

名古屋外国語大学
教職センター年報
2021（第3号）

目 次／『名古屋外国語大学教職センター年報』 2021（第3号）

センター長就任あいさつ	大橋保明
研究論文：	
道徳は教えられるのか（3）	
～「答えは一つではない」ことのジレンマ～	竹下裕隆 2
高等学校外国語（英語）における発信力を高める指導方法の研究	
～「話す（やり取り）」「話す（発表）」指導を中心に～	橋本敏弘 15
実践論文：	
自閉スペクトラム症（アスペルガー症候群）の傾向のある高校生の支援に関する考察	
～教員としての支援を考える～	村上慎一 29
単元構想力を育成する「総合的な学習（探究）の時間の指導法」の展開	
～外国語系大学と教育系大学の比較から～	杉浦美智子 42
イノベティブなグローバル人材育成に資するカリキュラム開発について	
～SDGsをテーマにした学校設定科目「グローバル探究」を中心に～	橋本敏弘 56
その他：	
研究ノート：「デジタル・シティズンシップ教育」とは何か	大橋保明 70
書 評：大森直樹・大橋保明編著／一般社団法人教育文化総合研究所編	
『3・11後の教育実践記録』アドバンテージサーバー	加藤滋伸 84
書 評：中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁著	
『公立学校の外国籍教員』明石書店	鈴木明日佳 90
教育資料：教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議「教職課程の自己点検・評価及び全学的に教職課程を実施する組織に関するガイドライン」（令和3年5月7日）	94
令和3（2021）年度 教職課程情報：	
教職課程履修者数	106
介護等体験者数	107
教育実習者数（都道府県別）	108
教員免許状一括申請授与件数	109
教員採用試験結果および採用状況一覧	110
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数	111
教職課程委員会記録・教職センター運営会議記録	112
教職センター活動記録（2次面接対策講座、模試、合格体験者報告会等）	115
免許状更新講習	116
名古屋外国語大学教職課程委員会規程	117
名古屋外国語大学教職センター規程	119
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程	120
編集後記	122

センター長就任あいさつ

教職センター長 大橋 保明

このたび、第3代の教職センター長に就任することになりました。2007（平19）年4月の創設以来、初代須賀藤隆先生、第2代加藤滋伸先生が築き上げてこられた伝統と実績を継承し、地域や学校、他大学や卒業生等との連携・協働を積極的に推し進めながら、本学教職課程の更なる充実を図って参ります。引き続きのご支援を心からお願い申し上げます。

新型コロナウイルスの感染拡大など先行き不透明な状況は、本学教職課程にも大きな影響を与えています。全国すべての実習校への訪問指導も一部困難となり、「教育実習特例」の継続により教育実習や介護等体験の短縮・中止に伴う代替措置指導も継続しています。また、卒業式後に行われる教員免許状授与式も3年連続中止となり、教職課程における指導の節目が感じにくくなっていることは残念でなりません。こうした状況を嘆いていても始まりませんので、オンライン環境を活用して教育実習中の指導や支援の頻度を高めたり、在学生向けの教職オンライントークライブや卒業生向けの教員免許状更新講習など新たな試みにも挑戦しています。次年度以降は、学校現場や教育を巡る環境の変化に対応する形で新設される教職課程コアカリキュラム「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」（1単位）の開設準備や、教育職員免状施行規則の改正に伴い義務化される「教職課程自己点検・評価」の実施に向けて、センター教職員一丸となって取り組んで参ります。

昨今のロシアによるウクライナへの軍事侵攻という暴挙を前に、3年前にキエフでお世話になった学校関係者の無事と世界平和を祈る日々が続いています。「教育（学）は今まで何をしてきたのか、これから何ができるのか」と自問自答し、無力感に苛まれる日々でもあります。諦めてしまっても何も変わりません。終戦後の1945年11月に採択された国際連合教育科学文化機関憲章（ユネスコ憲章：The Constitution of UNESCO）の前文は、次のような一節で始まります。

戦争は人の心の中で生れるものであるから、人の心の中に平和のとりでを築かなければならない。・・・(中略)・・・政府の政治的及び経済的取極のみに基く平和は、世界の諸人民の、一致した、しかも永続する誠実な支持を確保できる平和ではない。よって平和は、失われないためには、人類の知的及び精神的連帯の上に築かなければならない。

四半世紀前、大学院入学直後のゼミナールで講読したことを思い出しました。真に平和な世界の実現に向けて、人の心に働きかける営みとしての教育の重要性を肝に銘じ、後進の育成に邁進する所存です。

<研 究 論 文>

道徳は教えられるのか(3) ～「答えは一つではない」ことのジレンマ～

竹下 裕隆

1 はじめに

文部科学省は、「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」を設置するに当たり、学習指導要領の改訂の経緯を次のように説明している。

今回の改正は、いじめの問題への対応の充実や発達の段階をより一層踏まえた体系的なものとする観点からの内容の改善、問題解決的な学習を取り入れるなどの指導方法の工夫を図ることなどを示したものである。このことにより、「特定の価値観を押し付けたり、主体性をもたず言われるままに行動するよう指導したりすることは、道徳教育が目指す方向の対極にあるものと言わなければならない」、「多様な価値観の、時に対立がある場合を含めて、誠実にそれらの価値に向き合い、道徳としての問題を考え続ける姿勢こそ道徳教育で養うべき基本的資質である」との答申¹を踏まえ、発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へと転換を図るものである。²（傍点 竹下）

道徳の授業において特定の価値観を押し付けてはならないことについては、これまでの学習指導要領の解説でも、「教師の一方的な押しつけや単なる生活経験の話し合いなどに終始することないように特に留意」することが大切である³としていた。しかし、道徳的課題について「答えが一つではない」と解説に明記されたことは初めてである。

また、文部科学省は、道徳の授業について、このような道徳的課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉えて向き合う「考える道徳」「議論する道徳」へと転換を図ることを求めている。そして、道徳科の目標の中で「道徳的諸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、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる（傍点 竹下）」こととしている。

私が担当している「道徳教育の理論と方法」の授業における学生の感想等から推察すると、改訂前の道徳の授業に対する生徒のイメージは、様々な道徳的価値について理解を深めるためのものということであり、生徒は暗に教師が求める「答え」を考えながら授業に臨んでいる面が強かったように思われる。そのような生徒に対して、特定の価値観を押し付けずに、この「答えが一つではない」という認識を踏まえて授業を行うためにはどうしたらいいか。

前述の学生の意見等も踏まえながら、「答えが一つではない」道徳科の授業の進め方につ

いて考えていきたい。

2 これまでの道徳の授業に対する学生のイメージ

学生に小中学生時代の道徳の授業について尋ねたところ、次のような感想がいくつかあった。

- ・私自身、道徳の授業があまり好きではありませんでした。唯一の正解はないとされていますが、実際には先生が気に入る回答があるように感じました。
- ・授業内でも答えを一つにする癖が私達についていると感じた。
- ・どこかで「先生の気に入る答えを出さなければ」と思う自分がいたことを思い出しました。
- ・私は、道徳の授業がきれいごとを言っているようで苦手でした。そのような生徒にどう上手に伝えることができるのかを考えることが、教師にとっては重要なことだと考えます。

小中学校の教員を目指す学生の中で、道徳を教えたくて教員になろうとしている学生は少数であるのかもしれない。むしろ、前述のように、道徳の授業が苦手であった学生も多いのではないかな。苦手とは言わなくても、授業の中で「きれいごとを言っている」と感じる場面は多くあったのではないかな。このことに関連して、桃崎剛寿は次のように述べている。

導入が「途中であきらめた経験はありませんか」という発問やアンケート結果の紹介で始まれば、最後の感想には「最後まであきらめないでやり抜くことの大切さを学んだ。生活に生かしていきたい」と書けばよいなと「見切られて」しまう。このように授業の流れも推測されがちで、一挙に興味関心が減ってしまう。そのために、資料を冷静に読めなくなる場合がある。大切なことや価値観あることにふれても、とらえ方が鈍くなったり、気づかなかったりする。⁴

このように、道徳の授業が「見切られてしまう」ことは、教師の「答え」を探るだけの授業になって授業に対する意欲を奪っていることになる。言い方はきついかもしれないが言わば「教えたフリをする教師」と「学んだフリをする生徒」の授業ということである。設定を見切られず、道徳の授業を「きれいごと」で済ませないためにも、道徳に関する多くの課題の答えが一つではないということを意識した授業に転換していくことは、道徳の授業の可能性を大きく高めることになるのではないかな。しかし、「答えは一つではない」道徳的な課題を、授業の中で扱っていくことは、教師にとって容易ではない。

3 「答えは一つではない」道徳的課題をどう扱うか

学習指導要領の解説において、今回、道徳的課題の答えが一つでないことを示したことは、この十数年間における日本を取り巻く環境の大きな変化が背景にあると思われる。例えばスマートフォンの一般化に伴って、今の多くの若者は、瞬時に世界と繋がることができ、自分の意見やパフォーマンスを簡単に発信することができることに慣れ親しんでいる。その中で、様々なトラブルも含め、多くの課題にも直面している。また、昨年の拙稿「道徳は教えられるのか(2)」で取り上げた「ジェンダー」の課題についても、世界に目を向ければ全く異なる見解をもっている国々も多くある。もちろん、国内の政治や経済の課題についてもしかりである。そのような時代を、これからの子供達は生き抜いていかなければならない。このことについて、柳沼良太は次のように述べている。

こうした時代に求められるのは、未来を予見できないからこそ、未来のつくり手となる資質・能力をもつことが大事になる。そのためには、主体的に考え判断する力、協働して問題解決する力、生きて働く知識や技能、豊かな人間性がぜひとも必要になる。より具体的にいえば、答えのない問題にも最善解を導ける能力、分野横断的な幅広い知識と俯瞰力、別の問題場面にも適応できる汎用力など、将来の生活でほんとうに役立つ力や態度である。⁵ (傍点 竹下)

このような「将来の生活でほんとうに役立つ力や態度」を身に付けるために、道徳科の授業では、どう指導したらいいか。柳沼は続けてこう指摘している。

ここでは正解を導く発問から解を限定しない発問へと転換していく必要がある。例えば、過ちを許す立場（相互理解・寛容）と自分勝手を許さない立場（規則の遵守）で対立した場合どうするか。友達と仲良くする立場（友情、信頼）と同調圧力に流されない立場（公正・公平）で対立した場合どうするか。こうした解が限定されない発問はいくらでもある。例えば、個人の自由を優先するか社会的義務を優先するか。正義によって相手を断罪するか、それとも思いやりの心で相手を許すか。グローバルな国際競争での勝ち残りを優先するか、それとも持続可能な社会や環境保全を優先するか。

国内外でこうした資質・能力を育成することが重視されているなかで、道徳教育も指導法を根本的に改善・充実することが求められているのである。(傍点 竹下)

このように、道徳科の授業において、「正解を導く発問」から、「解を限定しない発問へと転換していく」ことを教員が意識して実施していかなければ、先に述べたような道徳の授業における課題を解消していくことはできない。そう考えるとき、我々教員自身の価値観に基づく判断が授業の中で「邪魔」になることもある。言い換えれば、生徒の意見を否定して「正義によって断罪」するようなこともあるのではないか。生徒の発言を「そのまま」受け止めて聴くことの難しさについて、荒木寿友氏は、次のように述べている。

私たちは積極的傾聴を水疱に帰す傾向も併せてもっていることに気づく必要がある。それは言葉に対して、とりわけ無意識的に「判断を下す」という性向である。私たちは話者の話の内容について、合っている/間違っている、正しい/正しくない、良い/悪い、好き/嫌いなどあらゆる判断を下してしまっているのではないだろうか。実はこの判断が、私たちが積極的傾聴に向かおうとすることを妨げてしまう。とくに、私たちの先入観や思い込みによって無意識になされた判断は、話者の話の内容を歪めてしまい、積極的傾聴の可能性を排してしまうのである。そこで私たちに必要になってくるのが、意図的に判断を一時的に中断すること、保留することによって、先入観などによる即断即決を防ぐという行為である。(中略) この判断を保留した「聴く」という行為に基づきながら相手の歴史に考えを巡らせることが、他者の存在に真に気づくことになり、他者への尊重を含意した積極的傾聴となるのである。⁶

生徒の発言を「積極的傾聴」をもって聴くことが事程左様に難しい。また、松下良平は、学習指導要領の内容項目に示された「内容」について、実際にどのような行為が各「内容」に該当するのかについては最初から正解はないことを「常識」とした上で、「学校ではこのような常識が通用しない」とし、その背景として、学校という特殊な場が、教師にこの「常識」とは異なる考え方を求め、強いているとした。その例として「子供たちを正解に導かなくてはならないとする学校特有の教育観」を挙げている。⁷

このことは、教師だけではなく、そうした学校文化に「慣れて」いる生徒達にとってもどうしたらいいか不安を抱いてしまう可能性もある。多くの学生が、「多角的な思考について、私を含め日本人は、周囲の意見に合わせようとする傾向がある」ことを指摘し、学校の授業においてもその傾向が強く見られることを指摘している。

こうしたことを踏まえて、「解を限定しない発問」を意識して実施していくためには、どのようなことに留意したらいいか。

4 「解を限定しない発問」をするために

道徳科として教科となったことで、教科書の教材は「活用しなければならない」ものとして位置づけられることになった。検定を通った教科書を読むと、教科になったことを機会に、学習指導要領の趣旨を踏まえて創意工夫して作成していることが分かる。とはいうものの、全体としては読み物教材が中心をなしており、教材として考えると今までの道徳のものと激変しているという印象は薄い。これまであった文部科学省が作成した道徳の教材と同じものを採用している教科書も多くある。もちろん、今までの教材が道徳科の教材として有用なものも多くあったということでもある。授業を行う上で大切なことは、その教材を読んだ後、教師がどのような発問をしてどう授業を展開していくのかということである。

各教科書では、それぞれの教材の最後に、授業の「手立て」としての発問例が示されて

いる。まず、それらをいくつか例示した上で「発問」について考えてみたい。

(1)「いじめ」に関する教材

道徳科の授業の中でいじめを題材とすることは重要であるが、その展開は極めて難しい。各教科書の中で示されている、いじめについて考える教材の発問例をいくつか示す。

- A社① どのような“いじめ”が隠れていますか。
- ② この状況を改善するためには、どのような方法が考えられますか。話し合ってみましょう。
- B社① 「いじめ」は、いじめられた人の心に、どのような傷痕を残すものなのだろう
- ② 「いじめ」を止めるのは、どのような心だろう。
- C社① さかなクンが、中学生のときいじめに接した経験から考えたことは、どんなことだろう。
- ② いじめのない集団にするためには、どんなことを大切にしなければならないだろう。
- D社① あなたが正人や葉月の立場だったら、どうするだろう。それは、なぜだろう
- ② 正しいと思ったことを、行動に移せないことがあるだろうか。それは、なぜだろう。
- ③ いじめをなくすために大切なことは、どんなことだろう。

A社①、C社①のように、登場人物の心情や場面の状況について考えることは、教材を理解する上では必要な過程であり、ここでは読み手によってその心情や場面の解釈が多様であることは求められていない。むしろ、その心情や場面の状況にどこまで迫れるかが求められており、それは、ある意味、「答え」を前提としている。その課題について考えていく共通理解が必要であるため、生徒から「本当」の心情や場面の状況が出てこなければ、教師がヒントを与えながら導き出す必要がある。その上で、続いて発する問いが大切であり、その発問によっていじめについて生徒がより深く考え、自らの思考を深化あるいは変容させることができるかどうかが重要である。

次に、A社②、B社②、C社②、D社③のような発問は、いじめの状況を改善したり止めたりする方法等を考えさせるものであり、一見多様なものがあるようにも思えるが、ある意味、「いくつかある答え」を求めているようにも思える。実際、生徒は、教師が「答え」を用意していると考えたのではないか。

それに比して、D社①のように、「あなただったらどうするか、どう思うか」という発問は、事前に教師が予想することはあっても、教師の用意した答えがあるわけではない。ただ、生徒は「このような発言をしたら、自分はどう思われるか」とは考える。授業のあり方として「どんな発言をしても、否定的に捉えられない」という安心感がないと、自分自身の本心を語ることはできないので、生徒の発言に対する教師の反応が重要になる。

(2)「卒業文集最後の二行」 一戸冬彦 作

(あらすじ) 作者の小学校6年生の時のいじめについて、加害者としての「後悔」を懺悔している。被害者であるT子は、経済的にも恵まれず服装も汚かったが成績は良かった。作者は先頭に立ってT子をけなし周りの悪童もはやしたてていたが、T子はじっと耐えていた。ある日、漢字のテストでT子の答案用紙を作者がカンニングをした。満点を取った作者をT子は祝福してくれたが、そのT子にカンニングの疑いをかけた悪童の尻馬に乗ってしまった。そして、卒業式後に配られた「卒業文集」の最後の二行に打ちのめされる。「・・・わたしが今いちばん欲しいのは母でもなく、本当のお友達です。そして、きれいなお洋服です。」

この教材は、文部科学省が作成した道徳の教材「私たちの道徳 中学校」に収められた作品であるが、道徳科の教科書の教材としても多くの教科書会社が採用している。この教材もいじめをテーマとしたものであるが、教科書で示されている発問を比較してみる。

E社① 自分がカンニングをしておきながら、T子さんがカンニングをしたと言いはやす筆者をどう思うか。

② 卒業文集の最後の二行を読んで、筆者はどんな涙を流したのだろう。

③ いじめをなくすためにどのような自分でありたいか。

F社① 「大いなる悔い」とは何だったのだろう。

② なぜ「私」のように人を差別したり、いじめたりしてしまうことがあるのだろう。

G社① いじめという問題を乗り越えるためには、どんな考え方が大切だろう。

② 「私」のこれまでの生き方を踏まえて、これからの自分の生き方について考えてみよう。

H社① このできごとが「私」にとって「取り返しのつかない心の傷」になっている理由について考えよう。

② 「全ての人に公平に接すること」をはばんでいるものがあるとしたら、それはなんだろう。話し合ってみよう。

E社②、F社①、H社①は、前述した「登場人物の心情や場面の状況について考えること」である。他の発問は、生徒の考えを求めているようであっても、やはり、教師が用意した「答え」があるようにも思える。

「いじめ」や「ルール」といったテーマに関しては、「いじめをなくしたい」「ルールを守らせたい」という教師側の強い思いが、生徒にはどうしても見えてしまう。そのため、生徒にすれば教師の求める答えを探そうとする心情がどうしても動いてしまう。生徒によ

っては、言っていることとやっていることが全く異なっている状況も出てくる。いじめられる側の心情を改めて考える機会は大切であるが、それは、道徳の授業に限らず様々な場面で可能である。道徳の授業として考えたときに、いじめられた側の心情を想像することは、ほとんどの生徒にとっては容易である。しかし、心情を想像することと心情に寄り添うことは別であり、全ての子供がその心情に寄り添えるようになるような授業を展開することはとても難しい。ルールについても、そのルールが必要な理由もある意味「答え」であり、それが分かっても守れない、破ってしまう子供はいる。こうしたテーマでは、「いじめをする側の心情」、「ルールを守れない人の心情」を考えていく発問が重要になるのではないかと考える。その部分には、全ての事例で異なる様々な事情が存在するのであり、そのことは道徳の授業のようなきっかけがなければ考えることのない課題だと思われる。

(3)「二通の手紙」 白木みどり 作

（あらすじ）動物園入園係の元さんは、幼い弟を思う姉の心情に動かされて入園時間が過ぎていたにも関わらず入園させた。しかし、閉園時間になっても二人が戻ってこないために大騒動になったが、一時間ほどして二人は見つかった。その後、母親から感謝の手紙が届いたが、元さんは停職処分の通告の「手紙」を受け取る。そして元さんは、はればれとした顔で職場を去っていった。

これも、前述の文部科学省の「私たちの道徳 中学校」に収められており、教科書の教材としても多く取り上げられている。この教材は、「ルール、規則」について考えるテーマであるが、ルールを守らなかった側に寄り添った物語になっている。各教科書の発問例については、次の通りである。

- I 社 ① 元さんは、規則を知っていながら、どうして姉弟を動物園の中に入れたのだろう。
- ② 元さんが「この年になって初めて考えさせられ」たのは、どんなことだったのだろう。
- ③（見方を変えて）もし、入園終了時間直後の姉弟がやって来た場面に戻れるとしたら、元さんは、どうするだろう。
- ④（③の）元さんの話を聞いて、姉弟はどんなことを思っただろう。
- J 社 ① 元さんがはればれとした顔で職場を去ることができたのは、なぜだろう
- ② 社会の中で規則や決まりを守ることが大切なのは、なぜだろう。
- K 社 ① 二通の手紙を前に、元さんが考えさせられたこととはどのようなことだろう。
- ② この話から、どのようなことを自分に生かせるだろうか。

- L社 ① 二人の姉弟を入園させた元さんをどう思いますか。
- ② この年になって初めて考えさせられることとは、どんなことだったでしょうか。
- ③ 元さんが晴れ晴れとした顔で身の回りを片付け、自ら職を辞し、職場を去って行ったのはどうしてでしょう。
- M社 ① 元さんがはればれとした顔で身のまわりを片づけ、職場を去っていったのはなぜだろう。
- ② 姉弟を入園させた元さんの判断を、あなたは思うだろうか。
- ③ きまりや法は、何のためにあるのだろう。

I社①、②、J社①、K社①、L社②、③、M社①は、主人公の心情を考えたものであるが、J社①、L社③、M社①にある「元さんがはればれとした顔で職場を去る」心情を中学生が推し量ることは、とても難しいと思われる。こうした発問は、「答えはあるのだろうが、容易には想像できない」ものであり、それをグループ討議等で考えさせる意味は大いになるように思われる。

この教材については、授業でも取り上げ、学生からは次のような意見があった。

・グループ討議で、「処分通知を出した上司の心情を考えてみるのはどうか」という意見がありました。中学生にそこまでのことを考えるのは難しいのではという意見もありましたが、問いかけの仕方次第では大丈夫かと思いました。

上司の心情を考えさせ、例えば、その時に元さんにかけた言葉を考えさせるという方法もある。それには「答え」はない。

・私達の班で「校則を例に出す」という意見が出ました。生徒にとってイメージしやすいですが、生徒が「校則は守るべきだと先生は思っている」という思いこみ呼び起こし、本音が聞き出せない可能性があるかと思いました。

「規則」や「ルール」をテーマにすると、校則と結びつけがちであるが、学生の指摘通り、教師の「答え」が見えすぎてしまう。例えば、「杉原千畝」を取り上げて、「命令」に背いてユダヤ人を助けたことと対比させながら考えさせる方法もあるか。

・私は、佐々木さんに注目するのも良いのではないかと思った。元さんが辞職するときは納得のいっていない様子であったのに、(物語の) 現在では規則を遵守するという考えの変化が見られるからである。

「佐々木さん」は元さんの元同僚で、この物語は、閉園時間を過ぎて入ろうとした女子高生を佐々木さんが入園させなかったことについて、若い後輩になぜ入園させなかったかと問われ、元さんの話を語るという形で進んでいる。その佐々木さんの心情の変化について考えさせようという提案である。

・なぜルールや規則を守らなければならないのか考えたとき、今回の話では「事故を

防ぐため」という答えが出てきたが、ならば「もし元さんが二人の子供を連れて一緒に回っていたら問題ない」と思ってしまうのではないかなど、私でも分からなかった。もし生徒からこのような質問をされたらなんて答えようと少し不安な気持ちになりました。

I 社③は、このことを踏まえているように思われる。I 社の場合は、改めて考えさせて「役割演技」をさせようとしている。あるいは、「では、みんなで考えてみましょう」「それを見ていた女子高生が『私も入れて』と言ってきたらどうしますか」といった展開もいいのではないかな。

・道徳の教材では、よく二項対立がみられるイメージがある。その多くが規律を優先すべきという帰結になる。だから「規律は守って当たり前」という印象が根付くわけだが、個々で大切になるのは、なぜ、情よりも規律を優先しなければならないかを考える「思考の過程」である。

この学生の意見のように、この教材では、「なぜなのか」を考える過程がとても重要であり、判断に迷う場面は、社会に出ればいくらでもある。これは、「選択」というよりは、「葛藤」であり、一つのモラルジレンマの教材ともいえる。

こうした思考の過程を重視するという点を考え、「答えが一つではない」「解がない」テーマとして、いわゆる「モラルジレンマ」を取り扱った教材の可能性について考える。

5 「モラルジレンマ」の授業の可能性

コールバーグの道徳性認知発達段階説に依拠しながら、長年にわたってモラルジレンマの実践を行ってきた荒木紀幸は、モラルジレンマを「道徳的な正しさにおいて曖昧な岐路の場面、ないし状態」と定義している。そして、モラルジレンマ授業の特徴として

- ① 集団で話し合い、討論（モラルディスカッション）すること。
- ② 用意された資料が仕掛けや工夫が凝らしてあること（オープンエンドの形で投げかけられた価値葛藤（モラルジレンマ）の物語）。
- ③ このような難題の場面に立たされた主人公はどうすべきかという、人としての当然が探求されること。

の三点を挙げている。さらに、モラルジレンマ教材を用いる授業の意義として、

- ① 学習意欲の喚起→道徳的問題解決へ向かわせる内発的な動機づけ効果
- ② 集団討議によるより高次の認知的な葛藤、不均衡の出現
- ③ 問題解決のための認知方略（他者の立場に立って考え感じる役割取得能力の積極的な利用）の獲得

などを挙げている。そして、「このような授業を継続的に受けることで、子どもの中に、普段の生活の中で道徳的問題を感知する力、道徳的感受性を高めることができる」としている。⁸

教材については、「学習指導要領 道徳編」に示された道徳的価値に対応するモラルジレ

ンマを使用することを前提とし、中学校における授業の進め方としては、次のように、2段階で考えている。

① モラルディスカッション1

自己の意見の明確化とその不備に気づくこと、他者の意見に触れ、自己との違いに気づくこと等をねらいとして、資料により喚起される道徳的不均衡の状態を解決するために、生徒の判断・理由づけの自由な発表を行う。

② モラルディスカッション2

生徒のそれまでの道徳的な考え方を一層伸長、発展させることをねらいとして、多くの判断・理由付けの中から焦点化された問題を討論し合う。

さらに、討論の深化を図らせるために「1 主題 2 時間の授業を設定すること」とした。⁹

この、1 つの主題で 2 時間を設定することについて、通常、道徳の授業は週 1 時間であるので、2 時間目が 1 週間後になることについて、学生からは疑問の声もあった。しかし、そのモラルジレンマ資料が子供達の興味関心の高いものであることが前提ではあるが、モラルジレンマ資料を用いることで、完了していないものは忘却されにくいというツァイガルニク効果が生じるため、資料内容について子供達は忘れないと言われている。¹⁰ 実際の運用上、1 時間で実施するとすれば、生徒に対して事前に教材を示してそのモラルジレンマについて考えさせるなどの工夫をして授業に臨むなどの工夫が必要である。

学生には、課題としてモラルジレンマの教材例について考えてもらった。主なものを以下に示す。

ア 交通量の少ない時間帯で車に乗っており、急病人を発見した際、救急車を待つ余裕がない場合、スピード違反や信号無視をしてもよいか。

イ 第一志望の学校の受験に向かう際、人通りの少ない道で、胸を押さえ込み倒れている人を見かけた。その人を助ければ、受験には間に合わない。どうするか。

ウ 電車の中で自分は疲れて席に座っている。そこにたくさんの荷物を持った高齢者が来た。席を譲るべきか。

エ 仲の良い友達と一緒にペアスポーツを長年している。自分はさらに上のレベルでやりたいから今のペアを解消すべきか、仲のいい友達と一緒に高みを目指すか。

オ 大地震がおき、避難所に 3000 人がいて、食料が 200 食しかない。どう配分すべきか。

カ 男子が精一杯仕事をしたら、精一杯頑張っている女性の二倍の量の仕事をこなせた。給料は同じでいいか、倍にすべきか。

キ 患者さん本人は延命治療を望んでいないが、患者さんの家族の方は延命治療を望んでいる。病院側はどちらに寄り添えばいいか。

アの場合は、道徳科の授業の内容項目の「親切、思いやり」「生命の尊さ」と「規則の尊重」とのジレンマである。イ・ウの場合は、「親切、思いやり」「生命の尊さ」の大切さは分かっているが、どこまで対応すべきなのかという葛藤がある。エの場合は、「友情、信頼」とは何かを自身の葛藤を通じて考える内容であるが、ある意味、自らの進路を決めていく「人生の選択」というジレンマともいえるのではないか。オの場合は、将来の予行演習のようだが、「公正、公平、社会正義」について考える題材だ。カの場合は、他の例も加えながら、ジェンダー理解を踏まえた「相互理解、寛容」と、勤労とは何かを踏まえた「公正、公平、社会正義」とのジレンマとして展開することができるのではないか。キの場合は、これまでの道徳の授業でもあった「生命の尊さ」を深く考えるための内容である。

この他に、「グループ内でいじめがある。その子をかばうと、次は自分がターゲットになる。その子をかばうべきか。見ないふりをするべきか。」「友達が犯罪に手を染めてしまい、そのことを周囲に内緒にしておくで自分自身も罪に問われる可能性がある。警察などに伝えれば罪には問われないと思われる。報告するべきか、内緒にしておくべきか。」といった一見モラルジレンマと見られるものがあつたが、これらの内容には「いじめを見て見ぬふりをするべきではない」「犯罪は許されるべきではない」という大前提がある。そのため、教師が求める「答え」を探す討論になってしまい、モラルジレンマにならないことも多いと思われるので注意したい。

また、「答えが一つではない」オープンエンドで授業を終えることに、不安を示す学生もいたが、その指導の過程こそが重要であることに多くの学生が気づいていた。

・モラルジレンマについては、生徒の判断における理由付けの中に道徳性が現れる。そのため、より高い道徳性を身に付けるためにも、教師の支援が大切だと思った。結果ではなく、指導の過程が重要になる。

・モラルジレンマは、AもBも正しいときに起きると思うが、もしかしたらCやDもあるかもしれないということを頭に入れておくことが必要だと思った。

・私たちは、日常で自分が気付かないうちに様々なモラルジレンマと闘っています。結果はどうであれ、自分の意志でその瞬間に正しいと思った行動をとるべきだと思います。

こうしたモラルジレンマの取組に対して、白銀夏樹は、その教育的意義を認めつつも次のような指摘をしている。

ジレンマに苦しむ個人だけに焦点を当て、いわゆる「ジレンマの予行演習」を行うだけでなく、ジレンマを強いる社会に対する批判的視点を示すことも、道德教育の大きな課題の一つだといってよいのではないだろうか。ジレンマの当事者ではない人が、ジレンマの当事者とともに力を尽くす—このような道德性を目指した教育もありえるだろう。¹¹

モラルジレンマの授業において、「ジレンマの当事者ではない人が、ジレンマの当事者とともに力を尽くす」という道德性を目指すのであれば、単なる「予行演習」に留まらず、モラルジレンマを扱う授業の可能性を広げ、意義を高めることに繋がる。SDGsの視点から道德科におけるジェンダー教育の可能性について考えた昨年の拙稿「道德は教えられるのか(2)」において、ジェンダー教育から多様性(ダイバーシティ)への寛容さに繋げていくことで、ジェンダーの課題を異なった視点から捉え直すことにもなるのではないかと考えたが、多様性への寛容さを身に付けるには、この「当事者とともに力を尽くす」という道德性に懸かっているのかもしれない。

これからの道德科の授業を担う学生達が、そうした意識をもって授業だけでなく大学生生活を充実させてくれることを切に願っているが、学生から次のような意見があったことを希望として報告し、最後としたい。

・モラルジレンマを考える際「両方に、ある種の正しさが存在する」内容を提示することが重要だと改めて理解しました。加えて、「片方でなく、両方に手を伸ばすための方法はないか」と考える視点を持つことは、多面的・多角的に考えることに繋がるため、まずは教師を目指す自分がこの考え方を意識して物事を捉えたいと思いました。

6 おわりに

経済のグローバル化の一層の進展は、日本の社会自体にも変化を求めている。そうした中で、政治も経済も「最適解」を見つけられずに手探りをしながら目の前の課題に当たっている感が強く、それは、教育の世界にも影響を及ぼしている。そのような社会の背景を前提として、まさに答えのない課題を一つ一つ乗り越えていく力をどのように子供達が付けていったらいいのかを考えると、これまでの先人がそうであったように、そうした課題から逃げずに向き合っていく「勇氣」が求められているともいえる。

村井実氏は、『道德教育』を受けてもかならずしも道德的な人間ができるわけではなく、ぎゃくに、『道德教育』を受けなくても、いくらも道德的な人間が育ってくるとするならば、『道德教育』などというものは、まったくの無用の長物あるいは暇つぶしだということになるのである。」とし、「私たちはまず、そもそもそれを行なうことに意味があるのかどう

か、あるいは一口に、道徳はいったい『教えられるか』どうかと謙虚に問うてみなければならないのではないのだろうか。」と述べている。¹²

県教育委員会の指導主事時代、ある研究会での私の発言について、「先生の言っていることは正しいが、『答え』を言ってしまう」とある大学の教授に指摘されたことがある。全般的な教育における基礎基本の習得を考えるならば、思考の前提となる「事実」あるいは現時点での「答え」を教えることを疎かにしてはならない。その上で、学習指導要領が示しているこれからの社会に対応した力を子供達が育んでいくためには、「答え」を教えることをもって教育と捉えがちな教師の習性について自戒の念を持って振り返り、これからの教師のあり方についても深く考えていく必要がある。そして、これからの道徳教育についても、我々教師が最も心に留めなければならないのは、村井が述べているような「謙虚さ」であることを肝に銘じたい。

