

巻 頭 言

校長 古 賀 一 博

本『中等教育研究紀要』も1953年4月に創刊された『教育研究』（広島大学教育学部附属東千田高等学校内教育研究会編）から起算して60号の節目を迎えることとなりました。創刊号を手にとってみると、創刊の言葉として次のように記されています。

「本誌は、高等学校教育の全般にわたって、現場における具体的実践的な研究業績、すなわち教育の理論と実証との統合的成果を、本校教官並びに地方の教官によって発表せられたものと、広島大学等の教授によって、主として教育の理論的研究の成果を発表せられたものを内容とするものである。」

この巻頭言のとおり、執筆者の顔ぶれは、「創刊の言葉」（森岡文策：本校校長）、「現代教育の課題」（今中次磨：広大・九大教授）、「日本の将来と青年」（蠟山政道：日本ユネスコ委員）、「方言の生態」（藤原興一：広大助教授）、「高校社会科に関する一試案」（内海巖：広大教授）、「数学教育における諸問題」（古賀昇一：広大助教授）、「教養科について」（上野実義／藤井昌興：広大教育学部附属高校教官）となっております。そして、これらの論稿に続いて、当該年度の研究大会での研究報告が各教科から示されていますが、例えば国語科の執筆者たちは、広島県立広島観音高校、鳥取県立鳥取西高校、広大教育学部附属高校、山口県立厚狭高校、山口県立小野田高校、広島県立呉三津田高校、広大教育学部附属高校の各教員からの発表報告であり、今日の執筆者の傾向と違い大変興味深いものであります。

さらに、巻頭言は、次のように続きます。「今や新教育の主張並びにその運営が漸次極端なものから穏健中正の方向をたどっているとは言え、一面において終戦直後のごとき、活発積極的な研究意欲が我が国の教育界に衰退しつつあることも、亦見過ごすことのできない傾向である。特に高校教育においては、多くの未解決な課題を持ちながら、鋭い検討と研究的な実証を遂行しようとする気風が低調の感がするのは筆者の杞憂に過ぎないのであろうか。」

幾多の時代を経ても、本校『研究紀要』の社会的な意義は不変であります。それは、いうまでもなく附属学校としての不易部分である「教育研究」成果の発表であり、そのことを通した我が国公教育の発展への貢献であります。しかしながら、その一方で、近年学校教育現場における多忙化の増幅傾向は看過しがたく、附属学校も例外ではありません。そのため、本年度掲載されている論文数は、必ずしも多くはありませんが、厳しい勤務状況の中で練り上げられてきた貴重な論稿ばかりであり、投稿者各位には心より敬意を表したいと思えます。

学校教員は本来的に教育専門職であり、その意味において自律的な研究活動は不可欠な業務の一つです。附属学校教員が率先垂範してかかる活動に従事していることを披瀝する絶好の機会であることを勘案すると、より多くの構成員から本紀要への積極的投稿があることを強く期待しております。

本校における教育研究活動がより賦活化し、その社会的役割と意義を一層高めるためにも、読者の皆様からの忌憚のないご批判・ご意見を頂戴できれば幸甚であります。また、限られた時間の中で丁寧な編集作業に従事していただいた編集委員や関係者各位に感謝申し上げます。

社会問題の当事者としての意識を高める公民科授業の試み

阿部 哲久

社会問題の当事者としての意識を高める公民科授業を構想した。そのために新たに三つの試案を作成し実践研究を行った。三つの授業モデルは、学習内容を拡張し心理学的側面を取り入れる授業、理論や制度に基づく授業を基本としながら、問題が起こる背景の分析の場面で様々な心理的側面を押さえていく授業、科学技術社会論に基づく「公共の意思決定モデル」を踏まえて専門家に答えが出せない問題での専門家とともに意思決定を行う市民という立場を意識させる授業、である。これらについて指導案を作成し実践した。

I はじめに

着実に進行する少子高齢化や失われた20年と呼ばれる長期の不況の中で、わが国の社会には貧困問題をはじめとする様々な社会問題が発生している。しかし当初は強者である若者の自由な選択と見なされることによって非正規雇用の問題が見過ごされたように、社会問題の進行に対して当事者意識を持たず、問題を先送りにしたり、気づけなかったりすることが問題を深刻化させている。一方で旧来の市民運動やマスメディアにあった当事者性を持つようとする試みに対して反発する言説も見られるようになっていく。知識基盤社会化が進む中で、知識の重要性が増し様々な情報へのアクセスは容易になっているが、同時に、専門知への素朴な信頼が揺らぐという状況も生まれている。このような社会の変化の中で、社会の諸問題に直面した時に当事者として問題解決に当たることのできる力をどう育成するのか、再検討が求められている。

II 問題の所在

社会認識を通じて公民的資質の育成をめざす社会科・公民科においては、これまでも社会的論争問題を題材としながら、より良い解決策を考えさせる実践がすすめられてきている。特に、切実性を持って生徒に考え、判断させるためにはどうすれば良いかということは常に課題となり、切実性を持たせやすいと考えられる題材の選定や、当事者としての意識を持たせるための発問の工夫などが行われてきた。しかし、現実の社会で当事者になったとき、学んだことを生かしてより良い意思決定ができるためには、社会問題を客観的にとらえ、専門知に基づいて考察

し、より良い判断をさせる構成だけでは、不十分なのではないかと考える。授業で学習した社会科学と関わる諸問題は、現実の問題として登場したとたんに、社会科学の枠を超え、人間関係や社会意識の影響を受け、また人間の心理に固有な判断のクセから逃れることが難しいからである。かつて合理的経済人モデルを中心に発展してきた経済学が、人間の認知のクセをモデルに取り込み、行動経済学へ、さらに近年は神経科学の面からの裏付けを試みる神経経済学へと展開していることにも見られるように、社会科の授業構成においても、心理学、神経科学などの知見を取り込みながら、社会の諸問題が直面している現実の空間での社会集団の反応や人々の心理を踏まえた授業構成の試みが必要であると考えられる。

III 授業の構想

社会科学などに基づく学習だけでは現実に直面したときに力を発揮できにくい社会問題の代表的なものとして例えば「貧困問題」が上げられる。生活保護を扱う授業では、生存権や社会保障制度についてどんなに理解しても、現実の受給者に対しては非常に厳しい眼差しを向けてしまう。あるいは自分に権利があることを学習していても権利を享受することを躊躇してしまうという実態がある。これらの問題については、社会問題が、個人の責任ではなく、社会全体のシステムによってもたらされていることを学ぶと言う点で、専門知に基づく科学的な社会認識を学ぶことがまず必要であるが、同時に、社会意識や自分の中の認識のバイアスなどに気づかせるような授業構成が必要なのでは無いかと考える。

さらに、専門知の扱い方にも変化が求められている。近年、様々な情報へのアクセスや発信が容易になる

と同時に、専門知への素朴な信頼が揺らぐという状況が生まれている。震災や原発事故も専門知を超えた社会的判断が必要となる場面があることを強く印象づけた。このような状況を受けて主として自然科学者の側からは、科学技術社会論の議論などを通じて、市民に不足している知識を埋めようとするのではなく、双方の対話を通じて改善を図るべきだという提案が行われるようになっていく。いわゆる「欠如モデル」に基づく「科学者による意思決定モデル」から「公共の意思決定のモデル」への変化である。このモデルでは、専門知とローカルな知の協働による意思決定が目指されている。専門家と共働しながら最終的には市民が責任を持って意志決定するという社会のありかたを踏まえた授業構成も求められる。

以上のことから、3つの新しい授業モデルを構想し、実践した。

一つ目は、学習内容として心理的側面を取り入れる試みである。外形的な社会の制度だけでは無く、人間や社会が持つモデル化可能な性質を科学理論と同等に学習内容に取り込む授業である。

二つ目は、理論や制度に基づく授業を基本としながら、問題が起こる背景の分析の場面で様々な心理的側面を押さえていく授業である。

三つ目は、科学技術社会論に基づく「公共の意思決定モデル」を踏まえて、専門家に答えが出せない問題での専門家とともに意思決定を行う市民という立場を意識させる授業である。

以下に実践例と考察を試案として示し、議論の材料としたい。

IV 学習指導案と考察

(1) 学習内容として心理的側面を取り入れた授業

学習内容に心理的な側面を取り入れ、生活保護を題材とした授業を構想した。当時、生活保護の不正受給が社会問題化し、一連の報道の中で「本当にもらうべき人」という表現が広く使われていることへの疑問から構想したものである。「本当にもらうべき人」という表現でイメージされるような現実があるのか、という事実的な側面と、そういう表現を用いる背景には我々が無意識のうちどのような社会規範、社会意識にとらわれているのかという心理的側面を扱う必要があると考えた。そこで授業では福祉につきまとう「スティグマ」をまず題材として扱い、その上で日本の社会のシステム的な問題点を理解させる構成とした。スティグマという心理的側面を学ぶことによって非当事者の生徒には自らの非当事者としての立場を自覚させ、より当事者の立場に立ちやすくなると考えたからである。

【日時】 2012年6月15日（金） 第6限

【場所】 Ⅱ年5組教室

【学年】 選択教科 政治・経済ア（高校2年）
計29名（男子16名、女子13名）

【題目】 生存権：「生活保護不正受給について考える」

【目標】

・生存権について「健康で文化的な最低限度の生活」の意味を、様々な立場から考えることができるようにさせる。

・我が国の社会保障制度の特徴である集団再分配と男性稼ぎ主モデルの成因と課題を理解させる。

【教材観・生徒観・指導観】

2012年5月に起こった芸能人の生活保護不正受給をめぐる問題は国会へも飛び火し、厚生労働大臣が生活保護水準の切り下げに言及するほどの大きな問題となった。生活保護は憲法25条の生存権を保障するための制度であり、我が国のセーフティーネットの中でも最後の命綱となっている。しかし今回の一件に限らず生活保護へは厳しいまなざしがある。理由のひとつとして社会的に「相対的剥奪」の概念が定着しておらず、貧困が「絶対的貧困」として理解をされていることがあげられる。同時に日本独自の制度にからくる問題もある。我が国は、他の先進諸国が福祉国家から新自由主義へとシフトした80年代以降も表面的には福祉社会（日本型福祉社会）を標榜し続けてきた。それは年金、公共事業などの普遍主義的な集団再分配と男性稼ぎ主モデルの組み合わせによって自由主義レジーム諸国に近い国民負担と社会保障支出におさえてきたことによって実現されたものである。この結果として生活保護のような個別的社会保障制度は「特殊なもの」とされ、「人並み」を指向する社会的規範の存在とあわせて受給のスティグマを強化するものとなってしまっている。一連のバッシングは少子高齢化などにもなう制度自体の行き詰まりと上記のような社会意識の相互作用によるものであるといえよう。

生徒は社会問題に一定の関心を持っているが、社会に存在する格差について日頃から考えるような環境にはない生徒がほとんどであると考えられる。

生存権の学習にあたって、話題となった事象を扱いながら生活保護がなぜ批判の対象になってしまっているのかを考えさせ、それぞれの立場に立って考えさせるとともに、厳しいまなざしの背後にあるメカニズムを理解させることで、表面的な言葉の上だけにとどまらない「生存権」の理解を目指したい。また、社会保障制度というシステムと社会的規範の相互作用についても考えさせたい。

学習指導過程（第1次）

教師の活動・発問	スライド（資料）	生徒の活動・習得させたい知識等
<ul style="list-style-type: none"> ・新聞記事を読んでみよう ・なぜこんなに大きな問題になったのか ・何が問題になっているのか ・生活保護とは何だろうか ・問題になっているのは不正受給だけだろうか ・不正受給と支給水準には関係があるのか ・社会的にはどのような問題設定がなされているのだろうか ・？に入るのはどんな考え方か ・支給水準は高いのか ・憲法は健康で文化的な生活としてどんな生活を保障しているのか ・ではどれくらいが手をさしのべるべき基準＝貧困だろうか ・一般にはどうイメージされているか ・生活保護の支給水準はどうやって決めているのか ・実際の金額はどうか ・実際の生活の様子を読んでみよう ・どれくらいの人が給付をうけているのか ・なぜ捕捉率は低いのか ・他に理由はないか ・受給している世帯と、そうではない低所得者を比較してみよう ・この差の理由は何か ・なぜ無理をするのか ・相対的剥奪はどのような結果を生むか ・大臣の答弁の真意は何か ・生活保護はそんなに財政を圧迫しているのか ・問題の背景には日本の社会保障の制度がもつ特徴がある。そのような制度の課題については次回学習していこう 	<ul style="list-style-type: none"> ①河本記事 ②社会保障分類 生活保護仕組 ③大臣答弁記事 ③右の図 ④社会保障 ⑤プログラム規定説 ⑥意識調査 ⑦大臣答弁 ⑧水準の歴史 ⑨生活保護水準 ⑩ルポ生活保護 ⑪捕捉率 ⑫受給者の内訳 ⑬北九州市の受給率 ⑭低所得者との比較 ⑮抵抗の存在 ⑯大臣答弁 ⑰生活保護の推移 ⑱不正受給推移 ⑲他の社会保障給付との比較 	<ul style="list-style-type: none"> ・生活保護の不正受給 ・既習内容を確認，公的扶助に当たる ・支給水準引き下げも議論になっている ・直接的には無い ・不正受給の存在 →？→ 水準の引き下げ ・支給水準が高すぎるので寄生しようとする人が出る→水準を下げれば不正はなくなると考えられているのではないか ・公的扶助制度の一つであること，憲法の生存権にもとづくものであることを確認 ・憲法は政府の義務を定めており，直接的に権利を保障しているわけではない（プログラム規定説）＝立法府にゆだねられている ・貧困にも，絶対的貧困やエンゲル係数，相対的貧困などの様々な指標や考え方があり ・一般には極貧に近いイメージ ・大臣のギャンブル答弁も同様？ ・絶対的基準から相対的に変わってきている ・金額だけから判断するのは難しい ・水準が高いと言うより苦しいのに受けていない人が多いのではないか ・測定は難しいが7？8割の人が受給していない可能性がある ・現役世代は少ない＝稼働優先など補足性原理に基づく厳しい条件がある ・餓死者がでてニュースになったように窓口での抑制も行われている ・ルポからは受給への抵抗感が読み取れた，自身による抑制もあるのではないか ・耐久消費財がそろっているのは非受給者である ・赤字なのは非受給者 ・非受給者は「人並み」であるために赤字でも支出している ・「人並み」でありたいという社会的規範，「相対的剥奪」の実態がそこにあるのではないか ・被保護世帯への不満や受給への躊躇につながる ・財政問題ではないか ・増えてはいるが，不正の増加は全体の増加よりは少ない ・他の社会保障給付よりはのびは小さい ・「生活保護が増えて財政を圧迫している」ということではなさそうだ

学習指導過程（第2次）

教師の活動・発問	スライド（資料）	生徒の活動・習得させたい知識等
<ul style="list-style-type: none"> ・大臣の談話の背景は財政が理由と考えられるが、生活保護をめぐる状況を再確認しよう ・増えている社会保障費は何に使っているのか ・年金と医療を減らすべきか ・日本の年金と医療にはどのような特色があるか ・国民皆保険・皆年金は特別なのか ・社会保障が過剰なのではないか ・社会保障のための財政支出が少ない国はどこか ・社会保障を削減すべきか拡大すべきか ・現状について確認しよう ・国際的には低負担であることから議論が行われている論点は何か ・増税はやむをえないか ・日本の社会保障費の特徴は何か ・日本の福祉にどのようなイメージをもっていたか ・日本の福祉は低水準か ・皆保険皆年金なのに支出が低いのはなぜか ・現役世代への再分配が手薄なのではないか ・かわりに支出が多いのは何か ・公共事業は再分配を代替できたのか ・別の視点から確認するために日本で貧困率が最も高いのはどんな人か確認しよう ・なぜ高齢単身女性の貧困率が高いのか ・なぜそうなるのか ・標準家庭はいつ生まれたか ・男性稼ぎ主モデルのメリットは何か ・公共事業と標準家庭のセットはどのような社会を生むか ・なぜこのような仕組みが可能だったのか ・なぜこのような仕組みが形成されたのか ・この過程で生活保護はどのように機能したのか ・このような制度は持続可能か ・「年金・医療」と、「公共事業を通じた福祉の代替」に共通するのは何か ・他にも集団再分配はあるか 	<ul style="list-style-type: none"> ①支給水準引き下げ答弁 ②社会保障給付推移 ③不正受給比率 ④社会保障費内訳 ⑤首相の談話 ⑥1961年の皆保険国 ⑥国民負担率 ⑦社会保障支出・国際比較 ⑧公的資本形成国際比較 ⑨貧困率比較 ⑩夫との死別による所得変化 ⑪年金制度資料 ⑫税制改革資料 ⑬1960～70年代の求人倍率 ⑭60～80年代の年表 ⑮受給者に占める稼働家庭の比率低下 	<ul style="list-style-type: none"> ・前時の確認 ・生活保護は少なく、不正受給はさらに少ない ・年金と医療 ・減らすべきでない、減らして良い ・国民皆保険皆年金が誇るべきものとして理解されている ・世界の国に先駆けて実現した制度である ・アメリカなど ・削減すべき、拡大すべき ・日本は負担率が相対的に低めで自由主義レジーム諸国並みである ・消費税増税 ・日本は社会保障支出も自由主義レジーム諸国に近い ・実は負担も支出も低め ・アメリカのような自助の国とは異なる国 ・国民皆保険・皆年金でもあり低水準とは考えにくい ・福祉が政策の争点にならず普遍主義であり、年金など、みんなに関係のあるところに重点がおかれてきた ・別の方法で再分配が行われていた可能性がある ・公共事業が再分配的機能を果たしていたのではないか ・できた、できない ・高齢単身女性 ・夫との死別で収入が半減する ・標準家庭（男性稼ぎ主モデル）にもとづいて制度が作られている ・1961年配偶者控除 ・女性の雇用問題を考えなくて良い ・障害者・介護などの問題を家庭内の女性に依存できる ・公共事業を通じた再分配とジェンダー化した家庭が福祉を代替することで、少ない負担・支出で部分的な高福祉を実現した ・好景気が仕事を通じた再分配を可能にした ・福祉国家が危機に面した70?80年代に諸外国が新自由主義などに舵を切る中で福祉国家形成をしなくてはならなかった日本は公共事業の利用と「日本型福祉社会論」によるジェンダー化した家庭の肯定によってこれを実現した ・生活保護は働けない人のための特別なものになっていった（前時を想起） ・雇用不安や少子高齢化の中で制度の問題が露わになってきている ・「豊かなカテゴリーから貧しいカテゴリーへ」という特定のカテゴリーに対する再分配（集団再分配）であること ・各種の補助金もそうである

<ul style="list-style-type: none"> ・集団再分配はどんな問題を生むか ・生活保護はいかなる制度か ・生活保護バッシングとはどのような現象であるといえるか 	<p>⑩子供の貧困の逆転現象</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・無駄が多い ・カテゴリーから外れると救済されない（＝子供の貧困率の逆転現象のようなことがおこる） ・個別的保障に対するスティグマを生む（前時を想起） ・個人再分配 ・我が国では集団再分配を基本にした社会福祉政策が機能し生活保護は特別なものであると受け止められてきた。社会の変化を受けて制度の限界が明らかになってきたことへの不安が、元々厳しい眼差しを向けられていた生活保護に向けられている
--	--------------------	--

資料、参考・引用文献

阿部彩ほか『生活保護の経済分析』東京大学出版会2008
阿部彩「日本における相対的剥奪指標と貧困の実証研究」国立社会保障・人口問題研究所2005
新 雅史『商店街はなぜ減びるのか 社会・政治・経済史から探る再生の道』光文社新書2012
A.V.パナジー&E.デュフロ『貧乏人の経済学』みすず書房2012
本田良一『ルポ・生活保護』中公新書2010
菊地英明「消費の社会的強制と最低生活水準」『季刊・社会保障研究vol.46 No.2』国立社会保障・人口問題研究所2011
岩永理恵『生活保護は最低生活をどう構想したか』ミネルヴァ書房2012
岩田正美ほか『「流動社会」における生活最低限の実証的研究4：家計実態アプローチによる最低生活費』『貧困研究vol.7』明石書店2011
葛西まゆこ「生存権の性格-朝日訴訟-」『別冊ジュリストno.187憲法判例百選Ⅱ』有斐閣2007
下井直毅「政策レジームの経済学第2回」『経済セミナーno.657』日本評論社2010y山田篤裕・小林江里香「なぜ日本の単身高齢女性は貧困に陥りやすいのか」『貧困研究vol.7』明石書店2011
武川正吾『連帯と承認 グローバル化と個人化の中の福祉国家』東京大学出版会2007t
八田達夫「所得再分配政策の費用対効果」『会計検査研究41号』会計検査院2010

【結果と考察】

授業は2012年の教育実習生向けの事前研修授業として実施した。内容が多くスライドを用いた授業であったためスピードが速い点や、第1次の構成の中でスティグマというゴールが見えにくかったのは課題であった。また、構想時は社会的なバッシングの風潮に対して社会システムを理解させるためには、まずスティグマを理解させることが必要であると考えていたが、実際には第2次を学習したことで第1次の重要性が理解できたという生徒が多かった。まず事実やしくみを理解させた上で、システムの改善だけでは解決できない要素として心理的側面（スティグマの問題）を扱った方が理解しやすかった可能性がある。しかし理解できた後は、意思決定の理由に社会心理を取り入れ、当事者の立場から考えて意見をまとめた生徒もいた。

また、本稿では指導案は省略したが、学習内容に心理的側面を取り入れた授業として、この後同じクラスで「冤罪と心理」の授業も実施した。この授業では、身体的自由や裁判に関わる諸権利を学習した

上で、冤罪を生む原因として代用監獄制度や長期間の取り調べ、逮捕者と取調官が同一であることなどのシステム的な問題点を扱った。しかしこれらの外形的な要素だけでは「やっていないのに自白するのはなぜか」ということを理解するのは難しく、「自分なら大丈夫」あるいは「やっていないのなら自白しなければいい」といった当事者意識の低い感想にとどまりがちである。そこで、これらを学習した後、アッシュの同調実験やスタンレー・ミルグラムのアイヒマン実験、甲山事件での証言再構成の実験などを扱った。生徒は非常に関心を持ち、冤罪に対するリアルな問題意識が高まったようで、年間の授業全体の中で最も印象に残ったと年度末の感想に記入した生徒も複数いた。心理的側面を学習内容に取り入れることは、社会問題の学習にリアリティを持たせ、当事者としての意識を高める上で一定の効果があると考えられる。

(2) 問題が起こる背景の分析の場面で様々な心理的側面を押さえていく授業

ブラック企業を題材とした授業を構想した。これも流行語大賞にノミネートされるなど、社会問題化したブラック企業問題であったが、インターネット上などでは特定企業の名前だけがおもしろおかしく上げられる傾向もある中で、将来の自分たちの権利にも関わる問題として考えさせることを意図して行った。特定の「悪者」の仕業に矮小化せず、社会のシステムの問題としてとらえることで当事者としての見方ができるよう、企業側、労働者側それぞれがブラック化していく理由を、心理的な側面を踏まえながら理解させるように構成した。

【日時】 2013年6月13日(水) 第4限

【場所】 3年B組教室

【学年】 3学年B組

計39名(男子19名, 女子20名)

【題目】 ブラック企業から考える勤労の権利、
労働基本権

【目標】

- ・労働に関わる問題に対して関心を持つ(関心・意欲・態度)
- ・憲法や法律で労働者の権利がどのように保障されているか理解する(知識・理解)
- ・社会権が生まれた背景をふまえ、その意義について

て多面的・多角的に考えることができる(思考・判断・表現)

【教材観・生徒観・指導観】

若年層の就職難を背景に近年社会問題化した「ブラック企業」問題は、興味本位で特定企業を名指しにするような情報も見られるが、雇用における労使関係の問題点が出た事象であり、その背景にあるのは利潤追求のために労働者をコストとしかとらえない経営者と、失業を恐れ不利な雇用条件を受け入れてしまう労働者という、古典的ともいえる労使間の非対称の問題である。また、労働者側の権利や法制度に対する無知も背景にあると指摘されている。なぜブラックと言われる雇用が行われているのかを考えることで、憲法が勤労の権利や労働基本権を保障していることの意義や、法制度を学ぶことの大切さに気づくことができると考えられる。

生徒はこれまでに憲法や自由権、平等権について学習してきたが、労働を実感を持って理解できる環境には無い。実感を持てるよう具体的事例を扱う必要があると考えられる。

本授業では、「ブラック」とされる労働のルポを用いることで実感を持って労働に関する問題をとらえさせ、背景にあるシステムに気づかせるとともに、労働に関わる権利保障や法制度の意義について考えさせたい。

学習指導過程

	教師の活動・発問	資料	生徒の活動・習得させたい知識等
導入	<p>ブラック企業と言う言葉を聞いたことはあるか ブラック企業とは何だろう</p> <p>ビデオを見てみよう 具体的にはどうだったら「ブラック」だとされているのだろう どんな特徴があると言えるだろう</p> <p>なぜブラック企業のような働き方が存在し、問題になっているのだろう</p>	<p>資料①(映画予告編) 資料②(読み物資料:事例①~④および表①)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ ○○社 ○ 特定企業の批判に陥らないよう留意する ・ 長時間働かせる会社 ・ やはり大変そうだ ・ 長時間勤務 ・ 残業代不払い など ・ ①正社員での大量募集②入社後も続く選別③異常な長時間労働や残業代不払い④解雇せずに辞めさせる など
展開I	<p>企業はなぜこんなことをするのか</p> <p>働く人はなぜひどい条件で働くのか</p>	<p>資料③(読み物資料:事例⑤) 資料④(非正規の増加グラフ)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ 競争に勝つため ・ 他社よりコストを下げるため ・ 働く人をコストとしか見ていない ・ 他に良い仕事がない ・ 正社員になりたい ・ 新卒一括雇用という習慣 ・ やりがいのため ○ 資料①を想起させ、ニートなどへの差別意識が利用されている面があることも押さえる

	<p>これらのことから労使関係にはどのような面があると指摘できるか</p> <p>このような関係性は資本主義経済の必然だろうか（競争社会ではやむをえないのだろうか）</p> <p>労働者の側からはどうか</p> <p>にもかかわらず使用者も労働者も「ブラック」を選択するのはなぜか</p>		<ul style="list-style-type: none"> • 労使関係は、①利益を追求し、労働をコストと考える経営者と、②仕事にありつけるためには不利な条件であっても受け入れようとする労働者からなっている。そのため放置しておけば容易に過剰な労働を生んでしまう ○ 「やりがい」も同様の危うさがあることを押さえる • 過剰な酷使はルール違反であり公正な競争をしているとは言えない • 社会を消耗させ結局競争のメリットを消し去り、成長を阻害する可能性がある（外部不経済であり企業が社会にコストを転嫁しているだけに過ぎない） • 生活のための労働が生活を破壊するのは本末転倒である • 個人が利益を追求するために選択してしまう • その結果全体の利益を損ねている、合成の誤謬のような状態である
<p>展開 2</p>	<p>自由な選択にまかせてうまくいかない、このようなときにはどうすることが効果的か</p> <p>憲法はどのような権利の保障を求めているか</p> <p>法律ではどのように定められているか</p> <p>おかしいことに気づいたり、外から批判することも重要であるが、会社に入ってしまったから気づき、会社を変えたいときにはどうすれば良いか</p> <p>どのようなことが必要だろう</p>	<p>教科書（憲法27条の2）</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 国家（政府）による介入・規制が有効である • 権利が保障されるようにすべき • 勤労の権利→労働条件の基準を法律で定めるとしている • 労働基準法、最低賃金法などで労働条件が守られるようになっている ○ 法律を知らないことで自分が悪いと思わされていることが多いことを押さえる • 団結権、団体交渉権、団体行動権を用いることが会社を中から変えていく（一旦結ばれた雇用契約を改善する）ためには有効であり、憲法でも保障されている • 労働法を知り、活用することや、専門家を使うことなどが求められる • あきらめないことも重要である ○ 知人のエピソードを紹介することで展望をもたせる
<p>終結</p>	<p>「労働は商品では無い」という言葉を知っているか</p>		<ul style="list-style-type: none"> • ILOの宣言でうたわれ、労働は商品としての性格を持つが「労働力」は商品であっても「労働者」は商品では無いという考えであると解されている • 労働に商品としての一面があることは確かだが、働いているのはあくまでも人であり、一人一人が人間らしい生活を営む権利があることを認識することは使用者にとっても労働者にとっても重要なことである

