

第29回全国バス学習研究大会要項

# 今、授業が変わる、子どもが変わる

——バス学習からの提言——



期 日	平成9年11月22日
会 場	南 山 大 学
主 催	全国バス学習研究会
後 援	愛知県教育委員会 名古屋市教育委員会 日本学校カウンセラー学会

## は じ め に

第29回全国バズ学習研究大会会長  
南山大学文学部教授 荻原克巳

いま手元に、第1回全国大会研究集録がある。その大会は、昭和44年8月15日、徳島市立福島小学校において行われた。

こう書き出したからには、是非ふれておきたいことがある。それは、この大会の名称は、実は「第1回西日本バズ学習研究集会」だったということである。前年、福島小四宮恒夫校長は、授業改造への確かな信念と燃え上がるような熱意を携えてご来名になり、西日本研究集会開催へと塩田先生を動かしたのである。その折私も同席していたが、当初塩田先生は、全国規模の大会をもつことについてはかなり慎重に構えておられたのだ。研究者としての謙虚さと、実践的研究は各学校や地域で積み上げることが最も大切で、全国に向けて花火を打ち上げるのではないという持論からだった。しかし、各地域の研究・実践者の交流と、バズ学習の理論や方法を内外に示すことによって示唆を得、一人でも多くの実践者を得るためには、やはり大会をもつことは必然であった。

この頃、すでにバズ学習の実践校や実践者は全国に数多くあり、バズ学習への興味や関心をお持ちの先生方も多かった。授業改造というか質的教育改革に対する、なんとかしなければならぬという、全国から集った教師たちの熱くて切実な叫びが会場に溢れ、真剣なやりとりに時を忘れるほどだったことを昨日のここのように懐かしく思い出す。

この集録の中で塩田先生は、「謙虚な態度で研究に臨み、他にも耳を傾け、フレキシブルな態度が重要」「教育研究は問題の発見と解決の絶えざる繰り返しであり積み上げであるから、常に疑問や問題をもち、解決に努めること」「教育研究は科学的でなければならず、事実に基づいて立論していく態度が大切である。そのためには仮説をたてそれを検証することが必要」と述べられ、現在や今後への私たちのあるべき構えを明確にお示し頂いている。

もう30年になる。かといって、この教えやあの時の論議は、こういう時代を迎えているからこそ、現在いっそう光を放っているように思われる。本質に正対していたからであろう。

ご来会の皆様方、ありがとうございました。がんばりましょう。

# 全国バズ学習研究大会の開催にさいして

名古屋大学教育学部教授 梶田正巳

この度、第29回全国バズ学習研究大会が、名古屋の南山大学で開催されることになりました。昨年に続いての大会で、関係者の一人として、心から研究大会の開催を喜んでおります。ここに至るまでには、開催校である南山大学の荻原克巳先生、石田裕久先生をはじめ、多数の方々のご努力がありました。骨身を惜しまれない諸先生のご尽力があって、初めて本大会の開催に漕ぎつけることができました。民間の教育研究活動は、なんといっても、関係する人々の自発的なエネルギーで支えられています。力を尽くされた方々に厚く感謝いたします。

バズ学習は、言うまでもなく、故・塩田芳久名古屋大学名誉教授の発案になるもので、昭和30年代から40年代、50年代にかけて熱心に実践されました。今日、40代以上の年配の先生方なら、きっと頭の片隅に“バズ学習”という言葉は残っているのではないのでしょうか。

塩田先生によるバズ学習の基本精神は豊かな人間的関わりの創造の上に、授業や学習を進めようとするものです。児童・生徒の間の人間的かかわり、先生と生徒との人間的かかわり、親子の人間的かかわりを一番大切にしたい、豊かにしたいという願いがありました。この考え方は、時代が変わっても、普遍性を持ちます。実際に、小規模な学校で、人々の間に“コミュニティ”のできている学校では、ほとんど児童・生徒の問題はないことが経験的に知られています。塩田先生の基本的考え方を、時代の変化や流行の果てに流してしまっただけは、余りにも惜しいことです。

身の周りを見渡すと、青少年問題がさまざまなかたちで噴出し、今日では社会問題になっています。これは、親と子ども、先生と児童・生徒、地域の人々の豊かな“かかわりやコミュニティの喪失”から生まれていると考えて間違いではありません。確かなことは、豊かな人間的かかわりを基盤に授業や学習を進める教育の発想、すなわち、“バズ学習”が復活しなければならないということです。

塩田先生の志をうけつがれ尽力された荻原克巳、石田裕久の両先生に感謝するとともに、こうした当たり前の考え方が再び拡がっていくことを願っています。

平成9年11月22日

## 目 次

はじめに	第29回全国バズ学習研究大会会長 南山大学文学部教授	荻原克巳… 1
全国バズ学習研究大会の開催に際して	全国バズ学習研究会研究者代表 名古屋大学教育学部教授	梶田正巳… 2
<b>&lt;記念講演&gt; EB1教室 10:00~10:40</b>		
バズ学習—その理論と実際	南山大学文学部教授	荻原克巳… 7
<b>&lt;分科会&gt; 13:00~15:30</b>		
<b>第1分科会 E21教室</b>		
派遣スクールカウンセラーの経験から	心理相談室「こころ」 西尾市教育委員会嘱託カウンセラー	前田由紀子…31
スクールカウンセラー事業の学校側の役割—御田中学校の場合を考える	名古屋市立御田中学校	水野康樹…33
<b>第2分科会 E22教室</b>		
帰りの会におけるバズ学習	土岐市立泉中学校	大島明浩…39
性教育におけるバズ的手法を取り入れた授業	尼崎市立大庄東中学校	大龍雅子…43
<b>第3分科会 E23教室</b>		
みんな仲間だ—学習になじめない子を取りこむ集会活動を通して	春日井市立高座小学校	小河直子…53
バズ的手法を生かした学級づくり	尼崎市立水堂小学校	西村久美子…59
<b>第4分科会 E24教室</b>		
理科の指導における協同学習	中津川市立坂本中学校	加藤源也…67
主権者としての意思決定能力を育てる社会科学習 —未来志向型の中1歴史学習を通して	春日井市立中部中学校	中島勝史…73

生徒の授業観を変えたバズ学習

—国語のパワー学習プラン（説明的文章の学習）

文京区立第六中学校

加藤英樹・・・79

**第5分科会 E31教室**

横断的授業の可能性—英語教育の場合

杉並区立泉南中学校

野瀬 博・・・85

バズ学習の発展としての多様な学習活動

—これまでの社会科の授業実践を振り返って

春日井市立南城中学校

堤 泰喜・・・91

高校からの発言

広島県協同学習研究会・・・95

**<全体会> EB1教室 15:30~16:30**

講演

名古屋大学教育学部教授

梶田正巳・・・99

**特別寄稿**

スクール・カウンセラー体験から学びつつあること

愛知淑徳大学文学部教授

江口昇勇・・・103

協同学習の展開

中京大学教養部教授

杉江修治・・・107

# 記念講演

バズ学習—その理論と実際  
荻原克巳（南山大学文学部教授）

# バズ学習 — その理論と実際 —

南山大学教授 萩原 克巳

漫然と授業をしている教師はないであろうし、現在の授業に満足しきっている教師もないであろう。だからといって、これまで行なってきた授業を反省し、その中から問題点を見出してそれを解決したり、改善したりするために意欲的な実践研究をする教師もまた案外少ないかもしれない。現代の教師は、学校や学級という集団の発達や、児童生徒のひとりひとりをより伸ばすために、もっと目を見開いていかねばならない。

## バズ学習の理論的基礎

### 1 バズ学習の基本的な考え方

学級を児童生徒の集団としてとらえ、学級という集団の中で集団構成員としての児童生徒の有機的な働きかけや協力によって個々の児童生徒の学力や学級集団全員の学力を高めていこう。

だから、この基盤は、学級構成員の人間関係であり、協力態勢であり、教え合い、話し合い、確かめ合いの相互交流活動である。

- a 学校や学級は、まぎれもなく集団事態である。
- b 学校や学級は、児童生徒個々が集合したものであるが、その集団を教育機能としてとらえたい。
- c 学校や学級は、どうかするとその中で、他人と競争し押し退け合う現象をもたらす。伝統的な指導法の中では、他人と協力し合い、助け合い、研

鑽し合うということが少なかった。

- d 集団の場の力が、個々の集団成員の力を伸ばすような働きを認めるような配慮や指導が必要である。

## 2 バズ学習の必要性

### a 一斉指導のひずみ是正からの必要性

ア 一斉指導では学習活動が偏在していく傾向がある。学習活動を活発に展開するのは一部の子どもであり、他の子どもは学習活動から脱落していく傾向がある。学年が進むにつれてこの傾向は次第に顕著になってくることは誰しも経験上知っている

イ 活発に学習する子どもと活動しない子どもの分化は、学年が進むにつれて固定化する傾向がある。

ウ 学習活動（挙手と発言）と実際の学業成績との相関度は、低学年では低い、高学年に進むにつれてかなり高くなる。高学年になるとともに、地位や人間関係が固定化し、自他ともに認める成績上位群の者のみが活動し、級友や教師からも期待されない下位群の者はほとんど沈黙を守るようになる。

— 指名率の高い子どもと低い子どもでは、1年たったところで学力の差が出てくる。平均して1時間に1回以上指名されている子どもは、先生の授業をととても分かりやすく感じる傾向がある。1年たったあとで調べてみると、学力の最も高い子どもは、全員平均して1時間に1回以上指名されている。（木原健太郎）—

エ 理解させたことや、説明したり指示したことが不徹底である。一斉に指導したこと指示したことの習得率は30～40%しかなく、不理解・不徹底・不確実のまま学習を積み上げていく傾向がある。（愛科学セ・69号）

オ 個人の力のみが尊重され、学習の場が排他的競争的な場となり、成績上位群の者の学力はより伸ばすが、下位群の者を落語させ、自信を喪失させて学習活動をより消極的にさせる傾向がある。そして、上位群と下位群が分化し固定化していく傾向がある。教育がより効果的であるため

には、上位下位の者を問わず、学習時間いっぱい全力を出して、学習に参加させることが極めて大切である。

b 教育目標からの必要性

知識技能の習得はもちろんだが、積極的に学習活動に参加し、意欲的で楽しく充実した学校生活を送らせる。そして、人間相互の関係について、正しい理解と、協同・自主及び自律の精神を養うことなど。

c 子どもの学習上の立場からの必要性

児童生徒が学習する場合における障壁（理解不十分とか誤って覚えた場合など）を克服するひとつの方法として－児童生徒の協力学習によって協同思考・協同解決させ、主体的に障壁を越えさせる。

とかく、従来の一斉指導では、個々の児童生徒の学力を伸ばしたり人格の完成をめざすために、児童生徒たちの集団の力・相互の働き合いを強く取り上げはしなかった。

\* 一般的にいわれている必要性をまとめると、次のようになる。

- ア 学習雰囲気なごやかさと活発さ
- イ 興味や関心、学習意欲の向上
- ウ 学習への自信、主体的学習への態度形成
- エ 学習への参加度を高める
- オ 学習の前提条件の整備
- カ 相互点検、相互確認によるフィードバック
- キ 学習事項の強化と理解の深化
- ク 個人思考の修正と積み上げ
- ケ 確認、補充、訂正
- コ 学習を進める人間関係の育成

3 バズ学習の基本的な三つの性格

a いわゆる学力を伸ばす指導と人間関係を高める指導の統合を目指す指導体制である。

学力と人間関係は、ややもすると互いに相容れないことのように考えられて、別々の分野で指導されがちなところが多分にあり、一方が重視されると他方は自然に軽視される結果となりやすかった。バズ学習では、教科指導の分野における人間関係の意義を積極的に認め、学級内の望ましい人間関係を育てることによって、教科学習それ自身の効果を高めることは無論のこと、生活指導の分野に対してもその重要な一翼を担っていかうとする。

b 個人の学習過程に関する事実や原理と、集団相互作用の過程に関する事実や原理を統合する包括的な方法論に基礎づけられた指導体制である。

学習に対する動機づけ、一般化の学習（関係づける学習）、学習における練習、学習に対するレディネス、同時（付随）学習等は、集団の中の多様な相互作用の過程の中でこそより可能であり、ひとりひとりの児童生徒を学級というひとつの集団のメンバーとすることによって、児童生徒にさまざまな重要な学習の機会を与えることもできる。そうなるためには、自由なコミュニケーションが活発に行われ、全員が共通の価値体系をもち、常に協力的な努力への調整がなされるなど、集団の成長が期せられねばならない。バズ学習はそのことに着目し、その具現をはかっていかうとする。

c 学級を一つの学習集団として、その望ましい発達をはかることを目標とする指導体制である。

学級が学習のために望ましい集団として成長していく過程は、とりもなおさず、その学級に所属するひとりひとりの生徒が、調和的・統合的に発達していく過程の重要な一面を示すものである。バズ学習では「よい個人はよい集団によってのみつくられ、よい集団はよい個人によってのみつくられる」という意味において、個人と集団の関係を統一的に理解し、教育体制の確立をはかろうとする。

#### 4 バズ学習の三つの原理

##### a 学習活動への積極的な参加

学習場面における密度の高い相互作用を効果的に指導することによって、児童生徒たちは、参加・承認・成就などの欲求を満足し、あるいは変化し、発展し、学習活動への魅力を高め、積極的な参加の態度を示すようになるであろう。

##### b 理解の促進と拡大

分団はいつでも、気軽に自分の意見を述べたり、他人の意見を聞くことのできる場や機会を提供する。もう、それだけでも理解を容易にする機能だといえるが、意図的に相互作用をさせることにより、ひとりひとりの理解が容易にかつ速やかに達成されるし、それが学級全員にまで拡大される。つまり、他人からの援助によって（ヒントを与えることも一種の援助）理解が促進され、他人に援助を与えることによって、他人の理解を促進する。

##### c 態度の変化・発達

期待される児童生徒たちの態度の変化・発達の中には、学習に対する態度、教師や仲間に対する態度、協調性、積極性、自主性などのような社会的態度がある。これらの態度の発達が、学習場面における効果的な相互作用の結果としてもたらされるものであって、同時学習の原理に基づいている。

集団的方法による指導が、個々の児童生徒の知識や理解や技能などの面と共に、感情的・態度的な面の効果を期待し、そして期待どおりの成果をじゅうぶんあげ得ることは、これまでの多くの研究によって明らかにされている。

\* バズ学習では、分団で行なう活動や学習にすべてのねらいをおいているのではなく、その重点は、つねに学級全体の活動や学習、個人の活動や学

習に向けられているのである。この三つの原理や前述の三つの基本的性格は、いずれも相互に密接に関連し合っているので、切り離して考えることはできない。そしてこれらは、バズ学習の仮説でもある。

## 5 学級集団のもつ教育的機能

- a 学級集団は、学習に対するひとりひとりの要求を発展し強化する。  
参加・承認・成就などの欲求が満たされるということは、動機付けの要素としても大切である。「やる気」がおきる学習にすることである。
- b 学級集団は、ひとりひとりの児童生徒に自己実現の場や機会を提供する。  
ひとりひとりが、自分の「もてる力」をフルに発揮できるような学級にすることである。
- c 学級集団は、個々の児童生徒に対して、その社会的な観念や行為が妥当なものであるかどうかを評価するための機会を提供する。  
行為・態度・価値観などを学びとり、望ましい価値体系をもつ学級にしていくことである。
- d 学級集団は、ひとりひとりの児童生徒の社会的・文化的順応に対して、有力な影響を与える。  
学習集団に所属し、諸活動に参加することによって、集団でなければ当面しないいろいろな面の学習をするのである。

## バズ学習の実際

### 1 班活動を通して何を学ばせるか

- a 単なる寄り合いではない。学び合い磨き合う最小の集団だ。

- b 班という集団で学ぶことにより自分が支えられる。
  - ・発言しやすい
  - ・間違いがすぐ直せる
  - ・簡単なことでも質問しやすい
  - ・教えることで最も有効な復習ができる
- c リードする班長をみんなが支える。支えることによって班が成長する。
- d ひとりの問題を自分たちの問題として考えることができる。
- e 嫌いだった人にも意外な長所のあることに気付いたり、好きだった人にも意外な欠点のあることを発見したりしながら、対人理解を深める。
- f きびしさの中から高め合える本当の友情が生まれる。

## 2 班編成

### a 人数

4人～6人。男女各2人～3人で構成し、2人ペアを多用するので、偶数人がよい。8人になると、もうコミュニケーションが成立しない。

- \* 私の知見では、4人の場合が最も効率がよく、参加度も高い。6人の場合に比べると質的低下が指摘されるが、実際、通常の学習を進める上ではほとんど差異はない。それに学習は、班で最終結論が出なくても、その後、学級全体の場で教師が中心になって補足・修正・まとめをするのだから、たとえ班の学習が結論に到達していなくても問題はない。

### b 編成方法

- ・ 無作為抽選
  - ・ 名簿の順
  - ・ 等質分団－知能テスト・学力テストの利用
  - 全体から班長を先に選出し、他は抽選
  - 全体から班長を先に選出し、他は班長の話し合いで決める
  - 男女各2名ほどの班構成委員を選出し、すべてをまかせる
- \* 教師主導でも子どもにまかせても、たびたび編成がえをするようになると苦にしないようになる。体育等特別の実技の場合を除き、能力別分団は避けたい。人間関係や人格の発達上問題が生ずるからだ。「なかよ

し分団」もよくない。

#### c 編成がえ

4週間程度が適当だろう。学級の凝集度を高めるには1週間でもよいが、学習は次週へ次週へと継続することが多いので、班内での分担や約束もあろうから、1ヶ月前後でという実践例が多い。

編成がえにあたっては、児童生徒ひとりひとりに、「これからの班でどう自分自身を生かすか」「班が高まるように自分はどう努力するか」という意欲をもたせることが大切である。

#### d 班長

- 班長は人間関係のかなめ
- 班活動の効率をあげるための推進役だが、教師の代りではない。
- できるだけ大勢に班長の機会を与える。
- 中心になって班の努力目標をきめ、編成期間内達成をめざす。

(例) 「各自すすんで発言しよう」

「発言の少ない人をみんなで助けて発言させよう」

「みんな、朝掃除に遅れないようにしよう」

「いっしょになって笑い合えるような班にしよう」

#### e 班内の席

- 班長はだれとでも話しやすい位置に
- 発言の少ない児童生徒を中央に（みんなで助けやすい）
- 問題児童生徒同志が隣接しないように
- 隣接も対面も異性（男女の相互理解・相互協力の上でぜひ肝要）

### 3 話し合いを進める上での最低要件

#### a 話しやすい雰囲気づくり

児童生徒が積極的に「話し合い」に参加できるようにするために、教師は児童生徒の発言を大切にしていなければならない。たとえ、つぶやく

ような独り言でもとり上げ、まちがった内容の発言でも、その発言を一喝したり冷笑するような態度を戒め、努力して発言した児童生徒をほめるように、たえず配慮すべきである。

b 問題の趣旨を明確に

「話し合い」が的はずれになったり、散逸したりするのは、何のために、何が問題なのかということの不理解不徹底のせいであることが多い。課題そのものや、教師の発問・助言には意を注ぐことが大切である。

c 所用時間を予告して

話し合うことがらや順序は分かっているとしても、それを、どれだけの時間で示かが示されていないと、いたずらに時間を空費したり集中力を欠くことが多い。話し合う時間を予告しておくことが大切である。もちろん「話し合い」の過程を観察したり、児童生徒の要望を聞いたりして、示した時間が適切でない場合には、その時間を短縮したり延長したりすればいい。

d 積極的に考えを述べるように

「話し合い」の成果は、なんといっても、メンバーの熱意と積極的な発言のあるなしにかかっている。だから、メンバーには少なくとも1回以上は発言するように心がけさせると同時に、司会役もまた、全員に発言の機会を与え、その要点を把握・整理して、その展開をはからなければならない。

e お互いの意見をよく聞くように

どんな意見でもそれを尊重し、よく聞くようにすることが大切である。みんなが聞いてくれれば発言意欲も高まるし、参加や承認の欲求も満たされる。それに、相手の意見を聞くことは、相手の人格や人権を尊重するという教育や人としての基本に関わってくる。

#### 4 話し合い（相互活動）の内容や対象など

##### a 協同問題解決

難問をみなで考える場合、ヒントが豊富。一方的な考え方で立ち往生する率が少ない。能率的で考え方に柔軟性。

##### b 協同要約

社会、国語、理科等によく用いられる。初めから話し合っていく場合もある。単元なり題材なりの大きなものを要約するときには、各自がノートに一応の要約をし、それを持ち寄り、話し合いで高めていく。

##### c 協同ドリル

対人法やテスト法を用いながら、ドリル学習に興味や楽しさを味わわせる。

##### d 質疑応答

分からないことを聞き合い、教え合う。遅進児はむろんのこと、教えることによって優秀児を伸ばしていく。

#### 5 話し合いの方法

##### a 自由会話法

##### b 輪番法

##### c 対人法（隣接法）－2人でペア

##### d テスト法－質問者はリーダーに固定する必要はない。

\* 話し合いの方法やその名称は、実践校によってさまざまである。それはともかくとして、自由に活発に話し合うということは、集団指導の成否を決する重要なことのひとつであるが、単に「話し合いなさい」といった程度でことがうまく運ぶというものではない。また、話し合いのルールを前もってきめたところで話し合いが高まるものでもない。意図的につきはなして、児童生徒たちに話し合わざるを得ないような状態に追

い込むことに大きな努力を払うことが大切である。

## 6 一般的な授業の進め方

### 準備過程（導入）

- ・ 本時のめあてや目標を示す
- ・ 準備課題の提示（本時の学習内容の中心へ迫るための基礎的事項・予備知識・必要な既習事項等）
- ・ まず自分で一次に班で－発表－教師による補足・修正・まとめ
- ・ 中心過程へ移行するための基礎的思考の整理や統一など

### 中心過程（展開）

- ・ 中心課題にとりかからせる前に、なお必要があれば事前指導
- ・ 中心課題の提示（本時の学習内容の本質にふれるもの）
- ・ まず自分で一次に班で－発表－教師による補足・修正・まとめ
- ・ 次の課題提示
- ・
- ・
- ・
- ・

### 確認過程（整理）

- ・ 確認課題の提示（本時学習事項の確認・まとめ、転移・応用・発展的内容）
- ・ まず自分で一次に班で－発表－教師による補足・修正・まとめ
- ・ 復習課題、予習課題
- ・ 次時予告

\* 上記は、学習過程の中の課題提示を中心にしたりをごく単純に示したにすぎない。念入りにこれにこだわる必要のないことは申すまでもない。中心課題や確認課題はあっても、準備課題を提示しないこともあるだろうし、学級全体への班の発表を省く場合もあるだろう。フレキシブルに考

えればよい。

## 7 学習課題

### a 課題とは何か

指導目標（その教材）と児童生徒の学習活動との間にあって、思考・問題解決等の働きや知識技能の定着をうながすもの。つまり、学習者がとりくむ仕事である。そして、この課題そのものが授業を決定的なものにすることを忘れてはいけぬ。

- ・指導目標達成のため、児童生徒たちに考えさせたり、話し合わせたり、調べさせたり、練習させたりすることができるような、活動内容の指示や提起である。
- ・活動内容とは、演奏する、観賞する、実験する、知覚する、練習する、走る、投げる、跳ぶ、作る、読む、書く、計算する etc .

### b よい課題の条件は

- ア 指導目標達成のための手がかりになるもの
- イ 単元・題材・主題の中での位置づけが明確なもの
- ウ 適当な困難度や複雑さをもつもの
- エ 高度な段階への発展性のあるもの
- オ 興味を喚起できるもの
- カ 多くの児童生徒に解決できるもの
- キ 限られた時間内にまとめられるもの
- ク テキスト等の資料により解決できるもの
- ケ 単純化しやすく、まとめやすいもの

### c 教材研究の視点

- ア よい課題を作るには、教材研究を深めることが重要

イ 目標達成のためには、何が柱になるかを考え、精選し、組み立て、順序づけることが大切

ウ 児童生徒たちの関心や能力を考慮し、課題を通して児童生徒が主体的に活動できるようにすることも大切

## 8 バズ学習の活用領域

バズ学習は、児童生徒たちの相互作用に着目した方法論である。だから、児童生徒たちの学習や活動が存在するかぎり、どんな教科や領域の中でも活用できる。またどんな主題に迫るためにも有効である。

たとえば、特別活動といわれる学級活動・生徒会活動・クラブ活動・学校行事や、部活動、清掃活動や作業、通学団活動に至るまで、複数の児童生徒が活動する場合にはよく機能するし活用できる。また、健康安全教育、国際理解教育、環境教育、人権教育、福祉教育、消費者教育等をおし進める場合にも大いに活用できる。

だからバズ学習は、効率の高い教育を進める上での、貴重な、しかも簡便な道具であるともいえるのである。

## バズ学習実践の中で

### 1 認知と態度はバズの両輪

バズ学習が「学力と人間関係を高める指導の統合」を掲げているということは、学習活動の中で、認知と態度の同時達成を目指しているということである。それは、学習で得るものはもともと知識・技能だけではなく、それ以外の、人としての大切な資質も含まれるという当然すぎることに着目し、その両者を同時に達成することを意図していると言い換えることができる。これは、同時学習とか付随学習といわれるものの原理そのものでもある。

態度の形成は、私たちの意図する活動以外のところで、知らず知らずのう

ちになされていくこともないわけではないが、興味や感情や欲求などを含めた児童生徒たちの態度は、意図的な活動の中で同時に学ばれていくし、そうならなければおかしい。そしてより認知目標へ到達するためには、よりよき態度が求められることも論をまたないはずである。だから、授業では認知目標と同様、いかなる教材を指導する場合でも態度目標をうちたて、二つの目標を掲げて指導することが必要になる。

認知と態度は、同じ学習の場に共存し、どちらか一方だけでは存在し得ないことは明らかである。たとえば、サッカーをする場合に強調される積極性や協力や忍耐や安全などに関する態度目標は「サッカーのゲームをする」という認知目標がなくてはあり得ないし、認知目標もまたこれらの態度目標へ迫るといふ努力のうえにこそその到達もより可能になる。

## 2 教科指導と学級経営

学級という単位が、ひとつの学習集団である限り、この両者を切り離して考えることはできない。教育が、教師対児童生徒の間だけで行われるものでなく、学級成員相互の間でも行われることを前提とするなら、そのどちらかを無視した教育はあり得ないはずである。

どうかすると私たちは、学級に対して連絡をしたり、注意をしたりして、生活指導をすることや、「学活」と称せられる活動内容を円滑に運ぶことが学級経営なのだという受け止め方をしがちである。学習効果があがるような配慮も忘れられてはいないのだが、授業をふまえた配慮ということになると、どうも積極的だったとはいえない。だから、教科指導は教科担任がすることであって、学級担任のまったく関知したことではないといった考え方が、中学校や高校ではたしかにある。ある程度はやむを得ないにしても、学級で行われるあらゆる教育活動の効果があがるような態勢を整えることが、学級経営の眼目であることを私たちは再認識しなければならない。どんな学級に対しても、学級中の誰しもが同じ学習目標に向かって努力するような態度形成を積極的におし進める必要がある。学級担任の授業への積極的関与というのは、そういう意味においてである。

と同時に、教科担任も自分の授業を通して、学級経営に関与していくことになるのも当然である。従来の一斉指導でも同じことで、今さらこと新しい

ことではないが、バズ学習をすると、その学級や班がもっている特質や問題点などがいっそう浮き彫りにされて、学級経営へのよき提言ともなるし、直接授業をしながら、学級態勢の指導をしていることになる。

教科指導と学級経営、ともすると二面的に考えられがちであるが、バズ学習を通して、この両者の統合はより可能になるといえる。

### 3 まず自分で

バズ学習をとり入れたからといって、個人を忘れてはならない。集団思考という解決の過程それ自体に価値があることはいうまでもないが、たとえ、課題が班で解決できても個人ができなければ意味がない。班による学習は、生徒が依頼心を持ち、馴れ合いになって成果が期待できないといわれることがある。これは、個人の理解ということをおぼろげに忘れたところででてくることである。

この懸念を解く一つのカギは「まず自分で取り組む（考える）」ということ徹底することである。集団思考（集団討議）は、各個人に自分の考えがある時に有効である。つまり、自分の考えをもつこと自体がすでに学習に対して意識的になっていることであり、さらに、自分の考えと他人の考えとが比較検討されることによって本当の理解が得られ、バズ活動も焦点化され能率的になる。

「まず自分で…」のための時間は、課題の内容によって異なるのは当然である。習慣化されるまでの段階では、教師が時間的な制限をしたり、その方法を指導する手立てが必要である。慣れてくると、教師が時間的制約をしなくても学習者たちの判断によって自然な形で相互作用が始まるようになってくる。しかし、ドリル的な課題については個人によってスピード差があることに注目し、教師が区切りをつけるような場合もある。

「まず自分で…」で、一般的に行われていることは、

- a 課題の意味を考える
  - b 各自の既有知識を整理する
  - c 各自の資料で調べる
  - d 自分の意見をまとめる
- などである。

この活動においても、いわゆる「やっているふり」だけということがないとはいえない。これをなくしていくためには、班の話し合いの中で、互いにきびしく確かめ合おうとする態度を育てるようにしなければならない。

#### 4 必要なことだけを

話しやすくした班の机の配置は、また生徒たちにとってはむだ話をしやすい形でもある。むだ話は、班による学習それ自体をそこなうものである。話し合いの技術の指導を通してむだ話をしない態度を育てると同時に、教師は的確な課題を与え、また、むだ話をする時間を生み出させないようにすることが必要である。

#### 5 教師の方を向け！

学習することの中には、未経験なことや未知のことがらが多いものである。だから、事前の指導をしなければ課題に取り組むことのできない場合がある。また、課題を班になげかけただけでは不完全であり、必ず教師によって補足・修正を加えたまとめがなされる。

この指導は、生徒の相互作用とははっきり区別され、教師の一斉指導によって行われるのが普通である。この場合、生徒は教師の方に注目して指導を受けなければならない。これがおろそかにされることは指導の徹底を欠くことになり、班で行われた活動もまったく無意味なものとなってしまう。

「やめ！」と指示があったら、直ちに教師の方を向くという習慣は、聞く態度とも関連して、技術的な面の指導と、しつけ面の指導の両面から行う必要がある。

#### 6 みんながみんなで

バズ学習を取り入れると、授業のもつ堅苦しさがほぐれ「分からないことも人に聞きやすい」と感想を述べる児童生徒が多くなる。それも、今までは成績上位の者へ質問が集中する傾向であったのが、中位あるいは下位といったわくを越えて質問し合うようになる。一方、質問された方の者にも、質問されて満足感を味わう者が多くなる。これは、「聞こう」という姿勢、「聞かれて得をした」という意識が、個々の児童生徒の学習意欲および自発的な学習態度へつながっているものであると考えられる。

自分で分かったつもりでも、ほんとうに分かっているかどうかは、人に説

明することによってはっきりすることが多い。相手に説明する過程において自分の考えや知識は整理され、自分が不十分な理解をしていたことに気付く場合が多い。班による学習が、知識や技能をいっそう明確にするといわれる理由のひとつはこれである。集団思考（討議）の楽しさと確かさを学習者自身が認めるようになってくる。

班活動の場面においては、学習者の活動の範囲が広げられることによって、情報交換も活発に行われ、発想も豊かになって、学習者の主体的な活動がなされる。しかし、たしかに動いてはいるが、深まりある話し合いということになると、なかなかうまくいかないものである。そこで、課題そのものの問題、指導助言の問題、技術的問題、学級のモラルや人間関係の問題などについて、具体的な細かなことを通して配慮していくことが大切となる。

班活動においても、性格や能力の面から話し合いに参加しないとか、聞かれても応じないとかなど、問題となる児童生徒がある。それらの中には成績のよい者もみられる。彼等には、班による学習の意義と効果とを理解させ、話し合わなければ損だし、教えることは得をすることであるということをつからせる指導が必要である。また、学業不振のために参加できず劣等感をもっている者もいくらかいるのが普通である。それには、その者や班に、教師が具体的な活動の方法を指示しながら、そのコミュニケーションの中で改善させるような指導が必要となる。

## 7 みじかくはやく

一つの課題にどれくらいの時間を与えたらよいかということは、課題の性格や内容により一概にはいえない。

一般的には、できるかぎり短い時間で区切りをつけるようにしたい。といっても、そのために課題が細切れになってしまうことは問題であるが。

話し合いに長い時間をかけても既有知識や生活経験の再確認に終わることが多く、結論も憶測の域を出ないことがよくある。そればかりか、学習者にむだ話をする余裕を与えることともなり、活動の質を低下させる結果ともなりかねない。

むしろ、思考の方向付けができ、学習者が時間不足を意識する程度でうちきって、教師の「補足・修正・まとめ」でおさえるようにした方が、次の学

習への意欲ともなり、学習へ集中させることとなる場合が多い。また、班の結論の出ないままの発表も学級全体の学習意欲となっていくこともある。

短い時間で話し合いを区切るということは、学習者たちに時間的観念を育て、学習を能率的に行う習慣を身につけさせることにもなっていく。秒単位でできるような課題もあろうが、2分、3分、5分というような場合には、ベルタイマーを活用するとよい。

## 8 考えよ－聞け－教えよ－教えてみよ

「考えよ」－「分からなければ聞け」－「聞かれたら教えよ」－「分かったら教えてみよ」。

このことを話し合いの過程の中で重要視し、力点をおいて指導するとよい。「聞く」場合、単に聞けばよいというのではなく、「どこまでが分かり、どこから分からないか」をはっきりさせる指導を絶対に見落としてはならない。これは、依頼心をもたせないためにも、「まず考える」ということを深めるためにも、話し合いによって方向を得、理解をより確かなものとするためにも必要なことである。

学習者相互の情報交換によって得られたものが、ほんとうに自分のものとなるためには、自分のことばで整理されることが要求される。それは「復唱する」「他の仲間に教える」「全体の場で発表する」などの活動を通じて果たされると考える。

さらに、学習者の間では、話し合いによって相互点検、相互確認をし、フィードバックの作用がスムーズになる。そして、話し合いの結果は、挙手、返事、指名発表、机間巡視等によって、常に即時評価をするように心がけ、いっそう学習意欲がもりあがるよう配慮したい。

## 9 発表とまとめ

班活動で話し合われたことは、原則として発表される。班の誰もが発表できることが大切である。そのためには、指名が偏ることのないように配慮すべきである。「発表」の時には、理由づけをして自分のことばで話すことを強調するとよい。課題によっては断片的な回答だけでよい場合もあろうが。

また「〇〇さんと同じです」「分かりません」などの答えを許さないようにする。これは、学習者を積極的に授業に参加させるためにも、話し合いを深めるためにも不可欠である。このような発言に対しては、班相互や教師からの問い返し、ゆさぶり等によってなくするとよい。

半面、発言が行き詰まったような場合には、班で助けさせたり、教師の助け船によって、いたずらに劣等感をもたせない配慮が必要である。

発表されたことは、教師が補足・修正を加えながらまとめる。教師は、班の発表を、単にその班の成果としてとらえるだけでなく、ひとりひとりを高めるという意識を忘れてはならない。また、班同志の相互作用がなされるような手だてをとることも時には必要となる。

教師は、班が発表したことを評価し、積極的にそれを取り上げていこうとする意欲をもつことが大切である。これは、話し合ったことに学習者が満足感をいだくこととなり、学習への意欲を高め、積極的な態度で学習に取り組むこととなる。

#### 10 50分のすべてをバズ活動させるのではない

50分の授業のことごとくをバズ活動によって進めようとするとはいけない。時にはあり得る姿であろうが、学習を導くための主体は常に教師にあることを、あらゆる学習形態を通して認識していきたい。

一斉指導でおさえたい事項を、「課題」という形で班になげかけ、班による学習で更に深化し、より確かなものにしていくのである。一斉指導をした場合の半分も進めなかったなどといわれる第一の理由は、教師の指導の主体性と計画性が忘れられたからだといえるだろう。

通常の授業でバズを使う場合には、15分前後にとどめるのがいいという意見が多い。

## バズ学習の困難点や問題点の解明

### 1 授業の進度が遅れるのではないか

その最たる原因は、教師自身から起こる問題であろう。前にも述べたように、学習はすべて話し合いによって進めるべきだと勘違いされて、あらゆる学習事項にバズが乱用されていることがある。そして、教材研究も不十分のまま、どこでバズさせるかという位置付けがなされぬまま思いつきで授業を進めることも多い。教えこむことと話し合うことの区別、目標に合った課題の配列が何より肝心であろう。そして、教材や課題の精選が必要なことはいうまでもない。目標に合った一時間の指導計画が教師の手中になければならない。

次に考えられることは、学級や児童生徒たち自身の問題である。自由なコミュニケーションが活発に行われるような学級に成熟していなかったり、バズの要領に不慣れで、なかなか話し合いの実らない場合が考えられる。また、課題が不適当な場合にも話し合いの進展しないことがあるので、いつもその原因を多角的に探る必要があるだろう。

そして私たちは、すべての班やすべての個人に結論を期待し過ぎてもいけないだろう。バズの後には、必ず教師による補足・修正・まとめのあることを忘れてたくはない。話し合いで、たとえ結論が出なくても、結論に近づくか、思考に方向性が出てくるだけでも、目的のほとんどは達せられたことになる。「2分」とか「3分」というように、短かめな時間を予告して話し合わせると能率的になろう。

### 2 優秀生が足踏み状態になるのではないか

足踏みということはない。実際バズ学習をやってみれば分かることだが、教えられる者より教える者の方の伸びが大きい。これは、いくつかの実践校で検証されている。

分かったつもりのことでも、教えてみる（説明してみる）ことによって、不確かな点に気付くことが多い。ひとりでは分からないことが、相手によっ

て自ら発見できるのである。繰り返すことによって理解がいつそう深められ、整理され、確かなものになるから、得をしているのは成績下位者以上に優秀生であるといえる。

それに、課題は学習目標に合ったものであり、課題が達成されることによって、目標とされる知識・技能が得られるのであるから、それ以上を望むのはいささか欲張りではなかろうか。課題を通して、それぞれの能力に応じてみんなを学習活動に積極的に参加させ、少なくとも、目標にまで到達させたいというのがバズ学習のねらいである。

それならば、従来の一斉指導では能力に応じた配慮はどのようになされているのであろうか。優秀生は退屈もしないで前進を続けているのであろうか。分かりきったことを静かに聞くことの方が、はるかに退屈ではないのか。

もし、班の活動が個人の力を押さええているということになれば、個人の力が発揮できる場が忘れられてはいはしないだろうか。バズ学習では、班での話し合いの後、学級全体での話し合いも重要視しているのである。

### 3 依頼心が助長され、個人思考が深まらないのではないか

「まず自分で考える」という鉄則が忘れられてはならない。課題がなげかけられたら、まず自分で取り組み、分かること分からないことをはっきりさせ、あるいは、自分の考えをもって話し合いにはいらせたい。漠然と聞くのではなく、何の、どこを聞くのか明確にし、自分はこう思うがどうなのか、という姿勢をもたせたい。

習慣化するまで、ブレンストミング方式（それぞれ自分の意見を述べるだけ）を使って訓練するのもよいし、教師が話し合いの指示をするまで各自で考えさせるような配慮もよいであろう。

また、班が単なる仲よしの的なものでなく、互いにきびしさをもった人間関係を保つように、そういう仲間づくりをする努力も必要である。

### 4 無駄話が多くなったり騒がしくなりがちだが、どうしたらよいか

教師が学級を把握していなければならないことは当然だが、やはり相互のきびしさが必要であろう。また、相互作用をさせる時の約束や、話し合いの

きまりが徹底されるべきである。それらは最低必要なものからスタートし、順次細かなことやレベルの高いものを付け加えていくとよい。

「誰かが発言している時には静かに聞こう」

「学習に関係のないことは話さないようにしよう」

「先生が、やめ、と言ったら前を向こう」

たったこれだけのことで徹底できたら学級は変わってくるだろう。そして、話すこと以上に聞くことの大切さも理解させたい。

バズのタイミングが悪かったり、課題が不明確であったり、話し合いの時間が長すぎる場合にも騒がしくなるものである。十分心に留めていきたい。

要は、少々にぎやかでも、それが目標に沿った話し合いであるかどうかの問題である。必要以上の声量を押さえるしつけは随時していかなければならないだろうが。

以 上

# 第1分科会

## 派遣スクール・カウンセラーの経験から

前田由紀子（心理相談室「こころ」・  
西尾市教育委員会嘱託カウンセラー）

## スクールカウンセラー事業の学校側の役割

—御田中学校の場合を考える

水野康樹（名古屋市立御田中学校教諭）

## 助言者

加藤孝史（春日井市相談室・前全国バズ学習研究会会長）

宇田 光（松阪大学政治経済学部教授）

## 司会者

林 太郎（春日井市立東部中学校校長）

田川正樹（春日井市立中央台小学校教頭）

## 記録者

毛利 公（春日井市立西部中学校教諭）

## 派遣スクールカウンセラーの経験から

心理相談室「こころ」

西尾市教育委員会嘱託カウンセラー

前 田 由 紀 子

### 1. はじめに

私は平成7年度から全国154校で始められた「文部省スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」における「スクールカウンセラー（以下SCと略）」として愛知県内の公立中学校に初年度から配置された臨床心理士の一人である。委託期間の2年を経過した今年度からは、当市教育委員会嘱託スクールカウンセラーとして勤務している。

勤務の条件は文部省が原則として示した「1校につき週2回、1回4時間、年間35週」にそって行っている。昨年度末頃より、勤務校内のみならず、学区の小学校や、市内の他校からの相談も増えている。

### 2. 異文化交流の中から見えてきたもの

SCの学校配置を「黒船到来」に例えられることもある。しかしむしろ「黒船」であったSCの方が大きな衝撃を受けているようにも見える。「学校」をいかに知らなかったかを思い知らされ、自身の心理臨床の根底を大きく揺さぶられる体験をしているSCは私だけではないようである。

学校の実態にはそぐわない「カウンセリングマインド」というものだけが一人歩きしてきたが故に、不安を持ってSCを迎えた学校もあるようである。

「臨床心理学」という学問自体、まだまだ発展途上にあって、不十分な面を多く持っている。まして現実の学校の中で、すぐに役に立てる部分は決して多くはない。ということを改めて思い知らされた2年半だったと言えるだろう。

「異常心理学」と呼ばれていた経歴を持つ「臨床心理学」は、「治療＝医学的モデル」的性格を強く持っている。学校の中にも「心理治療的関わり」の必要な子どもは、確かに存在している。しかし、そうではない子どもと多く関わる教師にとって、そうした従来の「臨床心理学」の知見や手法がそのまま役立つとは感じにくい。

「臨床心理学」から学校に対して何かを与える、と言うよりは、先生方と我々SCとの協力＝異文化交流の中から、「教育臨床」とでも言うべき新しい実践的な学問を創りあげていくことの必要性を今強く感じている。

つまり、既存の学問の寄せ集めでは役に立たないことがやっと分かってきたのが現在の状況であり、子ども達と直接対峙し、外部からの集中砲火を浴びつつ、それでもがんばっている学校・教師が実際に体験している事象を整理し、体系化し、実践し、実際に役に立つ理論と技法を創っていくことが必要なのだと考えている。

### 3. 「構成的エンカウンター」を紹介するまで

SCとして勤務して2年目に、「構成的エンカウンター」を紹介した。また、ロールプレイ・心理劇による「いじめ」防止のための授業の取り組みのあり方も、勤務校と一緒に考えさせていただいている。

安易な形で「受容」や「傾聴」等の心理的技法が教育現場に入り込むことは、マイナス面も多かったことから、教育現場に「教育相談」が根付かず、「カウンセリングマインドアレルギー」を持つ教師も生まれてきたのではないだろうか。

中学校ではむしろ不退転の態度で、しっかり生徒と対峙する「壁」として存在することが、教師に求められることも多い。ただ、どこに、どのように、「壁」として立つべきかが、共通のものを持ちにくい、個人個人で揺れているのが現在の社会であり、そこに教師の苦しさが生まれてくる。

しかし、「苦しい」ことは体感しつつ、その「苦しき」がなぜ生まれてくるのかに気づいていないが故の「苦しき」を、二重に抱えている教師が多いように感じている。自分自身の「苦しき」のこのような意味をSCと共に確かめることで、少しは先の光が見えてこないだろうか、そんな風に考えている。

先生方は「教える」ことを生業にしてみえるだけあって、「知力優位」型の方が多いようである。それを補う意味もあって、情動や身体に働きかけるものが有効ではないか、というのが、「構成的エンカウンター」の紹介の意図であった。

### 4. その後、そしてこれから

情動・身体に働きかけるような心理的技法は、教師にとって有効であるという印象は、現在もあまり変わっていない。しかし、それを「教師」が、「学校現場」で用いることは、はたして本当に必要なのか？ 私自身、また先生の中にも、疑問を感じている人もいるように思う。

教師が自分自身の情動や身体と出会い直し、生き生きしてくると、それが学校全体に広がり、「学校」が有機的に生き生きし始めるだろう。そうしたら、「エンカウンター」だの、心理劇だのというものはもしかしたら不要になってくるかもしれない、とも感じている。

心理学的な匂いの強い技法を、教育現場の中でよりそこにあつたものへの洗練し、豊かにしていただくの力をお持ちの教師は少なくないと信じている。「バズ学習」の見直しも、その流れで考えるとおもしろいのではと、この機会に考えている。

「教育」と「臨床心理」との異文化交流の苦しみと楽しさを味わいつつある現在、ここで「バズ学習」と再会（私は、実は教育学部卒）し、また新たな異文化とフュージョンできるのではと、楽しみにしています。

# スクールカウンセラー事業の学校側の役割

御田中学校の場合を考える

愛知県名古屋市長御田中学校

水野康樹

## I はじめに

「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」は、現在4年目に入っている。この事業は1日4時間の勤務形態でカウンセラーが派遣されるもので、その中でカウンセラーの学校での活用の方法について研究していくという画期的な試みである。しかし、各実施校では、様々な問題がある。その一つに学校のスクールカウンセラー（以下SCと記す）の受け入れ問題である。学校側が、SCに何をしてもらったら良いのかわからず、そのため職員室や相談室だけを提供し、後はSCに任せてしまうというような学校もあると聞く。一方で、SCの勤務時間を超えた頑張りや学校の協力により、最初の受け入れには抵抗があったものの、その後の実践は順調にいったケースもある。

本校でも、平成8年度よりSCが配置された。そこで本校での平成8年度の実践をもとに、SCを受け入れていく学校の役割のついて考えていくことにする。

## II 御田中学校でのSC活用の実践

### 1 本校の平成7年度までの学校状況

本校は、長年にわたって荒れた中学校としてあまりにも有名であった。最近では、平成3年度に「対教師暴力」で新聞に出たことが、生々しい記憶として残っている。悪しき学校状況をなんとか改善するために、平成4年度から「いかんことはいかん！」「やるときはやる！」ということをし、校長のリードのもと教師集団が固く決意した。そして、「もう再びあんな授業が成立しない状態に戻したくない」という気持ちをもとに、生徒指導に取り組んだ。

その結果、3年間で「荒れている学校」から「一見したところ落ち着いている学校」への変貌が実現できた。しかしこのように学校が落ち着いてくると、学校に来れなくなる生徒が増えてきた。学校のしきいが高くなると（決められた時間に決められたことを決められたようにするという枠がはっきりとすると）、好き勝手の時間に来たり、帰ったりして欲望のおもむくままに行動していた生徒が減少する一方で、神経症的な不登校生徒が増加し始めた。

そこで、教育相談担当教師と教務主任とが校長に相談した結果、今までの指導を基礎にして、さらに指導に深まりをもたせる上で、平成7年度から校務分掌においては、生徒指導部を生徒指導係と教育相談係に二分し、それぞれに各学年の担当者を配置することにした。その上で、生徒指導校内研修会や現職教育で臨床心理士を講師にした講座を設定し、心理的側面からの生徒理解を深める計画を立てた。それに加え、教育

相談担当者による不登校生徒や保護者へのカウンセリングを該当生徒の担任の了解をとって行うことにした。

## 2. 平成8年度のSC活用調査研究委託事業について

### (1) SCについて

SCとして、男性1人、女性1人の2名のカウンセラーが派遣された。

各SCが、週1回1日4時間勤務することになった。

### (2) 相談活動内容

月	相談活動内容（SCの活動は、SCと記載）
4	★ 性格検査「バウムテスト・文章完成法（SCT）の実施」
5	★ 個人カウンセリング（4月～3月）
6	★ 現職教育 「不登校について」臨床心理士の講演 ★ 教育相談アンケート（基本的生活習慣について）
7	★ SC派遣「性格検査の判定」 ★ 定期相談1
8	★ 学年事例検討会（SC）★教師へのスーパービジョンの開始（SC）（8
9	月～3月）
10	★ 研修会「感受性訓練」（SC）
11	★ 研修会「ロールプレイⅠ」（SC） ★ 現職教育「エゴグラムについて」、（SC）★ いじめアンケート
12	★ 研修会「ロールプレイⅡ」（SC）★エゴグラムの実施 ★定期相談2
1	★ 研修会「描画法」、（SC）
2	★ 研修会「心理劇」、（SC）
3	★ 研修会「事例検討会」、（SC）

### (3) 具体的な活動（SCと連携をとった相談活動を報告する。）

#### ア. SCの受け入れ

SCが具体的に本校に派遣されたのは6月末になってからであった。6月27日に教務主任と相談係がSCと打ち合わせを行った。ここで、8月までの予定を決定した。

SCに教師との人間関係をつくってもらうため、通常、職員室にいてもらうことにし、相談、スーパービジョン等のときには、相談室を使ってもらうことにした。また、学校の今までの経過と現状、指導方針、組織等について説明した。

この話し合いの中で、SCが学校に慣れていないこと、学校という枠の中でどの様な形でカウンセリングを実施していったらよいか見通しが立っていないこと、教師との信頼関係が確立していないところで生徒や保護者の相談活動を行っていく危険性の問題が上げられた。そこで本年度は、原則としてSCが生徒や保護者に相談活動を行わないことにした。

#### イ. SCに学校に慣れてもらう(6月~7月)「性格検査の判定」

この時期は、教師は1学期の成績処理で忙しく、直接教師にかかわってもらうこともできないことやSCに学校の雰囲気慣れてもらう意味もあり、職員室で、バウムテストとSCTの判定の作業をしてもらった。SCは、最初の職員とのあいさつのときには、教員にたいしてかなりの「堅さ」を感じたと感想を述べていたが、職員室で作業をしながら教師の様子を見ているうちに「堅い」というイメージはなくなっていったと話した。

#### ウ. SCと教師がかかわる(7~8月)「学年単位による事例検討会」

夏休みの間に学年単位でSCと顔合わせを行い、不登校生徒の事例検討会を行った。ここで教師の多くから、「すぐに生徒にかかわってもらいたい。」と言う意見が出てきた。そこで、「SCが学校という組織に慣れていないこと」、「SCの相談におけるかかわり方は教師と生徒へのかかわり方とかなり違い、特に守秘義務に関してはかなり厳しいこと」、「そのような関係でSCと担任との信頼関係が保てるかという問題があること」、また「SC側もかたくなに守秘義務を守り通すだけでは、学校において相談活動は確立しないかもしれないと考えているが、見通しがまだ立っていないこと」を伝えた。どうにか、教師達から表面的だが理解は得られた。そこでSCについてさらに理解してもらうために、スーパービジョンや現職教育や研修会を利用してSCに啓蒙してもらうことにした。

#### エ. 個人的なスーパービジョン(8月~3月)

8月から各担任がSCから個人的に指導を受けてもらうことにした。担任の意志を尊重したところ、21学級中19学級の担任が受けることを希望した。

最初のスーパービジョンでは、各学級のバウムテストとSCTをもとに意見交換をしてもらった。これは、SCにとって生徒の実態を把握することに役立ち、担任にとっては、日常の生徒の行動を心理的な側面から助言してもらうことができ、生徒理解に役立った。

2回目からは、不登校の生徒を中心に個別の事例について、月1回程度の割合であるが継続的に、スーパービジョンを担当に受てもらった。しかし参加不参加は、担任の意志を尊重した。担任の中には、自らの希望で月に2回程度の割合で受けているケースもあったり、担任の個人的な問題にかかわることが話されたりすることもあった。

#### オ. カウンセリング研修会(10月~3月)

この研修会は、教育相談担当者と希望した教師を対象にしたもので、月1回、2時間ずつ、3月まで6回の行った。時間帯は、午後6時30分から午後8時30分に設定した。この時間帯に設定した理由は、昼間ではまとまった時間が取れないことと部活動が終了して少し落ち着いた時間であるからである。

この研修会は、教育相談の技術を教師が使えるようになることよりもSCがどのような働きをするのか、どのようなかかわりをするのかを知ってもらい、うまくSCと教師が連

携をとれるようになることことを一番のねらいとした。第1回から第6回までの内容は、上の表に示した通りで、体験学習の形にした。

※ 以上の活動のほかに毎月二人のSCと教務主任・教育相談担当者で、その月の反省や他の教員の意見を話題にして翌月の予定を決めていった。

#### (4) 学校の役割

学校としては、教員にSCを受け入れてもらい、SCが意欲的に活動してもらえるように考えてきたつもりであるが、SCにとって、人間関係のなかった職場での勤務はストレスがかなりかかったことと思う。この体験からSC受け入れのために学校側の役割で大切ではないかと思われたことを書き出してみることにする。

1. 学校側のSCへのニーズをはっきりさせて行く。
2. SCと教職員とのつなぎ役になる人を明確にする。
  - ・ SCの通訳になれる人・職場での信頼度が高い人
3. SCの居場所づくりをする。
4. 各SCの専門性を把握する。
5. 教職員のSCの理解状況の把握をする。
6. SC活動をつなげられるように各教師にSCの活動の連絡を徹底する。
7. 行事日程とSCの活動日程の調整をする。
8. 教師の勤務時間・授業配当とSCの来校日程の調整をする。
9. SCに地域・学校の状況・教職員集団の状況の情報提供をする。
10. SC配置について生徒・PTAへの情報提供をする。
11. SCの事務手続きを手際よくする。
12. SCと教職員の親睦を深めるための配慮をする。
13. 有効な予算活用をする。
14. SCの校内での自立を促す。
15. SCが勤務していない日の相談活動の充実させる。

### III まとめ

この事業は、始まったばかりで当然混乱は予想された。しかし、その中で「SCにどのような活動が可能で、最適か。」「それを実行していくためには、SCや教師がどのような動きをすることが必要か。」「その動きをうみだすためのレディネスとして、どのような条件が必要か。」を考えていくことによりより良いSCの活動が生まれてくると思っている。ここでは平成8年度の内容だけを報告したが、初年度目としては、SCも学校の窓口になった教務主任・相談担当者も及第点ではないかと自己評価している。まだまだ、ここでは述べられなかった問題点もある。それを今年度、更には何らかの形で来年度も継続できるようにする中で解決し、より良いSCの活用を考えていきたい。