¹ 中央教育審議会「道徳に係る教育課程の改善等について」答申（平成 26 年 10 月）より

² 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」（平成 29 年 7 月告示）
「第 1 章 1 改訂の経緯」より

³ 文部科学省「中学校学習指導要領解説 道徳編」（平成 20 年 9 月告示）「第 2 章第 3 節
(4)道徳的実践力を育成する」より

⁴ 桃崎剛寿 著『『中学生を変えた』奇跡の道徳授業づくり』（株）日本標準（2008 年 6 月
10 日発行）p89「第 3 章 中学生が夢中になる魔法の道徳授業づくり」より

⁵ 柳沼良太 著「道徳の理論と指導法 『考え議論する道徳』でよりよく生きる力を育
む」図書文化社（2017 年 10 月 30 日発行）P9～P10「第 1 章 道徳教育の基礎理論」よ
り

⁶ 荒木寿友 著「新しい教職教育講座 教職教育編⑦ 道徳教育」ミネルヴァ書房（2019
年 5 月 30 日発行）P218～P219「第 13 章 対話への道徳教育」より

⁷ 松下良平「正解なんてないのに、なぜ教師は正解を求めるのか」道徳教育 2 月号
No. 764（2022 年 2 月 1 日発行）p66・67「コラム②内容項目はいつの時代もどんな状況
でもすべて正しいのか」より

⁸ 荒木紀幸 監修 道徳性発達研究会 編「モラルジレンマ教材とする白熱討論の道徳授
業 中学校・高校編」明治図書（2013 年 5 月刷刊）p2「はじめに（荒木紀幸）」より

⁹ 同上 p175・176「第 2 章 モラルジレンマ授業の進め方（松尾廣文）」より

¹⁰ 林 泰成 著「道徳教育の方法 理論と実践」左右社（2018 年 3 月 31 日発行）P121
「第 6 章 進歩主義的アプローチ」より

¹¹ 小笠原道雄・田代尚弘・堺 正之 編「教育的思考の作法」4 道徳教育の可能性—徳は
教えられるか」福村出版（2012 年 3 月 10 日発行）p80「第 5 章 道徳教育の批判的視
点（白銀夏樹）」より

¹² 村井実 著「道徳は教えられるか」国土新書（1967 年 6 月 5 日発行）p 11「序章 道
徳は教えられるか」より

（教職センター 教授）

高等学校外国語（英語）における発信力を高める指導方法の研究 ～「話す（やり取り）」「話す（発表）」指導を中心に～

橋本 敏弘

1 はじめに

高等学校における外国語の指導については、平成28年12月の中央教育審議会答申において、依然として外国語によるコミュニケーション能力の育成を意識した取組、特に「話すこと」及び「書くこと」などの言語活動が適切に行われていないこと、「やり取り」や「即興性」を意識した言語活動が十分ではないこと、読んだことについて意見を述べ合うなど複数の領域を結び付けた言語活動が適切に行われていないことといった課題が指摘された。

これらの指摘を踏まえ、外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」及び「書くこと」の4技能をバランスよく育成するための統合的な指導を行い、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーション能力を身に付けさせるために必要な「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の資質・能力を更に育成することを目指して改善が図られた。

こうした改善の結果、平成30年3月に告示された高等学校指導要領では、「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、「書くこと」の五つの領域を総合的に扱うことを重視する必修科目「英語コミュニケーションⅠ」、選択科目「英語コミュニケーションⅡ」及び「英語コミュニケーションⅢ」が設定され、「話すこと」、「書くこと」を中心とした発信力の強化を図るために、選択科目「論理・表現Ⅰ」「論理・表現Ⅱ」「論理・表現Ⅲ」も設定された。

本研究では、このような新学習指導要領の趣旨を踏まえて勤務校で実施した教科指導の改善に向けた取組を通して、生徒の発信力の向上につながる指導の在り方について考察していきたい。

2 発信力を高める指導について

高等学校学習指導要領において、外国語科の目標は次のように設定されている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動及びこれらを結び付けた統合的な言語活動を通して、情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケーションを図る資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

「情報や考えなどを的確に理解したり適切に表現したり伝え合ったりするコミュニケ

ーションを図る資質・能力」については、「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」のそれぞれの資質・能力とされている。そこで本研究では、発信力とは、コミュニケーションにおける他者への意識をもったうえで、意欲的に、自分が学んだ内容とともに自分の思いや考えを適切に表現する力であると捉え、そうした力の向上につながる教科指導の改善を目指した。

発信力の向上を目指すため、まずコミュニケーションで使える語彙を増やすことに取り組んだ。今回の学習指導要領の改訂において、高等学校で指導する単語数が1800語程度から1800～2500語程度に増加し、小・中学校で指導する単語数を加えると、これまでの3000語程度から4000～5000語程度に大幅に増加することになっている。語彙を増やせば単純に生徒のコミュニケーションが充実し、さらにそれが発信力の向上につながるわけではないが、授業での生徒間のやり取りを見ていると、語彙が不足していることによりコミュニケーションが中断してしまう場合も多い。学習した語彙が使える語彙になっていない状況も想定される。今回の取組では、単語を見たり書いたりするだけでなく、聞いたり声に出したりすることで学習した単語の定着を図り、それらを実際にコミュニケーションの場で使うことができるよう、語彙の定着状況を測るための単語テストを口頭によるものとした。

次に、「話すこと」の言語活動を充実させつつ、生徒のコミュニケーションへの意欲を高めることなどを期待して、ICT機器の活用に取り組んだ。前述したように、新学習指導要領では4技能の一つの「話すこと」が「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」に分けられ、それらの4技能5領域の言語活動の目標が示されている。英語コミュニケーションⅠにおける「話すこと[発表]」の目標は、次のように設定されている。

話すこと[発表]

ア 日常的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理的に注意して話して伝えることができるようにする。

イ 社会的な話題について、使用する語句や文、事前の準備などにおいて、多くの支援を活用すれば、聞いたり読んだりしたこと基に、基本的な語句や文を用いて、情報や考え、気持ちなどを論理性に注意して話して伝えることができるようにする。

アとイの目標は話す内容の違いによって分けられているが、どちらも学習指導要領解説にあるように「発表の際に写真や映像、実物の視覚的な補助を活用」や「ペアでの発表から小グループでの発表を経て、クラス全体での発表」などが考えられる。「話すこと」という技能に「発表」という領域が加わったことによって、ICT機器の果たす役割がこれまで以上に重要になる。今回の取組では、ICT機器の中でも生徒にとって身近なスマートフォンを活用し、グループ内でそれぞれの発表を撮影したり、撮影した動画を転送すること

により教員が評価したりした。こうした活用により、「話すこと」の言語活動が充実し生徒のスピーキング能力の向上につながることを期待した。

さらに、ペアワークやグループワークにおける言語活動を充実させるため、単元で扱う題材のどの部分をどのように取り上げるのが効果的か、など取り上げ方についても研究した。平成28年12月の中央教育審議会答申では「真に思考力・判断力・表現力等を育成するような言語活動の比重が低い現状から、学習指導要領の内容の実現のために言語活動の改善・充実に資する生徒が発信したいと思える題材とする視点が必要である」と指摘されている。中央教育審議会答申を受けて、新学習指導要領では題材の選択に関する次の四つの観点が示された。

- (ア) 多様な考え方に対する理解を深めさせ、公正な判断力を養い豊かな心情を育てるのに役立つこと。
- (イ) 我が国の文化や、英語の背景にある文化に対する関心を高め、理解を深めようとする態度を養うのに役立つこと。
- (ウ) 社会がグローバル化する中で、広い視野から国際理解を深め、国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つこと。
- (エ) 人間、社会、自然などについての考えを深めるのに役立つこと。

今回の取組では、単元の目標や単元の評価規準を参考にしつつ、実際に取り上げた題材について生徒の発信力の向上に資するものであったかの検討を行った。

3 発信力を高める指導の研究について

(1) 語彙を定着させる指導方法について

生徒の発信力を高めるため、コミュニケーションで使える語彙を増やすことをねらいとして、1年生の生徒に定期的に「紙による単語テスト」（以下、「紙のテスト」）及び「口頭による単語テスト」（以下、「口頭テスト」）を実施した。また、確認テストを実施することにより、口頭テストの効果や正答率上位の生徒と正答率下位の生徒の学習方法の特徴についても検証しようとした。

ア 研究方法

(ア) 紙のテスト

1年間を通して、範囲を指定し、ほぼ毎週、紙のテストを行った。選択問題を含む合計15問で行い、テストの後半では英単語の意味を書いたり日本語の意味をもとに英単語を書いたりした。4分後に答え合わせをし、そこで正答率が8割を下回った生徒を対象に、授業後、個別に口頭による再テストを行った。

(イ) 口頭テスト

10問の口頭による再テストを行った。5問は教師が英語を言い、生徒が日本語

の意味を答え、残りの5問は教師が日本語を言い、生徒が英語を答えるという形式で行った。必要に応じて例文を言い意味理解の一助とした。

(ウ) 学習習慣アンケート

単語の定着についてのアンケートを行った。質問内容は、

(a) 1週間のうち、単語の勉強に費やす時間

(b) 1週間のうち、単語の勉強をする日数

(c) 単語を学習する際に「聞くこと」、「読むこと」、「話すこと」、「書くこと」

の4技能のうちどれを使用しているか

の3点である。本調査における「話すこと」は、声に出して単語を学習するということを意図する。

(エ) 確認テスト

学習したすべての範囲から無作為に30問選出し、定着度を測った。

イ 結果

(ア) 口頭テストと確認テストとの結果の比較

口頭テストを受けたことがある生徒のうち、91%の生徒がアンケートで「紙のテストよりも定着したとを感じる」と回答した。また、定着したと感じると答えた生徒に理由を書いてもらおうと、42%の生徒が「勉強時間が増える」と回答し、21%の生徒が「単語をたくさん聞くので耳に残る」と回答した。

また、確認テストの結果は、口頭テストを受けたことがある生徒の平均正答率が51%であったのに対し、口頭テストを受けたことがない生徒の平均正答率は65%という結果であった。

(イ) アンケートによる学習習慣と確認テストとの結果の比較

(a) 学習時間と結果

確認テストの結果、集団A（正答率70%以上）の生徒の平均学習時間が1週間あたり2.3時間であるのに対し、集団B（正答率40%以下）の生徒の平均は1.4時間であった。

しかし、生徒によって学習時間にはかなりばらつきがあり、集団Aの中に一週間で30分程度勉強すると答えた生徒もいれば、集団Bで3時間以上勉強すると答えた生徒もいた。

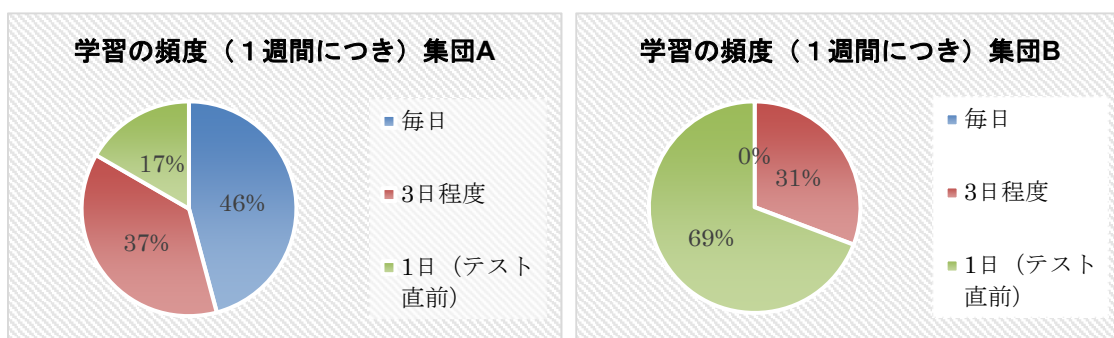
(b) 学習の頻度と結果

集団Aと集団Bの生徒の学習頻度を比較した結果、図1, 2のようになった。集団Aの半数ほどが毎日学習している一方で、集団Bで毎日学習している生徒は一

人もいないという結果になった。また、全体的に学習頻度が高いほど高得点を取る傾向が見られた。

図 1

図 2



(c) 学習の際に使う4技能（「書くこと」（W）／「話すこと」（S）／「読むこと」（R）／「聞くこと」（L））の数と結果

図3，4が示すように、集団Aも集団Bも100%の生徒が「読むこと」（R）の技能を使用していることが分かる。

一方で、「聞くこと」（L）においては、集団Aのうち75%の生徒が使用しているが、集団BでLを使用する生徒は31%に留まった。また、集団Aのうちのおよそ7割が学習の際に3技能以上を使用している一方で、集団Bのうちその割合はおよそ3割であった。

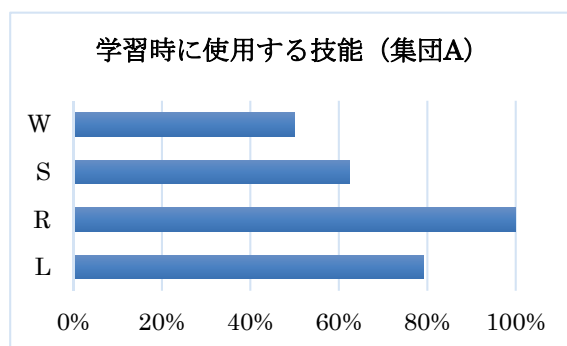


図 3

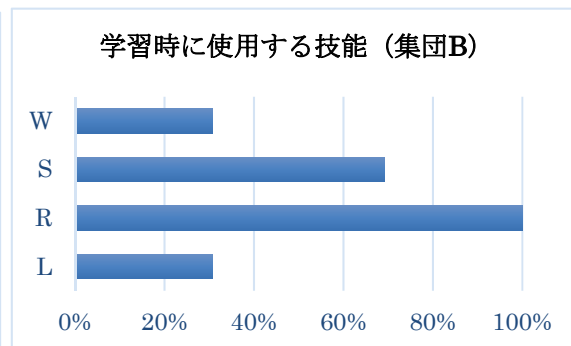


図 4

ウ 考察

「(ア) 口頭テストと確認テストとの結果の比較」から、口頭テストを受けた生徒のうち、9割以上の生徒が紙のテストよりも定着したと感じていることが分かった。口頭テストの実施は、語彙が身に付いたという自信や学習した語彙を実際に使用してみようという意欲にもつながることが期待できる。また、確認テストの結果については、口頭テストを受けた生徒より、受けていない生徒の正答率が上回っているものの、前者は紙のテストの正答率が8割を下回った生徒であることから、その差が縮まったとも解釈できるが、今後も検証が必要である。

次の「(イ) アンケートによる学習習慣と確認テストとの結果の比較」の「(a) 学習時

間と結果」及び「(b) 学習の頻度と結果」から、一週間の学習時間の多さが語彙の定着に一定の効果がある一方で、それ以上に、毎日継続的に学習することが効果的であることが考えられる。そうした結果から、年間を通した単語テストの実施は、生徒の継続的な学習の動機づけとなり、語彙の定着にも結びつくことが期待できるので、今後も継続していくことが求められる。

また、「(c) 学習の際に使う4技能(「書くこと」(W) / 「話すこと」(S) / 「読むこと」(R) / 「聞くこと」(L))の数と結果」から、複合的に学習することが語彙の定着には効果があることが考えられる。とりわけ、成績上位の生徒が語彙を学習する際に「聞くこと」を取り入れていることから、そうした学習方法につながる指導も求められる。

以上により、発信力の向上のための語彙の定着を目指した定期的な単語テストと口頭テストについては、それらによって派生する、生徒の学習方法の改善など、様々な効果が期待できる有効な指導だと考えられる。なお、口頭テストの効果については、紙のテストのみの場合、紙のテストと口頭テストとの併用の場合との比較を、成績がほぼ等しい生徒を対象に実施することによって、さらなる検証が必要と思われる。

(2) ICT機器を活用した「話すこと[発表]」を向上させる指導方法について

新学習指導要領では「話すこと」が「話すこと[やり取り]」と「話すこと[発表]」に分けられたことにより、それぞれの目標が別々に設定された。「話すこと[発表]」の目標を実現するには、スピーチやプレゼンテーションといったスピーキング活動を、これまで以上に取り入れる必要がある。一方で、そうした活動には授業の多くの時間を割いてきた。1クラスを40人とした場合、授業内で全員の生徒に発表をさせようとする、その活動だけでも2～3回の授業が必要となる。こうした課題を解決し、スピーキング活動を定期的に設定できるよう、生徒にとって身近なICT機器であるスマートフォンを活用した指導を実施し、その成果と課題を検証した。

ア 活動方法及び検証方法

(ア) 活動方法

- ① 生徒を5人前後の小グループに分ける。グループに1台以上利用可能なスマートフォンがあることを確認する。
- ② グループ内で発表(プレゼンテーション活動)を行わせ、スマートフォンで撮影する。発表者と撮影者以外の生徒は発表のフィードバックを行う。
- ③ 全員の撮影が終了したら、教員のタブレット端末に動画を転送する。教員は授業後に動画を視聴し、評価を行う。

(授業内で活動にかかる時間は約20分である。)

(イ) 検証方法

実際にこの活動を複数回行った後に、生徒に対してアンケートを行い、アンケート

結果を分析し、考察する。

イ アンケート結果

スマートフォンを使用したプレゼンテーション活動を行った生徒を対象にアンケートを実施した。144 人中 120 人の生徒から回答を得られた。質問内容と回答結果は以下の通りである。

Q.1 スマートフォンを使った発表は、実際に自分のスピーキング能力の向上に役立ちましたか？

とてもそう思う	10%
そう思う	76%
あまり思わない	11%
まったく思わない	0%

Q.2 スマートフォンを使った発表を続けることで、自分のスピーキング能力が向上すると思いますか？

とてもそう思う	11%
そう思う	73%
あまり思わない	14%
まったく思わない	0%

Q.3 スマートフォンを使った発表のメリットは何だと思いますか？（複数回答可）

自分の発表を見る人が少なく、緊張しにくい	73%
後で動画を見て自分の発表を客観的に振り返ることができる	63%
うまくいかないと感じた時に、やり直すことができる	42%
発表の時間が短く、他の活動に時間をつかうことができる	41%
図・グラフ等の視覚効果を大きいサイズで準備する必要がない	27%
フィードバックを行う人数が少なく、責任感をもってできる	6%
その他	1%

※ その他の内容

少人数で行うのでコロナ対策になる、等

Q.4 スマートフォンを使った発表のデメリットは何だと思いますか？（複数回答可）

他のグループの音が動画に混ざってしまう	69%
大人数の前で発表する練習にはならない	48%
自分の発表を見る人が少なく、もらえるフィードバックが限定される	16%

せっかく発表したのに撮影ミスでやり直しになることがある	10%
自分の発表を撮影した動画が、後で悪用されないか心配	5%
その他	4%

※ その他の内容

声が聞こえにくい、視線を定めにくい、等

Q.5 スマートホンを使ったスピーキング活動を今後も継続的にやりたいですか？

とてもそう思う	38%
そう思う	48%
あまり思わない	12%
まったく思わない	0%

ウ 考察

アンケートの結果から、スマートホンを使ったスピーキング活動について、大多数の生徒が肯定的に捉えていることが分かった。その理由は大きく分けて二つ考えられる。一つはスピーキング活動そのものに焦点を置きやすいことである。クラス全員の前で発表する形式では、「英語を話す」よりも「人前に立つ」緊張感が勝ってしまい、スピーキング能力という観点での評価においては疑問が残ることが多かった。しかし、今回の形式で活動を行うことで、「人前に立つ」緊張感はかなり軽減され、生徒は「英語を話す」ことに集中しやすかったようである。また、例えば40人全員が一人3分ずつ発表することを考えると、発表の時間だけで2～3時間の授業が必要になってしまうが、この形式で行えば発表は1時間程度で終わり、プレゼンテーションの準備や練習、振り返り等、他の活動を充実させるができる。このように、大きなストレスがなく、短い時間で活動を行うことができることが、生徒がこの活動を前向きに捉えた要因の一つであると考えられる。

もう一つの理由は、「動画」というメディアの持つ利便性である。生徒はスマートホンの使用に慣れており、撮影した動画を簡単に自分のスマートホンに保存することができる。そして、自分自身の発表を動画というメディアを通じて客観的に振り返り、その反省点を踏まえて次の発表を改善させることができる。また、活動中に撮影し直すことも可能であったため、実際に発表してみて納得がいかなかったところをその場で改善してもう一度やり直す生徒もいた。本来のプレゼンテーション等においてやり直しをすることは不可能であるものの、発表の練習としてはこの「やり直しができる」という点が彼らのスピーキング能力向上に効果を発揮したと思われる。このように、動画ならではの利便性を活かすことによって、生徒は一回のスピーキング活動を様々な方法で活用することができたと考えられる。

エ 研究の成果と今後の課題

今回の研究によって、スマートホン等の I C T 機器を利用したスピーキング活動は、生徒のスピーキング能力の向上に役立つことが分かった。教員による評価についても、授業時間内だけでなく授業時間外でも行えるため、一人ひとりの発表をより集中して観察することができる。また、他の発表者との比較や、同じ発表者の以前の活動との比較を簡単に行うことができるため、生徒一人一人に合わせた評価が可能になる。さらに、高い評価の発表をプロジェクターで映すことによって、良いモデルをクラス全体で共有することもできる。これらのことより、スマートホンを利用したスピーキング活動は、発信力を向上させる指導方法として有用であると考えられる。

また、この活動を通じて生徒は「適切な音量で録音できない」「自分の声を客観的に聞くとイメージと異なっている」等の I C T 機器を利用する際の問題点を体験することができた。副次的な効果ではあるが、この経験は、スピーキングテストでタブレット端末に録音するという形式をとっている G T E C 等の英語外部検定試験にも活きるであろうと思われる。

一方で、こうした発表ならではの課題もあり、発表形式の詳細についてはまだまだ改善すべき点が残る。例えば、スマートホンに他のグループの音が混ざってしまう問題については、スマートホン同士の距離が離れるようにグループを配置する工夫が必要である。また、自分自身の発表動画が他の生徒に悪用されることを心配する生徒もいたため、教員のタブレットに動画を共有した後は、振り返り以外で必要のない動画については削除することを徹底させなければならない。

そして、この活動では少人数の前での発表になるため、大勢の前で発表する練習にはならないという課題もある。このことについては、1 グループの人数を増やせばある程度解決できるが、大学で研究発表をする等のシチュエーションを想像すると、クラス全体の前で発表する従来の活動はどこかの段階で必要になるだろう。しかし、発信力を向上させるため段階的に発表の水準を上げていく過程としては、今回の I C T 機器を利用したスピーキング活動は有用であると言えるだろう。

現在、文部科学省は、児童生徒の資質・能力を一層確実に育成できる教育 I C T 環境を実現するため G I G A スクール構想をすすめているが、高等学校においては、B Y O D (Bring Your Own Device) が選択肢に入っている。こうした点からも、生徒にとって身近な I C T 機器であるスマートホンを活用した指導方法について、各学校がそれぞれの実状に応じて取り組んでいく必要がある。

(3) ペアワークやグループワークにおける題材の扱いについて

新学習指導要領では、外国語のどの科目においても「日常的な話題」及び「社会的な話題」を扱うことになっている。高等学校学習指導要領解説では、「日常的な話題とは、日々の生活に関する話題のうち、生徒にとって身近な学校生活や家庭生活などに関わるものであり、中学校で扱った話題に、高校生の生活範囲の広がりに応じた話題を加えた

もの」、そして「社会的な話題とは、広く国内外で起こっている事象など社会で起こっている出来事や問題に関わるもの」とあり、それぞれを「生徒の発達の段階や習熟の状況などに応じて、高校生にとって興味・関心のある話題を取り上げながら、徐々に、時事的な話題や学術的な話題で、より抽象度が高い内容や詳細で具体的な情報などを扱っていくことが考えられる。」とその扱い方が示されている。

そこで、実際の授業を参観することにより、生徒の活動状況を観察し、ペアワークやグループワークの話題やその扱いについて、単元の目標達成に資するものか、新学習指導要領が想定する「日常的な話題」や「社会的な話題」に合っているか、またその扱い方が適切かどうかなどについて検証した。

ア 研究方法

学習指導案を作成したうえで、コミュニケーション英語Ⅰ（使用教科書：Perspective English CommunicationⅠ NEW EDITION（第一学習社）において、研究授業を実施し、ペアワークやグループワークにおける話題や扱いについて、次の観点で検証した。

- (ア) 「単元の目標」及び「単元の評価規準」を達成に資するものになっているか
- (イ) 新学習指導要領が想定する「日常的な話題」や「社会的な話題」に合ったものか
- (ウ) 新学習指導要領が示す話題の扱い方として適切か

なお、研究授業については、同じクラスを対象に2回実施した。

イ 結果

- (ア) 第1回（単元の配当時間8時間のうちの2時間目の授業）

単元名：Lesson 3 Washoku - Traditional Japanese Cuisine

単元の目標：

- ① 無形文化遺産に登録された和食の特徴とその保存・継承について自分の考えを英語で表現・発表できる。
- ② 日本や世界の食文化や和食の4つの特徴について理解する。

単元の評価規準（一部省略）：

評価の観点	コミュニケーションへの関心・意欲・態度	外国語表現の能力	外国語理解の能力	言語や文化についての知識・理解
評価規準	ペアワークやグループワークにおいて、互いに協力しながら会話を続けている。	ペア、グループでの対話練習、話し合いにおいて、相手の理解を確認しながら適切な発言ができる。	英文を読んで、具体的な内容を理解することができる。	日本や世界の食文化や和食の4つの特徴について理解することができる。

ペアワークの話題：

「自分の好きな和食とその理由について」

生徒のペアワークの様子：

- ①生徒にとって身近なテーマであり、複数の和食を挙げるものも見られるなど、自分の考えを積極的に発信していた。
- ②理由については、「おいしいから」などが目立ち、好きな理由を聞いても、さらなるやり取りには進展していかなかった。
- ③入学して一か月ほどということもあり、ペアを組み替えることによってクラス内での相互理解につながった。

(イ) 第2回（単元の配当時間8時間のうちの7時間目の授業）

単元名：Lesson4 A Piece of Cloth

単元の目標：

三宅一生のものづくりへの思いを読み取るとともに、原爆や世界平和について自分の思いを表現することができる。

単元の評価規準（一部省略）：

評価の観点	コミュニケーションへの関心・意欲・態度	外国語表現の能力	外国語理解の能力	言語や文化についての知識・理解
評価規準	ペアワークやグループワークにおいて、互いに協力しながら会話を続けている。	簡単なメモをもとに、グループ内の聞き手に伝えるように話することができる。	三宅一生氏についての英文を読んだり聞いたりして、理解することができる。	デザインの果たす役割や三宅一生氏の戦争体験について理解することができる。

グループワーク（5～6名）の話題：

次のどちらかを選んで、自分の意見を発表し、他の人の意見にコメントする。

「デザインが我々の生活に果たす役割について」

「三宅一生氏が戦争体験を語るに至った理由について」

生徒のグループワークの様子：

- ①それぞれのグループが話題を選ぶのに少し時間がかかったが、選んだ話題についてそれぞれの意見を積極的に発信していた。
- ②他の人の意見へのコメントについては、否定的なものではなく、多様な考え方の受容につながった。（次回の授業は単元の最後の授業であり、それぞれが設定したテーマで自分の意見を発表することになっている。）
- ③グループ分けには習熟度等の配慮をしなかったため、グループによって、話し合いの深まりには差が生じた。

ウ 考察

今回の研究は、ペアワークやグループワークにおける話題の選定やその扱いによって、生徒がどのように活動するかを観察・検証し、それを生徒の発信力を向上させるための改善につなげようとするものである。前述したように、今回の研究では発信力を「コミュニケーションにおける他者への意識をもったうえで、意欲的に、自分が学んだ内容とともに自分の思いや考えを適切に表現する力」と捉えた。まずは、今回の取組を通して、発信力を向上させるうえでペアワークとグループワークのメリット・デメリットを考え、それぞれのねらいを明確にし、話題の選定やその扱い方を見直す必要がある。

	ペアワーク	グループワーク
メリット	・活動にメリハリが生まれる。 ・生徒相互の理解が深まる。	・多様な考え方を知る機会となる。 ・学びが広がり深まる。
デメリット	・相手次第では学習が成立しない。	・傍観者が増えることがある。

上記のメリット・デメリットから、ペアワークには「コミュニケーション活動の機会を増やし、他者への意識をもたせる」、グループワークには「多様性を引き出し、学びの深まりや気づきにつなげる」ことがねらいとして考えられる。

そうしたねらいを実現するために、ペアワークでは、生徒にとって身近な話題を取り上げつつ、今回の「好きな和食とその理由」といった広がりには欠けるような扱いは避けなくてはならない。例えば、「好きな和食とその魅力の紹介」など、自分の興味・関心ある内容を発信することによって、やり取りの広がりが期待できる。

また、グループワークでは、身近な話題だけでなく、「社会的な話題」、つまり時事的な話題や学術的な話題で、より抽象度が高い内容や詳細で具体的な情報などが求められており、そういった話題で活発に活動させるには、グループの活動を引っ張るリーダーの配置を考慮したグループ構成や、今回のように話題を選択させたり、次の授業での発表につなげたりするような扱いの工夫が大切になってくる。

5 おわりに

今回の研究では、生徒の英語による発信力、とりわけ「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」、を高める指導方法について、「(1)語彙を定着させる指導方法について」、「(2)ICT機器を活用した「話すこと[発表]」を向上させる指導方法について」、「(3)ペアワークやグループワークにおける題材の扱いについて」の3点から考察した。新学習指導要領解説(外国語編)の「改訂の経緯」において、学校教育には「子供たちが様々な変化に積極的に向き合い、他者と協働して課題を解決していくこと」が求められているとある。積極的に課題に向き合って意見や考えをもたせ、それを他者に伝える、そして他者を意識し尊重しながら協働して取り組ませることが大切となるが、昨年度からの新型コロナウイルスへの感染防止対策による臨時休業やオンラインによる遠隔授業などの実施は、学校教育の果たす役割を考え直すきっかけともなった。つまり、家庭学習ですべきこと、

学校の授業ですべきことを分け、授業でしかできないことは何かを見つめ直し、そのための家庭学習について考えることにもつながった。

英語において発信力を高めるために大切な言語領域である「話すこと[やり取り]」、「話すこと[発表]」の中心的活动であるペアワーク、グループワークそして発表は、学校の教室という空間で生徒が集まって実施することが最も効果的であると考えます。教室での授業なら、活動の相手である他者の表情などから受け取り方を判断しつつ、より適切な内容や表現を習得していくことができる。

こうした貴重な授業での活動を充実させるために、ペアワーク、グループワークの題材、発表の方法、そしてその準備となる家庭学習などの在り方について考えることは、意義があると言える。これからも、発信力を高めるための指導方法の改善について、積極的に取り組んでいきたい。

＜参考文献＞

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」文部科学省 2018年

「TBLT導入による英語授業の改善—タスク活動を通じたコミュニケーション能力の育成—」愛知県総合教育センター 2008年

「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」中央教育審議会 2016年

「高等学校学習指導要領（平成30年度告示）解説（外国語編 英語編）」 2018年

（愛知県立千種高等学校 校長）

<実 践 論 文>

自閉スペクトラム症（アスペルガー症候群）の傾向のある高校生の支援に関する考察 ～教員としての支援を考える～

村上 慎一

1 はじめに

名古屋外国語大学教職センター年報 2020 では、愛知県総合教育センターの相談員として、過去に出会ったアスペルガー症候群の傾向がある生徒それぞれの特徴とその支援の在り方について検討した。この号では、学校生活の中でアスペルガー症候群の傾向のある生徒はどのような困難を抱えることになるのか、それに対し教員としてどのような支援が可能であるのかを検討したい。総合教育センターでの相談では、構造が比較的はっきりしていた。具体的には、場所は相談室、間隔は週に一回もしくは二週に一回、時間は一時間程度、話題はアスペルガー症候群の傾向があるために抱えている困難について、というようになる。相談は、相談者、相談員ともこの構造を意識した中で行われる。学校での支援は、このようにはいかない。無構造に近いなかでの支援ゆえの困難も、それゆえの利点もある。それを今号のテーマとしたい。

学校生活は連続した時間の中にあり、相談の時間、支援の時間を切り取ることはできない。相談、支援を実施すると言っても、場所は相談室とは限らない。場合によっては、授業中に教室でそれが必要になることも、部活動の活動中に必要になることもある。さらに、相談、支援の内容は人間関係上の困難、場面・状況にふさわしい行動の難しさにとどまらない。当然のことながら、他の生徒と同様に、学習指導、生徒指導、進路指導など、指導・支援の範囲は多岐に及ぶ。四六時中とは言わないまでも、接する機会は専門の相談員と比べものにならないほど多い。無構造に近いなかでの支援とは、そういうことである。

