

高校「宗教科」授業における 受用的理解の重要性と学習支援の視点

桑原昭信⁽¹⁾
山本博樹

本研究の背景と目的

本研究においては、高校「宗教科」授業で用いられる教科書の学業不振に着目したい。特に教科書に記述された宗祖の思想形成過程についての理解に対する不振を始発点とし、これに対する学習支援の視点を実践的・実証的に検討することを目的とする。以下の順序に沿いながら、この度の論考を進めたい。

1. 新学習指導要領の総則に沿って「支援の発想」を確認し、高校「宗教科」における支援対象を確認。
2. 浄土真宗本願寺派の龍谷総合学園が編集した『見真』⁽²⁾を用い、学習支援の始発点である「受用的理解」の核心について検討。
3. 「宗教科」教科書に対する生徒の受用的理解の実態を「宗教科」教師への半構造化面接によって検証。
4. 上記の論考を総括し、学習支援の視点を提示。

1. 新学習指導要領にみる「支援の発想」と 高校「宗教科」における支援対象

今日、日本の高等学校のなか、私立が4割弱を占め、またそのなかの4割弱が宗教系の学校と言われており、全体から見ても決して少なくない割合で

高校「宗教科」授業における受用的理解の重要性と学習支援の視点

ある。そして、これらの学校においては、教育基本法15条に則り、所謂「宗教科」の授業が実施されている。この「宗教科」が有する可能性や重要性については、以前より宗教学に関わる諸領域からだけではなく、教育学や心理学等の他領域からも指摘がなされている。しかし、その授業の在り方については、国語や数学等の主教科に比べ、定まったものがないことが現状のようである。この点を主張した先駆的な研究に、斎藤昭俊の『宗教科教育法』（国書刊行会、1984年）がある。斎藤の研究において、宗教教育を学校教育のなかでいかに展開させるかは、全く担当教師の独自性、または各学校の独自性によっていると述べられている。もちろん、こうした独自性に異を唱えることが本研究の目的ではない。本研究が着目したい点は「宗教科」授業を受ける生徒の学業不振に対する学習支援についてである。

そもそも、学習支援とは「学業不振の原因に関する客観的診断と対応する方法」であり（林、2015）、図1の通り生徒の学業不振を始発点とする直接的・間接的な支援の提供である。ここでは当事者主義（パーソンセンタード）を原則とし、苦戦する生徒の学習過程が支援対象として最優先される。実際のところ、近年では、学校教育において学習面で苦戦する生徒が頻発する状況を踏まえ、学校心理士の資格を持った教師達がソーシャルサポートの立場から心理教育的援助サービスの提供が盛んである。

こうした学習支援は平成30（2018）年に公示された新学習指導要領（以下、『要領』⁽⁴⁾）で高らかに謳われる「支援の発想」を拠り所とする。『要領』が謳うように、教育とは「本来、個々の生徒のもつ能力を最大限まで発達させることを目指すもの」である。その上で、『要領』の第1章総則第1款「高等学校教育の基本と教育課程の役割」の1には、以下の通り記載されている。

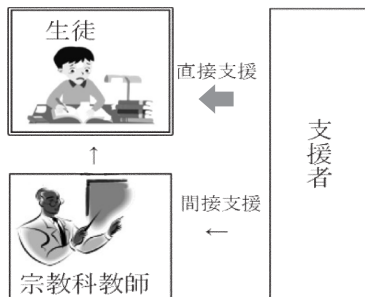


図1 宗教科の学習支援

各学校においては、教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、生徒の心身の発達の段階や特性、課程や学科の特色及び学校や地域の実態を十分考慮して、適切な教育課程を編成するものとし、これらに掲げる目標を達成するよう教育を行うものとする。（『要領』 3 頁）

このなかで「生徒の人間として調和のとれた育成」を目指すところがあるが、これは「生徒の心身の発達の段階や特性」の考慮を必要とする。これについて『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説【総則編】⁽⁵⁾』（以下、『要領解説』）には、以下の通り記載されている。

本項が規定する「生徒の人間として調和のとれた育成を目指す」ということが、まさに教育基本法や学校教育法の規定に根ざした学校教育の目的そのものであって、教育課程の編成もそれを目指して行わなければならない。学習指導要領総則においても、知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成（第1章総則第1款2）や、そのための知識及び技能の習得と、思考力、判断力、表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の涵養という、いわゆる資質・能力の三つの柱のバランスのとれた育成（第1章総則第1款3）、中学校教育との接続や高等学校卒業以降の教育や職業との円滑な接続など学校段階等間の接続（第1章総則第2款4）など、生徒の発達の段階に応じた調和のとれた育成を重視していることに留意する必要がある。（『要領解説』 22 頁）

つまり、重視すべき「育成」は「生徒の発達の段階」を踏まえる点が重要であり、抽象に流されず、知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成や、そのための知識および技能の習得と、思考力、判断力、表現力等の育成、学びに向かう力、人間性等の肝要のなかでの具体的育成のなかで考慮されるべきものである。これらの様々な育成は「資質・能力の三つのバラ

高校「宗教科」授業における受動的理解の重要性と学習支援の視点

ンスのとれた育成」と整理されているが、この実現に向けた授業改善においては「習得・活用・探究」という学びの過程を、自己のなかに確立・充実させていくことが、全体を通して重要であることが理解できる。また、これらを通して、知識及び技能の習得が単なる学力のためではなく、正に「生きる力」全体を支えていくこととなり、時に生涯の糧ともなり得るのではないだろうか。

上記の教育目標を達成するためには、創意工夫を生かした特色ある教育活動が必要であることは言うまでも無いが、ここでは「支援の発想」に立った学習支援のポイントを『要領』に基づいて確認しておきたい。それは、「個々の生徒の特性等を的確に捉え、その伸張・発達のために、高等学校教育の全教育活動を通じて、適切な指導・援助を行う」ことである。つまり、『要領』では「生徒の発達の支援」に力点が置かれており、生徒1人1人が自己の在り方生き方を考えて学びをすすめ、主体的・自律的に学んだりできるよう支援することが、高等学校段階の課題であると指摘している。この「自己の在り方生き方を考えて学ぶことの支援」という点が、本研究との関係で重要になってくるのである。なぜならば、「宗教科」授業ほど「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」を重視する教科は他にないからである。また、この「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」ことに苦戦する生徒が「宗教科」で頻発しているという状況証拠を踏まえると、『要領』に基づきこれをいかに支援するかが教師の職務となるからである。