資料，参考・引用文献

今野晴貴『ブラック企業 日本を食いつぶす妖怪』.文春新書. 2012（資料②⑥）

石田真「ILO「労働は商品ではない」原則の意味するもの」.早稲田商学. 2011

太郎丸博『若年非正規雇用の社会学 - 階層・ジェンダー・グローバル化』. 大阪大学出版会.2009（資料④）

濱口桂一郎『新しい労働社会—雇用システムの再構築へ』. 岩波新書. 2009

映画「ブラック会社に勤めてるんだが、もう俺は限界かもしれない」予告編（資料①）

【結果と考察】

授業は2013年の教育実習生向けの事前研修授業として実施した。授業後、意思決定場面を入れなかったのはなぜかという質問があったが、これは授業作成時から意識していた点でもあった。本授業では展開1で、「どのように」「なぜ」と展開しており、一般的な授業構成であれば、次に展開1を元に「どうすればよいか」を問うであろう。しかし、ブラック企業を存在させているのはいわば関係しているすべての人の心理が関わっているのであって、授業で与えられた材料（「なぜ」の答え）を元に解決策を示すことは困難である。例えば、「やりがいがある」と自ら進んで働いていたり、実際に被害に遭っている若い労働者の多くが「自分が悪い」と思わされてやめさせられていたりする現実に対しては、丁寧に心理を追っていくことが必要であろう。そこで本授業は再度「どのように」という問いに戻る構成としている。ただ、授業後の生徒の感想からは事実中心の授業との違いは大きくは見いだせなかった。現実の問題解決場面を意識し、最終的に制度的な解決方法を提示する流れであったことが原因では無いかと考えられる。ジレンマを取り入れるなどの工夫が必要であった。

(3)「公共の意思決定モデル」を踏まえて専門家とともに意思決定する市民の立場に立たせる授業

三つ目の試案は学習内容面ではなく、授業の構成の見直しを行ったものである。科学技術社会論を踏まえて「専門家に問うことは出来るが専門家だけでは答えを出せない問題に対して社会的判断に参加する市民」として学習したことが生かせる力を育成することを目指した。従来、統治者と市民の対立に対して科学者が判断を下すという「科学者による意思決定モデル」に対して、市民にも科学者にも多様な意見、対立があることを前提として、科学者・専門家に質問しながら、自らのローカルな知も交えて、より良い意思決定を目指すのが「公共の意思決定モデル」である。むろんここでのローカルな知とは、単なる素朴知や世間知を表しているわけでは無く、専門家には見えにくいノウハウや勘のような形で蓄積されたいわば現場の知を示している。しかし、専門知に限らない幅広い判断基準を考慮しながら意思決定を行うことを学ぶのは、社会問題の当事者として求められることでもある。そのために「素朴知と異なる結論が専門知によって導き出されるような場合でも、専門家に任せるのも専門知を空論として排すのでもなく、専門知を考慮し専門家と協働しながら市民の持つローカルな知も活かした社会的判断

を行う力」を育成する授業として構想した。そのために「どうすればよいか」を問う段階で、専門家に問うことは出来るが専門家には唯一の正解を示すことができないこと、民主主義社会の一員として意思決定に責任を負う必要があることを示した上で考えさせる構成にした。

【日時】 2013年11月30日(土) 第1限

【場所】 第2社会科教室

【学年】 中学校3年B組

40名(男子20名, 女子20名)

【題目】 市場のはたらきと再分配について考える
－ 最低賃金法を題材として －

【教材観・生徒観・指導観】

2009年の政権交代では、最低賃金の一律1000円への引き上げが目指されたが、結局実現しなかった。最低賃金の引き上げに対する直感的なイメージは、生活が楽になる、貧困対策になる、というものである。これらに生活保護との逆転現象のニュースや、「選ばなければ仕事はあるはず」という高度成長期に形成された世間知が組み合わさることで、最低賃金の引き上げには過剰な期待が寄せられていたかも知れない。しかし、従前から経済学の専門家は最低賃金の引き上げが失業者を増やす(買い手独占の場合は異なる)ことを理論的に指摘しているし、実証研究からも雇用に悪影響を与えることや最低賃金のメリットを受けるのは世帯主以外の労働者である場合が多く貧困対策としてはあまり有効ではないことが確かめられている。ただし、このことは実際の社会で最低賃金が必要ないと言うことをただちに示してはいないだろう。通常は働くことで生活に必要な収入を得られるべきであると考えられているからである。もちろん足りない部分は何らかの給付が必要となるのであり、結局最低賃金を上げてても下げても福祉政策による給付が発生することになる。他に公共事業などを同時に行って労働需要の需要曲線をシフトさせることで、均衡賃金自体を上昇させるという考え方もあるが、こちらも財源の問題や、実際には労働移動が容易ではないために供給制約によって効果的では無いといった指摘がなされている。いずれにせよ、専門知だけでは一つの解は導き出せず、問題解決のためには労働をどうとらえるか、負担や給付をどうするか、といった市民自身による価値判断が必要となる。本授業では、最低賃金や雇用の問題を、学習した理論や資料に基づいて検証することで、最低賃金の引き上げが貧困の対策として効果的ではないという直観とは異なる理解を獲得させるとともに、最適な政策を提案するには社会的判断が必要であることに気づかせたい。その上で専門知と市

民の持つローカルな知をともに吟味したうえで判断基準を考えさせたい。

学習指導過程

	教師の活動・発問	資料	生徒の活動・習得させたい知識等
導入	<ul style="list-style-type: none"> ○ 需要と供給の応用について学習してきた。グラフ上で右下がりの曲線は需要曲線か、供給曲線か。 ○ 今年のような寒い冬には肉まんの需要曲線はどうなるか。 ○ 安い輸入品が入ってくるとどんなことがおこるか。 		<ul style="list-style-type: none"> ◇ 前時までの学習を想起する。 ◇ 発言しやすい雰囲気をつくる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 需要曲線 ・ 右にシフトする ・ 需要は増えるが国内生産は減り、輸入品が入ってきて差を埋める。
展開	<ul style="list-style-type: none"> ○ 今日は労働市場を考えてみよう。 ○ 労働市場とはどんなものだろう。 ○ 労働市場における商品とは何か。 ○ 価格とは何か。 ○ 労働市場における需要と供給について考えよう。需要とは何か。 ○ 供給とは何か。 ○ どのようなメカニズムが働くか見てみよう <ul style="list-style-type: none"> ・ グラフを板書する ○ もしも賃金が高すぎたらどうなるか。 ○ この部分は労働市場では何を表すか。 ○ どうなっていくか。 ○ 失業者はどうなるか。 ○ このとき均衡価格が時給200円であったとしたらどうか。 ○ ほかの選択肢がなかったらどうか。 ○ このことからどのようなことがいえるか。 ○ 市場に任せられないときにはどうすれば良いか。 ○ どのようなことを期待するか。 ○ 最低賃金法を知っているか。 ○ 広島県はいくらか。 ○ このグラフに書き込んでみるとどうなるか。 ○ この部分はどうか。 	資料①	<ul style="list-style-type: none"> ・ 労働力 ・ 賃金の額 ○ 労働者である私たちは労働力という商品売って、代金として賃金を受け取っているとみることができる。 ・ 企業による求人 ◇ 直感的に理解しにくいところなので時間をとって考えさせる。 ◇ わかりやすくするために、企業・労働者という表現を使用する。 ○ 労働市場における需要は「労働力をほしがっている」企業の側である。 ・ 労働者 ・ 供給が需要を上回る ・ 失業者 ・ 均衡価格まで賃金が下落する。 ○ <u>市場のはたらきで失業者のいなくなる賃金水準におちつく。</u> ◇ 一見メカニズムがうまく働きそうであることを確認する <ul style="list-style-type: none"> ・ 働きたくない ・ ほかの仕事をする ・ 困る ◇ モデルとして選択肢のない状態を考えさせる ○ 通常市場は効率的に資源を配分するが<u>市場に任せるとうまくいかないこともある。</u> <ul style="list-style-type: none"> ・ 政府にやってもらう ○ 市場の機能に限界があるとき、政府はそれを改善できることがある。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 給料を上げてもらう。 ・ 知っている、知らない ○ 現在の日本では、都道府県ごとに最低賃金が定められ、原則それ以下では雇用してはいけないとされている。 ○ 733円 ○ 均衡がくずれて需要と供給に差が生まれる。 <ul style="list-style-type: none"> ・ 失業者がでる。

<ul style="list-style-type: none"> ○ 最低賃金は安い方が良いか高い方が良いか。 ○ 少し古いがこんなニュースを知っているか。 ○ なぜこんな目標が定められたのか ○ もし時給を1000円に引き上げるとどうなるか。 ○ 最低賃金の引き上げは貧困対策として有効だろうか。 ○ モデルではなく実際はどうだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> ○ 最低賃金は生活保護支給額との関係で語られることもあった。最低賃金を上げれば生活保護のような社会保障は不要になるだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> ○ では最低賃金をなくしたほうが良いだろうか。 ○ 我々はどうすれば良いだろう。 <ul style="list-style-type: none"> ○ それぞれのアイデアに問題はないだろうか。 <ul style="list-style-type: none"> ○ 専門家の答えはどうだろう。 ○ それぞれ存在する問題にはどのような緩和策があるか。 <ul style="list-style-type: none"> ○ 何を基準に判断すれば良いだろうか 	<p>資料②</p> <p>資料③</p> <p>資料④</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 高い方が良い。 ○ 時給全国一律1000円が目指された。 ○ 経済的な格差や貧困が社会問題になる中で、貧困対策の意味もあった。 • もっと失業者が増える。 • 有効とはいえない。 ○ モデルからは、逆効果になる可能性が指摘される。 ○ データは限られるが、雇用へのマイナスの影響がある可能性が高く、もっとも影響を受けるのは若者である。(川口大司によれば、データの分析からは、最低賃金が10%上がると、16～19歳男女の平均就業率が5.25%ポイント低下するという。平均就業率が17%であることを考えると、約30%の雇用の減少である。) • ならない。 ○ 職に就けた人は守られるが、むしろ社会保障を必要とする人は増える可能性がある。 ○ <u>誰かのためを思う直感的な政策が、その相手のためにならないことがあり得る。また、何かの問題を一気に解決できるかのような政策が本当にそうとは限らない。専門的な知識を用いて検討することが必要である。</u> • それも困る。 • 国が仕事を作ったり補助金をだしたりして需要曲線をシフトさせてはどうか。 • 人を移民で減らしてはどうか。 • 就職補助金を出してはどうか。 • 好景気になれば良いのではないか。 ◇ これらは、生徒から出なかった場合は、無理に提示せず、次時での補足説明程度とする。 ○ 最低賃金は守られている人は改善するが、守られない人が出る ○ 最低賃金がないと生活できないレベルになる ○ 財政政策や補助金には財源の問題が発生し、補助金は恒久的でないと効果が期待できない。 ○ 移民政策は倫理的な判断が関わってくる。 ○ 景気はコントロールが難しい。 ○ いずれも問題があることを指摘しており結論は出ていない。 ◇ 専門家に答えの出せる、正解の存在する問題ではないことに気づかせる。 ○ 最低賃金を上げるのであれば、失業対策には給付的なものが必要。 ○ 最低賃金廃止とセットでのベーシックインカムや負の所得税などのアイデアもある。 ○ 「働けば生活できる」ということを大事にするなら最低賃金が良い。ただし働けなくなる人への給付は必須となる。 ○ 働く人や、雇う人のチャンスを増やすなら市場に任せるのが良い。ただし、足りない生活費を補うような給付は必須となる。 ◇ <u>万能の解決策がないこと、専門家に聞きながら最後は自分たちが社会的に判断するしかないことに気づかせる。</u>
--	----------------------------------	---

終結	<ul style="list-style-type: none"> ○ 次の時間は専門家の指摘を参考にしつつ自分たちなりに理由付けをして結論を出してみよう。 ○ 迷うことがあったら、どんなことを専門家に聞いてみたいか考えてみよう。 	<ul style="list-style-type: none"> ◇ 次事の予告を行う。 ◇ 専門家に聞きながら社会的判断をする自分たちの立場を意識させる
----	--	---

資料

- ① 広島県最低賃金ポスター
- ② 最低賃金一律1000円関連の新聞記事等
- ③ 最低賃金の有無のモデル
- ④ 東京、北海道の賃金分布の変化グラフ

参考・引用文献

大竹文雄・川口大司・鶴光太郎「最低賃金改革 日本の働き方をいかに変えるか」日本評論社、2013
 N・グレゴリー・マンキュー「マンキュー経済学Ⅰ ミクロ編 第2版」東京経済新報社、2005
 伊藤元重「入門 経済学 第2版」日本評論社、2001
 川越敏司「現代経済学のエッセンス 初歩から最新理論まで」河出ブックス、2013
 ヨラム・バウマン「この世で一番おもしろいミクロ経済学」ダイヤモンド社、2011

【結果と考察】

本授業は2013年の本校研究大会で公開授業として行った。授業後の感想を分類したものが表1である。「すべてが良くなる案はないので難しい」「いくつも政策は考えることができるのに完璧なものはない」「考えるのは簡単だが実現を考慮すると難しかった」等、「専門家による答えの用意されていない問題」に対して意思決定することの難しさに言及した生徒が多い。これは一般的な意思決定を求める授業ではあまり見られない傾向である。(内容的な難しさについて書かれたものはその他に分類している。)

表1 生徒の感想

意思決定の難しさに言及したもの	4 9
他者の意見に言及したもの	2
知識が広がったことに言及したもの	2 2
その他(知識理解の難しさに言及したものを含む)	3 1

(中学校3年生104名・自由記述を授業者が分類)

授業の過程でも当初は「どうすれば良いのか」「答えは何か」と質問してくる生徒が多くいた。「正解を教えてもらえるのが授業」という感覚が強く正解の無い問題に対して意思決定することに戸惑いもあったようである。しかし感想からは生徒が多様な利害や決定に対する責任を意識して考えていたことが読み取れる。また、単に難しいというだけではなく、だからおもしろいということを書いた生徒も数名い

た。本授業モデルが有効である可能性が示唆されたと考えられる。

V 今後の課題

三つの試案を実践し、結果の考察を行った。試案の段階であり十分なエビデンスに基づいたものとはいえないが、いずれも社会の諸問題の当事者としての意識を高める上で効果がある可能性が示された。課題も残った。まず、いずれも内容的に高度な知識を扱ったり、思考を求めたりすることになったため、授業の内容自体が難しい、という反応を示した生徒が一定数いることである。より平易な内容で同様の効果を上げられるような教材の開発を進めたい。また、現段階では評価方法が確立できておらず、どの方法がより効果的なのか、組み合わせで行った場合の効果はどうか、といった検証はできていない。今後はより精緻な評価を行って効果を確認しながら新しい授業モデルを作っていきたい。

VI おわりに

社会の諸問題に対して自分の意見を持てるようにすることが、結果として自分が立脚する特定の考え方の通りにならないことに対する不満やあきらめ、社会への不信を生むだけにおわったのでは残念なことである。しかし、いわゆるネット空間だけではなく、マスメディアや書物でも、実際に意見の違う相

手に対するレッテル貼りや陰謀論などが広く見られるのが現実である。社会問題の解決に当たって、現実的に立ちはだかる様々な壁に対して、特定の専門知識だけでは無く、様々な「知」を動員し多様な立場の人々と協働して問題解決にあたることができる力の育成を目指していきたい。

参考文献

藤垣裕子, 『専門知と公共性』, 東京大学出版会, 2003年.

Joan Solomonほか, 『科学・技術・社会 (STS) を考える』, 東洋館出版社, 1993年.

西山哲朗, 『科学化する日常の社会学』, 世界思想社, 2013年.

里山にみる持続可能な農地利用

—耕作放棄地の考察—

湯 浅 清 治

筆者は、E S D（持続可能な開発のための教育）の事例として、林業を対象に現状と展望を報告した。第一報で、日本の林業の現状を多面的・多角的に考察し、やや否定的にみられる我が国の森林・林業を前向きに評価するあり方を紹介した。すなわち、森林の適切な管理が木材生産と自給率の向上、環境保全と豊かな生活、山村の地域社会の維持を可能にすることを導き出し、持続可能な地域社会の教材化を試みた（湯浅2007）。続いて、過疎化が進む集落が、林業を基盤に地域の再生に取り組み人口減少を止めて社会的機能を維持する事例を、宮崎県諸塚村の調査で具体的に考察し教材化した（湯浅2011）。

本報告では農業を対象にその現状と展望を考察する。農地の適切な管理という視点から農業をめぐる問題を考察し、地域社会の将来を展望しようとする試みである。E S Dの目的は、現在の社会生活を維持するとともに、より良い社会に向かって取り組もうとする積極的な意欲を育てることであるから、自分たちが住むこの国の農業が食料供給の柱としての役割を将来担えるのかどうかにかんして課題意識をもち、またその必要性を問ひかける課題に関心をもつ態度を育てる教材を提示する。

1. はじめに

日本の農業について様々な問題が指摘されているが、「どうあるべきか？」を問う論点は、大きく3つの局面から考えられていると思われる。1つには農業自体の経営・経済面から農村社会自体が問われ、2つには対外的な観点（特に今日ではT P P）から食糧自給面が取りあげられ、3つには環境保全の観点から公益的機能の重要性が説かれている。

この3つの局面を、持続可能な社会（E S D）の根底となる経済・社会・環境の3つのつながりに還元すると図1のようになる。

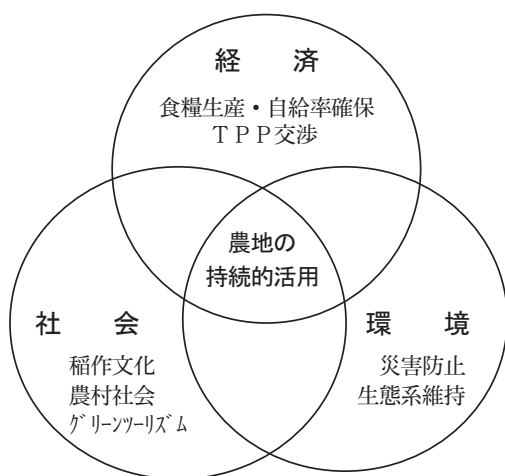


図1 農地の持続的活用に関わる3局面

こうした様々な局面からの課題を踏まえて、日本の農業・食糧生産の持続性を考える際の柱の1つに、国土（農地）の効果的な活用の仕方を置くことにする。

農地を効果的に活用することによって、農業経営を安定化させ、農産物の生産を確保し、自給率の可能性・向上を高め、災害を防止するとともに国民の豊かな精神生活に供する国土を創出することにつながり、その“つながり”の観点に“持続可能な社会”が見いだせると考える。

農地の効果的活用といえば、日本においては集約的に高度な利用が特徴であるが、その農地が耕作放棄地に転じる割合の増加が報道されるようになってきている。その要因には、1つは過疎化・高齢化にともなう離農現象があり、2つは減反政策などによる休耕田などが大きい。

こうした社会情勢のもとで、農業従事者が減少するとともに耕作放棄地（遊休農地）が増加するようになった傾向を踏まえ、農地及びその利用の現状を調査し、課題を見だし、そのあり方を追究することは日本農業の持続的可能性を展望する教材になると思われる。

なお、日本の農業政策が大きく方向転換したことも、この教材に深くかかわっているため、ここで触れておく。

21世紀を迎え、我が国の農林水産省は転換期を迎

えた。林業部門においては『林業白書』から『森林・林業白書』へ、農業部門においては『農業白書』から『食料・農業・農村白書』へと白書名を変更したことがそのことを物語っている。つまり、後者においては、副題に「新たな農政への大転換」とあるように、「農業の特性を、生産性と従業者の所得や生活水準の状況把握とそれへの対応だけでなく、農業を総合的にとらえる方向として、「食料の安定供給の確保」「多面的機能の十分な発揮」「農業の持続的な発展」「農村の振興」という4つの基本理念が掲げられた（農林水産省2010 p.3）。食料生産を食料自給の面と関連づけて見つめ直すとともに、農業従事者および農村の振興、また農業の国土保全面から地域を維持する役割を評価する総合的な視点が持ち込まれたのである。

1965年制定の「農業基本法」がほぼ40年ぶりに見直され、1999年に「食料・農業・農村基本法」が制定されたことがその底流になっている。

農村を見直す視点に①農業の新しい展開を企画する方法と②農村の新たな価値を創造する方法が取り入れられていると考えられる。

①は、農業の近代的経営であり、大規模化・機械化による土地生産性・労働生産性ともに大幅に上昇させる選択肢である。

②は、グリーンツーリズムに代表される中山間地域の農家に新しい都市住民との交流をもたらすことによって地域社会の活性化を図る選択肢である。

ともに、疲弊し人口減少に向かう中山間地域における農村の新しい活用策を提案している。

2. 耕作放棄地の現状

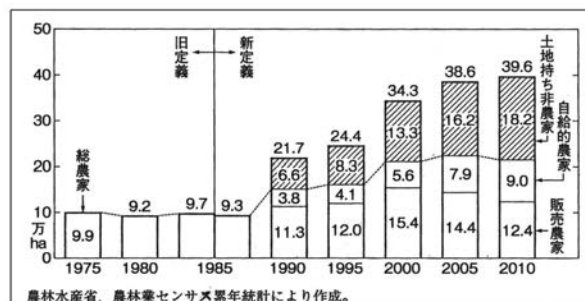
耕作放棄地という語句が新聞紙上を賑わすようになったのはなぜか？その最たる理由は、「日本の農業はどうなるのか？」「食料自給率は低下する傾向のままで良いのか？」という不安や問い掛けからである。

教科書の記載を調べると、過疎の実情において限界集落という今日的用語が記載されるようになったが、耕作放棄地という用語は見出せない¹⁾。まだ、旧農業基本法がめざした農業の現況路線で記述されているといえよう。

(1) 日本における耕作放棄地の現状

耕作放棄地とは、「農林水産省の統計調査における区分であり、農林業センサスにおいては、以前耕地であったもので、過去1年以上作物を栽培せず、しかもこの数年の間に再び耕作する考えのない土地」（農林水産省2010 p.278）を指す。

図2のように、日本において、耕作放棄地の割合は年々増加し、2010年には約40万haに増えている。一方、耕地面積は減少傾向にあり、耕作放棄地面積が耕地面積にしめる割合(以下、耕作放棄地率)は、この30年間で1.7%から9%へ急増している(表1)。



(『日本国勢図会2013/14年版』による)

図2 日本における耕作放棄地の割合

表1 日本における耕地と耕作放棄地の面積 (万ha)

	1980年	1990年	2000年	2010年
耕地	546.1	524.3	483.0	459.3
耕作放棄地	9.2	21.7	483.0	39.6
放棄地の割合	1.7%	4.1%	7.1%	8.6%

(『日本国勢図会2013/14年版』による)

次に、都道府県別の耕作放棄地率(表2)を見ると、長崎県の26%から北海道の1.8%まで多様な状況である。広島県は23.3%で3位の多さとなっている。

広島県の特色を広島県耕作放棄地協議会は、「耕作放棄地の多くは、中北部地域では谷間沿いの狭小な水田、畑、南部地域では山沿いの急斜面の樹園地、畑に見られ、これらの農地は、生産性が低く分散した所有形態となっています。」と分析している²⁾。

表2 耕作放棄地率の高低からみた都道府県

順位	()は耕作放棄地率 (%)	
1位	長崎県 (26.0)	43位 秋田県 (6.1)
2位	山梨県 (24.5)	44位 福井県 (5.9)
3位	広島県 (23.3)	45位 富山県 (5.7)
4位	群馬県 (22.1)	46位 滋賀県 (4.9)
5位	愛媛県 (22.0)	47位 北海道 (1.8)

(2010年、農林業センサスによる)

(2) 広島県内における耕作放棄地の現状

2010年農林業センサスから、広島県の市町村別の耕作放棄地率を求めると、大きな開きがあることに驚かされる(表3)。

極端に高い江田島市では、高齢化に伴うみかん栽

培の放棄が進行していることが推定される。その他、竹原市、呉市、大竹市等の高さは、市街化の土地利用が進む中で、こまぎれに残されて農地にも宅地にも使われにくくなった耕地が増加していることに関連すると考えられる。

一方、山県郡、庄原市、安芸高田市、三次市、世羅郡のように率の低い市郡は、集積しやすい耕地を活かした農業地域であるから、高齢化が進行して耕地を手放す流れの中でも耕地が有効に貸し出し或いは受託されて使用されていると推測できる。

表3 広島県の市郡別にみた耕作放棄地率

Aは耕地面積 Bは耕作放棄地率

	A (ha)	B (%)		A (ha)	B (%)
広島県	11,325	23.3	大竹市	78	45.3
広島市	886	31.5	東広島市	1,124	17.7
呉市	1,245	47.1	廿日市市	144	20.5
竹原市	379	53.1	安芸高田市	144	9.5
三原市	835	21.1	江田島市	647	73.1
尾道市	1,454	40.3	安芸郡	138	38.3
福山市	1,402	36.3	山県郡	330	8.2
府中市	295	31.1	豊田郡	195	41.8
三次市	565	12.2	世羅郡	292	12.5
庄原市	509	8.5	神石郡	483	28.0

(2010年、農林業センサスによる)

(3) 農地の減少と耕作放棄地が生じる要因

まず、農地の減少であるが、大きくは転用と休耕に分けられる。

転用とは、農地を宅地などの他の目的に供することで、高度経済成長期を中心にバブル経済の進行とともに都市化が招いた現象である。当時は農地減少の最も大きな要因で、減少する農地の過半数を占めていた。

ところが、今日では農業そのものに起因する要因が大きくなり、面積でも転用地よりも耕作放棄地の方が増加し、過半数となっている。

耕作放棄地の一般的な原因を、九鬼(2011 p.271)は、「①産業としての農業の不振(収益の低さ)、②従業者の減少に高齢化も加えた農業労働力そのものの弱体化、そして③生産調整。さらに、④農地そのものにも耕作放棄の原因が見いだせる」(番号付けは筆者)と集約している。

ここで注目すべきは④であり、「農地の置かれた状況」に左右されるという点である。耕作者が高齢化して自ら農作業ができなくなった場合に受託という経営方法がある。これは、個人(或いは法人)に農作業などを委託する形式であり、生産は土地所有

者に属する。その際、その対象となる土地が面積や形状、水利、道路へのアクセスなどといった利用に適しているかどうかが重要である。概して、都市近郊においてはモザイク状に切り取られて分散する場合が多くみられ、機械が使用できにくい状況もあって意欲的な耕作者がいても受託が進まずに耕作放棄地となっている事例が多く見られる。これに対して、廿日市市の例でいうと、吉和地区、佐伯の玖島地区・浅原地区では圃場整備(区画整理)が行われているので受託経営が進み耕作放棄地率が低くなっている³⁾。広島県市郡別の表3で、耕作放棄率が低い市郡に共通する傾向であるといえよう。

3. 耕作放棄地に対する新しい動き

(1) 農業委員会⁴⁾の役割

農業委員会は大きく3つの役割を果たしている。

①農地の管理～農地法に則り、転用や売買の許認可を管理し、食料生産の基盤である農地の確保を管理している。逆に、この農地耕作者主義という制度が農地の効果的活用を妨げていると批判され、農業委員会のあり方の見直しが検討・審議されている。

②農地の斡旋～農地利用の総点検をする目的で農地パトロールを実施し、未使用の農地や周囲に比べて劣っている利用状況の農地がある場合には、農業上の利用の増進を図るため必要な指導を行うほか、通知や勧告といった手続きを一貫して実施することになっている。また、新規就業希望者をはじめ規模拡大のために農地の集積を図る借り手と土地所有者の間に立って農地の有効活用を図ることもある。

③農地に関する相談～その他、農業者と行政の間に立ち、農業者や集落の声を行政・政策に反映させる役割を持っている。

(2) 農地法の改正

農地を効果的に活用するためには、安定した農地を確保することが前提となる。そのために、農地法が次のように変更された。

まず、転用規制が厳格化された。従来、許可不要であった学校・病院等の公共用への転用も許可制になった。つまり、優良な農地の集積に支障を及ぼす場合は農用区域から除外できないようにして、まとまった農地の確保を維持する目的である。

次に、農地利用集積円滑化事業が創設された。地域の担い手である農業就業希望者が土地を借りる条件を緩和し、かつ農業生産法人の農業参入も認めることとなった。もちろん、農地所有権の取得はできないが、農業の活性化に効果が期待できる。

(3) 集落法人の設立

集落法人とは、集落が1つの経営体となり、農地を1つの農場として共同で使用するあり方で、効率的かつ安定的な農業経営をめざすものである。

過疎化が進む中山間地域において、高齢化にともなう農業に従事できなくなり、耕作放棄地が増え、いく集落の農業生産活動を維持する対策となる。

このシステムによる法人の設立数は、広島県が約200件で全国1位の多さである。広島県の中で東広島市が先進地となっている。廿日市市には2法人に留まっているが、合併前の吉和村は1村1法人として、全国で初めて組織された法人である³⁾。

