的・対話的で深い学びを拓く』（独立行政法人教職員支援機構編著、学事出版、2018、Pp.41-45）の中で、「（目標）－（現状）＝（課題）」という等式において、（現状）とは、教科等の学習や学校生活の状況、学習意欲、悩みや困っていること、将来に向けた思い、健康状態、家庭の状況、人間関係、自己肯定感等であると述べ、誰もが皆それらの断片しか知らないことを前提に、その断片を集めて重ねていくことによってしか、学校の現状は見えてこないと指摘している。

すなわち、教職員それぞれが見たこと、聞いたこと、感じたこと、考えたことを、言葉にして同僚に伝えることによって、断片から全体像を形づくっていく他ないのであり、一人一人の多様性は、それを活かすことで学校組織としての力に変えていけるのである。「チームワークという言葉は、それぞれの違いを重ね合わせて力にすること」であるという荒瀬氏の助言を胸に刻んで、「深い学び」や「学びの自立」について、教科としても、学校組織としても、じっくりと腰を据えて議論していきたいものである。

（文責：研究部長 荊木 聡）

【参考資料】本校 各教科における「深い学び」

4. 本校の「深い学び」(国語)

自立した読書人の育成

アクティブラーニングの時代の読書教育に対して、新たな方向性を示すことを試みている。深読、小読などの教科の別や教材のジャンルを問わず、思考力、表現力、探究力、想像力など、汎用性の高いスキルの育成が必要とされている。その中で、たとえば、旬読、国語では文学を扱うのかを教師自身が自分の中に意識付け、生徒の発達の過程に適切に介入する。特に、生徒が自身の中に解明し難いものが生じたとき、教師の手助けとなる指導を考え、自ら意識付けのためのワークシートを提示するように、意識付けを促す必要がある。教師が導くことで、読書を正確に読まねし、歴史的な知識や関連する資料に触れ、また自ら作品の世界を演じるなど、様々な楽しみを自発的、協働的に行うことで、興味に促されていた作品の像を、より鮮明なものにしていく。このような楽しみを強化学びを導くことで、あらずじの把握を超えた、生徒自身によるより深い読みが可能となると考えている。

4. 本校の「深い学び」(社会)

「問い」を発見する学び

「学習で民主的な国家及び社会の有形な形態者に必要な公民としての資質・能力」の育成という社会科(地理・公民科)の目標に鑑み、「深い学び」を通じて育てるべきは、社会への主体的な態度の意欲をもち、その態度を構築した生徒である。

社会科における「深い学び」で得られるのは「未知の状況にも対応できる力」であるといえる。強々の事実の記憶を超えて「なぜそうなるのか」「その意味(影響)は何か」といった説明や解釈ができるようになるための汎用的な概念、個別の事象や現象に対して多角的に考察し、価値の判断や評価をする能力、社会の発展としての自己責任の自覚などが、「深い学び」によって獲得されるのである。

社会科においては、この「深い学び」を支えているのが習得した知識や考えである。その意味においては知識の習得自体も必要であり、それとともに説明力の高い理論の下に知識を体系化することが求められる。評価においては、知識や能力のように活用できているか、あるいは重要課題の解決や問題解決の過程を超えて考えられているかを重視して問いを立て、解決への思考のプロセスを評価することが重要である。

4. 本校の「深い学び」(数学)

「観点」と「着想」に培う数学的見方・考え方の醸成

① 数学における深い学びとは、生徒自身が「数学的な見方・考え」を培うことである。具体的には、内容知と方法知を整理しながら、特定方法知は、どのようにして解決のしかたという手順の整理(論理思考)ではなく、なぜそのような解法が導き出されたのかという発想の必然性(逆思考)を意識すること、着想(アイデア)を可視化して意識させ、それを活かした表現力を醸成していくことが重要である。

② 多様な学びを、生徒自らが関連付け、比較、統合し、様々な学習経験の間に存在する共通項に気づき、それを概念化できることを目指す。強固かつ柔軟で汎用性の高い資質・能力を持ちあわせたい。

③ テストにおいて、出題や発問の意図、順序、数値設定などを入念に吟味する。また観点や着想に特化した小テストを実施する。机頭監視等を活用するなど、多様な評価方法を実施していく。

4. 本校の「深い学び」(理科)

『深い学び』をめざす評価の工夫と改善

理科における『深い学び』とは、「目の前に起きている現象を観察し、記述し、自らの理論でそれを説明できる」ことにとどまらず、「他の事柄との関連を知り、それを全体の中にも位置づけることができる」ことであると考えられる。

中学・高校における理科の授業では、① 科学的な知識、検証や分析方法を習得 ② 論理的な思考を習得 ③ 協働的に行動できる力の育成 を目指している。授業を通して、現象を観察し、自ら問題を見出し、その解決方法を思考し、実験・分析できる生徒を育成したいと考えている。

また、それらの学習をより正しく見取るために、「未知の現象を観察させる→解決・検証・分析方法を整理させる」といった評価方法の工夫と改善に取り組んでいる。

4. 本校の「深い学び」(音楽)

自己表現を目指した音楽科での学びとその評価

合唱において、生徒自らが楽譜から様々なものを読み取り、協働プログラムを練り、劇的な取り組みを行っている。単語、言葉の意味を感じ、歌詞の裏に込められた心情や空気感、温度、表情などを考え、表情を起し、創作劇として演じることで、想い込められた合唱へと変化していく。

そこでは、他者視点に立ち、共感と受容を繰り返す。そこにいる全員で同じ目的を達成するために、課題を取り越えることを繰り返していく過程が伴う。

この取り組みによって、人間にとって何が大切なのかを共有する時間となり、一人一人が大切な役割を担っていることを、互いに役割を遂行していくとき、一つのものを創り上げることで、生まれることの意味を感じられることを目指している。

音楽経験ではなく、それぞれの得意分野で役割を担い、音楽を感じ、表現するために励むことのできた過程を評価していきたい。

4. 本校の「深い学び」(美術)

子供たちのありようから考える美術の授業の学びと評価

① 美術の時間には、生徒一人ひとりに生成される「学び」のありようは様々なものである。それは、観察されたものだけでなく、造形表現や発想する意味などによって「深い学び」が得られる状態にあると考えられる。つまり、材料や時間、空間、そして友達などの他者と生きあふこと・学びあふことに意味があることと考える。

② 美術の授業では、生徒一人ひとりの可能性(個性・能力)が、未知、未来に向かい開いていったか、自らを創り、表現をもち「今、ここ」にいたいものと向き合っていくか、とひいて生きてはたらくことを目指している。

③ 美術の授業の「評価」を考えていくためには、生徒のよさをどのようにとらえていくかという(めざし方や考え)が極めて重要である。なぜなら、美術の時間には生まれる「知・学び」は、彼らの意味の理解や伝達といった「知識」ではなく、新たな価値を自分できちんとつくりだしていくこと自体がゆである。つまり、評価的なものに陥る前に考えるのではなく、生徒のありようから出発することに意義がある。

4. 本校の「深い学び」(保健体育)

知識・技能を習得するための深い学びとそのアプローチ

体育では、各項目の運動の特性に応じた基本的な知識・技能を身に付けるようにする。知識習得として、運動の合理的な考えを理解するとともにルールや評価方法を理解し、自分の体に応じた技を遊び練習につなげることができる。技術習得として、小中学校で身に寄けたスキルを活用し、個人の技向上および技術を持つ生徒を活かしたモデルリーダーの活用、ペア学習や明活動を行い深い学びの学習を行う。

保健では、それぞれの単元において基本知識を習得する。各単元における健康問題や健康問題の発生原因を把握し、それらに対する課題を解決するためにアクティブラーニングを活用し、対話的で深い学びを行う。発表やワークシート、振り返りシート、レポート、定期テスト等で評価を行う。

4. 本校の「深い学び」(技家)

授業で学習した知識や技能を日常生活に活かせる生徒

技術・家庭科では、授業で学習した知識や技能だけでなく他の科で学習する知識や技能を用いて日常生活を豊かにすることを目指す。昨年と今年のテーマの中心であるアクティブ・ラーニングは、「社会貢献型授業」や「実技指導」において学習効果を向上させる上で、有効に機能することが期待される。日々の授業を行うことで、獲得した知識や技能を用いての実践を経験させた上で、「深い学び」に発展して行くこととする。最終的には、応用力の持った生徒を育成したい。

4. 本校の「深い学び」(英語)

教材内容の理解や学びを促す指導

英語を聞いたり読んだりすることで得られる情報を自分なりにまとめたり、活用したりすることが深い学びの第一歩であると考えられる。つまり授業者がインプットをどのように与え、処理させ、アウトプット活動へと繋げるかが授業の理とつながる。

題材に関するやり取りや発表、それらを通して自身の考えを論理的に伝えるライティング活動などが以前にも増して重要となる。単に英語力を伸ばすことから脱却し、英語を媒介として他者の意見に触れたり、異文化に触れたりすることで、批判的思考力や協働の意識等を培っていく。

評価については、授業中の活動に対するものや定期テスト、パフォーマンステストによるものが必要となる。言語面と内容面の両方に留意した形式的評価と機動的評価の実施が求められる。

4. 本校の「深い学び」(道徳)

小学校教育材を用いた「考え、議論する」道徳

① 道徳内閣について学びが深まるように整理された読み教材を用いた授業を行い、これを児童に活用させる。以下の実践に取り組む。

- ★(道徳的問い)「自己認識」「自己認識」の3つの視点から道徳的価値と知り合いに迫る。ゆきあふ「疑問の工夫」
- ★教室での学びの深まりを共有する(「報告の工夫」)
- ★生徒の自己認識の発展。道徳的価値の価値として「社会的価値」をもちあふ。グループワーク、1つ1つの価値に対する認識は、中心発問や発問のポイントになる発問に別れて認識させる。
- ★21世紀型能力・人徳力の育成をめざす。
- ★個性を尊重し、主体的・創造的に生き、未来を切り拓くたくましく生徒の育成を目指す。

② 以下の点に注意し、授業中の発問やワークシートの記述から評価する。

- ★他者との比較ではなく個々のよさや可能性などの多様な価値、進歩の様子など、学習や学習に必要とされる成長の様子を評価する。
- ★個々の内容理解だけでなく、大きくつなぐことを意識して評価する。
- ★個性性・妥当性の確保のため、担任・道徳科職員と共有・協議を促進する。

校内滞在・宿泊型避難訓練の実施

ひろ せ あき ひろ いの うえ ひろ ふみ
廣 瀬 明 浩・井 上 広 文

抄録：大規模災害時の避難に対応する訓練として、校内滞在・宿泊型避難訓練を、附属天王寺小・中・高の児童・生徒を対象に実施した。今回の訓練は「試行」という位置づけで、参加者も教員も比較的少人数で行い、今後の可能性を探った。参加した生徒たちからは、よい経験になったという評価を得ることができた。

キーワード：避難訓練 学校安全 大規模災害 生徒の自律的活動

I. はじめに

今年度、大阪では6月の地震、9・10月の台風と自然災害が相次いだ。附属天王寺中高ではそのたびに、防災マニュアルに基づき、また臨機応変に対応した。結果として、いずれも人的な被害を生ずるには至らなかった。毎年2回行っている避難訓練の経験が生かされたと考えているが、いずれの災害や今までの訓練は共に昼間の事案であり、夕方以降の災害発生、あるいは学校での待機を想定した訓練は未経験であった。

一方、附属天王寺小学校は地域の避難所に指定されており、災害時に市民が多数避難してくることが予想される。そのようなときに、附小生が附中高の施設に一時的に避難するということも十分考えられ、その場合、中高生が自分たちだけでなく、小学生の世話をしながら避難や待機することが必要となる。

このような状況に対応するための訓練として、去る11月16日（金）から17日（土）にかけて、附属天王寺小中高の合同行事として、「宿泊型避難訓練」を実施した。本稿では、その詳細を報告するとともに、参加生徒のアンケート回答結果から、達成できたことおよび今後の課題について分析を行う。

II. 目的

南海トラフ地震など発生予測が困難な大規模災害の発生時には、交通機関の機能停止などによる帰宅困難な状況の発生や、通信機能の停止による情報伝達手段の一時的な喪失が予測されている。災害発生時間帯によっては、児童・生徒を一時的に校内に留め置き、「防災グッズ」や校内備蓄品を使って、校内に滞在・宿泊した状況での避難行動が必要になることが予想される。

一方で、こうした災害において校内に滞在・宿泊することになった場合について、不自由な生活に対応する方法や、教員による誘導・指導のありかたについては、実践的研究が十分ではない。こうした現状に鑑み、今回実施した短期間・小規模の滞在・宿泊型避難訓練においては、以下の事柄を目標とした

- ①生徒および教員が、災害避難について新しい形を経験すること。
- ②災害時の避難行動に関して、新たな視点を発見すること。
- ③災害時における校内インフラの利用可能性を探ること。
- ④小・中・高生が混合された班編制を行うことにより、上級学年生徒のホスピタリティ能力を育成すること。

Ⅲ. 訓練の概要

- (1) 開催日時：平成30年11月16日（金）放課後～17日（土）午前9時頃
- (2) 宿泊避難場所：体育館（主として柔道場を使用）
- (3) 担当教員

勤務時間外の活動であることから、計画・実施の主体は小・中・高の管理職とした。訓練の趣旨に賛同し参加した教諭には、特別勤務手当を支給することとした。

(4) 参加生徒の募集

小・中・高において事前に参加者を募集・決定した。安全確保の観点から、最大参加可能人数を、小・中・高生各20人、合計60人とした。児童・生徒の参加については、本人および保護者の同意を書面にて事前に提出させた。児童・生徒の応募者数が非常に少ない場合は、開催を見合わせることにした。

(5) 避難生活環境の設定

2日間にわたる避難生活の環境を、以下に示す①～⑧とした。なお、訓練の参加に同意するには生活環境の設定を理解する必要があると考えたので、事前に公表した。

- ①電気、ガス、電話、インターネットが使用不可能。
- ②各校舎の屋上設置型の貯水槽からは、槽内に水がある限り配水が可能であるので、北館内の上水道は使用可能。ただし、停電により体育館送水ポンプは停止している状況なので、体育館内の上水道は使用不可能。
- ③排水・下水管は通常通り使用可能。
- ④各自が購入し校内に保管している「避難グッズセット」は使わない。
- ⑤訓練中の食事は、備蓄水（2L/人）と備蓄用ドライビスケット（2箱/人）のみ。
- ⑥翌日朝の保護者による引き取りは、事前に希望した場合のみとし、それ以外は通常の交通機関利用による帰宅とする。保護者による引き取りは、11月17日（土）午前8時から9時の間で行う。
- ⑦通常交通機関利用による帰宅の場合、保護者が帰宅確認の学校への電話連絡を行う。
- ⑧体調管理の観点から、中学生は11月17日（土）午前中のクラブ活動に、参加できない。

(6) 使用可能な備蓄品

訓練実施日現在で、下表に示された物品が、災害避難備蓄品として校内の備蓄倉庫内に保管されていた。

| | | | |
|-----------|----------|---------|----------|
| 飲料水 | 2L×1200本 | | |
| ドライビスケット | 76箱 | ブランケット | 1200枚 |
| 使い捨てカイロ | 480個 | 簡易トイレ | 100回用12個 |
| 白飯レトルトパック | 60個 | 使い捨てマスク | 多数 |

○飲料水

市販のナチュラルミネラルウォーターで、長期保存型ではないものを使用した。訓練実施時点で賞味期限が切れていた（2018/07/25 まで）が、飲料水メーカーに問い合わせた結果、飲用には問題ないと判断した。

ミネラルウォーターを入れたプラスチックボトルには、気体分子が通過できる程度の微細な穴が空いている。保管場所に匂いの強いものがあると、その匂い物質の分子が微細な穴を通してミネラルウォーターに移り、風味を損なう恐れがある。ミネラルウォーターの賞味期限は、こうしたしくみによって風味が変化してしまう可能性を考慮し設定されている。よって賞味期限を過ぎたからといって、直ちに飲用不可の状況になることはない。



図 1

○ドライビスケット（図1）

製造後7年間の保存が可能な、非常食である。1箱の内容量は50gで、260kcalあまりのエネルギーを有する。1箱を食べると、白飯のおにぎり1個分とほぼ同じ熱量を摂取することができる。



図 2

○ブランケット（図2）

いわゆる「レスキューシート」である。ポリエステルシートにアルミニウムが蒸着されている。大きさは213cm×137cm。体に巻き付け使用するが、巻き付けると遠赤外線を反射させるので、直ちに暖かさを感じることができる。通気性がほぼ無いので、外気温が低いと内部が蒸れやすい。100円均一ショップでも入手が可能である。

○簡易トイレ

排便袋、受け袋、凝固剤、大型外袋がセットになっている。使用に際しては、受け袋に毎回の排便袋を入れその中に用を足す。その後、凝固剤を散布し、排便袋の口を縛って大型外袋に廃棄する。ただし便器は備えられていないので、今回の訓練ではポリバケツに受け袋を入れて使用した。また女性用として、廃棄予定の生徒用椅子の座面に穴を空け、便座の代わりとした（図3）。なおセット内には使用方法を示したポスターが同梱されている。



図 3

今後、マンホール設置型簡易トイレの購入・使用を検討することも必要である。

IV. 活動の事実

延べ2日間にわたる、訓練の活動記録を以下に示す。

(1) 参加者

■児童・生徒（人）

| | 小3 | 小4 | 小5 | 小6 | 中1 | 中2 | 中3 | 高I | 高II | 高III | 合計 |
|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|------|----|
| 男子 | 7 | 4 | 2 | 0 | 1 | 0 | 7 | 1 | 0 | 1 | 23 |
| 女子 | 10 | 1 | 5 | 0 | 4 | 4 | 9 | 0 | 0 | 0 | 33 |
| 合計 | 17 | 5 | 7 | 0 | 5 | 4 | 16 | 1 | 0 | 1 | 56 |

■教員

| | |
|-----|----------------|
| 管理職 | 広谷，柳本，森，廣瀬，井上 |
| 小学校 | 村口，日野，降井，國光 |
| 中学校 | 武井，上田，堀井，今木，篠原 |
| 高校 | 田中 |

(2) 活動の詳細

訓練当日の具体的な活動および指示内容を、児童・生徒のようすなどと合わせて以下に示す。内容は、高校の田中教諭による記録をベースとした。

〈11月16日（土）〉

| 時刻 | 項目 | ○：指示内容等 ★：児童・生徒のようすまたは備考 |
|-------|-------|--|
| 16時頃 | 事前準備 | ○トイレ用水のために、プールの水をホースを用いたサイフォン式給水とした。 ★プールの水は消防用水のため、厳密には「目的外使用」に当たる。事前に附属学校課への連絡をする必要がある。 |
| 17:00 | 中高生集合 | ○指示内容 ・私物は、柔道場内壁面ロッカーに収納し、必要に応じて着替えを行う（女子はサブアリーナ）。 ・ネームプレート配布・記入（学年数値 と みょうじ）。 |
| 17:45 | 小学生集合 | ○小学校教員が小学校より引率。 ★小学生は夜間の空腹に備えるため、あらかじめ「少量の夕食」を附小にて摂取した。このため、当初の予定よりも到着が遅くなった。 |
| 17:55 | 訓練開始 | ○私物整理・着替えとネームプレート作成の指示 ★体操着やパジャマなど動きやすい服装に着替えた者が大半であったが、小学生男子は制服のままの者も多かった。 |

| 時刻 | 項目 | ○：指示内容等 ★：児童・生徒のようすまたは備考 |
|------------------------|----------------------|--|
| 18:10 | 班分け・班 名簿作成を 指示 | <p>○男子4班，女子6班，学年混合で5～6名ずつの班を作る</p> <p>★この間，教員は柔道場を男女別に分けるためのパーティションを設置。材料には，防球ネットと柔道用軽量畳を使用。</p> <p>○A4の紙1枚に名前・学年をひらがなで書く。</p> <p>○各班に2個ずつ懐中電灯を渡す。</p> |
| 18:25 | ガイダンス | <p>★班長を先頭に班ごとで整列。</p> <p>★児童・生徒は静かに聞いていた。</p> <p>★当初の予定では，ガイダンスを小学生集合後すぐに行う予定であったが，先述の理由からタイミングを前後させた。</p> <p>★中高PTA役員が状況の見学を行った。必要に応じて，補助をしていただいた。19：30まで。</p> <p>○指示内容</p> <ul style="list-style-type: none"> ・入退室時には，入り口の教員に必ず許可を得る。 ・柔道場外へ出るときは必ず2名以上でおこなう。小学生は必ず中高生と一緒に行動すること。 ・飲料水と非常用ビスケットが配られたら，班単位で相談して随時食べてよい。 ・飲料水は，すべて備蓄水を利用する。消費期限は切れているが問題ない。 ・災害用簡易トイレの使用経験を，訓練中になるべく1回は行う。 ・簡易トイレはポリバケツを利用した簡易便器に設置し，男女とも体育館中学校更衣室内のシャワールームに置く。 ・通常の利用は男女とも次のように行う <ul style="list-style-type: none"> 小：体育館内トイレにトイレ用水を用いて行う。 大：北館1Fトイレ。水洗使用可。安全のため，必ず2名以上で行く。 ・その他いろいろな指示が出るので，自立的かつ臨機応変に対応すること ・年長者はリーダーシップをとり，年少者のケアをすること ・指示の内容はホワイトボードにも記入するので，その都度各班で確認すること。 |
| 館内消灯・災害避難モードへ移行 | | |
| 18:40 | 備蓄品配布 の説明 | <p>○各自に飲料水2リットル，非常用ビスケット2箱，レスキューシート2枚，消毒用アルコールのボトル1本</p> <p>○各班から2～3名が取りに行く。</p> <p>★段ボールは小学校教員が自動車で運搬・搬入した。入手先はコーナン。</p> |

| 時刻 | 項目 | ○：指示内容等 ★：児童・生徒のようすまたは備考 |
|--|-----------------------|--|
| 20:15 | 就寝から翌朝の予定等について説明（→班長） | <p>○ 21:30 に班長による体調不良者の確認，報告</p> <p>○ 22:00 まで遊んでもよいが怪我無いように，あれば報告</p> <p>○ 22:00 以降，体をやすめること。飲食の制限はしない。</p> <p>○ 翌朝 6:00 活動開始予定，小学生で起きられないものは起こさなくてよい，ただし，小学生のみ一人で残さない</p> <p>○ 朝食等について。木炭 9 kg あり，2 班 1 グループで火をおこしと湯沸かしを行う。</p> <p>○ 段ボールが特定の班に集中しているので，分け合うよう促す。</p> <p>○ 館内の待機教員名と時間帯はホワイトボードに書かれていることを再度確認すること。</p> |
| 21:30 | 就寝前指示（→班長） | <p>○ 通常トイレを使うときはバケツの水で流し，なくなったらプールそばのサイフォンへ汲みに行くよう指示</p> <p>○ 北館トイレの入り口（グリーンコート側）は開いていることを再度確認。</p> <p>○ 眠れないかもしれないが，小学生を落ち着かせるように努力すること。</p> <p>★発熱疑いを訴える小学生 1 名。小学校教員（日野）が対応。児童・生徒が興奮状態のため，柔道場の室温上昇。窓を開けるなどして換気を行った。</p> |
| <p>★就寝時（23:30 頃）までの児童・生徒の様子</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ 開始以降，終始興奮状態ではしゃいでいた。小中高生でうちとけている様子だった。 ・ 中高生は適宜，小学生に物を運ぶ際などに指示するなどしていた。 ・ 遊びの内容は，班ごとでそれぞれ，皆が参加できるような遊びも行ってた。持っている文房具を使ったゲーム，懐中電灯を利用して光の見え方を楽しむ，小演劇を始める，段ボールとレスキューシートで基地を作る，中高生男子は，小学生をおんぶする，馬になって遊ぶなど。 ・ 学年をまたいで関係づくりができていた様子ではあったが，次第に，小学生同士，中学生同士で固まって話をしている様子も見られた。19 時半過ぎには，中学生女子が，中学生のみで柔道場を出て，帰宅途中の中学教員と正門付近でやや長時間話をしている姿も見られた。トイレの付き添いも他班の中高生が行っていることもあった。 ・ 22:00 以降，興奮状態はややおさまり，横になってはいるが，話をするなど，眠ってはいなかった。トイレに行く子も多くいた。 ・ 夜半にはすっかり静かになり，2 時頃からの冷え込みの中，整然と夜明けまでを過ごすことができた。 | | |

| |
|--|
| <p>★就寝時間中の教員の配置について</p> <ul style="list-style-type: none"> ・体育館には常時4名の教員を配置する。 ・教員控え室をクラブハウス内の和室とする。 ・男女比を考慮しつつ、柔道場付き添いのシフトを組む。 <p>〈付き添いシフト〉</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ 22:00 ～ 24:00 田中, 広谷, 武井, 村口 ○ 24:00 ～ 2:00 柳本, 井上, 今木, 村口 ○ 2:00 ～ 4:00 日野, 廣瀬, 堀井, 篠原 ○ 4:00 ～ 6:00 國光, 森, 上田, 降井, 堀井 |
|--|

〈11月17日（日）〉

| 時刻 | 項目 | ○：指示内容等 ★：児童・生徒のようすまたは備考 |
|------|-------------|---|
| 6:00 | 給電復活 | ○停電が復旧し、上水道の通常使用を認める。 ○班単位で体調確認 ・不調者の報告（班長→教員） |
| | 火おこし+湯沸かし体験 | ・2班合同（男女別） ・木炭, レンガ×4, 金網, 新聞紙, ガスマッチ, やかん ・備蓄アルファ米（1個/2人）と即席味噌汁を作って食べる ・使用後の木炭は火消し缶へ入れる。 ★小学生はやけどの危険があるので、味噌汁ができるまで柔道場内で待機させた。 ★火おこし開始から1時間程度で味噌汁が完成した。体育館南側敷地でベンチを並べ、小学生を優先して味噌汁を配布。 ★小学生の保護者は、出迎えのため7時頃には来校完了した。 |
| 8:00 | 終わりの会 | ★広谷中学校校長・高校校舎主任と柳本小学校校長から講評。 ★小学生は保護者とともに帰宅。中・高生は体育館内の後片付けを行う。 |
| 8:45 | 解散 | ★活動を終了し、全員帰宅した。中学生については、帰宅の完了を保護者が電話連絡した。最終連絡は12:30であった。 |

訓練中のようす



オリエンテーション



照明の工夫



段ボールの使い方



シャワー室内の簡易トイレ



プールでの水くみ



班で協力して水運び



火おこし



温かい食事



校長による講評

V. 生徒の意見や感想および分析

訓練終了後に、資料1に示すアンケート調査を行った。各質問項目に対する典型的な回答と、それぞれの回答に関する分析・考察を以下に示す。

（班活動について）

- 小学生への関わり方で気をつけたことや工夫したこと、あるいは困ったこと。
 - ・笑顔で接することを忘れないようにした。
 - ・精神年齢を小学校3年生ぐらいにして、対等の立場から接するようになった。
 - ・狭い空間の中で、どこまで遊ばせればよいかわからなくて困った。
 - ・できるだけ優しい言葉で接して、連絡をわかりやすく伝えた。
 - ・興奮しすぎて、けがや体調不良が起こらないように、行き過ぎた遊びはしないように伝えた。
 - ・トイレの状況などを、自分自身で把握するように伝えた。

目的のひとつである、「小・中・高生が混合された班編制を行うことによる、上級学年生徒のホスピタリティ能力の育成」については、概ね満足な結果が出たと考えられる。元来、本校の中・高生は、下級学年生徒に対して配慮ある行動を行う傾向が強いが、今回の訓練ではその特徴が顕著に現れたと考えてよいだろう。

〈トイレの利用について〉

■簡易トイレの利用頻度

1 回だけ：37% 数回：11% 毎回：11% 利用せず：42%

■停電+断水時のトイレの利用方法について、改善すべきこと

- ・簡易トイレに行くとき、シャワー室の床が汚かったので、掃除をしなければならない。
- ・トイレが真っ暗だったので、内部にランタンなど少しでも灯りが必要だと思った。
- ・大量に水を使う人がいるので、バケツをもっと小さくすべきだと思う。
- ・暗くてかなり怖かった。1 回見たら行く気が失せた。
- ・男性の方にも便座がほしい。
- ・サイフォン式の給水が作動しなくなるときがある。

訓練中に簡易トイレを全く利用しなかった参加者が、42%に上る。予想以上に多い結果となった。利用しなかった理由は不明であるが、改善点の意見が示すように、シャワールームの床が汚かったことや照明の不備が理由として考えられる。

サイフォンを利用したプールの水の給水は、使用したホースの内径が小さいことと、長すぎたことから、水の通りが悪くバケツ 1 杯の水をためるのに長時間を要した。給水ホースは短く内径の大きなものを使うことで、給水時間の短縮を図ることができるだろう。

〈避難生活に使用する備蓄食料について〉

■備蓄水の量（2L）は適切だったか

多かった：74% 適量だった：26% 少なかった：0%

■ドライビスケットの量（2箱）は適切だったか

多かった：11% 適量だった：68% 少なかった：21%

■摂取するのに工夫したこと

- ・ゆっくり食べたり、食べる間隔を長くした。
- ・だらだらと食べて、腹持ちがよいようにした。

ドライビスケット 2 箱は、白飯のおにぎり約 2 個分に相当するエネルギーを有する。1 晩の空腹を満たすにはややもの足りない量であるが、食べ方を工夫してなんとかのぐことができたと考えられる。

水は「多かった」との意見が多いが、実施日が 11 月中・下旬であり比較的生活しやすい気温であったことが、一因と考えられる。真夏に同様の状況になった場合は、不足することが予想される。

〈住環境について〉

■レスキューシートをどのように使用したか。

- ・布団のようにかけて使ったが、寝返りの度にガシャガシャと音がうるさかった。
- ・体に巻き付けた

■段ボールをどのように使用したか

- ・床に敷いてその上に寝た。
- ・自分たちの寝る場所を囲って、縄張りのようにした。
- ・家のようなものを作った。

■柔道場の住環境についてどのような感想を持ちましたか。

- ・床が柔らかかったので寝やすかった。
- ・よい環境だと思うが、寝ている間に窓が開いていて非常に寒かった。

段ボールの使い方には、男女で明確な違いが見られた。男子は「囲い」や「筒」を作り、テリトリーを明確にする傾向があった。対して女子は、テーブルを作って談話しやすい環境を作る傾向があった。柔道場内にゴミの集積場を作らなかったため、やや乱雑な状況ができてしまい、そのことに嫌悪感を示す生徒も見られた。

実施日は 11 月の下旬にかかっていたが、心配したほど気温の低下がなく、床も軽量畳のため堅すぎず、比較的快適な環境であった。

〈全体を通して〉

■当日、不足を感じたものやことは何か。

- ・歯磨きができなかったことと、夜にうるさくて眠れなかったこと。
- ・少し動いただけで、レスキューシートがガサガサと音を立てること。
- ・枕のようなものがほしい。
- ・風呂には入れないこと。

■全体を通しての感想

- ・眠ることが難しかったり畳みが痛かったりしたが、学年を超えて仲良くなれたのがよかった。
- ・1 日だけなので楽しかったが、1 週間続くと考えるとかなり大変だと思う。
- ・小学生との関わりを上手くすることができてよかった。
- ・実際に災害が起こることを想定しての訓練で、非常によい経験になった。
- ・大変だったが、いい学習と思い出になった。
- ・実際にはこの状態が何日か続くので、体力を無駄に消耗ないようにしようと思った。
- ・柔道場を出る際のチェックが甘いと思った。何をしにどこへ行くのかまで確認すべきと思う。

■次回このような企画があれば参加するか。

最優先で参加：14% 他に予定がなければ参加：84% 参加しない：0%

今回参加した生徒は、訓練の意義を理解した上での参加であったので、高い達成感を得ることができたと考えてよいだろう。次回も参加したいとの意思表示がほとんどで、小学生への対応など苦労したことも多いが、確実に経験値を上げたといえる。

VI. おわりに

6 時頃に電気が復旧したとの設定で柔道場の照明をつけると、児童・生徒たちからは「やったー」と歓声が上がった。8 時半頃に活動を終了して解散したが、中高生は一晚通して、小さい子ども達のことを優先に考えて、しっかり行動できていた。

今回の訓練は「試行」ということで、参加者も教員も比較的少人数で行い、今後の可能性を探った。とりあえずは「夜間、体育館への避難」の状況についてイメージがもて、いくつかの課題も見つかった。今後、この訓練を経験した生徒が増えることで、学校内のみならず、各生徒が住んでいる地域において、本校生が非常時に主体的に動き、子どもやお年寄りなどを支える働きをしてくれるようになればと願っている。

宿泊型避難訓練 参加者アンケート

宿泊型避難訓練は初の試みでしたが、大きな混乱もなく無事終えることができました。生徒の皆さんはこの企画に参加することによって、どのような学習をしどのように経験値を上げたかを調査します。以下の質問に回答してください。選択肢がある場合はその番号を、枠内に記入してください。

1. 班活動において、小学生への関わり方で気をつけたことや工夫したこと、あるいは困ったことは何ですか

2. トイレの使用について

- (1) 簡易トイレを利用しましたか

1. 1回だけ利用した 2. 数回利用した 3. 毎回利用した 4. 利用しなかった

- (2) 停電+断水時のトイレの利用方法について、改善すべきことがあれば書いてください。

3. 一晩の避難生活に使用する備蓄食料について

- (1) 備蓄水の量（2L）は適切でしたか

1. 多かった 2. 適量だった 3. 少なかった

- (2) ドライビスケットの量（2箱）は適切でしたか

1. 多かった 2. 適量だった 3. 少なかった

- (3) 摂取するのに工夫したことがあれば書いてください。

4. 住環境の工夫について

- (1) レスキューシートをどのように使用しましたか。

- (2) 段ボールをどのように使用しましたか。

- (3) 柔道場の住環境についてどのような感想を持ちましたか。

5. 全般を通して

- (1) 参加にあたってあらかじめ調べたことはどのようなことですか。

- (2) 当日、不足を感じたものやことは何ですか。

- (2) 全体を通しての感想を書いてください。

6. 次回このような企画があれば参加しますか。

1. 最優先で参加する 2. 他に予定がなければ参加する 3. 参加しない

Report that students carried out refuge exercises staying at school

HIROSE Akihiro INOUE Hirofumi

In preparation for large scale disasters, we held an emergency evacuation and refuge training in school at night. This training was held as a trial. Relatively small number of students and teachers of attached schools in Tennoji district participated in it. Future possibilities was explored, the students who participated appreciated in the training and had a good experience.