「宗教科」での状況証拠と述べたが、エビデンスは学術誌上で見当たらない。しかし、高校の教科学習状況より示される重要なエビデンスは存在する。山本（2015）が指摘するように、小・中・高を通していても高校公民科「倫理」の不振は突出している。特に同教科では「国際社会に生きる日本人としての在り方生き方」の単元で最も理解困難性が高い。この単元の学習目標は法然や親鸞等といった仏教思想の受容を通し、自己との関わりをもって理解させ、国際社会に生きる主体性ある日本人としての在り方生き方について自覚を深めさせることであり、この部分に関わる理解困難性として受け取るこ

とができる。ただこうした理解困難性について、高等学校教育課程実施状況調査では先哲の思想ごとに調査をしていないから証拠としての弱さがある（国立教育政策研究所、2007）。けれども、半世紀以上も前より理解困難性の高さが指摘されてきた思想が、親鸞の「絶対他力思想」であることもまた周知の事実である（大友、1964）。ここから親鸞の「絶対他力思想」の学業不振が学校教育において浮かび上がってくることは押さえておきたいのである。

さらに押さえておきたい点は、上記の学業不振が教科書を介して生じている点である。山本・織田（2015）では「倫理」の理解困難性を何に帰属するかを学習者に尋ねたところ、教科書と答えた者が統計的に有意に多かった。一般に高校の授業は現に「教科書で」教えるのではなく、「教科書を」教える形態へと転換することに伴い、高校「倫理」は教科書に依存する傾向が強くなっている（江田、2012）。ここに、「倫理」教科書の特異性も関わってくる。原崎（2008）は小・中・高の各教科を見渡しても、「倫理」以外で教科書が学説誌（doxography）のスタイルをとる教科は存在せず、同教科書だけが思想の主要ポイントを提示する概要集だと言うのである。このスタイルのため、法然や親鸞等といった宗祖の思想形成過程を学習目標とする単位においては、教科書レベルの理解度が最も低いと考えられる。実際、山本（2015）の報告によると、宗教系単位における理解度は極端に低く、これら宗祖の思想形成過程を学習目標とする単位においては、教科書レベルの理解度が最も低いことが指摘されている。

上記からすると、同様の学業不振が「宗教科」教科書においても起こり得ることは、容易に想像できるのではないだろうか。なぜならば、「倫理」教科書は学説史とは言ってもせいぜい1000字程度の小史であるが、「宗教科」で使われる教科書では宗祖の思想形成過程はそれ以上に詳しく記載されているため、この学業不振は極まると考えられるからである。また、「宗教科」で求められる理解とは字面の理解では無いだろう。少なくとも、『要領』で求められる「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」という視点も重要になる。

高校「宗教科」授業における受用的理解の重要性と学習支援の視点

ゆえに、この不振も引き継がれることになるからである。しかし、こうした学業不振を招く恐れのある「宗教科」教科書に対し、その支援の原理の構築が見過ごされてきた可能性は非常に高い。この中にあって、『要領』に謳われる「支援の発想」に立ち、生徒の学習支援の原理を創出しようという教育的あるいは学術的志向性を掲げて、本研究は「宗教科」授業で用いられる教科書に注目し、宗祖の思想形成過程についての「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」という点に焦点化し、学習支援の原理を検討して参りたい。

2. 学習支援の始発点である「受用的理解」の核心

続いて、実際の教育現場で使われる教科書を参考に、宗祖の思想形成過程についての「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」という点に焦点化し、そこで認められる学業不振の中核をなす「学力」とは何かを検討することとした。

①教科書『見真』にみる「自己の在り方生き方を通した学び」を通して

龍谷総合学園に属する高等学校の「宗教科」教科書である『見真』の「はじめに」には、以下の通り記載されている。

宗門関係学校が推進する宗教教育を通し、真の人間形成を旨に、単に就学期間だけの教科書に止まらず、生徒一人ひとりに卒業後にも生涯使用できる教本として本書がご活用いただければと存じます。

(『見真』iv頁)。

このことより、単に宗派教育に偏重することなく、真の人間形成をその主旨としていること、そして、生涯にわたってこの本を活用することを望んでいることが本研究との関係で重要になる。つまり、「生涯にわたる活用」という視点である。続いて、『見真』が掲げる「学習のポイント」を以下に示し、内容との関係を整理してみたい。

既に『要領』の「支援の発想」を踏まえて「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」ことの必要性・重要性を確認したが、表1の「学習ポイント」との関係

表1 「宗教科」教科書『見真』における内容と「学習のポイント」

章	節	頁	学習のポイント	学年
第1章 わたしの宗教	1節 人生に眼を向ける	1-11	宗教が私たちの人生と、 どのように深く関わって いるかを考える。	1年生 ～ 2年生
	2節 “わたし”と他と のかかわり	12-19		
	3節 宗教の起源	20-28		
第2章 釈尊とその教え	1節 釈尊の歩み	29-40	仏教という教えを正しく 理解し、私たちがどう生 きるべきかを考える。	
	2節 釈尊教え	41-44		
	3節 僧伽の成立	45-48		
第3章 教えの流れ	1節 経典の編集	49-51	宗派の祖師たちの生涯と、 その教えの特徴を理解す る。	
	2節 大乘仏教への道	52-57		
	3節 仏教の日本伝来	58-64		
第4章 親鸞聖人の生涯 (教えと人生)	1節 誕生と求道	65-75	自己の生き方を見失うこ となく、「真実に生きる」 ことの意味を深く考える。	
	2節 法難と伝道	76-83		
	3節 帰洛と晩年	84-90		
第5章 念仏の教え	1節 阿弥陀仏の本願	91-94	自分の救いの問題として 真剣に考える。	3年生
	2節 他力回向	95-96		
	3節 信心と称名	97-98		
第6章 無限のいのち	1節 環境	99-104	どのような実践活動に取 り組むことができるかを、 一人ひとりが考える。	
	2節 家族	105-109		
	3節 いのち	110-112		
資料篇	図表等	113-122		

をみると、「宗教科」においても以下の3点が確認できる。

- 私たちの人生にどのように関わっているか、自己の生き方、自分の救い等と、「自己」との関わりを通しての学習であり、主体的な学びが重要であること。
- 釈尊をはじめとする多数の歴史上の有名人物や、浄土真宗の宗祖である親鸞聖人が登場し、その生涯や教えを手掛かりとして自己の考えを広げ深める、対話的な学びが重要であること。
- 学習内容を自分のこととして捉え、自己の生き方を見失うことなく、「真実に生きる」ことの意味を深く考えつつ、どのように実践活動に活かすかを考えること。

正に「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」ことを実現する可能性を十分に有すると思われる「宗教科」教科書ではある。けれど、既述の通り、主要部分である宗祖の思想形成過程においては、学業不振が予想されるのであり、それではこれらの学業不振の中核に位置づく「学力」とは一体何なのであろうか。

