

ISSN 2436-3308

名古屋外国語大学
教職センター年報
2025（第7号）



Nagoya University of Foreign Studies

目次／『名古屋外国語大学教職センター年報』2025（第7号）

就任1年目をふりかえって	都築孝明	
研究論文：		
高等学校における探究活動の現状と課題 ～学生の意識調査とレポート課題の分析から～	大石益美	2
公立中学校におけるムスリム生徒への合理的配慮に関する事例研究 ～要望への対応と配慮実践における教員の関わりに着目して～	富山愛実菜	12
日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」に関する比較研究	孫芸源・大橋保明	26
実践論文：		
次代を担う英語科教員養成の在り方についての一考察 ～本学学生の意識調査を通して～	都築孝明	42
その他：		
調査報告：		
防災教育充実のための東北視察報告 2026.3 ～釜石市、石巻市、浪江町、双葉町訪問記録～	竹下裕隆	56
書評：		
兵庫県教職員組合・兵庫教育文化研究所編『阪神・淡路大震災 30年 いのちの危機を 生き抜く―防災教育と心のケアの日常化―』	大橋保明	67
教育資料：		
ムスリム児童生徒受け入れガイドブック(独自研修資料)	富山愛実菜	72
初等中等教育段階における生成AIの利活用に関するガイドライン (Ver.2.0) (抜粋)	文部科学省初等中等教育局	81
令和7（2025）年度 教職課程情報：		
教職課程履修者数		104
介護等体験者数		105
教育実習者数（都道府県別）		106
教員免許状一括申請授与件数		107
教員採用選考試験結果および採用状況一覧		108
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数		109
教職課程委員会記録		110
教職センター運営会議記録		111
教職センター活動記録（2次面接対策講座、合格者体験報告会等）		113
名古屋外国語大学教職課程委員会規程		115
名古屋外国語大学教職センター規程		117
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程		118

編集後記

就任1年目をふりかえって

都築孝明

中西学園創立 80 周年という大きな節目の年に、この上ないやりがいに満ち溢れたお役目をいただき、心より感謝申し上げます。本学採用の報を両親に伝えたところ、母はすみれ洋裁学院、叔母はすみれ女子短期大学の卒業生であることが話題になりました。時空を超えての深いご縁の中で過ごさせていただける喜びを感じています。

この1年は、「英語科教育法」、「道德教育の理論と方法」、「教職入門」と集中講義での「教育実習指導」を担当いたしました。いずれの学生も大変熱心で、驚くばかりでした。期末のアンケートでは、概ね好評としながらも、「もう少しフィードバックがほしかった」「時間がないのはわかるが、詳しい説明が聞きたかった」など、さらに前向きな意見もありました。それらの指摘は、自分にも思い当たる節があり、学生なりの鋭い視点をもちあわせているものだと、大いに刺激をいただいた次第です。

多くの学生と接していく中で、いくつかの気づきもいただきました。まず、語学習得にストイックであることです。7号館のロビーフロアでは、朝から夜まで英語学習に取り組む学生をよく見かけます。「留学で必要とするスコアを取得しなければならない」という動機付けはあるものの、外国語の習得においては、努力なくしては身につかないことを実感しているのでしょうか。こうした姿勢は、自身が教壇に立った時も、どのように生徒に英語を習得させていくとよいかという視点に立って指導ができることにつながると思います。

次に、自身のキャリアデザインをしっかりと考えていることです。留学と並行して、教員免許状を取得するには、一時も無駄にはできず、計画的な履修が必要です。「進路はどうするの」と尋ねると、「まずは留学を確定しつつ、渡航の前にはこの単位、帰国後には残りの単位…」と、きちんと研究して、見通しをもって取り組んでいることに驚かされます。

さらに、とにかく英語が好き、人と関わるのが好きということです。英語科教育法では、Small Activity と称して、実践的なコミュニケーションの指導法を学ぶ活動を取り入れましたが、教室中で笑顔がいっぱいになり、生き生きと活動に取り組む姿を見かけました。また、他の授業でも、毎時間のグループ協議について、「席替えを頻繁にして、もっといろいろな人と交流したかった」と、大変前向きな意見もいただきました。

