

研究紀要

第 48 号

平成 23 年 3 月

北海道高等学校教育研究会

卷頭言

北海道高等学校教育研究会

会長 宮浦俊明

第48回北海道高等学校教育研究会が1月6、7日と盛会に終了し、会員皆さま方のご支援に深く感謝申し上げます。

研究紀要も第48号が発刊しました。7教科の研究論文と教育一般分野においては十勝地区支部から「総合学科の特色と本校の取り組み」が掲載されています。教育一般分野（昨年までは教職一般）では久しぶりの研究論文の掲載となりました。それぞれ学校課題や教科指導の実践が取り上げられ、我々の日々の教育活動にさまざまな示唆を教えてくれます。執筆者の皆さまのご尽力に敬意を表します。

さて、我々は日々指導力の向上を目指して高校教育に携わっていますが、専門職としての自覚とプライドは揺れ動いているように思います。

教科の指導力向上一つとっても、生徒の意欲や学力は多様化し、大学受験指導も義務教育の基礎からの授業も必要です。PISAの学力もセンター試験の点数も就職試験で合格する力も、それぞれ重要です。キャリア教育の観点から言えば、学校で学んだ学力は将来の職業で役に立つ生きる力になるということが重要です。我々は現実におきている課題にあたかも翻弄されているかのようです。

全道の教員の皆さん、我々は何をして自らを教育の専門家とするのかという命題を持つ必要がありませんか。

ある入試問題研究会のアンケートを見ますと、受験問題を解く中で学問の本質に触れたというような驚きの感想が結構見られます。また、「楽しかった、その楽しさを生徒に伝えたい。」という感想もありました。私はここに一つ大事な忘れ物を見つけたように思いました。

生徒の学ぶ喜びは我々の教える喜びがあってこそではないでしょうか。教える喜びは教員それぞれ違うかもしれません、どの教科においても本質的なもの（真理としてあるもの）を求める中にあるのではないでしょうか。

我々が教育の専門家としてるべき姿を模索する時、教材研究の中で何を求めるべきかや授業の中で自ら喜びや生きがいを感じているかを大切にすべきと思います。

我々自身が立つべき教育の原点に返り、教員としての10年後の自らの姿を見つめる心の作業が必要な時代であるように思います。

最後に、本研究会の発展のためご苦労いただきました役員の皆さん、地区支部や教科部会の皆さまのご厚情に感謝申し上げますとともに、今後とも北海道の高校教育のために本研究会をご支援いただきますようお願い申し上げます。

目 次

卷頭言 北海道高等学校教育研究会 会長 宮浦俊明

教育一般

総合学科の特色と本校の取り組み — 生徒の未来に応える総合学科をめざして — 北海道清水高等学校 浪岡利光 1

教科部会

〔国語〕

芥川龍之介「おぎん」の授業 —「語り手」はすべてを知って騙っている— 北嶺中・高等学校 菅原利晃 13

〔数学〕

学力の把握と学習評価の工夫について 北海道浦河高等学校 小林成人 23

〔理科〕

気象データを活用し地域独自の天気予報を考える 北海道長万部高等学校 石井亮 33

〔英語〕

指導者集団のチームプレー 生徒は先生を選べない… 北海道函館中部高等学校 萩津賢 41

〔家庭〕

体験活動を通して学ぶ食の大切さ ~家庭総合における授業実践~ 北海道士別東高等学校 山本史江 53

〔商業〕

「ふるさと学習プロジェクト」と連携した教育活動の推進 ~課題研究での展開を中心として~ 北海道中川商業高等学校 増山淳一 59

〔情報〕

小学校から高等学校まで、情報教育の系統性のデザイン 北海道高等学校教育研究会情報部会
初等中等教育の情報教育、系統性調査研究ワーキンググループ 67

北海道札幌北高等学校 奥村 稔

北海道札幌篠路高等学校 鶴間伸一

北海道俱知安高等学校 津端公彦

北海道岩見沢緑陵高等学校 川崎知文

北海道旭川藤女子高等学校 鎌田亮樹

北海道札幌平岸高等学校 杉本式史

北海道藻岩高等学校 高木昭信

北海道藻岩高等学校 日比誠

北海道札幌東陵高等学校 高田和典

北海道札幌北高等学校 有田幸史

代表 北海道釧路江南高等学校長 成田雅昭

北海道高等学校教育研究大会全体集会講師・北海道高等学校教育研究会会則 79



総合学科の特色と本校の取り組み

— 生徒の未来に応える総合学科をめざして —

北海道清水高等学校 浪 岡 利 光

1 本校の概要

本校は、酪農と畑作を基幹産業とする人口約10,000人の清水町にある。清水町は、1市16町2村からなる十勝支庁に属し、中心都市である人口約170,000人の帯広市の西に位置する。開町100年を越える町であり、町民合唱団を形成し、ベートーベンの「第九」を歌うことで町おこしを行い、現在は5年ごとに演奏会を行っている。

本校は、「清水実科女学校」として昭和9年に開校し昭和23年に現在の「北海道清水高等学校」に改称した後、全定併置や学級数の増減など幾多の変遷を経て、平成9年4月に、普通科9学級、酪農科3学級から北海道で初めて総合学科12学級に学科転換を行った創立76周年となる伝統校である。学科転換にともない「自律」「探究」「創造」という校訓を定め、「心豊かに実践する力を持つ人間になろう」「高い知性と創造する力をもつ人間になろう」「健康で自他の生命を尊ぶ人間になろう」という教育目標を掲げ、平成12年3月には総合学科第1期生を卒業させた。「人文科学」「自然科学」「情報ビジネス」「人間生活」「生産技術」の5系列を設置し、幅広い選択科目を開設し、生徒の個性を生かした主体的な選択や実践的・体験的な学習を重視し、多様な能力・適性等に対応した柔軟な教育を行っている。

現在の在籍状況は男子212名、女子196名、計408名であり、在籍者の出身地域の構成は、町内が28.4%、帯広市および周辺町村が66.7%、管外が4.9%である。昨年度の卒業生の進路状況は、大学・短大・専門学校等の進学者が50.4%（ほぼ推薦によ



る）、就職者が38.8%、進路未定者が10.8%である。また、部活動は体育系11団体、文化系8団体と12学級の高等学校としては多様で、加入率は63.5%、体育・文化を問わず全道・全国大会へ出場する団体も多く見られる。特にアイスホッケー部はインターハイの常連であり、上位の実績を残し本校の顔となっている。

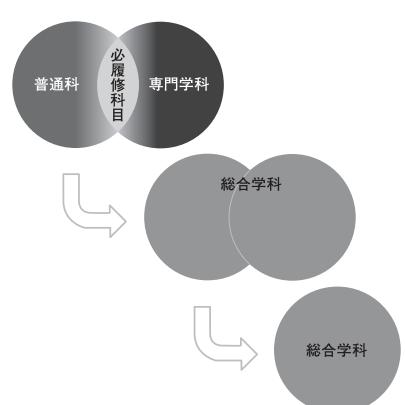


2 総合学科の特色

(1) 総合学科の創設

総合学科とは、これまでの高等学校の学科が、新制高校発足当時から普通科と専門学科（職業学科）の2学科制であったことに対し、この学科制では、現在の高校生の能力・適正、興味・関心、進路等の多様化に対応することが困難であり、普通科は進学、職業学科は就職という固定的な考え方方が、学校の序列化や偏差値偏重の進路指導などの問題を生じさせているとの考えから、普通科と職業学科とを統合するような新たな学科を設けることとした

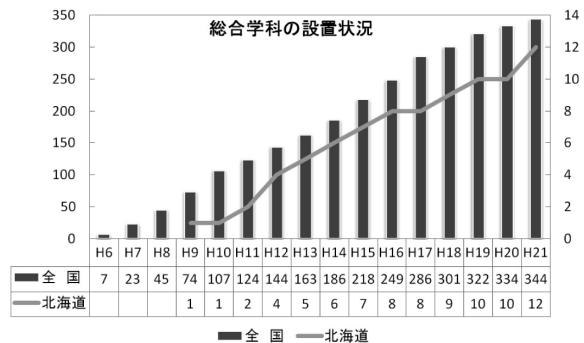
もので、普通科及び専門学科と並ぶ新しい学科として、平成5年3月から制度化されていく。



総合学科創設のイメージ図

総合学科で行われる教育の特色として、

- ① 幅広い選択科目の中から生徒が自分で科目を選択し学ぶことが可能であり、生徒の個性を生かした主体的な学習を重視すること、
- ② 将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視すること、などが挙げられる。



(2) 総合学科に関する法令等

- ① 高等学校設置基準における関係規定

第5条第3号 普通教育及び専門教育を選択履修を旨として総合的に施す学科。

第6条第3項 前条第3号に定める学科は、総合学科とする。

- ② 高等学校学習指導要領における取扱い

- 原則履修科目「産業社会と人間」
自己の個性を発見したり、将来の生き方や進路を考える学習を進めるため、「産業社会と人間」をすべての生徒に履修させる。

【第1章総則 第3款各教科・科目の履修等3(1)】

- 原則「単位制高校」

生徒が主体的に科目選択ができるよう、学年による教育課程の区分を設けない単位制による課程とすることを原則とする。

【第1章総則 第3款各教科・科目の履修等3(2)】

- 多様な教科・科目から主体的に選択履修
「産業社会と人間」及び専門教育に関する



各教科・科目を合わせて25単位以上開設し、生徒が普通教育及び専門教育に関する多様な各教科・科目から主体的に選択履修できるようとする。

【第1章総則 第3款各教科・科目の履修等3(2)】

これに関しては、生徒の主体的な選択を重視する観点から、自己の進路の方向に沿った科目の選択ができるようにするために、体系性や専門性等において相互に関連する教科・科目で構成される科目群（「系列」という。）を複数開設するとともに、必要に応じ、生徒が自由に選択履修できる科目を設けることとしている。

○ 課題の設定・研究

「総合的な学習の時間」において、生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動を含むこと。

【第1章総則 第4款総合的な学習の時間6(5)】

(3) 卒業生からみた総合学科とその課題

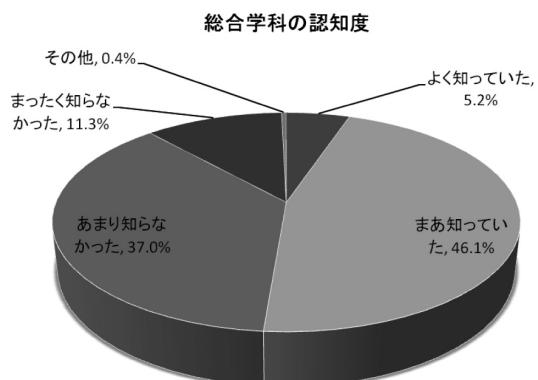
「総合学科に関する卒業生へのアンケート調査」結果報告書 北海道教育委員会 H22.3 から抜粋

- ① 総合学科への進学について

○総合学科の認知度

高校受験の際、総合学科について「よく知っていた」又は「まあ知っていた」のは、約半数である。

総合学科の仕組みや具体的な教育活動については、これまで様々な方策によりPRに努めてきたところであるが、総合学科に対する中学生や保護者、中学校の認知度を一層高めるため、より効果的なPRの方策を工夫することが必要である。



○総合学科を選んだ理由

総合学科への進学を決めた理由として、「とても当たる」「まあ当たる」と回答した者の割合が多かった項目は、

- 1 学びたい科目を自分で選択できるから
(68.7%)
- 2 自分の成績に合った高校だったから
(68.3%)
- 3 学びたい分野の勉強ができそうだったから
(60.4%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

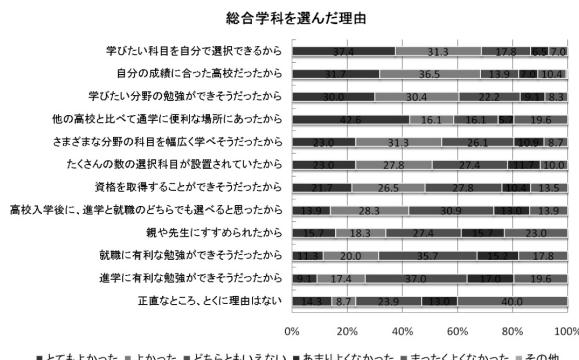
また、「とても当てはまる」、「まあ当てはまる」と回答した者の割合が少なかった項目は、

- 1 正直なところ、とくに理由はない(23.0%)
- 2 進学に有利な勉強ができそうだったから
(26.5%)
- 3 就職に有利な勉強ができそうだったから
(31.3%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

である。

卒業生においては、自分の興味・関心や進路希望等に応じて科目を選択して学習することができることをはじめとし、多様な選択科目を開設していること、いろいろな資格が取れること、少人数で受ける授業があることなど、総合学科の特色を生かした教育実践について評価している割合が高い。一方で、社会人や職業人から話を聞いたり学んだりすることや、自己の将来の生き方や進路についてじっくり考えるということなどについては、評価している割合が低い。



② 総合学科での科目選択について

総合学科における科目選択で重視している点として、「とても当てはまる」、「まあ当てはまる」と回答した者の割合が多かった項目は、

- 1 自分の興味・関心に合った科目を選択するようにした(85.2%)
- 2 自分の長所や得意分野を生かすことができそうな科目を選択するようにした(62.2%)
- 3 将来就きたい仕事に必要な知識や技能を身

に付けられる科目を選択するようにした(57.4%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

また、「とても当てはまる」、「まあ当てはまる」と回答した者の割合が少なかった項目は、

- 1 とくに理由もなく、何となく選択した
(12.2%)

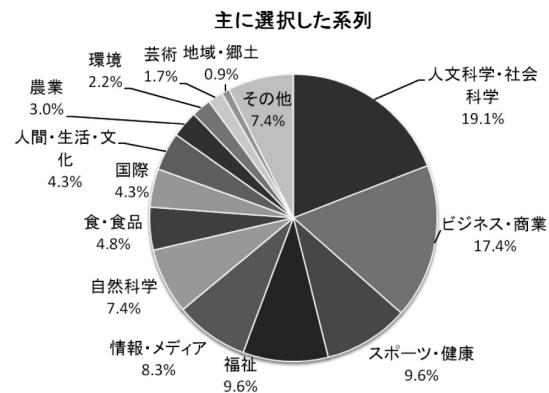
- 2 親しい友人が選択している科目を自分も選択した(21.7%)

- 3 普通科目を中心に選択した(27.9%)

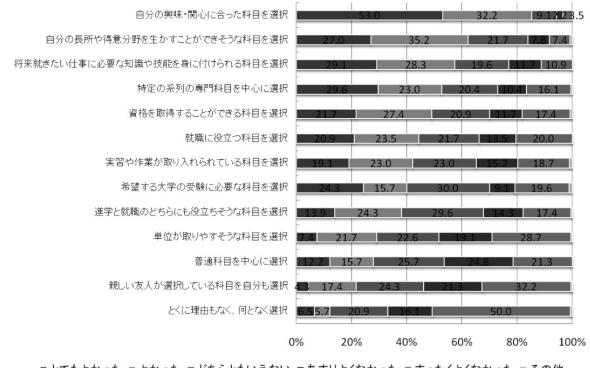
*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

である。

卒業生においては、科目を選択するにあたり、自分の興味・関心や進路希望等を考慮しているほか、自分の長所や得意分野を生かすことができそうな科目を選択するなど、積極的な科目選択を行っている割合が高い。また、「特に理由もなく、何となく選択」や「親しい友人が選択している科目を自分も選択」を挙げている者の割合は低く、主体的に科目選択を行っている者が多いと考えられる。一方、「単位が取りやすそうな科目を選択」と回答した者の割合は、「とても当てはまる」と「まあ当てはまる」を合わせると3割程度あり、ガイダンス等における適切な指導が課題である。



科目選択で重視したこと



■とてもよかったです ■よかったです ■どちらともいえない ■あまりよくなかった ■まったくよくなかった ■その他

③ 「産業社会と人間」について

「産業社会と人間」が有意義だったり、役に立ったりした点として、「とてもそう思う」、「まあそう思う」と回答した者の割合が多かった項目は、

- 1 選択科目でどのような内容の授業が行われているのか分かること(63.9%)
- 2 自分の関心のある職業や仕事の内容について知ることができること(63.0%)
- 3 実際に進路を選択するときに役に立つ情報を得ることができること(59.1%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

また、「とてもそう思う」、「まあそう思う」と回答した者の割合が少なかった項目は、

- 1 高校生活での目標や高校で自分がしたいことが明確になること(42.6%)
- 2 自分がどのような進路に進みたいのか明確になること(49.6%)
- 3 いろいろな友人の目標や興味・関心を知ることができること(52.6%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

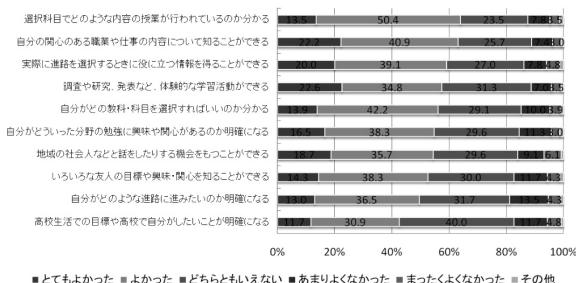
である。

卒業生においては、「産業社会と人間」の学習を通して、職業の種類・特徴などの理解や履修計画の作成などについては、満足している割合が高い。一方で、自己理解の深化、自己の将来の生き方や進路及び高校生活での目標の明確化などについては、満足している割合が低い。

「産業社会と人間」でもう少し学びたかったことについて記述回答では次のような内容が回答された。

- ・自分の興味ある職業について、もう少し学びたかった。
- ・自分の性格の長所・短所を調べ、改善させる術を学びたかった。
- ・働くことへの意識は高まったが、進学希望者の

「産業社会と人間」の学習で有意義だったこと



ために、大学や専門学校などについて学んだり、その専門分野で働く人を呼んでお話しなどをしてもほしかった。

- ・高校の頃は、まだ進路や将来について迷っているので、もっと数多くの仕事と向き合えるようできれば、選択肢が増えてよいのではないかと思う。
- ・職業人の講話を聞けたことは興味深かったが、主体的な活動があまりなく、進路決定には結びつかなかった。

④ 総合学科での学習について

総合学科で学んでみて、総合学科のよかったですとして、「とてもよかった」、「まあよかった」と回答した者の割合が多かった項目は、

- 1 自分の興味・関心に応じて教科・科目が選択できること(86.5%)
- 2 自分の進路希望に応じて教科・科目が選択できること(85.7%)
- 3 幅広い分野にわたって多様な選択科目が開設されていること(78.7%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

また、「とてもよかった」、「まあよかった」と回答した者の割合が少なかった項目は、

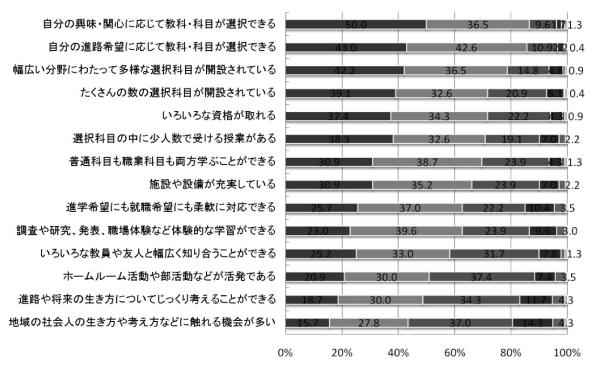
- 1 地域の社会人や職業人の生き方やもの見方、考え方などに触れる機会が多いこと(43.5%)
- 2 進路や将来の生き方についてじっくり考えることができる(48.7%)
- 3 ホームルーム活動や部活動などが活発であること(50.9%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

である。

卒業生においては、自分の興味・関心や進路希

総合学科のよかったです



■とてもよかった ■よかったです ■どちらともいえない ■あまりよくなかった ■まったくよくなかった ■その他

望等に応じて科目を選択して学習することができることをはじめとし、多様な選択科目を開設していること、いろいろな資格が取れること、少人数で受ける授業があることなど、総合学科の特色を生かした教育実践について評価している割合が高い。一方で、社会人や職業人から話を聞いたり学んだりすることや、自己の将来の生き方や進路についてじっくり考えることなどについては、評価している割合が低い。

⑤ 現在の進路先で生かされていることについて
総合学科で学んだことのうち、現在の進路先で生かされていることとして、「とても生かされている」、「まあ生かされている」と回答した者の割合が多かった項目は、

- 1 系列の専門科目で学んだ知識や技術 (46.1%)
- 2 調査や研究、発表、職場体験など、体験的な学習で学んだプレゼンテーションや研究の方法(40.0%)
- 3 さまざまな自由選択科目(系列外の科目)で学んだ知識や技術(39.1%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

また、「とても生かされている」、「まあ生かされている」と回答した者の割合が少なかった項目は、

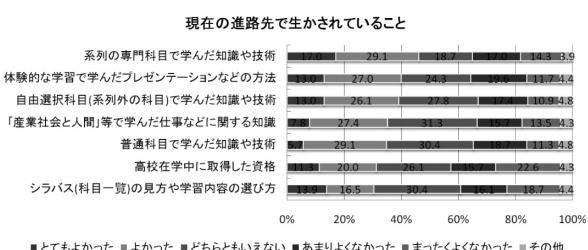
- 1 科目選択の際に経験した、シラバス(科目一覧)の見方や学習内容の選び方(30.4%)
- 2 高校在学中に取得した資格(31.3%)
- 3 普通科目で学んだ知識や技術(34.8%)

*()内の数字は、「とてもそう思う」と「まあそう思う」の合計

である。

現在の進路先で生かされていることとして、系列の専門科目や自由選択科目で学習した知識・技術、体験的な学習で学んだプレゼンテーションや研究の方法などを挙げている割合が高い。

また、進路先別に見てみると、大学に在学中の場合は、「調査や研究、発表、職場体験など、体験的な学習で学んだプレゼンテーションや研究

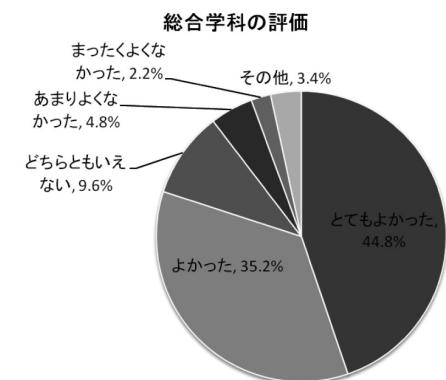


の方法」、「科目選択の際に経験した、シラバス(科目一覧)の見方や学習内容の選び方」、「普通科目で学んだ知識や技術」が特に多かった。

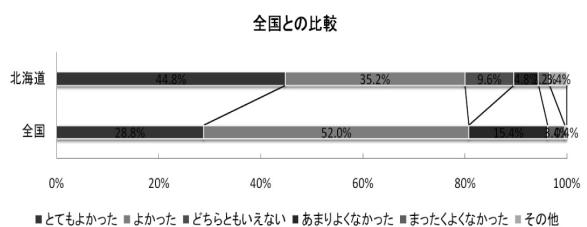
一方、就職している場合では、「高校在学中に取得した資格」、「『産業社会と人間』などで学んだ仕事や社会に関する知識」がやや多く、大学在学者とは異なる傾向が見られた。

⑥ 総合学科の評価について

総合学科の卒業生の80%が、総合学科で学んだことについて、全体的に考えて「よかった」又は「まあよかった」と回答している。



「よかったと思う」又は「まあよかったと思う」と回答した者の割合は、全国調査(「総合学科の今後の在り方に関する調査研究協力者会議報告」H12.1)における卒業生の回答と比較して同程度の数値であるが、「よかったと思う」(「満足」と回答した者の割合は、全国が28.8%であるのに対し、本道は44.8%であった。



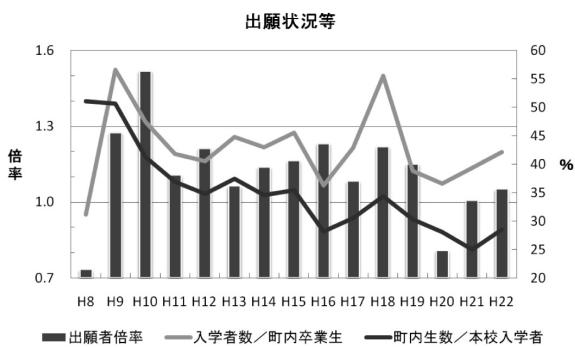
3 本校の取り組み

(1) 総合学科転換の成果

① 出願状況の変化

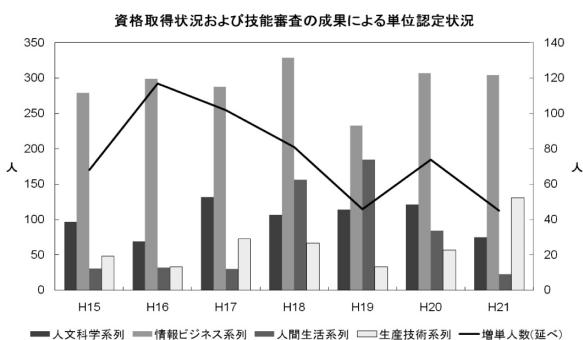
学科転換の主なねらいは学級数の維持であった。学科転換決定後、十勝管内すべての中学校へ訪問し、総合学科に転換する清水高校の詳細について説明するとともに、中学生の保護者に対しても各地域で説明会を行い、本校を理解してもらうための取り組みを行った。また、通学区域が北海道全域となったことも出願者増加の

一因となっている。平成17年度入学生から十勝管内の通学区域が改正され、4学区から1学区へ統合されたため、町内中学生の帯広市への流出が懸念されたが大きな影響は見られず、学科転換以降、平成19年度入学生まで出願者倍率は1.0以上を保っていた。なお、学校説明については現在でもその取り組みはかわらず、卒業生や在校生の出身中学校は年3回、特に新入生の出身中学校へは年4回の訪問を行い、十勝管内のその他の中学校についても隔年ですべての中学校に訪問している。各地域への説明会も年1回実施しており、その他に要請のある中学校や地域にも積極的に足を運び本校の理解を図る取り組みを行っている。



② 資格取得の高まり

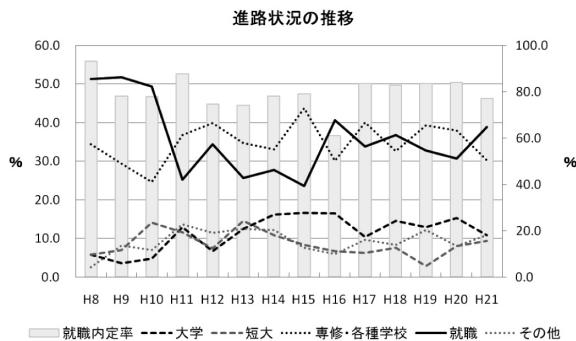
総合学科の大きな特徴は、教育課程に専門教育に関する各教科・科目を合せて25単位以上開設することにある。本校では農業、工業、商業の代表的な専門学科の科目をはじめ、家庭、看護、情報、福祉等の科目を開設し、専門科目の単数は、延べ134単位となり、資格取得に対する取り組みも盛んである。生徒たちが専門科目の多くを学習するのは2年次になってからであり、この点が専門学科の高等学校とは大きく異なる点である。総合学科では将来の進路を生徒自ら考えて選択科目を選んでいく。1年次に開設している「産業社会と人間」を1年間学ぶことを通して生徒は自己の在り方・生き方を考



え、2年次からの選択科目を決める。このような中、上級資格を取得するのに必要な単位数を履修するのはかなり難しい状況だが、適切な選択科目の開設や科目選択指導を行うことで補っている。

③ 進路状況の変化

総合学科に転換したことにより卒業後の進路にも変化が見られた。それは進学人数と就職人数の逆転である。本校では進路に関わる学習として、1年次の「産業社会と人間(2単位)」、2・3年次の「総合的な学習の時間(計3単位)」の計5単位を設置している。各年次の学習内容の中心は、1年次がライフプランの作成、2年次がライフプランに基づく職業の調査と職場体験学習、3年次が進路の具体的な準備と課題学習であり、この系統的な学習によって、就職難という社会的背景の中で職に就くための知識や技術をしっかりと身に付けることが、将来重要であることを理解するとともに学習意欲も高まり、より上級の学校で学習しようという意識が醸成されている。



④ 北海道清水高等学校振興会の設立

これらの成果は本校だけの取り組みで得られたものではなく、学科転換と同時に設立された振興会の存在がある。この振興会は学科転換に対する町の有識者や町議会での基本的合意を得ながら平成9年6月に設立され、本校に期待する地元住民の声の代表として誕生したものである。組織としては、清水町長と教育長を参与に迎え、設立準備委員会のメンバーでもあった小・中・高PTA三役、町内中学校長、本校同窓会三役、清水町教育委員会から構成されている。事務局は本校に置き各種事業の推進にあたっている。振興会の目的は時代の変化と高等学校の多様化にともない、本校が将来とも魅力ある学校であるために各種支援活動を行うこと

であり、主な活動として本校への支援・協力・啓蒙活動、関係機関への陳情活動、町内小・中学校との連携支援活動、町内企業等との連携支援活動などがある。振興会の事業は町の助成金・同窓会等の賛助金をもって運営され、清水町内外に年12回配布される清高通信「彩雲」や下宿受け入れ協力金、中学校訪問、JRへのダイヤ改正などといった様々な要請活動費などに充てられており、昨年度からは、清水町から別途、資格取得者に対する検定料等の助成も行われている。また、「産業社会と人間」や「総合的な学習の時間」での職場体験学習先の確保、就職先の問題についても、側面的な支援をいたしている。さらに、本校の現状理解を高めるための授業公開、学校課題に対する支援策、中学校との進路担当者連絡会議、中・高PTA交流、総合学科地域説明会などを行っている。これらの事業や情報交換を通じて本校の活性化を実現することが、振興会の果たす重要な役割となっている。



(2) 本校教育課程の変遷

① 総合学科設置当初の教育課程

(平成9年度入学生～平成17年度入学生)

総合学科設置後、教育課程編成の要点は、共通履修科目的単位数を出来る限り少なくし、進路の関わりから選ぶ総合選択と興味・関心から選ぶ自由選択の選択科目を多く設置することであった。そのため3年間で修得する単位数を90単位としている本校において、その内訳は共通履修科目41単位、選択履修科目42単位、総合的な学習の時間4単位、ホームルーム3単位とし、選択履修科目については延べ108科目268単位分を設置していた。

この期間の課題は、膨大な選択科目からいかに生徒の進路に適した科目を選ばせるかであった。生徒の自主的な科目選択を重視していた本

校では故意に選択例を示さず、生徒自らの調査研究を支援することに重点を置く取り組みを続けた。当初は入学時から系列選択をさせ、自ら選んだ選択科目の授業を受けながら2年次からの本格的な系列選択を考えさせる方法を実施していたが、特に専門性の高い系列の選択者から早い段階で系列に対する拒否反応を示すものが現れ、その後の本格的な系列選択に支障をきたす例が少なからず起きてきた。そこで平成15年度入学生からより適切な系列選択が行えるよう総合選択科目を後期に設置し、前期に「産業社会と人間」の時間を活用し、系列体験授業を多く取り入れた科目選択指導を行うこととした。さらにこの年、3年次における進路変更にも対応すべく、総合選択科目の12単位分について、必要な科目を2年次の総合選択科目から履修することができる制度を導入している。

平成15年度入学生教育課程

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
1 年 次	国語総合	地理A	数学I	理 科 総合A	体育	保健	芸術I	英語I																				L H R	L H R	L H R
2 年 次	現代 社会	理 科 総合B	体育	保健	家庭 総合																							L H R	L H R	L H R
3 年 次	世界史 A	体育																										L H R	L H R	L H R

② 教育課程への疑問と懸念

(平成18年度入学生～平成20年度入学生)

しかしこのような取り組みの反面、校内では教育課程への疑問が少しづつふくらんでいった。

その最たるもののが、履修と修得の分離により必履修科目において履修はしたもの未修得で卒業に至る生徒が少なからず存在することであった。この点については、平成14年度入学生まで過年度における未修得科目の修得認定試験を年2回学期末ごとに実施していたが、この制度を活かしきれない実態から、平成15年度入学生より廃止し現在に至っている。また、必履修科目の少ない「国語」「数学」「英語」の3教科については1年次で学習の終わる生徒も少なくなく、これにともなう基礎的・基本的な学力の低下も懸念された。さらに選択科目が多く、進路に対する適切な選択ができていない実態とそれにも増して進路に関係なく「楽で楽しい」といった安易な選択の状況が浮き彫りにされた。そのほかこの頃から、普通科志向の強い地域から普通教科科目の履修状況が少ないこととともに基礎的・基本的な知識及び技能の修得不足などについて不安の声が聞こえだすとともに

に、就職試験を受験した企業からも「人物としては申し分ないが、学力が足りない」との指摘をいただくような事例も起きてきた。

このため平成18年度入学生から共通履修科目を4単位増加し、選択科目の開設も精選するとともに選択例を示し、選択例を基盤とした科目選択指導への切り替えを行った。また、全年次10分間の朝学習を始めるとともに「総合的な学習の時間」において進路に応じた知識の深化に重点を置いた学習計画に移行することにより基礎的・基本的な知識の確認と修得を図る試みを始めた。

この取り組みにより地域や企業から改善の理解は得られたものの付け焼き刃的な改革であることは否めなかった。

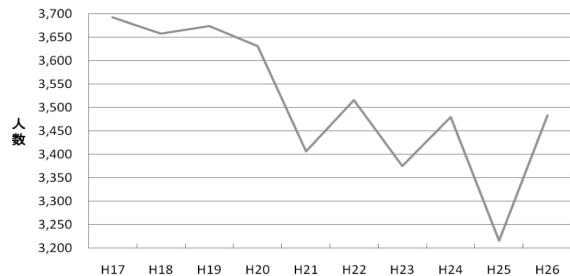
平成18年度入学生教育課程

1年次	国語総合	地理A	数学I	理科総合A	体育	保健	芸術I	英語I	家庭総合	(前期) 情報A (後期) 総合選択科目	商業社会 と人間	L H R
2年次	国語表現I	生物I	体育	保健	家庭総合				総合選択科目		自由選択科目	L H R
3年次	世界史A	現代社会	体育						総合選択科目		自由選択科目	L H R

③ 不安の現実化

平成20年1月、最悪の現実が訪れた。出願者の大幅な減少である。少子化にともなう学校の閉校や統合、学級減といった再編成が日常的に行われている現在、1学級減という現実が数字をともなって突きつけられたのである。中学校の卒業生人数の動向はおさえていたのだが、この年このような状況に直面することは想定外であった。学科転換の大きなねらいが学級数の維持であったにもかかわらず、転換後の好転に胡座をかき、危機感を失い、様々な懸念や不安を感じつつ抜本的な改革をしてこなかったツケの現れと認識している。結果、この年は二次募集を含めかろうじて学級減を免れた。

十勝管内中学校卒者数の動向



(3) 改革への取り組み

平成20年3月、抜本的な改革を進めるために教頭、教務主任以下5名による学校課題検討委員会

を発足した。

① 教育課程の問題点

現状の教育課程について次の問題点について検討を進めることとした。

- 普通教科を中心とした共通履修科目が少ないなど、「数学」や「英語」のように、選択方法によっては、1年次でのみ学習し、その後まったく学習しないというような状況があるため基礎学力が定着しない。
- 科目選択において、進路につながる科目を選ばず、安易に科目を選択している生徒が多い。
- 「課題研究」の形骸化
- 展開数の膨張による持ち時数の増加や講師数の増加により、選択科目のすべてが2時間連続授業になるなど、多方面でひずみが生じている。

② 新教育課程と改善点の骨子

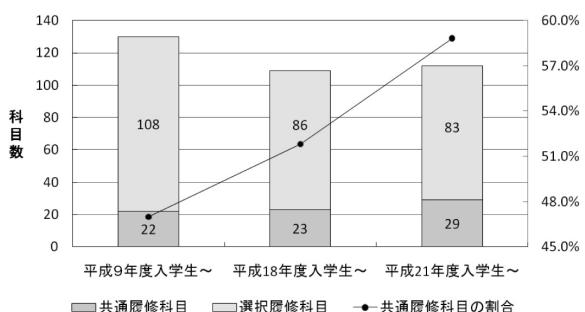
- 普通教科の共通履修科目を増やし、基礎学力の定着を図る。

●必履修科目の未修得問題については一部学年制の導入を考えたが、本校としては単位制を貫くこととする。

●すべての学習の基礎となる国語力向上のため、すべての年次に国語を共通履修科目として配置する。

●「数学」「英語」「社会」「理科」の4教科についても、できる限り3年間を通じて履修できるように配置する。

設置科目数の割合と教育課程における共通履修科目の割合



○ 「系列」の見直し

●進学希望者向けとしてきた、「人文科学・自然科学系列」を、一般知識、教養、一般常識を身に付けるための系列として、まとめて取り扱い実質的に1本化する。

●就職希望者向けとしてきた他の系列を、就職、進学を問わず、専門的な知識・技能を身に付けるための系列として位置づけ、各

分野の「エキスパート」を養成する系列とする。

- ・情報ビジネス系列(40名)→

ビジネス・情報社会に対応できる能力を養い、ビジネスのエキスパートを目指す。

- ・人間生活系列(25名)→

訪問介護員2級を取得し、福祉・介護のエキスパートを目指す。

- ・生産技術系列 環境・農業分野(16名)→
環境・農業に関する学習を通し、社会に貢献できる力を養い、環境・農業に関するエキスパートを目指す。

- ・生産技術系列 食品製造・流通分野(16名)

→食品製造から流通までの学習を通し、社会に貢献できる力を養い、食に関するエキスパートを目指す。

- 選択科目を精選し、進路希望実現や教養習得につながるものとする。ただし、総合学科であることをふまえ、特徴的な科目もある程度配置する。また、地域民間非常勤講師の枠を無駄にせず取り入れて行かなくてはならない。



○ 設置科目について

- 共通履修科目

- ・「国語」「社会」は、3年間共通履修科目として配置する。
- ・「数学」は、「数学A」を2年次共通履修科目とし、少なくとも2年間は全員に「数学」を学習する機会を設ける。
- ・「理科」は、2年次必修科目を「化学I」とすることで、理系進学を目指す生徒の選択肢を広げるとともに、農業環境分野、食品流通分野で必要な化学的知識を身に付けさせる。
- ・「数学」「理科」は、教科の特性上3年

次に全員共通履修科目を配置することは困難である。しかし、「数学」においては、各系列に科目をおくことで、より多くの生徒に進路や能力にあった内容の授業を行う。

- ・共通履修科目を増やし、選択科目を減らすことにより系列にとらわれない共通選択科目の設置が減少したため、情操教育の必要性を考え「芸術II」の科目を共通履修科目として設置する。

●各系列科目

- ・「人文科学系列・自然科学系列」は、進学や就職等すべての進路に対応できる科目を配置する。特に進学に関しては、選択者が少ない状況であるが、地元中学生を受け入れるための基盤として必要であり、すべての進路希望に対応できる状況を教育課程で保障できていなければ、本校出願者数にも影響を及ぼしかねない。
- ・「情報ビジネス系列」は、情報分野と簿記会計分野の科目を配置し、多くの資格を取得できるようにする。
- ・「人間生活系列」は、訪問介護員2級の取得を目指す。「発達と保育」では、介護に関する導入として、幼児期の福祉について学習する。また、福祉介護に必要な食に関する知識のために「フードデザイン」を、介護施設などにおけるレクリエーションを通じたコミュニケーション技術向上のために「生涯スポーツ」を配置する。
- ・「生産技術系列 環境・農業分野」は、環境と農業に関する学習を幅広く行える科目を配置する。
- ・「生産技術系列 食品製造・流通分野」は、食に関して製造から流通まで一連して学習できる科目を配置する。