前号で述べたことを繰り返し述べたい。「いずれの事例も、その特徴ゆえに高校生活を送るうえでの困難を抱えていた。一方、同じような特徴も、その表出の仕方は人それぞれであり、性格もそれぞれであった。その点では、障害のない生徒の性格が十人十色であり、悩みの表出がそれぞれとなることと選ぶところがない。当然のことながら、アスペルガー症候群の傾向のある高校生への支援の在り方も一様ではなかった」、この内容は本稿においても変わらない。無構造に近い構造の中で、それぞれの困難にどう向き合うかを改めて考えてみたい。

なお、事例で取り上げる生徒の通う学校は、地域のトップ進学校である。中学校での成績は最上位に近く、アスペルガー症候群の傾向ゆえに、中学校時代に「いじめ」を受けた生徒も多く、事例の生徒はいずれもいじめの被害者である。また、取り扱う事例の生徒は、いずれもハイレベルの上級学校に進学している。

2 アスペルガー症候群の理解

(1) 診断名について

1943 年、アメリカのカナーKanner.L. が 11 例の症例を報告し、初めて「自閉症」の記載がされた翌 1944 年、オーストリアの小児科医ハンス・アスペルガーAsperger.H. がこれに類似した子どもについて、「自閉」の用語を用いて独立に報告を行っている。報告当初は大きな反響はなく、その概念が広まることもなかったが、広汎性発達障害の研究が進み、1990 年代には国際的診断基準にアスペルガー症候群が登場する。

DSM 診断では、広汎性発達障害の下位診断の中に、アスペルガー症候群は存在し、有病率には諸説あるが 0.5～1%、4～5：1 で男性に多いとされる。DSM 診断は、カテゴリー診断であるが、現在、自閉症スペクトラム障害をひとつの連続した障害と捉えるなかで、カナータイプの自閉症は重度な自閉症、アスペルガータイプは高機能な自閉症とする考え方が主流になりつつある。

アスペルガー症候群の診断基準については、DSM - IV - TR には独立した記述がある。その診断基準では「コミュニケーションの障害」については触れられていない。また、最新の診断基準である DSM - 5 では、アスペルガー症候群について独立した記述はなく、「自閉スペクトラム症／自閉症スペクトラム障害」の項目にまとめられている。その中の注に次のような記述があるのみである。「DSM - IV で自閉性障害、アスペルガー障害、または特定不能の広汎性発達障害の診断が十分確定しているものには、自閉症スペクトラム症の診断がくだされる」。ここでは、名古屋外国語大学教職センター年報 2020 の論稿に合わせ

「(2) 障害について」の特性は、前号の事例との比較のためにも変更しないで踏襲し、アスペルガー症候群と記載する。

(2) 障害について

アスペルガー症候群は、自閉症の 3 つの主症状、「社会性（対人関係）の障害」、「コミュニケーションの障害」、「想像力の障害およびそれに基づく障害（反復的な行動の異常）」のうち、「コミュニケーションの障害」が軽微であるものをいう。言語発達の遅れは少なく、知的には正常な者が多い。

(ア) 社会性（対人関係性）の障害

DSM の自閉症障害と共通した特徴として、対人関係の質的な障害が認められる。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ① 人の気持ちを読む力が弱い。「仮に」相手の立場だったらと考えることが難しい。
- ② 友人関係を築く能力が低い。かなり年上の人、もしくは年下とつきあい、同年代の友人が少ない。
- ③ 仲間と協調して遊べない。仲間と親交を持ちたがるがうまくいかないことに悩む。
- ④ 人に対しての関心をあまり持たない。
- ⑤ 常識外れの行動をとっているが、そのことに気が付かない。

(イ) コミュニケーションの障害

DSMIVの診断基準には示されていないが、コミュニケーションの質的な障害がある（DSM 5には言及されている）。普通に言葉が話すが、非言語的コミュニケーションが苦手であり、あいまいな言葉、抽象的な言語表現に対する理解が低い。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ⑥ 目をあまり合わせない。もしくは相手の目から目をそらさない。
- ⑦ 流れに関係ない自分の話を一方的につづける。
- ⑧ イントネーションや声のトーン、表情、態度から人の思いを読み取れない。
- ⑨ 察するのが苦手である。比喩や冗談を理解しにくく、ストレートに受け取る。
- ⑩ その場に応じた言葉をうまく使えない。敬語の使い方が下手である。
- ⑪ 自分の感情の気づきや理解が苦手で、自分の気持ちを上手に表現できない。

(ウ) 想像力の障害およびそれに基づく障害（反復的な行動の異常）

反復的な行動の異常があり、想像力の障害が認められる。自分のやり方に固執したり、こだわり行動がある。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ⑫ 自分の考え方は絶対に正しいと思い込む。
- ⑬ 強いこだわり傾向がある。強迫的なところがある。
- ⑭ 変化に対してパニックになりやすい。予定の変更に強い怒りを覚える。
- ⑮ 狭い分野を深く掘り下げる。
- ⑯ 反復的な動きが多い。決まったパターンで行動しようとする。

(エ) その他の特徴

- ⑰ 記憶力がよいことが多い。
- ⑱ 不器用、運動が苦手である。ぎこちない動きをする。
- ⑲ 光、音、臭い、皮膚感覚に鋭敏で刺激に弱い。
- ⑳ 声のトーンにあまり変化がない。

3 研究の目的

アスペルガー症候群と診断を受けた生徒、アスペルガータイプと思われる生徒には、一定の共通点が存在することは当然である。その概略を「アスペルガー症候群の理解」で示した。ここで、例示したように、具体的には①～⑳のような言動になって、その特徴が表出することが多い。しかしながら、アスペルガー症候群（アスペルガータイプ）の生徒の全てに同じように3つの主症状やその他の特徴が現れるわけではない。①～⑳の特徴的な言動についても、その全てがあるということはほとんどないと言ってもよい。また、同じ特徴があるとしても、その強弱はさまざまである。発達障害のない者の性格がさまざまであるように、アスペルガー症候群（アスペルガータイプ）の生徒の性格も一様ではなく、出生時の遺伝的な性質、高校生になるまでの成育歴もさまざまである。高校生活を送る上での困難もそれぞれであり、それゆえ、これらの生徒の支援の在り方もそれぞれ異なった

ものになる。

アスペルガー症候群のある学齢期の子どもは、一般的に言語的な能力が高いため、その重篤な対人機能障害はある程度まで覆い隠され、周囲の大人に誤解されるかもしれない。大人たちは、その行動上の障害をその子どものわがままや幼稚さ、頑固さのせいにしてしまう場合がある。そのような周囲の誤解が生じることもあり、知的に高いからといっても社会適応については決して楽観できない。

「1 はじめに」で述べたように、本稿ではこのような傾向のある生徒に「教員」としてどのような指導・支援が可能か、無構造に近い構造の中での指導・支援の困難さと利点について考察することを目的とする。

4 研究の方法

2000年から2010年までに高校教員として出会った3事例について検討し、考察を深めたい。アスペルガー症候群の有病率は確定していないが、地域有数の進学校で教員をしている際、アスペルガー症候群の特徴を備えている生徒をしばしば見ることがあった。中には、診断を受けて、自分はアスペルガー症候群であると公言している生徒もあった。

アスペルガー症候群の生徒が現実生活を送るうえでの困難およびその支援の在り方について、教員としての支援（教育的支援）の在り方について、筆者が実際に関わるようになった3事例を基に考察する。

（ただし、事例を示すに当たっては、個人性に考慮し、事例の本質を損なわないように統合・改変して示すものとする）

5 研究の実際

（1）事例1：成績トップクラスの生徒A

事例1の生徒Aとは、部活動の顧問として出会った。次の年には、授業でも受け持つことになった。学習成績のよい生徒が多い進学校にあっても、Aの成績は抜きんでいた。

<事例1>

私（筆者）は、Aの所属する部活の顧問で、Aと練習に励んでいた。夏の暑い日のことで、汗がとめどなく流れ、Aの足元にも汗のしずくが次々と落ちて溜まりかけていた。そのまま続けると、滑って転ぶ危険があるということもあり、私は声をかけた。「おい、タオルで汗を拭けよ」と。私の声掛けに応じ、Aが取った行動は私にとって驚くべきものであった。すぐに、練習を止め、私の方に寄ってきて「私のタオルで」汗を拭いて元の位置に戻っていったのである。Aに何らかの悪気があったのではないということは、私にもよく分かったし、アスペルガー症候群について知識の持ち合わせがあり、Aにその傾向があるとの認識もあったので、即座に何が起こったのかは理解できた。「言葉を言葉通り受け取る。そこにある含意は理解できない」と。理解はできたが、衝撃的であった。

Aは、もともと一人でいることが多く、やや機械的な動作の多い生徒だった。時にロボ

ットのような動きにあることもあった。成績は、優秀な生徒の多い高校にあってもトップクラスの生徒であった。その出来事が起きる前に、私がAについて知っているのは、その程度のことだった。以降、他の教員や生徒から、それとなくAに関するエピソードを聞き出しAへの対し方を考えることになった。

まず知ることができたのは、Aは中学時代、ひどくいじめられていたが、高校に入学以降はそういうことがなくなったので喜んでいるという事実だった。地域で有数の進学校でトップクラスの成績のAだが、日常生活では普通では考えられないような行動が多かった。不器用で生活のスキルは小学生なみであったこと、なかなか友だち関係を作ることができず、いつも一人でいて「みんな」で何かをすることが苦手であったことなど、容易に想像できた。そうすると、学習成績がずば抜けてよいことは、プラスに働くばかりではない。中学校時代は、好成績が周囲の生徒の嫉妬を買い、学習以外のことがスムーズにできないことを馬鹿にされ、からかわれ、それが「いじめ」につながったのであろう。高校に入ってからAには友だちらしい友だちはいないように見えたが、いじめの苦しみが消えたとき、彼にとっては普通に話ができるというだけで、「みんな」が友だちであった。私は、国語の授業でAを教えており、Aの書いた文章からそれが知れた。

私がAに特別な関心を寄せ始めた頃、一つの出来事が起こった。下校途中、自動車と自転車の接触があり、ドライバーは自動車をとめて状況を判断し相手と話をしようと思ったところ、自転車で乗った相手は逃げるように走り去ってしまったということであった。制服から高校が特定され、ドライバーは学校にやってきて状況を説明していた。憤懣やるかたない様子であった。私は、それが生徒の誰であるかを特定するのは困難だろうという感想を持ったが、数人の教員が「それは、きっとAにちがいない」と口を揃えた。「どうしたらよいか、分からなくて帰ってしまったのだろう。悪意はないとも思う」とも言う。真偽を確かめるため、電話をかけたところ、果たしてAであった。何人かの教員が言ったように「どうしたらいいか、分からなかったので家に帰った」と悪びれず話したという。Aのことを知る教員が口を揃えたのは、以前にも同様のことがあったからであるらしい。さらに、こんな証言も得た。「昇降口の下駄箱のところに、よく大きなリュックサックが忘れてあるのです。いつまでたっても置いてあり、はじめは誰のものか分からなかったのですが、今はすぐにAだと分かります。どうも何事かに夢中になると、リュックを背負うのも忘れて帰ってしまうようです」と。

教科学習における正しいか正しくないかには、こだわりがあった。ある時、Aから質問されたことがある。「X先生が先生の小説に対する解釈が間違っていると言っていました。本当ですか」と。ぶしつけで、あまりに直接的な質問に苦笑するよりなかった。「小説にはいろいろな解釈の可能性がある部分があるからね」、Aが納得したようには見えなかった。

トップレベルの成績であったAは、臨床には向かないのではないかと多くの教員が心配する中、医学部に進学した。

(主な症状及び特徴)

中学時代・・・②、③、⑤、⑪

部活の場面・・・⑤、⑥、⑧、⑨、⑫

交通事故の場面・・・⑤、⑭、⑮

高校での日常生活・・・①、③、④、⑥、⑧、⑨、⑫、⑬、⑮、⑪、⑫

(理解及び支援の在り方について)

A の場合、特筆すべきは、ずば抜けて知能が高く、学習成績のよいことである。高校時の成績でいえば、国内のどこの大学・学部を受験しても合格できるほどの学力を有していた。A のこだわりの一つは、テストに正解して高得点を得ることにあるように思われた。そのことが、中学時代は「いじめ」につながったと思われる。クラスメイトと同調できず、一人で突飛な常識外れの行動をつづける A が中学校一成績がよいという状況に、自分の劣等感を刺激された生徒もあったろう。自分たちが一つにまとまるために、標的にしやすい A をいじめのターゲットにしたグループもあったろう。周囲で見ていたクラスメイトも、感情交流の難しい A を助ける気持ちを持てなかったかもしれない。

高校に入ってから、A はいつもニコニコしていて楽しそうだった。一般的な見方而言えば、A に親しい友だちはいなかったと言ってよいが、自分に危害を加えようとしないクラスメイトはみな友だちに見えていたと思われる。国語の授業の感想文で、A は友だちであることの大切さ、この学校ではみんなが友だちであることの喜びを書いていた。在籍した高校には、成績が優秀であったがために中学時代に「いじめ」を受けるなどつらい思いをしたという生徒が二割程度はいた。A に羨望のまなざしを向ける生徒はいても、嫌な思いをさせようという生徒はほぼいなかったと言ってよい。そういう点で、A にとっては非常に望ましい環境であった。

部活動の大会があった日のことである。部員は、それぞれのコートで自校の部員の応援にいそしむことになる。ところが、A だけは応援の列に加わらない。たとえば、部の生徒の荷物の置いてあるところで、数学の問題を解き続けているようなこともあった。自分の試合の順番にも気が付かないときには、他の部員が知らせていた。試合が終わって集合をかけても、A の姿はない。「A は、どうした？」と訊いても、誰も知る者がいない。「先生、大丈夫です。荷物がありましたから、どこかにはいると思います。前にもこんなことがありました」、いつまでも待ってられないので、ミーティングを始める。こんなところにも、周囲の状況に合わせた対応が苦手で、状況の変化が読み取れないという特徴が顕著に現れていた。周囲の生徒は A のそのような特徴を理解していた。

「主な症状及び特質」で示したように、A にはアスペルガー症候群の生徒のほとんどの特徴があった。しかし、他のアスペルガー症候群の生徒に比べて、特に高校では困難の度合いが低かったようにも思われる。理由の一つは、進学校の中心的な価値の一つである学習成績がずば抜けてよかったことによる。もう一つは、周囲の理解があったことだろう。もちろん生徒一人一人が A の特性を理解していたわけでもなく、教員全員が理解していたわけでもないが、A の特性の一つ一つをあげつらい、責めることはなかった。結果的に、

他者から否定されることのないAは自分を否定することなく、自己肯定感を極端に低めることもなかった。二次障害的な困難なく、高校生活を送ることができたのだと思われる。

付言すれば、Aの知能の高さは障害を障害に見せないことにも有効に働く部分があったのではないかと考えられる。自他の感情が分からなくとも、学習してしまえば、どのようにふるまえばよいのか理解し、感情が分かっているようにふるまうことが可能であったと思われるからである。

部活動の他部員の言動からも明らかなように、周囲はアスペルガー症候群の傾向があるAの特徴をそのまま認めていた。日常的に不思議な行動があっても、それを容認し包容していたといってもよい。この在り方は、教員のAへの支援の在り方にも見られ、Aの特徴を困ったところとして取り上げることとし、無理に直させようとすることは最小限にとどめていた。教員は、Aが混乱しどうしたらよいかわからない時だけに手助けをし、それ以外の場合はおおよそ見守るという対応に終始した。結果、Aの自己肯定感が低くなることはほとんどなかったのではないかとと思われる。教員ならではの支援の在り方であったといえてよい。

(2) 事例2：他者の感情が想像できないB

事例2の生徒Bとの相談は、国語の教科担当からの依頼による。アスペルガー症候群との医師の診断は受けていないが、相談の途中から私はアスペルガー症候群の傾向が強い生徒として対応した。

<事例2>

管理職である私のところに、報告、相談に来たとき、その国語科教員は怒りをあらわにしていた。「私の言うことを全く聞こうとせず、反抗的な態度を取り続けて困っている。話をしてやってほしい」と言う。教科指導力のある教員で、生徒からの信頼も厚い教員であった。何があったのか訊いたところ、次のようなことであった。

Bは3年生である。教諭が国語の授業をしているとき、Bは最前列の席で内職をしていた。そろそろ受験が強く意識される時期に入っていた。理系の生徒で、国語の授業は聞いていても意味がないとしたらしく思われた。教諭は、最前列で内職の数学の問題をやりつづけるBを注意したが、何度注意しても止めることはなかった。それどころか、最後は反抗的な態度で食ってかかってきたという。

受験が強く意識される時期に、内職で受験教科の勉強にはしる生徒はさほど珍しくない。問題は、注意されても止めることなく、かえって食ってかかってきたというところにある。一体そこにどんな理屈があるのだろうか、そう思って私はBに対した。少し気難しい感じがあるな、第一印象はそのようなものであった。「だいたいの話は聞いたけど、誤解があるかもしれないから今回のことを振り返るね」と話を始めた。事実関係に間違いはないらしい。「君は、なぜ制止されたにもかかわらず、先生が見ている前で数学の問題を解くのを止めなかったのだろう」、この問いに対してBはこう答えた。「国語の時間に他ごと

をやっているのは自分だけではない。後ろの方の席にもやっている生徒はきつという。それなのに、ボクだけを注意するのはおかしい。不公平だ」と。高校生にしては、ずいぶん単純な理屈だとは思った。「それは、他の人もやっているなら、自分も同じことをするのは悪いことではないということ？」、「他の人も同じようにいけないことをしているなら、他の人も同じように注意されなければおかしい。どうして自分だけ注意されなければならないのか、分からない」、「君は、一番前の席なんだよね。どうして後ろの席の人が他ごとをやっているのが分かるの？」、「やっているに決まっている。前にやっている人を見た」……。平行線であった。

少し落ち着いたところに訊いた。「あのさ、国語で今日はこういうことを生徒に伝えようと思ってクラスにやってきて、話をしていると、一番前の席の生徒が自分の話を聞かないで、数学の問題をやっている。君ならどう思う？君がその国語の先生の立場だったら、どう思うだろう？」質問の形を取ってはいるが、もちろんこれは質問ではない。相手の気持ちを考えるよう論そうと思ったのである。しかし、Bは純粋に質問だと思い、考え始めた。表情からすると一生懸命考えているように見えた。しばらくしてBの口にした言葉は驚くべきものであった。「そんなことは、ボクでないから……。分からない……。」、自分の以外の誰かに感情があることが分かっていないようにも思われたし、自分自身の感情も認識できていないようにも思われた。国語の先生は、きつこう思ったんだよという話をして、その場を切り上げたが、印象に残る生徒になった。

その後、一、二度相談室で話をしている。母親が来校してBとともに「学校に監視カメラを付けてもらいたい」という要求をした。その頃、Bは教室移動時にはいつも4つくらいの荷物を持って移動していたが、その理由と関わっていた。Bの買ったばかりのお気に入りの眼鏡がなくなったのだという。どこでいつ紛失したかも分からない、どこかに置き忘れたか、落としたか、盗られたか、まるで分らないという状態だったが、Bはクラスメイトが自分の眼鏡を羨んで盗んだと決めつけていた。その警戒のため、私物を全て持って教室移動をしていたのである。心配が昂じて、何としても犯人を捕まえたいという気持ちになり、「監視カメラをつけてほしい」という要求になっていた。母親もBに同調したが、残念ながら、それはできない相談だと引き取ってもらった。

卒業後Bは、国立大学の工学部に進学した。

(主な症状及び特徴)

国語の授業での出来事・・・⑧、⑫、⑬、⑭

授業後の相談室での会話・・・①、④、⑧、⑪、⑫

その後の出来事・・・⑤、⑫、⑬ その他・・・⑰

(理解及び支援の在り方について)

同じ学校の生徒で、AほどでなくともBも成績は優秀であった。アスペルガー症候群の傾向が強いように思われたが、その症状、特徴はAほど顕著ではなかったように思われる。しかし、高校での生活での困難はBの方が大きかったにちがいない。教師の立場、感

情に対しての理解を促したときにBが語った言葉がそれを象徴していた。その言葉を、私はその後も忘れることはなかった。アスペルガー症候群の困難の本質の一つが現れていると考えたからである。自分にも感情があるように、他者にも感情があることを理解できない。他者の感情に対する想像力がなければ、相手の立場にたって考えることなど望むべくもない。いかなる人間関係も築くこともできない。人間関係を築くことのできないBの孤独を思うことになったが、Bがその孤独を感じているかどうかさえよく分からなかった。言葉による説明で、他者の心情だったり、立場であったり、他者の存在への理解がどれほど進むか心許ないが、それでも、教員としては言葉で理解を促すことを続けるよりないかとも思った。

私物の入った袋を4つも5つも持ち歩いて、移動するBの姿は異様であった。周りの人間は、みな自分の敵だという考えにとりつかれ、被害妄想に陥っているのではないかと心配した。二次障害の予防がBの支援として必要ではないかと考えられた。残念ながら、大学入学後のBについては知るところがない。不適応を起こしていなければよいと思う。

(3) 事例3：友人との「距離」を悲しむC

事例3の生徒Cは女子生徒である。高校3年生の国語の教科担任としてCと接することになったので、事例1の生徒Aや事例2の生徒Bよりはるかに接する機会が多かった。

<事例3>

入学当初から非常に目立つ行動の多い生徒であった。職員室でも、そこが職員室であることも忘れ、大きな声でにぎやかに話していた。雑談であっても、声のトーンは変らないし、教員に友人のように話している姿が印象的であった。いわゆる“ため口”でおしゃべりをしていた。もう少し場をわきまえた方がよいのではないかとは思ったが、それほど不快な感じはしなかった。Cは、とにかく明るくて笑顔が多かった。

現代文の教科担当として授業を受けもつことになったとき、授業のペースを乱されるのではないかと多少の不安を持ったが、杞憂であった。私の授業は、中心的なテーマについては話し合いを多用して、他の考えを知ったり、自分の考えをまとめたりすることをしていった。話すことが好きなCは積極的に授業に参加していたといってよい。

授業前後の休み時間は、授業よりになぎやかに話していた。ときに教員である私を話し相手にすることもあった。おそらく私は年齢的なことも含め、生徒が話しかけやすい雰囲気を持った教員ではなかったと思うが、Cに頓着はなかった。そうした話の中で分かったことは、母親が医療関係者であること、その母親の勧めで医者を受診したところ、アスペルガー症候群の診断を受けたことなどだった。アスペルガー症候群であるがゆえに中学校ではいじめにあったということも、悲壮感なく話した。一年の途中で苗字が変化したときも、そのことをあまり頓着せずに話していた。周囲の方が気遣って、理由を尋ねようとはしなかった。

あっけらかんとしていて、だれかれ構わず、どんなことでもしゃべる。相手が男子生徒

であろうが女子生徒であろうが関係ないだけでなく、教員でも生徒でもその態度は変わらなかった。いわゆる“空気が読めない”ところがあったが、率直にいろいろなことをしゃべる彼女に周囲はそれほど嫌悪感を抱いていなかったと思われる。一度だけ彼女が悲しそうな表情をしていたことがある。その理由も話してくれた。

Cは理系選択の生徒であり、科学部に所属していた。入部の経緯は分からないが、部員の一人の女子生徒をととても気に入っており、親友だと思っていたと考えられる。友人らしい友人は見当たらないCであったから、唯一の友人であったようにも思われる。もしかすると、その生徒が所属していることが入部のきっかけであったのかもしれない。その女子生徒のことについて、容姿のことから学習成績のことまで自分のことのように誇らしげに話していた。「大好き」だとも公言していた。初めて好きになった異性のことを仲の良い友人に話しているような調子であった。悲しみの理由は、この生徒との関係に関わっていた。この生徒に関係に距離を取ろうと言われたらしかった。想像が混じるが、四六時中ついてまわり、時や場を選ばず自分への好意を口にし、賞賛するCに困っていたのではないかと思われる。相手の生徒は一定の包容力をもってCと付き合っていた。しかし、高校3年生の後半になり、受験勉強に追い込みをかけなければならなくなり、このままの関係では自分にもCにもよくないと考えたのであろう。しかし、相手生徒の言葉は、Cには寝耳に水であった。なぜこんなに好きなのに距離を取ることが必要なのか、すぐには理解できなかったのではないかと思われる。

Cも相手の生徒も国立大学の理系学部に進学した。大学は別々である。残念ながら、その後のCのことについては詳しくは分からないが、SNSなどでの記事で見る限り元気にやっているように思われた。

(主な症状及び特徴)

入学後の様子、職員室での出来事・・・⑤、⑦、⑩

授業中、休み時間などの様子・・・・・・②、⑦、⑪

女子生徒との関係、出来事・・・・・・①、③、⑬、⑭、⑯ その他・・・・⑰

(理解及び支援の在り方について)

繰り返しになるが、Cらが所属していた学校は、地域の進学トップ校で学習成績が優秀である。特に記憶に関わる学習は得意である。中学校では、空気を読むことなく、その時に言いたいことを誰彼となく言い募るCは学習成績優秀であるがゆえに疎んじられ、いじめの対象であった。医療関係者の母親が医師の診断を求めたのは、そのようなCを心配してのことであったと思われる。アスペルガー症候群の特徴が顕著であるがゆえの困難に対して、中学校の教員の理解と支援を求めていることであつたにちがいない。

高校でのCは、事例1のAと同じく比較的のびのびとやっていた。教員は、自校にアスペルガー症候群の傾向のある生徒が少なからずいることに気付いており、多少の知識も有していた。しかし、何より日常的に関わるクラスメイトらが、特徴的な生徒がいてもその特徴ゆえに彼らを疎外したり、いじめたりすることはほぼなかった。それゆえ、自己肯定

感が極端に低くなることによる二次障害などが起きることはほとんどなかった。教員は、その生徒同士の関係性のバランスが大きく崩れることのないよう見ていればよく、危機的な状況にいたった時は介入できるよう日常的に相談活動などを通して生徒の関係性を見守ることをしていた。それが支援であったといってもよい。もちろんあまりにその場の環境に頓着しない行動が顕著であったり、他の生徒の気持ちを考えない言動が悪影響を与えたりしている場合には、その言動について注意を促していた。

Cの場合、女子生徒であるがゆえに男子生徒以上に、人間関係上の困難が大きかったと考えられる。一般に、女子生徒同士のグループの方が男子生徒より同調圧力が高いと考えられるからである。その点に関しても、Cはほとんど無頓着といってよく、一人で騒いでいるような印象があった。Cを救っていたのは、Cが親友だとしていた女子生徒に相違なかった。その相手生徒に距離を取ることを具体的に告げられたときが、Cの一番の危機であると言ってよかったが、相手生徒はCと付き合わないとしたわけではなく、友人として常識的な範囲の付き合いを具体的に提案していた。おそらく「距離を取ろう」では含意が分からないCのために。友人関係については、教員の立ち入るべき領域ではなく、教員が介入すると問題をこじらせる危険まであったので担任をはじめ推移を見守ることに徹していた。やがてCの表情は明るくなり、さっぱりとした表情で笑顔で卒業を迎えることになった。

6 おわりに

「1 はじめに」「3 研究の目的」で繰り返しのべてきたように、アスペルガー症候群の生徒には、共通の特徴が存在する一方で、その症状、特徴の現れ方は個々それぞれである。障害のない人がそうであるように、障害がある人たちにも十人十色の個性がある。同じ特徴が社会適応を利することがある一方で、それを困難にすることもある。そこまで考えると、長所を伸ばし、短所を克服することはそれほど容易ではない。長短が裏表になっている場合も少なくないからである。そのことも、障害のない人と変わるところがない。それゆえ、一人一人に寄り添うことが大切で、それぞれの社会適応が進むように考えることが必要である。本稿は、教員としての立場でそのような支援の可能性について事例考察を進めた。今一度、事例1～3の理解及び教員としての支援の在り方を振り返って本稿を締めくくりたい。

「学校教育臨床入門」(愛知教育大学出版会 2009)では、学校でのアスペルガーへの支援について、次の(1)～(6)のことが必要であると述べている。

- (1) 将来を見越したスキルの獲得を目指す
- (2) 具体的な指示を与える
- (3) 視覚刺激を活用する
- (4) 構造化をする
- (5) 個別的な学習支援

(6) クラスへの心理教育支援

(1)～(6)の支援の中で、教員としての支援を考えた場合、最重要は(6)のクラスへの心理教育支援であろう。(1)～(5)については、個人的な対応となり、相談員としての対応と変わるところがない。しかし、(6)クラスへの心理教育支援だけは、教員ならではの支援となる。具体的な支援としては、学級集団から疎外されること、いじめを受けることの予防的教育相談、学級集団がよりよき人間関係となるような開発的教育相談の実践が必要となる。さらに、疎外、いじめが発生した時に、教員がどのような対応をするかが支援のうえで決定的に重要となる。

事例で、特にAやCに幸運であったのは、(6)のような心理教育をそれほど行わなくとも、周囲の生徒が一定程度アスペルガー傾向にある生徒の特性に理解を示していたことである。彼らの所属校の生徒は、特徴的な生徒がいてもその特徴ゆえに阻害したりいじめたりすることはほとんどなかった。そのような在り方の達成はそれほど容易ではない。中学校や一般的な高校で教員がアスペルガー傾向にある生徒を支援する場合、(6)が第一のポイントとなる所以である。障害特性を障害特性として認め、差別しないという在り方を生徒たち自身ができるようになることは相当に難しい。場合によっては、教員は彼らの障害名を口にしないことを求められるかもしれない。「誰にでも苦手なこと、できないことがある。苦手なことがあれば助けてあげればよい。助ける側の生徒にもできないことや苦手なことはある。その時は誰かに助けを求めればよい。苦手なことやできないことで差別するようなことなく、互いに助け合うことのできる人間関係を作ろう。そういう人間関係で結ばれたクラスにしよう」、平易な言葉で言えばこれだけのことになるが、その達成は容易なことではない。生徒の集団は、それぞれ集団としての特性が異なるからである。支援にマニュアル的なものは望むべくもない。さらに言えば、生徒の集団としての在り方は、時に大人の社会の在り方を模倣する。時にそのことを意識して支援する必要もある。教員による支援と相談員の支援との差は、この点が一番大きい。教員は、その違いを胸に置いてクラス経営をする必要がある。

この支援が成功しなくて、集団から疎外されたり、いじめを受けたりして自己肯定感を一定の水準に保てない場合には、二次障害を心配する必要がある。クラスメイトが自分から大切なものを奪う敵のように見えていたBには、少しその心配があった。教員としては、二次障害に対する個人的な支援が必要である。

他の支援の在り方についても付言したい。言外の意味を察しない、相手の感情に無頓着であるなどの特性があるので、(1)や(2)の支援はもちろん必要である。だが、A、B、Cとも並外れた知能の高さゆえ、経験し記憶していけば、少しずつ改善が進む可能性がある。教員としては、その改善への意欲が減退しないよう援助することが基本になる。

A、B、Cとも(5)の個別的な学習支援については、あまり必要なかった。アスペルガー症候群の生徒は、国語のたとえば小説の読解のような、想像力を要する学習を苦手にすることが多いが、いずれの生徒も理系を選択し、理科、数学でその苦手を補充するだけの

学力を有していた。教員としてはAについて関心を持ち続け、何か突発的な出来事があったとき、パニックのようになり対応不能な状態に陥ったときに援助すればよかった。

どの事例も、自他の感情への気づきが著しく困難であった。将来を見越したスキル、中でも対人関係スキルの獲得(1)は重要な課題である。Bのケースで気になったのは、被害妄想的な思い込みであり、そのことに対する思いが強固なものであることだった。二次障害の予防や二次障害改善のための支援を考えるべきケースであった。そこに関しては、十分な支援ができていたとは言えない。

また、どの事例にも、視覚優位があったように思う。高校生の事例でも(3)の視覚刺激を活用する支援の在り方が有効であることが確認されている。授業での学習時には、耳で聞かせるにとどまらず、板書や学習プリントなど視覚的に確認できる手段を持つことができるようにしていた。宿題や課題として膨大な視覚的な学習材を与えられていたことが彼らの理解には助けになっていたことと思われる。時間割変更などの予定変更に関していえば、板書するなどしてあり、特にトラブルはなかったと思われる。

学校の教員と生徒との関係は、無構造になりやすく、相談関係についても時間、場所を特定できないことが多く、話の内容也多岐にわたる。もちろん、そのことによるメリットを活かすことが重要であるが、生徒の困難、悩みが大きい場合、二次障害が発生しかけている場合は、教員のみで何とかしようと考えない方がよいだろう。専門家による個人的な支援が必要になる。スクールカウンセラーや医療機関など専門家との連携が重要である。

本稿が、教員としてアスペルガー症候群の生徒のそれぞれの個性に寄り添う支援に資するところがあれば幸いである。

<引用・参考文献>

生島博之・長坂正文編著 「学校教育臨床入門」 愛知教育大学出版会 2009

氏原寛他共著 「心理臨床大辞典」 培風館 2006

「DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」 医学書院 2002

「DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引」 医学書院 2014

(教職センター 教授)

単元構想力を育成する「総合的な学習（探究）の時間の指導法」の展開 ～外国語系大学と教育系大学の比較から～

杉浦 美智子

はじめに

教職課程の質的水準に寄与するコアカリキュラムについては、かねてからその必要性が提言されてきた。それらを受け、2017年に「教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会」が開催された。この教職課程コアカリキュラムとは「教育職員免許法及び同施行規則に基づき全国すべての大学の教職課程で共通的に修得すべき資質能力を示すもの」である。これによって、教職課程のある大学は、教員免許の校種や教科に関係なく共通性の高い科目を作成することになった。そして、「総合的な学習の時間の指導法」の導入が定められたのである。