島根県では、不況の日本経済をうけて公共事業の減少などで仕事量が減った建設会社等他産業の企業が、農業生産法人として進出している様子が新聞等で報じられている。

(4) 市民農園の開設

ア) 日本における市民農園

都市住民が野菜や花の栽培に親しみ、生活に潤いを得ることのできる土地が市民農園である。

海外の事例では、ロシアの貸し別荘に近い形態のダーチャの役割やドイツでは都市近郊に一群の緑地帯のような空間をつくり、農村の活性化にも役立つクラインガルテンの存在がよく知られている⁵⁾。

日本の国土利用の政策面からみてみよう。

1998年施行の第5次全国総合開発計画には、以下のように各所に市民農園の記載が見られる(国土庁1998)。「第2章第3節5(2)農用地の利活用 ……耕作放棄地を樹林帯や花畑などに転換、豊かな自然環境の保全、回復のためのビオトープ・ネットワークなどの整備、都市住民に農作業の場などを提供する市民農園の活用、…」。「第3章第1節(2)(都市の環境・アメニティの向上と美しい都市景観の形成) ……自然とふれあえる都市空間を創造するため、寡占、沿岸等の身近な水辺空間や公園、緑地の整備等による水と緑のネットワークの形成、市民農園の整備を促進するとともに、緑地保全地区の指定や緑地制度…」など。

また、2008年施行の国土形成計画法には、次のように記載される。「第3章第4節(4)「国土の国民的経営」に向けた取組みの展開 ……都市住民等の森林づくりや緑地の保全活動、地域住民等による農地・農業水利施設等の保全向上活動、身近な里山や都市内低未利用地、水辺の管理などの直接的な国土管理への参加や、…」。「第3章第5節 都市と農山漁村の共生・対流 ……グリーンツーリズム等の取組みを推進する。さらに、都市住民が農山漁村で活動

するため、市民農園の開設等の農地の利用や、国民参加の森林(もり)づくり、森林セラピー等の多様な利用、遊魚等の海洋性レクリエーションによる海面利用等、農林水産業と調和の取れた資源の利活用を促進する。」

このように、国土の利用を多様な民間の活力で進めようとする政策、その1つとして市民農園の展開促進も継続的に提唱されてきている。

具体的には、1989年に「特定農地貸付に関する農地法等の特例に関する法律」(特定農地貸付法)が公布され、農地法の貸付規制が緩和され、市民農園が設置され易くなった。さらに、翌年の1990年には「市民農園整備促進法」が出され、農園に付帯施設(トイレ・駐車場など)を設置できるようになり、都市民の需要に応じる態勢が整い始めた。

2003年には、耕作放棄地が深刻な問題となり始めたことを受けて、それまで地方公共団体や農業協同組合が開設することになっていた条件を緩め、農家や農地を所有していないNPO法人・企業など多様な主体(事業者)が開設できるようになった。

加えて、2005年に「特定農地貸付法」が改正され、市町村が指定した「市民農園区域」と都市計画法の「市街化区域」に限られている市民農園整備促進法と異なって、自由に開設できることとなった。

日本における市民農園の開設状況は、2012年3月末現在で、表4の通りである。

表4 日本における市民農園の開設状況

	特定農地貸付法	市民農園整備促進法	計
地方公共団体	2,094	249	2,343
農業協同組合	496	34	530
農業者	631	175	806
企業・NPO等	268	21	289
計	3,389	479	3,968

(農林水産省HP「市民農園をはじめよう!!」より)

イ) 廿日市市における市民農園

廿日市市における市民農園の開設状況は、農業委員会によると、市民農園整備促進法によるものが1農園で、特定農地貸付法によるコミュニティ農園⁶⁾がいくつか分布している。

所有者である農家が市と貸付協定を結び、農業委員会に申請し承認を得て実施する特定農地貸付法による形態で、廿日市市では農業委員会事務局内の廿日市市コミュニティ農園運営委員会が耕地所有者と入園希望者の間に立って事務的世話をしている。各区分は35㎡ほどに調節されて貸し出されている。

図3は、筆者が借りて野菜栽培を楽しんでいるコ

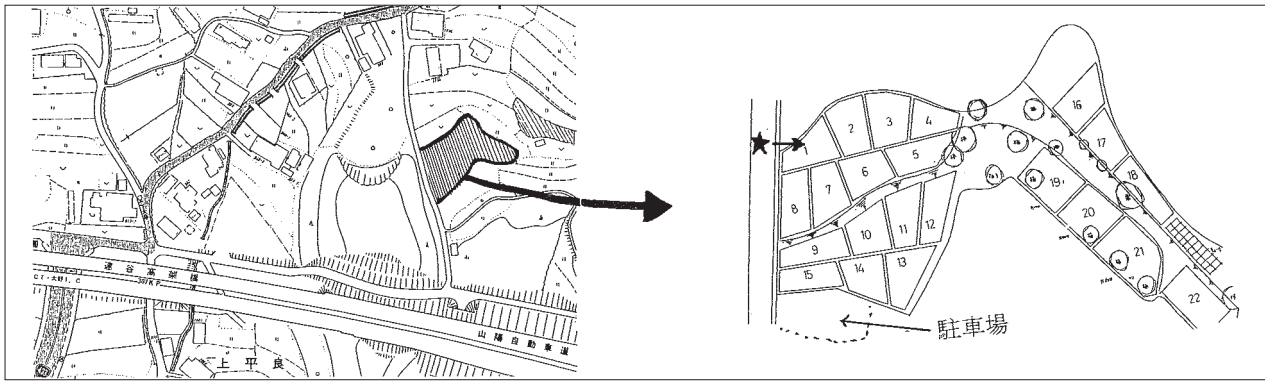


図3 廿日市市コミュニティ農園の位置と区画



写真1 図3の市民農園全景 2014.1.12.撮影



写真2 図3の市民農園内部 2014.1.12.撮影

コミュニティ農園の位置及び区画面である。南側に駐車場が設けられている。これは、農園使用者の路上駐車に対する苦情が寄せられたからといわれる。

写真1、写真2は図3に示される★印から→の方向を写したものである。

自覚しているかどうかに関わらず、農業にさずさわっていない人々にとっても“土地とのつながり”は緊密なものがある。ほんの一時であっても土に触れて花や野菜などを相手にする姿が生活に潤いをもたらすものである。市民農園開設の形態はいくつかの種類があるにしても、機能的な農地利用を目指す市民農園の意義や都市住民からの要望は、今後ますます高まるものと思われる。

4. 事例調査～廿日市市阿品地区

前述の表3をみると、廿日市市の耕作放棄地率は20.5%で、県の値に近い状況で、平均的といえよう。前述したところであるが、高度経済成長期からバブル期をすぎてからは農地の転用はゆるやかとなり、逆に耕作放棄地の割合が高くなっている³⁾。

ここでは、廿日市市の南側郊外に位置する阿品地区の土地利用の変化を、新旧の2500分の一都市計画図を比較することで調べてみる。図4は、1970（昭和45）年作成・1974年修正の地図で、図5は2010（平成22）年修正の地図である。

(1) 大規模住宅開発が進む阿品台

阿品台は、丘陵地帯が広島県住宅供給公社によって開発された大規模団地であり、それとともに沿岸部の低地も大きく変容した地域である。

開発前の都市計画図（図4）をみると、沿岸低地から丘陵を開析する谷間を水田が埋めている様子が読み取れる。観光地ナタリーと広島電鉄の電停があることも要因で、丘陵に阿品団地が築かれていたが、低地は散在する農家の敷地と水田の組合せであった。その後、JR阿品駅が設置されたこともあり、住宅地化が急速に進み、その変容を表すが図5である。

新旧の2500分の一都市計画図を対比することで、主に水田であった農地が宅地に転用されてきたことが明らかになる。



写真3 市民農園から宅地へ転用 2014.1.11.撮影

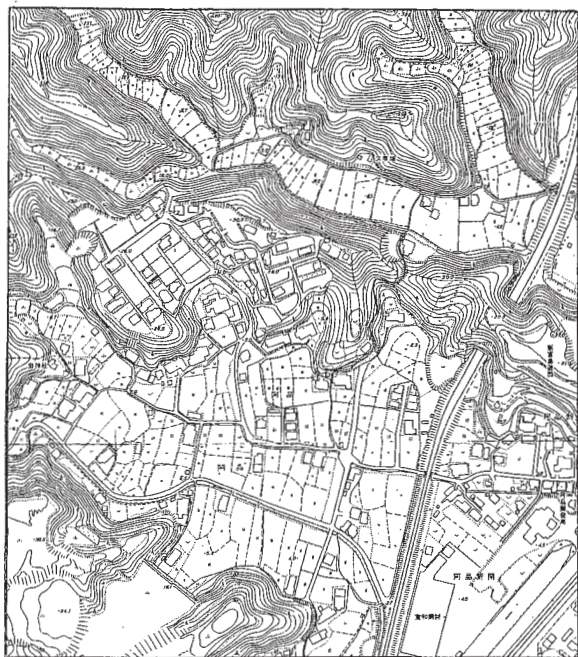


図4 1970（昭和45）年作成の都市計画図



図5 2010（平成22）年修正の都市計画図

(2) 今日の阿品地区

写真3は図5中の★印の区画が分譲宅地用に整地されている様子を写しているが、昨年までの数年間は、図3と同様の市民農園が開設されていた。

阿品地域は、耕作放棄地（或いは休耕地）であった農地が、立地の良さから宅地になる傾向が強いことが確認できる地域であり、図5に示される土地利用がさらに変貌していることを図6は示している。図6に、図5の水田・畑のうち、宅地に転用した区画と耕作放棄地を現地調査で確認して示した。

水田・畑などの経営耕地はかなりの区画で姿を消している。写真4は、図5中の●印から→方向を写したものであり、水田・果樹園が分譲住宅や契約駐車場に転用される様子を物語る。また、写真5は、図5中の▲印から→方向を写したもので、宅地化の中に残された畑と耕作放棄地である。まもなく、宅地に転用されると考えられる。



図6 耕地の転用状況 2014.1.12.調査



写真4 写真4 急速に進む宅地化 2014.1.12.撮影



写真5 宅地化内の耕作放棄地 2014.1.11.撮影

5. 農地のあり方をめぐる課題の教材化

(1) 教材化の視点

ア) 課題の明確化

持続可能な発展のための教育（E S D）は、より良い将来のために現在の課題を理解することから始まる。課題を自分や身近な地域社会の生活と関連づけて捉える姿勢をもたせることが肝要である。

前述したように、本報告では「農地の減少並びに耕作放棄地の急増を柱に置き、国土（農地）の効果的な活用の仕方はいかなるものか？」を中心課題に据えた。それを考察することがいかに自らの生活に結びつくか、である。農林水産業といえば、関わりが薄く感じられる意識を変えさせることができれば、教材化が可能になる。

(2) 学習指導案の展開

生徒自身でどのような選択が可能かを探出し、自ら実践する態度・行動に結びつける視点が求められる。そのために、教師自らが関心を持ち、地域調査を行った過程を追体験させることを授業構成に活用する方策を求めた。

学習指導案の概要は次の通りである。

	授業の内容	考えさせる問い
導入	①農業の実態を、印象や感覚でなく、客観的に把握し、理解させるため、具体的統計資料を多用する。	→「なぜ日本農業は衰退しているのか？」 →「農業の衰退を示す資料として、どのような統計があるか？」
展開1	②農地が減少し続けている状況を転用と耕作放棄地の両面から理解させる。	→「減少する農地は、どのようになっているのか？」と問い、土地の用途に関心をもたせる。
展開2	③身近な地域の農地がどのように使われているか、大縮尺地図を用いて、現地調査させる。 ※都市部の生徒であれば、グループで近郊地域を調査地域に割り当てる。	→「地図上で、農地（耕地）になっている一筆ごとの土地利用は、変化していないかどうか？」 →「異なる土地利用を分類してみよう」
展開3	④耕作放棄地に焦点を絞り、その増加の背景・要因を追究させ、農地法の目的とその弊害に気付かせる。	→「農地法の目的はどこにあるのだろうか？」 →「農地法による弊害とは何か？耕作放棄地が生じ易い理由と関連づけて考えてみよう」
展開4	⑤耕作放棄地を利用する方法を考えさせる。＝土地の利用方法を多面的・多角的に考察させ、意見を出させた上で、まずは農業生産を検討させる。	→「農地を優良農地という名目で集積させて残す意味はあるだろうか？」 →「日本で、農業は職業として成立するか？」 ※担い手の育成について、事例を紹介しながら、展望を検討させる。
展開5	⑥農地（耕地）以外の転用について、その種類や転用の是非を討論させる。 ※新聞に「メガソーラーの建設」という見出しが時折り見られることも紹介する。	→「今の日本で、農地よりも効果的な土地の使い方はあるだろうか？」と問いかけ、幅広い視野からの意見をださせる。 →「土地（自然）と人間のつながりを示す事例を探してみよう」
展開6	⑦持続的な地域社会に必要な土地と人々のつながりを見つめ、何が持続的であるのか考えさせる。 ・環境 → 美しく安定している国土 ・経済 → 持続的な生産活動 ・社会 → 多様な人々からなるコミュニティ	→「持続的な社会は、環境・生産（経済）・社会（文化）の3局面が安定して歩んでいる状態を指すといえる。農地（耕地）の学習から、それらのつながりが見えたか？」

イ) 考察の構造化

農地を軸に、その減少する実態の把握、要因の解明から、その活用方法の分析に進む考察を組織的につなぐ仕組みが必要となる。

そして、その流れに平行して①食料自給と安定供給（生産・経済）、②国土保全と保養休養などの公益的機能（環境）、また③地域コミュニティとしての農村社会の維持（社会・文化）というE S Dの3局面を扱うことになる。

ウ) 現地調査の意義

地理的見方・考え方の基礎は野外調査である。課題を自らの問題として主体的に考察するために、生活圏における農地の転用・耕作放棄地の状況を地図化する過程が求められる。

この体験から一連の思考・検討が生まれてくる。

4. おわりに

日本の農業の学習は、固定観念が生じ易い。すなわち、「規模が小さく、労働生産性が低く、後継者がいないうえに高齢化が進み衰退する傾向が強い。コストが高く、価格が高いために競争力が弱く、輸入自由化によってますます弱体化する。食料自給率は低下の一途をたどり、社会問題化している。」と。

一方、輸入品の薬害・遺伝子組み換え作物等の面から、安心・安全や地産地消の観点から国内産が見直され、産地直送が求められる傾向も生じている。

政府の対応もまた、情勢の変化に対応(翻弄?)する形で、個別補償で農家を保護したり、競争力強化の政策に転じたり、まさにかつて「猫の目農政」と揶揄されたことが今なお見られるのである。

こうした社会情勢において、生徒は正しく理解することから、どうあるべきかを判断できる能力、そのうえで自らに関わる対応策を行動で示すようになる必要がある。教育は、その第一段階としての「正しい理解」をしっかり捉えさせる義務がある。それを果たしたなら、それからの段階は生徒に考察し判断し行動する段階に関わる視点を提供するわけで、いわば生徒とともに歩むとあってよい。農業に関しても、①農地(耕地)の状況を多面的・多角的に捉えさせたならば、あとは生徒の思考を見守り、必要に応じて助言すればよい。

以上の観点から、本報告はまとめたものである。農業の学習以外でも、この観点で構成しようと考えている。

付記 本文中にも記載しているが、廿日市市農業委員会事務局の二宮 理氏からの聞き取りが多くの参考資料になっている。記して厚く御礼申し上げます。

註

- 1) 中学校用教科書の記述として、2011年発行の教育出版『中学社会地理』p.178-p.179、2014年発行の東京書籍『新しい社会地理』p.143がある。
- 2) 次のインターネットで2014.1.9.閲覧。
広島県耕作放棄地協議会，“広島県耕作放棄地再生利用推進計画”，(オンライン)，〈<http://www.hdn.or.jp/kousaku/06kyougikai/03keikaku.htm>〉，(参照2014-1-9)
- 3) 廿日市市農業委員会二宮理氏からの聞き取りによる。
- 4) 市町村ごとに置かれる行政委員会。

5) 例えば、原(2005)や浜本(2009)等が紹介している。

6) 廿日市市では「コミュニティ農園」と名づけている。

引用・参考文献

- 九鬼康彰，「有休農地問題とその解消に向けた取り組み」，野田公夫・守山弘・高橋佳孝・九鬼康彰『里山・遊休農地を生かす』，農山漁村文化協会，2011年，267-321。
- 国土庁編，『全国総合開発計画21世紀の国土のグランドデザインー地域の自立の促進と美しい国土の創造ー』，大蔵省印刷局，1998年。
- 国土交通省，“国土形成計画(全国計画)”，(オンライン)，〈www.mlit.go.jp/common/000019219.pdf〉，(参照2013-12-20)
- 農林水産省，『食料・農業・農村白書』，佐伯印刷，2010年。
- 浜本隆志，『最新ドイツ事情を知るための50章』，明石書店，2009年，90-94。
- 原 剛，『農から環境を考える』，集英社新書，2005年，184-188。
- 湯浅清治，「森林資源の消費と文明ー森林・林業の教材からESD教育を考えるー」，『中等教育研究紀要』，第54号，2007年，17-24。
- 湯浅清治，「持続可能な社会を考える地理教材ー宮崎県諸塚村の取組みを事例にー」，『中等教育研究紀要』，第57号，2010年，39-46。

生物専攻の教育実習生の指導とそのポイント

— 附属福山中・高等学校と附属中・高等学校での教育実習指導を通して —

白 神 聖 也

筆者は平成元年4月に、広島大学附属福山中・高等学校に赴任した。平成14年4月からは、翠地区の広島大学附属中・高等学校に配置換えとなったが、今年度まで25年間にわたり、高校理科（生物）および中学校理科の教員免許を取得する広島大学学生および母校実習生の教育実習を担当してきた。そのシステムの変遷と指導、および生物専攻の教育実習生の特徴と実習の批評会で指摘してきたことを挙げてみると、いくつかの共通点があることがわかった。実習生は、生徒たちが全員生物専攻の大学生であるようなイメージで授業をしてしまう。また、学生は大学で習ったことについては専門性は高いが、全生物領域を熟知しているわけではなく、高校で習った知識のみで教壇に立つことはできない。指導案通りに進まないことに焦る傾向もある。授業は生徒との間で進むので、予想外の回答や反応があったり、ハプニングがあったりする。柔軟に対応する能力は必要である。違うクラスに、違う実習生が同じ主題で実習をしても、それぞれの個性により違う授業になる。また、教材・教具、授業展開、発問、実物の提示など、工夫できるところは多くあり、新たな授業を創造して、驚きと感動を与えることもできる。

I. はじめに

筆者は、平成元年4月に広島大学附属福山中・高等学校に赴任し、広島大学学生の教育実習を受け持つことになった。平成14年4月に広島大学附属中・高等学校に配置換えとなったが、今まで25年間、主に広島大学の大学生および大学院学生の教育実習指導を行った。理科（生物）専攻の学生の指導が中心であったが、その指導についてまとめ、その中で新たな知見と課題を見いだすことを本稿の目的としたい。

II. 附属福山中・高校での教育実習

附属福山での教育実習は、5月、6月、10月の3回であった。5月は、「生徒指導実習」ということで、広島大学教育学部福山分校（音楽、体育、家政専攻）の学生が約1週間滞在し、配属クラスとともに、すべての教科の授業の観察をする。生徒観察が中心であったが、意欲的に生徒や授業を観察している学生は少なかったように感じる。これは、教育学部福山分校が西条キャンパスに移転するまで続いた。

6月と10月は、各2週間、それぞれ違う学生が教育実習を行った。理科の生物担当の学生は、当時は、総合科学部、生物生産学部の学生のみであった。平成元年当時は、これらの学部生は教育実習で教員免許は取るものの、実際に教員になる者はほとんどい

なかった。景気がよかったこともあり、特に後期（10月）の場合はほとんどの学生が就職あるいは大学院進学が決まっており、実習意欲は低かった。

この当時は、附属福山は、教育学部の音楽、体育、家庭科の実習生が多く、総合科学部あるいは法学部、経済学部の学生で、英語や国語や社会科の免許を取る者がわずかにいた。理科は、総合科学部と生物生産学部の学生が実習するので、たいへん多い人数であり、中でも生物で実習を受ける学生は、最大12人いた。これを2人の生物の教員で受け持つ。男女別では女子の割合が多かった。この頃まで、翠地区の附属中・高校の理科は、教育学部生と理学部生のみ担当していた。

平成2年から、翠地区の附属中・高校と同等の扱いとなり、教育学部、理学部、総合科学部、生物生産学部の学生がほぼ同人数2校に振り分けられるようになった。この頃から、真剣に教育実習を行う学生の割合が増えてきて、実際に教員になる者も増えてきた。福山附属での実習を受ける学生は構内の「オリーブ」や「記念館」という宿泊棟や校外で学校に近い簡易宿泊施設「高屋旅館」、「青年の家」に宿泊しての2週間を送っていた。

また、教育実習IAという講義では、教育学部3年次の学生が、5月頃に1日間だけ教科の授業の観察実習に来るようになった。これも翠地区附属中・高校と同格になったことの一つである。我々附属学

校の教員は、学生に1時間の教科の授業を観察させた後、1時間解説を行った。学習指導案は、1週間前に大学生に提示することになっていた。また、教育実習ⅠBという講義では、我々附属学校の教員が、教育学部以外の3年生で教職課程を履修する者に対し、西条キャンパスで講義を行った。教育実習ⅠA、ⅠBとも受講する学生の意欲は高かったように記憶している。この当時、我々は、教育実習ⅠA、ⅠBを受け持つ場合は、大学の非常勤講師に任命されていた。

福山附属では、教育実習生は授業以外で生徒と話すことが許されず、そこに実習生の一番の不満があった。

Ⅲ. 附属中・高校での教育実習

平成14年に、翠地区の附属中・高校へ配置換えとなった。教育学部、理学部、総合科学部、生物生産学部の4年生が6月、10月に2週間教育実習をしていた。6月か、10月かどちらかであり、それは学生の希望を取って、大学が振り分けていた。翠地区か福山地区かも学生の希望を取って、大学が振り分けていた。教育実習のシステムは、福山地区とほぼ同じであるが、クラス配属はなく、教科指導実習のみであった。中・高校の両方の免許が必要な学生と、高校のみの免許が必要な学生がいたが、同じ扱いであり、2週間で合計4時間くらいの教壇実習を行っていた。教科・科目別でいえば、附属福山と同様に、理科の生物につき学生が一番多かった。授業案の構成や授業の工夫、批評会での発言など、熱心な学生が多かった。いろいろな学部生が集まって実習することで、いい刺激を与え合っており、学生同士も初対面ながら、協力し合っており、控え室の雰囲気もよかった。次第に卒業後に教員になる学生の割合が多くなっていった。それは、少子化の影響で教員採用人数が少なくなってからも同様である。

平成12年度に学校教育学部と教育学部が統合し、新教育学部ができてからしばらくして、東雲附属と三原附属を加えた4地区の附属学校が中学校免許の教育実習では同等の扱いとなり、また免許法の改正もあって、平成16年から中学校の免許が必要な学生は、前期2週間、後期2週間の合計4週間の実習を課されることとなった。教育実習Ⅱは高校免許を取得するのみの学生で2週間実習である。教育実習Ⅰは、中・高校免許の実習で、4週間の実習が課され、東部（福山、三原地区）と西部（翠、東雲地区）の実習校を入れ替わり、2種類の違う附属学校の実習を2週間ずつすることになった。教育実習Ⅰについては、前期と後期の各2週間の合計で4週間の実習

をしていたが、平成20年度からは、3年生の後期つまり9月と10月の4週間の実習となった。この2週間ずつ計4週間という実習は複数の学校を経験することができるという利点はあるものの、違う学校・違う指導教員であることから、新たな実習をするような感じが学生にはあったし、教員も指導が二度手間になることが課題である。附属学校は翠地区も福山地区も年間約6週間が教育実習に割り当てられることになり、学校行事などへの影響も大きく、教員、生徒の負担は増加した。免許法上は3週間でいいので、3週間実習にすることが望まれる。このころから、西条から通う学生が減り、市内のウィークリーマンションや簡易ホテルに宿泊して附属学校に通う学生が増えてきた。

また、翠地区でも福山地区と同様に平成15年度から、学生がクラス配属され、担任の先生の指導の下で、SHR、LHR、特活、道德などの時間で、生徒の様子を観察するようなシステムになった。また、教育実習指導Bが1日間から3日間の観察実習に、教育実習指導Cの西条での教育学部生以外への講義が1日間から3日間となっていった。また、平成18年からは3年生（または2年生）の希望者が、教育実習時期の4年生（または3年生）と2日間のみ行動をともにして授業観察などを行う観察実習が新たな試みとして始まったほか、平成20年度から教育学部の1年生全員の附属学校での観察実習が4月に1日間組まれるようになった。また、教育実習（教壇実習：現在の教育実習Ⅰ）の時期は、4年生であったが、平成20年度からは、3年生（7セメ）の時期になっていった。

平成21年度からは、アクション・リサーチが始まった。これは、教育学研究科の「教職高度化プログラム」の一つで大学院学生が生徒への実地指導をしながら研究を進め「スーパー・ティーチャー」を育成するもので、年間で約6週間の附属学校での滞在が課される。やがてできる教職大学院の構想の礎となるものであろう。

翠地区に来てから、最初は生物の教員が一人だったので、生物専攻の教育実習生を最大14人を受け持つことがあった。二人体制になってからは、指導教員一人あたりの実習生は3～7人であった。

Ⅳ. 生物専攻の実習生の傾向と指導のポイント

1. 実習生の全体的な特性・傾向に関すること

教育実習生は、生物専攻の学生に限らず、最初は生徒との「ふれあい」を求めてくる。しかし、生徒はいくらコミュニケーション能力に長けていても、

生徒は教科学力のない実習生にはついてこないものであり、その教育力は薄れてしまう。

逆に教科学力はあっても、人前に立って話すことに慣れておらず、過度に緊張して実習を迎える学生もいた。

一般的傾向として、理学部、生物生産学部、総合科学部の学生は、学究能力が高く教科内容を深めようとする傾向があるのに対し、教育学部の学生は、指導案作成や授業構成の立案に優れ、コミュニケーション能力もあるが、教科学力が浅い傾向があった。

実習生の事前指導では、次の30点を伝えたが、一番重きを置いて指導したのは、十分な教材研究をすることと、わかりやすい授業をすることであった。

【事前指導のポイント30】

- ①指導目標は的確か。
- ②1時間の授業のポイントは何か。
- ③指導内容の量と時間は適切か。
- ④指導過程が論理的な流れの中で展開しているか。
- ⑤教材研究、準備物は十分か。
- ⑥自らの教材観をもっているか。
- ⑦興味・関心を持たせる工夫をしているか。
- ⑧実物を使い、観察・実験しているか。
- ⑨実験や理解のさせ方に工夫があるか。
- ⑩ことばがはっきりして、生徒にわかりやすいか。
- ⑪板書がうまく整理され、まとめられているか。
- ⑫発問の質と量は適切か。
- ⑬生徒の学習実態を把握しているか。
- ⑭学習できる状況・環境を作り出せているか。
- ⑮指導内容に誤りはないか。
- ⑯観察・実験は安全に行われたか。
- ⑰生徒に学習意欲を持たせ、学級を活性化させることができたか。
- ⑱理解しやすく、楽しい授業であったか。
- ⑲前時や次時とのつながりの中で授業が構成されているか。
- ⑳生徒の人権を侵害するような言動はなかったか。
- ㉑教師の自己満足的な授業になっていないか。
- ㉒生徒の意見を採り上げながら、臨機応変に授業を変えていくことができたか。
- ㉓発問は、一問一答ではなく、対立分化を促すような質の高い発問もあったか。
- ㉔授業に、導入・展開・終結があったか。
- ㉕科学用語は、厳格に用いられたか。
- ㉖生徒に論理的、科学的な思考をさせているか。
- ㉗生徒に正しい自然観や科学観を身につけさせているか。
- ㉘指導内容がその時間、その教室に留まらず、広く

教室外の生活に広がっているか。また、応用・発展させる力をつけているか。

㉙クックブック式の観察・実験になっていないか。

㉚教師の人格・人柄が生徒にいい影響を与えているか。

2. 教材研究・指導案・授業構成に関すること

最初の授業では、十分な教材研究がされていないので、内容が自分のものとなっておらず、わかりやすい説明となっていない場合が多かった。1時間の授業につき、最低6時間は教材研究や指導案作成に時間をかけないといけない。その中で、得た知識を整理して配列、構成し、1/10くらいを授業で生徒に伝えるくらいで、ちょうどいい授業となる。多くを伝えようとして、盛りだくさんになり、かえってわかりにくくなったり、時間不足になった場合も多かった。