教職単位は卒業必須科目ではありませんが、それだけに取って取得しようとする真剣さを強く感じました。生憎すべての学生がすぐに教壇に立つわけではありませんが、苦勞して取得した教員免許状なので、「いつか、どこかで役立ててくれたら」という期待もしています。併せて、講義を通して、「学校や教職のリアルがわかった」、「お世話になった先生に、改めて感謝の気持ちが湧いた」など、教職をより深く理解できたという声も多く聞きました。将来の学校応援団、よき理解者づくりにも貢献しているのかなと感じています。

ここに至るまでの教員生活で、教員の採用、研修のお仕事に関わらせていただきましたが、本学では、新たに養成のお仕事もいただき、教員の養成・採用・研修と見通しをもったアドバイスをしつつ、学生の応援ができればと考えています。（教職センター 教授）

<研究論文>

高等学校における探究活動の現状と課題

—学生の意識調査とレポート課題の分析から—

大石益美

1 はじめに

高等学校において現行の学習指導要領が実施されて4年になる。この学習指導要領では高等学校において「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」へと改められ、探究科目が新設されるなど、探究的な学びの充実が重視されている。また、昨年9月25日に中央教育審議会（教育課程企画特別部会）が公表した「論点整理」において「第四章 情報活用能力の抜本的向上と質の高い探究的な学びの実現」が設けられ、「探究プロセスを自ら駆動できるようにする方向で、教育課程の枠組みの改善を検討すべき」としており、学校教育における探究活動の在り方は引き続き検討課題となっている。

筆者は昨年度、高等学校における「総合的な探究の時間」に関する学生の意識調査を通して、探究的な学びの広がりとその受け止め方について報告した（大石, 2025）。

本研究では、2025年度入学生を対象とした意識調査に加え、学生が提出したレポート課題の分析を行い、探究活動と資質・能力の関連について検討することを目的とする。

2 調査の概要

(1) 調査対象・調査方法

2025年度2期に「教職入門」を受講した学生に対して、初回の授業時に高等学校での探究活動経験等についてのアンケートを行い、そのうち、今年度（2025年度）入学生168名のデータを分析した。

(2) 調査内容

調査項目は以下のとおりである。

- Q1 「総合的な探究の時間」の受講状況
 - Q2 小・中・高で受けた「総合的な学習・探究の時間」の好悪とその理由
 - Q3 「総合的な学習・探究の時間」の中で特に印象深かった授業
 - Q4 探究活動の経験
- ※ Q4で「探究活動の経験がある」と答えた場合の追質問
- (1) 探究活動の好悪
 - (2) 実施内容
 - (3) 課題設定の方法（決められていたか、自分で決めたか）
 - (4) 発表の方法
 - (5) 探究活動を通して身に付いた力

3 調査結果

(1) 「総合的な探究の時間」の受講状況と好悪

「総合的な探究の時間」の受講状況については、「理数探究」や「課題研究」、学校設定科目等で代替している場合にのみ「受けていない」を選択するように指示した。その結果、

受けた 136 人 (81%) 受けていない 19 人 (11%) 不明 13 人 (8%)

となった。しかし、「総合的な探究の時間」の校内での名称を学校設定科目と認識する学生がいることも想定されたため、「受けていない」、「不明」と回答した 32 人について、出身校の教育課程やQ3の回答、本人への聞き取りをもとに結果を修正した。なお、教育課程表に明示されておらず、記述や聞き取りからも代替科目が確認できないケースを「不明」とした。修正した結果は次のとおりである。

受けた 156 人 (93%) 受けていない 3 人 (2%) 不明 9 人 (5%)

「受けていない」と回答した 3 人は、2 人が専門学科での「課題研究」、1 人がSSH校における学校設定科目で代替していた。

この受講状況を 2024 年度入学生の調査結果と比較すると【表 1】のようになる。2024 年度入学生のデータは、昨年度の授業時に調査した結果と今年度の授業を受講した 2 年生のデータを集計したものである。