②中核をなす「受用的理解」

i 着想の経緯

筆者による『十住毘婆沙論』（以下、『十住論』）に関わる研究から、「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」ことの不振の中核に関して1つの着想が得られる。この研究は2つの面を有し、1つは書誌学的研究であり、もう1つは浄土教諸師の理解と活用への注目である。⁽⁶⁾

そもそも、『十住論』はインドの龍樹菩薩（150～250）の造論、亀茲国出身の鳩摩羅什（344～413）の漢訳と伝わり、この訳本のみが現存している。初期の大乘仏教の經典から、その菩薩道に関わる教説を取り出して要約し、注解を加えた論書であり、その象徴である慈悲や利他についての理論的な説明は随一と評されている。単に他者を慈しみ、施すことだけを説くのではなく、先ずは自身が歩むべき道を明らかにすることが説かれ、自利・利他の円満をもって大乘菩薩道の完成とする。このような論の内容に基づき、「自」と「他」の関係性を改めて考え直す契機となっている。⁽⁷⁾

また、5～13世紀の中国・日本の浄土教諸師の『十住論』の教説の理解と、それを活用しての独自の教義展開についても検討し、このなかからも「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」という点に対する示唆を得ることができる。例えば、親鸞聖人独自の現生正定聚説は、『十住論』の教説を論拠の一つとしていることが挙げられる。正依の經典や『十住論』等の論書、釈文等を理解し、これらを活用して自身の歩むべき道を探究した結果であり、遂にたどり着いた究極的な救済の在り方と言い得る。つまり、単に論に説かれるところの教説を受け容れ、理解するだけに留まらず、そこから、大胆な活用をも

っての独自の教義展開にまで達しているのであり、ここに強い「自己との関わり（＝自身の歩むべき道を探究）」を見出すことができるのである。⁽⁸⁾ また同時に、この境地にたどり着くことの困難さも示すことができる。

ii 「受用的理解」

上述を総括すると教説の「理解」と「活用」ならびにそれらの不振と言い得るが、実は教科書の学習も「理解」と「活用」から成立し、これらの不振が問題となる。この点を認知心理学に基づいてモデル化したのが Kintsch⁽⁹⁾ (1998) である。このモデルを「宗教科」教科書からの宗祖の思想形成過程に関する理解に当てはめると、以下の2つのパーソナルな理解過程を想定することができる。⁽¹⁰⁾⁽¹¹⁾

- 1) 思想形成過程について時間順的に一貫した表象（テキストベース）を構築する過程
- 2) 宗祖の思想形成状況を既有的知識や経験等に基づいて一貫した表象（状況モデル）を構築し、これを活用して自己との関わりを通して生き方やあり方を探求する過程

1) を思想形成過程の「理解」、2) をその「活用」とし、これらの複合体をもって本研究では「受用的理解」と定義するのである。また、「受用的理解」の不振を、「理解」の不振と「活用」の不振として捉えることもできるのである。『要領』においては「習得・活用・探究」という過程が示されているが、これと「受用的理解」との重複は大きいと言い得る。しかし、「受用的理解」は「自己との関わり」を原動力とするところが肝要であり、これなしでは意味をなさないのである。この「自己との関わり」とは「我が事」や「自分事」とも言うことができ、「自身に引き寄せて」等とも表現できる。

また、「受容」ではなく「受用」の方を用いるのは、総じて生徒は授業内容を単に受け入れる容器ではなく、その内容のパーソナルな活用者と捉えるからであり、「受容者」から「受用者」に重心を移行させることがポイントである。そのために、教師は生徒1人1人に内容の正確な理解を導きつつも、

高校「宗教科」授業における受用的理解の重要性和学習支援の視点

それを活用させて自己との関わりにおいて、生き方や在り方を思考させるというパーソナルな理解過程を大事とし、主体的・対話的で深い学びを実現するための改善、創意工夫が常に求められるのである。

「宗教科」においては宗祖の思想形成過程をはじめとする学習内容を、自己との関わりを通して探究する姿勢が重要である。そして、この自己との関わりを通じた見方・考え方は、習得・活用・探究をさらに充実させ、他の教科等の学習においても好影響を与えることは十分に期待できる。

iii 『見真』に書かれた親鸞聖人の思想形成過程と「自己との関わり」

表2のように親鸞聖人の思想形成過程をうかがうと、あらゆる物事を「自

表2 『見真』の第4章「親鸞聖人の生涯（教えと人生）」

	見出し	概 要	「自己との関わり」という意識
1 節 誕生と求道			
1	誕生	母との死別、天変地異	無常を自分との関わりを通して理解し、仏道を志した。 仏道を自身が歩むべき道と理解し、行を修めた。 阿弥陀如来の本願を我が事として理解し、いよいよ「生死出づべき道」が明らかとなった。
2	親鸞聖人の出家	仏道を志し、比叡山へ	
3	比叡山の修行	難行、苦行、自力修行の日々	
4	横川の不断念仏		
5	六角堂の参籠	求道生活の転機	
6	吉水入室		
7	法然聖人の教え		
2 節 法難と伝道			
1	念仏弾圧	承元の法難	あらゆる出来事を、自身にとっての尊い仏縁、法縁と理解し、布教伝道を進め、仏道探究を深めた。
2	非僧非俗	配流の生活	
3	愚禿の内省	慚愧と感謝	
4	結婚	夫、父親としての親鸞	
5	関東への移住	人々の苦悩への共感	
6	生きた伝道		
3 節 帰洛と晩年			
1	親鸞聖人の帰洛	教化、著述活動に専念	※同上
2	晩年の生活		
3	親鸞聖人の往生	近親者から後世の教団、門信徒に至るまで、聖人の遺徳を偲び、仏恩に感謝	聖人の言葉を通し、阿弥陀如来の本願を、有縁の人々も自己との関わりを通して理解することができる。
4	廟堂の建立		
5	見真大師		
6	報恩講		

己との関わり」や「我が事」という意識をもって、受けとめていたことがよくわかるのではないだろうか。特に『歎異抄』後序において、聖人の常々の仰せとして記されている。

弥陀の五劫思惟の願をよくよく案ずれば、ひとへに親鸞一人がためなりけり。されば、それほどの業をもちける身にてありけるを、たすけんとおぼしめしたちける本願のかたじけなさよ。

(『浄土真宗聖典(註釈版)』853頁)

この一段のなかに端的に表されている、阿弥陀如来の「必ずすくう、我にまかせよ」という誓いと願いは、他の誰でもなく私のためであると、我が事として受けいれていくなかに、その本意が明らかとなったのである。そして、自ずと本来の自分の在り方が知らされ、その深意を究めるまでに至っていることより、深い宗教的真理に到達していることがわる。ここにあっては、阿弥陀如来の本願を我が事として受けいれているだけであり、自らの力もつての到達ではないことを明示しておきたい。

