

ISSN 1348-4222

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 25 号

特集

教職課程の自己点検・評価

Tokyo Japan, 2022

特集：
教職課程の自己点検・評価

はじめに

本年度より大学教職課程の自己点検・評価が始まることとなりました。ただ、今から始めるという感覚とは当事者にはまた違ったものがあります。その事由は、もとより、大学の自己点検・自己評価が言われた 90 年代の初めより、セクションとして教職課程科も関わり、評価制度を議論することも含めて当時の大学改革とも絡めながら、本『教職課程年報』（当時学芸員課程は未だ開設されていなかった）においても特集を組んでおり、以降、大学全体での自己点検・評価ということでは、現在も内部質保証を当該セクションとして実施しているわけで、そのことは各大学とも教職課程の自己点検・評価のシステム的な「2重性」と指摘されている点です。また、教職課程の情報公開についても既に施行されてきていることで、内容的には相当部分の実施をしかも早くから継続してきたとの感覚を持っているわけです。とりわけ、本年報の発刊の趣旨の柱の一つには、明確に教職課程学芸員課程の活動の継続的な情報公開と自己点検・評価の意図があったと考えています。

本誌はもちろん研究や実践報告の内容を持つことは言うまでもなく「報告書」自体ではないのであって、政策あるいは社会の情勢から例えば前号のように「コロナ対応下の教育」のように特集を組んだとしても、地道な活動には普遍的なところも多く、その意味では急に何かに対応して何かをしましたということではないと考えています。「教職課程の自己点検・評価」という意味では、例えば、教師教育の実践面が一部なり報告された場合もそれはまさにふりかえりであり、自己点検・評価を含むからです。なお、自己点検・評価の報告書は別途 HP に公開する予定ですが、まず本号では冒頭に「工学院大学教職課程に関する自己点検・評価の実施方針」と運営母体の教職課程運営委員会規程を掲載させて頂きました。また学生からのフィードバックの重要性に照らして教育実習のアンケートを掲載しております。

本号の論文については、教職課程学芸員課程専任・非常勤講師を中心に投稿のご案内をさせて頂いておりますが、本学機械工学科の瀬尾和哉教授、そして、東京都武蔵村山市教育センター参与兼教授の小野江隆先生にご寄稿を頂きました。また丸山剛史先生には今回は共同執筆という形でご寄稿頂きました。

齋藤史夫先生には今年度より「数学教育の理論と方法」をご指導頂くことになりました。今年度は尾高進教授が1年間のサバティカル研修であったため、内田徹先生、佐藤守先生にはその講義についてご担当をお願いしました。また「特別なニーズ教育入門」担当の小林玄先生が本務校のご都合でご退任とされます。先生には教職課程再課程認定時より大変お世話になりました。

今期もご指導いただきました諸先生方には深く感謝申し上げます。

（教職課程科長(学芸員課程兼務) 内山 宗昭）

目次

特集：教職課程の自己点検・評価

はじめに	……内山 宗昭…1
工学院大学教職課程の自己点検・評価に関わる資料	……3
「工学院大学教職課程に関する自己点検・評価の実施方針」	
「工学院大学教職課程運営委員会規程」	

—2022 年度工学院大学教師会報告—	……安部 芳絵…9
山川 泰宏 尾形 悠介 山岸 和樹 斎藤 光 松田 悠	
松井 大樹 長谷見 沙也香 湯口 亮介 堀内 宏基	

こども基本法と学校—こども施策への意見反映に向けて求められる教育の転換—	……安部 芳絵…21
技術・家庭科 技術分野におけるものづくりとコンピュータ	
—データサイエンスの活用—	……瀬尾 和哉…29
「授業創り」を通して学んだ理科教育の理論と方法	……高城 英子…43
学習指導要領が求める「特別活動」で育成する資質・能力の考察	
—社会人基礎力からみた特別活動の役割—	……三浦 登…51
高度グローバル人材育成戦略構想における日本人学校経営（パリ日本人学校）	
IB の要素を取り入れた探究単元の開発と探究の学びのスタイルの確立	…小野江 隆…61
「情報モラル」教育における道徳科と特別活動の役割	……浜野 兼一…75
高等学校における「特別の教育課程」編成による日本語指導について	……竹谷 尚人…83
「教育課程編成」制度の現状に関するノート	
—「学校管理規則」における編成主体・教育委員会の関与等への注目—	……丸山 剛史 宇賀神 一 外池 彩萌…91
「教育原論」の教師教育からの諸考察	
—教育思想の比較というアプローチに関して—	……内山 宗昭…105
教職課程の自己点検・評価導入に関する一考察	……内山 宗昭…112
2022 年度教育実習学生アンケート結果報告	……内山宗昭 尾高進 安部芳絵 大石久己 瀬尾和哉…117
教職課程・学芸員課程ニュース第 67 号・第 68 号	……125
教職課程・学芸員課程行事日誌（2022 年度）	……149
教職課程・学芸員課程データ	……150

工学院大学教職課程に関する自己点検・評価の実施方針

1. 趣旨

教育職員免許法施行規則第22条の8において「認定課程を有する大学は、当該大学における認定課程の教育課程、教員組織、教育実習並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。」と規定されている。これにより、大学が自らの責任で教職課程を点検・評価し、その結果をもとに改革・改善に努めるとともに、広く社会に情報公表し、教職課程の質を自ら保証する内部質保証体制が求められている。

本実施方針は、工学院大学における教職課程の自己点検・評価を適切かつ効果的に実施するため、その基本的枠組みを示すものである。なお、教育職員免許法施行規則第22条の7に、「2以上の課程認定を有する大学は、当該大学が有するそれぞれの課程認定の円滑かつ効果的な実施を通じて当該大学が定める教員の養成の目標を達成することができるよう、大学内の組織間の有機的な連携を図り、適切な体制を整えるものとする。」と規定されている。そこで、本学では課程認定を有する各学科所属の委員から組織された教職課程運営委員会がその役割を担い、全学的な観点から自己点検を行う。

2. 点検項目と方法

具体的な自己点検・評価項目については、「教職課程の自己点検・評価及び全学的に教職課程を実施する組織に関するガイドライン」（教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議）の内容を踏まえ、下記の表とする。点検は、根拠資料に基づき行うことを原則とし、履修学生による教職課程に関するアンケートの実施など、継続的なデータの収集と記録化を実施する。

表：点検項目及び中項目・評価レベル

点検項目	中項目	評価のレベル
1. 教育理念・学修目標	教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の策定状況	大学全体
	教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の策定プロセス	大学全体
	教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の見直しの状況	大学全体
2. 授業科目・教育課程	複数の教職課程を通じた授業科目の共通開設など全学的な教育課程の編成状況	大学全体

程の編成実施	教職課程の授業科目の実施に必要な施設・設備の整備状況 (ICT環境含む)	大学全体
	教育課程の体系性	学科等
	ICTの活用指導力など、各科目を横断する重要な事項についての 教育課程の体系性	学科等
	いわゆるキャップ制の設定状況	大学全体
	教育課程の充実・見直しの状況	大学全体
	個々の授業科目の到達目標の設定状況	授業
	シラバスの作成状況	授業
	アクティブ・ラーニングやICTの活用など新たな手法の導入状況	授業
	個々の授業科目の見直しの状況	授業
	教職実践演習及び教育実習等の実施状況	授業
3. 学修成果 の把握・可 視化	成績評価に関する全学的な基準の策定・公表の状況	大学全体
	成績評価に関する共通理解の構築	学科等
	教員の養成の目標の達成状況(学修成果)を明らかにするための 情報の設定及び達成状況	学科等
	成績評価の状況	授業
4. 教職員組 織	教員の配置の状況	大学全体
	教員の業績等	大学全体
	職員の配置状況	大学全体
	FD・SDの実施状況	大学全体
	授業評価アンケートの実施状況	授業
5. 情報公表	学校教育法施行規則(昭和22年文部省令第11号)第172条の2 のうち関連部分、教育職員免許法施行規則第22条の6に定めら れた情報公表の状況	大学全体
	学修成果に関する情報公表の状況	大学全体
	教職課程の自己点検・評価に関する情報公表の状況	大学全体
6. 教職指導	教職課程を履修する学生の確保に向けた取組の状況	大学全体

(学生の受け入れ・学生支援)	学生に対する履修指導の実施状況	大学全体
	学生に対する進路指導の実施状況	大学全体
7. 関係機関等との連携	教育委員会や各学校法人との連携・交流等の状況	大学全体
	教育実習等を実施する学校との連携・協力の状況	大学全体
	学外の多様な人材の活用状況	大学全体

3. 実施体制

教職課程の自己点検・評価は、課程認定を有する全学科から構成する教職課程運営委員会が、委員長の指示のもと、各項目について点検・評価を行い、改善計画を策定する。点検・評価の結果は、教授総会にて報告を行う。

4. 実施時期

教職課程運営委員会は、毎年自己評価に取り組む。当該結果は4年ごとに報告書としてまとめ、公表する。

5. 結果の取り扱い

教職課程は、自己点検結果を踏まえ、教育の質向上・改善を図るものとする。
自己点検の結果は、工学院大学ウェブサイトにて公表する。

以上

○工学院大学 教職課程運営委員会規程

(平成 29 年 10 月 16 日)

改正

(目的)

第 1 条 この規程は、工学院大学 教職課程運営委員会(以下「委員会」という。)に関し、必要な事項を定める。

2 委員会は、本学において教員免許状を取得させるために必要な事項について、教員免許制度に関することを調査、立案、審議する。

(審議事項)

第 2 条 委員会は、次の各号に掲げる事項について審議する。

- (1) 教育免許申請業務に関する事
- (2) 教職課程カリキュラムに関する事
- (3) 授業に関する事
- (4) 履修規定、履修方法に関する事
- (5) 教育実習に関する事
- (6) 介護等体験に関する事
- (7) 教職の手引きおよびシラバスに関する事
- (8) 学内の他機関から審議を付託された教職に関する事
- (9) 教育免許状取得を目的とした科目等履修生に関する事
- (10) その他教職に関する事

2 委員会は、前項に掲げる審議事項について調査、立案、審議し、その結果を教授総会に提出する。

(組織)

第 3 条 委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- (1) 教職課程科長
 - (2) 教職課程科教員
 - (3) 学科教員 各 1 名
 - (4) 大学院の専攻教員 各 1 名
 - (5) 教務課長
 - (6) 教職課程の運営を担う教務課員
 - (7) 学長指名の専任教員若干名
- 2 前項第 1 号および第 5 号の委員は職務上の委員とする。
- 3 委員は、学長が教授総会の意見を聴いて委嘱する。
- 4 任期は、1 年とし、再任を妨げない。

(委員長および副委員長)

第4条 委員会に、委員長および副委員長を置く。

2 委員長は、前条第1項第1号の委員とする。

3 委員長は、委員会を招集し、委員会の会議を主宰し、委員会を代表する。

4 副委員長は、委員長が委員会の意見を聞いて委嘱する。

5 副委員長は、委員長を補佐し、委員長に事故あるときは、その職務を代理または代行する。

(議事)

第5条 委員会は、第3条に掲げる委員の過半数が出席し、かつ次の各号の委員が出席しなければ成立しない。

(1) 先進工学部の委員1名以上

(2) 工学部の委員1名以上

(3) 建築学部の委員1名以上

(4) 情報学部の委員1名以上

(5) 工学研究科の委員1名以上

2 委員の出席は、代理人をもって代えることができる。

3 会議の議決は、出席委員の3分の2以上をもってする。

(委員以外の者の出席)

第6条 委員会が必要と認めたときは、委員以外の者の出席を認めることができる。

(事務)

第7条 委員会の事務は、学事部教務課において処理する。

(改廃)

第8条 この規程の改廃は、学長が教授総会の意見を聴いて行う。

附 則

この規程は、平成29年10月16日から施行する。

附 則

この規程は、令和2年4月1日から施行する。

附 則

1 この規程は、令和4年4月1日から施行する。

2 第3条の委員会組織を改定する。

2022 年度教師会報告

安部芳絵（教職課程科幹事）

2022 年 12 月 24 日（土）14:15 から 17:15 まで、工学院大学新宿キャンパス 0715 教室ほか 7 階フロアを使って工学院大学教師会を開催した。昨年度同様、新型コロナウイルス感染症の感染拡大のため、学外への広報は行わず、学部生・院生および大学近郊に勤務する卒業生を中心に参加者をしばって実施した。

2022 年度は、9 名のゲストスピーカーの先生方を中心に、7 階フロア全体を使っての教職ワールドカフェを行った。各グループの話し合い後は、いったん 0715 教室に集まり、スプレッドシートを用いて全体の共有を行った。ワールドカフェのファシリテーター・タイムキーパーは学部 4 年生と院生であった。本報告はその記録である。

70 名強の参加があり、会が終わってからも各所で話し合いが続いていた。学生からは、「先生たちのお話を聞いて、とっても楽しかった」「他大の友達からこういうのはうちにはないと言われてうらやましがられました」「忙しい、忙しいといいながら先生方が生徒の話をするときのいい顔が全てを語っているような気がします」という声が聴かれた。ゲストとして参加された先生方からは「初心に戻る日になりました。自分が学生の頃、こんな企画があったらよかった。今の学生さんがうらやましいです。」「1 人でも教員になろうと思う学生が増えたらいいなあと思っています。」などの言葉をいただいた。「また来年!」と仰ってくださる先生方がいることは、教職課程にとって大変心強いことである。

人と会い、話をするのが制約されるときだからこそ、在校生と卒業生がつながる場の重要性をひしひしと感じている。年末の大変お忙しい中、ゲストスピーカーとして参加して下さった諸先生方、卒業生のみなさま、在校生のみなさんに改めて感謝するとともに、2022 年度工学院大学教師会の報告としたい。

なお、当日のプログラム及びレジュメ、ファシリテーター&タイムキーパー用のマニュアルを次ページより掲載する。



写真1:教職ワールドカフェのようす



写真2:全体会のようす

2022 年度工学院大学教師会

日時:2022年12月24日(土)14:15-17:15 0715 教室ほか

13:55 受付開始

14:15 開会

あいさつ 高城英子先生

本日の趣旨説明<ワールドカフェの方法>

参加者は9グループになって①~⑨の教室をまわります。

各グループでファシリテーターとタイムキーパーを決めてください。

ファシリテーターは、各グループの進行をお願いします。

タイムキーパーは、30分たったら、次の数字のゲストのところへ移動を促します。

例)グループ①→②→③ ⑧→⑨→①

参加者は、ゲストスピーカーの先生方にたくさん質問してみてください。

気づいたことは適宜メモしておいてください。最後にまとめのセッションがあります。

14:30-16:30 教職ワールドカフェ 30分×3グループ(途中10分休憩)

14:30-15:00 セッション1

15:10-15:40 セッション2

15:50-16:20 セッション3

- | | |
|-----------------------------|---------|
| ① 山川泰宏先生(東京都立小山台高等学校・数学) | 0712教室 |
| ② 尾形悠介先生(麻布大学附属高等学校・理科) | 0712教室 |
| ③ 山岸和樹先生(神奈川県立川崎工科高等学校・工業) | 0762教室 |
| ④ 斎藤光先生(東京都立蒲田高等学校・数学) | 0762教室 |
| ⑤ 松田悠先生(中央区立晴海中学校・理科) | 0765 教室 |
| ⑥ 松井大樹先生(東京都調布市立第六中学校・技術) | 0765教室 |
| ⑦ 長谷見沙也香先生(川崎市立西高津中学校・数学) | 0715教室 |
| ⑧ 湯口亮介先生(宝仙学園中学高等学校・理科) | 0715教室 |
| ⑨ 堀内宏基先生(神奈川県立横浜修悠館高等学校・情報) | 0715 教室 |

16:30-17:00 まとめセッション

*0715教室に戻ってきてください。

17:10 あいさつ 三浦登先生

17:15 閉会

—18:00 先生方と個別相談の時間

*まだ話せていない先生や卒業生がいると思います。お話ししたい人と、お話しをどうぞ。

*各自解散です

教職課程関連行事

1月20日(金)10-12時 法務教官の先生のお話を伺う会@A0712

1月24日(火)10-12時 教員採用試験キックオフ講座@B0633

■ 基本情報

山川泰宏 (やまかわやすひろ)

東京都立小山台高等学校 数学科 主任教諭

■ プロフィール

数学科教員を目指して某大学数学科へ進学するも在学中にITの世界に惹かれ、IT企業に就職。技術職から本企業業務まで様々な職種を経験。

約10年経過後、改めて教員を目指すべく会社を退職し工学院大学教職特別課程へ入学。30代で教育実習を行う。その後無事教員採用試験に合格し、初任校は工業高校。生徒指導を中心に教員のイロハを学び、現在の勤務校へ異動。こちらは教科指導が中心。数学と向き合う日々。
 <保有資格> ソフトウェア開発技術者（現：応用情報技術者）／日商簿記2級／中高数学一種免許。

■ 勤務校の様子

2023年で創立100周年を迎える伝統校。「進学指導特別推進校」指定校。各学年8クラス構成。男女比ほぼ同数。定時制併置。文武両道を掲げ、国公立大に現浪あわせて100名超合格。部活も盛ん。2014年選抜甲子園出場。校庭は人工芝。校舎はビンテージ。エレベータなし。

▼分掌 進路指導部を4年間経験し、現在は1年担任。学年教務。ICT委員会。

▼授業 数学ⅠⅡ（1年4単位×2クラス）
 数学AⅢ（1年2単位×2クラス）
 3年共通テスト数学ⅠA（3年2単位×2クラス）
 総合的な探究の時間（担任クラス）

▼顧問 器械体操部・剣道部（どちらも副顧問）

▼一日の流れ 07:30 出勤
 08:20 朝SHR
 08:30 1時間目 開始
 14:55 6時間目 終了
 17:00 生徒下校
 19:00頃 退勤

※所定勤務時間：7:50～16:20（休憩45分）

※昼休み・放課後：生徒指導・質問対応・進路相談。

※空き時間：食事・授業準備・保護者対応・コロナ対応。

■ 生徒の様子

中学校までは勉強も部活も頑張り、成績上位だった生徒が入学してくる。「勉強」「部活」「行事」が盛りだくさんの高校であり、生徒はとにかく忙しい！高校でも文武両道で青春を謳歌している生徒が多くいる一方、進学校特有の問題もちらほら。

ここ数年、コロナ禍の影響か、異動してきた頃とは生徒の気質に変化があるように感じる。

■ 教職の特長（民間企業との違い）

- ✓ 業務内容がむちゃくちゃ多岐にわたる！！業務範囲が果てしなく広い！！業務水準が経験年数に比例しない！！同僚の“幅”が広い！！（年代／文系理系体育系芸術系／秀才・天才・天然／敏感・鈍感）
- ✓ 中毒性高。ブラック要素満載にもかかわらず、天職だと確信してイキイキと仕事する先生方が多い！！
- ✓ 技術やノウハウよりも「人間力」がモノをいう。
- ✓ 異動で定期的に人間関係がリセット。（公立の場合）

■ みなさんへメッセージ

「気力」「学力」「人間力」

生徒からの信頼が厚い先生は、この3つを備えています。

「気力」・・・心身とも健康で活力溢れる先生が大好きです。

「学力」・・・つまらない授業をする先生だと気絶します。

分からない授業をする先生だと騒ぎます。

熱量のある授業をする先生だと目が輝きます。

「人間力」・・・同じことを言っても生徒が反発する先生と、生徒が納得する先生がいます。よく生徒が相談に来る先生と、そうでない先生がいます。

残りの学生生活を通じて、全力でこれらを磨いてください！

昨今、教職の『ブラック』について様々な報道があります。そのような状況下で教職の道を志すみなさんは、

日本の☆宝☆

に他なりません。微力ながら応援したいと思いますし、いつか一緒に働けたらと思います。ここには書き切れないこと、書けないこと(?)がたくさんあります。ぜひ個別に聞きに来てください。楽しみにしています。

1. プロフィール

担当教科 → 化学 (過去には、物理基礎、中学理科 (物理・化学) も経験)。授業は週 16 時間程度。

学年分掌等 → 高校 1 学年担任、生活指導部、バドミントン部顧問

<経歴>

2003 年 4 月 ~ 2007 年 3 月 工学院大学 工学部 マテリアル科学科 (現 応用化学科)

2007 年 4 月 ~ 2010 年 3 月 都内私立中高一貫校 (2 年間)、高等学校 (1 年間) 非常勤講師

2010 年 4 月 ~ 2014 年 3 月 都内私立中高一貫校 (1 年間)、高等学校 (3 年間) 契約専任

2014 年 4 月 ~ 2015 年 3 月 都内私立中学高等学校 非常勤講師

2015 年 4 月 ~ 麻布大学附属高等学校 専任教諭



2. 勤務校の様子

生徒数 → 約 1,100 名 (1 学年 35~40 人×8~11 クラス)

方針 → 夢を語り、学問を追求・実践し、誠実なる校風の基、平和社会の建設に貢献する。

特徴 → ① 3 クラス制 (S 特進、特進、進学クラス) で、1 年ごとに入れ替えがある。

② 一人一台 iPad 所持。Google アカウントの活用を積極的に行っている。スプレッドシート、Google フォーム、classroom などを用いて、授業以外の場面でも積極的に ICT 活用を進めている。

3. 生徒の様子

① 素直で真面目な雰囲気である。学力は 5 教科 22 前後。学校行事や課外活動にも積極的に参加する。

③ 探求心や思考力、主体性をどうやって育成するかが課題 (尾形の私見)。

私が指導上心がけていること

① 明るくふるまう。 ② 清掃活動、学校行事では生徒と一緒にいるようにする (交流と危機管理)。

③ 「どんな力を付けさせたいのか?」「将来どういう姿で卒業してほしいか?」など、生徒をどういう姿に成長させたいか、を考えるようにしている。→ 教師がビジョンをもつ。

4. 一日の流れ(教師目線)

8:40 SHR・授業 (45 分×4)。授業または教材準備など、もろもろの仕事。

12:30 昼休み。生徒会の集まりや面談など生徒と関わることもある。

13:05 午後の授業 (45 分×3)。授業または教材準備など、もろもろの仕事。

15:45 SHR、清掃。清掃は担任も生徒と一緒にやる。教室整備を確認して終了。

16:00 部活指導 (私はバドミントン部)。現場に行って指導するようにしている。

19:00 部活終了、生徒は最終下校。 → 19:30 ごろ (部活ない日は 17:00 ごろ) 退勤

5. 教職について

① 仕事の 9 割は地味な作業の繰り返し。努力の先に楽しさがある。

② やりがいは生徒の成長を見た時、生徒や親に感謝されたときに来る。

6. 教職を目指す(考えている)みなさんへ

① 自信を持って、「これをこれだけやったぞー!」と言える何かを作ろう。自分に自信を持つために。

→ 大学の活動 (研究やサークル活動、部活) でもバイトでも何でもいいから、人に自慢できることをやろう。

② 本を読む。勉強をする。教養を育む習慣を楽しみながらつけていこう。

→ 学生、20 代で蓄積した教養、習慣は 30 代以降で生きてくる。

おすすめの本 向山 洋一 著「授業の腕を上げる法則」「子どもを動かす法則」(学芸みらい社)

長谷川博之 著「生徒に「私はできる」と思わせる超・積極的指導法」(学芸みらい社)

③ 仲間を大切にしよう。同僚だけでなく、研究会や学会など外のつながりをもつとよい。

④ 採用試験で挫折しても絶対にあきらめない!

教師会資料

【プロフィール】

2014年4月～2017年3月（卒業） 神奈川県立神奈川工業高等学校 電気科
 2017年4月～2021年3月（卒業） 工学院大学 工学部 電気電子工学科
 2021年4月～2022年3月 神奈川県立神奈川工業高等学校（臨時任用）
 2022年4月～現在 神奈川県立川崎工科高等学校（正規採用）

▶肩書◀

卓球部主顧問（生徒と一緒に活動中）、1学年副担任、電気専門部メカトロニクス研究委員会
 入試選抜委員会（2年間）、学校管理G（ICT担当）、電気系課題研究まとめ

▶科目◀

電気回路：1学年（2単位2クラス）、プログラミング技術：3学年（3単位1クラス）、課題研究3学年（3単位）

【勤務校の様子】

▶課程・学科：全日制・総合技術科（1学年）

▶授業展開：50分6時限を基本

▶学校規模：18クラス720名

▶履修形態：1年次は共通に学習

▶学期：3学期制

2年次からコースに分かれて学習

▶教育目標：科学技術の発展に寄与し、広く世界で活躍しようという向上心を持ち、豊かな教養と創造力のある人間の育成を目指す。

▶生徒の様子

神奈川県立の工業（工科）高校は学校によって（特に本校は、）隔年で定員割れが発生するため、年度によって生徒の様子が変わります。2022年度の1年生は定員割れによって1クラス二十数名程度と望んでいない少人数学習を行っています…。11月現在でも10名程度の転・退学者がおり普通校と比べると落ち着きのない学校と思います。

▶一日の流れ

	8:00	1限	2限	3限	4限	5限	6限	～18:00	18:30
月	出勤			研修	電気回路			部活動	退勤
火	出勤	電気回路		プロ技				部活動	退勤
水	出勤	プロ技	プロ技			電気回路	電気回路		退勤
木	出勤	校外研修（隔週）						部活動	退勤
金	出勤				課題研究	課題研究	課題研究	部活動	退勤
土		部活動（隔週）							

◇時期によって電気工事などの資格の講習会を放課後に行う◇

【教職について】（働いて感じたこと）

チュートリアルがなにもない！/仕事ができる人・やってくれる人に集中する。/臨任を経て初任になれてよかった。
 会計がわけわからん/学校によってルールが全然違う！/パソコン（ネットワーク）が遅い！！/1人1台端末の苦悩

【学生へのメッセージ】

私が教員になったのは、教えることが好きなものもありますが、常に新しい学びが得られる環境だと考えたからです。子どものためというよりは自分のために教員になったといっても過言ではありません。ですが子どもたちと過ごしていると、他にこんな職業はないだろうなと感じる瞬間があります。そんな時間はとても大切だなと感じます。

❖ プロフィール

齋藤 光

2014年4月～2018年3月 工学院大学 情報学部情報デザイン学科 (人間科学・福祉情報科学研究室)

2018年4月～2020年3月 都立八丈高等学校 情報科 非常勤講師

2020年4月～現在 都立蒲田高等学校 数学科 教諭

❖ 勤務校の様子

勤務校：都立蒲田高等学校 全日制課程普通科 エンカレッジスクール

特 色：今まで自分の力を上手に発揮できなかった子たちのための学び直しができる学校

生徒数：3学年合わせて400名程度

仕 事：2学年担任、数学Ⅱの授業を担当、卓球部顧問、など

❖ 生徒の様子

強い個性をもった生徒であふれている。授業開始のチャイムが鳴っても好きなことをしているマイペースな生徒もいるが、授業を真面目に受けている生徒が多い。

今年度入学生から一人一台端末が導入され、四苦八苦しなから授業に取り組んでいる。

❖ 一日の流れ

	月	火	水	木	金	土	日
朝	教室整備、教員打ち合わせ、SHR など					説明会 部活動 休日	休日
1限	授業	授業					
2限			授業		見回り		
3限		授業		授業	授業		
4限	授業	見回り		授業	授業		
昼休み	昼食、見回り						
5限	授業	授業	LHR	授業	授業		
6限	授業		授業	授業	授業		
放課後	SHR、部活、会議、保護者連絡、授業準備など						

空欄は空き時間です。空き時間の体感は5秒です。

❖ 教職について

人間の成長過程を間近で見ることができる貴重な職業です。

先輩の先生から習うことはたくさんありますが、一方で“習うより慣れよ”という場面も多いです。

文章を書く場面が非常に多く、何かにつけて文章を要求されます。文章を書くことが苦手な人は早めの練習が必要です。

❖ 学生へのメッセージ

学生のうちはとことん遊ぶ (好きなことをする) ことをおすすめします。

仕事をし始めると毎日が新しい発見の連続で、学びが尽きることはありません。

仕事に関する勉強は仕事を始めてからでも遅くないはずなので、今は留年しない程度に目一杯遊んでおくことが大事だと、私は思います。

<プロフィール>

松田 悠（まつだ はるか）

2017年4月～2021年3月 工学院大学 先進工学部 応用物理学科

2021年4月～2022年3月 北区・中野区の中学校にて非常勤講師(週16時間)

2022年4月～ 中央区立晴海中学校

<勤務校のようす>

●校風

1学年6クラス、2学年4クラス、3学年5クラス…約500人と、中央区も中では一番生徒数が多い中学校です。もんじゃストリートのすぐ近くにあり、老人ホームと保育園の複合施設になっています。教育目標は「共生」。

●肩書

- ・1学年の副担任、理科を担当
- ・バレーボール部顧問
- ・生活指導部 生徒会担当

<生徒のようす>

とてもおっとりしている子が多い。理科や運動がとても苦手…。地域の影響なのか、虫や植物をあまり知らず、実物を見せるととても喜びます。4月のはじめは全学年を通して、人見知りの子が多い印象でした。しかし、夏を超えると、とても人懐っこい子に変わっていました。人と親しくなるまでには少し時間が必要だったのかもしれませんが。真面目な生徒が多いので、1年生でもテストの1週間前には質問に並んでいます。

<1日の流れ>

7:50 出勤

8:10～職員会議

8:20～朝学活の裏で各クラスの出席確認→家庭連絡

時間割

	月	火	水	木	金	土	日
1時間目	学活	(授業)	事務作業	事務作業	授業	部活3時間	大会等
2時間目	事務作業	授業	授業	授業	事務作業		
3時間目	教材研究	教材研究	授業	授業	教材研究		
4時間目	授業	授業	授業	授業	授業		
5時間目	授業	授業	教材研究	授業	授業		
6時間目	授業	授業		総合	道徳		
放課後	部活	事務作業	会議・部活	部活	委員会等		

<教職について・メッセージ>

生徒は大人の細かいところまでよく見ていて、影響されているんだ、と日々感じています。その分とても可愛く、いつも自分を支えてくれているのは、大人どうしの関係よりも子供からもらう感情やリアクションだと思っています。もちろんうまくいかないことだらけで、どうしても良い関係が築けない生徒は常にいるものですが、それでも教えたことに向かって、本気でぶつかり向き合うスタイルを曲げずにいると、気付けば可愛い生徒になっていることもあるので、不思議です。そんな毎日をすごしていると、あっという間に時間が過ぎていきます。大変なのは大前提ですが、「教員になれてよかった」「楽しい」が実感できる毎日です！

松井大樹

■プロフィール

2016年4月～2020年3月 工学院大学 工学部 機械工学科

2020年4月～ 調布市立第六中学校 技術科

(1年目:1年W担任、2年目:2年W担任、3年目:3年W担任)

■勤務校の様子

生徒数...1年生35人×4クラス 2年生32人×4クラス 3年生:37人×3クラス ▶約380人

校風...「人・時・物を大切にする」を先生、生徒が目標に生活している。

特徴...小規模で、比較的大人しい雰囲気のある学校。もともと小学校の予定で建てられたため、教室が狭い。技術科として使える教室が木工室のみ(金工室は物置部屋です)。

肩書...3学年担任(ベテランと一緒に)、進路指導部(時間割とHPも担当)、女子バレーボール部主顧問

■生徒の様子

学年によってカラーの違いが激しい。

■一日の流れ

	8:00	1限	2限	3限	4限	5限	6限	～18:00	19:30
月	出勤	学活	別室対応	教材研究	教材研究	教材研究	総合	部活動	退勤
火	出勤	授業	授業	別室対応	教材研究	教材研究	教材研究		退勤
水	出勤	授業	別室対応	教材研究	教材研究	道徳		部活動	退勤
木	出勤	授業	授業	別室対応	授業	教材研究	授業		退勤
金	出勤	授業	授業	別室対応	授業	授業	総合	部活動	退勤
土		部活(基本は土日どちらか一方のみ活動可。)							
日		趣味のサッカー 夏休みは、部活か教材研究をひたすらやっています。							

■教職に就いて

よかったこと...自分の働きが、生徒の学びや喜びでしっかり還元されること。毎日、色々な場面で学びや気づきがあり、充実していること。

驚いたこと...いろんな教員がいること。いろんな生徒がいること。いろんな保護者がいること。

■みなさんに伝えたいこと

私自身が未だに課題としている”見通しをもつ”という力を訓練しておくことです。教員に求められる大事な能力の一つであり、ベテランの教員であっても課題にしている人も多くいると思います。逆に、皆さんが心配にされているであろう「教員の仕事量」は、見通しをもって勤務時間を効率よく使い、多くの業務をこなしている教員もいます。若手、ベテランを問わず個人の能力が良くも悪くも出る職業です。常に自身の課題と向き合いながら、研鑽を積んでいく意識を持ちましょう。

長谷見沙也香

【プロフィール】

2017年4月～2021年3月 工学院大学 情報学部情報デザイン学科
2021年4月～2022年3月 川崎市立西高津中学校 非常勤講師（週20時間）
2022年4月～現在 川崎市立西高津中学校 臨時的任用職員

【勤務校の様子】

生徒数…各学年 37人×8クラス →約900人

特 徴…人権教育推進校であり、教員も生徒も人権への意識が高い。GIGA端末を積極的に活用する教員が多い。

肩 書…1学年副担任、総務（総務部）、茶道部顧問、家庭部顧問

科 目…数学：1年生（4クラス）

【生徒の様子】

生徒たちは落ち着いている。挨拶がしっかりでき、素直で明るい子が多い。

今の1年生は幼い子が多い。（大した内容ではない生徒指導が多い。）

学習面・生活面において、支援が必要な生徒が各クラスに3人以上はいる。別室利用の生徒が増えている。

【一日の流れ】

	7:30	1時間目	2時間目	3時間目	4時間目	5時間目	6時間目	～18:00	20:00	
月	出勤	学活	授業	授業	別室	授業		部活	退勤	
火	出勤	教材研究	巡回	授業	授業	授業	総合	部活	退勤	
水	出勤	教材研究	授業	授業	授業	授業	総合	部活	退勤	
木	出勤	授業	教材研究	巡回	授業	授業	授業	部活	退勤	
金	出勤	道徳	授業	巡回	教材研究	別室	授業	教材研究	退勤	
土		休日に部活がないため、基本的に休み。								
日		教材研究をするために、休日に出勤する週もある。								

【教職に就いて】

よかったこと…誰かの力になっているという実感がある。子どもの成長を見れる。毎日違う日々で飽きない。

子どもにエネルギーをもらえる。学校行事が楽しい。給食がおいしい。

驚いたこと…部活動次第で、休もうと思えば休める。「学校・教員の仕事なのか？」と思う仕事が多い。

大変なこと…自分の時間がほとんどない。

【皆さんに伝えたいこと】

子どもと関わる上で、「教員としての軸」はとても大切です。私は教職の授業やボランティアで感じたこと・考えたことが自身の「教員としての軸」になりました。軸があるから、自分が悩んだとき・辛いときにも「どう行動すべきか」を考えることができます。しかし、「教員としての軸」はすぐにつくれるものではありません。ぜひ、教職の授業や子どもと関わる時間（ボランティアや教育実習など）、誰かに教える機会を大切にしてください。そして、「どんな教員になりたいか」「どんな生徒を育てたいか」「教員になって何がしたいか」をしっかりと考え、整理して下さい。大学時代に考えたことや経験したことは必ず現場で役に立ちます。「教員としての軸」を考える材料は今、身近にあるはずです。

プロフィール 湯口亮介（ゆぐちりょうすけ） 工学院大学 環境エネルギー化学科卒業（2017年度）

恩師に憧れて中学生の頃から教員をめざし、無事に中・高理科の教員免許取得

趣味は料理、写真を撮ること（風景）、サッカー観戦（最近は新作のポケモンをずっとやっています…）

〈勤務校〉

2018年度 私立 桐蔭学園中学高等学校 講師（化学採用）

2019年度～現在 私立 宝仙学園中学高等学校 共学部理数インター講師（物理採用）

現在の勤務校の様子 生徒数 1400名程度（中・高共学部、高校女子部）

特徴

- ・女子部に歴史があり、共学部は今年度で16期生とやや新しめ（中→高とそのまま上がる生徒が多い）
 - ・「理数インター」という科目の授業（理数 = 論理的思考力、インター = 人と人をつなぐ）
- ⇒ ICT・Science・Globalの要素を取り入れ、答えのない問に対してチャレンジし成長する
- ・毎週（通常の理科の授業とは別に）**理科実験の授業**（中学共学部）があり、実験レポートが課される

現在の勤務校の生徒の様子

共学部は各学年A～F（G）組までであるが、A～C組の中にはGlobalの生徒が在籍。

→日本語（特に漢字）が書けないことも多いため、悪戦苦闘。

入試形態が多いため、さまざまな生徒が入学 = 入試で必ずしも理科を受験しているわけではない

BYOD（Bring Your Own Device）が進み、1人1台iPad等の電子機器をもってきている。

→授業中・休み時間の使用などについて、管理に問題がある。

一日の流れ

	月	火	水	木	金	土	
1	指定休 (結構出勤)		5年 化学	2年 物理地学	2年 物理地学	3年 化学生物	
2			2年 理科実験	2年 物理地学	5年 化学	3年 物理地学	
3		5年 化学	2年 理科実験		3年 物理地学	5年 化学	
4		5年 化学	2年 理科実験	2年 物理地学	2年 物理地学		
昼休み		生徒対応					
5		3年 理科実験	2年 物理地学	5年 化学	5年 化学		
6		3年 理科実験	5年 化学	3年 化学生物	3年 化学生物		
7				3年 化学生物			
放課後は、天文部の指導、授業準備、理科実験の準備などで帰宅は21:00頃がほとんど							

教職について・みなさんへのメッセージ

私は、教員一年目の経験（成功・失敗）がその後の教員人生に大きく影響すると感じています。

そのためには、生徒、教員、さまざまな人と積極的に関わり、いろんなことを吸収しましょう。

また、教員は**チャレンジ精神・向上心**を忘れないでください。

化学専門の私が物理採用に挑戦したことで「理科の教員」としてのキャリアの幅が広がりました。

【堀内宏基のプロフィール】 [学籍番号コレクター] C3-03089、EM-08018、K3-15032、K3-16022、ED-22001
 院卒→SE5年→科目等履修2年→全日制5年→通信制1年目。diving assistant instructor、旅好き博士課程1年目。

【勤務校の様子】 [神奈川県立横浜修悠館高等学校 単位制による通信制の課程・普通科 18組担任 情報科]

- 授業や校務分掌としては一見少なそうに見えるが、突発案件、特別対応（結構重め）が随時発生する。
- 単位制のため、時間（出席回数）と予定作りに重きをおいている。予定は「年度」「3年間」とは限らない。
- 9月卒業、期末試験受験のための要件、外部認定単位、託児室、就労継続支援、履修登録、特殊ワード多い。
- 職員、生徒ともに、相手を思いやる心を持っている人が多い。但し、指導2枚で進路変更。

【生徒の様子】 [すべてが個別の案件。「普通」とは何か。]

- 平日生、日曜生・IT生、それぞれが課題を持っている。但し、教員はカウンセラーではない。要距離調整。
- 中学卒業すぐの人もいれば、成人したひとも、自分より年上の生徒もいる。仕事の合間に来る人もいる。
- 連絡手段は月1の通信紙をベースに、独自ウェブサイトと電話。Googleで連絡は使用しない。全数把握は困難。

【一日の流れ】 [裁量労働に近い自律業務]

情報の授業は2週間に1回 = 全日制の4分の1。代わりにレポート採点あり。

左A週 右B週	日A	月A	火A	水A	木A	日B	月B	火B	水B	木B
⑧08:30~08:35	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ
①09:00~09:50	DTP	授業準備	授業準備	授業準備	授業準備	授業準備	Free	教材作成	Free	教材作成
②10:05~10:55	社情	社情	情科	DTP	社情	科目総合	Free	教材作成	Free	教材作成
③11:10~12:00	情科	社情	社情	社情	社情	科目総合	Free	Free	Free	Free
【HR】12:00~	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR
④13:10~14:00	科目総合	取出授業	ラウンジ	Free	Free	正門	Free	ラウンジ	Free	Free
⑤14:10~15:00	Free	Free	Free	(総探)	レポ完	Free	Free	Free	Free	レポ完
⑥15:10~16:00	Free	レポ採点	(演劇部)	Free	レポ採点	社情	Free	レポ採点	Free	レポ採点
⑦16:10~17:00	Free	レポ採点	Free	Free	レポ採点	Free	Free	レポ採点	Free	レポ採点

【教職について】 [時間が解決しないことは前倒して片づける]

- 試験：二次試験は教育者としての思いを見ますが、一次試験は実力オンリー。教育実習後の時間はありません。
- 仕事：変化と学びを楽しみ続ける人にオススメ。自分で立てた予定通りに進めたい場合はSEをおススメ。
- 改革：1人1台端末は高校も始動。ネタのストックはありますか？ 教育業界は変革し、個別最適化学習の教育へ。
- 部活：働き方改革の矛先の一つ。部活を主軸に考えている人は要注意、要情報収集。部活の外部委託と共存へ。

【メッセージ】 [想像から創造し、自律と自立を高める]

何の経験を付加価値として語れるか。経験の獲得に「遅い」はありません。

教員として働くときは自分の付加価値を發揮しましょう。キティらぶ♥

キツイときはキツイといえるセルフマネジメント、自己調整力を整えましょう。



【おまけ】

生体情報（脳波、瞬き）、通信教育、システムエンジニア、ダイビング、話し足りない場合は

八王子2号館5階の田中研（金曜か土曜のどちらかに出没）にてお待ちしております（`・ω・´）>



2022 年度工学院大学教師会

ファシリテーター&タイムキーパーマニュアル

ファシリテーターのみなさんへ

- ・名札にあるシールの色が同じ人同士でグループをつくります。最初のセッションは、同じ色の先生のところへ移動します。①水色 0712 教室、②緑 0712 教室、③黄色 0762 教室、④オレンジ 0762 教室、⑤ピンク 0765 教室、⑥黒 0765 教室、⑦シルバー0715 教室、⑧赤 0715 教室、⑨キティちゃん 0765 教室です。
- ・移動したら、ファシリテーター→グループメンバー全員の自己紹介をお願いします。
- ・自己紹介が終わったら、スピーカーの先生に 10 分程度、学校のことやご自身のことをお話してもらってください。
- ・それが終わったら自由に質疑応答をします。1、2 年生もいるので、質問しやすいようにサポートしてもらえると嬉しいです。
- ・想定される質問は「教師になって一番つらかったこと」「一番うれしかったこと」「やりがい」などです。「お給料は?」「ブラックですか?」などを聞いてもたぶん答えてくれます。最後に「学生へのメッセージ」を質問してみてください。
- ・時間になったらスピーカーの先生にお礼を言って次のグループに移動します。(休憩時間は 10 分間あるので、個人的に相談したいことがあればそこでお願いします)
- ・16:20 になったら 0715 教室に戻ってください。

タイムキーパーのみなさんへ

- ・30 分、時間をはかってください。
- ・30 分たったら、次のグループに移動します。①→②、②→③…、⑨→①です。
- ・①と② 0712 教室、③と④ 0762 教室、⑤⑥ 0765 教室、⑦⑧⑨ 0715 教室になります。
- ・16:30 になったら、0715 教室に戻ってください。

／以上



こども基本法と学校

—こども施策への意見反映に向けて求められる教育の転換—

安部芳絵

1. 序論 こども基本法元年で文部科学省・学校に求められることは何か

2022年6月15日、参議院本会議にて、こども基本法およびこども家庭庁設置法が可決、成立した。これにより、2023年4月にこども基本法が施行され、こども家庭庁が発足する。

こども基本法第1条では、「この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、次代の社会を担う全てのこども¹が、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、その権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して、社会全体としてこども施策に取り組むことができるよう、こども施策に関し、基本理念を定め、国の責務等を明らかにし、及びこども施策の基本となる事項を定めるとともに、こども政策推進会議を設置すること等により、こども施策を総合的に推進することを目的とする」として、日本国憲法と並んで子どもの権利に関する条約の精神にのっとることが明記されている。

子どもの権利条約は、1989年に国連総会において全会一致で採択され、日本政府も1994年に批准した国際条約である。この条約により、国際社会は子どもにとって一番よいこと（第3条子どもの最善の利益）を子どもに聴いて（第12条子どもの意見表明権）子どもとともに考えていく方向に大きく転換した。条約のうち、第2条差別の禁止、第3条、第6条生命への権利、生存発達の確保、第12条を一般原則といい、子どもに関するあらゆることを実施するときにはこの4つ全ての権利が保障されていることが重要となる。

本稿では、こども基本法の施行とこども家庭庁の発足により、今後、文部科学省にどのような対応が求められるのか、そして学校現場に求められる役割は何かを検討する。

2. こども基本法にみる「こどもの意見」に関する条文

こども基本法第3条では、こども施策を行う際の基本理念を定めている。ここでは、子どもの権利条約の一般原則を織り込んだ形でこども施策の基本理念が定められている²（野村、2023：13）。第1項において差別の禁止、第2項では、成長・発達の権利とともに福祉・教育の権利への言及がある。第3項では、「全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して³意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」として、子どもの意見表明権についての規定がある。第4項では「全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて⁴、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮されること」として、子どもの最善の利益に触れている。

子どもの意見についてより具体的に定めたのがこども基本法第11条である。11条では、「国及び地方公共団体は、こども施策を策定し、実施し、及び評価するに当たっては、当該こども施策の

対象となる子ども又は子どもを養育する者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。」として、国及び地方公共団体に対し、「子ども施策」の策定・実施・評価にあたって子どもと養育者の意見を反映せることを定めたものである。11 条は義務であり、今後、国だけでなく全国の自治体の実施しなければならない。

3. 子ども基本法第 11 条と「子ども施策」

ところで、「子ども施策」とは具体的に何を指すのであろうか。子ども基本法第 2 条では、子ども施策を「子どもに関する施策及びこれと一体的に講ずべき施策」と定義した。具体的には、「新生児期、乳幼児期、学童期及び思春期の各段階を経て、おとなになるまでの心身の発達の過程を通じて切れ目なく行われる子どもの健やかな成長に対する支援」、「子育てに伴う喜びを実感できる社会の実現に資するため、就労、結婚、妊娠、出産、育児等の各段階に応じて行われる支援」、「家庭における養育環境その他の子どもの養育環境の整備」である。「新生児期、乳幼児期、学童期及び思春期の各段階を経て、おとなになるまでの心身の発達の過程を通じて切れ目なく行われる子どもの健やかな成長に対する支援」という表現からは、中高生世代がその対象であることがわかる。

子ども家庭庁設立準備室は、2022 年 11 月 14 日に「子ども基本法に基づく子ども施策の策定等への子どもの意見の反映について」事務連絡を発出した。事務連絡では、「第 11 条で、子ども施策の策定等に当たって子どもの意見の反映に係る措置を講ずることを国や地方公共団体に対し義務付ける規定が設けられて」いることを踏まえ、地方公共団体が「子どもの最善の利益を実現する観点から、子どもの意見を年齢や発達の程度に応じて積極的かつ適切に子ども政策の策定等に反映」するため「質疑応答集(Q&A)(別紙)」をとりまとめたものである。

Q2 では、「子ども施策といっても幅広いが、どの施策に関して子どもの意見を聴く必要があるのか。」とある。これに対して「子どもの健やかな成長に対する支援等を主たる目的とする施策に加え、教育施策、雇用施策、医療施策など幅広い施策」が含まれるとの見解を示している⁵。子ども基本法第 3 条 3 にある「全ての子どもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること」と合わせて考えれば、当然、学校教育も子ども施策に含まれる。

4. 子ども基本法第 11 条の実施で求められる文部科学省の対応

上述した通り、子ども基本法第 11 条で想定されている施策への子どもの意見反映には、学校教育に関することも含まれる。しかしながら、学校での子どもの意見反映には多くの課題がある。そこで、文部科学省に求められる対応を考える。

第一に、子どもの意見反映の土台となる子どもの権利条約の認知度の低さである。たとえば、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン(以下、SCJ)が 2022 年 3 月に実施したアンケート調査では、「内容までよく知っている」と回答した教員はわずか 21.6%であった(SCJ, 2022)。

子どもの権利条約についての教員の理解度の低さについて宮下は、文部科学省が(a)大学の教職課程で子どもの権利条約についての学習を必修化していないこと、(b)学習指導要領に子ど

もの権利条約の学習を入れていないこと、(c)文科省『生徒指導提要』に校則改善や授業改善、施設・設備の改善などで子どもの権利条約に基づいて学校運営への子どもの参加を保障することが入っていなかったことの3点を、その原因として指摘した(宮下、2023:38)。

今般改訂された「生徒指導提要」(文部科学省、2022)では、「まえがき」において、以下のような記述が見られる。

本年6月に「こども基本法」が成立し、子供の権利擁護や意見を表明する機会の確保等が法律上位置付けられました。子供たちの健全な成長や自立を促すためには、子供たちが意見を述べたり、他者との対話や議論を通じて考える機会を持つことは重要なことであり、例えば、校則の見直しを検討する際に、児童生徒の意見を聴取する機会を設けたり、児童会・生徒会等の場において、校則について確認したり、議論したりする機会を設けることが考えられます。児童生徒が主体的に参画することは、学校のルールを無批判に受け入れるのではなく、児童生徒自身がその根拠や影響を考え、身近な課題を自ら解決するといった教育的意義を有するものと考えています。