## 第2分科会

### 帰りの会におけるバズ学習

大島明浩（土岐市立泉中学校教諭）

### 性教育におけるバズ的手法を取り入れた授業

大龍雅子（尼崎市立大庄東中学校教諭）

### 助言者

岩田鎮人（春日井市教育委員会）

小島幸彦（中津川市教育委員会）

石田裕久（南山大学文学部教授）

### 司会者

鈴木 収（春日井市立高蔵寺中学校教頭）

鹿内信善（北海道教育大学教授）

### 記録者

吉田 真（春日井市立味美小学校教諭）

## 帰りの会におけるバズ学習

岐阜県土岐市立泉中学校  
大島 明浩

本校は、学校教育目標『民主的实践人の育成』をめざし、『創造、自主、協同』の精神を大切にして長年にわたって教育実践につとめてきた。その中の『協同』を仲間づくりととらえ、学習面や生活面でバズの精神や形態を取り入れて、目標の具現につとめてきた。今回は、生活面での『協同』意識を高め、ひいては自治能力が育つことを願って、帰りの会におけるバズ学習の実践を以下のように行った。

1 題材（バズテーマ） 「1Aの歌声を高めよう」

2 「帰りの会」指導にあたって

(1) 泉中学校の「帰りの会」について

過去の実践から以下のようなとらえがなされている。

泉中学校の「帰りの会」は学級経営に密接に関わりながら、ある意味で速効性のある指導の場であると考えることができる。そのために25分間もの時間が確保されている。その中心は「生活バズ」とよばれる生徒の自治的な活動である。平成元年度のバズ学習研究大会の研究紀要には次のように示されている。

#### 4 生バズ

生バズは「生活・健康バズ」のことである。生徒が一日の学校生活を振り返り、自己を見つめ、また、仲間とかかわり合うことを積極的に生み出していく場である。自己を見つめ、仲間とかかわり合うことにより、共存の感情を育て、仲間と共に伸びようとする意識を高めていきたいと考えた。

生徒が自分たちの生活に目を向け、仲間への温かい励ましや厳しさのある注意をし合えるようなバズを生み出すために、

(1) 自分自身の生活を見つめる場を持つ。黙考

(2) 仲間とともに生活していることを意識させ、自己と仲間とのかかわりに目を向けていくようなバズのテーマを設定していく。

(3) 生活の中の具体的な事実で、お互いの行動について追求できるようにする。

(4) 仲間の良さを認め合い、また、仲間の良さを通して、自己の新しい目標を持たせる。

(5) 積極的な係活動を通して、仲間に関心する力を養う。

(6) 学級や班内の役割分担をはっきりさせ、学級や班を見つめる視点とする。

こと等を意図して取り組んでいる。

生バズが共存の感情を育てる場となるよう、各学年、各クラスの実態を考慮しながら、よりよい、生バズの内容と流れを現在も模索し続けているが……。

現在もこうした成果と精神は受け継がれており、本校の「帰りの会」の中心的な場面として「生活バズ」が位置付けられている。

(2) 1年A組での「帰りの会」のとりえ

本年度、1年生を担当するにあたって、担任として「帰りの会」を次のように考えた。

**生徒の自治的な活動の具体的な実践の場**

(日常の問題や仲間のことについて振り返り、その考えを交流する中で、一人一人が認められて、明日への活動の活力としていく時間)

こうした考えから1年A組では25分間の帰りの会を次のように運営してきている。。

「帰りの会」の基本的な流れ

0分	黙考 ▽	<黙考>…姿勢を正し、目を閉じて、1日の振り返りをする。特にテーマを設定しそのことについて内省する。
1分	黙書 ▽	<黙書>…明日の予定を3つくり記入する。「自分・仲間を見つめての欄に、今日のテーマにそって、振り返りを書く。特に、「誰が、どこで、何を、どうした」というように具体的な内容を明確にする。(事実を大切に)
10分	バズ	
13分	▽  全体話し合い ▽	<バズ>…3つくりノートに書いたことをもとにして、班長の司会で全員がテーマについての意見を一人一人が話す。班長は、仲間の意見をまとめ、全体で交流していくとよい内容について取り上げていく。
20分	リーダーから ▽	<全体での交流>…班での話し合いをもとに出てきた意見を交流していく。司会は学級委員がおこない、仲間として共通理解してほしいことをまとめたりして、仲間に呼びかけていく。
23分	先生から	
25分		

<先生から>…話し合いの評価をしたり、今日の話題にかかわることに対する感想を述べて、生徒の自治的な活動を全面的にバックアップする。

こうした流れにもとづいた実践ができるようにイメージしている。しかし、帰りの会のバズの形態としては、こうした問題解決型に近いものだけでなく、認め合い型、感動型、提案連絡型とか、様々な形が工夫されており、それぞれの担任の考えのもと、学級経営に生かせるような実践が過去なされてきている。(昨年度の橋本氏の3Aでの実践に詳しく述べてある。)

### 3 指導にかかわって（学級づくりとのかかわり）

「新しい自分を創る」を合い言葉に1年生の学級びらきをした。願いをもって努力すれば必ず自分の可能性がひらかれる。過去の卒業生ともそうしたものたくさん作りだしてきた。君達も必ず、みんなと努力をすれば新しい自分を創ることができる。みんなでよくなっていこう。という内容を担任の第1声にした。

そのため、4月は生徒の積極的によくなろうとする動きを認め、評価し、組織づくりへとつなげる意味から、帰りの会で「仲間の良さを見つけよう。」をバズのテーマとして継続して扱ってきた。それを学級通信にて紹介した。そして、人を事実で見る（今までがどうだったからでなく、入学してからの頑張りで仲間を見よう。）ということについて指導する題材にしてきた。帰りの会の形態としては、最初であったため、教師が司会をすることが多かった。また、自分の意見をどのくらい積極的に発言することができるか確かめなかったため、黙書の後にすぐに、挙手して発言することを子どもたちに要求してきた。帰りの会で積極的に発言することが自分たちの生活を向上するためには必要である。ということ的印象づけたかった。また、1年生であるため、バズのやり方を教えることとともに、その意味づけをきちんとしたいと考えて、全体での話し合いを中心にこの4・5月の帰りの会を運営してきた。話し合いをつくりだす基本的な姿勢として、「挙手をして自分の意見を述べること」に繰り返し取り組んできた。

5月からは、司会を日直と教師で分担しながら、バズテーマにかかわる委員（学級委員や学習委員）を中心にして帰りの会を運営してきた。この頃から、最初は2、3名だった発言者が約6名ほど自主的に挙手をして、自分の意見を述べるようになってきた。ただ、意見は発言しっぱなしであることが多かったが、前向きな意見が多くだされ、「仲間のよさを積極的に認めていこう」とする雰囲気や、「仲間に認めてもらうために自分も頑張って活動をしていこう」という雰囲気づくりには役立ってきた。実際に、委員会の活動などが活発になり、係からの連絡で次々に委員会からの呼びかけが始まってきたのもこの頃からである。

そして、キャンプから帰ってきた6月からは、学級委員長と副委員長に司会・運営を任せて、教師は援助の形をとるようにした。そして、学級の日常の活動を高めることにねらいを絞って帰りの会を運営してきた。初めの頃は『時間行動について』を扱った。キャンプ前では、◎をもらえた日が一日しかなかったが、帰ってきてからは、この話し合いなどの効果から3日連続◎というような成果をあげることができた。この成果をもとに、かねてから弱いところであった『歌声づくり』に照準をあてて、帰りの会を運営することにした。

生徒の中には『朝の会の歌声が小さい』ことについて、次のように考えている。

- ・歌を歌うのが嫌。めんどくさい。
  - ・部活動で疲れているので、声がでない。
  - ・朝は大きな声で歌う気になれない。
- } みんなが歌わないからまあいいか。

そこで、学級目標の完成と関わらせて、また、1Aの財産づくりと関わらせて、また、学年の歌声集会和関わらせて、弱かった活動を向上させる取組に着手している。本時はその節目となるように設定した。

- 4 ねらい ビデオで自分たちの歌を歌っている様子を視聴し、感想を出し合うことでこんなふうに歌いたいという願いを持って、その願いのもと実際に歌を歌おうとすることができる。

5 展開

流れ	活 動	教師の指導・援助
黙考	<p>テーマ「1 Aの歌声を高めよう」</p> <p>○テーマを意識して、自分の今日の歌声を振り返って黙考して下さい。 (姿勢を正し、目を閉じて黙考する。)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・テーマを委員長と相談して決めておく。</li> <li>・学級委員が黙考指導をするのを手伝う。</li> <li>・3づくりが書けているか机間巡視する。</li> <li>・ビデオの操作を援助する。(広報委員)</li> <li>・班長の司会のやり方を手助けする。(6G・2Gなど)</li> <li>・交流するときより多くの挙手ができるよう励ます。</li> <li>・できるかぎり具体的な事実で話せるように働きかける。</li> <li>・司会者に切り返して聞いたりしてもよいことをアドバイスする。</li> <li>・係の仕事を見届ける</li> <li>・合唱をビデオで撮影する。</li> <li>・今までの歌声活動での頑張りを具体的に紹介する。</li> </ul>
黙書	<p>○3づくりノートにテーマについて書いて下さい。 (3づくりノートに予定を記入し「今日の歌声」について振り返って書く。)</p> <p>○今朝の歌声について録画したビデオを流します。1 Aの歌声について考えましょう。 (ビデオを観賞する。)</p>	
バズ	<p>○4つの視点から考えてみて下さい。 (声の大きさ・整列・姿勢・真剣集中)</p> <p>○具体的にバズで話し合ってください。 (視聴した感想を交流する。)</p>	
全体	<p>○班で話し合ったことを全体で交流します。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・整列はだいぶ早くなった。みんな私語とかしずに並べるようになってきた。</li> <li>・姿勢は持たれている人がいない。もう少し指揮者に集中したほうがいい。</li> <li>・声が男子は大きいけど、女子はもう少し頑張れる。ただ、だんだんまとまってきていると思う。</li> <li>・みんな真剣に集中している。もう少し表情をつけて歌えるといいかもしれない。</li> </ul> <p>○それでは今でた意見の( )を大切にこれから歌ってみましょう。係の人は準備してください。みんなは後ろに並んで下さい。 (「カリブの夢の旅」を合唱する。)</p> <p>○もどって下さい。(リーダーが評価する。)</p>	
	<p>○係からの連絡</p> <p>○先生の話</p>	

# 性教育におけるバズ的手法を取り入れた授業

兵庫県尼崎市立大庄東中学校

大龍 雅子

## 1 はじめに

現在はエイズ問題をはじめ、性の問題の低年齢化が進み、マスコミによる誇大な性情報も氾濫しており、子どもたちを取り巻く状況はますます難しくなっている。そんな時代に生きる子どもたちはそれらを必ずしも正しく理解しているとは言えない。

また、体の著しい変化と心のバランスがうまくとれず、戸惑い、悩んでいる生徒に出会うことが多い。このような背景から、本校では、人間の生き方や心のあり方に重点をおく性教育を、三領域で多方面から進めている。

## 2 本校における性教育の位置づけ

本校の研究テーマ

「基礎学力の向上をはかる学習指導」  
 —やる気を起こさせる学習指導—

基礎学力を向上させるために、各教科ごとに教育計画を立てて取り組むことはいうまでもないが、本校ではそれと並行して、「やる気を起こさせる取り組み」の一つとして、性教育を位置づけている。性教育では人間としての生き方や命の大切さを学習させ、与えられた命を精一杯生きる生徒を育てることを目的としている。自分の人生を前向きにとらえ、これからの社会を生き抜くための学習態度を身につけた生徒、「自己教育力」の備わった生徒の育成を目指している。

## 3 平成9年度 性教育年間計画

	1学期	2学期	3学期
1 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・性に関するアンケート (特活)</li> <li>・植物の受粉 (理科)</li> <li>・生まれた時の様子 (道徳)</li> <li>・「生いたちの記」 (道徳)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・射精と月経 (保体)</li> <li>・第2次性徴とホルモン (保体)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・家庭の機能 (家庭)</li> <li>・男女の協力 (道徳)</li> <li>・性や異性の関心 (道徳)</li> <li>・性情報と対応 (道徳)</li> <li>・ビデオ鑑賞 「子どもたちへ」 (特活)</li> </ul>

2 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・性に関するアンケート (特活)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・思春期の心 (道徳)</li> <li>・異性に対する理解 (道徳)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・男女交際についてのエチケット (道徳)</li> </ul>
3 年	<ul style="list-style-type: none"> <li>・性に関するアンケート (特活)</li> <li>・生物の進化と遺伝ビデオ鑑賞「生命誕生」(理科)</li> <li>・性的欲求と性行動 (道徳)</li> <li>・保育「赤ちゃんこのすばらしき生命」(家庭)</li> <li>・赤ちゃんだっこ体験学習の事前指導 (家庭)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・赤ちゃんだっこ体験学習「保健所3ヶ月6ヶ月健診」に参加 (家庭)</li> <li>・性病の種類と症状 (保体)</li> <li>・エイズの感染と予防 (保体)</li> <li>・エイズとの共生 (道徳)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・避妊・中絶について (保体)</li> <li>・性にかかわる男女の責任 (道徳)</li> <li>・性と人権 (社会)</li> <li>・エイズの現状患者数の統計処理 (数学)</li> <li>・性教育講演会 (特活)</li> </ul>

#### 4 性教育におけるバズ学習

性の問題は、プライベートなことで個人的である。性の事実を科学的に学び、より確かな選択と自己決定ができるような指導が必要となる。

そのためには教師が話して聞かせ、知識を教えるだけではだめであり、生徒自らが気づくような授業内容が必要である。

そのような意味で、少人数に分かれて話し合い、その結果を持ち寄って全体で討議するバズ学習は性教育に適した学習方法だと思われる。今まで学習したことをもとに、自分の考えを述べる。このとき、自分の考えがまとまる。そして、他の人の意見を聞き、同じ意見だと安心し、違った意見だとそれをもとに、さらに自分の考えをまとめていくことができる。

また、話し合うだけでなく、場面を設定したロールプレイを行うことにより、登場人物になったつもりで考え、より自分に身近な問題として捉えることができる。

生徒自身が話し合ったり、体験することはとても重要であり、本校でも豊かな体験を通して、豊かな心を持ち、自分らしい生き方を求める教育を進めている。身体的活動をともなった学習は、今まで学習してきた知識や体験をすべて使って問題解決にあたるので、知識や技能は定着していくようである。

## 5 実践事例

実践事例として、第2学年道徳学習指導案及び指導記録を紹介する。

### (1) 第2学年道徳学習指導案

#### ア 主題 「思春期の心」

##### イ 主題設定の理由

近年、多くの間違った性に関する情報が氾濫しているなかで、体の著しい変化と心のバランスがうまくとれず、戸惑い、悩んでいる生徒に出会うことが多い。このような背景から、本校では「思春期教育」として、人間の生き方や心のあり方に重点をおく性教育を、三領域で多方面から進めている。

1年生では「男女の体と心の違い」、「男女の協力」などについて学習しており、男女の発達の差、精神面の違いなどを知り、互いに協力することの必要性や楽しさなどを実感する場を設けてきた。

中学2年生という年齢は、自我に目覚め、身体に現われてくる大人への変化を少しずつ意識し始める時期であり、生徒は感情面や行動面で不安定になりやすい。このような生徒たちに、思春期の心と体を正しく見つめさせることにより、この時期をスムーズに過ごせる正しい認識をもたせたい。

バス学習を道徳や学級活動・教科の学習に取り入れることにより、学級内での人間関係が深まり、互いに認められているという気持ちから、一人ひとりが意欲を持った学校生活を送れるようになってきている。また、バス学習を取り入れたことで、男女の協力や思いやりの心が育っているようである。バス学習を行なうことが、思春期教育につながっていると考える。

学級の生徒は、全員が課外クラブに所属している。現在、生徒たちは勉強とクラブ活動に打ち込み、明るく健康的な学校生活を送っている。このように忙しい毎日を過ごしている生徒たちではあるが、ふと立ち止まって自分を見つめたときに戸惑うことのないよう、これからぶつかるかも知れない課題を、自分で解決できる力をつけさせたい。

##### ウ 目標

- ・自我の目覚めと、変化している心の動きを見つめる。
- ・中学生の時期は性や異性への関心が高まることを知る。
- ・感情的な動揺をコントロールしながら生活することの大切さを考える。

##### エ 指導計画（6時間）

- |     |     |  |
|-----|-----|--|
| 第1次 | 第1時 | 体の変化とともに心の中がどのように変わってきたのか考える。                  |
|     | 第2時 | 自分の心を見つめ、心の中にある異性への関心について話し合う。                 |
| 第2次 | 第1時 | 心の中が変わってきたのはなぜかを考える。                           |
|     | 第2時 | 「もしも同級生が妊娠したら」という場面のロールプレイを行い、男女の心の動きについて話し合う。 |

- 第3次 第1時 思春期の心について学習してきたことをまとめる。あわせて、心の動揺をコントロールする自分自身の方法について考える。
- 第2時 心の動揺をコントロールし、自分らしくより良く生きることに  
ついて話し合う。(本時)

オ 本時の学習

(ア) 目標

思春期の心について学習してきたことをまとめることにより、男女の心や行動の違いを認識する。そのうえで、感情面での動揺を自分自身がコントロールし、自分らしくよりよく生きることの大切さを気づかせる。また、相手の立場にたって考え、行動し、価値ある人間関係を築くことの大切さも気づかせたい。

(イ) 構想

生徒たちは前時に思春期の心について、これまでに学習してきたことをまとめた。本時は前時にまとめたことを発表することにより、男女の心や行動の違いを再認識する。また、性衝動や感情面の動揺を自分の意志でコントロールできることや自分らしくよりよく生きることでよりよい満足を得ることができ、ひいては心の動揺をコントロールすることにつながることを、話し合いを通して気づかせたい。

グループで話し合うことで他人の考えを知り、さらに自分の思いと合わせて考えをまとめ、まとまったところで、もう一度全体で話し合わせる。

他の班の発表を聞くことで、自分でも気づかなかった心の動きを見つけることができると考えている。

(ウ) 学習過程

学習活動 (生徒の活動)	形態	指導上の留意点
<p>1 思春期の心について前時にまとめたことを発表する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・思春期の心と体の変化</li> <li>・資料「ある日のできごと」で気づいたこと</li> <li>・「もしも同級生が妊娠したら」で気づいたこと</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;"> <p>どうすれば心の動揺をコントロールすることができるのだろうか</p> </div>	<p>班 (斉)</p>	<p>○各班の発表を聞きながら、学習した内容を再確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・学習内容を順序だてて発表させ、一人ひとりが既習の学習内容を確認できるように配慮する。</li> </ul> <p>○思春期の心の動揺は心や体の成長とともに起こるが自分自身でコントロールできることを話し合いを通して気づかせたい。</p>

<p>2 一次欲求の1つである性的欲求や二次欲求である孤独感や不満足感等からくる心の動揺をどのようにしてコントロールしているのか一人ひとりのコントロールの方法をまとめる。</p>	<p>個</p>	<p>○自分自身の心を見つめ、自分でも気づかなかった心のコントロールの方法を気づかせる。 ・いろいろな方法の中で、より満足感の得られる方法を見つけさせる。</p>
<p>3 2で考えたことを班で話し合う ・イライラして、まわりにあたるが、よけいに落ち込む。 ・ゲームに没頭するが、楽しいのはその時だけ。 ・クラブ活動で汗を流すとすっきりする。</p>	<p>班</p>	<p>○話し合いや発表を通して自分の考えをまとめ、自分でも気づかなかった心のコントロールの方法を見つけさせる。</p>
<p>4 班で話し合ったことを発表する ・クラブ活動を頑張ることで心も落ちつくし、よりよい満足感を得ることができる。 ・今は進学にむけて、勉強を頑張っている。</p>	<p>班</p>	<p>○他の班の発表を聞いて、自分たちの班話し合いでは気づかなかった心の動きを見つけさせる。</p>
<p>5 話し合いや発表を通して、気づいたことをまとめる。 ・友だちと同じ悩みや気持ちを持っているとわかっただけで落ちつく。</p>	<p>個</p>	<p>○班での話し合いや発表の場で考えてきたことを振り返らせることにより、自分自身の気持ちを整理させる。 ・相手の立場にたって考えたり、行動する人になってほしいと思う。</p>

(2) 第2学年道徳学習指導記録

ア 「思春期の心」について学習したことを思い出してみよう。

(ア) 今の自分が以前と比べてどう変わりましたか？

心の中の変化（心理状態、人との関わり、友情、男女交際などについて）を書いてください。

- ・男の子の体の変化・・・声が太くなる。のどぼとけが出てくる。ひげがはえてくる。わき毛や性毛がはえる。ペニスが大きくなる。
- ・女の子の体の変化・・・体が丸みをおびる。乳房が大きくなる。わき毛や性毛がはえる。おしりが大きくなる。月経が始まる。
- ・心の変化・・・みんなと仲良くできるようになって、友だちが増えた。でも、その反面悩みも増えた。イライラすることが増えた。熱中するもの（クラブや趣味など）ができた。

(イ) 資料「ある日のできごと」で気づいたこと

- ・男の子は、もう少し気持ちをおさえたいほうがいいと思う。がまんできなくて、すぐに行動にあらわしても女の子は困ると思う。だから、男の子は女の子の気持ちを考えた方がいいと思う。

(ウ) 「もしも同級生が妊娠したら」で気づいたこと

- ・中学生に子供ができてしまったら、たいていの場合は、新しい命を殺してしまい悲しい結果になってしまう。もし産んだとしても、その子供を育てていくことはできない。

イ 心の動揺をどのようにコントロールしていますか。

(ア) あなたはどんなことでイライラしたり、悩んだりしますか。

- 1班：友だち関係でイライラしたり、親や先生に怒られたとき。
- 2班：友だち関係やクラブのことで悩んでいる人が一番多いと思う。
- 3班：やりたい事が思うようにいかなかったとき。親や先生に怒られたとき。  
気に入らないことがあったとき。
- 4班：人間関係がうまくいかないときや、おもしろくないとき。
- 5班：からかわれたとき、怒られたとき、周りの人に自分の気持ちをわかってもらえないとき。
- 6班：みんな、怒られたときや勉強の事でイライラしている。文句を言われたときもイライラする。寝ているときに人に起こされたとき。

(イ) あなたは(1)のとき、どのような方法で、イライラを解消したり、悩みをのりこえますか。

- 1班：ゲームをしたり、寝たりする。
- 2班：友だちに相談する。自分の好きなこと（本を読んだり、テレビを見たり）をして解消する。
- 3班：失敗は忘れて、別の事を考えたりする。

4班：遊びまくる。友だちに相談する。

5班：遊んで、食って寝る。やつあたり。

6班：友だちと遊んだり、しゃべりまくる。時間が立てば、落ちついてくる。  
何もしないで本を読んだり、買物にいったりする。

(ウ) (イ)の方法のうち、最も満足感が得られる方法はどんな方法ですか。

1班：人に迷惑かけないなら、寝るのが一番。それがだめなら、友達に相談する。

2班：友達に相談したり、自分の好きなことをしたりして、悩みを解消する。

3班：自分で頑張って、周囲の人に「自分はちゃんとできる」ということを認め  
てもらう。

4班：自分のしたいことができたとき。

5班：クラブ活動がんばる。

6班：大声で歌ったり、本を読んだり、買物にいったり、自分の好きなことをす  
る

ウ 話し合いや発表を通して気づいたことや感じたこと。

- ・みんな同じことを考えているんだと思った。
- ・みんなそれぞれ、いろいろな意見があったけど、私は自分のしたいことができた  
とき、満足できると思った。
- ・みんな、一人一人、違った方法で、イライラなどを解消しているんだなあと思  
いました。そして、いろいろな悩みを、みんな結構持っているなあと感じました。
- ・前より、自分たちは成長していると思う。男の子の気持ち、女の子の気持ちの違  
いなどがわかった。みんなと話し合っ、友達もことかいろいろとわかった。
- ・性教育のことや発表の仕方などいろいろなことがわかった。
- ・みんな考えていることが同じだった。
- ・友達関係などで悩んだりすることが多いんだなあ。
- ・いろいろな意見がでて、よくわかった。
- ・いろいろな考えがあると思った。
- ・話し合いで、いろんな意見がでて参考になった。
- ・いろいろな意見があって、感心しました。
- ・みんな結構同じことを考えているんだなあと思った。
- ・これからもイライラすることがあるけど、それを乗り越えて行きたいです。
- ・皆しっかり発表できてよかったと思う。難しいことや「ある日のできごと」  
等のまとめがうまくできていて、すごく分かりやすかった。
- ・よく発表できていたと思う。男の子の気持ち、女の子の気持ち、両方の気持ちが  
わかったような気がする。ほかの班の意見もよくわかった。
- ・だいたい人の悩みが同じだということがわかった。解消方法もよく似ていた。
- ・人の体の仕組みは不思議だと思った。
- ・みんな、すごく、うまく発表できたと思う。女の子の気持ちがよくわかったよう

な気がする。(男)

・みんな、友達関係や怒られたりで悩んでいることが多い。

エ 授業を終えて

思春期の心について学習してきたことを班ごとにまとめ、発表することで、男女の心や行動の違いをお互いがより認識できた。そのうえで、班の話し合いや他の班の発表を聞くなかで感情面での動揺を自分自身がコントロールし、自分らしくよりよく生きることの大切さに気づいていった。

2年生の道徳「思春期の心」の授業を4年前に初めて行ったときは、「ある日のできごと」を題材にした授業と「もしも同級生が妊娠したら」のロールプレイを行う授業を試行錯誤しながらやってみた。その後、いろいろな研究会で発表するたびに、より充実した授業内容に改訂しながら、現在に至っている。

6 おわりに

本校では、8年前に手探りで始めた性教育であるが、少しずつ教師へまた生徒へと浸透しつつあると感じている。今年度は昨年度の反省点であった道徳分野での充実、そして各教科への発展に力を入れた。校内研究授業や職員研修を積み重ね、学習内容については生徒にとって、受身の性教育ではなく、生徒自身に考えさせる内容も多くあり、昨年度より前進したように思う。性は一生涯通じて向き合っていくということから、生徒と共に考える学習が大切になってくる。そのような意味で、少人数に分かれて話し合い、その結果を持ち寄って全体で討議を深めるバズ学習は性教育に適した学習方法と言える。

性教育＝生き方の教育であるので、あらゆる視点で、あらゆる生活の場面で性について考えることは必要不可欠なことである。。生きている人間が生きている子どもたちに「性」を語っていくことは、とても難しく奥深いものであり、やりがいのある教育だと考える。

まだまだ反省点は多いが教師自身のセクシュアリティを磨きながら、そして、子どもたちが「性」って素晴らしいものなんだと感じ、人生を前向きに生きていけるような援助をしていきたいと考えている。

## 第3分科会

みんな仲間だ—学習になじめない子を取りこむ集会活動を通して

小河直子（春日井市立高座小学校教諭）

バズ的手法を生かした学級づくり

西村久美子（尼崎市立水堂小学校教諭）

### 助言者

池田 洋（尼崎市教育総合センター）

丸山正克（豊川市ほいっぼ園長）

### 司会者

長縄秀孝（春日井市立鳥居勝松小学校校長）

石田勢津子（名古屋外国語大学教授）

### 記録者

畠山明美（春日井市立上条小学校教諭）

## みんな仲間だ

学級になじめない子を取りこむ集会活動を通して

愛知県春日井市立高座小学校教諭

小河 直子

### 1. 主題設定の理由

10万人に迫る不登校の子ども・神戸の中学生の事件は、子どもの生活の大きなゆがみを示している。新聞や週刊誌は、子どもの成長について様々な意見を発表し、学校に対する期待や批判は増すばかりである。こうした現状から、子どもの社会性を育てる学校教育の果たす役割は大きく重要であると考えこの主題を設定した。

#### (1) 今日の課題から

- ・ 兄弟の数が少なくなった
- ・ 異年齢で遊ぶ体験が少なくなった
- ・ 塾通いで遊ぶ時間が少なくなった
- ・ 家庭・地域の教育力が低下した

数え上げたらきりがなほどの様々な理由から現代の子どもは、人間関係の結びつき方を知らないままに成長してきている。そのために、人の心に深く関わって過ごすことに臆病である。相手を傷つけないし、もちろん自分も傷つきたくない。

こうした理由で、表面的な人間関係しか結び結べない子どもが多くなっている。

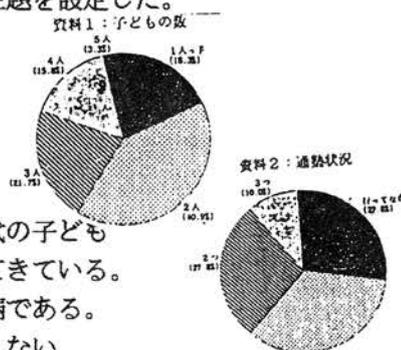
#### (2) 学級の実態から

離婚率が年々高まり、十分な家庭での保護を得られないで登校する児童が多くなってきている。昨年度担当した4年生のB男も両親の離婚から3年時に転校してきた。B男は、家庭で十分な養育を受けられないため、忘れ物が多く身繕いも清潔でない。そのせいでクラス内では居場所がなかった。しかも愛情不足から注目されたいため、様々な集団からはみ出した行動をとることが多かった。そのことが一層、B男を学級の仲間から疎外させるという悪循環を繰り返していた。

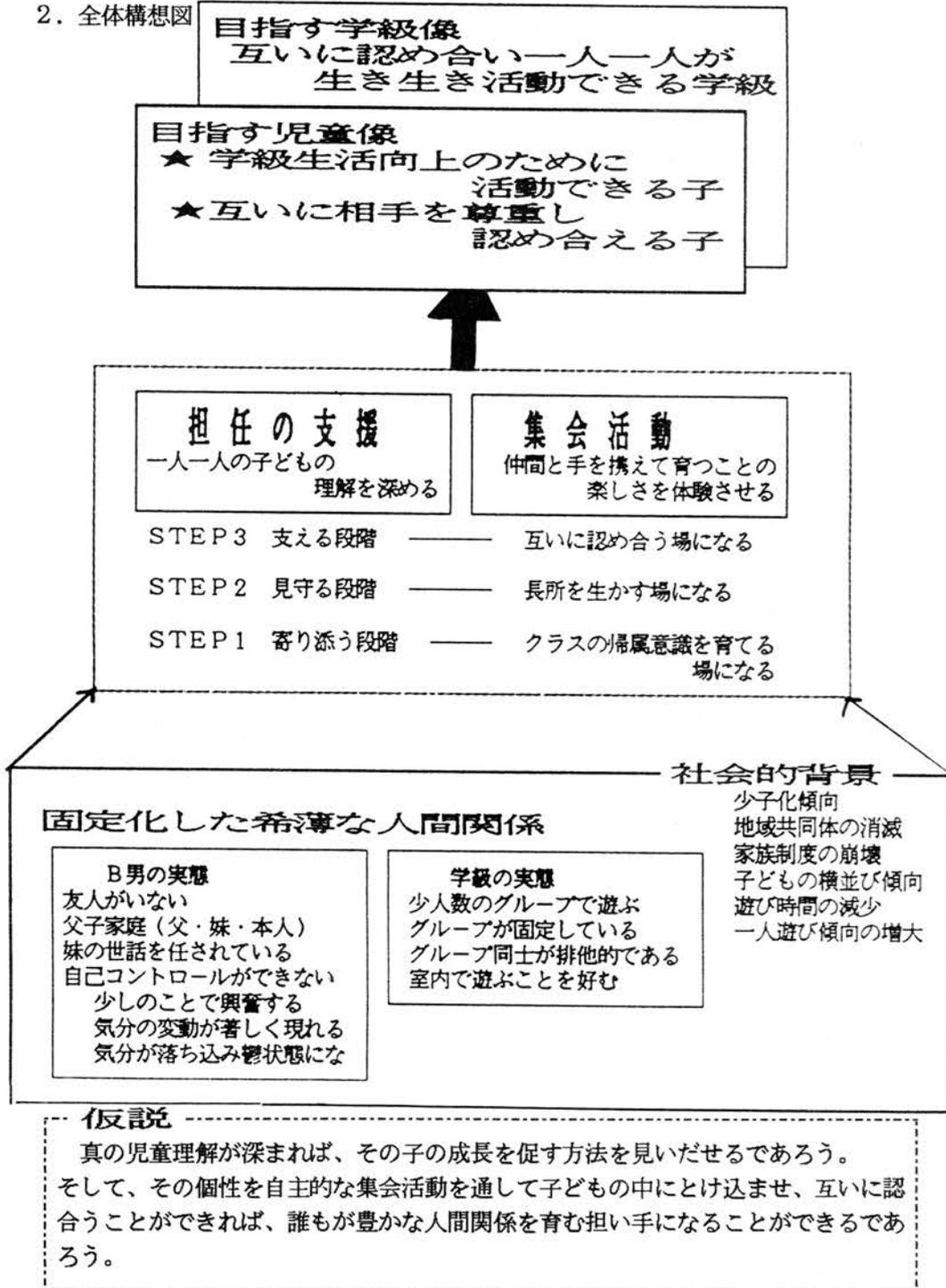
担任がB男の理解を深めること、そしてB男と疎外している子どもが共に楽しい学校生活を送れることが、B男を含めたクラスの子どもの一人一人の成長に繋がる。けれども、担任だけがB男への対応をよくしていくだけで問題行動が解決されるわけではない。学級集団がより良い集団行動を創り上げようという雰囲気があるこそ、誰もが手を取り合って育つことができる

そこで、集会活動を通して、適度の自己主張やルールを守る態度を身につけさせ、学級の誰とも楽しく活動する子どもの社会性を育てることをねらいとした実践である。

学校でしか学べないことはたくさんあるが、そのうちの一つに温かな人間関係の結びつきがあげられる。助け合い・支え合い・一人一人が共に成長する学級を築きあげてことを目指した。



2. 全体構想図



### 3. 実践

#### (1) 寄り添う段階 (step 1)

B男は、第3学年の2学期に転入し、問題の多い子と引き継ぎがあった。色白のふっくらした初めの印象は、のちの暴れ回ることには結びつかなかった。

B男は、ささいなことでふくれ、班から自分の机を引き離してしまう場面がたびたび見られた。放課も誰と遊ぶではなく、ぶらぶらして過ごしていた。子どもの話や、放課の様子からB男が排斥されていると分かるのにそれほど時間がかからなかったB男もそれが気になるようで「どうせぼくなんか嫌われ者だ」と強がり、「仲間に入れて」と声をかけようとはしなかった。

5月に理科の教材のソーラーカー作りがあった。B男も他の子どもも熱心を作っていたので、レースをやることをもちかけた。B男はさして興味を示さなかったが、他の子ども達が乗り気になり、係の子どもと担任で企画して学級会でルールや、日時を決めた。

レース当日は、B男の車の調子は悪かったが入賞することができた。B男には、誰も声をかけるものがいなかった。そこで担任は、車を軽量化している工夫をほめ、そして、残りの乾電池の量を一緒に量ったり、どんな改造をしようかと話しあったりした。この出来事以来放課は担任と過ごすことが多くなり、家庭の様子など少しずつ話すようになった。

6月中旬から、父親の帰宅時刻が遅くなる日が続き、生活が夜型になった。妹の起床時刻が遅くなり、遅刻が多くなった。子ども達の中に「さぼっているんだよ」という声も聞かれたので、B男が家庭で小さな妹の世話をしながら家事も行っていることを知らせた。それからは、遅れて教室に入ってくるB男にさりげなく「おはよう」と声をかける子も出てきて、教室に入りづらいような様子は見られなかった。しかし、父親不在の影響は大きく、些細なことでものに当たり散らし、怒りを爆発させることが度々おきた。クラスの他の子ども達の安全を確保し、見守ることもあった。少し収まったところで、声をかけB男の怒りを受け入れた。やりきれない気持ちを涙を流して語るのを、気持ちは分かる聞き、「でもね～」と言う言葉を噛み殺した。

2学期早々、B男は流行性耳下腺炎のために学校を休んだ。保育園に妹を送って行く人がいないので、頬がはれ、熱があるにも関わらず、妹の世話をし一緒に家にいた。

毎日、家庭訪問をして学校の様子を知らせた。「学校なんか」といって怒ることの多いのだが、学校の様子を気にすることから、B男にとって学校は重要な場所であることが分かった。2学期の席替えで誰が隣になったのか、係活動でどんな係で誰と一緒にあったかとしきりに心配していた。

B男は特別な境遇の子であるという認識が大きく変わった。それは子どもなら誰もが気にする友達の評価であり、多くの友達とともに仲良く過ごしたいという共通の願いを持っていることである。問題行動に注目するのではなく、B男の持つ願いが十分分かったので、担任だけの理解でなく仲間の中で生かしていく指導の方向性を見いだした。B男は遊び仲間を求めているが、クラス内のいずれのグループにも属せないことが問題である。

(2) 見守る (step 2)

運動会が終わって、係毎にゲーム大会が行われた。給食レストラン係のお野菜ゲーム等なかなかおもしろいゲームもあったのだが、B男はあまり参加できなかった。順番を待ってられないことやルールが守れないために失格になってしまったことが原因であった。

10月の体育の時間にハンドベースが始まり、これには積極的に参加した。

B男が得意なこともあって、中心となり活躍した。チームのキャプテンにこそなれなかったが、打撃の腕を班の中で認められ大変うれしそうだった。しかし、どんなことをしても勝ちたいのである。自分の所属しているチームを勝たせるために、審判に抗議を行った。1学期の時のトラブルは、誰もB男に味方をしてくれなかった。そして、それがまた、一層B男を怒らせたのであるが、今回の場合は、利害が共通するチームの仲間が味方についてくれるのでそのことが嬉しいのかしばしば抗議を行った。試合が終わって引き上げるときに、仲間と自分たちが正しいと話し合っていく様子は、仲間と共にいる安心感が見られた。そして、次第にB男の抗議はエスカレートしていった。自分の所属チームを勝たせるために大きな声を出し、相手をののしり始めたのである。しかし、ここに、大きな変化が現れた。以前なら、B男の怒りを恐れて遠巻きにして、関わらないように見ていた子どもが、B男と対等にやりあうのである。ハンドベースの始まった頃、ゲームの判定に担任の意見を求めてくるのが度々あった。審判も子どもに任せてあったので、極力担任は介入しなかった。だから一層激しい衝突になったが、繰り返すことでB男は折り合いをつけることを学び、他の子どもは自己主張をすることが体験できた。見守ることは、担任にとってとても難しい。けんかが激しくなるとおびえる女子もいるのでそうした子どもには説明をした。

学級会の時間にハンドベースボール大会を企画した。係はチームを分ける時点から、アンケートをとった。上手な子どもをキャプテンとして6人選び、あとは公平に係が分けていこうという案が採用された。その中にB男の名前が見られた。体育の時間に子ども同士がぶつかりあった成果であろう。B男のチームもポジションや打順を決める話し合いをしていた。子どもは大勢で遊ぶ楽しさを見つけたので、放課もB男を交えて男女共に遊ぶ姿が見られるようになった。

教室の中で、マンガのキャラクターの絵を描いて過ごすことが好きな男の子もいることから、係の子どもが『外で遊ぼう強化週間』をもうけた。アンケートをとって1週間の遊びの計画を立てた。この試みの成果として同じグループに属していなくても決められた集合場所に集まれば、遊びに参加することができた。

ゲームに勝ちたいのはB男だけではない。子どもなら誰もが勝ちたいのである。本気で、ぶつかればいいと思う。ここが大切と見守る担任の姿勢が効果を上げた。力を尽くして勝つことの意義がある。そうしたことで子どもは仲間同士と絆を結べるのである。

20分ほうかに外で元気よく遊ぼう 資料

	エドコイ	月まわり	火バスケ	水バフ	木お祭り
エール					
たのしかったこと 私は、カンケリが1番楽しかった					
です。					
じふ、おんな、遊ばせたいよ、 たんていじむしよー					

### (3) 支える段階 (step 3)

3学期はインフルエンザが猛威を振るい、B男も6日間学校を休んだ。B男が休んでいる間に「ドッジボール大会」が係で企画された。けれども、だれも反対意見を言わないので、そのまますんなり決まってしまった。係が慣れてきたこともあると思うが、B男が居ないことに原因があると思う。クラスをかき混ぜてばかりのB男が、クラスの重要な役割を果たしていることが分かった。しんと静まり返って学習に取り組む子どもを見ていると、活気のもとB男であることに気付かされた。

不機嫌そうに登校した2月のある日の4時間目、まわりの子の関心を引こうと、ノート紙を破って食べ始めた。子どもは自分の課題に取り組みながら、「腹をこわすぞ」などと声をかけた。給食の時間になって、何をしているかと探すと、教室の片隅で一人の女子が、まるで小さな子どもをあやすようにB男と話していた。

体育の時間にサッカーが始まると、当然のように子供の間から大会の話が持ち上がった。サッカーの単元が終了する3月の始めに大会を持つことを約束した。

3学期になって、B男は勝ちたいという思いは強いものの審判に食ってかかっていくことはなくなった。それよりも、作戦や練習の方法を考えていく方向に向かっていた。

2学期以来、放課に共に遊ぶことができるようになったこと、B男の球技の腕がクラスみんなの知るところとなったこと、B男がいくら怒ってもまわりの子どもの主張も強くなり聞き入れられなくなったことがあるためだと思う。

サッカー大会のための学級会が開かれ右の様にルールが決められた。

この話し合いの中で、球技がとても苦手な2人の女子のために特別ルールがつけられた。その2人

がゴールを決めたときには2点にするというのである。それに対してB男は、「弱い子は引き取り手がなく仲間外れになってしまうので賛成」という意見を出した。ボールがどちらが出したかでもめることがあった。審判も分からないことがあった。またそんな時、審判が「ジャンケンで決めよう」というと、審判の判定に従う場面も見られた。

3学期も残りわずかとなった頃、最後の席替えをくじびきでしようということになった。B男は人の好き嫌いが激しく隣を誰にするかは、いつも悩みの種であった。くじをひいて顔を会わせたたん「こいつとはやだ」と言ったので失礼だと注意した。机を教室の隅に持って行き「一人でいい」とふてくされていた。また、残して個別で話そうとそのままにしておいたら、相手の女の子が「B男くんおいだよ。一人じゃ本読みをしても練習にならんし、おもしろくないよ」と声をかけた。B男はまんざらでもないような様子で元の席に戻ることがあった。担任の私は、1年のみのつきあいであるが、クラスの子どもはこれからもB男の仲間である。B男を支えることで子どもの一層の成長がみられた。B男のためにと始めた集会やゲームであったが、クラスの子どもみんなを取り込んで遊ぶことを通して、ルールの工夫や思いやりのある言葉かけが生まれた。運動の得意でない子も、得意な子もあるがままの姿で互いを受け入れることができた。

ゴール（かえりところ）資料5  
・A さん B さん 3点  
・他は 1点  
・うーちゃん3は（ゴールのはは）  
PK ▶キーパーは男子  
うーちゃん6は 女子は女子

#### 4. 考察

	集会名	担任の支援	B男の様子	クラスの様子
STEP 1	学級開き F1レース 3つならべ オセロ	・共感的な理解をする ・怒りや悲しみを共有する。 ・B男の良さを知らせる	・強がっている ・粗暴である ・集団に入ろうとしない	・小グループで気の合う子どもで過ごす。 ・教室の中の遊びが多い ・排他的である ・関わらないようにする
STEP 2	ハンドベース ボール大会 外で遊ぼう 系のゲーム大会	・子どもの個性を共感的に見いだす ・子どもの意志・意欲を尊重し見守る	・利害が共通できるグループに属する ・特技が子ども間に認められる	・放課に共に遊ぶようになる ・B男に対抗するようになる
STEP 3	ドッジボール 大会 サッカー大会 4の1終わり の会	・子どもがB男を受け入れることを支える	・ありのままの自分が出せる ・集団に受け入れられることを喜ぶ	・互いにそれぞれ認め合える

B男の問題行動は、十分に養育を受けられない家庭環境の劣悪からくるものである。父親の養育態度が改善されなければ、収まるものではない。しかし、B男を取り巻く子どもの変化がB男の学校生活に張りを持たせ、仲間と共に遊ぶ楽しさを体験させることができた。

また、クラスの子どもも、B男の自分勝手ともいえる文句を納得させるためにも、ルールや、役割分担に工夫を凝らし、結果的には自分達の考えを反映させた楽しい集会にすることができた。

#### 5. 成果

- ★ 子どもの一人一人の違いを認め、成長に繋がる「真の理解」を深めることができ、個に応じた人間関係の取り結び方を支援することができた。
- ★ 集会が学級集団と関わりながら、それぞれの子どもがありのままの自分を出しながらも互いに支え合うことができた。

#### 6. 今後の課題

子どもは日常の人と人との関わりの中で、その人を思いやって、共感していくことを体験した。この一つ一つの思いやりと行為の積み重ねによって、心の通い合う温かな人間関係が育まれた。

小学校の学級担任は、学校生活のほとんどの時間を子どもと共に過ごすので、学級集団の人間関係に注目して場を開発することができる。毎日の生活の中で、謝ること・許すこと・感謝すること・ほこりや恥じらい・気持ちを切り替えることを体験させ、より豊かな人間関係に発展させていくことができる。

子どもが幼いうちにこそこうした体験が重要である。地域の教育力・家庭の教育力のなさを嘆く前に、小学校の担任としての役割の重要性に気づき、子ども一人一人の理解を深めるための視点を変革させたい。

## バズ的手法を生かした学級づくり

兵庫県尼崎市立水堂小学校

西村久美子

### 1. はじめに

本校のある尼崎市は兵庫県南東部に位置し、すぐ隣は大阪である。校区はJR立花駅から北へと線路ぞいにある。児童の家庭環境は様々であり、指導上、多くの問題や困難な事柄が生じてきた。初めて本校の児童に出会ったとき、児童相互の、また、児童と教師の人間関係を見直さなければ、なにも指導が始められないと強く感じた。

そのためには、学級に多様な児童がいることをマイナスの要因として捉えるのではなく、むしろ、より学級の絆を深めてくれる要素として捉え、意図的・計画的に指導することを通して、認め合い学び合う学級づくりが達成され则认为した。そして、そのための方法として、バズ的手法を用いるのが適切であると判断した。

### 2. 研究主題設定の理由

- ・ぼくは、4年の時によく文句を言われたり、たたかれたりしました。だから、5年3組では、もんくを言ったりしないクラスにしたいです。
- ・私は、5年3組が、先生の言ったとおりに『みんなが楽しいクラス』がいいです。そして、たくさんの友達をつくりたいです。4年では、けんかが多かったです。それをなくしてほしかったです。でも、みんなけんかばかりしていました。
- ・私は、4年の時に、いじめられていました。それでも、毎日、学校に行っていました。私は、今、ぜんぜん友達がいません。友達ができるクラスにしたいです。

これは、4月、児童に出会ったとき、『どんなクラスにしたいか』というテーマで書かせた作文の一部である。全員の作文を読みながら、よくもこんな状況で学校にきているなあと涙がでたほどである。しかし、児童の実態は、このような学級の問題点について考えさせようとしても、人の話を聞こうとする姿勢からほど遠い状態であった。

学級のひとりひとりの児童が、お互いの違いを認めつつ、尊重しあって、自らが自分たちの学級を創っていかうとする姿勢をひとりひとりに育てなければ、教科の指導も十分できないと強く感じた。

そのためには、クラスの仲間が“どのように感じてるのか”“どんな思いでいるのか”など、児童がお互いの思いをまず知ることが大切であり、そして、お互いの

違いを認めた上で、初めて、人の意見を聞こうとする態度、友達の行動を認めようとする態度も生まれてくると考え、学級づくりの大まかな計画を次のように設定した。

- (1) 1年間を見通した継続的な指導
- (2) 学級活動の充実と他への広がり考えた指導
- (3) 教科のつながりを意図的・計画的に考えた指導

学級づくりには1秒でも無駄にできる時間はない。“転んでもただでは起きない”の言葉のごとく、児童の全活動を通して学級づくりをしていきたいと考え、主題を設定した。

### 3. 実践経過—1年間の取り組み—

#### (1) 学級づくりの第一歩は、学級目標の設定から

こんな学級にしたいな！—みんなの願いから—

##### ① 形だけの学級目標の脱皮を図る

日常の生活の指針として検認したり、評価したりすることなく教室に掲げたままの学級目標ではなく、児童にわかりやすく、生活に具体的に密着した、児童一人ひとりの心にくい込み、生き続ける学級目標を設定したいと考えた。

##### ② 学級目標設定に主体的に参加させる

学級目標とは、

- ・教師の求める学級像
- ・学級に所属する児童の求める集団像

この両方を含むものであると考える。児童が、一年間、どのような学級をめざして進もうとするかの問題であるから、児童ひとりひとりに強い関心を持たせなければならない。しかし、担任として、こんな学級に育てたい、このような子どもたちに育ててほしいといった学級経営の基本的方針をしっかりと持っていなければならないのは当然である。子どもたちの願いや思いを大切に、受け入れることによって、主体的に参加させることができるのではないだろうか。

##### ③ 学級目標をわかりやすい具体的な言葉で

観念的なものにしないために、担任として願う学級像・子ども像を押しつけてなく、児童の願いに転化されるよう配慮しながら、「5年3組らしい合言葉にしよう！」と呼かけた。

学級目標ができるまで

##### ① 児童の新しい学級に対する期待感を高める。

教師は児童ひとりひとりを知る努力をする。

##### ② みんなの願いを作文に書かせる。

学級の中で個が確立されていない4月の段階では、まだ自由にものが言える雰囲気できていないので、発表することが苦手な児童の願いも前面に出させたか

ったので作文に書かせた。また、その作文を文集として印刷、配布し、お互いの願いを確かめさせた。

### ③学級活動での話し合い

議題 学級目標を決めよう

話し合いの柱 1、みんなの共通の願いはなんだろうか  
2、みんなの願いを合言葉にしよう  
3、いつでも覚えておくために掲示の仕方を考えよう

みんなの願いから、学級目標が次のように決まった。

『たつまきをみんなでおこせる5年3組』

これは、小さなめごとから大きな事件へと発展した4年生を反省して、だれか一人がやったよいことに、頑張っていることにみんなが巻き込まれて、すばらしい力の籠巻にしていこうとの願いを合言葉にしたものである。

全員の目標になるためには、全員が話し合いに参加していなければならない。そのために、まず、学級会議案用紙を事前に配布し自分の考えを書かせておいた。そして、個々の意見をしっかり出させたいと考える場面においては、小集団での話し合いを取り入れるようにした。そして、グループのだれかがグループで出た意見やまとまった考えなどを発表するよう、初期の間は、発表の形式を指導した。

### (2)学級目標達成に向かって

遠足におこった仲間はずれ事件からサッカー大会の実施まで

#### ①ウアームアップとクールアウトの指導

秋の遠足の取り組みについて事前に話し合ったにもかかわらず、昼食時に仲間はずれの事件がおこった。しかし、これは、9月段階での児童の実態として、多少予測していたものである。

このめごとから、次の段階へとステップアップさせるために、みんなが協力して取り組まなければならないような場面を作りたいと考えた。学級活動の10月の予定であった『サッカー大会』を、児童と相談の上、実施することにした。

そして、次のように、話し合い活動を進めた。

議題 だれもが楽しいと思えるようなサッカー大会をしよう。

話し合いの柱 1、チーム数はいくつがよいだろうか  
2、チームはどうやって決めたらよいだろうか。  
3、楽しくするための工夫を考えよう。

『サッカー大会』をただ単に実施するだけでなく、その時までの過程を大切に組み合わせた。たとえば、チームでの話し合い、練習、勝敗だけでなく一人一人のがんばり、教えあい助け合いなどに目が向くように指導した。なぜなら、ややもすると『勝った。負けた。』のみに夢中になり、一部のじょうずな児童のための活動になってしまうことがないように考えたのである。

また、実施後は、必ず自分たちの取り組みを振り返らせた。

学級の充実・向上には、学級集団が常に新たな共通目標やテーマに向かって燃える―打ち込む―追及する―振り返る―という経験の積み重ねが必要だと思うからです。

## ②学級の見直しの必要性

5年3組どんなクラスかな？アンケート

10月初旬実施

男子18人 女子18人

- 1、誰とでもあそべていますか。( いる16人 いない20人 )
- 2、何でも話せる友達がありますか。( いる25人 いない11人 )
- 3、いじめられたことがありますか。( ある13人 ない23人 )
- 4、いじめたことがありますか。( ある20人 ない16人 )
- 5、5年3組をいいクラスだと思いますか。  
( 思う24人 思わない12人 )

学級目標の達成に向けて、日々の活動が望ましい方向に進んでいるのか、どの程度まで学級づくりができているのか、立ち止まって振り返ることが大切である。

上記のアンケート結果は、教師の目で見えた学級と児童の思っている学級の差の大きさに驚かされたものである。そして、このアンケートの結果から、もう一度、自分たちの学級について考える時間を設けた。

その指導として、『みんな、なかま。みんなのクラス』という題材で、学級活動(学級や学校生活の充実と向上に関すること一望ましい人間関係の育成一)の授業に取り組んだ。

## なんでも言える学級に

### ①道徳での取り組み

学級活動において、学級の見直しをしてきたころ、道徳の授業においても適切な主題を取り上げて実施した。

#### 道徳学習指導案

主題名 加奈のあいさつ

ねらい 積極的な行動のすばらしさに気づき、自分を意欲的に変えていこうとする態度を養う。

主題設定の理由(要約して記人)

“まちがったら…” “人とちがっていたら…” という不安、言ったことに対し誰かに何か言われそうだという恐怖心などが、児童の心のなかに大きく存在している。2学期になって、学級活動で“なかまづくり” “いじめ” などについてとりあげてきたので、少しずつ本音が言える、誰もが自分の考えを言うことができる学級づくりを意識するようになってきている。まだまだ、不十分であるが、“だまっていたはいけない” “意見を言わなけ

れば…”という雰囲気はできつつある。だれもが勇気を持って自分の意見がいえるためには、本人の努力も大切であるが、学級の仲間たちの受容的態度や暖かいはげましが不可欠であることも、この主題を通して気づかせたい。

## ②朝の会、帰りの会で発表の場を

今日のニュースや一日の出来事、感想などを発表する場を設け、誰にも発言の機会を計画的につくった。そうすることで、聞く側の姿勢も作られていった。

## (3)他教科へのつながり

### 理科の学習から性教育へ広がり

#### ①理科『ヒトや動物のたんじょう』の学習だけでは終わらない

この単元を学習するにあたり、児童の実態からして、単に、知識理解だけで終わってはマイナスになるように思われた。男女が協力し、お互いを人間として尊重しようとする心まで培うことができれば、学級づくりのまとめになると判断し、理科の学習から性教育まで広げての指導計画を立案した。

#### ②『ヒトや動物のたんじょう』を指導するにあたって

- ・単なる知識の注人におわらない。
- ・〈ヒトや動物の誕生〉〈男女の身体の違い〉の学習から、人体の不思議さ、神秘さを感じさせたい。
- ・自分の誕生のことについて知り、自己をみつめさせる。

以上のことを根底において指導することにした。そして、その結果、子どもたちひとりひとりが自分の存在に自信を持ち、お互いを認めあい、お互いを大切にしようとする心を少しは持ってくれるのではないかと考えた。

#### ③指導計画（指導の流れ）

- 1、5年1学期の学習〈めだかの誕生〉〈草花のおしべめしべ〉の学習を想起させる。
- 2、教科書の写真を見て話し合う。  
卵で生まれてくるもの、親と似た姿で生まれてくるもの
- 3、いろんな生き物の誕生について調べ学習をする。
- 4、グループで話し合っ、調べたことをまとめ、発表する。
- 5、教科書から、ニワトリ、うさぎ、うしの誕生について学習する。
- 6、『愛し合う動物たち』絵本を読む。
- 7、《人の進化》について知る。  
進化の絵から気づくこと
- 8、《受胎の神秘》ビデオを見る。
- 9、自分の誕生について、家の人に聞く。それを誕生新聞にまとめる。
- 10、教科書で《ヒトのたんじょう》について学習する。