聖人自身が思想形成過程のなかで不振に陥り実はその不振を克服することを可能とするヒントを見出していく。「宗教科」教科書を学ぶ生徒の側に立つと、例えば聖人の歩みの追体験をその方法の1つとするなかで、同様に「理解」と「活用」を進め、ときにつまずき、不振に陥ることもあり得る。しかし、「宗教科」の学習においては「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」ことが肝要である限り、ここでは「自己との関わり」や「我が事」という意識こそ、重視せざるを得ない核心となるのである。つまり、これを学ぶ側においても極めて重要となることが認められるのである。⁽¹²⁾

3. 「宗教科」教師からみた生徒の受用的理解の実態 —半構造化面接による検証—

①目的

宗祖の思想形成過程を単なる歴史として学習するならば、膨大であることも相まって生徒は退屈な思いをし、学業不振を招いてしまう可能性は非常に

高まると考えられる。前にも述べた通り、生徒がいかに自己との関わりに結びつけることができるかが肝要であり、提唱する受用的理解が重要になるのである。ところが、実際は生徒の学習は教科書の「受容」にとどまり、生徒は容器に知識をため込むかのように学び続け、結局は受用的理解に苦戦している。また、この苦戦は生徒のみならず、教師の苦戦とも言えるのかもしれない。教師自身も「自己との関わり」や「我が事」という意識をもって受けいれなければ、自らの活用と縁遠い授業へと陥ることが必然とも言えるからである。だからこそ、受用的理解を極めた教師による生徒の受用的理解への支援を促したいという点が本研究のポイントである。この主張を打ち出すためには、「宗教科」教科書の受用的理解こそが「宗教科」授業の学業達成を規定する」という仮説を導出し、これを検証する必要がある。そこで、この仮説を検証するために本研究では質的・量的の両面からエビデンスを得ることとした。

まず、質的エビデンスについてである。もとより学習支援は当事者主義を原則としており、それぞれの学業不振を丁寧にくみ取っていくことが始発点として重要になる。そこで、この度は龍谷総合学園に加盟するいくつかの高等学校の協力を得て、生徒の受用的理解の不振に対する教師の認識について面接を実施した。「宗教科」教師を対象とし、半構造化面接法を実施した。教師の側から生徒の抱く受用的理解の不振の実態を調べ、学習支援の始発点の抽出に挑んだものである。以下においてはこの概略を報告する。

次に、量的エビデンスについてである。面接法を実施した教師が所属する高等学校の生徒に、アンケート調査を実施した。ここでは生徒に自己評定法を実施し、自らの受用的理解の状況を調べた。このアンケート調査では「自己との関わり」の視点に立って調査項目を作成し、この結果をパス解析に基づきながら考察することにより、統計的に仮説を検証することができただけでなく、生徒の受用的理解に対する支援可能性を確信することとなった。この点については紙幅の制限のため、山本・桑原（印刷中）に委ねたい。⁽¹³⁾

②方法

- ・実施期間：各学校の行事や夏休み等を考慮しながら、2019年6月～2019年11月に実施した。
- ・協力者：浄土真宗本願寺派の社会部〈宗教教育〉に設置される龍谷総合学園事務局を通じ、龍谷大学付属平安高等学校、相愛高等学校、北陸高等学校に勤務されている6名（A～Fと表記する）の「宗教科」教師の方々に、調査の協力をいただいた。
- ・手続き：「宗教科」教科書の「理解」が文章理解と受用的理解の2層より成ると仮定し、各層に対応する調査項目を作成した。

まず、文章理解を測定するため、Mayerによる理解過程のマクロモデル⁽¹⁴⁾を参考にした。これは認知心理学に基づき、文章に書かれた意味理解の過程を「選択」、「体制化」、「統合」と大きく捉えるものである。この過程については、山本が編集した『教師のための説明実践の心理学』（ナカニシヤ出版、2019年10月）に解説されている。⁽¹⁵⁾概略を述べると、「選択過程」とは「教材の要素に注意を向ける過程」である（例：「十七条憲法」で第1条のみに注意を向ける）。「体制化過程」とは「要素間の内的関係を構築する過程である（例：親鸞聖人の一代記のなかの出来事の時間的なつながりを心内でつくる）。「統合過程」とは「心内に作られた一貫性のある知識と既有知識との関係を構築する過程」である（例：「悪人」の意味をすでに知っている法律の知識で捉える）。

なお、Mayerは上記の理解のマクロモデルを更新し、上記の3つの理解過程に加えて「動機づけ」、「メタ認知」にも触れている。そこで、これを受けて「選択」、「体制化」、「統合」に、「動機づけ」、「メタ認知」を加えて調査項目を作成した。測定のために設けた質問項目との対応を、以下の表3の問1に示す。

次に「受用的理解」については桑原（文末脚注（6）・（7））に基づきつつ、上の『見真』『はじめに』の記載も参考にし、「我が事として捉えて生涯にわたって活用する力」と操作的に定義して5項目を作成した。宗祖の思想形成過程における「受用的理解」と、測定のために設けた質問項目との対応を、以下の表3の問2に示す。

表3 「宗教科」教科書の文章理解と受用的理解を測定する質問事項（教師用）

問1 生徒による「宗教科」教科書の文章理解について		—
①	生徒の学習意欲は高いですか	動機づけ
②	生徒は重要語句に注意を向けていますか	選択
③	生徒は重要語句と重要語句との関係を捉えていますか	体制化
④	生徒は自分の既有知識と結びつけていますか	統合
⑤	生徒は自分の理解状態を適切に理解していますか	メタ認知
問2 生徒による親鸞聖人の思想形成過程にかんする理解について		—
①	生徒は「我が事」として教科書を理解していますか	受用的理解
②	生徒は親鸞聖人がどのように独自の思想を形成していったのか、その思想形成過程を理解していますか	受用的理解
③	生徒は人間としての在り方や生き方を考えていく手がかりとして理解していますか	受用的理解
④	生徒は「我が事」として親鸞聖人の思想形成過程を理解していますか	受用的理解
⑤	生徒は理解した内容を自身の生活上の問題解決に活用していますか	受用的理解

③結果

i 生徒による「宗教科」教科書の文章理解について

・教師からみた生徒の学習意欲

6人中、5人の教師から生徒の学習意欲が高いという回答が得られた。一方で、回答を詳細に見ると留意点にも気づかされる。例えば、教師Cより「高いという印象。しかし、教師次第。」という回答が得られたが、教師の教え方によっては学習意欲が低く転じることが内包されている。また、教師Eからは明確に「全体的に見て低い」という回答が得られた点は留意すべき

高校「宗教科」授業における受用的理解の重要性と学習支援の視点であり、特定の教授法と特定の学習法の元で、学習意欲が減退する可能性を示唆している。宗教や仏教に対してほぼ全生徒がなんらかのマイナスイメージを持っているという各教師からの報告も踏まえると、教師側と生徒側との相互関係についてさらなる検証が必要である。

表4 教師からみた生徒の学習意欲についての回答

問1-① 生徒の学習意欲は高いですか	
A	評価基準にもよるが、高いという印象。寝たり、授業放棄はいない。
B	内職をする生徒もたまにはいるが、基本的には高い。 グループワークや課題学習を通して自主的な学びの機会を設け、学習意欲を高めている。
C	高いという印象。しかし、教師次第。
D	宗教に対してマイナスイメージを持ちつつも、意欲が低いという印象は薄い。 学習態度はすばらしい。
E	内容によってもばらつきはあるが、全体的に見て低いという印象。
F	コース関係なく、クラスによって差はある。しかし、概ね高いという印象。

・教師からみた生徒の選択過程

教師の回答から、生徒への選択過程への働きかけは注意への支援として概ねなされていることがわかる。重要語句への下線や穴埋め等を用いることで、注意の支援を狙う様子がうかがわれる。この一方で、「テストの出題部分としてしか、注意を向けていない」という教師Eの指摘は非常に重い。つまり、生徒が注意を向けているのはテスト目的であって、「我が事」として注意していない可能性が滲むからである。生徒の注意にいかに関与させるかが課題となるが、教師DとFのような個々の教師が使う有効な支援方法を、教師相互で広く共有できるシステム作りが望まれる。

表5 教師からみた生徒の選択過程についての回答

問1-② 生徒は重要語句に注意を向けていますか	
A	注意を向けるようにはたらきかけている。
B	重要語句や専門用語は平易に説明し、注意を向けるように促している。
C	教科書においては重要語句に線を引き、補助教材として用いるプリントは穴埋め式。

D	向けることができるように穴埋めプリントを用い、板書をノートへの書き写しはしない。 生徒の目線を常に上げ、授業内容を自分事としてしっかりと聴くことができるようにしている。
E	テストの出題部分としてしか、注意を向けていないようである。
F	注意しているという印象。板書の書き写しを通し、生徒に語句を書かせて覚えさせることを重視している。

・教師からみた生徒の体制化過程

体制化過程とは重要語句と重要語句との関係を捉えることを言うが、教師達は体制化の支援を日々の授業の中で行っている様子がわかる。その際には教師の口頭説明が重要な役割を果たすと考えられる。一方で、教師の目からは生徒がこの体制化で、苦戦していると受け止められている傾向がある。教師Dの指摘する、短期的な関係づけと長期的な関係づけとの区分は非常に重要であり、後者がいかに困難であるかが垣間見えるのである。また、回答のなかには、生徒個々の学力との関連についての言及もあり、困難性の原因の奥深さについてもうかがい知ることとなった。

表6 教師からみた生徒の体制化過程についての回答

問1ー③ 生徒は重要語句と重要語句との関係を捉えていますか	
A	関係を見出すことができるように、教員が導く必要がある。 重要語句と重要語句の間というのは、生徒だけではなかなか埋めることができない。
B	関係性を見出すことができるように説明している。
C	テストの結果から判断すると、捉えることができているようだ。
D	短期的（1年間）には関係づけて理解できているが、長期的には難しいようである。
E	捉えることは難しい。毎回の『日々の糧 ⁽¹⁶⁾ 』を読む時間で、その間が埋まっているようである。
F	ある程度は捉えているが、クラス間の差は否めない。

・教師からみた生徒の統合過程

統合過程は生徒自身の持つ既有知識といかに関係づけるかという過程であり、受用的理解の基礎とも言える。もちろん、教師はそれぞれ支援し、他教

科との連携にも踏み込み、生徒の統合を促している。ところが、概してこの統合過程に苦戦していると教師は捉えている。一方で、地歴や公民と言った他教科で身につけた知識と、上手く統合している生徒が存在する様子も窺える。高い学習方略を持った生徒では統合が果たされている可能性がある。また、「既有知識」とは授業によって得た知識や経験等に限らず、それまでのあらゆる経験であり、生徒の身近な話題へと結びつけ易く、「自己との関わり」や「我が事」という意識を芽生えさせるには有効という視点も見出されている。

表7 教師からみた生徒の統合過程についての回答

問1－④ 生徒は自分の既有知識と結びつけていますか	
A	はっきり言って、結び付けることが難しい局面が多い。 授業の中でさまざまに取り組み、関わるなかで促していく方向性になっている。
B	身近な話題や他教科との関連着けができるよう、はたらきかけている。 他教科（例 国語、社会、音楽等）と共通テーマを設け、相互の理解を深める。
C	他教科（例 公民等）との連携をはかり、結び付けることができるよう、はたらきかけている。 グループ（4人）での調べ学習により、効果的な結びつけを行うことができている。
D	生徒は既有知識と結びつけて理解しようとしており、特に歴史単元はその傾向がとても強い。これからも他教科との関係に加え、時事問題との関わりも取り上げることとしている。
E	他教科の学習を通して得た知識が薄くなっている傾向にある。また、生活のなかの「宗教」の存在も薄いため、結びつけることは難しいようである。
F	他教科（圧倒的に地歴公民）において得た知識を、「宗教科」授業において用いていることはよく見られ、かなり結びついていると言える。生徒も教師も結びつけようとする意識は強い。

・教師からみた生徒のメタ認知

メタ認知とは「理解に対する自覚」であり、高度な認知機能である。教師の回答を読む限り、教師達は日常の授業や試験を介して、生徒達がメタ認知を働かせている様子を捉えているようである。一方で、教師Fの指摘は重要である。つまり、「学力の高い者に限られる」という指摘である。もちろん、他教科ではこのメタ認知を重視するが、メタ認知の発達は生徒にとって一様

高校「宗教科」授業における受用的理解の重要性和学習支援の視点

では無い。生徒の発達差が大きく関わると考えられ、「宗教科」においてだけその影響が免れるとは考えるにくい。やはり、メタ認知自体の捉え難さも加わり、今後の重要な課題である。

表 8 教師からみた生徒のメタ認知についての回答

問 1－⑤ 生徒は自分の理解状態を適切に理解していますか	
A	試験の点数や成績によって数値化されることにより、客観視できているのではないか。
B	日常会話のなかに理解を実感できることもあり、生徒の小さな変化も気にかけている。 試験で全てをはかるわけではないが、論述問題を通して確認している。
C	感想用紙や試験の回答の記述の様子より、理解できているのではないか。
D	個々の年齢や経験次第であり、判断は難しい。
E	全体的には理解できている印象はある。また、折々の全校行事が学習内容の振り返りや、その理解をさらに深める機会となっているようである。
F	得意な生徒もいるが、かなり学力が高い者に限られる。

ii 生徒による「宗教科」教科書の受用的理解について

・教師からみた生徒の「我が事」としての教科書の理解

教師Aの回答が非常に印象的であり、教科書だけでは難しいという認識をどの教師も持っている。また、教師Dの「親鸞聖人とかお釈迦様の話になると、少し遠い存在という印象」という回答は大変興味深い。教科書に書かれた知識を文章から得ることを文章理解と言うが、それだけで事足りると思えないことが本研究の論旨であった。しかし、「親鸞聖人」や「お釈迦様」は生徒には「遠い」のであり、「我がこと」として捉える点に苦戦が感じられる。このなかで教師Fの取り組みは大変興味深い。

表 9 教師からみた生徒の我が事化についての回答

問 2－① 生徒は「我が事」として教科書を理解していますか	
A	教科書だけでは難しいけれども、補助教材を用いてできるように取り組んでいる。
B	「関係ない」から「関係ある」という意識付けを大切にしている。 考えさせることや「気づき」を大事にするよう、常にはたらきかけている。

C	知識学習を土台としながら、それを踏まえた理解を引き出すようにしている。色んな人の価値観と触れ合いながら、「我が事」という意識へいかに振り返るか。
D	特に親鸞聖人やお釈迦様の話になると、少し遠い存在という印象を感じる。このことより、身近な内容や『日々の糧』を通して理解できるように関わっている。
E	学習内容によっては我が事として理解できているようである。授業での伝え方と法話での伝え方では異なり、同じ様な理解を求めることは難しい。
F	授業においてはある程度理解しているという印象。月1回（8月除く）の宗教行事における法話について、「我が事」として考えて感想文を書くよう生徒に指示している。

・教師からみた生徒の「思想形成過程の理解」

「宗教科」授業では、宗祖の思想形成過程を教える教科書を用いることが多い。宗祖の歩みを生徒が理解する中で、学習目標を達成させるという支援方法を用いているためである。ところが、この理解はどの教師も難しいという印象を持ち、特に教師CやEのように、「宗教科」の授業や教科書だけでは困難であるという回答は興味深い。このなかで教師たちは紙芝居や学校行事を用いながら、具体的な支援に励んでいることがわかる。この点は大いに評価したいと考える。ただ、この有効性についての検証が課題であろう。

表10 教師からみた生徒の「思想形成過程」の理解についての回答

問2-② 生徒は親鸞聖人がどのように独自の思想を形成していったのか、その思想形成過程を理解していますか	
A	理解していないと思う。
B	理解できるように取り組んでいる。宗祖の紙芝居を作成し、各場面の心情を台詞に盛り込むようにしている。インプットとアウトプットを兼ねている。
C	教科書だけでは非常に難しい。教義内容をどこまで伝えるべきか、判断が難しいこともある。理解できるように取り組んでいる。
D	「思想形成過程」の理解となると難しいが、生徒が理解できるように関わっている。
E	授業だけでは難しく、降誕会、報恩講等の全校行事を通して理解を促すことができている。
F	理解させ易いところと、理解させ難いところがあり、返答が難しい。

・教師からみた生徒の「在り方や生き方を考えていく手がかりとしての理解」

本研究で言う受用的理解の中核を問う質問である。教師の側からは、生徒が「人間としての在り方や生き方」について問いを持っているかどうか、教師の側からはわかり難く、また、生涯においていつこのような問いを持つかもわからないが、もし持ったならば、それを考えるための何らの手がかりとなるよう、関わっているという意識をうかがい知ることができる。特に教師Aからは「宗教科は自分の在り方を「考えさせる」授業と認識している」という強い自覚が示されている。また、他の教師からもこの受用的理解に働きかける教師達の様子も見えて取れる。これは「受用的理解」や「我が事として捉えて生涯にわたって活用する力」を、在学中に限らず生涯にわたって育むべきと解されていることがわかる。

表11 教師からみた生徒の「人間としての在り方や生き方を考えていく手がかりとしての理解」についての回答

問2－③ 生徒は人間としての在り方や生き方を考えていく手がかりとして理解していますか	
A	「宗教科」は自分の在り方を「考えさせる」授業と認識している。しかし、生徒が自発的にこの問いを持つことは難しく、宗教科という授業があるという時点で、なんらかのメッセージになっている。
B	将来的には、その手がかりとして確立していく可能性は大いにあるのではいか。
C	様々な信仰の生徒がいるため、将来的な手がかりの1つとなるよう、常にはたらきかけている。
D	もし、生徒がそういった問題にもしぶつかったときには、何かしら手がかりになるようなものを、『日々の糧』や宗教行事の法話を通して常に提供することはできている。
E	今のところ手がかりとしている様子は見えないが、そうできるような方法を模索している。
F	釈尊の生涯や教えを通して手がかりとしている生徒はいるようであり、感想文においてその様子を見たことがある。

・教師からみた生徒の「我が事としての親鸞の思想形成過程の理解」

問2－①の教師Dの回答にもあったように、やはり親鸞聖人は遠い存在のようであり、「歴史上の一人物」の思想形成過程を、我が事として理解する

ことは難しいと、大方の教師が認識しているようである。「我が事」としてという点については、教師Cは「落とし込む」「おきかえる」と表現している。「歴史上の一人物」（教師E）の所業を、確かに自分に「落とし込む」「置き換える」ことは容易ではないことは事実である。「落とし込む」や「置き換える」際に、教師Fがいう「共感」も1つの方法になるように考えられる。

表12 教師からみた生徒の「我が事としての親鸞聖人の思想形成過程の理解」についての回答

問2－④	生徒は「我が事」として親鸞聖人の思想形成過程を理解していますか
A	我がこととして理解するように持っていこうとはします。
B	特にグループワークを通して結びつけるようにしている。
C	自分に「落とし込む」「おきかえる」ことができるよう、取り組んでいる。
D	「親鸞聖人」という意識は見つけ難い。
E	歴史上の一人物という意識が強く、「我が事」という理解は難しいようである。
F	理論的な理解は望み難いが、共感や関心を示す生徒はなかにはいる。

