Annual Report of Teacher & Curator Training Course

of

Kogakuin University

工学院大学 教職課程 学芸員課程 年報 第 23 号

特集

コロナ対応下の教育

特集: コロナ対応下の教育

はじめに

2020 年度は、教職課程・学芸員課程に関しても、コロナ対応をめぐって、いろいろと措置を講じなければなりませんでした。

対面・演習・実習要素の強く求められる教職課程・学芸員課程教育にあっては、ご担当 ご指導いただきました諸先生方には、たいへんなご苦労をおかけしてしまいました。改め てこの場をお借りいたしましてお詫びと、そのなかにあっていろいろとご苦心を頂いて熱 心なご指導を賜りましたことに深く感謝申し上げます。

本年度より教職課程専任として機械システム工学科教授の大石久己教授に加わって頂きまして、「技術教育の理論と方法」ならびに「教職実践演習」をご担当頂いております。昨年より既に工学院大学教師会へご参加いただくなどご指導を頂いております。

また、「数学教育の理論と方法」の鈴木将史先生、鈴木詞雄先生、「職業指導」の森佳奈 枝先生に今年度よりご指導を頂いております。いきなりの異例の事態の中でありましたが、 かえって私どもがいろいろと貴重な御助言を頂いております。

一方、今年度末を以て石井英穂先生、直江貞夫先生がご退職となられます。長く教職課程の科目をご指導頂くとともに、石井先生には教員採用試験に関わるご指導について、直江先生には技術の実技指導について、様々なご尽力を賜りました。両先生に厚く御礼を申し上げます。

本年度の工学院大学教師会は、この状況下、あいにく中止となってしまいましたが、教育現場での現在の状況に関しまして、実践報告を先生方よりご寄稿頂いております。教育界は、それは大学も含めてですが、遠隔授業や安全教育の在り方等々、躊躇を許さず新しいことも含め進んで取り組む必要に迫られました。と同時に、いままで積み上げてきた教育活動の本質的根幹的な意味や意義を再確認させられたのも共通しているのではないでしょうか。

ご寄稿頂きました先生方たいへん有難うございました。

このような状況下だからこそ、余計に一つ一つの成果が、学内外の関係の皆々様のご指導ご尽力によりますことに改めて思いを致しまして深く感謝を申し上げます。

(教職課程科長(学芸員課程兼務) 内山 宗昭)

目次

特集: コロナ対応下の教育

はじめに	内山 宗	昭]
[コロナと学校実践記録]		
「コロナと学校」実践記録の意義—工学院大学教師会報告にかえて	_	
	安部 芳	絵 5
コロナと学校 高校理科	林 リョ	ダ 6
コロナと学校	斎藤 光	9
ICT を活用した授業実践―電子回路における ICT 活用	小森 日向	子 15
コロナ禍での学びの提供と今後の対話的学び	石倉 優大	29
オンライン授業と対面授業の在り方	白土 潤	35

SDGs 推進に向けた学校・教師の役割と教育課程—子どもの権利条約	」の視点から―	
	安部 芳絲	会 43
いじめか、遊びか 一鹿川裕史君事件にみる葬式ごっこに焦点をあて		
	安部 芳	絵 53
中学校技術・家庭科(技術分野)教員に求められる「木材加工」指	<i>道に</i> 関する考察	
		0.5
学校における子どもの意見表明及び参加保障の課題-生徒会を中心に	三浦 登	65
	安 ウンギョン	
外国にルーツを持つ生徒への学習指導および進路指導	竹谷 尚人	85
「学習指導要領(一般篇・試案)」における新制中学校の道徳教育		
ー生活指導の観点を中心に一	浜野 兼一	93
「総合的な学習の時間」以前の総合学習に関する覚書		
―和光学園における総合学習への着目―	丸山 剛史	101
「総合的な学習の時間の理論と方法」の実施 ―教師教育としての 2	: 年目の振り返り	
:「遠隔授業」対応を踏まえて―	内山 宗昭	107
「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理―学社連携・融合の新た	な追究をめぐって	
	内山 宗昭	117
教職課程・学芸員課程ニュース第63 号・第64 号		129
教職課程・学芸員課程行事日誌 (2020 年度)		151
教職課程・学芸員課程データ	• • • • • • • • • • • • • • • • • • • •	152



「コロナと学校」実践記録の意義 --工学院大学教師会報告にかえて--

安部芳絵

工学院大学教師会は、現職教員と教職学生のゆるやかなネットワーク構築と力量形成を めざして開催してきた。2020年度は、新型コロナウイルス感染症とそれによる大学・学校 現場への大きな影響により、工学院大学教師会を対面・オンラインで実施することがかなわ なかった。一方、この困難な状況にあって多くの卒業生がそれぞれの学校現場で奮闘してい るのも確かな事実である。

突如として現れたこの難局を、知恵と工夫で乗り越えている先生方の実践は、記録に残さなければいずれ忘れ去られてしまう。実践を記録化するには手間がかかるが、記録は実践者の力量形成につながるものである。そこで、2020年度は趣向を変え、現職教員のみなさんから実践記録を募集し、後世に残すとともに、教職学生の学びの機会としたいと考えた。

実践記録は、コロナ禍の学校が直面した困難とそれをどう乗り越えたかについて、とくに 工学院大学で学んだ知識や経験、ネットワークを活かしたケースを中心に募集した。実践記 録の形式は音声付きパワーポイントもしくはワードであり、2020年11月~2021年1月ま で募った結果、短期間にも関わらず4名の先生方からの応募があった。4名の先生方には、 この場を借りてお礼申し上げる。

なお、この他にも作成の希望はあったものの、2度目の緊急事態宣言により急な対応が求められ、提出に至らなかった先生方もいらっしゃった。実践記録を書く時間がない、という 先生方も、ぜひ本年報に記載された実践記録を読むことを通して、自らの実践をふりかえる 機会としていただければ幸いである。

本学を巣立っていったすべての先生方の実践を直接伺える機会に向けて、引き続き教師 会の活動にご協力をお願いしたい。

「コロナと学校」実践記録 ~定時制高校の実情と対応~

高校教諭 (理科)

林リダ

令和2年4月、私の教員生活は、いきなり臨時休校で生徒と会えないことから始まった。いつ休校が明けるのかそわそわしながら2か月間を過ごした。タブレット等の電子媒体・通信媒体がまだ校内で普及されていなかったため、この2か月間は生徒に課題プリントを作り、郵送することで生徒の学習の機会の確保に努めた。私の勤務する学校は定時制高校であるが、同じ学校の全日制では高校1、2年生全員にタブレットを支給していたため、オンラインで授業を行っていたという話を聞いた。同じ学校でも、全日制と定時制で対応にかなりの差があることを実感した。

生徒への課題プリントは1度送付したら次の課題を送るまでに1,2週間ほど間が空くので、その間に教材研究や授業準備をたくさん行うことができた。災害時などの緊急時、子どもたちに多くのストレスがかかる。それが解消されないままであると、何らかの問題行動となって表れることを教職課程の授業で学んでいた。そこで、最初の授業では、初めて生徒と会うため自己紹介はもちろんであるが、コロナ禍で不安や不満を抱え込んでいないか様子を見るために、アンケートを取った。質問項目は、1.学校が休校の間何をして過ごしたか、2.学校生活で不安なことや心配なことは何か、3.学校の先生にお願いしたいことはあるか、4.何か言いたいことの4つにした。このアンケートは、Save the Children が行った「2020年春・緊急子どもアンケート」を受け、まず自分の目の前にいる子どもである生徒の声を聴きたいと思い行った。

休校した 2 か月の間に課題を出して生徒と関わることはあったが、休校が明けて初めて会って、いきなりアンケートを取っても、まだ信頼関係も築けていないのであまり答えてくれないだろうと私は予想していた。しかし、実際にアンケートの結果を見ていると、項目 1,2 についてはほとんどの生徒が回答してくれた。3,4 については「特にない」と答えている生徒が多かったが、分散登校を希望する声やマスクを強制しないでほしいなど、コロナに対する思いをそれぞれが書いてくれた。ほぼ初対面の私にも本音を聴かせてくれるくらい、コロナによって変わった生活について吐き出したい想いを持っている子が多いと感じた。生徒が声を出しやすい環境を整えることは、学校の役割の一つだと言える。

学校が始まってからは、机や生徒の触る部分の消毒、手洗いうがいの指導など、教育委員会が出すマニュアルに則り学校生活を送っていた。それでも全国のコロナ感染者が増え、収束する気配が見えないことから、本校の定時制では修学旅行が延期となった。修学旅行実施の判断は各学校単位で判断するように教委から言われており、同じ高校でも実施しているところが多かった。本校の全日制でも実施をしていたが、定時制は来年度に延期とした。理由として、修学旅行先でコロナに感染した場合の保険が保証できない点をあげており、定時制に通う生徒は生活困窮者が多いためという判断であった。義務教育ではない高等学校で

は教育の格差が顕著に出ていることが分かった。

修学旅行に行く予定だった 11 月、本校定時制で初のコロナ陽性者が出た。私が副担任を している学年から 3 名ほどが陽性となり、学年団の教員および学年の生徒全員が濃厚接触 者と指定され、2 週間の学年閉鎖となった。教員も学校に行って仕事をすることができない ため、自宅から電話で生徒に連絡を取っていた。当時は生徒の体調や様子を把握することに 尽力しており、他の業務は何もしていなかった。

しかし、この 2 週間は生徒の教育が完全に止まっていた。陽性者となった生徒はコロナの症状に苦しんでいたため、教育を受けられる状態ではなかった。しかし、濃厚接触者となった生徒は、健康管理を行うのみで、外にも出られず、自宅で何もしない状態となった。昨年 3 月に出された緊急事態宣言のときは、教員間で教育を止めない方法を試行錯誤していたが、コロナ感染による臨時休校の際に教育が止まっていることについて問題提起をしている人は誰もいなかった。

海外の諸国では、ロックダウン等により学校に行けなくなった場合、余裕のある家庭ではホームスクーリングやオンライン授業が行われている。国内でも、私立学校ではオンライン授業を積極的に取り入れているところも多い。また、感染者の少ない地域では緊急事態宣言も出されず、1年を通してほとんど学校に通えている。コロナウイルスの感染拡大により、生活困窮者が多い定時制高校では、教育が社会から置いて行かれる様子が顕になった。これはコロナ禍によって生まれた問題ではなく、こどもの貧困が抱えていた潜在的な問題だと考える。

私が 2019 年に教育実習を行った母校の私立学校では、コロナウイルスの発見前から生徒へのタブレット配布がされており、臨時休校になっても慌てずに行動することができた。しかし、現在勤めている公立高校定時制では、文科省が GIGA スクール構想を謳っているにも関わらず、未だ ICT 教育ができる環境の整備はされていない。コロナウイルスの感染拡大は、教育現場をはじめとする社会的経済格差の問題を一気に表面化したように感じた。

定時制で働く教員として、今の私にできることは、いかなる状況でもどんな生徒であろうとも、教育を受ける環境を整えておくことだと実感した。1度目の緊急事態宣言による臨時休校、コロナ感染による学年閉鎖、2度目の緊急事態宣言による短縮授業。まだまだ収束を見せないコロナウイルスに備え、どんなときも子どもの権利を守れるようにしたいと思う。

コロナと学校*

情報学部情報デザイン学科 2017年度卒業 斎藤 光

所属校について ◆

◆所属校:東京都立蒲田高等学校(エンカレッジスク

一ル)

◆担当教科:数学科

◆勤務歴:1年目



令和2年度はじめの現場について

◆緊急事態宣言の発令に伴い、休校・分散登校になった。

◆生徒は自宅学習のため、所属校では「Microsoft Teams」を活用し連絡や課題配布等を



Microsoft Teams とは

- ◆チャット、テレビ電話、課題配布・提出等、 オンラインで生徒と やり取りできる機能が備わっている。
- ◆都立高校では、このアプリケーションのアカウントが、教員・生徒 全員に配布された。



「Microsoft Teams」活用での困難とその解決についてまとめる。

困難が生じた場面とその解決(1)

◆教員間のデジタルデバイド

電子機器類を使用することに抵抗や不安を示す教員が多数いた。

◆解決策

学部および教職の高校情報科で得た 知識を活かし、アプリケーションの使用 方法を伝える教員向けの講座を行った。



困難が生じた場面とその解決(2)

◆生徒のデジタルデバイド

パソコンや携帯電話等の端末を所持していない生徒もいた。

◆解決策

端末操作が不慣れな生徒には個別に指導した。 端末がない生徒には、郵送や電話等での対応を 行った。



困難が生じた場面とその解決(3)

◆課題の提示・提出方法

教員も生徒も取り組み方に不安を感じていた。



◆解決策

学部および教職の教育工学で、課題をインターネット上で提出 することに慣れていたいため、アプリケーションは異なるが、 教員や生徒たちに落ち着いて指示することが出来た。

休校が明けてからの困難

◆出席停止となった生徒への対応

体調に問題はないが、学校に数日間来られない生徒が多く見られた。

◆解決策

テレビ電話機能を用いて、オンラインで 授業を受けられるようにした。



1

まとめ •

- ◆今まで情報機器に触れてこなかった教員や生徒からは、 ネガティブな意見が多かった。
- ◆学部および教職の授業のおかげで、アプリケーション関係や 教員・生徒への指導等を柔軟に対応することができた。
- ◆教員同士も助け合いながら、少しずつ教員間の情報格差を なくしていくことが重要であると感じた。

今後について ◆

- ◆2度目の緊急事態宣言により、分散登校が始まった。
- ◆アプリケーションを活用し、自宅学習をしている生徒たちの 学びの機会を絶やさないようにする。
- ◆今後、増えていくであろう学校に来られない生徒への対応に も、

教職の生徒指導論の知識を活かし力を入れていく。

ありがとうございました。 ●



2020年度 初任者研修

ICTを活用した授業実践

電子回路におけるICT活用

2021年 1月 8日(金)

山梨県立甲府工業高等学校 小森 日向子



本日の発表内容

- 1. はじめに
- 2. 教科・科目について
- 3. ねらい
- 4. 課題と対策
- 5. 実践例
- 6. 成果
- 7. 今後の課題



1. はじめに

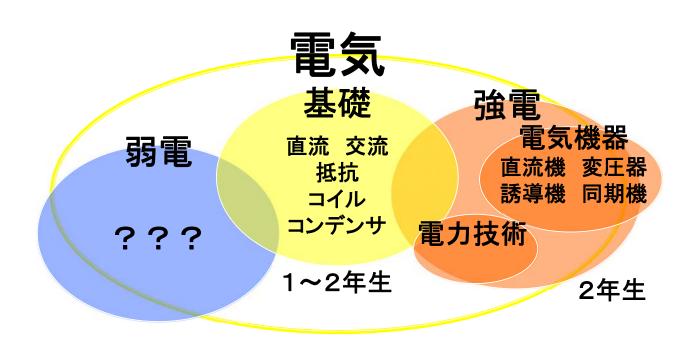


遠隔授業のようす (YBSワードニュース 2020.5.14 放送)





2. 教科・科目について





2. 教科・科目について

弱電 とは

… 通信、制御、情報に関する電気分野

情報技術基礎

2 進数 1 6 進数 論理回路 論理式



C言語 ソフトウェア 2年生

電子回路

半導体 トランジスタ ダイオード ハードウェア

3年生

3年生になって初めて学ぶ科目に苦手意識がある



3. ねらい

- 新たな分野の知識
- ・内容が難しそう
- ・苦手意識がある

電子回路

半導体 トランジスタ ダイオード

ハードウェア

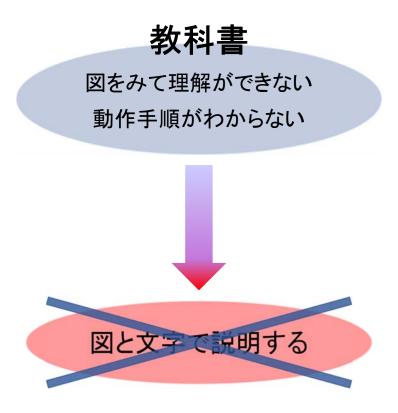


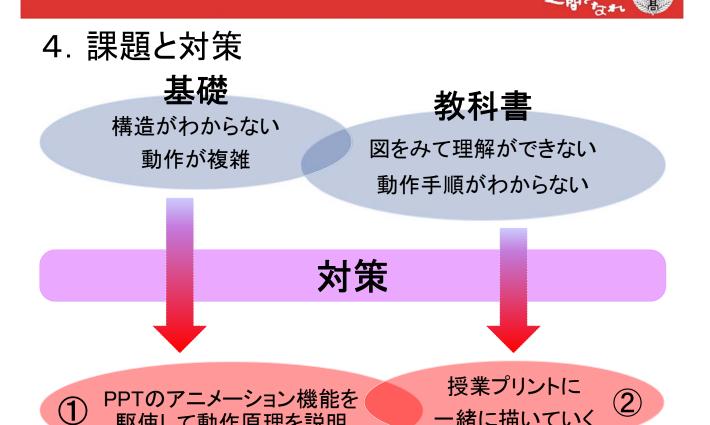
ICTを活用するねらい

- ◎ わかりやすく教える
- ◎ 苦手意識の克服



4. 課題と対策





駆使して動作原理を説明

一緒に描いていく



5. 実践例①

- 授業支援スライド
- ▶ PPT資料

名前

PDF

■ 授業支援スライド

■ 図版データ

1 補充問題

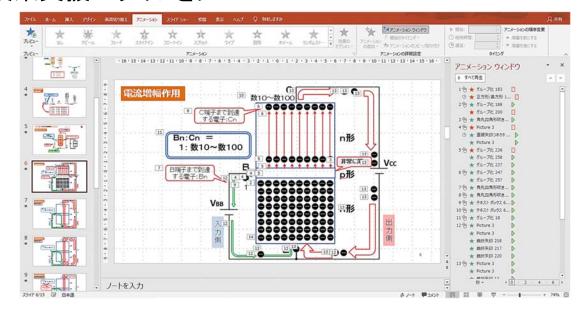
- 教科書のPDFデータ
 - ▶ PPT資料 授業プリント





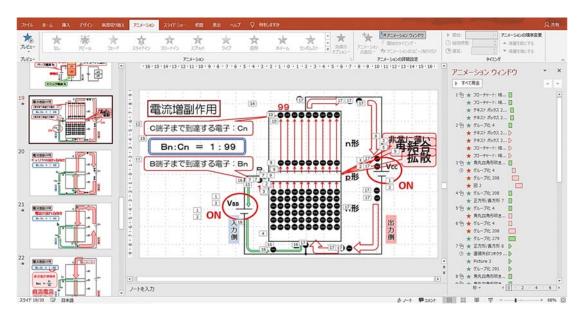
5. 実践例①

授業支援スライドを元に …

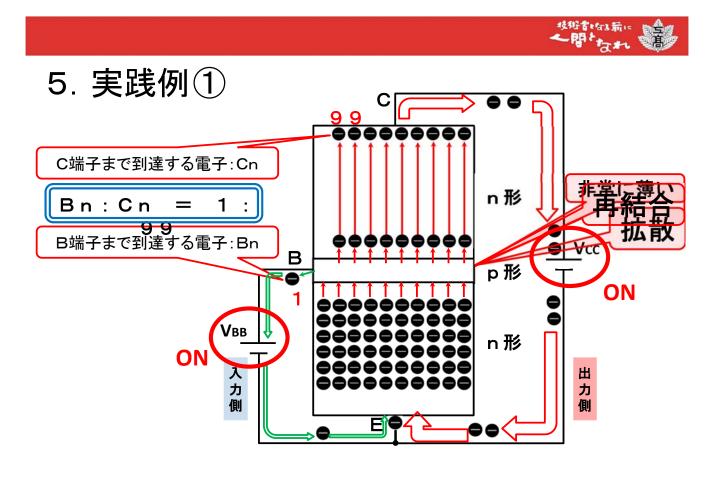




5. 実践例①

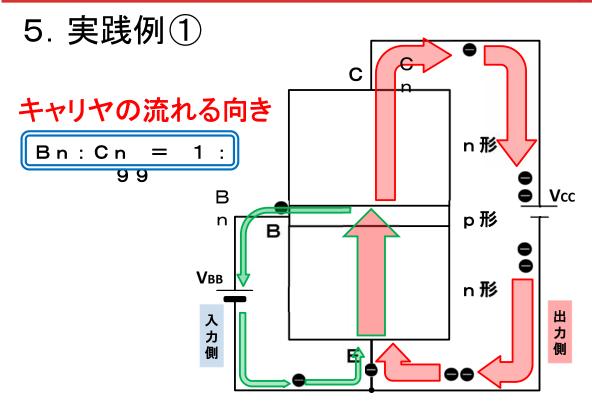


授業内容に合わせたアニメーションの設定

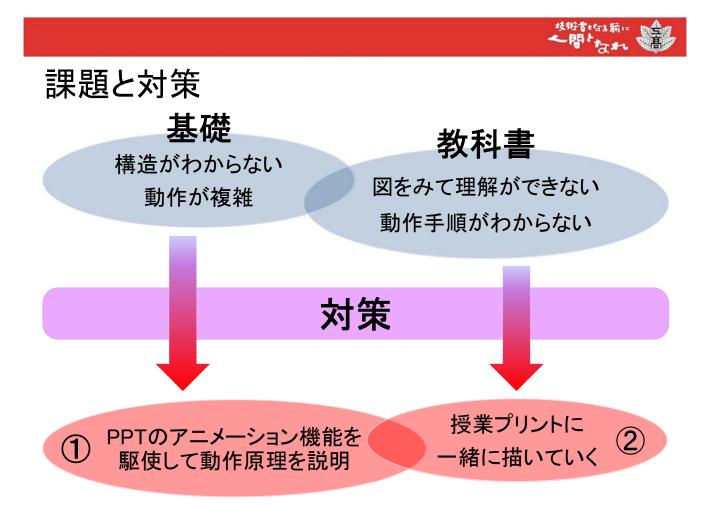


実際に授業で使用したアニメーション(一部)



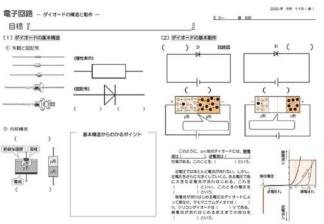


実際に授業で使用したアニメーション(一部)





5. 実践例②



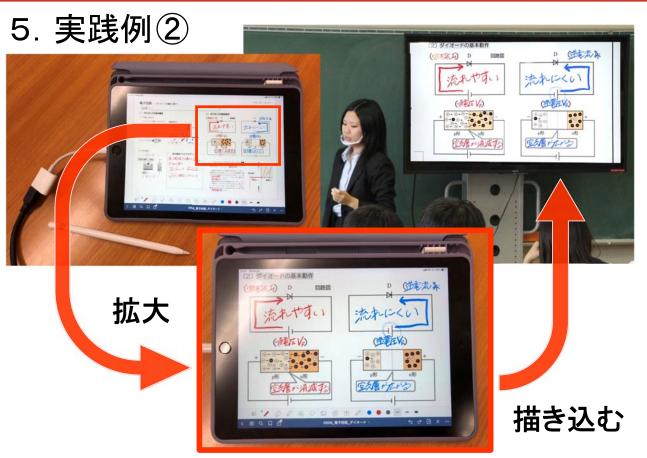
- ・授業プリントはWordで作成
- PDFにしてiPadに取り込む

【使用するもの】

- iPad
- ・タッチペン
- ·HDMI変換ケーブル
- · 大型 T V

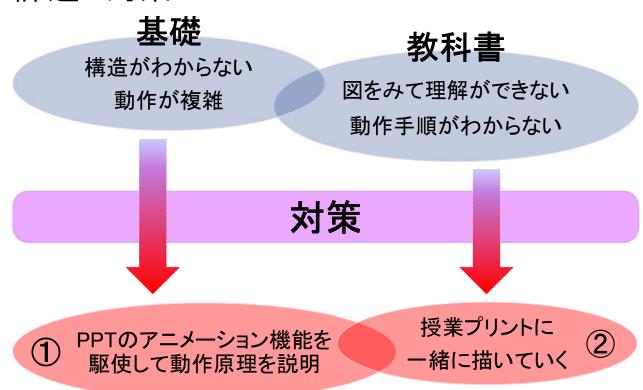








課題と対策





5. 実践例 ★iPadで使用しているソフト



GoodNotes (有料ソフト:960円)

→ 授業プリント(PDF)への書き込み



Microsoft Powerpoint

→ PCで作成したものを表示



検索エンジン

→ 参考になるサイトや動画を引用



カメラ機能

→ 書画カメラとして使用



6. 成果

『電子回路』授業アンケート 2020年12月上旬 実施

8. 先生は、授業を分かりやすくするために工夫していると、





7. 授業のポイントが明確になっていると、

詳細 🛭 🖁 Insights	
● 強くそう思う	13
そう思う	24
● そう思わない	0
● 強くそう思わない	0



世界なれ

6. 成果

『電子回路』授業アンケート 2020年12月上旬 実施

3. 授業で、習ったことから自分の考えを深めることができると、

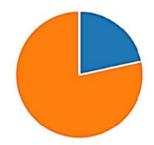
 詳細

 強くそう思う
 8

 そう思う
 29

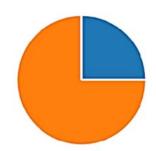
 そう思わない
 0

 強くそう思わない
 0



9. 授業を通して学力がついたと、

詳細		
● 強くそう思う		9
● そう思う		27
● そう思わない		0
● 強くそう思わ	ない	0



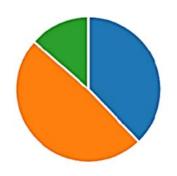


6. 成果

『電子回路』授業アンケート 2020年12月上旬 実施

10. あなたは、この「科目」を、

詳細		
● とても好き	である	14
● 好きである		18
● あまり好き	ではない	5
嫌いだ		0



- 文章や図だけではイメージができないものが、 視覚的にとらえて理解することができた。
- 未知な科目に対しての苦手意識を取り除くことができた。

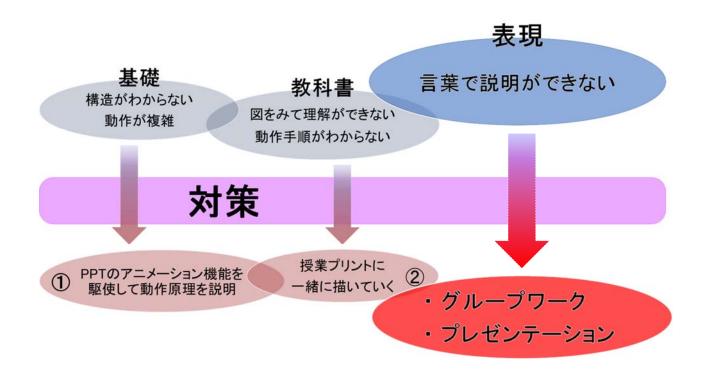


7. 今後の課題

- 時間と手間がかかる。
- イメージが伝わっても、生徒自身が 言葉で説明できない。



7. 今後の課題





7. 今後の課題

- 時間と手間がかかる。
- イメージが伝わっても、生徒自身が 言葉で説明できない。
- ICTに頼りすぎた授業にならないように 注意が必要。



ご清聴ありがとうございました

コロナ禍での学びの提供と 今後の対話的学び

2019年度卒業生 生物資源化学研究室 bm20004 石倉優大



目 次 1/11

- 1. 自己紹介
- 2. 勤務校における休校時の学びの提供と生徒の実態
- 3. ICTの活用と今後の対話的学び



- 1. 自己紹介
- 2. 勤務校における休校時の学びの提供と生徒の実態
- 3. ICTの活用と今後の対話的学び



自己紹介

3/11

プロフィール



- 工学院大学大学院 修士1年生 生物資源化学研究室 所属
- 共立女子第二中学校 高等学校 非常勤講師 (中学2年生と高校1年生を担当)

趣味





共立女子第二中学校高等学校 での非常勤講師生活



- ・週3日、午前中の授業のみを担当
- 中学は理科二分野 高校は生物基礎を担当
- ・生徒との関わりが楽しい!

目 次 4/11

- 1. 自己紹介
- 2. 勤務校における休校時の学びの提供と生徒の実態
- 3. ICTの活用と今後の対話的学び



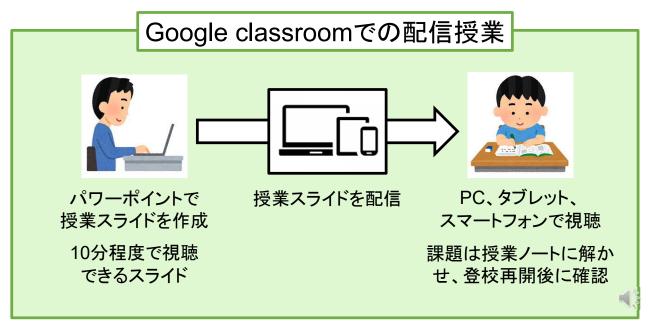
5/11

勤務校でのコロナ対応(授業面)

4月~6月上旬まで休校



5月からオンライン授業を開始



教科書、生物基礎用のノートを用意して学習に臨んで下さい。



「鉛筆マーク」のついているスライドは、その文章や図を / ートに書き写してください。



「教科書マーク」のついているスライドは、教科書を読みながら 学習を進めてください。 マークの下にある数字は、教科書のページ数です。

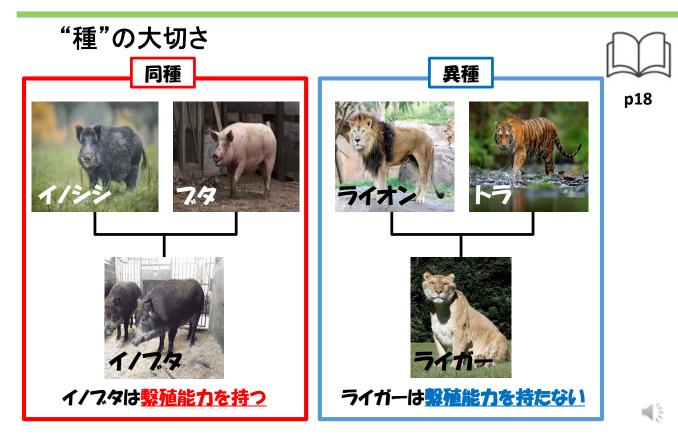


「電球マーク」のついているスライドは、教科書の内容に関連したコラム(ちょっとした記事)です。 テストに出題はしませんが、豆知識と思って見てみてください。



授業スライドの例②

7/11



本時の課題



p18~p19

(1) 次の①~④に入る適切な語句を答えよ。

生物は種類や形, 性質などがさまざまであるという(①)性をもっている。 一方, 生物は, からだがすべて(②)からできており, その中には遺伝情報として(③)をもつなど, (④)性ももっている。

(2) 種が異なると、子孫を残すうえでどのような不都合が生じるか? 生まれてくる子どもの特徴に触れつつ、簡単に説明せよ。



オンライン授業の効果

9/11

6月中旬から分散登校 で授業再開



課題チェックと 対面授業での復習



真面目に授業に取り組み 課題も解いている



"学びの場"は提供できた

対面授業での復習により 授業内容を忘れている 生徒が見られた



その時の課題をこなす学習になってしまっている...

目 次 10/11

- 1. 自己紹介
- 2. 勤務校における休校時の学びの提供と生徒の実態
- 3. ICTの活用と今後の対話的学び



ICTの活用と今後の対話的学び 11/11

コロナ禍での授業 のやりにくさ



生徒間の対話活動ができず、思考を十分に共有できない

"メンチメーター"を利用した対話的学び(3学期にチャレンジ予定)

メンチメーター:リアルタイムで投票結果などを確認できるサービス



QRコードを利用するため、 生徒持参のスマートフォンでも 利用可能

会話することなく、課題に対する 考えを全体で共有できる!



中津第二小学校での活用例 http://naka2.xyz/?p=2900より引用

「オンライン授業と対面授業の在り方」

文京区立文林中学校 白圡 潤

1. はじめに

2020年2月27日、安倍首相(当時)は、新型コロナウイルス感染拡大を防止するため、 3月2日から全国の小中学校と高校、特別支援学校に臨時休校を要請した。当初は、臨時休 校期間を春休みまでとしていたが、感染拡大は抑制できず、4月7日から緊急事態宣言が発 出されることとなった。

そこで、文部科学省は、子供たちの「学びを止めない」ために遠隔教育の実現が急務であると考え、令和5年度までに義務教育段階の学校に在籍する全ての子供たちに「1人1台のパソコン端末」を配布する計画を、令和2年度末までに前倒しした。また、学校内のICT機器やネットワーク環境を整備することにした。

本稿は、休校期間中の取組や実践を紹介し、今後のオンライン授業と対面授業の在り方について考えていく。

2. 研究の背景

「OECD 生徒の学習状況到達度調査」(PISA2018)の ICT 活用調査では、学校外での平日のデジタル機器の利用状況が報告されている。「コンピュータを使って宿題をする」「学校の勉強のためにインターネット上のサイトを見る」について、OECD 平均はそれぞれ 22.2%、23.0%に対して、日本はそれぞれ 3.0%、6.0%である。また、「ネット上でチャットをする」「1人用ゲームで遊ぶ」について、OECD 平均はそれぞれ 67.3%、26.7%に対して、日本はそれぞれ 87.4%、47.7%である。この結果から、日本の子供たちは、ICT 機器を学習に活用していない状況がわかる。

また、科学的リテラシー、数学的リテラシーは引き続き世界トップレベルではあるが、読解力は、高得点のグループに位置するが、前回より平均得点・順位が有意に低下している。 この原因として、コンピュータ画面上での長文読解の慣れなどの要因が複合的に影響した可能性があることが指摘されている。

● 学校外での平日のデジタル機器の利用状況 (青色帯は日本の、★はOECD平均の「毎日」「ほぼ毎日」の合計)

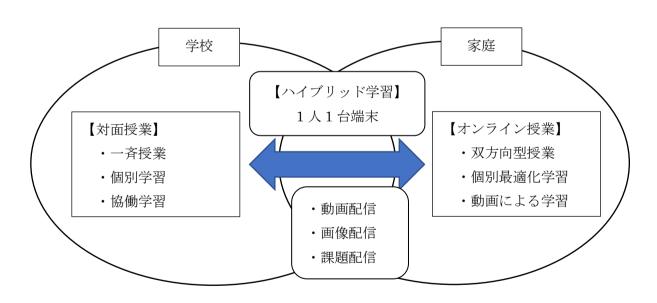


そこで、2020年に文部科学省は、新型コロナウイルス感染拡大の防止のための臨時休校をきっかけに、「GIGA スクール構想」を加速させた。社会生活全般において ICT が活用されるようになる「Society5.0」の時代を生きていく子供たちにとって、必要な資質・能力を育成することを目指して、教育の情報化を推進している。

GIGA とは、Global and Innovation Gateway for All の略である。「GIGA スクール構想」とは、「1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子供を含め、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現する」ために、全国の学校現場で持続的に実現させることを目的にしたものである。これまでの我が国の教育実践と最先端のベストミックスを図ることにより、教師・児童生徒の力を最大限に引き出そうとしている。そのために、1人1台端末の実現や遠隔授業等の実施に必要となる環境整備などを進めている。

3. 研究内容

今後、生徒1人1台端末が整備されることから、ICTを活用しつつ、教師が対面指導と家庭や地域社会と連携した遠隔・オンライン教育を使いこなす(ハイブリッド化)ことで協働的な学びの展開方法を考えていく必要がある。そこで、本稿は、オンライン授業に焦点をあて、対面授業と比較した授業の在り方を考えていく。



4. 研究主題

オンライン授業と対面授業の在り方

5. 研究の方法

(1) オンライン授業の実施

臨時休校中にプレゼンテーションソフトを用いて、オンライン授業を実施

(2) 対面授業の実施

登校再開後、対面授業による学習活動を実施

(3) 質問調査

令和2年12月下旬に、臨時休校中のオンライン授業を振り返り、対面学習と比較して、今後の学習の在り方に関する質問調査を実施。質問事項は、以下のQ1~Q9として、回答は選択や記述する形式とした。

[質問事項]

Q1 オンライン授業はどうでしたか。

【とても良かった・良かった・普通・少し良くなかった・良くなかった】

- Q2 Q1の回答を選んだ理由を書いてください。
- Q3 オンライン学習では、どんなツールを使っていましたか。

【自宅のPC・区から借りたPC・タブレット・スマートフォン・その他】

- **Q4** 今後、授業をするにあたり、オンライン授業と対面授業のどちらがよいと思いますか。 【オンライン授業・対面授業・どちらともいえない】
- **Q6** オンライン授業と対面授業ではどちらが学習効果が上がりそうですか。 【オンライン授業・対面授業・どちらともいえない】
- Q7 Q6 の回答を選んだ理由を書いてください。
- **Q8** オンライン授業で困ったことは何ですか。
- **Q9** その他、オンライン授業や対面授業について何か疑問や意見などがあったら、記入 してください。

6. 授業実践

- (1) オンライン授業開始までの流れ
 - ◎…生徒登校 ●…課題に関する事項 ■…動画に関する事項
 - ◆…オンラインに関する事項

月日	生徒の取組	校内準備
3月2日	・臨時休校	
3月下旬	◎臨時登校日	●課題準備

4月中旬	●課題の取組	●課題準備	
	■動画視聴(教育委員会のクラウド)	■動画撮影	
4月下旬	●課題の取組	●課題準備	
	■動画視聴(教育委員会のクラウド)	■動画撮影	
	◎学校連絡日(指定された1日のみ分散登校)		
5月上旬	●課題の取組	●課題準備	
		◆オンライン授業実	
		施に向けた環境整備	
5月11日(月)~	●課題の取組(一週間分をホームページに掲載)	●課題準備	
	◆オンライン授業実施に向けた接続テスト	◆オンライン授業	
5月18日(月)~	●課題の取組(一週間分をホームページに掲載)	●課題準備	
	◆オンライン授業開始(5 教科のみ)	◆オンライン授業	
5月25日(月)~	・毎週月曜1時間目はオンライン学活	• 登校再開準備	
	・1 日 1 教科 30 分授業		
6月1日(月)	◎登校再開 (分散登校)		

(2) 授業内容

① 5月18日(月) 第1回目オンライン授業

初回のオンライン授業では、プレゼンテーションソフトを画面共有し、休校中の課題のやり方の確認や授業再開後の必要な持ち物、オンライン授業の目的などを伝えた。登校再開後の学習をスムーズに進めていくためにも、オンライン授業の大切さについて話をした。その後、年間の数学の学習内容について、具体例を挙げながら解説した。

② 5月25日(月) 第2回目オンライン授業

プレゼンテーションソフトを画面共有して授業を実施。生徒には教科書とノートを開くよう指示し、対面授業と同様に進めた。第1学年の正負の数の導入では、「標高」と「水深」について、アニメーションを使い説明した。





7. 結果と考察

(1) 集計結果

Q1 オンライン授業はどうでしたか。

- 1							
		とても良かった	良かった	普通	少し良くなかった	良くなかった	計
	人数	7	21	22	7	0	57
	%	12.3%	36.8%	38.6%	12.3%	0.0%	100%

Q3 オンライン学習では、どんなツールを使っていましたか。

	家庭 PC	借 PC	タブレット	スマートフォン	その他	計
人数	29	6	13	9	0	57
%	50.9%	10.5%	22.8%	15.8%	0.0%	100%

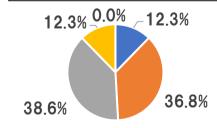
Q4 今後、授業をするにあたり、オンライン授業と対面授業のどちらがよいと思いますか。

	オンライン授業	対面授業	どちらでもない	計
人数	10	33	14	57
%	17.5%	57.9%	24.6%	100%

Q6 オンライン授業と対面授業ではどちらが学習効果が上がりそうですか。

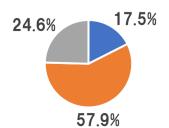
	オンライン授業	対面授業	どちらでもない	計
人数	4	40	13	57
%	7.0%	70.2%	22.8%	100%

Q1オンライン授業は?



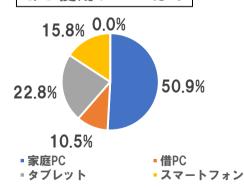
- ■とても良かった
- 良かった
- 普通
- 少し良くなかった
- ■良くなかった

Q4どちらの授業がよい?

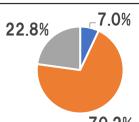


■オンライン授業 ■対面授業 ■ どちらでもない

Q3使用ツールは?



Q5学習効果があるのは?



