

「国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進についての調査研究」についての概要

服部 俊之

1 はじめに

本校は文部科学省により「国際バカロレアの趣旨を踏まえた教育の推進に関する調査研究」（平成24～26年度）の研究指定をうけ、国際バカロレア（IB）のディプロマプログラム（DP）におけるTOKの趣旨を踏まえたカリキュラムの研究開発を行っている。この研究集録では、DPの概要と、主に平成25年度に行った授業の実践報告をまとめている。（DPおよびTOKに関しては、次に掲載する「国際バカロレアのディプロマ・プログラムの考察—TOK（Theory of Knowledge）を中心に—」（宮澤）により詳細にまとめられている。）

2 国際バカロレアの概要

国際バカロレアとは、世界の著名な大学への進学に関する世界共通の入学資格の一つである。国際バカロレア機構（IBO）の定めたカリキュラム、特に日本の高校における第2・3学年～大学初等段階相当のカリキュラムであるディプロマプログラム（DP）の取得により、大学への入学資格を得ることができる。

DPの教育内容は、日本の教育課程に位置づけられる教科・科目の学習の他に、創造的・体験的・奉仕的な活動を通じた学習を行うCreativity/ Action/Service（CAS）、日本の総合的な学習の時間に比較的近いイメージの学習内容であるTheory of Knowledge（TOK）、課題論文であるExtended Essay（EE）より構成される。

本校では、DPの特徴の最もよく現れているTOKについての調査研究をテーマとした。

3 DP特にTOKと学習指導要領の関係

本校は、TOKの趣旨を現行の学習指導要領に生かす、すなわち理性的な考え方や客観的分析、論理的な思考力、さらには小論文としてまとめる力、プレゼンテーション能力などを高めるためのカリキュラムの研究を行っている。しかし、TOKの学習内容や学習方法は特殊なものではなく、むしろ現行の学習指導要領にある思考力・判断力・表現力等の育成の重視、教科

等を横断した課題解決的な学習や探究的な活動に相当するものであり、アプローチの差異こそあれ最終的に修得すべき内容、目指すべき目的地は両者ともほぼ同じであると考えられる。この点を意識した上で本年度の研究においては、総合的な学習の時間、現代文、倫理、数学においてTOKの趣旨を踏まえた学習内容、特に批判的思考力の向上を目指したカリキュラム開発を行った。

4 公立高校はIB認定校を目指すか ～もう一つの研究テーマ～

本研究において、IBの制度を研究することにより、公立高校がIB認定校を目指すにあたっての課題も明らかになってきた。これまでDPの使用言語は、英語、フランス語、スペイン語であったが、2015年からは、物理・数学・芸術以外は日本語で授業を行う日本語DPが認められることになり、言語に対するハードルはかなり下がったが、依然として物理・数学・芸術については英語で授業を行う必要があり、教員の確保は難しい課題である。

資金面での課題も上げられる。まず、DP認定校は、IBOに対し年間1万ドル以上を支払う必要がある。また、DPの授業を行うには、IBOの定めたワークショップに参加し、資格取得が義務づけられる。その際の費用も600ドル以上が必要となり、個人負担額としては大きい。こうした資金面での課題が解決されたとしても、公立高校には異動が不可避であり、教員確保は資金調達と合わせ大きな障害となる。従って現状においては公立高校でのIB認定校申請はかなり難しいと考えなくてはならない。

5 まとめ

カリキュラム研究の成果として、批判的思考力の向上が思考力テスト等のデータから認められたことは大きい。来年度はさらに洗練されたカリキュラム開発を目指すとともに、生徒の出す成果論文やプレゼンテーション等の評価方法を研究テーマに、研究担当者間で連携をはかり、より質の高い研究を推し進めていきたい。

「TOKの趣旨を踏まえた授業」の実践報告

村上 広美 黒川 千鶴子
森 也寸司 伊藤 友一

1 はじめに

TOKについて、調査研究をする中で、TOKの趣旨の中核が批判的思考力の育成であるのではないかという考えを得た。そこで、批判的思考力育成の授業とその方法を日本、アメリカの大学で一般教養科目として実践されている講義、演習を中心に様々な文献を掘り所に調査研究を行った。

(1) 批判的思考とは

「相手を批判する」思考という狭い意味ではなく、自分の推論過程を意識的に吟味する反省的な思考であり、何を信じ、主張し、行動するかへの決定に焦点を当てる思考である、と定義される。したがって、すべての学問分野に必要とされる思考力、思考技術と位置づけられている。

(2) 批判的思考の構成要素

①認知的側面である能力やスキル

②情意的側面である態度や傾向性に、大別される。

①の構成要素として、

- (a) 基礎的な明確化
- (b) 推論の基盤の検討
- (c) 推論
- (d) 推論後の明確化
- (e) 方略

②の構成要素として、

- (a) 明確な主張や理由を求めること
- (b) 信頼できる情報源を利用すること
- (c) 状況全体を考慮する、重要なもとの問題とずれないようにする
- (d) 複数の選択肢を探す
- (e) 開かれた心をもつ（対話的思考、仮定に基づく思考など）
- (f) 証拠や理由に立脚した立場をとるなどが挙げられる。

(3) 思考力育成教育の方法

思考力育成の教育の内容は、「分析、実践、創造」に大別される。実際の授業は、詳しい

テキストとワークブックを用いて、講義と演習とで行われている。

方法として、

- ①知識の教授
- ②スキル・方略の教授と訓練
- ③読書
- ④ビデオ・TV・映画などの視聴
- ⑤作文
- ⑥討論
- ⑦グループプロジェクト
- ⑧ゲーム