【表 1 「総合的な探究の時間」の受講状況】

		受けた	受けていない	不明
2025 年度入学生 168 人	修正後	156 人 (93%)	3 人 (2%)	9 人 (5%)
	学生の意識	136 人 (81%)	19 人 (11%)	13 人 (8%)
2024 年度入学生 127 人	修正後	106 人 (83%)	1 人 (1%)	20 人 (16%)
	学生の意識	99 人 (78%)	22 人 (17%)	6 人 (5%)

先述したとおり、「不明」は実施内容に疑義がもたれるケースであり、その割合が大きく減少している。

「総合的な探究の時間」の好悪については、

好き 125 人 (74%) 嫌い 37 人 (22%) 普通 2 人 (1%) 未記入 4 人 (2%)

という結果であった。「好き」と回答した理由としては、自分の興味関心に関わる学びや仲間との協働的な学びの実施、教科以外の学びや体験を伴った活動への関心に関する記述が、「嫌い」と回答した理由としては、自分で考えたり、まとめたり、発表したりするのが苦手であること、興味のない課題について探究させられたことなどに関する記述が多く見られた。これは、昨年度とほぼ同じ傾向であった。

(2) 探究活動の実態

本調査では学生の資質・能力との関連について分析するため、「総合的な探究の時間」に限らず、教科学習や小中学校での経験、部活動や校外での活動等も含めて、幅広く探究活動の経験を調査した。なお、探究活動の定義を明確にするため、「探究活動＝課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・発表の 4 つの過程を経て行う学習活動」という補足を質問紙に記載し、この過程を満たす活動の有無を答えさせた。結果は、

あり 148 人 (88%) なし 20 人 (12%)

となり、88%の学生が探究活動を経験したことがあると回答した。

また、「経験あり」の148人を対象に、好悪、活動の時期や内容、探究課題の設定方法や発表の形式、身に付いた力について質問した結果は次のとおりである。

(1) 好悪	
好き 105人(71%)	嫌い 40人(27%) 普通 2人(1%) 未記入1人(1%)
(2) - 1 活動の時期	
小学校 4人(3%)	中学校 12人(8%) 高等学校 111人(75%)
大学 2人(1%)	学校外 0人(0%) 未記入 19名(13%)
(2) - 2 活動の内容	
課題研究 79人(53%)	…関心事について探究(大テーマが与えられている場合を含む)
地域連携 19人(13%)	…地域活性化、地域企業と商品開発等
キャリア教育 22人(15%)	…メタ認知、ライフプラン、上級学校調べ等
修学旅行関連学習 8人(5%)	…訪問地調べ等
その他 9人(6%)	…ディベート、文化継承、ダンス制作等 未記入 11人(7%)
(3) 課題の設定方法	
決められていた 46人(31%)	
自分(たち)で決めた 100人(68%)	…大テーマが与えられている場合を含む
未記入 2人(1%)	※両方の経験がある場合は「自分で決めた」に算出した
(4) 発表方法《複数回答》	
プレゼンテーション 123人(83%)	ポスターセッション 33人(22%)
冊子 3人(2%)	…レポートとして提出しても他者に発表されないものは除く
なし 1人(1%)	未記入 1人(1%) …活動が途中で消滅
(5) 身に付いた力《複数回答》	
課題の設定 -----	課題発見力 17人(11%)
情報の収集 -----	情報収集力 36人(24%)
整理・分析 55人(37%)	情報選択力 12人(8%)
	読解力 8人(5%)
	思考力 40人(27%)
まとめ・表現 88人(59%)	まとめる力 46人(31%)
	伝える力 65人(44%)
その他 37人(25%)	行動力、創造力、想像力、決断力、集中力、協働性、 主体性、好奇心、リーダーシップ、メタ認知、知識
未記入 2人(1%)	

