



東京学芸大学リポジトリ

Tokyo Gakugei University Repository

知の統合が拓く「育てたい生徒像」の実現： TGUISS6年（高3）の授業実践と分析を通して

メタデータ	言語: jpn 出版者: 公開日: 2021-07-02 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 小林, 廉, 山根, 正博, 西村, 諭, 長谷川, 智大, 藤木, 正史 メールアドレス: 所属:
URL	http://hdl.handle.net/2309/00173344

知の統合が拓く「育てたい生徒像」の実現

—TGUISS6年（高3）の授業実践と分析を通して—

Helping Students to become Ideal TGUISS Students with Knowledge Integration

—Through Classroom Practice and its analysis in the 12th grade—

小林廉（数学科）、山根正博（国語科）、西村諭（国語科）
長谷川智大（地歴・公民科）、藤木正史（地歴・公民科）

1章 はじめに

本稿では2020年度本校研究グループ6（6学年研究グループ）の校内研における成果と課題について述べる。

6学年研究グループでは、校内研テーマ「国際バカロレアの趣旨に基づくカリキュラム・マネジメント」の具体化を、“知の統合が拓く「育てたい生徒像」の実現”というテーマで図ることを考えた。本校におけるカリキュラム・マネジメントの課題の1つに、「生徒の中でどのように学びがつながり、知の統合化がおこるか？また、それをどのようにして見取るか？」ということがある。最高学年である6学年の生徒たちは、こうした「学習の転移」や「知の統合化」を最も指導されてきた存在のはずである。そしてその指導は、本校が設定している「育てたい生徒像」に向けて実践されてきたはずである。そこで本グループでは、6学年内における個々の授業において、「生徒の中でどのように学びがつながり、知の統合化がおこってきたか？」を見取を試み、その一部を2020年度公開研究発表会で示した。

以下では、まず本グループの目的と方法を述べ、次に、各授業における、知の統合からみた「育てたい生徒像」の実現に関する成果と課題を示す。

2章 本研究グループにおける研究の目的と方法

1節 研究の目的と方法

2020年度公開研究会のテーマは「知の統合を生み出す探究的な学び—国際バカロレアの教育システムを活かした教育実践—」であったが、本校におけるこうした教育実践は、本校の「育てたい生徒像」の実現を目指して、これまでも実践してきているものである。本校の「育てたい生徒像」は以下のとおりである。

- (1) 現代的な課題を読み解く力を持った生徒
- (2) 知識とイメージを自分で再構成する力を持った生徒
- (3) 対話を通して人との関係を作り出す力を持った生徒
- (4) 異文化への寛容性・耐性を持った生徒

例えば「現代的な課題を読み解く」ためには様々な資質・能力や知の統合が不可欠であるように、これらの生徒像は、「知の統合を生み出す探究的な学び」によって実現することが期待されるもので

ある。そして、最高学年である6学年（高3）は、これらの生徒像を最も体現している学年のはずである。そこで、6学年の授業を持つ異教科の教員で構成した6学年研究グループでは、6学年内で教科横断的な授業を試みるのではなく、各教科の授業において「育てたい生徒像」の実現は実現されているのか、そこにこれまでの「知の統合」が効いているのかを捉えることを試みることにした。

すなわち、6学年研究グループでは「『育てたい生徒像』は育成されているのか、育成されているならその要因として何が効いているのか」を研究の問いとし、それを明らかにすることを研究の目的とする。その要因を分析することで、これまでの「知の統合」に関わる実践が「育てたい生徒像」の育成にどのように効いているのか、その一端を明らかにしたい。そのために、次のような研究方法をとる。

1. 各教科で、「育てたい生徒像」が発揮されている姿を想定して授業を実践する。
2. 実際の授業においてその姿が発揮されていたと考えられるならば、振り返りにおいて教員がその姿を価値づける。
3. 「なぜそんな姿を発揮できたのか」を問いとした議論や記述によって、生徒たちが要因についてどのように捉えているかのデータをとる。
4. そのデータを教科内および教科横断的に分析して、「育てたい生徒像」の育成に効いていると考えられる要因を特定する。

このようにして特定を試みる要因に、これまでに実践してきた「知の統合を生み出す探究的な学び」が表出してくるならば、それは「育てたい生徒像」の育成にあたって有効な教育実践であったと考えることができる。そしてそうした実践は、本校にとってはもちろん、対外的にも提案性のあるものになることを期待できる。

