

生徒と教師の中動的関係による カリキュラム創発・実践の分析 —国語科・地理歴史科の教科横断型実践を事例に—

高野慎太郎, 津山直樹

(自由学園男子部高等科)

原稿受付 2020年10月31日; 原稿受理 2021年1月31日

Analysis of the Curriculum Emergence and Practice Based on Middle Voice Relationship between Students and Teachers: A Case Study of Cross Curriculum of Japanese Language and Geography and History

Shintaro TAKANO and Naoki TSUYAMA

Jiyu Gakuen High School

本研究は、子どもの声を反映した教科横断型カリキュラムの創発過程を分析することによって、生徒と教師における中動的関係を明らかにするものである。そのために、アクティヴ・インタビューによって得られたデータの分析を行う。教科横断型の授業においては、生徒と教師の間だけでなく、教師と教師の間にも中動的な関係性が現れる。アクティヴ・インタビューからは、そうした輻輳化した中動的な関係の中から新たな実践が創発される様子が明らかとなっている。また、教科横断型の授業による効果としては、「地理で情報を得て、考察を国語で行う」「教科横断によって問いを持ち越すことができた」といった生徒の語りに象徴されるような、各教科の特性と限界を補完しあう形での相乗効果が見受けられた。

KeyWords : 中動態, アクティヴ・インタビュー, 教科横断型カリキュラム, 生徒の声, 「観」の問い直し, 本質的な問い (Essential Questions)

1. 問題の所在

グローバル化、人工知能 (AI) の進化、技術革新、情報化などにより、社会が急速に変容している現在、日本の学校においては、子どもたちのコンピテンシー育成と、そのためのカリキュラム・マネジメントに対する関心が高まっている。その中で、教科横断型カリキュラムやプロジェクト型学習を方法論として位置づけ、「主体的・対話的で深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメントへの転換が叫ばれている。

しかし、こうしたカリキュラム改革においては、教育現場の実態が十分に反映されていないという問題も指摘されている (三河内ほか, 2020)。とりわけ現場の教員は、カリキュラム・マネジメントについて、「上から与えられるもの」や「自分の手に負えないもの」と捉える傾向にある (天野, 1989)。

そのため、学校現場におけるカリキュラム・マネジメントに対する問題意識は授業編成レベルにとどまり、教師主導型の網羅的な授業構成、即ち、「何を教えるか」を基本とした授業設計が依然として認められるのである。教師主導による網羅的なカリキュラムにおいては、単元ごとの内容の関連性が不明確であったり、授業内容に対する生徒の関心を軽視しがちである。生徒の「応答」を踏まえたカリキュラム・マネジメントが、現場から立ち上がってくるものが求められるのである。

ここで、生徒と教師の応答関係に着眼した先行研究として成田（2020）をあげておきたい。成田は、生徒からの問いかけと教師の応答の経験の蓄積を経年的に省察することを通して、教師の「学習者観」や「授業／学習観」の変成過程を明らかにしている。成田によれば、生徒からの問いかけとそれに対する応答という経験が教師にもたらすものは、「相即的關係性」への気づきである。「相即的關係性」は華嚴思想を背景とする概念であるが、「学びのプロセスにおいて教師と生徒の間で展開する深い『問いかけ』と『応答』を中心とした双方向の深い学びや意味を引きだす対話的關係性」（成田，2020: 21）との意味で成田は用いている。

ただし、この研究は授業実践のエピソードを事例としており、カリキュラム開発段階における「相即的關係性」については検討されていない。そこで本研究では、カリキュラム開発段階から授業実践までのプロセスにおいて、子どもの声を中心とした生徒と教師のやりとりがどのような影響を与えるのかを研究課題（リサーチ・クエスチョン）とする。特に生徒と教師の関係を「中動態」という概念でとらえることとする。

「中動態」は、言語学由来の概念である。言語の態（Voice）について、現在では能動／受動と区別するが、元来は、ギリシア語やサンスクリット語に顕著であるように、能動／中動の区別が先行していた。行為に対して、巻き込まれながらも主体的な関わりを持つような態のことを、中動態と呼ぶのである（國分，2017）。中動態の視点からカリキュラム・マネジメントを捉えると、「生徒と教師の相互作用によって、固有の文脈を創発する営み」と再定義することができる（高野，2020a）。

中動態と授業との関係を論じた先行研究には三浦真琴（2020）があるが、アクティブラーニングを中動態の観点から捉える理論的な研究に留まっている。生徒と教師の中動的な関係性によるカリキュラムの創発と実践が、現場からの「知と省察」として提案されることが求められているのである。

「創発」とは、「局所的な個々の部分が集まり、相互作用によって複雑に組織化されることで、予想もしなかったような新たな秩序やシステムがつくられ、やがてそのシステム自体が個々の要素に影響を及ぼしていくような現象」と定義される（蟹江，2020: vii）。

「創発」の視点をカリキュラム開発に援用することで、教師からの一方向的なカリキュラム開発ではなく、生徒と教師の相互の応答関係の中で新たな単元が生成されていく過程としてカリキュラム開発を捉えることができる。つまり、生徒と教師との相互作用において創発されるものとして、カリキュラム（問い・テーマ・教材など）を捉えるモデルである。

2. 本研究の目的と研究方法

1に示したカリキュラム開発段階から授業実践までのプロセスにおいて、子どもの声を中心とした生徒と教師のやりとりがどのような影響を与えるのかという研究課題（リサーチ・クエスチョン）を達成するために以下の目的を設定する。

本研究の目的は、子どもと教師の対話によって教科横断型のカリキュラムが創発される過程を明らかにすることである。そのために、アクティヴ・インタビューによって得られたデータを分析し、生徒と教師の中動的関係を明らかにする。

本研究における研究方法は、先述したようにアクティヴ・インタビューである。アクティヴ・インタビューとは、聴き手から語り手への一方向的なインタビューではなく、聴き手と語り手が相互作用を起こし、ダイナミックな意味の構築がなされる共同製作的で双方向的なインタビューである（ホルスタイン，グブリアム，2004）。このようなアクティヴ・インタビューにおける聴き手（インタビュアー）については、「インタビュアーは回答者に何を話すべきか指図したりはしないが、いろいろな問題を適切に概念化して結びつける方法を提供するのである。ここで言う適切な方法とは、調査のトピックによって定義される部分もあれば、回答が進行していくにつれて作られる実質的な意味の地平によって定義される部分もある」（ホルスタイン，グブリアム，2004：104）とされる。一方、語り手（回答者）については、「アクティヴな対象者は、回答者の役割をとる前にも、あるいはその最中にも、そしてその後でも、さまざまな経験をつなぎ合わせ、組み立てている」＝「意味の積極的な作成者」（ホルスタイン，グブリアム，2004：31-32）としている。このような両者によるインタビューは、「解釈作業を伴う『アクティヴ』なもの」、つまり、インタビュアーと回答

者の両方の側の意味を作り出す作業ということ（ホルスタイン，グブリアム、2004：21）であり、「インタビュアーと回答者が協同で知識を構築することに貢献していることを認め、それを意識的にかつ良心的にインタビューのデータの産出と分析に組み込んでいこうという提案」（ホルスタイン，グブリアム、2004：22）である。

この研究方法を分野のちがう教育学研究者が「観」の語り直しに援用した研究が、津山・福若（2020）である。この研究は、アクティヴ・インタビューを教育学の研究手法として位置づけており、本研究に示唆を与えてくれる。津山・福若（2020）では、アクティヴ・インタビューの特徴を4つにまとめている。①「インタビューのプロセスにおいて、語り手と聴き手のそれぞれが聴き合い、伝え合うという営みを重視する点」、②「双方向的にインタビューを行うこと、言い換えれば『対話的』にインタビューを行うことによって、対等な関係（ラポール）が形成しやすくなるという利点」、③「半構造化面接の要領で、一対一もしくは一対複数の間でのやりとりを通じるなかで、互いが気づきを得ることを目的としている」、④「『多声的』(polyphonic) な側面を喚起するという特徴」=「声の複数性に気づくことで、単一の構造に回収されてしまった意味や価値とは異なる、オルタナティブな意味や価値と出会い直すことができる」（津山・福若、2020：18-19）である。

本研究では、国語科の高野、地歴科の津山と抽出生徒2名によるアクティヴ・インタビューを実施することとする。

3. 実践概要

(1) 対象校の概要

対象校は、大正時代に創立された私立学校である。新教育運動によって生まれた学校の1つである。生活の中に学びを立ち上げていく「生活即教育」という教育理念を有している。