昨年度は、高等学校の「総合的な探究の時間」に限定して探究活動経験の有無を調査した。その結果、「総合的な探究の時間」を実施した学生の37%、全学生の28%が探究活動を経験していた。本調査では「総合的な探究の時間」での実施に限定してはいないが、大半は「総合的な探究・学習の時間」の実施内容であると考えられる(明確に教科での実施と判断できるのは、代替科目3件、日本史1件、理科1件、大学での前期の授業2件)。このように考えると、「総合的な探究・学習の時間」における探究活動の実施が進展している可能性が示唆された。

また、内容についても、半数以上が課題研究を経験していたり、課題を自分(たち)で決めたり、と探究活動が質的に向上していると考えられる。ただし、これらの数字は学生の意識であり、実際には探究の過程が踏まえていないと考えられるケースも

あり、次項で内容の精査を行う。

発表形式については、1会場で1つの発表を行う形式を「プレゼンテーション」、1会場で複数の発表を行うことで発表者と観客との距離を近くして交流しやすい形式を「ポスターセッション」とした。結果は、8割の学生が「プレゼンテーション」を経験したと回答している。発表の規模は調査していないが、スライド資料を作成して観客の前で発表する形式が主流である。教科「情報」が導入され、一人一台タブレットを活用してスライド作成が容易にできることに加え、ポスターや冊子に比べて低予算で実施できることなどにより「プレゼンテーション」が広がったと考えられる。

同じ口頭発表であっても「ポスターセッション」は、「プレゼンテーション」に比べて1回の観客数は少ないが発表者と観客の距離が近く、質疑応答や交流がしやすい。また、「プレゼンテーション」より発表時間も長いことが多く、目の前の観客の反応を確かめながら発表しなければならないため、発表者は原稿を読むだけではなく臨機応変な対応が求められる。観客側も発表者の話を正確に聞き取りながら質問することが求められ、主体性の育成に効果的だと考えられるが、経験者は2割程度であった。

「冊子」は個人やグループの研究成果をまとめて生徒に配付したり自由に閲覧できるようにしたりする形式のものを取り上げた。口頭発表した後にレポートや論文にまとめるケースもあるが、ここでは書いたものを他者が自由に読むことができるものを「発表」と捉えた。結果、文章形式で発表する経験をした学生は3人と非常に少なかった。ふりかえりや記録などを書いてポートフォリオとして使う事例は増えているが、読まれることを意識して、成果をまとめて書く経験はしていないようである。

身に付いた力については、探究の4つの過程を基軸にして学生の記述を分類した。学生の意識としては、「まとめ・表現」に関係する力が身に付いたという回答が59%の学生から得られた。この結果は、探究活動を行う際に最も力を入れているのが「まとめ・表現」の段階であり、生徒にとって発表することが最終目標となっている可能性が高いと考えられる。発表の評価は自他ともに分かりやすいので、それがうまくできれば発表する力が身に付いたと判断しやすい。もちろん、まとめる力や伝える力を育成することは必要であるが、「探究的な学び」や「調べ学習」を「探究」に格上げするには、「分析」の段階で主体的・能動的に結論を導き出すことが重要である。集めた情報を見極め、批判的・論理的に読み解き、そこから論理的に結論を導き出す力を身に付けさせる必要があるという観点から「整理・分析」に関係する力が身に付いたという学生が37%にとどまっているのは今後の課題として捉えるべきであろう。

ここで示したいのは、発表方法と身に付いた力の関連である。人数の少ない冊子による発表事例を除き、プレゼンテーション実施者とポスターセッション実施者の身に付いた力のデータを比較すると【表2】のようになる。

【表2 発表方法と身に付いた力の関連】

	課題の設定	情報の収集	整理・分析	まとめ・発表
プレゼンテーション実施 (123人)	15人 (12%)	29人 (24%)	42人 (34%)	81人 (66%)
ポスターセッション実施 (33人)	3人 (9%)	8人 (24%)	20人 (61%)	15人 (45%)
プレゼンテーションのみ (111人)	13人 (12%)	28人 (25%)	32人 (29%)	76人 (68%)
ポスターセッションのみ (21人)	1人 (5%)	6人 (29%)	10人 (48%)	10人 (48%)