2節 「知の統合」の視点

本章1節で述べたように、6学年研究グループは、「知の統合」について特定の視点を定めるわけではなく、生徒からどのような視点が出てくるかを分析しようとしている。

本校では、国際バカロレアの教育システムに則り、「ATL（学習の方法）」や「重要概念」、「グローバルな文脈」などを教科横断的な視点としている。しかし、6学年研究グループの実践対象となる生徒たちがこれらの視点自体をすべて意識化してきているかという点とそういうわけではない。まず、「ATL（学習の方法）」については、特に3年生から4年生9月まで取り組むPersonal Projectにおいて各ATLについて自己評価を行っており、そこで意識化した経験が全員にある。一方で、5年・6年の授業は、MYPではないこともあり、教員がATLを意識していても、それを生徒自身に意識化させているかという点と必ずしもそういうわけではない。また、「重要概念」についても、教員側が教科横断的な視点として着目していても、それを生徒自身に意識化させているかどうかは実践に依るところがある。例えば数学科では、今回対象となる生徒の一部に、物理と協働して重要概念「変化」を視点とした教科横断的な数学の授業を実践しているが（小林・西村，2019）、「変化」を視点としたことを生徒たちに示したわけではない。最後に「グローバルな文脈」については、「ATL（学習の方法）」同様、学年の生徒たちが共通して意識化した機会はPersonal Projectが最後になっている。したがって、生徒たちから出てくる「知の統合」の視点は、教員側が設定している教科横断的な視点ではなく、多くは過去の経験に埋め込まれて表出されることが考えられる。そして、その埋め込まれた視点を掘り出そうとすることが、今回試みようとしていることである。

3章 「育てたい生徒像」の実現に関する考察

1節 「数学Ⅲ」の公開授業から

(1) 「数学Ⅲ」公開授業の趣旨と内容

数学Ⅲでは、「現代的な課題」を読み解く数学授業として、新型コロナウイルスへの感染拡大防止策として「人との接触 8 割 (7 割) 減」は妥当だったのかを問いつける授業を実施した。この「接触 8 割減」は、数理モデルによって導かれた数値である (西浦, 2020)。学校は、2020 年 3 月から 5 月まで全国規模で休校することになったが、生徒も 1 人の市民として、その背景や意味を生徒なりに知る必要があるし、説明の妥当性の判断に努めていく必要と、それを今後活かしていく必要があると考えた。さらに、その説明をただ聞くのではなく、自分たちなりに「再構成する」ことでその意味を「読み解く」ことを意図した。すなわち本実践には、「育てたい生徒像」のうち、主として (1) 現代的な課題を読み解く力を持った生徒と、(2) 知識とイメージを自分で再構成する力を持った生徒に焦点を当てた。

対象生徒は、「微分の応用」まで学習した数学Ⅲの 1 クラス 16 名であり、特設単位として、2020 年 7 月末に計 7 時間かけて実施した。筆者の普段の授業ではまずは個人で考えることから始めるようにしているが、今回は最初から 3 人または 4 人のグループで取り組むようにした。授業者の方で行ったのは各グループのアイデアの共有や解釈のみであり、生徒たちはグループ内で議論しながら、あるいは別グループのアイデアを取り入れながら、自力で探究を進めた。

(2) 「数学Ⅲ」公開授業からみた「育てたい生徒像」実現に向けた成果と課題

授業過程の詳細については本研究紀要における別稿で改めて論じるが、結果として、新規感染者数を漸化式に定式化し (図 1)、変数を変えてシミュレーションを実行し (図 2)、結果を解釈するプロセスが実現された。授業者から示すのではなく生徒たちが自力で漸化式を導入し、Excel を用いたシミュレーションにたどり着き、新規感染者数のパターン (シナリオ) を複数挙げ、「人との接触 8 割減」が妥当だったのかを評価する姿は、(1) 現代的な課題を読み解く力を持った生徒と、(2) 知識とイメージを自分で再構成する力を持った生徒をある程度実現できていると判断した。そこで、「なぜ、新たな感染症への対応というまさに『現代的な課題』を読み解き、その課題への(数学的な)アプローチの仕方を『再構成』できたのでしょうか。これまでの 6 年間の学習や経験で活きたと思えることを、数学授業に限らず、ぜひ具体的に教えてください」という問いを振り返りにおいて投げかけ、「育てたい生徒像」実現のための要因についてのデータ収集を行った。

$$A_n = \left(\sum_{k=1}^4 A_{n-k} \right) \times f \times \alpha \times \frac{\left(10^6 - \sum_{k=1}^{n-1} a_k \right)}{\left(10^6 - d \sum_{k=1}^{n-1} a_k \right)}$$

Handwritten notes on the chalkboard include:

- Below the first sum: A_{n-1}
- Below f : 接触率 (Contact rate)
- Below α : 感染率 (Infection rate)
- Below the denominator: 10^6 に減った分だけ (Decreased by the amount of 10^6)
- Bottom note: 最初は定数とみなす (Initially, treat as a constant)