こども基本法の成立を受け、子どもが意見を表明する機会として校則の見直しが例示されている。さらに、「第1章生徒指導の基礎 1.5 生徒指導の取組上の留意点」「1.5.1 児童生徒の権利の理解」として、子どもの権利条約と一般原則への言及をした上で、「安全・安心な学校づくりは、生徒指導の基本中の基本であり、同条約の理解は、教職員、児童生徒、保護者、地域の人々等にとって必須だと言えます。」と述べた(文部科学省、2022:33)。

こども基本法第15条では、「国は、この法律及び児童の権利に関する条約の趣旨及び内容について、広報活動等を通じて国民に周知を図り、その理解を得るよう努めるものとする」と規定している。このことから、学校においても、子どもの権利条約の普及啓発は重要であるといえる。とはいえ、教職員が子どもの権利条約を児童生徒に教えることができるかどうかという点では不安が残る。宮下が指摘したように、教職課程において子どもの権利条約は必修ではないからである。子どもの権利条約は、子どもに関するあらゆることを考える際のものさしであり、子どもと向き合い判断に迷った際によりどころとなるものである。しかしながら、教員養成段階で学ぶ機会は必修化されておらず、生徒指導提要に書かれたからと言って、すぐに子どもの権利を尊重した生徒指導ができるとは言い難い状況にある。教職課程コアカリキュラムに、学校におけるこどもの意見反映の土台として子どもの権利条約を位置づけ、教員養成段階で子どもの権利条約を学ぶ機会を保障することが期待される。

憂慮するのは、いわゆる「5.20 文部事務次官通知」が今もって撤回されていないことである。子どもの権利条約の批准に際し、1994年5月20日に当時の文部事務次官坂元弘直の名で「「児童の権利に関する条約」について(通知)」(文初高第149号、平成6年5月20日)が发出された。子どもの権利条約第12条に関しては、「5. 本条約第12条1の意見を表明する権利については、表明された児童の意見がその年齢や成熟の度合いによって相応に考慮されるべきと

いう理念を一般的に定めたものであり、必ず反映されるということまでをも求めているものではないこと。なお、学校においては、児童生徒等の発達段階に応じ、児童生徒等の実態を十分把握し、一層きめ細かな適切な教育指導に留意すること」と記されている。

平野は、こども基本法の国会審議において法案の提案者を代表した木原稔衆議院議員（自民党）が、「学校教育についても、法律の定義上、子ども施策と位置づけることはできる」「条約の4原則について定めた子ども施策の基本理念も、当然、学校教育にも及ぶ」旨の答弁を繰り返した一方で、文部省通知を引き合いに出して「現行教育法体系のもとでも条約の趣旨が考慮されてきた」という趣旨のことを述べている（衆院内閣委員会、5月13日）点から、学校現場において効果的な取り組みが行われることへの不安を指摘した（平野、2022）。林も当該通知がいまもって撤回されていないことに対し、「子どもの意見を聞くというより、むしろ教育指導に従うことのほうが優先するという、いわば歯止め規定が書かれている」と懸念を示した⁶（林、2023:229）。

学校教育における子どもの意見反映を促すためにも、当該通知の早期撤回が求められる。

5. 結論 学校に求められる役割—子どもは校門をくぐることによって人権を失うわけではない

国連子どもの権利委員会は、教育の目的に関する一般的意見1号⁷において以下のように述べている。

8. 第2に、本条は教育への権利が促進されるプロセスを重視している。したがって、その他の権利の享受を促進しようとする努力が教育プロセスのなかで伝えられる価値観によって阻害されてはならず、逆に強化されなければならない。これには、カリキュラムの内容だけでなく、教育プロセス、教育方法、および、家庭か学校かその他の場所かは問わず、教育が行なわれる環境が含まれる。子どもは校門をくぐることによって人権を失うわけではない。したがって、たとえば教育は子どもの固有の尊厳を尊重し、第12条1項にしたがって子どもの自由な意見表明や学校生活への参加を可能にするような方法で提供されなければならない。教育はまた、第28条2項に反映された規律の維持への厳格な制限を尊重する方法で提供され、かつ学校における非暴力を促進するような方法で提供されなければならない。委員会は、総括所見のなかで、体罰を使用することは子どもの固有の尊厳も学校の規律に対する厳格な制限も尊重しないことであるとしてくりかえし明らかにしてきた。第29条1項で認められた価値観を遵守するためには、学校が完全な意味で子どもにやさしいものとなり、かつあらゆる点で子どもの尊厳に一致していなければならないことは明らかである。学校生活への子どもの参加、学校共同体および生徒会の創設、ピアエデュケーションおよびピアカウンセリング、ならびに学校懲戒手続への子どもの関与が、権利の実現を学習および経験するプロセスの一環として促進されなければならない。〔一般的意見1号、2001年、パラグラフ8〕

一般的意見1号が指摘するように、「子どもは校門をくぐることによって人権を失うわけではな

い」のである。教職員の子どもの権利条約の理解を阻むものとして、コアカリキュラムや文部事務次官通知等の課題は残るものの、これらが解決されるまで現場が何もしないということはありません。

第一に、教職員の「よかれ」で判断するのではなく、子どもの声を聴いて共に決める方向へシフトチェンジすることである。子どもの権利条約は、先に述べた通り、子どもにとって一番よいことを子どもと共に考えていく国同士の約束事であった。学校において、子どもにとって一番よいことを教職員の「よかれ」に基づき大人だけで決めるのではなく、子どもの声を聴きながら子どもとともに決める方向に転換していくことが肝要である。

第二に、子どもから出された意見をどう施策につなげるのかである。子どもから出された意見は、それだけではなかなか施策につなぐりにくい。そこで、子どもの声と施策をつなぐ役割が求められる。たとえば、東京都子供・子育て会議では、東京都子供・子育て支援総合計画（第2期）中間見直し（案）に対する意見募集を、2023年1月30日～2月28日まで実施した⁸。意見の提出方法は、インターネット、電子メールまたは郵送のいずれかであり、都HP、都こどもHP、都LINE、Twitter、出産応援事業メルマガなどで周知したところ、意見提出総数は964名であり、そのうち小中高生世代の子どもは81名（小：8名、中：71名、高：2名）であった。意見募集を知ったきっかけに目を転じると、大人は「出産応援事業メルマガ（307名）」、「都HP（160名）」、「都LINE（90名）」の順に多くなっているが、子どもは「学校の先生方（68名）」、「家族から（6名）」、「都HP（2名）」となっている。「チルドレンファースト」を掲げる東京都では、このほかにもさまざまな施策への子どもの意見反映の取組を行っているところであるが、子どもの声と施策をつなぐハブとして学校が役割を果たすことが期待される。なお、生徒指導は学校がその役割を果たすための重要な要素となるが、詳細は別稿に譲ることとする。

本稿では、施策への子どもの意見反映の下地となる子どもの権利条約を学校に活かす具体的な実践や教材について言及することができなかった。子どもの権利条約を学校に活かす取り組みとしては、ユニセフ協会による「ユニセフと考える「子どもの権利条約」を生かした学校・園づくり」⁹が、教材としてはSCJと工学院大学による子どもの権利と子どもの貧困を知り、考えることのできる中高生世代向けデジタルコンテンツ「あなたのミカタ！権利がワカルと世界がカワル」が参考になる。改定された生徒指導提要の実施と合わせて、検討が必要と考える。今後の課題としたい。

参考文献一覧

喜多明人 2009「第12条 意見表明権」喜多明人ほか『逐条解説 子どもの権利条約』日本評論社 pp.99-105

公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパン 2022「学校生活と子どもの権利に関する教員向けアンケート調査結果」

野村武司 2023「こども基本法で問われる自治体の役割」後藤・安田記念東京都市研究所『都市問題』vol.114 pp.13-21

平野裕二「「こども基本法」成立 ～学校現場に子どもの権利を根づかせていく必要性～」国際人権ひろば No.165

林大介 2023「子ども施策に子どもの声(子どもの意見)を反映するためにさらに取り組むべきこと」NTTデータ経営研究所『こども政策決定におけるこどもの意見反映プロセスの在り方に関する調査研究 報告書』pp.228-230

宮下与平 2023「日本の生徒参加による主権者教育は今」荒井文昭ほか『世界に学ぶ 主権者教育の最前線 生徒参加が拓く民主主義の学び』学事出版 pp.9-44

文部科学省 2022『生徒指導提要』

¹ こども基本法第2条では、「この法律において「こども」とは、心身の発達の過程にある者をいう。」とし、子どもの年齢を限定していない。これに対し、国連子どもの権利条約では子どもは18歳未満を指す。なお、欧州評議会「18歳未満の子ども・若者の参加についての閣僚委員会勧告」(2012)では、子ども・若者とは18歳未満のすべての子どもを指している。同勧告によると、日常的に「若者(young people)」は12,3歳以上を指して用いられることが多く、13-17歳の人々は自分のことを「こども」ではなく「若者」と認識していることが多いのが一般的であるとしている。こども基本法が想定する18歳以上30歳までとは大きく異なることに、注意が必要である。そもそも18歳未満の子どもには選挙権がないため投票行動で意思表示を行うことができず、社会的にも一般に18歳以上とは異なる捉え方をされている。よって、意見を聴くためにより手厚い対応が必要になる。なお、「18歳未満の子ども・若者の参加についての閣僚委員会勧告」(2012)の翻訳は平野裕二による。 <https://w.atwiki.jp/childrights/pages/331.html>

² こども家庭庁設置法も同様であり、第3条では「こども家庭庁は、心身の発達の過程にある者(以下「こども」という。)が自立した個人としてひとしく健やかに成長することのできる社会の実現に向け、子育てにおける家庭の役割の重要性を踏まえつつ、こどもの年齢及び発達の程度に応じ、その意見を尊重し、その最善の利益を優先して考慮することを基本とし、こども及びこどものある家庭の福祉の増進及び保健の向上その他のこどもの健やかな成長及びこどものある家庭における子育てに対する支援並びにこどもの権利利益の擁護に関する事務を行うことを任務とする。」として一般原則が織り込まれている。

³ これに対して、子どもの権利条約第12条では「その子どもに影響を与えるすべての事柄について(in all matters affecting the child)」という表現を用いていることに留意したい。

⁴ 「年齢及び発達の程度に応じて」という文言は、子どもの権利条約に鑑みるならば、年齢や発達を理由に権利を制限するものではなく、どの年齢・発達の状況にある子どもにも意見表明権があること、正当に重視されることが求められていると解される(喜多、2009:104)。このとき、親の指示および指導も考慮される。この点に関して国連子どもの権利委員会は、一般的意見12号パラグラフ84で「子どもは指示および指導に対する権利を有するのであるが、この指示および指導は、子どもの知識、経験および理解力の欠如を補うようなものでなければならず、かつ、同条で述べられているように、子どもの発達しつつある能力による制約を受けるものである。子ども自身の知識、経験および理解力が高まるにつれて、親、法定保護者または子どもに責任を負うその他の者は、指示および指導を、子ども自身の気づきを促すための注意喚起およびその他の形態の助言に、そしてやがては対等な立場の意見交換に、変えていかなければならない。このような転換は、子どもの発達の固定された時点で生じるのではなく、子どもが自分の意見を表明するよう奨励されるなかで着実

に進行していくものである。」と述べている。子どもが発達しつつある主体であり、「子ども自身の気づきを促すための注意喚起およびその他の形態の助言」から「対等な立場の意見交換」へ変えていくという指摘は、生徒指導を考える上でも参考になる。

⁵ 具体的には、各地方公共団体が個々の施策の目的や子どもの声・反応を踏まえつつ取り組んでいくことを示している。

⁶ 平野も、「「こども基本法案」に対する付帯決議でも、「教育及び子どもの福祉に係る施策のより一層の連携確保」が要請されており、とくに人権／子どもの権利教育を含む子どもの権利擁護との関連で、文科省がこれまでの消極的姿勢を転換することが必要である」と指摘した（平野、2022）。

⁷ 平野裕二訳

<http://childrights.world.coocan.jp/crcccommittee/generalcomment/genecom1.htm>

⁸ 詳細は東京都 HP 参照

<https://www.fukushihoken.metro.tokyo.lg.jp/kodomo/katei/kodomokosodatekaigi/index.html>

⁹ 子どもの権利条約の視点を学級経営に取り入れた学校での実践記録などが参考になる。ユニセフ協会のウェブサイト (<https://www.unicef.or.jp/kodomo/cre/>) のほか、教育新聞「子どもの権利に基づく学級目標 ユニセフが CRE の研修会」2023 年 1 月 20 日付 (https://www.kyobun.co.jp/news/20230120_03/) などを参照。

技術・家庭科 技術分野におけるものづくりとコンピュータ データサイエンスの活用—

工学院大学工学部機械工学科 瀬尾和哉

1. はじめに

学習指導要領によると、中学校理科編¹⁾では、「ものづくり」という言葉の前に「原理や法則の理解を深めるための」と明記されている。したがって、「ものづくり」は科学的知識を理解する際の思考の補助手段であると考えられる。一方、技術科では、「ものづくり」そのものが目標である。「ものづくり」に際しては、構想、設計、製作、使用（運用）、評価という各過程の体験を通して、技能や知識の習得、創意・工夫する力の育成、技術を適正に評価する能力と態度を育てることが本質である^{2,3)}。

近年、人工知能（AI）が隆盛を迎えている。人工知能には、コンピュータは欠かすことのできないツールである。「情報とコンピュータ」は「木材加工」、「金属加工」、「機械」、「電気」、「栽培」と並んで、技術科教育の主要分野である。コンピュータは、プログラミングに親しむためのツールとして、技術科に位置づけられてきた。

元来、「ものづくり」とコンピュータは親和性が高い。CADで製図し、3Dプリンタで試作品を印刷する、或いは、CADデータを使用しての構造解析や流体解析により、製品候補の性能を評価する等、である。「ものづくり」にとってもコンピュータは欠かすことのできないツールである。

本報告では、「ものづくり教育」とデータサイエンスの融合、を主題とする。「ものづくり教育」の観点から、人工知能をどのように授業に取り組んでいくのか、である。第2章と3章では、ものづくりとデータサイエンス、スパースモデリングについて紹介する。スパースモデリングであるベイズ最適化は、数多くの性能評価試験やシミュレーションが困難な場合に用いられるデータ駆動科学的手法である。第4章ではテスト問題により具体例を解いた。第5章では、「ものづくりとデータサイエンス」をテーマとして、山形大学附属中学校で行った授業の様子を報告する。アンケートをとったところ、生徒の関心は高く、この観点からの教材開発が渴望されていることが明らかになった。

2. ものづくり教育とデータサイエンス

データサイエンスと言えば、人工知能、人工知能と言えば、自然言語処理⁴⁾や画像認識等が主な応用先である。情報通信技術の発達により、文字、音声、画像等のデータ量は爆発的に増大した。直接入手可能な生データのみならず、データ拡張により、さらにデータ量を増やすことも可能である。

これらのビッグデータを基に人工知能は学習をする。仮に、物理現象を理解できなくとも、ビッグデータを基に法則を抽出できれば、未来予想は可能になる。

「ものづくり」の場合、一般的に、パイロットモデルやシミュレーションによる性能評

価を数多く行うことは、予算的に、時間的に困難である。例えば、スキージャンプ台⁵⁾を複数試作し、データを取得することは、現実的に不可能である。例えば、火山噴火はジャンプ台よりもデータ取得が困難である。地球科学の常識では、100年前の噴火は、最近の噴火と捉えられる。一生の間に火山岩塊の噴出速度を測定できる機会はほぼ無い。以上、「ものづくり」をはじめとして、データ取得に時間も予算もかかる問題は数多ある。性能の評価指標（目的関数）が高コスト関数である。

設計者の裁量で決められる設計変数が数多くあり、かつ、評価指標が高コスト関数である場合、多次元の広大な設計変数空間にも関わらず、評価指標の値が既知の設計変数の組は少ししかない。データは疎、つまりスパース（疎性）モデリングが必要になる。ある設計変数の組に対する評価指標の値を見積もる回数は少ないほど良い。

以上より、「ものづくり」の場合、データ数は限られている（ビッグデータではない）点に特徴がある。では、ものづくり教育では、データサイエンスの何処に軸足を置いて、教材開発を進めるべきであろうか。次章では、この点について、具体的な方法：ベイズ最適化について論じる。

3. ベイズ最適化

3.1 創造的洞察力と人工知能

熟練者の経験や勘に頼るしかなかった分野は数多ある。工芸品は代表格である。例えば、人間国宝のような職人は、自身の経験に基づいて、構想を練り、創造的洞察力を発揮し、新製品を開発する。多分、人間国宝ならば、素晴らしい創造的洞察力を発揮できるのであろう。例として、今回の授業では、天童市の将棋の駒、山形市銅町の鉄瓶のオブジェ、山形大学小白川キャンパス正門前の古内和傘店の傘⁶⁾等を紹介した。

一方、熟練者以外の大多数の人々は、経験のない問題に対して、創造的洞察力を発揮できる可能性は低い。では、どうするか。人工知能に頼ることになる。人間国宝が脳内で行っている創造的洞察を機械（コンピュータ）に任せる方法である。「ものづくり」の場合、データ数は限られているが、スパースモデリングをする。少数のデータ取得（評価指標の見積）、ガウス過程回帰、ベイズ最適化である。

3.2 ガウス過程回帰

任意の設計変数の組（設計変数ベクトル）に対する評価指標の値は、回帰で推定する。例えば、ガウス過程回帰で推定できる。さらに、ガウス過程回帰では、推定値の曖昧さ：標準偏差 σ を見積もることができる。曖昧さが大きいからと言って、悲観する必要はない。曖昧さを知ること、さらに有益な情報を得られた、とポジティブに捉える点が本質である。既存データが少数であっても、ガウス過程回帰により、任意の設計変数ベクトルに対する推定値と曖昧さを取得する。

ガウス過程（Gaussian Process）回帰は、多次元空間にも適応可能な回帰モデルである。一般的な「ものづくり」では、設計変数が多く、評価指標は高コスト関数である。このため、ガウス過程回帰により、任意の設計変数ベクトル \mathbf{x} に対する評価指標の推定値 μ とその標準偏差 σ を求める。

ガウス過程の直感的な説明は、「設計変数ベクトル \mathbf{x} が似ていれば、評価指標 F も似た値になる」である。任意の2つの設計変数ベクトル間の類似度をカーネル関数で表現する。カーネル関数には様々な種類があるが、例えば、式(1)の通り、最もロバストな動径基底関数(Radial Basis Function, RBF)カーネルを使用することが多い。RBFカーネルは、設計変数ベクトル \mathbf{x} と \mathbf{x}' の距離に応じて、正規分布のように指数的に減衰する関数である。

RBFカーネルは式(1)である。 $\mathbf{x}=\mathbf{x}'$ の時 $k=\theta_1$ となり、 k は最大値、すなわち最大の類似度になる。RBFカーネルのハイパーパラメータ θ_1 と θ_2 は、尤度関数を最大にするような最適化により決定する。

$$k(\mathbf{x}, \mathbf{x}') = \theta_1 \exp\left(-\frac{|\mathbf{x} - \mathbf{x}'|^2}{\theta_2}\right) \tag{1}$$

既存データが N 個あるとする。一般的に「ものづくり」の場合、データ数 N は少ないと考える。既存データ同士の k を要素とする行列 \mathbf{K} をカーネル行列といい、サイズは $N \times N$ になる。既存データには含まれていない、新たな設計変数ベクトルと各既存設計変数ベクトルとの間の RBFカーネルは N 行 \times 1 列のベクトルになり、それを \mathbf{k}_* と書く。また、既存データの評価指標は N 個あり、それらをまとめて、ベクトル \mathbf{y} で書く。評価指標の推定値 μ とその標準偏差 σ は式(2)、(3)の通りに求められる⁷⁾。

$$\mu = \mathbf{k}_*^T \mathbf{K}^{-1} \mathbf{y} \tag{2}$$

$$\sigma = \mathbf{k}_* - \mathbf{k}_*^T \mathbf{K}^{-1} \mathbf{k}_* \tag{3}$$

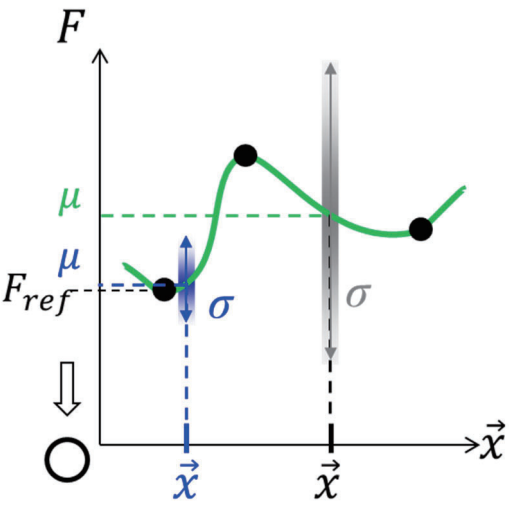


図 1 Gaussian process regression.

ガウス過程回帰モデルのイメージを図 1 に示した。縦軸に評価指標 F 、横軸に設計変数ベクトル \mathbf{x} をとった。縦軸は、小さいほど性能が優れている、という問題にする。既存データは $N=3$ の場合で、●で示した。実線がガウス過程回帰による目的関数の推定値 μ である。グラデーションを付けた縦棒線は標準偏差で、推定値の不確実性と換言しても良い。

新たな設計変数ベクトルが既存データのそれに近い場合、推定値の不確実性は小さく、一方、新たな設計変数ベクトルが既存データのそれから離れている場合には、不確実性は大きくなる。不確実性が大きいということは、推定値 μ がより大きくなってしまう可能性（性能改悪）も小さくなる可能性（性能改良）もあることを意味する。また、グラデーションの濃淡は正規乱数による確率分布関数に対応しており、濃い部分は高確率で推定値が出現することを示し、薄い部分はその逆を意味する。仮に推定値 μ が既存データの最優秀値： F_{ref} よりも性能が劣っていた（値が大きい）としても σ を含めて考えると、（可能性は低くなるものの）性能改良の余地は残されている。ガウス過程回帰では、任意の設計変数ベクトルに対する推定値 μ と標準偏差 σ の2つの情報を引き出すことができる。

3.3 ベイズ最適化

新たな有望設計変数ベクトルを低コストで求めるために、ベイズ最適化を実行する。ベイズ最適化とは、獲得関数の最適化である。獲得関数としては、例えば、改善量の期待値である EI 値⁸⁾ や信頼性下限関数：LCB 等がある。これらを求めるためには、ある設計変数ベクトルに対する推定値 μ とその標準偏差 σ が必要である。これらは前節の通り、ガウス過程回帰により求めることができる。

式(4)は獲得関数（信頼性下限関数）である。

$$a_{LCB}(\mu, \sigma, N) = \mu - \left(\sqrt{\frac{\log N}{N}} \right) \sigma \quad (4)$$

右辺第一項は、新たな設計変数ベクトルに対する評価指標の推定値 μ である。よって、右辺第一項は小さいほど高性能である。右辺第二項は不確実性 σ が大きいほど、性能改良の可能性のあることを意味する。また、 N は既存データ数であり、 N が大きいほど右辺第二項（未探索領域に最適解が存在する可能性）の重みが小さくなる。別の言い方をすると、右辺第一項は既知データの活用概念、第二項は未知の可能性にかける概念、である。

以上より、獲得関数の最適化では、 a_{LCB} の最小化を実行することになる。今回、遺伝的アルゴリズムにより獲得関数 a_{LCB} を目的関数とした最適化を行い、最適な設計変数ベクトルを求められる。新たな有望設計ベクトルが得られたならば、それに対する性能評価指標を（高コスト関数ながら）求め、既存データに加える。既存データが増えるごとにガウス過程回帰により応答局面をはり直し、逐次、より良い設計変数ベクトルを更新していく。この一連の作業により、データ数が少なくとも、有望設計候補点を発見することが可能になる。

4. テスト問題

4.1 テスト関数

例題（テスト関数）として、式(5)を考える。設計変数は1つ、 x のみとする。評価指標

は $f(x)$ で、小さいほど良い、つまり、その最小解を最適とする。ただし、 x の定義域は式(6)のとおりとする。

$$f(x) = x \sin x \quad (5)$$

$$0 \leq x \leq 9 \quad (6)$$

このテスト関数の最小値は、 $f(x) = -4.8$ で、その時の設計変数は $x = 4.9$ である。当然ながら、テスト関数であるため、正解を知っている。

4.2 有望設計点の遷移

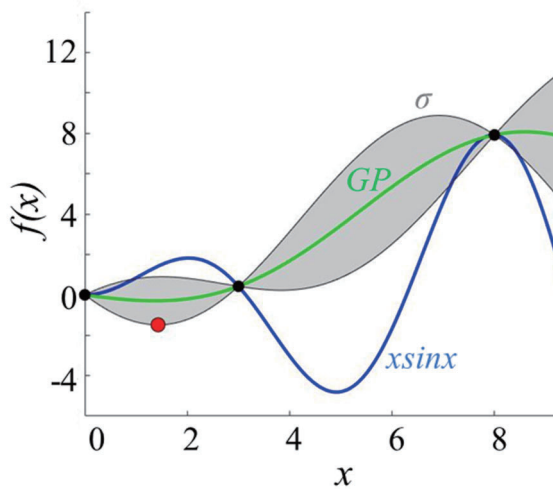
評価指標 $f(x)$ の値が 3 つのみ既知であるとする。図 2-a) に示した 3 つの ● を既知点とする。図の緑線：GP は、3 つの既存設計点に対するガウス過程回帰による推定値である。グレーの領域は、曖昧さ：標準偏差である。式(5)： $x \sin x$ も青線で描いた。

次の設計点の有望度は、式(4)の獲得関数により評価した。

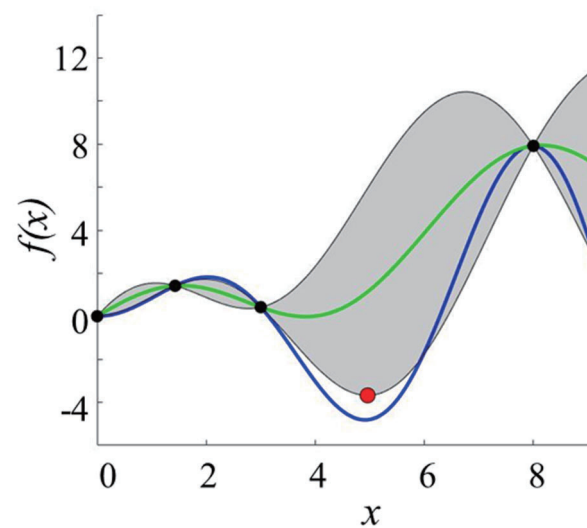
図 2-a) の赤丸は、式(4)の a_{LBC} の最適化により導出された有望設計点である。この有望設計点では μ が小さく、かつ σ も大きい。よって、式(4)の a_{LBC} も小さくなる。ちなみに既存設計点では $\sigma=0$ である。この有望設計点 x に対する評価指標を求めると $f(x) \doteq 2$ となった。初期の 3 設計点の内の最優秀値は $f(x)=0$ であった。残念ながら、この有望設計点では評価関数の値を改善することが出来なかった。

次に前節の有望設計点を既存データに加え、既存点を 4 点（黒丸）とする。これらを基に、再度、ガウス過程回帰し、有望設計点を図 2-b) の赤丸の通りに求めた。この有望設計点で、評価指標を求めたところ、 $f(x) \doteq 4$ となり、4 個の既存点の最優秀値を上回る性能を得た。ちなみに、図 2-a) で求めた有望設計点では、性能改善には至らなかったが、その設計点における曖昧さは 0 になった。

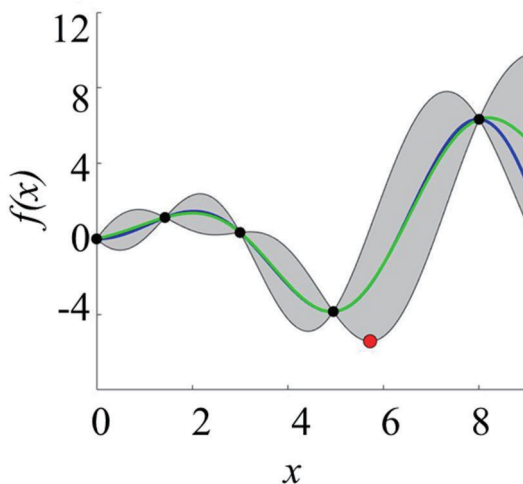
図 2-c) は図 2-b) の有望設計点を既存データに加え、既存点を 5 点とした場合である。図 2-d) は既存点を 6 点とした場合である。図 2-d) では緑線のガウス過程回帰は、真の値である青線にほぼ一致している。しかも図 2-c) は図 2-d) では、最適解近傍のみを効率的に探索している。



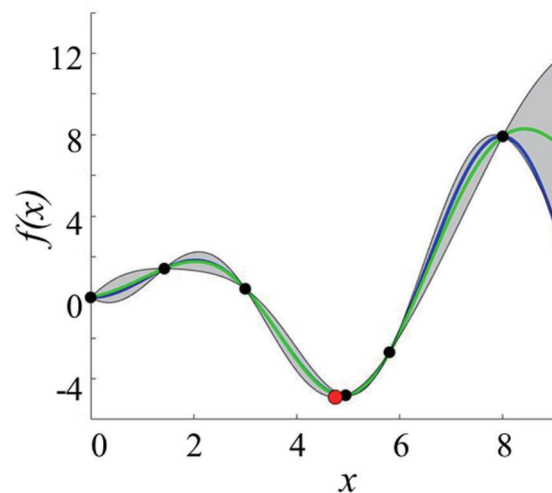
a) 初期の 3 点と次の有望設計点



b) 既存 4 点と次の有望設計点



c) 既存 5 点と次の有望設計点



d) 既存 6 点と次の有望設計点

図 2 有望追加設計点の導出

5. 「ものづくりとデータサイエンス」を紹介する授業

2023 年 1 月 23 日、2 コマ : 10:50~11:40 と 3 コマ : 11:50~12:40 に、山形大学附属中学校生徒向けに「ものづくりとデータサイエンス」というタイトルで授業を行った。内容は、上記の内容を伝えることである。2 コマは 1 年生 24 人、3 コマは 3 年生 65 人に向けて授業を行った。男女比は女子 51%、男子 49%である。授業の様子を図 3 に示した。



図 3 授業の様子

授業の最後、数分間程度、アンケートをとった。結果を図 4 に示した。図 4-a) アンケート 1 はデータサイエンスのイメージを問う質問、図 4-b) アンケート 2 はものづくりとデータサイエンスの関連に関する質問、図 4-c) アンケート 3 は授業の感想、図 4-d) アンケート 4 はデータサイエンスに対する好奇心を問う質問である。感想等の自由記述部分は、十人十色であったが、内容が同じとみなせる回答は省略した。

最初の質問、図 4-a) からは、人工知能、コンピュータ、病気の診断、ビッグデータといったデータサイエンスの王道イメージを中学生が認識していることが明らかになった。

2 つ目の質問、図 4-b) からは、授業の意図である、ものづくりとデータサイエンスの関連が本授業で伝わった様子を知ることができる。

3 つ目の質問、図 4-c) 授業の感想であるが、これは両極に分かれた。初めて聞く話で、面食らった様子、言葉が難しく、理解できなかった様子が述べられている。一方、楽しみながら話を聞いてくれた生徒、内容をほぼ完全に理解してくれた生徒、より積極的に勉強をしてみようと思う生徒等である。前者の感想は 1 年生中心、後者の感想は 3 年生中心であった。授業実践者としては、数式を隠すこと、専門用語を使わないこと、に注意して授業を行った。全生徒が満足する授業、これが究極の目標ではあるが、難しい課題である。満足度を上げるためのポイントは、身近なテーマを設定すること、教師側で複雑な計算部分をエクセルマクロ等で隠し簡単に実行できるように予め準備しておくこと、平易な言葉で話すこと等、と考える。これらを反映した、ものづくりとデータサイエンスを切り口とした教材開発の必要性がある。

最後の質問、図 4-d) データサイエンスに対する好奇心を問う質問では、81%もの生徒が肯定的な回答をした。データサイエンスに対する強い興味をうかがい知ることができる。

Q：データサイエンスと言えば何を連想しますか？

- 人工知能

- コンピュータ
- インターネット
- 社会に溢れている《価値》を引き出す学問
- ビッグデータを解析すること
- 「〇〇したらいいんじゃないですか」と提案するコンピュータ
- 企業のマーケティング
- 患者の病気の診断・推測

a) アンケート 1: データサイエンスと言えば?

Q: ものづくりとデータサイエンスにはどのような関連があると思いますか?

- 親密な関係にある互いに活用できる
- 今までの知識を生かして作ることや、全く新しいことをすること。
- 経営やアイデアを支えてくれるのものでものづくりに集中しやすいと思いました
- 限りのある中で有望なものをつくる際に使えると思った。
- データサイエンスをものづくりに利用することができていままでより質の高いものが手軽に作れるなど良いことがたくさんあると思う。
- 関連はもちろんあると思う。既存のものからの発達に影響を大きく与えると思うから。
- あまり関係がないように思えるけど、とても仲がよく、未来の発展につながるという関連があると思いました。
- ものを作るのにデータサイエンスがアドバイスをくれる関係。
- ものづくりもデータサイエンスによって決められており、決められたものを人間が手を加えていたり、使ったりすることによりデータともものづくりは関わっている。
- データサイエンスによってものづくりにおける失敗が少なくなる
- 少ない試行回数でより良い製品を作り出すことができる。
- より効率的に高価値なものを生み出しやすくなる
- 人の感覚的なことだけではなく、多くの人が比較的簡単により良い製品を模索すること
- 多くの実験が必要なことでもデータを上手く利用して負担を減らすことができると思う。
- 前例やデータが少なくても、データサイエンスを活用することで手間を省きながら、より性能が良いものを作れると思う。また、職人みたいな人がいなくなっても、すでにある作品から、作り方を予測することにも関連があると思う。
- データを元にして、ものづくりの形など様々な予想ができる。
- 学習モデルなどを活用することで、新しい工程だったら検討するところの絞り込みを短時間で実施可能にすることができる
- モノづくりとデータサイエンスは相性がよく、データサイエンスはモノづくりに活かせるものなのだと思います。

b) アンケート 2: ものづくりとデータサイエンスの関連

Q：今回の授業の感想を書いて下さい。

- データサイエンスのもととなる考え方やデータの処理の仕方や AI の活用などについて学ぶことができた
- 触れているけれど、気付いていないような ICT などの関連性やビッグデータスパースデータを知ってどのように活用すれば役に立つかわかりました。
- とても面白かったし、楽しかったです 特に、ここほれワンワンを例に上げていたことでみんながわかるし、とてもいいと思いました。
- データサイエンスということを知り、これからの情報社会で活用できそうだと感じました。たくさんあるデータからデータサイエンスを利用して、正確な情報を見抜けるようにしたいです。
- 自分の知らない機会のことがわかった。また、聞きたい。
- データをどのように使うかを学びました。少ない情報でも何ができるかを考え、これからの生活にもデータがたくさん必要になると思うので、今回の学びを今後活用していきたいです。
- 難しい言葉がたくさん出てきて混乱したけれど、これからの生活に大きく関わるということがわかったので知っておくようにしたい。
- 話を聞いていると今回話してもらったデータサイエンスはギャンブルのようなものだと思います。「成功するかもしれない」という賭けをしているようなイメージを持ちました
- 難しいところはありましたが、ものづくりとデータサイエンスの関連について知ることができたので僕もものづくりをする機会があれば生かしていきたいです。
- データサイエンスという知らない単語が出てきたが、事例も含めて聞いてわかりやすい授業だった。
- 私はものづくりとデータサイエンスのことは初めて聞いたので、少しは分かるようになったのかなと思いました。
- データサイエンスについてあまりしらなかったけれど、ものづくりと繋がっているということを知って驚きました。わかりやすかったです。
- こういう言葉をそもそも聞いたことがなかったので、色々な言葉をしれて楽しかったです。
- 初めて聞く言葉や初めて知ることなどがたくさんあって面白かった。また、データサイエンスが技術分野で活かされると知って興味を持った。
- ものづくりとデータサイエンスは仲良し、など詳しく知ることができて面白かった。データサイエンスについて、意識していきたいと思った。
- 「データサイエンス」という言葉を今日初めて聞いたけど、とてもわかり易くて、面白かったです。もともとそういうのに興味があったので、家でも調べてみたいです。
- とても興味深い話でした。特に平均値と曖昧さ(標準偏差でしょうか?)の話がわかりやすかったです。

- データサイエンスという言葉はあまり聞いたことがなかったけれど、今回の授業を通して理解することができた。ものづくりとは全然違うジャンルだと思っていたけれど、実は仲がいいということに驚きました。
- 私はあまり最近の技術について知らなかったけれど、今回の話を聞いてデータサイエンスともものづくりの関係を知れてよかったし、身近のところにデータサイエンスが使われているのだと思いました。
- データサイエンスと聞くと専門用語で難しいのかなと思っていましたが、私達も必ず日常でデータサイエンスに関わっており、知っておくべきなのだなと思いました。これからは、ほぼコンピュータの時代がやってくると思いますが、両立して時代を進んで行きたいなと思います。
- 初めて聞いた用語が多かったけれどそれについて詳しく教えてくれたため、興味が湧いてきた。これからの生活に必要な不可欠になっていくとおもうので知識として蓄えていきたいと思った。
- 難しいが面白かった。
- 難しかったが身近にデータサイエンスはたくさんあると思った
- データサイエンスを有効活用することで少ない情報で一番良い結果を知ることができることがわかった。使えるなら使ってみたいと思った。
- 自分が一度やってみようとした分野の話だったので面白かった
- 難しい言葉が多く出てきけど、具体例がわかりやすく、理解しやすかった。
- データサイエンスともものづくりはあまり関係ないと思っていたが密接に関わっていてすごいと思った。獲得関数や近似曲線などは難しかったがデータサイエンスが色々なものに利用されていて面白かった。
- 専門的な部分にも触れつつ、簡単にまとめられていて理解しやすいと感じました。
- 実際に自分が過ごしている環境の近くでも使われていることがわかって面白かった。
- 身近なことから、最終的にデータサイエンスとはなにかと知れて、深く考えることができました。
- 聞いていて楽しかった。計算とか色々入ってくるところはよくわからなかったけどすごく大雑把には言っていることはわかった。
- 僕も、「工学」には小さい頃から興味がありましたが、「ものづくり」と「デジタル」は全く違うものだと思っていました。この2つの関係性が両立し合うことで、様々な技術や問題を解決に導いていくんだなとわかりました。
- 難しく理解が難しかった。
- データサイエンスという言葉は知っていたが、意味はわからなかったもので、この時間で知ることができてよかった。データサイエンスは分野を問わず、大量のデータがあれば物事を捉えることができるということを知った。自分の将来の仕事に関連することがあるかもしれないと思ったのでどんなことにデータサイエンスが使われているのか知りたい。
- 情報化が進む現代社会で人間よりも能力の優れる人工知能に全て任せっきりせず、自分たちの力で社会を動かす事が大事だと思った。

- 難しかったが、新しい発見があった
- 例え話や、実際の例を用いながらの説明だったのでデータサイエンスについての理解を深めることができた。
- 中学以上の内容でわからない言葉もあったけど、結論はわかった
- 情報はうまく活用すれば様々なことに活かせることができ、生活が豊かになると感じた。
- とても難しく感じた。まだまだ知らない学問があると知り興味を持った。
- 当初、あまり興味を持っていなかったが、話を聞いていく中で、とても面白く楽しかった。
- データサイエンスという聞き慣れない言葉だったが、今回詳しく知れた。ものづくりに人工知能などのソフトコンピューティングを使う理由がわかった。
- 計算はわからなかったが、データが少ないときでも良いものを作れることがわかった。
- 初めて聞くような内容ばかりで難しかったが、日々現代社会の在り方は進化しているのだということを知った。
- 初めて知ることが多く今後の情報化社会に生かしていけそうだなと思った
- データサイエンスというものは聞いたことはなかったが、今回の授業を通してとても身近なものに使われているとのことだったので今私達が使っているものにもそういった技術が使われているかもしれないと思った。話を聞いている限り、私には難しかったが知ることができてよかった。
- データサイエンスについてざっくり理解することができた。これからの時代を想像できた。
- 難しい言葉が並んでいたけど、ものづくりとデータサイエンスは切っても切れない関係にある事を知ることができました。
- 難しい話が多く、後半の部分があまり理解できなかった
- データサイエンスは自分とは遠い世界だと思っていたがそんなことはなく、スポーツの用具とか、身近なものにたくさん使われていて、親近感がわきました。
- データサイエンスは情報を使って物事を理解するためにあるのだと思い、初めて聞いたが、かなり興味を持った。
- まだ新しく、よく知らない学問についての話は面白いなと思った。これから ICT や AI の発展につれてもっと需要が高まっていくだろうと思う。
- データサイエンスには、曖昧さが求められることを知って驚いた。科学や数学では、ただ一点を求めるイメージがあるものの、曖昧さによって、推定の幅を持たせるといのは面白いなと思った。また、データを増やすことで、曖昧さ・振れ幅が小さくなっていく過程が面白かった。究極的には物理を知らなくても使える、と仰っていましたが、私達でも使うことができるのか気になった。
- 難しかったがデータサイエンスは身の回りに沢山あるのだなと思った。
- 正直今まで、データサイエンスのことについて聞いたこともありませんでした。しかし、今回の話を聞いて、少し理解できたかぁ～と思った。

- データサイエンスという聞いたことがあるようでよくわからないことについてよく知ることができた。難しい話だったが、色々な学問があるということを実感した。
- 人工知能を使ってものづくりをすることでより良いものが作れるんだなと思った。
- 難しかったと一っつても
- 少し内容が難しかった。データサイエンスというものをはじめて聞いたが、ものづくりと密接に関わっているのだと知り、興味が湧いた。
- データサイエンスはニュースなどではよく聞くが実際はどのようなものかわからなかったが、今回の授業を受け、少しは理解することができた。ただまだ関数など知らないことが多くわからないところは多かった。いずれより数学や理科をより理解したときまた考えてみたいと思った。
- データサイエンスやビッグデータなどの言葉はあまり日常生活で直接触れないので、具体的な例が知れてよかったです。
- これから関わり合っていくであろう、データサイエンスについてたくさんを知ることができました。特に、データサイエンスを使い、大まかな答えを自動的に導き出してくれるということです。これは、医療などで使えるそうです。また、データサイエンスの話を知りたいです。
- 専門的な知識が多く、素直によく理解できませんでした。しかし、データサイエンスはスキージャンプ台のように私たちの生活に身近にも利用されているようなので、興味が出てきました。

c) アンケート 4 : 授業の感想

今回の話以外にもデータサイエンスネタはあります。続きを聞いてみたいですか？

89 件の回答



d) アンケート 4 データサイエンスに対する好奇心

図 4 アンケート

6. まとめ

中学生は、データサイエンスという言葉を認識している。そのイメージは、ビッグデータ、人工知能、インターネット、コンピュータ、病気の診断等であった。主にビッグデータをイメージしている。今回、中学生向けの授業では、ものづくりへのデータサイエンスの活かし方は、ビッグデータとは反対で、スパースモデリングに立脚する特徴があることを紹介した。授業の感想は、難しいから面白い、まで両極に分かれた。いずれの生徒もデータサイエンスには強い関心を抱いていることが明らかになった。

参考文献

- 1) 文部科学省 『中学校学習指導要領解説 理科編』(平成 29 年 7 月).
- 2) 橋本孝之:「生きる力」をはぐくむ技術・家庭科教育の展開, 中等教育資料, 平成 20 年 10 月号 (2008) pp.24-25.
- 3) 瀬尾和哉, 河合康則: 技術科教育の現状, *可視化情報学会誌* 30 (117), 27-27 (2010), doi.org/10.3154/jvs.30.27
- 4) T. Yamaguchi, K. Hara and I. Suzuki, "Robust Method to Convert HIRAGANA Sequences into Japanese Text," *2021 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*, Orlando, FL, USA, 2021, pp. 6058-6060, doi: 10.1109/BigData52589.2021.9671804.
- 5) 瀬尾和哉: スキージャンプとものづくりークラレ蔵王シャンツェー(<小特集>勝利・記録に挑むスポーツ工学ーリオからピョンチャンそして 2020 東京へー), *日本機械学会誌*, 119 (1172), 396-399 (2016) , doi.org/10.1299/jsmemag.119.1172_396
- 6) 古内和傘店: <https://www.reallocal.jp/62492> (2023 年 1 月 31 日参照)
- 7) 持橋大地, 大羽成征, “ガウス過程と機械学習”, 講談社 (2019).
- 8) 下山 幸治, 鄭 信圭, 大林 茂, “多目的最適化における Kriging 応答曲面法のためのサンプル追加指標の比較”, *進化計算学会論文誌*, Vol.3, No.3 (2012), pp.173-184.