%は発表方法における割合を示す

「プレゼンテーション」と「ポスターセッション」の両方を経験した学生が12名いるため、そのデータを除いた数値も示した。いずれにしてもデータ数が十分とはいえないが、「プレゼンテーション」実施者は「まとめ・発表」の力が身に付いたと回答する学生が多かったのに比べて、「ポスターセッション」実施者は「整理・分析」の力が身に付いたと回答した割合が多い。その原因について即断はできないが、先述のとおり質疑応答や観客との交流が発表者の分析に対する姿勢に関わっていると考えられる。

(3) 探究活動のレベル別の分析

148人の探究活動経験者の「Q4(2)活動内容」からは、「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・発表」の4つの過程を経ていないものも見られた。そこで、学生の記述を精査し、筆者の判断により分類を試みた。

探究活動の分類については、探究の過程における教師の関わり方に着目して4段階に分類したもの(Banchi, H., & Bell, R., 2008)や、それを元に日本のカリキュラムに関連させて提案された5段階(松原, 2023)、探究の深さを元に分類した3段階(上山, 2024)などがある。ここでは「分析」段階に着目し、① 探究の過程を経て収集した情報から自説を導き出し、客観的な根拠を備えたもの(客観的結論)、② 探究の過程を経て収集した情報から自説を導き出してはいるが、客観的な根拠に乏しいもの(主観的結論)、③ 探究の過程が十分でなく、収集した情報をまとめただけのもの(調べ学習)、④ 学生の記憶が曖昧で①~③に判別できないもの(不明)、⑤ 明らかに探究活動とはいえないものに分類した。

- | | |
|---------------------------------------|----------|
| ① 収集した情報から自説を導き出し客観的な根拠を備えたもの(客観的結論) | 44人(30%) |
| ② 収集した情報から自説を導き出してはいるが根拠に乏しいもの(主観的結論) | 46人(31%) |
| ③ 収集した情報をまとめたもの(調べ学習) | 39人(26%) |
| ④ 学生の記憶が曖昧で①~③に判別できないもの(不明) | 11人(7%) |
| ⑤ 探究活動でないもの | 8人(5%) |

この分類別に先の調査結果をまとめ直すと次のようになる。

【表3 探究レベルと好悪の関連】

	好き	嫌い	普通	未記入	合計
① 客観的結論	32人 (73%)	11人 (25%)	1人 (2%)	0人	44人
② 主観的結論	32人 (70%)	14人 (30%)	0人	0人	46人
③ 調べ学習	30人 (77%)	8人 (21%)	1人 (3%)	0人	39人
④ 不明	7人 (64%)	3人 (27%)	0人	1人 (9%)	11人
⑤ 探究でない	4人 (50%)	4人 (50%)	0人	0人	8人
合計	105人 (71%)	40人 (27%)	2人 (1%)	1人 (1%)	148人

※ %は①～④の各分類における割合を示す(以下同じ)

【表4 探究レベルと課題の設定方法の関連】

	決められていた	自分で決めた	未記入	合計
① 客観的結論	6人(14%)	38人(86%)	0人	44人
② 主観的結論	10人(22%)	35人(76%)	1人(2%)	46人
③ 調べ学習	21人(54%)	18人(46%)	0人	39人
④ 不明	6人(55%)	5人(45%)	0人	11人
⑤ 探究でない	3人(38%)	4人(50%)	1人(13%)	8人
合計	46人(31%)	100人(68%)	2人(1%)	148人

【表5 探究レベルと発表方法の関連】《複数回答》

(実人数)	プレゼンテーション	ポスターセッション	冊子
① 客観的結論(44人)	39人(89%)	9人(20%)	1人(2%)
② 主観的結論(46人)	37人(80%)	12人(26%)	2人(4%)
③ 調べ学習(39人)	30人(77%)	9人(23%)	0人
④ 不明(11人)	10人(91%)	2人(18%)	0人
⑤ 探究でない(8人)	7人(88%)	1人(13%)	0人
合計(148人)	123人(83%)	33人(22%)	3人(2%)