図 1 あるグループの定式化とその解釈 (第 6 時の板書から)

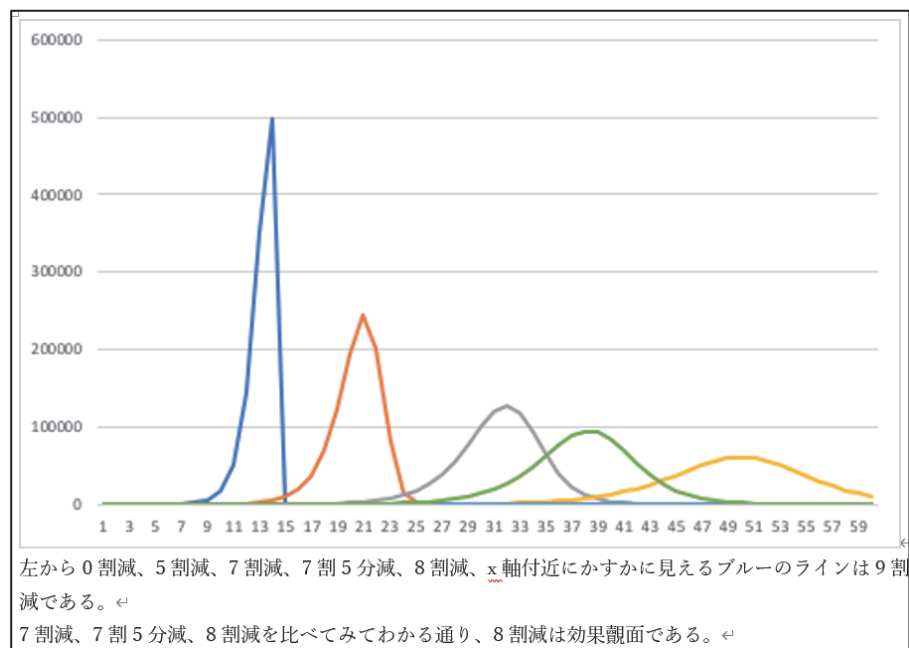


図2 あるグループのシミュレーション結果

生徒の振り返りの記述から、①日常生活や社会の問題解決を図ってきたこれまでの数学授業、②生徒主体のプロセスを重視した授業や個人研究、③同じ課題(事象)を異なる教科で同時期に探究してきた経験から、それぞれ、i) 日常生活や社会の問題を数理的に捉える見方、ii) テクノロジーの利用や実験デザインの知識、iii) 多角的にアプローチする態度、が本探究に転移している可能性がよみとれた。さらには、そうした過去の学習や経験と結びつけた振り返りを実施したことで、過去の学習や経験と今回の探究から i, ii, iii が思考レベルで統合(エリクソンほか, 2017)されたことを期待できる(図3)。