「授業創り」を通して学んだ理科教育の理論と方法

非常勤講師 高城英子

1. はじめに

今まで「教師は学校現場で育つ」と言われてきた。教師力育成の研修の中心は「校内授業研修」であり、「学習指導案」を書いて「研究授業」を行い、先輩教師からの指摘や評価の中で、指導法や生徒把握の方法を学び、自分なりの「授業創り」を進めてきた。その効果は海外でも「lesson Study」として紹介され、日本の教師レベル¹は、こうした日常的な研修が支えてきたと評価されている²。

その一方で、教師の多忙化が話題となるに従って、教育委員会主導の研修講座は増えても、お互いの授業を見せ合って検討していく「校内授業研修」の場が少なくなってきたようにも感じる。徒弟制度に似た“先輩—後輩”の人間関係が避けられたのか、「授業者は、みんなから指摘され、自信をなくしてしまう」「授業者となる“経験の浅い教師”は部活動もあり、負担増だ」という声も聞くようになった。それに拍車をかけるように、コロナ禍でオンラインによる学びが多くなった学生は、以前より互いの意見をぶつけ合う積極性が減少したようにも感じる。

しかし、これからの教師は、ICTを始め、新しい学び方への対応も求められ³、価値観も多様になる中、探究的な学びも取り入れようとするならば、教師になった後も学び続ける積極性が必要になっていくはずである。積極的な姿勢を育てていくには、日本の教師を育ててきた「校内授業研修」の原点に戻り、生徒の学ぶ姿を直接感じ取る「授業創り」を経験することが大事なのではないかと考えた。自分の指導姿勢を示す「学習指導案」と、指導方法を探究していく「模擬授業」を中心に「学び合う」積極的な「理科教育法」の授業を進めたいと、改めて考えたのである。「主体的・対話的で深い学び」を目指すこれからの教師には、教師自らも「主体的」に自分の指導姿勢を立案し、模擬授業での「実践的」で「対話的」な学び合っていく指導姿勢を育てたい⁴と考え、次の3点に重点を置いた“理科教育法”の実践を進めた。

- ・「学習指導案」作成では、自分の指導姿勢を示す事を重視し、初回は4回に分けた添削指導を進めて、「授業創り」の方向性を学び、2回目以降は「自力での指導姿勢の立案」を目指す
- ・「模擬授業」では、1授業時間（50分）の授業を1人の授業者が「計画—実施—評価」の流れを意識した授業を進め、「指導と評価の一体化」による学びを実践的に学ぶ（全員が2回以上行う）
- ・「通常」の理科授業の他に「探究的な学び」を目的とした「模擬授業」も行い、教材からの「授業創り」を体験する。生徒役の学生と共に授業後の検討も行い、自主的に研修する姿勢を育てる

2. 理科教育の理論と方法 A・B の流れ

工学院大学では“理科教育法”の授業は「理科教育の理論と方法 A と B（それぞれ4単位）」として進められ、中等理科教育の教員を目指す学部2～3年生が受講することが多い。一斉講義中心の授業は避け、グループ討議ではホワイトボードを活用した意見交換を積極的に取り入れ、授業を振り返り作成するレポートを提出。講師が毎回ルーブリックで評価し、その積み重ねを成績の中心としている。（一斉試験は行っていない）

A（基本編）と B（応用・発展編）の講座は通年にわたって開講する講座と夏期集中講座で、1年

ごとに入れ替えて実施しているので多少の変更があるが、主に次の様な内容で進めている。

理科教育の理論と方法 A	理科教育の理論と方法 B
<ul style="list-style-type: none"> ・「新学習指導要領」の理解 これからの理科授業 ・「理科授業の進め方」 ・「学習指導案の立案」書き方指導（詳しくは後述） ・「模擬授業と相互評価」（詳しくは後述） ・「生徒主体の学び方」 “生徒が見出す”学びなど ・「新しい学び方」 ICT 活用 主体性重視 ・「自力での学習指導案の作成」 ・「2 回目の模擬授業」（詳しくは後述） 	<ul style="list-style-type: none"> ・「新学習指導要領」の理解 探究型の理科授業 GIGA スクール構想 ・「理科の進め方」 理科室管理 小中高の流れ ・「高大連携」 開かれた学校 外部講師との連携 多様な入試 ・「国際的な視点」 PISA 調査 学力テスト ・「探究的な学びの導入」 教材開発 学習指導案作成（詳しくは後述） ・「模擬授業と相互評価」（詳しくは後述） ・「生徒主体の学び方」 生徒の学びの読み取り 1人1台の端末・ICT 活用 ・「自己の成長を確認する評価（メタ認知を含む）」

3. 「初回」学習指導案添削指導

多くの学生は授業参観の経験もなく、学習指導案を読む機会も少ないので、初回の学習指導案の指導は、4回（以下の①～④）に分け、添削指導も行っている。学習指導案の作例はインターネットで入手する事も可能な時代だが、「自分の指導姿勢や単元理解を示す授業参観のテキスト」と位置づけ、自作する意義を強調している⁵。実際には、中学校高校の基本的な学習の形を学ぶために、中学校理科を題材とし、実験教室を使用できないので、「中1 光と音」の単元を取りあげている。

①「学びのストーリー」を描く

授業者として「どう学びを構成するか」を自由に記述する、指導案作成の準備を行う。「簡単な指導計画」や「カリキュラム・デザイン」として、どんな学習活動で何を学ばせたいかをおおまかに構想する。

<評価> どんな学び方をさせたいか。

学習者中心に考え、知識の教え込みになっていないか。

②「単元目標」「単元観・指導観」

具体的な指導案作成に入り、「何を目指し、何を教材に、何を学ばせたいか」を、学習指導要領³との関係も意識して記述する。

<評価> 単元全体を見通した、指導姿勢を持っているか。

③単元を通した「3 観点の評価規準」「指導と評価」の計画

50分毎の授業展開を意識し、「学びのストーリー」と3観点による評価の具体的な進め方^{6・7}を、時系列に整理する。（参考資料として、教科書会社 HP の「年間計画・観点別評価（例）」を紹介した）

<評価> 授業毎の「ねらい・活動」の具体化ができているか。

3観点による評価のバランスはとれているか。

④1 授業単位の授業を取りあげ「本時の展開（本時の目標・評価を含む）」を構想する

多様な「具体的な生徒像」を想定することを重視⁸し、学習者がどう学び、指導者はどう支援していくかを具体的に記述する。指導者の見取りや評価場面を明確にし、ルーブリックでの評価基準も設定する。

<評価>学習中心の学びを意識しているか。

学習課題は明確で、指導と評価の一体化⁷を意識しているか。

4. 自力での学習指導案作成にステップアップ

学生達は、段階を追って学習指導案を作成する事によって、理科の授業創りの基本を理解し、模擬授業を経験する事で、計画通りに行かない体験、どんな配慮が必要なのか⁵を学んでいく。そうした経験を活かして、2回目の「模擬授業」では、自力での学習指導案作成に取り組んでいく。今回は、1人1台端末と通信ネットワークの整備が進んできている事を意識し、「気象データをインターネットから入手」する授業も可能な「中2 気象」を取りあげた。生徒が直接、端末を操作しデータを入手する形式の授業を、初めて経験する学生も多く、指導観、教材観にも大きな変化が見られた。提出期限を設定したオンデマンド授業と位置づけたが、全員が提出した。その結果を以下のルーブリックで評価したが、8割が目標（A以上）をクリアすることができた。

学習指導案作成 ルーブリックと達成人数

レベル	具体的な評価基準	人数
A◎	A◎に加え、独自のアイデアを含んだ授業展開も考え、完成度が高い	15
A○	単元観、指導観、指導と評価の計画、1時間の授業の流れに、統一感があり、授業者の指導に対する姿勢や意欲が感じ取れる。	9
A	単元観、指導観、指導と評価の計画、1時間の授業の流れを、不足することなく記述しており、学習指導案の形式を理解している。 （「指導と評価の計画」の記述が曖昧でA○にならない場合が多い）	2
B	一部に不完全な部分が残りの、統一した指導の意図が読み取れない。 （単元全体を見通した指導案になっていない、一貫性がないが多い）	2
C	記述に不完全な部分が多く、どの様に学習指導を進めていくか読み取れない。	0

探究型の授業を取りあげた3回目の「学習指導案」でも、8割以上の学生が「自力で学習指導案を書き上げ、それを基にした模擬授業を行える」レベルに達している。

5. 模擬授業

学習指導案作成後、「本時」として取りあげた授業を、模擬授業として全員が授業者となって行った。同時に4人の授業者が50分1回分の授業を実施し、授業者以外の学生が4つのグループに分かれ、生徒役としてロールプレイ参加し、授業後に相互評価による検討を行った。今回は7回の模擬授業とその検討を行ったが、相互評価の後、講師の指導として「理科授業での「問い」の立て方」「問題解決型、学習者中心の授業展開」「情報機器の活用と留意点」「学習中の生徒の見取り・読み取り」「実験を中心とした授業での留意点・事故防止」「理科室管理」「個人差を意識した支援のあり方」などの指導も適宜取り入れ、理科教師としての基本姿勢の育成を図った。一般論としての講義を

聞くより具体的な例を取りあげ、授業創りの基本を説明する方が、実感を伴う学びとなった。

教師は教室では1人で40名近くの生徒を指導していくのが基本である。よく、「導入部分のみの授業」を体験する模擬授業を目にするが、「導入⇒展開（実験・話し合い等体験させ）⇒まとめ」をリードし、時間不足ならどこで切る（次時にまわす）か、時間が余ったら何で終了時間までつなぐ（そこまで準備）か。教師は1人で授業を“仕切らない”といけない存在である。

また、生徒役の実験も貴重である。生徒役を体験する事で、生徒の立場が見えてくるのである。現役の教師となって授業研修を行う事はあっても、生徒役で授業に参加する機会は滅多にない。先生の発言を生徒はどう理解するのか、生徒としてどう振るまえばいいのか、どう対話していくか、など生徒目線で授業を捉えるようになる。授業後のグループ討議では、具体的な指摘も多く、「教師としては、・・・を期待しているのだろうが、あの時間ではグループ内で検討するのは無理だ」など、大いに盛り上がりを見せた。

「塾講師の実験もあるので、授業の進行はできると思います」という学生も、“生徒が見い出す”形の授業を体験し、生徒が「間違えそうな場面」が分かってくると、調べる（実験する）時間や、生徒同士で検討に要する時間などの把握もできるようになり、授業中に評価して支援する意義も学んでいた。1授業時間を1人で仕切り、学び合う価値は大きい。学生達の評価能力の伸長や、新しい「探究的な学び」についての検討に関しては、後述する。

6. 指導と評価の一体化 多様な「生徒の姿」を想定

この様に、毎回の発見が多い「模擬授業」であるが、「模擬授業後に生徒役のワークシートを評価する」活動を取り入れて以降、学生の「評価観」の深まりを感じた。それに関しては、昨年度の年報で発表した「記述活動を通して探究的な学びを模索する双方向型授業⁹」でも取りあげたが、効果が期待できたので、今回は次の3点に重点を置いた講義を行った。

- ①模擬授業後の次の講義で、優れた「評価例」「コメント例」を全体に紹介し、意識づけた。
- ②模擬授業終了後に、「授業の形成的評価と意義」「評価を参考に授業改善する意義¹⁰」を、1回分の講義として取りあげ、現任教員（*）も招聘して、実践例も紹介した。
- ③模擬授業後に、自力での学習指導案の提出を設定し、「ルーブリックの基準設定や評価場面」の再検討を行うよう促した。

①の効果としてワークシートの形式が、「穴埋め式」が見られなくなり、「自由記入型・自分の言葉での記述」に変化していった事が挙げられる。模擬授業では1回の授業について記述させ、評価しているので、ワークシートの形を取っているが、一般的な授業での「ノート」の扱いと同じだと考えて良いと思われる。今までの「学生がイメージするノート」とは、“板書を写す”ものであり、“重要事項を忘れないように記録する”ものであった。そのため、ノートの評価としては「重要な項目を落とさず記録する」事が重要であり、個々の生徒のノートに記述の差は少なく、“落とさず記録”できるよう「穴埋め型」で強調していたのである。

しかし、高い評価を受けたワークシートでは、「自分の言葉での記述」する事が重要であり、その内容への教師のコメントが書き加えられていた。生徒の記述から、学習の様子を読み取る 不足分を加筆する「教師の目」が育ってきたように感じる。コメントの価値に対しても「どこを直せば良いか分かる」「励

ましとなる」と気づき、実際のワークシートへのコメント内容も深まっていった。特に、「気象」分野での授業では、「各自が調べ、分析する」学習となり、生徒が調べ“記述しなければならない”場面がでて、ワークシートが変わっていった。「ノート創り」を通した学びを実感したのである。個々の生徒の考えが記されるワークシート（ノート）になり、授業者自身も、自分の指導がどこまで伝わったかを実感するようになっていった。形成的評価を、指導改善にも活かしていく視点が育っていったのである。

その結果、③の指導を通して進めた、ループリックも具体的になっていった。それまでのループリックでは「～を詳しく説明している」「しっかり考えている」等曖昧で、どう判断するのかの「基準・線引き」ができないものが多かったが、「～具体例を挙げ、詳しく説明している」「原因まで考えている」など明確な基準を設定できるようになった。

②の実践例を見ることによって、この方法がこれからの学びで重要になると感じた学生も多く、講義終了時の振り返りで、「これから高めていきたい能力」として次の様な記述が見られた。

- ・ 教員はこどもたちを相手にする仕事であるため、広い視野と傾聴力を意識したいです。どの生徒がどこまでできていて、どの様なサポートが必要であるか気づけるような力を見つけたいと思います。
- ・ 授業において生徒の疑問を引き出す構成を考える力、ループリックを細かく作成し生徒に何をかえていけばいいのか明確に示す能力、教育について常に学び続ける力、生徒の活動の結果に対してほめることができる力等があげられる。
- ・ 生徒の学びに向かう姿勢や、理解度（点数に現れていない微妙なライン）を見抜くために、「観察力」が必要だと考える。観察して生徒たちの状況を読み取り、最適な方法で指導を進める事が理想だと考えている。これからは、4～5人相手の模擬授業とは違い、40人程の人数の生徒を相手する事を考えて、以前より不安が出てきた。

多様な「生徒の姿」を想定し、その姿を確実に把握し、形成的評価として活かしていこうとする姿勢が読み取れる。

7. 探究的な学びを取り入れた模擬授業

以上、主に「基本的な理科授業での指導」について取りあげてきたが、本年度も「理科教育の理論と方法B」を中心に「探究的な学び」についても取りあげてきた。過去に全単元で「探究の授業ネタ」を探し、検討した事⁹もあったが、「探究的な学びを取り入れやすい単元、やりにくい単元がある」という声が学生より出ていたので、今回は、単元を定めず、自分が「やれそうな単元・教材で」教材を探すことにした。今回扱った範囲は、「中学校理科」とし、高校での「総合的な探究の時間」とは分けて進めた。ある程度「単元や教材を指定して進める」形で、数時間をかけて探究していく場合も考えられる¹⁰が、「模擬授業」では、探究的に学ぶ授業を1回分展開することとした。（指導計画では2～3時間かけて探究していく場合を取りあげてもいいが、その内1時間分を模擬授業では扱うでも可）

「単元」の、導入部、途中で、最終段階など、単元内での位置づけなどは自由としたが、結果的に「最終段階での発展」型が多かった。やはり、その単元で学んだ内容を活かした探究テーマが考えやすかったのだろうと思われる。中には中学理科の内容に直接には含まれない内容（例：表面張力）などもみられた。

実践可能性が高いと評価されたテーマ例を以下に示す。

<探究的な授業テーマ 例>

- ・ ペットボトルがへこむのはなぜ？（ボトル形状 圧力差など）

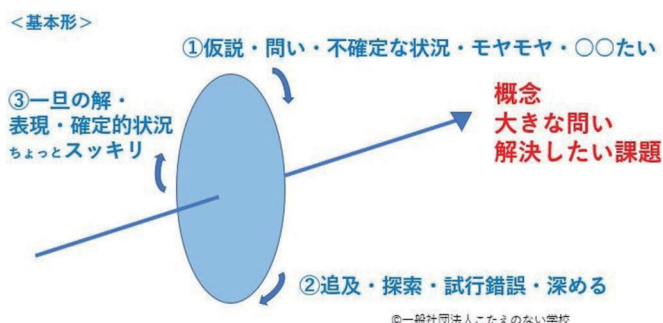
- ・様々な生物の分類（植物・動物カードでの分類 実物を持ち込んでの分類）
- ・滑りにくい靴のソールを開発しよう
- ・10円玉にお酢をかけるとどうなる？
- ・水にゆで卵を浮かせる方法を考えよう
- ・植物はどう水を吸い上げるのか？
- ・科学技術の発展に伴う SNS の使い方は？
- ・最強の11円電池をつくろう
- ・なぜ「木は燃やすと軽く」「鉄は燃やすと重く」なる？
- ・体育祭は、何月に実施すると良いか？（気象条件で考える）
- ・ニュースキャスターになって、天気予報を伝える

8. 探究的な学びの「4つのレベル」

探究的な学びが、少しずつ浸透してきたのだろうか。「考えられない」と尻込みする学生も少なくなり、楽しそうに、実験やデータ収集を進めていた。その一方で、「実際に教員をしながら、新しい探究のテーマを探していくことができるのだろうか」「専門以外の分野では、自信がない」という声も多く、現職の中学校高校で、探究的な指導を進めている先生を講師として招聘(*)し、具体的な実践を伺った。まず、最初から「全部を探究的に開発していこうとせず、探究の「4つのレベル」¹¹に分け、理科の授業の内容を確認したり、失敗した実験に再チャレンジしたりする段階から、試行錯誤で探究していったらどうだろうと、アドバイスを頂いた。(以下の4つのスライドは、招聘講師の提示資料より)

探究の「4つのレベル」

生徒の発達段階や、授業の場面・状況に応じて非構成の程度(どこまで教員がデザインするか)を考えることが必要では？



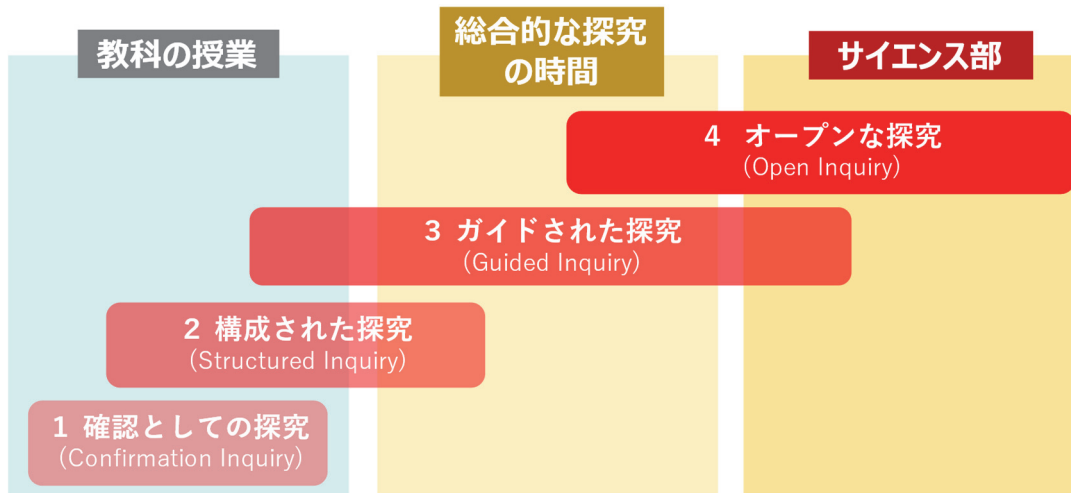
4つの探究のレベル		問い	プロセス	結論
1 確認としての探究	(Confirmation Inquiry)	✓	✓	✓
2 構成された探究	(Structured Inquiry)	✓	✓	
3 ガイドされた探究	(Guided Inquiry)	✓		
4 オープンな探究	(Open Inquiry)			

(出典) The Many Levels of Inquiry By: Randy Bell and Heather Banchi より和訳

出典：一般社団法人たえのない学校 藤原さと氏【探究と探究でないものを分かつものは？～這いまわる経験主義に陥らないための考察と】
https://kotaeononai.org/blog/afatolog/3279/?fbclid=IwAR1U4GevpruhkqY8ca0h5UrrMjj2GpmScRjyF0o3GhZlh6W_LfPGzkgA7bbk

そして、「理科の授業」「総合的な探究の時間」、更に希望すれば、「部活動」「夏休みの自由研究」などでも、広げていけると、今後の可能性についてもアドバイスを頂いた。

<参考> 佼成学園上野先生の探究「4つのレベル」使い分けイメージ



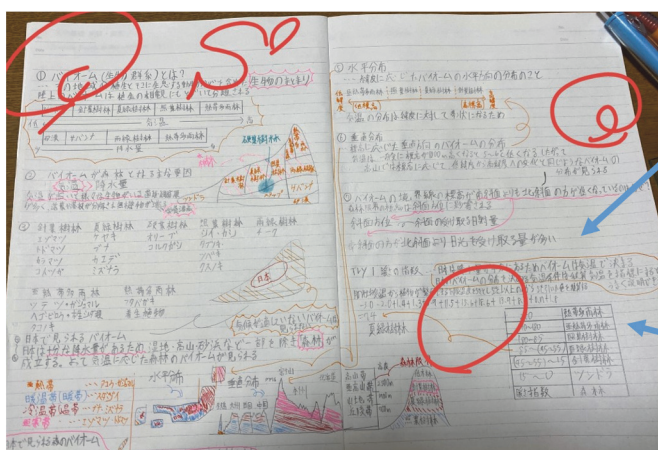
9. 実践を通して見えてきた事

「学習指導案」と「模擬授業」を中心とした「授業創り」を考えてきたが、実践的に学ぶ価値を再確認し、学生達は着実に実践力を身に付けてきたと感じている。この学び方は、「問題解決型・探究型」の学習と重なる部分が多く、試行錯誤、相互検討しながら、“答えのない問い”に立ち向かう「21世紀型教師力」を高めていくものとする。

その一方で、ここで取りあげた「21世紀型教師力」育成の方法は、「有効だが、時間がかかる」との声も挙がっている。「振り返りシート¹²⁾」をメールで提出してもらい、ルーブリックによる評価を返し、学生の表現を活かしながらコメントを「レジユメ」の形で準備すると、レジユメも長くなり、改善が必要になってきている。

学校現場でも「ノート（ワークシート）指導」「ルーブリックとコメントによる評価」など、手間のかかる指導をどう効率化していくかが大きな課題となっている。実践上のアドバイスを多く頂いた佼成学園の上野裕之氏は、ロイロノートなどのアプリの利用を行っている。今後は、ICTの活用を含め、更に「個々の学習者に寄り添い、実践的に学んでいく「授業創り」を学生と共に、試行錯誤していきたい。

上野実践：ノートの添削とルーブリックによる採点の例



現象に対する理由なども明記されている。

発展的事項についても進んで取り組んでいる。

上野実践：振り返りカード

生物基礎 振り返りカード 6/30

本時の学習内容 エネルギーと代謝 光合成と呼吸	本時のポイント 複雑な物質と単純な物質では、複雑な物質に多く化学エネルギーが蓄積される。なぜならば、複雑な物質の方が結合が多いからである。 複雑な物質:有機物 (アルコース、ドウ糖) 単純な物質: (水・酸素・二酸化炭素)
本時の自己評価(A~C) 授業の 取り組み A 授業の 理解度 A	
本時の内容に関する「問い」やわからなかったこと 原核生物に核・ミトコンドリア・葉緑体が存在しない理由は何か?	
次回に向けた自身の課題 (内容や取り組み方)、次回の授業の要望など プリントNo.4のレクチャーをもう少ししていただきたいです。	

毎回の授業後に「振り返りカード」を提出してもらおう。

- 生徒の学習状況・理解度の把握
- 「問い」を持つ・創る習慣づけ
- 生徒と共に授業の時間を創る意識づけ

本質的な問い・話題提供できる問いは次の授業で共有し、解説したり投げかけたりする。

なぜ植物細胞には細胞壁があるのに動物細胞にはないのか?

なぜ、動物の細胞は液胞がないのか?

どうして原核細胞があるのか? すべて核があってはいけないのか?

原核細胞は核膜を持っていないそうですが、器官などもないと聞きました。それなら原核細胞の内部ってどうなっているのですか?

原核細胞は核膜を持たないのにDNAが中央に集まっているか

「ロイロノート・スクール」



【参考文献】

- Lucy Crehan 2017『日本の15歳はなぜ学力が高いのか? 5つの教育大国に学ぶ成功の秘密』早川書房
- 佐藤学 2015『専門家として教師を育てる —教師教育改革のグランドデザイン』岩波書店
- 中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説理科編 文部科学省
- 荻谷剛彦 石澤麻子 2019『教える技術 —問いをいかに編集するのか』筑摩書房
- 石井英真 2020『授業づくりの深め方 —「よい授業」をデザインするための5つのツボ—』ミネルヴァ書房
- 学習評価の在り方ハンドブック 小・中学校編 2018 高等学校編 2019 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター
- 『指導と評価の一体化』のための学習評価に関する参考資料 中学校理科 2020 文部科学省 国立教育政策研究所教育課程研究センター
- ジーン・レイヴ エディエンヌ・ウェンガー 1993『状況に埋め込まれた学習 —正統的周辺参加』産業図書
- 高城英子 2022『工学院大学教職課程学芸員課程年報第24-1号』p13-20
- 西岡加名恵 石井英真 2019『教科の「深い学び」を実現するパフォーマンス評価 「見方・考え方」をどう育てるか』日本標準
- 藤原さと 2020『「探究」する学びをつくる —社会とつながるプロジェクト型学習—』平凡社
- 堀哲夫 2013『教育活動の本質を問う —一枚ポートフォリオ評価 OPPA 一枚の用紙の可能性』東洋館出版社

【招聘講師】

* 佼成学園中学校・高等学校 理科教諭 探究学習推進委員長 上野裕之 氏

学習指導要領が求める「特別活動」で育成する資質・能力の考察
－社会人基礎力からみた特別活動の役割－

工学院大学非常勤講師 三浦 登

0 はじめに

現行の学習指導要領(小学校・中学校平成29年3月31日、高等学校平成30年3月31日に改訂・公布)では、中学校・高等学校特別活動の目標は、「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。(後略)」とある。[註(1)]

目標の冒頭にある「集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせるといことは、各教科等の見方・考え方を総合的に働かせながら、自己及び集団や社会の問題を捉え、よりよい人間関係の形成、よりよい集団生活の構築や社会への参画及び自己の実現に向けた実践に結び付けることである。[註(2)](アンダーラインは筆者が加筆)

アンダーラインは、学習指導要領解説 P12 に示されている「特別活動において育成する資質・能力における重要な要素「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」と一致している。

本報告は、学校が一つの小さな社会であり、特別活動は集団活動の中で生徒が集団や自己の問題解決に取り組み、集団活動により「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の視点で実践的に学ぶ学習領域であり、社会に出たあとの様々な集団や人間関係の中でその資質・能力は生かされていくことに着目した。

そこで、2006年(平成18年)経済産業省が発表した「社会人基礎力(=3つの能力/12の能力要素)」が、特別活動における学級活動、生徒会活動、学校行事において、12の能力要素がどの場面(教育活動)で育成しているのか考察した。

1 特別活動における「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の視点[註(3)]

三つの視点を中学校学習指導要領解説 特別活動編(平成29年7月)では、以下のように解説しているので抜粋した。

【人間関係形成】

「人間関係形成」は、集団の中で、人間関係を自主的、実践的によりよいものへと形成するという視点である。人間関係形成に必要な資質・能力は、集団の中において、課題の発見から実践、振り返りなど特別活動の学習過程全体を通して、個人と個人あるいは個人と集団という関係性の中で育まれると考えられる。なお、「人間関係形成」と「人間関係をよりよく形成すること」は同じ視点として整理している。

【社会参画】

「社会参画」はよりよい学級・学校生活づくりなど、集団や社会に参画し様々な問題を主体的に解決しようとするという視点である。社会参画のために必要な資質・能力は、集団の中において、自発的、自治的な活動を通して、個人が 集団へ関与する中で育まれるものと考えられる。

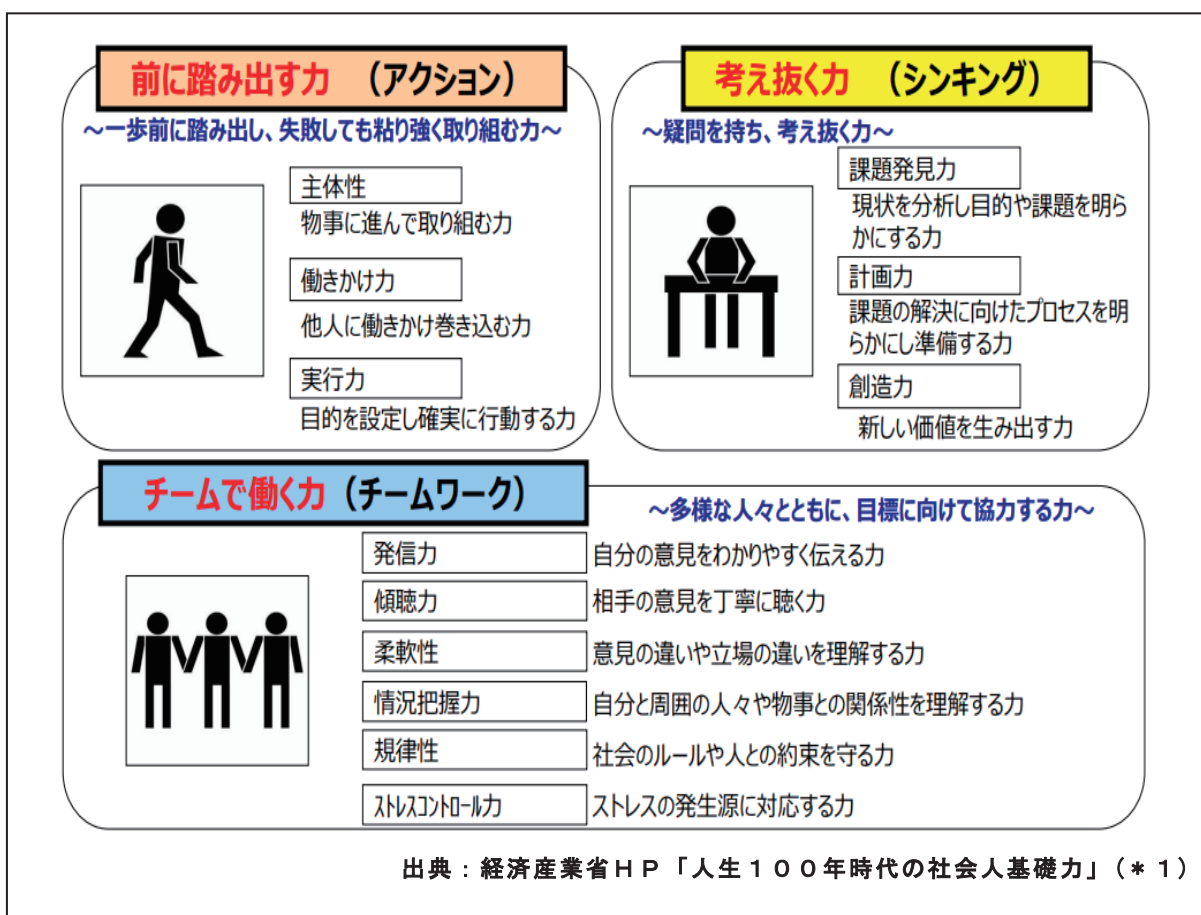
なお、社会は、様々な集団で構成されていると捉えられることから、学級や学校の集団をよりよくするために参画することと、社会をよりよくするために参画することは、「社会参画」という意味で同じ視点として整理している。

【自己実現】

「自己実現」は、一般的には様々な意味で用いられるが、特別活動においては、集団の中で、現在及び将来の自己の生活の課題を発見しよりよく改善しようとする視点である。自己実現のために必要な資質・能力は、自己の理解を深め、自己のよさや可能性を生かす力、自己の在り方や生き方を考え設計する力など、集団の中において、個々人が共通して当面する現在及び将来に関わる課題を考察する中で育まれるものと考えられる。

2 社会人基礎力（＝3つの能力／12の能力要素）

特別活動は、様々な集団活動を通して「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」を視点として、資質・能力を育成する学習領域である。そこで、職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力「社会人基礎力」の能力要素を着目した。



社会人基礎力で示された12の能力要素は、特別活動における「学級活動」「生徒会活動」「学校行事」で、教師が生徒に育成したい能力が具体的に示されている。今回の学習指導要領の改訂では、特別活動の学習過程において身につけるべき資質・能力が必ずしも意識されないまま指導が行われてきた過去の実態が課題として示された。

教師が特別活動で育成する具体的な能力を意識していくために、「特別活動の理論と方法」の講義で『社会人基礎力からみた特別活動の役割』として、社会人基礎力12の能力要素を、特別活動のどの場面でどの様な指導によって身につけていることを、学生自身の体験を通して教師の視点で考察をさせた。

3 社会人基礎力からみた特別活動の役割

「特別活動の理論と方法」の講義では、以下の課題を受講生に示して社会人基礎力と特別活動で育成する資質・能力について考察させた。

課題

社会人基礎力12の能力要素から特別活動の中で育成できる場面を考察する。

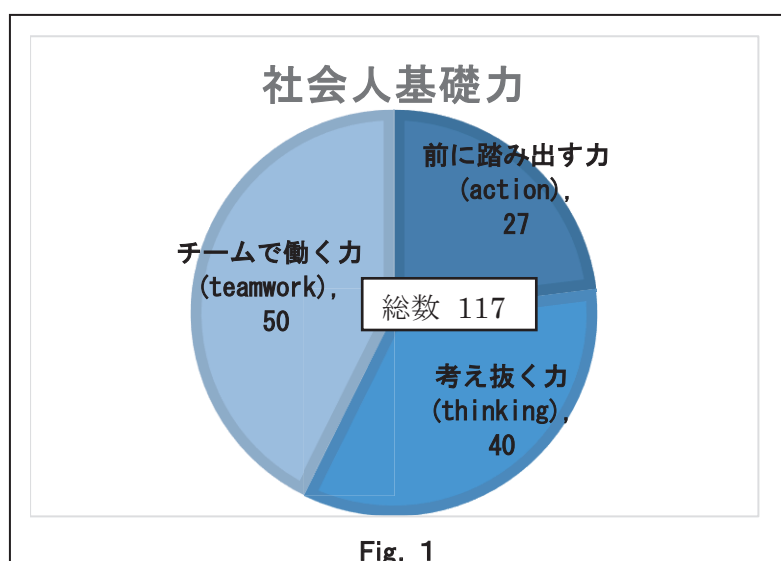
- ① 12の能力要素から1つ選び、例を参考にして②と③を考えます。
- ② 特別活動のどの場面で育成できるか、自分の考えや経験から想定してください。
- ③ 教師が意図的に生徒に意識づける方法の例を考えてください。

例

- ① 能力：前に踏み出す力(アクション)－能力要素「主体性」
例) 指示を待つのではなく、自らやるべきことを見つけて積極的に取り組む。
- ② 学級活動の係活動の場面が想定できます。係活動の意義や有用性を生徒に伝えて、生徒が意欲的に係を選べる工夫をします。
- ③ 具体的に誉める(評価)ことを日々繰り返して、学期末に自己評価カードで達成感を書かせて、価値付けをしていく。生徒同士がお互いに認め合う機会をつくる。

4 社会人基礎力からみた特別活動の役割 考察

このデータは、「特別活動の理論と方法」の過去2年間(受講生94名)で考察した内容である。課題を2つ以上行った受講生もいて、考察の総数は117ケースとなった。また、一つの能力要素で複数の教育活動場面を考えているケースが多く見られたので、複数回答の集計として整理した。



【社会人基礎力の考察(内訳)】

Fig. 1から、各能力要素の数で受講生の考察数を割り出してみると、前に踏み出す力(9ケース)、考え抜く力(13.3ケース)、チームで働く力(8.3ケース)となり、特別活動で育成できる能力要素は、考え抜く力を育成する学習過程が多いと学生は考えている。しかし、2年間のデータがあるので、今後の授業で継続し

て考察させて傾向を調べてみたい。

【前に踏み出す力(action)】

(1) 主体性「物事に進んで取り組む力」

考察の8ケースで多く示されたのは、「文化祭」の場面である。特に、準備の場面で育成されることが考察されている。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○文化祭の準備での生徒の取り組み。生徒一人一人が自主性を持ち、クラス全体で取り組むことが必要。そこで教師は、教師自身も準備と一緒に取り組むとよいのではないかと思った。教師も行っていることで、生徒もやらなければという気持ちになるのではないかと思った。

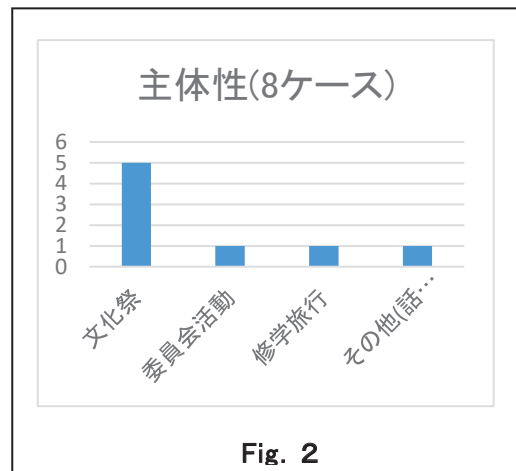


Fig. 2

(2) 働きかけ力「他人に働きかけ巻き込む力」

働きかけ力の育成では、Fig. 3にあるように「合唱コンクール」の活動場面が多く取り上げられている。「合唱コンクール」の活動場面では、リーダーを担う場面が長期に渡ることが要因と考えられる。また、生徒会活動や委員会活動など、リーダーのポジションを担うことで、「働きかけ力」が育成できることも考察されている。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○合唱コンクールなどで育成できると思う。理由

としては、中学校のとき指揮者をやっていたのですが、放課後に自主練習をする際に集まろうとしない生徒にもやろうと声をかけ全員参加してもらえるようにした。そこで、働きかけ力を身につけることができる。教師としては生徒が周りに声をかけていて、働きかけているのを見かけたらその生徒を尊重し、後ろからサポートしてあげるべき。

○生徒会などでの挨拶週間は生徒会のみが呼びかけるのではなく、周りの人も巻き込み生徒全体で行うものなので、教師は周りに働きかけるように指導する。

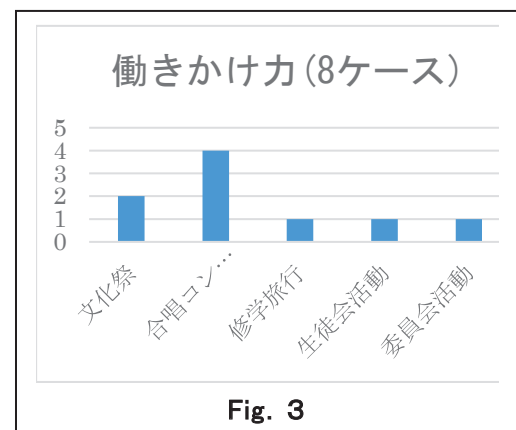


Fig. 3

(3) 実行力「目的を設定し確実に行動する力」

Fig. 4では、「定期考査の目標設定と取組」で、実行力を育成する考察が多くみられたが、個人と教師の活動が書かれていた。集団活動では、体育祭などの活動が考察されている。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○体育祭などで、最初に練習テーマを設定し、練習内容は生徒に決めてもらい、自主性を促す指導を行う。また、練習で出た課題を先生も一緒になって考えることで、ク

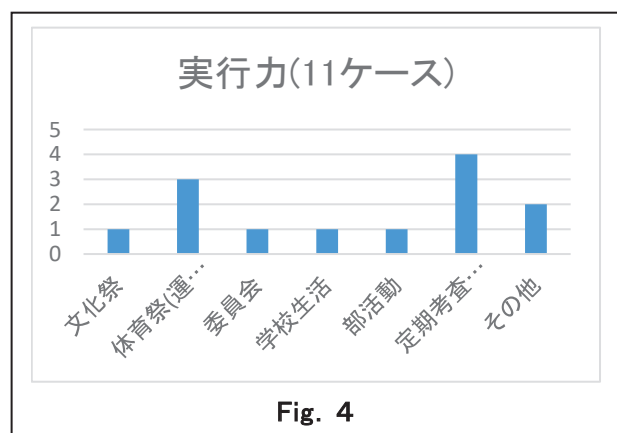


Fig. 4

ラス間での人間形成を行うとともに、新たな練習法を考えることで、実行力も補うことができる。

【考え抜く力(thinking)】

(1)課題発見力

「現状を分析し目的や課題を明らかにする力」

課題発見力は、Fig. 5にあるように、集団活動において多様な場面で育成できることから、活動の場面が多岐にわたっている。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○場面は、クラスで問題が起きたときです。

実際の私の経験談です。クラス委員が前に立ち、毎回のくじで席替えを仕切っていました。

しかし、ある時席替え後に、席を勝手に交換

してしまう人たちが出てきました。その時、担任が私たちクラス委員を呼び出し3人で、何が問題か、どう解決するかを考えました。つまり、クラスの問題を、委員などと一緒に考えることにより、人任せにせず、自ら問題を解決することへと導けると考えます。

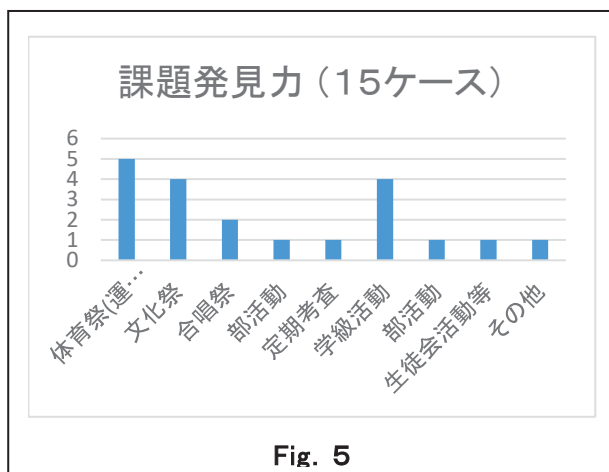


Fig. 5

(2)計画力

「課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力」

計画力の考察は、20ケースとなり13の能力要素の中で最多となった。この数値と場面の多様性から特別活動では、計画→実践→評価→改善であるPDCAサイクルによる、問題解決の学習過程が多くの場面で行われていることが理解できる。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○文化祭や合唱コンクールなどの学校行事の場面が想定できる。学校行事を問題なく運営できるように、道具の準備、装飾品の作成期間を練り、ノートなどに計画書としてまとめる。自分で決めた日にちごとに、どの工程を終了させたか、予定通りに行えているかを記入させて、満足感を得られるようにする。

○修学旅行や社会見学のしおりを作る場面が想定できます。教師が活動範囲や活動時間を制限することで、その限られた中で何をすることができ、何をすべきなのかを順序づけられるように工夫します。また、活動後に班ごとに報告会を行って自分たちが計画した内容をきちんと達成できたか、成果を考えられる時間を設けることで、次へ生かす力を養う。

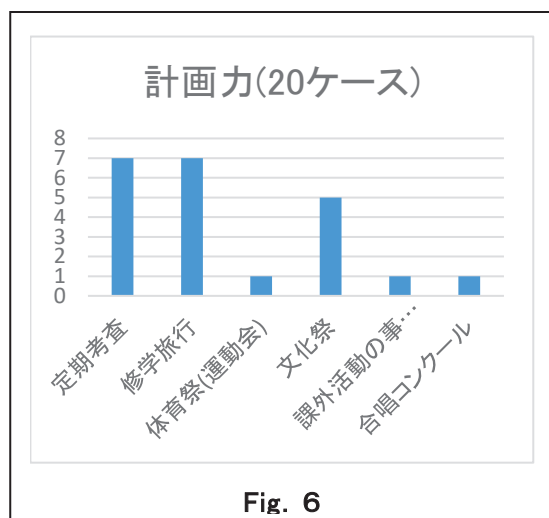


Fig. 6

(3)創造力

「新しい価値を生み出す力」

Fig. 7にあるように、特別活動の学習過程で「新しい価値を生み出す力」である創造力を育成する場面を考えることが難しかったと思われる。しかし、考察では、委員会活動や生徒会活動におい

て、目標(ねらい)を明確にして、問題解決学習を指導することで、創造力が育成できると考えている。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

委員会活動において、学校生活をしていく上でみんなが不便なこと、また、体育祭、文化祭をより良くしていくために、どのような活動をするかを考えて話し合う場面で育成できる。

教師は、生徒に学校内での問題を話し合う機会を作るよう支援する。また、体育祭、文化祭でのアンケートを回収するだけではなく、集計後に評価し改善案を考えて、次の年に引き継ぐよう指導する。

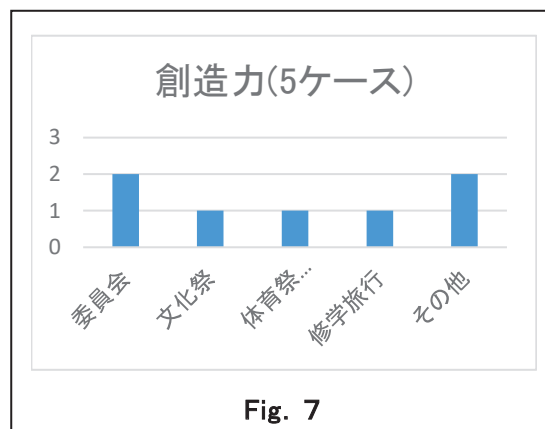


Fig. 7

【チームで働く力(teamwork)】

(1)発信力

「自分の意見をわかりやすく伝える力」

特別活動の学習過程では、集団活動で合意形成により集団の意志決定をすることが大切です。Fig. 8にあるように、合意形成は学級活動や文化祭の話し合い活動などで求められ、一人一人が自分の考えを発信する場を、教師が意図的に用意するなど環境づくりの工夫が求められます。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○育成場面は文化祭など学校行事でクラスごとに何かをやる時の場面を想定します。この話し合いでは、クラスで一人一案を何でもいいので紙に書いてもらって提出するなどの工夫が必要だと考えます。その工夫により、文化祭でも静かにしてそうなクラスメイトが行事に関わってもらった経験がありました。また発言が苦手な人こそ良い案を持っている可能性があることを知りました。

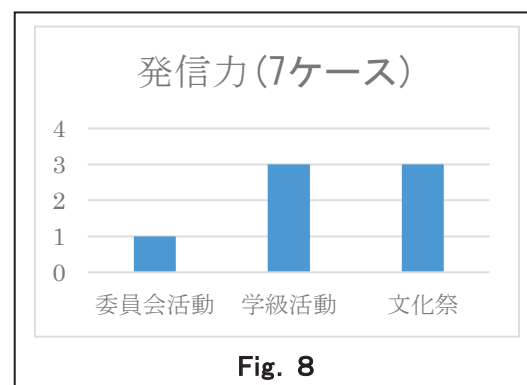


Fig. 8

(2)傾聴力

「相手の意見を丁寧に聴く力」

Fig. 9に示されているように、「その他」の場面での考察が多かった。授業規律に含まれ、教師が日常の意見交換でのルールづくりと定着を、整えることが求められている。また、質問する場面を用意して「傾聴」を促すことも考察されていた。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○育成場面は特定の場面でなくてもいいと思う。教師が意図的に生徒に意識づけるためには二つの方法が考えられる。まず一つ目は、学級目標で人の話を聞く時の方法や質問の仕方などをルール化する。二つ目は教師が率先して、ルールを実践している姿を見せることであると考えられる。

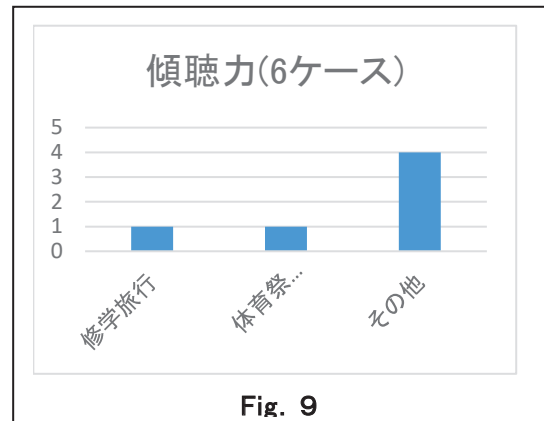


Fig. 9

(3)柔軟性

「意見の違いや相手の立場を理解する力」

チームで働く力の能力要素の中で、15ケースと一番多く考察している。Fig. 10 で分かるように、文化祭のケースが大半を占めている。文化祭の集団活動は、話合いで集団の意志を決める学習過程があり、生徒に柔軟性を育成する場として、合意形成を行う体験が大切であることが分かる。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○文化祭の出し物を決める際、多くの意見から決める場面が想定できる。自分の意見が絶対と考えるのではなく、他の人の考えを理解して多くのメリットやデメリットを考え、決める必要がある。教師として、少数の意見も広げていきたい。生徒の少数意見の意志や考えを説明させ、全員が納得して決めるように工夫をする。そのため、他の授業でもグループ発表などをし、他者の考えを知り理解する「柔軟性」を育成していく。

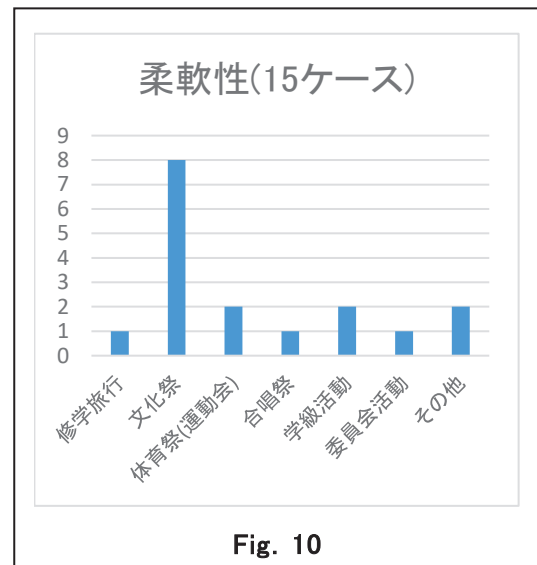


Fig. 10

(4)状況把握力

「自分と周囲の人々や物事との関係性を理解する力」

状況把握力は6ケースと具体的な場面を想定することが難しかったことがわかる。

集団活動の中で個人又はグループに役割がある場面を用意し、どのように役割を果たすか生徒に見通しを持たせる工夫をし、自らが状況を判断する実践活動を教師は用意したい。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○修学旅行の班別活動で、一人一人が役割をもった場面が想定できる。その場面では、自分が与えられた(もしくは自分が立候補した)役割がどんなことをするべきか、班別活動中に状況を把握して役割を果たすことが求められると思う。教師は事前学習で、役割と果たす機能について過去の事例を交えて指導する。

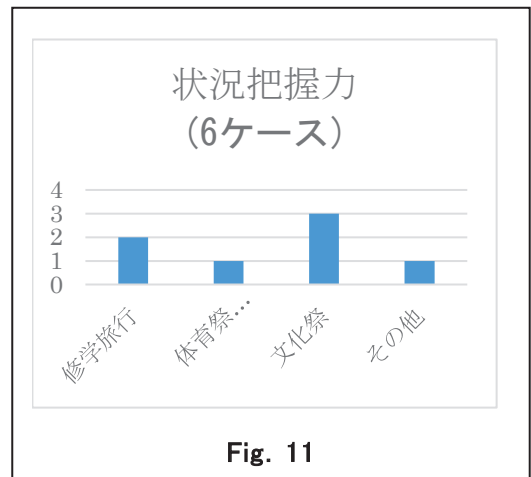


Fig. 11

(5)規律性「社会のルールや人との約束を守る力」

Fig. 12にあるように、規律性は学校外に出るなどの特別活動で育成できるケースと「その他」の考察では学校生活全般で育成できるケースが考えられている。課外学習や宿泊を伴う学習(移動教室、修学旅行など)において、自らの集団活動を自治によって充実させるルールづくりと実践が、特別活動の特性として考えられる。

