

<引用文献>

- (1) 豊原治郎「観音堂時代の會津八一」『半どん』第128号（1995.8.5）p.45
- (2) 『會津八一全集』第9巻、（中央公論社、1983）p.457
- (3) 同上、p.462
- (4) 長島健『長島たけし文集』p.333
- (5) 『會津八一全集』全9巻、p.490
- (6) 吉池進『會津八一傳』p.584
- (7) 『ドナルド・キーン著作集』第一巻「日本の文学」（新潮社、2011）p.345
- (8) 中野孝次『死を考える』（青春出版社、2002）p.176

<主要参考文献>

- 『會津八一全集』第4巻、第9巻、第12巻（中央公論社、1983）
 豊原治郎『會津紀伊子抄』（中央公論社、1988）
 豊原治郎『学問の向こうに』（出版社不詳、2010）
 吉池進『會津八一傳』（會津八一先生伝刊行会、1963）
 料治熊太『會津八一の墨戯』（アポロン社、1969）
 工藤美代子『野の人 會津八一』（新潮社、2000）
 近藤富枝『相聞』（中公文庫、1985）
 結城信一『柘榴抄』（新潮社、1981）
 清水邦夫『清水邦夫全仕事1992～2000』（河出書房新社、2000）
 中野孝次『死を考える』（青春出版社、2002）
 宮川寅雄『秋艸道人随聞』（中公文庫、1982）
 宮川寅雄『山鳩』影印本 別添冊「山鳩解題」（中央公論美術出版、1971）
 宮川寅雄『観音堂』影印本 別添冊「観音堂解題」（中央公論美術出版、1970）

PISA型道徳授業の構想

中野啓明

はじめに

筆者は、『敬和学園大学研究紀要』第21号の拙論「キー・コンピテンシーとPISAリテラシー」⁽¹⁾において、次のように述べた。

「PISAリテラシーとキー・コンピテンシーとの間に『裂け目』が生じないようするためには、リテラシーとキー・コンピテンシーの関係を意識した授業を構想することによって、PISA調査準備のために矮小化された授業とならないように配慮する必要がある。

中央教育審議会答申においてPISAとキー・コンピテンシーの位置づけが曖昧であること、PISAリテラシーはキー・コンピテンシーの一部であり、相互に関連しあいながら育成すべきものであるが、場合によっては『裂け目』が生じてしまう場合があることを述べてきた。今後は、PISAリテラシーとキー・コンピテンシーとの関連を視野にいった道徳授業の開発、『能力』に関する用語族について検討する必要がある。」⁽²⁾

そのさい、PISA（Programme for International Student Assessment）リテラシーとキー・コンピテンシー（key competencies）との関連を意識した試行的な道徳授業の実践研究としては、「手品師」を資料として、長岡市立大積小学校第6学年児童に対して山畑浩志教諭によって行われた授業、第5学年児童に対して山崎鋼教諭によって行われた授業があることを記した。

幸いにも、この試行的な授業の成果をもとに、平成24年度から山畑教諭、山崎教諭がともに所属する中越道徳教育研究会（岡村秀康会長）とともに共同研究を実施する体制が整った。

本稿では、この共同研究の取り組みの一貫として、「PISA型」の道徳授業を構築していく上での理論的な前提と、現時点での読解リテラシーを育成するための道徳授業の基本パターンとして考えられる「意見文」を用いた授業の枠組みとその課題を述べる。

1. キー・コンピテンシーの一部としてのPISAリテラシー

キー・コンピテンシーもPISAも、ともにOECD (Organisation for Economic Co-operation and Development:経済協力開発機構) が打ち出してきた考え方である。

キー・コンピテンシーとPISAリテラシーとの関係は、『敬和学園大学研究紀要』第21号の拙論「キー・コンピテンシーとPISAリテラシー」において検討しているが、ここではその概要をあらためて示しておく。

OECDによるキー・コンピテンシーの定義は、DeSeCo(Definition and Selection of Competencies: コンピテンシーの定義と選択)プロジェクトによって遂行された。このプロジェクトの最終報告として2003年に出版されたのがライチェンとサルガニクとの編著『キー・コンピテンシー』⁽³⁾であり、この最終報告に基づきプロジェクトの事業計画の概要として2005年に出されたものが「キー・コンピテンシーの定義と選択 (エグゼクティブ・サマリー)」(以下、「エグゼクティブ・サマリー」と略記する)⁽⁴⁾である。なお、この「エグゼクティブ・サマリー」はOECDのホームページからダウンロード可能である。