○ 科目選択について

- 科目選択指導という考え方から系列選択指導へと変更する。
- 進学希望者は、「人文科学・自然科学系列」にと指導してきた流れを改め、「人文科学・自然科学系列」を進学・就職を含めすべての生徒にとって基本の系列とする。
- 「情報ビジネス・人間生活・生産技術系列」を選択するものは、各系列で専門性を身に付け、その知識を生かし、就職・進学に結びつけたいと望み、各分野のエキスパートを目指す生徒のみを対象とする。
- 系列の選択にあたっては、1年から3年までの継続を基本とする。ただし、3年次において、「情報ビジネス・人間生活・生産技術系列」から「人文科学・自然科学系列」への変更は可能とする。
- 3年次における共通選択科目は、各系列の選択者のみが選択できる科目と、自由に選択できる科目を設置する。
- 系列が1年次で決まると、実質、他の系列への変更ができなくなるため、現状よりも1年次での系列選択指導が重要になる。そこで、「産業社会と人間」の内容を見直し、前期の大半を系列選択指導に充てる。後期の総合選択科目の体験授業を時間割にも組み入れ、ある程度の期間行うことで、選択のミスを軽減させる。
- 展開数が増えることによる持ち時数の増加を防ぎ、各系列の質の維持のために、各系列の特性に応じて前述のとおり選択人数に制限を設ける。展開数を増やさないためには、生徒の傾向を分析し、系列選択ガイダンスを行う必要がある。様々な指導を行ったあとも展開数が増えてしまう場合には、進路希望実現に影響のない生徒の中から、成績や試験による選抜を行い、展開数を増加させないように努める。
- 年々、系列選択に望む生徒の取り組みに遅れがみられる。しかし、前期中に進路の方向性を定め、系列を決定する日程は変更できない。そのため、生徒の意識改善を図る必要がある。特に新入生に関しては、入学前からの系列選択に至るイメージの伝達や、実践的な体験学習が大切と考える。

○ 「総合的な学習の時間」について

- 3年次の「課題研究」は、生徒の能力、実態に合わせず、形骸化しつつあるため、廃止を含めて検討したが、進路学習をLHRだけで行うことは、困難であり不十分なため、進路学習を充実させるための1単位は必要である。
- 現状では2年次「総合学習」2単位、3年次「課題研究」2単位、計4単位行っているが、必履修単位は3単位相当であり、必ず時間割に組み入れなければならないものではない。よって、2年次1単位、3年次1単位とし、2年次では主に職場実習の事前・事後学習を、3年次では主に進路学習を行う。残りの1単位については、職場実習や合唱祭等の地域活動への取り組みを総合的な学習の時間として取り扱う。



○ 人間生活系列について

- 教育課程上、福祉教員は1名必要であるが、現実には福祉教員の確保は望めない状態である。しかし、訪問介護員2級取得の指導にあたっては5名以上の指導者と学校内外にかかわらず1名の福祉の教員免許取得者が必要なためその確保に努めることが必要である。
- 訪問介護員2級の資格を取得するため、町外を含めた施設で実習を行わなければならない状況にある。各施設との打ち合わせ、巡回などを1人で行うことは、かなりの負担となる。そのため、人間生活系列を担当する教科がこの系列の開設科目を持ち合うことで、互いに連携し協力して取り組んでいく必要がある。

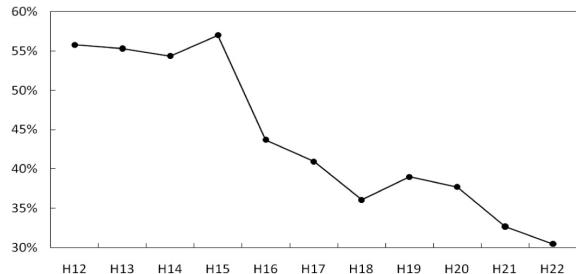
平成23年度入学生教育課程表

1年次	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
	国語総合		地理 A		数学 I		理科総合 A		体育	保健	音楽 I		英語 I		総合家庭															L H R
2年次	現代文	世界史 A	数学 A	化学 I	体育	保健	音楽 II	英語 II	書道 I	総合家庭	古典	日本史 B	生物 I	物語 I	実用英語	BS英語	実用数学	英語 III	会計	情報処理	ライティング	数学 II	簿記	統合的な学習の時間	L H R					
3年次	現代文	国語表現 I	現代社会	体育						リーディング	地図 B	世界史 B	評論研究	生物 II	発展医学 I	数学 III	数学 IV	数学 V	会計	情報処理	ライティング	数学 II	簿記	統合的な学習の時間	L H R					

○ 入学生の学力低下

- 入学してくる生徒の「数学」「英語」の学力が年々低下する傾向にある現状を改善するためには、習熟度別クラスやTTの実施などについて検討が必要である。
- 「数学 I」「英語 I」の標準単位は3単位であるが、1年次では、各1単位増单している。この増单分については、入学後数ヶ月程度を中学校の復習にあてるべきである。また、「数学 I」については、後期選択科目にも配置しているので(平成22年度入学生から実施、今年度入学生は「数学 A」)、授業内容を精査し、基礎的な数学力の定着を図ることとする。

入学者選抜学力検査正解率



4 今後の課題と取り組み

今回の改定は単位制を貫く以外、その考え方から大きく方向転換を行った。よってこの改定を実のあるものにするため取り組むことが重要である。さらに、新教育課程への円滑な移行を図ることが最優先課題であり、今後の様々な状況変化に対応できる教育課程の検討が必要である。一方、この教育課程を生徒が理解し、より良い進路選択や系列選択ができるよう、きめ細やかなガイダンスの一層の充実も大切である。また、我々の思いが先行しがちな教育課程ではあるが、生徒の要望にも対応した選択科目を検討するなど、生徒の心のゆとりも考慮する必要性を感じている。

最も改善が難しい課題は専門教科の教員不足である。このため常に数名の教員が「免許外教科担任の許可申請」を行っている。これにより一部教科の教員に負担を強いているのが現状である。教育課程に設置した専門教科の教員不足は総合学科を設置する高等学校の大きな課題であると感じている。専門学科の高等学校において専門教科の教員が不足することはまずないと考えられるが、総合学科ではその確保が容易ではない。専門教科の教員の不足により該当科目を閉講することは施設を設置している状況からも難しく、その結果、時間講師や地域民間非常勤講師等での指導に頼ることになる。本校では豊富な人材に恵まれる都市部の高等学校とは異なり、適切な時間講師や地域民間非常勤講師を探す上で労は絶えない。また、時間割の作成は、講師の日程に合わせて作成するしかないため、科目の特性や教育課程運営上の適切な時間といった視点から作成することは難しいという現状である。

学級数の減少という不安もまだまだぬぐい去れない課題である。十勝管内では3年後に最大のピークを迎える。この現実に対応するためにもより魅力的で卒業後の進路に向けて安心して学習に取り組める教育課程の運営に向け、今後一層の教職員の研鑽が必要である。

本校は、北海道初の総合学科である。それゆえ常に北海道の総合学科をリードする存在でありたいと考えている。

芥川龍之介「おぎん」の授業

—「語り手」はすべてを知って騙っている—

北嶺中・高等学校 菅 原 利 晃

はじめに

「おぎん」は大正11年（1922）発表の、いわゆる「切支丹物」の一つである。芥川龍之介は、これの前に、大正7年（1918）には「切支丹物」の代表作とされる「奉教人の死」を発表しているが、佐藤泰正氏はこの「おぎん」もまたそれと同等以上に注目すべき作であると評している（注1）。

「おぎん」の梗概は、次のようなものである。

浦上の山里村に住むおぎんは幼いころに両親と死に別れたが、隠れキリストの養父母孫七夫妻によって洗礼を受け、キリスト教を熱心に信仰していた。ある時おぎんと孫七夫妻は捕らえられて処刑（火あぶり）されることになる。その時、おぎんは、生みの親たちはキリスト教徒ではないために地獄に墮ちているであろうと考え、自分だけが「はらいそ（天国）」に行くわけにはいかないのだと説明し棄教に至る。おぎんの養父母も葛藤の末に「いんへるの（地獄）」に墮ちることを承知して棄教する。悪魔は大歓喜のあまり、大きい書物に化けながら、夜じゅう刑場に飛んでいたというが、それほど悪魔の成功だったかどうか懐疑的であると「作者」は結ぶ。

「おぎん」に関する先行論はいくつかあり、その諸論の要点を、崔福順氏は、「一 宗教のエゴイズム問題を提起した作品である」「二 梨教は日本の精神風土によつてもたらされた」と二種にまとめられている（注2）。しかし、それらの多くは、宗教・棄教などというテーマに基づくものであり、「語り」について論じたものは少ない。

本稿は、「おぎん」の授業報告であるが、従来取り上げられることの少なかった「おぎん」の「語り」についての考察である。「『おぎん』の『語り手』はだれか。」という発問を通して、高校生（全日制普通科高等学校3年生・3クラス・中高一貫校）が考えた、「語り手」をめぐる解釈を報告する（注3）。

I

実際の授業は、6時間扱いとし、最初の1時間を通読にあて、精読を3時間、味読2時間の指導計画とした。

通読は、本文の最初から最後までを、生徒の指名読

みによって行った。その後、場面分けをさせたあと、芥川龍之介に関する文学史、特に「切支丹物」の説明を行った。

精読は、難語句や時代背景についての説明を教師側が行わねばならないところが多かったが、場面分けにはこだわらずに進めていった。特に、登場人物の整理、信仰の在り方、棄教にいたるまでの心情の把握、人物関係や心情の整理を中心に行った。これらに関して、線を引かせたり、抜き出しをさせたりするなどの指示や、具体的な説明や理由を聞く発問などを交えながら、生徒との対話を中心に読み進めていった。また、次の味読へのつなぎの意味合いもあって、小説の虚構性を印象づけるための工夫に関しても同様の学習活動を行ったが、さまざまな奇跡や、「天使」「悪魔」の出現などの記述の確認をする程度にとどめた。

味読の段階では、まず「語り手」を示す箇所をあげさせて、その特徴を考えさせた。最初の発問は、次のようなものである。

「語り手」の存在をあらわしているところをさがしてみよう。

3クラスとも、ほぼ同じような反応があつたが、生徒が指摘した箇所はおおむね次の箇所である。

A 元和か、寛永か、とにかく遠い昔である。

B しかし迫害がはげしいだけに、「万事にかないたまうおん主」も、そのころはいっそうこの国の宗徒に、あらたかな御加護を加えられたらしい。

C 現にあのさん・じょあん・ぱちすたさえ、一度などは浦上の宗徒みげる弥兵衛の水車小屋に、姿を現したと伝えられている。

D 夜昼さえ分かたぬ土の牢に、みげる弥兵衛を苦しめたねずみも、実は悪魔の変化だったそうである。

E その元和か、寛永か、とにかく遠い昔である。

F 粢迦の説いた教えによれば、我々人間の靈魂は、その罪の輕重深浅に従い、あるいは小鳥となり、あるいは牛となり、あるいはまた樹木となるそうである。

G のみならず糢迦は生まれる時、彼の母を殺したという。

H しかしおぎんの母親は、前にもちょいと書いたとおり、そういう眞実を知るはずはない。

I しかし彼らのけなげなさまには、少なからず腹を立てたらしい。

J 殊にそういう幸福は、いちばんおぎんに恵まれたらしい。

K (実をいえばこの代官も、世間一般の代官のように、一国の安危にかかわるかどうか、そんなことはほとんど考えなかった。これは第一に法律があり、第二に人民の道徳があり、わざわざ考えてみないでも、格別不自由はしなかったからである。)

L これからはらいそへはいろいろと/orするのに、用もない嘆きにふけっているのは、もちろん宗徒のすべきことではない。

M この話は我が国に多かった奉教人の受難の中でも、最も恥すべきつまずきとして、後代に伝えられた物語である。何でも彼らが三人ながら、おん教えを捨てるとなった時には、天主の何たるかをわきまえない見物の老若男女さえも、ことごとく彼らを憎んだという。これはせっかくの火あぶりも何も、見そこなった遺恨だったかもしれない。さらにまた伝うるところによれば、悪魔はその時大歓喜のあまり、大きい書物に化けながら、夜じゅう刑場に飛んでいたという。これもそう無性に喜ぶほど、悪魔の成功だったかどうか、作者ははなはだ懷疑的である。

Aは、この小説の冒頭の一文であるが、時代を特定しないけれども、伝えられた話であることを「語り手」が示しているというものである。これは、Eで繰り返されている。

Bは、文末の助動詞「らしい」に着目したもので、「語り手」の推定を示すものであり、聞き伝えられた話という設定である。同様の表現は、I（「悪魔」の腹立

たしさについての記述）、J（尊い天使や聖徒がしばしば慰めに来たという奇跡についての記述）にもみられる。

Cを含む奇跡をあらわす伝説の紹介では「伝えられている」と伝聞の表現を用いている。

Dを含む奇跡をあらわす伝説の紹介もまた、「そうである」という伝聞の表現をしている。Fにも同様に「そうである」という伝聞の表現があるが、糢迦の教えに関する記述である。GはFに続く文で「という」の語を用いている。

Hは、「前にもちょいと書いたとおり」という表現から、「語り手」あるいは「作者」の存在がうかがわれるが、この段階ではどちらかまでは考えさせなかった。

Kは、「代官」についての補足説明である。括弧書きを用いるところに「語り手」あるいは「作者」の存在がうかがわれる。

Lは、「おぎん」が棄教を宣言したあとに、孫七の妻「おすみ」がほろほろと涙を落とし出したときの、「語り手」あるいは「作者」の感想である。

Mは、この小説の最終段落にあたるものである。「この話は我が國に多かった奉教人の受難の中でも、最も恥すべきつまずきとして、後代に伝えられた物語である。」とあるが、Cと同様に「伝えられた」という伝聞の表現がある。「という」「かもしれない」「さらにまた伝うるところによれば」「という」などの表現も繰り返し使われてきたものである。また、「作者ははなはだ懷疑的である。」には、はっきりと「作者」があらわれている。

ここで、突然、「作者」があらわれるが、生徒は、「作者」の出現にいささかの疑問も不審もいだかなかつたようである。それは、既に学習した、芥川龍之介の小説「羅生門」でも「作者」があらわれていたことにもよるだろう。あるいはまた、ふだん読んでいるコミックやマンガなどでも、マンガ家がコマの内や外にあらわれることがあり、そのような現象に慣れているのか、それほど違和感はないようであった。しかし、さすがにこれだけ「語り手」の存在が認められる表現が多いことに、生徒はやや不思議な感じをもっていたようである。

そこで、「語り手」の役割・機能について教師側から多少の補足をおこなった。それは、「語り手」はすべてを知っているということである。ちなみに、これは、山中正樹氏によれば、「およそ物語は、事件（「物語内容」）が全て終結した後、最初に戻って『語り直され』たものである。すなわち、〈語り手〉は、自分が今から語る事件の顛末・因果関係を全て知っている訳であり、知っている情報の中から取捨選択して、語

る。」と示している通りである（注4）。また、石原千秋氏もまた、ジェラール・ジュネット『物語のディスクール』（1985年9月）の物語言説の問題について触れながら、「語り手」と「作中人物」との比較で、どれだけ多くのことを知っているかを基準として、《語り手》作中人物》、《作り手=作中人物》、《語り手<作中人物》の三つの型を示し、「羅生門」の「語り手」の自己顯示を示している（注5）。実際の授業では、これらの論すべてに直接言及したわけではないが、「語り手」が作品のすべてを知っていることを教師側から示すにとどめた。

確かに、「おぎん」では、前述のように「らしい」、「伝えられている」、「そうである」、「という」などの推量や伝聞の語が用いられているから、「語り手」は完全にすべてを知っているのではないという見方もできる。しかし、Hの「そういう真実を知るはずはない。」の「真実」という表現や、Kの「実をいえば」という表現から「語り手」が「真実」や詳しい事情などを知っていることがうかがわれる。また、「孫七」、「おすみ」、「おぎん」の三人が土の牢に投げこまれたときに、「尊い天使や聖徒」がしばしば彼らを慰めに来ているが、Jの「殊にそういう幸福は、いちばんおぎんに恵まれたらしい。」という内容は、作中人物その人か、それに近い人でなければ知り得ないことがらである。仮に、これが単なる伝聞の域を出ないものであったとしても、その後に、「おぎん」にまつわる奇跡として、「おぎんはさん・じょあん・ぱちすたが、大きい両手の手のひらに、いなごをたくさんすくい上げながら、食え」というところを見たことがある。また大天使がぶりえるが、白い翼を畳んだまま、美しい金色の杯に、水をくれるところを見たこともある。」と断定的に語られている表現がある。あるいはまた、小説の後半部で、棄教に至る三人の心情を詳細に語っていることからも、「語り手」はすべてを知っているといえる。前掲の石原氏の型によれば、《語り手》作中人物》という型になる。「おぎん」の「語り手」は多くを知っていて、しばしば作品中に顔をのぞかせているのである。

「語り手」の役割・機能については、簡明に説明を加えた程度とし、この後、次のような発問を生徒に与えた。

「おぎん」の「語り手」はだれか。

さらに、補助的な発問として、「最後にあらわれる『作者』はだれか。」もあわせて問うこととした。

II

現任校の高校3年生は3クラス編成となっており、

「現代文」の授業もまたクラス単位の授業となっている。文系大学志望者のクラスが1クラス、理系大学志望者のクラスが2クラスである。ほとんど全員が大学進学を志望し、東京大学をはじめ国公立大学医学部医学科などの、いわゆる「難関大学」進学志望者も多い。

まずは、理系クラスでの授業を報告する。

理系クラスでの解釈は、前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とは別人であるというものである。つまり、「語り手」は二重になっているというものである。授業では、ひとまず、便宜上「前半部」「後半部」という言い方をしたが、ちなみに前半部と後半部との境目は、先に示したMを後半部とするもので、分量的にはまったく等分されるものではない。内側・伝聞部分と、外側・補足説明部分というような言い方も可能ではある。加えて言えば、Mの各文には、「た」という過去を示す語で終わっていないことも一つの根拠となる。

なお、筑摩書房『展望現代文』の『学習指導の研究』にも、Mの部分を後半部とした上で、「こうした『語り』の二重性は、すでに作者によって『地獄変』（大正7年）で試みられたものである」と記されている。また、Mの「これもそう無性に喜ぶほど、悪魔の成功だったかどうか、作者ははなはだ懐疑的である。」の中の「作者」についても「ここに登場する『作者』は、『作者』を騙る新たな語り手である。」とある。つまり、前半部の「語り手」は後代のキリスト教信奉者であり、後半部の「語り手」は「作者」を騙る新たな「語り手」だというのである（注6）。

これについては、実際の授業では、前半部の「語り手」が後代のキリスト教信奉者であることを示す表現を抜き出させたところ、おおよそ次の箇所があげられた。

① 元和か、寛永か、とにかく遠い昔である。

天主のおん教えを奉ずるものは、そのころでももう見つかり次第、火あぶりやはりつけにあわされていた。しかし迫害がはげしいだけに、「万事にかないたまおん主」も、そのころはいっそうこの国の宗徒に、あらたかな御加護を加えられたらしい。長崎あたりの村々には、ときどき日の暮れの光といっしょに、天使や聖徒の見舞うことがあった。現にあのさん・じょあん・ぱちすたさえ、一度などは浦上の宗徒みげる弥兵衛の水車小屋に、姿を現したと伝えられている。と同時に悪魔もまた宗徒の精進を妨げるため、あるいは見慣れぬ黒人となり、あるいは舶來の草花となり、あるいは網代の乗り物となり、しばしば同じ村々に出没した。夜昼さえ分かたぬ土の牢に、みげる弥兵衛を苦しめたねずみも、実は悪

魔の変化だったそうである。

② その元和か、寛永か、とにかく遠い昔である。やはり浦上の山里村に、おぎんという童女が住んでいた。おぎんの父母は大阪から、はるばる長崎へ流浪してきた。が、何もしださないうちに、おぎん一人を残したまま、二人とも故人になってしまった。もちろん彼ら他国ものは、天主のおん教えを知るはずはない。彼らの信じたのは仏教である。禪か、法華か、それともまた浄土か、何にもせよ釈迦の教えである。ある仏蘭西のジェスウィットによれば、天性奸智に富んだ釈迦は、支那各地を遊歴しながら、阿弥陀と称する仏の道を説いた。その後また日本の国へも、やはり同じ道を教えに来た。釈迦の説いた教えによれば、我々人間の靈魂は、その罪の軽重深浅に従い、あるいは小鳥となり、あるいは牛となり、あるいはまた樹木となるそうである。のみならず釈迦は生まれる時、彼の母を殺したという。釈迦の教えの荒誕なのはもちろん、釈迦の大惡もまた明白である。(ジャン・クラッセ) しかしおぎんの母親は、前にもちょいと書いたとおり、そういう眞実を知るはずはない。彼らは息を引きとった後も、釈迦の教えを信じている。寂しい墓原の松のかげに、末は「いんへるの」に墮ちるのも知らず、はかない極楽を夢見ている。

③ しかしおぎんは幸いにも、両親の無知に染まっていない。これは山里村居つきの農夫、あわれみの深いじょあん孫七は、とうにこの童女の額へ、ぱぶちずものおん水を注いだうえ、まりやという名を与えていた。おぎんは釈迦が生まれた時、天と地とを指さしながら、「天上天下唯我独尊」と獅子吼したことなどは信じていない。その代わりに、「深く御柔軟、深く御哀憐、すぐれてうましくまします童女さんた・まりあ様」が、自然と身ごもったことを信じている。「十字架に懸かり死したまい、石の御棺に納められたまい、大地の底に」埋められたぜすが、三日の後よみがえったことを信じている。御糺明のらっぱさえ響き渡れば「おん主、大いなる御威光、大いなる御威勢をもって天下りたまい、土ぼこりになりたる人々の色身を、もとの靈魂に併せてよみがえしたまい、善人は天上の快樂を受け、また悪人は天狗とともに、地獄に墮ち」ることを信じている。殊に「御言葉の御聖徳により、ばんと酒の色形は変わらずといえども、その正体はおん主の御血肉となり変わる」尊いさがらめんとを信じている。おぎんの心は両親のように、熱風に吹かれた砂漠ではない。素朴な野ばらの花を交えた、実りの豊かな麦畑であ

る。おぎんは両親を失った後、じょあん孫七の養女になった。孫七の妻、じょあんなおすみも、やはり心の優しい女である。おぎんはこの夫婦といっしょに、牛を追ったり麦を刈ったり、幸福にその日を送っていた。もちろんそういう暮らしの中にも、村人の目に立たない限りは、断食や祈禱も怠ったことはない。おぎんは井戸端のいちじくのかげに、大きい三日月を仰ぎながら、しばしば熱心に祈禱を凝らした。この垂れ髪の童女の祈禱は、こういう簡単なものなのである。

「あわれみのおん母、おん身におん札をなしたてまつる。流人となれるえわの子供、おん身に呼びをなしたてまつる。あわれこの涙の谷に、柔軟のおん眼をめぐらさせたまえ。あんめい。」

④ 悪魔は彼らの捕らわれたのを見ると、手を打って喜び笑った。しかし彼らのけなげなさまには、少なからず腹を立てたらしい。

⑤ ジョアーン・孫七、ジョアナン・オースミ、まりやおぎんの三人は、土の牢に投げこまれたうえ、天主のおん教えを捨てるように、いろいろの責め苦にあわされた。しかし水責めや火責めにあっても、彼らの決心は動かなかった。たとい皮肉はただれるにしても、はらいそ(天国)の門へはいるのは、もう一息の辛抱である。いや、天主の大恩を思えば、この暗い土の牢さえ、そのまま「はらいそ」の莊嚴と変わりはない。のみならず尊い天使や聖徒は、夢ともうつつともつかない中に、しばしば彼らを慰めに来た。殊にそういう幸福は、いちばんおぎんに恵まれたらしい。おぎんはさん・じょあん・ばちすたが、大きい両手の手のひらに、いなごをたくさんすくい上げながら、食えというところを見たことがある。また大天使がぶりえるが、白い翼を畳んだまま、美しい金色の杯に、水をくれるところを見たこともある。

⑥ おぎんは切れ切れにそう言ってから、後はすすり泣きに沈んでしまった。すると今度はじょあんなおすみも、足に踏んだ薪の上へ、ほろほろ涙を落とした。これからはらいそへはいろうとするのに、用もない嘆きにふけっているのは、もちろん宗徒のすべきことではない。ジョアーン・孫七は、苦々しそうに隣の妻を振り返りながら、甲高い声にしかりつけた。

①は、先のA B C Dを含む部分で、キリスト教信者への弾圧とそれに対する数々の奇跡を述べているものである。「万事にかないたまうおん主」が「あらたか

な御加護を加えられた」ことや、「天使や聖徒」が出現した奇跡などを語っている。その一方で、「悪魔」をキリスト教を邪魔立てるものとして登場させていく。

②は、先のE F G Hを含む部分である。「おぎん」の父母について、「天主のおん教えを知るはずはない」「彼らの信じたのは仏教である」と語る。次いで、「釈迦」を「天性奸智に富んだ」者と評し、「釈迦」が生まれたときに彼の母を殺したという伝説を語る。そして、「釈迦の教えの荒誕なのはもちろん、釈迦の大惡もまた明白である」としてこれを「真実」と断定し、痛烈な仏教批判を繰り広げる。「おぎん」の「母親」は、「そういう真実」を知らず、釈迦の教えを信じるために、「寂しい墓原の松のかげ」で、「いんへるの」(地獄)に墮ちるのも知らずにいることを語っている。

ちなみに、この「真実」という語は、先述のとおり、「語り手」がすべてを知っていることを意味するものである。しかし、「語り手」がここまで都合のいい解釈を展開し、キリスト教への偏向的信仰をもつとなると、「真実」はけっして「真実」ではなく、一方的な見方から生じた、見せかけの「真実」、偽りの「真実」なのだという考え方もある。理系クラスではそのあたりの矛盾については追及せず、あくまでも、前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とは別人であるという読みに従っていくことにした。

③は、まず「おぎんは幸いにも、両親の無知に染まっていない」とあり、「幸い」「無知」という言葉に、仏教批判とともにキリスト教への偏向的信仰が見られる。「おぎん」の実父母である「両親」は、②にあたるように「天主のおん教えを知るはずはない」という点で「無知」なのである。「おぎん」の心は「素朴な野ばらの花を交えた、実りの豊かな麦畑である」とし恵みに満ちた潤いのあるものであるのに対して、「おぎん」の「両親」は、「熱風に吹かれた砂漠」つまり、荒れ果てて何もないイメージ、乾ききった不毛のものであることを語っている。

また、ここで、仏教については、「信じていない」と言っているのに対して、「おぎん」の信仰の深さについて、「信じている」という表現を四度も用いていることも特徴的である。加えて、「おぎん」は「断食や祈禱も怠ったことはない」こと、「しばしば熱心に祈禱を凝らした」ことが語られ、信仰の深さがうかがわれる。

人物像に関しては、この授業時間の前にすでに確認させたが、「あわれみの深いじょあん孫七」「孫七の妻、じょあんなおすみも、やはり心の優しい女である。」などの表現がみられる。「おぎん」の養父母「孫七」夫妻の信心の深さを殊更に強調する文脈であり、生徒

も容易に人物像をとらえることができた。

また、「十字架に懸かり死したまい、石の御棺に納められたまい、大地の底に」埋められたぜすすが、三日の後よみがえったこと、「おん主、大いなる御威光、大いなる御威勢をもって天下りたまい、土ぼこりになりたる人々の色身を、との靈魂に併せてよみがえしたまい、善人は天上の快樂を受け、また悪人は天狗とともに、地獄に墮ちること、「御言葉の御聖徳により、ぱんと酒の色形は変わらずといえども、その正体はおん主の御血肉となり変わる」尊いさがらめんとなどの引用の仕方もいかにも「我田引水」的である。

④は、先のIを含むものである。「悪魔」は何人かの役人といっしょに、突然「孫七」の家へはいってきて、「おぎん」ら三人に縄をかける。その後の「悪魔」の行動を語っている。

⑤は、先のJを含むものである。「たとい皮肉はただれるにしても、はらいそ(天国)の門へはいるのは、もう一息の辛抱である。いや、天主の大恩を思えば、この暗い土の牢さえ、そのまま『はらいそ』の莊嚴と変わりはない。」とキリスト教側に立った「語り」を続ける。そして、「尊い天使や聖徒」が「しばしば彼らを慰めに来た」という奇跡を語るのである。

⑥は、先のLを含むものである。「おぎん」が棄教を申し出たあとに、孫七の妻「おすみ」がほろほろと涙を落とす。その行為を「用もない嘆き」と断定し、「もちろん宗徒のすべきことではない」と批判的に説明を加えながら語っている。つまり、宗徒であればこれから天国へ行くという喜ばしい時に、心を乱して嘆くのは、まったく不要の行為であり、信仰への妨げや搖らぎを意味するものだ、という批判を加えているのである。

このようにして、前半部の「語り手」は後代のキリスト教信奉者であり、後半部の「語り手」とは別人であることを授業では確認させた。特に、仏教批判とキリスト教への偏向的信仰とについては、折に触れて教師側からの説明を加えたり、発問を投げかけたりしながら、読解をすすめた(注7)。結局、教師用指導書である『学習指導の研究』にもあるような結論に落ち着き、読みの学習は終了した。

III

次に、文系クラスでの授業を報告する。文系クラスでの解釈は、まず理系クラスと同じ解釈から始まった。つまり、前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とは別人であるというものである。

しかし、この理系クラスの解釈は、教師用指導書にあるような結論で終わってしまい、教師側としてはどうも「予定調和」的な感想をもたざるをえない。生徒

も、少々納得のいかないまま、はっきりとした結論を得ぬままに、慨然とせぬままに終わってしまった感があった。

一方、文系クラスでは、理系クラスの解釈の疑義からはじまったと言っていい。ここからの解釈は、教師側の予定していたものをはるかに超えるものであった。まず、Mすなわち最終段落を再度掲げてみる。

この話は我が国に多かった奉教人の受難の中でも、最も恥ずべきつまずきとして、後代に伝えられた物語である。何でも彼らが三人ながら、おん教えを捨てるとなった時には、天主の何たるかをわきまえない見物の老若男女さえも、ことごとく彼らを憎んだという。これはせっかくの火あぶりも何も、見そこなった遺恨だったかもしれない。さらにまた伝うるところによれば、悪魔はその時大歓喜のあまり、大きい書物に化けながら、夜じゅう刑場に飛んでいたという。これもそう無性に喜ぶほど、悪魔の成功だったかどうか、作者ははなはだ懷疑的である。

ここで、生徒から、語り口が前半部と後半部とでは似ているようだ、という指摘がなされたので、次のような発問をした。これはあらかじめ用意した発問ではなく、その場で教師側が思いついた即興的な発問である。

前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とは同一人物か。

確かに、Cと同様に「伝えられた」「伝うるところによれば」という伝聞の表現がある。「という」の表現もGに使われてきたものである。つまり、この小説「おぎん」の前半部と後半部とで同じような語り口がみられるというのである。

また、「これもそう無性に喜ぶほど、悪魔の成功だったかどうか、作者ははなはだ懷疑的である。」という一文も、「天主」は、「あらゆる人間の心」には負けたが、「悪魔」には負けていないのだという、ある種の負け惜しみともとれ、前半部のキリスト教への偏向的信仰をもつ「語り手」と、キリスト教寄りである点では何ら変わらない。「奉教人の受難」「最も恥ずべきつまずき」という評もキリスト教寄りの表現であり、キリスト教を信仰していない一般の見物人たちを「天主の何たるかをわきまえない見物の老若男女」ともあらわしている。つまり、前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とは、キリスト教寄りであるという点で同一であるというのである。

ただし、「懷疑的である」という表現は、冷静な感

想ともとれる。キリスト教への偏向的信仰があれば、「懷疑的である」という表現ではなく、「否定的である」という表現をするはずだからである。つまり、「悪魔」の勝利でもなく、「天主」の敗北でもなく、「おぎん」の孝道とも言うべき「あらゆる人間の心」があるだけなのである（注8）。

では、この「作者」は、小説「おぎん」の最終の一文にだけしかあらわれないのであるのかというではない。実は、すでにH「しかしおぎんの母親は、前にもちよいと書いたとおり、そういう真実を知るはずはない。」で指摘したように、「書いた」とある。これまでの伝聞の表現や推定の表現とも異なるもので、明らかに「作者」があらわれているのである。

そうなると、最終段落であるM以外にも、前半部の「語り手」と後半部の「語り手」とが同一であるという痕跡があるはずである。たとえば、Lの「これからはらいそへはいろいろと/orするのに、用もない嘆きにふけっているのは、もちろん宗徒のすべきことではない。」という部分である。ここでの、切り捨てるような言い方も、実は棄教への率直な批判ではなく、単なる補足説明ともとれるものである。言い換えれば、当時のキリスト教信者的一般的な考え方を代弁しただけにすぎないものなのである。そして、却ってこのような言い方によって「おぎん」の純粹さ、いわゆる日本的なもの、孝心を際だたせている。「しかも涙にあふれた眼には、不思議な光を宿しながら、じっと彼を見守っている。この眼の奥にひらめいているのは、無邪気な童女の心ばかりではない。『流人となれるえわの子供』、あらゆる人間の心である。」とあるように、「語り手」はキリスト教一辺倒の見方をしていない。「語り手」が改心した、宗旨替えしたという意見もあったが、さらに言えば、そこまでの演技を「語り手」がしているのだという。つまり、「語り手」が「騙っている」のである。「語り手」が、前半部はもとより後半部までキリスト教信奉者として装っていたのである。そして、その「語り手」は「作者」そのものであるということになる（ただし、「語り手」＝「作者」＝「芥川龍之介」という考えは、さらに検証が必要なので、ここではその考えはもたないことにした）。

Kの「(実をいえばこの代官も、世間一般の代官のように、一国の安危にかかわるかどうか、そんなことはほとんど考えなかった。これは第一に法律があり、第二に人民の道徳があり、わざわざ考えてみないでも、格別不自由はしなかったからである。)」にある、違和感のある括弧も、キリスト教寄りではない、冷静な「語り手」の補足説明ということで落ち着くことになる。

「作者」が、前半部はキリスト教信奉者として装っていたが、ここでは客観的な説明を加えているのである。

ちなみに、Kの前では、

代官は天主のおん教えはもちろん、釈迦の教えも知らなかったから、なぜ彼らが剛情を張るのか、さっぱり理解が出来なかった。時には三人が三人とも、気違いではないかと思うこともあった。しかし気違いでもないことがわかると、今度は大蛇とか一角獣とか、とにかく人倫には縁のない動物のような気がしました。そういう動物を生かしておいては、今日の法律にたがうばかりか、一国の安危にもかかわるわけである。そこで代官は一月ばかり、土の牢に彼らを入れておいた後、とうとう三人とも焼き殺すことにした。

とあり、「おぎん」たち三人を、「今度は大蛇とか一角獣とか、とにかく人倫には縁のない動物」とみなし、「そういう動物を生かしておいては、今日の法律にたがうばかりか、一国の安危にもかかわる」という考えに至る。この括弧の付いた「(実をいえば...)」の前に配置し、あえて「動物」という語を用いることで、「おぎん」たちはまともな人間ではなく、火あぶりに値するのだという、「代官」の無知と、三人の「迫害」「殉死」の不合理を際だたせている。いわば、キリスト教寄り、キリスト教擁護の考え方であり、「代官」ら世人への批判とされる部分である。その上での括弧付きの、客観的な視点での補足説明なのである。

そもそも、前半部と後半部との境目とはどこなのか。先に、最終段落であるMのみを独立させ、後半部という構造で読みを進めたことを述べたが、井上洋子氏によれば、「『おぎん』の構成は捕縛されるまでのおぎんの来歴と暮らしについて語った前半部と、刑場におけるおぎんの〈棄教〉というクライマックスをなす後半部とに分けて考えることが出来るが、二つの文体は著しくそこで変化している。」とあり、「作者」があらわれる最終段落Mのみを独立する考え方とは異なる分け方をしている（注9）。

しかし、井上氏の言うような「文体」が「著しくそこで変化している」箇所を探し出すことは、生徒には容易ではなかった。むしろ、分け方には、いくつかの考え方があった。

とすれば、前半部と後半部という分け方自体をやめて、先に示したように、前半部も後半部も「語り手」は同一人物であるとしたほうがすっきりする。さらには、その「語り手」は、前半部と後半部とで別の人格を装ったり、「騙」ったりしているのである。おもに前半部ではキリスト教への偏向的信仰をもつ「語り手」を装っていて、後半部ではそれはMの「作者」としてもあらわれる。時に、キリスト教への偏向的信仰を、時にキリスト教ではなく「人間の心」を、時に

ユーモアを、というようにあらゆる考え方を語り、「騙る」のである（注10）。そのような、全人格をもつもの、それこそが「語り手」である。先に述べた言葉を繰り返せば、「語り手」はすべてを知っているのである。

あるいはまた、言い換えれば、どこまで本当のことなのか、どこまで虚構なのかを、「語り手」は、巧みに「騙り」ながらぼかしているということでもある。われわれ授業者（教師）や学習者（生徒）、つまり「聞き手」ないし「読者」は、不思議な感じで読みを進めていくことになるのである。先に述べた、少々納得のいかない、釈然としない感じはこの不思議な感じに起因するものなのであろう。それだけ、作品に引き込まれてしまったということでもある。

以上、文系クラスの解釈は、理系クラスのそれとはまったく正反対のものになってしまった。時間が足りず、授業の後半は、教師側の説明も多くはなったが、理系クラスの「予定調和」的な無難な結論に対して、文系クラスでは教師側の「予定」を大幅に超える深い読みが展開された。まるで、ゲームの「オセロー」の終盤で白黒が大逆転するような感じをもった。

次に、実際の授業とは別に、若干の私見を述べたい。

今までの考えに従えば、先に述べた、文末の助動詞「らしい」や、「伝えられている」「そうである」という伝聞の表現は、確信の薄い、曖昧な意味合いの「騙り」の証拠であるとさえいえる。これについて、森本平氏は、おもに⑤の「尊い天使や聖徒がしばしば慰めに来たという奇跡についての記述」の「悪魔」と「神」の表現に注視し、「悪魔の行動表現の明確さ（先にも記したように、この悪魔は心の動きまで持つ）に対して、神の側の存在は曖昧である。この神の側の曖昧さの意味するものを考えた場合、最終的に見えてくる解答は〈神の側の行為は、おぎん達の見たまほろしである〉ということである。」と指摘している（注11）。

また、こうした「騙り」について、福井靖子氏は、「誇張と飛躍と童話めいた或は荒唐無稽なエピソードでその前半は展開されている。」とし、⑤の部分の奇跡の記述について、「これは芥川が、〈切支丹もの〉の文芸性を高めるために『きりしとほろ上人伝』を始めとして、ごく初期のものからしばしば用いてきた常套手段であって、いかにも姑息な感じを与え、そこから〈マンネリ化〉の批判も生まれたのではないかとさえ思われる。」と指摘している（注12）。