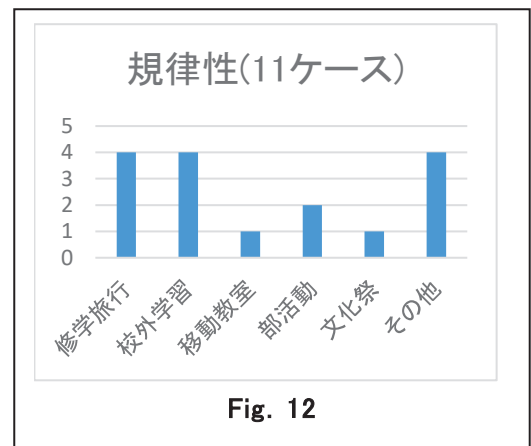


Fig. 12

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○移動教室や課外活動の場面が想定できる。ルールや約束を守ることの大切さを伝え、学年やクラス行動、班行動などの小さなくりのなかで集合時間や決まりを決め実践することで社会の大きなくりに出たときに、ルールを守らないとどのような影響が出るかを想像させる。

(6)ストレスコントロール力

「ストレスの発生源に対応する力」

ストレスコントロールの考察も難しかったようである。しかし、考察ではストレスと向き合い、対応できる支援が考えられている。

集団活動の中で生徒は多くのストレスを感じている。教師は生徒にストレスをコントロールする有用性に視点もち、positive thinking など対応する力を育成する必要がある。

[考察例] アンダーラインは筆者が加筆した。

○職場体験など働くことを体験し、振り返る場面が想定できます。働くことを経験し、その時に感じた大変さや課題、それに対して自分がどう対応したのか、どのように乗り越え

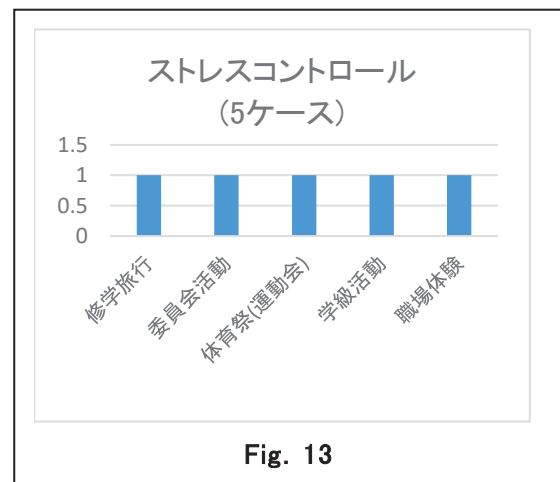


Fig. 13

るべきであったのかを記録させる。また、そこからどのように成長できたのかを考える機会を教師は作る。

5 おわりに

「人間関係形成」「社会参画」「自己実現」の視点は、特別活動の特質や教育課程全体において特別活動が果たすべき役割を勘案した、育成する資質・能力における重要な要素である。言い方を変えれば、特別活動は「人間関係をよりよく形成すること」、「社会をよりよく参画すること」、「集団の中で、現在及び未来の自己の生活をよりよく改善すること」ができる力を育てる学習領域であると考えられる。

本報告は、「人間関係形成力」「社会参画力」「自己実現力」を育成するための具体的な能力要素を「社会人基礎力」から引用し、教師が特別活動を指導する際に「指導と評価を一体化」するための考察を試みた。特別活動のどの活動において、どのような能力要素が育成されるのか数値化と考察例を示し、教師が「特別活動」で意図的に目指す資質・能力を育成することを期待している。

「社会人基礎力からみた特別活動の役割」の考察が、「特別活動の方法」を学ぶ教材となったことを、受講生のワークシートから読み取れたことを最後に報告する。

参考資料

*1 出典:経済産業省HP「人生100年時代の社会人基礎力」

註

(1)中学校学習指導要領解説「特別活動編」(平成 29 年 7 月) P11

(2)中学校学習指導要領解説「特別活動編」(平成 29 年 7 月) P13

(3)中学校学習指導要領解説「特別活動編」(平成 29 年 7 月) P12

高度グローバル人材育成戦略構想における日本人学校経営（パリ日本人学校）

IBの要素を取り入れた探究単元の開発と探究の学びのスタイルの確立

元パリ日本人学校長

東京都武蔵村山市教育センター教授

小野江 隆

キーワード

- ・フランス国の特色を生かした学校経営
- ・AG5（高度グローバル人材拠点戦略構想）と校内研究を基盤とした実践的アプローチ
- ・特色ある在外教育施設の在り方
- ・IBの視点を生かした探究単元の開発と汎用性のあるモデルの構築（パリ日スタイル）
- ・ICT化の推進と活用及び学びにおけるSTEAM化への基盤づくりと展望

はじめに

変化の激しく、先行き不透明な時代の中を子供たちが生き抜いていくために、社会の変化に主体的に向き合い、自ら課題を見出し、最適化された答えを導き出し、より良い社会と幸福な生き方を目指し、自分の人生を創り出していく力が求められている。グローバル社会の最先端にいる在外の子供たちには、今後さらに多様化するグローバル社会においてリーダーシップをとることが求められる。

文科省は、在外教育施設における高度グローバル人材育成戦略構想を立てた。我々は、育成のためのプロジェクトの一つとして「汎用性のある探究単元の開発」を進めることになった。

本プロジェクトの効果はとして次のことが予想される。それは次の2点である。

- ① 一人ひとりの教員が単元開発、授業改善、カリキュラム作成を行い、マネジメントすることで、子供たちのグローバル人材育成はもとより、派遣教員にとっては、現地の実情を知り、現地理解のもと、国際人・グローバル人材育成教員としての力量を高める機会ともなり、総合的な取り組みになることが予想され、ひいては帰国後の教師生活や資質能力をも高めることになると考える。
- ② 探究単元の開発、探究学習の学びのモデルを生み出すことで、特色ある日本人学校の在り方への一躍を担うことになる。同時に、この取り組みをモデルとして示すことは、国内の学校でも生かされる。そのために、北米・欧州校長会の場で広く発信していく必要がある。

校内においては、このプロジェクトを推進するために、校内人事、校内組織、そして学校経営方針・研究方針の方向性等の明確化と共通理解、研究推進のための予算措置、育成のための研修の機会や講師の派遣、そして成果等の活用のビジョンと教職員への提示、教職員の研究に向かうためのモチベーション、保護者のニーズや学校理事会への説明責任等が校長として求められる。

今回の学習指導要領の改訂にあたり、「社会に開かれた教育課程」の実現に向けて、各学校が、カリキュラムマネジメントを行い、積極的に教育課程に組み入れ、効果的に教育活動に反映させていくために工夫することを求められる。パリ日本人学校（以下パリ日）では、文科省の提示する「社会に開かれた教育課程」の実現に向け、次のことを大切にしたい。

- (1) 社会や世界の状況を幅広く視野に入れ、よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創るという目標を持ち、教育課程を介してその目標を社会と共有していくために、課題解決やそのための使命感を持たせるために、今自分ができるとは何かを自ら考え、語ることができることが大切である。学校は、子供の取組を広く社会へと繋ぐためのネットワークや人材開発等、

アウトリーチとのコラボレーションを常に意識し学びのステージを作ることが大切である。

- (2) これからの社会を創り出していく子供たちが、社会や世界に向き合い関わり合い、自らの人生を切り拓いていくために求められる資質・能力とは何かを教育課程に明確化し育むために、学習行動目標(わけをそえて)を意識した日頃の授業で身に付けた力を活用させ、学校独自の探究单元と学びのスタイル(パリ日スタイル)を設定し、IBの理念と絡めながら、カリキュラムマネジメントを行うことが大切である。
- (3) 教育課程の実施に当たって、地域の人的・物的資源を活用したり、社会教育との連携を図ったりし、学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる環境を生み出すため、ICT環境を駆使し、限られた(特にコロナという大きな弊害)教育のステージを乗り越え、社会とのネットワークを構築しながら人材活用することが大切である。

ここでは、パリ日本人学校(2019年~2022年)の3年間の校内研究を基盤としたグローバル人材育成のための実践的なアプローチについて述べたい。あらかじめ記載しておきたいのは、2020年~2022年については、コロナ禍の状況の中での実践であることを付しておきたい。

【在外教育施設・パリ日本人学校とは】

パリ日本人学校は、パリ郊外、サンカンタンに位置し、広い校庭、モダンな白亜の校舎、そして、自然豊かな環境の中にある。児童生徒の約9割はパリからスクールバス4台で登校。「心のふるさととなるあなたを大切にす学校」として、多くの児童生徒が通い、多くの人材を輩出してきた。児童数は、小中で170名程度である。

ルーブル美術館、オルセー美術館、ピカソ美術館、オランジェリー美術館、ヴェルサイユ宮殿など、歴史的・文化的遺産に恵まれ、世界的な芸術に触れる機会を多く教育活動に取り入れている。今年で、開校して50年。一方、テロやデモ等に対する高い危機管理が要求される。

【3年間の研究の概要と社会背景】

令和元年度文科省高度グローバル人材育成拠点事業拠点校として、3年間、探究单元の開発と汎用性のある探究的な学びのスタイルの構築を3年間で構築し、欧米・欧州校長会で研究成果の発表などを通して、ヨーロッパを中心として横展開するために発信し、広げる。

研究2年目直前、一日に20万人を越す感染者数、爆発的コロナの蔓延で、フランス政府は突然のロックダウンを実施。対面授業停止の中、ギガスクール構想により Wi-Fi の環境整備、タブレットの大幅導入。この環境を生かし、探究の学びを通し課題解決できる「学び方スタイル」(パリ日スタイル)を構築しシステム化するために、探究の学びのプロセス(パリ日スタイル)を次のように小中学部で統一し、小中9年間で貫くことにした。

オンライン講座(年間を貫く学びのテーマの設定と動機づけ)⇒学びの地図づくり【ウェビングマップ】(学習のビジョンをもち組み立てていく・自立解決への道筋)⇒学びの地図をもとにした新聞づくり(情報収集や多角的な見方の整理・分析)⇒新聞交流(新たな気づきや発見)⇒提言づくり(個とグループ、学年、ブロックで)⇒提言フォーラム(生き方を見つめる)⇒振り返りと評価(ルーブリック)……※

日々の授業では、学習行動目標として全校で「わけをそえて話すことができる」(パリ日ベーシック)を位置づけ、対話のある授業づくりを実践。日々培われた実践力を生かし、学年・学部の壁を取

り、小中学部全体で学びの共有の場を随時設けた。学びの過程では、IB で求められるクリティカルシンキング、最適化を図るためのブレインストーミング、自分の考えに説得力をもたせて伝えるためのプレゼンテーション力などを鍛えることを意識した。

探究單元における具体的な実践として学校全体で統一を図った。それは、ゴールであるパリ日提言フォーラムで同じテーマで小中学生が、学び合いの土俵に乗せることが可能となるからである。

初年度は、当時皇太子様（現在の天皇陛下）が本校をご訪問して下さった際、「水」をテーマとした授業をして下さったことがきっかけで子供たちの課題や興味が「水」に向き、「水」をテーマとして探究単元の開発に取り組むことにした。中学部は、「フランスと私」とした。

2年目以降は、小中学部全体で統一したテーマにすることとした。

2年目のテーマは、国立研究開発 5 機構の協力により、「今と科学とわたしと未来」。

3年目のテーマは、東京オリパリの開催を受け、次期オリンピックパリ開催を見越し、これまで学んできた環境保全や科学の視点から、「今とオリパラとわたしと未来」をテーマとした。

ロックダウン等で、実地検証や実地体験が困難な状況の中、興味関心を引き出すきっかけづくりを可能にしたのが、オンライン講座である。国立研究開発5機（NICT, JAXA, NEDO, JST, JAEA）芥川賞作家辻仁成様、東京オリパラ組織委員会、ロスオリンピック金メダリスト具志堅幸司選手、東京オリンピック陸上女子ト部蘭選手、東京フラワーレンプロジェクトとのオンライン講演会によって探究の学びは大きく深まった。3年目のテーマは、「今とオリパラとわたしと未来」とし、「パリの街をデザインする」という目標を全児童生徒がもち、SDGsや様々な視点からユニークなアイデアを考え、パリ日提言フォーラムで提言した。「歓声をエネルギーに変える音力発電」「フィットネスバイク発電」「オリンピック会場継続利用」「夏冬同時開催」「ピクトグラムのグローバル化」「多言語対応アナウンス」「セーナ河水陸両用バスで交通網見直し」など東京オリパラからも学んだことを基盤に、パリオリパラにふさわしい街づくりに向けた提言を発信した。

探究的な学びは、技能や知識、理解を深めるだけでなく、自分の生き方を振り返り、創造性に満ちた子供たちが社会に働きかける行動力に繋がる。東京オリパラでのフラワーレンプロジェクト（朝顔を育て会場に飾る等）を正式にホスト校として引継ぎ「おもてなし」の精神をパリで広めていくことになった。子供が主体となり、パリの街をデザインし、フランス社会に働きかけていくことをねらう。

【具体的な各年度の実践】

1) 研究のスタートにあたり

研究の大きな柱は、次の四つである。①～④についての実践を通して取組を明らかにしたい。

- ① 本校におけるグローバル人材育成に必要な資質・能力とは何かを明らかにすること。
- ② 探究単元の開発推進のための対話的で深い学びの実現と学級づくり。
- ③ 探究学習推進のためのカリキュラムマネジメント。（小中一貫を意識した教育課程、行事の精選と関連性、各教科の関連、IB コンソーシアム、海外子女教育財団等の支援、積極的なアウトリーチとして、パリ市、モンテニエー市、東京オリパラ組織委員会などとコラボ）
- ④ IB の要素を取り入れ、小中一貫を意識した探究単元の開発及び学びのスタイルの統一。

①～④の実践の具体的な方向性

- ① については、まずIBの視点を組み込むことにし、グローバル人材育成に必要とされる要素を明らかにするとともに、本校で考える必要とされる要素を照らし合わせ、見直しをはかった。（文科省のIBコンソーシアム協力校として支援提供を得る）。
- ② については、GIGA スクール構想のもと、ICT教育の積極的な推進を図り、タブレットや書画

カメラ、プロジェクターを活用し、授業効率を高め、パワーポイントなどを活用し、様々な授業スタイルにより、協働的な学びを可能にし、対話的で深い学びになるよう関わり合いの機会を増やした。

- ③ 総合の時間から、探究の時間を生み出し、他教科・行事等との関連性を明らかにするため、教科横断を意識したカリキュラム作成に着手した。過去の様々な行事等を効果的に配列し、探究の学習の時間を生み出すための時数や関連性を持たせる工夫が大切である。教員は、年間のカリキュラムを「グローバル人材育成」の視点で俯瞰できる力が求められる。
- ④ テーマを「水」と位置付けた。中学部では生き方やキャリア教育を視野に、「フランスと私」をテーマに取り組むことにした。2年目は、「科学と私と未来」。3年目は、パリオリパラを意識したテーマを学校全体で統一。学びのスタイルについては、※を検証していくこととした。

	パリ日を目指す児童像・生徒像	1～3年	4～6年	中学部	IBが示す学習者像
①	語学力・コミュニケーション力	日本語でも外国語でも自分の名前などの簡単な自己紹介で相手に伝えられる。	日本語でも外国語でも自分の気持ちを相手に伝えられる。	日本語でも外国語でも自分の考えをまとめて、相手に伝えられる。	知識のある人 コミュニケーションができる人
②	主体性・積極性	自分から話しかけられる。	自ら考え活動して判断し、進んで行動ができる。		探求する人 考え人 コミュニケーションができる人
③	チャレンジ精神	進んで聞いたり、体験したりできる。	新しいことに挑戦し、ねばり強く取り組める。	未知の分野に対しても好奇心をもって挑戦することができる。	考え人 探求する人
④	協働性・柔軟性	友達と協力して活動できる。互いの違いを認めることができる。	他者の意見を尊重し、さまざまな立場や考えを理解し、共感できる。	他者との違いを柔軟に受け入れ、建設的な話し合いや交流ができる。	コミュニケーションができる人 思いやりのある人
⑤	責任感・使命感	途中であきらめずにやりきれられる。	与えられた役割のやりがいを感じ、最後までやり通せる。	与えられた役割の必要性を認識したうえで、責任をもって最後までやり進められる。	探求する人 責任のある人 パランスの取れた人
⑥	異文化に対する理解と日本人としてのアイデンティティ	日本や外国の食べ物などの生活習慣や文化について理解できる。	フランスの文化と日本の文化を比べ、日本の文化の良さ理解して交流できる。	日本の文化を深く理解したうえで、異文化を理解し、受け入れられる。	コミュニケーションができる人 探求する人 思いやりのある人 パランスの取れた人
⑦	幅広い教養		自主的に様々な分野の知識を広げられる。	様々な分野の知識と教養を蓄え、幅広く追求することができる。	探求する人 知識のある人 コミュニケーションができる人
⑧	深い専門性			自分の興味関心のある分野について深く追求できる。	知識のある人 考え人
⑨	課題発見・解決能力	読み・書き・計算の基礎がしっかりと身についている。	身の回りのことに対して、よりよい学校にするための問題点を見つけ、それを解決できる。	常に問題意識を持ち、課題を解決するための手段を見つけ、実践できる。	探求する人 考え人 探求する人 探求する人 探求する人
⑩	チームワークとリーダーシップ	みんなで協力してグループ活動ができる。	仲間と力を合わせて行事や様々な活動に取り組める。	課題解決にあたってチームで対応し、状況に応じてリーダーシップを発揮できる。	思いやりのある人 探求する人 パランスの取れた人
⑪	公共観・倫理観	物を大切にし、きまりを守って活動できる。	学校生活や課外活動で善悪の判断ができる。	各国ごとに異なった公共観・倫理観を理解した上で、日本人として生まれたことに誇りがもてる。	探求する人 パランスの取れた人 探求する人
⑫	メディアリテラシー		自分に必要な情報を、コンピュータや図書などを活用し、収集できる。	メディアからの情報をうのみにせず、必要な情報を自らの力で判断し活用することができる。	コミュニケーションができる人 探求する人

【IBの要素を導入した探究単元の開発に向けて】

PYP (Primary Years Programme 幼稚園・小学校レベル)・MYP (Middle Years Programme 11歳～16歳)を意識した概念と単元のテーマづくりを、パリ日の学習に沿った形で行っていく。

「学び方」や「考え方」を大切に、「思考プロセス」や「柔軟性」「自発性」を鍛えていくとともに、教科内容と実社会との関連性に対して認識を高められるよう働きかけることを目的としている。

1) 自分自身について

自分自身と、自分自身を取り巻くすべての人々について学ぶ。家族、友人はもちろん、コミュニティや世界の人々の信念や価値観、権利と責任、相互の人間関係を通じ、人として生きるこの意味を探究する。

2) 私たちが置かれている場所や時代について

自分自身、地域、地球規模の歴史や地理、文明を探究する。人類の起源やその移動、文明の成り立ち、その相互関係や、私たちがそこからどのような影響を受けているかなどを学ぶ。

3) 自己の表現方法について

創造力を伸ばし、楽しむ方法や、美しいものを生み出すことを探究していく。その手法として、考え方、感情、性質、文化、信念、価値観を深く知り、表現方法を学ぶ。

4) すべてのことはどのように機能しているかについて

自然界の法則、物理的・生物的な法則と人間社会の相互作用を知り、私たち人間がそれどのように利用しているのか、科学技術の発展が私たちの社会や環境にどのような影響を与えているかを学ぶ。

5) 社会を体系付ける方法について

人間が作った組織の仕組みやコミュニティのあり方、構造などについて探究。組織やコミュニティで行われる意思決定や経済活動が私たちや環境にどのような影響を及ぼしているか学ぶ。

6) 地球に共存する術について

限りある資源を、他者や人間以外の生物と共有するための権利や責任を探究する。コミュニティとコミュニティの関係、平和と紛争解決などについて考える。

【研究と実践】

令和元年度の研究について

研究主題 「世界で活躍するグローバル人材の育成」

研究の柱Ⅰ～Ⅲ

研究Ⅰ（日々の授業改革）

探究の学習がスムーズに進むよう児童生徒の資質・能力を高めるために、授業改善の研究を継続し、今年度は「わけをそえて話すことができる子供」を育む授業づくり・改善に取り組む。

研究Ⅱ

授業や学校行事・校外学習・社会見学・施設見学等をIBの観点で考察（配列、時期、意義）

研究Ⅲ

探究的な活動は総合的な学習を核に深い学びを実現していく。

令和元年度の小学部探究単元の開発 〈小学部「水プロジェクト」〉実践例

- 1) 全学年において一人ひとりがウエビングマップ（イメージマップ）を教師の指導のもと作った。
小1・2年生は生活科の時間に身近な水環境に関心をもつためにサンカンタン池のフィールドワークをした。水辺の生き物とのふれあいを通して、水生活に関心をもつことができた。
「水ちょうさい」を結成し、生活における水の役割を調査した。具体的な生活を「水」を視点に調査することで、水の役割や存在に気づくことができた。
- 2) 協働的な学びの中で、クラスの課題として共有するためウエビングマップをもとに、カテゴリー分けを実施して整理し、課題の焦点化を図る。
- 3) 自分の課題を設定（3～6年生の例）
・地球温暖化と水の関係 ・水の循環の仕組み ・ヴェルサイユ宮殿に水を引くにはどうしたら？
・軟水と硬水の違い、味やでき方 ・泥水を飲まなきゃいけない国はどうしてあるの？
- 4) 自分の課題について、夏休み中にフィールドワーク・調べ学習（自由課題研究）を実施。
- 5) 調べ学習でわかったことや新たに生まれた課題を整理し、新聞づくり、隣接学年で新聞交流。
- 6) 調べて探究したことをパワーポイントにまとめ考察を加えた発表づくりの準備。
- 7) 6年生は、パワーポイントの発表に加え、水をテーマに自分の考えや思いを提言するために、ポンピドゥーセンターの現代アート見学と講習を経て、自己表現方法を学んだ。その学習を経て、自己アピール作品に取り組み、アートで表現をするという新たな探究の形を模索した。

○体験学習との関連性

子どもたちは「水とわたし」というテーマを探っていく中で、様々な機関がそれぞれの役割を果

たしていることに気付いた。5年生はOECDの見学を計画し事前打ち合わせて「水」の課題との連携を担当者と共有した。その結果、子供たちは、関心の高い飲み水や水道水の供給について世界でも議論されている事実を知ることになった。6年生はユネスコを見学し、災害にユネスコが大きく関わり提言していることを理解し、水被害や社会の歴史についても触れることができた。

○発表の仕方の工夫（「パリ日提言フォーラム」を実施し小中学部全体での発表へと形を変更）

初年度は、学級内での発表に加え、共通のテーマで隣接学年同士の発表を実施。6年生は発表方法を自らが決め、学習計画を立てた。学習方法や解決方法、発表方法や提示方法など子供たちで自己演出のアイデアを出し合い、ゴールを見据え、最も効果的な方法を考えた。

令和元年度の中学部探究単元の開発 〈中学部「フランスと私」〉実践例

中学部では、小学部での探究学習で身に付けた力とフランスで生活している経験を生かし、よりよく生きるための自分の学びを展開していくことにした。ゴールを卒論発表会の場に置き、そこに至るまでの中間発表等で軌道修正等を加える時間をもった。

1, ねらいは次の2点。

- ・自分自身やまわりの社会について考えることを通して、日本はもちろん、フランスや世界の人々について学び、人として生きる意味を追究する態度を培う。
- ・各学年で探究的な学習の課程を発展的に繰り返し、課題をよりよく解決しながら、自己の生き方を考えていくための資質や能力を養う。

2, 学びの視点は次の2点。

- ・「フランスで生きる」ということ
- ・「自分らしく生きる」ということ

具体的な場面

- ・宿泊学習や体験学習、旅行等の経験 ・日本や他国との比較
- ・中学生までの自分の成長、経験 ・フランス社会に生きる今の自分を見つける
- ・集団における自分の役割の意識する機会
- ・未来の自分や生き方に関心をもち、希望や願いをもつ

（各教科、特別の時間、道徳、行事などと有機的に結び付けて「自己の生き方について考えを深めていく」ために教育活動を展開）。

3, キャリア教育を意識した学習の実施

キャリアとは、人が生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見出していく連なりや積み重ねと捉える。中学生にとって、今の自分の役割を意識し、その役割を果たしながら生活することが社会とかがかわることになり、そのかわり方の人との違いが「自分らしい生き方」となっていくものと考えた。多感なこの時期に、フランスで「生徒」「家族」「日本人」として生活していること、またその中で経験する様々な立場や役割を十分意識することができるようにしたいと考えた。同時に日本人としてのアイデンティティの醸成を図るものとした。

4, 個々にテーマを設定。(例)

- ・フランスの食
- ・フランスの働き方
- ・フランスの交通、歴史と問題点
- ・フランスと日本のペット事情

令和2年度の研究について

研究主題 世界で活躍するグローバル人材の育成(3年次計画 2年目)

～副主題 「対話的な深い学び」による授業改善を通して～

【研究の背景】(コロナ禍におけるパリ日の対応として)

・3月末より学校閉鎖

学習支援をしていくための会議をオンラインにて行い、試行錯誤しながら、見えないながらも短期的かつ長期的な今後の見通しをもつ。

・4月より、「学習を止めるな!」を教職員が念頭におき、オンラインでの学習配信を毎日継続。

・オンライン講座開催

学習支援企画として、NICT・JAXA・NEDO・JST・JAEAの5つの機構の皆様が講座「科学を知ろう」を計画・開催協力。

☆オンライン講座をパリ日の研究に取り入れていく。全8講座。

1時間の内容(実際は質問などの交流が深まり90分近くになった講座もあった)。

1講座につき、90名前後の参加。8講座を小5年～中学部、小4年～小6年、小2年～小3年生といったグループに分かれて受講。

・6月末より、制限付きながらの小中学部の一斉登校が始まる。

○すべての学習・活動において「探究のプロセス」を意識していく。

・年間を通して、**探究のプロセス**を大切にしていくことを方針として決定。

探究のプロセスの確立のための要素

- ① 課題の設定:体験的な活動等を通じて課題意識をもつ
- ② 情報の収集:必要な情報を取り出したり、収集したりする
- ③ 整理・分析:収集し、取り出した情報を整理、分析する
- ④ 交流(自己実現の場):発表の場・共有の場・吟味の場とする
- ⑤ まとめ・表現:気づきや発見、自分の考えなどをまとめ、判断し、表現する

※①～⑤の過程をスパイラルに行っていく

「探究のプロセスを教職員で周知」探究学習のスタイル(パリ日スタイル)以下1～7

1、テーマに向けたきっかけづくり(学校の意図した動機づけ)オンライン講座の実施

講座担当者と協議を重ね「科学を知ろう～今と科学とわたしと未来～」という副題をつける。この副題は、年度末に計画していたパリ日の研究内容に近づけることが可能であり、研究の柱④の「汎用性のある小中一貫探究単元の開発」の検証が可能となると考えた。

オンライン講座は、学校の意図した動機づけとなり、日本・フランス・地球・宇宙など、科学を通してながら自分につなげていく内容を計画。

- ① NICT 時刻が分かると位置がわかる?～携帯電話やカーナビで位置が分かる仕組み(中1～中3)
- ② JAXA 太陽系探査のいま(小4～小6)
- ③ NEDO 世界の再生可能エネルギー状況(特に太陽光発電)(小5～中3)
- ④ JST よりよい未来をつくるために～持続可能な開発目標(SDGs)と科学技術～(中1～中3)

- ⑤ NICT 宇宙から見た太陽と、宇宙天気予報（小4～小6）
- ⑥ NICT 宇宙クイズで、不思議に挑戦！（小2～小4）
- ⑦ JAXA 地球温暖化を知ろう（小5～中3）
- ⑧ JAEA 放射線と地球の旅（小5～中3）

2、「学びの地図」づくり(学習のビジョンをもち組み立てていく・自己解決への道筋)

オンライン講座を聞いて、メモしたことをもとに「学びの地図」を作成する。テーマが変わっても「学びの地図」の活用は、今後様々な学習に対応していけると考える。

学びの地図づくりで身に付く力

◎学習のビジョンをもつことができる =解決していくための道筋が見えてくる

- ・課題を見つける力（はじめて知ったこと、興味をもったことなど）
 - ・課題解決していく力（疑問に思ったことや質問したいこと、調べてみたいこと）
 - ・課題解決のための見通す力（今、すぐに自分ができることや考えるべきこと）
 - ・学び方やものの考え方を身につける（こんな未来にしたい、こんな生き方をしたいなど）
- ⇒日常生活や身近な生活、社会に目を向けていき、疑問や関心に基づいて自ら課題設定していく、これにより自身の成長を見つけるきっかけづくりになる(自己理解に生かしていく)

3、「学びの地図」をもとにした新聞づくり(情報収集や多角的な見方の整理・分析と自己の表現)

新聞づくりで身に付く力

- ・多角的な見方やまとめる力
- ・伝えるための方法を考える力
- ・情報を収集し、選択する力（ICTの活用）
- ・自身が課題設定し、事実や真実を見極める目
- ・自身を見つめ直す機会・世の中に考えを伝えたり提言したりする機会
- ・探究していく力

4、新聞交流(新たな気づきの場面)

新聞交流で身に付ける力

具体的な問題について情報を収集し、整理・分析する。もっている知識や技能に結び付けたり、考えを出し合ったりしながら問題の解決に生かす。(発表の場・共有の場・吟味の場)

交流を通し、考える力・見直す力をつけ、世の中との関わりとの関係性を導き出す力の醸成

- ・自分の生活を知るきっかけ
- ・日本・フランス・近隣諸国・世界の状況を見直すきっかけ(比較)
- ・多様な情報を活用し、新たな考えを発見する場⇒異なる視点や同意見の中から、新たな取り組みの発見へとつなげていく
- ・具体的に何ができる？
- ・何がどう変わる？
- ・自分の行動にどう働きかける？⇒本当にそれでいいのか？

5、提言に向けての個の活動・グループ活動・学年・ブロックでの交流(概念やキーワードを意識)

ブロック交流で身に付けていく力

概念やキーワードを意識して、あるテーマに関連した課題や疑問、解決方法などを、説明する力や他者の考えを理解する力を育成する。

- ・明らかになった考えや意見などをまとめ・表現していく。
- ・そこからまた新たな課題を見付け、更なる問題の解決を始めるといった学習活動を発展的に繰り返していくことで、自分の考え方や生き方をより明らかにしていく。

6、パリ日提言フォーラム(生きる力とは何かを考える)

フォーラムで身に付けていく力

- ・各ブロックの概念やキーワードをもとに、様々な捉え方や考え方を通して、周囲との関係性や自己の生き方を考える場とする
- ・成長を実感し、課題や目標を発見できる場とする
- ・どのように人や社会・世界・自然などと関わり、自らの生活や行動について見つめ、よりよい人生を送るか考える。(ビジョニングする)
- ・地域を大切にし、地域に貢献しようとする態度を養い、社会の一員として何ができ、何をすべきかを考える。(社会に働きかける力)
- ・過去、現在や将来について真剣に考え、学ぶことの意味や価値を知り、生きがいのある生活を実現していこうとすることができる。
- ・伝え合うことで、さらなる考えや意見を深め、学習に対する有用感を得て、学ぶことの大切さと意味に気づく。
- ・自分のよさや可能性に気づき、自己の生き方につなげていく。

7、評価(ルーブリックの活用)

- ・1~7(パリ日スタイル)の活動(学習プロセス)を対象とした評価(学びの地図・新聞・提言書・話し合い活動など)各場面における評価基準 → 教師評価
- ・自己充実・達成感を得た感想・評価 → 自己評価
- ・友人や保護者(社会)、外部の方(今年度は機構)からのコメントや評価 → 多角的な評価

※1~7の活動、また、普段の学習・活動において、パリ日が目指すグローバル人材の要素「パリ日を目指す児童像・生徒像」を教師は常に意識して指導にあたる。

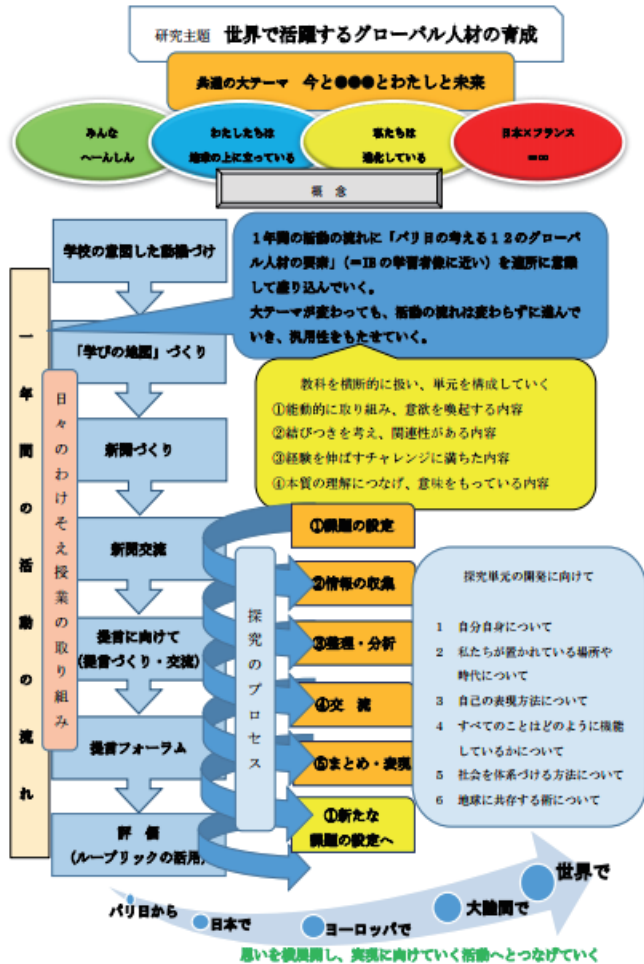
各場面における子供たちの評価基準・小学部高学年ルーブリック)

		A 素晴らしい	B 概ね満足	C もう少し
オンライン講座	③チャレンジ精神	友達の話をメモをとりながら聞いたり質問したりして自分の課題を作り、解決への見通しをたてる。	友達の話をメモを取りながら聞き、問題解決への見通しをもつ。	友達の話をメモとりながら聞くことができる。
学びの地図づくり	②主体性・積極性	テーマ(概念)にそって、知っていることと関連付けて学びの地図を作る。	テーマと関連付けて、学びの地図を作る。	進んで学びの地図を作る。
新聞づくり	④課題発見・解決能力	課題について様々な方法で調べ、集めた正しい情報を整理して新聞にまとめる。	課題について調べた情報を整理して新聞にまとめる。	課題について調べたことを新聞にまとめる。
新聞交流	①語学力・コミュニケーション力	新聞について興味をもち、友達に話したり聞いたりして課題を作るために話し合う。	新聞についての感想や自分の考えを話したり聞いたりして新しいことへ興味をもつ。	新聞について、感想を話したり聞いたりする。
提言づくり	④課題発見・解決能力	課題を解決するための実行力と説得力のあるわけが考えられた提言をまとめる。	自分なりのわけが考えられた提言をまとめる。	自分なりの提言をまとめる。
提言フォーラム	⑦幅広い教養	提言を見たり聞いたりすることで、新しいことに興味をもち、新たな課題を作り視野を広げる。	提言を見たり聞いたりすることで、新たな課題を作る。	提言を見たり聞いたりして興味をもつ。

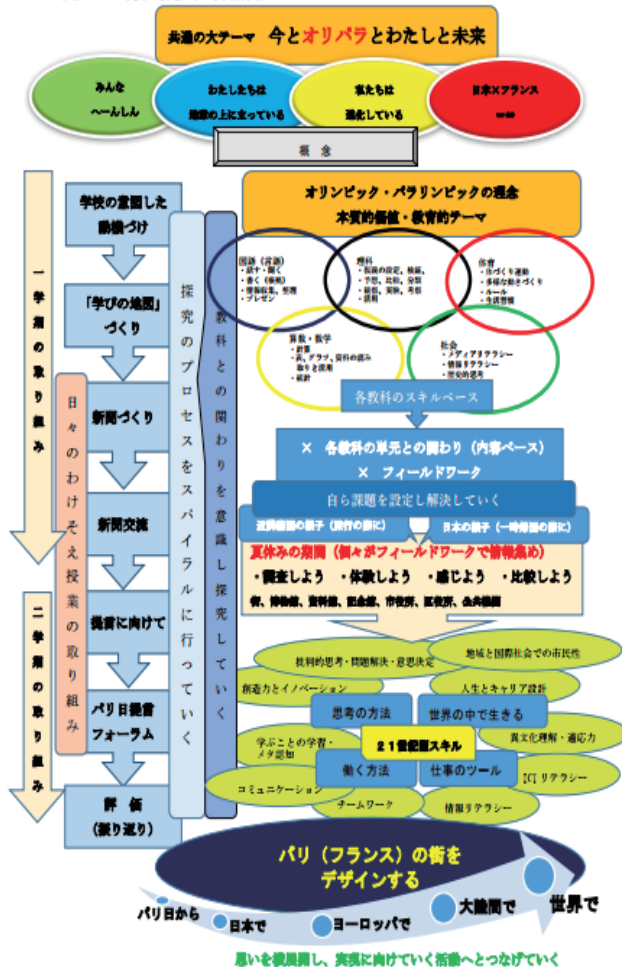
各場面における評価基準・小学部高学年(ルーブリック)教師用

		A 素晴らしい	B 概ね満足	C もう少し
オンライン講座	③チャレンジ精神 (②・⑦)	聞いたり質問したりしたことから興味・関心や課題をもち、解決への見通しをもつことができる。	聞いたことに興味・関心をもち、その解決についての見通しをもつことができる。	話の内容に興味をもって聞くことができる。
学びの地図づくり	②主体性・積極性 (③・⑧)	テーマ(概念)にそって生活や授業・経験などから関連付けながら進んで学びの地図を作る。	テーマ(概念)にそって生活や授業・経験などから学びの地図を作ることができる。	興味・関心をもとに、学びの地図を作ることができる。
新聞づくり	④課題発見・解決能力 (⑤・⑫)	自分の課題について調べ、意欲的に幅広い知識を得ようと情報を収集・整理し、新聞にまとめることができる。	自分の課題について調べ、各種資料を効果的に活用し、新聞にまとめることができる。	興味・関心をもとについて調べたことを新聞に書くことができる。
新聞交流	①語学力・コミュニケーション力 (④・⑨)	新聞をもとに話したり聞いたりすることで、自他の新たな課題を作るために互いの考えを伝え合うことができる。	新聞をもとに、感想や自分の考えを話したり聞いたりすることができる。	新聞について、感想を話したり聞いたりすることができる。
提言づくり	④課題発見・解決能力 (②・⑦)	提言のもととなる情報が整理されていて、自分自身や社会全体としての実行力と説得力のある提言にまとめている。	提言の根拠と関連性のある情報が示されまとめられている。	自分の提言をつくることができる。
提言フォーラム	⑦幅広い教養 (⑧・⑫)	提言を見たり聞いたりすることで、新しい知識などへの探究意欲が高まり、視野を広げることができる。	提言を見たり聞いたりすることで、新しい知識などへの探究意欲が高まっている。	興味・関心をもつて提言を見たり聞いたりすることができる。

探究活動の全体構想



令和3・4年度の構想（2年間計画）



令和3年度の研究について

研究主題 世界で活躍するグローバル人材の育成（3年次計画 2年目）

～副主題 「対話的な深い学び」による授業改善を通して～

令和3年度の研究の構想について

令和3年度は、2年度までに構築した探究の学びと同じスタイルをとり、学びのプロセス・スタイルをおなじくして大テーマだけを変えて実践することで、検証した。

・オンライン講座の実施（パリ日の一つの学習スタイル）

学校閉鎖中や講師を学校に迎える体制が取れない状況下においても、学習支援企画として、オンライン講座を計画した。

- ・1時間の内容を精査し、テーマにあった内容で講演を依頼し、オンラインにて講座を受講した。
- ・講座を受けながら、「学びの地図」を作成し、講座後に質問や意見交流をする。質問や意見交流をもとに、自身でも調べ学習を行い、「学びの地図」に書き足していった。
- ・低学年（小学部1年・2年）においても、3年生以上を対象としたオンライン講座に参加し、「学びの地図」づくりの土台となる程度のメモをした。そのことで、3年生の取り組みにつながる経験をもたせながらの取り組みができた。（学びの系統性）

○すべての学習・活動において「探究のプロセス」を意識していき、年間を通して、探究のプロセスを大切にしていける。オンライン講座においても、探究のプロセスを大切にできた。

今年度は、東京でオリンピック・パラリンピックが開催され、さらに2024年のオリパラの開催がフランスであることから「オリンピック・パラリンピック」を共通のテーマに進めていく。

具体的な実践

1、学校全体で統一したテーマに関連づけるための動機づけ(オンライン講座)4月～6月・年間随

時コロナが落ち着けば通常通り学校での講演を依頼したいところではあるが、各地からの講演を依頼する際には、オンライン講座が有効である。昨年度は共通のテーマを「科学」とし、研究の柱④の「汎用性のある小中一貫探究単元の開発」の検証をおこなったが、小中学部で共通のテーマをもつことで小中の交流が共通の話題で可能となった。講座は、学校の意図した動機づけとなり、テーマを通して自分の課題解決と提言につなげていく内容を計画していく。

以下実施したオンライン講座

- ① 4月 「南極を知れば地球が見えてくる」 100分 対象:小3～中3
パリ日教諭による講座(学びの地図づくりの練習や課題の見つけ方の練習として設定)
日本南極地域観測隊55次隊 教員南極派遣 水野団教諭(本校職員)
- ② 5月 「東京オリンピック・パラリンピックについて」 110分 対象:小1～中3
公益財団法人東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会
スポークスパーソン 高谷正哲様
- ③ 6月 「オリンピック」 90分 対象:小1～中3
ロサンゼルスオリンピック体操金メダリスト 具志堅幸司様
- ④ 10月 「フラワーレーンプロジェクト」 45分 対象:小1～中3
公益財団法人東京オリンピック・パラリンピック競技大会組織委員会警備局 小島良一様
- ⑤ 12月 「東京2020オリンピックへの出場を通して～東京からパリへ～」 90分
対象:小1～中3 東京オリンピック陸上女子1500m出場 卜部蘭選手

※ 2～7は、令和2年度と同様の学びのスタイルを取った。

【生活科と探究学習の関連】

1 季節を通しての探究活動

「春」「夏」「秋」「冬」の季節毎に、1年生は主に「自然」に関わること、2年生は主に「せい長」に関わることを意識しながら学習を進めてきた。

「みんなへ～んしん」をキーコンセプトとし、自分自身や周囲の様子がどのように変化してきているかを見つめる時間を設けていく。その中で、様々な関わりを発見し、疑問をもち、調べ、次の季節につなげて考えようとしていた。聞いたことや調べたことをもとに考え、話し合い、解決したり、新たな発見をしたりしていく力を身につけていきたい。

2 「学びの地図」へのつながり

それぞれの季節に応じて、様々な発見をする中で、子供たちは見つけたことや思いを、こまめにメモをしていく。この作業は、3年生以上が行っている「学びの地図」づくりの土台となり、今後の学習につながっていく。テーマの中から、自分に関わる事柄を当てはめ、気づきにつなげていく作業を重ねることで、様々な事象がつながっていくことにも気づいていく。

1年生のはじめのうちは記載事項が少ないが、2年生と交流をしたり、月日を重ねていくごとに、考え方が深まったりして、思考が増していったりした。自由な発想を抱く姿が見られた。

3 低学年における扱い

自分たちの見つけた「へ～んしん」を小学部3年生～中学部3年生・保護者に対して発表する

機会を設けた。様々な発見や気づきを知らせることで、伝えることの面白さや調べたいという思い、探究するきっかけづくりとなる。

また、3年生の提言を1・2年生が聞き、感想や意見を述べていく。3年生が提言する姿を見ることや提言を聞き、考えをもつことで、今後、自分たちが行うであろう自身の姿を想像することができてくる。

【ICT化の推進及び機器の活用】

普段の学習において、ICT機器を使用してきているが、コロナ禍の状況下では、よりICT機器を活用する場面が多くなった。

コロナ禍で制限されていること

- ・ソーシャルディスタンスを保つことから、ノートを見せ合うなどの活動が制限
- ・グループ活動の人数制限により話し合い活動や対面での活動が制限
- ・ものの貸し借りの制限（ノートや作成資料などの交換）
- ・時期によって、異学年交流の禁止もしくは交流できる学年の制限

ICT機器を活用することで、様々な制限を通常の状態に近いところまで解消することができた。

（文科省ギガスクール構想、ICT 2分の1実証事業他）

〈教室内での対話や協働的な学びに向けて〉

- ・タブレットの活用（2020年度に完備）

校内130台を配備し、自由に使用することができる環境を整えた。インターネットにつなぎ、調べ学習をしたり、写真や動画を撮影したりした。また、パワーポイントを使用して提言発表の練習などを行うなど、普段からタブレットを使用する姿が見られた。

- ・PC教室（パソコン室）の活用

タブレットと併用して、PC室の活用が増え、調べ学習や発表物のまとめの制作に使用する頻度が高くなった。小学部3年生から全員がパワーポイントの作成ができるように指導。」

- ・各教室にプロジェクターの整備（2020年度に完備）

全ての教室にプロジェクターを整備。普段の学習においても使用しているが、ソーシャルディスタンスを保つことやグループ活動が制限される時期が長期にわたっており、児童生徒のノートに記載された考えや発表物など、児童生徒の伝えたい情報がプロジェクターを使用し投影された。

- ・EzCastProの活用

全ての教室に整備されている。画像や動画などを、テレビやプロジェクターなどにつなぎ、大画面にWi-Fi（無線）接続する。児童生徒が使用するタブレットやPCとつなぐことで、個やグループが提供したい資料をクラス全体に容易に共有することができた。EzCastProの活用により、コロナ禍において制限されている交流学习を問題なく行うことができた。

〈異学年交流の場において〉

- ・大型プリンターの活用

長期的に見せたい資料や多くの学年に見てほしい内容については大型プリンターを使用し掲示。廊下の壁面を使用し、ソーシャルディスタンスを保つため、広く場所をとることとなった。

- ・移動式掲示板の活用

すぐに見せたい内容は、プロジェクターなどを使用するが、長期的に見せたい内容や交流し

たい内容については、掲示板が有効。ICTと併用することでより学習に深まりが出てきた。

・ZOOM の活用

異学年交流ができない時期が長期に渡り続いたが、ZOOM を使用することで、様々な話し合いなど、異学年の交流を随時行うことができた。また、日常より、ZOOM を使用しながら交流を行うことで、児童生徒の精神的な面での安定につながり、学習への影響もあった。さらに、日常に ZOOM を使うことで、学習時においても違和感がなく、学級閉鎖時でも有効活用された。

〈ZOOM の活用例〉

- ・学校閉鎖中の朝の会・オンライン授業 ・講演会の開催 ・始業式、終業式の講話
- ・小学部朝会、中学部朝会での講話 ・児童会、生徒会からのお知らせ
- ・2つ以上の場を必要とする学習交流 ・異学年での話し合い活動・交流
- ・オンライン授業参観・オンライン保護者懇談会・各行事などで活用

【学校全体の探究学習の構想とまとめについて】

パリ日目で考える「対話的な深い学び」を実現する児童・生徒の姿

パリ日本人学校において探究的な学びを可能にするには、日常における日々の授業や年間の行事等、教育活動全般と結びつけ、探究の時間を効果的に生み出す工夫をすることが、探究的な学びを可能にするための基礎づくりにあった。(カリキュラムマネジメント)

探究的な学びに必要とされる力を分析し、日常の活動から意識的に身につけさせ、身につけた力を探究的な学びで生かすことが大切であると考えてきた。

小中で一貫して「わけをそえて話すことができる」を意識した授業づくりを進め、カリキュラムマネジメントに添い、授業および学びの機会をもつようにし、年間を通して、下記の能力の醸成を図った。

- 「正解が一つでない課題」に立ち向かう力、課題をブレインストーミング等により最適化をし、論理的に考えを整理(論理的思考)して、その考えを発表(提言=プレゼンテーション能力)する。
- 日常の学びの中で、得られた情報を吟味し、批評的に施行する(クリティカルシンキング)。
- 子供の興味関心のもととなる「きっかけ」「しかけ」のある活動を意識的に盛り込む。
- 子供が自身の学びをイメージするために、「学びの地図づくり(ウエビング)」という活動を重要視し、つなげる・結びつける・広げるという活動を効果的に盛り込み、子供の脳を刺激し、深い学びへと誘う。このことで、学び方を身に付けさせる。(メタ認知)
- 子供の考えや課題の根拠や裏付け、共有するために、ICTを活用した学びのスタイルを推進する。

校内研究の充実のための教員研修、組織づくり

日本人学校の教員研修で意識すべきは、2~3年で派遣教員の任期が終了し、新しい組織が随時更新される。そのため、研究を推進するためには、日常指導の中での研修をベーシックにすることと、組織的に研究を行うためのシステム化を図ること、の2層を意識しなくてはならない。

そこで、システム化については、日常的な授業実践の積み重ねにより、各教員間や管理職の日常指導やOJTの場面で行われている。研究については、研究(小中学部統括)主任を中心として、小学部(低・中・高)から各1名、そして中学部から1名の研究推進委員が出て、研究部として組織し、そのメンバーを中心として推進していくことにした。研究全体会の他に、随時、研究推進委員会をもっている。研究全体会で位置付けられた研究の方向性や位置づけをもとに、それぞれの学部に浸透させていく役目を研究推進委員は担い、全体のバランス調整を研究主任が図っている。