などが挙げられる。それぞれ単独で、ではなく、様々に組み合わせて使用する。

以上が「批判的思考力育成の授業とその方法」の概略であり、「TOKの趣旨を踏まえた授業」を実践する全員は、これを共通概念とした。具体的には、国語（現代文）では、プロットやテーマの正しい読解、自己の問いの明確化、分析、批判のスキル、作文や発表といった創造に関するスキルの獲得を目標の中心に置いた。総合Iでは、国語の目標に加えて、異文化の視点の理解、人間の認知のバイアスの理解なども目標にした。公民（倫理）では、形式論理、非形式論理のスキル、概念分析のスキルの獲得など、数学では、対象の特徴を把握し分析するスキル、仮説検証する批判のスキルなどの獲得を目指した。それぞれの実践報告を後述する。指導対象は普通科2年生2クラス（それぞれ40人）であった。

2 実践報告

(1) 国語（現代文）

TOKに基づいた国語（現代文）の授業の概要は以下の通りである。

1) 年間を通しての授業方法

授業は「スローリーディング」を目指す。具体

的には、最初に初読の感想を書かせ、教材への関心を高め、自分独自の問いを明確にし、本文とこれまでに獲得している知識という情報とのつながりを発見させる。次に、自分の問いに自分で考え、何かしらの答えを見いだせるよう、発問と応答を繰り返し、各段落の最後に、文章全体の文脈との関連を振り返ることができるように要約をさせる。批判的に考えながら読み進め、それを丁寧に表現できるように、考える時間を十分に与えることに留意した。以上を積み重ね、最後にまとめとして文章全体の「要約・メモ」「要旨・主題」「感想」を家庭学習で行うという形式で、すべての授業を計画し、実践した。批判的思考の様々なスキルの必要性、多様性を認識させるために、各定期試験は、授業で扱う教材と関連性の高い初見の文章を使って作問した。また、試験も含めて、学習活動の振り返りを行うために各定期試験返却時に「リフレクションシート」(資料1)への記入を行わせた。こうした活動を継続することで、批判的思考のスキルを獲得し、初見の文章の読解が可能になることを実感させたいと考えたからである。さらに、総合Iと倫理の授業進度や内容をつねに伝え合いながら、授業を行った。指導者自身の視点の多角化が可能になっただけでなく、違う科目にも関連があることを意識させ、知識は、つなげていくことでより顕著な効果を生み出すことを生徒に実感させることができた。

2) 扱った教材

(1) 第1期

「考える楽しみ」(西研)、「考える人」(池田晶子)、「子どものための哲学対話」(永井均)、「知識ゼロからの哲学入門・前書き」(竹田青嗣)、「様々な意匠」(小林秀雄)、「『今ここにいる自分』の謎を解くー哲学への招待」(北側東子)

第1回定期試験の素材文は、「哲学の練習問題」西研、「新・考えるヒント」池田晶子、「哲学からのメッセージ」木原武一

*「考える」、「思考する」とはどういうことか、についてじっくり考え、「批判的思考」を意識させた。

(2) 第2期

「山月記」(中島敦)、「文字禍」(中島敦)、「狼疾正伝」(川村湊)

第2回の定期試験の素材文は、「山月記」、「狼疾記」(中島敦)、「『山月記』論一二律背反と逆説の世界」(濱川勝彦)

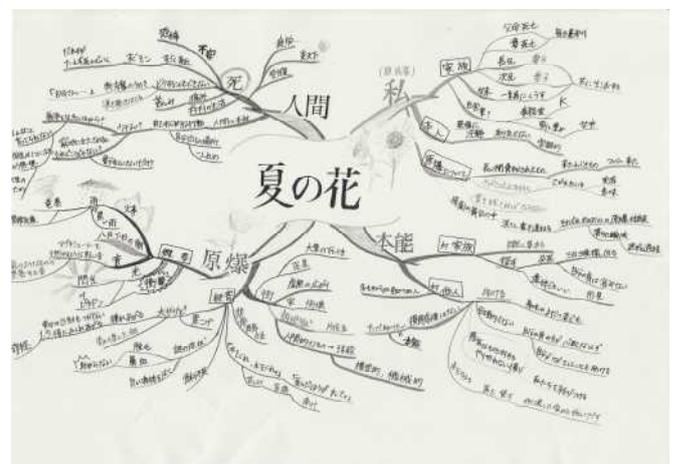
*文学作品を、批判的に考えながら読むことを体験させた。

*批判的思考の具体的スキルとして、マインドマップの使用を積極的に取り入れた。講師を招聘し講習(2時間)を行ったが、多くの生徒が、作文をするときに有効だったとその効果を認識し、読解にも活用している。

*7月上旬に一回目の「批判的思考力テスト」、「批判的思考態度テスト」を実施



資料1 リフレクションシート



資料2 「夏の花」マインドマップ例
実物はA3カラー

(2) 総合 I における TOK の活用について。

1 授業実施に至るまで。

1) 情報収集段階

国際バカロレアが主催するワークショップが国内で初めて玉川大学キャンパスで開かれた。

TOK カテゴリー 1 に、黒川、高松が参加
言語 A 日本語 カテゴリー 1 に村上、CAS
管理職むけカテゴリー 1 に 校長、宮澤教頭(当時)が参加した。

2) TOK 概要把握

ワークショップ参加者に certificate が発行された。認定校でも、ディプロマの授業をするにはこのワークショップ認定証を受けないと教える資格がない。

教科書購入後、英語での内容を日本の授業で行うため、教科書の趣旨を踏まえ、同様の教育方法を調べる作業に入った。Theory of Knowledge (TOK) は、国際バカロレアのディプロマの教育の根幹科目である。学問の基幹となる、方法論、分析的思考、哲学を様々な角度から、生徒に吟味させ、自分たちの世界の問題に引きつけさせる、生徒主体の科目で、この科目を通じ、大学の教養部レベルに通ずる、自立した研究者としての素地形成をはかる。授業形態も、担当者により様々であるとのことだが、参加型の授業で従来の教え込み型の授業とは異なり、理性的考え方、客観的精神、論理的思考力育成をめざしている。