つまり、前半部のキリスト教への偏向的信仰にもとづく数々の荒唐無稽なエピソードは、作品の文芸性を高めるためのものではあるが、信憑性の薄い、曖昧な、「騙り」にすぎないのである。「語り手」がキリスト教への偏向的信仰をもつ信者を装い、「騙り」ながらも、その名残が随所にみられるということである。

おわりに

以上の報告は、実際の授業をもとにしたものであるが、授業中の生徒一人一人の発言の一字一句を再現するまでには至らなかった。従って、かなり多くの記憶の漏れがあるかもしれない。ただ、今現在残された、当時の授業記録ノートをもとに出来るだけ再現したつもりではある。

なお、文系クラスは、自分のホームルームのクラスで2年間担任をもったクラスである。

また、理系クラスも含め、3クラスとも、小規模校・中高一貫校ゆえに5年間という長い時間教えてきた、いわば「気心の知れた連中」である。だからこそ、日常会話のような発問のやりとりが可能であったのだろうし、それらを通して、このような忌憚も遠慮もない、大胆な解釈が生まれたのかもしれない。

それは、ときにはストレートな発問であったり、ときにはその場で教師側が即興的に思いついた「切り返し」や「ゆさぶり」の発問であったりもした。

あるいはまた、生徒の発言も全員ではなかつたし、片言のワンフレーズの反応だったときもあった。

しかし、教師側の予想を超えるような解釈が生まれたことは疑いようのない事実である。

特に、前述の通り、最終段落の読み取りの段階において、生徒側から、語り口が前半部と後半部とでは似ているようだ、という指摘がなされたところで、教師側から予定外の発問を試みたことがあった。

これはあらかじめ用意した発問ではなく、その場で教師側が思いついた即興的な発問であり、言い換えれば、生徒側からのごく自然な要求によって自然発的に生じた発問でもある。小説の丹念な「読み」を重ねていく上で、あるときにごく自然に、「読み」の必要性に迫られて生じるふとした小さな疑問のようなものである。この小さな疑問を一つ一つ解決し確認していくことの積み重ねが、小説の「読み」をさらに深化させていくものもあると感じられた。

さて、芥川龍之介作の小説「おぎん」は、多様な読みの可能性のある、奥の深い作品である。森本平氏は、「何かに注目すると何かが欠落してしまうような複雑さが『おぎん』にはある。これは決して『おぎん』が破綻を来しているのではない。その凝縮された密度の高さゆえである。これだけの世界の広がりを秘めた作品は、芥川の中でも数少ないのではないかろうか。」と述べている（注13）。また、大野一志氏は実際の授業を通して「これまでの読み方に、ここに示した読み方を併置し、生徒に考えさせたり、議論させたりすれば、小説というものの奥深さを知るのに恰好の、また類例のない教材になるのではないだろうか。」と述べている（注14）。ちなみに、大野氏の言う「ここに示した

読み方」とは、「あらゆる人間の心」を「善なるもの」ではなく「狡猾な邪心」とする解釈である。

今回の授業では、「おぎん」の中の「あらゆる人間の心」を「狡猾な邪心」というようにとらえた生徒はいなかつたが、大野氏が「小説というものの奥深さを知るのに恰好の、また類例のない教材になるのではないだろうか。」と述べているとおり、小説「おぎん」の教材としての奥深さと生徒の読みの多様性とを強く感じられた。

今後も、さらなる教材研究と授業の工夫とを試みたい。

注

- (1) 佐藤泰正氏「『奉教人の死』と『おぎん』—芥川切支丹物に関する一考察—」（『国文学研究』5・梅光女学院大学・1969年11月）に、「芥川の切支丹物と言えば、『奉教人の死』や『神々の微笑』（大10・12）を代表作とするのが通例であるが、私はむしろ『おぎん』をこの系列中の第一等の作、尠くとも彼の最も重い主題をになった、注目すべき作と見る。」とある。
- (2) 崔福順氏「芥川龍之介の『おぎん』の棄教について」（『現代社会文化研究』22・2001年11月）による。
- (3) 本文は、筑摩書房『展望現代文』によっているが、この教科書の本文は『芥川龍之介全集』第9巻（岩波書店・1996年）によるものである。なお、教科書の本文には、「じょあん孫七」「はらいそ」のように傍線があるが、略した。
- (4) 山中正樹氏「『地獄変』私論—〈語り〉の詐術／〈語り手〉の裏切り—」（『桜花学園大学人文学部研究紀要』第8号・2006年3月）による。
- (5) 石原千秋氏「テクスト論は何を変えるか」（『國文學解釈と教材の研究』第41巻5号・學燈社・1996年4月）による。
- (6) 例えば、宮坂覺氏「芥川龍之介『奉教人の死』論—作品論の読み・〈語り〉の視点を中心に—」（『香椎潟』第27号・1982年3月）に「〈奉教人の死〉の〈語り手〉は、『れげんだ・おうれあ』の意図を明確に理解していた人物、さらには〈福音伝道〉に関わる人物であったと考えられる。とすれば、物語を単に語る語り手とは異なり、鮮明な個性・人格が附与されていた。それは、『地獄変』の〈語り手〉が堀川の大殿に〈二十年來御奉公〉しており、字面の上では大殿に好意的に語る有様と共通する。」という指摘がある。
- (7) 喜紗玉氏『芥川龍之介とキリスト教』（翰林書房・1995年3月）に、「おぎんの信仰を書いている所では、

『語り手』は、かなり切支丹の教えに精通していることを示し、切支丹文書の用語を駆使している。」とある。また、萬田務氏「親と親のはざま—『おぎん』私読—」(『漱石と芥川を読む』双文社出版・2001年10月)に、「この語り手は、用語からしてかなりキリスト教に精通しているようであるが…語り手がキリスト(教)側に立っている」と同様の指摘がある。また仏教に対しては、「語り手からすれば、仏教は邪宗であり、それ故に仏教徒はいんへるの(地獄)に墮ちることになる。」とある。

- (8) 片岡良一氏『国語と文学の教室芥川龍之介』(福村書店・1952年5月)に、「おぎん」が両親のために棄教したことについて、「人間感情の温かさを尊むと、もに個人主義とか新しい信仰(思想)とかいうものより、結局血のつながりや家族関係の方が強いものだということが、そこに語られていることになります。」という指摘がある。また、川上光教氏『芥川龍之介とキリスト教』(白地社・2005年1月)には、「最後で、『悪魔』は、『大歓喜』する。しかし、『作者』は、『悪魔の成功だつたかどうか』『甚だ懷疑的』である。むしろ作者は、おぎんに同情的である。しかし、ともかく天主教徒は敗北している」と「敗北」についての指摘がある。また、注(7)の曹紗玉氏の前掲論文では、「『これもさう無性に喜ぶ程、悪魔の成功だつたかどうか、作者は甚だ懷疑的である』と『作者』と称する『語り手』は語っている。しかし、おぎん、おすみ、孫七は、肉親の情、夫婦の情、養父母への情、養女への情によって、ある意味では殉教より難しいころびとなつたと言えようか。自分自身を捨てた利己心のない崇高な情愛に従つてそれぞれころびになって行つたという面もあると言えなくはない。従つて『悪魔の成功』とばかり言えるかどうか『懷疑的』であると『語り手』は言うのではなかろうか。」と、三人の心中についての詳しい説明がある。なお、氏は「『作者』と称する『語り手』は語つている」という表現をとつてゐるが、その後に「どちらの勝利にも芥川は『懷疑的』であるということではなかろうか」と、「作者」 = 「芥川龍之介」を示している。
- (9) 井上洋子氏「芥川龍之介『おぎん』の位置—〈文明批評〉と〈存在論〉と—」(『語文研究』第84号・1997年12月)による。
- (10) ユーモアについては、注(9)の井上洋子氏の前掲論文に「〈元和か、寛永か、とにかくとおい昔である〉という昔話風な形式で始まる前半部は、その書出にふさわしく、誇張と飛躍を交えて天使や聖徒の起こす奇跡譚が、ユーモラスな表情を湛えて語られていく。」とある。また、大野一志氏「芥川龍之介『お

ぎん』の読み方」(『国語教室』第88号・大修館書店・2008年11月)に、「殉教という重苦しいものを描いているはずなのに、随所に軽いユーモアを感じてしまう。」と同様の指摘がある。

- (11) 森本平氏「芥川龍之介の転換期における人間愛—『おぎん』を中心に—」(『國學院大學大学院文学研究科論集』第16号・1989年3月)による。
- (12) 福井靖子氏「芥川龍之介『おぎん』をめぐって」(『百合女子大学研究紀要』第16号・1980年12月)による。
- (13) 注(11)の森本平氏の前掲論文と同じ。
- (14) 注(10)の大野一志氏の前掲論文と同じ。

学力の把握と学習評価の工夫について

北海道浦河高等学校 小林成人

1. はじめに

本校は、平成20年度に国立教育政策研究所教育課程研究センター事業「学力の把握に関する研究」の指定校となった。以来3年間研究を続け、本年度が指定最終年度となる。本稿において、この研究に関わる“学力の把握と学習評価の工夫について”の本校数学科の実践を報告する。

2. 本校の概要

本校は日高管内に位置し、昭和7年に創立されてから今年で78年目を迎える全日制の普通科単置校である。また、1学年4クラスで編成された中規模校（全校生徒数402名 平成22年4月現在）であり、日高管内では中心的な役割を担っている。生徒は落ち着いた学校生活を送っているが、入学志願者が募集定員に満たない状況もあり、生徒の学力差は極めて大きい。

そのため、平成16年度より、1学年と2学年に特設クラス（成績上位層）を1クラスずつ設置し、各学年残り3クラスを総合クラスとして、学力の実態に即した学習環境づくりに取り組んで来た。また、3学年においては、進路希望に応じた類型別クラスを編成している。

過去3年間の生徒の進路は次のとおりである（資料1）。

種別 年度	進 学					就 職		計
	国 公 立 大 学	私 立 大 学	短 期 大 学	高 等 看 護	各 種 ・ 専 門 学 校	公 務 員	一 般 就 職	
H21	9	24	4	4	50	6	39	136
H20	6	18	9	1	43	7	29	113
H19	18	26	14	4	43	9	28	142

資料1 進路決定状況

3. 調査研究の内容

(1) 研究主題

学習集団に即した評価方法に関する研究

(2) 調査研究の対象

ア. 学年および科目

① 1学年 数学I（必修3単位） 数学A（必修2単位）

② 2学年 数学II（必修4単位）

イ. 授業形態

調査研究の対象となっている科目については、1学年、2学年ともに総合クラス（3クラス）を4展開し、習熟度別授業を実施している（※数学科教員5名）。習熟度が高い順にcコース（発展）、b2コース（標準）、b1コース（標準）、aコース（基礎）と称し、習熟度の低いコースの人数を少なくすることで、学習効果を高めている（図2）。

1学年は入学後最初の授業において、中学校までの学習内容で実力テストを行い、その結果と数学の入試学力点をもとにコースを編成している。その後、1学期中間検査、1学期期末検査、2学期中間検査が終了するごとに、その結果を反映してコースの入れ替えを行っている（※本校は2学期制）。本校数学科の定期検査はコース別の問題を一部取り入れているため（5. (2)イ. ①a参照）、コースの入れ替えに際しては、原則として共通問題における結果を用いている。

2学年についても進級後最初の授業で実力テストを行い、その結果と1学年時の成績をもとにコースを編成している。その後、1学年と同様の方法および頻度

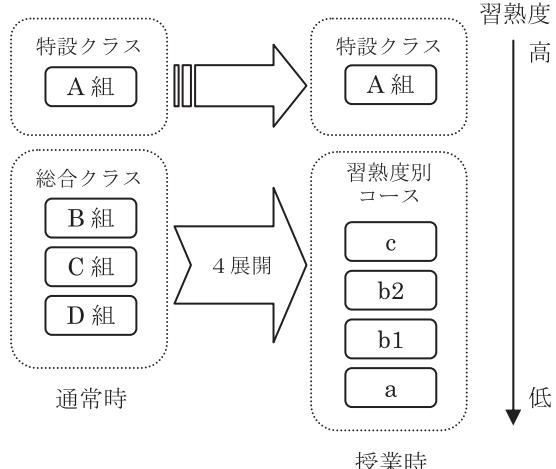


図2 授業形態（習熟度別展開）

でコースの入れ替えを行っている。

なお、特設クラスについては一年を通して、通常時クラス（自然クラス）で、授業を行っている（図2）。

4. 生徒の実態把握と授業改善について

学力を把握する上で、生徒の実態に応じ授業の展開を工夫することは大切である。実態に即した評価規準の設定や本来持っている力を見いだす授業展開の工夫などは、きめ細かな把握を行うための前提だと考えている。

(1) “授業の記録”（評価シート）の実施とその実際

毎時終業前に3～5分程度で“授業の記録”という評価シートを生徒に記入させている。この“授業の記録”は、主として、生徒自身が授業の取り組みを振り返ることと教員が授業改善を図る資料とすることの2つの目的をもっている。

1枚のシートには、5時間分の記入ができるようになっており、5時間分の記入を終えるごとに回収し、コメントを記入したのち返却している。評価項目および評価段階は次のとおりで、生徒が短時間で記入できるようにしている（資料3、資料4）。

1 授業をがんばって受けた

- A とてもがんばった
 - B ややがんばった
 - C がんばりきれなかった
 - D 全然がんばれなかった
- （あわせて“理由”を記述）

2 授業の内容を理解できた

- A すべての内容が理解できた
 - B だいたい理解できた
 - C 理解できないことがあった
 - D まったく理解できなかった
- （あわせて“具体的に”を記述）

3 先生の話はわかりやすかった

- A とてもわかりやすかった
 - B わかりやすかった
 - C わかりにくいところがあった
 - D まったくわからなかった
- （あわせて“コメント”を記述）

4 次の授業までにやること（自分の課題）

[記述様式]

実施当初は、回収と同時に生徒全員分の評価段階を記録し、一覧表としてまとめてることで、数学科全体で活用できるようにしていた。しかし、5時間という短いサイクルで、生徒全員分の評価段階を記録しながらコメントを記入するということは予想以上に多くの時間を費やした。そこで現在は、数学科全体で一覧表を

作成するということはせずに、個々の教員が生徒の実態把握や授業改善を図る資料として活用している。

この“授業の記録”を5時間ごとに回収しているのは、短いサイクルで授業改善を図ることができるからである。また、毎時間記入させることで、生徒自身がその授業の学習内容や取り組み状況を自己確認し、継

数学IA 授業の記録 1年 組番名前 _____					
評価項目					
1 授業をがんばって受けた 2 授業の内容を理解できた 3 先生の話はわかりやすかった 4 次の授業までにやること（自分の課題）					
① 月 日() 学習項目					
1	とてもがんばった A	ややがんばった B	がんばりきれなかった C	全然がんばれなかった D	理由
2	すべての内容が理解できた A	だいたい理解できた B	理解できないことがあった C	まったく理解できなかった D	具体的に
3	とてもわかりやすかった A	わかりやすかった B	わかりにくいくらいだった C	まったくわからなかった D	コメント
4					
② 月 日() 学習項目					
…					
③ 月 日() 学習項目					
…					

資料3 授業の記録（表面）3時間分

数学IA 授業の記録 1年 組番名前 _____					
評価項目					
1 授業をがんばって受けた 2 授業の内容を理解できた 3 先生の話はわかりやすかった 4 次の授業までにやること（自分の課題）					
④ 月 日() 学習項目					
1	とてもがんばった A	ややがんばった B	がんばりきれなかった C	全然がんばれなかった D	理由
2	すべての内容が理解できた A	だいたい理解できた B	理解できないことがあった C	まったく理解できなかった D	具体的に
3	とてもわかりやすかった A	わかりやすかった B	わかりにくいくらいだった C	まったくわからなかった D	コメント
4					
⑤ 月 日() 学習項目					
1	とてもがんばった A	ややがんばった B	がんばりきれなかった C	全然がんばれなかった D	理由
2	すべての内容が理解できた A	だいたい理解できた B	理解できないことがあった C	まったく理解できなかった D	具体的に
3	とてもわかりやすかった A	わかりやすかった B	わかりにくいくらいだった C	まったくわからなかった D	コメント
4					

教科担任のコメント

資料4 授業の記録（裏面）2時間分

続的に理解度や課題を明確化することを期待していた。

しかし、本校の実態としては、それらの効果を十分に得られているとは言い難い。それは、この取り組みがうまく機能するには、生徒がこの取り組みに対して意欲的に取り組むことが前提となるからである。緊張感のある1学年時の最初は意欲的に取り組むことができても、毎時間の同じ作業に次第に扱いが疎かになってくる。実際、ほとんど何も考えずに同じ評価段階に丸を付けたり、“次回は頑張る”などといった言葉をただ単純に書き込む生徒も多くなってくる。こういった状況は、学習意欲の低さや継続力の弱さが原因とも考えられ、低い習熟度のコースにおいては顕著である。教員側はコメントを工夫することや、評価の分析をうまく授業に反映するなどでその意義を感じさせようとするが、なかなか伝わっていないのが実態である。

ただし、現在のこの取り組みが全く無意味と考えているわけではない。意欲的に取り組んでいる生徒も少なからずおり、学習内容や取り組みの状況を振り返る良い機会としている。また、そういった生徒の“授業の記録”は、教員にとっても、授業改善を図る重要な資料となっている。

このようなことから現在、この“授業の記録”を毎時間記入させるものではなく、内容に応じて記入する様式に改良し、効率的かつ効果的な運用の在り方を検討している。

なお、この“授業の記録”における評価は生徒の主観的見解による評価であることから、成績を判定する際の資料とはしていないことを確認しておきたい。

(2) 学習に関する調査（授業評価）の活用と分析

前述した“授業の記録”（4.(1)参照）とは別に、定期考査終了時（※テスト返却の時間を利用）に、年2～4回の“学習に関する調査（授業評価）”も実施している。次のような6つの項目を生徒が5段階で評価するもので、生徒の実態把握と、授業改善に活用している（資料5）。

(1) 授業中の説明は分かりやすいですか。

- 1 分かりにくい
- 2 やや分かりにくい
- 3 ふつう
- 4 やや分かりやすい
- 5 分かりやすい

(2) 1時間1時間の授業の目標を理解していますか。

- 1 全く理解していない
- 2 あまり理解していない
- 3 ふつう
- 4 やや理解している

5 理解している

(3) 先生の授業の方法は良いと思いますか。

- 1 悪い
- 2 やや悪い
- 3 ふつう
- 4 やや良い
- 5 良い

(4) 先生の授業は工夫されていますか。（プリント・資料・板書・説明の仕方等）

- 1 工夫されていない
- 2 やや工夫されていない
- 3 ふつう
- 4 やや工夫されている
- 5 工夫されている

(5) 授業がどのように評価されているか理解していますか。

- 1 全く理解していない。
- 2 あまり理解していない
- 3 だいたい理解している
- 4 やや理解している
- 5 理解している

(6) 授業の進度（速さ）は適切ですか。

- 1 早い
- 2 やや早い
- 3 ちょうど良い
- 4 やや遅い
- 5 遅い

平成〇年度 学習に関する調査（〇回目 〇月〇日実施）

コース 年 組 番 名前

(1) 授業中の説明は分かりやすいですか。

- | | | | | |
|----------|------------|-------|------------|----------|
| 1 分かりにくく | 2 やや分かりにくい | 3 ふつう | 4 やや分かりやすい | 5 分かりやすい |
|----------|------------|-------|------------|----------|

(2) 1時間1時間の授業の目標を理解していますか。

- | | | | | |
|-------------|--------------|-------|------------|----------|
| 1 全く理解していない | 2 あまり理解していない | 3 ふつう | 4 やや理解している | 5 理解している |
|-------------|--------------|-------|------------|----------|

(3) 先生の授業の方法は良いと思いますか。

- | | | | | |
|------|--------|-------|--------|------|
| 1 悪い | 2 やや悪い | 3 ふつう | 4 やや良い | 5 良い |
|------|--------|-------|--------|------|

(4) 先生の授業は工夫されていますか。（プリント・資料・板書・説明の仕方等）

- | | | | | |
|------------|--------------|-------|-------------|-----------|
| 1 工夫されていない | 2 やや工夫されていない | 3 ふつう | 4 やや工夫されている | 5 工夫されている |
|------------|--------------|-------|-------------|-----------|

(5) 授業がどのように評価されているか理解していますか。

- | | | | | |
|-------------|--------------|--------------|------------|----------|
| 1 全く理解していない | 2 あまり理解していない | 3 だいたい理解している | 4 やや理解している | 5 理解している |
|-------------|--------------|--------------|------------|----------|

(6) 授業の進度（速さ）は適切ですか。

- | | | | | |
|------|--------|----------|--------|------|
| 1 早い | 2 やや早い | 3 ちょうど良い | 4 やや遅い | 5 遅い |
|------|--------|----------|--------|------|

資料5 学習に関する調査（授業評価）

前述した“授業の記録”（4. (1)参照）とその調査内容が重複しているところがあるが、この授業評価はある程度の長期的な視点で見た場合の分析ができることを目的としている。従って、“授業の記録”的な局所的な（毎時の）授業の分かりやすさや理解度などの実態把握を目的とするものとは性質が異なっている。

この調査結果を集計し、次のような一覧表を作成している（資料6）。

平成20年度 学習に関する調査 結果一覧							
○ 集計結果 <1学年> 数学I・A		質問項目					
		(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
1A (特設) 35名	[1] 6/9	3.6	3.3	3.3	3.2	3.6	1.9
	[2] 9/10	4.4	3.8	4.4	3.9	3.5	2.4
	[3] 12/1	4.3	3.9	4.1	3.7	3.6	2.6
	[4] 3/9	4.1	3.6	4.6	4.0	3.6	2.3
a コース (基礎) 15名	[1] 6/9	3.9	3.6	3.9	3.4	3.0	2.7
	[2] 9/10	3.9	3.6	4.1	3.6	3.4	3.0
	[3] 12/1	4.5	4.3	4.5	4.0	3.5	3.1
	[4] 3/9	4.4	3.5	4.4	4.4	3.8	2.9
b1	[1] 6/9	4.1	3.6	4.0	3.9	3.4	3.2
	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮

※[1]…1回目、[2]…2回目、[3]…3回目、[4]…4回目を表す。

資料6 “学習に関する調査” 結果一覧（平成20年度から）

一覧を作成することで、評価の変移を考察することが容易になった。生徒の実態把握や授業改善の反映状況を分析するために、各教員がこれを活用するのはもちろん、数学科全体で研修を行う際などの重要な資料となっている。実際、この一覧表を活用することで、他コース（クラス）の実態を把握することや授業改善についての議論がしやすくなっている。

“授業の記録”（4. (1)参照）やこの“学習に関する調査（授業評価）”が授業改善を図る基礎的な資料となり、“分かる授業”を追求することなどにも重要な役割を果たすことは確かである。しかし、その信頼度を加味した分析をするように留意しなければいけない。また、評価を高めることだけに固執することや、評価に振り回されるような形になることは避けなければならない。例えば、“授業の分かりやすさ”的な評価を高めるために、簡単な問題しか扱わないなどということをしてしまっては本末転倒であることは言うまでもない。

5. 学力の把握とその工夫

(1) 観点別評価とその評価規準

ア. 評価の観点とその趣旨

本校数学科では生徒の学力を次の観点および趣旨に基づき評価している（資料7）。

観点	趣旨
関心・意欲・態度	数学的活動を通して、数学の論理や体系に関心をもつとともに、数学的な見方や考え方のよさを認識し、それらを事象の考察に積極的に活用しようとする。
数学的な見方や考え方	数学的活動を通して、数学的な見方や考え方を身に付け、事象を数学的にとらえ、論理的に考えるとともに思考の過程を振り返り多面的・発展的に考える。
表現・処理	事象を数学的に考察し、表現し処理する仕方や推論の方法を身に付け、よりよく問題を解決する。
知識・理解	数学における基本的な概念、原理・法則、用語・記号などを理解し、知識を身に付けている。

資料7 評価の観点とその趣旨

イ. 習熟度別授業における評価規準の作成

本校数学科は習熟度別授業を実施している（3. (2)イ. 参照）。しかし、習熟度別クラス（コース）ごとに違った評価規準を作成するのではなく統一のものとしている。それは、同一生徒においてコースが入れ替わるたびに評価規準が変わるのは好ましくないという見解や、そもそも同一校（同一学科）における生徒集団で同じ科目であるにもかかわらず評価規準が異なるべきではないという見解からである。実際、習熟度別クラス（コース）によってその評価規準が異なった場合、生徒が上位クラス（コース）に移動した際などに前のクラス（コース）では学習していなかったなどという系統性の問題が生じる可能性がある。また、評価規準が異なれば科目全体の評価を判定する際に、その公平性を欠くことが考えられる。

作成する際、“評価の観点ごとにその内容で生徒全員につけたい力は何か”ということを基本に、特に基礎コースの生徒の実態をふまえて、検討している。もちろん、生徒全員が最低限の力さえ身につければよいということではない。同じ評価規準でも、扱う問題の難易度を変えることや授業展開（教授法）を工夫することで生徒の実態に合わせて学力を高めている。例えば、数学Iの実数の分野において、“表現・処理”的な評価規準を作成した際、aコース（基礎）では分母が単項式であるものや2項式であるものを有理化し、特に約分できないものに重点を置いて指導する。b1コース、b2コース（標準）では分母の有理化をしたのち約分

できるものまで指導する。c コースや特設クラスにおいては分母が 3 項式以上のものまで扱うなどといったイメージである（図 8）。

（例）評価規準“分母の有理化ができる”の学習段階のイメージ

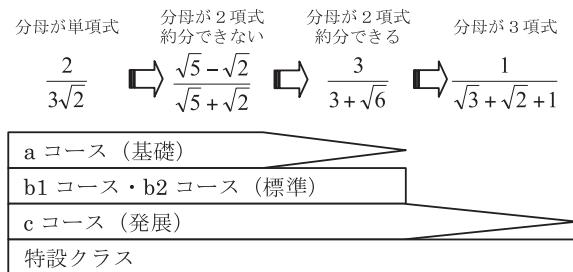


図 8 習熟度クラス（コース）別学習段階のイメージ

各習熟度別クラス（コース）が学習する程度を確認しやすくするために、教科書で取り扱う問題を示した習熟度別学習内容一覧を作成している。このことについては次で詳しく述べる（5. (1)ウ. 参照）。

評価規準を統一させることで、コースの入れ替えとともに混乱を防ぎ、各教員が共通見解をもって授業を展開することが容易になった。

ウ. 習熟度別学習内容一覧の作成と活用

各習熟度別コースで取り扱う教科書の問題を示した習熟度別学習内容一覧を作成している（資料 9）。

この一覧を作成することにより、習熟度別の到達目標をよりイメージしやすくなり、指導計画を立てる際に高い有用性がある。

基本的にこの一覧は生徒の実態をふまえたうえで、年度ごとに更新している。また、その際には後で述べるスコアシートやそのコース別分析結果も活用している（5. (2)イ. ①b 参照）。この一覧を作成すること

は多少の時間を要するが、数学科内の共通理解を高めるという意味でとても効果が高い作業である。また、一度作成してしまえばそれがベースとなり、教科書の変更があっても作業は大幅に軽減される。

エ. 評価規準の明確化

本校数学科では評価規準を作成する際に、4つの観点のバランスを重視しながら、その評価規準がどの観点を評価するために作成したものなのかを1つに明確化している。例えば、“表現・処理”又は“知識・理解”的観点で、“基本的な三角関数のグラフがかける”という評価規準では、生徒の実態やその評価方法を想定しつつ、本校では“知識・理解”的観点で示される力を重視していることから、知識・理解の観点の評価規準としている。それは、各評価資料を観点別に整理する作業の単純化や、各教員の評価についての共通理解につながっている。

オ. 評価規準の整理と提示（周知）

作成した評価規準を一覧としてまとめている（資料 10）。

平成22年度 数学II 評価規準一覧

第4章 三角関数	動径が図示できる
第1節 三角関数	弧度法と度数法が対応できる
評価規準	扇形の面積が求めることができる
1 知	三角関数が影響している具体的な事項を見いだせる
2 表	相互関係を用いて三角関数の値を求めることができる
3 知	単位円や、座標平面を利用して、三角関数の値を求めることができる
4 関	基本的な三角関数のグラフがかける
5 表	三角関数を含む方程式(1次式)を解くことができる
第2節 加法定理	加法定理を書くことができる
評価規準	...

※関、見、表、知はそれぞれ、関心・意欲・態度、数学的な見方や考え方、表現・処理、知識・理解の評価の観点を表す。

資料10 評価規準一覧（平成22年度数学IIから）

平成22年度 数学II 習熟度別学習内容一覧

章	単元	小単元	コース				A組
			a	b1	b2	c	
1	1 多項式の除法		○	○	○	○	○ ○
	2 分数式とその計算	A 分数式	○	○	○	○	○ ○
		B 分数式の四則計算	例5をのぞく	○	○	○	○ ○
	3 恒等式	A 恒等式	○	○	○	○	○ ○
	4 等式の証明	B 恒等式の性質	例題5をのぞく	例題5をのぞく	例題5をのぞく	○	○ ○
			○	○	○	○	○ ○
	5 不等式の証明	A 実数の大小関係	○	○	○	○	○ ○
		B 実数の平方	例題10をのぞく	例題10をのぞく	例題10をのぞく	○	○ ○
		C 正の数の大小と平方の大小	×	×	×	○	○ ○
		D 絶対値と不等式	×	×	×	×	○ ○
		E 相加平均と相乗平均	用語の説明のみ	用語の説明のみ	○	○	○ ○
2	1 複素数		○	○	○	○	○ ○
			...				

資料9 習熟度別学習内容一覧（平成22年度数学IIから）

この一覧をもとにシラバスを作成し、生徒に周知している。従って、生徒が理解しやすいように、評価規準をわかりやすい文章表現とするよう努めている。

生徒の評価に対する理解度を計る1つの指標として、“学習に関する調査（授業評価）”（4. (2)参照）の(5)を活用している。分析結果から、その理解度が低いと判断したときには、具体的に評価規準問題例（資料11）を提示するなどして理解を高める工夫をしている。

数学A 評価規準問題例一覧

第1節 集合とその要素の個数

1. 集合

…

4. 次の集合を、要素を書き並べて表せ。【表】
(1) $\{ n \mid n \text{ は } 10 \text{ 以下の偶数} \}$
(2) $\{ 2n-1 \mid n=1, 2, 3, 4, 5, 6 \}$

5. 2つの集合 A と B について、 $A=B$ となるのは、集合 A 、 B についてどのようなことが成立しているときか述べよ。【見】
…

※【閲】、【見】、【表】、【知】の表記はそれぞれ、関心・意欲・態度、数学的な見方や考え方、表現・処理、知識・理解の評価の観点を表す。

資料11 評価規準問題例（数学Aから）

このような評価規準問題例を作成することは教員側にとって評価規準の確認になる。また、生徒の練習問題とすることはもちろん、定期考査や単元テストの問題としても活用できている（5. (2)イ. ①a 参照）。

本校数学科では、これまでに述べてきたような形で、実態に即した評価規準を作成することや、それに対する生徒の理解を高めることに努めてきた。しかし、現在のところ、評価段階（判断段階）を詳しく生徒に周知するまでには至っていない。今後、評価段階（判断段階）を具体的に提示することで、評価に関する生徒の理解を一層高めていきたい。

(2) 評価段階（判断段階）と評価資料

ア. 評価段階（判断段階）の設定

各評価規準に対する到達度（実現状況）の程度を明示する指標（評価規準）として、一般的な記号によるA・B・C段階を用いずに、数値を用いている。さらに、その評価段階（判断段階）は評価資料の内容によって変わっている。評価資料については次に詳しく述べるが（5. (2)イ. 参照）、例えば、ノートの評価は5段階（1・2・…・5）、定期考査のこの設問は6段階（1・2・…・6）など、資料に応じて評価することにより、到達度（実現状況）をより丁寧に把握できると考えている。また、指標を数値とすることで、到達

度（実現状況）を総括する作業も容易になった。（6. (1)参照）。

イ. 評価の資料（方法）

① 定期考査・単元テストとスコアシート

a 定期考査・単元テスト

評価規準に基づき、定期考査や単元テストのすべての問題に評価の観点を明記した（資料12）。

（平成20年 数学Ⅱ 1学期末考査より抜粋）

5. 次の問題をAさんが解答したとき誤りがあつた。誤りを指摘せよ。【見】

〔問題〕 $(a+2b)^2 + (2a-b)^2 = 5(a^2 + b^2)$ を証明せよ。

〔Aさんの解答〕

$$(a^2 + 4ab + 4b^2) + (4a^2 - 4ab + b^2) = 5(a^2 + b^2)$$

$$5a^2 + 5b^2 = 5a^2 + 5b^2$$

よって $(a+2b)^2 + (2a-b)^2 = 5(a^2 + b^2)$ は成り立つ。（終）

（平成21年 数学Ⅱ 1学期中間考査より抜粋）

1. 今の生活や社会などで、三角関数が関係している具体的な事例を書きなさい。【閲】

（平成22年 数学Ⅱ 1学期末考査より抜粋）

〔a 1 …aコース 〔b 1 …b1・b2コース 〔c 1 …cコース〕

〔コース別問題〕

〔a 1〕 次の等式が x についての恒等式となるよう a , b , c の値を求めよ。【見】

$$x^2 + 2x - 3 = ax^2 - bx + 3c$$

〔b 1〕 次の等式が x についての恒等式となるよう a , b , c の値を求めよ。【見】

$$2x^2 - x + 4 = (x+1)(ax+b) + c$$

〔c 1〕 次の等式が x についての恒等式となるよう a , b の値を求めよ。【見】

$$\frac{5x+1}{(x+1)(x+3)} = \frac{a}{x+1} + \frac{b}{x+3}$$

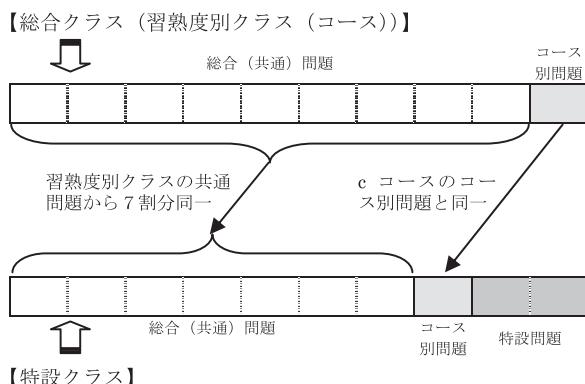
※【閲】、【見】、【表】、【知】の表記はそれぞれ、関心・意欲・態度、数学的な見方や考え方、表現・処理、知識・理解の評価の観点を表す。

資料12 定期考査問題

これにより、生徒は各問題でどの観点を評価されているのか確認できるようになり、後で述べるスコアシートを作成することで（5. (2)イ. ①b 参照）、到達度（実現状況）の総括作業や多角的な分析が容易になった。

1つの問題から複数の観点の到達度（実現状況）を把握することが可能であっても、複雑化を避けるために、その問題の出題意図（この問題でもっとも判断したい評価規準は何なのか）から、各設問に対してただ1つの観点を明記するようにしている。

定期考査では各習熟度別クラス（コース）および特設クラスで一部異なる問題（コース別問題、特設問題）を取り入れている。その割合は次のとおりである。総合クラス（c コース（発展）、b2コース（標準）、b1コース（標準）、a コース（基礎））では、9割分を共通の問題（総合問題）、残り1割分を難易度の違うコース別問題としている。特設クラスでは、7割分を総合問題と同一のものとし、残り1割分がc コース（発展）のコース別問題と同一、2割分を難易度の高い問題（特設問題）としている（図13）。



コース別問題は、コース間で同じ観点を評価する問題とし、原則として同じ評価規準で評価している。つまり、c コース（発展）では“表現・処理”的な観点で評価する問題を出題し、b2コース（標準）では“知識・理解”的な観点で評価する問題を出題するなどとされている（**資料12**）。また、それぞれのクラス（コース）の授業での実施状況に基づき、同程度の努力で解答できると予測できる難易度で設定している。特設クラスの考査については、全体として総合クラスの考査と同じ割合で評価の観点が含まれるように作成している。それらは、評定を算出する際などに、その公平性を大きく欠かさないためである。

コース別問題や特設問題を設定している理由は、本校の評価規準が統一のもので、基礎コースの生徒の実態に基づいているからである（**5. (1)イ. 参照**）。全てを共通の問題とするとテストの難易度が低くなりがちである。結果的に、習熟度の高い生徒の持っている力を測りきれなくなることや、定期考査に対する生徒の意欲が薄くなることなどが予想されるからである。

しかし、コース別問題の割合を大きくしてしまうと、評定を算出する際などに公平性を欠くことや、テストの難易度の違いが際立ち、生徒が習熟度の高いコースに移りたくないと考えるなど好ましくない意識を持つことが懸念される。そこで、本校数学科ではコース別問題を1割程度にとどめている。それに対し、特設ク

ラスで特設問題を2割としているのは、大学進学を志望する生徒が多く、特設クラスを設置した目的（大学受験に対応できる力をつけさせることなど）をふまえたうえのことである。

定期考査や単元テストの問題では、全ての評価の観点（“関心・意欲・態度”、“数学的な見方や考え方”、“表現・処理”、“知識・理解”）を含むようにしている。しかし、“関心・意欲・態度”的な観点についてはペーパーテストで評価するにはなじまないところがあり、他の観点と比較して問題作成が難しく、出題割合が低くなっている。また、本校生徒の実態をふまえると、“数学的な見方や考え方”的な観点についても、授業や家庭で時間をかけて取り組むことができる方法で評価する方が適しているとも考えている。そもそも、観点別評価を実施する際は、その観点に適した方法で評価するのがよいという考え方根底にあり、定期考査や単元テストで評価しにくい観点については後で述べる授業内観察や評価レポートなどで補うことが大切であると考えている（**5. (2)イ. ②参照**）。

それでもなお、定期考査や単元テストの問題に全ての観点を含むように努めているのは、ペーパーテストは点数化しやすく、同じ規準で公平に評価できるからである。また、生徒の中に“テストの点数が一番大事”というイメージが根強く残っているという実態があり、うまくそれを生かしたいという意図もある。つまり、テスト問題の中に全ての観点を含めることで、4つの観点が全て同等に重要であるということを意識させることができ、生徒の学びを変えることができるからである。例えば、“関心・意欲・態度”を評価する問題として日常生活と関連した問題を出題したところ、数学の有用性を強く意識するようになった、“数学的な見方や考え方”を評価する問題として誤答を訂正させる問題などを出題したところ、答えを求める過程を大切にする姿勢が見られるようになった、などの効果があった（**資料12**）。

これらのこと具体的なデータとして示すことはできないが（※学力等実態調査による分析結果では大きな変化は見られない）、生徒の発言やノートの状況からはその効果を感じることができている。いずれにせよ、問題集などに掲載されるような問題ではないため、出題当初は生徒に戸惑う様子があったが、少なからず生徒の数学に対するイメージも変化しているのではないかと考える。

なお、前にも述べたように“関心・意欲・態度”や“数学的な見方や考え方”的な観点については、ペーパーテストで評価するにはなじまないところがあることから、本校数学科ではテストによる各観点の出題割合を概ね“関心・意欲・態度”で15%、“数学的な見方や

考え方”で15%、“表現・処理”で30~40%、“知識・理解”で30~40%程度としている(図14)。しかし、生徒の実態や出題領域(分野)により、そのようにならぬこともある。

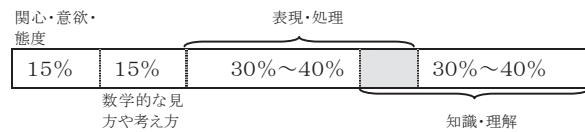


図14 各観点の出題割合の目安

また、これまでにあげてきたような形で問題を設定することは、技量や工夫の問われることもあるので、教員の作問技術の向上にもつながっている。例えば、“ $(a+1)x \leq 2$ を解け”という問題を、“ $(a+1)x \leq 2$ を解く過程で、最も注意しなければいけないことを書きなさい”というふうに問題文を変え、“数学的な見方や考え方”的問題にすることなどもその1つである。

b スコアシート

定期検査や単元テストが終了するごとにその得点を記録したスコアシートを作成している。スコアシートは生徒全員分の各設問に対する得点を到達度(実現状況)として入力したシートである(資料15)。得点をそのままの数値で到達度(実現状況)として記録しているのは、より細かい評価資料として活用できるとい

う考え方からである(5.(2)ア. 参照)。また、テストの各設問が本校の実態に即した形で1つの観点を評価する評価規準となっていることから(5.(2)イ. ①a参照)、その有用性は極めて高い。例えば、集計結果から観点別の到達度(実現状況)を習熟度別クラス(コース)間で容易に比較できることや(資料16)、生徒個々の各観点における到達度(実現状況)の詳細な記録となり、到達度(実現状況)の総括を行う際の精度を高めることができる。

習熟度別 観点別 到達率				
	関	見	表	知
特設クラス到達率	100.0	89.6	89.4	98.6
cコース到達率	97.1	80.0	85.8	96.5
b2コース到達率	97.8	80.6	68.5	94.4
b1コース到達率	73.9	34.8	40.6	65.7
aコース到達率	63.3	13.3	33.3	42.2

※関、見、表、知はそれぞれ、関心・意欲・態度、数学的な見方や考え方、表現・処理、知識・理解の評価の観点を表す。

資料16 習熟度別観点別到達率(平成21年数学ⅠAから)

数学Ⅱスコアシート				関…関心・意欲・態度				表…表現・処理			
実施日：9月3日(金)2時間目				見…数学的な見方や考え方				知…知識・理解			
クラス：2年BCD組(b1コース)											
通番	組	出番	大問番号	1	2	合計	観点別 到達度	コース別問題	特設総合異常問題	総合共通問題	特設総合純共通問題
小問番号	(1)	(2)	内容	多項式の除法	多項式の除法	多項式の除法	閑	見	表	知	
観点	表	表	見				閑	見	表	知	
到達度	4	4	4				100	9	26	45	20
1	B	3	太郎	4	4	4	37	3	4	24	6
2	B	12	二郎	4	0	0	45	2	9	25	9
3	B	13	三郎	4	4	1	21	0	1	17	3
23	D	32	二三子	0	0	0	12	3	0	9	0
最高			4	4	4	69	9	14	38	17	5
最低			0	0	0	1	0	0	1	0	0
平均			3.0	2.0	1.5	35.5	4.7	4.7	20.5	5.5	0.3
到達率			73.9	50.0	38.0	35.5	52.7	18.2	45.5	27.6	3.5

資料15 スコアシート(平成22年度数学Ⅱから)

このスコアシートは、担当している生徒全員分の得点を設問ごとに入力することになるが、慣れてくればほとんど負担は感じなくなる。また、得点の付け間違いを防ぐ確認作業となるといった本来の目的とは少し離れた効果も得られている。

② 授業内観察と（評価）レポート

本校数学科では、授業内観察や（評価）レポート（資料17）などでは、“関心・意欲・態度”や“数学的な見方や考え方”的観点を評価することを重視している。それは評価資料の充実を図ることや、それぞれの観点に適した方法で評価することが適切な学力把握につながるという考え方からである。その効果を高めるために、授業の中でワークグループ学習や外的活動を取り入れるなどの工夫もしている。

数学A評価レポート【確率】 1年 組番 氏名										
1 表・裏のあるコインを投げ、表・裏のどちらが出るかを調べます。このことを100回行ったときの実験結果を次の表にまとめなさい。表には、表がでたら○、裏がでたら×と記入しなさい。【関】										
回	結果	回	結果	回	結果	回	結果	回	結果	
1	21		41		61		81			
2	22		42		62		82			
⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	⋮	
20	40		60		80		100			
表の出た回数					回		裏の出た回数			回
2 この実験結果から読み取れることを書きなさい。【関】										
3 もし、この実験で、表裏を500回調べたら、どのような結果になると考えられますか。書きなさい。【見】										
※【関】、【見】、【表】、【知】の表記はそれぞれ、関心・意欲・態度、数学的な見方や考え方、表現・処理、知識・理解の評価の観点を表す。										

資料17 評価レポート（平成21年数学Aから）

ここでは評価資料（方法）として、テストや授業内観察、（評価）レポートをあげたが、もちろんその他、課題の提出状況など生徒の全ての活動が評価資料となると考えている。

6. 到達度（実現状況）の総括と評定の算出

（1） 到達度（実現状況）の総括方法

ア. 評価資料の総括と観点ごとの到達度（実現状況）の算出（資料20）

本校数学科では次のように観点ごとの到達度を総括している。まず、各評価資料で設定してある規準に基づき観点ごとの到達度（実現状況）を判断し、その割合（百分率）を算出する（※本校数学科では評価段階として数値を用いているので単純な作業で済む（5.