70.2%

■オンライン授業 ■対面授業 ■ どちらでもない

(2) 質問調査の回答

- ① オンライン授業についての意見
 - ・家にいながら気軽に授業を受けることができた。実際の授業に近い環境でできた。
 - ・デジタル教科書やスライドの説明が分かりやすかった。
 - ・顔が見られて集中できた。自宅でもみんなの顔を見ながら授業ができて良かった。
 - ・自分でやる気がおきないときに、時間が決まっていたから自主的にできた。
 - ・感染防止ができる。コロナ感染者がすごく増えて、多くなってきたから良かった。
 - ・学校に行く必要がなく、ある程度、自分のペースで勉強できる。
 - ・対面授業よりも画面を使いながらの授業が増えてわかりやすい。
 - 使い方がわからない。
 - 始まるまで時間がかかる。
 - ・ネット回線が悪くなって、授業が上手く聞き取れない。プレゼンテーションソフトが 止まったりした。
 - ・家族と授業が重なる。
 - ・たまに接続できない。授業に入れないときがあった。
 - ・声がハウリングしているときなどトラブルがあり、聞き取りづらかった。
 - ・わかりにくいことがあった場合、普段と違うので質問がしにくかった。
 - ・対面授業よりは質問したり、話したりがうまくできなかった。自分一人だけしかまわりにいないので違和感があった。まわりに友達がいた方がいいと思った。
 - ・オンライン授業は、授業が終わった後に休み時間とかないから友達と話ができない。
 - ・オンラインは楽だけど、わからないところを詳しく知ったりすることが難しい。
 - ・オンライン授業は、少し気が緩んでしまう。家だと集中できない。
 - ・オンライン授業であると、自分の部屋がないので、使える部屋が限られていて、家族 にも静かにしてもらわないといけなくてたいへん。

② 対面授業についての意見

- 質問しやすい。わからないところをすぐに聞ける。
- ・先生に直接、解答用紙をみてもらい、何が苦手か判断してくれる方が良い。
- ・先生に問題を解いている姿を見てもらえたり、どこを間違えたのか教えてくれたりしてもらえる。
- クラスメイトと交流して教え合うこともできる。みんなの考えを聞ける。
- ・先生やクラスメイトとの空気がよい。
- ・みんなと同じ場所だから周りに人がいる方がやる気が出る。
- ・コミュニケーション能力が低下していくから、対面授業が良い。
- ・家にいると気が抜けてしまうから対面が良い。
- ・家だとスマホなどの誘惑が多く、集中できにくい。

③ オンライン授業と対面授業の両方の意見

- ・家でも先生と向き合って授業ができた。普通の授業とあまり変わりがない。学校と同じくらい集中できた。
- ・どちらにも長所、短所があるから。そこまで変わりがないのでどちらでもよい。
- ・コロナが感染拡大したらオンラインでも良いと思う。対面授業は会話がしやすい。
- ・オンラインは自分一人で静かにできる一面、さぼれてしまうことがある。対面は、みんなと協力してできるところがあるが、集中がきれやすい。
- ・家庭学習の方が集中できるときもあれば、対面授業の方が教えてもらうことができて、 どちらにも良さがある。

(3) 考察

質問調査の回答により、オンライン授業と対面授業について分析。

①オンライン授業

(ア) 授業のわかりやすさ

プレゼンテーションソフトを利用したオンライン授業は、生徒にとって目の前に画面があるため、図、表、資料などを用いて見やすく、わかりやすい。通学の必要もなく対面授業に近い学習環境が実現できる。

(イ) 授業の受けやすさ

自宅で授業を受けられる良さがある。登校の不安や教室に入れないなど授業に 抵抗がある生徒にとっては、緊張することなく授業を受けることができる手立て になる。

(ウ) 時間の有効活用

生徒の回答では、「通学時間もかからないため、授業の終了後に時間を有効活用 して自主的な学習ができる」という意見があった。自主的に学習できる生徒にとっ ては、効率的な学習になる。通学の分の学習時間を確保できる。

(エ) 双方向型学習による生徒同士の安心感がある。

臨時休校中における双方向型学習は、生徒にとって、クラスの仲間の顔を見て、一緒に学習できる安心感が生まれる。個人での取組は学習意欲が高まりにくいため、お互いに顔を合わせられる双方向型学習がよい。

(オ) 家庭の学習環境やインターネット環境、操作方法の問題

自宅に兄弟がいたり、テレビなどの誘惑があったり、集中できないという生徒もいた。学習机、椅子、イヤホンなどオンライン授業のための学習環境が整っていない生徒もいたため、家庭で環境を整えてもらう協力が必要である。また、接続や音声のトラブルが多かった。インターネット接続ができず苦労したり、音声が途切れてしまったりした家庭があった。操作方法がわからない生徒もいたので、積極的に活用してくべきである。

②対面授業

(ア) 他者との学び合いを通した学習意欲や学習効果の向上

「先生やクラスメイトとの空気が良い」と回答する生徒が多かった。このことから、クラスの仲間と良い雰囲気をつくりながら学習することに楽しさを感じていることがわかる。他者との学び合いが学習効果を高めることができる。

(イ) 質問しやすい環境と疑問の早期解決

質問調査では、「すぐに先生に質問ができる」という回答が目立った。教師が近くにいると質問しやすい環境がある。演習後に解答を確認してもらい、「間違えや苦手な個所を把握し、その場で教えてもらえる。」という意見もあった。オンライン授業ではノート確認が困難なため、間違えたまま学習を続けてしまう可能性もある。また、教師側にとってもすぐに間違えを把握し、指摘できる利点がある。

【参考文献】

「OECD 生徒の学習状況到達度調査」(PISA2018)

「ICT の活用や、対面指導と遠隔・オンライン教育とのハイブリッド化による指導の実現に向けた教室の在り方」(文部科学省)

「教育現場のオンライン化の推進」(文部科学省)

SDGs 推進に向けた学校・教師の役割と教育課程 —子どもの権利条約の視点から—

安部芳絵

序論

本稿では、今日の学校・教師に求められる SDGs 推進の役割を、子どもの権利条約の視点から検討することを目的とする。

平成 29・30 年改訂の新学習指導要領ではその前文に、「持続可能な社会の創り手」を育成することが明記されている。「持続可能な社会」は、新学習指導要領のキーワードのひとつである。これは持続可能な開発目標 (SDGs) に由来する。

持続可能な社会の創り手とは、どのような生徒であろうか。また、「持続可能な社会の創り手」としての生徒を育むための学校・教師の役割、そして求められる教育課程とはどのようなものであろうか。本稿では、以上の問いを子どもの権利条約の視点から検討する。

1. SDGs とは何か

SDGs (Sustainable Development Goals) は、2001 年に国連で採択されたミレニアム開発目標(MDGs)の後継となるものであり、2015 年 9 月の国連サミットで採択された「我々の世界を変革する:持続可能な開発のための 2030 アジェンダ」「(以下「2030 アジェンダ」)において設定された 2030 年までの国際目標である。

SDGs は、「誰一人取り残さない(leave no one behind)」持続可能でよりよい社会の実現を目指す世界共通の目標であり、17 のゴール・169 のターゲットから構成されている。「誰一人取り残さない」は、世界人権宣言の精神を引き継いだものである(坂元、2019)。このことは、SDGs の核に人権が据えられていることを意味し、前文には「(目標とターゲットは) すべての人々の人権を実現し、ジェンダー平等とすべての女性と女児の能力強化を達成することを目指す」と述べられている(三輪、2018)。

日本政府は2016年5月に総理を本部長、官房長官及び外務大臣を副本部長、全閣僚を構成員とする「SDGs 推進本部」を設置した。2016年12月にSDGs 推進のための中長期戦略である「SDGs 実施指針」を策定し、2019年12月には初めて同方針の改定を行っている。改訂された「SDGs アクションプラン2020」では、今後10年を2030年の目標達成に向けた「行動の10年」とすべく政府の具体的取組を盛り込んだ²。

その取り組みとは、「I. ビジネスとイノベーション~SDGs と連動する「Society5.0」の推進」、「II. SDGs を原動力とした地方創生、強靭かつ環境に優しい魅力的なまちづくり」、「III. SDGs の担い手としての次世代・女性のエンパワーメント」の3点である。

このうち「Ⅲ. SDGs の担い手としての次世代・女性のエンパワーメント」のなかに「「人づくり」の中核としての保健、教育」が項目立てられている。この項目では、「東京オリンピック・パラリンピックを通じたスポーツ SDGs」の推進のほか、「新学習指導要領を踏ま

えた持続可能な開発のための教育(ESD)の推進」3が掲げられている。





資料 1: SDGs に掲げられている 17 のゴール (外務省 HP より)

2. SDGs と学校—求められる ESD の推進—

2016年12月に発表された中央教育審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」では、ESDを「次期学習指導要領改訂の全体において基盤となる理念」と位置付けた。2017年3月に公示された幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領においては前文及び総則に、「持続可能な社会の創り手」の育成が掲げられ、各教科でも関連する内容が盛り込まれている。

資料2:中学校学習指導要領(2017年3月告示)*下線部筆者

【前文】

…これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓ひらき、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。このために必要な教育の在り方を具体化するのが、各学校において教育の内容等を組織的かつ計画的に組み立てた教育課程である。

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し、それぞれ

の学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・ 能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、社会に開かれた教育課程の実現が重要となる。

【第1章総則】

3 2の(1)から(3)までに掲げる事項の実現を図り、豊かな創造性を備え持続可能な社会の創り手となることが期待される生徒に、生きる力を育むことを目指すに当たっては、学校教育全体並びに各教科、道徳科、総合的な学習の時間及び特別活動(以下「各教科等」という。ただし、第2の3の(2)のア及びウにおいて、特別活動については学級活動(学校給食に係るものを除く。)に限る。)の指導を通してどのような資質・能力の育成を目指すのかを明確にしながら、教育活動の充実を図るものとする。その際、生徒の発達の段階や特性等を踏まえつつ、次に掲げることが偏りなく実現できるようにするものとする。

- (1) 知識及び技能が習得されるようにすること。
- (2) 思考力, 判断力, 表現力等を育成すること。
- (3) 学びに向かう力、人間性等を涵養すること。

文部科学省は、ESD の大切さや、学校での ESD の具体的な実践方法等を伝える研修、学校全体の取組を進めるため、ESD に関する研修を企画・実施する指導主事や学校の管理職の教職員等を主な対象に「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引 (初版)」を 2016 年 3 月に作成した。その後、2018 年 3 月に、持続可能な開発目標 (SDGs) や、新しい学習指導要領、ユネスコにおけるユネスコスクール制度改革などを踏まえ、内容を一部改訂し「ESD (持続可能な開発のための教育) 推進の手引」(改訂版)を作成した。これにより、ESD の一層の推進が望まれている。

「ESD 推進の手引き」(改訂版)では「ESD は、地球上で起きている様々な問題が、遠い世界で起きていることではなく、自分の生活に関係していることを意識付けることに力点をおく」ものであり、「地球規模の持続可能性に関わる問題は、地域社会の問題にも」つながっていることから「身近なところから行動を開始し、学びを実生活や社会の変容へとつなげること」が ESD の本質である、と述べている(文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会、2018:4)。

学び方・教え方も当然これまでとは異なってくる。「一斉授業だけではなく、グループ活動などの協働的な活動や、体験的な活動などを取り入れることを通して、児童生徒の主体的な学びを引き出す工夫」が求められる。そして、「重要なことは、地球上で起きている様々な課題を解決することの重要性について、児童・生徒が認識し、主体的・協働的に学び、行動するために必要な資質・能力を育むこと」であると指摘している(文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会、2018:4)。

また、校長の学校経営方針に ESD の目標を入れ込んでいくことや、ESD を教科横断的に 実施することが紹介されている(文部科学省国際統括官付日本ユネスコ国内委員会、2018: 13-19)が、ESD を推進していくにあたって、学校・教師はどのようなことに留意すればよ いのだろうか。

3. SDGs の実施と人権—SDGs と子どもの権利の関係性—

SDGs の17のゴールには「人権」という言葉は見られない。そのため、それほど人権に重きを置いているようには見えないかもしれない。しかし、SDGs の核に人権が据えられていることは、先述した通りである。加えて、「2030 アジェンダ」のパラグラフ8・10・19では、次のように述べられている。

- 8. (目指すべき世界像) 我々は、人権、人の尊厳、法の支配、正義、平等及び差別のないことに対して普遍的な尊重がなされる世界を思い描く。人種、民族及び文化的多様性に対して尊重がなされる世界。人間の潜在力を完全に実現し、繁栄を共有することに資することができる平等な機会が与えられる世界。子供たちに投資し、すべての子供が暴力及び搾取から解放される世界。すべての女性と女児が完全なジェンダー平等を享受し、その能力強化を阻む法的、社会的、経済的な障害が取り除かれる世界。そして、最も脆弱な人々のニーズが満たされる、公正で、衡平で、寛容で、開かれており、社会的に包摂的な世界。
- 10. (主要原則) 新アジェンダは、国際法の尊重を含め、国連憲章の目的と原則によって導かれる。世界人権宣言、国際人権諸条約、ミレニアム宣言及び 2005 年サミット成果文書にも基礎を置く。また、「発展の権利に関する宣言」などその他の合意も参照される。
- 19. (人権) 我々は、世界人権宣言及びその他の人権に関する国際文書並びに国際法の重要性を確認する。我々は、すべての国が国連憲章に則り、人種、肌の色、性別、言語、宗教、政治若しくは信条、国籍若しくは社会的出自、貧富、出生、障害等の違いに関係なく、 すべての人の人権と基本的な自由の尊重、保護及び促進責任を有することを強調する。

パラグラフ 8 では、目指すべき世界像のトップに、人権の普遍的な尊重がなされる世界が提示されている。後半を読むと、その人権には子どもも含まれていることがわかる。パラグラフ 10 では、世界人権宣言をはじめ国際人権諸条約にも基礎を置くこと、パラグラフ 19 では、世界人権宣言及びその他の人権に関する国際文書並びに国際法の重要性を確認している。つまり、SDGs およびそれに基づく ESD の推進には、めざすべきものとして人権が普遍的に尊重される世界像があり、その実現のために世界人権宣言を始めとする人権諸条約、国際文書を土台としなければならないのである。

子どもに関する国際条約には、国連子どもの権利条約がある。子どもの権利条約は、1989年に国連総会にて全会一致で採択された子どもにとって一番よいことをしようという国司士の約束事である。日本も 1994年に批准しており、現在締約国は 196を数える。

SDGs の実施において、子どもの権利条約はどのような意味をもつのか。国連人権高等弁務官事務所による 2017 年のレポート「持続可能な開発のための 2030 アジェンダの実施における子どもの権利の保護」パラグラフ 19 の冒頭では、両者の関係について以下のように述べている(UNHCHR、2017)。

19. すべての持続可能な開発目標とターゲットは、子どもの権利条約、一般的意見、子どもの権利委員会からの勧告に従って実施されなければならない。17 のゴールと 169 のターゲットのすべてが子どもに言及しているわけではないが、それらはすべて子どもの幸福、可能性の実現、人権の保護と実現に関連するものである(以下略)。

また、ユニセフは、「子どもの権利と SDGs の実現は切り離せないものであり、相互に強めあうものである」と指摘し (UNICEF、2020)、SDGs の実現にあって子どもの権利条約を無視できないことを強調している。以上のことから、ESD の実施にあたって、学校・教職員が子どもの権利条約をどう理解し、取り組みに活かしていくかが重要な鍵となる4。

それでは、子どもの権利条約を ESD に活かすには、具体的にはどうすればよいだろうか。

4. 持続可能な社会の創り手とは一権利主体としての子ども一

ESD を子どもの権利条約に従って実施する場合、重要なのは、子どもの権利条約の一般原則である。子どもの権利条約の一般原則とは、「第2条 差別の禁止」、「第3条 子どもの最善の利益」、「第6条 生命への権利、生存・発達の確保」、「第12条 子どもの意見の尊重」を指す。なかでも、第12条である子どもの意見の尊重に関しては、「2030アジェンダ」のパラグラフ51では、次のように規定している。

51. (新アジェンダの歴史的意義) 今日我々が宣言するものは、向こう 15 年間の地球規模の行動のアジェンダであるが、これは 21 世紀における人間と地球の憲章である。子供たち、若人たちは、変化のための重要な主体であり、彼らはこの目標に、行動のための無限の能力を、また、よりよい世界の創設にむける土台を見いだすであろう。

パラグラフ 51 では、子ども・若者が「変化のための重要な主体(critical agents of change)」であることが述べられている。子どもは、守られるべき脆弱な対象であるばかりでなく、変化の担い手すなわち主体として位置づけられているのである。「変化のための重要な主体」とは、「持続可能な社会の創り手」にほかならない。

ここで忘れてはならないのが参加型のアプローチである。国連人権高等弁務官事務所に よる 2017 年のレポート「持続可能な開発のための 2030 アジェンダの実施における子ども の権利の保護 | パラグラフ 51 では以下のように述べられている(UNHCHR、2017)。

51. 説明責任への参加型アプローチは、実施における格差や取り残された人々に関する重要な情報を明らかにすることに役立ち、それによってプロセス全体を通して軌道修正の必要性を知らせることができる。このことは、権利の主体としての子どものエンパワーメントのためにも重要である。子どもの権利条約では、子どもの発達しつつある能力に応じて、子どもに影響を与えるあらゆる事項について自由に意見を表明する子どもの権利(第12条)が規定されており、各国は、子どもの有意義な参加を可能にするために、文脈に応じた適切な資料、仕組み、制度のための予算を確保し、提供すべきであると指摘されている(以下略)。

ここで注目すべきは「権利の主体としての子ども」という文言である。「持続可能な社会の創り手」とは、第一に「権利の主体としての子ども」である。上述した通り、子どもは、単なる保護の客体ではなく、権利を行使し、社会を変革する主体なのである。権利の主体としての子どもには、子どもの権利条約第12条に規定された、子どもの意見の尊重が確保されなければならない。具体策としては、「子どもたちが意見を述べるためのオンラインおよびオフラインの安全な空間の提供」、「子どもたちが理解できる形式と言語でのタイムリーでアクセス可能な情報の提供」、「子どもたちの権利実現に関する意見が意思決定者によって聴かれ、行動に移されるような、すべてのレベルでの公式な制度」が掲げられている(UNHCHR、2017)。ESD の推進に当たっては、「持続可能な社会の創り手」、すなわち、権利主体としての子ども参加が前提として検討されなければならないのである。

結論

以上を踏まえると、SDGs と ESD は、学校・教職員の子どもの権利条約への理解なしには推進できないことがわかる。「持続可能な社会の創り手」を育成するために、学校で ESD を推進するとき、単に SDGs に掲げられたゴールとターゲットをテーマとして学習するだけでは不十分であり、ESD 推進のプロセス全体が子どもの権利を保障するものとなる必要がある。

たとえば、新学習指導要領ではカリキュラム・マネジメントの重要性が指摘されている。 カリキュラム・マネジメントとは、「生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的 や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課 程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的又は物 的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき 組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと」である(中学校学習指 導要領総則編第1章1の4)。

子どもの権利条約の一般原則に従えば、カリキュラム・マネジメントの実施に当たっても

子ども参加が重要である。教育課程の実施・評価・改善に生徒の声を取り入れつつ、子ども参加によるカリキュラム・マネジメントの推進をめざしたい。文部科学省は「主体的・対話的で深い学び」を掲げているが、授業のなかでの子ども参加を促進するだけでなく、評価・改善にも子ども参加を促していくことが教師の役割として肝要であろう。

子ども参加を促す支援者をファシリテーターと呼ぶことがある。ESD の推進において、教師に「ファシリテーターとして自己変容と社会の変容の学習を進める役割を担うことが期待されている」と指摘するのは中村である。ファシリテーターとしての教師像の背景には、パウロ・フレイレによる知識伝達型から課題提起型への学習観の転換がある(中村、2019:pp.63-64)。中村は、教師が「教える」「指導する」役割からファシリテーターとして「支える」「引き出す」「学び合う」役割に重点をおくことで学習観の転換が起きている上尾市立東中学校とフリースペースえんの事例 2 つをもとに、ファシリテーターの姿勢や技能を 5 つ挙げている。その5つは、①学習者の力を信じること、②人権意識をもつこと、③学び・振り返り・変わること、④助けを求める・バトンを渡すこと、⑤社会に参加する・社会変容wめざす、である(中村、2019:71-73)。そして、授業・プログラムづくりだけでなく、学級・環境づくり、学校・組織づくりにおいてもファシリテーションが必要であると指摘した(中村、2019:pp.74-77)。

高校普通科再編の課題もある。2021年1月26日、中央教育審議会は「「令和の日本型学校教育」の構築を目指して~全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現~(答申)」(中教審第228号)5をとりまとめた。答申の総論では「国際的な動向を見ると、国際連合が平成27(2015)年に設定した持続可能な開発目標(SDGs)1などを踏まえ、自然環境や資源の有限性、貧困、イノベーションなど、地域や地球規模の諸課題について、子供一人一人が自らの課題として考え、持続可能な社会づくりにつなげていく力を育むことが求められている。」と指摘している。

「2020 年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿」では、「誰一人取り残すことのない、持続可能で多様性と包摂性のある社会の実現に向け、学習指導要領前文において「持続可能な社会の創り手」を求める我が国を含めた世界全体で、SDGs (持続可能な開発目標)に取り組んでいる中で、ツールとしての ICT を基盤としつつ、日本型学校教育を発展させ、2020 年代を通じて実現を目指す学校教育を「令和の日本型学校教育」と名付け、まずその姿を以下のとおり描くことで、目指すべき方向性を社会と共有することとしたい。」と述べた。このことからも、SDGs が大きな位置づけとなっていることがわかる。

とりわけ、高校普通科改革では、どのような学科を設置するかは各設置者が検討するとしながらも、「現代的な諸課題のうち、SDGs の実現や Society5.0 の到来に伴う諸課題に対応するために、学際的・複合的な学問分野や新たな学問領域に即した最先端の特色・魅力ある学びに重点的に取り組む学科」を例として挙げた。SDGs を新学科設置に盛り込んでいくためには、子どもの権利条約に従った形での教育課程の編成が望まれる。

学校における ESD 推進の課題は、これだけではない。例えば、ESD を推進する一方で、

校内のいじめや、ジェンダー格差、生徒の貧困を見て見ぬふりをするのはどうか。授業が、 障害のある子どもたちに配慮しない方法であったとしたらどうか。校則に異議を唱える子 どもたちに対し「ルールだから守りなさい」と言うだけでよいか。学校における ESD の推 進とは、単に SDGs を授業で取り上げればよいというだけではなく、学校の経営方針、教育 課程の編成や生徒指導、日々の生徒へのかかわり方に至る些細なことまで、学校のすべてを 子どもの権利条約と整合性が取れる形に変えていくことである。

子どもの権利条約の一般原則を念頭に置きながら、各学校の在り方を今一度問い直して こそ、子どもは保護の客体から権利行使の主体へと変容し、「持続可能な社会の創り手」が 生まれるのである。

参考文献

蟹江憲史 2020『SDGs』中公新書

北村友人ほか 2019『SDGs 時代の教育:すべての人に質の高い学びの機会を』学文社 坂元茂樹 2019「SDGs と人権」世界人権問題研究センターエキスパートコメント No.1

(20210215 閲覧) http://khrri.or.jp/blog/2019_01_07_expert_01.html

中村絵乃 2019「ファシリテーターとしての教師・指導者」田中治彦ほか『SDGs カリキュラムの創造: ESD から広がる持続可能な未来』学文社 pp.61-79

南博ほか著 2020 『SDGs-危機の時代の羅針盤』岩波新書

三輪敦子 2018「人権目標としての SDGs~「誰一人取り残さない」を現実に~」ヒューライツ大阪『国際人権ひろば』No.141、2018 年 9 月号(20210215 閲覧)

https://www.hurights.or.jp/archives/newsletter/section4/2017/11/-sdgs.html 文部科学省 2018「ESD(持続可能な開発のための教育)推進の手引」(改訂版)

UNICEF 2020 FULFILLING ALL RIGHTS OF EVERY CHILD: LINKING CHILD RIGHTS AND THE SDGS. (20210215 閲覧)

https://www.unicef.org/media/64196/file/HLPF_2020_2PAGER_FINAL_child_rights.pdf

UNHCHR 2017 Protection of the rights of the child in the implementation of the 2030 Agenda for Sustainable Development, A/HRC/34/27 (20210215 閲覧)

https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/433/91/PDF/G1643391.pdf? OpenElement to the property of the control of the

参考 URL

外務省 JAPAN SDGs Action Platform のページ(20210215 閲覧)

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/SDGs/about/index.html

UNESCO and Sustainable Development Goals(20210215 閲覧)

https://en.unesco.org/sustainabledevelopmentgoals

UNICEF and Sustainable Development Goals (20210215 閲覧)

https://www.unicef.org/sdgs

²「SDGs アクションプラン 2020」記載案件のうち予算化されたものは 、令和 2 年度当初 予算政府案及び令和元年度補正予算政府案の総額は 1.7 兆円であった。「持続可能な開発目標(SDGs)推進本部会合(第 8 回)及び第 3 回「ジャパン SDGs アワード」表彰式の開催(結果)」令和元年 12 月 20 日より

(https://www.mofa.go.jp/mofaj/ic/gic/page4_005524.html)

3第 57 回国連総会において採択された決議をより強化するため「国連持続可能な開発のための教育(Education for Sustainable Development: ESD)のための 10 年」を日本政府が提案、満場一致で採択された。その後、決議をより強化するために、第 58 回国連総会においては 45 か国が、第 59 回国連総会においては 34 か国が共同提案国となり全会一致で採択された。これらの決議に基づき、ESD の推進機関として指定されたユネスコより国際実施計画が策定され、2005 年に承認された。2005 年から 2014 年まで。

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/edu_10/10years_gai.html

4 これに関して、ユニセフ協会は日本の SDGs 推進本部長に対し、「SDGs 実施指針」のなかに子どもの課題が適切に位置付けられるよう 2016 年 10 月に要望書を提出した

(https://www.unicef.or.jp/news/2016/0260.html)。しかし、子どもの権利条約の位置づけが不十分であり、より一層の取り組みが待たれる。

⁵ https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-1.pdf

¹ 外務省ホームページ(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/oda/files/000101402.pdf) 参照。

いじめか、遊びか 一鹿川裕史君事件にみる葬式ごっこに焦点をあてて―

安部芳絵

序論 2つの葬式ごっこ

本論では子どもの葬式ごっこを取り上げる。

葬式ごっこは、災害遊びのひとつとして行われることがある。災害遊びとは、「地震ごっこ」や「津波ごっこ」といった、災害を再現するような遊びである。たとえば、阪神・淡路大震災後には、それを見たおとなが不謹慎であると止めるようすも報告されている(天野、2011:70-72)。近年では、災害を再現するようなごっこ遊びを子どもがすることは、小児科医をはじめとする医療従事者・子ども支援者には広く知られている(日本小児科医会、2012)。なお、東日本大震災後には、遺体を捜索したのちにお墓をつくってお祈りをするようなケースも報告されている(安部、2020)。

葬式ごっこは、いじめとしても起こりうる¹。代表的なものとして、いじめの社会問題化の契機となった鹿川裕史君の事件が知られている。災害遊びとしての葬式ごっこと、いじめとしての葬式ごっこ一同じ「葬式ごっこ」と呼称されるこの2つには、どのような差異があるのか。このことを考える際に重要なのは、それが「遊びかどうか」という点である。

そこで、本論では、鹿川君に対するいじめとしての葬式ごっこに焦点を当て、その構造を捉え、遊びとはどのような点で異なるのかを明らかにすることを目的とする。まず、鹿川君に対するいじめ事件の概要を朝日新聞の報道から探る。次に、いじめとしての葬式ごっこの構造を、不条理演劇の劇作家である別役実の分析から検討する。別役は葬式ごっこに表出した「無記名性の悪意」に着目したが、これはやがて主体そのものを奪う状況に生徒たちを追いやっていく。最後に、いじめとしての葬式ごっこが遊びとはどう異なるのかを、カイヨワによる遊びの理論から明らかにしたい。

1. いじめ自殺の社会問題化

学校における生徒指導上の問題のうち、1970年代に大きな注目を浴びたのは校内暴力であった。その後、校内暴力の鎮静化と共に1980年代半ばから注目されはじめたものの1つがいじめである。

北澤は、「いじめ自殺」が大きな社会問題となったことはこれまでに何度かあるとし、なかでも「1986年の鹿川裕史君事件、1994年の大河内清輝君事件、2006年の北海道滝川市事件、2012年の大津市事件、これらの4件の「いじめ自殺」事件がことのほか大きな社会的関心を呼び起こしたと言える」と指摘している(北澤、2014:14)。

社会問題に関して北澤は、スペクターとキツセを引用し「社会問題は、なんらかの想定された状態について苦情を述べ、クレイムを申し立てる個人やグループの活動である」と構築

主義の点から述べた。さらに、社会問題をクレイム申し立て活動と定義するならば、「公共性」と「地域性からの超越」がポイントとなるという。そして、その社会問題化にあたって大きな役割を担うのがマスメディアである(北澤、2014:51-61)。

マスメディアによるいじめに関する報道をみると、1983 年に 4 件だった新聞報道は 85 年には 151 件と急増している。この要因に関して滝は、いじめが国会質問で取り上げられたことを挙げている²。1985 年 2 月 20 日の衆議院法務委員会における法務省の対策への質問を皮切りに衆参で取り上げられ、10 月 25 日には文部省が初のいじめの実態及び指導状況等について把握する調査を実施するに至った(滝、2014:13-14)。

つまり、いじめそのものは84・85年頃にはすでにそれぞれの学校や地域で話題となっていたが、この状況を一気に後押しし全国的に注目される契機となったのが、1986年の鹿川裕史君の事件とその報道であった。なかでも、メディアが大きく取り上げたのは葬式ごっこであり、葬式ごっこのなかで用いられた色紙であった(滝、2013:14)。そこで、次節では、朝日新聞の報道を中心に、鹿川裕史君をめぐる葬式ごっこの概要を追う。

2. 鹿川裕史君事件の概要

1986年2月1日午後10時すぎ、岩手県盛岡市盛岡駅前のターミナルデパート「フェザン」の地下飲食店街の公衆トイレ内で、男の子が首をつって死んでいるのを警備員が見つけ、盛岡署に届けた。同署の調べにより、持ち物などから、東京都中野区立中野富士見中学校2年生の鹿川裕史君(当時13才)と判明した。近くに「下着などが入ったバッグがあり、中にあった買い物袋に、横書きで、友だち2人の名前をあげ、「これ以上生きてもジゴクだ」「こういうことはもうしないでほしい」と書いてあった」(朝日新聞1986年2月3日朝刊)ことから、盛岡署はいじめを苦にした自殺とみて詳しく調べ始めた。なお、裕史君は1月31日に家をでてから行方がわからなくなっていたが、岩手県内には父親の実家があった。

買い物袋を引き裂き、鹿川裕史君が書いた遺書3は次の通りである。

家の人、そして友達へ

突然姿を消して申し訳ありません。(原因について)くわしい事については○○とか××とかにきけばわかると思う。俺だって、まだ死にたくない。だけど、このままじゃ「生きジゴク」になっちゃうよ。ただ俺が死んだからって、他のヤツが犠牲になったんじゃいみないじゃないか。だからもう君達もバカな事をするのはやめてくれ。最後のお願いだ。

昭和61年2月1日 鹿川裕史

中野富士見中学校の2年生男子生徒によれば「いじめは、程度の差こそあれ、校内のいたるところで見られた。」という(朝日新聞、1986年2月3日、夕刊)。前年の1985年には、鹿川君と同じクラスの男子生徒がいじめを理由に転校しており、鹿川君も担任から転校を勧められていた(朝日新聞、1986年2月4日、朝刊)。東京・中野署は、同級生41人全員と、2年生の別のクラスの一部からも事情聴取して、自殺の原因特定に動き出した(朝日新聞、1986年2月4日夕刊)。

「葬式ごっこ」が朝日新聞で報道されたのは、2月6日のことであったが、葬式ごっこそのものは前年の秋の出来事であった。1985年11月中旬頃4、鹿川君はスケートボードで遊んでいて怪我をしたため、登校が少し遅れたことがあった。

(略)いじめグループのメンバーが「鹿川が死んだことにしようぜ」と提案。黒板の前に鹿川君の机を持ち出し、その上に鹿川君の写真を置いた。黒板には白や黄のチョークで雲の模様などを描き、葬式の雰囲気を出した。

約30 センチ四方の色紙の真ん中に、「さよなら 鹿川君」とフェルトペンで書き、その周りに丸く寄せ書き風に、みんなで署名と「安らかに眠って下さい」などの追悼の言葉を書いた。早く死ね、といったたぐいの言葉もあったという。「お前もかけ」と色紙が教室内を回され、A組のかなりと他のクラスの人も書いた。担任の藤崎南海男教諭(57)ら何人かの先生の名前もあった。

だれかが牛乳瓶に水を入れ、花をいけて、色紙とともに鹿川君の机に飾った。「供養のため」のアメ玉数個、夏ミカンがそばに並べられ、さらに、夏ミカンに選考をつき刺して、ライターで選考に火をつけた。

始業前、遅れて教室に入ってきた鹿川君は、机を見て、「なんだ、これー」。その 周りでクラスメートがニヤニヤして、様子をうかがっていた。鹿川君は「オレが来 たら、こんなの飾ってやんのー」と笑っていた。

しかし、授業が再開されても線香の煙はまだ教室内にくすぶり、鹿川君は次第に 寂しそうな顔をみせ、黙りこくってしまった。その後、鹿川君は仲間に「ぼくあの とき一度死んだんだよ」ともらしたことがあった、という。仲間が悪ふざけでした この「葬式」が心に深い傷として残っていたらしい。

他の生徒にも同じ「遊び」をやろうという話があったが、結局「葬式ごっこ」は 実際にはこの時限り、鹿川君 1 人だった。すべては先生が教師にいない時に行われ た。警視庁少年 1 課のいじめ特別補導班と中野署もこのことをつかんでおり、生徒 や教師から詳しい事情を聴いている。(以下、略。朝日新聞、1986 年 2 月 6 日、朝 刊より)

葬式ごっこには、担任、副担任、英語担当教諭、理科担当教諭の4名の教師が、色紙に寄せ書き5と署名をしていたことが明らかとなっている(朝日新聞、1986年2月7日、朝刊)。これに関し、東京都教育委員会は、教師の信用失墜など地方公務員法に背いた責任を問い、担任を諭旨退職させ、他の3教諭と校長、教頭の5人を減給、戒告の懲戒処分を行った。人事異動の中で、校長、副担任、英語担当教諭の依願退職を認め、理科担当教諭と教頭に長期研修を命じた(朝日新聞、1986年3月21日、朝刊)。

その後、鹿川君の両親は、都と中野区、2人の旧友の両親を相手取って東京地裁に損害賠償請求を起こした。その証言のなかで、当時の担任は、校長と相談し、葬式ごっこに使われ

た色紙のもみ消し工作を行っていたことも明らかとなっている。この判決は、1991年3月 27日に東京地裁で言い渡された。

(略) 鹿川君の両親が、「自殺は、級友らのひどいいじめによるもので、学校側には生徒らへの適切な指導を怠った過失がある」として、都と中野区、2人の旧友の両親を相手取り計6000余万円の損害賠償を求めた訴訟の判決は、1991年3月27日に東京地裁で言い渡された。村上敬一裁判長は、鹿川君が自殺する2か月前の85年末ごろ前の旧友らとの行為について「いじめとみることはできない」と認定、校友グループから抜けようとしていた鹿川君に対し、86年1月以降の暴行についてのみ違法性を認め、その精神的苦痛に対する慰謝料として被告4者に計400万円のしはらいをめいじた。事件を象徴する出来事とされた「葬式ごっこ」についても、判決は「鹿川君がいじめとして受け止めていたとはいえず、むしろひとつのエピソードとしてみるべきだ」と述べ、自殺と直結して考えるのは不当とした。(略)(朝日新聞、1991年3月27日夕刊)

長年この事件を取材してきた朝日新聞記者の豊田は、報道関係者を前に校長、担任は「いじめとは思わなかった」と繰り返したと述べる。そしてその理由として挙げられたのが、「遊び、ふざけだと思った」「葬式ごっこも悪ふざけだった」というものであった(豊田、:66)。果たして、葬式ごっこは「遊び」といえるのか。そこで次に、演劇論の視点から葬式ごっこの構造を検討する。

3. 葬式ごっこの構造一別役実の分析から一

先述した通り、朝日新聞によれば、葬式ごっこをみた鹿川君は、「何だ、これ!」「オレが来たら、こんなの飾ってやんの一」と述べたという。この言葉に対して不条理演劇の劇作家である別役実は、近代劇としてこの状況に対応しようとする場合、「なぜこんなことをしたんだ」「なぜこうなっているんだ」というセリフと「だれがこんなことをしたんだ」というセリフが発せられてしかるべきであるという(別役、2003:72)。これらのセリフは、個人としてこの状況に対応することを意味するものである。

しかし、鹿川君はそうはしなかった。このことについて別役は、「状況に対応している個人というものは、ひとまず存在していない」と述べ、主体の不在を指摘する。

…ところが鹿川君はそれをしなかった。それができなかった。「何だ、これ!」というのは、ほぼ自分自身に対するつぶやきみたいな感じですよね。「オレが来たら、こんなの飾ってやんのー」というのは、これは一種の情景描写です。自分自身も含めたその場の状況を説明して見せている、なぞってみせているにすぎない。自己主張がないですね。(略) …とすれば、ここでの状況に対応している個人というもの

は、ひとまず存在していないことになります。鹿川くんはいないわけです。オレという意味ではいない。オレというのはだれかわからないということになる。(pp.72-73)

ニヤニヤする同級生たちに囲まれ、「一種の情景描写」のような言葉を呟くしかなかった 鹿川君からは、自己の存在を情景と同化させようとするさま、自己を客体に追いやるようす が見て取れる。別役は、「自分自身をその状況の中の関係の中の一部に植えこんで、自分自 身も客体化した状況みたいなものをなぞってみせたということは、おそらくそこで自己主 張する主体であることを中止することがもっとも有効な手段であると考えたからに違いな い」と述べる(別役、2003:77)。状況の中に自分を植え込んで、主体であることを中止す るするとはどのような意味であろうか。

鹿川君と同級生との関係性に着目した別役は「個人が主役ではなくて関係が主役になってしまっている」と指摘する。しかもその関係性は、個人と個人のつながりではなく、「無記名の関係性」なのだという。鹿川裕史という個人ではなく、無記名の関係性のみがそこに存在するという空間では、「なぜこんなことをしたんだ」のような具体的な自分自身の主張に基づいた行為はできない。なんらかの行為をしたとしても「その行為は絶対行為として受け取られない」と指摘する(別役、2003:86)。

さらに、「こういうとめどもない状況が、この「葬式ごっこ」の中にはメカニズムとして 機能していた」「これがおそらく遺書に書いてあった「生き地獄だ」ということ」であると 述べた。

要するに生きるということは行為する、主張することです。ところが、それに対しては、「取り立ててどうということはないですよ」、「『お葬式ごっこ』をしてからかたにすぎないですよ。という反応しか期待できない。にもかかわらずその底には鹿川君のあらゆる行為を全部捨象して、行為を行為でなくさせて、自己主張を自己主張でなくさせて、熱心な態度、自分を客体として態度でしかとらせないような状況ができあがっていた。このメカニズムがおそらく生き地獄だったのですね。(pp.86-87)

葬式ごっこに作用していたものを、別役は「無記名性の悪意」であるとした。無記名性であるがゆえに「悪意が作動する現場には、その悪意を発動させた主体は存在しない」のである(別役、2003:103)。無記名性の悪意の前では、鹿川君は主体であることを中止し、客体となるしかなかった。無記名性の悪意による主体の不在はなにをもたらすのであろうか。

4. 無記名性による主体の不在がもたらすもの

朝日新聞記者として取材を続けた豊田充による『「葬式ごっこ | 八年後の証言』(1994) で

は、当時同じクラスだった生徒たちが、事件から8年後に葬式ごっこをふりかえっている。 同じクラスだった愛知(仮名)は、葬式ごっこを「本当に遊びのつもりだった」と述べた。

フェルトペンのひげ描き事件のときは、鹿川も面白がっていたと思う。葬式ごっこもみんなはそのノリでやったから、本当に遊びのつもりだった。あれは、みんなの意図と鹿川が感じたものの、すれ違いだったんだ。(豊田、1994:101)

葬式ごっこの日、遅れて学校に来た広島(仮名)は、「シシ、死んだよ。ちょっと、ここに書いてよ」と色紙を渡され、「本当かよ」と驚いたという。クラスメイトには、「ばか、風邪、ひいて寝てるだけだよ」と返された。

色紙の空いているところに書いた。「ギャグだな」とは思ったが、同時に「ここまでやったら、やばいんじゃ」という気もした。(豊田、1994:147)

石川(仮名)は、フェルトペンでひげを描かれたのは他のクラスにもいた、だからみんなまひしちゃって「いじめているという意識を、だれも持たなくなった」という。そして、鹿川君へのいじめについて「いじめがあっても、下手に止めに入ったら、次に自分がやられる、とみんな思ってた。汚ねぇようだが、生きる知恵だわ。」(豊田、1994:111)と述懐している。石川は葬式ごっこの色紙に「100円返せ」と書いたが、実際に貸しがあったわけではなかった。この理由について石川は次のように述べている。