評価の対象となるのも、プレゼンテーション、課題文に対するエッセイの 2 点で、エッセイについては外部評価となるため、基準も公開されている。それらの資料を調べていくと、基本的には海外大学の学生向け資料がずいぶん参考になることがわかった。海外大学の参考資料等から必要な情報を収集した後、国内の教育論文、書籍等を担当教員で手分けして調べ、翌年度の授業シラバス作成へと向かった。

この段階で利用した参考書籍：

“The International Baccalaureate Diploma Programme An Introduction for Teachers and Managers”

監修 Tim Pound 2006 年 Routledge 出版
“Theory of Knowledge for the IB Diploma”

Richard van de Lagemaat 2005,
2011 Cambridge 出版

『批判的思考力を育むー学士力と社会人基礎力の基盤形成』

楠見孝・子安増生・道田泰司
2011 年 (有斐閣)

『クリティカル・シンキングと教育 日本の教育を再構築する』

鈴木健・大井恭子・竹前文夫 編
2006 年 (世界思想社)

『クリティカルシンキング (入門篇)』
(北大路書房)

『クリティカルシンキングの教科書』
(PHP 研究所)

『[実況] ロジカルシンキング教室』
(PHP 研究所)

『大学生のためのリサーチリテラシー入門：研究のための 8 つの力』
(ミネルヴァ書房)

『大学生のための日本語表現トレーニングスキルアップ編』(三省堂)

『実践知ーエキスパートの知性』
(有斐閣)

『批判的思考力を育てるー授業と学習集団の実践』(日本標準)

『教えて考えさせる授業を創る』
(図書文化社)

『MD 現代文・小論文』(朝日出版社)

『創造の方法学』 高根正昭
(講談社現代新書)

『知識の哲学』 戸田山 和久

2002 年 (哲学教科書シリーズ) 産業図書
“The Pig That Wants to Be Eaten: 100 Experiments for the Armchair Philosopher”

Julian Baggini 著

“The Complete Philosophy Files”

Stephen Law, Daniel Postgate 著

3) シラバス作成へ

TOK の設定・タイムラインガイドによると、授業時間数の設定は 100 時間以上。現在のカリキュラム内容を変更せずに全てを 100 時間当てることは難しい。そこで、「知識の性質」「知るための方法」の章を中心とし、総合 I、国語、

倫理担当者で連携し、言語技術の向上、教科横断的内容に、つながるようシラバス構成をした。

2 総合 I における授業実践

英語総合での授業に関して本校は日本で育ち、日本で教育を受けてきた生徒のため、抽象的内容になると全てを英語で実施するのは難しいため、資料は TOK の英語の教科書をそのまま用い、使う言語は英語、日本語両方を用いた。また、英語での小論文を書くための力も養成するため、大学生向けのエッセイライティングの教科書も用いて、記述力向上も目指した。

英語の総合の時間は週に 1 時間しかなく、また、クラスサイズは 40 人と、バカロレアが指定するクラスサイズの倍で、限られた環境ではあるがグループ活動、ペアワークなど TOK の手法を取り入れた、多角的な活動を生徒に実践させた。

授業記録

第 1 回 バカロレアについての説明

知識とはなにか (the nature of knowledge)

確実に知っていること、本当の知識とは何かを問う活動を行った。

英語で歴史に関する記述、科学に関する記述、数学に関する記述などを読み、どの程度の自信を持って知っていること、事実と言えるかを考えさせた。

第 2 回 エッセイライティング ①

意見サポート型 結論、理由
～だから・・・と考える

4 人一組のグループ協力し、基本となるエッセイを書き上げる。その後、各自自分の意見でエッセイを書き上げ提出。

第 3 回 この段階でのエッセイで、生徒の観点がまだ限られたものであることを踏まえ、次の演習を行った。

無意識に持つ慣習的考え方に気づく演習
タイムの表紙マララさんの写真、

Justice (Michel Sandel) Same Sex Marriage
文化的相対主義について考え、Secondhand
knowledge についての考察をさせた。

第 4 回 知識の領域言語

OED の前身となる古い辞書を見せ、言語の

定義の変化について考える。

世界が一つの言語になったらどうなるか考える演習。翻訳の問題や言語による範疇化と、ステレオタイプについて考察を行った。

第 5 回 エッセイライティング ②

意見サポート型

分析 トピック提示 サポート理由列挙

第 6 回 授業変更でマインドマップ講習

第 7 回 Reason

理性がいかにか知識を得るのに役立つかについて考察する。

虚偽のパターンについて説明を聞き、さらに 3 段論法、虚偽の文について学び、プレゼンテーションの準備をする。TOK では学んだ事柄からさらに real life situation への気づきを促すことが重要であるため、自分たちで資料を探す指示を出した。

第 8 回 新聞、広告に見られる論理展開のねじれ、虚偽の指摘 プレゼンテーション

第 9 回 リフレクションシート配布

エッセイライティング ③

意見サポート型 理論・証明

第 10 回 感情について考える。

感情が知識獲得や、理性とどのように関わるかを壁に貼りだした紙に自由に記述させながら、クラスメートの意見をみる、エモーションワークを行った。

第 11 回 エッセイライティング

グラフコメント

第 12 回 グラフコメント 完成

英文は ALT に頼んで添削してもらう。



第 13 回 感情の必要なジャンル・感情の不必要なジャンルを考える（図書館を利用）

一見関係のなさそうな本からテーマを持って読み込む活動を促す。その分野で、参考になりそうな本を見つけ、その本がどのような点で役に立つのか英語でプレゼンテーションする。