「エグゼクティブ・サマリー」では、キー・コンピテンシーは、次のように定義されている。

「コンピテンシー (competency) は、知識や諸技能 (knowledge and skills) 以上のものである。それは、特定の文脈において、(諸技能や態度を含む) 心理社会的な資源 (psychosocial resources) を引き出すとともに動員することによって、複雑な諸需要 (complex demands) に対処することのできる能力 (ability) を含んでいる。」⁽⁵⁾

DeSeCoにおいて、コンピテンシーもしくはコンピテンスとは、「特定の文脈において」、「複雑な諸需要に」「対処することのできる能力」を含むものとして定義されているのである。

その上で、DeSeCoでは、キー・コンピテンシーのカテゴリーとして、以下のような、3つのカテゴリーを設定している。⁽⁶⁾

カテゴリー1：相互作用的に道具を用いる

1-A 言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力 (ability)

1-B 知識や情報を相互作用的に用いる能力

1-C テクノロジーを相互作用的に用いる能力

カテゴリー2：異質なグループにおいて、相互にかかわりあう (interacting)

2-A 他者とよい関係をつくる能力

2-B 協同する能力

2-C 葛藤 (conflicts) を調整し、解決する能力

カテゴリー3：自律的に行動する

3-A 大きな展望 (big picture) の中で行動する能力

3-B ライフ・プランや個人的なプロジェクトを設計し、実行する能力

3-C 権利、利害、限界、ニーズを主張する能力

なお、これら3つのカテゴリーがそれぞれ独立したものではなく、相互に関係していることは、「エグゼクティブ・サマリー」においても強調されていることである。

「エグゼクティブ・サマリー」では、PISA調査で行っている以下のリテラシーについても、次のように定義している。⁽⁷⁾

読解リテラシー (reading literacy)

自らの諸目標を達成し、自らの知識と潜在的能力 (potential) を発達させ、社会に参加するために、書かれたテキストを理解し、用いて、省察する (reflect) という知的な能力 (capacity)。

数学的リテラシー (mathematical literacy)

数学が世界で果たす役割を識別し理解するとともに、建設的で関心を持った省察的な市民 (constructive, concerned and reflective citizen) として、自らの生活に関する諸ニーズに対処するための方法として数学を用い、関与し、より根拠のある判断をするという知的な能力。

科学的リテラシー (scientific literacy)

自然の世界及び人間活動を通してその世界になされる諸変化についての理解と意志決定を助けるために、科学的知識を用い、科学的な疑問を識別し、証拠に基づいた結論 (evidence-based conclusions) を描き出すという知的な能力。

以上のPISAリテラシーとキー・コンピテンシーは、どのような関係にあるのか。「エグゼクティブ・サマリー」では、カテゴリー1「相互作用的に

に道具を用いる」に含まれる1-A「言語、シンボル、テキストを相互作用的に用いる能力」の説明において、次のように指摘している。

「PISAにおける読解リテラシーと数学的リテラシー、及びALL（引用者註：Adult Literacy and Life Skills Surveyのこと）において定義された計算能力（numeracy）は、このキー・コンピテンシーの例証である。」⁽⁸⁾

また、カテゴリー1「相互作用的に道具を用いる」に含まれる1-B「知識や情報を相互作用的に用いる能力」の説明において、次のように明言している。

「このキー・コンピテンシーの例証は、PISA2006年調査の枠組みへと発展した科学的リテラシーである。」⁽⁹⁾

DeSeCoの「エグゼクティブ・サマリー」では、読解リテラシーと数学的リテラシーがカテゴリー1の1-Aに、科学的リテラシーが1-Bの例証であるとしているのである。

キー・コンピテンシーはカテゴリー1からカテゴリー3の3つのカテゴリーから成り立っているが、PISAリテラシーは、キー・コンピテンシーの中のカテゴリー1の一部を調査可能な「能力」として具体化したものである。

2. 読解リテラシーの特徴

「エグゼクティブ・サマリー」では、読解リテラシーに関わって、次のように指摘している。

「省察的な知識の使用のためにどの程度生徒たちが動機づけられているかを十分に査定することは簡単ではないが、その出発点は、生徒たちが書かれた諸テキストの深い意味や構成について省察することができるかを査定することにある。実際、PISAのリーディングに関するアセスメント（PISA assessment of reading）は、生徒たちが情報を見つけ（locate）、解釈する（interpret）ことができるかということだけでなく、自分たちが読んだものについても省察し（reflect）、評価する（evaluate）ことができるかということも、報告している。

PISAでは、生徒のリーディングに関するパフォーマンス（student performances in reading）を、6つの到達度の一つに位置づけている。すなわち、テキストの情報と共通の日常的な知識との間に、ひとつの単純なつながり（simple connection）しかつづることができない生徒は、このスケールではレベル1に分類される。一方、批判的に仮説を評価し、予想に反する諸概念を扱うこともできる生徒は、高度なレベルである、レベル5に到達することが期待できる。」⁽¹⁰⁾