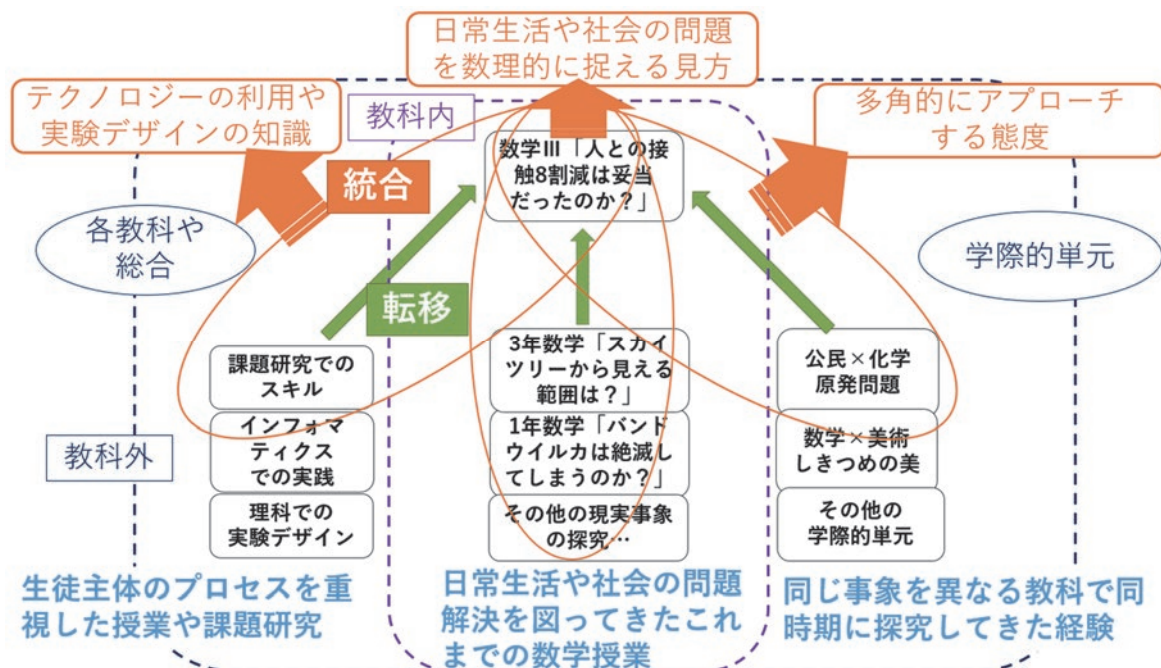


図3 本探究における転移と統合

以上のことから、「育てたい生徒像」実現のための要因として、①日常生活や社会の問題解決を図

ってきたこれまでの数学授業, ②生徒主体のプロセスを重視した授業や個人研究, ③同じ課題(事象)を異なる教科で同時期に探究してきた経験, を特定できた。

一方で, 今回はグループでの探究の比重が大きかったため, 育てたい生徒像(3)対話を通して人との関係を作り出す力を持った生徒についての要因特定のためのデータも収集したが, こちらについては第6学年の生徒であっても課題を実感している生徒がいた。紙幅の都合上, こちらの分析は別稿に委ねたい。

2節 「現代文B」の公開授業から

(1)「現代文B」公開授業の趣旨と内容

本校の育てたい生徒像に「対話を通して人との関係性を作り出す力を持った生徒」という項目がある。それが本校の活動の中でどのように培われているか, グループでの話し合いを通して, 教材理解を深める活動を通して, 「対話を通して人との関係性を作り出す力」の伸長を検証した。

教材として, 中岡哲郎「機械を通して人間が見えてくるとき」を取り上げた。グループでの活動となると, 理解できている生徒が課題の多くをこなし, 課題に対して意欲的でない生徒の活動量が下がるようなケースも予想される。課題に対してあまり意欲を持ってない生徒にも課題に対して前向きになってもらうために, 今回は以下のような枠組みで授業を展開した。

- ・4～5人程度でグループを作り, 教材を読み, 理解を共有する。
- ・最終的にはテストを行う。テストはグループ内で分担して解く。ただしテスト時には話し合うことはできない。問は3問。A B C Dの4人がいた場合, 問1をA B, 問2をC, 問3をDが担当するということにテスト前に分担を決める。問1(A Bの平均点), 問2(Cの得点), 問3(Dの得点)の合計が4人全員の得点となる。
- ・グループ全員の理解を深めるために, わからないところを中心に読解を進める。
- ・読解を進めながら, 「読解に役立つ設問」と「設問への模範解答」をつくる。(途中でフィードバックし, これを材料に全体へ読解のヒントを出す。)

(2)「現代文B」公開授業からみた「育てたい生徒像」に向けた成果と課題

授業終了後にアンケートを行った。「育てたい生徒像」に関係のあるものとしては以下の二点を尋ねた。結果もあわせて示しておく。

問1 本校の育てたい生徒像に「対話を通して人との関係性を作り出す力を持った生徒」という項目があります。今回「対話を通して人との関係性を作り出す」ことができたでしょうか。自身の活動を振り返ってください。

(「よくできた・どちらかといえばできた・どちらかといえばできなかった・できなかった」から一つ選択)

反応	人数
よくできた	31
どちらかといえばできた	61
どちらかといえばできなかった	10
できなかった	3

図4 問1の集計結果

問2 6年間の活動を振り返って, 対話など人との関わりを作る力を養うのに意味のあった行事や

活動は何だと思いますか。複数挙げてもらってかまいません。(自由記述)

問2の集計については、「対話など人との関わりを作る力を養うのに意味のあった行事や活動」を抽出するために、自由記述のデータをテキストマイニング (<https://textmining.userlocal.jp/>) で解析し、出現頻度の高い名詞の中から「行事や活動」を取り出し、表記の乱れ(スクールフェスティバルとスクフェスなど)を調整して表にまとめた。上位は以下のようになった。

単語	調整後の頻度
スクールフェスティバル	71
カナダワークキャンプ	53
授業	35
ディスカッション	22
プレゼン	21
ディベート	20
部活	20
スポーツフェスティバル	14