そこで、2021年より新たに教職課程に取り入れられた「総合的な学習の時間の指導法」の目標を確認し、新学習指導要領をふまえてシラバスを作成し、大学での授業を実施した。ここでは、小学校・中学校・高等学校の学校現場で行われる「総合的な学習（高等学校では探究）の時間」において、めざす学びを実現するための教職課程での授業のあり方を考えていきたい。

対象として、中学校・高等学校の教員を目指す学生が多い本学と小学校・中学校の教員を目指す学生が多い教員養成系大学における実践を取り上げることとした。

1 「総合的な学習の時間」の変遷

（1）「総合的な学習の時間」の創設と経緯

1996年7月の中央教育審議会（第一次答申）において、「総合的な学習の時間」について、これからの教育の在り方として「ゆとりの中で『生きる力』をはぐくむ」ことの方向性が示され、「総合的な学習の時間」の創設が答申された。この答申の中では一定のまとまった時間（「総合的な学習の時間」）を設けて横断的・総合的な指導を行うことが提言された。そして、1998年の学習指導要領改訂では、小・中学校において、また1999年の改訂で高等学校において「総合的な学習の時間」が教育課程上に新設され、総則でその趣旨、ねらい、授業時数等が定められた。

2008年1月の中央教育審議会の答申において、「総合的な学習の時間」の課題が指摘され、基本方針が示された。その概要としては、「総合的な学習の時間は、変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てることなどをねらいとすることから、思考力・判断力・表現力等が求められる『知識基盤型社会』の時代においてますます重要な役割を果たす」とし、「基礎的・基本的な知識・技能の定着やこれらを活用する学習活動は、教科で行うことを前提に、体験的な学習に配慮しつつ、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習、探究的

な学習となるよう充実を図る。」とされた。

そして 2008 年版の学習指導要領では、小・中学校、高等学校いずれにおいても教育課程上、「総合的な学習の時間」は新たな位置を与えられた。これまで「総合的な学習の時間」についての説明は総則の一部に含まれていたが、新たに独立した「第 5 章 総合的な学習の時間」として記述され、解説編も作成された。これにより「総合的な学習の時間」は教育課程上の位置づけが一層明確になり、学校教育における重要性はより高まったといえる。

（２）学習指導要領「総合的な学習の時間」改訂の趣旨

2017 年に学習指導要領が改訂された。「総合的な学習の時間」（小・中学校）の目標は下記のとおりである。

探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- （１） 探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。
- （２） 実社会や実生活の中から問いを見だし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。
- （３） 探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。

高等学校においては、名称が「総合的な探究の時間」に変更され、目標については、「自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を育成する」とされた。「総合的な学習の時間」の基本的な理念は継続されるとともに、その実現に向けて具体的な方向性、例えば探究のプロセスとして、「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」が明確に示された。同時に「総合的な学習の時間」の課題も以下のように明らかにされた。

- ・ 総合的な学習の時間を通してどのような資質・能力を育成するのかということや、総合的な学習の時間と各教科との関連を明らかにするということについては学校により差がある。これまで以上に総合的な学習の時間と各教科等の相互の関わりを意識しながら、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントが行われるようにすることが求められている。
- ・ 探究のプロセスの中でも「整理・分析」、「まとめ・表現」に対する取組が十分ではないという課題がある。探究のプロセスを通じた一人一人の資質・能力の向上をより一層意識することが求められる。

２ 新しい教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の概要

(1)「総合的な学習の時間の指導法」の目標

「教職課程コアカリキュラム」(教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会 2017)において示された「総合的な学習の時間の指導法」の目標は下記のとおりである。

① 全体目標

総合的な学習の時間は、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成を目指す。

各教科等で育まれる見方・考え方を総合的に活用して、広範な事象を多様な角度から俯瞰して捉え、実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画の作成および現実的な指導の仕方、並びに学習活動の評価に関する知識・技能を身に付ける。

② 総合的な学習の時間の意義と原理

一般目標：総合的な学習の時間の意義や、各学校において目標及び内容を定める際の考え方を理解する。

到達目標：⑦総合的な学習の時間の意義と教職課程において果たす役割について、教科を越えて必要となる資質・能力の育成の視点から理解している。

④学習指導要領における総合的な学習の時間の目標並びに各学校において目標及び内容を定める際の考え方や留意点を理解している。

③ 総合的な学習の時間の指導計画の作成

一般目標：総合的な学習の時間の指導計画作成の考え方を理解し、その実現のために必要な基礎的な能力を身に付ける。

指導目標：⑦各教科等との関連性を図りながら総合的な学習の時間の年間指導計画を作成することの重要性と、その具体的な事例を理解している。

④主体的・対話的で深い学びを実現するような、総合的な学習の時間の単元指導計画を作成することの重要性と具体的な事例を理解している。

④ 総合的な学習の時間の指導と評価

一般目標：総合的な学習の時間の指導と評価の考え方および実践上の留意点を理解する。

到達目標：⑦探究的な学習の過程及びそれを実現するための具体的な手立てを理解している。

④総合的な学習の時間における児童及び生徒の学習状況に関する評価の方法及びその留意点を理解している。

教職課程コアカリキュラムに示された「総合的な学習の時間の指導法」の目的は、全体目標に示されたとおり、①横断的・総合的な学習を通して課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する時間であることを理解すること、②教科等での学びを活用して実社会・実生活の課題を探究する学びを実現するために、指導計画や具体的な指導法、評価に関する知識・技能を身に付けることの二つにまとめることができる。

（２）「総合的な学習の時間の指導法」のシラバス

新学習指導要領における「総合的な学習の時間」の目標と改定の趣旨および教職課程コアカリキュラムに示された「総合的な学習の時間の指導法」の目標を踏まえ、本授業のシラバスを以下のように考えていった。まず、授業概要と学習目標を示す。

〈授業概要・学習目標〉

○概要：総合的な学習の時間（小・中学校）、総合的な探究の時間（高等学校）の指導について基本的な理解を深めるとともに、実践的な指導につながる技能を身につける。

○学習目標：総合的な学習の時間・総合的な探究の時間の目標・内容の編成、授業計画等についての基本的事項について理解するとともに、単元指導計画の作成や指導方法及び評価のあり方について学び、探究的な学習の本質について理解すること（知識）と目的とする。また、これらの知識に基づいて実践事例の検討を行うことで、児童・生徒の主体的な学びを促すための実践的な指導方法を身につけること（技能）をめざす。

毎時間の授業計画の作成にあたっては、「総合的な学習の時間」の目標や内容の編成、授業計画等の基本を学ぶとともに、実際の授業にあたっての単元指導計画の作成や具体的な指導方法・評価の方法について、探究的な学習の視点から具体的に学修することをめざした。その中で特に、下の５点に重点をおいた授業を実施することとした。

- ①「総合的な学習の時間」が各学校で目標や内容、育成をめざす資質・能力を設定することの意味や価値を理解すること
- ②探究的な学習の過程における「主体的・対話的で深い学び」の在り方を理解し、いかに実現するかを考えること
- ③「総合的な学習の時間」が教科横断的・総合的な学習であることを踏まえ、校内組織や外部との連携の重要性を理解すること
- ④小学校・中学校・高等学校の先進事例を数多く取り上げ、具体的な学習場面をイメージしながら学修すること
- ⑤「総合的な学習の時間」は、児童生徒と教師が協同で作り上げていく学習活動であり、教師がカリキュラム・マネジメントを担う存在であることを理解すること

これらを基本として、下のように授業計画を立案した。最終的な授業のまとめとしては、「自分が取り上げたい探究課題をもとに単元指導計画を作成すること」を設定した。

第1回	授業ガイダンス ・予測困難な時代に求められるものとは・これからの社会と「総合的な学習の時間」 ・これまで自分が経験した「総合的な学習の時間」を振り返る・印象に残っている単元とその理由を考える。
第2回	「総合的な学習の時間」の創設と経緯 ・「総合的な学習の時間の指導法」創設と経緯、これまでの成果と課題を理解する。 ・新学習指導要領改定のポイントを「資質・能力の育成」や「主体的・対話的で深い学び」等の視点から理解した上で、「総合的な学習の時間」に求められるものを考える。
第3回	「総合的な学習の時間」の目標 ・「総合的な学習の時間」の目標の内容と構成・その趣旨を理解する。 ・「総合的な学習の時間」で育成を目指す資質・能力と授業の関連を考える。

第4回	各学校が定める目標と内容 ・なぜ、各学校において目標と内容を定めなければいけないのかを「総合的な学習の時間」の目標とその趣旨から考える。 ・目標及び内容の設定で必要なことは何かを理解し、実践事例を学修する。
第5回	各学校における指導計画 ・各学校が定めた「目標」や「内容」を実施していくための指導計画として「全体計画」と「年間指導計画」について理解する。 ・目標を達成するための「探究課題」の設定と「育成を目指す資質・能力」を学修する。
第6回	学習指導案の作成 ・単元計画としての学習指導案を作成するときの要点等について理解する。 ・学習指導案の作成について、各項目と内容について理解し、実践事例をもとに考える。
第7回	「主体的・対話的で深い学び」とは ・「総合的な学習の時間」の学習指導について、三つの視点から学修する。 ・探究的な学習の過程における「主体的・対話的で深い学び」について考える。
第8回	「総合的な学習の時間」の学習指導のポイント ・「総合的な学習の時間」の学習指導のポイントを五つの視点から学修する。 (探究的な学習過程・協働的な学習・他の教育活動との関連・体験活動・言語活動の重視)
第9回	「総合的な学習の時間」の評価 ・「総合的な学習の時間」の評価の考え方と方法について学修する。 ・学習評価を①評価の観点の設定 ②評価規準の設定 ③学習状況の評価から考える。
第10回・ 第11回	「総合的な学習の時間」の体制づくり①② ・「総合的な学習の時間」を充実させるための体制づくりを四つの視点から考える。 (校内組織の整備・授業時数の確保と柔軟な対応・学習環境の整備・外部連携の構築)
第12回	中学校・高等学校における「総合的な学習（探究）の時間」の実践 ・中学校における優れた実践事例を学ぶことを通して、中学校・高等学校における「総合的な学習（探究）の時間」の意義と課題を考える。
第13回・ 第14回	「総合的な学習の時間」の実践事例に学ぶ①② ・「総合的な学習の時間」の優れた実践事例を「探究のプロセスにおいて学びを深める」という視点から理解を深める。 ・自分が取り上げたい探究課題をもとにした単元指導計画作成に向けて見通しを立てる。
第15回	「総合的な学習の時間」の指導のまとめ

3 学生の探究課題を生かし、単元構想力の育成を目指した授業の実践

2021年度前期授業として本学（以下A大とする。）、後期授業として教員養成系大学（以下B大とする。）において、シラバスに示した授業を実践した。15回の授業の中で、第5回「各学校における指導計画」と第15回『「総合的な学習の時間」の指導のまとめ』を中心に、学生の学びを分析したい。対象とした学生は、それぞれの大学で担当した授業における20名の学生（無作為抽出）である。以下の資料における番号1～20（A大）、21～40（B大）はそれぞれ個々の学生を示す。

（1）第5回「各学校における指導計画」の課題レポートから

第4回「各学校が定める目標と内容」に続き、第5回では、全体計画と単元指導計画について学び、さらに単元の柱となる「探究課題」及び「育成を目指す資質・能力」についての理解を目指した。そして、この授業のまとめとして、「自分が『総合的な学習の時間』を担当するならば、どんな探究課題を設定したいかを考えよう。（学校種は自由に選ぶこと）」を課題として提出させた。学生のまとめを紹介したい。

〈A大の学生の記述から〉

○高等学校で担当するならば、社会が抱えている問題を考えさせたい。少子高齢化が進む

現代、施設で暮らす高齢者の人数は増えている。そこで実際に病院や介護施設の見学を行い、そこでの課題を見つけ、問題の解決について考えさせたい。(番号 1)

○私は愛知県が車の街と呼ばれていることから、小学校で自動車の排出ガスの問題を探究課題にしたいと思います。車が多いからこそ環境問題があると思うので解決を目指したいと考えます。(番号 2)

○私の住む岐阜市は自然が豊かで施設も充実している。歴史的にも魅力がある町である。中学校の生徒に、地元にしみもち、誇りを感じてもらうことを目標に探究課題を決めたい。そして地元に貢献できる活動がしたい。(番号 5)

このように、老人福祉、環境、地域探究などさまざまな探究課題が出された。しかし、次のようなまとめも見られた。

○私は物を作ることが好きなので、オリジナル作品 (Tシャツ) を作って販売する活動をしたいです。作ること、売ることによって会話ができます。(番号 8)

○私が担当する総合的な学習の時間では、生徒の個性を引き出せるような探究課題を決めたいです。取り組んでいく課題に対して多角的な視点をもってもらいたいと思います。実践過程で問題に直面し、解決するような授業をしたいです。高校で行う場合はキャリア形成の糧になるようにしたいと思います。(番号 13)

〈B大の学生の記述から〉

○小学校高学年で地元の伝統食品を題材に探究課題を設定したい。私の地元には八丁味噌という伝統食品がある。味噌工場に赴き、味噌の歴史や作り方を追究したい。この学習で地元の特産品の知識を深めるだけでなく、教科横断的に栄養素の勉強、時代背景・地理的背景など社会科的勉強、発表活動で国語科など複数の教科と関連付けることができる。自分が生まれた地域を知り、地域愛を育成したい。(番号 26)

○学校生活を想定した避難訓練は行われているが、それ以外の場面、例えば登下校中、休暇中の防災について自分も考えた経験がない。そのため、市内の防災マップの作成を目的とした探究活動を行いたい。(番号 36)

○私は給食の食べ残し (フードロス) に着目した授業を行いたい。理由は、教育実習で担当したクラスの残菜が多かったからである。学校全体としても市平均の 2 倍以上の残菜があった。自分事として考え、学校から家庭、社会へ追究を広げさせたい。(番号 33)

A 大学と同様に、地域の伝統文化、防災、食など様々な切り口での探究課題が出された。特徴としては、自分の経験や教育実習など学校現場の実態をふまえた探究課題が出されていることが挙げられる。その一方、次のような学生もいた。

○私は小学校の教員を目指している。もし教員になることができたなら人との関わりを多くもつことができるようにしたい。そのため、総合の時間を組み立てる際には、地域の人と関わるができる授業づくりを考えたい。「町たんけん」として。自分の住んでいる町を歩き、新たな発見をさせたい。(番号 22)

○生活科と関連付けて、次年度から小学校に通う園児に小学生が学校を案内しながら施設

や自慢を紹介する授業を行いたい。(番号 35)

番号 8 は、探究的な学習としての「総合的な学習の時間」としては物足りない探究課題である。番号 13 は「総合的な学習の時間」の目標や探究課題の意味を捉えているが、この段階では具体的な単元イメージは示されていない。また、番号 22 は、「地域の人と関わる『町たんけん』を实践したい」ということで、学習活動はイメージしているが探究課題は曖昧である。また番号 35 では、生活科で実践されることが多い学習活動について述べている。

それぞれ授業開始から 5 時間目ということであり、「総合的な学習の時間」の目標を受けて、明確な探究課題を設定することが難しい学生がいることが分かる。

(2) 第 15 回『「総合的な学習の時間」の指導のまとめ」の課題レポートから

第 6 回の授業以降、単元指導計画の作成、学習指導のポイント、評価の方法などについて学習を進めてきた。そして 15 回の授業の最終課題として示したのは、「自分に取り組みたいと考える探究課題を取り上げ、単元指導計画を作成しよう。」である。「総合的な学習の時間」の単元指導計画を作成するというのは、現職の教員であってもなかなか難しい。そのため、最終的な目標である「単元指導計画の作成」に至るまでに、それまでの授業において次のステップを踏んで、単元指導計画づくりを進めていった。

第 5 回の課題…自分に取り組んでみたい「探究課題」を考えよう。

第 7 回の課題…自分に取り組みたい「探究課題」を实践するとき、学習指導の三つの視点から考えるとどんな工夫が必要かをまとめよう。

第 9 回の課題…自分に取り組みたい「探究課題」を实践する場合の単元目標と評価規準を考えよう。

第 11 回の課題…自分に取り組みたい「探究課題」を实践する場合、外部との連携を図った学習活動として、どのようなものが考えられるかをまとめよう。

第 14 回の課題…単元指導計画を作成するにあたって、優れた実践事例から学んだ「探究のプロセスにおいて学びを深める」視点をどのように生かすかを考えよう。



第 15 回の課題…自分に取り組みたいと考える「探究課題」を取り上げ、「単元指導計画」を作成しよう。

「教職課程コアカリキュラム」において示された「総合的な学習の時間の指導法」の目標を踏まえ、このように授業を進めていった。そして、各学生がそれぞれ取り組みたい探究課題を考え、単元を構想し、「単元指導計画」の作成に取り組んだ。

ここで、「探究課題」について確認をしておく。新学習指導要領で示された「目標を実現するにふさわしい探究課題」とは、「総合的な学習の時間」の目標の実現に向けて学校として設定した、児童・生徒が探究的な学習に取り組む課題であり、従来「学習対象」と説明

されてきたものである。その課題について探究することを通して学ぶという学習過程が重要であることを明確にするために、今回の改訂では「探究課題」として示された。目標を実現するにふさわしい探究課題については、学校の実態に応じて決めていくものであるが、中学校・高等学校の学習指導要領では、例示として四つの課題が下のよう示されている。なお、小学校では「職業や自己の将来に関する課題」は示されていない。

○横断的・総合的な課題（現代的な諸課題）

・国際理解・情報・環境・福祉・健康・資源エネルギー・安全・食・科学技術など

○地域や学校の特色に応じた課題

・町づくり・伝統文化・地域経済・防災など

○生徒の興味・関心に基づく課題

・ものづくり・生命・（小学校では「キャリア」が入る。）など

○職業や自己の将来に関する課題

・職業・勤労など

これらを踏まえた上で、学生の学びの様子を分析した。変容を捉える視点として、第5回の課題「取り組みたい探究課題」と第15回の「単元指導計画」に示された「単元名」を取り上げて比較した。なお、下の表の「分類」は、新学習指導要領で例示された探究課題に沿って示したものである。

まず、A大の学生20名の第5回の探究課題と第15回の単元名等を示す。

<表1> A大学生の5回課題「取り組みたい探究課題」と15回「単元指導計画・単元名」の比較

番号	第5回の課題「取り組みたい探究課題」 分類（学校種）	第15回の課題「単元指導計画」に示された「単元名」 分類（学校種）
1	高齢者施設の現状と課題 福祉（高）	「病院や介護施設での高齢者の実態を考えよう」 福祉（高）
2	自転車の排出ガス問題 環境（小）	「この町（豊田市）の自動車産業博士になろう」 環境・地域経済（小）
3	水の安全性と衛生問題 環境・安全（中）	「世界の水問題を考えよう～これからの私たちと水の在り方とは？～」 国際理解・環境・安全（高）
4	地元の四日市公害 地域経済・環境（中）	「きれいな空気をめざして」 地域経済・環境（中）
5	岐阜市の魅力調べとマップづくり 町づくり（中）	「長良川の鮎の魅力を広げよう」 町づくり（中）
6	職場体験学習 職業（中）	「現代の社会で働く意味と自分の将来を想像してみよう」 職業（中）
7	宮崎の農業と畜産調べ・現状と課題・方策 地域経済（中）	「食品ロスを減らすために、私たちができることは何だろうか？」 環境・食（中）

8	オリジナルTシャツを作って販売 ものづくり（中）	「マップやガイドは不必要！日進の魅力を感じてみやあ」 町づくり（中）
9	LGBTの人の現状と多様性のある社会づくり 諸課題（小）	「今、地球のために自分ができることを考えよう」 ※興味のある環境問題を個人追究 環境（中）
10	希望する留学先の国調べ 国際理解（高）	「伊賀川に蛍を飛ばそう」 環境・町づくり（小）
11	養老鉄道の歴史・現状と問題解決の提案 町づくり（中）	「私たちの大切な公共交通機関“養老鉄道”を守ろう！」 町づくり（中）
12	食糧廃棄問題を身の回りから世界へ 食（中）	「食べ残しはどこへ？ SDGsのために私たちにできることをやってみよう」 食・環境（中）
13	多角的な視点から問題を考える 諸課題（中・高）	「私たちの街のよさを発見しよう！～フィールドワークで地域活性化のための活動を～」 町づくり（中）
14	地元熊野の紹介 町づくり（高）	「熊野の世界遺産を外国人に紹介しよう」 国際理解・町づくり（高）
15	はだか祭りを通してジェンダーを考える 伝統文化（中・高）	「はだか祭りからジェンダー観を学び、これからの社会にあった祭りの試案を作成しよう」 諸課題・伝統文化（高）
16	社会で起きている問題の解決方法を考える 諸課題（中）	「食品ロスをなくすためにできること～事業系と家庭系で調べよう～」 食・環境（中）
17	全ての人にとって住みやすい社会づくり 町づくり（小）	「外国人住民の視点から多文化共生社会の街づくりを考えよう」 国際理解・町づくり（中）
18	現実社会の諸問題を追究 諸課題（高）	「立場の異なる人の意見を整理し、解決策を考えよう」 諸課題（高）
19	日本語学校の学生との多文化交流活動 国際理解（高）	「私たちの街と外国人とのかかわりを交流から学ぼう」 国際理解・町づくり（高）
20	商業施設跡地の新施設を考える 地域経済（中）	「『アバンティ京都』を生まれ変わらせよう」 地域経済・町づくり（中）

次に、B大の学生20名の第5回の探究課題と第15回の単元名等を示す。

<表2> B大学生の5回「取り組みたい探究課題」と15回「単元指導計画・単元名」の比較

番号	第5回の課題「取り組みたい探究課題」 分類（学校種）	第15回の課題「単元指導計画」に示された「単元名」 分類（学校種）
21	防災について調べる 防災（小）	「地震や津波から生き延びる！ー防災発表会でみんなが防災マスターにー」 防災（小）
22	町たんけん キャリア（小）	「私の町マスターになろう！」 伝統文化・地域経済・町づくり（小）

23	自分の住む土地を調べる 伝統文化他 (小)	「地域探偵！ 志段味支部！」 伝統文化・町づくり (小)
24	地産地消の取り組み 食・地域経済 (中)	「地元農作物で消費者・生産者を笑顔にしよう」 環境・食・地域経済 (中)
25	身近なものから考える職業 職業 (中)	「伝えよう！陶磁器の魅力！～土岐市・陶磁器PRプロジェクト～」 伝統文化・地域経済 (中)
26	地元の伝統食品「八丁味噌」 食・伝統文化 (小)	「知ろう、知らせよう 地元の特産品・八丁味噌」 食・伝統文化・地域経済 (小)
27	地域の特色調べ 伝統文化 (小)	「たくさんの人へ届けよう！桶狭間と有松絞りの魅力！」 伝統文化・地域経済 (小)
28	SDGsと自分たちの生活 諸課題 (高)	「持続可能な社会へ！未来へつなごうSDGsの取り組み」 諸課題 (中)
29	小学校を100年残す・少子高齢化・地球温暖化など 諸課題 (小)	「今よりもっと自慢できる〇〇市にしよう」 町づくり (小)
30	SDGsに関わる地域の取り組み 諸課題 (中)	「私たちのSDGsを提案しよう」 諸課題 (小)
31	実社会で働く人の姿と自己の将来 職業・勤労 (中)	「未来の自分を考えよう」 職業 (中)
32	地域の魅力探し・地域の伝統や文化とその継承に努力する人 伝統文化 (小)	「みんなが幸せに暮らすには？～〇〇市多文化共生プロジェクト～」 国際理解・町づくり (小)
33	給食の残菜からフードロス問題へ 食・環境 (小)	「フードロス削減大作戦！～給食の食べ残しから考えよう～」 食・環境 (小)
34	米作りに関わる人とその環境 食・環境 (小)	「作って！考えて！お米先生になろう！」 食・地域経済 (小)
35	保育園児に学校を紹介 (小)	「二次災害の危険って何？防災対策でみんなの命を守ろう」 安全・防災・町づくり (小)
36	市内の防災マップづくり 防災 (中)	「みんなの安全守り隊！目指せ 矢作の安全マスター！」 安全・防災・町づくり (中)
37	地域の伝統とそれを守る人 伝統文化 (小)	「焼き物の町 瀬戸の魅力を伝えよう！」 伝統文化・地域経済 (小)
38	地域に暮らす外国人が大切にしている文化や価値観 国際理解 (小)	「世界の暮らしと日本の暮らし」 国際理解 (小)
39	障害についての理解を深める パラリンピック (小中) や障害者の就労 (高) を調べる 諸課題・福祉 (小中高)	「多様性って何だろう ～みんな違ってみんないい～」 諸課題・福祉 (中)
40	地域の産業とそれに関わる人々 地域経済・キャリア (小)	「豊田市・地域産業のインフルエンサーになろう！」 地域経済・キャリア (小)

これらをふまえ、A大、B大各20名の学生の「単元指導計画」を、探究課題別・校種別に集計したものが次の表である。

＜表 3＞ A 大・B 大の学生による探究課題別・校種別の単元指導計画の提出数

	横断的・総合的な課題（現代的な諸課題）					地域や学校の特色に応じた課題				職業
分 類	国際	環境	福祉	食	諸課題	町作り	伝統	経済	防災	職業
A 大小		2				1		1		
中	1	5		3		6		2		1
高	3	1	1		3	2	1			
B 大小	2	1		3	1	6	6	6	2	1
中		2	1	1	2	1	2	3	1	1
合 計	6	1 1	2	7	6	1 6	9	1 2	3	3

※複数の分野を含む探究課題があるため、合計は延べ人数となり、学生数 20 人を上回る。

※小学校の「キャリア」は「職業」に分類した。

※「現代的な諸課題」には、SDGs、ジェンダー、多文化共生社会等を分類した。

（３）第 5 回・第 15 回の課題レポートから読み取れること

上記の表 1・2・3 から、以下のような傾向を読み取ることができる。

- A 大では中学校・高等学校での実践を想定する学生が多く、20 名のうち中学校が 12 名、高等学校が 6 名、小学校は 2 名であった。B 大は小学校を対象とした学生が 14 名、中学校は 6 名となった。今回の 20 名の中には、高等学校を対象とする学生はいなかった。
- A 大では、「横断的・総合的な課題」にあたる「国際理解」「環境」「食」「現代的な諸課題」に関わる単元が多い。B 大では、「地域や学校の特色に応じた課題」にあたる「町づくり」「伝統文化」「地域経済」「防災」が多くなっている。これは、実践対象とする学校種にふさわしい探究課題を選択して単元を構想した結果であると思われる。
- それぞれの単元指導計画を詳しく読むと、A 大では、地域を探究活動のフィールドとして学習活動を進めていき、広い視野に立って「よりよい社会づくり」に向かおうとする単元計画が多くみられる。単元名の中に、「世界の水問題」（番号 3）、「地球のために」（番号 9）、「私たちにできること」（番号 7・9・12）、「これからの社会」（番号 15）などの語句があることから、それがうかがわれる。B 大では、小学生を対象としている単元指導計画が多く、地域の伝統文化や地場産業を探究対象として、人との関わりや体験活動を重視した探究活動を進め、地域への理解と愛着を深めることを目指した単元が多くみられた。単元名の中にも、「私の町マスター」（番号 22）、「地域探偵」（番号 23）、「矢作の安全マスター」（番号）、「地域産業のインフルエンサー」（番号 40）など、積極的に地域理解を深めさせたいとする願いが感じられる。
- A 大・B 大ともに、様々な探究課題を切り口に学習活動を進めるが、最終的には「町づくり」「社会づくり」を目指そうとする単元指導計画が最も多くなっている。これは、「積

極的に社会に参画しようとする態度を養う」(小・中学校)「よりよい社会を実現しようとする態度を養う」(高等学校)と学習指導要領に示された「総合的な学習(探究)の時間」の目標をよく理解し、それらをふまえた単元づくりに取り組んだ結果であると考えられる。

○A大・B大ともに、「国際理解」「環境」「食」及びSDGs、ジェンダー、多文化共生社会など、現代的な諸課題に意欲を示す学生が多くいた。

4 授業実践の成果

第5回の課題レポートと第15回の課題レポートを中心に、「単元指導計画」作成に至る授業の様子をまとめてきた。個々の学生の課題レポート等から成果として次の3点を挙げたい。

① 最終課題「単元指導計画を作成する」を明確にした授業過程によって、実践的な力の育成につながった。

・第5回の課題レポートでは、自分を取り上げたい「探究課題」が曖昧である学生が見られたが、前述したように「自分に取り組みたい『探究課題』を実践するとき」という条件を設定した課題をスモールステップで解決していく授業過程によって、単元名・単元目標・評価規準・学習指導のポイント・探究的な学習過程・外部との連携など具体的な実践イメージが徐々に明確になっていたものと考えられる。その結果、多くの学生が自分自身でふさわしい「探究課題」を決定し「単元指導計画」を作成するという目標に至ることができたといえる。

・A大の最後の授業で書かせた「授業のまとめ」において、「この授業では、明瞭な説明と段階的な過程を経て指導案を考えていったのでよかった。総合は学校や地域の特徴を生かして、自分で単元をつくるという責任があると強く感じた。」(番号14)とあるように、学生自身も自分なりの単元を自分で作成していったという手ごたえを感じたようである。

② 「探究課題」の決定から「単元指導計画」に至る学びの深まりや広がりが見られた。

・第5回の課題「自分に取り組んでみたい『探究課題』を考えよう」と第15回の課題「単元指導計画を作成しよう」の内容や単元名を比較すると、「総合的な学習の時間」の目標(横断的・総合的な学習であること、探究的な学習過程を大切にすること、自己の生き方や在り方を考え、社会に参画しようとする態度を養うことなど)や実際の指導のポイントを理解し、単元指導計画の作成に生かしたことが分かる。

・A大の学生のまとめを読むと、第5回の課題「自分に取り組んでみたい『探究課題』」において、「物を作ることが好きなので、オリジナル作品(Tシャツ)を作って販売する活動をしたい。」(番号8)としていた学生が、第15回の課題「単元指導計画の作成」では、「マップやガイドは不必要!日進の魅力を感じてみやあ(町づくり)」という単元を構想

している。この単元の内容を詳しく読むと、「単元の目標」として「自分の住む地域を調べ、その魅力を見つけ出し、地域への愛着や誇りを感じさせること」と「フィールドワークの結果をTシャツの図柄として仕上げることを通して、地域のよさを広げていくこと」を挙げている。当初の「Tシャツを作りたい」という課題が、もの作りから地域探究へ、そして町づくりの単元へと深まり広がっていることが分かる。同様に、第5回で「社会で起きている問題の解決方法を考える」(番号16)としていた学生は、第15回では「食品ロスをなくすためにできること～事業系と家庭系で調べよう～」という単元名を定め、単元指導計画を立案してきた。「社会で起きている問題」という漠然とした課題から、食に関わる横断的・総合的な課題に焦点化し、さらに探究学習としての視点を明確にした計画が立案できたといえよう。

- ・ B大においても、第5回の課題で「人とのふれ合いを大切にして、町たんけんを行いたい」(番号22)と漠然とした学習活動を述べていた学生が、第15回の「単元指導計画の作成」においては、「私の町マスターになろう!」として、人との関わりを重視したフィールドワークとICTを活用した情報収集によって地域の伝統文化の調査と継承をめざす学習活動を提案している。また、「保育園児に学校を紹介」を考えていた学生(番号35)は、最終的な単元指導計画として、「二次災害の危険って何?防災対策でみんなの命を守ろう」という防災・町づくりに向かう学習計画をまとめ上げた。授業を通して「総合的な学習の時間」の目標・内容と指導のポイントを理解し、探究課題の修正と適切な選択、指導計画の作成が進められたといえよう。

③ A大・B大それぞれの学生の「課題意識」を生かした「単元指導計画」が立案された。

- ・ これまで述べてきた横断的・総合的な学習であることや探究的な学習過程を考えることに加えて、体験活動の重視、外部との連携、社会への貢献などのポイントを踏まえた単元指導計画が多く見られた。
- ・ 地元での探究活動を想定した計画がA大・B大ともに多くみられたが、いずれも探究活動のフィールドを地元に求めているだけでなく、地域の活性化などの社会貢献活動を視野に入れた計画になっていることが評価できる。
- ・ A大、B大それぞれの学生の希望校種や課題意識に基づく単元指導計画づくりを進めたことにより、教職課程における授業の方向性を考える機会となった。A大では中学校、高等学校の免許取得を目指す学生が多いことから、国際交流・多文化共生・ジェンダー・SDGsなどの現代的な諸課題を探究課題として取り上げた学生が見られた。またB大では小学校の教員希望の学生が多いことから、体験活動や人との関わりを重視した地域探究型の単元づくりを目指す学生が多かった。今後の「総合的な学習の時間の指導法」の授業を考える上で、参考にすべき単元指導計画が作成されたことは今回の成果であるといえよう。

おわりに

教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」の授業を実践した。今後の課題としては次の2点が挙げられる。