//、学習後の感想をまとめる。

④全学習終了後の児童の感想

- ・私は、父と母から生まれてきて本当によかったと思う。愛されながら見守られながら生まれてきた自分が、改めて幸せだなあと思った。そして、最初、誕生の勉強なんて恥ずかしいと思ったけど、終わってみたら、すごく神秘的で、また、勉強したいと思った。今の奇跡に近い偶然に生まれた自分をもっと伸ばして、胸をはって生きていきたい。
- ・僕は、生命が誕生するのは、とても偶然だと思った。どの生き物も、たくさんの子どもを残すために進化していることがわかった。ぼくは、いままで、なぜ子どもが生まれるのか不思議だったが、この勉強をしてよくわかった。この偶然でできた命を大切にしたい。

自己の確立があって友達のすばらしさに気づく

年度の終わりに近づいて、今まで意識もしなかった隣の友に、こんなすばらしいところがあったんだと気づくようになった。また、友のすばらしいところと気づくというそれぞれの心の成長が、個人・集団をまた伸ばしてくれそうな期待感を抱かせてくれた。

古川君の良いところ

祢宜元 紀子

私は、古川君と3年生の時からずっと一緒に組で、こんなことを思い出した。5年生になってからのことだけど、古川君は授業が始まって教室に帰ってこなかった。私たち（みんな）は、きっと遊んでいるんだろうと思っていた。けど、しばらくして、手をふきながら帰ってきた。「トイレ掃除をしていた。」とぶつつと言った。古川君は確かにわがままなところもあるけど、トイレ掃除なんてそう好きな人はいないのに、最後までいっしょうけんめいできるのだから、私たちが優しく接していったら、古川君もみんなと頑張っていけると思った。先生のいないときも、優しく「いっしょにプリントしよう。」と声かけると、うれしそうにプリントを始めた。古川君もみんなといっしょに伸びていってくれたらなあと思った。

3. おわりに

学級の仲間と生きているという実感こそ、学級づくりの基本ではないだろうか。学級はいろんな個性を持った児童の集まりである。それら児童の相互作用によって伸びていくものだと考える。影響力の強い子に学級が流されることなく、一人一人が自分らしさを発揮し、所属感や存在感に支えられ、生き生きとした学校生活を送ることができる学級集団へと高めていくためには、子どもたちを主体的に学級づくりに参画させていかなければならない。そのためには、話し合うーやってみー話し合うーという過程を大切にしたいと思う。

## 第4分科会

### 理科の指導における協同学習

加藤源也（中津川市立坂本中学校教諭）

### 主権者としての意思決定能力を育てる社会科学習

—未来志向型の中1歴史学習を通して

中島勝史（春日井市立中部中学校教諭）

### 生徒の授業観を変えたバズ学習

### —国語のパワー学習プラン（説明的文章の学習）

加藤英樹（文京区立第六中学校教諭）

### 助言者

伊東信彦（土岐市立泉中学校校長）

松本重雄（春日井市教育研究所）

久保田滋（芦屋大学教育研究所）

### 司会者

武山春雄（春日井市立岩成台中学校教頭）

伊藤康児（名城大学教職課程部教授）

### 記録者

宮田健一（春日井市立松原中学校教諭）

# 理科の授業における協同学習

岐阜県中津川市立坂本中学校

加藤 源也

## 1 理科の学習と人間関係

「人間関係は教育の基盤である。」このことを、理科の学習指導という視点で見ると、どういうことになるのか。

理科の目標は、「主体的な問題解決活動を通して、科学的な見方・考え方ができるようになる（科学的認識を獲得する）。」ことである。ここでいう「科学的認識」というものは、より多くの人を納得させることで社会的に一般化されていくものである。

同じ自然事象を見ても、その事象に対する見方や考え方、とらえ方は、人によって違うことが多い。自然科学の歴史上、いくつかの考え方が対立し論争にまで至ったことはたくさんある。しかし、より新しい（実験）事実裏付けされた考え方を交流することを通して、より多くの人々が納得する考え方が生き残るという形で、科学的な認識を人間は獲得してきた。本来、科学的認識そういうものであると考えている。

理科の学習においても、当然社会的な側面を考えていかなければならない。話し合いの場面で、自分の考え方とは違う考え方があることを知ること（自分のものより、より合理的な考え方にふれるかもしれない）。自分が知らなかった新しい（実験）事実を仲間から知ること。他人に自分の考え方をよりわかってもらうために、伝える表現方法を探ること。相手を説得するために、自分の考え方がより合理的であることをわかってもらうための方法を工夫すること。相手が持ち出した（実験）事実を認め、それにそうように、自分の考え方を再構築すること。…………… このように、いっしょに学習する仲間をいつも意識した一連の学習活動（人間関係に支えられた仲間とのやり取り）の上に、理科の授業は成り立つ。逆に、そのような理科の学習を実現するように指導していくことが、結果的に人間関係を良くしていくとも考えている。

## 2 科学的認識と協同学習

協同学習とは、「全員が同時にゴール（目標）に到達する」ことを目指す。

理科の学習におけるそのゴールとは、ある操作が全員できるようになることや、ある種の問題が全員ある程度とけるようになるということもあるが、一番目指すべきところは、より多くの自然の事象を説明できる新しい（より広がった・より深まった）見方や考え方ができるようになることであると考えている。それぞれとらえ方が違う生徒が、自分達なりの追究をし、交流してお互いに影響を与えながら、みんなでより合理的な自

然事象への見方・考え方に到達しようということである。

生徒の自然事象へのとらえ方の多様性に対応しながら、かつ、みんなでより合理的な認識を獲得する援助をしていくということは、簡単なことではないかもしれないが、さいわい理科では、いろいろな考え方が生徒から出されても、適切な実験・観察の結果（事実）が、決着を付けてくれるという側面がある。

協同学習のためには、小集団や、学級全体での話し合い（交流）の部分が重要である。

### 3 「話し合い」に関わる生徒の実態

授業の中で、生徒たちの反応はよく、既習事項を問うような単純な質問に答えることについては比較的活発である。しかし、自分の考え方を問われる話し合いの場面では、たくさんの生徒が発言するわけではなく、固定されたメンバーと時々発言するメンバーで占められる。また、自分の発言以前の発言に関わって話すことも少なく、話し合いが進むにつれて問題点が焦点化したり、結論がまとまったりすることもあまりなかった。

したがって、グループの話し合いの場面を設定して、自分の考えを表現する（仲間に働きかける）機会を設けたり、個々の発言が絡み合う話し合いの仕方を指導したりすることが、必要である。

### 4 みんなで科学的な見方・考え方を獲得するために

#### (1) 生徒の多様性が絡み合う話し合いを成立させるための「話し方」「聞き方」指導

グループや学級全体の話し合いの場で、生徒の発言しても、それらが打ち上げ花火的で相互に絡み合っていかなければ、ねらいは達成できない。自分の言いたいことが相手に伝わらなければ、相手も自分に関わってくることができない。また、相手がどんなにわかりやすく話しても、聞く側が受け入れる姿勢を持っていなければ同じことである。

そこで、学業指導的な立場から、「話し合いの仕方」として、どんな「話し方」「聞き方」がいいのかを、パネルに明示して、年度当初から継続的に指導した。

話 し 方	聞 き 方
* 聞く人のほうを向いて話す。	* 話す人のほうを見て聞く。
* 結論を先に話し、理由や説明を後に。	* 仲間の発言を途中でさえぎらない。
* 他の人の発言に関わって話す。 (賛成・反対・付けたし・質問・…)	* 分からなかったら聞き返す。質問する。
* 聞く人にわかりやすい工夫をして話す。 (具体例・実物や資料の提示・黒板の使用・図を使用・やってみせる)	* うなづきながら聞く。

(この表では、パネルに掲示した内容の一部を示した。)

初めに、そんな話し方や聞き方がなぜ大切なのかを生徒に説明し、その後の授業では、そのつど指導したり、良い話し方や聞き方ができたときには、その場や授業の終りにほめて価値づけたりする指導を続けた。初めは、「黒板に書いて説明してもいい？」と聞いていた生徒も、自然に黒板まで出てきて話すようになった。また「でも、ちょっとその説明おかしいんじゃない？」と、自然に仲間の発言に関わってくるようになった。

このように、自分の発言が仲間の心にひびき、反応がかえって来ることをとおしても、人間関係が形成されていく。

### (2) 同じ目的を持ったグループでの活動 (考え方別グループ)

同じ目的を持った集団のほうが、活動が活発になるという考えから、問題に対する考え方別に小集団をつくり、「自分達の考え方が正しいかどうか確かめる」という活動を学習過程に位置付けた。自分達の考え方を確かめるための実験(観察)方法を工夫し、協力して実験(観察)して追究していくのである。

グループ全員が豊富な実験・観察方法を思い付くことは望めない。1人か2人しか思い付かないだろう。しかし、そのグループの全員が、方法の吟味を通して、自分達が決めた方法は何を確かめるためのものか、どんな結果になれば自分達の考えが検証されたことになるのかなどをつかんでいけば、そのグループの話し合いは、うまく行われたと判断したい。

### (3) 活発に協同学習をする生徒の姿を引き出す「問題」

ある問題について、生徒たちが活発に問題解決活動に取り組んでも、次の問題もそうなるとは限らない。「問題」が適切であるかどうか、生徒たちが人間関係に支えられながら、協同学習していけるかどうかに関わってくる。

そこで、生徒たちが意欲的に取り組む問題の条件を、次のように考えた。

- \*生徒にとって、その問題に関わる既習事項や生活経験があること。
- \*生徒の多様な見方や考え方を引き出すことができること。
- \*生徒の手で実施可能な実験・観察を、生徒自らが思い付けそうであること。

## 5 実践

単元 2年生「天気とその変化」 第1章「天気の変化」 2霧はどうしてできるのか

ここでは、雨・雪・雲・霧などの気象現象を、空気中での水の三態変化としてとらえることができるようになることをねらっている。そのためには、空気中の水(水蒸気)の存在を、単なる知識としてでなく、なるほど空気中には水の気体があるんだという認識にまで高めることが大切である。そこで、次のような問題を、生徒になげかけ、問題解決活動にあたる3時間連続の学習過程を仕組んだ。

### (1)問題設定

#### 問題

(冷水を入れたビーカーに水滴がつくことを観察させた後)  
ビーカーについて水滴は、  
どこからきたのだろう。



この後、自分の考え作りの時間を設け、  
ノートに自分の考えやその根拠などを書か  
せた。この後の自分(達)の追究の足場と  
なる。

### (2)生徒達の多様な見方・考え方

- a 空気中の水蒸気(水分)が冷やされて水滴になり、コップについた。(17人)
- b コップの中の水が蒸発していき、冷たいコップにふれて水滴になった。(4人)
- c 空気が冷やされて水滴になり、コップについた。(3人)
- d コップの中の水が、ガラスを通り抜けて出てきた。(5人)
- e 冷たいコップのガラスから、水がしみ出てきた。(汗のように) (7人)

生徒たちに考えを発表させると共に、発表していない生徒にも、自分はどの考えなの  
か挙手によって立場をはっきりさせた。

### (3)考え方別グループによる追究

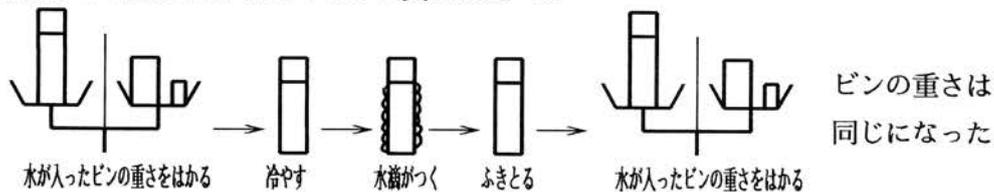
このあと、a~eの考え方別の3~7人のグループをつかって、「自分達の考えが正  
しいかどうか確かめる方法を考え、調べていく」活動に入った。生徒達は、考えた方法  
を話しみんなでその方法について検討していった。グループ全員が、その実験の意味や  
どういう結果になれば自分達の考えが正しいといえるのかということを知ってから、  
実験にかかるように指導した。

<aの考えのグループの追究>

#### 行なった実験

コップの中の水が出てきたりガラスから水が出てくるのだったら、水滴がついた後  
のビン(ビン)は前より軽くなってしまふ。ガラスから水がしみ出てくるはずないし、空気  
中の水蒸気が水滴になったのだから重さは変わらないはずだと思ふ。

水滴がつく前とつけた後のビンの質量を比べた



#### 考察(抽出)

やっぱり予想どおり、水滴をふきとった後のビンの重さは初めの重さと同じだった。  
重さが変わっていないということは、ビンの中の水が出てきたりガラスの中の水が  
出てきたりすることはないということが分かった。

< bの考えのグループの追究 >

行なった実験

(なかなか調べる方法が考え付かない様子だったのでアドバイスした)

自分の考えだとしたら、ビーカーにふたをして水蒸気が出ないようにすれば、水滴がビーカーにつかないはず。

ビーカーに冷たい水を入れてすぐサランラップでふたをして、水滴がつくかどうか見る。

同じように水滴がビーカーの外についた。



考察(抽出)

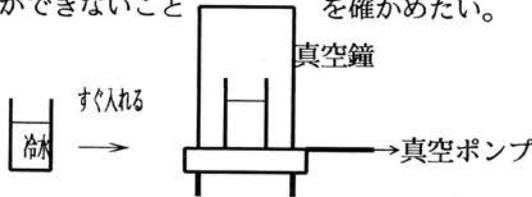
ふたをしても水滴がついたのは、川や水たまりから蒸発した水蒸気が、まわりの空気の中にすでにあると思う。

※空気中の水蒸気存在を意識できた。

< cの考えのグループの追究 >

行なった実験

真空鐘の中にビーカーを入れて、ビーカーに直接空気が触れないようにしたら水滴ができないことを確かめたい。



ビーカーを真空鐘に入れるまでに少しくもってしまった。真空の中ではくもりが消えた。水の中から少しあわが出てきた。

考察(抽出)

真空の中にビーカーを入れるまでに少しくもってしまったのでよくわからなかったけど、だんだんビーカーのくもりが消えてきたので、空気がないと水滴ができないということだと思う。どうしてあわが出てきたのか。※空気中の水蒸気存在を意識できていないと思われる。

< dの考えのグループの追究 >

行なった実験

中の水が少しへっていると思うので、それを確かめる。



考察(抽出)

ほとんど水は減っていないようだった。でも、ほんの少しだけ減っているのかもしれない。よく分からない。

※追究がゆきづまっている

< eの考えのグループの追究 >

行なった実験

べつにビーカーに冷たい水が入ってなくても、ビーカーの温度が低ければ水滴はつくと思う。冷やしたビーカーをおいて水滴がつくかどうか調べる。



同じように水滴が  
ビーカーについた。  
内側にもついた。

考察 (抽出)

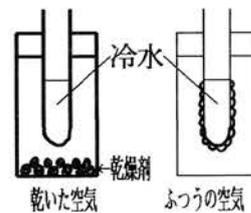
ビーカーの中に水が入ってなくても、水滴がつくことがわかった。水滴はビーカーのガラスの汗のようなものだと思う。やっぱり、温度が低いということが関係あると思う。

※空気中の水蒸気は意識できていない。

(4)共同追究 (全体での話し合い) の概要

それぞれのグループが行った実験事実に基づく意見交流をする中で、aの考えのグループの重さを比べた実験事実によって、b・d・eの考え方は、aとcの考え方に吸収されていく形となり、「空気中の水蒸気が水滴になった(a)」のか、「空気が水滴になった(c)」のか、ということに話題が焦点化していった。

「乾燥剤で、水蒸気がない空気をつくって、その中で水滴ができるかどうか確かめればいい。」という生徒の意見から、図のような実験をして、aの考え方が支持されるようになった。つまり、空気中の水蒸気の存在を、生徒達が認めるに至った。



6 おわりに

グループや学級全体での話し合いの場面で、「あっ、そうか!」とか、「おー、だからなんだな?」などと、仲間の考えを認めると同時に、仲間に影響されて見方や考え方を容れさせていく生徒の姿が見られるようになった。人間関係の中で、生徒達は力を付けていくことを再確認した。また、空気中の水蒸気を意識していなかった生徒はもちろん、知ってはいてもこの事象にも当てはめて考えることができなかった生徒、初めからそう考えることができた生徒にも、この学習を通して、今までの見方や考え方が、再確認されたり、広がったり、深まったりしたということがいえる。

今後の課題として、評価の部分が弱いと感じている。学習効果をあげるための下地となるグループでの活動の仕方などについて、どんな活動の仕方がよいのかをさらに究明し、生徒による自己評価、相互評価を導入して、よいところは伸ばし、問題点は克服していくことを、今後考えていく必要があると思っている。

# 主権者としての意思決定能力を育てる社会科学習

— 未来志向型の中1歴史学習を通して —

愛知県春日井市立中部中学校教諭  
中島勝史

## 1 主題設定の理由

中教審答申が提言している「生きる力」は、学校・家庭・地域社会の連携のもと、バランスよく育てていくことを指摘している。私も「生きる力」が学校教育だけで、あるいは、1教科だけで育成されるものではないと考える。しかし、中学校社会科の責務も重大であることも確かであると思う。私は、今、中学校社会科として育てていかなければならない力（「生きる力」）とは何かを明確するために、これまでの研究・中教審答申・学習指導要領の検討をすすめた。また、中学校1年1クラスを対象に、生徒実態調査を行った。

以上の検討を踏まえて、中学校社会科として育てていかなければならない力（「生きる力」）を次のように考えた。生徒たちは、21世紀の社会を担う主権者たちである。将来の主権者として、必ず来る現実の決断場面に生かされる能力、「自らが社会の変化の主体になっていることに気づき、適切な価値判断に基づいた意思決定を下すことのできる力（主権者としての意思決定能力）」を今こそ、育成していかなければならないだろう。

## 2 研究の目標

中学校社会科として育てていかなければならない力（「生きる力」）、「主権者としての意思決定能力」は、社会科学習における「基礎・基本」の力の上に構築されるものであり、1実践や1年間の社会科学習だけで育成できるものでない。子どもたちの発達を見通し、社会科学習の各分野で系統的に育成されるものである。本研究では、「主権者としての意思決定能力」を育成していく初年度として、中1歴史学習において育てたい「主権者としての意思決定能力」を設定し、バズ学習の有効性を生かしながら、これまでの研究成果、地理学習において実践した「未来志向型の学習」を、中1歴史学習において、適切な学習方法として構築し、その学習方法が「主権者としての意思決定能力」を育成するために有効であるのかを検証し、その成果と課題を明らかにしたい。

## 3 研究の内容

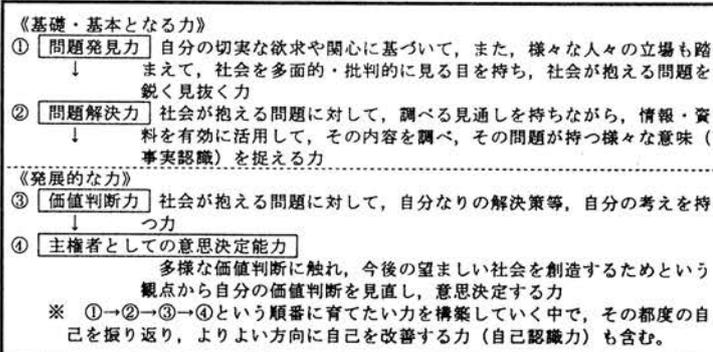
### (1) 中学校社会科学習において育てたい力の設定

#### ア 中学校社会科学習において育てたい「生きる力」の設定

中教審で提言している「生きる力」の内容は、3つの観点から示されている。1つ目は「問題解決の資質や能力」、2つ目は「豊かな人間性」、3つ目は「たくましい健康や体力」である。この中で、社会科が担う中心ポイントは、1つ目の

「問題解決の資質や能力」である。私はこの検討の中で、21世紀を目前にした現在、今後予想もできないモデルのない社会の変化・課題に対応する力の育成を十分考慮して、「問題解決の資質や能力」の上にさらに必要な力を育成すべきと考え、右の図1のように中学校社会科学習において育てたい「生きる力」を設定した。

【図1】 中学校社会科学習において育てたい「生きる力」】



イ 中学校社会科学習において育てたい「基礎・基本」の力の設定

図1に示したように、私は、中学校社会科学習において育てたい「生きる力」を4つの力から構成した。最終的に育成したい「主権者としての意思決定能力」は、図1の①→②→③→④という順番に構築されていくものと設定したが、さらに中学校社会科学習における「基礎・基本」の力を明確にした上で、「主権者としての意思決定能力」を育成していかなければならないと考えた。これまで社会科で育てたい「基礎・基本」といえば、自分の周りにある社会事象を理解させた知識として捉えられていることが多かった。しかし、現在は、「生きる力」としての資質・能力として「基礎・基本」の力を捉え直さなければならぬと考える。そこで、私は、社会科として育てたい「基礎・基本」となる力を図1の中の①問題発見力と②問題解決力と設定すべきと考えた。

ウ 中1歴史学習において育てたい力（生徒像）の設定

先にも述べたが、中学校社会科で育てたい力が1実践や1年間の社会科学習だけで育成されるものとは考えていない。本研究では、研究の初年度として中1歴史学習の場においてすすめていくため、中学校社会科で育てたい力を生徒の発達段階と学習領域を考慮して、中1歴史学習において育てたい力（生徒像）として設定しなければならないと考えた。以下の※1に私が設定した中1歴史学習において育てたい力（生徒像）を示す。

【※1 中1歴史学習において育てたい力（生徒像）】

①その時代の人々の立場となり、その当時の社会が抱える問題に気づき、②時代背景とともにその問題が抱える意味を理解（歴史認識）する。そして、③その問題を解決するための自分なりの考えを、④当時の社会をよりよくするためにどうしたらよいかという考えに高めることができる。  
※①・②・③・④は、図1の中学校社会科学習において育てたい「生きる力」の①・②・③・④に対応する。

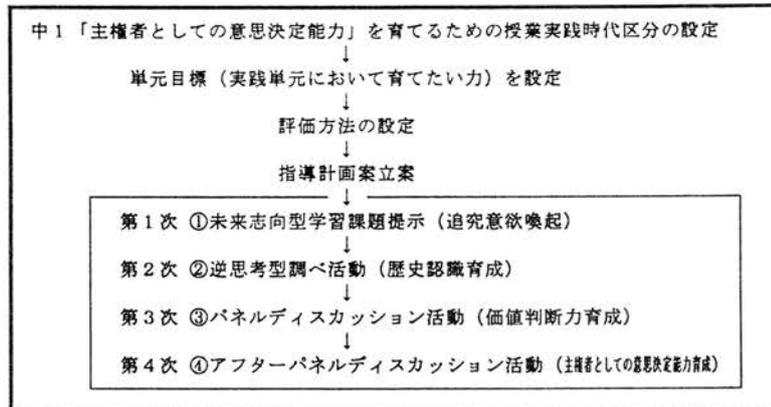
(2) 研究仮説の設定

研究仮説

中1歴史学習において「未来志向型の歴史学習（図2）」を構築していけば、中1歴史学習における主権者としての意思決定能力（※1）が育つであろう。

中1歴史学習において育てたい力（生徒像）に迫るための手だてとして、「未来志向型の歴史学習指導構造（図2）」を構築した。これは、春日井市教育課程・大阪書籍版教科書検討を踏まえて、先の研究で実践してきた地理学習での「未来志向型の学習」を歴史学習において構築し直したものである。

【図2 未来志向型の歴史学習指導構造】



※①→②→③→④の学習の流れ全体を指して、「未来志向型の歴史学習」と呼ぶ。

### (3) 授業実践

ア 中1 歴史学習における「主権者としての意思決定能力」を育てるための授業実践時代区分の設定

中1 歴史学習における「主権者としての意思決定能力」を育てるための授業実践時代区分を設定するためのポイントは次の3つであると考えた。1つ目は、「主権者としての意思決定能力」を育成することが目的であるので、あえて通史的な時間の順番にこだわらなくてもよいこと、2つ目は、大きく人々の生活が変化する、あるいは主権者が変わる等、大きな時代の節目から節目とすること、3つ目は、未来志向型の歴史学習であるため、今後を考えることができる場面があることである。この3つのポイントから授業実践時代区分を検討し、本授業実践時代を「武士のおこりから鎌倉幕府滅亡まで」とした。

イ 本授業実践の単元目標の設定

中学校社会科学習において育てたい力（3研究の内容（1）を参照）を踏まえ、本授業実践の単元目標を※2のように設定した。

#### 【※2 単元目標】

武士のおこりの背景から鎌倉幕府滅亡までの過程を鎌倉將軍家・執権家・御家人・天皇・公家・貴族・寺社・農民の各立場の視点から見つめ、その時代が抱えていた問題に気付くことができる。そして、時代背景とともにその問題が抱える意味を理解することができる。さらに、その問題に対して自分なりの解決策を持ち、それを今後の社会をよりよくするためにはどうしたらよいかという考えまでに高めることができる。

ウ 本授業実践の指導計画案の立案

3 研究の内容（2）研究の仮説 図2 の考え方に基づいて、以下の図3のように指導計画案を立案した。

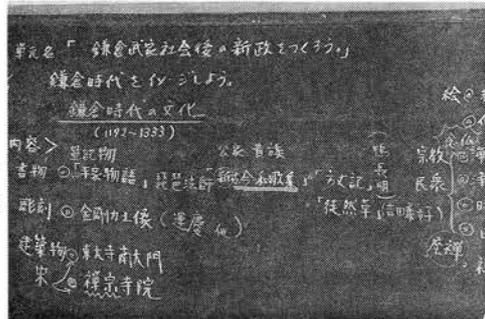
【図3 指導計画案】

単元名 中1 歴史的分野 「鎌倉武家社会後の新政をつくろう！」（8時間完了）	
授業時数	主な学習活動
第1次	① 《鎌倉時代をイメージしよう！》 ・鎌倉時代の文化内容を調べる。 ・調べた内容から鎌倉時代がどんな時代であったか考える。 ・考えた内容を発表し合う。
	② 《学習計画を立てよう！》 ・未来志向型学習課題を聞く。 「鎌倉武家社会後の新政をつくろう！」 ・パネルディスカッションを行うことを聞く。 ・班ごとに立場分けを行う。 ＜鎌倉將軍家・執権家・御家人・天皇・公家・貴族・寺社・農民＞ ・パネルディスカッションの役割を分担する。 ＜提案・質問・応答・討論＞ ・調べる見通しを考える。 ・今後の学習予定を聞く。
第2次	③ 《パネルディスカッションの準備をしよう！その1》
	④ 《逆思考型調べ活動を行う》 ⑤ 《パネルディスカッションの準備をしよう！その2》 ・提案内容、質問内容、応答内容、討論内容を作成する。
第3次	⑥ 《パネルディスカッションをしよう！》 ・テーマ「鎌倉武家社会後の新政をつくろう！」 ・プログラム（司会……教師） 1 パネラー提案（提案担当者がパネラー） 2 作戦タイム（応答担当者は、パネラー席へ移動） 3 質疑応答（質問担当者は、フロアから質問） 4 作戦タイム（討論担当者は、パネラー席へ移動） 5 パネラー討論
第4次	⑦ 《アフターパネルディスカッションの準備をしよう！》 ・個人でどの立場からでもよいから、2次案を作成する。
	⑧ 《アフターパネルディスカッションをしよう！》 ・2次案を発表し合う。 ・感想作文を書く。

## エ 授業実践の様子

### <第1時>《鎌倉時代をイメージしよう!》

鎌倉時代をイメージし、鎌倉時代の学習に対して興味・関心を高めるために、鎌倉時代の文化内容を各個人で調べた。そして、クラス全体でその内容を確認し合った。その後、その文化内容から一人一人、鎌倉時代がどんな時代であったか考えた。その考えを班の中で発表し合い(バズ)、各班が鎌倉時代のイメージを発表した。「武士の力が大きかった」「民衆の力も高まっている」「貴族もいる」等の意見が発表され、ある程度鎌倉時代のイメージを持つことができた。そして、次の時間から詳しく鎌倉時代を学習することを予告して、今後の鎌倉時代の学習に対する意欲を高めることができた。



### <第2時>《学習計画を立てよう!》

まず、本単元の学習活動のメインとして「パネルディスカッション」を行うことを知らせ、その討論方法について紹介した。そして、討論のテーマとして未来志向型学習課題の

### 【第1時の板書】

『鎌倉武家社会後の新政をつくろう!』を提示した。生徒たちは、新しい学習方法に、また、未来志向型の学習課題に興味を示し、その後の班の立場分け、自分の役割分担を班の話



【班で役割分担を話し合う生徒たち】

し合い(バズ)で意欲的に決定した。そして、生徒たちは、今後の学習予定を聞き、調べ学習の見通しを持った。

### <第3・4時>《パネルディスカッションの準備をしよう! その1》

「パネルディスカッション」に参加するための基盤となる鎌倉時代の時代背景・問題点を把握するために「逆思考型調べ活動」という方法で2時間一人調べを行った。

鎌倉幕府が滅亡した1333年の出来事から「なぜ、御家人が幕府を倒したのか?」という学習課題Aと10世紀初めのころの出来事から「武士団はどうして生まれたのか?」という学習課題Bを教師側から提示した。一人調べのスタートとして、学習課題Aを一人調べで解決させ、その調べた内容から次の学習課題を自分で設定して、それを解決したら次の学習課題を設定して順に一人

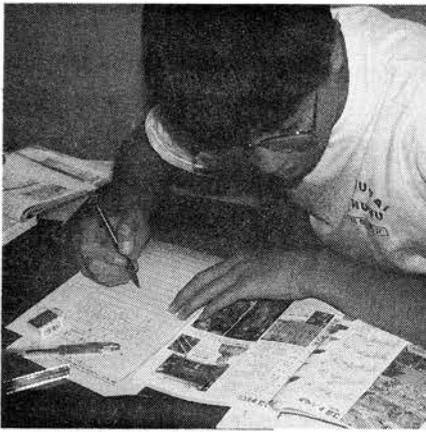


【意欲的に一人調べを行う生徒】

調べ活動をすすめることを指示した。そして、学習課題Bまでたどり着くように指示した。生徒たちは、最初の1時間、この学習方法に戸惑いながらすすめていった。途中一人調べが行き詰まる生徒たちに対しては個々に支援をし、2時間目は、意欲的に一人調べを行う生徒が多くなった。

### <第5時>《パネルディスカッションの準備をしよう! その2》

第3・4時の一人調べをもとに、まず、班で、それぞれ与えられた立場にとって、「こ



【発表原稿を作成する生徒】

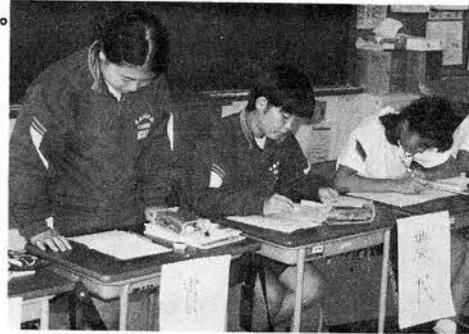
の時代はどんな時代であったのか」「この時代が抱えていた問題とは何か」を確認し合った。これは、提案内容が机上の空論にならないように思考の枠付けをするために行った。そして、時代背景と問題点を明確にした上で提案内容のポイントを話し合った（バズ）。どの班も他の班に負けない新政を提案しようと意欲的に話し合う姿が見られた。その後、一人一人が与えられた役割に従って、発表原稿を作成した。提案者は、理論的に提案内容をまとめ、質問者は、他の各立場に対する質問内容を考え、答弁者は、予想される質問をまず考えそれに対する答えを練った。また、討論者は、自分たちの提案をより深めるために補足意見を作成し

＜第6時＞《パネルディスカッションをしよう！》

一人一人に役割を分担し準備してきたので、生徒たちは、自信を持って「パネルディスカッション」をすすめた。討論内容は、図4に示す。

【図4 パネルディスカッション討論内容概略】

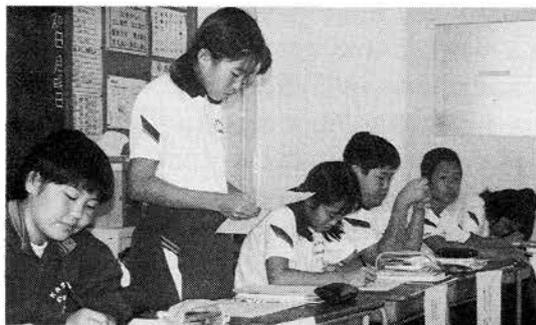
発言	1班 公家	2班 天皇	3班 貴族	4班 御家人	5班 農民	6班 農民	7班 執権	8班 將軍	9班 寺社
パネラー 提案	1班・天皇を最高位とし、將軍を2番目の地位にする。次に公家・貴族、そして、執権・御家人、一番下が農民。								
	2班・天皇中心の政治。武士の力を利用して、農民に税を強く納めさせる。								
	3班・幕府が倒れている間に、貴族中心の政治を復活させる。多くの農民と手を組んで。								
	4班・強大な武力を持つ支配者で、各地を支配する。そして、武家社会を継続する。								
	5班・農民の苦しい生活を救うため、みんなが同じ立場で話し合い、政治をすすめる。								
	6班・身分の違いを廃止し、減税をはかる。農業技術を進歩させ、農民の経済力を高め、農民中心の政治にする。								
	7班・鎌倉時代は、執権が政治の実権を長く握っていたので、執権中心の政治を立て直す。								
	8班・各地に幕府を置き、武力で支配する。そして、外国に負けにくい強い強国にする。								
	9班・荘園を増やし、自分たちの収入を確保する。仏教の力を利用した政治をすすめる。								
質疑 応答	8班・なぜ、執権中心の政治がよいのか。				7班・執権政治の時は、国が安定している時間が長く続いていたから。				
	5班・2重支配で苦しむ農民をどう思うか。				8班・朝廷を武力で倒してしまえば、幕府支配の一つですむから負担は軽くなる。				
	3班・寺社だけが都合のよい案だと思うがどうか。				9班・？				
	2班・国をまとめる人がいないと国がまとまらないのではないか。				6班・みんなの意見・知恵を出し合っていけばよい。				
	5班・具体的に農民と手を組む方法は。				2班・幕府が倒れているときだから、農民を戦わせて、天皇も倒す。				
パネラー 討論	7班・外交、軍事面は、武士たちに、経済面は、朝廷が行うなど、うまく政治の役割を分担するとよい。								
	5班・支配者はいらぬ。みんなで話し合って、みんなが都合のよい政治をするべきだ。								
	2班・支配者がいないと国は安定しない。支配者は必要であって、その支配者は、天皇が望ましい。								
	8班・支配者は、將軍がよい。武力を高めないと外国に侵略されてしまう。								
9班・平和な世の中が一番である。そのためには、仏教の力を利用するべきで、寺社が国の指導者にふさわしい。									



【パネラー提案をする生徒】



【作戦タイムの様子】



【パネラー討論をする生徒】

＜第7時＞《アフターパネルディスカッションの準備をしよう！》

まず、第6時の「パネルディスカッションフローシート」を見直し、各班の提案内容・質疑応答内容・討論内容を確認した。そして、個人で各立場にこだわらず、「鎌倉武家社会後の新政はどうあるべきか」という2次案を作成した。

＜第8時＞《アフターパネルディスカッションをしよう！》

「アフターパネルディスカッション」として、第7時に作成した2次案を発表し合った。多くの生徒が、「パネルディスカッション」で多様な価値判断に触れ、その中で適切な意思決定をすることができた。最後に、『「鎌倉武家社会後の新政をつくろう！」の学習を終えて』という題で感想作文を書いてこの単元のまとめとした。

#### オ 授業実践の考察

(ア) 基礎・基本となる力（問題発見力・問題解決力）の育成度

第6時の「パネルディスカッション」での様子（図4）から分かるように、第1時で鎌倉時代の文化内容から鎌倉時代をイメージし、また、第2時で「パネルディスカッション」という学習方法と「鎌倉武家社会後の新政をつくろう！」という未来志向型の学習課題を提示し、学習意欲を喚起させた後に、第3・4時の「逆志向型調べ活動」という一人調べに取り組みさせたことによって、多くの生徒が、その時代の人々の立場となり、その当時の社会が抱える問題に気づき、時代背景とともにその問題の意味を理解することができた。

(イ) 発展となる力（価値判断力・主権者としての意思決定能力）の育成度

第6時の「パネルディスカッション」では、各立場に立って、この時代が抱えていた問題に対して、自分なりの考え（バズ学習の効果により、理論的に構築され、自分の考えをさらに深めた考え）を発表することができた。そして、各班の多様な価値判断を聞くことによって、自分なりの考えが揺さぶられ、第7・8時の「アフターパネルディスカッション」での2次案の作成・発表によって、自分なりの考えを、当時の社会をよりよくするためにはどうしたらよいかという視点から多面的に高めることができた。

#### 4 研究のまとめ

##### (1) 成果

研究の初年度として、中学校社会科において育てたい力を十分検討しながら、まず、中1歴史学習において育てたい力を設定し、その力を育成する手だてとして、「未来志向型の歴史学習指導構造」を設定したが、この手だてがある程度有効であることが検証できた。そして、今後の継続研究に自信を持つことができた。また、バズ学習による相互作用によって、育てたい力がより確かな力に高められると実感することができた。

##### (2) 課題

「未来志向型の歴史学習指導構造」が「主権者としての意思決定能力」を育成する上でより確かに有効であることを実証していくために、今後も授業実践を積み重ねていかなければならないが、そのために、歴史学習2年間の指導計画を作成しなければならない。また、「主権者としての意思決定能力」は、歴史的分野だけで育成されるものでない。他分野（地理・公民）においても適切な学習方法を構築していかなければならない。

また、生徒個々の能力に応じた教師支援が大切であり、その支援方法について研究を深めなければならない。

# 「生徒の授業観を変えたバズ学習」

～国語のパワー学習プラン（説明的文章の学習）～

東京都文京区立第六中学校

加藤 英樹

## 1 「学校は変わるか。」（研究の背景）

28回全国バズ学習大会は本校で行われた。近年、少子化・公立離れが進み、その対策が問題であった本校は、数年前から授業の改善に取り組んでいた。バズ学習の全国の会場校となってからは、学校をあげてバズ学習の理念と実践を研究し、「学校は変わるか。」という研究主題のもとで全国大会に臨んだ。これらの取り組みは、多くの評判を得るきっかけにもなったのかもしれない。今年度の新入生は前年よりも30名も増加した。このときの授業は、本校の1週間に渡る公開授業週間で行われたこともあり、新入生の増加はこれらの成果の現れと評価することができる。

この研究発表は、そのとき行われた国語の授業をもとにした報告である。

## 2 「読む・聞く」から「話す・書く」への移行

偏差値が高校入試の判断基準となってから、国語教育は試験に対応した教育へと傾向し、「読む・聞く」という活動が中心になって行われてきた。一斉による教材の解釈中心の授業が行われ、児童、生徒はその解釈を暗記し、校内試験ではその結果を正確に記入することができれば良かった。ここには「記憶」という行為はあっても、「考える」という学習はなかった。

「新学力観」を合言葉に、平成5年より「個性を尊重し、自分で考え判断する力や、自ら学ぶ意欲を育てる」ことに重点を置いた指導が始まった。しかし、今年9月30日に発表された文部省の学力調査には、まだ「新しい学力」の結果が現れてはいない。それは、まだ多くの国語教室で、従来型の授業が行われているからであり、さらにその実現には、ほとんど経験していない学習方法の展開が、教師に必要なからである。

情報化・国際化への対応などのことも考慮に入れたとき、「新学力観」のカギは「話す・書く」という学習形態への移行だと思う。特に「話す」ことに関しての指導を展開するときに、最も参考になったのがバズ学習の理論である。バズ学習の歴史は古く、1962年の故塩田芳久先生の「バズ学習方式——落伍者をつくらぬ教育」をあらわして以来、研究や実践が行われてきたようだ。しかしその歴史とは裏腹に、個性を尊重し、競争をなくし、協同と生涯学習、さらに情報処理能力の向上を目指している現代の教育に、最も良い示唆を与えてくれるのである。

## 3 説明的文章の学習（個別分析から全体発表に至る「パワー学習プラン」）

3-1使用教材「縄文土器に学ぶ」（光村図書2年）

平成9年度より掲載された新教材。縄文土器の秘密を長年の経験と、筆者自身の土器制作によって解き明かしていく、実証的な根拠を元にした説明文。

### 3-2指導のねらい

- ・筆者の考えや意見について、肯定的に見たり、否定的に見たり、また疑問を持ったりしながら、自分の知識として受け入れたり、考えを深めたり、新しい発想につなげたりする読みの実習と習得。
- ・筆者が説明のために取り上げた具体的な事例から、新しい知識を収集し、整理することができる読みの習得。

### 3-2学習プラン（複数の学習形態を組み合わせる学習を「パワー学習プラン」と呼ぶ）

#### 3-2-1パワー学習プランの内容

- ・正確に説明や論の展開をつかむ、読みの技術を習得するための学習。
- ・情報社会に対応できる力にもなる速読の学習。
- ・個別・ペア・グループ学習と発表、討論と、様々な形態を生かした学習（バズ学習の理論を取り入れて）。

#### 3-2-2プランの展開

学 習 課 題	学 習 内 容	学習形態
1 表現の分析	レポートによるまとめ	個別
2 各段落の分析（意見と根拠）	話し合い	ペア
3 意見と根拠の段落確認と発表準備	話し合い	グループ
4 段落確認	報告と質疑	一斉
5 意見または根拠の整理	話し合い	グループ
6 意見と根拠のまとめ	報告と質疑	一斉
7 ①公の場で自由に意見を述べ合う。	討論会	一斉
7 ②自分考えや意見を文章にまとめる	読書感想文	個別

※話し合いの部分は、バズ学習の理論を取り入れた学習にする。

※①、②はどちらを選択する。②はどうしても話が苦手な人。今回は文章にまとめてみたい人が選択することにした。

## 4 指導の展開（8時間扱い\*この資料は4時間までを掲載）

### 第一次（第1時）

目標	<ol style="list-style-type: none"> <li>1 説明的文章を読む目的を明らかにさせる。</li> <li>2 文章を分析するために表現で注目すべき部分を確認させる。</li> <li>3 全文を通読し、漢字や語句の読みを確認させる。</li> <li>4 文章を分析するための各自の課題を決めさせる。（レポート提出）</li> </ol>
----	--

### ここでのバズ学習

#### ①学習形態と学習計画を生徒に明らかにする。

- ・学習計画を生徒に示すことにより、教師と共に計画を成功させるように努力しようという連帯感を持つことができる。

#### ②個別学習から学習を展開する。

- ・いきなり話し合わせるよりも、個別学習の結果を基に話し合わせる方が、効果的な話し合いが展開できる。そのためには個別の分析の課題が必要となる。
- ・分析の課題は「強調表現」（断定の助動詞、呼応の副詞、二重否定、疑問文、会話の引用「…と思う」、表現技法「比喩、擬人法、倒置法など」、逆接の接続語の後の部分）や、指示語と指示内容・接続詞とその前後の内容・筆者の研究と立場などがあげられる。

※教科書の文章が収録されている「教材フロピィ」とワープロまたはワープロソフトの修飾機能と削除機能などを使うことにより、個別学習の資料を簡単につくることができる。

### 第二次（第2、3時）

目標

- 1 個人またはペアで、文章を分析する課題に取り組む。
- 2 「強調表現」をとらえる。
- 3 指示語と指示内容をとらる。
- 4 接続詞とその前後の内容をとらえる。
- 5 筆者の研究と立場などに注目する。
- 6 レポートにまとめて提出する。

※2、3、4、5は生徒が課題として選択する。複数でも可

### ここでのバズ学習

#### ①個人またはペアで、協同しながら課題を解決する。

- ・コンピュータの台数が20台であるため、1人のものとペアのものに分かれる。ペアのものは必然的に協同学習となる。

※ワープロ、コンピュータを使ってまとめると簡単にできる。

※ほぼ全員がコンピュータでまとめをしている。資料はコンピュータで作り、自分で書く部分は手書きにしているものもある。

※生徒が使用するのは「ウインドウズ'95」上の「一太郎 Ver. 7」

#### ※レポートについて

- ・「強調表現」だけを残して後の部分を削除したもの。
- ・指示語とその指示語が指す部分を明らかにするもの。
- ・接続語とその接続語が結ぶ部分と部分を明らかにするもの。
- ・筆者の表現の特徴、例の使い方、重要語句、中心文、形式段落の要点など。

### 第三次（第四時）

- |    |                                |
|----|--------------------------------|
| 目標 | 1 3、4人のグループをつくり、グループでの話し合いをする。 |
|    | 2 各形式段落を意見と根拠の段落に分ける。          |
|    | 3 各形式段落の内容をしっかりととらえる。          |

#### ここでのバズ学習

##### ①自由な話し合いによる、グループワーキングをする。

・グループは国語用のグループを、一学期の成績をもとにして決めてある。これは、仲良しグループによる話し合いでは、会話は進んでも、互いに協同しあう活動にはなりにくいからである。

・司会や班長を決めずに、協同を基本として話し合う。

※全部で19の形式段落があるため、意見か根拠に分類するために、1つの段落にかけられる話し合いの時間は約2分である。

## 5 バズ学習の理論と国語教室

### 5-1バズ学習が国語教室を変える

バズ学習は、話し合いを積極的・計画的に授業の中に取り入れる学習である。しかし、ただわいわいがやがやと話し合う学習ではない。

- |                               |
|-------------------------------|
| ・「人の考え」をみんなで補足・修正してまとめる。      |
| ・みんなで話し合い、それを参考にして自分の結論を導き出す。 |
| ・みんなで協力し助け合って作業する。            |
| ・お互いにわからないことを尋ね合い教え合う。        |
| ・自己評価・相互評価をする。                |

などが含まれている。この考え方は国語教室にとって、最も必要な活動だと思う。しかし、このような活動が、多くの国語教室になくなっていったのも事実である。

国語の学習が生徒にとって人気のないものの上位にランクされることが多い。しかし、その悪評を変えるきっかけをバズ学習は示唆してくれているのである。

### 5-2バズ学習が生徒を変えた。

バズ学習は競争させることを否定し、協同の大切さを生かした学習である。「切磋琢磨」は協同が最も機能している状態をいう。教室には競争を望んでいる生徒もいる。しかし、多くの生徒は互いを励まし合い、協同して学習することに楽しみを見いだしていることが、今回の学習を通して実感することができた。そして、競争を好んでいた生徒も、グループでの活動に生き生きと取り組んでいる。「バズ学習は生徒を変えた。」

## 第5分科会

横断的授業の可能性—英語教育の場合

野瀬 博（杉並区立泉南中学校教諭）

バズ学習の発展としての多様な学習活動

—これまでの社会科の授業実践を振り返って

堤 泰喜（春日井市立南城中学校教諭）

高校からの発言

広島県協同学習研究会

助言者

越智昭孝（広島県協同学習研究会）

望月和三郎（東京都バズ学習研究会事務局長）

杉江修治（中京大学教養部教授）

司会者

富田 彪（春日井市立西部中学校校長）

平位隆昭（姫路市立旭陽小学校校長）

記録者

佐方利明（春日井市立高蔵寺中学校教諭）

# 横断的授業の可能性

—— 英語教育の場合 ——

No. 1

東京都杉並区泉南中学校 野瀬 博

## 1. 横断的授業の視点

### (1) 新しい学力観

今日、国際化・情報化・科学技術の進展など、社会の変化はめざましく、今後その変化は加速化する傾向にある。

このような社会にあって、子供たち一人一人が生涯にわたって、心豊かに主体的・創造的に生きていくことのできる資質や能力を学校教育の場で育成していかなければならない。

そこで、平成元年に学習指導要領が次の4つの方針のもとに改訂された。

#### 《4つの方針》

- ① 心豊かな人間の育成
- ② 基礎・基本の重視と個性教育の推進
- ③ 自己教育力の育成
- ④ 文化と伝統の尊重と国際理解の推進

#### 《具体例：中学校英語教育にかかわるもの》

- ① 中・高等学校の選択履修の幅の拡大
- ② 外国語教育におけるコミュニケーション能力の育成の重視

この現行学習指導要領の以上の点を具現化するために、自ら学ぶ意欲や思考力・判断力・表現力などの資質や能力を重視する。即ち、子供たち一人一人が自らのよさや可能性を発揮して様々な対象に進んでかかわり、自分の課題を見つけ、主体的に考えたり、判断したり、表現したりして解決するような学習活動を積極的に展開し、それを学校教育の場で適切に支援していくことが重要である。

このことが新しい学力観なのである。

(「平成8年度 我が国の文教施策」より)

第15期中央教育審議会第1次答申で提唱された国際化の状況に対応下教育を進める上で、次の3点を必要事項として取り上げている。

- ① 広い視野を持ち、異文化を理解するとともに、これを尊重する態度や異なる文化を持った人々と共に生きていく資質や能力の育成を図ること。
- ② 国際理解のためにも、日本人として、また、個人としての自己の確立を図ること。
- ③ 国際社会において、相手の立場を尊重しつつ、自分の考えや意思を表現できる基礎的な力を育成する視点から、外国語能力の基礎や表現力等のコミュニケーション能力の育成を図ること。

さらに、国際理解教育を進めるに当たり、特に重要と考えられることは、多様な異文化の生活・習慣・価値観などについて、「どちらが正しく、どちらが誤っている」ということではなく、「違い」を「違い」として認識していく態度や相互に共通している点を見つけていく態度、相互の歴史的伝統・多様な価値観を尊重し合う態度などを育成していくことであるとしている。

そして、各教科、道徳、特別活動などのいずれを問わず推進されるべきものであり、各学校ごとに、理念、各教育活動の役割やねらいについて、全教員が共通理解を持って取り組むことが重要であると指摘されている。

そのためには、単に知識理解にとどめることなく、体験的な学習や課題学習などをふんだんに取り入れ、実践的な態度や資質、能力を育成していく必要がある。

そこで、異文化理解を深める手だてとして、「総合的・横断的な学習の時間」を活用し、英語科が他の教科とチーム・ティーチングを行うことも可能ではないかと考えた。

また、今後、中学校においては、外国語教育の授業時数の選択幅の拡大や授業時間の設定の仕方に様々な工夫ができるよう、教育課程の弾力化を図ることが考えられている。

- (1) 形式 : 2年生英語科と社会科とのティーム・ティーチング
- (2) 目的 : スキット作りで海外旅行の疑似体験をさせながら異文化理解を深める
- (3) 手法 : 配当時数を3時間とするワンショット
- (4) 内容 : 別紙学習指導案参照
- (5) 生徒作スキット例

〈スキット 1〉

officer : Show me your passport, please.  
passenger : Sure. Here you are.  
officer : What's the purpose of your visit?  
passenger : Sightseeing.  
officer : How long are you going to stay?  
passenger : Two weeks.  
officer : O.K. Enjoy your stay.  
passenger : Thank you. I hope so.