貸しがあったわけじゃなく、もちろん、ふざけだが、ぼくは彼が生きているという前提で書いた。死んだことにするのは、いやだった。彼を殺したくなかった。まぁ、逃げですけどね。書きたくて書いたんじゃない。だけど、書かずに済ますことはできなかった。(豊田、1994:115)

「死んだことにするのは、いやだ」と感じつつも、無記名性の悪意に抗えない状況は、このようにして周囲の同級生たちをも巻き込んでいく。岡山(仮名)は、「ねぇ、鹿川を死んだことにしちゃおうよ」と言われ、何も考えず「おもしろいじゃん」と答え、準備にも加わった。裁判の一審で「遊びだった」という判決がでたことにもずっとそうだと思っていたが、その後のインタビューでは考えが変わったという。

たしか、裁判では、葬式ごっこはいじめというより、遊びだった、という一審判決がでたのではなかったか。自分もずっと、そう思っていたが、今にして思えば、葬式ごっこは、鹿川がみんなにとっての自分の生命の軽さを感じ、自殺の前に踏みとどまる最後の支えであるべき1つを失った伏線だったと思う。(豊田、1994:130)

チェコの民主化を導いたハヴェル⁶は、匿名化された権力によって主体が奪われていくさまを、青果店の店先に置かれたスローガンを例に述べる。ハヴェルは、青果店の店主が「全世界の労働者よ、一つになれ!」というスローガンをショーウインドウの玉ねぎと人参のあいだに置く、この日常の出来事に対し、「なぜ、かれはそうしたのだろう?」と問う。「青果店の店主の大多数は、店のショーウインドウに掲げたスローガンの文言の中身をよく考えてもいなければ、自身の見解を世の中に訴えようともしていない。」、店主自身の考えというよりは、みんながそうしているから、スローガンを置くのであり、その行為によって「見せかけ」の世界(ハヴェル、2019:15-20)を構築するのだ。店主はこのことにより「嘘の中で生きる」羽目に陥る。「嘘を受け入れる必要はない。嘘の生を、嘘の生を受け入れるだけで十分なのだ。それによって、体制を承認し、体制を満たし、体制の任務を果たし、体制となる」(ハヴェル、2019:21)のである。

こうして青果店の店先のスローガンは、日常の風景として「見せかけ」の世界を構築するイデオロギーとなり、「権力を内側へ儀式的に伝える主たる装置」(ハヴェル、2019:23)として機能し始める。支配される客体であったものが、いつのまにか支配する主体へと取り込まれていく。人々は「体制の犠牲者であると同時にその装置」(ハヴェル、2019:30)となり、体制を内面化していくのだ。ポスト全体主義の権力についてハヴェルは、「権力は明確に匿名化され、人間は儀式の中に融け、儀式によって主体性が奪われる」と述べた(ハヴェル、2019:25)。

ハヴェルは、もちろんポスト全体主義について述べているのである。しかし、葬式ごっこのなかで「ここまでやったら、やばいんじゃ」「死んだことにするのは、いやだった」と感じつつも、「下手に止めに入ったら、次に自分がやられる」「書かずに済ますことはできなかった」という同級生たちの抗えないさま、いじめる側を内面化していくありようと重なる部分が多い。ハヴェルが、「二つの異なるアイデンティティの対立ではない。それよりも性質の悪いものである。つまり、アイデンティティそれ自体の危機である。」(ハヴェル、2019:33)と述べたように、鹿川君も、そして同級生たちも、自分自身を見失う状況に追いやられていく7。

ところで、この葬式ごっこについて別役は「鹿川君に対するいじめであると同時に、それは鹿川君を含めたある冗談、ある遊びという環境をつくりあげるものであった」(別役、2003:90)とも述べている。裁判の一審では、葬式ごっこは遊びであるとされた。

鹿川君への「葬式ごっこ」は、果たして遊びといえるのだろうか。

結論 いじめと遊びの分水嶺

これまでに論じてきたことから、葬式ごっこが、主体であることを中止させ、アイデンティティそれ自体の危機を招くような構造であったことが判明した。このような状況は遊びといえるのかどうか。

かつてホイジンガは、「文化は遊びとして始まるのでもなく、遊びから始まるのでもない。

遊びの中に始まるのだ」(ホイジンガ、1973-2015:165)と述べ、人間の本質を遊びであるとする「ホモ・ルーデンス」を提唱した。その後、ホイジンガの理論を批判的に継承したカイヨワは、遊びについて次のように述べている。

他方、これは疑いを容れないことだが、遊びは自由で自発的な活動、喜びと楽しみの源泉として定義されるべきである。参加を強要されたと感じる遊びは、たちまち遊びではなくなるであろう。それはおそらく束縛となり苦役となる。人は一刻も早く解放されたいと願う。すなわち、遊戯者がそれに熱中するのは、自発的に、まったく自分の意志によってであり、快楽のためにである。(略)遊戯者がやめたいと思うときは、「もうやーめた」といって、立ち去る自由を持つことが何よりも必要である。pp.34-35

遊びは、「自発的にまったく自分の意思によって」熱中するのであり、無理に強制されるものではない。そして、やめたいと思ったら、いつでも「もうやーめた」といって、立ち去る自由を持つのである。これに対し、鹿川君の直面した葬式ごっこには、鹿川君にも、周囲の同級生たちにも、やめたいと思ったら立ち去る自由はなかっただろう。そこから浮き彫りになったのは、無記名性の悪意によって主体であることを中止し、いじめを内面化し、客体となった生徒たちの姿であった。

カイヨワはまた、遊びの社会化された側面に着目し、共感をこめて注目してくれる他者の 存在が必要であるとも述べている。

一般に、遊びをしていて本当に満ち足りた気持ちを味わうのは、その遊びが周囲の 人たちをまきこむ反響を生んだ時だけである。(略)遊びには、共感をこめて注目 してくれる観衆の存在が必要なのだ。p.86

共感とは、「他者の存在をリアルなものにし、他者のために、他者とともに感情を抱き、自分たちの存在を拡大し、開いていくための物語だ」と、レベッカ・ソルニットは述べる。 共感はどちらか一方に何かを強いることではない。「沈黙を強いること、聞くのを拒むこと は、他者の人間性と他者とのつながりを認識することで成り立つ社会契約を断ち切ってしまう」のである(ソルニット、2021:52)。カイヨワのいう「共感をこめて注目してくれる観衆」とは、決して、死んだことにされた鹿川君をニヤニヤしながら見る同級生ではない。 そもそも、全員が客体となる場に「他者」と「自己」は存在するのだろうか。葬式ごっこがたとえクラス全体を巻き込むものであったとしても、「共感をこめて注目してくれる観衆」のない「ごっこ」が、遊びとして成立することはなかった。

遊びは一種の避難所でもある、とカイヨワはいう。「遊びは「限定づきの、かりそめの完成」の場であるばかりではない。それは一種の避難所でもあって、ここでは宿命を支配しう

る。人は自分で危険を選ぶが、その危険もあらかじめ心づもりされたものであって、彼がまさに賭けようと思っているものを超えることはありえない」のである(カイヨワ、1990-2017:299)。 鹿川君にとっての葬式ごっこは、避難所にはなりえなかったばかりでなく、「鹿川がみんなにとっての自分の生命の軽さを感じ、自殺の前に踏みとどまる最後の支えであるべき1つを失った伏線」へとなってしまったのである。

以上のことから、鹿川君が直面した葬式ごっこは「遊び」ではなかった。

しかし、1991 年、東京地裁は、葬式ごっこを「悪ふざけの対象としてクラスの注目を集めることに面はゆさを感じたことさえ、うかがわれる」、「ひとつのエピソード」とみるべきとして、遊び、ふざけの一環として捉え、いじめを認めなかった⁸。

これに対し、1994 年、東京高裁判決では、「葬式ごっこに加わった多数の生徒ら及び教師らとしては、悪ふざけという意識であったとしても、いきなり教室という公の場で、しかも学級の生徒らほとんど全員が参加したような形で、自分を死者になぞらえた行為に直面させられた当人の側からすれば、精神的に大きな衝撃を受けなかったはずはないというべきであるから、葬式ごっこはいじめの一環とみるべきである」と一転していじめを認めることとなった(豊田、1994:49)。

確かに、いじめは表面上、遊び、ふざけと見えることもある(豊田、1994:268)。一審の法廷でも当時の担任等教職員が葬式ごっこはいじめではなく、遊びであるという「ふざけ説」を繰り返し述べたが、その理由として、「本人が訴えなかった」こと(朝日新聞、1991年3月27日、朝刊)が挙げられていた。ところが、鹿川君は、3階建て校舎の屋上のフェンスのそばに立っているのを前年12月23日に教職員により目撃され、校舎内に戻されるなど、SOSは出していたことがうかがえる(朝日新聞、1986年2月9日、朝刊)。それではなぜ、SOSを受け止められなかったのか。

本来ならば、SOS を受け止めいじめに対応するべき教員が、匿名性の悪意によって主体性を奪われ、客体化された状況に追いやられたことが推測される。しかし、子どもの権利保障の視点から考えれば、そこは踏みとどまらねばならない。そのためには、教員個人が学校において主体として子どもたちと関わっているかどうか、が重要である。葬式ごっこは何を意味するのか、色紙にメッセージを書くとはどういうことなのか、立ち止まって考えることである。このことはそれほど容易ではない。匿名性の悪意によって情景に埋没しないためには、常に自己の置かれた状況を把握していなければならないからだ。自己と生徒との関係性を言語化し、その他の教職員と共有することで、状況を捉え、課題を設定することが可能となる。また、組織として学校全体でいじめに取り組むことは、個々の教職員が分断されたままでは達成できないが、これらについては、今後の課題としたい。

なお、一見不謹慎にも思える災害遊びとしての葬式ごっこが、どのような点で遊びと考え うるのか、このことを教師はどう捉えればよいのか、という問いに対しては、別稿で改めて 述べたい。 付記:本研究は、科研費 18K02495 の成果の一部を含む。なお、本稿の執筆に当たって、間瀬幸江宮城学院女子大学准教授に演劇学の観点からご助言をいただいた。改めて感謝申し上げる。

参考文献一覧

安部芳絵 2020「災害後の遊びの実態と課題」こども環境学研究 Vol.16,No.2、2020 pp.26-32

天野秀昭 2011「被災地に「遊び場」をつくること」日本子どもを守る会編『子ども白書 2011』pp.70-72

角野雅彦 2013「子どもの宗教的情操とその表現行為としての遊び一幼児期を中心に一」 『鹿児島国際大学福祉社会学部論集』31(4)pp.30-47

北澤毅 2015『「いじめ自殺」の社会学―「いじめ問題」を脱構築する』世界思想社 小島康次 2004「人間関係論による"いじめ"構造の分析―遺書の解釈を例として―」開発論 集 74 pp.71-84

滝充 2013「いじめ問題の歴史・いじめ研究が明らかにしてきたこと」国立教育政策研究所 『いじめについて、わかっていること、できること。』pp.10-33

豊田充 1994『「葬式ごっこ」八年後の証言』風雅書房

日本小児科医会 2012『もしものときに…子どもの心のケアのために』

ヴァーツラフ・ハヴェル 2019『力なき者たちの力』人文書院

ヨハン・ホイジンガ 1973-2015『ホモ・ルーデンス』中公文庫

ロジェ・カイヨワ 1990-2017 『遊びと人間』講談社学術文庫

レベッカ・ソルニット 2021『わたしたちが沈黙させられるいくつかの問い』左右社

諸問題に関する調査」によれば、昭和61年からの定義は「この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。」であった。平成6年からは「この調査において、「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。」と変化し、「学校としてその事実(関係児童生徒、いじめの内容等)を確認しているもの」が削除され、「いじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒

↑ 文部科学省のいじめの定義は年を追って変化している。「児童生徒の問題行動等生徒指導上の

10

の立場に立って行うこと」が追加された。平成 18 年度には「本調査において、個々の行為が「いじめ」に当たるか否かの判断は、表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒

の立場に立って行うものとする。「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」とする。 (※) なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」となり、「一方的に」「継続的に」「深刻な」といった文言が削除された。平成 25 年度以降は、いじめ防止対策推進法第二条で「この法律において「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為(インターネットを通じて行われるものを含む。)であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定義されている。

- ² なお、滝は、社会問題化する以前の 1970 年代後半からいじめそのものが生徒指導の現場で発見されていたことを指摘している(滝、2013:12)。
- 3 1986年2月3日朝日新聞朝刊より
- 4 その後、1985 年 11 月 14 日に発案され、色紙が教室内などをまわったことが判明している。 署名したのは 4 人の教諭と生徒 41 名(同級生の男子 23 人全員と女子 18 人のうち 10 人、他 クラスの男子 8 人の計 41 人)。書かなかった同級生の女子 8 人には、「鹿川君がかわいそう だ」といい合って拒んだ者と、色紙が回らなかった者とがいた(朝日新聞、1986 年 12 月 22 日、朝刊)。
- 5 その後の調べにより、担任は「おかしいとは思ったがジョークだと思って受けてしまった」と色紙に記入したことに言及している(朝日新聞、1986年2月7日、朝刊)ほか、葬式ごっこの色紙に署名したことをなかったことにしてほしいと生徒らに口止めしたことも判明している(朝日新聞、1986年3月11日、朝刊)。
- 6 ヴァーツラフ・ハヴェル (Václav Havel,1936-2011) は、不条理演劇の劇作家であり、1989年ビロード革命を率いて民主化を成し遂げ、チェコスロヴァキア共和国大統領(1989-92)、チェコ共和国初代大統領(1993-2003)を務めた。
- 7 衆人環視にも関わらず、そこにいる人々が他者に攻撃的になっていくありようについて、1974年にナポリで上演されたマリーナ・アブラモヴィッチ(Marina Abramović)による「Rhythm 0 (リズム 0)」(https://www.moma.org/audio/playlist/243/3118)が想起されるが、本稿では扱わない。
- ⁸ 朝日新聞、1991年3月27日、夕刊。1991年3月28日付の「天声人語」では、「鹿川君にとって、これは「ごっこ」などというものではなかっただろう」として、「ひとつのエピソードとみるべき」とした地裁判決を、いじめの構造に踏み込めていないと批判した。
- 9 実践的には、ドナルド・A・ショーン著『省察的実践とは何か』(鳳書房、2007)『省察的実践者の教育』(鳳書房、2017)などが参考になる。詳細は別稿で述べたい。

中学校技術・家庭科(技術分野)教員に求められる「木材加工」指導に関する考察

工学院大学非常勤講師 三浦 登

0 はじめに

現在「木材加工」の学習内容は、中学校技術・家庭科技術分野(以下『技術科』と表記)における内容A「材料と加工の技術」で、多くの『技術科』教員が「木材」を使った製作実習を行う実践指導を行っている。

内容 A は「材料と加工の技術」であるから、「金属」「プラスチック」を材料とした製作実習を通して、 学習指導要領に示された技術分野の目標註(1)を達成すればよい。後ほど、「木材」を使っている割合を具体的にしめすが、90%以上の教員が「木材加工」を指導している。その要因は、『技術科』に おける「木材加工」の歴史的背景も関係していると考える。

本報告は、平成20年3月28日改訂の中学校学習指導要領で「技術」領域から「技術」分野になり、内容A「材料と加工に関する技術」の中で「木材加工」の実施状況を、全日本中学校技術・家庭科研究会が行ったアンケート結果から伝える。その結果を踏まえて、中学校学習指導要領(平成29年告示)解説技術・家庭科編(平成29年7月)から「材料と加工の技術」で育成する資質・能力(生徒を育てる要素)を整理した。また、『技術科』教科用図書(開隆堂)から、『技術科』における「木材加工」の指導内容を考察し、『技術科』教員(免許取得者を含む)の「木材加工」に関する内容や教員の資質・能力等について考えてみた。

1 『技術科』授業における「木材加工」の位置付け

昭和33年10月1日付け公示(昭和37年度実施)された中学校学習指導要領によって、「技術・家庭科」が発足した時に、男子が履修する技術系領域の1つに「木材加工」を第1学年で指導することが示された。

戦後〜昭和33年までの中学校では、職業科(農業・工業・商業・水産、家庭)の工業(建築)が「木材加工」領域の原点となり、教科職業・家庭科と変遷した中で職業科の手技工作に「木工」の学習項目があった。

平成元年3月15日の中学校学習指導要領改訂において、「木材加工」「電気」「家庭生活」「食物」の4領域については、<u>すべての生徒に履修</u>させることになった。そのため、女子も「木材加工」を履修することになり、男女共修の技術科授業が各学校で行われはじめた。

平成10年12月14日の中学校学習指導要領改訂おいて、領域名として「木材加工」が無くなった。領域は、「技術」領域と「家庭」領域とし、木材や金属を主とした製作品の設計・製作・工具や機器の使用方法と加工技術などのものづくりの基礎的技術に関する内容として「技術とものづくり」の内容名で、「技術」領域の中で扱い、「情報」と含めてすべての生徒に履修させる扱いになった。

この改訂をきっかけとして、<u>ほとんどの学校において男女共修で「技術」領域の授業が実施される</u>ようになった。

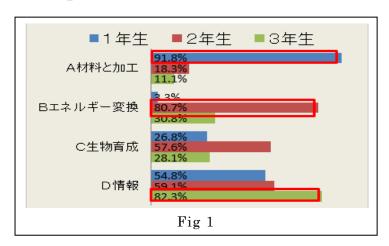
この歴史的な背景により、『中学1年で履修』『男女で履修』などが指導計画の制約条件となり、加工技術を実習する材料は、けがき、切断、切削、組立てにおいて手技工作に適している「木材」が多くの『技術科』教員から評価されたと考えることができる。

- 2 「材料と加工に関する技術」における「木材加工」の扱い
 - ~全日本中学校技術・家庭科研究会「全国アンケート調査(平成26年度実施)」より~
- (1)調査対象と回答数
 - ·調查対象:全国公立中学校10,632校
 - ·回答数4,171校(回答率 39%)

【考察】

回答数4,171校は、すべての都道府県から回答がありました。回答数と回答状況は、全国アンケートの調査結果として信頼できる数値である。

(2)『技術科』の指導内容、内容A「材料と加工」~内容D「情報」における3年間の履修状況

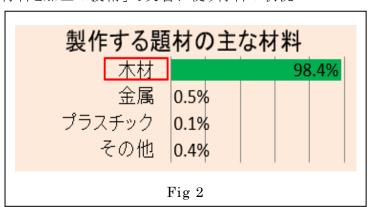


・Fig 1 より「材料と加工の技術」は、約 92%の学校において、1 年生で行っている。

【考察】

学習指導要領の歴史的な経緯で、中学1年生は「木材加工」実施があった。また、教科書の配列も内容 A 「材料と加工」が最初になっていることも要因と考えられる。

(3)「材料と加工の技術」で実習に使う材料の状況

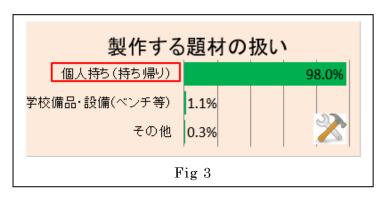


・Fig 2より「材料と加工の技術」で製作する題材の材料は、「木材」を使用している学校が約 98%である。

【考察】

上記の歴史的な経緯に加えて、中学1年生は、発達や腕力に大きなバラツキがあり、硬い材料や難しい加工技術を使って実習することが難しいと判断したと考える。

(4) 製作物に対する考え方についての状況

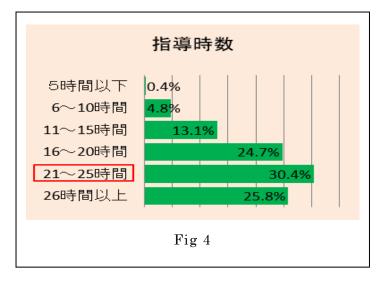


・Fig 3は、持ち帰る製作物をつくる 授業の割合が98%となっている。

【考察】

使える物を製作する概念が強い教 科である。教材として「失敗」で終わ らせずに、完成品を持ち帰ることが 求められている。 以上の結果から、発達や腕力のバラツキがあっても、加工技術に大きな差がでない材料を加工する学習として「木材加工」が多くの学校で実施されている。また、中学1年生が、家に持ち帰って使える製品を設計して、問題解決学習をする時に、具現化しやすい加工技術の範囲であり、完成品を持ち帰ることができる題材設定として「木材加工」を多く実施していると考える。

(5)「材料と加工の技術」指導時間の状況



(6)「設計・計画」と「製作」時数についての状況

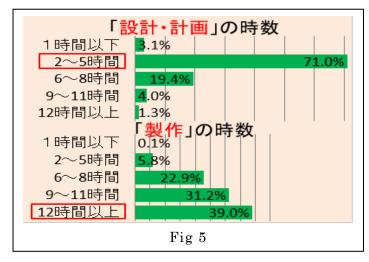


Fig 4 から、約 30%が「材料と加工の技術」を 21~25 時間指導している。 金属やプラスチックの材料特性や製図の指導内容が含まれているので、「木材加工」の指導は、指導時数の約8 割程度と考えられる。

【考察】

・中学1年生『技術科』授業時間の約60%が、「木材加工」の指導となる。『技術科』 の教員は、「木材加工」の指導で、生きた知識と技能を習得させ、思考力・判断力・表現力を高めることが求められる。

Fig 5 から、「設計・計画」の指導は、 大半となる 71%が $2 \sim 5$ 時間であった。また、「製作」の時数は 12 時間以上が 39%と最も多く、9 時間以上では 70%以上になる。

【考察】

新学習指導要領では、「設計」で主体的・対話的で深い学びをすることを求めている。それには、グループで話合い活動の時間を「設計」に確保する必要があると考える。

そのためには、以前より少ない時間の中で、多くの生徒が確実に製作できる知識や技能を習得させる教員の指導技術が求められると考える。

- 3 『技術科』内容A「材料と加工の技術」で育成する資質・能力
 - -中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」が示す「材料と加工の技術」の指導内容-
- (1)学習指導要領改訂の基本方針(教科に関する内容)

平成29年3月告示の学習指導要領改訂における基本方針は4点示されている。その中で、教科指導(授業づくり)に大きく関わる内容は、次の2点であると考えられる。

- ①育成を目指す資質・能力の明確化
 - ア. 何を理解しているか、何ができるか(生きて働く「知識・技能」の習得)
 - イ. 理解していること・できることをどう使うか(未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」)
 - ウ. どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養

育成を目指す資質・能力は、論点整理により全ての教科等の目標及び内容を三つの柱に整理し、教育課程全体を通して子供たちに育むことが示された。『技術科』の目標及び内容註(2)も三つの柱に論点整理し、同様に内容A「材料と加工の技術」~内容D「情報の技術」についても三つの柱に基づいて指導内容が示された。

②「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善の推進

子供たちに目指す資質・能力を育むために「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」 の視点で、全ての教科で授業改善を進めることを示した。

子供たちが「深い学び」をするためには、「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」である「見方・考え方」を働かせることが、授業改善で求められている。「見方・考え方」は、教科等ならではの物事を捉える視点・考え方であり、「深い学び」の鍵となる。それは、『技術科』の見方・考え方註(3)を働かせて思考力・判断力・表現力等を育成する授業実践が求められる。

(2)内容A「材料と加工の技術」

学習指導要領では、「材料と加工の技術」の指導内容を

- (1)生活や社会を支える材料と加工の技術
- (2)材料と加工の技術による問題の解決
- (3)社会の発展と材料と加工の技術

で整理して示している。

また、具体的な指導内容をア(知識・技能),イ(思考力・判断力・表現力等)で整理し、主体的・対話的で深い学びの学習活動が求められる。

- (1) 生活や社会を支える材料と加工の技術について調べる活動などを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
 - ア 材料や加工の特性等の原理・法則と、材料の製造・加工方法等の基礎的な技術 の仕組みについて理解すること。
- (1)ーアは、「理解すること」を指導するので、調べ学習などを活用して生きた「知識」を習得させる。

主な内容は、材料の組織や成分, 圧縮, 引張, 曲げ等に対する力学的な性質といった材料の特性や, 組み合わせる部材の厚さ, 幅, 断面形状と, 部材の構造, 加工の特性等の材料や加工についての原理・法則と材料の組織を改良する方法。材料を成形する方法, 切断や切削等の加工の方法, 表面処理の方法等の基礎的な材料と加工の技術の仕組み、註(5)である。

題材の材料を「木材」として「木材加工」を実習させる場合は、「金属」や「プラスチック」と比較して、材料の特性について理解させ、活用方法を使用者と設計者(生産者)の視点で学ばせる。

また、材料の特性から加工方法の違いに気付かせ、切断・切削等成形の方法を理解させる。

(1) ーイは、「考えること」を指導するので、材料と加工の「技術の見方・考え方」を働かせて深い学びをする学習活動となり、学習指導要領解説には内容Aから内容Dまで、見方・考え方の例示がある。

材料と加工の技術の見方・考え方は、「生活や社会における事象を、材料と加工の技術との関わりの視点で捉え、社会からの要求、生産から使用・廃棄までの安全性、耐久性、機能性、生産効率、環境への負荷、資源の有限性、経済性などに着目し、材料の組織、成分、特性や、組み合わせる材料の構造、加工の特性等にも配慮し、材料の製造方法や、必要な形状・寸法への成形方法等を最適化する。」と例示してある。(1)-イでは、製作品の観察や製造工程の動画などを活用して、子供たちに考える学習活動を展開する。

- (2) 生活や社会における問題を、材料と加工の技術によって解決する活動を通して、次 の事項を身に付けることができるよう指導する。
 - ア 製作に必要な図をかき、安全・適切な製作や検査・点検等ができること。
 - イ 問題を見いだして課題を設定し、材料の選択や成形の方法等を構想して設計を具体 化するとともに、製作の過程や結果の評価、改善及び修正について考えること。註(6)
- (2)は、生活や社会の中で発見した問題を技術で解決するために、製品の製作実習を通して、技能を中心に、思考・判断・表現力等を培う学習となる。
 - (2) アは、「できるように」を指導するので、使える「技能」を習得させる。

主な内容は、製作に必要な図をかく。工具や機器を使用して,安全・適切に材料取り,部品加工,組立て・接合,仕上げや,検査等である。註(7)

題材の材料が「木材」に限らず、製作図として等角図と正投影図(第3角法)を習得させ、各自の製作に必要な図が表現できる技能を習得し、「木材加工」で使用する工具と工作機械を安全に使える技能を資質・能力として習得させる。

- (2) 一イは、問題を解決する製作実習を通して、子供たちにPDCAサイクルを行わせる。その際に、構想の設計や製作品の評価・改善は、主体的・対話的で深い学びの学習により「最適化」を考えさせて、思考力・判断力・表現力等を育成する。
 - (3) これからの社会の発展と材料と加工の技術の在り方を考える活動などを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。
 - ア 生活や社会,環境との関わりを踏まえて,技術の概念を理解すること。
 - イ 技術を評価し、適切な選択と管理・運用の在り方や、新たな発想に基づく改良と 応用について考えること。 註(8)
- (3)は、技術と社会のつながり、人間性について学習し、次の問題の解決の視点を獲得させる。特に『技術科』では、SDGs(持続可能な開発目標)との関わりを踏まえて、技術の概念について学習することが求められる。
- (3) アは、「理解すること」を指導するので、社会、環境、安全性やSDGsと技術の関係などを設計者や製作者を想定して、生きた「知識」を習得させる。
- (3) ーイは、「考えること」を指導するので、製作体験後の技術を客観的に評価し、適切な選択、管理、運用の在り方を考えて、新たな改良を発想する学習で、思考力・判断力・表現力等を育成する。その際に、相互評価活動などを通して、主体的・対話的で深い学びの学習を実現していく。

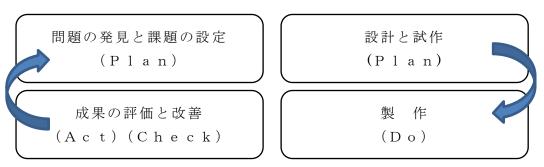
4 『技術科』教科用図書から「木材加工」の指導内容(例)

内容A「材料と加工の技術」で育成する資質・能力を考えた題材計画を構成して、指導計画と教材、評価計画、学習指導案を整えて授業づくりをする。詳細は「技術教育の理論と方法」で学べると思うので、本報告では教科用図書(以下『教科書』と表記)における「木材加工」の指導内容と指導方法の例を示す。

- (1) 木材の材料と加工の技術を学ぶ一次題材
 - ①身近な木製品(技術室にある角椅子)の観察から、「工夫」(座った荷重に耐える工夫,収納に便利な工夫、など)、「技術のしくみ」(4本の足で座面を支えるための構造など)、「科学的な原理・法則」(材料同士の組合せ[構造]や材料の使い方[形状]など)を考える。
 - ★学習活動では、ワークシートなどを用いて、一人で考える(主体的)、グループ協議(対話的)から、思考を広げて深める(深い学び)。
 - ②木材を使った小物製作を通して、体験的に木材についての知識・技能を習得する。
 - ・木材の性質、木材の種類と特徴、木質材料を作る技術は、小物製作に使用する材料(木材)と 『教科書』を使用し、木材に触れながら体感と科学的な原理・法則を考えながら、木材の性質を 習得して設計の時に生きた知識とする。また、材料を集成材などの木質材料にすることで、木質 材料の技術の知識を習得させる。
 - ・けがき, 切断、切削の木材を加工する技術を体験的に学習し、工具名、工具の科学的な原理を 学び、問題解決学習で生かせる知識・技能を習得させる。
 - ・使用工具:さしがね、両刃のこぎり、かんな(又は木工やすり、ドレッサ、ベルトサンダー)、四つ目ぎり(又は卓上ボール盤)、げんのう。
 - ③求められる指導技術
 - ・身近な木製品について、工夫、技術のしくみ、科学的な原理や法則について例を用意し、説明 や思考の視点を示すことができる。
 - ・木の成長と木材の収縮・変形について科学的な原理で説明できる。
 - ・木の成長と木材の繊維、木材の種類と木材組織についての基礎知識が説明でき、特徴を生か した使用例について説明ができる。
 - ・木材の繊維方向と強度について科学的な原理で説明し、製作物の荷重に影響することを説明できる。
 - ・木質材料の種類とそれぞれの作る技術が説明でき、木質材料の特徴について説明ができ、材料の有効利用(環境等)について、生徒に考えさせることができる。
 - ・使用する全て工具を、安全に正しく使うことができる。(指導者が、工具を使用できる技能)
 - ・使用する全ての工作機械を、安全に正しく使うことができる。(指導者が、機械を使用できる技能)
 - ・生徒が工具を安全に正しく使用し、技能が習得できる指導技術の保有。
 - ・工具や工作機械の切断や切削等の科学的な原理が説明できる。
 - (例 両刃のこぎりの縦びき、横びき、あさりの幅と役割など)
 - ④小物製作の条件
 - けがき、切断(横びき)、切削、組立て(くぎ打ち)、検査,修正ができる。(縦びきはしない)
 - ・接合面に直角か求められる製品(例 直方体の鉛筆立てなど)
 - ⑤構造をじょうぶにする技術
 - ・小物製作物と『教科書』を用いて、じょうぶな構造を体感して理解させる。

(2) 製図

- ①『教科書』に基づいて、製図に使われる図のかき方(等角図、第三角法による正投影図)の技能 を習得させる。
- ②板厚のある製図の技能を習得させる。(1)で製作した小物を活用して、板厚のある製作物(小物)を等角図と第三角法による正投影図で描かせる。
 - ※板の厚さを描きやすくするため、板厚は15mmの材料を使用する。
- (3) 問題解決学習を学ぶ二次題材
 - 「一枚の板で製作する机の上を整理・整頓できるマルチラック」
 - ①問題解決の手順に基づいて学習の流れを説明し、問題発見~成果の評価と改善の学習過程で、PDCAを学び、思考力・判断力表現力等を育成する。



②「設計」と「成果の評価と改善」では、主体的・対話的で深い学びの学習場面を設定し、技術の見方・考え方に基づいて深く学ぶ。特に、設計において、トレードオフが生じた場合は最適化を検討させる。

③製作

- ・けがきの技能(さしがね、直角定規[スコヤ]を使用)
- ・切断の技能(両刃のこぎり、小型帯のこ盤、糸のこ盤、ほかを使用)
- 切削の技能(かんな、やすり、ドレッサ、ベルトサンダ、ほかを使用)
- ★接合部を直角にする技術と工具の使い方に留意する。
- ・穴あけ、溝ほりの技能(卓上ボール盤、のみ、ほかを使用)
- ・検査と修正の技能(切削の技能を活用し、接合部の直角、寸法の修正)
- ・組立ての技能(きり、げんのう、くぎ抜き、ドライバー、ドリルドライバー、ほかを使用)
- ★こば、こぐちにくぎを打つ違いで、くぎの長さが異なることを指導する。
- ・仕上げの技能(下地づくり、塗装方法の違いにより、使用する工具や道具に違いがある)
- ④求められる指導技術
- ・問題解決学習の流れをワークシートや学習ノートで、学習過程がわかる指導。
- ・主体的・対話的で深い学びの学習場面を効果的に設定できる指導
- ・工具や工作機械を安全に正しく使用し、けがき~仕上げの技能を有する。
- ・生徒の製作過程で、工具や工作機械が安全に使用できる指導と製作技術の指導。
- ⑤自己評価、相互評価の指導と学習成果のまとめ
- ・発見した問題から製作品の完成までを振り返り、自己評価や相互評価をさせて、自然的な制約と 社会的な制約を確認し、技術のしくみの最適化を考えさせる。
- ・材料と加工の技術の課題について、環境やSDGsの側面から考えさせる。

5 おわりに

本報告は全日本中学校技術・家庭科研究会のアンケート調査から、『技術科』教員の多くが中学 1年生全ての生徒に「木材加工」指導をしている状況を示し、「木材加工」の授業で<u>育成する資質・能力</u>を学習指導要領解説より整理した。更に、『技術科』の授業は、ものづくりなどの<u>技術に関する実践的・体験的な活動を通して</u>、資質・能力を育成することを目指した教科であり、この教科指導の特性は、昭和33年に技術科が発足した時から変わらない。

『技術科』の教員(免許取得者を含む)は、生徒たちに工具等を使用させて具体物を完成させることができる指導技術が求められていることから、教科書に示された「木材加工」の学習内容を例示して『技術科』教員の指導技術を考察した。

生徒の学習内容を『技術科』教員は、自ら体験することで安全配慮の視点やつまずき易い視点を 見つけ出すことができる。そのため、教員養成課程の「木材加工」の講義(実習を含む)で十分な資質・能力を育成することは難しいと考える。

本報告が『技術科』教員にとって、「木材加工」の授業を行う時に習得しておきたい指導技術を知り、自ら知識や技能を獲得する指標になれば幸甚である。

ものづくりの知識と技能は、自ら体験して習得できる資質・能力と認識し、『技術科』教員や教員を目指す学生が、恒常的に自己研修をして欲しいと願っている。それには、一人での研修には限界があり、インターネットで『技術科』ネットワークを探す、SNSを活用し『技術科』仲間づくりをするなどをお勧めする。その仲間と定期的にものづくり実技の勉強会をして、ものづくりの楽しさを更に体感しながら、自らの指導技術を高めることを期待している。

参考文献

- 1)「技術・家庭科教育の回顧と展望」 著者 木崎 康男
- 2)「技術科教育史」 著者 鈴木 寿雄 (開降堂出版)
- 3) 学習指導要領解説「技術・家庭科編」(平成20年9月) 文部科学省
- 4) 学習指導要領解説「技術・家庭科編」(平成29年7月)文部科学省
- 5) 中学校技術・家庭科用教科書 技術分野 (開隆堂出版) 令和 2 年 1 月 20 日文部科学省検定済

註

- (1)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P18
- (2) 中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P18~P24
- (3)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P19~P20
- (4)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P27
- (5)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P27
- (6)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P28
- (7)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P29
- (8)中学校学習指導要領解説「技術·家庭科編」(平成29年7月) P31

学校における子どもの意見表明及び参加保障の課題 - 生徒会を中心に-

安 ウンギョン

1. はじめに

1994 年、日本が国連子どもの権利条約(以下、条約)を批准してから、4 回わたって国内における条約の実施状況に関する報告を国連子ども権利委員会(以下、国連委員会)に提出し、審査を受け、最終所見が示されてきている。それは、条約に批准した政府が条約の権利規定をどのように解釈し実施しているのかを示すことでもある。1998 年、2004 年、2010 年、2019 年に出された国連委員会の最終所見から日本における子どもの権利状況で繰り返し言及されているのが「子どもの意見表明権」の保障であり、2019 年の所見においても緊急措置をとるべき分野として、子どもの意見の尊重が勧告されている(子どもの権利条約市民・NGO会、2020)。

子どもの意見の尊重に対し政府側の報告書では、「学校においては、校則の制定、カリキュラムの編成等は、児童個人に関する事項とは言えず、第12条1項の意見を表明する権利の対象となる事項ではない。しかし、児童の発達段階に応じて、校則の見直しにあたり、アンケートの実施や学級会・生徒会での討議の場を設けたり、高等学校において、生徒の選択を生かしたカリキュラムの編成等の工夫を行うなど、必要に応じて児童の意見を考慮した学校運営を実施している。」と報告していることから、基本的に1994年の批准当時の見解しを維持していることが確認できる。こうした解釈は学校教育において子どもの権利保障の基本原則である意見表明権がなかなか浸透されない一つの原因であると考えられる。

一方、国連委員会からは、「意見を形成することのできるいかなる子どもに対しても、年齢制限を設けることなく、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に意見を表明する権利を保障し、かつ、子どもの意見が正当に重視されることを確保するよう促す。締約国が、<u>意見を聴かれる権利を子どもが行使できるようにする環境を提供</u>するとともに、家庭、学校、代替的養護および保健医療の現場、子どもに関わる司法手続および行政手続ならびに地域コミュニティにおいて、かつ環境問題を含むあらゆる関連の問題に関して、<u>すべての子どもが意味のある形でかつエンパワー</u>されながら参加することを積極的に促進するよう」と勧告したのである²。(下線は筆者による。)

.