2)ア. 参照））。そして、評価資料の性質や生徒の実態などから、各評価資料に比重を付け（重み付け）合算したのち、再び割合（百分率）を算出する。それが全体を100とする観点ごとの到達度（実現状況）を示した数値となる。

イ. 観点ごとの到達度（実現状況）の総括と科目全体の到達度の算出（資料21）

6.(1)ア. によって算出された観点ごとの到達度（実現状況）に比重を付け（重み付け）合算したのち、割合（百分率）を算出する。それが全体を100とする科目全体の到達度（実現状況）を示す数値となる。

本校数学科では、観点ごとの到達度（実現状況）の比重（重み）を次のように設定している。

閑：見：表：知 = 35:15:25:25

（※閑… “関心・意欲・態度、見… “数学的な見方や考え方、表… “表現・処理”、知… “知識・理解”）

“関心・意欲・態度”的比重（重み）を高くしているのは、本校生徒の実態をふまえ、数学を学習する態度を身につけさせることを重視しているからである。また、“表現・処理”や“知識・理解”的にペーパーテストの結果が重視されるものと、関心・意欲・態度や“数学的な見方や考え方”的に授業内での取り組みや家庭での学習状況が重視されるものが、同じ程度の比重（重み）となるように設定している。

（2） 評定の算出

評定の算出にあたっては、まず、6.(2)イ. によって算出された科目全体の到達度（実現状況）を、次の規準を基本とし、10段階の評価に換算している（資料18）。

到達度	0 ~ 27	28 ~ 32	33 ~ 42	43 ~ 47	48 ~ 57	58 ~ 67	68 ~ 72	73 ~ 82	83 ~ 92	93 ~ 100
評価	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

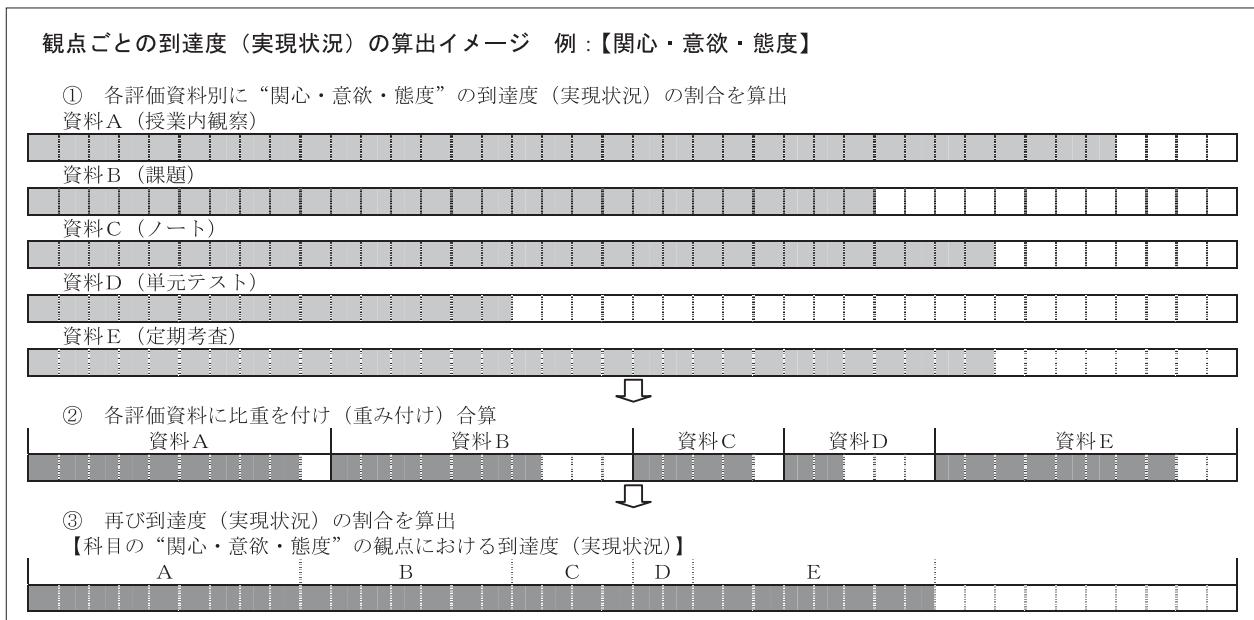
資料18 10段階評価換算表

この換算表（資料18）は観点別評価導入以前から本校数学科で使用していたもので、それを使用することで過去の評価段階と差が生じないようにしている。

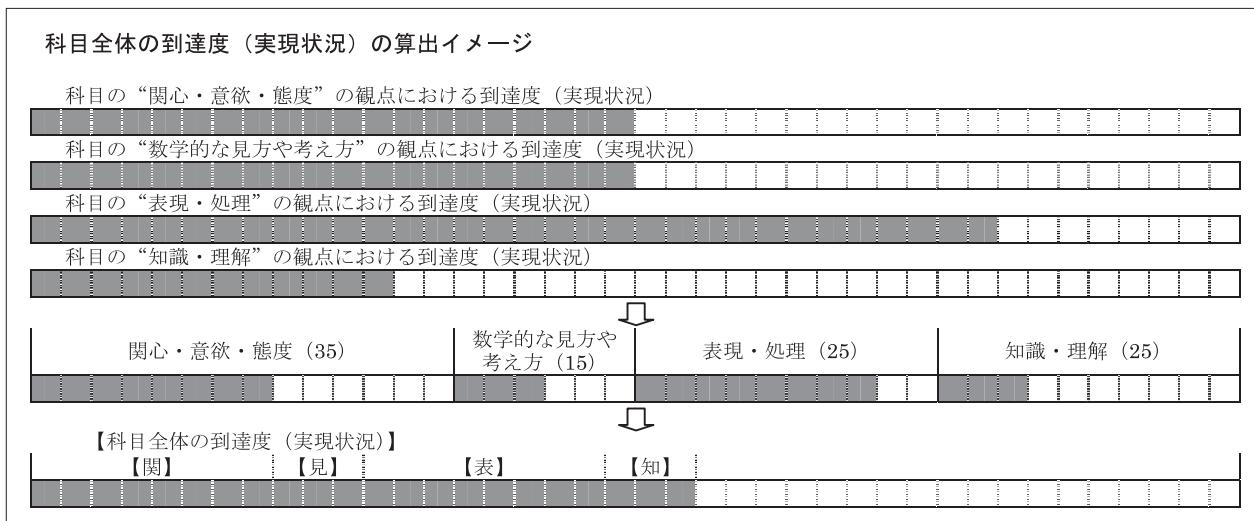
そして、この10段階評価を本校内規に従い5段階評定に換算している（資料19）。

評価	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
評定	1	2	2	3	3	3	4	4	5	5

資料19 5段階評定換算表



資料20 観点ごとの到達度（実現状況）の算出イメージ



資料21 科目全体の到達度（実現状況）の算出イメージ

7. 最後に

本校では、ここに述べた方法で、生徒（学習集団）の実態を把握し、それに即して評価規準を設定し、評価方法を工夫して学力を把握してきた。このことにより、以前は分析しきれなかった（分析していなかった）生徒の学力を多角的に、より細かく分析し、それを評価に反映させることができるようになった。確かに、作業量が増大し、評価の方法が複雑化したことは否めないが、習熟度別授業を実施している本校でも活用できるシステムを構築することができたと考えている。

また4つの観点を強く意識することで、いわば“表現・処理”“知識・理解”偏重型であった授業から、バランスの良い授業展開へと一層工夫するようになったという実感を得ている。実際、数学の有用性や日常生活との結びつきについて考察されることや、体験的

学習を取り入れること、思考過程を述べさせる場面などが多くなり、このことは“数学的活動の充実”や“言語活動の充実”にもつながっていると感じている。

そして、これらの取り組みは“確かな学力の育成”を図る上で重要な取り組みであると考えている。

「学力の把握に関する研究」の指定事業は今年度で最終年度となる。しかし、今後もこの実践を土台に、効率性や妥当性を更に追求し、学力向上につながる指導の在り方の研究などを進めていきたい。

最後に、これまでご指導・ご助言をいただきました国立教育政策研究所の長尾篤志教育課程調査官をはじめ、多くの方々に心から感謝申し上げます。

気象データを活用し地域独自の天気予報を考える

北海道長万部高等学校 石井 亮

I はじめに

近年はインターネット・携帯電話の普及で気象情報を持つことなくどこでも手軽に入手することができる。気象情報は様々であるが、詳細なものでは各市町村における1時間毎の予報まで入手可能である。しかし、現在の技術では大型計算機のみで気象予測することは不可能であり、予測資料を正しく見極められる気象予報士の存在は不可欠であるため、私たちが手軽に入手できる気象情報は人の手によって正しく判断された情報であるとは限らない。このため、利用する側は、氾濫する気象情報を正しく理解し、適切に利用する力が求められる。今回は、気象官署、アメダスデータを使い、長万部町と道内近隣の主要都市のデータを比較することで、気象台発表の予報の地域にあった利用方法を探るとともに、地域の気象特性や授業での活用方法についても考える。

II 本校の概要

本校は学級数6、生徒数110名の小規模校であるが、次年度からは商業科が募集停止となることから間口減となる。ただ、長万部町には東京理科大学長万部キャンパスがあることから、理数系科目に力を入れている。現在、本校の理科の科目数は9で、物理、化学、生物、地学の4領域を行っている。卒業後の進路は、就職、進学がそれぞれ半数程度で、進学先は専門学校が多数を占めるが、国公立大学や私立大学に一般受験で挑む者もいる。

III 長万部町の概要

長万部町は渡島管内北部の内浦湾沿いに位置し、人口は6462人（平成22年9月末）、漁業と酪農業のさかんな町である。JRの函館本線と室蘭本線が分岐する主要な駅として栄えたが、現在は北海道を代表する駅弁「かにめし」の町として全国的にも知名度がある。また、長万部町の中心地には温泉が湧き出ている他、郊外には「北海道の天然記念物」に指定された湯華ドームをもつ「二股らぢうむ温泉」もある。

IV 気象データの比較

(1) 長万部町の位置

長万部町は渡島管内の最北に位置し、周辺には大きな都市はない。予報を発表する気象官署までの距離は、函館市まで約100km、江差町まで同じく約100km、室蘭市まで約80km、俱知安町まで同じく約80kmと、各気象官署まで遠い。本校の生徒に、「どの気象官署の予報を信用するか尋ねたところ、経験的に「室蘭の予報を信用する」という答えがやや多かったが、「どこを見てよいかわからない」という意見が大半を占めた。そこで、長万部町の気象データと周辺の気象官署のデータを比較・検討してみた。



図1 長万部周辺の地形図

(2) 使用データ

使用したデータは、長万部町がアメダスデータ、函館市、江差町、室蘭市、俱知安町については気象官署のデータである。データの期間は2008年1月1日～12月31日までとし、366個の日データにおいて、最高気温、最低気温、日照時間、降水量についての比較検討を行った。なお、データの1月1日～3月31日までと、11月1日～12月31日までを「冬期」、4月1日～10月31日までを「夏期」として扱った。データは気象庁のHP (<http://www.jma.go.jp/jma/index.html>) から過去の気象データを検索し、Microsoft Excelにデータをコピーして処理を行った。また、長万部町の気候を知る上で、札幌市の平年値（札幌管区気象台のデータ）とも比較した。データの処理・解析については、「地学I」の授業の中で行った。



図2 気象庁HP

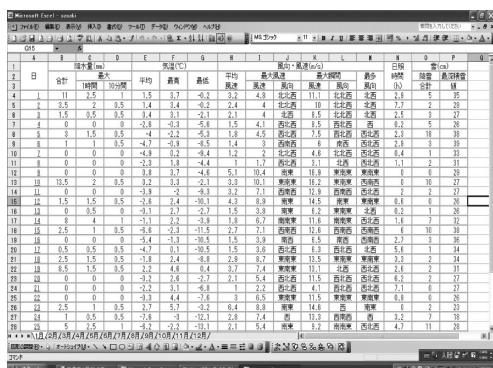


図3 Microsoft Excel のデータ

(3) 長万部町の気候

長万部町の気候を知るため、札幌管区気象台の平年値と比較した。長万部町の年降水量は札幌市よりもやや多く、平均気温はやや低め、日照時間は少ないことが読み取れる。また、月別のデータを比較すると、4月から9月にかけて降水量が多くなっており、6月から8月にかけては日照時間が少なくなっている。この結果から、長万部町は夏季に曇りや雨の日が多く、冷涼な気候であることがわかり、稻作や畑作よりも畜産業がさかんになることも裏付けられる。

地 点	年降水量	平均気温	日照時間
札幌市	1127.6mm	8.5°C	1774.8時間
長万部町	1275.9mm	7.3°C	1485.4時間

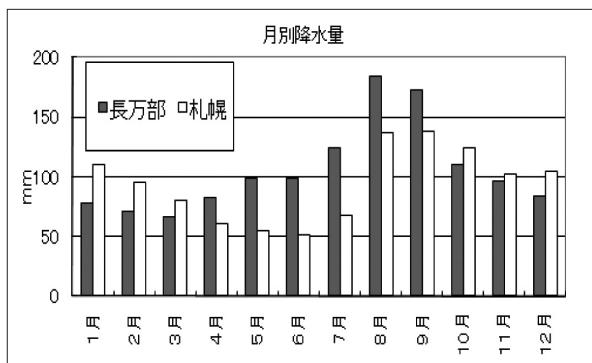


図4 月別降水量（平年値）

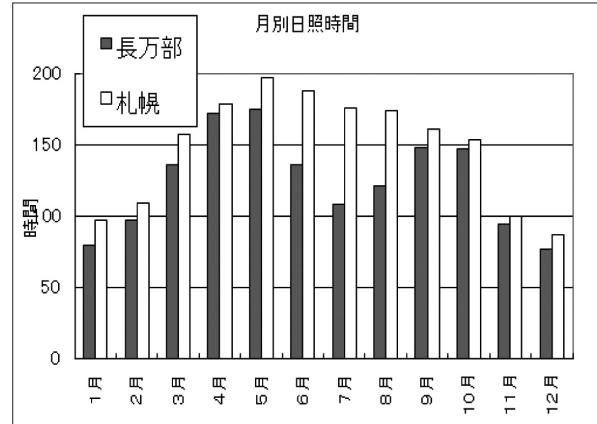


図5 月別日照時間（平年値）

(4) 長万部町と気象官署データの相關

長万部町と周辺地域の気象データの比較を行った。比較したデータは「最高気温」「最低気温」「降水量」「日照時間」の日データである。データの比較は366日分のデータの相関係数を用いた。相関係数は以下のように表されるが、 r の値が1に近いほど、強い正の相関があるといえる。

$$r = \frac{S_{xy}}{\sqrt{S_{xx}S_{yy}}} = \frac{\sum_i (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_i (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\sum_i (y_i - \bar{y})^2}}$$

①最高気温

横軸に長万部の気温、縦軸に各地の気象官署の気温とした散布図を作成した。各地点とも相関係数が0.9を超える、強い正の相関が見られたが、もっとも強い相関が見られたのは室蘭であった。また、近似式から室蘭よりも約1度低いことがわかった。

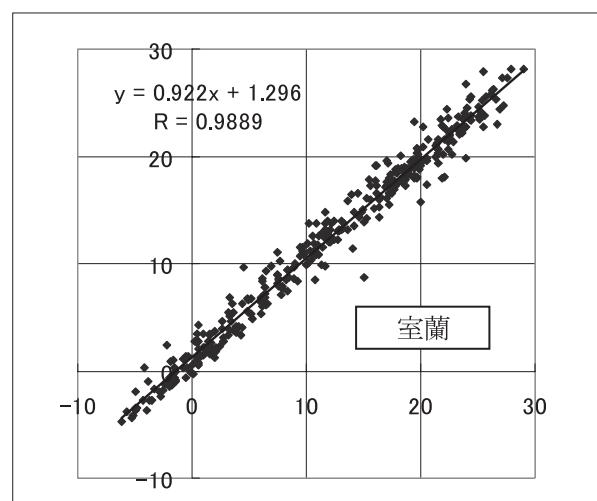


図6 最高気温の散布図（長万部ー室蘭）

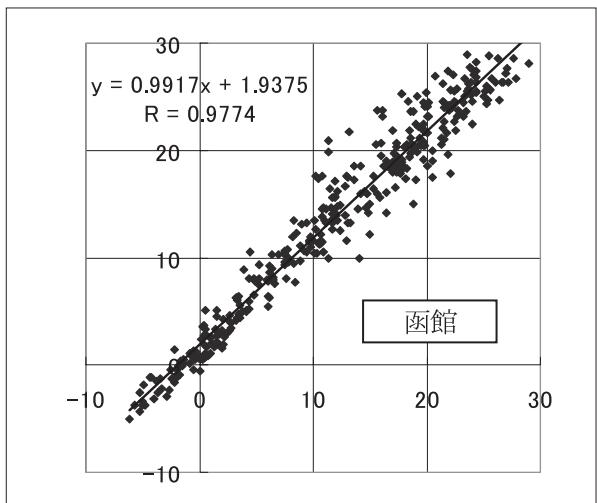


図7 最高気温の散布図（長万部一函館）

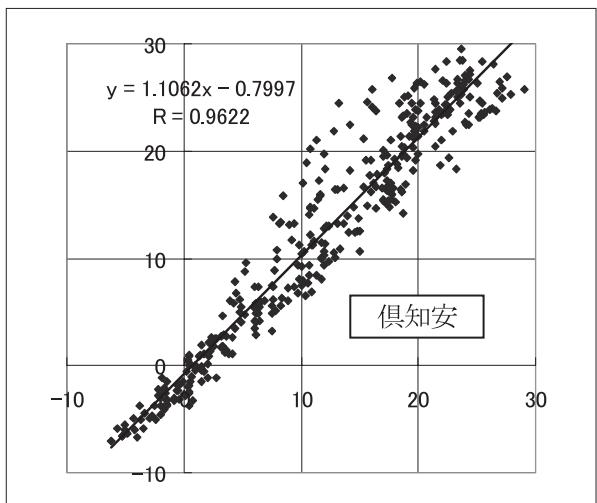


図8 最高気温の散布図（長万部一俱知安）

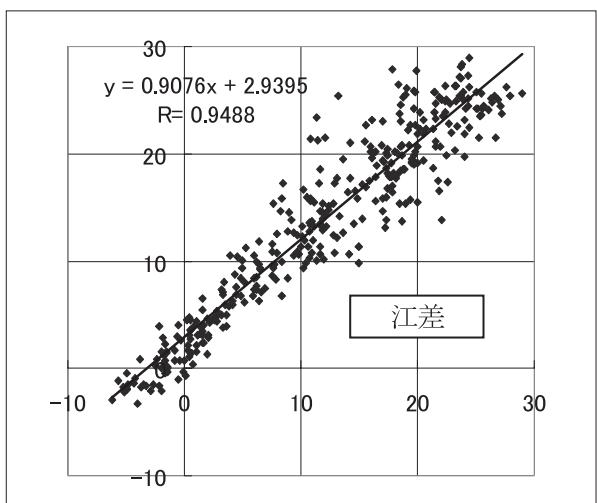


図9 最高気温の散布図（長万部一江差）

②最低気温

横軸に長万部の気温、縦軸に各地の気象官署の気温とした散布図を作成した。各地点とも相関係数が0.9

を超えて、強い正の相関が見られたが、もっとも強い相関が見られたのは函館であった。また、近似式から函館よりも約2度低いことがわかった。

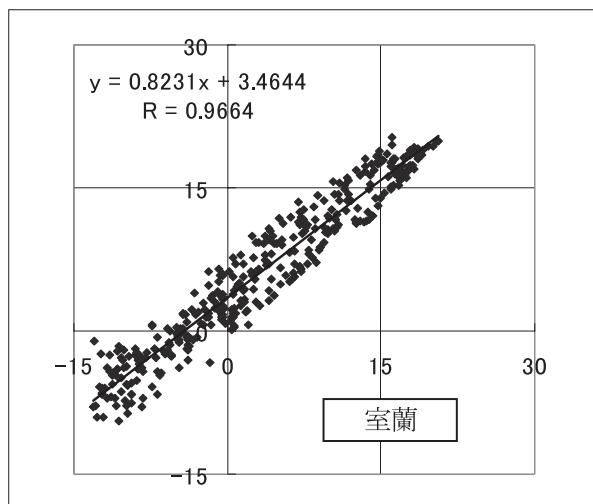


図10 最低気温の散布図（長万部一室蘭）

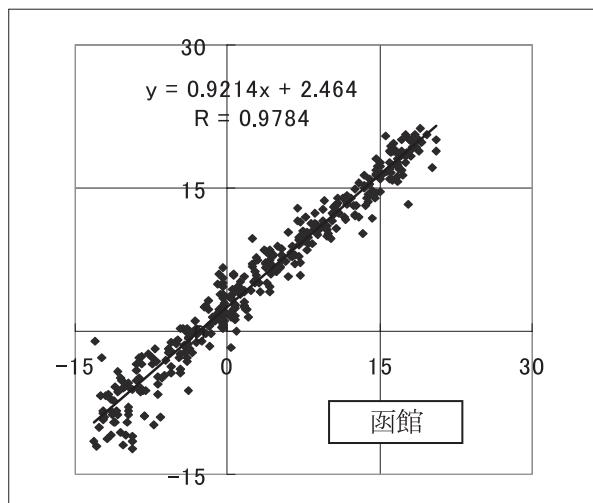


図11 最低気温の散布図（長万部一函館）

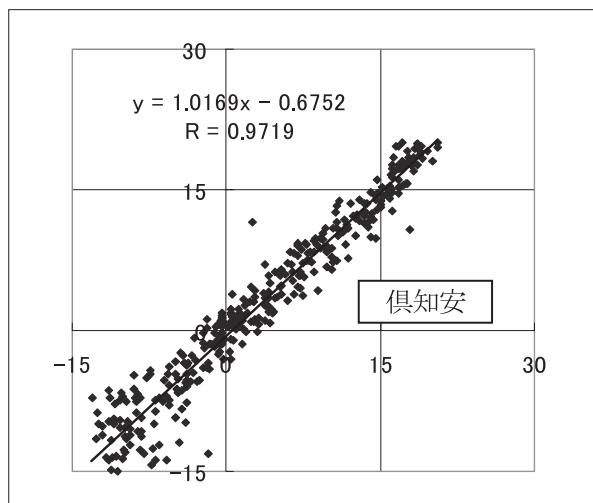


図12 最低気温の散布図（長万部一俱知安）

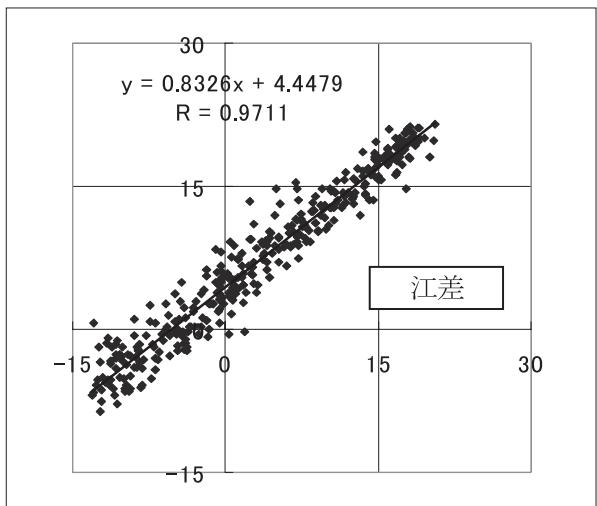


図13 最低気温の散布図（長万部一江差）

③降水量

横軸に長万部の降水量、縦軸に各地の気象官署の降水量とした散布図を作成した。降水量の相関係数は、

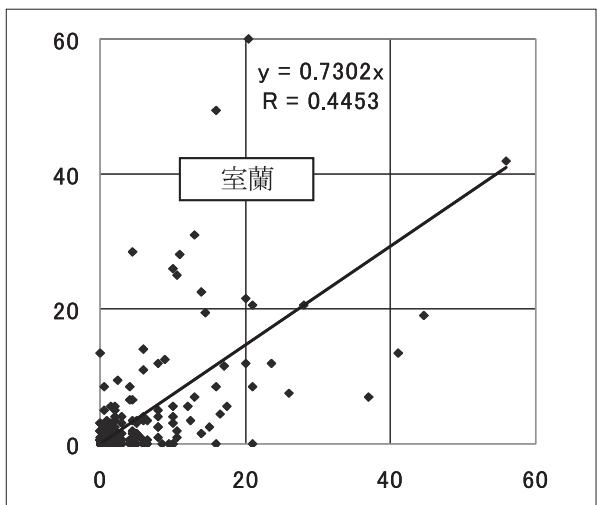


図14 降水量の散布図（長万部一室蘭）

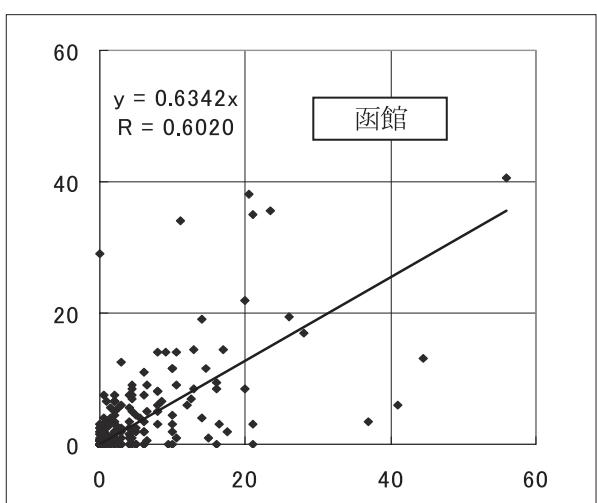


図15 降水量の散布図（長万部一函館）

降水量が大きいときのばらつきが大きくなれば、係数が低くなる傾向がある。結果は俱知安がもっとも高くなったが、0.7を超えるような強い相関は見られなかった。また、室蘭の相関係数は0.5以下で、もっとも値が低くなった。近似式から長万部の降水量は、他の都市よりも2割～6割程度多いことがわかった。

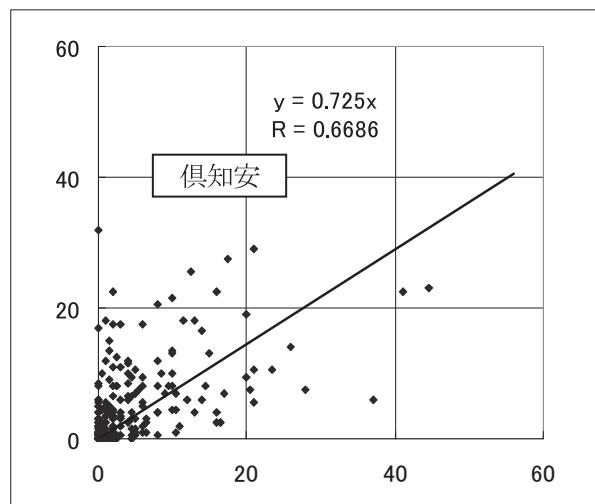


図16 降水量の散布図（長万部一俱知安）

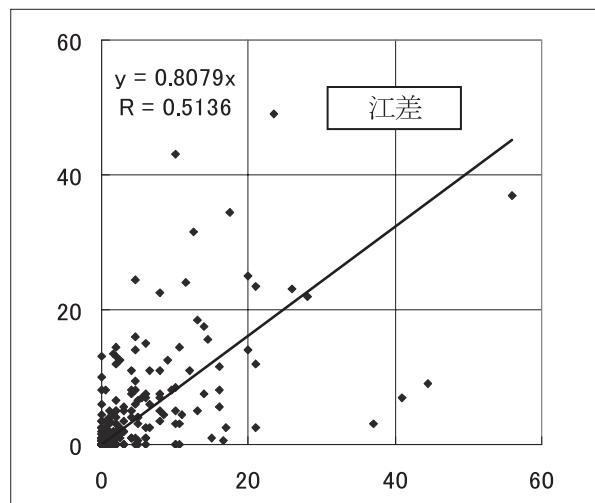


図17 降水量の散布図（長万部一江差）

④日照時間

横軸に長万部の日照時間、縦軸に各地の気象官署の日照時間とした散布図を作成した。相関係数は室蘭がもっとも高く、約0.9の強い相関が見られた。その他、函館や俱知安、江差で0.7程度と大きな差が見られた。

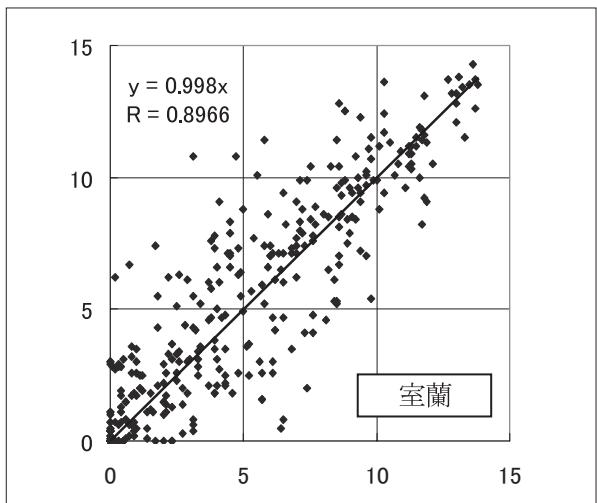


図18 日照時間の散布図（長万部一室蘭）

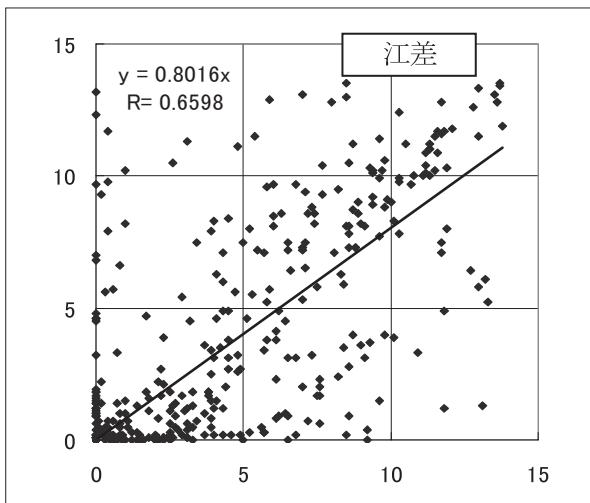


図21 日照時間の散布図（長万部一江差）

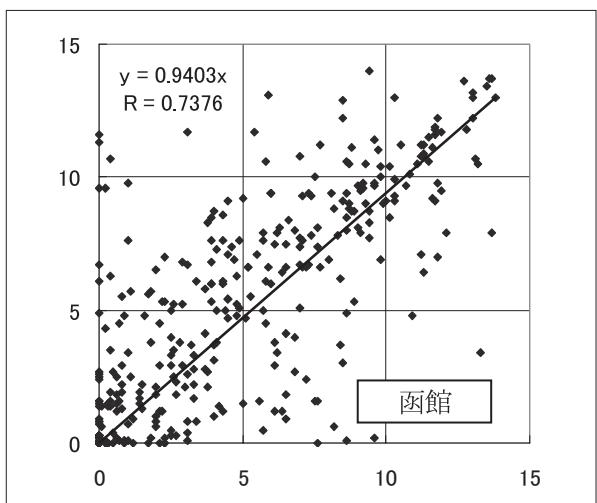


図19 日照時間の散布図（長万部一函館）

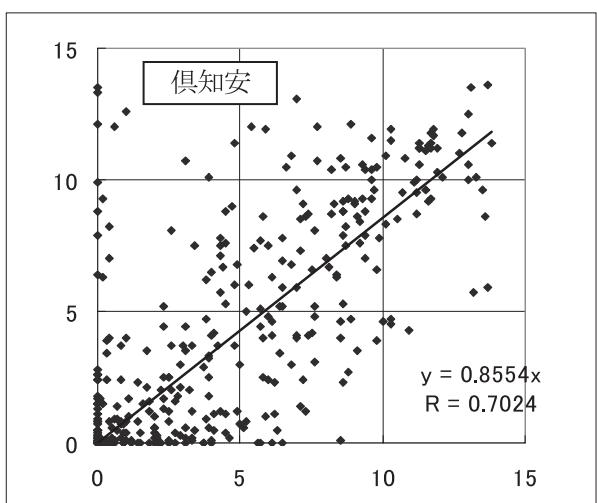


図20 日照時間の散布図（長万部一俱知安）

(5) 降水の有無の検証

発表した予報の当たり外れを検証するためは、以下のような事象が用いられる。

事象	予報	実際	結果
A	降水がある	降水があった	当たり
B	降水がない	降水があった	ハズレ
C	降水がある	降水がなかった	ハズレ
D	降水がない	降水がなかった	当たり

的中率は、事象全体のうちの当たった事象の割合なので、求める式は以下のようになる。

$$\text{的中率} = (A + D) \div (A + B + C + D)$$

しかし、Dの事象の起こる確率が高い場合については、的中率が高くなってしまうため、Dの事象を除いたスレットスコアを用いる。

$$\text{スレットスコア} = A \div (A + B + C)$$

また、降水があると予報した事象のうち、実際に降水があった割合を一致率とよび、以下の式で表される。

$$\text{一致率} = A \div (A + C)$$

予報と実際の項目について、「予報」を気象官署の降水の有無、「実際」を長万部の降水の有無と置き換えると以下のようないくつかの事象が考えられる。

事象	気象官署データ	長万部データ	結果
A	降水がある	降水があった	当たり
B	降水がない	降水があった	ハズレ
C	降水がある	降水がなかった	ハズレ
D	降水がない	降水がなかった	当たり