Key words : Evacuation drills School safety

Large-scale disaster Student autonomous activity

ネコとネズミのロシア史

—ピョートル1世をめぐる歴史認識—

さき がわ ひろ し
笹 川 裕 史

抄録：教科書には、重要な出来事や人物に関して、ある定まった評価にもとづいた簡潔な記述がなされている。しかしその評価というものが時代によって変化してきたことを生徒はほとんど知らない。筆者は、生徒たちが主要な歴史事象の評価の変遷を知ることが、その歴史事象の内容を理解するうえでも重要だと考えている。本稿は、ロシアの近代化を推進したピョートル1世に対する評価とその変化を、生徒たちに理解・考察させた授業実践の報告である。

キーワード：近代化、授業実践、世界史教育、ピョートル1世、ルボーク、ロシア史

1. はじめに

「玉座の革命家」とも呼ばれるピョートル1世（在位1682～1725年）をどのように評価するかは、ロシア史の重要な課題であり、現在でも多くの研究者が取り組んでいる。高校の世界史の教科書では、ピョートル1世はロシアの近代化を強大な指導力で推進したと記述されるのが一般的である。しかし教科書には記されていないが、ピョートルの同時代人のなかで、彼に対して好意を持つ者はごく少数であった。皇帝の身近にいた貴族や聖職者の大半は、ピョートルの北方戦争という「挑戦」やロシア社会のさまざまな分野にわたる改革への「熱意」を理解できず、陰に陽に非難し反発した。民衆も、過酷な負担を強いる皇帝をたんなる暴君ではなく、「偽ツァーリ」「アンチ・キリスト」とすらみなしていた。ところがピョートル1世の死後数十年たつと、ロシアを北欧の大国に押し上げたピョートルをエリート階層は偉大な君主として称賛するようになる。また農民の中にも、「気さくなツァーリ」「偉大な軍司令官」と高く評価する声が生まれてくる。

過去の出来事や人物に対する見解は時代によって変化する。当然、それに関する言論や文学・芸術作品などに、そういった変化が反映される。その一方、私たちは、それぞれの時代の多種多様な記録や表象を通じて当該の出来事や人物を理解する。換言すれば、そういった記録や表象によって現代の私たちの「記憶」は不断に創造されていくのである。

本稿は、ごく限られた範囲ではあるが、ピョートル1世にかかわる記録や表象を通じて、彼に対する評価が、その2世代後にどのように変化したのか、そしてなぜ変化したのかを生徒たちと考えた授業実践の記録である。なお当該の授業は、2018年11月10日に開催された本校の第65回教育研究会の社会・地歴科で「『問い』を発見する学び」という主題のもとに公開したものである。

2. 研究授業

授業の意図を明らかにするために、まず当日の学習指導案を示しておく。

つづいて研究授業への“導入”とした事前の授業3回分の概略を記しておく。ピョートル1世に関する評価とその変遷を考察するためには、ピョートルの時代のみならず、その前後のロシア社会を理解しておく必要があるからである。具体的には、16世紀半ばのイヴァン4世から19世紀前半のデカブリストの乱までを対象とした。約250年間のロシア史を3回で扱うというのは、かなり端折った印象を与えるかもしれない。しかし教科書に取りあげられているロシア史関連の内容を熟知している教師ならば、むしろ3回も授業が必要だろうかと疑問に思うだろう。

最後に、研究授業の具体的な（かつ読みやすさを勘案した）採録を掲載する。授業で使ったB4判横向きの自作プリント2枚は、縮小して採録の後に掲載した。なお授業の概略・採録のなかで太線がほどこされている語句等は、授業プリントへの記入事項である。

（1）学習指導案

地理歴史科（世界史）指導案

指導者 笹川裕史

1. 日時 2018年11月10日（土）
第2限（11時05分～11時55分）
2. 場所 大阪教育大学附属天王寺中・高等学校 視聴覚教室
3. 学級 大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎
Ⅲ年世界史選択クラスa c組合同 28人（男子9人 女子19人）
4. 主題 ピョートル改革とロシアの近代化
5. 目標 ロシア語に“допетровский”という言葉がある。もともとは前置詞のдо（～まで）とПётр（ピョートル）という人名を合成した「ピョートル大帝以前の時代の」という形容詞である。東方の辺境国であったロシアをヨーロッパの大国へと発展させたピョートル1世の改革（そして北方戦争での勝利）は、まぎれもなくロシア史の分水嶺とされてきた。今回の一連の授業では、16世紀中頃のイヴァン4世（雷帝）の時代から、ナポレオン戦争後のデカブリストの乱（1825年）までのロシア社会の変動を学習する。そして3世紀という長い時間軸のなかでピョートル改革の「功罪」を考察し、その世界史的な普遍性とロシア的な独自性を生徒に理解させたい。

6. 指導計画（全 4 時間）

| 学 習 内 容 | 時 間 配 当 |
|---|---------|
| 17 世紀までのロシア イヴァン 4 世～ロマノフ朝の成立 | 1 |
| 18 世紀前半のロシア ピョートル 1 世の時代 | 1 |
| 18 世紀後半～19 世紀前半のロシア エカチェリーナ 2 世～デカブリストの乱 | 1 |
| 「記憶」をめぐる歴史 ピョートル 1 世をめぐる表象と歴史認識 | 1（本時） |

7. 本時の指導

①主題 ピョートル 1 世をめぐる表象と歴史認識

②目標 ロシアの近代化を強大な指導力で推進したピョートル 1 世に対する同時代人の心証は、決して好意的ではない。貴族や聖職者の大半は、彼の改革を理解できず陰に陽に非難し反発した。民衆も、過酷な負担を強いる皇帝をたんなる暴君ではなく「偽ツァーリ」「アンチ・キリスト」とすらみなした。にもかかわらず、ピョートルの死後数十年たつと、北方戦争の勝利によってロシアを北欧の大国に押し上げたピョートルを「気さくなツァーリ」「偉大な軍司令官」と高く評価する声が生まれてくる。本時の授業では、ピョートル 1 世をめぐる様々な表象・記録を取りあげ、歴史認識の変化について生徒に考察させる。

具体的には、

- i : 多様な資料(彫像・図版・言論など)を具体的に分析する。
- ii : 分析を通じて明らかとなった、同時代人の評価の根拠・背景を理解させる。
- iii : 18世紀後半にピョートル改革が評価されるようになった理由を考察させる。

③展開

| 段 階 | 学 習 事 項 | 生徒の活動 | ○指導者の活動／☆評価 |
|----------------|------------------------------------|---|--|
| 導入 (10 分) | ・ 本時の予定確認 ・ エカチェリーナ 2 世のピョートル評価 | ・ ピョートル 1 世の銅像を読み解く。 | ○生徒たちに銅像建立の意図を考察させる。 |
| 展開 1 (20 分) | ・ 農民たちの評価 | ・ ルボーク「ネズミたちがネコを葬る」を読み解く。 ・ ルボークに関連する農民の資料（農民の言葉や統計・記録）とピョートルの言葉を対比する。 | ☆ネズミとネコが、何を表しているか、さらにルボーク全体の風刺性を理解できたか？ ☆両者の言葉の背景を理解できたか？ ☆同時代のピョートルへの評価を考察する際に、農民からの評価だけでは不十分であると気づけたか？ |

| | | | |
|----------------------|-----------------------------------|--|---|
| <p>展開2 (15分)</p> | <p>・ 貴族たちの評価</p> <p>・ 外国からの評価</p> | <p>・ ピョートルの家臣に対する評価基準を認識する。</p> <p>・ 皇太子アレクセイ事件を理解する。</p> <p>・ 「ドイツ人」の目から見たピョートル改革への評価を知る。</p> | <p>☆ピョートルが貴族に期待していたことに気づいたか？</p> <p>○皇太子アレクセイ一人だけが「反逆者」だったのか問いかける。</p> <p>☆「ドイツ人」とロシア貴族のピョートル評価の相違がなぜ生じたのか考察できているか？</p> |
| <p>整理 (5分)</p> | <p>・ 近代化に対する評価</p> | <p>・ 18世紀後半にピョートルへの評価が変化した理由を理解する。</p> | <p>☆エカチェリーナ2世がピョートルを讃えた理由を理解したか？</p> <p>○農民のピョートル評価が一転したことを指摘する。</p> |

- ④準備物 教科書 帝国書院『新詳 世界史B』
副教材 帝国書院『最新世界史図説タペストリー 十五訂版』
自作プリント B4判2枚
3種類の図版（各グループ・個人用）
4種類の図版（掲示用）

(2) 事前の3回の授業

①授業1 17世紀までのロシア

イヴァン3世の時代にモンゴルの支配から自立したモスクワ大公国は、16世紀半ばのイヴァン4世の時代に大きく発展する。イヴァン4世には雷帝という別称がある。雷帝の英語訳はthe terrible。the thunderではない。彼は、非常に喜怒哀楽が激しく、晩年に激怒のあまり息子を殴り殺すという悲惨な事件を起こしている。家臣たちは、いつもびくびくしながらイヴァン4世に仕えていた。

イヴァン4世は、イヴァン3世が非公式に用いていたツァーリの称号を、正式な外交文書に使用した。モスクワ大公国がビザンツ帝国の後継国家であることを強調したのである。一方、イヴァン4世は白いハンという称号も使い、中央アジアを支配したモンゴルの継承者であることを主張した。イヴァン4世の2度目の妻は、イスラムとの関わりが深かったという。ヨーロッパ向けにはビザンツの、アジアに向けてはモンゴルの後継者という2つの顔を持つことで、ロシアはユーラシア帝国への道をたどっていく。なお18世紀前半までロシアの正式な国名はモスクワ大公国だが、便宜上、ロシアという呼び名も併用する。

1552年、ロシアは、ヴォルガ川中流にあったカザン＝ハン国を制圧する。

1555年には、イギリスのロシア会社と後に呼ばれることになるモスクワ会社を通じて貿易を始めた。モスクワ会社には、貿易のほかには北アメリカのイギリス植民地への北極海航

路を探索する目的もあった。またイヴァン4世の治世には、4半世紀にわたるリヴォニア戦争が戦われた。これは、バルト海進出を目指した戦争だったが、失敗に終わっている。

イヴァン4世は、1581年に農民の移動を禁止している。中世のロシアでは、11月下旬の「ユーリーの日」の前後2週間にかぎって、待遇の悪い領主のもとを去り、他の領主の荘園に移動することが農民に許されていた。ところがイヴァン4世は、その移動を禁じたのである。農民は土地に緊縛され、再版農奴制が形成されていくこととなった。

1582年、カザーク（英語ではコサック）の指導者であったイェルマークが、ウラル山脈のすぐ東方にあったシビル＝ハン国を攻撃し、その領土をイヴァン4世に寄進した。イェルマーク自身は、その後、シビル＝ハン国の残存勢力との戦いで死亡したが、彼の活動がロシア人のシベリア進出の大きな契機となった。いうまでもなく、シビル＝ハンという国名が、ウラル山脈以東をさすシベリアの語源である。

カザークとは、トルコ語起源の言葉で、荘園から逃亡しロシア国境近辺の各地で交易や略奪などにたずさわった自営農民軍団のことである。彼らは、ロシア・ポーランド・オスマン帝国の三国国境を巧みに利用した。政府の取り締まりが厳しくなると隣国に逃げ込み、機を見て帰還するという神出鬼没の存在であった。また河川網も熟知しており、船で水路を往来するだけでなく、連水陸路を利用して異なる水系に移ることで、広大なユーラシア大陸各地を素早く移動した。ロシア政府は、このような各地のカザークをしばしば管理・抑圧しようとした。当然、反発したカザークは農民反乱の温床となった。しかし後世になると、ロシア政府は、様々な特権を与え、彼らの地理的な情報や軍事力を利用するようになる。カザークがツァーリズムの支柱となっていくのである。

イヴァン4世の死後、フョードル1世がツァーリとなった。しかし彼が跡継ぎのないまま没し、リューリク朝は断絶してしまう。そしてフョードルの義理の兄で摂政でもあったボリス＝ゴドゥノフがツァーリとなった。

なおこの頃、16世紀前半に主張された「モスクワ第3ローマ理念」という政治理論が定着していく。キリスト教の世界の中心は、ローマ、コンスタンティノープルと移り、最後の3番目がモスクワという考えである。モスクワ大公国がビザンツ帝国の後継国家であり、リューリク朝の断絶によっても左右されることはないという主張であった。

ツァーリとなったゴドゥノフに対しては、大貴族たちが抵抗を始めた。さらにこのときロシアに大飢饉が起ったことで社会は大混乱に陥った。反対派の貴族の手引きによって、ポーランド軍がモスクワに侵攻した。この内憂外患の時代をロシア史ではスムータ（動乱時代）と呼んでいる。1603年、偽ドミトリー1世、つまり自分こそが正当なツァーリであるという僭称者がポーランドに現われた。フョードル1世の後継者であったドミトリーは、フョードルの存命中に不審死を遂げていた。ゴドゥノフの差し金によってドミトリーは暗殺されたと考える者がロシアには数多くいたのである。偽ドミトリー1世への支持が全国に広がるなか、ゴドゥノフは1605年4月に急死した。その後も、ツァーリの位をめぐる複雑な権力争いが続き、またツァーリを僭称する者も次つぎと現われた。権力を追い求める貴族たちは、むしろこういった偽ツァーリを利用したため、混乱はなかなか収束しなかった。一方、民衆は、貴族とは異なり、社会混乱の原因を真正のツァーリが即位していない（偽ツァーリが悪政を行なっている）ためだと考えるようになっていった。

1613年に貴族たちが会議を開き、ミハイル＝ロマノフをツァーリに選んだ。まだ少年の

ミハイルは、スムータの際に「手を汚して」おらず、誰からも「恨み」を持たれていなかったからである。そして何よりも貴族たちから組みやすしと思われていた。しかしポーランドより帰国した彼の父親が実権を握ると貴族たちを抑えつけた。また南ロシアの穀倉地帯の開墾が進められ、ロマノフ朝の基盤がつくられた。西欧からモスクワに来訪・滞在する商人等も増え、モスクワには「外国人村」と呼ばれる地区も形成されていった。

ミハイルの死後、1654年には、ロシアはウクライナを「併合」し、南方に領土を拡大した。農奴制が強化されていくなか、1667年頃にステンカ＝ラージンの乱が起った。ラージンはドン＝カザーク出身で、1667年に始めた略奪遠征が、やがてカザーク上層部、さらにツァーリ政府への反抗へと広がった。カスピ海北方のヴォルガ川流域の農民たちも参加した大規模な反乱は最終的には鎮圧され、ラージンは処刑された。しかし、その後ながく、庶民のあいだでラージンは不死身と信じられ、伝説や民謡の主人公となっていった。

②授業2 18世紀前半のロシア

ロシア史上の最も重要な人物としてピョートル1世の名前を挙げ、彼を境にロシア史は二分されると考える人はきわめて多い。ピョートルの身長は2m13cm。その行動も桁違いであった。また身体は大きかったが、非常に器用で、もの作りに目がなかった。博物館には、彼自身が建てた小屋、自作の舟や家具、自分で仕立てた衣服などが残されている。

1782年に10歳で父をなくしたピョートルは、複雑な権力争いに巻き込まれたが、やがてピョートル派が実権を握り、1694年、22歳で彼は親政を始めた。少年時代のピョートルはモスクワの「外国人村」に頻繁に出入りし、ドイツ人やオランダ人から新しい技術を学んだ。また家来を集めて作った「遊戯連隊」では自らが指揮官となって軍事演習をした。だが演習とは名ばかりで、実弾を用いたため、しばしば死傷者がでるありさまだった。

あるアメリカ人歴史家が、ロシア史の柱の一つは「海への衝動」だったと言っている。冬でも凍らない海、不凍港の獲得がロシア史における必然であったというのである。

東方に関しては、ピョートル1世の時代の清は康熙帝の治世にあたり、1689年にロシアとの間で国境に関する条約が初めて結ばれた。ネルチンスク条約である。ただし当時のピョートルはまだ親政をしておらず、彼の家臣が中心となって条約を結んだ。この条約はラテン語で記述されていた。当時、中国で布教活動をしていたイエズス会士が条約交渉に関わっていた。ピョートル1世は日本にもつよい関心を持ち、日本人漂流者をロシアで最初の日本語教師とした。晩年には、デンマーク人のベーリングに東シベリアの探検を命じている。彼の死後になるが、ユーラシア大陸と北アメリカ大陸の間の海峡が発見された。ベーリング海峡である。こうしてロシアがアラスカを領有することとなった。

南方の黒海はオスマン帝国の勢力圏であった。ピョートル1世は、親政を始めると黒海北方のアゾフ海に遠征し、勝利をおさめた。しかしオスマン帝国の巻き返しもあり、ピョートル時代の南下政策は失敗に終わった。

結局、ピョートル1世はスウェーデンが支配していた西方のバルト海進出を目指した。しかし軍事強国だったスウェーデンといきなり戦って、勝てる可能性はなかった。そこでピョートルは西欧の優れた技術・知識を得るために、1697年に「大使節団」を派遣した。使節団員に選ばれた貴族の息子たちの多くは、ロシア正教圏ではない場所に行くことを嫌った。仮病等をつかって免れようとする者をピョートルは厳罰に処している。ピョートル

ル自身は偽名を用いて使節団に参加した。使節団の主要な目的地は、ウィリアム3世の統治するオランダとイギリスで、ともに東インド会社の存在する海運国だった。ピョートルにとって海事が最大の関心事であった。彼自身、オランダの造船場で船を建造し、大工仕事をやるロシアのツァーリを見物しに多くの人々が来たという。そして帰国時には、各地で約900人も専門家、ロシアでの技術指導者として雇い入れている。

帰国後、ピョートル1世は西欧化政策を進めた。従来のロシア風の服にかわるヨーロッパの服の着用、天地開闢曆から西曆（ユリウス曆）への変更、文字の改正などである。なかでも、あごひげの禁止が有名である。ロシア正教徒の男性は、イエスにならないあごひげを伸ばす習慣があった。しかし西欧ではそのような習俗はなかった。ピョートルはあごひげを禁じ、どうしても伸ばしたい者からはひげ税を徴収したのである。

1700年、ピョートル1世は北方戦争を始めた。スウェーデン国王カール12世は、ピョートルより10歳ほど若く少年王と呼ばれていた。カールの戦術は巧みで、ロシア軍は予想外の連敗に苦しみつつ、ようやく1703年にバルト海に注ぐネヴァ川の河口を占領した。

ピョートル1世はここに要塞都市を築こうと決心した。これが現在のサンクト＝ペテルブルクで、やがてモスクワに代わるロシアの首都となった。サンクト＝ペテルブルクは、アレクサンドリアやコンスタンティノープルと同様に支配者の名を冠したと言われるが、正式には彼の守護聖人である聖ペテロの都市という意味である。この都市は、最初はオランダ語風にピーテルブルーフ、やがてドイツ語風にペテルブルクと呼ばれた。また「西欧への窓」とも呼ばれ、実際に西欧文化や技術の受け入れ地となった。ペテルブルクは、ヨーロッパ的な景観の町並として計画されたが、その建設には多大な犠牲をともなった。ピョートルは頻繁に建設現場を視察し、自らも作業に従事したが、湿地帯での都市建設に徴用された人々は重労働や劣悪な生活環境に苦しみ、数万人が犠牲になったという。

「都市づくりは戦争と同じ」とピョートル1世は言ったが、北方戦争もつづいていた。しかも戦争中に海軍の創設も始まった。内陸の河川ではなく、外洋での軍事活動はロシアにとって初めての経験であった。都市づくりも、戦争も多額の費用がかかり、民衆は重税にあえいだ。さらに1705年には西欧諸国に先駆けて徴兵令が出され、農民にも兵役が課されたのである。このようななか、1704年から10年にかけてウラル川中流域でのバシキール人の反乱やヴォルガ川河口の都市アストラハンでの民衆蜂起、あるいはドン＝カザークの指導者ブラーヴィンの乱などが起った。戦争にともなう負担増大が原因であった。

1711年、ピョートル1世は行政改革を始めている。戦争遂行のため機能的な官庁が必要だったからである。勝利に向けて彼は全力を尽くした。ピョートルは教会改革の一環として、1722年には宗務院を設立し、ロシア正教会を政府の管理下においた。ペテルブルク建設と並行して戦われた北方戦争は1721年に終結し、ニスタットの和約が結ばれた。戦争を勝利に導いたピョートルに対して、元老院は皇帝（インペラートル）の称号を贈った。以後、正式な称号は皇帝となったが、ツァーリも慣例として使用された。またモスクワ大公国という国名もロシア帝国に切り替わったのである。

ピョートル1世による改革は、後発国における近代化政策の典型であった。日本の明治政府の文明開化や殖産興業のモデルになったといわれている。岩倉使節団は、結果として「大使節団」をなぞることとなったし、明治政府のお雇い外国人もまた同様である。

③授業3 18世紀後半～19世紀前半のロシア

ピョートル1世の死後、約40年間、ロシアでは女帝と皇帝が交互に短期間即位する時代がつづいた。その最後に登場した女帝が、ピョートル1世とならんで大帝と呼ばれるエカチェリーナ2世である。彼女はもともとドイツの貴族の娘であった。結婚相手が、ロシアの皇太子であったため、ロシア正教に改宗しロシア語を懸命に学ぶことになる。

1762年、ピョートル3世が即位した。当時、ロシアはオーストリア、フランスと協力して七年戦争を戦っていた。国王フリードリヒ2世のプロイセンは苦戦し、存亡をおびやかされていた。ところがフリードリヒ2世に心酔していたピョートル3世はロシア軍を撤退させ、逆にプロイセンを支援した。ロシア国内で人望のなかったピョートル3世のこのような行動に対し、皇后エカチェリーナを支持する近衛隊がクーデタを起こした。ピョートル3世は殺害され、エカチェリーナが後を継いだのである。

エカチェリーナ2世は、オーストリアのマリア＝テレジア、プロイセンのフリードリヒ2世とならぶ啓蒙専制君主を自認し、ヴォルテールなどと文通を行っていた。1767年には、啓蒙思想を盛り込んだ「訓令」を出したが、特筆すべき成果はなかった。

エカチェリーナ2世の外交としては、ポーランド分割が有名である。ポーランドの16世紀は黄金の世紀と呼ばれた。文化面でも経済面でも大いに繁栄し、地動説を主張したコペルニクスが活躍した時代でもあった。17世紀にはシュラフタと呼ばれる地主階層が力を有するようになった。16世紀後半にヤギェウォ朝が断絶し、選挙王制に移行したポーランドでは、国内に基盤を持たない外国人を国王として招く傾向が強まった。やがてシュラフタによる政治が形骸化し国政が混乱した。18世紀後半に、国王スタニスワフ2世が国制改革に乗りだすと、これにプロイセンのフリードリヒ2世が危惧を抱いた。エカチェリーナ2世にしても、若い頃の愛人であり、彼女の尽力でポーランド国王に即位させたスタニスワフ2世がポーランドを強大にすることは望んでいなかった。こうしてロシア・プロイセン・オーストリアの3か国によって、1772年に第1次ポーランド分割が行なわれた。そしてその後2度、合計3回の分割により国家としてのポーランドは最終的に消滅した。なお、アメリカ独立戦争時に武装中立を呼びかけたのもエカチェリーナである。

1773年、ロシア史上最大の農民反乱となるプガチョフの乱が起こった。ドン＝カザーク出身のプガチョフはピョートル3世を僭称し、農奴の解放を宣言した。プガチョフの呼びかけに、農奴のみならず、ドン＝カザークやピョートル改革によって弾圧されてきたキリスト教徒古儀式派の信者たちも参加した。最大時には反乱軍は数万人に膨れ上がった。しかし1774年のオレンブルクで反乱軍は敗北し、捕らえられたプガチョフは、翌75年に処刑された。この後、エカチェリーナ2世は反動的な姿勢に転じた。

また1783年には、黒海北部のクリム＝ハン国をロシアは併合する。

エカチェリーナ2世の時代の日露関係を少し紹介しておく。1792年にラクスマンが日本に派遣されている。漂流民としてロシアで保護していた大黒屋光太夫を日本に送り届け、日本に交易を求めたためだった。シベリア開拓を進めるロシアには、日本との交易は非常に重要であった。しかし江戸幕府はこの申し出を拒絶した。

エカチェリーナ2世の次は、1人とばして19世紀の前半のアレクサンドル1世の時代について説明する。彼の治世の前半は、ナポレオン戦争と重なる。

ナポレオン1世は1806年に大陸封鎖令を出し、大陸諸国にイギリスとの貿易を禁止し

た。当初は命令に従っていたロシアだが、1810年にこれを無視し、イギリスとの貿易を再開する。近代世界システムにおいて中核イギリスに向けて食糧（穀物）を輸出し、工業製品などを輸入していたロシアには、大陸封鎖令を守り続けることは不可能だった。一方、ナポレオンにとって、大陸封鎖令の違反を見逃せば、ロシアに続く国が現われるのは明白であった。1812年、ナポレオンは懲罰のためのロシア遠征（モスクワ遠征）に取りかかった。アレクサンドル1世は今回の戦争を祖国戦争と名づけ、ロシア人のナショナリズムを鼓舞した。そしてナポレオンの大軍に対し、ロシア政府は多数の農奴を徴兵して軍を組織した。

ナポレオンはロシア遠征で大敗北を喫した。敗因として、ロシア側の焦土作戦や厳しい冬の準備ができていなかったことが挙げられるが、戦略面では、ナポレオンが遠征の大義名分として農奴解放を訴えなかったことも重要であった。もしナポレオンが解放を訴えていれば、ロシアの農民たちがナポレオン側についた可能性もあったのである。

フランス革命とナポレオン戦争後のヨーロッパ世界の秩序回復のため、1814年から15年にかけてウィーン会議が開催された。会議に出席したロシアの若い貴族の中には、西欧の自由主義思想に共感する者が少なからずいた。農奴制などの前近代的なロシアの社会体制を改革しなければならないと、彼らは考えるようになった。

1825年、アレクサンドル1世が亡くなった。ロシアを改革しようと考えていた自由主義貴族の一部は、次の皇帝ニコライ1世が即位する直前に反乱を起こした。この反乱が12月に起こされたことから、デカブリストの乱（12月党員の乱）と呼ばれる。彼らは、農奴解放・専制政治の廃止・憲法制定などを目指したが、反乱後の改革への長期的展望や反乱を断固として成功させる決断力が欠落していた。また彼らは「善政」を目指していたが、民衆の生活実態をほとんど知らず、結果としては民衆を無視した独善的な行動となっていた。たとえば、反乱軍の指揮官は兵士たちに「憲法（コンスティトゥーツィア）万歳」と叫ばせたが、兵士はコンスティトゥーツィアを人名だと思っていた。このような状況では民衆の理解と協力を得ることは不可能だった。ただし失敗に終わったが、ロシア史では、デカブリストの乱はロシア革命への第一歩と位置づけられてきた。

そして19世紀中頃より、ピョートル改革による近代化の是非が、ロシア社会の改革・革命をめざす人々のあいだで、あらためて激しく論じられていくのである。

（3）研究授業採録

【黒板には、ペテルブルクにあるピョートル1世の騎馬像の写真2枚（左向きと右向き）を掲示している。黒板の左側には電子黒板をおき、右向きのピョートル1世の騎馬像（図1）を提示している。プリント類は、配布済み。始業のチャイム。起立礼はなし】

ふだんa組とc組は、別々に授業をしているので、合同だと少し雰囲気は違うと思いますが、お互いに協力して授業を楽しくしていきましょう。

3回にわたって、ロシアの中世から近代の授業をしてきました。今日はまとめです。

早速ですが、この写真【電子黒板の「右向きのピョートルの騎馬象」を指す】皆さんの手元にも、この写真が配られています。そして、もう1枚の写真がありますよね。これです。【電子黒板の写真を「左向きのピョートルの騎馬象」に切りかえる】裏表ですよ。わかる？ 裏表、同じ銅像の右側と左側ですけれども。では、クエスチョンに入ります。

この銅像は、誰が、誰に対して贈ったものなのでしょう？ そもそも、誰の銅像なのでしょう？（銅像の）顔を見ても小さくてわからないかも知れませんが、台座のところを見てください。何か書いてあるね。写真の下にアルファベットでコピーしているので、見くらべて、考えてください。相談して。Q1とQ2を合わせて考えてください。誰が誰に贈ったのか？ その目的は何だろうか？（相談時間は）1分で大丈夫かな？

【1分経過】では、代表の人に、グループの意見を、もしまとまっていなければ、自分の意見でも構わないので、報告してもらいます。1班の人、お願いします。

——ピョートル3世からエカチェリーナ2世に。

ピョートル3世からエカチェリーナ2世に…。ペトロと書いてあるね。エカチェリーナというのは確かですね。そしてプリモと書いてあるよね。プリマドンナのプリ、グランプリのプリと同じ。番号でいうと1番…だから、ピョートル1世で、こちらは？

——エカチェリーナ2世。

そうピョートル1世に対して、エカチェリーナ2世から。2班の人。どういう思いで、この銅像を建てたのでしょうか？ もうこのときピョートル1世はいないわけですが。

——ピョートル1世を尊敬して…。

その通りですね。エカチェリーナ2世によるピョートル1世の礼賛。褒め称えるためですね。さきほど（このアルファベットが）英語かなあと言っていた人がいましたが、右向きはロシア語です【ПЕТРУ перьвому ЕКАТЕРИНА вторая лѣта 1782】。そして左向きは英語に見えるかもしれませんが、ラテン語です【PETRO primo CATHARINA secunda MDCCLXXXII】。だからファーストと書いてなくてプリモなのです。そしてラテン語で書いてあることが重要。ラテン語は当時のヨーロッパの共通語でしたよね。つまりヨーロッパ人が、ロシアを訪れたときに、ピョートル1世に対してエカチェリーナ2世がこういう銅像を作ったということを理解してもらいたい…。だからラテン語なんです。

では、この銅像が作られたのは、【台座の文字を指して】ラテン語はローマ数字なので難しいけれども、こちらならわかりますね。1782年です。18世紀の終わりです。

それから60年ほどさかのぼって、18世紀の前半のものを見てもらいます。皆さんに先ほど配った木版画（図2）です。日本だと浮世絵みたいなものになります。この木版画を、同じようにグループで見てください。つづけてQ3とQ4。いったい、どのような動物が登場しているのか話し合ってください。登場している動物。それから何をしているのかも重要。【生徒の相談中に、電子黒板の画面を（図2）に切りかえ、また黒板にも（図2）を貼る。このあと授業の進行にそって、適宜、指示棒で図中の動物を指していく】

では、3班の人。このa。記号は私が勝手につけたのですが、このaは何でしょう？

——ネコ。

トラという人もいるのですが、ちょっとトラとしては迫力不足だと思いますね。とりあえずネコとしましょう。では、4班の人。bはいったい何でしょう。4班の人。あっ、そうかごめんなさい。【欠席者の関係で、班を再編して4班を解体していた】5班の人。

——ネズミ。

ネズミ…。はい。ロシアなので、bを先に考えて、bをクマと言う人がいるのです。そして、aはトラと言う人もいるのですが、トラとクマだったら、ほとんど同じ大きさでな

いとおかしいよね【笑い】。というわけで、aはネコ、bはネズミ。正解です。では、このネコとネズミ、いったい何をしているのでしょうか？ 逆に謎めいてきましたね。失礼ですが、当てずっぽうで結構です。6班の人。何をしていると思いますか？

——ネズミがネコを倒して、みんなでお祝いをしている。

おお！ ネズミがネコを倒してお祝いをしている…。では、同じように7班の人。

——同じ。お祝いをしている。

なぜお祝いをしているのでしょうか？ 全部で22匹のネズミがそれぞれ何をしているのか、図を見ながら考えてください。Q5です。2・8・9番のネズミには共通点があります。11・22番にも共通点があります。13～19番にも。それ以外に気にかかるネズミがいたら、その番号を書いてください。そしてなぜ気になるのか…も書いてください。できたら、2つぐらい…。3分間でお願いします。わからないところがあれば、相談しても構いませんが、個人で考える時間で、グループで相談する時間ではありません。【机間巡視をする】いま皆さんが見ているものは、ロシア語でルゴークという木版画です。日本でいうと浮世絵みたいなもので、みんな、面白いがって、こういうのを買っていたのですね。

はい、では、1班の人。最初の2・8・9番のネズミの共通点は何でしょう？

——楽器を演奏している。

そう。楽器やね。これは何でしょう？【b2を指す】

——太鼓。

太鼓やね。太鼓。では、これわかる？【b8を指す】

——何かを吹いている。

そう、バグパイプです。バグパイプって、スコットランドの方ですよ。そしてこれ【b9】はラップですね。共通点は音楽演奏。だから、皆、楽しそうにしていると答えてくれたのかもしれないですね。では、2班の人。11番と22番は何を持っているのでしょうか？

——スコップ。

そう、スコップ、シャベルを持っている。では、13～19番は、何をしているのでしょうか？ 見たら分かるので、わざわざ訊くまでもない感じですが。いちおう3班の人。

——櫓を引いている。

おっ！ 良いですね。櫓だという点に気がついてくれました。ネコを櫓に乗せて引っ張っているのですね。では、もう一回皆さんに考えてもらいましょう。いったい何をしているだろう？ このネズミたちは？ さて、他のネズミが気になる人がいたかもしれませんね。5班の人。どれか気になったネズミはなかったですか？

——5番と10番。

5番と10番。ネズミに乗せているから、かわいそうだなあということかな？

——何を運んでいるのか？

ああ、そうですね。一生懸命、重たいものを運んでいるのですね…。研究者によると、5番のネズミはタバコを運んでいるそうです。10番は、ラップを吹くネズミが楽できるように乗り物になっているのでしょうか。では6班。気になるネズミはいませんでしたか？

——3番のネズミ。

なぜ気になったの？

——4番のネズミに紐で括られているから。

なるほど。たしかに、そう見えますね。ただし木版画だから、そう見えるのかも知れませんね…。3番のネズミで気になるのは…【指示棒で電子黒板を指す】これ、何かな？

——杖。

杖！ よく見たら、杖をついているのですよね。では、aのネコはある人物を示しています。いったい誰でしょう？ 当てずっぽうでもいいのですが…。まあ、それなりに考えて欲しいとは思いますが…7班の人。いったい誰でしょう？

——ピョートル1世。

そう。まあ、これ【黒板の銅像を指しながら】が出たら、つぎはピョートル1世と考えるのは、当たり前かもしれませんが、Q6は、ピョートル1世です。では、なぜピョートル1世がネコで示されているのでしょうか？

ピョートル1世であることを明確に示す言葉があります。ここに【aのネコの上を指す】ロシア文字で、3つの言葉が書いてあります。「カザンのネコ、アストラハンの知性、シベリアの理性」と。皆さん、世界史図説の173ページを開けて地図を見てください。アストラハン・カザン・シベリアの場所は分かる？ もともとモスクワ大公国の領土でなかった…イヴァン雷帝の時代から、つぎつぎとモスクワ大公国が領土を広げていくなかで獲得した場所ですよね。授業では、北方戦争に勝利したピョートル1世は、皇帝（インペラートル）という肩書きを新たに使ったと言いましたが、実はピョートル1世の正式な肩書きは非常に長い。その一部だけを言うと、こうです。「神の与え給うた恩寵により、全ロシアの【…全ロシアのなかで】モスクワの、キエフの、ヴラディーミルの、ノーヴゴロドのイムペラートルにして絶対元首…【モスクワ、キエフ、ヴラディーミル、ノーヴゴロドは、すべて従来のロシアの都市です。さらに付け加えて】カザン・ハーン。アストラハン・ハーン。シビル・ハーン…【と、各地の新しい領土の支配した君主としての名前をつなげています】」。つまりカザン・アストラハン・シベリアと地名が続いた瞬間に、これがピョートルだとわかるのです。そして、それを茶化しているのです。

ネコ！ なぜピョートルはネコなのでしょう？ 家でネコを飼っている人？【数名、手を挙げる】意外に少ないね。ネコって、口ひげに特徴があると思わない？ 当時流行した、これが「カザンのネコ」というルポークです。【〈図3〉を電子黒板の画面に映す】「カザンのネコ」といったら、ピョートルのことです。ピョートルを轎に乗せて皆が運んでいるけれども、ピョートルの猫の目の色は白い。黒くないですよ。ということは、このピョートル1世は…生きていると思う人…【少数が挙手】。死んでいると思う人…【多数が挙手】。誘導尋問みたいですね【笑い】。これは、お葬式なのです。ルポークのタイトル（Q4）は、「ネズミたちがネコを葬る」。では、ネズミたちの宿敵であったネコですが、ネコに関しては、現在も使われているロシアの諺を紹介します。なぜピョートルがネコなのかが分かります（Q7）…「どの家でもネコは主」。ネコ好きの人はそう思うかもしれませんが。ひげを剃れと言って、あごひげを切らせただけでも、口ひげだけは残しているピョートル1世。もう一つは、「ネコには玩具でも、ネズミには命がけ」。ネズミにとってネコは天敵。どうしようもないもの…。ところがそのネコが死んでくれた。でも、あからさまには喜べない。わかる？ あからさまには喜べないので、（Q8）喜びを抑えて悲しむ振りをしてネコのお葬式をしている。音楽は葬送行進曲です。ハッピーな音

楽を演奏しているのではないよ。「ネズミたちがネコを葬る」というルポークが売り買いされていたのです。

では、なぜそういう状況が起ったのか？（プリントの）右側を見てください。ピョートル1世の時代のロシアの状況が書かれてあります。戦争の時代でしたね。（プリントの）2ページ目の右上です。ざっと読んでいきます。

「アルハンゲロゴロド県ウスチヤンスカヤ郷のベジマ川沿いのヴィソクシャ村での記録です。…クラコフの息子ヤコヴ・ヴァシリエフ29歳の世帯、彼の妻マリヤ33歳、息子イヴァン当歳。【当歳とは、生まれたばかりということです】彼の弟エヴドキムは、711年に【当時の記録は、1000を抜くことが多かったので、1711年のことです】サンクト・ピーテルブルフで仕事中に死亡した。彼の妻アガフィヤは、娘バラスコヴィヤを連れて結婚した。彼の兄弟アフアナシェイは、1715年に、サンクト・ピーテルブルフへ労働者として取られた。彼の妻クセニヤは、娘エカテリナを連れて放浪している」。

こういった記録は膨大にあるのですが、そのうちの一つです。右下の表は、場所は違いますが、ヴォログダ郡のグベンスカヤ地区の1710年から17年までの間で、どれほど人口が減ったのかという内訳。問題なのは、人口が減っていることだけではなく、その中身です。いま読んでこの記録とこの表をあわせて、いったい何が一番目立つのか、どういうところを意外と思うのか、グループで相談してください。

何班まで、いったのか忘れちゃった。5班の人。もし重なっていたらごめね。時間がないので急ぎます。Q9、この記録と統計を見て何が一番大きな特色だと思いますか？

—女性が、女性の中で放浪している人が多い。

はい。良いことを言ってくれました。表を見てください。男性たちが戦争とかペテルブルク建設のため次つぎと徴用されていなくなっています。夫が戦争やペテルブルクの建設のために無理やり徴用されたら、一家の働き手がいなくなるから、女性たちは生きて行けないので、子供をつれて放浪してしまう…わかりますね？ そういう状況なのです。表4の「放浪」の項目です。「逃亡」…男性が多いですね。戦争に行きたくない。ペテルブルクの建設に行きたくない。だからみんな逃亡するんですよ。結局、夫を失った、息子を失った女性たちは村を出て、あちらこちらさ迷い歩く。

ところがピョートルは、皆さんも知っているように、こう言っていました。「都市づくりは戦争と同じである」。北方戦争を戦い抜くのと同じ覚悟でペテルブルクを作ると。さらに戦争自体について、彼は次のように言っています…「貨幣こそ戦争の動脈である」。お金がなければ戦争もできない…ということは、授業でも言ったように、すごい税金を民衆から、民衆以外の人々もふくめて、戦争と都市づくりのために徴収しているということです。

このようなピョートルに対してネズミである民衆はこう言っていました。たとえば「アンチ=キリスト【悪魔のことです】」、「偽ツァーリ」。とても有名な言葉があります。「君主はロシアの生まれではない。幼い頃に外国人村で盗られ、外国ですり替えられた」。こういう言葉がふつうに飛び交っていたのです。モスクワ郊外の外国人村でピョートルは盗られてしまった。Q10、外国ですり替えられたとはどういうことでしょうか？ 6班の人。

—イギリスやオランダ…。

そうですね。イギリスやオランダに、大使節団でピョートル自身が出かけて行きましたよね。そのときにピョートルの偽者がやって来たのだ…ということです。簡単に言えば、ロシア人のツァーリなら、こんなことをするはずがない。訳のわからない戦争、訳のわからない町づくり、訳のわからないヨーロッパかぶれの風俗の強制。そんなことを真つ当なロシア人のツァーリならするはずがない…と民衆レベルでは言われていたのです。

では、ピョートルに対する民衆のマイナス評価はわかりましたが、ピョートルに対する評価というのは、民衆の思いを調べ、理解するだけでいいのでしょうか？ Q11です。社会全体のピョートルに対する評価を考えるにはどうしたら良いのでしょうか？

— 貴族の…。

そう貴族ですよ。貴族たちがどう考えていたのか…（プリントの）2枚目にいきます。時間がないので大急ぎで…。まず、ピョートルの口癖を紹介します。「どんなに良く、必要なことでも、新しいこととなるとわが臣民は強制なしには（なにごとも）なさない」「我々にヨーロッパが必要なのは数十年の間であって、その後は我々はそれに背を向けるであろう」。そしてピョートルは、自分の臣下に対して「お前の父親はだれか」とは訊かなかった。お前の家柄はどうなのだ…こんなことは訊かなかった。「お前はなにができるか」と訊いたそうですね。ピョートルは貴族に何を望んでいたのでしょうか？ 1班の人。

— 自分自ら改革に何かをすること。

はい。その通りです。（Q12）能力主義を前提に、主体的に何かをやってくれ！ピョートル1世が望んだのは、貴族の国家への勤務でした。軍隊の司令官、あるいは官僚として頑張るって欲しい。自分の領土の経営だけを考えるのではなくて、ロシアがヨーロッパ有数の国になるように頑張るって欲しい。それをピョートルは、つよく強制したのですね。

では、そのようなピョートルを、貴族たちはどう考えていたのか？ 皇太子アレクセイ…ピョートルの跡継ぎだった人物が次のように言っています…「ママから私をとりあげたあとで…私の父はツァーリの息子に相応しい事柄を訓練させるために、私にドイツ語と他の学問を学ぶように命じた。それは私にはたいそう不愉快であった」。じつはアレクセイは、最後に謀反を起こして父のピョートルに処刑されてしまいます。傷ましいですよ。自分の息子にピョートルは手を下したのです。ドイツのハノーファーの大貴族で、外交官として来ていたウェーバーがこう言っています…「君主が臣下に対しに愛情を抱いていようとも、彼がまったく孤立していることに変わりはない。…ピョートルは孤立している…。（略）彼らは…貴族のことですよ…陛下の御命ももう長くはあるまいと期待し、帝国がいずれ古代の形にもどることを待ち望んでいる…」。時間がないので後は省略します。