【表6 探究レベルと身に付いた力の関連】《複数回答》

	課題の設定	情報の収集	整理・分析			まとめ・表現		その他
			情報選択力	読解力	思考力	まとめる力	伝える力	
①客観的結論 (44人)	10人 (23%)	10人 (23%)	25人(57%)			28人(64%)		9人 (20%)
			4人 (9%)	3人 (7%)	21人 (48%)	13人 (30%)	22人 (50%)	
②主観的結論 (46人)	4人 (9%)	8人 (17%)	17人(37%)			32人(70%)		9人 (20%)
			5人 (11%)	2人 (4%)	12人 (26%)	15人 (33%)	19人 (41%)	
③調べ学習 (39人)	1人 (3%)	11人 (28%)	10人(26%)			18人(46%)		14人 (36%)
			2人 (5%)	3人 (8%)	5人 (13%)	14人 (36%)	15人 (38%)	
④不明 (11人)	1人 (9%)	3人 (27%)	2人(18%)			5人(45%)		2人 (18%)
			0人	0人	2人 (18%)	1人 (9%)	5人 (45%)	
⑤探究でない (8人)	0人	4人 (50%)	1人(13%)			5人(63%)		3人 (38%)
			1人 (13%)	0人	0人	3人 (38%)	4人 (50%)	
合計	17人 (11%)	36人 (24%)	55人(37%)			88人(59%)		37人 (25%)
			12人 (8%)	8人 (5%)	40人 (27%)	46人 (31%)	65人 (44%)	

これらの結果から、次のことが読み取れる。

- 探究のレベルと好悪、発表の方法については関連性が希薄である。(表3、5)
- 課題が決められていた場合、調べ学習になる確率が高い。(表4)

探究の過程の中で生徒にとって難しいのは、「整理・分析」の部分である。仮説を立て、情報の集め方を考え、収集した情報から結論を導き出し、それを客観的に伝えるためにはどうすべきかを考えることは、主体性を伴う作業であり、受動的な態度で臨んでも深い洞察は得られない。これらを主体的に行うためには、設定した課題が自分事として自分の中に落とし込まれ、その課題を解決したいという内発的な欲求が必要になる。つまり、課題の設定を自分の興味関心をもとに行うことは、その後の活動意欲に大きく関わり、意欲が低ければ自説を導くことやそれを他者に伝えようという欲求が高まらず、調べ学習で終わってしまうのではないかと考える。

- 「① 収集した情報から自説を導き出し客観的な根拠を備えたもの(客観的結論)」の分類に属する探究活動経験者の、「課題の設定」と「整理・分析(思考力)」に関する力が身に付いたと回答した割合が、他の分類に比べて高い。(表6)

以上の結果から、探究活動の経験の有無だけでなく、探究の過程において収集した情報から自説を導き出す経験をしたか否か、またその自説を客観的に裏付けをした経験があるか否かが、育成した資質・能力に影響している可能性が示唆された。

4 探究活動経験とレポート課題

本調査は学生の自己申告に基づくため、認知の歪みが含まれる。そこで、学生の力を客

観的に把握するため、探究活動経験とレポート課題の評価結果との関連について分析した。ここでは、探究活動経験と、文章表現における論理性や客観性等との関連に着目した。

(1) レポート課題の概要

調査対象は、「教職入門」の受講生のうち、筆者が担当し、かつレポート課題を提出した学生(92人)である。レポート課題は、講座の成績に反映する正規課題とし、各自が設定した課題について情報を集め、分析し、レポートにまとめるという探究の過程を踏まえたものである。課題の提示から提出期限までは約2か月とし、作成については授業内に作成方法について詳細に説明した。課題内容と評価の観点を次に示す。