¹ 1994 年、子どもの権利条約の批准後、文部省(当時)から出された「『児童の権利に関する条約』について」(平成6年5月20日、文部事務次官通知)において、「本条約の発効により、教育関係については特に法令等の改正の必要はない」とし、「「意見を表明する権利、表現の自由についての権利等の権利について定められているが、もとより学校においては、その教育目的を達成するために必要な合理的範囲内で児童生徒等に対し、指導や指示を行い、また校則を定めることができるものであること。校則は、児童生徒等が健全な学校生活を営みよりよく成長発達していくための一定のきまりであり、これは学校の責任と判断において決定されるべきものであること。なお、校則は、日々の教育指導に関わるものであり、児童生徒等の実態、保護者の考え方、地域の実情等を踏まえ、より適切なものとなるよう引き続き配慮すること。」と示している。

² 子どもの権利委員会の総括所見(第4~5回) https://w.atwiki.jp/childrights/pages/319.html (閲覧

したがって、子どもが最も影響を受ける学校や家庭生活等においてのあらゆる課題に対し当事者である子ども自らが考え、関与し、参画できる環境づくりが求められているといえる。学校教育においても、子どもの権利規定に対する政府側の解釈の限界を超えて、子どもの権利としての学校教育への意見表明や参加をどのように保障していくか、そのための仕組みづくりが課題として挙げられる。

子どもの権利条約第 12 条が求められる子どもの意見表明権や参加権は、子どもが権利行使の 主体として位置づける権利であり、それは教育基本法の「主体的に社会の形成に参画し、その発 展に寄与する態度を養うこと」(第 2 条 3 項)につながるのである。

現在、学校において子どもの意見表明の場、参加の場の仕組みとなっているのが「生徒会」である。生徒会は、1950年代に学習指導要領に明記されて以降、学校における教科外活動、特別活動の一つとして教育課程上に位置づけられている。現在の学習指導要領では、「異年齢の生徒同士で協力し、学校生活の充実と向上を図るための諸問題の解決に向けて、計画を立て役割を分担し、協力して運営することに自主的、実践的に取り組むことを通して、第1の目標に掲げる資質・能力を育成することを目指す。と、生徒会活動の目標として示している」(学習指導要領第5章第2の生徒会活動)。また、学習指導要領解説においても「全校の生徒をもって組織する生徒会において、学校における自分たちの生活の充実・発展や学校生活の改善・向上を目指すために、生徒の立場から自発的、自治的に行われる活動である。」(中学校学習指導要領解説)と、よりよい学校生活のために生徒の立場から自発的、自治的に行われる活動である。

しかし、子どもの権利条約の意見表明権や参加権の視点から生徒会が学校内でどう機能し、役割を果たしているか、どのような課題を抱いているかについての全国レベルの実態調査は見当たらない。2015年の千葉市からの生徒会調査において「生徒会役員希望者が少ない、役員選挙の形骸化、主な活動内容は学校行事や教員の補佐的役割」等の結果が出されている³。また、全国の高校生徒会の役員が集まる全国高校生徒会大会からも生徒会に対する関心が低く、学校内で生徒会の活動が保障されていないことが課題として挙げられている⁴。教育課程上の位置付けとして各学校では生徒会活動は行われているとしても、学校内の形式的参加にとどまっているのではないかと予想される。

今回の国連委員会からの所見を踏まえて、こうした生徒会や生徒会の活動が「意見を聴かれる権利を子どもが行使できるようにする環境を提供」する場として学校内で機能しているかについての検討、「すべての子どもが意味のある形でかつエンパワーされながら参加すること」を促進する場に

日 2021 年 2 月 10 日)

³ 千葉市生徒会実態調査結果 https://seitokai.jp/archives/1449 (閲覧日 2021 年 2 月 10 日)

⁴ 全国高校生徒会大会第3回目の大会(2015年3月30日~4月2日、全国77校・178人の参加)で生徒会が抱える課題や現状について話し合いが行われた。そこで、各学校の共通の課題として、①生徒が生徒会活動に関心がない、広報紙を読んでもらえない、選挙が形骸化している、②先生との信頼・協力関係ができない、企画案を出しても反対される、話を聞いてもらえない、③生徒会の組織がうまく機能していない、各委員会との関係、業務の偏重が挙げられている。(www.milive.jp、全国高校生徒会大会2015記事から抜粋、閲覧日2021年2月10日)

なるための課題は何かついての検討が求められているといえる。

以上を踏まえ本論では、韓国における生徒の参加と自治を中心とする仕組みづくりの事例を手がかりに、の意見表明及び参加保障の場になるための生徒会の課題について考察していきたい。

2. 学校内の児童生徒の人権の保障と学校づくり

韓国の場合、国連子どもの権利条約の批准は、1991 年である。国連子ども権利委員会からは日本と同様に競争的な学校教育の課題、また学校内の権利保障の不十分さの問題が重ねって指摘されてきている。

韓国の学校教育は、長い間植民地支配や軍事独裁政権下において行われ、学校は、国家のイデオロギー装置としての役割、国家の未来を担う人的資源を育てる役割、大学や社会が必要とする選抜機関の役割を果たしてきたといえる。その過程で学校教育の効率性の向上のため上意下達の中央集権的な教育の仕組みが維持され、学校の自律性は阻害されてきた。 その中で、子どもは「児童生徒」として縛られ、受験競争中心の学校教育や権威主義的な統制・管理の学校文化下におかれ、憲法と子どもの権利条約において保障されている基本的な権利さえ保障されない状況であったといえる。

1990 年代以降、社会的な民主化の進展と共に学校教育においても変化がみられ、教員や児童生徒を中心とした学校の民主化を求める運動も本格的に始まった。こうした要求が制度化され施行し始まったのが 2000 年代入ってからであるといえる。

2009 年、京畿道で韓国初の児童生徒人権条例(以下、生徒人権条例)が制定された。初めて学校内で子どもの人権の保障や参加と救済を実質的に保障する根拠が設けられたといえる。生徒人権条例の制定の動因としては、教育監(日本の教育長にあたる)の公選制による教育政策の策定プロセスの変化も挙げられる。そして、学校内で「教育上必要」との名で行われてきた体罰、頭髪制限、日記や所持品検査、強制学習や校則の問題などの人権侵害に対し、学校の内外、インターネット上等で集まり、声を上げてきた子どもたちの抗議活動、働きかけが最も大きな動因として挙げられる。一つの自治体で生徒人権条例の制定・施行されるまでの過程は容易ではなかった。初めて制定・施行され10年が経った現在も、児童生徒の人権保障をめぐっては賛否両論に分かれている。学校内の児童生徒の人権保障については否定しないものの、例えば、個性の実現する権利に含まれている服装や頭髪の長さ・形・色などの自由や、携帯電話などの情報機器の所持に対しては、「児童生徒らしさ」という理由で一定の基準を設け制限する必要があるという意見が少なくない。また、教室での秩序維持の困難さ、教師の権威や教育権の侵害を理由に生徒人権条例を批判し、反対する声も続いている。現在、全国17つ広域自治体のうち6つの自治体(全国児童生徒数の約60%)で制定・施行されている。その他の自治体においても制定に向けての動きが見られている。

-

⁵ 韓国における子どもの権利行使と生徒人権条例の制定については、『子どもの学ぶ権利と多様な学び:誰もが安心して学べる社会へ』の第3章や「韓国における子どもの権利規範形成のプロセスに関する研究-児童生徒人権条例の制定動因をふまえて」(早稲田教育学研究4号、2013年)参照されたい。

生徒人権条例においては、「差別されない権利、暴力と危険からの自由、教育に関する権利、個性を実現する権利、プライバシーの秘密や自由と情報へのアクセス権、良心・宗教の自由と表現の自由、自治と参加の権利、福祉に関する権利、懲戒などでの正当な手続きの権利、権利侵害から保護される権利、マイノリティ児童生徒の権利保障、人権教育を受ける権利、相談や救済の権利」等、学校内の基本的な人権の保障に関して定められている。そしてその条例の運用・実施のための学校や教育委員会等に対する規定が入っている。

それは、未熟で保護の対象として認識され学校の統制や管理中に囲まれていた児童生徒観から脱し、人間としての尊厳をもつ権利の主体としての児童生徒観への転換というのが条例では確認できる。そして生徒人権条例をもとに権利行使が可能な場になるための学校づくりを目指していると考えられる。したがって、韓国社会において初めて児童生徒の権利の視点を基盤とした教育活動や学校づくりが進められるような制度整備が始まったといえる。

3. 自治と参加を保障する仕組みづくり

3-1. 生徒の自治と参加の制度的保障

生徒人権条例において「自治と参加」の権利が保障されている。自治の権利としては、学校でサークルや生徒会等の多様な自治会の活動を行政・財政的な支援のもとに自律的かつ独立的に行われるように保障されている。参加の権利としては、校則や学校規則の制定と改定等への参加、学校運営委員会への参加、学校や教育委員会等の政策決定へ参加が保障されている。また政策決定への参加や意見表明へのツールとして、児童生徒参加団や議会の構成を定めている自治体もある。自治体によって具体的な構成や運用面での差はみられるものの、参加権の実現に向けた具体的な支援が明示されていることは共通点である。

生徒人権条例の自治活動の保障は、憲法で定められている「教育の自主性の保障」の具体化を はかるものとして位置付けられる(以下の表1参照)。

<表1 児童・生徒の自治活動の保障の法的根拠>

憲法	第 31 条第 4 項
	教育の自主性・専門性・政治的中立性及び大学の自律性は、法律が定めるとこ
	ろにより保障される。
教育基本法	第5条第2項
	学校運営の自律性は尊重され、教職員・児童生徒・保護者と地域住民等は、法
	令で定めるところにより、学校運営に参加することができる。
初中等教育	第 17 条
法	児童生徒の自治活動は、推奨・保護され、その組織と運営に関する基本的な事
	項は、学則においてで定める。
初中等教育	第 30 条
法	学校長は、法の第17条の規定により児童生徒の自治活動を推奨・保護するため
施行令	に必要な事項を支援しなければならない。
	第9条第1項
	法の第8条の規定により学校の規則(以下「学則」という)には、以下の各号の事

項を記載しなければならない。(中略) ⑧児童生徒の自治活動の組織及び運営

第9条第4項

学校長は、第1項第7号から第9号までの事項について学則を制定、改正する際学則で定めるところにより事前に児童生徒、保護者、教員の意見を聴取し、その意見を反映するよう努めなければならない。

児童生徒人 権 条例(光州市)

第15条(自治と参加に関する権利)

- 1.児童生徒は、自分を代表する組織をはじめ、様々な会議を自律的に構成し運営する権利を有する。
- 2.児童生徒は、直接、または代表者を通して、学校生活や政策決定過程に参加し 意見を表明して、実質的に参加するための権限と情報の提供を受ける権利を有 する。
- 3.学校は、学則等学校規定の制定・改正の過程において、児童生徒の意見を民主 的かつ合理的な手続きを経て取集しなければならず、児童・生徒会などの自治 組織の意見提出権を保障しなければならない。
- 4.学校は、児童・生徒自治組織の自律的な運営と執行を確保し、必要な設備および行・財政的支援をするよう努めなければならない。
- 5.学校は、児童生徒に重大な影響を与える事案について学校運営委員会に児童 生徒の代表を参加させ意見を聴取しなければならない。
- 6.教育監は、児童生徒の人権に重大な影響を与える事案を決定する際、第 29 条 の規定により児童生徒議会を通じて、児童生徒の意見を聴取することができる。

3-2. 教育課程上の生徒会の位置づけと現状

また、日本と同様に生徒会は教育課程に位置づけられている。2009 年改訂された教育課程において、日本の総合的な学習の時間に類似していた「裁量活動」と「特別活動」が統合し「創意的体験活動」が新設された。その内容として「自律活動、サークル活動、ボランティア活動、進路活動」の4つの構成となり、児童会・生徒会は自律活動に含まれている。

教育課程上の位置づけや初中等教育法等によって生徒会がない学校はない。またほとんどの学校において生徒会は自律的な自治活動の目的として規定されている。

しかし、生徒会は、学校内の自治組織としては明示されているものの、その設置や運営における 具体的な法的根拠はないまま校長の権限、裁量に委任されている。生徒会の活動は、学校運営 の権限が校長に集中している状況に置かれているため、校長の生徒会を捉え方一意思決定機関 であるか、教育活動の一環であるか―によって、生徒会活動が推奨されたり、もしくは制限されたり する可能性が高い。また、トップダウン式の意思決定構造を持っている学校組織では生徒の意見 が反映されにくく名目的かつ形式的になりがちである。

こうした状況の中、実際、多くの生徒会は生徒の意見を出す通路の役割や学校での生活を改善するための機能を充分に果たしてきてなかった。「生徒会への支援がない、予算権がない、議決権行使ができない、学校運営会への参加権がない、表現や集団行動の自由の制限、許可された範囲内での活動のみの容認、自治活動の時間確保の困難さ、生徒会の役員の資格制限、懲戒による活動の制限」などが生徒会活動を阻害する要因として挙げられてきた。 また、予算決算権、会議開催権、事業の決定権、選挙の承認、役員の任命権などの自治活動を可能にする実質的な権

限は、実際に教師や指導委員に委任されているため、生徒会を通じた実質的な参加と自治を実現することは難しい、生徒の代表機関としての役割を果たすことはできない。以上のことから生徒会活動を制限する学校構造の問題や制度整備の課題が指摘されてきたといえる。

生徒人権条例によって生徒会や自治活動を具体的に保障する仕組みが設けられた点は大きな意義がある。施行されている自治体においては、様々な施策の展開、取り組みが見られている。生徒会の専用空間の設置や運営への支援、活動事例の共有、地域別自治活動ネットワークづくり、児童生徒参加予算制(学校運営費の一定額を生徒会の予算に割り当てて生徒が予算編成過程に参加)、生徒会担当教師や生徒会役員向けのワークショップと研修会、円卓会議の開催、教育監(日本の教育長に当たる)との懇談会等が挙げられる。また、生徒人権条例の他、学校自治条例6が制定・施行されている自治体もあり、生徒会を学校の自治組織としての権限を強化し教職員会と保護者会と共にする学校づくりを目指している。

3-3. 生徒会活動と課題

生徒人権条例が施行されている自治体とそうではない自治体の間では生徒会活動において差が見られる。「韓国青少年政策研究院」が毎年出している児童青少年人権実態調査によると、ほとんどの学校規則には生徒会の物的支援と参加の保障が明示されており、比較的にうまく機能しているという。しかし、全国レベルでみると、学校の中の参加状況は年度別に少し改善されているものの、学校の中で干渉されず生徒会活動ができるかどうか、学校が生徒会活動を支援し生徒の意見が積極的に反映しているかどうかについてわからないと答えた生徒が46.6%、40.8%になっている(表2参照)。学校現場での参加と自治の権利に対する生徒自身の認識はまだ足りないこと、依然として形式的な生徒会活動が多くの学校で行われていることが推察できる。

<表2 生徒会活動と参加の現状> (2019 年度韓国の児童青少年の人権実態の調査結果の抜粋・整理、単位%)

		2014 年度	2015 年度	2016 年度	2017 年度	2018 年度	2019 年度
干渉されず活	いいえ	31.4	26.1	27.0	14.2	14.8	9.5
動可能か。	はい	20.4	18.8	18.2	31.5	31.7	43.9
	わからない	48.2	55.1	54.8	54.3	53.5	46.6
生徒会役員の	いいえ	33.4	33.1	35.3	35.4	38.0	38.3
成績制限あるか。	はい	30.8	25.7	23.8	27.3	24.6	26.8
	わからない	35.8	41.1	40.8	37.3	37.5	34.9
予算・場所・時	いいえ	15.1	11.9	12.8	7.9	7.0	5.6
間が保障されているか。	はい	30.7	28.3	29.5	39.6	40.3	45.9
	わからない	54.2	59.8	57.8	52.6	52.7	48.5
意見が尊重され	いいえ	17.7	13.3	13.3	11.3	12.5	6.9

⁻

⁶ 韓国の学校自治条例については、「韓国における学校自治条例制定の動向」『子どもの権利研究』第31号(2020)を参照されたい。

反映されている か。	はい	34.4	33.5	34.6	38.4	36.9	52.3
	わからない	47.9	53.2	52.0	50.3	50.6	40.8
生徒代表の学校運営委員会への参加	参加不可	7.5	6.7	6.7	7.2	7.7	6.0
	参加可・発言 権なし	7.3	5.2	5.8	4.1	4.5	5.8
	参加可・発言 権あり	19.6	18.8	19.7	17.3	18.6	27.5
	わからない	65.6	69.3	67.8	71.4	69.2	60.7
校則や学校規 則に意見が反 映されている か。	まったくそう ではない	14.2	11.1	11.0	7.2	6.4	5.3
	そうではない はい	24.3	22.9	21.1	19.6	17.9	17.4
	そうである	47.9	50.6	51.3	55.5	56.4	56.1
	とてもそうで ある	13.6	15.4	16.6	17.7	19.4	21.2

学校運営委員会は、1996年から、学校の自律性と創意的な教育活動を目指し、保護者や教員、地域住民等で構成、運営されている審議機関(公立校)・必修諮問機関(私立校)である。学校予算・決算、教育課程運営、教科書選定、教師や校長の招聘に関する事項等を審議している。学校運営の重要な事項について、民主的な手続きに基づいて自律的に決定する学校の教育自治機構として導入されたのである。

生徒は学校運営委員会の委員に含まれていなかったが、2017年「初中等教育法施行令」改正から、「①学校憲章や学校規則の制定・改正、②正規学習時間の終了後や休み中の教育・研修活動、③学校給食、④その他、生徒の学校生活に密接な関係がある事項」の 4 つにおいて必要と認める際は生徒代表を会議に参加させ意見を聞くことができるとなった。

しかし、金ソンチョン他(2019 年)によると、学校運営委員会の会議に年 1 回以上参加した学校は 全体学校の 25%で、その参加形態も出席のみ 70%、意見提出 17%、議題提案 6%であり、法令 上の保障されている生徒の権限にもかかわらず、大多数の学校がその内容について認知してない、 または実質的に活用していない状況であるという。

<ま 2>の生徒代表の学校運営委員会への参加についての質問に対した回答も同様の結果として読み取れる。そして「わからない 60.7%」となっている回答からは学校の中で学校運営委員会が「学校運営の重要な事項について民主的な手続きに基づいて自律的に決定する学校の教育自治機構」として、その役割を果たせず、生徒に認識されていない可能性が高いことを示していると考えられる。

以上の現状を踏まえると、より実効性を確保するような国レベルの法的・制度的な整備が求められるといえる。校長の裁量と生徒人権条例の施行自治体によって表れている学校別、地域別の生徒会活動の差をなくすためには、初中教育法第17条に、学校内の生徒会活動を実質的に保障できる内容への改正が必要である。学校運営委員会や校長の意見聴取と反映を義務付けること、行政・財政的支援を義務づけることなど、生徒会が学校運営の一役として一定の権限が与えられていることはもっとも重要であると考えられる。

一方、<表 2>の校則や学校規則に意見が反映されているかの質問に対した回答では「そうで

ある」と「とてもそうである」を合わせると 77.3%で、他よりも肯定的回答の割合が高い傾向になっている。その背景の一つとして権利救済の仕組みが挙げられる。

権利保障や実現のため様々な仕組みづくりが行われるが、救済仕組みもその一つである。生徒 人権条例の中においても生徒の人権の保障・実現のための有効な手段として「生徒人権擁護官」 等の救済仕組みが定められている。また、国家レベルでは「国家人権委員会」が独立機関として設 置されている。こうした救済仕組みを通して、人権侵害や差別の被害を受けた生徒は陳情し救済 を求めることができる。また学校において人権侵害や差別の根拠がある際やその内容が重大であ ると認められた際は、職権調査と救済ための措置ができる。

とりわけ、「国家人権委員会」は、2001年に設立され、人権に関連のある法令、制度、慣行等についての調査・研究および改善勧告・意見表明、準司法的機関としての救済機能、人権状況の実態調査と人権教育や啓発を行われている。現在まで国家人権委員会は、児童生徒の人権と関連して複数回の調査と是正勧告を行い、教育行政や学校に働きかけてきた。もちろん決定勧告にとどまり法的拘束力はないものの、マスコミの報道等で知られることから教育行政への波及効果は少なくないといえる。

2012 年、国家人権委員会は、当時子どもの自殺率や校内暴力の事件等が増える中、学校内の生徒人権について総合検討を行い、国務総理や教育部・教育委員会などの関連省庁に「人権にやさしい学校文化づくりのための総合政策」の勧告でを出した。その政策勧告には①人権教育の制度化、②児童生徒の人権の増進、③教員の教育権の尊重、④体罰のない人権にやさしい児童生徒指導、⑤校内暴力の予防と積極的な対応、の5つ領域の52つ政策が提出された。その中の「児童生徒の人権の増進」において、児童生徒を独立した人格であり人権の主体として認めること、学校規則等の制定・改正時には児童生徒の意見聴取の手続きを設けること、違いと多様性を尊重する教育のための総合対策の策定、児童生徒の人権侵害に対し救済を保障することが含まれていた。

また、2016 年の児童生徒人権実態調査・児童生徒人権認識調査・学校規則分析の結果を踏まえ、子どもの権利条約及び関連法令が保障している基本的人権の保障、学校規則制定・改正の手続きへの実質的な参加を保障するための関連法規の改正、各学校の学校規則の定期的モニタリングの実施を改めて勧告している。

国家人権委員会からの働きかけは、人権に対する理解や意識を高め、学校内の権利保障・行使のための政策の転換に寄与したと考えられる。よって慣行に従って行われてきた学校の教育活動等を人権という視点で改めて考え、見直されるきっかけにもなったといえる。

3-4. まとめ

以上みてきたように、韓国において生徒人権条例の施行と法令や制度の改善を通して生徒の参

https://www.humanrights.go.kr/site/program/board/basicboard/view?menuid=001004002001&boardtypeid=24&boardid=605386(閲覧日 2021 年 2 月 13 日)

⁷ 学校生活における児童生徒の人権の増進のための勧告

加と自治を実質的に保障し、実際に実行できるような仕組みづくりが広まり、その効果や変化が見られるようになっていることが確認できる。また、全国的な実態調査とそれにもとづいた計画や政策の策定、施行や権利救済の仕組みの積極的な対応も一定の役割を果たしていることが確認できる。

生徒会が教育課程上の位置づけだけでは、学校の中で生徒意見表明及び参加保障の場として機能を果たしにくく、学校内の意思決定のプロセスにより一層の権限を持って関わるような仕組みづくりが必要であることを示唆しているといえる。そのためにも学校教育や組織構造の根本的な変化が求められているし、生徒自治活動を通して教育課程編成と運営、授業づくりなどまで、学校運営や学校づくり全般に広げていくことが今後の課題として挙げられる。

そこには、生徒の意見表明と参加を促すことや生徒会活動の活性化を図ることが、教員による良い教育実践づくりという意味だけではなく、生徒が意味のある経験を積み重ね自らエンパワーしていくことを権利として保障する、教員や政策立案者の責務であるという認識がより必要であるといえる⁸。

4. 結び一民主的な学校づくり

日本においてもようやく生徒会の制度的な保障を求める動きが出ている。学校運営への生徒参加、生徒会活動、主権者教育のあり方について議論を重ねてきた日本若者協議会⁹が、文部科学省に「学校内民主主義」に関する提言書を出したのである¹⁰。日本若者協議会が実施した 2020 年行ったアンケート¹¹によると、「児童生徒が声を上げて学校が変わると思うか?」の質問に対し、約70%の児童生徒が「(どちらかというと)そう思わない」と回答している。また、「(生徒会の)候補者が何度も校則を変えると言ってきたけど変わったことはない、実際に学校に陳情したが受け入れる回答

を向上すると同時に質の高い教育のためのアクセス権など、子どもの諸権利を実現するための手段でもある。子どもに参加する場を提供し、子どもの声を奨励し、子どもに影響を与える決定に影響を与えることができるように聴衆を提供すること(Space、Voice、Audience、Influenceの4つの要素)は、子どもの教育と、それ以上の変化の効果的な主体として力を与えることである。(E. Welty and L. Lundy、2013)

⁹ 日本若者協議会は、2015 年 11 月、欧州各国等の「若者協議会 (youth parliament)」をモデルにし、若者 (39 歳以下)の声を社会へ届けるための窓口として設立された。若者の政治参加、教育、労働、社会保障、ジェンダー、環境/SDGs 等に対する意見を集約、政党・政府に対して政策提言の活動を行っている。(https://youthconference.jp/)

¹⁰「学校運営に子ども参加など若者団体が文部科学省に提言」(2021 年 1 月 29 日 NHK) https://www3.nhk.or.jp/news/html/20210129/k10012838271000.html?utm_int=news-social_contents_list-items_001 (閲覧日 2021 年 2 月 13 日)

^{11「}学校内民主主義」に関する生徒/教員向けアンケート結果まとめ

http://youthconference.jp/https://drive.google.com/file/d/15uoxEU3kQI1nQrD5qEtYadUTw3vmdWxp/view(閲覧日 2021 年 2 月 13 日)

また、日本財団の 2019 年調査(「18 歳意識調査」で、インド、インドネシア、韓国、ベトナム、中国、イギリス、アメリカ、ドイツと日本の 17~19 歳各 1,000 人対象に行った国や社会に対する意識調査)においても「自分で国や社会を変えられると思う」人が約 20%で 9 カ国の中日本はもっとも低い結果となっている。 https://www.nippon-foundation.or.jp/who/news/pr/2019/20191130-38555.html (閲覧日 2021 年 2 月 13 日)

のみでほとんど対処してもらえなかった、声をあげても「それはしょうがない、生徒なんだから」と取り合ってもらえない」等の回答があり、生徒の意見表明や参加は有効な経験よりは挫折経験になっていることが推察できる。

こうした実態を踏まえ、「児童・生徒にとって身近なコミュニティである「学校」の場が自身(児童・生徒)の意見を尊重する民主主義の実践の場になっておらず、社会参画に対する有効性感覚を培えていない」と問題提起しながら「学校運営への子ども参加、校則を改正するプロセスの明示化、生徒会活動・教則に関する実態調査、教職員の働き方の改善」等の政策提言を行ったのである¹²。

そこでは、「児童生徒、保護者、教職員が互いに信頼し尊重し合いながら学校運絵に関わることのでき民主的な学校コミュニティ」のため、学校内で最も求められているのは、児童生徒の「意見表明権・参加権」を実質的に保障する学校内の仕組みづくりであることが確認できる。

韓国においても民主的な学校づくりに対する議論や実践は活発になっている。生徒人権条例の施行時期と軌を一にして推進されたのが民主市民教育(democratic citizenship education)¹³であり、2018年には、教育部から「民主市民教育活性化のための総合計画」がまとめられ政策方向として提示された。そこでは市民的価値と態度、能力を高め、参加と実践を広げる民主市民教育を通じて自律・尊重・連帯を実践する市民として成長させることを目指す教育と定義している。言い換えれば、民主的な学校文化の中で、民主主義を(理念、価値、機能等)を学び、民主主義を実践できるように支援する教育として捉えることができる。

2016 年 IEA (International Education Association)からは、国際市民意識と市民性教育調査 (ICCS2016)のデータを利用し、民主市民教育のための有効なモデルを提示している(IEA、2016)。 そこでは、生徒の市民的知識、民主的価値の認識、社会参加への意思、選挙参加への意思等の認識に影響を与えるのは、学校内の参加活動(ディスカッション、生徒会の選挙、意思決定プロセスへの参加、学級会の議論への参加など)と、開放的な授業文化(教師と生徒や生徒と生徒同士の相互作用、争点について話し合い、意思表現を励まし、政治的争点について提案できる)であるといい。学校内の生徒の参加と開放的かつ民主的な授業風土づくりを有効にすることに優先的な関心をしておく必要があることを示唆している。

生徒会の実質的な自治権限を保障し学校運営へ意見表明と参加の場として機能できるような制度整備を進めることは民主的な学校づくりにおいて必要不可欠な過程であると考えられる。学校のあらゆる場面に参加し、日々の学校生活において議論したり、交渉したり、集団としての決定をして

の改善の9つの提言が含まれている。 https://youthconference.jp/wp/wp-

^{12 「}学校内民主主義」に関する提言」には、①校則の改正プロセス明文化を求める通知の発出、②主権者教育の手法に「学校運営への生徒参加」を含める、③生徒会活動に関する副教材の開発・全校配布(グッドプラクティス集、ガイドブック)、④「調停者制度(メディエーター)」の導入(地域ごとに専門人材の配置)、⑤「子どもの権利条約」について教職課程に盛り込む、⑥学校の第三者評価機関を設置、⑦学校運営協議会制度(コミュニティスクール)において「生徒参加」を盛り込む、⑧生徒会活動・校則に関する全国的な実態調査の実施、⑨教職員の働き方

<u>content/uploads/2021/01/b4814d556999c81f07c8e9d50f161247-1.pdf</u> (閲覧日 2021 年 2 月 13 日)

¹³ 民主市民教育(democratic citizenship education) は、民主市民の資質の育成という教育基本法の教育理念から具体化する教育課程として推進されている。https://blog.naver.com/moeblog/221417764010 (閲覧日 2021 年 2月 13日)

いく過程を通して学校という身近なコミュニティをより良く作っていく経験こそが、民主的な学校を実現可能にするのではないか。生徒会に対しこうした視点にもとづくさらなる検討が求められる。

参考文献

上岡学他(2020)『特別活動の理論と実践』ミネルヴァ書房

喜多明人他(2020) 『子どもの学ぶ権利と多様な学び:誰もが安心して学べる社会へ』エイデル研究所

小島弘道(2000)「教育における自治の理論的課題 - 学校自治の理論的課題を中心に」『日本教育法学会年報』第29号、101-113頁

子どもの権利条約市民・NGO 会編(2020) 『国連子どもの権利条約と日本の子ども期』 本の泉社

田久保清志(1995)、「戦後日本の高等学校における『生徒参加』」、『日本科学研究』際 14 号 盛満弥生(2013)、「生徒会活動の現状と課題 ―生徒総会を中心として―」『宮崎大学教育文化 学部紀要教育科学』第 29 号、105-111 頁

マイケル・W・アップル他、澤田稔(訳)(2013)『デモクラティックスクールー力のある学校教育とは何か』 上智大学出版

文科省(2017)、『中学校学習指導要領解説-特別活動編』

安ウンギョン(2020)、「韓国における学校自治条例制定の動向」『子どもの権利研究』第 31 号、146-153 頁

安ウンギョン(2013)、「韓国における子どもの権利規範形成のプロセスに関する研究-児童生徒人権条例の制定動因をふまえて」『早稲田教育学研究 4 号』、25-38 頁

E. Welty and L. Lundy (2013), "A children's rights-based approach to involving children in decision making", JCOM 12(03): C02.

IEA (2016), International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report: Becoming Citizens in a Changing World

https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-319-73963-2

(韓国資料)

キム・ソンチョン他(2019)、『学校自治2』テクビル教育

リ・デソン他(2020)、『民主学校とは何か』教育と実践

国会資料(2006)、『学生人権法青少年討論会:人権がない教育は、教育ではない』

韓国青少年政策研究院(2019)、『児童・青少年の権利に関する国際条約の履行研究:韓国の児童・青少年の人権実態 2019 - 深化分析レポート』

外国にルーツを持つ生徒への学習指導および進路指導

竹谷 尚人

1 はじめに

筆者の勤務校¹では、毎年数人の外国にルーツを持つ生徒が入学している。子どもの権利条約に基づき、日本国籍の生徒と外国にルーツを持つ生徒が同じように学ぶことができるよう努めている。

ただ、外国にルーツを持つ生徒にも学びの場を保障するためには、日本語学習や在留資格の維持・更新など、さまざまな支援が必要である。

そこで本稿では、外国にルーツを持つ生徒に対して今後も学びの場を提供できるよう、指導の 現状と課題を報告し、課題解決への方向性を提案したい。

2 外国にルーツを持つ生徒の在籍状況

東京都の公立学校に在籍している外国籍生徒は以下の通りである。

			(内外国籍		
		児童・生徒数	児童・生徒)	割合	
小学校		590289	12260	2.08%	
中学校		225327	3975	1.76%	
中等教育学校		5611	53	0.94%	
高等学校	全日制	130180	959	0.74%	
	定時制	10401	518	4.98%	
	通信制	1527	11	0.72%	
	小計	142108	1488	1.05%	

表 1 2020 年度 東京都の公立学校に在籍する外国籍数および比率2

表1は令和2年度公立学校統計調査報告書【学校調査編】を元に作成したが、この調査は外国籍児童・生徒という区分で集計されているため、外国にルーツを持つ児童・生徒(例えば日本国籍を持っているが、大半を外国で生活していて、学習支援を必要としている児童・生徒)は、この表よりも多い可能性がある。

日本国籍を持っている外国にルーツを持つ生徒については、筆者も数人の生徒とかかわった経験がある。調査からは生徒数はわからないが、どのような支援を必要としているかについては、

¹ 東京都立六郷工科高等学校 定時制課程

² 東京都教育委員会編 令和 2 年度公立学校統計調査報告書【学校調査編】を元に,筆者が作成。

のちに少し述べたい。

さしあたり、外国籍生徒について述べる。表1を見ると、小学校、中学校に比べて高等学校に おける外国籍生徒の割合が低いことが分かる。これは義務教育および児童の権利に関する条約が 関係していると考えられる。

児童の権利に関する条約第28条には「児童」³の教育の権利が規定されており、初等教育には 義務的なものであると規定されている。この初等教育は日本では小学校教育であることが判例で 示されており、外国籍生徒も児童の権利条約に基づいて教育を受けている。

一方、日本の中学校教育は、外国籍生徒にとっては義務教育にはあたらないとされている。⁴ ただし、児童の権利に関する条約第 28 条 1 (b) には、「種々の形態の中等教育(一般教育及び職業教育を含む。)の発展を奨励し、すべての児童に対し、これらの中等教育が利用可能であり、かつ、これらを利用する機会が与えられるものとし、例えば、無償教育の導入、必要な場合における財政的援助の提供のような適当な措置をとる。」とある。

世界各国で初等教育、中等教育の制度や就業年限が違う中、外国籍生徒が渡日前に日本の中学校相当の教育を修了していないとみなされる場合、受け入れは義務ではないものの基本的には各中学校で外国籍生徒を受け入れている結果、小学校と中学校とで在籍割合に大きな差異はないものと推察される。

なお、中学校においては、夜間学級が外国にルーツを持つ生徒の受け皿となっており、特に 1990 年代以降、受け入れ数が増えていることが指摘されている。5ただ、令和2年度 公立学校 統計調査報告書【学校調査編】によると、2020 年度日本語学級(夜間)に在籍している生徒は 95名、夜間学級に在籍している生徒は 116名であり、その内外国籍生徒がどれほど在籍しているか は不明であるが、総数の 211名で考えても、外国にルーツを持つ生徒が日本語学級(夜間)や夜間 学級を積極的に選んでいるとは考えにくい。中学校段階にある外国にルーツを持つ生徒の多くは 通常学級に在籍し、必要に応じて日本語の指導を受けているというのが実態のようである。

小学校・中学校に比べて高等学校では、外国籍生徒の在籍割合がかなり低くなっている。特に 全日制、通信制の割合が低い。定時制の在籍割合は逆に突出している。

これは高等学校段階になると学校の多様化が進み、学校によっては外国にルーツを持つ生徒の 受け入れ態勢があまり整っていない学校も存在するため、外国にルーツを持つ生徒の入学先が残 念ながら限られてしまっている現状が影響していることが考えられる。

高等学校には入学試験(入学者選抜)がある、都立学校の入学者選抜は全都的には低下しているが、全日制普通科高校を見てみると 103 校中 87 校が応募倍率 1 倍以上をキープしている現状

③児童の権利に関する条約における児童は18歳未満の者をいう(第1条に規定されている)。

⁴ 浦野東洋一「「在日外国人の子どもの学校教育」に関する一考察--大阪地裁「平 18(ワ)1883 号」平成 20.9.26 判決を素材に」帝京大学文学部教育学科紀要 35 p.4

⁵ 木村元編著『境界線の学校史 - 戦後日本の学校化社会の周縁と周辺 - 』東京大学出版会 (2020) pp.55-56

を考えると⁶, 普通科高校を避け在京外国人生徒対象の入学者選抜を行っている学校や専門高校, 定時制高校を選択する傾向が反映されているものとみられる。

中等教育学校についても同様で、東京都では2校が帰国・在京枠の選抜を行っているものの、その2校を含む都立10校および千代田区立九段中等教育学校を加えた計11校では応募倍率が高いことから、外国にルーツを持つ児童・生徒が敬遠しているということは考えられるであろう。

筆者は勤務校で外国にルーツを持つ児童・生徒の入学相談に応じることもしばしばある。守秘 義務により詳細は述べられないが、入学者選抜がハードルとなって全日制高校への進学をあきら めて定時制高校を選択したり、あるいは高等学校への進学自体を断念したりするというケースは 少なからずある。

ただ外国にルーツを持つ児童・生徒の中には、十分に進学指導を受けていないと思われるケースもあるように感じる。ここ数年でいえば、都立学校の入学選抜における応募倍率はかなり低下してきており、進学先の選択肢は広がっている。しかしながら、端から全日制への進学は難しいと思いこんでいて定時制を希望するという生徒は少なくない。

中学校の先生方も熱心に進路指導をしてくださっていることと存じているが、外国にルーツを 持つ生徒は、母国を同じくする先輩などから情報を得て判断することもあるため、ミスマッチが 生じてしまう可能性も排除できないのが現状であると考えられる。

ただ誤解のないように述べておくが、外国にルーツを持つ児童・生徒同士のコミュニケーションが必ずしも進路選択に悪影響があるというわけではない。ただ、そのコミュニケーションに至るまでに正確かつ幅広い情報に基づき進路指導することが、外国にルーツを持つ児童・生徒には特に重要であることは主張したい。

また, 高等学校の課程別では定時制の外国籍生徒在籍の割合が高い理由は, 外国にルーツを持つ生徒の就業意欲も関連していると考えられる。

筆者がこれまで出会ってきた外国にルーツを持つ生徒のほぼ全員がアルバイトや家業手伝いなど、何らかの形で就業している。筆者の勤務校の生徒でない他校の外国にルーツを持つ生徒と面談したことがあるが、その生徒は15歳であり在留資格が家族滞在であったために一切の就業が許されていなかった。しかし面談では、「16歳になったら資格外活動許可申請をしてアルバイトを始める」とはっきり述べていたことを覚えている。

入学試験(入学者選抜)と就業という2つの理由から外国にルーツを持つ生徒が定時制を選択しているという傾向はあることは間違いないだろう。これに加え、日本語の学習に意欲を持っている外国にルーツを持つ生徒が定時制を積極的に選択しているという現状もあると考えられる。

高等学校定時制課程は以前から外国にルーツを持つ生徒が入学している。その中で、外国にルーツを持つ生徒への指導のノウハウを蓄えてきた。東京都をはじめとする各自治体の教育委員会も、現在では日本語指導や在京外国人選抜といった各課程にまんべんなく行き渡るような支援を

87

⁶ 東京都教育委員会発表 令和3年度東京都立高等学校入学者選抜応募状況(学力検査入学願書 受付)より筆者が集計

進めているが、以前は支援の主体は定時制課程であったことは間違いない。

定時制課程は外国にルーツを持つ生徒に対して、試行錯誤しながら指導をしてきた。現場の奮闘と指導の蓄積が外国にルーツを持つ生徒に受け入れられ、日本語を学習したいということで定時制課程を選択してくれることは喜ばしいことである。しかし理想をいえば。全日制、定時制、通信制のどの課程を選択したとしても、十分な日本語指導を受けられることが本来の姿だと考える。先ほど述べた通り、公立学校設置者である各教育委員会でもさまざまな支援や方策をとっているが、現場から見てみると、まだそのすべてが外国にルーツを持つ生徒に浸透しているとは言えないと考える。現在よりもさらに手厚い支援が求められる。

本章の最後に退学の問題に少し触れたい。高等学校において外国にルーツを持つ生徒の割合が低くなっている原因の1つに退学が考えられる。プライバシーの問題があるので、細かい数値を出すことは差し控えるが、筆者の勤務校において同僚が数年前に算出したところ、およそ10年間で外国にルーツを持つ生徒の退学率は20%程度であった。この時期の勤務校全体の退学率は年度にもよるが、1%強から15%前後で推移していたことを考えると、外国にルーツを持つ生徒の退学率は高かったことは間違いない。

退学の理由についても詳細は控えるが、母国への帰国や在留資格の更新に関わる理由が多数であり、学習についていけない、仕事に専念したいといった理由は少数である。

在留資格の更新について少しふれておくと、外国籍生徒の多くは「家族滞在」という資格を得て日本に滞在している。「家族滞在」とは、在留外国人が扶養する配偶者・子が得られる資格⁷であるが、在留期間は5年から3か月と規定されている。

「家族滞在」の資格の更新については、家族の状況、すなわち外国籍生徒の保護者の日本における活動状況が影響すると言われている。何らかの事情で保護者の在留資格の更新が認められなければ、外国籍生徒の在留資格更新も厳しくなる。

何とか在留資格を更新できたとしても在留期間が大幅に短縮されることはあるようで、今まで 3年認められていた在留資格が、更新時に1年になってしまうということがあるようである。在 留資格が大幅に短くなると、保護者が日本で腰を据えて活動することを断念し、帰国を考えるよ うになる。そして外国籍生徒も退学して帰国するという結果になってしまう。

保護者が帰国しても、外国籍生徒が1人で残って在学し続けるという事例も少なからずある。 そのためには在留資格を「家族滞在」から「留学」に変更しなければならないが、弁護士や行政 書士の支援を受け、何とか変更することができるというのが現状のようだ。

また逆に、在留資格の更新で在留期間が大幅に伸びたことで退学した生徒もいた。「家族滞在」の資格で3年の在留期間であった生徒が、更新で5年の在留期間になったところ、「5年間日本で活動できるから別のことにチャレンジしたい」ということで退学したのであった。生徒が望むのであればということでやむなく退学ということで処理を進めたのであるが、何かやるせない気持ちを持ったことを覚えている。

_

⁷ 出入国在留管理庁 在留資格一覧表(令和 2 年 9 月現在)を参考にした。http://www.immi-moj.go.jp/tetuduki/kanri/qaq5.html

在留資格の取得,更新,変更については,基準は一応存在するようであるが,個々の事情によって許可・不許可があるようであり,筆者が勤務校の進路指導主事(主任)を務めていた時に,進路指導のために外国籍生徒の在留資格を確認させてもらっても,在留資格と在留期間はさまざまであった。外国人の出入国管理の都合があると思われるが,在留資格と在留期間によって外国籍生徒の修学が左右されてしまうのも現状である。現場教師も外国籍生徒の在留資格の維持ができるよう,さまざま手を尽くしているが、学校の支援には限界もあるので、外国籍生徒が腰を据えて学ぶことができるよう国レベルでの支援を期待したい。

3 外国にルーツを持つ生徒の現状

本章では、外国にルーツを持つ生徒の個々の状況から、課題と解決を考えたい。なお、外国に ルーツを持つ生徒のプライバシーを守る観点から、概要のみとなることをご容赦願いたい。