Q13です。明らかだと思いますが、皇太子アレクセイ1人だけがピョートル改革に対する反逆者だったのでしょうか？ 2班の人、どう思いますか。

— 貴族たちも。

貴族たちも同じ気持ちだったのですよね。ピョートル改革には大反対だった。ところが、倫理の授業で出てきたと思いますが、ドイツ哲学者ライプニッツがピョートルに対して、こう言っている…「北方での偉大な革命（を指揮している君主は）ヨーロッパに

すべてにあなどりがたくなり、北方のトルコになるだろう」。オスマン帝国と同じような大きな力を持った国をピョートルは作り上げるだろう…。なぜライプニッツは、そのようにピョートルを評価できたのでしょうか？ Q14です。ロシアの貴族も、ロシアの民衆もピョートルを毛嫌いし、否定してきたのに、ドイツの政治家や哲学者はピョートルを高く評価したのですね。これは少し難しいかもしれませんが…どうしてでしょう？ では、3班の人。

——遅れた国がイギリスやオランダのようになるには、こういった改革が必要だから。

そうですね。すごく良いことを言ってくれました。イギリスのような先進国に近づくためには、こういった道を辿っていかなければいけない。必要不可欠というわけですね。当時のドイツは、皆さん知っているように、かなりバラバラで地域差がありましたが、近代化していく国は、たとえばフリードリヒ2世のプロイセンでも同じようなことをしていくわけですね。近代化の際には、これは避けられない道だ、だからピョートルは、いまは理解されないかもしれないけれども、じつは優秀な君主なのだ…という言い方ですね。

近代化というものが、どのようなものを当時の人々にもたらしていたのか…。貴族に対して、民衆に対して。ロシアにおいては、非常に厳しい状況だったけれども、すでに近代化を始めた国から見ると、それは、やむを得ない、当然だという評価であるわけですね。

さて、エカチェリーナ2世の時代です。エカチェリーナがピョートルを褒め称えるために、こういった銅像を作りました。では、貴族たちはどうだったのでしょうか？ ピョートルが亡くなって、もうすでに2世代、60年ぐらいたっています。2世代後です…。貴族たちも、じつはピョートル1世を褒め称え、尊敬している。そういう時代になっている。なぜ2世代後、貴族たちはピョートルを褒め称えるというメンタリティ、心理状態になっているのでしょうか？ 少し考えてみてください。Q15です。では、5班の人。

——ロシアがヨーロッパの先進諸国の仲間入りをしたから。

そう。ロシアは、エカチェリーナ2世の時代にヨーロッパの大国として、イギリスやフランスやプロイセンと肩を並べるような国になっていた。つまり、近代化は…？

——できた。

そう。不十分かもしれないけれども、近代化が進んだ段階において、近代化を始めたピョートルは偉大であると評価したからですね。貴族自身が、近代に生きているわけですからね。では、民衆は、どうだったのか？ じつは、次のような噂や伝説が民衆の間で生まれてくるのです。「偉大な軍の指揮官としてのツァーリ、兵士と一緒に食事をとり、焚き火のそばで兵士と一緒に夜を明かした、身分的偏見のないツァーリ」だと。そしてさらに「ラージンの息子」！ 皆さん、最後のラージンってわかる？ ステンカ＝ラージン…何をした人だったか…思い出せる？ 農民反乱の英雄でしたよね。なんとピョートルは「ラージンの息子」だとすら、農民は言っています。では、Q16です。簡単に言えば、ピョートルは農民から、どのように評価されているのでしょうか？ 6班の人。

——高評価に転じている。

はい。高評価に転じている。あの北方戦争で勝利を導いた。実際に戦争を戦っていた当時の人々にとっては悲惨きわまりもないものだったけど、2世代後の人からしてみれば、あの北方戦争に勝利をもたらした…。そして身分的偏見がない。ピョートルには、そういうところがありましたよね。どんな人間でも能力があったら、それを認めるという

…。ピョートルの最期を覚えていますか？ 水の中に飛び込んで、船をぐぐっとかかえ上げて中にいる人を助けようとした。そういう素朴なところがありましたよね。身分的な偏見がないピョートル。そしてなんと偽ツアーならぬ偽ラージンですよ。わかりますね？ ピョートルは自分たちの仲間だ。こういう意見が出てくるのです。

Q17です。なぜ農民たちの評価は変わったのでしょうか。今日のまとめです。相談していいから、考えて。なぜ農民たちの評価はこのように変わったのか。【終了のチャイム】

はい。かなり難しいと思うのですが、農民たちの評価がどうして変わったのかを考えてみてください。今日は、コメントノートを出すときに、授業の感想欄のところに、最後のQ17への答を書いてください。Q17と書いて、農民たちのピョートル評価が変化した理由を書いておいてください。それ以外に、今日の授業の感想、授業を受けての質問・疑問があれば、いつもと同じように書いてください。では、これで終わります。

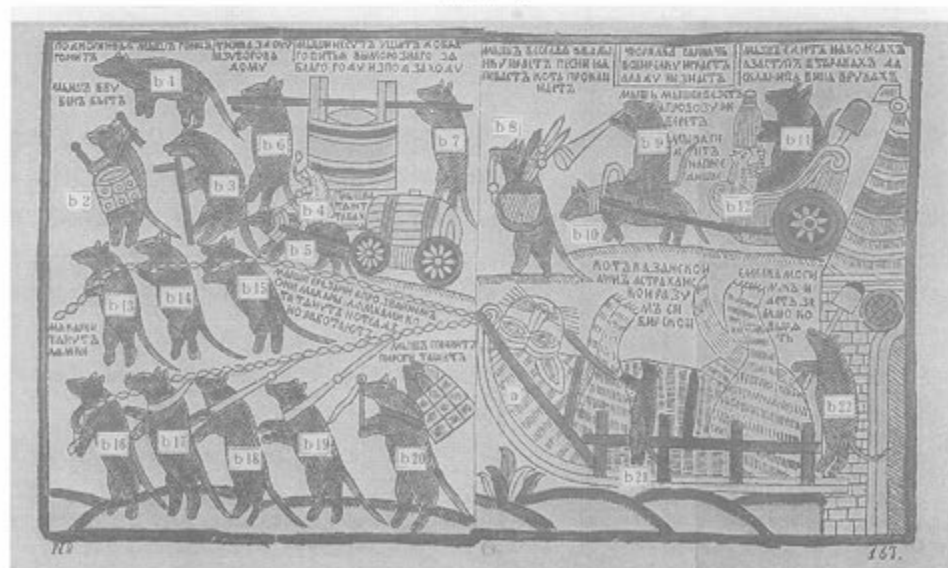


← (図1)



(図3) →

(図2) ↓



18・61・3年 世界史ノート-57 「記憶」をめぐる歴史

授業の窓…「アンチ=キリスト」から「ラージンの息子」へ？

(1) ある銅像(「青銅の騎士」)

Q 1 : 誰から誰へ? エカチェリーナ2世 → ピョートル1世

Q 2 : その目的は? ピョートル1世の礼賛

(2) ある木版画(18世紀前半)

Q 3 : 登場している動物は? a…ネコ b…ネズミ

Q 4 : 何をしている絵か? ネズミたちがネコを葬る

Q 5 : bたちは、それぞれ何をしているか? 何を持っているか?

No.2・8・9 : _____

No.11・22 : _____

No.13~19 : _____

No. _____ : _____

No. _____ : _____

No. _____ : _____

Q 6 : a が表わしているのは? ピョートル1世

⇒ 「カザンのネコ、アストラハンの知性、シベリアの理性」

Q 7 : なぜ、aとして描かれるのか?

⇒ 諺「どの家でもネコは主」

「ネコには玩具でも、ネズミには命がけ」

Q 8 : bたちの気持ちは? 喜びをおさえて悲しいふり

「アルハンゲロゴロド県ウスチヤンスカヤ郷のベジマ川沿いのヴィソクシャ村」

クラコフの息子ヤコフ・ヴァシリエフ 29歳の世帯、彼の妻マリヤ 33歳、息子イヴァン当歳。(略)彼の弟エヴドキムは、711年に、サンクト・ピーテルブルフで仕事中に死亡した。彼の妻アガフィヤは、娘バラスコヴィヤを連れて結婚した。彼の兄弟アフアナシェイは、715年に、サンクト・ピーテルブルフへ労働者として取られた。彼の妻クセニヤは、娘エカテリナを連れて放浪している。 [土肥 1987] p.137

Q 9 : _____ ヴォログダ郡グベンスカヤ地区

| 減少の原因 | 男子 女子 | |
|--------------|--------------|--------------|
| | 人数(%) | 人数(%) |
| 死亡 | 1,797 (36.0) | 1,508 (59.5) |
| 逃亡 | 801 (16.1) | 421 (15.0) |
| 放浪 | 435 (8.7) | 583 (20.7) |
| 徴用: | | |
| 兵士 | 675 (13.5) | — — |
| 大工、労働者 | 674 (13.5) | — — |
| ペテルブルグへの永住 | 18 (0.4) | 7 (0.3) |
| 《他の所領》への連れ出し | 292 (5.9) | — — |
| 嫁入り | — — | 268 (9.4) |
| 不明 | 292 (5.9) | 32 (1.1) |
| | 4,984(100.0) | 2,816(100.0) |

Бакланова. Указ. соч., с. 18. より作成

* a の言葉

「都市づくりは戦争と同じである」

「貨幣こそ戦争の動脈である」

* bたちの流言飛語

[土肥 1987] p.139

「アンチ=キリスト」「偽ツアーリ」

「君主はロシアの生まれではない。

幼い頃に外国人村で盗られ、外国ですり替えられた」

Q 10 : _____

Q 11 : 次に調べることは? _____

(3) ある事件 (1715~18年)

* 君主の口癖「どんなに良く、必要なことでも、新しいこととなるとわが臣民は強制なしには(なにごとも)なさない」「我々にヨーロッパが必要なのは数十年の間であって、その後は我々はそれに背を向けるであろう」

* 君主の部下に対する質問…「お前の父親はだれか」⇒「お前はなにができるか」

Q12: _____

貴族に「国家への勤務」を義務づける

* 皇太子アレクセイ…「ママから私をとりあげたあとで……私の父はツァーリの息子に相応しい事柄を訓練させるために、私にドイツ語と他の学問を学ぶように命じた。それは私にはたいそう不愉快であった」

* ハノーファーの外交官ウェーバー…「君主が臣下に対しいかに愛情を抱いているように、彼がまったく孤立していることに変わりはない。(略)彼らは、陛下の御命ももう長くはあるまいと期待し、帝国がいずれ古代の形にもどることを待ち望んでいる。……ペテルブルグ、軍艦、海上制覇、ドイツ式の習慣、ひげを剃り落とすこと、外国語の使用、そういうものは、国民の大部分にとって、悪夢にほかならない。ペテルブルグに強制的に移住させられた人々のすべてが、まるで楽園を想うように故郷を想い、あの泥沼のような古いロシアにもどることだけを、ひたすらに念願している。……ツァーリはこの抵抗の強さをひしひしと感じており、また皇太子が自分のあとを追うどころか祖先への道を逆戻りしたがつていることを見抜いておられたから、彼が、きわめて厳しい手段に訴えたのは、じつは驚くにはあたらない」

Q13: 皇太子アレクセイ一人だけが「反逆者」だったのか?

* ライプニッツ…「北方での偉大な革命(を指揮している君主は)ヨーロッパにすべてにあなどりがたくなり、北方のトルコになるだろう」

Q14: _____

(4) 18世紀後半の社会

* 貴族の変化

Q15: _____

* 民衆の変化

「偉大な軍の指揮者としてのツァーリ、兵士と一緒に食事を取り、焚き火のそばで夜を明かした、身分的偏見のないツァーリ」

「ラージンの息子」

Q16: _____

Q17: _____

3. 研究協議

授業後に研究協議が行なわれた。その前半で報告した“授業の意図”の概略を、説明を補足して示しておく。ただし“授業の意図”のうち、「授業における問いかけ」の部分は省略し、「ピョートル1世をめぐる表象と歴史認識」にかかわる箇所限定した。また研究協議の後半の質疑応答は、紙幅の関係もあり省略した。

（1）授業の意図

世界史の教科書では、ピョートル1世は、その“業績”が10行ほど記述され、近代化を進めた典型的な君主として評価されているのが一般的です。一方で、ピョートルについて当時の人々が抱いていた感情を具体的に指摘すること、またピョートルに対する評価が時代によって変化したことは、ほとんど言及されません。しかし最初に下された評価が固定されたままということはなく、時代によって変化していくのは当然です。研究授業では、そういった変化を生徒たちに理解させたいと考えました。今回は、イヴァン雷帝の時代から、デカプリストの乱までの約250年間をざっと学習した後、ピョートル1世の評価について考えてみるという形をとりました。ピョートル改革の歴史的な意義を理解するためには、それまでの経緯を知ることが前提となりますし、改革に対する評価の変遷を考察するためには、その後の歴史を知ることが不可欠だからです。

ピョートル改革に関しては、かつては伝統的なロシアの国家と社会のあり方を唐突かつ根本的に変革したという「断絶説」が主流でした。しかし近年は「継続説」が有力です。バルト海進出や鉱工業開発をふくむ西欧化への動きは、すでにピョートル以前から見られた。イヴァン4世の時代のリヴォニア戦争やモスクワにおける「外国人村」の形成などはその一例というわけです。そして、そういった対外進出や近代化（西欧化）をきわめて急速かつ徹底的に進めたのがピョートル大帝だったという見解です。18世紀以後のロシアの基本的な方向を定めたピョートル改革の要点は、およそ次の3つにまとめられます。①改革に関してはピョートル1世自身の不退転の強い意思があったこと。皇太子アレクセイ事件のような悲劇に代表されるように、どのような反対があっても妥協を拒み通したこと。②ピョートルの近代化政策は、それ以前からの改革や発展を受け継いだものも多かったが、彼の改革断行が著しい成果をもたらしたこと。③その結果、ロシアは軍事大国となり、ヨーロッパの国際関係において確固たる地位を得たこと…です。

そういったピョートル1世に対する評価ですが、存命中あるいは没後直後は、農民からは「アンチ＝キリスト（悪魔）」「偽ツァーリ」といわれていました。中世～近代のロシア社会では、政治に不満があるときは、いまのツァーリは偽者だという噂が民衆の中に広がりましたが、ピョートルもその例外ではなかったわけです。またピョートルの身近にいた貴族たちも、なぜスウェーデンと戦争をするのか。なぜ教会（行政）改革をするのか。なぜ西ヨーロッパの真似をするのか、全然分からなかった。一部の意識の高い者、あるいはピョートルの側近をのぞくとほとんどの貴族が、「ピョートルは早く死んでくれればいいのに」と思っているという状況です。聖職者たちは、ピョートルがロシア正教会を根本的に変えようとし、実際に改革をしたため、非常に疎んでいました。

ところが18世紀後半になると、農民の中でピョートルに対する評価に変化が現われます。「気さくな皇帝ピョートル1世は良かった」という評価も出てくるのです。貴族にお

いても、ロシアの近代化を成功させたピョートルは素晴らしいという評価。ただし聖職者は、だめですね。ピョートルは本来のロシア正教会の伝統を踏みにじって教会を台無しにしたと思われたままです。

19世紀中頃というのは、ナポレオン戦争やデカブリストの乱を経過したあとです。農民たちは、100年以上も前の偉大な皇帝というイメージと、非常に頑固で冷酷な皇帝だったという両面を抱くようになります。また、この時代になるとインテリゲンツィア（知識人）たちが登場してきます。彼らは、ナポレオン戦争を経た後のロシア社会を生きています。そして西ヨーロッパをモデルとしたロシアの近代化（西欧化）は正しかったのか、もしかしたらロシア独自の近代化の道があるのではないかということ議論するようになります。ロシアの西欧化が正しかったと考えるザーパドニキは、ピョートル改革を支持します。これに対して、ミールといわれる農村共同体を中心としたロシア独自の発展があるべきだと主張した人々がスラヴァノフィールイです。彼らは、伝統的な農民たちの共同体をぶち壊したピョートル改革は大きな間違いだったと判断しました。

今回の授業は、18世紀後半のエカチェリーナ2世の時代まででしたが、今後の授業でナポレオン戦争、そしてウィーン体制と19世紀前半のヨーロッパの話をしします。そのときにピョートル1世に対する評価が時代によって変化したことを生徒たちに示したいです。歴史上の出来事や人物に対する解釈は、時間軸にそって移り変わります。もちろん、ほとんど変化しないものもある。その両面に生徒たちが気づいてくれれば…と思っています。

（2）参会者による授業評価

教育研究会の参会者には、研究授業に対する〈授業評価表〉への回答をお願いした。ご協力いただいた15名（参会者のほぼ1／3）の回答と、各項目に記していただいたコメントの一部を紹介する。

〈授業評価表〉 5（たしかにそう思う）－4（ややそう思う）－3（ふつう）
－2（あまりそう思わない）－1（全くそう思わない）／☆（よくわからない）

指導案について

1. 授業の重点となる目標がはっきりしている。
5：8人 4：6人 3：0人 2：1人 1：0人 ☆：0人
2. 内容や教材の解釈が妥当である。
5：10人 4：5人 3：0人 2：0人 1：0人 ☆：0人
3. 想定される生徒の思考傾向や技能水準を考慮している。
5：8人 4：3人 3：2人 2：1人 1：0人 ☆：1人
4. 導入・やま場・整理の部分がすべて含まれている。
5：6人 4：6人 3：2人 2：0人 1：1人 ☆：0人

- ・記憶は「作られている」「変化する」という視点がおもしろくて勉強になりました。
- ・題材が「記憶」をめぐる歴史でしたので、どのような授業がワクワク楽しみに受けることができました。ピョートルでは、近代化政策を中心に描かれることも多いと思いま

すが、今日の授業の展開に興奮いたしました。

- ・前半は絵から読みとくを行ない興味をもって授業に入れた。後半スピードアップとトーンダウンを感じた。最後、振り返り等がなく生徒が何を学んだか分かりにくかった。
- ・指導案を拝見し、大変学ばせていただきました。

指導案と授業の対応について

5. 授業目標からみてふさわしい授業だった。

5 : 8人 4 : 3人 3 : 3人 2 : 1人 1 : 0人 ☆ : 0人

6. 時間配分が計画と大きくずれていた。

5 : 4人 4 : 4人 3 : 2人 2 : 3人 1 : 0人 ☆ : 2人

- ・この項目はそもそも必要でしょうか？ 生徒を伸ばすのが授業の目標であり、指導案通りに授業を「こなす」ことが大事ではないはずです。生徒に合わせて指導案を一部変更することはむしろプラスだと思います。
- ・前半は、興味が高かったが、途中、生徒の理解が追いついてなかったように感じた。
- ・あれだけ充実した内容を5分におさめることは難しいと感じました。

授業スキルについて

7. やま場の盛り上げがたくみであった。

5 : 4人 4 : 5人 3 : 5人 2 : 1人 1 : 0人 ☆ : 0人

8. 生徒の反応に即して授業計画を柔軟に変えた。

5 : 5人 4 : 5人 3 : 3人 2 : 0人 1 : 1人 ☆ : 1人

9. 生徒の言葉や行動に注意深く対応した。

5 : 5人 4 : 7人 3 : 2人 2 : 1人 1 : 0人 ☆ : 0人

10. わかりやすい説明であった。

5 : 7人 4 : 8人 3 : 0人 2 : 0人 1 : 0人 ☆ : 0人

11. ポイントをついた説明であった。

5 : 9人 4 : 6人 3 : 0人 2 : 0人 1 : 0人 ☆ : 0人

12. 意味のよくわかる質問であった。

5 : 8人 4 : 4人 3 : 2人 2 : 1人 1 : 0人 ☆ : 0人

13. より深く考えることをうながす質問がみられた。

5 : 8人 4 : 3人 3 : 2人 2 : 2人 1 : 0人 ☆ : 0人

14. 板書内容（事項）はよくわかった。

5 : 2人 4 : 2人 3 : 8人 2 : 1人 1 : 0人 ☆ : 2人

- ・授業案にしばられて生徒がおいてけぼりの印象でした。
- ・テンポが早過ぎて、考えている間に、1時間があつという間に終わってしまいました。生徒は歴史的背景も含めて理解できているのかなと思いました。
- ・指導案に付いていた「教師からの質問」で書かれていたことが、何気なく自分が考えていることがとてもいねいに整理されていて勉強になりました。今後、意識して活用

させていただきます。

- ・プリントを拝見し、私自身の授業でも挑戦してみようと思います。

授業全体を通して

15. 授業は、よかった。

5：8人 4：4人 3：0人 2：0人 1：0人 ☆：2人

- ・教える内容の多い高校の歴史の中で、とても面白かったです！
- ・本質的な問いが不明（子どもに説明されてないし、落ちもないと思う）。考える時間がない。考えるための情報が不足（同時代のピョートルへの評価を考えるとときに農民からの評価では不十分と気づくためには、前時のプリントを見て、貴族もいたことを思い出すことが有用でしょうが、それを促すヒントはなし）。「歴史の解釈は暫定的なもの」という問いを生徒が発見できたら、おもしろいと思いました。
- ・とても刺激ある授業でした。
- ・絵画史料を手がかりに生徒が深く思考する授業を見せて頂きました。私も現場で、絵画や文献史（資）料を活用したいと考えておりますが、自分が不勉強の為、深めて、考えさせる授業になっておりません。それゆえ、今日の授業は、史料の提示や、生徒への働きかけ、各時代におけるピョートル像の変遷など多岐に渡っておりました。多様な歴史の見方・考え方を生徒に伝えるか、示唆に富む授業。
- ・歴史的評価の変遷を辿らせる（「記憶は作られる」につながる）意図は、成功していました。ただ生徒の自発的な問いを生みだす、解釈していく際の発展性という意味では少し不満が残りました。
- ・導入の入り方が、やわらかく、でも世界史の雰囲気はスッと入ったので、とても楽しく見えました。学んでいる生徒も安心して授業を受けてました。
- ・ピョートル1世はあまり関心のある人物ではなかったが、今日は興味深く見せていただきました。本時のねらいも生徒達に十分理解できたと思います。同じ時代の人々による評価、時代を超えての評価の変化、自分の授業でも活かしたいと思います。
- ・中学の教員ですが、ロシアには興味があったのでとても楽しい授業でした。私が授業を受けている感じでおもしろかったです。資料の活用の仕方とても参考になりました。あそこまで深く活用できたら、受けている生徒も心に残るだろうと思いました。
- ・笹川先生と生徒の皆さんで（授業プリントの：引用者註）Q17について話し合わせるのを見せていただきたい、そんな授業でした。大変勉強になりました。

「ピョートル1世をめぐる表象と歴史認識」という授業内容に関しては、参会者より一定の評価がえられたようである。一方、「『問い』を発見する学び」という研究主題については、生徒からの活発な質疑がなかったという批判があった。しかし筆者は、生徒が授業中に“適切な疑問”をすぐさま発見できるとは思っていない。むしろ授業後にさまざまな刺激（授業の振り返りや生徒同士の会話、その歴史事象に関わる情報など）を受けるなかで、生徒たちは“すぐれた疑問”にたどりつくのではないだろうか。教師からのさまざまな「問いかけ」は、その一助となればよいと考えている。

4. 生徒の反応

生徒たちの提出した授業の感想プリントの中の代表的な意見や質問に筆者のコメントを付した教科通信1枚（B4判）を作成し、授業後に配布した。見出しは、「ネズミとネコのロシア史!？」とした。その本文を転載しておく。

（1）授業プリントQ17「ピョートル1世に対する民衆の評価が変化した理由」について

- ①貴族と同じで自分たちの暮らしも豊かになった…。
- ②近代国家の礎を築いた人であったとあとで分かったため。
- ③ピョートル1世の改革によって西欧化が積極的に行なわれた。そのことの中に農業の技術輸入も含まれていたため、ロシアでの農業生産が向上した。
- ④農民たちも少しは恩恵をうけることができたから。
- ⑤2世代あとになるとピョートルへの評価が変わったのは、まさに“喉もと過ぎれば熱さ忘れる”ということわざのようだと思います。
- ⑥当時の悲惨な生活の記憶が薄れたので、事実として残った「近代化された国」ロシアを作ったツァーリとしてしか評価されなくなった。“ロシアを近代化したツァーリ”というのは、あくまで結果であって、過程では民衆に悲惨な生活を強いていたことがわかり、改めて改革や変化というのは一面だけみて判断できないものだと実感した。
- ⑦亡くなってから再評価されることは結構あるあるだなあと納得しました。ただ、ピョートル1世から2～3世代後になると「近代化の父」という業績ばかり強調されて土台にある北方戦争や新都ペテルブルク建設の悲惨さを忘れてしまっている…というのが、やはりゾッとします。
- ⑧農民の評価が上がったのが不思議です。領土拡大などで貴族が良い思いをしても、農奴制は維持されたので、民衆の生活はそれ程変わらなかったのではないのでしょうか？
- ⑨差別（身分による）をしない、戦争で勝利をもたらした。
- ⑩サンクトペテルブルク建設など、民衆にけっして楽とは言えない負担を負わせたことは事実だけど、国家の近代化のためには避けられない道筋ではあるし、何よりピョートル自身が民衆にやらせながら自分は遊びほうだいだったとかじゃなくて、民衆と共に国につくした人物だったからなのではないのでしょうか？ 共感って大切ですね。
- ⑪エカチェリーナ2世の政治が農民に対してひどいものであったから。農民の生活水準が以前より高くなったから。
- ⑫エカチェリーナの方が、農民にとって過酷な政治をしたから。親やその親の世代が、あからさまにピョートルをけなさなかったから。
- ⑬エカチェリーナ2世は農民反乱を抑え、農民へのしめつけを厳しくしていたので、自分たちと同じ目線でいてくれたピョートル1世の評価が高くなったと思う。

【コメント】①～④：「農民（民衆）の生活水準が上がったから」というのは、アンシャン＝レジーム期の民衆の話が印象に残っていたからでしょうか。しかし、フランスとロシアは同じではありません。⑤～⑦：「喉もと過ぎれば熱さ忘れる」とは言い得て妙。⑧：近代ロシアの農奴制の実態を踏まえた的確なコメント。では、なぜ評価が高くなったの

か。⑪～⑬：エカチェリーナ2世の時代の農民の状況や心情をしっかりと推測しています。結局「ピョートル1世の時代の過酷な現実を知らないこと」「貴族たちのピョートルに対する高評価や、「気さくなツァーリ」という伝説化されたピョートル像を受け入れたこと」、また「エカチェリーナ2世の政治に対する反発」などが重なったのだと思います。

（2）研究授業全体に関する感想、あるいは質問

- ⑭（ルポークの）b4、b5のネズミは、なぜタバコを運んでいるのですか？
- ⑮「カザンのネコ、アストラハンの知性、シベリアの理性」という言葉があったけれど、「知性」と「理性」が何を表わしているのか良くわからなかったです。
- ⑯バグパイプとラップと太鼓の音楽がどんなものか気になりました。版画の動物、てっきりトラとオオカミかと思っていました。どちらもロシアにいそうなので。
- ⑰あの木版画のネズミがネズミに見えなかったです（狼かと思いました）。またクラスの友人が木版画に対して「古代エジプトのパクリかと思った」と言っていました。時代や地域は違えども、人間が考えることはそんなに変わらないってことですかね。
- ⑱グループワークでなかったら、難しい質問には絶対に答えられなかったと思います。ネズミがネコを運んでいる絵を、私は最初、日本でいう参勤交代みたいなものかなと思いました。ちゃんと考えると、絵であおむけに何かを描くときって、大体死んでいるか寝ている様子ですね。ピョートル大帝を風刺した絵は、先生がパネルで見せてくれたネコの絵の方が好きでした。めっちゃ、ヒゲはえてて、かわいい。
- ⑲「ピョートル大帝」という名前そのものがピョートル人気を表わしているわけですが、ピョートル1世だけ目立って評価されるのはなぜですか？
- ⑳ピョートル1世が行なった、初の徴兵制度によって、ロシアは軍事大国化したと思うのですが、兵士達はどこに集中的に配置されたのですか？ 北欧方面に大多数はさかれたと思いますが、シベリアなどにはコサックしか派遣されなかったのですか？
- ㉑世界史上の人物の中で、ピョートル1世のことがだいぶ上位で好きになりました、というか、前の授業で船をつくる話を聞いた時からなんか良い王様だなあと思っていたのですが、民衆があまり快く思っていなかったことには気付いてませんでした。でも後世での評価（私の評価と似た評価）も、もっともだと思うけど、その当時にはその当時の暮らしがあるのだから、当時の評価ももっともですよ。
- ㉒「お前の父親は誰か」ではなく「お前になにができるか」という質問は現在でも通じることだと思った。しかし、ピョートルの治世の人々の苦しさもよくわかったので、どの視点に立つかで評価の仕方は変わるなあと改めて思った。

【コメント】⑭～⑯：ルポークの説明を追加します。松葉杖のb3は、戦傷の後遺症に苦しんでいる。b4は、パイプをふかしている。タバコの販売はピョートルの時代に広まった。b11のワイングラスは、大酒飲みだったピョートルへの揶揄。放浪芸人の楽隊は、1715年の宮廷宴会用オーケストラ設立のパロディかも…。「ネコ・知性・理性」は、ロシア語で脚韻を踏んでいます。⑲：それだけピョートル改革が衝撃的だったのです。㉑㉒：はい、その通りですね。これからも、ものごとを立体的に見るように心がけてください。

4. おわりに

以前より、筆者は、生徒たちに長いスパンで歴史事象を考察させてみたいと考えていた。長いスパンでの考察とは、一つの王朝や第二次英仏100年戦争などの長期にわたったものごとの経緯を理解するということではない。ある出来事が後世のさまざまな場面に与えた影響を探っていくことである。そのような考察を通じて、生徒たちは、歴史の「地下水脈」に近づけると考えたからである。今回は、その具体例の一つとしてピョートル改革の評価とその時代による変化を取り上げてみた。

研究授業では、ピョートル1世とエカチェリーナ2世の時代を1時間で扱った。しかし実際に授業に取り組んでみた結果、ピョートル1世の時代で1時間、エカチェリーナ2世以後、19世紀中頃のインテリゲンツィアたちの時代までで1時間の計2時間が望ましいと感じた。2時間あれば、資料読解や意見交換といった生徒たちの活動を授業のなかで保障できたと思うからである。授業の回数には制約があるが、今回の実践をふまえて改善を心がけていきたい。

最後になるが、今回の教育研究会でも、多くの方々のお世話になった。指導講師の峯明秀先生（大阪教育大学教授）と附属天王寺中高社会・地歴・公民科の先生方には、準備段階から当日の研究授業・研究協議にいたるまで貴重なご助言・ご助力をいただいた。ここに記して、感謝の意を表します。

図版の引用元

- 〈図1〉 Wikipediaの「青銅の騎士」のギャラリーより
- 〈図2〉 Wikipediaの「ルボーク」の「猫を埋葬するねずみたち」に記号を付加した
- 〈図3〉 Wikipediaの「ルボーク」の「カザンの猫」より

おもな参考文献

- 田中陽兒・倉持俊一他『世界歴史大系 ロシア史2-18～19世紀-』（山川出版社・1994年）
- 土肥恒之『ロシア近世農村社会史』（創文社・1987年）
- 土肥恒之『ピョートル大帝とその時代』（中央公論社・1992年）
- 土肥恒之『ロシア皇帝の虚像と実像 ツァーリ幻想と民衆』（福武書店・1992年）
- 土肥恒之『よみがえるロマノフ家』（講談社・2005年）
- 土肥恒之『ロシア・ロマノフ王朝の大地』（「興亡の世界史」14・講談社・2007年）
- 土肥恒之『ピョートル大帝 西欧に憑かれたツァーリ』（山川出版社・2013年）
- 土肥恒之『ロシア社会史の世界』（日本エディタースクール出版部・2010年）
- 長谷川輝夫・土肥恒之他『ヨーロッパ近世の開花』（「世界の歴史」17・中央公論社・1997年）
- 坂内徳明『ロシア文化の基層』（日本エディタースクール出版部・1991年）
- 坂内徳明『ルボークーロシアの民衆版画ー』（東洋書店・2006年）
- 和田春樹編『ロシア史』（「新版 世界各国史」22・山川出版社・2002年）
- アンリ・トロワイヤ、工藤庸子訳『大帝ピョートル』（中公文庫・1987年）

A Cat and Mice Changed Russia

: Historical Assessment of Peter the Great

SASAGAWA Hiroshi

Peter the Great is a highly acclaimed emperor who advanced modernization of Russia dramatically in the early 18th century. Back in those days, however, there were few people who had a favorable image of him. Almost all of the aristocracy and priests close to the emperor criticized overtly and covertly the Great Northern War which he started and a series of his various reforms. Even ordinary people regarded the emperor, who imposed an enormous burden on them, not only as a tyrant but also “a false Tsar” or “Antichrist”. Several decades after his death, however, noblemen came to acclaim and regard Peter as a great monarch who converted the nation into superpower in northern Europe. Even some of the farmers came to think of him as “a companionable Tsar” or “Great General”.

In my class of world history, using various records, representation and so on about him as research material, I tried to make my students realize the difference of the assessments between when he was alive and several decades after his death. Then I let them think about why the assessment of him had been changed. Through this process, they learned that the evaluation of his reforms varied according to the ages, and they eventually gained a deeper understanding of the Tsar’s “perestroika”.