- コロナ禍という状況で、A大では対面授業と遠隔授業の併用、B大では全て遠隔授業となった。そのため学生同士の発表や討論という場を設けることが困難であった。今後は、学び合いを生かした授業を進めたい。
- 教職課程における学生の希望進路や社会に対する問題意識等を踏まえた授業を工夫したい。特に高等学校での先進的な実践事例や、小・中・高等学校における現代的な諸課題に関わる実践事例を取り上げた授業を進めたい。

第15回の「授業のまとめ」を読んでいると、A大のある学生のレポートに次のようなことばを見つけた。

「正直、最初は総合的な学習の授業なんて必要なのだろうか、私は英語の教師になりたいのに…と思っていましたが、学んでいくうちに総合から得られる多くのことを知り、生徒だけでなく教師とともに成長できる相互的な学習であると思うようになりました。私は関わる全ての人を“HAPPY”にという価値観をもっています。その軸を今後も持ち続け、先生が話してくださったような学び続ける教師になりたいです。」

はじめは「T シャツを作りたい」と考えていた学生である。自分なりの生き方の軸を持ち、よい教師になりたいと願っていることを心強く感じた。今後の授業においても、「総合的な学習の時間」の価値と意義を伝え、実践力のある教師を育てていきたいと考えている。

【主な参考文献】

- 1 文部科学省「教職課程コアカリキュラム」教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会（2017年11月17日）
- 2 文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- 3 文部科学省『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編』
- 4 文部科学省『高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編』
- 5 中園大三郎・松田修・中尾豊『小・中・高等学校 総合的な学習・探究の時間の指導—学習指導要領に準拠した理論と実践—』（学術研究出版 2020年）
- 6 杉浦美智子「教職課程における「総合的な学習の時間の指導法」の授業のあり方—「探究課題」を決定し、「単元指導計画」の作成をめざした実践から—」21世紀型教育研究会編『21世紀型教育研究—新しい学びを創る—』（第5号）、2021年2月発行

（教職課程 非常勤講師）

イノベティブなグローバル人材育成に資するカリキュラム開発について ～SDGsをテーマにした学校設定科目「グローバル探究」を中心に～

橋本 敏弘

1 はじめに

AI等の先端技術の発展により新たな社会が訪れようとする中、新しい社会で求められる人材像や学びの在り方について、平成30年6月に文部科学省「Society5.0に向けた人材育成に係る大臣懇談会」は「Society5.0に向けた人材育成 ～社会が変わる、学びが変わる～」をまとめた。そこでは、共通して求められる力として①文章や情報を正確に読み解き対話する力、②科学的に思考・吟味し活用する力、③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求力が求められ、新たな社会を牽引する人材として①技術革新や価値創造の源となる飛躍知を発見・創造する人材、②技術革新と社会課題をつなげ、プラットフォームを創造する人材などがあげられている。また、こうした人材を育成するために、高等学校と国内外の大学、企業、国際機関等が協働して高校生に高度な学びを提供することの必要についても提言している。

こうした中、新たな時代に向けた学びの改革、取り組むべき施策として、文部科学省は平成31年4月から、WWL（ワールド・ワイド・ラーニング）コンソーシアム構築支援事業（以下、「WWL事業」）を創設した。この事業は、将来、世界で活躍できるイノベティブなグローバル人材を育成するため、高等学校等の先進的なカリキュラムの研究開発・実践と持続可能な取組とするための体制を整備しながら、高等学校等と国内外の大学、企業、国際機関等が協働し、高校生へ高度な学びを提供する仕組み「アドバンスト・ラーニング・ネットワーク」（以下、「ALネットワーク」）の形成を目指す取組を支援するものである。

愛知県教育委員会は、平成19年度に策定した「愛知の教育に関するアクションプラン」を改訂し、平成23年度からは教育振興基本計画としているが、現行の第三次計画では、「グローバル社会において、自身のアイデンティティと物事を多面的に捉える見方や考え方を身に付け、これからの愛知県や世界を担っていく気概と意欲を持って行動できる人間の育成」を目指している。また、この教育振興基本計画を踏まえた「県立高等学校教育推進実施計画」でも、「グローバル社会で活躍できる人材育成」を改革の方向性の一つとしてまとめ、多様な学びの支援など、Society5.0時代を見据えた具体的な施策を推進している。

勤務校では、昭和60年に国際教養科を県内で初めて設置し国際的な視野をもつ生徒の育成に努めている。また、平成15年度には文部科学省のスーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（以下、「SELHi」）の研究指定校、平成25年度以降はハブスクールの拠点校として、学校全体で英語学習を通じたコミュニケーション能力やグローバルな視野の育成を推進している。さらに、教育課程の編成についても、「幅広く学ぶ」と

いう理念のもと、普通科においては文型・理型のコース編成は3年生からとしており、国際教養科においても第二外国語として「フランス語」「スペイン語」「ドイツ語」「イタリア語」「中国語」「韓国朝鮮語」から選択することとしており、理型の選択も可能となっている。

Society5.0時代を見据えた県の施策が推進される中、以前より「グローバル人材の育成」「文理分断からの脱却」に取り組んでいる勤務校が、県教育委員会、地域の大学や民間企業、高校などと連携して、令和3年度から学校設定科目「グローバル探究」を設定し、SDGsをテーマにWWL事業の「カリキュラム開発拠点校」として研究に取り組むこととなった。本研究では、学校設定科目「グローバル探究」における取組を中心に、イノベティブなグローバル人材を育成するためのカリキュラム開発について考察していきたい。

2 勤務校のWWL事業について

(1) 勤務校のWWL事業の目標について

SDGsの考えに基づいた「技術革新・環境保全・すべての人の活躍」の三立社会において、新たな価値を創造できる人材の育成を目指し、「次世代型イノベティブ・グローバルリーダーの育成～「愛知の力」を原動力に」を事業名に研究を進めた。

ア 目指す人材像

愛知県では、令和3年度から令和7年度までを計画期間とする「第四次愛知県教育振興基本計画（仮称）」の策定を進めている。本計画においては、自ら学びに向かう教育を充実させ、自己の可能性を伸ばす力の育成を目指すために、「SDGsに基づいた教育の推進」を取組の柱の一つとした。

また、「あいち国際戦略プラン」における人材育成を支える、「あいちグローバル人材育成事業」を立ち上げ、それ以降、「専門高校生海外インターンシップ」、「男女共同参画推進事業」、また、職業教育の充実においては「STEM教育推進事業」及び「キャリア教育推進事業」において、産業界と連携した取組を進めてきた。

これらの有為な取組を有機的に結びつけるために「あいちALネットワーク」（以下、「あいちALN」）を構築し、本県の高校生が多様な人々とつながり、協働することで、自らの可能性をさらに伸長し、社会へさらに貢献することを目指す。また、SDGsの考え方に基づいた「経済（技術革新）・環境（環境保全）・人権（すべての人の活躍）」の三立社会において、新たな価値を創造できる「次世代型イノベティブ・グローバルリーダー」の育成を目標として設定した。

そのため、育成を目指す具体的な資質・能力として、(1)生命や多様性を尊重し、世界的な社会課題を理解する受容力、(2)多様な人々と協働することにより、新たな価値を生み出す創造力、(3)主体的に深く学び、課題解決に向けて積極的に挑戦する実行力を設定した。これらの資質・能力を育成するために必要な心構え・考

え方・価値観については、Society5.0を生きるうえでも基盤となる(1)他者との調整力、(2)多面的な思考力、(3)豊かな表現力であると考えている。

一方、勤務校では「次代を担う人間の育成」を目指し、教育目標として「自主自律」を掲げている。それを実現するため、教育活動、課外活動において生徒主体の組織運営や討論を通じた合意形成を大切にしており、Society5.0を築くうえで基盤となる倫理観、調整力、責任感を養っている。

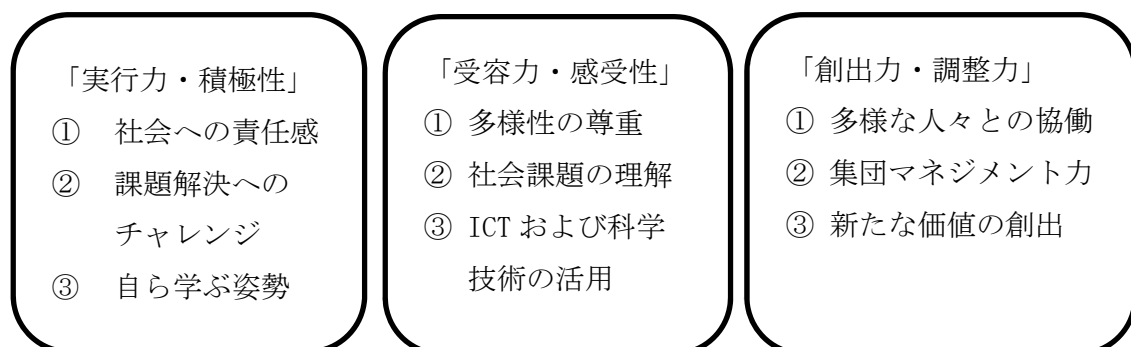
勤務校の国際教養科は創設以来「国際社会で活躍し、世界平和に貢献できる人材の育成」を目標とし、模擬国連、第二外国語の学習など、独創的で高度な実践を行ってきた。

また、前述したようにSELHiの指定を受け、全校的に生徒の英語力、表現力の伸長に努めてきているが、さらに、平成24年度にはユネスコスクールに認定され、普通科、国際教養科ともに授業や課外活動を通じて多面的思考力、コミュニケーション能力、つながりの尊重などの姿勢を身に着けてきた。

教育課程の編成においても本校は独創的で先進的な取組を行っている。普通科における3年生からの文型・理型のコース編成、国際教養科における理型の選択などは、Society5.0に向けて提言されている「文理分断からの脱却」を先取りする形となっている。

このように、校内での実践は時代を先取りしたものとなっている。今後はこれらの実践の成果を広く社会に発信し、学びの輪を広げていくとともに、諸機関とも連携しながらさらに高度な学びを目指していきたい。本事業ではSDGsの観点による持続可能な社会の創生をリードする人材を育成するために、国内外の学校、各種機関とAL（アドバンスト・ラーニング）ネットワークを構築し、様々な人とつながり、協働することで、生徒の力を伸ばすとともに社会への貢献を目指していく。

これまでの本校での実践による成果は「実行力・積極性」「受容力・感受性」「創出力・調整力」に集約することができ、本事業においてはそれぞれの領域においてさらに以下のような目標を設定している。



イ ALネットワークの目的と役割

あいちALNを構築する目的は、事業拠点校（以下「拠点校」）及び事業連携校（以

下「連携校」)での探究学習を充実させ、有機的に結びつけ、最大限の教育効果を発揮することと、探究学習の成果を発信することで、県の高等学校教育を改革し、東海地区全体への波及効果を目指すことである。また、あいちALNを利用し、拠点校及び連携校の生徒がやりとりをすることで、様々な価値観に触れることができ、新たな価値を創造することができる。また、国内外の大学、企業等との連携が段階的に広がることであいちALNの深まりが期待できる。

拠点校である勤務校は、教育目標として「自主自律」を掲げ、「次代を担う人間の育成」を目指し、学校行事等の様々な機会において生徒主体の組織運営を実践し、討論を通じた合意形成を大切にしている。また、前述したとおり普通科においては、文型・理型のコース編成を3年生からとし、国際教養科2クラスにおいても理型の選択を可能としており「文理分断からの脱却」を先取りするような特色ある教育を実践している。

高校間のネットワークとしては、これまでの取組や既存のネットワークを活用して、まずは一部の県立高等学校における取組を全県立高等学校 150 校に広げること为目标とし、各分野に秀でており、他校をリードする5校を連携校とする。5校の連携校は次のとおりである。

- ・旭丘高等学校 (SSH、あいちグローバルハイスクール指定校)
- ・明和高等学校 (SSH・理数教育の推進拠点校)
- ・愛知総合工科高等学校 (技術革新・工業教育の推進拠点校)
- ・愛知商業高等学校 (環境保全・社会貢献活動の推進拠点校)
- ・中村高等学校 (あいちスーパーイングリッシュハブスクール事業拠点校)

さらに、従前からつながりのあるこれらの県立高等学校の国内外の姉妹校等にも働きかけ、長期的にはあいちALNを他県や海外にも広げていくことでコンソーシアムを構築する。

大学とのネットワークは、名古屋大学、愛知県立大学を事業協働機関（以下「協働機関」）とし、大学教育の先取り履修と高度かつ多様な科目等の学習プログラムを研究する。また、企業等とのネットワークとしては、会員数1,000名を超える経営者等が個人として参加し、利害を超えた視点から議論し、政策提言などを行っている中部経済同友会を協働機関とし、経営者等とSDGsに関する意見交換を重ね、高校生の視点から社会課題の解決策を提案する。

こうしたあいちALNを活用した有機的な連携によって高度な学びの機会の充実、大学での先取り履修及び海外でのSDGsをテーマとした共同宣言の発信などが可能となり、これらの事業を通して、イノベティブなグローバル人材を育成できる。得られた成果を拠点校等のHP等により積極的に共有するとともに、県教育委員会主催の英語教育の成果発表会である「イングリッシュ・フォーラム」や、文部科学省主催の「全国高校生フォーラム」等で広く発信していく。

こうして確立したあいちALNを活用して校内の学びを充実させるとともに、校内の探究学習の成果を広く発信する。また、ネットワークを利用して相互やりとりをすることにより、様々な価値観に触れることができ、学習をさらに深めていくことができる。段階的なネットワーク構築により、水平方向（高校生同士）と垂直方向（大学、企業等）の両面の広がりが期待でき、学習の場の校内→全県→全国→世界への拡大を担うことが期待できる。

本事業では連携先と目的別に下記の6種類のネットワークの構築・活用を予定している。

(a) 県内高校及びその海外交流校のネットワーク化

県内の普通科や専門学科の学校のうち、各分野で先進的な取組を行う学校とその海外交流校を結ぶ。SDGsを共通テーマとした成果報告会や国際会議を開催し、また、各校における高度な学びの機会をネットワーク内で共有する。

【提携先】高校（国内） 高校（海外）

【育てたい力】自ら学ぶ姿勢 新たな価値の創出

ICT及び科学技術の活用

(b) 国内外のZ世代のオンラインによるネットワーク化

SDGsに取り組む国内の高校生、大学生、留学生、海外の高校生、大学生とオンラインによるネットワークを形成する。授業の中で社会課題の解決策について英語または日本語で議論する。

【提携先】高校（国内・海外） 大学（国内・海外）

【育てたい力】多様性の尊重 社会への責任感 社会課題の理解

多様な人との協働 集団マネジメント力

ICT及び科学技術の活用

(c) 県内大学とのネットワーク化

SDGsや社会課題解決に向けたイノベーションの活用に積極的な県内大学との連携を築く大学から高校への出前講義や高校から大学への訪問を実施する。また、課外で、大学が提供する高度な内容の講義を受ける機会を作る。

【提携先】大学（県内）

【育てたい力】社会への責任感 社会課題の理解 自ら学ぶ姿勢

新たな価値の創出 ICT及び科学技術の活用

(d) 県内及び海外企業とのネットワーク化

SDGsや社会課題解決に向けたイノベーションの活用に積極的な県内企業、海外研修訪問先企業との連携を築く。企業からの出前講義や高校から企業への訪問を行う。

【提携先】企業（国内・海外）

【育てたい力】社会への責任感 社会課題への理解 新たな価値の創出

(e) 海外研修訪問先の高校及び大学とのネットワーク化

海外研修訪問先の高校、大学との連携を築く。海外研修で SDGs をテーマとした討論、成果発表、協働作業を行う。また、事前、事後にもオンラインによる活動準備と実践報告を行う。

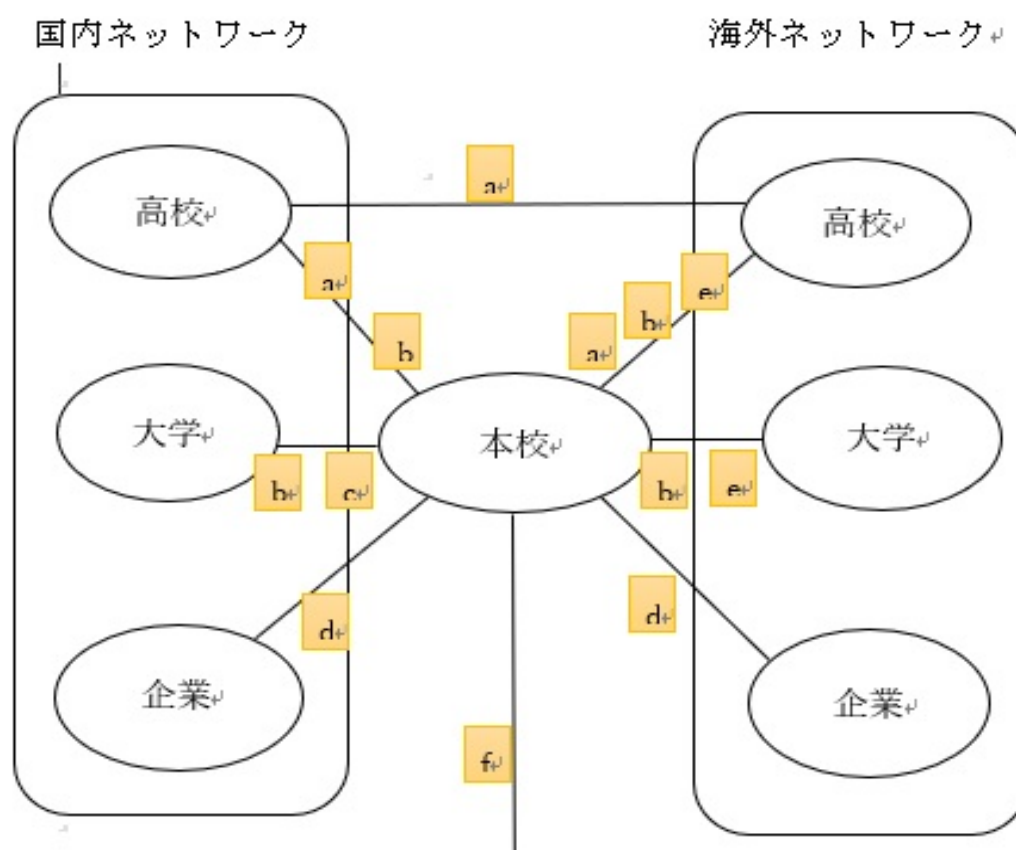
【提携先】 高校（海外） 大学（海外）

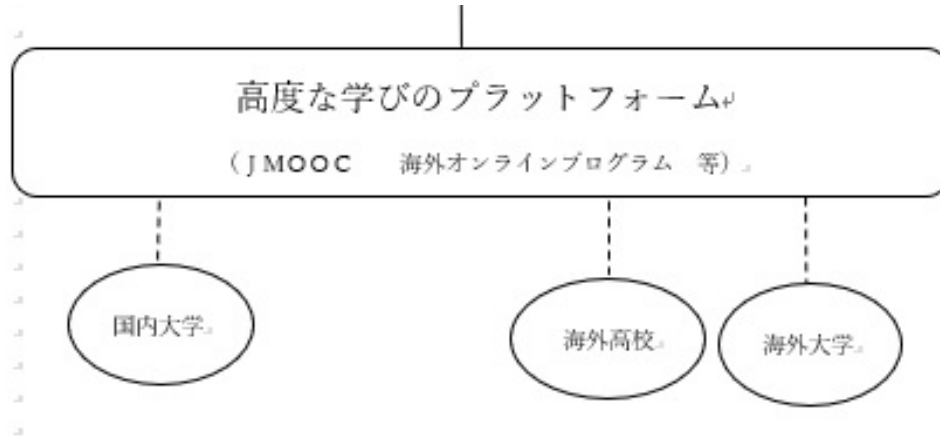
【育てたい力】 多様性の尊重 社会への責任感 社会課題の理解
課題解決へのチャレンジ 多様な人との協働
集団マネジメント力 ICT及び科学技術の活用

(f) 高度な学びのネットワーク化

高度な学びのネットワークを形成する。JMOOC公認プラットフォームによる大学講座、海外の高校や大学が提供するオンライン学習プログラム等を受講可能にする。また、県内各分野の研究指定校が主催する海外交流プログラムや本校主催の語学研修とホームステイ体験を目的とした希望者対象の海外研修への参加を奨励する。

【育てたい力】 課題解決へのチャレンジ





ウ ALネットワークの目標

ステークホルダー等		指定1年目の目標	指定2年目の目標	指定3年目の目標	指定4年目以降の目標
事業拠点校	カリキュラム開発	・グローバル探究、総合的な探究の時間及び各教科等におけるSDGsに関するカリキュラム開発・実践	・カリキュラム完成・充実	・カリキュラム実施・検証	・カリキュラムの継続・改善
	情報発信	・自校HPにWWL専用ページを開設 ・研究成果発表会の実施 ・全国高校生フォーラム等に参加	・HPにて取組、成果を発信 ・研究成果発表会の実施 ・全国高校生フォーラム等で発信	・HPにて取組、成果を発信 ・研究成果発表会の実施 ・全国高校生フォーラム等で発信	・愛知県教育委員会HP内にWWLの取組、成果を発信 ・他校への継続した情報提供 ・研究成果発表会の継続実施
	eポートフォリオ	・学びの成果を記録 ・生徒による自己評価	・自己評価の集約・分析 ・本事業の有用性を検証	・生徒個人の学びのまとめ ・学校全体の成果のまとめ ・卒業後の成長過程の追跡把握を開始	・学びの記録、自己評価データ及び卒業生の追跡把握によるプログラム改善
	高度な学びのプラットフォーム	・ICT環境等の整備・充実 ・自校・他校主催の海外研修への参加 ・各種オンライン講義への参加	・高度な学びの機会の充実 ・事業連携校生徒による高度な学びへの参加 ・JMOOC等の活用	・高度な学びの機会の充実 ・県立高校全体への高度な学びへの参加の呼びかけ ・JMOOC等の活用	・高度な学びの機会の充実 ・県内・県外の高校生の高度な学びへの参加
	事業連携校及び海外連携校との連携	・事業連携校による合同成果報告会	・高校生国際会議の開催 ・あいちALN拠点校・連携校会議の実施	・高校生国際会議の開催 ・あいちALN拠点校・連携校会議の実施	・高校生国際会議対象校の拡大 ・文理の枠を超えた知識を活用し、社会課題への解決策を継続して提案
	中国や台湾の高校・大学との連携	・提携先の決定 ・海外研修の計画立案	・国内において、海外研修準備 ・海外において、SDGsをテーマとした討論・成果発表・共同宣言発信	・共同宣言に基づいた実践状況をオンラインにて共有	
	名古屋大学・愛知県立大学との連携	・出前講義/大学訪問 ・大学の学習プログラムに参加 ・APを含めた先取り履修を大学と協議開始	・出前講義/大学訪問 ・大学の学習プログラムに参加 ・APを含めた先取り履修を大学と協議継続	・出前講義/大学訪問 ・大学の学習プログラムに参加 ・APを含めた先取り履修を大学と協議継続	・APを含めた先取り履修の開始
	中部経済同友会との連携	・県内企業からの出前講義 ・県内企業訪問	・県内企業からの出前講義 ・県内企業訪問 ・海外研修/海外企業訪問	・SDGsについて経営者等と意見交換 ・高校生の視点から課題解決を提案	・経営者等との意見交換と課題解決の提案を継続
管理機関	指導・助言	・東海地区の高校との連携準備 ・卒業後の成長過程を追跡把握する方法の検討 ・運営委員会等の設置	・東海地区内の連携校の決定 ・卒業後の成長過程を追跡把握する方法の決定 ・運営委員会等の開催	・東海地区内の連携校との調整 ・卒業後の成長過程の追跡把握を開始 ・運営委員会等の開催	・継続的な専門家の助言・指導 ・卒業生の成長過程の追跡把握を継続 ・運営委員会等の開催継続

※指定後の各年度の目標には、予定を含んでいる。

3 「グローバル探究」について

(1) 内容

SDGsをテーマとする。世界の様々な問題について理解を深めると同時に、各自が設定したテーマに従って調べ学習を行い、調べたことの発表、及び問題解決につながる提案を行う。

(2) 教材

主教材：21st CENTURY READING CREATIVE THINKING AND
READING/TED TALKS 1 (NATIONAL GEOGRAPHIC
LEARNING/CENGAGE Learning) (Aクラス)
Develop Four Skills through English News (三修社) (Bクラス)
副読本：Global Issues (OXFORD UNIVERSITY PRESS) (全員)

(3)年間指導計画

週 2 時間の内 1 時間は教科書を使う英語学習。1 時間は探究学習を行う。ただし、探究学習は前期中間考査後から始める。研究テーマは、前期は「環境」、後期は「人権」「経済」、大きな発表は前期、後期の最後に 1 回ずつ少なくとも年 2 回行う。(外部講師による講演：4/27 (火) 名古屋大学教授 6/15 (火) 京都大学教授)

(4)学習方法

3～4 人で 1 グループとなり、探究学習を行い、1 年終了時にはパワーポイントを使つての発表ができるようにする。また、学習の記録集を作成する。2 年時以降は他校の生徒や海外の生徒に対し、発表や意見交換することを目指す。

(5)評価方法

ア 評価対象

定期テスト+授業中の探究活動や課題の提出+プレゼンテーション」の全てを総合して評価する。

イ 評価の観点と基準

下記のそれぞれの評価基準について Excellent, Good, Average, Poor の 4 段階で評価する。

観点	評価規準
知識・技能	1. SDG s について理解し、研究テーマについて十分な知識をもつことができている。
	2. 語彙や表現・文法を正確かつ適切に用いて説明することができた。 (英語の正確さ)
思考・判断 ・表現	3. 適切な資料や具体例の提示ができ、自分たちの考えや提案について説得力をもつて伝えることができた。
	4. 独創性(creativity)や批判的思考法(critical thinking)が反映された発表の内容や提示であった。
	5. 伝わりやすい声、アイコンタクト、表情で、聞き手の反応を確認しながら流暢に話すことができた。
主体的に 学習に取り 組む態度	6. 日頃から積極的な態度で探究活動に取り組み、日々の課題の提出にもしっかりと取り組んだ。
	7. チームとしてまとまって研究に取り組むことができた。(collaboration)

(6)外部講師による講演

今年度国際教養科 1 年生「グローバル探究」の授業の中で、年間 4 回、外部講師を招いて講演会を行った。前期は「環境」後期は「人権・経済」をテーマとした。事前学習として、与えられた資料を読んでおき、講師への質問を考えてくことになる。

司会は生徒が行い、最後 30～40 分は生徒の質問の時間として設定し、毎回活発に質疑応答がなされた。

ア 第1回講演

日時：4月27日（火）13時10分～15時00分（「グローバル探究」の5限
の授業と6限については時間割変更により2時間連続で行う）

テーマ：「私たちの暮らし・食卓と生物多様性」

講師：名古屋大学大学院環境研究科教授（生物多様性条約COP10支援実行委員会
アドバイザー）

イ 第2回講演

日時：6月15日（火）13時10分～15時00分

テーマ：「環境問題とコロナ禍を考える」

講師：京都大学霊長類研究所教授（京都市生物多様性検討部会長）

ウ 第3回講演

日時：10月18日（火）13時10分～15時00分

テーマ：「ジェンダー平等を考える」

講師：NPO 法人から4人の講師を派遣していただき、3つの教室を巡回して講話
やアクティビティを行っていただいた。

エ 第4回講演

日時：12月7日（火）13時10分～15時00分

テーマ：講義A「若者と貧困」

講義B “Ocean Governance --- Marine Fisheries Management”

「海洋ガバナンスと漁業管理 ---

水産資源の持続可能な利用の確保の視点から」

講師：講義A 愛知県立大学 教育福祉学部准教授

講義B 横浜市立大学 外国人特別研究員

(7) 成果と課題について

ア 成果（生徒の感想より）

- ・SDGsや環境、災害、いろいろな問題や課題について学んで、おそらく他の科目なら絶対知り得ないことにも踏み込んで調べたり、まとめたり、知識を蓄えることができてよかった。たくさんの価値観や考え方を知ることができた。
- ・授業の中で受けた講義がとてもよかった。専門的なことを知るのはとても楽しい。世界の問題に触れるのが面白かった。
- ・すべての内容が私たちの生活に関わっているという点で他の教科に比べてとても楽しかった。
- ・大学の先生の講義がおもしろかった。グローバル探究の授業でやったことは今後自分のためになるような内容ばかりで社会に出た時などに生かしていけるようにしたい。
- ・身近に起きている様々なことについて知り、理解を深めることができた。

- ・この授業をきっかけにニュースをよく見るようになり、世界のことについてもっと知りたいという気持ちが強くなりました。ウクライナとロシアのこともそうですが、自分ではどうにもできないと思っていることも、当事者たちの気持ちになれたり、私たちの声を届けたりすることができるかもしれないので、これからも世界的な視点に立って物事を見ていきたい。
- ・多くのプレゼンテーションを経験して、自分自身のプレゼン力が伸びたのを感じる。
- ・グローバル探究の授業で学ぶ、プロジェクトの進め方、パワーポイントの作り方、発表のやり方などは、大学や就職先で直接役立つことなので、学習できて本当によかった。毎回プロジェクトの反省に時間をかけたので、プロジェクトをするごとに、どんどんプロジェクトのクオリティーが上がっている気がした。
- ・グローバル探究の授業は、英語の授業の中で一番楽しかった。理由はチーム発表でみんなと話し合いながら進めることができたからだ。
- ・新しいことを知ることは楽しいことだから、グローバル探究で学ぶのはとても楽しかった。
- ・今まであまり深く考えてこなかった世界情勢について深く考えるきっかけになった。

イ 課題（担当教員の振り返りより）

- ・今年度よりタブレットを導入したが、設定に大きな労力と時間がかかった。来年度はもう少しスムーズに行えるような工夫が必要である。
- ・探究学習をやっていく上でのテーマの設定や問いの立て方については、よりどころとなる参考書が必要であると感じた。
- ・外部講師による講義は生徒にとっても教員にとっても刺激となり、大きな学びがあったようだ。一方で、2単位の授業なので、授業時間の確保には工夫が必要である。
- ・発表の評価をするためのルーブリックは毎回発表を行いながら、より適切なものに変えていった。1年次は基礎的な力を見ることが中心であったので、2年次ではよりレベルの高い能力を測るもの（批判的思考や質疑応答を含む）にしていく必要がある。
- ・発表は生徒同士でも評価をさせたが、生徒はデリバリーにしか目がいかない傾向がある。教員目線とは違うことを知っておくべきである。
- ・発表は探究活動の成果を見せる機会であって、発表だけが大切なのではなく、探究活動自体にしっかり意味をもたせ、生徒にやりがいを感じさせる指導が必要である。教員も探究活動の初心者なので、勉強しないとなかなか上手いいかない。今回の実践をもとに、「グローバル探究の指導教員用マニュアル」を作り、今後の指導に生かす予定である

4 「グローバル探究」以外の取組について

(1) SDGs ウィーク

6月7日（月）～18日（金）と11月8日（月）～12日（金）の授業公開週間に併せてSDGsウィークを設定し、1～3年の様々な教科において、SDGsにちなんだ内容を授業の中で取り上げた。

また、文化委員の1・2年生が中心となり、前期はSDGsのポスター作り、後期はSDGs川柳の創作・応募を行い、校内の様々な場所に掲示した。

【SDGsポスター掲示】

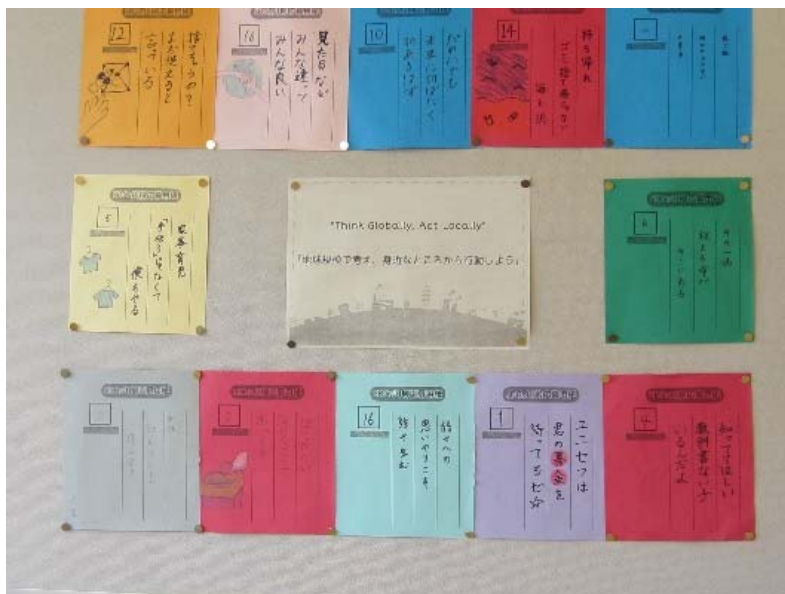
その場所と関連のあるポスターを掲示

例：調理室前には「飢餓をゼロに」「陸の豊かさを守ろう」が掲示してある。



【SDGs川柳】

SDGsの目標を選択し、その目標に関する川柳を創作



(2) SDGs・愛知・夢プロジェクト

7月から旭丘高校と連携し、SDGsをテーマとして千種生17名、旭丘生10名から成る2校の合同チーム5チームが、SDGsの目標の2「飢餓をゼロに」、4「質の高い教育をみんなに」、5「ジェンダー平等を実現しよう」12「つくる責任つかう責任」、14「海の豊かさを守ろう」について、対面で2回、オンラインで3回、高校生としての目標達成に向けた合同研究を行った。