探究の学びは、継続していく必要があるので、必ず各派遣年次からメンバーを入れ、引継し、さらに進化・浸透できる体制づくりが必要となる。研修で大切なことは、授業の共有と成果の共有である。成果については、学級での掲示はもとより、学校全体で閲覧できるホールにおいて、児童生徒の学びの成果物を閲覧共有することで、各学年の取り組みを把握することができ、切磋琢磨している。

また、隣接学年での授業共有や合同授業、交流の場を随時設定することで、取り組む姿勢や方向性、授業における指導方法を共有し合うことを可能にしている。

このように、組織的に進めていく研究と日々の実践の積み重ねの部分（ICTは、どちらも）の両面で研修を進めた。日本人学校でグローバルな研修を積むべき教員の研鑽の場となっている。

【結びに】

在外教育施設には、それぞれの地域で活躍した教員の叡智が集まる場所であるといっても過言ではない。ともすればその叡智が分散し、収束を見ることもなく、個々の実践レベルで終わってしまうことも少なくない。パリ日本人学校において、校内研究体制の充実に加え、高度グローバル人材拠点事業という大きな使命と方向性が示された研究を推進することで、先生たちの叡智を凝集した研究の推進が可能となった。これらを踏まえ、実践を重ねた3年間、パリ日としての成果は、

★すべての教師が、小学部中学部を通じて「わけをそえて」という学習行動目標に沿った授業を意識し、実践した。この積み重ねにより、対話や学び合いのある学級集団が形成され、探究の学びに耐える学習基盤ができた。

★「探究の学び」が、決して特殊な学びのスタイルではなく、通常の教育課程の中にしっかりと組み入れられる・融合させることが可能であることを実証できた。

★ICTの導入により、小学部の早い時期からパワーポイントやタブレットなどを扱い、その扱い方や発表の仕方、発表資料についても小学部中学部の間で共有し相互啓発や学び合いが生まれた。

★年間を通じて、すべての学年（小学部から中学部への小中一貫教育）で同じ学びのスタイル（パリ日スタイル）を取り入れ、グローバル社会で生き抜くための能力や資質を身に付ける「探究の学び」（汎用性のあるモデル）が可能であることを実践を通して明らかにできた。

★「探究の学び」の後、子供は身に付けた能力をどう活用し、どこで発揮するか、自己実現の場をどのように設定すればいいかを意識したことで、具体的に社会に働きかける場面を生み出すことが可能となった。それが東京オリ・パラフラワーレーンプロジェクトである。この活動を東京からパリへと、東京オリパラ組織委員会を通し引き継いだことによって、実の場で子供たちが社会に働きかける機会ができ、自己実現の可能性が大きく広がったことである。

★科学やSDGsを学ぶことで、これらを視点にテーマを設定したり、発表のプレゼンにおいて表やグラフを使って具体的な数値に基づき論を組み立てたりするなど、STEAM教育を視野に入れ、関連させながら探究の学びに向かうことで、STEAM教育の基盤づくりとなることがわかった。

引用

※令和2年度、3年度パリ日本人学校研究紀要

※小学校時報8（令和4年）NO.852 P52～53

※日本人学校における「探究学習のすすめ」海外子女教育振興財団発行

「情報モラル」教育における道徳科と特別活動の役割

浜野兼一

はじめに

高度情報通信ネットワーク社会の到来によって、一人ひとりに社会を生き抜いていくための情報リテラシー (information literacy) が求められている。この情報リテラシーは「情報活用能力」とも表現されるもので、社会生活を営むうえで必須となる基本的知識や技術が含まれている。

情報リテラシー	メディア・リテラシー：media literacy
	PCリテラシー：computer literacy

上記で示すように、情報リテラシーは、「メディア・リテラシー¹」と、「PCリテラシー²」のふたつに大別される。

私たちの身の回りに目を向ければ、あらゆる場所でネットワークにアクセスできる生活環境が整いつつある。生活上目にはみえないが、私たちは常にインターネット上で人と人がつながっている環境に身を置いていることになる。このように、ユビキタス社会³が形成されようとしている状況にあって、学校教育には情報教育への注力が求められているのである。

では、さまざまな情報がネットワークを通じて瞬時に世界中に拡散される社会において求められている学校教育とは、どのようなものなのか。

学習指導要領では、情報教育の充実化を掲げるとともに、生徒には変化の激しい情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方や態度を習得させる必要性を説き、各教科および教科外における指導について方向づけている。

以上をふまえ、本稿では情報リテラシーのなかの「情報モラル」に着目し、中学校の道徳科と特別活動の面からその教育的役割について述べる。

1 『学習指導要領解説 総則編』における情報活用能力の育成と情報モラル

ここでは、現行の『中学校学習指導要領解説（総則編）』において情報活用能力の育成と情報モラルがどのようにとらえられているのかを確認する。

¹ メディアから得た情報を適切に処理する、自分から情報を発信する、などの能力。

² 機器の基本的な操作ができる、PC関連機器を扱える、データ等の処理方法を理解しているなどの能力。

³ 生活のなかのあらゆるところに情報端末が存在し、いつでもネットワークにアクセスできる環境が整っている社会のこと。

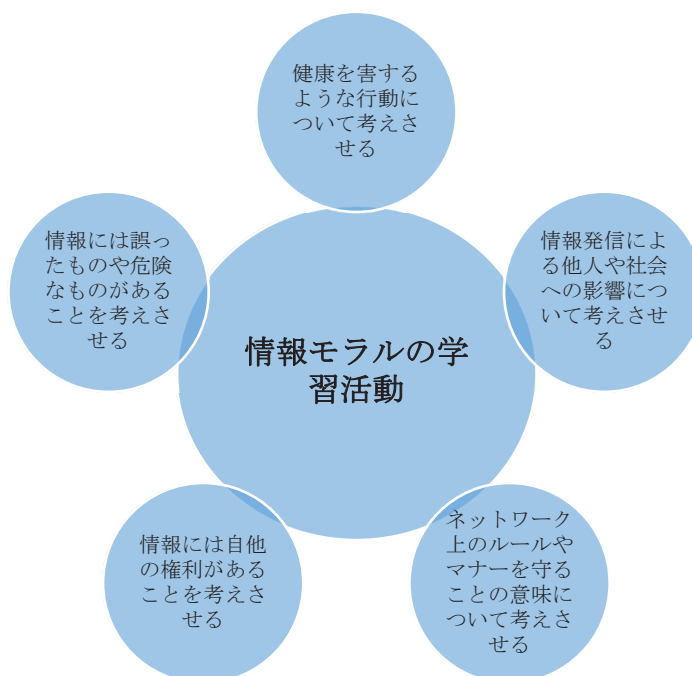
まずは情報活用能力からみると、「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること⁴」という内容が示されている。

上記によると、各学校ではネットワークにアクセスできる通信端末による学びを充実するとともに、統計資料、新聞、視聴覚教材などの活用によって情報活用能力の育成にむすびつけようとする意図がみえる。

次に情報モラルについては、情報活用能力のなかに情報モラルが含まれる⁵というとらえかたを示したうえで、「情報モラルについて指導することが一層重要⁶」と記している。また、情報モラルについては「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」として次のような内容を明示している⁷。

情報モラル	他者への影響を考え、人権、知的財産権など自他の権利を尊重する
	情報社会での行動に責任をもつ
	犯罪被害を含む危険を回避する
	情報を正しく安全に利用できる
	コンピュータなどの情報機器の使用による健康との関わりを理解する

なお、中学校の段階で必要とされる情報モラルの学習活動については、5つの観点を提起している。



⁴ 文部科学省『中学校学習指導要領解説（総則編）』平成29年7月 p.84。

⁵ 「情報活用能力（情報モラルを含む。）」と表記されている。

⁶ 前掲『中学校学習指導要領解説（総則編）』 p.85。

⁷ 情報社会の状況については「携帯電話・スマートフォンや SNS が子供たちにも急速に普及する中で、インターネット上での誹謗中傷やいじめ、インターネット上の犯罪や違法・有害情報の問題の深刻化、インターネット利用の長時間化」に言及している。

5つの学習活動を望ましいものにするためには、インターネットから入手した情報を生徒が適切に取り扱えることが前提となる。この点に着目すると、『学習指導要領解説 総則編』では「情報の収集、判断、処理、発信など情報を活用する各場面での情報モラルについて学習させることが重要⁸」であると述べている。以上をふまえて各項目について、情報モラル上起こり得る問題やトラブルを例示すると、次のようになる。

	想定される問題、トラブル
情報の収集	詐欺サイトに誘導された。コンピュータウイルスに感染した。不正に情報を入手した。
得た情報の判断	情報の出所（発信者等）が不明。公開された時期が不明。不自然な日本語で書かれている。
情報の処理	画像などを無断で改変した。引用したが出典を示さなかった。法で定められた範囲を超えて情報を処理した。
情報の発信	了解を得ずに個人が特定できる状態でネット上に公開した。誤った内容をネット上に公開した。

2 道徳科、特別活動と情報モラル教育

前節では『学習指導要領解説 総則編』における情報活用能力の育成と情報モラルについて述べたが、道徳科や特別活動に関連する内容として以下のような記述も示されている。

「情報モラルに関する指導は、道徳科や特別活動のみで実施するものではなく、各教科等との連携や、さらに生徒指導との連携も図りながら実施することが重要である。」

この記述からは、情報モラルに関する指導への役割が期待される道徳科、特別活動の指導とともに、各教科、生徒指導とも連携した指導という方向づけがみえる。

そこで本節では、情報モラル教育において、特に道徳科と特別活動に求められているものに着目して学習指導要領解説の内容から読み取っていく。

(1) 道徳科に求められているもの

道徳科の情報モラルに関する内容については、『中学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）』のなかに次のような内容が示されている。

社会の情報化が進展する中で、生徒は、学年が上がるにつれて、次第に情報機器を日常的に用いる環境の中に入っており、学校や生徒の実態に応じた対応が学校教育の中で求められる。これらは、学校の教育活動全体で取り組むべきものであるが、道徳科においても同様に、情報モラルに関する指導を充実する必要がある⁹。

⁸前掲『中学校学習指導要領解説（総則編）』p.86。

⁹ 文部科学省『中学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）』平成29年7月 p.99。

上記でいうところの“情報機器を日常的に用いる環境”とは、たとえばデジタル情報端末を使う学校の授業や、生徒が親から買い与えられたスマートフォンでインターネットにアクセスする状況を指している。学校の授業でタブレット端末を使う際は、授業を担当する教員からの指導や注意喚起が行われるが、生徒個人が所有するスマートフォンについては、それを買い与えた親の意識や対応によって生徒間に差異が生じる。たとえば、スマートフォンのフィルタリング設定に対して親が消極的であれば、生徒がインターネット上でトラブルに遭遇する可能性が高くなるのである。

ここで情報モラルと道徳科の指導に論を戻し、道徳科における情報モラルの指導の内容について整理しておく。まず「情報モラルに関する指導」について道徳科の内容と関連づけると、生徒が高度化する情報社会のなかで膨大な情報に向き合う際、基本的な倫理やネットワークの公共性、情報セキュリティといったものを理解しておくことが前提となる。そのうえで、道徳科の授業に臨むにあたっては、自分から学びとるということを念頭に置いて、情報モラルに関する内容に対する積極的な姿勢が求められている。学習指導要領解説では、この点について「道徳科においては… 特に、情報社会の倫理、法の理解と遵守といった内容を中心に扱うことが考えられる¹⁰⁾」と述べている。

一方、学習指導要領解説（道徳科編）には、「情報モラルへの配慮と道徳科」いう点から次のような内容が示されている。

情報モラルに関する指導について、道徳科では、その特質を生かした指導の中での配慮が求められる。道徳科は道徳的価値に関わる学習を行う特質があることを踏まえた上で、指導に際しては、情報モラルに関わる題材を生かして話合いを深めたり、コンピュータによる疑似体験を授業の一部に取り入れたりするなど、創意ある多様な工夫が生み出されることが期待される¹¹⁾。

道徳科の目指す授業のキーワードは、「考える道徳」「議論する道徳」である。この点をふまえると、たとえば上記にみえる“情報モラルに関わる題材を生かして話合いを深め”る学習のイメージが浮かび上がるのではないだろうか。

つまり、授業に臨む際、自分以外の他者とどのように対話し、また学習の過程においてどのように協働するのかということを通して学んだ結果が、授業で取り組んだテーマの問題解決につながるという展開である。

（2）特別活動に求められているもの

情報活用能力に関する内容を『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』に求めると、「特別活動の基本的な性格と教育活動全体における意義」のなかに次のような記述が示されている。

グローバル化や情報化の進む社会において、様々な情報や出来事を受け止め、主体的に選択・判断

¹⁰⁾ 『同前書』なお、授業に際して具体的にどのような内容を取り扱うかについては、「思いやり、感謝や礼儀に関わる指導の際に、インターネット上の書き込みのすれ違いなどについて触れたり、遵法精神、公德心に関わる指導の際に、インターネット上のルールや著作権など法やきまりに触れたりすること」といったことを例示している。

¹¹⁾ 文部科学省『中学校学習指導要領解説（特別の教科 道徳編）』 pp.99-100。ここでは、「相手の顔が見えないメールと顔を合わせての会話との違いを理解しメールなどが相手に与える影響について考えるなど、インターネット等に起因する心のすれ違いなどを題材とした思いやり、感謝や礼儀に関わる指導」などが例示されている。

しながら、自分を社会の中でどのように位置付け、社会をどう描くかを考え、多様な他者と共に生き、課題を解決していくための力がますます重要となる¹²。

他者と対面する現実空間だけでなく、インターネットなどを通じた仮想空間での他者との関わりも増え、地域や国という境界を超えて人と人とのつながりが広がっている¹³。

上記の内容は、大枠ではあるが「教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成」として示されている「生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していく¹⁴」に呼応している。

ここで学習指導要領解説をもとに、「学級活動」に絞って情報活用能力や情報モラルに関する内容を整理すると以下のような記述がみえる。

- ・「自主的に学習する場としての学校図書館等を活用したりしながら¹⁵」
- ・「社会の一員としての自覚や責任をもち、社会生活を営む上で必要なマナーやルール¹⁶」
- ・「生き方や進路に関する適切な情報を収集・整理し¹⁷」
- ・「個人情報やプライバシーの問題、相手を傷付けるような結果が予想される問題¹⁸」
- ・「情報が氾濫し価値観が多様化している現代社会においては、自分の存在に価値を見いだせず、目標を見失いがちな生徒も少なくない¹⁹」
- ・「思春期の心と体の発達や性に関する情報等を正しく理解し²⁰」
- ・「日常及び災害時の安全確保に向けた正しい情報の収集と理解ができるようになること²¹」
- ・「防犯を含めた生活安全や自転車運転時の交通安全に関すること、種々の災害時の安全に関すること、生命の尊重に関すること、環境整備に関すること、インターネットの利用に伴う危険性や弊害などに関する題材を設定し、事故の発生状況や危険箇所の調査結果をもとにした話し合い、「ひやり、はっとした」といった体験に基づく感想や発表、安全マップの作成、実技を通じた学習、ロールプレイングなど様々な方法による活動が考えられる。²²」
- ・「自己の学習と将来の生き方や進路についての課題を見だし、主体的に学習に取り組み、働くことや社会に貢献することについて、適切な情報を得ながら考え、自己の将来像を描くことができるようにする。²³」
- ・「生き方や進路に関する各種の情報を収集して活用する²⁴」

12 文部科学省『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』平成29年7月 p.23。

13 『同前書』 p.24。

14 『同前書』 p.146。

15 『同前書』 p.45

16 前掲『中学校学習指導要領解説（特別活動編）』 p.45。

17 『同前書』。

18 『同前書』 p.48。

19 『同前書』 p.52。

20 『同前書』 p.54。

21 『同前書』 p.55。

22 『同前書』 pp.55-56。

23 『同前書』 p.58。

24 『同前書』 p.61。

3 道徳科と特別活動における情報モラルの指導

本節では、前節までの検討をふまえて、道徳科については前節で触れた「情報社会の倫理、法の理解と遵守」、特別活動については同じく前節で触れた「インターネットの利用に伴う危険性や弊害」のそれぞれの指導の観点について述べる。

(1) 道徳科の指導

情報モラルの指導において「情報社会の倫理、法の理解と遵守」を取り上げる際には、生徒が「社会全体が法律やルールを守ることによって成り立っている」「情報に関する法律の内容を理解する」「法律を守る」「情報社会でのルールやマナーを守る」といったことを知識として得ている必要がある。ここで情報社会の倫理に関するキーワードの主なものを以下に例示する。

無断投稿	SNS で悪口	チェーンメール	肖像権無視	他者への配慮
社会への影響	既読スルー	なりすまし	アカウント乗っ取り	親の情報モラル

情報倫理に関する行為と想定される場面および指導の観点

情報倫理に反する行為	想定される場面	指導の観点
無断投稿	撮影した集合写真を軽い気持ちでインターネット上に投稿した。	写真の画像に自分以外の人物（友人、教員等）が映っているときは、投稿の可否について確認する。
SNS で悪口	嫌いな友人（教師）だったので悪口を SNS に書き込んだ。	悪口を投稿するのは誤った行為である。投稿の内容によっては守秘義務違反となる。
チェーンメール	チェーンメールを受信したので、よく考えずに友人に転送した。	チェーンメールは転送せず、速やかに削除する。転送することで、生徒本人が加害者になる可能性がある。
肖像権無視	インターネット上のあるサイトに掲載されていた人物の画像をコピーして自分のブログに載せた。	他者のサイトに掲載されている画像には著作権がある。使用する際には許可をとる。
他者への配慮	友人に対して短時間に多数の LINE を送信した。	受け取る側の身になって考えれば迷惑行為にほかならない。
社会への影響	テストでカンニングをしたことを SNS で発信した。	SNS 上で学校名が発覚すると信用失墜行為となるだけでなく、その地域の他の学校の評判にも悪い影響を与える。
既読スルー	LINE で既読スルーされたので、友人間で嘘の情報を流して本人をいじめのターゲットにした。	時間帯や長文等の理由によって既読スルーとなることも少なくないので、安易に感情的にならない。
なりすまし	他者になりすましてまわりからの評価を悪くさせようとした。	なりすましによって他者の社会的評価を悪くする行為は「侮辱罪」に問われる可能性がある。
アカウント乗っ取り	アクセス権限がない他人のアカウントに勝手に侵入しパスワードを盗み取った。	これは他人のパスワードの不正取得の禁止を定めている『不正アクセス禁止法』違反となる。

親の情報モラル	親は情報モラル教育を受けたことがない。	親と子が一緒に参加できる情報モラルプログラムを活用する。
---------	---------------------	------------------------------

(2) 特別活動の指導

特別活動における情報モラルの指導にあたっては、道徳科と同様、情報社会の倫理、法の理解と遵守はあらかじめ知識として得ておかなければならない。なお本節では「インターネットの利用に伴う危険性や弊害」について述べるが、指導に向けて「情報を正しく安全に活用するための知識や技術の習得」「自他の心身の安全や健康を害するような行動の抑制」「インターネット依存に陥らないような生活習慣」などをおさえておく必要がある。インターネットの利用に伴う危険性や弊害に関するキーワードの主なものは以下の通りである。

位置情報	画像	動画	デマ情報
テクノストレス	スマートフォン依存	ゲーム障害	課金中毒

インターネットの利用に伴う危険性や弊害と想定される場面および指導の観点

インターネットの利用に伴う危険性や弊害	想定される場面	指導の観点
位置情報	位置情報をオンにして、常に位置情報共有アプリが使えるようにしている。	位置情報を常時オンにしておくと、SNS などを通じて本人が認知していない第三者に位置情報が渡ってしまう可能性がある。
画像	偽サイトと気づかず、Exif 情報 ²⁵ を削除しないままオンライン本人確認のための画像を送信してしまった。	悪質なサイトに画像がわたると、本人の個人情報、プライバシーが拡散してしまう危険性がある。SNS やインターネット上で取り扱う画像は Exif 情報を削除しておく。
動画	SNS に動画を投稿したら、コメント欄に自分の名前や住所が書かれていた。	安易な動画投稿は迷惑行為となる。理由は、投稿した動画から個人が特定されると、特定された本人だけでなく、本人とつながりのある家族、友人、学校などに影響がおよぶからである。
デマ情報	爆破予告があったため明日休校になるという情報が LINE でまわってきた。 ※何者かがデマ情報を拡散させた	知り得た情報は、クラスメートや友人のグループのなかだけで共有せず、その真偽について必ず確認する。
テクノストレス	学期はじめからタブレット端末で宿題をしているが、ここ数日目の痛みや頭痛、めま	端末に向かう時間が長くないよう適宜休憩をとる。休憩時はできるだけ椅子から立ち上がり身体を動かす。

²⁵画像の Exif (イグジフ) 情報を削除しないまま送信すると、その画像から撮影した位置情報、日時、機種などの情報が漏洩する可能性がある。

	い、肩こり、腰痛などの症状に悩まされている。	また、こめかみや首、頭をマッサージする。
スマートフォン依存	自分で時間の制限を設定して使っているが、気がつくといつもスマートフォンの画面をみている。通常の会話より SNS での会話のほうが圧倒的に多い。	スマートフォン依存によって多くの時間が失われてしまうため、享受できるはずの学びや体験の機会を失ってしまう。依存状態からくる心身への悪影響も懸念される。
ゲーム障害	友人との約束をやぶり、部活動や学校も休みオンラインゲームに没頭している。	ゲーム障害（2019年 WHO 国際疾病分類認定）の兆候がみられる。
課金中毒	オンラインゲームで、親からもらっている小遣いの十倍以上の課金をしてしまったが、気づくとまた課金をしている。	症状が重くならないうちに治療を受ける必要がある。治療と並行して、課金の金額制限、アンインストール、生活時間・環境を変えてみる。

おわりに

以上本稿では、情報リテラシーのなかの「情報モラル」に着目し、特に中学校の情報モラルの育成における道徳科および特別活動の教育的役割について検討した。

まず、情報活用能力（情報リテラシー）の育成と情報モラルについて『学習指導要領解説 総則編』の内容の要点を整理した。次に、道徳科、特別活動と情報モラル教育について、道徳科、特別活動それぞれの学習指導要領解説の内容をふまえて、どのような教育的アプローチが求められているのかを確認した。さらに、道徳科と特別活動における情報モラルの指導という観点から、本稿で検討する項目を絞り込んだうえで、道徳科、特別活動それぞれについて「主たるキーワード」「想定される場面」「指導の観点」を示した。

なお、本稿では、上記で述べた通り指導の観点までの提示であったため、その観点からどのように指導するのかという部分が不明瞭となっている。この点については、機会をあらためて述べることにする。

1 はじめに

文部科学省は2022年1月、中央教育審議会の教育課程部会において、外国にルーツを持つ高校生への日本語指導を「特別の教育課程」を編成して行うとする制度案を提示した。小学校・中学校については、すでに2014年から日本語指導を「特別の教育課程」を編成して行うことができるという運用が開始されている。また、高等学校も外国にルーツを持つ生徒について、各現場でさまざまな形で日本語指導を行ってきた。

ただ、外国にルーツを持つ生徒への支援の核となる日本語指導について、「特別の教育課程」を編成し、日本語指導を正式に授業として位置付けるということになると、各高等学校においても外国にルーツを持つ生徒への日本語指導体制の再構築の必要に迫られるだろう。

筆者は現職教員であり、東京都の定時制工業高校に勤務している。筆者の勤務校でも、これまで外国にルーツを持つ生徒に対して正式な授業の形態をとらないで日本語指導を行ってきた。しかし、今回の文部科学省の発表を受けて、東京都教育委員会からも2023年度より「特別の教育課程」を編成し、正式な授業として外国籍生徒へ日本語指導を行うこともできることが示されたことから、筆者の勤務校でも外国にルーツを持つ生徒への日本語指導に関する指導体制の見直しが必要となった。

そこで本稿では、筆者の勤務校の実情を踏まえつつ、高等学校への「特別の教育課程」導入における外国にルーツを持つ生徒への日本語指導について考えたい。

2 高等学校への「特別の教育課程」編成による日本語指導導入の経緯とその中身

まず高等学校における「特別の教育課程」編成による日本語指導導入の経緯を簡単に確認する。高等学校段階における日本語指導の制度化は、2014年に義務教育段階に「特別の教育課程」による日本語指導が導入されたころから徐々に検討されてきたが、導入への大きな動きとしては2021年1月の中央教育審議会答申において、高等学校における「特別の教育課程」の適用を含め、日本語指導の制度的な在り方等の検討を進めることが提言されたことにある。

その後、文部科学省内で「高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議」が発足し、2021年5月から9月にかけて計5回の会議が行われた。その検討結果は2021年10月に報告書としてまとめられた。

高等学校における日本語指導の在り方に関する検討会議（報告）¹を見ると、「義務教育段

¹ 文部科学省編「【報告書】高等学校における日本語指導の制度化及び充実方策について」（2021）

階における「特別の教育課程」編成・実施と同様の制度とすることを基本とする」との方針のもと、「特別の教育課程」による日本語の指導を高等学校の教育課程に加える、又はその一部に替えることができることとする」を規定するものとなっている。

つまり、高等学校においても義務教育段階と同様に日本語指導を正式な授業として設定して行うことができるようにすることが規定されたということである。

報告書には「なお、高等学校等において「特別の教育課程」編成・実施の制度を導入した場合も、当然のことながら、日本語に関する学校設定教科・科目を設置し、日本語指導が必要な生徒に対する指導を行うことも引き続き可能である。高等学校等においては、当該学校に在籍する日本語指導が必要な生徒の日本語能力等の状況に応じて、学校設定教科・科目の設定による当該教科・科目の目標に照らして行われる授業と、「特別の教育課程」の編成による個別の指導のいずれかを選択して実施することや、学校設定教科・科目と「特別の教育課程」による指導を組み合わせて実施することも可能であり、高等学校等において、きめ細かな日本語の指導に取り組むことができるよう、生徒の状況に応じた指導の形態に配慮することが重要である。」との記述もあり、従来から行われている授業の枠組みをとっていない日本語指導と、「特別の教育課程」による日本語指導を併用することも認めている。しかしこのことが混乱を招くことも懸念されるだろう。

またその後文部科学省は、2022年3月31日に「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知）」²を発出し、「特別の教育課程」による日本語指導の実施形態を示したが、①日本語の能力に応じた特別の指導を、その教育課程に加え、又はその一部に替えることができることとする。②「高等学校学習指導要領」に規定される必修教科・科目及び総合的な探究の時間、専門学科において全ての生徒に履修させる専門教科・科目、総合学科における「産業社会と人間」、特別活動は、日本語指導に置き換えることができないこと。③高等学校において、日本語の能力に応じた特別の指導に係る単位を修得したときは、21単位を超えない範囲で全課程の修了を認めるに必要な単位数のうちに加えることができるものとする。④日本語の能力に応じた特別の指導の対象となる生徒については、その国籍を問わず、海外に一定期間在留した後に来日又は帰国した生徒や、日本国内で生まれ育ったが家庭内で日本語以外の言語を使用する生活歴のある生徒等のうち、学校生活を送るとともに各教科等の学習活動に取り組むための日本語の能力が十分でないものを指すものとする。⑤日本語の能力に応じた特別の指導を担当する教師は、高等学校教

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/166/toushin/mext_00001.html

(2023.1.31 筆者確認)

² 学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の公布について（通知） 文部科学省発出
令和4年3月31日付 3文科教第1485号

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00043.html

(2023.1.31 筆者確認)

諭免許状を有する必要がある、加えて、日本語の指導に関する知識や経験を有する教師であることが望ましいが、特定の教科の免許状を保有している必要はないこと。の 5 つがおおまかには示された。³

この文部科学省の通知を受けて東京都教育委員会も、2023 年 8 月に高等学校の担当者に対して、日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」説明会を実施し、2023 年度から全都立高等学校を対象として、「特別の教育課程」による日本語指導が実施できる旨を通知した。

その後 2023 年 10 月に実施された「令和 5 年度教育課程編成・実施・管理説明会」において、教育課程編成についての説明の際にも「特別の教育課程」について触れ、「特別の教育課程」による日本語指導を含めた教育課程編成についての説明を各学校の担当者に対して行った。

その中身は基本的には文部科学省が示したものとほぼ違いはないが、日本語指導に当たるために必要な教員の加配は原則行わないこと、ただし日本語指導コーディネーター担当教員の時数軽減や日本語指導の授業を担当持ち時数に含めるかについては検討中とした。

本稿提出後の 2023 年 2 月に東京都教育委員会が「日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」及び日本語指導における外部人材活用に関する事業説明会」を実施する予定であるので、その場で 2023 年度からの「特別の教育課程」による日本語指導についての校内体制整備や必要な人材確保、専任教員の持ち時数についても正式に示されることと思われるが、本稿においては現段階で想定される懸念事項について、現状の日本語指導と重ね合わせて示していきたい。⁴

3 勤務校における日本語指導の現状と「特別の教育課程」導入への課題

ここでは、筆者の勤務校における日本語指導の実態を踏まえ、2023 年度より「特別の教育課程」を編成し日本語指導を行った場合に想定されるであろう課題を挙げる。

なお、筆者は東京都の単位制定時制工業高校に勤務しているが、全日制課程においても在京外国人生徒対象の入学者選抜を行い、外国にルーツを持つ生徒を多く受け入れていることから、筆者が直接的な担当ではないものの、勤務校の全日制課程の状況についても少しふれておきたい。

①勤務校全日制課程の日本語指導の現状と「特別の教育課程」導入の見通し

勤務校全日制課程は 1 学年 5 学科 5 学級であり、5 学科ともに在京外国人選抜を行っている。各学科の募集人数は 3 名であるので、在京外国人選抜では最大 15 名の生徒を受け入

³ 前掲 2 の通知の内容を高等学校に関連する部分に限って①～⑤に筆者が要約した。

⁴ これについては本稿締切後になってしまったが、最後に要点を追記したので参照されたい。

れることになるのであるが、ここ数年を見ても在京外国人選抜で募集定員まで応募が達することはない。ただし、一般選抜においても外国にルーツを持つ生徒は入学してくるため、1年におおよそ10数名程度の外国にルーツを持つ生徒を受け入れている。よって3学年を合計して30数名程度の外国にルーツを持つ生徒が全日制課程には在籍している。

全日制課程に在籍している外国にルーツを持つ生徒は、そのルーツがネパール、中華人民共和国、フィリピン、大韓民国、ミャンマーなどであり母語や日本語習得状況がさまざまである。また対象人数も少なくないことから、一律の指導は難しく、正規の時間割に組み込むことは困難なため、放課後に日本語指導を行っている。

具体的には、日本語指導にノウハウを持っているNPO法人の協力のもと、受講対象生徒を4つのクラスに分けて、水曜日を除く週4日間、15時50分から1時間程度、年間110回程度実施している。

このように現在は放課後指導の形で日本語指導を行っているが、仮にこの指導を2023年度以降、「特別の教育課程」を編成して、正式に授業として行うとするとどのような問題が生じるかについて検討する。

まず前提として抑えておきたいのは、「特別の教育課程」による日本語指導は、始業前、放課後、あるいは正規の時程においては自由選択科目の代わりに置くことが規定されている。自由選択科目の代わりに置くことについては、外国にルーツを持つ生徒が1~3年の5学科すべてに在籍していることを考えると現実的ではない。学年ごと、科ごとに自由選択科目を置いており、それらすべてに日本語指導に関わる授業を設置することは、人的にも予算的にも大変厳しいからである。

全日制課程の始業前に日本語指導講座を置くことも現実的には不可能であると言わざるを得ないため、結局のところ2022年度と同様の放課後指導にせざるを得ないことが現時点では想定される。

そうすると2022年度と2023年度との違いは、放課後指導か正式な授業とするかの違いだけになる。現在行っている放課後指導を授業として行う際のメリットとデメリットを検討する。

メリットとしては正式な授業となることで、校内予算（東京都は自律経営推進予算と呼んでいる）や私費の執行に関して、より明確な根拠を持たせることができるということである。授業であれば検定教科書や副教材をそろえることは当然のことであり、また授業を行う上での教員が用いる教材・教具についても校内予算でそろえることができ、授業を行う体制をしっかりと整えることができる。放課後講座であっても今述べたことができないわけではないが、授業という枠組みのほうが教育条件整備の体制は強化されることは間違いない。

また大きなメリットとして、日本語指導を受講した成果が単位として認定されるということにある。現在行っている放課後指導は、日本語指導専門員の配置はあるものの、高等学校の教員免許状を持っているものが常時ついてはおらず、高等学校の単位として認定することは基本的にはできない。日本語指導を正式な授業として設置し、高等学校の教員免許状

を持った教員が指導に加わり、学修の成果が認められれば単位を認定することが出来る。それによって受講生徒のモチベーションが高まるだけでなく、入学から卒業までの学習量の調整が出来るために、外国にルーツを持つ生徒の過度な負担を抑えることも可能になってくる。

その一方でいくつかのデメリットも考えられる。まずは、学校現場の負担が増すことである。まずは「特別の教育課程」を編成しなければならないために、教育課程編成の困難度が増す。教員の持ち時数も増加することが懸念されている。東京都教育委員会では日本語指導を担当する教員は日本語指導の担当分を持ち時数としてカウントすること、および日本語指導コーディネーターに対して時数軽減を措置するとの方針を打ち出しているが、それでも教員の負担が増すことは間違いない。

また「特別の教育課程」を編成し日本語指導を正式に授業とした場合でも、先ほど述べた通り、勤務校全日制課程では選択授業として置くことが難しく、正式な授業として置いたとしても結局は放課後の指導になってしまう。そうなると、外国にルーツを持つ生徒だけの授業を履修することになり負担が増えてしまうのと同時に、外国にルーツを持つ生徒が日本語指導を履修することで、1～6時間目に行われる普通教科、専門教科の授業の履修・修得が出来なくても日本語指導の単位によって単位が補完され卒業ができることになってしまい、学校として身に付けさせたい専門教科に関する能力を十分身に付けないまま卒業を迎えてしまうという懸念もある。

勤務校全日制課程の教育課程編成について直接関わっていないので、あくまで想像の域は出ないのであるが、客観的に見て「特別の教育課程」編成は簡単ではないことがわかる。

②勤務校定時制課程の日本語指導の現状と「特別の教育課程」導入の見通し

次に勤務校定時制課程について検討する。定時制課程も全日制課程と同じく単位制工業高校ではあるが、普通科を併置していることと、通常4年間の卒業であるところ、条件を満たせば3年間でも卒業が可能になる早期特別卒業制度を実施しているということが異なる。

そのために1日6時間の授業を置いているが、1, 2時間目は早期特別卒業(3年間での卒業)を目指す生徒のための選択授業であり、基本的には17時30分から始める4コマの授業を共通履修させている。そして現在のところ、外国にルーツを持つ生徒を対象とした日本語指導は1, 2時間目の時間に開講している。

※1～2時間目 月曜日から金曜日 選択 2単位×5

(ただし1年生は週2コマ, 2年生は4コマ)

3～6時間目 月曜日から金曜日 必履修4単位×5 (LHR1時間は単位認定なし)

以上のような教育課程の中で、現在のところ日本語指導は1時間目より前には置くことが出来ず、1, 2時間目の時間に選択授業と並行して置いている。選択授業と日本語指導の

時間が重なることから、外国にルーツを持つ生徒は基本的には選択授業を履修することができず、基本的には早期特別卒業制度の対象とはならない。

ただし、早期特別卒業がまったく不可能なわけではなく、学校外の学修における単位認定を活用し、さらに日本語指導がない曜日の選択授業を履修することで、何とか3年間で卒業条件を満たすという生徒もいる。

このように勤務校定時制課程は、通常の修業年限4年間であれば、1日4時間の履修で卒業の条件を満たすために始業前に日本語指導を受けるとしても大きな負担にはならない。しかし、早期特別卒業制度により3年間の卒業を希望する外国にルーツを持つ生徒は、日本語指導も受けつつ、合間に選択授業にも出席し、さらに1日4時間の授業も受けることになり、相当な負担となっている。

外国にルーツを持つ生徒が早期特別卒業を希望しなければ過度な負担はなくなるのであるが、彼らに話を聞いてみると、「なるべく早く日本での高校卒業資格を得て、就労ビザを得て安定的に日本で働きたい」、「卒業後に別の国に行って学びたい」、「帰国して大学に進学したい」といった具体的な目標を掲げて卒業を早めたいとがんばっている生徒もいるために、多少無理をしても早く卒業を目指すという生徒が少なくないのが現状である。

このような中で2023年度から「特別の教育課程」を編成して日本語指導を行うとするとどのようなことが想定されるかといえば、勤務校定時制課程においてもやはり正規の時間である3~6時間目に選択授業として日本語指導を位置付けることは難しい。

定時制であるから放課後に授業を置くことも難しいために、やはり始業前ということになる。ただ、定時制ではこれまで述べてきたように4年間での通常卒業と、3年間での早期特別卒業の2つのカリキュラムを併存させていることから、「始業前」に置くということを徹底するとしたら、どうしても通常卒業のカリキュラムの始業前にしか日本語指導を置くことが出来ない（前述の通り1時間目より前に置くことはかなり難しい）。よって「特別の教育課程」を編成するとした時点で外国にルーツを持つ生徒の3年間での卒業は事実上不可能になる⁵。

このことは外国にルーツを持つ生徒にとっては大きなことであり、「特別の教育課程」の全容が見えない中ではあったが、勤務校でも協議を重ねてきた。その結果、勤務校定時制課程では2023年度から日本語指導は原則的には「特別の教育課程」を編成して進めていくこととなった。

このことにより外国にルーツを持つ生徒の3年間での卒業の可能性が事実上なくなって

⁵ 学校外の学修における単位認定が継続されれば、資格取得などの成果を単位認定し、3年間で卒業に必要な単位を修得することは不可能ではない。ただし、1年間で修得しなければならない単位が19単位であり、勤務校では英検1級を6単位として認定していることに鑑みれば、資格だけで1年分の単位を修得することは相当ハードルが高いために事実上不可能と表現した。

しまうが、しっかりと日本語指導を授業に位置付けて指導することで、学修の意味と成果が明確になることと、現在の正式な授業ではない日本語指導では教員の持ち時数には含めることが出来ないために、定時制のような教員が少ない現場では、これ以上過度な負担を現場で抱えていくのは厳しく、非常勤講師や軽減の措置を受けて、しっかりと日本語指導を行った方が結局は外国にルーツを持つ生徒の学習に資すると考え、導入をする方向で進めている。

日本語指導を教育課程に位置付けることで、外国にルーツを持つ生徒の卒業の単位に日本語指導を含めることができるために、今までのような過度な学習の負担を多少緩和できる可能性もある。高等学校学習指導要領では卒業を認定するためには最低 74 単位以上の修得が必要とされており、勤務校定時制課程でも 74 単位以上の修得が卒業の条件となっている。

「特別の教育課程」を編成して日本語指導を授業として行った場合、1 年間に 3 単位分の授業の設置を予定している。仮に 3 単位となった場合、3 年間で 9 単位の認定が可能となるため、3~6 時間の必履修の時間のうち、必履修とされていない国語や地歴公民のいくつかの科目を履修・修得させないで、その時間を日本語指導の時間に充てることのできるため、日本語学習のさらなる充実を図ることができる。

このように勤務校定時制課程ではメリット・デメリットを見極めた結果、結論としては「特別の教育課程」を編成して日本語指導を行う方向で現在準備が進められている。

4 日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」説明会（追記）

本稿執筆中の 2023 年 1 月下旬ごろ、東京都教育委員会は、現在外国にルーツを持つ生徒への日本語指導を行っている学校を主な対象として、日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」説明会を 2 月 6 日に行う旨の通知を発出した。筆者は 2 月 6 日にこの説明会に出席したので、ここに要点を追記する（本稿の締切後に追記したことをお詫びしたい）。

説明会では、①日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」調査結果、②制度の概要、③都立学校等における「特別の教育課程」の大ききは 3 つが説明された。ここでは新しく得た情報や押さえておきたい情報に絞って簡単に記す。

まず、「特別の教育課程」を編成する予定の学校数についてである。現在、日本語指導が必要な生徒の現状は以下の通りである。

- ・外国籍 534 人（55 課程）
- ・日本国籍 154 人（38 課程） 計 688 人
- ・学校数 57 校（全日制 34 課程、定時制 32 課程）
- ・放課後や始業前に何らかの日本語指導を行っている。 77.2%（51 課程）

このうち、「特別の教育課程」実施予定は以下の通りとなり、

- ・特別の教育課程実施予定あり 14 課程
- 教育課程に加える 6 課程

教育課程の一部に替える 4 課程

教育課程に加える・一部に替える 4 課程

「特別の教育課程」編成が可能になっても、すぐに「特別の教育課程」を編成することを予定している学校は多くはないことがわかった。これは説明を行った担当の主任指導主事も述べていたが、やはり「特別の教育課程」編成における東京都の方針が完全には示されてこなかったことが影響していることが考えられる。

また東京都教育委員会の取り組みとして、特別の教育課程を編成した場合には日本語指導担当教員は、その担当時数を持ち時間に含めることができることと、日本語指導コーディネーターを校長が任命した場合、日本語指導コーディネーターには持ち時数のうち 5 時間を軽減する旨が示された。ただし、日本語指導を担当する教員は、教科不問ではあるが、必ず専任教員が当たることとされ、たとえ日本語指導に秀でた非常勤講師が任用できたとしても、東京都の条例の関係で教科以外の職務、つまり直接的には日本語指導に当たらせることができない旨も強調された。

また日本語指導に関わる予算措置や通訳、翻訳、外部人材活用といった日本語指導を支える各種事業についても説明があったが、まだ細部が決定していない部分も多く、現場の不安を払しょくするまでには至らなかったと述べている。

説明会の最後には質疑応答の時間も設けられたが、各学校現場から多くの質問が出され予定の時間を超過した。「特別の教育課程」については、まだまだ不明な部分もあり、現場が「特別の教育課程」編成に踏み切るのを見送るのも理解ができるという状況であった。

5 おわりに

これまで高等学校における日本語指導が必要な生徒に対する「特別の教育課程」の編成について、筆者の勤務校の現状をもとに検討してきた。文部科学省が 2022 年に導入を発表し、2023 年 4 月からの導入が決まっているなかでも、現時点では不確定な要素が多く、導入が躊躇している現場も少なくない。

最後に強調しておきたいのは、「特別の教育課程」における日本語指導については、編成が「できる」となっており、編成するかしないかは各現場が決定することである。学校の実情によっては、「特別の教育課程」を編成しなくても十分日本語指導ができる場合もあるだろうし、「特別の教育課程」を編成したら逆に日本語指導が難しくなってしまう場合もあるだろう。

「特別の教育課程」を編成して日本語指導を行うことによって、外国にルーツを持つ生徒の日本語指導がより一層豊かになることを筆者も期待しているが、導入に対しての検討・準備はまだ必要だと考えている。

筆者の勤務校定時制課程では、2023 年からの導入を予定しているので、導入による成果と課題については、いずれかの機会に報告したいと考えている。どのような形で外国にルーツを持つ生徒の日本語指導が支障なく行われることを期待して結びとしたい。

「教育課程編成」制度の現状に関するノート

—「学校管理規則」における編成主体・教育委員会の関与等への注目—

丸山 剛史・宇賀神 一・外池 彩萌

2016年の教育職員免許法(以下、教免法と略記)及び2017年の同法施行規則改正に際し、「教職課程コアカリキュラム」が設定され、このなかの「教育の基礎的理解に関する科目」の「各科目に含めることが必要な事項」の一つに「教育課程の意義及び編成の方法(カリキュラム・マネジメントを含む)」が盛り込まれた¹。このためであろうか、近年、再び「教育課程編成」を冠する著書を目にするようになった。

研究者による「教育課程編成」論の著書は、1970年代から登場していた。「教育課程編成」を主題にした著書には次のようなものがある。

- 安彦忠彦『学校の教育課程編成と評価：カリキュラム構成基礎論』明治図書出版、1979
奥田真丈・他編『教育課程編成の基礎研究』第一法規出版、1979
奥田真丈・他編『教育課程編成・実施の実際』第一法規出版、1979
柴田義松編『教育課程編成の創意と工夫』学習研究社、1980
天野正輝『教育課程編成の基礎研究』文化書房博文社、1989
長尾彰夫『教育課程編成を学校づくりの核に』明治図書出版、1990
安彦忠彦『教育課程編成論：学校で何を学ぶか』放送大学教育振興会、2002
加藤幸次編『教育課程編成論』玉川大学出版部、2010
森山賢一編『教育課程編成論』学文社、2013
奈須正裕・坂野慎二編『教育課程編成論』玉川大学出版部、2019
加藤幸次『教科等横断的な教育課程編成の考え方・進め方：資質・能力(コンピテンシー)の育成を目指して』黎明書房、2019

しかし、かつて佐々木享らが取り組んだ教育課程編成過程に関しては十分に考慮されていない²。例えば、各学校の教育課程編成に小さくはない影響を与える都道府県教育委員会による『教育課程編成の手引き』(仮称)は言及されていない。佐々木らは、高等学校学習指導要領の1989年改定とそれにもとづく各学校の教育課程編成に際し、15校の公立高校教員への聞き取りを行うことにより教育課程の編成過程を解明しようとした。その結果、1) 1992年3月前後までに都道府県教育委員会は専門教科の科目の標準単位を定め、『教育課程編成の手引き』(仮称)(以下、『手引き』と略記する)を公表し、各学校に配布していること³、2) 各学校は1992年4月から教育課程編成のための討議を開始していたこと、3) 教育

課程表が最終的に職員会議で決められるまでの間に、最も少ない学校では数回、多い学校では 20 回以上、教育課程委員会（仮称）を開催して審議していること、4) 教育課程作成の審議の主要な舞台は教育課程委員会（仮称）であること、5) たいていの学校は職員会議や各教科会との意見交流の間にはさみながら教育課程委員会（仮称）で論点を整理し、原案を作成していること、6) 教育委員会へは 2 段階ないしは 3 段階で「中間報告」を行いながら提出していること、などが明らかにされた⁴。

ところで、佐々木らは各学校が教育課程（表）を編成し、教育委員会に届け出ていることに言及し、届け出る時期が異なることに言及しているが、この理由や背景は言及されていない。また佐々木らの論考では教育委員会の承認が必要な自治体も存在することが考慮されていない。1956 年に「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」が施行されると教育委員会は教育委員会規則を定めることとされ、この一環として学校管理規則が制定され、教育課程管理が行われることとなった⁵。1958 年の山本敏夫・鈴木英一らの調査によれば、教育課程の編成主体を「校長」とする県が大半（35 県）であるが、なかには「学校」とする県も 5 県あること（非明示 2 件、「教育委員会」1 県）、教育課程に対する教育委員会の関与として「届出」制が多いが（27 県）、「承認」制の自治体もある（9 県）こと（非明示 5 県）、等が明らかにされ、文部省（現・文部科学省）の行政措置の一環として教育課程管理が行われていたことが明らかにされている⁶。田中規久雄は 1998 年時点で「代表的」な 20 教育委員会の学校管理規則を検討している⁷。学校管理規則は教育課程編成のあり方を規定している場合が多く、各学校が教育課程を教育委員会に報告する時期が明記されている場合もあるが、佐々木らの検討ではこの点が見落とされていた。

ところで、筆者らは最近、別の目的で某県の学校管理規則を確認した際、学校管理規則の教育課程編成に関する規定が改められていることに気づいた。そして、他県の学校管理規則も調べてみると上記の山本・鈴木の調査結果はいうまでもなく、田中の調査結果とも異なっていることに気づいた。これは、1998 年 9 月の中央教育審議会答申「今後の地方教育行政の在り方について」及び同答申をうけた都道府県教育長協議会特別部会報告書の影響であろうか⁸。いずれにしても近年の状況は確認されていない。近年は各都道府県のウェブページも整備され、各都道府県の条例等をウェブページにおいて検索できるようになり、調査しやすくなっている。

そこで、本稿では、各都道府県の学校管理規則を取り上げ、同規則における教育課程編成規定を検討し、近年の若干の特徴ないしは傾向を明らかにすることとした。なお、本来ならば、田中のように「代表的」な自治体を選定し、調査するべきと思われるが、「代表」選定作業自体が研究課題であり、時間を要するようと思われる。本稿では、各都道府県に限定した。本稿は、今後の本格的な検討のためのノートであることを予めお断りしておく。

表の作成について

各都道府県の学校管理規則等における教育課程編成規定は下記の表 1 のとおり。表 1 作

成に際しては、各都道府県のウェブページから条例等を検索するデータベースにアクセスし、各都道府県の学校管理規則を見つけ出し、同規則における教育課程編成に関する規定の有無、規定のされ方を確認した。