(1) 生徒 A <2017~2019 年度在籍 ネパール>

勤務校でここ数年もっとも多いのはネパール出身の生徒である。本生徒は 2018 年に 1 人で入 学した生徒である。女子生徒で入学時 18 歳であった。

勤務校は定時制であり、標準修業年限は4年であるが、3年での卒業を希望し⁸、2年次より選択授業も受講していた。

しかし、勤務校が 2019 年度より外国にルーツを持つ生徒への日本語理解講座を午後の時間帯にも開講したことから、本生徒が選択授業を受けるか日本語理解講座を受講するかの 2 択に迫られてしまった。

本生徒は大学への進学を目指していた。在留資格が「定住」であったため、就職・進学に関して何ら制限はなかったのであるが、ある大学のオープンキャンパスに本生徒が参加したところ、「日本語能力検定試験 N 2 は最低でも合格してほしい」と言われ、日本語学習に重点を置くこととした。

ただ、日本語理解講座を選んでしまうと、3年間では卒業に必要な単位がそろわない。本生徒は3年間で卒業することを強く望んでおり、勤務校でもこの件に関してはさまざま検討したが、結局日本語指導を受けた時間数に応じて、日本語指導を学校外の学修における単位と認定し、他にも学校外の学修における単位を認定することで3年間での卒業を実現させたのである。9

⁸ 勤務校は3修制(3年間で卒業を可能とする制度)を導入している。通常は1年間に19単位,4年間で卒業に必要な74単位の修得を目指しているが,3修制の生徒は2年次,3年次は29単位の履修・修得が必要となるため,選択授業も受講しなければならないことから,1日6時間授業となる。

⁹ 勤務校では本稿執筆時点において日本語理解講座の受講の成果は学校外の学修における単位に よって単位認定を行っているが、将来は教育課程に位置付けることを目指している。なお、文部 科学省が日本語指導を正式に単位として認める方針を固めたのと報道があった。日本経済新聞

本生徒にとっては、希望していた3年間での卒業が実現したことはよかったことである。しか し、学校外の学修における単位認定を多く認めた結果、本来履修させたかった選択授業のいくつ かを履修させることができず、学校の学習指導の一部が行えなかったという反省点も見られた。

また本生徒は、3年で卒業し大学への進学を希望していたのであるが、結局日本語の学習が目標まで達せず、卒業後すぐに大学へ進学することはできなかった。浪人し再度大学へ進学することを目指すことにしたのであるが、結果論になってしまうが、本来の修業年限である4年間の間に各教科の学習と日本語学習とを十分受けた上で卒業し、大学への進学を目指す方がよかった可能性もある。

勤務校では3修制を導入しているが、3年間で卒業するか4年間で卒業するかについて希望調査を取ると、多くの生徒は3修制を希望する。特に外国にルーツを持つ生徒は、ほぼ全員が3修制を希望する。3修制を希望する理由はさまざまであるが、卒業後の目標がそれほど定まらないまま、早期の卒業を希望する生徒も少なくない。

特に外国にルーツを持つ生徒は、日本に在留できる期間や在留目的に制限があることから、早く卒業し、進学や就職をしたいという希望を持つ生徒が多い。ただ、進路活動が思うようにいかず、卒業後、浪人やフリーターになってしまう生徒もみられる。この場合、高等学校が支援することは難しく、支援先を失ってしまうことにもなる。

このように外国にルーツを持つ生徒の学校生活および進路指導には在留資格が大きく影響する。勤務校では、2019年度から弁護士を招いて、在留資格に関する研修会を開催している。その成果もあり、勤務校の教職員の間では、在留資格の維持・更新を踏まえた指導がある程度出来ていると思われるが、在留資格の更新がこちらの想定した通りにならないこともあり苦慮している。

本生徒は「定住」の在留資格を得ており、日本国内における活動には制限がなく、在留資格の 面では課題はほぼないと言っていいだろう。しかし、それでも進路活動が思うように進まなかっ たことは、外国にルーツを持つ生徒の支援がいかに難しいかを示しているともいえるだろう。

(2) 生徒 B <2018~2020 年度在籍 ネパール>

本生徒は2018年に入学した生徒である。女子生徒で入学時22歳であった。学校生活は学習、その他特別活動など意欲的に取り組んでいた生徒である。ただ、進路活動に関してはなかなか活動が思うようにいかず苦労した生徒である。

進路に関しては、なかなか方向性が決まらない状況が続いた。本生徒と多くの面談を重ねていったが、ある時は就職、またある時は進学、はたまた現業継続を希望するなど、進路先に迷いがあり、進路活動を進めることができなかった。

進路が決断できない状況が続き、進路を決めるようにうながすと、帰国することをほのめかし、進路活動を中断されることもあった。結局、早期の帰国はしないということで落ち着いたのではあるが、進路活動は進まず、本稿執筆時も未定のままである。

^{2020.11.25} https://www.nikkei.com/article/DGXMZO66638170V21C20A1CR8000/

本生徒に心境を聞いてみると、卒業後も日本に滞在したい気持ちと、帰国したい気持ちとの間 で揺れ動いているとのことであった。また日本に残る場合でも、専門学校への進学、もしくは就 職の時に在留資格が変更できるかが不安であり、進路を迷っているとのことであった。

外国籍生徒は在留資格を失うと日本に滞在できなくなる。当然ながら自分自身の在留期間が後 どのくらい残っているのかということは気になっており、卒業時期と在留資格の更新時期が重な ってしまうと、進路活動が思うように進められないという事態を招いてしまうことがある。

本生徒は本稿執筆時点において、進路活動を継続しているが、進路指導と在留資格の更新・変 更に関わる指導を平行して進め、引き続き日本で生活していくことができるように進めたい。

(3) 生徒 C <2018~2020 年度在籍 ネパール>

本生徒は2018年に入学した生徒である。女子生徒で入学時18歳であった。先ほどの生徒Bと同時に入学し、非常に仲良く学校生活を送ってきた生徒である。生徒Bとともに問題なく学校生活を送ってきたのであるが、生徒Bと同様に、やはり進路活動が停滞してしまった。

本生徒の進路活動が停滞してしまった大きな要因はやはり在留資格である。しかし本生徒は, 生徒 B とは少し事情が違った。それは,本生徒の保護者が帰国準備を進めているが,本生徒自身 は日本に残ることを希望しているということである。

本生徒の在留資格は「家族滞在」である。保護者が帰国すると在留資格を失うために、保護者 の帰国前に在留資格を変更する必要が出てきた。

在留資格の変更については、進学であるならば「留学」、就職であるならば「技能」や「特定 技能」などへの資格への変更を目指していくことが一般的であると考えられる。本生徒も進学と 就職とで揺れ動いていたが、就職を目指すことで方向性が固まった。

それからは非常に熱心に就職活動に取り組み、何社かの採用面接を受けたのであるが、残念ながら採用には至らなかった。その理由として企業側は、本生徒の在留資格が「家族滞在」であり、週28時間以上の労働ができないことから、正社員として働くことが難しいと説明した。

企業側の説明に納得はできる。ただ本生徒としては、就職先が決定しないと在留資格変更への 道が非常に厳しくなってしまうので、採用をしてほしいという思いを持っている。要するに、就 職先決定が先か在留資格の変更が先かということで、本生徒と企業側の立ち位置がまったく逆な のである。

本生徒も本稿執筆時点も就職活動を続けている。依然として厳しい状況には変わらないが,在 留資格の変更が叶い,これからも日本に残ることができるように指導をしていきたい。

(4) 生徒 D <2020 年度~現在在籍中 日本国籍,中華人民共和国に在留経験あり>本生徒は2020年に入学した生徒である。男子生徒で入学時 18歳であった。本生徒の家族は全員日本人であり、本生徒は日本で出生した。

ただ、本生徒が4歳の時に保護者の仕事の都合で一家で中華人民共和国に渡った。その後、本生徒は16歳の時に、姉と2人で帰国し、夜間中学に入学した。夜間中学を卒業後、勤務校に入学した。

中華人民共和国在留中は、日本語による会話は家庭内のみであり、学校では中国語を基本としていたとのことである。よって中国語は非常に堪能で、会話、読み書きともに非常によくできる。日本語については日常会話と基本的な読み書きは問題ない。

ただ、日本語の読み書きについては小学校高学年レベルであり、勤務校の授業についていくことはさほど問題がないものの、進学・就職となると支援が必要である状況である。

しかし、本生徒は日本国籍であることから、外国籍生徒が受けることができる支援は一切受けられない。先ほど述べたとおり、勤務校では日本語理解講座を開講しているが、これを受講することはできないのである。日本国籍を持つ外国にルーツを持つ生徒の支援について、勤務校では支援の仕組みがまだ十分構築されていなく、本生徒については、必要に応じて個別指導をするにとどまっている。

本生徒はまだ1年次生であり、進路については未定であるが、進学・就職のどちらに進むとしても、日本語能力の不足を補っていく必要があり、その方法については早急に検討をしていく必要がある。

4 おわりに

以上ここまで勤務校における外国にルーツを持つ生徒の学習指導および進路指導について述べてきた。現場における状況報告および指導実践が中心となってしまい、研究的に状況分析およびその解決に言及できなかったことをお詫びしたい。

外国にルーツを持つ生徒が日本で生活していく上で大事なことは在留資格の維持・更新であることは間違いがないであろう。ただ在留資格の維持・更新については、弁護士や行政書士らがその経験から、このように準備すれば在留資格が維持・更新されるという蓄積がなされているものの、それは絶対ではなく、思うように在留資格を維持できなかったり、場合によっては在留資格を失ってしまったりもするという現状もある。

このようなある種不安定な状況に対して影響を受けているのが、外国籍の児童・生徒である。 勤務校もこの問題に対して、外国籍生徒が落ち着いて日本で学び、日本で生活できるよう、種々 方策を取っているが、解決には至っていない。

また、日本国籍を持つ外国にルーツを持つ生徒については、日本における生活が短く、日本語能力などに不安があったとしても、日本国籍を持っていることで、支援の一部が受けられない現状もある。

外国にルーツを持つ生徒への支援については、色々な形で報告がなされてはいるものの¹⁰、まだまだ多くの人に支援が不十分であるとの現状が伝わっているとはいえない状況であると考える。筆者は外国にルーツを持つ生徒への支援が少しでも進むことを期待し、本稿を執筆した。外国にルーツを持つ生徒の学習支援が進むことを願ってやまない。

¹⁰ 例えば、認定 NPO 法人多文化共生センター東京ニュースレターなどが挙げられる。本稿執筆 に際して、ニュースレター「学びあい、わかりあう mingle」2020.4 vol.65 を参考にした。

「学習指導要領(一般篇・試案)」における新制中学校の道徳教育 -生活指導の観点を中心に-

浜野兼一

はじめに

本稿は、昭和 20 年代に発行された「学習指導要領 (一般篇・試案)」における新制中学校の道徳教育について生活指導の観点を中心に考察するものである。

戦後の日本の学校教育は連合国軍占領下において、連合国最高司令部(GHQ)による日本の教育の民主化政策の一環として構想され¹、その構想のなかに新制中学校の設置が盛り込まれた。GHQは『米国教育使節団報告書(第一次)』において「六年制初等學校は全く無料とし、義務教育とすべきであるとして… 初等學校の上に更に三年制の『初等中等學校』を創設し、… 義務教育にすることを勸める²」と明示し、いわゆる六・三制の学校体系のなかに義務教育機関として中学校を組み込んだ。

このような状況において、日本政府は昭和 20 (1945) 年 11 月に公民教育刷新委員会を設置し、公民科による道徳教育の構想を掲げた。しかし、この直後に GHQ 側から日本政府に対して発せられた「修身、日本歴史及ビ地理停止ニ関スル件」(昭和 20 [1945] 年 12 月) により、道徳教育の状況が混迷の様相を呈してきた。そして、翌年3月に来日したアメリカ教育使節団の報告書による勧告を受けて、道徳教育は学校教育全体のなかで公民的指導の一環として行われることとあわせて、新設された社会科のなかで行うことになった。戦前は修身科を通じて道徳教育が行われていたが、敗戦後の占領下においては修身科を代替する科目は設定されなかったため、学校現場では、生徒への生活指導に道徳教育的役割を求める動きもみられるようになった。道徳教育に関するこのような状況に対して、たとえば平野武夫は生活指導による訓育的な徳育3を、また宮田丈夫は生活指導主義の観点からの徳育4を唱えている。

このような点をふまえて、本稿では、まず昭和 22 年版の「学習指導要領(一般篇・試案)」における教育目標や生活指導、徳育や訓育に関する記述内容を分析する。次に、昭和 26 年版の「学習指導要領(一般篇・試案)」についても同様の観点から述べる。さらに、昭和 26 年における道徳教育について、その動向を考察する。

1 昭和22年版『学習指導要領一般篇(試案)』における教育目標からみた生活指導と徳育の視点

本節では、昭和 20 年代の新制中学校における生活指導と徳育の位置づけをとらえるために、教育課程編成の手引きとして発行された最初の学習指導要領(昭和 22 年版『学習指導要領一般篇(試案)』)に着目し内容を分析する。

最初の学習指導要領である『学習指導要領一般篇(試案)』(昭和22年発行)では、「教育の一般目標」において、個人生活、家庭生活、社会生活の各項目のなかに生活指導や徳育に関する記述が確認できる。

たとえば、「個人性については」の項目のなかに「人の生活の根本というべき正邪善悪の区別をはっきりわきまえるようになり、これによって自分の生活を律して行くことができ、同時に鋭い道徳的な感情をもって生活するようになること」という記述がみえる。また、「家庭生活については」において、「家族を敬愛し、家庭生活の倫理的秩序を重んじ、これを維持し、かつ進歩させる態度を持つこと。」および「家庭生活について、清らかな理想を持ち、これを実現するにつとめる一方、その生活を民主的にし、かつ楽しく明るくして行く態度を持つようになること。」と記されている。一方「社会生活については」に目を向けると、同項目では次のように述べている。

- 1. 広く人類を愛し、他人の自由を尊び、人格を重んずるとともに、他人をゆるしその意見を尊重する態度を持つようになること。
- 3. 社会生活を発展させる根底となる責任感を強くし、何事についても、まず生活をともにする人々のことを考え、力を合わせてともに働き、またともに楽しむ態度を持つようになること。
- 4. 礼儀は社会生活の基礎であることを自覚し、これを重んじみずから実行するようになること。
- 5. 社会正義とはどんなことであるかを理解し、これについて敏感になるとともに、そのために努力するようになること。

これらの記述については、生活指導や徳育といった言葉や表現、言い回しはなされていないが、記されている内容は、生活指導や徳育に関連づけられるものになっているのではないだろうか。事実、学習指導要領を手引きとしてつくられた新制中学校の「校訓」や「教育目標」などに、前述と同様の趣旨の記述がみえる。例として、板橋区赤塚第二中学校(東京都)の教育目標と校訓を以下に示す。

≪赤塚第二中学校の教育目標と校訓5≫

教育目標

- (1) 誠実をもって信頼される人間を育成する
- (2) 愛敬の念厚く、敬慕される人間を育成する
- (3) 勇気をもって努力し、尊敬される人間を育成する
- (4) 知・徳・体ともに優れ、民主社会に役立つ人間を育成する

校訓

「誠実」「愛敬」「勇気」

上記の教育目標および校訓には生徒を人間教育、人格形成に導くという意図がみえる。留意すべきは、その意図を追求するためには、中学校における教科以外の教育活動に依拠しなければならないということである。戦前は、修身科を通じての人間教育、人格形成が行われたが、修身科が停止となった戦後教育においては、教科以外の教育活動の中心に生活指導全般が位置づけられ、そのなかでどのように徳育を行うのかが中学校の教育現場の重要な課題となっていた。

一方で徳育は、戦後教育改革において新設された社会科の内容の一部として行うことが『学習指導要領 (試案)』に明示されている。 社会科は、従来の修身・公民・地理・歴史を、ただ一括して社会科という名をつけたというのではない。社会科は、今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要であるので、そういうことを目的として、新たに設けられたのである。ただ、この目的を達成するには、これまでの修身・公民・地理・歴史などの教科の内容を融合して、一体として学ばれなくてはならないのでそれらの教科に代わって、社会科が設けられたわけである6。

社会科の目的に記されている「今日のわが国民の生活から見て、社会生活についての良識と性格とを養うことが極めて必要である」という点に着目すると、発足時の社会科には教科指導を通じて生徒に生活指導にもつながるような教育的働きかけがなされていたといえよう。

表 1 昭和 22 年版『学習指導要領一般篇 (試案)』における生活指導および徳育の視点

	生活指導の視点	徳育的視点
個人生活	・生活の根本	・正邪善悪の区別
	・自分の生活	・生活を律する
		・道徳的な感情
家庭生活	・家庭生活について清らかな理想を持つ	・倫理的秩序を重んじる
	・生活を民主的に	・清らかな理想を持つ
社会生活	・広く人類を愛し、他人の自由を尊び、	・社会正義とはどんなことであるかを理解す
	人格を重んずる	る
	・生活をともにする人々のことを考える	・礼儀は社会生活の基礎である

2 昭和 26 年版『学習指導要領一般篇(試案)』における特別教育活動の教育目標からみた生活指導と 徳育の視点

本節では、前節で述べた内容をふまえて昭和 26 年版『学習指導要領一般編(試案)』における生活指導と徳育に関する記述に着目し、その内容を分析する。

第一次改訂となった昭和 26 年版では、昭和 22 年版の「試案」を継承しつつも、生活指導に関連する領域として、中学校の教育課程に「特別教育活動」を置いた7。文部省は、特別教育活動が設けられた理由について学習指導要領のなかで次のように述べている。

特別教育活動は、従来教科外活動とか、課外活動とかいわれた活動を含むが、しかし、それと同一のものと考えることはできない。ここに特別教育活動というのは、正課の外にあって、正課の次にくるもの、あるいは、正課に対する景品のようなものと考えてはならない。

また文部省は「(特別教育活動について)単なる課外ではなくて、教科を中心として組織された学習活動でないいっさいの正規の学校活動8」という認識を示していることから、特別教育活動は中学校の教科外において、学校が掲げる教育目標を達成するための不可欠な教育活動といえよう。特別教育活動の領域

は、「ホームルーム」「生徒会」「クラブ活動」「生徒集会」として組織され、その指導にあたっては各領域 の活動における教育目標の追求と生徒に対する生活指導全般を担うことが期待された。

表 2 特別教育活動の各領域の教育目標

領域	備考
ホームルーム	「学校における家庭」として、まず生徒を楽しい生活のふんい気のなかにおき、
	生徒のもつ諸問題を取り上げて、その解決に助力し、生徒の個人的、社会的な
	成長発達を助成したり、職業選択の指導を行ったりするところである。
	ホームルームの生活目標は、これを大きくすると、学校という社会生活の目標
	ともなる。
生徒会	生徒を学校活動に参加させ、りっぱな公民となるための経験を生徒に与えるた
	めにつくられるものである。
クラブ活動	クラブ活動は当然生徒の団体意識を高め、やがてはそれが社会意識となり、よ
	い公民としての資質を養うことになる。
生徒集会	教師の適当な指導のもとに、生徒がみずから企画し、司会することによって、
	上級生も下級生も、進んで語り合い、発表し合うことは、生徒の個性の成長を
	促す。

上記から、ホームルームでは学級という場において個人的な側面から生徒の成長を促し、これと並行して生徒会やクラブ活動、生徒集会などの集団による活動で本人の学ぶ意欲や意識を高め、最終的には民主主義社会に資する公民としての資質を養うという教育的方向づけが教師に託されていたといえる。

また当初は生徒自治会などと呼ばれることが多かった生徒会については、「学校長の権限から離れて独自の権限があるかのように誤解されるから、このことばを避けて生徒会と呼ぶほうがよい⁹」としたうえで、生徒会は、校長の責任のもと学校側から生徒に与えられた権利の範囲内のなかで生徒会が行い得る事がらを処理する機関であると述べている。

一方で、クラブ活動については、文部省学校教育局が『新しい中学校の手引』(1949) において、「クラブ活動は、当然、生徒の団体意識を昂揚し、やがては、社会意識となり、良き市民の資格を涵養することになる。クラブ活動を通じて、生徒は市民的関心を発達し秩序を維持し、責任を遂行し、自己の権利を主張し、一層進歩的な社会を作る能力を養うことができる10」としたうえで、「生徒のクラブ活動は、生徒会の活動と関連をもつこと11」と述べている。

ここで徳育の状況に目を向けると、26 年版『学習指導要領一般篇(試案)』のなかで、次のように述べている。

道徳教育について

道徳教育の一般的な考え方については、小学校のところで述べたからこれを参照されたい。ここでは、中学校として特に注意すべきことを簡単に述べておこう。中学校の生徒になると、高い道徳的理解や判断力を養う素地が、かなり発達してくる。ことに上学年になれば、自己について深く考えようとする芽ばえが現れてくる。だから道徳についての指導もこのような生徒の必要に応ずるように、社

会科を初め各教科の指導においてじゅうぶんな考慮が払われねばならない。またこの年令の生徒は、 ややもすれば、行動に混乱をきたしやすいから、特別教育活動およびその他の機会に、生活指導をい っそう徹底させる必要があろう。

上記からみえることは、社会科における指導、全面主義の確認、特別教育活動および生活指導からの取り 組みの三点である。昭和22年版の「試案」でも社会科の指導内容のなかに徳育が含まれることを指摘していたが、26年版「試案」においてもこの点が確認されている。しかしながら、後述するように社会科のなかで行われた徳育は、十分な成果を挙げるまでには至らなかった。

3 道徳教育をめぐる昭和26年の状況

学校における道徳教育については昭和22年版『学習指導要領 一般編(試案)』以降若干の空白期間が あったが、昭和26年に至り、いくつかの具体的な動きがみられた。以下に、その状況を示す。

昭和26(1951)年1月4日 教育課程審議会「道徳教育振興に関する答申」

2月8日 文部省「道徳教育振興方策について」

4月26日 文部省『道徳教育の手引書要綱 小学校篇』

5月29日 文部省『道徳教育の手引書要綱 中学校篇』

5月29日 文部省『道徳教育の手引書要綱 高校篇』

7月10日 文部省『学習指導要領 一般編(試案)』

11 月天野貞祐「国民実践要領」

上記のうち、教育課程審議会が昭和 26 年の年頭に示した「道徳教育振興に関する答申」では、中学校における徳育の状況について「生徒に自主的学習、自制、協加、寛容その他、民主的社会人として望ましい態度、習慣が芽生えつつある」としながらも、「生徒に対する道徳教育が十分であるとは考えられない」と徳育の不十分を認め、さらに「一部の児童、生徒の間には、著しい道徳の低下が現れている」と危機感を明らかにしている¹²。このような危機感が表出した背景には、前年8月に来日したアメリカ教育使節団(第二次)の報告書における「道徳教育は全教育課程を通じて力説されなければならない」¹³という道徳教育についての指摘が少なからず影響を与えていると思われる。

また、その1カ月後に出された「道徳教育振興方策について」では、「各教科および特別教育活動の指導を、周到な全体計画のもとに正しく活用し、批判力と実践力に富んだ自主的、自律的人間の形成を目ざす」べきことが述べられている¹⁴。

教育課程審議会および文部省によるこうした見解は、7 月に発行された昭和 26 年版『学習指導要領 一般編(試案)』において、特別教育活動を通じての生活指導の充実というかたちで反映されている。

一方で、社会科による徳育に関しては、翌昭和 27 年 12 月に岡野文相が、社会科による徳育¹⁵についての批判の声に触れている。文相は社会科で行われている徳育が不十分であると述べるとともに、その強化方策を考える必要性を説いている。さらに岡野文相は、声明のなかで社会科全体に対する改善方策を明らかにしているが、文相の社会科改善のなかに徳育が含まれていることと、社会科による徳育の難

しさを合わせて考えると、生徒に対する徳育はよりいっそう生活指導に重きがおかれる状況に進んだといえよう。

おわりに

以上本稿では、昭和20年代に発行された「学習指導要領(一般篇・試案)」における新制中学校の道徳教育について生活指導の観点を中心に考察した。

まず、新制中学校の生活指導からみた徳育という点から検討した結果、GHQの勧告によって授業停止と 教科書回収に追い込まれた修身科の教育的機能を代替するものがなかったため、生活指導に徳育の役割 が期待されたことが見いだされた。そして、昭和22年版『学習指導要領一般篇(試案)』の記述内容から は、生活指導と徳育的視点を明らかにすることができた。

次に、昭和26年版『学習指導要領一般篇(試案)』における特別教育活動の位置づけを検討した結果、特別教育活動で行われる生活指導に徳育の役割が期待されたことから、中学校における教科外の諸活動の充実が企図された点が浮かび上がった。教科外の教育活動による生活指導は、戦後教育においてはじめて行われたものではなく、その土台となるものが戦前からあった。たとえば戦前の学校教育においては、教科外の訓練ともいえる運動会、遠足、修学旅行、あるいは儀式といった行事があり、また教師による訓話、当番制で行われたさまざまな活動も挙げられる。

しかしながら、昭和 20 年代においては、全面主義による徳育が十分とは言えず、また社会科による徳育も生徒に実質的な道徳性をはぐくむところまでは至らなかったため、生活指導重視の傾向は継続されることとなった。このような背景から、道徳教育の改革を望む声が少しずつ沸き上がることになり、その動きは昭和 30 年代に実現する「道徳の時間」特設の布石となった。

10文部省学校教育局『新しい中学校の手引』1949年 p184。

98

¹敗戦後の日本の学校教育は、教育の民主化という名の下で再建が進められた。そしてその内実は、戦前の日本の学校教育をつかさどっていた制度を否定し根本から大幅に見直すというものであった。

²国際特信社『米国教育使節団報告書』昭和 21 年 9 月 p33。同書では新制中学校について「無月謝にすべきである」とし、さらに「速やかに男女共學制とならなければならない」と述べている。

³平野武夫『新しい道徳教育への道-新しい倫理の確立-』北大路書房、1950年。

⁴宮田丈夫「道徳時間特設後における道徳教育」道徳教育事典編集委員会編(青木孝頼・宇留田敬一・沢田慶輔・宮田丈夫編)『道徳教育事典』第一法規、1965年。

⁵板橋区教育委員会『板橋区中学校 30年のあゆみ』昭和52年9月30日p204。

⁶文部省『学習指導要領一般篇(試案)』昭和22年3月。

⁷昭和 26 年版学習指導要領においては中学校の「自由研究」を廃して「特別教育活動」を置き、小学校でも同様に、「自由研究」を廃して「教科外活動」を置くこととした。

⁸文部省『学習指導要領一般篇(試案)』昭和26年7月。

^{9『}同前書』。

^{11 『}同前書』 p185。

^{12『}文部時報』883号1951年3月。

¹³勝部真長・渋川久子『道徳教育の歴史 - 修身科から「道徳」へ』玉川大学出版部、1984年4月 p168。

^{14『}同前書』。

¹⁵昭和 26 年版『中学校 高等学校 学習指導要領』社会科編(試案)「中等社会科とその指導法」では、「人間関係をそのおもな学習領域とする社会科が、生徒の道徳的理解や判断力の養成に大きな貫献をしなければならないことは明らかである。すなわち社会科の一般目標に示されている態度の諸項目を見ても、これらはどれも民主的社会人として望ましい道徳的な面ばかりといってもよいくらいである。」と述べている

「総合的な学習の時間」以前の総合学習に関する覚書 —和光学園における総合学習への着目—

丸山 剛史

はじめに

本稿は、総合学習と「総合的な学習の時間」との相違を確認するための基礎的検討である。本稿では、文部省(現、文部科学省)による「総合的な学習の時間」設置以前から総合学習に取り組んでいた和光学園の取り組みの変遷や特徴を明らかにすることを目的としている。資料としては、学校沿革史『ある私立学校の足跡:和光学園40年の教育』、『和光学年五十年』、『和光学園七〇年誌』、『和光学園八〇年史』を用いる。本稿は今後の検討のための覚書であることをあらかじめお断りしておきたい。

総合学習に関する歴史を記した論考は少なからず存在するが¹、それらの論考では第二次 大戦以前の取り組みが注目されたり²、校種が限定されるなどし³、小学校・中学校・高等学 校を通して行う総合学習はあまり検討されてこなかった。

和光学園は幼稚園から大学・大学院までを擁する私立学校(和光幼稚園、和光鶴川幼稚園、和光小学校、和光鶴川小学校、和光中学校、和光高等学校、和光大学・大学院)であり、大正期の新教育運動の高まりを背景として設立された成城学園の系譜をひく学園の一つとして1934年に発足した。戦後、日本生活教育連盟の前身であるコア・カリキュラム連盟の実験学校として新たな発足をはかり、独自の理念にもとづく教育実践を追究してきた。1970年代から総合学習に取り組んできたことは知られているが、どのように取り組むことになったのか、各学校段階でいかなる総合学習が展開されてきたか、それらの連続性はどのようになっているか、など、和光学園の総合学習に関する教育実践は意義に相応しく検討されてこなかったと思われる。

筆者は、子どもの遊びと手の労働研究会に所属し、和光小学校・和光鶴川小学校教員の総合学習に関する教育実践を毎年のように聞き、関係者の総合学習に対する熱意を知っているし、1997年度には単年度だけであったが、筆者自身も和光小学校に非常勤講師として勤務し、子どもたちが取り組む姿も目の当たりにして、取り組みの教育的意義を実感した。

しかし、関心をもつ者以外はあまり知られていない⁴。和光学園の総合学習の成立と展開の過程を主題的に記した論考もないので⁵、知られていないのもやむを得ないかもしれない。 そこで、本稿では、基礎的検討として学校沿革史を用いて、和光学園の総合学習の成立と 展開について可能な限り記しておくこととした。

「総合学習」は日本教職員組合(日教組)教育制度検討委員会が提起したことは周知のとおりである。同検討委員会は、遅くとも『日本の教育をどう改めるべきか』(勁草書房、1972年)において、「教育内容」の「基本原則」の一つとして「総合的な学習の組織」、「総合学習」について記し、その後、最終報告書『日本の教育改革を求めて』(勁草書房、1974年)

でも「総合学習」は取り上げられ、日教組中央教育課程検討委員会『教育課程改革試案』(一 ツ橋書房、1976年)で具体的に示された。

1. 和光·和光鶴川幼稚園

和光幼稚園の活動に関する記述の中に、1974 年頃「総合活動」に取り組んでいたことが 次のように記されている⁶。

「私たちは、常に子どもの全体的発達をうながすことを主軸にすえた教育の全体構造(第五回幼児教育研究集会での提案)を土台に、一九七四年(昭和四九)には、前回に提案した主要な課業(体育、ことば・文字、数)に加え、「行事」「総合活動」の分野を中心に「子どもの生活を豊かに変える幼年教育」をテーマに、公開研究集会をもった。」

和光幼稚園では1974年頃、「主要な課業(体育、ことば・文字、数)」に加え、「行事」と 共に「総合活動」が設定されていた。「総合活動」は、例えば「どうぶつ」「のりもの」「劇 づくり」があげられ、「年間三つの活動を組み、年齢によって内容や展開はさまざまである が、数週間から一ヵ月以上の長期間にわたって一つのテーマで行われ」、「話し合いや作業、 あそびとすべての活動を含んだ内容で展開されていく」ものとされた⁷。

1993年頃から「総合活動」の見直しが行われたようであるが8、その詳細やその後については定かでない。

幼稚園教育課程には教科は存在しないため、これを総合学習の一種とみるか否かは議論があろう。しかし、「総合」と名の付く領域が設けられていたことは書き留めておきたい。

2. 和光·和光鶴川小学校

和光小学校では、週五日制実施の検討とともに、低学年における「総合」設置が検討されていた。『和光学園五十年』によると、1973年7月、丸木校長は「週五日制の実施について」と題する提案を行ったとされる⁹。また、これに先立ち、1972年ごろから「教育課程の再構成」が「とくに低学年の時間割をめぐってぼつぼつ議論の対象になっていた」という。『五十年』には、当時の状況が次のように記されている¹⁰。

「教育課程の再編成を具体的に俎上にのせたのは、1974年(昭和四九)12月、校長が小学校部会に提案した『これからの小学校教育を考える』であった。

この提案は、当時の小学校教師集団のありようについて、校長が日ごろ感じていることを率直、かつ相当に厳しい調子で述べたものであった。またそれをふまえて七〇年代後半の小学校教育の指針を示そうとしたものであった。

いくつかの課題があげられたが、教育課程の再編成については以下のように提案されていた。

当面の隔週週五日制、やがて展望すべき学校五日制に対応する新教育課程をつくり出す。…

まず以上のように新教育課程編成の観点を述べた上、とくに重点とすることとして、

① 低学年における総合学習

- ② 国語のなかでの作文教育
- ③ 全学年を通ずる技術(工作)学習
- ④ たてわり班による日常作業や文化活動 があげられ、教科と時数案についても提案があった。」

このように、和光小学校での「総合」は、1974年末の校長提案が契機となり、設けられていた。設置後については、「まず低学年におかれた『総合』だが、『思いきって教科の枠をはずして、あそび、表現活動、飼育、栽培、道具を使っての製作活動を重視し、集団生活や労働体験を豊かにする』ものとして出発した」と記されている¹¹。「総合」はまず低学年に設けられていた。

『和光学園七○年誌』には、「総合」に関する記述は見当たらない。『和光学園八○年史』には「総合」に関する記述があり、1983年の50周年に際して『総合学習とヒロシマ』(明治図書)を刊行し、1984年から「一九七五年からの和光小教育課程」改訂作業を始め、1985年から「生活勉強・総合学習」の時間を全学年に位置付けたことが記されている¹²。

1985年以降の記録・成果は、『生活べんきょう 上下』(民衆社、1989年)、『和光小学校の総合学習の授業』(民衆社、1990年)、『和光小学校の総合学習「沖縄」』(民衆社、1990年)、行田稔彦・ほか編『和光小学校の総合学習』(全3冊、民衆社、いずれも2000年)等にまとめられている。

3. 和光中学校

和光中学校では、世田谷から町田市真光寺に移転した(1977年)頃から中学校第3学年に「総合学習の時間を新設」したとされる。当時のことが次のように記されている¹³。

「世田谷時代に実践されていった行事を、日常の教育に結びつけることを考えて、中学三年で一時間、総合学習の時間を新設した。そこでは、年間いくつかの行事を先どりしていく学習を考えたが、まだ形あるものにはなっていない。ここ二・三年、秋田の学習旅行の事前学習と、性教育の二つにしぼられてきているが、まだ確定したプランはできていない。生徒の生活と学習の課題から考えて、①進路と学校教育(学歴主義や受験) ②触接克と健康(食品公害と生活の乱れ) ③家族と家庭崩壊(日本の家庭の急激な変化) ④日本の米づくり農家(農業労働) ⑤愛情と性(性を扱った文学)などの問題があると考えられる。これらの問題を、理科、社会科、技術科、保健、文学など、あらゆる教科から総合的に迫っていく学習が今後の課題として残されている。」

上記の文章が書かれたのは 1983 年であるが、当時、「総合学習の時間」は中学校第 3 学年 に 1 時間設定されたものであり、内容等は必ずしも定まっていなかったことがわかる。

1987年以降は、「中学校の総合学習については、社会・保健などの発展としての学習、行事プロジェクトにとりくむ学級活動としての学習をもってあて、当面は教科として時間を特設することはしな」かったとされる¹⁴。1997年度から週2時間の「総合学習」に取り組んだことが『八〇年史』には記されている¹⁵。また、同年度から「総合学習のスタイル」を「クラス単位でテーマを選び調査研究活動を行う形態から、学年ごとに定められたテーマに基

づき、外に開かれた学びと学年内の意見交流を中心とする学習スタイルに変わっ」たとされる¹⁶。2000年には森下一期・田中伸子編著『中学生の学びと総合学習・中学 和光中学校の計画と実践』(旬報社)が著されている。

4. 和光高等学校

和光高等学校(以下、和光高校)では、1968年の教育課程改訂において、「広域選択制、研究学習の設置、生活科の設置、中国語、演劇など」が設けられ、本格的に実施されたという¹⁷。この「生活科」が和光高校における、その後の「総合」設置の土台になった。

和光高校「生活科」は、「一種の高校段階の問題解決学習ともいえるもの」¹⁸、「我々の生活を取り巻く問題を、研究的に学習させるもので、食品公害、医療問題、社会保障などを取り上げていった」とされる¹⁹。1972年の実践では、「水俣病の学習」(公害の授業)がおこなわれたとの記録がある。

1975 年には、中等教育委員会が設置され、学校規模などとともに教育課程の見直しが行われ、梅根悟・和光大学学長が日教組教育制度検討委員会の中心にいたことや、教員・村瀬幸治²⁰が総合学習の検討にかかわっていたこともあり、和光高校でも総合学習設置が検討された²¹。そして、「総合学習も検討され、従来の生活科の発展として性格づけて、二、三年で計四単位の設置が決定されていった」という²²。

1989 年度からは 1 学年でも「総合学習」が行われることになり、非常勤講師の宮脇美加が担当した。『八○年史』には宮脇の取り組みが次のように記されている²³。

「宮脇先生は、世界中で起こっている現代的な問題を生徒に投げかけ、二四○名の生徒全員とノートで意見交流をされ、総合的視点を持って生徒一人一人に働きかける授業を展開された。生徒からの反響も大きく、『高校に来てこれこそ学びがいのあるものだと思った』『自分の生き方に大きな影響を与えた』などの感想が専任教員の耳にも届くようになった。その実践には学ぶところが大きく、その後の学校あげての『授業改革』につながっていった。」

単位数としては、標準単位4単位のうち2単位を1学年、1単位を3学年、残り1単位を1学年キャンプでの「集中実習」として行うこととしたとされる。取り組み方は、上記の1学年での取り組みの影響を受けるなどし、見直しが行われたが、こうして高等学校3学年にわたり「総合学習」が行われるようになった。2000年には森下一期編著『高校生の総合学習と学び 和光高校の実践』(晩聲社)が著されている。

まとめにかえて

以上のように、和光学園では、1960年代末に和光高校において「生活科」が設置されたことを契機に総合学習が行われるようになり、1970年代半ばに和光高校が「総合学習」設置が決定され、和光小学校でも低学年に設けられることになった。その後、和光中学校にも設けられた。

和光高校では、「我々の生活を取り巻く問題を、研究的に学習させるもの」として出発した。総合学習設置の土台となる「生活科」では「食品公害、医療問題、社会保障など」が取

り上げられてたという。和光小学校では、「『思いきって教科の枠をはずして、あそび、表現活動、飼育、栽培、道具を使っての製作活動を重視し、集団生活や労働体験を豊かにする』」 ことが企図されていた。

このように、和光学園内でも総合学習の始まり方は校種により異なっていた。内容も高校 段階のように「我々の生活を取り巻く問題」を「研究的に学習」するものと、幼稚園・小学 校段階のように「教科の枠をはずし」た「活動」の二つに大別できるように思われる。これ は、総合学習の実施の仕方は校種ないしは段階により異なることを意味しているように思 われる。

学校沿革史による検討には限界がある。今後は、和光学園の各校種の総合学習に関する資料調査を行い、形成と展開の過程、内容を明らかにするとともに、現状についても確認し、和光学園の総合学習を詳細に検討したい。

- 1 中野光「総合学習の歴史と課題 ―いま求められる教師の資質-」(『人間科学研究』第 11 巻、2001 年、1-20 ページ)、同「総合学習の歴史と課題」(『歴史地理教育』第 607 号、2000 年、8-18 ページ)、臼井嘉一・研究代表『戦後総合学習関係資料 ―「教育課程改革試案」における総合学習を中心に―』(科学研究費補助金(基盤研究(B)研究成果報告書戦後日本における教育実践の展開過程に関する総合的調査研究)、2010 年)、など。
- 2 稲垣忠彦『総合学習を創る』岩波書店、2000年、など。
- ³ 例えば、高橋亜希子「戦後の高等学校における総合学習の歴史的変遷 ―青年期の「学び」の回復としての試みー」(『中央学院大学社会システム研究所紀要』第8巻第2号、2008年、101-115ページ)、同『総合学習を通した高校生の自己形成』(東洋館出版社、2013年)、小玉重夫「総合学科と総合学習 ―その歴史的・社会的文脈に着目して―」(『教育』第46巻第13号、1996年、6-13ページ)、など。
- ⁴ 『新教育学大事典』(第一法規、1990年)、『新版 現代学校教育大事典』(ぎょうせい、2002年)には、いずれも「総合学習」の事典項目が立てられているが、和光学園のことは言及されていない。
- 5 和光学園の総合学習については、和光小学校・和光鶴川小学校の教育実践を分析した論考が多い。大西公惠「性に向き合う総合学習カリキュラム ―和光鶴川小学校における「こころとからだ」学習プランの検討を通して―」(『和光大学現代人間学部紀要』第11号、2018年)、浅井幸子「和光幼稚園・和光鶴川幼稚園における総合活動の成立と展開―「幼年教育研究」に着目して―」(『東西南北:和光大学総合文化研究所年報 2012』、2012年)、小寺隆幸「ひたむきに事実に向き合い問い続ける子どもたち ―和光鶴川小学校の総合学習沖縄が示す可能性」(『日本総合学習学会誌』第13巻、2010年)、梅原利夫「小学校6年生が沖縄学習を行う意義 ―和光小学校の総合学習「沖縄」に注目して―」(『人間関係学部紀要』第11号、2006年)、梅原「和光中学校における総合学習の実践―クラス―テーマ探求型の意義と課題―」(『人間関係学部紀要』第7号、2002年)、和井田清司「高校総合学習のカリキュラム開発に関する一考察 ―『教育課程改革試案』と和光高校の実践を中心として」(『公民教育研究』第8集、2000年)
- 6 『和光学園五十年』、1983年、209頁
- 7 『五十年』、226ページ。
- 8 『八〇年誌』、37 ページ。
- 9 『五十年』、251 ページ。
- 10 『五十年』、253-254 ページ。
- 11 『五十年』、254ページ。
- 12 和光学園八○年史編集委員会編『和光学園八○年史』和光学園、2013 年、73 ページ。