愛知県が「こんな街になったらいいな」、愛知県に「こんな取組があったらいいな」というアイデアやビジョンを創出し、12月20日(月)に来賓として中京大学の先生2名、中部経済同友会より8名の方々を招き、発表会を行った。ジェンダーギャップをなくすために5歳からジェンダーフリー教育を行う提案、食品ロスを無くすために「ロスゼロcar」を作るアイデア、「子ども食堂」を知ってもらうためのホームページ作り、プラスチックごみを減らすための「ドリンクバー制度の導入」、アクティブラーニングの具体例など、どのチームも工夫を凝らした熱のこもった発表となった。中部経済同友会の方から、表彰状や記念品を授与して頂くとともに、「すばらしい発表だった。これからもDiversity(多様性)、Inclusion(包括)、Equality(平等)を大切にがんばって下さい。来てよかった。」などの激励の言葉も頂いた。



～プロジェクトに参加した生徒の感想～

- ・様々な意見を組み合わせて完成していく達成感をすごく感じた。発表会当日まで何度も集まってパワーポイントや台本を完成させた。最後にみんなから拍手をたくさん頂き、とてもうれしかった。
- ・SDGsのみならず、プレゼンの工夫を学べた。中間発表で、グループ以外の子からアドバイスがもらえるので、次の発表に生かすことができた。
- ・オンラインで話し合いをするのは難しく、実際に話すより物事が決めにくかった。でも学べるのがすごく多くてよかった。
- ・自分たちで研究計画を立てたりやスケジュールを組んだので、時間の管理をする能力が身についた。

5 おわりに

急激なグローバル化や社会システムの変化、少子化や高校生の意識の多様化などにより、高校の特色化や魅力化の必要性が高まっている。こうした状況の中、各校の特色化・魅力化のためにスクール・ミッションとスクール・ポリシーの策定について中央教育審議会の答申で示された。本校は、「国際的な視野、自主自律の精神、幅広い教養を備え、積極性と実践力に富んだ生徒の育成を目指す学校 豊かな情操を備え、責任感に富み、グローバル・リーダーとして社会の発展に寄与しようとする生徒の育成を目指す学校」というスクール・ミッションが愛知県教育委員会から示され、それを実現するため、「生徒一人ひとりの知的好奇心を大切にしたい幅広い学びの実現 生徒同士が学び合う対話的な学びの機会の充実 探究的で教科横断的な学びの重視」という、スクール・ポリシーの一つである「教育課程の編成及び実施に関する方針」を教職員全体で策定した。

今回の研究は、こうした流れの中でカリキュラム・マネジメントの重要性を認識する良い機会となったし、本校の教育活動全体、とりわけ教育課程を見直す良い機会にもなった。育成すべき人間像に対して実際の教育活動が、どう関連していくのかを学校全体で考えることができた。また、高度な学びを提供するあいちALNの構築を考える中で、人的・物的資源を地域の外部の資源を活用することの必要性を強く感じた。

本校のスクール・ポリシーの中の「育成を目指す資質・能力に関する指針」を「知的好奇心が旺盛で、幅広く学ぶ意欲を持ち、自ら学びを深めていくことができる人 国際的な視野を持ち、多様な考えを認め、他者を理解しようとする協調性がある人 自主的・自律的に行動し、創造性と積極性を発揮することができる人」とした。今後は、学校全体に広がりつつあるSDGsの課題解決に向けた関心、知的好奇心をさらに広め、あいちALNの連携を今回連携した学校や企業のほかにも拡大することによって、イノベティブなグローバル人材の育成のための取組をより充実したものにしていきたい。

<参考文献>

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」文部科学省 2018

『令和の日本型学校教育』の構築を目指して ～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと協働的な学びの実現～（答申）」中央教育審議会 2021

（愛知県立千種高等学校 校長）

＜そ の 他＞

研究ノート:「デジタル・シティズンシップ教育」とは何か

大橋 保明

はじめに

2022（令4）年2月9日、政府の総合科学技術・イノベーション会議の教育・人材育成ワーキンググループ（第6回）が公表した報告書素案「資料3 Society5.0の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ」の次の一文が全国の教育関係者をザワつかせた。

自分たちの意思で自律的にデジタル社会と関わっていくためのデジタル・シティズンシップ教育を充実させるため、カリキュラムの基準の提示や教職員研修の在り方など、教育委員会や学校への支援を実施する。また、次期学習指導要領の改訂の検討においても、デジタル・シティズンシップ教育を各教科等で推進することを重視。（下線は筆者）

国のGIGA（Global and Innovation Gateway for All）スクール構想の前倒しに伴い、一人一台端末の整備が急ピッチで進む中、デジタル・シティズンシップをぼんやりとしか考えていなかった学校教育関係者にとって、「次期学習指導要領の改訂」に言及されると他人事ではいられなくなる。これは大学の教職課程関係者も例外ではなく、令和4年度に新設される教職課程コアカリキュラム「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」（1単位）の授業内容等の検討に際しても無視できないものとなる。

デジタル・シティズンシップ教育とは何か、従来の情報モラル教育とどう違うのか、今、多くの教育関係者が関心を寄せ始めている。そこで、本稿では、国内のデジタル・シティズンシップ教育を理論的・実践的にリードする坂本旬ら（2020、2021 ほか）の論考や映像教材を手がかりに、我が国におけるデジタル・シティズンシップ教育の動向と展望について整理しておきたい。

1. 我が国における「デジタル・シティズンシップ教育」の動向

ここでは、前記の下線文を現在地として、我が国におけるデジタル・シティズンシップ教育の動向を遡ってみたい。

（1）GIGAスクール構想と「教育の情報化」の動向

近年、「教育の情報化」をキーワードにさまざまな政策が展開されている。2020（令2）年6月の文部科学省「教育の情報化に関する手引（追補版）」は大部な資料であるが、学習場面に応じたICT活用の10の分類例や特別支援教育におけるICTを活用した学習場面のイラスト等が多く用いられ、新学習指導要領下の教育の情報化の概要や方向性を理解しやすいものとなっている。その中で、教育の情報化は、次のとおり説明されている。

「教育の情報化」とは、情報通信技術の、時間的・空間的制約を超える、双方向性を有する、カスタマイズを容易にするといった特長を生かして、教育の質の向上を目指すものであり、具体的には次の3つの側面から構成され、これらを通して教育の質の向上を図るものである。

- ①情報教育：子供たちの情報活用能力の育成
- ②教科指導における ICT 活用：ICT を効果的に活用した分かりやすく深まる授業の実現等
- ③校務の情報化：教職員が ICT を活用した情報共有によりきめ細やかな指導を行うことや、校務の負担軽減等

この「追補版」は、半年前の2019（令和元）年12月に出された文部科学省「教育の情報化に関する手引」の改訂版にあたる。この短期間の追補の背景には、デジタル教科書の普及や遠隔教育の急速な進展、2020年4月からの小学校新学習指導要領におけるプログラミング教育等の開始、さらには新型コロナウイルス感染症対策のための全国一斉臨時休業（2/28～春季休業前まで）等の社会的背景の重大な変化があったことは言うまでもない。しかしながら、坂本（2021b）は、「日本の「情報モラル」は「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」である。そしてその内容は日常モラルと情報技術の特性の理解の組み合わせであり、「情報モラル教育は、問題発生の予防的な側面を主に担うもの」（文部科学省2020：50）とされている」とし、追補されてもなおデジタル・シティズンシップの原理と異なることを批判している。

2019年12月19日、この「手引」の刊行と時を同じくして、文部科学省は「GIGAスクール実現推進本部」を設置し、一人ひとりに個別最適化され、創造性を育む教育 ICT 環境の実現に向けた取り組みがスタートしている。ここで注意を要するのは、この推進本部の設置が2019年12月5日の閣議決定「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」に基づくということであり、一人一台端末の整備等に代表される社会的なインフラ整備を目的にしたハード面の事業ということである。では、GIGA スクール構想の教育内容等に関わるソフト面は、どうなっているのか。これについては、2019年6月28日に施行された「学校教育の情報化の推進に関する法律」（令和元年法律第四十七号）および同法第22条で謳われる学校教育情報化推進会議が策定する「学校教育情報化推進計画」に基づき展開されと考えられる。以下に、文科省による同法第1～3条の概要整理を引用し、巻末資料として同法全文を掲載する。

【1. 目的（1条）】

高度情報通信ネットワーク社会の発展に伴い、学校における情報通信技術の活用により学校教育が直面する課題の解決及び学校教育の一層の充実を図ることが重要

⇒全ての児童生徒がその状況に応じて効果的に教育を受けることができる環境の整備を図るため、学校教育の情報化の推進に関し、基本理念、国等の責務、推進計画等を定めることにより、施策を総合的かつ計画的に推進し、もって次代の社会を担う人材の育成に貢献

【2. 定義（2条）】

学校教育の情報化：学校の各教科等の指導等における情報通信技術の活用及び学校における情報教育の充実並びに学校事務における情報通信技術の活用

【3. 基本理念（3条）】

- ①情報通信技術の特性を生かして、児童生徒の能力、特性等に応じた教育、双方向性のある教育等を実施
- ②デジタル教材による学習とその他の学習を組み合わせるなど、多様な方法による学習を推進
- ③全ての児童生徒が、家庭の状況、地域、障害の有無等にかかわらず学校教育の情報化の恵沢を享受
- ④情報通信技術を活用した学校事務の効率化により、学校の教職員の業務負担を軽減し、教育の質を向上
- ⑤児童生徒等の個人情報の適正な取扱い及びサイバーセキュリティの確保
- ⑥児童生徒による情報通信技術の利用が、児童生徒の健康、生活等に及ぼす影響に十分配慮

現状、国の学校教育情報化推進会議および学校教育情報化推進専門家会議の動きが鈍く、今年度末に策定予定の国の「学校教育情報化推進計画」がどのようなものになるか見通せない。こうした中、各自治体の「学校教育情報化推進計画」が先行している状況にもあるので、今後は各自治体や各学校における現場レベルの取り組みも注視していきたい。

2021 年 8 月 30 日	GIGA スクール構想に基づく 1 人 1 台端末の円滑な利活用に関する調査協力者会議 豊福晋平「安心安全な利活用とデジタル・シティズンシップ教育」
2021 年 4 月 22 日	中教審答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」
2020 年 6 月	文部科学省「教育の情報化に関する手引（追補版）」
2020 年 4 月 27 日	初等中等教育分科会（第 125 回）・特別部会（第 7 回） 今村久美「With コロナ社会において、いま検討すべきこと」
2020 年 4 月	新学習指導要領（小学校）が順次スタート（プログラミング教育）
2019 年 12 月	文部科学省「教育の情報化に関する手引」
2019 年 12 月 19 日	文部科学省「GIGA スクール実現推進本部」の設置
2019 年 12 月 5 日	『安心と成長の未来を拓く総合経済対策』（閣議決定）
2019 年 6 月 28 日	学校教育の情報化の推進に関する法律（令和元年法律第四十七号）施行

（2）中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」をめぐる動き

デジタル・シティズンシップ教育を次期学習指導要領改訂の議論の俎上に乗せるためには、文部科学省あるいはその諮問機関である中央教育審議会による言及が必要になるが、管見のかぎり正式な文書等での言及は皆無である。主要答申の中で最も新しい中央教育審議

会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(2021年4月22日)を確認しても、デジタル・シティズンシップ教育の文言は一切見当たらない。しかしながらである。その議論の過程で開催された中央教育審議会「初等中等教育分科会(第125回)・特別部会(第7回)合同会議」(2020年4月27日)では、委員の今村久美氏(認定NPO法人カタリバ代表理事)から参考資料「With コロナ社会において、いま検討すべきこと」が提出され、次のような説明がなされている。

GIGA スクール構想を実現する上で、デジタル前提社会で生きる子どもたちがそのリスクを理解し、安心安全に利用しながら可能性を広げられるように、「デジタル・シティズンシップ教育(ママ)」の推進が必要。

現在の「情報モラル教育」は、個々の安全な利用を学ぶものであるのに対し、「デジタル・シティズンシップ教育」は人権と民主主義のための善き社会を創る市民となることを目指すものである。それは、個人のモラル教育ではなく、パブリックなモラル教育とも言える。利用を躊躇させる情緒的抑制から、賢く使う合理的活用ができる人材育成へと、転換をすべきである。(太字は筆者、以下同様)

このような明快な意見があったものの、1年後の本答申にデジタル・シティズンシップ教育が盛り込まれることはなかった。文科省としても新しい概念であるデジタル・シティズンシップ教育の言及には慎重にならざるを得なかったのかもしれない。事実、答申後の関係会議、例えば「GIGA スクール構想に基づく1人1台端末の円滑な利活用に関する調査協力者会議」(2021年8月30日)では、国際大学グローバル・コミュニケーション・センターの豊福晋平氏から提出された参考資料「安心安全な利活用とデジタル・シティズンシップ教育」をもとに議論や検討が活発に続けられている。

2. 「デジタル・シティズンシップ教育」とは何か

では、近年、国内でも注目され始めているデジタル・シティズンシップやデジタル・シティズンシップ教育とは何か、従来の「情報モラル教育」との違いは何かなどについて、概括的に整理してみたい。

(1) 「デジタル・シティズンシップ」とは何か

DX (Digital Transformation) 時代のゆたかな学びや生活を支える考え方としてのデジタル・シティズンシップは、本格的には今世紀に入りその重要性が指摘され始めたが、その学術的源流として依拠されるのがアメリカの国際工学教育学会 (ISTE: International Society for Technology in Education) による情報教育基準 (NETS: National Education Technology Standards) である。2007年版NETSでは6つの基準のうち5番目にデジタル・シティズンシップが位置づけられ、「児童生徒は情報技術に関連する人間的、文化的、社会

的な問題を理解して、法的、倫理的にふるまうこと」と定義づけられている。その後の 2016 年版 NETS では 7 つの基準の 2 番目に、「**相互につながったデジタル世界における生活、学習、仕事の権利と責任、機会を理解し、安全で合法的・倫理的な方法で行動し、規範となる**」と再定義され、ソーシャルメディアの急速な進展に対応する形で概念の拡大深化が図られている。さらにデジタル・シティズンシップの要素として、次の 4 点が指摘されている。

- 2a. 生徒は自らのデジタル・アイデンティティと評判を構築・管理し、デジタル世界における行動の永続性を自覚する。
- 2b. 生徒はオンラインでの社会的相互交流を含んだテクノロジーを利用もしくはネット端末を利用する場合は、ポジティブで安全、合法的で倫理的な行為に携わる。
- 2c. 生徒は知的財産を使用・共有する権利と義務への理解と尊重を態度で示す。
- 2d. 生徒はデジタル・プライバシーとセキュリティを維持するために個人のデータを管理するとともに、オンライン・ナビゲーションの追跡に利用されるデータ収集技術を意識する。

こうしたアメリカを中心としたデジタル・シティズンシップへの関心の高まりは、その後ヨーロッパ各国にも広がりを見せる。2016 年 3 月、欧州評議会（Council of Europe）はデジタル・シティズンシップに関する専門家委員会を設置し、2019 年に『デジタル・シティズンシップ教育ハンドブック』、翌 2020 年に欧州評議会『デジタル・シティズンシップ教育研修資料集』を公開している。その中でデジタル・シティズンシップは、「**デジタル技術の利用を通じて、社会に積極的に関与し、参加する能力のこと**」と定義され、幅広いデジタル・コンピテンシーの必要性だけでなく、「**他者の尊重、共感、民主主義や人権の尊重など、幅広い一般的な市民活動能力にも依拠**」することが明示されている。

（２）「デジタル・シティズンシップ教育」とは何か

ISTE と欧州評議会の違いは、後者が民主主義や人権の尊重を重視し、デジタル・シティズンシップの発展は「シティズンシップ教育」（市民性教育）という教育の力にまつべきものであると考えている点にある。欧州評議会は、デジタル・シティズンシップ教育を「**優れたデジタル市民になるために必要な能力を身につけることを目的とした教育**」とし、「新しいテクノロジーがもたらす機会を考慮し、情報に基づいた選択ができるようになること」をめざしている。これだけではやや個人的、技術的、表面的であるので、デジタル・シティズンシップ教育の必要性に関する欧州評議会の説明を少し長いが引用しておきたい。

若者たちによる ICT の普及は、デジタル以前の時代には存在しなかったまったく新しいシティズンシップの問題と可能性を切り拓きました。若者が「デジタルネイティブ」であったとしても、新しいテクノロジーが生活にもたらす影響について、市民として、あるいは社会の一員として理解しているとは限りません。また、家族や友人を通じてこのテクノロジーの

恩恵を受ける人と、中途退学やいじめ、ネット荒らし、フィッシング、過激化の犠牲になる人との間に格差が広がっています。効果のあるデジタル・シティズンシップ能力は、自動的に身につくものではなく、学んで実践する必要があります。

教育は、若者がインターネットのリスクや落とし穴から身を守るだけでなく、積極的なシティズンとして、社会のためにデジタル技術を積極的に活用する方法を理解させることで、若者たちがこれらの能力を身につけることができるよう支援するために重要な役割を担っています。
(坂本 2020b)

こうした指摘を参考に、我が国も「させない、触れさせない指導の情報モラル教育」から「自分たちの意思で自律的にデジタル社会と関わっていくための教育」へ積極的に転換を図る必要がある。前述の今村の言を借りれば、「現在の『情報モラル教育』は、個々の安全な利用を学ぶものであるのに対し、『デジタル・シティズンシップ教育』は人権と民主主義のための善き社会を創る市民となることを目指すものである。それは、個人のモラル教育ではなく、パブリックなモラル教育とも言える」のである。「生徒がオンラインとオフラインの両方で、より責任感を持った効果的な市民や社会の一員になること」を学び、民主的な社会づくりに寄与するデジタル・シティズンシップ教育は、学校教育だけ、特定の教科だけで担えるものではなく、地域社会全体で、教科横断的な総合学習として、多様な人や組織が連携・協働することが大切である。その意味では、デジタル・シティズンシップ教育は、「ホール・スクール・アプローチ(whole-school approach)」として、あるいはホール・コミュニティ・アプローチ(whole-community approach)として構想し、展開されるべきであろう。

2020 年 11 月 ユネスコ「(グローバル・メディア情報リテラシー・ウィーク) ソウル宣言」
2020 年 欧州評議会『デジタル・シティズンシップ教育研修資料集』
2019 年 経済開発協力機構 (OECD)「21 世紀の子どもたちの教育—デジタル時代の情動的ウェルビーイングをめぐる」
2019 年 欧州評議会『デジタル・シティズンシップ教育ハンドブック』

(3) デジタル・シティズンシップ教育の実践

我が国におけるデジタル・シティズンシップ教育は始まったばかりで、共有できる実践は多くないが、豊福晋平らが発信する映像教材は今後のデジタル・シティズンシップ教育の実践を考えるうえで参考になる。この映像教材は、「GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化」をテーマに、教員保護者向け 1 本と児童生徒向け 8 本 (小学校低学年向け 2 本、小学校中～高学年向け 3 本、中学・高校生向け 3 本) の計 9 本が用意され、学習者用のワークシートや指導者用の指導案等と合わせて、経済産業省「未来の教室」プロジェクト STEAM ライブラリーに収録されている (巻末に QR コードを掲載)。

教員保護者向け映像教材では、デジタル・シティズンシップとは何か、学びの理念の実現に向けた研究・実践活動等についてまとめられている。

児童生徒向けの中・中学生・高校生を対象とした映像教材では、SNS (Social Networking Service) の使い方とともに、それらの活用により商店街の活性化という身近な地域課題解決に取り組む場面から、地域社会として正解にたどりついていないデジタル・ジレンマに対して、私たち一人ひとりが当事者としてどう向き合うべきかを考えさせるものとなっている。授業者用の指導案には、シビックテック（市民とテクノロジーを掛け合わせた造語。市民自身がテクノロジーを活用して、行政サービスの問題や社会課題を解決する取り組み）の理解と実践が提示されている。自分たちが開発した商店街各店舗の紹介アプリにより客足が戻る一方で、外国人や子育て中の母親など社会的マイノリティへの配慮の問題をどうするかという新しい課題が生まれ、社会の現実と課題解決に向き合い続けることが求められるストーリーである。21 世紀に入って変化の兆しはあるものの、学校では今なお答えのあることを覚え、正確にアウトプットし、正解したら終わりという伝統的な学習スタイルから抜け出せていないが、Society5.0 時代やポストコロナ社会においては答えが 1 つでないばかりか、その答えが刻々と変化する社会であり、まさに考え続けることが求められている。デジタル・シティズンシップの 5 つの中核的資質である「①落ち着いて内省する、②見通しを探究する、③事実と根拠を探す、④可能な行動方針を想定する、⑤行動を起こす」（今度・林 2020）ことを念頭に置きつつ、学校教育において一人ひとりが考え（個別最適な学び）、みんなで考え（協働的な学び）、そして善き使い手としてデジタル・テクノロジーも駆使しながら、デジタル・ジレンマの解決をめざすレジリエンス（粘り強さ）を身につけておくことは、よりよい社会を創るうえで重要である。

4. 小括

本稿では、近年、国内で関心が高まっているデジタル・シティズンシップ教育の考え方について、坂本旬や豊福晋平らの精力的な発信をもとに予備的に考察した。今回不十分ながらも研究ノートとしてまとめようと思ったのは、このデジタル・シティズンシップ教育の概念が単にデジタル時代の知識的・技術的な内容の教授にとどまらず、多様な他者への敬意や社会の多様性に配慮する寛容、民主主義社会の形成のための批判的思考など、よりよい社会をみんなで創造するうえで重要な倫理的・文化的な態度や価値観の育成を重視していたからである。デジタル・ジレンマは、現代人が直面する立場や年齢を超えた共通課題であるからこそ、子どもも大人も、女も男も LGBTQ も、外国人も日本人も、障害者も健常者も、児童生徒も先生も、学校教職員も地域住民も保護者も、「みんなで」考えなければならない課題である。この点は、学習指導要領の「前文」でも言及されている。

これからの学校には、こうした教育の目的及び目標の達成を目指しつつ、一人一人の生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、

多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが求められる。(後略)

教育課程を通して、これからの時代に求められる教育を実現していくためには、**よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会とが共有し**、それぞれの学校において、必要な学習内容をどのように学び、どのような資質・能力を身に付けられるようにするのかを教育課程において明確にしながら、社会との連携及び協働によりその実現を図っていくという、**社会に開かれた教育課程の実現**が重要となる。

学習指導要領の理念である「社会に開かれた教育課程の実現」に向けて、「よりよい学校教育を通してよりよい社会を創るという理念を学校と社会」が共有し、SDGs (Sustainable Development Goals (持続可能な開発目標)) の目標とも重なる「持続可能な社会の創り手」を育むための教育課程をみんなで編成するということであり、法律に基づきその教育課程の承認権を与えられているのがコミュニティ・スクール(学校運営協議会制度)である。2021(令3)年5月1日現在、コミュニティ・スクールは、全国46都道府県の11,856校(約33.3%)にまで広がっている。今後、コミュニティ・スクールにおけるデジタル・シティズンシップ教育の具体的展開やその成果と課題について、いくつかの事例を通じて考察を深めていきたい。

＜巻末資料＞

学校教育の情報化の推進に関する法律（令和元年法律第四十七号）

目次

第一章 総則（第一条―第七条）

第二章 学校教育情報化推進計画等（第八条・第九条）

第三章 学校教育の情報化の推進に関する施策（第十条―第二十一条）

第四章 学校教育情報化推進会議（第二十二条）

附則

第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、デジタル社会の発展に伴い、学校における情報通信技術の活用により学校教育が直面する課題の解決及び学校教育の一層の充実を図ることが重要となっていることに鑑み、全ての児童生徒がその状況に応じて効果的に教育を受けることができる環境の整備を図るため、学校教育の情報化の推進に関し、基本理念を定め、国、地方公共団体等の責務を明らかにし、及び学校教育の情報化の推進に関する計画の策定その他の必要な事項を定めることにより、学校教育の情報化の推進に関する施策を総合的かつ計画的に推進し、もって次代の社会を担う児童生徒の育成に資することを目的とする。

(定義)

第二条 この法律において「学校」とは、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第一条に規定する小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（幼稚部を除く。）をいう。

2 この法律において「学校教育の情報化」とは、学校の各教科等の指導等における情報通信技術の活用及び学校における情報教育（情報及び情報手段（電子計算機、情報通信ネットワークその他の情報処理又は情報の流通のための手段をいう。次条第一項において同じ。）を主体的に選択し、及びこれを活用する能力の育成を図るための教育をいう。第十四条において同じ。）の充実並びに学校事務（学校における事務をいう。以下同じ。）における情報通信技術の活用をいう。

3 この法律において「児童生徒」とは、学校に在籍する児童又は生徒をいう。

4 この法律において「デジタル教材」とは、電磁的記録（電子的方式、磁気的方式その他の知覚によっては認識することができない方式で作られる記録であつて、電子計算機による情報処理の用に供されるものをいう。）として作成される教材をいう。

5 この法律において「デジタル教科書」とは、教科書に代えて、又は教科書として使用されるデジタル教材をいう。

(基本理念)

第三条 学校教育の情報化の推進は、情報通信技術の特性を生かして、個々の児童生徒の能力、特性等に応じた教育、双方向性のある教育（児童生徒の主体的な学習を促す教育をいう。）等が学校の教員による適切な指導を通じて行われることにより、各教科等の指導等において、情報及び情報手段を主体的に選択し、及びこれを活用する能力の体系的な育成その他の知識及び技能の習得等（心身の発達に応じて、基礎的な知識及び技能を習得させるとともに、これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力を育み、主体的に学習に取り組む態度を養うことをいう。）が効果的に図られるよう行われなければならない。

2 学校教育の情報化の推進は、デジタル教科書その他のデジタル教材を活用した学習その他の情報通信技術を活用した学習とデジタル教材以外の教材を活用した学習、体験学習等とを適切に組み合わせること等により、多様な方法による学習が推進されるよう行われなければならない。

3 学校教育の情報化の推進は、全ての児童生徒が、その家庭の経済的な状況、居住する地域、障害の有無等にかかわらず、等しく、学校教育の情報化の恵沢を享受し、もって教育の機会均等が図られるよう行われなければならない。

4 学校教育の情報化の推進は、情報通信技術を活用した学校事務の効率化により、学校の教職員の負担が軽減され、児童生徒に対する教育の充実が図られるよう行われなければならない。

5 学校教育の情報化の推進は、児童生徒等の個人情報の適正な取扱い及びサイバーセキ

セキュリティ（サイバーセキュリティ基本法（平成二十六年法律第百四号）第二条に規定するサイバーセキュリティをいう。第十七条において同じ。）の確保を図りつつ行われなければならない。

6 学校教育の情報化の推進は、児童生徒による情報通信技術の利用が児童生徒の健康、生活等に及ぼす影響に十分配慮して行われなければならない。

（国の責務）

第四条 国は、前条の基本理念（以下単に「基本理念」という。）にのっとり、学校教育の情報化の推進に関する施策を総合的かつ計画的に策定し、及び実施する責務を有する。

（地方公共団体の責務）

第五条 地方公共団体は、基本理念にのっとり、学校教育の情報化の推進に関し、国との適切な役割分担を踏まえて、その地方公共団体の地域の状況に応じた施策を総合的かつ計画的に策定し、及び実施する責務を有する。

（学校の設置者の責務）

第六条 学校の設置者は、基本理念にのっとり、その設置する学校における学校教育の情報化の推進のために必要な措置を講ずる責務を有する。

（法制上の措置等）

第七条 政府は、学校教育の情報化の推進に関する施策を実施するため必要な法制上又は財政上の措置その他の措置を講じなければならない。

第二章 学校教育情報化推進計画等

（学校教育情報化推進計画）

第八条 文部科学大臣は、学校教育の情報化の推進に関する施策の総合的かつ計画的な推進を図るため、学校教育の情報化の推進に関する計画（以下「学校教育情報化推進計画」という。）を定めなければならない。

2 学校教育情報化推進計画は、次に掲げる事項について定めるものとする。

- 一 学校教育の情報化の推進に関する基本的な方針
- 二 学校教育情報化推進計画の期間
- 三 学校教育情報化推進計画の目標
- 四 学校教育の情報化の推進に関する施策に関し総合的かつ計画的に講ずべき施策
- 五 前各号に掲げるもののほか、学校教育の情報化の推進に関する施策を総合的かつ計画的に推進するために必要な事項

3 学校教育情報化推進計画は、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）第十七条第一項に規定する基本的な計画との調和が保たれたものでなければならない。

4 文部科学大臣は、情勢の推移により必要が生じたときは、学校教育情報化推進計画を変更するものとする。

5 文部科学大臣は、学校教育情報化推進計画を定め、又は変更しようとするときは、総務大臣、経済産業大臣その他の関係行政機関の長と協議しなければならない。

6 文部科学大臣は、学校教育情報化推進計画を定め、又は変更したときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。

(都道府県学校教育情報化推進計画等)

第九条 都道府県は、学校教育情報化推進計画を基本として、その都道府県の区域における学校教育の情報化の推進に関する施策についての計画（以下この条において「都道府県学校教育情報化推進計画」という。）を定めるよう努めなければならない。

2 市町村（特別区を含む。以下この条において同じ。）は、学校教育情報化推進計画（都道府県学校教育情報化推進計画が定められているときは、学校教育情報化推進計画及び都道府県学校教育情報化推進計画）を基本として、その市町村の区域における学校教育の情報化の推進に関する施策についての計画（次項において「市町村学校教育情報化推進計画」という。）を定めるよう努めなければならない。

3 都道府県又は市町村は、都道府県学校教育情報化推進計画又は市町村学校教育情報化推進計画を定め、又は変更したときは、遅滞なく、これを公表するよう努めるものとする。

第三章 学校教育の情報化の推進に関する施策

(デジタル教材等の開発及び普及の促進)

第十条 国は、情報通信技術を活用した多様な方法による学習を促進するため、デジタル教材等（デジタル教材及びデジタル教材を利用するための情報通信機器をいう。次項において同じ。）、情報通信技術を活用した教育方法等の開発及び普及の促進に必要な施策を講ずるものとする。

2 国は、前項の施策を講ずるに当たっては、障害の有無にかかわらず全ての児童生徒が円滑に利用することができるデジタル教材等の開発の促進に必要な措置を講ずるものとする。

(教科書に係る制度の見直し)

第十一条 国は、前条第一項の学習を促進するため、教科書として使用することが適切な内容のデジタル教材について各教科等の授業においてデジタル教科書として使用することができるよう、その教育効果を検証しつつ、教科書に係る制度（教科書の位置付け及び教科書に係る検定、義務教育諸学校の児童生徒への教科書の無償の供与、教科書への掲載に係る著作物の利用等に関する制度をいう。次項において同じ。）について検討を加え、その結果に基づき、必要な措置を講ずるものとする。

2 国は、前項の措置の実施の状況等を踏まえ、学校における情報通信技術の活用のための環境の整備の状況等を考慮しつつ、教科書に係る制度の在り方について不断の見直しを行うものとする。

(障害のある児童生徒の教育環境の整備)

第十二条 国は、情報通信技術の活用により可能な限り障害のある児童生徒が障害のない児童生徒と共に教育を受けることができる環境の整備が図られるよう、必要な施策を講ずるものとする。

(相当の期間学校を欠席する児童生徒に対する教育の機会の確保)

第十三条 国は、情報通信技術の活用により疾病による療養その他の事由のため相当の期間学校を欠席する児童生徒に対する教育の機会の確保が図られるよう、必要な施策を講ずるものとする。

(学校の教職員の資質の向上)

第十四条 国は、情報通信技術を活用した効果的な教育方法の普及、情報通信技術の活用による教育方法の改善及び情報教育の充実並びに情報通信技術の活用による学校事務の効率化を図るため、学校の教員の養成及び学校の教職員の研修を通じたその資質の向上のために必要な施策を講ずるものとする。

(学校における情報通信技術の活用のための環境の整備)

第十五条 国は、デジタル教材の円滑な使用を確保するための情報通信機器その他の機器の導入及び情報通信ネットワークを利用できる環境の整備、学校事務に係る情報システムの構築その他の学校における情報通信技術の活用のための環境の整備に必要な施策を講ずるものとする。

(学習の継続的な支援等のための体制の整備)

第十六条 国は、児童生徒に対する学習の継続的な支援等が円滑に行われるよう、情報通信技術の活用により児童生徒の学習活動の状況等に関する情報を学校間及び学校の教職員間で適切に共有する体制を整備するために必要な施策を講ずるものとする。

(個人情報の保護等)

第十七条 国は、児童生徒及び学校の教職員が情報通信技術を適切にかつ安心して利用することができるよう、学校における児童生徒等の個人情報の適正な取扱い及びサイバーセキュリティの確保を図るため、学校におけるサイバーセキュリティに関する統一的な基準の策定、研修の実施その他の必要な施策を講ずるものとする。

(人材の確保等)

第十八条 国は、学校の教職員による情報通信技術の活用を支援する人材の確保、養成及び資質の向上が図られるよう、必要な施策を講ずるものとする。

(調査研究等の推進)