生徒に間違った知識や用語を教えると、所謂「刷り込み」になってしまい、その間違いが生徒の頭から抜けられない場合があるので、注意が必要である。

実習生が最初に持ってくる指導案では「知識・理解」の目標しかない場合が多かった。指導要領に沿い、多様な目標を入れるように指導した。

授業では、導入に時間をかけすぎて、あるいは前半に時間をかけすぎて、後半部分に時間不足に陥る場合が多かった。生徒として授業を受ける時間感覚と、教師として授業を行う時間感覚は明らかに違い、後者が極端に早い。また、時間オーバーする場合があったが、チャイムが鳴った後は生徒の注意力は極端に落ちてしまう。

3. 授業方法に関すること

黒板と教卓の間にいたままで、生徒の顔を見ながら話していない実習生も多かった。授業は教師と生徒と教材の三者で作っていくものである。教卓の前に出て話したり、机間指導や個別指導をすることも大事である。

理科の特別教室は大きいので、板書の字が小さすぎたら後ろの生徒は読むことができない。また、声が小さいと聞こえない。地声が小さくても、生徒に向かって、はっきりした言葉遣いで話すことが大切である。早口な場合は特にわかりにくいのが、重要なことは二度、三度繰り返すことが大事であろう。大学で習ったような専門用語を使ってしまう実習生も多かった。生徒にとっては未習なので、その一語で理解不能となる。自分はよくわかっているが、生徒にとっては初めての学習内容であることを意識しないといけない。

中学・高校の生徒は、先生が板書したままをノー

トする人が多いが、板書が整理されていないと生徒はノートするのに困ってしまう。また、重要度が低い内容も板書してしまうが、ノートしなくてもよい内容の場合は適切な指示が必要である。また、重要な内容の場合も、スペースの関係で教師がすぐ消してしまうと生徒はノートをとることができない。

4. 実習後の実習生の感想からわかること

教育実習後の実習生の感想を読むと「実習前の学生生活でもっと幅広く生物学の勉強をして、たくさんの知識を身につけておけばよかった」という反省が多く、これは後輩への助言にもなっていた。また、「実習をして初めて、授業をする上で大切なことは何かに気づいた」という感想も多く、教材研究の大切さ、自分の生物の知識があやふやで生徒に伝えることができるものになっていないことへの気づき、生徒にわかる授業をすることの難しさ、発問の仕方など教育方法に関する気づき、教壇実習と批評会で自信がついていったこと、仲間の協力と指導教員への感謝などが綴られていた。そして、何よりも「教育実習を経験して、より強く教員になりたいと思うようになった。」とか「実習前は、免許を取ることしか考えていなかったが、実際に教員になりたいと思うようになった。」という感想が増える傾向があることは特筆すべきことであろう。一方で、「教職には就かないが、これからの人生で必ず役に立つ経験になったように思う。」という感想も多い。

V. おわりに

学ぶことと教えることはまったく違う営みである。成績のいい生徒が、いい先生になるとは限らない。いかに生徒の立場に立ち、わかりやすく教えることができるかが一番のポイントであるような気がする。そのためには、生徒への愛情や教育への熱意だけでなく、十分な教材研究が必要であり、時間があれば板書の練習や、模擬授業も有効であろう。実習生はややもすれば、生徒たちが全員生物専攻の大学生のようなイメージで授業をしてしまう。また、各学生が大学で専攻したことについては確かに専門性は高いが、生物領域のすべてについて熟知しているわけではなく、少なくとも高校の学習知識のみで教壇に立つことはできない。最近の特徴としては、分子生物学が得意だが、身近な植物名を知らない学生が増加した。また、高校で物理、化学のみ履修し、生物を履修していない学生は、違う意味で一苦労する。

指導案通りに進まないのが、焦ってしまう実習生も多くいた。授業は生徒との間で進むので、予想外

の回答や反応があったり、ハプニングがあったりする。柔軟に対応することができる能力は必要であろうが、これは実際に教員になって培われていくものかもしれない。

進学校出身で、高校時代に観察・実験を一度も経験しなかった学生や、教科書を読むだけで1時間が終わる高校の生物の授業を経験した学生もいた。高校生物の授業の中で、問題演習をする時間が増えたのは全国的な傾向であろう。

プリントを多用しすぎるのも多くの実習生の特徴であるが、生徒はプリントを無くしてしまうこともある。また、モニターやスマートボードでのスライドショーの映像だけでは生徒には何も残らないし、復習もできない。

同じ学年の3クラスに、違う実習生が同じ主題で実習をしても、それぞれの個性により必ず違う授業になる。授業を創るのはおもしろいことであり、教師は1年目から創造的な仕事を任されている職業といえよう。若い教育実習生は、生徒との年齢も近いのだから、若さを生かし、エネルギーとユーモアにあふれた魅力的な授業を創造してもらいたいものである。教材・教具、授業展開、発問、映像や実物の観察など、いくらでも工夫するところはあるし、毎年新たな授業が創造できる。帰りの道ばたに教材が見つかることもあるし、新聞やテレビ番組からヒントを得ることもある。また、ヒトつまり自分自身が生物の教材になり得る。理科教育雑誌や自然科学雑誌を定期購読することを勧めたいが、販売数が減ってきたせいとその種類が減ってきた。雑学や小ネタ、豆知識は、授業を豊かにするので、いろいろなアンテナを張って吸収できるように心がけておくとよい。

参考文献

- 1) 山崎英則ほか、『教育実習ガイダンス』、東信堂、2003年。
- 2) 秋山幹雄、「教育実習生の意識の変容に関する研究(その2) -教職志望度の変化とその要因分析-」、『研究論文集』、佐賀大学教育学部、1981年、53-71。
- 3) 佐賀大学教育学部編、『黒板を背にするとき』、北大路書房、1983年。
- 4) 林孝、「教育実習経験と教職志望意識の形成に関する一考察」、『広島大学教育実践研究指導センター紀要』、第3号、1991年、11-21。
- 5) 恒吉宏典ほか、「教育実習生の指導法に関する基礎的研究(I)」、『広島大学教育学部学部・附属共同研究体制研究紀要』、第20号、1994年、1-10。

- 6) 恒吉宏典ほか, 「教育実習生の指導法に関する基礎的研究(Ⅱ)」, 『広島大学教育学部学部・附属共同研究体制研究紀要』, 第21号, 1995年, 1-10.
- 7) 恒吉宏典ほか, 「教育実習生の指導法に関する基礎的研究(Ⅲ)」, 『広島大学教育学部学部・附属共同研究体制研究紀要』, 第22号, 1996年, 1-10.
- 8) 木原成一郎ほか, 「「特色ある教育プログラム」の実施に関する研究(Ⅰ)」, 『学部・附属学校共同研究紀要』, 第36号, 2007年, 31-40.
- 9) 木原成一郎ほか, 「「特色ある教育プログラム」の実施に関する研究(Ⅱ)」, 『学部・附属学校共同研究紀要』, 第36号, 2008年, 21-30.
- 10) 木原成一郎ほか, 「「特色ある教育プログラム」

- の実施に関する研究(Ⅲ)」, 『学部・附属学校共同研究紀要』, 第37号, 2009年, 19-25.
- 11) 植田敦三ほか, 「「特色ある教育プログラム」の実施に関する研究(Ⅳ)」, 『学部・附属学校共同研究紀要』, 第38号, 2010年, 21-26.
- 12) 広島大学教育学部編, 『中・高等学校教育実習の手引き』, 平成25年度版, 2013年.
- 13) 平成元年度～平成25年度の生物専攻の教育実習生, 「教育実習の感想と反省」のすべて, 1989～2013年.
- 14) 自らが保存した25年間の教育実習ファイル, 1989～2013年.

【参考資料】教科指導－理科・生物－を指導した実習生の内訳(25年間の合計384人)

ただし, 平成元年度～平成13年度は附属福山中・高校, 平成14年度からは附属中・高校(翠地区)

略号: 教(教育学部), 理(理学部), 総科(総合科学部), 生生(生物生産学部), 科目(科目等履修生), 母校(他大学の母校実習生)

註: 大学院学生もこの略称に含む。

実習年度 (西暦)	時期	担当人数 (単独指導, 共同指導の別)	学部内訳(人数)
平成元年度 (1989)	前期	8人(共)	総科(4), 生生(3), 母校(1)
	後期	5人(共)	生生(5)
平成2年度 (1990)	前期	4人(単)	教(1), 理(1), 総科(1)
	後期	5人(単)	理(5)
平成3年度 (1991)	前期	10人(共)	教(3), 理(4), 総科(3)
	後期	12人(共)	生生(12)
平成4年度 (1992)	前期	3人(単)	教(1), 理(2)
	後期	3人(単)	生生(3)
平成5年度 (1993)	前期	4人(単)	教(3), 総科(1)
	後期	10人(共)	理(2), 生生(8)
平成6年度 (1994)	前期	6人(単)	教(3), 理(2)
	後期	12人(共)	理(5), 生生(7)
平成7年度 (1995)	前期	7人(単)	教(3), 理(3), 総科(1)
	後期	7人(単)	教(1), 生生(6)
平成8年度 (1996)	前期	7人(単)	教(2), 理(4), 総科(1)
	後期	6人(単)	理(2), 総科(1), 生生(3)
平成9年度 (1997)	前期	5人(単)	教(2), 理(2), 生生(1)
	後期	4人(単)	理(2), 総科(1), 生生(1)
平成10年度 (1998)	前期	5人(単)	理(2), 生生(2), 母校(1)
	後期	5人(単)	生生(5)

平成11年度 (1999)	前期	7人(単)	教(2), 理(4), 母校(1)
	後期	6人(単)	生生(6)
平成12年度 (2000)	前期	9人(単)	教(1), 理(3), 生生(4), 母校(1)
	後期	4人(単)	教(2), 生生(2)
平成13年度 (2001)	前期	4人(単)	教(2), 理(2)
	後期	6人(単)	理(1), 生生(5)
平成14年度 (2002)	前期	6人(単)	教(4), 総科(1), 生生(1)
	後期	7人(単)	教(1), 理(5), 生生(1)
平成15年度 (2003)	前期	7人(単)	教(3), 理(3), 母校(1)
	後期	14人(共)	教(4), 理(1), 生生(7), 科目(2)
平成16年度 (2004)	前期	4人(単)	教(3), 理(1)
	後期	5人(単)	教(2), 理(2), 生生(1)
平成17年度 (2005)	前期	6人(単)	教(1), 理(1), 生生(2), 科目(1), 母校(1)
	後期	3人(単)	理(3)
平成18年度 (2006)	前期	6人(単)	理(1), 生生(3), 母校(2)
	後期	8人(共)	教(3), 理(1), 生生(4)
平成19年度 (2007)	前期	9人(共)	教(4), 理(4), 生生(1)
	後期	10人(共)	教(5), 理(2), 生生(3)
平成20年度 (2008)	前期	12人(共)	教(3), 理(3), 生生(6)
	後期(9月)	4人(共)	教(3), 科目(1)
	(10月)	12人(共)	教(3), 理(3), 生生(6)
平成21年度 (2009)	前期	8人(共)	教(2), 理(3), 総科(1), 生生(2)
	後期(9月)	9人(共)	教(3), 理(6)
	(10月)	11人(共)	教(4), 理(3), 総科(1), 生生(3)
平成22年度 (2010)	前期	13人(共)	理(9), 総科(3), 生生(1)
	後期(9月)	8人(共)	教(2), 理(6)
	(10月)	8人(共)	教(3), 理(5)
	アクション・リサーチ実習	1名(単)	教(1)
平成23年度 (2011)	前期	9人(共)	理(4), 生生(5)
	後期(9月)	9人(共)	教(1), 理(8)
	(10月)	10人(共)	教(10)
平成24年度 (2012)	前期	4人(単)	生生(4)
	後期(9月)	3人(単)	教(1), 理(2)
	(10月)	3人(単)	教(1), 理(1), 科目(1)
平成25年度 (2013)	前期	5人(単)	理(1), 総科(1), 生生(3)
	後期(9月)	3人(単)	教(1), 理(1), 母校(1)
	(10月)	3人(単)	教(2), 理(1)

アジアンタムとイチョウの葉脈から進化を考える授業の創造

白 神 聖 也

アジアンタム（ハコネシダ）とイチョウの葉は形がよく似ている。アジアンタムは一見種子植物のように見えるが、シダ植物である。それは胞子のうが葉の裏の先端にあることからわかる。本授業では、まず、アジアンタムとイチョウの葉を双眼実体顕微鏡で比較観察させ、両者の葉脈が二分岐であるという点で共通であることに気づかせた。次に、アジアンタムに胞子のうがあることに気づかせた。中学校では、被子植物の葉脈が網状脈（双子葉類）と平行脈（単子葉類）であることは学習しているが、二分岐の葉脈の観察は初めてである。そして、アジアンタムがシダ植物、イチョウが種子植物（裸子植物）であることから、アジアンタムのようなシダ植物からイチョウのような原始的な裸子植物が進化したことを示唆し、その証拠とした。この授業は、分類、形態、進化をつなぐ授業として、提案したい。また、中学校理科での発展的な内容としても扱えるであろう。

I. はじめに

新指導要領が昨年度より理科、数学で先行実施となり、高校生物領域の柱の一つに「進化」が立てられている。各学習内容を進化と関連づけて、考察させることが重要である。

本研究は、アジアンタム（シダ植物）とイチョウ（裸子植物）の葉の葉脈の比較と共通点の考察から、シダ植物から裸子植物が進化したことを推察させる授業を立案・実践し、その効果を生徒の反応から探ることを目的とした。

II. 実践記録

〈高等学校理科（生物基礎）学習指導案〉

指導者 白神聖也

日時 平成25年12月3日(火)1限
平成25年12月9日(月)6限
平成25年12月10日(火)3限

場所 第2生物教室

学年・組 高校1年1組(37名) …12月9日
高校1年2組(38名) …12月10日
高校1年4組(38名) …12月3日

単元 生物の多様性とバイオーム

目標 1. 生物とそれをとりまく環境に興味をもた

せる。

2. 生物の共通点と相違点を見だし、多様性について理解させる。
3. 環境と生物相の変化には、対応関係があることを科学的に考察させる。
4. 生命の巧妙さを感じさせ、自然を大切にすることを科学的に考察させる。

- 時間配当
1. 生物の多様性とバイオーム
① バイオーム…1時間
② 海のバイオーム…1時間
 2. バイオームの形成過程
① 植生の成り立ち…1時間
② さまざまな植生…2時間
(本時はその2時間目)
③ 植生の遷移…2時間
 3. バイオームとその分布
① 気候とバイオーム…1時間
② 世界のバイオーム…3時間

本時の題目 アジアンタムとイチョウから進化を探る

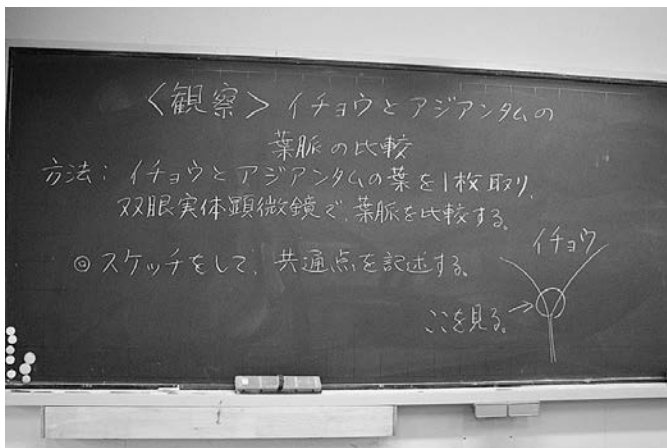
本時の目標

1. 身近な素材を観察することを通し、自然への興味を持たせる。
2. 2種類の葉の共通点に気づかせる。
3. 観察を通し、双眼実体顕微鏡の使い方に習熟させる。
4. 葉脈の共通点から、進化の方向性を科学的に考察させる。

本時の指導過程

学習内容	指導過程・学習活動	指導上の留意点
<p><導入> (5分) 本時のテーマの提示</p>	<p>本時のテーマを提示する。</p> <p>アジアンタム（ハコネシダ）とイチョウの葉を提示する。</p>	<p>イチョウはわかるが、アジアンタムを知っている生徒は少ない。</p> <p>アジアンタムは、植木鉢のものを用意するが、種子植物に見える。</p>
<p><展開> (35分) 観察方法の説明</p> <p>アジアンタムとイチョウの葉脈の観察</p>	<p>葉の取り方、実体顕微鏡での観察手順と倍率、スケッチの方法を説明する。</p> <p>各個人にアジアンタムの小葉とイチョウの葉をを配り、双眼実体顕微鏡で観察させる。</p> <p>各自で2種類の葉脈をスケッチさせる。</p> <p>携帯電話またはスマートフォンで、接眼レンズからの像を適宜撮影させる。</p>	<p>観察する箇所のポイントは伝える。</p> <p>時間を見計らい、教師用双眼実体顕微鏡の像をモニターで投影する。</p> <p>共通点に着目させるが、そのほかの気付きもあげさせる。</p>
<p><終結> (10分) 葉脈の共通性と相違点</p> <p>進化の方向性</p>	<p>共通点について、生徒に発問する中で、2種類とも葉脈が二又分岐（二股に分かれていく）ことに気づかせる。</p> <p>相違点について、生徒に発問する中で、アジアンタムの葉の裏の先端部分に胞子のう群があることに気づかせる。</p> <p>アジアンタムがシダ植物で、イチョウが種子植物（裸子植物）であることを伝え、シダから裸子が進化した証拠の一つになることに気づかせる。</p>	<p>相違点として、葉の色は挙げさせない。</p> <p>中学校では、網状脈（双子葉類）と平行脈（単子葉類）について習っている。</p> <p>すべての葉の裏に胞子嚢があるわけではない。葉の先端についており、双眼実体顕微鏡でよりよくわかる。</p> <p>葉（小葉）の形も両者はよく似ている。</p>

《準備物》 イチョウの葉、アジアンタムの葉、アジアンタムの鉢植え
 双眼実体顕微鏡、教師用実体顕微鏡
 教材提示装置、ピンセット、スライドガラス、はさみ、プラスチックトレイ
 使用教科書など：「高等学校生物基礎」（第一学習社）、「スクエア最新図説生物NEO」（第一学習社）



導入の板書



観察準備の様子



アジアンタムの鉢植え



構内で事前に採集したイチョウの葉



双眼実体顕微鏡での観察



観察とスケッチ

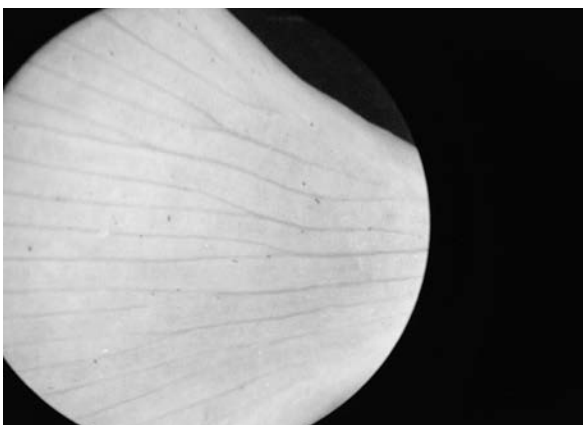
Ⅲ. 生徒発表での反応

高校1年生の3クラスでこの授業を実施したが、何人か指名したら、両者の葉脈が「二股に分かれる」ことが共通であることを発表する生徒が出てきた。ポイントがずれた回答もあった。

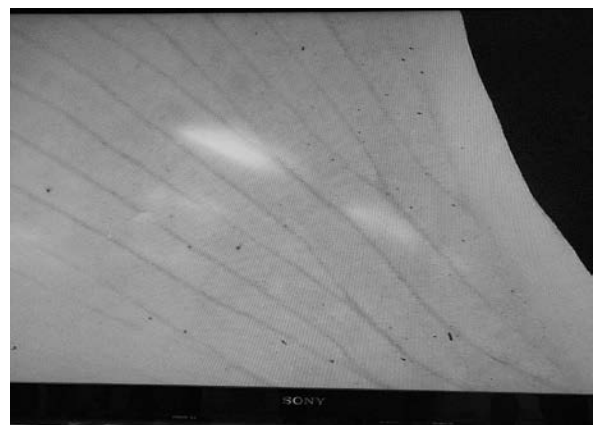
相違点の発表のとき、葉の色や大きさのほかに、「アジアンタムの葉の先端に黒いものがくっついて」いることに気づき、発表した生徒もいた。アジアンタムが「シダ植物ではないか」と発表した生徒も

いたが、論拠がなかった。葉の裏の黒いものが何かは誰もわからなかったの、観察させると「胞子ではないか」と気づく生徒が出てくる。その後、教師から胞子のうであることを伝えた。

胞子のうであることから、アジアンタムがシダ植物であることに気づかせた。そこまで辿り着くには時間がかかった。それは、アジアンタムが、シダ植物というより種子植物に見えるからであろう。アジアンタムは観葉植物として売られているので、目にしたことがある生徒は多いはずである。



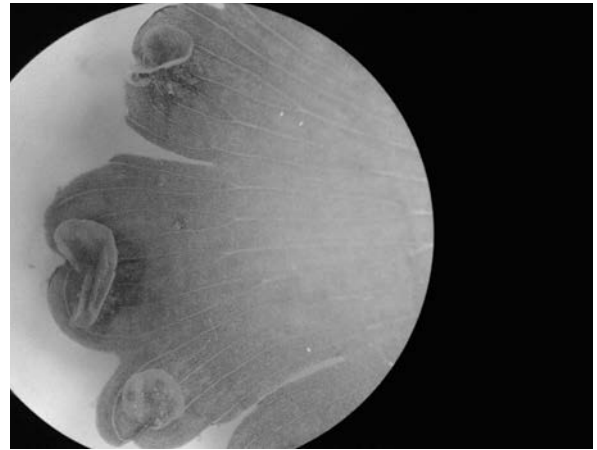
イチョウの葉脈 (実体顕微鏡)



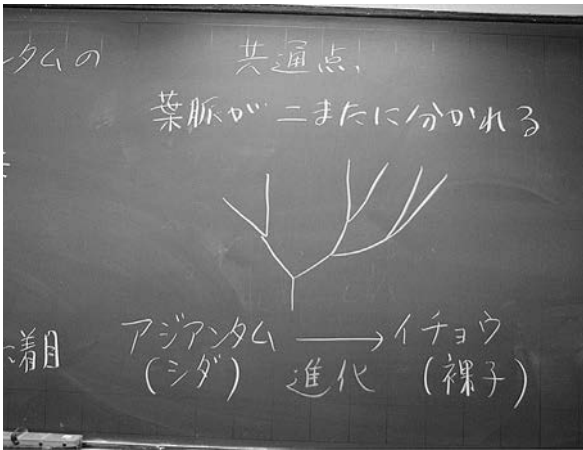
イチョウの葉脈 (モニター投影)



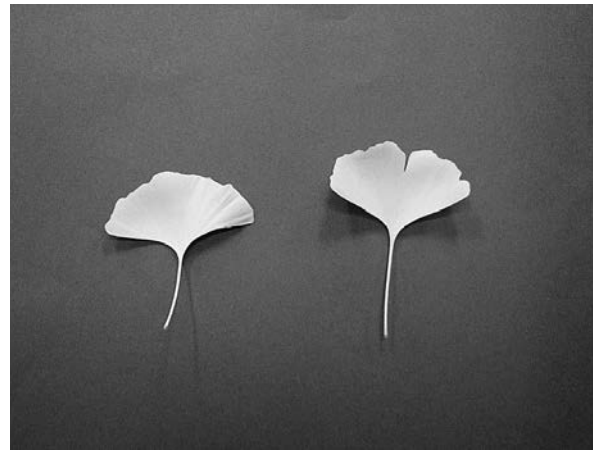
アジアンタムの葉脈（実体顕微鏡）



アジアンタムの胞子のう群（実体顕微鏡：葉の裏側）



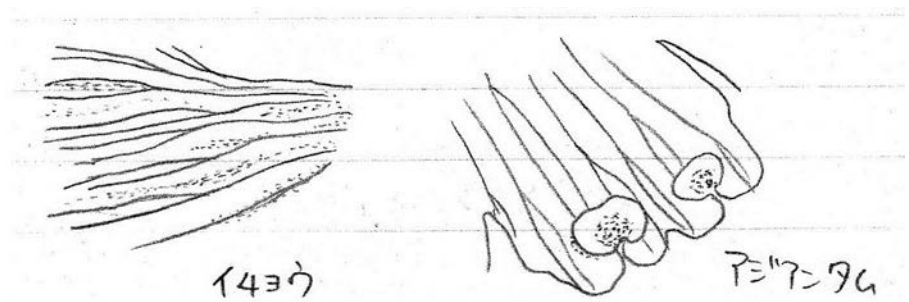
板書でのまとめ



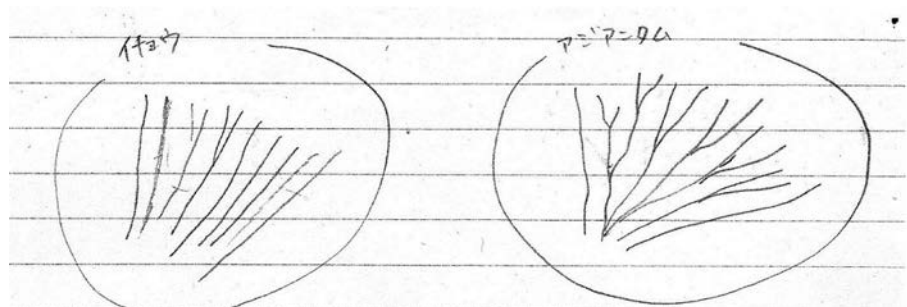
構内の雌株の葉（左）と雄株の葉（右）
（切れ込みの有無の差）

【参考資料】

生徒Aのスケッチ



生徒Bのスケッチ



IV. おわりに

今回の授業から、アジアンタム（ハコネシダ）とイチョウの葉の葉脈を観察させることで、中学校で習った葉脈（網状脈と平行脈）のパターンと違うものがあること、そして二者の共通点から、シダ植物から裸子植物が進化してきたことが生徒にも理解できることがわかった。

アジアンタムは、たくさんの種類があるが、ホームセンターや花屋などで売られている。また、広島市南区元宇品などにも自生する。イチョウは、秋には落葉するので真冬にこの授業をするのは難しくなる。

アジアンタムとイチョウの葉（小葉）の形が似ていること、及びアジアンタムは生徒が一般的に知っているシダの形態と違い、種子植物に見えることから、驚きと予想外の結果が出ることで、興味深い授業になり得ると考えられる。

二分岐は、緑藻類のミルや原始的シダ植物のヒカゲノカズラ類の植物体の形態にも見ることができる。

この授業は、生態、形態、進化をつなぐ授業として、提案したい。また、中学校理科での発展的な内容としても扱えるであろう。

参考文献

- 1) 文部科学省編、『高等学校学習指導要領』，東山書房，2009年，77-82.
- 2) 田川基二，『原色日本羊歯植物図鑑』，保育社，1982年，65.
- 3) 林 弥栄ほか監修，『原色樹木大図鑑』，北隆館，2009年，749.