「エグゼクティブ・サマリー」では、読解リテラシーに関わることとして、情報を「見つける」「解釈する」ということだけではなく、「省察する」「評価する」ということを位置付けているのである。

そして、「テキストの情報」だけではなく、「日常的な知識」との相互作用を促し、「単純なつながり」のみならず「批判的に仮説を評価」するだけではなく、「予想に反する諸概念を扱う」ことをも求めているのである。

では、実際のPISA調査における読解リテラシーに関わる問題は、どのような特徴をもっているのであろうか。

文部科学省では読解リテラシーを「読解力」と訳しているけれども、文部科学省が平成17年（2005年）12月に公表した『読解力向上に関する指導資料——PISA調査（読解力）の結果分析と改善の方向——』⁽¹¹⁾において、次のようにまとめている。

「PISA調査の読解力の問題には次のような特徴がある。

まず、読むテキストには、『連続型テキスト』と呼ばれている文章で表されたもの（物語、解説、記録など）だけではなく、『非連続型テキスト』と呼ばれているデータを視覚的に表現したもの（図、地図、グラフなど）も含まれている。加えて、教育的内容や職業的内容、公的な文書や私的な文書など、テキストが作成される用途、状況にも配慮されるなど、テキストの内容だけでなく、その構造・形式や表現法も、評価すべき対象となっている。

また、読む行為のプロセスとしては、単なる『テキストの中の情報の取り出し』だけではなく、書かれた情報から推論して意味を理解する『テキストの解釈』、書かれた情報を自らの知識や経験に位置付ける『熟考・評価』の3つの観点を設定し、問題が構成されている。

さらに、出題形式は、選択肢問題のみならず、記述式問題も多く取り入れられており、テキストを単に読むだけでなく、テキストを利用

したり、テキストに基づいて自分の意見を論じたりすることが求められている。」⁽¹²⁾

また、2009年に実施されたPISA調査結果をまとめた『生きるための知識と技能4』⁽¹³⁾では、「読解力」の「3つの内容」として、「読むテキストの形式」、「読む行為の側面」、「テキストが作成・利用される用途・状況」の3点を、以下のように示している。

◎読むテキストの形式 (Text Type) :

2009年調査では、テキストの形式を①『連続型』、②『非連続型』、③『混成型』、④『複合型』に分けた。

- ①『連続型テキスト』(continuous text) は通常、文と段落から構成され、物語、解説、記述、議論・説得、指示、文書または記録などがこれに含まれる。
- ②『非連続型テキスト』(non-continuous text) とは、データを視覚的に表現した図・グラフ、表・マトリクス、技術的な説明などの図、地図、書式などを指す。
- ③『混成型テキスト』(mixed text) は、上記連続型テキストと非連続型テキストを組み合わせたものである。
- ④『複合型テキスト』(multiple text) は、それぞれ独立したテキスト・データを組み合わせたものである。それらの関係は必ずしも明確ではないが、相互に補完しあったり、対比しあったりしている。典型的にはウェブサイトの情報などである。

◎読む行為の側面 (Aspects) :

2009年調査で測定したのは、

- ①情報を見つけ出し、選び出し、集める<情報へのアクセス・取り出し>
- ②テキストの中の異なる部分の関係を理解し、推論によりテキストの意味を理解する<テキストの統合・解釈>
- ③テキストと自らの知識や経験を関連付けたり、テキストの情報と外部からの知識を関連付けたりしながら、テキストについて判断する<テキストの熟考・評価>の3つの側面である。

◎テキストが作成・利用される用途・状況 (Situation) :

私的な手紙や小説や伝記は<私的>な用途、公式の文書は<公的>な用途、マニュアルや報告書は<職業的>な用途、教科書やワークシートは<教育的>な用途で用いられる。」⁽¹⁴⁾

上述の文部科学省による『読解力向上に関する指導資料』及び『生きるための知識と技能』からすれば、読解リテラシーに関わる調査問題で特徴となる点は、第1にテキストの形式、第2に「読む」という行為の側面、にある。

第1のテキストの形式に関わる特徴は、日本の教科書では一般的な「連続型テキスト」のみではなく、図表等を用いた「非連続型テキスト」や「混成型テキスト」、「複合型テキスト」が用いられている点にある。

2009年のPISA調査問題を例にすれば、「携帯電話の安全性」に関する問題が「非連続型テキスト」、「在宅勤務」に関する問題が「複合型テキスト」のテキスト形式となる。