- 13 『五十年』、349 ページ。
- 14 『八〇年史』、183ページ。
- 15 『八〇年史』、167ページ。
- 16 『八〇年史』、168ページ。
- 17 『五十年』、366 ページ。
- 18 『五十年』、367ページ。
- 19 同上。
- ²⁰ 村瀬幸治の教育実践報告等で、総合学習にかかわる性教育に関する編著書が著されるまでに公刊された論考は次のとおり。

1964年

- 10月,「生活指導・高校の学級集団づくり」『生活教育』第 16 巻第 11 号 1965 年
- 3月、「現代子ども研究(伝統・子ども・おどり)民謡をうたう彼ら」『生活教育』第 17 巻第 3 号
- 7月、「高校キャンプと登山の計画と指導の実際」『新体育』第35巻第7号 1966年
- 2月、「学校ダンスにおける民舞の指導」『女子体育』第8巻第2号
- 11月,「生活教育の実践工作(2) 高校生の合宿ゼミナール」『生活教育』第 18 巻第 11号
- 発行月不詳,「学校ダンスにおける問題分析とその方向(2)」(共著)『体育学研究』第 10巻第2号
- 発行月不詳,「学校ダンスにおける民舞の指導」(共著)『体育学研究』第 10 巻第 2 号 1974 年
- 1月、「これからの学校体育における問題解決学習」『学校体育』第27巻第1号
- 7月,「舞踏教育の理論と展開 民舞研のめざすもの」『体育科教育』第 22 巻第 6 号 1975 年
- 発行月不詳,『体育の授業 日本の踊り』民衆社
- 発行月不詳,『授業のなかの性教育 母と教師の実践ノート』民衆社
- 21 『五十年』、370ページ。
- 22 同上。
- 23 『八〇年史』、226ページ。

「総合的な学習の時間の理論と方法」の実施

一教師教育としての2年目の振り返り:「遠隔授業」対応を踏まえて一

内山 宗昭

(はじめに)

本稿では、中学校・高等学校の「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」に関して、教師教育としての実践から振り返ることで考察を試みたい。工学院大学教職課程では本領域の教師教育としては「総合的な学習の時間の理論と方法」の講座名で、2019 年度より実施を始めた。担当者である筆者は、本領域に関して教師教育の面からも検討を試み、初年度に関して報告とともに課題について考察した。1)

翌2020年度、すなわち2年目の実施にあたる「総合的な学習の時間の理論と方法」の講義は、コロナ禍対応下の遠隔授業を主体とする一連の講義体制として実施されることになった。本学教職課程・学芸員課程教育においての対応の一環でもあるが、ここでは、一担当者の立場から、その対応下の在り方も含めて若干の振り返りを行っておきたい。すなわち、①遠隔授業による教職課程教育の一端としての側面、②当領域の指導法に関わる2年を経た時点での振り返りから考えられる課題、③教師教育の立場からみた中学校・高等学校を中心とした当領域に関する改めての考察、この3面から検討しておきたい。なお本稿では今年度実施の「遠隔授業」、前年度実施の通例の「対面授業」という対比の想定と用語を使っている。

1. 「総合的な学習の時間の理論と方法」の「遠隔授業」方式による実施

2020 年度における「総合的な学習の時間の理論と方法」の講義は、本学においては「遠隔授業」方式により、クォーター制における 2Q、夏期集中、3Qの3つの時期に、筆者担当により各1単位で実施した。他の教職課程また学芸員課程科目等と同様、対面授業の要素を強く要請される教職科目にありながら、「遠隔授業」方式で出来る限りの目的達成を試みた。本科目は、昨2019年度が教育職員免許法の改正に伴う教職課程カリキュラムとしての同科目実施の新設初年度であって、2年目の実施において急な状況に直面したわけである。1クォーター1単位科目の時間数、施行の蓄積が1年のみしかないこと、標準履修学年が1年次であることという条件のもと、対面要素のない、正確に言えば少ない遠隔授業形式で臨み、その可能性を探ることになった。

筆者は今期は他に教職科目の「教育原論」「教育史」「道徳教育の理論と方法」を単独で、「教育実習 A・B」を共担で、また大学院において「教育学特論」、他、学芸員科目の「博物館実習」を共担で、機械工学科の導入科目的な性格を持つ「機械工学基礎 I」をクラス分けで担当し、いずれも遠隔授業方式を採っている。このうち、「教育原論」と「教育史」は、講義的な性格の強い通年科目であり、「道徳教育の理論と方法」と当「総合的な学習の時間の理論と方法」が、同領域の指導案作成や指導法を想定することで、出来れば対面的要素を確保したい科目であった。実習科目である「教育実習 A・B」や「博物館実習」の短縮・代替措置については、周知の通り、介護等体験を含めて全国規模で実施された措置であるが、個別大学の対処の方式、本学の場合でみれば、本学の方式による「遠隔授業」の範疇の中で、

対面的・集団的演習場面で出来れば対面的要素を担保したいところに、どのように対応した のかという問題を抱えた。

さて、「総合的な学習の時間の理論と方法」において、確保したいと本来考えた対面的要素とは何であったかと整理すれば、①学生各自が作成した指導案の参加者を前にした口頭発表、②そこでの質疑、意見交換、③発表への意見の共有、④教員による個別指導、⑤発表や作成に対する対面的フィードバックと共有、⑥最終案作成過程での即時のアドバイスと共有、⑦大部参考資料の回覧、主にこれらの過程にある。重要なのは、集団の面前での発表とそこでの即時的な反応を感じ取り共有し合う過程である。学生同士が例えば自分の発表に対して、また他の学生の発表や質疑に、どのように応答しているかを交換できる情報量と方法の多さである。

1単位相当時間の実施では、1年目の対面授業においても、模擬授業や複数の発表時間を取ることが出来なかったことに照らして、その点では変わらないのであって、機会の総量の問題と言うよりも質の問題といえよう。この点は、参加者の直接的な発言に加えて、表情や微妙な反応、あるいは友人同士のちょっとしたコメント等、非言語的コミュニケーションを含む情報交換が多くなされるからに他ならない。

模擬授業迄の必要性は、たとえエッセンスや一部分であっても筆者の場合で言えば「道徳教育の理論と方法」では求められるし、「教科教育の理論と方法」の場合は殊更であると考えられるが、生徒の「主体的な」学習による構成をモデルとする「総合的な学習(探究)の時間」²⁾では、それらに比較すれば要請は軽いかもしれない。その上で、なお、教職学修としての「対面性」に注視することとなった。

しかし逆に、「遠隔授業」のメリットは何かと言えば、本来、ICT 活用を含んで生徒個々人の調べ学習や探究学習を展開することを典型的なモデルとする「総合的な学習(探究)の時間」の領域にあっては、教師がその設定を考量するにおいて、同種類の過程を踏むことは先行体験としても一定の意義を持つと思われる。その点では「遠隔授業」の中で、各自が「調べ学習」型で課題に取り組む在り方自体が親和性がある。そもそも1単位の範囲内で、例えばフィールドワークまでを演習するには至らないことを考えると、また、ちなみに「教職コアカリキュラム」においてさえ、具体的指導案作成までもは想定していない水準を考えれば、その点の目的は達成できるのではないかということである。

また、今期の学修の特性あるいはメリットとして、課題に取り組む集中度の高さが全体的には向上したのではないかととらえている。こうした総括や検討は今後複数まとまってくると考えているが、筆者の現時点での評価でもある。その点に照らして言えば、「調べ学習」の単元構成を吟味するために、文章をより高い集中度で吟味し事例を参照する作業に成功しているとするならば、プラスの結果をもたらしたのではないと逆説的に考えてもいるのである。個々人の独学としての責任感とセルフコントロールができているということである。他学生からのまた教員からの文章コメントを注意深く読み取るという形の意見交換も、それゆえにこの場合は意味を発揮したと考えている。

本講義の基本的な考え方や設定・進め方については既に報告しているが、³⁾ 今期における 実施は、おおむね次のようであった。まず、各回は前年同様に、

第1回「総合的な学習(探究)の時間の意義」

第2回「総合的な学習の時間の方法・その運営について」

第3回「総合的な学習の時間の指導計画作成 1」

第4回「総合的な学習の時間の指導計画作成2」報告前半部

第5回 「総合的な学習の時間の評価と注意点」

第6回 最終発表「総合的な学習の時間の指導計画作成3」報告後半部

第7回 レポート完成提出

以上から構成しているが、2Q、夏期集中、3Q での実施とも、音声付パワーポイントスライドによる講義、単元指導計画作成に関する参考資料、小論課題レポートによる質疑・コメントを教材の中心として進めた。毎回スライドでは、「授業の目的」「授業の予定表」「前回に書いてもらった小論の紹介共有」そして「メイン講義の解説」、最後に「本日の課題」や継続的な課題について指示をする。「小論」は質疑応答の他毎回出席票の代替としても機能した。

遠隔授業としての全 7 回講義の第 1 回の設定は「総合的な学習(探究)の時間の意義」のテーマを音声付パワーポイントスライドによる講義で理解してもらうことであった。既にその概要を報告してあるので前年度の「対面授業」でも取り上げた内容をここで再び記載することは割愛するが、4 今期の遠隔授業のパワーポイントスライドはすべて今回新たに制作したものであり、筆者自身の講義内容の検討吟味と改良の試みに貢献した作業ではあったが、音声付きパワーポイントスライドで伝わることの効用・長短はまさに研究が求められるところであるだろう。ともあれ、第 1 回の内容のような「意義」論の講義においては、一定の役割は果たすように思う。①生徒自身が学習計画し実践・評価する教育的意義、本格的な生徒の自己学習の展開の基礎をつくる場面としての意味づけ、②現代社会の課題解決を視野に入れたテーマ学習の場としての同領域の意義を中心に進めた。

問題は、単元指導計画の作成と発表に関わることであった。第2回から基本説明に入り、作成は第3、4、6、7回で実施するが、そこでの各自の「総合的な学習(探究)の時間」単元計画案についての発表、参加者による発表に対する質疑・意見交換、質疑・応答(教員による全体の回収とフィードバック共有)、質疑・応答(教員による個別指導)、大部の参考資料回覧、以上に関して特に困難があった。これらには前述のように演習・模擬実習的な要素が大いに含まれているからである。このうち、Web 会議機能の使用で発表視聴ならびに質疑視聴の共有と、メール応答でも教員による個別指導は可能であり、グループワークでの作成と共有も可能なことは、他の講義において実証済であったが、それでもなおかつ、単元指導計画案の共有の仕方の質の差を「対面授業」と比較して感じた。

なお、夏期集中は、7回分を3日間で実施する体制のため、2Q・3Qのように課題遂行の時間とフィードバックをすることに大いに制約があった。しかしこれは、対面の集中授業においても指摘出来る事であり、逆に継続的・集中的な講義という特性による学習効果があることも同様である。それでも遠隔授業の集中には学生同士の意見交換の要素一つをとっても上記通年クォーターの週1体制に比した制約は大きかったと考える。

基本的な方法は、講義に関しては、メールとスライドを中心とした質問への応答、小論レポートに対する講評と質疑応答を次回スライドで行うこと、作成の注意点やポイントを段階的に繰り返し提示することであった。単元指導計画案に関しては、発表資料とそれに対する質疑を教材資料として整理し講評・質疑を加えたものを共有するという手段をとった。これを口頭発表と質疑の代替とした。そのデメリットは、前述のような点であるが、メリット

は、比較して丹念に互に計画案を読み込み、それと照応させながら自らの案も試行錯誤して作成をしている跡が顕著であったことである。小論コメントも対面授業時の手書きコメントよりも熟考した様子が窺われた。この点はおそらく「対面授業」と「遠隔授業」の比較一般の中で多く指摘が予想されるところであるが、「総合的な学習(探究)の時間」指導法の場合としてみれば、本領域の持つ意義を確かめる部分や、事例の検索、自案の検証に関して、メリットを感じたところである。もっとも個人の取り組みの深度の違いにより、自案の検証において差がでやすいこともあるかと思う。どのくらい取り組むと水準に達するかの目安を教員側がサジェスチョンあるいは個別に強く注意指導を要する場合もあった。同領域の意義の確かめという目的に即してみると、文章化・言語化に集中と検証を要請される面がみられ、それが例えば、「総合的な学習(探究)の時間」指導案における「評価の在り方」にも表れていたとみる。第5回で、指導案作成過程の後半で実施するにおいて、自案と照らし吟味し、かつ質疑も活発であった。おそらく、個々人の分析という点においてメリットがあり、同領域の「評価の在り方」の特殊性について関心が届いたものとみている。

2. 2年目全般から省察されることと課題

主に「遠隔授業」と「対面授業」の同領域の教師教育上の適用に関する比較の面を前節でみたことになるが、同科目が未だ設置2年目という点も踏まえて、いずれの方式にせよ、共通的に何が要請されているのかである。そこは2つの方法の違いに拠らない本質的に提供するべき内容の検討が浮き彫りにされてきたとみている。

1点目は、「「総合的な学習(探究)の時間」領域の位置付け・意義に関する理解の側面である。同領域が学校の中でカリキュラムとしてどう位置付けられるか、現代社会の抱える問題を軸に設定が考量されるテーマ学習としての意義、ここが鍵ではないか考えた。

2点目は、単元計画の概略案を各自が実際に考案することで、事例の学びと関連する諸事項の学修に効果を想定した演習の側面である。これに関しては、1年目と2年目の形式が大きく変化したことになるが、一方で、その単元計画の概略案作成をめぐる学習の意図は、前述のような制約があるものの一定の成果が得られるものと考える。要は、設定を各自がオリジナルに考案する意思とそこから情報を収集し検討吟味する過程を確保することが基本となろうということである。

3点目は、同領域の評価の在り方等、適切な方法論を再確認してゆく側面である。同領域の特殊性を再考して適切な方法論を各自が詰めてゆくことは必要な展開である。

これらの諸点の根底にあるのは、「総合的な学習(探究)の時間」領域の特性にあると考えている。領域の持つ意義や学校におけるその活動・カリキュラムとしての位置付けを継続的に検討し続けてゆくこと自体が、各教科や特別活動に増して常にあり続けるのは、「自主性」「学校の創意」、そして現代社会の問題に照応したテーマ学習を要請されるからに他ならない。その特性に応える教師教育の段階で出来ること、その模索であるかと考えている。

その意味で今期の制約の中でも特に意識的に残そうとした点は、具体的には次のようなことであった。①自らの経験のふりかえりは、「自主」的学習・活動の感覚、テーマ領域の特性を概観すること、どのような題材で実践してきたかを再現できることから、まさに基礎になるところである。②意義をそこから再確認してゆくのは、かくなる面があると教育的な様々の文脈に結び付けてゆくことでもあり、現代社会におけるテーマを認識することであ

る。この過程は、再確認・再認識という性格が強い。モデルは何となく認知しているが、各 自の単元案として見出し直すというプロセスに意味を持つ。③単元指導計画作成を目標に おくことで、学生は準備学習に相当するところで作成作業に時間を要するが、課題の多い 「遠隔授業」にあって時間配分は苦心したと予想されるが、いずれにしても作成には時間を 要するところである。

ここには幾点か議論の余地があるかもしれない。すなわち、①の「自主」的学習・活動の感覚を振り返る点に関して言えば、教師主導型の設定が多いことが、探究活動が活発化しない事由の一つと考えられると指摘がある。⁵⁾ この点はしかし新学習指導要領でも教師設定型の方向をむしろ推奨しているのであり、過去の経験の中で既卒学校がどのような設定をしていたかをふりかえるということに比重があることになる。そして、内容としての活動の思い出をふりかえりながら、その意味を教師目線で捉え直し確認・了解をするということが中心になる傾向があるということになる。少なくとも、実際は「自主」の幅は各既卒学校の状況によって大きくあることが予想されるものの、自ら取り組んだという意味での何某かの感触・感覚はそれ自体意味のあるところである。むろん個々人の経験の差も関わることも含んでのことである。

単元指導計画作成に際しても、多くの参考事例に関する資料を提供・回覧できない分、典型的なモデル事例を共有することで、単元の形式を学修してもらった。事例にどのような形で触れることが有効かという議論についてであるが、大部の回覧資料は任意に多くの情報・事例から絞り込みを図ることとなり、一方、典型モデルのこちらからの提供による共有化とそれを通しての集中的な情報交換は、形式の持つ意味を一定の水準まで掘り下げることに有効であった。単元計画が学校の中でどのように位置付けられてゆくか、その構造の把握、学習指導要領の取り扱いの注意点も含み、照応しながら領域の特性を知るということも内容の軸になった。参考事例を様式として、しっかり読みこなさなければ自案を作成しがたい点は、前年度今年度とも同様であるが、そこは読み込み方の違いはあっても同様の作業であると考えられる。発表に対する意見交換の部分は、資料上で実施するしかないため資料として閲覧することに注力することで果たそうとし、逆に一定の効果もある。他の学生の指導案を閲覧することは意味があるが、限界がいずれもある。指導案の細部について互に意見交換可能な水準を確保するためには経験も必要だからである。対面の個別指導は、メールでの質疑応答で代替していることが多いが、これも即応と情報量に制約がある面と、一方で十分注視される、注意深く反復して読んでもらえる面がある。

いずれにしても、このような基礎的な観点に重きを置くことが求められていることを当初からある制約、そして方法の変化を余儀なくされた中で改めて見出したところもある。必然、第1回の同領域の「意義」と第2回の同領域の「方法・運営」、そして第5回で同領域の「評価の在り方」他、注意点を総括してゆくところに、同領域の理解のベースがあるのではないかと筆者は考えるに至った。当初設定した「単元計画の設定を通して、「総合的な学習(探究)の時間」の特性を知り、その意義を考量するとともに、具体的なプランの策定を生徒の活動を想定しながら作ってゆく。その作業を通じて、①同領域の意義論・方法論を理解する。②単元指導計画作成の前段階で必要になる事項の認識を得る。③学校の他の領域との関連に加え、社会的な事象との関連・連携を視野に入れること等を学ぶことを目指し実施した。」60目標もその範囲において達成の見込みがあるとみるものである。

大きく捉えれば同領域を指導できる力量は、大学での専門的な知識・技能で培われるところがある。その意味で開放制教員養成を重視したが、7)本科目でするべきは、専門外のテーマも扱いつつ、統御し設定しお膳立てをする部分の知識・技能ということになる。他の教職科目で養成される力量とも関連させながら形成されるものである。その点で、極めて制約のある範疇で可能なことを如上のように措定したわけである。

また課題は、①1 単位の範囲内で演習的な要素をどこまで確保できるか、②事例に数多く触れさせるという目的をどのようにして成し遂げるか、③実践の前段階としての指導計画であるが、それを実践につなげてゆくためには主に教科教育の指導法での模擬授業等との連携で徐々に醸成されることからその時期が早いかという問題にあり、これらは「対面」「遠隔」両方式を違えても共通する課題かと考えている。

さらに当初より継続した課題として捉えてきた点として、①中学と高校等、段階に応じた 指導の在り方、②長期と短期、単元計画と一時限計画等、演習では設定に任意性を持たせる が両者が必要なこと、③政策で指摘されているモデルにみられるような学習過程を構造化 する面、これらに行き着くには制約が大きい観があり、その優先順位も含めて今後に引き続 き検討を要する事項と考えている。

3. 教師教育から中学校・高等学校の「総合的な学習(探究)の時間」を考える

さて、最後に、1節2節でみた教師教育の状況・在り方から得られる中学校・高等学校の「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」を教師が取り扱う時の観点を改めてここで考えておきたい。

一つは、単元の設定をどう考えるかという関心、その視点についてである。これは教師教育において基礎をつかむが、教育現場でもつねに検討を続けることを要請される本領域の特性であり焦点ではないだろうか。学校で継続的に繰り返し設定される、あるいは当該校の特色ある教育プログラムである場合においても、つねにそれは更新され続けるべきであろう。しかし、現代的な課題とは何かの意識を清新するべく更新され続けるべきか、むしろ伝統的な活動を各学校で蓄積してゆくことに意味があるのか、確かに両面があるであろう。

また一つは、今般の状況下、テーマ学習への関心は、広義の安全教育を始め大きく高まり、その必要性から本領域での活動が求められるということである。そこには、問題対処の知識・技能の内容のみならず、予測不能な社会へ対応する能力一般を形成するための形式陶冶が求められている、本領域はそのコアであるということである。実際上の運営は必ずしも、本領域の過大な評価まして無条件に拡大することには行き着かないかもしれない、他領域での趣旨の代替や連携の中で果たされることが主流ではないかと推測されるが、少なくとも意義論的には焦点にあるはずの本領域である。

さらに一つは、オンライン学習、「調べ学習」の高まりがそうした文脈で、質量ともに増加することが予想される中で、本領域が期待されていることである。これも本領域ばかりで果たされるわけではなく、同様、他領域や連携の中で果たされることが想定されるものだが、領域の本旨と経緯からすれば期待の対象となるのは自然である。

ここで「今般」と表現した視点は、コロナ禍対応以降の変化と予想から出てきたところの、 同領域を運営する力量として今後何が問われるかという視点のことである。カリキュラム マネジメントの結節点として、例えば実質的にコアを設定するという機会が増えるかとい う議論につながる。ちなみに、コアというカリキュラム論の用語も、実際には、相関カリキュラム・融合カリキュラム・広領域カリキュラムといった教科カリキュラム枠を超えたカリキュラムモデルとしての「融合・統合」の意味を指しているのであり、実際の形態がどのレベルでコア化しているのか否かまでを問題にしているのではない。

求められているのは、まずテーマ設定に関する見識ということであると考えられる。それも、テーマに関しての一段掘下げた知見か、設定のためのノウハウかいうことになる。前述した大学全体で養成される専門的力量か、あるいは教職の指導案設定の習熟か、という点とも関係する。ここでは、それらも基礎的な資質の一端であって、それを発展させたところに成り立つものとらえたい。むしろ課外活動の経験が積極的に資することも、個人の興味にもとづいた知識・技能がリード役を果たしていることも枚挙に暇がない。したがって、基礎は基礎としての端緒の意味を持ちながら、それを発展させたところに、単元設定の創造性も期待できると考える。

今までは例えば、「総合的な学習の時間の実施状況」では、中学校において割合の高い順からみると、キャリア、伝統と文化、地域の人々と暮し、福祉、防災、環境、情報、国際理解、食、生命、健康、安全、町づくり、地域経済、ものづくり、社会と政治、エネルギー、科学技術、となっている。高等学校普通科の場合では、キャリア、伝統と文化、国際理解、福祉・健康、環境、情報、社会と政治、防災、町づくり、となっている。その他も「福祉・健康」に次いで多く、自己理解、進路研究、自主設定テーマ研究が含まれるとしている。80 ここからすれば、キャリア教育と地域学習、持続可能社会を意識した多文化理解や福祉や安全教育、情報リテラシーに関してが、その基礎的な分野対象なってきているように見受ける。そして、「今般」の状況下から今後を予測するならば、より持続可能社会を意識した市民の知見・技能が要請されること、情報分野、福祉、安全教育の重点化がみられるのではなかろうか。

単元の設定に関して求められるところは、「単元設定の理由」を社会状況を意識的に捉えながら記述する力ともいえる。「生徒の実態」は、生徒が置かれている社会状況の認識であり、それは、普遍・一般性持った学びの観点としては、社会問題に傾斜したものといえるかもしれない。当面の動向も見据えなければならないであろう。探究学習が今後どのような文脈で展開されるかも注視されるところである。市民としての生きるための教養・技能とは何かも問題であり、「資質や能力」は社会的にみて何が有効かという視点が中心になろう。「よりよく問題を解決する資質や能力」「学び方、ものの考え方」「主体的、創造的、協同的に取り組む態度」「自己の生き方」「学習方法」「他者や社会との関わり」「課題設定の能力」「情報収集の能力」「将来設計の能力」「社会参画の能力」等の評価キーワードが前記の視点で強調される可能性もある。

「生徒の立場での学習過程」を想定し設定することを基本に、様式を基準としながら創案、作成に臨むことと評価基準との照らし合わせを行うことは、基礎でも実践でも共通するベースだろう。対象の条件としては、筆者も引用活用させて頂いたが、事例で「地域創生学」のような大単元の中の 1 時限の計画案の設定、大単元から小単元に至るそこでの見通しも含めて、そこに、単元の背景に探究課題とするに足る研究基盤があり、しかも複合的に諸分野が構成されており、当領域の教材として活用できる諸要素を兼ねていることは魅力的である。 9 このような素材が全てではないが、ここにみるような①学問としての研究基盤を

有している、②それゆえ単なる調査に留まらず分析の対象にもなりうる、③諸分野・諸事項がその中に含まれている、④各々に独立した社会的なテーマとして扱える要素がある、⑤互いに相関があり複合的であり学習意図を重ね合わせることが可能である、⑥したがって、大単元から小単元までを構成できる、⑦こうして学校として体系的な教育意図をもって大単元を構成、創案する。一方、設定条件は幅を持ち、自由度の高いことも重要である。大単元から小単元までの意味は、時間設定にも幅を持つ自由度として活かしたい。基礎にあっても、草案のオリジナリティーを出すべく、各自の案の特色を十分説明することは鍵であって、その設定の意味を掘下げたい。

消極的に言っても、こうした点は引き続き確保したい基礎と考えている。10)

(結び)

教師教育の事例としても複数の客観的な照応が必要であるし、筆者自身の検討としても、2 年間では蓄積が乏しいことは言うまでもない。それでも、一面で、「総合的な学習(探究)の時間」の領域の特性と教師教育の関係を考えさせられるところがあった。つまりは、限定された基礎教育の一つにさえ求められる観点が、その後の実践での発展にどうつながるか、逆にいえば、領域の本質に求められるものは何であり、そのための基礎教育としては何が必要視されるかという関係である。教師教育という用語は教師の自主研修を内実としているのであって、教員研修のみならず日々更新されてゆく教材研究・教育活動の研究につながっていると改めてみるものであり、言うまでもなく大学教職課程ではその基礎を扱う使命を持つが、「総合的な学習(探究)の時間」が、生徒・学生の「自主」や総合力、社会が求める緊要なテーマ性に基づく学び、調べ学習という ICT 活用と評価を含む方法論が前面に出て来ていることに際して、その特性に改めて着目する次第である。

一般的問題としては、教師教育として「遠隔授業」「対面授業」双方を教師教育として活用すること如何の点も、おそらく3年目に問われることになるのだろう。

(註)

- 1) 拙稿「「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題―実施の振り返りを中心に ―」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第22号・2020年3月・pp.86~98)参照。
- 2) ここでは本学の教師教育が対象としている主に中学校・高等学校の「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」に関して、「総合的な学習(探究)の時間」の表記を採っている。なお、本学の講座名は「総合的な学習の時間の理論と方法」の名称で中学・高校の同領域の指導法に関する講義としている。
- 3) 拙稿「「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題―実施の振り返りを中心に ―」(前掲)参照。講義における具体的な作業過程や教材として使用する様式等に関するやや詳細 な報告はここで行っている。
- 4) 「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題―実施の振り返りを中心に―」(前掲)参照。
- 5) 石田好広「総合的な学習の時間における探究の意欲に関する考察」(人と教育:目白大学教育研究所所報第14号・2020年3月・pp. 43~47)。
- 6) 「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題―実施の振り返りを中心に―」(前

掲)参照。

- 7) 拙稿「「総合的な学習(探究)の時間」指導法と理論—理論・原理の検討と課題—」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第21号・2019年3月・pp.84~94)参照。
- 8) 「総合的な学習の時間の実施状況」(平成30年度計画)(文部科学省『平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査結果』p.15。「総合的な学習の時間の実施状況」(文部科学省『平成27年度公立高等学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果について』p.8。
- 9) 朝倉淳・永田忠道『総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の新展開』学術図書出版・2019 年4月、同書に紹介される「地域創生学」(同・pp. 174~191)の事例である。
- 10) 指導案作成演習を通した応答に注意点として継承してゆきたい諸点も幾点か再記しておきたい。それに関わる問題意識は拙稿「「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題一実施の振り返りを中心に一」(前掲)でも指摘してきたところである。それは、草案作成に、目的を明確化すること、デリケートなテーマの扱い方を如何にするか、比較の手法の取り入れ、学外の連携とその難しさ、「道徳」との連携、行動への展開の可能性、生徒にメリット・デメリットの両面に気づかせること、生徒が発表の仕方の工夫に至る手立て、手段が生徒全体を対象とした時にカバーしきれない場合の対処、生徒が単一的なまとめに陥りやすいので意図して多様性を引き出す工夫等である。

(参考文献)

文部科学省『平成 30 年告示高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編』(2019 年 4 月)。 文部科学省『平成 29 年告示中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』(2018 年 3 月)。 「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理 一学社連携・融合の新たな追究をめぐって―

内山 宗昭

(はじめに)

本稿では、「総合的な学習の時間」「総合的な探究の時間」領域の意義に関する論議をめぐって、カリキュラム原理ひいては教育原理全般から考察をし直すという観点¹⁾から、特に、「社会に開かれた学校」「社会に開かれた教育課程」という方向性の内実如何を含んだ検討を進めたいと考える。ここには、学社連携・融合論の新たな可能性を探るというテーマも関わり、また多くの課題も横たわっている。「総合的な学習(探究)の時間」運営の実践的な問題としては単元設定に関わる問題であるが、現代における教育原理の再考や要請に応えてゆくべき側面と各学校が如何に次世代へ向けた教育実践を用意し活性化してゆくかという工夫に連動した大きなテーマである。そこには課題が山積しながらも、地域学習や学社連携という蓄積・経緯があり、今後に対しても期待・要請の大きいテーマが存在している。

本領域は改めてテーマ学習の受け皿としても重要度を増してきた。喫緊の社会的な課題に対応する学びが求められているからであり、その意味で結節点になる可能性を秘めている。実態的に依然として今後も本領域が形骸化する状況があるとすれば教育原理全体から答えを見いだしてゆかなければならないだろう。

本領域の対象テーマとして上位に挙げられている分野としては、キャリア教育、そして「地域」に関わるテーマの順に多い。特に中等教育においては、生徒の社会への関わりへの発達過程に即してキャリア教育の比率が高くなるとともに、「地域」に関してもその観点は重要である。²⁾ 本領域に関わる「地域」単元に関して学社連携の経緯から検討する。

1. 教育原理と「総合的な学習(探究)の時間」

「総合的な学習(探究)の時間」領域は、特定された狭義の指導領域として措定する以前に、学校のカリキュラム全体を如何に設営するかという理念に関わると考える。「総合」の語義には、カリキュラムをどう考えるかという全体的な問題を大なり小なりとも反映するニュアンスがあるはずで、学習者が何を求めるのかという問いと合わせて本来教育哲学、カリキュラム思想の問題であり、それをここでは教育原理の再考という表現でとらえたい。実情に照らして、教科の補完やテーマ学習の一部の受け皿にすぎないのではないかと批判もあろうが、期待されるものの本質には教育原理の根幹への問いがあるとみる。方法論に転化することで価値中立性も図れるが、形式陶冶による資質・能力形成だけでなく、時代が何を重要視するかという思想を問う面が避けられない。例えばテーマ学習としてSDGsが背景に関わる実践モデルが増えていることも時代の社会思想を反映する一面であり、本質的な重要なものは何かと問う思想的な動機が現れているとみる。

同領域の意義論を「探究学習」「クロスカリキュラム」「テーマ学習」「主体的な学び」「課題解決学習」「生き方学習」のキーワードから考えた場合も、³⁾ これらは領域の特性を代表的に示しているとともに前述の問いに関わるものである。各々のキーワードは互に関連しているが、高校段階で名称にも反映した「探究学習」の動向は注視され、一般教育か、高大連携のような高等教育の専門教育への連接かも含み、重要な局面となろう。そこでは、生徒

が自由研究的に何をやってもよいのではなく探究する価値のあるテーマは何かという問いがついて回る。「クロスカリキュラム」は、教科枠を超えた相関カリキュラムやコアカリキュラム化という設定にあってクロスやコアをなさしめている原理は何かが問われる。「テーマ学習」は、現代的・社会的テーマ性をもった推奨モデルとして影響のある ESD や SDGs に関わるような教育活動の受け皿として機能しているが、各テーマの教育的要求を直接的に反映している。「主体的な学び」は、言うまでもなく本領域が生徒主体の学びを基本性格とする点で、方法とともに内容も生徒が提供する要素を持つ。教師主導の設定もありながら欠くべからざる要素として求められる面であり、根底には生徒個々人が学びに何を求めるのかという問いが関わる。「課題解決学習」は、課題解決の過程を取り入れることで社会参加型の実践に大きく踏み出すことにつながっているが、参加や行動までを促すには背景理念の必然性が問われるだろう。「生き方学習」は、特に中等教育で実施率の高いキャリア教育と密接であるが、価値も含みながら「生き方」を模索することになろう。「探究」や「課題解決」の過程は当領域に学習方法の学修を促すが、方法の獲得のみで価値に触れないということはありえない。

今後の動向としては、既定のモデルに留まらず、コロナ禍対応を経た社会情勢のまさに急激な変化からくる要請に基づき、テーマとして何が重要になってくるかは議論のあるところであり、そのような問いを急がされている観がある。当面、持続可能社会を目標に、それを支える一人一人の市民の持つべき知識と技能は何かという関心がライフスタイルの変化を伴いながらより強まり、「資質や能力」は社会的にみて何が有効かという視点が中心になり、「これからの市民としての生きるための教養・技能」がテーマとなりうる。格差化社会に対峙して支援の在り方がより問われるだろう。社会変化の受け止め方であるが、例えば「社会構造、雇用環境の予測不能の変化、環境問題・自然災害、コロナ禍等グローバルな課題の山積に対する未来の創り手となる子どもに必要な資質・能力の育成のために「社会に開かれた教育課程」を実現、SDGs 達成を目標とした「総合的な探究の時間」を核とした取り組み」というような捉え方がみられる。4

現在内容的に SDGs と重ね合わせる実践例が多くみられるが、SDGs と教育活動を関連づけることの効果の指摘には、確かに「総合的な学習(探究)の時間」の特性との適合性を読み取ることができる。5) ただし SDGs の 17 の目標に対する興味・関心の傾向について教員と生徒では違いが見られ、生徒は、社会における平等性や食料や衛生の確保など生活に関わる問題への興味・関心が高く、教員は、地球環境の保全に関する環境問題について高いと指摘されている。6) このことは、同領域の単元設定を教師中心か生徒中心にかの問題とも関係してくる。テーマ内容としての捉え方とともに、その過程での「ひととの出会い」を「内発的 ESD」として捉える実践もみられる。7)

こうした動向は確かに現代の教育原理の構築の背景となりうるものだが、テーマ学習における SDGs・ESD モデルの影響とともに、その実践に際しては条件整備の難しさもある。⁸⁾ しかしながら、この各地域・各学校各々の条件整備の差に伴う困難さこそが、先行モデル的な実践と地域・学校各々における実践との違いでもある。地域差、学校差ということも特性であり、実情の差異の諸々こそが特性の一端である。例えば、同領域の高校実施率の生徒の経験認識の例として、公立7割、私立4割を挙げ、東日本に対して西日本で高いことが示され、主体的活動、自由な枠組みに対しても優位であるとの指摘等も、さらに検証は必要かも

しれないが、このような違いは推測される。⁹⁾

こうしたテーマ学習の原理は各教育活動の受け皿という意味で同領域を含む学校カリキュラムに関わるが、学校の一般教育においては、それを教育原理のすべてとして位置付けるには至らないものである。むしろグローカルな展開を想定した生涯学習としてのテーマ学習の推進が相応しい。とともに、では学校教育としてどう生涯学習に連携してゆくことが出来るのかという点が、本領域の設定にも関わる側面である。

それは、今後の教育の展開の方向性に関わる重要な主題となっている。学習指導要領改訂 での「社会に開かれた教育課程」が「総合的な学習の時間」の「地域」議論に直接している。 「社会に開かれた教育課程」モデル周辺の文言には、「学校教育を通じてよりよい社会を創 る」とある。自明にみえて、この理念は、地域と共同で「未来の創り手」を養成する目標を 掲げているのであり、改造主義的でありながら、10 批判的社会改造としての性格は後退し ている。社会批判による社会の作り替えや世界の多様性の現実にある激しい価値的な主張 の相克等は前面に出ていない。教育の普遍性を一方で謳いながら、「変化への対応」に「社 会に開かれた」を対応策としている。①は、「社会や世界の状況を幅広く視野に入れ」「社会 を創る」、カリキュラムの目標が「社会と共有」してゆく必要を説いているので、前提とい うより目標としての理想態である。そして②で「資質・能力」という形式陶冶的な観点の汎 用性を示しているが、価値の問題も伴う。例えば、地域の祭りは伝統的なある価値を有した 固有の文化からくる行動様式を伴っている場合が多い。そ例えば、集団的な行動力や祭りの 運営というテクニカルな資質・能力を身に付けて、まったく別のことに将来活用可能である という図式のみでは終わらない面がある。③はそして、「地域の人的・物的資源を活用した り、放課後や土曜日等を活用した社会教育との連携」という学校開放という長期に積み上げ てきた方途が指摘される。学社連携の一端である具体的方策に結び付けられている。

「地域」で単元を構成するに際し、地域学が関係し、また地域の社会的・経済的な活性の目標化が関係することが多いが、各「地域」が横並びにその文脈で設定することが妥当なのであろうか。予定調和的に学校と地域の意識が一体化としていると単純にみなす前提に批判的な見方もある。¹¹⁾「地域」を超えたものもあり、グローカルというタイプになるものの、地域同士の相克する主張や地域に関わる反体制的な知見までが視野に入っているかといえばそれは甚だ希薄であろう。「地域」を問わんとする学びには、生徒の参加・行動意識を身近にリアルに形成する意図が見出せるが、世界・社会へのつながりへと開けたものであり、「地域」の問題は多文化的な国際理解やその他諸テーマと重なり合う課題を合わせ持っている。教員生徒にとってまさにクロスした現実的な諸課題に直面する機会となる。

先に、「中等教育においては生徒の社会への関わりへの発達過程に即してキャリア教育の 比率が高くなるとともに、「地域」に関してもその観点は重要であろう。」としたが、実情で は、初等教育段階での何某かの社会参加の体験的な機会が、後期中等教育段階においては学 校差によって機会が減少し抽象的なものとなる傾向も否定できない。この後期中等教育に おける抽象化と学校差については、これも発達過程に即した教育の一側面とみることも可 能ではある。体験的な単元内容のみに意義を見出すならば特別活動の経験性に比して「総合 的な学習(探究)の時間」領域の「調べ学習」を深めて専門的知見に近づき学問的な抽象性を 含んだ学習の機会を提供する特性を評価しないことになってしまうからである。

2. 地域学習・学社連携と「総合的な学習(探究)の時間」

前節に述べた問題意識から、ここで、同領域の議論をめぐる「地域」の問題を検討しておきたい。

一般的な教育原理の観点をもって地域と学校というテーマから想起されるのは、戦後コアカリキュラムの地域教育計画からスタートし、地域の捉え方をめぐる議論を経てきた経緯である。一方、1990年代後半以降、政策的・行政的に推進された学社連携に関わる一連の動向は、各地域の活動の一端として生徒の学習・体験活動としての展開までを推進する一方で、全国的な一般教育としての位置付け、また教育思想として問う視座は後退、希薄な傾向にあったとみる。「総合的な学習(探究)の時間」が学習指導要領改訂によって一律に登場するのは、それに続く動きであった。

前述のように、今後「社会に開かれた教育課程」という教育観は、実質的に何を意味することになるのか。教育制度的な側面では学社連携・融合と密接であり、内容的な側面では同領域で高い率で実施されている地域学習である。それは、時に伝統文化や環境学習、防災学習や街づくりと複合し地域の特性に関わった諸テーマを包含するものである。¹²⁾ またキャリア教育も時にクロスすることがあり、地域課題解決型キャリア教育というタイプも含まれる。地域学習に関わる分野は、本領域の実施からみると、ひとつの群を形成している様相がある。¹³⁾