中学校理科地学の内容における 科学的な思考力・表現力を育成する指導法の改善

—霧の発生条件を調べる対照実験の導入—

杉 田 泰 一

中学校理科「気象とその変化」において、現在出版されている5社の教科書を比較することで、霧の発生条件に関する指導が十分に確立されていないことを明らかにした。そして、霧の発生条件に関する内容において、探究的な学習として展開できるように、生徒が自ら工夫しながら対照実験を計画することを取り入れた授業を試みた。その結果、計画段階だけでなく、考察段階でも、結果を基に考察を深めたり、探究の過程そのものを見直したりする生徒の考える姿がみられた。しかし、授業後に実施したテストによって、生徒にとって対照実験を計画することは容易でなく、躓きの程度は生徒によって異なり多岐に渡ることが分かった。このような実践の成果・課題を踏まえて、霧の発生条件を調べる対照実験を導入した授業の指導上のポイントを整理し、新たな授業モデルを作成した。

1. はじめに

科学的な思考力・表現力の育成を図る観点から、平成20年告示中学校学習指導要領（以下、学習指導要領）の第2章第4節理科第3の1の（2）において、「学校や生徒の実態に応じ、十分な観察や実験の時間、課題解決のために探究する時間などを設けるようにすること。その際、問題を見だし観察、実験を計画する学習活動、観察、実験の結果を分析し解釈する学習活動、科学的な概念を使用して考えたり説明したりするなどの学習活動が充実するように配慮すること。」と示されている¹⁾。

このような中、平成24年度全国学力・学習状況調査において、理科の調査が初めて行われた。中学校理科においては、「基礎的・基本的な知識や技能を活用して、仮説を検証するための観察、実験を計画すること」、「基礎的、基本的な知識を活用して、根拠を基に、他者の計画や考察を検討し改善すること」等に課題があることが明らかになった²⁾。

また、広島県教育委員会が行った平成25年度「基礎・基本」定着状況調査において、理科の調査が初めて行われた。中学校理科においては、対照実験の結果を分析・解釈したりする設問等において正答率が低いことから、「基礎的・基本的な知識・技能を活用し、観察・実験の結果などを分析し解釈すること」に課題があることが明らかになった³⁾。

一方、科学技術振興機構（JST）が中学校または中等教育学校前期課程の理科教員を対象に行った

『平成24年度中学校理科教育実態調査集計結果（速報）』によると、地学の内容を指導することに対して「苦手」か「やや苦手」と感じている者の割合は42%である。これは同様に質問した物理32%、化学13%、生物28%よりも高い⁴⁾。

以上のことから、中学校理科教員に対して、地学の内容における科学的な思考力・表現力を育成する具体的な指導法を広く普及していくことが喫緊の課題であると考えられる。そこで、本稿においては、その指導法の例として、指導法が十分に確立されていないと思われる理科第2分野の「気象とその変化」における霧の発生条件を調べる対照実験を取り上げる。

2. 霧に関する指導の現状

(1) 学習指導要領・教科書における扱い

学習指導要領において「霧や雲の発生についての観察、実験を行い、そのでき方を気圧、気温及び湿度の変化と関連付けてとらえること。」と示されている¹⁾。ここでは、大気が冷却されるしくみや飽和水蒸気量の概念（飽和水蒸気量、湿度、露点）を習得し、大気中の水蒸気が凝結する現象を理解することが求められている。

平成24年度から使用されている中学校理科の検定教科書は、5社（A～E社）から出版されている。各出版社は、霧に関する内容を表1のように取り上げている。

Taiichi SUGITA: The improvement of teaching methods for developing the learners' capabilities to think scientifically and express that in the earth science field of junior high school science —Taking a control experiment for investigating misty generating conditions —

表1 平成24年度使用中学校理科各教科書に掲載された「学習上の霧の位置付け」と「霧に関する学習活動」の比較⁵⁾⁶⁾⁷⁾⁸⁾⁹⁾

出版社	学習上の霧の位置付け	霧に関する学習活動	
A 社	①霧 ②飽和水蒸気量 ③湿度 ④露点	実験①	氷、水、食塩を入れた丸底フラスコを、ぬるま湯が入ったビーカーの口にのせて、ビーカー内の変化をみる。
		実験②	やかんから出る湯気をペットボトル内に集め、温度計を差して栓をする。このペットボトルを温風で温めたり、放冷したりして変化をみたり、白くくもるときの温度を測定する。
B 社	①霧 ②露点 ③飽和水蒸気量 ④湿度	実験	栓をした中が乾いているペットボトルを氷水に入れたり（または保冷剤に当てたり）、手で温めたりして、ペットボトルの内側の変化をみる。
C 社	①霧 ②露点 ③飽和水蒸気量 ④湿度	実験	やかんから出る湯気をペットボトル内に集めて栓をする。このペットボトルをドライヤーで温めたり、放冷したりして変化をみる。
		説明	既習事項をもとに、盆地などで風のない晴れた日の深夜から早朝にかけて霧が発生しやすい理由、日中に消えてしまうことが多い理由を説明する。
D 社	①露点 ②飽和水蒸気量 ③湿度 ④霧	実験①	霧ふきで少量の水を入れ、息で膨らませたポリエチレンの袋を閉じ、ドライヤーで温めたり、放冷したりして変化をみる。
		実験②	ぬるま湯の入ったペトリ皿の上から、ドライアイスで冷やした冷気を注いで様子を見る。
E 社	①霧 ②飽和水蒸気量 ③露点 ④湿度	実験	ぬるま湯を入れたビーカー、何も入っていないビーカーのそれぞれの口を保冷剤で覆い、ビーカー内の変化を比較する。
		説明	霧が発生した前後の気温と湿度の変化のグラフを基にして、霧が発生したと考えられる時間帯を選ぶ。また、選んだ理由を既習事項を基に説明する。

※「学習上の霧の位置付け」に示した①～④は、学習の順序である。

「学習上の霧の位置付け」は、学習したことのまとめとして霧を位置付けたものがD社の1社である。他の4社は霧という事象をつかませた後に大気中の水蒸気の凝結現象を追究するように位置付けている。「霧に関する学習活動」をみると、密閉した容器を温めることで水が蒸発したり、容器を冷やすことで水蒸気が凝結したりすることを確かめる実験を行っているものがE社以外の4社に掲載されている。しかし、この実験は、小学校4年生で学習した水の自然蒸発と結露を再度扱った程度のものであり、霧を直接的に扱ってない。霧を直接的に扱った実験は、D社の実験②（蒸発霧のモデル実験に相当）とE社の実験（放射霧のモデル実験に相当）のみである。E社の実験は、霧の発生に大気中の水蒸気量が関係していることを追究する対照実験として設定されており、唯一、探究的に霧の発生条件を明らかにしようとしている。しかし、霧の発生に温度が下がることが関係していることを追究する対照実験になっていない。

以上のように、教科書によって霧の扱いにバラつきがあるとともに、どの教科書も霧を探究的に追究するには十分とは言い難い状況で、指導法も定まっていない。

(2) 指導事例集における霧の扱い

文部科学省『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』（2012）において、霧（放射霧）ができる条件を見いだして霧のでき方を説明する事例が掲載されている¹⁰⁾。この事例は著者が提供した指導事例であり、具体的には表2のとおりである。問題を見だし観察、実験を計画する学習活動の一つである対照実験の設定に重点を置いている。対照実験は、科学的な思考力・表現力の育成を図る上で大変有益だと思われる。なぜなら、調べたい課題を事前に明確にして仮説・予想を立てる必要があり、さらに、課題解決のための構想の立案、実践、評価・改善の過程において、常に実験の目的、仮説・予想と照らして筋道を立てながら進めることの必要性に迫られるためである。田代（2006）は、平成15年度

教育課程実施状況調査の結果から、中学生の対照実験についての能力に課題があることを述べるとともに、対照実験に関する指導の在り方として「対照ということ子どもたちに意識させていくこと」、さらに、「繰り返しいろいろな場面を設定して力をつけていくこと」の必要性を述べている¹¹⁾。このような意味において、この指導事例は、対照実験をほとんど扱ってこなかった中学校理科地学において新たな試みでもある。

この指導事例では、対照実験を計画する経験を十分に積んでいない生徒の実態に鑑み、実験計画時に実験の様子を示した数種類のカード（以下、実験カード）を提示し、それらの実験カードを組み合わせることで、対照である気温や水蒸気量を意識して、霧の発生条件を調べる対照実験の計画を促す工夫を図っている。しかしながら、実験カードを事前に提示することは、生徒が観察、実験を工夫する余地を狭めてしまうことも否めない。生徒自らが対照実験を工夫しながら計画することがより望ましいと考える。

表2 『言語活動の充実に関する指導事例集』
【中学校版】に掲載された本時の展開¹⁰⁾

- グラフから早朝に霧ができた日とできなかった日の気温変化の違いを読み取り、霧ができる条件について仮説を立てる。
- 仮説を検証するための対照実験を計画し、実験を行う。
- 結果を基に検証したことを話し合い、霧ができる条件についての結論を導き出す。
- 霧のでき方を「水蒸気」と「気温」の2語を用いて説明する。

3. 授業の試み

(1) 基本構想

霧に関する指導の現状を踏まえ、次のように授業を設定した。

大気を冷却して霧ができる様子を提示するだけの実験は、小学校4年生で学習した水の自然蒸発と結露の域を超えず、中学生としての科学的な思考力・表現力を育成することにはつながりにくい。小学校4年生で学習したことを基にしながら論理的に霧の発生を捉えさせることが、学習指導要領の求めるところである。そのためには、対照実験の設定が有効だと思われる。ここでは、対照実験を設定している表1のE社の教科書の展開を取り入れながら、表2

の展開をベースにした授業を、中学校2年生生徒を対象に実施した。その際、実験を計画する場面では、生徒自らが工夫しながら計画できるような改善を図ることとした。

(2) 目標

- ・霧ができる条件を推測して仮説を立て、その条件を明らかにする実験を計画している。
- ・実験結果をもとに仮説を検証することをおして、霧のできる条件を見だし、霧のでき方を考察している。

(3) 展開の概要

① 仮説の設定

霧が大気中に漂う小さな水滴の集まりであることを教えた。その上で、霧が発生した前後の気温と湿度の変化のグラフを提示し、霧の発生条件を推測させた。その結果、気温について2つのタイプの推測があった。1つ目は、大まかにグラフの傾向を捉えて「気温が下がること」を挙げたものである。2つ目は、グラフに示された数値に着目して、「具体的な数値を用いて、その数値よりも気温が低くなること」を挙げたものである。水蒸気量については、湿度について未習だったこともあり、霧の発生条件に加えていなかった生徒もいたが、2つのタイプの推測があった。1つ目は、大まかにグラフの傾向を捉えて「湿度が高いこと」を挙げたものである。2つ目は、グラフに示された数値に着目して、「湿度が100%になること」を挙げたものである。

② 実験の計画と実施

仮説を検証するための実験を計画するように指示した。その際、必ず用いる装置として図1を提示するとともに、ビーカー内の水蒸気量を増やすためにぬるま湯を入れること、ビーカーの口をアルミニウムはくでおおう前に少量の線香の煙を凝結核として入れるように説明した。

その結果、仮説の設定タイプによって、実験計画にも違いがみられた。提示されたグラフの大まかな傾向をつかんで仮説を設定した生徒は、図1を基にしながら対照を意識して実験を計画し、実験を行っていた（以下、実験タイプⅠ）。一方、具体的な数値を用いながら仮説を設定した生徒は、図1の装置や類似した装置を複数用意し、装置内の温度や湿度の変化を測定する実験を計画し、実験を行っていた（以下、実験タイプⅡ）。実験タイプⅠを行った生徒は約80%、実験タイプⅡを行った生徒は約20%であった。

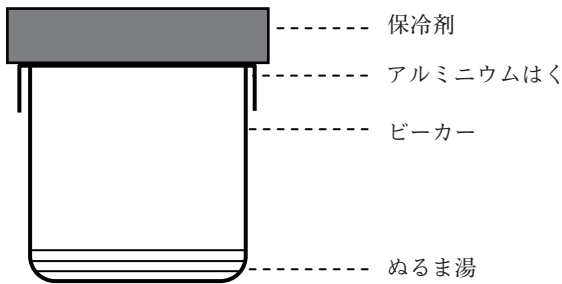


図1 必ず用いる実験装置 (模式図)

実験タイプ I において、気温についての仮説を検証するに当たり、次のような計画がみられた。

- 図1の装置、図1から保冷剤を取り除いた装置を用意して比較する。

同様に実験タイプ I において、水蒸気量についての仮説を検証するに当たり、次のような計画がみられた。

- 図1の装置、図1を空にした装置を用意して比較する。
- 図1の装置、図1のぬるま湯を汲み置きの水に換えた装置を用意して比較する。
- 図1の装置、図1のぬるま湯を半分にした装置、図1を空にした装置を用意して比較する。

なお、計画後の実験前に、仮説と照らしたときに

どのような結果が期待されるのか考えさせた。

③ 実験結果の考察と結論の導出

実験タイプ I を選択した生徒は、ビーカー内のくもりの程度の違いに着目して結果を考察し、霧のできる条件を結論付けていた (図2)。考察の際、期待される結果と実際の結果を比べて整合性がなければ、仮説や計画そのものが適切であったのか等を見直す姿がみられた。また、結論を導く段階で、仮説や計画の過不足を検討していた姿もみられた。例えば、気温についての仮説のみを立てて実験を行った生徒の中には、「冷えて、水蒸気が水滴になった」ということを結論の中で述べようとしたときに、水蒸気量の違いが霧の発生に与える影響を考慮していなかったことに気付いた者もいた。

実験タイプ II を選択した生徒は、図1の装置において、設定した具体的な気温以下に達しなくてもビーカー内がくもったことから、仮説の見直しについて言及していた。仮説の見直しに当たっては、一つの霧発生データのデータだけで仮説を立てるのではなく、複数の霧発生データから仮説を立てる必要性を指摘していた生徒もいた。

最後に、実験タイプ I、実験タイプ II の結果、考察、結論を学級全体で交流させた。

観察実験レポート

目的 (簡単にしたいと)	霧は、どのようなときに発生するのか明らかにする	結果	ぬるま湯を入れたAは霧はほとんど発生しなかった。ぬるま湯を入れ、冷やしたBは白いものがフワフワと出て、フワフワのまわりもくもった。ぬるま湯を入れ、冷やでなかったAは、フワフワのまわりはくもったが、白いものはフワフワとほとんど発生しなかった。アルミをはくと、Bの方が多く白いものが出てきた。
仮説	霧が出てくる時間は、気温が低くなるほど、その前から湿度は100%になっているので、常温で湿度の高い状態をつくり、それを冷やせばできる。	考察	C、Dはほとんど発生しなかったことから、蒸気に水蒸気が多く含まれていないと霧は発生しないことがわかる。AよりBの方が多く霧が出て、フワフワもくもったことから、気温の低下が大きい方が霧は発生しやすいことがわかる。Aもくもってしまったのは、今日の気温がぬるま湯より低く、Aのフワフワの中の水蒸気も冷やされて液体になったからだと思う。
方法	文(箇条書き、安全の注意は赤で記入) 図 ・フワ、フワ ABCD を準備し、 ・A、Bにぬるま湯を入れる。 ・A、Bともに標高の標を入れ、 ・アルミをはく。 ・B、C、Dだけ保冷剤で冷やす。 ・中を観察しながら待つ。 ・同時にフワと開けて、中を見る。 ・観察の終わりを知らせる。	感想	もう少し暖かい所では、ぬるま湯と気温が同じくらいの温度なら、もっときれいに出てきたと思います。
期待される結果	Bのフラスコ、フワフワの中だけ白い標でくもる。他のフワフワはあまり変わらない。	評価 (先生が記入します。)	合計
準備物 (何、どれだけ)	フラスコ、フワフワ、4コ アルミはく 4枚 保冷剤、2コ ぬるま湯 ぬるま湯	① 根拠を示しながら仮説を適切に設定している。 ② 仮説を検証する方法を適切に設定して書いている。 ③ 結果を分かりやすく適切に書いている。 ④ 結果を根拠に、仮説の検証に迫る考察を書いている。 ⑤ 新たな疑問や課題を挙げながら感想を書いている。	

図2 生徒の観察実験レポート例

④ 霧のでき方の説明（まとめ）

霧のでき方を「水蒸気」と「気温」の2語を用いて記述させた。その後、実際の自然界で何が大気を冷やして霧を発生させているのか、放射冷却を例示して説明した。

4. 授業の成果・課題

授業時の生徒の様子（作成した観察実験レポートも含む）、授業実施約2ヶ月後に行ったテスト（以下、事後テスト）の2つの指標から、授業の成果・課題を整理する。

(1) 生徒の様子からみた成果・課題

本授業では、対照実験を計画する際、実験の様子を示したカードを図1の1つのみ提示することで、生徒自らが工夫しながら計画するように配慮した。その結果、生徒の実験の幅は広がりを見せた。また、実験結果の考察と結論の導出の段階、特に期待される結果と実際の結果を比べる段階において、霧の発生条件についての考察を深めることは勿論、一連の探究の過程全体を見直すきっかけを与えることになった。しかしながら、実験タイプⅡを行った生徒の多くは、対照を明確に意識した実験を計画、実施しているとは言い難い。実験タイプⅡの実施に至った背景には、仮説設定前に提示した気温、湿度の変化のグラフが1事例のみであったために、生徒が具体的な数値にこだわったことがある。したがって、今後の改善としては、仮説を設定する前に、霧が発生した事例を複数提示することで、気温や湿度の変化の

傾向を掴ませる指導を行うことが必要である。

(2) 事後テストの結果からみた成果・課題

事後テストとして、表3に示す問題を実施した（対象生徒数77名）。結果は表4のとおりであり、無回答はなかった。正答率（正答+準正答）そのものは54%で低かったが、誤答の中にも複数のピーカーを組み合わせて仮説を検証しようとした生徒が多くいた。このことから、条件を明らかにするために対照を意識しなければならないことは概ね認識できている。表4の誤答①は、「A・B、A・Cの組み合わせを挙げているが、いずれか一方の検証内容が不適切」なものを示している。A・Bの検証内容が不適切な生徒の多くは、A・Cで気温に着目した内容を回答しているにもかかわらず、A・Bで水蒸気のほかに再び気温にも触れた内容を回答し、調べたい条件を分析的に捉えられていなかった。このような生徒には、仮説を水蒸気と気温の2つの視点に分けて読み取らせる指導が必要である。A・Cの検証内容が不適切な生徒の多くは、ぬるま湯を水蒸気量を増やすものとして認識できておらず、湯の温度に気を取られていた。このようなことから、誤答①の生徒に対しては、仮説の設定や分析の仕方、実験操作の意味を指導すれば十分に改善されるものと期待される。誤答②は、対照実験の手続きを正確に理解していないものである。誤答②に生徒に対しては、対照実験とは何か、条件制御の考え方とその手続を再指導することが必要である。

表3 事後テストの問題

霧が発生する条件を調べるために、次のような仮説を立てて実験を行うことにしました。
仮説：霧ができるためには、水蒸気を多く含んだ空気が冷やされることが必要である。
あなたは、次のA～Dのどのピーカーを選んで、仮説のどのようなことを検証しますか。考えられる選び方を全て挙げて説明しなさい。
A：ぬるま湯を入れたピーカーをふたで閉じ、その上に保冷剤を置く。
B：ぬるま湯を入れたピーカーをふたで閉じ、そのままにする。
C：何も入っていないピーカーをふたで閉じ、その上に保冷剤を置く。
D：何も入っていないピーカーをふたで閉じ、そのままにする。

表4 事後テストの解答類型と生徒の割合

	解答類型	割合
正答	A・B、A・Cの組み合わせを挙げ、検証内容も適切	52%
	A・B、A・C、C・Dの組み合わせを挙げ、検証内容も適切	1%
準正答	A・BまたはA・Cのいずれかの組み合わせを挙げ、検証内容も適切	1%
誤答①	A・B、A・Cの組み合わせを挙げているが、A・Bの検証内容が不適切	13%
	A・B、A・Cの両組み合わせを挙げているが、A・Cの検証内容が不適切	9%
誤答②	A・B、A・Cの両組み合わせを挙げているが、いずれの検証内容も不適切	1%
	組み合わせをいくつか挙げているが、対照実験になっていない組み合わせも含まれている	14%
	その他（A～Dを単独で挙げている等）	9%

表5 対照実験を導入した霧の発生条件を調べる授業モデル

目標	<ul style="list-style-type: none"> 霧ができる条件を推測して仮説を立て、その条件を明らかにする実験を計画している。 実験結果をもとに仮説を検証することをとおして、霧のできる条件を見だし、霧のでき方を考察している。 	
学習活動	指導上の留意点	評価規準（観点）
1. グラフから早朝に霧ができた日とできなかった日の気温・湿度変化の違いを読み取り、課題を設定し、霧ができる条件について仮説を立てる。 2. 仮説を検証するための対照実験を計画し、実験を行う。 3. 結果を基に仮説を検証し、結論を導き出す。 4. 霧のでき方を「水蒸気」と「気温」の2語を用いて説明する。	<ul style="list-style-type: none"> 霧は小さな水滴の集まりであることをあらかじめ説明しておく。 早朝に霧ができた日の事例を複数提示し、傾向を掴ませるとともに、疑問を喚起して課題を設定させる。 「汲み置きの水を入れたビーカーの口を閉じ、その上に保冷剤を置いた装置」を用いさせる。その際、汲み置きの水がビーカー内の水蒸気量を増やす役割をすることを説明する。 期待される結果を事前に予想させる。 期待される結果と実際の結果を比べて考察させる。仮説設定、計画も適切に評価させる。 最後に、自然界で大気が冷やされるしくみについて放射冷却を例示して説明する。 	仮説を検証する対照実験を適切に設定している。（科学的な思考・表現） 仮説に照らして実験結果を考察し、霧ができる条件を見出し、霧のでき方を説明している。（科学的な思考・表現）

このように、生徒にとって対照実験を計画することは容易でなく、その躰きの程度は生徒によって異なっている。だからこそ、繰り返しいろいろな場面で対照を生徒に意識させる指導を行い続けることが必要だろう。

5. 霧の発生条件を調べる授業モデル

成果・課題に基づき、対照実験を導入した霧の発生条件を調べる授業モデルを新たに作成した（表5）。主な改善点は、仮説設定場面において提示するグラフの事例を増やすことで、実験タイプIの対照実験を行うように誘導している。また、対照実験を計画する際、必ず用いる装置を1つのみ提示することで、生徒自らが対照実験を工夫しながら計画できるようにした。さらに、提示する装置には、ぬるま湯ではなく、汲み置きの水を入れるように変更することで、対照の意味をより明確に理解できるようにした。

6. おわりに

本稿では、中学校理科地学の内容における科学的な思考力・表現力を育成する指導法の改善として、霧の発生条件を調べる対照実験を取り上げた。本実験は、大掛かりな準備も操作もなく、比較的容易である。また、小学校で学習した水の凝結を活かしながら、無理なく探究的な学習を促すことが可能な実験である。それゆえ、地学の内容の指導に苦手意識をもつ教師にも比較的取り組みやすいものだと考え

られる。

引用文献・参考文献

- 1) 文部科学省、『中学校学習指導要領』, 2008年, 68, 72.
- 2) 国立教育政策研究所,『平成24年度 全国学力・学習状況調査【中学校】報告書』, 2012年, 19.
- 3) 広島県教育委員会,『平成25年度「基礎・基本」定着状況調査報告書』, 2014年, 12.
- 4) 科学技術振興機構理数学習支援センター,『平成24年度中学校理科教育実態調査集計結果（速報）』, 2013年, 60.
- 5) 岡村定矩,『新しい科学2年』, 東京書籍, 2012年, 224-225.
- 6) 有馬朗人,『理科の世界2年』, 大日本図書, 2012年, 242-243.
- 7) 霜田光一,『中学校科学2』, 学校図書, 2012年, 88, 192.
- 8) 細谷治夫,『自然の探究中学校理科2』, 教育出版, 2012年. 180, 184.
- 9) 塚田捷,『未来へひろがるサイエンス2』, 啓林館, 2012年, 60-61, 65.
- 10) 文部科学省,『言語活動の充実に関する指導事例集【中学校版】』, 教育出版, 2012年, 95-96.
- 11) 田代直幸,「中教審『審議経過報告』にみる中学校理科2分野の方向性」,『理科の教育』, Vol.55.No.8, 2006年, 東洋館出版社 39.

創造力の育成をめざした音楽科授業

—中学校および高等学校における実践—

増井 知世子 原 寛 暁

2013年度本校の教育研究大会において、芸術科では「創造力の育成をめざした芸術科教育」というテーマで研究授業を行った。音楽科では創造力を学力の一要素としてとらえ、その育成をめざして二つの授業を行った。一つの授業は合唱（表現領域・中2）、もう一つの授業は鑑賞と創作（鑑賞領域と表現領域・高II）である。それぞれの授業で、生徒間の相互交流を通じた学ぶ力の育成を取り組みの一つの柱とした。本稿はその実践報告とまとめである。

I はじめに

本年度の本校の教育研究大会における芸術科のテーマは「芸術科における創造力の育成」であった。音楽科ではこのテーマに基づいて授業を構成し実践した。

〈はじめに〉の項では、音楽科の目標における創造力の位置づけ、基礎・基本と創造力との関係、本年度の取り組みの一つの柱とした、新しい学力観について概略を述べたい。

1. 音楽科の目標における創造力の位置づけ

21世紀の知識基盤社会においては、新しい知識や技術を継続的に学び、活用し、自分のものとしていく力が必要とされる。そのなかで重点がおかれるようになってきた高次のスキルの一つとして、創造的に取り組む力があげられている。¹⁾

一般に、教育目標を領域別に分類するならば、認知的領域、技能的領域、情意的領域に分けられる。音楽科における上記3領域の具体的内容を示すと、認知的領域は音の識別力、弁別力など、技能的領域は演奏技能や創作技能、情意的領域は感受力や表現力や創造力、また音楽や音楽学習に対する関心・態度などである。このように創造力は学力の具体的内容の一つとして情意的領域に位置づく。ここで強調したいことは、音楽科では情意的目標は3領域のなかで中心に位置づけ、他の2領域の目標が達成されるのに連動して高められていくということである。²⁾

2. 音楽科における基礎・基本と創造力

本年度研究大会要項の芸術科教科主題に記されて

いる³⁾ように、創造力を育むにはまず基礎となる知識や技能の獲得が必須である。このことは音楽科における3領域の目標の有機的関連に加えて、基礎・基本が創造力の育成には不可欠であることを意味している。

音楽科における基礎・基本とは一般に、音楽表現上また音楽鑑賞上必要な知識や音楽表現技能であると考えられているが、文部科学省もまだ明確な定義づけを行っていない。⁴⁾筆者は、音楽表現技能についての知識（例：スラーに着目することはフレーズをつくるための一つの方法である、などの知識）は基礎・基本に含まれるが、音楽表現技能そのもの（記譜されているスラーに着目してフレーズをつくらせて演奏することができる、など）は上述の音楽科の目標における認知的領域と技能的領域に関わる能力であると考えられる。つまり基礎・基本は「知識として学ぶことのできる内容」とであるととらえている。

基礎・基本についての知識を獲得することは学力の大切な側面である。創造力は直感的、偶然的なひらめきによって発揮されることもあるであろうが、その場合でもひらめいた着想は何らかの基礎的知識に基づいているはずである。学習活動がある目標や意図に向かって構築されるものである以上、まず基礎・基本があってこそ創造力の育成ができるものと考えられる。

3. 新しい学力観

近年、学力という用語は、次の二つの意味で使われることが多くなってきている。すなわち一つは「学習達成度（achievement）」であり、もう一つは「学習可能性（learnability）」である。⁵⁾またこれと

同様のことをさす別の表現として、学力には「学んだ成果」を示す学力と「学ぶ力」との二つの意味がある⁶⁾とされる。

音楽科においても、2000年代以降、学習して獲得する能力(学力)と学習していく過程に必要な能力(学力)、または測定可能な(見える)学力と測定困難な(見えない)学力のうち、いずれも後者のとらえにくい学力が注目されている。⁷⁾

今回の取り組みでは上記の新しい学力観をふまえ、学ぶ力の育成を重視した。生徒たちが自ら学び考えることを促進する授業構成は、体験を通して初めて学ぶことができるという芸術科教育の本質に沿うものでもある。

本稿では二つの授業実践を報告する。一つは中学校2年生を対象とした合唱の授業について、もう一つは高等学校Ⅱ年生を対象とした、鑑賞をふまえた創作の授業についてである(増井知世子)

Ⅱ 中学校における実践

1. 学習指導計画の概略

[授業実施学年・組]

中学校2年B組39名(男子19名, 女子20名)

[授業実施時期] 2013年10月中旬~12月上旬

[題目] 「自ら工夫し進める合唱活動の試み」

[学習指導目標]

- (1) 自分達の演奏を客観的に分析することができる。
- (2) 自主的に課題を設定し、練習に生かすことができる。
- (3) 合唱を豊かな表現で歌唱し、仕上げるができる。

[教材] 混声3部合唱曲「心の瞳」

作詞: 荒木とよひさ 作曲: 三木たかし

[学習指導計画] (6時間)

第1次 教材の試聴, パート練習(音取り)

(2時間)

第2次 パート練習(強弱やリズム), 全体練習

(1時間)

第3次 パート練習(歌詞や楽曲の背景), 全体練習,

中間録音(1時間)

第4次 演奏鑑賞と課題抽出, パート練習, 全体練習

(1時間: 研究大会公開対象授業)

第5次 全体練習(総合的な課題共有), 最終録音

(1時間)

2. 学習指導計画構想の視点

中学校学習指導要領 音楽科第2学年の表現活動の目標の一つに、「声部の役割や全体の響きを感じ

取り、表現を工夫しながら合わせて歌うこと」とある。従前の旧指導要領では「合唱する」という表現であったが、今回の改訂では「合わせて歌う」となっている。これは、生徒同士が各声部の役割を大切に、表現を工夫しながら合わせて歌うことに学習のねらいがあることを、より明確化した表現であるといえる。音楽において声部とは、一般的に「ソプラノ」「アルト」などの各パートのことを指している。しかし実際には固定化されたものではなく、曲中で主旋律やハーモニーなどの役割が頻繁に変化し、流動的に受け継がれていく。更に言えば、ピアノ伴奏も役割を持った一つの声部である。

今回の学習計画で取り上げる混声3部合唱曲「心の瞳」は、元々、国民的歌手であった坂本九氏(1985年の日航機墜落事故により没)の生前最後のレコーディング曲であり、いわば“遺作”といえる楽曲である。現在では合唱曲にアレンジされ、主に中学生によって全国的に歌い継がれている。家族愛をテーマとし、心打たれる歌詞・メロディに彩られた秀作である。