表1 都道府県「教育課程編成」に関する規定

都道府県	規則名	条文	編成主体	教委の関与	備考
北海道	北海道立学校管理規則	第22条 校長は、教育課程を編成したときは、教育長が別に定めるところにより届け出なければならない。 第22条の2 別表第3の左欄に掲げる高等学校においては、学校教育法施行規則第87条第1項の規定に基づき、同表の右欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すための教育課程を編成するものとする。 2 連携型高等学校において教育課程を編成するときは、校長は、あらかじめ連携型中学校と協議するものとする。	校長	届出	
青森県	青森県立学校管理規則	第2条 学校の教育課程は、学習指導要領の基準により、校長が編成する。 2 校長は、次年度に実施する教育課程について、あらかじめ、青森県教育委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
岩手県	岩手県立高等学校の管理運営に関する規則	第8条 高等学校の教育指導計画は、学習指導要領の基準により、校長がこれを定める。 2 前項の教育指導計画には、次の各号に掲げる事項を定めなければならない。 (1) 教育課程の各領域における指導の重点 (2) 教育課程の各領域における年間指導計画 (3) その他教育長が必要と認めた事 第10条 校長は、毎学年実施すべき教育指導計画を5月末日までに教育委員会に届け出なければならない。 2 校長は、当該学年終了後、その実施状況を5月末日までに教育委員会に報告しなければならない。	校長	届出	
宮城県	県立学校の管理に関する規則	第8条 学校は、学習指導要領の基準(特別支援学校の幼稚部にあつては、教育要領の基準)及び教育委員会が定める基準により教育課程を編成するものとする。 2 校長は、その年度において実施する教育課程について、次の事項を毎年4月30日までに教育委員会に届け出なければならない。 一 教育目標 二 教育課程表 三 学習指導、生徒指導及び進路指導又は保育の概要 第8条の2 別表第一の上欄に掲げる高等学校及び同表の下欄に掲げる中学校においては、学校教育法第71条の規定に基づき、中学校における教育と高等学校における教育を一貫して施すものとする。 2 併設型中学校及び併設型高等学校において教育課程を編成するときは、あらかじめ当該併設型中学校及び当該併設型高等学校が協議するものとする。 第8条の3 別表第二の上欄に掲げる高等学校においては、学校教育法施行規則第87条第1項の規定に基づき、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すものとする。	学校	届出	
		第4条 学校の全日制の課程、定時制の課程及び通信制の課程の教育課程は、高等学校学習指導要領及び教育長が定める専門教育に関する各教科・	校長	届出	

秋田県	秋田県立高等学校管理規則	<p>科目の標準単位数等により、校長が編成する。</p> <p>2 学校の専攻科の教育課程は、校長が編成する。</p> <p>3 第一項の規定により編成する教育課程は、次の各号に定める年間授業週数、週当たりの授業時数及び1単位時間を標準として編成するものとする。ただし、定時制の課程及び通信制の課程に係るものにあつては、校長が定める年間授業週数等を標準として編成することができる。</p> <p>一 年間授業週数 35 週</p> <p>二 週当たりの授業時数 30 単位時間</p> <p>三 1 単位時間 50 分</p> <p>4 学校の全日制の課程、定時制の課程及び専攻科の授業の終始時刻は、校長が定める。</p> <p>5 校長は、第1項から第3項までの規定により教育課程を編成し、又は前項の規定により授業の終始時刻を定めたときは、当該年度に係る次の各号に掲げる事項を記載した教育課程等年間計画書(様式第三号)を作成し、4月末日までに教育長に届け出なければならない。</p> <p>一 課程別学科別学年別教育課程及び特に学校が定める教育活動の週当たりの授業時数</p> <p>二 特別活動の指導組織、指導教員及び活動の大綱並びに時間配当</p> <p>三 週当たりの授業時数</p> <p>四 授業の終始時刻</p> <p>6 校長は、前年度における教育課程の実施状況について、毎学年度終了後1箇月以内に、教育課程実施報告書(様式第四号)を教育長に提出しなければならない。</p>			
山形県	山形県立高等学校管理規則	<p>第10条 高等学校の教育課程は、高等学校学習指導要領に基づき、教育長の指示により校長が編成する。</p> <p>2 校長は、毎年当該年度の入学者に係る各学年又は年次の教育課程について、高等学校教育課程表(別記様式第1号)を作成し、4月末日までに教育長に届け出なければならない。</p>	校長	届出	
福島県	福島県立学校の管理運営に関する規則	<p>第15条 学校の教育課程は、学習指導要領の基準及び教育委員会の定める基準により、校長が編成する。</p> <p>2 校長は、翌年度において実施しようとする教育課程を編成したときは、教育課程届(第二号様式(中学校にあつては第二号様式の二))により、毎年11月15日(中学校及び特別支援学校にあつては、2月末日)までに、教育委員会に届け出なければならない。</p> <p>3 校長は、教育課程の実施状況について、毎学年度終了後1箇月以内に教育委員会に報告しなければならない。</p>	校長	届出	
茨城県	茨城県立学校管理規則	<p>第10条 学校の教育課程は、学習指導要領(幼稚部にあつては、幼稚部教育要領)及び教育委員会が定める基準に従つて校長が編成する。</p> <p>2 校長は、翌年度において実施する教育課程について、教育課程編成表により、毎年11月30日までに教育長に届け出なければならない。</p> <p>3 校長は、当該年度のホームルーム活動年間指導計画書(様式第4号)、生徒会活動組織編成表(様式第5号)及び学校行事年間指導計画書(様式第6号)を作成し、4月30日までに教育長に届け出なければならない。</p>	校長	届出	
栃木県	県立学校管理規則	<p>第7条 学校の教育課程は、学習指導要領、幼稚園教育要領及び教育委員会の定める基準により、校長が編成する。</p> <p>第8条 校長は、第7条の規定により編成した教育課程のうち、教科、特別活動、総合的な探究の時間等の学年別時間配当計画を、別記様式1により教育委員会に届け出なければならない。学年の中途においてこれを変更したときも同様とする。</p>	校長	届出	
群馬県	群馬県立高等学校管理に関する規則	<p>第8条 校長は、翌年度に実施する教育課程を毎年十二月末日までに編成し、すみやかに教育委員会に届け出なければならない。</p> <p>2 前項の教育課程の編成は、高等学校学習指導要領及び教育委員会の定める基準によらなければならない。</p>	校長	届出	
		第8条 教育課程は、高等学校学習指導要領及び別に定める埼玉県高等学	校	届	「埼玉県立

埼玉県	埼玉県立高等学校学校通則	<p>学校教育課程編成要領教育課程一般編の基準により、校長が定める。</p> <p>2 校長は、教育課程を定めたときは、委員会に届け出なければならない。</p> <p>3 各教科に属する科目、特別活動及び総合的な探究の時間の授業時数は、教育課程編成要領一般編の基準により校長が定める。</p>	長	出	高等学校管理規則」は教育課程に関して規定していない。
千葉県	千葉県立高等学校管理規則	<p>第10条 教育課程は、この章に定めるもののほか、高等学校学習指導要領及び教育委員会が別に定める基準により、校長が定める。</p> <p>2 校長は、教育課程を定めたときは、速やかに教育委員会に届け出なければならない。</p> <p>第10条の2 次の表の上欄に掲げる高等学校においては、学校教育法施行規則第87条第1項の規定により、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を行うものとする。</p> <p>2 連携型高等学校の校長は、教育課程を編成しようとするときは、あらかじめ連携型中学校を所管する市町村教育委員会と協議するものとする。</p> <p>第10条の3 次の表の上欄に掲げる高等学校及び同表の下欄に掲げる中学校においては、学校教育法第71条の規定により、中学校における教育と高等学校における教育を一貫して行うものとする。</p>	校長	届出	
東京都	東京都立学校の管理運営に関する規則	<p>第13条 学校は、法にかかげる教育目標を達成するために、適正な教育課程を編成するものとする。</p> <p>第14条 学校が、教育課程を編成するに当たっては、学習指導要領及び委員会が別に定める基準による。</p> <p>第15条 校長は、翌年度において実施する教育課程について、次の事項を毎年3月末日までに、委員会に届け出なければならない。</p> <p>一 教育の目標</p> <p>二 指導の重点</p> <p>三 学年別各教科・科目及び各教科以外の教育活動の時間配当</p> <p>四 年間行事計画</p>	学校	届出	
神奈川県	神奈川県立高等学校の管理運営に関する規則	<p>第8条 高等学校の全日制の課程、定時制の課程及び通信制の課程の教育課程は、高等学校学習指導要領の基準により、校長が編成する。</p> <p>2 高等学校の専攻科の教育課程は、校長が編成する。</p> <p>3 校長は、前2項の規定により編成した教育課程について、学科別及び学年別に、各教科に属する科目及び総合的な探究の時間に係る単位数並びに特別活動のうちホームルーム活動に係る授業時数を学年開始後速やかに教育長に報告しなければならない。</p>	校長	報告	
新潟県	新潟県立学校管理運営に関する規則	<p>第9条 高等学校は、学習指導要領及び委員会が別に定める基準によつて、教育課程を編成するものとする。この場合、学習指導要領に示されている「特別の事情がある場合」の規定を適用するにあつては、校長は、年度ごとに、あらかじめ委員会に届け出なければならない。</p> <p>2 次の表の左欄に掲げる高等学校においては、学校教育法施行規則第87条第1項の規定により、同表の右欄に掲げる市町村立中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すため、あらかじめ当該学校間で協議し教育課程を編成するものとする。</p> <p>3 校長は、その年度において実施する教育課程について、次の事項を毎年4月30日までに、委員会に届け出なければならない。</p> <p>(1) 教育目標</p> <p>(2) 各教科・科目及び総合的な学習の時間の単位数並びに学校行事の計画</p> <p>(3) 学習指導、道徳教育、生徒指導及び進路指導の大綱</p>	校長	届出	
富山県	富山県立学校管理規則	<p>第4条 校長は、毎学年、次に掲げる事項について管理指導計画をたて、別に指定する日までに委員会に届け出るものとする。</p> <p>(1) 教育目標及び教育方針</p> <p>(2) 教育計画</p> <p>(3) 学校の組織及び編制</p> <p>(4) 現職教育の計画</p> <p>(5) その他委員会が必要と認める事項</p>	校長	届出	

		2 前項第2号の教育計画には、教育課程、学習指導計画、生活指導計画、学校保健計画、学校安全計画及び行事計画を含むものとする。			
石川 県	石川県立学校管理規則	<p>第6条 教育課程は、学習指導要領の基準によつて校長が編成し、委員会の承認を受けなければならない。</p> <p>2 前項の委員会の承認は、毎年3月末までに、翌年度における教育課程の概要を提出して受けるものとする。</p> <p>3 校長は、教育課程として行なう修学旅行その他の学校行事等及び特別教育活動について、委員会が基準を定めるものについては、これに基づいて企画実施しなければならない。</p> <p>第6条の2 次の表の上欄に掲げる高等学校においては、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すものとする。</p> <p>2 前項の場合において、連携型高等学校は、教育課程を編成しようとするときには、あらかじめ連携型中学校と協議するものとする。</p> <p>第6条の3 次の表の上欄に掲げる中学校及び同表の下欄に掲げる高等学校においては、併設型中学校における教育と併設型高等学校における教育を一貫して施すものとする。</p> <p>2 前項の場合において、併設型中学校及び併設型高等学校における教育課程を編成するときは、あらかじめ当該学校間で協議するものとする。</p>	校長	承認	
福井 県	福井県立学校の管理運営に関する規則	<p>第8条 校長は、学習指導要領および委員会の定める基準により教育課程を編成し、あらかじめ委員会の承認を受けなければならない。</p> <p>第8条の2 別表第2の上欄に掲げる高等学校においては、省令第87条第1項の規定に基づき、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すものとする。</p> <p>2 前項の場合において、連携型高等学校において教育課程を編成するときは、あらかじめ連携型中学校と協議するものとする。</p> <p>第8条の3 別表第3の上欄に掲げる中学校および同表の下欄に掲げる高等学校においては、省令第114条第1項および第2項の規定に基づき、中学校における教育と高等学校における教育を一貫して施すものとする。</p> <p>2 前項の場合において、併設型中学校および併設型高等学校における教育課程を編成するときは、あらかじめ当該学校間で協議するものとする。</p>	校長	承認	
山梨 県	山梨県立学校管理規則	<p>第5条 学校の教育課程は、学習指導要領並びに教育委員会の定める教育課程の基準により、校長が編成する。</p> <p>第5条の2 前条の規定にかかわらず、学校のうち、別に定める連携型高等学校の教育課程を編成するときは、当該高等学校の校長は、あらかじめ別に定める連携型中学校の校長と協議するものとする。</p> <p>第6条 校長は、翌年度において実施すべき教育課程を、毎年7月末日までに教育委員会に届け出なければならない。</p>	校長	届出	
長野 県	長野県立高等学校管理規則	<p>第8条 教育課程及び授業日時数は、校長が定める。</p> <p>2 校長は、前項の規定により教育課程及び授業日時数を定めるにあつては、学習指導要領を基準とし、かつ、次に掲げるところによらなければならない。</p> <p>(1) 全日制の課程</p> <p>ア 年間授業日時数は、35週を標準とする。</p> <p>イ 1週授業時数は、30単位時間を標準とする。</p> <p>ウ 1週授業日数は、5日とする。</p> <p>(2) 定時制の課程</p> <p>長野県定時制課程整備基準による教育課程及び授業日時数</p> <p>(3) 通信制の課程</p> <p>長野県高等学校通信教育実施要項による教育課程及び指導計画</p>	校長	—	
岐阜 県	岐阜県立高等学校管理規則	<p>第6条 校長は、学習指導要領及び教育委員会の定めるところにより、学校の教育課程を編成しなければならない。</p> <p>第6条の2 次の表の上欄に掲げる学校の校長は、規則第87条第1項の規定により、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すため、連携型中学校の校長とあらかじめ協議し、教育課程を編</p>	校長	届出	

		成するものとする。 2 連携型高等学校の校長は、規則第 87 条第 2 項の規定により、連携型中学校と連携し、前項の教育課程を実施するものとする。 第 7 条 校長は、学年末までに、翌年度の各教科に属する科目、特別活動のうちホームルーム活動及び総合的な探究の時間の配当を定め、教育委員会に届け出なければならない。学年の途中において、当該配当を変更しようとするときも、同様とする。 2 校長は、毎年、学年始めに当該年度における学校の教育指導の重点を教育委員会に届け出なければならない。			
静岡県	静岡県立学校管理規則	第 2 条 学校の教育課程は、学習指導要領及び別に定める基準により、校長が編成する。 2 静岡県立中学校学則第 3 条及び静岡県立高等学校学則に規定する併設型中学校及び併設型高等学校の教育課程については、当該中学校及び当該高等学校が協議した上、校長が編成する。 3 高校学則第 1 条の 3 に規定する連携型高等学校の教育課程については、連携型中学校との間で組織する連絡協議会においてあらかじめ協議した上、校長が編成する。 4 校長は、教育課程を編成したときには、速やかに教育課程等編成届(様式第 3 号)により教育委員会に届け出なければならない。 5 校長は、前項の規定により届け出た教育課程を変更したときは、速やかに教育課程等変更届(様式第 4 号)により、教育委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
愛知県	愛知県立学校管理規則	第 2 条 教育課程は、学習指導要領及びこれに基き教育委員会が定める基準により、校長が編成するものとする。 2 別表の上欄に掲げる高等学校にあつては、学校教育法施行規則第 87 条第 1 項の規定に基づき、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すための教育課程を編成するものとする。 3 前項の場合において、連携型高等学校において教育課程を編成するときは、あらかじめ連携型中学校と協議するものとする。 第 3 条 校長は、前条の教育課程及び指導の重点目標を定めたときは、教育委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
三重県	三重県立学校の管理運営に関する規則	第 10 条 校長は、学習指導要領等の基準により、毎年度入学する生徒等を実施する教育課程を定め、その前年度末までに委員会に届け出なければならない。ただし、学年の進行にともない、教育課程を変更しようとするときは、その都度委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
滋賀県	滋賀県立学校の管理運営等に関する規則	第 6 条 校長は、学習指導要領および教育委員会の定める基準により、毎年教育課程を編成するものとする。 2 校長は、その年度において実施する教育課程について、次の各号に掲げる事項を毎年 4 月 30 日までに教育委員会に届け出なければならない。 (1) 学校経営の重点 (2) 教科・科目、道徳、特別活動、総合的な学習の時間および総合的な探究の時間等の配当時間数 (3) 生徒指導および進路指導の重点 3 校長は、前項各号に掲げる事項を著しく変更する場合には、すみやかに教育委員会に届け出なければならない。 4 校長は、学年終了後、第 2 項各号に掲げる事項の実施状況を翌学年の 4 月 30 日までに教育委員会に報告しなければならない。	校長	届出	
京都府	京都府立学校の管理運営に関する規則	第 9 条 校長は、法令、学習指導要領(特別支援学校の幼稚部にあつては、特別支援学校幼稚部教育要領)及び京都府教育委員会教育長が定める基準に基づき、教育課程を編成しなければならない。 2 第 2 条の 2 に規定する中学校及び高等学校の校長は、あらかじめ当該学校間の協議を経て、教育課程を編成しなければならない。 第 10 条 校長は、教育課程を編成するときは、教育委員会にあらかじめ届け出なければならない。これを変更するときも、同様とする。	校長	届出	

		2 校長は、学年初めに、年間行事計画を教育委員会に報告しなければならない。			
大阪府	大阪府立学校の管理運営に関する規則	第8条 校長は、教育委員会が定める教育課程基準その他の方針に基づき、翌年度の教育課程を編成し、毎年3月31日までに教育委員会に届け出なければならない。ただし、次の事項については、あらかじめ教育委員会と協議の上、届出前に承認を受けなければならない。 一 在校生に対する教育課程の変更 二 総合学科において構成される科目群の変更 三 普通科における専門教育に関する教科・科目を充実させたコースの新設 四 前三号に掲げるもののほか、教育委員会が特に必要と認める事項	校長	承認	
兵庫県	兵庫県立高等学校の管理運営に関する規則	第12条 校長は、学習指導要領及び県委員会が別に定める基準により、学年末までに翌年度の教育課程を編成して県委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
奈良県	奈良県立高等学校等の管理運営に関する規則	第13条 校長は、翌年度において実施する教育課程(高等学校の専攻科を除く。)を学習指導要領(特別支援学校の幼稚部においては、教育要領)及び奈良県立高等学校教育課程基準により編成し、あらかじめ教育長に届け出なければならない。	校長	届出	
和歌山県	和歌山県立高等学校規則	第7条 教育課程及び年間の授業日時は、学習指導要領の基準及び教育委員会の指導により校長が定める。	校長	指導	
鳥取県	鳥取県立学校管理規則	第9条 学校の教育課程は、学習指導要領又は幼稚部教育要領及び教育委員会が別に定める基準に基づき、校長が編成する。この場合において、校長は、学年による教育課程の区分を設けないことができる。 2 校長は、前項の規定により教育課程を編成するときは、教育長の承認を受けなければならない。これを変更するときも、同様とする。	校長	承認	
島根県	島根県立高等学校規程	第8条 教育課程及び授業日時は、高等学校学習指導要領並びに教育委員会が定める専門科目の標準単位数を基準として、校長がこれを定める。 2 前項の場合において、類型の設定、教科、科目及び単位数の決定並びにこれらの変更については、あらかじめ教育課程承認申請書(様式第6号)により教育委員会の承認を受けなければならない。 3 校長は、学校設定教科・科目を設置しようとする場合は、設置年度ごとに学校設定教科設置報告書(様式第6号の2)、学校設定科目設置報告書(様式第6号の3)により教育委員会に報告しなければならない。	校長	承認	
岡山県	岡山県立学校の管理運営に関する規則	第5条 教育課程は、校長が定める。 2 校長は、教育課程を定めるときは、文部科学大臣が公示する中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領、特別支援学校幼稚部教育要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領並びに岡山県教育委員会が別に定める基準により行うものとする。 3 校長は、教育課程を定めたときは、速やかに教育委員会が別に定める教育課程編成表を教育委員会に届け出なければならない。 第6条 次の表の上欄に掲げる高等学校においては、学校教育法施行規則第87条第1項の規定により、同表の下欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を行うものとする。 2 連携型高等学校において教育課程を編成するときは、あらかじめ連携型中学校と協議するものとする。 第6条の2 次の表の上欄に掲げる中学校と同表の下欄に掲げる高等学校との間では、学校教育法第71条の規定により、一貫した教育を行うものとする。 2 併設型中学校及び併設型高等学校において教育課程を編成するときは、あらかじめ当該学校間で協議するものとする。	校長	届出	
		第8条 教育課程は、学習指導要領及び教育委員会の定める基準により、校長が編成する。	校長	届出	「広島県立高等学校管

広島県	広島県立高等学校学則	2 校長は、前項の規定により、教育課程を編成するときは、教育委員会に届け出なければならない。変更しようとするときもまた同様とする。			理規則」は教育課程編成に関して規定していない。
山口県	山口県立高等学校等の管理に関する規則	第4条 校長は、学習指導要領の基準及び教育委員会の定める方針に基き、教育指導計画を作成するものとする。 第5条 校長は、翌年度に実施しようとする教育課程を編成し、教育課程編成届(別記第一号様式)により年度末までに教育委員会に届け出るものとする。 2 校長は、前項の教育課程の実施状況を教育課程実施報告書(別記第二号様式)によりその年度終了後、速やかに教育委員会に報告するものとする。 3 学校教育法施行規則第87条第2項の連携型高等学校の校長は、第1項の教育課程を編成しようとするときは、あらかじめ当該連携型高等学校が連携する中学校の校長と協議するものとする。 4 省令第87条第1項の併設型高等学校及び当該併設型高等学校に併設される学校教育法施行令第5条第2項の併設型中学校に係る第1項の教育課程については、あらかじめ当該併設型高等学校の校長と当該併設型中学校の校長とが協議して編成するものとする。	校長	届出	
徳島県	徳島県立学校規則	第9条 教育課程は、校長の定める当該学校の指導計画に基づいて編成し、展開するものとする。 5 前三項の学習指導要領の基準のうち、設置者が定める基準については、別に定める。 6 校長は、翌年度において実施すべき計画を、毎年9月末日までに委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
香川県	香川県立学校の管理運営に関する規則	第5条 中学校、高等学校及び特別支援学校(幼稚部を除く。)の教育課程は、法令に定めるもののほか、それぞれ中学校学習指導要領、高等学校学習指導要領、特別支援学校小学部・中学部学習指導要領及び特別支援学校高等部学習指導要領並びに教育委員会の定めるところにより、学年の当初に、校長が編成する。 第6条 校長は、教育長の定めるところにより、教育方針及び教育課程を、学年開始後速やかに、教育長に届け出なければならない	校長	届出	
愛媛県	愛媛県立学校管理規則	第10条 学校の教育課程は、別に定める基準により校長が編成する。 第11条 校長は、その学年に実施する教育課程について、あらかじめ教育長の承認を受けなければならない。	校長	承認	左記規則とは別に「愛媛県立学校教育課程基準」が制定されている。
高知県	高知県立学校の管理運営に関する規則	第2条 校長は、毎学年の始めに教育方針、教育計画の概要その他学校の管理運営に関する事項等を記載した学校要覧を作成し、5月31日までに、高知県教育委員会に提出しなければならない。	校長	提出	
福岡県	福岡県立学校管理規則	第2条 学校の教育指導計画は、学習指導要領の基準により、校長がこれを編成する。 2 福岡県立中学校学則第2条及び福岡県立高等学校学則第1条の2に規定する中学校及び高等学校の教育指導計画については、一貫した教育を行う中学校と高等学校とがあらかじめ協議するものとする。 第3条 校長は、毎年度当初において、当該年度に実施すべき教育指導計画を、遅滞なく福岡県教育委員会に届け出なければならない。 2 前項の届出に必要な書類及び手続は、別に教育長が定める。	校長	届出	
佐賀県	佐賀県立学校の管理に関する規則	第4条 校長は、長期経営計画並びに学習指導要領及び教育要領に基づき、翌年度に幼児、児童及び生徒に履修させる普通教育及び専門教育に関する教科及び科目並びにこれらの単位数の計画をまとめた表(以下「教育課程表」という。)を作成しなければならない。 2 校長は、教育課程表を作成するときは、教育委員会の承認を受けなけれ	校長	承認	

		ばならない。 3 前項の承認の申請は、毎年7月末日までにしなければならない。			
長崎県	長崎県立学校管理規則	第5条 学校の教育課程は、学習指導要領及び幼稚園教育要領の基準により、校長が編成する。 2 前項の教育課程は、少なくとも学年別教科等の時間配当及び指導計画の要項を示すものでなければならない。 第5条の2 次の表の左欄に掲げる高等学校は、学校教育法施行規則第87条の規定により同表の右欄に掲げる中学校と連携し、その教育課程を実施する。 2 前項の場合において、連携型高等学校において前条第1項の教育課程を編成するときは、あらかじめ連携型中学校と協議しなければならない。 第6条 校長は、前2条の規定により編成した教育課程を、あらかじめ、教育長に届出なければならない。	校長	届出	
熊本県	熊本県立学校管理規則	第6条 学校の教育課程は、学習指導要領及び委員会の定める基準により、校長がこれを編成し、あらかじめ委員会に届け出なければならない。届け出た教育課程の変更についても、また同様とする。 第6条の2 次の表の左欄に掲げる学校においては、学校教育法施行規則第87条の規定により、それぞれ同表右欄に掲げる中学校における教育との一貫性に配慮した教育を施すため、連携型中学校の設置者との協議に基づき定めるところにより、前条の教育課程を編成することができる。	校長	届出	
大分県	大分県立学校管理規則	第三条 学校の教育課程は、学習指導要領又は幼稚園教育要領及び教育委員会が定める基準により校長が編成する。 2 校長は、特別の事情により、各教科・科目の学年固定を変更し、又は単位数を減ずる場合は、あらかじめ教育委員会の承認を受けなければならない。 3 校長は、専門教育に関する科目を履修することによって、すべての生徒に履修させる科目の履修に替える場合は、あらかじめ教育委員会の承認を受けなければならない。 4 校長は、4月末日までに、その年度に実施する教育課程について、次の表の上欄に掲げる学校又は部の種類に応じ、同表下欄に掲げる事項を教育委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
宮崎県	県立高等学校管理運営規則	第4条 教育課程は、学校教育法施行規則に定めるもののほか、文部科学大臣が公示する学習指導要領及び県教育委員会が別に定める基準により、校長がこれを編成する。 2 前項の規定により教育課程を定めたときは、校長は、教育課程編成届出書（別記様式第1号）により、4月10日までに教育長に届け出なければならない。届出の後、これを変更したときも同様とする。	校長	届出	
鹿児島県	鹿児島県立高等学校学則	第8条 校長は、高等学校学習指導要領に基づき、年度ごとに教育課程（学習指導要領に示されている教科又は科目以外の教科又は科目を設定する場合は、学校設定教科・科目を含めたものをいう。以下同じ。）を定め、実施年度の4月20日までに教育委員会に届け出なければならない。 2 前項の教育課程の編成に当たっては、校長は、あらかじめ当該教育課程の案を作成し、教育課程の実施年度の前年度の6月末日までに教員委員会に届け出なければならない。	校長	届出	
沖縄県	沖縄県立高等学校管理規則	第9条 学校の教育課程は、学習指導要領及び教育委員会が定める基準より校長が編成する。 2 校長は、翌年度において実施する教育課程を、毎年1月末日までに教育委員会に届け出なければならない。	校長	届出	

注1. 県立中学校、県立中等教育学校に関する規則を別に定めている場合は県立高等学校に関する規則のみを掲げた。

注2. 条文中の漢数字は算用数字に改めた。

注3. 条文中の略記の表記、学校名を掲載した表は掲載の都合上省略した。

学校管理規則の名称

学校管理規則の名称は、「〇〇〇学校管理規則」あるいは「〇〇学校の管理運営に関する規則」等の二つに大別できる。なお、学校管理規則では教育課程編成に関して規定していない自治体（埼玉県、和歌山県、島根県、広島県、徳島県、鹿児島県）、教育課程編成の語を用いていない自治体（岩手県・福岡県「教育指導計画」、富山県「管理指導計画」）も存在することは注意しておきたい。

教育課程編成主体としての「校長」

各都道府県の学校管理規則に関しては、前述のように、1958年に調査された結果が知られている。当時、教育課程編成の編成主体は「校長」が大半であったが、「学校」（宮城、埼玉、東京、山梨、新潟）、「教委」（愛媛）となっていた自治体も存在した。しかし、近年では「教委」は存在せず、「学校」はわずかに宮城、東京のみで他はすべて「校長」とされていた。ほぼすべての自治体が教育課程編成の主体を「校長」としている。「学校の裁量権限の拡大」のためであろうか、それとも校長のリーダーシップが求められるようになったからであろうか。

教育委員会・教育長の「承認」を必要とする自治体

教育委員会の関与について、かつては各学校の教育課程について教育委員会の「承認」を必要とした自治体（青森、福島、長野、岐阜、奈良、兵庫、鳥取、岡山）は少なくなかったが、現在はほとんどすべてが「届出」制である。今回の確認では「承認」制は石川、大阪、鳥取、島根の4府県のみとなっている。鳥取のように教育長の承認が必要な自治体もある。「学校の裁量権限の拡大」もいわれていたが、依然として教育委員会の「承認」を必要とする自治体が存在することを指摘しておきたい。石川、大阪、島根のように、かつては「届出」制であったが、「承認」制に変更された場合もある。

教育委員会への提出時期について

各学校は教育課程に関しては、教育委員会へ届け出るか、教育委員会あるいは教育長の承認を得ることになっているが、提出時期が明記されていない場合と明記されている場合がある。提出の時期が明記されている場合、提出の時期に違いがみられる。例えば、宮城県のように、提出時期を「4月30日まで」とし、新年度開始後に設定している自治体もある。しかし、少なくない自治体が前年度のうちに翌年度の教育課程等を提出させている。

教育課程等を前年度のうちに提出させる自治体として、鹿児島（6月）、佐賀（7月）、徳島（9月）、福島、茨城（11月）、群馬（12月）、東京、石川、大阪（3月）等がある。確認したかぎりであれば、最も早いものは、鹿児島県の「前年度の6月末日」である。これは教育課程実施の総括もなされないうちに、次年度の教育計画を立案させていることを意味しており、教育課程実施の結果や総括が十分行われていないか、軽視していることを意味して

いるのではないか。

また、公立学校では教職員の人事異動があるが、人事異動後に教育課程や指導計画を立案することを認めていないことを意味しており、教職員による教育課程編成における創意や工夫の余地を狭める危険性があるのではないかと⁹。規則運用の実際については確認できていないので、ここでは問題提起に止めておく。

学習指導要領以外の「基準」について

学校管理規則では、教育課程編成に際して、学習指導要領以外に「基準」を設けている自治体が多い。むしろ設けていない自治体の方が少ない（青森、岩手、秋田、山形、神奈川、富山、長野、三重、和歌山、福岡、長崎、鹿児島）。

学習指導要領以外の「基準」とは佐々木らが検討した『手びき』であろうか。いずれにせよ、佐々木らの検討に倣い、『手引き』の有無を調査した。佐々木らも各都道府県の『手引き』を調査していたが、佐々木らの検討以降に筆者らが見つけ出したものについては、表中の「備考」欄に列挙した（表2参照）。こうした『手引き』については、以前は作成していたが、現在は作成されていない場合もあり、区々である。

表2 確認し得た『教育課程編成の手引き』（仮称）

都道府県	『教育課程編成の手引き』（仮称）	備考
北海道	・北海道庁学校教育局義務教育課「令和4年度小学校・中学校教育課程編成の手引」	・北海道教育委員会『改訂高等学校教育課程編成の手引』（1956年） ・北海道庁学校教育部高等学校課『高等学校教育課程編成・実施の手引き』（1985年）
宮城県	・宮城県教育委員会・仙台市教育委員会・石巻市教育委員会「宮城県公立高等学校教育課程編成の手引き 【総則】【総合的な探究の時間】【特別活動】」（2019年） ・宮城県教育委員会・仙台市教育委員会・石巻市教育委員会「宮城県公立高等学校教育課程編成の手引き 【教科編】」（2019年）	
福島県	・福島県教育委員会「高等学校教育課程編成の手引き 総則編」（2020年）	
茨城県	・茨城県教育委員会「カリキュラム・マネジメントの充実に向けて -茨城県立高等学校教育課程編成の手引-」（2019年）	
栃木県		・栃木県教育委員会『小学校教育課程編成の手びき』（1970年） ・栃木県教育委員会『中学校教育課程編成の手びき』（1971年） ・栃木県教育委員会『中学校教育課程編成の手びき』（1992年） ・栃木県教育委員会『小学校教育課程編成の手びき』（2001年） ・栃木県教育委員会『中学校教育課程編成の手びき』（2001年） ・栃木県教育委員会『幼稚園教育課程編成の手引』（2009年）
群馬県		・群馬県教育委員会『小学校教育課程に

		関する一問一答：小学校教育課程編成・実施・評価の手びき』（1979年）
埼玉県	<ul style="list-style-type: none"> 埼玉県教育委員会「埼玉県特別支援教育教育課程編成要領(1)特別支援学校編【教育課程の編成】」（2020年） 埼玉県教育委員会「埼玉県高等学校教育課程編成要領」（2019年） 「埼玉県小学校教育課程編成要領」（2018年） 「埼玉県中学校教育課程編成要領」（2018年） 	
東京都		<ul style="list-style-type: none"> 東京都教育委員会『東京都公立幼稚園教育課程編成要領』（1965年） 同『東京都公立特殊学校・特殊学級教育課程編成要領』（1965年） 同『東京都公立小学校教育課程編成要領』（1970年） 同『東京都公立中学校教育課程編成要領』（1971年） 同『東京都公立盲学校・ろう学校及養護学校中等部教育課程編成要領』（1981年） 『東京都公立中学校教育課程編成基準・資料』（1990年）
神奈川県		神奈川県教育庁指導部『高等学校教育課程編成の指針』（1980年）
石川県		石川県教育委員会事務局学校指導課『高等学校教育課程編成・実施の手引き』（2011年）
山梨県	山梨県教育委員会「高等学校教育課程編成の県基準/教育課程編成の手引」（2020年）	
長野県	長野県教育委員会学びの改革支援課「教育課程編成・学習指導の基本 令和4年度」	
滋賀県		滋賀県教育委員会『教育課程編成の手引き 小学校編』（1979年）
奈良県		奈良県教育委員会『小・中学校障害児学級教育課程編成の手びき』（1977年）
鳥取県	鳥取県教育委員会「鳥取県立高等学校教育課程編成・実施の手引き」（2021年）	
山口県	山口県教育委員会「高等学校学習指導要領（平成30年告示）実施上の手引き」（2019年）	
香川県	香川県教育委員会「香川県立高等学校教育課程編成の手引」（2020年）	
愛媛県	愛媛県教育委員会「令和4年度 教育課程の編成と実施に関する参考資料」	
高知県	（「教育課程の編成について」（web掲載、pdf））	
沖縄県	<ul style="list-style-type: none"> 沖縄県教育委員会「小学校教育課程編成のポイント」（2018年） 沖縄県教育委員会「中学校教育課程編成のポイント」（2018年） 	沖縄県教育庁義務教育課『教育課程編成要領』（2000年）

注1. 学習指導要領以外の「基準」について規定している自治体について当該自治体のウェブページを検索した。

注2. CiNii・Booksを利用し「教育委員会」の「教育課程編成」を検索し佐々木享らの論文（1995）に収録されていない『教育課程編成の手引き』を掲げた。

（本稿は調査者による討論を経て丸山が草稿を作成し、調査者で協議を行い、加筆修正を施し入稿原稿を作成した。）

-
- ¹ 「教職課程コアカリキュラム」については、次の URL に掲げられたものを参照した。[教職課程コアカリキュラム：文部科学省 \(mext.go.jp\)](http://mext.go.jp) (最終閲覧日：2023 年 1 月 30 日)
 - ² 佐々木享・坂口謙一・森川治人「高等学校の教育課程表作成過程に関する実証的研究 (第 1 報)」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第 40 巻第 1 号、1993 年、185-213 ページ。佐々木享・坂口謙一・佐藤史人・森川治人「高等学校の教育課程表編成過程に関する実証的研究 (第 2 報)」『名古屋大学教育学部紀要 教育学科』第 41 巻第 1 号、1994 年、139-151 ページ。佐々木享・佐藤史人「高等学校の教育課程作成過程に関する実証的研究 ―事例報告集 I―」『技術教育学研究』第 9 号、61-134 ページ。
 - ³ 『教育課程編成の手引き』(仮称) は作成していない自治体もある。
 - ⁴ 佐々木・ほか、前掲 (1994 年)、140-141 ページ。
 - ⁵ 肥田野直・稲垣忠彦編『戦後日本の教育改革 6 教育課程・総論』東京大学出版会、1971 年、298-302 ページ。
 - ⁶ 山本敏夫・鈴木英一「地方教育行政と内容統制」『教育』第 94 号、1958 年、71-81 ページ。
 - ⁷ 田中規久雄「学校管理規則における教育課程管理」『研究論叢』(神戸大学教育学会) 第 5 号、1998 年、1-8 ページ。田中は、北海道、宮城県、茨城県、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、愛知県、京都府、大阪府、兵庫県、島根県、愛媛県、福岡県、東京都杉並区、東京都新宿区、神奈川県横浜市、京都府京都市、大阪府大阪市、福岡県北九州市の事例を取り上げて、教育課程関係規定の有無、編成基準、編成主体、手続き等について調査している。
 - ⁸ 菱村幸彦「学校管理規則が変わる」『教職研修』第 28 巻第 8 号、2000 年、20-21 ページ。若井彌一「学校管理規則見直しの現状」『教職研修』第 29 巻第 3 号、2000 年、30-33 ページ。この時期の学校管理規則改定の特徴の一つに「学校の裁量権限の拡大」があるとされる。
 - ⁹ これは、学校予算編成についても同様のことがいえる。詳細は丸山剛史・尾高進「地方分権化時代における自治体の学校予算編成に関する事例研究―栃木県西方町及び芳賀町の事例―」(『工学院大学共通課程研究論叢』第 46-2 号、2009 年、89-97 ページ) を参照されたい。

「教育原論」の教師教育からの諸考察

—教育思想の比較というアプローチに関して—

内山 宗昭

(はじめに)

筆者の担当科目「教育原論」の内容について教師教育実践から振り返ることを既に試みている。前稿では、主に教育制度面に関しての内容を取り上げた。¹⁾「教職課程の自己点検・評価」の実質的内容としては、こうした教師教育の振り返りが含まれると考えている。その振り返りも、実践報告としての側面、学生評価を含む応答の記録等、多面的ではあるが、講義内容の意義論を検討するという側面もあると考えている。「教職コアカリキュラム」が求められたところは本来意義に関しての議論の検討の結果であったはずであるが、標準化の指標からは意義論の個別の検討は出来ないと考える。前稿では主に講義設定の枠組みの問題を教員養成史の動向とも絡めて省察したが、本稿では、その内容の側面について「教育思想の比較」という題材を中心に持ち上げ若干の考察を試みたい。

1. 「教育原論」で教育思想を取り上げる意義の検討

教育思想に関わる内容は、西洋教育思想史を中心に「教育原論」相当の講義の中で取り上げられてきたが、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」該当部分になる。その場合、教育制度に関わる思想や教育へのポストモダン的な思想の経緯や法規の背景にある理念等も含めて取り上げてきた。制度史や制度改革に関わる思想は、学校教育を相対化してとらえる視点を獲得する面があった。史哲的な意義を問える内容設定を基礎にしながら、本学では「教育原論」を4単位科目として、「教育の理念並びに教育に関する歴史及び思想」と「教育に関する社会的・制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応含む)」各領域相当科目の合体という形で実施し、通年期において両者の内容は混在しているが、前半を主に制度論、後半を授業・カリキュラム論としてその背景の思想や歴史を扱う構成としている。「授業のカリキュラム原理」ではカリキュラムの思想・教育観を主題にしており、カリキュラム類型、学習指導要領変遷史、経験カリキュラムと学問中心カリキュラム、そして人間中心カリキュラムとの比較検討を内容としている。

筆者は講義では西洋教育思想史・教育史の内容を長く担当してきているが、専門研究分野は日本近世教育思想である。教職課程の教師教育において、思想方面は後退してきた動向がある。それには2つの面があったと考える。1つは、教師教育において実践面に連結することの重視があって、例えば、筆者の担当科目の「道徳教育の理論と方法」においても授業実践のための方法論への傾斜がありその思想面の講義の分量は相対的に少なくなった。もう1点は、教育学におけるポストモダン以降の動向である。そこでは「教えること」を相対化することが中心となり、「教えること」自体を後押しする思想は後退した観があった。実践の背景となる思想を「再構築」することは課題であった。日本の教育思想史においては、儒学の教化や注入といった教学性の問題に端を発し、脱教学性の問題は長くあった。思想史上の問題としては、日本の近代社会の中での儒学的教学思想の取り込みという問題に先立って、近世においてもその相対的なとらえ方は存在していた。²⁾ 1980年代以降の批判学としての教育学、そして現在に至るヒトの存在をどうみるかという人間形

成観において、とりわけ多文化的な視点での捉え方や実証主義的なアプローチからは、「思想」の枠組み中心に捉えることには躊躇がある。一方、近年、批判学を超えることの動きの中で、「教えること」自体を後押しする思想への回帰が説かれる場合があるが、この動向にも注意が必要であり、思想史的に顧みるまでもなく教学性復活への危惧を感じる場面もある。その点では改めて批判学再評価の可能性も考えて良いのかもしれない。

教育思想における比較検討はその点で、「教えること」の思想の再考と批判的な視座の確保という両面に意味を持つのではないかと考えている。

2. 教育思想の比較の意味—教師教育の文脈の中で

2-1 F. W. パーカー(1837~1902)と J. S. ブルーナー(1915~2016)の比較の設定

教師教育実践のふりかえりとしてみると、当該部分は、教育思想・教育観の比較検討という演習要素も持っていることで、ディスカッション場面では議論をしてもらう対象としてきたテーマのうち主要なものの一つである。コロナ対応下の中では制約があったものの、記述してもらった各自の意見の交換という方法の中で深めた議論に至っているメリットもみられた。筆者の「教育原論」の講義の中では、教育・学びの思想とカリキュラム論を扱うのは、学生が各自の教育観に立ってカリキュラムを試行してゆく前段階、土台と考えている。教育思想史全般を取り上げる内容もあるが、このカリキュラム論とその背景に関わる題材では、進歩主義と本質主義の対比、経験カリキュラムから F. W. パーカーとデューイ、学問中心カリキュラムからブルーナーを事例としてやや詳しく取り上げる。デューイではなくあえてパーカーを取り上げる事由は、進歩主義の思想的な原点を探る、ブルーナーとの比較でともに自然科学領域を重視しながら異なるアプローチをしていることで、本学の教職課程が理工系教員養成であることで議論がしやすいことがある。³⁾ デューイも取り上げるが、学習指導要領変遷史からともにその影響関係を考え、同様の方向性を持った教育観の現代への適用を考えるが、ここでは「進歩主義教育学の父」創始者の位置にある主著『中心統合法』に遡り、コアカリキュラムの初期、発想の原点にあるものを探る。

「教育原論」通年 30 回のうち、後期の中で、7 回分として構成している。「1. カリキュラムの類型 趣旨説明 2. 学習指導要領変遷史 3. パーカーのコアカリキュラム論 4. パーカーの影響と批判 5. ブルーナーの学問中心カリキュラム 6. ブルーナーの影響と批判 7. パーカーとブルーナーの比較 課題」であり、1. では、比較の土台を経験カリキュラムと教科カリキュラムとその折衷としてのカリキュラムの諸類型を説明し、演習目的を明らかにする。2 では、学習指導要領の背景となる教育原理として、パーカー、デューイそしてブルーナー、またタナーの位置、影響関係を中心に現代への影響までを取り上げる。3 で具体的な事例としてのパーカーとその教育思想をやや詳しく取り上げ、4 ではパーカーの影響と批判点について考察する。5 で具体例の対照として今度はブルーナーを取り上げ、6 でブルーナーの影響と批判点をタナーの人間中心カリキュラムとの比較で取り上げ、比較の手法の型も提示する。構成としては、3 と 4 での比較、5 と 6 との比較という 2 つの括りがあり、その 2 つをまた比較するというので、この箇所の理解と各自のそれぞれについての考察演習が主要部分になっており、1 と 2 が全体を俯瞰する導入、7 が比較の視点を深める演習の場という構成である。

この題材も長く取り上げてきており、その間の学生の応答もかなりの蓄積がある。この

中で「子ども観」や前期学習にも関係する事項、「教育改革」に関しても内容として関連づけることが出来る。直接の課題・演習の対象は、パーカーとブルーナーの比較が出来る準備をし各自の教育観・授業観を表明することであるが、比較の観点や各自の教育観を表明する過程でそれらが含まれてくる。

2-2 パーカーのコアカリキュラム:思想とその批判

パーカーの中心統合法の理論部分の説明では、コアの中心の「児童・子ども」の存在とその調和的な発達の設定について、子ども・児童中心主義教育論とコアカリキュラムの特性を、取り巻く次の層の「エネルギー」「物質」「生命」とさらに次の層の「物理」「化学」「鉱物学」「地質学」「地理」「天文学」「気象学」「動物学」「人類学」「人種学」「歴史」の構成について、学問・教科とこの場合の「領域」の設定との違い、当期のパーカーの科学観とその限界・問題点(例えば「人種学」)を指摘し説明している。ヒトとしての経験の拡大という意味において、自然地理的領域(自然と関係する根底的な経験の拡大(生物としてのヒトの環境も一部としてとらえる))と理科的領域(その現象の意味を考える)を重視する思想的な特色についてである。ここでパーカーに関しての辞書的な説明に多くみられる「地理科を中心とした」という表現を「自然地理的領域を経験の基礎とした」と訂正することでその特性の説明を試みている。さらにその外側の三層とその具体的な学習事項を編成してあるところ即ち「注意の様式(情報を集中力をもって獲得する学習方法) 観察 読むこと 聴語(聞くこと)」「表現の様式(表現の学習方法) 身振り 音声 書き方 話し方 描画 彩色 造形 製作 音楽」「判断の様式(判断・思考の学習方法) 形 数」に関しては、それが形式陶冶を中心に設定されていること、パーカーの「直接観察」と「製作」の実践例をもとに観察と表現の間を反復し観察力と表現力の相乗的な向上を図る「ツインプロセス」の汎用的な効果、定着度の高さに触れる。判断力の形成を目的として、合理的判断力、抽象的思考力、思考と行為の一致、自律性から導かれる「真の民主主義を担う市民」の育成を志向することまでを説明する。一貫してある彼の自然領域的経験教材による試行錯誤と検証による独力の判断の育成に拠る「教育的自由の原理」が、対比として知識の押し付けによる大衆操作というヒトの精神を枠内に閉じ込める傾向にある従来型の教育とみるラディカルな面、またヒトは生得的に興味を持ち学び活動する存在であるとみる「児童の自発活動の原理」は、文化・学問・教科の起点にそもそもヒトの生得的な性質があるとみなす点を確認する。ものづくりの本性も考えてもらう。クインシー運動の実践にみる「朝集会」の日常の子どもたちの経験と考えを表現すること、「直接観察」の独力で教材を通して検証し自分で確かめ可能な自然領域的経験教材の有効性と、それに伴う試行錯誤を通じて自分の力と方法を知り自分でコントロールしている実感を得て各自の自信の形成につなげるプロセス、これらの要素の紹介が着目点となる。⁴⁾

パーカーのような古典に遡る意味は、原初的な発想についてみてゆく意味、同時に時代性からくる限界から人間観ひいては人権の問題等を引き出しみてゆく材料となる意味もある。もともと、パーカーの思想は当該講義で4回相当をかけて、生涯 理論と実践 批判と影響について追っていた。ブルーナーの方は、学習指導要領変遷史の一環としてであり、カリキュラムの精選問題の一環であり、多くの教育学テキストで定番として取り上げられてきた範疇であった。両者の対比として構成し直したのは、本論で述べた多岐にわたる観点に気づ

いた経緯からであった。⁵⁾

パーカーへの批判検討とその立場からの再反論を、1. なぜ「自然地理」がコアなのかという議論から入る。コアは「児童・子ども」であるが再反論であり、そこにパーカーの特質を確かめると同時に、「自然地理」は経験学習に有効であるとするパーカー教育思想の発想をたどる。対比的に同じ意味でデューイは社会的領域をコアとしたことに対照する。2. 「子どもの興味は連続的か」は、「子どもの興味・関心の衝動性・断片性」を対比させることで議論的となるところである。3. 「基礎学力の低下を招く」に関しては、基礎学力とはそもそも何かという議論から、実質陶冶と形式陶冶の対比、学習における知識の偏りが起こることと包括性の確保の問題、4. 「タブーを教えるべきではないか」については、「なるべく経験の中で気づくこと」と「ルールを教えること」間の問題は生徒指導にも関わり学生の議論も盛んである。5. 「方向性がないのでは」に関しての再反論は「方向性をつくるのは生徒である」だが、ここも社会規範をめぐる教育観の問題につながるところである。