〈スキット 2〉

1 : Excuse me. Would you tell me the way to the bus stop?  
2 : O.K. It's over there. Just in front of that supermarket.  
1 : Thank you very much.

~~~~~

1 : Excuse me. How can I get to Singapore Station?  
2 : Singapore Station?  
1 : Yes.  
2 : Oh, I know. Take the next bus. It goes to Singapore Station.  
Look! Here it comes.  
1 : How long does it take?  
2 : It usually takes about thirty minutes.  
1 : Thank you very much.  
2 : You're welcome. Have a nice day.  
1 : I hope so.

(6) 授業に関する生徒アンケートの結果

No. 4

ア) 海外旅行に興味がありますか。

Yes 80% No 20%

イ) シンガポールについて理解が深まりましたか。

Yes 96% No 4%

ウ) スキットは作れましたか。

Yes 74% No 26%

エ) ペアまたはトリオでうまく演じられましたか。

Yes 30% No 70%

オ) 英語を話せるようになりたいですか。

Yes 96% No 4%

カ) 2つの教科の先生で授業することをどう思いますか。  
(全員が書いたのではないため、生徒数とは合わない。)

- ・なかなかわかりやすかった。 3
- ・いいと思う。 15
- ・時間をもっといと思う。 2
- ・少しややこしかったが、部分部分で説明していたのでよかった。 3
- ・集中しにくい 2
- ・楽しかった。 1

## 研究主題 「国際化と新しい英語教育 : 他教科(社会科)とのチーム・ティーチングによる総合学習」

東京都杉並区立 泉南中学校

授業者 英語科(ET) 野瀬 博  
社会科(ST) 石上 和彦

1. 日時 平成9年9月16日(火) 6校時(2時05分~2時50分:45分授業)  
(学校事情で特別時刻のため45分授業となっている)
2. 場所 国際理解教室(3階)
3. 生徒 2年C組(男子15名 女子14名 計29名)
- 生徒観 男子、女子ともに落ち着いているが、英語に対する興味、関心は強く、声も良くでる。中には、かなり英語のにかたな生徒もあり、授業への参加意欲を高める工夫が必要である。
4. 教材 NEW HORIZON English Course 2 (東京書籍)で既習の題材を使用した、独自教材
5. 課 My Sightseeing in Singapore
6. 総合学習としてのねらい

## (1) 「生きる力」の育成

課のねらいにあげる諸活動により、これからの社会生活に必要なとされる実践的な力、即ち「生きる力」の育成を図る。

|        |                    |               |
|--------|--------------------|---------------|
| ア) 思考力 | イ) 表現力・発表力         | ウ) 課題発見、課題解決力 |
| エ) 行動力 | オ) 他の人たちと協調する方法、態度 | カ) 関心・知識等     |

## (2) 課のねらい

- ① 自分一人でシンガポールの観光する疑似体験をさせる。(思考力、問題発見・解決力、行動力)
- ② シンガポールを旅する過程でのスキット作りを行い、発表する。(協調する態度、表現・発表力)
- ③ 道の尋ね方、買い物の仕方、交通機関の利用の仕方の表現を身につけさせる。(課題解決・行動)
- ④ シンガポールの文化・歴史を知る。(知識)

## 7. 課の指導計画

- 第1時 ・ペア作り  
(ET) ・場面設定の検討
- (本時) 第2時 ・シンガポールの文化・歴史の説明(ST)  
(ST and ET) ・場面設定の決定(ST & ET)  
・スキット作り(ST & ET)  
・スキットの発表(1部)(ET)
- 第3時 ・スキットの発表(全部)  
(ET) ・シンガポールの文化・歴史の理解

8. 本時のねらい
- ・シンガポールを旅する過程でのスキット作りを行い、道の尋ね方、買い物の仕方、交通機関の利用の仕方の表現を身につけさせる。
  - ・スキットができたグループは発表する。
  - ・言語活動において、ペアワーク、グループワークを中心にシンガポールでの独自の観光疑似体験をさせる。
  - ・社会科教師によるシンガポールの説明から、シンガポール及び東南アジア地域に関する知識・理解を深める。

| 過<br>程      | 時<br>間                               | 学習事項                                                       | 生徒の活動                                                                                                                               | 英語科教師の指導 (ET)                                                                                                     | 社会科教師の指導 (ST)                                 | 指導上の留意                                                                                          |
|-------------|--------------------------------------|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 導<br>入      | 5<br>分                               | 1. あいさつと<br>簡単な会話<br><br>2. ビンゴゲーム<br><br>3. 速読練習          | ・大きな声であいさつする。<br>・教師の質問に答える。<br><br>ビンゴを楽しむ。<br><br>1年時の教科書を読む<br>(ぼくの国シンガポール)<br>・choral, buzz(1 minute)<br>・individual(2students) | ・生徒に質問する。<br>・答えを板書する。<br><br>一番早く出来た生徒を記録し<br>ビンゴ完成者にスタンプを押<br>して、記録する。<br>・教科書の音読<br><br>・1分間計る<br>・生徒の音読の評価をする | あいさつする。<br><br>・机間巡視<br>・英語の聞き取りの弱い子を<br>支援する | ・授業開始の自覚<br>をもたせ、同時に、<br>明るいつわさを<br>作る。<br>・ONE LEFT (あと<br>1つ)、BINGO<br>(完成)を言わせ<br>る。         |
| 展<br>開      | 15<br>分<br><br>15<br>分<br><br>5<br>分 | 4. シンガポール<br>観光疑似体験<br><br>5. スキット作り<br><br>6. スキットの発<br>表 | ・LDを見る<br>・入国カードの記入<br>・シンガポールの文化・歴史を<br>知る。<br><br>・ペア、トリオでスキットを<br>作らせる<br><br>・できたグループで2～3組<br>発表                                | ・LDを操作する<br><br>入国カードの記入を助ける<br><br>スキット作りを支援する<br>文化・歴史的観点での支援 (ST)<br>言語上の支援 (ET)                               | ・シンガポールの歴史・文化<br>を説明する。<br><br>・スキットを聞く       | ・疑似体験に興味<br>をもたせる<br><br>・場面設定の興味<br>からリアルな対<br>話を作らせる<br><br>・のびのび自由に<br>やらせる<br>・積極的に評価す<br>る |
| ま<br>と<br>め | 5<br>分                               | 7. 本時の確認<br><br>8. アンケート                                   | ・スキットの完成具合の確認<br>・シンガポールの文化・歴史<br>の理解度の確認<br>・アンケートにこたえる                                                                            | ・個々のグループのスキット<br>を確認する<br>・次回の予告をする<br>・アンケートの配布・回収                                                               | ・シンガポールの文化・歴史<br>のまとめを言う                      | ・異文化理解を心<br>がけさせる                                                                               |

## 8. 評価の観点

- ア) スキットを作り積極的にペア、トリオの相手と活動したか。  
イ) シンガポール観光の疑似体験に興味深くとりくめたか。  
ウ) スキットを積極的に発表できたか。  
エ) シンガポールの文化・歴史に対する理解を深められたか。

# 「バズ学習の発展としての多様な学習活動」

～ これまでの社会科の授業実践を振り返って ～

愛知県春日井市立南城中学校教諭

堤 泰 喜

## 1 はじめに

昨年度、東京文京区の第六中学校で開催された「全国バズ学習研究大会」で最も印象に残り、「なるほど!」と共鳴したのは、杉江修治先生(中京大学教授)の次の言葉である。

バズ学習に特定の方式はない。人間関係を教育の基盤に据えた教育実践ならば、それが講義中心の一斉指導であってもバズ学習と呼んでさしつかえない。(中略)バズ学習もこれまでの成果を取り入れたモデルを持っている。ただ、それはそのまま真似をすべきルールなのではない。教師が、子どもの状態、学級集団の特性、教科・教材の種類、教師自身の教育観に照らして応用を図るべきものである……。

この言葉の主旨からすれば、本稿のテーマは、「多様な学習活動を取り入れたバズ学習」とすべきであろう。私の14年間の社会科における授業実践を振り返った時、常にその基盤にあったのはバズ・セッション(小集団による話し合い)であった。その話し合いを充実させるためにこれまで色々な工夫を試みまし、バズ・セッションの積み上げの発展段階として、種々の学習活動にも取り組んできた。それらの実践を通して、自分なりに気付いたことや考えたことを、この機会にまとめてみたいと考えた。

## 2 社会科とバズ学習

バズ・セッションがあるから「バズ学習」なのではない。人間関係という教育環境を効果的にする一つの手立てとしてバズ・セッションが導入される場合が多いと認識している。私が、社会科の授業の中でバズ・セッションを導入する目的は、次の通りである。

- ① 少人数による短時間の話し合い活動を導入することによって、学習集団全員が、いわゆる「自我関与」を体験し、積極的な態度で学習に参加することができる。つまり、子どもの授業への参加度を高める手立てとなる。
- ② 話し合う活動を通して、仲間と協力して目標を達成するという「協同学習」の機会が得られ、助け合ったり、磨きあったりする相互作用が期待できる。また、子どもは、友達の良い面の発見であるとか、勉強の仕方であるとか、教師が意図的・計画的に教育しようとしているところ以外のところで、多くのことを付随的に経験し学ぶことができる。(＝「同時学習」)

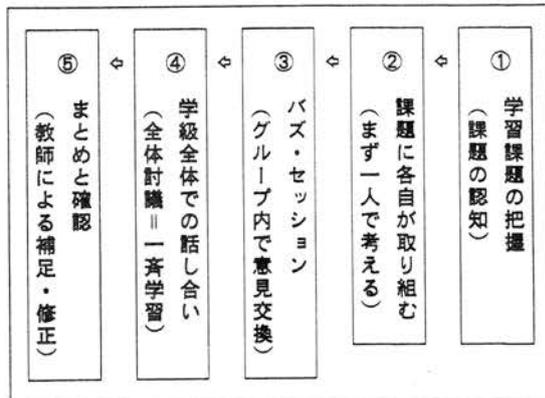
社会科の目標の大きな柱は、「公民的資質の育成」である。ここ数年、人権教育に取り組んでいるが、最近とみに重要だと思うことは、「異質のものを受容的に受け止める姿勢」「多様性を認め合おうとする気持ち」をいかに育てていくかである。これらは、国際化社会・情報化社会に生きていく子どもたちが持つべき大切な資質であると思う。

もちろん一筋縄で育成できるものではないが、私は授業における話し合いの充実こそが、これらを育てる基礎であると考えている。友達が自分と全く違った意見を持っていても、それを一度は“是”として100%受け止め、その上で自分の考えを練り直す。そうした姿勢が底流に流れている学習集団をつくるためには、やはり話し合い活動の地道な積み上げが大切である。ここに、バズ学習の教育的意義を再確認することができる。

### 3 バズ・セッションをいかに活性化させるか

#### バズ・セッションの基本的スタイル

さて、私が中学校の社会科で行っている基本的なスタイルを図式化すると右のようになる。これは、あくまでも一例である。単元全体を問題解決的に組んだ場合、必ずしも1時間の授業がこのようになるとは限らないからである。バズ学習では、「課題のないところに学習は存在しない」という考え方が一般的である。子どもたちが、何を



学習すべきかをはっきりと認識しているかが“授業成立の鍵”であり、話し合いの活性化の大前提である。その意味で、①の「学習課題の把握」(＝導入)は、教師の腕の見せどころである。私が、この学習課題について常に念頭に置いていることは次の3つである。

- A 追究活動が続けられるようなもの(＝すぐ考えてすぐわかるものはダメ)
- B 未決定な部分(こだわり)を残すようなもの(＝次時へのつながり)
- C “共通の考え方・見方”が引き出せる問題(＝社会認識の共有化)

そのためには、課題は子どもにとって切実性のあるもの(子どもの生活と何らかの形でかかわりのあるもの)が望ましい。子どもの実態に則して素材を発掘し教材化するのは、そのためと言っても過言でない。そして、その課題が大人でも容易に正解が出せないものであるならば、子ども(特に中学生)の追究意欲は高まり、話し合い活動が活性化する。

私は、②のように“個人思考”を重視している。個々の子どもが課題を理解し、「自分はこう考える」「こう思う」という意見を持ってグループに臨むという形である。実は、この個人思考の段階で、“いかにして子どもたちに土俵に上がらせるか”に最も苦心する。どの子も“すもう”がとれる、どの子も考えるためのバックボーンがある状態にしたいのである。そのための手立てとしてこれまで取り組んできたことを次ページに列挙したい。

※ なお、授業実践の詳細は、「分科会資料」をご覧ください。

|                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>ひとり調べ</b> いわゆる「調べ学習」である。個が自分の“こだわり”を自分の力で追究していく活動である。教師が用意した資料などを活用して授業の中（先の②の場面）で行う場合と、「予習課題」として課外で行う場合がある。後者の場合は、学習課題の把握は前時の最後で行うことになる。自己教育力に直結する学習である。</p> |
| <p><b>体験活動</b> 3H（ヘッド・ハンド・ハート）の統合。抽象的な言葉理解ではなく、“五感でわかる”ので、子どもの思考の深まりを助ける。また、学ぶ意欲や望ましい人間関係の促進にも役立つ。 【実践例】紙すきの模擬体験、食味体験etc.</p>                                       |
| <p><b>シミュレーション</b> 現実世界を何らかの方法でモデル化し、それに基づく教材・教具を操作または演技することによって現実世界を模倣的に生起させる学習。学習内容の実感的理解を促し、意思決定能力の育成に役立つ。 【実践例】数珠のシミュレーションゲームetc.</p>                           |
| <p><b>ロールプレイ</b> 役割演技で、その人物になりきることにより、人の思いや願いに実感的にせまる。 【実践例】共働きを前提とした結婚直前の男女の会話etc.</p>                                                                             |
| <p><b>N I E 学習</b> Newspaper in Education（新聞に綴る）の名の通り、新聞記事を授業の中で活用する学習。一人ひとりが、課題に関連した記事を持ち寄って話し合いに参加する。情報処理能力・思考力の育成に役立つ。 【実践例】夫婦別姓についてetc.</p>                     |
| <p><b>視聴覚教材の活用</b> VTR・ビューア・CG画像などの有効利用により、地域の現場学習に肉薄する効果が得られる。特に、教師の自作や生徒の自演の教材は、効果が倍増する。 【実践例】自作VTR「美濃和紙」、校区の農家へのインタビューetc.</p>                                   |

ただ「話し合いなさい。」と言うだけでは子どもは動かない。話し合いの前段階での教師の支援や子どもの主体的な活動が、話し合いを活性化させる決め手となるのである。

さて、肝心の③のバズ・セッションであるが、方法として討議法やブレン・ストーミング法などがあるが、いずれにせよ、グループで一つの意見に絞り込むことはしない。

④の全体討議では、バズ・セッションの発表で列挙した事柄を有機的に板書し、それを“踏み台”にして、意見交換をすると、全体討議が実に盛り上がる。

#### 4 協同学習 (Cooperative Learning) について

コーポラティブな人間関係を重視した教育改善の試みが諸外国で注目をあびていると聞くが、バズ学習はまさにそのものだと思う。私は、協同学習（＝バズ学習）の一つの形態として、小学校では、「紙芝居づくり」や「歴史新聞づくり」など、構成活動を単元の中

に組み込む実践をしてきた。一つの目標に向かってグループで色々と話し合い、知恵を出し合う。そして皆が協力することにより、“全員”が“同時”にゴールに着くことができる。その活動の中で子どもたちは、各々が学習内容以外の多くのものを学びとっていく。

中学校では、地域に入り地域に学ぶフィールドワーク(自分の足で歩き、自分の目で見て、自分の力で調べる活動)をグループでさせた後、「レポートづくり」等の構成活動をするとう効果がある。

さて、近年教育現場でさかんに導入されているディベートも見方を変えれば、協同学習と言えるのではないかと思う。私も、これまで「原子力発電」や「愛知万博」の是非を問うディベートなどに取り組んできた。その中でいつも思うことは、ディベート本番の討論も大切だが、それに至るまでのデータ収集・立論作成・尋問対策などの準備過程で、仲間が協力して行う学習活動にも大きな意義があるということである。

ディベートは、最終的に勝ち負けの判定を下すものであり、それが協同学習と言えるかという議論はある。しかし、「よきライバルと競い合い、共に伸ばし合う切磋琢磨の場面は、実は協同事態なのだ」という理解が必要である。授業に取り入れてもよい望ましい競争とは、実は競争的な見せかけをもつ協同なのである。」「(「被<sub>レ</sub>変わるか」日<sub>レ</sub>横能<sub>レ</sub>研<sub>レ</sub>新<sub>レ</sub>より)」という杉江先生の言葉が端的に説明しているように、真理探究・意思決定を目的とした“ディベート道”は、やはり協同学習<sup>どう</sup>と言ってさしつかえないのではないかと思う。

さて、とかくディベートは、ディベーター以外の聞き手の生徒の参加度が低いという問題点がよく指摘される。そこで、昨年からは、クラス全員による全体ディスカッションを試みている。これは、例えば「従軍慰安婦への補償問題」や「夫婦別姓の問題」など、価値観が対立する問題について、同じ意見に立つ者同士に分かれて話し合う方法である。ディベートは、形式的に肯定・否定の2つの立場を決めて討論を行うが、この全体ディスカッションは、問題に対して自分の「思い」を本音で主張することが可能となる。しかし、議論が必ずしもかみ合うとは限らないので、生徒の考えを記載した座席表を活用し、議論が停滞した時に意図的に指名して討論をつなげるという工夫をしている。

人権問題や環境問題など、価値観が対立するデリケートな社会問題を扱う場合には、教師の主観が入らぬよう、十分留意しなければならないし、偏った考え方の押しつけは許されない。また、学級で一つの結論を出すという方向性は極めて危険であり、あくまでも生徒個々のオープンエンド(=ゴール・フリー)な意思決定に委ねるべきであると考えている。そしてそれは、活発なディスカッションによってはじめて具現化されると考えている。

## 5 おわりに

「個を育てる」とか「個に応じた」などという概念が教育界の大きな潮流となっている。そのために、「学習の複線化」「個別指導」などという理念がよく話題になる。もちろん、大切な考え方であり、確かにその具体的な方法を勉強しなければと思う。しかし、ディスカッションの活性化をめざして実践を繰り返す中で、「学習集団が個を育てるのだ」という思いが、私の中で次第に強くなってきた。今後も、この思いを大切にしていきたい。

## 高校からの発信

「今高校で何が起きているか」

～バズ学習の理念を全ての学校教育活動へ～

広島県協同学習研究会

後期中等教育として位置付けられている高校教育を、就学を希望する全ての生徒に保障する運動（高校進学希望者全員入学、略称 高校全入）が全国的に展開されてから久しく年月が経過した。そして、全国平均で96.5%（'97年度）の進学率となり、数的には理想が実現されつつある。（資料1）

広島県においては、4年前にほぼ高校全入が達成された。（資料2）しかし、入学させたものの中で退学していく生徒が多く、（資料3）高校全入が空洞化している現実がある。

その背景には、教育の本質に迫る問題、制度等の行政施策の問題をはじめとするさまざまな教育課題が横たわっているが、高校全入が果たされた今日、それに対応する教育内容が、学校現場にあるのか。現実には現実として直視しながら、今教職員は何をしなければならないのか。同和教育の観点に立った時、過去の高校教育の延長線上でとらえる限り、生徒たちの就学保障は困難であるとする認識で、県内の教育運動において中心的役割を果たしてきた教育4団体が一致し、'95年度四者によって、就学保障プロジェクトが結成され、主要には高校に向けて課題提起を行っている。ちなみに、この問題は全国的な課題でもあるととらえている。（資料4）

しかし、現状は残念ながら、中途退学者は漸増の傾向にある。つまり、観念的な呼び掛けでは何の進展もないのである。しかも高校を取り巻く状況は、学校間格差の助長をはじめ諸矛盾が拡大しつつある。その中で下支えの役割を果たされている高校の教職員は徒労感にさいなまれていて、とかくマイナス思考に陥ってしまう現実もある。

抜本的な改善には、制度等の改革が不可欠であるが、一過性の生徒に対して、それを理由にすることは許されない。要求運動を粘り強く継続しつつも、今何ができるかを模索しようという呼び掛けである。いわばプラス思考にこだわろうという運動である。端的に言えば、明治以降続いてきた適格者主義の克服ということになるだろうが、そのための具体的な取り組みは容易な道のりではない。

そうした状況の中で、克服への具体的な方向は、同和教育の観点に立ち、これまでのバズ学習の研究成果に依拠する以外にないという結論に達しつつある。とはいえ、故塩田芳久先生が常々説かれていた、他の教育研究に対して、いたずらに差異を強調するのではなくて、その類同性にこそ着目せよを十分に体してのことであるが。

### これまでに提起している内容

（中途退学者を生む背景）

- ・ 競争の論理にもとづく学校間格差の助長。
- ・ 高校教育に厳存する適格者主義。

(克服をめざす基本的な課題)

- 基本姿勢として、プラス思考にこだわる。
- 教育活動を協同の論理で一貫させる。
- 生活指導と教科指導の統合をめざす。
- 評価活動と評定の間にある矛盾の克服をめざす。当面、内規の見直し。
- 地域のもつ教育力に対する再認識作業を進める。
- 中・高の連携の強化。

(具体的な現場の課題)

- 「授業改善」(創造)をめざす。

教育が、文化遺産の継承を主要な任務としているところからくる保守的な性格をふまえつつ、変革のための創造的な活動の集約的表現として。

<おわりに>

今、全国に先がけて始まった運動の情報発信母体として、高い必然性をもって、バズ学習の理念に依拠した研究組織を新たにつくるための動きが始まろうとしている。

# 全体会

講演

梶田正巳（名古屋大学教育学部教授）

# 特別寄稿

スクール・カウンセラー体験から学びつつあること  
江口昇勇（愛知淑徳大学文学部教授）

協同学習の展開  
杉江修治（中京大学教養部教授）

## スクール・カウンセラー体験から学びつつあること

愛知淑徳大学 江口昇勇

スクール・カウンセラー（以下、SCと記す）として学校に出向き1年半が経過した。SCとしていかなる活動が有益であるか模索しているが、まだまだ五里霧中の状態である。ここでは、これまで体験してきたことから、私なりに学びつつあること、そして、現場において考えたり、感じたりしたことなどをまとめてみたい。

### 1. スクール・カウンセラー、「黒船論」の功罪

文部省がSCを派遣する事業を行う背景には、例の「いじめによる自殺」が起こった際、学校の対応の閉鎖性が問題となり、教師以外の人間が介入する必要性が叫ばれたことも一因と思われる。また、教育現場の体質である保守性を打破するべきであるという声は学校内部からも出てきて、SC待望論は、江戸幕府の「鎖国政策」を打ち破った「黒船」としての機能を持って派遣されるかのような印象を与えた。しかし、このことが実際のSCの受け入れを逆に困難にした側面は否めない。

そもそもSC派遣事業は文部省が音頭を取って推進してきたものであり、学校現場からの要請ではない。そして、教育委員会や学校の受け入れ準備が整わない中、見切り発車でスタートしたという印象を持つのは私だけでしょうか。学校現場からすれば、上記の状況はSCが「自分たちの存在を脅かすもの」として映ったであろうし、余計な警戒心が生じたであろうことは予測に難くない。あたかも、学校現場に問題が山積しており、それをSCが解決するのだ、という一般的風潮は学校現場からすれば極めて不愉快な議論であり、万が一、SCが本気でそのような気持ちで学校に出向いたとしたら、それは最初の出会いから、不幸な出だしであったろうと思われる。「黒船論」は本来、教育改革のための相互のエネルギー交換が目論まれていたのであるが、ジャーナリスティックな取り扱いから浅薄な誤解を受けたように思われる。

### 2. 学校現場における「カウンセリング」

一般に、臨床心理士であるSCの訓練は「受容と傾聴」を基盤とし、心理療法的接近、共感的理解を目指している。一方、多くの学校現場が実際に困惑している最大のものは非行タイプの子どもたちへの対応であり、そこでは厳しい管理と強力な指導が中心となってきた。当然、SCに対しても、こうした非行系の子どもたちへの対応を期待することは予想されることである。ところが臨床心理士の訓練プロセスにおいては、精神病院で思春期・青年期の事例を多く扱ったことがある臨床心理士であれば、境界例人格障害を始めとして、非行も絡んだ事例への対応もある程度は対処可能と思われるが、それはそれほど

一般的ではない。それ故にSCはこの非行タイプの子どもたちの対応には経験的にも未知数であることが多い。

SCが教育現場に配置され、現職教育、カウンセリング研修等を通して学校現場にカウンセリング・マインドが浸透することが目標とされ、教師への具体的訓練を行う場合も多いと思われる。しかし私は、カウンセリング・マインドをそのまま教師が教育現場に導入することははなはだ疑問と思っている。それは従来の教師アイデンティティを根本から揺るがすことになり、逆に混乱を招く可能性もある。今日の非行に走る子どもたちの荒廃した精神状態がもたらす様々な問題行動は、安易な受容で収まる性質のモノとは根本的に異なるだけに、慎重な適用が必要であると思っている。もっとも見せかけだけの真似事なら心配はないし、多くはそうなっているかもしれないが、それは時間の無駄であり、虚しいことである。カウンセリング・マインドがもたらすかもしれないもっと大きな危険は、教師が子どもたちの声に真剣に耳を傾けたとき、そこではどれほど大変なこと、危険なこと、深刻なことが、彼らの口から語られるか分からないという事実である。そして、一度、耳を傾けて、その内容に恐れをなして、その次から耳を塞いだら、子どもたちに二重の傷を負わせることになる。その意味では、安易なカウンセリング・マインドよりも、むしろ話の「分からない」教師の方が子どもたちには安全であるという逆説を理解する必要があると感じている。

### 3. カウンセラーの傷つきやすさと学校教師の自信満々なあり方

カウンセラーはその仕事の性質から、クライアントのこころの傷に敏感であり、彼らへの共感敵理解が仕事の目的である。しかし、それは同時にカウンセラー自身の傷つきやすさにもなっており、治癒能力の高いカウンセラーほど、深く傷つきやすく、自らの傷でもってクライアントを癒す「傷ついた癒し人＝ウーンデイド・ヒーラー」となるのである。

一方、教師は仕事上、児童、生徒に直接に向き合い、瞬時に対応を迫られる。たとえ誤った判断であれ、一度、口にしたことは絶対でなければならない宿命を持つ。学校現場の厳しさを知らないと、そこが学校バッシングとなる。学校バッシングの背後には家族は無罪であり、教師が全て問題であるという神話が一般的である。それ故に、教師は児童、生徒に対してばかりでなく、自分に対しても無理し、虚勢を張ることになる。しかもそのことに無自覚であることが多い。

こうしてSCと教師の間では、傷つきやすいカウンセラーと傷つけない教師という対立する力の分裂が生じ、互いに相手に対する疑心暗鬼は深まり、相互不信の中で、生産的な仕事は進まなくなる可能性が大きくなる。しかし、本当のところは、カウンセラーは確かに傷つきやすいが、同時に柔軟でかつしたたかでもあって、案外、図太く、しぶとく生き残る力を持っている。反面、教師は傷つかなくて頑丈、強力的、時には傲慢不遜にすら見えやすいが、それは多分に虚勢を張っているためであって、外から見えるほどに強くはな

いことが多いのではないであろうか、特に生徒指導を担当する教師ほど、内面はナイーブで、生徒に対して細やかな見方をされておいでのように私には思われる。この両者の力の分裂をさらに大きくすることなく、むしろ、エネルギーの交換によって、互いに接近していくことが望まれるであろうし、そこにこそSCが派遣されたことの本当の意味があるのではないであろうか。

#### 4. 異文化交流体験としてのスクール・カウンセラー

SCとなる以前の学校を外から見ていた時期、特に不登校の親たちとのカウンセリングにおいて聞かされてきた学校や教師の親や生徒への対応については、少なからず疑問を覚えたことがあった。また、私の身内はほとんどが教師あるいは教師経験者であり、身内に厳しくなる傾向も手伝って、教師に対しては辛い評価をしてきたと思っている。しかし、実際に学校現場に赴き、夜遅くまでスーパービジョンの作業を重ねる中で、ようやく教師に対して客観的な視点を持つようになった。

私にとって学校とのかかわりは、まさに「異文化交流」であった。最初、職員室に入って一番ショックを受けたのは教師の忙しさ、雑務の多さ、生徒たちの多様な行動へのきめ細かい対応であった。それを管理と見るか、保護と見るかは意見が分かれるところであるが、事実として教師が膨大な時間を生徒や学校の雑務に費やしていることには間違いはない。実際に学校現場を共有し、教師の努力、真剣さ（もちろん、全ての教師がそうであるとは言えないが）を目の当たりにすると、それまでの安易な批評はできなくなった。

SCとしてどのような活動をするか、ある教師からは「今でも仕事がたくさんあるので、問題生徒はSCに任せて、本来の教育に専念したい」と言う要望もあった。しかし、SCの派遣は2年間であり、私が居なくなった後の対応を考えると、直接に子どもたちや親のカウンセリングに全力を投入するより、教師にSCをどのように活用するかを理解していただくことに意味があると判断し、事情を説明して、教師への研修、講義、スーパービジョンにエネルギーを注ぐこととした。

#### 5. 先生との様々なかかわり

・心理アセスメント（バウムテストとSCT）を媒介とした生徒理解の共同作業；私が赴任した中学では毎年、全校生徒を対象にバウムテストとSCTが実施されており、担任教師とこの結果を媒介にして、アセスメントから気になる生徒の問題、及び、教師からは気になっている生徒の問題を話し合った。教師との最初のかかわりであり、どのように結果を伝えるか、専門用語を使わずにどれだけ理解していただけるかに神経を使った。

・スーパービジョンを通して；教師が比較的自由のなるのは6時過ぎであり、そこからが私の本番である。8時までの契約であるが9時までは当たり前で、ときには10時過ぎても居残ってスーパービジョンを行ったこともあった。そこでの内容は生徒との対応で気にな

ること、あるいは教師の逆転移（生徒に対して、個人的な感情に囚われる）が中心テーマであるが、ときには教師の生育史を遡って個人的問題を検討したこともある。

児童・生徒について、教師とのスーパービジョンで問題となった点が、「情報不足」である。プライバシーの尊重と言うことで最近では生徒の家族について個人情報を求めることを遠慮する風潮があり、親も職業欄等を空白にする場合も多い、当然、家庭訪問してもプライバシーに関することは尋ねられないので、実際にどのような家族状況が分からないままスーパービジョンを行うことになって苦労した。

それと、個人スーパービジョンを行うことで、教師が多く、深く傷ついているということを実感した。生徒や親、同僚や上司に対して、つまり誰にも「良い教師」を演じており、生徒の不登校についても自分に責任があると深く自責の念を持っている方が多いのであり、そこにこそ癒しが必要とされていると思った。私は教師にできるだけ自分に責任があるという発想から、生徒固有の、あるいは生徒の家族との問題という視点を提示することで、客観的に見る方法論と一緒に勉強させていただいているつもりである。

#### 6. スクール・カウンセラーを成功させる通訳の存在の必要性

最後に、今後、SCの仕事が学校現場に定着させ、浸透させるための提言として、私は「有能な通訳」の存在意義とその訓練の大切さ述べておきたい。私の赴任した学校には、それ以前の数年間、私が個人スーパービジョンを行ってきた先生がおられて、その先生が通訳として私と教師グループをつなぐ仕事をなされた。私が不用意に専門用語を用いると直ちに「そんな難しい表現は先生方には通用しない、もっと日常語で話すように」と叱責いただき、また、教師が私の手に余る相談をしてきた場合にも、「神様ではないのだから、無理なことを注文しないように」と教師を諫めて下さってきた。このようにSC、教師の双方に対して説得力ある発言力を持つ通訳の存在、教師でありながらカウンセリングについての本質的知識を持ち、理想化もしないし、価値の切り下げもしないで、現実的なレベルで対応していただけたことはありがたいことであった。今後、教育現場でこのような通訳の先生を育てることを真剣に検討されように願うばかりである。

#### おわりに

本論の最初に述べた「黒船論」の消極的意味を越えて、教師の自己実現、教育の改革という積極的な意味への質的な転化を行うには、SCを受け容れる様々な条件整備や、相互の気持ちの変容等、まだまだ時間がかかりそうである。しかし、私の個人的見解としては、「ひとりひとりの教師と時間をじっくりかけて、誠実に、丁寧に、深くスーパービジョンを重ねること」でしか、根本的な変容という未来は見えてこない。教育とは天文学的時間を費やして「ところを耕す」行為であると私は考えており、これからも何らかの方法でそれに関与していきたいと思っている。

# 協同学習の展開

中京大学 杉江 修治

## 1 協同学習の新しい潮流

### (1) 協同学習への着眼

アメリカ合衆国のような、子どもたちの生活背景が多様であり、しかも個人主義的な考えが強く、競争が奨励される文化をもつ国でも、学校における子どもたちへの援助の方法として協同の原理の重要性が高く評価されてきている。「協同学習のストラテジーの実際の発達は…1960年代の終わり頃に方向づけが始まり、80年代から90年代にはロケット花火のような急上昇を見た」(Totten, S. et al. 1991, p. 7)。実際、研究書、研究論文の刊行も日本をはるかに凌ぐものとなっている。「教育における協同の研究のための国際学会」(IASCE)も活発な活動を重ね、季刊で出される機関誌“Cooperative Learning”では、実践者向けの啓蒙的な内容を十分に含んだ、協同学習研究の情報交換が重ねられているのである。

“International Journal of Educational Research”の23巻3号では、「文化的文脈における協同学習」を特集しており、そこではアメリカ合衆国にとどまらず、イギリス(Cowie, H. 1995)、南アフリカ(Taylor, C. A. 1995)、ラテンアメリカ(Brown, W., & Brown, P. B. 1995)、イスラエル(Hertz-Lazarowitz, R., & Zelniker, T. 1995; Shachar, H., & Sharan, S. 1995)、ドイツ(Huber, G. L. 1995)、日本(Sugie, S. 1995)、からの原稿が集められている。また、年次大会では、オランダ、オーストラリア、ニュージーランド、カナダなどからの参加もあり、ハンガリーでも協同の視点からの実践化が積み重ねられているという私信を私は受け取っている。また、教育を受ける対象も幼稚園から大学生院生にまで(Shwalb, B. 1993)及んでいる。

さまざまな文化を通して、さまざまな年齢段階の者を対象に、協同の原理が教育の基礎に取り入れられているというこの現代の状況は、協同が人間の学習をより望ましい方向に促していく、文化と年齢の相違を越えた人間性の重要な原理であることを示していると考えられるのである。

協同学習は、地域的な広がりを持つと同時に、それが適用される教育の領域の広がりも伴ったものであった。1960年代後半からの協同学習に関する諸研究818編を紹介した Totten, et al. (1991)では、協同学習を試みた教科として、コンピュータ、読みと作文、綴り、第2外国語、数学、科学、社会科、等を見ることができ。また、研究のトピックスとしては、①人種間関係に及ぼす協同学習の影響、②協同学習と一斉指導との間の生徒の会話の質、③障害児の統合教育、④協同学習と個別学習の組合せ、⑤協同的課題解決による認知発達の促進、⑥生徒の

成績の構造に及ぼす協同学習の影響、⑦教師の実践に協同学習が及ぼす影響、のようなものがあると紹介している (p. 2)。なお、これらは、一例にすぎないと断っており、学級雰囲気への影響や、教師の研修手段としての協同学習の導入に関する文献も紹介されている。また、1990年以降の協同学習に関する研究書、研究論文及びコンピュータ・ソフトウェア、ゲーム、ビデオ、オーディオカセットもあわせて926編をレビューしたWade, A., et al. (1995)は、スペシャル・トピックスの項目をさらに、幼児教育、教育工学、多文化教育、大学院・成人教育、特殊教育、教師教育に分けており、ここでも協同学習の応用範囲と関心の広さをうかがうことができるのである。さらに、雑誌“Cooperative Learning”には、キャンプなどの課外活動と協同のような実践もあり、論文として発表されてはいないが、Caprio, M. のように日本の生活綴り方の学習指導過程に見られる協同的手続きに関心を持つ研究者もいたのである。

1960年代は、1957年のスプートニク・ショックに続く、教育に変動の続いた時期であった。学校は優秀さを子どもたちに求め、管理的な教育を支持する声も高まった。しかし一方では発見学習やオープン・エデュケーションを取り入れた実践も現場に導入されていったのである。この時期、協同学習への関心も芽生えてきたが、実証的、実践的裏づけのないところでは、その賛同者たちは根拠をもたない主張をするしかなく、教育現場への定着は不十分であった。

Pepitone (1980)は、「1970年代を子どもの10年間と呼んでも差支えはないだろう」(p. 44)と述べている。70年代に入って学問的関心も、実践者の関心も、子どもに大きく向けられるようになった。そして、とりわけ子どもの環境としての学校環境に世論の関心が向けられるようになっていった。また、この時期はさまざまな人種差別廃止に関する法律制定がなされ、それを実質的なものにするための努力が払われた時期でもあった。人種差別の解消は法律だけで達成できるものではない。この社会的要求に対して適切に答えるアクション・リサーチの必要性が述べられ、協同を基本とした教育に関する研究が進められる条件となったのである。

協同学習の教育的なメリットは競争の問題点と合わせてJohnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974)等で明確に示され、協同学習推進を正当化する理論的背景も次第に整備されていった。彼らは、競争的動機づけに付随する特徴として、心配、失敗への恐れ、競争相手に対する敵意、他人の勝利を妨げようという関心、自己志向性、勝つことを強調する価値観、をあげている。また、協同に付随するプラス面として、友好性、助け合い、支え合い、気遣い、尊敬、責任感、信頼感等を仲間に対して持つようになり、教師や教授活動、授業内容に対する好意的な態度を形成するとも述べている。また、Clifford, M. M. (1972)は、競争は機械的、技術志向的、または簡単な課題での成績を上げるという証拠を、過去の研究のレビューに基づいて明らかにしたが、彼女はそれらは教室で学ぶ必要のない事柄で

あり、問題解決のような教室学習で重要な内容の場合、競争は効果をもたらさず、むしろ学習を妨げることを見いだしている。

Shwalb (1993) は、アメリカで協同学習が用いられる理由は「教師も親も、アメリカの授業で行なわれてきた明確な序列づけが、生徒間の関係を引き裂いてきたことに気付いたというところにあると思う」と述べている。また、背景に「積極的な学習や協同的行動を社会に広げる狙いがあった」と、社会全体に対するアピールも含まれるものであることに言及した。

彼女は、アメリカの協同学習には、①生徒がグループで学ぶ、②生徒が互いに助け合う、③個人の成果よりグループの成果が強調される、という3つの共通する特徴があると指摘している。

また、協同学習を進める上で、教師たちが共通に抱えている課題を、①協同学習の形に合うようにいかにカリキュラムを組み直し、提示するか、②講義方式に比べて時間がかかる、③生徒をいかに協同させるか、④評点の付け方、⑤協同学習をどの程度構造化するか（授業にどう位置づけるか）、というように整理している。これらは日本でも共通する課題ではあるが、活発な実践と実証的研究がこの問題の解決をめざして積極的に取り組まれているのが現状である。次にこれまでに開発されてきた指導モデルの概要を紹介する。

## (2) 協同学習のモデル

IASCEのプロジェクトとして編集された“Learning to cooperate, cooperating to learn” (Slavin, R., et al. 1985) の第1章では、4つの代表的な指導法が紹介されている (Slavin 1985)。「協同学習を動かす『エンジン』は常に同じ、共通の目標に向かって学ぶ異質集団だが、他の側面のほとんどすべてにわたってそれぞれの方法は異なっている」 (Slavin 1985, p. 7) と言われるような多様な工夫が見られるのである。また、その工夫は主に社会心理学の成果を踏まえてなされたものであった。

日本には、この協同学習が紹介されることがまだ少ない。わずかに、ジグソー法が、蘭千壽 (1980)、上野徳美・相川充 (1981) で論じられ、Aronson, E. et al. (1978) が1986年に松山安雄によって翻訳され、蘭 (1983) が、小学校4、5、6年生を対象に、国語、社会を教材に、ジグソー法の効果を実証的に検討し、主に社会でジグソー法の有効性を見いだした報告をしたのと、尼崎市で開催された第27回全国バズ学習研究大会で、Shwalb, B. がアメリカの協同学習の概観を講演で紹介したものの翻訳 (宇田光 1994) と、Kohn, A. (1983) の第2版 (1992) が翻訳されたことで、その第10章「ともに学ぶ」が日本語で読めるようになったということがある程度である。

### 1) 生徒チーム学習 (Student Team Learning)

これはSlavinが中心となって研究開発を進めているもので、主にアメリカ大西洋岸のスラム街を抱える都市部の学校で用いられている。高校生たちの学業に対する無気力に対応する指導法の基礎技術を目指したものであった (Pepitone 1980)。生徒チーム学習は、STAD (Student Team-Achievement Divisions) とTGT (Teams-Games-Tournament) が主な技法として工夫されている。前者はSlavin (1980) にまとめられており、後者はそれより歴史がやや古く、DeVries, D. L., & Slavin (1978) に詳細に述べられている。

STADは、次のような手続きをとる。まず教師は主に一斉指導の形で学習内容に関する情報を伝える。その後、生徒は、性、人種的背景、能力などで集団内異質、集団間等質の4～5人集団に分けられる。各生徒は集団の中で、ワークシートを用いて相互教授を行ない、問題の出し合いなどをして学習内容の習得を図る。その後個別にテストされ、本人の以前の成績を基準としてどれほど進歩したかを計り、それに基づいて得点を決める。その得点に基づき最高点の集団は学級のニュースレターで発表される。

TGTは、個別のテストの代わりにチームを代表して勉強ゲームを行なう。他の集団にいる能力が類似した水準の生徒を相手に、問題の出し合いをするなどして、その結果得られた得点をチームに持ち寄るという方法をとる。このチーム成績もランキング表の形でニュースレターを用いて公表される。

生徒チーム学習は、後に紹介する方法と違って、集団間の競争をその過程に取り入れているという際立った特徴をもっている。

### 2) ジグソー法 (Jigsaw)

Aronsonが中心となって開発されたジグソー法は、近年の協同学習の流れの中でも初期に位置づくものである。それは主に白人、黒人、ヒスパニックといった人種的集団の協調関係を深めることを目指したものだ。概要はAronson, et al. (1978) にまとめられている。集団活動での成員の相互依存性を、集団内にとどまらず集団間にまで広げたところに特徴をもっているものである。

そこでは5～6人集団を、人種、性、能力で異質になるように構成し、各成員に、全員が学ぼうとしている学習課題を部分に分けた下位課題を重複しないように与える。すなわち、各集団では、成員は全体の課題の部分となる別々の課題を与えられ、成員全員の課題を合わせると学習課題の全貌が分かるという形にするのである。したがってジグソー法では、そのような分割が可能な課題づくりが教師の重要な仕事となることになる。

各成員は自分の課題を理解した後、集団を解体し、改めて同じ課題を与えられた者ばかりが各集団から集まった集団、「専門集団」を作り、そこで協同的な学習を行なう。その後、再度元の集団に全員が戻り、自分が学んだ事柄については

所属集団の仲間に教え、また、他の部分については仲間から学ぶ。その後個別に、全体の課題に関する理解度をテストされるのである。

Aronson, et al. (1978) は、このような活動をスムーズに進めるために、集団づくりやコミュニケーション訓練を、ロール・プレイングやブレイン・ストーミング他の手続きを用いて実施し、さらに、集団のリーダー訓練も施すことを強調している。

ジグソー法には、Slavin (1980) がSTADを組み合わせて開発したジグソーIIと呼ばれるものもある。これは、4～5人の異質集団を用い、ジグソー法とほぼ同様の手続きで授業を進める。違いは、成員は個別の課題だけでなく、課題の全貌についての情報も与えられる点と、元の集団での学習が終わった後、STADの手続きによる集団間比較が行なわれるという点である。

### 3) グループ研究法 (Group Investigation:G-I)

これはイスラエルのSharan, S. が中心的な研究者として進めてきている方法である。Sharan, & Hertz-Lazarowitz, R. (1980) にその内容の紹介が詳しい。G-Iは、知識の習得や話し合いの経験にとどまらない、幅広い学習経験を求めており、協同学習のモデルの中では最も複雑なものである。小集団に別れた生徒には、①何を学ぼうとするのか、②その学習をするために自分たちをどう組織化するか、③自分たちが学んだ事柄をどう学級の仲間に伝えるか、を決めることが要求される、というものである。G-Iは一般に6つの段階が設定されている。

段階1では、研究テーマを理解し、生徒の研究集団を組織する。テーマはいくつかの設問の形に分けられ、生徒は選んだ設問が同じ者同士で、3～6人を限度にした集団を作る。すなわち、集団ごとに取り組む内容が違っているのである。集団は、性、人種、能力でできるだけ異質になることが望ましい。

段階2では、学習課題の設定を行なう。生徒たちは自分の選んだ設問をさらに下位のトピックスに分ける。G-Iにふさわしい課題はいろいろな扱い方が可能な複雑なものが望ましい。また、さまざまな資料、教材が必要なものがよい。生徒たちはその後、研究すべきことは何か、どのように研究するか、最終目標は何かを決定する。

段階3では、研究を進めていく。情報を収集し、データを分析、評価し、結論に至る。そこでは多面的な角度からの学習が要求され、仲間や教師とのコミュニケーションを積極的に活用する。

段階4では、最終報告を完成させる。研究内容を組織的にまとめ、要約し、情報を統合する。ここで他の集団と調整を図る機会をもつこともある。各集団からの代表者を集めた調整委員会を作り、それぞれの集団の報告を査定し、発表の内容や形式について決定をするのである。

段階5では、最終報告の発表をする。その形式は、展示とか寸劇、ディベート、

口頭報告など多様である。また、教師と生徒相互の多様なやりとりが交わされる。

段階6は評価である。評価では、応用力、統合力、結論の質など、学習の水準を重視するが、同時に動機づけや関与の程度のような情意的な経験についても行なわれる。形式は多様であり、教師と生徒が協力して評価活動を行なう。なお、評価は個人別より集団について行なわれる。

G-1の実践で扱った具体的な課題としては、①動物たちは何をどのようにして食べるか？(3年生)、②探検家たちはどんなふうに変えたか？(6年生)、③詩が詩といえるのはなぜか？(10年生)、④切手は合衆国についてどんなことを教えてくれるか？(4年生)、等が報告されている(Sharan, Y., & Sharan 1992)。

#### 4) 協力学習法(Learning Together)

Johnson兄弟によって開発された協力学習法(Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1975)は、「最も純粋な協同学習」(Slavin 1985)と考えられている。この指導法開発の発端には、合衆国で1975年に全障害児教育法が制定されたことに象徴される、健常児と障害児との統合教育への要求に応えようという意図があった。何の工夫もなしに教室に統合事態を作っても、スムーズな交流はできず、かえって障害児に対する偏見を助長しかねないという懸念があったのである。

ここでは生徒は4～5人の小集団に分けられ、一緒に1つのワークシートを、成員の全員が分かるまで協同して学習する。集団間の競争は用いない。また、集団過程を重視し、集団運営に関わる訓練にも力を入れている。

Johnson & Johnsonによるこの指導法は次の項でやや詳しく紹介したい。

#### (3) 協同学習の成果

協同学習では主に小集団を中心とした仲間との交流が高い密度で交わされることになる。仲間との関わりの過程で子どもたちが学ぶことは多い。仲間が子どもの発達と社会化に及ぼす積極的な影響をJohnson, Johnson, & Holubec, E. J. (1990)は次のようにまとめているpp. 22-25)。①仲間との相互作用を通して態度、価値、技能、情報を直接学習する、②向社会的な行動の機会となり、それが支持される経験や、そのモデル提供の場となる、③衝動的行動の制御を学習するモデルを提供し、期待、方向づけ、強化がなされる、④相手の立場から状況や問題を捉えることができるようになる、⑤自律的行動を可能にするための価値形成と社会的感受性を発達させる、⑥自分の考え、感情、夢、喜びと悲しみなどを分かち合うことができる、⑦自己を認識するための枠組みを提供する、⑧連帯の経験が成人期以降の援助行動につながる、⑨精神障害の生起の可能性を減らす、⑩生産性の向上をもたらす、⑪意欲が喚起され、向上心が高まる。なお、これらの成果は、互いに関連し合っており、それを総合的に発揮させる場としての協同学習の意義も認識すべきであろう。

協同学習の学習成果についてはJohnson, & Johnson (1989) で、約500編の協同に関する実証的研究を元に検討がなされている。それによると、協同学習は競争的事態や個別的事態での学習によるよりも成績は高く、また、推論や新しいアイデアの産出、学習の転移で優れることが分かった。また、STADのような競争的要素の交じった協同学習や、個別学習を交えた学習法に比べて、純粋な協同学習の方が成績が高いことも示されたのである。この吟味の対象となった数多くの研究では、多様な特性、背景をもった被験者がおり、また、研究者の研究方向も多様であり、Johnsonらのこの結論は一般性を持つものと考えられるのである。

## 2 Johnson & Johnsonの協力学習法

Johnsonらによる協力学習法は、Johnson, Johnson, & Holubec, E. J. (1990) がその手引きとして適切なものである。主にこれに基づき、アメリカの協同学習の例として、その基礎にある考え方と具体的方法を紹介する。

### (1) 協力学習法の基本的考え方

授業の進め方には、すべての成員が与えられた内容を習得できることを目標にした小集団を活用した協同的な方法、だれが優秀かを決めるために勝ち負けのある競争を導入する方法、個別の目標を設定し生徒個人のペースで取り組む方法が考えられる。協同的關係、競争的關係、個別、というそれぞれの授業の進め方は、生徒に取り組ませる学習目標の構造によって決定される。Johnsonらは、Deutsch (1962) に拠り、競争的關係は生徒たちの目標達成に関して妨害的な相互依存關係がある場合と規定した。そこでは、ある生徒が目標に到達できるのは、他の生徒がだれも目標に到達できなかった場合なのである。個別場面というのは、生徒個々の目標はそれぞれ独立し、関わりがない。生徒は、自分の目標達成の程度と他の生徒のそれとは無關係だと捉えているのである。協同的關係は目標構造が促進的相互依存關係となっている場合をいう。すなわち、生徒たちは集団の他の成員も全員一緒に目標を達成したときにそれぞれにとっての目標が達成されたことになるような場合なのである。

Johnsonらは、これら3つの目標構造の内、最も重要なのは協同であると考えているが、他の2つの目標構造を全く不要なものと考えているわけではない。競争学習、個別学習は、それらが適切であるかぎり協同学習を補完するものであり、生徒が楽しみながら適度に競争する機会や自分の力で筋道を切り開いていく機会となるものと考えているのである (Johnson, & Johnson, F. P. 1987)。

Johnsonらは、小集団で課題に取り組ませる場面を作ればそれがすなわち協同学習という訳にはいかないとも述べている。彼らは協同学習の5つの基本的要素をあげている。

その1つは「促進的相互依存関係」を成立させることである。この関係が成立した集団では、個々の成員は自分の働きが仲間のためになり、仲間の働きが自分のためになっていることをよく理解している。援助的な活動をスムーズに行ない、自分たちの連帯による成功を喜び合うようになる。このような関係を作り出すためには、成員が共に理解し取り組める集団課題を準備することが必要であり、さらなる工夫としては、成績評価に際してグループの成果を加算するとか、意見交換の必要性を増すために、成員に別々の情報を与えたり、集団の運営に必要な役割（司会、記録など）を与えるなどがある。

2つめは「対面的な相互作用」を交わさせることである。協同によって促される相互作用が実質的な効果、すなわち、①理解、習得の促進、定着、②相互作用経験による社会的技能の習得、態度形成、③個々の成員の学習結果に関する評価のためのフィードバック情報の提供、④意欲の低い成員への動機づけ、⑤仲間との人間的ふれ合いを通しての情意的経験、をもたらしているのである。このような相互作用を可能にするためには集団のサイズが大きくてはいけない。

3つめは「個人としての責任」を持たせることである。学習成果を集団の他人に任せて済むような事態設定をしてはいけない。集団での学習後に個別のテストをしたり、習得内容を他の成員に説明させたり、貢献の程度を評価し合うなどの手続きが必要である。協同学習の目的には成員を強い個人にすることも含まれている。協同学習の後に自分だけで取り組む力が増していることが必要である。

4つめは「対人技能や小集団の運営技能」を持たせることである。そのような技能が未熟であれば協力させることはできない。必要な技能を習得し、①互いを知り合い、信頼する、②正確で明確なコミュニケーションを交わす、③互いに受容し、支え合う、④対立を建設的に解決する、ことを学ぶ必要がある。

5つめは「集団の改善手続き」が組み込んであるかどうかということである。集団活動の過程を振り返り、①成員のどのような活動が効果的であり、そうでなかったか、②どのような活動が続けられるべきか、を反省させるのである。各集団の反省と同時に、学級全体については教師がその手続きをリードする。この手続きはまた、基本的には集団や学級の良いところを誉める働きも持っており、生徒たちに自己効力感を持たせる機会ともなっている。

Johnsonらは、技術、政治、経済、環境といった人間生活の諸側面で、ますます協同が必要となってきたという認識の元に、学校がそこで役に立つ教育を行なうためにも協同学習の必要性を説いている。「生徒にとって必要なのは、相互依存関係をうまく取り扱う力、異なる国籍や文化的立場から生じる葛藤を協同の枠内で解決し、個人として急激な変化に適応できる力を学習すること」(Johnson, Johnson, & Hulubec 1990, p. 18)だという考えが、彼らの協同学習の研究を推進する基本になっているのである。

## (2) 授業の進め方

Johnson, Johnson & Holubec (1990)では、協力学習の授業の流れを、教師の働き掛けの内容という形で19のステップに分けて整理している。

ステップ1では、指導目標の具体化をする。その際、教科領域の目標だけでなく、協同技能に関する目標設定も忘れてはならない。

ステップ2では、集団のサイズを決める。サイズは話し合いの時間の長さ、子どもたちの相互作用技能、課題の質などを考慮する必要がある。取り組みの初期は3人集団が良いことが多い。また、6人が上限である。

ステップ3では、生徒を集団に分ける。構成は、生徒の特性のさまざまな側面で集団内異質が望ましい。また編成は教師が行なうほうが良いことが多い。生徒に任せて成功する例は少ない。集団の組み替えは、それがうまく機能するまで待ったほうが良いが、学級のあらゆる仲間と関わる機会を作ることは意義がある。

ステップ4では、成員が他の集団のじゃまにならず、しかも話し合いがスムーズにできるような教室での配置を工夫する。

ステップ5では、生徒の促進的相互依存関係を促す教材を工夫する。集団に一つだけ教材を配るとか、成員ごとに異なる情報を与えて、解決のためにはそれを合わせなくてはならなくするとか、集団同士を競わせるといった工夫がある。

ステップ6では、相互依存性を強めるために役割を指定する。役割には、まとめ係、点検係、矯正係、研究・連絡係、関連づけ・改良係、記録係、応援係、監視係などがある。

ステップ7では、勉強の課題を説明する。課題は明確に伝なくてはならない。また、その課題の意義を説明し、さらに既習の知識との関連づけを行なうことが望ましい。課題を理解したかどうか、集団内での確認を求めることも必要である。

ステップ8では、協同事態の設定をする。たとえば、集団として一つレポートをまとめるように求めるとか、集団に賞を与えるようにするなどの工夫がある。

ステップ9では、個人の責任を持たせる仕組みを作ることである。時に集団内の成員からランダムに選んだ者に説明をさせるとか、集団内で理解度をチェックさせたり、ランダムに選び出した者の結果を集団の評価にするとといった工夫がある。

ステップ10では、集団間の協同を作り出す。学級全体を評価するとか、他の集団への手助けを奨励するといった工夫がある。

ステップ11では、成功の基準を説明する。個々の生徒が到達すべき絶対評価の基準としての目標を設定し、それが競争的構造を持っていないことを理解させる。目標は個別に違う場合も、同じ場合もある。また、目標は、経験したとか、相対的に進歩したといった形のものもあり得る。

ステップ12では、望ましい行動は何かを明らかに示す。効果的な相互作用の形としてどのようなものがあるかを教師自身が認識しておき、2、3回の授業につ

き1、2の望ましい行動を強調し、生徒に認識させる。

ステップ13では、生徒の行動を観察する。①生徒たちは課題を理解しているか、②積極的な援助をし合い、個人の責任を自覚しているか、③達成すべき基準向かって活動しているか、またその基準は適切か、④指示どりの行動を実践しているか、などが主な観察ポイントとなる。さらに詳しい視点についてはJohnson, & Johnson (1994)に触れられている (pp. 207-225)。また、生徒による生徒の観察も意義あることとして紹介されている。意義は、その情報の内容だけでなく、観察を通して生徒自身がよりよい相互作用の在り方に気づくという面にもあるのである。

ステップ14では、課題への援助を与える。学習過程で教師は課題解決への助言をする機会があるが、その際には課題に即した具体的な言い方に努め、生徒の学習を強化する。

ステップ15では、協力する技能を教えるために集団での活動に割って入る。観察途中で必要な協同技能を持ち合わない集団に気づいたときには教師が協同の仕方を教えることになる。ただ、集団がそれを必要としているとき以外は手助けに入るべきではない。協同技能を教える最適の時期は、生徒たちがそれを必要としているときである。また、授業の中で教えられると、彼らはすぐにそれを実際に使ってみることができる。なお、生徒が技能の大切さを認識しており、彼らが技能を検討することのできる時間が保障されていることも必要なことである。

ステップ16では、授業を終了させる。それまでに生徒は学習内容を十分理解していなくてはならない。教師はまとめを行ない、生徒の質問に答えたりする。

ステップ17では、生徒の学習を質的、量的に評価する。予め明示していた基準に照らして評価する。また、その情報を元に、集団の協同に関しても評価し、成員に伝える。

ステップ18では、集団がどれほどうまく機能したかを査定する。授業後、集団の活動について生徒同士話し合わせる必要がある。教師は自分の観察情報を提供する。この査定の経験を通して、成員は各自、信頼でき、熟練した成員としての枠組みを形成していくのである。