対象クラスの2年B組は、歌唱活動に限らず音楽全般に対して前向きに取り組むことができる。

1学期の間は主に、ギター実習を中心とした取り組みを行った。合唱活動に本格的に取り組み始めたのは2学期に入ってからである。練習の過程において、ようやく各パートをまとめるリーダーの生徒が徐々に育ち、機能し始めた段階である。次に目指すのは、主体的に表現を工夫することができる集団づくりである。練習を進めていくにあたって、生徒達には「自分達の合唱を録音し、それをお客さんになったつもりで客観的に鑑賞する」という経験を頻繁にしている。その中で、生徒達は色々な課題を発見し、練習に生かすことができるようになってきている。

次の段階として、自分達の演奏を音楽の諸要素(メロディの繋がりや各声部のバランス、強弱などの抑揚、言葉の扱い方、など)別に評価・整理し、練習の組み立てに生かすことができれば、さらに効果的な練習プロセスを主体的に進めることができると考えた。「環境を整え、目標や練習プロセスを指示し、授業者が演奏をまとめる」という一般的手法から、その先へどう進化させることができるか。もちろん、生徒達が気づくことのできない視点や、一歩先に進むためのより効果的な方法の提示など、授業者が生徒達を導き支える場面は必ず生じる。しかし、指導要領の大きな目標である「表現を工夫しながら合わせて歌う」という文章の主語は、「教師」ではなく「生徒」であるということ、授業の中でどのように達成していけるのか。実践する中でこれ

が大切なことであると同時に、大変難しさを感じる。中学生の合唱活動の一つのあり方を探る、実践研究の一端としての授業であった。

3. 学習指導の実際

(1) 第1次

<1時間目>

まずは「心に沁みる名曲。この学年にも相応しいと思う。先生も大好きな曲。」とだけ伝えて、楽譜を配布し参考音源を聴かせた。この段階までに、数曲の混声3部合唱曲を仕上げているので、生徒達の反応も大変好意的であった。美しいメロディーとハーモニーに彩られた温かい雰囲気共感したのであろう。全体に共通するメインのメロディーラインを全体で斉唱してから、「この曲は特に、言葉が大切。歌詞の一つひとつを慈しむように、響きを大切に歌うこと。」と説明し、早速各パート別の練習に入った。既に各パートリーダーの指導システムはほぼ確立していたが、音取りのためのピアニストがまだ自信を持って弾けなかったため（準備のために1時間早く楽譜は渡していたが）、授業者が適宜フォローしながら進行した。この授業内で1番の音取りがほぼ終了し、最終5分で合唱が成立した。ただし、歌詞や強弱、パートバランスなどの表現に関わる課題は、ほぼ未解決のまま次時に持ち越した。

<2時間目>

導入として準備体操とプレストレーニング、頭声的発声のためのロングトーンを行った。次に前時のおさらいとして、1番を通した。授業者の評価として、「前回から数日経ったが、パートの音を良く覚えていた。现阶段でハーモニーは比較的美しく響いているが、さっきやった響きのトレーニングの意識と、言葉を大切にすることを持てば更に良くなるだろう。今日は2番以降の音取りを最後まで完了しよう。時間の余裕があったら、楽譜に書いてある強弱と、言葉の響きについても練習に取り入れてほしい。」と伝え、パート練習に入った。女子が一足早く音取りを完了していたので、ソプラノ・アルト合同で合わせ練習をスタートした。これは、授業者からの指示は全く無く、自分達で考えた練習形態の工夫であり、これこそが授業者のねらいとするところであった。その中で、指示をしていた強弱の工夫や響き合わせなどの課題をトレーニングしていた。ほどなく男子も音取りを済ませ、強弱（特にクレッシェンド）を口頭確認した後で移動し、全体合唱を行った。前時から各段の進歩が見られ、その評価を行った。

(2) 第2次

準備・発声の後、全曲通し練習を行った。表現幅

が良くついていたが、いくつかの課題が見つかった。

1. 響きの共有の意識が薄いこと。2. 長い音で、無意識のうちに音が減衰してしまうこと。3. フレーズの最初の言葉がはっきりしないこと（子音に原因がある）。これを生徒達に伝え、パート練習に突入した。パート練習の中でも、行動面での課題が見つかった。パートリーダー指導は大変良いのだが、周りの協力体制が今一つなのである。

これは十分予想できていたことなので、合唱練習の最初に「リーダーがしっかり進めることは確かに大事。だけどもっと大切なのは、周りがリーダー中心に気持ちを一つにすることだ。その点では、改善の余地がある。」と伝え、気持ちを引き締めた上で練習に入った。効果は大きく、声の響きが厚くなり響きがまとまり始めた。それに対する評価を行い、表現についての課題をピックアップした部分練習を行って授業を終了した。

(3) 第3次

「今日はこの曲の背景を知ろう。」と伝え、歌手坂本九氏とその家族の生前の様子や「日航機墜落事故」の悲劇、葬儀で長女が泣きながら演奏したピアノ曲が「心の瞳」であったことや、時を経て成長した母娘3人が熱唱する「心の瞳」を鑑賞した。中には、涙を浮かべながら聴き入る生徒達も多くいた。「この熱くなった心を、歌に乗せなければ意味が無い。この曲が伝えたいことは”家族愛”。気持ちを合わせ、大切に歌おう。」と伝え、パート練習に。正直、あまりに悲しい背景のために一時的に音量が小さくなった気もしたが、響きは一層柔らかく、優しくなった。授業の終わりに全曲通しを行い、それをPCM録音機で録音した。

この録音を次時使用することを伝え、授業を終了した。

(4) 第4次

この第4次が、最も大切な段階である。前時に録音した自分達の録音を再生し鑑賞。その気づきを各自楽譜に書き込み、それを音楽の要素（カテゴリー）別に整理させた。これまでリーダーが中心となって進めていたパート練習を、より多くの生徒達が参加できるようにするための工夫であった。パート練習では、リーダーは意識して全体の意見を拾い上げ、パート練習の課題にしながら練習を進めるようになった。授業最後に行った合唱もかなり向上し、この変化を大いに評価した。

(5) 第5次

この授業は全体練習中心で進行した。各パートリーダーを合唱の正面に位置させ、部分的に評価をさせながら練習を進行した。この曲に相応しい温かな響

きはどうかしたら出るのか。バランスはどうしたら良くなるのか。簡単に答えは出ない課題を、真剣に考える雰囲気が少しずつ生まれてきているようであった。生徒達の導いた結論は、「とにかく言葉を（子音も母音も）大切にすること」と「各部分の自分のパートの役割を意識し、しっかり聴き合うこと」であった。最後の録音が、今までの中で一番良いものになった。「この曲を仕上げる過程で、皆の声がどンドン一つになってきた。この力は新しい曲にもどンドン生かせるし、クラスのつながりも深まっていく。」と評価し、一連の取り組みを締め括った。

4. 成果と課題

音楽科の授業であるから、音楽そのものを追求していくことは当然ながら目標である。しかしながら、音楽を通しての「集団づくり」「社会性の育成」「感性を豊かに伸長する」ことは、特に中学授業においては一層重要であると授業者は考えている。これらは、前述の“測定困難な（見えない）学力”である、と言えるだろう。しかし、授業をする上でまずはこのことを強く意識しておかなければ、そもそも集団活動である音楽の授業は成立しない。クラスや学年が違えば、自ずと適切な方法論も異なってくるので、決して簡単なことではない。〈はじめに〉でも述べているように、見える学力と見えない学力の相互スパイラルによって授業は構築される。生涯教育の視点で捉えるならば、「自ら学び考える姿勢」つまり「自己学習力」の育成が、音楽科教育の最終的な目標の一つであると、授業者は考えている。

今後は、様々な異なった生徒集団に対応しつつ、生徒達の自己学習力を伸長させていく一層効果的な方法論の探究を、前述の新しい学力観の具体的考察を通し深めていきたい。（原 寛曉）

Ⅲ 高等学校における実践

1. 学習指導計画の概略

[授業実施学年・組] 高等学校Ⅱ年音楽選択クラス
36名（男子17名、女子19名）

[授業実施時期] 2013年10月初旬～11月下旬

[題目] コンピュータによる音楽創作－音楽様式の学習をふまえて－

[学習指導目標]

- (1) 西洋音楽史上における音楽様式(モノフォニー、ポリフォニー、ホモフォニー、十二音技法)について知る。
- (2) 音楽創作や他者作品の評価を通して、音楽的思考力や表現力、創造力の育成を図る。

[教材]

- 歌唱教材 パレストリーナ作曲「Sicut cerves desiderat」(谷川の水を求める鹿のように)
- 鑑賞教材 グレゴリオ聖歌より、ショパン作曲「ノクターンop. 9-2」、ワーグナー作曲「楽劇ニュルンベルクのマイスタージンガー 前奏曲」、マーラー作曲「交響曲第9番4楽章」、シェーンベルク作曲「浄められた夜」、シェーンベルク作曲「ワルソーの生き残り」

[学習指導計画] (15時間)

第1次 音楽様式についての学習 (3時間)

第1時 モノフォニー、ポリフォニーの音楽について

第2時 ホモフォニーの音楽について

第3時 十二音技法による音楽について
音楽様式の学習を創作に活かす方法について

第2次 コンピュータによる音楽創作 (12時間)

第1時～第2時 フィナーレの操作方法についての学習、および提示された和声進行に旋律をつける課題を行う。

第3時～第8時 各自の音楽創作に取り組む。

第9時～第10時 グループでの相互評価

第11時 相互評価をふまえての修整、仕上げ

第12時 全体発表

2. 学習指導計画構想の視点

視点は以下の4点である。

①創造力の育成

これについては、〈はじめに〉の項で述べたとおりであるのでここでは割愛する。

②言語化能力の育成

創作活動の過程で、作品を相互評価し、それをもとに自分の作品を修正する時間をもった。その際漠然とした評価をするのではなく、ハーモニーや様式などの音楽の要素に関して具体的に音楽について記述することを重視した。音楽科における言語化能力とは、音楽の要素に基づいて音楽について記述することができる能力をさす。これは音楽科の目標領域でいうならば認知的領域に属する。書いたり話したりすることによって自分の考えたことが明確になる。他者作品の評価にせよ自分の作品の説明にせよ、まず自分のことばで書いてから相手に伝えることや、少人数のグループ内で相互評価の場をもち、できるだけ発言しやすい雰囲気をつくった。

③メタ認知力の育成

この高Ⅱ音楽選択クラスの生徒たちは、合唱や器楽などどの領域の学習においても、日頃から意欲的

に取り組んでいる。高い音楽的能力をもっている生徒が比較的多く、その生徒たちが特に器楽活動ではリーダーとなって初心者指導している。このことがクラス全体の音楽的能力のレベルアップにつながっており、指導する生徒にとっても、教えることによって自分が技能を獲得した過程を再認識する（メタ認知）ことができている。今回の創作の取り組みにおいても、創作の合間に互いに作品を聴きあったり、途中経過での相互評価を通して、メタ認知力をさらに育成することを意図した。

④鑑賞活動と表現活動との有機的関連づけ

このことの重要性は学習指導要領の〈内容の取り扱い〉の項に記述されている。今回の取り組みでは、鑑賞活動でいくつかの音楽様式について学習したことを創作で活用するという形をとった。

3. 学習指導の実際

(1) 第1次

第1次は、鑑賞や合唱を通して音楽様式について学習する段階である。①モノフォニー、②ポリフォニー、③ホモフォニー、④十二音技法それぞれの様式の音楽として選択した教材について、簡単に選択理由を記す。

①モノフォニー

「グレゴリオ聖歌」…西洋音楽の始原でありモノフォニーの典型として取り上げた。

②ポリフォニー

「パレストリーナ作曲「Sicut cervus desiderat」（谷川の水を求める鹿のように）…中世ルネサンス期の合唱曲で、4声の絡み合いが美しい曲。合唱活動でポリフォニーのひびきを体感させたかった。

③ホモフォニー

ショパン作曲「ノクターンop. 9-2」…ポピュラーな曲で、ホモフォニーを理解するのにわかりやすい。比較的安定した和声進行の上にメロディが奏でられる。

ワーグナー作曲「楽劇 ニュルンベルクのマイスタージンガー 前奏曲」…ホモフォニーのなかにポリフォニーが取り入れられている部分がある。

- ・マーラー作曲「交響曲第9番4楽章」…ロマン派後期に和声音楽が発展した究極の音楽（いきなり予想しない調に転調するなど）として取り上げた。
- ・シェーンベルク作曲「浄められた夜」…比較的安定した和声進行による美しい楽曲。シェーンベルク後期の作品である「ワルソーの生き残り」と対比する意図で取り上げた。

④十二音技法による音楽

- ・シェーンベルク作曲「ワルソーの生き残り」…十

二音技法による作品として取り上げた。

音楽様式の学習を行うために上記の作品の鑑賞を行った後、学習したことを創作に結びつけるための演習を行った。この演習は先に述べた鑑賞活動と表現活動を有機的に関連づける取り組みであるが、実はこの部分の指導、特にポリフォニーの曲を創作する方法を教えることが最も苦慮したところであった。

ポリフォニーによる創作方法として、身近な輪唱曲を教材として取り上げ、それが一定の和声進行に基づいていることを説明した。その後、指導者が一定の和声進行をホワイトボードに示し、それに合うメロディを生徒に即興で考えさせた。

ホモフォニーによる創作については、メロディから先に考えて和声をつける方法と、和声から考えてメロディをつくる方法があることのみを説明し、詳しいことは実際に創作しはじめてから個別に対応することにした。

十二音技法については、基本のセリー（音列）と逆行、反転、反転逆行があることを具体的な音列の例で示した。

上記のような、各音楽様式による創作のヒントを説明した後、第2次の創作に入った。

(2) 第2次

まず、コンピュータ創作ソフトであるフィナーレ2010の使い方について説明した。そして、この操作に慣れることも兼ねて、指導者が提示した基本の和声進行（パッヘルベルのカノンにみられるようなC→G→Am→Em→F→C→F→G）にメロディをつける演習をした。

創作に入る前に、自分がどの音楽様式で創作しようと思っているか調査した。その結果、36名中ポリフォニーが15名、ホモフォニーが21名で、十二音技法は0名であった。その後、創作の過程で、初めはポリフォニーを考えていたがホモフォニーに変えた者が8名おり、ポリフォニーに興味はあるが実際に創作するとなると難しいと感じたことをうかがわせた。しかしながら、ホモフォニー様式を基盤にしつつ曲中にポリフォニーの要素を取り入れた作品も多くみられたことは、鑑賞における学習が活かされた手ごたえを感じた。

創作活動には生徒のこれまでの音楽経験の差が大きく影響する。どうしてもメロディが浮かんでこない生徒には、どんなイメージの曲を創りたいかについてまず問いかけ、この和音にはこのメロディが合うであるとか、この音の次にはこの音が続くのが自然であるなど、個別に一緒に考えながら指導した。また創作の過程で、時には近くの席の者同士で互いに聴き合って参考にすることも促した。

第2次の学習の途中で、相互評価の時間をもった。ポリフォニーで3グループ、ホモフォニーで4グループ（だいたい5名ずつ）をつくり、＜ポリフォニー、ホモフォニーの特徴が出ているか。良いと思う点＞＜こうしたらもっと良くなるのでは＞という二つの観点で、各グループのなかで相互評価させた。この時間は、メタ認知力の育成や言語活動を意識したものである。小グループで発言しやすい雰囲気を促したことから、まずワークシートに書いたうえで相互に話をさせた。

作品の最終発表の前時に「作品紹介カード」を書かせた。その内容は＜作品に込めた思い、工夫した点＞＜苦勞した点＞＜相互評価を経て改善した点＞である。ここで生徒に強調したことは、できるだけ具体的に書くこと、すなわち、音楽の要素（音色・楽器の選択、スタッカートやスラーなどのアーティキュレーション、テンポ、ダイナミクス、メロディ、リズム、ハーモニー、拍子など）に着目して音楽を分析的に探究したり、音楽用語を使って音楽について説明することは、音楽科における大事な言語活動であることを示した。

学習計画の最終は研究授業であった。まず指導者が、生徒が挑戦しなかった十二音技法による自作を披露した。指導者も自分の「作品紹介カード」を読むことで、生徒が発表する方法を示した。同様の方法で12名の作品を発表させた。聴く生徒には、＜作品や説明を聴いて参考になったことや感じたこと＞についてメモをとらせた。

発表後、既習のポリフォニーによる合唱曲「光が」を合唱した。（「光が」を合唱した1学期には、まだ音楽様式についての学習を行っていない。）これは、同じ表現活動のなかでも、創作から歌唱への有機的関連を意識したものである。＜創作活動を経て、あらためてポリフォニー様式の「光が」を歌うことを通して、この曲の構造をより深く理解することができましたか＞という問いには、ほぼ全員の生徒が“とてもそう思う”と回答した。

4. 成果と課題

紙面上で生徒の作品を提示することができないのが残念であるが、個性的な作品ができ、質の高い作品もいくつかあった。ホモフォニーの作品にポリフォニーの要素が取り入れられたものが多かったのも印象的であった。

学習指導の過程で生徒に書かせた「作品紹介カード」や「まとめのワークシート」のなかから、次の(1)～(4)の項目について記述されている内容を整理してみる。

(1) 創作で苦勞した点

①メロディ、ハーモニー、形式などの音楽の要素の選択と組み合わせに関すること

- ・メロディ、楽器(音色)、和音を決めること。
- ・中間部のメロディ、クライマックスの作り方。
- ・ピアノだけならハーモニーが合うのに、いろいろな楽器の音がきれいに合うようにするのが難しかった。
- ・きれいな終わり方にする。
- ・不協和音にならないようにしたこと。
- ・和音をどう進行させればよいか。
- ・起承転結をつなげていくこと。

②読譜力や音楽的着想に関すること

- ・ト音記号しか読めなかったので、低い音がなかなか使えず苦勞した。
- ・頭に浮かんだメロディを楽譜にすること。
- ・すべて苦勞した。
- ・創作しながら頭の中で曲が流れなかったため、次にどんな曲調にするかという構想はなかなか生まれなかった。

(2) 相互評価を経て改善した点

- ・強弱をつけ、ピアノの低音を加えた。
- ・最後の和音にアルペジオをつけて、きれいな終わり方にした。
- ・終わりの音を変えた。
- ・メロディを和音よりきわだつようにした。
- ・リズムを変えて、飽きにくいように工夫した。
- ・バイオリンのパートと見せ場を増やした。
- ・他の人のを聴いて、自分の曲にもテンポ感がほしいと思い、テンポを修正した。
- ・サビへの盛り上げ方。
- ・アーティキュレーションを細かく設定した。
- ・自分の方針とはあまり合致しなかったため、特に改善していない。

(3) 最終発表で他者作品を聴いて参考になったこと・感じたこと

①作曲技法に関すること

- ・音楽の流れや楽器の使い方が上手。
- ・曲に一定の統一感があった。曲調が急に変わるところを作って、聴き手を驚かせるようなところがあっておもしろい。
- ・十二音技法は作るのが大変そうだった。
- ・パイプオルガンやバイオリンなど、主軸となる音があると曲が締まるなあと思った。
- ・同じメロディでも演奏する楽器によって感じが変わる。
- ・転調は大事。
- ・サビに向かって、音の重みが増していくパターン

と、サビで急に音の重みが増すパターンがあった。

- ドラムセットを使うと、軽やかで明るくなる。
- 和音や低音があると広がる。
- ポリフォニーとホモフォニーを混ぜるアイデアがすごい。
- 自分では思いつかない曲の進め方がたくさんあった。
- 音の合わせ方や楽器の選び方にセンスを感じる。
- サビは楽器を増やして盛り上げる。
- 金管楽器には向いている音域がある。
- 一つのリズムパターンを何度も繰り返してリズムをよくすることができる。
- 起承転結を含んでいた。
- ところどころに使われているシャープやフラットが効果的。
- 各作品で、ポリフォニーとホモフォニーがはっきりとわかった。
- 自分の頭の中にはどうやっても浮かんでこないようなフレーズがたくさんあって勉強になった。
- 作品のイメージをかためてから作るとまとまりのあるものになる。
- みんな和音の作りがはっきりとわかって、音楽がどういう風に進もうとしているかがよく見えた。

②その他

- イメージを音にできているのがすごい。
- 個性的。
- 和音のことを勉強したらもっと深みのある曲が作れたと思う。
- いろいろなタイプの音楽があることがわかりおもしろい。
- 自分は何も考えずに気分で作曲したので、工夫した点などもはっきりしなかったが、みんなきちんと工夫した点についてしっかり言えていてすごいなと思った。

(4) 創作の取り組み全体の感想

①創作に関すること

- もっといろいろな工夫はできたかなと思うが、決められた時間のなかで精一杯のことはやった。
- 自分の出したい音をすぐに楽譜に表すことは本当にむずかしいことだと思った。
- 作曲をするという経験はなかなかできないので、これから学んだことを生かしていきたい。
- 初めはメロディが浮かばなくて、創作が苦痛だったが、だんだん楽しくなった。作曲家はすごい。次に創作するときは、コードの勉強などをもう少ししてやりたいなと思った。
- 音楽創作はずっと興味をもっていたので、本当に貴重で価値あるものとなった。

- 何も思い浮かばなくて、先生に手伝ってもらってばかりだったけど、ちゃんと自分で考えたところもあったので、そこは良かったと思う。創作はむずかしい。
- とても楽しかった。作品には個性が表れるものだった。
- 素晴らしい作品が多く、自分とは比べものにならなかったが、学んだことも多かった。今になってやっと創作のイメージができてきた。
- 創作活動では、他の人の音楽を聴いたりアドバイスをしあったりして、良い経験ができた。
- フィナーレの使い方を習得するのがむずかしかった。
- 創作は楽しすぎて2曲作ってしまった。
- 最後まで真の完成とまではいかなかったけど、改善すればするほど良くなっていくので、進化していく曲を聴くとうれしい気持ちになった。
- 創作に関しては、昔からのピアノの蓄積による音感で何とか形になった。楽しかった。
- 楽しかった。自分はポリフォニーの方が好きみたい。
- 基本的な音楽の知識が圧倒的に不足しているので、すべて手探りの状態でしたが、新鮮な授業ですごく楽しかったです。音符くらいは読めるようになりたい…。

②音楽様式の理解に関すること、日常の音楽行動（聴いたり演奏すること）の見つめなおしに関すること

- 創作を通して、曲の構造や和音について少し理解が深まったと思う。
- 創作後の「光が」の合唱は、今までとはちょっと違う音色に聞こえた。
- ホモフォニーやポリフォニーという様式があることを知ったのも創作をしたのも今回が初めてだったが、この取り組みを通して、音楽について深く感じることができるようになった。
- 日頃、たくさん曲を耳にすることはあるが、主なメロディしか聴いていなかったのだから、これからは曲に関わっているすべての楽器を聴くことができるようにしたい。
- クラシックを聴くときに、ここはポリフォニーだなとか気づくようになった。
- 普段、演奏するときには気づきにくいことであるが、作曲者には強い思いがあることがよくわかった。

以上の生徒たちの記述を総括すると次のようなことがいえる。

成果は、生徒たちが試行錯誤しながらも楽しんで創作に取り組み、音楽様式に基づいた個性的な作品を創作することができたことである。途中経過での相互評価や最終発表で他者作品から学ぶことも多かった。創作を通して音楽様式について深く学ぶことができ、そのことが日常での音楽の聴き方を見直す契機になったのであれば、今回の取り組みは生徒の音楽的自立の一助になったと評価できる。

課題は、＜創作で苦勞した点＞に関する生徒の記述にみられるように、曲の盛り上げ方や終わりに悩んだ生徒が多かったことから、音楽のフレーズや形式についての学習をもう少し系統だてて行う必要があるということである。また、創作だけでなく他の活動にもいえることであるが、音楽科では読譜力をはじめとして、これまでの音楽経験が学習に大きく影響する。生徒の音楽的能力の差については研究大会の協議会でも必ず話題になるほど、どの学校の指導者も悩んでいるようである。しかしながら今回の取り組みで手ごたえがあったように、今後、生徒同士が学び合うことの効果を最大限に活用して、これまでの音楽経験の少ない生徒も達成感を得ることができ、音楽経験が豊富な生徒もまたメタ認知によって学ぶことができるような学習計画を考えていきたい。

(増井知世子)

IV おわりに

以上、創造力の育成というテーマで、中学校の授業では合唱、高等学校の授業では鑑賞を通じた創作について実践報告とまとめを記した。

今回の取り組みのキーワードである創造力、基礎・基本、学ぶ力の育成については、いろいろな実践を通して今後も探求していきたい。特に音楽科の学力における学ぶ力の位置づけを明らかにしていきたい。

参考文献・資料

- 1) OECD教育研究革新センター編、立田慶裕、平沢安政監訳、『学習の本質－研究の活用から実践へ－』、明石書店、2013年、400-401.
- 2) T.A.Regelski, Teaching General Music-Action Learning for Middle and Secondary Schools-, Schilmer Books, 1981年、362-364.
- 3) 『中学校・高等学校教育研究大会要項』、広島大学附属中・高等学校中等教育研究会、2013年、53.
- 4) 島崎篤子、「音楽教育における学力」、『文教大学教育学部紀要』、Vol41、2007年、39.
- 5) 田中智志、『教育学がわかる事典』、日本実業出版社、2003年、16-17.
- 6) 上野健爾、『学力があぶない』、岩波新書、2001年、78-79.
- 7) 菅道子「音楽科の『学力』論の底流」、音楽教育史学会編『戦後音楽教育60年』、開成出版、2006年、221-232.

高校英語「読むこと」における発問の方向転換

－「内容発問」から「形式発問」へ：教育実習生への指針－

山岡大基

学習指導要領が技能の総合的な学習と統合的な活用を促す一方で、検定教科書が「読むこと」を前提とするように作られていることには変わりがない。その限りにおいて、「読むこと」の指導における発問という指導技術の重要性にも変わりがないといえる。しかしながら、求められる学力観の更新を踏まえると、発問によって生徒に要求する学習の内実については再検討を要する。すなわち、授業では個別の文章に依拠せざるを得ないものの、指導の局面に応じて、その特定の文章の内容理解を導くための発問と、汎用性のある技能を育てるための発問とを峻別して用いることが重要になる。本稿では、「内容発問」と「形式発問」という区別を導入し、特に後者を活用する必要性があることを論じる。その中で、言語教育として蓄積の豊富な国語教育の知見を参照し、英語教育への示唆を探る。なお、本稿の論考の主たる契機となったのは教育実習生のつまずきであった。そのことから本稿の提案も教育実習生に対する指針となることを意図している。

1. 問題設定：「読むこと」の指導における発問

高等学校学習指導要領が改訂され、技能の総合的な学習と統合的な活用を促すよう科目の枠組みが変わった。しかし、検定教科書が「読むこと」を前提にした指導を要求する内容や構成になっている点は変わっていない。

「読むこと」の指導においては、特にディスコースのレベルでは、教材の文章の理解を導くための指導技術として教員による発問が用いられることが多いが、この状況に照らせば、その重要性も引き続き変わらないといえる。

しかし、その一方で、課題を解決するための思考力・判断力・表現力の向上という要請に応えるためには、個別の文章の理解を導くだけでは不十分で、未知の文章に対応できる、汎用性を持った技能の育成が必要である。「読むこと」の指導における発問についても、その観点からの質的な変容が求められる。

2. 「読むこと」における発問の性質と分類

「読むこと」の指導における発問については、「発問はテストではない¹⁾」という認識に基づき、生徒の読解を促進させるものとなるようなものであるべきとされている。そして、生徒の読解を促進する発問については、いくつかの分類が提唱されている。以下に、そのうち3例を示す。

高梨・高橋(1987)²⁾

- (1) 事実を読み取らせる発問
- (2) 理由を考えさせる発問
- (3) 内容を統合させる発問
- (4) 批判的に読ませる発問
- (5) 情報を応用させる発問
- (6) 読後感を述べさせる発問
- (7) 題材内容を発展させる発問

田中(2011)³⁾

- (1) 事実発問
- (2) 推論発問
- (3) 評価発問

卯城(2011)⁴⁾(訳語は筆者による)

- (1) Facts Finding (事実検索)
- (2) Inferences (推論)
- (3) Generalizations (一般化)

発問の具体例を次に示すが、上の3種の分類は互いに重複するものであるため、ここでは高梨・高橋(1987)の分類に従う。たとえば、高校1年生「コミュニケーション英語Ⅰ」の教科書の一節を例に取る。

No other queen of the ancient world has captured the world's imagination the way she has. We do not know for certain what she looked like.

Taiki YAMAOKA: Questions to be Asked in High School L2 English Reading Class: Shift from "Content Questions" to "Form Questions": Guidelines for Practice Teachers

Yet her story has been told and retold for many years. She is the most mysterious queen in history, and we are still interested in this woman.

Her name is Cleopatra, the last queen of Egypt. She became the queen of Egypt in the year 51 B.C. when she was only 17 years old. She quickly became one of the most powerful rulers that Egypt had ever known. She knew two of ancient Rome's most powerful leaders, Julius Caesar and Mark Antony. However, only 20 years later, Cleopatra took her own life and lost her country to Rome.

(CROWN English Communication I 三省堂: 97)

(1) 事実を読み取らせる発問

At what age did Cleopatra become the queen?

(クレオパトラは何歳のときに女王になりましたか。)

(2) 理由を考えさせる発問

How did Cleopatra die?

(クレオパトラはどのような亡くなり方をしましたか。)

(3) 内容を統合させる発問

What is the topic of this passage?

(この文章のトピックは何ですか。)

(4) 批判的に読ませる発問

Do you think someone who was seventeen years old was too young to be a queen?

(17歳で女王になるのは若すぎたと思いますか。)

(5) 情報を応用させる発問

At what age did Cleopatra die?

(クレオパトラは何歳で亡くなりましたか。)

(6) 読後感を述べさせる発問

What do you think about Cleopatra's life?

(クレオパトラの生涯についてどう思いますか。)

(7) 題材内容を発展させる発問

What (do you think) happened to Egypt during the 20 years when Cleopatra was the queen?

(クレオパトラが女王だった20年間に、エジプトでは何が起こりましたか [起こったと思いますか。])

これらの具体例からもわかるように、これらの発問は、教材の題材内容に基づき、文章から情報を正確に読み取ることや、読み取った情報に対して、生徒が読者として何らかの反応をすることを求めるものである。

3. 「読むこと」の指導内容

では、発問という指導技術を離れて、高等学校段階での「読むこと」については、どのような内容を指導するべきであろうか。公式の見解として学習指導要領を、非公式の見解として市販の学習参考書をそれぞれ参照し、あるべき指導内容を概観する。

3.1. 学習指導要領

高等学校学習指導要領から「読むこと」に関する記述を抽出する。引用箇所における太字・下線部はすべて筆者によるものである。

まず、言語活動としては、「コミュニケーション英語Ⅰ」「コミュニケーション英語Ⅱ」では、それぞれ次のように述べられている。

「コミュニケーション英語Ⅰ」

イ 説明や物語などを読んで、情報や考えなどを理解したり、概要や要点をとらえたりする。また、聞き手に伝わるように音読する。

「コミュニケーション英語Ⅱ」

イ 説明、評論、物語、随筆などについて、速読したり精読したりするなど目的に応じた読み方をする。また、聞き手に伝わるように音読や暗唱を行う。

また、これらの言語活動を効果的に行うために指導する事項については次のように述べられている。

「コミュニケーション英語Ⅰ」

イ **内容の要点を示す語句や文、つながり**を示す語句などに注意しながら読んだり書いたりすること。

ウ 事実と意見などを区別して、理解したり伝えたりすること。

「コミュニケーション英語Ⅱ」

イ 論点や根拠などを明確にするとともに、**文章の構成**や図表との関連などを考えながら読んだり書いたりすること。

これに関連して、高等学校学習指導要領解説では、より具体的な指導内容が、次のように整理されている。

- 「内容の要点を示す語句や文」に注意することは、文章の概要を理解したり、要点が明確

な文章を書いたりするために必要である。特に、英語の文章では、段落ごとに一つの主題が提示されている場合が多いので、トピック・センテンスに注目することは、その段落の主題を理解するだけでなく、各段落の役割と文章全体の流れを理解することにも役立つ。

- 「つながりを示す語句」とは、文と文、段落と段落の意味的・文法的なつながりを示す語やフレーズを指す。たとえば、順序を表す語句 (first, second, lastly など) … (中略) … などがある。これらのつながりを示す語句に注意して文章を読んで、論理がどのように展開しているのかを把握したり、つながりを示す語句を適切に用いて、論理の展開が明確な文章を書いたりすることができるように指導する必要がある。
- 実際の指導においては、概要や要点を理解させる際、文章の特質などに応じて、トピック・センテンスや繰り返して用いられる語句に注意するよう指導すること、5W1H (who, what, when, where, why, how) などの文章を読む際に注意すべき視点を示すこと、つながりを示す語句に着目などして文章の構造や論理の展開などにも注意を払わせることなどが考えられる。
- 説明的な文章においては、事実を述べた部分と意見を述べた部分とが組み合わされて構成されている。このような説明的な文章の特徴を踏まえれば、「事実と意見などを区別」することは、内容を的確に理解したり適切に伝えたりするために必要なことである。その際、事実と意見をうまく整理できるように、例えば、事実や意見などを導く以下のような表現について指導する必要がある。生徒に対しては、これらの表現を知識として理解させるだけでなく、「聞くこと」、「話すこと」、「読むこと」、「書くこと」の活動を通じて繰り返し活用させることが大切である。

学習指導要領およびその解説におけるこれらの記述から読み取れる指導観は、概要や要点をとらえたり、目的に応じて読んだりするという実際的な英語コミュニケーション能力を高めるために、あるいは、そのようなコミュニケーションを成功させるために、指導場面においては、生徒に、つながりを示す語句

や文章の構造といった言語形式に着目させるべきであるというものである。

3.2. 学習参考書

次に、高校生向けの学習参考書における指導内容を概観する。(正確には「学習内容」であろうが、著者が著作を通じて読者を指導しているとも言えるため、本稿では「指導内容」としておく。)

市販の学習参考書における指導内容は、パラグラフを単位とした内容理解(パラグラフ・リーディング)を中心とするものが多い。その全体像について西(2002)⁵⁾は次の3点にまとめている。

- (1) 各文の構造把握と正確な意味理解
- (2) 文の相互関係と文章展開の把握
- (3) パラグラフ展開への視点と全体像の把握

(1) は、各センテンスを正確に解釈することであるが、単に語句の意味や文構造の把握にとどまらず、情報構造に着目した、文脈の中でのセンテンスの働きの理解までを含める場合もある。

(2) は、センテンスとセンテンスの間の論理的関係を把握することである。そのための方法としては、いわゆる「談話標識 (discourse markers)」に着目するのが一般的である。

(3) は、文章の要点や要旨を把握することである。そのための方法としては、(2) の理解を踏まえ、「1パラグラフ・1トピック」の原則に基づき、いわゆる「主題文 (topic sentence)」と「支持文 (supporting sentences [details])」を区別しながら読んだり、パラグラフごとに要約したりすることが挙げられる。

このような内容を学習する方法としては、たとえば、中澤(1996)⁶⁾は英語の文章について次のように述べ、「木も森も見るパラグラフリーディング」を提唱している。

パラグラフとは……

- ①密接に関連したセンテンスの集合体である。
— 1つのパラグラフはそのパラグラフを貫く「トピック (話題)」と「筆者の主張 (筆者がもっとも言いたいこと)」のもとに、密接に関連しあったセンテンスがかたまったもの。

さらに……

- ② 1つのパラグラフで筆者が扱っている「トピック (話題)」は、原則として1つである。

③ 1つのパラグラフの中で「筆者の主張」は原則として1つである。

次にパッセージとパラグラフの関係を見てみよう。パッセージは通常、複数のパラグラフで構成されている。そのことは入試の長文読解問題の英文に限らず、評論文や説明文などにも当てはまる。そしてこのパラグラフ間にも、パラグラフ内のセンテンス間と同様、密接な「関係」があるのだ。

図を見れば、1つのパッセージを構成している複数のパラグラフ間に、密接な関係があることがよくわかるだろう。またこの関係は、その「パッセージ全体のトピック（話題）」と「パッセージを通して筆者がもっとも言いたいこと（主張）」を常に指し示しているのだ。パラグラフリーディングでは、このような英語の文章の書かれ方をヒントにしながら読み進めていくことを、しっかりと頭に入れておいてほしい。

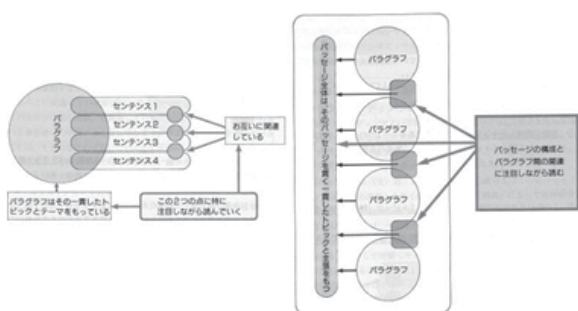


図1 中澤（1996）によるセンテンス・パラグラフ・パッセージの構造図

また、桜井（2002）⁷⁾は、中澤（1996）と同様に、パラグラフを単位とする読解法を基本としつつ、「言い換えと対比」を鍵概念として、特にセンテンスとセンテンスの論理関係に焦点を当てている。

桜井（2002）は、センテンス間のつながりには、談話標識を用いた「明示的なつながり」と、それらを用いない「暗示的なつながり」があるとし、後者については、同意表現による言い換えや反意表現による対照などの意味的なつながりを持つとして、両者の読み取り方を体系的に提示している。

さらに、横山（2013）⁸⁾も、センテンスの構造を「木のロジック」、パラグラフや文章の構造を「森のロジック」と呼び、その両者に同時並行的に着目することを訴えている。特に「森のロジック」に関しては、パラグラフの論理展開を「演繹型」「帰納型」「反論型」のように分類することと、トゥールミン・モデル (Toulmin Model) に由来する「三角ロジック」を援用することを強調している。

このように、著者により力点の置き方は異なるが、ディスコース・レベルでの「読むこと」に関しては、過去20年の趨勢は「パラグラフ・リーディング」が基本的な考え方であり、その方法論としては、上述の西（2002）が示す3点を体系化するものが一般的である。

前項で取り上げた学習指導要領も、この流れと軌を一にするものであり、「読むこと」の指導内容としては、本節で概観したようなものが、現時点で一定の共通理解を得ているといえる。

4. 「読むこと」の指導方法

前項では、「読むこと」に関する指導内容を整理した。本項では、「読むこと」の指導方法として、特に近年どのようなものが提唱されているかを概観する。

ただし、「読むこと」の指導方法といっても多岐にわたる。現在では、「読むこと」の指導を、

- pre-reading
- while-reading
- post-reading

の3段階に分ける考え方が一般的であるが、そのうち、本稿の議論に直接関わりのあるwhile-readingの指導について述べる。

また、while-readingの指導の中でも、本稿の主題である、ディスコース・レベルでの指導に限定して、近年取り上げられることの多いいくつかの方法に言及する。

4.1. グラフィック・オーガナイザー

高橋（2009）⁹⁾は、列挙型や時間的順序型といったパラグラフの構造とディスコース・マーカー (discourse markers: 談話標識) に着目することによる指導を提案し、その具体的方策の1つとして、「グラフィック・オーガナイザー (graphic organizer)」を挙げている。

「グラフィック・オーガナイザー」とは、文章の構成をディスコース・マーカーなどを基準に図式化し、生徒に対して文章の構成をわかりやすく示すものことである。

たとえば、第2節で取り上げた文章を図2のように図式化することが可能である。実際の指導においては、このうち（ ）部分を空欄にしておき、生徒が文章を読んで補っていく活動が考えられる。

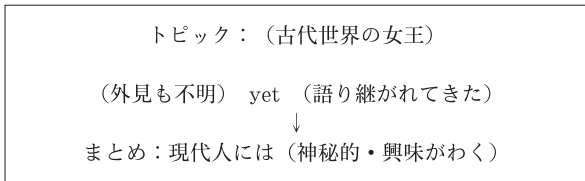


図2 グラフィック・オーガナイザーの例

グラフィック・オーガナイザーは、文章の内容を視覚化することが目的であるので、文章構成によってさまざまな図式がありうる。

このような図式化は学習参考書でも広く取り入れられている。たとえば福崎ほか(2003)¹⁰⁾では「論理チャート」、佐々木(2013)¹¹⁾では「読解マップ」と呼ばれるなど異なる名称を与えられている。あるいは成田・日比野(2003)¹²⁾のように特別の名称を与えずに文章構造を図式化する場合もある。(図3・4・5)。

いずれにせよ、パラグラフの構造やディスコース・マーカーを手掛かりに文章の構成を視覚化する方法は一般的なものになっているといえる。

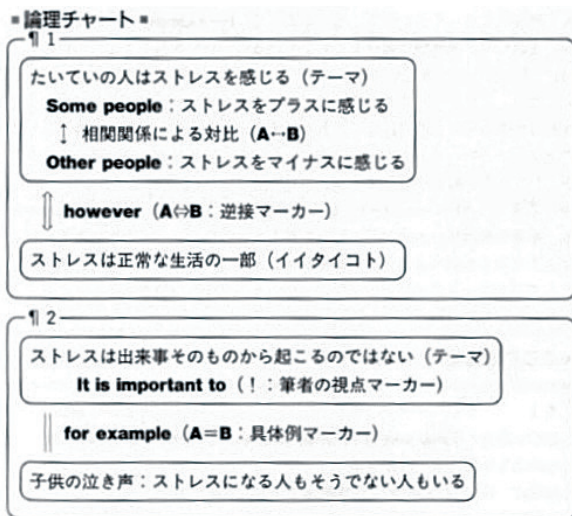


図3 福崎ほか(2003)における「論理チャート」

4.2.3 段階読み

浅見(2012)¹³⁾は、内容理解の活動として、オーラル・インタラクションを踏まえて「3段階読み」を行うことを提案している。「3段階読み」とは、文章を次のような手順で違った角度から3回読むことにより、生徒の内容理解の度合いを測る活動である。

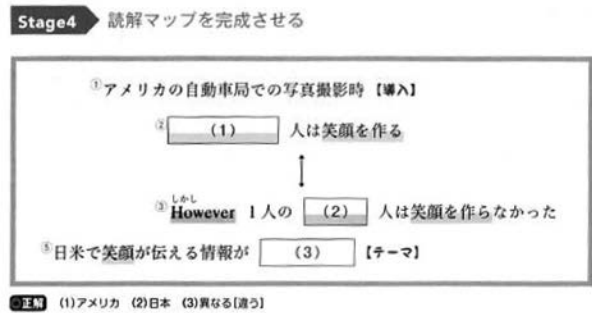


図4 佐々木(2013)における「読解マップ」

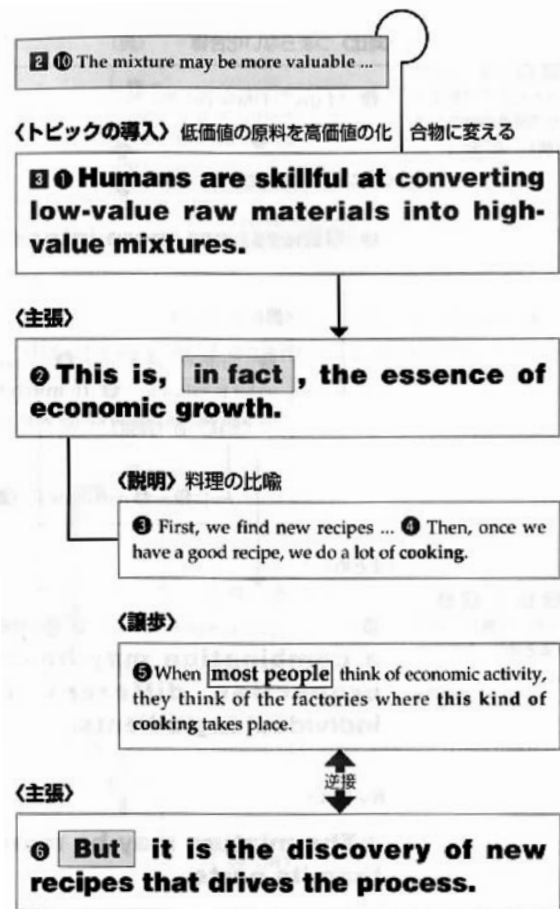


図5 成田・日比野(2003)における文章構造図

- ①First Reading : 概要把握 (ざっくりと英文の流れをとらえる)
- ②Second Reading : より詳しい情報検索を行ったり、代名詞などの照応表現が何を指すかなどの確認を行ったりする。
- ③Third Reading : 深い読み。日本語による発問で行間を読んだり、本文を読んだ上での感想などを訊いたりする。

この指導法を上述の文章に適用すると、たとえば図6に示すような発問を用いることが考えられる。

First Reading

①Who was the most mysterious queen in history?
(歴史上もっとも謎の多い女王は誰ですか。)

②Did she live long?
(その人は長生きしましたか。)

Second Reading

T or F (真偽)

If the sentence matches the content of the passage, write T. If the sentence doesn't match, write F and correct the sentence.
(下の文が文章の内容と合っていればTを、違っていればFを書き、文を訂正しなさい。)

① Now we know what Cleopatra looked like.
(今は、クレオパトラの外見がわかっている。)

② Cleopatra was a young but powerful queen.
(クレオパトラは若い力のある女王だった。)

Third Reading

☆この文章の中であなたが一番心に残った文はどれですか？またなぜその文が心に残りましたか？

図6 3段階読みの例

4.3. 要約

深澤 (2011)¹⁴⁾ は、「要約」を内容理解の指導に用いることを提案している。

深澤 (2011) は、要約を生徒に最初から作らせるのではなく、空所補充型の活動にする例を示している。たとえば、上述の文章を題材にすると、図4のような空所のある英文を提示し、生徒に空所に補う語句を考えさせる活動が考えられる。

要約文の形式としては、このほかにも、文補充型や自由英作文型が紹介されている。

Cleopatra was the (last) queen of Egypt in the ancient world. She was once a powerful queen, but she could not keep the power and (killed)(herself) twenty years after she became the queen.

図7 語句補充型要約の例

4.4. 和訳先渡し方式

金谷ほか (2004)¹⁵⁾ は、彼らが開発した、「読むこと」の指導において最初から和訳を生徒に与えた状態で行う指導法「和訳先渡し方式」の具体やその

成果について報告している。

この方式の開発の前提となった仮説は次の2つである。

- ①触れる英語の絶対量を増やすことによって、英語の習得は促進される。
- ②英語そのものを取り込む作業を増やすことで、確実な習得が可能になる。¹⁶⁾

また、この仮説に基づき和訳を先に与えることにより期待される効果は次の2点であると考えられた。

- ①和訳を先に渡すことで、英語そのものを読むという作業が、授業の中心になる可能性があること。
- ②読解作業の負荷がほぼゼロになり、それにより生み出された余力を、他の活動に振り向けられるということ。¹⁷⁾

「和訳先渡し方式」においては、文章の意味を日本語で確認する活動を放棄する代わりに、さまざまなタスクを課すことで文章を繰り返し読み、英語を操作する量を増やすことが意図されている。

より具体的には、図8が示すように、Input → Intake → Outputという3段階の習得モデルに基づき、それぞれの段階で多角的なタスクを通じて練習を行う。

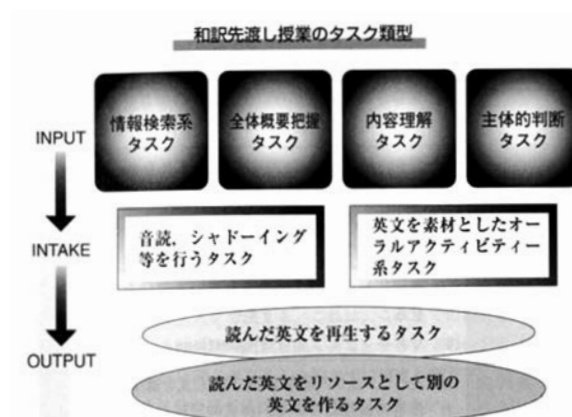


図8 金谷ほか (2004) による和訳先渡し方式におけるタスク体系

このとき用いられるタスクには、ワード・ハント、Q & A、タイトル選び、キーセンテンスの並べ替え、要約、音読、ディクテーションなど多岐にわたる。それらの、それぞれ目的の異なるタスクを通じて、生徒が英語に触れる量 (exposure) を多く確保するのがこの方式の眼目である。

4.5. インフォメーション・トランスファー

卯城 (2011)¹⁸⁾ は、「英文の情報をそのままではなく、少し形を変えてみることを「インフォメーション・トランスファー」と呼び、具体的な活動として次のようなものを例示している。

- 英文の内容を絵に描く
- 英文の内容を描いた絵に関する間違い探しをする
- 英文の内容について再話 (retelling) する
- 英文の内容を要約する
- 英文の内容を表す 4 コマ漫画を描く
- 英文の内容を表にまとめる
- 英文の内容をマッピングでまとめる
- 英文の内容をパラフレーズする
- 英文の内容を予測しながら読む

卯城 (2011) は、これらの活動の意義の次のように説明している。

このような活動を行うことによって、本当に英文を理解しているのかさまざまな角度から確かめたり、そのことによって、読みを深くすることができます。¹⁹⁾

これらの、インフォメーション・トランスファーの手法は、和訳や日本語を介さずに生徒の文章の理解を導いたり測定したりする手段として用いることができるかとされている。

4.6. True or False

文章の内容に関して何らかのステートメントを提示し、それが文章の内容と合致するか否かを判断する活動である。この活動自体は伝統的に用いられてきたものであるが、いわゆる All in English の授業を実施するうえで、日本語を介さずに文章の内容理解を進めることができることから、広く利用されている。また、単に内容理解を問うだけでなく、True of False を通じて得られた正しいステートメントを利用して要約文を作るなど、上述のインフォメーション・トランスファーの活動と連携させることもできる。

5. 「読むこと」の発問に関する最近の動向

前節で、発問という指導技術にとらわず、「読むこと」の指導法について最近の動向を概観した。本節では、そのような動向の中で、本稿の主題である発問について何が言われているかを、いくつかの文献に拠って整理する。

田中・田中 (2009)²⁰⁾ は、「読むこと」の指導を「導入」「理解」「思考」「表現」の 4 つの段階に分け、「導入」は pre-reading, 「理解」「思考」は while-reading, 「表現」は post-reading に対応するものとしている。

このうち「理解」については異なるレベルの発問を混在させるのではなく、「3 ラウンド発問」の考え方に依拠し「概要→詳細→推論」という順序で発問のレベルを段階的に変えながら繰り返し文章を読ませる指導を提唱している。田中・田中 (2009) が示す、それぞれの段階における発問の具体例を表 1 に示す。

表 1 田中・田中 (2009) による発問の段階と具体

段階	発問例
概要	(1) このテキストの話題は次のうちどれか？ (a) 迷信について (b) 占いの歴史について (2) どんな数字が話題になっているか？ 2 つ挙げよ。
詳細	(3) もしあなたにラッキーナンバーがあれば、あなたはどのような傾向があると述べられているか？ (4) 西洋では、13 という数字はどのように思われているか？ (5) 13 の数字に関連した具体例は何か？
推論	(6) この話題に関する重要なキーワードが 2 回出てくるが、それは何か？ (7) この英文で筆者がもっとも伝えたいことは何か？

(田中・田中 (2009) の記述をもとに筆者が作成)

また、田中・田中 (2009) は、これらの発問に対して生徒が即座に正答することができない場合に、発問を分割したりヒント情報を小出しに与えたりすることで、生徒自身に考えさせ、答えを見つけさせるようにすることが大切であると述べている。

さらに、このとき複数のヒント情報を与える場合、表 2 に示すように、間接的な情報から直接的な情報へと段階的に与えることが効果的であるとしている。

表 2 段階的なヒント情報の与え方

	段階的な指示	具体例
第 1 ヒント	1) ヒントの大まかな位置の指示 2) 内容スキーマの活性化 3) 形式スキーマの活性化	第 1 文に注意してみましょう。 一般常識で判断するとどうでしょう。 談話は通常～のように進みます。
第 2 ヒント	4) ヒントの細かな位置の指示	In the same way の後に注目してみましょう
第 3 ヒント	5) 語彙、文法等の指示や説明	“be called ~” とはどういう意味でしょうか？

(田中・田中 (2009) の表²¹⁾ を引用)

なお、ここで、表1に示したような発問が文章の言語形式ではなく意味内容を問うものであるのに対し、表2に示したヒント情報、すなわち補助的な指示・発問は、より言語形式を焦点化するものであることに注意を要する。田中・田中（2009）はこの違いについて言及していないが、本稿の問題設定に深く関わることであるので、ここで指摘しておき、後に考察を加えたい。

田中・島田・紺渡（2011）^{22）}は、文章中に直接的には書かれていないが書かれている情報を総合すれば推測できる内容を問う発問を「推論発問（inferential question）」と呼び、その意義や作り方、授業での実際的な活用方法を整理している。たとえば、具体例として、次のような英文と発問が挙げられている。

He threw 3,000 yen bills at the window. She tried to pass him 1,500 yen. However, he wouldn't take it. Then, when the two of them went inside, she bought a big bag of popcorn for him.