米国の小学校教科書を用い、何を書くか、グループでブレインストーミング

（ワールドカフェ形式・ポストイット使用）

第 14 回 グループ内で本の紹介を英語で行う。

企画書を提出する。

グループ内でプレゼンテーションの相互評価を行わせた。

第 15 回 提出した資料でポートフォリオの作成

どの回の授業が特におもしろかったかのコメント。また、自分の取り組みについて自己評価を行わせた。

*生徒たちの感想

・4月の時より論理的に考えるようになったと思う。

・エッセイの書き方、読み方で力がついたと思う。

・誤謬のパターンについて学んだときには難しくて頭がパンクぎみでしたが、受け身ではなく、疑問や意見を持ちながら文を読むことが重要だと思った。おもしろかった。

・グループでいろいろなテーマについて話し合ったことが良かった。

など、総合での活動内容に興味を持って取り組み、その効果に満足をしている生徒が多かった。

今後の取り組みとして、さらに抽象度の高い内容でも、分析的に考え、表現する力をつけさせたいと考えている。

（文責 黒川）

（3）公民（倫理）

共生社会の形成に必要な価値観を考える「倫理」の授業

— 言語活動の充実図り、自他の価値観を批判的に検討する —

1 指導のねらい

平成25年に制定された「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」は、全ての国民が共生できる社会の実現に向け、障がい理由とする差別の解消を推進するものである。ここには、「解消の推進」を図らねばならない「障害を理由とする差別」が存在すること、しかもその差別は「一部の人」によるものではなく、「全ての国民」が日常的に関わることでであると捉えられている。しかし、生徒は、自己に関わる課題とは認識していない。また、この課題への対応を問われると「相手の立場に立った行動をする」と言うが、自己の行動や考え、価値観が本当に「相手の立場に立った」ものか否かを検討したことがない。

この現状を基に、生徒に「他者がどう受け止めるか」という視点から、自分の考えや価値観を振り返らせた。その上で、「共生社会をつくるために必要な価値観とは何か」について考えさせた。その際、「探究する人」、「考える人」、「振り返りができる人」などを理想の学習者像とし、課題発見能力や論理的思考力の育成を重視する「国際バカロレア」の趣旨を踏まえて、より言語活動を充実させながら自己の主張を展開させことをねらいとした。

2 使用する教材

（1）テレビ番組

障がい者福祉に関する番組を視聴し、思ったことや考えたことなどをまとめさせる。

（2）統計（資料1）

「障害者の社会参加促進等に関する国際比較調査」（平成18年度内閣府）の結果から分かることを考えさせる。

（3）法律・条約（資料2及び3）

「障害者の権利に関する条約」や「障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律」をもとに、学習の目的を明確にしたり、国際的な考え方を理解したりさせる。

3 授業に至る過程：「国際バカロレア（特にTOK・知識の理論）」の趣旨を踏まえる

下記4に示す授業に至るまでに、「国際バカロレア」特に「TOK（知識の理論）」の趣旨を踏まえた授業を展開した。これは、教科書などに記されている知識などを習得することを授業の目的とするのではなく、それを手段として活用し、課題に対して自分の主張を論理的に構築できるようにすることを目的としたものだといえる。その概略（の一部）を示す。

(1) 「倫理」学習の導入…学習に際して必要となる視点

ア 「他者の他者」としての自己

自己の在り方生き方を考える際に、自己は「他者と共に生きる」存在であること、つまり「他者の他者」であることを踏まえた視点が必要となることを理解させた。

イ 「考える」

「考えるとはどういうことか」について、「思う」との対比の中からデカルトやパスカルらの言葉を参考に、理解させた。

(2) 先哲の思想…上記(1)を踏まえて

ア 自然哲学と神話

自然哲学者の主張と神話とを比較し、世界観について類似点と相違点を考えさせた。前者は「世界や万物には何らかの成り立ち（原因）がある」とする視点が考えられる。一方、後者は「その成り立ちを神という超人間的な存在に求めるのではなく、人間の思考が世界解明の前提である」という点を理解させた。こうして哲学（的思考）の前提を捉えさせた。

イ 哲学

たとえば「ソクラテスがソフィストから学んだことは何か」という問いを予め生徒に提示し、それに答える形で、双方の主張を理解させた。授業では、「ソクラテスはソフィストの相対主義（的思考）に否定的であった」という点を強調し、「普遍的な知を追求した」と教授しがちである。しかし、ソフィストを否定的に捉えるだけでなく、「肯定的に捉えた場合に見えてくること」をも踏まえ、多面的に思考するため、「学んだこと」という問いにした。その上で、「問答法」や「無知の知」といったソクラテスを説明する語句を捉えさせた。

また、「思い込み（ドクサ）」を克服し、「真の知」を得るとはどういうことかを「考える」という視点から考察させた。

4 授業計画

上記3のような授業を行った後、2学期には、以下の計画に基づいて、既習の内容を活用して課題を探究させる学習を実践した。

(1) 第1時限

目標：非障がい者（生徒自身）が障がい者に対してもっている考え方や、その根底にある価値観などを自覚させるとともに、統計を読解し、障がい者を取り巻く現状についての日本人の考え（傾向性）を理解させる。

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	・ 授業について	・ 授業の進め方についての説明を聞き、授業展開を理解する。	・ 法律を読み、課題克服の行動、価値観の形成が必要なことを指摘する。 ・ 「他者の立場に立つことが必要だ」と言われるが、どういうことかを考えるよう指示する。	

展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・ 行為、考えの振り返り ・ 先輩の意見から分かること 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 他者の意見と、自分の意見とを比較させる。 ・ 先輩の意見を検討して、行為に至るプロセスを分析する。 ・ 問に答える。 例：他者の辛い状況を放置すべきでない。(バリアフリー) 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 障がい者に対して行った行為や動機を①～③の点について挙げさせる。 ①「誰(どんな人)」に ②「何を」 ③「なぜ」した・しようとしたのか ・ 数名の生徒に発表させる。 ・ 先輩の意見を検討して、行為に至るプロセスを分析する。 例：誰に：杖をついている人 何を：電車の席を譲った なぜ：立っているのが大変そう ・ 「立っているのが大変そう」という考えの背後にある「考え・価値観」を考えさせる。 	◎
	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の意見の分析 ・ 統計(表)の読解 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の意見を分析する。 ・ 統計から分かることをもとに、話し合う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 先輩の意見に倣って、自分がしたこと的前提となる考え・価値を分析させる。 ・ 統計から分かること(用意した内容)をもとに話し合わせる。 	
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・ 今時の学習内容の確認 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分がもっている障がい(者)観をまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 自分の考えや統計を踏まえ、現時点での「障がい者観」をまとめさせる。 	