図5 問2の集計結果

問1の結果を踏まえれば、少なくとも生徒の自己認識としては、今回の授業において、「対話を通して人との関係性を作り出す力」を発揮できた生徒が多かったようである。「対話を通して人との関係性を作り出す力」がついたかどうか、客観的に測ることはなかなか難しいが、生徒自身がそうした力がついているという認識を持っているということにもそれなりの意味があると考えていいだろう。ではそのような力をつけるにあたって意味のあった活動としてどんなものがあげられているのだろうか。問2の結果にまず注釈をつけておくと、スクールフェスティバルはいわゆる学園祭にあたるものであり、スポーツフェスティバルは体育祭、カナダワークキャンプは高校2年にあたる年度に行う海外修学旅行のことである。「ディスカッション・プレゼン・ディベート」は授業の中で行われたものがほとんどで、「授業」にまとめてしまってもよかったかもしれない。その場合は「授業」の出現頻度が最も多くなる。授業の中での活動が生徒への働きかけの中心になるのは言うまでもないことだが、この集計結果を見ると、授業以外の活動が「対話を通して人との関係性を作り出す力」の育成に大いに寄与していることもわかる。生徒への働きかけが、授業や行事全般も含めてある程度同じ方向を向いていたと考えてよいだろう。

3節 「古典B」の公開授業から

(1) 「古典B」公開授業の趣旨と内容

「古典B」では、2章1節に挙げた本校の「育てたい生徒像」4項目について、それぞれの力が学習場面において現れ、かつ、身に付けることができる授業として、「思想バトル」を実践した。これは、古典Bの授業で学習した中国の諸子百家のうち儒家・道家・法家の思想に基づき、現代的な課題について考える、というもので、本授業の趣旨およびねらいは以下の3つである。

- ①漢文で取り扱う思想家「儒家」「道家」「法家」の思想に基づいて、SDGsの到達目標を、異なる視点で捉えなおす。
- ②異なる思想・価値観を持つ複数の他者と、課題解決の糸口を見出すための対話をする。
- ③自己の思想ではなく、中国古典の思想家の考えに立脚することで、かえって自己の思想を見つ

めなおす。

なお、「思想バトル」実践までの大まかな授業の流れは以下の通りである。

第1時：儒家の思想…『論語』の教材を読み、儒家の言う「直（正直さ・正しさ）」とは何かを考える。参考資料として、警察官が飲酒運転を起こし、身内が身代わりとなったが、結局ばれてしまったという新聞記事を用いた。

第2～3時：道家（莊子）の思想…『莊子』の教材を読み、儒家と道家の思想の違いについて考える（教育実習生による授業）。

第4～5時：道家（老子）の思想…理想の社会とはどのようなものかを考える。参考として、ジョンレノンの「イマジジン」やそのカバー曲を聴き、歌に込められたメッセージを読み（聞き）取らせた。

第6～7時：法家（韓非子）の思想…『韓非子』の教材を読み、儒家と法家の思想を比較する。参考資料として朝日新聞の連載記事「私の悪人論」を読み、善と悪について考えさせた。

以上のような授業を行った上で「思想バトル」を実践した。具体的には、「儒家」「道家」「法家」の3グループ（1グループ3～4人）に分かれ、SDG sの到達目標のうち1つを提示し、その目標を達成するために3グループ三つ巴で討論するというものである。討論のあり方としては2パターン用意した。1つは「バトル」、つまり、自分たちの思想を主張し、他のグループを論破してもよいとするもので、1つは「課題解決」、つまり、思想や価値観が異なることを前提として対話するものである。

この活動を通して期待されるのは、思想の違いによってSDG sへの矛盾や疑念が生じ、目標達成の困難さに直面することで、SDG sを批判的に捉え直すことである。その上で、討論の場において本校の「育てたい生徒像」に挙げられる4つの力を学習者が自覚し発揮することをねらいとした。

(2)「古典B」公開授業からみた「育てたい生徒像」に向けた成果と課題

成果としては、普段の授業では積極的には取り組もうとしない複数の生徒が、討論の場においては積極的に発言していたことが挙げられる。これは、本校における6年間の学びの姿が表出した象徴的なシーンとして、授業者の印象に強く残っている。本校では国際バカロレアの教育システムに則っていることから、教科横断的な内容の授業が多く実践されている。また、授業だけでなく、学校行事や部活動、学校内外での社会的な活動を通して、実社会への眼差しやつながりを持った生徒が数多く育っている。そのため、漢文の内容には興味を持てなくても、SDG sといった現代的な話題や課題については敏感に反応せしめたものと想像できる。

その一方で課題として明らかとなったのは、討論や話し合い、延いては協動的な取り組みにおいては能力を発揮するが、一人でじっくりと思考する力が劣っていることである。一人でテキストに向かい、テキストの向こうにいる見えない相手、さらにはその見えない相手をフィルターとして自己を見つめなおし、自己と対話する力が劣っているということである。本校の「育てたい生徒像」と照らし合わせてみると、成果としてはこれらの力が備わっていると言え、課題としてはこれらの力が十分に備わっていない、という相反する実態が同居することとなる。今後はさらに、「育てたい生徒像」の表面と内実との一致を目指したい。