第2の「読む」という行為の側面に関わる特徴は、単に「情報へのアクセス・取り出し」を行うのみではなく、「テキストの統合・解釈」をし、さらには「テキストの熟考・評価」をも行うという点にある。

2009年のPISA調査結果に基づく「読解力平均得点の国際比較」⁽¹⁵⁾によれば、日本の「総合読解力」の平均得点は520点であり、参加した65か国・地域中の8位であった。また、「情報へのアクセス・取り出し」は530点で4位であったが、「統合・解釈」では520点で7位、「熟考・評価」では521点で9位であった。このことは、テキストの「統合・解釈」や「熟考・評価」に課題があることを示しているといえよう。

3. 読解リテラシーを育む道徳授業の欠如

有本秀文は、「PISA型読解力」に関して、以下の10の「誤解」があるという。⁽¹⁶⁾

- ① 論理的な文章でないとPISA型ができないという誤解
- ② 図表やグラフなど非連続テキストがPISA型の特徴だと思ふ誤解
- ③ PISA型はつまらないと思ふ誤解
- ④ 短い文章でPISA型の読解力がつくと思ふ誤解
- ⑤ PISA型は難しいと思ふ誤解
- ⑥ 日本型の国語の授業だけでPISAに対応できると思ふ誤解
- ⑦ クリティカル・リーディングは作者への冒瀆だと思ふ誤解

- ⑧ 道徳との区別ができないという誤解
- ⑨ 時間がかかって授業が進まないと思う誤解
- ⑩ 受験に対応できないと思う誤解

これらの誤解の中でも、有本は、②の「図表やグラフなど非連続テキストがPISA型の特徴だと思ふ誤解」について、「確かに、非連続テキストはPISAの特徴だが、日本は非連続テキストの得点は低くない。それよりも長い文章題についての自由記述問題が不得手なのである」⁽¹⁷⁾と指摘する。

また、④の「短い文章でPISA型の読解力がつくと思ふ誤解」について、有本は「PISA型と称する参考書や教育実践で短いテキストを使っているものを見かけるが、PISAは長い文章が主である。だから短い文章だけではPISAに対応する力は育たない」⁽¹⁸⁾とも指摘する。

さらに、有本は、⑥の「日本型の国語の授業だけでPISAに対応できると思ふ誤解」について、次のように指摘する。

「日本型の国語の授業が目指したことを十分に達成することは非常に重要なことだが、日本型の国語だけでは熟考・評価の間には答えられない。また日本型の発問とPISA型の発問はかなり違うから、同じことを問う場合でも、PISA型の発問形式に変える必要がある。」⁽¹⁹⁾

有本は、従前から行われてきた「日本型の国語」の発問形式では、PISAの読解リテラシーに関わる「熟考・評価」には対応できないというのである。

さらにまた、有本は、⑧の「道徳との区別ができないという誤解」については、次のように指摘する。

「落書きに賛成か反対かのような道徳的な価値観がからむために、『道徳とどこが違うのか』という声をよく聞く。PISAで求められる討論は、日本型の道徳観を押しつける道徳とはまったく異なる。だから『落書きに賛成』と答えても論拠がしっかりしていれば、正解になる。また道徳と大きく異なることは必ず読んだことを根拠にして答えなければならないことである。」⁽²⁰⁾

有本は、PISA調査の「落書き」問題を例にしながら、「日本型」の道徳授業にありがちな「道徳観を押しつける道徳」の授業を批判している。そ

の理由は、「落書き」に賛成でも反対でも、「論拠がしっかりしていれば、正解になる」からである。このことを「熟考・評価」に関わって述べるならば、「熟考・評価」は「論拠」とセットで学習活動を組織しなければならないことを示しているといえる。

有本は主として国語科における「PISA型読解力」を育成するための方策を、発問構成を中心として研究によって進めていると考えることができる。この意味で、有本の「熟考・評価」及び「道徳」等についての指摘は傾聴に値するものではあるが、主として国語科の視点からのものであるといえる。しかしながら、道徳教育を研究する側からは、有本の指摘に対してのみならず、「PISA型読解力」を育むための提言がないという現状は否めない。

事実、文部科学省が平成17年12月に公表した『読解力向上に関する指導資料』中の指導例においても、「道徳」は見出すことができない。

さらに、道徳教育の領域において、PISAに向かい合っている授業実践報告としては、管見の限り、『道徳教育』(明治図書)の2011年9月号から11月号に連載された平野美和による「道徳授業で『PISA型学力』を考える」という報告⁽²¹⁾のみである。平野は「PISA的グループワーク」を「グループワーク」と呼び、「グループにおける集団性を基盤として、『話し合い』にとどまらず、共同で実施する学習活動全般を広く意味し、共同活動による体感を得ることができる学習形態」⁽²²⁾と定義している。この意味で、平野の「グループワーク」による実践は、「グループワーク」を道徳に用いた場合の例であり、道徳授業に特化したものではないといえる。