- (1) 2人はいったいどこにいますか。
- (2) 2人はいったいどのような関係でしょうか。

これら2つの発問に対する答えは、文章中には直接的には書かれていない。しかし、登場人物が男女一組であることや、金銭の支払いで互いに遠慮している様子がかがえること、また、windowやpopcornといった「舞台装置」などの情報を総合すると、この文章がどのような場面を描写しているものであるかおおよそ推測できるものとなり、2つの発問に対しても答えを出すことが可能になる。このような発問が「推論発問」と呼ばれるものである。

田中・島田・紺渡（2011）によれば、推論発問の役割は次のようにまとめられるとしている。^{23）}

- (1) テキストの細部を必然的に読み取らせる。
- (2) テキストの具体的な理解を促す。
- (3) テキストを異なる角度から繰り返し読ませる。
- (4) テキストの主題の理解につながる深い読みを促す。

そのうえで、「推論発問づくりの原則」として

- ・明確性の原則：問いを明確にする
- ・意見差の原則：異なる意見を引き出す
- ・証拠の原則：本文中に証拠を探させる
- ・挑戦性の原則：挑戦的な問いにする

の4点を挙げ、文章と発問の具体例を示している。表3に、これら4つの原則と発問例をまとめる。

表3 推論発問づくりの原則と発問例

原則	発問例
明確性の原則	(1) ジョーイの回復に驚いたのは兄のジョンですか、それとも医者ですか。 (2) ジョーイの回復に驚いたのは誰ですか。全員を挙げなさい。
意見差の原則	(3) なぜカフはコロに石を渡さなかったのでしょうか。 (4) 少女はなぜ子守唄を歌うのをやめなかったのでしょうか。
証拠の原則	(5) この後、空から何が落ちてきたのでしょうか。 (6) どうして老人はロイに「自分が釣った」と嘘をつけたのでしょうか。
挑戦性の原則	(7) デラが贈り物を買うのに、あといくら足りないのでしょうか。 (8) 彼女たちの不満とはどんなものだったのでしょうか。

（田中・島田・紺渡（2011）の記述をもとに筆者が作成）

なお、ここでも、表3に示した発問例は、いずれも文章の意味内容を問うものであることを指摘しておく。

6. 英語教育における「発問」観の偏り

前節では英語教育に関する文献を引きつつ、「読むこと」の指導における発問のあり方について、最近の動向を概観した。その中で、それらの文献が具体として示す発問の例は、いずれも文章の意味内容を問うものであることを指摘した。

英語における「読むこと」の指導内容は、第3節で概観したように文章の言語形式をもとに整理されているが、その一方で、発問という指導方法においては、文章の意味内容を問うものが主流となっているのが、英語教育における現状であるといえる。

また、発問以外の指導方法についても、第4節で概観したように、言語形式に着目する部分を持ちながらも、活動の目標は意味内容に置かれている場合がほとんどである。

このように考えると、英語教育における「読むこと」の指導、とりわけ発問という指導方法に関しては、生徒の意識を意味内容へと向け文章の理解を導くことを主眼とするものであるという認識があるように思われる。

しかし、言語の教育である以上、「読むこと」においても、文章の意味内容はあくまで学習材料に付

随するものであり、最終的に目標とすべき学習内容が言語であることは言を俟たない。じっさい、このことについては、第3節で整理したように、広く共通理解を得ているといえる。

むろん、発問においても、いわば意味内容を「入口」にして、実際に生徒に身に付けさせたい「出口」の力が言語であることは同じである。しかしながら、指導の焦点を、本来の学習内容である言語からあえてはずして意味内容に当てることにより、言語に関する指導を間接的なものに行っている点をとらえれば、やはり、前節で整理したような発問のあり方は、意味内容の比重を高めることに価値を置く指導観の表れであるといえよう。

ここに、指導内容と指導方法に乖離が生じているともいえる状況がある。では、そのように、意味内容を焦点化する指導観にはいかなる妥当性があるのであろうか。あるいは、そのような妥当性が認められないとすれば、代わりにどのような指導観を採用すべきなのであろうか。このことについて、次節では、同じく言語を学習内容とする国語科における知見を参照し、英語教育への示唆を探る。

7. 国語教育における「読むこと」と発問

前節で提示した問題意識に基づき、本節では国語教育における知見を参照する。

7.1. 学習指導要領

まず、小学校・中学校・高等学校学習指導要領のうち、「読むこと」に関わる指導事項を抽出したものを表4に示す。

外国語科（便宜上、以下は「英語科」とする）と比較したときに、国語科に特徴的なのは、読解の結果何を読み取るべきかという目標だけでなく、その目標を達成するための具体的な言語形式も指導事項に明記されていることである。たとえば、次のような記述がある。

小学校

第1学年及び第2学年

イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。

第3学年及び第4学年

イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。

ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。

第5学年及び第6学年

エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。

中学校

第1学年

ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。

エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。

第2学年

ア 抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句などに注意して読むこと。

イ 文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。

第3学年

イ 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。

ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。

高等学校

「国語総合」

ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと。

エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。

「現代文B」

ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。

イ 文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと。

これらの中でも、英語科との比較において特に示唆的であるのが、中学校第3学年以上に見られる「評価すること」という項目である。評価するために

表4 学習指導要領における国語科「読むこと」の指導事項

	小学校	中学校	高等学校
第1学年及び第2学年	<p>ア 語のまとまりや言葉の響きなどに気を付けて音読すること。</p> <p>イ 時間的な順序や事柄の順序などを考えながら内容の大体を読むこと。</p> <p>ウ 場面の様子について、登場人物の行動を中心に想像を広げながら読むこと。</p> <p>エ 文章の中の大事な言葉や文を書き抜くこと。</p> <p>オ 楽しんだり知識を得たりするために、本や文章を選んで読むこと。</p>	<p>ア 文脈の中における語句の意味を的確にとらえ、理解すること。</p> <p>イ 文章の中心的な部分と付加的な部分、事実と意見などを読み分け、目的や必要に応じて要約したり要旨をとらえたりすること。</p> <p>ウ 場面の展開や登場人物などの描写に注意して読み、内容の理解に役立てること。</p> <p>エ 文章の構成や展開、表現の特徴について、自分の考えをもつこと。</p> <p>オ 文章に表れているものの見方や考え方をとらえ、自分のものの見方や考え方を広くすること。</p> <p>カ 本や文章などから必要な情報を集めるための方法を身に付け、目的に応じて必要な情報を読み取ること。</p>	<p>ア 文章の内容や形態に応じた表現の特色に注意して読むこと</p> <p>イ 文章の内容を叙述に即して的確に読み取ったり、必要に応じて要約や詳述をしたりすること。</p> <p>ウ 文章に描かれた人物、情景、心情などを表現に即して読み味わうこと。</p> <p>エ 文章の構成や展開を確かめ、内容や表現の仕方について評価したり、書き手の意図をとらえたりすること。</p> <p>オ 幅広く本や文章を読み、情報を得て用いたり、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにしたりすること。</p>
第3学年及び第4学年	<p>ア 内容の中心や場面の様子がよく分かるように音読すること。</p> <p>イ 目的に応じて、中心となる語や文をとらえて段落相互の関係や事実と意見との関係を考え、文章を読むこと。</p> <p>ウ 場面の移り変わりに注意しながら、登場人物の性格や気持ちの変化、情景などについて、叙述を基に想像して読むこと。</p> <p>エ 目的や必要に応じて、文章の要点や細かい点に注意しながら読み、文章などを引用したり要約したりすること。</p> <p>オ 文章を読んで考えたことを発表し合い、一人一人の感じ方について違いのあることに気付くこと。</p> <p>カ 目的に応じて、いろいろな本や文章を選んで読むこと。</p>	<p>ア 抽象的な概念を表す語句や心情を表す語句などに注意して読むこと。</p> <p>イ 文章全体と部分との関係、例示や描写の効果、登場人物の言動の意味などを考え、内容の理解に役立てること。</p> <p>エ 文章に表れているものの見方や考え方について、知識や体験と関連付けて自分の考えをもつこと。</p> <p>オ 多様な方法で選んだ本や文章などから適切な情報を得て、自分の考えをまとめること。</p>	<p>ア 文章を読んで、構成、展開、要旨などを的確にとらえ、その論理性を評価すること。</p> <p>イ 文章を読んで、書き手の意図や、人物、情景、心情の描写などを的確にとらえ、表現を味わうこと。</p> <p>ウ 文章を読んで批評することを通して、人間、社会、自然などについて自分の考えを深めたり発展させたりすること。</p> <p>エ 目的や課題に応じて、収集した様々な情報を分析、整理して資料を作成し、自分の考えを効果的に表現すること。</p> <p>オ 語句の意味、用法を的確に理解し、語彙を豊かにするとともに、文体や修辞などの表現上の特色をとらえ、自分の表現や推敲に役立てること。</p>
第5学年及び第6学年	<p>ア 自分の思いや考えが伝わるように音読や朗読をすること。</p> <p>イ 目的に応じて、本や文章を比べて読むなど効果的な読み方を工夫すること。</p> <p>ウ 目的に応じて、文章の内容を的確に押さえて要旨をとらえたり、事実と感想、意見などとの関係を押さえ、自分の考えを明確にしながら読んだりすること。</p> <p>エ 登場人物の相互関係や心情、場面についての描写をとらえ、優れた叙述について自分の考えをまとめること。</p> <p>オ 本や文章を読んで考えたことを発表し合い、自分の考えを広げたり深めたりすること。</p> <p>カ 目的に応じて、複数の本や文章などを選んで比べて読むこと。</p>	<p>ア 文脈の中における語句の効果的な使い方など、表現上の工夫に注意して読むこと。</p> <p>イ 文章の論理の展開の仕方、場面や登場人物の設定の仕方をとらえ、内容の理解に役立てること。</p> <p>ウ 文章を読み比べるなどして、構成や展開、表現の仕方について評価すること。</p> <p>エ 文章を読んで人間、社会、自然などについて考え、自分の意見をもつこと。</p> <p>オ 目的に応じて本や文章などを読み、知識を広げたり、自分の考えを深めたりすること。</p>	

は文章の意味内容が理解できているだけでは不十分で、メタ言語的に文章を分析することが必要となる。

そのようなメタ言語の力を身につけることは、英語科においては、指導過程としては想定されているにしても、目標とはみなされていない。しかし、言語の教育において育てるべき力が何であるかについての国語科のこの自己規定は、英語科にも妥当するものと考えられる。なぜならば、第1言語に比べ不如意な期間が長く続く外国語を、実際的な場面で機能的に使用し、また自律的に学習を継続して力を高めていくためには、自らの言語使用を客体化して捉える力が必要であるからである。

7.2. 学習参考書

前節で概観したような、学習指導要領に見られる言語教育のあり方についての認識は、市販の学習参考書においても共有されている。本項では、大学入試を想定した現代文の学習参考書を3つ取り上げ、国語科において生徒に身に付けさせるべき力について広く共通理解がなされていることを指摘する。

霜 (1993)²⁴⁾ は、文章の読解においては形式と内容の双方を読み取っていくことの重要性を前提として、文章の典型的な構成や、助詞や接続語を手がかりとして読み取ることのできる文と文のさまざまな関係、内容の同値・対立構造などに着目して、文章を正確に読むための技法を提示している。

真野 (2011)²⁵⁾ は、文章を「マクロな目 (巨視的な視点)」と「ミクロな目 (微視的な視点)」の両面から読み解くことの重要性を強調している。「マクロな目」とは、文章全体の大きな構造、つまり因果・二項対立・具体と一般といった構造のことであり、「ミクロな目」とは、指示語・接続語・助詞などのことである。そして、これらの知識の具体的な運用法が、実際の文章に即して具体的に示されている。

中野 (2011)²⁶⁾ は、下に示すような文と文の関係を明示する表現 (括弧内は例示) に着目することで文章の論旨を正確に読み取る方法を提示している。

- (1) 具体例と抽象論 (たとえば・このように)
- (2) 否定・比較構文 (ではなく・よりむしろ)
- (3) 対比・対照 (のに対して)
- (4) 疑問詞 (なぜか・何であろうか)
- (5) 譲歩 (たしかに…しかし…)
- (6) 要約表現 (つまり・このように)
- (7) 重視・強調表現 (重要・基礎・こそ・実は)
- (8) 筆者の主観 (心情) 表現 (と思う)
- (9) 反語的表現 (であろうか・ではなかろうか)

- (10) 逆接 (しかし・が)
- (11) 定義・命名表現 (…とは…である)
- (12) 要点並列表現 (第一に…第二に…)

いずれにしても、文章を正確に読解するために着目すべきなのは文章全体の構成と文と文の関係性という大小の言語形式であるという認識は共通しており、学習指導要領が示す指導事項とも軌を一にするものであるといえる。

7.3. 「読むこと」の指導観

大内 (1990)²⁷⁾ は、国語科における教材の構造を、

- (1) 表現・修辞 (微視的)
- (2) 文章構造
- (3) 発想・着想 (巨視的)

の3つの側面に分け、そのうえで、それぞれについて教材を分析する観点を次のように細分化して示している。これらの観点は、大内 (2007)²⁸⁾ によれば、そのまま国語科の教科内容と考えられるとされている。

I 教材の分析観点としての表現・修辞

- 1 表現方法
- 2 表現技法 (修辞法)
- 3 文末表現
- 4 語彙・語句
- 5 句読法・表記法
- 6 さし絵・写真・図表

II 教材の分析観点としての文章構造

- 1 文章の構成・配置
- 2 主要語句の連鎖
- 3 視点

III 教材の分析観点としての発想・着想

- 1 文章制作の動機・意図
- 2 題材・素材の選び方
- 3 構成意識
- 4 表現態度

これらのうち、I・IIの観点が言語形式に関するものであることからわかるように、ここでは言語的な事項が国語科での学習内容であるにとらえられている。

鶴田 (1997)²⁹⁾ は、文学教材の指導に関して、次のような言語技術を指導すべきであるとしている。

- ①構成をとらえる技術 (題名、設定、場面、事件、筋、発端、山場のはじまり、クライマックス、結末、伏線など)

- ②表現をとらえる技術（反復，対比，会話，描写，説明，叙事，表明，イメージ語，色彩語，比喩，声喩，象徴，倒置法，省略法，緩叙法，あいまいさ，韻律，文字表記，字配り，句読点，区切り符号など）
- ③視点をとらえる技術（作者と話者，内の目と外の目，同化と異化，視点人物と対象人物，一人称と三人称，視点の転換など）
- ④人物をとらえる技術（主役と対役，心情，性格，呼称，人物像の変化，心の転換点，典型化など）
- ⑤文体をとらえる技術（語り口，語法，常体と敬体，文末表現，余情表現，文の長さ，明暗，喜劇，悲劇，抒情，アイロニー，パラドックスなど）

また，説明文・論説文について，要点をつかむために必要な技術として，鶴田（2003）³⁰⁷ は，次のようなものを挙げている。

- ①文章の構成をとらえる技術
- ②抽象部と具体部を区別する技術
- ③強調表現をとらえる技術
- ④反復表現をとらえる技術
- ⑤接続詞の機能をとらえる技術

さらに，これらのような具体的な指導内容だけでなく，「読むこと」の指導のあるべき方向性についても，次のような意見が表明されている。

全国国語授業研究会編集委員会（2005）³¹¹

自分の読みをつくるために，自分の思いを伝えるために，文学的文章を読むんだという，そのときに物語の読み方の「方」の問題が出てくる。

この主題はなんですかという漠然とした投げかけの前にやらなければならないことがある。主題をつかむためにはどうしたらよいですか。その方法がある。その方法に子どもたちをふれさせておいて，そしてそれぞれの子どもが取捨選択していく，自分の読みをつくるというのはそういうことである。

二瓶（2005）³²¹

子どもたちに教えるべきは，この作品に自力で立ち向かう力ではないのか。

一人の読者として，私が作品を深く読もうとすると，様々な観点から関わろうとする。例えば，作品の構造であり，人物設定であり，繰

り返し出てくる重要な表現であり，人物の会話文であり，主題である。

この自力で作品を読み進める観点を子どもたちに与えることが，国語教室の役割ではないのか。

これらからは，国語の授業においては，教材の文章を理解するだけでは不十分で，他の文章を読むときに自力で理解するための力を生徒に育てることが目標であり，そのためには，汎用性のある技術を身に付けさせることが必要であるという指導観がうかがえる。

7. 4. 発問のあり方

前節で見たような指導観の中で，発問について何が言われているかについて，いくつかの文献を引く。大森（2005）³³¹ は，発問の原理・原則と「自ら学ぶ子どもを育てる学習指導」との関係を示し，発問の備えるべき性質について次のような原則と原理を提唱している。

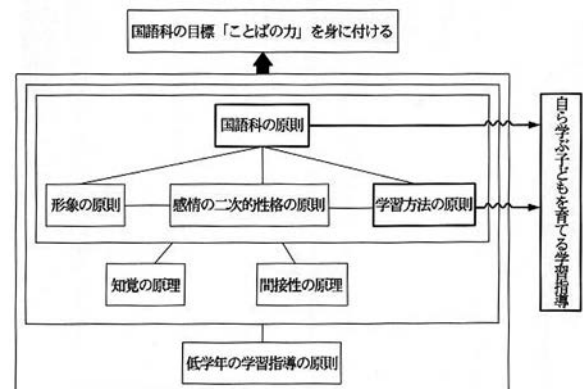


図9 大森（2005）による発問の原理・原則と「自ら学ぶ子どもを育てる学習指導」の関連図

国語科の原則：授業での眼目は，子どもに文章の検討を促すこと

形象の原則：視点を問う，あるいは，視点をふまえた発問をするべき

感情の二次的性格の原則：感情を起こさせたいなら，話者の見方や状況を知らせるべき

学習方法の原則：「分析批評」の方法を身に付けさせるべき

知覚の原理：見えを問うべき

間接性の原理：させたいことを直接指示するべきでない

また，井上（2005）³⁴¹ は，「発問は，発問を不要にしていく方向でなされるという条件でのみ，して

もいい」あるいは「発問法の目的は子どもに自問自答させることにある」という基本認識に立ち、発問においては、文章の解釈の結果よりも、その結果を得るための過程・方法を教えることを重視すべきであることを論じている。

7. 5. 具体的指導法

国語科で扱う教材の文章は、第1言語である以上当然であるが、英語科におけるそれよりもはるかに多岐にわたり、同学年で比較すれば、言語面でも内容面でも、格段に難解である。したがって、授業でなされる発問も、そのぶん多種多様なものとなる。それゆえ、本稿で国語授業における発問を網羅的に扱うことは不可能である。ここでは、生徒自身が応用できる読み方を指導している例を2つに限定して取り上げる。

横山(1990)³⁵⁾は、説明文の指導において、文章中の重要語句を見つける方法として、文章を構成する各文の主語・述語をそれぞれ取り出し、その中で重要なものを「主核」「述核」と名付け、さらに、それら以外で重要な語句を「補核」と名付けた。これら3つを総称して「語核」と呼び、「語核」がその文章における重要な情報を表すとした。

また、青木(2013)³⁶⁾は、「～はいくつあるでしょう」という、数をかぞえることを促す発問、および、「その中で一番～なのはどれでしょう」という、文章中の情報の軽重を判断を促す発問を中心とした「読むこと」の指導法を「フレームリーディング」と名付けて提唱している。青木(2013)によれば、そのような指導を行うことで、「文章を丸ごと読む」力がつくと言われている。

これら2つの指導法における発問の特徴は、それにより生徒にとらえさせる対象が言語形式であること、および、そのことから導かれるさらなる特徴として、特定の教材に限らず、多くの教材に適用することのできる、汎用性の高い発問であることである。特定の教材の意味内容に左右されず、同じ発問を繰り返し使用することで、生徒はその発問を、教員の補助なく文章を読む際にも自問することが徐々にできるようになり、最終的には自立した読み手となることが期待される。

8. 英語科における発問作りへの提案

8. 1. 「内容発問」から「形式発問」へ

第6節で述べた英語科における「発問」観の偏り

という問題点を、第7節で言及した国語教育における知見に照らして検証すると、英語科における発問作りについて指針が得られるのではないだろうか。

すなわち、国語科で体系立てられ実践されているように、文章の言語形式を問う発問を英語科においても取り入れるべきなのではないだろうか。

国語科における指導観がそうであり(それがすべてでないことは前述のとおりであるが)、また、4.6で指摘したとおり田中・田中(2009)の示す補助的な指示・発問が言語形式を志向するものであることにいみじくも表れているように、「読むこと」の力を伸ばすためには、生徒の思考を言語に向けることが重要である。

このことは、原理的に考えれば当然のことであるともいえる。すなわち、ある文章の意味内容は読解の結果得られるものであり、そうであるならば、意味を問う発問とは、読解の結果を問う発問にほかならない。結果を問うのであれば、それはテストと等しい。

一方で、もし、生徒に読むための汎用的な方法を教えようとするのであれば、結果としての意味を得るに至る過程、すなわち言語形式に焦点を当てなければならぬ。

「発問はテストではない」という認識を是とするのであれば、そこで言う「発問」とは、必然的に、言語形式に焦点を当てたものとなる。

このとき、意味内容を問う発問を「内容発問 content question」、言語形式を問う発問を「形式発問 form question (あるいは、言語発問 language question)」と名付けるならば、「内容発問」から「形式発問」への比重の移動が求められるといえよう。

むろん、このことは「内容発問」の意義を否定するものではない。教材によっては「内容発問」が言語形式を指導するのに効果的である場合もあるであろうし、また、「内容発問」をその性質のとおりテストとして使用し、生徒の理解状況を把握したうえで、次の指導を構想する場合もあるであろう。

さらに、題材内容に焦点を当てた活動においては、「内容発問」の方が活動の連続性を妨げないため、適切であろう。

このことは、7.3で言及した大森(2005)³⁷⁾が発問の原理として掲げた「間接性の原理」とも関わる。つまり、最終的に生徒に身に付けさせたいのは言語形式に関する力であるが、発問においてはそれを直接問うのではなく、内容を問うことで間接的に形式にアクセスするよう生徒を導くべきという考え方である。

このような考え方は、英語教育における発問についても、第4・5節で概観した傾向を踏まえ、暗黙の前提として存在しているように思われる。すなわち、生徒が「それと気づかぬうちに」教員の意図する学習内容を身に付けることができるような発問が良い発問であると考えられているのではないだろうか。

しかし、第1節で示したように、問題解決力の向上という今日的課題に照らせば、生徒が自分の運用すべき知識・技能を明示的に意識することは重要な指導内容であるように思われる。また、本稿で対象としているのは高校生であり、その発達段階を考慮すると、そのようなメタ認知を求めることは、むしろ適切であるとも考えられる。

そのような点を踏まえ、やはり、高等学校英語における「読むこと」の指導では、従来の「内容発問」に加えて「形式発問」も取り入れることが有意義であると筆者は考える。

そのような認識に立ち、次節以降で「形式発問」のあり方について述べる。

8.2. 「形式発問」の4層構造

「形式発問」は、発問における「間接性の原理」にあえて従わず、生徒に身に付けさせたい言語形式を直接的に対象とするものである。しかし、言語形式にも単位の大小があり、どの単位を対象とするかによって、「形式発問」もいくつかに分類することができる。単位については、第3節での検討を踏まえれば、学習指導要領が示す指導事項が妥当な基準となる。また、第7節で言及した国語教育における指導内容も参考にすると、「形式発問」の対象は次の4種類に分けることができる。対象となる言語形式の具体と発問の例を示す。

(1) 文章の構造：

〔言語形式〕

- パラグラフ間の関係（展開・例示・反論など）
- 文章全体の大枠としての構造（時系列型・頭括型・二項対立型・譲歩—反論型など）

〔発問の例〕

- 第2パラグラフと第3パラグラフの関係は何ですか。
- この文章の構造は何型ですか。

(2) パラグラフの構造：

〔言語形式〕

- 主題文（topic sentence）と支持文（supporting

sentences）の判別

- パラグラフ構造のパターン（頭括型・反転型・列挙型など）

〔発問の例〕

- このパラグラフの構造は何型ですか。
- このパラグラフの主題文はどれですか。

(3) 文と文の関係：

〔言語形式〕

- 文と文のつながり方（順接・例示・逆接など）

〔発問の例〕

- 第2文と第3文の関係は何ですか。

(4) 文の構造：

〔言語形式〕

- 文の文法構造
- 文の情報構造

〔発問の例〕

- この文の主語は何ですか。
- この文で倒置が起こっている理由は何ですか。

この4つの分類は言語の単位として層をなしている。すなわち、(1)が最も大きな単位であり、(4)が最も小さな単位である。このように、「形式発問」を4つの層に分けることにより、授業において、たとえばラウンド制の読ませ方をする場合に、ラウンドごとに発問の対象をそろえることが可能になる。

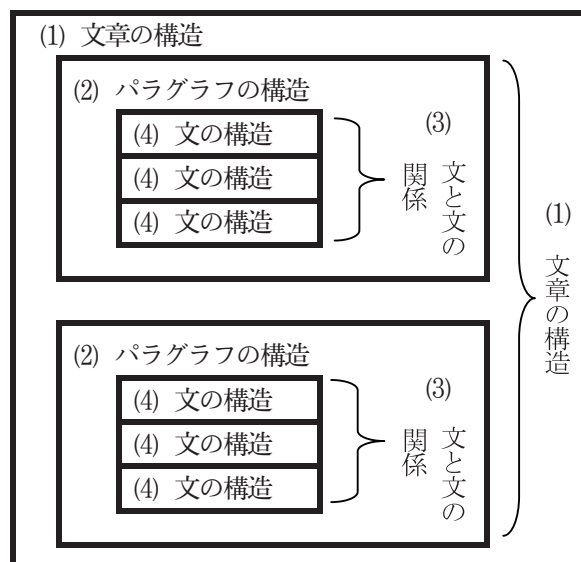


図10 「形式発問」の4層構造

8.3. 「形式発問」の実例

本項では、「形式発問」の実例をいくつか示す。

まず、先行実践事例からは、横山（2013）³⁸⁾ が、自身の提唱する「三角ロジック」に依拠する形で、次のような問いを設定している。

- ・クレームになっている文の番号を答えなさい。
- ・用いられているレトリックをすべて選びなさい。
1. 列挙 2. 引用 3. 時系列 4. 対比・対照

これらは、(2) パラグラフの構造を対象とする発問ととらえることができるが、他の種類のものも含めて、第2節で使用した英文に基づく例を次に示す。

(1) 文章の構造

- ・第1パラグラフと第2パラグラフの関係は次のどれですか。
①一般論と具体例 ②導入と展開
③二項対立 ④譲歩と反論

(2) パラグラフの構造

- ・第2パラグラフの主題文はどれですか。
- ・第2パラグラフの構造は次のどれですか。
①尾括型 ②時系列型
③双括型 ④反転型

(3) 文と文の関係

- ・第1パラグラフの第3文と第4文の関係は次のどれですか。
①主張と根拠 ②抽象と具体
③逆接 ④言い換え

(4) 文の構造

- ・第1パラグラフの最終文の最後がherではなくthis womanとなっている理由は何ですか。

これらの例に表れているように、本稿で定義する「形式発問」とは、同じ発問を異なる教材に対して発することが可能なものである。その意図するところは、生徒が授業で同じ発問を繰り返し受けることにより、次第に自分自身で文章を読むときに、同じ発問を自問自答することができるようになることである。

9. まとめ

本稿では、高等学校英語における「読むこと」の指導について次のことを論じてきた。

- (1) 指導内容は言語形式である。
- (2) しかし、指導方法は意味内容に焦点を当てる

ものが主流であり、発問も同様である。

- (3) 国語教育では言語形式も焦点化されている。
- (4) 英語教育においても、意味内容だけでなく言語形式への意識を高めことで、指導内容と指導方法を一致させるべきである。
- (5) 発問においては、「内容発問」と「形式発問」を分け、生徒に一般化可能な力を身に付けさせるために、後者をこれまでよりも活用すべきである。

このような主張を本稿にまとめるに至った動機は教育実習である。教育実習生の授業においては、指導案上は、生徒に身に付けさせたい力が言語形式において記述されているにもかかわらず、授業でなされる発問が「内容発問」に偏っているため、結局、生徒の理解度の確認をするにとどまり、生徒に汎用性のある知識・技能を身に付けさせる指導とならない例が頻繁に見られる。しかし、そのような場合に、本稿で提案したような「形式発問」の発想を持つことができれば、指導目標と指導方法が適合したものになり、教材の内容理解とその後の活動との間に、より有機的な連関を作ることができると期待される。今後の実践を通じて検証を試みていきたい。

【引用文献】

- 1) 高梨庸雄・高橋正夫、『英語リーディング指導の基礎』、研究社出版、1987年、106。
- 2) 前掲書 1), 107-113。
- 3) 田中武夫、「推論発問とは何か」、田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸（編著）、『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』、三省堂、2011年、13。
- 4) 卯城祐司、「内容理解を深めるさまざまな発問」、卯城祐司（編著）、『英語で英語を読む授業』、研究社出版、2011年、72。
- 5) 西きょうじ、『情報構造で読む英語長文』、代々木ライブラリー、2002年、2。
- 6) 中澤一、『中澤の難関大攻略 徹底英語長文読解講義』、桐原書店、1996年、13-14。
- 7) 桜井博之、『英文読解の着眼点—言い換えと対比で解く』、駿台文庫、2002年。
- 8) 横山雅彦、『大学入試 横山雅彦の英語長文がロジカルに読める本』、中経出版、2013年。
- 9) 高橋俊章、「談話・文体・文章構成の面からの分析」、三浦省五・深澤清治（編著）、『新しい学びを拓く英語科授業の理論と実践』、ミネルヴァ書房、2009年、41-50。
- 10) 福崎伍郎・島田浩史・米山達郎・小林裕之・早川勝己、『英語長文読解の王道1読み方編 パラグ

- ラフリーディングのストラテジー』, 河合出版, 2003年.
- 11) 佐々木欣也, 『英語長文の読み方 流れが見える読解マッピング』, 旺文社, 2013年.
 - 12) 成田あゆみ・日比野克哉, 『標識に従えば英語はスッキリ読める』, 増進会出版社, 2003年.
 - 13) 浅見道明, 「内容理解確認のための活動」, 金谷憲 (編著), 阿野幸一・久保野雅史・高山芳樹 (編集), 『英語授業ハンドブック高校編』, 2012年, 大修館書店, 164-168.
 - 14) 深澤真, 「要約 (Summarizing)」, 卯城祐司 (編著), 『英語で英語を読む授業』, 研究社出版, 2011年, 81-90.
 - 15) 金谷憲・高知県高校授業研究プロジェクトチーム, 『高校英語教育を変える和訳先渡し授業の試み』, 三省堂, 2004年.
 - 16) 前掲書 15), 30.
 - 17) 前掲書 15), 31.
 - 18) 前掲書 4), 8.
 - 19) 前掲書 4), 10-11.
 - 20) 田中武夫・田中知聡, 『英語教師のための発問テクニック』, 大修館書店, 2009年.
 - 21) 前掲書 20), 123.
 - 22) 田中武夫・島田勝正・紺渡弘幸 (編著), 『推論発問を取り入れた英語リーディング指導』, 三省堂, 2011年.
 - 23) 前掲書 22), 22.
 - 24) 霜栄, 『現代文読解力の開発講座』, 駿台文庫, 1993年.
 - 25) 真野真, 『大学入試現代文の読む技術・解く技術が面白いほど身につく本 ルール編』, 中経出版, 2011年.
 - 26) 中野芳樹, 『現代文読解の基礎講義』, 駿台文庫, 2012年.
 - 27) 大内善一, 『国語科教材分析の観点と方法』, 明治図書, 1990年.
 - 28) 大内善一, 「国語科の「教科内容」とその取り出し方の解明が先決である」, 日本言語技術教育学会 (編), 『言語技術教育16』, 明治図書, 2007年, 51.
 - 29) 鶴田清司, 『言語技術教育としての文学教材の指導』, 明治図書, 1996年, 98.
 - 30) 鶴田清司, 『国語の基礎学力を育てる 学力保障・言語技術・絶対評価』, 明治図書, 2003年, 89-90.
 - 31) 全国国語授業研究会編集委員会, 「これからの国語科授業と読解力」, 全国国語授業研究会, 『小学校国語 読解力を高める 授業者からの提案』, 東洋館出版社, 2005年, 12.
 - 32) 二瓶弘行, 「文学作品の学習でつける力とは?」, 全国国語授業研究会, 『小学校国語 読解力を高める 授業者からの提案』, 東洋館出版社, 2005年, 57.
 - 33) 大森修, 『大森修 国語教育著作集 第6巻 苦闘・国語科授業の発問づくり』, 明治図書, 2005年, 33-35.
 - 34) 井上尚美, 『国語教師の力量を高める 発問・評価・文章分析の基礎』, 明治図書, 2005年.
 - 35) 横山駿也, 『力をつける説明文の読解法』, 明治図書, 1990年.
 - 36) 青木伸生, 『「フレームリーディング」でつくる国語の授業』, 東洋館出版社, 2013年.
 - 37) 前掲書 33).
 - 38) 前掲書 8).