第十九条 国は、デジタル教材の教育効果、情報通信技術の利用が児童生徒の健康、生活等に及ぼす影響等に関する調査研究、情報通信技術の進展に伴う新たなデジタル教材、教育方法等の研究開発等の推進及びその成果の普及に必要な施策を講ずるものとする。

(国民の理解と関心の増進)

第二十条 国は、学校教育の情報化の重要性に関する国民の理解と関心を深めるよう、学校教育の情報化に関する広報活動及び啓発活動の充実その他の必要な施策を講ずるものとする。

(地方公共団体の施策)

第二十一条 地方公共団体は、第十条から前条までの国の施策を勘案し、その地方公共団体の地域の状況に応じた学校教育の情報化のための施策の推進を図るよう努めるものとする。

第四章 学校教育情報化推進会議

第二十二条 政府は、関係行政機関（文部科学省、総務省、経済産業省その他の関係行政機関をいう。次項において同じ。）相互の調整を行うことにより、学校教育の情報化の総合的、一体的かつ効果的な推進を図るため、学校教育情報化推進会議を設けるものとする。

2 関係行政機関は、学校教育の情報化に関し専門的知識を有する者によって構成する学校教育情報化推進専門家会議を設け、前項の調整を行うに際しては、その意見を聴くものとする。

附 則

この法律は、公布の日から施行する。

附 則 （令和三年五月一九日法律第三五号） 抄
（施行期日）

第一条 この法律は、令和三年九月一日から施行する。

<参考文献・資料>

坂本旬・今度珠美（2018）「日本におけるデジタル・シティズンシップ教育の可能性」法政大学キャリアデザイン学会編『生涯学習とキャリアデザイン』16(1)、pp. 3-27

Council of Europe. (2019). Digital Citizenship Education Handbook

<https://rm.coe.int/digital-citizenship-education-handbook/168093586f>（2022 年 3 月 10 日 URL 確認）

坂本旬（2020a）『デジタル・シティズンシップ コンピュータ 1 人 1 台時代の善き使い手をめざす学び』大月書店

今度珠美・林一真（2020）「第 4 章 デジタル・シティズンシップ教育の実践」坂本旬『デジタル・シティズンシップ コンピュータ 1 人 1 台時代の善き使い手をめざす学び』大月書店

坂本旬（2020b）「欧州評議会「デジタル・シティズンシップ教育研修資料集」

<https://note.com/junsakamoto/n/nb09deb70a86a>（2022 年 3 月 10 日 URL 確認）

UNESCO. (2020). Seoul Declaration on Media and Information Literacy for Everyone and by Everyone: A Defence against Disinfodemics

https://en.unesco.org/sites/default/files/seoul_declaration_mil_disinfodemic_en.pdf（2022 年 3 月 10 日 URL 確認）

坂本旬・石原一彦・今度珠美・豊福晋平・芳賀高洋・林向達編著、（一社）教育文化総合研究所編（2021a）『デジタル・シティズンシップ教育の挑戦』アドバンテージサーバー

坂本旬（2021b）「デジタル・シティズンシップの可能性と教育学の再考：「ポスト真実」世界のディストピアを超えて」日本教育学会編『教育学研究』88(2)、pp. 146-157

稲垣忠・佐藤和紀（2021）『ICT 活用の理論と実践 DX 時代の教師をめざして』北大路書房

坂本旬 (2022) 『メディアリテラシーを学ぶ (大学生の学びをつくる) ポスト真実世界のディストピアを超えて』 大月書店

文部科学省「学校教育の情報化の推進に関する法律 (概要)」 2019 (令元) 年 6 月 28 日

文部科学省「教育の情報化に関する手引」 2019 (令元) 年 12 月

学校教育情報化推進会議 (第 1 回) 「【資料 3】 学校教育の情報化の推進に関する法律及び「GIGA スクール構想の実現」について」 2020 (令 2) 年 2 月 4 日

中央教育審議会初等中等教育分科会 (第 125 回)・特別部会 (第 7 回) 合同会議 今村久美
「参考資料 1」 2020 (令 2) 年 4 月 27 日

文部科学省「教育の情報化に関する手引 (追補版)」 2020 (令 2) 年 6 月

GIGA スクール構想に基づく 1 人 1 台端末の円滑な利活用に関する調査協力者会議 国際大学 GLOCOM 豊福晋平「安心安全な利活用とデジタル・シティズンシップ教育」 2021 (令 3) 年 8 月 30 日

総合科学技術・イノベーション会議教育・人材育成ワーキンググループ (第 6 回) 「資料 3 Society5.0 の実現に向けた教育・人材育成に関する政策パッケージ (素案) 2」 2022 (令 4) 年 2 月 9 日

経済産業省ホームページ「未来の教室」プロジェクト STEAM ライブラリー 「【教員・保護者向け】 教材解説 : GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化～」



<https://www.steam-library.go.jp/content/134> (2022 年 3 月 10 日 URL 確認)

経済産業省ホームページ「未来の教室」プロジェクト STEAM ライブラリー 「GIGA スクール時代のテクノロジーとメディア～デジタル・シティズンシップから考える創造活動と学びの社会化 : 【中学・高校生向け】 みんなが納得する社会課題解決って？」



<https://www.steam-library.go.jp/lectures/873> (2022 年 3 月 10 日 URL 確認)

文部科学省ホームページ「StuDX Style (スタディエックス スタイル)」

<https://www.mext.go.jp/studxstyle/> (2022 年 3 月 10 日 URL 確認)

名古屋外国語大学 教職センター 大橋保明研究室ホームページ

<https://www.ohashiyasuaki.jp/> (2022 年 3 月 10 日 URL 確認)

※2004～2021 年度のすべてのコミュニティ・スクール名を公表している国内唯一のページである。



(教職センター 教授)

書評：大森直樹・大橋保明編著／一般社団法人教育文化総合研究所編
『3・11 後の教育実践記録』(第1～2巻) アドバンテージサーバー

加藤 滋伸

2011 年(平成 23 年) 3 月 11 日(金曜日)の午後、私は母親を検査のために病院に連れていくために年次休暇をとって 3 時少し前に職場から自宅に戻り、喉が渴いていたので水を飲もうと流し場に行った時、そこにあった洗い桶の水面がゆっくりと横に揺れるのを見た。体ではほとんど感じられなかったが、その揺れがああ未曾有の被害をもたらした東日本大震災の揺れであったことを知ったのは、母親を連れていった先の病院のテレビに映し出された、無慈悲に建物や自動車、人を飲み込む今まで見たこともないような津波の映像を見た瞬間であった。

この大震災が今までの地震と大きく異なることは、想像を絶する規模の地震と津波の影響が広範囲に渡ったことと、被災地にあった原子力発電所が深刻な被害を受け、所在する福島県にとどまらず、広範囲な周辺地域に多量の放射能が拡散されたことであった。

本書の編著者は東京学芸大学特別支援教育・教育臨床サポートセンター教授の大森直樹氏と本学(名古屋外国語大学)教職センター教授・教職センター長の大橋保明氏である。両氏はこの地震により被災した子どものケアが長期にわたる教育界の課題であることを踏まえ、被災した子供の喪失感を前にして無数の貴重な教育実践が重ねられてきたことに注目し、その教育実践から教訓を汲み取り、今後の教育に活かすための手がかりを明らかにしようとされて本書を編まれたわけであるが、この本の発行のために膨大な量の教育実践記録に目を通し、その中からいくつかの優れた教育実践を紹介するとともに、第 1 巻で「地震・津波被災校一覧(東北 3 県 739 校)」を、第 2 巻では「原発被災校一覧(東日本 8 県 2,346 校)」をこれまた膨大な資料を分析・まとめて「紙碑」として掲載している。まずは、両氏が本書発行のために費やされたであろう膨大な時間と労力に敬意を表したい。

上記「紙碑」という言葉は「石碑」と同類の言葉として使われているが、この「紙碑」という言葉に関して、被災校一覧を作成された大橋氏は第 1 巻及び第 2 巻において次のように述べておられる：この一覧は、学校における「甚大な自然災害」と「東京電力福島第 1 原子力発電所の事故の被害」の教訓を後世に伝え、子どもたちの未来のいのちと学びを守るために伝承碑としての役割を果たすことを期待して作成した紙碑である。

このように大橋氏は第 1 巻の「地震・津波被災校一覧(東北 3 県 739 校)」と第 2 巻の「原発被災校一覧(東日本 8 県 2,346 校)」を「紙碑」と言及してみえるが、この第 1 巻、2 巻に収録された教育実践記録も含めて 2 巻に渡る本書自体がこの未曾有の震災を忘れず、後世の教育に活かすための大変貴重な「紙碑」となっていることは言うまでもない。

本書 2 巻の構成は次のようになっており、第 1 巻に 26 本、第 2 巻に 42 本の教育実践記録を収録し、各巻に解説及び被災校一覧を掲載している。

○「3・11 後の教育実践記録 第 1 巻 地震・津波被災校と 3・11 受入校」

はじめに

I 地震・津波被災校で自然災害と向き合った教育実践記録

解説 I、地震・津波被災校一覧（※739校）、23 件の実践記録を掲載

※ 「地震・津波被災校一覧」では岩手・宮城・福島 of 東北 3 県の教育界における自然災害の事実を学校ごとに、所在自治体、学校名、被害児童生徒数（死亡・行方不明）、被害教職員数（死亡・行方不明）、避難所・遺体安置所等の開設、間借り校舎・仮設校舎、児童生徒数、教員数、備考欄の項目を設けて整理して一覧表を作成し、備考欄には、本書収録の教育実践番号、震災後の学校統廃合の経緯等が記載されている。

II 3・11 受入校で自然災害と向き合った教育実践記録

解説 II、3 件の実践記録を掲載

おわりに一自然災害から教訓をどのように引き出すか

○「3・11 後の教育実践記録 第 2 巻 原発被災校と 3・11 受入校」

はじめに

1 原発被災校で原発災害と向き合った教育実践記録

解説 I、原発被災校一覧（※2,346校）、30 件の実践記録を掲載

※ 「原発被災校一覧」では岩手・宮城・福島・茨木・千葉・栃木・埼玉・群馬の東日本 8 県の教育界における原発災害の事実を学校ごとに、所在自治体、学校名、汚染状況重点調査地域、児童生徒数、教員数、備考欄の項目を設けて整理して一覧表を作成し（福島県にはこれに避難指定区域と自主的避難等対象区域の項目が加わる）、備考欄には第 1 巻と同様、本書収録の教育実践番号、震災後の学校統廃合の経緯等が記載されている。

II 準原発被災校で原発災害と向き合った教育実践記録

解説 II、4 件の実践記録を掲載

III 3・11 受入校で原発災害と向き合った教育実践記録

解説 III、8 件の実践記録掲載

IV 3・11 後の教育実践の課題（山口幸夫著）

おわりに一原発災害から教訓をどのように引き出すか

本書では、「地震・津波被災校」、「原発被災校」、「準原発被災校」、「3・11 受入校」を次の

ようにきちんと定義・分類してそれぞれの教育実践例を集め分析している点が注目される。

「地震・津波被災校」の定義は、『児童生徒の死亡・行方不明』『教員の死亡・行方不明』『避難所等になった』『校舎損壊により他校等を間借りした』のいずれかに該当する学校であり、編者の大森、大橋両氏による調査によると、2011 年 3 月時点で岩手、宮城、福島 の 3 県における公立の「地震・津波被災校」数は 739 校に及び、そこに在籍する児童生徒数は 256,193 人であり、当時の 3 県の公立学校児童生徒総数の実に 42 パーセントに相当したとのことである。

「原発被災校」の定義は「避難区域、自主的避難等対象区域、汚染状況重点調査地域のいずれかに対応する地域の学校」であり、原発のある福島県内だけの学校ではない。「避難区域、自主的避難等対象区域」は福島県内に、「汚染状況重点調査地域」は岩手・宮城・福島・茨木・千葉・栃木・埼玉・群馬の 8 県内に、いずれも国によって指定されており、この 8 県で 2,346 校が「原発被災校」に該当している。

「準原発被災校」とは、「原発被災校」の定義から外れていても汚染への対処等が行われた学校であり、そうした学校を「準原発被災校」とみなし、その学校で原発災害と向き合った教育実践記録についても本書に収録されている。

「3・11 受入校」の定義は「震災により、震災前の学校と別の学校において受け入れた子どもが在籍する学校」であり、地震・津波被災、原発被災を含めた児童生徒の受入校は 2018 年 5 月時点で 47 都道府県全てに及んでおり、その受入人数は 13,065 人であったとのことである。(因みに文科省調査の 2012 年の受入人数は 25,516 人であった。)

第 1 巻と第 2 巻の内容構成はほぼ同様であるが、第 2 巻末には「Ⅳ 3・11 後の教育実践の課題(山口幸夫著)」の項目が加えられ、また、「おわりに一原発災害から教訓をどのように引き出すか」の後に、本書収録の諸記録の参考補足資料として、次のような 5 つの付録資料が加えられている。この中で山口幸夫氏(特定非営利活動法人原子力資料情報室共同代表、工学博士)の論考は今後の教育を考えるうえで非常に示唆に富んだものであり大変参考になるし、付録 3、4 も実際に活用され、今後も広く活用できる資料として貴重である。また、最後の付録 5 の資料の出典は「ふくしま道德教育資料集 第 1 集『生きぬく・いのち』(福島県教育委員会編、2013 年 3 月、pp40～43)」であるが、この作文を書いた生徒は転校先の受入校の生徒や先生方の温かさに触れ、「大変な時だからこそ、助け合うことが大切であることを、ぼくはこの震災を通して学んだ。たくさんの人に支えられて、ぼくたちは生きていく・・・ぼくもその温かさをほかの人に分けられる人になりたいし、どんなことがあっても強く生きていく心を持てる人になろうと強く思う。」と文を結んでいる。大森、大橋両氏が最後にこの資料を添付された思いが伝わる頼もしい作文である。

付録 1 警戒区域・計画的避難区域の 3 地区への見直しと解除

付録2 汚染状況重点調査地域の指定と解除

付録3 教材ふたば vol. 1 わたしたちの生活と環境

付録4 教材ふたば vol. 2 二つのふるさと

付録5 温かさを分け合って

以上、本書の概要を紹介してきたが、本書の中心的内容は、震災・津波被災、原発被災に対応した学校の教育実践記録とその解説であることは言うまでもない。本書に収録して紹介する教育実践記録を選定するに当たって大森、大橋両氏が着目したのは、全国で毎年作成される教育実践記録のタイトルを最も体系的に整理した書誌として「日本の教育」(1950～2020)と「日本の民主教育」(1990～2020)があり、それらがいずれも東京学芸大学附属図書館にフルセットで収蔵されていることであったが、今回、両氏はまず前者の「日本の教育」の第61～69集の参照を行い、そこに2011～19年度に公表された教育実践記録約5,400件のタイトルが掲載されていることを手がかりにして、それらのすべての本文を一般財団法人日本教育会館附設教育図書館において閲覧し、本書に掲載する教育実践記録のリストアップを行ったということである。その膨大な作業の成果として掲載されたのが本書の教育実践記録であるということを読者は忘れてはならない。

本書に掲載された教育実践記録を見てみると、小中学校の記録が多いが、もともと高等学校では教育研究論文や教育実践記録を書く習慣や「文化」が少ないことが原因であろう。本書に掲載する高等学校における優れた教育実践記録を探すのには大変苦労されたのではないかと推察するが、本書では特別支援学級を含んだ小中学校での取組、特別支援学校の取組ばかりでなく、高等学校での取組もいくつか選定し、小中高特の校種のバランスも考えながら、広範囲に渡った取組の紹介に配慮している点も高く評価されるべきものがある。

また、大森氏が担当された本書第1巻の「解説Ⅰ」「解説Ⅱ」、第2巻の「解説Ⅰ」「解説Ⅱ」「解説Ⅲ」も、項目ごとに背景的な事柄を含めて解説をされたあと、掲載した教育実践の成果を整理・分類し、それぞれの教育実践の意義をわかりやすく的確に記述されている点も読みやすく、単に教育実践記録を紹介することを目的とするのではなく、今後の教育実践の指標になりうる内容となるよう工夫されている点もすばらしい。例えば、第1巻の「解説Ⅰ」では「地震・津波被災校の広がり」と題してまず地震・津波被災校の定義やその被災校の現状について説明したあと、掲載した23件の教育実践記録の成果を次の4点に整理して解説している。

第1の成果：東日本大震災後における子どもの生活の事実を記録してきたこと

第2の成果：子どもの生活の事実をふまえて、新たな教育内容を作り出してきたこと

1つは、被災地の子どもから自由な表現を引き出す教育内容

2つは、被災地の子どもが人と人のつながりを再確認する教育内容

3つは、被災地の子どもが喪失感と向き合うための教育内容

4 つは、喪失感と向き合うこととも関連してつくられてきた地域学習の教育内容

5 つは、被災地で再発見された防災学習の教育内容

第3の成果：3・11 を忘れないとりくみに手をかけてきたこと

第4の成果：東日本大震災下の教職員配置を検証するための手がかりを残してきたこと

本書の最後の項目は、第1巻は「おわりに―自然災害から教訓をどのように引き出すか」であり、第2巻は「おわりに―原発災害から教訓をどのように引き出すか」である。ここではそれぞれ教訓を引き出すためにいくつかの問題点を整理したうえで、「教訓の柱とは何か」というタイトルの下、今後の議論のための叩き台として、大森、大橋両氏による試論が仮説的に述べられ、最後に次のような文章で本書が閉じられている。(第1巻、第2巻とも同様の文章であるので、ここでは第1巻の文章を引用しておく。)

「本書を閉じるに際して、まだ記録されていない無数の教育実践があることと、まだ公表には至らない幾多の教育実践記録があることを心にとめておきたい。自然災害と原発災害の大きさを前にしたとき、1篇の教育実践記録により3・11後の教育の諸課題について語り尽くすことは出来なくても、数十の教育実践記録があれば、そこにまぎれもない教職員たちのとりくみの軌跡と今日にひきつがれる教訓が見えてくるのではないか。このように考えて、自然災害と教育を主題とする本書と、原発災害と教育を主題とするもうひとつの書「3・11後の教育実践記録 第2巻」を纏めた。一人でも多くの方々に、両書が届くことを切望してやまない。」

我が国は歴史的に見ても地震多発国であり、これからも地震はいつどこで誰が経験してもおかしくない状況であるということを忘れてはならない。本書の編著者の大橋氏は、東日本大震災当時、福島県のいわき明星大学(現・医療創生大学)人文学部にお勤めで、この震災を直接身近に経験されているので、本書作成には格別の思いをもって取り組んでこられたことであろう。私自身は今まで大きな地震を経験したことはないが、私の父方の祖母は1945年(昭和20年)1月13日未明に愛知県の西三河地方に発生した最大震度7の内陸直下型の三河地震の犠牲となり、亡くなっている。(この地震の死者数は2,306人)

最近たまたま教育出版社から発行されているエデュコ(Educo) No. 57(2022年1月31日発行)に書かれた「東日本大震災から10年―命の教訓を次世代に伝えたい」というタイトルの文章が目にとまった。この文章は国土交通省東北整備局企画部震災伝承推進官の佐野智樹氏によって書かれたものであるが、その文章の一部を紹介したい。

「昨今、日本では大規模な自然災害が頻発しており、家族・職場・友人間できちんと教訓の伝承が行われていないと、悲劇が繰り返される恐れがあります。一例として2018年の西

日本豪雨災害が挙げられます。広島県で土砂災害が起き、レスキュー隊が行方不明者を捜索したのですが、現場には明治時代の水害碑が立っていました。111 年前、まさに同じ場所で土砂災害があったことが記されていたのです。残念ながら、先人の教訓は伝わっていませんでした。石碑をいくつ立てても、伝わらなければ意味がないのです。」

本書が 3・11 東日本大震災を忘れず、後世の教育に活かすための大変貴重な「紙碑」となっていることは先に述べたが、この「紙碑」が今後できるだけ多くの教育関係者に読み継がれ、ここに書かれた教訓が生かされることを願い、書評としたい。



(アドバンテージサーバー 2021 年 4 月刊行 第 1 巻 262 頁 1,500 円＋税
第 2 巻 496 頁 2,500 円＋税)

(教職センター 特任教授)

書評：中島智子・権瞳・呉永鎬・榎井縁 著
『公立学校の外国籍教員』明石書店

鈴木 明日佳

日本の公立学校には、「任用の期限を附さない常勤講師」という教員が存在することをご存知だろうか。「任用の期限を附さない常勤講師」とは、日本国籍を有しない者が公立学校教員採用選考試験に合格した際、多くの自治体で任用される職位である（日本国籍を有する者の場合は「教諭」として任用される）。この職は、校長の行う公務の運営に参画する職ではないと解され、管理職や主任に就くことはできない。この制約は、公権力の行使または公の意思の形成への参画に携わる公務員となるためには日本国籍を必要とするものと解している「公務員に関する当然の法理」によるものである。そのような制限を受けながら働く先生の存在を知る人が日本にどの程度いるのだろうか。

私が教職センターに勤め始めて1年目の頃、外国籍の場合、教員になるとどうなるのか、学生から尋ねられた。教員免許状の授与申請の際、本籍地を記述する欄に、外国籍の場合は国名を書くことになっているので、外国籍でも免許を取得できることは知っていた。外国籍の場合も教員免許状が授与されるのだから、当然ながら国籍に関係なく皆同じように教員になることができると思っていた。しかし、公立学校の教員採用選考試験の要項をよく読むと、「日本国籍を有しない者は、任用の期限を附さない常勤講師として採用します。」と小さく書かれている。「任用の期限を附さない常勤講師」とはいったい何なのか、「教諭」と何が違うのか、説明する記述は要項のどこにもない。

「日本国籍を有しない者は、任用の期限を附さない常勤講師として採用します。」

この小さな一文が、日本で教員になろうとする日本国籍を有しない者には大きな問題であり、本書のテーマでもある。本書には、外国籍教員の実態と課題を把握するべく立ち上げられた「外国籍（ルーツ）教員研究会」の研究成果がまとめられている。著者らは、公立学校外国籍教員の存在や問題があることは、広く日本社会に暮らす人びとにとって、国籍に関係なく知っておくべきことではないのかという思いから本書の刊行に至ったとし、公立学校外国籍教員の存在と問題に関する情報と知見をしっかりと提供することが使命であると考えたと述べている。

本書は、第1部（第1章～第3章）「外国籍教員に出会う」と第2部（第4章～第8章）「外国籍教員問題を考える」、および終章からなる。第1部第1章では、著者らがインタビューをした外国籍教員6名のライフストーリーが紹介され、第2章では、聞き取り調査から得た外国籍教員の実態や、それを取り巻く社会背景や世代が分析されている。第3章では、視点を変え、障害者、アイヌ、被差別部落出身者など、「マイノリティ教員」について取り

上げられている。第2部第4章では、公立学校外国籍教員の任用の歴史的経緯がまとめられており、第5章では、国公立大学の外国籍教員の任用について取り上げ、公立小中高校等の任用と比較されている。第6章では、外国籍教員の「教諭」採用を制約している「当然の法理」について、第7章では、「グローバル化」への教育対応と教員の選考方法について取り上げられている。第8章では、諸外国の外国籍教員の任用や雇用について比較されている。そして終章では、本書のまとめと今後の課題が整理されている。本書は、さまざまな法律や歴史的背景等をもって書かれているため、専門用語の使用も多い。教員採用選考試験や教員の任用等の現状に触れる機会がないという人は、馴染みのない言葉が多く、多少の読みづらさを感じるかもしれない。しかし、第1部の内容は著者らがインタビューをした外国籍教員の経験談が中心であるため、読み進めやすく、身近な問題として感じることができる。第2部についても、過去の判例や各自治体のデータ、諸外国の状況との比較が交えられているため、課題を捉えやすくなっている。

第4章では、外国籍教員数の推移、および2012（平成24）年の地域別外国籍教員数が次のとおり示されている。

表4 外国籍教員数の推移

年	1981	1984	1988	1991	1992	1994	1997	2008①	2008②	2012
教員数	28	31	33	31	43	54	74	204	215	257

表5 地域別外国籍教員数（2012年）

全国	北海道東北	関東甲信越	中部	近畿	中国	四国	九州
257	8	18	4	214	5	0	8

表4によると、日本国籍を有しない者にも教員採用選考試験の受験が認められるようになった1992（平成4）年には、外国籍教員数は43名であったが、2012年には257名に増加している。2012年の調査では、無回答の自治体（千葉県、東京都、長野県、愛知県、名古屋市、福井県、鳥取県、山口県）があるため、実際は257名以上になるだろう。特に、2000年代の教員需要の高まりによって急増したと著者は述べている。しかし、表5を見るとわかるように、この257名は地域的に偏在している。なぜ偏りがあるのだろうか。本書では、1970年代から国籍要件を外して採用してきた実績のある近畿圏で、全国で国籍要件が外された以降も採用数が多いと説明されている。しかし、1992年度以降、全国で日本国籍を有しない者にも教員採用選考試験の受験が共通して認められたにもかかわらず、地域によって大きな偏りが生まれることには違和感がある。出入国在留管理庁によると、2012年の在留外国人数は、東京都が最も多く、次いで大阪府、愛知県である。外国人数が多ければ、教員採用選考試験の受験者も増え、外国

籍教員数も多くなるのではないかと予想するが、外国人数が多い東京都や愛知県が調査に無回答であるため、本当のところはわからない。すべての自治体の結果がそろった場合でも、地域によって外国籍教員数の偏りがあるならば、採用前の段階で、地域で偏りが生まれる理由があるのではないかと考える。日本国籍を有しない受験者が近畿を選んで受験しているのか、それとも自治体の選考時点で日本国籍の有無による差があるのか。採用後の職位の差だけでなく、採用前の受験者についても今後の調査に期待したい。

日本国籍を有しない者にも教員採用選考試験の受験が認められるようになった1992年度以降も、社会は変化し、グローバル化や国際化社会と言われるようになり、国際教育が進められている。そのような動きの中で、教員採用選考試験においては、英語能力が高い者には加点されたり、外国語堪能者を対象とする特別選考があったりする。日本の在留外国人数も年々増加している。しかし、外国籍教員の任用については未だ変わらないのである。教員採用選考試験の要項に一文を記述するだけで、該当しない者（日本国籍を有する者）は知らないままで、良いのだろうか。昨今、教員の過労が問題視され、働き方改革が進められようとしているように、外国籍教員の在り方が見直されていくためには、この問題をより多くの人が認識し、さまざまな疑問を持ち、社会全体で議論されていくことが必要だ。本書を読み進めると、これまで抱いていた疑問が解決するどころか、さまざまな疑問がわき出てくる。読み終える頃には現在の制度への怒りすらも感じる。だが、それが議論へのきっかけであり、本書は、その一助になるだろうと考える。



(明石書店 2021年11月30日発行 256頁 本体価格2,700円＋税)

<参考文献>

・出入国在留管理庁ホームページ「【在留外国人統計（旧登録外国人統計）統計表】」

https://www.moj.go.jp/isa/policies/statistics/toukei_ichiran_touroku.html (2022年3月5日閲覧)

(教職センター 助手)

<教 育 資 料>

教職課程の自己点検・評価及び全学的に教職課程を実施する組織 に関するガイドライン

令和 3 年 5 月 7 日

教職課程の質保証のためのガイドライン検討会議

I. 策定の背景

Society5.0 時代の到来など社会の在り方そのものが劇的に変化している中であって、一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるようにすることが必要である。

こうした人材育成の中核を担う学校教育がその期待に応えていくためには、教育の直接の担い手である教員の資質能力の向上を図らなければならない。教員としての職能の成長は、養成段階のみならず採用後の研修段階も含めて、教職生活全体を通じて行われるものであるが、その中でも教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修を担う各大学の教職課程が果たす役割の重要性は言うまでもない。

各大学の教職課程の質を向上していくためには、何よりも大学自身の主体的な取組が重要である。特に、自らの責任で自大学の教職課程の様々な活動について点検・評価を行い、その結果をもとに改革・改善に努めるとともに、その結果を社会に情報公表し、教職課程の質を自ら保証するという内部質保証体制を確立することが必要である。このため、教育職員免許法施行規則（昭和 29 年文部省令第 26 号）が改正され、令和 4 年 4 月より、教職課程の自己点検・評価が義務化されることが予定されている。

教職課程における自己点検・評価の導入の義務化を提言した「複数の学科間・大学間の共同による教職課程の実施体制について（報告書）」（令和 2 年 2 月 18 日中央教育審議会初等中等教育分科会教員養成部会教職課程の基準に関するワーキンググループ）においては、「評価に係る事務負担を過度に増大させることとならないよう、学校教育法（昭和 22 年法律第 26 号）第 109 条第 1 項に基づいて行われている教育研究等の状況についての自己点検・評価（以下「学校教育法に基づく自己点検・評価」という。）の中で教職課程についても扱うこととするなど、柔軟な取組が可能となるように留意すべき」とされているところであり、教職課程の自己点検・評価の実施に当たっても、大学全体の内部質保証体制の充実に係る方向性と整合したものとすることが求められる。

この点については、学修者本位の教育を実現する観点から、各大学の教学面での改革・改善に係る取組を促していくために、各大学における取組に際してどのような点に留意し充実を図っていくべきか等について大学全体レベル、学位プログラムレベル、授業科目レベルごとに網羅的にまとめた「教学マネジメント指針」（令和 2 年 1 月 22 日中央教育審議会大学分科会）が策定されたことを踏まえ、教職課程における内部質保証体制を確立する上でも、その内容は十分意識することが適当である。既に「教学マネジメント指針」に基づく各大学の教学面での改革・改善に係る取組が各大学において進められているところであるが、教職課程の自己点検・評価についても、各大学が現状のシステムを追認するので

はなく、各大学がその自主性・自律性を生かしながら、学生が必要な資質・能力を身に付ける観点から教職課程が最適化できているかという「学修者目線」で行われていくことが強く期待されるものである。

また、引き続き、複数の教職課程間における授業科目の調整、教育実習の適切な実施、教育委員会との連携によるカリキュラムの改善等の充実を図ることが教職課程の質の向上を図る上では必要不可欠である。これまでもこうした調整等を中心的に担う存在として、教職課程を設置する多くの大学において、教職課程センターや、教職課程のカリキュラム等を協議する委員会などが整備されてきたところであるが、今般、教育職員免許法施行規則が改正され、令和4年4月より、複数の教職課程を設置する大学においては全学的に教職課程を実施する組織体制の整備が義務化されることとなった。今後は、この全学的に教職課程を実施する組織体制が有効に機能し、教職課程を継続的に改善していくための役割を果たしていくことが必要である。

本ガイドラインは、こうした背景も踏まえて、教職課程における自己点検・評価の実施に当たって参考となるよう、自己点検・評価の観点や全学的に教職課程を実施する組織体制の在り方などを整理し提示するものである。

Ⅱ. 教職課程の自己点検・評価

1. 基本的考え方

教職課程の自己点検・評価は、各大学の教職課程が教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画（教育職員免許法施行規則第22条の6第1号）に照らして成果をあげることができたのかを中心に行うことが求められ、その際、達成すべき質的水準と具体的実施方法についてあらかじめ定めておく必要がある。加えて、教員養成を主たる目的とする大学又は学科等については、「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」、「入学者受入れの方針」（3つの方針）がその目的に対応するものとして定められていることが想定される。このため、教職課程の自己点検・評価も、「卒業認定・学位授与の方針」に照らして、行うことが求められる。

また、教職課程の自己点検・評価は実施すること自体が目的ではなく、その後、一定の時間の中で様々な取組を積み重ねることを通じて教職課程の改善につなげてこそ意味がある。その観点からは、教職課程の自己点検・評価を通じて、教職課程の課題が明らかになることはむしろ望ましいことであるといえる。

教職課程の自己点検・評価の結果を教職課程の改革・改善に実際に結び付けていくため、例えば、教職課程の改善に向けたアクションプランの策定や、FD（ファカルティ・ディベロップメント）・SD（スタッフ・ディベロップメント）の実施などの方策について、各大学において検討し、具体化を図っていくことが重要である。特に、FD・SDについては、教職課程の自己点検・評価により得られた課題の分析等を通じて教職員の意識の向上を図るとともに、教育課程や授業科目に関する改善方策の立案につなげていく活動として位置付け、実施することが望まれる。また、教職課程の自己点検・評価の在り方自体についても不断に検証を図り、適切なものとしていくことが求められる。

一方で、教職課程の自己点検・評価は、多くの大学においては新たな取組であり、相応のコストを要するものである。こうした活動はあくまで教職課程の改革・改善のために行われる取組であって、いわゆる「評価のための評価」となることがないよう、各大学の特性を踏まえつつ効果的・効率的に行うことを旨とすることに留意しなければならない。

大学全体として効率的な自己点検・評価を行う観点から、教職課程の自己点検・評価について、学校教育法に基づく自己点検・評価と可能な限り項目を一致させることや、評価の実施時期を合わせるなど、一体的に行うことが考えられる。また、これら2つの自己点検・評価の関係性を整理の上、明確かつわかりやすく示すことが望ましい。

①教職課程の自己点検・評価の基本的な手順

教職課程の自己点検・評価を行うに当たっては、教職員や教職課程の学生、さらには所在する地域の学校や教育委員会等に対するアンケートやヒアリング、定量的なデータの収集等を通じて、各教職課程の状況を正確に把握する必要がある。その上で、IIIで示す観点の例示も踏まえつつ各大学が設定した項目に照らして、