4. 「意見文」を用いた読解リテラシーを育むための道徳授業モデル

PISAの読解リテラシーを育むための道徳授業はどうあればよいのか。

PISAリテラシーを育むための道徳授業の在り方を模索するため、平成23年度から中越道徳教育研究会と共同研究に取り組むこととした。なお、平成23年度は試行的な実験授業を行い、平成24年度は新潟青陵大学の共同研究費制度を活用して「PISA型の道徳授業モデルの開発に関する基礎的研究」に取り組んだ（以下、共同研究であるため、「私たち」と表現する場合がある。）

実験授業は、「手品師」(『新潟県版小学道徳 心つないで6』教育出版)を資料として、長岡市立大積小学校6年生の9名の児童に対し、平成23年11月21日(月曜日)に行われた。実験授業に協力していただいた山畑浩

志教諭の指導案、及び「意見文」とワークシートを以下において示しておく。

なお、この授業は、平成24年度の中越道徳教育研究会・長岡市三島郡道徳教育研究会の道徳教育研修会（平成24年8月24日（金曜日）、於：長岡震災アーカイブセンターきおくみらい）において、参加者を子どもに見立てた模擬授業としても実施されている。

第6学年道徳学習指導案

授業者 教諭 山畑 浩志

1 主題名「大切にしたい思い」 2-(3)「信頼・友情」
 (2-(2)「思いやり・親切」、1-(2)「希望・勇気」、4-(1)「規則の尊重」)

2 前時のねらい
 登場人物と、それらの登場人物が置かれている状況をつかみ、自分の立場と考えを明確にすることができる。

3 前時の展開

| 学習過程（時間） | 教師の発問と期待される子どもの反応 | 留意点 | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ○登場人物と、登場人物が置かれている状況をつかむ。(25) | T1 (資料を読み、登場人物を確認した後) ワークシート①に、それぞれの登場人物について分かることを書きましよう。…発表しましょう。 C1 手品師は、腕はいいけどあまり売れていない。 C2 手品師は、大劇場のステージに立つことが夢。 C3 次の日も手品を見せることを男の子と約束をした。 C4 男の子はひとりぼっち。 C5 男の子は、手品師の手品が大好き。 C6 友人は、少し離れた大きな町に住んでいる。 C7 友人は、手品師に大劇場に出るようすすめた。 | ・子どもに資料を一読させてから、教師が読み聞かせる。(登場人物と場面の様子を想像しながら聞くことをめあてとする) ・友達を発表を聞いて、自分が気付かなかったことは書き加えるよう指示する。 | | |
| ○自分の立場と考えを明確にする。(20) | T2 (手品師の葛藤と、手品師がとった行動を確認した後) 手品師のとった行動について、太郎さんと花子さんは、異なる意見を述べています。(意見文を提示) | ・とてもいい話だと思ったか、もやもやするかを筆手で答えさせてから、意見文を提示する。 | | |
| 意見文 | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 太郎さんの意見 ぼくは、男の子の所に行きよかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、きっとまた来ると思うから。 ②「明日も来る」と、男の子と約束したから。 </td> <td style="width: 50%; padding: 5px;"> 花子さんの意見 わたしは、大劇場に行きたかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、もう二度とないかも知れないから。 ②後で謝って説明すれば、きっと男の子はゆるしてくれると思うから。 </td> </tr> </table> | | | 太郎さんの意見 ぼくは、男の子の所に行きよかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、きっとまた来ると思うから。 ②「明日も来る」と、男の子と約束したから。 | 花子さんの意見 わたしは、大劇場に行きたかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、もう二度とないかも知れないから。 ②後で謝って説明すれば、きっと男の子はゆるしてくれると思うから。 |
| 太郎さんの意見 ぼくは、男の子の所に行きよかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、きっとまた来ると思うから。 ②「明日も来る」と、男の子と約束したから。 | 花子さんの意見 わたしは、大劇場に行きたかったです。理由は、次の2つです。 【理由】 ①大劇場のステージに立つチャンスは、もう二度とないかも知れないから。 ②後で謝って説明すれば、きっと男の子はゆるしてくれると思うから。 | | | |
| | T3 (ワークシート②を配布して) どちらの意見に賛成しますか。また、その理由も書きましよう。 <理由を書くときの条件> ①「太郎さん」と「花子さん」の両方(又は一方)の理由に触れて書くこと。 ②「太郎さん」と「花子さん」の理由にない理由がある場合は、それも書くこと。 | ・理由を書くときの条件について説明し、自分の経験を踏まえて書くことを奨励すると共に、質問を受ける。 | | |