ステップ19では、勉強に関する論争を仕組む。生徒が協同経験を十分に積んだ段階で、さらに生徒の動機づけを高めようとするときには、生徒の中で見られた意見の不一致を取り上げ、学級を2つのペアからなる4人集団に分け、それぞれの集団で2対2のディベートを行なわせる。その後4人で集団成員全員が納得する結論を作り出すという経験を仕組むのである。

Johnsonらは、このような手続きを根づかせることは決して簡単なことではないと述べている。一つの教科、一つの学級が広がりスタートであると断っているのである。

## 文 献

- 蘭千壽 1980 学級集団の社会心理学：Jigsaw学習法を中心として 九州大学教育学部 紀要（教育心理学部門） 25-1, 25-33.
- 蘭千壽 1983 児童の学業成績および学習態度に及ぼす Jigsaw 学習方式の効果 教育心理学研究 31-2, 1-11.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. 1978 *The jigsaw classroom* Sage Publications. (松山安雄訳 1986 ジグソー学級 原書房)
- Brown, W., & Brown, P. B. 1995 Cooperative learning in Latin America: A perspective from the alternative education. *Interanational Journal of Educational Research*, 23, 255-265.
- Clifford, M. M. 1972 Effects of competition as a motivational technique in the classroom. *American Educational Research Journal*, 9, 123-137.
- Cowie, H. 1995 Cooperative group work: A perspective from the U. K. *International Journal of Educational Research*, 23, 227-238.
- Deutsch, M. 1962 Cooperation and trust: Some theoretical notes. In M. R. Jones (ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska Press.
- DeVries, D. L., & Slavin, R. E. 1978 Teams-Games-Tournaments (TGT): Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12-1, 28-38.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Zelniker, T. 1995 Cooperative learning in Israel: Historical, cultural, and educational perspectives. *Interanational Journal of Educational Research*, 23, 267-281.
- Huber, G. L. 1995 Cooperative learning in German schools. *Interanational Journal of Educational Research*, 23, 201-211.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. 1987 *Joining together: Group theory and group skills*. Prentice-Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1974 Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, 213-240.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1975 *Learning together and alone*. Prentice Hall.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1989 *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. 1994 *Learning together and alone* (4th ed.). Allyn and Bacon.

**第29回全国バズ学習研究大会要項**  
**今、授業が変わる、子どもが変わる**

---

編 者 第29回全国バズ学習研究大会準備委員会  
発行日 平成9年11月22日  
発 行

印刷所

---

# 高の2.2%

で2373人

## の1学期

一九九六(平成八)年度の県内の高校の中途退学者は、全生徒の二・二%に上り、過去最高となった。中途退学の理由の大半は、高校生活への不適應や入学後の進路変更。原則として希望者全員を受け入れる「高校全入制」の中、あらためて中学での進路指導や高校での指導の在り方が問われる結果となった。

県教委のまとめでは、九百六十三人で一・八%(前年度比〇・四%上昇)、公六年度の中途退学者は二千三百七十三人で、全生徒の二・二%。データを取り始めた八〇年以降、初めて二%台に乗った。九五年度との比較でも、人数で三百八十八人増え、率では〇・四%上昇した。

学年別では一年生での中途退学が五八・一%を占め、二年生が三一・五%。集中している」という。中途退学の理由は、「学校生活への不適應」が三五・三%で最も多く、次いで「進路変更」の三五・二%の順。「不適應」の内訳は「学校生活への意欲がない」「進路変更」では「就職を希望」が、それぞれ七

残念ながら事実です  
「はじめに」にかえて

### 一九九六年度 広島県における高校中途退学者の実態と課題 (一)

定し、希望者全員が入学できるよう入学定員を設定した。しかし、中途退学者を対象に高校進学理由を調査ところ、「先生や親、友達に勧められた」が七五%を占め、目的意識を持たずに進学した生徒が、高校に適應できず退学している実態が浮き彫りになった。

県教委指導課は「中学校に対しては、生徒が目的意識を持って高校を選ぶことができるような進路指導を

広島県教育委員会 教育総務課 (田村 功)

# 就学保障プロジェクト通信

1号

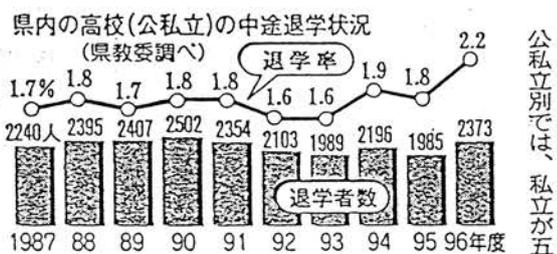
就学保障プロジェクト事務局

1997年10月7日発行

# 高校中退 巨額

昨年度、県内

## 目立つ「1年



県教委指導課によると「詳しい資料はないが、一年生の退学の大半は一学期に校進学率を九九・五％と想い」と話している。

〇％近くを占めている。求め、高校には学習内容の工夫などを指導していき

（一九九七年八月一九日  
中国新聞ひろしま総合欄）

この中国新聞の記事は、主観的には事実を述べたつもりかもしれませんが、読者には誤った受け止めをされてしまう恐れがあります。

つまり、「高校全入制」のもとで、中学の進路指導や高校での指導の在り方に問題があるから、多数の退学者を出している。したがって、多くの退学者を出す背景には、「高校全入制」があり、さらに学校現場にこそ問題がある、とするすり換えの論議の方向へ行く危険性があるからです。

これは切り捨ての論理につながっています。少なくとも私たちが長年培ってきた同和教育の否定につながりません。今日の学校教育に現存する克服すべき諸課題全てと無関係ではありませんが、とりわけ退学者問題の一番大きな課題は「学校間格差の解消」であることは、すでにこれまでに明らかにされてきています。したがって、せめて

高校教育を受けることを希望する全ての人の入学を保障する「高校全入制」は達成されたものの、学校間格差をはじめ諸矛盾の改善がなされていないために、中学での進路指導や高校での指導の在り方の困難性が背景にあつて、この結果になつていると思われる。

ぐらいの表現をしていただきたいものです。私たちは就学保障を阻害する外的諸条件を的確に把握してきました。そして、その状況の改善を勝ち取る運動に取り組んできました。と同時に、「今、私たちは何をしなければならぬか。」を模索し続けています。困難点をあげつらうことはしないで、目の前にいる生徒たちに何が出来るかを真剣に考えてきました。それは、私たちが同和教育の総括運動から学んできたことなのです。

差別事件が起こります。その差別事件が起こるべくして起こった背景の全てが当該校の教育活動にあるのではないことは当然のことです。しかし、その要因のうち、私たちの教育活動に焦点を合わせた点検・総括をしてきた筈です。

中途退学も本質は同じで、私たちは自らの教育活動に焦点を当てて、克服しようとして取り組んできました。そうした営みに対する評価の問題として、この記事は気になります。

## なぜ増えているのか

序にかえて、中国新聞の記事を紹介しましたが、この記事は、広島県教育委員会公表資料（別紙）に基づいて書かれています。（その意味で数値は「残念ながら事実」なのです）

昨年度退学者総数、二、三七三名。前年度比で三八八名の増加です。公立と私立で若干差異がありますが、年々増加の傾向にあり、退学率が二パーセントを上回ってしまいました。高校全入の実質的な否定になるほどの数値です。危機感を強く持たざるをえません。

県教委から公表されるデータは別紙掲載分だけです。（以下の分析は高同教等の資料も参考にしています。）しかし、高校現場のみなさんは、それぞれ自分の現場については、正確に、しかも具体的につかんでいるのですから、それを重ね合わせて考えていきたいと思えます。

大部分の学校で前年度に上乘せしている

思わされ、就学の意欲をそがれてきているのではないのでしょうか？記事に県教委の調査として、高校進学の原因として「先生や親、友達に勧められた」とする生徒が七五パーセントを超えていて、そのデータは高校進学に対する目的意識を持っていないことの証左であるかのように示されていますが、そうした自分の周囲の意見を聞くことは、至極当たり前のことではないのでしょうか？問題は、むしろその相談内容にあるのではないのでしょうか？

高校進学は、義務教育の延長線として当然であるとする社会意識の中で行われています。ところが、いざ高校へ進学しようとする、実は中学校進学のようにはいきません。表面上高校が選べるという形をとってはいますが、自分の行くことの出来る高校というのが、ほぼ決まっています。ふりわけられています。そうした現状の中で、高校を将来の自己実現の手段として、目的意識の持てるのは、ごく少数ではないでしょうか。（あのエリート集団であった旧制高校においても、文理の大まかな分け方であったことを考えてみれば、高校側が、中学生は目的意識を持って高校へ進学してくるということを前提とするのは、無理なことではないのでしょうか。）

したがって、選択の自由の名を借りて、内実は「競争の論理」の勝者を満足させる学校間格差をつくり、それに対応した割り振りをしなければならぬという現状には問題があります。この問題はひとり高校現場にゆだねられる問題ではありません。

「地域の子どもは、地域の高校へ」という、今日の高校教育のごく自然な、しかも本来の在り方にもどすために、中高の連携こそが急務です。

# 高等学校等における中途退学者の状況

(注. 広島県の集計は、通信制課程、盲・ろう・養護学校高等学校の中途退学者数を含む。)

## 1. 公・私立別中途退学者の年次別推移

| 年度  | 公・私 | 公 立    |       | 私 立    |       | 合 計     |       |
|-----|-----|--------|-------|--------|-------|---------|-------|
|     |     | 人数(人)  | 比率(%) | 人数(人)  | 比率(%) | 人数(人)   | 比率(%) |
| 平成4 | 県   | 1,656  | 1.8   | 447    | 1.3   | 2,103   | 1.6   |
|     | 国   | 68,822 | 1.9   | 32,372 | 2.1   | 101,194 | 1.9   |
| 平成5 | 県   | 1,584  | 1.8   | 405    | 1.2   | 1,989   | 1.6   |
|     | 国   | 63,428 | 1.8   | 30,637 | 2.1   | 94,065  | 1.9   |
| 平成6 | 県   | 1,703  | 2.0   | 493    | 1.5   | 2,196   | 1.9   |
|     | 国   | 64,229 | 1.9   | 32,172 | 2.2   | 96,401  | 2.0   |
| 平成7 | 県   | 1,519  | 1.9   | 466    | 1.4   | 1,985   | 1.8   |
|     | 国   | 64,431 | 2.0   | 33,748 | 2.4   | 98,179  | 2.1   |
| 平成8 | 県   | 1,810  | 2.3   | 563    | 1.8   | 2,373   | 2.2   |
|     | 国   | 未 発 表  |       |        |       |         |       |

## 2. 公立学年別中途退学者の構成比年次別推移 (単位 %)

| 年度  | 課程別 | 全日・定時制, 盲・ろう・養護学校 |      |      |     | 通信制 | 合 計   |
|-----|-----|-------------------|------|------|-----|-----|-------|
|     |     | 1 年               | 2 年  | 3 年  | 4 年 |     |       |
| 平成4 |     | 54.0              | 30.0 | 12.0 | 0.4 | 3.6 | 100.0 |
| 平成5 |     | 58.5              | 28.8 | 9.3  | 0.7 | 2.7 | 100.0 |
| 平成6 |     | 57.2              | 30.6 | 9.7  | 1.3 | 1.2 | 100.0 |
| 平成7 |     | 59.8              | 29.4 | 9.3  | 1.1 | 0.4 | 100.0 |
| 平成8 |     | 58.1              | 31.5 | 9.4  | 0.7 | 0.3 | 100.0 |
|     | 人数  | 1,052             | 569  | 170  | 13  | 6   | 1,810 |

## 3. 公立中途退学者の主な理由の構成比年次別推移 (単位 %)

| 年度  | 理由 | 学力のおくれ | 病気・ケガ等 | 経済的理由 | 問題行動等 | 進路変更 | 家庭の事情 | 学校生活への不応 | その他  |
|-----|----|--------|--------|-------|-------|------|-------|----------|------|
|     |    | 平成4    | 県      | 2.3   | 3.7   | 0.5  | 2.7   | 49.1     | 9.4  |
|     | 国  | 10.9   | 3.3    | 1.6   | 3.3   | 46.0 | 4.6   | 26.3     | 4.1  |
| 平成5 | 県  | 5.7    | 3.4    | 0.6   | 4.7   | 41.0 | 8.3   | 27.0     | 9.3  |
|     | 国  | 10.5   | 3.2    | 1.6   | 3.0   | 47.3 | 4.5   | 25.4     | 4.5  |
| 平成6 | 県  | 3.0    | 3.0    | 1.1   | 3.2   | 38.0 | 6.3   | 21.0     | 24.4 |
|     | 国  | 9.2    | 3.2    | 1.3   | 3.5   | 46.9 | 4.5   | 26.7     | 4.2  |
| 平成7 | 県  | 8.9    | 3.0    | 0.3   | 3.6   | 31.6 | 7.0   | 35.8     | 9.8  |
|     | 国  | 8.5    | 3.1    | 1.5   | 3.5   | 46.6 | 4.7   | 28.5     | 3.8  |
| 平成8 | 県  | 8.0    | 3.7    | 1.5   | 5.9   | 35.2 | 5.6   | 35.3     | 4.8  |
|     | 国  | 未 発 表  |        |       |       |      |       |          |      |

## 4. 公立中途退学者の主な理由のうち「学校生活への不応」の理由別構成比 (単位 %)

| 年度 | 理由 | 学校生活への意欲 | 授業への興味 | 人間関係 | 学校の雰囲気 | その他 | 小 計 |
|----|----|----------|--------|------|--------|-----|-----|
|    |    | 平成8      | 県      | 22.6 | 3.7    | 3.4 | 2.6 |
|    | 国  | 未 発 表    |        |      |        |     |     |

## 5. 公立中途退学者の主な理由のうち進路変更の理由別構成比 (単位 %)

| 年度  | 理由 | 別の高校への入学を希望 | 専修・各種学校への入学を希望 | 就職を希望 | 大検受験を希望 | その他  | 小 計  |
|-----|----|-------------|----------------|-------|---------|------|------|
|     |    | 平成6         | 県              | 4.3   | 3.0     | 27.8 | 2.1  |
|     | 国  | 6.2         | 3.6            | 30.6  | 1.8     | 4.7  | 46.9 |
| 平成7 | 県  | 5.0         | 3.0            | 20.0  | 1.8     | 1.8  | 31.6 |
|     | 国  | 6.5         | 3.8            | 30.6  | 1.8     | 3.8  | 46.6 |
| 平成8 | 県  | 4.4         | 3.2            | 24.5  | 1.6     | 1.5  | 35.2 |
|     | 国  | 未 発 表       |                |       |         |      |      |

# 私立高等学校における中途退学者の状況

## 1. 中途退学者の年次別推移

| 年度 |   | 人数(人)  | 比率(%) |
|----|---|--------|-------|
| 4  | 県 | 447    | 1.3   |
|    | 国 | 32,372 | 2.1   |
| 5  | 県 | 405    | 1.2   |
|    | 国 | 30,637 | 2.1   |
| 6  | 県 | 493    | 1.5   |
|    | 国 | 32,172 | 2.2   |
| 7  | 県 | 466    | 1.4   |
|    | 国 | 33,748 | 2.2   |
| 8  | 県 | 563    | 1.8   |
|    | 国 | 未発表    |       |

## 2. 学年別中途退学者の構成比年次別推移 (単位 %)

| 年度 | 課程等 | 全 日 制 |      |      | 合 計   |
|----|-----|-------|------|------|-------|
|    |     | 1 年   | 2 年  | 3 年  |       |
| 4  |     | 36.2  | 44.1 | 19.7 | 100.0 |
| 5  |     | 43.7  | 41.5 | 14.8 | 100.0 |
| 6  |     | 53.1  | 36.5 | 10.4 | 100.0 |
| 7  |     | 41.8  | 45.9 | 12.2 | 100.0 |
| 8  |     | 46.5  | 40.7 | 12.8 | 100.0 |
|    | 人数  | 262   | 229  | 72   | 563   |

## 3. 中途退学者の主な理由の構成比年次別推移 (単位 %)

| 理 由 | 学力のおくれ | 新 気 等 | 経済上の理由 | 問題行動等 | 進路変更 | 家庭の事情 | 学校生活への不応 | その他  |     |
|-----|--------|-------|--------|-------|------|-------|----------|------|-----|
| 4   | 県      | 4.7   | 8.3    | 2.9   | 6.3  | 36.7  | 10.3     | 28.4 | 2.4 |
|     | 国      | 7.7   | 5.7    | 3.2   | 7.8  | 37.5  | 7.5      | 27.1 | 3.5 |
| 5   | 県      | 5.2   | 7.9    | 2.5   | 3.5  | 45.7  | 16.8     | 16.5 | 1.9 |
|     | 国      | 7.2   | 5.6    | 3.9   | 7.6  | 36.5  | 7.7      | 27.6 | 3.8 |
| 6   | 県      | 4.9   | 6.1    | 2.6   | 4.3  | 42.6  | 11.4     | 24.9 | 3.2 |
|     | 国      | 8.1   | 5.3    | 3.9   | 7.4  | 35.9  | 7.7      | 27.4 | 4.3 |
| 7   | 県      | 7.1   | 4.1    | 2.3   | 5.6  | 33.7  | 12.9     | 32.4 | 1.9 |
|     | 国      | 6.7   | 5.6    | 3.6   | 7.1  | 37.2  | 6.9      | 28.7 | 4.2 |
| 8   | 県      | 7.6   | 5.2    | 2.0   | 8.3  | 27.0  | 5.2      | 43.2 | 1.6 |
|     | 国      | 未発表   |        |       |      |       |          |      |     |

## 4. 中途退学者の主な理由のうち「学校生活への不応」の理由別構成比 (単位 %)

| 理 由 | 学校生活への不応 | 進路への興味 | 人間関係 | 学校の雰囲気 | その他 | 小 計 |      |
|-----|----------|--------|------|--------|-----|-----|------|
| 8   | 県        | 32.0   | 4.6  | 2.3    | 3.2 | 1.1 | 43.2 |
|     | 国        | 未発表    |      |        |     |     |      |

## 5. 中途退学者の主な理由のうち進路変更の理由別構成比 (単位 %)

| 理 由 | 別の高校への入学を希望 | 専修・各種学校入学を希望 | 就職を希望 | 大卒受験を希望 | その他 | 小 計 |      |
|-----|-------------|--------------|-------|---------|-----|-----|------|
| 7   | 県           | 7.1          | 3.6   | 18.9    | 1.5 | 2.6 | 33.7 |
|     | 国           | 8.7          | 3.5   | 18.2    | 1.8 | 5.1 | 37.2 |
| 8   | 県           | 9.1          | 4.1   | 9.2     | 2.8 | 1.8 | 27.0 |
|     | 国           | 未発表          |       |         |     |     |      |

都道府県別公立高等学校中途退学者数及び中途退学率（平成7年度）

中途退学者数（人）

|     | 平成7年度  | 平成6年度  | 増減   |
|-----|--------|--------|------|
| 北海道 | 4,812  | 4,128  | 84   |
| 青森  | 1,219  | 1,144  | 75   |
| 岩手  | 906    | 894    | 12   |
| 宮城  | 2,286  | 2,025  | 261  |
| 秋田  | 633    | 721    | -88  |
| 山形  | 865    | 779    | 86   |
| 福島  | 1,382  | 1,324  | 58   |
| 茨城  | 2,214  | 2,193  | 21   |
| 栃木  | 1,664  | 1,651  | 13   |
| 群馬  | 1,578  | 1,339  | 239  |
| 埼玉  | 5,064  | 4,749  | 315  |
| 千葉  | 4,537  | 4,319  | 218  |
| 東京  | 12,005 | 11,791 | 214  |
| 神奈川 | 5,425  | 5,325  | 100  |
| 新潟  | 1,758  | 1,705  | 53   |
| 富山  | 761    | 800    | -39  |
| 石川  | 697    | 668    | 29   |
| 福井  | 364    | 378    | -14  |
| 山梨  | 715    | 665    | 50   |
| 長野  | 1,363  | 1,477  | -114 |
| 岐阜  | 1,414  | 1,330  | 84   |
| 静岡  | 2,583  | 2,564  | 19   |
| 愛知  | 4,579  | 4,357  | 222  |
| 三重  | 1,090  | 1,096  | -6   |

中途退学率（%）

|     | 平成7年度 | 平成6年度 | 増減   |
|-----|-------|-------|------|
| 北海道 | 2.2   | 2.1   | 0.1  |
| 青森  | 2.0   | 1.8   | 0.2  |
| 岩手  | 1.6   | 1.5   | 0.1  |
| 宮城  | 2.5   | 2.2   | 0.3  |
| 秋田  | 1.3   | 1.5   | -0.2 |
| 山形  | 1.7   | 1.6   | 0.1  |
| 福島  | 1.6   | 1.5   | 0.1  |
| 茨城  | 1.9   | 1.8   | 0.1  |
| 栃木  | 1.9   | 1.9   | 0    |
| 群馬  | 2.1   | 1.7   | 0.4  |
| 埼玉  | 2.2   | 2.0   | 0.2  |
| 千葉  | 2.2   | 2.0   | 0.2  |
| 東京  | 2.9   | 2.8   | 0.1  |
| 神奈川 | 2.1   | 1.9   | 0.2  |
| 新潟  | 1.8   | 1.7   | 0.1  |
| 富山  | 1.7   | 1.8   | -0.1 |
| 石川  | 1.5   | 1.4   | 0.1  |
| 福井  | 1.1   | 1.2   | -0.1 |
| 山梨  | 2.0   | 1.8   | 0.2  |
| 長野  | 1.6   | 1.7   | -0.1 |
| 岐阜  | 1.7   | 1.5   | 0.2  |
| 静岡  | 1.8   | 1.7   | 0.1  |
| 愛知  | 1.9   | 1.7   | 0.2  |
| 三重  | 1.8   | 1.8   | 0    |

設定進学率の推移

記録

| 年度           | 平成4年度 | 平成5年度 | 平成6年度 | 平成7年度 | 平成8年度 | 平成9年度 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 設定進学率<br>(%) | 96.9  | 96.9  | 98.0  | 99.3  | 99.5  | 99.6  |

(昭和)

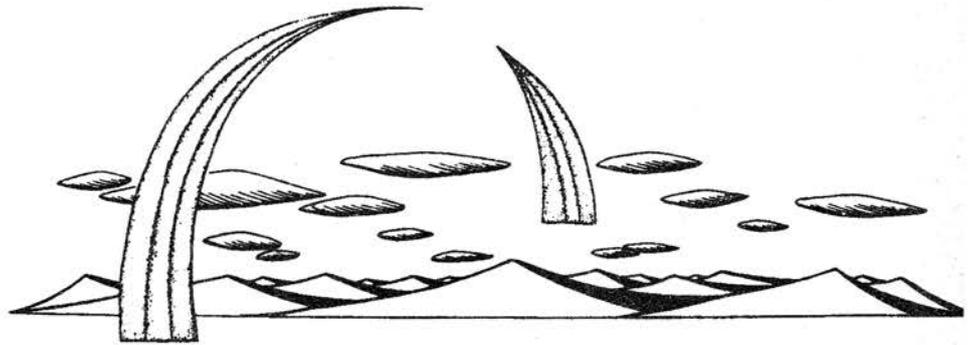
第5分科会参加者

| NO   | 氏名         | 所属           | (〒)住所 |
|------|------------|--------------|-------|
| ✓ 1  | ⑤国重由美子     | エリザベト音楽大学    |       |
| ✓ 2  | ⑤小林 宏徳     | 長門市立 嶺山中学校   |       |
| 3    | ⑤桜井 芳昭     | 春日井市 藤川小学校   |       |
| ✓ 4  | ⑤長縄功太郎     | 春日井市 柏原中学校   |       |
| 5    | ⑤富中 昭智     | 春日井市 高藏寺中学校  |       |
| ↓ 6  | ⑤野瀬 博      | 東京・泉南中学校     |       |
| 7    | ⑤望月和三郎     | 東京・全国バス学習研究会 |       |
| 8    | ⑤堤 泰喜      | 春日井市 南城中学校   |       |
| 9    | ⑤越智 昭孝     | 広島・協同学習研究会   |       |
| 10   | ⑤広島協同学習研究会 | 広島協同学習研究会    |       |
| 11   | ⑤杉江 修治     | 中京大学         |       |
| 12   | ⑤富田 彪      | 春日井市 西部中学校   |       |
| ↑ 13 | ⑤平位 隆昭     | 兵庫・旭陽小学校     |       |
| 14   | ⑤佐方 利明     | 春日井市 高藏寺中学校  |       |
| 15   | ⑤長谷川正道     | 津島市立 天王寺中学校  |       |
| ✓ 16 | ⑤橋本 直子     | 知多市立 中部中学校   |       |
| ✓ 17 | ⑤渡辺 浩      | 春日井市立 藤山台中学校 |       |
| 18   | ⑤葉 庭 宇     | 中京大学         |       |
| 19   | ⑤寺門 智美     | 中京大学         |       |
| ✓ 20 | ⑤志知 真実     | 七宝町立 七宝中学校   |       |
| ✓ 21 | ⑤服部 一也     | 春日井市立 坂下中学校  |       |
| ✓ 22 | ⑤右高 秀美     | 春日井市立 坂下中学校  |       |
| 23   | ⑤霜 和美      | 春日井市立 坂下中学校  |       |
| 24   | 空白         | 空白           |       |
| 25   |            |              |       |
| 26   |            |              |       |
| 27   |            |              |       |
| 28   |            |              |       |
| 29   |            |              |       |
| 30   |            |              |       |
| 31   |            |              |       |

第5分科会別冊資料  
第5分科会別冊資料

学習の発展としての多様な学習活動

～ これまでの社会科の授業実践を振り返って ～



春日井市立南城中学校

堤 泰喜

# もくじ

|               |                             |      |
|---------------|-----------------------------|------|
| <b>昭和61年度</b> | 追究力を高める歴史学習 .....           | P 1  |
|               | ～豊かな構成活動を中心に～               |      |
| <b>昭和62年度</b> | 子供が主体的に取り組む社会科学習の創造 .....   | P 3  |
|               | ～伝統工芸「本美濃紙」の実践を通して～         |      |
| <b>平成元年度</b>  | 「環境に目を開く子ども」を育てる社会科学習 ..... | P 6  |
| <b>平成4年度</b>  | 「豊かな国際認識を育てる社会科授業」 .....    | P 8  |
|               | ～グローバル教育をめざして～              |      |
| <b>平成6年度</b>  | 「環境に目を開く生徒」を育てる社会科学習 .....  | P 10 |
|               | ～ 自己教育力の育成をめざして ～           |      |

|                      |      |
|----------------------|------|
| シミュレーションを取り入れた環境学習   | P 12 |
| 授業記録「砂漠化の問題を考えよう！」   | P 14 |
| 原子力発電の是非を問うディベート     | P 17 |
| ディベート「愛知万博について考えよう！」 | P 18 |
| フィールドワーク（選択社会）       | P 19 |

|              |                                      |      |
|--------------|--------------------------------------|------|
| <b>平成8年度</b> | 確かな人権意識を育てる社会科学習指導 .....             | P 20 |
|              | ～ ディスカッションを核とする<br>「参加型学習」の授業実践を通して～ |      |

|                       |      |
|-----------------------|------|
| 授業記録「夫婦別姓について考えよう！」   | P 23 |
| 鞆蘭園「従軍慰安婦問題について考えよう！」 | P 26 |

# 追究力を高める歴史学習

— 豊かな構成活動を中心に —

春日井市立北城小学校 堤 泰 喜

## 1. はじめに

歴史学習では、まずその時代を生きぬいた人々の願いや気持ちを考えさせること、次に歴史的な因果関係を予想させて実証的に考えさせること、さらに資料を自らの手で調べ活用する姿勢を持たせることが大切であると思うが、小学校の歴史学習は、ともすると、教師指導型のつめ込み式通史学習、別の言い方をすれば「中学の薄墨の学習」に陥りがちである。

では、子ども達に主体的に学習させるにはどうしたらよいのか。さらに、豊かな想像力や思考力あくなき追究力を育てるには如何なる手だてが必要か。また、歴史を身近なものとしてとらえ、生活の中に取り入れようとする子どもをどのように育てるか。それが本研究のテーマである。

## 2. 研究のねらいと方法

まず、子どもの心をゆさぶり、子どもの追究意欲を触発する歴史的な事象を開拓して教材化することが大切であると考え、時代を代表する人物の精選をはかった。その際、次の点に留意した。

- ①子どもの興味・関心を十分に引き出せる人物。
- ②子どもが追究していく上で、十分な資料や情報がある人物。
- ③時代の本質や変化を反映しており、子どもがイメージしやすい人物。
- ④その時代の全体像をつかむことができる人物。
- ⑤人間的共感の持てる人物。

次に、この人物にアプローチする手だてとして、構成活動（新聞・紙芝居）を重視した。構成活動によって、子どもは、自らを歴史的世界の中に投げ入れ、意欲的に追究する姿勢を持ってくれるのではないかと考えたからである。

### 育てたい歴史認識

歴史を動かしてきたのは人間であり、自分もその歴史を築きあげていく責任ある一人である。

### 求める子ども像

- ・ 自分の問題意識に対し、筋道を立てて意欲的に追究する子。
- ・ 歴史事象を自己の視野に入れ、社会性活の糧として取り入れようとする子。
- ・ 自己表現ができる子。

### 〈教材の精選〉

- 指導の手だて
- ・ 子どもの意欲を触発する歴史的な事象の開発と選択。（人物に着目）
  - ・ 通史学習から教師が構成した独立単元へ。

### 〈構成活動〉

- ・ 学習を深める段階やまとめの段階で新聞・紙芝居などを取り入れる。
- ・ 子どもの問題解決学習を尊重。
- ・ 発表の場を必ず設ける。

### 3. 研究の内容

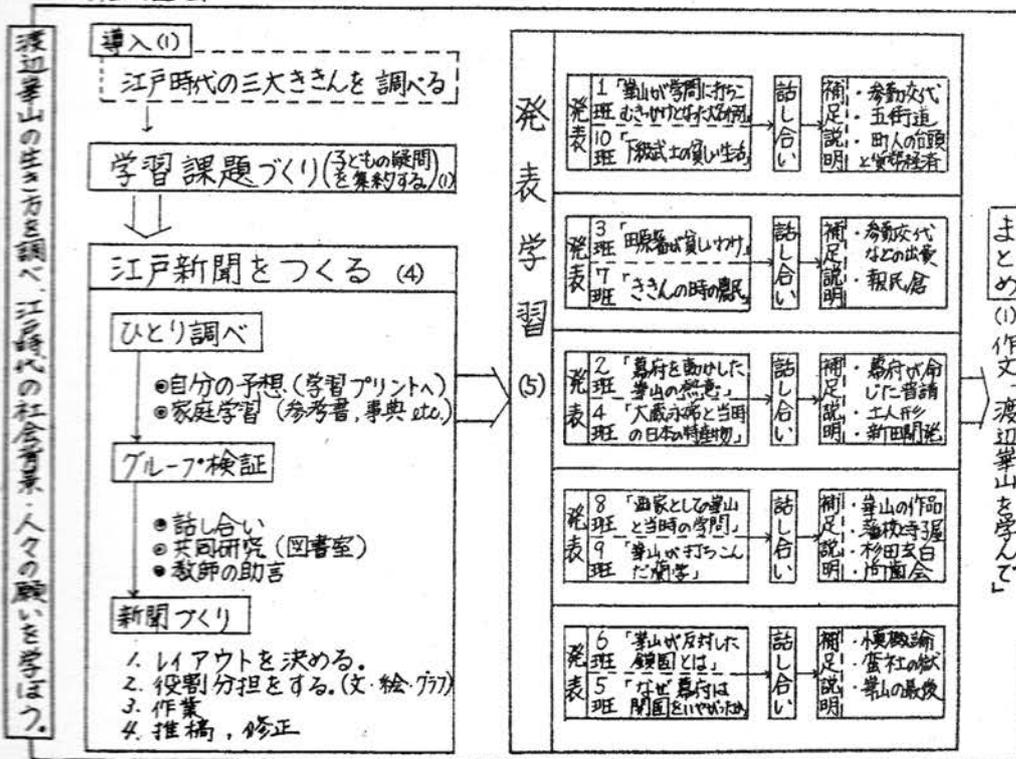
#### (1) 実践例① ～渡辺華山と江戸新聞

江戸後期を代表する画家であり、類まれな優れた洋学者であり、政治家でもあった渡辺華山。彼の49年の生涯の中で起きた様々な事件や、苦節に絶えながら彼が行った事業は、当時の幕藩体制や世界情勢と密接に関連している。そして信念を貫き通した彼の生き様は、必ず子どもの人間的共感をひき起こし、現在の自分を見つめ直す一助となるであろうと考えた。

まず、華山の生涯を簡単に綴ったプリントを読ませ、自作のスライドでポイントを補った。次に、「これから授業でどんなことを調べていきたいか」と問うたところ、20数個の疑問が出され、それを10個の課題に集約することができた。そして、この課題を学習班(4人で1グループ)で検討させ、調べたことをそれぞれ新聞にまとめさせた。この時、①調べたことを中心に書くのだが、それから何がいて、どう考えたのかを記載すること。②読者の興味をそそる絵やグラフを最近一つは入れること。③新聞の最後には、まとめとして、必ず「感想」もしくは「社説」を書くこと。などの条件を守るよう指示した。子どもたちは、4コマ漫画やインタビュー、吹き出し、模写、絵地図など創意工夫をこらし、新聞づくりに熱中した。全体学習では、なかなか発言できない子も、グループの中では自己主張でき、生き生きと活動していた。

できあがった10枚の新聞は、クラスの一人一人にいき渡るように印刷し、全員で読み合った。そして新聞に基づいて各班ごとに発表し、発表に対する質疑応答の時間も設定して全体協議をしていった。勿論、教師側も資料を用意して、適宜、補足説明を行った。

単元構想図



## (2) 実践例② ～野麦峠と紙芝居～

日本の近代化の推進力となった生糸輸出。これを支えていたのは、劣悪な条件で働かされた女工達の細い腕であった。彼女達の多くは、高い小作料に苦しむ農民の娘であった。この單元では、明治の時代を支えたのは誰かということ、主に女工にスポットを当て、その願いにふれながら考えさせた。

- |       |                                                                                        |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| 第1時   | —— 日清・日露戦争に勝てた理由を話し合う。<br>日本の輸出（明治時代）の主力は生糸であり、外貨獲得に貢献したことを知る。<br>生糸生産の中心が岡谷であったことを知る。 |
| 第2時   | —— 岡谷の生糸生産の中心になった理由を話し合う。<br>当時の農村の生活を調べる中で、飛騨の農村の娘が女工になった経過を知る。                       |
| 第3時   | —— 女工の苦しい生活を知る。（資料…VTR「くらしの歴史」・自作スライド）                                                 |
| 第4時   | —— 女工の願いは何であったかを話し合う。女工の労働が果たした役割を考える。                                                 |
| 第5～7時 | —— 紙芝居の製作                                                                              |
| 第8時   | —— 紙芝居の発表                                                                              |
| 第9時   | —— 作文「野麦峠を学んで」                                                                         |

紙芝居の製作は、40人を8人ずつの5グループに分け、1人1枚の分担とし、一つのストーリーを8場面構成とした。また、留意点として、①人物の衣服や道具・建物・風景などは、資料を集めて調べ、グループで確かめ合うこと。②絵は、その場面をひと目で理解できるようにレイアウトすること。③文章は、授業で学習した事柄や自分で調べたことをなるべく多く盛り込むこと…などを指導した。子ども達の中には、共同製作でグループの友達のイメージに刺激され、自分のイメージに修正を加える者や、逆に友達のイメージの矛盾を指摘する者などが現われ、どの子どもも主体的に活動していた。

## 4. 研究のまとめ

本研究では、子どもに「自分も歴史をつくる一員である」という歴史認識を育て、合わせて子どもの追究力を高めるために、教材の精選（人物史学習）と構成活動を試みた。

渡辺峯山の実践では、子ども達は、峯山の人としての生き方に深く感動し、峯山を通して江戸時代の社会背景を追究していった。また、野麦峠の実践では、時代をいわば底辺で支えていた名もなき女工達の姿に心をゆり動かされ「もしも自分だったら…」と、自分を女工にオーバーラップし、明治の人物群を極めて身近なものとしてとらえることができた。

さて、構成活動についてであるが、二つの実践を通して子ども達は、自ら調べ、仲間の意見に刺激を受けながら主体的に歴史にアプローチしていた。これは、「つくる」という目標、しかも「みんなで作る」という明確な目標があったという点や、自分の考えを発表できるという自己表現の場を、構成活動が与えてくれたからだと思う。二つの実践の後で、「またやろうね、先生」という子どもがほとんどであったことが、その事実を如実に物語っている。しかし、構成活動は、何と言っても時間がかかる。この時間の確保は、教材の精選と深く関係しているが、今後の一番大きな課題といえる。

江戸新聞 ~ 渡辺崋山の生き方を考える ~

手記 糸たちは、渡辺崋山の「シーモ」編集  
読み蘭学とはなにか、なせ蘭学を  
学んだのかきもんに思いこのことを  
調べてみました。

編集  
伊能 紀子  
足田 そよみ  
木村 吾子  
中島 利恵

蘭学とは??

西洋学術、西洋事情についての学問を蘭学という。  
長崎在任の通訳の知識にもとめることができる。  
鎖国体制下の日本にとって出島は世界へむかって開けた  
唯一の窓だった。  
天文、地理、博物、化学などの自然化学船にわたって  
ラテン語による紹介が行われるようになる。

蘭学を学んだ人

- 杉田 玄白 「解体新書」をついた医者  
(図書館 28.セ.9 など)
- 伊能 忠敬 日本ではじめて、西洋式の正確な日本  
地図を書いた人(図書館 28.セ.7)
- 福沢 諭吉 日本の思想家。一万円札  
にのっている人です。  
(図書館 28.セ.2  
29.コ.20)

「なせ!? 蘭学を学んだのたろう!!」

(180~1863) 蘭学塾  
緒方洪庵は入道に蘭学塾を  
開きました。なせ蘭学塾を開いたのでしょうか?  
崋山も蘭学を学んだか一人です。他にも高野  
長英、杉田玄白などたくさんいます。  
それでは 話題の方をおたえしましょう。  
崋山は家老になる前、海防系で西洋のことを調  
べているところ幕府の鎖国政策は世界におくいて  
いることをきき、このときから蘭学  
に力をいれました。

海防系  
海防はいつか

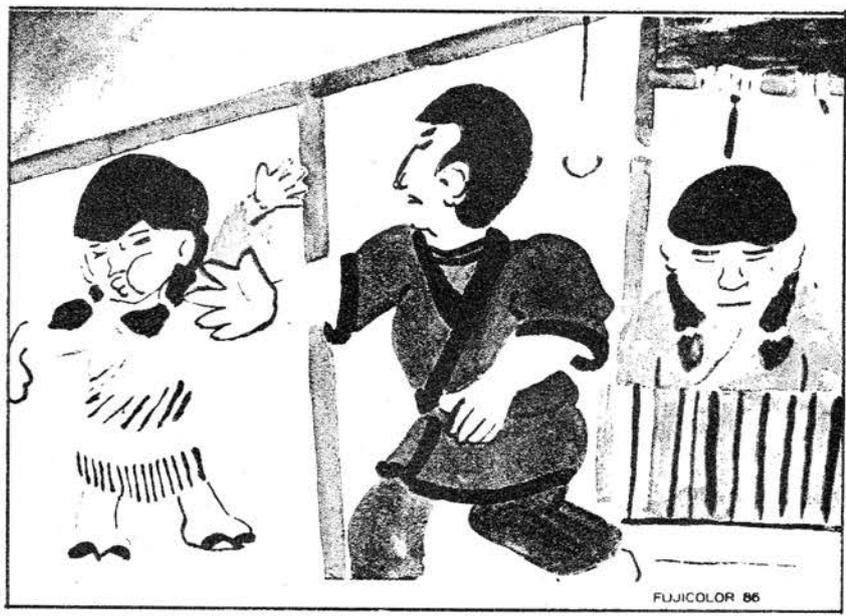
社説  
なめたしちは、渡辺崋山と蘭学との  
関係に調べてみました。蘭学は新しい世界、進んだ  
文化を知ろうと、崋山にとって教科書のようなものだ  
のです。  
でも、尚書会の人々を舌巻く思っていた幕府の  
目付は、「とりいよせ」は原に島へ渡ろうとして  
いるとか、みこくをいしているなど、ちよ町のうそ  
を付す。崋山はとうや送りになりした。幕府は目  
付たちのやめていることか、正しいと思っ  
ているのでしょうか!

資料

紙芝居を発表する子ども



資料 子どもがつくった紙芝居 (構成活動)



# 子供が主体的に取り組む社会科学習の創造

～ 伝統工芸「本美濃紙」の実践を通して ～

春日井市立北城小学校 堤 泰 喜

## 1. はじめに

「子供にとって楽しい授業」・「よくわかる授業」の創造がいかに大切かは、十分理解されているところであるが、それとともに、「子供が追究意欲を持って主体的に取り組むことのできる社会科授業」の構築を目指さなければならないと、私は常々考えている。つまり、社会的知識の獲得のみにとどまらず、子供が社会的事実・事象に積極的に挑み、それらが持つ意味や、それらと自分とのかかわりを深く考えていける授業、言いかえれば、社会科が目指している公民的資質の基礎としての社会的能力や態度を身につけさせることのできる授業の必要性を強く感ずるのである。しかし、5年生の産業学習では、内容が大変豊富で、ともすると、教師の知識の一方的注入や教科書の読解的指導に陥りやすいというのが実情である。そこで、本研究では、まず子供の実態を調べあげ、そこから当然生まれる「子供をこう変えたい！」という願いに基づいて素材を発掘し教材化を試みた。そして、子供が主体的に取り組む社会科学習を目指して、その具体的方法を私なりに考案し、実践してみた。

## 2. 研究の内容

### (1) 労働認識に関する子供の実態（本学級31名）

「働く＝金儲け」と簡単に決めつける子供が多く、収入や仕事の華やかさだけにとられる傾向が強い。言いかえれば、労働を表面的にしかとらえることができず、多面的に追究しようとする姿勢も弱い。また、自ら社会の一員であるという認識が希薄であり、労働に対する見方も第三者的である。

### (2) いまなぜ「伝統工業学習」か

この実態から、私は、大企業優先・利潤第一の社会的風潮の中で今なお古くからの技術を生かして黙々と生産に携わっている人々、すなわち伝統的な工業に携わっている人々の仕事ぶりに触れさせる機会を、子供達に是非与えてあげたいと思った。それは、伝統的工芸品をつくる人々が、「やりがい」や「誇り」を持って仕事に打ち込んでいるからである。また、長い年月と絶ゆまぬ修練によって培った手作りの技術は、誰もまねることのできないものである。すなわち伝統工業学習は、「人間理解の学習」であり、収入や外見だけにとられがちな子供達に働くことの意義を再確認させる場を提供してくれると考えた。また、伝統的な工業に内在する「使い手の願い」と「作り手の喜び」との関係、すなわち生産と消費の根本的な在り方を学習させることにより、「使い捨ての時代」という言葉に代表される大量生産・大量消費の近代工業のシステムに鋭く迫る目を育てることができるのではないかと考えた。つまり、伝統の良さ・美しさを知らせることだけを目的とするのではなく、伝統工業の学習を通して、社会を見る目を育てるのである。

(3) 素材の発掘と教材化 ～美濃和紙を選択した理由～

実は、教科書にも伝統工業学習の教材はある。言わずと知れた“瀬戸焼”である。しかし、教科書では、主として機械化・分業化のすすんだ生産形態に力点を置いており、機械慣れした子供達が興味や関心を抱くほどの魅力を感じさせるものは残念ながら見つけられない。そこで、次の4つの理由から美濃和紙を教材化することにした。

- 和紙は、子供達にとって比較的身近な伝統工芸品であり、子供自身が、手にとって製品の良さを感じることができる。また、製造の工程も理解しやすい。
- 国から「伝統的工芸品」の指定を受けている美濃和紙は、品質が良く、その製品は、子供達に驚きと感動を与え、伝統的技術への興味・関心を引き起こしやすい。
- 美濃和紙職人・古田行三氏の仕事ぶりを追究させることにより、後継者不足・材料の入手難収入の問題など、伝統工業全体が抱えている問題をとらえさせることができる。
- 美濃和紙職人・古田行三氏の仕事に対する考え方・生き方を学ぶことにより、労働に対する子供の認識に広がりを持たせることができる。

(4) 授業実践 ～三本の柱～

子供が意欲を持って主体的に取り組む学習は、社会科では、地域学習に委ねられる場合が多い。それは、子供にとって身近である素材を教材化するため、子供が自らの目や足で調べたり考えたりすることができるからである。では、今回のように、春日井市にない素材を教材化する時、一体どのようにして、地域の現場学習ができないというハンディを乗り越え、子供が主体的に活動する授業を創造するか。この課題を克服するため、三本の柱を打ち立てて実践した。

| 視覚的資料の充実                                                                                                            | 体験学習の導入                                                                                                       | 構成活動の重視                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 視覚的資料を充実させ、これを有効に使えば、地域の現場学習に肉迫する効果が得られるのではないかと考え、ビデオ(自作)「伝統工芸本美濃紙 ～古田行三さんを訪ねて～」・スライド(自作)カセットテープ(古田さんの生声)などの整備に努めた。 | 「紙をすく」という模擬体験を、課題追究の段階に導入すれば、子供は五感を働かせて、広い見地から問題を追究していくようになるのではないかと考え、材料と用具を揃えて、紙すきをひとり1回ずつ体験させ、自分達の和紙をつくらせた。 | 学習してきた事柄を、子供一人ひとりに、消化させた自らの言葉でまとめさせることは、子供の思考力を伸ばし、調べる力を養い、さらに学習の充実感をもたらすのではないかと考え、まとめの段階に「パンフレット作り」という構成活動を取り入れた。 |

ビデオ「伝統工芸本美濃紙～古田行三さんを訪ねて～」は、3回にわたって美濃市に足を運び、長良川上流の様子・和紙の材料・製造工程などを15分にまとめて収録した。これによって子供達は、和紙作りの実態をリアルに把握することができたと思う。また、実際に自分で紙をすくという体験をしたことにより、如何に古田氏の技術が素晴らしいものであるかを、そして、それは並大抵の修練では得られないということを体で感じとったはずである。さらに、構成活動では、美濃和紙を宣伝するパンフレット作りに、子供達は、独自の発想と創意工夫をこらして意欲的に取り組んだ。構成活動は、単に知識の定着化を促すだけでなく、自分でつくりあげるんだというクリエイティブな姿

勢を育成するのに有効であった。

(5) 授業展開の概略

|      | 時  | 学 習 の 流 れ                                               | 資 料 etc                   |
|------|----|---------------------------------------------------------|---------------------------|
| 課題把握 | 1  | 和紙と洋紙を、様々な角度から比較実験して、それぞれの特徴をグループごとにまとめる。               | 和紙・洋紙の実物(グループに一枚ずつ)       |
|      | 2  | 和紙の長所について話し合い、この単元で学習する課題をつくる。                          | カード(八切り画用紙)<br>KJ法        |
| 課題追究 | 3  | 王子製紙春日井工場について調べ、洋紙が機械によって大量生産されていることを理解する。              | パンフレット(2種)<br>VTR「紙開発最前戦」 |
|      | 4  | ビデオの視聴により、和紙が手づくりで生産されていることを知る。生産工程をまとめる。               | ビデオ(自作)<br>プリント・スライド      |
|      | 5  | 古田さんの工夫を調べる。                                            | 自作ビデオ                     |
|      | 6  | 紙すきが大変高度な技術であることに気づくとともに、その技術の習得には、長く苦しい修業が必要とされることを知る。 | テープ「和紙づくりで何が一番難しいか」       |
|      | 7  | 紙すきの模擬体験をすることにより、古田さんの仕事のすばらしさを五感でつかむ。                  | 紙すきの道具                    |
|      | 8  | 古田さんの生きがいや、仕事に対する誇りについて考える。                             | テープ「仕事に対する古田さんの考え」        |
|      | 9  | これからの和紙づくりはどうあるべきかを、伝統工業全体の問題として考え、話し合う。                | テープ「後継者の問題について」           |
|      | 10 |                                                         |                           |
|      | 11 | これまでの学習をもとに、和紙に対する自分の考えをもち込                             |                           |
|      | 12 | んだパンフレット「美濃和紙」をつくり、グループごとで読み                            |                           |
| 概念化  | 13 | 合わせをする。                                                 |                           |
|      | 14 | 伝統工芸カルタ大会                                               | 伝統工芸カルタ                   |
|      | 15 | 作文「古田さんの仕事を学んで」                                         |                           |

3. 研究の成果と今後の課題

美濃和紙職人・古田行三氏の生きかたにスポットをあてた本教材は、子供の心をゆさぶり、学習意欲を高めた。重要無形文化財に指定されながらも、傲ることなくひたすら「使ってくれる人が喜んでくれる紙」をつくり続ける古田氏の姿勢、1300年の歴史の重みを肩に背負いながら、美濃和紙の伝統を守り続ける古田氏の心意気に触れ、子供達は、「働く」ということの意味をこれまでとは違った側面から考えるようになったのではないかと思う。また、本研究によって、視聴覚的資料の有効な活用・体験学習・構成活動を有機的に結合させれば、たとえ地域の現場学習が不可能であっても、子供が主体的に取り組む授業が創造できるということのある程度実証することができたのではないかと思う。

しかし、視聴覚的資料の視聴や体験学習・構成活動をどのような場面でどのように導入するかという点については、まだまだ再考の余地がある。子供の実態に基づいた効果的な導入方法の検討が今後の課題であると言える。

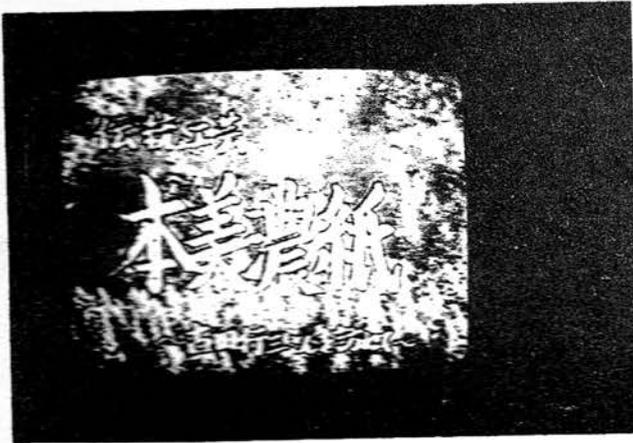
資料 体験活動「紙すき」



資料 「紙すき」の道具



資料 自作VTR「本美濃紙」



代表 古田 行三  
（株）  
美濃紙文化社  
〒501-8501 岐阜県美濃市美濃  
TEL 057-551-3101

資料 パンフレットを作る子ども



資料 伝統工芸カルタを楽しむ子どもたち



**和紙の歴史** 和紙と洋紙の違い

和紙は西丸太  
150年、中国の蔡倫  
という人が作り  
ました。日本に伝  
わってきたのは610  
年に朝鮮から  
です。今年、30年  
前の和紙がピン  
ピンとします。  
和紙が加わると  
なにかかわりま

|    | 洋  | 和    |
|----|----|------|
| 木  | 木  | 木    |
| 繊維 | 繊維 | 繊維   |
| 強度 | 強い | 弱い   |
| 用途 | 多岐 | 多岐   |
| 製造 | 機械 | 手作業  |
| 特徴 | 丈夫 | 柔らかい |

和紙の歴史は古く、中国の蔡倫が150年前に和紙を発明しました。日本には610年に朝鮮から伝わりました。今年、30年前の和紙がピンピンとします。和紙が加わるとなにかかわりま

**和紙の製造**

和紙の製造は、木を繊維にし、それを紙に成形する過程です。和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。

和紙の歴史は古く、中国の蔡倫が150年前に和紙を発明しました。日本には610年に朝鮮から伝わりました。今年、30年前の和紙がピンピンとします。和紙が加わるとなにかかわりま

**和紙について**の考え

和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。

**和紙の歴史**

和紙の歴史は古く、中国の蔡倫が150年前に和紙を発明しました。日本には610年に朝鮮から伝わりました。今年、30年前の和紙がピンピンとします。和紙が加わるとなにかかわりま

**和紙の製造**

和紙の製造は、木を繊維にし、それを紙に成形する過程です。和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。

**和紙の歴史**

和紙の歴史は古く、中国の蔡倫が150年前に和紙を発明しました。日本には610年に朝鮮から伝わりました。今年、30年前の和紙がピンピンとします。和紙が加わるとなにかかわりま

**伝統工芸**

**本美濃和紙**

岐阜県美濃市の伝統工芸

和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。和紙は、繊維が長く、繊維同士が絡み合っているため、丈夫で柔らかい特徴があります。

和紙の歴史は古く、中国の蔡倫が150年前に和紙を発明しました。日本には610年に朝鮮から伝わりました。今年、30年前の和紙がピンピンとします。和紙が加わるとなにかかわりま

美濃市の位置



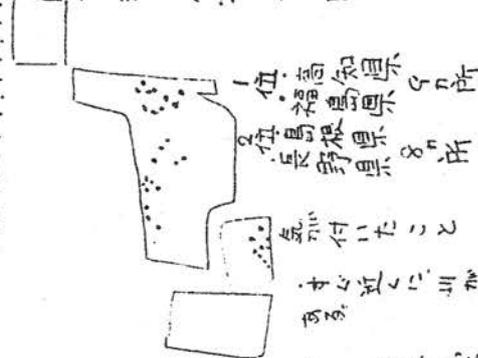
長良川の支流の郡取川と美濃川  
はここに和紙作りに適した所です。

愛知の伝統工芸



瀬戸  
美濃  
名古屋

和紙の産地が多い県



1 佐賀県  
2 福島県  
3 新潟県  
8 岐阜県

気が付いたこと  
すぐ近くに川が  
ある。  
所近くに原料が、下  
がある。

※注意  
これは多い所であって指定されているのでは  
ありません

美濃市で和紙作りに  
たかんにた理由

- 1 昔は近くに山があったので  
原料がたかあった。  
今は県外から買ってくる
- 2 長良川の支流の  
郡取川が、水が  
ゆるやかなので
- 3 和紙を使う岐阜  
市が、近くに  
あった。



- 作り方の順番
- 1 11月のまじき葉をそろそろからりとる
  - 2 原料をまきわけておける(まきわ)
  - 3 皮をむく(むくは5月頃まで)
  - 4 外側の皮をむくと白皮になる
  - 5 川の水で洗う(むく)
  - 6 まじきをふる
  - 7 長さを短くする(むく)
  - 8 10月ごろの根をたぎらばいける
  - 9 せんをふる(ふる)
  - 10 すき舟にせりと原料と水を入れたまじき
  - 11 すき舟前後左右にゆする
  - 12 舟には2日間かかると

美濃和紙について

美濃和紙は、重要  
伝統工芸品に指定され  
ています。また、美濃市  
に住んでいる古田行三  
先生の紙作りの技術は  
重要無形文化財に  
なっています。このよ  
うな技術を持つには  
20年かかります。も  
ちろん、限らない  
のです。

美濃和紙の歴史と長い

特長

- ・表面がさらさら
- ・水をはく(はく)
- ・光を通す

せん(紙)は、心からみあてているので、  
「紙をふる」の、ちやうどかにか都合がいい  
「紙をふる」ので、羽字をかたむく。  
これは洋紙にはない所です。

# 「環境に目を開く子ども」を育てる社会科学習

春日井市立北城小学校 堤 泰喜

## 1 研究のねらい

### (1) 今なぜ「環境学習」か

近年、社会科では「公害学習」にかわり、「環境学習」という言葉が、よく使われるようになった。それは、従来の水俣病等の公害が、加害者である企業と被害者である住民という図式で表わされてきたのに対し、今日の深刻な環境問題は、我々一般市民が、加害者と被害者の両面を演じており、よりよい環境形成者の育成が強く望まれているからである。今まさに、「環境認識の深化」を促す授業実践の具体化が、強く求められているといえよう。改訂学習指導要領の5年生社会科における「内容の取扱い」の部分に見られる「環境保全のための国民一人一人の協力の必要性に気付かせるよう配慮する必要がある。」という一節は、環境学習が現代的な課題であることを物語っている。

### (2) 「環境」に対する子どもの意識

本学級(35名)を対象に実施した意識調査の結果で、特に興味深いのは、「人間は、自然を大切にしていますか?」という問いに対し、67%の子どもが「いいえ」と答えていることである。つまり、過半数の子どもが、「人間は、自然を粗末にしている」という否定的反応を示しているのである。しかも、「工場がきたないけむりや排水を出しているから」などの意見に象徴されるように、子ども達の意識の中に「自然環境の破壊は他の人がやったことで、自分には関係ない」といった“対岸の火事”のような感覚があることは否めない。私は、こうした第三者的で他律的な子ども達に、「自分も『宇宙船地球号の乗組員』としてよりよい環境づくりをしていく責任ある一人なんだ」という自覚を持たせる必要性を強く感じた。今こそ、「環境に目を開く」子どもの育成を本気で論ずるべき時なのである。