Key words: Peter the Great, lubok, Russian history, modernization

深い学びを目指した性教育の授業実践

いま
今 井 みゆき

抄録：保健の授業における深い学びとは、知識・技能を修得するだけでなく、実社会や実生活の中で自ら問題を発見し、解決に向けて主体的・協働的に探求し、学びの成果を実践に生かしていくことと考えている。

今回の研究では「思春期と健康」の単元について、生徒達はその学習内容に自然に引き込まれつつ、他人の意見や考えを聞きながら自分なりの性行動の選択を考える授業を目指し、検討した。

キーワード：保健教育、性教育、深い学び

1. はじめに

本校ではこれまで、体育分野の大きな目標である「生涯にわたって豊かなスポーツライフを継続する資質や能力を育成する」ためには、授業で取り扱うスポーツについてそのスポーツの特性に触れた楽しさを味わわせることが大切で、学習過程の工夫のみならず、できるだけ主体的で課題解決的な手法をとることが前述の目標を達成するための高次な方法だと考え、取り入れ、様々なスポーツ種目の授業研究を行ってきた。

今回は「深い学びを目指す保健授業」という題材で研究をはじめた。1986年刊行の梶田叡一氏の「形成的な評価のために」の中で以下の文章に注目した。

「最近われわれは「開・示・悟・入」という学習段階を基本的な枠組みとして教育のあり方を問い直してみようということを試みている。端的に言えば現在のあり方を見てみると、どうしても「示」ばかりが目につき、その前提の基盤ともなるべき「開」がほとんど見られないだけでなく、学んだことを真に具体化する「悟る」とか「入る」といった面が非常に弱いのではないかという問題意識に他ならない。」（梶田 1986）

知識の伝達を中心とした「示す」だけの授業ではなく、生徒の興味・関心をひく「開く」、学んだことを実生活に結び付けて考える「悟る」「入る」といった学習段階が大切だということである。

また、評価についての工夫として、「学校として、そして教師として持っているねがいやねらいをはっきりさせ、そういった観点から従来の教育活動や指導のあり方を根本的に再吟味し、ねがいやねらいがよりよく実現するような活動や指導の計画を立てていく」（梶田 1986）とあった。

本校保健体育科では、ねがいとねらいを次のように設定している。ねがいは「自他の健康で豊かな生活の実現を、自分の生活やグローバルな視点で社会での諸問題等に他者の視

点も交えながら、自分なりの考えを持ち行動を選択していく人になってほしい」である。ねらいは「健康についての学びを人生や社会に生かす力をつけるために特に、他人と対話する力(本校が大切にしている教育目標でもある)、正しい情報を収集する能力を身に付け、それをもとに思考判断する力を身に付けること」である。

そこで、我々のねがいやねらいをもとに生徒達が自然に引き込まれ「開く」、生徒達が主体的に考え、活発に他者と協働し学ぶことができる「悟る」授業づくりができないかという視点で授業研究にとりかかるとした。

2. 単元計画

以下のような単元計画で授業を行った。今回の授業実践は、4時限目の「避妊法と人工妊娠中絶」で行い、他者の意見や考えを聞き、性行動の選択を考える授業とした。

| 時 | 内容 | 学習活動 |
|---|-------------|--|
| 1 | 思春期と健康 | <ul style="list-style-type: none"> ・思春期におこる体の変化や心の発達について学習する ・思春期におこる悩みや健康問題の解決法を考える |
| 2 | 性への関心欲求と性行動 | <ul style="list-style-type: none"> ・性意識には男女差、個人差があることを学習する ・身の回りにあふれる性情報には間違った情報もあることを理解する ・性感染症について復習する |
| 3 | 妊娠・出産と健康 | <ul style="list-style-type: none"> ・妊娠・出産の過程を学習する ・妊娠・出産期に活用できる母子保健サービスについて学習する |
| 4 | 避妊法と人工妊娠中絶 | <ul style="list-style-type: none"> ・人工妊娠中絶について学習する ・「今あなたが妊娠したら（させてしまったら）どのような行動を選択するだろうか」というテーマでグループディスカッションをし、性行動の選択を考える |
| 5 | 避妊法と人工妊娠中絶 | <ul style="list-style-type: none"> ・避妊法について学習する ・緊急避妊法について学習する |

3. 授業概要

資料1の学習指導案に基づき授業を展開した。本授業では、事前は無記名のアンケート調査を行い、そのアンケート結果をもとに授業の導入に入った。そして、人工妊娠中絶の知識を学習し、人工妊娠中絶が可能な妊娠2週未満の赤ちゃんのエコー写真を見せ、人工妊娠中絶をすることとはどういうことかということをも改めて考えさせた。また、実際に人工妊娠中絶をした人、出産した人の体験談を読ませた。それらを踏まえて「今あなたが妊娠したら（させてしまったら）どのような行動を選択するだろうか」というテーマでグループディスカッションを行った。最後にグループ代表者がグループの意見を発表し、クラス全体で共有した。

4. 事前アンケートの結果

対象：2年生 男子75名 女子82名 合計157名

夏休みが終わり、新学期が始まりました、しかし、親友の顔が暗く、表情がよくありません。話を聞いてみると「(彼女に)赤ちゃんができた。どうしたらいいと思う？」

と相談されました。次の質問に教えてください。

問1 あなたなら親友にどんな声をかけますか。

(男子)

- ・親に相談したほうがいい
- ・かける言葉が見つからない
- ・これからもその彼女と子どものために人生をかける覚悟はあるの
- ・子どもの身になって考えて
- ・とりあえず怒る
- ・彼女のことを本気で好きならもっと気をつける
- ・赤ちゃんをあきらめるよう進言する

(女子)

- ・話を聞いてあげる
- ・家族に言ったほうがいい。できるだけことはするけど私にできることは少ないから
- ・相談機関に相談するべき。私は話を聞くことはできるけど責任をとることはできない
- ・本人の意見を尊重する
- ・赤ちゃんはあきらめたほうがいい
- ・どんな決断をしても味方だと伝える。

問2 あなた（の彼女）の妊娠が発覚したら、どうしようと思いますか。番号に○をつけて下さい。

1 出産をする（してほしい） 2 中絶する（してほしい） 3 決められない

| | 男子 | 割合 | 女子 | 割合 | 全体 | 割合 |
|----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 1 出産をする（してほしい） | 21人 | 28% | 37人 | 45% | 58人 | 36% |
| 2 中絶する（してほしい） | 46人 | 61% | 40人 | 49% | 86人 | 55% |
| 3 決められない | 8人 | 11% | 5人 | 6% | 13人 | 8% |

問3 なぜそういう決断を下したのか、理由を書いて下さい。

「出産する」を選んだ人の理由

| | 男子 | 割合 | 女子 | 割合 | 全体 | 割合 |
|-------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| 命が大切 | 10人 | 48% | 27人 | 66% | 37人 | 60% |
| 責任がある、責任を果たすべき | 5人 | 24% | 6人 | 15% | 11人 | 18% |
| 中絶の負担（精神的、身体的、費用） | 2人 | 10% | 3人 | 7% | 5人 | 8% |
| 養子制度の利用 | 0人 | 0% | 2人 | 5% | 2人 | 3% |
| 中絶したくない | 0人 | 0% | 2人 | 5% | 2人 | 3% |
| その他 | 3人 | 14% | 1人 | 2% | 4人 | 6% |
| 無回答 | 1人 | 5% | 0人 | 0% | 1人 | 2% |

「中絶する」を選んだ人の理由

| | 男子 | 割合 | 女子 | 割合 | 全体 | 割合 |
|---------------------|------|-----|------|-----|------|-----|
| 子どもを養えない、 育てられない | 13 人 | 28% | 17 人 | 36% | 30 人 | 32% |
| 責任をもてない | 6 人 | 13% | 6 人 | 13% | 12 人 | 13% |
| 経済的に | 6 人 | 13% | 5 人 | 11% | 11 人 | 12% |
| 学生だから | 5 人 | 11% | 0 人 | 0% | 5 人 | 5% |
| 自分の将来、 人生が変わる | 4 人 | 9% | 8 人 | 17% | 12 人 | 13% |
| 子どもがかawaiiそう | 2 人 | 4% | 5 人 | 11% | 7 人 | 8% |
| 親に迷惑 | 2 人 | 4% | 0 人 | 0% | 2 人 | 2% |
| 周りの目 | 1 人 | 2% | 1 人 | 2% | 2 人 | 2% |
| いろいろ面倒 | 1 人 | 2% | 1 人 | 2% | 2 人 | 2% |
| 学校生活に支障 | 1 人 | 2% | 1 人 | 2% | 2 人 | 2% |
| その他 | 5 人 | 11% | 3 人 | 6% | 8 人 | 9% |

問 4 あなたが同じような状況になった場合、誰に相談しますか。番号に○をつけて下さい。（複数回答可）

- 1 親 2 友人 3 学校の先生 4 第三者の相談機関 5 その他
6 誰にも相談しない

| | 男子 | 割合 | 女子 | 割合 | 全体 | 割合 |
|------------|------|-----|------|-----|------|-----|
| 1 親 | 36 人 | 33% | 49 人 | 41% | 85 人 | 37% |
| 2 友人 | 23 人 | 21% | 26 人 | 22% | 49 人 | 21% |
| 3 学校の先生 | 3 人 | 2% | 4 人 | 3% | 7 人 | 3% |
| 4 第三者の相談機関 | 31 人 | 28% | 34 人 | 29% | 65 人 | 29% |
| 5 その他 | 5 人 | 4% | 1 人 | 1% | 6 人 | 3% |
| 6 誰にも相談しない | 11 人 | 10% | 5 人 | 4% | 16 人 | 7% |

5. 授業の様子

本単元においては、性に対する関心や欲求は個人差が大きく、持っている知識についても個人差が大きかった。グループディスカッションでは、多くの班で積極的に発言したり、他の人の意見を聞く姿がみられた。発表においてもグループの意見をうまくまとめて発表し、クラス全体で共有することができた。

6. 生徒振り返りシートより

・まだ早いとしか思えない。自分の行動も抑えられないような人間に子供が育てられるとは到底思えない。僕はいつも「自分の責任の取れないことはしたくない」と思っている。養育費や育てる時間も作れないような未熟な人間にはそういうことをする権利はないと思

う。（男子）

・高校生で妊娠してはいけないと思う。その後の未来が潰れるし、夫の経済的なバックアップがあったとしても本人が働きたい思いはなくさないといけない。更に高校生ではまだ精神的に幼いし、赤ちゃんを見てしまうと情がわいて「産む」方に天びんが傾いてしまうと思う。本当に今でなくてはいけないのか？その子を養っていくことができるのか？その時だけの一時的の盛り上がりなのではないのかとかんぐってしまう。はやい妊娠は悪いことしかないと思う。（女子）

・産みたいと思う人がいるのに驚いた。ここの学校の環境をみてもあまり身近なテーマではないし、現実感のなさがあるかなと思う。体験談なんかを聞いても、幸せになれた人、なれなかった人いろいろいると思う。正直運なんじゃないかと思う。妊娠すること、産むか否か、その後の人生、全て。確かによい方向に変えようとするのはできるだろうけど。出産はいろんな意味でハイリスク、ハイリターン。でもやはり、そもそも悩んでしまう状況に陥らないようにしていくべきだと思う。（女子）

・産む、産まないの選択を迫られる前段階で自分たちの行動に責任を持つべきです。私たちは人間で理性のある動物だから判断すべきだと思います。女子の場合は妊娠してしまったら情がわいたりして判断が難しくなるし、子供は産んだら最後まで育てきらなければならぬので、軽々しく妊娠したなんてことになってはいけないと思いました。（女子）

・素直に思ったことは今結論を出すのは難しいということ。産む派、産まない派の人も両方けっこういてそれぞれの意見に説得力があってどちらにも決めがたかった。どちらの可能性も十分にあるので、どちらかを決めるのは実際の状況（育てる環境があるか、双方の気持ち）によると思った。また、子どもができて悩むより、子どもを作ろうと思って子どもができることを誇りに思うほうが良いという意見には本当にその通りだと思った。産むか中絶かを今決めることは難しいが、避妊の重要さはこの授業を通じて実感した。（男子）

・2つの体験談のところのB子さんの場合のほうの小さいビン…というところが印象的でした。私の将来の夢は助産師さんなのでこのビンを見るのか…と思いました。私は今妊娠したら中絶するのには賛成しますが、中絶そのものには反対です。そもそも望まない妊娠は回避すべきです。（中略）妊娠・出産についてあまり知識がみんなになかったことが驚きでした。中絶についてもそうです。もっとそういうことについて話す必要があるなと思いました。（女子）

・よくドラマなどでみるシチュエーションですが、私はそれをみながら高校生なんだから中絶するべきでしょと思っているのですが今日様々な意見を聞くことができ単純に決められる問題ではないんだなと思いました。中絶はするべきだという私の意見は変わりませんが、それに達するまでの過程は変わりました。ただ、中絶できる20週の赤ちゃんがしっかりと人の形をしていたのがすごく心にきました。中絶とは人の命を奪うものなのだと再認識しました。（女子）

・妊娠したり、家庭を作る上で、経済的にも精神的にも準備が必要だと思う。そういう意味で、突然妊娠を告げられても「産もう」とはならない。自分の中で大学を卒業して、一定期間は自分のキャリアを優先したいという思いがあるので、「中絶してほしい」と思うかもしれない。でもそれは結局自己中心的な考えなのではないかとも思う。男子は自分の体で産まないから妊娠の重みがよく分からないが、中絶した女性にとっての精神的苦痛は

大きいと思う。また、自分で作った子どもに対して「おめでとう」と言ってあげられない自分が許せない気がする。（男子）

・私はもともと出産か中絶のどちらかを選ぶなら今日のスライド写真でも見たとおりもう自分と同じ人の形をしている命なのでそれを中絶してしまうのは人を殺すのと同じだと思いきい産すべきだという意見を持っていました。でも、今日の話聞いて、産んだ後に本当にその子どもの人生に責任をもてるのか、子どもを幸せにできるのかということを考えさせられました。また、やっぱり後先考えずに、妊娠してしまったりさせてしまうのがいけないと思いました。（女子）

7. 今後の課題

今回の研究では、生徒の実態にあわせて授業構成を考え実践したが、やはり、「全然想像できなかった」「現実的な話ではないのでイメージしにくかった」といった意見も聞かれた。また、グループディスカッションにおいても「何を話せばいいかわからない」という生徒もおり、そういった生徒が話しやすいようヒントとなることを教員が声かけをしていくべきだと感じた。

また、生徒の感想にもあったように妊娠や出産などについての知識が生徒たちにあまりないように感じた。今まで以上に、養護教諭との連携を密にとり、ホームルーム等の時間も活用し、学校全体で性教育に取り組んでいくことが必要である。

8. おわりに

今回、「深い学び」を目指して授業実践を行った。「思春期と健康」という非常に繊細な内容の単元で、グループディスカッションを行っても生徒が積極的に意見を言うだろうかという不安も大きかった。しかし、授業内容に関心を持ち、積極的に活動に取り組む生徒が多くみられた。また、生徒の感想にも「避妊の大切さ」の記述が多く見られたように「人工妊娠中絶」というテーマから性行動の選択や命の大切さについても深く考えることができた。

今後は社会の変化が加速し、他者と協働しながら自分なりの考えを見つけ、行動していく力がより一層必要になっていく。保健の授業のさまざまな単元で、生徒が実生活に結びつけて考えることができる授業を実践していきたい。

参考文献

- 梶田叡一（1986）「形成的な評価のために」 明治図書
「高等学校学習指導要領解説 保健体育編」 文部科学省

資料1-1

保健体育科（保健）学習指導案

授業者 今井 みゆき

1. 日時 平成30年11月10日（土）
2. 場所 大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎 2年D組
3. 学級 大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎 2年A組
4. 単元 生涯を通じる健康 思春期と健康
5. 単元目標 年齢とともに会うさまざまな健康問題や健康を支える社会のしくみとその活用のしかたなどについて学習し、適切な意思決定・行動選択について考える。

6. 評価の観点
 - ・生涯の各段階における健康課題に関心をもち、意欲的に取り組もうとしている。【関心・意欲・態度】
 - ・個人生活や社会生活における健康・安全課題について、自他の意見を比較し、適切な意思決定・行動選択について考えることができる。
【思考・判断】
 - ・生涯の各段階と健康とのかかわりをふまえて、場面に応じた適切な意思決定・行動選択を理解している。【知識・理解】

7. 指導計画（全11時間）

第1次 生涯の各段階における健康

| | |
|---------|--------------|
| 思春期と健康 | 5時間（本時は4時間目） |
| 結婚生活と健康 | 1時間 |
| 加齢と健康 | 1時間 |

第2次 保健・医療制度および地域の保健・医療機関 3時間

第3次 さまざまな保健活動や対策 1時間

8. 本時の指導

- (1) 題材 「避妊法と人工妊娠中絶」
- (2) 目標 人工妊娠中絶が女性の心身に及ぼす影響について理解し、自己の考えを他者の意見と比較しながら、自らの性行動の選択を考える。
- (3) 準備物 ワークシート

資料1-2

(4) 指導過程

| 段階 | 学習活動 | 指導上の留意点 |
|-----|---|--|
| 導入 | ○性に関するアンケート結果を聞き、考察する。 | ○他の人がどのように考えているか理解させる。 |
| 展開 | <p>○人工妊娠中絶について学習する。</p> <p>○人工妊娠中絶が可能な22週未満の胎児のエコー写真を見る。</p> <p>○体験談を読む。</p> <p>○「今あなたが妊娠したら（させてしまったら）どのような行動を選択するだろうか」グループをつくり意見交換する。</p> <p>○グループで出た意見を発表する。</p> <p>○避妊に失敗したり、性交を強要された場合、望まない妊娠を避けるための手段について学習する。</p> | <p>○人工妊娠中絶は女性にとって身体的にも精神的にも負担が大きいことを理解させる。</p> <p>○22週未満の胎児がどのくらい成長しているか理解させる。</p> <p>○「産む決断」をした人と「産まない決断」をした人それぞれの体験談を読み、心情等理解させる。</p> <p>・高校生という立場で、経済的な問題、実際に子どもを育てることができるか、中絶することによる身体的、精神的な影響等考えることができるようにする。</p> <p>・他のグループで出た意見も聞き、自分の考えと比較させる。</p> <p>・緊急避妊法はあくまで「緊急」の手段であることを理解させる。</p> |
| まとめ | <p>○本時の振り返り</p> <p>人工妊娠中絶は女性の心身の負担が大きい。たった1度の性交で自分だけでなく、パートナーも傷つくことがないよう、もう一度自らの性行動を考えなおす。</p> | <p>・ワークシートに振り返りを記入させる。</p> |

Practice of Teaching Sex Education Aiming for Deep Learning

IMAI Miyuki

Deep learning in health classes is not only about acquiring knowledge and skills, but also about discovering problems in real society and real life by themselves, exploring subjectively and collaboratively to solve them, practicing the results of learning, I believe.

In this research, I considered the class of “adolescence and health” where students would be drawn into the contents of their learning, listen to opinions of others, and think about their own choices of sexual behavior.

Key words : Health education, Sex education, Deep learning

表現活動における「出来事」の研究

せい け はやて
清 家 颯

抄録：本稿は、美術の表現活動における「出来事」の様相を探るために、出来事と生徒の関係から考察したものである。生徒一人ひとりの学びの生成過程＝個々の力のはたらく場面・状況を捉えることによって、それぞれの変容の要因となる契機を、表現活動の出来事に考えることができた。考察の結果、自己との関係において成り立つ世界という事態との一回性の出会い、つまり「出来事」を個々の可能性の全体を広げる契機としての〈出来事的契機〉と捉えることができ、その内実を両者の関係性から提示することができた。

キーワード：美術教育、表現活動、出来事、経験、学び

I. はじめに

本稿は、中学校美術の表現活動における「出来事」の様相を探るために、表現活動における出来事の意味とその在り方をめぐって、出来事と立ちあう主体者である生徒との関係性に目を向けて考察したものである。

平成 29・30 年改訂の学習指導要領において、育成すべき「資質・能力」が「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の 3 つの柱として整理された。中学校美術科の目標は「表現及び鑑賞の活動を通して、造形的な見方・考え方を働かせ、生活や社会の中の美術や美術文化などと豊かに関わる資質・能力を次のように育成することを目指す。」という文言のもとでその性格が示され、さらに 3 つの観点から具体的な目標が整理された。いわゆる「主体的・対話的で深い学び」は、一人ひとりの学習過程の改善として提示されたものである。

美術科の目標から読み取ることができるように、美術の創造的な活動を通した「資質・能力の育成」自体が、美術科で育まれる「学び」であることは重要である。このことは「美術の学び」の在りようをどのように捉えるか、という問いとの関係において重要である。

ケネス・R・バイテルは、「美術制作」は「言語の能力」のように、人間が基本的に持っているものである。美術制作は、言語能力のようにある特定の文化を超越している¹⁾と述べている。バイテルのいう「美術制作」は、あらゆる人の「美術する」ことを意味しており、すべての人に元来的に美術する力（象徴化する力）が備わっていることをあらわしている。

また、美術教育の「能力」観をめぐって、ふじえみつるが「人間の根源的な能力は、その場の状況（コンテクスト）に対応する“はたらき”として、正確には個人とその状況との相互作用として発現する。相互作用の場では、先天的かは相対的なものであり、能力の

はたらく状況と切り離されて実体化された能力が存在するわけではない。²」と述べることから、美術の表現活動で育成する資質・能力が、「感性／知性（差異化するはたらき）」と一体の根源的な力であること、そして力の作動する場面、個々に高められる状況との相互的な関係が資質・能力の育成に関わることがわかる。したがって、美術の活動で生徒が表現に向かうとき、そこでは個々の力がはたらくながら、学びは生まれているのである。つまり、生徒の「つくること」自体が主体的な学びの実現（意味生成³）過程であり、一人ひとりの「主体性」が形成されながら育つ姿だといえるのだ。

このような学びの実現プロセス＝個々の力がはたらく場面・状況を個々の美術制作から捉えると、表現活動の「出来事」が、一人ひとりの人間形成や自己変容の契機となると考えられるのである。（ただし、ここでいう「出来事」は超越的な出来事ではなく、学校生活の場で起きる一場面である。）

美術の「表現活動」を想定したとき、生徒のかかわる行為によって様々なことが起こる。紙に付いた絵の具の色からイメージが生まれたり、手で握って生まれた粘土のかたちから新たな主題が生まれたりする。このような生徒と「もの」とのかかわりを通した個々の気づきや発見の契機がそれである。また、このような事態を認識論的に捉えようとすれば、新たな世界の生成と開示された世界（＝もの）との関係という事態とも捉えることができるだろう。

いずれにしても、「もの」とかかわることによって、これまでになかった「こと」が起こる一人ひとりの「表現の時間」の「出来事」が個々の変容にかかわる重大な契機となると考えられるのだ。すなわち、美術の学びが生成されるときには、かならず、何かしらの「出来事」と立ち会っていると考えられるのだ。

けれども、美術の表現活動の出来事を考えていくとき、出来事それ自体を外側から捉えようとするのは困難である。なぜなら、出来事はすでに起こっている事柄だからである。つまり出来事は、出来事と立ち会う「生徒の側」からしか経験しえない。このことから、生徒が出来事をどのように経験しているかという、経験される実在の側から考えていくことが、出来事の在り方と表現活動における出来事の意味を考えることになるといえるのだ。

Ⅱ. 表現活動の在り方を考えていくために

Ⅱ-1. 関係をどのように経験しているか

今日では、現代社会の急速な発展の影響によって、社会やそれらを取り巻く環境は絶えず変化する。ソーシャルメディアなどの情報社会も勢よく、スマートフォンやタブレット端末などの情報機器が、生徒にとってごく日常の身近なものとなっている。それゆえに、現代を生きる子どもたちのリアリティや実感は、急進的な社会の変化とともにかつての意味とは異なり、生活世界を取り巻く「もの」との関係は大きく変化している。このように、子どもたちの経験の成り立ちを取り巻く状況は深刻である。

たとえば、清真人は、竹内常一の考察を基に経験の危機をめぐって「今日の子どもたちは、〈他者〉をそもそもどのように経験してきたか、〈他者〉に関する彼らの基礎経験のありようとはいかなるものであるのか？」⁴という問いを示している。清が、竹内の論考を引きながら「経験の危機」について提示した事柄は、親や友だち、教師などの「重要な他者」との関係の消失であり、「基礎経験」の危機である。このことは、子どもが、自他との応

答を通して自我を形成する過程ともいえ、そこでの相互行為の消失を意味しているともいえる。つまり、学校場で子どもたちが、どのように関係を生きているのかという、存在論的な〈経験〉の危機である。

急速的な進歩・発展とともに経緯や過程、時間が消去されるようになれば、自己や他者との関係は大きく変わる。そして、関係の変容とともに、その時々感情や記憶としての個々の歴史が成り立たず、一人ひとりの存在に関わる経験が失われてしまう。つまり、自分自身の存在了解や応答が十分になされないという事態が起こるのである。この意味で〈経験〉の危機を、一人ひとりの自己の成り立つ〈時間〉へのかかわりの危機と同様の事態と捉えられるといえよう。

II-2. 表現の時間とかかわる力

美術の表現活動における「出来事」の在りようを考えていくために、本稿では、今日の〈経験〉の危機を、一人ひとりの〈時間〉へのかかわりの危機と同様の事態と捉える。

時間や時間性への問いはこれまでに多様な文脈で論じられてきた。アンリ・ベルクソンは「持続」という概念を創出することで、客観的な時間と体験される主観的な時間のあいだを区別した。マルティン・ハイデガーは、人間の存在に関わる時間性について、存在が時間との関係によって規定されている内的な構造について述べた。また「生きられる時間」について研究したウジェーヌ・ミンコフスキーは、時間性の構造を取り出し、その内容を明らかとした。例示したいいくつかの論考で提示される時間は、いずれも主観的・絶対的な時間であり、「根源的な實在」自体をあらわしている。したがって、表現活動で生徒がどのように活動しているかという様態が、個々の〈時間〉であり、世界の関係の仕方としての〈経験〉なのである。

元文部科学省視学官、西野範夫は、造形表現活動における子ども一人ひとりの「時間」を「時計などで測れない時間、心の時間、生き甲斐を感じる時間など質的な時間」⁵として〈じかん〉とあらわした。西野のいう〈じかん〉とは、子どもが何かを夢中になってつくる姿を、今ここのかけがえのないときを生きていることとしての〈じかん〉である。

このような〈じかん〉（以下〈時間〉と表記）との関係が、活動に向かう生徒一人ひとりに生まれる表現活動の在り方を考えなくてはならない。とはいえ、このような〈時間〉との関係をつくるのは、存外容易ではない。そのためには、目の前の出来事をそのまま受容できる柔軟な人間的な態度、向き合い方について考えていく必要があるといえよう。その手掛かりとして、O.F. ボルノウが、バラウフの論考を援用し、次のように述べる箇所がある。

あらかじめ限定しておく、このような「時間性への教育」において問題となるのは、教育の時間性ではない。もちろん、教育そのものもまた時間のなかで推移し、その時間的構造において研究されるべき過程であるけれども。また、成長しつつある人間の時間的発達が問題となるのではない。これもまた教育者によって認識され、またその固有の法則性において顧慮されるべきであるが、むしろここでは人間自身が自分の時間にたいしてもつ関係と、そこから教育にたいして成立する課題が問題なのである⁶。

これまでの教育学研究において、過去や現在、未来とのかかわりに関する内的な関係について考えられてこなかったと述べるボルノウは、個々の〈時間〉とのかかわり方の重

要性を強調する。

さらにボルノウが、同書のなかで次のように述べる事柄も重要である。

ここでも人間は、自分の時間の外部で起こる出来事に時間の余裕を与え、たえず押しすすむことなく待つことができるように学ばなくてはならない。(…中略…)それはたんなる無関心とはちがったものであり、むしろ、自分勝手ながむしやらかな前進を断念して、固有の法則性にしがって展開してくるものと調和した生き方をする能力である⁷。

ボルノウは、関係することで開示される世界をそのまま受容することを、固有の法則性にしがって展開してくるものと調和した生き方をする「能力」だと述べた。このことは、世界という事態をどのように受け入れ、どのように関係するのかという「態度」への問いであると考えられる。

ならば、表現活動の出来事の様相の問いを、生徒がどのように向き合うかといった在りようへの問いと考えることで、個々の「かかわる力」を育むこと、すなわち一人ひとりの自己の関係において成り立つ〈時間〉の語りなおしになるのではないかと考える。

美術の表現活動は、生徒が材料と出会い自らの力でものをつくる時間である。材料との対話を通して、生徒一人ひとりに主題は生成される。さらに生成された主題は、つくることによって変容する。このような過程を経ることで生成された作品(=表現されたもの)は、材料や他者、自分自身との関係のかたちである。この意味で、材料や他者をどのように受容し、関係するかという応答が重要となる。さらに、他者との関係が変わるということは、自己と他者が差異化され、自己の輪郭が生まれることである。つまり、かつての自分と今この自分を“主体的に”生きることが成り立つことであり、このことが〈経験〉や〈時間〉の成り立ちを支えている。

かつてE・レヴィナスが「時間はまさに主体と他者との関係そのものである⁸」と述べたように、関係を主体的に生きられる表現活動の在り方を考えていく必要があるのは、このような根拠があるからなのだ。

Ⅱ-3. 表現活動の在りようをめぐる「造形遊び」の論理とその根拠を手掛かりに

生徒の〈経験〉や〈時間〉の成り立ち、或いは「かかわり」の充実を考えていくためには、中学校美術の表現活動の内実をどのように考えていけばよいか。そこで、小学校図画工作にある「造形遊び」を手掛かりに考えていきたい。造形遊びは、西野範夫らによって創出された造形活動である。造形遊びは、最初から目的をもって造形する活動ではなく、つくりたいものをつくる活動である。

現行の中学校美術科学習指導要領の内容構成は「表現」と「鑑賞」から成り立ち「造形遊び」は、その内容に示されていない。しかし、造形遊びは、決して図画工作という教科のみでとらえられるべき活動ではなかったのである。その根拠として、西野が次のように述べる事柄がある。

当初は、僕は中学校、そして大人にこそ造形遊びが必要だと考えていました。あの頃、大人社会もだから造形遊びは大人の社会、そして、高校や中学校にこそ必要であった。でも、それをいきなりやるのは難しかったから、とにかく低学年から変えていこうと思ったんです。⁹

造形遊びが導入された背景には、近代性の構造の影響による、当時の子どもの学びの成

立が阻害されていたことが大きく関係している。西野らは、その突破口として子どもの学びや時間を保障するために造形遊びを創出したのである。さらに、造形遊びの誕生には、つくることの論理（造形の論理）や、子どもの表現行為自体を〈生命〉のはたらきと捉えようとしたことが根拠となっている。

たとえば、西野が「〈生命〉は、自ら動き、常に新たなもの、ことにかかわり、新たなもの、ことをつくりだそうとするはたらきであり、常に新たなもの、ことをつくりだす生成のことである。」¹⁰と述べていることである。

中学校の「美術」という教科を想定したとき、発達の段階やそれに応じた学習内容なども十分に考慮する必要がある。けれども、造形遊びの含意からも明らかのように、中学校美術の表現活動の内容を考えていくための重要な示唆としてその根拠がある。さらに、造形遊びが単なる自己目的的な造形活動を目指す活動ではなく、表現に向かう子ども一人ひとりの背後に流れる経験や時間の成り立ちのための活動であったように、中学校美術の表現活動でも同様の視点から考えていく必要がある。

Ⅲ. 表現活動における「出来事」

Ⅲ-1. 「出来事」の側から表現活動を考えていくこと

先述したように、生徒にとっての表現活動の「出来事」は、美術の授業のなかの一場面である。だが、美術の表現活動が、学びの生成や資質・能力の育成を可能とする活動であることを考えれば、教師の側から眺めた表現活動の「出来事」を単なる一場面と捉えるのではなく、思考や意志の生成される余地としての変化の契機だと捉えていく必要があるだろう。さらにいえば（前節で確認した造形遊びの根拠として語られた）「もの」をつくる子どもの背後に流れる〈経験〉や〈時間〉の創出を可能とする、広がりのある地点としての美術の表現活動の「出来事」を捉えていく必要があるのではないだろうか。

辞書を繙けば、「出来事」という用語は「身の回りに起きる事柄、ふいに起こる事件」等と示されている。たとえば「生起＝出来事 (Ereignis)」という概念を創出したことで知られるハイデガーは、存在が被動的に「何か」によって与えられるという性格において、「世界」が有意味なものとして出会われることを可能にすると述べた。他方、有機体の哲学として知られるホワイトヘッドは「延長 (extension)」などの概念を創出し「出来事 (event)」（或いは「知覚しつつある出来事 (percipient event)）」について論じている。さらにホワイトヘッドは後期になると「出来事」を、「活動的存在 (actual entity)」ないしは「活動的生起 (actual occasion)」と読みかえ、「主体」を実体とは捉えずに、経験の生起（＝出来事）としてあらわした。この思想は「生成」は「存在」の現実態であり、「存在」は「生成」の可能態だという考え方に基づいてる。

ハイデガーやホワイトヘッドのいう「出来事」は日常的な意味の出来事としての実感はもちにくいだが、こうした出来事の構造から、表現活動の「出来事」を捉えていくことは重要であろう。それは、「出来事」が、自己との関係において成り立つ世界という事態との一回性の出会いであり、その立ち会いがそもそも生成に関わる人間の様態だからである。

美術の表現活動では、生徒は、目の前の材料と自らの行為によって、つくりながら主題を生成する。そのときには、誰かの言葉、自分の所属する部活動、自分の好きな動物、好きなキャラクター等の重層的な知的経験が、主題—イメージの立ち上げに関係している。生

徒の主題生成の過程にまなざしを向けるとき、主題がつくることのなかで変容していることを捉えることができるだろう。そして、主題生成の過程を考えれば、つくる「こと」を通して変容するときのある地点が「出来事」だと考えられるのである。さらにここで強調すべきことは、生徒と材料とのかかわりによって起きることの「すべて」に変容の契機となる可能性があると考えられることである。

例を挙げれば、筆者が昨年度第一学年に行った授業「使いたくなる焼き物をつくろう」がある。この授業は、つくりたくなる焼き物をつくるという表現（デザインや工芸などに表現する）活動である。手渡した粘土を手に取り、生徒たちは、思い思いに使いたくなる焼き物をつくっていた。けれども、いわゆる器などのもの他に「つくりたいもの」をつくる生徒を何人も見受けることができたのである。そこで起こっていた出来事は、器をつくるなかでおもしろい形が生まれることへの気づきなのかもしれないし、つくるなかで偶然そのような形になったという出来事なのかもしれない。筆者に、一人ひとりの出来事の意味を「事実」として明らかとすることは当然ながらできないが、世界との主体的なかわりが、一人ひとりの重要な変化・変容の契機となっていたことに違いない。だからこそ、どのように「出来事」と立ち会っていたのかという（経験）の仕方へと考えをめぐらせる必要があるといえるのである。

Ⅲ-2.〈出来事的契機〉として—いくつかの事例から

出来事の在り方とその内実としての可能性を考えていくためには、生徒の側から考察していくほかない。そこで、ここでは二つの事例を取り上げ、表現活動における出来事を考えていく。なお、「出来事」から考察するというのは、筆者が生徒とともに立ち会った「出来事の側」から考えることである。

本節で取り上げる事例は、昨年に第二学年で行った授業「材料と場所と関わろう！」と題した表現活動である。この活動は、校庭（本校グリーンコート）にでて、ポリエチレンの袋（200枚）を用いて、光やかげ、風などの場所の特徴を感じ取り、一人ひとりが材料に関わりあいながらつくる表現活動であった。

一つ目の事例である。ある女子生徒たちのグループAはポリ袋に空気を入れて風船のようなものをつくろうとしていた。生徒たちは、身体全体をつかって空気をいれようとするもなかなか思うようにいかない。ようやく空気が入ったと思えば、袋の口を結ぼうとしたときに力を入れすぎてしまい、袋が破れ、紐のようになってしまった。

だが、生徒たちは、破れたことを受け入れ、ほかの袋も同じような紐のような形にし、それらをつなげて一つの長い紐にしたのである。【図1】



図1：材料にかかわる生徒たちの活動の様子

もう一つの事例である。ある男子生徒のグループBは、それぞれの袋を持ってはじめはそれを靡かせながら、はじめはコート走りまわっていたり、なかには袋を手を持ち、話をしている生徒がいた。そこで、ある生

徒がその色の組み合わせをみて、フランスの国旗をつくりたいと言い出した。興味深いことは、生徒がその国旗をつくろうと言った途端に他の生徒たちが集まり、地面にポリ袋を並べ、大きな国旗を全員でつくりはじめたことである。けれども、フランスの国旗をつくっていたものの方向をあやまったのか、その国旗はオランダの国旗となってしまった。【図2】



図2：材料にかかわる生徒たちの活動の様子

ここで二つの事例の記述は、筆者がともにその活動の出来事の側に居合わせたからこそ記述できた事柄である。勿論、その他にも多くのことは起こっていたはずである。けれども、授業者としてともにその場で「つくること」に参加したことで、生徒の柔軟なかかわりや受容といった個々の応答の姿を、出来事と立ち会う側から眺めることができたのである。

それは、生徒たちが立ち会っていた出来事として——ポリ袋に空気を入れようとする行為がうまくいかなかったこと、ポリ袋の口がうまく結べず、力を入れすぎて破れてしまったこと、紐のような形となってしまった袋をつなげると長い一本の紐になったということ、或いは、ポリ袋の色、形からイメージを立ち上げたこと、つくる中で思い描いたイメージとは異なる表現（国旗）となったこと等は、様々なしかも不断に生起する出来事との立ち会いが、個々の表現の変化の契機となっていたことだけでなく、生徒の〈経験〉や〈時間〉を成立させたと捉えられる点でも重要だといえるだろう。そして、このような生徒たちの背後には「重要な他者」としての友だちとの関係を、今ここで確かに生きていたということがあり、自己との関係を主体的に生きていたといえるのではないだろうか。さらに、このような生徒たちの姿・生徒たちの造形表現行為を、認識論的な視点から分析的に捉えたときには、一人ひとりの深みに思考や意志などの“はたらき”がその都度生成され、確かなにはたらいていたと考えることができるのである。すなわち、一人ひとりの成長に関与する契機としての「出来事」と、それぞれの仕方では立ち会っていたと考えられることである。

以上のことから、生徒たちが、その時その場の状況に主体的に立ち会おうとする「態度」を、表現活動という学びの場で“そのまま”捉えようとする「まなざし」を一層強める必要があると考えることができるのである。それは未知としての「出来事」との出会いであり、これまでの知や学び、経験などを総動員させながら、次の表現へ向かう能動的な「態度」への変容の契機である。

そして、このような諸契機は、世界という事態との柔軟な「受容—応答—関係」を可能とする、生徒一人ひとりの〈出来事的契機〉として、未知と既知とをつなぎ、ひらかれた関係を構築していくための可能性の全体を広げる契機だと考えられるのである。その意味で、たとえ“困難な”出来事であったとしても、それを自己と世界とのズレとして柔軟に受容しながら、関係の〈絆〉をつくりだしていくことが重要だといえるのだ。勿論、これらは、素朴にも、現前の生徒一人ひとりの「つくりだす」ことの根拠だともいえるのだ。

IV. 結びにかえて

本稿では、表現活動における「出来事」の様相を探り、出来事と立ち会う主体者としての「生徒」（の在り方）との関係性を考察してきた。考察の結果、「出来事」を出来事と立ち会う側から捉えていくこと、すなわち、他者や世界との関係としての存在論的な経験の仕方・実存的な態度を考えていくことで、出来事を変化の可能性を支える契機だと捉えることができた。つまり、表現活動における出来事との立ち会いが、生徒一人ひとりの変化を保障するための必然的な接面だと捉えることができたのである。そしてさらに、一人ひとりが受容的な態度をもって立ち会うことによって、「出来事」が個々の可能性（＝資質・能力）の全体を広げる契機となると考えることができたといえる。

大人が想定した枠組みとしての形式、逆向きに設計した指導内容が先行すると、社会的な理想像としての生徒の在るべき姿を目指すことになり、それでは未知・未来へと対応していくことは困難である。未知・未来としての事態へ向かっていくためには、生徒が柔軟に世界へ働きかけ、関係し、そして受容していくことができる場を準備していく必要がある。それは、教師の側からすれば、その姿をそのまま受容していく態度、まなごしを持つてかかわる必要があるということである。このように、美術の表現活動の場で、生徒一人ひとりの出来事との主体的な立会い方・出会い方を可能とする豊かな表現活動の内容を考えていくことが、個々の学びの実現ために不可欠だと考えられるのだ。

本稿では、これまでの美術教育に関する様々な研究の視点やそのほかの文脈で語られた視点を援用するために、多くの文献を手掛かりとした。しかしながら、部分的な引用に留まってしまった箇所も多くある。今後、稿をあらためて、美術教育に関する研究をつづけていきたい。

[引用文献]

- ¹ケネス・R・バイテル, [長町充家訳], 1987, 『オルターナティブ』, 三晃書房, p.19
- ²ふじえみつる, 2018, 「美術教育と「能力」観」, 『美術教育の現在から』, 美術科教育学会学術研究出版, p.21
- ³元文部科学省視学官西野範夫は「意味生成とは、意味を「つくりだす」ことである。それは「既成の意味を伝達する行為」ではなく、新しい意味をつくりだすことを指している」と述べている。つまり、子ども一人ひとりの「つくること」にまなざしを向け、その表現のすべてを〈生命〉(いのち)の表現としての〈意味生成〉と捉えることが、子どもの〈よさ〉や〈かけがえなさ〉を支えるために重要だということである。(西野範夫, 2001, 「子どもの意味生成と相互作用的な行為」, 『美育文化』, 美育文化協会, p.48)
- ⁴清真人, 1999, 『経験の危機を生きる』, 青木書店, p.13
- ⁵西野範夫, 2018, 「子どもたちの〈じかん〉と学習指導要領」, 第40回美術科教育学会滋賀大会 講演Ⅱ 配布資料, p.10
- ⁶O.F. ボルノウ, [森田孝訳], 1975, 『時へのかかわり』, 川島書店, pp.11-12
- ⁷同上, p.34
- ⁸E・レヴィナス, [原田佳彦訳], 1986, 『時間と他者』, 法政大学出版, p.3
- ⁹西野範夫, 2018, 「子どもたちが生きる〈じかん〉をともに生きる」, 『美育文化ポケット vol.5 No.3』, p.4
- ¹⁰西野範夫, 2012, 「〈生命〉の表現としての造形遊び」, 『教育美術 No.840 (平成24年6月号)』, 教育美術出版, p.49

[参考文献]

- 文部科学省, 2018, 『小学校学習指導要領解説図画工作編』, 日本文教出版
- 文部科学省, 2018, 『中学校学習指導要領解説美術編』, 日本文教出版
- 高田珠樹, 1996, 『ハイデガー』, 講談社
- 今村仁司, 1997, 『アルチュセール』, 講談社
- 田中祐, 1998, 『ホワイトヘッド』, 講談社

A Study of “Event” on Expression Activities

SEIKE Hayate

Key Words: Art Education Expression Activities Event Experiment Learning

Abstract: In this study, the author considered the existence and possibility of “Event” on formative/expression activities. By capturing the generation process of “deep learning”, the author could think of opportunities for transformation as “Event” on formative/expression activities. As a result of consideration, the situation as “world” generated in relation between something and myself=I, thus, the author was able to think of “event” as “a moment” to expand the possibility (ability-competency).

題材を生かし英語で学んでいく授業

—リーディング指導における発問に関する考察—

しの ざき ふみ や
篠 崎 文 哉

抄録：今後ますます効果的かつ効率的な英語指導・学習が求められていくことから、様々な実践がなされている。例えば、英語学習と内容学習が合わさった方法は近年注目を浴びている。教材は市販のものも多くあるが、やはりまずは教科書を活用できることが前提で、共通の課題であろう。そこで本研究では、リーディング向けの教科書本文を教材とし、言語面だけでなく題材内容についても考えさせるための発問を作成・実践し、考察することを目的とした。実践後の発問の作成や実施に関する考察から、授業方法や指導内容、生徒の熟達度等に応じて、視覚教材と発問の意図との関係を精査することや内容理解に必要な発問内容やその数を検討すること、発問の難易度調整が課題として挙げられた。

キーワード：発問、リーディング、題材

1. 背景

外国語教育の充実をねらい、すでに数多くの小学校では中学年で外国語活動を、高学年で外国語科（英語）を先行実施または移行措置という形で取り組んでいる。それどころか小学校1年生から外国語に触れる教育活動を行っている自治体や学校も珍しくなくなってきている。それに伴って中学校においても新学習指導要領の全面实施を待たずして年間指導計画から個々の授業までの検討・編成をしていかなければならない。

今回の学習指導要領の改訂では例えば、聞くこと、読むこと、話すこと〔やり取り〕、話すこと〔発表〕、書くことの五つの領域別に目標が設定されたが、話すことが〔やり取り〕と〔発表〕に分かれて記載されている。ここでは、話すこと〔やり取り〕の目標を以下に例として挙げる。

(3) 話すこと〔やり取り〕

- ア 関心のある事柄について、簡単な語句や文を用いて即興で伝え合うことができるようにする。
- イ 日常的な話題について、事実や自分の考え、気持ちなどを整理し、簡単な語句や文を用いて伝えたり、相手からの質問に答えたりすることができるようにする。
- ウ 社会的な話題に関して聞いたり読んだりしたことについて、考えたことや感じたこと、その理由などを、簡単な語句や文を用いて述べ合うことができるようにす

る。

（文部科学省，2017，p.145）

このことから複数技能を統合しながら即興性が高く、対話的な言語活動を以前にも増して計画的に取り扱っていくことが求められていることがわかる。さらにこのような技能を支える語彙は小学校で学習した語に1600～1800語程度を加えたものになり、指導すべき語数が大幅に増加している。文法事項についても現在完了進行形や仮定法などを扱うことになっており、新しい検定教科書では様々な点で大きな変更がなされていることが予想される。

なにより、「生徒の主体的・対話的で深い学びの実現を図るようにすること」（文部科学省，2017，p.150）とあるように、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点が垣間見える。加えて、具体的な言語の使用場面を提示することが必要であるが、「言語活動で扱う題材は、生徒の興味・関心に合ったものとし、国語科や理科、音楽科など、他の教科等で学習したことを活用したり、学校行事で扱う内容と関連付けたりするなどの工夫をすること」（文部科学省，2017，p.151）とあり、題材内容を中心とした指導や教科間連携の必要性が見えてくる。

これらを踏まえて総合的に考えると、指導の効果や効率の良い教授法の模索が課題となってくる。その方法の一つとして、言語学習（英語）と教科内容（題材）を統合させた授業を行うことが挙げられる。とりわけ国や地域によって定義に諸説あったり、それぞれ捉えられ方が異なったりするが、CLIL（Content and Language Integrated Learning）やEMI（English-Medium Instruction）、CBI/CBLT（Content-Based Instruction/Content-Based Language Learning）などは、英語を用いて教授内容を学ぶ（教える）方法であり、例えば池田（2011）でも、CLILは教科内容を英語学習とともに進めることで効率的でありながら深いレベルで身に付けることができると述べられているように、日本国内でもその指導効果を期待されここ数年注目されている。CLILはヨーロッパで盛んに行われていると言われ、Dalton-Puffer（2008）など研究も多くなされているが、日本国内での研究や実践の成果も近年報告されている。例として、小学校では星野（2018）や宇土（2018）、中学校では内山（2016）や岩田・齊藤・伊藤・三村（2018）、高校では山崎（2016）、高専では三留ほか（2018）、大学では工藤（2018）などが挙げられ、校種や学習者のレベルを限定せず幅広く調査されている。これら以外にもUchihara and Harada（2018）などのEMIに関する研究や、Kaketani（2003）や平井（2015）などのCBIに関する研究がその成果とともに報告されており、英語を媒介とする授業の重要性を理解できる。従って、検定教科書のテキストにも豊富な題材が扱われているため、単なる語彙指導や文法指導だけを目的に使用することはもったいない。

加えて、篠崎（2017）で触れたように、中学校の教科書本文は3年間の分量を総合しても多くはない。その上、対話文が大半を占めているため、読み物教材の指導力を高め、一つひとつをいかに丁寧に扱っていきのかを考えていくことは常に課題である。前述のように、今後さらに増加する語彙や四技能・五領域をバランスよく育成していくことが肝要となる。例えば即興で意見を述べていくようなアウトプット活動につなげていくためには、学習が進むにつれて技能向上をスモールステップで目指していくだけでなく、題材

について学ばせることも同時並行的に行っていくことが不可欠である。そのため、まずは教科書本文の種類や内容によって、英語自体に着目させたり、題材内容について考えさせたりできるような指導が求められる。

そこで、教師による発問が重要な役割を担っていると考えられる。授業のねらいや生徒の熟達度などにも左右されるが、教室でなされる発問の多くが本文に答えが書かれているものになってしまっており、そのような発問を過剰に行うことはコミュニケーションにおける有用度を犠牲にしまい、その結果、生徒が主体的に言語を産出する機会を奪ってしまっている（Farahian & Rezaee, 2012）。よって、そのような発問に加えて、より高次な認知活動を動機付けるような発問も取り入れていくことが大切である。

2. 研究目的

本研究の目的は、特にリーディング時の理解を促進するような発問を組み込んだ授業を行い、その結果を元に発問の作り方について考察することである。

3. 発問の種類・形式・役割

発問には様々な種類があり、分類の仕方は研究者によって異なっている。田中・田中（2018）は、（1）答えの自由度の違いによる分類：閉じた発問（closed questions）と開いた発問（open questions）、（2）問いの目的の違いによる分類：表示発問（display questions）と参照発問（referential questions）、（3）テキスト情報の処理の違いによる分類：事実発問（fact-finding questions）、推論発問（inferential questions）、評価発問（evaluative questions）と大きく三種類を挙げている。本稿では（3）の分類法に基づき議論する。

前述のFarahian and Rezaee（2012）の指摘は、事実発問の使用に関する主張であると思われる。この種類の発問は少なくとも基本的なテキスト情報を読み取る上では効果的で、適宜必要になってくるが、やはり深い読みを目指していくのであれば、これだけでは不十分であろう。そこで推論発問や評価発問も重要な存在になってくる。Broek, Tzeng, Ridsen, Trabasso, and Basche（2001）によると、推論発問には読解中において関連箇所により注意を向けさせる効果がある。また、高校生を対象に行った質問紙調査によると、推論発問と評価発問の効果として「内容理解が向上する」「思考力が向上する」「表現力が向上する」などが挙げられている（田中・辻, 2015）。授業のねらいを定めた上で、これらの発問を効果的に組み込んでいくことが大切であることがわかる。

ただし、内容学習を意識するあまり、言語自体に注目させることが疎かになってもいけない。山岡（2014, p.49）は高校を対象とした調査だが、次のようにまとめている。

- （1）高等学校英語科「読むこと」の指導では、教材内容を問う発問が偏重して用いられている。
- （2）教材内容に加えて汎用的な教科内容を指導するための発問も必要である。
- （3）内容発問と形式発問を区別し、教科内容の指導には後者を活用すべきである。
- （4）内容発問は動機づけや他技能との統合の効果を求めて活用すべきである。

このように、教材内容を問う発問と形式に意識を向けさせる発問のそれぞれが重要で、事実発問・推論発問・評価発問をしていくときや、それらを支える補助発問をするときにこういった視点も加えたい。

4. 研究方法

事実発問・推論発問・評価発問を機軸に発問を複数作成し、授業のねらいに相応しいものをそこから選び、50分間の授業の中で実践した。実践対象は、大阪教育大学附属天王寺中学校2年生（4クラス、各クラス40人）とした。そのうちの1クラスについては、当校の教育研究会（2018年11月）での公開も兼ねているため、授業後の協議会やアンケートで得られた知見も合わせ、授業の組み立て（特に発問）について考察をした。

5. 教材・授業内容

5.1 教材

今回の授業では検定教科書「Sunshine English Course 2 Program 7: If You Wish to See a Change」のパート3を扱った。単元全体として、セヴァン・スズキが国際問題について言及したものが教材化されており、パート3では貧困問題に対するセヴァンのメッセージが題材となっている。以下が実際の本文である（表1）。

表1 授業で扱った本文（開隆堂，2016，p.67）

| |
|--|
| <p>Mahatma Gandhi once said, “ If you wish to see a change in the world, you must change yourself first. ” When I was in Rio for the Earth Summit, I met some street children. One of them said, “ I want to be rich. Then I can give all the street children food, clothes, medicine, and love. ” Even a hungry street child would like to share. Why are we still so greedy?</p> <p>Now we must be the change and give the earth a future. What can we do?</p> |
|--|

やはり題材内容の重要性から、文字通りの表面的な理解に留まらず、メッセージの中身にもより深く着目させたい。例えば、（1）ガンジーの言葉の真意を考えさせること、（2）ストリートチャイルドの言葉に含まれる思いについて考えさせること、（3）セヴァンの言葉を受け、意味を考えた上で日本国民として、または一人の人間として何ができるのかを簡潔に表現させ、他の生徒と共有させることなどが考えられる。このようなことを実行するために、まず事実発問により本文全体の内容を大まかに把握させた後、推論発問に進んでいきたい。最後に、評価発問により自由に考えを述べさせたい。

5.2 発問の素材

では、この本文からどのような発問が考えられるだろうか。ここでは事実発問・推論発問・評価発問に分けて一部を列挙してみたい（表2）。

表2 種類ごとの発問案

| 発問の種類 | 発問案 |
|-------|---|
| 事実発問 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Gandhi said, “ () must change () first. ” ■ Did Severn meet rich children in Rio? (She met some poor children.) ■ One of Street children wanted a lot of money to give all the street children (), (), medicine, and (). (food, clothes, love) ■ When Severn was in Rio, she met some street children. (T/F) ■ One of Street children wanted a lot of money to give all the street children food, clothes, medicine, and love. (T/F) ■ Severn said that we must change ourselves first. (T/F) ■ Did Severn meet poor children in Rio? ■ Who said, “ I want to be rich ” ? ■ What did Gandhi say? (採用) ■ Who did Severn meet in Rio? (採用) ■ What are the street children? (採用) ■ What did one of the street children say? (採用) |
| 推論発問 | <ul style="list-style-type: none"> ■ Why did one of the street children say, “ I want to be rich. ” ? Please answer in English. ■ “ Why are we still so greedy? ” What does this “ still ” mean? You can answer in Japanese. ■ “ We must be the change. ” What change will it be? You can answer in Japanese. ■ “ Give the earth a future. ” What future will it be? You can answer in Japanese. ■ Severn gave the street children a home. (T/F) (採用) ■ Severn was interested in the street child ’ s words. (T/F) (採用) ■ Severn thinks we still want more money. (T/F) (採用) ■ ガンジーの言葉 “ If you wish to see a change in the world, you must change yourself first. ” はストリートチャイルドの言葉とどのように関連しているか。(採用) |
| 評価発問 | <ul style="list-style-type: none"> ■ What are the keywords in the story? ■ What are the important sentences for you? ■ What can we do to solve poverty problems? ■ What can you do for poor people in Japan or other countries? ■ What kind of world do you want? (採用) |

※（採用）は、教育研究会当日の授業で実施したものを指す。

5.3 当授業における採用した発問の扱い方

表2で示したように、いくつかの発問を採用した。それを授業に組み込むと資料1のような指導案となった。まず、導入では題材に引き込むためのオーラル・イントロダクションを行った。ブラジルのストリートチャイルドの写真を見せ、“Does this boy look happy?”や

“Why does he look sad?”などと問うたり、ガンジーの写真を見せてセヴァンが彼の言葉に影響を受けたことを伝え、“What are those words”や“Why are they important to Severn?”などと尋ねたりした。

リーディング1巡目では、事実発問を4問出した。ここでは本文全体を概観させ、生徒全員に内容や文章構成をおおまかに理解してほしかつたため、それぞれ本文中の言葉をほぼそのまま引用すれば答えられるようなものにした。リーディング2巡目では、推論発問を3問出した。発問には本文中の言葉ではなく言い換えをしたものを使用したため、発問に使われた語だけを頼りに答えを探すことはできないようにした。また、TrueかFalseを答えさせるだけでなく、本文のどこを読めば答えにたどり着けるのか（答えのための手掛かり）も考えさせた。そうすることで、1巡目よりも深く読む必要性を高められると考えられたからである。同様にリーディング3巡目にも推論発問を1問出し、本文中に出てきた人や言葉がどのように関連しているのかを考えられるようにした。最後に、評価発問として、本文の最後の部分にある“Now we must be the change and give the earth a future. What can we do?”から派生させた“What kind of world do you want?”を尋ね、「～な世界」をフレーズとして表現させた。その際、“a _____ world”や“a world with _____”，“a world without _____”という表現を例とともに板書し、例示した。各自で書かせたあと、ペアで共有し、最後に数名の生徒に考えを全体で共有させた。この活動は次の時間に行った別の活動への取っ掛かりとして行った。

6. 考察

ここでは、教育研究会での協議会で参加者から頂いたご意見、ご指摘を踏まえ本授業での発問を機軸にリーディング中心の授業における発問に関して考えたい。

まずオーラル・イントロダクションでは写真を使った導入を行ったが、ストリートチャイルドの写真が発問内容や意図と十分に合致していなかった可能性がある。実際、発問の英語は生徒にとって難易度が高かったようには思われず、言語面よりむしろ内容面でどのように答えるべきかで戸惑ったのではないかと考えられる。応答例として、sadやunhappyを用いた文を期待したが、happyではないにしてもsadやunhappyとまで言えるかどうかと問われれば不明瞭だったかもしれない。視覚教材を用いる際に同時に発問をすることが多いが、少なくとも指導者側の準備として、それぞれが適合するようにより精緻な検討が必要であった。

リーディング1巡目では、当初空欄補充による内容理解を行うつもりだったが、およその内容や構造を理解させることを目的であれば、クラス全体でやり取りをしながら確認をしていった方がより確実に理解を促せたり、コミュニケーションの場にてできたりすると考えられたため変更した。しかしながら、全員が発問を理解し答えられることを心掛け、1問1問に時間をかけていったことが裏目になり、本文全体の把握のための発問数がやや不足してしまっていたと思われる。改善案としては、数問加えた上でテンポよく生徒とやりとりしながら理解を促していき、必要であれば視覚教材や補助発問をしていくことが挙げられる。

リーディング2巡目では、指導案作成の段階では、英語で問いながらもその難易度から日本語での解答も認めるものも含めていたが、発問が大きくなりすぎ、リーディング3巡

目で行った主発問の解答時間や授業最後の活動時間を逼迫する危険性があったため代案に切り替えた。授業では、本文（言語面・内容面の両方）の難易度を考慮し、特に正誤問題であっても解答の根拠を示すよう指示したため、比較的長時間を割いた。自信を持って発言できるように全体での共有の前にペアで確認させた。2巡目については時間を短縮すべきという意見もあったが、今後同程度以上の本文に触れていく中で調整していきたい。

リーディング3巡目では、資料2にあるようにガンジーの言葉とストリートチャイルドの言葉がどのように関連しているのかを考えさせた上で、それぞれがセヴアンに影響を与えたということを認識させるための推論発問をした。この点に関しては、難易度設定に困難が生じた。事実、発問が深すぎてかえって生徒の内容理解の妨げになったのではないかという指摘もあった。本文の深い理解を狙うためには、推論発問のような行間を読む発問が有効だとされるが、あまり複雑だと何を問われているのかを理解するのに手間取ったり、すでに正しく理解していることを揺るがしてしまったりすることも考えられる。ペアで確認することでその点は多少解消されたものの、難易度調整については課題が残った。

リーディングの後、文法指導として、新出文法が使われている“I can give all the street children food, clothes, medicine, and love.”と“We must give the earth a future.”について構造と意味をクラス全体で考えながら確認をした。前述の先行研究にあるように、やはり形式面にも注意を向けさせる必要があるが、独立して指導するのではなく、リーディング時の内容理解を促進するための補助として対象の文に触れてもよかったかもしれない。

最後の評価発問は、次の時間に実施した本文で言う“What can we do?”に対応するライティング活動やディスカッション活動への足掛かりの役割も担っていたため、自身の基本的なアイデアを出す小さめの活動とした。一時間の授業の着地点となるため、授業構想の段階で最初にこの部分を考え、逆向き設計でここまで議論したような流れを作った。当初は、もう少し大きめの活動を予定していたが、やはりそのためには特に内容面に関するインプットをするための時間を十分に確保する必要があったため、無理をせずに次の時間にそのような活動を設定し、クッションの役割を果たすようなものとした。ただ、ここまでに行った発問を調整することにより、この活動にやや多くの時間配分をし、考える時間や共有する機会を多く設けることもできたのではないかと思われる。

7. おわりに

小学校で教科としての英語が開始されたり、大学入試が改革されたりと今後日本の英語教育の在り方が大きく変容していくことが予想される。その中で、中学校においても様々な取り組みや授業実践が報告されており、言語学習と内容学習を両立させた指導が目ざされている。本研究においても、中学2年生を対象に教科書本文を用いたリーディング中心の授業実践を試みた。そこで重要になってきたのが発問であった。様々な分類の仕方があるが、今回は事実発問・推論発問・評価発問という観点から素案を作り、実際に授業に組み込んだ。種々の反省があり、例えば、視覚教材と発問内容の整合性を入念に確認しておくことや、内容理解に必要な発問内容やその数を検討すること、発問の難易度調整などの課題が浮き彫りとなった。一つの発問が次の活動の質に影響を与えるため、より丁寧な発問作りを心掛ける必要があることがわかった。

参考文献

- 池田真 (2011). 「CLIL (Content and Language Integrated Learning) の方法論」 2018年8月25日
検索
<<https://www.britishcouncil.jp/sites/default/files/eng-clil-overall-presentation-01-jp.pdf>>
- 岩田昌太郎・齊藤一彦・伊藤真・三村真弓 (2018). 「グローバル人材育成に資する教科連携型のContent and Language Integrated Learning (CLIL) の実証研究—中学校における技能教科のパイロット・スタディー」 『広島大学大学院教育学研究科共同研究プロジェクト報告書』第16巻, 31-40.
- 内山工 (2016). 「公立中学校における内容言語統合型プロジェクト学習の試み」 『神田外国語大学大学院紀要言語科学研究』第22号, 65-77.
- 宇土泰寛 (2018). 「CLILの視点を活かした小学校外国語教育と社会科の学習知の融合—社会科での地球的課題の学習知を活かした英語教材の開発—」 『椋山女学園大学教育学部紀要』第11巻, 135-146.
- 開隆堂 (2016). 『Sunshine English Course2』
- 工藤泰三 (2018). 「地球的課題を扱うCLIL授業実践における高次思考を促す試み」 『名古屋学院大学論集言語・文化篇』第29巻, 第2号, 39-50.
- 篠崎文哉 (2017). 「高校との接続を意識した中学校のリーディング授業」 『大阪教育大学附属天王寺中学校・高等学校天王寺校舎研究集録』第59集, 45-54
- 田中武夫・田中知聡 (2018). 『主体的・対話的で深い学びを実現する! 英語授業の発問づくり』明治図書.
- 田中武夫・辻智生 (2015). 「推論発問および評価発問を活用した英語リーディング指導の実践—高等学校における1年間の実践事例を通して—」 『教育実践学研究山梨大学教育人間科学部附属教育実践総合センター研究紀要』No.20, 159-171.
- 平井清子 (2015). 「学生の『思考』に働きかける『内容重視型 (CBI) 』授業の提案—米国 Content-based ESLの授業から—」 『北里大学一般教育紀要』第20巻, 81-103.
- 星野洋美 (2017). 「外国語活動と他教科の連携による内容言語統合型学習の成果と課題—家庭科との連携によるCLIL実践の試み—」 『常葉大学外国語学部紀要』第34号, 25-33.
- 三留規誉・碓智徳・伊藤耕作・三谷芳弘・島袋勝弥・根岸可奈子...苗馨允 (2018). 「グローバル人材育成に向けたCLIL (英語を使った科目教育) の実施」 『宇部工業高等専門学校研究報告』第64巻, 13-18.
- 文部科学省 (2017). 「中学校学習指導要領 (平成29年告示)」
- 山岡大基 (2014). 「高校英語『読むこと』において生徒の読みを促進する発問とは—『内容発問』から『形式発問』へ—」 『中国四国教育学会教育学研究ジャーナル』第15号, 41-50.
- 山崎勝 (2016). 「高校の英語授業へのCLIL (内容言語統合型学習) の導入」 『独協大学外国語学部交流文化学科紀要Encounters 4』121-125.
- Broek, P., Tzeng, Y., Ridsen, K., Trabasso, T., & Basche, P. (2001). Inferential Questioning: Effects on Comprehension of Narrative Texts as a Function of Grade and Timing. *Journal of Educational Psychology*, 93, 521-529.

- Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe. Delanoy, W. & Volkman, L. (eds.) *Future Perspectives for English Language Teaching*, 139 -157. Heidelberg: Carl Winter.
- Kaketani, M. (2003). Content-Based Instruction: A study focusing on a Japanese senior high school EFL classroom. *Kinki University Department of Language Education bulletin*, 2 (2), 95-111.
- Farahian, M., & Rezaee, M. (2012). A Case Study of an EFL Teacher's Type of Questions: An investigation into classroom interaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 161-167.
- Uchihara, T., & Harada, T. (2018). Roles of Vocabulary Knowledge for Success in EMI: Self-perceptions and academic outcomes of Japanese undergraduates. *TESOL Quarterly*, 52 (3).

資料1

Teaching Plan (English)

Instructor: Fumiya Shinozaki

I. Date: November 10th, 2018 (1st period, 10:00~10:50)

II. Class: The 2nd year, Class D (20 boys & 20 girls)

Tennoji Junior High School Attached to Osaka Kyoiku University

III. Textbook: *Sunshine English Course 2*, Program 7: If You Wish to See a Change

IV. Aims of This Lesson:

- 1) To have students understand and become able to use sentences which include “gerund”, “look + adjectives”, and “give you something”.
- 2) To have students think and learn about the themes or contents of the texts.

V. Allotment of This Lesson: 6 periods, this being the 6th

1st & 2nd periods: p.62, 63 5th & 6th periods: p.66, 67 (today's lesson)

3rd & 4th periods: p.64, 65 7th & 8th periods: Discussion

VI. Specific Aims of This Period:

- 1) To get students to understand and learn the usage of “give you something” in the text.
- 2) To get students to think and learn about the content.

VII. Evaluation Criteria of This Lesson

| | | | |
|--|--|--|---|
| Interest, willingness, and a positive attitude toward communication in English (a) | Ability to express themselves in English (b) | Ability to understand English (c) | Knowledge and understanding of language & culture (d) |
| ① To participate actively in language activities | ① To be able to speak / write their thoughts & ideas | ① To be able to listen to / read information | ① To try to learn and understand the contents and culture |

VIII. Teaching Materials: Textbook (Sunshine), iPad, worksheets

IX. Teaching Procedure:

| Procedure (Teacher's Activities) [Time] | Students' Activities | [Skills] |
|---|---|----------|
| A. Greeting [1 min.] 1. Greeting and calling the roll | • To greet T in a loud voice | [L/S] |
| B. Oral Introduction [5 min.] (d) ① 1. Introducing today's topic “poverty” by asking some questions | • To listen to T and answer the questions | [L/S] |
| C. New Words [2 min.] 1. Checking new words | • Understanding and repeating new words | [L/S/R] |
| D. Reading Comprehension [18 min.] 1 st round | | |

| | | |
|--|--|----------------------------------|
| Q & A (Picking out from the text) | • To read the text and answer the questions | [S/R] |
| ① What did Gandhi say? ② Who did Severn meet in Rio? ③ What are the street children? ④ What did one of the street children say? | | |
| 2 nd round (Distributing worksheets to Ss) Q & A (True or False) | • To read the text and answer the questions | [S/R] |
| ① Severn gave the street children a home. ② Severn was interested in the street child's words. ③ Severn thinks we still want more money. | | |
| 3 rd round (c) ① Q & A (Fill-in-the-blank) | • To read the text and answer the question | [R/W] |
| 「ガンジーの言葉 “If you wish to see a change in the world, you must change yourself first.” は、ストリートチャイルドの言葉とどのように関連しているでしょうか。」 | | |
| E. Grammar [5 min.] 1. Checking some sentences together with Ss | • To check some sentences | [R] |
| F. Oral Reading [7 min.] 1. Chorus reading 2. Buzz reading 3. Repeating | • To repeat after T • To read aloud by themselves • To repeat after T without looking at the text | [L/S/R] [S/R] [L/S] |
| G. Activity [11 min.] (a) ① (b) ① 1. Explaining the activity 2. Having Ss work on the worksheets 3. Having Ss exchange their ideas in pairs 4. Asking some Ss to share their ideas in class | • To understand the activity • To work on the worksheets • To exchange their ideas in pairs • To understand and learn other students' ideas | [L] [W] [L/S/W] [L/S/W] |
| H. Consolidation [1 min.] 1. Summarizing today's class 2. Greeting | • To reconfirm and deepen their learning • To greet T in a loud voice | [L] [L/S] |

L = Listening, S = Speaking, R = Reading, W = Writing, T = Teacher, Ss = Students

Comments:

資料2

Program 7 Part 3 “If You Wish to See a Change”

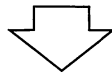
☺ Reading Questions ① True or False

| | |
|--|-------|
| ① Severn gave the street children a home. | T / F |
| ② Severn was interested in the street child's words. | T / F |
| ③ Severn thinks we still want more money or many other things. | T / F |

☺ Reading Question ②

ガンジーの言葉 “If you wish to see a change in the world, you must change yourself first.”は、
 ストリートチャイルドの言葉とどのように関連しているでしょうか。以下の空欄に対応
 する箇所を本文から抜き出し、書き入れましょう。

| Gandhi | words | words | street child |
|------------|--------------------------|-------|----------------------|
| Gandhi の写真 | change yourself first | → | street child の 写真 |
| | you wish to see a change | → | |



Severn の写真

☺ Activity: “What kind of world do you want?”

「～な世界」などとなるような言葉を英語で3つ書き入れましょう。

| | | | |
|---------------------|--|--|--|
| Your idea | | | |
| Your partner's idea | | | |

Learning English and Content in English:

Questioning in a reading class

SHINOZAKI Fumiya

Abstract: More and more effective and efficient ways of teaching or learning need pursuing, thus various methods or approaches are being implemented. For instance, a way to combine English learning and content learning gathers great attention. Although there are plenty of over-the-counter teaching materials, teachers first need to be able to make the best of a textbook, which is a common task. Therefore, the present study intends to ponder over how questioning should be used while teaching reading. The author created some questions for a text from a textbook in order to get the students to think about and pay attention to both the language and the content. After the practice, there were some reflection points such as inspecting the relation between visual aids and the intention of questions, considering what and how many questions are necessary, and adjusting the difficulty of questions, depending on the aims and content of a class and the proficiency of students.

Key words: questioning, reading, content

Formulaic Preposition Translation in Academic and Professional Contexts: Of

Ross Richard Wirtanen

Abstract

By analyzing student mistakes involving the preposition “ of, ” this research illustrates instances where the teaching of direct translation through formulaic understanding results in compositions that, while technically correct grammatically, are inappropriate stylistically. Use of these patterns continues uncorrected throughout the educational process to post-educational working situations. Examples from professional translation are presented to illustrate this. A clear understanding of the formulas that create these errors is the first step in correcting them, and short-term solutions focus on awareness and direct correction, while long-term solutions involve a greater focus on exposure to authentic material and a decreased emphasis on translation-based ESL testing in secondary education.

Keywords: Preposition, Direct translation, Formulaic

1. Introduction

Students have problems with the preposition “ of ” that appear to extend through the full course of education into professional careers. In this essay, I will outline the problem, present stylistic and grammar-based conventions that underlie it, list potential causes, present examples from both student and professional contexts, and propose short- and long-term solutions.

2. Background

In working as an English instructor, proofreader, and professional Japanese-English translator for more than twelve years, I ’ ve learned that student mistakes and misunderstandings in feedback from professional proofreading departments, both within a given translation company and individual client companies, follow predictable, repeated patterns. There are various reasons for this, but it is clear that, at an educational level, students are generally unaware that they are making

mistakes, and this lack of awareness continues on to and throughout professional careers.

3. The problem

The problem itself is simple: students, at some point, are taught that the Japanese particle *の* (hereinafter *no*) is equal to the preposition “ of. ” Formulaic (de facto, without appropriate awareness or consideration) use of *no = of* in Japanese-English translation is the focus of this research. Students learn early on that “ of ” is largely preferable to the possessive apostrophe + *s*, often an equivalent at lower levels of ESL (English as a Second Language) instruction, with “ of ” more frequently employed by upper-level students. For example, the Japanese *mise no shokuhin* would be translated to “ the store ’ s goods ” at a lower level, and in most cases “ goods of the store ” with students at higher grade levels, with “ items/products at this store ” being a potential model. The *no = of* formula is often grammatically correct but stylistically incorrect, with other prepositions being preferable depending on the situation. Students, however, tend to use *no = of* indiscriminately, and this lack of awareness continues without correction even as other English skills develop and progress, appearing frequently in professional contexts.

3.1 Grammar overview

To begin, it is important to mention that at its most conceptual, *no* may, in fact be considered equal to “ of. ” This is potentially useful in helping students understand grammar mechanics, particularly in English to Japanese translation instruction. In practical application, however, this understanding becomes problematic, as other prepositions are often more appropriate. Additionally, the usefulness of *no = of* falls further into question when translation is no longer a major factor in ESL education. It is with this more universal approach to ESL (eschewing translation) in mind that we can label *no = of* as more problematic than it is useful. Many prominent non-Japanese ESL textbooks frame the use of “ of ” as a clear problem when another preposition or structure is preferable, without acknowledging any technical accuracy. Especially in the case of Turton below, we see many examples that mirror common student mistakes:

That ’ s my father ’ s house (NOT ...~~the house of my father~~)
Mary ’ s brother is a lawyer (NOT ...~~The brother of Mary~~)
(Swan 2005)

X It is one of the most popular cars of the world. ✓ It is one of the most popular cars in the world.

X The football was a present of my grandfather. ✓ The football was a present from my grandfather.

X Do you know the ninth symphony of Beethoven? ✓ Do you know Beethoven ’ s ninth symphony?

X He collects very old vases of China. ✓ He collects very old Chinese vases.

X We often talk about peace of the world. ✓ We often talk about world peace.

(Turton 1995)

Japanese-English dictionaries overwhelmingly list the translation of “of” as *no* in most situations. *Kenkyusha's New College Dictionary*, for example, provides twenty different meanings for “of,” eleven of which are directly translated to or incorporate *no* (2016). Thus it could be said that the basic understanding of *no* is that it translates to “of,” though it is reasonable to assume that students aren't looking this up in the dictionary, but rather learning it directly through textbooks or instruction. In translation-based instruction in the classroom, this seems to average out into a very formulaic *no* = *of* understanding. Further research may be necessary as to how this is taught, whether explicitly or whether this is a conclusion that is drawn through repeated exposure to functional patterns, and to what extent instructors are aware of the misunderstanding. Using “of” in this way is often correct, but cases of usage in which it is stylistically awkward to the extent of being considered incorrect are too frequent to ignore. Unless this grammar issue is being addressed directly in textbooks, it is particularly easy to ignore in favor of more prominent mistakes such as conjugation and word choice.

3.2 Stylistic background

Here, in Martin Cutts' *The Oxford Guide to Plain English* (2013), we see the issue of style addressed directly, with sentence shortening used as justification (as opposed to grammar):

Many writers include prepositional ('prep') phrases that are ripe for shortening, with of phrases being the most common of these:

We need the approval of the court. = We need court approval. We need the court's approval.

Let's talk to the directors of the company. = Let's talk to the company directors.

These style changes may be difficult for students learning English as a second language to identify and change, especially as the use of “of” above is more formal, and could be considered correct without the changes proposed.

3.2.1 Register-based misunderstanding

Register refers to the sociolinguistic idea of varying language depending on the social situation. The *no* = *of* formula is more useful for formal registers. Below are two different approaches to the Japanese [Madagascar]*no*[capital]:

Antananaribo- ha madagasuka- no shuto da.

Antananarivo is the **capital of Madagascar**. (More formal)

Antananarivo is **Madagascar's capital**. (Less formal)

The possessive preposition “of” is used less often in conversational English in comparison with formal English. Over-using “of” can be awkward in less formal situations, especially when there are multiple alternative prepositions that are preferable:

“Students of this school usually go to high-level universities.” (Formal “of,” awkward in conversation)

Better: Students at this school
Students from this school
Students here
(etc.)

“Students of this school” above is a frequent ESL mistake based on the root Japanese (presumably resembling *kono gakkou no seito* or, more commonly (school name) *no seito*. Both “at” and “from” are preferable in comparison, but awareness of this seems to be low at both academic and professional levels. “Of” can be used in a highly formal address, such as a graduation speech given by a principal, addressing the students directly, to create a grandiose and somewhat archaic atmosphere. It should be mentioned that register refers to the formality of the language, as opposed to the nature of the situation, as in 3.2.2 below.

3.2.2 Contextual misunderstanding

Contextual mistakes involving “of” refer to situations in which it is being used, as opposed to the formality of the language being used. While context is closely related to register, register-based misunderstanding focuses on the formality of the language, and context-based misunderstanding refers to a situation regardless of formality, though it should be mentioned that using “of” in any different context would largely be due to the formality of said context. For example, in the graduation speech mentioned above, the register would be “formal,” and the context would be “speech (delivered by the principal, addressing the students).”

3.2.3 Lack of consideration or awareness

While it is easy to discuss students’ misunderstanding of register or context as a source of the problem in writing, the greater problem is most likely a lack of awareness, i.e. the students don’t understand

that they may be making a mistake, and therefore would be unable to self-correct in proofreading. In not understanding, students may think that they are writing in the correct register or context, they are unaware of the register or context of the piece, they are unaware that they should consider register or context when writing, or they have yet to be introduced to these concepts in English communication. Especially with the last idea, many instructors will be familiar with variations on the statement that “English is straightforward” in comparison with Japanese, which often leads to the misunderstanding that there are no variations in register in English for the sake of politeness. As a result of the lack of awareness of register in English in particular, we see many instances of the relatively formal/technical “of” being used inappropriately in conversational situations, e.g. “I always eat a large amount of breakfast” in 4. A1 ex.3 below, as opposed to “I always eat a lot at/for breakfast” or “I always eat a large breakfast.”

3.3 Correct usage

It must be mentioned that, increasingly over the past ten years, “ of ” is being used accurately by students in regular phrases connected with other parts of speech: part of, pieces of, a lot of, ahead of, etc. This can at least partly be attributed to an increase in vocabulary exercises focusing on phrases rather than individual words (see 6.2 below). As such, these expressions should be considered separately from the examples presented in this research.

3.4 Similar cases

There are similar problematic translation formulas that emphasize the underlying problems that lead to *no = of*, and emphasize the idea that the real problem is not *no = of* specifically, but rather the educational practices that promote it. Formulas with nearly identical root causes and results include *de = by* and *wo/ni tsuujiite = through*, and adjacently problems with direct translation resulting in “ besides, ” “ especially, ” and “ so, ” to be described similarly in future research.

4. Student examples

I examined incorrect/awkward phrasing in three assignments:

1. Write four short paragraphs about yourself. Three should be true, and one should be false.
2. What is a traditional Japanese activity you engage in?
3. In groups, create an original product using biomimicry and present it in a speech.

Each differs in general difficulty and recommended language. 1. and 2. are more conversational, and less mistakes are seen. This is especially true in 1., where students adopted a largely conversational register. In the speech, however, when dealing with scientific topics they weren ’ t familiar with (in the field of biology, specifically), we see a sharp increase in misuse of “ of, ” often multiple

times in one speech, in most student speeches. From this data, it is clear that the mistake occurs more often when students deal with material they are previously unfamiliar with, signaling the use of *no = of* as a default formula when in doubt. Mistakes also occurred in 2., when translating or attempting to describe traditional Japanese concepts (presumably for the first time). This also points at the possibility of direct use of dictionary entries or software, which would result in awkward phrasing that students should nonetheless be taught to identify in the process of writing their own homework, not to mention proofreading. In the student examples below, only mistakes involving “of” are discussed. Corrections, as well as presumed corresponding Japanese language structure and notes are included for reference. When retroactively presuming the original Japanese structure, liberties are taken regarding equivalent phrasings to use simple variations including *no*. Student mistakes mainly involve “of” in the possessive sense of belonging or being related to. These mistakes are directly linked to direct translation from *no*, though even if *no* is not present, its use can be assumed by rephrasing equivalent phrases, permitting analysis of *no* when the original Japanese is not available and must be retroactively presumed. In dictionary translations of “of” we see alternatives to *no* featuring restructured use involving, for example, が (ga), showing that equivalent rephrasing is usually possible in Japanese:

English: The plays of Shakespeare

Japanese 1: シェイクスピアの戯曲

Sheikusupia no gikyoku

(Lit: Plays of Shakespeare)

= Japanese 2: シェイクスピアが書いた戯曲

Sheikusupia ga kaita gikyoku

(Lit: The plays that Shakespeare wrote)

(Kenkyusha, 2016)

In the student examples below, bracketed English words are used in the Japanese structure section for the sake of clarity, and only the relevant words are included. In the case of corrections, only one option is presented for the sake of example, though multiple versions are generally possible. Assignment (A) and number (1-3) are listed for each individual example:

A1 ex.1: I go to Tennoji Zoo every weekend to make a sketch of animals.

Correction: Cut “ of. ” I go to Tennoji Zoo every weekend to sketch animals.

Japanese structure: [animal]no[sketch]

A1 ex.2: Some years later, I won the championship of soccer.

Correction: Cut “ of. ” I won a soccer championship.

Japanese structure: [soccer]no[championship]

A1 ex.3: I always eat a large amount of breakfast. But I can ’ t eat a large amount of lunch and dinner.

Correction: “ At ” and “ for ” are preferable, with rephrasing. I always eat a lot for breakfast, but I can ’ t eat a lot at lunch or dinner.

Japanese structure: [soccer]no[championship]

A1 ex.4: I usually think of many things such as how my day was.

Correction: Replace with “ about. ” I usually think about a lot of different things

Japanese structure: [many]no[things]

Note: Here we can see a stylistic hierarchy where “ of ” is acceptable, but ranks lower than “ about ” due to the conversational register.

A1 ex.5: I read many genres of them (novels) except for historical novels.

Correction: Rephrase, cut “ of. ” I read many different genres

Japanese structure: [novel]no[genre]

A1 ex.6: I want to play it again after my entrance exam of college.

Correction: Rephrase. College entrance exam

Japanese structure: [college]no[entrance exam]

Note: Students are apt to avoid or not be aware of cases in which the English structure resembles the Japanese. This is true in professional cases as well.

A1 ex.7: When I was 11 years old, I had won a prize of paintings.

Correction: Replace “ of ” with “ for. ” I won a prize for my paintings.

Japanese structure: [painting]no[prize]

A1 ex.8: I do mainly the work of treasurer.

Correction: Use “ as. ” I mainly work as the treasurer.

Japanese structure: [treasurer]*no*[work]

A2 ex.1: The new year event, shogatsu is one of traditional activities in Japan.

Correction: Cut “ one of. ” Shogatsu is a traditional activity in Japan.

Japanese structure: [traditional activity]*no*[one of]

Note: Here we see a very common mistake: directly translating the frequently used Japanese phrase *no hitotsu* (lit. “ one of ”). At a glance, this is similar to the English “ one of the (most), ” but the phrases have technical differences that make direct translation impossible.

A2 ex.2: I think very important the traditional Japanese activities. Because there is original culture in countries of the world respectively.

Correction: Rephrase. Because each country has its own respective culture.

Japanese structure: [world]*no*[countries]

Note: This example is included because it illustrates another common mistake: direct translation of the Japanese *sekai no (kuniguni)*, “ (countries) of the world. ” Generally, for *sekai no*, the English “ around the world ” replaces lit. “ of the world, ” but in the example above, more extensive rephrasing is necessary.

A2 ex.3: I often see people from foreign countries say “ How beautiful! ” when they see the work of Japanese calligraphy.

Correction: Cut “ work of. ” When they see Japanese calligraphy.

Japanese structure: [Japanese calligraphy]*no*[work]

A2 ex.4: I have too much classes of my cram school to do such activities now.

Correction: Use “ at ” or rearrange. I have too many classes at my cram school / cram school classes

Japanese structure: [cram school]*no*[classes]

A2 ex.5: I don ’ t learn learning of traditional Japanese culture.

Correction: Rephrase. I don't engage in any traditional Japanese activities.

Japanese structure: [traditional culture]no[learning]

A2 ex.6: Practice of karate train not only my body but also my mind.

Correction: Cut " of. " Practicing karate trains

Japanese structure: [Karate]no[practice]

A2 ex.7: Also we go to shrine to pray happiness of the year.

Correction: Use " in. " Pray for happiness in the new year.

Japanese structure: [Year]no[happiness]

A2 ex.8: I think bowing is one of traditional Japanese activity.

Correction: Cut " one of. " Bowing is a traditional Japanese activity.

Japanese structure: [Traditional activity]no[one]

Note: Here we see again the mistaken use of " one of, " as mentioned in A2 ex.1 above.

A2 ex.9: I take a bath every night and that's rarely tradition because many countries of the world have few water.

Correction: Use " around " or simply " countries. " Many countries / countries around the world suffer from water shortages.

Japanese structure: [The world]no[countries]

Note: Here again we see " countries of the world, " as in A2 ex.2 above.

A3 ex.1: As you know, our bodies are helped by works of blood.

Correction: Rephrase. Our bodies are supported by bloodflow.

Japanese structure: [blood]no[work]

A3 ex.2: Do you know the temperature of the north pole?

Correction: Use " at. " Do you know the temperature at the north pole?

Japanese structure: [north pole]no[temperature]

A3 ex.3: Today, Japan progress of urbanization, so we are very busy.

Correction: Restructure. Urbanization in Japan is progressing.

Japanese structure: [Urbanization]*no*[progress]

Note: This is another phrase repeated in student compositions that is less meaningful when directly translated into English, with “ promotion ” often replacing “ progress. ”

5. Concurrent mistakes in professional translation

It is often said that there is no single “ correct answer ” in translation, and the personality and intuition of both the author and translator should be apparent in the final product. Due to translation teaching methods in Japan, however, there appear to be some misunderstandings as to what translation actually is, and what it should accomplish. Where “ of ” mistakes could be considered a natural step in the process of learning English as a second language, in working as a professional Japanese-to-English proofreader and translator alongside a wide variety of colleagues and collaborators since 2007, it appears to me that these issues are never addressed in ESL study in Japan. Even at the highest levels of proficiency, we see translators struggling with prepositions due to beliefs widespread in translation-based education (here, *no* = *of*). These mistakes occur predictably and consistently, and largely ignore education, experience, field, and other variables. Bridging the gap between student and professional translator in this research, some of my former students have gone on to become professional translators that I have proofread for on occasion, allowing me to witness closely their own development and identify similarities with other translators. One such translator is included anonymously in the examples below.

5.1 Proofreading

From the perspective of proofreading, focusing on prepositions is a helpful strategy to identify mistakes that might otherwise be difficult to find. Parenthetical expressions are used below to censor the content for client and translator privacy, but the grammatical mechanics should be clear. The following are examples from professional proofreading assignments I have completed that demonstrate examples of the frequency of *no* = *of* used by Japanese translators over a variety of fields. As with the student examples above, only the relevant areas are corrected. The original line to be proofread is indicated by (P) for each individual example:

P ex.1) Source: stress test of industrial product, cross-check proofreading of a translation by unknown university professor J-E translator:

This trend allows hardness or temperature **increases of a surface layer** to be estimated with the use of the (designation) of a material.

半価幅からごく表面層の硬さや温度上昇を推定することができる

Correction: **increases in a surface layer**

Notes: Here we can see the possessive “ of ” attributed to a surface layer changed to match “ increase, ” and the possessive “ of ” attached with (adj.) material left as-is in consideration of the formal/technical register. Formulaic application of *no = of* where “ of ” prioritizes the original Japanese instead of matching “ increase ” is clear. Similar mistakes are repeated throughout the document.

P ex.2) Source: large-scale technology company, known professional J-E translator working for a translation company:

The user interface can be made simpler and easier to operate by **matching the contents of information** on the screen with the (noun) position.

Correction: **matching the information**

Notes: As this was not a cross-check, the original Japanese was not provided. (Screen) *no*((sic)contents) can be retroactively assumed.

P ex.3) Source: Human resources department of a large-scale electronics company, unknown in-house translator:

...thereof to do so after obtaining prior **confirmation of the (department name)** and follow instructions given by such relevant authority as to how to handle products already shipped to the market, etc.

Correction: **confirmation from the (department name)**

Notes: The original Japanese is not provided, but we can retroactively assume the structure of (department name)*no*(confirmation) based on the mistake. Again, here we can see the Japanese structure prioritized over correspondence with “ obtaining, ” which prefers “ from. ”

5.2 Translation / Translation feedback

From a Japanese-English translation viewpoint as opposed to proofreading, the process becomes more complicated and often problematic when differing opinions concerning “ of ” are involved. A translated document is passed to a company ’ s in-house proofreading department (*chekku-bu*). Prior to this, where applicable, the document will be passed to an intermediary (translation) company ’ s proofreading department. This process may be repeated multiple times. The following

are examples my own translation and examples of frequent translation commentary I receive from Japanese proofreaders demonstrating not only misunderstanding, but insistent emphasis on *no = of*, even when the original translation uses a more natural preposition or structure. Translation examples are labeled with (T). Where applicable, areas of note are in bold:

T ex.1) Medium-scale public office in-house recommendation/comments:

Original text: 自ら新聞記事を切り抜いてまとめ、(Title)の書籍化を (person)に託していました

Translation: After hand-clipping and assembling (Title), he entrusted a published edition to (person)

In-house proofreader 's recommendation: He hand-clipped the (inserted: edition) of [Title] and entrusted a **publication of it** to (person)

In-house proofreader 's comment (translated from Japanese): Are you ignoring *no*?

Notes: Here we see an explicit example of *no=of* being asserted by a Japanese proofreader in a professional context, and inserted as per the assumed *no* demonstrated in section 4.

T ex.2) Large-scale company in-house proofreading department comments for the title of an advertisement:

Original translation (title, Japanese omitted for client anonymity): “ The (Adjective) (Noun) that (Verb) a Century ”

Proofreader 's recommendation: “ One **of the most** (verb) (noun, noun) **of the century** ” to (noun) people with (adjective) (noun).

Notes: Here again, among other mistakes by the proofreader, we see the insertion of *no=of* where it was purposely omitted before.

T ex.3) In-house proofreading department of a large-scale company, regarding a description of the company 's history, with abridged (as short as possible) translation requested:

Original text: 高度経済成長の時代。(Area)で深刻な (crisis)。

Translation: Rapid economic growth brought (adjective, crisis) to (Area).

Proofreader's recommendation: During the **period of rapid economic growth**, (crises) were predicted in the (Area).

Eventual compromise: In **this time of rapid economic development**, (Area) experienced (crisis).

Notes: In this example, we again see a proofreading department that refused to progress with a translation omitting *no = of*. Only in the event of a compromised version was the project completed. As should be apparent from the examples, “ of ” was again among numerous errors in the proposed change, a common problem during the Japanese-English translation process.

6. Potential causes

The problem is not that *no ≠ of*. The problem is that using this formula de facto without due consideration often creates stylistically inappropriate sentences. The mistake also seems to be less frequent in recent years, due to the updating of textbooks and more rigorous professional proofreading, meaning that misunderstandings may continue to decrease in the future. There are a number of different sources that may contribute to its current proliferation.

6.1 Failure to address the problem in schools

Generally speaking, at the secondary school level instructors should pay more attention to verb conjugation and word choice than prepositions. Without more research, even regarding test corrections, it is difficult to say to what extent these mistakes are being identified by instructors as mistakes in the first place. Potential solutions are proposed in section 7 below.

6.2 Textbooks

Though often thoroughly proofread and generally accurate, textbooks along with the promotion of rote memorization are often a source of trouble. For example, in *A Systematic Approach to English Words* (Shimo, Tone), the use of “ of ” generally matches dictionary usage. On just one page, we can often find multiple examples that may cause problems for students in practical usage:

P 164, 966 a good harvest of rice 米の豊かな収穫

967 the ingredients of the cake ケーキの材料

969 the first voyage of Columbus コロンブスの最初の航海

Natural alternatives to the above include: 966: A good rice harvest, 967: the ingredients in the cake, and 969: Columbus' first voyage. "Of" is excluded from all of the more practical versions, though only 967 above could be said to be awkward at a glance. It could be argued that these examples are designed to help students understand the given term and common ways the term is used, as references for the sake of comprehension, not to be memorized and used as-is. This understanding, however, disregards the way in which the textbook is actually used by students: for rote learning. The pattern of (x)*no*(y), *no=of* is often repeated multiple times per page, covering multiple thousands of different terms that the students strive to memorize in the context of the usage example over and over, inevitably reinforcing use of the formula. Examples of "of" usage that would be considered mistakes by the standards of the texts named in 3.1 above, for example, can be found in most textbooks involving translation from Japanese, implying that the Japanese structure is being prioritized over the English result. Further examples can be found in the textbook *Vision Quest II* (2013):

日本の高齢化 (the aging of Japan)

高齢化の現状 (the current [present] situation of Japan's aging)

高齢化の問題点 (the problems of Japan's aging)

These examples clearly demonstrate and promote direct translation in place of more appropriate English. With "the aging of Japan," we see the use of a phrase that is frequently used and commonly understood in Japanese, but potentially requires more context and explanation when presented in English. With "the problems of," using "of" results in unclear meaning when compared with a number of different variations, including "with," "caused by," etc. Here are several more examples of awkward usage from *Polestar II* (2017):

That would greatly help the (7. pride) of Japan.

Mary: You should be more confident of yourself.

I'm so disappointed about the result of the exam.

Explain your thoughts about the activities of TFT.

In the last example, we see a common student error repeated in a textbook: (person/organization/country) *no katsudou* (lit: activities of) presumably translated directly into English when multiple rephrasings would be preferable. The use of "activities" (ambiguous in English, frequently used in Japanese) is further evidence of direct translation favoring Japanese word choice and structure over the English result in Japanese publications. Though the frequency of these mistakes and others points to a general lack of awareness, if Japanese word choice and structure are purposefully included to promote student comprehension, it could be said that there is a focus only on short-term

understanding, with the long-term consequences of this ignored or pushed to be corrected at higher levels of education.

6.3 Dictionaries and software

Another source of preposition errors is software-aided translation. Though it is considered cheating, some students will type their essays into Google Translate in Japanese. This would result in many awkward *no=of* mistakes. Such cases can be identified easily with entire essays, but inserting only a sentence or a phrase at a time is more difficult to detect. This could account for problems on a professional level as well, as software-related problems occur frequently in other areas of concern. In proofreading a translated document, a checker may put the text into software-aided translation instead of cross-checking on their own. This could also be done through Google Translate, while more professional software such as TRADOS would carry on mistakes through an independently established database. Students would most likely not have access to such software, nor have the technical knowledge to utilize it.

6.4 Test-oriented education

University entrance examinations and the Center Test continue to be the primary concern in most secondary education in Japan. Though some changes have been made in recent years, the English section of most of these tests includes a Japanese to English (and vice versa) translation section. Formulas such as *no = of* become essential in maintaining some degree of uniformity when scoring student answers, resulting in the use of a number of such formulas, mentioned in 3.4 above.

7. Potential solutions

Solutions must be categorized into long term and short term. Long-term solutions are preferable but require extensive reform. Long-term solutions aim at promoting contextual understanding among students and awareness of register based on patterns seen in practical usage, and can serve to address other grammar misunderstandings simultaneously. Another important effect of long-term solution implementation is the recognition of more natural preposition combinations, as opposed to forming them based on Japanese-English translation. Short-term solutions, on the other hand, can be implemented immediately, but do not necessarily promote thorough understanding.

7.1 Short-term solutions: instructor/student awareness

Many students are highly inquisitive regarding corrections made in their writing, and if “ of ” is changed to a more appropriate preposition by the teacher, the problem can largely solve itself.

Without explanation, however, this solution does not contribute to actual student understanding of the problem, and does not address problems with textbooks as a cause. A broader, slightly longer-term approach to this would be to more closely instruct students regarding ways in which dictionary definitions and examples change when applied in practical writing. For example, as the grammatically correct but stylistically awkward “clean one’s room” in the dictionary would generally become “clean my room” in student-level writing, “students of this school” would generally become “students at this school” or “students from this school.” Viewing dictionary entries as useful references as opposed to rigid examples to be copied would be valuable in addressing a number of problems, including adjacent issues with other prepositions (“by,” etc.). Regardless of student understanding, however, teacher understanding is essential early in the process, and instructors should absolutely be aware of awkward preposition usage. It is helpful to view “of” as a “red flag” preposition that should be given extra consideration when correcting student compositions.

7.2 Long-term solutions: authentic materials and curriculum changes

In order for students to understand the nature of “of” mistakes, the long-term solution is an increased exposure to authentic materials composed in English, as opposed to materials made specifically by Japanese companies for Japanese students, as most have, to this point, shown wide-scale indifference to or ignorance of this problem. To specify, “authentic materials” here refers to literature aimed at first language speakers, not specifically composed for ESL instruction. Also, this is not a condemnation of Japanese companies (or Japanese students), but rather a solution from within the realm of an instructor’s capacity without consulting with publishing companies directly (which, incidentally, is not impossible). Exposure to authentic materials would give students a greater awareness of context, allowing them to sense problems more naturally. Even in the event that authentic materials are still considered too difficult or less useful to students than academic materials designed specifically for them, curriculum changes can serve to correct recurring mistakes that result in the process of translating from Japanese to English. The most obvious of these, of course, is the elimination of Japanese from English study. At the very least, a decreased emphasis on translation on tests would solve many of the problems listed here. Additionally, as illustrated in 6.1.2 above, rote memorization of vocabulary has transformed in recent years to a rote memorization of short phrases that resemble dictionary entries; this process of memorization seems to contribute to the misunderstandings outlined in this research. An overall decrease in emphasis on rote learning (of vocabulary, phrases, or otherwise) in favor of practice using, explaining, and paraphrasing vocabulary, for example, would benefit students long-term.

8. Conclusion

It is to the credit of schools where this problem is a concern that we are discussing problematic

translation formulas for prepositions in the first place. Stylistic preposition issues such as *no=of* may be considered minor in the vague hierarchy of ESL writing mistakes. As should be apparent from this research, however, the problem is not the understanding of grammar or structure in itself, but rather the rigid teaching methods that underlie the mistake. Some of the conclusions drawn from this research are reinforced by the existence of parallel translation formulas that cause similar problems, as mentioned in 3.4 above. It is necessary to consider long-term solutions that address all of the problems simultaneously rather than pedantically focus on “of” alone. The professional / academic comparison in this essay strives to assert that teaching methods have far-reaching consequences, and in lessening the focus on translation in ESL education in Japan, we would, in turn, encourage better translation as a whole. The English we provide our students with should never have to be “unlearned,” and the quick fixes we provide now become complex problems later on that become more difficult to identify and change. The specific academic practice of converting Japanese phrases into English for testing is a unique process in itself, different from the classic understanding of the term “translation.” Based on the kind of cross-comparison shown in this essay between professional and student writing, it could be theorized that students who excel in this Japanese academic translation apply the exact same processes and inflexible understandings to the profession, without understanding that the academic translation they studied is different from practical application. Promoting a more practical, flexible understanding of English is more valuable than teaching formulaic translation rules to students that may be considering careers that involve English in the future.

Works Cited

Cutts, Martin. *The Oxford Guide to Plain English, Fourth Edition*. Oxford University Press, 2013.

Kenkyusha. *Kenkyusha's New College Japanese-English Dictionary*. January 21, 2019, <https://ejje.weblio.jp/content/> の .

Matsusaka, Hiroshi. *Revised Polestar: English Communication II*. Suken Shuppan, 2017.

Shimo, Yasushi and Tone, Masahiko. *A Systematic Guide to English Words*. Tankobon, 2011.

Swan, Michael. *Practical English Usage, Third Edition*. Oxford University Press, 2005.

Turton, Nigel D. *ABC of Common Grammatical Errors*. Macmillan Heinemann, 1995.

Nomura, Keizou. *Vision Quest English Expression II*. Keirinkan, 2013.

前置詞 of についての一考察

ワータネン・ロス リチャード

英訳の際、生徒は日本語の助詞「の」を英語の前置詞 ‘of’ に自動的に置き換えることが多い。その置き換えは間違いであることが多々あるが、プロの翻訳者の英訳でも、同じ誤りが見られる。本稿では、「の=of」という自動置換が間違いである例を示し、そのような間違いが起こる原因を分析した上で、代替えの指導法を提案する。

キーワード: 英語、前置詞、翻訳

「考え，議論する」道徳授業を設計する

～小学校教材の活用から得た視点～

荊 木 聡

抄録：本研究の目的は、中学校で「考え，議論する」道徳を設計していく示唆を提供することにある。そこで、あらすじの単純明快な小学校教材を活用することで、考え，議論することを促す本質的で効果的な視点を導いた。

主としてそれは、①「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」の視座を意識する、②似て非なる教材を並列する、③読解では通用しない、自分自身が判断する以外に答えられない発問を準備する、の3点である。

本稿は、これらの視点の有効性を、実践を通して実証的に示している。今春から中学校でも教科書を用いた「考え，議論する」道徳科授業がスタートするが、本稿に示した授業設計上の3つの視点は、授業構想にあたって指導者独自の創意工夫を施す場面に寄与することを期待するものである。

キーワード：道徳教育，考え議論する，小学校教材，価値認識，自己認識，自己展望

I. はじめに ～道徳の特質と授業への基本姿勢～

私と道徳教育との出会いは、京都教育大学名誉教授であった故村上敏治先生を通じてであったが、先生は常々「道徳とは、人間が人間としてより人間らしく生きようとする真実である」と言われた。その意図するところは、「人間」を“ジンカン”，“ヒトマ”等とも読むように、人間は自他の距離感・間合いを大切に社会的存在である。したがって、実存的には「人間として一人で生き抜くことは容易ではない。人間は、いつもどこかで助けを求めている。その助けを求めている人間の声に対する応答が道徳だ。」と言うことであつた。

私たちは、他者の声なき声や言動に耳を澄まし目を凝らし、自己の内なる声に心を澄まして、「自分はかくありたい」と自ら念願し熱望する。そこでは、生きていく上での“常識”を基壇とした“良識（自分らしさ）”について、個性的に思い描くわけである。もちろん、自分が選択した現実の行為は、大抵の場合、心に描いた理想像とは、大なり小なりのズレが生じている。そこで、理想の自分と現実の自分、外面と内面、時間的空間的な自己統一を図ろうと苦悩し模索することとなるのである。

いずれにせよ、徹頭徹尾、道徳は「自覚」の問題である。この道徳的自覚は、教え込みや注入ができる類いのものではない。「自覚に待つ」他ないのである。ただし、無為に個々

の醸成を祈るのではなく、必要な刺激・材料・熟を与えながら、期待し待望するのである。

こうした道徳の特質に鑑みて、道徳授業では、自己から出発して自己に還る心の軌跡を追うことになる。もう少し丁寧な表現をするならば、「自己から出発して他者の生き方・考え方を描いた資料の世界に出入りして、それに自らを対峙させて自己の姿を見つめ、自らの考え方を資料の世界での考え方と比べたり、級友の考え方と比べたりして、自己自身の在り方についてより深く、より正確に展望する。」ということになる。そして、教師にとっても、道徳授業は「生徒の心の真実を見通し、現在および将来に亘っての人間の生き方・自分らしい生き方について、生徒と共に学ぶ無上の機会」となるに違いない。ぜひ、教科のような一段も二段も高い専門的立場から指導するのではなく、ともに学び、ともに歩んでいくという「俱学俱進」を心に留めて、深く考え交流し合いたいものである。

Ⅱ．「考え、議論する」道徳の方向性

さて、今日「考え、議論する」道徳が要請されているが、その方向性を見誤らず、素心に基づきつつその実現を目指したいものである。そこで、中教審答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（H28.12.21）を繙いてみると、「主題やねらいの設定が不十分な単なる生活経験の話合いや読み物の登場人物の心情の読み取りのみに偏った形式的な指導」と決別し、「多様な価値観の、時には対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質であるという認識に立ち、発達段階に応じて、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う」ような授業への転換を求めていることが理解できる。

還暦を迎えた我が国の道徳教育を顧みると、道徳授業を広げ定着させることを最優先に考え、誰もが確実に展開できるように、形式化されたテンプレート式の指導も数多くなされてきた面も否定できない。勢い、生徒の柔軟な思考が生きる能動的な学びよりも、授業の原理・原則を重視することが意識され、道徳授業に関する多種多様なタブーが生み出されることになった。

「学習問題を設定してはならない」「結論のない教材は使えない」「二人の登場人物を追う授業展開は避ける」「『もしも自分だったら』と問うてはいけない」「展開後段は不要である」等がその一例であるが、例えば、「もしも自分だったら」を一つ取り挙げても、「善悪の明瞭な場面」や「児童生徒が答えづらい場面」では問わないという条件が付いているのであって、全ての授業に対して機械的に適用される類いのものではありはしない。その証左として、平成27年の中教審「教育課程企画特別部会 論点整理」も、『あなたならどのように考え、行動・実践するか』を子供たちに真正面から問うことを避けてきた（中略）自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することこそ道徳の特別教科化の大きな目的である」と明言しているのである。

このように見てくると、大転換期としての道徳科時代のスタートにあっては、これまで以上に、生徒の学ぶ力を信じながら、その主体的・対話的で深い学びを促す多彩な仕掛けを組み込んだ授業を創造しなければならないということであろう。我が事として主体的に

考えたり、言語活動を重視した協働的な語り合いを促したり、広い視野から多面的・多角的に捉え、人間としての自己の生き方を深く追求したりできる授業を実現していかなければならない。

Ⅲ. 道徳科の目標と教材の機能

「考え、議論する」道徳授業を構想していく前提として、まず道徳科の目標を確認しておきたい。すなわち、それは「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、①道徳的諸価値の理解を基に、②自己を見つめ、③物事を広い視野から多面的・多角的に考え、④人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ということであった。下線を引いた箇所は、道徳性を養うために必要な要素を示しており、とりわけ②～④は、①を必須要件としながらの学習過程を示したものである。ただし、固定的・形式的に捉える必要はなく、毎時間すべての学習過程を踏んでいかずともよいのである。また、一つの授業の中に同じ過程を質的に深めながら複数回設けたり、逆に各々の学習過程を截然と分けずに重層的に進めたりすることもある。それぞれが活きる場面を常に模索しながらも、授業のねらいや教材の特質、生徒の実態等に応じて、これらを取捨選択したり、ある機能を繰り返し働かせたりするなど、柔軟で創造的な姿勢で臨むことが求められる。

次に、道徳教材の機能であるが、「内視鏡」機能、「砥石」機能、「展望台」機能の3側面が考えられよう。

「内視鏡」は、直接には観察しづらい体内や構造物の内部映像を手で確認する器具で、「挿入性」や「画質性」等が要求される。同様に、道徳科の教材にも「挿入性」や「画質性」等が要請されよう。「挿入性」とは、例えば、そこに含まれる道徳的価値に対して容易に自我関与することができるということであり、「画質性」とは、道徳的価値を反射板にして自己の内面や、人生の来し方と現時点における自己の立脚点を鮮やかに照らし省みるということである。この「内視鏡」機能を活かすことで、初めて生徒は自己を深く認識できるのであり、道徳的価値の自覚に向けての通路が開かれると言えよう。

「砥石」については、「硬度や粒度」等に関して適切な砥石を選ぶことと、研ぐ対象に応じて「研ぎ角や切り出し角、力加減」等を勘案し、美しい刃先に磨き上げることが大切である。同様に、道徳科の教材にも「硬度や粒度」、「角度や力加減」等が要請されよう。「硬度や粒度」に相当する要素は多岐に亘るが、例えば、日常生活への距離感に配慮したり、知性と感性のどちらにより強く訴えかける教材なのかを見極めて活用したり、ねらいに肉薄するための記述がどの程度示されているのかに応じて授業展開したりするといったことが考えられよう。また、「角度や力加減」については、生徒の心の実態に照らして、その切実な願いを視界に捉えながら、どのような論点からどこまで深く掘り下げるべきなのかを勘案するということが考えられよう。道徳科では、生徒の心の姿や発達の段階、特性等を見定めた適切な教材を配置することを前提に、生徒が道徳的価値や自己の生き方に対する現状認識の枠組を剥がし取り、深く新しい見方や考え方として磨き鍛える「砥石」機能を活かしたいものである。

「展望台」については、その「高度や眺望範囲」はもとより、目的対象の「景観や経路の把握」まで要求されることもあろう。道徳教材における「高度や眺望範囲」は、例えば、道徳的

諸価値を高低・遠近・難易等の視点から自己の人生観に則って相対化したり、そのことを通して自分なりの新たな価値観を再構築したりする等に当たるであろう。また、「景観や経路の把握」については、自己の立脚点から自分らしい生き方の理想像を見通し、そこに向かって延長線を引くといったことも考えられるであろう。いずれにしても、教材の提供する価値的世界をスプリングボードに立ち位置を上昇させ、道徳的価値を実現するための歩んでいこうとする方向を確かめ、将来における人間としての生き方を見通すという「展望台」機能を活かし、今後出会うであろう様々な場面や状況で、道徳的行為を主体的に選択し得る内面的な身構えを養いたい。

IV. 「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」

さて、上述した道徳科の目標と教材の機能を比較してみると、見事に整合していることが分かる。すなわち、道徳科の目標の下線部②③④と共通項の大きい教材の機能が、それぞれ「内視鏡」機能、「砥石」機能、「展望台」機能というわけである。

さらに、新しい道徳科の学習指導要領からは文言としては消えてしまった「道徳的価値の自覚」という概念との関連も深いものがある。「道徳的価値の自覚」という専門用語は、指導要領をできるだけ平易な表現にするという観点から削除されはしたものの、「解説」には明確に位置づけられ、引き続き重視されていることが分かる。この「道徳的価値の自覚」を端的明快に示していたのが旧解説であり、そこでは次の3点が押さえられている。

- A：一つは、道徳的価値についての理解である。道徳的価値が人間らしさを表すものであるため、同時に人間理解や他者理解を深めていくようにする。
- B：二つは、自分とのかかわりで道徳的価値がとらえられることである。そのことにあわせて自己理解を深めていくようにする。
- C：三つは、道徳的価値を自分なりに発展させていくことへの思いや課題が培われることである。その中で自己や社会の未来に夢や希望がもてるようにする。このような道徳的価値に裏打ちされた人間としての生き方についての自覚を深めることが肝要である。

これらA～Cはそれぞれ、道徳科の目標の下線部①②④に符合しており、さらにA～Cのいずれもが、下線部③と結びついていると考えられる。

そこで、こうした道徳科の目標、教材の三つの機能、および道徳的価値の自覚の三つの観点に着眼して、それを授業構想の視座として活用することで、無理なく新しい道徳科としての「考え、議論する」授業を創造することができるのではないかと考えたのである。それは、「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」という三つの視座であった。

(1) 価値認識

「価値認識」は、価値の主観的・相対的側面と客観的・普遍的・社会的側面とを衝突させるなどして、価値の新しい断面に直面させ、道徳的価値を広げ深める場と考えたい。解説では、道徳的価値についての理解を「価値の意味を明確に捉えること」としているが、他方、自己との関わりの問い直しや、複数の価値が対立する場面における心の葛藤や揺れ、さらには、判断・選択とその結果を通して、道徳的価値の本当の理解が始まることにも言及している。すなわち、「価値理解」を「道徳的価値の性質や活用に対する客観的・一般

的な理解」，「価値認識」を「価値の客観的理解に留まらず，価値相互の関連や高低・遠近・難易の序列を一定程度付けた個人的・主体的な把握」と捉える立場からは，新指導要領の「道徳的諸価値の理解」の真意は，自己との関係で捉える「価値認識」であると言えよう。

(2) 自己認識

次に，「自己認識」であるが，これは新たに広げ深めた道徳的価値を有する現実的，もしくは精神的世界に対して自我関与し，判断・評価の追求をする場として位置づけたい。自我関与とは，対象を自分との関係において考える態度のことであるから，当然ながら，自己認識は単なる現時点における自己の立脚点を確かめるといった現状把握に留まらない。より本質的には自己を深く省みることであり，それは厳しい内省を経て誠実に自己評価し，自己の新たな課題を発見することと同義だと言えよう。

(3) 自己展望

「自己展望」は，個人的・社会的な阻害条件を念頭に，その克服条件を考察し，よりよい未来を展望しながら舵を切っていく方角を見定め，決意表明とは質を異にする「秘かなる決意」を行う場と考えたい。

道徳的価値の意義や意味を個性的に咀嚼し生かしながら，具体的な道徳的実践への手掛かりや糸口を見出し，関心や意欲を高めながら将来を展望するという役割を担うのである。なお，この「自己展望」の段階で，自己の新たな課題が立ち上ってくることもあるが，それは授業が真に充実していた証左である。もし，その道徳的課題を学級全体で共有できるなら，次の新しい「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」への出発点とすることもできる。

(4) 留意点

なお，これら三つの視座は，この順序で進行する授業も多いが，必ずしも，順次性を示すものではなく，また，一つの授業に全てを組み込む必要もない。さらに，授業場面によっては，二つ以上の視点がはっきりとは分かれずに融合していることも考えられる性質のものである。つまり，ねらいの達成に資するための有効なカードとして，柔軟かつ効果的に活用することが肝要である。

ただし，道徳科の目標において，「道徳的諸価値についての理解を基に」の後の読点には注意が必要で，この読点は，道徳的価値についての理解が，その後を示された一つ一つの学習の前提だということも意味している。したがって，「価値認識」に関しては，「自己認識」や「自己展望」を支える基盤的な役割を担っている点に留意したい。すなわち，「価値認識」に相当する場面のない道徳授業というのは，普通はあり得ないのである。

しかし，だからと言って，「自己認識」や「自己展望」といった視座を軽視してよいという結論には至らない。道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深めて道徳性を養うという道徳科の特質や目標を正確に理解するならば，共に解決を求めて考え，議論し，探求する学習過程を体験すること自体にも重要な意味が生まれるはずである。それに呼応した学習過程や方法をしなやかに工夫するとき，必然的に「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」の三つの視座は，互いに往還しながらも密接に結び合っ

V. 主体的・対話的で深い学び

平成 26 年の中教審答申『道徳に係る教育課程の改善等について』は、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にある」と指摘している。また、「誠実に道徳的価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢」を「道徳教育で養うべき基本的資質である」と明言している。さらに、「今後出会うであろうさまざまな場面、状況において、道徳的行為を主体的に選択し、実践するための内面的な資質・能力」を育成する必要があるとも述べている。

その実現ためには、次に示す学びの 3 視点を具現化する改善策も不断に考えつつ、授業の工夫・改善を積み重ね、質の高い学びを創生していくことが必須となる。生徒が、道徳的価値を深く自覚し、未来を切り拓くための資質・能力を身に付け、生涯に亘り能動的に学び続けることに資さねばならない。

(1) 主体的な学び

まず、「主体的な学び」の視点からは、生徒の問題意識を起点に興味・関心を喚起し、自己内対話による「自省」を通じて、自己の生き方・在り方を見つめ、自己の来し方と行く末を俯瞰していくことが重要である。

先述の通り、そもそも道徳的価値は押しつけや強制・注入のできるものではなく、「自覚に待つ」他ない性質のものであり、この意味からも、生徒の主体性は、道徳科授業が成立する基礎条件である。なお、真の「自省」は、表層的な自己の言動の振り返りに留まらず、心の中に生起する見方や考え方を深く内省することであり、それはとりもなおさず、自己の心の新たな課題と対峙し乗り越えようと、自己向上への道筋を追究していくことに他ならない。

(2) 対話的な学び

次に、「対話的な学び」の視点からは、生徒同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えたり、自他の多様な考え方や感じ方を正しく吟味し交流したりして、道徳的価値や人間としての自己の生き方に対する認識を広げ深めることが重要である。

人生の真実・真理を探求し、それに照らしての自分らしさを発見・創造していくには、物事を多面的・多角的に捉え、主観と客観とを調整・統合しながら理解していく必要があるわけである。ただし、それは自己を集団の中に埋没させ、全体としての合意形成を図るということではない。誰が何と言おうと自分はこう考えざるを得ない、という峻厳な立ち位置に付かせるための、自分らしさへの扉を開く鍵を掴ませるための学びでなければならず、対話はそのための鋭く豊かな材料として大きな意味を持つのである。

こうして、単なる個人的な納得解を得るのではなく、級友から「あなたの考えは私とは全く異なり、私はそういう筋の通し方はしないけれども、でも、そのような生き方も確かにあるのだな」との感想が漏れる、説得力のある一つの人生観として結実させていくことができるのである。

(3) 深い学び

最後に、「深い学び」の視点であるが、まずは、深く学ばせるには教材研究を深めて学習内容を精選し、ねらいの核心を簡潔明快に絞り込む必要がある。その上で、①比較・関連づけ、②共通性や原理の探求、③根拠と結論の連動、④多面的・多角的な検討、⑤自己成長を捉えるメタ認知、⑥様々な問題場面への適用、⑦自他の思考過程・その結論・そこから派生する未来予想図の振り返り、等を手がかりに考え、議論することを繰り返したい。

教室における道徳的思考の深化は、ただ思考技術を獲得すれば促進されるといった機械的なものではなく、考える必然性のある道徳的問題を深く思考する経験を丹念に繰り返すことが重要である。そして、そうした学習過程の反復・浸透で「学びの文化」が生み出されるのと併行して成し遂げられるものであろう。

VI. 自我関与の重視

認識・行為・経験する主体としての自己自身を客体化したときに、その客体としての側面を狭義の「自己」、客体化する主体を「自我」とする立場がある。

自我を「知覚・思考された対象について自己を関係づけるもの」と捉えれば、平成28年の『特別の教科 道徳』の指導方法・評価等について（報告）が、登場人物への自我関与が中心の学習に関して「教材の登場人物の判断や心情を自分との関わりにおいて多面的・多角的に考えることを通し、道徳的諸価値の理解を深めることについて効果的な指導方法であり、登場人物に自分を投影して、その判断や心情を考えることにより、道徳的価値の理解を深めることができる。」と述べたことは、一応妥当である。ただし、生徒の自我は、級友たちの多様な観点・立場・意見・考え等に対する反応を姿見にして、初めて客体化された自己像を結ぶのであり、生きた主体が他者を媒介にして再び自己へ帰還することが自我関与の全体像だ、との見方も成り立つ。

この自我関与の全体像から要請される厳しい内的過程には、緊迫感・切実感を抱きながら価値と正対し、真剣に自己の心と対決しようとする心構えが必要である。そのことと表裏を為す形で、文章の読解でもなく、他者の考えを鵜呑みにするのでもない、自分自身が主体的に考えることでしか答えが見つからない発問の重要性を訴えておきたい。こうして、自我関与の態度は芽生え促進され、「自分らしい」新たな価値的世界が拓けるのである。

さて、具体的な発問の在り方については、自我関与の全体像に鑑みれば、多様な発問が考えられて然るべきであるが、以下では、「あなたはどうか考えるか」という発問の意図と効果に局限して述べたい。

一つの実例として、『月明かりで見送った夜汽車』（廣済堂あかつき 中学生の道徳「自分をのばす」中学3年）という教材で考えてみたい。この教材は、「学校行事の前日の晩、その準備に追われていた先生方を残して、一人の先生が国体に出場するために後ろ髪を引かれつつも学校を後にする。そして、その先生が乗っている夜汽車が学校の近くを通る時、作業中にもかかわらず、学校中の電灯が落とされた。その時、暗闇の中で一斉に拍手が湧き起こり、私は窓際から走っていく夜汽車を見て胸を熱くする。」という物語である。

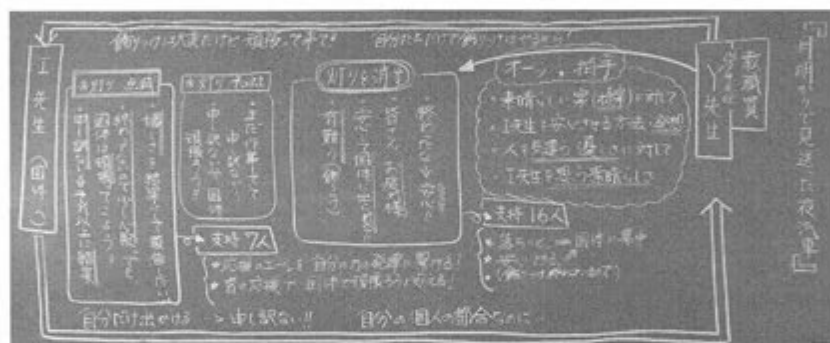
代表的な発問として、「暗闇の中の拍手は、何に対する拍手でしょうか。」「夜汽車を見て胸がジーンとなったのは、なぜでしょうか。」などが考えられるが、これらはE・ヘミングウェイの『氷山の理論』（1932年）に照らしてみても、やや読解的要素の強い発問と

言えよう。また、こうした発問群では、本主題の核心である「さりげなさ」という、より純度の高い思いやりが持つ要素に、必ずしも肉薄できるとは限らない。

上記の発問の重要性は認めながらも、比較検討や自己省察・練磨の場を付加して自我関与させ、「価値認識」や「自己認識」を促したいと思うのである。

そこで、具体的な手だてであるが、「電灯を消して夜汽車を見送る場合」と「電灯を点滅させてエールを贈る場合」とを比較対照するのも一案である。「さりげなさ」が持つ慈雨のごとく染み入る心の恵みを、積極的にクローズアップすることで、考え議論する流れが自然に生まれる。また、似て非なる事柄と対照してその異同を追求することは、認識論の基本からも理に適っている。このように、「読み取り」では応答できない仕掛けを授業に組み込んで、教材の特質である「さりげなさ」に焦点化することで、初めて、新しい発見の伴う「考え、議論する道徳」が実現する。

さらに、終末段階で目を閉じさせ、「これから先、あなたがそのような場面に出会ったら、どうしたいと思うのか、考えてみましょう。」のように“秘かなる決意”を持たせることも、時に必要であろう。



Ⅶ. 「2教材比較対照授業」の実践例

1. 2教材のあらすじと比較対照の意図

これまでも補助資料・教材を準備して、授業の途中に活用し、議論を深めるような展開は数多く見られたが、この2教材比較対照授業は、二つの教材を同等に扱う点で質を異にするものである。その一例として、本稿では、「フィンガーボール」と「運命の饗宴～第3話～」を扱った授業を紹介したい。

まず、「フィンガーボール」であるが、出典は文部省の道徳資料集に収められている「生きたれいぎ」⁽¹⁾であり、現在、複数の小学校道徳教科書に掲載されている。今回の授業では、これに加筆修正を施した教材を提示し、場面状況をより明瞭にするとともに、「運命の饗宴」との共通性を際立たせることにした。あらすじは、次の通りである。

【あらすじ】

ある国の女王が設けた宴席で、外国から来た一人の客が大変固くなっていた。そして最後に、果物と一緒に、汚れた手を洗うためのフィンガーボールが運ばれてきたのであるが、その客は、うっかりと中の水を飲んでしまう。

その様子を黙って見ていた女王は、自分も知らん顔でフィンガーボールを取り上げ、ごくごくと飲んでしまったのである。

もし、女王がフィンガーボールで手を洗っていたら、お客はどんなに恥ずかしく思ったことか。お客が自分の間違いを知った時、女王の態度を大変有難く思うことであろう。

次に、「運命の饗宴 ～第3話～」であるが、1942年に公開された米国映画“TALES OF MANHATTAN（監督：Julien Duvivier）”は、一着の燕尾服が人から人へと渡っていく全6話からなるオムニバス形式の物語であり、その第3話の主要場面を教材として提示したものである。そのあらすじは、次に示す。

【あらすじ】

家族を養うために居酒屋でピアノを弾いて生計を立てている貧しい音楽家スミスに、ある日、大きなチャンスが訪れる。有名な芸術家に才能をかわれ、オーケストラの指揮者に抜擢されたのである。ところが、演奏会当日、燕尾服を持っていないことに気付き、妻は慌てて古着屋で手に入れてコンサート会場へ届ける。サイズはかなり小さかったが、とにかくスミスはそれに袖を通して本番に臨んだ。

緊張感漂う中、オーケストラの美しい音色が、スミスの指揮でホールに響き渡る。ところが、しばらくすると観客席から笑い声が漏れ始めた。スミスは怪訝な表情をみせながらも演奏を続ける。しかし、しばらくすると演奏をかき消すような大きな笑い声が渦巻き、とうとうオーケストラも演奏を中断せざるを得なくなってしまった。

気の毒なことに、その笑い声の原因はあの燕尾服にあった。何と、指揮棒を強く振ったことで縫い目のところで燕尾服が裂けていたのである。専ら観客の意識は、燕尾服の裂け目が次第に広がり、中の白いシャツをさらけ出した光景に向いた。そして、スミスはこの悪夢のような現実を演奏者から教えられ、嘲笑の中で茫然自失するのであった。が、ホールは波を打ったように静まり返った。スミスを招いたあの芸術家が、やおら立ち上がって自分の燕尾服を脱ぎ、白いシャツ姿で「どうぞ、続けて！」とスミスを促したのである。芸術家の温かな心に勇気づけられた彼は、破れた燕尾服を脱ぎ捨て、再び指揮台に登る。そして、素晴らしい演奏の再開とともに、一人また一人と、観客も自らの夜会服を脱いでいき、見る間に全ての観客が白いシャツになるのであった。

オーケストラの演奏会で、男性の正装である黒の夜会服を脱いで白いシャツになることは、明らかなマナー違反である。しかし、芸術家の行為によって、ホールは白いシャツ姿となった人々の感動と感嘆で満ち溢れるのであった。かくして音楽家スミスの才能は正しく世間に認められたのである。

以上、二つの教材を一時間の中で並列的に扱い、その異同について吟味し議論していく2教材比較対照授業を展開した。これは、「ある一つの事柄の概念・輪郭を把握するには、それに含まれる要素・条件だけでは不十分で、その外側の周辺事項と対比・対照することが重要であり、そのことで境界線はより明確になる」という、認識論の基本原則に基づいている。例えば、「勇気」の本質は“正しさへの熟慮断行”にあると考えられるが、こうした核心に迫るには、勇気に関わる幾つかなの特質を考察するだけでなく、“臆病”と“勇気”と“蛮勇”の差異や“慎重”との関連などを顧慮する必要もあると思われる。

この点に関して、例えば村上は、「わがままということばときままということばがただちには同じでないことを知ることが価値認識の重要な手がかりである。」「ことばだけの理解に終わってはならないが、それはことばを軽視してよいということではない。」と述べ、言葉の混用・乱用は思考の乱れであり、言語の軽視は思考の軽視に通ずる⁽²⁾ことを指摘

している。

上述の観点に照らせば、教材「フィンガーボール」の方は、機転を利かせて急場を凌いだという点で、女王の咄嗟の判断・対応が光るものの、“思いやり”の影響・効果を相手の立場に立ち切って中長期的に捉えていく側面が弱いとの見方もでき、中学生がより深い思いやりを追求していく教材としては十分とは言えないのではなかろうか。

一方、教材「運命の饗宴」の方は、スミスの才能を確信した有名な芸術家が、彼の明るい将来を願いながら力強く行動したという点では、真の思いやりに欠いてはならない側面を如実に描写している。ただ、その事をより一層際立たせて自ら認識させるには、比較対照する他の場面を提示する必要がある。

ところで、「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」という視座に留意して道徳的価値の自覚を深めようとする際、第一段階としての「価値認識」をより深く正確なものにしておかなければならない。それには、「フィンガーボール」と「運命の饗宴」を一時間の授業の中で提示して相互補完し合う必要がある。「2教材比較対照授業」を試みる所以である。

また、「資料中の人物、中でも中心人物について、児童はときに批判者となったり、ときに同一化して共感したりするが、その過程で自分の考え方、感じ方に影響することが多い。」⁽³⁾と言われるが、「2教材比較対照授業」では、この“批判者”の立場が授業の展開上、必然的に生まれてくる性質を有している。従来授業通り、登場人物の立場から考えていくことに加えて、“批判者”という一定の距離を保った客観的な立場からも、「同化（共振・共鳴・共感）」、あるいは「異化（反発・反感）」することが可能となる。

一方、「2教材比較対照授業」の今後の課題としては、それぞれの教材を丁寧に扱ってじっくりと登場人物の眼から世の中や心の中を見つめていくという活動が難しい、という点が挙げられる。1主題2時間構成で行うことも可能であろうが、各校・各学年の指導内容の重点化とも関わってくるので、十分な検討が必要となる。

また、教材を提示した後、時間的な制約から、単刀直入に中心的発問を投げかけることになるが、それが有効に機能するには、扱う教材が簡単明瞭でなければならない。普通、道徳授業は、発達段階の1学年下くらいの教材で行うことが多いが、この「2教材比較対照授業」では、2～3学年程度下の水準のものを与えた方が、結果としてより授業に深まりが出ると思われる。したがって、今回の授業のように、小学校の道徳教材も積極的に活用したいところである。

2. 授業の実際

主題名を「真実の愛・思い遣り～“深切”と“communis”～」とした。人間が本当の倅せを全身で感じ味わうためには、「晴れと曇り」で紡がれる日々の生活の隅々にまで、どのような人々のどのような「本気の祈り・希い」が行き渡りしみ込んでいるかが重要な一要素となる。そして、この「本気の祈り・希い」が感性的にも悟性的にも納得される行為となって結実した時、それを私たちは「真実の愛・思い遣り」と呼ぶのである。

ところで、感性的納得は直観的・即時的に判断されることが多く、相手への“深く切なる思い”が如実に反映されており、感情的にも受け入れやすい。他方、悟性的納得は論理的・中長期的な観点から判断されることも多く、その背景には理想の状態を“共に”見極め、その“共通”の世界を目指し歩んでいくという厳しさの“共有”が横たわっているは

ずである。したがって、感性的にも悟性的にも納得される行為には、“深切”と“communis”が存しており、この両者が相俟ったところに愛や思い遣りの原型は象られると考えるのである。

さて、小学校道徳教材の内容に中学生の視点から迫る時、しばしば“違和感”を覚えることがある。教材「フィンガーボール」に対しても、半数近い中学生は腑に落ちない。こうした教材は、道徳的価値の輪郭を明確にしていくスプリングボードとして有効に働く場合が多いものの、一方で、扱う価値の核心に迫り切れない場合も多いと言えよう。

そこで、映画『運命の饗宴』の一場面を視聴することで、「フィンガーボール」では不明瞭な視点を浮き彫りにし、相手の将来をも一定の責任を負って展望するという愛の特質に迫り得ると考えた。

本時のねらいは、「2教材の類似点と相違点を整理しながら、真実の愛・思い遣りに必要な条件を探求することを通して、相手の将来をも展望する厳しくも温かな人間の行為についての判断力を高める。」である。

まず、授業の導入段階で、計算ミスの指摘についての判断を要求した。具体的には、「友達が計算問題を解いているのを見ていると、計算ミスをしたので、すぐに指摘して教えた。」という場面に対して評価させたのである。そして、行為者の思いだけではなく、相手の立場をも考慮する重要性に意識を向けさせた。

次に、展開段階の序盤で、教材「フィンガーボール」に対して、「価値認識」に関連する発問①「女王は、なぜ水を飲んだのか。」を投げかけた。「恥をかかせてはいけないとの咄嗟の判断から」、「お客を赤面させたくないから」、「楽しく食事ができる空気を保つため」等の意見が出された後、さらに、「自己認識」に関する追求発問②「女王の行為は、真に思いやりに満ちた行為だと考えるか。その理由は何か。」で、自己自身を見つめさせた。

まず、「はい」と答えた生徒の理由であるが、「気まずい雰囲気避けられた」、「客が恥をかくのを防いだから」等が出た。一方、「いいえ」と答えた理由としては、「将来、お客はまた恥をかくことになってしまうから」、「恥をかいたことを知らないのは、本人だけだから、防いだことにはならない」、「女王に気を遣わせて、本人も周囲の客も申し訳ない気分になるから」等が挙がった。

続いて、展開段階の中盤で、教材『運命の饗宴』に対して、③「芸術家・周囲の者は、なぜ服を脱いだのか。」と「価値認識」を問うた。そして、「恥をかかせたくないから」、「勇気付けるため」、「お詫びの気持ちを表すため」等が出たところで、④「フィンガーボールの話との類似点」を訊ねた。恥をかいた人と同じ行為を周囲の人々も行った点等が挙げられた。

展開段階の終盤では、⑤「2教材において、どちらの行為がより深い思いやりだと思うか。また、そう思った根拠を考えよう。」と、「自己認識」を深めつつ、2教材の相違点が炙り出した。例えば、「フィンガーボール」では、マナー面で恥をかいている事実を知らない人物がお客一人だけであるのに対し、『運命の饗宴』では、恥をかいた事実を、本人も含めて会場にいる人々全員が知っているという視点が出された。また、「女王の行為は温かいが将来に多少の禍根を残したかも知れない。でも、芸術家はスミスの将来の幸せを願って行動している。」という意見もあり、芸術家とスミスが大切に考える世界観が一致していることの重要性を指摘したものと解することができた。

さらに、真実の思い遣りに必要な条件を個々に考えることを意図して、「他人を思いやる上で、大切にしたいことは何か。」と問い、主として「将来展望」を土台とした「感謝」、「相手の立場」、「相手の望み」、「将来の幸福を見通す」等の多様な意見が出されたのである。

授業の終末では、将来に向けて「秘かなる決意」を持たせるべく、愛に関する至言として、サン＝テグジュペリの『人間の大地』から「愛とは互いに見つめ合うことではなく、共に同じ方向を見ることである。」を引いた。

Ⅷ. 「小学校教材の活用」の実践例

1. 『二わのことり』の場合

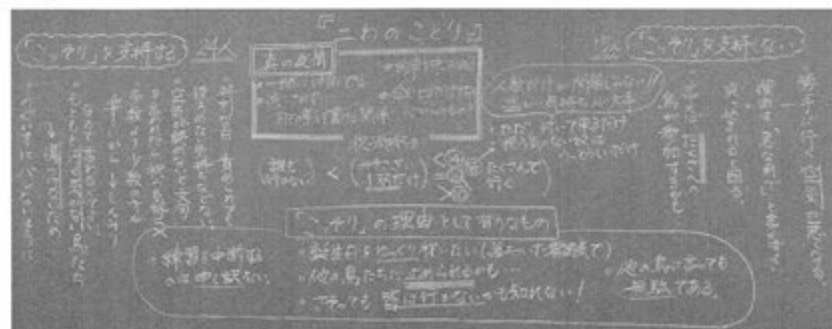
次に、「考え、議論する道徳」の実現のために、小学校の読み物教材をどのように活用すればよいのかを、別の視点から考えてみたい。まず、小学1年用の教材『二わのことり』の場合で考えてみたい。

あらすじは、「みそさざいは、うぐいすの家で行われた音楽会の練習を“こっそり”抜け出して、一人やまがらの誕生日会に行く」というものであるが、これを中学生に実践する場合、小学生ではかなり扱いづらいと思われる副詞“こっそり”を追究することで、本教材でしか肉薄し得ない中学生らしさの感じられる友情の本質が浮き彫りになるのではないかと考える。

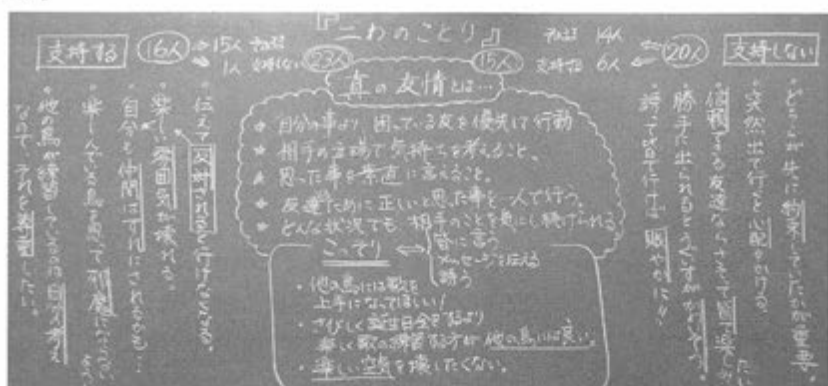
そこでまず、「考え、議論する」ための視点を与えるため、“こっそり”の是非について立場表明させた。具体的には、①「“こっそり”出る以外の選択肢には、どのようなものがあるか。」、②「なぜ、みそさざいは、他の選択肢を選ばずに“こっそり”出たのだろうか。考えられる有力な理由を2、3個挙げよう。」、③「“こっそり”出たことを支持するか、それとも支持しないか。」という流れで行い、その理由・根拠について議論し合った。その後の流れの中で、双方の立場から、説得力のある見方や考え方が導き出され、それを通して「真の友情」の内包について整理していくことができたのである。

次の2枚の写真A・Bは、中学1年の2学級で行った板書である。いずれも一長一短が認められるが、最も大きな相違点は、板書Aでは、みそさざいが「“こっそり”一人で行くこと」と「皆を誘って大勢で行くこと」との間で議論が交わされ、結果として「人数だけが問題ではない」という主張が生じ、それが「真の友情」を追究する場面で「流されない」、「合わせるだけでない」、「自己の考えを貫く」等の意見となって発現している点である。板書Bの板書でも、「正しいと思ったことを一人で行う」との意見があるが、授業終末時に書かせた感想では、やはり友情の質や量に関する言及は少ない状況にあった。

【板書A】



【板書B】

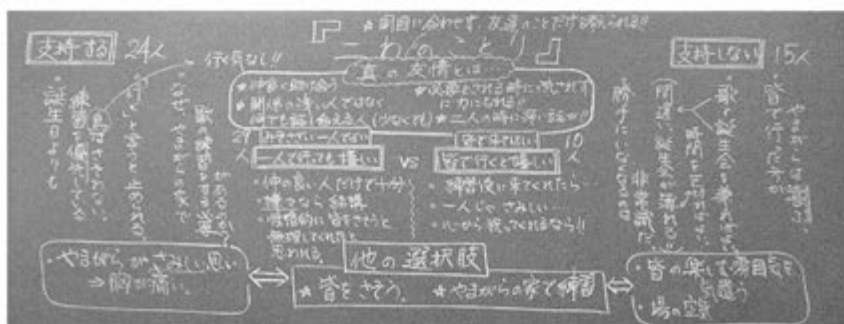


この結果からステレオタイプに良否を決することは避けねばならないが、板書Bのような、より多くの人々との温かな関係を構築する中で信頼関係を結んでいくという方向ならば、他の教材でも実現可能であることを考えると、授業の主題やねらいにもよるが、板書Aのような友達の数を度外視してもその質を深め磨いていこうとする方向性こそ意義深いと言える。

続いて、考えるべきは、同じ指導過程・発問構成にもかかわらず、学級の実態の違いから異なる議論が交わされた点である。学級差による振れ幅はある程度予想すべきであるが、逆に、予想外の反応があった場合、それは指導者の望外の喜びであり、授業の醍醐味でもある。ただし、授業のねらいが「一人と皆とのの差異を考察すること」に密接な繋がりがあるのであれば、他の授業場面の振れ幅はともかく、この関所だけは必ず通過させたいものである。

そこで、次に示した板書Cの授業では、生徒発言に意識を集中させ、支持側の「練習を優先する鳥は誘わなくてよい」という意見と、不支持側の「皆で行った方が喜ぶ」という意見を抱き合わせにして、指導者から「本当は、どちらが嬉しいのだろうか」と投げかけることにした。この投げかけは、生徒発言を源泉に問題提起されている点で自然であり、生徒も意欲的に議論することができ、功を奏したと言える。翻って、板書Bでも同様の視点で授業に臨むならば、「皆で行けば賑やかになる」との生徒発言を捉えて、「やまがらは賑やかな誕生日会を望んでいるのだろうか」と追求発問することができた。

【板書C】



いずれにしても、板書Cでは、“こっそり”の是非に対する立場表明によって、議論のための「共通の土俵」を設けたわけであるが、それに留まらず、授業後半で再度「一人か皆か」に対する第二弾の立場表明をさせて議論することで、論点の焦点化を図り、よりねらいに肉薄する語り合いを積極的に実現している。なお、この立場表明とその根拠を追求していく発問は、主として「自己認識」と深く関わっていると考えられる。

2. 『泣いた赤おに』の場合

次に、小学4年用の教材『泣いた赤おに』の場合で考えてみたい。あらすじは、「村人と仲良くなりたいた赤おにのために、友達の青おにが一計を案じる。それは、村で暴れる青おにを赤おにが殴って村人を助けるというもので、お陰で赤おには村人と仲良くなるが、青おには赤おにのものを離れ旅に出る。」というものである。

一般的には、「手紙を読んだ赤おには、何を考えただろうか。」「旅に出た青おにをどう思いますか。」などの発問も考えられるところであるが、中学校段階であれば、一定の生徒が青おにの行為に疑問を抱くようになってくる。このような発達の段階に照らして当然生じるであろう主体的な「問い」を起点にして、自分なりの納得解を見出すための議論をし尽すことができるという点も、小学校教材を活用する良さであり、道徳科授業の醍醐味と言える。

しかも、小学校教材は場面設定が明瞭なため、一読後にすぐ中心的な発問を投げかけることができるし、範読時間が短いため、生徒同士の議論・語り合いが40分以上続くことになる。これは、中学校教材を用いた通常の授業と比べて、考え議論する時間が10分程度長いということであり、ややもすると、多様だが表層的な意見に終始しかねない議論を、その論点を焦点化することで道徳的価値や人間としての自己の生き方について、もう一段階深くまで追求できることを意味している。

具体的な授業であるが、主題名を「友情における自己犠牲の在り方」とし、ねらいを「青おにと赤おにの行為の長短を理解し、自己犠牲が友情の固さに与える影響についての考察を通して、相手の厚意に感謝しながら真の友情を築こうとする道徳的判断力を養う。」とした。教材活用の勘所として、「青おにの自己犠牲を伴う行為によって、赤おにが得たものと失ったものを理解するとともに、“自分が赤おになら”という視点から自我関与し、どの場面で赤おにとは異なる行為を選択するか、また、今後、どうすれば幸せを手に入れられるかを議論し、人間としての自己の友情観を再構築していく。」という点に留意することにした。



前頁の板書写真を見ても分かる通り、主な発問は①【主として価値認識に関する発問】「赤おにの流した涙には、どのような想いが詰まっていたらうか。」、②【主として自己認識に関する発問】「青鬼の行為は良かったのか、悪かったのか。そう考えた理由は何か。」、③A【主として自己認識に関する発問】「あなたが赤鬼だったら、物語の場面のどこで、赤鬼とは違った行為を選択するか。」、③B【主として自己展望に関する発問】「あなたが赤鬼だったら、この物語の後、幸せになるために、どのように行動したいか。」、④【主として自己展望に関する発問】「あなたが考える真の友情とは、どのようなものか。」の4つであった。

発問①では、赤おにの「悲しみ」、「申し訳ない気持ち」、「寂しさ」が挙がった。発問②は、青おにの行為の是非について判断する場面である。「良い」と考える生徒が14人、「悪い」と考える生徒が3人、「どちらとも言えない」が15人であり、「良い」理由としては「結果的には幸せでない面も残ったが、赤おにの願いを叶えるとても素晴らしい行為である。」という切り口が、「悪い」理由としては「自己犠牲が大きく、手段を考えるべきである。」、「赤おにと青おにとの友達関係の方が重要である。」といった切り口が示された。

発問③では、赤おにの立場から考察するため、A・Bの二つを用意した。授業では、個々で自由にいずれかを選んで考えさせたところ、主に、青おにが暴れるのを回避する意見と、暴れた後の青おにを慮る意見とが出された。

発問④では、真の友情の条件について考えたが、「相互性」の観点からの意見も目立ち、特に「互いに納得がいく。」という意見は多くの共感を得た。一方で、「相手を優先するという強い覚悟を持つ。」ことの重要性を指摘する意見も認められた。

3. 『僕の名前呼んで』の場合

本授業は、豊能町立東能勢中学校の1年生34名に行った出張授業のものである。主題名は「家族愛のかたち ～“優しさ”と“厳しさ”に通底するもの～」であり、主題観を「およそ愛とは、危機的状況に直面してこそ、その真価が問われるものである。家族愛も愛である限りは、そうした視角から考察することも重要となる。危機的状況をどう乗り切るかは、家族愛のかたち（カタとチ）に拠るところが大きい。すなわち、カタ（鋳型・形式）としての基本姿勢を土台に据えながらも、力動性・柔軟性を併せ持ったチ（霊・血・乳・風、等）としての家族の根源的なエネルギーの大きさと方向性が問われよう。家族間で交わされる言葉一つとってみても、感性による直観的・即時的な受け止めだけに留まらず、悟性による知性的・中長期的な展望のもとに、その意味や願いの深さやありがた味を多面的・多角的に把握したいものである。」とした。

本教材は小学6年用であり、太郎やその両親の心に一生癒えぬ深い傷を残して意気消沈するのか、あるいは逆に、今回の出来事から家族の結びつきを強固なものにし、同じ方向に向かって力を合わせて家族の幸福を築いていこうとするのか、まさに、この家族が、今後どのような進路に舵を切るのかという岐路に立った場面を描いている。父の厳しさと優しさに通底する、家族としての、人間としての力強い生き方と、それを真正面から受け止める太郎の姿が胸に迫る教材と言えよう。

なお、本授業のねらいは、「父の力強い手話に込められた、家族としての懸命な生き方と、そこから得られる幸福感や充実感に対する理解を通して、互いに強固で深い絆を結び合

うとする道徳的心情を育む。」とした。

展開の要点は、以下の通りである。

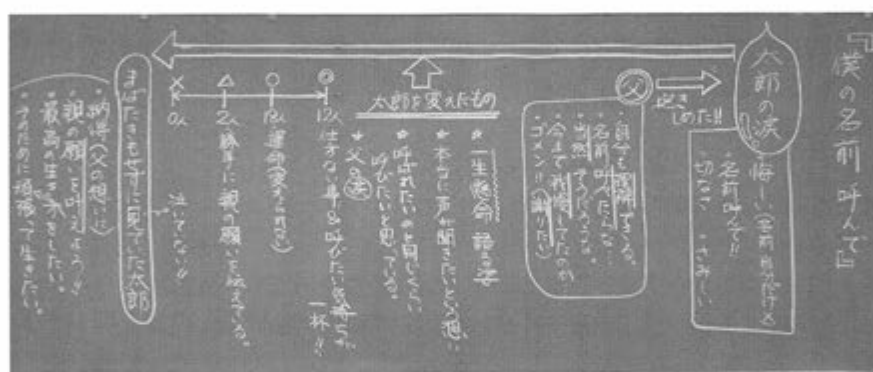
| | 学習内容（主な発問と反応予想） | 指導の意図・留意点 |
|--------|--|--|
| 導 入 | ☆1：家族の中で大切にしておきたいことは何か。 ☆2：また、なぜそれは大切なのか。 | ※家族愛に必要な要素・条件に関する生徒の現状認識を把握 |
| 展 開 | ※範読する。 【発問1】太郎の涙に詰まっている想いは何か。 【発問2】なぜ、父は力いっぱい太郎を抱きしめたのか。 【発問3】父は、太郎に対して力強い手話で涙ながらに語ったが、「ごめんな。許してな。」という言葉は一切口にしていない。このような父の姿勢をどう考えるか。（評価の程度とその理由） ・高く評価：運命を引き受けつつ、自分の信じる生き方を明確に伝えた。 ・やや評価：太郎が理解できるか、リスクがある。 【発問4】父の涙と手話をまばたきもせずに見つめていた太郎は、何を考えた（感じた）だろうか。 【発問5】太郎の心を変えたものは何か。 ・父の信念、覚悟、願い ・太郎の父への信頼等 | ※発問4との対比のため、簡単な遣り取りをしておく ※太郎の想いを受け止めた父の優しさに触れる。 ※厳しくも力強く生きたいと願う熱い想いを捉える。 ※父の姿勢を4段階で評価し、その理由・根拠を通して、家族としての一つの理想像を見定めていく。 ※太郎の受け止め方は、「ごめんな。許してな。」と言った場合と、どのように異なるのかも考えたい。 ※危機的状況に必要な家族愛の要素・条件を整理。 |
| 終 末 | ★1：家族の中で大切にしておきたいことは何か。 ★2：また、なぜそれは大切なのか。 ★3：タイのCMを紹介する。 | ※発問5の反応次第で★1を省略 ※「愛とは、互いに見つめることではなく、共に同じ方向を見ることである」（『人間の大地』）を示す。 |

評価の視点については、「厳しくも温かな父の姿勢と、そこに凝縮されている家族としての希望を、多面的・多角的に捉えようとしている点、および、家族愛に必要な要素・条件に関する認識の変化を、ワークシートの記述等を通して評価する。」こととした。

実際の授業は、次の板書写真のようになった。中学生ならではの問いかけとして【発問3】を準備したが、これは板書の中央やや左の数直線で示した箇所に当たる。父が謝罪の言葉を一切口にしなかった事実を深く捉え、高く評価している姿が見られるが、道徳上の問題場面に対して自我関与した効果が認められる。また、【発問4】では、ついさっきまで涙を流していた太郎が、もはや泣くことを止めているという事実を突きつけ、その対比を通して、変化した背景にある太郎の想いや決意に肉薄することができたのである。比較

対照することで、物事の輪郭を浮かび上がらせるという認識論の基本が、ここでも活かされていると言えよう。

なお、本指導案では、各発問等に「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」の区分を付していないが、これは出張授業という外部向けに作成したものであることに依る。截然とした区分けは必ずしも必要ないが、主として、【発問1】・【発問2】は「価値認識」に関わり、【発問3】は「自己認識」に関わっていると捉えられる。また【発問4】は、家族愛の基盤となる要素が炙り出されるという意味では、「価値認識」と関わっている。一方、「留意点」に見られる通り、父親が「ごめんな。許してな。」と言った場合と比較しながら太郎の受け止め方を考えさせており、この発問に対する反応は、もはや読解というよりも極めて個人的・個性的な視点から判断せざるを得ない側面も併せ持っている。その意味では、「自己認識」とも大いに関連しているとも考えられよう。さらに、【発問5】や★1は、「価値認識」と密接に結びついているのは自明であるが、将来自分の新しい家族を築いていくことを展望しながら、家族愛の条件を考えたり、理想の家庭を創っていく上で大切にしておきたいことを追求したりする必要もあることから、「自己展望」との繋がりも深いものがあると解せられる。



IX. 総括

従前の中には、全ての授業を一つの理論、一つの型に当てはめた授業展開もあり、教材の描く価値的世界の中の議論に終始することもあった。これでは、ややもすると「考え、議論する」こととは対角線上の「読み取り」道徳になるとも限らない。

本稿で述べてきた通り、「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」という視座は、教材の特質や主題のねらいに応じた取捨選択を経て、柔軟な組み合わせ・順序で授業設計に生きるものであった。とりわけ、「自己認識」・「自己展望」については、教材が提供する価値的世界と自己の内面世界及び自分の生活する現実世界との行き来を通して、真の教材である自己自身を見つめ掘り起こすことが求められる。上述してきた生徒発言や板書内容を振り返ってみても、他人任せでは決して答えられない場として授業を豊かにしていることが確認できる。

また、「自己認識」の視座は、立場表明と根拠を求めたり、異なる場面と比較対照したり、複数の事象・対象の異同を考察したりする等、実に多種多様な切り口があり得、授業者の独創的な創意工夫が要請される場面であり、自我関与の最も核となる場だと考えることも

できる。「2教材比較対照授業」では、似て非なる二つの状況の異同を考えることで、読み取りからでは決して納得解が導けない、深く自我関与することでしか辿り着けない「人間としての自己の生き方」を追求した。また、「二わのことり」では、二段構えで立場表明して議論を焦点化することで、議論が活性化・深化したと考える。

このように、「考え、議論する」道徳科の授業の設計に当たっては、①「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」の視座を意識する、②似て非なる教材や意見・感想を併記し、比較対照する、③読解では通用しない、自分自身が判断する以外に答えられない発問を準備する、の3点に留意することが重要である。なお、生徒による授業評価の統計的な数値処理やプロトコル分析については、別の機会に改めて論述したい。

さて私は、「ねらいは願いである」と考えている。授業のねらいには、生徒一人一人の、学級や学年や学校の、保護者や地域等の願いが反映されているわけであるが、何よりもまずもって、生徒の実態を最も深く正確に理解している担任の先生方が、どのような切実な願いを詰め込んでいるかが大切である。具体的な生徒の具体的な喜びや悩みを視界に捉えておくことで、授業者の願いも具体性を帯び、焦点化され、一人の人間として心と心を真剣にぶつけ合い、通わせ合うといった授業の実現に向けて、熱意を持って取り組むことができるのだらうと思うのである。

本稿では、まずもって私自身が型通りの授業に陥らないよう、そして柔軟な発想で「考え、議論する」道徳を創発できるよう、道徳科授業を設計していく上での基礎的・基本的な視座や要素を抽出することにした。また、その有効性・有用性を実証的に確かめた。

すなわち、授業づくりの土壌を提供したに過ぎないのであり、どのような道徳科の花を咲かせるのかは指導者個々の手に委ねられている。共に考え、語り、歩いていくという道徳科の基本姿勢「俱学俱進」を大切にしながら、生徒一人一人の既成観念を突き抜けた見方や考え方が自由に飛び交う学級風土を紡いで、刺激溢れる新しい道徳観や人生観に驚き、感心し、胸熱くするという、道徳授業の魅力と醍醐味を個性的に創造したいものである。

X. おわりに ～授業の瑞々しさ⁽⁴⁾～

その意味では、今後、数々の新しい実践が道徳科の授業として登場し、効果の薄いものは自然淘汰されると思われるが、単なる「目新しさ」とは質を異にする「瑞々しさ」に対する私見を最後に述べて、本稿を終えることにする。

さて、加藤常賢の名著『漢字の起原』を繙いてみると、「瑞」の字義に関して、説文「玉を以て信と為す」を紹介しつつ、「誠信を表示する符としての玉」の意とある。「誠信」は「誠実、信実」のことであり、さらに「誠実」とは“真心があつて真面目なこと”、「信実」とは“真面目で偽りのないこと”であるから、結局のところ、真面目な姿勢・態度こそが「誠信」の根底を成していると言える。すなわちこれは、「瑞々しい」の源流を辿れば、“真面目さ”に行き着くということに他ならない。

では、道徳授業において、“真面目さ”はどのように捉えるべきか。「まじめ」は“マサキシメ（正目）”の義であり、その本質は「真剣な眼差し」にある。道徳授業の特質に照らせば、必然的に、それは“自己”への真剣な眼差しということにならざるを得ない。勿論、教材の山場やそこに滲出している道徳的価値、級友や担任の深い考えや熱い思い等に対しても真剣な眼差しを送り、それを「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」場面におけ

る一つの手がかり・肥やしにする必要はある。しかし、最終的にそれらの真剣な眼差しは「如何に来し方を見つめ、行く末を展望するか」という一点に凝集され、“秘かなる決意”という形で結実させたい。新しい地平を切り拓く道徳科の「考え、議論する」授業においても、ぜひ、こうした生徒の真剣な眼差しとしての“瑞々しさ”を追い求め続けたいと思う。

【引用文献】

- (1) 『小学校 道徳の指導資料 第 2 集（第 4 学年）』（文部省 1965 PP.5-8）に所収。原典は、『美しい日々のために』（吉沢久子 三十書房）であり、それを一部修正・要約して掲載されたものである。
- (2) 村上敏治『道徳教育の構造』明治図書 1973 PP.79-80
- (3) 井沢純・篠原春雄・瀬戸真・竹ノ内一郎・波多野述磨 編『道徳指導事典』ぎょうせい 昭和 50 年 P.9
- (4) 荊木聡『「価値認識」・「自己認識」・「自己展望」の視座を活かした授業構想』日本道徳教育学会誌『道徳と教育（第 335 号）』，平成 29 年 3 月 31 日発行 P.61-62

【参考文献】

- ① 永田繁雄「道徳科の指導および評価について」，平成 29 年 10 月 13 日，貝塚市立第五中学校 府指定道徳推進校研究発表会 講演記録・講演資料より
- ② 附属天王寺中学校『道徳科授業の創造 ～価値認識・自己認識・自己展望～』，平成 27 年度 文部科学省「道徳教育の抜本的改善・充実に係る支援事業」研究報告書
- ③ 荊木聡「板書例でよくわかる！『考え、議論する道徳』の実践例 中学校編」月刊誌『道徳教育』2017. 4 月号～2018. 3 月号，明治図書
- ④ 柴原弘志・荊木聡『中学校新学習指導要領 道徳の授業づくり』，明治図書，2018 年
- ⑤ 貝塚市立第五中学校『道徳科の効果的な指導と評価 ～「価値認識」「自己認識」「自己展望」を基壇にして～』，平成 28・29 年度 府指定道徳推進校研究報告書
- ⑥ 横山利弘『道徳教育，画餅からの脱却』暁教育図書株式会社 2007
- ⑦ 赤堀博行『道徳教育で大切なこと』東洋館出版社 2010
- ⑧ 山崎高志「行為について考えさせ、思いやる気持ちの大切さに改めて気付かせる」『道徳と特別活動』文溪堂 2003.11 月号 PP.20-23
- ⑨ 廣瀬久『道徳的価値の自覚を深める発問の工夫』明治図書 1999
- ⑩ 瀬戸真「価値の主體的自覚とは何か」『道徳教育 No.261 ～特集 価値の主體的自覚と道徳授業～』明治図書 1982. 9 月号 PP.5-11
- ⑪ 文部科学省『中学校学習指導要領解説 道徳編』日本文教出版 平成 20 年 P.31
- ⑫ 文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』教育出版 平成 30 年

Designing of moral education lessons which lead consideration and discussion

Viewpoints obtained through utilization the materials
for Elementary schools

IBARAKI Satoshi

The purpose of his study is to offer a suggestion designing "A lesson in the moral education class for consideration and discussion" at a junior high school. Therefore I brought the essential and effective viewpoints to the lessons which encourage students to consider and discuss by utilizing the simple clear elementary school materials.

The viewpoints are ① to be aware of "Value recognition", "self-knowledge", and "self-prospects", ② to arrange falsely similar materials in a line, and ③ to prepare questions which can be answered not through reading comprehension but from self judgement.

This article shows the effectiveness of these viewpoints through practical implement substantially. In the moral education class using the textbooks, it is expected that this study can contribute to the scenes which teachers use inventive idea in the future.

Key Words : Moral Education, Consideration and Discussion, Elementary Schools' materials, Value Recognition, Self-recognition, Self-prospects

「死への準備教育」という視点から見た道徳教材の活用

～附属天王寺中学校における授業実践を通して～

よし だ みや こ
吉 田 雅 子

抄録：本研究はアルフォンス・デーケン氏が提唱した「死への準備教育」という示唆を得て取り組んだ授業実践をまとめたものである。授業には、NHKオンマイウェイの番組を教材として用い、生命尊重と人間愛をテーマに取り上げ実践してきた。「死」という視点は、中学生にとってはまだ身近なものでないが、実際の話を経験教材として用いることによって、生徒は、様々な立場から深く考え、「どのように人と関わっていくべきか」という人間愛の視点で捉えることができた。発問については、まだまだ再考の余地があると思われるが、生命尊重や人間愛について、これまでとは違う視点を持つて行うことが可能であるといえよう。

キーワード：道徳教育、死への準備教育、生命倫理、人間愛、生命尊重、

I. はじめに

10年程前、箱根駅伝に出場した駅伝走者が体の異変を感じ医療機関を受診したところ、わずか5日後に23歳の若さでがんのために亡くなったという例があるように、日々健康に過ごしていても、年齢に関係なくいつ病に倒れるかは誰にもわからない。そして、近い将来、自分が病に倒れなかったとしても、身近な人が病に倒れる可能性も大いにある。

現在の日本では、病院外で人が亡くなった場合、亡くなったことを医師などの確認を受けなければならないと法律で決められていることから、どれだけ本人が自宅で死を迎えたいと希望しても、その思いが叶う人は少なく、病院で看取られる人が多くなってきている。そのため、一昔前には身近なところで人の死について自然に学ぶことも可能であったが、今では年齢が低くなるにつれそのような場面に立ち会うこともなくなり、「死」の存在が遠く感じられる傾向にあることも否めない。

国立がん研究センターによる最新の統計（2016年度）によると、日本では、がんで死亡する確率は、男性は4人に1人、女性は6人に1人とされている。年齢別で見ても、その数値は生まれてから80歳代に達するまでほとんど変化がない。このことから「死」は私たちにとって決して遠いところにあるものではないとわかる。

では、実際に身近でそのような場面に遭遇したとき、私たちはどのように向き合うのであろうか。私たちが自分の命の限りを目の当たりにすれば、自分の人生を否が応でも振り返るであろう。また、身近な人が余命宣告を受けた場合には、どのように行動することが

当事者にとって少しでも心荒立てることなく受け入れてもらえるか、心を尽くして考えるのではないだろうか。しかし、そのような場面では、どんなに心を尽くした振る舞いであっても「見せかけの思いやり」としか受け止められないこともあるだろう。人が生きていく上で温かな「思いやり」のある社会は、誰もが理想とし、実現された環境は誰にとっても居心地が良い社会のはずである。しかしながら、人それぞれが置かれている状況は千差万別であり、なかなか他者に対する思いやりを示すことができないことがあることも事実で、正しい答えはどこにも存在しないと言えるだろう。

本稿では、附中 70 期生を対象に行った、どのように生きることがより充実した生き方であり、また、人間愛に繋がる生き方であるかを生徒に考えさせ、議論させた授業を一考察としてまとめた。

Ⅱ．生を見つめるために行う「死への準備教育」という視点

死を迎えようとしている中で、穏やかな気持ちでその時を迎えられる人はほんの一部に過ぎないと言われている。余命僅かだと突然宣告された人が「どうして私なのか」と理不尽さを感じることは、患者でなくとも容易に想像できる。このような、人が死に直面した時に迎えるプロセスについては、アメリカの精神科医であるエリザベス・キューブラー・ロスが、著書「死ぬ瞬間」で述べているので、ここでは割愛することにするが、これまで容易には自分に降りかかってくると思えなかった「死」が身近に迫ってくるとなると、自分のこれまでの生き方について様々な視点から見つめ直す機会に直面することとなる。そこで、今回の実践に一視点として取り入れることとしたのが上智大学名誉教授であるアルフォンス・デーケンが提唱する Death Education（死への準備教育）である。

デーケンは「死への準備教育」について触れる中で、ドイツなどヨーロッパでは、小学校から死について学ぶ機会があり、どんな人も必ず死ぬということを知り理解している一方、日本では、日常会話でさえ「死」について語ることをタブー視する傾向があると述べている。しかし、死について考えるということは、同時に輝いた生き方について考えるということであり、日本においても小学校などある程度の発達段階から「人に死が訪れることは自然なこと」であると学んでいけば、ある程度まで死に対する恐怖を緩和し、人生最大の課題である「残された時間をどのように過ごしていくのか」を考えつつ、人間らしく最後まで生きていくことができると提言している。

それでは「死への準備教育」とは具体的にどのようなものであろうか。ここでデーケンの提唱する「死への準備教育」を構成する 4 つの柱を挙げておく。

- | | |
|------------|---|
| 1) 知識のレベル | 死に関わりのある多様なテーマを学ぶ (安楽死、尊厳死など) |
| 2) 価値観のレベル | 知識のレベルを超えた生と死にまつわるそれぞれの価値観を明確にする |
| 3) 感情のレベル | 死を直視することを避けようとする否定的な感情を自覚し、生と死の問題に対する自らの感情を認識する |
| 4) 技術のレベル | 死にゆく患者といかに関わるかの技術を学ぶ |

「死への準備教育」という名前は、自分にいずれ訪れる死についての知識や怖さのみ与えるだけで、単に死を恐れる姿勢を増長させるという誤解を与えるかもしれない。しかし、実際は、生死に纏わる価値観や感情の認識、そして残された時間がわずかであるという人との関わり方（技術）についても学ぶことができるものである。

本実践では、NHK オンマイウェイ「死を前にして人は何を思うのだろうか」（2018年度第6回）と「人を思いやるためには何が必要なんだろう」（同第13回）を用いた。「死を前にして人は何を思うのだろうか」は、ある会社の社長である野中さんに焦点を当て、体調が悪く病院に行ったところ末期の大腸癌で余命1年と宣告されてからの野中さんの生活や大切にしていることに焦点を当てており、「生命尊重」に重点を置いた内容となっている。また、「人を思いやるためには何が必要なんだろう」は、淀川キリスト教病院のホスピスに勤める管理栄養士に焦点を当て、「生命尊重」を副項目として示しつつも、「思いやり」を主にして考えられるように作られている。

いずれの教材も、共に命を扱っているが、後者については、ホスピスという場面設定上、栄養士の視点だけでなく、患者に関わる様々な人々の視点を通して、思いやりはもちろんのこと、生や死についても深く考えることができると考えられる。そのような視点で本実践の教材を見ると、患者だけでなく、患者の家族や患者にかかわる医療関係者など様々な立場にも視座があり、「死への準備教育」の実践教材として使用できるものであると考えられる。また、患者とのかかわり方について触れたとき、2つ目の授業のねらいである「思いやり」についても考えをさらに深めることができるのではないだろうか。

Ⅲ．授業を行うにあたって

本実践を行う際には、予備知識としてホスピス・緩和ケアについて理解を深めておきたい。本実践の教材の一つは、ホスピスが舞台となる。「ホスピス」という言葉を聞くと、医療ではこれ以上治療しても治る見込みのない患者が滞在する施設のように思うかも知れない。生徒の多くもそのように理解していたが、実際のホスピスは、延命を目的とするのではなく、回復の見込みがない患者における末期の身体的苦痛を軽減し緩和することや精神的な平穏を支えることによって、人生の質（QOL）を向上させることを目的とした施設であり、そこでは苦痛の緩和のために最新医学のあらゆる新しい方法を積極的に取り入れた緩和医療が行なわれる。

海外に比べ、日本ではまだホスピスや緩和ケアが一般的なものとなっていない。そのため、緩和医療を専門的に受けられる施設も限られている。日本ホスピス緩和ケア協会は、2007年に世界保健機関（WHO）によって出された緩和ケアの定義を受け、日本におけるホスピス緩和ケアの基準としてその理念を次のように出している。

ホスピス緩和ケアは、生命を脅かす疾患に直面する患者とその家族のQOL（人生と生活の質）の改善を目的とし、様々な専門職とボランティアがチームとして提供するケアである。
（下線は授業者による加筆）

その理念を支える7つの働きは次の通りであり、HOSPICEはそれぞれの働きの頭文字を組み合わせたものとなっている。

| | |
|-------------------------|--------------------------------|
| H=Hospitality | 親切なもてなし |
| O=Organized Care | 医師、看護師、ソーシャルワーカーなどのチームワーク |
| S=Symptom Control | 症状のコントロール |
| P=Psychological Support | 精神的な問題をしっかりと支える |
| I=Individualized Care | その人（患者）らしさを尊重する |
| C=Communication | 意思の疎通 |
| E=Education | ホスピスの考え方や終末医療について医学生や看護婦に教えていく |

教材の舞台となった淀川キリスト教病院は、昭和59年（1984年）に西日本初（日本で2つ目）の病棟型ホスピスを、平成24年（2012年）にアジアで最初のこどもホスピスを設立している。前述したホスピスの理念にあるように、このホスピスでも、チームで一人一人の患者に対し働いていく。そのため、「今、この患者さんにいちばんしなければいけないことはなにか」をテーマに話し合いを行ない、その結論に基づいてそれぞれの専門で手厚く対応している。ホスピスにおけるケアの期間は、一般的に6ヶ月が目安と言われているが、淀川キリスト教病院のホスピスは、ケアの期間として3ヶ月を目安にしている。また、平均在院日数は14日と言われることもあるが、実際は、ホスピスへの入院と自宅へ戻ることを二度三度繰り返した上で再入院することが多く、再入院してもおよそ2週間で亡くなるケースが多いからである。患者が亡くなったあとには、グリーフケアとして家族が抱える喪失感に対するケアにも手厚く対応しており、常に様々な形で患者に「寄り添う」ことを大切にしている。そのような全人的なケアをする中で、淀川キリスト教病院はリクエスト食という取り組みを行っている。

リクエスト食とは、もともと月に1度のイベント食として実施されていたが、患者によっては参加できないこともあったため、家族が集まりやすい土曜日に患者一人ひとりが好きなメニューをリクエストするというこのホスピス独自の取り組みとなった。この献立を組むに当たって、栄養士が患者さんから頼まれた料理とそれに纏わる人生のエピソードを直接聞き取り、調理する人も患者さんの思い出にできるだけ近くなるように努力し、提供している。

このような取り組みのために、栄養士は週に3度は患者のもとを訪ね、調理師はたとえ患者が食事できない状況であってもその希望に添うよう努力し、一瞬であっても食事を通して患者が幸せな記憶を呼び覚まし、幸せな時間を過ごせるよう努力しているのである。

IV. 指導案

<中学1年> 「人は死を前にして何を考えるのだろう」

主 題 名 よりよい生き方 [内容項目 D-(1)]

ね ら い 突然余命宣告をされた野中さんの生き方を通して、「寿命」をキーワードに明日を迎えることが当然ではないことに気づき、自分にとって「より良い生き方」とは何かについて考え、実際に自分の日々で生かそうとする道徳的実践意欲を育む。

展開の概要（略案）

| | 学習内容（主な発問） | 指導の意図・留意点 |
|--------|--|--|
| 導 入 | ○あなたは何歳まで生きることができると思うか。それはなぜか。 | 後の指導につなげられるように、「寿命」について自由に意見や理由を述べさせる。 |
| 展 開 | <p>〈教材の視聴〉</p> <p>○余命宣告された野中さんの思いと、それを聞いた家族の思いとは何だろうか。</p> <p>○あなたは「人生最後の2日間」をどのように過ごしたいか。</p> <p>○（授業中の発言や意見を基に）「寿命」は「幸福度」と比例しているか。比例しないのであれば何を大切にすることが幸せな生き方に繋がるか。</p> | <p>命の有限性や将来への思いに気付けさせる。</p> <p>野中さんの姿に自己投影し、自分の人生にかけがえのないものについて考えさせる。</p> <p>意見交流ができるよう、具体的に書かせる。</p> <p>「寿命」＝「幸福度」とならないのはなぜか。また、大切にしたいものがあれば、その理由についても明確にさせる。</p> |
| 終 末 | ○授業を振り返る。 | |

<中学3年> 「人を思いやるには何が必要なんだろう」（NHK オンマイウェイ # 13）

主 題 名 心に寄り添うということ [内容項目B-(6)]

ね ら い 余命わずかな患者の視点から、藤井さんをはじめ、病院スタッフの向き合い方を通して、自己がもつ人間愛の在り方と他者の多様な考えとの相違に気づき、人間愛とは何か、そこにある本当に大切なものについて深く考え、これからの生活にも生かそうとする道德実践意欲を養う。

展開の概要 [○ 発問]

| | 学習活動（主な発問と予想される反応） | 指導の意図・留意点 |
|--------|--|---|
| 導 入 | リクエスト食の写真を提示する。 ホスピスの説明を行う。 | 家庭やレストランで出たものではないことに触れる。 ホスピスについての説明をしておく。 ・入院は平均3週間で、余命を宣告されている |
| 展 開 | ○ホスピスの患者からよく出てくる言葉に「生きていても意味がない」「何のために生きているのだろうか」「どうして自分だけこんな目に遭うのか」がある。このような言葉を聞いて、あなたは余命宣告をされた人はどのような言葉をかけますか。 番組を視聴する ○最初は月に1度のイベント食だったものを毎週土曜日に行うリクエスト食にしたのはなぜだろうか。 ○患者が手を合わせているのは何・誰に対してだろうか。 ・病院スタッフに対する感謝。 ・家族に感謝。 ・このような食事を食べられたこと、作ってくれたことに感謝。 ・自分を大切にしてくれていることに感謝 | ・死の淵にいる人たちが必ず通る絶望感に気付かせ、患者本人の気持ちや患者への関わり方という本授業の方向性を明確にしたい。 リクエスト食の存在意義について考える ホスピスに入ったばかりの時には絶望感を感じているが、このように穏やかになっていることに気付かせ、その理由を考えさせたい。 |

| | | |
|-----------|---|---|
| | <p>○このリクエスト食は、提供することで病院の負担が大幅に増える。それでもやめずに続けているリクエスト食の根底に込められた思いとはどんな思いだろうか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分のこれまでの人生を否定しないほしい。 ・今まで生きてきた人生の楽しさや素晴らしさを思い出してほしい。 ・少しでも死の恐怖を忘れて欲しい。 ・私たちは患者さんのこれまでの人生に敬意を表します。 ・私たちにもあなたの人生の思い出を共有させてほしい。 <p>○生きるという願いが叶わない人は何を望むのだろうか。もしあなたが患者であれば何を希い、望みますか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・穏やかな時間 <p>○「生きていても意味がない」「何のために生きているのだろうか」「なんで自分だけこんな目に遭うのか」という言葉を言う人に対して、あなたはどんな言葉をかけるか。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・私に話してくれてありがとう。 | <p><補助発問として></p> <ul style="list-style-type: none"> ・患者はリクエスト食を通して食事以外にどんなメッセージを受けているのか。 ・患者一人一人に対して個別対応していると費用がかさむにも関わらず、なぜ「リクエスト食」にこだわるのは何を伝えたいからなのか。 ・思い出話を細かく再現するのはなぜなのか。 <p>・絶望や自暴自棄を表す言葉が出なくなるという状態はどのような境地なのだろうか。</p> <p>ここでは「納得」「安寧」「平穩」「充足」というキーワードが何らかの形で出ることを期待したい。</p> <p>必要であれば担任の体験を話す。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・励ましの言葉など、普段、健康な人にかけるような言葉をかけられたらどう感じるか。 |
| <p>終末</p> | <p>今日の授業を振り返る</p> | |

評価の視点

- ①人間愛の本質的な側面とその実現の難しさを理解し、自分の生き方に重ねて考えることができたか。
- ②いろいろな立場から人を思い憂うことについて考え、人の心に寄り添う上で大切な要素に気づき、身近なところから生かそうという実践意欲を持ったか。

<研究会当日の板書写真>



V. 生徒の振り返り（一部、中学1年時の授業の振り返りを併記）

生徒 A 人の気持ちは自分にはわからないし、どう接したらいいかわからないけど、周りはいつも通り笑顔でいることは大切だと思った。私にはそのような人が今いないので、これからもしそうなったときに精一杯笑顔でいようと思う。

生徒 B 悲しんでいる人や落ち込んでいる人には難しい言葉はかけずに相手の気持ちを理解して寄り添い、支えてあげることが大切だとわかりました。

生徒 C <中1>

明日が来ることは当たり前だと今まで思いがちだったけど、この話を見て、当たり前なことを当たり前と思わないことを心がけようと思いました。この話を見て、今まで自分になかった考え方を学んだり見つけたりすることができました。そして、一度きりの人生を一生懸命に生きようと思いました。

<中3>

自分が身近にそういったことを経験したことがなかったので、考えるのが難しかった。けれど、こういった状況でなくても、常に相手のことを考えて話したり聞いたりすることが大切なのだと思います。

生徒 D <中1>

人間というものには生まれもあれば、死もあります。そして、死というものはいつ自分の身に起こっても不思議ではありません。もしかすると今、この時にもそうなるかもしれません。ですから、ぼくは「今」を満足できるように生きていかなければならないと思います。もし、将来に重い病気にかかり余命宣告を受けたとした時、ぼくは家族と多くの時間を過ごし、親せきを訪れたりしようと思います。しかし、死は突然訪れるものです。気象災害や事故や事件など思いもしないことで命を落としたりします。そうってしまったときに少しでも悔いの残らない、そんな生活がしたいです。そして、自分は大丈夫だなどと思わずにいつかは自分にも起こることと思ひ、日常生活から見直したいと思います。

<中3>

自分も、人にどういう言葉をかけてあげたらいいのかわからず、人の心を

くみ取るのはすごく難しいなと思った。でも、聞き手に徹するのも大事だなと思った。もし自分が余命宣告されたら、真っ白になりそうだ。

生徒 E

<中1>

僕だったらずっと泣いていると思う。僕の母の妹は、がんと告知されて、入院。少しの間退院。の繰り返しで、寝る時は座って寝ていました。でも、僕の母の妹は僕の前で泣いたりせずに、いつものように接していました。今を大切に生きることが大切だと思いました。

<中3>

いつものようにしていても本当は切羽詰まっている患者にどう声をかけるのがよいのか考えさせられたが、答えが見つからない。

生徒 F

もし自分が余命宣告されたらと思うと、息が詰まりそうになるし、怖いとも思うかもしれない。だからこそ、今、健康に生きているこの時を心から尊いと思う。そんなとき、心に寄り添って分かってあげられることが思いやりであり、大切だと思った。

生徒 G

ただ「思いやり」といっても、自分の自己満足になっただけいけないと思うので、自分が考えたことが相手にとって本当にいいことなのか、そして、相手のことばかり考えすぎて、逆に相手がいやだと思ってしまうことはないかなど、色々な面から物事を見て、相手の気持ちになって考える必要があると思った。

生徒たちの振り返りを評価の視点に照らした時、全体的に患者としての視点と家族からの視点から考えた記述がほとんどであり、医療従事者という第三者からの視点にまで、考えが及んでいないことがわかる。

しかしながら、人間愛の本質である「相手の気持ちになって考える」「心に寄り添う」という記述も見られ、人間愛について多面的に考えている部分も一部見られた。また、今回の授業に用いた教材を通して、決して他人事ではなく、自分の生き方につなげ、どう生きていきたいか自分と向き合い考えていたことがうかがえる。

VI. 生徒の振り返り分析結果

今回の授業を行った後に書かせた生徒の振り返りをテキストマイニングした結果、以下のようなものとなった。

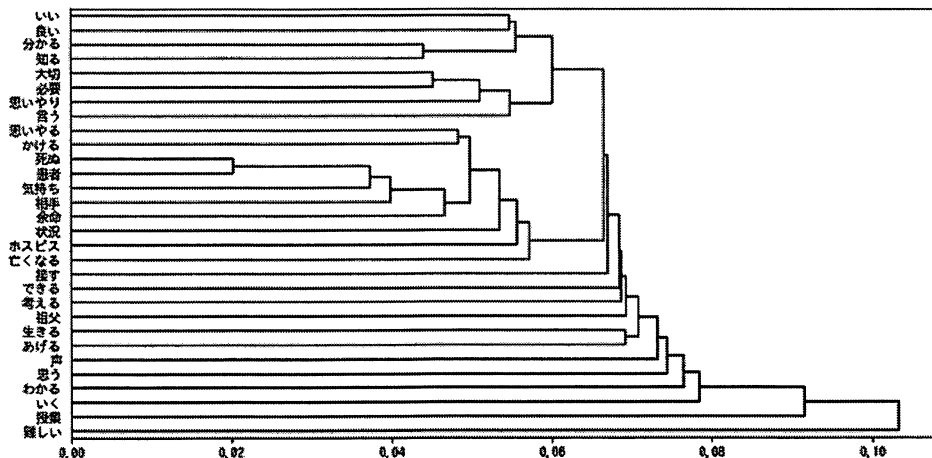


図1 樹形図

樹形図(図1)では、生徒の書いた振り返りで特徴的な名詞・動詞・形容詞をどのような組み合わせで使われているかが示されているが、今回の授業では、「いい・良い・分かる・知る」(グループ①)、「大切・必要・思いやり・言う」(グループ②)、「思いやる・かける」(グループ③)、「死ぬ・患者・気持ち・相手・余命」(グループ④)が核となっている。この樹形図から、グループ①と②、グループ③と④の言葉に共起性が顕著に認められることがわかる。

また、授業で取り上げた内容から、「死ぬ」「余命」という言葉が多く見られることも予想されたが、「死ぬ」「患者」は振り返りの中であまり使われていないことがわかる。

次に示した2次元マップ(図2)では、「授業・わかる・思いやり・大切・ホスピス・声」「状況・生きる・死ぬ・言う・考える・いい・必要・余命」「患者・分かる・難しい・気持ち・知る・思う・祖父」「相手・接する・亡くなる・かける・あげる・できる」がそれぞれ関連したグループとなっている。しかし、場面設定として扱った「ホスピス」や、「授業」「状況」といった言葉は、他の言葉から若干離れていることから、生徒たちの思考の中で「余命」と重ねて患者の気持ちを考えることの必要性が中心に据えられていたと言えるだろう。

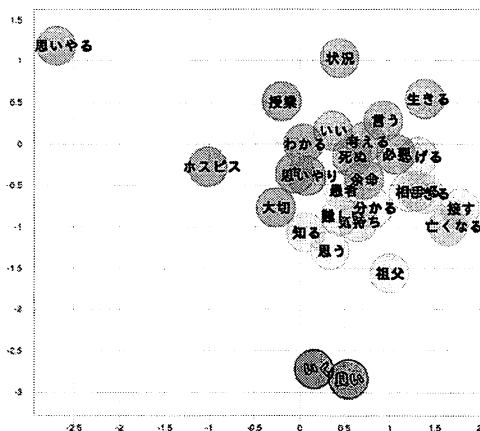


図2 2次元マップ

図3に示した共起キーワードでは、文章中出现する単語の出現パターンが似たものを線で結んでいる。出現数が多い語ほど大きく、また共起の程度が強いほど太い線で結ばれている。「思う」という言葉との関連性を取り上げたものが図4である。また、図1の樹形図で最も顕著に使われたにも関わらず、他の言葉と距離があった「難しい」との関連性を見た図5からは、「考える」ことは難しいと生徒の多くが考えていることがわかる。また、思いやりは大切ではあるが、実は難しいことであり、(かける)言葉も難しいと考えていることもわかる。「思いやり」を考える上で必要となる「相手」との関連性を取り上げると(図6)、相手といっても、相手の状況や気持ちにまで思いを馳せる必要があると考えていることがわかる。

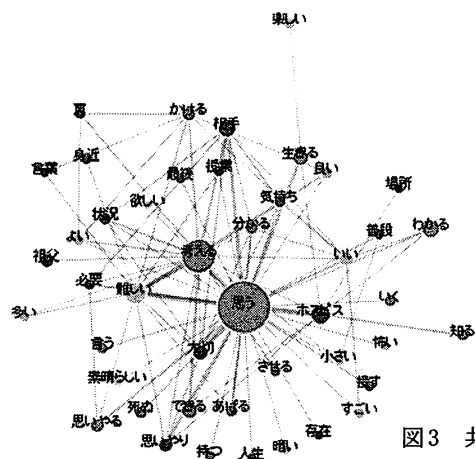


図3 共起キーワード(全体図)

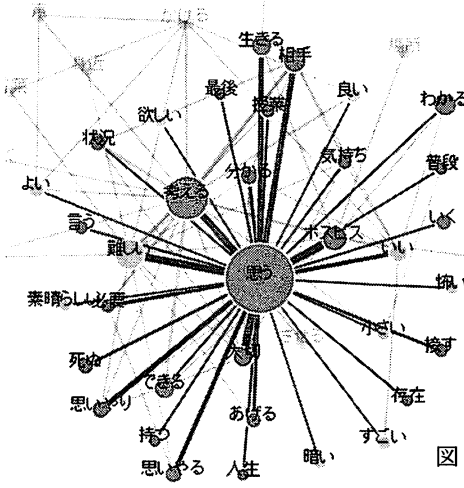


図 4 共起キーワード(「思う」とのつながり)

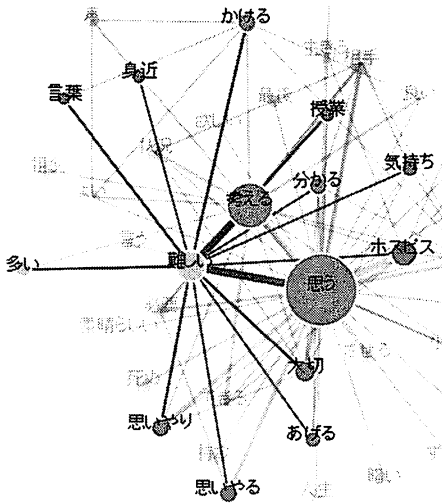


図 5 共起キーワード(「難しい」とのつながり)

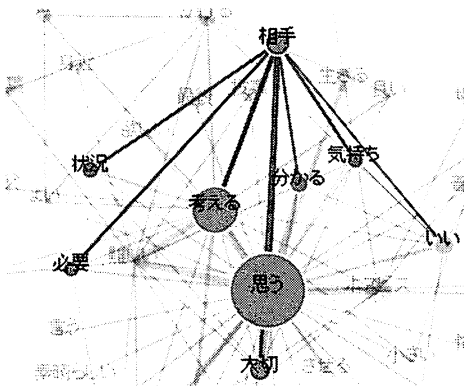


図 6 共起キーワード(「相手」とのつながり)

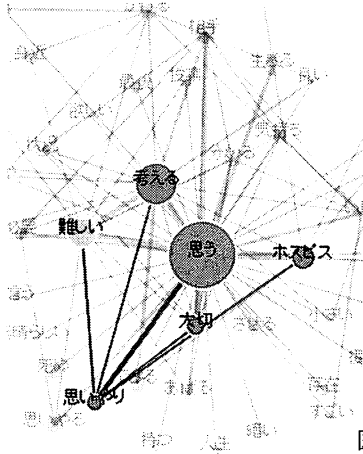


図7 共起キーワード（「思いやり」とのつながり）

Ⅶ. 終わりに

生徒たちの振り返りには、「まだ実感が湧かない」という記述が多かった。それでも、その多くからは、答えが見つからないながらも真剣に考えた様子が窺えた。実際に、自分の家族や親せきが亡くなった経験のある生徒の一部は、当時のことを思い出し、涙をこらえて授業を受けていたという記述もあったが、授業の様子や振り返りから見ても、それを理由に思考停止にはなっていないことがわかる。

今回、視座として取り入れた「死への準備教育」は、実を知らない者からすると、「学校教育にそぐわない」、あるいは「負の面が大きすぎる」ものかもしれない。しかし、後悔のない生き方を考えるという視点に立つと、生徒たちだけでなく私たちにとっても自分の生き方を振り返る好機となり、非常に大きな意味となるのではないだろうか。また、この実践を通して考えたのは、「死への準備教育」にある4つの柱のうち、知識や価値観のレベルにのみ焦点を当てて授業を行うと、道徳の授業でなくとも、「死」にばかり注目を集め、死への恐怖を増長することになるかもしれない。だからこそ、感情のレベルや技術のレベルといった、自分自身と向き合いつつ、いかに患者と向き合うかを考えることで、「死」ではなく、実は「生」と向き合わせる必要があるのではないだろうか。これは、本校で行っている道徳授業の3視点に置き換えると、「知識や価値観のレベル」が「価値認識」、「感情のレベル」が「自己認識」、そして、「技術のレベル」が「自己展望」と仮定できる。そういう意味でも、この「死への準備教育」という新たな視点は、道徳授業を行う上でも十分に活用し得るものであると言える。

今回の授業では、多面的・多角的に考えられるよう、「患者本人」「医療スタッフ」「家族・友人」という3つの立場を提示し、それぞれの立場で生徒が考えられるようにしたものの、どの程度まで生徒がその意図に沿って考えることができたかは不明である。しかし、実際のところ、自分自身が余命宣告を受けた場合には、自分と向き合うだけで済むが、自分以外の方が余命宣告を受けた場合には、自分と向き合いつつ、相手にも向き合いひたすら考えなければならない、意思表示は難しい。正しい答えが無数にある中で、相手にとって最善の方策を考えつくすということは、このような「切迫した状況」にあるからこそ真剣に考えられるものであり、この経験が、後に、生徒それぞれの人生において必ず役に立つ日が来

ると確信している。

<参考文献>

青山ゆみこ (2015) 「人生最後のごちそう」(幻冬舎)

アルフォンス・デーケン (1988) 「死への準備教育 第3巻 死を考える」

(メジカルフレンド社)

アルフォンス・デーケン (2001) 講演「生きがいとユーモア」

国立がんセンター中央病院・財団法人がん研究振興財団主催 第10回市民公開講演会

エリザベス・キューブラー・ロス (2001) 「死ぬ瞬間」(中公文庫)

柏木哲夫 (2008) 「いのちに寄り添う ホスピス・緩和ケアの実際」

(KKベストセラーズ)

国立がん研究センター (2017) 最新がん統計 (2016)

山崎章郎 (2015) 「死の体験授業」(サンマーク出版)

横関 祐子 (2015) 「アルフォンス・デーケンのデス・エデュケーション-日本における需

要とその後の展開-」日本大学大学院総合社会情報研究科紀要 No.16,

p.208-219(2015)

Utilizing the moral education materials through the viewpoint of Death Education

～ The Practical Implementation at Tennoji Junior High School ～

YOSHIDA Miyako

This study gathered up the class practice that I worked on with the suggestion called Death Education that Dr. Alfons Deeken proposed. I used a NHK Education TV Program "On My Way" for the class as the teaching materials and I took it up under the theme of life respect and the humanity and practiced it. The viewpoint called "the death" was not yet an imminent thing for junior high students, but the class brought students into a deep thought from various situations by using a real story as the teaching materials and enabled the students to get a viewpoint of the humanity "How I should be concerned with a person". As for the questions in the class, it is thought that there is still some more room for reconsideration, but the implementation tells us we can give the class to students with a different viewpoint until now about the life respect and the humanity.

Keyword: Moral education, Death Education, ethics, the humanity, life respect

平成 30 年度 教科・個人研究テーマ一覧表

| | | | |
|------------|---------------------------------------|---------------|-----------------------------------|
| 国語科 | 自立した読書人の育成 | 糠野 順一 | 教員が教えない授業 |
| 福西 昌平 | オープンスキルのコミュニケーション | 森中 敏行 | ゲノム編集の教材化 |
| 藤田 勝如 | 国語科におけるPBL—上方落語を題材として— | 山中智香子 | 生徒実験のより良い評価について |
| 宮川 康 | 近代文学との関連で読む〈古典〉 | 保健体育科 | 知識・技能を習得するための深い学びとそのアプローチ |
| 松岡 礼子 | ワイダー・リーディングを軸とした現代文の授業構想とその考察 | 鎌田 剛史 | 柔道の授業研究 |
| 田中 寛子 | フィールドワークと古典—平安期の漢文体日記『中右記』熊野参詣記録をたどる— | 武井 浩平 | 体育の教育活動におけるインクルーシブ教育の取り組み |
| 河田 良子 | 構造分析をとおした評論文の読解指導 | 今木 重行 | 体操競技と学校体育の関わりにおける指導と評価の研究 |
| 社会科 | 「問い」を発見する学び | 今井みゆき | 保健授業における深い学びの形成とその評価 |
| 高橋 誠矢 | 意欲的に生徒が相互に学びあい、教えあう授業のあり方 | 吉川 智貴 | スパイク指導を中心においた学習指導の有効性に関する研究 |
| 桑名 恵美 | 『学ぶ力』を育てる授業づくり | 音楽科 | 自己実現を目指した音楽科での学びとその評価 |
| 井原 武人 | 思考力・判断力・表現力の育成を目指した評価のあり方 | 今出 望 | 感じる心を育て、心を見つめ、響き合う心で歌う合唱 |
| 生川 年雄 | 史料の活用と近現代史 | 美術科 | 子どもたちのありようから考える美術の授業の学びと評価 |
| 笹川 裕史 | 問いかげのある世界史授業 | 清家 颯 | 表現活動と出来事 |
| 大満秀一朗 | アナグリフ地形読図教材を活用した自然地理的技能的習得について | 英語科 | 音声を核にして四領域を統合した活動をめざす授業 |
| 甲山 和美 | 主体的な社会参画を支える「倫理」 | 青木 宏明 | フォニックス指導によるスピーキング力向上に関する研究 |
| 数学科 | 「観点」と「着想」に培う数学的見方・考え方の醸成 | 篠崎 文哉 | 内容を学ぶことを中心とした授業の教材作成と指導 |
| 荊木 聡 | 「公益性」と「公共性」の両立をめざす教科書活用術 | 吉田 雅子 | 発音指導を核にした英語力向上に関する研究 |
| 大石 明德 | 価値実現型教育内容とアクティブラーニング | 富田 大介 | ディクテーションによる言語習得の分析 |
| 河野 太 | 定期考査以外の評価方法の模索・実践と深い理解につながる日々の学習活動の研究 | 乾 まどか | dictogloss 活動を取り入れた文法指導 |
| 鳥飼 隆正 | 教科書の数学的背景を踏まえた授業展開の実践 | 加藤 晃浩 | 思考を中心とした能動的な生徒の授業参加 |
| 深澤 義成 | なぜそうなるのかを納得して定理・公式を使える授業を目指して | 飯尾 力 | スピーキング（やりとり）の力を伸ばす指導 |
| 藤田 幸久 | 携帯型電子機器を活用した数学の授業について | 上田 愛 | 題材を深めることをめざした授業 |
| 松田 滉一 | 能動的な学びを促す授業づくり | 技術・家庭科 | アクティブ・ラーニングを活かした授業実践の研究2 |
| 三輪 誠 | 日常から数学を見出す教材の開発 | 上田 学 | アクティブ・ラーニングによる社会貢献型授業の研究2 |
| 理科 | 「深い学び」をめざす評価の工夫と改善 | 西山 眞美 | アクティブ・ラーニングを活かした実技指導の研究2 |
| 篠原 孝雄 | 物理分野における言語活動の充実を目指した授業の研究 | 養護科 | 生徒の安全管理について |
| 堀井 久嗣 | 理科教育指導におけるICT教材の有用性 | 升谷田津子 | 本校の安全対策について |
| 宮武 美枝 | 学校内の植物の分布調査とその教材への利用について | 山脇 裕子 | 災害時の対応を見据えて日常の安全意識を高める |
| 井村 有里 | 研修旅行における地学実習プログラムの開発 | 道徳科 | 小学校教材を用いた考え、議論する道徳 |
| 木内 葉子 | 高校教員が中学理科を指導する意義 | 荊木 聡 | 「考え、議論する」道徳授業の設計 |

第65回教育研究会に関して

開催日：平成30年11月10日（土）

参会者：216人

全体テーマ：『学びの自立をめざす評価の工夫と改善』
～深い学びをめざす教科教育とその評価～

発表の概要：

・全体会 本年度の研究テーマの説明 中・高研究部

・社会科「『問い』を発見する学び」

| | | | |
|------|----|----------------------------|-------|
| 授業Ⅰ | 中1 | 地域経済分析システム「RESAS」を用いた地理の授業 | 高橋 誠矢 |
| 授業Ⅱ | 高Ⅲ | 「記憶」をめぐる歴史の授業 | 笹川 裕史 |
| 指導講師 | | 大阪教育大学教授 | 峯 明秀 |
| 司 会 | | 本校教諭 | 甲山 和美 |

・理科「『深い学び』をめざす評価の工夫と改善」

| | | | |
|------|----|--|-------|
| 授業Ⅰ | 中1 | 物理分野における「見え・考え方」を働かせる授業の研究 | 篠原 孝雄 |
| 授業Ⅱ | 高Ⅰ | 古典作品にみる十種雲形 | 井村 有里 |
| 指導講師 | | 大阪教育大学教授 | 小西 啓之 |
| 司 会 | | 大阪教育大学 Kamnoetvidya Science Academy | 岡本 義雄 |

・英語科「教材内容の理解や学びを促す指導」

| | | | |
|------|----|------------------------|-------|
| 授業Ⅰ | 中2 | 題材を生かし英語で学んでいく授業 | 篠崎 文哉 |
| 授業Ⅱ | 高Ⅱ | 発問を中心としたより深い学びを目指す授業展開 | 富田 大介 |
| 指導講師 | | 山梨大学教授 | 田中 武夫 |
| 司 会 | | 本校教諭 | 乾 まどか |

・保健体育科「知識・技能を習得するための深い学び及び深いアプローチ」

| | | | |
|------|----|------------------------|-------|
| 授業Ⅰ | 中2 | 体操競技の採点方法を活かした指導と評価の工夫 | 今木 重行 |
| 授業Ⅱ | 高Ⅱ | 深い学びをめざす保健授業 | 今井みゆき |
| 指導講師 | | 大阪教育大学教授 | 赤松 喜久 |
| 指導講師 | | 大阪教育大学教授 | 古和 悟 |
| 司 会 | | 本校教諭 | 武井 浩平 |

・道徳「小学校教材を用いた考え、議論する道徳」

| | | | |
|-------|----|------------------------------|-------|
| 授業Ⅰ | 中3 | 人を思いやるには何が必要なんだろう | 吉田 雅子 |
| 授業Ⅱ | 中3 | 生きて働く道徳的実践のすすめ | 井原 武人 |
| 分科会講演 | | 「道徳科がめざす深い学びの実現 ～しなやかさへの挑戦～」 | |
| 指導講師 | | 東京学芸大学教授 | 永田 繁雄 |
| 司 会 | | 本校教諭 | 荊木 聡 |

全体講演：「教育の不易流行 ～深い学びと評価の本質～」

大谷大学文学部教授 荒瀬 克己

研究集録 第61集

平成31年3月 15 日印刷

平成31年3月 17 日発行

大阪市天王寺区南河堀町4-88
編集発行者 大阪教育大学附属天王寺中学校
大阪教育大学附属高等学校天王寺校舎
代表者 広 谷 博 史

印刷・製本 株式会社 ヤシキ