4 本時のねらい
 「大切にしたい思い」を明確にもって、自分だったらどうするかを判断することができる。

5 本時の展開

| 学習過程（時間） | 教師の発問と期待される子どもの反応 | 留意点 |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ○意見を交換する(価値を深めたり新しい価値に気付いたりする)(30) | T1 「太郎さん」と「花子さん」、どちらの意見に賛成しますか。理由も発表ましよう。 C1 ぼくは、太郎さんの意見に賛成です。理由は、太郎さんが言う通り、男の子と約束したからです。ぼくは、約束を破られて嫌な思いをしたことがあります。だから、男の子もきっと嫌な気持ちになると思います。それに、花子さんは、大劇場に立つチャンスは二度とないかも知れないと言っているけど、がんばってれば、チャンスはまたやってくると思います。 C2 わたしも、太郎さんの意見に賛成です。約束は守らなければいけないと思うし、男の子が悲しむからです。 C3 わたしはC1さんとC2さんの意見とは少し違います。確かに、次の日に手品師が現れないと初めはいやな気持ちになるかも知れないけど、後で謝って理由を話せば、きっと分かってくれると思います。 C4 わたしは、花子さんの意見に賛成です。太郎さんの言う通り、約束を守ることは確かに大事です。でも、わたしは、夢は何よりも大切にしたいと思っています。それに、誘いを断られた友人は、きつとがっかりしたと思います。 C5 ぼくは、C4さんの意見とは少し違います。友人は、手品師がステージに立てなくて残念だと思っているだろうけど、手品師の判断を信じてすっきりしていると思います。 | ・前時の学習を振り返り確認してからT1の発問に移る。 ・「男の子の期待に応えたいから」、「友人の友情に恋えたいから」という内容の理由が学がらないときは、男の子と友人の思いを想像させる。 ・男の子の思い…手品師の手品を見るのが楽しみ ・友人の思い…手品師の夢を叶えてあげたい |
| ○自分の考えを再構築する(10) | T2 太郎さん側の理由と花子さん側の理由が、共通に大切にしている思いは何でしょうか。 C6 相手を思いやる気持ち。 C7 相手を信じる気持ち。 C8 人を喜ばせたいという気持ち。 T3 (ワークシート③を配布して) もし、あなたが手品師だったら、やはり男の子の所へ行きますか。それとも、大劇場へ行きますか。理由も書きましよう。 <理由を書くときの条件> ○今日の授業で学んだ「理由」の中から、自分が「大切にしたい」と思う理由を取り上げて書くこと。 C9 わたしなら、男の子の所へ行きます。代わりに手品師が見つからなくて友人が困るのはつらいけど、やっぱり男の子ががっかりする姿は見たくないからです。 C10 ぼくなら、大劇場に行きます。友人の思いに応えたいし、大劇場にはたくさんのお客さんが待っているからです。そのお客さんたちを笑顔にすることも大切だと思います。 | ・手品師が男の子の所へ行くという行動は、正解ではなく、手品師という一人の人間の判断による行動であることを押さえる。 ・授業の中で学がらなかった「理由」がある場合も書いてよいことを伝える。 |
| ○授業を通しての学びを確認する(5) | T4 授業を通して、気付いたことや思ったこと、これから心がけていきたいことなどを書きましよう。 C11 手品師は、男の子と友人の両方を思いやる気持ちや両方を信じる気持ちを大切にしていたことに気がきました。わたしも、相手を思いやる気持ちや信じる気持ちを大切にしたいと思います。 C12 手品師は、夢をあきらめて男の子の所に行きたくていいけど、人を喜ばせるという夢は叶ったと思います。これからは、自分が大切にしたいことをよく考えて判断したいと思いました。 C13 物事を判断するときは、いろいろな理由があって悩むこともあるけど、最後は、自分が何を大事にしたいかをよく考えて判断したいと思いました。 | |

6 評価
 <授業のねらいにかかわって>
 「自分だったらどうするか」を判断する場面で「大切にしたい思い」を明確にもつことができたか。(ワークシート②と③の比較により評価する。)

「手品師」ワークシート① 6年 名前 _____

☆登場人物について分かることを図に書き込みましょう。

男の子

手品師

友人

「太郎さん」と「花子さん」の意見

太郎さんの意見

ぼくは、男の子の所に行つてよかつたと思います。
理由は、次の2つです。

【理由】

①大劇場のステージに立つチャンスは、きっとまた来ると思うから。

②「明日も来る」と、男の子と約束したから。

花子さんの意見

わたしは、大劇場に行つた方がよかつたと思います。
理由は、次の2つです。

【理由】

①大劇場のステージに立つチャンスは、もう二度とないかも知れないから。

②後で謝つて説明すれば、きっと男の子はゆるしてくれると思うから。

「手品師」ワークシート② 6年 名前 _____

☆あなたは、「太郎さん」の意見と「花子さん」の意見の、どちらに賛成しますか。その理由も書きましょう。

《理由を書くときの条件》

①「太郎さん」と「花子さん」の両方（または一方）の理由に触れて書くこと。
②「太郎さん」と「花子さん」の理由にない理由がある場合は、それも書くこと。

わたしは、 さんの意見に賛成です。

<理由>

「手品師」ワークシート③ 6年 名前 _____

☆もし、あなたが「手品師」だったら、どうしますか。理由も書きましょう。

《理由を書くときの条件》

○今日の授業で學がった「理由」の中から、自分が「大切にしたい」と思う理由を取り上げて書くこと。

わたしなら、（ 男の子 大劇場 ）の方に行きます。

<理由>

この授業の特徴は、①「構造的板書」を用いていることと、②「意見文」を用いている点にある。このうち、PISAの読解リテラシーを育むために新たに取り入れたものが、②の「意見文」である。

この「意見文」は、道徳的価値を含む対立した2つの意見を、教師があらかじめ作成しておいたものである。

従来の道徳授業では、指導案レベルでは意見の対立は想定していたとしても、実際の授業では子どもの話し合いの流れによって左右されることは否めなかった。また、理由についても教師が想定していたものが必ずしも子どもから出てくるとは限らなかった。

「意見文」を用いた道徳授業では、対立する意見をあらかじめ情報として子どもに提示しておくことが可能となるのである。

また、「意見文」を作成するならば、従来からある「読み物資料」をそのまま利用することが可能となる。

「意見文」を使った道徳授業として想定される基本的なパターンを示す。

- [1] 資料を提示する（資料を読み込む）。
- [2] （教師があらかじめ用意した）道徳的価値を含む対立した2つの意見を「意見文」として提示する。
- [3] 相違点や共通点など、対立する意見の関係を考える。
- [4] 自分の考えをまとめる。

授業を実施した山畑教諭は、授業後に次のように振り返っている。

「私が感じた1つめの価値は、子どもの論理的思考を促すということです。ワークシート③に見られる子どもの記述は、どれも論理的です。自分の学級の子どもたちがこれほど論理立てて書いた道徳の授業は初めてです。これは、非連続型テキスト（引用者註・「意見文」のこと）を示した瞬間から、子どもたちは常に両方の立場について考え続けることができたからではないかと考えます。

2つ目の価値は、子どもの意識が常に道徳的価値へ向くという点です。これは、非連続型テキストの中で、道徳的価値を含む理由のみを示したこととかかわりがあるのではないかと考えます。

3つ目の価値は、少人数の学級でも、価値の深まりが十分に期待できるということです。これは、非連続型テキストに示す理由の内容及量が、子どもの実態に応じて決められるからです。

そして、4つ目の価値は、自分の考えをもつことが苦手な子どもでも、自分の立場や理由を明確にもつことができるということです。普段の道徳の授業では自分の考えがほとんど書けない子が、今回の授業では、自分の考えを明確に述べることができました。これは、非連続型テキストに示された考えが、自分の考えのガイドラインとなり、思考の停滞を防いだと考えられます。⁽²³⁾

山畑教諭は、「子どもの記述は、どれも論理的です。自分の学級の子どもたちがこれほど論理立てて書いた道徳の授業は初めて」という。また、「普段の道徳の授業では自分の考えがほとんど書けない子が、今回の授業では、自分の考えを明確に述べることができました」ともいう。その理由を、山畑教諭は、「意見文」が「自分の考えのガイドラインとなり、思考の停滞を防いだと考えられます」と分析している。

「意見文」を提示し、これを参考とすることによって、「統合・解釈」だけではなく「熟考・評価」を促すことが可能となる。これは、特に「書くことが苦手な子」にこそ、有効な手だてとなっているのである。

今後の課題は、①他学年、特に低学年への応用の可能性の検証、②「書くことが苦手な子」への配慮に関する他の方法との比較、③資料に対応した「意見文」の開発、④図やグラフ（いわゆる「非連続型テキスト」）を用いた資料の開発、⑤単位時間の確認、⑥より有効な構造的な板書方法の開発、にある。

【註】

- (1) 中野啓明「キー・コンピテンシーとPISAリテラシー」『敬和学園大学研究紀要』第21号、2012年、169-184ページ。
- (2) 同論文、182ページ。
- (3) D.S.Rychen & L.H.Salganic (Eds.), Key Competencies: For a Successful Life and a Well-Functioning Society, Hogrefe & Huber, 2003. ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年。
- (4) OECD, “The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary”, 2005. ドミニク・S・ライチェン、ローラ・H・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー—国際標準の学力をめざして』明石書店、2006年、199-224ページ。
- (5) Ibid., p.4. 邦訳書、201ページ参照。
- (6) Ibid., pp.10-15. 邦訳書、210-218ページ参照。

- (7) Ibid., p.16. 邦訳書、219ページ参照。
- (8) Ibid., p.10. 邦訳書、211ページ参照。
- (9) Ibid., p.11. 邦訳書、212ページ参照。
- (10) Ibid., p.16. 邦訳書、220ページ参照。
- (11) この指導資料は、文部科学省のホームページでも公開されているが、以下の書籍として刊行されている。文部科学省『読解力向上に関する指導資料——PISA調査(読解力)の結果分析と改善の方向——』東洋館出版社、2006年。
- (12) 同書、1ページ。
- (13) 国立教育政策研究所編著『生きるための知識と技能4 OECD生徒の学習到達度調査(PISA) 2009年調査国際結果報告書』明石書店、2010年。
- (14) 同書、34ページ。
- (15) 同書、x i ページ。
- (16) 有本秀文『新学習指導要領に沿った PISA型読解力が必ず育つ10の鉄則』明治図書、2008年、14-16ページ。
- (17) 同書、14ページ。
- (18) 同書、14-15ページ。
- (19) 同書、15ページ。
- (20) 同書、15ページ。
- (21) 平野美和「道徳授業で『PISA型学力』を考える その1 ——『グループワーク』を授業の中に位置付ける試み——」『道徳教育』No.639、明治図書、2011年、76-78ページ。平野美和「道徳授業で『PISA型学力』を考える その2 ——『グループワーク』は『話し合い』+『共同活動』——」『道徳教育』No.640、明治図書、2011年、76-78ページ。平野美和「道徳授業で『PISA型学力』を考える その3 ——結論『子どもの力を生かす』発想——」『道徳教育』No.641、明治図書、2011年、76-78ページ。
- (22) 平野美和「道徳授業で『PISA型学力』を考える その2 ——『グループワーク』は『話し合い』+『共同活動』——」『道徳教育』No.640、明治図書、2011年、76ページ。
- (23) 中越道徳教育研究会平成23年度研究発表会(平成23年11月26日)、および平成24年8月24日の道徳教育研修会における山畑浩志教諭の発表資料より。

Q文書(ギリシア語テキスト決定版)の日本語訳(2)⁽¹⁾

山田耕太

III. 今の時代に対抗して

(6) 霊のしるしと反対者への批判

- Q20 ベルゼブル論争物語(Q11:14-15, 17-20, 23=マタイ12:22-29, 30)
- 14a そして、彼(イエス)はおしの悪霊を追い出した。
- b だが、悪霊が追い出されると、おしはしゃべった。
- c すると、群衆は驚いた。
- 15a しかし、ある人々が言った。
- b 彼は悪霊の支配者ベルゼブルによって
- c 悪霊を追い出しているのだ。
- 17a だが、彼(イエス)は彼らの悪意を見抜いて、彼らに言った。
- b 内部で分裂した国はすべて荒れ果てる。
- c 内部で分裂した家はすべて立ちゆかないであろう。
- 18a もしサタンが内部で分裂しているならば、
- b どうしてその国は立ちゆくことができようか。
- 19a また、もし私がベルゼブルによって悪霊を追い出しているならば、
- b あなたがたの子らは何によって追い出しているのか。
- c それゆえ、彼ら自身があなたがたを裁く者になるだろう。
- 20a だが、もし私が神の指によって悪霊を追い出しているならば、
- b その時、神の国はあなたがたのところに来たのである。
- 23a 私に味方しない者は、私に反対する者であり、
- b 私と共に行かない者は、まき散らすのである。
- Q21 汚れた霊の逆戻り(Q11:24-26=マタイ12:43-45)
- 24a 汚れた霊が人から出て行く時に、
- b 水のない場所(砂漠)を歩き巡り、
- c 休む所を探すが見つからない。
- d [その時]言う、私が出て来た私の家に戻ろう。
- 25 そして、行くとそれが掃除され整頓されているのを見つける。
- 26a その時、出かけて行って自分と共に
- b 自分より悪い他の七つの霊を連れて来て、