## 2 研究の方法

### (1) 素材の発掘と教材化

他律的で無関心な子ども達の目を「環境」に向けさせるためには、やはり、子ども達の実体験や追体験のできる“地域環境”を教材化することが望ましい。しかし、それだけでは、一元的な見方に陥りやすいのではないかと考え、比較対照の事象として、「琵琶湖の水のよごれ」にスポットを当て、教材化を試みた。滋賀県の人々の琵琶湖回復に向けた努力を学ばせる中で、「自分ならどうするか。」「自分達の町はどうか。」という視点で環境問題を考えさせれば、子どもの思考に深まりが出てくると考えたからである。教材化するにあたっては、滋賀県教育委員会学校教育課の川崎睦男指導主事にご指導をいただいた。

## (2) 個を生かす学習課題

“個”を生かす指導は、今日かなり重要視されていることの一つといえる。これは、本来、学校における教育活動全体を通して行わなければならないものであるが、社会科指導の中では、どのような点を配慮すべきであろうか。当然、達成度・興味関心・学習速度等に見られる個人差を認め、それに応じた指導を工夫すべきであろうが、私は、響き合い高め合う“話し合い”（一斉学習）を軸にすえた学習過程の中に、個性化教育を組み入れる手立ての一つとして、どの子にも学ばせたい学習課題（基礎課題）と自分で切り開いていく課題（自由課題・選択課題）を設けた。

### 必修課題『環境学習ワークブック』

ひとりひとりの子どもの個性は、基礎的事項を確実に習得させて初めて生かされるものと思われる。知識のないところに思考は生まれない。単元における基礎内容を明確にする事が先決である。そこで、どの子にも「最低これだけは学習してほしい」という内容を『環境学習ワークブック』にまとめ、活用した。



### 自由課題『こだわりカード』

個性を生かすということは、子どもが、自分で主体的に取り組み、自分なりの考えを持ち、自己表現できるようにすることである。それには、子どもの「あれ？おかしいぞ？」「なぜかな？」「もっと知りたいな」という素朴な気持ちを大切にすることが必要である。そこで、自分の“こだわり”を自分自身の力で解決していく学習である『こだわりカード』をやらせてみた。（基礎課題と並行。強制はしない。）

### 選択課題『地球環境レポート』

個性を生かす指導にとって忘れてならないのは、主体的に学ぶ学習の仕方を身につけさせることではないだろうか。ここでは、作業的学習（構成活動）を効果的に取り入れることによって、学習の仕方を身につけさせることが可能であると考えた。

そこで、必修課題・自由課題の発展的学習として、選択課題を単元の最後に位置づけた。これは、テーマを子ども自身が選択し、自分の力でレポートを作成するという活動である。

## (3) わかる授業の工夫

### ア 視聴覚資料の充実

「見えにくいものを見やすくする」「見れないものが教室で見れる」というメディアとしての視聴覚資料の有効性は、論ずるまでもない。今回、琵琶湖の水質汚染に関するVTR映像を入手するにあたり、滋賀県生活環境部環境室の青山誠司氏・滋賀県琵琶湖研究所の高田俊秀氏に多大なるご理解ご協力をいただいた。

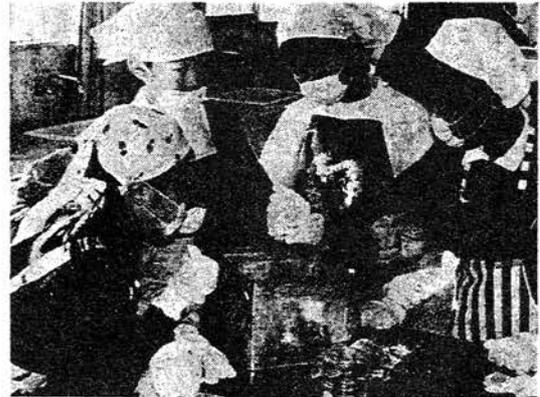
## イ 体験学習の重視

環境を身近にとらえさせるためには、子どもが、五感をフルに使って活動する必要があると考え、基礎課題の学習過程の中で、「水質調査」「石けんづくり」の体験学習を取り入れた。

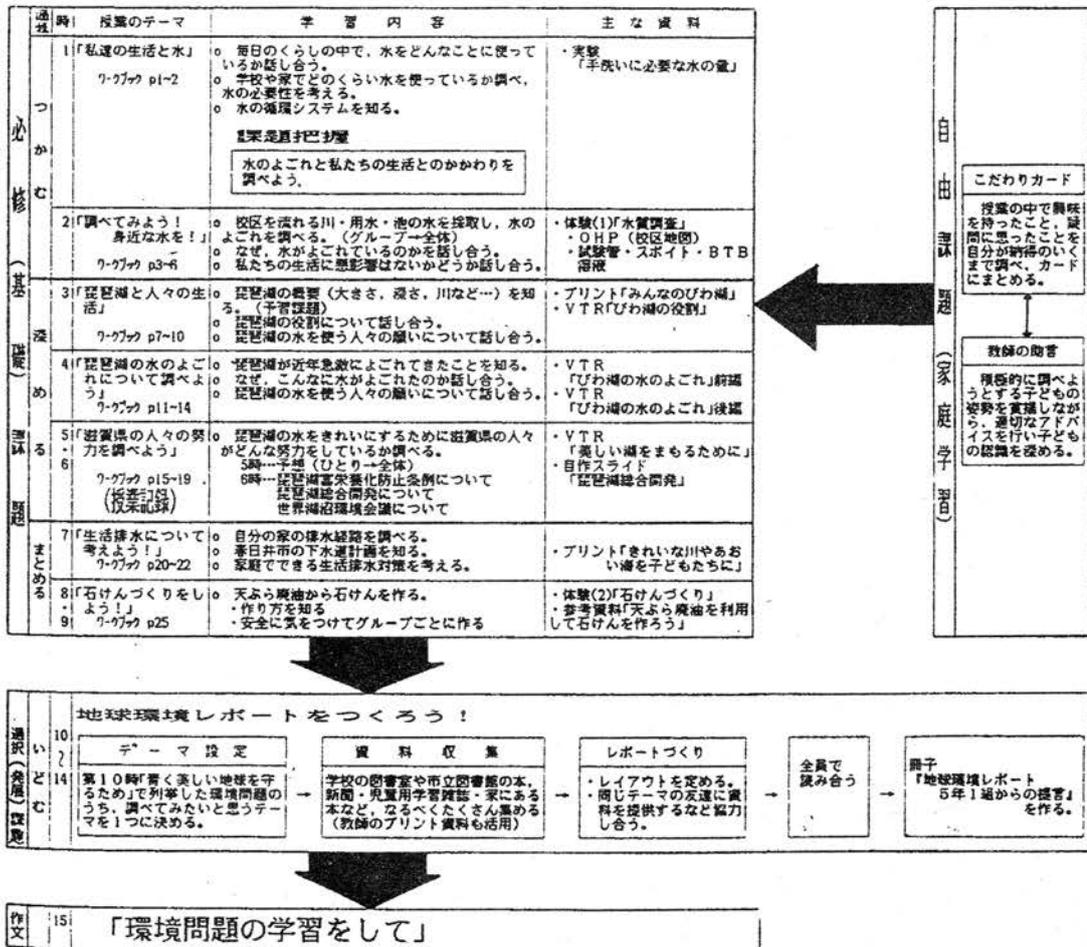
水質調査をする子ども達



石けんづくりに取り組む子ども達



## 3 授業展開



#### 4 研究の成果と今後の課題

##### — 教 材 —

琵琶湖の水の汚れにスポットをあてた教材は、子ども達の心をゆさぶり、学習意欲の向上を促した。また、必修課題として子どもたちが追究するに充分耐え得るものであった。子ども達は、滋賀県民の努力に“人間的共鳴”を示すとともに、「自分だったら」という観点に立って、環境問題をより身近なものとしてとらえていった。そして、自分のまわりの地域環境と琵琶湖を対比することにより、「自然はどうあるべきか」「私達は何をなすべきか」など、環境に対する認識を深めていった。

##### — 個を生かす学習課題 —

必修課題の『環境学習ワークブック』を活用した学習では、単なる知識の切り売りには陥らないよう配慮した。「まず自分で考え、それをクラスの話し合いの中で発表する」という流れの中で、子ども達は、“ひびき合い高め合う楽しさ”を感じとったはずである。また、『環境学習ワークブック』は、単元でおさえるべき基礎的内容を習得させるのに絶大なる威力を発揮した。

自由課題『こだわりガード』は、必修課題と並行してすすめた。子ども達の自主性を育てるとともに「この子が何にこだわり、どのようにせまっていたか」という過程を知ることができ、評価の面でも役立った。

選択課題『地球環境レポート』は「青く美しい地球を守るために」という大テーマのもとで、子ども達が自分にあつた小テーマを設定し、自ら調べ自らレポートにまとめるといった形態をとった。できあがったレポートを『5年1組からの提言』と題した冊子にまとめ、読み合った。この構成活動は、子ども達の個性・創造性・主体性を高めると同時に「資料収集能力の向上」「環境認識の深化」を促した。

##### — わかる授業の工夫 —

赤潮発生の状況や住民運動などの生々しい映像（借用したVTR・自作スライド）は、子ども達の興味関心を高め、学習意欲をそそった。また、「水質調査」「石けん作り」といった体験学習は、子ども達の思考や認識を深めさせると同時に、環境に対して“積極的に挑む態度”を養うのに効果的であった。

最後に書かせた作文「環境問題の学習をして」の中に「うちの前の道は人がポイポイ空き缶をすてるけど、その人達にも地球が死にかかっていることを教えてあげたい。」「ヘラヘラ生きている人ももっと真剣に考えてほしい。」などの感想が見られた。また、「先生！みんなに呼びかけるポスターを作ろうよ！」というH男の言葉は、何より嬉しかった。自分を取り巻く地域環境の現状を正しくとらえ、改善への努力を自ら行おうとする“主体的環境観”が本研究によって養われたとみてもいいのではないかと思う。

しかし、一つの学年の単発的な実践だけでは、やはり弱い。低学年からの発達段階に応じた環境学習カリキュラムの作成が、今後の大きな課題であるといえよう。

# 豊かな国際認識を育てる社会科授業

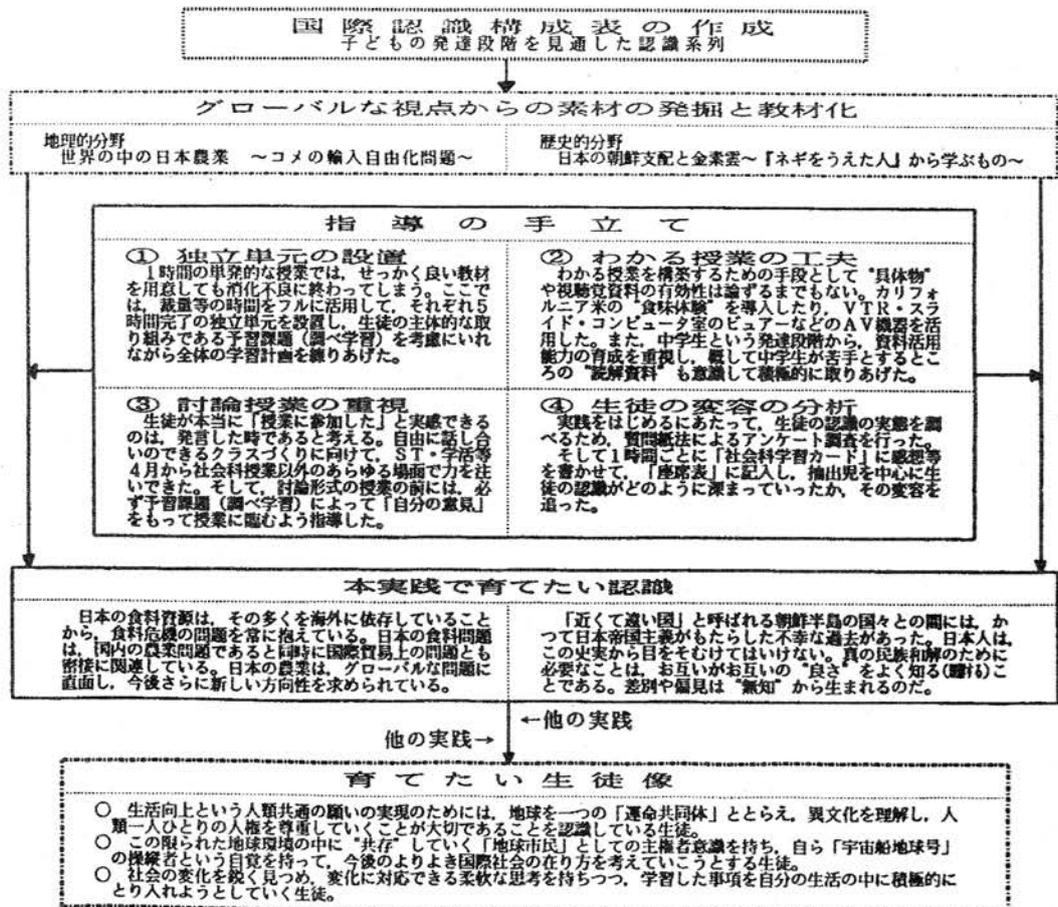
～グローバル教育をめざして～

春日井市立南城中学校 堤 泰喜

## 1. 主題設定の理由

私が勤める南城中学校は、ケローナ市のR J S S校 (ラトランド ユニア セカダリー スクール) と姉妹校提携を結んでおり、生徒相互の交流も盛んである。このような学校ぐるみでの国際交流の有効性は論ずるまでもない。しかし、真の意味で生徒の国際感覚を磨き、望ましい国際認識を育てるには、こうした人的交流と並行して日々の地道な学習活動の積み上げが必要と考える。本研究では、ミネソタ大学のコーガン教授(John. J. Cogan)が提唱しているグローバル教育を、社会科の授業の中でどう実践していくべきかを考察したいと考え、主題を設定した。

## 2. 研究の目標と方法



### 3. 研究の内容

#### 実践例① 「世界の中の日本農業 ～コメの輸入自由化問題～」

「コメの輸入自由化問題」に代表される今日の日本農業の問題は、政治・貿易・外交など様々なファクターを含んでおり、国内事情だけでは判断できないグローバルな問題となっている。南城中校区は、田園風景が随所にひろがり、生徒が農業を目にする機会が多いが、必ずしも農業が彼らの生活にとって身近な存在であるとは言えない。ここでは、ふだん何気なく食べているコメが、広く国際社会ともかかわりをもっていること、稲作農家が世界情勢を視野に入れて奮闘努力していることなどを学習することによって、グローバルな視点から現代社会を鋭く見つめる目を養いたいと考え、単元を構築した。

単元構造図 (5時間完了)

第1時 第1時 ※印は、指導上の留意点

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>日本の食料輸入の実態を調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 食料自給率は、供給熱量(101-102)で計算すると47%(平成2年)であり、先進国では最低であることや、日本が世界屈指の食料輸入国であることを知る。<br/>※ 外国と比較しながら自給率が下がった理由を考えさせる。</li> <li>○ 穀物の中でもコメだけが自給率100%を維持していることに気づく。<br/>※ 日本の農業のあり方を主食である「コメ」の問題を中心に考えていくことを確認する。</li> </ul> <p>学習課題の設定<br/>「世界の中の日本の農業～コメの問題を中心に～」</p> <p>なぜコメだけが自給率100%なのかを調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 食糧管理制度とコメの流通を調べる。<br/>※ コメは原則として輸入できないことをおさえる。<br/>※ コメの産地や流通、自主産米などについて基本事項をおさえる。</li> <li>○ 国の政策によって減反をしている稲作農家が多いことを知る。</li> </ul> <p>新しい問題の把握 ～コメの輸入自由化問題～</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ コメの輸入自由化問題の背景と戦略を知る。<br/>日本の立場<br/>アメリカの圧力<br/>世論調査</li> </ul> | <p>導入資料<br/>「一杯の天ぷらそば」<br/>蕎麦：80%輸入<br/>小麦：85%輸入<br/>大豆：95%輸入<br/>海老：80%輸入<br/>TP 197「注視新聞社」<br/>TP 197「注視新聞社」</p> <p>TP 197「注視新聞社」</p> <p>TP 197「注視新聞社」</p> |
| <p>アメリカの米について調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>① 産地・形・大きさを調べる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <p>具体物資料<br/>カリフォルニア米<br/>新潟コシヒカリ</p>                                                                                                                        |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>② 味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>③ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul>  | <p>資料①: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |
| <p>④ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑤ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料②: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |
| <p>⑥ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑦ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料③: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |
| <p>⑧ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑨ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料④: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |
| <p>⑩ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑪ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料⑤: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⑫ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑬ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料⑥: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |
| <p>⑭ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑮ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料⑦: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>⑯ 食味を調べる……食味米体験(体験学習)</p> <p>⑰ 価格を調べる……価格差の理由について考える。<br/>2分の1以下→大規模経営<br/>機械化大量生産<br/>輸出中心の商品作物</p> <p>米の輸入自由化問題について話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 賛成論・反対論の背景をさぐる。</li> <li>○ 自分はどう思うのか立場を決めて発表する。<br/>※ 話し合いを深めるための補足資料を適宜提示して考えさせる。<br/>※ 反対・賛成の論拠を明確にさせる。</li> </ul> | <p>資料⑧: 78(紙類)<br/>品種名入りの米袋</p> <p>両用紙 「価格表」<br/>VTR「アメリカ米の産地と流通」<br/>TP「水田規模の比較」</p> |
| <p>学習課題一人調べ 日本の稲作農家はどのような努力をしてくべきか、国は何をなすべきかを考える。</p>                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                       |

授業を進める上で特に配慮した点は、“何が” “どのように” 問題となっているかを深くほり下げて考えさせることである。そのために、生徒自らの主体的な「調べ学習」と、それに基づいた「討論会」を重視するとともに、アメリカ大規模農業経営のイメージ化を図るVTR資料やカリフォルニア米(麴)の提示、さらに「食味体験」を導入するなど、生徒の思考を豊かにさせる学習活動を組み込んだ。



カリフォルニア米「しらざく」

また、学習活動の中で“人の営み”が見えてくるように、地域素材として下市場土地改良区営農組合をとりあげ、組合員へのインタビューなどを行った。その中で生徒は、機械の共同購入によるコストダウンや請負農業の導入、消費者のニーズに合った新品種の開発など、地元の農家が世界の情勢を視野に入れて相当な勉強と努力をしていることを知り、その姿に共感を抱いた。やはり地域素材は有効である。



生徒代表による営農組合大野さんへのインタビュー（VTR収録）

## 実践例② 「日本の朝鮮支配と金素雲 ～「ネギをうえた人」から学ぶもの～」

国内の外国人と共存できずして、国外でいくら国際協調を叫んでも、それは説得力をもたない絵空事で終わってしまう。日本に住む外国人の人権や民族の独自性を尊重し、異民族間の相互理解と共存をはかること、即ち「内なる国際化」の達成が、真の意味での国際化の前提条件となると思う。ここで重視されるべきは、60万とも言われる在日韓国・朝鮮人の問題ではなかろうか。そこで、本研究では、「正しい歴史認識なくして真の在日韓国人・朝鮮人理解はありえない」という考えのもとに、2年間の歴史学習を見通した「日朝関係史教材配列表」を作成し、授業実践を行ってきた。こうした学習を通して培われる隣国に対する「共感」や「敬愛」が、公民的分野の人権学習の土台となるべきなのである。

日朝関係史教材配列表

|   | 授 業 内 容                                                                                                                                                                                                                                                                   | 育てたい認識                                                                                                                                                                                                                                   |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | <p>渡来人と日本の古代文化 1時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 古代の日本文化に果たした渡来人の役割を考え、日本文化の源流を探る。</li> <li>・須影器とのぼり窯（下原古窯・二子山古墳）</li> <li>・高松塚古墳壁画と朝鮮文化</li> <li>・金銅弥勒菩薩半跏像(蘇)と広隆寺弥勒菩薩像 等</li> </ul>                                                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 日本の文化は渡来人の活躍により成立した。(文化交流)</li> <li>◇ 朝鮮の文化は極めて高いレベルであった。(共感的理解)</li> </ul>                                                                                                                     |
| 2 | <p>元寇と高麗 2時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ モンゴル帝国の侵略を受けると、都を安全な島に移し、一時は全土が仄になったといわれるほどの被害を受けながら、何度もモンゴル軍を追い返して30年にわたって抵抗をした高麗と、日本のいわゆる元寇を対比しながら考える。</li> <li>○ 元寇における元軍敗退の原因の一つに、元軍が高麗兵などとの連合軍であった事実を探る。</li> </ul>                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>△ 祖国を守るために国中の人が一丸になっている。(日本との共通点)</li> <li>☆ 日本の勝利を間接的に支えたのは朝鮮人の元への抵抗だ。(多角的な歴史観)</li> </ul>                                                                                                       |
| 3 | <p>崔茂宣(チュ・ムソン)と倭寇 2時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 倭寇に苦しむ民衆のために火薬を造り倭寇撃退に功績があった崔茂宣の生きざまを知る。</li> <li>○ 李成桂が高麗を倒し国号を「朝鮮」と改めたこと、ハングルがつくれ金属活字が使用されたこと、絹織物・経典が朝鮮から日本に輸出されたこと、絹の栽培法も朝鮮から伝えられたことを知る。</li> </ul>                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ 朝鮮は常に外敵に脅かされていた。</li> <li>◇ ハングル・金属活字の発明は朝鮮文化を高水準にした。</li> <li>○ 絹の栽培は日本の農村に影響を与えた。</li> </ul>                                                                                                  |
| 4 | <p>李舜臣(イ・スンシン) 2時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 豊臣秀吉の朝鮮侵略(豊臣・朝鮮)に対して、海軍船を建造し強力な水軍を組織して立ち向かった戦将の武将李舜臣(豊臣・朝鮮)について調べる。</li> <li>○ 日本の武将が、朝鮮からひきあげた艦、おおぜいの活字工・製紙工・陶工を連れてきたことを知る。</li> </ul>                                                                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>★ 豊臣秀吉は、朝鮮にとっては侵略者だ。(逆説の歴史観)</li> <li>○ 朝鮮の陶工によって有田焼などが発達した。</li> </ul>                                                                                                                           |
| 5 | <p>江戸幕府と朝鮮通信使 1時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 岡山県牛久保の「唐子籠り」や滋賀県の「朝鮮人街道」の名前にその歴史が残る「朝鮮通信使」について「江戸幕府がなぜ丁寧に歓迎したのか」という視点で調べる。</li> <li>○ 朝鮮通信使の通商として苦闘外交に努めた南森芳洲の生きざまを学ぶ。</li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 鎖国の時代にあった朝鮮通信使の役割は大きい。</li> <li>○ 幕府が保護した日本の朱子学は朝鮮の学者の影響を受けている。</li> </ul>                                                                                                                      |
| 6 | <p>日清・日露戦争と朝鮮侵略 2時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 日清戦争と日露戦争が、朝鮮支配にからんで起きたことを知り、二つの戦争のはざまに朝鮮の人々が何を考え、どのような運動を展開したかを調べる。</li> <li>○ 甲午農民戦争の全蹶軍(チョンボンジュン)や、反日義兵運動の志士に視点をあてて調べる。</li> </ul>                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>☆ 二つの戦争は朝鮮を運る戦いである。</li> <li>■ 戦場になった朝鮮の人々の苦労は大きなものであった。(負の遺産)</li> </ul>                                                                                                                         |
| 7 | <p>日本の朝鮮支配と金素雲 5時間</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 伊藤博文対教事件を韓国の国民的英雄である安重根(アン・ジュングン)の生きざまを通して考えるとともに韓国併合への過程を調べる。</li> <li>○ 日本の朝鮮支配の実態を調べる。</li> <li>・植民地収奪政策 ・皇民化政策 など</li> <li>○ 朝鮮独立運動の出発点になった「3・1独立運動」を植民地活動を通して調べ、民衆運動が役々たくましくなっていた過程を把握する。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>★ 国家や立場が違うと同じ史実でも見方が全く違う。</li> <li>■ 日本は、朝鮮支配時代、隠分ひどいことをした。</li> <li>◇ 朝鮮の人々の愛憎心が伝わってくる。</li> <li>◎ 不幸な時代にあつて両国の狭間で民族和解につとめた人がある。(民族和解)</li> <li>◎ 相手の国と仲良くするためには、相手のことをよく理解しなければならない。</li> </ul> |

育てたい認識の記号(例☆)の説明は、初出の欄に記した。

ここでは、その中心的な実践である「日本の朝鮮支配と金素雲」について報告する。本実践の前半部分は、創氏改名や強制連行など、日本の朝鮮支配の実態とそれに対する朝鮮の人々の抵抗運動を調べた。「こんなにひどいとは思わなかった」という生徒の言葉が物語るように、生徒は、日本が抱える「負の遺産」を認識するとともに、在日韓国人・朝鮮人といわれる人々が、なぜこんなに日本にいるのかを歴史的背景からとらえることができた。後半部分では、“救国の義剣をふりかざす”かわりに、民謡や民話など朝鮮民族の息吹を感じさせる伝統文化を日本に紹介し、地道に日本人の心にうったえるという“武器なき戦い”を選択した彼の生き様について調べた。そして、金素雲が戦後の日本で出版し、学校図書館指定図書となった朝鮮民話集『ネギをうえた人』の内容を検討する中で、生徒は朝鮮への無知が差別や偏見を生み出していることを読み取った。

授業展開

金素雲 (Kim So-un: 1907-81) 韓国慶尚南道釜山に生まれる。13歳で単身日本に渡り1929年に日本語訳『朝鮮民話集』が北原白秋の選定を受ける。以来、朝鮮の詩歌・伝承民話の解説紹介・随筆等の広い分野で、日韓両国にある「こころの壁」を打ち崩すために、日本と韓国の両端で文章活動を続け、民族和解に一生を捧げた。1980年大韓民国文化勳章受賞。

| 時 | 授業展開                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 留意点・資料                                                                                                                                                       |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ① | <p>韓国併合について調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>韓国併合に至るまでの歴史的背景を復習する。</li> <li>韓国併合のきっかけになった「伊藤博文射殺事件」について、日本・韓国それぞれの教科書の記述内容と比較し、同じ歴史的事実でも、国家や立場によってとらえ方が全く異なることを知る。</li> <li>なぜこんなに書き方に違いがあるのだろうか。</li> <li>日本では「植民者」の安重根が、韓国では国民的英雄になっているなんて...</li> <li>韓国併合の目的(朝鮮併合)について話し合う。</li> </ul> <p>日本の朝鮮支配と、それにとともなう朝鮮の人々の苦しみと抵抗の歴史について学習する計画を立て、一人調べをする。(予習課題)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>事前にアンケートをとっておく。</li> <li>&lt;比較した教科書&gt; 日本：大塚實隆 韓国：傅錫勳 趙山 (註文)</li> <li>自作プリント「安重根という人」</li> <li>TP 「心の壁」</li> </ul> |
| ② | <p>日本の朝鮮支配の実態を調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>韓国併合から1945年までの36年間、帝国主義時代の日本が行った朝鮮支配の実態について話し合う。</li> <li>土地調査事業</li> <li>創氏改名</li> <li>日本統治</li> <li>強制連行 など</li> <li>軍国主義の時代とはいえ、酷いことをしたんだ。</li> <li>朝鮮の人たちが反日感情を抱くのも仕方がない。</li> <li>在日韓国人・朝鮮人が日本にいる歴史的背景について考える。</li> </ul>                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒の発表を受けて適宜補足説明を加える。</li> <li>おし「皇民化政策」 TP 「強制連行」等</li> <li>録音機「朝鮮支配」</li> <li>この時期、朝鮮から多くの人が日本へ来たことを知らせる。</li> </ul> |
| ③ | <p>日本の植民地政策に対し、朝鮮の人々はどうな抵抗運動をしたか調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>朝鮮独立運動の出発点と位置づけられている1919年の「3・1独立運動」について、韓国のジャンヌ・ダルクと称される柳寛基の生きざまを通して考える。</li> <li>独立運動(反日義兵連)が、絶えずくりかえされたこと、その度に日本軍による厳しい弾圧があったこと、そして“抵抗できず”にいた絶対多数の人々の存在があったことを知る。</li> </ul>                                                                                                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>独立運動を朝鮮民衆の視点に立って考察させる。</li> <li>録音機「柳寛基」 録音機「柳寛基」 録音機「柳寛基」</li> <li>VTR 「韓国独立記念館」</li> </ul>                          |

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>不幸な時代にあつて日韓民族和解につめた金素雲の生き方について話し合う。</p> <p>金素雲の活動を調べる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>朝鮮全土をくまなく歩いて口伝民話を収集し、日本語に翻訳した。</li> <li>朝鮮児童向けに『三韓昔ながら』などの朝鮮史話集をつくった。</li> <li>朝鮮民話集『ネギをうえた人』(註文)が、学校図書館指定図書になり、多くの日本の子どもたちに読まれた。</li> <li>韓日辞典をつくり日韓両国で出版した。</li> </ul> <p>e t c .</p> <p>金素雲の活動について感じたことを話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>“文化を紹介する”という方法で日本人の心と開こうとしたんだ。</li> <li>彼の活動は“適まわり”のようだけれど、彼は信念を持ってやっていた。</li> <li>親日派と誤解されながら、活動を続けた彼の執念と愛国心はすごいと思う。</li> <li>あんなに日本を憎んでいた彼が、日朝の橋渡しの役をしようと思ったのは、“良き日本人”との出会いがあったからだ。</li> <li>戦後の彼の活動も、日韓両国の文化の交流に大きく貢献をしたんだ。</li> </ul> <p>「ネギをうえた人」にはどのような意味がこめられているか話し合う。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「ネギ=相手文化尊重」なのだ。</li> <li>彼自身がまさに「ネギをうえた人」なのだ。</li> </ul> <p>これまでの学習をふまえ、日本人は今後、韓国・朝鮮の人々などのように関係を深めていくべきか話し合った後、自分の考えを作文にまとめる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>過去の事実に目をそむけてはいけなと思う。</li> <li>日本人がしたこと忘れてはいけな。</li> <li>民間レベルでの友好的交流を深めていくべきだ。</li> <li>お互いの文化や習慣などを尊重する態度なくして国際協力はありえないと思う。</li> <li>韓国・朝鮮の人々がどのような文化・伝統を育んできたか、そして現在何を考え、どう生きているかを知る必要がある。</li> <li>特に、在日韓国・朝鮮人の人々に対しては、彼らの国籍や人種を尊重し、ともに日本に生きる仲間として友好的に接していきたい。</li> </ul> | <p>自作プリント「金素雲の挑戦」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>随時補足説明する。</li> <li>彼の出版物は、現在でも朝鮮民族学や方言学の第一級の資料となっていることと彼が編纂した辞典が韓国語学習者の必携書となったことに気づかせる。</li> <li>彼の活動の意図は何であったかを常に考えさせる。</li> <li>二つの民族の狭間で「武器なき戦い」に一生を捧げた彼の生きざまに共感させる。</li> </ul> <p>プリント「ネギをうえた人」(註文参照)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>「文界の壁」と呼ばれた金素雲の願いは何であったのか考えさせる。</li> <li>これまでの学習を想起させる。</li> <li>偏狭な自民族中心主義から脱却した柔軟な思考を持ち、相手文化を尊重することが着目した国際理解につながることに気づかせる。</li> <li>ヒトの交流が国際化の重要な要因であることに気づかせ、共存への意識づけをする。</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

4. 研究のまとめ

コメの実践では、国際的な対立とその狭間で地道に努力を重ねている稲作農家を直視させることにより、生徒は日本農業を広い視野から多角的にとらえることができるようになり、その方向性を切実な問題として考えるようになった。また、金素雲を中心とした実践では、史実の知識理解にとどまらず、彼への人間的共感から民族和解への道を考察させることができた。どちらもグローバル教育がめざす「共存」の概念にダイレクトに結びつくものではないが、こうした“事実認識”の積み上げがいかに大切な、本研究で明らかにできたと思う。

# 「環境に目を開く生徒を育てる社会科学学習」

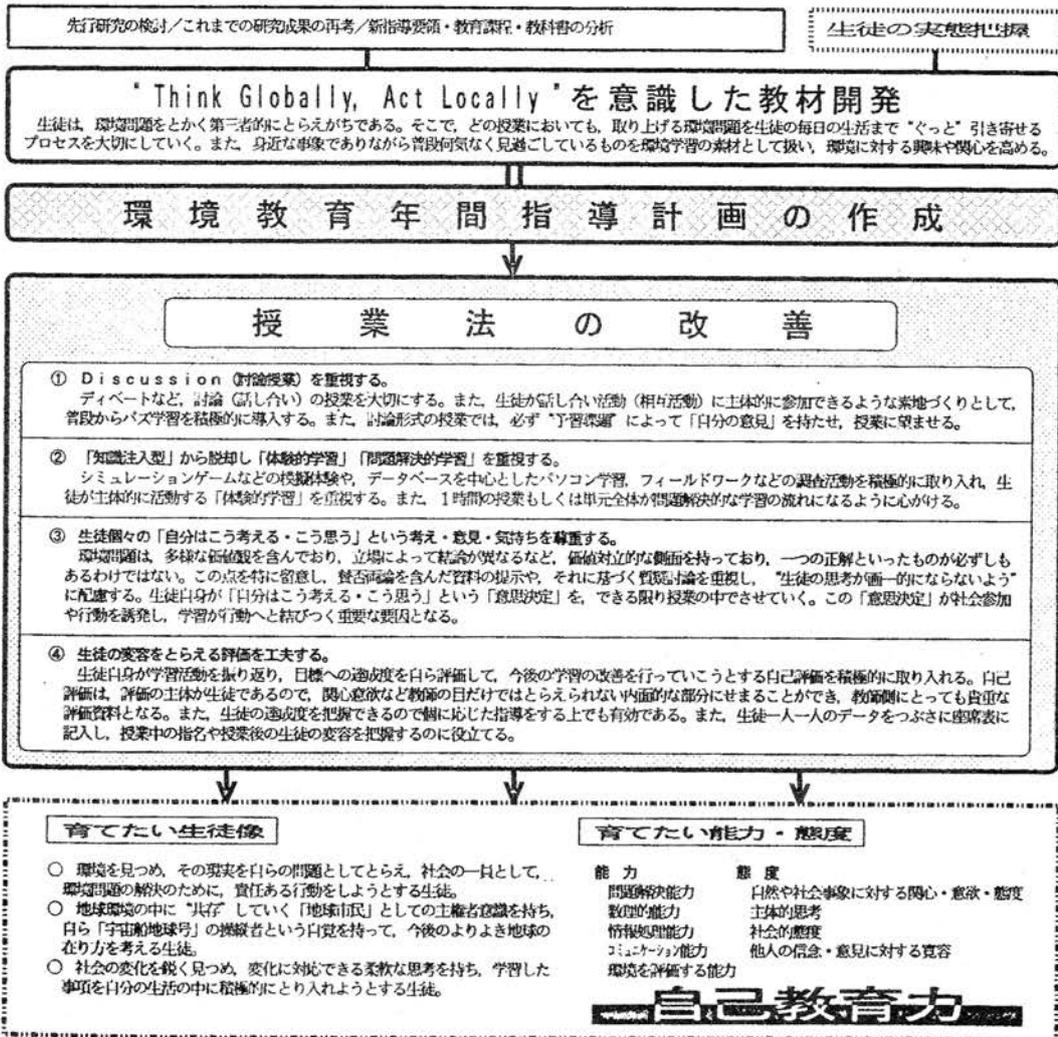
～自己教育力の育成をめざして～

春日井市立南城中学校 堤 泰喜

## 1 主題設定の理由

環境教育は、教科だけでなく、道徳や特別活動を含めた全ての学校教育活動の中で具体化されなければならない。南城中でも“豊かな感性”を育成するための自然体験や生徒会のリサイクル活動を重視している。また、よりよき環境倫理を育成するため、生命尊重や自然愛などの項目を軸とした道徳教育にも力を注いでいる。しかし、学校における環境教育で、その根幹をなすべきは、何と言っても、やはり日々の地道な“教科指導”であると考え。中学校の日々の授業実践では、とすると使い道のよくわからない知識を、闇雲に暗記するだけの学習に陥ってしまうことがある。環境学習がもしそのような学習であるならば、地球環境問題の解決に役立つはずがない。したがって、教科における環境教育においては、まさに“生きてはたらく力”すなわち「自己教育力」の育成をめざした学習が図られるべきなのである。本研究では、この自己教育力の育成を視野に入れた環境学習の在り方について、中心教科である社会科の具体的な実践を通して追究していきたいと考えた。

## 2 研究の目標と方法（研究構造図）

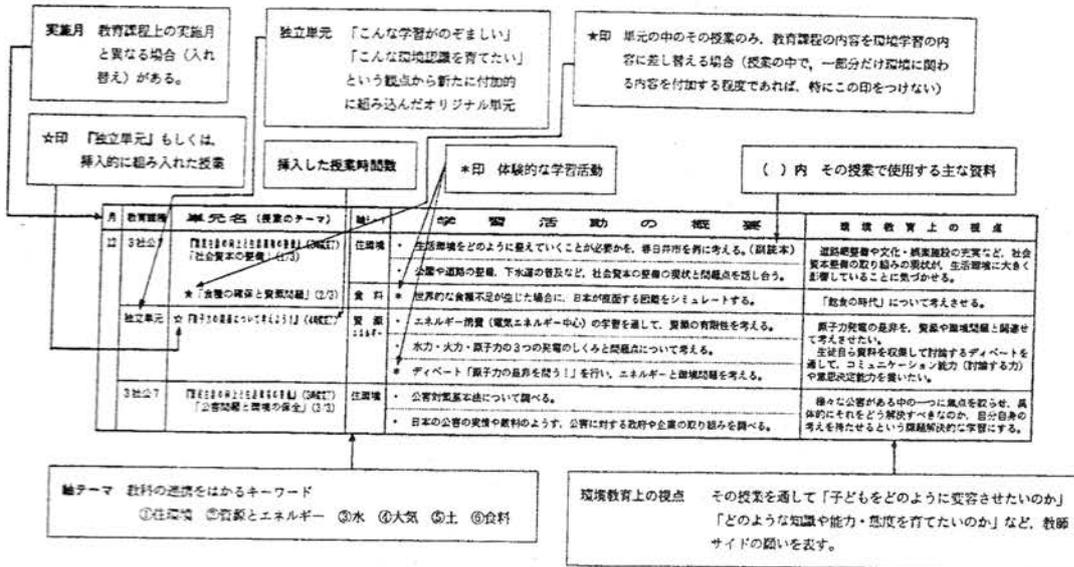


### 3 研究の内容

#### (1) 「環境教育年間指導計画」の作成

教育課程に示された内容の中には、一見環境教育とは無縁のように思えながら、視点を少し変えるだけで環境教育の教材になるものが多い。また、生徒の実態をかんがみて環境教育的視点からの“教師の願い”を付加した授業も必要である。このような観点から「環境教育年間指導計画」を作成した。第1学年から第3学年まで計画的かつ系統的に環境学習を配列したので、生徒の発達段階に応じた社会科学学習を構築することが可能となった。また、「軸テーマ別環境学習配列表」との併用により、教科間の連携をはかりながら社会科の実践をすることができた。

#### 【環境教育年間指導計画の1例】



#### (2) 授業法の改善

##### 実践例1 シミュレーション教材を取り入れた学習「砂漠化の問題を考えよう！」(劇評)

シミュレーション教材の教育的意義は、子どもの主体的活動を保障して、学習内容についての「実感的理解」を可能にするという点である。本実践のシミュレーション教材は、イギリス中等教科書『Patterns in Geography』に所収されているもので、本実践は、その“追試的”な試みと言える。アフリカの遊牧民「フラニ族」を素材としてあつかっているこの教材は、与えられたルールに従い、牛の頭数を増やすための移動をしていくと、その経路は現実の遊牧民のそれに近いものになるよう作られている。生徒は、ゲームを通して、遊牧民が自然を巧みに生かして生活していることや、地球環境問題である砂漠化がこの遊牧民の生活を直撃していることを実感的に認識した。それゆえに、「砂漠化を防ぐためにどんなことをしたらよいか」という話し合いは、大変盛り上がった。「日本の進んだ技術を導入して援助すべき」や「砂漠化によって引き起こされる食糧危機を救うためになんとかしなければ…」等の意見は、生徒が砂漠化の問題を切実な自らの問題として主体的に考えていたことを表している。



シミュレーションゲームを楽しむ生徒

実践例2 ディベート学習 「エネルギーの問題について考えよう！」(第3年)

第1時では、先進国と発展途上国とのエネルギー消費量の格差を学習した後、追究の窓口を「電気エネルギー」に焦点化し、発電に必要な資源の可採年数を予測させた。生徒の中には「資源の有限性」をかんがみて「日常生活を問い直そう」とする意識がめばえ始めた。

第2時では、水力・火力・原子力発電のしくみとそれぞれの長所・短所を調べた。豊かな生活の裏側には、大規模な環境破壊や放射能汚染の危険性があることを知った生徒は「エネルギー確保のあるべき姿について真剣に考えなければ……」と、問題意識が高まっていた。

そこで、生徒にとっては全く新しい討論形式である「ディベート」を第3時に取り入れた。

ディベーターの論調は堂々としており、ディベートの論戦は白熱した。これは、これまでの学習の積み上げからの自信に裏打ちされていたからであろう。聞き手の生徒も真剣な表情でディベーターを見つめ、その発言をメモしていた。

ディベート後の感想の発表では「1時間の中で何度も自分の考えが肯定・否定の間でゆれ動いた」「聞いているだけでもこちらが興奮して胸がドキドキしてきた」などの意見が出され、生徒の参加度の高さを表している。ほとんど生徒の手だけによって進められた1時間であった。

第4時では、ディベートの中で指摘されたエネルギーと環境にかかわる問題点について整理した後「今、私たちがやらなくてはならないことはなんだろう」というテーマで話し合った。

本実践では、種々の資料に基づいて基本的な事実認識を深める中で、生徒は次第に課題意識を醸成することができた。ディベートでは、生徒の課題解決への意欲化を図るとともに、生徒自ら資料収集に基づく討論を通して、自分の考えをより明確に持つことができ、意思決定能力を高めることができた。ディベートの最終弁論では、賛否ともに生徒自身の今後の実践や行動にも言及していたことが印象的である。第1学年では、「愛知万博」についてのディベートも実施した。

学習の流れ(4時間完了)

| 時         | 授 業 展 開                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 留意点・資料                                                                                                                                                                                                 |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------|----|-------|----|-----------|----|-----------|----|-------|----|-----------|----|-----------|----|-------|----|-----------|----|-----------|----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①         | <p>私たちは、エネルギーをどのくらい消費しているのだろう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>生徒個々の家庭調査データをもとに、エネルギー消費量を概観する。</li> <li>日常生活においてとりわけ電気の役割が大きいことを知る。</li> <li>日本の電力消費量を他国と比較する。</li> </ul> <p>私たちは電力をどうやってまかなっているのだろう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>それぞれの発電に必要な資源を調べ、その埋蔵量から可採年数をシミュレートする。</li> <li>今後どの発電方法の割合が増えていくか予想する。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>教科書「原核変換方式」(新編理科1-164-165の図表)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>日々の生活はエネルギーの消費の上になりつづけていることをおさえる。</li> </ul> <p>VTR「夜の地球」<br/>T.P. 57「日本の電力消費」</p> <p>教科書「資源と1年間の消費量」(新編理科1-164-165の表)</p> |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|           | 予習整理課題 水力・火力・原子力発電のしくみと問題点を調べよう                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ②         | <p>3つの発電のしくみと問題点について調べたことを発表しよう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>発表方法についてまとめる。</li> <li>原子力発電所についてビデオ視聴する。</li> <li>問題点についてまとめる。</li> <li>次時においてディベートをすることを知らせる。</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <p>資料「発電のしくみ」<br/>VTR「原子力発電所」(A)</p> <p>インターネット・海岸核争議性論・地球温暖化・チェルノブイリ事故</p>                                                                                                                            |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|           | 予習整理課題 原子力発電は本当に必要か(日本の電力は本当にどのようにまかなっていくべきかという点から考える)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 時間外       | <p>ディベートの役割分担をする</p> <p>ディベーター＝8人(肯定側4人、否定側4人)<br/>ジャッジ(審判員)＝5人 タイマー＝1人<br/>モデレーター＝1人</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ③         | <p>原子力発電についてディベートしよう!</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>論議を確認する。「原子力発電は必要である」</li> <li>進行表を中心にルールを確認する。</li> <li>審判の方法を確認する。</li> <li>ディベートを始める。</li> </ul> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr><td>肯定側「立論」</td><td>4分</td></tr> <tr><td>否定側「立論」</td><td>4分</td></tr> <tr><td>作戦タイム</td><td>1分</td></tr> <tr><td>肯定側「反対尋問」</td><td>3分</td></tr> <tr><td>否定側「反対尋問」</td><td>3分</td></tr> <tr><td>作戦タイム</td><td>1分</td></tr> <tr><td>肯定側「反対尋問」</td><td>3分</td></tr> <tr><td>否定側「反対尋問」</td><td>3分</td></tr> <tr><td>作戦タイム</td><td>1分</td></tr> <tr><td>肯定側「最終弁論」</td><td>2分</td></tr> <tr><td>否定側「最終弁論」</td><td>2分</td></tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>審判員が協議している間、聞き手が感想を述べ合う。</li> <li>どちらの立論も論点に筋が通っていて説得力があった。</li> <li>あの場面は僕なら次のように答えたいだろう。「……」</li> <li>最初は賛成側だったが反対側になった。(その逆)</li> <li>審判員が判定を発表する。</li> <li>教師による講評を聞く。</li> <li>自分の主張(意見文)をワークシートに書く。</li> </ul> | 肯定側「立論」                                                                                                                                                                                                | 4分 | 否定側「立論」 | 4分 | 作戦タイム | 1分 | 肯定側「反対尋問」 | 3分 | 否定側「反対尋問」 | 3分 | 作戦タイム | 1分 | 肯定側「反対尋問」 | 3分 | 否定側「反対尋問」 | 3分 | 作戦タイム | 1分 | 肯定側「最終弁論」 | 2分 | 否定側「最終弁論」 | 2分 | <ul style="list-style-type: none"> <li>会場設定は授業前に済ませておく。</li> <li>方法については学級全体に指導しておく。</li> <li>時間を厳守させる。</li> <li>作戦タイムでは、聞き手からもディベーターへアドバイスをさせる。</li> <li>教師は、ディベーターに助言を与えない。</li> <li>審判員にはメモをとらせる。</li> <li>感情的にならないようにさせる。</li> <li>終了後、審判員の協議を廊下でさせる。</li> <li>ディベートを聞いて、自分の意見がどのように変化したかなど、率直に感想を発表させる。</li> <li>力い言葉かけを。</li> <li>全員に書かせる。</li> </ul> |
| 肯定側「立論」   | 4分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 否定側「立論」   | 4分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 作戦タイム     | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 肯定側「反対尋問」 | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 否定側「反対尋問」 | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 作戦タイム     | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 肯定側「反対尋問」 | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 否定側「反対尋問」 | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 作戦タイム     | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 肯定側「最終弁論」 | 2分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 否定側「最終弁論」 | 2分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                        |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| ④         | <p>エネルギー資源と環境の問題をグローバルな視点から考えよう</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>原子力発電所で事故が起こると、一つの国の問題ではなく地球規模の災害になるんだ。</li> <li>省エネルギーは、地球人として守るべきマナーなんだ。</li> </ul> <p>今、私たちがやらなくてはならないことは何だろう</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>スイスやスウェーデンの例を中心に原発に対する諸外国の例を紹介する</li> <li>グローバルな環境問題であることに気づかせる</li> </ul> <p>資料「六ヶ所村」</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>実生活に則して考えさせる。</li> </ul>      |    |         |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

**実践例3** フィールドワークを取り入れた学習 「南城中学校区を見つめよう！」(第1弾)

“地域そのもの”を見つめさせる学習活動を行った。この取組のねらいは次の通りである。

- ① 自分の足で歩き、自分の目で見て、自分の力で調査する「フィールドワーク」を、第1学年に取り入れることにより、社会科として今後すすめる問題解決学習の基礎的な技法を養う。
- ② グループで協力して、「調査活動」とその後の「構成活動」に取り組ませることにより、自分の住む地域を“じっくり”と見つめさせ、“環境を見る目”を育成するワンステップとする。
- ③ “地域に入り地域に学ぶ”という、どの教科にも共通する環境学習の基本的姿勢を、体得させる。

課題は、「自分達が住む街の特徴を調べ、模造紙にまとめて発表する」である。ふだん見向きもしない寺社などの歴史を調べた班、校区の大学の学生向けにワンルームマンションが急増している点に着目して家賃とつくりを調べた班、大泉寺地区になぜ池が多いのかという歴史的課題に挑んだ班、街の樹木マップを作成した班など、生徒は自ら設定したテーマに主体的に取り組んだ。生徒の目の輝きを見て、自己教育力の育成にはこうした取組が必要であることを再確認することができた。

**実践例4** パソコン学習 「環境情報ガイドディスクでデータを検索しよう！」(第1弾)

環境問題の解決には、「情報処理能力」が求められている。そこで、パソコンを利用して自分が知りたいデータを入手し、それを環境学習に役立てる学習を試みた。データベースソフトは、環境庁国立環境研究所作成の「環境情報ガイドディスク」を活用した。このように「関係機関との連携」や“パソコン学習の導入”は、環境教育推進の今後の大きな柱となるであろう。



データを検索する生徒

**4 結論(研究の成果と今後の課題)**

自己教育力の育成を展望しつつ、社会科における環境学習の進め方について考えてきた。研究は、「環境教育年間指導計画の作成」と「授業法の改善」の2本柱で進めてきた。「環境教育年間指導計画」は、現行教育課程の内容を軸に、教師の願いを“付加する”形で作成した。社会科という教科の達成目標の中で、環境教育の目標を達成しようと考えたので、無理なく環境学習を組み入れることができた。今後は、他教科との連携をさらに深めるために「生命」「グローバル認識」等の新しい「軸テーマ」を設定し、素材の洗い直しを図りたい。また、“環境漬け”に陥らないように、内容の精選にも努めていきたい。「授業法の改善」としては4つの授業形態を試みた。ディベート、シミュレーション教材、フィールドワーク、パソコン学習は、社会科において環境学習を進める上で、極めて有効な手立てであることを実証できたと思う。ここで強調したいのは、環境教育の目標を一つの授業実践で達成することは所詮不可能だという点である。3年間を見通した系統的な授業実践の積み上げが必要不可欠であると考えられる。

今後の課題で、最も重要視していくべきは「どのような環境認識を育てるべきか」という点である。環境問題は、価値観の対立が顕著な問題だけに、教師の研鑽が求められる。私は本研究を通して2つの重要なキーワードに出会った。「共存」と「持続可能な開発」である。どちらも普遍的な環境認識だと思う。また、「他教科との連携はどうあるべきか」「道徳や特活と教科がどうかかわるべきか」という課題についても、今後さらに継続して研究をしていきたいと考えている。

# シミュレーションを取り入れた環境学習

1 単 元 人々の生活と環境

- 2 目 標 (1) 世界の人々の衣食住に関する生活の多様性を、世界的な視野から大観することができる。  
 (2) 世界の人々のようすを調べ、環境の違いによる人々の生活の工夫について考えることができる。

3 指導計画 (9時間完了)

第1次 (3時間) 世界の人々の衣食住について調べる。

第2次 (4時間) 世界の人々の自然環境に応じた生活を調べる。(本時2/4)

第3次 (1時間) 世界で広く信仰されている宗教について調べる。

第4次 (1時間) 課題学習

4 本時の指導

- (1) 目 標
- シミュレーションゲームを通して、アフリカのサヘル<sup>5</sup>の遊牧民の生活を模擬体験し、人々の生活のようすを理解することができる。
  - 自分の意見を持ち、話し合いに積極的に参加することができる。
- ☆ サヘル<sup>5</sup>の遊牧民の学習の発展課題として、地球環境問題「砂漠化」の現状と防止策について、深く追究していくことができる。
- (2) 準 備
- 教師 シミュレーションゲームワークシート・サイコロ・資料プリント  
 写真(砂漠化の実態)・VTR(飢餓に苦しむ子どもたち)  
 生徒 予習課題プリント(本時の学習プリントを兼ねる)

(3) 指導過程

| 教師の動き                                                      | 生徒の動き                                                                                                       | 指導上の留意点                                                       |
|------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| シミュレーションゲームで遊牧民の生活を模擬体験しよう。                                |                                                                                                             |                                                               |
| △ 遊牧民について調べてきたことを発表してください。<br><br>○ 遊牧民の生活がイメージできる資料を提示する。 | ○ 自由に発言する。<br>・ 牛・羊・らくだなどの家畜を飼っている。<br>・ ミルクを飲んだり、チーズやバターをつくる。<br>・ 市場での交易で、生活に必要なものを手に入れる。<br>・ 移動式の家で暮らす。 | ○ ひとくちに遊牧民と言っても、モンゴルの草原地帯とアフリカのサヘル地帯では、生活様式にかなりの差異があることをおさえる。 |
| ○ 学習課題を板書する。<br>「遊牧民の生活と自然環境とのかかわりを調べよう」                   | ○ 本時の学習課題を確認する。                                                                                             |                                                               |





△ シミュレーションゲームで遊牧民の生活を模擬体験しましょう。

- 必要物品を配る。
- ルールの確認をする。

△ シミュレーションゲームの感想を発表してください。

- 2人組になる。
- ルールに従ってシミュレーションゲームを行う。
- 遊牧民の生活について、思ったことを発表する。
  - 自然に左右される。
  - 生活が不安定だ。
  - 戦争や政治の影響をまともにも受ける。

- イギリスの中等教科書『Patterns in Geography』に所収されている教材であり、通常は、3~4人のグループで実施する。  
(本時では、時間の都合上、2人組で実施する。)

シミュレーションゲームに意欲的に参加し、遊牧民の生活を理解できたか。(机間観察)



砂漠化の現状と原因について調べよう。

△ 遊牧民が生活している地域で起こっている環境問題は何でしょう。

- 砂漠化の現状を資料に基づいて説明する。

△ なぜ砂漠化が起きているのでしょうか。

△ 砂漠化が続くとどうなるのでしょうか。

- 「環境難民」の現状について説明する。

- 調べてきたことを発表する。
  - 砂漠化
  - 人口問題
  - 食料問題
  - 戦争による環境破壊
- 既存の知識から発表する。
  - 干ばつが続いている。
  - 木を切り過ぎたんだ。
- 自由に予想し発表する。
  - 緑がのまれてしまう。
  - 食糧不足が深刻になる。
  - 都市の人口が増加する。

- 予習課題として、アフリカの気候と環境問題を調べさせておく。



- 砂漠化には、気候的要因と人為的要因がある。ここでは後者を強調する。
- 地球的視野で考えた時砂漠化は、緑の消失につながる見逃せない問題であることに気づかせる。

砂漠化を防ぐためには、どんなことをしたらよいのだろうか。

▲ 砂漠化を防ぐためにはどうしたらよいでしょう。

- NGO「サヘルの会」の取り組みを紹介する。

△ 授業でわかったことや考えたことをまとめて下さい。

- 次時の予告をする。
- 予習課題の指示をする。

- 一人で考える。
- 班で話し合い、発表する。
  - 植林活動をする。
  - 用水路で農地に変える。
  - 砂を防ぐ柵をつくる。
  - 難民の救済が必要だ。
  - 日本の援助活動が必要。

- 学習プリントの設問にそって自己評価する。
- 授業でわかったことや考えたことを学習プリントに書く。
- 次時は、海で生活する人々について調べることを知る。

- 日本にできることや自分にできることという観点からも考えさせたい。

話し合いに積極的に参加し、砂漠化について自分なりに考えることができたか。(発表)

- 学習プリントの記述内容から、生徒の変容を知り、今後の環境学習に生かす。

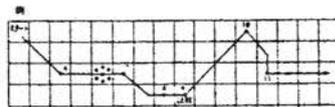




# 生徒に配布した説明用紙

## 「遊牧民シミュレーションゲーム」のやり方

- ① 2人組で行う。
- ② ゲームはすべてワークシート（地図）の上で行う。
- ③ 各自は遊牧民の一部族として行動する。部族の貧富は牛の頭数で決まる。
- ④ ゲーム開始  
5月…各自200頭の牛を持って、スタート地点を選び、⑤のルールに従って移動する。移動ルートを地図上に記入する。
- ⑤ ルール
  - 各自、色鉛筆またはサインペンの色を選び、互いに違う色でルートを地図上に記入する。
  - 月ごとに必ず新しいマスに移動する。  
1カ月で移動できるマスの数は1～3で、何マス動くか、どの方向に動くかは自由。
  - 他の部族と同時に同じマスに止まれない。
  - 1度通ったルートは、3カ月たたなければ通ることができない。
  - 集落は通りぬけられるが止まれない。（サイコロを振れない）
  - 市場は止まってよい。（同じ市場に2度行ってもよい）
  - 各月で止まったマスの位置によって、サイコロを振って、できごとを下の表から選び、牛の頭数を記録用紙に記入する。



### 〈干ばつのできごと〉

| サイコロの目 | できごと                                                         |
|--------|--------------------------------------------------------------|
| 11～14  | ひどい干ばつ。川のそばでさえ十分な牧草はない。豊かな牧草地では100頭の牛が死ぬ。その他のマスでは、200頭の牛が死ぬ。 |