本時の評価(◎)規準

・ 生徒との対話の評価規準【関心・意欲・態度】

障がい者と非障がい者との共生の実現という課題に対して、自己の考えを分析して価値観を理解し、課題に対して倫理的視点から探究しようという意欲がみられる。

(2) 第2時限

目標：テレビ番組の視聴や条約の内容などを通して、非障がい者が抱きがちな考え方や先入観などを理解させるとともに、これまでとは異なる立場に立たせることで、自分の考えを批判的に検討させる。

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・ 本時の学習内容を理解 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 指示を聞く。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 番組を視聴しながら、「他者を思いやる・他者の立場に立つ」とはどういうことかについて、考えたことを記入するよう指示する。 	
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・ 番組視聴 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 番組を視聴する。 ・ 問に答える。 例：相手が必要としていることが分からないから。 ・ 問に答える。 例：○：できることが 	<ul style="list-style-type: none"> ・ 「障がい者に対する対応や、その前提となる考え方」について批判的に検討した番組であることを説明する。 ・ 「非障がい者は、なぜ障がい者に対してそのような対応をするのか」を考えさせる。 ・ 非障がい者のもつ「障がい(者)観(イメージ)」に対して、どんな疑問が投げかけられ 	

展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・言葉から分かること 	<p>ある</p> <p>□：何も（一人で）できない</p> <ul style="list-style-type: none"> ・問に答える。 <p>例：対等ではない。</p> <p>例：対等・お互い様・持ちつ持たれつ</p>	<p>ているかを考え、次の形式で記入させる。</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>本当は〇〇なのに、非障がい者は、□□と捉えているのではないか。</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> ・「ある上肢の障がいをもつ人の言葉（４ 指導上の工夫(3)）」から、問を考えさせる。 ①非障がい者と障がい者との人間関係の現状をどう捉えているか。 ②本来人間同士の関係をどうあるべきと捉えているかを考えるか。 ・自分＝「～する主体」＝不自由なし 相手（障がい者）＝「～される客体」＝不自由、できないことが多い ・問に答え、（相手の立場に立つとはどういうことかについて）考えを深めさせる。 ・条約から分かることは何か考えさせる。 ・個々のモノに存在するバリアを無くすだけではなく、障がい者個人の（特殊な）課題でもない。 	
	<ul style="list-style-type: none"> ・条約から分かること 	<ul style="list-style-type: none"> ・「条約」の一部を読んで問に答える。 <p>例：障がいの定義や捉え方は、変化する。 ：他者との関係の中でつくられる。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・「障がい者から投げかけられた疑問」や「条約」を踏まえて、自分の行動、前提となる考えを再検討させる。 	◎
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の振り返り 		<ul style="list-style-type: none"> ・「障がい者から投げかけられた疑問」や「条約」を踏まえて、自分の行動、前提となる考えを再検討させる。 	◎

本時の評価（◎）規準

・ワークシートの評価規準【思考・判断・表現】

視聴した番組や条約などの資料の内容を踏まえ、障がいの立場や国際的な視点に立って自己の考え（障がい（者）観）を見つめ直している。

(3) 第3時限

目標：これまでの学習内容を踏まえ、新たな視点から自己を見つめるために必要な考え方のヒントを先哲の思想から見いださせる。

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の学習内容を知る。 		<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想を知り、課題の解決に向の示唆を得る。 	
展 開	<ul style="list-style-type: none"> ・カントの道徳 ・ロールズの考え 	<ul style="list-style-type: none"> ・問に答える。 <p>例：様々な規律は、守るべきだが、自分は特別だ。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ロールズの考え方を理解する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・カントの言葉から、人間の現状をどう捉えているか、行為が「善・道徳的である」ためにはどんな点を踏まえることが必要かを考えさせる。 ①『汝の意志の格率…』 ②『あなたの人格に…行為せよ』 ・「無知のベール」・「公正としての正義」という考え方を簡潔に説明する。 	
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想から分かること 	<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想を踏まえて分かること、いえることを考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・先哲の思想から分かることを考えさせ、それを踏まえ、前時までの考え方をみつめ直すよう指示する。 	◎

本時の評価（◎）規準

・ワークシートの評価規準【知識・理解】

先哲の思想を、課題を見つめるために必要な視点として位置づけ、課題を多面的多角的に捉える知識・概念として身につけようとしている。

（４）第４時限

目標：学習成果を踏まえ、これまでの「障がい（者）観」を超えて、ノーマライゼーションやＱＯＬなどの概念を踏まえ、共生社会を形成するために必要となる考え方・価値観について考えさせる。

	学習内容	学習活動	指導上の留意点	評価
導入	・本時の学習内容を理解		・バリアフリーにとどまらず、この課題を考えるための視点や価値観について考え、まとめることを指示する。	
展開	・統計の読解 ・ノーマライゼーション ・マンダラの実施	・「統計からいえること」を振り返る。 ・ノーマライゼーションとはどのような考え方を理解する。 ・問に答える。 例：生活の質・内的な充足＝ＱＯＬ ・「マンダラ」を知る ・「マンダラ」を行う。 ①個人で ②グループで	・「バリアフリーは知っているがノーマライゼーションは知らないということは、…」を確認させる。 ・ノーマライゼーションの概念を教授する。 例：障がい者の生活を非障がい者と同様にするための生活状態の改善を指す。障がい者の人権を守り、障がい者自らが権利を行使する主体である。 ・現在では、どのような考え方に発展・深化していると考えられるか発問し、考えさせる。 ・「マンダラ」の方法を理解させ、それを用いて、ＱＯＬについて思い浮かぶことを個人及びグループで挙げさせる。	
まとめ	・まとめを作成	・まとめを作成する。	・一連の学習の内容及び先哲の思想を踏まえ、自分の考えを展開させる。	◎

本時の評価（◎）規準

・ワークシートの評価規準【思考・判断・表現】

これまでに学習した内容を踏まえ、他者の立場に立つとはいかなることかを問い直し、共生社会の在り方や、そこでの自己の在り方生き方などについて思索をし、その過程及び結果を適切に表現している。

5 指導上の工夫

(1) 言語活動を充実させる

個人及びグループで、生徒が意見を表明する機会をできるだけ多く設定した。また、「マンダラ」を用いてアイデアを出しやすくした。これは、自他の考えを整理し、表現しながら冷静に見つめ直すことを通して、その意見が「どのような立場（現状認識や課題意識）や価値を踏まえたものか」という点を分析させ、多面的で深い思考へと導くための活動である。また、「国際バカロレア」におけるDP（Diploma Programme：16～19歳を対象としたプログラム）において必要な「理性的な考え方と客観的精神を養う」ことや、そのカリキュラムである「偏見や偏狭な考え方を正し、論理的思考力を育成する」TOK（Theory of Knowledge：知識の理論）の趣旨を生かす活動である。

(2) 他者の立場に立ち、自分の立場（主張）を相対化させる。

ある上肢の障がいをもつ人はこう語る。

「電車内の棚に荷物を上げるのを手助けしてもらう際に、障がいをもたない人はごく自然に『ありがとう』といえるだろうが、自分はちがう。『ありがとう』というたびにチクリと痛む。

「ありがとう」という言葉は、言う側、言われる側双方の「うれしさ・心地よさ」を表現する。しかし、言う側の心が「チクリと痛む」のは、「本来、人間同士の関係は、水平の互恵的（持ちつ持たれつ）な関係であるべき（あるはず）なのに、そうではない（垂直的・一方的である）」ことへの悔しさや惨めさが表現されている。上記の例やテレビ番組の視聴を踏まえて、障がい者の視点を理解することを通して、生徒を他者の立場に立たせ、自己の考えや価値を批判的に検討する契機にしようと考えた。

(3) 自己の考えや価値観を知る

自己の生き方や課題とつなげて現代の倫理的諸課題を探究させるためには、自分の行動のみならず、その前提となる考えや価値観を見つめることが必要である。特に価値観は、普段あまり意識していないため、それを気にかけることがない。そこで、ワークシート等にかかせ、先哲のそれと比較させるなど、価値観に目を向けさせるよう工夫した。

(4) 統計（資料1）の読解をさせる

生徒に、統計から分かることを考えさせ、自己の考えとの共通点や相違点などを理解させようとした。その際、意見が出やすくなるように、ある程度読み取れることの内容を提示し、重要な部分を空欄として、そこに適当な言葉や語句を補充させるようにした。

6 評価（主として第2時限）

この時限は、前時に振り返った自己の考えや価値観を基にした「既存の障がい（者）観」と、テレビ番組の視聴や条約などを踏まえた上でのそれを対比し、その変容を自己が認識することをねらいとしている。評価の観点のうち「思考・判断・表現」を重視している。

	第1時限における「障がい（者）観」	第2時限における「障がい（者）観」	評価
生徒 a	普通の（障がいを持っていない）人とは明らかに行為または肉体的に異なる（劣っているのが一般的）。	条約などを踏まえると「健常者や環境と障がいを持つ人との間で発生すること」だと分かる。つまり障がい者とは、障がいを持っている人で、他者に何らかの形で差別的に扱われている現状が推測できる。	B
生徒 b	日常生活で、身体的な理由によって何らかの不自由を強いられている人。	その人だけの問題ではなく、そうでない人の態度や社会の環境によって生じている、いわば社会全体の責任がある。社会をつくるのは自分だけ、それを自覚していない人（自分も）多いのではないか。	A

これはワークシートに示された生徒の意見である。第1時限では、障がいを「それをもつ個人が負うべき課題」として捉えている。したがって、「非障がい者には（基本的に）関係のない課題」という見方が生まれるとともに、障がい者を、「非障がい者に助けられる客体」として位置付けることになる。しかし、第2時限では、障がいの有無にかかわらず、ともに「関わりをつくる主体」として位置付けている。こうして、生徒も含め、非障がい者に課題が共有され、この課題を考える意味を見いだすに至っていると評価できる。この上で、生徒bの意見には、「社会全体の責任」という視点、さらに「社会をつくるのは自分である」という「社会形成の主体」という視点も示され、多面的に、自己にかかわる課題であるという認識が見られる。

また、授業後のアンケートにも、認識の深まりがうかがえるコメントが多い。

意見1	今回の授業で分かったこととして、自分も障がい者に対して偏見を持つ者の一人なんだということがある。「障がい者は自立して生活できない」とか考えていた自分を少し恥じた。日本人全体としてそう考え、少し遠い存在として捉えているんだということも同時に分かったし、その原因は何だろうと考える機会になったと思う。
意見2	障がい者は割合として少数だということもあるだろうから、世論に対する影響力が小さいのか？そのため、政治的に改革が遅れているのではないかとそれに伴って、人々の関心も低くなり、気配りが不足し、気付かないところで障がい者を苦労させてしまっているのではないだろうか？

これらの意見にも表れているが、自己の考えや価値観を客観的に見つめ、それを吟味し上で、そこに見られる傾向や自己及び社会の対応へと、生徒の思考が深化していることが分かる。この点で、計画した第2時限の授業展開及びその目標は、おおむね達成できていると考えられる。

7 課題

まず、計画した時間内に完結しなかったことが挙げられる。クラスやグループによっては、想定以上に真剣な話し合いが行われた。「もう少し自分の意見を固める時間が欲しい」という生徒の意見からは、高い意欲をもっていることがうかがえ、その意欲を評価しつつ、深い思索に導くため、計画を効率的にすすめるための改善が必要と考えられる。また、「自分が他の人と違う意見だと、逆に手を挙げにくくなることもある」という意見も出された。これは、自己の意見を述べたり他者の意見を聴いたりする際、主張・結論だけでなく、それを導き出すまでの過程を共感的に受け止めるような指導の工夫が必要だと考えられる。

8 資料

(1) 資料1 統計（一部）とその読解

表1 障害に関する言語の周知（％）

	全体 (人)	バリアフ リー	エバー ザン	ノ マ リ ゼ シ ョ	リ ベ リ テ シ ョ	グ ル プ ホ ム	点 字	手 話	パ ラ ビ ッ ク	ス パ ン ャ ル リ ッ ク	デ ッ ア リ ビ ッ ク	全 て 知 ら な い	わ か ら な い
日	1093	93.3	31.8	15.8	89	57.7	94.1	97.7	94	12	2.8	0.6	
独	1001	67.4	23.1	52.6	94.5	89.2	97.1	94.6	85.9	46.5	48.7	0.2	
米	1001	25.3	17.7	47.2	81	71.1	80	86.6	49.4	93.1	21	2.4	

表3 障害者は障害がない人と同じような生活を送っているか（％）

	全体（人）	そう思う	ややそう思う	あまりそう思 わない	そう思わない	わからない
日	1093	6.2	12.6	28.4	46.5	6.3
独	1001	12.9	69	11.8	4.6	1.7
米	1001	4.6	49.2	29.3	16.1	0.9

- ・ 日本では「バリアフリー」という言葉を知っている人は93%で、ドイツ67%、アメリカ25%より多く、逆に「(1)」を知っている人は16%で、5割程度のドイツ、アメリカより少ない。…
 - ・ 「障害がある人が身近にいたことがあるか」の間には、「学校」でいたという人の割合は約4割程度で大きな差はないが、「(3)」では日本が非常に低い。
 - ・ 「障害のある人はいない人と同じような生活を送っているか」との間に対しては、「(4)」が日本では19%で、アメリカ54%、ドイツ82%と大きく異なっている。…
- 以上の内容から「日本人の障害者観」の特徴としてうかがえるのは、障害者とは人口の(5)で、一般の人とは異なった生活をしており、身近に感じるのが(6)。バリアフリーは知っているが(1)

は知らないということは、障害を主に身体障害に関することと考えており、(7)的環境のみに目が向けられているのではないかということである。『障害者福祉の世界 第4版』有斐閣 2011 より

(2) 資料2 障害者の権利に関する条約(一部)(平成20年5月発効)

e 障害が、発展する概念であり、並びに障害者と障害者に対する態度及び環境による障壁との間の相互作用であって、障害者が他の者と平等に社会に完全かつ効果的に参加することを妨げるものによって生ずる…

(3) 資料3 障害を理由とする差別の解消の推進に関する法律(一部)(平成25年6月26日公布)

第一条 この法律は…全ての障害者が、障害者でない者と等しく、基本的人権を享有する個人としてその尊厳が重んぜられ、その尊厳にふさわしい生活を保障される権利を有することを踏まえ、…障害を理由とする差別の解消を推進し、もって全ての国民が…、相互に人格と個性を尊重し合いながら共生する社会の実現に資することを目的とする。

(4) 生徒が作成したワークシート

平成25年度 公民科「倫理」ワークシート

1 「自分の考えや価値観」を振り回す

(1) 障がい者に対して

ア 先輩の意見から「杖をついている人が立っているのが大変そうだから、電車の座を譲った」

・誰(どんな人)に? : 杖をついている人 = 自分の行為の相手・対象
 ・何(どんなこと)を? : 電車の座を譲った = 自分の行為の内容
 ・なぜそうした? : 立っているのが大変そう = 自分の行為の理由・動機・価値

《自分》 ← 譲る → 《相手(障がい者)》

「杖をついていない」 ← 譲る → 「杖をついている」

立っているのは大変でない ← 譲る → 立っているのは大変だ

どのような考え・価値観に基づいているか?

自分より立場自分に不利な人から助けを乞う。

② これまでに自分がした(しようとしたこと)

誰(どんな人)に? : 祖母
 何(どんなこと)を? : 祖母と遊んでやり、お茶を淹れり
 なぜした(しようとした)のか? : 一人でぼんやりしてて、寂しかったから

《自分》 ← 遊んでやり、お茶を淹れり → 《相手(障がい者)》

一人で遊べる ← 遊んでやり、お茶を淹れり → 一人でぼんやり

◆障がい者側 身体的な理由により、自由なく生活がむづかしい

どのような考え・価値観に基づいているか?

何を主として考えているか? : 人から助けを乞うべき人は当然だ。
 ③: 統計から分かること(顕微)

メモ

2 番組の価値などをとおして分けること

(1) 番組価値から分けること

① ありのまま ② 思い込み ③ 価値観 ④ 価値観の変更

なぜこんなことが起こるのか?

(健康者が)健康者かよこ(知らないまま、何が「いいかげん」進んで)行動してしまうから。

問: 非障害者も「障害者観(イメージ)」に対して、どんな疑問が投げかけられているのだろうか?

本当は〇〇なのに、非障がい者は障がい者だと捉えているのではないか?

〇〇: 自分の障害の以外のことには健康者と同じ
 △△: 自分たては全く違うもの

問: 差別資料4(上)障がい者とのこと(2)から、下の問いを考えてみよう。

問1: 非障がい者と障がい者との人間関係の現状をどう捉えているか? (健康者同士が助け合うことではないが、健康者の人の働き、健康者からの一方的な助け合いの考えになってしまっているか?)

問2: 本来、人間同士の関係はどうあるべきと考えているか?