対象として地域社会と連携した学社連携型のテーマが期待され実施率も大きく占める状況があるが、地域学習とは改めて何であり、どのような意味を同領域との関係で有しているのであろうか。「社会に開かれた教育課程」に挙げられる政策としての観点は、前述の3点であったが、③は、学校開放の経緯と重なっている。しかるに、学社連携は、主に次のような経緯を辿り、現在、学校支援の延長の地域学校協働活動に行き着いている。

ここで学社連携の観点から学校史における地域と学校の関係性を振り返ると、90 年代に学校スリム化論と「地域に開かれた学校」論の後、返還したはずの家庭・地域の教育力の解体喪失の現実と地域おこしの格差による停滞と矛盾に突き当たり、それゆえ地域の教育力の欠落を改めて学校が補完的することの意義と学校機能の独自性を再評価するに至った。同時にこの間に開拓した学社連携の実践の蓄積を併行して温存し活用する方向を得た。そこに部分的ではあるが学社連携をステップアップした学社融合論が現れ、学校支援と結びつきながら学校と地域による子どもの「共育」の可能性を残したという流れの構造がある。近代学校が地域の教育機能を代替したものを地域・家庭に返還するという学校スリム化論の当初からの論理には批判もあった。前述の返還の破綻に加えて、同様の論理で学校の機能を地域ボランティアに担わせる時、それを負担代替の好都合な理由付けにしてはいないかという批判であり、現在の学校支援の在り方にも少なからず寄せられることがある。

戦後初期に学校開放が施設開放から始まり、社会教育の受け皿の一つとなっていたところから始まり、施設開放を中心とした時期が長く続いた。学校教育と社会教育に関して行政的にも縦割り状況があった。戦後初期のコア・カリキュラムの地域教育計画は、あくまで学校から発するカリキュラム運動であった。学社連携を改めて1980年代の時期に問い始めた時、社会教育、生涯学習論の文脈が強くあって、施設開放から機能開放を望む声が出てきた。機能開放には、学校拡張としてのエクステンション部面と正規カリキュラム開放の試みがあったが、専ら前者が特に初等中等教育では中心になり、一部学び直しに直接する学習機会

の多様化に応える動きがあったものの学校の危機管理面の議論も経て停滞した。初期の頃のかなり楽観的な面も含んだ学校の垣根を低くすることをもって評価し、学校内に地域の拠点をつくり自由に地域住民が出入りする構想には管理面の問題があった。

「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理の観点からみれば、戦後初期のコア・カリキュ ラム運動と、学校開放は直接に関係しない。学校開放については、もともと法的根拠となる 社会教育法と学校教育法、両法規の学校開放への取り組みに温度差があり、戦後の社会教育 施設不足の代替に用意されたものであった。学校開放は専ら既存の学校(施設や人的資源) を社会教育活動に活用しようする考え方を中心に展開したが、1960 年代の校庭開放の増加 から施設開放が拡張するが、70 年代の学校公園構想などもみられたものの、学校教育側の メリットが強調されることは少なかった。本格的になるのは、90 年代の生涯学習化政策に よる。体育施設以外の特別教室や「余裕教室」の開放、開放に特化した設備、施設の複合化 等、施設開放が拡大する動きと、それが機能開放の段階に進み、教員の生涯学習や外部活動 への貢献と外部からの人材参入という互換的なスタッフ開放が現れた。そこには授業の地 域連携として、スタッフ開放に並行して教材作成への参画や地域教材の活用が含まれ、機能 開放は、以前から実践されてきた高等学校の公開講座に加えて中学校・小学校にも一部展開 され、カリキュラム開放をエクステンションの次元で進めた。正規カリキュラムの開放は初 等・中等教育においては諸外国の事例に比して弱いが、公開講座や外部と共同の学校行事に 生徒が参加・参画する機会の拡大が少しずつ展開してゆく中で、実質的に学社連携の中から 企画された学習活動や諸行事が生徒の教育に還元してきた段階で、単なる学社連携から学 校側のメリットを考える学社融合論の登場に結び付いていった。しかし経緯から言えば、生 涯学習化政策の一端として進んだのであり、当初から学社融合論が学校教育の教育原理・カ リキュラム原理として登場し確立普及してきたとはいえない。放課後子ども総合プランに 至る事業も学校教育内にあった場合も本体とは別個の拠点として意味を持ってきた。もち ろん先行する実践があることは言うまでもないが、政策主導で進んだ実情の一般的な動向 である。

ところが 2000 年代特に後半から進められた政策は、学校の運営の在り方を地域に開く地域運営学校や地域が学校支援を推進する体制などは、地域との「共育」が強調されている。地域住民の学校理解や支援が大きな要素を占めている。しかしここに実情の課題が大きく横たわっているのも事実である。両者の連携は、教育原理・思想として成立しているとは言えず、特に学校側からは、前述の生涯学習体制の一端としての学社融合論の延長に少なくともあって、それが双方に確立しているとはいえない。

この間、地域学習の系譜としては、1950 年代までを第 I 期として、教育の地方分権制とコミュニティ・スクール論の流れから、農山村・漁村等の調査研究が主流であった時期。1960 年代から 70 年代前半までの第 II 期を高度経済成長の下で教育も中央集権化、進学準備教育に追われ地域・生活離れが進行。その中で地域を対象とした地道な事例研究が衰退した時期。70 年代後半から 80 年代を第III 期として石油ショックの破綻の中で第 II 期への反省から教育の地域・生活離れへの反省により「地域主義」思想が登場。教育において改めて地域・コミュニティづくりが見直される時期とみなされる。¹⁴⁾ 第 II 期においては、教材の上で「郷土」を「身近な地域」と捉え直す時期でもあった。¹⁵⁾ 1980 年代の地域主義を社会科中心にみると、中央史から地方史へ、知識・科学の学習から子どもの主体性へと、人間性の形成へ

の転換が地域学習に結び付こうという企図もみられ、生活のリアリズムに近づけるねらいと、ある種の横断性の必要が期待されていた。そして 1990 年代に体験的学習や博物館との連携、地域教材による (90 年代としての)総合的学習論が登場し、伝統生活文化学習の実践にも意識が向けられてくる。その後、2000 年代を経て地域社会に参加・参画する能力の育成や地域で持続可能な社会の構築を目指す ESD の活動がモデル的に求められてきた。¹⁶⁾

さて、2000年以降、「総合的な学習の時間」の領域設定と実施に伴い、同領域を活用する 地域学習教材のモデル開発が進んだ。「総合的な学習の時間」は、改訂ごとに地域が強調さ れるに至った。17) 地域学習の受け皿として同領域が期待されるとともに、その不活性は後 期中等教育において顕著であった。同時に、前述のように学校開放の延長での学社融合の実 践は停滞、後退していた。その後改訂毎に「総合的な学習の時間」の意義の再評価を試みて きた経緯もあるが、政策的に改めて力を入れたのが今般の 2017・2018(平成 29 年・30 年)改 訂学習指導要領の「社会に開かれた教育課程」である。それに先立っての動向に関してここ で見解を述べるならば、2016年「次世代の学校・地域創生プラン」でもモデルとして確認 された地域運営学校に焦点化した政策動向、学校支援本部から地域学校協働活動、チーム学 校、「社会に開かれた教育課程」といった一連の政策モデルであるが、学校との連携実践自 体は、既に行政との連携も含めた異学校種間連携、近隣学校間連携、外部専門機関や民間企 業との連携、保護者、地域住民、生徒の立ち寄り先との連携等がそれぞれに実施されてきた 経緯もあり、チーム学校の下地となる学校内異業種間連携も限定的に実施され、地域・学校 によっては活発に実践されてきた経緯もあった。地域運営学校は、2000 年以降、学校経営 への外部からの参加体制という一連の流れに立つ学校評議員制度、学校運営協議会、学校評 価制度の展開に位置づき説明責任論からの評価機能に軸が傾斜している観があるが、「社会」 の成熟如何によっては単なる行政主導に陥ってしまう危惧もある。 広く学社連携・融合を展 開しようと試みた 1990 年代の論調とは質が異なると考える。学社連携から学社融合への発 展的推進を構想した時期に比較して、教育基本法改正以降、2008 年学校支援本部事業が社 会教育法改正により推進されるにおいても、「社会教育が一方的に学校を支援する体制」や 「子どもの権利条約が抜け落ちている」ことへの批判が指摘されていた。¹⁸⁾ この文脈は、 2017 年同様社会教育法の一部改正により「地域学校協働活動」が位置付けられる際にも問 題解決しているとはいえない課題でもある。¹⁹⁾

一方、「連携」から「融合」へという段階説も一律に基準が明確化しているとはいえない。 一応は「融合」の水準は、学校教育・社会教育双方にメリットがあるとみなし、実際的には、 学校教育上に生徒の教育に還元するに至る水準を措定している。しかし社会教育が先行し てきた歴史的経緯と逆に途上から「一方的に」社会が学校を支援することを前提とした変転 とも照らして、整合がとれていない側面が否めないのである。

チーム学校のスタッフ開放としての意味は、「総合的な学習(探究)の時間」と関わる地域 学習の機会としてのスタッフとはイコールではないが、重要な窓口とはなりうる。内外専門 スタッフや外部ボランティアによる学校支援体制という側面からみるならば、あるいは外 部委託も含めて別建ての意味も大きい。「学校を核とした地域づくり」という語が現れ、コ ーディネートを擁しながら学校支援を受け取れるところでは、学びによる地域活動、子ども の参画、地域人材の活用と養成、子育て支援、学び合いを通じた社会的包摂等のキーワード が現れ、新たな本格的な「コミュニティ・スクール」の構想が含まれる可能性を示唆してい る。学校支援は地域学校協働活動へと継承したが、地域と学校双方のコーディネーター相当の役割・機能の充実が期待されている。本領域の「地域」テーマの実践においては、地域との交流とりわけ地域文化活動支援等の活動との関わりが大きく、「参画・地域ぐるみ・社会総がかり」という理想的共同体を作るには課題も多い。これらの結び付けには課題を残しているのではないか。

学社連携自体の効果としては次のような点が挙げられてきた。すなわち、地域社会への効果には、多世代間交流、地域で子どもを育てる意識の形成、学校理解の促進、地域の活性化と安全化、高齢者の生きがい、教職志望学生の機会となることがあり、生徒への効果には、生徒の学習・安全体制の支援、外部教育力による活性化、地域理解やボランティア参加、教職員への効果には、カリキュラムの改善、連携による支援、教育専念体制の構築、教員の地域理解、外部への発信が言われてきた。学社連携の課題の面では、体制の課題としては、事業体制の未整備、学校のセキュリティ問題、学校が要請するものが不明確、受け入れ態勢の未整備、連携のためのノウハウの不足、コーディネーターの課題、人材不足、養成の未整備、その他の課題としては、学校と諸施設の連携の経験不足、地域社会・保護者・学校の連携不足、予算不足等が当初より指摘されてきた。全体として、学社融合にまで行きついているか、連携対象の偏り、地域コミユニティーの拠点として学校は機能するか、モデルが先行、生涯学習の基盤の未整備等が挙げられる。これを学校のカリキュラムの中で克服し関連付け適用出来るのか、「総合的な学習(探究)の時間」と如何に結び付け効果を期待するかである。

3. 学社連携・融合の模索と教育原理の再構築

現在「社会に開かれた教育課程」を実践するに際して、カリキュラムモデルが多く登場し、「地域」連携は焦点となっている。学社連携の新たな模索が始まっているが課題も多い。「社会に開かれた教育課程」のグランドデザインの実例もあれば、200 「地域系高校」の学校の地域創生への貢献や経営参加の実践の例もみられる。210 SGH の後継事業「地域との協働による高等学校推進事業」の動向も注意される。そこで類型化している3タイプの内、「グローカル型」は地域の国際化への対応と発信に加えて如何になる展開がみられるか、また「地域魅力化型」が普通科中心のモデル校実施で地域課題解決学習や教科横断的な設定を推進し「衰退しつつある地域の振興方策」が柱ともなっているが一般教育として如何にカリキュラム構築するか。220 動向としては、地域学習は学校教育学よりも社会教育学の分野で主に検討されてきており、学校教育側は「総合的な学習の時間」を地域学習の場として対応してきたが、それが「はいまわり経験主義」に陥ることのないよう教科学習との関係の再吟味の中で検討が必要であると指摘されている。230

学校を生涯学習機関の中に位置づけるには未だ埋めるべき溝がありそうである。学校教育からみた学社連携・融合の積極的な思想を生涯学習論の展開の中に的確に位置付ける原理が必要である。社会問題のみならず科学探究の意義を反映したところでのカリキュラムの再編が要請される。生涯学習としてのグローカル型を模索することは肯けるが、社会課題に直接結び付いたところに学社連携の傾斜があるため、基礎学問に貢献する学社連携には何が必要かの検討が学校教育としては要請される。現代は何が学校カリキュラムの実質的な基底を支え、社会変化の中で求められているのか、こうした大きな問いが、同領域の設定において問われるのは故あることである。

本論では、理想態と現状の微妙なずれを前提に問題を取り上げているが、政策意図をどのくらい理解し反映しているかという尺度と、制約の中で何が出来、何が本質的に必要かと考える調整的視点は異なり、また本領域を借りて実現したい教育活動とは何かという視点もまた違うはずである。政策意図の有り様が集約的に出てくる傾向もこの領域の議論の特色であり、それは政策意図によって登場した領域であるからで、例えば理科教育ならば理科教育の蓄積に照らしてという議論が自然に出来るのに対して事情が異なっている。必然、現代において、なぜこの領域が設定され続け、設定する以上、その意義をいずれに求めて実践するのかという問いになる。本論では学社連携・融合ならびに地域学習の概念や経緯から考察したが、子どもが主体となる学校の学びにあって学校が地域とどう連携するか、こうした学校から地域へという問いの構造が現状にある。生涯学習の捉え方としては学校にのみ子どもの学習を位置付けるのは疑義があると考えられるが議論が必要である。これが探究学習や教科の中でのテーマ学習の推進や生涯学習の基礎としての学校教育の位置付けという学校教育全体のカリキュラム再編や単元設定の意味の見直しにつながってくるだろうが、そこに果たす「総合的な学習(探究)の時間」領域の役割は依然として大きいはずである。

本稿では、次のことを問題にした。①「総合的な学習(探究)の時間」領域は不活性な特定 の一領域ではなく、学校の教育原理全体を反映し、コアになりうる領域である。逆に同領域 への問いは学校の教育原理全体の考察とつながる。②各学校毎の分断的なカリキュラムマ ネジメントのみに終始させない問い・原理、学習者が求めるアルファが期待されている。③ 探究する価値のあるテーマとは、コア・クロスの原理は何か、ESD や SDGs 推奨のテーマ性、 生き方という問い等、価値に触れる原理に関する問いを避けられない。④コロナ禍対応以降 の社会変化に行政も対応しているが、形骸化に注意しながら変化を見据え「総合的な学習 (探究)の時間」領域ならびに教育原理を考量してゆく必要がある。⑤ESD・SDGs は「総合的 な学習(探究)の時間 | 領域と親和性が高いが、モデル実践では可能でも、各地域・各学校で は実践する条件の差異があり、それが重要である。⑤グローカルな視点を持つ生涯学習論が 進展しているが、学校としては、そこと如何に学社連携でき、新たな教育原理を再構築でき るかが課題である。⑥「社会に開かれた教育課程」は常に「地域」が関わるが、批判的社会 改造の意識に乏しい、一般的教育原理として曖昧、多様性や現実の差異の認識が希薄、公教 育の中立性と地域文化の多様性や要求との相克という現実、地域はつねに世界に開いてい るという側面が未知数になっている等、課題や批判点も指摘される。一方で「学校開放の系 譜による施策」という歴史的経緯からすれば、さらに整合が必要である。学校と社会は一致 しているわけではなく、簡単に学社連携も志向できない。⑦生徒の現実や経験性のみならず、 調べ学習の専門性・抽象性も「総合的な学習(探究)の時間」領域の特性である。

そこから学社連携と「総合的な学習(探究)の時間」領域を再考すると次の点が考えられる。 ①前史は評価されるものの、地域と学校の関係を考察すると 90 年代の学社連携施策の後続 として「総合的な学習(探究)の時間」のモデルが出てきた。②「社会に開かれた教育課程」 は制度的にその学社連携を取り上げ、内容的に地域学習が関係する。「地域」関連の一群の テーマともみえるが、「総合的な学習(探究)の時間」領域でカバーしきれる現状にない。③ 学社連携の史的経緯は、施設開放から機能開放に至り学社融合論に行き着いたものである。 部分的に達成できた実践の結果の一部である。当初から包括的な原理をもって推進された ものとはいえない。④学校開放の進展は社会教育優位で進められて蓄積を持ってきたが、そ れを土台にしようとしつつも、学校支援や「共育」は別系統である。社会教育にとっても「一方向」の批判をせざるをえないものであった。⑤地域学習は生涯学習論を中心に進んできたが、ESD や SDGs の社会思想に転換している現状があり、「総合的な学習(探究)の時間」も改訂毎の強化を試み先行モデル実践としては盛んにそれに結び付けようと試みている。しかし全体として未だ不活性である。⑥一連の現在の政策的な「社会に開かれた教育課程」と学社連携にみえる政策の統合は未だ不統一で課題も多い。地域に開かれた学校が機能する原理を改めて構築する必要がある。それが同領域の原理に関わるはずである。

(結び)

本稿では、学社連携の史的経緯も踏まえつつ問題構造を把握することにまず努めた。これは、①「社会に開かれた教育課程」と「総合的な学習(探究)の時間」領域との関係、②学校開放施策という学社連携の展開と地域学習の両者、③生涯学習と学校教育一般の教育原理、これらを如何に結び付け追究するかにわたる大きな問題であり継続的に考察を行いたい。

学社連携の新たな追究が方向性であることは認識できたものの、今後「総合的な学習(探究)の時間」あるいは学校カリキュラム全体が「社会に開かれた教育課程」の実質を問う中で、新たな生涯学習論との関係を含めて考察する必要がある。両者の特に学校教育から連携を可能にする教育原理の在り方を課題としたい。また、そのためにも地域と学校双方のコーディネートが抱える課題を明らかにしながら、本領域や同カリキュラム実践の実質化を図る方途を探り手掛かりとしてゆきたい。

(註)

- 1) 拙稿「総合的な学習(探究)の時間」指導法と理論―理論・原理の検討と課題―」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第21号・2019年3月・pp.84~94)参照。なお、学社連携の史的経緯に関しては、同「学社連携と教育制度・学校経営に関する―考察―「学校と地域との連携」をめぐって―」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月・pp.87~95)参照。
- 2) 文部科学省『平成 30 年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査結果』p. 15、同『平成 27 年度公立高等学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果について』p. 8。3) 拙稿「「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」の実施と課題―実施の振り返りを中心に―」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第 22 号・2020 年 3 月・pp. 86~98) 参照。
- 4) 石塚悟史「神奈川県立高等学校等の探究的な学習の推進 -SDGs の視点に立った取組-」(日本 LCA 学会誌 Vol. 16 No. 4・2020 年 10 月・pp. 227~233)参照。これは神奈川県教育委員会のモデルであるが、環境省の「環境・生命文明社会」モデルに、ライフスタイルの変革、高大連携の探究活動、SSH と科学技術教育の期待等を指摘、教員の指導力の向上を図ること、地域との連携でコミュニティ・スクールに言及している。
- 5) 竹島潤他「持続可能な社会の創り手を育む包括的平和教育-ESD・SDGs の視点を関連づけて」 (研究紀要(岡山大学教育学部附属中学校)55 号・2020 年 3 月・pp. 145~151)。この効果に①各教科・学年・分掌等の取り組みを横断的につなげる。SDGs と照らし合わせ教育活動全体を整理できる。環境教育・福祉教育・国際理解教育・キャリア教育・情報教育・人権教育等は、SDGs の視点が含まれる学習のアプローチといえる。②地域や社会における教育の意義や可能性を発信、

「未来をつくるために学び・働く」という考え方へのシフトを促す。③外部・専門機関との協働が実現、「社会とつながる教室・学校(教育)」を推進。④保護者や地域住民に「持続可能な社会づくりへの参画」を発信可能。⑤多様性や多面的総合的な見方・考え方、コミュニケーション力などを高め、相互に認め合い、主体性や参画を重視して学び合う学習スタイルを定着させうる。⑥世界を変えてゆくという強いメッセージ性を持ち行動変容につながることが指摘されている。

- 6) 杉尾幸司・宮国泰史「探究的な学習課題としての SDGs (持続可能な開発目標) に対する認識:高等学校での事例分析」(琉球大学高度教職実践専攻(教職大学院) 紀要 4 号・2020 年 3 月・pp. 85~95)
- 7)吉田寛他「「ひとに出会う」を通して学ぶ ESD の価値実現の教育実践の構想 II ESD の価値観の根っこに迫る「総合的な学習の時間」の具体化に向けて一」(奈良教育大学次世代教員養成センター研究紀要 6 巻・2020 年 3 月・pp. 257~264)
- 8) 拙稿「「総合的な学習(探究)の時間」の動向に関する考察—事例の検討・カリキュラム運営の 観点を中心に—」(工学院大学教職課程学芸員課程年報第22号・2020年3月・pp.99~109)参照。
- 9) 田中將之「「総合的な学習の時間」の意義と目標に関する一研究」(尚絅大学研究紀要人文社会科学編第52号・2020年7月・pp.1~11)
- 10) 金丸弘幸「ブラメルドの教育的価値論」(札幌大学紀要 1 巻・1968 年 12 月・pp. 25-39)。 その未来志向性や協議にわたる集団的知性への志向に現代の課題解決学習の際のカリキュラム 原理との比較検討の可能性が見出せる。
- 11) 赤尾勝己「学校、家庭、地域の連携と子どもたちの育ち―三者間の予定調和を超えて―」(教育科学セミナリー(関西大学教育学会)48巻・2017年3月・pp.1~16)
- 12) 『平成30年度公立小・中学校等における教育課程の編成・実施状況調査結果』 (前掲)、『平成27年度公立高等学校等における教育課程の編成・実施状況調査の結果について』(前掲)。 13) 石川勉「生徒が生き方を考えるための資質・能力を育む「総合的な学習の時間」の一考察 一3年間を見通したキャリア教育の実践を通して一」(高崎健康福祉大学紀要第19号・2019年12

月·pp. 51~64)

- 14) 久冨善之「地域と教育」(教育社会学研究第50集・1992年・pp.66~86)。なお、ここでのコミュニティ・スクール論は近年の地域運営学校ではない。一方、次の指摘もある。「地域再生と教育を考えるうえで、中教審答申『新しい時代の教育や地方創生の実現に向けた学校と地域の連携・協働の在り方と今後の推進方策について』(平成27年12月)があり、平成28年以降改訂学習指導要領にも反映されているが、学校教育を地方や地域の創生・再生と結びつける動きは今に始まったことではなく、1920~30年代日本経済が大きく行き詰まり、地方の農村が人間関係まで含めて大きく疲弊していく時代背景の中で、学校現場では「郷土教育」の展開があった。(中略)1950年代には生活綴り方教育が戦後復興と民主主義国家建設の課題に応える形で、作文教育を通じて自分たちの村の暮らしを見つめさせ、教科の学習を因襲的な村の暮らしからの解放(=自由)に結びつけて展開していく教育実践が全国各地で試みられた。(中略)「村を捨てる学力」に転化させてしまっていた。行政が唱える「地方創生」はあくまでも「中央」に対する「地方」の創生でしかない。」(小柳正司「地域と教育を考える」(人間と文化3号・2020年3月・pp.216~221))。
- 15) 永田文夫「改訂学習指導要領による「身近な地域」学習指導計画―方法概念を主とする生活地域学習のあり方を求めて―」(愛知教育大学地理学報告 36・37 号・1971 年 5 月・pp. 154~15)

- 16) 大友秀明「戦後日本の教育における地域学習論の系譜」(埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要 18 号・2020 年 2 月・pp. 9~15)。また、1980 年代の「生活世界分析」(井上芳保「地域社会科学の方法と生活世界分析―「地域とは何か」 再考」茨城大学地域総合研究所年報(19)・1986 年・pp. 69-84)、国立大学の地域志向教育の構成要素の検討(早川公「「地域志向教育」とは何か―地域学・フィールドワーク・拡張現実」学生支援センター(宮崎大学)1号・2017年3月・pp. 17~25)、平田俊治・畦五月・時岡晴美「学校教育から見た「学校と地域の連携・協働」の動向について ―教育政策と学習指導要領の変遷を通して―」(香川大学教育学部研究報告3・2020年9月・pp. 35~47)では、家庭科を例に学習指導要領平成元年版以降3期の改訂を経た拡大とみている。 「総合的学習」の前史に関しては、拙稿「「総合的な学習・探究の時間」の原理と方法に関する考察―領域の変遷史からみた特性と課題―」(工学院大学研究論叢57-2・2020年2月・pp. 35~48)参照。
- 17) 船越勝「地域の特色を生かした総合的な学習をどう創るか ― 地域の教育力とモノ・コト・ 人環境を中心に」(和歌山大学教育学部紀要教育科学第70集・2020年・pp. 125~134)
- 18) 穂積健児「学校教育と社会教育」(『現代教育基礎論』酒井書店・2010 年 4 月所収・p. 123)
- 19) 太田直哉「地域と学校の連携・協働に関する政策過程の研究 ―地域コーディネーターをめぐる言説に着目して―」(名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学) 第 66 巻第 2 号・2020 年 3 月・pp. 95~107)
- 20) 美作健悟他「「社会に開かれた教育課程」を実現する地域連携カリキュラム創造の第一歩」 (山口大学教育学部附属教育実践センター研究紀要第 48 号・2019 年 9 月・pp. 141~150)
- 21) 澁谷義人「地域との連携の深化・多様化とその実践」(兵庫教育大学現代学校経営研究第 26 号・2020 年 9 月・pp. 1~10)
- 22) 文部科学省「令和 2 年度「地域との協働による高等学校教育改革推進事業」指定校の取組について」(20210215 閲覧・https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/1420961_00001.htm) 23) 内山仁「地域学習の開発とカリキュラム・マネジメントー「総合的な探究の時間」を展望して一」(地域総合研究第 48 巻第 1 号・2020 年 6 月・pp. 33~50)

(参考文献)

80 号 · 2018 年 6 月 · pp. 5~9)

柳原邦光「地域学の挑戦」(地域学論集(鳥取大学地域学部紀要)第 17 巻第 2 号・2020 年 12 月・pp. 97-104)

鈴木敏正「新グローカル時代の市民性教育と生涯学習」(北海道文教大学論集 21・2020 年 3 月・pp. 1~15)

文部科学省『平成 30 年告示高等学校学習指導要領解説総合的な探究の時間編』(2019 年 4 月) 文部科学省『平成 29 年告示中学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編』(2018 年 3 月) 下村圭「地域・学校と連携した地域学習における協働取り組みについて」(地学教育と科学運動

松井典夫「総合的な学習の時間における「探究型防犯学習」のカリキュラム研究」(人間教育: 奈良学人間教育学部第3巻9号・2020年9月・pp. 185~192)

細谷龍平「グローバル化からグローカル化へ: ミームにもとづく文化進化理論に向けて」(福井大学教育・人文社会系部門紀要 4 巻・2020 年 1 月・pp. 93~112)

▲工学院大学 ▲ 教 職 課 程 ▲ 学芸員課程 ▲

教職課程・学芸員課程ニュース

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

2020.3.19 第(63)号



エネルギーと代謝(2019年度教育実習<高校生物>より)

特集教育実習・介護等体験・博物館実習

教育実習

大失敗がもたらした大成功――――	- /∫\	森目	目向	子	2
教科「情報」と総合高校の難しさ――――	一鈴	木	洋	勇	3
子どもに即して最適な教育を考え実践すること――	-篠	崎	健	治	4
教育実習で感じた怖さと違和感――――	-林		IJ	ダ	5
介護等体験					
教師として子どもに何ができるか(特別支援学校)――	-菊	池	海	聖	6
生徒を"決めつけない"こと(特別支援学校) ――――	-長	谷見	沙せ	2香	7
名前を呼んで会話する(社会福祉施設) ―――――	-渡	邊	裕	久	8
母子生活支援施設での体験(社会福祉施設)――――	-伊	藤	愛	里	9
博物館実習					
多摩動物公園————————————————————————————————————	-丸	JII	理	沙	10

教育 実習

大失敗がもたらした大成功

小森日向子

この教育実習で一番体感したことは、教員は 授業や生徒指導の他にも会議や事務作業など、 想像以上に仕事の量が多いということです。こ の教育実習期間は実家から毎日通っていたの で、食事や洗濯などを気にすることがなく実習 に注力することができましたが、来年から社会 人として教員になった場合はとても大変だろう と思いました。教員を仕事として生きている先 生方は本当にすごいなと身をもって実感しまし た。

学んだことといえば、授業内容についてです。人に教えるためには自分自身が理解していないと教えることができないため、まずはその授業内容についての勉強が必要でした。私は電気基礎のキルヒホッフの法則について5時間分の授業をやらせていたいだのですが、高校時間を附き、疑問点や注意点を考えながら内容理解に励みました。教育実習期間中には事務作業やほかの授業はほとんどなかったので、授業準備に多くの時間を割くことができましたが、実際に教員になったときには時間をかけていられないはずなので、高校で教える基礎的な内容はなるべく学生であるうちに勉強をしておきたいと思いました。

もう一つ、教育実習をしなければわからなかったことは、生徒との関わり方です。高校を卒業して3年程しか経っていないのに、"先生"と呼ばれる立場で過ごすことに最初は緊張と違和感があり、生徒との距離感がわかりませんでした。また、大学生とは違う若さやパワーのある高校生に対してはどんな話やノリが適切なの

か、戸惑う部分がいくつかありました。3週間 目になってやっと、自分らしい生徒の接し方が わかるようになり、最後の1週間で生徒との距 離がより縮まったと実感することができまし た。生徒との関わりは長い時間をかけて、自分 を知ってもらうこと、生徒を知っていくことで 信頼関係を築いていけるものだと思いました。 私は2回目の授業で大失敗をしてしまいまし た。新しい内容の導入となる1時間で、丁寧に プリントを作っていったのですが、プリントの 構成や授業の展開など、自分が予想していたこ ととは大きく違ってしまい、生徒たちにとって も受けるのがつらい授業になってしまいまし た。その授業が終わった後は「もう授業やりた くない、怖い」という気持ちと「はやくもう一度 授業をして挽回したい |という気持ちになりま した。参観してくださった先生方や実習生たち にアドバイスをいただき、次の授業に向けて念 入りに再考をしたので、その後の授業は予想外 な展開や質問があっても対応できるようになり ました。大失敗を経て学んだことは、思い通り にいくと思わないことです。時間をかけて準備 をした授業には少なからず期待をしてしまい、 うまくいくと過信してしまいました。きっと思 い通りの授業ができていれば、この経験をする ことがなく、授業をする上でうまくいくことば かりではないことを知ることができず、教育実 習はある意味で失敗に終わったと思います。大 失敗をすることができたことが、大成功の教育 実習になったと思いました。

(工学部電気システム工学科4年)

教科「情報」と総合高校の難しさ

鈴木洋勇

1. はじめに

5月の下旬から6月の上旬にかけて、東京都立 世田谷総合高校で教育実習を行った。私の担当 教科は情報だったため、情報の実技と理論を生 徒に教えた。そこで、教科「情報」の難しさを体 験することができた。また、私が教育実習に 行った高校は総合学科のため、来年の授業を選 択する時期だったこともあり、授業選択の相談 も担当した。今回は、この2つのことを主とし て書く。

2. 教科「情報」の難しさ

私は数ある教科の中で、情報が一番教えるの が難しいと考える。例えば、数学では1+1が2 であることは不変である。しかし、情報の場合 は、教科書の内容が古くなってしまうこともあ る。実際、今回教えた単元の著作権では、教科 書の内容が古く、訂正する場面があった。その ため、教科「情報 |を教える人間は、常に授業に 関係する情報を集める必要があるといえる。ま た、情報は社会的影響を受けやすい教科でもあ る。私が高校生だった時は、スマートフォンが 現在ほど普及していなかったことや性能も今ほ ど高性能ではなかったこともあり、パソコンの 使用になれている人が多かった。しかし、現在 ではスマートフォンの普及率が高まったことや 高性能なこともあり、パソコンを使用しない人 が多かった。生徒によっては、家にパソコンが ないという人もいた。自分たちが授業を受けて

いた時とは、社会が変化していることを前提に していないことで、生徒に授業が伝わりにくい ことや想定していた時間を超過してしまうこと があった。自分たちが授業を受けていた時と は、状況が異なることを想定しながら授業をす るべきだと学んだ。

3. 総合高校の難しさ

私の教育実習校は総合学科であり、来年の授業選択の予行を行っていた。そのため、生徒の相談役を担っていた。自分の将来で悩んでいる生徒が多く、どの授業を選択するか悩んでいる人も多かった。教育実習校は大学に進学する人より、専門学校や就職する人が多い学校である。私と同じように、理系の大学に行く人の相談にはうまくのることができたと考える。しかし、文系の大学や専門学校および就職する人に対する相談にうまくのることができたか怪しい。教師は進路に関する幅広い知識が要求される。現在の私にはそのような知識がないことを学んだ。

4. まとめ

教育実習を終えて、多くの経験をすることができた。今回のレポートで書いたことは、教育 実習中に学んだことの一部である。教育実習は 3週間だったが、より多くのことを学ぶことができる機会だった。学んだことをこれからに活かすようにしたいと考えた。

(情報学部情報通信工学科4年)

子どもに即して最適な教育を考え実践すること

篠崎健治

教育実習において授業に関することと生徒指 導に関することでそれぞれ学んだことがあっ た。

授業に関して、「授業は生き物である」という ことを学んだ。私は3つの内容の授業を8クラス 行った。指導案について内容は同じだから全て 同じ授業展開で問題ないと考えていたが、その ようなことはなかった。生徒個人やクラス全体 の雰囲気、またその日の天気や気温や湿度、前 の授業などのあらゆる内的・外的影響によって 生徒の聞く姿勢や授業スピードなどが大きく異 なるということを感じた。そのため、指導案に 関しては少なくともクラスによって授業展開を 考え、そのクラスに最適な授業を行う必要があ ると感じた。そして、必要性を感じはしたが、 それを実践することはとても難しく教育実習中 には達成することはできなかった。また、自分 が高校生だった時のことを振り返ってみると、 分かりやすくて面白い授業を行う教員と分かり づらく面白くもない授業を行う教員がいた。分 かりづらいと不満を持っていたが、実際に自分 で授業をしてみて40人ほどの生徒を相手に1人 で授業を行うことはとても難しいと感じ、教員 もその人なりに努力し授業を行っていたのだと 反省をした。

生徒指導に関して、「生徒1人1人をしっかり と見る」ことが重要であることを学んだ。以前 より私は「少しの変化にも気が付き話をするこ

とができる教師 |が理想の教師像だと考えてい た。それは、生徒にとって教師と生徒はどうし ても1対多となってしまいがちであるが、それ を1対1と感じることができるようにすることが 重要だと考えていたからである。教育実習を通 して私が考える理想の教師像は「生徒のことを 見て変化を感じ取れる」だと再認識した。私は3 週間の教育実習において生徒と関わることがで きたのはテスト期間の関係上ほぼ2週間のみ だった。その短い時間の中では自分の担当する クラスでさえ名前と顔を一致させ、半数程度の 生徒のことしか見ることができなかった。ただ その覚えることができ、1人1人のことを見るこ とができた生徒たちに関してはある程度の信頼 関係を気付くことができたと思う。私が逆の立 場として生徒だった時も感じたことではある が、教師がしっかりと私のことを見てくれてい ると感じることができるとその教員のことを信 頼できるということを、今度は教師の立場から 感じることができた。

これらのことから、私は教育実習において授業や生徒指導などの教育には唯一の答えなど存在せず、自分でその場所、クラスなどによって最適な教育を考え実践することが重要なことだと学んだ。今後は、教育におけるより多くの経験を積み重ね、自分なりに最適な教育をその都度行えるようにしていきたいと思う。

(情報学部情報通信工学科4年)

教育実習で感じた怖さと違和感

林 リダ

私が教育実習を通して得たこと・学んだことは、「自分の目指す教師像を常に意識する」ということである。私は教育実習を行った3週間、自分のやりたい指導はあまりできなかった。私の目指す教師像とは、具体的に「生徒に寄り添った指導」をすることであった。生徒にとって学校が居場所になるようにしたいと思っていた。しかし、教育実習では現場でどのようにすれば生徒に寄り添うことが出来るのか、考えるばかりであまり実行することはできなかった。

私は中学2年生の学級を担当し、授業は中学 1年生を持つことになった。そのため、ホーム ルームなどで関わるものの、あまり中学2年生 と接する時間は取れなかった。その中でも、で きるだけ中学2年生の子たちにも心を開いても らいたいと思い、毎週の週終わりに学級通信を 作成して配らせてもらうことをした。その効果 もあってか、1週目は警戒していた生徒たちが 2週目からは隙間時間に話しかけてくれたり、 作業を手伝ってくれたりした。しかし、積極的 に絡んでくれる子もいれば、指示を無視して話 を聞いてくれない子などもいた。指示を聞いて くれない子は、普段から先生に注意されること が多い子であり、私の時も他の先生方と同様に 反抗的な態度で接していた。教育実習に行く前 は、そういう子ほど心の中でどんなことを思っ ているのか聴き、心を豊かにすることで過ごし やすい学習環境を整えてあげたいと思ってい た。だが、実際の教育実習では、どうしたら話 を聞いてくれるのだろうとこちらの思いを伝え ることばかりに集中してしまった。子どもたち の事情をくみ取るよりも、先生側の指示を優先 してしまっていた。現場にいたときは、なぜ上 手くいかないのだろうとばかり考えていたが、 そもそもこのやり方は私がやりたかった教育と はかけ離れたものであった。

教育実習では、授業案を作って、授業をし て、フィードバックをして、また次の授業に向 けて準備して…ということを常に繰り返してい た。また、生徒に気を配り、生徒指導をした り、時には部活動の指導も行った。やりがいが とてもあり、生徒の成長をこの目で見ることが できることが教師の一番の楽しさだと実感し た。しかし、子どもたちと接し、忙しい環境の 中で、私がしたかった教育とはどのようなもの だったのか、どのような指導がしたかったの か、だんだんと分からなくなっていく恐さも経 験した。自分のやりたい教育と現実に自分が やっている教育のギャップがあまりにも大き く、実習中は何とも言葉にできない違和感が ずっと心の中にあった。実習を終えて、大学の 教職履修者と振り返りをしているとき、ようや くこの違和感が、自分のやりたいこととかけ離 れていたから生まれたものだと私は理解した。 そして、教育実習では常に自分のやりたい教育 を意識して、考えて行動することが大事だと実 感した。実習前にしっかり自分のやりたい教育 を明確にしておき、それを意識して実習を行う ことで、実習が終わった後の振り返りでも新た な教育観が構築できるのではないかと思う。そ のためにも、教育実習の期間でも教職を履修す る仲間を大事に、助け合ってたくさんお互いの 話をすることがより効果的であると私は教育実 習全体を通して学んだ。

(先進工学部応用物理学科4年)

介護等体験

教師として子どもに何ができるか

菊 池 海 聖

特別支援学校は「障がいを持つ子どもたちが 集まる学校」という認識が強く、負のイメージ がとても大きいものであった。しかしながら、 いざ特別支援学校に着いてみると多くの笑顔が 見られた。先生と生徒たちはとても明るく負の イメージは180度転換した。

体験を通して印象に残ることが多くあった。 特に印象に残ったのは一人一人に合わせた授業 作成だ。私が今回担当させていただいた教室に は生徒が3名いた。朝礼終了後、先生方が一人 一人にサポートにつき、運動を始める。少しだ け歩くことのできる子、体操を行う子、元気に 走り回る子など本当に様々なことをしていた。 また運動だけでなく普通の授業でも完全に個別 というわけではないが、何人かのグループに分 け授業をしていた。その際、他のグループが気 にならないようになど多くの工夫がなされてい た。

2つめに印象に残ったのが、先生たちの指示の出し方、生徒たちへの教え方である。初日の朝礼に出させていただいた際、先生のサポートは多いものの、すべてしっかりと生徒に行わせていた。正直この朝礼を見るまでは、勝手に生徒は何もできないで眺めているだけなんだとうなと決めつけていた。しかし先生自身が質問などを2択にしたり、生徒がわかりやすい、答えやすいように工夫することで生徒たちが応え自

分たちで物事を決めていた。他にも授業の工夫として、覚えてほしいものは何度でも読み繰り返して行い、少しでも興味・反応を得られるのを待っていた。教材も難しいもの、特殊なものを使うのではなくそこら中にありふれた物や普通の本を使っているのも印象的であった。