パーカーに関しては、デューイとの比較も行っている。「子どもの善性への信頼」とデューイの子どもの客観的な研究姿勢や白紙説との対比が出てくる。経験カリキュラムに付き纏う基礎学力低下批判やはいまわり経験主義の問題や影響としてのウォッシュバーンの個性化教育の特性等の関わる補足も行っている。

学生の意見交換では「自ら思考することを重視する教育方法の原点、ALの原点として現代に通じる意義を見いだす」「パーカーのコアカリキュラムの構成に着目」「ヒトの興味・自発性の原理に共感」「知識学習の方法としても正統とみる」「同調文化」の克服につながる」等がみられた。「同調文化」に関しては、筆者が同時期に担当する講義「道德教育の理論と方法」の内容との相関も感じるところであり授業間の相補も大事にしたいと考えた。

全体としてパーカーの子ども中心主義は支持されるが、疑問点として「個としての自分とのつながりだけなのか」「暗誦は無意味とはいえないのでは」「現代の「偏差値」社会では不適合か」「方向性がなく自由度の高い教育方法は逆に教師の専門性・指導力が問われるか」と指摘する。批判点と再反論の応答の中では、子どもの興味の断片性・衝動性は自明であり子どもの興味を幅広く持たせるための指導が必要、学習の動機づけ・学習の手順等教師の指導力の部分の重要性を指摘、またデューイとパーカーの対比のところを踏まえて、理系学習の経験学習の意味、実験と座学の関係だけではない座学固有の意味を含めて評価することが指摘される。

そして、現代の環境の中でツインプロセスを繰り返す困難、「生きる力」を現代社会がどう実感として理解しているかの方が問題、学校での実践は本音と建前が混在、非効率の悪循環に陥る等、幅を広げた議論が展開している。パーカー論の多様な運用の在り方を模索する上では、「自ら考え行動する力の育成は思春期におけるアイデンティティの形成に重要」「勉強の仕方や注意・表現・判断・思考の学習方法はAIにできない人間にしかできないことをどれだけやるができるかに関係する」「学社連携の実践の中で活かせる」との新たな視点も提供してくれている。

2-3 ブルーナーの学問中心カリキュラム: 思想とその批判

一方、ブルーナーの学問中心カリキュラムに関しては、その系統主義が単なる教科カリキュラムの再評価ではなく、経験カリキュラムを踏まえた上での教科カリキュラムの強化

であり、それゆえ系統学習とともに発見学習が提起される経緯を説明する。時代背景としての科学技術の革新とカリキュラムの精選問題、進歩主義から本質主義への転換、冷戦によるアメリカの1958年国防教育法の軍事開発競争下の科学技術教育と「物理・生物・数学」分野の優位と人材開発論、ブルーナーが1959年ウッズホール会議座長を経て1960年『教育の過程』にまとめた立場という教育原論の定番的な知識を時代背景を軸に説明するにおいて、ナショナリズムと軍事と科学カリキュラムの改革という問題も含む。⁶⁾ ここには現代に通底する問題があることを読み取る学生も少なくない。学問中心カリキュラム/ラセン形カリキュラムの一般的な説明とともに、ブルーナーカリキュラム論の実際という側面を加えている。すなわち、ブルーナーの理論は、1. 好奇心・達成感・人物への憧れ・仲間との相互作用を中心とした内発的動機づけと賞罰等の外発的動機づけとのバランス、2. 発見学習と教授(基本原理・公式・概念の習得)とのバランス、3. レディネスの再考からくる早期教育の傾向、シーケンスにおける前倒しに特色があり、この点から、なぜドロップアウトが多発したかの原因をみる。発見学習でなぜドロップアウトなのかという学生の疑問に答える箇所である。これも「発見学習のブルーナー」という辞書的な記述を修正するところである。

学生の意見をみると、「現代に必要、知識の本質的構造を把握することは重要」「学習の動機づけのバランスに賛意」「国のレベルを上げる」「概念や規則性を発見することは理解の第1歩」「現代的なニーズには合っている」「技術開発にはメリット」とあるが、注意点として「スモールステップとしての単元の連続性がカギになる」「横方向の連続性・系統性もあってしかるべき」「意欲が引き出されなければドロップアウト」「既存のもの中心」「内発的動機づけも教師の指導力必要。指導力が重要」「理系分野では理想的、しかし理系でも社会的な側面がある」「学習方法の学習は必要。基礎があるからこそその応用、発想ゲームではない」「最初の学習が時間を要する」と指摘される。批判としては、「知的能力に偏りすぎ」「原理・観念・観念を教え込むステップで義務感が生じ次につながらない」とあり、また「情報量の増加問題と科目の選択制との関係」と議論が拡大し、はや「パーカーを踏まえた両者の折衷を考えたい」という論点が出ている。

ブルーナーへの批判点は、これも教育学テキストの定番的な知識であるアメリカでのドロップアウトと日本でのブルーナーの影響を受けた1977年学習指導要領適用の結果を中心に説明する。そして、学問中心カリキュラムとその批判として提起されたタナーの人間中心カリキュラムとの対比をもって説明し、批判点と再反論の双方を探りながら比較検討を始める。すなわち、ブルーナーとタナーの間の1. 理論的・抽象的知識か、実際の・応用的知識か、2. 専門的教育への接続か、一般教育か、3. 知識のタテの系統性か、学際的・クロスカリキュラムか、4. 学問の系統性が顕著な教科優先か、全体のカリキュラム・バランスか、5. 純理論的な要素の抽出か、教科の持つ多様な要素を拾い上げるのか、6. 早期教育か、レディネス重視か、7. 知的な過程限定か、情意的な過程も重視か、という対照的な性格を対比させる。⁷⁾ 学問中心カリキュラムからの再反論の立場がありうることを、国家的戦略としてのカリキュラム開発、科学教育、理数工系の理論性の重要性、系統学習のメリット、カリキュラムの精選、興味の原理の再構築、教育方法のバランス(教授と発見学習・外発的動機づけと内発的動機付け)の観点を提供することで示し議論の可能性につなげる。なお、人間中心カリキュラムは、最後の課題であるパーカーのコアカリキュラムとは類似点と異なる点とを合わせ持つが、ここでは同時に比較検討の手法を学ぶ意味がある。

学生の意見に関してもここでは、学問中心カリキュラムの批判論として人間中心カリキュラムについての意見を求めるが、「一般教育の面、多様な人間形成が期待できる、ただし専門教育としてどうか」「子どもに焦点があるか否かが重要、子どものレディネスは不可欠」「学際性は重要」「揺れ戻しは理解できる」「工学の開発者と利用者、利用者視点は一般教育」「数学的思考はレベルダウン」とあり、パーカーとの比較で「興味を追う子どもからはじまるという点に関してパーカーに比してはバランス的」、そして議論を広げることにおいては、中等教育の位置づけをめぐる、学習量の制約を考えなければならない現場で消化不良にならないかという適用の問題に言及している。

2-4 両者の比較に関して

課題演習に入るに際して、特に4回にわたって実施した小論作業を通して、パーカーとブルーナー双方の理論のメリット・デメリットに気づき、比較と各自の教育観表明をする土台をつくる。ここで教育思想の比較という作業に関わる注意点を確かめる。

前提となるのは、1.時代の違い、2.初等教育か中等教育かの学校段階の異なり、3.必ずしも対照的でないこと、等であり、これらを整理しなければならない。つまりは学習指導要領の方向性というレベルで比較をしているという点があり、「パーカー的」「ブルーナー的」というやや実像を離れたモデル化されたものの比較も含まれるということである。学問研究としては問題を残すが、教育効果としては、詳細においてやや拡大解釈のきらいはあっても、本来の趣旨は教育観の比較検討にあることを考えれば、そこから導かれる議論の方に意義も見出せる。こちらの予定している精確な理解が出来ればよいということにはならない、極論すればその学生の教育観形成の間接的な刺激にすぎないからである。また情報量の多寡で、ブルーナーは教育学テキストに一般的が多いが、パーカーについては少ない点も作業に当たって注意を与えている。

学習指導要領の変遷史と絡めての設定は、アメリカと日本との影響関係、公立と私立と双方にわたり、ベースはデューイとブルーナーというオーソドックスな比較があって、パーカーとブルーナーの比較へ、しかも単純に両極といえるわけではなく、デューイとブルーナーの共通性も議論になる等を踏まえると、やや複眼的な比較の在り方に刺激を与えると考えられる。経験主義と本質主義の対比モデルとカリキュラム改革のその後も踏まえ、授業論の背景を理解することを進めながら、比較においては単純な比較の類型化に終わらせない付加要素を与えている。ここでは、パーカーとブルーナーの比較を課題としつつも、前段階で、パーカーとデューイの比較、パーカーとウォッシュバーンとの比較、ブルーナーとタナーの比較、そしてタナーとパーカーの比較という構造が入っている。前提知識に関われば、新教育運動や伝統的な教科カリキュラム、またブルーナーのその後を紹介することでのブルーナーの多様な側面にも触れてもらう。そして国家戦略からか子どもの存在からかなど、現代的問題、普遍的な課題に結び付けて議論する余地が出ることもねらいである。

パーカーとブルーナー両者の比較に関する課題については、例示も行い、成績評価方法、レディネス。獲得する知識量の違い、知識を獲得するプロセスの違い、学習の出発点は何か、等の観点を提供している。学生は、それぞれの特徴を比較できる観点を探して記述、各自の考えるカリキュラム案を考える等、教育観の一端を表明してもらう。両者対照

外のことや全く違う軸での各自のアイデアが表明されることもあり、それも推奨している。ねらいとしては、教育方法論や教育課程論以前の原論的・思想的なところ「教育原論」として、当然重なりもあろうがむしろ総論的な教育観・背景思想を意識しながら、各自が折衷や両者の組み合わせ方、学校段階・分野・領域・単元の違いによる条件の違いに着目した議論が展開されてきた。むろん、これならよいという学習効果の結論が出ないことに疑問や逡巡を感じる学生もあるが、このこと自体が深い問いに入っているとみる。質疑に応じて、どこから効果を評価するのか、政策か学校か。各学校での違い。授業研究や学習指導要領関連資料・議論の過程の資料も追加して伝え、効果の検証とともに本質的な教育観の違いにも改めて着目してもらっている。

(結び)

教師教育において教育思想の比較検討を行う意義を事例的に検討する試みである。本論で学生の意見も年度を経て蓄積があると指摘したが、この蓄積した論を新たな年度の学生が一覧することのメリット・デメリットという問題がある。総覧を先にみるのが必ずしもよいとは限らない。効果的な議論には順序も必要である。

また、4年生で受講し教育実習後にその経験を経て意見をフィードバック、例えば理科的領域の学習全体への意義についてや、試行錯誤・観察・経験・実験を重ねる意義、生活素材などについて表明する学生の意見には実習後だからこそその効果も窺われる。本学の「教育原論」の標準学年としては基本的には4年生の教育実習前に修得することを教育実習条件としてきたが、2021年度入学生より条件から外し学年進行で変わるが、今までも例外的に実習との同時学習を認めてきたことでの事例となる。今後はそれも拡大する可能性がある。

(註)

1) 拙稿「「教育原論」の教師教育からの諸考察—教育制度と思想を学ぶこと再考—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第24-1号・2022年2月・pp.29～36。同「学校の機能・役割に関する省察—「教育原論」における実践より」工学院大学教職課程学芸員課程年報第19号・2017年3月・pp.57～61も同様の趣旨を含んでいた。ここで「教育原論」とする用語であるが、工学院大学教職課程での講義科目としての位置づけの経緯については前稿で記しているので参照されたい。

2) 内山宗昭・栗栖淳編著『道徳教育の理論と方法』（第2版）2021年3月 pp.77-86。

3) 註1)論文参照。

4) F. W. パーカー（西村誠・清水貞夫訳）『中心統合法の理論』（世界教育学選集83）明治図書・1976年3月・p.247。高田喜久司「F. W. パーカーの児童観」教育方法学研究第16号・2009年3月・pp.1-23。

5) 理論が提起された背景に関しては、彼の生涯の中から体験学習、討議法等が導かれるところを説明。一方で前期の講義で取り上げた学校史における新教育運動の文脈の再説明を行う。

6) 橋本太郎編著『現代教育基礎論』酒井書店・2010年4月・pp.84-85、92-93。

7) 山下武編『現代教育への視座—教育学試論—』八千代出版・1994年1月・pp.128-131。

教職課程の自己点検・評価導入に関する一考察

内山 宗昭

(はじめに)

教育職員免許法施行規則第 22 条の 8 において「認定課程を有する大学は、当該大学における認定課程の教育課程、教員組織、教育実習並びに施設及び設備の状況について自ら点検及び評価を行い、その結果を公表するものとする。」と規定され、2022 年度より実施するにあたり、工学院大学においては「工学院大学教職課程に関する自己点検・評価の実施方針」(資料掲出)を定め進めてゆくが、小稿では幾点か経緯と課題について私見を述べておきたい。ここでは、あえて個人的なところでの思量を記しておきたい。趣旨説明ではない点の事由は後述する。

1. 教職課程の自己点検・評価導入をめぐる：

制度導入の詳しい経緯や議論に関しては既に各所でされてきているのでここでは繰り返さないが、今般の大学教職課程の自己点検・評価制度の実施に先行するベースは、主に 2 点あって一つは大学全体の自己点検・評価制度による内部質保証であり、本学教職課程科も組織の一つとして実施してきている点、もう一点は、教育職員免許法施行規則第 22 条の 7 における教職課程の「情報公開」であり、本学では大学 HP の教職課程の項でそれを公表してきている。前者と今般の教職課程に焦点化した点検・評価を複合的な面を残しながらもどのような整理し対応させてゆくか、後者については、それを拡張し意義を新たに見直すことが必然的に求められていたかと考える。またそのことを言うのであれば、それ以前からの法的な制度実施以前に教育活動が本来備えているはずの評価から改善へのステップを取り上げるべきだろう。この周辺の議論は教職課程関係者には自明のことであって、問題はそれをどのように整合できるかという点にあったかと考える。

政策的なモデルが先行し、また全国私立大学教職課程協会のような大規模な組織がモデル提案を行うプロセスでは、各大学にマッチした方法の模索がむしろ肝要となった。本学も方針の結論としては、大規模なモデルに合わせるよりも、相当する規模に即した項目の設定を目指すこととなった。項目案も簡潔であって要を得たところを意識し、いたずらに含みを多く持たせることで複層的になりすぎるくらいをあえて避けることとした。点検評価ありきではなく、自律性を前提とした改善のための評価であることは確認したところである。様式的な項目に対応し形を整えることにエネルギーを注入するならば、多方面の教育努力に傾注することに熱心な場合、その枠組みの中では十分評価され難く、「その他」に属するであろうプラスアルファの要素が多いのが通例であるからである。

導入の背景は言うまでもなく教員養成政策の課程認定制度の動向に関連付けられる。この視角からすれば、「教職コアカリキュラム」同様、標準化された項目設定により水準の向上を期待する方式に則ることになる。項目設定は、例えば、「・全学的組織体制の構築 ・教職課程の目標とカリキュラム編成 ・教育実習・介護等体験の状況 ・教職キャリア支援 ・教職免許取得者数と教職従事者数 ・教職カリキュラム構成と時間割編成」¹⁾等がみられるが、運営と評価母体(すなわち PDCA の)である教職としての全学的組織体制の構築が前提となり、例えば本学では教職課程運営委員会が担うこととなった。およそ、こうした想定項目を一般化して

みた場合、「1. 教員養成目標の策定 2. 授業科目の開設状況 a. 施設 b. 設備 c. ICT活用 d. 教育実習・教職実践演習 e. シラバス 3. 教職員組織 a. 教員配置 b. 教員の業績 c. 職員配置 d. FD・SD e. 授業アンケート 4. 情報公開 a. 履修受け入れ b. 履修指導 c. 進路指導 5. 関係機関との連携」のように従前の動向とモデルプラン双方を照応することで導かれ標準化される傾向が予想される。

本学に関わって言えば、1. に関しては当初各学科レベルの教員養成上の目標の補充が要されると考えたが、前述のように規模を考えれば、点検・評価の場合には大学全体の教員養成目標のレベルが相応しいと判断することとなった。2. は、大学全体の内部質保証に関わる評価の中で実施している項目と重なり、3. も同様であるが、3. a、c、d に関しては、教職課程に特化した点検評価があつてよいと考えられる。他の項目も教職に特化したところからの再記述や詳細が要される観がある。5. に関して外部とのかかわりは各大学により異なつてよいところであるが、全国私立大学教職課程協会また関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会や、教育委員会、実習校、そして多様な人材とされる連携は、研究あるいは教育活動としてのレベルでの固有の連携も特色として出せるところである。

なお、4. に関しては、前述のように先行したところであり、教育職員免許法施行規則第 11 条の 6 の「教員養成についての情報の公表」の項目に対応して、1) 教員養成の目標と達成のための計画、2) 教職課程の組織と教員数、各教員の業績・担当科目、3) シラバス、4) 免許取得状況、5) 教員就職状況、6) 質の向上の取り組みに関して、工学院大学 HP において現在「教職課程の情報公開」として同法対応を明記しながら、1) に「教職課程(理念・設置趣旨等)」、2) に「教職課程専任教員の業績データベース」「非常勤講師を含む授業科目担当者一覧」「シラバス」「教職課程運営委員会に関わる委員会の組織図」、3) に「『教職課程の手引』・『学生便覧』『学修便覧』」「学則別表第 3(教員免許状取得に必要な教職のための科目一覧)」、4) に「卒業生の教員免許取得状況」3 年度分、5) に「工学院大学卒業生等の教職者数一覧」、6) に冊子版の刊行物『工学院大学教職課程学芸員課程年報』の PDF 版を掲載している。これらの項目は確かに点検・評価の下地となるデータの面がある。なお、6) の趣旨と位置づけに関しては後述する。

新たに「工学院大学教職課程に関する自己点検・評価の実施方針」では、「1. 趣旨」に法的根拠とともに「工学院大学における教職課程の自己点検・評価を適切かつ効果的に実施するため、その基本的枠組みを示すもの」とした。また前述のように、本学で課程認定を有する各学科所属の委員から組織された教職課程運営委員会が全学的な観点から自己点検・評価を実施することとしている。

「2. 点検項目と方法」の具体的な点検・評価項目については、「教職課程の自己点検・評価及び全学的に教職課程を実施する組織に関するガイドライン」を踏まえ「表：点検項目及び中項目」として示しており前述のように簡潔で要であることを旨としている。公表は大学 HP で行い、4 年に一度報告書にまとめる。点検項目中、カリキュラムの体系性をあげているが、教職科目(教育の基礎的理解に関する科目等)とともに教科及び教科の指導法に関する科目の体系性と設定(時間割設定)の整合も課題となるところであり、大学院科目も含まれる。また教職課程としての FD・SD の実施状況の中には、毎年度の非常勤講師会が含まれると考える。

2. 教職課程の自己点検・評価の方法的な課題

教職課程の自己点検・評価に関わる課題は少なからずあるが、それ自体が点検・評価による改善目標の一環なのであるから、一つ一つ課題を整理してゆくことが要されよう。当然相応の時間を要するものもあると考えられる。ここに、ある種の体系化を行うかということになると標準化とともに点検評価の本来の意味が閉塞しないことが肝要であろう。

教育評価の難しさという原点に照らして幾点かを指摘する。

1. 史的に顧みること出来るイギリス等の「accountability(説明責任)」政策モデルの影響下、現在未だに一律の路線で行政主導の形で私立大学の開放制教員養成への影響があるが、別のPDCA論も並行して必要ではないか。
2. 個人の目標・評価と組織的な目標・評価との関係における一致不一致。例えば教員養成の目標と個人の研究は重なる部分とそうでない部分があるはずだが、教員養成だけに特化するのには開放制の中で大学全体の業務と兼務(すなわち大学の中での役割は教員養成だけではなくそこに意味がある)を遂行する教員にとって部分的な評価となろう。
3. 自己評価がなぜ標準化し第三者評価や人事評価に連動しやすいのか。背景からは自明であるけれども、管理職権限になりやすくボトムアップの兆しも消えてしまいかねない。本学では教職課程運営委員会委員長が現在教職課程科長であって自己評価の限られた範疇では妥当であるかもしれないが、本質的には構成メンバーや学生個々の自己評価の視角の方が重視されなければならない。²⁾

そこには評価法の教育学的問題が横たわり、多様性を見据えた評価の観点とは何か、文脈の中で評価可能か、評価の細分化の問題すなわち項目を増やすのではなく視点を増やすこと、などが想定される。教職課程の活性化につながること、当然学生へのフィードバックを意図したものであること、目標外業務のまさに「その他」を評価出来ることが求められる。可視的な面の評価や実績評価に傾斜しやすいが、例えば、開放制教員養成の成果は教員就職数に終わらないということである。教育関連の職の意味は幅広いし、卒業生の再チャレンジもあり、一般企業で教職課程で培った能力を発揮する場面もある。科目等履修生等では資格の一部の支援という側面もあり、多岐にわたっている。³⁾

3. 事例としての振り返りの側面

教職課程の自己点検・評価の内実として、既に「情報公開」としてもなされてきた本学の場合では刊行物『工学院大学教職課程学芸員課程年報』を通しての点検・評価に関わる意味をここで確かめておきたい。

本刊行物は元々教職課程学芸員課程の研究誌としてスタートしたが、途上で「情報公開」の意味も持たせてきており、大学HPでも公表をしてきた。各大学の教職課程も同趣旨の刊行物を発刊してきている。今回、教職課程の自己点検・評価が「体系的」に位置づけられるに伴い、本冊子の役割の「教員養成の質の向上の取り組み」の面を考えたい。点検・評価は前述のように外枠や実数中心になる傾向があるが、教員養成のための教育課程の体系的の内実や、ICT活用やAL等を含む方法の導入や試行等、個々の授業の取り組みや展望等は、テーマに関する研究を土台にしたものであり、そうした「文脈」から教師教育の実践報告であり研究でありという側面を本冊子でも担当者の論文から伺うことが出来る。シラバスで記載されるのがやはり外枠だとすれば、ここにはこの意味での「文脈」を直接間接に窺わせ

て頂くことが可能なものとなっていると考えている次第である。単純に「可視化」出来る成果のみならず「文脈の中で」みなければならぬものが多々あることは言うまでもない。それは教師教育としての振り返りでもあり、「個々の授業科目の充実と見直し」という試行錯誤の意義でもあろう。本冊子の編集方針には課程認定等を踏まえて担当科目のテーマに即した研究あるいは実践報告を求めている面もあるが、以上のような実質に込めていると考えている。本冊子は、創刊以来年度毎に1号ないし2号を発刊してきており、毎号特集のテーマを例えば「コロナ対応下の教育」のように設定し、その特集に関わる論文や実践報告とともに、担当授業の専門分野に関する論文や実践報告を掲載してきた。また卒業生の現職教員を中心に構成される工学院大学教師会の毎年のシンポジウムの報告、そして別途発刊してきている『教職課程学芸員課程ニュース』(学生の教育実習・介護等体験談を含む)の当該年度分を再掲載し、巻末に年度の教職課程の行事記録、そして教職課程・学芸員課程データとして「教職課程新規登録者数」「教育実習者数」「教員免許申請件数」「教員就職者数」を掲載している(学芸員課程のデータも掲載)。本冊子はそもそもタイトルの通り教職課程と学芸員課程双方の本学教職課程科があずかる両課程を含むものであり、今回でいう教職課程の点検評価報告書イコールではない。しかし、述べてきたような意味で、教職課程教師教育の実践報告の側面は伝えてきているのではないかと考える。

ちなみに筆者の個人の振り返りとしては、直接的な意図をもって担当科目について行い、本冊子に一部発表している。担当科目である「教育原論」や「道德教育の理論と方法」に関してとともに、その中で担当科目間相互のことや本学教職カリキュラム全体のことにも触れる機会となった。⁴⁾では、学生目から教職課程の学修を総合的に振り返っての表明については、教職実践演習のまとめレポートより再編纂したこれも本学の刊行物として続けてきている『わたしたちの目指す教師』に知ることが出来る。特に「教職を履修して、教師や教育について何を学んだか」の項目において述べられている。

(結び)

本論でも指摘した構成メンバーや学生の個々の自己評価の視角の方が重視されなければならないとすれば、自己評価の型の説明は避けるべきであるし、評価項目を通じたその意味は個人の視角から組織に向かう方向の中で見出したい。ここでもあえて個人的な見解から幾つかを述べた。自己点検・評価の項目とモデルに焦点化してしまえば、内容の問題に入ることは出来にくい。むしろ、今後に向けた自己点検・評価の在り方は引き続き検討を重ねることを期している。

(註)

1) 五島敦子「教職課程の自己点検・評価の義務化に向けた課題－教職課程の教育と運営に関する歴史と現状－」南山大学教職センター紀要第8号・pp. 1-13・2021年11月参照。課題として、学部と学科の目標の整合、教員と事務職員との連携をあげている。嘉数健悟「教職課程の自律的な質保証に向けて：教員免許取得者の教職課程に対する認識」沖縄大学教職支援センター「教職実践研究」12・pp. 15-23・2022年3月他参照。

2) これは教員の人事評価問題とも通底しており課題点から示唆されることも少なくない(『教員人事評価と職能開発－日本と諸外国の研究』八尾坂修・風間書房・2005年12月参照)。

3)工学系ならではの教材研究の視点、ICT全般の活用能力、本学担当者が有し実践しているカリキュラム・プログラムを改めて認識してゆくことにもつながると考える。

4) 拙稿「「教育原論」の教師教育からの諸考察—教育制度と思想を学ぶこと再考—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第24-1号・2022年2月・pp.29～36。同「道德教育の指導法に関する考察—指導計画の作成と今後の実践的課題を中心に—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月・pp.40～48他。

(参照文献)

森山賢一「教職課程の質保証と全私教協「自己点検・評価基準」」九州地区大学教職課程研究連絡協議会会報第34号・2022年3月・pp.17-30。

浅川和幸「本学における「自己点検・評価」体制の準備のための議論資料集成」北海道大学教職課程年報12・2022年3月・pp.46-75。

本田伊克「新しい教職大学院における教員養成が目指すもの」宮城教育大学教職大学院紀要第3号・2022年3月・pp.46-75。

2022 年度教育実習学生アンケート結果報告

内山宗昭 尾高進 安部芳絵 大石久己 瀬尾和哉

2022 年度に教育実習を実施した学生 46 名に対し、教育実習アンケートを行った。時期は、7 月 16 日の「教育実習事後指導」終了後、方法はコースパワーのアンケート機能を用いて実施した。回答は任意であり、その時点で実習が終了していた 36 名から回答があった。回収率は 78% である。なお、回答者に後期実施分は含まれていない。

設問は以下の通りである。1-3は 4 件法、4-7は自由記述である。

1. 教育実習について、あてはまるものはどれですか。
2. 教育実習に関する教職教員からのサポートについてお伺いします。
3. 教育実習に関する教務課からのサポートについてお伺いします。
4. 教育実習を終えて、一番学んだと思うことはどんなことですか。
5. 教育実習に関して、後輩に伝えたいことを教えてください。
6. 教育実習の準備や実習中のサポートなど、教職教員に対して伝えたいことがあれば記入してください。
7. 教育実習の準備や実習中のサポートなど、教務課に対して伝えたいことがあれば記入してください。

各設問に対する回答を見ていく。

設問 1 で、教育実習に関して、「とてもよかった」「よかった」と回答したのは 33 名で 9 割を超えている。

グラフ 1 教育実習についてあてはまるもの



設問 2 で実習に関する教職員からのサポートについては、1 名が「あまり適切ではなかった」と回答しているほかは、「とても適切だった」「適切だった」であり、設問 3 で教務課からのサポートは全員が「とても適切だった」「適切だった」と回答している。教職員からのサポートの「あまり適切ではなかった」について、教職教員への自由記述では「資料を送付完了したのか否かの連絡がなかったため、教育実習当日に届いているのか不安な状態でした。一報いただけると幸いです。」という記入があった。「あまり適切ではなかった」を選んだ学生がこのコメントを書いたかどうかは定かでない。

はないが、もしそうだとするならば、こちらは事務的な課題であろう。

グラフ 2 教育実習に関する教職教員からのサポート



グラフ 3 教育実習に関する教務課からのサポート



自由記述はどうだろうか。

教育実習を終えて最も学んだと思うことは以下のような回答であった（一部抜粋、以下同じ）。実習で学んだ内容は、後期の教職実践演習でさらに深めた。また、その省察の結果は、『2022 年度教職実践演習レポート集 わたしたちのめざす教師』に収録された。

表 1 教育実習で最も学んだと思うこと

1	教員目線で学校というもの考える力が養われました。朝の HR で生徒の様子をみながら必要事項を共有、授業の進め方、生徒指導、放課後活動、さまざまな場面で先生と生徒が関わる瞬間を観察しましたが、先生方の言動は個人の感想ではなく、あくまでも学校を運営する教員としてのものでした。様々な違和感と発見があり、教育実習生としていつからこそ、先生方の愛を感じる場面もありました。
2	生徒の反応を見て授業展開を改善すること。説明中心の部分とノートを取らせたいところのバランスや演習の内容や時間配分など、生徒が授業に集中できるように工夫する。
3	教育実習で一番学んだことは、授業における「導入」の大切さである。なぜなら、導入部分で生徒の授業に対する興味関心をいかに引き寄せられるかでその後の展開部分での理解度や予定通りスムーズに進められるかが大きく異なるためである。どの授業においても、一回で理解できるものは無く全て繋がっていることから毎時間の理解度を維持することは長期的に重要である。また、授業には決められたスケジュールがあることから効率的に理解してもらうのが重要となる。授業において、作成した指導案を基に何回も教材研究を行って授業の質を向上させることは大切だが、これは生徒が授業に対して興味関心を持って初めて意味を持つ。そのため、教員は勝負と言っても過言ではない授業の始めにおいて生徒が興味を持ちそうな話題を交え生徒とコミュニケーションを図ることが重要であ

	<p>り、これを予め考えることも一種の教材研究なのではないかと思う。具体的に、私は音の授業をしたので雷でゲームのセーブデータが消えた話などの世間話を交えて展開部分へと進んだ。これにより、単に授業を行うだけよりも黒板へ注目が高まり集中できていない生徒はほとんどいなかった。</p>
4	<p>自分が思っている自分の姿と実際に周囲から見られている自分の姿には差があることを学んだ。</p>
5	<p>社会人として学ぶべきマナーであったりと教員にならずとも身につけるべきことを、担当教員の方に本気で身につけさせられるので教員になるだけではないことを学べるのはとても良いことであると言える。また、「先生はどんなことがあろうとも生徒を第一に考えることが重要」といったことを学び、社会人と大学生の線引きについて知れたことを非常に良い学びとなった。</p>
6	<p>一方向からの視点から物事を決めつけてはいけないということを知りました。具体的には授業ではこちらからいいと思う授業計画を練ったとしても、生徒がどのように捉えるかをきちんと想定することや他の教員からアドバイスを貰うなど様々な視点を持つことが必要だと感じました。他にもホームルームの生徒がテストの点があまり良く無く、勉強意欲もないと数字や授業態度を観察して思っていました。学習手帳などから、勉強が嫌いであり部活だけを楽しんでいると思っていたのですが、放課後にその生徒と仲良くなり会話しました。すると、その生徒は勉強が嫌いなのではなく、勉強しても上手くいかない、勉強方法が分からないと教えてくれました。このように一方向だけで物事を決めつけるのではなく、その背景や色々な視点を知った上で判断することが大切であると思いました。</p>
7	<p>教育実習を終えて、教師という職業のやりがいについて学んだ。4年間様々な教職課程の授業を履修し、授業案の作成や部活動、生徒の人間関係の配慮など教師の大変さを学び、これまで出会ってきた先生方がなぜ先生になったのかわからなかったが、実際に学校に行き生徒とふれあい授業を行うことで授業を行うことのやりがいや生徒たちがだんだんと心を開いてくれる楽しさもあり、教師のやりがいを知ることができた。</p>
8	<p>教員になるために必要な能力を知ることができました。教員の仕事のイメージは授業を行って、ホームルームや学校行事などを通した学級づくりを行い、放課後には授業づくりや事務的な作業を行うことで、仕事量が多く、さらに人間関係が深くかかわってくる職業なので大変だといわれることが多いのだと思っていました。実習に行き行って感じたことは、ただ多くの人と関りがある職業なのではなく、生徒に常にみられている、生徒から期待されているというように感じ、教員は教育をする側の人間なのだ実感させられました。また、先生が常に生徒のことをよく観察し、声掛けをしていて、臨機応変に行動に行動する能力が教育現場には常に必要となってくるのだと学びました。</p>
9	<p>授業は生徒と共に作り上げていくものだと思えて実感したこと。</p>
10	<p>教育実習で一番学んだことは事前の準備というものはとても大切であるということを知った。私は教育実習が始まって一週間たった時に授業実習が始まりました。個人としては</p>

<p>最後の一週間に実習をするものだと思っていたのですが早くも授業をする日が決まってしまう。そして私は最初の授業はもちろんその周にやる授業を準備しました。どのように進めるかなど考えてはいましたが指導案だけが書くことができませんでした。そして初回の授業やそのあとの授業は流れだけを考え授業を進める毎日で指導案を書く時間が取れない状態が続きました。その結果、研究授業の指導案をかなりギリギリに書くことになりました。当然、指導教員の先生にも手伝ってもらいましたがかなり時間がかかりました。そして迎えた研究授業の時間に私は驚きました。今まで授業の流れをノートに書いているだけで時間内に終わることがなかなかなかった授業が指導案を書いた研究授業だけ時間内に終わったのです。私は指導案を書くだけでここまで変わるのかと感じました。そしてこの指導案は事前に準備すべき重要な物であり事前の準備をしっかりとすることが大事であると学びました。</p>

次に、後輩へのメッセージである。後輩に対するメッセージは、経験に基づいた具体的な示唆と後輩へのあたたかい励ましに富んでおり、次年度教育実習 AB の授業で共有予定である。

表 2 教育実習に関して後輩に伝えたいこと

1	<p>事前にてできるだけ授業準備を行い、教育実習に行った際は生徒と関わる時間をたくさん取ることが大切だと思いました。また、職員室で先生方が生徒の話を共有しあっているの、そのような話にも耳を傾け、積極的に生徒の話を先生方として、また一人で教室に行ってみると違う視点で生徒と関われると思います。部活動も驚くほど違う一面が見れるので、おすすめです。</p>
2	<p>とにかく生徒と関わってください。</p>
3	<p>教育実習に関して後輩に伝えたいことは、授業以外でいかに生徒と距離を縮められるかである。なぜなら、教育実習＝授業づくりと思うが故に職員室でひたすらこもって盲点であった生徒との距離が縮められず結果的に授業でもコミュニケーションが上手く取れないということを防ぐためである。ある程度授業が失敗しても、生徒との日頃の信頼関係が築けていれば生徒側がフォローしてくれることもあり、授業も円滑に進みやすい。そのため、コミュニケーションを図る機会が必ずある授業以外で生徒に積極的に話しかけることが大切である。具体的に、私は朝の挨拶や昼休みなどの何気ない時間において毎日様々な人と話を行った。その際、名前を覚えることで相手も「私のこと知ってくれたんだ」と嬉しくなり信頼関係構築には必須であると思った。加えて、何でも良いと思うので何か趣味の話を投げかけると誰か共通の話題で盛り上がりを見せることもあるので効果的であると思った。</p>
4	<p>生徒の名前はできる限りでいいので覚えましょう。名前を呼ばれて嫌な顔をした生徒は 1 人もいませんでした。逆にお前などの呼び方をしている教師は生徒からよく思われていませんでした。自分が学生時代に教師にどうして欲しかったのか、どんな教師がよかったのかを考え、笑顔で生徒と接してください。ちなみに自分はマスクで顔が隠れて、ほぼ同じように見えるので、部活や委員会、あだ名などを考えて名前を覚えました。積極的に話しかけた結果、最初は話してくれない生徒も 3 週間の間で最後の方は心を開いてくれて、色んな</p>

	話をしてくれました。たった 2.3 週間の間は相手がどんなに嫌な態度を取っても笑顔で接し続けることがいいと思います。
5	本学の教職課程では、他大学の教育学部と比べて模擬授業や教職に費やせる時間がどうしても限られてしまいます。そのため、自分の授業のスタイルやイメージを固められずに実習に行く人も少なくないと思います。実際に実習が始まるとその学校の独自のルールや、指導方針などがあってどうしたらいいかわからない事だらけだと思います。でも、とにかく実践してみることが一番いいと思います。私の指導教員にとにかくやってみるのがいいとたくさん言われました。ダメだったら次の授業で改善すればいいし、成功した方法が次のクラスでうまくいかは分かりません。よく分からなかったりどうしたらいいかわからなくなったりしたら、先生方に意見を頂戴してとにかく授業をやってみてください。机上で悩んでも実際に授業をしてみなければ生徒には身につかないので。
6	準備の大切さです。私は、担当していただいた先生に指導案などほとんど見てもらえず、どうしたらいいのかわからない時間が多くありました。もし、実習に行く前に大学で先生方に見てもらっていたら不安に思う時間が少なかったのではないかと思います。そのため、少しでも多く準備しておくことが大切だと思いました。ほかの人と比べないことも大切だと思います。私以外に 9 人実習生がいるという環境で実習をさせていただきました。周りの実習生は指導案の直しがたくさんあったり、実習録にたくさんコメントをもらっていたりしましたが、私は、見せてもほぼ見ていないしコメントもありませんでした。自分に自信がないこともあり周りとは違うことに不安を感じていました。周りとは違えば不安になると思いますが、不安に思ってもどうにもならないので、周りとは比べず、自分は自分だと割り切ることも大切かなと思いました。生徒とのコミュニケーションや授業なども同じで、自分らしく生徒に向き合っていくことがなにより大切だと思いました。
7	教育実習はずっと楽しかったですが、時には大変なこともあるので無理せず周りの先生や同期に頼ってください。私は放課後に控室で授業準備や実習録を書いていて、同期の人たちとなんでも情報共有をしていたのでとてもやりやすかったです。情報共有をしていると他の教育実習生がどんなことをしているのか(授業準備の方法、授業・部活の見学、生徒との関わり方など)を知れるので、より充実した実習期間を過ごせると思います。
8	一生懸命に誠意をもって取り組めば、教員も生徒も助けてくれると思います。是非、教育実習で様々なことを学び、楽しんでください。
9	受け身でいるのではなく積極的に学びに行っていきたいです。生徒に対しては積極的に声をかけていき少しでも生徒の心を開いてもらうようにするといいと思います。生徒と関係をしっかりと築くことでその後の実習を快適に送ることができずし何より楽しくなります。また担当の先生に対しても授業についてだったり生徒との接し方についてなど聞いてみるといいです。
10	想像よりも楽しいこと、辛いことたくさんありますが、やりがいだけはあります。たった 2 週間あるいは 3 週間しかない教育実習期間は何事においても積極的にしていくべきです。担

	<p>当教員の方が気を使って「授業数が多すぎるなら、ここまではやろうか」など言われてもやるべきです。大変かもしれませんが、必ず自分にとってプラスになります。他にも担当教員のやり方をまねせず、自分なりの授業をやってみることも学びになります。何事においても積極的に過ごすのがいいと思います。最後に、模擬授業はとても大事です。塾講などをしていない人はとくにやった方がいいと思います。やるかやらないかでは、流れもテンポも違います。担当教員の方には多少お時間を取らせてしまいますが、やった方が格段に授業のレベルが上がるのでやってみてください!あとは楽しんでください★</p>
--	--

つぎに、教職教員へのメッセージである。実習期間中のサポートだけでなく、「数学教育の理論と方法」における指導案作成への言及もあった。

表 3 教職教員に対して伝えたいこと

1	不安だったこともたくさんありましたが、教職の友達と話し合いの機会を 1 年生の時から設けていただいていたおかげで、事前準備や実習中のサポートも友達同士で支え合ったりできました。また、連絡をさせていただいたときには素早く対応してくださり、安心して実習頑張れました。ありがとうございました。
2	教育実習の準備や実習中のサポートなど、教職教員の方々にはお世話になりました。特に、実習期間中に疑問点などがあつた際にメールにて質問しましたがすぐに返答があり、助かりました。サポート体制については手厚かったと思います。
3	わからないことや不安なことが多かったのですが、手厚いサポートのおかげで乗り切れました。
4	実習中の相談や、お礼状の添削ありがとうございました。
5	実習前の授業で事前打ち合わせの際に確認すべきことや実習中に気を付けること、実習後に行うことなど細かく教えていただいたことで、実習をスムーズに進めることができました。ありがとうございました。
6	教育実習に向けての気持ちづくりや考えておくべきことなどの指示やアドバイスが的確で、スムーズに教育実習に入ることができましたし、実習中も困ることがありませんでした! ありがとうございます!
7	日誌について分からないことがあり、連絡した際に、迅速に返信がきたので助かりました。それ以外は実習中にサポートしてもらいたいことがなかったです。
8	実習中、潰れかけた際には親身になって相談を受けてくださりありがとうございました。相談できて本当に助かりました。
9	たくさん相談にのっていただいたり、実習中も相談したらすぐ返信をいただいて安心して実習に臨むことができました。ありがとうございました。
10	数学教育の理論と方法で学んだ指導案作りで、生徒と教師の予想される発言についても加えていたが、生徒の反応を前もって予想できるため指導教員からも高評価で、自分もやって良かったと感じた。

最後は、教務課への自由記述である。5の実習中の授業への配慮については、今後の検討課題として、教職課程運営委員会等で協議したい。

表 4 教務課に対して伝えたいこと

1	わからないことや、送る資料等が多く、なんども教務課へ行かせていただいたり、お電話していただいたり、たくさんお世話になりました。
2	教育実習の準備や実習中のサポートなど、教務課の方々にはお世話になりました。特に、実習前に様々な書類を書きましたがその際に不明な点もありお聞きしたところ、分かりやすく丁寧に対応いただき解決できました。サポート体制については手厚かったと思います。
3	実習校への書類の発送など準備等ありがとうございました。
4	学校間のやりとりなどをしてくださり、ありがとうございます。とてもスムーズに教育実習を行うことができました！ただ、最後に実習記録は高校では取りに来るものだというふうの話があったのですが、工学院では送ってもらうということで、その相違があったので少し戸惑いました。
5	教育実習中の(大学の)授業に対してもう少しサポートしてほしいです。オンデマンド授業で欠席届を出してもただの欠席となってしまうので、課題の遅延は認めてもらえるようにしてほしいです。先生方にもそういった理解をもらえるように掛け合ってください。よろしくをお願いします。

なお、実習録の記述部分について「長い」「記入する時間がない」という指摘が2件ほどあった。これに対して「講義で実習録の記入で注意するところや、先輩の記入例を見せていただけたので、実習中時間がない中でも書きやすくなりました。」といった指摘があり、個人差もあると思われる。

なお、実習録に関して以下の記述があった。

実習録について、他大学が取り入れていたバインダーの採用を提案します。自分の場合は毎日の実習録の反省を指導教員に提出すると半日帰ってこないやり取りが続いたため、バインダーにすることでその日のページのみ提出となり、やり取りが楽であると考えます。また、学校で配布されるA4プリントを従来だと半分に折り横向きに糊付けしていたが、バインダーだと一緒に仕舞うことができるので良いと考える。

また「実習生の自習中の悩みや困っていることを、掲示板などで他の自習生とリアルタイムで共有できれば良いなと思いました。」という指摘もあり、次年度からの検討事項としたい。

／以上

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

2022.3.19 第67号



製図(2021年度教育実習<中学技術>より) 撮影:尾高進

特集 教育実習・介護等体験・博物館実習

教育実習

- たくさんの場面で感じた教員の良さ ————— 前田大成 2
教育実習で得た3つのこと ————— 小川 梢 3
生徒の視点からの教師という存在 ————— 神子優穂 4
教育実習を通して学んだ2つのこと ————— 岡西健人 5

介護等体験(特別支援学校)

- 肢体不自由生徒への支援・指導を通して学んだこと — 一標 勇作 6
ICTを用いて最適な方法を考える ————— 戸田壮駿 7
心に留めておきたいこと ————— 石井佐季 8

博物館実習

- 北海道博物館 ————— 大川優季 9
備前長船刀剣博物館 ————— 長谷川静花 10
中村屋サロン美術館・渋谷区立松濤美術館 ————— 原佑喜乃 11
東京都多摩動物公園 ————— 目黒新大 12

教育実習

たくさんの場面で感じた教員の良さ

前田大成

私は教育実習を6月に終えた。3週間という期間は、始まる前は長く感じ不安であったが、実際はあっという間の3週間であった。短期間であったが私の人生に大きな影響を与えてくれたことは間違いない。その実習で得たことや良かったことは数え切れないほどあるが、最も大きなことを一つ挙げるなら、教員になる決意ができたことである。実習開始時には教員になる気でいたつもりだが、今考えてみると決心がついていなかったように思える。「教員はブラック」とよく言われるような職業であり、今もその不安は消えたわけではないが、それを差し引いても教員になりたいというほどに思いが強まった。

高校生の頃から教員という職業に興味を持った私であるが、教育経験は無かった。また、実習は母校であるものの、都立高校であるために当時お世話になった先生方はほとんど異動していた。担当教員とも初対面で緊張していた私だったが、その先生の方針で一人だけ初日から授業をした。不安要素ばかりで、やはり最初は授業が上手くできなかったが、だんだんと慣れ、最終的には各クラスに合わせた授業ができるようになった。教員にとっての実践経験の重要性を実感した。生徒と接する回数も多くなるため、良い関係性を築くこともできた。

授業の慣れと、生徒との関係作りには毎回の授業アンケートの実施も大きかったと思う。先述した通り授業経験が無いため、生徒から意見

をもらいたく実施した。授業の難易度やスピード、板書や説明の分かりやすさを5段階評価で尋ね、その授業で学んだことと疑問点を記述させ、授業作りと生徒の学びに役立てた。集めたアンケートは集計し、まとめを作成、コメントを返したそれぞれのアンケートとともに配布した。これは、コロナ対策でディスカッションができないため、クラスの意見を共有する役割も兼ねている。勤務時間内にコメント返しは終わらないため、家に帰って夜遅くに行ったが苦ではなかった。短縮授業、分散登校も実施されており授業中に生徒と対話する機会は十分に持てなかったため紙面上でのコミュニケーションはとても楽しかった。教員の仕事の楽しい部分を実感した。アンケートでは、生徒の成長も感じることができ、生徒が興味深い疑問をもったときなどはとても嬉しかった。加えて最後には「数学が嫌いではなくなった」という生徒が各クラス2人ずつほど現れたり、コメントを丁寧に返したことで、生徒に対する全力さを評価したり喜んでくれる生徒ばかりで、教員の給料以上の報酬を肌で感じた。文字数の関係でアンケートに関することしか書けなかったが他にもたくさんの場面で教員の良さを感じることができた。実際の教員はもっと辛いことも多いであろうが、どんなことがあろうと、この幸せがあれば乗り越えられるような気がした。とても充実した教育実習であった。

(情報学部システム数理学科4年)

教育実習で得た3つのこと

小川 梢

私は、母校である高等学校に3週間教育実習にいきました。

私が教育実習で得たことや良かったことは、大きく分けて、3点あります。

1点目は「生徒との関わり方」です。実習中、空いている時間や授業中生徒と話す機会が多くあります。その中でメリハリをつけて接する必要があることを学びました。朝のホームルームで連絡事項を伝えるときは、生徒に話を聞かないといけないと感じさせられるように普段の話し方より、しっかり話す態度で話すと良いと指導していただきました。また、生徒は、教員が思っているよりずっと先生方のことを見ていますと感じました。先生方の関係などをしっかり見ているため、教員としてより自覚をもって行動しないといけないと改めて感じました。

2点目は、「生徒に合わせた授業をする」ことです。実習が始まってすぐ授業実習を行った際、生徒のレベルを正確に把握することができていませんでした。少しずつ正しく把握することができました。その中で、中学の数学を復習するような形で生徒に習っているか聞いたり、今後、高校2.3年生で必要となってくる公式を絶対に覚えているように教えたり、生徒のレベルに合わせて、授業内容を追加しました。事前相談で指導教諭に加えると良い内容を教えて頂き、より濃い内容の授業をすることができました。生徒にレベルに合っていないと理解するど

ころか授業がつまらなく感じてしまうため、生徒に合わせた授業をすることが重要であると学びました。

3点目は、「教師のやりがい」です。正直にいうと、私は消去法で教師になることを決めました。教育実習で、生徒と話し、生徒がやりたいことを支援し、関わった生徒の成長がみられることが楽しいと感じました。最終日には、担当したホームルームクラスの生徒から、メッセージの冊子や動画、プレゼントを頂きました。関わった生徒から応援され、たくさんの生徒からの応援の言葉に励まされました。生徒からのサプライズは、とても嬉しく、教師のやりがいを感じました。消去法で決めた教師という道が、なりたいたいと思うことができ、教育実習についてよかったなと思いました。

3週間の実習で、教師という職業のやりがいや大変さ、そして、責任の重さを大いにかんじました。また、大好きな母校で指導教諭や生徒に恵まれ、教師になりたいと思え、一歩踏み込めたことが良かったです。3週間の毎日が充実していて、自分自身成長できたと感じています。忙しい中、実習を受け入れてくださったことへの感謝を忘れずに、実習で学んだことを活かして、教師になると決めた道を歩んでいこうと思います。

(建築学部建築学科4年)

生徒の視点からの教師という存在

神子 優穂

私は、母校の県立高校で3週間の教育実習をさせて頂きました。この3週間の教育実習期間を通して、人生の中でも貴重な経験をし、数多くのことを学ぶことができました。その中でも特に印象に残っていることを2点述べていきます。

1つ目は、「常に客観的な視点で物事を考える」ということです。初日のオリエンテーションにおいて、授業実習は生徒にとって通常の教師の授業と同等の重みをもつということを認識し、責任をもって授業を行わなければならないという話をされたことにより、授業実習中は緊張感や焦りに押しつぶされそうでした。実際に授業を行うまでに1週間以上の時間があつたため、指導教諭の授業の見学をする機会が多くありました。初めて生徒という立場では無く、授業を見学することを経験しました。それぞれクラスによって、雰囲気や授業に臨む態勢が異なっていました。それに伴い、教師の授業の対応も違いがあることが分かりました。自分としては詳しい解説や板書を徹底した構成にしたつもりであっても、客観的な視点で見ると、情報量が多いとかえって、あまり頭に残らないというような全く異なった見方になるということを実感しました。改善に向け、指導担当の教員の実際の授業での工夫などを聴くことやフィードバックを繰り返し行うことで、人に伝わりやすい話や板書を研究しました。また、私の指導教諭は生徒への発問と机間巡回に重きを置いていたため、初めは授業をすることで精一杯であつ

たのですが、これは回数を重ねていくことで、徐々に他のことにも気が回る余裕が生まれました。手が止まる生徒に話しかけるなど、素早い判断と各クラスの特徴の把握力が教師に必要な素質であると感じました。

2つ目は、「生徒の視点からの教師という存在」についてです。教育実習中の担当学級の生徒との関わりは、毎朝のSHRの連絡や週3回の放課後の清掃活動への参加、毎日の学級日誌での生徒からのコメント返し、そして授業が2回のみでした。教育実習期間中には、体育祭に参加し、なるべく生徒の方との交流を増やして、会話や応援を積極的に行うようにしていました。しかし、中々話しかけやすい雰囲気が作れず、数人と話しただけに止まりました。実際に会うことができた時間は、他の教科に比べ圧倒的に少なく、自分では生徒の方と仲を深められた実感がなく、親密になることができなかつたため、もっと積極的に会話をするように行動すべきであつたと感じていました。しかし、最終日の生徒の皆さんの反応やいただいた色紙を見て、自分が思っていたよりも教育実習生である私を近くに感じてくれていたのだという事実を理解した。考えていたよりも、生徒の皆さんは教育実習生である私を1人の教師と同じように、よく見ていただいていたということに驚いたと同時に、気にかけていただいていたことに嬉しさを感じました。

(先進工学部応用化学科4年)

教育実習を通して学んだ2つのこと

岡西健人

私が教育実習で一番良かったと感じたことは、教育現場の現実を知ることができたことである。具体的には新型コロナウイルス感染症に関連する対応などを含む教師の業務量の膨大さや、生徒指導に関する問題、高等学校におけるICT活用の遅れなど様々な問題点を実際に観察することができた。

現場を知ることができたことの利点は私にとって大きく2つ存在している。1つ目はやはり教育というものはやりがいがあり、職業としてこの先も重要な役割を担い、存在し続けるものだろうと感じることができたことである。実習において最初の週は指導教諭を始め、可能な限り多くの先生方の授業を見学した。教科や、担当するクラスの雰囲気や理解度によって適切な授業展開は異なるのである。具体的には、数学の習熟度別のクラス編成や、意見が出やすいクラスやノートテキングや理解が早いクラス、個人も同様に様々である。私が実際に授業を行う中でも、生徒の反応が良かった単元について自信を持って他のクラスで行うと、予想していた反応と異なり面食らった記憶がある。それ以降では、意見が出にくいクラスでは指名をして聞いてみたり、話し合う時間中に個別に丁寧に問いかけ意見を聞いたりしていた。彼らは間違えることを嫌っていたため、授業中では否定しないことを心がけていた。生徒との信頼関係が築けたからか、最後の授業では自発的に発言してくれる生徒が増えていた。こうした経過を経て、授業中の一体感というものも感じるこ

ができ、とてもやりがいを感じた。

2つ目は教員というものは他の公務員に比べて業務内容がかなり特殊であり、また業務内容に対して勤務時間や報酬に見合っていないのではないかと感じたことである。定時は8時から17時までであったが、定時出勤をして残業をしないで定時退勤をしていた先生はほとんどいなかった。担任や、生徒会や部活動の顧問を担当している先生とそうでない先生との格差や、単純に業務量が膨大であることを痛感した。もちろん、放課後の補習や、定時以降及び休日の部活動や委員会活動等を切り捨ててしまえば定時に収めることができるかも知れない。しかし、実際の生徒たちのことを考えて、多くの先生は日夜粉骨砕身で働いているのである。進学先や就職先の情報を調べたり、利用できそうな制度について調べたり、部活動に関連する知識や技能を追求したり(大会の運営を含む)、保護者や近隣住民への対応、学びたい意欲がある生徒への追加での講義や、もちろん授業の改善も必要である。つまり、教育とはやりがいがあり、いくらでも専門性を発揮できるが故に終わりが無いのである。そのため、現行の担任制を学校や教員全体で負荷を分担することや生徒数に対する教員数を増やすこと、部活動との切り離しなどが必要であると感じる。

このような経験から、現在の仕組みのままでは私には教員はできないと知ることができたのである。

(先進工学部環境化学科4年)

介護等体験(特別支援学校)

肢体不自由生徒への支援・指導を通して学んだこと

標 勇 作

特別支援学校での介護等体験を通して教員になった時に、より広い視野と能力で教育活動を行えるような知識・体験を得ることを目的に、2日間を過ごした。特別支援学校は、通常学級と比較すると、諸能力・成長速度などに個人差がより大きい。このことから、生徒数自体は少なくとも生活の様々な場面で教員の力を必要とするため、自ずと教員の比率が高くなる。今まで自分が得てきたような学校体験とは全く異なる角度から教育の現場を見学することで多くの気づきを得られた。

学年でいえば中学2、3年生に当たる男子生徒4名のクラスに配属させていただいた。教員と生徒の数はどこもほぼ1対1に近く、教室には常に生徒と同じ数の教員が配置されていた。これまでにない環境でまず感じたのは、「一人ひとり障がいの度合いがまるでちがう」ということだった。「歩く」というくくりだけでも、ひとりで歩行ができる生徒、サポートがあれば少しずつ歩ける生徒、歩くことは難しいが座る姿勢は保てる生徒、一日を通して車椅子を必要とする生徒、というように1つとして同じことはなかった。彼らが必要なサポートはそれぞれ大きく異なり、それに従って教員がとるべき対応が変わると言うことである。狭義の学校は複数の生徒が同じ場所で同じ教育を受けるというものだが、特別支援学校はそれを超えた存在だと実

感した。また、教員の対応の違いという点で考えたとき、プールの授業がとても興味深かった。

前述のように生徒の身体機能はそれぞれ異なるため、私が経験してきたような全員が同じ練習をするような形はなかなかできない。その中で、彼らの身体機能の中で動かしやすい部分を駆使して、動かしにくい部分の成長・発展を促すような指導がされていた。私が見学していた回では、「歩くことは難しいが座る姿勢は保てる」生徒が、バタ足ができるようになった。普段の生活ではほとんど使えない脚の力をこのプールの授業で動かすことができたのは、彼にとって成功体験となり精神的な成長が得られた。それを間近で見ることができ、教員に対する尊敬の気持ちと感動が湧き上がってきた。

今まで経験したことのない学校体験に関する気づきとしては「生徒の困難さの違い」と「教員の指導・対応の違いと成果」を主に述べたが、これ以外にも数多くの知識と経験を得ることができた。この介護等体験を通して教員として「生徒の困難さを認知でき、逐一生徒の様子をうかがえる広い視野」と「肢体不自由な生徒への身体的サポートの能力」を獲得することができた。

(情報学部システム数理学科3年)

ICTを用いて最適な方法を考える

戸田 壮駿

特別支援学校は、基本的には普通の学校と変わらないけれども、先生の数が多く、少人数のクラス編成であることが印象に残った。一つの学年はどの学年も20人くらいであり、概ね3クラス編成であった。

今回は、学習発表会の裏方の仕事を中心に体験を行ったため、直接児童とは関わる機会があまりなかった。舞台袖で待機しているときや演目に取り組んでいるときも、上手・下手の両方に必ず一人以上先生が待機していた。先生は、児童一人ひとりのことをよく観察することができ、そのことは信頼関係につながっている。そのため、児童たちに落ち着きがなくなっても先生は常に冷静で声を荒げることはせず、その児童にあった対応をして、他の生徒が演目に集中できるようにしていた。先生方は非常に高い能力を持っている戸感じた。

学習発表会の演目の中にはiPadを活用しているシーンがあった。楽器を使って演奏する場面

で2種類の使い方で活用していた。1つめの方法は、キーボードの楽譜として使用していた。画面では音をカタカナで表記し、キーボードの鍵盤に貼られたシールの色と同じ色で表す工夫をしていた。もう一つは打楽器演奏の映像である。iPadの画面には楽譜ではなく実際に先生が事前に演奏した様子を撮影した映像を流し、児童がそれをまねすることができるようにしてあった。

発表会は、大きなトラブルもなく進んでいった。廊下には、Zoomを使って遠隔授業をしているようすや、海外との交流をまとめた写真も掲示してあり、児童が下校した後にはICT教育に関する会議が行われていた。特別支援学校ではデジタル機器を使った教育がかなり用いられていることに気づき、技術を用いて、最大限かつ最適な方法を常に考えることが重要だと感じた。

(情報学部コンピュータ科学科3年)

心に留めておきたいこと

石井 佐季

特別支援学校では、必ず児童から目を離さないようにしなければならないため、教員の負担が大きいく感じました。しかし、どの先生方も大変楽しそうに児童と接しており、児童たちが素直でかわいいからこの学校を離れたくないのだとおっしゃっている先生もいらっして、やりがいを感じていることが伝わってきました。

特別支援学校での一日を体験すると、授業で生徒の学習を国語や算数といった教科の学習と結びつけるのは難しそうだと感じた。日常生活が送れるだけの自立に向けた支援に軸が置かれ、障害の度合いも児童一人一人違うことから、同じクラスでみな同じレベルの授業をすることは難しいのかなと感じた。朝の会では必ず毎日、天気や出欠確認など児童一人ひとりに役割をふりわけ、一人ずつ確認させることで児童の理解を促していた。こだわりの強い子もおり、スケジュール確認をしたあとにスケジュール通りに行かないと怒ってしまう児童がいた。そのため必ず児童とコミュニケーションをとりながら、ひとつひとつ確認して授業を進めていくことが大事である。朝の会でも小道具を使うことでなるべく児童が主体的に参加できるようにする工夫が見られた。

児童と関わるには一から関係性を築いていく必要があり、なかには警戒心の強い子どももいるためなかなかコミュニケーションをとることが難しかった。車椅子の児童や体の小さな子どもなど、同じ目線に合わせながら子どもが聞き

取りやすいようにゆっくり話す工夫をしながらコミュニケーションをとるように心がけた。私のクラスの子どもたちは話すことのできない重度の障害をもった子どもたちだったので、私が話しかけないと反応を見せてくれない。コミュニケーションをとることも難しかった。どれだけ話しかけてどんな言葉をかけていいかあまり反応が返ってこない分、難しかった。しかし、2日目になると、話しかけると笑顔を向けてくれるようになったり、私の手をつかんで引っ張ってくれるような場面や児童の好きな物を見せて必死に伝えようとしてくれたことがとてもうれしく、信頼関係を築くことの楽しさを実感できた。

校長先生の講話で、医療の発達により本来助かるはずのなかった命が助かるようになったとのお話があった。そのため特別支援学校の数が足りなくなっているとのことだった。また、街中で今回関わったような重度の障害をもった児童含めおとなの姿はあまり目にしない。これは学校を卒業した児童たちが就職することなく、ほとんどが自宅での介護が必要となるため外に出る機会がめったになくなるからのようだ。今回出会った子どもたちのことを忘れずに、重度の障害を抱え、なかなか外に出ることができない人たちがいることを心に留めておきたいと思った。

(工学部電気電子工学科3年)

博物館実習

北海道博物館

大川 優季

実習先：北海道博物館
(2021年8月17日～8月27日 10日間)
所属：建築学部 まちづくり学科
学籍番号：DA-18043
氏名：大川 優季

8月17日～8月27日の10日間、札幌市厚別区にある北海道立の総合博物館、北海道博物館で実習してきました。実習生は全部で14名、学部3、4年生と社会人がおり、専門分野も歴史、生物だけではなく、博物館学やアイヌ文化の学生もいました。

1日目は博物館の概要説明、館内見学、隣接する開拓の村見学を行い、2日目は「博物館研究グループ」によるデータベース管理、図書室のPOP作成、3日目は「生活文化研究グループ」による生活資料の整理、資料の写真撮影、4日目は「歴史研究グループ」による文書の整理、5日目は「自然研究グループ」による自然観察会の企画、5日目は「アイヌ文化研究グループ」によるアイヌ語講座とレファレンス体験といったように2～6日目までは各研究グループ(部門)による講義や体験のカリキュラムが用意されていました。7～9日目にかけてはグループワークでの展示実習を行いました。これは展示ケース

つとポスターを最終成果物とするもので、3グループに分かれて各々のグループごとにテーマや目的を定めて小規模な展示を企画することを目的としています。我々の班では現在も使われているけれど、姿かたちが変わったモノをクイズ形式で紹介する展示を作りました。親子や祖父母と孫などを対象とし、各世代間の会話を生み出すきっかけを展示からつくることを主目的としました。最終日の10日目は、展示実習の成果を各研究グループの学芸員の方々に発表し、講評をもらうという形で10日間の実習は終わりました。展示実習で製作したものは臨時休館が終了した後一般の方々にも見てもらったそうです。

コロナ禍ということもあり、臨時休館で一般のお客さんとの交流こそ無かったものの、10日間という短くも充実した実習期間を通して学芸員の仕事や姿勢、博物館という施設の役割や展示の裏側を学ぶことが出来ました。この経験を活かし、今後は博物館を見る側の視点だけでなく、作る側の視点も踏まえて展示を見ることが出来たらと思いました。また、可能なら博物館の仕事に関わるような職種につけたらなと思います。



備前長船刀剣博物館

長谷川 静花

実習先：備前長船刀剣博物館
(2021年9月28日～10月3日 6日間)
所属：先進工学部 応用化学科
学籍番号：S2-18065
氏名：長谷川 静花

9月30日(木)：展示説明会参加、展示解説実習
準備
10月1日(金)：周辺施設・史跡散策
10月2日(土)：受付業務、展示解説実習
10月3日(日)：工房見学、広報活動について

1. 実習館の概要

備前長船刀剣博物館は、岡山県瀬戸内市長船町にある瀬戸内市文化観光課が運営する備前おさふね刀剣の里内の刀剣を専門展示する博物館。1983年、現在の博物館の前身である郷土資料館的立ち位置の備前長船博物館が設立され、2004年に現在の備前おさふね刀剣の里と備前長船刀剣博物館の形ができあがる。設立の経緯としては備前刀を中心とした刀剣の展示の開催、刀剣に関する普及啓発活動がある。刀剣研究の発展に寄与し展示を通して瀬戸内市、日本、世界の文化交流の発展に寄与することを基本構想としている。

2. 実習内容

9月28日(火)：ガイダンス・施設内見学
9月29日(水)：刀剣資料の取り扱い
(調査・保管・手入れ・展示方法・鑑賞について)

3. 実習を終えて

資料の長期間の常設展示が難しいため年5、6回の特別展、テーマ展という形で展示事情をやっていることを知り、展示資料によっては長期間同じ資料を展示するような展示方法は難しい場合があることを学んだ。また、刀剣の専門展示をしているため他館との所蔵資料の貸し借りや情報交換が多くあり他館の職員との横のつながりが強かったがこのことは博物館を運営していく上で重要だと感じた。また展示解説のボランティアの方や市の観光課の職員の方や施設内の刀工場に来ていただいている職人の方々と密に交流をはかり、それが展示以外のワークショップやイベント開催にも関係しているのを知り、この6日間で特に博物館運営に当たって学芸員の横のつながりや職人の方々との信頼関係の構築の大切さを強く感じた。

中村屋サロン美術館・渋谷区立松濤美術館

原 佑 喜 乃

実 習 先：中村屋サロン美術館
(2021年10月5・12・26日 3日間)

渋谷区立松濤美術館
(2021年12月3日～8日 5日間)

所 属：建築学部 建築デザイン学科

学籍番号：DC-18250

氏 名：原 佑喜乃

- ・展示グラフィックについて、解説パネル作成、展示業務体験

- ・有害生物について、カビ・害虫について、課題提出

②渋谷区立松濤美術館

- ・公募展搬入の会場準備、受付練習
- ・公募展搬入受付補助、審査会場準備
- ・審査会補助、写場設営、展覧会見学
- ・公募展入選作品撮影補助

1. 実習館の概要

中村屋サロン美術館は、東京都新宿区にある私立美術館である。2014年10月29日に「新宿中村屋本店」を建て替え、「新宿中村屋ビル」を開業したとともに開館した。中村屋サロンの芸術家たちの作品を紹介するとともに、新進芸術家や地域に関する作品展示・イベント、その他、広く芸術・文化の振興につながるような企画を実施している。

渋谷区立松濤美術館は、開館が1981年10月1日であり、東京都では2番目の区立美術館である。企画展を中心に渋谷区に関連する公募展、絵画展のほか、音楽会や美術教室なども行われている。

2. 実習内容

①中村屋サロン美術館

- ・館内の概要、館内見学、展示・修復作業について

3. 実習を終えて

私立美術館と区立美術館という規模や来館層が異なる2つの館で実習させて頂いたことで、それぞれの持つ特長や悩みなどをも知ることができ、学芸員としての業務だけでなく博物館の現状なども学ぶことができた。中村屋サロン美術館では、座学が中心で学芸員の方が実際使用されている書物を用いて、展示会を行う時の業務や留意点などが分かった。

一方、渋谷区立松濤美術館では実技を通して業務を知ることができた。公募展を開催するにあたり行われている業務全般に関わり、展示会を行うまでの大変さを実感した。大学で受けてきたあらゆる講義の復習だけでなく、それ以上のことを学ぶことができた。普段はできない貴重な経験をすることができ、改めて学芸員課程を履修して良かったと感じた。



東京都多摩動物公園

目 黒 新 大

実 習 先：東京都多摩動物公園
(2021年9月17日～9月27日 10日間)
所 属：先進工学部 機械理工学科
学籍番号：S5-18064
氏 名：目黒 新大

1. 実習館の概要

多摩動物公園は1958年(昭和33年)に当初は上野動物園の分園という形で開園した。上野動物園の3倍もの広い敷地面積をもち、その半分を雑木林が占める自然と一体となった動物園である。1964年に始まった世界初のバスによるサファリ式観覧であるライオンバスや柵がないことを観覧の基本とした方針など、生きている動物を介した学びを最優先とした運営を行っている。また日本動物園水族館協会に属し、種の保存、教育・環境教育、調査・研究、レクリエーションの4つの役割を掲げており、憩いの場としての動物園だけでなく、野生生物保全センターを設置し、トキやニホンコウノトリなど希少動物の保護増殖にも積極的に取り組んでいる。

2. 実習内容

9月17日(金)：ガイドダンス、アイスブレイク、展示動物の観察、発表
9月18日(土)：動物園の活動・教育普及についての講義、郵送教材袋詰め体験、前日に観察した生きものを対象とした規格の考案・発表
9月19日(日)：動物解説員についての講義、昆

虫体験プログラムの体験、締め作業

9月20日(月)：ガイド体験、ライオンバス体験、グループワーク
9月21日(火)：グループワーク、ライオン飼育員の方にインタビュー・飼育所の見学
9月23日(木)：グループワーク
9月24日(金)：グループワーク、開園作業
9月25日(土)：グループワーク
9月26日(日)：グループワーク企画したプログラムの実施、郵送資料作成
9月27日(月)：教育普及課で受け持つモルモットについての講義

3. 実習を終えて

教育普及活動は、対象者の理解度に応じて、多様なプログラムを考えなければならないということを講義やグループワークを通し学ぶことができた。野生の生態を再現し、観察を通し来園者に気づかせる展示は自然史博物館にはない強みであり、命あるものを展示する意義を学ぶことができた。一方で、動物のQOLも考える必要があるなど、命を扱うことに関する責任についても考えさせられた。感染対策などを考え、グループで企画したプログラムを来園者に実施する機会を得られたことは、貴重な体験であり今後社会に出ても活かせると感じた。この実習で得た知識や経験を、今後の生活で積極的に活用していきたい。

編集後記

ご卒業おめでとうございます。2年以上続くコロナ禍のなか、教職課程・学芸員課程での実習や体験を本当によくがんばりましたね。大学での学びと研究、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くことでしょう。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67号

2022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

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

2022.4.1 第68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・学芸員課程への招待—新入生のみなさんへ—

教職・学芸員課程と変化の時代	内山宗昭	2
コネクティング ザ ドッツ	尾高進	3
新しい学び方を一緒に開発していきましょう	高城英子	4
「おもしろい！」をみつけるために	石倉優大	5
今後の人生を豊かにするために	高口廉矢	6
学びと教え、心の火	石戸看	7
教育は自らを育てる	佐々木彩乃	8
平和のとりでを築く教師	安部芳絵	9

教職課程・学芸員課程への招待—新入生のみなさんへ—

教職・学芸員課程と変化の時代

内山宗昭

新入生の皆さんおめでとうございます。

教職課程ならびに学芸員課程は、教員免許と学芸員資格を取得出来る課程ですが、大学で取得できる有利な資格として意味を持つとともに、その学修から身に付けることのできる実習の体験や、それに先立つ学びの様々が、とても得難い機会であり、大きな意味を持っていると考えています。

一昨年度、昨年度と教職・学芸員課程の授業や特に教育実習や介護等体験、博物館実習など実習や実技科目もコロナ禍対応ということに終始した感がありました。コロナ禍対応により、大学での授業形態全体もそうでしたが、中学・高校の教育活動、そして博物館の活動にも大きな影響がありました。その中には、学校行事や部活動の制限や、展示の予約制限など、いわば制約を要請される事柄もあったと同時に、授業形態や展示などにわたる新しい形態の試みを促進した面もありました。こうした中、中学校・高校での情報通信技術を活用した授業が増加してゆくことを踏まえて、その対応の趣旨をもつ科目が今年度から免許取得上の必修になりました。本学では「教育方法論（情報通信技術の活用含む）」がその科目となります。

学習方法に遠隔授業等、新たな面が刷新されてゆくと同時に、翻って、変わらないもの本質的なものに改めて目がゆくことも少なからずあります。教育活動における普遍的な要素とは何かも、皆さんとともに考えてゆきたいと思って

おります。

教職・学芸員課程の学修でも、改めて対面授業だからこそ有効なところ、実技・実習だからこそマスターできること、これらを大事にするとともに、「遠隔授業」の方法也大いに併用して、皆さん自身にも活用して頂きたいと思っております。

私の担当してきた講義にも「教育原論」のような教育の理念や制度についてを扱う理論的な内容のものと、「道德教育の理論と方法」「総合的な学習の時間の理論と方法」のような学校教育の実践領域に直接関わって、理論的な面とともに各自が指導案を作成してゆく必要があるものがあります。各自の工夫で教育活動を創造してゆくわけです。その中でも変わらない要素と、変えてゆくと効果が期待できると要素の双方があると思われれます。教材の扱い方ということに関しても、変化がある今日です。変化にも是非注目したい。

工学系のセンスと知識・技能を持つ教育者が学校教育・社会教育ともに求められている現在であり将来であると感じております。そのことでも皆さんに期待されるところ大であると思います。困難な状況下だからこそ、不利な条件をどう活かすかという創造者・開発者の見方が教育においても新しいものを生み出す基盤になるにちがいません。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

コネクティング ザ ドッツ

尾 高 進

新入生のみなさん、入学おめでとうございませう。工学院大学へようこそ。

さて、このタイトルを見て、なんだこれかと思われたかもしれません。元の英語で書けば connecting the dots で、点と点とをつなぐ、という意味です。検索をかければすぐに出てくるので、このことをご存じの方もおいででしょう。

これは、スティーブ・ジョブズさん (Steve Jobs, 以下、敬称略) が 2005 年にスタンフォード大学の卒業式でスピーチした中に出てくる言葉です。ジョブズは、Macintosh や iPhone でよく知られる Apple 社の共同創業者の一人として知られています。

オレゴン州のリード大学に入学したジョブズは、程なくして大学を中退してしまいます。しかし中退後もキャンパスに出かけ、いくつかの授業に潜り込みます。その中の一つにカリグラフィーがありました。カリグラフィーは、字をいかに見栄えよく書くか、というもので、西洋書道などといわれます。

カリグラフィーの授業では、セリフとサンセリフの書体 (フォント) について、文字の組み合わせの間のスペースの量を変えることについて、素晴らしいタイポグラフィとは何かについて学んだのですが、その時は、授業で学んだことは美しく、歴史的で、科学ではとらえられない方法で芸術的に微妙なもので、ジョブズはそれを魅力的に感たものの、この授業が何の役に立つのかは分かっていたと彼は語っています。

ところがその後、ジョブズは Macintosh の PC を開発していく中で、モニターの中に文字がど

う浮かび上がるか、文字の美しさがどれほど人間の視覚認識に大切か、ということに気づきました。その時、彼の頭の中に浮かび上がってきたのは、10 年前のカリグラフィーの授業です。スピーチではこのことを connecting the dots と彼はいっています。今日、Apple 社のデバイスが、単に機能的であるだけでなく、美しいことをも重視していることは、多くの方がご存じでしょう。

他人のふんどしで相撲を取るようですが、ジョブズが語ったことは、僭越ながら私自身の実感ともぴったり一致します。

私は大学では、教育学部養護学校教員養成課程に在籍していました。今でいう特別支援学校の教員を養成するところです。卒業後、長くはありませんでしたが、特別支援学校でも働きました。付け加えれば、小学校でも中学校でも働きました。

その後、紆余曲折を経て現在の仕事である技術科、工業科の教員養成に携わっているわけですが、大学時代に学んだことや、その後の諸学校での教員経験は、私が今の仕事をしていく上で、どういう風にかを具体的にいうのは難しいのですが、とても役に立っているという実感があるのです。点と点とが、いつどのように結びつくかは、本人にも分からないようです。

教職課程・学芸員課程は、本学ではオプションです。でもそれだけに、少しでも興味があるなら、学んでみませんか。教師や学芸員を目指していなくても一向に構わないのです、学びたい気持ちがあれば。お待ちしております！

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

新しい学び方を一緒に開発していきましょう

高城英子

新しい学びの扉を開こうとしている皆さん。「学びたい」「新しい知識を得たい」という思いに加え、「教えたい」「教育活動に関わりたい」と自己の活躍の場を広げていこうとする意欲を大切にしてください。教職課程・学芸員課程の為の講座は、単なる資格取得ではなく、「社会にどう働きかけるか」という生き方を模索する場でもあります。特に、この2年間、思うような学校生活を送れなかった皆さんにとっては、学校に集って学ぶ価値、行事や部活動など、生活を共にしながら学ぶ意味について考える事も多かったのではないのでしょうか。

私達教員も学校が一斉休校になったときに、「どんな時にも、学びを止めない」と知恵を出し合い、学びの継続を考えました。更に、オンラインでの学びの中でも「学校で学ぶことの意味とは・・・？」と、何回もこの問いを繰り返してきました。

この2年間、大学のみならず全国の学校が、新型コロナウイルスの影響でそれまで普通に行っていた生活・学びが進められなくなり、大混乱しました。学校では友達と話をすることがいかに重要なのか、学習は教科書や問題集だけではいかに深める事が難しいか、体育祭や修学旅行などの行事を共有することがいかに大切なのかなどが再確認され、皆さんも学校で仲間と学ぶ事の大切さを感じたはずですが、でもその一方で、コロナ禍の影響を最小限に抑えようと、GIGAスクール構想が前倒しで実施されるなど、学校の学び方にも工夫がみられました。「1人1台PC」の体制など新しい学び方が急激に進んだのも事実です。「学校に集って学ぶ価値とは?」「ICTを活用した新しい学び方とは?」「学校内に閉じずに、

博物館など社会リソースとどう結びつくか?」など、混乱を乗り越えてきた皆さんと考えていきたいと思います。

今、学校教育が大きく変わろうとしています。“禍を転じて福となす”ではありませんが、「学び合う」事を改めて考えていくいい機会としたものです。折しも、新学習指導要領が完全実施され、「主体的」「学び合い」「探究型」が実際にどう展開されていくか、本格的な検討が求められている時です。あなた方の新鮮な発想が新しい視点として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積極的に参加してください。学ぼうとする人達を指導する立場として、しっかり自分の意見を持ち、失敗を恐れず、様々な指導のプランをたて、チャレンジしてほしいと思います。

私はこれから求められている教師は「ファシリテーター」だと考えています。知識を並べ、覚えていく方法を示すだけが教員の仕事ではありません。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。学習者でもある皆さんが「こんな先生がいたら・・・」と感じている事が一番新鮮で、柔軟な学び方を開拓できるかもしれません。教職課程での学びを通して、指導者としての視点を持つようとしている皆さんが、教えられるのを待つのではなく、アクティブに学んでいく姿勢に期待しています。

(「理科教育の理論と方法」担当、
本学非常勤講師)

「おもしろい!」を見つけるために

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年生になったぞ!」という実感は湧いていますか? 新入生の皆さんの中には、大学に目標や志を持って進学した人、期待を持って進学した人、不安を抱えている人など、その心情は十人十色だと思います。私が大学1年生になった時は、明確な目標や志を持っておらず、進学した理由も「周りの人が大学に行くから自分も」という消極的な理由でした。そんな私でも、教職課程の中で「おもしろい!」と思えることを見つけることができました。その体験を皆さんに紹介し、4年間の大学生活の中で皆さんが心から「おもしろい!」と思う経験ができる一助となれば幸いです。

私の教職課程での体験の前に、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。既にご存知の方は、次の段落まで飛ばしてしまっても大丈夫です。教職課程とは教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、それとは別に教員免許状の取得に必要な単位を修得する必要があります。通常と比べて授業数が増えて大変ですが、途中で教職課程の科目を履修放棄しても卒業単位数に影響はありません。

私が教職課程で見つけたおもしろさとは、「多様な考え方・価値観を知ること」です。小学校、中学校、高校と進学していくと、スケールが拡大されて自然と関わる人が増えていき、様々な考え方・価値観に触れていきます。ですが、大

学はスケールの拡大が高校と比較して非常に大きく、今まで自分が出会ったことのないような人が大学には沢山います。しかし、大学では授業が学部ごとや学科ごとに分けられているケースが多く、他学部の人と交流できる機会はそこまで多くはないです。そんな中で、教職課程では学部関係なく交流することができ、「教育」という共通の目線を持ってお互いの経験や考えを基に価値観を共有することができます。自分がこれまで持っていなかった考え方や価値観、身の回りの環境が子どもの発達に及ぼす影響など、これまで知らなかったことに触れることで、自分にとって相手にしづらいような「困った人」が、実は「何か問題を抱えていて困っている人」なのではないか、などと考えることができます。自分と異なる考え方を知ったとき、それを柔軟に受け止める。そして、自分の考え方や価値観を更に広げることができれば、自分自身を成長させ、教師に限らず、将来どんな職業に就いても楽しく快活に過ごせると思います。

教職課程を履修する人がみんな教師になるわけではありません。むしろ、多くの方が教師ではない進路を選択しています。ですが、教職課程を履修したことにより、普段の講義では触れることができなかった考え方・価値観に出会い、人間としてより一層成長することができるかと私は感じています。新入生の皆さんも、教職課程の中で「おもしろい!」を探してみませんか? 皆さんのこれからのを、心より応援しています。

(大学院化学応用学専攻 2021 年度卒業生、
2022 年 4 月より東京都高等学校教諭<理科>)

今後の人生を豊かにするために

高口 廉 矢

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

大学生になったみなさんは、これからどのような大学生活がまっているのか、期待と同時に不安もあるかと思います。私は、この4年間で経験できることはこれからの歩んでいく人生において非常に重要なものだと考えています。そのため、積極的に行動していろんな経験を積み自分自身のこれからの人生を豊かにして欲しいと思います。教職課程を学ぶことも、そのうちのひとつだと考えています。これから、私の教職課程での経験談について記述していきたいと思います。少しでも、みなさんの大学生活が充実したものになる、一助になれば幸いです。

教職課程は所属する学科の卒業に必要な単位とは別に単位を取る必要があります。

そのため、教職課程を取っていない人に比べて、講義のコマ数が増えたり、夏季休業中に授業があったりと正直しんどいのが本音です。しかし、他の講義とは違い他の受講生と一体となって講義を作りあげていくため、普段では関わることができない人などと仲良くなることができ、すごく楽しいです。

私は、大学入学前から将来教員になりたいと考えていました。そして、知人に工学院大学の教職課程はすごく充実していると聞き、工学院大学に入学しました。そのため、工学院大学入学後はなんの躊躇もなく教職課程を履修しました。大学の普通の講義は基本的に一人で作業を行うことが多いですが、教職課程の講義は同じ講義を受ける人とグループワークを行う機会が多いです。そのため、自然とコミュニケーション

能力を培うことができます。言葉一つ一つでもいろいろな言い回しがあります。自分自身は適切な言葉使いをしているつもりでも、時にはその言葉使いが失礼に当たる可能性も大いに考えられます。いざ、大事な時に失礼な言葉使いにならないように、適切な言葉使いを身につけることができます。また、それだけでなく人との接し方なども自然に身につけることができます。社会にでたときに、人付き合いが上手だと、いろんな場面で得することもあると思います。

今後、誰しもが就職活動を行うと思います。その時に一番必要になるのがコミュニケーション能力です。まず、この能力がないと、どれだけ成績がよくても落とされてしまいます。そのため、教員採用試験を受けない人も受ける人も、前節でも述べたようにこの教職課程をとるメリットはものすごくあると思います。

私は、この工学院大学の教職課程で大切なことをたくさんを学ばせて頂きました。そのおかげで教員採用試験に一発で合格することができました。また、教員採用試験関係なく、生活のなかでいろんなことが役に立っています。そのため、少ししんどいかもかもしれませんが、教員採用試験を受けようか迷っている人も是非、教職課程をとって頂きたいなと思います。しんどいを思いをした分得られる対価はものすごく大きいと思います。教職課程で様々なことを学んで、今後の自分自身の人生を豊かなものにしてほしいなと思います。皆様のさらなるご活躍を期待しています。

(情報学部情報通信工学科 2021 年度卒業生、
2022 年 4 月より岐阜県中学校教諭<数学>)

学びと教え、心の火

石戸 看

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。早速ですが、皆さんが大学に入学を決めた理由は何でしょうか。特に、「学びたい」という思いは、そのどれだけを占めるでしょうか。そして、自分が学ぶだけでなく、誰かに学びを伝えたいという思いはどうでしょうか。今回は、皆さんのそんな思いの燃料となるような言葉を紹介したいと思います。

20世紀のアメリカに、ウィリアム・アーサー・ウォードという教育者が居ました。彼が残した多くの名言の中で、皆さんに知ってほしい言葉が二つあります。

一つは、これから大学で「学ぶ」者としての皆さんに送る言葉です。

"Curiosity is the wick in the candle of learning."
(好奇心。これこそが学習というロウソクの芯になる。)

私は工学院大学に入学してすぐに、教職課程と学芸員課程の両方に登録しました。両方をとる人は少なく、その修了は難しいとのことでしたが、私はとにかく「学びがしたい」という気持ちで、登録を決めました。

これらの課程には、卒業単位とは別に必要単位が設定されていて、授業数は確実に増加します。通常の授業もフルで取っていた私は週のほとんどが授業時間になりました。それでも、どの授業も新鮮な学びに満ちていて、とても楽しいものと考えていました。

一方で、授業に付き物の課題については、苦手意識がありました。こちら数が増えますが、追われるような感覚を持ちはじめ、やがて授業が辛いものへと変わってしまいました。オンライン授業によって授業との距離が離れた事も、その一因でした。

もし皆さんが同じような状況に陥ったなら、この対策は学ぶことを「面白い！」と再び思えるようにすることです。授業に関連する本を読んでみる、新しい授業を受けてみるなど様々ですが、これらの工夫で好奇心が蘇り、普段の授業への熱意も回復します。おすすめの方法は普

段と違う授業を受けることで、特に教職や学芸員の授業はこういった新鮮さが溢れています。大切なことは、好奇心の火を何度も燃やすことです。

もう一つは、教職や学芸員課程を経て、いずれ生徒や来館者のような誰かに「教える」者としての皆さんに送る言葉です。

"The mediocre teacher tells. The good teacher explains. The superior teacher demonstrates. The great teacher inspires."

(ふつうの教師は言っただけさせる。よい教師は説明する。優秀な教師はやってみせる。しかし、最高の教師は生徒の心に火を灯す。)

教職や学芸員課程の修了には学外での実習が必要で、それは大きなプレッシャーを伴います。自分一人での活動が増え、行動に責任が伴うようになり、学生生活と違うことに戸惑う時が来ます。あるいは、そもそも普段の授業から、授業数や課題の多さに押しつぶされそうになることもあるかもしれません。

私自身、2つの実習で多くの失敗を経て、落ち込んでいる時期がありました。そんな時に、ある授業の最終回で聞いたのがこの言葉でした。忘れかけていた「学びを誰かと分かち合いたい、」という動機を思い出し、熱意を回復することができました。

何らかの目的をもって動き出した皆さんに、今からおすすめしておきたいことがあります。それは、始めようと思った時の正直な思いと目標をどこかに書き残しておくことです。教職や学芸員であれば記録帳が配られますが、これらを活用し、何度も動機を思い出してください。

誰かの心に火を灯すためには、まず自分の心が燃えていることが大切です。そのために、何度も自分の熱意の源を再確認して、その火を保ってください。

皆さんの学びが充実したものとなりますように。

(工学部機械システム工学科 2021 年度卒業生、
4 月より工学院大学大学院生)

教育は自らを育てる

佐々木 彩乃

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。楽しいはずのキャンパスライフも、このご時世で不安の方が多くいるかと思えます。2年間のオンライン生活を過ごし、この春で大学生活を終える少し先輩の私から一つ、皆さんに伝えたいことがあります。それは、「大学生活を通してやり逃げたことは、就活の時期やその先の将来で必ず“自分への自信につながる”」ということです。自由な時間が多い大学生活では自分の行動次第でたくさんの学び場があり、何かを全うすることでしか得られない経験があります。私の場合、その経験が教職課程です。

少し私の話をします。私は、決まっていた大学院進学をやめ、ある企業に役員として就職することになりました。役員として就職する企業でこれから働くにあたって、“教育”というのは私に密接する分野になります。“教育”というのは、学校という機関の中だけではなく、生涯に渡って繰り返されるものです。企業に就職して、あなたが先輩社員になれば、部下に、子どもができれば子どもに教育をすることでしょう。様々な教育の形がありますが、教えながら自らも学び、それもまた教育になるでしょう。

教職課程では、“教育する“ということだけではなく、人と付き合うことに関してたくさんの機会と経験、考える場を与えてくれます。教育の現場では答えのない問題が多く存在します。他の人の意見を聞くことで、自分の考え方が間違っていることに気づけたり、固定観念に囚われていることを実感したり、自分の未熟さを痛

感しました。また、コミュニケーションを交わす中で伝え方を意識し、相手の考えを汲み取ろうと、自然と傾聴の姿勢をとるようになりました。社会人教育において、一方的な教えでは何も意味がありません。それは受動的な人間の育成であって、生産性は低いです。能動的な人間の育成を行うためには、相手も自分のことを傾聴してくれる姿勢が必要になります。

人は環境で変わります。教育の中で変化するチャンスは幾度かありますが、その時に正しい指導者がいれば人はより良く育ちます。それは教員としてだけでなく、教育を行う立場であれば同じです。人が成長する場に立ち合い、大きく変化するその瞬間を見逃さず、その時に必要な材料を揃えてあげたい。人と人との関わり合いの中でそれは決して難しいことではなく、相手を真っ直ぐ見ようとすれば見えてくると思います。その瞬間に立ち会える機会が教員は少し多く、それがやりがいにもなるのだと思います。そして何より、教育は自らをも育てます。行動のきっかけは正直なんでも良いと思います。私は教職になる予定なく、高校でお世話になった教員の言葉をきっかけに履修をしました。もし、今読んでいるあなたが「人と話すこと、関わるのが好き」なのであれば、大学で「教職課程」を全うしてみるという選択肢をもってほしいと思っています。

(情報学部情報デザイン学科 2021 年度卒業生、
2022 年 4 月より企業役員)

平和のとりでを築く教師

安部 芳 絵

戦争は人の心の中で生まれるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。—これは、UNESCO 憲章の前文です。

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: 国際連合教育科学文化機関) は、国連経済社会理事会のもとにおかれ、教育・科学・文化の発展と推進を専門とする国際機関で、1945年制定のUNESCO 憲章に基づいて翌年発足しました。

UNESCO は、その理念を記した憲章の冒頭でなぜ戦争と平和にふれているのでしょうか。それは、第二次世界大戦の反省から、教育・科学・文化の発展が戦争の悲劇を繰り返さないための大きな鍵となると考えているからです。少し長いのですが憲章を引用します。

「相互の風習と生活を知らないことは、人類の歴史を通じて世界の諸人民の間に疑惑と不信をおこした共通の原因であり、この疑惑と不信のために、諸人民の不一致があまりにもしばしば戦争となった。ここに終りを告げた恐るべき大戦争は、人間の尊厳・平等・相互の尊重という民主主義の原理を否認し、これらの原理の代りに、無知と偏見を通じて人間と人種の不平等という教義をひろめることによって可能にされた戦争であった。文化の広い普及と正義・自由・平和のための人類の教育とは、人間の尊厳に欠くことのできないものであり、且つすべての国民が相互の援助及び相互の関心の精神をもって果さなければならない神聖な義務である。政府の政治的及び経済的取極のみに基く平和は、世界の諸人民の、一致した、しかも永続する誠実な支持を確保できる平和ではない。よって平和

は、失われたいためには、人類の知的及び精神的連帯の上に築かなければならない。」

無知と偏見が第二次世界大戦を引き起こしたこと、政治や経済のみに立脚した平和は永続する平和ではないこと、平和が失われたいためにはすべての人への教育が重要なのだと、憲章は繰り返し教育の重要性を述べます。いま、この言葉は現実味を帯びて突き刺さります。

ウクライナでは、750万人の子どもたちが危機にさらされています。徒歩で隣国ルーマニアに避難している子どももいます。学校や公園、子どもたちの日常が破壊され、教育や遊びが奪われ、子どもの死者は100人を超えました。ロシアのウクライナへの侵攻から始まった戦争を前にして、自分は何もできないのかと落ち着かない気持ちになっている人もいるでしょう。命が奪われようとしている子どもを前にして、無力さを感じている人もいます。今すぐできることとして国際機関や人道支援団体に募金した人もいるかもしれません。では、長い目で見たときにできることはないでしょうか。

それは、大学で学ぶことです。本学では「教育・科学・文化」の「科学」を学び極めることができます。これに加えて、教職課程では「教育」を学びます。学ぶことによって、誰もが平和の「文化」の担い手となれます。学科で学んだ科学を土台として教育を学ぶ本学教職課程は、まさに平和のとりでを築く教師を育てる場なのです。

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。あなたも一緒に、教職を学んでみませんか。

(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。世界の穀倉地帯であるウクライナでは、戦火が広がり、子どもを含めた多くの人々が危機的状況にあります。学校や病院、公園や美術館・博物館も攻撃され、貴重な文化財が破壊される様子も伝わってきます。戦争の映像を目にしてなんだか落ち着かない人もいるでしょう。不確実性の高い時代、手探りで子どもと向きあわざるをえない教育現場で、教師がよって立つ軸を確立するのが教職課程の役割です。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すことで世界を相対化して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。教職・学芸員課程の学びを通して、混迷を深める世界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68号

2022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（2022年度）

2022. 4. 1 教職・学芸員課程登録案内
4. 1-30 教育実習オリエンテーション＜3年度生対象＞（オンデマンド形式）
4. 4 教育実習説明会＜4年度生対象＞
4. 5-6 履修面談指導
4. 5-7 教職・学芸員課程登録
4. 8 授業開始
6. 21 教職課程運営委員会第1回（メール審議）
8. 4-31 教職・学芸員課程夏期集中授業
8. 12 教員採用試験直前講座
8. 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）
8. 27 介護等体験オリエンテーション（社会福祉施設事前指導）
9. 6 教育職員免許状一括申請案内
11. 26 学芸員課程 2022年度博物館実習報告会第1回
12. 17 教員採用試験合格者体験談
学芸員課程 2021年度博物館実習報告会第2回 及び
2023年度博物館実習（学外実習）予備登録オリエンテーション
12. 24 工学院大学教師会
2023. 1. 20 講演会「少年司法に学校は何ができるか—法務教官のお話から—」
1. 24 教員採用試験キックオフ講座
1. 26 教職課程運営委員会第2回
2. 15-28 介護等体験登録オリエンテーション（オンデマンド形式）
3. 15 教職・学芸員課程講師会
3. 20 学位授与式 教員免許状・学芸員資格証明書交付

■教職課程新規登録者数

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	2020年度	2021年度	2022年度
学部	163	138	152	115	110	143	108	75	96	89	99
※	(9)	(9)	(11)	(0)	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
大学院	10	5	4	3	4	6	6	6	4	3	5
教職特別課程	69	40	32	27	26	0	0	0	0	0	0
合計	242	183	188	145	140	149	114	81	100	92	104

※…()は第2部学生数。学部の内数。

■教育実習者数

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	2020年度	2021年度	2022年度
人数	115	101	88	67	70	59	54	52	61	48	46

■教員免許申請件数(延べ数)

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	2020年度	2021年度	2022年度
人数	129	100	120	95	99	101	92	101	130	98	93

※2022年度は予定

■教員就職者数(卒業年度)

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	2020年度	2021年度	2022年度
学部	1	1	6	1	4	3	4	7	2	4	未定
大学院	0	0	0	0	3	0	1	1	1	1	未定
教職特別課程	12	12	13	11	4	0	0	0	0	0	0
合計	13	13	19	12	11	3	5	8	3	5	未定

■学芸員課程新規登録者数

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	2020年度	2021年度	2022年度
人数	32	35	25	35	39	36	48	35	20	10	21

■博物館実習者数

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	2020年度	2021年度	2022年度
人数	17	14	17	8	17	7	10	12	13	18	9

■学芸員資格取得者数

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	2020年度	2021年度	2022年度
人数	15	11	18	8	17	7	10	11	14	16	8

編集後記

25号は、「教職課程自己点検・評価報告書」との調整も含めながら編集することになり、恒例のデータ等もこちらに収録してありますが、詳細は報告書に掲載することとなりました。

工学院大学教師会シンポジウムも継続されて貴重な講話を頂きました。論文につきましては御担当の専門領域に関してご寄稿を頂いております。ご多忙の中をありがとうございました。なお執筆順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	教職課程科教授 教職課程科長(学芸員課程兼務)
尾高 進	教職課程科教授
大石 久己	機械システム工学科教授 教職課程兼担
安部 芳絵	教職課程科准教授 教職課程・学芸員課程幹事
瀬尾 和哉	機械工学科教授
高城 英子	教職課程非常勤講師
三浦 登	教職課程非常勤講師
小野江 隆	東京都武蔵村山市教育センター参与兼教授
浜野 兼一	教職課程非常勤講師
竹谷 尚人	教職課程非常勤講師
丸山 剛史	教職課程非常勤講師
宇賀神 一	西九州大学子ども学部講師
外池 彩萌	筑波大学大学院人間総合科学学術院博士後期課程
山川 泰宏	都立小山台高等学校主任教諭
尾形 悠介	麻布大学附属高等学校教諭
山岸 和樹	神奈川県立川崎工科高等学校教諭
斎藤 光	都立蒲田高等学校教諭
松田 悠	中央区立晴海中学校教諭
松井 大樹	調布市立第六中学校教諭
長谷見 沙也香	川崎市立西高津中学校臨時的任用職員
湯口 亮介	宝泉学園中学高等学校共学部理数インター講師
堀内 宏基	神奈川県立修悠館高等学校教諭

工学院大学教職課程学芸員課程年報 第25号

2023年 3月 31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