| 15～44  | 干ばつ・川のそばを除いて、牧草は枯れる。豊かな牧草地にいないければ100頭の牛が死ぬ。                  |
| 45～53  | あまりひどくはないが干ばつ。あなたの部族が400頭以上の牛を持ち、かつ、豊かな牧草地にいないければ、100頭の牛が死ぬ。 |
| 54～66  | 干ばつはひどくない。すべての牛は生きのびる。                                       |

### 〈ツェツェバエのできごと〉

| サイコロの目 | できごと                                     |
|--------|------------------------------------------|
| 11～14  | 非常にはやく病気が広まる。300頭以上の牛がいたら、200頭死ぬ。        |
| 15～33  | 雨季なので病気はすぐ広まる。100頭の牛が死ぬ。                 |
| 34～44  | 病気は多くの牛の群れに広がる。400頭以上の牛がいたら、100頭死ぬ。      |
| 45～55  | 比較的乾燥した年であるので、ツェツェバエの被害は少なかった。牛は50頭だけ死ぬ。 |
| 56～66  | ツェツェバエ退治のキャンペーンが、政府によって行われる。死ぬ牛はなし。      |

### 〈市場のできごと〉

| サイコロの目 | できごと                                                            |
|--------|-----------------------------------------------------------------|
| 11～14  | バターなど売れゆきよい。→100頭の牛を買う。                                         |
| 15～42  | 売れゆきはふつう。→50頭の牛を買う。                                             |
| 43～53  | 売れゆきはあまりよくない。→牛は買えない。                                           |
| 54～55  | 全く売れず。天気はいつもと違う。もう一度サイコロを振って「干ばつの問題」を決めなさい。                     |
| 56～62  | 全く売れず。ツェツェバエの被害がいつもより大きくなるといううわさあり。もう一度乱数を振り、「ツェツェバエの問題」を決めなさい。 |
| 63, 64 | 部族戦争がある。300頭以上の牛がいたら、100頭死ぬ。                                    |
| 65, 66 | 政府が税金を増やした。200頭以上の牛がいたら、50頭失う。                                  |

# 授業記録 「砂漠化の問題を考えよう！」

1994・7・8

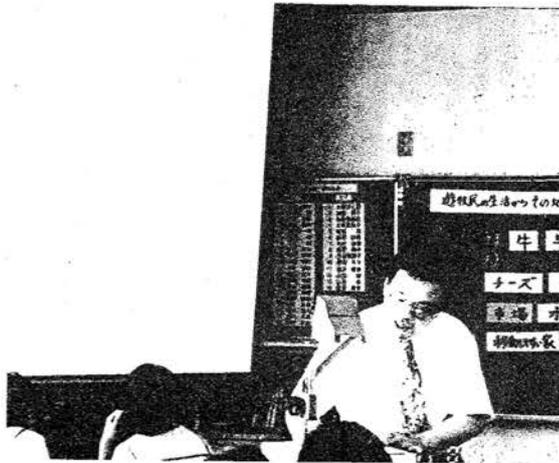
- C 1 起立！礼！着席。
- T 2 机の上ですけれど、シミュレーションゲームのやり方、黄色い紙、サイコロ、今日の学習プリント、教科書、それ以外はしまってください。ノートもありません。筆箱は置いておいてよろしい。今日は昨日お話をしましたように、遊牧民の生活、その地域の人々の様子、環境問題について学習していきたいと思います。今日は暑い。おなかもすいていると思いますが、ぜひ頑張って発表をして下さい。緊張する中で、“自分に勝って”発表をどんどんして下さいね。
- C 3 緊張するなって言っても無理だよ。（つぶやくように←研究授業で多数の職員が参観）
- T 4 遊牧民についていろいろ調べてきたと思います。遊牧民とは家畜を飼って移動している人々ですね。どんな家畜を飼っているのかな？
- C 5 馬とか牛です。
- C 6 犬です。
- T 7 馬や牛を飼うために犬を飼っていたんだね。他にはないかな。
- C 8 羊とかラクダが多いと思います。
- C 9 山羊も飼っていたでしょ。場所によって飼っているものは違う。
- C 10 ねずみ。
- T 11 ねずみを、わざわざ飼うかな。そういう人もいるかもしれないけれどもね。はい、ちょっと手をおろして下さい。ところでね、彼らはいったいどういうものを食べているんですか。
- C 12 ミルクを飲んだり、チーズをつくらしたりする。
- C 13 家畜から取れたミルクからバターをつかって、それを市場で食べ物と交換して生活している。
- T 14 よく調べてあるね。どんな食べ物と交換したかもわかるかな。
- C 15 人によって違ってくるのではっきり言えないけれど、パンとか野菜とか肉とかいもとか。
- T 16 なるほど。栄養が偏らないようにしているってことだな。じゃあ最後の質問。彼らはどういう所に住んでいるのかな。
- C 17 牧草地。
- T 18 うん。草を求めて移動するんだね。と言うことは、どのような建物に住んでいるのかな。
- C 19 皮で作った簡単な骨組みで折り畳みができるもの。
- C 20 移動しやすいもので、組み立て式のもの。
- T 21 そうだね。みんなしっかり遊牧民について調べてあるね。さっきも言ってくれたように、遊牧民と言ってもね、モンゴルとかアフリカでは違うと思いますが、今日はね、アフリカの遊牧民についてみんなで考えていきたいと思います。これ見てくれるかな。（写真を2枚見せる：移動場面、家）この写真で、遊牧民の生活が少しはイメージできるかな…。
- C 22 1人でたくさん牛を連れていくんだ。
- T 23 そう、けっこう大変なんだなこれが。それでね、今日は実際に、皆さんに遊牧民になってもらってね、それからその地域の問題を考えたいんだ。



- T24 皆さんの机にある黄色い紙。これね、シミュレーションゲームのワークシートっていいです。これを1回やってもらって皆さんに遊牧民になってもらいたいと思います。遊牧民の社会ではね、牛の数が一番多い人が一番金持ちなの。このゲームはね、牛を1頭でも多くなるように考えて移動してもらいたいわけ。ちょっとルールを読んでみて下さい。

～ 1 分 間 ～

- T25 簡単に説明だけしておくからこちらに注目！今日は隣組でやってもらいます。2人で1枚ですよ。プリントの左側に左に座っている人のデータを書いていく。君達はどこからスタートしてもらってもいい。じゃんけんでスタート地点を決めて下さい。勝った人がスタート地点を選ぶことができる。負けた人からスタートをする。仮にここからスタートするとすると、1か月で3マスまで進むことができるわけね。市場のところへ来たたらそこでサイコロをふって、サイコロの目の数

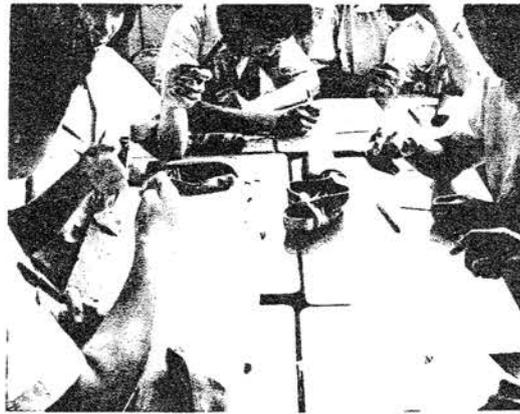


にあわせて「市場のできごと」の該当するところ見る。WANBAもみんな市場だよ。同じところは通りぬけできません。3か月経てば通り抜けることとします。一応ね、1994年の12月までやってもらって12月の段階で牛が一番多い人が勝ちだ。さあ、始めて下さい。

- C26 全滅したらどうするの？

- T27 いい質問！全滅したら隣の人から牛を50頭借りて下さい。だから隣の人はいあまり追い込まない方がいいよ。今みたいな質問をドンドンして下さい。質問があったら手を挙げて呼んで下さい。じゃあ、始めましょうか。

～ 所 用 時 間 約 1 5 分 ～



- T28 はい、こちらに注目して下さい。

この遊牧民ゲームは、イギリスで開発されたゲームで、大学の先生が日本の中学生の皆さんのために日本語盤に直したものだね。シミュレーションゲームに出てくる部族だとか戦争だとかかんばつだとかっていうのは実際に本当にあることで、非常に起こりやすい事が書いてあるんだ。それでね、牛を増やすためにきちんと考えていくと、フラニ族という部族が実際に移

動する経路になるように作ってあるんだって。さあ、そこで12月の段階でどうですか。

- ほぼ200頭現状維持だった人？ 数名  
減ってしまった人？ 大多数  
400頭以上まで増えた人？ A君のみ

そうするとA君が“遊牧民大賞”ですね。おめでとう！

T29 こっちを見て下さい。それで皆さんね、ただゲームを楽しんでもらっただけじゃなくてね、シミュレーションゲームを通して遊牧民になってもらったんだな、机の上で。どうですか皆さん。遊牧民の生活ってどんな感じがしましたか？

C30 市場でしか牛とかを買えないから辛い。

C31 かんばつがあって、草を求めて移動しなければいけないからかなり大変だと思いました。

C32 ちょっと、聞きたいんですがツェツェバエってどんな蠅なんですか。

T33 実は先生にもよくわからないけれど、家畜を襲って変な病気をまき散らすんだな。

C34 部族の戦いがあると財産がいっぺんになくなってしまう。

C35 かんばつでも100頭単位で牛が死んでいく。すごい不安定だと思う！

T36 そうなんだね。自然の影響を受けやすいわけだ。

C37 国は何もしないんですか。税金はとってるみたいだけど…。

T38 これも不安定なんだな。いろいろな部族が集まって1つの国になってるわけだから。

それでね、今ね、遊牧民が非常に大変だということだったんだけどね。彼らが生活しているのはこのあたりなわけ。(板書で示す)このあたりって何だったかな。

C39 熱帯雨林。

T40 ここだよ。

C41 サハラ砂漠。

T42 うん、そうだ。特にこのあたりをね「サヘル」で言うんだね。アラビア語で「波打ち際」という意味だそうだ。ちょうどみなさんがシミュレーションをやったあたりというのはこのあたりなんですね。実は遊牧民の生活はただ厳しいだけではなくて、最近もっと厳しくなってきたんだな。これは世界の環境問題と関わってくるわけです。それを昨日調べてもらったんですが、そのへんを発表してもらいましょうね。どんな問題があるのですか。

C43 水や緑が減って植物が育たなくなっている。

T44 つけたしはないかな。

C45 緑が砂漠化してきてもう人が住めない状態になってきている。砂漠はもともとあるんだけど、これがどんどん広がっている。

C46 かんばつなどで水がなくなる。

C47 戦争で村が焼かれて子どもたちが飢えに苦しんでいる。

C48 オゾン層が破壊されている。

C49 関係ないんじゃない？

T50 わからないぞ。(方向性を変えて)

Nさんの意見はどうですか。(座席表を見て指名)

C51 食料が不足している。

T52 なるほど。砂漠化にも影響しているかもしれないが、食料が不足している。なるほどね。Yさんはどうかな。

C53 自然に対して人口が増える。

T54 どうもこれは食料が不足することと人口増加ということが関係しているようだね。



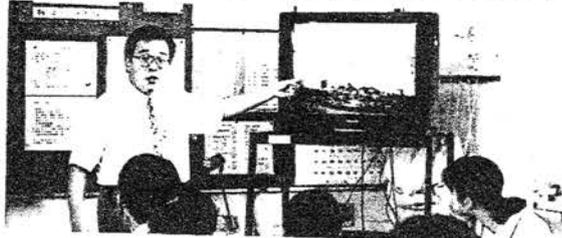
じゃあね、なぜこういう問題が起きているのかな。そのあたり発言できる人？

- C55 水が地中にしかたまらなくなっている。水が地中にしかたまらなくなっていって雨が降っても中の方に行ってしまうと大事な表面に水がなくなっている。
- T56 なるほど、おもしろい意見だね。
- C57 雨が降らないからだよ。極端なかんばつがずっと続いているんだ。
- C58 地球の温暖化によって砂漠化が進んでいる。
- C59 先進国が木を輸入しているから緑が減ってきている。
- T60 そうすると、緑が減っているというのは、君は先進国が木を持っていってしまうということなんだね。1君も同じような意見を書いているね。他にはないかな。

昨日みんなが一番たくさん書いてたのはこれなんだね(砂漠化)。砂漠化についてもう少し掘り下げて見ていこうね。

ちょっとテレビの画面を見て下さい。  
わかりますかこれ？(ビューアで提示)

“森林が全くないこの部分”が砂漠です。これは“街”。ということは、砂漠が押し寄せてきている。Tさんが



言っていたように、砂漠が広がってきている。似たような写真がこっちにもあって同じように今度はこちら側が砂漠でどんどん向こうの豊かな牧草地を攻めていこうとしているんですね。どんどん広がっているんですよ。さあ、大変だ。砂漠化の現状なんだけれど、なんと！1年で世界中の砂漠が5万平方キロメートルも増えているんだって。1年でだよ。わからないよね、この数字。分かりやすくするためにね(ピクチャーカードを提示して)、この形どこ？

- C61 九州。
- T62 九州というのは3.8万平方キロメートルなんだよ。実は、九州と四国を合わせた分、毎年毎年砂漠になっているんだよ。怖いね。一番早いところは1日に16mも進むんだって砂漠化が…。
- T63 M君がつぶやいていたけどどうして砂漠化って起きるの？さっきHさんがヒントになるような事を言ってくれたような気がするが、どうして砂漠化って起きるのかな。予想でいいよ。
- C64 かんばつで水がなくなると植物が枯れてしまうからです。
- C65 僕もかんばつっていうのが一番大きな理由だと思います。雨が降らないと、今の日本もそうだけれど、木が枯れる。(←1994年夏は異常渇水だった！)
- C66 異常気象が続いているから。雨の降らない異常気象が一番の原因だと思います。
- C67 風で砂が飛んできて砂漠化が広まったと思っていました。
- T68 うん。確かにそういうところもあるようです。洪水のように押し寄せてくるんだね。
- C69 森林を他の国に輸出するからだと思います。つまり木を切ってしまうとまわりにいる動物たちが来なくなって、糞とか肥料がなくなって木が枯れる。
- C70 今までうまくいっていた自然のシステムが壊れてしまってその土地がおかしくなっちゃう。
- C71 かんばつで地中の水分が保てなくなる。
- T72 君はここにこだわっているようだね。Oさんはどう？(座席表を見て指名)
- C73 「焼畑」が原因だと何かの本に書いてあったんですが…。
- T74 うん、いいところに目をつけている。「焼畑」によって森林がなくなっているんだ。伝統的な農業だったのに、最近はどうもサイクルがおかしくなっているんだね。そういう意味では、「緑」が失われているということで、砂漠化とも関係してくるよね。
- T75 さっき、「木を切る」って誰かが言ってくれたね。ちょっとビデオを見てくれるかな。

～ VTR サヘルの人々が低木を伐採している場面 1分 ～

- T76 どう？何か気が付いたかな。
- C77 先進国ではなくて現地の人が木を切っている。
- C78 細い木を束ねて自分の家に運んでいた。
- T79 そうだね。先進国が切る木というのはむしろ熱帯林が多いんだ。このあたりで木を切っているのは、その地域の人達なんだね。何に使うんだろうかその木を。
- C80 まき！
- C81 家の材料。
- T82 そのとおり。まきとか薪とかに使うんだよ。だって電気もガスもないじゃないか。もちろん家の材料にも使うね。生活するために木は欠かせないんだね。
- C83 先生。でも、どうして今になって問題になるんですか。1000年も2000年も前からこういう事をやっていたんでしょ。最近になってどうして問題になるの？
- T84 いいこと聞いてくれるね。その答えは黒板の中にあるよ。結びつけてほしいな。焼畑だって昔からやっていた。でも今それがおかしくなっている。それと似ているな。
- C85 規模が大きくなったからでしょ、焼畑は。だからこも同じように考えると、たくさん木を切るようになったからだと思います。
- T86 さすがだね。みんなどうだ、今の意見。(問) どうしてたくさん切るようになったの？
- C87 人口が増えてきたから。
- T88 そうだね。さっきNさんやYさんが言ってくれた「食料不足」と「人口増加」。どうもこれが原因みたいだ。だから木をたくさん切って行く。食料が欲しいから農地を広げようとする。急激にやるから土地がやせる。だんだん地面が痛めつけられていって死んでいくわけだ。遊牧民は家畜を増やそうとする。だからどんどん草が減る。草が減って砂漠化する。家畜の餌がなくなる。どうも悪循環だなこれは。
- T89 ちょっと聞くよ。大事な質問だ。このあたりの人々はすごく貧しい国だと前に勉強したね。いわゆる開発途上国だね。貧しいのになぜ人口が増えるの？
- C90 働き手がほしいから。
- T91 つけたしはありませんか。
- C92 たくさん子どもがいないと死んじゃう。
- T93 死亡率が高いということだね。たくさん子どもをつくっておいたほうが親は安心だね。働き手も欲しい。そういう悪循環があってどんどん人口が増えて行く。増えていくから木を切る。農地をつくってもうまくいかない、土地が荒れる、砂漠になっていく。大変だねこれは…。  
こういう地域の遊牧民はどうなるんだ、いったい？
- C94 消滅しちゃうかもしれない。(むしろ)
- T95 消滅するかもしれないか。心配だね。  
君が遊牧民だったらどうする？
- C96 逃げる。
- T97 逃げるか。どこへ逃げる？
- C98 都市へ逃げる。
- T99 都市へ逃げる。そう、実際にその通りなの。このあたりの都市というのは人口がすごく増えてね、「スラム化」してるんだ。スラムっていう言葉知ってる？町全体がぐわっと人だらけになっていく。じゃあね。スラムの街と食料問題についてのビデオを見てもらいましょう。



～ スラムの人々の様子と食料問題 2分 ～

T100 じゃあ皆さん、人口問題も含めて砂漠が押し寄せて来る。まず、砂漠をストップさせたい。人口問題も解決したい。さあ、君達どうする？もし現地の人だったらどうする？日本としてできることはないか。グループで話し合ってください。班長さん司会をお願いします。

～ バズ・セッション 2分 ～

T101 ストップ！さあ、今日の一番大事なところだ。これが発表できなかつたら勉強してきた意味がないね。問題点に気付くだけじゃなくて君達どうするんだ。意見がある人？

C102 日本だったら日本の技術を教えたり森林をもって行って植えればいいと思います。

C103 無駄をしない。

C104 無駄をしないってどういうこと？（→つまる）

T105 他にはどうだ。

C106 貧しいのが一番の問題だから日本が援助すればいい。

C107 砂漠化をどうこうする前に、まず今病気で困っている人や食べ物がなくて困っている人を何とか助けなければいけないと思います。医者を派遣するとか、余っている食べ物を送ってあげるとか。

C108 急激に農地をつくったから逆に砂漠化したって言うていたけど、日本のすすんだ技術でやればいいと思う。サウジアラビアは、日本の鳥取砂丘の農業を取り入れているんでしょ。用水路とか、スプリンクラーとか。

C109 まず、砂漠化をとめなきゃどうにもならない。砂がこないように防砂林をつくるか、柵をつくるとかしなくちゃいけない。万里の長城みたいに。

T110 遊牧民はどうするの。

C111 牛の数を考えて飼えばいい。多すぎもなく少なすぎもなく。それに部族の争いや牧草地の争いがないように、日本のような中立の立場の国が間に入る。

C112 難民になっちゃった人は？

C113 それはしかたないよ。可愛そうだけれど…。

T114 他には。

C115 これは、ここだけの問題じゃないから、国連やサミットできちんと話し合うべきだと思います。砂漠を農地に変える研究も世界の人が一丸となってやるべきだと思います。

T116 いろいろ出てきましたね。時間がきてしまったので、学習プリントに思ったこと、自分だったらこうしたい、さっき発言できなかったことを書いて下さい。

～ 2分 ～

T117 次回は「海に生きる人びと」について学習します。

チャイムが鳴る。



# 「原子力発電の是非を問うディベート」

| 時    | 授 業 展 開                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 留意点・資料 |      |     |      |     |     |       |     |      |     |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-----|------|-----|-----|-------|-----|------|-----|--|--|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ①    | <p style="text-align: center;"><b>私たちは、エネルギーをどのくらい消費しているのだろう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 生徒個々の家庭調査データをもとに、エネルギー消費量を概観する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自分の家一軒で、こんなにもエネルギーを消費しているなんて、あらためてびっくりした。</li> <li>・ 日本人1人当たりのエネルギー使用量を原油量に換算すると1日約11ℓも消費しているんだ。</li> </ul> </li> <li>○ 日本のエネルギー消費量を他国と比較する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 日本のエネルギー消費量は世界平均の2倍以上だ。</li> <li>・ 日本のエネルギー消費量は、毎年急激に伸びてきている。</li> <li>・ 先進国と発展途上国の差があまりにも大きい。</li> </ul> </li> <li>○ 日常生活においてとりわけ電気の役割が大きいことを知る。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 電気のない生活は考えられない。</li> <li>・ 停電した時本当に困った。</li> </ul> </li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>私たちは電力をどうやってまかなっているのだろう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 水力発電 (自然エネルギー)</li> <li>・ 火力発電 (化石エネルギー)</li> <li>・ 原子力発電 (原子力エネルギー)</li> <li>○ それぞれの発電に必要な資源を調べ、その埋蔵量から可採年数をシミュレートする。 <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>水</td> <td>永久</td> <td>石 炭</td> <td>328年</td> </tr> <tr> <td>石 油</td> <td>46年</td> <td>ウ ラ ン</td> <td>62年</td> </tr> <tr> <td>天然ガス</td> <td>54年</td> <td></td> <td></td> </tr> </table> </li> <li>○ 今後どの発電方法の割合が増えていくか予想する。 <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 原子力がこのまま伸びていくと思う。</li> <li>・ 水力発電は発電量は増えるが、割合は小さくなる。</li> </ul> </li> </ul> | 水      | 永久   | 石 炭 | 328年 | 石 油 | 46年 | ウ ラ ン | 62年 | 天然ガス | 54年 |  |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 予習課題として、あらかじめ各家庭のデータを調べさせておく。</li> <li>・ 原油量に換算させる。<br/> <small>指示カード「原油量換算式」<br/> <small>(経済広報センター「わたしたちの経済」参照)</small></small> </li> <li>・ 日々の生活はエネルギーの消費の上に成り立っていることをおさえる。</li> <li>・ エネルギー消費量の偏りに気づかせる。<br/> <small>VTR 「夜の地球」<br/>                     TP グラフ「世界の電力消費量」</small> </li> <li>・ 学習内容を電気エネルギーに焦点化する。</li> </ul><br><ul style="list-style-type: none"> <li>・ 既習事項を想起させ、概略をまとめる。<br/> <small>指示カード「埋蔵量と1年間の消費量」<br/> <small>(科学技術教育協会「エネルギーの知識」)</small></small> </li> <li>・ 水以外の資源は大部分を輸入に頼っていることを確認する。</li> <li>・ 資源の有限性に気づかせる。<br/> <small>TP グラフ「資源輸入量」<br/>                     TP グラフ「電線の内訳の推移」</small> </li> <li>・ エネルギー革命についてもふれる。</li> </ul> |
| 水    | 永久                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 石 炭    | 328年 |     |      |     |     |       |     |      |     |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 石 油  | 46年                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | ウ ラ ン  | 62年  |     |      |     |     |       |     |      |     |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 天然ガス | 54年                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |        |      |     |      |     |     |       |     |      |     |  |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

**予習課題**      水力・火力・原子力発電のしくみと問題点を調べよう

|   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ② | <p style="text-align: center;"><b>3つの発電のしくみと問題点について調べたことを発表しよう</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 発電方法についてまとめる。</li> <li>○ 原子力発電所についてビデオ視聴する。</li> <li>○ 問題点についてまとめる。</li> </ul> <p style="text-align: center;"> <small>③</small> ダムは山に建設するから送電線が長くなる。(コストの問題)<br/> <small>④</small> ダム建設は自然破壊や村の水没等の社会問題を引起す。<br/> <small>⑤</small> 石油や石炭の安定供給には不安がある。<br/> <small>⑥</small> 化石燃料によって地球環境が脅かされている。<br/> <small>⑦</small> ひとたび事故が起こると大変だ。<br/> <small>⑧</small> 廃棄物の処理も問題になってきているぞ。      e t c.                 </p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◎ 次時においてディベートをすることを知らせる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自由に発言させる。<br/> <small>プリント 「発電所のしくみ」<br/>                     VTR 「原子力発電所のしくみ」</small> </li> <li>・ 主な事例を補足するが深入りはしない。<br/> <small>徳山村・発電コスト<br/>                     オイルショック・湾岸戦争<br/>                     酸性雨・地球温暖化<br/>                     チェルノブイリ事故</small> </li> </ul> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>とりわけ人間の現代的課題となっている地球環境問題についてはVTR資料等を利用して理解させる。</p> |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

**予習課題**

原子力発電は本当に必要か(日本の電力は今後どのようにまかなっていくべきかという視点から考える)

時間外

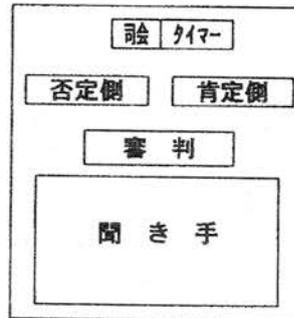
ディベートの役割分担をする

ディベーター=8人(肯定側4人・否定側4人)  
 ジャッジ(審判員)=5人 タイマー=1人  
 モデレーター(司会)=1人

**原子力発電についてディベートしよう!**

- 論題を確認する。「原子力発電は必要である」
- 進行表を中心にルールを確認する。
- 審判の方法を確認する。
- ◎ ディベートを始める。

|           |    |
|-----------|----|
| 肯定側「立論」   | 8分 |
| 否定側「立論」   | 8分 |
| 否定側「反対尋問」 | 2分 |
| 肯定側「反対尋問」 | 2分 |
| 作戦タイム     | 1分 |
| 否定側「反対尋問」 | 5分 |
| 肯定側「反対尋問」 | 5分 |
| 否定側「最終弁論」 | 2分 |
| 肯定側「最終弁論」 | 2分 |



③

- 審判員が協議している間、聞き手が感想を述べ合う。
  - ・ どちらの立論も論点に筋が通っていて説得力があった。
  - ・ あの場面は僕なら次のように答えたい。「……」
  - ・ 最初は肯定側だったが否定側になった。(その逆)
- 審判員が判定を発表する。
- 教師による講評を聞く。
- ◎ 自分の主張(意見文)をワークシートに書く。

- ・ 会場設定は授業前に済ませておく。
- ・ 方法については学級全体に指導しておく。
- ・ 時間を厳守させる。
- ・ 作戦タイムでは、聞き手からもディベーターへアドバイスをさせる。
- ・ 教師は、ディベーターに助言を与えない。
- ・ 聞き手や審判員にはメモをとらせる。
- ・ 感情的にならないようにさせる。
- ・ 終了後、審判員の協議を別室でさせる。
- ・ ディベートを聞いて、自分の意見がどのように変化したかなど、率直に感想を発表させる。
- ・ 労いの言葉をかける。
- ・ 全員に書かせる。

**エネルギー資源と環境の問題をグローバルな視点から考えよう**

- ・ 原子力発電は国によって政策にかなりの違いがあるんだ。
- ・ なぜ日本の政府は、原子力発電をバックアップしてきたのだろう。今後はどのような政策をしていくべきなのか…。
- ・ 原子力発電所で事故が起こると、一つの国の問題ではなく地球規模の災害になるんだ。
- ・ 原子力の問題は、国内だけでなく、国連などの国際機関で世界中の人が論議すべき問題だ。
- ・ 核燃料リサイクルについても調べていく必要があるようだ。
- ・ 太陽熱発電やバイオマス発電などのクリーンエネルギーは実用化まで相当長い年月がかかりそうだ。
- ・ 先進国のエゴは許されないな。
- ・ 省エネルギーは、地球人として守るべきマナーなんだ。

**今、私たちがやらなくてはならないことは何だろう**

④

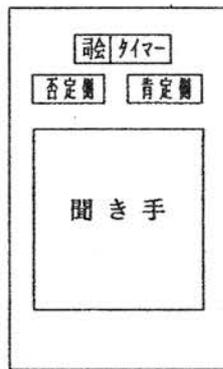
- ・ スイスやスウェーデンの例を中心に、原発に対する諸政策の例を紹介する。
  - ・ グローバルな環境問題であることに気づかせる
- 資料「六ヶ所村」
- ・ クリーンエネルギーは実用化まで時間とコストがかかることをおさえる
  - ・ 実生活に則して考えさせる。

# ディベートを取り入れた環境学習

- ① 学年 第1学年
- ② 単元 独立単元「愛知万博について考えよう！」
- ③ 学習過程

| 教師の動き                                                                                                                                                                                                    | 生徒の動き（主な発言）                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 指導上の留意点                                                                                                           |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|---------|----|-----------|----|-----------|----|-------|----|-----------|----|-----------|----|-------|----|-----------|----|-----------|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 愛知万博の開催意義と、抱える問題を整理してみよう。                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>△ 前の時間の学習をふりかえってみましょう。</p>                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 前時の学習内容を想起して発表する。                     <ul style="list-style-type: none"> <li>● 愛知万博は2005年の開催を目指している。</li> <li>● 1996年のBIE総会へ公式立候補の予定だ。</li> <li>● 開催予定地は瀬戸市の丘陵地だ。</li> </ul> </li> <li>5 ● 世界の人々が集い交流する意義は大きい。</li> <li>● 愛知県の発展にプラスになるだろう。</li> <li>● 自然破壊が心配されている。</li> <li>● 「開発か自然保護か」が問題となっている。</li> <li>○ 本時の学習課題を確認する。<br/>「愛知万博の問題について考えよう！」</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ピクチャーカードを黒板に掲示し、要点をわかりやすくまとめる。</li> <li>○ 既習事項の列挙にとどめ、深入りしない。</li> </ul> |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 愛知万博の是非についてディベートしよう！                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>△ 愛知万博の是非についてディベートをしましょう。</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 論題を確認する。</li> <li>○ 進行表を中心にルールを確認する。</li> <li>○ 審査の方法を確認する。</li> <li>○ ディベートを始める。（ディベーター6名）</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <table border="0"> <tr> <td>肯定側「立論」</td> <td>4分</td> </tr> <tr> <td>否定側「立論」</td> <td>4分</td> </tr> <tr> <td>否定側「反対尋問」</td> <td>2分</td> </tr> <tr> <td>肯定側「反対尋問」</td> <td>2分</td> </tr> <tr> <td>作戦タイム</td> <td>1分</td> </tr> <tr> <td>否定側「反対尋問」</td> <td>3分</td> </tr> <tr> <td>肯定側「反対尋問」</td> <td>3分</td> </tr> <tr> <td>作戦タイム</td> <td>1分</td> </tr> <tr> <td>否定側「最終弁論」</td> <td>1分</td> </tr> <tr> <td>肯定側「最終弁論」</td> <td>1分</td> </tr> </table> </div> <p>25</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 聞き手はメモを取りながらじっくり聞く。</li> </ul> | 肯定側「立論」                                                                                                           | 4分 | 否定側「立論」 | 4分 | 否定側「反対尋問」 | 2分 | 肯定側「反対尋問」 | 2分 | 作戦タイム | 1分 | 否定側「反対尋問」 | 3分 | 肯定側「反対尋問」 | 3分 | 作戦タイム | 1分 | 否定側「最終弁論」 | 1分 | 肯定側「最終弁論」 | 1分 | <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 会場設定は、授業の前に済ませておく。</li> <li>○ 教師は、途中でディベーターに助言を与えない。</li> <li>○ 時間を厳守させる。</li> <li>○ 感情的にならないようにさせる。</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-top: 10px;">                 ディベートに意欲的に参加しているか。(観)             </div> |
| 肯定側「立論」                                                                                                                                                                                                  | 4分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 否定側「立論」                                                                                                                                                                                                  | 4分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 否定側「反対尋問」                                                                                                                                                                                                | 2分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 肯定側「反対尋問」                                                                                                                                                                                                | 2分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 作戦タイム                                                                                                                                                                                                    | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 否定側「反対尋問」                                                                                                                                                                                                | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 肯定側「反対尋問」                                                                                                                                                                                                | 3分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 作戦タイム                                                                                                                                                                                                    | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 否定側「最終弁論」                                                                                                                                                                                                | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 肯定側「最終弁論」                                                                                                                                                                                                | 1分                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                   |    |         |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |       |    |           |    |           |    |                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

配置図



△ ディベートの判定をしましょう。

- 判定カードを集約する。
- 判定を発表し、講評を述べる。

- 聞き手は、判定カードに必要事項を記入する。

主な判定基準

- 立論や最終弁論に筋道が通っている。
- 質問や応答が的を得ている。
- 資料が十分に整っている。
- 時間を有効に活用している。
- 紳士的な態度である。



- この判定は、論題に対する賛否の決定ではないことを再度確認する。

愛知万博のあり方について意見を出し合おう。

△ ディベートによって、自分の考えはどうなりましたか。



- 一人で考え、ワークシートに書く。
- 班で話し合う。

- 班の枠にとらわれず、自由に発表する。

- 世界の人々の交流を深めるための万博は必要。多少の自然破壊は、しかたがないと思う。
- 愛知万博の基本方針は、自然保護を十分に考えている。問題ないと思う。
- 「緑のシンボル軸」で、人間の手によって、豊かな自然を造り出そうとしている。いい考えだと思う。万博には賛成だ。
- 名古屋のすぐそばにあるすばらしい自然を破壊しては絶対にいけない。万博はやめるべきだ。
- 万博はたった6か月で終わってしまう。そのために長年住んで来た人を追い出してはいけない！
- 自然破壊は最小限に食い止めるように、もう一度、基本構想を見直すといいと思う。
- 万博には反対しない。でももっと他のところでやれないだろうか。
- どちらが正しい道なのか本当に迷う。

- 教師の補足説明を聞きながら、自分の考えを整理する。



- 分量の多少に関わらず自分なりの意見を書かせる。
- 立場をはっきりさせて、なぜそう思うのか理由付けをさせる。
- 発表がとぎれたらユニークな意見を持つ生徒を指名し、発表させる。

開発と自然保護の問題について自分なりに考えをまとめることができたか。  
(発表・ワークシート)

- 主観が入らないよう留意する。

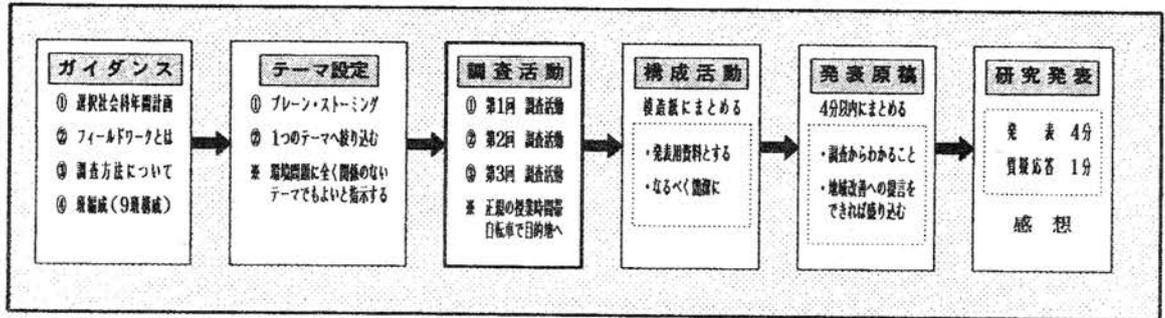
△ 授業でわかったこと考えたことを書いて下さい。

- 次時の予告をする。

- ワークシートの設問にそって自己評価をする。
- 授業の感想をワークシートに書く。

- 次時は、歴史的分野の学習を知ることを知る。

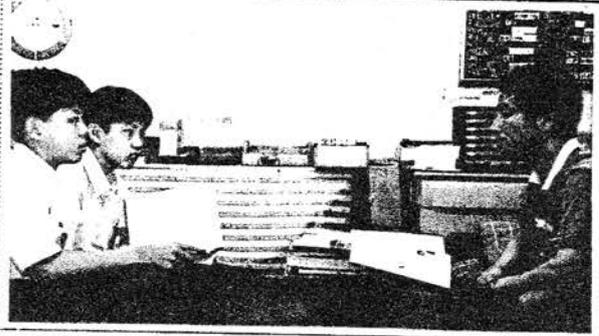
- ワークシートの記述内容から、生徒の変容を分析する。



|        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |  |
|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| 1<br>班 | <p><b>テーマ</b> 学校周辺の土地利用の移り変わり</p> <p>学校周辺がどのように変遷したかを調べた。40年前と5年前の航空写真・地図を照合するとともに、現在の土地利用については、“実際に歩いて確認する”というかなり大変な作業であった。</p> <p>水田・畑・住宅・川・池・学校を色分けした3つの土地利用図(40年前・5年前・現在)を作成して発表した。40年前の土地利用図に、TPシートで現在の南城中を重ねるなどの工夫に歓声があがった。「ここ数年の変化はととても急激です。5年後はきっと今と全く違う土地利用になっていると思う。」という言葉が印象的だった。</p> |  |
| 2<br>班 | <p><b>テーマ</b> コンビニエンスストアの工夫と立地条件</p> <p>校区にあるコンビニエンスストアをすべて訪問して、聞き取り調査を行った。主な調査項目は、客の種類、売上げの多い時間帯、店の工夫、ヒット商品などである。「レジで客のおよその年齢と性別を入力した後でコンピュータで入荷の量と種類を分析する」や「どの店にも共通するのは“トライアングルの法則”で、弁当・缶ジュース・雑誌の位置が決まっている」など、コンビニの経営の裏側にせまる発表内容に生徒の認識の深まりを見た。「新たにコンビニをつくるならココだ!」という提言も、大変興味深い。</p>            |  |
| 3<br>班 | <p><b>テーマ</b> 保育園と幼稚園はどう違うのか!</p> <p>校区にある神領保育園・いとう幼稚園・ひなご幼稚園を訪問し、園長先生に「教育(保育)方針」「園児の1日の生活」「最近の園児を見て感じること」などをインタビューするとともに、参観や保育体験をさせてもらい、園児とじかにふれ合う活動をした。</p> <p>保育園と幼稚園の法的・制度的な違いは、最初の取材で理解したようであるが、「保育園には“おひるねタイム”があるけれど幼稚園にはない」「1年間の主な行事はどちらもほとんど同じ」などの発表内容は、中学生らしい視点からの分析である。</p>            |  |
| 4<br>班 | <p><b>テーマ</b> 公園の遊具調査と公園の問題点</p> <p>校区の公園の実態調査を、2つの視点から行っている。遊具については、「滑り台・ブランコ・鉄棒・砂場はどの公園にも必ずあるが、西武にあるようなもっと新しい遊具を設置すべきだ…」と指摘し、公園の問題点については、公園に来ていた親子連れにインタビューをして地域の声を吸い上げ、“Best5”としてまとめている。①犬のフンやゴミの始末が悪い②遊具が老朽化している③トイレの紙がない④時計が壊れている⑤夜中に若者が騒がしい「自分たちができることは清掃!」と言って発表を締めくくった。</p>              |  |

**テーマ** 宅配便と私たちの生活

校区の宅配便の看板をリストアップしたところ、圧倒的な数を占めていたのは「クロネコヤマト」であった。そこで彼らは、朝ヤマト運輸春日井営業所を訪問して聞き取り調査を行った。急成長した理由、宅急便の集配システム、サービスの内容と新事業、宅急便の将来性などについて所長さんが懇切丁寧に話して下さったようである。帰校時の彼らの表情は、緊張感がほぐれた疲れと満足感が混在していた。



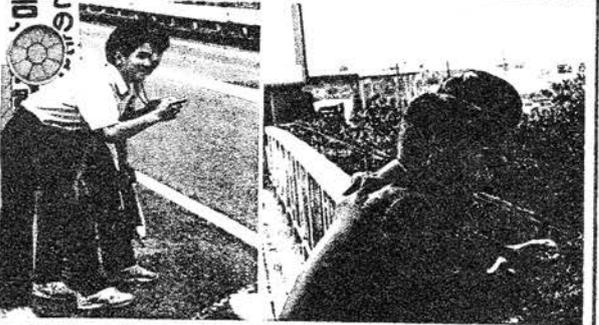
**テーマ** 校区の環境汚染度を調べる

水質調査と放射能調査をしたいという彼らの要望を聞いた時は「理科みたいだ」と躊躇したが、合科の考えに立ち、「結果を社会的に分析しなさい」と指示をして、COD(化学酸素消費量)、pH(水素イオン濃度)、PO<sub>4</sub>(リン酸イオン)の3つのバックテストをまず与えた。放射能については、朝放射線計測協会から簡易放射線測定器「はかるくん」を取り寄せた。珍しい薬品や機器に触発され、生徒の取組は真剣であった。



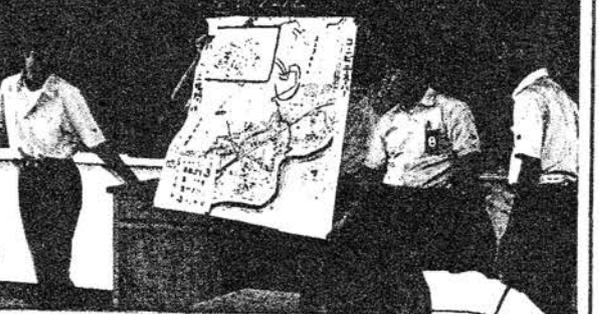
**テーマ** 交通量調査

少年自然の家から“カウンター”を5つ借りることから彼らの活動は始まった。週1回の授業、しかもいずれも午後3時頃という“時間的制約”の中で彼らは、R19など名古屋～多治見方面の3本の道路(いずれも片側2車線)に着目し、乗用車とトラックの一定時間内における交通量を調査した。いずれも名古屋方面が格段に多く「朝は名古屋方面、午後は多治見方面が多い」という既成概念を覆す結果となった。



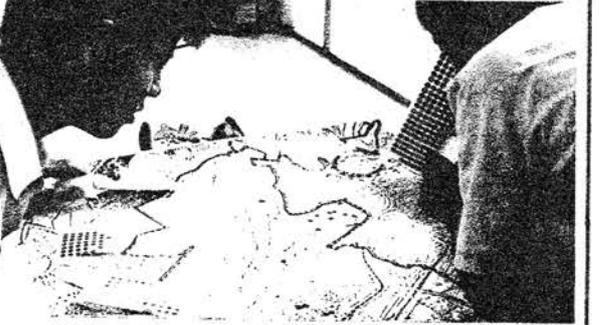
**テーマ** 目立つ店・目立たない店

校区の小売店・飲食店・工場・アパートの建物の分布を校区地図に示す作業から、大学生向けのワンルームマンションの数が想像以上に急増していること、不二ガ丘に集中していることなどを読み取った。次に、目立つ店と目立たない店の違いを「看板」に着目して調べ、“目立つ看板”には、①シンプル②色彩が鮮か③高いところ④形が大きいといった条件が備わっていることを発表していた。



**テーマ** 自動販売機調査

自販機が駅前・幹線道路・住宅地に集中していること、ジュースは炭酸類が多いこと、100円で販売しているものもあること、大きなものは1台で28種類のジュースを販売していること、朝コカ・コーラ関連の自販機が最も多いこと、車が駐車しやすいよう広くなっている所は利用が多いこと、「店よりも自販機の方が売上げが多いと酒屋さんが言っていた」ことなど、彼らの発表はきめ細かくユニークであった。



# 確かな人権意識を育てる社会科学学習指導

～ディスカッションを核とする「参加型学習」の授業実践を通して～

春日井市立南城中学校 堤 泰喜

## 1 主題設定の理由

私が勤務する春日井市立南城中学校は、これまで全校態勢で「国際理解教育」「環境教育」の研究に取り組んできた。本校生徒の中には、「共生」「共存」を基盤とする「豊かな国際感覚」「確かな環境認識」が、着実に育ちつつある。しかし、自らの授業実践の歩みを冷静にふり返り、同時に、最近の生徒のようすを直視した時、私の中に、次のような考えが生まれた。価値観が多様化する現代社会、そしてさらに複雑な問題に直面するであろう未来社会において、「主権者」として生きていく子どもたちにとって大切な資質は、「確かな人権意識」ではなからうか。これが、研究の動機である。

国連は、1995年からの10年を「国連人権教育の10年」と定め、その推進を提唱している。「人権」は、21世紀という新しい時代をきり拓くための重要なキーワードとなっている。わが国においても、「いじめにどう取り組むか」という緊急の課題に代表されるように、人権教育は、学校現場における重要課題になってきている。もちろん、人権の学習は、道徳や学活など学校教育全体で取り組まなければならないものであるが、私が本研究で明らかにしたいのは、「社会科において、どのような授業を構築すれば確かな人権意識を育成できるのか」である。そこで、主題を「確かな人権意識を育てる社会科学学習指導」と設定し、ディスカッションを核とした参加型学習の授業実践を通して探究していくこととした。

## 2 研究仮説

**仮説** 中学校社会科の人権学習において、「自分の思い」を述べ合い、相互に高め合っていくディスカッションを中核に据えた「参加型学習」を構築していけば、生徒は、問題を「わがこと」ととらえ、自己の課題追究意欲が向上し、確かな人権意識が育っていくであろう。

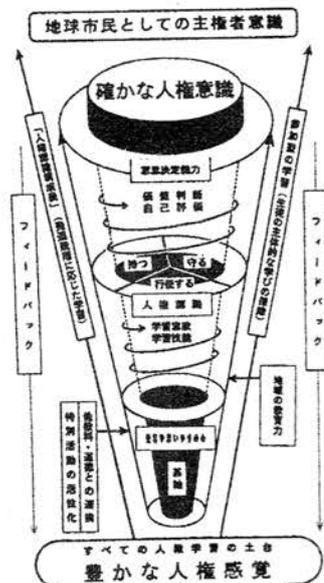
社会科の先行研究を概観すると、「差別はいけないと思う」という表面的なテーマエ論に終始する授業や「差別を許すな！」という価値注入型の授業が多い。しかし、私たちがめざすべきは、教材を通して生徒の認識や価値観をゆさぶり、「自分はこの問題についてこう考える」と「意思決定」をさせる授業、主権者の一人という自覚を持って「どうしたら解決できるか」というプランを個々の生徒が模索していく授業ではなからうか。確かな人権認識を育成するには、生徒が人権を我が身にせまる切実な問題ととらえ、自分自身の生き方と重ね合わせながら考える授業の構築が不可欠であり、「未来思考型」の教材開発とともに主体的な学びの保障が要求される。

本研究では、「ディスカッション」を参加型学習の中核に位置付け、その活性化をめざした。そして、そのことがとりもなおさず、学習指導要領がとなえる「生きてはたらく力=自己教育力」の育成にもつながっていくと思う。

## 3 研究の実際と考察

### (1) 『人権認識構成表』の作成

1時間の単発的な授業実践で、「確かな人権意識」を育成することは不可能である。また、どんなに良い教材を用意しても、それが子どもの発達にそぐわぬものであるならば効果は半減してしまうであろう。「確かな人権意識」は、小学校からの段階的な積み上げによって少しずつ醸成されていくものである。そこで、「どの時期にどのような人権認識を育てるべきか」という、教師側の構えを明らかにすることはできないか。そして、これまでややもすると無計画に行われがちだった種々の人権学習を、「有機的」に結びつけることができないか。それが可能となれば、より系統的な人権学習カリキュラムへのステップとなるはずであると考え、『人権認識構成表』を作成した(次頁)。『人権認識構成表』は、「持つ」「守る」「行使する」という3つの軸と、国際的な視野から人権をとらえるための「グローバル」という軸に基づいて構成した。



# 人権認識構成表

| 軸        | 守る                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 行使する                                                                                                                                                                                                                                  | グローバル                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 軸        | <b>人間の尊重</b><br>生命自由平等尊重<br>幸福追求個人の権利<br>社会的文化的権利<br>経済的権利民主主義                                                                                                                                                                                                                                                                              | <b>法と人権・差別と人権</b><br>日本国憲法 違法の精神<br>正義公正 裁判の国際法<br>偏見差別 抑圧権力<br>葛藤と対立 倫理責任                                                                                                                                                            | <b>人権の行使</b><br>参政・請求権 権利要求<br>権利への行動 福祉問題<br>責任義務 権利の優先性<br>公共の福祉 権利の産用                                                                                                                                            | <b>国際化の時代と人権</b><br>平和民族自決 難民<br>発展の権利 環境権<br>互恵の原則 異質と多様<br>国際人権機関 地球市民                                                                                                                                       |
| 学年       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                |
| 小学校      | <b>人間の尊さ</b><br>◇ 生命こそ何よりも大切であり、誰もが「幸せに生きたい」「健康で安全な生活を送りたい」という願いを持っている。<br>◇ よりよく生きたいという人々の願いの実現のために、私たちの社会には、様々なしくみや人々の働きかけ、問題の解決にあたることなどがある。<br>◇ 私たちは、地域に働きかけ、問題の解決にあたることなどがある。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ すみよい町づくり</li> <li>○ みんなのために働いている人々</li> <li>○ 市のうつつりかわり</li> <li>○ 市内にある施設</li> <li>○ 市の人々のくらしの移りかわり</li> </ul> | <b>守られていない人権</b><br>産業の発展は、人々の生活と権利を守りながらすすめるなければならない。<br>人々は、よりよい生活の実現のために社会制度をつくりかえてきたが、現在も、社会的に弱い立場の人々がたくさんいる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 在日韓国・朝鮮人の問題</li> <li>○ 産業の発展と公害</li> <li>○ 老人福祉の問題</li> </ul>              | <b>生活をよくするために</b><br>憲法の国民主権・基本的人権の尊重・平和主義に基づき人々は、豊かな社会の実現に向け努力している。<br>人が社会に対し、様々な働きかけをしていくことが、人権を行使することにつながる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 森林資源と国土の保全</li> <li>○ 青年海外協力隊</li> <li>○ 選挙と政治</li> </ul>  | <b>人間の尊重と異文化理解</b><br>人間は、皮膚・髪などの違いから人種に分けられるが、人間としては皆同じである。世界の各地域にはさまざまな生活習慣があり、風土や自然条件などと関わっている。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 地球儀をさわろう</li> <li>○ 家族っていいな(豊野録)</li> <li>○ さまざまな土地のくらし</li> </ul> |
| 中学校      | <b>人として持っている権利</b><br>人々は働くことを通じて、社会的な役割を果たすとともに、社会を変えてきた。自分達の生活を高めてきた。<br>誰もがよりよい生活をしたという願いをもっており、これは侵すことのできない永久の権利である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 工場で働く人々の問題</li> <li>○ 大日本帝国憲法</li> <li>○ わたしたちの生活と政治</li> </ul>                                                                                                           | <b>守られていない人権</b><br>産業の発展は、人々の生活と権利を守りながらすすめるなければならない。<br>人々は、よりよい生活の実現のために社会制度をつくりかえてきたが、現在も、社会的に弱い立場の人々がたくさんいる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 在日韓国・朝鮮人の問題</li> <li>○ 産業の発展と公害</li> <li>○ 老人福祉の問題</li> </ul>              | <b>生活をよくするために</b><br>憲法の国民主権・基本的人権の尊重・平和主義に基づき人々は、豊かな社会の実現に向け努力している。<br>人が社会に対し、様々な働きかけをしていくことが、人権を行使することにつながる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 森林資源と国土の保全</li> <li>○ 青年海外協力隊</li> <li>○ 選挙と政治</li> </ul>  | <b>地球市民の国際協力</b><br>人権保障は、人類共通の目標として、国内だけでなく、国境を越えて世界的に考えられるようになってきている。そして、人権保障のための国際協力がさげばれている。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 地球環境問題を調べよう</li> <li>○ 平和をまもるしくみ</li> <li>○ ユニセフ・ユネスコ</li> </ul>     |
| 高等学校     | <b>世界における人権の実態</b><br>世界の人々は、様々な環境のもとで、その条件を生かしながら生活しているが、多くの問題がある。人々が、みな人権を持っていることを認識し、世界を認め合う社会の実現が必要である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人々の生活と環境</li> <li>○ 民族と宗教</li> <li>○ 内戦と飢餓</li> </ul>                                                                                                                                  | <b>現在も残る差別</b><br>世界の国々の中には、今なお人権が侵害されている人々がたくさんおり、その解決のために様々な取組がなされている。<br>そして、それは当事国だけの問題ではなく、人類全体の課題である。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人種をつば・アメリカ</li> <li>○ アパルトヘイト</li> <li>○ 先住民族(アイヌと人権)</li> </ul>                 | <b>よりよい社会への課題</b><br>現代社会においては、生活の向上という人々の願いが妨げられている現実がある。<br>人類の共存・共生をはかるためには、人権が深化・拡充していく社会の構築に努めなければならない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ EU統合</li> <li>○ 沖縄の米軍基地問題</li> <li>○ 都市がかかえる問題</li> </ul>     | <b>国際問題と人権の論議</b><br>人間は社会的存在である。それ故に立場や主義からの対立や民族的な対立などの様々な確執・葛藤が生じている。これらは人間尊重の視点からの解決が望まれる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 平和について考えてよう</li> <li>○ 人口問題・環境難民</li> <li>○ 滞日外国人労働者の問題</li> </ul>     |
| 中学校歴史的分野 | <b>人権獲得の歴史</b><br>「幸せに生きたい」という願いが社会を動かす力となり市民革命時代は自由権・平等権、19世紀は参政権、20世紀は生存権・社会権、というようにそれぞれ時代の中で、人権と民主主義が獲得されてきた。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 市民革命(註註録の野)</li> <li>○ 南北戦争と奴隷解放宣言</li> <li>○ 帝国主義と植民地政策</li> </ul>                                                                                                               | <b>現在の人権問題の歴史</b><br>人類の歩みの中には、差別と抑圧の歴史、葛藤と対立の歴史があり、現代社会に暗い影を落としている。<br>今なお、差別や抑圧に苦しむ人々がいる。私たちは不断の努力によってこれに立ち向かわなければならない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 在日韓国・朝鮮人の人権</li> <li>○ 被差別部落と解放運動</li> <li>○ 戦争下の国民の苦しみ</li> </ul> | <b>未来に広がる人権</b><br>人権の保障は、人類の多年にわたる努力によって次第に強められ、人権の内容も豊富なものになってきている。<br>今日、人権の意味や内容を新しい社会事情に合うようなものしようという努力が続けられている。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ ノーモア・ヒロシマ</li> <li>○ 子どもの人権</li> </ul>               | <b>歴史の中の「国際人権」</b><br>様々な対立や紛争は、人々の悠久の歴史に深く根ざしている。真の民族自決・民族和解のためには、歴史の経緯をふまえた上での解決法が望まれる。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 民族和解への道(田嶋誠)</li> <li>○ 南北問題の「開発」</li> <li>○ パレスチナ問題</li> </ul>             |
| 中学校公民的分野 | <b>基本的人権の尊重</b><br>人間は、それぞれ個性を持ち、異なった人生を送っている。私たちは人間として互いに尊重し合い、「人間らしく生きたい」というそれぞれの願いをお互いに認め合わなければならない。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 日本国憲法の基本原則</li> <li>○ 民主政治</li> <li>○ 臓死・尊厳死</li> </ul>                                                                                                                                    | <b>人権を守るための法</b><br>互いに人間として尊重し合い、安心して生活するために、個人間の利害を調整し、社会の秩序を維持する「法」を整備した。<br>しかし、法や制度には、まだまだ矛盾も多く、人権に関わる問題は山積している。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 人権を守る裁判所</li> <li>○ 死刑制度と人権</li> <li>○ 女性差別と夫婦別姓</li> </ul>            | <b>人権の行使と公共の福祉</b><br>憲法は、さまざまな権利を保障している。私たちは、これを熟知し、生活向上と社会発展のために行使しなければならない。しかし、決して濫用してはならず、常に「公共の福祉」を考える必要がある。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 「公共の福祉」と人権</li> <li>○ エイズと人権</li> <li>○ 新しい人権</li> </ul> | <b>人権は国境を越えて</b><br>環境問題や国際紛争は、難民飢饉など、人々の生命を脅かしている。これは、地球規模で考えなければならない問題であり、平和は、人類共通の普遍的な願いである。 <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 国連とNGO</li> <li>○ 従軍慰安婦問題(藤野)</li> <li>○ 持続可能な開発(野・註)</li> </ul>      |

(2) 参加型学習の構築

実践例 1 男女平等について考えよう！ (公民的分野)

ア 単元構造図

学習活動の基本的な流れ 生徒の思考の流れ 資料 & 留意事項

|                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>授業実践例1</b></p> <p>単元「従軍慰安婦問題について考えよう！」</p> <p>第3学年での憲法学習(第1学期)</p>                                                                                                       | <p>C 戦争というのは、人権侵害の最たるものなんだな。</p> <p>C 私たちは、国際的な人権問題に対して、日本人の一人として、真摯に受けとめなければいけないんだな。</p> <p>C 日本国憲法の「国民主権」「平等主義」「基本的人権の尊重」はすべて人権を守り行使することにつながっている。</p>                                                                                                                                                                                    | <p>○ 歴史学習では、歴史が現在につながっている人権問題である「従軍慰安婦問題」を取りあげ、その戦後補償の在り方について話し合えた。</p> <p>○ 1学期の公民学習では憲法の基本理念について学習する中で、「人権」を意識させてきた。</p>                                                                                                     |
| <p><b>授業実践例2</b></p> <p>第1時 男女の問題を身近なところから考えよう！</p> <p>◎ 「男だから」「女だから」というステレオタイプについて話し合う。</p> <p>◎ 「男だからこそ」「女だからこそ」という男女の特性について考える。</p> <p>◎ 「男の仕事」「女の仕事」と思い込んでしまいがちな点を考える。</p> | <p>C 差別の問題について身近な問題から考えていこう。</p> <p>C 1つ1つじっくり調べていきたいな。</p> <p>C 当事者になってみないとなかなか実感できないと思う。</p> <p>C 「男は放蕩 女は愛嬌」など、昔から言われていることがあるけれど、本当にそうしなくてはいけないのだろうか。</p> <p>C 昔からのしきたりなどにこだわらたくないな。</p> <p>C やっぱり生理的・医学的にみて「男だからできること」「女だからできること」ということはあると思う。</p> <p>C でも、仕事が一方向に偏るのはおかしいな。</p> <p>C 理想と現実のギャップは大きいな。</p> <p>C 実際には、いろいろな差別があるんだな。</p> | <p>○ オーストラリアの人権教育の第一人者Philip Pettman 法学博士の著書から「2人の裁判官の会談」を引用し、導入とする。</p> <p>憲法14条 すべての国民は法の下に平等であって、人種・信条・性別・社会的身分または、門地により、政治的・経済的又は社会的関係において差別されない。</p> <p>○ 自分の体験談などから、自由に話し合わせる。</p> <p>○ 身近な問題としてとらえやすい「性別別」に焦点化していく。</p> |
| <p>オリエンテーション(第2時)</p> <p>↓</p> <p><b>新聞スクラップ」「人権レポート」をつくらう！</b></p> <p>進め</p> <p>夏休み「人権問題」についてのテーマ学習</p> <p>必修課題「新聞記事のスクラップ」(性差別)</p> <p>自由課題「人権レポート」(人権問題)</p>                | <p>C 新聞を集めてみると、けっこう性差別についての記事が多いことがわかった。</p> <p>C 就職などで女性にかなり不利な状況があるようだ。</p> <p>C 女性の地位を向上させるために「民法」が改正されるような動きがあるようだ。2学期もスクラップを続けよう。</p> <p>C 1学期の授業で、アイヌ民族への差別と偏見をもったので、アイヌの歴史について図書館で調べようと思う。</p> <p>C 高齢者の問題についてももっと詳しく調べたいと思い、老人ホームへ行って老人に関わり調査をした。高齢者社会に向けて、もっと福祉力を入れるべきだと思う。</p>                                                   | <p><b>学習の複線化</b></p> <p>(生徒への指示)</p> <p>必修課題「新聞スクラップ」×スクラップ用紙</p> <p>自由課題「人権レポート」×レポート用紙(数量自由)</p> <p>◇ 図書館での調べ学習 ◇ 新聞スクラップ</p> <p>◇ テレビ視聴 ◇ 聞き取り調査</p>                                                                        |
| <p>第3時 具体的な立場に立って考えてみよう。</p> <p>議題1 家事の分担について<br/>場面：結婚直前の男女の会話</p> <p>議題2 子どもはどう育てるか<br/>場面：子どもを育てる親と祖父母の会話</p> <p>議題3 会社の中での男女の地位<br/>場面：産後復帰と育児休業(産)の話し合い</p>               | <p>C 役割分担をして、自分の考えの甘さに気付いた。</p> <p>C 人によってずいぶん考え方が違うんだな。</p> <p>C 男は残業が多くなかなか家事ができないのが実情だ。</p> <p>C でも、家事はなるべく男女平等に分担すべきだと思う。</p> <p>C 子どもは、母親が育てるのが一番いいんじゃないかな。</p> <p>C 子どもは保育園にあずけて2人とも働くのがいいと思う。</p> <p>C 私は、結婚しても仕事を続けたいので会社はやめない。</p> <p>C 育児と家事の両立できる制度を整えてほしい。</p> <p>C この問題についてはもっとじっくり調べてみたいな。</p>                               | <p><b>ホームページの導入</b></p> <p>○ 切実感・実感が理解を促す。</p> <p>○ パズルの中で代表者が等身に出て</p> <p>○ 自分の考えと同じ人の立場で話す</p> <p>・自分の考えと違う立場になって話す</p> <p>・異性の立場になって話す</p> <p>○ 人によって様々な考え方があることに気付かせる。</p>                                                 |
| <p>第4時 性差別の美点について調べよう。</p> <p>◎ いくつかの問題点について話し合う。</p>                                                                                                                          | <p>C 新聞に、けっこうたくさん記事が載っていたぞ。</p> <p>C 女子大生にとっては就職の「超氷河期」が起きている。</p> <p>C 男女雇用機会均等法ができて今年で10年が過ぎた。今、その見直しかなされているようだ。</p> <p>C セクシャルハラスメントも大きな問題になっている。</p> <p>C 育児や家事をする男性が少しずつ増えているようだ。</p> <p>C 働く女性にとっては「性」の問題が大きな課題だ！</p>                                                                                                                | <p><b>NIE 学習</b></p> <p>Newspaper in Education (新聞)</p> <p>○ 生徒の収集した新聞スクラップを授業で活用する。</p> <p>○ 民法改正の動きについて説明する。</p> <p>○ 予習課題「民法改正要項を解説しよう！」を出す。</p>                                                                            |
| <p>第5時 夫婦別姓について考えよう！</p> <p>フリーディスカッションをする。</p>                                                                                                                                | <p>C 別姓の問題は、性差別の問題につながっているんだ。</p> <p>C 夫婦別姓の問題は、単に法律上の問題だけでなく、女性の自立につながる問題なんだな。</p> <p>C 夫婦別姓によって、わずかずづだが、女性の社会進出への考え方も変わってくると思う。</p> <p>C 別姓には基本的には賛成だが、子どもの姓の問題や家族の絆という点でも問題があるのではないかな。</p> <p>C これまでの「家の制度」を、根本から崩す効果はあると思うけれど、はたしてどれだけの人が賛成するだろう。</p> <p>C この問題は、国民全体でもっと議論しなくてはならない。</p> <p>C その他の人権問題についてももっと詳しく調べよう。</p>            | <p><b>ディスカッション</b></p> <p>教卓</p> <p>賛成 反対</p> <p>座席表の活用</p> <p>授業記録</p>                                                                                                                                                        |
| <p>まとめ</p> <p>第6時 「男女共同参画社会」とは何か</p>                                                                                                                                           | <p>C 人は「個人」として尊重されなければならないが、それは、1人1人がお互いの違いを認め合うところから始まる。</p> <p>C 人権の問題は、制度的な改善も大切だが、結局は、国民1人1人の意識と勇気ある行動にかかっていくと思う。</p>                                                                                                                                                                                                                  | <p>○ VTR「ならんで一緒に歩きたい」(日本広報協会)</p> <p>○ ブックレット「ならんで一緒に歩きたい」</p> <p>○ 感想文「人権学習を終えて」</p>                                                                                                                                          |

## イ 授業の実際

人権学習をすすめるにあたり、その理論的なバックボーンとしたのは、オーストラリアの人権教育の第一人者、Ralph Pettman 法学博士の著書である。その中の一節を導入に使用した。

私たちは、ステレオタイプ(固定化観念)でものごとを考える場合がしばしばある。「裁判官は男がなるもの」という意識で読むと、上の文章はとても理解できない内容である。このようなステレオタイプこそが性差別をなくす上での「足枷」となっているが、私たちは、呼吸したり水を飲んだりするように、ステレオタイプを自然に受け入れてしまっている。

第1時では、「男の子だから」「女の子だから」というステレオタイプにはどのようなものがあるか。「男の仕事」「女の仕事」と思われがちなものに何があるのかをバズ・セッションで話し合った。

その中で生徒は、女性が不利益を被るような性差別構造が社会の中にあること、憲法第14条の理念が実現されていないことに気づき、「人権問題の一つ“性差別”について具体的な実態とその解決方法を調べてみたい!」という問題意識を持つようになった。

そこで、第2時では、この問題を深く考えるための有効な資料として「新聞記事」があることを知らせ、夏休みの課題として、性差別に関する新聞記事のスクラップを収集することを確認した。

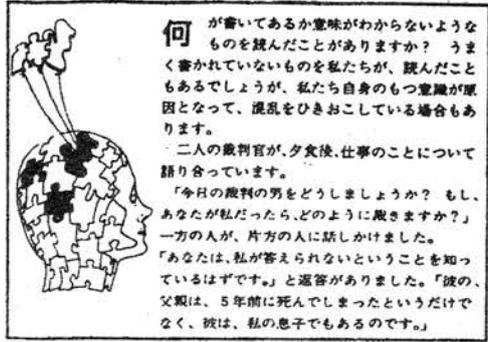
また、興味深い事柄については、図書館等で資料収集をして、「人権レポート」を作成するとよいことをすすめた。

新聞記事を使う授業はふだんから行ってきたが、それは、教師が用意したものをプリントして配布するという、生徒にとっては受動的な学習であった。また、以前に『新聞スクラップ帳』を作らせたりしたが、展示発表をただで、それをもとに授業で社会認識の共有化を図るには至らず、言わば“やらせっぱなし”の実践であったと反省している。

今回の実践は、導入により生徒が共通の問題意識を持ち、夏休みという長いスパンの中で主体的に課題にいどんで資料収集を行い、それを持ち寄って授業の中で意見交換するとともにオリジナリティーがある。

性差別に関わる新聞記事のうち、特に「夫婦別姓」については、現在最もホットな話題になっているものなので、見落とさないよう指示した。しかし、必ずしもこの期間に関連記事が掲載されるとは限らないと考え、民法改正案が出された今年の2月27日前後の新聞を、図書館の縮刷版で調べるとよいとアドバイスした。実際に、改正案の国会提出が見送られたこともあって、夏休み中は関連記事が少なく、縮刷版を調べてコピーしてきた生徒の記事を増し刷りして配布し、授業の補足資料とした。

教師もこの間、中日新聞・朝日新聞を中心に、スクラップをファイルに綴じていったが、何と言っても、中日新聞のデータベースが役立った。過去2年間の夫婦別姓関連の記事を検索し、その日付・頁・文字数・見出しが一目でわかるデータを、春日井支局が提供してくれたのである。



何が書いてあるか意味がわからないようなものを読んだことがありますか? うまく書かれていないものを私たちが、読んだこともあるでしょうが、私たち自身のもつ意識が原因となって、混乱をひきおこしている場合もあります。

二人の裁判官が、夕食後、仕事のことについて語り合っています。

「今日の裁判の男をどうしましょうか? もし、あなたが私だったら、どのように殿さますか?」

一方の人が、片方の人に話しかけた。

「あなたは、私が答えられないということを知っているはずだ。」と返答がありました。「彼の父親は、5年前に死んでしまったというだけでなく、彼は、私の息子でもあるのです。」

- C1 男のだから泣くな!とやられても、泣きたい時は泣きたい。
- C2 女だからお行儀よくしなさいとか言葉づかいに気をつけなさい、おとなしくしなさいと言われる。
- C3 女だからお手伝いをしなさいと言われるから兄がうらやましい。
- C4 市長や社長など、高い地位の人は男がなるというイメージがあるが、女が能力で秀でているとは思えない。
- C5 タクシーの運転手のように「男の仕事」と思えるものがあるが、女にも十分できる。
- C6 男は外で働き、女は家庭を守ると考えている人が多い。働く場合でも「パート」が多い。
- C7 ドラマでは、OLがお茶を入れたりコピーをとる仕事をしている。
- C8 女は短大を出ていればいいとか、家庭に入って子どもを生んで「一人前」と考える風潮がある。

**NIE** (Newspaper in Education)

日本では、教育界と新聞社が協力してさまざまな実践が積み重ねられている。

NIEは「学習指導要領」が目指す社会の変化に自ら対応できる心豊かな人間を育成するための教育活動の一つとなっている。

《NIE学習の教育的意義》

- ① 文字を読んで知識を得ることの大切さを体得させることができる。(=生涯学習のツール)
- ② 生徒が自分で問題を発見し考える学習を保障する。(=主体的な学び)
- ③ 多量の情報の中から適切に情報を選択し活用する能力が身につく。(=情報処理能力)
- ④ 記事や投書欄、社説に掲載された様々な意見は、生徒の思考に広がり深まりを与える。(=意思決定・客観的判断力)
- ⑤ 教科書の内容を現実の出来事と結びつけて考えることができる。(=教科書と実社会を結ぶ懸け橋)
- ⑥ 親子で新聞を開けば、家庭が学習の場となる。(=家庭の教育力)

教育の情報化というと、コンピュータと直結して狭くとらえる傾向があるが、情報活用の基盤・中核は、やはり文字情報である。思考力は活字を読むことで育つ。

9月に提出された新聞スクラップは、実に多彩でチェックが楽しかった。また、自由課題の人権レポートも、「老人福祉」「死刑制度」「薬害エイズ」「従軍慰安婦」等々と、現代日本の人権問題に鋭くメスを入れる優れたものであり、生徒の意識の高さを伺い知ることができた。

さて、第3時は、夏休み明けの9月に行くこととなった。

新聞スクラップ作業によって、生徒の意識や思考は1学期からつながってきているとは言え、やはり、第2時との間に1か月半のブランクがある。そこで、生徒の学習意欲を再び掻き立てるために、性差別をテーマとしたロールプレイの授業を行った。それぞれの立場を役割演技することによって、その人間の立場に立っての判断や決定を迫られるので、切実感が増し、実感的理解を促すのではないかと考えた。そして、それが次時の学習につながっていくと考えたからである。

ロールプレイは、3つのケースのそれぞれの立場になりきり、2人の会話の続きを考えて演ずるという内容である。まず、バズ学習の班の中で2人組に分かれてロールプレイを行う。もちろんここでは、相手の出方によって返す言葉を“アドリブ”で考えなければならないので、自分が描くシナリオ通りとは必ずしもならない。

どの班も、生徒は意欲的に取り組み、教室のあちらこちらで、笑いや拍手、歓声がわき起こった。班での活動が一通り終わったところで、何人かの生徒に、前に出させて演じさせた。

この授業により、性差別の問題は一筋縄では解決できないこと、男女間の認識の溝を埋めるには十分な話し合いが必要なこと、さらに、問題を解決するためには社会という大きな枠組みの中で考えなければならないことを、生徒は実感的にとらえた。

第4時では、生徒が持ち寄ったスクラップ記事をもとに、現在どのような性差別があり、何が問題となっているのかを、具体的に事例を挙げながら話し合った。

授業は、まず、バズ・セッションで性差別の事例を列挙した後、それを全体場で発表して、問題点等を確認するという流れをとった。生徒は、新聞記事という具体的な資料を手元に持っているのので、皆が同じ土俵で話し合うことができ、社会科の得手・不得手を問わず、自信を持って発言していた。



**ケース1** 僕は残業が多いし、どのくらいの家事ができるかなと思う。  
 男 僕だけに家事の負担がかからないように分担を決めてほしいわね。  
 女 家事の負担は、僕が3で君が7ってとこかな。  
 男 私も働いているから5:5にしてよ。  
 女 うーん、自信がないな。寝れて帰ってきたり、遅くなることが多いから。  
 男 そんなのするいわ。私だって寝れて帰ってくるのよ！  
 女 わかった、わかった。じゃあ、できなかった分は、日曜日や休みの日にやるよ。  
 男 そう言いながら、本当にやってくれるかしら。  
 女 信用してくれよ。  
 男 じゃあ、できなかったら罰金制というのどう？  
 女 夫婦にできるなら僕たちは。そこまでやると、「ギクシャク」って感じだよな。  
 男 それもそうね。まあ、仲良くやりましょう。

**ケース2** 子どもは保育園に預けて仕事を続けたいと思うわ。  
 女 子どもは母親が育てるのが一番いいんじゃないか。  
 男 でも、私だって仕事したいの。  
 女 子どもの教育にも悪いし、さみしい思いをさせるんじゃないか。  
 男 今の保育園は環境も充実しているし、そんなことないわよ。  
 女 そうじゃない。母親だけが教えてやれることがあるだろう。  
 男 なによそれ。女だから子育てをしなきゃいけない？それって差別よ！  
 女 そこまでは言っていないよ。親の愛情で育てるのが一番いいんだって...  
 男 あなたも願ってよ。あなたが育てたら1子育てをする男の人も増えているんだから。  
 女 何言ってるんだ！オッパイが出ないのに育てられるか。(爆笑)  
 男 粉ミルクがあるでしょ。  
 女 君は、自分の子どもが可愛くないのか。  
 男 何でも女に押しつける責任が背せないだけで！  
 女 わかった。じゃあ、こうしよう。とにかく1年間は母親が育てる。その後は保育園。  
 男 いいわ。保育園のお迎えは一日交替よ。  
 女 仕方がないな。そうしよう。

**ケース3** 結婚されたらお仕事はどうされますか。  
 男 結婚後も働きつづけるつもりです。  
 女 結婚して子どもが生まれたらどうしますか。  
 男 子どもが生まれても仕事はしたいと思っています。  
 女 赤ちゃんのうちは無理だと思いますがどうですか。  
 男 産休と育児休暇を下さい。  
 女 もし、とても忙しくて親の手も借りたい時だったらどうします？  
 男 できる限りのことはしたいと思いますが、休ませてもらわないわけは...  
 女 そんなことで仕事に責任がもたれますか。やっぱり仕事と家庭を両立させるのは無理なのでは...  
 女 子どもが少し大きくなったらバリバリやります。それに、まだ結婚したわけでもないし、子どもが生まれたわけでもないの...。そんな先のことを言わないでください。  
 男 しかし、過去の例をみましても両立させるのは、かなり大変そうですよ。  
 女 過去は過去です。私にはできません。  
 男 わかりました。頑張ってください。

- C1 男女雇用機会均等法ができて今年で10年になった。この間に、女性の雇用者は、全体の4割を占めるようになった。
- C2 3月に大学や短大を卒業する女子の就職は、やっぱり「氷河期」みたいだ。求人倍率は、大卒男子が1.80倍なのに、対して大卒女子は0.64倍、短大卒女子は0.58倍となっている。これは「就職差別」だと思う。
- C3 国際労働機関(ILO)の調べによると、女性の平均賃金は、男性の4分の3にすぎない。管理職に女性が占める比率も5%に満たないそうだ。
- C4 パートタイム労働者の65%から90%を女性が占め、新たに増えた職業女性もパートタイムが多いそうだ。
- C5 パートは、正社員にくらべて、立場が弱く、待遇も悪いと聞いている。
- C6 今回の均等法では、募集や採用や昇進を均等にしようとしているけれど、やっぱり差別をもうけないと徹底できないと思う。同じレベルの労働には同じ賃金をはらうというきまりも必要だと思う。
- C7 「育児休業法」という法律があって、男女ともに育児のための休みがとれるけれど、現実には、実際にとった男性は少ないらしい。北欧では「バクオーラ制」といって、育児休業期間の一部を必ず父親がとるように義務づけている。
- C8 セクシャルハラスメント(性的嫌がらせ)の防止策について検討している企業が少しずつ増えてきているらしい。でも、世論調査では、職場のセクハラは「会社の問題」とする見方は、日本では18%と、まだまだ意識が低い。
- C9 労働者も、セクハラを「男女のコミュニケーションギャップ」ととらえて、対策を強化している。
- C10 名古屋市地下鉄に女性専用車が誕生した。愛知県の三好町や長久手町に女性用防犯ができた。国連の事務局長に前方議員を推す動きもある。女性判事も今年は100人を突破した。女性の社会進出は少しずつ進展している。
- C11 夫婦別姓の問題は、賛成する人と反対する人が真二つに分かれている。この問題はじっくりと考えてみたい。



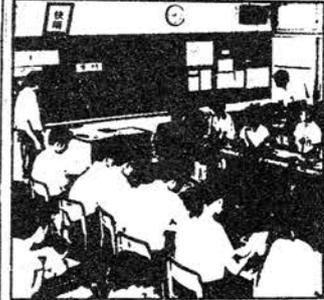
一つ一つの問題点を具体的に考えることができたが、それぞれの解決方法にまで、深入りすることはなかなかできなかった。そこで、今日の課題である「夫婦別姓」に絞って、次時で考えていくこととした。

価値観の対立するテーマについて討論する場合の手法として、最近では“ディベート”が用いられることが多い。私もこれまで「原子力発電」「愛知万博」等のディベートを行ってきた。その中で、ディベートが自己教育力の育成につながる優れた教育技法であることを実感したが、次の2点を理論的に克服することができなかった。

- ① 自分の考えとは全く異なる主張をすることが社会科として本当に価値があるのか。
- ② ディベーター以外のいわゆる聞き手の“参加度の低さ”にどう対処するか。

そこで、第5時では、「夫婦別姓」の是非について、賛成派・反対派に分かれ、ディベートの要素とバズ・セッション的要素の両面を合わせ持つディスカッションを行った。これにより生徒は、自分の“思い”を本音で主張することが可能となった。しかし、議論が必ずしもかみあうとは限らないので、生徒の考えを記載した座席表を活用し、議論が停滞した時、意図的に指名して討論をつなげた。

| 賛成グループの主な論点                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 反対グループの主な論点                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>◇ 個人の自由を尊重すべきで、一方の姓を押しつけるのは、男女平等の考えに反する。</li> <li>◇ 実家の姓を大切に思うのは夫婦とも同じ。</li> <li>◇ 名字が変わって仕事に支障が出た女性が多い。別姓にすれば女性の社会進出が進む。</li> <li>◇ 法の上で別姓が認められれば、その影響は計り知れない。従来嫁・妻という感覚や、働く女性に対する見方も変わる。</li> <li>◇ 別姓を認めている国が比較的多い。</li> <li>◇ 改正案は別姓・同姓を選択できる。</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ 夫婦や家族の一体感が薄れる。家族の絆が崩壊すれば、社会の崩壊につながる。</li> <li>◆ 今の同姓制度は社会に定着しているし、今の民法は、男の姓を強制していない。</li> <li>◆ 子どもの名字をどちらにするかが難しい。いじめにつながる可能性もある。</li> <li>◆ 表札・電話・お墓・近所づきあいなど不便なことが多くなる。</li> <li>◆ 離婚が増える原因になるのではない。</li> <li>◆ 国民的な議論が十分なされていない。</li> </ul> |



第6時では、「ウィルあいち」で借用したVTR『ならんで一緒に歩きたい』（8枚巻）を視聴し、同所でいただいたブックレット等の資料を見ながら、男女共同参画社会づくりに向けて「何をなすべきか」を話し合い、単元のまとめとした。「ウィルあいち」等の公的機関との連携は、今後の学校教育の一つの方向性であると確信している。

#### ウ 考察

NIE学習、構成活動（レポート）、ロールプレイ、バズ・セッションと、多種多様な学習活動を単元に組み込み、ディスカッションの活性化を図った。第5時の授業の様子から、一定の成果を得たと思う。とりわけ、NIE学習は、情報処理能力の育成にも少なからず寄与したと考える。また、抽出生A子の「この気持ちをいろんな人に伝えたい」という言葉からもわかるように、学習から“行動”が誘発されようとしている。このような“意思決定”こそが確かな人権意識への一歩である。

#### 4 研究の成果と今後の課題

「夫婦別姓」など、価値観が対立するデリケートな人権問題を扱う場合には、教師の主観が入らぬよう、十分留意しなければならないし、偏った考え方の押しつけは許されない。また、学級で一つの結論を出すという方向性は極めて危険であり、あくまでも、生徒個々のオープンエンド（ゴール＝フリー）な意思決定に委ねるべきである。それは、質・量ともに公平な資料に基づく活発なディスカッションによって具現化する。逆に、大人でも“正解”が出せない問題だからこそ、生徒の学習意欲は高まり、話し合い活動が活性化し、生徒は、仲間と協力して問題を追究する楽しさを実感する。

本研究によって、教師の価値注入を排除したディスカッションが、「確かな人権意識」を育成する上で有効な手段と成り得ることを実証できたと思う。「自分が人権を持っていることを自覚することが人権学習の基礎」とよく言われる。自らの生命への思いは、隣人もまた同じであるという認識につながっていくからである。授業も同じで、自己実現のできた生徒は、友達が自分と全く違った意見を持っていても、それを1度は“是”として100%受け止め、その上で自分の考えを練り直そうとする。

このように、異質のものを受容的に受け止め、多様性を認め合おうとする気持ちが学習集団の底流に流れているか否かが人権学習をすすめていく上でのキーポイントとなる。しかし、そうした学習集団をつくり上げるのは容易なことではなく、参加度の高い話し合いの地道な積み上げが必要である。こうしたことから、ディスカッションの教育的意義を再確認することができる。

さて、ここで強調したいのは、一つの授業実践で求めるべき人権意識を育成することは、所詮不可能であるということである。『人権認識構成表』に基づくさらなる実践の積み上げによって、スパイラルに醸成されていくものと思う。今後の課題としては、人権学習を進めていくと同時に、「自己教育力」をいかにして育成していくか、その方法論を具体化していくことである。

# 授業記録 夫婦別姓について考えよう!

1C 起立!礼!着席!

2T はい、それではね。今日は

「夫婦別姓」の問題についてみんなの意見を聞きたいと思います。その前にね。

昨日みなさんの考えを読ませてもらったんですが、どうもとらえ間違えをしている人もいるようなので2つ確認しておくね。一つは、

現行の民法は一応妻と夫のどちらを名乗ってもいいということね。でも二人は一緒の姓にしなければいけないということだね。もうひとつは、民法改正案は同姓でもいいし別姓でもいい、つまり選択していいということね。いいですか。それで、子どもの姓は生まれる前に決めるということですね。それでは、この民法改正案についてどんどん意見を言ってください。誰か口火を切ってくれないかな。

はい、A男君どうぞ。

3C 世間が賛成だから賛成、反対だから反対という考えは一切すてて、本人たちの気持ちが大事だから、本当に愛し合っているのなら子どもたちのことも考えて、「同姓」にすべき。

4T うん。愛し合っているなら「同姓」ということなんだね。なるほど。たしかB男君は、全く反対の意見を書いていたね。B男君、どうですか。

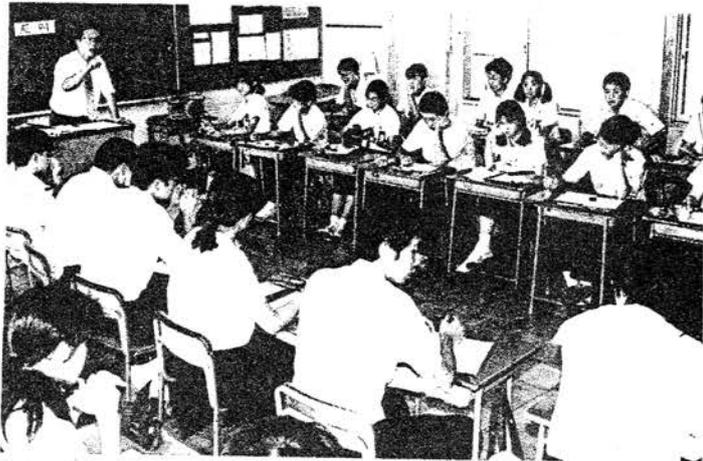
5C A男君は、愛し合っているなら「同姓」にすべきだと言ったけれど、僕は別に血が繋がっているのなら、子どもの名前など違っていても気にしないし、愛し合っているのなら「別姓」ぐらいどうってことないと思う。それに先生がさっき言ったように、別姓と同姓と好きな方を選べるわけでしょう。だから、別に反対する理由はないと思う。

6T 要するに君は賛成ですね。愛があれば「別姓」でもかわまないということですが、このへんは、人生の価値観の問題かもしれない。いつまで論議しても平行線になる可能性があるね。じゃあ、別の人に聞いてみましょうか。はい、C男君どうぞ。

7C 僕は男の立場だからわからないかもしれないけれど、女性差別というのは、「思い込み」だと思う。確かに男の姓を名乗る場合が多いけれど、今の民法でも女の方の名前を名乗ってもいいわけでしょう。差別というのは言い過ぎだと思う。

8T うん。確かにそうだけれど、実際には、男の姓を名乗ることが社会の慣例になっているわけでそういうのを「不文律」っていうのかな。「しきたり」っていうのかな。これが、なかなか変えられないんですね。

9C まあ、それはそうとして、僕が反対するのは、「別姓」にするとやっぱり社会制度が乱れると思う。もし「別姓」にするなら国民全員をそうさせるべきで、それを実行する力は、今は無い



と思うから。

- 10C はい、先生、つけたし！
- 11T はい、D男君どうぞ。
- 12C C男君につけたしで。まず僕は家族が分裂するのが嫌で反対！それに、今の制度は定着しているのに、制度を変えてしまうと、社会の秩序が乱れてしまうから。
- 13T たとえば？
- 14C たとえば、友達や近所付き合いが、しにくくなる。
- 15T なるほど、隣の家の旦那さんには「〇〇さん」とよんで、その子には「△△君」と違う名字を呼ぶことになるということですね。それが、秩序の乱れということですね。はい、何か反対派の意見が出てきたんですけど、賛成派の人どうですか。ここらで一発！。はい、E子さん。
- 16C 名字が違くと、たしかにいろいろな問題も起こってくるけれど、名字が違くと結婚しても個人を尊重できると思う。
- 17T もっと具体的に言ってくれるかな。
- 18C 例えば、仕事をバリバリしていて、「あの人ならまかせられる」って、信用してもらえて、名前で仕事をするっていうことが多いとおもうけど、急に名字をかえると、「だれ？その人？」って言う感じになるし、お客さんとかにももう一度覚え直してもらわなきゃいけないでしょう。だから女性にとって、すごい不利になると思う。
- 19T ということは、名前を変えることは個人の尊重にならないってこと？
- 20C うん。(E子うなずく)
- 21T 名前を変えるってことは、名前だけの問題ではないってことだな。人権の問題ってことですね。はい、F子さん。つけたしね。どうぞ。
- 22C 私もE子さんの「個人の尊重」というのに賛成で、一方の名前を押しつけるはよくないと思う。それに改正案は、同姓にしたければ同姓にすればいいから、改正案に反対する理由は無いと思う。
- 23T F君も、賛成の意見を書いていたね。ちょっと読んでくれる？
- 24C 女性が仕事で都合が悪く、仕事に影響が出るんだったら、女性の名字で通した方がいい。
- 25C 今のF君の意見に反対というか、意見があるんだけど。だったら、同姓にしておいて、仕事は通称でやれば問題ないと思う。
- 26T G子さんも似たような意見だったね。君の言い方でいいから意見を言ってくれるかな。
- 27C 一緒に人生を歩いていく二人は、同じ名前になっていてほしいし子どもが生まれた時に、夫婦が同じ名前の方がいい。
- 28T 通称のことも書いてたね。
- 29C 通称を使って仕事にのぞめばいいと思うから。自分の仕事のために、大切な子どもを犠牲にするのはおかしいと思う。
- 30T なるほど。他には？はい、H子さん。
- 31C やっぱり、家族がばらばらになると思うし、子どもがかわいそうだと思う。理由は片親が違う名前だと、1人だけ他人のようになるわけでしょ。子どもは、2人いてできるものだから、親は2人とも同じ名前がいいと思う。さっきの仕事のことでけど、私も通



称を使えば問題ないと思う。

- 32T なるほど…。まだある？はい、続けて下さい。
- 33C 私は、なんか「女性の社会進出」っていう言葉に浮かれているんじゃないかって思います。名字を変えても仕事はできると自分自身は思っているし、別姓にしたからといって女性差別がなくなるわけではないと思う。
- 34T なんか覚めてますね。いや、覚めているんじゃないんだ。きっとH子さんは、こんな姓の問題よりももっと力をいれてやらなければいけないことがあるっていうことですね。今ね、少し子どものことが話題になったけれど、どうですか。この辺で他の人。意見はないですか。はい、I男君。
- 35C 夫婦別姓の子どもは、父親と母親が話し合っただけで決めたことだから、しかたがないと思う。
- 36T J男君は？
- 37C 僕も、夫婦で決めることだから別にいいと思う。
- 38T K君は、なんか別のこと書いてたね。
- 39C 僕は子どもの名前を決める時は、生活力がある方の名前にすると思う。
- 40T どうしてですか。
- 41C 夫婦がわかれた時に親の名前と子どもの名前が同じになるでしょ。
- 42C (Hf) それって離婚を前提にしてるわけでしょう。別姓にすれば、やっぱり夫婦のきずなが弱くなって、そういう離婚が増えてくると思う。
- 43C (Gf) それに、賛成派の人に聞きたいんですけど、さっき「個人の尊重」って言ったけれど、子どもだって人権があるわけだし、個人として尊重されなければいけないわけでしょう。生まれる前に親が名字を決めるっていうのはやっぱおかしいと思う。
- 44T 子どもの人権に着目したわけですね。その辺どうですか。賛成派の人達。どう？
- 45C (I男) 改正案は、子どもが大人になった時に自分の名をのりた方を選べるわけでしょう。だから問題ないって。
- 46C (Gf) 私が心配しているのは、大人になった時じゃなくて、子どもの時、いろいろいじめられるんじゃないかなって思う。
- 47T 親と名前が違うといじめの対象になるってことか。ふ～ん。はい、L男君。
- 48C だから、あたらしい法律としてやるわけでしょう。このことを国民のみんながちゃんと理解していれば問題ないでしょ。
- 49C (Hf) わたしは、仮に夫婦別姓でもいいようになったとしても、多くの夫婦は同姓にすると思う。そうすると、別姓夫婦は少数派で、その子どもは、いじめの対象になると思う。だから、どうせ別姓にするなら、C男君が最初に言ったように、国民全員を強制的に別姓にするべきで、それができないなら今までどおり同姓でいいと思う。
- 50C (I男) どうして親と名前が違うといじめられるってきめつけるの？それって偏見じゃないの。
- 51C (E子) 家族のきずながこわれるとか近所づきあいが悪くなるという問題点は、夫婦別姓を理解しあえばうまくいくと思うし、反対の人が夫婦別姓の人を差別したり、子どもがいじめられたりしたら、それは憲法に反することはいけないと思う。



52T はい、だいぶ議論が白熱してきましたが、この辺ですこし、別姓の長所と短所、同姓の長所と短所などについてね。もっとちがった観点から議論を深めていきたいと思います。そうですね。ここで3分間の時間をとりますので、ちょっとまわりの人と話し合ってもらえますか。

－3分間話し合い－

53T はい、それではディスカッションを再開しましょう。せっかく、新聞などで調べたこともあるわけですから、そういうことも含めてどうですか。だれか、後半戦の口火を切ってもらえませんか。まだ、意見を言っていない人がいいな。はい、M子さん。

54C 賛成派の人に質問なんですけれど、これは新聞の意見欄にのってたんなんですけれど、別姓だと、表札とか電話とかお墓だとかいろいろゴチャゴチャしてくると思うんですが、そういうのはどうするんですか。

55T どうですか、賛成派の人。はい、

56C (男) 表札はそれぞれの名前をフルネームで書いておけば郵便局のおじさんもクロネコヤマトも迷わないと思うし、電話だって、受話器を取ったら「はい。もしもし。」とまず言って、むこうが「だれだれさんのお宅ですか?」と聞いたら「はいそうです。」と答えればいい。

57T お墓は?

58C (男) お墓は、日本は土地も無いわけだし、お寺にお竹だけおさめて、それにその人の名前をつけておけばいい。

59C (男) お墓に入りたいっていう人は?

60C (男) 本人が希望する方のお墓に入ればいいと思う。

61T 例えば、妻が自分の実家の先祖代々の墓に入りたいっていうことならそれでいいってことですね。なるほど…。だいぶ具体的な事例がでてきましたが、こういうレベルのことでもいいので何か他にありますか。

62C もう一つ質問していいですか。例えば、こないだ「進路希望調査」を出したけれど、別姓の場合は、保護者の印は、どちらの方をもらえばいいんですか。

63T どうですか、賛成派の人。

64C (男) そんなのはどちらでもいいでしょ。学校の先生は、ちゃんと親の名前を知っているわけだから。

65T はい、お墓のことまで話がすすんできましたが、

O子さん。あなたが意見で書いたことをちょっと読んでもらえませんか。Oさんはね。新聞の「読者の声」ってあるでしょ。その意見をもとに、自分の考えを書いてたんですよ。

66C (恥ずかしそうに小さな声で)「結婚して仕事の名刺を変えたとき自分が自分でなくなった」とか「夫の姓になって主従関係を感じた」という意見が新聞に出ていて、こういうのは、そういう経験がないとなかなか実感できないなって思いました。私は、やっぱり、そういうふうを感じる人が1人でもいるなら、さっきの「個人の尊重」という点で問題があると思うから、別姓に賛成です。

67T P男君も、新聞記事を読んで意見を書いてたね。どう発表してくれない?

68C 僕は新聞のアンケートで、「あなたは実際に別姓にするかどうか」という問いで、今結婚している人の中で、「別姓にする」と答えた人が2%しかいないし、未婚の人でも「別姓にする」っ



て答えた人は4%しかいなかったの、結局、別姓にする人はほんのわずかで、その子どもは、さっき言ってみたいに、やっぱりいじめられると思う。

69T なるほど…。Q子さんは？

70C 私が印象に残った記事は、「姓を変えると夫の家の嫁になったということで、夫の両親の老後の世話を絶対しなければいけないという強迫観念におしつぶされそうになった」という記事で、私は妹と二人姉妹だから、私も夫の親と自分の親を両方みなくちゃいけないから、なんかそんな不公平だと思っていました。

71T 別姓だったら、親の面倒をみなくていいというわけじゃないけれど、別姓だと、より自分の本当の親をしっかりとみれるということもあるかもしれないね。なかなか深い意見だね。じゃあこの辺で、もう1回まわりの人との話し合いの時間をとりましょう。今度は2分間ね。

#### - 2分間の話し合い -

72T まだ発言していない人にあてようかな。R子さんは男のエゴについて書いていましたね。いまもそんなことをまわりの人と話し合っていたようですが、君の意見を聞かせてもらえるかな。

73C 新聞の意見の中で私が気に入った言葉は、「同姓だと夫婦で一人前、別姓だと夫婦で二人前」という言葉で、同姓だとどうしても男はエゴになって、家事なんかを女性にやらせるってことはあるけど、別姓だと二人は対等っていう感じがして、「役割分担をしなくちゃ」という雰囲気になる。なんていうのかな、役割分業っていうのかな、そういうのをしっかりとやらなきゃっていう気持ちにもなるから、女性にとっては、別姓にするほうがいいと思う。

74T 「性別役割分業」っていうやつだね。はい、H子さん。

75C 賛成派の人の言い分もわかるけれど、やっぱり家族なんだから「家族は一つ」というきずなは必要だし、R子さんの分業のこともわかるんだけど、それは夫婦の問題で、同姓だって、その夫婦がきちんと話し合って役割分担をすればいいと思うし、法律を変えることは簡単だけど、伝統を変えることは難しいから改正案には反対です。

76T 首尾一貫して反対という立場だね。はい、S子さん。

77C 私も、家族がばらばらになるとその結果、社会もダメになってしまうと思うから反対です。夫婦別姓の問題よりも、こないだ話し合ったセクハラとか就職差別とか、もっと深刻な問題があるわけだから、そっちの方にもっと目を向けるべきだと思う。

78T はい、R子さん。さっきのつけたしですね。

78C はい、姓が変わったぐらいで私は差別とは思えない。S子さんが言ったように、明らかに差別と思えることから解決していったほうがいいと思うし、もし別姓にするなら、もっといろんな人の意見を聞いてじっくり考えたからやらないといけないと思う。

79T そういうことは、J男君も書いていましたね。

80C 僕は、本当言うとどっちがいいのか判断に迷っていて、どちらかという賛成派っていう感じですけど、きっと、もし国会で議論されても、いろいろな意見が出ると思うから、あの沖縄みたいに、住民投票みたいなことをやって、国民の気持ちをきちんとみてから決断すべきだと思います。



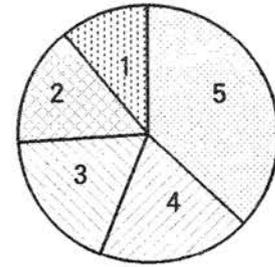
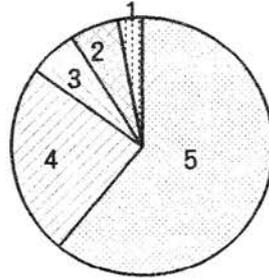
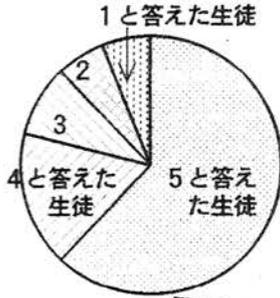
81T いろいろ意見が出てきましたが、時間が来たのでこれで終わります。自己評価をして下さいね。

# グラフで見える生徒の参加度

学習課題についてしっかり考えることができたか。

友達の見解に、じっくりと耳を傾けることができたか。

自分の意見を発表することができたか。



自己評価カードの一部です。

第5時

自己評価

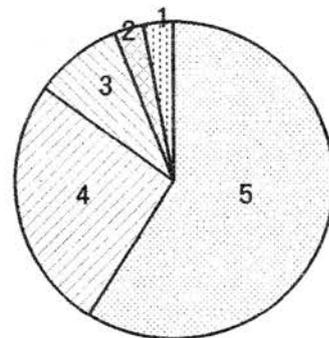
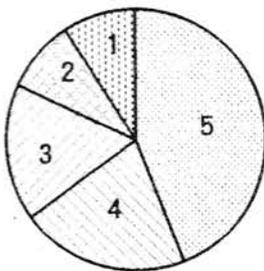
|                          |   |   |   |   |   |
|--------------------------|---|---|---|---|---|
| 学習課題についてしっかり考えることができたか。  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 友達の見解にじっくりと耳を傾けることができたか。 | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 自分の意見を発表することができたか。       | 4 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 話し合いに積極的に参加することができたか。    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 今日の授業は楽しかったか。            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

今日の授業でわかったこと・考えたこと

多く時間をかけて、解決していかなければならないということや、  
 知らぬ間にわかった。いろいろな問題が出た。やはり、  
 個人の尊重が大切だと思う。緊張が(正確)本当に愛し  
 合っているなら、別姓でも、分裂することはないと思う。  
 反対派のトで意見がよかたの事あ、た、た、私の意見  
 はかわらないです。

話し合いに積極的に参加することができたか。

今日の授業は楽しかったか。



対象生徒 301 32名

# 単元構造図

# 従軍慰安婦問題について考えよう!

## 学習活動(過程)

① 主体的学習

② 研究レポート「太平洋戦争について調べよう!」

③ 生徒主体的学習(教育課程に沿った7時間)

- 第1時 世界恐慌と各国の対応
- 第2時 ファシズムの台頭と反ファシズムの動き
- 第3時 日本の中国侵略
- 第4時 強まる軍部の力と戦時体制
- 第5時 第二次世界大戦と太平洋戦争のおこり
- 第6時 戦争と国民の生活
- 第7時 ボツダム宣言と日本の降伏

## 発展的学習(付加する形をとった7時間)

④ 第8時 原爆について調べよう。

- 《基礎知識》・原子爆弾とは
  - ・原爆によってもたらされた被害
  - ・被爆者や被爆二世の苦しみ
- 《ゆさぶり》世論調査結果(リクルー・ユース・ジャーナル 編集部編)

⑤ 予習課題 世論調査結果を分析し、それに対する自分なりの意見を持とう!

⑥ 第9時 原爆に対する世論調査結果の分析

- ◎ なぜアメリカ人の多くが原爆を「正当」と言っているのか。
- ◎ 原爆の当事国でない韓国人のうち、なぜ95%もの人が「正当」と言っているのか。

## 生徒の思考の流れ

C 空襲や原爆など、被害の歴史を語り継ぐ資料は多いけれど加害の歴史を調べる資料は少ない。  
C おじいさんやおばあさんへの「戦争体験の聞き取り」は、とても勉強になった。

C 世界恐慌に対する各国の対応を調べてみると、それぞれにお家の事情があった。しかし、日本は大陸へ進出するぞり他に道はなかったのかな。止めることはできなかったのかな。  
C 戦争中は、空襲・学徒動員・女子挺身隊・食料難...など、今の平和で豊かな生活からは考えられない実態だったんだ。「戦争＝人権侵害の最たるもの」という言い過ぎでは無いですか。  
C 戦後60年ということでは、原爆論争や戦後処理の問題が大きくなりすぎてきたように思う。詳しく調べてみよう!

## 被害と加害の両面から戦争を振り返って考えよう

- C なんて恐ろしい爆弾なんだ。ぜったい許せない!
- C 被爆二世の人の気持ちを考えると、とても悲しくなる。
- C 広島原爆の数千倍の威力の核爆弾が開発されている。フランスや中国は、今もお核実験を続けている。
- C 原爆にこのようないい面があるのはなぜだろう。
- C 私たちは、この問題をどのように考えたらよいのだろうか。
- C アメリカ人や韓国人の論議は何だろうか。
- C 私たちは、この結果をどのように考えたらよいのだろうか。
- C アメリカ人は、原爆投下によって戦争終結が早まり、犠牲者が少なくなったと考えられているのではないだろうか。
- C 「パールハーバー」の報復措置として当然だと思う。
- C 韓国人にとっては、侵略国日本がこの原爆によって戦争に負け、祖国解放されたかと思っっているのだから。
- C 日本人にも「いい」と答えている人が10%もいる。原爆によってソ連の占領を免れたと考えると考える人たちのなかは、

## 留意事項(資料など)

《作成ポイント》

- ① 日本はアジアで何をしたか (加害の歴史)
- ② 戦争によってもたらされた悲劇 (被害の歴史)
- ③ 戦時下の国民の生活 (聞き取り調査)

○ “愛日カリキュラム”の第1時から第9時までの内容を再編して7時間にとり、教科書に沿って授業をすすめるが、次の点を重視する。

- 【授業化の視点】
  - ・なぜ日本は戦争への道を選ばなければならなかったのか。
  - ・この戦争を避けることはできなかったのか。
  - ・国民を戦争へ駆り立てたのは一体何だったのか。
- ★ 生徒のレポートをプリントにして適宜配布し、戦時下の悲惨な生活や加害・被害の実態を考える資料とする。

世論調査結果(リクルー・ユース・ジャーナル 編集部編)

| 質問    | アメリカ | 日本  | 韓国  |
|-------|------|-----|-----|
| は     | 66%  | 17% | 65% |
| いいえ   | 26%  | 72% | 24% |
| わからない | 8%   | 11% | 11% |

- 《備考》 スミソニアン原爆展は中止されたのか
  - ・退役軍人団体や議会保守派の反発
  - ・クリントン発言「日本に謝罪する必要はない」
- 《備考》 韓国で開かれた「原爆展」(佐藤國の被害に不信)

第10時 「原爆補償」について考えてみよう。

- ◎ アメリカの原爆投下の目的は何だったのか。

⇨ 歴史を多面的に見る眼

- ◎ 原爆の歴史的意義を考えよう。

⇨ 主体的歴史観

第11時 日本は朝鮮支配について調べよう！

- ◎ 日本は朝鮮半島で何をしていたのか。
- ◎ 韓国併合 (朝鮮総督府) 抵抗運動への朝鮮と韓国土地を奪う 朝鮮神宮 皇親正統の誓詞 強制連行 授業における日本語強制 和服改名 徴兵制 従軍慰安婦 etc.
- ◎ 現在最も注目されている問題にスポットを当てて考えてみよう。

第12時 従軍慰安婦問題について調べよう。

- ◎ 「従軍慰安婦」とは
- ◎ 「戦後補償」の何が問題になっているか

☐ 学習課題 自分なりの解決方法を考えよう！

第13時 元従軍慰安婦の人々に日本はどう償うべきか話し合おう！

- ◎ 「国家補償」をすべきか 「女性のためのアジア平和国民基金」の運動が望ましいのか、その他、この問題を解決する方法はあるのか、補償はすでに済んでいると考えるべきかなど、自由に話し合う。

第14時

- ◎ 不幸な時代であった日朝民族和解につとめた金素雲の生き方について調べよう。
- ◎ 朝鮮民話集「ネギをうえた人」(岩波文庫)を讀む。
- ◎ 金素雲の活動について感じたことを話し合う。
- ・ 「玄界の権」と呼ばれた彼の願いは何であったのか。
- ・ 「ネギをうえた人」で訴えたかったことは何だろうか。

C 原爆を投下しなくても日本は降伏していた。大戦後、アメリカがソ連に対して優位に立つための政治的手段だった。

- C アメリカは、巨額の研究費用を投じた「原爆」の使用にこだわり、「ポツダム宣言」の条件を緩めなかったのだ。
- C 核の恐怖を人類が初めて体験した。再び犯してはならぬという不文律ができたのも、尊い命の犠牲があったからだった。
- C 唯一の被爆国の日本の役割は、「核廃絶」へのリーダーシップではないかと思う。

C 軍国主義の時代とはいえ、酷いことをしたんだ。

- C この時期、朝鮮から多くの人が日本へ来たんだ。
- C 朝鮮の人たちが収容所を包むのも仕方がない。でも、何か解決の方法はないだろうか。
- C 強制連行や従軍慰安婦の問題は、今なおその補償の方法について問題になっている。これは人権の問題でもあるんだ。
- C 日本人と韓国・朝鮮人が本当に和解するためには、戦後処理をきちんとすべきだと思う。じっくり考えてみよう。

C 騙されたり強制連行に連れてこられた元慰安婦の人たちは、本当にかわいそうだ。人権問題ととらえるべきだ。慰安婦制度の根柢には、女性に対する差別意識があるのではないか。

- C 裁判の問題にもなっているようだが、元慰安婦の人の名誉を回復するためにどうしたらいいのだろうか。

C 元慰安婦の人の名誉を回復するためには日本が真相を究明して事実を認め、誠意ある謝罪(国家補償)をすべきだ。

- C 個人が国家に補償を求めることはできるし、日本は経済的に十分補償能力がある。「女性に対する暴力を許すまい」という国際世論も高まっている。
- C 高齢の元慰安婦への償いは、今具体化しなければ、手遅れになってしまう。拠金を呼び掛けることは意義がある。
- C 基金の内容を正確に伝えれば、今拒否している人もきっと受け取ってくれる。

C 「文化を紹介する」という方法で日本人の心と聞おうとしたんだ。彼の活動は「還わり」のようだけれど、彼は信念を持ってやっていた。

- C 「ネギ=相手文化尊重」なのだ。彼自身がまさに「ネギをうえた人」だと思う。お互いの文化や習慣などを尊重する態度なくして国際協力はありえないと思う。
- C 在日韓国・朝鮮人は、ともに日本に生きる仲間なんだ。

夏別行動の「原爆補償」について調べてみよう。大戦後、アメリカがソ連に対して優位に立つための政治的手段だった。アメリカは、巨額の研究費用を投じた「原爆」の使用にこだわり、「ポツダム宣言」の条件を緩めなかったのだ。核の恐怖を人類が初めて体験した。再び犯してはならぬという不文律ができたのも、尊い命の犠牲があったからだった。唯一の被爆国の日本の役割は、「核廃絶」へのリーダーシップではないかと思う。

原爆補償=原爆被害者を救済せよ100万人の命を救った

資料) 世論調査(朝日新聞) 1995.6 ~ 夏まらぬ道徳の痛〜 田中(原爆)と核(原爆) 69% 資料) 平野(原爆)の考え(朝日新聞) 1995.7.31) 日本が、「日本は加害者」というアジアからの指弾を受け止めず、自国の「戦犯犯罪」を検証しないままでは、広島からの核兵器廃絶や世界恒久平和への訴えは世界の共感を博せられないし、「ヒロシマ」が人類の共通体験とはならない。

VTR&プリント資料  
▽ 中学校2年生という発達段階を考慮した上で、資料を選定する。

ディスカッション

|      |     |
|------|-----|
| 国家補償 | その他 |
| 教員   | その他 |
| 国民基金 |     |

座席表の活用

授業記録

金素雲(Kim So un:1907-81)について  
1929年に日本朝鮮民話集「朝鮮民話集」が北原白秋の激賞を受ける。以来、朝鮮の民話・伝説・民話の翻訳・随筆などの広い分野で、日朝両国に於ける「こころの聲」を打ち出すために日本と朝鮮の両方で文筆活動を続け、民族和解に一生涯を捧げた。1980年大韓民国文化勳章受賞。