また、対象校は、キリスト教主義の学校であり、学校運営の基本にはキリスト教への信仰がある。学校の形態としては、幼稚園（幼児生活団）から大学部（最高学部）までの一貫教育の形態をとっている。

学校生活においては、生徒が自治によって運営している学生寮がある点が特徴である。清掃をはじめとする学校の管理は生徒を主体として行われており、そうした活動は「自労自治」と呼ばれる。なお、中学・高校段階においては、男女が別学となっている。

本実践の対象である男子部においては、「思想 技術 信仰」という校訓が掲げられている。

(2) 教科横断型カリキュラム創発の背景

それぞれの教科の課題を示し、その課題解決に向けて教科横断型カリキュラムを創発していったプロセスを背景として示す。

① 「地理A」の背景について

「地理A」では、公民的資質の育成に向けた社会認識形成のためにカリキュラムのスコープとシーケンスが決

表1 教科横断型カリキュラム創発にむけた「観」の語り合い

地理歴史科「地理A」（津山）	国語科「国語総合」（高野）
<「カリキュラム」の考え方> ・持続可能な社会の創り手に必要と考えられる深く永く続く本質的な問いを設定し、一年間の授業で応答し続けるとともに新たな問いを探す。また、教師自身も応答し続ける必要があり、生徒とともに考える姿勢を大切にする。	<「カリキュラム」の考え方> ・教師が設定するテーマを基本としつつも、構成主義的に単元を創発する。問い、問われる中での変容を相互に授業にフィードバックしながら、探究の必然性のある場（実の場）として授業空間を構築する。
<教科の課題> ・社会認識形成のための知識・概念を体系的に学ぶためディベートの根拠となり得る文献をじっくり講読することが難しい。	<教科の課題> ・言語活動に先立ち、人口動態などを始めとした、地理的な知識・概念の専門的な修得をさせたい。
<課題解決に向けた国語科とのコラボ> ・国語科でディベートの根拠となり得る文献を扱ってもらうことで、セルフディベートの意見共有をより活性化させることができ、多角的・多面的な思考が可能となる。	<課題解決に向けた地理歴史科とのコラボ> ・地理歴史科で人口動態をはじめとした知識・概念を扱ってもらうことで、そうした専門的な知識を背景としての資料の読み解きができ、多角的・多面的な視点から議論ができる。

まっており、それぞれの単元の知識や概念が決まっている。そのため、深く永く続く本質的な問いを設定し、一年間の授業で応答し続けることを設計することで、それぞれの単元の知識や概念を問いの応答のための根拠として活用できるようにしていることが特徴である。その分、テーマを深く理解するための文献講読は課題であり、国語科とのコラボによって、この課題を克服することができている。

②「国語総合」の背景について

「国語総合」では、言語活動を豊かなものにするという狙いから、生徒参加型の授業設計を行っている。とくに、授業内外における生徒との対話を重視しており、対話の中から授業の文脈をつくっていく点が特徴である。また、そうした方法によって、生徒が関心を持つ内容を授業の教材として活用する点も特徴である。一方で、人口動態などに関する専門的な知識・概念の取り扱いが課題であり、地歴科とのコラボによって、その課題を克服することができる。

(3)学習指導案の提示

まずは本単元に関わる学習指導案を提示する。

①テーマ

外国人労働者と日本社会についてセルフディベートを通して考察する

②深く永く続く本質的な問い

○「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か?」、○「SDGsを入口にして地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか?」、○「移民とは何か?」、○「文化とは何か?」

③単元や本時を貫く問い

- ・「セルフディベートの意見・根拠を考えるプロセスはどのようなものか?」
- ・「超少子高齢社会を多角的・多面的に捉えるにはどうすればよいか?」

④単元目標

- ・これからの持続可能な社会を想定して、自分の立場を決めることができている。(学びに向かう力・人間性)
- ・肯定と否定の両方の意見を多角的・多面的にバランスよくとらえ、根拠に基づいた意見を表現している。(思考力・判断力・表現力等)
- ・外国人労働者をめぐる少子高齢社会の知識・概念を理解し、意見の根拠にできている。(知識・技能)

⑤総括的評価

- ・事前学習・事後学習：外国人労働者と結びつくと考えられるSDGsの選択とその理由、表情イラスト
- ・リフレクション：外国人労働者への考え方の変化、説得力のあった根拠、ローカルとグローバルをつなぐもの、地歴科と国語科のコラボレーションによる深まり・広まり、地球と私たちの持続可能性

〈パフォーマンス課題とルーブリック〉

◎「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」あなたの意見を述べなさい。意見を述べる際に次の3点に留意すること。

【留意点】

- (1)日本と地球、私たちの持続可能性を考えた人の移動のあり方をふまえて論じること。
- (2)外国人労働者を受け入れることに関する日本側のメリットとデメリットを吟味して、自分の意見を決定し、その根拠となる外国人労働者の特徴や受け入れ後の対応など具体例をできるだけたくさん挙げること。
- (3)反対意見の根拠となる外国人労働者を受け入れることに関する日本側のメリットorデメリットを予察して、自分の意見の根拠の方が説得力が高くなる理由を考えて譲歩をうまく活用すること。

【ループリック】

	すばらしい	よい	もう一步
◎考え方で深まったこと・変わったこと	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。 セルフディベートの前後でSDGsを入口に持続可能性を妨げる課題についての考えを持つようとしている。	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。	・「外国人労働者、是か非か」のセルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことをわかっている。
◎SDGs・持続可能性を妨げる課題について、セルフディベートを通して考えたことの表現	・セルフディベートを通して、自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで効果的かつ適切に表現している（データの使い方が説得的）。 ・自分の視点でSDGsを選択し、持続可能性への考えを持つことができる。	・自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで表現している。 ・SDGsを選択し、持続可能性への考えを持つことができる。	・自分自身の考え方について深まったことや変わったことを「是か非か」の意見とその根拠を示すことで表現しているが、不十分である。 ・SDGsを選択し持続可能性への考えを持つことができない。
◎SDGs・持続可能性を妨げる課題について考えるための土台となる知識・技能（根拠を集める方法やポイント）	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識（SDGsや外国人労働者の現状など）を身に付け、解釈することができている。 ・セルフディベートの学習から根拠となる情報を得ることができ、分析して根拠とするスキルを身に付けている。	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識（SDGsや外国人労働者の現状など）を身に付けることができている。 ・展示の見学から根拠となる情報を一つ得ることができる。	・セルフディベートの意見と根拠の土台となる知識（SDGsや外国人労働者の現状など）を身に付けているが、不十分である。

⑥単元の学習計画

次	時・教科	学習内容	問い
起 第一次	第1時 (国語科)	「セルフディベート（移民編）事前学習」：外国人労働者とSDGsとの関係性	★「私たちは移民問題にどのように応接するのか？」
	第2～5時 (国語科)	「肯定派の根拠のための知識・概念」：藤原孝章（2018）「マイノリティと道德教育—多文化共生・シティズンシップの視点から—」『世界』11月号（岩波書店）pp. 213-221 講読	★「本論考の前提となっている社会像はどのようなものか？」「多文化共生を実現するために必要な取り組みは何か？」
承 第二次	第6～9時 (国語科)	「否定派の根拠のための知識・概念」：広井良典（2013）『人口減少社会という希望—コミュニティ経済の生成と地球倫理—』（朝日新聞出版）講読	★「本論考の前提となっている社会像はどのようなものか？」「人口減少社会における希望とは何か？」
	第10時 (国語科)	「肯定派・否定派それぞれの根拠になり得る知識・概念のまとめ」	★「肯定・否定のどちらにも共通する議論は何か？」「肯定・否定のいずれからこぼれ落ちる議論は何か？」
転 第三次	第11時 (地歴科)	「世界の人口」：世界の人口分布	★「年齢別人口構成が国や地域によって異なるのはなぜか？」
	第12時 (地歴科)	「世界の人口問題」：世界の人口問題、日本の人口問題	★「世界ではどのような人口問題が起こっているか？」「少子高齢化が進む社会で起こりうる問題は何か？」
	第13・14時 (地歴科)	セルフディベート「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」意見共有と質疑応答	★「深くて永く続く本質的な問い」の共有
結 第四次	第15時 (国語科)	「セルフディベートのリフレクション」：外国人労働者に対する考え方の広がり・深まり、説得的だった他者の意見	★「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」
	第16時 (国語科)	「セルフディベート（移民編）事後学習」：外国人労働者とSDGsとの関係性	★「私たちは移民問題にどのように応接するのか？」

⑦本時案

ここでは単元のポイントとなる第10時、第13・14時の本時案を示す。

〔第10時（国語科）〕

○テーマ「肯定派・否定派それぞれの根拠になり得る知識・概念のまとめ」

★問い「肯定・否定のどちらにも共通する議論は何か?」「肯定・否定のいずれからもこぼれ落ちる議論は何か?」

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
導入 5分	・メタとベタの視点の確認	○既習の「メタとベタ」という視点について、生徒が自身のことばで発言する。 ①メタ…プラットフォーム自体に照準する議論のこと ②ベタ…コンテンツ自体に照準する議論のこと	○既習事項との関連を学習者が理解できるよう配慮する。
展開1 15分	・肯定派の意見を支える根拠集め	○以下の2つの文献を比較して、肯定派の意見を支える根拠を集め、ワークシートに記入する。 ・藤原孝章（2018）「マイノリティと道德教育—多文化共生・シティズンシップの視点から—」『世界』11月号（岩波書店）pp. 213-221 ・広井良典（2013）『人口減少社会という希望—コミュニティ経済の生成と地球倫理—』（朝日新聞出版） ○ワークシートに書かれた根拠や意見を抜粋して示す。 ・現在、少子高齢化の影響で、日本は損失が大きい。このまま進めば、社会システムとして日本は機能しなくなる。AI技術も進んでいるが、実際に使用できるのはまだ先のこと。国内に働き手がいないのであれば、海外からきてもらうしかない。 ・海外には、日本などの先進国で働いて本国に仕送りをしなければ生活できない人もいる。そうした人にとっても、外国人労働者受け入れは必要。 ・適切な教育をすることで、外国人労働者を受け入れる準備をすることができる。特に、どうすれば正解か、ということ教えるのではなく、意見が対立する場面で、どのように解決するかなどの解決策を教えることが大事。 ・社会の中に多様性があることが大事。外国人労働者がたくさん入ってきて、そうした外国人の方々を多様な生き方の一つとして尊重できれば、良い関係を築いていくことができる。そのために、教育で、多様性の理解や異文化の理解をすすめていくことが必要。 ・いま、ひょうたん島問題など、異文化理解のための教材が多数制作されている。そうしたものを使って、多文化共生のための教育を進めることで、外国人労働者の受け入れの準備ができる。	
展開2 15分	・否定派の意見を支える根拠集め	○上記の2つの文献を比較して、否定派の意見を支える根拠を集め、ワークシートに記入する。ワークシートに書かれた意見を抜粋して示す。 ・人口減少によって問題化するのは主に経済面だが、経済面を補うために外国人を捉えれば、それは人を道具としてみることであって、人権の問題につながる。 ・外国人の雇用問題からこの問題を捉えれば、よく言われる「あめふりバケツ問題」と同じ。本当に考えるべきことは、出稼ぎをしないといけないという構造が問題。 ・経済成長や経済発展という単一のモノサシだけで社会を考えると、社会正義の課題が置き去りになる。実際、日本国内でも、外国人の人権問題はたくさん起きている。経済成長が大切だという考えをやめるために、「人口減少社会という希望」という表象は有効。 ・コミュニティというものを考えたときに、日本人には、外国人労働者とコミュニティをつくれるだけの豊かさがあるのか。多様性に関する社会調査をみると、社会の多様性を嫌う人が六割を超える。だとすると、日本にはまだ難しいと思う。いまのままでは、ひとつの多様な生き方として、外国人労働者の人格や人権を保障することができない。 ・外国人が実際に働かされるのは、単純作業が多い。機械でもできることを外国人にやらせるのは、有意義ではない。	
展開3 5分	・根拠の確認	○展開1、2にて各自が整理した根拠を口頭で発表する。ワークシートに記入したものを各自が口頭で共有した。	○挙手によって発表者を募る。

<p>まとめ 5分</p>	<p>・肯定・否定の議論を形成するプラットフォームの確認</p>	<p>○肯定派・否定派の意見に共通する視点は何か、また、いずれの意見からも抜け落ちている視点は何かを発表する。発表された意見の一部を示す。 <両者に共通するもの> ・一定の経済活動を維持したいと同時に、社会の安定を維持したいという視点。 ・資本主義の経済がこの先も継続するという視点。 ・これからも、国による分断（国境）が継続するという視点。 ・現在の経済システムのままでは、労働力が不足するという視点。 ・人はコミュニティに属して生活していくという視点。 <両者から抜け落ちているもの> ・経済成長なのか、脱経済成長なのかという二項対立ではない視点。 ・原始社会の共同体で営まれていた自治的な規模の生活を顧みる視点。 ・いまのままの経済システムでこの先も良いのかどうか、検討する視点。</p>	<p>○挙手によって発表者を募る。</p>
-------------------	----------------------------------	---	-----------------------

[第13・14時 (地理歴史科)]

○テーマ「セルフディベート『日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か』意見共有と質疑応答」

★問い『「深くて永く続く本質的な問い」の共有』

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
<p>導入 5分</p>	<p>・肯定派と否定派の人数確認</p>	<p>○肯定派13名、否定派10名、どちらともいえない7名</p>	<p>○挙手によって、クラス全体で共有。</p>
<p>展開1 40分</p>	<p>・肯定派と否定派の根拠発表</p>	<p>○肯定派の根拠 資料：藤原孝章 (2018)「マイノリティと道德教育—多文化共生・シティズンシップの視点から—」『世界』11月号 (岩波書店) pp. 213-221 講読 ①グローバル化の現在、外国人を排斥するのはおかしい。少子高齢化を肯定的にとらえ、外国人を受け入れる。 ②文化面：多文化共生が必要 (外国人のことを知る)。文化の複合性の可能性 (固定的ではない)。 ③経済面：働ける世代の減少←外国人により解消。社会保障制度充実のために移民を。 ④日本企業が外国人を雇う⇒海外進出に有利。しかし、日本人と外国人の間に格差あり。 ⑤生産は上手くいっているが、消費が上手くいっていない←解消のために外国人 (移民)。 ⑥途上国からの労働者受け入れ→日本の技術が浸透→格差解消へ。 ○否定派の根拠 資料：広井良典 (2013)『人口減少社会という希望—コミュニティ経済の生成と地球倫理—』(朝日新聞出版) ①外国人を労働目的で受け入れるのではなく、日本の文化に貢献できる人材を受け入れる (経済的に豊かな人)。 ②人口の推移を長いスパンで考えることで、徐々に人口を減らし、福祉国家を目指すことで少子高齢化を解消する。 ③国内の産業基盤をしっかりとさせる (外国人を受け入れないこと)。 ④単純作業をロボットに任せることで、これ以上の労働力は不要。</p>	<p>○肯定派、否定派それぞれの根拠を引き出し、それぞれの立論とする。</p>
<p>展開2 20分</p>	<p>・どちらともいえない派の根拠発表</p>	<p>①労働人口の減少←日本だけでなく、世界が直面。まず日本が対策し、それが世界に应用できるようになると良い。外国人労働者受け入れは、一案としては良い。しかし、出稼ぎが世界中で起こると持続可能ではない。AIにも限界がある。←管理者も含めて人手不足になる可能性があるため、どちらともいえない。 ②ロボットが入られない企業への対応が不十分。外国人労働者へのサポートも不十分。</p>	

<p>展開3 20分</p>	<p>・質疑応答</p>	<p>○否定派から肯定派へ ①の「肯定的」とは？←少子高齢化を国際的にとらえる（日本だけではない）。国同士が助け合う。 ⑤は生産が過剰なのは（大量生産、大量消費になってしまう）？←企業の小規模化は経済成長を止めるのでは？ ←限度がある（どこまで経済成長するの？）=外国人労働者は必要なし。←つながらないのでは？←海外から技術者を呼ぶ。 ←日本だけの持続可能性と世界全体の持続可能性のバランス←最終的にどうするの？ ⑤の消費が上手くいっていないとは？←ニーズに合っていない=生産が上手くいっていない。例）食品ロス←無駄を減らす。 ○肯定派から否定派へ ①日本に来るの？もし来るなら？←特定技能のこと？←移住を目的にした外国人。 ②税金、国民所得を増やす必要があるのでは？←労働人口ではない人が減る。日本は先進国の中で人口が多すぎる。 ④新たな雇用が生まれるのでは（人間の仕事はなくなる）？←統率は少数。←雇用に耐えられる人材がいらないから失業者が出る。 ←外国人労働者は必要。Createする能力など教育が必要。 ●人生100年時代←定年を延ばす。</p>	
<p>まとめ 5分</p>	<p>・リフレクション に向けて</p>	<p>○リフレクション項目 ・「外国人労働者について考える中でローカルとグローバルをつなぐものは何か？」 ・「国語科とのコラボレーションによる深まり・広がりとは？」 ・「地球と私たちの持続可能性をどのように考えるか？」</p>	

(4) 子どもの声によって創発されたカリキュラム

セルフディベートの実施後に、生徒から寄せられた声をもとにして、国語科のカリキュラムが創発された。具体的には、①「ひょうたん島問題」という国際理解教材を実施し、国際理解教材の在り方を分析する授業、及び、②「大学入試改革」という表象を取り上げ、教育における公平性に関する分析を行う授業である。以下に、それぞれの授業の背景と指導案を添付する。

①「ひょうたん島問題」に関する授業の背景と指導案

外国人労働者に関する単元において、セルフディベートの準備として国語科では、藤原孝章（2018）「マイノリティと道徳教育—多文化共生・シティズンシップの視点から—」『世界』11（岩波書店）pp. 213-221を講読した。この文章は、人種的なマイノリティの人権をシティズンシップ教育の充実を通して保護するプランを示したものであるが、文中の一節に、藤原の過去の実践例として「ひょうたん島問題」を紹介した一節がある。

学習者は「ひょうたん島問題」に興味を示し、この教材を体験したいとの意見が表明された。そこで、「『国際理解』を促進するための教材とはどのような性質のものか？」という問いを深めるための素材として、「ひょうたん島問題」を扱うこととした。こうした発想は、国語科の授業のキーワードとしてきた「メタとベタ」という分析視点を引き継いだものである。メタとは「プラットフォーム自体に照準する議論」を指し、ベタとは「コンテンツ自体に照準する議論」を指す。今回は、「国際理解教材というプラットフォームの在り方について検討する」というメタ視点の分析を行うために、「ひょうたん島問題」という教材をベタに体験するという構成を取ることにした。

〔「ひょうたん島問題」(国語科)〕

○テーマ「ひょうたん島問題から考える国際理解教材の意図」

○問い「『国際理解』を促進するための教材とはどのような性質のものか？」

	学習項目	学習内容	指導上の留意点
<p>導入 5分</p>	<p>・「メタとベタ」の視点と授業の目的の確認</p>	<p>・これまでの授業で用いてきた、「メタとベタ」という分析の視点について、生徒が自身のことばで発言する。 ・「ひょうたん島問題」を題材に、国際理解教材について考えるという教師の趣旨説明を聞く。</p>	<p>・既習事項との連続性を感じられるように留意する。</p>

展開1 10分	・「ひょうたん島問題」の説明	・「ひょうたん島問題」の基本的な設定について、教師の説明を聞く。	
展開2 25分	・「ひょうたん島問題」に取り組み、分析する	・「ひょうたん島問題」の教材作成者の視点（メタ）、参加者の視点（ベタ）を取りながら、「ひょうたん島問題」を分析する。	
まとめ	・分析した内容を整理する	・分析した内容をワークシートに記入する ・分析した内容を口頭で発表する	

②「大学入試改革」に関する授業の背景と単元計画

外国人労働者に関する単元において、国語科では、外国籍の子どもの修学状況や日本語支援の実施状況などのデータを示し、人権保障の観点から外国人労働者の問題について扱った。時期を同じくして、教育界では大学入試改革の議論がなされていた。大学入学共通テストへの記述式問題の導入や民間試験の活用などの方針が打ち出されたかと思えば、それが暗礁に乗り上げるなど、大学入試の動きが迷走していた時期である。ちょうど外国籍の子どもたちの教育格差に関する議論をしていた時に、萩生田光一文科相による「身の丈」発言があり、その発言を捉えた生徒からの要望によって、大学入試改革の是非を扱うことになったのである。

「大学入試改革」を扱う際の問いは「教育における公平性とは、どのような意味であろうか？」とした。これは、過去に国語の授業で扱ってきた社会正義に関わる関心を引き継いだ問いである。また、これまで、社会正義に関する議論においては「変身する分析」と呼ばれる独自の分析手法をとってきた（高野2020b）。今回の議論においても、社会正義への関心と「変身する分析」の方法を引き継いだ。「大学入試改革」の単元は複数回にまたがる扱いになったため、単元全体の学習計画を付す。

〔「大学入試改革」(国語科)〕

○テーマ「大学入試改革から考える教育の公平性」

○問い「教育における公平性とは、どのような意味であろうか？」

時	学習内容	問い
第1時	「大学入試改革に関する事前学習」 ○教育の公平性とSDGsの関係性を考える	★「SGDsと教育の公平性の関連は何か？」
第2～3時	「大学入試改革の根拠と方向性」 答申と報告書を読み取り、大学入試改革を必要とする根拠や改革の方向性を探る ○教育再生実行会議（2013）「高等学校教育と大学教育との接続・大学入学者選抜の在り方について（第四次提言）」 ○中央教育審議会（2014）「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について（答申）」	★「大学入試改革の前提となっている考え方はどのようなものか？」「大学入試改革が目指す方向性は何か？」
第4時	『記述式問題』『英語民間試験』の導入をめぐる是非 新聞記事を分析し、「記述式問題」「英語民間試験」の導入をめぐる議論を把握する	★「議論の前提はどのようなものか？」「議論から抜け落ちている視点は何か？」
第5時	「記述式問題」「英語民間試験」の導入に関する肯定派・否定派の根拠となる知識・概念のまとめ	★「肯定・否定のどちらにも共通する議論は何か？」「肯定・否定のいずれからでもこぼれ落ちる議論は何か？」
第6時	マイクロディベート：「記述式問題」「英語民間試験」の導入をやるべきである、是か非か？意見共有と質疑応答	★「他者の視点を踏まえて、改めて自身の意見を捉え直すかどうか？」
第7時	「マイクロディベートのリフレクションと事後学習」	★「教育における公平性とは何か？」

4. 生徒による学び・カリキュラム創発のプロセス

アクティヴ・インタビューのデータをもとに、生徒による学びとカリキュラム創発のプロセスを分析していく。

(1) インタビューの基本情報

・日時と参加者 2020年9月6日9:00～12:30（生徒A）、2020年9月8日19:30～20:45（生徒B）、2020年9月10日19:30～21:30

(生徒A、生徒B)

・生徒A、Bを抽出した理由 単元終了後に、学びの振り返りを目的としたワークシート（巻末資料参照）に取り組んだ。単元の実施前後で、外国人労働者に対する考えの変容はあったか否かを尋ねたところ、半数以上の生徒が「変わらない」と答えた。一方で、考え方に深まりはあったか否かを尋ねたところ、半数以上の生徒が深まりを記述している。具体的には、「国語科で外国人労働者を取り巻く社会構造や論理を学び、地理では経済の面から外国人労働者を捉えることができたことで、ディベートがとても深まった」「地理と国語では、同じ問題でも見方がちがっていて、新しい考えが生まれました。最初は驚いたのですが、二教科でコラボするのはとても良いことだと思います」などである。教師からは、授業中でのコメントを通して、生徒の声に対する応答を行った。本単元においては、ワークシートへの記述とそれに対する教師の応答を通して、振り返りを行った。生徒A、Bを抽出した理由は、セルフディベートの実施後に行われた「ひょうたん島問題」「大学入試改革」に関する授業が創発されるきっかけとなった声を上げた生徒であるためである。

・インタビューの目的 この対話は、生徒と教師のそれぞれの立場から2019年度に実施した地歴科・国語科の教科横断型実践セルフディベート「日本はこれから外国人労働者を受け入れるべきである、是か非か」のリフレクションをするものである。教師の考えている教科観をふまえた教科横断型カリキュラム創発の背景と生徒の地歴科・国語科の授業への考えを語り合い、生徒と教師の創発による学びの創発のプロセスを明らかにしたい。

(2)質問項目・場面設定

・場面設定の理由 上記の目的をふまえて、場面として以下1～4を設定した。生徒と教師が考える教科観、横断授業のプロセス、生徒の声から創発されるカリキュラム、リフレクションの4場面である。

場面1 生徒と教師それぞれが考える教科観

- ・生徒は、どのような想いで地歴科と国語科の授業に取り組んでいたのか？
- ・教師（津山・高野）が考えるそれぞれの教科観とは？

場面2 地歴科・国語科による教科横断型カリキュラムの開発・実践プロセス

- ・教科横断型実践に取り組んだことによる深まりや広がりとは？（生徒、教師ともに）

場面3 生徒の声から創発されるカリキュラム

- ・生徒の声が反映される実践は効果的か？

場面4 リフレクション

- ・教育とは何か？授業とは何か？
- ・それぞれの場面について

場面1では、国語と地理という教科に対する、生徒と教師の捉え方（教科観・授業観）を明らかにするために、生徒への聞き取り調査を行った。適宜、教師からは、教師が持つ教科観・授業観を生徒に共有した。

場面2では、国語科、地歴科による教科横断型カリキュラムの開発・実践プロセスをテーマとして生徒への聞き取り調査を行った。ここでは、教科横断型カリキュラムを生徒がどのように捉えていたかを明らかにすることに焦点を当てた。

場面3では、生徒の声から創発されるカリキュラムをテーマとして生徒への聞き取り調査を行った。生徒がどのような思いで授業の提案に至ったのか、また、教師がどのような狙いをもってそうした声を受け止めたのか。この点について、生徒の反応と共に示す。

場面4では、テーマを提示し、生徒からの文章での回答を得た。今回の実践を踏まえて、「教育」や「授業」というものをどのように捉え直すかということテーマを設定して、生徒に意見を尋ねた。

なお、インタビューデータについては、内容を変えない程度に表現の修正を施している。

また、生徒A、Bに対しては、インタビューに先立って研究計画書を提示・説明したうえで、研究協力についての了承を得た。また、以下に示すインタビューデータの内容についても、確認と了承を得ている。

(3)場面1の分析

①生徒Aとのやりとり

まずは、地理の授業のスタイルや内容や進め方について質問した。

地理の授業は、一回の授業でプリントが一枚配られて、1つのテーマを細かく進めるイメージで。プリントには、問題と答えを書くんですけど、記述欄が2つ程度しかなくて、しかも結構具体的な内容が多くて。例えば、シンガポールと日本の関係性を答える問題とか。こういう問題をゆっくり進められるところがすごく好きですね。テストもそういう形式です。単語を覚えるより、物事の繋がりとか関係性が分かった方が、生活の役に立つ気がして。ニュースを見るときも多視点で見れるというか。例えば、家を建てるときも、崖のあたりは家を建てるのをやめておこうと考えられたりとか、崖について知っているだけではなくて、全体の繋がりを見ていくような考え方は、生活の上でも実践的かなと思います。あとは、国外の問題を扱うことが多かったので、ニュースを読み解くうえでも実践的というか、見てる世界が変わる感じがして。だれがどういう思惑で、どういう風に動いているのかが分かったら、見方が変わってくるように思うというか。

生徒Aは、地理の授業を「実践的」と捉えている。背景には、生活の役に立つという実感があることがわかる。続いて、地理の授業におけるエッセンシャル・クエスチョン（以下、EQ）について尋ねた。授業者（津山）はEQについて、「答えが1つではなく、永く考え続ける問い」と解釈して生徒に伝えている。対象校には、こうした方法をとる授業は他にはない。

EQは問題提起として捉えていて。例えば、地理を学ぶ意義は何かとか、ローカルとグローバルを繋ぐものは何かみたいなEQがあったと思うんですが。先生たちも何か答えがあって、それを教えようとしているのではなくて、一緒に考えようというメッセージで投げかけているんだろうと捉えていて。なので、先生方と一緒に探求するみたいなイメージでとらえていました。自分はEQのような答えの出ない問いを考えるのは嫌いではないです。

「先生方と一緒に探求する」という言葉があるが、こうした捉え方はEQにおいては正当なものである。実際に、地理の授業でディベートを行うと、「先生はどう考えますか」と教師の意見を尋ねられてきた。そのたびに、教師の意見を表明するが、それが正解というわけではない。

実は、僕は先生方に答えを求めていたわけではなくて、先生方の答え自体も「正解」としては捉えてもいなかったと思うんですね。あくまでも一個人の考えというか、専門の方はこう考えているという感じの受け止め方で。原発の問題とか、外国人労働者の問題とか、いろいろテーマがあったと思うんですけど「専門家はこう言ってます」という感じで先生の意見を受け止めていた感じですね。

生徒も教師も、意見の深さに違いはない。ただ、根拠付けの部分に差が生じる。知識や概念については、教師の方が知識量が多いためである。しかし、そうした知識や概念を授業にて生徒に共有することによって、生徒もより説得的な意見を形成することができるようになっていった。

プリントのなかの自分の意見の根拠を書くところに苦戦した覚えがあって。自分はけっこう感情論になりがちなので。プリントに意見を書いて提出すると、意見の根拠を矢印で書いて説明されたことがあって、矢印の先には、プリントに書かれている根拠があるんですね。それを繰り返す中で、実際に、正しい根拠をもってきて、相手を説得するというか、論理的に自分の意見を組み立てていく感覚はあったと思います。そのあたりは特に、先生もこだわっているというか、何でも意見を言えば点をもらえるわけではなくて。根拠のところに授業で知った根拠を使って、自分の意見を組み立てていくところは意識していました。

続いて、国語の授業のスタイルや内容や進め方について質問した。

国語の授業は、かなり対話色が強い授業かなど。たぶん授業ごとに、その日のテーマとかはちゃんとあると思うんですけど、誰か生徒が何かを言うと、「それいいね」「それいいよ」って感じで、どんどんそこにテーマが切り替わっていく感じで。それでも、実は、すべてが繋がっているという感じがあって。最初はびっくりしたんですけど、でも、そういうスタイルが良いというか。国語は、良い意味でも悪い意味でも、根拠を一ミリも考えずに発言できる時間で。疑問とか、質問とか、思ったこととかを素直にぶつけられるイメージで。やっぱり僕らも高校生なので「これなんですか？」みたいな素朴な疑問を持つこともあって、そういう疑問があるときに、すぐに口に出せる感じですね。それが、意外と尖った質問とか面白い意見になることもあって。僕の場合は「なんですか？」っていう言葉が、キーワードですね。それは、授業で扱った素材の解釈とかもそうですし、先生の説明とかに対してですね。先生の説明に対して、普通であれば「そうなんだ」ってそのまま受け取る授業が多いと思うんですよ。でも、国語はそれではいけなくて、先生に対しても、鵜呑みにしないで「なんでそう考えたんですか？」とか、「なんですか？」ってどんどん素直に聞ける授業ですね。

生徒の発言を受けて、授業が創発されていく展開を捉えた発言である。こうした授業展開によって、「なんですか？」という「素朴な疑問」が言語化できる。

生徒A：「物事を疑う」ということは先生が全面に押し出していることで、それを感じているから僕らも「なんですか？」って素直に聞くことができた気がして。授業の中で「なんでなのか？」と考え始めると、色々と難しくなってくることって沢山あると思うんですけど、国語では、授業の中で疑うということが許されている感じですね。というか、どんな内容を扱っていても、たぶん言いたいことは同じなんだろうなっていう気がして、それは「プラットフォームを疑う」ということで、最終的な問いかけが同じなんだったら、クラスとか、個人の関心のある内容を扱おうみたいな感じなのかなって思っていましたね。

高野：なるほど。たしかに、どんな内容でも、たぶん同じメッセージというか、同じ問いかけだったみたいな感じなのかもしれないよね。そうすると、もしかすると、僕らの授業とか、学校とか社会みたいなプラットフォームが何によってできているのか、つまり、「プラットフォームは何なのか」という問いの構え自体が、僕らの授業のEQだったのかもしれないと思うな。「構えとしてのEQ」という考え方。

生徒A：そうだと思います。その部分はぶれていないですよ。

高野：うん。たぶん、僕らの授業だと、EQの「クエスチョン」の部分っていうのは、「態度」というか、「構え」なんだよね。いま進んでいる議論がどんな視点によって構成されているのかとか、盲点になっている部分はないかとか、そういう疑いの構えの部分が僕らのEQだったのかもしれないな。

生徒A：だから、先生の授業を受けてから、本とか映画とかを素直に観られないですよ。必ず、シーンとかショットに対しての作家の思惑とかを考えるようになって。この前「ジョーカー」を観たんですけど、登場人物が思いとか感情とかをぜんぜん表に出さないんで、ずっとその演出の理由を考えてました。そういう意味では、構えとしてのEQはヒットしてるんじゃないかなと思います。まあ、素直さと純粋は失いましたけど。

授業者（高野）は「プラットフォームを疑う」ということを「議論や表現の前提を問う形で為される、メタ議論的な議論（メタ視点による分析）」と定義して生徒に説明してきた（高野2021）。具体的には、「メタとベタ」という視点で議論を分析する方法をとっている（本稿3章4節①参照）。このように分析態度を一貫させることによって、EQに似た機能を果たしていることが、生徒の語りから確認できる。加えて、「プラットフォームを疑う」という態度は、畢竟、「授業のプラットフォーム」に対する関心を招く。そこで、授業者は、国語という授業の設計自体を一つの分析と参加の対象とすることを生徒に奨励している（高野2019）。「授業設計自体への参加」という視点について、生徒はどのように捉えているのであろうか。

カリキュラム通りに進まないといけないとか、単元を終えるために駆け足になるような授業もあって、そういう授業は学びが作業化すると思うんです。国語は一年間の内容が、年度初めには決まっていなくて、だんだん僕らとか先生から話題が投げ込まれて授業が作られていくんですね。これは楽しいですよ。生徒が発言して、それに先生が応答して、話題が発展したり、実際に次の授業からその内容を扱うことになったりして、即効性があるというか、嬉しいし、モチベーションも上がると思います。やっぱり、自分が気になるからそこで問いかけるわけで、応答があると楽しいと思うし、それを見ている他の人も楽しいですよ。やっぱりみんなが本当に気になったものが授業に出てくるわけじゃないですか。毎年決まったものを習うんじゃなくて、その学年の色とか、個性とか興味とか、そういう関心は個人でも学年でもまったく違って。そういう問題意識とか関心を授業に反映するってところがうまく組まれているなって思っています。

生徒との応答をもとに授業を作るという構成主義的な方法論について、「楽しい」と感じていることがわかる。「自分が気になるからそこで問いかける」や「みんなが本当に気になったものが授業に出てくる」という語りからわかるように、構成主義的な方法論によって授業が、生徒にとって切実な問いが生まれる場となっている。

生徒A：話を聞いてて、地理と国語には共通点があると思っていて。さっき、国語の授業の話のときに、授業で出てきた言葉を使って映画を分析したり、他の話題を分析するときに、その言葉を使うことができるっていう話をしたんですけど、これって、津山先生が言った、授業で扱った知識とか概念とかを根拠にできるっていう点と共通するなと思って。「これって将来役に立つかわからないな」とか、「何のためにこれを学ぶのか分からないな」という感覚が起らない授業だったんじゃないかなって思っています。「実際に使っていける」というところまで含めて授業になっているんで、それがほかの授業との違いかもしれないというか。

②生徒Bとのやりとり

はじめに、地理の授業のスタイルや内容や進め方について質問した。

生徒B：テストでは、データを分析して文章にする問題が多かったと思うんですけど、返却されたら、「この部分の根拠は？」とか、「なぜこうなるの？」みたいなコメントが沢山書かれていて。確かに、思い込みが解釈に入ったりしていたなと感じて。それがだんだん、テストを繰り返したり、EQを繰り返すなかで、根拠をもとに意見とか文を書くことができるようになったのではないかなって思っています。

津山：知識とか技能の使い方が分かってきたという感じ？

生徒B：比較する文とかの使い方も教わったりして。それまでは、単に、「比べればいいんでしょ」とみたいな感じで思っていたんですけど、同じデータから、条件を合わせて比較するとか、そういう方法も学んだりしましたね。

生徒Bは地理の授業を通して、知識や技能を習得した感覚を持っている。その背景には、EQへの応答の積み重ねがある。

津山：EQって、他の授業にはないと思うんだけど、どうだった？

生徒B：応答し続けることによって、僕たちの考え方も深まるし、先生たちの言いたいことも分かりやすくなるんじゃないかなって思っています。問題に対するいろんな視点を得ることができるのではないかなって思っています。

津山：そうすると、EQっていうのは効果的な問いになっているってこと？

生徒B：そうですね。最初はこれ何だろうと思ったんですけど、実際に一年間、毎回疑問に感じたことをぶつけることによって、ただ授業を聞くだけじゃなくて、どう感じたかを考えて、受け身だけで終わらなかつたっていうのが重要だったんじゃないかなって感じました。

津山：自分の授業は、講義も多かったけど、受け身に感じなかつたってこと？

生徒B：はい。講義の後に、ディベートがあつたりして、議論の機会があつたので、そのための事前学習っていうイメージがあつたので。

EQへの応答を続けること、そして、ディベートなどの議論の機会が設定されていることによって、受け身ではない感覚で授業を受けることができたこと述べている。続いて、国語の授業のスタイルや内容や進め方について質問した。

教科書をほぼ使わないところが斬新というか、びっくりって感じですけど。教科書について分析する授業をしたりしましたが、やっぱり、「教科書的な国語」というものはあるなとすごく感じます。たぶん、教科書だけをやっていても、飽きるというか、つまらなくなるように感じていて。先生がよく持ってくる学者さんの文章とか、大学入試改革に関する授業とか、こっちのほうが面白いんじゃないかなって。

国語の授業では、扱う素材や扱い方が毎年異なっている。生徒との応答の中で、授業の素材を決めていくためである。

よく授業である光景ですけど、先生が話しているときに、いろんな人が「これって関連していますよね」とって言うと、その話をしてくれるとか。1つのことから繋げて考えることって重要だと思っていて、そういう知識とか、頭の使い方の勉強になっているなって思います。ひとつのことを話していたのに、3つも4つも話題が出てきて、最初は1つのことだったのに、話しているうちにそれが3つ4つのことに繋がってくるような考え方をする機会になっているのかなって思います。自分は、けっこう学校のイベントとか議論に関わることが多いんですけど、そこで意見を言ったりするときに、すごく関わってきているかなと思って。たとえば、二項対立とか、社会学的な発想とか、そういう議論のための手段が、授業の中で扱われるので。実際に、誰かと話すときに、高野先生がこういうこと言っていたなとか、こういう考え方をするんだよなって思いだして、実際に生活の中で利用できるとか。いろんな日常の活動に活かされていますね。

(4)場面2の分析

場面2においては、教科横断型実践に取り組んだことによる視野の深まりや広がりについて尋ねた。

生徒A：1つは、2つの側面から物事を見られることがあまりないので、これは一番大きなところかなって思っています。良い意味でのめり込まないで済むとか、1つの教科だと、例えば地理だとデータとか、そういう教科の視点にとられる感じで、逆に国語だと人権問題とか、そういう視点が強くなると思うんですけど。今回、こういう2つを混ぜながら、多視点でディベートをできたのが良かったとか。ディベートの根拠も多視点になった感じです。今回のディベートだと、労働力とか、生産性みたいな部分と外国人の人権とか、格差の問題っていう2つの方向性で進んだんですけど、1つの教科だと、こういう複数の視点はなかったと思うんです。

生徒B：横断授業だと、ちゃんとしたデータを授業で扱ってから議論をすることができたんで。色々な視点から情報を収集することができて、それをふまえて自分が賛成なのか反対なのかを考えることができて。1つの教科よりも深く考えることができたんじゃないかなって思います。議論も、一学期よりも、活発になったように感じたので、それもメリットかなと思って。文章を読む機会もできたので、情報も偏りが無くなったとか、全員が共通してたくさん情報をもって議論できたですね。

生徒A：おそらく、材料がたくさんあることが利点に繋がるので、ディベートという方法が教科横断に合っていたとか。自分は、もともとは経済の部分強く捉えていて、立論のときも経済を捉えていたんですけど。でも、この話題は国語の授業でも扱ったので、「国籍多様性」みたいな言葉が出てきて。国語で読んだ文献だと、子どものころから外国の人に会うことの意味みたいなのが分かって。それは、もともとの自分にはなかった視点が投げ込まれた感じで、しかも、強く入ってくるんで、自分にはなかった視点が増えていく。それ自体がおもしろかったですね。自分の視点が増えていく感じが。それまでは、自分は経済中心の議論だったので、自分への反論としては、国語的なものがおおくて。例えば、「単なる労働力として外国人を受け入れるのか」とかいろいろ言われたんですけど、その時に、経済だけで議論をしても不毛だったと思うので、やっぱり良かったですね。

教科横断型の授業によって、ディベートの議題について、より複数の視点からの情報を得ることによって、議論の

根拠や考え方が広がったと生徒A、Bともに語っている。そして、そうした複数の視点が自身の中に出てくることを「おもしろかった」「良かった」と好意的に受け止めていることが分かる。ここで、3章2節において「教科横断型カリキュラム創発の背景」として示した、教師の教科観や横断授業に関する捉え方を生徒に説明した。そのうえで、教科横断授業の意義について生徒に尋ねた。

生徒A：先生方が言っていた狙い通りではあったのかと思って。最初にも言ったんですけど、根拠の数が増えるので、議論は深いものになったと思います。一教科でやるときよりも、視点とか、同じ文献でも読み方が違ったので、そういうところで、視点とか考え方が増えたかなと。

生徒B：僕も同じ感じなんですけど、しいて言うなら、横断授業を行う最初に、もうちょい詳しく説明があっても良かったかなって。僕が話を聞いてなかったかもしれないですけど、何をやるのかよく分からない部分があったので、もう少し説明があったらよかったのではないかなって。議論をするので、この部分を読んでおいてとか。

授業をするうえで、より丁寧に説明することは大変重要な点である。生徒から指摘された部分をこれからの課題としたい。

(5)場面3の分析

前節において、生徒Aから「狙い通り」という言葉が出たが、本単元は、全てが計画されていたわけではなく、生徒との対話の中で発展して行った部分がある。それは、「ひょうたん島問題」と「大学入試改革」の話題を扱った部分である。この部分は、当初、単元計画の中にはなかったが、生徒A、Bからの提案によって実施することとなった。こうした、生徒の声が反映される実践について、生徒の考えを聞いた。

生徒B：僕はひょうたん島問題を提案したんですけど、最初は高野先生が、資料の解説として、こういうのがあるんだよって感じで話されたと思うんですけど、実際にやってみないとイメージがつかないというか、自分たちが外国人労働者の問題について、少しでも実感しやすくなるんじゃないかなって感じて提案しました。

高野：そうだったね。提案したときって、何か展開の予想はあった？

生徒B：どっちかという、計画性があったわけではなくて、思ったことを言ってみたって感じですね。

高野：クラスの反応も良かったので、僕もこのひょうたん島問題を勉強して、実際に授業でやることになって、公開授業になっているんな先生たちの前でそれをやることになったんですけど、実際にそうやって実現していく中で、何か感じていたことはある？

生徒B：実際に、嬉しい感じですよ。公立とかそうだと思いますけど、普通は、授業のスケジュールが決まっていて、授業で扱う内容はスケジュールとして固定されていると思うので。ただ、高野先生はどんどん作っていく、生徒と共につくっていくスタイルでやっているの、疑問に答えやすい環境が整えられているんじゃないかなって感じます。あとは、毎学期のアンケートだったりとかも、僕たちも、授業に自分たちから意見を出してもいいんだって思うことができると思うんですね。そういうことが、疑問とか意見を言いやすくしてるんじゃないかなって思います。

提案したことが実際に授業となることについて、生徒Bが「嬉しい」と肯定的に捉えていること。また、授業への提案ができた背景には、意見や疑問を出しやすい環境があると生徒Bは捉えていることが分かる。もう1つ、生徒からの提案で単元が発展したのが「大学入試改革」の話題である。

生徒A：授業では、格差について取り扱うことが多かったので、自分なりにも考えていて。同時に、自分の進路についても考える時期でもあって。やっぱり、大学受験のためには、学習塾に通ったりしなきゃいけない、お金がかかるわけですよね。自分はその時そういう問題に直面していて、色々心がすさんでいたときで。所詮、大学も金で買った勉強で行く場所なのかみたいな感じで思っていた時に、ちょうど「身の丈」発言を聞いて、国語の授業で教育格差を考えてたときだったんで、聞いてみて。そしたら、いろんなところに格差があるよねって話になって、その一つとして教育格差じゃないですけど、大学入試も結局金なのかみたいな問いになって行って。

高野：自分の進路のことを考えて、結局お金のなかっていう生活の中での課題意識があって、その時に授業では、外国人労働者の人たちの教育格差の話があって。授業で扱ったのは、外国籍の子どもたちが学校に通えていないとか、日本語の授業を受けられてないとか、そういう問題ですね。そういう関心と授業がマッチした感じなんじゃないか。

生徒A：そうですね。最初は外国人労働者の格差を考えていて、外国人労働者の方が日本に来て、日本国内で同じ仕事をしているのに、国によって格差があるじゃないですか。そういう格差の問題から考えていったんですけど。僕は、考えが全体に広がるよりは、1つの方向に突き詰めていくタイプで、たぶん人権の話題には、教育の問題は根幹にあたると思って、そこに意識が行ったというか。あと、もうひとつ考えたことは、大学入試がいま「お金で買える勉強」になっているなどと思って。その人の理解力によるとは言っても、ある程度お金を払って予備校とか行けば理解力も伸びるわけで、大学入試で測るのが表面的なものを感じて。

生徒Aは、授業のテーマを生活に持ち越して考えることができる生徒である。例えば、ホームレスの人におにぎりを配布するという社会活動などを行いながら、授業の問いを深めていける生徒である。こうした授業の内外の関心の繋がりが、日々の雑談で話されたり、授業レポートに書き込まれることで、教師に伝達される。そういった関係性の中で、生活と授業の文脈が一致する場面が出てくる。

津山：授業の流れからすると、1つ前に貿易の単元があって。そこで貿易ゲームをやったりしたね。シミュレーション教材に触れたという点で、その単元の影響があったように思うのだけど、そのあたりはどう。

生徒B：そうですね、貿易ゲームを二学期にやって。貿易ゲームっていうのは、その資材がない国とある国では、発展するスピードがまったく違うという話で。実際に、体験によって実感するという繋がりがありましたね。

高野：貿易ゲームをやっていたので、同じシミュレーション教材であるひょうたん島問題についても、親近感を持ってたということでしょうかね。大学入試改革については、どうですか。

生徒A：そうですね、貿易ゲームからも影響を受けていて。二学期に貿易ゲームをやったときは、自分のグループは紙とお金だけのとんでもないグループを引き当てて。大変で、「身売り」をすることも考えたんですけど。例えば、そういうところでも「格差」について意識したところもありますし。教育については、地理の授業でSDGsを何度も扱っていたんですけど、SDGsは基本的に格差の是正がテーマだと思うんですけど。SDGsのなかには、教育の内容もあって。その関心を国語にも持ち越せたというか。教科横断だったので、それを持ち込みやすかったというところがあって。イメージで言うと、情報を得るのが地理で、考察するのが国語の流れだったかなと。

生徒は、地理の授業内容からも影響を受けていることがわかる。教科横断型の授業であったことで、そうした関心が国語に持ち越されやすかったという点も指摘された。生徒Aによる「情報を得るのが地理で、考察するのが国語」との発言には、教科横断型の授業の利点が捉えられている。

生徒A：2つの教科が繋がることで、自分が考えていることを持ち出しやすい環境になったかなって思って。一つの授業だと先生との一对一のやり取りで終わっちゃうと思うんですけど、教科横断だと先生が2人いて、視点も2つあるわけで。自分が考えていることをじゃあちょっと、国語のほうで言ってみようかとか、地理のほうで質問してみようかとか、そういうふうに出しやすい環境になったのかなって思って。それが、生徒の声が反映されやすい形になったんじゃないかなって思います。それは、先生も2人いるので、自分たちの考えてることとかが、簡単に言えばつぶされないで出てくる環境になったかなって思ってます。

生徒B：そうですね、思った疑問とかが、発信されないまま終わらないってことが良いなって感じて。最近読んだ本に「質問と疑問を止めてはいけない」って書いてあって、「質問と疑問がない授業は、授業として成立しない」みたいなことだったんですけど。それは確かにそうだなって思って、質問と疑問が無いと、何も考えていけないし、受け身で終わっちゃう感じですよ。だから、教科横断の授業は、質問とか疑問が投げかけられる時間でしたね。

生徒からは、教科横断型授業の利点が具体的に語られている。生徒Aは、生徒の声がより反映されやすくなった点を、生徒Bは、質問や疑問を投げかけやすくなった点をそれぞれ語っており、教科横断型授業によって生徒の声をより授業展開や授業設計に反映しやすくなっていることが見受けられる。

(6)場面4の分析

今回の実践を踏まえて、「教育」や「授業」というものをどのように捉え直すかということをテーマに設定して、生徒に文章で意見の提出を求めた。以下に、生徒が提出した意見の原文を示す。

生徒A

僕は3つのテーマで「授業」に関する考えを述べたい。

まずは、「問いと応答を繰り返す意味」だ。一般的な「授業」では、答えがある問いを解く機会しか与えられないため、問いに持続性がない。一つの問いを継続的に答えていくというのは、物事を考えるための訓練になる。また、色々な問題や課題を一つのEQや「構え」と結び付けて考えられるので、物事を関連付けて考えられるようになる。

二つ目は「おしゃべりの中で授業を作る意味」だ。「おしゃべり」ということは、基本的には興味のあることについて行われる。しかし、一般的に言って、「興味のあること」が授業に反映されることはとても少ないので、授業は自ずと「作業」になっていく。しかし、おしゃべりの中から授業を作ることで、生徒の興味の範囲が的確に授業に反映されるし、逆に、授業から興味生まれるということも起こりやすいため、「授業」が「教え授けられるようなもの」ではなくなる。

三つめは、「授業で得た課題や言葉が生活に持ち越される意味」だ。本来、授業は生活に活かされるべきものであると思うが、多くの授業は受験や成績のためのものになってしまっていると感じる。よって、授業での内容を生活で実感することは少なく、また、授業の内容が体験的に感じられることも少ない。授業の中で得た課題や言葉が生活に持ち込まれると、体験的に授業を生活の中で受けることができる。生活と授業は繋がり、理解はとて深まる。

生徒B

僕は世間一般で言われる「授業」というものに違和感がある。そう思う一番の理由は「一方通行の机上の学び」ということへの違和感だ。では、どんな授業が望ましいのか。地理と国語の授業を例に、説明する。

地理の授業では、ジャイカのエッセイコンテストに応募した。ただ支援をするのではなく、「持続的支援」しかも「双方にとって持続可能な支援」を目指すべきだと書いた。こうした「持続性」を考えることができるようになった背景には、地理の授業でEQを考えていたことがある。また、文章を書く際には、ただ綺麗事を書くのではなく、事実を見通したうえで意見を書くことや、事実・根拠・データをもとに意見を書くやり方が身についた。本当に役立つ学びというもののは机の上だけでなく、それらをもとにした持続的、発展的、かつ、机上を超えた学びの中にある。どちらが欠けても成り立たない関係であり、二つ揃って初めて完成するものになると思う。

国語では、「授業で手にした言葉が生活に応用される」ということがある。これは、クラス内での共通言語ができるということを示している。今日も、授業では、『システムと生活世界』という言葉を用いて高野先生が説明をしていた。こうした活用もあれば、クラスや行事の目標を決めたりするときにもこの言葉が出てくる。共通言語があることによって、僕らのクラスとしての団結がより深まり、考え方、視点が新しくなったと感じている。また、雑談の中から授業ができることは、生活と学びが一心同体となるイメージだ。普段生活している中で、様々なニュースに触れることがよくある。国語の授業では、よくその話題を授業で取り上げて話し合ったり、先生が社会学的な目線、国語科の教員としての目線から解説をしてくれたりする。更に、そこで湧き上がった疑問をまた違う切り口で掘り下げていったり、文章を読み、知識を増やしたりしている。雑談からの派生、そしてカリキュラムを細かく決めていないメリットは、この様な「柔軟性」そして「対話的授業」にあると思う。

5. 生徒と教師の中動的関係によるカリキュラム創発・実践の成果と課題

本研究では、子どもの声を反映した教科横断型カリキュラムが創発されるまでの過程を明らかにするために、アクティヴ・インタビューのデータを分析し、生徒と教師の中動的な関係について検討してきた。

地歴科の津山は、EQを中心とした教師の問いかけと生徒の応答、生徒からの新たな問いかけと教師の応答を中心とした実践的なカリキュラムが創発し、知識・概念・技能を活用することの重要性に気づいた。EQを軸にしたカリキュラムは、教科内容は決まっても子どもの声を聞くカリキュラムとなり得る。このような「学習観」「学習者観」「カリキュラム観」への気づきは、生徒と教師でカリキュラム創発・実践をするのに示唆的である。加えて、EQを問い直すことや、生徒と教師がEQに応答し続けることが、学習者にとっては安心感に繋がることも明らかとすることができた。

国語科の高野は、テーマ設定の段階から子どもの声を聞くことによって、生活の中から出てくる問いを対話的主体的で深い学びへと繋ぐ方法論、即ち中動的な授業づくりの視点の重要性を再認識した。また、特定の分析枠組み（例えば、プラットフォームへの問いなど）を継続的に採用することによって、EQのような機能を果たすこと（構えとしてのEQ）に気付くことができた。加えて、教科横断型の授業を行うことによって、「意見を聞いてもらえる」「声を出していい」といった印象を生徒がより捉えやすくなること、即ち、中動的な関係性がより強化されることについても、アクティヴ・インタビューを通して明らかとすることができた。

教科横断型の授業においては、生徒と教師の間だけでなく、教師と教師の間においても、中動的な関係性が現れる。本論文においては、輻輳化した中動的な関係性の中から新たな実践が創発される過程を明らかとすることができた。また、教科横断型の授業による相乗効果としては、「地理で情報を得て、考察を国語で行う」「教科横断によって問いを持ち越すことができた」といった生徒の語りに象徴されるように、教科特性を活かしながら、各教科の課題を補完しあう形での相乗効果を確認することができた。

一方、これからは、中動的な関係に基づいた実践を可能とする諸条件について、パターンを類型化したうえで、理論を洗練させていきたい。これから明らかとしたい論点は以下である。一点目は、「同僚性」が生じる前提についてである。本実践は、教師の間での「観」の語り合いから始発した。こうした「観」の語り合いが生ずるためのレ

ディネスや環境要因は何なのか。「子ども観」や「課題意識」の共有が可能となる諸条件について明らかにしたい。二点目は、教職に纏わる「権力構造」への自覚が生じる前提についてである。往々にして、教師は、教師と生徒の関係を「教える／教えられる」といった二項図式で捉えがちである。しかし、アクティヴ・インタビューから明らかとなったように、中動的な授業づくりは、そうした二項図式の関係性のなかでは生じない。その意味で、教職の権力構造に対して、教師自身が十分に自覚的になるために必要となる諸条件について、これから明らかにしていきたい。三点目は、「生徒の声を聴く」ための前提についてである。生徒が授業づくりやカリキュラム開発に参画できるためには、生徒の声を聴くということに対して、教師側のレディネスが整っていなければならない。そうしたレディネスが整うための前提は何なのか、今後明らかにしていきたい。最後は、中動的な授業によって生ずる「学びの過程」についてである。本研究では、中動的な授業の開発過程に焦点を当てて分析を行った。一方で、中動的な授業が如何なる学びを生ずるのか。学びの「性質」や「過程」に焦点を当てた分析を、これから行っていきたい。

引用文献

- 天野正輝 (1989) 『教育課程編成の基礎研究』文化書房博文社, pp. 25-26.
- 蟹江憲史 (2020) 『SDGs (持続可能な開発目標)』中央公論新社
- 國分功一郎 (2017) 『中動態の世界意志と責任の考古学』医学書院
- ジェイムズ・ホルスタイン、ジェイバー・グブリアム、山田富秋・兼子一、倉石一郎、矢原隆行 (2004) 『アクティヴ・インタビュー—相互行為としての社会調査—』せりか書房
- 高野慎太郎 (2019) 「生き方としての多様性教育について」早稲田キャリア教育研究会編『早稲田キャリア教育研究』第11巻, pp. 31-49.
- 高野慎太郎 (2020a) 「中動的な授業づくりの視点」教育新聞社『教育新聞』2020年10月15日, p. 5.
- 高野慎太郎 (2020b) 「変身する分析—大学入試改革の教材化を例として—」教育新聞社『教育新聞』2020年10月26日, p. 5.
- 高野慎太郎 (2021) 「多様性のある社会をデザインする」学校法人自由学園編『自由学園年報』第24号
- 津山直樹・福若真人 (2020) 「異なる教育観をつなぐホリスティックな対話的手法の検討—シナジーを生み出すアクティヴ・インタビューの可能性—」日本ホリスティック教育/ケア学会編『ホリスティック教育/ケア研究』第23号, pp. 17-30.
- 成田喜一郎 (2020) 「『帰国子女』からの問いかけと教師の応答経験の有意義性—オートエスノグラフィー 1978-2006を中心に—」日本国際理解教育学会編『国際理解教育』Vol. 26, pp. 13-22.
- 三浦真琴 (2020) 「Active Learningの理論と実践に関する一考察 LAを活用した授業実践報告(11)」関西大学教育開発支援センター『関西大学高等教育研究』11, pp. 1-8.
- 三河内彰子, 藤井佑介, 木村優, 秋田喜代美 (2020) 「探究型カリキュラム開発における学校のオーラルヒストリーの分析」東京大学大学院教育学研究科『東京大学大学院教育学研究科紀要』59, p. 467.