一番違うなと感じたのは、やはり一人一人が 障がいを持っているということであった。その ためほぼ生徒1人に対し、1人の教員がついて る。常に2人で共にし、学校生活を過ごしてい る。また私の教室では、朝・昼・帰りの時間に 体に道具を付け、ある行動をしなければいけな い子がいたりと、常に病気・障がいと隣り合わ せなんだなと思った。

今回指導してくださった先生が、「特別支援 学校の子どもたちのなかには寿命が短い子もおり、その子たちにとって人生のピークは今である。だからいかにこのピークの今を楽しませて あげることができるかが私たち教師の仕事なのではないか。」とおっしゃっていた。校長先生も、他者に対してどうしてあげることができるかを考えることが重要であるとお話しされていた。

特別支援学校で学んだことを、今後に役立てたいと思う。

(情報学部システム数理学科3年)

生徒を"決めつけない"こと

長谷見沙也香

久我山青光学園は知的障がいだけでなく、視 覚障がいのある生徒を対象としており、学校の さまざまな工夫を見せていただきました。例え ば、目が見えないので社会や理科など写真で普 段は見せるようなものは模型を用意し、口頭だ けでなく感触でも覚えられるようにされていま した。他にも机は美術のスケッチブックのよう に顔から近い位置で見やすい台を用いており、 絵本などは大きなサイズで弱視の人も見ること ができるようになっていました。

視覚障がい体験では実際にアイマスクをして 視覚を使えないようにし、スポーツ体験と歩行 体験をしました。ペアの人に声をかけてもらい 歩きましたが、どこに向かっているのか自分は どこにいるのか、合っているのかなど、ペアの 人が発する言葉と白杖の感触だけが情報源だっ たので階段の昇り降りやサッカーボールをける のはとても怖かったです。駅で視覚障がいの方 が道に迷っているのをみかけるので、介護等体 験で習った、腕をつかんでもらうときの合図や 声のかけ方、階段の昇り降りのポイントをぜひ 実行し助けることができるようにしたいです。

この2日間で、障がいがあってもできないわけではないということを実際に見て学びました。

もちろん生徒2,3人に対して1人以上の先生がいるので支援が手厚く、障がいのない子と比べると1つの行動にかかる労力は大きいです。しかし多くの人は障がいがあると何もできないと判断しがちです。わたしもそういった偏見が少なからずありました。ですが実際に障がいのある子どもたちの学校生活や学園祭の予行演習の様子、寄宿舎での生活のDVDを見て、違うと思いました。目が見えないからといって、勉強や体育、洗濯や掃除ができないということはなかったですし、学園祭は素敵な劇と合唱・合奏を見せてくれました。これは先生方の支援と生徒たちのがんばりの結果だと考えます。

このことから、教員になったとき、勉強や部活がうまくいかない生徒がいても偏見で見ず、その生徒の支援をしっかりしていきたいと思いました。生徒指導論など教職の授業で先生が言っていましたが「できない生徒がいたとき、それはその子が悪いわけではない」のです。教員や友達の支えがあればできるようになることもあります。決して"決めつけない"ようにしたいとこの体験から学びました。

(情報学部情報デザイン学科3年)

名前を呼んで会話する

渡邉裕久

5日間の社会福祉施設での介護等体験を終えて、コミュニケーションをとり続けていくことの大切さを学びました。特別支援学校とは異なり、今回は利用者の方と積極的にコミュニケーションをとる内容でした。

初日は何をしたらいいのか、話しかけるとき はどのように近づいたらよいのか、話しかけると自分 から動くとなると緊張してうました。しかし、何度ってももした。しかけ、相手の気持ちを知らで話しかかかけい、利用者の方々も私に笑顔ュュニケのといた。なおとれるようにながあるようにながあるようにながあるは、必ず名はででいるした。で話しといいたも己紹介をすることではないたも己紹介をすることではないではないではないではないではないであるととないにもないに体験してみておかりました。

名前を呼んで会話するということは、その人に対して聴く姿勢ができていることを表しているし、何より名前を覚えてもらえると誰でもうれしいものだと思います。教師になったとき、また教育実習のときには絶対に子のことを忘れずに実行していきたいと思っています。

利用者の方や職員の方を見ていて、社会福祉施設について気づいたことがありました。それは利用者ができることは症状によって介助する内容は異なるものの最小限の介助であれば利用者にやってもらう、ということです。最初の2日間は特別養護老人ホームで、3日目はデイサービスでしたが、介助に違いがありました。ことです。自分ができることを人にやって考えることです。自分ができることを人にやってもらっことは、その人のことをよく知らない、見ていないとうことです。そして、相手に合わせた接し方や遊びを提案することの大切さに気づいができることが重要であると思いました。

今回の社会福祉施設体験で、利用者とのコミュニケーションにより人権の尊重や人を援助する上で大切にしておくこと、またその姿勢を深く学び身に付けることができました。今回の体験と教師になったときのことを結び付けて考えることで、コミュニケーションの大切さやコミュニケーションする上で欠かせない相手のペースに合わせた接し方などを学ぶことができました。これからすぐ訪れる教育実習へ向けて今回のことを忘れずに私にとって良い教育実習になるようがんばります。

(工学部電気電子工学科3年)

母子生活支援施設での体験

伊藤愛里

この5日間、体験の半分は座学が中心になっていました。座学では、母子生活支援施設の概要、発達障害について、相談事例集の本をそれぞれ読みました。今回の介護等体験の目標の1つに母子生活支援施設はどういった場所でどのような活動がされているのかを知ることを掲げました。

DVの被害を受けた女性や母子の保護が主な 仕事であるというのが体験に来る前の認識でしたが、暴力からの保護だけでなく経済的な理由 で入所している母子もいることを知りました。 施設は、普段の母子の生活支援を主にしていますが母子の要望をすべて聞き入れるというわけではなく、退所後にも施設に頼ることなく自立した生活ができるようになっています。利用者さんは仕事をしていたり、仕事をするための資格取得に向けて学校に通っているお母さんがほとんどです。利用者さんと施設の職員さんの関係は、お互いに支え合って生活をしているということが会話を通して理解できました。 発達障害の本はそういったお母さんや子どもが入所してくることもあるため、職員さんはそういったことにも対処できる能力を求められます。相談事例集には今まであったことの具体的相談内容と実際に行った支援とその反省や今後の課題が書かれていました。相談集にはDV被害にあった人の内容はもちろん、以外にも外国の方が多く母子生活支援施設を利用していることが書かれており、驚きました。

学習支援では、近所の子どもたちの宿題を見てあげるということを目的としていますが、主たる目的は居場所をつくってあげることでした。勉強に遅れがあり、なかなか自信が持てない子どもにできたことをほめ、自己肯定感を高めてあげることはとても大切なことだと感じました。こういったことを教員生活の中でも生かすことができたらよりよい授業ができるようになるのではないかと思い、取り入れていきたいと考えています。

(科目等履修生)

博物館実習

多摩動物公園

丸 川 理 沙



多摩動物公園の概要



- ▶ 所在地:東京都日野市程久保7-1-1
 - 京王線, 多摩モノレール「多摩動物公園駅」下車徒歩1分
- ▶ 多摩動物公園は公益財団法人である東京動物園協会が運営している動物園である。
- ▶ 1958年に誕生した日本で最初の、<u>柵がないこと</u>を観覧の基本とした動物園である。設立当初から動物園事業の発展振興と動物愛護思想の普及を目的としてきた。
- ▶ 豊かな自然が多く残った園内では、動物をできるだけ自由な姿で 展示するために檻の代わりに壕で仕切るようにしており、広い放飼 場に放養形式で展示している。
- ▶ 現在飼育している動物の種類は300種を超えている。



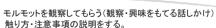


実習内容

● 教育普及課 教育普及係に配属

- 9/17(火): ガイダンス、園内見学、モルモットふれあい体験補助、 企画展見学
- 9/18(水): モルモット飼育作業補助、園内散策、アンケート集計、写真選定 9/19(木): SG会議、モルモットふれあい体験団体対応、教育普及係長・保全 センター長の譴託
- 9/21(土): 解説員の仕事内容説明、ガイドツア―見学、さんきゅう企画補助、 条託印音
- 9/22(日):「いっしょに動物かんさつ」補助、さんきゅう企画補助、最終課題準備
- 9/23(月): 動物慰霊祭準備、さんきゅう企画補助、最終課題準備
- 9/24(火): 昆虫とのふれあいプログラム団体対応、最終課題準備
- 9/26(木): モルモットふれあい体験団体対応、最終課題準備
- 9/28(土): 最終課題準備および最終課題「教育プログラム」発表
- 9/29(日):「いっしょに動物かんさつ」補助、教育プログラム発表、振り返り

モルモットふれあい体験補助



- 参加者の膝の上に1匹ずつモルモットを持っていく。
- ・見回って質問に答えたり、モルモットが動いたときの対応をする。

感想

- ボランティアの方々に動物園の運営を助けられているのだと改めて 実感した。
- 学校団体の場合は大人が少ないため特に注意が必要であり、質問にもより柔軟に対応する必要があった。



最終課題「教育プログラム」作成

- 動物をテーマとした「伝える」を企画・実践する博物館実習の 最終課題
- ▶ 私が選んだ動物 『マレーバク』
- ▶ 通常展示の把握·発話調査
- ▶ 自分がその動物展示から伝えたいこと・伝える方法、お持ち帰り メッセージを考える。→企画書作成
- ▶ 打ち合わせ、下調べ、使用する写真の選定→プログラム内容を詰 める。
- ▶ プログラムを行う時間帯や場所を決めて実施

実際に行ったプログラム内容と感想

▶ 目的・マレーバクの体のつくりから生息環境を知ってもらう 導入:マレーバクに関する雑談

展開①:マレーバクの足について

展開②:マレーバクの体の色・毛について

まとめ:体の特徴から読み取れることが多くあるので、他の動物を 見るときにも体つきに注目して観察してみてほしい。

▶ マレーバクが動き出す午後の時間帯に室内展示場にて15分開催

感想

- 毎回、来園者の反応はもちろん、マレーバクの動きもかなり異なっ ていたため難しかった。マレーバクの行動や聞いて下さる方々の言 動に合わせるためには、知識や普段からの観察、飼育員さんとの 連携が大事だと感じた。
- 聞いて下さった方々の新たな発見・気づきにつなげることができた ので良かった。

博物館実習を終えて



- 動物の見せ方や伝え方を含むさまざまな工夫、動物を飼育・ 展示することへの多摩動物公園で働く方々の考えなど本当にたくさ んのことを学べたと実感している。
- ▶ ボランティアの方も含め、多摩動物公園で働いている方々は全員 共通して、まずは動物を見てほしいという思いをもって教育普及 活動に携わっていることが特に印象的だった。
- ▶ 動物を見て来園者がなにか持ち帰ることができるように、来園者 に合わせた話しかけ方や与える情報量、興味の引き出し方など を工夫して教育プログラムが行われており、能力の高さに圧倒され t=.







教職課程と学芸員課程を履修して



- 私は中高理科の教員免許と学芸員資格の両方を取得するために、 教職課程と学芸員課程を履修しました。
- ▶ 2つの資格を取得することができたのは、教職・学芸員課程の先 生や教務課の方々、研究室の先生方のおかげです。 本当に有難うございました。
- ▶ 課題や授業に追われてきつかったことは何度もあり、やめたいと 思ったこともありました。
- それでも頑張って資格取得まで履修し続けてよかったと思えるくら い、得られたものはたくさんありました。
- 実習や授業で学んだ知識や技術はもちろん、教職・学芸員課程を 履修することで得られた人とのつながりや、仲間と学び、考えを共 有した時間はかけがえのないものです。

履修してよかったと心から思えます。

▶ 少しでも興味のある人にはぜひ進んでチャレンジしてみて ほしいです!

- ▶ 最後に、教職課程と学芸員課程の両立のコツを教えてほし いとのことだったので、示して終わろうと思います。
- ① 単位計算をこまめにすること
- ② 履修できる時間があればどんどん履修すること
- ③ 相談したり愚痴を聞いてくれる友人をもつこと (教職・学芸員課程ではそんな友達がきっと出来ます)
- ④ やる気!根気!! (負けん気、負けず嫌い、頑固ともいうかもしれませんね)



編集後記

ご卒業おめでとうございます。教職課程・学芸員課程の学修と学科の勉強の両立、よくがんばりましたね。大学で成し遂げたこと、得た仲間を大切にしながら、これからは自分なりの人生を切り拓いていってください。けれど、ちょっと疲れたり、とてもうれしいことがあったり、誰かと話したくなったりしたら、いつでも大学に立ち寄ってください。工学院大学はいつもみなさんのことを応援しています。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース 第63号 2020年3月19日発行

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

〒163-8677 新宿区西新宿1-24-2 27階 2733教職課程研究室 e-mail; abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

▲工学院大学 ▲ 教 職 課 程 ▲ 学芸員課程 ▲

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

2020.4.1 第(64)号



(撮影:尾高 進)

特集 教職課程・学芸員課程への招待 -新入生のみなさんへ-

教職課程・学芸員課程で資格取得を目指そう!					0
	内	Щ	宗	昭	2
M君への手紙					2
	尾	高		進	3
教職課程・学芸員課程での学びが与える新しい『視座』					4
	髙	城	英	子	4
人を信じ、自分を信じる土台をつくる					_
	冏	子』	<u>=</u>	舞	5
言葉にすることで磨かれる人間力					0
	/]\	森目	日向]子	ь
教員免許取得を迷っている人へ					7
	松	本		涼	1
自分の可能性を広げるために					0
	石	倉	優	大	8
一斉休校で見えてきた「学校」の姿					_
	安	部	芳	絵	9

教職課程・学芸員課程で資格取得を目指そう! ―「教育」と「学び」について知り体験する―

内 山 宗 昭

新入生のみなさんおめでとうございます。

大学でいろいろなことを身につけたい、体験 したいと希望に燃えていることと思います。大 学の中で取れる「資格」があります。教職課程 では教員免許の資格を、学芸員課程では学芸員 資格を取得することが出来ます。

本学で取得できる教員免許は、中学校・高等学校の先生ですが、教育関係の仕事全般には当然有利です。考えるべきは、そもそも教育関係という意味はとても広いものになるということです。何かを直接に教える仕事ばかりではありません。ICTをはじめとした教育・学習に活用されるツールまた教具文具、機器、教育や学習に関わる建物・設備・施設、自然系・科学系のリテラシーを広める場などなど、工学・理学が関わる教育・学習分野も多々あります。いろいるな分野が実際は大いに関わっています。教職で学修し経験したことがそこで活きることになります。

分野がクロスするということばかりではなく、 人として生活してゆくなかで、広い意味で教育 に携わることは一生の中でどれだけたくさんあ るかわかりません。後輩の教育にあたる、子育 てをする、地域社会に貢献する中で教えるよう な場面が出て来る、数え上げればきりがありま せん。「教える」だけでなく、むしろ「学び」 とは何かについて知ることが出来ることも大き な意味です。それだけ、教育や学びと言う行為 自体が、人が生きてゆくことと密接だということだと思います。

教育実習から帰ってきた先輩たちが口にするのは、教育や学びの現場を生徒時代とは違った 面から接することで大いに気付きがあったという話題です。

それは社会教育者としての立場にある学芸員においても同様です。博物館は普段からよく行く場所のひとつかもしれません。しかし、学芸員課程の講座、博物館実習で職員の立場での仕事を知ると、博物館を支えている舞台裏がみえてくると思われます。同じく、社会教育の役割を担って、多くの人々に、博物館を通じた学びを提供しているという立場に気づきます。この提供の在り方は、これもいろいろな領域・畑に通じる方法でもあります。卒論に関係する学生もおります。

いずれも貴重な社会体験であると先輩たちも述べています。「実習」や「体験」から帰ってくると、何か随分ちがうなー、頼もしくなったなーと正直感じることが多いのです。

いまいちど強調したいと思います。「資格」を持っているということは、現代社会において 大変有利です。そして教員免許や学芸員資格を 持つまでの勉強の過程で身に付けることの大変 に多いことを特に強調したいと思います。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

M君への手紙

尾 高 進

M君

医学部合格おめでとうございます。今年は新型コロナウィルスの影響で、全国の大学でも学事暦の変更を余儀なくされているところがあると思いますが、あなたの大学ではどうでしょうか。無事大学生活を開始できているでしょうか。

あなたから、大学を卒業したら医学部に入り 直し、将来は児童精神科医を目指すつもりであ ると聞いた時、私は率直にいって驚きました。

しかし、あなたが一時の思いつきで軽はずみなことをいうような性格ではないことは、それまでのゼミの様子からよく分かっていましたから、私は驚きつつも、その決断を応援したいと思いました。同時に、そうした決断に尊敬の念すら抱きました。

M君が目指す児童精神科医の仕事について、 私は十分通じているわけではありませんが、児 童精神科医と教師とでは、子どもに寄り添い、 その反応に応じてこちらの行動が決まってくる、 という点で、いわば方法的に教育と共通するだ けでなく、子どもの健やかな成長・発達のため に手助けをする、という点では、対象としてい る領域(教育と医療)が違うだけで、目指す価値 も非常に共通する仕事なのではないかと思いま す。

卒論の話の合間に、いろいろなことを語り合いましたね。V.E.フランクルの『夜と霧』から絶望と希望とについて、津久井やまゆり園の事件から、障害者の尊厳とは何かについて。遊びとは何かについても話しました。これらの時間が

どういうものだったかをひとことで表現するのは難しいのですが、魂が大きく動いた、とでもいえばいいでしょうか。今思い返しても、私にとっても人生の宝物といえる時間だったと思っています。

これから新たに大学生活を始めるわけですから、無事に大学を卒業して児童精神科医になるころには、M君は30代を迎えようというところでしょう。しかしそれは、回り道ではあっても、決して無駄ではないと思います。むしろ、回り道をしていろいろ学んだり経験したことが、その後の仕事に、必ずや活かされる日が来るに違いないとさえいえるのではないでしょうか。今までの、大学や教職課程での学びもその一部になると思うと、ちょっと誇らしい思いもします。

これから、まだいろいろなことがあるでしょうが、どうぞ無事に意思を貫徹できるように願っています。首尾よく児童精神科医になった暁には、お祝いの席を設けたいものです。それまで、ひとまずさようなら。どうぞお元気で。

筆者註:M君は教職課程を履修し、筆者の研究室で卒業論文に取り組み、本学情報学部を卒業した人がモデルです。M君は、結果として、教員や学芸員を目指さなかったのですが、教職課程における学びには、こういう展開もあるのかと思って紹介する次第です。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

教職課程・学芸員課程での学びが与える新しい『視座』

髙城英子

今、教育界は大きな変革期を迎えています。 グローバル化がますます進み、AIが実社会に 取り入れられ、これからの社会に必要とされる 資質や能力が問い直されています。そんな時期 に教職課程・学芸員課程で学ぶ事を幸運と考え てほしいと思います。

大学での学びでは、それまでの「一定のカリキュラムから選択する」形ではなく、「自分の意思でカリキュラムを築いていく」主体性が求められます。将来の就職の役にたつかもしれない「資格」の一つとして受講されたのかもしれませんが、教員免許は一度"取れ"ば、そのまま半永久的に使える資格ではなくなりました。こんな事を申し上げると、不安を感じる方もおられると思いますが、たとえ別の職業に就かれても、この課程で学ぶ事は、「学ぶ」ことを"学習者"ではなく、"指導者"として問い直してみるいい機会になると私は考えます。

今、求められている指導者は「ファシリテーター」です。知識を並べ、覚えていく方法を示す人ではありません。知識はコンピュータや書籍を調べれば手に入れる事ができます。学ぼうとする人を支え、本物の資料や作品に触れる機会や実験を大切にして、学習者を指導していく方法を学んでほしいと思います。つい最近まで、"指導"を受けてきた皆さんが、一番新鮮で、柔軟な学び方を開拓できるかもしれません。教えられるのを待つのではなく、アクティブに学び、大学教員と共に議論し、開拓していく姿勢を望みます。

私は理科教育に関する講座を担当していますが、学びが深まるにつれ、自分の半生を振り返り、生き方そのものを考え直そうとする学生さ

んの姿にいつも感動します。"指導者"として他者に働きかけると言うことは、自分の学び方や生き方を問い直すということなのでしょう。社会を観る新しい『視座』を築くことができるはずです。

更に、教職科目以外の学びも、皆さんに新しい『視座』を与えてくれます。工学の視座です。教職課程・学芸員課程の学びは、日常的に学び、研究している各学科・専攻科の学びとつながっています。工学院の学生さんは、机上の空論で空回りすることが少なく、自分の手で教具を工夫し、探究していく姿勢が魅力です。有機的に日々の研究や専攻と結びつけていくことで、工学の視座を生かした「STEM(Science+Technology+Engineering+Mathematicsの総合的な)教育」につながる豊かな学びを創り出していくことでしょう。

変革期の揺れは、本質的な芯の部分を浮き出させてくれるかもしれません。あなた方の新鮮な発想が認められるチャンスかもしれません。 変革期ならではの様々な意見や議論に耳を傾けながらも、しっかり自分の意見を持ち、失敗を恐れず、様々な指導の形を模索して欲しいと思います。

日本を代表する詩人のひとりである谷川俊太郎さんは、自身の若き時代を振り返りながら、「僕も将来が不安でしたが、不安は次に進む力になるので、恐れずに答えを探すことが大事です」と語っています。教職課程・学芸員課程での学びが、大学での学びをより豊かに広げていく事を期待しています。

(本学非常勤講師、「理科教育の理論と方法」担当)

人を信じ、自分を信じる土台をつくる

阿子島 舞

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。 新しい友人や大学生活は楽しみで、でも不安 や緊張もあると思います。大学での4年間は、 高校時代に比べてサークルや部活動、アルバイ トと日々をどう過ごすかの選択肢がぐっと広が ります。私からはその選択肢の一つとして、も し教職課程・学芸員課程を履修したらというお 話をさせていただこうと思います。

教職課程・学芸員課程は、所属する学科の授業とは別に、週に1コマ程度と夏休みにも少し講義があります。他の人より多く単位を取らなきゃいけないなんて、大変じゃないか?と思いますよね。大変です。でも、その4年間を終えた今、私には大変だったね、よりも先に、楽しかったねと一緒に笑ってくれる友達がたくさんいます。きっと、あなたにもそんな4年間が待っています。

この文章は卒業を前にして4年間の学生生活 と、4年前このニュースを読んでいた頃の自分 を思い起こして書いています。教職課程で共に 学んだ仲間たちは他の学部、学科の子ばかりで した。教職課程・学芸員課程で4年間学びきっ て、その職を選ぶ人もいるし、全く違う仕事に 就く人もたくさんいます。4年前は漠然と教員 を目指して飛び込んだ世界ですが、ここでの4 年間にはとびっきり楽しい時間も、正直しんど いなってこともありました。1人で乗り越える 力もつきますし、人を信じて頼ることで初めて 達成できたこともたくさんあります。教職課程 で知り合ったみんなは、もったいないほど素敵 で大切な友人です。春から職種も地域もバラバ ラになりますが、会えばいつものように語り、 笑い合えるそんな関係が築けたことは私にとっ て大きな財産だなと思います。

教師も学芸員も、人と言葉で繋がる仕事です。

普段の授業では知識をインプットすることが多いかと思いますが、教職の授業では、グループワークなど自分の言葉で意見を伝えるアウトプットの時間がかなり多くなります。この経験はあなたがたとえ教師にならなくても、自分の考えや気持ちを周囲に伝えたり、汲み取ったり、一緒に何かを作り上げたり、様々な機会で役に立つでしょう。知識を教わるだけではなく、対話としてのアプローチの仕方や多角的な視野など、人と対話するということは社会人になってからもずっと身近なことで、そのことに自信を持てるということは将来どの環境に身を置いても自分を信じる理由の一つになります。

たとえば、明確でない意見があるとき、自分の 中でまとまってから話す以外にも、少しずつお互 いの中の曖昧さを話し合いながらまとめていく方 法があります。12年生のときは意見を言うのに躊 躇っていたけれど、授業を通して繰り返す中で少 しずつ伝えられるようになります。相手の話も少 しずつ拾って、違う視点を出し合うことで雲を掴 むところから紙粘土を練っていくような、そうい う対話ができるようになったのではないかと思い ます。対話は聞き方も伝え方もたくさん工夫でき るので、それを学ぶということは友達との会話で も、初対面の人との会話でも、今よりもっと自分 の魅力を発揮しやすくなるのではないでしょうか。 言葉が豊かになると間違い無く、世界が大きく広 がります。専門知識以外に成長できる場が豊富な 教職課程・学芸員課程です。あなたも想像より ずっと大人な4年後の自分に向けて一歩踏み出し てみませんか?

あなたがこの学校で出会うすべてが、輝かしい 未来への礎となりますよう心より祈念致します。

(工学部電気システム工学科卒業生、

2020年4月より鳥取県中学教諭<数学>)

言葉にすることで磨かれる人間力

小森日向子

新入生の皆さん、ご入学おめでとうござい ます。

大学生になったばかりのこの時期は、いろいろなことに挑戦したいと思いながらも、まずは何をしたらいいのか迷っていたりするのではないでしょうか。この4年間で培う知識や経験は自分にとって一生の財産となります。もし、新しいことにチャレンジしたい、いろいろな経験がしたいと思っているのなら、まずは教職課程に登録してみてください。中学や高校、また、普通に大学に通っているだけでは知ることができない、教職課程の中でしか学べないことがたくさんあります。

教職課程・学芸員過程は、卒業するために必要な単位とはまた別で必要数の単位を取得しなければなりません。そのため、長期休暇となる夏季の時期や、履修数が少なくなる3~4年の時期に授業が集中します。教職課程を登録していない周囲の友達が休暇の間、授業を受けなければならないことに窮屈さを感じる瞬間は幾度となくありますが、自分自身に確実に身についていく力があります。それは、「語る力」です。

普段の授業は、座学や実験などが基本だと 思います。そのため、自分の考えや意見を周 囲と共有する場面は少ないでしょう。教職課 程の授業は、ノートをとることや、教授の話 を傾聴することよりも、数名のグループを作 り、議題に沿って話し合いをすることが多い です。自分の考えを言語化したり、相手の話 を聞いたりすることで、人前で話すことや、 自分の意見を述べること、人の意見を受け入れることなど、教職課程を通して人とのコミュニケーションが得意になる人がほとんどです。自身の体験談や考えを言葉にするとき、同じような表現でも、言葉の選び方、使い方は人それぞれで違っていて、また、それと同じように解釈も人によって違いがあります。それが、コミュニケーションの難しいところですが、自分にはない考えや言葉の使い方を知る機会が教職課程にはあります。

4年後には就職活動または教員を目指す人には教員採用試験があります。この時期は、自分はどんな人間なのかを自分自身で知る必要があり、それを周囲にアピールしなければなりません。教職課程を4年間過ごすと、自分の意見をしっかりと持ったうえで、柔軟な考えができるようになります。さらに、それらを言葉にする力も身につきます。そのため、自分語りが必要な4年後の今、教職課程で培われたコミュニケーション能力が大いに発揮できるでしょう。

たとえ教員にはならなくても、誰もがいつかは大人になり、子育てをしたり、後輩を指導したり、人が人を育てる機会は必ずどこかであると思います。そのいつかのために、教育について学んでおくことは、絶対に無駄なことではありません。社会へ出る前に、大人になる前に、自分自身の人間力を磨く4年間にしてみませんか。

(工学部電気システム工学科卒業生、 2020年4月より山梨県高校教諭<工業>)

教員免許取得を迷っている人へ

松本涼

私は昨年度、修士1年生として大学院で研究しながら、東京都の中学校で技術科の時間講師をやっていました。始めにお伝えしたいのが、私は学部時代に教員を目指すつもりは一切なかったということです。教職課程を受講したきっかけは親から「資格を取れるのであれば一応受けておきなさい。」という言葉からでした。"どうしてこのモチベーションで免許を取得できたのか?なぜ講師を引き受けたのか?"その経緯とそこでの体験をお話したいと思います。

学部では、工学部機械工学科に在籍していました。教員免許はそのまま学部を卒業すれば取得できるものではなく、学部卒業に必要な単位より遥かに多くの単位を取得しなければいけません。また、介護等体験や教育実習といった実習があり、大学が通常で稼働している期間に実習に行かなくてはいけません。学部と教職の授業が両立できず、教職課程を半ばで辞めてしまう友人もいました。私は一度始めたことを途中では辞めたくないという根性で継続しています。とんな私が初めて教員を意識したのは教育実習でした。そこでの経験、特に生徒たちとの出会いが大きな要因だったと思います。

私が取得した免許は中学校の技術科と高校の工業でした。特に技術科は現職の人数が足りていない科目であるだけでなく、免許を取得できる大学が少ない非常に貴重な免許です。私が時間講師を引き受けたのは2校ですが、それ以上の依頼が来ていました。引き受けたものの不安が大きく、本当に正しい選択であったのかと悩むことになりました。

勤務が始まると、教育実習のように誰か指導 者が付くわけでもなく、いきなり授業を一人で 任せられます。求められているのはその教科の 授業をこなすことができる即戦力だと感じまし た。授業で使用する教材、生徒の評価をおこな うためのワーク、そして定期考査と全て自分が 主体で考えていかなくてはいけません。

講師の経験を通して、教員になるうえで重要だと感じたのは人との繋がりです。実際に授業をこなすことは誰にでもできますが、生徒を第一に考えて最善の授業と指導をするには先輩教員のアドバイスや生徒を受け持つ学年の先生たちとコミュニケーションを常に取り続けるしかありません。そこまで本気でやって初めて生徒たちの明るい表情を見ることができます。執筆している2月現在、時間講師として勤務できて、教えている生徒たちと出会えて本当に幸せだと感じています。企業に就職を考えていた私ですが、この経験をきっかけに教師を目指すことを決意しました。

最後に、悩んでいる新入生へ。教員免許取得の機会は工学院大学に入学した全ての新入生に対して平等に与えられています。しかし、その機会を活かしているのは極少数の限られた学生だけです。私は教員免許を取得したからといって必ず教員にならなくてはいけないとは思いません。教員免許取得は自身の将来の選択肢を広げることだと思います。また、取得のための努力は必ず自分自身の強みになります。もし悩んでいるなら一歩踏み出してみてはいかがでしょうか。これを読んだ新入生の皆さんが、教員免許取得という機会に挑戦し、それぞれ最良の結果となることを祈っています。

(本学大学院工学研究科機械工学専攻修士2年)

自分の可能性を広げるために

石倉優大

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

大学1年生になった皆さんは大きな可能性に満ち溢れています。そんな皆さんは、これから4年間の大学生活で様々な学問に触れたり、人との交流をしていくことなどで自らの道を決め、人生を更に歩み進める事になります。いきなりそんな先の事まで考える事は難しいですが、将来の選択肢を増やすために自らの可能性を広げる事は今からでもできます。ここから先には、"教職課程の経験が私の可能性をどう広げたのか"が記載されています。私の教職課程での経験が、皆さんの可能性を更に広げる一助となりましたら幸いです。

私の教職課程での経験の前に、まずは「教職 課程とは何なのか?」という点を一緒に見てい きましょう。教職課程とは教職員免許状の授与 を受けるために必要な単位・科目が設置された 課程であり、4年間で通常の卒業に必要な単位 数に加えて、それとは別に資格取得に必要な単 位を修得する必要があります。途中で教職課程 の科目を履修放棄しても卒業単位に影響はない ので、大学1年生の時の私は苦労を覚悟して チャレンジしてみました。

ここからが本題になりますが、教職課程が私の可能性を広げてくれた理由は主に2つあります。1つは、教職課程では学内の様々な学部・学科の人と交流を持てることです。交流の入り口となる話題はもちろん"教育"についてのことで、それを口火に色々なジャンルについて意見を交換することができます。教職課程にチャレンジしなければ出会うことのなかった人と考えを共有し、これまでの自分が持っていなかっ

た考えや価値観に触れ、新しい考え方、見方を 会得して自分の可能性を広げることができまし た。

もう1つは、職業の選択肢に"教師"を選べるようになったことです。4年間の教職課程を 頑張ったことで、教壇に立つ資格を得ることが できました。私は教職課程にチャレンジしよう と思ったとき、絶対に教師になるとは決めてい ませんでした。教職課程を履修していく中で、 教師になろうかなという気持ちが大きくなを続けい いったような感じです。教師になる努力を続け、私は東京都教員採用試験に合格することができました。 と感じ、大学院進学を選択しました。それに加え、大学院生の間も学校教育に携わりたいと考え、私立中高での非常勤講師の募集にもチャレンジし、採用していただくことができました。

私はとても特殊な例ですが、教師になりたいと感じても大学院進学という選択ができたことは、教壇に立つ資格を得たことと、様々な人の考え方や価値観に触れることができたからだと思います。大学1年生の時の私は、卒業するときの私が大学院生と中学高校の非常勤講師をやっていることなど全くイメージしていますもでした。このようなことができているのも、教職課程にチャレンジしたおかげです。新入生の皆さんも、自身の可能性を広げるチャレンジをしてみませんか?皆さんのこれからを、心より応援しています。

(本学大学院工学研究科化学応用学専攻修士1年/ 共立女子第二中学校高等学校非常勤講師<理科>)

一斉休校で見えてきた「学校」の姿

安部芳絵

COVID-19感染拡大に伴う首相の全国一斉休校要請は、少なくない混乱を社会に及ぼしました。みなさんも卒業式が短縮・中止になったり、生徒と教職員だけになったりと大きな影響を受けたのではないかと思います。

働く保護者にとって、昼間子どもたちの居場所がないことは大きな打撃となりました。学校に行けないならば家にいればいいじゃないか、と思われるかもしれません。しかし、2019年の共働きの世帯は1245万世帯で、専業主婦世帯575万世帯の2倍以上となっています(厚生労働省・内閣府)。また、学童保育の登録者数は129万9307人、待機児童数は1万8261人にも及んでいます(厚生労働省、2019)。学校が休みになったからといって、家族の誰かが家庭で子どもを見守れるとは限りません。その結果、学校は臨時休業である一方で保育所や学童保育は開けるというちぐはぐな対応となり、学校よりもはるかに狭い学童保育の空間に小学生が集まることになってしまいました。

居場所を奪われたのは、小学生世代だけではありません。中高生世代の子どもたちは、もともと地域に居場所がないと言われていましたが、外に出歩くと白い目で見られ、大変窮屈な時間を過ごさなくてはならなくなりました。オンライン教材で勉強すればいいという声もあります。休校になった子どもたちのために科学技術映像を集めたサイトも話題になりました。家庭が裕福で、学校が休みになってもいろいろなリソースがある場合はそれでもよいでしょう。ところが、日本では7人に1人の子どもが貧困であると

いわれます。すべての中高生たちがネット上の 教材にアクセスできるわけではありません。

家にいれば安全なのでしょうか。災害など緊急事態では仕事に行けなくなり、保護者が家庭にいることも珍しくありません。ふだん一緒にいない家族がいることで、別のリスクにさらされることもあります。子どもへの虐待です。家庭が安全であるとは限りません。

余波が大きかったものの1つは、給食がなく なったことです。給食用に食材をおろしている 業者は、大きな損失を被りました。経済的に困 難な家庭では子どもたちの栄養を給食が支えて いるケースもあることから、頭を抱えている保 護者も多くみられました。日本ではありません が、深刻な感染症が広がるある国では、学校が 休校になったことで子どもが児童労働に従事さ せられる危険も指摘されています。

このように見ていくと、ずっとみなさんの身近にあった「学校」が実はいろいろなもの・こととつながっていたのだということがわかります。いろいろなもの・こととつながっているのですから、一斉に休校にしてしまったら影響が大きく、混乱を招くことも頷けます。

教職課程では「学校」をさまざまな切り口で考えていきます。世の中がざわざわと落ち着かない今だからこそ、状況を俯瞰しながら自分の立ち位置を確かめてみませんか。不確実な社会を考えるためのヒントを、教職課程で共に学んでいきましょう。

(教職課程・学芸員課程、本学准教授)

編集後記

ご入学おめでとうございます。COVID-19の感染拡大に伴い、いつもよりも不安の多い春です。全国一斉休校により改めて確認されたのは学校の存在の大きさでした。その学校で教師がよって立つ軸を確立するのが教職課程です。一方、混乱する人々を癒し、なぐさめ、元気づけ、そしてこの状況を記録に残させいくのが博物館であり、その在り方を学ぶのが学芸員課程です。なんだか落ち着かないというみなさん、教職・学芸員課程の学びを通して、この状況をちょっと俯瞰して考えてみませんか。学科だけでは経験できない、あなたの人生を豊かにする出会いが待っていますよ。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース 第64号

2020年4月1日発行

発行 工学院大学教職課程・学芸員課程

〒163-8677 新宿区西新宿1-24-2 27階 2733教職課程研究室 e-mail; abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

教職課程・学芸員課程行事日誌(2020年度)

2020. 4. 17 教職·学芸員課程登録案内 4. 21-23 教職・学芸員課程仮登録 教育実習オリエンテーション<3年度生対象> 4. 21 5. 11 授業開始 5. 18-20 教職・学芸員課程登録 6.22 教職課程運営委員会第1回 6 下旬 教育実習説明書類送付<4年度生対象> 7.25 介護等体験オリエンテーション(特別支援学校事前指導等) 8.10-8.22 教職·学芸員課程夏期集中授業 教員採用試験直前講座① 8.10 8.11 教員採用試験直前講座② 9.22 教育職員免許状一括申請案内 教職課程運営委員会第2回 11.9 教員採用試験オリエンテーション(合格者体験談) 11.21 12. 5 学芸員課程 2020 年度博物館実習報告会 及び 2021年度博物館実習(学外実習)予備登録オリエンテーション(1回目) 2021. 1.23 教員採用試験キックオフ講座

学芸員課程 2020 年度博物館実習報告会 及び

1.25-2.15 介護等体験登録オリエンテーション (オンデマンド形式)

学位授与式 教員免許状・学芸員資格証明書交付

2021 年度博物館実習(学外実習)予備登録オリエンテーション(2回目)

教員採用試験オリエンテーション(教育委員会派遣講師による)

1.23

2.2

3. 19

151

教職課程・学芸員課程データ

■教職課程新規登録者数

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
学部	157	177	161	163	138	152	115	110	143	108	75
*	(9)	(12)	(4)	(9)	(9)	(11)	(0)	(1)	(0)	(0)	(0)
大学院	4	10	9	10	5	4	3	4	6	6	6
教職特別課程	38	58	53	69	40	32	27	26	0	0	0
合計	199	245	223	242	183	188	145	140	149	114	81

^{※…()}は第2部学生数。学部の内数。

■教育実習者数

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
人数	94	125	103	115	101	88	67	70	59	54	52

■教員免許申請件数(延べ数)

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
人数	112	116	118	129	100	120	95	99	101	92	101

^{※2019}年度は予定。

■教員就職者数(卒業年度)

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
学部	3	2	2	1	1	6	1	4	3	4	未定
大学院	1	0	0	0	0	0	0	3	0	1	未定
教職特別課程	10	12	8	12	12	13	11	4	0	0	未定
合計	14	14	10	13	13	19	12	11	3	5	未定

■学芸員課程新規登録者数

年	度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
	人数	51	46	31	32	35	25	35	39	36	48	35

■博物館実習者数

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
人数	22	25	17	17	14	17	8	17	7	10	12

■学芸員資格取得者数

年度	2009年度	2010年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度
人数	26	25	16	15	11	18	8	17	7	10	12

^{※2019}年度は予定。

編集後記

今号は、特集テーマに関わって関係の先生方よりご執筆を頂けました。また、ご担当の 専門領域に関しての論文をご寄稿頂きました。折からの大変な状況の中にも関わらず、本 当にご多忙の中をご寄稿賜りまして感謝申し上げます。

なお、執筆順等につきましてはカリキュラムの枠組み等を含めた編集の都合によります ことご了承下さい。 (U)

執筆者(執筆順)

内山 宗昭 教職課程科長(学芸員課程兼務) 本学教授

尾高 進 教職課程教授

大石 久己 教職課程担当 工学部機械システム工学科教授

安部 芳絵 教職課程・学芸員課程幹事 本学准教授

三浦 登 教職課程非常勤講師 安 ウンギョン 教職課程非常勤講師 竹谷 尚人 教職課程非常勤講師 浜野 兼一 教職課程非常勤講師 丸山 剛史 教職課程非常勤講師

白土 潤 文京区立文林中学校主任教諭 林 リダ 公立高校定時制教諭(理科)

斎藤 光 東京都立蒲田高等学校教諭(数学) 小森 日向子 山梨県立甲府工業高等学校教諭(工業)

石倉優大 共立女子第二中学校高等学校非常勤講師 (理科)

工学院大学教職課程学芸員課程年報 第23号 2021年 3月 10日発行

発行 工学院大学教職課程学芸員課程 〒163-8677 新宿区西新宿 1-24-2 (安部芳絵研究室)

e-mail; abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp