

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 26 号

Tokyo Japan, 2023

はじめに

大学教職課程の自己点検・評価も2年目に入りました。これについては、初年度に、この年報の巻頭言でも触れましたが、情報公開も含めて継続性のあることであり、本年報でも、学芸員課程も含めて、地道に研究と教育の実践の一端を報告出来ればよいと考えております。今回は「特集」なるテーマを表記しておりません。「教職課程の自己点検・評価」「コロナ対応下の教育」などの特集タイトルです。しかし、年報の趣旨内容はそのような意味で堅実な継続性をもったものであり、むしろそれが中心だと考えてきました。もちろん、今後もエポックなテーマを設定することもあると思います。また社会の動向に照らしてテーマを特集として定めることもあると思いますが、それに縛られすぎるのも本末転倒かもしれません。その意味でも、地道な継続性に改めて思いを馳せた次第です。

今年度も工学院大学教師会シンポジウムを開催することが出来ました。未だコロナやインフルエンザなど通常に戻ったとは言い難い面も多々あり、制約のある中での実施をしてきており、今回もその延長にあったのですが、思いがけず盛況にて感謝致しております。シンポジウムの講師の先生はじめご参加頂いた先生方に御礼申し上げます。また学生の積極性も評価したいと思います。

今年度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。

今号でもご執筆頂きました高城英子先生は今年度末をもって定年にてご退職です。長い間熱心にご指導を賜りましたことに心より感謝申し上げます。

また今年度より、小野江隆先生に「学校経営論」担当としてご指導を頂いております。

年に1度の講師会を年度末に開催しておりますが、ご参加の先生方より担当の科目の指導に関わってのご意見ご感想を頂いております。本年報の論文・報告につきましても主に担当科目に関わってご執筆頂いております。

今号で26号ですが、とすれば4半世紀の長期間続けてきているわけですので、相応の蓄積と教師教育の実践報告の役割も果たしてきたと考えております。今後も引き続き宜しくお願いを申し上げます。

(教職課程科長(学芸員課程兼務) 内山 宗昭)

目次

はじめに	……内山 宗昭
現職教員との交流を通して教職への意欲を育む—2023 年度教師会報告—	……安部 芳絵 1
岩崎 賢司 長谷見 沙也香 堀内 宏基 山岸 和樹 松田 悠 松本 涼 中村 有作 荒川 冬樹 山川 泰宏	
「こどもの居場所づくりに関する指針」と学校における「居場所づくり」 —子どもの発達の見点から—	……安部 芳絵 13
「探究の視点」をもった学生の育成に向けて～探究的な学びを探究的に学ぶ～	……高城 英子 25
人権教育における道徳科、特別活動の役割	……浜野 兼一 49
高等学校における転学・編入生徒の学びの保障について —転入学・編入学時における単位の取り扱いに着目して—	……竹谷 尚人 57
1人1台端末(GIGA スクール構想)下における技術・家庭科技術分野の実践と考察 — 内容D「情報の技術」で育成する情報活用能力の授業—	…… 森田直樹 三浦 登 65
教育思想史における「日本近世教育思想」—教師教育の観点から—	……内山 宗昭 73
教育における「連携」の概念・用語をめぐって—「学社連携」の課題を中心に—	……内山 宗昭 79
教職課程・学芸員課程ニュース第 69 号・第 70 号	87
教職課程・学芸員課程行事日誌 (2023 年度)	111
教職課程・学芸員課程データ	112

現職教員との交流を通して教職への意欲を育む

—2023 年度教師会報告—

安部芳絵（教職課程科幹事）

2023 年 12 月 23 日（土）14:15 から 16:30 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。

2023 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の教職ワールドカフェとして 3 セッションを行った。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。



学部 1 年生から院生まで 101 名の参加があり、会が終わってからも各所で話し合いが続いていた。教師会終了後は、7 階食堂にて懇親会を実施した。学生からは、「1 年生で参加してよいかどうか不安でした。参加してみて、先輩たちや先生のお話を聴くことができ、行って良かったと感じました」、「懇親会でも先生とたくさんおしゃべりできました!」、



「また来年も参加したいです」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「今日のことを忘れずに、明日からまた生徒たちに還元していきたい」、「毎年 1 回、初心にもとれる大切な時間です」、「1 人でも教師になりたいと思ってくれたらうれしい」などの言葉をいただいた。今年は、懇親会に教職には就かなかった卒業生も大勢参加してくれたことから、次年度以降も教師会と懇親会を実施予定である。「また来年!」と言ってくれる先生方・卒業生がいることは、教職課程にとって大変心度強いことである。

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、2023 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。

*なお、事情により当日 1 名ご欠席であったが、ご作成いただいたレジュメを所収した。

懇親会の様子



2023年度工学院大学教師会

日時:2023年12月23日(土)14:15-16:30 0715 教室ほか

14:00 受付開始

14:15 開会

あいさつ 尾高進先生

本日の趣旨説明<ワールドカフェの方法>

参加者は4グループになって①~④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 ④→①→②

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。

14:30-16:15 教職ワールドカフェ 30分×3グループ(途中5分休憩)

14:30-15:00 セッション1

15:05-15:35 セッション2

15:40-16:10 セッション3

- | | |
|------------------------------|--------|
| ① 岩崎賢司先生(横浜市立浦島丘中学校・数学) | 0712教室 |
| 長谷見沙也香先生(川崎市立西高津中学校・数学) | |
| ② 堀内宏基先生(神奈川県立横浜修悠館高等学校・情報科) | 0715教室 |
| 山岸和樹先生(神奈川県立川崎工科高等学校・工業) | |
| ③ 松田悠先生(中央区立晴海中学校・理科) | 0762教室 |
| 松本涼先生(府中市立府中第五中学校・技術) | |
| ④ 中村有作先生(私立堀越高等学校・数学) | 0765教室 |
| 荒川冬樹先生(私立三浦学苑高等学校・理科) | |
| ※山川泰宏先生(都立小山台高等学校・数学)はご欠席です。 | |

16:15-16:30 まとめのセッション

*0715教室に戻ってきてください。

あいさつ 三浦登先生

閉会

16:40 懇親会(7階食堂へ移動)

*飲み物・食べ物を片手に、まだ話せていない先生や卒業生、お話ししたい人とじっくりお話ししてください。

教職課程関連行事

1月24日(水)14-16時 法務教官の先生のお話を聴く会@B0630

1月29日(月)10-12時 教員採用試験キックオフ講座@B0630

【①プロフィール】

氏名:岩崎 賢司(いわさき けんじ)

経歴:工学院大学 工学部 電気システム工学科 卒業

工学院大学大学院 工学研究科 電気電子工学専攻 修了

桐光学園中学校高等学校 勤務(2019.4~2021.3)

横浜市立浦島丘中学校 勤務(2021.4~)

趣味:筋トレ(基本的に週3回は行っています。楽しいです。最近は昼休みに生徒と筋トレをしていることも)
ツーリング(CBRに乗っています)

【②勤務校の様子】

○ここ数年、毎年新任者が配属されている比較的若い先生が多い職員団。生徒の気持ちを第一に考え、がんばる優しい先生、部活動に力を入れている先生が多いです。長時間勤務についても是正しようと動きがあります。

○学級数は1年生6クラス、2年生5クラス、3年生6クラス、計17クラス

○グラウンドが広く、体育館、武道場、オムニコート有する学校。練習試合や大会などで会場として利用されています。

【③生徒の様子】

素直で優しい生徒が多いです。

また、生徒から先生へ話しかけている場面を多く見られ、教員と生徒の関係性も良好だと感じます。

人懐っこく、とてもかわいい生徒たちです。いつも元気をたくさんもらっています。

学習面では、苦手とする分野に対しても、自分なりの解決策を考え、粘り強く取り組んでいます。

【④1日の流れ】

💡 起床 5:50 頃→学校到着 7:20 頃→退勤 19:00 頃→帰宅 20:00 頃→就寝 23:00 頃 💡

○学校についたら→ 掃除、窓開け、各箇所チェック、その日のやることを確認、準備

○8:30~ → 打合せ、登校する生徒を迎え入れ

○日中 → 授業、巡回、図書当番等

○放課後 → 部活動、委員会、対応等

○完全下校後 → 次の日の準備、残務処理等

【⑤教職について】

日本の未来を担う、生徒の成長を見守ることのできる、素敵で責任のある仕事だと思います。

自分自身まだまだ至らない部分がたくさんあります。たくさんの人と話し、感覚や考えをすり合わせ、教職員としての素養をより深めていきたいです。今日はみなさんの考えや思いを聞かせてください。

【⑥メッセージ】

みなさんが目指す「教員」という仕事には常に正解があるわけではありません。感覚を養い、磨いていってください。

横浜でまっています!!

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～2023年3月 川崎市立西高津中学校 臨時的任用職員
2023年4月～現在 川崎市立西高津中学校 新規採用教職員

【勤務校の様子】

生徒数…各学年 37人×8クラス →約900人
肩書…2学年担任、教務（教務部）、陸上部顧問（～7月）、柔道部顧問（8月～）、演劇部顧問（8月～）
科目…数学：2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。学力は普通。
今の1、2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。）コミュニケーションが下手な子が多い。
学習面・生活面において、支援が必要な生徒がいる。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	
月	出勤	学活	授業	授業		総合		部活	家庭連絡 教材研究 など
火	出勤	授業		②研	③研 授業	①研	総合	部活	
水	出勤			③研 授業	②研	授業	授業	部活	
木	出勤	授業	授業	授業	初任研（出張）			部活	
金	出勤	道徳	授業	①研		授業		部活	
土		土日のどちらかは部活（3時間程度）、大会があると両日部活（8時間程度）							
日		教材研究をするために、休日に出勤する週もある。							

【教職について】

よかったこと…子どもたちと過ごすことが楽しい。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。
子どもの成長を見れる。子どもだけでなく、自分も成長できる。
驚いたこと…部活動次第で、休もうと思えば休める。休職や退職する先生が数人出るが、補充の先生がこない。
大変なこと…次から次へと仕事がやってくるため終わらない⇒優先順位をつけて計画的にやるしかない！

【皆さんに伝えたいこと】

◎「教員としての軸」を見つけましょう

どんな教員になりたいか、どんな生徒を育てたいか、教員なって何がしたいか、大切にしたいことなど。
教員としての軸があると、自分が悩んだときや困ったときに「どう行動するべきか」を考えることができます。

◎「わからない」「つらい」「どうしよう」は相談しましょう

この職業は本当に“ゆらぐ”ことが多いです。すぐに解決できることばかりではありません。
だからこそ、周りの人に相談しながら、試行錯誤しましょう。その結果、自身の成長に繋がります。

◎「勉強」と「遊び」は学生の間にいっぱいしましょう！充実した学生生活を！

【プロフィール】〔堀内宏基〕C3-03089、EM-08018、K3-15032、K3-16022、ED-22001

経歴：院卒（修士）→ 料金システムSE5年 → 科目等履修2年 → 全日制高校5年 → 通信制高校2年目&博士課程2年

【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〕

- 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。
- 3年間で卒業とは限らない。転入・編入・非活動生徒がいる。15～70代超の年齢層、在籍期間10年超も混在。
- 良くも悪くも指導2回で進路変更。実効性のあるルールがあれば、入学倍率0.4倍でも平和。

【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、1クラス60人が個別の課題あり。但し、教員はカウンセラーではない。要距離調整。
- 個別にメール連絡はしない。非同期連絡の特性を教える必要あり。教員も「通知OFF」機能を活用しよう。

【一日の流れ】〔裁量労働に近い自律業務。教材研究・作成、レポート採点、生徒支援。要ワークライフバランス〕

- 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。≡赤ペ●先生
- レポート完成講座と科目総合は「自習支援」。情報科は実習指導中心。（一人一台端末は来年度から）
- HRは昼。朝はゆっくり授業準備できる。HRに生徒不在を前提でClassroom配信。

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
①08:30~08:35	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
②09:00~09:50	キャリアガイダンス	キャリアガイダンス	くらしと情報	キャリアガイダンス	キャリアガイダンス	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)
③10:05~10:55	情報Ⅰ	情報Ⅰ	情報Ⅰ	くらしと情報	情報Ⅰ	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)	(教材作成)
④11:10~12:00		立ち番								
HR12:00~12:25	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR	HR
⑤13:10~14:00	科目総合		情報Ⅰ	情報Ⅰ		(レポート採点)	(レポート採点)	(レポート採点)	(レポート採点)	
⑥14:10~15:00	くらしと情報			総探	レポート完成講座	(レポート採点)	(レポート採点)	(レポート採点)	(レポート採点)	レポート完成講座
⑦15:10~16:00				写真部		情報Ⅰ				
⑧16:10~17:00				写真部						

A週：奇数週。一番詰まっている週を掲載。

B週：偶数週。一番余力がある週を掲載

【教職について】

一次試験は実力オンリー。教育実習開始までに完結させましょう。二次試験はどんな人を採用するか逆算しましょう。

情報科は変化と学びを楽しみ続ける人にオススメです。

情報Ⅱのデータサイエンスは楽しめるネタを探しておきましょう。



【メッセージ】

教科書「を」伝えるのではなく、教科書「で」伝えるために、何の経験を付加価値として語れるか。

経験の獲得は何歳になっても「遅い」はありません。自分の得意分野を伸ばしていきましょう♪

教員として働く時には自分の付加価値を發揮しましょう。キティらぶ♥

【おまけ ～2次試験までに半分以上に☑がつけられるようにしておきましょう～】

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> 極めた単元・分野がある | <input type="checkbox"/> 自分の学問が社会でどう活用されているか語れる |
| <input type="checkbox"/> 年間の授業予定ができています | <input type="checkbox"/> 何で（どこで）成績をつけるか予定がある |
| <input type="checkbox"/> 特定の部活で語りたことがある | <input type="checkbox"/> 学問以外で語れる趣味・分野がある |
| <input type="checkbox"/> 自分・他者の生き様から伝えたいことがある | <input type="checkbox"/> 学校に協力してくれる外部機関を3つ言える |

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）



▶役職◀

1学年担任、卓球部主顧問（最近忙しく一緒に活動できず…）
 入試選抜委員会（2年目）、学校管理グループ、電気回路・課題研究授業まとめ

▶科目◀

電気回路：1学年（2単位3クラス）、工業情報数理：1学年（2単位1クラス）、工業技術基礎：1学年（3単位）
 製図：3学年（2単位2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

▶授業展開：50分6時限を基本

▶学校規模：18クラス720名（実際は約500名）

▶履修形態：1年次は共通

▶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

定員が割れてしまっているのですが、学力的には一般的な高校と比較してもあまりよくはない。クラスによって落ち着きがあるクラスと騒がしいクラスと様々。問題を起こす生徒もおり、1年次は特別指導になる生徒も多くいる。2年次以降はそのような生徒が学校をやめてしまい多少は学年が落ち着く。（※2年目の感想）

▶1週間の日程

	月曜日	火曜日	水曜日	木曜日	金曜日	土曜日
1 時間目	電気回路	製図(CAD)		工業技術基礎	工業情報数理	部活・大会 など 休みの日も有
2 時間目						
3 時間目	製図(手書き)	電気回路			課題研究	
4 時間目		電気回路	電気回路			
5 時間目						
6 時間目	工業情報数理	電気回路	電気回路	LHR		
放課後	部活・資格講習会・会議・グループ業務など					

※空き時間は授業準備・グループ業務など（たまに個人的な工作などを行っている…）

【教職について】（働いて感じたこと）

チュートリアルがない！（自分から聞け！）/仕事がやってくれる人に集中する/臨時任用からの正規任用が黄金ルート
 無駄な仕事が多い！/学校によってルールが全然違う！（起案・会計・ICT）/生徒と話していると授業が終わってしまう

【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、自分の知識を生かせる職場でさらに勉強することが出来ると考えたからです。子どものためというよりは自分のために教員になっています。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>

松田 悠(まつだ はるか) 工学院大学 先進工学部 応用物理学科 卒業(2021年3月)
 2021年4月～2022年3月 北区・中野区の中学校にて非常勤講師(計週16時間)
 2022年4月～ 中央区立晴海中学校

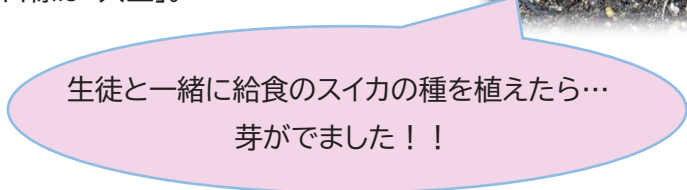
<勤務校のようす>

●校風

1学年6クラス、2・3学年5クラス…生徒数が多いため、行事などは大変です!!!
 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

- ・理科教諭(数学の免許取得に向けて準備中)
- ・2学年の副担任で、年明けから担任になります
- ・バレーボール部顧問
- ・教務部(学校のチャイムや、転入転出処理を担当) 昨年度は生活指導部で生徒会担当でした!



●1日の流れ

- 7:50 出勤
- 8:10～ 職員会議
- 8:20～ 朝読書、朝学活、出席確認
- 8:40～ 1時間目開始

	月	火	水	木	金	土	日
1時間目	学活	(授業)		授業		土日どちらか3時間、部活 大会等がある場合は土日 両方のときもあります。	
2時間目	授業	授業		授業	授業		
3時間目	授業		(授業)	授業	(授業)		
4時間目	(授業)	(授業)	授業	授業	授業		
5時間目	授業	授業	授業	授業	授業		
6時間目		総合		総合			
放課後	部活		部活	部活			

↑1学期の時間割。2学期からはカッコがついているところを講師の先生が行ってくれています。

<教職について・メッセージ>

工学院大学の教職の授業で学んだことは、教科の指導だけでなく生徒指導にも大きく生きています。
 困ったとき、心の中で唱える合言葉は、「生徒の行動にはいつも SOS が隠れている」です！教科では、質問に粘り強く答えること・絶対に解決するまで付き合うことを大切にしています。すべて工学院で学んだことから得た考えで、ずっと自分の軸として生活しています。私は口うるさいので…反発を受けることもありますが、誠心誠意真っ向勝負で日々向き合っていくことで、乗り越えたときにはぐっと距離が縮まるような気がしています。そんな毎日ですが、日々生徒に助けられ、笑わせてもらっています。

そして、夏休みや冬休みのようにまとまった休みがあるのは、教員の特権だと思っています…💎
 楽しい毎日を過ごせているのは工学院の先生方・先輩方のおかげだと思っています！
 私にもできることがあれば…いつでも質問や相談、お待ちしております！

s417055@g.kogakuin.jp

【松本 涼のプロフィール】 学歴：工学部機械工学科→工学研究科機械工学専攻

教員歴：3年目、担当教科：技術・家庭科技術分野、担当学年：2学年担任、校務分掌：教務・経営支援、部活動：剣道部顧問

【勤務校の様子】 府中市立府中第五中学校

- 1学年5クラス、2学年5クラス、3学年4クラス、特別支援教室
- 校舎の建て替え（本校舎はとても綺麗、エレベータもついている）
- 地域と連携したボランティア活動が充実
- ICTの活用は活発に行われている
- マチコミやスマート連絡帳を有効活用

【生徒の様子】

- ボランティアに意欲的に取り組む生徒が多い
- 生徒は意欲的で、様々な授業実践を行うことができる

【一日のながれ】

	月	火	水	木	金
8:15～8:20	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ	打合せ
8:20～8:30	朝読書	朝読書	朝読書	朝読書	朝読書
8:30～8:35	朝学活	朝学活	朝学活	朝学活	朝学活
①8:40～9:30	技術	技術	技術	技術	
②9:40～10:30	技術	技術			道徳
③10:40～11:30	教務				技術
④11:40～12:30		技術		技術	技術
12:35～13:00	給食	給食	給食	給食	給食
13:00～13:20	昼休み	昼休み	昼休み	昼休み	昼休み
⑤13:25～14:15	技術	技術	総合	技術	技術
⑥14:25～15:15			終学活		
15:20～	終学活	終学活	研修・会議	終学活	終学活
	清掃	清掃		清掃	清掃
～18:00		部活			部活

【教職について】

- 在学中は幅広く学んでおく→現場では何が役立つかわかりません。
- 配属されるとすぐに様々な仕事→しばらく日々の勤務でお腹一杯。
- 人との繋がりを大切に→相談できる仲間や師との繋がり、勉強会などへの参加が重要。

【メッセージ】

教師志望の人へ

学生の今はそのモチベーションで頑張ってください。多分、現場に出ると何か悩むことが出てきます。そんな時は、一人で抱え込まずに誰かに相談することを忘れないでください。→これ絶対！

とりあえず免許を取得する人へ

単位を取得するのは大変ですよね。でも、自分の選択肢を広げるために、最後まで取りきることをお勧めします。

中村 有作

【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 工学院大学附属高等学校 非常勤講師(週15時間)

2022年4月～2023年3月 堀越学園堀越高等学校 常勤講師

2023年4月～ 同 専任教諭

【勤務校の様子】

生徒数 … 各学年 一般8クラス(3年のみ7クラス), 体育3クラス, トレイト1クラス計12クラス 全校生徒約1000名

特徴 … 校訓「太陽の如く生きよう」 誰かにとって無くてはならない人になれることを目標に生活。

生徒指導にとっても力を入れている。

肩書 … 2学年理系クラス担任 教務部(進路指導部・校務危機防災管理部・ICT管理部) バドミントン部主顧問

科目 … 情報:1年生(8クラス)週2時間

去年 数学:2年生(5クラス)週3時間 & 情報1学年(1クラス)週2時間 & 情報:TT週2時間

【生徒の様子】

中学校までは勉強が苦手であった生徒が多く入学してくる。真面目で素直な生徒がとても多い。何かしらの困難を抱えている生徒も少なくない。

【1日の流れ】

・平日:7時20分 出勤 ⇒ 教室点検と欠席確認他 ⇒ 8時30分 朝礼 ⇒ 8時45分 HR

・時間割(空欄は空き時間。空き時間中は事務仕事か巡回)

	月	火	水	木	金	土・日
1校時	授業	授業	授業	LHR	授業	部活・大会
2校時				授業		
3校時	授業		授業		授業	
昼休み	教室で生徒の様子を確認					
4校時	授業	授業	授業	授業		
5校時					授業	
6校時		授業	授業	ライフデザイン	授業	
放課後		部活	部活	部活	学年会議	

【教職について】

- ・人の成長に関わることのできる貴重な職業です
- ・生徒からエネルギーを貰いながら働けます
- ・全力で働くこともサボることもできます(全力で働いた方が楽しいことは多い)
- ・教科指導以外のスキルがたくさん求められます(書字・ICT・コミュカなど)

【皆さんに伝えたいこと】

- ・今の経験が教員になったときには大きな力になります。何事も経験を！(生徒は失敗談の方がめちゃくちゃ喰いつきます)
- ・私立教員を目指すなら、教員になって何をしたいか(教科指導・生徒指導・進路指導・部活指導など)を明確に！
- ・私学適性検査は受けることをおすすめします！

【荒川冬樹のプロフィール】

2012年大学院卒業→東京都内私立中学高等一貫校で勤務(1年)→神奈川県横浜市私立高校で勤務(3年)
→三浦学苑高等学(勤務6年目)※特進コース2年生の担任

【勤務校の様子】

- ・職員約120人。3学期制。1クラス35名ほどがベース。在校生徒数約1,300人 普通科4コース(特進・IB・進学・総合)、工業技術科2コース(ものづくり・デザイン)
- ・校務分掌は1人約2つ、部活動顧問は基本1つ
- ・第一志望で入学する生徒が3/5を占める。

【生徒の様子】

- ・近隣の中学生からは校則が厳しいことで有名。部活動を積極的に行うことを目的とする生徒も多いため、素直な生徒が多い。また、ボランティア活動などの課外活動を積極的に宣伝し参加を促している。そのため、一般入試希望者より、公募制・AO入試、指定校推薦を使って進学する生徒が大多数。学年の一割程度は就職する。

【一日の流れ】

授業は週16回(LHR) 会議は週6回 放課後は生徒会執行部(インターアクトクラブを兼ねる)

	月	火	水	木	金
朝 SHR(8:35~8:45)	SHR	SHR	SHR	SHR	SHR
1時間目(8:50~9:40)	化学	IB-化学	IB-化学	化学基礎	化学
2時間目(9:50~10:40)	特進会議	IB-化学	IB-化学	化学基礎	
3時間目(10:50~11:40)			学年会議		特別活動会議
4時間目(11:50~12:40)	IB-化学	化学基礎	入試広報会議	化学	
5時間目(13:20~14:10)		化学基礎		化学基礎	
6時間目(14:20~15:10)	教科会議			LHR	IB会議
7時間目(15:20~16:10)	化学基礎	生徒会	化学	生徒会	
放課後	生徒会	生徒会	講習	生徒会	生徒会

【教職について】

- ・雇用：基本的雇用形態は3つ「非常勤講師」「常勤講師」「専任」
非常勤講師は、授業準備に専念できる。非常勤講師でも若いうちは食べることには困らない(特に理系)と痛感している。ただし、専任になるには、数年を費やす可能性が高い。
- ・仕事：利潤目的とすることなく仕事をしたい人にはお勧め。年功序列により給与が決まるため、毎年年収は上がり続ける。そのため、仕事をするにあたり「やりがい」が大事になってくる。
- ・改革：働き方改革により、勤務時間については善処されてきている。ただし、業務については「やる」「やらない」の判断で、本校では「やらないよりやった方が良い」という観点から、なかなか業務量はそこまで減っていないと感じない。

【メッセージ】

教育実習は楽しいところ提供したものです。実際に勤務すれば辛い時もあるかと思いますが。そんな時は、周囲を頼って助けてもらえば大丈夫です。ほとんどの職業に当てはまることだと思いますが、抱え込まないことが大事になります。怯える必要はありません。



2023 年度工学院大学教師会

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黄色 0715 教室、③ピンク 0762 教室、④シルバー 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かんたんな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 5 分程度、学校のことやご自身のことをお話し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 5 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)
- ・16:15 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、③→④、④→①です。
- ・①0712 教室、②0715 教室、③0762 教室、④0762 教室になります。
- ・16:15 になったら、0715 教室に戻ってください。

／以上



「こどもの居場所づくりに関する指針」と学校における「居場所づくり」

—子どもの発達の視点から—

安部芳絵

1. 序論

2023年12月22日、「こども大綱」¹、「幼児期までのこどもの育ちに係る基本的なビジョン（はじめの100か月の育ちビジョン）」、「こどもの居場所づくりに関する指針」の3つが閣議決定²された。こども大綱は、「こども基本法に基づき、こども政策を総合的に推進するため、政府全体のこども施策の基本的な方針等を定める」ものである（こども家庭庁、2023）。ここでは、「こどもの居場所づくりに関する指針」（以下、指針）を取り上げ、学校における居場所を子どもの権利条約に基づく子どもの発達の視点から検討する³。

こども基本法は、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、日本は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、子どもに関することをする際にはこの4つ全ての権利が保障されていることが重要である。今回は、こどもの発達にかかわる第6条を中心に見ていく。

2. こども家庭審議会こどもの居場所部会

2-1. こども家庭審議会

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している。このうち、こども家庭庁設置法第6条では、こども家庭庁にこども家庭審議会を置くことされている。同法第7条では、内閣総理大臣又は長官の諮問に応じて調査審議する重要事項として次の4つが挙げられている。

- 第七条三 内閣総理大臣又は長官の諮問に応じて、次に掲げる重要事項を調査審議すること。
- イ 子ども・子育て支援法の施行に関する重要事項
 - ロ こども、こどものある家庭及び妊産婦その他母性の福祉の増進に関する重要事項

- ハ こども及び妊産婦その他母性の保健の向上に関する重要事項
- ニ こどもの権利利益の擁護に関する重要事項

こども家庭審議会令（令和5年政令第 127 号）第6条第1項に基づきこども家庭審議会に置かれた部会のひとつがこどもの居場所部会である。

2-2. こどもの居場所部会の設置まで

こどもの居場所づくりは、直接的には、2021 年 12 月 21 日に閣議決定された「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針について」に遡る。基本指針では、「2. 今後のこども政策の基本理念(2) 全てのこどもの健やかな成長、Well-being の向上」のなかで、日本国憲法と子どもの権利条約に則り、「こどもの発達、成長を支えるため、妊娠前から、妊娠・出産、新生児期、乳幼児期、学童期、思春期、青年期の各段階を経て、大人になるまでの一連の成長過程において、良質かつ適切な保健、医療、療育、福祉、教育を提供する。全てのこどもが、安全で安心して過ごせる多くの居場所を持ちながら、様々な学びや、社会で生き抜く力を得るための糧となる多様な体験活動や外遊びの機会に接することができ、自己肯定感や自己有用感を高め、幸せな状態（Well-being）で成長し、社会で活躍していけるようにすることが重要である。」としている。また、「こどもが安心して過ごすことができる場の整備に関する事務を所掌し、政府の取組を中心的に担う（こどもの居場所づくりに関する指針（仮称）を閣議決定し、これに基づき強力に推進。）」ことが明記された。

2023 年 4 月 21 日には、こども家庭庁設置法第 7 条 1 項に基づき、内閣総理大臣からこども家庭審議会に対し、「今後5年程度を見据えたこども施策の基本的な方針及び重要事項等について」（諮問第 1 号）が諮問された。これにより、「こども大綱」、「就学前のこどもの育ちに係る基本的な指針（仮称）」及び「こどもの居場所づくりに関する指針（仮称）」の案の策定に向けた議論がスタートした⁴。

2-3. こどもの居場所部会の概要

こども家庭庁「部会の設置について」（令和 5 年 4 月 21 日こども家庭審議会決定）によれば、こどもの居場所づくり部会の所掌事務は以下の 3 つである。

- 1 こどもの居場所づくりに関する指針（仮称）に関する調査審議
- 2 放課後児童施策に係る調査審議
- 3 遊びのプログラム等に関する調査審議

このうち、まず集中的に検討されたのは「1 こどもの居場所づくりに関する指針（仮称）に関する調査審議」である。

こどもの居場所部会は 2023 年5月17日に第1回が開催された。委員には、女性や若者が多いことが特徴のひとつである。ただし、18才未満の子どもは、委員となっていない。他方、審議に当た

って子どもの声を聴き反映するために、「こどもヒアリング」「こどもへのアンケート」「こども・若者向けパブリックコメント」等を実施した。

なお、意見が反映されなかった点を含めて、子どもへのフィードバックを行っている。「いけんひろば～あなたが思う「居場所」は?～フィードバック資料」(令和5年11月15日第13回こどもの居場所部会参考資料1)では、「こどもの居場所づくりに関する指針(素案)」に意見が反映されたものだけでなく、反映されなかった意見やその理由、素案以外への反映について記載している。

3. こどもの居場所づくりに関する指針と子どもの発達

3-1. こどもの居場所と居場所づくり

「こどもの居場所」と聴いてイメージすることは一人ひとり異なる。子ども食堂、フリースクール、児童館や学校の図書室などを挙げる人もいるだろう。全5章からなる指針では、こどもの居場所を、「こども・若者本人が決めるもの」としている。

これに対し、居場所づくりの多くは誰かの居場所になることを願って、第三者が中心となって行うものである。ここに、こども・若者の視点と、つくる側とのジレンマが生じる。だからこそ、こども・若者の視点に立ち、こども・若者の声を聴きながら居場所づくりを進めることが肝要となる。

そして、さまざまな地域で居場所づくりが実践されている今だからこそ、「こどもの権利を基盤とした居場所づくりについて一定の考え方を示すことが求められている」(p.4)として出されたのがこの指針である。

3-2. こどもの居場所づくりに関する指針

指針は全5章から構成される。章の構成は以下の通りである。

第1章	はじめに
第2章	こどもの居場所づくりに関する基本的事項
第3章	こどもの居場所づくりを進めるに当たっての基本的な視点
第4章	こどもの居場所づくりに関係する者の責務、役割
第5章	推進体制等

第3章では、「こどもの居場所づくりを進めるに当たっての基本的な視点」として、「ふやす」「つなぐ」「みがく」「ふりかえる」が循環的に作用することが重要であるとしている。これらは、子ども・若者へのヒアリングの結果を踏まえたものである。なお、各視点に共通する事項としては「(1)こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともにつくる居場所」、「(2)こどもの権利の擁護」、「(3)官民の連携・協働」が挙げられた。

「(1)こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともにつくる居場所」では、その冒頭で「こ

ども・若者が居場所と感じる場が「こどもの居場所」になるとすれば、居場所づくりを進める上で重要なのは、こども・若者の意見を聴き、こども・若者の視点に立ち、こども・若者とともに居場所をつくっていくことであると明記された。また、こども・若者の意見を聴くに当たっては、「意見を表明しやすい環境づくりを行うとともに、困難な状況に置かれたこども・若者や様々な状況にあって声を聴かれないこども・若者について十分な配慮を行うことが必要である。また、意見の反映状況等に関するフィードバックも重要」とした(p.8)。

「(2) こどもの権利の擁護」では「こども・若者は権利の主体であり、こどもの居場所において、こどもの権利が守られることは当然の前提である。こども基本法や児童の権利に関する条約の内容などを踏まえ、居場所づくりに関わるおとなが広く、こどもの権利について理解し、守っていくとともに、こども自身が、権利を侵害された時の対応方法を含め、こどもの権利について学ぶ機会を設けることも重要である」としている。

以上のことから子どもを単なる居場所利用の客体と位置づけるのではなく、「こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともにつくる」ことが重要である。同時に、「居場所づくりに関わるおとなが広く、こどもの権利を理解し、守っていく」こと、さらに「こども自身が、権利を侵害されたときの対応方法を含め、こどもの権利について学ぶ機会を設ける」ことも、居場所づくりを進めるに当たっての基本的視点として求められる。

3-3. 第6条から考える居場所

「こどもの居場所づくりに関する指針」では、「居場所づくりに関わるおとなが広く、こどもの権利について理解し、守っていく」ことが明記された。子どもの権利条約の一般原則のひとつでもある子どもの権利条約第6条は以下の通り規定している。

第6条 (生命への権利、生存・発達の確保)⁵

1. 締約国は、すべての子どもが生命への固有の権利を有することを認める。
2. 締約国は、子どもの生存および発達を可能なかぎり最大限に確保する。

Article 6

1. States Parties recognize that every child has the inherent right to life.
2. States Parties shall ensure to the maximum extent possible the survival and development of the child.

第6条では、すべての子どもに生命への固有の権利を認めている。また、ただ生きているのではなく、生存・発達を可能な限り最大限に確保するものである。ここでいう発達には、身体的な発達はもちろんのこと、社会的・文化的な発達も含まれる⁶。つまり、子どもはただ生きているというだけでなく、虐待や有害な労働から保護され、いじめられることなく、教育や情報にアクセスすることができ、文化に触れ、仲間をつくり、遊んだり協力し合ったりすることを通して発達することができることを指す。「発達」は、「条約上のすべての権利を実現することを通じて確保されなければならない」(澤、

2009:82)ものである。この点から学校の居場所づくりを検討する。

3-4. こどもの居場所部会での学校をめぐる議論

「第2章 こどもの居場所づくりに関する基本的事項 2. こどもの居場所の特徴」には学校に関して以下のような記述がある。

多くのこどもにとって学校が居場所になっていること

こどもにとって、学校は単に学ぶだけの場ではなく、安全に安心して過ごしなが、他者と関わりながら育つ、大切な居場所の一つであり、実際に、一日の大半を過ごす場所として、学校は多くのこどもにとっての居場所となっている。とりわけ資源の少ない地方部においては、居場所という観点では学校がこどもにとってのセーフティネットとなっていることもある。不登校のこどもは、学習の機会だけでなく、居場所としての学校の役割が損なわれている状態にある。こどもが学びたいと思った時に学べる環境を整えるとともに、学校を多様なニーズや様々な背景のあるこどもを含めみんなが安心して過ごせる場所にする必要がある。(pp.5-6)

また、「4. 本指針の性質等」には、その対象範囲として以下のようにある。

(2) 対象となる居場所の範囲

本指針の対象となる居場所が、居場所となることを目的としてつくられた場や活動であることはもちろんであるが、第2章1. で述べているとおり、こども・若者が過ごす場所や時間、人との関係性全てが、こども・若者にとっての「居場所」になり得ることから、居場所づくりを目的としていない場も結果としてこどもの居場所となることがある。

例えば学校は、多くのこどもにとっての重要な居場所となっており、営利活動としての塾や習い事、SNSやオンラインゲームなどの活動、ショッピングモールなども、こども・若者によっては貴重な居場所となっていることもある。

これらの場や活動は、居場所づくりを目的として行われているものではないが、結果としてこどもの居場所となっており、こうした場や活動についても、本指針で記されている内容が当てはまる部分については、その内容を十分に踏まえることが期待される。(p.7)

ここからは、学校が「居場所づくりを目的としていない場」であって、「結果としてこどもの居場所となる」例として挙げられていることがわかる。また、「第3章 こどもの居場所づくりを進めるに当たっての基本的な視点 3. 「ふやす」～多様な居場所がつけられる～」では、以下のように記載されている。

とりわけ学校は、第2章2. のこどもの居場所の特徴で述べたとおり、こどもにとって大切な居場所の一つとなっていることを踏まえ、これまでも生徒指導提要において、安全・安心な居場所づく

りのために、子ども一人一人が、個性的な存在として尊重され、安全かつ安心して教育を受けられるように配慮することが不可欠であることを示しているほか、いじめ、不登校対策としての居場所づくりなどの取組を進めてきたところだが、学校をみんなが安心して学べる場所にする風土づくりや、家庭や地域との連携・協働を通じて、放課後を含め、学校がより多くの子どもにとっての居場所となることが求められる。(p.10)

果たして学校は「居場所となることを目的としてつくられた場」ではなく、これまで「居場所づくり」に取組んでこなかったと言えるのであろうか。

4. 学校における居場所づくり

4-1. 心の居場所づくりをめぐる動向

文部科学省は、平成4年3月の学校不適応対策調査研究協力者会議報告「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の「心の居場所」づくりをめざして」を契機として、「居場所」という言葉を使うようになった。同報告では、「心の居場所」を「自己の存在感を実感し、精神的に安心していられる場所」（文部科学省学校不適応対策調査研究協力者会議、1992:18）として、学校にその役割を求めた。

続く平成15年4月の不登校問題に関する調査研究協力者会議による「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」では学校における不登校の取組が不登校になったあとのものに偏っていたのではないかという点から、児童生徒にとって魅力ある学校づくりを目指すことの重要性が指摘された。そのなかで、「具体的には児童生徒にとって、自己が大事にされている、認められている等の存在感が実感でき、かつ精神的な充実感の得られる「心の居場所」として、さらに、教師や友人との心の結び付きや信頼感の中で主体的な学びを進め、共同の活動を通して社会性を身に付ける「絆づくりの場」として、十分に機能する魅力ある学校づくりを目指すことが求められる。」としている。

国立教育政策研究所の「生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」（2012-2015）では、「居場所づくり」について「児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所をつくりだすこと」と定義し、「教職員が児童生徒のためにそうした「場づくり」を進めること」であり、児童生徒はそれを享受する存在」と位置づけた。

4-2. 学習指導要領と居場所

学習指導要領ではどうか。

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編」では、「第2節 特別活動の基本的な性格と教育活動全体における意義 Ⅰ 人間形成と特別活動（1）学級生活や学びの基盤としての集団づくり」のなかで、ホームルームに関して以下の記述がある。

特にホームルームの集団づくりは、生徒一人一人のよさや可能性を生かすと同時に、他者の失敗や短所に寛容で共感的なホームルームの雰囲気醸成する。ホームルーム活動における自発的、自治的な活動や、ホームルームとして学校行事に取り組むことを通して、ホームルームに所属する生徒一人一人が、ホームルームへの帰属意識や生活上の規範意識を高め、自分の居場所として安心して学習に励むことのできるホームルームづくりにつながっていく。また、ホームルーム活動を通して、個々の生徒の生活や学習上の課題を解消することや、学ぶ意義についての理解を深め、自己の進路の実現を図ろうとする、自己実現に向けた生徒の活動を通して、生徒が各教科・科目等の学習に主体的に取り組むことができるようになっていく。(p.23)

ここでは、ホームルーム活動における自発的、自治的な活動が、ホームルームへの帰属意識や生活上の規範意識を高め、「自分の居場所として安心して学習に励むことのできるホームルームづくり」につながっていくと指摘している。また「第3章 各活動・学校行事の目標と内容 第1節 ホームルーム活動」2 ホームルーム活動の内容」では、次のような記述もある。

指導に当たっては、規律あり安定した学習環境において自分らしさを発揮して活動し、自らの生き方や将来に対する夢を膨らませ目的意識を明確にすることのできる、心の居場所となるようなホームルームづくりが大切である。(p.42)

この記述からは、「心の居場所」が、「規律あり安定した学習環境において自分らしさを発揮して活動し、自らの生き方や将来に対する夢を膨らませ目的意識を明確にすることのできる」場であることがうかがえる。

4-3. 生徒指導提要と居場所

2022年の「生徒指導提要(改訂版)」では、生徒指導を児童生徒への対応を時間軸や対象、課題性の高低という観点から構造化した「2軸3類4層構造」として説明している(p.17)。

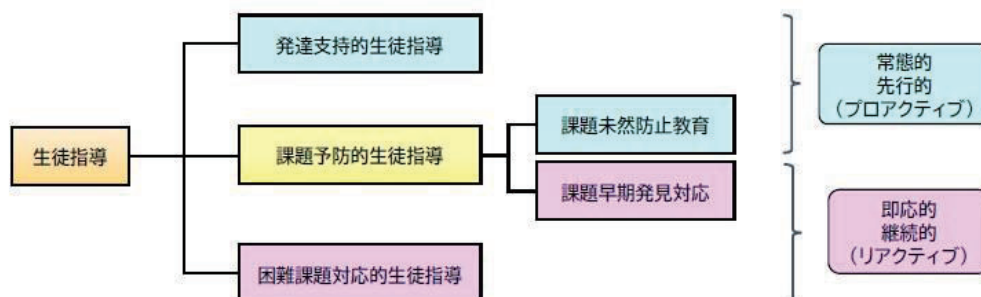


図1 生徒指導の分類

このうち、児童生徒の時間軸に着目したものが①常態的・先行的（プロアクティブ）生徒指導と②即応的・継続的（リアクティブ）生徒指導である。積極的な先手型の常態的・先行的（プロアクティブ）生徒指導は、「日常の生徒指導を基盤とする発達支持的生徒指導と組織的・計画的な課題未然防止教育」からなる。事後対応型の即応的・継続的（リアクティブ）生徒指導は、「課題の予兆的段階や初期状態における指導・援助を行う課題早期発見対応と、深刻な課題への切れ目のない指導・援助を行う困難課題対応的生徒指導」と位置づけた。

生徒指導の3類は、課題性と課題への対応の種類から①全ての児童生徒の発達を支える「発達支持的生徒指導」、②全ての児童生徒を対象とした課題の未然防止教育と、課題の前兆行動が見られる一部の児童生徒を対象とした課題の早期発見と対応を含む「課題予防的生徒指導」、③深刻な課題を抱えている特定の児童生徒への指導・援助を行う「困難課題対応的生徒指導」である。

以上に加えて、生徒指導の対象となる児童生徒の範囲から、全ての児童生徒を対象とした第1層「発達支持的生徒指導」と第2層「課題予防的生徒指導：課題未然防止教育」、一部の児童生徒を対象とした第3層「課題予防的生徒指導：課題早期発見対応」、特定の生徒を対象とした第4層「困難課題対応的生徒指導」の4層から成る生徒指導の重層的支援構造を示した。「生徒指導提要（改訂版）」では、それぞれの課題によって、この重層的支援構造を用いて対応が説明されている。

不登校対応の重層的構造を示した図18では、「発達支持的生徒指導」として、「児童生徒にとって学校が安全・安心な居場所となるための「魅力ある学校づくり」と「分かりやすい授業」の工夫」が示された(p.229)。

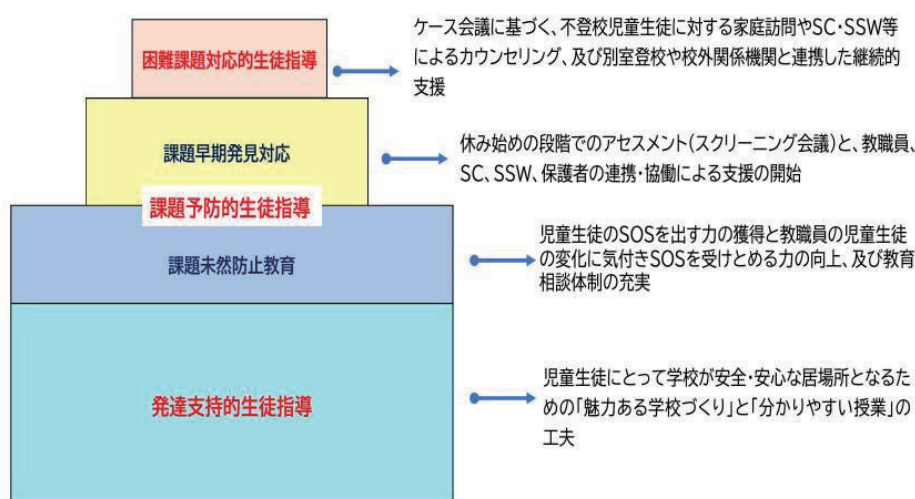


図18 不登校対応の重層的支援構造

ここで、魅力がある学校づくり・学級づくりについては以下のように記されている。

全ての児童生徒にとって、学校、とりわけ所属する学級・ホームルームが安全・安心な居場所となるような取組を行うことが重要です。児童生徒が、「自分という存在が大事にされている」「心の居場所になっている」「学校が自分にとって大切な意味のある場になっている」と実感できる学級・ホームルームづくりを目指すことが求められます。(p.229)

それでは、学級・ホームルームが全ての児童生徒にとって「居場所となる」ためには何が必要であろうか。「生徒指導提要(改訂版)では、以下のようにある。

また、一人一人の児童生徒が発達課題を通して自己実現するためには、児童生徒自身による規範意識を醸成することも大切です。児童生徒が規範意識を身に付けることが、児童生徒にとって安全・安心な居場所づくりへとつながるからです。このような学級・ホームルームにおいてこそ、安心して自らの意見を述べたり、自己の仮説を発表したり、他者の意見や考えを共感的に受け止めたりすることが可能になります。自ら考え、選択し、決定し、発表し、実践する体験としての学びの循環を通じて、児童生徒が主体的・自律的な選択・決定をしていく基盤となる自己指導能力を身に付けていくことになります。(p.43)

ここでは、「児童生徒自身による規範意識を醸成する」ことが大切であり、「児童生徒が規範意識を身に付けることが、児童生徒にとって安全・安心な居場所づくりへとつながる」としている。「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 特別活動編」と同様の指摘である。

5. 結論:子どもの発達の権利から考える課題

5-1. 学校の居場所と「こどもの居場所づくりに関する指針」が求める居場所の差異

学校がこれまでめざしてきた居場所と、「こどもの居場所づくりに関する指針」で求められる居場所はどのように異なるのであろうか。ここでは、その理念となっている子どもの権利条約に立ち返って考えたい。

国立教育政策研究所の「生徒指導リーフ」では、「居場所づくり」について「児童生徒が安心して、自己存在感や充実感を感じられる場所をつくりだすこと」と定義し、「教職員が児童生徒のためにそうした「場づくり」を進めること」であり、児童生徒はそれを享受する存在」という位置づけであった。加えて、「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 特別活動編」や「生徒指導提要(改訂版)」からは、居場所は「児童生徒が規範意識を身に付けることが、児童生徒にとって安全・安心な居場所づくりへとつながる」と明記されていた。

これに対し、「こどもの居場所づくりに関する指針」で示すのは「こどもの権利を基盤とした居場所づくり」である。そして、「こどもの居場所づくりに関する指針」では、子どもをおとながつくった居場所を利用する客体と位置づけるのではなく、「こどもの声を聴き、こどもの視点に立ち、こどもとともにつくる」として、おとなとともに居場所をつくる主体として位置づけている。加えて、「居場所づくり

に関わるおとなが広く、こどもの権利を理解し、守っていく」こと、さらに「こども自身が、権利を侵害されたときの対応方法を含め、こどもの権利について学ぶ機会を設ける」ことも、居場所づくりを進めるに当たっての基本的視点として求めている。これらは、いずれも学校における「居場所づくり」には欠けている。

5-2. 子どもの発達の権利から考えるこどもの居場所

この2点を、第6条との関係でもう少し見ていく。まず、「こどもとともにつくる」という点に関してどうか。国連子どもの権利委員会一般的意見20号「思春期における子どもの権利の実施」(2016)⁷では、発達に対する権利に関してパラグラフ16で以下のように述べている。

16. 各国は、国以外の主体とともに、思春期の子どもたち自身と対話しかつこれらの子どもの関与を得ることを通じて、思春期の固有の価値が認知される環境を促進するとともに、思春期の子どもが豊かに成長すること、自己の新たに生じつつあるアイデンティティ、信条、セクシュアリティおよび機会を模索すること、リスクと安全とのバランスをとること、十分な情報に基づいて自由かつ前向きな決定および人生の選択を行なうための能力を構築していくことならびに成人期への移行をうまくやりとげることを援助するための措置を導入するべきである。これらの機会を阻害する障壁に対応しつつ、あらかじめ備わっている強さに立脚し、かつ思春期の子どもが自己および他者の人生に対して行ないうる貢献を認めるアプローチが必要とされる。

こどもやはり、思春期の子どもの発達に対する権利を考えると、「思春期の子どもたち自身と対話」することが重視されている。そして立脚するのは、「あらかじめ備わっている強さ」であり、「思春期の子どもが自己および他者の人生に対して行ないうる貢献を認めるアプローチ」である。

これに関連して、一般的意見20号は、「発達しつつある能力」にも言及している。「発達しつつある能力」とは、親の指示および指導が子どもの発達しつつある能力に一致する方法で行われることを示した子どもの権利条約第5条に関係するものである。国連子どもの権利委員会の定義によれば、「発達しつつある能力とは、子どもが漸進的に能力および理解を身につけ、かつ、責任を引き受けかつ自己の権利を行使する主体性の水準を高めていく成熟と学習のプロセスを扱った、権利行使を可能にする原則」である。国連子どもの権利委員会は、「子ども自身の知識および理解力が高まるにつれて、親は指示および指導を注意喚起に、そして徐々に対等な立場での意見交換に変えていかなければならない」と主張してきた。子どもを力のない、保護の客体と位置づけるのではなく、「自己の権利を行使する主体性の水準を高めていく」存在であり、権利行使の主体であると捉えている。

それでは、「生徒指導提要(改訂版)」が不登校の重層的支援構造で示した「居場所」はどう考えれば良いだろうか。不登校のように権利が侵害されやすい状況の子どもを保護しつつ、子どもが回復し、自分の権利を行使できるようになるのは、どのような場であろうか。パラグラフ19はとくに思春期の子どもに関して以下のように記述している。

19. 委員会は、高まりつつある水準の責任を行使する権利によって、保護を保障する国の義務が不要になるわけではないことを強調する。思春期の子どもは、家族またはその他の養育環境の保護から徐々に脱することにより、相対的な経験不足および権力の欠如とあいまって、権利侵害を受けやすい状態に置かれる。委員会は、潜在的リスクの特定ならびに当該リスクを緩和するためのプログラムの策定および実施に思春期の子どもの関与を得ることが、より効果的な保護につながることを強調するものである。意見を聴かれる権利、権利侵害に異議を申し立てる権利および救済を求める権利を保障されることにより、思春期の子どもは自分自身の保護について漸進的に主体性を発揮できるようになる。

パラグラフ 19 は、居場所が子どもにとって安心・安全なものとなるための示唆に富んでいる。すなわち、安心・安全な居場所は、「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 特別活動編」や「生徒指導提要(改訂版)」が示したような児童生徒が規範意識を身につけることによって実現するのではなく、「意見を聴かれる権利、権利侵害に意義を申し立てる権利および救済を求める権利」が保障されることにより、子どもが「自分自身の保護について漸進的に主体性を発揮できるようになる」ことによってつくられていくのである。このことは、「子どもの発達しつつある能力」を考えると、いっそう重要であり、それを支える存在—学校の場合は教師—が不可欠であることを示している。

以上を踏まえ、「こどもの居場所づくりに関する指針」が示した「こどもの権利を基盤とした居場所」を学校で実現していくためには、子どもの権利の視点で、「子どもの発達しつつある能力」を踏まえつつ、現行の学校の居場所を捉え直すことが喫緊の課題である⁸。

なお、教師が「子どもの発達しつつある能力」をどのように支えることができるのかについては、稿を改めたい。

【参考文献等】

こども家庭庁 2023「こども大綱の推進」(最終アクセス:2024 年 2 月 1 日)

<https://www.cfa.go.jp/policies/kodomo-taikou>

澤良世 2009「第 6 条」喜多明人ほか『逐条解説 子どもの権利条約』日本評論社、pp.80-84

参議院法制局 2020「六法に書かれていない重要事項?」(最終アクセス:2024 年 2 月 1 日)

<https://houseikyoku.sangiin.go.jp/column/column062.htm>

野村武司 2023「こども基本法で問われる自治体の役割」『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

文部科学省 2006『平成 18 年度版 文部科学白書』

—2018「高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 特別活動編」

—2022「生徒指導提要(改訂版)」

文部科学省学校不適応対策調査研究協力者会議 1992「登校拒否（不登校）問題について－児童生徒の「心の居場所」づくりをめざして－」

文部科学省不登校問題に関する調査研究協力者会議 2003「今後の不登校への対応の在り方について（報告）」

文部科学省国立教育政策研究所 2012-2015「生徒指導リーフ「絆づくり」と「居場所づくり」」

¹ こども基本法に基づく「こども大綱」には、従来の「少子化社会対策大綱」、「子供・若者育成支援推進大綱」及び「子供の貧困対策に関する大綱」を一つに束ね、一元化するとともに、さらに必要なこども施策を盛り込むことで、これまで以上に総合的かつ一体的にこども施策を進めていく（こども家庭庁、2023）ことを目指すものでもある。

² 閣議決定とは、「内閣総理大臣及びその他の国务大臣をもって組織する合議体たる内閣の会議（閣議）で内閣の権限事項を決定すること」であり、「憲法又は法律が内閣の意思決定を当然必要としている事項、例えば、法律案及び政令の決定は例外なく閣議決定の方式による」ものである（参議院法制局、2020）。

³ なお、原則として「子ども」を用いたが、法律等で「こども」「子供」を用いたものはこれを反映している。また、子どもの権利条約では「子ども」は18才未満を指すが、こども基本法では「心身の発達の過程にある者」を指す。本稿では、中学校・高等学校の教員養成の現状を鑑みて、とくに断りのない限り、子どもは18才未満を想定している。

⁴ なお、こども家庭庁発足に先だって実施されたのが「こどもの居場所づくりに関する調査研究」であった。

⁵ 国際教育法研究会誌

⁶ 条約の草案作成の過程での議論等を参照（澤、2009:81-82）

⁷ CRC/C/GC/20、平野裕二訳

⁸ これに先だって、学習指導要領や教職課程コアカリキュラムを、子どもの権利を基盤としたものに変えていく必要がある。

「探究の視点」をもった学生の育成に向けて ～探究的な学びを探究的に学ぶ～

非常勤講師 高城 英子

概要

これからの理科教師には、生徒が主体的に探究的な学びを創造していく教育が必要であるといわれて久しいが、実際の高校理科の授業では実験すら行われず、一方的な「教師教え込み型の教育」が続いている。その中で育ってきた大学生は、例え実験を増やしても、その中で「学習者が探究し、自分の考えを持つことができる能動的な生徒像」を描けずにいる傾向が強い。こうした現実を変えていくために、「理科教育の理論と方法」の講義自体を「探究的な学びの場」とし、学生が学習者として自分の意見を積極的に発信し、「振り返り」を共有して進めていくことを目指した。その中では、次の2点に重点をおく形で構成し、「探究の視点」の育成を図った。

- ・現役教師を積極的に招聘し、実践的な「探究的な学び」を「中学理科」の範囲で検討する。
- ・「学習指導案」作成から「模擬授業」そして「評価」までを学生が経験し、検討していくことを通して「生徒の思考を読み取る」視点を育てる。

その結果、お互いに意見を出し合う中で、「自分から探究的な学びを試行錯誤していく姿勢」が生まれ、模擬授業と学習指導案を有機的に結んだ「探究的な授業創り」「探究的な学び」を深化することができた。

1. はじめに

現行の学習指導要領は2017年に告示され、2022年からは高等学校でも完全実施されている。その中では理科においても「科学的に探究する力と態度の育成」が明記されているが、高校では実験を取り入れた授業は驚くほど少ない。その実態は、本年度に行ったオンデマンド課題「コロナ禍の学びを振り返ろう」でも明らかになった。半数以上の学生がコロナ禍前から「教師が板書しながら説明し、生徒がノートに書き写す」「教師がプリントを配布し、その空欄を埋めていく」「演習問題で学習内容を確認する」形で授業は進むことが多かったと回答し、形骸化され大学受験に焦点化した高校理科授業の姿が明らかになった。

コロナ禍にあって、学校での学ぶ機会を奪われた高校生（現大学生）は、遠隔での授業を強いられたものの、実際には理科の授業では「あまり困らなかった」のである。「教材はオンラインで配布されることが多く、徐々に動画の教材やアプリを通じた課題提出も進んでいった」と振り返りながら、「実験を通じた学び」や「生徒同士の対話」が行われなかったことに対しては、意識することもなかったのである。

こうした傾向を予想はしていたものの、「一方的な教え込み型授業」に疑問すら抱かずに、スマホやPCを授業中に使用する程度の「更なるICTの活用」を望む学生の姿に「主体的に切り拓いていく探究的な学び」が浸透していかない現実を突きつけられた思いがした。

2. 中学校理科での探究的な授業創りを取り上げて

工学院大学では、中学校・高校での理科教員養成を目指して「理科教育の理論と方法 A・B（以下、「理科 A・B」と略す）」を実施しているが、特に「理科 B」では、OECD の PISA 調査結果などを使って、理科教育を取り巻く国際的視点、教育環境、多様な教育方法に関して広く考察してきた。ここ数年は、中央教育審議会教員養成部会の「教職課程コアカリキュラム」を受け、「探究的な学び」に重点をおいて進めてきた（具体的な実践は工学院教職課程年報第 25 号に報告）。「探究」に重点を置いたのは「自分達が経験していない探究型の授業は想定できない」という声を学生達から多く聞くからであり、探究的な視点を持った生徒を育てるには、まず理科教師がこれからの新しい「探究型授業」を進めていこうとする意欲を持つ必要があると思うからである。

具体的には、「中学校理科」を取り上げた。「中学校理科」においても「科学的に探究する活動をより一層重視し、高等学校理科との円滑な接続を図る」ことが求められており、高校では理科の科目が細分化されているので、突然「高校理科」の“基礎科目”での「探究的な過程を踏まえた学習活動を行うこと」や、“基礎なし科目”での「探究の全ての過程を経験できるようにすること」への対応を扱うことは難しいと考えたからである。

3. 学生の意見を活かす、双方向型授業での「探究的」な理科授業の創造

「探究的な学び」に重点をおいた「理科 B」の授業では、積極的に授業創りを志向する主体性を育てるために、学生の疑問や要望を取り入れながら進めてきた。まず、講義の中ではグループトークと、ホワイトボードでの共有の場を設けた。そして、1人1人の思考の深まりを確認するために、毎回4項目程度の「振り返り」レポートの提出を求め、2～3日後には、ルーブリックとコメント付きで返却した。その際、同時に「次時の講義レジュメ」を送信し、主な意見を紹介した。こうしたレポートとレジュメの往還を中心として、講座は次の様に進行していった。

○2020年 「授業構想発表」の形で

まず、各内容についてどのような学習過程において、どのように資質・能力を育成していくのか、具体的に、第一分野第二分野それぞれ7つの「内容」を分担し、“探究の授業ネタ”を探した。その結果、「内容」によって“探究しやすさ”に差があると気付いていった。また、自分の専門分野なら考えやすいという意見も出された。

○2021年 単元を定めず、「やれそうな単元・教材で」模擬授業開始

「内容」毎の「授業構想発表」も継続しながら、各自が“探究しやすい内容”を選んで模擬授業を試行し、検討していくことにした。また、「実際の学校での実施状況を知りたい」との希望が出され、現役教師を招聘（後述）して、実践を伺う機会も設定した。その結果、とりあえず、自分でもできそうな内容での模擬授業を考えることはでき、実験だけでなく、ネットからの「調べ学習」も取り入れる発想も必要だと気づき、授業創りに踏み出すことがで

きた。その一方で、各自が立案しやすい「内容」を選んだので、範囲が多岐にわたり、授業の“紹介”や“提案”となり、“検討”するところまでには至らなかった。

○2022年 2回目の模擬授業で、探究的な授業に挑戦

「理科A」の講座において、1回目の模擬授業を“探究を意識せず”に行い、その後、「探究的な学びを意識した2回目の模擬授業として位置づけ、探究の視点を持った授業創りに取り組んだ。「実践可能な授業を考えたい」との希望が学生から挙がり、現役教師を招聘して実践だけでなく、授業創りの基本となる考え方(後述)を伺った。その結果、現状でのICTの活用状況や、全ての段階を扱わなくても様々な段階での探究授業がある事が理解され、探究的な授業の手がかりはつかめてきたと実感した。

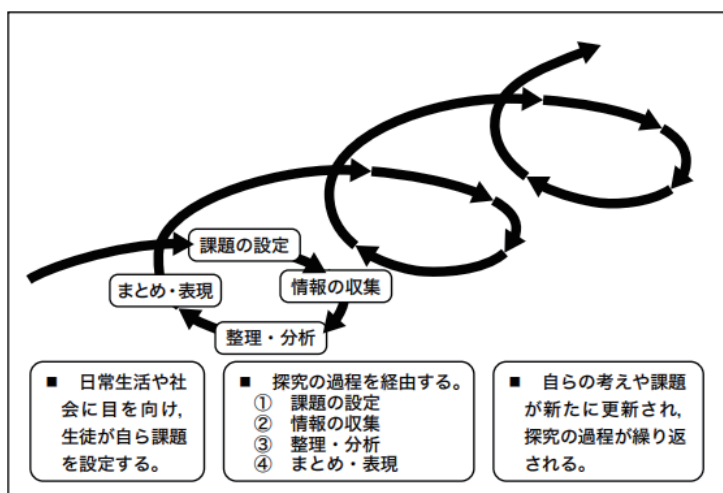
○2023年 学生の希望で単元(中3「イオンと電池」)での模擬授業創りに挑戦

現役教師を招聘しての双方向型の授業から授業創りを考える形も定例化し、「理科A・B」を通じて3回の講師招聘授業を行った。中学校から高校までの連続した「探究的な学び」を私立中高校の実践から伺い、「特別なカリキュラムを組める私立以外では、探究は行われているのか?」という学生の疑問に対しては、総合学科でのパフォーマンス課題での探究的学習を進めている公立高校の教師からも実践を伺った(後述)。模擬授業を考える前に、やはり「授業構想発表」を取り入れたが、単独のテーマで授業を構想する形ではなく、「通常の理科学習の中に組み込む形」での探究が増えていった。現役教師より伺った「4つの探究のレベル(後述)」での段階的な指導に共感した結果であり、「模擬授業の検討の場面でも、指導計画を示し、検討していきたい。」という要望が学生から出された。

4. 招聘した現役教師からの学び

学習指導要領では、「探究」では解決の道筋が明確でない課題や、唯一の正解が存在しない課題に対して、最適解や納得解を見出す力を育成することが求められ、下記に示す、「課題設定」「情報収集」「整理・分析」「まとめ・表現」という学習過程が示されている。

探究における生徒の学習の姿



この探究の過程に縛られ、生徒が課題設定から自力で研究を進めていくイメージが強く、時間をかけて“研究”していく「探究」の指導に負担感を抱いている学生も多かったのである。学生達からは「本当に、この様な学習が現場で行われているのか」という疑問も多く出され、未体験な「探究的な学びを実践から学びたい」との希望は強く、実際に「探究的な学び」を実践している現場の教師から、直接、実践を伺うことにした。

2022年には、学校内の「探究学習推進委員会」で中心的な役割を果たし、中学から高校までの段階的な探究学習を推進している私立学校教師（上野裕之氏：佼成学園中学校・高等学校）を招聘した。上野氏の授業風景の動画では、「教師は“ほとんどしゃべらず”、生徒達がそれぞれの形で、“勝手に”進んでいく様子」に驚いた学生は次の様に記述している。

- ・「探究プログラム」の進め方が面白いと感じた。日本では周りの意見や視線を気にする人が多いため、授業内容のノートの採点まとめや調べたことをクラス全体でシェアすることは新しい感覚であり、自分の考えを共有するという広い思考が自然と身に付けられそうだなと思った。
- ・思っていたICTとは全然違いました。全てICTで完結するのではなく、手書きでノートを作らせて、それを、ネットで提出させるなどの形をとって、ハイブリットに進めていくことが大事なんだなと気付かされました。
- ・教師がファシリテーターとして働くことはベストで、生徒が主体となり進めていくべきだと考えます。そのため、教師が前が出る、テーマを提供してしまうような教師が主体となる授業は生徒のためにならないと考えました。

学生達は、特に次の3枚のスライド資料に関心を示した。そこには「オープンな探究」のイメージだけにこだわらない、多様な「探究的な学び」が示されており、探究の各段階で、学習者である生徒自身が「本質的な問い」を見出すことの意義と難しさを知ったのである。



『問い』を作る力 を養う意味

① 社会で役に立つ力が身につく

👉 課題発見力

既存の問いに対する解はWebやAIで解決できる。

これからの時代は**課題を見つける力**が重要

(AIが越えられない壁=人間独自の力)

👉 課題解決力

既存の情報や独自の分析をもとに考察し、自分なりの解を見いだす(『唯一解』ではなく、『最適解』『納得解』)

② 人生を豊かにする

様々なことに『問い』をもつ習慣があると、世界の見え方・感じ方の幅が広がって楽しい!

(**新しい知識**の吸収・**新しい価値観**の創出)

2020 高1 生物基礎

探究における「課題の設定」のハードル

● 「問い」が生まれない

?を持つ習慣の欠如

問いが生まれるきっかけとなる体験・機会の不足
受動的な学習習慣(批判的思考力の欠如)

普段の授業で「問い」を創る練習・習慣づけをしよう!

● 「問い」を創れない

どのように問いにすればよいかわからない(「問い」の形を知らない)

● 「問い」を分類・整理できない

開いた問い/閉じた問い 調べて分かる問い/実証して分かる問い

● 「問い」を焦点化できない

問いのスケールが大きすぎる=関連知識不足 具体⇔抽象のやり取りが弱い

また、学び合う姿勢を育てるために教師は「学習者から自ら発信していく学習環境」にも配慮する必要があることを伺い、上野氏からは実際に中高生示している「話し合いのルール」の一例が紹介された。授業内容だけでなく、学び合う環境も主体的な学習姿勢に大きく影響していくことを学び、学生自身の学習姿勢にも変化が見られた。また、模擬授業でも「生徒の話し合う様子を“傾聴”し、生徒の思考を読み取っていたか」を検討するようになった。

＜対話的な学びを創り出す 話し合いのルール＞

- ・ 1人1分間、自分の気づき・想い・考えなどをシェア。1分間は話を止めない。
- ・ 聞き手の人達は「聞き役」に徹して、相手の話をよく聞こう。
- ・ 聞き手側は“いい聞き手”となること(傾聴)を意識する。
 - 相手の話を否定、批判しない。
 - うなずき、あいづち、表情、アイコンタクト、姿勢、リフレイン
- ・ 時間が余ったら、誰かの発言をピックアップして、それについて対話を深める。

さらに、「特別なカリキュラムを組める私立学校以外でも、探究は行われているのか？」の疑問に対しては、総合学科においてパフォーマンス課題での探究的学習を進めている公立高校の教師（椿仁三千氏：千葉県立小金高校）からも実践を伺った。探究的な学びが、一部の学校・教師の先行的な学びではなく、公立学校でも着実に広がっていることや、その発信の場やコンクールの開催状況を知る機会にもなった。椿氏は、「探究的な学びは、決まりがない分、自由度が大きいことが魅力である。生徒達学びの達成感をもたせることがポイントになる。」と「探究」の可能性を示してくれた。

2人の講師はワークショップ形式も取り入れ、積極的に学生が発信する場を設け、それまでの「受動的な授業」の中で育ってきた学生にとっては新鮮であった。講義中で直接質問する学生も増え、講義の振り返りの中で出された疑問に対して、講師からメールでも返信もあり、まさに「双方向的な学び」となり、講座全体が「安心安全の場」「試行錯誤の場」となっていた。

5. 「学習指導案」と「授業創り」の相乗効果

筆者は、開講して以来「理科A」でも「理科B」でも、「学習指導案の立案」と「模擬授業」を2本の柱として進めてきた。「学習指導案」を「何をどう指導・評価するのか」を明確にするものとして位置づけ、それを「50分の1コマを1人で進める模擬授業」で体験し、教師として授業を創っていかうとする意識を高めていくことを目指してきたからである。

この「まず学習指導案を立案し、模擬授業で実践に移す」という基本的な流れは継続してきたが、「探究的な授業創り」を検討していく中で、「模擬授業の検討の場でも、学習指導案で企画した授業構想を再検討していく」動きが生まれてきた。「学習指導案」と「模擬授業」を一連の授業創りとして意識するようになってきたことを大きな変化だと感じる。毎年、受講する学生は入れ替わるものの、前年度までの学びを授業の中で紹介することで、その成果は継続され、授業創りの視点を深化していくことができた。その実践を次に示す。

○ 2021年 単元や内容を定めず、模擬授業に挑戦

前年の「扱う単元・内容によって“探究しやすさ”に差がある」との結論を受け、まず「単元を定めず“やれそうな単元・教材”」で、模擬授業の具体化に取り組んでみた。その結果、次の様なテーマで模擬授業が行われた。

- ・ペットボトルがへこむのはなぜ？（ボトル形状 圧力差など）
- ・滑りにくい靴のソールを開発しよう
- ・水にゆで卵を浮かせる方法
- ・植物はどう水を吸い上げるのか？
- ・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？

教科書にあるような“理科の内容”ではなく、「身近な教材の活用」や、「日常生活からテーマを見つける工夫」、「生徒が自ら発信する授業」などを活かして、「探究の授業」を創り出そうとする姿勢は感じられるが、トピックとして“単発の不思議”を追求する探究であり、「科学教室」的な扱いだという声も聞かれた。この時点では、理科の通常カリキュラムと結び付けた「探究的な学び」「4つのレベル」といった段階まで学生は理解していなかったので、「探究」が新たに加わるイメージが強く、「ただでさえ時間不足になりがちなのに、こうした「探究」をわざわざ取り入れる必要があるのか」との指摘もみられた。

○ 2022年 「気象」分野で、探究的にデータ分析を

この年は、大学の時間割の関係で、「理科A」での通常授業での模擬授業が先行したので、学生達は「中学校の理科授業」を具体的に考える事ができた。その中で「理科の授業」トピックとして取り上げるのではなく、通常のカリキュラムに添った理科の学びとの連携を図りたいという声が挙がってきた。招聘した現役教師より「実験だけでなく、ネットから情報を取り入れる探究もある」と伺い、データ分析を用いた「実践可能な授業を考えたい」と、「中2 気象とその変化」での「探究的な授業」に挑戦した。その中では

- ・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、天気予報をしよう

をテーマとした模擬授業が印象的であった。上野氏の「他教科との横断型授業」や「パフォーマンス課題」を活用した実践から刺激を受け、実践しようとする姿勢が感じられる。

また、ICT活用を意識し、1人1台端末を活かした探究に挑戦した例もみられた。その中には、地域による気象データの比較や、季節による違いなどのテーマもみられたが、気象庁などの“生データ（一次情報）”から分析する探究は限られ、“二次的”に既に分析された情報をネットから見つけてくる形も多く、「生徒が探究したことにはならないのでは？」との意見も出されるようになった。

その一方で、通常の理科授業とのつながりも考えるようになり、学習指導案の中でも「指導計画」に「探究の学習過程」を位置づけるようになり、「理科という教科の中で進める探究的な授業」としての手がかりはつかめてきたように感じた。通常の単元内容を終えた段階での発展的なテーマを教師より提案し、探究していく形の授業がほとんどであった。

○ 2023年 単元内の位置づけを意識して

複数の招聘講師より、「学年毎の探究の段階的な指導」や「パフォーマンス課題や複数教科からの授業実践」を学んだ。その中から、「探究の学習過程」の全ての段階を扱わなくて

も様々な段階での探究授業がある事や、学習者自身の「問い」作りの重要性も伺い、「探究的な授業創り」も深化していった。

前年度は、データ分析中心であったが、生徒が探究を通して思考していく過程を重視したいとして、身近にありながら目に見えない「イオン」を取り上げ、実験や作図（電子やイオンの動きを図に描く）による思考などを通して「探究」していく模擬授業に挑戦した。その結果、次の様なテーマでの模擬授業が行われた。

- ・イオンとは何か？（2人）【導入】（後述）
- ・トタンとブリキ 錆びにくい特質を実験とイオン化傾向から考える【途中】
- ・ボルタ電池とダニエル電池（3人）【途中】（後述）
- ・銀製ネックレスは“復活”するか（サビをとるには？）【途中】
- ・他の電池を考える（2人）（燃料電池 マンガン電池等）【単元末】
- ・電池づくり（3人）果物 野菜 備長炭 より高性能に【単元末】
- ・茶（バタフライピーティー）の変色で「酸性・アルカリ性」を考える【単元末】
- ・マンガン電池を分解してみよう【単元末】

*（○人）：既に、他の学生が行ったテーマを継承しながらも、別の授業展開を試行した場合

*【導入】【途中】【単元末】：単元内での位置づけ

6. 模擬授業を通して、生徒の「見取り」を学ぶ

2023年の模擬授業では、単元の導入段階や、単元の途中で「探究的な学び」を取り入れようとする取り組みや、一度取り上げたテーマに対して「私ならこうする」という改善案の提案も見られ、学生間の学び合いに深まりを感じた。その様子を次の二例から考える。

○ 【導入】での“問いづくり”での実践 「イオンとは何か？」

単元初回に「イオンという言葉のイメージを浮かべ、生徒が個人で辞書を引いて重要な言葉を抜き出す。グループで共有し、その単語からいくつか絞って調べまとめる」という模擬授業である。

授業後の振り返りで教師役の学生は、この授業の意義を次の様に記述している。

「今回は、電子辞書を用いた調べ学習としてイオンを扱うということを試みた。インターネットを用いずに、電子辞書を用いた理由は、変なサイトにアクセスしないことと、「ジャンプ」の機能が授業で使えると思ったからである。この「ジャンプ」の機能を用いることで調べたワードをさらに深堀して調べるという探究的な学びが可能となる。

また、今回の授業では“2つめの目的”として「辞書ごとの異なる説明がされていることに気づき、同じ単語であっても別の表現ができることを知る。」を考えた。文章の無断転載や引用などの問題は大学生であっても、レポート課題をそのままコピーして提出するなどの問題が深刻であり、中学、高校においても同様の問題として挙げられる。これを直していくために、生徒が納得できる説明を行うことが大切である。また、いきなり自分なりの表現で記述するように言われても殆ど実行することは出来ないので、中

学生のうちから少しずつ意識していくようにすることが重要なことである。」

それに対して生徒役からは、次の様な意見が出された。

「今回の授業内容がイオンの1番最初(「イオンとは何か」)に当たる部分で、対応時間としては2時間を想定した内の1時間目ということでしたが、少し授業の全貌が把握しにくかったかな、と感じます。調べ学習についても、“書き写す”作業になってしまったので、教師側がもう少し「こうしてほしい」「こういう風に電子辞書を活用してほしい」という思惑を伝えられれば、有効的に活用できたと感じます。」

イオンという言葉調べを安易にネットから“コピー”するのではなく、電子辞書で“深掘り”することで、安易に情報を取り入れようとせず、「生徒自身が納得して説明する意欲」を考えていく姿勢は評価したいが、それが生徒に伝わっていない様子も検討の中で見えてきた。

もう1名が行った「イオンとは何か？」の授業では、書籍やインターネットなどから調べ、他の生徒に「その資料の内容を生徒自身の言葉に置き換えて説明する」という対話型の探究を取り上げており、それぞれの個性が感じられる模擬授業創りとなった。

○ 【途中】 科学者の技術開発の足跡をたどる 「ボルタ電池とダニエル電池」

金属によるイオン化傾向の差を利用した「電池」の仕組みを学ぶ段階で、「ボルタ電池のモデルを提示し、欠点を探りながらモデル上でのダニエル電池と共通している点、異なる点を探す。また各電極でどんな反応が起こるかを考え、確かめる方法を考える。また改良の背景を探るために欠点を考える」模擬授業を展開した。

授業者は、「技術開発は、科学者の探究の積み重ねとも考えられる。その工夫をたどることで、探究していくことの価値にも気付かせたい」とテーマ設定に書いており、目に見えない電子の動きなどを「モデル図」を用いて表現するなど、生徒の思考の見える化を図り、生徒自身が探究していく手立てとする工夫が見られた。

生徒役からは次の様な意見が出た。

「探究的な学びを感じられた点としては、グループ協議によって話し合いを活発化させ、生徒が個の考えに縛られずに他の人の意見・考えから自身の視野を広げていけるような授業づくりが成されていたこと、また、よくできる生徒に黒板に図を描いてもらい説明をさせていたことによって生徒同士での学び合いが強く意識され、教師はそこに対して強引に参入せずに「じゃあ○○はどういうことかな？」といった感じで、生徒の説明内容に対して補足や新たな問いを立てて更に深掘りしていかせようとする誘導ができていたこと等が挙げられる。一方で、ボルタ電池とダニエル電池を比較していく中で、素焼き板の存在についてもう少しアプローチできたのではないかな？(どういう役割？なんで必要なの?)、どちらの電池もなんで負極が亜鉛板で正極が銅板なのか？等、突っ込みどころがたくさんあった。」

ロールプレイではあっても「生徒の立場」での学びを体験し、授業後の検討を通し合う学びが形成されている。さらに、授業者(教師役)は「モデル図を使って記述していくプリント」を授業内で用いたが、その記述を授業後に評価し、次の様な振り返りを行っている。

「プリント（ワークシート）の枠組みが多すぎて自由度が低かった。枠組みが多いことで順を追って授業を展開することができるが、自由度を損なっているということがわかった。もし生徒がより良い問いを出し、そっちについて考えてみることになった時にはそのプリントは必要でなくなってしまう。授業プリントはフォーマットを決めておき、寄り道ができるような構成にするといいと思った。」

この記述からは、「ルールを敷きすぎる指導は探究していく意欲を低下させることもある」という気付きがあり、「寄り道」から新しい「探究」が始まることを示唆しているとも感じられる。

7. 見えてきたこれからの課題

50分の1コマ分の授業を1人で“仕切る”という模擬授業での体験は、「一番きついが一番大きな成果を生み出す」と振り返る学生は多い。講座修了時には次の様に記述している。

- ・正直、最初の頃は先生の授業方針を私たちに押し付けているだけだと思っていました。内容も探究の良さを裏付けるものばかりで、授業形態の一つを学んでいる意識でした。ある程度探究の法則のようなものが掴めていると感じ、模擬授業に臨んでいましたが、やってみると自分の想像をはるかに超える改善点が見つかり教えることの難しさを知りました。
- ・今までの教え込みの授業では考えることのなかった、発想が膨らむような教え方、先生の動きなどは、決して無駄になることなく生徒の知識に還元されていることを身をもって体験することができました。
- ・企画から自分で考えた模擬授業を経験し、今後は、生徒自身が疑問を持ち、それに対する解を導き出しその解から新たな疑問を持つといった、探究的な学びのサイクルを行えるようになることを目標にしていきたいと考えるに至った。
- ・本講座の後半には模擬授業を通じて実際に探究的な学びの要素を加えた授業を展開し、そこから得られた探究的な学びの難しさや、生徒に考えさせるといふことの重要性を体感しました。本講座が始まった4月当初の頃は、授業の中に探究的学びを本格的に実践していくことは難しい（特に公立の学校では）と感じていたのですが、これまでの授業回及び外部での研修会を経て、多くの学校でICT環境の整備が着々と進められている実態、また、教師が1から10まですべてを“教え込む”のではなく、予めねらいを設定した上で子どもたちの状況（習熟度）や授業の目標を見定め、それに適した“手立て”を行うファシリテーターの役割、すなわち“教え込まない”授業を展開することの大切さを学び、教師がこうした実態を適切に把握し自身の立場を正しく認識できていれば、探究的な学びの実践はそこまで難しいものではないのかな、と感じるようになりました。

その一方で、学生自ら「問い」を出す姿勢が定着し、次の様な課題も出された。

- ・具体的な目標が明記されていない「探究的な学び」では、個々の生徒が抱く「問い」を探究していくとなると、授業はどう収束させていくべきなのか？

・探究では個人の問いを大切に「個の学びに寄り添う指導」が求められるが、個々の生徒の理解度による差はより大きくなっても良いのだろうか？

このように、自ら「問い」を立てるようになってきた彼らに期待したい。「授業の収束」や「生徒の到達度が同じレベルに至らないこと」に過敏にならずに、オープンエンドな授業を考えても良いのではないだろうか。「予測困難な時代」に適応できる「新たな価値観」を生み出していける「資質・能力」の育成を目指していくには、様々な学びによる「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体化していく新しい教育が必要ではないかと考える。

8. 終わりに

学校での学び方は変化している。黒板を背にして教師が語り、生徒が静聴していく形から、生徒が自主的に動き、語り合い、教師に質問にいくといった活発な学習に変化していくことだろう。この講座でも学生達の関心事は、「板書や教師の説明が明瞭か」といった“教師の振るまい”から、「どう問いかけるべきか」「どう生徒の思考を読み取れば良いのか」といった“授業での問いつくり”や“生徒の見取り”に変化してきている。その中で「探究的な学びを取り入れていく」ことから「授業自体が探究的になっていく」学びを創って欲しいと願う。

最後に、ここまで学んできた学生達に、伝えておきたいことがある。

「あなた方は、まだ実際の生徒の姿を見ていない」のである。

探究的な学び方を目指し、「探究的な学び方」を検討してきたが、大学の中で学んでいる以上、「実際の生徒」とのふれあいは限定的である。講座が講義室での実施だったために、本格的な実験を扱うこともできなかった。「実験や観察を積極的に取り入れ、生徒が自分の手で学ぶ」ことを大切に、「生徒の実際の姿に触れ、共に考えていく学び」を進めていって欲しい。教育実習の場、そして教員になってからも、こうした検討は、教師になってからも永遠に続くはずである。まさに「教師は学校の中で育っていく」のである。

【参考資料】

文部科学省「中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）」

文部科学省「高等学校学習指導要領（平成 30 年度告示）」

工学院大学（2021）「教職課程 学芸員課程 年報 第 23 号」

工学院大学（2022）「教職課程 学芸員課程 年報 第 24-1 号」

工学院大学（2023）「教職課程 学芸員課程 年報 第 25 号」

中央教育審議会教員養成部会（2021）「教職課程コアカリキュラム」

文部科学省国立教育政策研究所（2020）『『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』

【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

千葉県立小金高等学校 理科教諭 学習マネジメント部長 椿仁三千 氏

「学習指導案立案」と「模擬授業」を柱とした 「理科教育法」の提案 ～探究的な学びを探究的に学ぶ～

工学院大学 非常勤講師 高城英子

なぜ、「学習指導案作成」と「模擬授業」なのか

- 「学習指導案」は授業構想を創る
「学びのストーリー」で“何を、どう教えるか”を概観
「目標」「単元観・指導観」 自分の指導観を具現化
「指導と評価の計画」 指導と評価の流れ
「本時の展開」 授業後の評価までを視野に
初回は4回の授業に分け指導、講師が指導案を個人的に“添削指導”
- 「模擬授業」で、教師視点と生徒反応を実践的に学ぶ
「授業1回分を、自分一人で仕切る」 計画—生徒対応—評価
* 「評価」では、ワークシートをループリックで評価し、次週に返却までを行う
「生徒役でも参加」 生徒の目線 多様な生徒像
「授業後の学び合い 相互評価」
授業後の相互評価を全体で共有 ⇒ 「講師より全体評価」

基本的な授業の流れ

(通年週1回<4単位> + 夏期集中<4単位>)

- 大学3年生を中心とした教職課程での理科の指導法
- 中学、高等学校の「理科」を対象に
- 基本的に、教育実習前に履修 (4年生からは実習報告も)
- 学習者中心とした学習を目指す (但し、実験室は使用不可)
 - 「探究的な学び方」を探究的に学ぶ
 - グループ討議では、ホワイトボードでの意見交換を
- レポート提出を求める双方向授業として進め、一斉試験なし
- 半期 (or集中講座) に1度の指導案を立案し、その実践として模擬授業 (50分授業1回分) を必須とする
- 現役教師を招聘し、実践を学ぶ 現状を知る

理科教育の理論と方法A・Bの流れ

(A・B：通年授業の場合 実際には一方は集中講座に)

理科教育の理論と方法A<基本編>	理科教育の理論と方法B<探究中心>
<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 (添削) • 「模擬授業と相互評価」 • 「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 探究的 授業実践例 • 「自力での学習指導案の作成」 • 「2回目の模擬授業」 	<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 • 「開かれた学校」 高大連携 多様な入試 授業実践例 • 「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 • 「模擬授業と相互評価」 (詳しくは後述) • 「生徒主体の学び方」 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)」

初回 学習指導案立案の書き方指導

(4回に分けて、添削も)

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)
「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、の流れをおおまかに
<評価> どんな学び方をさせたいか
学習者中心に考え、教え込みになっていないか
2. 「**単元目標**」「**単元観・指導観**」
何を目指し、何を教材に、何を学ばせたいか
学習指導要領との関係も意識して
<評価> 単元全体を見通した、指導姿勢を持っているか

初回 学習指導案立案の書き方指導

(4回に分けて、添削も)

3. 単元を通した「**3観点の評価規準**」「**指導と評価**」の計画
各授業毎の学びのストーリーの具体化と3観点評価
<評価> 授業毎の「ねらい・活動」の具体化 評価のバランス
4. 「**本時の展開** (本時の目標・評価を含む)」
具体的な生徒像を想定することを重視
ルーズリックでの評価基準を設定
<評価> 学習中心の学びを意識しているか 課題が明確か

*教科書会社の「年間計画・観点別評価 (例)」を参考として提示

*「光・音 (標準時数12時間程度 短い)」を取りあげた

2回目（講座最終段階）は「**自力で**」指導案立案を 例：「気象（標準時数28時間扱い）」（2023年実施）

- 全員（28名）が提出 高城がルーブリックで評価し、返却した結果
- A◎：A○に加えて、**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名）（内、5名分は優秀作として、全員に送付）
 - 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名）**
 - 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（2名）
（「指導と評価の計画」の記述が曖昧でA○にならず）
 - B：一部に不完全な部分が残り、統一した指導の意図が読み取れない
（2名）（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）
 - 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）

1人で“仕切る” 模擬授業

- 1回の授業で3～4グループに分かれ、同時展開
学生全員が2～3回、“教師”を経験
但し、数名の“生徒”での展開となる（授業イメージも変化）



「模擬授業」 全員が教師役を経験 相互評価も 50分の授業を1人で指導＋生徒役での参加

- 「導入部分のみの授業」では、1人で“仕切る”教師像がつかめない
導入⇒展開（実験・話し合い等体験させ）⇒まとめ を1人でリード
- 時間不足なら、どこで切るか（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か（そこまで準備）
- 相互評価でも学び合う（学生同士の相互評価と講師からの全体指導）
- * **2回目以降は「教師らしく」なる**（多くの学生の感想）
- 生徒役を体験する事で、生徒の立場が見えてくる（先生の発言をどう理解するか “生徒が見出す”形の授業を体験）
- 生徒の立場で、どう振るまえばいいか、どう対話していくか
- * **「生徒役」の経験は、貴重**（現場では味わえない）

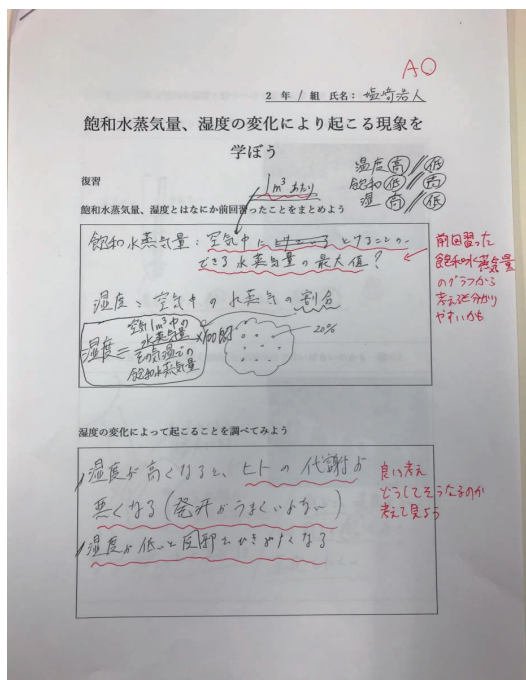
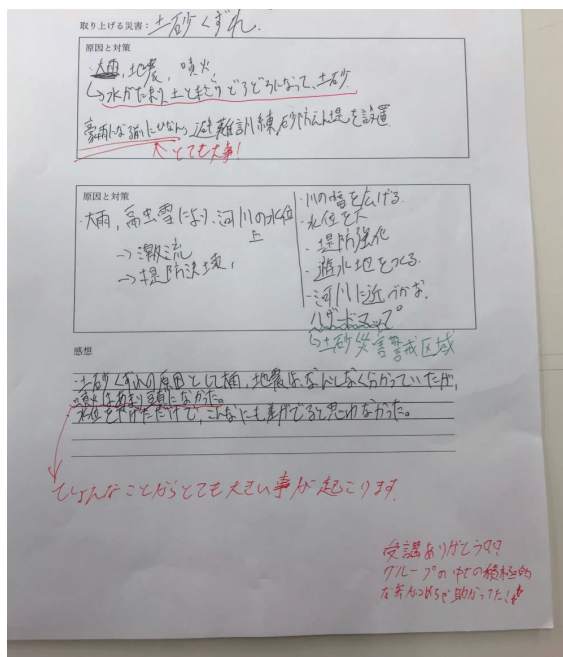
【模擬授業から見えてきた学生の実態】 多様な「生徒の姿」が想定できない

- “優等生”のみを想定 「間違えそうな場面」がわからない
- ルーブリックも「～を詳しく説明」「しっかり考えている」等曖昧
どう判断するのかの「基準・線引き」ができない
- 模擬授業の生徒役も、自分の考えを記述しない（ワークシートの記述は
“板書を写す”形）実験をしても、その後先生の説明を聞いていた

<授業改善>ワークシートの評価までを体験させ、「評価までが授業」を実践 生徒が調べ、分析し、考えを書く「主体的」な授業に

- 「各自が調べ、分析する」学習となり、“記述しなければならない”場面が
でて、ワークシートの記述が変わった。
- 「自分の言葉で記述」 私（授業者）の指導がどこまで伝わったかを実感す
るようになり、ルーブリックも具体的に

生徒の学びを読み取る・見取るまでを模擬授業で ＜学生が評価を付けたワークシート例＞



こうした模擬授業を経験して 「学習者のための評価」がやっと実感できた!

今までの学生のイメージするノート (ワークシート)

板書を写すもの 重要語句を書き出すもの ⇒ 覚える



自分で調べる 分析結果を記述する 【考えをノートに書く】

- 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
 (今までの結果が想定できる授業 (例: 光) では、わからなかった)
- コメントの価値 どこを直せば良いか分かる 励ましとなる

「ノート(ワークシート)を創る」 【自分の考えを自分の言葉で書く】

教師も「記述の様子から授業を修正する」 【本来の評価】

多くの生徒にできるか? 継続できるか? <新たな不安>

「生徒の姿を見取る」事を**学生自身が重要と実感**

～学生の振り返り「これから高めていきたい能力」としての記述～

- 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、どのようなサポートが必要であるか気づけるような力を見つきたいと思います。
- 授業において**生徒の疑問を引き出す構成**を考える力、ルーブ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。

探究的な学びへの視点を育てる

～中学校理科での「探究的な授業」創りに挑戦～

実験等を取り入れた“教え込みではない”模擬授業（1回目）を経験すると、学生に「**探究的な視点**」が生まれてくる

その時がチャンス！！

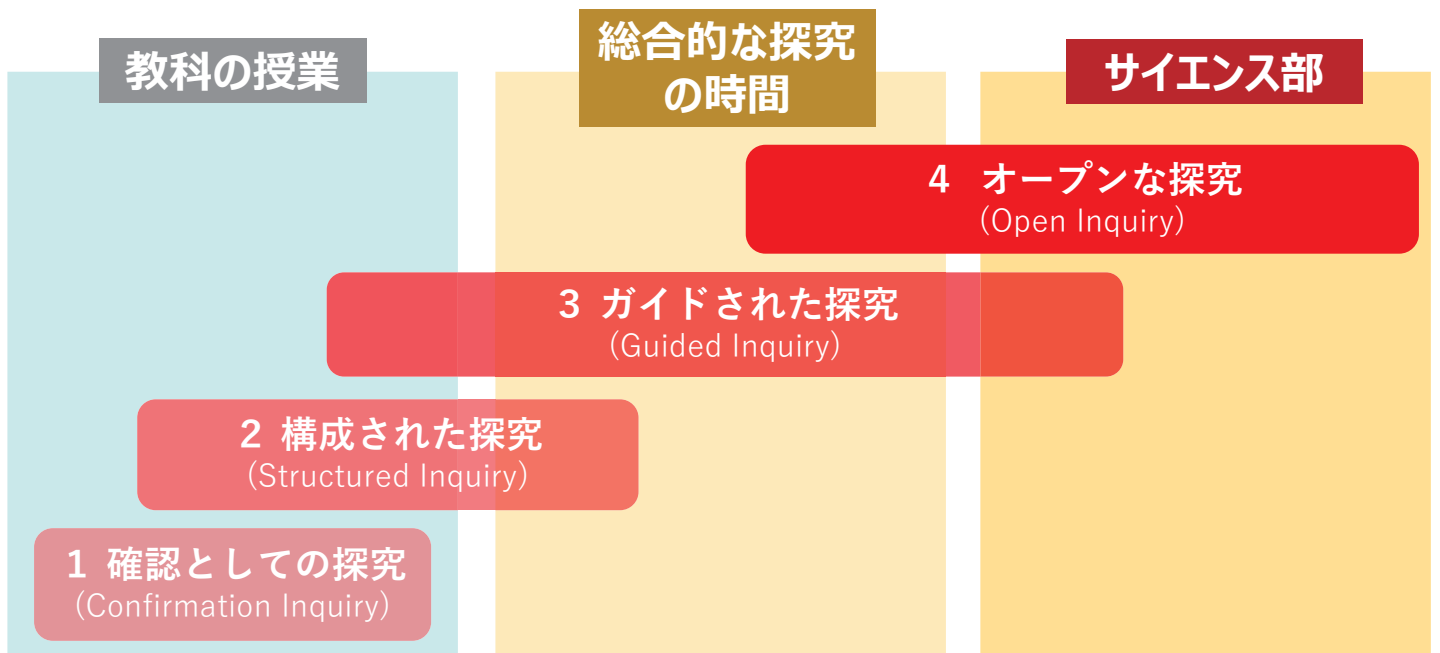
「探究を取り入れよう」と提案 ⇔ 「やったことがない！」
「そんなことは無理！」

「**実際の実践を現役教師から直接学ぼう**」

現職の中学校高校で、探究的な指導を進めている現役教師から実践例を伺う <「**探究の4つのレベル**」の段階的導入を提案>

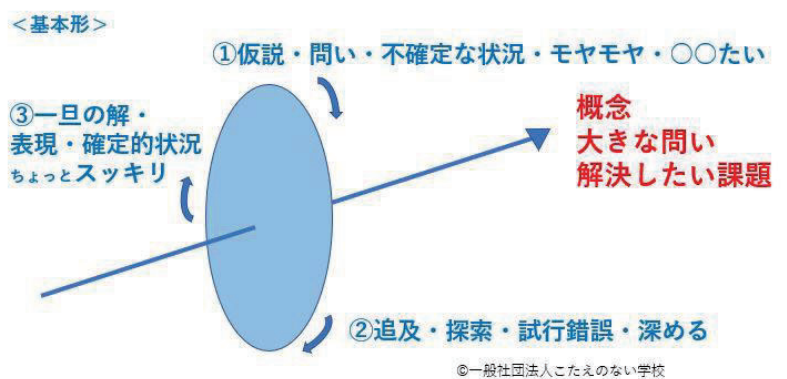
「最初から全部を探究的に開発していこうとせずに、理科の授業の内容を確認や、失敗した実験に再チャレンジする段階から試行錯誤で探究していったら」とアドバイスを受ける

<参考> 上野先生（佼成学園）探究「4つのレベル」使い分けイメージ



探究の「4つのレベル」 （上野実践）

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



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 こたえない学校 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整理】
https://kotaenonai.org/blog/satolog/3279/?fbclid=IwAR1U4GevpRuhkqY8ca0h5Urmjij2GPmScRjyF0o3GhZlh6W_LfPGzkgA7bbk

探究的な学びを模擬授業で <授業改善>の経過 ～やってみて、学生とも検討し、講座の運営も探究的に～

- 【2020年】「授業構想発表」の形で
「全単元での探究の授業ネタ」を探し、検討する
⇒単元によって“探究しやすさ”に単元差があった
- 【2021年】単元を定めず、「やれそうな単元・教材で」模擬授業開始
「授業構想発表」も継続 現役教師から実践を伺う
⇒実験だけでなく、ネットからの「調べ学習」も取り入れる発想も
範囲が広すぎて模擬授業の“紹介”“提案”となり、“検討”まで至らず
- 【2022年】2回目の模擬授業で、探究的な授業に挑戦
⇒手がかりはつかめた（この年は「理科A：基本編」先行）
- 【2023年】学生の希望で単元を指定し実施 中3「イオンと電池」で

基本型「理科」の形を経験後 様々な“段階”での「探究」を取り入れた 「探究型理科」も模擬授業に取り入れて

- 探究的に学ぶ授業を1回分（50分）を「模擬授業」で展開
（数時間かけて探究していく計画も認め、その内1時間分を展開）
- 「単元」の導入部、途中、最終段階など、どこで「組み込むか」も大事と気付く
（「表面張力」など中学理科の内容に直接には含まれない内容も）

【2023年の改善】

- 「単元全体の指導計画」を授業後の検討段階で教師役から提出
（「探究の4つのレベル」のどこに位置付くかは大事なので～）という声が学生から出てきた）
- 「理科B」が先行の場合は、基本の模擬授業を未経験なので
「授業構想発表」を模擬授業前に導入（模擬授業の回数は2回に）

中学校理科での「探究型授業」例 (2021年)

- 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、様々な分類を)
- 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
- 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、天気予報をしよう

中学校理科での「探究型授業 (イオン)」例 (2023年)

* 同じテーマで「私ならこうする」という改善案の提案も

- イオンとは何か？ (2人)
書籍・電子辞書・ネット検索など活用し、「問い」づくり【導入】
- トタンとブリキ 錆びにくい特質を実験とイオン化傾向から考える【途中】
- ボルタ電池とダニエル電池 (3人) それぞれのイオンや電子の動きを作図 素焼き板の効果 科学者の改良【途中】
- 銀製ネックレスは“復活”するか (サビをとるには?)【途中】
- 他の電池を考える (2人) (燃料電池 マンガン電池等)【発展】
- 電池づくり (3人) 果物 野菜 備長炭 より高性能に【発展】
- お茶 (バタフライピーティー) の変色で「酸性・アルカリ性」を考える【発展】
- マンガン電池を分解してみよう【発展】

学生の「振り返り」から

正直、最初の頃は先生の授業方針を私たちに押し付けているだけだと思っていました。内容も探究の良さを裏付けるものばかりで、授業形態の一つを学んでいる意識でした。ある程度探究の法則のようなものが掴めていると感じ、**模擬授業に臨んでいましたが、やってみると自分の想像をはるかに超える改善点が見つかり教えることの難しさを知りました。**

今までの教え込みの授業では考えることのなかった、**発想が膨らむような教え方、先生の動きなどは、決して無駄になることなく生徒の知識に還元されていることを身をもって体験**することができました。

今後は、生徒自身が疑問を持ち、それに対する解を導き出しその解から新たな疑問を持つといった、探究的な学びのサイクルを行えるようになることを目標にしていきたいと考えている。

そのうえで、授業構想を越えて探究的な学びを行う生徒がいたとしても、**個々で進捗状況に差は生じてしまうが、結果として得られる知識は莫大なものではあるので、ただ一個人が持っている薄く広い知識を用いて合否を決める現在の入試制度から、より内面的な探究的な学びの能力やあるテーマに対する探究的な学びの深さを評価するような試験を行う時代になってほしい。**加えて、生徒が自由に自分たちの関心へ向かって制限のない学びを行う事ができるような時代になれば、より研究開発も加速し、国力も高まるなど社会的影響は大きくなると感じた。

講座に自主的に参加していた

“卒業生（定時制高校教諭）”から

1年間この講座を受けて、**授業改善は小さなことからできるのだ**と実感しました。実際に改善した点は以下の通りです。

- ルーブリックを配布しどんな点を評価するか予め示した。
- 科学と人間生活の授業において、定期テストを廃止した。
- 授業プリントの形式を変えた。
- Amazonや100キンなども活用し、身近な実験を増やした。
- 自己学習の時間を増やし、レポートや発表の機会を作った。

教員は多面的に捉える力、深く考える力が必要だと感じます。決して多くの物事を知っていればよいというわけではないのだらうと思いました。**いろんな角度から授業の内容、そして生徒たちを見取ることができれば、自然と探究的な学びを行うことができるようになるのかな**と思いました。

初めて「探究的な授業づくり」を 体験しての戸惑いも

- 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（ますますブラックに・・・？）
- **専門以外の分野では、自信がない**
- 大学受験を意識した「**知識中心の授業**」もまだまだ多い。教育実習先の先生から「探究的なんて考えなくていい」との声も。
大学だって、教職以外は“一方的伝授型”がほとんどだ。
- 学校による**取組みの差**が大きくなっていくのではないかと不安
- **グループでの探究**は？ その時、個々の生徒の評価は？ 担当する先生によって「評価」自体も違う？
- 生徒の取り組み方で、「差」が開く。**どう、まとめれば・・・？**

人権教育における道徳科、特別活動の役割

浜野兼一

はじめに

戦後の人権をめぐる動向を概観してみると、国連総会における世界人権宣言の採択（1948年）を起点として、1960年代には「国際人権規約（1966年）」や「人種差別撤廃条約（1965年）」が採択され、その後、女性に対するあらゆる差別を撤廃する気運が高まり、1979年には「女子差別撤廃条約」が採択された。

さらに1980年代に入ると、子どもの権利や人権の問題にも目が向けられるようになったことで、「児童の権利に関する条約（1989年）」採択へと展開する。そして、それから6年後には子どもの人権保障の実現をはかるため教育の分野でも問題提起がなされ、これが「人権教育のための国連10年（1995～2004年）」の採択へとつながっていく¹。

日本においては、日本国憲法と教育法体系の根本理念を定めた教育基本法が制定され、戦後新教育という旗印のもと教育の民主化が推し進められた。そして、前述の主要な国際規約、諸条約についても批准し、国際基準に歩調を合わせながら、国内の人権問題に対処してきたのである。

学校教育においては「生きる力」を育む教育が推し進められてきたが、この「生きる力」のなかには人権教育を通じて育もうとしている人権尊重の精神も含まれる²。そして、これからの学校教育では、人権教育のさらなる充実化が求められている。

以上をふまえて、本稿では、人権教育における道徳科および特別活動の役割について次に示す内容を検討する。まず「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（平成12年）」制定以降の人権教育の動向について述べる。次に、人権教育の観点から『学習指導要領』および『生徒指導提要』の記述内容を検討し、そのなかから道徳科や特別活動に求められる教育的役割を明らかにする。さらに、今後の人権教育の充実に向けた道徳科および特別活動の指導について述べる。

1 人権教育の動向

2000年12月、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（平成12年12月6日法律第147号）」が制定された。同法の目的は、第一条で次のように規定されている。

第一条 この法律は、人権の尊重の緊要性に関する認識の高まり、社会的身分、門地、人種、信条又は性別による不当な差別の発生等の人権侵害の現状その他人権の擁護に関する内外の情勢にかんがみ、人権教育及び人権啓発に関する施策の推進について、国、地方公共団体及び国民の責務を明らかにするとともに、必要な措置を定め、もって人権の擁護に資することを目的とする。

条文のなかには「不当な差別の発生等の人権侵害の現状その他人権の擁護に関する内外の情勢にかん

¹ 2004年12月、国連総会で「人権教育のための世界計画」を2005年に開始する宣言が採択された。

² 「生きる力」のひとつとして、自分を律しつつ他者と協調しながら自律的に社会生活を送るための実践的力があるが、これは人権教育が求めている考え方と重なるものである。

がみ」という内容が記されているが、ここに同法制定の根拠がある。“社会的身分、門地、人種、信条又は性別による不当な差別”を禁ずる旨の内容は、憲法や教育基本法にも規定されている。しかし、その規定が求める社会が実現しないまま新しい世紀(21世紀)を迎えることとなった。このため、「人権の世紀」と言われる21世紀において、求められる人権教育の確立をはかるため同法が制定されたのであろう。

だが、万人が求めている人権教育を実現するには、人権尊重の考え方が適切に共有されなければならない。この点が危ういと、教育活動等における他者への人権侵害がなくなる。目指すべきは、学校という生活空間のなかで人権侵害が生起しない状況である。これを実現するためには、人権教育および人権啓発を推し進め、人権侵害のない人権尊重社会をつくりあげる必要がある。

一方、学校が抱える諸問題に目を向けると、現実には断続的に人権侵害が発生している³ことから、被害者への対応と加害者への指導に注力することが求められている。なお、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」制定以降における人権教育への取組の動向は以下のようになっている。

年	人権教育への取組
平成12年	「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」制定
平成16年	人権教育の指導方法等の在り方について〔第一次とりまとめ〕
平成18年	人権教育の指導方法等の在り方について〔第二次とりまとめ〕
平成20年	人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕
平成21年	人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について
平成25年	人権教育の推進に関する取組状況の調査結果について

注目すべきは、上記の「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」のなかで、人権教育が「生きる力」をはぐくむ教育の基盤になると述べている点である。また、全面主義による人権教育⁴の必要性にも言及している。

同報告(〔第三次とりまとめ〕)を道徳教育、特別活動の面からみると、「生徒指導の取組に当たっては、学業指導、個人的適応指導、社会性指導、余暇指導、健康安全指導などその指導の全体を通じ…人権感覚の涵養を図っていくことが期待される⁵」という内容が示されている。そして、ここには生徒指導の取組における人権教育の観点と道徳教育の必要性がみえる。

さらに、「学校においては、学級・ホームルーム活動における集団指導や、様々な場面における個別指導等の中で、自己指導能力の育成を目指した積極的な生徒指導の活動の展開を図り…人権感覚を涵養していくことが重要である。また、このことは、暴力行為やいじめ等の生徒指導上の諸問題の未然防止にも資することとなると考えられる⁶」という記述からは、生徒指導の取組において、人権教育、特別活動や道徳の指導が密接に関連づけられる点が確認できるであろう。

³ 学校では、いじめ、体罰、暴言、性被害、性差別、生徒本人の属性(国籍、言語、人種、宗教、民族、障がい、年齢、性別、性的指向、性自認、感染症等の疾病等)による差別がみられる。

⁴ 「人権教育についても、各教科等のそれぞれの特質に応じ、教育活動全体を通じてこれを推進していくことが大切である」としている。

⁵ 「人権教育の指導方法等の在り方について〔第三次とりまとめ〕」。

⁶ 「同前書」。

2 『学習指導要領』および『生徒指導提要』の検討

本節では、人権教育の観点から『学習指導要領』と『生徒指導提要（改訂版）』の内容を概観する。そのうえで、道徳科の授業と特別活動における人権についての学びの充実化をはかるための指導の方向性について述べる。

（1）『学習指導要領』のなかの人権教育

人権教育の観点から学習指導要領をみていくと、「前文」には「個人の価値を尊重」「正義と責任」「男女の平等」「自他の敬愛と協力を重んずる」「生命を尊び」「あらゆる他者を価値のある存在として尊重」といった内容が記されている。

ここにみえる「他者」や「尊重」という言葉は、同要領「総則／中学校」でも以下に示すようなかたちで用いられている。

道徳教育は… **他者**と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養う
道徳教育を… 人間**尊重**の精神と生命に対する畏敬の念

次に、上記「前文」に記されている人権関連の語句を“中学校「特別の教科 道徳」”の内容に照らし合わせてみると、「自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を**尊重**し、いろいろなものの見方や考え方があることを理解し…」、「法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、**自他**の権利を大切にし…」、「**正義**と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努める…」などが確認できる。

このほか、「思いやりの心をもって人と接する」「人間愛の精神を深める」なども人権とむすびつきがある記述といえるであろう。

なお、“中学校「特別活動」”には人権教育に関する語句や表記等は見られない。しかし特別活動の内容のなかで「集団生活の在り方や公衆道徳などについての体験を積むことができるようにすること⁷⁾」や「道徳教育の目標に基づき、道徳科などとの関連を考慮しながら、第3章特別の教科道徳の第2に示す内容について、特別活動の特質に応じて適切な指導をすること⁸⁾」という記述が示されている。

このため、学習指導要領における道徳科を対象とした人権に関する内容や考え方は、特別活動でも各活動（学級・ホームルーム活動、生徒会、学校行事）において取り入れる必要があるといえる。これに加えて、道徳教育では以下のような配慮事項に人権に関するものが含まれているため、道徳教育の配慮事項は特別活動においても配慮事項になると考えて差し支えないであろう。

道徳教育に関する配慮事項

- ・学校や学級（ホームルーム）内の人間関係や環境を整える
- ・道徳教育の指導内容（指導）が、生徒の日常生活に生かされるようにする
- ・いじめの防止や安全の確保等にも資することとなるよう留意する

⁷⁾ 『中学校学習指導要領（平成29年告示）』p.165。

⁸⁾ 『同前書』p.166。

(2) 『生徒指導提要（改訂版）⁹』にみえる人権教育

『生徒指導提要（改訂版）』では児童の権利条約の四つの原則を示したうえで、その原則が、生徒指導の取組上の留意点として重要な部分を占めると述べている¹⁰。

児童の権利条約の四つの原則

差別の禁止 (第2条)	児童又はその父母若しくは法定保護者の人種、皮膚の色、性、言語、宗教、政治的意見その他の意見、国民的、種族的若しくは社会的出身、財産、心身障害、出生又は他の地位にかかわらず、いかなる差別もなしにこの条約に定める権利を尊重し、及び確保する。
児童の最善の利益 (第3条)	児童に関する全ての措置をとるに当たっては、公的若しくは私的な社会福祉施設、裁判所、行政当局又は立法機関のいずれによって行われるものであっても、児童の最善の利益が主として考慮されるものとする。
生命・生存・発達に対する権利 (第6条)	生命に対する児童の固有の権利を認めるものとし、児童の生存及び発達を可能な最大限の範囲において確保する。
意見を表明する権利 (第12条)	児童が自由に自己の意見を表明する権利を確保する。児童の意見は、その児童の年齢及び成熟度に従って相応に考慮される。

上記の四つの原則をふまえて、同指導提要では「いじめや暴力行為は、児童生徒の人権を侵害するばかりでなく、進路や心身に重大な影響を及ぼします。教職員は、いじめの深刻化や自殺の防止を目指す上で、児童生徒の命を守るという当たり前の姿勢を貫くことが大切¹¹」であると同時に、「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¹²と述べている。『生徒指導提要』改訂の背景には、子どもを取り巻く生活環境の変化に伴う学校問題の多様化がある。生徒の人権という点からみると、人権侵害ともいえる「いじめ」問題の深刻化が指摘されており、生徒指導を通じて状況の改善が求められている。以下の表で『生徒指導改訂』のポイントを整理しておく。

改訂のポイント	備考
「積極的な生徒指導の充実」	発達支持的生徒指導、課題未然防止教育をふまえた成長を促す指導等の積極的な生徒指導を充実させる。
「個別の重要課題を取り巻く社会環境の変化の反映」	・「性的マイノリティ」に関する課題と対応。 ・多様な背景を持つ児童生徒への生徒指導。
「学習指導要領やチーム学校等の考え方の反映」	学習指導要領をふまえて、「教職員によるチームの強化」および「学校・家庭・地域の関係機関等の連携の強化」

⁹ 『生徒指導提要』は、平成 22 年に作成され、生徒指導全般に関する学校・教職員向けの基本書として学校現場で活用されてきたが、近年における社会情勢の変容に伴う子どもを取り巻く教育環境の変化に対応するため、内容の見直しを行った。なお、改訂版は令和 4 年 12 月に発行されている。

¹⁰ 『生徒指導提要（改訂版）』では、2022 年 6 月 22 日に公布された「こども基本法」において、子ども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づけた点にも言及している。

¹¹ 『生徒指導提要（改訂版）』 p.33。

¹² 『同前書』。

上記の表の改訂のポイントのうち「積極的な生徒指導の充実」については、「発達支持的生徒指導」という観点から“特定の課題を考慮せずすべて生徒を対象に行う”という姿勢がみえる。また、「個別の重要課題を取り巻く社会環境の変化の反映」に関しては、たとえば「性的マイノリティ」とされる生徒に対応する際、当該生徒の人権への配慮はもちろんのこと、他の生徒への指導も不可欠である。さらに、「学習指導要領やチーム学校等の考え方の反映」については、「教職員によるチームの強化」が学校内での取り組みだけにならないよう、家庭（保護者）、地域（関係機関等）との連携・協力も含めて取り組むことが求められる。人権という点からみれば、教職員を対象とした人権教育に関する研修や、人権と関わる悩みを抱えている保護者への対応も考慮する必要がある。

3 道徳科および特別活動における人権教育

本節では、道徳科と特別活動において想定される人権教育の場面を検討し、道徳科と特別活動の学びの充実化をはかるための指導のあり方について述べる。

(1) 道徳科の指導 ～生徒指導の観点から～

道徳科には、「生徒一人一人が、ねらいに含まれる道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく¹³⁾」という特質がある。

このため、道徳科を学ぶ生徒には、道徳的価値についての理解が求められる。道徳的価値とは、ソクラテスが言うところの“善く生きる¹⁴⁾”ために必要とされるものである。これは人として生きていくための土台であると同時に、人格形成にとって必須とするものでもある。道徳的価値を理解するということは、自分自身そして他者を理解することを意味している。他者理解をはかるためには“人権”を理解しなければならない。以上をふまえて、次に道徳科の授業における指導について、生徒指導の観点から検討する。『生徒指導提要（改訂版）』には、次のような記述がある¹⁵⁾。

学習指導要領では、道徳科の授業で指導する内容として以下のようなものが示されていますが、これらの指導は、そのまま発達支持的生徒指導につなぐことができます。

- ・ 自主的に判断し、誠実に実行してその結果に責任を持つこと
- ・ 思いやりの心や感謝の心を持つこと
- ・ 相互理解に努めること
- ・ 法や決まりの意義を理解し、その遵守に努めること
- ・ 公正公平な態度で、いじめや差別、偏見のない社会の実現に努めること
- ・ 主体的に社会の形成に参画し、国際社会に生きる日本人としての自覚をもつこと
- ・ 生命の尊さを理解し、かけがえのない自他の生命を尊重すること
- ・ 自然を愛護し人間の力を超えたものに対する畏敬の念を深めること

¹³⁾ 『中学校学習指導要領【特別の教科 道徳編】（平成 29 年告示）解説』 p.76。

¹⁴⁾ 古代ギリシアの哲学者ソクラテスは、「ただ生きるということではなく、善く生きることこそ最も大切になければならない」という言葉を遺している。

¹⁵⁾ 『生徒指導提要（改訂版）』 p.51。

ここでは上記のうち“公正公平な態度で、いじめや差別、偏見のない社会の実現に努めること”に着目して人権教育の観点から指導のあり方を考えてみたい。いじめ、差別、偏見に関する行為にあたる状況の例示と指導の観点をまとめたのが以下の表である。

いじめ、差別、偏見に関する行為と指導の観点

人権に反する状況	指導の観点
<p>いじめ</p> <p>A子が、ささいなことをきっかけに友達B子とC子から無視されるようになった。</p> <p>その後、B子とC子は、複数回にわたってA子の悪口を書いたメールを複数のクラスメートに送信し、さらにB子とC子はクラスの集合写真をインターネット上に投稿した。こうして、A子は学校に登校できなくなってしまった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・無視は相手の存在を否定する行為。人権侵害である。 ・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。 ・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、投稿する前の段階でその可否について確認しなければならない。 ・いじめは人権侵害であり、許されない行為である。
<p>差別</p> <p>留学のためアフリカ系アメリカ人の生徒が日本にやってきた。日本文化に興味を抱いているこの外国人生徒は、快くクラスの一員として迎え入れられた。</p> <p>しかし、数日後から、一部生徒が、この留学生に対して肌の色を揶揄するニックネームをつけていることがわかった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・アフリカ系アメリカ人に対する人種差別である。 ・留学生に対して、本人の肌の色を揶揄するようなニックネームは人権侵害にあたる。 ・加害生徒に悪意がなかったとしても、外見を揶揄するニックネームは許されない。
<p>偏見</p> <p>中高生に影響力のあるタレントが、ホームレスを卑下するような言動をインターネット上に発信したため、インターネット上で問題になった。</p> <p>このタレントに対しては多くの批判の声が噴出したが、このタレントの言動をみた一部の中高生が、タレントの言動を根拠なく容認したため、ホームレスに対して偏った見方をするようになった。</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・タレントの個人的な言動に対して生徒がそれを信じ込んでしまうことで、ホームレスに対する偏見が醸成される恐れがある。 ・不適切な言動を信じ込んだ生徒が、その考えを他の生徒に共有することで、他の生徒も巻き込んで、ホームレスに対する固定的な印象を植えつけることになる。 ・ホームレスに対するタレント個人の一方的な思いを背景とした不適切な言動は、嫌悪や侮蔑といった感情が伴う偏見を表出させる。

実際の指導においては、上記の表中の「指導の観点」をふまえて、その方法を工夫する必要がある。方向性としては、道徳科の授業のなかで表に示した事例だけでなく、様々な場面を設定し、いじめや差別、偏見がいかにか不適切なものなのかを認識させ、授業を通じて生徒自身が各々の場面で望ましい道徳的な行動が取れるような指導が求められる。

(2) 特別活動 ～学校行事と人権～

ここでは、前節の検討内容をふまえて特別活動における指導について、生徒指導の観点から検討する。まずは、特別活動と生徒指導の関連について以下の内容を確認しておく。

特別活動の指導は、主に集団場面において生徒の集団活動の指導を通じて行われることから、生徒指導も集団場面における指導が基本となる。そして、特別活動の指導も生徒指導も、自らの課題を見だし、改善しようとするなどの自己指導能力の育成、究極的には生徒一人一人の望ましい人格形成を図ることをねらいとしているものであり、学級活動等で学んだ内容を、生徒一人一人が身に付けるためには、集団場面に続いてあるいは並行しての個別場面における指導が必要である¹⁶。

特別活動の指導と生徒指導は、生徒自身が自分で自らの課題を見だし、その課題をどのようにして改善していくのが重要であり、改善のためには特別活動も生徒指導も生徒における「自己指導能力の育成」が必要という点で一致している。この点をふまえつつ、本節では特別活動のうち学校行事について述べる。

学校行事の内容

行事名	備考
儀式的行事	学校や社会、国家への所属感。集団の場における規律。気品ある態度。公共の精神。
文化的行事	学習活動の成果の発表。文化や芸術に触れる。文化祭。鑑賞会。伝統文化。外国文化。
健康安全・体育的行事	心身の健康の保持増進。危険を予測・回避。心身の健康。健全な生活実践に必要な習慣や態度。
遠足・集団宿泊的行事	校外の豊かな自然や文化に触れる。校外における集団活動。公共の場でのマナー。相互の人間的な触れ合いを深める。
勤労生産・奉仕的行事	勤労の尊さ。勤労の喜び。職場体験。進路選択。互助の精神。社会奉仕。 ※人権尊重を前提としている

人権教育の面から学校行事の内容をみると、すべての行事が人権と強く結びついているといえよう。具体的には、たとえば儀式的行事では集団の場における規律や気品ある態度、公共の精神が求められているが、これらは人権尊重を前提としている。

また、文化的行事については、文化祭、発表会、鑑賞会等において、発表者や演者をむやみに批判しないことが求められるが、こちらも人権への配慮がうかがえる。このほか、健康安全・体育的行事、遠足・集団宿泊的行事、勤労生産・奉仕的行事についても、人権尊重や人権への配慮が不十分であると、その教育的効果は限定的なものとなるであろう。

一方で、生徒指導の面から学校行事を考えると、教員（担任）には学校行事において生徒が自分の役割

¹⁶ 『中学校学習指導要領』【特別活動編】（平成 29 年告示）解説 p.122。

を自覚し、行事を通じて自己発揮できるような方向づけを行うことが期待される。教員（担任）が生徒指導を通じて生徒理解に努め、それをベースとして教員（担任）と生徒とのあいだに信頼関係を築くことができれば、「自己指導能力の育成」につながるであろう。

おわりに

以上本稿では、人権教育における道徳科および特別活動の役割について、『学習指導要領』『生徒指導提要（改訂版）』の内容にも目を向け検討した。

まず、人権教育の動向について、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律（平成12年）」制定以降の状況を確認した。次に、人権教育の観点から『学習指導要領』および『生徒指導提要（改訂版）』の記述内容を検討し、道徳科や特別活動に求められる教育的役割について述べた。さらに、道徳科と特別活動の指導について生徒指導との関連づけをはかりながら、指導の場面の例示や指導の観点（道徳科）、学校行事と生徒指導（特別活動）について論点を整理した。

今後、より多くの訪日外国人、留学生が増加し、日本社会のグローバル化が進展すると予想されるなかで、人権の問題はすべての日本人が意識の目を向けるべきテーマである。そして人権教育からみれば、日本の伝統文化と外国文化の共存も学校が取り組まなければならない課題といえる。こうした課題に向き合うためには、学校における道徳教育（道徳科、全面主義）と特別活動の充実化が不可欠である。

高等学校における転学・編入生徒の学びの保障について －転入学・編入学時における単位の取り扱いに着目して－

竹谷 尚人

1 はじめに

筆者は単位制定時制工業高校に勤務しており、教務主任をしている。立場上、年間を通じて、転入学や編入学を検討している生徒や保護者、あるいは転学元の高等学校から問い合わせを受ける。転入学や編入学の相談を受けるときに問題となるのが単位の照合である。

高等学校卒業の認定条件は、高等学校学習指導要領で規定されている。その認定条件を無視して卒業を認定することはできない。そのために、転学元からの資料を基に、志願先では受け入れが可能かどうかを検討する。受け入れが可能かどうかの判断は転学の事情なども考慮するが、判断において重要なのは転学元と志願先の両方の単位によって卒業を認定することができるかということである。

転学相談を受ける立場としては、何とか転学ができるようにと知恵を絞るのであるが、残念ながら転学への条件が整わないこともある。転学の可否が決定される要因は学習指導要領による必修科目の規定が主であり、筆者はそこに問題があると考える。

そこで本稿では、筆者の勤務経験をもとに、東京都立高等学校を対象として、転入学・編入学における生徒の学びの保障について検討する。

2 東京都立高等学校の転入学・編入学の志願状況

東京都教育委員会では、転入学・編入学募集を学期ごとに1回、年3回実施している。ただし、現在高等学校に所属していない入学希望者に対する募集、いわゆる編入学募集は第1学期募集（4月入学）のみである。

東京都教育委員会が発表している令和5年度第1学期転入学・編入学募集の実施結果の概要を表1、表2に示す¹。全日制課程の学校数は186校、夜間定時制課程の学校数は44校（うち単位制は6校）、昼夜間定時制の学校数は13校（すべてが単位制）であることを踏まえると、定時制の単位制高校への応募者が圧倒的に多いことが分かる。

これはやはり転学元と志願先の教育課程の相違が影響していると考えられる。東京都教育委員会では中途退学防止活動の一環として、転入学・編入学募集の活用を進めている²。

¹ 東京都教育委員会「令和5年度第一学期都立高等学校転学・編入学募集（第2学年以上）の実施結果について」より抜粋して表1、表2を作成

2023年5月16日公開（最終確認2024年2月8日）

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/admission/high_school/transfer/substitute_1_2023_result.html

² 東京都教育委員会「都立高等学校の転学・編入学について」最終更新日2019年8月26日（最終確認2024年2月12日）

表1 転入学・編入学募集 全日制課程 総括

すべての 学科	区分1 (保護者の転勤等による 都外からの転入)				区分2 (一般)			
	募集 人員	応募 人員	受検 人員	合格 人員	募集 人員	応募 人員	受検 人員	合格 人員
第2学年	200	15	12	6	2,256	82	65	33
第3学年	182	13	7	5	2,915	23	20	10
合計	382	28	19	11	5,171	105	85	43

表2 転入学・編入学募集 定時制課程 総括

		募集人員	応募人員	受検人員	合格人員
学年制	第2学年	888	39	37	37
	第3学年	926	21	21	21
	第4学年	915	4	4	4
	合計	2,729	64	62	62
単位制	第2学年相当以上	2,041	236	222	142

このことは転入学・編入学を案内するホームページでもしっかり示されている。その一方で同じページ内には、「出願する前に、単位の照合が必要です。」という項目があり、そこには「転学・編入学募集はどの学校にでも出願できるわけではありません。志願先の都立高校では、転学前に修得済みの単位と自校のカリキュラムなどを照合し、転学後に卒業に必要な単位が修得できるかどうか、確認を行います。転学後、卒業に必要な単位の履修及び修得が可能であると志願先の都立高校長が認める場合は、その学校の転学・編入学募集に出願することができます。」とも示されている。学年制の全日制課程高等学校間の転学では、単位の照合がうまくいかず、その受け皿が定時制課程の単位制高等学校になっていることが、表1、表2の数値からも見て取れるだろう。

3 高等学校学習指導要領における卒業の条件と単位の照合

前章では転入学・編入学の応募状況を示し、全日制課程へ志願することが難しい状況を数値の上で確認した。本章では、転入学・編入学の際に問題となる「単位の照合」について述べたい。

https://www.kyoiku.metro.tokyo.lg.jp/admission/high_school/transfer/transfer_and_admission_h31.html#1inkrot

まず、高等学校学習指導要領³における卒業の条件を確認する。高等学校学習指導要領では、第1章第2款「教育課程の編成」から第4款「単位の修得及び卒業の認定」⁴の間に、高等学校卒業の条件が示されている。それらをまとめると以下の通りとなる。

①卒業までに修得しなければならない単位 74 単位以上

②必ず履修しなければならない科目（必履修科目）

ア 国語のうち「現代の国語」及び「言語文化」

イ 地理歴史のうち「地理総合」及び「歴史総合」

ウ 公民のうち「公共」

エ 数学のうち「数学Ⅰ」

オ 理科のうち「科学と人間生活」、「物理基礎」、「化学基礎」、「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから2科目（うち1科目は「科学と人間生活」とする。）又は「物理基礎」、「化学基礎」、「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから3科目

カ 保健体育のうち「体育」及び「保健」

キ 芸術のうち「音楽Ⅰ」、「美術Ⅰ」、「工芸Ⅰ」及び「書道Ⅰ」のうちから1科目

ク 外国語のうち「英語コミュニケーションⅠ」（英語以外の外国語を履修する場合は、学校設定科目として設ける1科目とし、その標準単位数は3単位とする。）

ケ 家庭のうち「家庭基礎」及び「家庭総合」のうちから1科目

コ 情報のうち「情報Ⅰ」

※総合的な探究の時間3単位（2単位に減じることができる）

③特別活動の成果が認められること

※ここに示さなかった規定や代替に関する規定もあるが省略する。

①の卒業までの総単位数について少し述べる。卒業までに履修・修得が必要な単位は74単位以上と示されているが、これは高等学校学習指導要領がその最低限を示しているに過ぎず、74単位以上とあることから、各高等学校が卒業までに必要な単位を74単位以上にするには問題がない。筆者の知る限りでは80から85単位に設定している高等学校が多い。

仮に卒業までに必要な単位を85単位と設定している全日制課程の高等学校への転入学を考えると、転入先で1年間に修得できる単位が30単位程度であるとする、転入元で1年次の修得単位が25単位を下回ってしまうと、2年次、3年次と進んで各学年で30単位程度修得できたとしても、卒業が認定されないということになる。よって総単位数の観点から転学は厳しいと回答することになってしまう。

³ 文部科学省『高等学校学習指導要領』2018年3月告示

⁴ 前掲3 pp.20～29

一方、全日制課程から夜間定時制課程への転学を検討した場合について考えると、夜間定時制課程では1年間に19単位の履修・修得、4年間で76単位の履修・修得を基本としており、卒業を認定する修得単位は74単位としている学校がほとんどである。

よって全日制課程から夜間定時制課程への転学を検討した場合、1年次修了時点で25単位程度の修得であったとしても夜間定時制課程では2年次で受け入れることが可能となってくる。同様に全日制課程の2年次生が夜間定時制課程の3年次生となることも、総単位数の観点からは大きな問題とはならない。

次に②の必履修科目について考える。高等学校学習指導要領に掲げられた必履修科目は必ず履修させなければならない。ただ、これには例外規定もあり、後で少し触れる。仮に例外なくすべての必履修科目を履修させなければならないとしたときに、いくつか問題となることがある。以下に転学に関する相談を受ける際に問題となりうる事例をいくつか記す。

※問題事例1 必履修科目「公共」について

「公共」は必履修科目であり、多くの高等学校では1年次に配置している。1年次に配置していない高等学校から1年次に配置している高等学校への2年次以降への転学を検討する場合、志願先では教育課程上は「公共」を履修することができないという問題に直面する。

※問題事例2 芸術の履修について

芸術は音楽Ⅰ、美術Ⅰ、書道Ⅰ、工芸Ⅰの中からその1つ以上を履修することになっている。多くの高等学校では1年次に配置されているが、1年次に配置していない高等学校から1年次に配置している高等学校への2年次以降への転学を検討する場合、志願先では教育課程上は「公共」を履修することができないという問題に直面する。

また、仮に芸術Ⅰの履修が成立したとしても、志願先に芸術Ⅱの講座数が少ない場合、2年次で芸術Ⅱの履修が出来ず、単位不足が生じる可能性がある。例えば転学元で書道Ⅰを履修した場合、志願先で音楽Ⅱ、美術Ⅱしか設定がない場合、履修順序の関係からその両方ともを履修させることができる、①で述べたような単位不足が生じる可能性がある。

※問題事例3 家庭の履修について

家庭は、「家庭基礎」及び「家庭総合」のうちから1科目履修することになっている。標準履修単位数は家庭基礎が2単位、家庭総合が4単位である。家庭については成人教育の一環で、18歳に達する前にその一部の学習を始めることになっている。よって遅くとも2年次までには家庭が配置されている。

家庭総合については標準履修単位が4単位ということもあり、2年間で4単位を履修する教育課程を編成することも少なくない。仮に1年次、2年次に家庭総合を置く高等学校から、1年次に家庭基礎2単位を置く高等学校への転学を検討する場合、生徒が家庭総合2単位しか持っていないまま、2年次以降に家庭科の必履修科目を置かない高等

学校へ転学することとなり、家庭科の必履修科目を履修できないという事態を招いてしまう。

※問題事例4 必履修科目の代替を行っている場合

情報は「情報Ⅰ」が必履修科目になっている。ただ、高等学校学習指導要領には「専門教科・科目の履修によって、アの必履修教科・科目の履修と同様の成果が期待できる場合においては、その専門教科・科目の履修をもって、必履修教科・科目の履修の一部又は全部に替えることができること。」⁵ともあり、「情報Ⅰ」の履修がなくても、それと同等の成果が期待できる科目の履修によって、情報の必履修科目は履修済みとする高等学校もある。

例えば工業高校の場合、多くは「工業情報数理」の履修によって「情報Ⅰ」を履修したとみなしている。このこと自体は上記の規定により問題はない。しかし、工業高校から他学科の高等学校への転学を検討する際に「工業情報数理」を「情報Ⅰ」の代替科目として認定するかは、志願先の学校による。志願先の教育課程に照らし合わせて、「工業情報数理」の履修があったとしても、志願先が情報の必履修科目は履修したと認定しないこともあり得る。その場合は、志願先で「情報Ⅰ」を履修しなければならないが、教育課程の都合上、志願先で履修を保障できないということも考えられる。

以上、転学時の単位の照合について、主に単位数と必履修科目についていくつかの問題を取り上げながら検討した。実際に転学相談を受けると、上に述べた問題事例1から4以外にも検討しなければならない問題は挙がってくるが、本稿ではさしあたりここまでとしたい。

どの高等学校も、特色ある教育活動を進めるために教育課程を組み、教育活動を進める。自校の教育目標を達成するために教育課程を組むのであるから、転入学・編入学を検討するときに、転出元で修得した単位と志願先の教育課程が合わないことがあるということは仕方のないことともいえる。目標が異なる2校間の教育課程は合わなくて当然といってもいいだろう。教育課程の相違は根本的には防ぐことができないのである。

ただ、この問題に関して、東京都教育委員会では転入学・編入学を希望する生徒をできる限り受け入れるよう、都立学校に対して転入学・編入学に関する通知^{6,7}やガイドライン⁸を発出している。これらの通知やガイドラインを受け、都立学校では転入学・編入学を希

⁵ 前掲3 p.24

⁶ 東京都教育庁都立学校教育部高等学校教育課「東京都立高等学校転学・編入学募集要項」2022年2月22日発令

⁷ 東京都教育庁指導部高等学校教育指導課「都立高等学校に転・編入学により入学した生徒の必履修科目や専門科目の取扱い等について（通知）」2006年12月19日発令

⁸ 東京都教育委員会「都立高等学校転学・編入学募集に関するガイドライン」（最終確認2024年2月13日）

望する生徒を可能な限り受け入れている。次に、これらの通知やガイドラインの概要を示し、都立学校における転学・編入学を希望する生徒の受け入れについて述べたい。

4 東京都教育委員会による転入学・編入学生徒の受け入れへの取り組み

前章において、高等学校学習指導要領に基づいて単位照合を行うと、現在籍校と志願先の高等学校の教育課程の相違から、必履修科目の履修が厳しくケースがあることを、いくつかの事例を取り上げて説明した。本章では、東京都教育委員会が発出した通知やガイドラインを取り上げ、前章の問題に対して、東京都教育委員会がどのような取り組みを行っているかを記す。

通知やガイドラインに記されていることについては、重なる部分もあるため、ここで少し整理する。通知「東京都立高等学校転学・編入学募集要項」には主に転入学・編入学の手続に関することが記されている。ただ、1 目的には「高等学校等の入学後の進路変更希望に応え、中途退学の未然防止を図るとともに、教育を受ける機会を確保する。」とあり、転学・編入学募集を中退防止に活用することが明記されている。

そしてさらに具体的な運用について書かれたのが「都立高等学校転学・編入学募集に関するガイドライン」である。ここではその中にある、「選考基準の設定」と「合格者に関する転学後の指導」について触れておきたい。

「選考基準の設定」については簡単に触れると、在籍生徒の学力水準をAからDの4層に分けて、志願者の学力と比較することとしている。例えば3教科の学力検査を実施した場合において、2教科がC層、1教科がD層である場合「「転学・編入学後の学習活動に付いていくことができる」と判断するものとする。」とあり、また3教科すべてD層であっても「C層に近い位置である場合について、「転学・編入学後の学習活動に付いていくことができる。」とするかどうかの判断で可とする。」とある。要するに学力検査に関しては、たとえ低水準であったとしても「合格」と判定することを事実上指示しているのである。

次に「合格者に関する転学後の指導」であるが、「「都立高等学校に転・編入学により入学した生徒の必履修科目や専門科目の取扱い等について（通知）」の趣旨を踏まえ、教育課程及び進級・卒業規定を弾力的に運用すること。」との記述がある。またこれに関連する別紙1「応募資格に関するQ&A」のQ2「必履修科目の履修・修得1」からQ7「他学科からの転学2」には、筆者が3章で取り上げた問題事例に類似する問題に対する回答があるが、回答の随所に「教育活動全体を勘案しながら～総合的に判断する」という記述がある。

さらにいえば、Q4「必履修科目の履修・修得3」において、公民の必履修科目「現代社会」（旧課程）が志願先に設置されておらず履修ができない事例で、志願先で「倫理」の履修が不可能な場合においても、「転学であることを踏まえて進級・卒業規定等を弾力的に運用し、当該校の教育活動を全体的に勘案しながら、卒業の可能性について総合的に判

断する。」とあり、必履修科目（この場合においては旧課程の「政治・経済」と「倫理」）が履修できなくても卒業を認めることができることをガイドラインで示している。

このことは「都立高等学校に転・編入学により入学した生徒の必履修科目や専門科目の取扱い等について（通知）」にも「4 未履修の必履修科目や卒業に必要な専門科目の有無を問わず、高等学校学習指導要領に基づき、校長は学校において定めた卒業までに修得させる単位数を修得したもので、特別活動の成果がその目標から見て満足できると認められるものについて、総合的に判断して卒業が認定できること。」とあり、やむを得ず必履修科目の履修・修得が成立しない場合においても転学・編入学により入学した生徒に限っては卒業が認定できるとある。

なお、東京都教育委員会はこのことの根拠として、高等学校学習指導要領解説総則編を示している。そこには「なお、卒業までに修得させる各教科・科目について、転学など特別の事情がある場合を考慮し、その履修や修得について弾力的な取扱いができるような配慮をしておくことが大切である。」⁹とあり、「弾力的な運用」については言及があるが、東京都教育委員会が通知で示す「未履修の必履修科目や卒業に必要な専門科目の有無を問わず、（中略）卒業が認定できること。」については、少なくとも高等学校学習指導要領・同解説には示されていない。東京都教育委員会が「弾力的な運用」について一歩踏み込んだ指示を出しているといっただろう。

筆者はこの「弾力的運用」について、例えば学年制であっても異なる学年の科目を履修させて必履修科目をすべて履修させる、長期休業中に補習を行う、通信制高校の一部の単位を履修させて認定する、「学校外の学修における単位」を活用するなどの運用を考えるが、これらはすべて「必履修科目」は必ず履修をさせなければならないとの考え方に立っている。しかし、東京都教育委員会は「必履修科目」を履修しないまま卒業させることができることを示している。転学・編入生に配慮をすることが必要なことは筆者も理解しているが、「必履修科目」を履修させないということに問題はないのであろうか。

以前、「高等学校必履修科目未履修問題」が報じられたことがあった¹⁰。その時には必履修科目を履修できなかった生徒に対して補習授業をするなど、さまざまな混乱が生じた。私立学校では県からの補助金が減額された学校もあったようだ。このように必履修科目については必ず履修させなければならないという姿勢を文部科学省が示している中で、転学・編入学における必履修科目の未履修については問題としないことについては、筆者はいささかの疑問をおぼえる。詳しくは次章で述べたい。

⁹ 文部科学省編「高等学校学習指導要領解説 総則編」（2009.7）p.220

¹⁰ 必履修科目の一部を履修しなかったり、学習指導要領には示されていない形で別の科目に置き換えてしまったりした問題。筆者が知る限りでは2006年10月に富山県の高等学校について北日本新聞が報じたことをきっかけに全国的な問題に発展した。

5 おわりに

これまで東京都立高等学校の転学・編入学募集に着目し、生徒の学びの保障について考えてきた。第2章では転学先として定時制高校（その中でも特に単位制高校）を志望する生徒が多いことを確認した。第3章では、筆者の現場経験も踏まえながら、いくつかの相談事例を挙げ、単位照合時に必履修科目をすべて履修することが難しい事例が少なくないことを述べた。第4章では東京都教育委員会が発出した通知やガイドラインを確認し、中途退学防止の観点から転学希望者を最大限受け入れるような指示が出されていることを確認した。特に必履修科目について、転学・編入学募集で入学した生徒については必履修科目を履修できなかった場合でも卒業が認定できることを確認した。

筆者が現場で転学・編入学の相談を受ける中で、都立学校以外に転学先として検討しているとよく名前が挙がるのが、私立の広域性通信制高等学校である。これらの学校は、さまざまな強みを生かして生徒募集に取り組んでいることに加えて、単位照合の際に必履修科目の履修・修得にほとんど問題が発生しないために他の高等学校に在籍している生徒を受け入れることができるという強みがある。広域性通信制高等学校の生徒数は急増している¹¹。これは必履修科目の履修・修得に関して検討する1つの材料になるのではないだろうか。

筆者は以前より、そもそも高等学校学習指導要領における必履修科目のあり方について疑問を持っている。学習する科目が固定され、履修の順序にも制限が出ることによって、学校の特色が出しにくくなり、学びが固定化されるなど、そのマイナス面は無視できないだろう¹²。私立の広域性通信制高等学校では、必履修科目を含む科目の履修・修得に柔軟性があり、それが中学生や転入学を検討している生徒らに受け入れられていることは間違いないだろう。高等学校学習指導要領によって規定されることで保障される学びがあることは筆者も理解しているつもりではあるが、学習指導要領によって学びが固定化され、必履修科目の履修・修得をはじめとして、いくつかの問題が起こっていることはあると考えられる。

学習指導要領は、おおらかな規定とし、学校現場で一定程度は自由に学びを構築することができるようにはならないのであろうか。本稿では転入学・編入学時に起こる問題を端緒に学びの保障を検討してきたが、転入学・編入学以外の視点からも、学習指導要領と学びの保障に関しては検討していきたいと考えているので、機会が得られれば整理して報告したい。

¹¹ 文部科学省「学校基本統計」によると私立の通信制高校の生徒数は1985年（5万人程度）から2019年（14万人程度）にかけておよそ3倍になっている。その間、公立の通信制高校の生徒数は3万人程度減少している（およそ83000人→53000人）。

¹² カリキュラムのあり方について、筆者は 金馬国晴編著『カリキュラム・マネジメントと教育課程』学文社（2019） から学びを得た。

1人1台端末(GIGAスクール構想)下における技術・家庭科技術分野の実践と考察
ー 内容D「情報の技術」で育成する情報活用能力の授業ー

練馬区立田柄中学校 技術科教諭 森田 直樹※1
工学院大学非常勤講師 三浦 登※2

0 はじめに※1※2

令和元年(2019年)12月29日「子供たち一人ひとりに個別最適化され、創造性を育むICT環境の実現に向けて～令和時代のスタンダードとして1人1台端末環境～」のメッセージが文部科学大臣より通知された。このGIGAスクール構想は、「1人1台端末と、高速大容量の通信ネットワークを一体的に整備することで、特別な支援を必要とする子供を含め、多様な子供たちを誰一人取り残すことなく、公正に個別最適化され、資質・能力が一層確実に育成できる教育環境を実現する。」「これまでの我が国の教育実践と最先端のICTのベストミックスを図ることにより、教師・児童生徒の力を最大限に引き出す。」ことをねらいとした。

GIGAスクール構想が出された背景の一つとして、PISA(2018年)の調査でOECD加盟国の中で、日本は学校教育におけるICT利用・活用時間が最下位であり、加盟国の利用時間平均と比べて半分以下の結果が示された。反面、子供の学校外でのICT使用は「学習外」に比重があり、チャットや一人用ゲームで遊ぶ割合が高かった。(註1)

情報に関する学校教育(義務教育課程)は、平成1年(1989年)に告示された中学校学習指導要領の技術・家庭科技術系領域に「情報基礎」領域が新設された。その内容は(1)コンピュータの仕組み、(2)コンピュータの基本操作と簡単なプログラムの作成、(3)コンピュータの利用(ソフトウェアを用いた情報処理の仕方)、(4)日常生活や産業の中ではたしている情報やコンピュータの役割と影響の4項目が示された。(註2)

以来、平成29年(2017年)に告示された現在の学習指導要領までは、情報に関する教育は「技術科」で行われていた。

しかし、社会の情報化は、著しい速さで進展し続けていることにより、情報活用能力と情報モラルに関する指導内容は、技術科の授業だけでは十分な役割を果たさなくなった。

特に、スマートフォン等の普及により、SNSやコンピュータ犯罪に関する事故や事件、更にゲームやスマートフォンへの依存症が社会問題となった。そのため、各教育委員会や各学校において、「情報モラル教室」等の情報活用能力の指導を特別活動の時間に補うことが毎年行われるようになった。

文部科学省は、社会の情報化と学校での情報教育の差を重くみた結果、平成29年(2017年)に告示された学習指導要領 第一章総説 1改訂の経緯及び基本方針 (1)改訂の経緯に、初めて「学校教育には～中略～様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構築する～後略(註3)」と情報活用能力を育成する内容を示した。それを受けて、GIGAスクール構想が打ち出され、1人1台のPCを自宅にも持ち帰り活用することを推進してきた。しかし、1人1台端末を学校が貸与する環境は、前述の事故や事件が常態化することを各学校は危惧した。

本報告では、全ての子供たちがタブレットPCを使用する時代に適した情報活用能力を育成するための教育実践である。情報に関する「影」の情報モラルから「光」の情報モラルとなるように、体験的な学習を工夫し主体的・対話的な学習を展開した。

1 技術・家庭科技術分野で習得する情報に関する知識と技能※2

学習指導要領（平成29年告示）に示された技術・家庭科技術分野内容D「情報の技術」で育成する情報活用能力は、情報に関する知識・技能を習得して、生活や社会における問題をプログラミングによって解決する実践的・体験的な活動を通して身につけると示されている。また、情報活用能力を系統的に育成できるように、プログラミングに関する学習やコンピュータの基本的操作、発達段階に応じた情報モラルの学習、（中略）小学校における学習を発展させるとともに、中学校の他教科等における情報教育及び高等学校における情報関係の科目との連携・接続に配慮しなければならない。（註4）情報活用能力は、「技術科」が単独で育成するのではなく、カリキュラムマネジメントの推進により全ての教育活動で育成することが求められていると考える。

（1）技術分野における情報モラル指導の位置づけ

学習指導要領（平成29年告示）では、生活や社会で利用されている情報の技術についての基礎的な理解を図るとともに、それらに係る技能を身につけ、技術と生活や社会、環境との関わりについて理解を深める。（註5）に示され、生きた知識と技能を習得する学習内容に位置づいている。

学習指導要領で示された内容D「情報の技術」で習得する主な内容は、体験活動などを通して、「情報の表現、記録、計算、通信の特性等の原理・法則と、情報のデジタル化や処理の自動化、システム化、情報セキュリティ等に関わる基礎的な技術の仕組み及び情報モラルの必要性について理解すること。」（註6）とある。

内容の取扱いでは、「情報のデジタル化の方法と情報の量、著作権を含めた知的財産権、発信した情報に対する責任、及び社会におけるサイバーセキュリティが重要であることについても扱うこと。」とある。（註7）

本報告では、改訂の経緯にある「様々な情報を見極め」と内容の取扱いにある「発信した情報に対する責任」に着目した。筆者（※1）は、生徒の学習定着を向上させるために、主体的・対話的な学び（協働的な学び）を構成し、体験的な学びを通して情報モラルを学ぶ教材を研究した。

青少年のインターネット利用環境の整備に取り組み、CSR活動の一環として、学校や企業、自治体、政府機関などと協力し合いながら、主に情報モラル教育活動を展開している「LINE みらい財団（一般財団）」が提供している教材を活用して授業を展開した。

情報活用能力育成のカリキュラムマネジメントを推進するために、教科横断的「災害時の情報」をテーマとして選んだ。

2 「災害時の情報とのつきあい方」を学ぶ技術科授業の実践例※1

私は2020年4月より東京都の公立中学校に技術科担当教諭として採用された。学習指導要領が求めている技術科で育成する資質・能力を研究しながら授業の工夫改善を続けている。技術科は1校に1人の配置で、1年から3年を担当するため、技術科全学年の学習内容を教材研究する必要がある。本報告は、その一端として第2学年の2学期「情報の技術」の教材についての研究である。学習指導要領の位置づけを確認し、教科書以外の教材を研究して、体験的に学び生徒たちに情報モラルを定着させることに視点をおいて授業づくりを行った。

【実践報告-学習指導案-】

1. 題材名 内容D「情報の技術」（情報モラルの必要性について理解する）

2. 題材の目標

SNSコンテンツの計画設計を通して、情報通信ネットワーク上での表現方法を理解するとともに、著作権を含めた知的財産権、発信した情報に対する責任、及び社会における情報モラル、並びにセキュリティについての重要性について理解し正しく利用する態度を養う。

3. 題材の評価規準

ア 知識及び技能	イ 思考力、判断力、表現力等	ウ 学びに向かう力、人間性等
① 情報の表現、記録、計算、通信について科学的な原理・法則を理解し、説明できる。 ② 情報セキュリティに関わる基礎的な仕組みを説明できる。 ③ 情報を収集・発信する際に必要な情報モラルの必要性について理解している。	① 情報の技術に込められた工夫を読み取ることができる。	① 進んで情報の技術と関わり、主体的に理解し、技能を身に付けようとしている。

4. 指導観

(1) 題材観

本題材は、中学校学習指導要領（平成29年告示）第2章第8節「技術・家庭」

<p>技術分野 内容D 「情報の技術」</p> <p>(1) 生活や社会を支える情報の技術について調べる活動などを通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。</p> <p>ア 情報の表現，記録，計算，通信の特性等の原理・法則と，情報のデジタル化や処理の自動化，システム化，情報セキュリティ等に関わる基礎的な技術の仕組み及び情報モラルの必要性について理解すること。</p> <p>イ 技術に込められた問題解決の工夫について考えること。</p>
--

をもとに設定した。

(2) 生徒観

道徳の授業や情報モラル教室、日々の生活指導等でスマートフォン並びに、SNSの指導について気をつけるべきことや、間違った利用による負の側面の指導は毎年行われている。また、家庭の情報モラルに関する意識も高く、SNSの取り扱いについてはSNS田柄ルールを毎年夏に設定して、生徒の情報モラルの向上を行っている。

(3) 教材観

- ・体験学習を通して自身のSNSとの関わり方を振り返り、今後の扱い方を見直す機会をつくる。
- ・実際に情報端末を取扱う体験を通して、対面でのコミュニケーションと文字でのコミュニケーションの違いに気づき、情報を発信したり、受信したりする時に気をつけるべきことについて気付く。
- ・情報を正しく扱うためのルールやマナーについて考えさせ、モラルの必要性について気付かせる。
- ・主体的・対話的で深い学びの工夫として、グループでの話し合いやペアワークによる振り返りを取り入れる。
- ・知的財産権について知らせ、それを保護する必要性と利用の仕方について考えさせる。

5. 年間指導計画における位置付け

【D 情報の技術】

- 1-1. 生活や社会を支える情報の技術
- 1-2. 情報とコンピュータ
- 1-3. 情報の表現と伝達
- 1-4. 情報セキュリティと情報モラル

6. 題材の指導計画と評価計画（3時間）

	ねらい	学習内容, 学習活動	評価規準・(評価方法)
第1時	<ul style="list-style-type: none"> ○知的財産権を保護する必要性を知り、適切に利用する方法について考える。 ○人権や個人情報保護のためのルールを知り、情報の利用に仕方について考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・SNSの利用に際して、事例をもとに話し合いを行う ・知的財産権の侵害に当たるものを例に挙げ、保護するための利用の仕方を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> アー①(観察・ワークシート) イー①(観察・ワークシート) エー①(定期考査)
第2時 本時	<ul style="list-style-type: none"> ○情報にはインターネットに流れることで自身や他者の不利益になる情報が含まれることを知る。 ○SNSコンテンツをより良く利用する方法を考える。 	<ul style="list-style-type: none"> ・SNSコンテンツの体験を行う。 ・SNSコンテンツの課題と利点、配慮すべきことについて考える。 	<ul style="list-style-type: none"> アー①(観察・ワークシート) イー①(ワークシート)
第3時	<ul style="list-style-type: none"> ○情報通信ネットワークの利用時の危険性について知る。 ○情報を安全に利用するための仕組みを知る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・ネットワークの危険性と利便性について話し合う。 ・セキュリティ対策の仕組みや特徴を確かめる。 	<ul style="list-style-type: none"> アー①(観察・ワークシート) エー①(定期考査)

7. 指導にあたって

① 授業形態の工夫

主体的・対話的な学びになるように、課題を設定し、グループ活動やペアワークの形態を取り入れる。

② 指導方法の工夫

ねらいを各授業の導入で提示し、学習の流れに見通しをもたせる。ICT機器を活用する。

③ 教材の工夫

発表やグループワークなどの生徒が主体となるような活動を取り入れ、興味・関心を高める。ワークシートには生徒が振り返りをしやすいよう工夫をする。

8 本時（全3時間中の第2時）

(1) 本時の目標

情報モラルの必要性と情報を発信する時の注意点について説明できる。【知】

(2) 本時の展開

時間	学習内容・学習活動	指導上の留意点	評価規準 (評価方法)
導入 5分	○本時の目標を確認する。 ○情報モラルとは何か考える。	<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">情報の信頼性について考えよう。</div> ○情報モラルと聞いて思いつくことを書き出させる。 ○災害時における情報の見極め方を学ぶ。 ○守られる存在から、社会に貢献できる存在へ。	
展開 35分	○情報入手の手段を確認する。 ○メディアの特性の整理を行う。 <div style="text-align: right;">【5分】</div> ○情報防災訓練に取り組む <div style="text-align: right;">【20分】</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">【配布するもの】・被災地点マップ ・情報シート</div>	○以下の内容を確認する。 ・若い世代程 SNS で情報を入手しているということ。 ・SNS は情報の伝達は早いですが、信頼性に欠けるということ。 ・災害時に自分たちが発信する情報 ・入手する情報で社会に貢献ができるということ。 ○手順についてスライドを使いながら確認する。	

	<p>[前提条件]</p> <ul style="list-style-type: none"> ・班のメンバーは全員一緒に行動。 ・予想される津波の高さは 10m。 ・安全に救助に向かえるのは 1カ所。 ・制限時間は 15分 <p>○結果をクラスで共有する。</p> <p>○災害時における情報のトラブルについて考える。</p> <p>○どこに注目して情報を見極めればよいか考える。</p>	<p>○正解の避難拠点・避難経路・救助対象について確認する。</p> <p>○フェイクニュースの例を紹介する。</p> <p>○情報は「だいふく」で見極める。 だ…「誰が言ったのか」 い…「いつ言ったのか」 ふく…「複数の情報を確認したか」</p>	
<p>終末 10 分</p>	<p>○プリントに振り返りの記入を行う。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・SNS をよりよく利用するにはどうすればいいだろう。 ・情報モラルとはなんだろう ・授業の振り返り・感想 ・「私の SNS 宣言」 	<p>ワークシート記載の留意点 1</p> <p>○情報モラルについてもう一度考える。</p> <p>[評価基準]</p> <p>A 授業開始時と比較して、考えに変化がみられる。</p> <p>B 授業開始時と変化がない。</p> <p>C 記述がない・未提出</p> <p>ワークシート記載の留意点 2</p> <p>○文字でのコミュニケーションと対面でのコミュニケーションの違い、難しさについて記入するように促す。</p> <p>[評価基準]</p> <p>A 授業のまとめだけではなく、この後の自分の生活に活かそうとしている記述がある。</p> <p>B 授業のまとめ・振り返りの記述がある。</p> <p>C 記述がない・未提出</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・ア-③ 情報を収集・発信する際に必要な情報モラルの必要性について理解している。 <p>【プリントの記述】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・エ-① 進んで情報の技術と関わり、主体的に理解し、技能を身に付けようとしている。 <p>【プリントの記述】</p>

(3) 引用資料

LINE みらい財団 「災害時の情報とのつきあい方・デマなどの見極め方を学ぶ情報リテラシー×防災の教材「情報防災訓練（情報収集編）」を開発」

<https://line-mirai.org/ja/events/detail/24>

3 教材「情報防災訓練」(抜粋) ※1

情報防災訓練は、各班には SNS 等で入手した情報(情報シート)がある。しかし、自分たちの情報シートの内容だけでは、正しい避難場所に避難することはできない。また、中学生が救助できる要救助者の救助も行えない。

(1) 設定条件(訓練上のルール)

防災訓練の方法は、何が、どこまで、活動できるのか。などの制約条件をスライドで説明し、活動方法を理解させる。【スライドの抜粋(Fig 1, 2)】

ワークシート上にも〈設定〉を示して、確認しながら活動をさせる。

設定

- ・制限時間15分
- ・正しいルートと避難場所を調べて避難する。
- ・中学生が数人いれば救助ができる人も地域内に数名いる。

Fig 1

設定

他の班と対面でコミュニケーションは取れないが、他の班には自分の家族がいて家族とは連絡が取れる。

Fig 2

(2) 活動ツール(訓練で使用できるアイテム)

各班には、それぞれ違う内容の情報シート【スライドの抜粋(Fig 3)】と各班の現在地を記した地図【スライドの抜粋(Fig4)】が与えられる。また、情報発信と情報共有にチャットツール(jamboard)が使える。

情報シート

~ A班だけが知っている情報 ~

A0 大切な情報です。助けを求めると同じくらい、自分たちが持っている避難に関連した情報を提供することも大切です。こうした情報発信にスマートフォン(タブレット)を積極的に利用してください。

A1 避難所ではない建物は、高さが十分に高くても、建物の強度や構造的な問題などがあり、避難先としては不適切である。

A2 「温泉」に入っていた人もほとんど避難完了しているが、歩行力が衰えた1人の高齢者が救助を待っており、中学生3人が必要である。3人以上中学生がいれば、マップのどの場所にも移動可能である。

A3 「外内病院」は市内唯一の総合病院で、患者をたくさん抱えている。

A4 「大池」の水が氾濫する可能性がある。

A5 「市役所」の職員が言うには、「市役所」は高さ5Mまでの津波までなら問題ないらしい。

A6 「ペットショップ」の東側の道路を南に進むと遠くに海が見える。

情報は以上です。

Fig 3

Fig 4

設定

情報を共有する際は、架空のグループチャット(Jamboard)を利用する。

Fig 5

教育思想史における「日本近世教育思想」—教師教育の観点から—

内山 宗昭

(はじめに)

「教育原論」領域の教師教育からの考察を拙稿にて試みてきた。¹⁾ そこで、筆者自身の本学教職課程講義科目「教育原論」の担当—1987年以降の約37年間のふりかえりを元に、その総論的な性格すなわち教職関連知識を浅く広く学ぶ包括性に照らして、西洋教育史・教育思想史を比較という観点を中心に扱った例を取り上げたが、それは筆者の専門研究に絞った場合傍系的な内容である。教師教育としての意図に照準を合わせた教育内容であるとしても、専門のところでは何を提供しているのか。この問いには一片の戸惑いがあり、それは、筆者の研究対象である近世の日本教育史・教育思想史は当領域において決してメジャーではないということである。すなわち、日本近世の教育史なかんずくその教育思想史に意味づけを行うことには用意が必要であり、まして一般的な教育学ではなく教師教育としての「教育原論」においてどう扱うかということは十分考察検討の余地があると考えている。そこで小稿ではその試みとして、日本の近世の教育思想史において、特に前期の捉え方、その枠組みに関して幾点かを検討してみたい。

1. 日本近世教育思想の「教育原論」での取り上げ方に関して

筆者の担当する「教育原論」は教師教育を目的として「教育の思想」と「教育の制度」を主に扱う講義であり、教育学一般より目的的な要素があると考えているが、²⁾ その場合、教育史・教育思想史的な知識について過剰な目的性でないことを前提に意味づけを持たせたい。その観点から近世日本の教育思想に題材を探るといった場合には、ある種の制約が感じられる。西欧近代教育思想にみる連続性(ある面で再評価の継承)と市民革命との関係等の要素は教育思想史学習の中心ともいえるが、日本に相当の要素を探る場合、まず思想史という面において連続性が表出していない観がある。近代と近世以前の連続・非連続の問題も制度史・実態史において連続性があったとしても、思想史として連続性を考える際には儒学の教育思想の評価が問題になる。近代教育思想が明治期に移入される形で始まったとしても、それへの連続性としてとらえられるのは幕末期の近代化への胎動の文脈においてである。

まして近世前期に遡る場合、主に儒学による教化政策に関わる教育への関心・普及の思想とその「人間中心主義」(ここでいう語義については後述する)の側面においてであった。しかも現在は社会史中心になり学説史が後退する中で教育学テキストに取り上げられることは少なくなった。もともと当期の思想史がテキストに載ること自体が稀である。

筆者自身の中でも本学教職課程選択科目である「教育史」講義においては取り上げるものの、必修の「教育原論」においては日本近世教育思想を取り上げることは少なくなった。なぜだろうか。教職のやや専門性を持たせた選択科目「教育史」では、定番の西洋教育史・思想史のみならず、アジアの教育史(西アジアを含む)を取り上げ、日本教育史の一部でその教育思想史を扱う等、枠組みを広げるよう努めてきた。一方、「教育原論」の教育史部分は限定的であり、まして日本の近世以前の教育思想史はマイナーな位置にある。

「教育原論」における近世教育史に該当する部分では、学校史として私塾を取り上げるが、学校の機能論と関係させて、革新的機能を持ち近代を制度内で先取りし影響を与えたという面で取り上

げている。³⁾ 制度に関わる思想という面がある。また補足的に私塾は人物研究としても取り上げやすく、そこでは学校主の先進的な思想面を探ることが中心になっている。学校の機能論から説明することはやや特色があるかもしれないが、近代の先蹤という説明はオーソドックスな視点である。近世前期の私塾に関しては、思想面としては、教育普及が中心であり、江戸幕藩体制下の社会教化政策に符合している側面から説明され、それを踏襲しているところがある。

小稿では、日本近世教育思想を題材にすることを改めて模索したい。ここには学説史の再評価を試みる側面もある。筆者が過去に「教育原論」で取り上げてきたことがあるのは、次のような素材である。1. 陶冶性論としての「中人」説、2. 教育・学習段階説としての「小学」「大学」、3. 随年教法という発達段階説の萌芽、4. 教化と教育の異なり、というテーマを取り上げた。

1.は、人間の大半は陶冶性を持つ「中人」であるとみなし、それゆえ教育・学習による陶冶の必要性和可能性を説く論である。教育の普及への前提となる人間観として、身分にかかわらぬ陶冶性を説く面をみた。もっとも儒学の学派あるいは論者如何でその解釈に幅があることも参照する。ここに関係する儒学における気質変化説と気質不変化説についての朱子学、徂徠学の解釈の異なりも取り上げることがほとんど見られなくなっている。

2.は、「小学」の基礎教育、「大学」の発展教育という教育・学習段階説を取りながら、基礎教育の部分に暗唱を含むテクニカルな識字等を位置づけるものである。基礎学習とは何かの文化論を含む議論を引き出す要素もある。

3.は、年齢に応じた学習段階から、さらに心身の成長発達段階各々に即した教育方法の提供を説く論が日本にもあることの紹介である。

4.は、3に「教育」を読み取るならば、社会教化政策の一環としての学校設置は「教化」に相当しており、日本近世の「教育」の萌芽をどのようにみるかという問題提起とした。

以上の範疇で取り上げてきたことがあるが、そこには限界があつて、おおむねが近代のベースに近世の教育普及の実態があつたという定番的な前提しか述べられなかったことが多い。

2. 日本近世教育思想史の側面—山鹿素行の教育思想を例として

日本近世の教育思想研究においては、基本的には近世の儒学の前近代性がベースとなって考察される傾向がある。西洋教育思想史の J.ルソー(1712-1778)以降の「近代教育学」への文脈の日本における適用の問題があつて、そこからみれば市民革命を経ない、市民の台頭とその担い手の思想を日本に探すことにおいて限界があり適合しない。近世日本の都市化社会の再評価や庶民の実質的台頭の中での史的な研究観点も進展し変化してきたとはいえ、教育思想の近代化の萌芽を探すことは難しいとみなされている。⁴⁾

ここで筆者の研究対象である山鹿素行(1622-1685)の教育論を例に取り上げてみたい。その論をどう位置付けるかに関わるが、前述の課題意識より再考してみたい。拙著『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』で述べたように、近世前期主に寛文年間(1661-1673)の著作群に主張されているところに、日本の実情に適合するように案を提起、教育的視点を明確にし、「慈悲の誠」に基づく「自然教化」という教育理念の背景を有し、子どもの生理的な発達に注目する教育思想を示している。⁵⁾

まず、前節で取り上げた「中人」説によって陶冶性を主張する論は素行に限ったことではない。ここに教育普及の思想的な下地があるとすれば、その論者の一人ではあろう。古典の言説「上智と下愚は移らず」を否定する方向で実質的には解釈し、「上智」は理想態としてのみ設定され、現実態

のほとんどを占める陶冶性の高い「中人」の教育状況を如何にするかを課題とする。ここにも中国古典の日本における適用という面があり、古典引用に続く「案ずるに」以下の記述に素行自身の現実案としての提案が窺われることが多い。

「小学」「大学」の学習段階説も他の儒者に共通してみられるが、単なる学習段階から発達段階に即した教育方法に発展させたところに特色がみられる。意識的に、学習段階説ではないつまり読書課程とは別の身心の発達を論じている。前節で筆者が取り上げた教材の主要な部分であるが、取り上げなかった面をここでは改めて限定付ながらクローズアップしてみる。すなわち、それは、日本における「消極教育」、医方家の説に則ろうとする成長・発達観であり、子どもの発達段階各々に即した教育方法を提供する論である。「小学」段階の前に「養育」の段階を加えて、胎児から生後の心身の発達状況を観察しながら、「出生」「笑語する頃」「歯が生える頃」「手に物を握める頃」「言語が可能になる頃」「知が芽生え羞恥心が生ずる頃」「歩行が可能になる頃」「3歳頃」「6歳頃」「7歳頃」「9歳頃」「10歳頃」「13歳」「15歳以降」の段階について各々の発達の状況を付して述べ、その教育方法を指摘する。古典である『礼記』『内則』に比較しては成人以前の教育に限定し、朱子の『文公家礼』と比較しては、学問の学習段階ではなく子どもの発達段階に即した日常生活に密着した教育という視点が明らかになる。「頃」とあるのは子どもの生理的な発達に注目しているからで、個人差があり、「形ととのひ知の足り欲の発すべき節を詳にして」「其の節天の時を考へ其の児の質をはかりて節をたがふべからざるなり」とする。随年教法の一つではあるが、年齢よりも発達段階そのものを問題にしている。子どもの「心のゆくに従って自然と善へさとし入れる」「唯だ不断の上にて世事万端を自然と教ふるに利あり」との「慈悲の誠」にもとづく教育方法が素行の主張の要であった。⁶⁾

一方、身分論に限定される子どもであって、この説を直接に対象としているのは、武家の子弟、特に君主論の一環として説かれる立場があって、実際に身分論としてどの範囲を想定していたのかという問題がある。しかし「下民凡人にすら幼より教ふるの道あり」⁷⁾としていることで、当説の適用範囲は広いと思われる。素行にとって強調された武士の学問・教育とは、武士の生活規範であり、特権的な教養とは異なると意識されており、身分論としての階層の幅のある中で一般化を図ることもあった。

学説の継承の問題すなわち素行の説にたとえ先見性があったとしても何故それが門弟をはじめ、学派やまして一般に広まらなかったのかという問題がある。学派を継ぐ一人津軽耕道(1682-1729)であっても、発達の個人差は認めていても、その「節」の理解は甚だ大雑把である。発達の状況の詳細を観察してゆくという意識が読み取りにくいものとなっている。ただし「幼主を教導するの用必ず其の節あり。其の節を詳にせざる時は事煩して而して益なし。而して其の節の実を論ずる時は小児の年齢及び文学読書等に泥むべからず。幼君の智足り形調ひ欲発するの節を詳にして其の節を失わざるなり。……長ずるに従ひ耳目四支の用やふやくに調ひ、たとへば昨日解せざるの義を今日は解し今日欲せざるの事物を明日は欲するに至る、其智其形其欲各発生の節あり」⁸⁾との記述をみれば、素行の論の要は押さえているわけで、この継承の面を過小評価していないか改めて検討の必要を感じている。実際に藩主はじめ藩内の教育の任に与った耕道が論を受け継いでいるということに一定の評価が可能ではないかと考える。

以上の素行の論に、ある面で近代教育の萌芽をみようとするにしても、「近代」の先蹤という観点から取り上げること自体は研究の方法論として限界がある。前述した近世教育思想にみられる「人間中心主義」というものも、社会規範としての儒学の「人倫」の範疇においてのそれである点に注意

が必要であり、その点は素行にも当てはまる。とりわけ素行には身分論の確立を社会教化する意図が明白である。庶民教育の学校案を提起する先見性に優って身分論への固定化は大きい要素である。また、素行の思想の全体を見回したときに、その「日本中朝主義」とされたナショナリズムへの契機は、後世に近代教育のナショナリズムと結びついた面でイデオロギーに根を持つ人物顕彰的な取り上げ方をされるなど極端な傾向を持ちやすい。素行の思想の実質に比して、近代教育思想史における儒学の再評価の文脈以上の色合いを持つこととなったといえよう。⁹⁾

それでも、素行の論には当期の儒者と比較しても、特色のある子どもの発達段階に即した教育方法が見られたことを重視したい。その後の継承・連続に弱い点が前近代の様相とみるべきとすれば、その評価の検討は必要だが、同時に近世前期に見解として、こうした主張がみられ、教育普及の方向とともに存在したこと自体も看過できない。素行は、藩主の教育、藩内の教育、村落と都市の教育実態の観察をしており、そこから藩主と藩士教育、寺社の寺子屋への活用、都市部の寺子屋について論じた。明暦(1655-1658)から寛文年間へ、素行の中の思想的転回と教育論の発展は、彼自身の思想変遷であるとともに、日本の状況に照らして教育普及を志向する経緯からは、教育状況の変化がここに想定される。学校案に関わる教化政策にあつて実態評価としての教育の様相が観察されている。素行からみれば教化政策であるが、実態は都市部の「新しい層」の教育状況に照応していることが窺われる。¹⁰⁾ 素行の思想において「教育」がその中に見出せることをここでは強調しておきたい。¹¹⁾

3. 日本近世教育思想の取り上げ方の模索

前節では、筆者の研究対象である山鹿素行の教育論を対象として、その日本近世前期の教育思想の展開に関わって意味を再考した。日本近世教育思想分野はそもそも教師教育としての「教育原論」領域では極めて限定されていて取り上げる際の偏りは否めないが、「近代」から距離があるはずの前期思想中に、幾点かの検討すべき要素とその可能性を考えてみた。教師教育という文脈では時に人物顕彰的な方向で近世にいたずらに普遍性を見出そうとする傾向もみられ、そこには制度に抛らない個人の私塾の立場を中心に教師論として取り上げられる場合もあるが、これらに関しては拙稿で既に考察を試みた。¹²⁾ 本稿では教師教育において日本近世教育思想をどのように取り上げるかという課題について、改めて下記のような観点からの取り上げ方が可能ではないかと考えた。

1 点目は、江戸前期の教育普及の思想を例に、私的な活動が公的な制度・政策に取り込まれる過程に起きている思想をみてゆくことである。前節の例にみられるように、当期の教育状況の実態が存在する中で、それが政策的な社会教化の一種の理想態としての思想とどう距離があつたかという問題である。背景に江戸初期からの文教政策、学校の制度的な意味での普及と子どもの入学の様相の紹介が必要であろう。近世の身分階層問題をはじめとして研究全般が進み、そこで描ける「教育像」も変化していることであり、散見する諸相も類例として材料になりうると考えている。

2 点目は、子ども観の変化であり、そこに随年教法一般から進んだ、子どもの心身の成長の過程の詳細への観察・関心からの教育方法を考量し、限界があつたとしてもその意義を継承した跡があるという面についてみることである。これは教育観の比較というアプローチも使えるところであると考えている。

いずれも定番の教育思想史の提供とは言えない段階であるから、考える材料として幾つかを提起するのが現時点での教師教育「教育原論」の範疇で可能なことかと認識している。前述したよう

に今までの「教育原論」では、当領域はあまり立ち入らず、近代の前提としての近世の教育普及の存在としては紹介しないことが多く、広く浅くの知識群の中で時間的に相対的に縮小してきた。少ない中で 1.陶冶性論としての「中人」説による教育普及の基礎論 2.「小学」「大学」の学習段階説と学習文化、3.随年教法とその中の発達段階に即した教育方法説、4.「教育」論と「教化」論の混在と問題提起にとどまっていた内容に関して枠組みは残しながらも一歩を進めたい。

筆者の「教育原論」で、上記について改めて取り上げる箇所を考えると、主な項目建てとして「教育観の類型」「近代公教育成立史」「学校の機能論」「学社連携」「教育論の比較」「学校安全他」とある中では、(1)公教育成立史の前段階の近世以前の教育の日本編の項において、公教育の成立基盤の問題として、(2)西欧教育思想の類型と近代教育思想史を取り上げる項ならびに教育論の比較の項において、日本の類例として取り上げることが想定される。

(1)では、前述のように社会教化論としての身分論固定化の方向がある一方、対象の階層観と当期の教育実態の観察には予想以上に捉え方に幅があること、(2)では、西洋近代教育思想史に比較できる「消極教育」、子どもの発達段階の詳細な観察と教育方法、発達と個人差への着目がみられ、その教育思想の影響・継承についても評価できる部分があることを取り上げたい。また両者は教育普及思想の内実に発達段階説があったという面でも、当期教育状況の詳細な観察を踏まえた現実策という側面と相乗しているものであり、考える素材になり得る。

(結び)

日本近世の教育思想には、前期においても、教育普及の思想とともに心身の発達段階を論じ、社会教化政策下の中でも学校を始めとする教育の実情の観察を踏まえた論の提供を例に見いだすことが出来る。このような教育思想的な文脈を題材にすることを改めて試みたい。むろん教師教育において日本の近世教育をどのように取り上げるかという課題は、そもそも日本近世教育思想研究の意義に関わるどころであり、それに応えるためには近世史研究の動向を踏まえながら、さらに検討を要するところである。新たな観点を加えて教師教育に組み込みたいとの試論であるので、学生の意見等に関しては稿を改めて紹介したい。

(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「「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—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 25 号・2023 年 3 月・pp.105~111。
- 2) 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—」(前掲)。
- 3) 拙稿「学校論」(橋本太郎編著『現代教育基礎論』第 2 章)酒井書店・2010 年 4 月・pp.38-41。
- 4) 山本正身「再考「江戸教育思想史研究」」教育哲学研究 125・2022 年 5 月・pp.69-90。藤居岳人『懐徳堂儒学の研究』大阪大学出版会・2020 年 6 月・pp.42-44。
- 5) 拙著『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』酒井書店・2013 年 12 月・pp.143-144。
- 6) 山鹿語類・広瀬豊編『山鹿素行全集思想篇』岩波書店・1940-1942 年・6 巻 pp.288-292。謫居童問・同前・12 巻 pp.24-28。『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心に—』(前掲)・pp.135~147 参照。拙稿「山鹿素行の教師・学習論の一考察—『謫居童問』への展開の検討を中

- 心にー」工学院大学研究論叢第 56-1 号・2018 年 10 月・pp.52～67。
- 7) 山鹿語類・(前掲)・6 卷 p.135。
- 8) 津軽耕道『補佐要論』(弘前市立弘前図書館蔵)27-28 丁。『教育思想の研究—山鹿素行の教育論の考察を中心にー』(前掲)・pp.267～274 参照。
- 9) 拙稿「山鹿素行の教育論と「日本化」の問題—『中朝事実』の教化論の解釈を中心にー」工学院大学研究論叢第 56-2 号・2019 年 2 月・pp.70～85。
- 10) 「山鹿素行の教師・学習論の一考察—『謫居童問』への展開の検討を中心にー」(前掲)参照。
- 11) 拙稿「山鹿素行の教育思想における諸概念の考察—「自然」「節」を中心にー」工学院大学研究論叢第 55-1 号・2017 年 10 月・pp.79～93 参照。
- 12) 拙稿「教育思想史としての「教師像」に関する一考察—近世教師像の検討を中心にー」工学院大学教職課程学芸員課程年報第 24-2 号・2022 年 6 月・pp.63～71。

教育における「連携」の概念・用語をめぐる―「学社連携」の課題を中心に―

内山 宗昭

(はじめに)

「学社連携」の用語をはじめ、教育活動や制度に関して「連携」という用語は頻出し、教育政策上で用いられることも要因ではあるが、日常的に「連携」の用語は人口に膾炙している。しかし、特に教育制度絡みで「連携」が用いられる際に横たわる曖昧性や課題も少なくない。ここでは、拙稿で取り上げてきた「学社連携」の経緯と課題の考察を例示しながら「連携」に潜在する課題について若干の考察を試みたい。

筆者は担当する教職課程科目に関する幾かの論考の中で数度「学社連携」を中心とした「連携」の課題について考察を試みてきた。¹⁾ それは論の一部で取り上げる場合も含まれるが、総じてみれば結果として「学社連携」の変遷史からみる状況と課題を主に取り上げてきたことになる。現在、「学社連携」は政策的なテーマにもなっているところだが、その課題は個々の具体的な事象にみる問題のみならず、かなり原理的・本質的な問題も含んでいると考える。本稿では、それゆえ、改めて論点を整理しながら課題を抽出するとともに、総括的なところから教育原理としての考察を試みたい。

1. 「学社連携」とその課題

1-1 学社連携の一般的な課題

筆者の「教育原論」の講義では、受講学生に「学社連携」のプランを考案することを通じて、その可能性と課題を考えてもらう機会を設定している。そこでの学生案で鍵になっている視点は、①学校の教育機能を支援するための連携、②新しい要素を加えその機能が拡張するための連携、③学びの新たなスタイルを保障するための連携、この3点である。具体的な「学社連携」のプランとして多く返ってくるのは次の案である。医療機関や福祉施設、警察等、代表的ともいえる従来から実践のみられる「連携」活動の水準を上げること、教育関連のボランティア活動や塾との「連携」、特別活動や総合的な学習(探究)の時間の活動の幅を広げる機会となる活動・施設との「連携」、これらの率が高い。その理由は生徒や学生としてそれまでの実体験の中でその有効性を感じ取った例に即して挙げられていることが多いからである。反対に、地域住民としての社会的な生活に関わる方策、生涯学習や地域の側からの「連携」の意味を問うのは相当に想像力を要するところである。保護者の声を代弁する等が限られた窓口であり、教師の多忙化対策としての「連携」や「学社」から展開して「学学」すなわち学校間連携に想いを致すことの方がまだ身近だということである。²⁾

このことは、「連携」を創案した支持しという立場と実体験との相関関係を暗示するものである。学校と距離感のある地域住民の「学校支援」を促進すること等は単に啓蒙活動で足りることではないということでもあり、実際に地域住民が「参加」して意義を体験することが重視される所以である。それは生徒や学生にも当てはまることであろうし、それを創出する「連携」の実践での「体験」の印

象と意味の認識は鍵となっている。

一方で、学生が想像力を膨らませて新たな「連携」の対象を模索したり、プランを構想したりすることを「実体験」なしには成しえないと限定しすぎてもよくないだろう。動機づけは多様であってしかるべきである。とまれ「学社連携」の地道な実践はもちろん知識もが次に向けての「学社連携」の推進と質を高めることに寄与しているということなる。

この図式で考えると、課題の様々を真摯に考える必要がある。すなわち「実体験」での躓きの多さは促進に逆行するからである。もっとも、そこで量的な拡大よりも質を問うことが求められているとも言えるわけである。実体験ならびにその課題の認識のフィードバックという回路である。そして重要なのは「連携」の促進ばかりではなく、それに消極的な立場もありえるということであり、その選択肢は保障されなければならない。

「学社連携」の教育目的からみた意図・ねらいとその効果の様々に関しては論じられてきており、拙稿でも取り上げたが、一方で拙稿では、「学社連携」に関して特に次のような観点に本質的な課題が根差しているのではないかと指摘してきた。

1. 「学社連携」の変遷史を辿ると、戦後史の中での学校教育と社会教育の分離、1990年代以降の生涯学習政策に関連した学社連携施策のその後の停滞と後退、「学校開放」の流れと政策的な「地域に開かれた学校」の不整合など、実践の蓄積が相応にありながらも現在期待する「社会に開かれた教育課程」に至るまで、一つの流れで説明できる発展史とはいえない。

2. 出所の異なる概念や施策が混在している事情から、「学社連携」の実質的な概念・用語には混乱がみられるが見逃されているという問題がある。例えば「学社」の「社」の範疇の問題である。

3. 「各人の学びをその多様性を踏まえて保障する」という視座に必ずしも認識が成熟し届いている現状でないことが課題の根底にみられる。³⁾

本論では、特に 2. で指摘した曖昧性の誘因でもある「学社連携」にみる“構造”や“関係”の問題に触れておきたい。

「学社連携」に限らず、教育活動に関わっての「連携」の概念・用語は、具体的な「連携」が成立し有効な双方(必ずしも双方に同等のメリットがない場合も含めて)の施策足りえている場合もあれば、「連携」の用語が独り歩きし都合の良い理想論に陥っている場合もあるだろう。後者の理想論の意味は「連携」して悪いことはないだろうという楽観論からくるデメリットに対する課題認識の弱さがみられるということでもあり、曖昧性の一面である。それは政策的なモデルの普及が先行する場合にもみられる事態である。齟齬の負担を教員や保護者、地域のボランティアが預かっている場合には早晚破綻が生じるはずだが、それすら過度に抱え込んで担おうとする傾向もある。

「学社連携」の実践で支えとなっているのは、個別の要請に対応した「連携」であって、諸機関との連携の際も、スタッフの関係づくりの内実には依拠している。「連携」はまた、中継の場やツールを介する等、多様な形と変化を採りうるものである。型通りでない「連携」は前述とは反対の方向を目指しているが如くである。

地域コミュニティの拠点として学校は機能するかというようなテーマも立場により温度差がある。むしろそれは当然の事象であり、立場による期待の異なりの把握や調整、「学社融合」という理想

論と部分的なその実現の可能性の模索、連携対象の偏りから逆に限られたルートの継続性を担保すること、生涯学習の基盤の未整備とそれゆえの学校の優位等、現実的なレベルで差し当たり解消しようと試行錯誤しているスタンスもあるということである。また外部委託や関係スタッフの有償化等は行政抜きには安定しないとみられている。

1-2 教育政策に関わる課題をめぐって一チーム学校から地域連携担当教員に至る学校にとっての連携

次に、「学社連携」が具体的な施策や実践として動いている場面で生じ指摘されている課題について振り返る。「学社連携」に関わる教育政策の課題を例にとってみてみると、次のような点が挙げられる。政策並びに施策の関連動向とすれば、カリキュラム政策としての「地域に開かれた教育課程」や学校経営に関わる「コミュニティ・スクール」があり、施策一般から言えば広義の「学校開放」に関わるが、これらも拙稿で取り上げてきており、ここでは、政策の内、「チーム学校」「地域学校協働活動」「地域連携担当教員」に関する課題より考察を試みたい。ここで「学校にとっての連携」というスタンスを採るのは、教師教育の目的に照らしてのことである。生涯学習論からの学校という論脈は現時点では十分行き着いているとは言えない。学校という枠組みから見た「学社連携」である。構造のところからみれば、「チーム学校」は、学校内の連携を母体としたところに外部スタッフあるいは外部に延長して機能可能なシステムが付加し期待されるものであり、「地域学校協働活動」は、元来は「学校支援」という社会教育からの働きかけの強いものであったが、「コミュニティ・スクール」との一体化も含めた総合的なシステムが政策的に期待されているものであり、「地域連携担当教員」については、学校の校務分掌に位置づけられる窓口機能が基本であろう。実態は各学校で差があるものであるが、文脈の異なるところを簡単に「一体化」する難点も踏まえて、特色の違いはむしろ明らかにしておくべきであろう。

1-2-1

学校内でのスタッフ連携を基盤としながら外部に拡張する方向がその特色とすれば、「チーム学校」と外部との連携というレベルの問題がある。こちらも「社会に開かれた教育課程」や「コミュニティ・スクール」との総合化が政策にあるが、要は「教員のみでは対応しきれない複雑多様化した課題への専門スタッフによる対応」にあるといえよう。心理・福祉の連携分担からどこまで拡張できるだろうか。外部スタッフと生徒との交流の効果も企図されているが、その課題を列举すれば、a.「チーム」の意味は「チーム医療」などを想定すると異なりが見出されよう。専門性とともにより柔軟な編成や対応が生徒のケア・支援を目指して生まれなければ機能しない。 b.「分業」か「総合」かという問題に教育は直接する。例えば学習指導と生徒指導の不可分性にどのように対応するのか。 c.責任・判断はどう担うのか。専門職としての各々の担当の自律性が要求されるが、管理職主導で動くのか。分割した判断で終始出来ないとすれば総合的な判断はどう担うのか。 d.教員の多忙化の支援としての拡張的組織の期待からみれば、内部と外部のチームの有機的な分担の在り方を検討しなければならない等がみられる。⁴⁾

1-2-2

「地域学校協働活動」は変遷史からみれば社会教育の「学校支援」の流れにあるが、その総合化が期待され関連施策を巻き込むことが想定されている。とはいえ、繰り返すが、変遷史にみられる文脈の違い・出発点の目的性の異なりなどは課題として顕著に表出するものである。理念の内、「学校を核とした地域づくり」「学び合いを通じた社会的包摂」「地域人材の活用と養成」「子どもの参画」「子育て支援」にわたり、本質的なものを期待されるが、この水準を確保するには、前述の学びをその多様性踏まえて保障するという視座が不可欠であり多文化的視座を必須とするはずである。「学校支援」以来の「地域学校協働活動」の課題に注意してみると、a. スタッフが活動の目的や学校理解・子ども理解を深めること、b. ボランティアと資格問題を含むスタッフの確保と後継者の養成 c. 活動の発信の役割と人権・中立性・プライバシー・守秘義務を確実に保障すること、d. 地域教育力解体・喪失の補完等が挙げられる。⁵⁾

1-2-3

政策としての「地域連携担当教員」に連携に当たっての学校の窓口や主体というニュアンスが求められるとすると次のような課題が指摘されている。例えば、現体制では管理職が多いところを教職の専門職特性の議論に関連させながら、新たな教師像として措定している。また、地域連携担当教職員のチーム制の導入により、多忙化・業務集中の解消や活動の継続性を果たすこと、担当教員配置による学校の窓口の明確化、社会教育主事資格者の必要要件をめぐる行政規模か校長裁量かの人事問題が派生する点の指摘がされている。⁶⁾

教員養成と絡めては次のような指摘もみられた。教職課程としてこれも専門資質の養成の一環として位置付け、「地域創造型教師」の養成の構想を提示している。地域創生のための人づくりという政策動向を背景に中学生対象の地域課題解決型キャリア教育の実践に関わって、実地で参画する中で双方を知ることを通じ、そうした社会に開かれた教員養成課程の中でこそ養成可能と提言している。⁷⁾ ここには議論もあるだろう。開放性教員養成の在り方を考えれば「連携」に対応できる人材育成が卒業までの各専門教育を経て十分あり得る。一定の資格条件の中でも「この学生にはこのような特性と志望がある」というような多様な評価を見出し発展させ、「連携」のための資質につなげる機会は開放性教員養成の中でも可能と考える。「チーム学校」にもみられた役割分化をめぐる議論がここにも関係している。

最後に「学社連携」に対する教員の役割意識をめぐる資料を参考に考えてみたい。⁸⁾ 報告書にみる意見の様々から課題が見えてくる。同報告書でも、教育政策における「地域」概念の検証が求められている。そこから、活動の主体・継続性の脆弱性、地域行事の選択の必要、学校で育てられない力とは何かを問うこと、総合的な学習の時間という領域の評価、学校経営方針(カリキュラムマネジメント)の上位にあるという考えのもととの関係を問題としていた。実践は個性性が大事であるとの立場からは、最後の学校経営方針の優位性を強調することには異論もあるだろう。真向正反対の意見も含みながら次のような意見も紹介されている。「具象も必要だが抽象性の必要もあり、地域

課題解決学習も教科と連動しないで無理に独立企画とすると教科で学べるような抽象性が失われやすい。」「コミュニティ・スクールからスクールコミュニティを導くことは簡単ではない。」「「地域エゴ」とずれはある」「学校統廃合と連結しないではないか」等には「地域」と学校の距離の自覚が横たわっていると見えよう。「社会教育は「取組・実践」ありきで、一人一人の子どもからはじまる学校とは違う。その点で状況的・環境的・偶発的である。「地域」は教育機関ではないので批判出来ないが、連携の中で学校の論理(育成すべき子ども像等)が地域に浸透する可能性が広がるかもしれない。」の意見からは、インフォーマルエデュケーションの特性を持つ社会教育の原理に「学社連携」の原理をつくってゆく必要が示唆されている。

同じく学校にとって「学社連携」に「地域」を想定した時の前提の問題も述べられている。「学校と地域の連携・協働の視点は「地域資源」＝「教育資源」の発想にある」が、そのモデルの捉え方以上のものが必要か。「学校にとっての「地域」の捉え方は千差万別で、地域との連携が学校の課題であるのかどうかも校種・教科(高校)によって違う。」「中学校区と公民館区について範囲がどうか、地域構造の変遷史(ムラと地縁集団)より「地域」の「設定」というテーマがありそうだ。」には、まさに地域共同体の変遷史からが関係しており視野に入ってくる。「高校段階・特別支援学校・大学の「地域」の違い」の指摘についても同様に大学開放と初等中等教育学校開放実践の経緯から振り返ることが出来る。「「地域」はエリアであり、「コミュニティー」は関係性と理解されてきており、縁・つながり(SNS 含む)の方向である、校種でエリア型コミュニティーとテーマ型コミュニティーの違いがある。」、こうした指摘からも「地域」も「連携」も校種の違いも含めて多様な使用方法があり分析の必要が示唆されている。「学校は「地域」のインフラの一つと認識するべきとしてイギリスの学校開放の例を挙げる意見」等は少数派というべきで、実情に照らして「教員は「地域」外から通勤している者も多い、意識は「地域」よりも「保護者・家庭」である、「「地域」在住で密着度の高い教員が窓口に対応しい」と述べられる。

日本の教師文化に「地域」改善の使命感が弱いとすれば、それをどうみるか。教師像の再措定が期待され、学校の機能論の再考も指摘されるが、むしろ「地域」の解体・変遷史と「学社連携」についての客観的認識が教職に必要と考える所以である。「先進事例は意外と参考にならない」事情もここに関係しているようである。個々の実践と教化主義の間の溝も史的にふりかえることは可能である。

2. 考察—「連携」における構造・関係の問題

本節では、前節で指摘してきた諸課題のより原理的な面に即して考えることとする。「学社連携」の“構造”や“関係”の問題を考えると、1-1、1-2 でみる総論と各論事例から浮かびあがってくるのは、課題として出て来る現象に横たわる本質的な問題である。「学社連携」としているところの前提にある構造・関係は、決して自明ではないということである。

教育における「連携」の使用例を類型化してみると、組織内の連携(例えば学校では教科の垣根を超えた交流等)、異なった場同士の連携(例えば異校種や他の教育機関との)等、基本的に各々が自律性を持った“横の関係”を想定している。逆に“縦の関係”にあっては「連携」と記することは

少ない。例えば、教師と生徒との「連携」という使用例は甚だ稀である。また行政と学校との「連携」は頻出するが、その場合は従属関係ではなく学校の自律性を前提に使用していると言えるだろう。ここで教師と生徒との関係が縦であるか、また行政と学校との関係が縦であるかの議論(前述のカリキュラムマネジメントの例も関係するか)はここでは置くとして、少なくとも用語の使用において、各々の自律性や対等性のニュアンスがあることが「連携」の前提条件となっているようである。このことは、翻って、「連携」の際の関係において各々自律性や対等性が十分でない場合に課題を残すことと一致している。学生を通して間接的にあるいは直接に保護者から学校支援に関わる際の悩み・苦情を聞く際に顕著な事態である。ここから言えば、学校教育と社会教育がその変遷史から依然「平行線」であることは、その面では「連携」の前提になりうるのだという穿った見方が出来るところかもしれない。

自律性や対等性が「連携」の両者に確保されていることは重要だとしても、立場の尊重と形態の次元は別である。往々にして、個々人の学びの保障をシステムからふりかえる時、公教育制度の枠組みからくる縛りを外部のインフォーマル性こそがフォローする「連携」が重要である場合が多い。多文化教育の実践例でも、学校内にクラスとユニットを設置し、クラスの固定化・標準化としての確保と、ユニットの柔軟で流動的なインフォーマルな仕組みとを並列的に組み合わせ走らせるあり方には、学校内に、異なったシステムを構築することが問題解決のカギになっている事例としてみる事が出来る。同様多文化教育の実践例には「連携」のスタンスのヒントが少なからずある。双方の情報発信、双方の期待の異なり把握、当事者ないし利益共有者の参画と支援、エクステンションの活用と双方向のスタッフ開放、学校教育活動以外の接点、行政の援助等である。⁹⁾

「異なった場同士」の意味は多文化的に捉えなおす事が出来るものであろう。「連携」か「融合」か「つながり」か、その深度、頻度、関わりの変化、時間、継続性等の構成要素とともにその質に注意したい。一人の人のつながり・接点も複数あり得る、すなわち、生徒・地域の人・教員各々との接点は普段の接点とは違う面でのつながりを意義として見出してきているが、そのように一個人の中でも多様な面があり、それぞれの面との連携という意味から意識的に捉えなおしてゆくと新たな可能性が広がるだろう。

また構造・関係の問題としては事例の課題内でも表れていた「学社連携」の「社」の示す範囲の問題がある。社会教育か、「地域」か、社会全般か、という基本的な定義のことから、「学社」の「社」の範疇は、前述のように「地域」とは何かの議論に始まり、情報も踏まえたグローバルを想定するのか。特に本学では、工学的な視野をもって、自然共生を含む理系・工系の目で人の生活や世界を見ることに特色があることで、「学社」の意味合いも再考出来る。開放性教員養成として工学系の専門分野を土台に教師教育を行っている本学教職課程教育からは重要な側面である。「教育原論」では、実体験に基づくフィードバックも大事にしながらも、「社」については、広義の捉え方を促して、学校と地域社会の施設・団体や人との連携のみならず、社会のより多様な場との連携、あらゆる場面の公式・非公式の連携の可能性を試案することで教育機能の多様性の理解に努めたい。教育機能の多様性を前提とした捉え方をその自由度が、様々なレベルでの改革議論の模索を可能にする。先に学生の意見は経験則に基づきやすいと指摘したが、それでも開放性教員養成であ

るからこそ学生は、サジェスションをきっかけに、学校・教師・生徒のみならず、社会人、企業人、研究者、各自の進路も視野に入れて外部の各々の立場での見解を提示しやすい環境にあるといえる。工学的な視点から各分野に関わる専門機関・専門家と学校との「連携」の例を挙げるのも故あることである。と同時に、私的な興味関心領域との「連携」も視野を広げる一端と言える。¹⁰⁾

合わせて、「学社」の「学」に関しても「連携」の際の学校段階・年齢段階と「連携」の意義の変化も理解してゆきたい。生徒の成長過程の中での「連携」という“関係”の変化は重要である。それは生徒から学生そして社会人への過程も含む。「学社連携」は人間形成に関わる要素の拡張を期待する方向が多く、社会課題を踏まえたかくしたキャリア教育の意義の高まりもみられるが、特に教科教育の意味には、論理性や抽象的な思考力他、価値観や人間観の基礎となる客観化や抽象性を伴った側面が重要であると考えれば、抽象的な概念思考の領域での「連携」も持続される必要がある。

(結び)

本稿では、拙稿並びに先行研究より「学社連携」についての前提に関わる課題を取り上げた。諸課題の表出の背景に基本的な課題がみられると省みられたからである。教師教育の上で担当の「教育原論」と「総合的な学習(探究)の時間の理論と方法」に関わるテーマの一つであったことで総論的に改めて取り上げ、諸点を指摘した次第である。教育活動における「連携」の用語は、「専門職連携教育(IPE)」や「産学連携」「高大連携」他、高等教育レベルでさらに展開され教育における「連携」において、どのような目的・次元で「連携」するかというテーマは尽きない。「戦略的な連携」に躊躇する「連携」も考えるべき方向である。なお本論では、本学教職課程の目的に照らして主に中等教育を対象とした教師教育の観点を意識している。

(註)

1)拙稿「学校制度・学校経営と「学校開放」—地域社会との連携・学校安全・特別支援教育への展望:多文化教育の視点による学校論・教職論からの考察」工学院大学教職課程学芸員課程年報第18号・2016年3月・pp.13~18。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。同「学社連携と教育制度・学校経営に関する一考察—「学校と地域との連携」をめぐって—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第20号・2018年2月・pp.87~95。同「「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理—学社連携・融合の新たな追究をめぐって—」工学院大学教職課程学芸員課程年報第23号・2021年3月・pp.117~127。同「「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。

2) 「「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—」(前掲)。

3) 註1)の一連の拙稿で指摘してきた内容だが、特に、「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理—学社連携・融合の新たな追究をめぐって—(前掲)では、「地域」との関係史、「地域学習」の変遷に触れたうえで、「学社連携」関連施策と教育原理・理論との間にみる乖離、その再構築の方途

を探り、「学社連携と教育制度・学校経営に関する一考察—「学校と地域との連携」をめぐって—」(前掲)では、学校の機能論からみた村落共同体と学校の関係の変遷史と1990年代以降現在に至る関連政策史とそこに生じている課題を抽出し、「学社連携」に各々の経緯を持った施策が混在する実態・歴史の変遷を明らかにした上で、包括的にとらえようとするゆえの曖昧性や過剰な期待の潜在を指摘した。後者では「学社連携」を主題とする教師教育の意義諸点の指摘も合わせて行っている。

4) 「「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理—学社連携・融合の新たな追究をめぐって—」(前掲)。中央教育審議会答申「チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について」(2015.12.21)(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1366271.htm 2024年1月30日 access)

5) 「「総合的な学習(探究)の時間」と教育原理—学社連携・融合の新たな追究をめぐって—」(前掲)。文部科学省『地域学校協働活動の推進に向けたガイドライン』2017年4月。

6) 市野亮太「地域連携担当教職員の实態と課題に関する一研究」教育學雑誌第59号(日本大学教育学会)・2023年・pp.43-56。政策経緯と先行研究を紹介し、先行研究を引きながら教員にとっての学習資源、双方の教育のメリットを知り融合させる役割、ソーシャルキャピタルの高揚、コーディネーター役としての教員に「新専門職創生型」の教師像を見ている。

7) 宮前耕史「教員養成課程における「地域連携担当教職員」(仮称)養成の可能性—「うらほろスタイル推進地域協議会」と連携した「地域創造型教師」養成の取り組みから見えてきたこと」北海道教育大学釧路校研究紀要第49号(2017年度)pp.17-22。

8) 清國祐二『学校と地域の連携から考える学校改善の視点(令和2年度学校と地域の連携の在り方に関する調査研究プロジェクト報告書)』(独)教職員支援機構つくば中央研修センター・2021年3月。

9) 朝倉征夫・橋本太朗他『教育学研究—子どもにとって最善の利益を求めて』酒井書店・1992年4月・pp.224-227。

10) 「「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—」(前掲)参照。サジェスションの一例としては非公式の場の非公式な連携の例に喫茶店を挙げ、あるいは校則としては非公式であっても、それでもこのアジュールにおいてさえ危機的な状況があれば通報を学校として送受する体制のメリットを考える。

(参考文献)

茂野賢治・工藤祥子・米盛司「地域と学校の連携における学校教員の新たな役割の可能性—教育の歴史と教育制度及び教育思想の考察から—」東京工芸大学工学部紀要 Vol.44 No.2・2021年3月 pp.1-5。

芹澤光・芝山明義「これからの学校における教員の「役割」について—学校内外の協働関係構築における課題に注目して—」鳴門教育大学学校教育研究紀要第35号・2021年2月・pp.187-194。

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

2023.3.20 第69号



材料と加工に関する技術(2022年度教育実習<中学技術>より) 撮影:加藤昌弘(工学院大学附属中学高等学校)

特集 教育実習・介護等体験・博物館実習

教育実習

- | | | |
|------------------|--------|---|
| 技術科の教育実習での学び | 高橋 由利花 | 2 |
| 教師としての生徒達との関わり方 | 水谷 美穂 | 3 |
| 質の高い授業を目指して | 小平 真裕 | 4 |
| 教育実習を通して学んだ3つのこと | 加藤 洋一 | 5 |

介護等体験(特別支援学校)

- | | | |
|---------------|-------|---|
| 介護等体験を経て学んだこと | 中村 彩那 | 6 |
| 体験を通じて感じたこと | 石垣 達也 | 7 |

介護等体験(社会福祉施設)

- | | | |
|------------------|--------|---|
| 子どもたちの目線に戻ってみる | 井上 日都美 | 8 |
| 介護等体験から得た教育との関係性 | 間島 亮太 | 9 |

博物館実習

- | | | |
|------------|--------|----|
| 相模原市立博物館 | 足立 龍汰 | 10 |
| さいたま緑の森博物館 | 大橋 秋桜 | 11 |
| 国立科学博物館 | 白土 百合子 | 12 |
| 川崎市立日本民家園 | 吉野 穂乃里 | 13 |

教育実習

技術科の教育実習での学び

高橋 由利花

教員の仕事に必要なスキルのひとつにコミュニケーションが含まれると思います。私はコミュニケーションをうまくとれる自信がなく、教育実習に行く上で最も心配していたことでした。しかし実際に教育実習に行くと、生徒たちから声をかけてくれることがほんとに多く、それが自信になって私も声をかけやすくなりました。担当の学年が1年生でとても元気な生徒が多かったことに加え、学校の環境や地域性のおかげでもあると思います。生徒や先生方から元気をもたらえたことで教育実習を無事終了することができ、本当に感謝しています。

コミュニケーションをうまくとれるようになったことで、次の段階の課題を見つけることができました。それは生徒たちの観察です。ただ動きを観察するだけでなく、目に見えないクラスの雰囲気や生徒の心情を観察することが大事だと気がつきました。クラス担当の先生がクラス全体や生徒個人に対し臨機応変に適切な指導をしていたため、臨機応変さと観察能力によって適切な指導を行うことができるのだと学びました。私は教育実習期間には行うことができず、このような能力は時間をかけて習得する必要があるのだと気がつきました。

また教科指導について、私の担当科目は技術科で、中学1年生の授業では2 in 1 PCを使用していました。教育実習中に担当した授業範囲では、生徒各自の作業を行う時間があり、授業の進行としては説明がメインでした。パソコンの操作は割と得意なので、そこまで大変ではないだろうと想定していましたが、実際やってみ

ると思わぬ苦労がありました。まず想定していた以上に生徒たちはパソコン操作が苦手でした。小学校から情報の授業があり、パソコンの特性を少しでも感覚で理解しているだろうと想定していましたが、スマートフォンの特性に引張られている生徒が多かったです。パソコンを使う授業は特に、生徒の理解度によって授業の進め方が大きく変わってくる分野なので、授業前に生徒の理解度を把握しておくことが大事になると学びました。

また、学校に2 in 1 PCを導入して2年だったというのもあり、授業環境がベストではなかったと感じました。ネット回線が無線のため繋がらないことが頻繁にあり、マウスがないためタッチパッドもしくはタッチパネルの操作になり、生徒たちは非常に使いづらそうでした。おそらくスマートフォン慣れしているため2 in 1 PCでタブレットにもなるようにしているのですが、タッチパネルを使いがちになってしまい、2 in 1 PCの良さが仇になっていると思いました。使用している学校教材によって、どこに注意して教えていくべきかを細かく考慮することで、少しでも生徒たちが理解しやすくなるのだと学びました。

教育実習から多くのことを得て、教職課程で学んだことについてより深く考えることができました。この経験を生かして、今後も様々な視点から物事を考えられるように意識していきたいと思います。

(工学部機械システム工学科4年)

教師としての生徒達との関わり方

水谷美穂

私が教育実習で得た学びの1つは、「教師としての生徒達との関わり方」についてです。

教育実習がはじまった時期は中間試験の最中で、初日にホームルームクラスに参加した際は、全員が勉強に黙々と取り組んでいました。そのため、邪魔をしてはならないという気持ちが大きく、ホームルームの時間はクラスの端で静かに見守るだけで、話しかけるのは帰りの掃除の時くらいでした。見兼ねた担当の先生にもう少し積極的に話しかけた方が良いと言われてしまいました。この状況を打開すべく、私は生徒達に自己紹介カードを書いてもらいました。そこには誕生日や今頑張っていることなどを書いてもらいました。その情報をもとに、後日一人一人に話しかけると、どの生徒も笑顔になって「覚えているのですか？」と嬉しそうに話をしてくれました。

私が担当したホームルームクラスの中には、学校に行くのが辛いと申告して休みがちな生徒、毎朝遅刻気味な生徒達が存在しました。担任の先生にこのような生徒等に、上手く声かけを行ってほしいと言われ、意識的にコミュニケーションをとるようにしました。

休みがちな生徒が出席した日は、空き時間に必ず声かけを行うようにしました。「さっきの授業は何やったの?」「休みの日は何をして過ごすのが好き?」など答えやすそうな質問をしていました。担任の先生に伺った所、彼女は、今年度に入りクラス替えで仲の良い友達達と離れてしまい、自分の居場所が作りづらく学校へ来た

くないという状況でした。優しく控えめな性格の為、新しい友達作りに勇気が出ていないようでした。会話が苦手という訳ではなかったため、私がいきなり話しかけても会話をしてくれ、明日も学校にいきたいと伝え、実際に次の日も来てくれたりしました。その後、授業見学をしている時に彼女を見ると、友達とスムーズにワークを行っていました。彼女の場合、授業を通して自然と友達ができてくるのではないかと感じました。彼女との関わりを通して、教育実習生という立場でも、不安を抱える生徒の心の支えに少しだとしてもなれるのだと気づきました。

遅刻が多い生徒達には、いきなり注意をするのではなく、原因を聞き出すようにしました。最後まで遅刻癖は治りませんでした。教育実習の最終日に放課後、私が職員室で作業をしていると、遅刻気味な生徒の1人が私のところへ「先生が明日からこないのが寂しい」と伝えにきてくれました。毎朝、私に同じような質問をされて煙たがられているだろうなと感じていたので、とても驚いたし嬉しかったです。担任の先生にどのような声かけが適切なのか質問しましたが、先生も日々試行錯誤しているとのことでした。ただ、先生も彼女達の本音を引き出すことに重きを置いていました。

以上の経験から、生徒達一人一人にしっかりと向き合う事で、信頼を得ることができるし、生徒達への理解が深まり適切なサポートの仕方が見えてくるのだと学びました。

(情報学部システム数理学科4年)

質の高い授業を目指して

小平 真裕

「みなさんはじめまして」という第一声により始まった第一回目の授業では、物珍しさから多くの生徒の視線を集め概ね指導案の通りに進めることができた。しかし、二回目の授業では本時の目標を示して概要説明から授業展開を行ったところ、思うように生徒の関心を引くことができず、冗長で締まりの無いものとなってしまった。

私は授業構成における導入・展開・まとめにおいて、特に展開部分を分かりやすく説明すれば理解してもらえとばかり思ってしまった。しかし、導入部分で生徒の関心を引くことができなければ円滑に展開へと進行できないことに加え、時間が不足する等の問題が生じてしまうことに気付いた。

対策として、理科担当教諭の授業を見学して生徒の心をどのように掴んでいるのか観察したところ、導入で世間話として身近な出来事を楽しそうに話していつの間にか本時の学びへと結び付けていた。例えば、植物界についての授業では生徒に対して「今日は何時に目が覚めたか→自らは鳩の鳴き声によって目が覚めた→鳩は何を食べるか→その食べ物には種が含まれている→種は専門用語で言うと種子」というように、話を繋げて展開部分へと進んでいった。担当教諭は単に楽しかったことを話すのではなく、生徒の興味を引くような出来事を日常から探して感じ取り、授業に結び付ける努力をされていた。さらに他の理科教員の授業から、私は生徒の関

心を引くことに気を取られすぎて私自身が楽しく授業を行えていなかったことにも気付いた。このような興味を持たせる指導に重点を置きすぎて、自分自身が楽しめない授業では、生徒を楽しませることができないと思った。

学びにおいて、生徒の理解度を高めることは必要不可欠であり分かりやすい授業案作りと教材研究を行うことで質の高い授業を目指していくことは重要である。注意することは、質の高い授業でも生徒が耳を傾けていなければ意味が無い。つまり、展開部分を創意工夫すると共に導入部分においても、「生徒に何を話したら授業に関心を持ってくれるだろうか」と常に考えることで初めて生徒の理解へと円滑に結び付くと考える。その際、私の実体験からそれぞれ雰囲気異なるクラスごとに対応した話し方を考えると、より「そのクラスに合った・その子どもに合った」授業へと繋がると思う。そして、導入からまとめまでの全てが一つの教材研究ではないかと考える。

私は今後、身近な出来事に目を向け導入部分では五感で感じたことを生徒と共有し単元内容と上手く繋がる話で生徒に関心を持たせていく。そして、展開からまとめまで分かりやすい授業設計をしていく。その際、合理的配慮などの適切な支援・指導を行うと共に生徒と一緒に楽しんでいけるような授業にしていきたい。

(先進工学部生命化学科4年)

教育実習を通して学んだ3つのこと

加藤 洋一

教育実習を通して学んだことは、三つある。一つ目は、生徒にわかりやすく伝えることの難しさである。私は、生徒に楽しく物理を教えることをモットーに教育実習に臨んだ。しかし現実にはそう甘くはなく、授業内の私には余裕がなかったため、まずはわかりやすく伝えようと考えた。わかりやすく伝えるために、教科書の内容をそのまま教えるのではなく、少しかみ砕いた内容にし、板書計画を綿密に行った。また、「Java 実験室」というシミュレーションサイトを用いて、実際に動いている様子を生徒たちに示すことを徹底して行った。しかし、生徒の反応は決して良いと言えるものではなかった。実際、生徒たちに授業内容を理解してもらうことができず、担当の先生に授業内で助けてもらうことがあった。ではなぜ、授業内容を理解してもらうことができなかったのか。考えた結果、生徒たちの目線に立つことができていなかったことが原因であると考えた。教育実習では中学3年生に授業をしていたが、私が思っていた以上に丁寧に教えてあげないと、中学3年生では理解することができない。担当の先生にも、いまはどのページのどこをやっているのか、これからやるのはどのページなのかななどの基礎的なことや、授業内容についてなど、もっと丁寧に細かく教えてあげないと分からないよというご指摘を受けた。このように、中学3年生の感覚と私の感覚との相違によって、生徒に授業内容を理解してもらうことができなかったのである。これらのことから、生徒にわかりやすく伝えることは簡単ではないと感じた。授業においてたくさん失敗はしたが、失敗を経て成長があると思うので、これらの経験は無駄にせず活かしてい

きたい。

二つ目は、教師という仕事の大変さである。上述したことも教師という仕事の大変さの一つであるが、朝礼や生徒の健康チェック、課題の回収や試験監督、自習監督など、仕事量の多さが教員の大変さの大きな要因であると思う。これら以外にも、生徒指導なども業務に含まれて来るので、自分の仕事があっても生徒指導で時間を取られてしまったりなどという点が大変であると感じた。教育実習でも、中学生が放課後に付きまどってきたりして授業準備ができないなど大変だったが、生徒にとっては身近で頼れる大人が教師であると考えているので、生徒指導や生徒との関わりは積極的に行うべきであると思う。生徒指導と自分の仕事との両立が、教師という仕事が大変だと思った理由である。

三つ目は、教師という仕事の楽しさである。生徒にわかりやすく伝えるのが難しい、教師という仕事は大変だ、などマイナスなことばかり記載してきたが、記載してきたこと以上に教師という仕事の楽しさを、教育実習では感じた。仕事量の多さなどから大変なことも多いことは事実だが、子どもたちの活気を毎日感じることができ、学生時代に戻ったかのような体験ができるのも教師の魅力であると思う。また、生徒との関わり方次第では、生徒から大きな信頼を得ることもできるので、非常にやりがいのある仕事であると感じた。更に、部活動などの顧問として活動することができれば、スポーツや芸術を通して教育することも可能であるので、その点は教師の面白さ、楽しさであると思う。

(先進工学部応用物理学科4年)

介護等体験(特別支援学校)

介護等体験を経て学んだこと

中村 彩那

特別支援学校での体験は2日間というとても短い期間でしたが、本当に多くのことを学びました。また、この2日間は自分がこれまで教職科目で学んできた知識がまだ知識という形にとどまっていた、実践に活かすことのできる力にはなっていないということを実感した2日間でもありました。

今回体験させていただいた学校には、車椅子等を使っている身体的な障がいのある子は在籍しておらず、ほとんど全員が発達障がいの生徒でした。私はこれまでの教職科目の中で、発達障がいについてしっかりと学び、知識をある程度はもっていたため、今回の体験ではこれまで学んできた知識を活かしてよりよい体験にしていきたいと思っていました。しかし、実際には、知識を持っていても生徒とどのように接したら良いのかわからなかったり、生徒の考えていることがわからなかったりして、はじめは全くうまく行動することができませんでした。しかし先生方がどのような支援をしてどのように生徒たちと関わっていけばよいのかを具体的に詳しく丁寧に教えてくださったおかげで、だんだんと自分の知識を整理して行動に移すことができるようになっていきました。

とくにそのことを実感した出来事がありました。私の配属されたクラスには自閉症の子どもたちが多くいて、その中のひとりにほとんど発話のない子どもがいました。私は先生からの指示でそのこと運動をしたり、移動したりしていましたが、発話がないためその子が考えていることがわからないだけでなく、私の発言を理解していないようで、はじめはどのように接したら良いのかもわからず戸惑ってしまいました。

そこで、先生の子への対応の仕方を観察していると、手話で指示を伝えていることがわかりました。また、目線によって伝えたいことを表していることもわかってきました。私は体

験期間が2日間という短い時間だったため「はじめ」や「おわり」「あそび」「ありがとう」など簡単な手話をいくつか覚えることができずでしたが、2日目に次は「あそび」の時間だよ、もう「おわり」の時間だよなど覚えた手話を用いて指示を試してみるとしっかりとその指示通りに移動してもらえて伝わったことがとてもうれしかったです。発達障がいのある子は、耳から入る情報を処理するのが苦手な場合があるというのを知識として知っていたにもかかわらず、それをどのような他の手段に置き換えればよいのかわからず実践に移すことができなかったのですが、手話を用いることで伝えることができました。

また、先生がそれぞれの生徒の特性に合わせて声かけの仕方を変えていることも勉強になりました。これは普通学級でも同じことだと思いますが、生徒がお世話が好きな子であれば「着替えてくれると助かる！」などといった頼む言い方で声かけをしたり、少し自分に自信がないような生徒であれば「～ちゃんならできる」などといった励ますような声かけをするなど、生徒のことをしっかりと理解して各生徒に合わせた声かけをしていました。生徒のことをしっかりと観察してその生徒にあった対応をするという力は、教員になってから必ず必要となるため、しっかりと身につけたいと改めて感じました。

2日間という期間で体験できることは限られていましたが、主体的に体験に参加し、多くのことを学ぶことができ実りある体験になりました。しかし、もっと積極的に生徒と関わったり、知識のある先生方に質問をするなど反省点も多く残る体験でもありました。反省点と今回得た知識を活かして、よりよい教育実習ができるようにがんばっていきたいです。

(工学部電気電子工学科3年)

体験を通じて感じたこと

石垣 達也

介護等体験のうち、2日間の特別支援学校での体験では、重度の知的障害や自閉症（自閉スペクトラム症）をもつ小学部1年生の生徒計3名が在籍するクラスで体験させていただいた。3人とも自ら言葉を発して会話することは難しく、そのため会話によるコミュニケーションも難しかった。特別支援学校には、余暇活動の時間がある。この時間帯では3人ともおもちゃを使って過ごしていた。その時の姿はとても楽しそうであった。たとえ自ら声を発したり相手と会話することなど、できることは少なくとも何かに夢中になったり楽しむ姿勢は障害の有無に関係なく共通していると感じた。一緒にプラレールや音が出るおもちゃで遊んだり、一緒にトーマスの本を見たりして過ごしていたが、その時の子どもの楽しんでいる姿や笑顔が記憶に残っている。

特別支援学校では着替え指導もある。登校後、子どもたちは着替えをしていた。3人のうち、1人は自分で着替えすることができた。もう1人は着替えの手順を示した「絵カード」をめぐりながら着替えをすることができた。残る1人は教職員の手伝いで着替えていた。障害の有無に関わらず、できることとできないことは存在する上、個々によってそれらの違いがある。その子一人一人の特徴に合わせて、教職員がサポートしていくことの大切さについて学ぶことができた。

2日間という短い時間を共に過ごして、言葉を発することはできなくても相手の声は聴いており、話す内容を理解していると感じた。会話ができないからコミュニケーションを取らないのではなく、逆に話しかけていくことの大切さに

気づいた。そのようにすることで、信頼関係が構築されていくのではないかと感じた。また、話しかけるだけでなく、おもちゃや本によるコミュニケーションもできると感じた。具体的には、一緒に楽しむことが挙げられる。余暇活動の際、子どもがトーマスのパズルをやっていた。そのパズルに描かれているイラストの中で、その子が指したものの名称を自分が言うことでその子自身が笑顔になっていき楽しそうにしていた。このように、パズルのイラストの中で指差したものの名称を言うこともコミュニケーションの一つと考える。

特別支援学校の小学部の子どもたちは、当然ながらみな年下である。たとえ年下であっても敬意をもって接することが大切であると感じた。ニーズに応じた支援や敬意をもって接することは、今後教員となった際には必要なことであり、体験で学んだことは活かせると思う。また、コミュニケーションをとるときにもそれぞれに合う方法を模索していくことも大事である。何かしらの障害を抱えていても何かで楽しむ姿や感情など通常学級に通う子と変わらないところもある。偏見を持つのではなく個々に対して理解していくことが大切である。また、自分一人でもできることも存在する。障害を抱えているから何でも手伝う・やってあげるのではなく、必要に応じて支援を行い、少しずつでもできることを増やせるようにしていくことが大切なことと感じた。

おわりに、2日間介護等体験を通じて貴重な体験をさせていただいた都立羽村特別支援学校の皆様に深く感謝を申し上げます。

(工学部電気電子工学科3年)

介護等体験(社会福祉施設)

子どもたちの目線に戻ってみる

井上 日都美

私はこの放課後デイサービスでの介護等体験を通して3つのことを学びました。

1つ目は知的障がいという1つの言葉でまとめられないさまざまな個性があるという点です。例えば、私も新しい場所で新しい人と出会うときには緊張したり不安を感じたりします。最初のお迎えの時、子どもたちはほぼ全員、隠れたり逃げたりしましたが、いつもと違う人がいればびっくりするのも当然です。不安や緊張が強く表に出てきたのだと感じました。しかし、「今日一日、一緒に遊ぶよ。よろしくね」と話しかけるとちょっとだけ安心した様子の子どももいました。自分の主張をどのように表現するかも異なります。例えば、言葉が理解できても話すことが苦手な子は、クレーンや指さしで表現することもありました。話すことが得意な子は、「これをする!」と言葉で表現します。吃音の子と実際に話すことでいくつかの発見もありました。最初は何を言っているのかが理解できず、何回も聞き直したりしていました。しかし、1日、遊び、そして話をすることでだんだんと自然に会話ができるようになっていきました。

2つ目は、教員でもない、家族でもない立場の難しさです。教員は、学校生活を教える立場にあります。家族は家での日常生活を教えます。家族にしか与えられない愛情を与えるなどの役割があります。今回の体験先は、放課後デイサービスであり、学校でも家庭でもありません。最初はおとな目線で外から見ていることが多くあ

りました。しかし、他の方をみていると一緒に遊んで楽しんでいました。そこから私も一緒に遊ぶようにしました。すると、子供たちの笑顔が増えました。子どもの輪に入る、仲間になるという言葉に近いように感じました。

3つ目は、子どもと接する時のコツです。私は教育実習で中高生と接しました。今回の小学生たちは中高生とはまた異なりました。今回学んだことは、わかりやすい言葉で伝えることの大切さです。やめてほしいときに、これはこういう理由でやめてほしいと理由まで説明すると、話が長くて混乱してしまう子がいました。”やっではいけない”と簡潔に伝えることで理解してくれました。また、話す際に目線を合わせることも重要です。しゃがんでその子の目を見て話をすることで良く聴いてくれました。この2点は、中高生と接する時と同じではありませんが、今回の子どもたちには効果的でした。

社会福祉施設での介護等体験を通して、障がいについて聴いたことがあることと実際に会うことは全然違うと感じました。そして、もっともっとさまざまな子どもたちとかかわってみたいと感じました。この5日間で少し仲良くなった子もいれば、まだまだ怖いと逃げる子どももいました。最初は、近づくと逃げた子どもは、最終日にちょっとだけお話をしてくれました。もっと長い時間をかけて、この子どもたちと理解を深めたいと感じました。

(先進工学部応用化学科4年)

介護等体験から得た教育との関係性

間 島 亮 太

5日間もあって長いなと最初は感じていた。しかし、実際はとても短く感じた。これは職員の皆さんと利用者さんのおかげだと思う。

最初はどんなことを話したら良いかわからなかったが、利用者さんが話をふってくれたりして徐々に話をするのができた。私の祖父母は新潟に住んでいるので、普段は高齢の方と接することはない。そのため、今回のこの5日間では、利用者さんとのコミュニケーションをとること、朝の会での自己紹介、体操、アルコール消毒、昼食・おやつ時のお茶入れ、レクリエーションの参加を主に体験させていただいた。

とくに、最終日には私が企画したレクリエーションを30分ほどやらせていただいた。施設には車椅子の方や、手に少ししか力の入らない人など様々な人がいらっしゃるの、なるべく多くの方が参加して楽しめるように、ルールも簡単にして行った。自分で考えた企画は想定していたよりも楽しそうにやってもらえて、うれしかった。

朝の会の自己紹介は、5日間毎日行った。中には複数日、同じ時間を過ごす方もいたのでなるべく毎日ちがうことをみなさんに話すようにした。このときにホワイトボードに書く文字は大きく、声ははっきり大きくゆっくり話すように

いわれたので、注意して行った。

体操もみなさんのお手本となるように大きな動きでかけ声も大きく行った。昼食とおやつ時のお茶入れは、あたたかいお茶と冷たいお茶を混ぜて飲みやすくするなど利用者さんに配慮を感じた。配るときには正面からではなく横や後ろから置いた。昼食も人によって異なるので名前を呼んで確認して間違えないようにした。

レクリエーションの際には、盛り上げるだけでなく自分も楽しみながら行うことを意識した。得点を数える際には計算が少しでも楽になるように工夫を行った。例えば得点がすべて0で終わるなら0をとって計算し、最後に0をたすことなどである。このように様々な場面でさまざまな工夫がなされていることがわかった。

このように、利用者さんのことを一番に考えて、その人に会った工夫をする大切さを学ぶことができた。これは教育現場だと得意な生徒に教えるやり方と、不得意な生徒に教えるやり方が異なること、それぞれに合ったやり方で教えることに共通するのではないかと考えた。この経験を今後活かしていきたい。

(情報学部システム数理学科3年)

博物館実習

相模原市立博物館

足立 龍汰

実習先：相模原市立博物館
(2021年8月2日～9月10日10日間)
所属：先進工学部 応用物理学科
学籍番号：S4-19005
氏名：足立 龍汰

本文書は、2022年度博物館実習における要旨である。博物館実習に当たり、2021年8月より神奈川県相模原市の相模原市立博物館にて実習を行った。実習は前半3日間の共通実習、後半の分野別実習に分けて行われ、それぞれ博物館のバックヤードの学習や見学、分野別展示の実習が行われた。

博物館の概要を説明する。相模原市立博物館は平成7年11月20日に開館し、地域の総合博物館として相模原市に根付いた展示を行っている。自然や歴史、天文などの展示のほかにプラネタリウムが併設されており、道路を挟んだ反対側にあるJAXA相模原キャンパスと協力した展示、特にはやぶさやはやぶさ2の展示を積極的に行っている。資料点数は約25万点で、歴史に関する資料が最も多い。また、館外所管施設に、尾崎罌堂記念館、吉野宿ふじやを持っている。

なぜこの館を選択したのかを述べる。大きな理由は2つある。まず、「相模原市立博物館が家から近いから」、次に「昔から何回も来ていた博物館であったから」、である。家から距離が近いと当然実習に通うための負担は減るが、本質はそこでは無い。家から近いということは、今回実習で学んだことを改めて確認したいときなど、

すぐ確認しに行ける。復習という意味では、距離が大切な点であることは以前から考えていた。実際にパネル製作(後述)の展示の様子を後日何度か見に行った。また、相模原市立博物館には小学校中学年の頃に初めて訪れた。当時から天文や自然科学に興味があり、親戚の方がここを調べて初めて連れてきてくれたのが初めての来館だった。それから何回も相模原市立博物館に訪れており、“来館者”としての目線や印象を知っていたため、では裏ではどのような仕事のもとにこのような展示が成り立っているのかに強い興味があった。

具体的な実習の内容について説明する。共通実習は実習参加者40人程度(全員)の共通の実習で、収蔵庫やコントロールルームといったバックヤード見学を行い、博物館の概要や存在意義、運営方法などを座学で学んだほか、巻物と掛け軸などを使った展示方法の実習を行った。分野別実習は事前に決定された分野に配属され実習が行われる。私は面接時に要望していた「天文分野」での実習となった。それぞれの分野は3人程度の人数になり、これ以降は分野別のみの実習が行われることとなる。天文分野では博物館の実施する「親子天文教室」や「ナイトプラネタリウム&観望」といったイベントの補助・見学、天文分野の展示解説練習、そして実際に特別展示室で展示されるパネルの製作を行った。特にイベント補助は3回行われ、今年には実際に来館者と関わる機会ができた(前年以前はコロナ禍により中止となっていた)。

さいたま緑の森博物館

大橋 秋桜

実習先：さいたま緑の森博物館
(2022年9月8日～9月24日 10日間)
所属：先進工学部 環境化学科
学籍番号：S3-19019
氏名：大橋 秋桜

9/11(日) 薪ユーザーと雑木林の管理
9/15(木) 園内巡回と課題の作成
9/16(金) 課題の作成 イベントの小物作成の手伝い
9/18(日) ボランティアとイベントの準備と研修 課題の作成
9/21(水) 課題の作成
9/22(木) 課題の作成 予行演習
9/24(土) 課題の作成・展示

1. 実習館の概要

さいたま緑の森博物館は、埼玉県入間市と所沢市にまたがる野外博物館である。敷地内には武蔵野の雑木林や湿地、田んぼなどが広がり、里山自体が展示物となっている。さいたま緑の森博物館は、狭山丘陵の開発に伴い破壊が進んでいた雑木林の管理や里山を守るために、平成7年7月に開館した。広さ85.5 haの敷地は、植生遷移展示ゾーン、雑木林展示ゾーン、ふるさと景観展示ゾーンの3つのゾーニングがされており、それぞれのエリアに適した利用や管理をしている。様々なボランティア団体と協力して里山の環境を維持している。また、里山の生活様式や四季を感じることでできるイベントを定期的で開催している。

2. 実習内容

9/8(木) さいたま緑の森博物館の展示について
9/9(金) 博物館での解説活動について 10日のイベント打ち合わせと準備
9/10(土) ため池のかいほりイベント補助と片付け

3. 実習を終えて

今回の博物館実習を通して、学芸員の業務内容は博物館によって様々であることを知ったと同時に、幅広い知識が必要とされる仕事だと感じた。また、特にさいたま緑の森博物館で実習をして感じたことは、自然を守るには人間の力が必要不可欠だということである。里山の景色を守るために、博物館の職員をはじめたくさんのボランティアの方々が協力して作業を行っており、実際に自分も作業に参加して、その大変さを知ることができた。また、実習の後半の課題では、私は展示班として3人で一つの展示を作ったが、意見を一つにまとめることの難しさを痛感した。展示を作る際には、第三者の意見がとても重要であることを学び、広い視野を持って製作することが大事だと思った。展示班以外の方々の意見も踏まえ、3人で意見を出し合って展示を完成させることができたため、大きな達成感があった。

国立科学博物館

白土 百合子

実習先：独立行政法人 国立科学博物館

(2022年6月1日～6月8日9日間)

金沢市立 金沢 21 世紀美術館

(2022年11月1日～11月7日5日間)

所属：先進工学部 機械理工学科

学籍番号：S5-19027

氏名：白土 百合子

1. 実習館の概要

国立科学博物館は、明治10(1877)年1月に創立された、日本で最も歴史のある博物館の一つである。また、自然史・科学技術史に関する国立の唯一の総合科学博物館であり、その目的は自然科学及び社会教育の振興を図ることである。博物館の主要な三つの活動(調査・研究、標本・資料の収集・保管・活用、展示・学習支援)を、国立科学博物館、附属自然教育園、筑波地区の3地区で展開している。

金沢 21 世紀美術館は、平成16(2004)年10月9日に開館し、金沢市の中心部に位置しており、「まちに開かれた公園のような美術館」を目指している。「新しい文化の創造」と「新たなまちの賑わいの創出」を目的に、ミュージアムとまちとの共生により、新しい金沢の魅力と活力を創出していく。

2. 実習内容

①国立科学博物館

- ・館の概要や展示、学習支援事業に関する講義
- ・3地区や各研究部に関する講義と実習
- ・企画課題の準備・発表・ディスカッション

②金沢 21 世紀美術館

- ・館の概要や調査研究活動、作品保存管理取り扱い、課の活動に関する講義
- ・展覧会見学、レクチャー
- ・コレクション展の企画実践・発表・ディスカッション

3. 実習を終えて

国立科学博物館では、実習期間全体を通して取り組んだ企画課題の「かはくのモノ語りワゴン」で、科学・研究を人に伝えることの面白さを体感した。特に、今まで注目していなかった分野でも、ちょっとした感想や興味が好奇心に変わり、それが学びに繋がっていくと気づいた。

金沢 21 世紀美術館では、当館の今までとこれからのあらゆる挑戦に挑んでいる姿に、非常に刺激を受けた。また、現代美術を扱う当館ならではのキュレーションや保存管理などについて、有意義に学ぶことができた。

川崎市立日本民家園

吉野 穂乃里

実習先：川崎市立日本民家園

(2022年9月21日～11月5日 10日間)

所属：建築学部 建築デザイン学科

学籍番号：DC-19310

氏名：吉野 穂乃里

1. 実習館の概要

川崎市立日本民家園は、急速に消滅しつつある古民家を永く残すことを目的に、昭和42年(1967年)に開園した古民家の野外博物館である。東日本の代表的な民家をはじめ、農村歌舞伎舞台など25件の建物を見ることができる。昔の生活を楽しめるように民家内には生活用具、園路には道祖神や庚申塔などの石造物などが展示され、木が生い茂る中砂利道を歩いていくため園内は自然豊かな静寂な雰囲気漂い、昔の素朴な生活の雰囲気を感じることができる。また日本民家園では、移築した民家の改造部分の復元調査を行い、建築当初の古い形に戻すことを原則として展示をしている。

2. 実習内容

- 9月21日(水)：夏座敷片づけ、十五夜・刈り上げ展示、園内解説
- 9月22日(木)：民家展示点検、人形浄瑠璃公演の準備、人形芝居についてVTR鑑賞
- 9月24日(土)：民家展示点検、人形浄瑠璃公演の準備
「炉端の会」の方と交流、企画展の展示解説
- 9月25日(日)：人形浄瑠璃公演の補助と公演見

学

- 9月27日(火)：民家展示点検、体験授業の事前学習、畳干し、園内解説の見学
- 10月27日(木)：小学校の体験授業対応、古建築の復元・補強について学習
民家の危険箇所チェック、船越座花道の屋根取り外し作業
- 10月28日(金)：「船越の舞台」の学習、民家園まつりの準備
雪囲い展示の準備、プラネタリウム鑑賞
- 11月2日(火)：民家展示点検、民家園まつりの準備、雪囲い展示の準備
- 11月3日(水)：民家園まつり当日、船越の舞台で来場者対応
- 11月5日(金)：民家展示点検、障子張り替え、むかし話公演の補助と見学

3. 実習を終えて

展示準備など様々な業務を実習させていただいたが、展示を見て終わりにならないよう、当時の雰囲気を体験してもらうことを重要視していると感じとることができた。園内の柵なども全て茶色に統一し、景観に馴染む工夫がされていることにも驚いた。来園者が触れた際などに怪我をしないよう、毎日の点検も欠かさず行なっていることなどから、展示の準備だけでなく安全に楽しんでもいただける環境づくりも仕事の一つだと知ることができ、学芸員には細部まで気を配る視野の広さも大切だと気づくことができた。

編集後記

ご卒業おめでとうございます。2年生の頃、突然始まったコロナ禍のなか、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。これからは、大学で得た多くのことと人とのつながりを大切にしながら、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69号

2023年3月20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

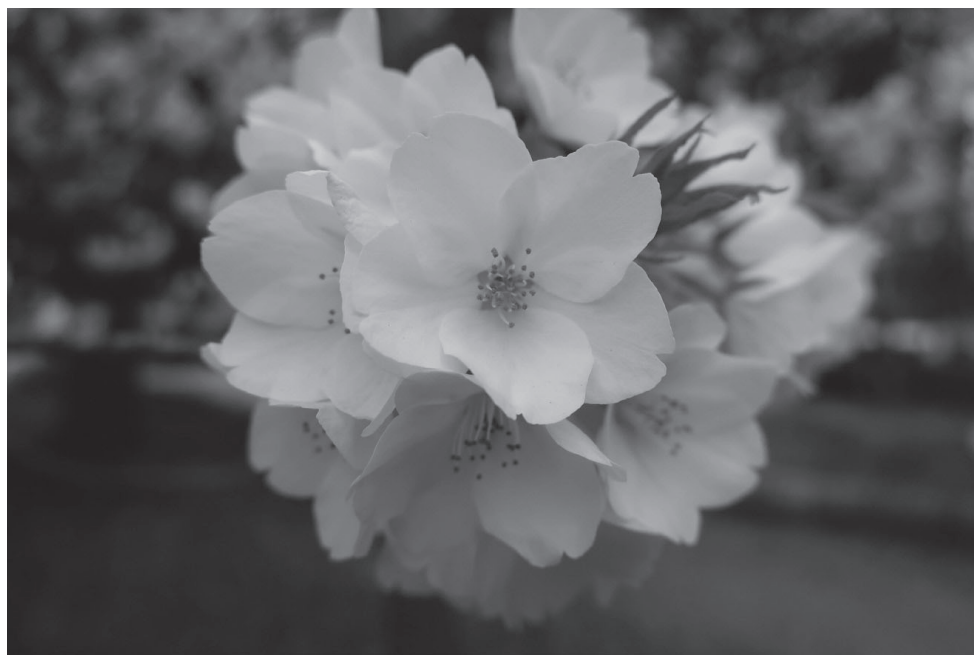
27階 2733教職課程研究室

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

2023.4.1 第70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—

4年間かけて資格を取得するという事	内山宗昭	2
なかよしいっぱい	尾高進	3
教職課程の武器は資格習得だけではない	室屋侑央	4
学芸員課程で得た貴重な経験	大橋秋桜	5
自分の生き方を決めるために	長谷見沙也香	6
生徒とともに成長すること	小宮拓海	7
仲間と共に学ぶ	林リダ	8
生成AI時代の子供と学校	安部芳絵	9

4年間かけて資格を取得すること

内山宗昭

入学おめでとうございます。

学修のスタートに立っている皆さんに、教職課程ならびに学芸員課程で資格を取得することをお勧めします。

教員採用試験の方法・日程等の変化があり、3年生から受験が可能なところが出て参りました。詳しくはまた情報を提供しますが、オリエンテーションや履修相談と『教職課程・学芸員課程の手引き』を参考にまずは計画を組んでみてください。教職・学芸員課程の必要な科目全体を見渡してほしいと思います。

私の担当科目から少し紹介します。教職科目に「教育原論」があります。教育の思想や歴史、制度などを扱う基礎的な内容になります。「総合的な学習の時間の理論と方法」「道徳教育の理論と方法」も担当しています。学校には「各教科」とならずに「特別活動」「総合的な学習の時間（高校では総合的な探究の時間）」、中学校では「道徳教育」の領域があり皆さんも経験済みでしょう。その指導法に関わる講義となります。そして「教育実習」があります。事前指導を経て教育実習校へと行き学ぶことになります。

また学芸員課程では、「博物館実習」を担当しています。こちらも博物館等の実習館へ行き

学ぶことになります。「教育実習」「博物館実習」まで学習を積み上げてきた4年生と会う時に、基礎科目から担当しているところから、ここまで来ましたねという気持ちが起こります。ともに実習後の学修も求められるのですが、それは「教職実践演習」そして「博物館実習」の発表会で、実習で得た経験をはじめ、これだけのことを身に着けた、その基盤が各自なりに出来てきたことを披露してくれています。4年間という時間をかけて身に付けてきたことの大きな意味を感じさせます。意外なほど、初めからその最後までは早くやってくると感じる人が多いのですが、一方、4年間という積み上げた時間の中で養成されていると考えることも多いのです。

今回教員採用試験の時期が前倒しになることが学生にとってメリットのある方向にゆけるかどうか、わたしたちもしっかり支援できることをしてゆきたいと思います。資格が得られることと、それを得るまでの過程で身に付けてゆくものの大きさもまた課程を学修する意義であって、それはまたいろいろな機会やつながりを導くものと思っています。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

なかよしいっぱい

尾 高 進

新入生のみなさん、入学おめでとうございます。工学院大学へようこそ。

この文章の題名をみて、何だこれと思った方も少なからずいるのでは。はじめにタネを明かせば、こういう題名の歌があり、それを素材に少し考えてみよう、ということになります。もう少しおつきあいください。

この歌は、小森香子さんの作詞、大西進さんの作曲によるものです（このコンビには「青い空は」という素晴らしい作品もあります）。1番の歌詞は以下のようなようです。内容からいって、主として想定する歌い手は小学生でしょう。「一、二、三とやって来い／頭を並べて相談だ／楽しい遊びも勉強も／みんなの智恵から生まれ出る／ラララいっしょにやろうぜ／仲間を作って一、二、三、四／なかよし なかよし いっぱい作ろうぜ」

この歌がいつ作られたか調べましたが分かりませんでした。とはいえ、私が子どものころ（50年近く前）に歌った記憶があります。

メロディーが紹介できないのが残念ですが、明るくシンプルで贅りのないメロディーである、とっておきましょう（興味があったらインターネットで検索すれば、メロディーが出てくるはずです）。

この歌詞を読んでみて、どんな感想をもちましたか。一読しただけでは、なんてことのない歌詞だ、と思えるかもしれません。

しかし、しかしです。よく読んでみると、不思議な感じがしませんか。例えば「楽しい遊びも勉強も／みんなの智恵から生まれ出る」というところです。ここでいうみんなとは、大人（教師）も含まれているかもしれませんが、素直に読めば、主体は子どもでしょう。「遊び」はいい

として、「勉強」が「みんなの智恵から生まれ出る」とはどういうことでしょうか。これ、今の学校からイメージできることと違っていませんか。だって、勉強というのは、多くの場合、他者（教師）から知識や技能を教えてもらうものでしょう？

またまたしかし。実はこういう考えで教育をとらえることも可能なんです。整理していうと、社会的相互作用を通じて知識が構成される、ということで、平たくいえば、知識とは、学ぶ人が自分の中で作り上げるものであり、あらかじめ、知識という定まったものが存在するわけではないということになります。こういう考え方を社会構成主義といいます。

知識というものは教師から教わるものだ、というのが私たちが一般的にもつ考えです。しかしこの場合、どうしたって教わる知識が正しいものである、という前提に立たざるを得ません。しかし、それはいつも本当に正しいのでしょうか？社会構成主義は、こうした考えに対する批判として提案されました。

もちろん私自身、社会構成主義に全面的に賛同するわけではありません。しかし、社会構成主義は、これまでの伝統的な教育の考え方がもつ弱点を乗り越える視点を提供してくれるかもしれません。「なかよしいっぱい」の歌詞からは、はからずもそういうことを読み取ることができます。

教職課程・学芸員課程は、大きくいえば、学ぶ（正確には自分以外の子ども・青年が学ぶ）ことについて学ぶところです。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）

教職課程の武器は資格習得だけではない

室屋 侑 央

あなたは、大人になって子ども達と一緒に何をやってみたいですか？

「自分だったらこんな感じの授業をやってみたい!!」「子どもの気持ちをたくさん知りたい!!」その大切な気持ちを教職課程でいろいろなことを学び大事に育ててみませんか？

「教職課程をとりあえず取っておこうかな?」「学生時代に取れる免許は取っておいた方がいいよな。」「将来の選択肢を増やすために教職取ってみてもいいかな?」と、悩んでいる1年生も多いと思います。そして、「大学に通いながら教職をとるのは難しい。」「休みが少なくなる。」「手続きがめんどくさい」など、様々なマイナスの意見も聞くことが多いと思います。私も教職をとる時、様々な意見を聞き、マイナスのイメージを抱きました。しかし、工学院大学の教職課程は、とても楽しく、充実し、学生生活を華やかになるものでした。教職ならではの幅広い学部の友人、先生、先輩たちの細かいサポートによって、一切マイナスなことはなかったのです。今様々な理由で悩んでいる1年生のみなさん、工学院大学の教職課程は、授業と両立することが可能です。私生活の時間も多く取ることができます。工学院大学は、教職課程を取りやすい環境であることは間違いありません。

4年間の教職課程で、私の一番の収穫は、多くの人との出会いです。1年生からずっと一緒に学んできた仲間、同じ科目の免許を取ろうとしている同級生、同じ科目をとっていて教師になった先輩がいたからこそ、教職課程の4年間を乗り越えることができました。教師になるときだけではなく、社会に出ると分からないことばかりで戸惑ってしまうことや、不安を抱いてしまう場面が今後増えていくと思います。そのような場面でも悲観的に考えず、教職課程が多くのことを学べる機会であると考え、自分の中に新たな気付きや発見を吸収できる機会だと肯定的にとらえていただきたいです。

最後に、工学院大学の教職課程の1番の魅力は教職課程ならではの先生たちと4年間一緒に学んでいく仲間たちだと考えています。これは、入学時では絶対に分からないことだと思いますし、私がそのことに気付いたのも終盤になってからです。教職課程は、教師にならなくても、まったくなくなる気なくても大学生活をそして、自分を豊かにしてくれます。悩んでいて、文章を読んでいただけたのなら、ぜひ教職課程をとっていただきたいです。

(2022年度工学部機械工学科卒業生、2023年4月より本学大学院工学研究科機械工学専攻)

学芸員課程で得た貴重な経験

大橋 秋 桜

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。これから始まる新しい生活に、胸を膨らませていることでしょうか。大学生活は、皆さんにとって今までで一番自由で、様々な経験ができる貴重な4年間になると思います。この4年間は、自分の興味のあることに挑戦し、学びを深める最大のチャンスです。そのため少しでも学芸員に興味のある方には、学芸員課程を履修し、学芸員資格の取得を目指してほしいと考えております。

私は、小学生の頃に社会科見学で科学博物館に行ったことがきっかけで、科学に興味を持ちはじめました。今思えば、これが私が理系に進もうと決めた最初の動機であったと思います。それから、このような特別な体験を与えてくれた博物館で働く学芸員という職業に興味をもち、大学で学芸員課程を履修することを決めました。

私が学芸員課程を履修して良かったと思う理由は、大きく2つあります。1つ目は、学芸員課程を履修しなければ経験できないような貴重な体験ができたことです。例えば、資料の扱い方を学ぶ授業では、実際の博物館の資料を使って扱い方を教えていただきました。また博物館実習では、実際に博物館で様々な業務を体験させていただき、学芸員という職業の多様さや大変さ、楽しさを学びました。このような経験は、学芸員課程を履修しなければ絶対に経験できなかったと思います。2つ目は、博物館に行くのが

今まで以上に楽しくなったことです。学芸員課程の授業では、博物館の役割や社会教育の重要性を学ぶことに加え、資料の保存方法や展示の仕方など専門的な内容も教えていただきました。そのような授業を受けた後に博物館に行くと、今までと違う新たな視点で展示を見ることができ、さらに博物館に行くことが楽しくなりました。これも、学芸員課程を履修する魅力の1つだと思います。

学芸員課程を履修すると、学科の科目に加えて授業を取らなければならないため、忙しく大変なこともありました。しかし、学芸員課程を通して得た経験は自分にとってかけがえのないものでありますし、4年間諦めずに履修して良かったと心から思います。何より、自分の興味のあることを自ら学ぶと決め、その結果学芸員資格を取得できたことをとても誇りに思います。皆さんにも、学芸員課程に限らず、大学生活の中で何か興味のあることに挑戦して、新たな学びを得る経験をしてほしいと思っています。

何より理系の学芸員資格は貴重ですので、ぜひ学芸員資格の取得を検討してみてください。学芸員課程を履修しようか迷っている方の背中を少しでも押せていたら幸いです。

皆さんの大学生活が、より充実したものになることを願っております。

(先進工学部環境化学科 2022年度卒業生、
2023年4月より社会人)

自分の生き方を決めるために

長谷見沙也香

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。この冊子を手にしたみなさんは将来の選択肢の1つとして、教員や学芸員を考えている人が多いかと思います。中には、入学したばかりですぐに教職課程・学芸員課程を履修するか決められない人もいるでしょう。特に教職課程は授業の単位が多くなることや教育実習があること、本当に教員になりたいかわからないなど、さまざまな不安な気持ちがあるのではないのでしょうか。そんな不安な気持ちが少しでも和らいで履修してみようという勇気に繋がればと思います、私の教職課程での経験談を紹介します。

私は大学入学時、教職課程を履修することを決めていましたが、教員になるかどうかはまだ悩んでいました。教員になりたいと強く志望するようになったのは、大学3年生のときです。「生徒指導論」という授業を受けて、子どもの問題行動には理由があることを学び、「どんな問題背景があるか」「どんな支援が必要か」と、考えの幅が広がりました。この授業をきっかけに、教職課程で知り合った先輩に不登校の子どもと関わるボランティアを紹介してもらい、困っている子どもたちの力になりたいと考えるようになりました。

教職課程の授業はただ話を聞く授業ではなく、他学科・他学年の人たちとディスカッションをし、いろんな視点から教職について考えること

ができます。多様性を尊重することが求められている今、1つの考え方だけでなく、多面的に考える力を養うことができるのは教職課程を履修する良い点だと考えます。また、教職課程の中でも特に重要な教育実習では、教師の職業の大変さを知るだけでなく、教職の魅力も知ることができます。教職の魅力はやはり子どもとの関わりです。実際に子どもと関わることで、どうして教員になりたいのか、どんなことがしたいのかが見え、教育実習で教員になりたいと志望する人もいます。

最後に、教職課程を履修することで周りの人よりも忙しくなることは事実ですが、時間の使い方を工夫することで、学科の授業と両立することは十分できます。また、教職課程は一人ではありません。同じ教職課程を履修する仲間や私たちをサポートしてくれる心強い教職課程の先生方がいます。私は教職課程でさまざまな考え方に触れたり、子どもと関わったりすることで、教師という生き方を選びました。教職課程は必ず教員にならないといけないわけではありませんが、教職課程の日々は自分の人生の生き方を決めるスパイスになると思います。少しでも悩んだらぜひ履修してみませんか。みなさんのこれからを心より応援しています。

(情報学部情報デザイン学科 2020 年度卒業生、
2023 年 4 月より川崎市中学校教諭<数学>)

生徒とともに成長すること

小宮 拓海

新入生の皆さんご入学おめでとうございます。私は2022年度より大学院の博士課程に在籍しながら、母校の高校で化学の非常勤講師をさせていただいております。授業の内容は当然ながら、大学、大学院で学んだ専門的な内容や先端の研究、面白い化学の豆知識を生徒たちに楽しく、面白く伝えられるように努力しています。

現在、現場で教師として働いておりますが、一番感じることは、「生徒との関わりの中での充実感」です。私は昨年度から勤務を始めた新任の教員であり、多くのわからない部分がある中で勤務を始めました。当然ながら、専任教員の方々に教えてもらうことも多くありましたが、それ以上に生徒から学ぶことも多くありました。授業では教員である私が「理科」の知識を教えますが、私は生徒から「授業のやり方・教え方、適切な言葉使い、生徒たちが興味を惹く内容」などを学びました。教職課程の授業では、授業の進め方、生徒対応など様々な内容を学ぶことができます。しかしながら、実際に現場に出ても学ぶことは多く、特に初めての授業の中ではなかなか伝わりにくいことや言葉選びなどが難しい部分があります。適切で伝わりやすい言葉使いに悩むことも多くありました。しかしながら、その際に助けてくれたのは生徒たちでした。生徒は授業後に「この部分がわかりにくかった」ということや、「ここの部分はこの伝え方の方がわかりやすかったよ」などと、積極的にアドバイスをくれました。私は生徒たちにはとても感謝しており、その子たちのためにより良い授業を作ったり、面白い授業を行ったり、

さらには、生徒が困っているときには力になりたいと思うようになりました。1年を通して、これが「生徒とともに成長していく」ということなんだという風に実感しました。

「教師になる」というのは仕事の選択肢の一つかもしれませんが、生徒と関わり、教え合うというのは他の仕事にはない、または仕事以上に尊い何かを得ることができるものであると感じています。人と共に成長していけるのが教職であると感じ、2023年も非常勤講師を行っていきたいと考えています。

生徒から学ぶことも多く感じる一方で、現場では生徒にはなかなか相談できない仕事の側面も教師にはあります。それは、他の多くの先生方々が感じていることでもあります。工学院大学の教職課程で共に学んだ同級生の方々や教職課程の先生方とは、現在も多くつながりがあり、教育に関しての相談や意見交換などをさせていただいております。教職課程で学んだことも十分以上に教育現場で活かしております。

これから、教職課程を履修される学生の皆さんには、教職課程でつながった同級生や先生方とのつながりとそこで学んだことを大切にしてもらいたいと思います。そして、実際に教育の現場で生徒に教え、生徒から学び、「教師の仕事以上に尊い何か」を得て欲しいと感じています。皆さんとともに教師としての道を学び教え合えることを楽しみにしています。

(本学大学院工学研究科化学応用学専攻博士課程、
駒澤大学高等学校非常勤講師<理科>)

仲間と共に学ぶ

林 リ ダ

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。2019年度先進工学部応用物理学科卒業生の林リダです。私は現在、川崎市で理科教諭として勤務しています。新卒で配属された学校は、高校の定時制であり、今まで全日制の学校で学んできた私にとっては、全てが新鮮な世界です。そんな教員生活も、気付けば4年目に突入しました。同じ学校で3年勤務し続けていると、なんとなくその学校の勝手に分かってきます。生徒からも同僚の先生からも「これって〇〇ですか?」と質問されることが増えてきます。特に公立学校の場合は異動があるので、自分よりはるかに年上の先生からも着任したての頃は質問されることがあります。

しかし、ある程度学校のことが分かってくるからと言って、教師の仕事や役割、子どもや教育について分かるわけではありません。教師になるために4年間大学で学びましたが、教師になった今でも学びの連続です。教科指導や生徒指導、分掌の仕事や部活動など、様々なタスクが教員にはあるので、その分モヤモヤすることもたくさんあります。そんなとき、私は工学院大学で共に教職を履修し切磋琢磨した同期や先輩後輩と話をするようにしています。日常の中で集まってああでもない、こうでもないと色々な意見をぶつけ合う瞬間は、私にとって大きな学びの時間です。自分の勤務する学校を飛び出

して、私をよく知る人たちと話をすることは、見失いかけていた自分を取り戻し、そして新たな視点で世界を見せてくれる貴重な機会です。悩んだときや道に迷ったときはお互い様。教職課程と一緒に履修した仲間は、専門科目も違われ、教員免許の取得した教科も違います。色々な違いがあり、時にはぶつかることもあるけれど、個を尊重できる人たちです。工学院大学の教職課程の最大の強みは、尊重する気持ちを育むことができることだと思います。

最近では、工学院大学の教職課程で出会った仲間たちとさらに教育に関する学びを深めるため、自主ゼミを始めました。学びを深めたいという思いを共有できることがとても幸せです。そして同期の友人たちには、感謝の気持ちでいっぱいです。教師になる人もならない人も、どんな職業についても、きっとモヤモヤすることがこれから先あると思います。自主ゼミのメンバーの中にも、教師じゃないけど教育に関心がある人が参加してくれています。学科の専門と並行して教職を履修することは確かに簡単なことではありません。でもきっと、教職課程を履修して後悔することはないでしょう。工学院大学の教職課程は、素敵な仲間と、学ぶ喜びに出会える場所です。

(2019年度先進工学部応用物理学科卒業生、川崎市立高等学校教諭<理科>)

生成 AI 時代の子どもと学校

安部 芳 絵

「コンピューターや宇宙時代の子どもは、幼いうちは、形や絵で物ごとの実体をはっきりつかみ、物の考え方の基礎をかためながら、どんどん文字の世界にはいっていくことが、ぜひ必要なのだと、私には思えます。そうでないと、電子頭脳やロボットに使われる人間ができあがってしまうのではないのでしょうか。』『クマのプーさん』や「ピーターラビット」シリーズなどを翻訳した石井桃子は、『子どもの図書館』の前書きでそう述べます。石井は、この本で、幼い子どもが絵から文字の世界、そして抽象の世界にできるだけ無理なく楽しく入っていくためにはどうしたらよいかを考えました。

Chat GPT などの生成 AI (Generative AI: 画像や文章、音声、プログラムコードなどのコンテンツを生成することのできる人工知能) の登場は、教育現場に大きな波紋を呼んでいます。「思考力を奪う」といった理由からニューヨーク市は公立学校での Chat GPT の使用を禁止しました(「対話型 AI の衝撃、仕事や教育も激変」産経新聞 2023 年 2 月 17 日、「チャット GPT、米学校に波紋」日経新聞 2023 年 3 月 7 日など)。

生成 AI はとても便利そうに見えます。学校で出された宿題やレポートを Chat GPT に丸投げしてしまえば、生徒本人は何も考えなくても「答え」が返ってきます。なるほど、「思考力を奪う」という側面も確かにありそうです。それでは、学校現場で生成 AI の使用を制限さえすれば、子どもの思考力は育まれるのでしょうか。たとえ学校での使用を禁止したとしても、家庭など学校外から Chat GPT にアクセスすることは可能な時代です。

ここで思い起こしたいのは、冒頭の石井の言葉です。石井は、1950 年代に欧米のすぐれた公共図書館の児童室を視察します。帰国後、自宅を開放した小さな図書室、子どもの図書館を 1958 年に開きました。アメリカ航空宇宙局 (NASA) による月への宇宙飛行計画 (アポロ計画) が実施されたのが 1961 年から 1972 年のことです。まさに「宇宙時代」の到来で時代が大きくかわるときだからこそ、「形や絵で物ごとの実体をはっきりつかみ、物の考え方の基礎をかためながら、どんどん文字の世界にはいっていくこと」が子どもに必要であると指摘しました。そうでないと、人間が科学技術を使うのではなく、科学技術に人間が使われてしまう、というのです。

石井の言葉からは、生成 AI 時代の到来で学校は不要になっていくのではなく、ますます必要となっていくことがわかります。「文字」を「数字」「数式」「化学式」に置き換えるとわかりやすいでしょうか。中学校・高校では、教科書や GIGA 端末をもとに、計算や実験、話し合いに友だちと一緒に取り組むことで、物ごとの実体をはっきりつかみ、手触りを感じ、他者の考えにふれながら自分の考え方の基礎をかためる。そして、どんどん文字や数式の世界にはいっていく。そうすることで、科学技術を使うための「視点」が子どものうちに定まるはずです。

生成 AI 時代の学校を担う教師をめざして、みなさんも一緒に教職課程で学んでみませんか。

ご入学、おめでとございます。

(教職課程・学芸員課程、本学教授)

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にあがった戦火、トルコとシリアをおそった大地震、各地から伝えられる災い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。AIの台頭でホワイトカラーの多くがここ数年のうちに影響を受けるとも言われています。バーチャルで不確実性の高い時代にあって、確かな手ごたえとともに子どもと向き合う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、そのあ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。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース 第70号

2023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（2023年度）

2023. 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. 5 教育実習説明会＜4年度生対象＞
4. 4, 6 履修面談指導
4. 4-6 教職・学芸員課程登録
4. 8 授業開始
6. 19 教職課程運営委員会第1回
8. 7-9. 2 教職・学芸員課程夏期集中授業
8. 3 介護等体験オリエンテーション
8. 12 教員採用試験直前講座
9. 5-16 教育職員免許状一括申請案内（オンデマンド形式）
11. 25 学芸員課程 2023年度博物館実習報告会第1回
12. 4 教職課程運営委員会第2回
12. 16 教員採用試験合格者体験談
学芸員課程 2023年度博物館実習報告会第2回 及び
2024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. 23 工学院大学教師会
2024. 1. 24 講演会「少年院における子ども支援」
1. 29 教員採用試験キックオフ講座
2. 15-29 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. 19 学位授与式 教員免許状・学芸員資格証明書交付
3. 22 教職・学芸員課程講師会

■教職課程新規登録者数

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	2023年度
学部	138	152	115	110	143	108	75	96	89	99	98
※	(9)	(11)	(0)	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
大学院	5	4	3	4	6	6	6	4	3	5	5
教職特別課程	40	32	27	26	0	0	0	0	0	0	0
合計	183	188	145	140	149	114	81	100	92	104	103

※…()は第2部学生数。学部の内数。

■教育実習者数

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	2023年度
人数	101	88	67	70	59	54	52	61	48	46	48

■教員免許申請件数(延べ数)

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	2023年度
人数	100	120	95	99	101	92	101	130	98	93	108

※2022年度は予定

■教員就職者数(卒業年度)

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	2023年度
学部	1	6	1	4	3	4	7	2	4	1	未定
大学院	0	0	0	3	0	1	1	1	1	0	未定
教職特別課程	12	13	11	4	0	0	0	0	0	0	0
合計	13	19	12	11	3	5	8	3	5	1	未定

■学芸員課程新規登録者数

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	2023年度
人数	35	25	35	39	36	48	35	20	10	21	14

■博物館実習者数

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	2023年度
人数	14	17	8	17	7	10	12	13	18	9	8

■学芸員資格取得者数

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	2023年度
人数	11	18	8	17	7	10	11	14	16	8	7

編集後記

26号発刊に至りました。ご多忙の中をご執筆賜りましたこと誠にありがとうございました。例年のことですが、御担当の専門領域に関してご寄稿を頂いておりますが、その掲載順につきましては、本学のカリキュラム他の事由による編集の都合によりますことをご了承お願い申し上げます。当該年度の報告書と論文集という両面がありますが、他大学も同趣旨の発刊を意図しているものが多くあります。近日は、PDF版のみに限定するところも増えてきているように見受けられます。(U)

執筆者

内山 宗昭	教職課程科教授 教職課程科長(学芸員課程兼務)
安部 芳絵	教職課程科教授 教職課程・学芸員課程幹事
高城 英子	教職課程非常勤講師
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
三浦 登	教職課程非常勤講師
森田 直樹	練馬区立田柄中学校教諭
岩崎 賢司	横浜市立浦島丘中学校教諭
長谷見 沙也香	川崎市立西高津中学校教諭
堀内 宏基	神奈川県立横浜修悠館高等学校教諭
山岸 和樹	神奈川県立川崎工科高等学校教諭
松田 悠	中央区立晴海中学校教諭
松本 涼	府中市立府中第五中学校教諭
中村 有作	堀越学園堀越高等学校教諭
荒川 冬樹	三浦学苑高等学校教諭
山川 泰宏	都立小山台高等学校主任教諭

工学院大学教職課程学芸員課程年報 第26号

2024年 3月 15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