ホッとする助け合いが必ずしも生活には必要ない。

問: 国際条約から分けること。「障害者の権利に関する条約」

健康者 → 障害者 → 障がい者

障がい者側: 障がい者側は「障がい者」ではなく、障がい者側は「障がい者」ではない。

◆1の障がい者側と比較して、分けることなど

社会の中で健康者と同じように生活する権利が認められていない。健康者側は「障がい者」と区別されることが多い。健康者ではない。

③ 先習の思惑を知る

(1) カント: ドイツ観念論 『純粋理性批判』『実践理性批判』『判断力批判』『永久平和のために』

ア 「汝の意思の(自由)が同時に(普遍)の立法の原理として妥当するように行為せよ」

定言律法: 自分が定めた行動の規則が、他の人にも当てはまる普遍性を持つ。

*メモでも、必ず〇〇しない: (他者)倫法 → 『実践理性の命令』(道徳法則)

*もし△△ならば、〇〇しない: (他者)倫法 → 『自己愛』の命令

イ 「あなたの(人格)においてであれ、あらゆる他人の(人格)においてであれ、その人間性を常に同時に「目的」として取り扱い、決して単に「手段」としてのみ取り扱うことのないように行為せよ」

自己の人格に於ける人間性(尊厳)を尊重せよ。他人の人格に於ける人間性(尊厳)を尊重せよ。目的王国

世界平和の理想

問: カントがこのような主張するのは、現実の人間にはどのような傾向があると考えているからなのか?

無意識のうち自分の中心に自己愛が働いてしまっているから。自己愛の命令は「利己心」、他人を思いよぶ必要がある。

問: ロールズ: 正義とは?

『正義のベール』

行為の徳性 = 公正

自分が他者への行為を「善」だと捉えているか? 他者も自分が他者への行為を「善」だと捉えているか? 他者も自分が他者への行為を「善」だと捉えているか?

問: セン: 平等とは、何を意味しているのか?

「クワイバリティ」(潜在能力)

(文責 森)

(4) 数学

国際バカロレアにおける数学では「グラフ電卓」というICT機器が積極的に活用され、高校卒業試験や大学入試でもグラフ電卓の使用が必須となる。この「グラフ電卓」は一般の計算の他に、関数計算・統計計算を行うことや、グラフを描いて解、極値、切片、交点、積分値などを瞬間的に計算できる電卓である。

この「グラフ電卓」を活用した4回の授業を下の表の通り計画し、実践した。

時	授業のねらい	生徒の主な活動
I	グラフ電卓を利用しながら海外の数学教育に触れることで、数学への興味関心を高める。	<ul style="list-style-type: none"> ・海外の数学教育において「グラフ電卓」というICT機器が使われていることを知る。 ・実際にグラフ電卓を使って、数学の問題を解く。 ・日本と海外の数学教育の違いについて考える。
II	グラフ電卓を活用させることで、学習内容の理解を深めるとともに、ICTの有用性を実感させる。	<ul style="list-style-type: none"> ・漸化式で定められる数列の図形的意味について考える。(リターンマップについて学ぶ) ・学習内容をグラフ電卓を利用して確認し、さらに発展的な問題について考察する。
III	数列の極限(数学Ⅲ)について、課題学習を通して学び、ICTの有用性を実感させながら、思考力を育成する。	<ul style="list-style-type: none"> ・浮草の増減を題材に $a_{n+1} = ka_n(1-a_n)$ で定義される数列(ロジスティック写像)の極限について考察をする。 ・kの値によって、収束する場合と発散する場合の違いについてグラフ電卓を利用しながら実験、観察、考察をする。
IV	数列の極限(数学Ⅲ)について、課題学習を通して学び、自ら数学を学ぶ態度を育成する。	<ul style="list-style-type: none"> ・数列が発散する場合について、数列が周期性を持つことに気付く。 ・40台のグラフ電卓を使って、kを0.1~4.0に変化させたグラフを比較し、学習内容を確認する。 ・今回の学習内容の題材が「カオス理論」の研究で扱われる数列であったことを知る。

(文責 伊藤)

3 結果および考察

以上の実践の評価として、生徒の批判的思考力の変容を調査することとした。まず、量的調査として、広く一般的に使われている「批判的思考力テスト」と「批判的思考態度テスト」を用い、思考力と思考態度を測定した。測定は、7月上旬と12月上旬の2回実施し、それぞれの結果について、差異を中心に、分析を行うことにした。また、12月上旬には授業実践クラスに加え、そうでないクラスにも測定を行い、その差異についても分析を試みるつもりである。さらに、質的調査として、それぞれの授業におけるさまざまな提出物(作文、プリント、ワークシート、リフレクションシートなど)に加えて、インタビューや観察なども分析、考察対象とし、生徒の変容を多角的に捉えることとした。

授業実践は現在も継続しており、考察すべきまとまりのある結果はまだ得られていないが、现阶段で得られた結果として、12月実施の「批判的思考力テスト」の得点(正答の数)平均が7月の平均点に比べ、向上していることが挙げられる。

「批判的思考態度」については、特に「客観性」を重んじる態度、「証拠を重視」する態度に関する項目で12月実施の平均点が高くなった。こうした量的測定に加え、生徒の提出物、授業での様子などにも、批判的思考力が育成されつつあることを示す何らかの変容が確認できた。

4 おわりに

今回の試みで、「批判的思考力の育成」という目標の実現に、向かいつつあるという印象を持つことができたが、今後は、測定手段である「思考力テスト」の改善(実施方法も含めて)や継続調査など信頼性を確保すること、より詳細な量的、質的な調査、分析、考察を行い、「育成」を実感できるようにしたい。また、質的調査の対象となる各提出物をどう評価するかという課題もある。ルーブリックの開発など、パフォーマンスを評価する手立てについても調査研究を行っていくことは必須である。これまで以上に、担当教員が連携を取り、研究を進めていくことが大切であろう。