この事象での的中率、スレットスコア、一致率を考えた場合、それぞれの値は以下の意味をもつ。

的中率	降水に関して、気象官署と長万部でどれだけ一致しているか。
スレットスコア	気象官署と長万部のいづれかで降水のあった日が、どれだけ一致しているか。
一致率	気象官署で降水が観測された日に限り、長万部で降水があったか。

①的中率

長万部と各気象官署の的中率は以下の表の通りである。

	室蘭	函館	俱知安	江差
全体	82%	81%	80%	81%
夏期	88%	84%	85%	74%
冬期	72%	76%	74%	77%

的中率全体では室蘭がもっとも高く82%であったが、その他の各地も80%以上と高い値となった。期間別のデータにおいては、夏期で室蘭が88%ともっとも高く、冬期は逆に室蘭の値が低くなった。この結果から、長万部町において周辺の予報を参考にするときは、夏期は室蘭を参考にし、冬期においては他の地域も参考にしなければならないと考えられる。

②スレットスコア

長万部と各気象官署のスレットスコアは以下の表の通りである。

	室蘭	函館	俱知安	江差
全体	64%	62%	66%	64%
夏期	73%	62%	66%	63%
冬期	56%	62%	66%	66%

スレットスコア全体では俱知安がもっともたかくなつたが、4地点に大きな差異はなかった。期間別のデータにおいては、夏期が室蘭で73%と高く、冬期が日本海側に位置する俱知安や江差で比較的高い値となった。この結果から、降水が予想される場合においては、夏期は室蘭の予報を参考にし、冬期は俱知安や江差など日本海側の地域を参考にしなければならないことが考えられる。

③一致率

長万部と各気象官署の一致率は以下の通りである。

	室蘭	函館	俱知安	江差
全体	83%	82%	73%	78%
夏期	89%	89%	85%	83%
冬期	77%	76%	66%	74%

一致率全体では室蘭が83%ともっとも高くなつた。期間別のデータにおいては、夏期、冬期ともに室蘭がもっとも高く、室蘭で降水があるときには長万部でも

降水があることが多いことがわかる。

(6) 予報の見方

長万部町の気候の特徴、気象官署とのデータの相関、降水の検証結果から、周辺地域の予報を見ながら長万部町の天気予報を考える場合、以下の見かたがよいと考えられる。

○天気

- 1) 夏期は室蘭の予報を見る。
- 2) 冬期は俱知安や江差の予報を参考にする。
- 3) 冬期に室蘭で降水が予想される場合は、室蘭の予報を見る。

○気温

- 1) 最高気温は室蘭より1度低い。
- 2) 最低気温は函館より2度低い。

2008年のみのデータで解析した結果であるため、今後はデータ数を増やし、毎日の天気予報でこの結果を検証する必要がある。また、この結果をもとに、生徒自らが天気を予想することによって、より深い理解に繋がっていくと考えられる。



図22 生徒によるデータ解析

V 長万部町の降雨特性調査

(1) はじめに

近年、日本各地で短時間に強い雨の降るいわゆる「ゲリラ豪雨」が頻繁に起こっている。今年度は長万部周辺でも短い時間に強い雨が降り一部交通機関にも影響が出たが、大雨の起こる場合は暖湿気流の流入が影響していると考えられる。そこで、観測された高層気象データを使って、長万部町の降雨特性を検証してみた。

(2) 方法

大雨の検証には、長万部町アメダス、札幌管区気象台の高層気象データを用いた。高層気象データは850hPa面の風（下層ジェット）を使った。データの期間は2009年から2010年まで、雨量の多くなる6月

から10月にかけて、長万部アメダスの日雨量が30mm以上のときの札幌の高層気象データを比較した。なお、850hPa面の相当温位と風の予想図（FXJP854）については、毎日の天気予報において大雨時の下層の暖湿気流の強さを判断するのに用いられるため、850hPa面の風を扱うことは、予想図に基づいて検証する場合にも役立つ。

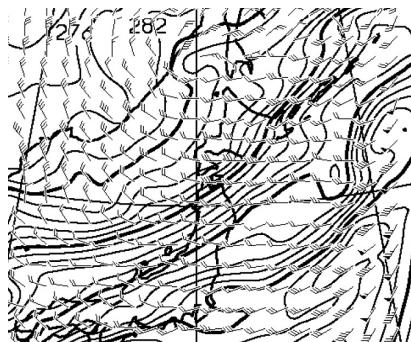


図23 相当温位と風の予想（FXJP854）

(3) 結果

長万部町アメダスにおいて、日雨量が30mmを超える日の高層データは以下の通りである。

年	日付	雨量 (mm)	時刻 (h)	風向 (°)	風速 (m/s)
2009	6.11	55.0	9	160	21
			21	227	9
	7.8	37.0	9	218	13
			21	291	14
	7.10	38.5	9	46	10
			21	327	11
	7.13	45.5	9	137	21
			21	331	22
	7.15	82.5	9	230	18
			21	215	19
2010	7.19	50.5	9	175	13
			21	319	13
	6.16	35.0	9	178	6
			21	232	6
	7.12	48.5	9	125	9
			21	353	11
	7.24	51.0	9	233	8
			21	270	3
	7.29	83.0	9	200	26
			21	260	11
	8.11	79.5	9	239	13
			21	236	10
	8.12	50.5	9	358	6
			21	325	9
	10.3	52.5	9	187	19
			21	164	27

※風向は北を360°としたデータである。

日雨量が30mmを超えるまとまった雨の日は、13日間であった。期間でもっと多かったのは2010年7月29日の83.0mm、次いで2009年7月15日の82.5mm、2010年8月11日の79.5mmと、最近の2年間で日雨量80mm前後が最大となっている。一般に日雨量が100mmを超えると災害の起こる可能性が高まるので、日雨量80mmの雨は充分警戒しなければいけない雨量である。下層ジェットは高い相当温位をもった強い南よりの風（風速20m/s以上）であるが、雨量の多くなった期間については850hPa面で20m/s前後の強い風が観測されている。雨量の比較的少ない期間においても強い風は観測されているが、風向が安定していない。このことから、長万部町で大雨が降る場合については、850hPa面の強い風が南西方向（風向225°前後）で安定していることが必要であると考えられる。

今後は、データ数を増やし、毎日の予想図から検証していくことが大切であり、予想図と組み合わせた授業展開も可能であると思われる。

VI おわりに

今回は、長万部町のように予報の発表される気象官署から遠く離れている地域での天気予報の見かた、高層気象データを利用した地域の大暴雨特性の調査方法について紹介した。長万部町に限らず、全道各地で天気予報の見かたを検証することは可能であり、授業の中で地域独自の天気法則を作り出すことで、生徒にとって天気予報はより身近なものとなり、地域をより深く理解することに繋がっていく。

近年は各高校で環境学習がさかんに行われ、高校生の環境意識が高まっているが、毎日の授業の中でも地域の気象を知ることで、地域の環境をより深く理解することができると考えられる。

指導者集団のチームプレー

生徒は先生を選べない…

北海道函館中部高等学校 萩 津 賢

私は教員でありながら教育の専門書を読みあさるような研究をした経験が、恥ずかしながら、ほとんどない。唯一「学んだ」と実感しているのは、大学のゼミで出会った生成文法論ぐらいだが、後にも先にも今の仕事に役立っている専門知識はこれだけだ。私のこれまでを支えてきたものは、実務経験や様々な人との出会いから学んだことに尽きるのだ。研究会、研修会、視察、授業参観など、勉強の機会は数多くいただいた。そのたびに感動して、自分の仕事に生かそうと試行錯誤する。一生懸命考えた末、「自分にもできる」と思えば採用、そうでなければファイルして机の奥へしまい込む。しまい込む前に検討の裏付けになる別の専門知識がもっとあれば、より効率良く自分のモノにできたかもしれない。

効率はさておき、教科以外にも学科転換を始めとする学校改革の動きの中での経験や、先輩教員の方々との多くのチームプレーに恵まれたのは非常に大きい。そのおかげで、ここ10年弱、仕事の面では充実していると心から言える。だから、経験的に得たことに限ってでも他人に何か伝えられることははあると思う。自信を持って言えることも、40才を過ぎて頭に幾つか蓄えられた。それらをお伝えすることに集中し、この紀要の貴重なページを無駄にしないよう努めたい。本稿でお伝えしたいのは「チームプレー」である。

なお、標題ならびに文中で登場する「チームプレー」という語は「複数の指導者が同じ指導理論、技術、または道具等を共有して指導にあたる」という意味で用いており、「抽象的な共通目標だけで指導を展開することを意味するものではない。

1 チームプレーと出会うまで

1.1 個人プレーから学んだこと

私は英語力に自信がないまま教壇に立った。赴任先是オホーツクに面した雄武高校（2間口）である。教科書の話題が少しでも身近に感じられるように一所懸命に資料を作り、文法解説を少しでもわかりやすくしようと、ハンドアウトを夜遅くまで作った。英語力不足を補うべく必死だった。授業を荒らすことも立ち歩くこともない生徒たちだったが、反応は弱く、心がこちらを向いていない。楽しんでいない。それならばと、

ハンドアウトの改良に一層熱が入ったが、それでも授業は反応不足で、もどかしさが払拭できずに残っていた。

その繰り返しで得たものは、せいぜいハンドアウト作りの技術（P Cでの書式設定など）と、生徒の興味を引くためにせっせと集めた英語雑学ネタの数々。指導理論などの専門書は買わなくせに、英語なぞなぞとかことわざ辞典とか、PEANUTSの原書など、ネタになりそうな余計（？）な本は増えた（しかしそのおかげで増えた頭の「引き出し」が今の自分を支え、「若い頃の苦労は買ってでも…」という言葉を実感している）。しかし、もどかしいながらも授業が「成立」していたおかげで、問題を深刻に感じぬまま、いや、自分の長所・欠点に気付かぬまま、大々的な改革もせずに初任者としての数ヶ月を過ごした。

私に転機を与えたのは洋楽だった。私の英語体験のルーツは洋楽で、それが10歳から学生を終えるまでの興味の中心だった。ある日の授業で、たまたまある曲、もちろん十代の頃に夢中だった曲について、生徒と（日本語で）熱く議論する羽目になった。いつもなら寝てしまったり、なかなか集中できない生徒たちが、一人残らず対話に集中してこちらを向いていた。ハンドアウトを作ったり、資料を作ったりの一生懸命さが伝わっていたのか、授業には何とかついてきていたのだが、全員が一点に集中しているという状態が持つ迫力と緊張感を初めて自分の授業で味わった。初任校で最も衝撃的な瞬間だった。ならば授業で洋楽を使ってみようと思い立ち、それ以後、歌詞の穴埋めプリントをせっせと作り、教室にCDを持ち込むことが多くなった。生徒は寝ることも飽きることもなく楽しんでくれた。しかしこの頃はまだ、それが洋楽の力のおかげだと思っていたため、洋楽なしで授業に行くのは、正直、気が重かった。

気がつけば、私は洋楽なしでもあの雰囲気を作りだしていた。洋楽に対する興味だけではなくむしろ、私と生徒との生きた言葉のやり取り（日本語だったが）こそ、教室中の生徒の気持ちを引きつけた要因だったのだ。新卒6年目にして、ようやくわかったことである。

1.2 本気の心を伝える

実は単純なことで、大事なのはこちらがどれだけ本音で語れるかということだ。授業に限らず、生活指導でも面談でも、「これを君（たち）に伝えたいんだ！」と本気で思っていなければ、大事なことも伝わらぬに終わる。伝える技術以前に大切なことである。それまでネタの力を追究して、洋楽を中心に様々なものを授業に登場させていたのだが、その大きな原則に気付いてからは、ネタの力に頼る（仕込みに深夜までかかる）授業が減っていった。その代わり、教科書の本文に自分が本気で入り込み、感情移入までするようになった。すると、著者のメッセージの鍵となる重要文法・構文・語句を説明する私の言葉やハンドアウトにも魂が入るのだ。気持ちが乗らないまま発する言葉にも、中途半端な知識で作るハンドアウトにも、生徒の心を動かす魅力はないのだ。生徒が語句や文法を知りたい（或いは覚えたい）と思うのは、試験に出るとわかった時ではなく、メッセージを受けとめたいという極自然な欲が生まれた時である。その欲を引き出すのは、メッセージの価値を本気で紹介する指導者の言葉であったり、入魂のハンドアウトだったりするのである。

小規模校の雄武高校では、1つの学年を自分の裁量で進められる6年間に慣れてしまった。そのため、2校目の中規模校・池田高校（4間口）へ赴任した時、同じ学年を誰かと一緒に指導すると聞いただけで不安だった。人間関係ではなく、授業の進度や方法に関する不安だ。英語科主任のベテラン先生は、にこにこしながら、

「1年目は授業で勝負してもらいましょう。他のクラスは気にせず自由にやってください。」
とおっしゃった。そのおかげで不安の大部分は吹き飛んだが、「他クラスを気にせず自由に…」とは正に個人技の勝負を要求されたのだ。とにかく自分の担当である2クラスに全力でぶつかった。しかし入試の点数（英語）が1桁から50点台まで万遍なく分布する生徒集団を相手に、何を達成することがゴールなのかが曖昧なままだった。その難しさとの勝負でもあった。

しかし、雄武の6年間で手に入れた自分なりの「原則」は、池田でも生きた。持ちネタの力だけに頼らず、教科書の内容に真剣になることに努め、大事なことを本気で伝える準備を心掛けた。その甲斐あってか、生徒との良い関係も築くことができ、充実した日々を送っていた。

1.3 チームプレーが始まる時

この頃の私は、まだ音読の重要性に気付くことなく、ハンドアウトで語句の確認や内容把握問題を課すことが中心の静かな授業をしていた。英語科全体も音読主

体というわけではなかった。その頃の科目であるOCBもLL教室でのリスニング練習ばかりであった。

個人プレーであるが故、年度始めの打合せは事実上ないようなもので、年間指導計画書も抽象的な記述で有名無実だった。同学年の指導者同士の連携は、進度の情報交換が主だった。そして研修の観点は、学年指導のあり方などではなく、それぞれの指導技術・方法の合評が中心で、個人技に期待した、或いは頼った体制だった。

正直、私も他の指導者も、その頃はそれが普通の状態で特に不思議にも大きな問題にも感じていなかった。さらには、保護者も地域住民も「先生によって違うんだから仕方ない」とか「○○先生のおかげで（のせいで）」という言葉を当たり前に使い、市民感情としては良いことも悪いことも指導者個人に帰結するのが普通だった。

それを言い訳にするつもりはないが、この「普通」の視点で見れば、当時の池田高校英語科は良かった。人事異動があっても常に他教科も羨むほど人間関係がすこぶる良く、研修も盛んだった。個人プレーを最大限に尊重しながらも、相互に研鑽する温かい指導者集団だった。英語科での毎月の積み立てで、年に1度ワイン城レストランで豪勢なランチを楽しんでいた頃が懐かしい。

個人技の池田高校にも転機が訪れた。生徒集団の非常に広い学力層と多種多様な希望進路に対応できる体制作りの必要性が叫ばれるようになった。さらに少子化による間口減の危機も迫っており、池田高校の将来を考えるプロジェクトが発足した。私もその一員だった。そして幾度となく職員会議が繰り返され、最終的には総合学科への転換が決定した。プロジェクトが総合学科推進部へと変わっても、私は完成年度までそれらの部門の一員として貴重な経験をさせてもらった。

池田高校の総合学科では、多様な選択の機会を保証する観点から、必履修科目は指導要領で定められている卒業に必要最小限の科目としたため、英語の必履修は「英語Ⅰ」のみとなった。従って、2年次から英語の科目を全く履修しない生徒が存在するのも「あり」だった。これは英語科にとって大事件である。新学科1期生を迎える英語科の準備は、この事件を受け入れるべく考え方や発想を根底から変え、池田高校の英語指導をゼロから構築することだった。

必履修の英語Ⅰだけは、相変わらず幅広い学力層の生徒集団で展開することが明らかだった。そこで、熟考の末、1学年だけなら思いきって少人数指導、しかも習熟度別展開を英語科会議で提案してみた（他は選択科目のため、自ずと少人数）。成績不振者の補習授業を受け持った時に、彼らが積極的だったのを目の当

りにしたのが提案のきっかけだったのだ。結果、賛成を得た。

授業展開は、A B組80人を同時3展開（4単位）で、C D組も同様となり、英語科全体の持ち時数はH R単位で授業をするよりも8時間増である。英語科教員1人当たり2時間の負担増だ。それを承知で決断した4人（1年次生の指導はそのうち3名だが）は、その時点で既にチームだった。本当の意味での「学年指導の分担」という意識が池田高校英語科に生まれた瞬間であった。

総合学科5期生からは、惜しくも3間口募集となり、英語科教員も1減で3名になった。2クラス3展開が不可能となり、クラス単位授業へ戻した。しかし、3人での指導を引き続き行なえないかと考え、それぞれ1クラスずつ担当し、年度途中で指導者のローテーションや3クラス同時展開で何かを行える可能性を残すため、全て同じ時間に設定した。結果的にはローテーションも学年一斉イベントも行うことなく年度末を迎えたが、発想は悪くなかったと思っている。

そのときの同僚、佐々木康希教諭（現：滝川西）が作成した音読・筆写活動中心のハンドアウトは、3人で共通して用いるのに便利だった。さらに、単純ながら反復練習が多い活動のため、英語嫌いの生徒たちに達成感とやる気を呼び起こし、中堅以上の生徒には、基礎力定着という効果をもたらした。笈川巧教諭が作成する、5分間リーディング教材（雑誌や新聞からの簡単な写真付き記事を加工）も3人で共有し、全クラスで共通に使用した。英文をしっかり読もうとする上位層にも、写真と少ない語彙で内容を推理しようと面白がる下位層のいずれにも有意義な時間を与えた。

活動中心の授業を1年間継続したことで、私はそれまで味わったことのない生徒の変化を経験した。英語は実技教科だと頭では知りながら、具体的に活動中心授業へと踏み切れなかった過去の自分を悔やんだほどだ。しかしそれ以上に良かったと思うのは、指導者全員が共通のハンドアウトを使い、（音読・筆写という）共通のコンセプトで授業を展開したことだ。3人で同時に授業する都合上、互いの授業を見学し合うことはなかったのだが、その分、ハンドアウトの用い方を頻繁に情報交換するようになったのだ。

こうして、「多様な生徒への指導」という課題を共有した英語科は、学年指導を分担する意識を持つことで「習熟度」に踏み切り、ハンドアウトを共有するという形でチームプレーを具現化できる指導者チームに変化したのだった。その年度末、私は池高での10年間の勤務を終えた。

何らかの課題があり、それを集団で本気で共有した瞬間、チームプレーは始まる。その結果として池田高

校は総合学科転換を選択し、英語科は習熟度を選択した。チームプレーの鍵は問題意識と向上心ではないだろうか。英語科に解決すべき問題は何もないと言いきれる学校などどこにもない。あるとすれば、それは単に現状に満足てしまっているだけだと私は思う。

3年前に赴任した現任校・中部高校は、その時既に学年ごとに統一ハンドアウト授業を行っていた。学年の英語指導リーダー（通常はH R担任）がハンドアウトの作成、教材選びなどなど学年の英語指導の指揮をとり、他の指導者はそれを尊重する。英語科内の風通しは良く、少々の問題も真摯に話し合える空気がある。池田で経験したチームプレーが6間口校の中部にもあった。

本校がSELHi 指定を受けたのは平成15年、当時の英語科が自ら応募を希望したという事実は、何事にも代えがたい。現状に満足せず、指導者集団自らが変革を希望したのである。応募に反対する人はおらず、現状に問題あり、変えたい、生きた英語を使える生徒を育てたいという思いが結集したのだ。学年指導者どころか、英語科組織全体がチームとして動いたのだ。

2 チームプレーの必要性

現在、チームプレーをしたくてもできない英語科環境にいることでストレスを抱えている先生が意外に多くおられると言ふ。何か問題を感じている、或いはある指導法に感銘を受けると、何らかの行動を起こしたくなるものだ。それを相談しても話し合ってもらえない場合や、研修に協力を得られない場合などがあるようだ。

こういったストレスを抱える方々の大多数は、自分の考えが「善」だとか「正義」だとか言いたいわけではない。純粹に向上心から、現状を少しでも改善すべく単にみんなで「検討したい」だけなのだ。話し合うことだけで生徒への不利益は発生するわけもなく、もっと言えば、授業の悪化を伴わないように話し合って一度でも試行すればいいのだ。私は、これまでチームプレーとしての様々な試行錯誤を経験した。その結果、チームプレーが「良いもの」だと確信している。

2.1 チームプレーの利点

2.1.1 指導者集団への利点

1人だけ別の指導法に踏み切るのは難しい。それに伴う結果に対して、1人で責任を負うことになる。しかしチームで実行すると、責任が分散するだけでなく相互のチェック機能が働いて失敗の確率が格段に下がり、その指導法はさらに磨かれるのだ。

1人で行うと、比較対象なしで指導法が進化し、時には固定化し、その人やその人のクラスでしか使

えないような、特別なモノになってしまう。最初からチームで行えば、指導者が交代しても使える汎用型へと変化し、それがずっと使える英語科の財産になる。

チームで共通のモノを使うと、指導者同士で共通の話題が増える。つまり意識しなくとも毎日が研修の機会になる。使い方を比較することで、互いの個性（時には長所・欠点）を発見できたりもする。指導者間で成果に差が出れば、その原因は共通事項以外の点であるから、検証・分析がしやすくなる。

〈指導者集団への利点〉

- ・責任の分散
- ・エラーの減少
- ・チームの定型が確立
- ・研修と研究の効率化

2.1.2 生徒への利点

チームで熟成させたモノが財産になると、最もこの恩恵を受けるのは生徒である。それは、自分の学校の生徒に特化した「我が校スペシャル」なので、生徒の学力層や気質が極端に変化しない限り、新入生にも馴染みやすいモノになる。先輩達もこれで学んだとわかれれば、生徒に安心感が少なからず生まれるだろう。

指導者たちが本気で試行錯誤して自ら作り上げたモノを使う時、言葉には自然と説得力が生まれる。生徒はそれを敏感に感じ取り、指導者へ信頼を寄せるようになる。これが前段で述べた馴染みやすい印象と相乗効果を生み、生徒の学習動機を強める。

安心と信頼は、他にある。それは、共通の指導法を用いることで、指導者の違いによる有利不利の印象を最小限にできるということだ。指導者の個性による人気度の違いは止むを得ないが、評価・評定に関わる定期試験を考える時、人気度は生徒にとって大きな問題ではない。これが英語科全体、さらには学校に対する信頼感を与えることになる。生徒は学校を選ぶことが可能でも、習いたい先生に「弟子入り」することも、先生を名指ししての科目選択もできない。だから、クラスによる有利不利を解消する努力が指導者側に必要だ。チームプレーはそれを容易にするのだ。

〈生徒への利点〉

- ・指導への安心感
- ・指導者への信頼
- ・有利不利感の極小化

2.1.3 学校への利点

信頼感や安心感が生まれると、その噂は想像以上に広まり、中学生の進学先選びに影響を与える。特にチームで何らかの変化をもたらした年度には、この変化自体が話題になりやすい。そのうち異動でい

なくなってしまう「いい先生」がもたらす変化よりも、チームがもたらす変化の方が、学校への評価につながる。

チームで動いていれば、他教科の職員からも英語科の動きが見えるようになる。それは、特にHR担任にとっては大変ありがたい。生徒との面談の中で、自分の教科以外の動きを知っている方が、話に幅が生まれる。また、保護者との懇談で、自分の教科以外の動きをズバリ言えるのと言えないのとでは、保護者の学校に対する信頼感が大きく異なる。保護者が信頼感を得ると、生徒の姿勢も望ましい方へ変化し始める。そして教科指導の効果が上がり、また信頼が生まれる…。そんな相乗効果も決して夢ではない。

〈学校への利点〉

- ・地域の評価向上
- ・英語科の姿勢の可視化→保護者の信頼向上

2.1.4 指導者個人への利点

チームプレーは指導者の負担を軽減する。

「教員」であるからには、授業をゼロから作り上げる能力ぐらいは一人残らず持っているが、チームプレー体制は指導者個々の授業デザイン能力を無視するものではなく、授業作りの責任をチームで負うための体制である。

例えば、生活指導を全教員で行うために「生徒指導部」が音頭を取る。生徒指導部が指導の計画と要領を作成するからこそ学校という大きなチームとしての指導が可能になる。無論それがなければ、6間口18名のHR担任が、別々に指導計画を非効率的に作成し、そのあげく、指導差や温度差が生じる。全教員で共有「できる」或いは「すべき」最低限の計画と要領を生徒指導部が作成・提案し、職員会議で成立すれば、あとは各教員が個性を付け足して指導するだけだ。

教科指導に話しを戻そう。授業での具体的な取組みをどうするかを、一緒に同学年を教えているはずの指導者たちが別々に考えると、2.1.2で述べた有利不利を生んでしまう。しかし、指導者の1人が原案を作り、それをチームで検討・修正して共有すれば、指導差を最小とする指導計画が完成する。最初に頭を悩ます人が1人で済むという意味で、負担は大幅に減るのだ。但し、ここで言う「指導計画」とは、年度始めに作成する抽象的なものではなく、日常の具体的な指導の重点と内容であり、例えばPartごとに何をさせ、どの語句を理解させ、使えるようにするなどである。

試験作成前に「どこまで進みましたか」という言

葉が交わされるのは当然だが、「何を指導をしました?」という「すり合わせ」の必要がある指導者団では、個人任せで授業が行われていたことになる。この場合、他クラスの指導内容に気を遣いながら試験を作成せねばならない。指導内容を単元ごとに或いは定期的に共有していれば、試験問題の打合せが必要になるだけでなく、問題作成者のストレスも激減するのだ。

〈指導者個人への利点〉

- ・精神的負担の軽減（責任の分散）
- ・物理的負担の軽減（打合せ時間の節約）

2.2 チームプレーの欠点は?

チームプレーができない或いは難しい場合、その理由はどこにあるのだろうか。「面倒である」などの消極的理由を除いて考えてみた。

2.2.1 高くはない自由度

共通の指導法や教材に自由度があったとしても、各指導者が独自に行いたい指導の時間を少なからず奪ってしまう。私自身、雄武高校時代にやった「洋楽を使った授業シリーズ・年間〇〇曲」を復活できればなあと思う。与えられた自由度の中で行える程度に妥協して作り変えてもいいが、自分の理想（わがまま？）とする時間や回数での実施はまず無理である。

実際、個性的な企画・ネタ・指導法は、むしろテレビ番組改編時期の特別番組のように、節目で何らかの非日常的な指導、キャンペーン、動機づけに役立つことが多い。私にとっての洋楽利用は、1.1で述べたように、今では全精力を傾けるほどのものではなく、「投げ込み」の要素が強いが、やりにくくなっているのは事実である。

2.2.2 打合せが増える

複数指導者で同じことをやる以上、共通理解を図るべく会議や打合せをすることになる。共有事項をどの程度徹底するのか、或いはどれだけ縛りを多くするのかで、打合せの密度・頻度が変わる。意見交換の機会が増えると考えれば、むしろ歓迎できるのだが、2.1.4で述べたとおり打合せが減ったとしても、チームプレーのない集団よりは確実に時間が奪われるだろう。

2.3 チームプレーのすすめ（利点・欠点のまとめ）

冒頭で私は「経験を述べるしかない」と書いたが、私の経験は、せいぜい3校19年である。その間に見たり聞いたり実体験した範囲で言えることを述べてい

るだけである。だから私の知らない利点・欠点が他にもあるという可能性は否定できないが、ここで区切りを付けて1つの結論に進みたい。

チームプレーは必要である。多くの学校では、個人の技量に頼る或いは期待する体制を、長い間変わることなく続けてしまった。だから1人の人事異動がある度に、教科指導は1人分ずつ変化する。そして異動がある度に良い変化を期待すると同時に、心配もしてしまう。

既にチームプレーに励んでいる学校では、人事異動の影響が非常に小さい。つまり個性の流出入はあっても、教科指導のあり方は向上こそそれ、変化しないのだ。変化しない、つまり定型があるということは非常に重要である。中学生は、特別な場合を除き、特定の指導者を目当てには受験しない。彼らと保護者が注目しているのは主に校風、実績、指導体制などが表す「学校の姿」である。学校の姿を維持するのは、数クラスしか担当しない個人でもなく、いつか転出するだろう個人でもなく、人事異動の度にあちらへこちらへと変化してしまう集団でもなく、一定の方針を共有し続けるチームなのだ。

校風に憧れるほどではないが特に問題もないからと、単に通学の便を優先して高校を選ぶ中学生ももちろん多数存在する。彼らにも、クラス編成による有利不利に振り回されずに授業を受ける権利がある。そのためには少なくとも学年単位でのチームプレーが必要だろう。

単に変わらないだけではなく、常に向上を目指したいものである。全く異なる指導法で授業を行っている指導者たちの成果に差が出た時、その原因が指導方針の違いと指導法の違いのどちらなのか検証しにくい。互いに共通部分を持って授業を行っていれば、比較すべき部分を少なくとも共通部以外の点に絞り込むことが可能となり、個々の研修効率が高くなるのだ。

以上のように、チームプレーは良いというよりも必要であると、まずは結論付けておきたい。しかし、2.2で挙げた欠点を解決せぬまでは無責任なので、それを克服できる一例として、1.3で紹介した「ハンドアウトの使用」を手段としたチームプレーを詳細に述べて、皆様にお勧めしたい。

3 ハンドアウト共有のすすめ

共通のハンドアウトを授業で用いると、2.1で述べた「チームプレーの利点」を全て叶えることができる。一方、2.2で触れた欠点については、次のように克服できることになる。

3.1 自由度は高められる

ハンドアウトが授業の最初から最後まで流れを支配するならば、自由度はまるでなくなってしまうが、本校ではハンドアウトの役割を大きく2つに絞っている。1つ目は共通指導事項を明らかにすること、2つ目は共通の指導法である音読を中心とする言語活動のために、汎用の道具を提供することである。

役割の1つ目は、教科書の語句に関して問題形式で構成する3種類のハンドアウトで実現している。2つ目は、6種類のワークシートで実現している。**ハンドアウト（例）の縮刷版とその説明を本稿の最後に付しているので、詳細はそちらを参照願いたい。**

これだけの種類があると、これらに縛られて、授業の自由度が少なく思われるかもしれない。しかし問題形式の3種は、授業では答え合わせのみで解説をほとんどしない。予習さえすれば、解説不要な程度まで調べが必要になる形式にしているからだ。従って解説時間を見直し、指導者独自の指導を展開する余裕を生み出せる。逆に解説を丁寧に行い、定着を狙った応用的学習に時間をかけることもできる。他校で応用する場合、問題の難易度や質を変えたり、予習させるか授業で取り組ませるかどうかも検討する必要がある。授業で取り組ませる場合には、授業進度を遅めにして指導者が自由度を保てるだけの配当時間を確保するなど、チームで知恵を出し合う必要があるだろう。

ワークシート6種は音読活動の道具だが、6種類もあると、様々な活動に応用が利く。例えば穴あき本文（縮刷版③の右と④の左）は、ディクテーション用だが、穴埋めが済む前に、空所を考えながらの音読に使えたりする。「汎用」を謳う所以だ。これら6種は音読トレーニング用であるため、試験がそこから出るわけでもなく、如何様にでも使える。極端な場合、それを使う練習の一部を家庭でさせる工夫をすれば、授業で別の指導に使う時間を確保することも可能なのだ。現在2年生の英語Ⅱ担当チームの2名は、1年生からのinputを生かすべく表現活動に厚みを持たせようとしているが、双方ともそのための時間確保をスムーズに行っている。

最後に付したハンドアウトは、本校での使用に際しては自由度が高いが、改良案を含めてご意見をいただければ幸いである。さらに情報交換もできればと考えている。文末のアドレスをご利用いただきたい。

3.2 打合せは減らせる

現在、私は2学年の英語指導リーダーなのだが、昨年度1学年のリーダーをしていた頃から、授業の進め方について年度途中で打合せらしい打合せを持ったことがない。教科書のパートごとに前述のハンドアウト

1セットを作成・印刷して、指導者の机上にドサッと置くだけだ。試験問題も、「できました！」とチームの指導者に渡して終わりである。池田高校での3クラス同時展開授業でも、同様の理由で日頃の打合せはほとんど不要だった。

誤解のないよう述べておくが、年度始めの打合せは当然きっちりしなければならない。本校で年度始めに確認するのは、それでもせいぜい、

①ハンドアウトの問題は必ず解答すること
②本文の暗写ができることがパートのゴールの2点だけである。日頃の打合せをせずに済んでいるのは、②のようにパートごとの具体的な目標を明確に「暗写」としているからである。実際は、暗写ができる程まで、音読活動を徹底することが真の目標だ。暗写は、単に音読の結果として生まれる到達点であり、例えるならマラソンのゴールテープのようなものだ。真の目標は42.195kmを休まず走ることである。真の目標を達成する授業の進め方（本校の場合は「音読のさせ方」）は、ハンドアウトの解答さえ済めば、指導者個々の個性に委ねることができるのだ。

3.3 年度始めの打合せだけは減らせない

音読のさせ方を指導者に委ねられるのは、年度始めに「音読をしっかり」という打合せがあるからだ。

毎年度始め、或いは3年間の始めの打合せは、年間指導計画の作成もあるので、複数名で学年を指導する規模の学校なら当たり前である。しかしその「当たり前」をコンセンサスが得られるまで十分に行うのが、普段の打合せを減らす条件なのだ。その結果、本校では前段の①と②に至ったのだ。ここ数年は、各学年で※H.C. Round Systemを採用しているため、年度始めの学年英語科打合せは、「ラウンドで行きましょう」で済んでいる。無論、ラウンドシステム創成期は、そんなに単純な打合せでは済むはずがなかった。ちなみに、1.3で紹介した池田高校の場合は、「音読・筆写中心で！」がコンセンサスだった。

どのようなハンドアウトを作成するかは、年度始めの打合せ次第だが、抽象的な長期目標は念頭に置くこととしても、実践上大切なのはやはり①と②が例示するとおり、小さな区切れ（例えばレッスン／パート／セクションなど）ごとの明快な到達点を共有し、共通指導事項と指導者の裁量とする事項の区分だ。

共通指導事項とは、共通に解答解説する問題もあれば、ワークシートの共通の使い方や、言語活動の具体的方法まで、決めようと思えばいくらでも共通のものにできる。話し合いでコンセンサスが得られた範囲が共通指導事項である。

※ H. (函館) C. (中部) Round System : 本校・厚谷智教諭が提唱した指導法。同じ文章を、音読を中心に多種の活動で繰り返し扱うことで、英語を暗記するのではなく身につける (input) のが目的。各 Part の締め括りに行う本文の暗唱／暗写は到達目標だが、身に付けた結果に過ぎない。この指導で output のポテンシャルが高まると考えてきた。

3.4 ハンドアウトは指導者のメッセージ

小規模校で試行錯誤したハンドアウト作りも、一生懸命集めた雑学ネタも、洋楽を使ったことも、そして何より生徒と本気で語ることの大切さも、全て今の仕事に生きている。有効なチームプレーのない場面で学んだ彼らは、皮肉なことに、チームプレーの要であるハンドアウト作りにも生きている。また、個人技が勝負だった30代前半の頃まで、様々な個性の指導者に出会い、驚かされたり尊敬したりした。そんなユニークな指導者と一緒に使うハンドアウトを私が作るしたら、どうあるべきかなどと考えながら作ることもある。

本気で語ることの大切さを学んだことで、逆に本気じゃなければ全く伝わらないことも悟った。最悪の場合、信頼を失うことだってあるのだ。そう思うようになってから、私はハンドアウト作りにはこだわりをもつようになった。大切に作ろうという気持ちが強くなったり。

自分が気に入る体裁になるまで、微調整する。行間は、見やすさ・読みやすさを配慮する。先月習った語句を例文で再登場させる。地元函館の実話を密かに忍ばせる。命令口調も柔らかい表現にする。表現は端的に短くする。思った通りに見やすく且つ読みやすくなっているかどうかは、作った本人ではわからないのだが、大切に作ろうとすれば、とにかく妥協できない部分が多くなる。するとそれなりに時間もかかる。そうして出来たハンドアウトには、定型の挨拶文などとは全く違い、強い愛着が湧くものだ。

教えることに先生は本気だということが、ハンドアウトから生徒に伝わるものだと信じている。最も伝わるのはそれを自分自身が用いる時だと思う。恐らく私自身の言葉が堂々として聞こえるのかもしれない。すると他の指導者が作成したハンドアウトを使う時でもそうありたいと思い、作成者の想いを実現するべく入魂に努めるのだ。作成者のメッセージをチームのメッセージとして伝えなきゃと思うからだ。

共通ハンドアウトで伝わるものは作成者の本気だけではない。それを学年指導チームで使うからこそ、チームの本気も伝わるのである。指導者が生徒へハンドアウトを配付した瞬間、次のメッセージを発信したこと

になるのだと心得ることが大切だと思う。

「私たちはチームで、クラスの差別なくあなたたちの指導にあたります。チームで打ち合わせたことを、たまたま私が指導するのです。あなたたちは私の生徒である前に、この学校の生徒ですから…。」

荻津 賢 okenn @hokkaido-c.ed.jp

付録：Hakodate Chubu Round System を基本スタイルとする授業の中で用いているハンドアウトの例

ここでは、3.1で述べたハンドアウトの縮刷版（縮尺：B4→A5）とその説明を掲載している。説明と縮刷版の黒丸数字は対応している。なお私は、岩田哲教諭（小樽潮陵）が本校在職中に作成していたハンドアウトの形式を参考にして作成している。

担当学年：2学年

使用教科書：Pro-Vision II（桐原書店）

単元：Lesson 2 Tuvalu - Disappearing Islands, Part 1

① 「Pre-reading」〈表〉

- ・表側は、本文の語句を予習するための問題集
- ・宿題として、授業の始めに机間巡回で点検
- ・定期試験の語句に関する出題範囲となる

I：新出語の定義問題

- ・英英辞典を参考に作成
- ・教科書のト書きにある新語が中心。必要ならト書きになくとも本文から拾いだす
- ・意味を調べて終わるだけでは定着しづらいため、この形式で、1語ずつ考る作業をさせる
- ・生徒集団によっては日本語の定義にするなど工夫する。要は頭や体を使わせて定着を促すのだ。

II：新出語記入問題

- ・本文からIの語を含む文をそのまま抜きだししてそれらの語を補充する穴埋めにした
- ・本文を見て穴埋めするのではなく、文の流れにふさわしいと思う語をIから補充していく
- ・授業ではCD音声を聞きながら確認し、その際にこれらの文の文法解説も必要なら行う
- ・ここでIの語に再度触れることで定着をさらに促し、本文の内容理解を助ける

III：派生語（本文中から適宜選んで掲載）

- ・派生語に対する意識を持たせる
- ・指導者が解答

IV：派生語の応用

- ・文中での位置で品詞を考えさせて文法的感覚を

養い、派生語知識を実用レベルへと高める

- ・指導者が解答（時には生徒に発表させる）

V：重要慣用句・表現

- ・教科書のト書きで紹介されているものが基本

- ・生徒に発表（解答）させることが多い

- ・答え合わせ後は、裏面の本文中にマークさせる

以上 I～V を手早く解答し、残りの時間を音読や他の活動に充てている

② 「Pre-reading」〈裏〉

- ・左側にスラッシュ付きの本文を載せ、初期の音読はこれを主に用いる

- ・メモできる余白を多めに作ってある

- ・右には、今回は問題を載せているが、周辺知識を紹介する資料を載せることも多い

③ 本文を用いた音読活動のバリエーション

ア：「slash-slash reading」ペアで行い、スラッシュ部で交代しながら最後まで読む。

イ：「(名前なし)」ペアで1人が読み進め、各スラッシュ間の最後の1語だけ（音読量によっては2語3語と増やす）をもう1人に何も見ずに言わせる。最近は⑥を用いて日本語を見ながら行う。

ウ：「Pair shadowing」100wpm ぐらいの速度になつたら、ペアの1人が本文を見ながら読み、その声を頼りにもう1人が shadowing。かなりの音量になるので、周囲の教室への配慮が必要。

エ：「Synchronized reading」本文を見ながら C

D またはペアワークパートナーの音声と全く同時に、遅れることなく読む

その他、よくある音読も実施

④ 「While-reading」〈表〉、④ 〈裏〉

- ・表の左側は内容把握問題（裏の全訳を見ずに実施）
- ・T/F から要約へと次第に難しくなる構成
- ・授業で配布し、その場で時間を計って実施
- ・Q & A には、指導者が口頭で述べる質問を書き取ってから解答するものもある。指導者が2～3回繰り返すうちに書き取らせている。解答開始時、読み上げた質問を確認のために板書する。
- ・答え合わせは、指名したり、手を上げさせたり、全員で一齊に言わせたりと様々。

- ・表の Dictation 1 と裏の Dictation 2 で、書き取りをさせるのは後の仕上げ段階としている。穴埋めしてしまう前に、ペアワークで音読に使えるからだ。

- ・Dictation 2の方が、やや（ ）が多い。単元によつては1と2のいづれかを同一品詞（例えば全ての

前置詞）を空欄にするなどの工夫（遊び心？）も行なっている

- ・裏の右側（Back-translation 1）は下線を埋める型の練習である。次回に⑥を用いたペアワークをするので、その準備として1を宿題にする。

⑤ Dictation 1, 2 での活動

ア：「Fill-in reading」ペアの1人が口頭で穴埋めをしながら読む。もう1人は Pre-reading の本文を見ながら確認。わからなければ生徒は工夫してヒントを出す。

イ：「Synchronized reading」ペアの1人は1を、もう1人は2を持ち、どちらも（ ）を口頭で補いながら同時に読み進める。

ウ：名前通りに、ディクテーションも行う。音声は途中で止めずに行なうが、2回繰り返して再生。間に1分～1分半のインターバルを置き、その間にできるだけ埋めさせる。再生中は書き取りが追い付かないで（ ）に頭文字だけでも記入させて、インターバルの時間で少ない文字を手がかりに完成する。ここに至るまでの音読活動量が多いので、内容がかなり頭に入っている生徒が多く、聞かないうちに埋め始める生徒もいる

⑥ 「Post-reading」左：表側、右：裏側

- ・Pre-reading で紹介した慣用句や文法を、音読トレーニングを経てどれだけ「使える」ようになつたかを試すのが趣旨。
- ・左（表）は宿題とすることが多い、重要慣用句や文法を用いた作文練習である。
- ・右（裏）は暗写練習。音読活動ではあまり用いないが、家庭での個人練習用としている。

⑦ 「Back-translation 2」

- ・最近は早い時期に配布して、②の本文の代わりに用いて活動することが増えてきた。このハンドアウトが最も使い道が多い。
- ・半分に折って日本語だけを見て、C D の英語音声のとおりに日本語を目で追ったり、同じことを C D を使わずにペアで行なったりなど、使い方のバリエーションは今後も広がりそうだ。

⑧ 「暗写練習シート」

- ・このB 5 判をB 4 判両面を使って4連写し、家庭での練習用として配布する。本校生の場合、⑥までの活動を積極的に行っていれば、このシートで練習しなくとも、何も見ずに7割以上を書けるようになつてしまう。苦手な生徒でも両面全て練習

- すれば、8割以上を何も見ずに書けるようになる。
- ・次回、暗写テストを行い、概ね8割以上で合格と
している。暗写テスト時は、⑦の右隣に全訳を載
せたものを使っている。制限時間は本文の語数20
語につき1分と、やや余裕を持たせている。
 - ・暗写を目標として音読活動を豊富に行うことで、
生徒はコロケーションが大いに鍛えられる。従つ
て定期試験問題は、Pre, While, Post の問題に
しっかりと取り組んでいければできる問題だけでな
く、本文中の間違い探し、不足語の補充、慣用句
や副詞・前置詞の穴埋め、語句整序なども多く出
題している。

ハンドアウト①～⑦+暗写テストを4～5時間で行
い1パートが完結する。2年後期からは音読量は変え
ずに暗写テストを縮小し、グループやペアでのQ & A
などのoutput (production)活動を強化している。この
ペースでは、年度内に教科書を終えられないが、速
読的に早く終える課があったり、要約だけを完成して
終える課があったりなど、教科書の使い方を変えるこ
とがある。それでも終わらないので、英語Iは2年生
になってからの長期休業中の課題として利用したり、
授業時間に速読教材として用いたりしている。教科書
を終わらせることよりも、時間をかけてでも豊富な音
読活動を中心とした英語の「基礎体力作り」をさせる
ことが基本方針である。

これらのハンドアウト例は、担当する生徒によって
如何様にもアレンジが可能である。前(々)任校向
けに改造したらどうなるかなどと、時々考えたりもする。

Vocabulary Exercise

- I : 語群から () に適語を入れ、語(句)の説明(定義)を完成しなさい
- 1: equator (n) / an () line drawn around the earth halfway between both poles
 - 2: surroundings (n) / the things and conditions () a person or thing
 - 3: benefit (n) / an advantage or profit () from something
 - 4: capital (adj) / of greatest () importance
 - 5: tiny (adj) / very ()
 - 6: cooperative (adj) / willing to be of ()
 - 7: coastal (adj) / () a coast
 - 8: sink (vi) / go down below the () of something
 - 9: steadily (adv) / regularly and continuously in () or development
- 語群 ↳
- A : small B : gained C : imaginary D : near E : political F : surface
 G : assistance H : around I : moving
- * n=名詞 adj=形容詞 vi=自動詞 vt=他動詞 adv=副詞
 ant=反意語 syn=同意語

- II : 次の文の () に相応しい語を I から選んで書き入れなさい。(必要なら形を変える)
- 1 : you will see from the plane a () island nation on the beautiful blue ocean
 - 2 : The country lies in the middle of the Pacific just below the ()
 - 3 : most of whom live in the () city, Funafuti
 - 4 : The Tuvaluans lead a () life, living in harmony with their () and enjoying the () of nature
 - 5 : they catch fish in the () waters
 - 6 : all the islands are now () slowly but () into the ocean

III : () の指示に従って単語を答えなさい。

- 1 : cooperative (vi) _____ (n) _____
- 2 : coastal (n) _____ 3 : steadily (adj) _____
- 4 : face of the earth = _____ of the earth
- 5 : vanishing = _____ (本文から抜き出す)

After flying about 7,000 kilometers southeast from Japan, / you will see from the plane / a tiny island nation on the beautiful blue ocean. // It is called Tuvalu. // The country lies / in the middle of the Pacific / just below the equator, / about 1,000 kilometers north of Fiji. // It has nine small islands / and has a land area of only 26 square kilometers / with its highest point / just five meters above sea level. //

Tuvalu has a population / of around 11,000 people, / most of whom live in the capital city, Funafuti. // The Tuvaluans lead a cooperative life, / living in harmony with their surroundings / and enjoying the benefits of nature. // To make a living, / they catch fish in the coastal waters / and grow coconuts, bananas, and pulaka / in their fields. //

Such a peaceful way of life has lasted / for more than two thousand years, / but now it is in danger of disappearing. // For some reason, / all the islands are now sinking / slowly but steadily / into the ocean. // They are vanishing / from the face of the earth. //

IV : III を参考にして次の下線部に語を補いなさい。

- 1 : You need _____ in preparing for Hakuyo Fest.
- 2 : There is a danger of tsunami in the _____ area.
- 3 : The economy had _____ improvement.

V : 日本語と同じ意味を表すように () に適する語を書きなさい。
さらに、下線部の語句が使われている部分 (SIDE-B の本文中) に印を付けなさい。

- ① 部屋の真ん中に大きなテーブルがある。
There is a big table in the () of the room.
- ② その村の人口は約 300 人だ。
The village has a () of around 300.
- ③ 祖父はひとりでシンプルな生活を送っている。
My grandfather () a simple life alone.
- ④ 人々とは昔自然と調和を保って暮らしていた。
People used to live () () with nature.
- ⑤ 大都市では生計を立てるのが難しい。
It is not easy to () a living in a big city.
- ⑥ この島は沈没の危機にある。
This island is () () of sinking.

本文の次の数字について、自分の言葉(英語)で説明してみよう。

eg:

0 : 7000 kilometers = The distance between Japan and Tuvalu

1 : 1000 kilometers = _____

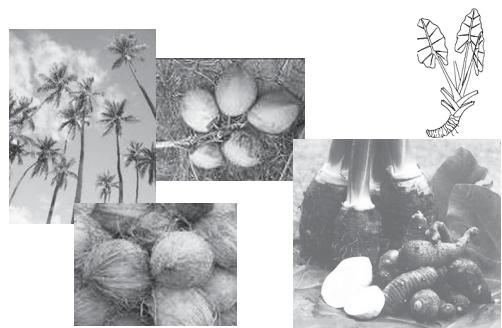
2 : 9 = _____

3 : 26 square kilometers = _____

4 : 5 meters = _____

5 : 11,000 = _____

6 : 2,000 years = _____



LESSON 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>
While-Reading • PART-1 • (p.7)

3

SIDE - A

Comprehension check

Fill in true or false?

- ① Tuvalu is a tiny island country, about 7,000 kilometers southeast of Japan. []
- ② About 11,000 people live in the capital city which is called Funafuti. []
- ③ The Tuvaluans catch fish and grow vegetables to support their lives. []
- ④ Tuvalu is in danger of vanishing from the face of the earth. []

Q&A 本文の内容について質問に英語で答えなさい。(1・2は先生の質問を書き取る)

1: Q _____?

A: _____

2: Q _____?

A: _____

3: What danger are all the islands of Tuvalu in now?

Summary 本文の内容と一致するように、下線部を補いなさい。

The islands of Tuvalu lie below the () 7,000 kilometers from (), with the () point just five meters above sea (). The Tuvaluans live in () with nature and the blue (). This way of life has lasted for () than two thousand years, but, now, Tuvalu is () into the ocean.

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>

Dictation 1

CDを聴いて()に語を補いなさい。

After flying about 7,000 () southeast from (), you will see from the () a tiny island () on the beautiful blue (). It is called Tuvalu. The country () in the middle of the () just below the (), about 1,000 kilometers () of Fiji. It has nine small () and has a land area of only 26 () () with its highest () just five meters above sea ().

Tuvalu has a () of around 11,000 people, most of whom live in the () city, Funafuti. The Tuvaluans lead a () life, living in () with their () and enjoying the benefits of (). To make a living, they catch () in the () () and grow (), (), and pulaka in their ().

Such a peaceful way of () has lasted for more than two () years, but now it is in () of (). For some (), all the islands are now () slowly but () into the (). They are () from the face of the ().

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>

Dictation 2

CDを聴いて()に語を補いなさい。

After flying about 7,000 kilometers () from Japan, you will see from the plane a () island nation on the beautiful blue (). It is called Tuvalu. The country () in the () of the Pacific just below the (), about 1,000 kilometers () of Fiji. It has nine small islands and has a land () of only 26 () kilometers with its highest point just five meters above sea ().

Tuvalu has a () of around 11,000 people, most of whom live in the () city, Funafuti. The Tuvaluans () a () life, living () () with their () and enjoying the () of nature. To make a living, they catch fish in the () waters and grow (), bananas, and pulaka in their ().

Such a () way of life has () for more than two thousand years, but now it is in danger of (). For () reason, all the islands are now () slowly but () into the ocean. They are () from the face of the earth.

4

SIDE - B

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>

Back-translation 1 日本語を参考に下線部を補いなさい

After _____ Japan,
you will _____
a _____
on the _____.
It _____.
The _____
in the _____
just _____
about 1,000 kilometers _____.
It _____ islands
and has a _____ only 26 _____
with its _____
just five meters _____.

Tuvalu has a _____
of around 11,000 people,
_____ live in _____, Funafuti.
The Tuvaluans _____,
living _____ with _____
and _____ of nature.
_____,
they _____, bananas, and pulaka
_____.

_____ has _____
two thousand years,
but now _____
_____,
are now _____
but _____
ocean.
_____ the earth.

約7,000 km飛行機で飛んだあと
…日本から南東へ
飛行機から見えてくる
とても小さい島国が
…美しい青い海に浮かぶ
それはツバルと呼ばれている
その国は位置している
太平洋の真ん中に
赤道のすぐ下（南）
フィジーの北約1,000 kmに
ツバルには9つの小さな島がある
そして国土の面積はわずか26㎢である
最高地点を伴って
わずか海抜5mの高さの

ツバルは人口を持つ
およそ11,000人の
そのほとんどが首都ナフティに住んでいる
ツバル人は協同的生活をしている
周囲との調和を図りながら
そして自然の恵みを楽しみながら
生計を立てるために
彼らは沿岸水域で魚をとっている
そしてココナツやバナナ、フルカを栽培して
自分たちの畑で

そんな平和な暮らしはこれまで続いてきた
2,000年以上
しかし、現在では消滅の危機にある
何らかの理由で
すべての島が今や沈みつつある
ゆっくりとしかし確実に
海の中へ
それらは消えかけている
地表から

Part 1 全訳

日本からおよそ7,000キロメートル南東へ飛行機で飛ぶと、美しい青い海に浮かぶとても小さい島国が飛行機から見えできます。それはツバルと呼ばれています。その国は赤道のすぐ南の大西洋の真ん中、フィジーの北約1,000キロメートルに位置します。ツバルには9つの小さな島があり、国土の面積はたったの26平方キロメートルで、最高地点はわずか海抜5メートルの高さしかありません。

ツバルの人口はおよそ11,000人で、ほとんどの人が首都であるナフティに住んでいます。ツバル人は周囲との調和を図り、自然の恵みを享受しながら、協同的な生活をしています。生計を立てるために、彼らは沿岸水域で魚をとり、自分たちの畑でココナツやバナナ、フルカを栽培しています。

このような平和な暮らしは、2,000年以上続いてきましたが、現在では消滅の危機にあります。何らかの理由で、すべての島が今やゆっくりとしかし確実に、海の中に沈んでいくのです。それらは地表から消えかけているのです。

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>
Post-Reading <PART 1-(p.7)>

5 SIDE - A

Further practice

1 : <Phrases> このパートの本文を参考にして書きなさい

1 : 幹線道路の真ん中で、トラックが1台横転した。

A truck _____.

2 : 私は人口5000人の小さな町で生まれた。

I was born in _____.

3 : 君のおかげで私は文句なしの人生を送ってきた。

I _____.

4 : クラスの人達と仲良く学校生活を送りたいな。(get along を用いない)

I would like to _____.

5 : 热帯雨林では、木を切りだすことで多くの人々が生計を立てている。

In _____, many people _____.

6 : 多くの弱い生物種が絶滅の危機に瀕している。(DUO では on the verge of~だが…)

Many _____.

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>
Back-translation 2 日本語を言ってもらい、英語に戻してみよう

6

After flying about 7,000 kilometers southeast from Japan, you will see from the plane a tiny island nation on the beautiful blue ocean. It is called Tuvalu. The country lies in the middle of the Pacific just below the equator, about 1,000 kilometers north of Fiji. It has nine small islands and has a land area of only 26 square kilometers with its highest point just five meters above sea level.

Tuvalu has a population of around 11,000 people, most of whom live in the capital city, Funafuti. The Tuvaluans lead a cooperative life, living in harmony with their surroundings and enjoying the benefits of nature. To make a living, they catch fish in the coastal waters and grow coconuts, bananas, and pulaka in their fields.

Such a peaceful way of life has lasted for more than two thousand years, but now it is in danger of disappearing. For some reason, all the islands are now sinking slowly but steadily into the ocean. They are vanishing from the face of the earth.

約 7,000 km 飛行機で飛んだあと
…日本から南東へ
飛行機から見えてくる
とても小さい島国が
…美しい青い海に浮かぶ
それはツバルと呼ばれていて
その国は位置している
太平洋の真ん中に
赤道のすぐ下(南)
フィジーの北約 1,000 km に
ツバルには 9 つの小さな島がある
そして国土の面積はわずか 26 km² である
最高地点を伴って
わずか海拔 5m の高さの

ツバルは人口を持つ
およそ 11,000 人の
そのほとんどが首都フナフティに住んでいる
ツバル人は協同的な生活をしている
周囲との調和を図ながら
そして自然の恵みを楽しみながら
生計を立てるために
彼らは沿岸水域で魚をとっている
そしてココナツやバナナ、プラカを栽培して
自分たちの糧で

そんな平和な暮らしがこれまで続いてきた
2,000 年以上
しかし、現在では消滅の危機にある
何らかの理由で
すべての島が今や沈みつつある
ゆっくりとしかし確実に
海の中へ
それらは消えかけている
地表から

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>

Recitation <Speaking>

下線部に語句を補いながら暗誦練習しなさい。(何も記入しない)

SIDE - B

After _____ Japan,
you _____ the plane a _____
_____ ocean. It _____ Tuvalu. The country _____
_____ equator, about _____
Fiji. It _____ and _____
_____ with _____
_____ sea _____.

Tuvalu _____ 11,000 people, _____
live _____, Funafuti. The Tuvaluans _____
_____, living _____ and _____
_____. To _____, they _____ and _____
_____, _____, and pulaka _____.
_____ life _____ for _____
_____ years, but now _____
_____. _____ reason, all _____
_____ slowly but _____. They _____
_____.

Lesson 2 Tuvalu – Disappearing Islands <PART-1>

Recitation <Writing> 下線部に語句を補えるまで書いて練習しなさい。

7

After _____ Japan,
you _____ the plane a _____
_____ ocean. It _____ Tuvalu. The country _____
_____ equator, about _____
Fiji. It _____ and _____
_____ with _____
_____ sea _____.

Tuvalu _____ 11,000 people, _____
live _____, Funafuti. The Tuvaluans _____
_____, living _____ and _____
_____. To _____, they _____ and _____
_____, _____, and pulaka _____.
_____ life _____ for _____
_____ years, but now _____
_____. _____ reason, all _____
_____ slowly but _____. They _____
_____.

体験活動を通して学ぶ食の大切さ

～家庭総合における授業実践～

北海道士別東高等学校 山 本 史 江

1. 士別東高校について

本校は全校生徒38名の昼間定時制の高校です。現在は1学年14名、2学年5名、3学年18名、4学年1名。一人ひとりが個性を發揮し、積極的に明るく過ごすことができるよう教職員が協力しあって教育活動をおこなっています。様々な困難を抱えて入学してくる生徒の割合が高い小規模校です。

本校は、士別市街から10kmほど離れた士別市上士別町という農村地帯に位置し、水田や野菜畑に囲まれ、四季折々の変化を感じることができる環境にあります。士別市内から通学している生徒がほとんどであります。現在、上士別町内の生徒は在籍していません。しかし、地元で農業を営んでいる同窓生はじめ地域の方々が惜しまず協力をしてくれ、行事や総合的な学習の時間、そして家庭科の授業においても、その協力により様々な体験活動が出来ます。

本校では2年次からコース選択制を実施しており、福祉コース、教養コースに分かれます。教員9名中、家庭科教員は3名配置されており、福祉コースを中心として指導にあたっています。福祉コースを選択した生徒は3年卒業時に『介護員2級課程』を修了することができ、さらに4年生に進級することを選択する生徒は『介護福祉士国家試験の受験資格』を得ることができます。

私は現在、教員11年目、本校での勤務は7年目になりますが、これまで本校では介護、福祉の授業を中心に担当してきたため、家庭総合の授業は3年ほどしか経験していません。昨年度3年ぶりに1学年の家庭総合の授業を担当できましたので、赴任当初の実践を振り返り、さらに昨年度取り組んだ内容を中心に報告をしたいと思います。

2. 本校の食生活習慣改善への取り組みについて

①生活習慣改善運動

私が本校に赴任した平成16年から17年にかけては、遅刻・欠席する生徒が多く、また授業中は集中に欠け居眠りも目立っていました。そのため生徒指導部が中心となり校内研修を重ね、全校をあげて「生活習慣改善運動」に取り組むことになり、家庭科では、その根

幹である食生活の改善について担当しました。

～平成17年度「生活習慣改善運動」の流れ～

- ①アンケートや調査を実施し、自分自身の生活の改善点に気付かせる。
- ②規則正しい睡眠・食事・運動の必要性をプリントや映像を通して指導する。
- ③各生徒が改善目標を設定する。
- ④運動習慣をつけるため、週に1回、ウォーキング、パークゴルフ、ウエイトリフティングなどのクラブ活動を実施する。
- ⑤2ヶ月後に目標を達成できたかを評価する。

おおよそ上記のような流れで「生活習慣改善運動」を実施しました。家庭の理解と協力が何より不可欠であることから、調査結果や取り組みの予定などを家庭科通信などの文書を通して保護者にも伝えました。

最初に実施したアンケート調査では、睡眠時間が決まっていない、体を動かすことが嫌いという生徒が多いことが判明。そして予想通り、食生活の乱れが目立ちました。

- ・野菜が嫌いで、食べるおかずはほとんどが肉。
- ・カップラーメンが大好きで1日1回は食べたい。
- ・朝はほとんど食べない。寝る時間が不規則なので朝は何も入らない。
- ・朝からカップラーメンが食べたい。
- ・とにかくお菓子が大好きで、毎日たくさん食べている。
- ・のどが渴いたらジュースを飲んでいる。味のない水やお茶は美味しいないので飲みたくない。
- ・コンビニのおにぎりが大好きで、ごはんは食べたくない。

以上のような生徒があまりにも多いことから、家庭総合の授業や家庭科通信をとおして、次のことを中心に考えさせました。

- ・食べることは体をつくることであり、様々な栄養をバランス良くとることがいかに重要か。
- ・高校生の今は体を形成する大切な時期で、今のも

の食生活を続けていると、10年後、20年後にどうなってしまうか。

- ・生徒が好きな嗜好食品にはどのような危険があるか。

このような指導を通して、生徒がいかに何も知らないか、ということに驚かされました。指導にあたって気をつけた点は、全てを改善させようとはせず、好きなお菓子などを食べる中で、バランスを良くとることの大切さに気付かせることでした。

その上で、定期的な食生活調査をとおして個々の実状を把握し、改善点について個別に指導しました。指導を継続した結果、改善がみられるようになりました、校内におけるジュースやお菓子のゴミが減るということにその効果を実感しました。また、朝カップラーメンを食べてくる生徒もおにぎりにするなど、家庭との連携の中で改善できたケースもありました。

生活習慣改善運動は2ヶ月間集中的におこない、遅刻・欠席、居眠りは減少しました。この運動は終了しましたが、これを機に、家庭科では「食生活改善運動」と名称を変え、教科として毎年取り組んでいます。

②ヘルスサポーター21

- ・正式名称：「21世紀における国民健康づくり運動・ヘルスサポーター21」（中学・高校生編）
- ・主 催：士別市保健福祉センター
士別市生活改善推進委員
- ・場 所：士別市保健福祉センター
- ・実施日時：5月～6月に家庭科の授業1～6時間目で実施
- ・参加生徒：平成18年度は全校生徒 平成19年度以降は1学年生徒
- ・内 容：
 - ①食生活指針をもとに健康な食生活について学ぶ
 - ・バランス良く食べることの大切さ
 - ・朝食の重要性など
 - ②健康的な料理をつくる
 - ・脂分の多い市販ルーを使わないケリームシチューや野菜を多く使った麻婆豆腐、果物や乳製品で出来るデザートなど
 - ③お菓子やジュース、加工食品に含まれる砂糖や油の危険性について学ぶ

これは士別市生活改善推進委員の方々が講義と調理実習を通して食生活の大切さを教えてくれる事業です。生徒にとっては親世代から祖父母世代にあたる方々が10名程度関わってくださります。親しみやすい

ながらも、説得力もあり、生徒は活発に会話しながら真剣に聞く様子が毎年印象的です。また、1年生にとっては高校に入学して初めての調理実習となります。生徒2人に1人の推進委員の方が指導にあたってくれるため、包丁の使い方、ジャガイモや人参の皮の剥き方も時間をかけて丁寧に教えてくれます。また、講義指導にも工夫が施され、様々な用具を使って視覚的にも理解しやすいようにと準備してくださいています。

この事業の最後には、生徒各自が食生活における目標を、次のように設定するようになります。

- ・朝食を毎日食べるようになる。
- ・ジュースを飲み過ぎない。
- ・好き嫌いをしない。
- ・3食しっかり食べる。

そして、家庭総合の授業では定期的にこの目標を振り返る機会をつくっています。



③調べ学習

ヘルスサポーター21の参加から約2年が過ぎた2学年の3学期に、振り返りのために次の調べ学習を実施しています。

～内 容～

- ①砂糖、油、塩の3班に分かれ、それぞれの重要性と摂りすぎることの危険性を調べる。
- ②調べた内容を、先輩として1学年生徒に指導をする。
- ③調べた内容は、視覚的にわかりやすいものにまとめ、

1学年生徒との交流学習を終えたら生徒玄関に掲示する。

家庭科教員3名が各班につき、指導を行います。後輩に伝えなくてはならないことを事前にまとめておき



ます。好きなジュースの砂糖の量と同量の砂糖水を作り飲ませたり、ポテトチップスに含まれる塩や油の量を実際にみせたりと様々な工夫をこらす作業をとおして、理解が深まっていく様子が感じられます。

また、これをプレゼンテーションとして発表する練習も行います。伝えることを実践することは本校の生徒にとって、大きな成長につながるケースもあります。そして最後には、「少しずつみんなで改善していきましょう」と心から呼びかけていた様子が印象的でした。

3 体験を通して学ぶ食の授業実践

食生活習慣改善運動での取り組みを通して、私自身も様々な事を学びました。普段の食生活について生徒自身が関心を持つことから、バランス良く食べることの大切さを、ある程度は伝えられた実感を持つことができました。しかし、食がどのように成り立ちつくられているのかという深さ、その素晴らしさについて、さらに伝えられないかという思いが強くなり、平成21年度は酪農、農業、食品加工、調理体験を系統立て、授業を計画しました。

この地域には食を支える様々な職業の方々がおり、その協力を仰ぐことから計画はスタートしました。

① 農業体験

- ・日 時：平成21年9月7日 2～4時間目
- ・場 所：川又牧場（マッケンジーファーム）
- ・参加生徒：1学年5名 2学年18名
- ・内 容：搾乳体験、羊毛刈り体験、講話、酪農加工品の試食

農場に着くとすぐに手と足を殺菌消毒し、靴にはビニール袋をかぶせます。牛は大変デリケートな動物で、感染症を起こしやすく、もしそうなれば酪農業を経営していく上で致命的な状況になるという説明をまず受けました。間近に見る牛の大きさに圧倒されながらも、広い農場を歩き、様々な設備や、雄牛が肉牛になっていくことの運命についての説明に、生徒たちも命の大切さを感じているようでした。酪農というのは、常に



命あるものと向き合っている仕事であり、休みはなく大変だけれども、やればやるだけ深みがあるということ。しかしながら、どの仕事にも同じだけ大変さがあり、それだけやりがいもあるのだと語ってくれた経営者の川又氏の言葉には生徒も真剣に耳を傾けていました。

実際に牛に触ることはできませんでしたが、搾乳体験では、思っていたよりも力が必要なことを体感したようでした。また、士別市は羊肉や羊毛製品が特製品ということで、今回は特別に羊の毛刈り名人の方も参加をし、貴重な体験をさせてもらいました。

最後は、この農場で生産された濃厚な牛乳で作られたソフトクリームをみんなでおいしくいただき、心も味覚も満足しこの体験学習を終えたのでした。



生徒の感想

- ・初めてさわる羊は恐かったが、毛刈りに時間がかかるてしまい羊にかわいそうな思いをさせてしまいました。
- ・酪農の仕事の大変さが分かった。自分には出来ない仕事だと思う。

② 収穫体験

- ・日 時：平成21年9月17日 3～4時間目
- ・場 所：五十嵐農園
- ・参加生徒：1学年5名 2学年18名
3学年6名（フードデザイン選択生徒）
- ・内 容：10月9日に実施する食品加工体験で使用するブラックベリー、カボチャ、トマトを収穫する

「食品加工を体験するのなら、その前に少しでもいいから農業を体験すべきだ。農家があつての野菜だ



と言うことを分かってもらわなくては」と収穫体験、食品加工体験を指導してくださいました。五十嵐氏からのアドバイスを受け、

農場にお邪魔し体験をさせてもらいました。どこまでも広がる畑に、沢山実っているカボチャを探し出しての収穫には生徒も休憩をとらずに取り組んでいました。

ブラックベリーには棘があります。痛い思いをし、手を紫色に染めながらも美味しいジャムを作るために真剣に収穫をしていました。



③ 食品加工体験

- ・日 時：平成21年10月9日 2～4時間目
- ・場 所：近隣の食品加工センター
- ・参加生徒：1学年5名 2学年18名
3学年6名（フードデザイン選択生）
- ・内 容：収穫した作物で食品加工をする
ブラックベリージャム、トマトジュース、カボチャペーストを作る

この日は1年生の時にトマトジュースの加工体験をしている3学年の6名がリーダーとなり、作業の進め方について念入りに打ち合わせをしました。3つの食品を時間内に加工する段取りは大変です。後輩にどのような指示を出せば、スムーズに作業が進むか、暇になってしまう生徒が出ないかなど、あれこれ考える姿に上級生としての成長を感じました。まず大変だったのは、約50個あるカボチャの皮むきです。手が痛くなりながらも懸命に頑張りました。大きな鍋で煮、その後煮沸消毒をするトマトジュースやブラックベリージャム作りにも汗をかきながら取り組んでいました。一つ一つの過程で使用される用具の操作や、食品が変化していく様子に关心を持ちながら取り組んでいました。



ズに作業が進むか、暇になってしまう生徒が出ないかなど、あれこれ考える姿に上級生としての成長を感じました。まず大変だったのは、約50個あるカボチャの皮むきです。手が痛くなりながらも懸命に頑張りました。大きな鍋で煮、その後煮沸消毒をするトマトジュースやブラックベリージャム作りにも汗をかきながら取り組んでいました。一つ一つの過程で使用される用具の操作や、食品が変化していく様子に关心を持ちながら取り組んでいました。

カボチャのペーストは学年ごとに工夫を加え、調理実習を行いました。1学年はカボチャのムース、2学年はレストラン風スープ、3学

年フードデザインは主菜、副菜、デザートを考え調理をし、最後はみんなで試食。2学年のレストラン風スープは酪農体験でお世話になった川又氏がレストランを経営していることから、その奥様が指導してくれました。普段、食べるスープとはひと味違う本格的な味わいに仕上がり、皆大満足でした。



④ 食品表示作り体験

1学年の生徒のみ、商業科と連携をして、家庭総合の授業内で実施しました。食品が販売される上で表示がいかに重要な意味を持つかを商業教諭から説明を受けました。



衛生面や食品内容を知る上での期限表示など、記載しなくてはならない事項があることを学び、ラベル作りの作業をおこないました。

収穫体験や食品加工体験で指導してくださった五十嵐さんからラベルの見本もいただき（写真）、それを参考に作成をしました。実際に作成してみると、食品のおいしさを伝えるほどどの絵が上手く描けないものでした。表示ラベルを貼る際の手作業は、きれいに貼ることが難しく、完成品をみた先生方の感想は、「商品化までにはまだまだ努力が必要ですね」とのことでした。

実際に作ってみて、教科書での学びからは得られないことを体感できたことだと思います。食品表示の重要性や食品を販売する上での過程をより深く知ることが出来ました。

⑤ お弁当作り

これは1学年5名で、食生活の最後のまとめとして3学期に行った実習です。1学年は総合的学習の時間で稲作を体験したため、そのお米を先生方にも美味しく食べてもらいたい、という生徒から発案をもとに次の要領で実施しました。

～目標～

- ①食べる方々の、好みや健康状態、年代を考慮したメニューを考え調理する。
- ②食欲をそそられるような彩りを考える。

- ③役割を分担し、時間内に協力して調理する。
 ④栄養バランスを考え、全ての栄養素を取り入れられるようにする。

～展開～

	内容	時間数
説明	お弁当作りにおいて大切なこと 年代、健康状態、性別、年代に合わせた調理について	1時間
調べる	各自が肉、魚、卵、大豆、野菜・乳製品に分かれメニューを考える（インターネットや料理本、教科書を使用）	1時間
考える	各自が考えてきたメニューをもとに、栄養バランスや彩りが良いかを話し合い、メニューを決定する。最後に先生方に聞きたい内容のアンケートとお弁当のパッケージ用紙とメニュー表も作成。 	1時間
調理	各自が考えたメニューを20人分作り、業務用のお弁当パックに盛りつけた。	3時間
反省	自己評価とともに、先生方からのアンケートをもとに、反省をした。	1時間

先生方は30歳代～50歳代中心で、メタボリックシンドローム症候群が心配されそうな人が多いこと、高血圧気味の人もいること、女性教員も多いことを考慮しメニューを作成した。何より喜んで食べてもらえることを1番に考え、以下のメニューとなった。

～メニュー～

- ・塩鮭
- ・豆腐とコンビーフのピタカ
- ・卵焼き
- ・プロッコリーとえのきの胡麻和え
- ・アスパラポテトのチーズ焼き
- ・ミニトマト



～工夫した点～

- ・塩鮭とご飯にのせる梅干しで塩分を多く摂取するので、他のメニューには出来るだけ塩を控えること。
- ・ピタカは豚肉で作りたかったが、コンビーフと豆腐にして大豆製品を取り入れたこと。
- ・甘い味の卵焼きが好きだが、食べる対象は先生方なので、出汁を使った味つけにすること。
- ・野菜料理には美容も考え胡麻や乳製品（チーズ）も加え、さらに栄養バランスを良くしたこと。

～先生方からの感想～

- ・全体に薄味で美味しかったです。その中で、コンビーフの塩味と卵焼きの香りが効いていて good です。アスパラポテトのチーズ焼きにはドライパセリやパプリカ等を振りかけてみても良かったと思います。
- ・彩りも良く、味も濃くなくて良かったです。
- ・淡いグリーン、黄色、鮭のピンクが春らしくてとっても良かったです。
- ・塩鮭が少し塩辛かったですが、その他はOK。汗をかいて仕事をする人には少し物足りないかも。

また、量はどうでしたかという問い合わせには全員の先生方がちょうど良かったと答え、このお弁当にならいくら払いますかという問い合わせには、最高で800円、最低で450円という回答をもらいました。

～生徒の反省と感想～

先生方からのアンケートと調理実習や事前準備を通して、全体で反省を行い、次のような意見や感想が生徒から出てきました。

- ・本当は味をもっと濃くし、鶏の唐揚げとか、チーズを入れた卵焼きとかを作った方が美味しいと言ってもらえると思ったけど、先生方は、薄味で美味しいと褒めてくれた。
- ・先生方に美味しいと言ってもらえて嬉しかった。フルーツも入れた方が良かったのかもと思った。
- ・野菜が硬かったと言われたので、もう少し軟らかくするべきだったが、その加減が難しかった。
- ・家で練習をした時は、卵焼きは焦げたりして失敗したけど、何度も練習したので、本番の調理実習ではきれいに出来て良かった。



- ・野菜の水切りをしっかりとしなかったので、胡麻和えが水っぽくなってしまった。たくさんの野菜を一気に茹で、水を

切ることが大変だった。

- ・途中で、副担任の先生が調理を手伝ってくれて助かった。

1年生にとっては、ヘルスサポーター以来の本格的な調理実習でした。生徒5人で、時間内に仕上げ、先生方に届けなくてはならないということで真剣に取り組むものの、スムーズに進まない場面も多々ありました。途中では他の女性教員に助けを求める、最後の盛り

つけには、全員で慌てて行うなどありましたが、どうにか完成し、先生方から良い評価をもらえたことで、達成感を味わうことの出来る実習となりました。

また、食べるということには、ただ自分が好きなものを食べて満足するのではなく、相手がいること、その相手のことを考えた工夫をすることで、相手も自分も喜びを感じることに少しでも気づくことができる実習になったと思います。

4 終わりに

平成17年度に開始した生活習慣改善運動をきっかけに、ヘルスサポーター21（H18、19～）、調べ学習（H19、20）、そして体験を通して学ぶ食の授業実践（H21）について報告させていただきました。一つ一つを取り組む過程の中で、私自身、様々なことを学びました。

今年度は担任として、総合的な学習の位置づけで、校地内に畑をつくり、トマト・かぼちゃ・じゃがいもを栽培しました。また、士別市の体験農場の一角を借りて、稲作栽培にも取り組み（下の写真）、そしてその作物を食品加工・調理に繋げることができました。一年間でこれだけのことができたこと、それはここ数年の取り組みがベースになった成果であったと思います。新しい取り組みに協力的な教職員、そして何より地域の方々の力添えをいただきながら、数年に渡って取り組んで来られたことに感謝しております。

この実践を通して、生徒の食への意識の変化を実感することが出来ました。さらに家庭総合という教科の立場として考えたとき、改善点も多く、まだまだ工夫が必要だと感じています。栄養面の指導や食品の調理性の指導に今後は繋げていきたいと考えております。



平成22年9月15日 士別市上士別町きたごりんファームにて

「ふるさと学習プロジェクト」と連携した教育活動の推進

～課題研究での展開を中心として～

北海道中川商業高等学校 増山淳一

はじめに

中川町は、東西を北見山地と天塩山地に挟まれ、天塩川に沿って南北に細長く拓け、自然豊かな景観に囲まれた人口約1,850人の静かな山あいの町です。本校は、今年開校60周年を迎えましたが、公立高校配置計画により、平成23年度からの募集停止が決定し、今年が最後の入学式となりました。

中川町では幼小中高の一貫教育として「ふるさと学習プロジェクト」が推進され、町内の様々な教育資源を活用し、発達段階に応じた取り組みを展開しています。本校は商業高校の特性を活かした「ふるさと情報発信」の役割を担っています。平成17年度から課題研究の授業を中心に「ふるさと中川」に関する調査・研究を行い、エコミュージアムセンターと連携したホームページの作成、地元の菓子店と連携した商品開発、中川紹介パンフレットの作成、幼小中に対しての出前授業などに取り組んできました。



1. 学校概要

(1) 校訓・学校目標



学校目標

- ・心豊かで健康な明るい生徒
- ・目的を持ち、自ら創造し実行する生徒
- ・規律正しく生き広く社会に目を向ける生徒

2. 本校の教育課程

(1) 本校の教育課程編成の方針

- ア 基礎学力の充実を図るとともに人間性豊かな生徒の育成をめざし、充実したゆとりある教育課程の実現を期す。
- イ 生徒の多様化及び地域社会や、学校の実態に即した調和と統一ある教育課程の実現を期す。
- ウ 商業高校としての特色を生かした教育課程の編成を期す。

3. 本校の特色ある教育活動について

(1) キャリア教育の推進

本校での進路指導は、①「自分を知る」→②「職業を知る」→③「生き方を考える」→④「目標・計画を立てる」→⑤「進路先の決定」というプロセスで意図的、計画的に進められている。

実践的、体験的な活動を通して職業観を育成し、進路実現につなげることを第一の目標としている。各学年の取り組みは次のとおりである。

1学年…「自分を知る」、「職業を知る」

名寄市での進路研修では、「自らの進路を決定する力を育成する」ことを目的に企業や大学等の見学を行っている。また、自己理解調査により、「自己の特性」を認識させる指導を行っている。

2学年…「生き方を考える」、「目標・計画を立てる」

中川町のインターンシップでは、「職業意識を深め、体験により主体的に進路決定できるようにする」ことを目的に2日間日程で実施している。職種が限られ必ずしも進路希望に添うことはできないが、勤労体験を通して、自己の生き方や働くことの尊さを感じさせている。また、進路適性検査等も活用して進路実現に向けて具体的な目標・計画の指導を

行っている。

3学年…「進路先の決定」

稚内市でのインターンシップを1泊2日で行っている。希望進路に応じたインターンシップを行い、自らの進路に対する意識を深めることを目的としている。2回目のインターンシップでより確かな勤労観を育成している。インターンシップに先立ち、稚内市において進路研修（企業・大学等の見学）を実施し、自らの進路に対する理解を深めさせ、インターンシップの動機づけを行っている。また、事前指導として外部講師（名寄公共職業安定所上席職業指導官）より、インターンシップに臨む姿勢について指導していただいている。

(2) 北海道高等学校商業教育フェアへの参加

ラルズプラザ札幌を会場として実施された「北海道高等学校商業教育フェア」に昨年度から参加している。(有) 匠舎加工センターの協力を得て、中川の特産品を販売したが、地元を離れて特産品を販売する経験のない生徒たちにとって、商品を売ることの難しさを体験することはもちろん、他の商業高校生との交流が非常に良い刺激になった。



(3) 地域と連携した活動

「総合的な学習の時間」の重点目標は、学校教育目標を受けて、次の内容になっている。

- ① 自己の在り方生き方や進路について考察する力を養う
- ② 体験的活動、ボランティア活動などを取り入れた学習活動の中で、主体的・創造的・協同的に取り組む態度や資質を育てる
- ③ 教科などで身についた知識や技術などを相互に関連付け、学習や生活において活かし、それらが総合

的に働くようにすること

総合的な学習の時間やその他行事の中で次のような活動をしている。

ア 地域参加活動（ボランティア活動）

生徒の企画により、広く地域社会に目を向け、自主的自発的に活動することを目的として行われている。ここ数年は年2回、町内の草刈りとゴミ拾いを行っている。生徒数の減少で活動範囲は限られてきているが、自分たちの町を大切にするという思いから積極的に活動している。ボランティア活動を行う機会が少ない生徒にとっては貴重な活動となっている。

イ 花壇整備（異世代交流）

毎年6月、校舎前の花壇の整備を行っている。保護者と共に社会福祉協議会を通じて老人クラブの方々にお手伝いをいただいて実施している。

共同作業を通して、クラスメートはもちろん老人クラブの方々ともコミュニケーションを取りながら和やかな雰囲気で行われている。

ウ ポンピラ塾（異世代交流）

町内の高齢者学級（ポンピラ塾）の方々を対象として、毎年11月に1年生が講師となり情報処理の授業で学んだスキルを活用し、簡単なパソコン講習会を実施している。日頃学んでいることを地域に還元するよい機会になるとともに塾生の方からの要望に応えるための実践的な学習機会となっている。昨年は、町内で蒸溜したハッカ油のラベルを作成した。

エ 地域への公開授業（開かれた学校づくり）

中川町教育研究会での小中高学校間連携事業として、地域の方々に授業の様子や授業内容を知ってもらうため、毎年2回（4月・11月）、地域参観日として1時間目から3時間目を公開している。高校の情報発信や生徒の授業参加意識の向上、教員の資質向上、授業力向上などの意識付けに役立っている。

オ 開放講座の実施（教育力の還元）

中川町教育委員会との連携により、毎年3学期に、英語科では「ジュニア英語教室」（小学校6年生を対象）、商業科では「アフターファイブスクール」（パソコン初心者を対象）を開放講座として実施している。「アフターファイブスクール」では年賀状の作成や動画編集、Excelの活用やVBAによる簡単なプログラミングなどを行った。参加者が減少しているが、高校の持つ専門的な知識・技術を積極的に生かし町民の

ニーズに応えることができる取り組みを今後も推進する。

その他、「文化講演会」、「職業講話」等に地域の専門家や卒業生などから協力を得て実施している。



(地域参加活動)



(花壇整備)

4 本校の課題研究について

(1) ふるさと学習プロジェクト

「ふるさと学習プロジェクト」は、中川町で平成17年度より実践されているもので、

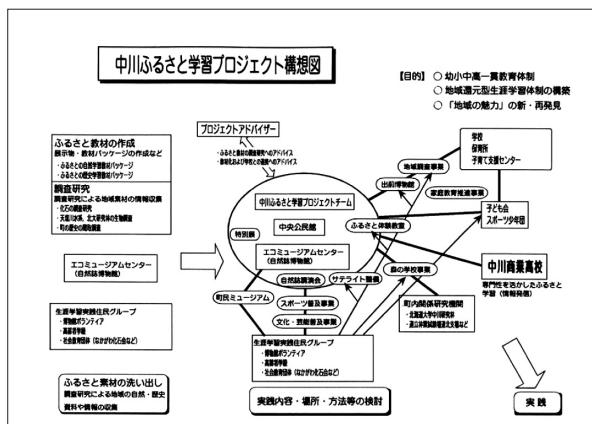
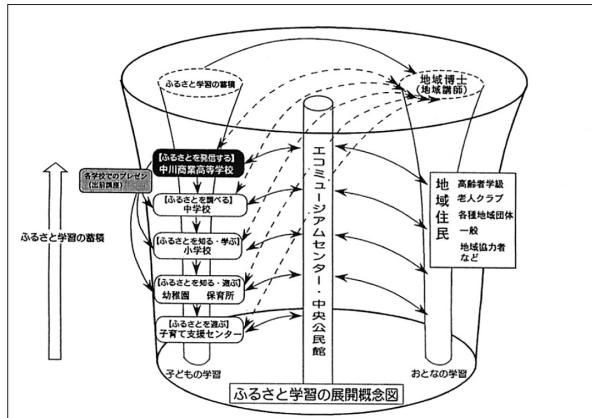
- ① 幼小中高一貫教育
- ② 地域還元型生涯学習体制の推進
- ③ 「地域の魅力」の新・再発見

を目標とし、各学校教員・教育委員会・地域住民及びプロジェクトアドバイザーが協同して、「ふるさと中川」を認識し、地域全体で「ふるさと中川」を大切にする心を育てる体系的な活動である。各発達段階に応じて遊びや自然観察などを通して、中川の魅力を幼いときから体験的に学習させている。

本校は、課題研究の中で、

- ① 郷土愛の育成
- ② 情報コミュニケーション能力の育成
- ③ 教育力の還元

を目標として、商業高校の専門性を活かした「ふるさと中川情報発信」の役割を担っている。



(2) 授業展開について

本校の課題研究は、「ふるさと学習プロジェクト」の中心的な役割を果たしている、中川町エコミュージアムセンター（クライアント）からの業務依頼（ホームページ、ポスター作成など）を受け、それぞれのグループが調査研究・作品制作を行っている。そのため、夏休みまでの間は、全生徒を対象とし、コンピュータソフトの学習（PowerPoint、PaintShop、PremiereElement）を中心に行い業務依頼に応えるべくスキルを身につけている。8月以降はそれぞれのグループに分かれ、作品制作などをを行い、エコミュージアムセンターへ納品する形態で展開している。

(3) 導入期（平成20年度以前の内容）

「ふるさと学習プロジェクト」を受け、平成17年度より情報発信をテーマとした課題学習がスタートした。平成20年度以前の取り組みは次のとおりである。

平成17年度

テーマ	内 容	備 考
1班 天塩川	H P・ポスター作成	天塩川の四季・歴史の紹介
2班 クビナガリュウ		町内で発見されたクビナガリュウの化石についての紹介
3班 アンモナイト		発掘からクリーニングまでの紹介

平成18年度

テーマ	内 容	備 考
1班 ハッカ	小学生向け 出前授業	栽培から蒸溜までの流れをまとめて説明
2班 調査研究	作品制作	地元菓子司と連携したラベルの作成 観光スポット紹介
3班 森林	中学生向け 出前授業	森林が完成するまでの流れをまとめて説明
4班 恐竜	園児向け出 前授業	化石がどのようにしてできるかをまとめて説明

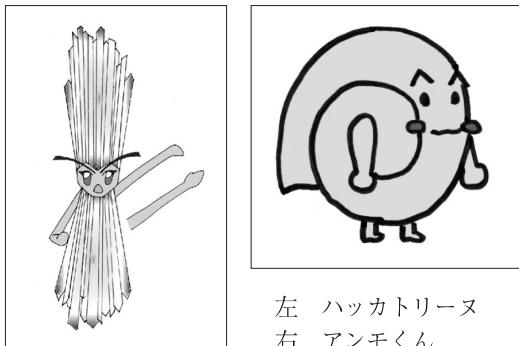
園児、小学生を対象としたグループは興味を引くために、キャラクターを考え、簡単なアニメーションを作成した。また、中学生を対象とした授業では「倒木更新」など、専門的な用語も取り入れた。調査研究班は、地元にゆかりのある歌人斎藤茂吉を取り上げ、「茂吉ロード」など観光スポットを紹介した。

平成19年度

テーマ	内 容	備 考
1班 商品開	発商品開発	地元で採れる「ベリー」を使った商品開発
2班 天塩川	H P・ポスター作成	天塩川の治水など歴史的な部分の研究
3班 中川の自然	教材づくり	野生動物などに関する教材を作成

平成18から20年度は、前年度の研究を再構成し、「北海道高等学校商業クラブ研究発表大会」に参加し、「ふるさと中川」の情報発信を行った。

《出前授業で誕生したキャラクター》



(4) 発展期（平成20・21年度の活動）

ア 平成20年度の活動

① 「プロジェクト北の杜」との連携

平成20年度の課題研究では、中川町で取り組んだ「プロジェクト北の杜」と連携し調査・研究を行った。

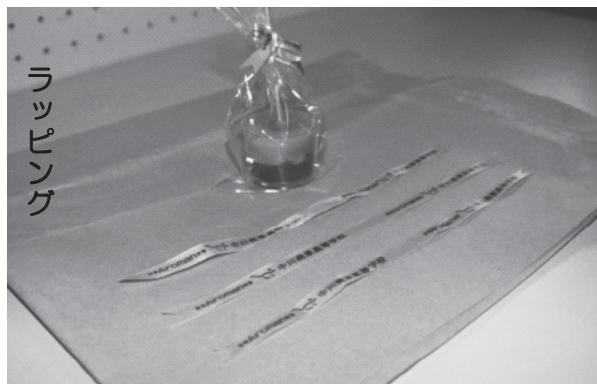
「プロジェクト北の杜」とは、平成19年度から21年度の3年間、美瑛町、中頓別町との共同による地域再生プロジェクトで新しいライフスタイル”暮らし”（衣・食・医・遊）の自給をテーマに癒しや健康作りを目的とした観光を目指すプロジェクトである。それぞれの町でログハウス作りなどのワークショップが行われ、中川町では「中川のいいもの探し」などのワークショップが行われた。

② 各グループの取り組み

「中川のいいもの探し」は風景、文化・遊び、食、美容と健康の4つのカテゴリーで話し合われ、その中から「中川の遊び」・「食」・「ハーブ」をテーマとして研究活動を展開した。

・「ハーブ」班の取り組み

火を灯すとハッカの香りがする「アロマキャンドル」の作成。ハッカは「中川のいいもの探し」の中でも取り上げられており、かつての産地であったことを町民に認知してもらうこと、また観光客に対して中川のハッカを広めることを目的とした。「ハーブ班」、「キャンドル班」、「マーケティング班」にわかれ、キャンドルの作成からチラシ作り、ディスプレイの方法、ラッピングについての研究も行った。

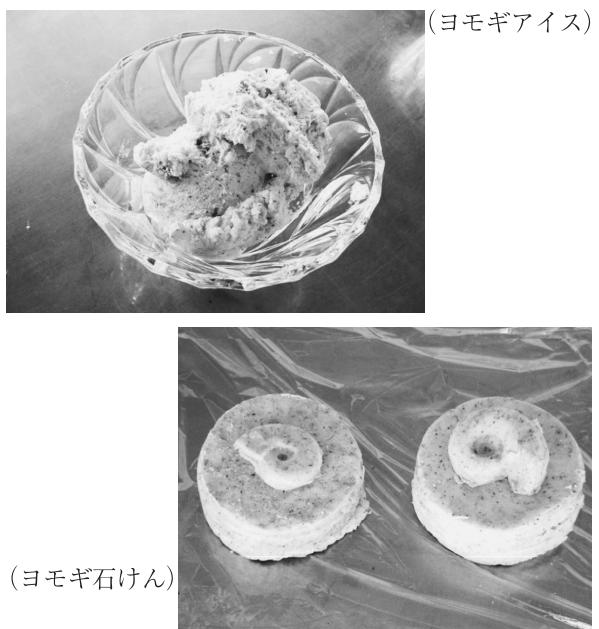


チラシとディスプレイ

・「食」班の取り組み

食材のカテゴリーから「ヨモギ」に着目した。研究

を始めた時期がヨモギのシーズンが終わった後だったので、商品開発のための材料調達をどうするかが大きな問題となつたが、「ヨモギ」の加工をしている中川の業者から提供していただくことができ、いくつかの商品を開発することができた。「食」に関しては、「ヨモギ」を使った餃子やアイスクリームを考案した。また、調査から「ヨモギ」の効能に美肌効果あることを知り、入浴剤、石けんを作成した。



・「中川の遊び」班の取り組み

文化・遊びのカテゴリーから、中川の自然の中で遊べるスポットを Java Script や Ajax の機能を利用した動的ホームページの作成を行つた。Java Scriptなどを用いることによって印刷物のような Web ページから対話性を持ったホームページとなった。このホームページは現在、エコミュージアムセンターのホームページで閲覧できるようにすることが計画されており、商業高校の専門性を活かした「ふるさと情報発信」の役割を果たす活動となつた。



本校ホームページで閲覧可能。

<http://www.nakagawashougyou.hokkaido-c.ed.jp>

平成20年度の課題研究では、「プロジェクト北の杜」のアドバイザー（株式会社ライフウェア研究所 白井冬彦氏）から、商品開発におけるターゲットの設定、商品販売に関するマーケティングの知識、インターネットを活用した情報発信の方法などについて事前指導を受けた。学校の授業では得ることのできない現場のノウハウは生徒が実社会の厳しさを知るよい経験となつた。また、課題研究発表会終了後には、生徒の取り組みに対して高い評価を受けたことも生徒の励みとなつた。



イ 平成21年度の活動

(ア) 課題研究に関連しての取り組み

8月22日、23日にラルズプラザ札幌で行われた北海道高等学校商業教育フェアに参加した。残念ながら自校開発商品の販売はできなかつたが、自校開発商品を販売している学校を見て、生徒が自分の学校でも商品の開発がしたいという思いを持つきっかけになつた。また、「自校開発商品・試作品発表会」で「ヨモギ石けん」を始め、20年度に開発した商品を発表することができた。

また、11月には本校を当番校として「道北地区高等学校商業教育研究会」を開催し、課題研究を公開授業とした。その際、エコミュージアムセンター研究員疋田吉識氏が授業に参加している様子を参観していただいた。その後の合評会では、外部講師との連携に関して、活発な意見交換が行われ、高い評価をいただいた。

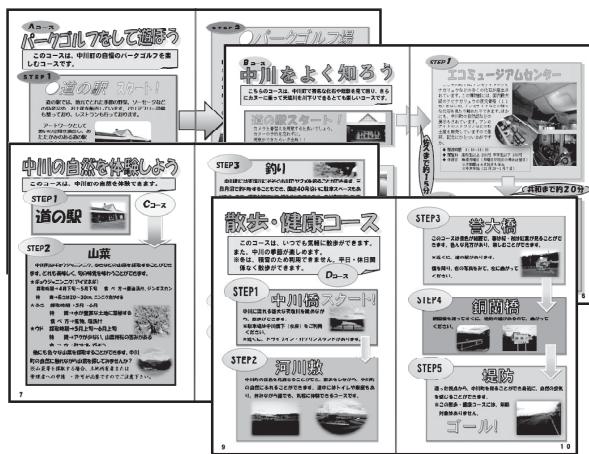
(イ) 各グループの取り組み

平成21年度は、エコミュージアムセンターから「地域の暮らしの観点から観光資源を中心とした中川のたのしみ」、「中川の地域の食」「地元特産品を購入できるショッピングサイトの構築」についての調査・研究の依頼を受けた。

・「地域の暮らしの観点から観光資源を中心とした中

川のたのしみ」班の取り組み

「どうすれば中川を町外の人にも知ってもらえるか」、「どうしたら中川に人が入ってくるか」をテーマに長期滞在ではなく、短期宿泊や日帰り観光客をターゲットに中川町での過ごし方についてAコース「パークゴルフをして遊ぼう」、Bコース「中川をよく知ろう」、Cコース「中川の自然を体験しよう」、Dコース「散歩・健康コース」の4つのコースを提案した。次にそれらをまとめて楽しい時間の過ごし方を紹介する観光パンフレットを作成した。パンフレットではその他に、お食事処、宿泊施設、お土産などをまとめた。調査・研究にあたっては生徒自らが関係機関と事前に交渉し、協力を得ながら進めた。



・「中川の地域の食」班の取り組み

『食育』をテーマに中川産の食材を活用して、町民はもちろん、町外の人々にも広く知ってもらうためのメニューを考案した。中川産のジャガイモを使った料理や、中川町では以前「蕎麦」が多く収穫されたことから「そばの実」を使ったコロッケやそば粉クレープ



A ジャガイモと鶏肉のそぼろ煮

B そば粉のガレット

C そばの実コロッケ

などを作成した。調理に際して、中川町エコミュージアムセンター運営ボランティア組織である「エコール咲く」の調理班の方々のご協力をいただいた。調理に不慣れな生徒にアドバイスをいただきながら試作品を完成させることができた。

・「地元特産品を購入できるショッピングサイトの構築」班の取り組み

ショッピングサイトの充実に着目し、日本はもとより世界中から中川をはじめとして近隣の特産品を販売することを目的に模擬ショップである「Nakagawa EC Shop」を構築した。PHPを利用し、模擬ではあるが「カード決済」などインターネット上では重要な問題に対しても研究を行い、「なりすまし」等などセキュリティーに関してもしっかりと対応されたものとなった。



平成21年度の課題研究では、エコミュージアムセンターをはじめ中川町、中川町観光協会など関係機関にご協力をいただいた。観光パンフレットに関しては、課題研究発表会終了後に中川町から発行され、道の駅や温泉施設等観光の要所に展示・配布されている。またショッピングサイトについては、町での利用も検討されていて、今後、科目「電子商取引」での利用も可能と考えられる。

5 まとめと今後

地域と連携した様々な諸活動や、平成17年度にスタートした中川町「ふるさと学習プロジェクト」「プロジェクト北の杜」との連携を通して、生徒は改めて自分の育った地域を見つめ学ぶことができた。我々指導する側も、地域連携を進める中で地場産業や特産品を歴史的な背景も含めて知ることができ、外部講師の発掘や関係機関との良好な関係づくりを推進することができた。さらに、『地域の魅力』の新（再）発見を通して、地域情報の発信者としての取り組みを推進し、北海道高等学校商業クラブ研究発表大会や北海道高等

学校商業教育フェア等に参加し、その成果を発表してきた。

また、「課題研究」の授業を通して、各種ソフトウェアを活用する能力、外部との交渉やグループ内での作業によるコミュニケーション能力や問題解決能力、課題を整理し、考えをまとめて発表するためのプレゼンテーション能力等々を身につけることができた。

しかし、研究活動が単年で終わることがほとんどで、継続した深みのある研究成果になっていないことや、学校内での成果に限られることが多く、研究成果の地域への浸透が不十分であるという課題を抱えている。本校は平成23年度からの募集停止が決まり、この地域での教育活動があと3年間と限られた中、今年度は「ふるさと学習」が中学校からの系統的な学習として、それを体験してきた生徒が3学年揃うことになる。中川町を取り巻く環境や経済状況の動向によって今後の展開に変更を余儀なくされる場面も出てくる可能性もあるが、生徒が主体的に考え、企画・立案・まとめ、発表と一連の学習をしっかりと展開させるために、自分自身も情報収集能力を高めるなど、更に研鑽に励みたい。本校に残されている時間を有効に活用し、閉校後も地域に残る成果（結果）を意識して、地域の情報発信の総まとめに入っている。いくつかの具体的なプランが出来つつあるが、今年度の新たな取り組みを紹介したい。

(1) 地域の素材を活用した商品開発

中川町では、大正から昭和にかけてハッカが盛んに栽培され、「薄荷の中川か、中川の薄荷か」と新聞に紹介されるほど活況を呈していた。田中式薄荷蒸溜機が中川町で昭和6年に開発され、山間で盛んに栽培されてきた。「ふるさと学習」により、小学校でハッカの栽培、中学校でハッカ油の抽出学習が行われ、地域の方の手によって、昨年の10月に安平志内薄荷蒸溜館が完成した。過去にもハッカの利用について検討され試作品も手がけたが、ようやく復活したハッカ栽培を更に一步進めて、具体的な商品開発（品種名「綾波」の特性を生かした商品化、油を絞った後の「がら」の活用等）を検討している。ネーミングやパッケージデザイン等も含めて、地域の生産者と高校生のコラボレーションによって、【中川発】の新しい特産品を生み出すことを考えている。

(2) 町内IP告知システムを活用した情報発信

地上波デジタル放送への移行と防災用無線の全町対応に向けて、今年度町内に光ケーブルが設置され、それを利用したIP告知システムが導入されることになった。当面は、防災及び広報的な利用が見込まれて

いるが、音声のみではなく映像が表示できるシステムとなっている。学校行事や町内イベント、昨年作成した中川町MAPの映像化など、動画を編集して送信することを考えている。学校独自のコンテンツを発信するために専門家からの指導を受けている。町内にコンテンツを配信することができれば、学校の活動を広く町内に発信することはもちろんのこと、町に設置されるシステムの新たな活用方法を提案することができると考えている。

課題研究による「ふるさと学習」の諸活動は、新学習指導要領の「電子商取引」や「商品開発」に活用できる内容も多く含んでいるので、指導方法や授業展開については校内での研修を深めていきたいと考えている。本校としては、閉校までの限られた時間ではあるが、他の学校の優れた実践活動を参考として、今後の教育活動の充実をめざしたいと考えている。

小学校から高等学校まで、情報教育の系統性のデザイン

北海道高等学校教育研究会情報部会

初等中等教育の情報教育、系統性調査研究ワーキンググループ

北海道札幌北高等学校	奥村	稔一
北海道札幌篠路高等学校	間端	彦文
北海道俱知安高等学校	崎田	史樹
北海道岩見沢緑陵高等学校	津川	史信
北海道旭川藤女子高等学校	鎌杉	誠典
北海道札幌平岸高等学校	木本	典史
北海道藻岩高等学校	高日	和幸
北海道藻岩高等学校	比田	
北海道札幌東陵高等学校	高有	
北海道札幌北高等学校	田	

代表

北海道釧路江南高等学校長 成田 雅昭

1. はじめに

新学習指導要領は、平成20年に小学校・中学校、翌平成21年に高等学校・特別支援学校が告示された。特に、小学校は平成23年度、中学校は平成24年度から完全実施され、平成22年度4月より小中学校では先行実施もされている。高等学校においても、平成24年度から先行実施、平成25年度入学生からは年次進行で実施される。

新学習指導要領の総則では、小学校段階では文字入力など基本的な操作技術の習得や情報モラルを身に付けること等について、また中学校段階ではコンピュータの積極的な活用や情報モラルの定着等について述べている。さらに高等学校での共通教科情報の内容を踏まえると、情報活用能力の育成を段階的に考えることで、情報教育の充実を求めていることがわかる。

平成20年1月、中央教育審議会は「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について」答申し、情報教育は『社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項』として位置づけている。特筆すべきは、以下の二点について指導することの重要性を謳ったことである。

- (1) 学習におけるICTの効果的な活用の重要性を理解させ、情報教育が目指している情報活用能力をはぐくむこと
- (2) 家庭と連携しながら、情報モラルの育成、情報安全等に関する知識を習得させること

(ICT: Information and Communication Technology)

これを受け、平成21年3月に小中学校ならびに特

別支援学校に対応した「教育の情報化に関する手引」が公開された（高等学校に対応した内容は 平成22年8月公開）。この手引は、新学習指導要領における教育の情報化が円滑かつ確実に実施されるよう、教員に対する指導をはじめ、学校や教育委員会が行うべき具体的な取組みの参考となることを目的に作成されている。とりわけ、第4章『情報教育の体系的な推進』において、各教科における児童・生徒によるICTを活用した学習活動の指導例等を具体的に解説している部分は、実際の授業をデザインするにあたって非常に有効であろう。

ここまで述べたように、現行の学習指導要領と比較して、小・中・高の各段階における情報化への対応の目標や教科横断的な指導に関する記述は、具体的な形で随所に見られるようになった。しかし、より具体的な学習活動や各学校種間の指導の連続性、そしてそれらに付随する留意事項については、いまだ抽象的な解説に終始しており不透明なままであると言わざるを得ない。

本研究は、小・中・高の学習指導要領を主な対象として、初等中等教育12年間の情報教育が必要とする学習活動を、発達段階に応じた具体的な形として可能な限りスケッチすることを試みる。そして、これらの評価規準を作成し検討することで、共通教科情報に求められる学習活動を系統的に示そうとするものである。

2. 研究の方法

調査としてはまず、小・中・高等学校の新学習指導

要領の内容の精査を行った。文部科学省のWebサイトにある総則と各教科解説のPDFファイルを対象とし、『コンピュータ』『インターネット』『ネットワーク』『問題解決』『情報』のキーワードについて、スクリプトを作成して自動的に検索を行い、該当する内容を抽出した。

次に、ICTを広義にとらえたうえで、機械的に抽出した内容が情報活用の実践力の育成を目的とした学習活動であるかどうかを、『ICTに関連する学習活動であるかどうか』を規準として見極め選別した。そして、これらの記述のそれぞれについて、可能な限り具体的な学習活動や身に付けるべきスキルや態度・状態を列举した。

さらにこれらを、縦軸が小・中・高の校種、横軸が再構成された観点別評価の四観点（後述）とする評価規準表としてまとめた。評価規準表とすることは、初等中等教育のそれぞれの段階において必要とされる具体的な学習活動を系統的にデザインするという意味を持つ。教育の情報化の解説には概して抽象的なものが多く、具体的な解説があっても部分的なものであることが多い。このような現状を補うことに、この評価規準表は有意であるものと考えられる。

小・中・高等学校の各段階での調査の結果を以降で示すが、これらの段階毎に不足していることや、次の学校段階で必要と考えられること、また、特記すべき点などは、それぞれの記述の最後で触れることにする。

3. 観点別学習評価の新しい四観点

これまでの観点別学習評価の観点は、現行の学習指導要領に示された目標等から「関心・意欲・態度」「思考・判断」「技能・表現」「知識・理解」の四つとされてきた。

学校教育法の一部改正により、その第30条第2項には「生涯にわたり学習する基盤が培われるよう、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力をはぐくみ、主体的に学習に取り組む態度を養うことに、特に意を用いなければならぬ。」と記述された。このことは「基礎的な知識及び技能」「思考力、判断力、表現力その他」「主体的に学習に取り組む態度」の三つが学力を構成する基本要素として示されたことを意味する。

これに基づき、学習評価の在り方についての審議を行う過程で、現行の観点別学習評価の四観点を再構成することとなった。具体的には以下の通りである。

「基礎的な知識及び技能」に関する観点として「知識・理解」と「技能」を、「これら（知識や技能）を活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、

表現力その他の能力」に関する観点として「思考・判断・表現」を、「主体的に学習に取り組む態度」に関する観点として「関心・意欲・態度」と改める。

本研究の学習活動の分類では、この観点別学習評価の新しい四観点を利用した。また、新しい観点を示すにあたっては、学習プロセスの進行を念頭に置き、「(1)知識・理解」「(2)技能」「(3)思考・判断・表現」「(4)関心・意欲・態度」の順に表記することとした。

4. 小学校の学習指導要領を読み解く

4-1. 小学校の情報教育の概要

小学校での情報教育の特徴は、一言でいうと『クロスカリキュラム』である。小学校では、中学校の技術・家庭や高校の情報科のように、情報教育を主に扱う教科を独立して設置していない。初等中等教育での情報教育の基礎部分を小学校で身に付けることができるよう、情報教育の学習活動を全ての教科のいたるところに分散させて配置し、児童の発達段階や教科の特徴を考慮しているのである。

内容を検討することで、小学校では特に、『情報活用の実践力』と『情報社会に参画する態度』の育成に関する内容が豊富であることがわかる。各教科では、中学年から高学年を中心に、その科目の目標と共に、主に上記2つの情報活用能力を育成する学習活動を行うからであり、『情報の科学的理』に関する内容は極端に少ない。

情報教育の位置付けも大きく変化している。これまでのICT活用は、児童の発達段階を考え、情報教育は各教科の目標を達成するための『手段』として位置付けられ、あまり深入りしない方針であった。これからは、教科の各単元のねらいとともに、育成すべき情報活用能力が明記され、情報教育をクロスカリキュラムという形であらゆる教科で積極的に行う。こうしたことは、韓国、シンガポール、インド、フィンランド、アメリカなどの、初等教育からICT教育を積極的に取り入れている国々と同様か、それを超える理念のもとで、小学校教育から我が国を変えていこうとする大きな流れだと言える。

4-2. 小学校で身に付けるべき情報活用能力

新小学校学習指導要領、「第1章総則 第4 指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「各教科等の指導に当たっては、(a)児童がコンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段に慣れ親しみ、(b)コンピュータで文字を入力するなどの基本的な操作や(c)情報モラルを身に付け、(d)適切に活用できるようにするための学習活動を充実する」とある。

頭尾の「各教科等の指導に当たっては」と「学習活動を充実する」は、前述したクロスカリキュラムによ

る展開を示している。(a)～(d)の記述はコンピュータリテラシーに関する具体的な情報活用能力の習得段階に言及しており、「(コンピュータやネットワークに)慣れ親しむ」だけでなく、「(操作方法やモラルを)身に付け」、「適切に活用できる」レベルを示している。

以下に、(a)～(d)を具体的な学習活動に展開する。

(a) 情報手段に慣れ親しむ

低学年での、情報機器操作の初步段階である。第1学年の段階から、コンピュータの立ち上げやシャットダウンの方法を習得した後、子ども向けポータルサイトから興味ある情報を閲覧する中でマウスの使用に慣れさせる。また、生活科の夏休みの宿題である朝顔やプチトマトの観察を、デジタルカメラで記録させるなどして、情報機器を積極的に活用させる。

(b) 基本的な操作を身に付ける

ここでの「基本的な操作」は中学校では取り上げられず、小学校卒業時までに確実に身に付けておかねばならない。総則では、以下の4つの技能を解説している。

b-1 キーボードなどによる文字入力

第4学年で学習する国語のローマ字学習は、第3学年で学習することになった。コンピュータで調べ学習をするときにキーワード入力に関わる日本語入力の必要性が、児童にモチベーションを与える。Web上の児童向けキーボード練習サイトなどを活用することで、楽しみながらローマ字を習得することができる。

b-2 電子ファイルの保存・整理

総合的な学習の時間、例えば、地域の河川について調べ学習を行う場合に、さまざまな水中生物の写真を撮影して学校のファイルサーバに保存する。この時、河川のどの場所で、どの時期に撮影したかなどの情報をもとに、フォルダによって整理し管理させる。また、情報を保存したファイルやフォルダに適切な名前をつける作業を通して、ツリー構造などの情報を分類する方法について理解させる。

b-3 インターネットの閲覧

社会科の学習指導要領解説には、第6学年「ア 我が国の歴史上の主な事象」に、「体験的な活動が困難な場合が多いので、図書館やインターネットで歴史上の人物について情報を収集する。」とある。

b-4 電子メールの送受信

社会科第5学年「イ 我が国の農業や水産業（食料生産）の様子と国民生活との関連」において、食料生産の盛んな地域について調査する際、適切な文言を用いた電子メールによって生産地の人々にインタビューやお礼をする活動など、必要性を伴った活動を行う。

(c) 情報モラルを身に付ける

道徳の授業を積極的に利用し、『情報モラルの必要性』

や『情報に対する責任』を軸に、個人情報、肖像権、著作権、受け手の気持ちを考えたコミュニケーションなどの指導を行う。

具体的には、教室や学校の中だけに閉じたネットワーク環境の中で電子メールを送受信させ、自分が書いた内容が相手にどのように受け止められるかを考えさせたり、簡単なWebページを作成することを通して、使用する写真や文章の肖像権や著作権を考えさせたりする。

(d) 情報手段を適切に活用する

社会科第3学年にあるように、「ウ 地域の人々の健康な生活や良好な生活環境を守るために活動」において「飲料水、電気、ガスなどを供給する仕事に携わる人々からTV会議システムで話を聞いたり、施設を見学し調べ、節水や節電など資源の有効な利用の必要性を話し合い、ポスターにまとめ、プレゼンテーションを行う。」などの活動が考えられる。さまざまな方法で文字や画像などの情報を収集し、比較し、まとめるといった活動。情報手段を使った文章の編集、図表の作成、遠隔地との交流、発表したりする活動。これらを通して、情報手段を適切に活用する能力を身に付けさせる。

以上、小学校での情報教育の学習活動例を見てきたが、『情報の科学的な理解』の扱いが非常に少なく、メディアリテラシーに重点が置かれていることは明らかである。初步的なメディアリテラシーとして、『情報の信憑性』を確かめたり『メディアの特性』や『情報伝達過程』を理解したりすることは、社会科の授業でチラシなど身近なものを扱い、その役割や働きに着目されることによって身に付けさせる。

4-3. 学習評価の四観点からの考察

「総合的な学習の時間」は、『(1)知識』を理解し『(2)技能』を身に付け、その上で『(3)思考・判断・表現』し、『(4)関心を持って意欲的な態度』を養う』という学習プロセスを、授業として理想的に構成できる教科である。しかし、小学校での情報教育のほとんどは、クロスカリキュラムとして各教科のねらいと共にあり、「(2)技能」と「(3)思考・判断・表現」を断片的に取り扱うことが多い。

低学年では『情報に慣れ親しむ』ことが主であり、『情報活用能力を育成』するまでには至らない。この段階では、ローマ字やキーボードの使い方を習得していないことが大きな要因といえる。

中学年では『(1)知識・理解』と、『(4)関心・意欲・態度』が非常に少ない。『(2)技能』からすぐに『(3)思考・判断・表現』で完結してしまうと考えられる。

高学年では、『(1)知識・理解』から『(4)関心・意欲・態度』までの四観点全てをカバーする単元が増えてい

る。社会科第5学年には、「我が国情報産業や情報化した社会の様子」という単元がある。「情報化の進展は、自分たちの生活にどのような影響を及ぼしているか話し合い、さまざまな情報に対してどのようなことに注意して生活すべきかを、それぞれのメディア毎にまとめてみる。」また「新聞社やテレビ局を取材し、情報を発信する側の責任や、影響の大きさ、情報を受け取る側の心構えを考え、学級新聞にまとめる。」などの学習活動を通して、「情報や情報技術が果たしている役割や影響」を理解させ、関心を持たせるなどの活動がある。

4-4. 小学校の情報教育のまとめと課題

学習評価の四観点を学習プロセスの文脈でとらえたとき、『学習プロセスの欠け』が多く存在する。中学校への接続を考えると、「(2)技能」からすぐに「(3)思考・判断・表現」で完結してしまったり、「(1)知識・理解」としての『情報の科学的な理解』が欠けてしまったりするようなことは、情報教育として不十分ではないかとの考えもある。

発達段階や教科の目標に埋め込まれたクロスカリキュラムによる展開など、小学校教育での前提条件を考慮すると、情報教育の展開が不完全になってしまいるのは止むを得ないのかもしれない。しかし、小学生向けの易しい言葉で手短であっても、「(1)知識・理解」を促す『科学的な理解』の説明を加えることで、学習プロセスの補完として、その後の情報活用能力の習得への糧となるのではないだろうか。

5. 中学校の学習指導要領を読み解く

5-1. 中学校の情報教育の概要

新中学校学習指導要領総則「指導計画の作成等に当たって配慮すべき事項」において、「各教科等の指導に当たっては、生徒が情報モラルを身に付け、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を適切かつ主体的、積極的に活用できるようにするための学習活動を充実するとともに、これらの情報手段に加え視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。」とあり、全ての教科でICTの活用を行なうことが明記されている。

小学校段階では、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段について「基本的な操作や情報モラルを身に付け」「適切に活用できるようにするための学習活動を充実する」とあるが、中学校段階では「情報手段を適切かつ主体的、積極的に活用できる」ことが追加され、小学校で学んだ基礎をさらに発展させることが求められている。

5-2. 中学校で身に付けるべき情報活用能力

全ての教科に共通してあるのは、情報技術について

理解すること、いわゆるネットワークリテラシーである。課題解決等のため情報通信ネットワークを活用した情報の入手能力を身に付けること、入手した情報の真偽や適否などを見極め整理・分類できること、さまざまなICT機器を効果的に選ぶ能力を身に付け、自分の考え方や気持ちが相手に正しく伝わるように情報を発信できることなどがそれである。

また、すべての教科ではないにせよ、「情報に対する責任や著作権等の知的財産権、および肖像権の大切さを理解させ、情報モラルや情報社会に関わる際の正しい態度を身に付けさせる。」といったことも重要とされている。

さらに、「情報の科学的な理解」として、理科におけるICT機器を活用した分析・数値化・可視化・シミュレーションや、技術・家庭におけるコンピュータを構成する要素・情報処理の仕組み・情報通信ネットワークにおける基本的な情報処理の仕組みなど、情報処理の流れからICTの技術的な内容まで幅広く取り上げている。保健体育でも、ICT機器と健康の関係について理解させるとある。

5-3. 学習評価の四観点からの考察

小学校段階と比較して学習評価の四観点から考察すると、「(2)技能」が大幅に減り、「(3)思考・判断・表現」の比率が増えている。これは主に、技術・家庭における顕著な傾向によるものである。今回抽出した19の項目のうち、「(3)思考・判断・表現」が11件と全体の6割弱を占めているのは、中学校段階では小学校段階で身に付けた基礎をさらに発展させているということを裏付けている。

「(1)知識・理解」については、すべての教科でネットワークリテラシーや情報モラルの知識が、また技術・家庭ではICTの技術面などの知識が求められている。

「(2)技能」については、前述した通り小学校段階と比較し大幅に減っている。それらは主として情報通信ネットワークについてだが、さまざまなメディアを統合する手法など、ICT機器の活用に係る能力について記述している。

「(4)関心・意欲・態度」については少ないが、全教科において情報モラルの必要性や情報に対する責任を理解させ、興味関心を持たせるとしている。

5-4. 求められるコンピュータスキル

新学習指導要領では、「(2)技能」についての記述が相対的に減っていることについては前述した。しかし、より発展的な学習内容を扱うためには、その目的に適したソフトウェアを選択したり、効果的で効率的な活用をするためのスキルを身に付けたりすることも重要なとなる。オフィス系のソフトウェアを単に操作するの

ではなく、情報を的確に扱うことのできるスキルは何かという方向性のもとで、「技能」について分析した。

【教科での利用が想定されるソフトウェア】

- ・プレゼンテーション（各教科）
- ・ワードプロセッサ（各教科）
- ・表計算（各教科）
- ・デスクトップミュージック（音楽の制作・演奏）
(音楽)
- ・音声編集（音楽）
- ・ペイント、ドロー（美術）
- ・フォトレタッチ（美術）
- ・電子メール（英語）
- ・Webページ制作（技術・家庭）
- ・動画編集（技術・家庭）

【求められるスキル】

プレゼンテーション、ワードプロセッシング、表計算のスキルは、ほぼ全ての教科で必要である。特にプレゼンテーションは、小学校段階で既に習得した技術であるが、さらに発展的で高度な表現力を求めている。より効果的に相手に伝えるために、文字の配置・配色の方法、アニメーション等の表現方法について理解し、さまざまなメディアを統合するために画像・動画を取り込むなどの技術の習得が必要となる。また、表計算では、資料の収集、処理などをするため、基本的な関数を用いたり目的にあったグラフを作成したりする技術を求めている。

教科別に検討してみると、いくつか特徴的なスキルをあげることができる。

音楽では、楽曲制作と演奏にデスクトップミュージックソフトの利用を挙げている。基本操作に加え、音符の数値化に関する考え方や手法についての理解も必要である。また、音声編集ソフトや、制作した音楽をCD等の一般的なメディアに保存するためのライティングソフトの知識なども、必要に応じて身に付けさせる。

美術では、新たな表現の可能性を学ぶためにペイントやドロー、フォトレタッチなどの基本操作を身に付ける必要がある。これらのスキルは、「プレゼンテーションのソフトウェアで必要となる」画像処理にも応用できる。

英語では、海外との交流を行うために、電子メールのスキルを身に付ける必要がある。

技術・家庭では、さまざまなメディアを統合するために、プレゼンテーションの他にWebページなども利用する。そのためWebページ制作ソフトウェアの基本的なスキルを身に付ける必要がある。なお、スタイルシートを用いた複雑なWebページの制作については、学習の目的がどのようなものであるかによって、

テキストエディタによって基本的なタグを記述することに留めるなどの判断が必要である。

動画データをWebページに統合する必要があれば、その編集のスキルについても考慮する必要があるかもしれない。そのときには、動画ファイルを一般的な再生形式に変換するスキルも求められる。

5-5. 中学校の情報教育のまとめと課題

中学校段階で行う情報教育は、小学校段階から比較すると応用的に発展させた内容である。また、現行の高等学校「情報A」の学習内容のほとんどが、中学校段階に移動していることも改めて確認できる。

しかし、中学校段階の情報教育の中心である技術・家庭が現行の単位数の中で、そしてそれぞれの教科でこれだけの量の学習内容をこなしていくのは、授業時間的にもコンピュータ教室の確保という面でも、実現が困難であると予想される。中学校だけではなく、高等学校への連続性の中で効率的なカリキュラムを構成することが、こうした困難を乗り越えていく現実的な解決策となるのではないかと考える。まずは、中学校との必要十分な情報交換が必要である。

6. 高等学校の学習指導要領を読み解く

6-1. 高等学校の情報教育の概要

高等学校では、情報科が情報教育の主たる役割を担うことに変わりはないが、今回の改訂では一層明確に、各教科があらゆる機会を通してICTを活用することを求めている。このことは、新学習指導要領解説の総説に、情報教育における情報科の位置づけについて「情報活用の実践を多く行い具体例を豊富にもつことが、情報の科学的な理解を促進する。また、（中略）情報活用の実践の経験やその反省を通して情報社会に参画する態度が育成される。」と記述されていることからも読み取れる。

さらに、同解説の中学校技術・家庭等との関係という項目では、「中学校技術・家庭の技術分野の改善内容をよく理解することが重要である」という記述もある。共通教科情報だけで情報教育を完結させるのではなく、小・中学校との連続性や他教科との連携をより強く意識しなければならない。

6-2. 高等学校で身に付けるべき情報活用能力

共通教科情報が中心となり、他の教科とも連携を深めながら学習活動を行うこと、そして、中学校での学習活動を基礎としてより高度な内容を扱う。

まず、アルゴリズムを理解し、コンピュータによる簡単な自動実行を行うことである。本格的には科目「情報の科学」で取り扱うことになるが、数学における数値計算などでは、中学校で学んだ知識を確かめたり、高校で学ぶ内容の理解を深めたりすることができる。

アルゴリズムを実行する段階ではプログラミングの知識が必要になるが、自動的に実行できれば目的を果たすことができることから、表計算ソフトウェアなどを利用することも考えられる。

次に、データからグラフを作成し、元になったデータの性質を統計的な面から理解することなどをあげることができる。グラフの利用は数学の関数分野だけに限らず、地歴や理科でも必要であり、数学的な統計の技術を用いて資料を読み解く力を身に付けさせる。データの処理にはアルゴリズムの考え方がある。また、意図した表現をするためにはふさわしいグラフ形式を選択する経験や判断力が、そして適切な結論を得るために統計的な知識と数学的な思考力がそれぞれ必要である。これらのことを行うためには、ソフトウェアを単に操作できることよりも、作成した資料をどう活用していくかに力点が置かれる。

さらに、集めた複数の資料を取捨選択し、レポートとしてまとめ、プレゼンテーションすることなどは、問題解決を意識した取組みとして各教科で取り上げられている。資料の収集にあたっては、情報通信ネットワークの利用はもちろん扱われるが、情報の信憑性についてのクロスチェックや著作権の問題など、複数の課題を同時に解決する力が必要となる。こうした活動は個人の範囲にとどまらず、グループでの活動としても視野に入れておく。グループでの活動を行う場合には、相手の立場や考え方を尊重したコミュニケーションが重要である。

より深く情報化社会に関わる中で幅広くも主体的であるために、情報格差やインターネット依存症などについて話し合いを通して考えさせ、相互に発表させる場を設け、情報社会に積極的に参画しようとする態度を育成する。

また、情報の受け手であることに留まらず、積極的に情報発信をしようとしても大切であることから、「自分の個人情報は自分で守る」という態度を身に付けさせることも必要である。(新学習指導要領解説 第1部 第2章 第1節 第2内容とその取扱い(3)ウ)

6-3. 学習評価の四観点からの考察

「(1)知識・理解」に分類される項目

これらは中学校と同程度の割合で含まれているが、高等学校では中学での学習内容よりも発展的な内容を扱い、それらをよりしっかりと定着させることを目標としている。情報機器や情報通信ネットワークなどを通した活動例としては、情報の特徴とメディアの意味について理解させる、現実の「もの」を扱う既存のメディアとの違いを対比させる、情報の特徴の理解や情

報の信頼性や信憑性を評価する方法の習得をさせる、などがあげられる。

「(2)技能」に分類される項目

これらは中学校と比較して大きく減少している。高等学校では技能を単純に身に付けることよりも、これまで身に付けた技能を活用してさらに高度な知識を得て、理解を深めた上で「思考・判断・表現」につなげていく活動が求められる。

「(3)思考・判断・表現」に分類される項目

高等学校の学習活動ではもっとも多くなっている。共通教科情報だけでなく、国語や地歴、数学、理科全般などの幅広い教科でICTを用いた活動が盛り込まれている。活動例としては、情報発信を行う場合に表現方法やメディアを選択させたり、問題解決の手順を踏まえながら作業の手順や素材を選択させたりする。また、生徒同士による相互評価を取り入れる。

「(4)関心・意欲・態度」に分類される項目

中学校と同様に情報モラルに関する項目が多いが、より深く掘り下げた学習が行われる。国語総合では学習指導要領解説で、課題の解決のために話し合いを行うとしている。ここでは、相互の立場を踏まえたコミュニケーションを取り入れるととも考えられる。近年増えつつある新しいスタイルのコミュニケーションを生徒が主体的に係わりながら有意に活用していくためにも、非常に重要である。

6-4. 高等学校の情報教育のまとめと課題

新学習指導要領では、小・中・高すべての段階で「情報モラル等」の扱いが大きくなり、社会との関わりという視点が重視されている。中でも高等学校では、情報社会に主体的に参加する態度の育成がより強く求められている。また、情報通信ネットワークの扱いも大きくなり、適切に活用することによって、情報社会の発展に主体的に寄与する能力と態度も求められる。

高等学校の情報教育が小中学校段階と大きく異なるのは、単純な「情報活用の実践力」から「考え方の習得」に重点が移る点である。そのため、問題解決に対する考え方は他の教科の中でも幅広く求められているし、共通教科情報においてもそれは根底にあるものとして捉えられており、様々な学習活動として具体化されている。

一方で、これまでの「コンピュータの活用」や「情報活用の実践力」といった項目は、中学校段階までに身に付けるべき重点目標となっている。

こうしたことから、小中学校段階で「情報活用の実践力」が充分に習得されていなければ、これまでよりも高度になった高等学校での学習は難しいものとなろう。このことに現実的に対応するためには、生徒の個人差に応じた柔軟な学習形態を準備していく必要があ

るのだろうが、そうした工夫が結果として、効果的な授業改善につながるものと好ましく受け止めたい。

7. 初等中等教育の情報教育

7-1. 初等中等教育における評価規準表

本研究で抽出した初等中等教育段階における『ICTに関する学習活動の記述』に対して、適当と考えられる具体的な学習内容を表「観点別学習内容」としてまとめた。この表の作成にあたり、具体的な学習内容を学校種毎に8つの区分に整理した。この区分は、情報教育の3つの目標として位置づけられているものを根拠とし、以下の通りに定義した。

・目標「情報活用の実践力」から

- ①課題や目的に応じた情報手段の適切な活用
- ②情報の主体的な収集・判断・表現・処理・創造
- ③受け手の状況などを踏まえた情報の発信・伝達

・目標「情報の科学的な理解」から

- ④情報活用の基礎となる情報手段の特性の理解
- ⑤情報を適切に扱い、自らの情報活用を評価・改善するための基礎的な理論や方法の理解

・目標「情報社会に参画する態度」から

- ⑥社会生活の中で情報や情報技術が果たしている役割や及ぼしている影響の理解
- ⑦情報モラルの必要性や情報に対する責任についての理解
- ⑧望ましい情報社会の創造に参画しようとする態度

表には、各区分の学習内容を含んでいる教科名も記した。なお、小学校は6年間と長いことや、学年の違いによる児童の発達の程度に差も大きいことから、2学年毎の低学年・中学年・高学年と3段階にした。

小・中・高の学習内容を整理し、具体的な学習内容を評価の四観点についてまとめて一つの表にすることで、8区分に対する学校種毎の力点の置き方の違いをいくつか読み取ることができる。

(1) 情報モラル等についての学習内容は全ての学校種にあり、学習内容も対象とする教科数も多い。さらに、その内容が学年を追う毎に高度になるスパイラル構造となっている。このことから今回の学習指導要領の改訂では、情報モラル等についての学習を最重要と位置付けていることが分かる。

(2) 小学校では、低学年から高学年までを通して「受け手の状況などを踏まえた情報の発信・伝達」に関する学習内容が多く、その内容が学年を追って高度になるスパイラル構造となっている。このことから、小学校で育成すべき情報活用能力として、コミュニケーション能力が重視されていることが分かる。

ここで述べている表「観点別学習内容」については、

一部抜粋したものを本論文末に掲載した（表1～表3）。また、表「観点別学習内容」の全部と関連する資料については、北海道高等学校教育研究会情報部会の公式サイト（研究紀要プロジェクト）に掲載している。

<http://choice.satsukita.ed.jp/lba/>

7-2. 学習評価の四観点からの考察

観点該当数や、学校種学年配置の状況から、表「観点別学習内容」を考察する。

- ・「(1)知識・理解」に分類される学習活動は、小・中・高で偏りがなく、児童・生徒の発達段階に合わせて無理がないように配慮されている。
 - ・「(2)技能」に分類される学習活動は、学年があがるにつれてその数が減っており、特に高等学校では極端に少ない。技能は、中学校卒業までに身に付けさせるべき情報活用能力とされている。
 - ・学習活動の範囲については、小学校では児童の身の回りにほとんど限られていたが、中学校からはネットワーク利用が増え飛躍的に拡大している。
 - ・「(3)思考・判断・表現」に分類される学習活動は、どの学校種でも多いが、同様な学習内容が学年を追って高度化するスパイラル構造である。こうした構造的な接続を理解するためには、表「観点別学習内容」が特に有用である。
 - ・「(4)关心・意欲・態度」に分類される学習活動は、小学校で最も多く、中学校以上では極端に減っている。情報モラル等は年齢の低いうちに身に付けさせることをねらいとしている。
- さらに、学習評価の四観点を発達段階の指標として見ることで、それぞれの学習活動がどの発達段階で習得されるべきかが分かる。
- ・目標「情報活用の実践力」に属する3区分の学習内容のうち、プレゼンテーションに関わるものを見ると、低学年では「(1)知識・理解」「(2)技能」に分類される学習活動が多いが、学年があがるにつれて「(3)思考・判断・表現」「(4)关心・意欲・態度」に分類される学習活動の方が多くなっている。プレゼンテーションは、小学校段階で一通りの完成をみるとができるととらえられる。

ここでの考察から分かるように、初等中等教育にある学習内容がどの学年に含まれ、学習評価の四観点のどこに分類されるかを、表「観点別学習内容」から知ることができる。実際の授業を考える上でも、育成すべき情報活用能力はどのような位置付けで、どの程度であるべきかを把握することができる。

7-3. まとめと課題

今回の学習指導要領の改訂における情報教育に関わ

る学習内容は、児童・生徒の発達段階に合わせて全ての教科に盛り込まれた。このことにより、教師自身の情報活用能力に対する理解は、今まで以上に要求される。それは、教える側が初等中等教育の中で育成するべき情報活用能力の全体像を把握していなければ、あらゆるところで学習内容の取りこぼしを生むことになるからである。表「観点別学習内容」は、こうした課題に対する解決手段の一つとなるのではないか。

ただし、この表「観点別学習内容」は、高等学校情報科教員のものの見方や考え方に基づいて考察し作成したものである。これをより現実的で有意義なものにするためには、各学校種の教員の協力や連携が必要である。先に述べた危うい状況を招かないためにも、今後は他学校種からの意見も取り入れて、さらに完成した形を求みたい。

ところで、平成22年7月6日に総務省が公表した「情報通信に関する現状報告」によると、小学生のインターネット利用率はおよそ70%（平成21年末）に達している。ネットワークを利用するための学習活動は中学校になってから多くなるが、こうした現実を踏まえれば、学習評価の観点「(2)技能」は小学校で積極的に扱うべきかもしれない。

また、北海道教育委員会発行「2010年度版北海道の教育」によると、へき地級地の小学校が全体のおよそ40%（中学校もほぼ同じ）、学級数が3学級以下の小学校の割合は18%である。こうした地域に存在しうる情報機器やネットワークなどの情報インフラ整備の違いや遅れは、各学校における情報教育の展開の仕方に大きく影響することになる。情報教育が進めるにあたって、こうした地域性のデジタルデバイドには留意が必要である。

小中学校での情報インフラ整備の問題は、中学校における情報活用能力の習得レベルの格差を生み、その結果として、高等学校の情報科の中でそれらを手当する必要を生じさせている。

また、北海道内には未だ、ブロードバンドサービスの提供が無い地域で学ぶ高校生が多く存在する。私たちは、このような北海道に特有の状況を十二分に理解したうえで、学校種の枠を超えて地域の現状にあった連携をしながら、情報教育の目標の実現に向けて努力していくなければならない。

8. これからに向け

8-1. 高等学校における観点別学習評価

小中学校と比較して、高等学校での観点別学習評価は一般的に十分には普及していないといわれている。その理由には、これまで行われてきたペーパーテストなどによる単純な定量的評価で十分であると考えられ

ていることや、教科における専門性などが関係していることもあるかと思われる。

大学の一般入試では、数値で計測される学力試験による結果だけでその合否を判断されることが多く、高等学校側も、そのことを前提として教育を行わなければ、現実として生徒の進路を実現させられないという、なかなか避けて通れない面もある。

評価をするにあたっては、あらかじめ何を評価するかを決めて生徒に示していかなければ、生徒は何をどう努力すればよいのかが分からぬ学习プロセスとなってしまう。つまり、学習目標と評価規準は一体化しているべきである。目標は事前に、評価は事後にあるのではなく、目標が決まった時点で何を評価すべきか固まっているはずのものである。

このことは例えば、学習の目標がテストで結果的に80点を取ればよい、などということとは本質的に異なっている。しかし、同じ80点をとればよいにしても、最初に学習の到達点を示し、Aというタイプの問題にはどのような知識や理解をもとにした判断や思考が必要であるのかとか、Bというタイプの問題にはどのような技能を持ち表現ができればよいのかなどといったガイダンスが適切に与えられていれば、それらを意識することで観点別学習評価にスムーズに移行していくことができるのではないだろうか。

教員が行う教育活動では、得てして教員の学生時代の体験から得たものによって営まれることが多い。結果として、新しい取組みには保守的になるのは自然の成り行きかもしれない。しかし、情報科の教員には情報技術という汎用的なアプライアンス（道具）があるので、これを適切に活用することで、これまで不可能であったかもしれない評価活動が可能になる。情報技術の積極的な活用によって、革新的な教育活動に結び付けていくことを考えるべきであろう。

本研究によって、カリキュラムの一貫性に対しての展望と、ある程度の評価の規準まで示すことができたことで、次の段階としての具体的な評価の方法に向けて一歩を踏み出せるものと考えられる。

8-2. 学習評価の観点のとらえ方

観点別評価とは先に述べているように、「関心・意欲・態度」「思考・判断・表現」「技能」「知識・理解」を指す。これらの観点による学習評価に対して、困難を覚える理由については前項にも挙げたが、他にも例えば、「関心・意欲・態度」などは評価の観点として実際的でないという指摘もある。生徒の学習する態度を、どのようにしたら判断したり測定したりすることができるのかというのである。さらに、四観点に含まれる文言も、意識や行動を表したり様態を表したりと、

その指示示すレベルもさまざまである。例えば、「知識」というモノを持っている人の状態を表すことと、「理解」するという人の精神活動を表すこととは、同列には語れない、評価できないということである。

そこで、評価するという活動を明確にするためにも、四観点のそれぞれを以下のように解釈してみるとどうであろうか。

- ・広く「関心」を持ち、積極的な「意欲」に溢れた『態度』である。
- ・適切な「思考」をした結果として、的確な「判断」をし、意図を伝えるために確実な『表現』できる。
- ・必要とされる『技能』を身に付けている。
- ・充分な質と量の「知識」を獲得した結果として、さらに体系的な『理解』をしている。

四観点のそれぞれを同等ではなく、こうして修飾関係や順序性の中でとらえると、生徒の学習活動や教員の評価活動の流れをそこに読み取ることができる。

さらに、評価する場面として適した学習過程を想定することができる。学習過程の三段階である「習得・活用・探求」に、それらの前段階としての「学びの初期」段階を加えて、四観点のそれと以下のように対応付けるのである。

- 学び始め=知識を獲得して理解している
- 習得=技能として身に付けている
- 活用=思考して判断したものを表現できる
- 探求=関心を持ち、意欲的な態度である

このように、各学習段階を時間軸の中でとらえて中心的な評価の観点を意識することで、また、四観点のそれについても学習のプロセスとして連続性を意識することで、学習目標の達成のために、必要な学習活動に応じた適切な観点による学習評価を行うことができる。

学習評価の規準は、学校や生徒の実態に合わせて柔軟に設定されるべきものである。そうでなくては、学習指導と評価活動とは一体的にはなりえない。その上で評価の観点の内容と方法を工夫すれば、評価の客觀性と授業の改善に向けて重要な役割を果たすのではないだろうか。

8-3. 一貫性と系統性

これまで、初等中等教育を見通した一貫的なカリキュラムの必要性は語られてきた。しかし、誰もがそれを強く求めているにもかかわらず、なかなか形として目にすることができないできている。学習指導要領の改訂にあたっても、関係者の間ではそのような議論がきっとあったはずである。果たしてそこでの議論は、どれほどの効果や影響を結果としてもたらしているのだろうか。

情報部会では過去に、中学校や大学との情報教育に

関する連携を、シンポジウムの形式ではあるが探ってきた経緯がある。そこで分かったことは、行っている教育内容についてあまりにも相互に無理解であり、その目的についても、特に大学とは大きく異なったものであるということだった。しかしながら、初等中等教育における情報教育の目標は、その重点の置き方に程度の差はあっても、内容的には共通である。カリキュラムの一貫性の実現、少なくともそうした一貫性の必要性を認識したカリキュラムの作成は不可能なことはないようと思える。

本研究は学習指導要領を基にして、初等中等教育におけるそのような背景の差異を探り、上向きスパイラルの構造を念頭に置いて学習内容を可能な限り具体的に検討した。そしてその妥当性を担保するために、評価規準表の形式に整理した。このことで逆に、学習指導要領にある学習内容の構造について、いくつかの視点から検証できたことも言及しておきたい。

ところで、一貫性があることだけでそのカリキュラムをよしとするわけにはいかない。なぜならば、学校にはそれぞれの特徴があるし、まして目の前の生徒一人ひとりには個性がある。一貫性という名目で、どこの学校でも似たようなカリキュラムにするわけにはいかないからである。さまざまな状況に合わせて、取り扱う内容にも変化が生まれるはずである。やはりそこでも、情報教育の目標を見失わずに、生徒の実態に合わせた学習内容を、程度や順番などにも配慮しながらうまく構成していく必要がある。

このように、初等中等教育での一貫性の上に立ち、高等学校の情報科の教育では、その学校に見合った系統性を持たなければならない。本研究で示した評価規準の表において、高等学校の部分を抽出して眺めたときに、そのような必要とされる系統性を見出すことができればという期待はある。しかしながら、このことに関しては今回詳細について論じることができなかつたので、次の段階の研究として課題とする。

8-4. カリキュラムをデザインすること

新しい教科として情報科が生まれたとき、多くの教科書会社から出版された教科書は、扱う内容にも程度にも大きな違いがあった。当時は教科書会社さえ、情報科ではどのような授業が行われるべきかというビジョンを示すことが難しかったのである。一方で私たち教員も、情報科は自分たちが高校時代に履修した教科ではないので、授業としての経験を生かすことができずに、まったく暗中模索の状態であった。

このことは逆に、他の教科のように昔からの考え方ややり方に縛られることなく、教員の独自のアイディアを実践してみることができるということもある。もちろん、情報教育の目標を踏み外してはいけないが、

その範囲内であるならば、さまざまな工夫を試してみることができるはずである。実際に少なからずの教科書の内容は、小さな改定を何度も行う中で驚くほど似通ったものになりつつある。これは、現場での取組みを細やかに、教科書の内容として取込んでいるからであろう。

このような環境下にある情報科では、どのような授業を行うかについて教員が自ら楽しんでオリジナリティを發揮し、情報という見方や考え方そのものに興味関心を持った態度で、生徒と自由に向き合うことが可能である。授業の中で生徒とのやり取りを通して、次第に質が高まっていくような授業の内容と方法を考えしていくことができる。こうした意味を込めて、「最初に教科書ありき」という発想から脱却して、カリキュラムや授業をデザインするという意識を持つことを提案したい。

教員が日常的に収集している『情報』についての話題や素材を上手に拾い上げ、本研究で示したカリキュラムの一貫性と系統性を踏まえて、例えば評価規準表にマッピングしてみるとなどして、自らの創意工夫を授業の中にデザインして取り込んでいくのである。一人でも多くの教員が本研究に興味を持ち実践を重ねることで、情報教育がますます充実発展していくことを期待するものである。

また、情報科の教育のみならず、教科横断的な教育効果のために、そして総合的な学力や知力の育成のために、情報教育がいかに貢献できるかを本研究から読み取ることができたら幸いである。

参考資料

- (1) 新学習指導要領（本文、解説、資料等）

文部科学省
<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-csyouryou/index.htm>
- (2) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）

文部科学省
<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/new-csinformation/1290361.htm>
〈7. 教育内容に関する主な改善事項 (7)社会の変化への対応の観点から教科等を横断して改善すべき事項（情報教育）〉
- (3) 「教育の情報化に関する手引」について

文部科学省
<http://www.mext.go.jp/a-menu/shotou/zyouhou/1259413.htm>
- (4) 実践ガイドブックシリーズ No. 4
「管理職のための「教育情報化」対応ガイド」

堀田龍也 編 教育開発研究所

(5) 「新しい学習評価のポイントと実践1

生きる力と新しい学習評価」

小島 宏 岩谷敏行 編著 ぎょうせい

(6) 「よくわかる教育評価」

田中耕治 編 ミネルヴァ書房

表 1 小学校評価標準表抜粋

学年	観点	区分	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
小学校 中学年	課題や目的に応じて情報手段の適切な活用	接っている教科	学習活動例 理科総合・特別活動 情報収集力と記録力を発揮する。	デジタルカメラやビデオカメラで撮影することができる。	デジタルカメラやビデオカメラを使った情報収集が有効な場所を考えることができる。	関心・意欲・態度
	必要な情報の主本的な収集・判断・表現・処理・創造力	国語	二つの観点から分類整理したことで特徴を理解できる。二つの観点から情報を理解することができる。	資料を二つの観点から分類整理したことで特徴を理解できる。	目的において資料を読み分類整理し、表やグラフを用いて分かりやすく表したり、特徴を説明することができます。	関心・意欲・態度

表 2 中学校評価標準表抜粋

学年	観点	区分	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
中学校	情報モラルの必要な情報に対する責任	接している教科	学習活動例 IDのソース一覧表へ記述について理解	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	技術家庭科	国語表現Ⅰ・Ⅱ	著作権などの知識を理解する。 著作権の大切さを理解する。	知識・理解	社会にこの「うらやま」な影響を及ぼすのかを考え、なぜ守る必要があるかを考えをめぐらす。	関心・意欲・態度

表 3 高等学校評価標準表抜粋

学年	観点	区分	知識・理解	技能	思考・判断・表現	関心・意欲・態度
高等学校	情報モラルの必要な情報に対する責任	接している教科	学習活動例 情報収集力と記録・判断・表現・処理・創造力	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	情報社会に参画する態度	国語表現Ⅰ・Ⅱ	著作権の大切さを理解する。	知識・理解	社会にこの「うらやま」な影響を及ぼすのかを考え、なぜ守る必要があるかを考えをめぐらす。	関心・意欲・態度
	情報社会に参画する態度	技術家庭科	情報技術が、あらゆることで利用されていることを調べるために、情報技術についても自分の立場や目的に応じて、必要な情報を集めたり運ぶ、自分の考へて立てる。相手や自分の立場や目的に応じて、必要な情報を集めたり運ぶ、自分の考へて立てる。	知識・理解	自分の立場や目的に応じて、必要な情報を集めたり運ぶ、自分の考へて立てる。	関心・意欲・態度
	受け手の状況などを踏まえた発信・伝達	国語表現Ⅰ・Ⅱ	情報技術が、あらゆることで利用されていることを調べるために、情報技術についても自分の立場や目的に応じて、必要な情報を集めたり運ぶ、自分の考へて立てる。	知識・理解	自分の立場や目的に応じて、必要な情報を集めたり運ぶ、自分の考へて立てる。	関心・意欲・態度
	情報活用の実践力	現代社会	現代で生きる私たちの問題(能不足)を解決し、正確かつ簡潔に伝える文章にまとめる	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	情報活用の実践力	国語総合	現代の中から必要な情報を取り出すこと、資源の使用量の予測などについて調べ、エネルギー消費エネルギーの消費、利用や自らの生活の在り方に気付き、情報の検索、整理及び分析などをして研究する。	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	情報の科学的な理解	物理Ⅱ	課題を解決したり考え方を深めたりするため、相手の立場や考へを尊重して話し合うこと。	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	情報社会に参画する態度	世界史Ⅲ	身近な統計的目的に応じて資料を収集し、整理するなどして統計的分析を行うことによる、その結果を分かりやすく表したり、特徴を説明したりすることができる。	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度
	情報モラルの必要な情報に対する責任	倫理	物質と原子・物理学によって説明される半導体や液体などについての物理的な基本性質について理解する。現代のコンピュータは半導体技術の一部である。磁性体や液体などによって成り立っていること。(世界史Ⅲ)	知識・理解	思考・判断・表現 なすまじな」の事例から、証拠の必要性を考え、強いハックの作り方を考える。	関心・意欲・態度

全体集会講師

(敬称略)

設立 昭和38年5月25日

回	開催年度	講 師 氏 名	演 題
1	昭38	森戸 辰男 (中央教育審議会会长)	高校教育の問題点
2	昭39	高坂 正顕 (東京学芸大学長)	日本教育の課題
3	昭40	沢田 慶輔 (東京大学教授)	考える力をもった人間を育てる教育
4	昭41	平塚 益徳 (国立教育研究所長)	後期中等教育の諸問題について
		中川 秀三 (札幌医科大学教授)	大脳生理学と精神衛生について
5	昭42	細谷 俊夫 (東京大学教授)	わが国の中等教育
		伊藤 祐時 (日本大学教授)	進路指導について
6	昭43	高坂 正堯 (京都大学助教授)	転換期における日本の諸問題
		犬飼 哲夫 (北海道大学名誉教授)	開拓百年と北海道の野獸
7	昭44	岸本 康 (共同通信社論説委員 科学評論家)	宇宙開発と変革の時代
		益井 重夫 (国立教育研究所第2研究部長)	教育改革と後期中等教育の諸問題 —諸外国の実情と関連して—
8	昭45	衛藤 瀧吉 (東京大学教養学部教授)	日本と中国
		岸田純之助 (朝日新聞論説委員 評論家)	情報化社会における教育のシステム
9	昭46	林 健太郎 (東京大学文学部教授)	民主主義を考える
		矢口 新 (能力開発工学センター所長)	教育革新の課題
10	昭47	和達 清夫 (中央公害審議会会长)	地球科学と環境問題
		市村 真一 (京都大学教授)	変わりゆく日本と教育
11	昭48	天城 獣 (日本育英会理事長)	近代学校制度—その性格と展望—
		橋本 重治 (応用教育研究所長)	教育評価の今日的問題
12	昭49	会田 雄次 (京都大学教授)	日本の心と世界の心
		菊地 浩吉 (札幌医科大学教授)	ガンの免疫
13	昭50	池田弥三郎 (慶應義塾大学教授)	言葉としつけ
		田上 義也 (北海学園大学講師)	北の環境の中で
14	昭51	加藤睦奥雄 (東北大学学長)	自然保護
		岡路 市郎 (北海道教育大学学長)	「教え」への幻想
15	昭52	村松 剛 (筑波大学教授)	国際情勢と日本の進路
		河邨文一郎 (札幌医科大学教授)	医療と福祉
16	昭53	黛 敏郎 (作曲家)	日本の昔
		田中 彰 (北海道大学教授)	近代日本の岐路
17	昭54	犬養 孝 (大阪大学名誉教授)	万葉のこころ
		武谷 愿 (北海道大学名誉教授)	エネルギー資源の今日と将来
18	昭55	今堀 宏三 (大阪大学教授)	かけがいのない地球と私たちの環境
		倉田 公裕 (北海道近代美術館館長 明治大学教授)	美術に見る東西のこころ
19	昭56	広中 平祐 (京都大学教授)	日本の教育を考える
		小林 稔作 (北海道大学低温科学研究所教授)	「雪華図説」と雪文様
20	昭57	黒川 紀章 (建築家)	共生の時代
		梅原 猛 (京都市立芸術大学教授)	アイヌー日本文化の基層
21	昭58	外山滋比古 (お茶の水女子大学教授)	新しい人間像と教育
		伊藤 隆市 (北海道教育大学教授)	北からの出発
22	昭59	黒羽 亮一 (日本経済新聞社論説委員)	なぜ 今 教育改革か
		岡田 宏明 (北海道大学文学部教授)	北方民族における伝統と近代

回	開催年度	講 師 氏 名	演 題
23	昭60	加藤 秀俊 (放送大学教授)	生涯教育の将来
		石黒 直文 (北海道拓殖銀行常務取締役)	これから企業の求める人間像
24	昭61	江藤 淳 (東京工業大学教授)	ことばとこころ
		岡村 正吉 (北海道虻田町長)	地方自治と教育
25	昭62	野坂 昭如 (作家)	近ごろ思うこと
		小松 作蔵 (札幌医科大学副学長)	心臓移植をめぐって
26	昭63	多湖 輝 (千葉大学教授)	日本人と創造性
		美濃 羊輔 (帯広畜産大学教授)	バイオテクノロジーの現状と問題点
27	平元	金田一春彦 (文学博士)	日本語の心
		高橋 良治 (釧路市丹頂鶴自然公園園長)	タンチョウの四季
28	平2	菊地 元市 (青山学院大学法学部長)	経済法秩序における公正としての正義 —日米構造協議を中心に—
		高畑 直彦 (札幌医科大学神経精神科教授)	心の危機と反応
29	平3	なだいなだ (精神科医 作家)	心の底をのぞく
		坂本 与市 (北海道文理科短期大学学長)	オスとメスのエソロジー
30	平4	伊藤 光晴 (放送大学教授 京都大学名誉教授)	技術革新の現在と社会の変容
		古葉 竹織 (野球評論家)	耐えて勝つ
31	平5	C・W・ニコル (作家)	自然と人間
		岩井 邦夫 (北海道大学教育学部教授)	子どもが発達するとき —必要とあそびのあいだ—
32	平6	中村雄二郎 (明治大学法学部教授)	共通感覚と自己実現
		杉岡 昭子 (札幌国際プラザ専務理事)	「故郷忘れがたく候」の旅
33	平7	河合 雅雄 (京都大学名誉教授 日本福祉大学教授)	人間—進化の道からずれた動物
		山中 煙子 (北海学園大学人文学部教授)	世界の中の日本と日本人
34	平8	佐原 真 (国立歴史民俗博物館副館長)	大むかしと現代
		横湯 園子 (北海道大学教育学部教授)	子どもを観る目—教育臨床心理の立場から—
35	平9	浅井 信雄 (神戸市外国語大学教授)	国際化と私たちの暮らし
		中野 武房 (北海学園北見大学教授)	カウンセリングを体験してみませんか
36	平10	梶田 叡一 (ノートルダム女子大学学長)	変革期の高校教育を考える
		シンポジウム	「今こどもの心は」—問題行動の背景を探る—
37	平11	養老 孟司 (北里大学教授)	からだと脳
38	平12	河合 隼雄 (京都大学名誉教授)	青春の夢
39	平13	阿部 謙也 (共立女子大学学長)	日本社会の構造と教育
40	平14	五木 寛之 (作家)	日本人のこころ
41	平15	毛利 衛 (宇宙飛行士／日本科学未来館館長)	宇宙の視点からの教育
42	平16	寺島 実郎 (三井物産戦略研究所所長)	世界潮流と日本および北海道の進路
43	平17	吉村 作治 (早稲田大学 国際教養学部教授)	夢の実現の仕方
44	平18	桜井 進 (大手大学受験予備校数学講師)	サウンド オブ サイエンス ジョン・ネイピア ~対数誕生物語
45	平19	金子 勝 (慶應義塾大学経済学部教授)	ニュースの嘘と教育
46	平20	阿刀田 高 (作家)	アイデアの発見
		阿刀田慶子 (朗読家)	
47	平21	福岡 伸一 (青山学院大学理工学部化学・生命科学科教授)	科学のおもしろさをどう伝えるか
48	平22	見田 宗介 (東京大学名誉教授)	現代社会はどこに向かうか

北海道高等学校教育研究会会則

第1章 総 則

第1条 (名 称) 本会は北海道高等学校教育研究会という。

第2条 (事務局) 本会の事務局は会長の所属校に置く。

第2章 目的および事業

第3条 (目的) 本会は高等学校の各教科などに関する事項を研究し、会員相互の研修と識見の向上につとめ、高等学校教育の振興を図ることを目的とする。

第4条 (事業) 本会は前条の目的を達成するための次の事業を行う。

1. 研究会の開催
2. 講習会、講演会の開催
3. 機関誌の発行
4. その他本会の目的達成に必要と認められる事業

第3章 組織および役員

第5条 (会員) 本会の会員は北海道高等学校職員、教育委員会職員および高等学校教育に関心を有するものをもって構成し、登録は一人一部会とする。

第6条 (教科部会) 第4条の事業を遂行するために教科部会を置く。この部会の運営は別に定める。

第7条 (地区支部) 地区支部は北海道高等学校長協会の支部単位とする。この部会の運営は別に定める。

第8条 (役員) 本会に次の役員を置く。

- | | |
|-----------|----------------------------|
| 1. 会長 1名 | 4. 地区支部長 14名(道校長協会支部数に準ずる) |
| 2. 副会長 4名 | 5. 教科部会長 14名 |
| 3. 監事 2名 | 6. 顧問 |

第9条 (役員の選任) 会長、副会長および監事は総会において選出する。顧問は総会の推薦によりおくことができる。

1. 教科部会長は各教科の部会から1名を選任する。
2. 地区支部長は各地区ごとに1名を選任する。

第10条 (会長、副会長の職務権限) 会長は本会を代表し、会務を統括し、会の責任を負う。副会長は会長を補佐し、会長に事故のあるときは、その職務を代行する。

第11条 (教科部会長の職務権限) 教科部会長は各部会を代表する。

第12条 (地区支部長の職務権限) 地区支部長は各地区を代表する。

第13条 (監事の職務権限) 監事は本会の業務、会計を監査する。

第14条 (役員の任期) 役員の任期は2年とする。ただし重任を妨げない。

第15条 (総会) 総会は年1回定期に行ない会長が召集する。ただし、必要に応じ臨機に開催することができる。総会で討議する事項は次の通りとする。

1. 予算および決算
2. 会則の変更
3. その他重要事項

第16条 (会費) この会の会費は会員の納める登録料およびその他の収入をもってこれに当てる。登録料の徴収細則は別に定める。

第17条 (会計年度) この会の会計年度は毎年4月1日に始まり、翌3月31日に終わる。

付 則 本則は昭和38年5月25日より施行する。

平成17年5月30日 一部改正 平成18年5月30日 一部改正

平成19年5月8日 一部改正 平成21年5月12日 一部改正

平成23年3月14日 印刷
平成23年3月15日 発行

北海道高等学校教育研究会事務局
〒064-8535 札幌市中央区旭ヶ丘6丁目5番18号
北海道札幌旭丘高等学校
TEL(011)513-2238 FAX(011)513-2238

印 刷 正文舎印刷株式会社
〒003-0802 札幌市白石区菊水2条1丁目4-27
TEL(011)811-7151 FAX(011)813-2581