・教師からみた生徒の「自身の生活上の問題解決に活用」

「自身の生活上の問題解決に活用」することは、現下の学習指導要領では全教科に求められる教育目標となっている。このためもあり、教師の側からは日々の感想や試験の解答という今日的な活用の把握や、将来的な活用を期待する意識を見ることができる。また、これに対して「宗教科」では概ね達成への見通しが語られている。この点は大いに評価したい。ただ、教師Aの見識は非常に重要な意味を持っている。つまり、活用ができるか否かの評価を生涯という基準で捉えるべきと言う見解である。非常に重く、意義有る指摘と受け止めるべきである。この生涯を通じた活用支援の方法をいかに見いだしていくかという課題である。また、教師DやFの回答より、在学中に限らず卒業してから歳を重ねて後にも、その活用を期することがうかがわれ、どの期間でそれを評価するのか、できるのかという課題を提起している。卒業後を見据えた活用状況に関する調査も視野に入れるべきである。

表13 教師からみた生徒の「自身の生活上の問題解決に活用」についての回答

問2－⑤ 生徒は理解した内容を自身の生活上の問題解決に活用していますか	
A	その子の人生を見る中で、それを聞かせてもらわないと分からない。 なかには活用できている生徒もいるかもしれない。
B	活用できている。特に「三つの大切」 ⁽¹⁷⁾ の浸透に取り組んでいる。
C	日々の感想や、試験の解答によると、活用できているようだ。 文章化することが大事であり、自分の思いを表現するなかで、生徒が様々な ものと向き合っている様子を垣間見ることができる。「宗教科」という教科 の特性も関係しているのではないか。
D	学年が上がるにつれて、その様子を見ることはできる。
E	「親鸞」や「真宗」ではなく、身近な『日々の糧』に収められる法語であれ ば、活用することができているのかもしれない。
F	現在は無理かもしれないが、卒業後においてはあり得るかもしれない。

④考察

教師への半構造化面接を始めるにあたり、本研究の中心テーマである「受用的理解」を、「自己との関わり」や「我が事」とわかり易く言い換え、全体的内容・目的等を説明することとした。そもそも、「自己との関わり」や「我が事」という言葉自体は目新しいものでもなく、今日の学校教育の全般で教師も生徒も耳にしたり口にしたりする言葉である。

問題はこれらを「宗教科」の授業において、教師も生徒もどれくらい意識しているかという点であり、つまりは教師が生徒の受用的理解の実態をどれくらいつかんでいるかという点である。これをたずねる項目は問2の①～⑤であったが、特に③と⑤に着目したい。③の問いに対する教師の回答から、受用的理解に重要性が認識されている様子が強く示されている。また、⑤の問いに対しては、「宗教科」では概ね達成への見通しが語られている。以上の2つの問いからは、「宗教科」における学習において、日常的な意識や言葉ではある「自己との関わり」や「我が事」として、学習内容を理解することができるように促す姿勢を読み取ることができ、生徒のなかには深く取り組んでいる様子も見えて取れる。これらのことより、「受用的理解」は「宗教科」の学業達成を規定すると、一先ずは言うことができる。

しかし、そのような意識がありながらも、教師の目からすれば生徒の実感については半信半疑な部分が多いようであり、特に宗祖の思想形成過程においては理解し難いという声も多かった。この背景には、活用の問題が生涯に関わる故に、その見極めの難しさがあるからである。同時に、教科書の文章理解という基礎的な学習過程がどうしても関わるため、受用的理解だけを単独で評価し難いためと考えることができる。特に、体制化過程、統合過程、メタ認知における生徒の個人差が関わっており、これを差し引いた評価は至難である。他方で教師たちは紙芝居等の補助教材を用いたり、下線等の表現上の工夫を凝らしたりと、常に生徒への学習支援を試みている実態も明らかになった。また、宗教行事や身近にある見学の精神や、独自に作成する冊子の活用をもって、「自己との関わり」や「我が事」という物事の見方・考え方に、生徒が少しでも親しむことができるような取り組みも進めている。

4. 総括と学習支援の視点

既に高校教育においては自己の在り方生き方を考えて学びを進め、主体的、自立的に学んだりできるよう支援することが高等学校段階の課題であると指摘してきた。つまり、「自己の在り方生き方を考えて学ぶ」という点が、今日の高校教育の目標になっており、「学校設定科目」である「宗教科」の授業においてもこの教育目標を遂げるため、様々な取り組みがなされていることは事実である。特に「宗教科」の場合は教師や学校の独自性を尊重することが肝要であることは言うまでもない。この一方で、教師への半構造化面接の結果からは、「宗教科」授業のなかで苦戦する生徒の理解状況をつかみ、支援している実態と同時に、生徒の理解不振の様子が垣間見られることが、エビデンスとして示されたのである。特に受用的理解の重要性は認識されつつも、遠い存在である宗祖の所業から「我が事」として受け取り、生涯続く生活の問題解決にいかに関活用していくか、という点に生徒は苦戦している点が示されるのである。故にこのような支援が必要であり、今後は具体的な方策を協議していく必要がある。ここでは学習支援で採用すべき視点として大

きく2点を示しておきたい。

第1に生徒の受用的理解に対する支援についてである。本研究は生徒による「宗教科」教科書からの宗祖の思想形成過程についての学業不振に焦点化しており、この度の教師への半構造化面接を通して、その苦戦を共有することとなった。実はこの思想形成過程以外にも、教師の側より生徒の学業不振がいくつか明らかとなった。それらの1つは、教科書『見真』の第5章の「念仏の教え」についてである。これは思想形成過程を通して顕らかにされた独自の教義内容であり、例えば、「他力回向」や「信心と称名」等であり、親鸞聖人や浄土真宗を語る上で欠かすことのできない文言がならぶ。しかし、宗祖の思想形成過程である第4章に重きを置くあまりに、この第5章の授業は量・質ともに不十分となっ⁽¹⁸⁾てしまいがちという声⁽¹⁸⁾があげられた。加えて、教義内容は生徒には難解であり、教科書だけでは理解し難く、補助教材も満足に揃わないということである。そこで、ある教師の方と補助教材の作成を協議することとなり、『歎異抄』を用いたいという具体的な意向もあった。そもそも、『歎異抄』とは聖人面授の門弟である唯円房が著者として伝わり、直接聞いた法語を記したものである。この『歎異抄』は「受用的理解」という面から見ても大変興味深く、この唯円房の「自己との関わり」や「我が事」という意識を通して著された内容と言い得るからである。また、今日では国内外を問わず親しまれ、この解説本は広く宗教書、仏教書のなかでも突出した数を誇っている。このことより、生徒のなかには『歎異抄』という言葉に反応する者や、なかには手に取り読んだことがある者も少なくないと聞いた。このような補助教材をもって、教師と生徒の双方への支援の1つとし、協議を踏まえながら作成を進めることが課題となる。

第2に生徒の受用的理解を下支えする文章理解の支援方法についてである。教師の回答から、生徒たちは体制化過程、統合過程、メタ認知等で苦戦していることが示されている。ここには生徒の発達差も関わる。体制化、統合、メタ認知に対する各学習支援には、教師や学校心理士等の直接的支援の有効性が示唆される。これらの支援は授業内で行う支援もあれば、生徒1人1人