4 節 「国際A 憲法と人権」の公開授業から

(1)「国際A 憲法と人権」公開授業の趣旨と内容

「国際A」は本校学校設定教科「国際」における2単位の授業として開設されている。現在2講座開かれている授業のうち、「憲法と人権」は本校開校以来現在まで継続している講座である。（さ

らに言うならば、本校後期課程の前身である附属高等学校大泉校舎において開設されていた学校設定科目「憲法と人権」から継続しているものである。）本講座の目標は今日的課題を読み解き、論理的に考察を重ねることとし、その題材として日本国憲法における基本的人権を使用している。また、概念の応用的発展を試みるため「民主主義」「立憲主義」「平和主義」「主権概念」「解釈学としての法学」などを切り口とした思考実験などにも生徒たちは取り組んできている。

本年度の公開授業では本研究会前の時期に時事的なニュースとして扱われていた日本学術会議における政府の任命拒否問題について、一部の識者から主張がなされた日本国憲法第 23 条「学問の自由」の侵害という視点から、本当にそれが基本的人権の侵害と認められるのかどうかを議論した。ここではイデオロギー等に基づく政権批判とは切り離して、純粋な憲法論として議論を成立させることを重視した。

(2)「国際 A 憲法と人権」公開授業からみた「育てたい生徒像」実現に向けた成果と課題

6 年生は本校において出口となる学年である。今年度の履修者は 7 名である。内訳として 1 年 4 月から在籍している生徒が 5 人（うち 1 人は 4 年生 9 月から 1 年間の海外留学に出ている）で、4 年 9 月編入が 1 人、6 年 4 月編入が 1 人となっており、入学・編入学の違いから本校において受けた教育や経てきた行事などの経験にはそれぞれ差がある。それを踏まえつつ、ここまで身に付けてきた力とこの授業において養った能力の融合が、いかに育てたい生徒像に近づけているかについて、私見を述べる。

本授業では、評価課題をレポートにまとめることを中心に行ってきたことから、育てたい生徒像の（1）及び（2）はその達成度を測ることができていた。一方で、（3）については今回映像で見ていただいたような生徒たちのみで運営するディスカッションはさほど積極的に行ってきていないことから成果を測定していなかった。そこで今回は（3）が表出されることを期待して授業設計を行い、映像に収めた。映像内でも司会役となっていた生徒や度々発言していた生徒は他の活動や授業でも積極的に発言する生徒であり、後期課程に進級した時点でそのような姿は度々見られていたことから本授業のみにおいて能力を高めたとは考えていない。むしろ着目したいのは、発言のきっかけは司会から振られたことではあるが、議論を転換させるきっかけを作った 2 人の生徒の発言であった。声の大きい、もしくは発言頻度の多い生徒の意見に流されず、議論に新しい視点を与えた 2 人の存在は、7 人の合議体において自らの位置づけに対して「議論を育てる者」という価値を与えた。議論を強力に牽引する者がいる場においては、ともすればただの「消極的な肯定者」になってしまいがちである。それでは育てたい生徒像（3）とは重ならない。しかしながら議論や合議体を破壊するような批判ではなく、新しい視点で議論の転換を成した生徒の姿からは求める生徒像（3）の姿を見出すことができる。

最後に課題を整理する。最大の問題としては「なぜのそのような力を身につけることができたと考えるか」の調査を十分に行わなかったために本実践ではその点を明らかにできなかったことが挙げられる。また別の視点からの課題として以下の点を指摘しておきたい。本校 6 年生の履修の特徴として、生徒に多くの選択肢が与えられている。国際 A と同時開講している文系科目は地理・歴史科の「特講」と称する学校設定科目になっており、受験を意識する文系の生徒はそちらを履修するケースが多い。そのような中であえて本授業を履修している生徒は、法学部への進学を希望していたり憲法学に興味があったりする生徒が多い。それゆえ、ディスカッションにおいて価値ある興味深い発言をしたとてそれほど驚きはないのかもしれない。むしろ公民科の通常科目である「倫理」や「政治・経済」だったら育てたい生徒像（3）をきちんと表出し得ていたかという疑問は残る。今

後、通常の教科の学習の場面において身につけた（であろう）最終学年にふさわしい能力の活用が、生徒個人の興味関心に依拠しない場合であっても、行われているかを判断し評価していかなければ真の成果検証とはならない。

5節 「国際 B ファシリテーション実践」の公開授業から

(1) 「国際 B ファシリテーション実践」公開授業の趣旨と内容

「ファシリテーション実践」（1単位）は、6年生選択授業で2020年度は14名が履修をした。口座の形式は、ワークショップを中心とした参加型授業であり、1学期はファシリテーションの基礎としてリフレーミングやファシリテーショングラフィックなどのスキルを体験しながら学んでいき、2学期はグループに分かれてオリジナルのワークショップを作成、実践することとしている。今回の公開授業にあたっては、「ダイアログの進め方・深め方」を体験して行く過程で、テーマとして「ISSで得たもの」を全3回で設定。3グループに分かれて、日替わりでファシリテーターとファシリテーショングラフィックを担当するメンバーに別れて実施した。

第1回（2020/7/10）では、「ISSで得たものを」をあげてみよう、とだけ指示をしたが、各グループともに思いつくものをただあげている、という段階にとどまっており、深まりがなかった。

第2回（2020/7/17）では、「ファシリテーションを意識して、ISSで得たもの」をあげてみよう敏次、第3回（2020/7/31）では、「ISSで得たものは、学校内外の活動の何から得たものなのか」をさらにダイアログしてみようと指示した。

	Team A	Team B	Team C
第2回	獲得できたスキル（力系・スキルけい）に注目 ● 課題研究などから研究を推進して行く力 ● 英語の授業から、リスニングや地震の意見を持つ力 ● 様々な場面でチームワークが必要とされる中、批判的能力や協調生	コミュニケーションとアカデミックスキルに注目 コミュニケーション ワークキャンプ学園祭などから団結力・楽しむ力 アカデミックスキル 課題・授業などのタスク管理、優先順位の判断力、ルーブリックから科学的に物事を捉える力、情報を見極める力	得たものを「自分の意見を持つこと」「自分らしく生きること」グローバルかで生き抜くこと」に活かせる ● 課題研究などから、思考を深める力・発信力 ● 留学体験や異文化理解を意識する環境から自分と他者を理解する力 ● 研究活動など様々な粥どうに挑戦をする友人からは行動力やチャレンジ精神
第3回	英語系の授業・海外ワークキャンプなどから ● 英語力、考える力、ふりかえる習慣 各授業での課題・実験・プレゼンのくりかえしから ● ふりかえりの習慣化	人との関わり・自分自身についてを横軸に、アカデミックスキルと自分がどれだけ力を費やしたかを縦軸に分析した結果から ● 対人関係やコミュニケーションスキルに	ISSで身につく3つのポイントとして [機会] [刺激] [視点] を設定 ● 編入生を含めた様々なバックグラウンドを持つ生徒が集まるからこそその理解する

	SSH/SGH など研究に取り組んだことから ● 論文にまとめる力, 追求心, 分析力, 回武連携などへの積極性	得た力が偏っている傾向がある ● 蒸気が ISS で学んだ特徴かもしれない	力 ● 研究テーマの探し方, 考えさせる授業で得た考える力 ● 自分たちで企画すること, 自由だからその人とつながる力と挑戦する力
--	---	--	---

図6 第2回・第3回ダイアログのまとめ

自分たちの6年間の活動をどう意味付けるかを意識させることによって、次第にダイアログが焦点化し、グループそれぞれで腑に落ちるダイアログとその成果物になっていたように思う。

(2)「ファシリテーション実践」公開授業からみた「育てたい生徒像」成果と課題

ダイアログを通して生徒は、教員が提供する授業、学年でのHR活動、ワークキャンプなどの課外活動、IB・SSH/SGHに基づく研究活動で様々なスキルや姿勢を身につけたことに気づけていた。

受講生のインタビューで印象的だったことは、情報を選択する力が身についたというものである。課題や授業内のワークでのプレゼンを作成する機会に、教員からのウィキペディアはエビデンスにならないという注意もあるが、自分で作業をすすめていきながら、曖昧な根拠に気づけるようになり、自然と正確な情報を求めるようになっていった、と語っているが、授業や学年での様々な機会でのふりかえり活動や課題研究に挑戦した際の先行研究の整理などに身についたと捉えている。

また、その力を活かしていると実感する時はあるか、という問いには、直近では大学受験のレポート作成課題で4冊以上の参考文献が課せられた際に役立った、としている。それだけでなく、日常生活でもネットなどで目にする情報の内容が正確なのか、またそのソースはあるのかを意識するように慣れた、と言っている。

とくに取り上げたいのは、授業中に人の発言に共感する一方で、それってどうなんだろうということを相手にフィードバックして、お互いに論理的に考える力を深められた、とふりかえっている部分である。まさにそこには、チームとしての学習が成立した姿を見ることができる。

受講生の「ISSで得たもの」ダイアログやインタビューを通して、とくに本校の「育てたい生徒像」の(3)対話を通して人との関係を作り出す力を持った生徒、(4)異文化への寛容性・耐性を持った生徒、を深いレベルで身につけていると考えられる。それは本校の様々なバックグラウンドを持つ生徒が集まっているという環境にも起因するが、日々の学校生活の中で時には対立もおき、それを乗り越えながら身につけていったものであろう。また、クラス単位での活動よりも、クラスを解体してその都度、異なるチームで活動を促す本校の方針にもよるだろう。くりかえし経験することが大切である。