- ・法令等により求められている事項の遵守状況
- ・積極的に評価することができる点
- ・改善を要する点

等を分析することを通して、自らの設置する教職課程が適切な状況にあるかどうかを評価するという手順が考えられる。

最終的には、根拠となる資料やデータ等を示しつつ、評価をとりまとめ、公表することが必要である。公表に当たっては、教員養成を主たる目的とする大学の場合は、学校教育法に基づく自己点検・評価の報告書と一体的に公表されることが想定される一方で、それ以外の大学は、教職課程の自己点検・評価に特化した報告書を別途とりまとめることも考えられるが、大学の状況に応じて適切に判断することが期待される。

公表を契機として教職課程の自己点検・評価の結果について学生を含む学内や外部からフィードバックを受けるとともに、この結果を基に第三者評価を実施することなども期待される。

また、教職課程の自己点検・評価を行う際には、大学団体等が作成したガイドライン等を参考にすることも考えられる。

②教職課程の自己点検・評価の実施間隔

学校教育法に基づく自己点検・評価について、その実施間隔は法定されているものではなく、どのような間隔で自己点検・評価を行うかは各大学の判断に委ねられている。

教職課程の自己点検・評価について、いたずらにその実施間隔が長期化することは望ましくなく、学生の入学・卒業や大学における教育課程が年度を一つの区切りとして行われていることが一般的であることを踏まえれば、毎年度行うことも考えられるものの、その実施間隔は各大学がその責任において自らの特性を踏まえつつ適切に判断すべきものである。

なお、教職課程の自己点検・評価の実施が行われない間においても、日常的に教職課程の自己点検・評価の実施に備えたデータの収集等を行っておくことが必要である。

③教職課程の自己点検・評価の実施単位

教職課程は、大学の学部、学科、課程、学校教育法第85条ただし書に規定する組織、研究科、専攻その他学則で定める組織（以下「学科等」という。）ごとに、①学科等の目的・性格と免許状との相当関係、②教育課程、③教員組織、④施設・設備、⑤教育実習等について審査を受けた上で認定されるものであるから、自己点検・評価の実施単位は学科等とすることが原則であるとも考えられるが、学校教育法に基づいて行われている自己点検・評価が、学部・研究科単位で行われていることが多い実態や、大学の評価に係る体制の充実状況も異なることから、複数の学科等を束ねた範囲や大学全体で自己点検・評価を行うこととしても差し支えない。

ただし、大学における改革・改善の取組は、「教学マネジメント指針」において、大学全体、学位プログラム、授業科目の3つのレベルの相互の関連性を意識した上で、効果的に機能しなければならないとされている。これを踏まえれば、例えば、学科等を自己点検・評価の実施単位とした場合であっても、単に学科等のレベルにおける取組状況のみを自己点検・評価の対象とするだけでなく、学科等を横断する大学全体のレベルにおける取組状況や、学科等が組織としてその改善に主体的に関与する授業科目のレベルについても自己点検・評価の対象とするなど、こうした3つのレベルの関連性に十分留意する必要がある。

④教職課程の自己点検・評価の実施体制

後述するように、「全学的に教職課程を実施する組織」には、教職課程の企画、実施、評価、改善などの全学的に教職課程をマネジメントする機能が期待されることになるが、教職課程の自己点検・評価の実施体制については、既に大学として学校教育法に基づく自己点検・評価を担う組織が設けられているなど体制が整えられている場合は、効率的な評価の実施という観点から、「全学的に教職課程を実施する組織」が連携を図りつつ、その体制を活用することが有力な選択肢となる。

各大学の実情に応じ、役割分担を明確にした上で、教職課程の自己点検・評価の実施体制を整えることが望ましい。

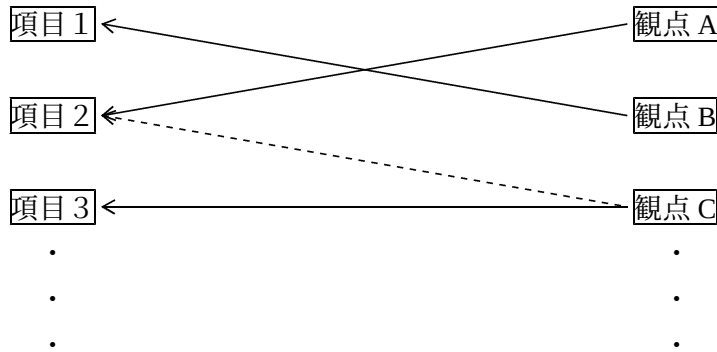
2. 教職課程の自己点検・評価の観点の例示

教職課程の自己点検・評価の観点としては、以下のような観点が考えられる。ここに示すものは観点であり、実際に評価を行う際の項目であることを直ちに意味しない。実際に教職課程の自己点検・評価を行うに当たっては、学校教育法に基づく自己点検・評価の項目にこうした観点を取り込みつつ行うことが考えられる。

【項目と観点の関係（イメージ）】

学校教育法に基づく自己点検・評価の項目

教職課程の自己点検・評価の観点



以下の観点は、適切に教職課程を運営する上で、最低限必要と考えられるものを想定した例示にすぎず、各大学において教職課程の自己点検・評価を行う際は、各大学の理念、強み・特色、教員養成を主たる目的とする学科等であるか、それ以外の学科等であるか等の実情に応じ、各大学の判断により適切な観点を取り入れた項目を設定することが望ましい。

①教育理念・学修目標

[大学全体レベル※1] [学科等レベル]

- ・教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画（教員養成を主たる目的とする大学又は学科等の場合は当該目標及び計画に加え「卒業認定・学位授与の方針」、「教育課程編成・実施の方針」及び「入学者受入れの方針」（3つの方針）。以下同じ。）の策定状況
 - ：具体的かつ明確な形で設定されているか、教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画と3つの方針との関係が必要に応じて意識されているか 等
- ・教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の策定プロセス
 - ：学生や採用権者の意見の考慮、所在する都道府県・政令指定都市教育委員会の策定する教員育成指標との関係性の考慮が行われているか 等
- ・教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の見直しの状況
 - ：一人一人の学生が教職課程での学修を通じて得た自らの学びの成果（以下「学修成果」という。）や自己点検・評価の結果、社会情勢や教育環境の変化等を踏まえた適切な見直しが行われているか 等

※1：大学単位で教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画が策定されている場合

②授業科目・教育課程の編成実施

[大学全体レベル]

- ・複数の教職課程を通じた授業科目の共通開設など全学的な教育課程の編成状況
 - ：複数の教職課程間における授業科目の共通開設は、開設に責任を負う学科等の強み・特色を生かしつつ適切に行われているか 等
- ・教職課程の授業科目の実施に必要な施設・設備の整備状況
 - ：ＩＣＴ（情報通信技術）環境（オンライン授業含む）、模擬授業用の教室、関連する図書など、教職課程の授業科目の実施に必要な施設・設備が整備されているか 等

[学科等レベル]

- ・教育課程の体系性
 - ：法令及び教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画と対応し必要な授業科目が開設され適切な役割分担が図られているか、教職課程以外の科目との関連性が適切に確保されているか 等
- ・ＩＣＴの活用指導力など、各科目を横断する重要な事項についての教育課程の体系性
 - ：例えば、教員として身につけることが必要なＩＣＴ活用指導力の全体像に対応して各科目間の役割分担が適切に図られているか、到達目標や学修量が適切な水準となっているか 等
- ・いわゆるキャップ制の設定状況
 - ：１単位あたりの学修時間を確保する上で有効に機能しているか 等
- ・教育課程の充実・見直しの状況
 - ：学修成果や自己点検・評価の結果等を踏まえて充実が図られ、適切な見直しが行われているか 等

[授業科目レベル]

- ・個々の授業科目の到達目標の設定状況
 - ：法令、教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画、学習指導要領及び教職課程コアカリキュラムへの対応が図られているか 等
- ・シラバスの作成状況
 - ：教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画と授業科目との関係、授業科目の目的と到達目標、内容と方法、計画、成績評価基準、事前学修と事後学修の内容等が明確に記載されているか 等
- ・アクティブ・ラーニングやＩＣＴの活用など新たな手法の導入状況
 - ：授業科目の到達目標に応じ、少人数のアクティブ・ラーニングやＩＣＴを活用した新たな手法を導入し、「考える」「話す」「行動する」などの多様な学びをもたらす工夫が行われているか 等
- ・個々の授業科目の見直しの状況
 - ：学修成果や自己点検・評価の結果等を踏まえて充実が図られ、適切な見直しが行

われているか 等

- ・教職実践演習及び教育実習等の実施状況

：教職課程において特に重要な役割を果たす教職実践演習、教育実習（学校体験活動含む）は、事前指導・事後指導を含め、大学の主体的な関与の下で適切に行われているか 等

③学修成果の把握・可視化

[大学全体レベル]

- ・成績評価に関する全学的な基準の策定・公表の状況

：成績評価基準に基づく評語と授業科目ごとに定められている到達目標の達成水準との関係等が明らかにされているか 等

[学科等レベル]

- ・成績評価に関する共通理解の構築

：同一名称の授業科目を複数の教員が分担して開講している場合に成績評価の平準化を図ることができているか 等

- ・教員の養成の目標の達成状況（学修成果）を明らかにするための情報の設定及び達成状況

：教員の養成の目標の達成状況を明らかにするための情報※2が適切に設定されており、それがどの程度達成されているか、教職実践演習に向けた「履修カルテ」を適切に活用できているか 等

※2：例えば、卒業時の教員免許状の取得状況や教職への就職状況のほか、所在する都道府県・政令指定都市教育委員会の策定する教員育成指標や「教学マネジメント指針」を参考としつつ各大学において設定することが考えられる。

[授業科目レベル]

- ・成績評価の状況

：各授業科目の到達目標に照らしてできるだけ定量的又は定性的に達成水準を明らかにし、厳格に点数・評語に反映することができているか、公正で透明な成績評価という観点から達成水準を測定する手法やその配点基準があらかじめ明確になっているか 等

④教職員組織

[大学全体レベル※3]

[学科等レベル]

- ・教員の配置の状況

：教職課程認定基準（平成13年7月19日教員養成部会決定）で定められた必要専任教員数を充足しているか 等

- ・教員の業績等
 - ：担当授業科目に関する研究実績の状況、担当教員の学校現場等での実務経験の状況 等
- ・職員の配置状況
 - ：教職課程を適切に実施するため、事務組織を設け、必要な職員数を配置できているか 等
- ・F D・S Dの実施状況
 - ：いわゆる教科専門の授業科目を担当する教員や実務家教員も含め、教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画への理解をはじめ教職課程を担う教員として望ましい資質・能力を身に付けさせるためのF D・S Dが確実に実施されているか、適切な内容※4が実施できているか、実際に参加が確保できているか 等

※3：例えば全学的な教職課程センター等でF D・S D等が実施されている場合

※4：例えば、教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の共有のほか、「教学マネジメント指針」(IV)を参考としつつ内容を検討することも考えられる。

[授業科目レベル]

- ・授業評価アンケートの実施状況
 - ：個々の授業科目の見直しに繋がるF Dの機会を活用できるように、効果的な授業評価アンケートの作成・実施が行えているか 等

⑤情報公表

[大学全体レベル]

- ・学校教育法施行規則(昭和22年文部省令第11号)第172条の2のうち関連部分、教育職員免許法施行規則第22条の6に定められた情報公表の状況
 - ：法令に定められた情報公表が学外者にもわかりやすく適切に行えているか 等
- ・学修成果に関する情報公表の状況
 - ：大学が必要な資質・能力を備えた学生を育成できているかどうかを、エビデンスとともに説明できているか 等
- ・教職課程の自己点検・評価に関する情報公表の状況
 - ：根拠となる資料やデータ等を示しつつ、わかりやすい自己点検・評価の評価書を公表することができているか

⑥教職指導(学生の受け入れ・学生支援)

[大学全体レベル※5]

[学科等レベル]

- ・教職課程を履修する学生の確保に向けた取組の状況

- ：教職課程に関する積極的な情報提供の実施ができているか、教員の養成の目標に照らして適切に学生を受け入れているか 等
 - ・ 学生に対する履修指導の実施状況
 - ：必要な体制や施設・設備を整えた上で、個々の学生の教職に対する意欲を踏まえつつ、学生に教職課程の履修に当たって学修意欲を喚起するような適切な履修指導が行えているか、「履修カルテ」を適切に活用できているか 等
 - ・ 学生に対する進路指導の実施状況
 - ：学生に教職への入職に関する情報を適切に提供するなど、学生のニーズに応じたキャリア支援体制が適切に構築されているか 等
- ※ 5：例えば全学的な教職課程センター等で履修指導や進路指導が実施されている場合

⑦関係機関等との連携

[大学全体レベル]

- ・ 教育委員会や各学校法人との連携・交流等の状況
 - ：教員の採用を担う教育委員会や各学校法人と適切に連携・交流を図り、地域の教育課題や教員育成指標を踏まえた教育課程の充実や、学生への指導の充実につなげることができるか 等
- ・ 教育実習等を実施する学校との連携・協力の状況
 - ：教育実習を実施する学校と適切に連携・協力を図り、実習の適切な実施につなげることができるか、学校体験活動や学習指導員としての活動など学校現場での体験活動を行う機会を積極的に提供できているか 等
- ・ 学外の多様な人材の活用状況
 - ：学外の諸機関との連携の下、教育課程を充実するために学外の多様な人材を実務経験のある教員又はゲストスピーカー等として活用することができるか 等

Ⅲ. 全学的に教職課程を実施する組織体制について

1. 全学的に教職課程を実施する組織体制の必要性について

これまでも、同一学科等の複数の教職課程や複数の学科等の間で、授業科目の共通開設や専任教員の共通化が限定的に行われてきたところであるが、今後、教職課程をより効果的・効率的に実施する観点から、同一学科等の複数の教職課程や複数の学科等の間、さらには複数の大学の間において、授業科目や専任教員を共通化できる範囲を拡大する制度改正を行うことが予定されている。

しかし、自らの学科等の教員が携わらない授業科目が教職課程の中で増加すること等により、各授業科目間の役割分担などを含め、カリキュラムの体系性が失われたりすることや、各学科等の教職課程全体として運営の責任の所在が不明確になることで、教職課程の改革・改善の契機が失われること等により、教職課程の質が低下することがあっては本末転倒である。

また、教職課程の運営において他の大学や教育委員会、学校法人など関係機関等との連携の必要性は高まる一方である。各学科等が、個別の戦略と判断に基づき、関係機関等と連携・交流を行うことは想定されるものの、対応の如何によっては、各学科等間で重複した取組が実施されることや各学科等の取組間の整合性の喪失などを招きかねない。このようなことは、教職課程をより効果的・効率的に実施する観点から防がなければならない。

このため、複数の教職課程を設置する大学においては、全学的な観点から教職課程の運営を実施できる組織体制を備えるとともに、当該組織体制の中核となる組織（以下「中核組織」という。）が中心となって、大学が自主的に教職課程の水準を維持・向上させていく仕組みを確立することが必要となっている。

2. 全学的に教職課程を実施する組織体制の果たす役割・機能

この全学的に教職課程を実施する組織体制が果たすべき役割・機能は、大学の規模等に依じて多様なものとなり得るが、期待される役割・機能のうち主たるものを例示すれば以下のとおりである。

- ①全学的な教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の策定、各学科等ごとの教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画の整合性の確保に関する調整
- ②複数の教職課程を通じた授業科目の共通開設や専任教員の配置など全学的な教育課程の編成、教員組織整備に関する調整
- ③各学科等における教育課程・授業科目の状況の確認の実施（シラバスの確認の実施を含む）
- ④学修成果に関する情報の集約・分析の実施（「履修カルテ」の作成・管理を含む）
- ⑤全学的な観点からのFD・SDの実施
- ⑥情報公表の実施に向けた各学科等におけるデータの収集の実施、整合性の確保に関する調整

- ⑦教職課程の学生獲得に向けた戦略の策定、関連する取組の実施
- ⑧教職課程の学生に対する履修指導・進路指導等の実施
- ⑨関係機関等との連携・交流に関する連絡調整の実施、全学的な整合性の確保に関する調整
- ⑩教職課程の自己点検・評価の実施、学内及び外部からのフィードバックに対する対応

これらの役割・機能の全てを中核組織が果たすこともあり得るが、例示された役割について、特定の学部だけを対象に担う組織又は、それらの一部分を担う組織が既に各大学で整備されている場合は、当該既存の組織が、中核組織と連携しつつその実施機能を担うことも考えられる。

その場合であっても、

- ・各組織の所掌と責任を明確にすること
- ・組織間の指揮命令系統が明らかになっていること（どの組織から指示を受け、どの組織に対して指示ができるのか）
- ・特定のテーマについてリーダーシップを発揮すべき組織を明らかにしておくこと
- ・組織間で必要な情報共有が図られるようにすること

に留意することが必要であり、教職課程の運営に関しては、中核組織がリーダーシップを発揮することが期待される。その際、中核組織が実効性を持ってリーダーシップを発揮できるように、あるいは、中核組織が与えられた所掌と責任に比して過剰な役割を負わされることがないように、大学として全学的な視点の下で中核組織の位置づけを明確にしつつ、その活動を支援することが求められる。

3. 中核組織の形態

中核組織がいかなる形態を採るかについて、例えば、

- ・2で例示した役割・機能の多くを自ら実施することを想定したセンター的組織（例えば「教職課程センター」）
- ・2で例示した役割・機能のうち、全体的な戦略の企画や各学科等又は各既存の組織間などの調整の機能に重点を置いた委員会的組織

などが考えられるが、大学の規模、学内の既存の組織の有無等に応じて、その在り方は多様なものであり、場合によっては、既存の組織が中核組織となることもあり得る。

いずれの組織形態を採用する場合も、

- ・いわゆる教科専門、教職専門双方の教員や教職課程の運営を担う事務職員の参画を得ること
- ・事務職員の確保その他必要な運営体制を確立すること
- ・最終的に各教職課程の実施を担う学科等の代表者の参加を十分確保すること

が期待される。

<令和 3 年度 教職課程情報>

【教職課程履修者数】

令和4年2月1日現在

学部	学科	人数				合計
		1年生	2年生	3年生	4年生	
外国語	英米語 (英米語・英語コミュニケーション専攻)	139	41	40	31	251
	英米語 (英語教育専攻)	43	36	34		113
	フランス語	15	6	3	1	25
	中国語	19	2	4	0	25
	日本語				6	6
	英語教育				39	39
	世界教養				9	9
	小計	216	85	81	86	468
現代国際	現代英語	56	12	13	7	88
	グローバルビジネス	35	6	3	2	46
	国際教養	43	6	9	1	59
	小計	134	24	25	10	193
世界教養	世界教養	41	4	8		53
	国際日本	30	10	3		43
	小計	71	14	11		96
科目等履修生						1
合計		421	123	117	96	757

※1年生は教職ガイダンス（2021.4.2～5実施）出席者の数

【介護等体験者数一覧】

都道府県	特別支援学校		社会福祉施設	
	学校数	体験者数	施設数	体験者数
愛知県	6	92	0	0

代替措置者数	92
--------	----

【教育実習 都道府県別統計】

都道府県名	小学校	中学校		高等学校		総計
	全科	国語	英語	国語	英語	
北海道						0
青森県						0
岩手県						0
宮城県						0
秋田県						0
山形県						0
福島県						0
茨城県						0
栃木県						0
群馬県						0
埼玉県						0
千葉県						0
東京都						0
神奈川県						0
新潟県						0
富山県			2		2	4
石川県			2			2
福井県					1	1
山梨県						0
長野県			1			1
岐阜県	1		5		7	13
静岡県	1		7		2	10
愛知県	1	4	16		14	35
三重県	2	1	4		3	10
滋賀県					1	1
京都府			1			1
大阪府					1	1
兵庫県						0
奈良県						0
和歌山県						0
鳥取県						0
島根県						0
岡山県						0
広島県						0
山口県						0
徳島県						0
香川県						0
愛媛県						0
高知県					1	1
福岡県						0
佐賀県						0
長崎県						0
熊本県						0
大分県						0
宮崎県						0
鹿児島県						0
沖縄県						0
総計	5	5	38	0	32	80

※内1名は、実習期間1週間短縮

中止	1
----	---

【教員免許状一括申請授与件数】

校種	種類	教 科	人数
中学校	専修	国語	1
		外国語(英語)	0
	1 種	国語	5
		外国語(英語)	52
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
	2 種	外国語(英語)	0
	小計		59
高等学校	専修	国語	1
		外国語(英語)	0
	1 種	国語	5
		外国語(英語)	62
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
		商業	1
	小計		70
合 計		129	

※ 1人あたり複数免許状を取得可能のため、一括申請延べ件数にて算出

【教員採用試験結果および採用状況一覧】

○公立学校教員採用試験結果（合格数）

【自治体別】

愛知県	19
名古屋市	4
岐阜県	9
三重県	2
静岡県	1
静岡市	1
浜松市	4
東京都	0
横浜市	1
富山県	0
石川県	1
福井県	1
長野県	0
滋賀県	1
京都府	0
大阪府	1
高知県	0
合計	45

【教科別】

小学校全科	5
英語	39
国語	1
合計	45

【校種別】

小学校	5
中学校	21
高等学校	14
中・高	4
特別支援学校	1
合計	45

○採用状況一覧（採用者数）

【教科別】

小学校全科	5
英語	51
国語	2
合計	58

※既卒生を含む

※講師・私学での採用を含む

※複数受験、補欠合格を含む

※既卒生を含む

※受験者不在の自治体を省略

【小学校教諭 2 種免許状取得プログラム受講者数】

学部	学科	人数			合計
		2 年生	3 年生	4 年生	
外国語	英米語	2	1		3
	フランス語				0
	中国語				0
	日本語			1	1
	英語教育			4	4
	世界教養				0
	小計	2	1	5	8
現代国際	現代英語				0
	グローバルビジネス				0
	国際教養				0
	小計	0	0	0	0
世界教養	世界教養				0
	国際日本				0
	小計	0	0	0	0
合計		2	1	5	8

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2021年4月13日（火）

【場 所】 オンライン（Zoom）

【議 案】 1. 2021年度教育実習について
2. 教職課程情報の内容変更について
3. 免許状更新講習の実施について
その他報告事項3件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2022年3月30日（水）14：00～（予定）

【場 所】 オンライン（Zoom）

【議 案】 1. 教職課程委員会規程の一部改正について
2. 教職課程委員会の大学院選出委員について
3. 教職課程情報の公開について
4. 教育実習申込に必要な単位数について
5. 2022年度教育実習について
6. 2022年度教職授業担当者について
7. 2022年度科目等履修生について
8. 教員採用選考試験における大学推薦について
その他報告事項5件

【教職センター運営会議記録】

○第1回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年4月20日（火） 13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項5件

○第2回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年5月25日（火） 13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項5件

○第3回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年6月29日（火） 13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項5件

○第4回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年7月20日（火） 13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項4件

○第5回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年9月21日（火） 15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項6件

○第6回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年10月19日（火） 15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項7件

○第7回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年11月16日（火） 15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項5件

○第8回 教職センター運営会議

【日 時】 2021年12月21日（火） 15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項7件

○第9回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年3月9日（水） 10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項7件、報告事項3件

【教職センター活動記録】

○令和3年度実施教員採用選考試験 「2次試験面接対策講座」

【対象者】 令和3年度実施教員採用選考試験を受験する4年生

【日時】 2021年7月30日（金）、8月2日（月）、8月4日（水）
各日10:00～15:45

【方法】 対面

【受講者数】 計15名

○スタート模試（学内模試）

【対象者】 教職課程履修中の2～3年生

【日時】 2021年11月4日（木）16:40～18:10

【方法】 対面および自宅受験

【受験者数】 36名

○教員採用試験合格者体験報告会 ～先輩から学ぶ合格への道のり～

【対象者】 全学生

【日時】 2021年12月9日（水）16:40～18:30

【方法】 対面およびオンライン（Zoom）

【報告者数】 5名

【参加者数】 25名

○NUFS教職オンライントークライブ＜教壇に立つぞ！編＞

【対象者】 教職課程履修中の4年生

【日時】 2022年3月16日（水）10:30～12:00

【方法】 オンライン（Zoom）

【参加者数】 4名

○NUFS教職オンライントークライブ＜教採がんばるぞ！編＞

【対象者】 令和4年度実施教員採用選考試験を受験する3年生

【日時】 2022年3月25日（金）10:30～12:00

【方法】 オンライン（Zoom）

【参加者数】 9名

○全国模試（学内模試）

【対象者】 教職課程履修中の3年生

【日時】 2022年3月29日（火）9:15～14:20（予定）

【方法】 対面

【受験者数】 22名

【免許状更新講習】

○令和3年度免許状更新講習

【形態】 インターネットを利用した「オンデマンド型」のビデオ形式の講義

【名称】 選択必修：リサーチマインド（探究心）を育むための授業の工夫 6名
選択：リサーチマインド（探究心）を育むための授業の工夫 16名

【講師】 竹内慶至（現代国際学部国際教養学科准教授）

【受講期間】 2022年1月10日（月）～2月25日（金）

【認定試験】 2022年3月27日（日）

名古屋外国語大学教職課程委員会規程

第1条 名古屋外国語大学学則第12条の規定に基づく教職課程及び教職特別課程の運営に関する事項を審議するための名古屋外国語大学教職課程委員会（以下「委員会」という。）を置く。

第2条 委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- 一 教職課程主任（以下「主任」という。）
- 二 教職課程担当の専任教員（以下「教員」という。）
- 三 外国語学部の学科の教員 各1名
- 四 現代国際学部の学科の教員 各1名
- 五 世界教養学部の学科の教員 各1名
- 六 その他委員会が適当と認めた者

第3条 前条第3号から第6号の委員は、学部長が委嘱する。

2 前項の委員の任期は、2年とする。ただし、補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

3 第1項の委員は、再任されることができる。

第4条 委員会は、主任が招集し、その議長となる。ただし、主任に事故がある場合は、あらかじめ主任が指名した委員が議長となる。

第5条 委員会は、委員の3分の2以上の出席によって成立し、議事は、出席者の過半数によって決する。

第6条 委員会は、次の各号に掲げる事項を審議する。

- 一 運営の基本方針に関する事項
 - 二 実施計画及び予算・決算に関する事項
 - 三 その他の運営に関する事項
- 2 前項に掲げる審議事項は、教授会に報告するものとする。

第7条 委員会の事務は、教務課においてこれを担当する。

附 則 この規程は、平成2年12月12日から施行し、平成2年4月1日から適用する。

附 則 この改正は、平成4年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成5年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成6年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成 12 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 14 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 16 年 4 月 1 日から施行する。(第 2 条及び第 3 条関係)

附 則 この改正は、平成 31 年 4 月 1 日から施行する。(第 2 条及び第 3 条関係)

名古屋外国語大学教職センター規程

(設 置)

第1条 名古屋外国語大学（以下、「本学」という。）に教職センター（以下、「センター」という。）を置く。

(目 的)

第2条 センターは、本学における教職課程及び教員養成にかかわる業務を充実させ、円滑に運営することを目的とする。

(事 業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の業務を行う。

- 一 教職に関する業務
- 二 教職課程の企画運営
- 三 教員養成に関する調査・研究及び資料の整備
- 四 教員採用試験のための対策講座等の実施
- 五 その他教職課程に必要な業務及び教員養成に資する業務（学校ボランティア等を含む。）

(職 員)

第4条 センターに、次の職員を置く。

- 一 センター長
 - 二 教職課程の専任教員
 - 三 事務職員
- 2 必要と認められた場合は、第1項以外の職員を置くことができる。

(委員会)

第5条 センターの管理運営に関し必要な事項は、教職課程委員会で審議する。

附 則 この規程は、平成19年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成20年4月1日から施行する。（第4条関係）

附 則 この改正は、令和2年10月12日から施行する。（第3条関係）

名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程

1. 目的

本年報の目的は、教育学及び教職研究全般に関する研究成果ならびに授業実践等を広く社会に公表し、教育実践や教職課程の発展に寄与することにある。

2. 名称及び発行時期

本年報を「名古屋外国語大学教職センター年報」(Annual Report of the Center for Teaching Profession, Nagoya University of Foreign Studies) と称し、原則として年1回3月下旬に発行する。

3. 投稿資格

投稿資格を有する者は、本学の専任教職員、教職課程開講科目を担当する非常勤講師とする。ただし、共著者にはこれ以外の共同研究者を含むことができる。

また、以下に該当する場合には、編集委員会の承認を得て、投稿することができる。

- (1) 本学に長年在職し、退職した元専任教職員および非常勤講師
- (2) その他、編集委員会が適当と認めた者

4. 投稿区分

投稿区分は、以下に定めるものとし、その他は編集委員会が認めたものとする。

- (1) 研究論文：教育学及び教職研究全般に関する創造的な論文
- (2) 実践論文：授業実践や授業改善の工夫等について研究的にまとめられた論文
- (3) その他：教育学研究や教育実践等に関する研究ノートや実践報告、書評など
- (4) 本学教職課程に関する資料やデータ

論文等は、未発表かつ内容がオリジナルであること。ただし、学会や研究会での口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。

5. 執筆要領

論文等は、原則として横書き、40字×36行のレイアウトで14枚以内とする。本文には、図・表、注記、引用文献・参考文献等を含むものとする。

(図・表)

図・表には通し番号を付し、本文中に適切に挿入する。なお、図・表は本誌の体裁に合わせて文字換算し、規定字数に含むものとする。

(注記、引用文献・参考文献等)

注記、引用文献・参考文献等は、関係諸学会の執筆要領に準じて、文末に一括して併記する。

6. 提出方法及び提出先

原稿の提出は、毎年2月末日を締め切りとする。

原稿として完成したデータファイル（Word を基本とする）をメール添付により下記アドレスへ送信する。

名古屋外国語大学教職センター メールアドレス：kyosyoku_gg@nufs.ac.jp

7. 編集委員会

年報に関する事項を審議するために編集委員会を置き、編集長は教職センター長とする。なお、編集委員会の構成は、編集委員長、教職センター専任教員および助手とする。

8. 校正

原稿入稿後の校正は初校を投稿者が行い、原則として再校以降は編集委員会において行う。校正は速やかに行い、内容や組版に影響する大幅な変更等は認めない。

9. 公表および出版権・複写権・公衆送信権行使の許諾

本年報の公表は、名古屋外国語大学教職センターホームページ上でのみ行う。研究論文及び実践論文を投稿する者は、名古屋外国語大学に対し、当該論文に関する出版権・複写権・公衆送信権行使を許諾するものとする。

附 則 この規程は、平成31年4月1日から施行する。

編集後記

ここに『教職センター年報 2021（第3号）』をお届けする。今号も、多くの先生方より寄稿いただき、論文5本、研究ノート1本、書評2本の計8本の論考を収めることができた。

2019年度の創刊号を発刊した頃に世界中で感染が拡大した新型コロナウイルスは、2年経った現在も収束の見込みはなく、人々の生活も、元通りとはまだ言えそうにない。しかし、感染拡大防止のためにさまざまなことが制限された状況でも、対策を講じた中での生活、教育、娯楽などを見つけ出し、その生活に慣れてきているようにも感じる。

「TOKYO2020」と称された東京五輪は、2020年には開催できないと判断され延期されたが、2021年には、海外からの入国者数の縮小や、無観客での開催など、これまで通りのオリンピックではなかったものの、さまざまな対策を講じて開催され、無事に閉幕した。

大学においても、感染症が流行し始めた年には、授業はどう行うのか、教育実習は行えるのか、変則的な対応が次々と求められ、大混乱だった。しかし、今年度は、感染拡大の状況は変わらない中でも、そういった混乱も徐々に少なくなり、学生たちも「コロナ禍の大学生活」に慣れてきているようにも感じる。教職課程においては、中止や期間短縮は一部であったものの、大多数の学生が予定通りに教育実習を終えることができた。大学の授業も対面授業が再開し、ハイフレックス授業の導入も進み、感染対策を講じた教育活動も定着してきているように思う。

もちろん感染症が拡大し続けていることで、これまでとは違う状況や問題が生じることもいまだあるが、人々も教育現場も、対応すべく着々と変化し、順応している。そのような様子を見ると、第2号の編集後記で述べられた、「学びを止めない」を益々実感する1年だった。今号も、さまざまな対応や変化が求められる中でも学びを止めないためにご尽力されている先生方の貴重な記録を収めることができた。原稿を寄せてくださった先生方には、この場を借りて心からお礼を申し上げたい。

（鈴木）

【執筆者一覧】

大橋 保明 教職センター長 教授
竹下 裕隆 教職センター 教授
村上 慎一 教職センター 教授
加藤 滋伸 教職センター 特任教授
鈴木明日佳 教職センター 助手
杉浦美智子 教職課程 非常勤講師
橋本 敏弘 愛知県立千種高等学校 校長

【編集委員一覧】

◎大橋 保明 教職センター 教授
青木 康祝 教務部長
○鈴木明日佳 教職センター 助手

(◎印 編集委員長、○印 編集担当)

名古屋外国語大学教職センター年報 2021(第3号)

発行日 2022年3月25日

編集・発行 名古屋外国語大学 教職センター

〒470-0197 愛知県日進市岩崎町竹ノ山 57

TEL 0561-74-1111 (代表 / 内線 3123)

FAX 0561-75-2057