高校「宗教科」授業における受容的理解の重要性と学習支援の視点
に対する個別支援もあるが、「宗教科」の教員が行うことにより、主教科の
学業達成に汎化するというメリットも指摘されている（山本・桑原、印刷
中）。

参考文献

- 山本博樹・織田 涼「高校「倫理」教科書の理解度を促す概説表現の効果—学習
支援研究に基づく支援可能性の提示—」（『学校心理学会年報』7、145-158頁、
2015年）
- 山本博樹「「倫理」教科書の概説表現と「絶対他力思想」の理解支援」（『日本仏
教教育学研究』23、22-26頁、2015年）
- 平成十七年度高等学校教育課程実施状況調査（国立教育政策研究所、2007年）
- 大友久由「高等学校「倫理・社会」における親鸞思想の扱い方についての一私見」
（『真宗研究』9号、21-30頁、1964年）
- 江田昭道「高校「倫理」教科書における浄土教の扱いについて」（『武蔵野大学仏
教文化研究所紀要』28、1-21頁、2012年）
- 林 龍平「エビデンスに基づく学習支援を考えるための4つの視点」（『日本学校
心理学会年報』8、20-40頁、2015年）

註

- （1） 本研究は一般財団法人本願寺派教学助成財団の平成30年度教学研究資金の
助成を受けた（課題名「高校「宗教科」の学習支援の原理創出に向けた基礎
的研究」、研究代表者：桑原昭信／研究分担者：山本博樹（立命館大学総合
心理学部教授））。本研究にご協力いただいた、浄土真宗本願寺派社会部、龍
谷総合学園事務局、龍谷大学附属平安高等学校、相愛高等学校、北陸高等学
校の関係者の皆様に心よりお礼を申し上げます。
- （2） 龍谷総合学園とは、浄土真宗本願寺派の宗門に関係する24法人、70校から
なる国内最大の学園グループ（2019年6月現在）。このなか、高等学校は28校
を数える。（<https://www.rsg1995.jp>）また、龍谷総合学園が編集する教科
書『見真』は2003年3月初版第1刷発行以後、2016年4月改訂版第八刷発行。
- （3） 文部科学省 HP「平成30年度学校基本調査」参照。（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afieldfile/2018/12/25/1407449_1.pdf）公益財団法人国際宗教研究所宗教情報リサーチセンター
「宗教系学校リンク集」参照。（http://www.rirc.or.jp/xoops/modules/xlinks/index.php?start=0&order_item=xgdb_name_kana&order=asc&

order_item=xgdb_cat&order=asc)

- (4) 文部科学省 HP「学習指導要領「生きる力」平成29・30年改訂学習指導要領、解説等」参照。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2018/07/11/1384661_6_1_2.pdf (※本論文において、『要領』はこの PDF ファイルを使用)

- (5) 文部科学省 HP「学習指導要領「生きる力」平成29・30年改訂学習指導要領、解説等」参照。

http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2019/03/28/1407073_01_1_1.pdf (※本論文において、『要領解説』はこの PDF ファイルを使用)

- (6) 桑原昭信「親鸞の『十住毘婆沙論』『易行品』受用の研究」(学位論文、2013年9月)、『『十住毘婆沙論』の成立に関する一考察』(『印度学仏教学研究』64巻2号、697-702頁、2016年3月)、「弁長における『十住毘婆沙論』の受用について」(『印度学仏教学研究』65巻1号、45-50頁、2016年12月)、「法然における『十住毘婆沙論』の受容について」(『真宗研究』61号、78-97頁、2017年1月)、「良忠における『十住毘婆沙論』の受用について」(『宗学院紀要』89号、18-32頁、2017年3月)、「証空における『十住毘婆沙論』の受用について」(『印度学仏教学研究』67巻1号、103-108頁、2018年12月)他。

- (7) 桑原が“Self-Benefit and Benefit for Others in the *Commentary on the Ten Bodhisattva Stages*”と題し、国際真宗学会第18回学術大会(武蔵野大学、2017年7月)において口頭発表した。

- (8) ちなみに、「受用」と「受容」とは受け容れた対象の活用の有無をもって意味の違いを定め、意図的に使い分けている。

- (9) Kintsch, W. *Comprehension: A paradigm for cognition*. 1998, New York, NY: Cambridge University Press.

- (10) 山本博樹・織田 涼・小島淳一「高校「倫理」教科書からの思想形成過程の理解に対する支援可能性一段落分け方略を介した支援の観点一」(『立命館文学』646、76-89頁、2016年)。

- (11) 山本博樹・織田 涼・島田英昭「高校初年次生と大学生の説明文理解に及ぼす標識化効果の境界条件」『心理学研究』89、240-250頁、2018年)。

- (12) 桑原昭信「「宗教科」の学習支援の原理構築に向けた基礎的研究」(日本宗教学会第78回学術大会、帝京科学大学、2019年9月)において、支援原理「受用的理解」については概説した。本論文においては、その後の研究の進

展に基づきつつ詳しく論述している。

- (13) 山本博樹・桑原昭信「高校生の「構造方略を使用した説明文理解」は副教科の学業達成をも規定するか？—学習支援の場としての宗教科の可能性—」、日本教育心理学会第62回総会発表論文集、印刷中。
- (14) R. Mayer. Instruction based on visualization. In R. Mayer & P. Alexander (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (2nd ed, pp. 483-501). 2017, New York, NY: Routledge.
- (15) 第三部「「無明」を「明」に改善する説明力」のなか、第10章「教材の説明力」の「1. 説明力の宿る教材に「する」には」において、Mayer の意味理解のモデルを非常にわかりやすく紹介している（97-108頁）。
- (16) 『日々の糧』とは相愛高等学校において、朝・夕の礼拝時に全生徒が斉唱しているもの。1日～31日の各法語は仏教を日常の事柄に例えてわかりやすく伝え、それを通じて自分自身を見つめるように促している。毎回の宗教科の冒頭で、その日の法語の説明をしてから授業に入る。
- (17) 「三つの大切」とは龍谷大学付属平安高等学校の建学の精神であり、「ことばを大切に」「じかんを大切に」「いのちを大切に」である。
- (18) 『国際社会と日本仏教』（龍谷大学アジア仏教文化研究叢書17）、（楠 淳澄、中西直樹、嵩 満也編、丸善出版、2020年1月）のなか、第2章「親鸞浄土教の成立と展開」の「浄土真宗の国際性」（75-82頁）を桑原が担当し、『歎異抄』の今日的な位置づけについて論じた。