(1) 現代的な課題を読み解く力を持った生徒、については各教科での話題の提供や、課題研究などの研究活動、SA(社会貢献)活動などで、自身も現場を体験し、また研究テーマとして設定することでフカボリするなどの経験がその達成に大きく影響していると感じる。(2) 知識とイメージを自分で再構成する力を持った生徒、に関しては資料を用いたプレゼンテーションだけでなく様々なアウトプットの形式を課題や学年の活動で経験することで身につけていっている。6年生時には、今後のキャリアで十分活かせる形で4つの生徒像が達成されていると評価できるだろう。

課題として挙げるのであれば、6年間を通したふりかえりを効果的に行って、生徒それぞれが意

識するように促すことだと考える。「ファシリテーション実践」は、ダイアログの方法を学んだ上で、「ISS で得たもの」をテーマに3回にわたってダイアログを行うことができた。より深い自分自身や他者との関わりを意識した、そしてISSで学んだことを意識したふりかえりとなったと考えられる。6年時にこうした落ち着いて中高生活をふりかえる機会と環境を設定することが、生徒および学校にとってポジティブな効果を起こしうるだろう。

4章 指定討論者の見解－まとめにかえて－

6学年研究グループでは、2020年度公開研究会において、指定討論者として東京学芸大学の成田慎之介氏にご意見いただいた。紙幅の都合上、氏の見解を簡潔に記し、本稿のまとめとしたい。

成田氏は、「育てたい生徒像」育成の要因として、生徒主体の「考えさせる」授業、豊かな教材、プロセス重視、深める手立ての4点と、それらのよさを生徒自身が実感できることを挙げた。そして、東京学芸大学附属国際中等教育学校は「学校全体が同じ方向を向いている」こと、「学校全体で取り組んでいる」ことを強調した。この強調点は、学校全体でカリキュラム・マネジメントを図っていく上で非常に重要な前提となろう。当然ながら個々の教員で考えは異なるものの、大きくは同じ方向を向いて、上記4点の要因にあたるような「しかけ」を設定していこうとする文化が学校全体にある。もちろん、こうした方向性（目的・目標）や「しかけ」（手段）を教員個々に任せていてはなかなかこうした文化は醸成されないだろうが、それを可能にしているのが国際バカロレアの教育システムやその趣旨を共通の枠組みとしていることである。ここに、「国際バカロレアの趣旨に基づくカリキュラム・マネジメント」を校内研として進める意義がある。

カリキュラム設計の要は目標設定にあるが（田村ほか、2016）、「育てたい生徒像」は学校教育目標の具現化である。その実現に向けて1年次から学校全体で同じ方向を向き、学校全体で取り組んできているからこそ、何が「育てたい生徒像」実現の要因として効いてきているかを評価していく価値がある。本稿では数学Ⅲ、現代文B、古典B、国際A憲法と人権、国際Bファシリテーション実践の授業を通してその評価・分析を図ったが、引き続き異なる授業や観点からも評価・分析を行っていく必要がある。

附記

本稿は、6学年研究グループのうち、2020年度公開研究会で授業を公開した授業者が執筆した。具体的には、小林廉が第1章・2章・3章1節・4章を、山根正博が第3章2節を、西村諭が第3章3節を、長谷川智大が第3章4節を、藤木正史が第3章5節を担当した。また、グループのメンバーは、執筆者のほかに、川原拓也（保健体育科）、秋森久美子（外国語科）、徳初美（外国語科）で構成されている。

引用参考文献

- H. Lynn Erickson et al. (2017), *Concept-Based Curriculum and Instruction for the Thinking Classroom*. Corwin. (H・リン・エリクソンほか (2020), 『思考する教室をつくる概念型カリキュラムの理論と実践: 不確実な時代を生き抜く力』, 北大路書房.)
- 田村知子ほか (2016), 『カリキュラムマネジメントハンドブック』, ぎょうせい.

西浦博（2020），『理論疫学者・西浦博の挑戦-新型コロナからいのちを守れ!』，中央公論新社．

Helping Students to become Ideal TGUISS Students with Knowledge Integration

— Through Classroom Practice and its analysis in the 12th grade —

Abstract

The purpose of this study is to verify whether “Ideal TGUISS Students” have been developed in 12th grade over the past 6 years. Assuming that current 12th graders have become “ideal TGUISS students,” what have been effective in the past educational activities? To make a thorough investigation, five case studies in the 12th grade classes and their analysis were conducted. As a result, some educational activities which came to be particularly effective to help develop “Ideal TGUISS Students” were found.