<p>【課題】 現代の学校教育や子供の生活について、課題としてあげられることを一つ取り上げ、その現状を説明・分析したうえで、その課題を解決するために、教員として何を行うか、自分の意見を論理的に述べなさい。(独自の意見を期待する。)</p> <p>【評価の観点】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・テーマ設定：内容や規模が適切な課題を取り上げているか(9点) ・論理性：論理的矛盾がないか(15点) ・客観性：情報や自分の考えの論拠を明示しているか(15点) ・独自性：自分の考えを述べているか(15点) ・その他：誤字・脱字や文章作成能力等について適宜減点
--

(2) 探究活動経験と観点別得点率の分析

探究活動の経験とレポート課題の観点別得点率を示すと表7～10のようになる。

【表7 探究活動経験と観点別得点率】					【表8 課題設定の方法と観点別得点率】				
探究経験	テーマ	論理性	客観性	独自性	課題	テーマ	論理性	客観性	独自性
有(82人)	82%	61%	54%	62%	与えられた(26人)	83%	61%	48%	58%
無(10人)	67%	53%	48%	50%	自分で決めた(56人)	82%	61%	57%	65%

【表9 発表方法と観点別得点率】《複数回答》				
発表方法	テーマ	論理性	客観性	独自性
プレゼンテーション(69人)	81%	57%	54%	61%
ポスターセッション(18人)	81%	62%	61%	65%
冊子(2人)	100%	67%	50%	67%

【表10 探究のレベルと観点別得点率】				
探究レベル	テーマ	論理性	客観性	独自性
① 客観的結論(32人)	83%	57%	61%	63%
② 主観的結論(26人)	84%	58%	53%	67%
③ 調べ学習(20人)	81%	65%	48%	58%
探究経験無(10人)	67%	53%	48%	50%

* 探究レベル不明(4人)を除く

探究活動経験の有無と観点別得点率の結果については、全ての観点において、探究活

動経験者の得点率が未経験者を上回った（表7）。ただし、これを一般的な傾向とするには未経験者のデータが少なすぎることは今後の課題である。

探究活動経験者82人のうち、「客観性」と「独自性」について、自ら課題を設定した学生の得点率が課題を与えられた学生を上回った（表8）。課題設定の主体性が思考の深まりに関与している可能性を示唆している。

また、発表方法については、ポスターセッション実施者の得点率がプレゼンテーション実施者を上回った（表9）。

探究レベルと観点別得点率については、表10のとおりである。「取り上げたテーマの適否」については、課題が絞り込まれていないために論の焦点が漠然としている場合に点数が低い。このケースはどのレベルにおいてもみられたが、探究経験未経験者の割合が高かった。「論理性」については、③調べ学習の経験のある学生の得点率が高く、「客観性」と「独自性」は、①②の自説を導き出した学生の得点率が高い。また、①②間の比較においては、「客観性」に開きがあり、自分の意見の根拠を客観的データで裏付けた経験の有無と相関する結果となった。

以上により、探究活動の経験はレポート課題の完成度に一定の影響を及ぼしている可能性が示唆された。特に、課題を自ら設定し、収集した情報をもとに自説を導き出す経験を有する学生においては、客観性や独自性の観点で相対的に高い評価が得られる傾向が見られた。これらの結果は、探究活動の「質」が学習成果に関与している可能性を示すものであり、探究活動の設計に示唆を与えるものである。

5 まとめ

学生の意識調査から、多くの高等学校で「総合的な探究の時間」を中心に探究活動が実施されていることが判明した。しかし、その内容を精査すると、26%は「調べ学習」であった。これは、プログラムが探究活動を実施できるようになっていても、生徒が自説を導き出すという段階を意識していなかったり、時間不足で十分な活動ができなかったりするケースも想定される。調べ学習とはいえ、高等学校では中学校段階より高度な調査が要求され、その実施報告や得られた情報を整理することで満足している状況も想像できる。

本研究では、課題の設定方法や内容、発表方法と身に付いた力の関係を見てきた。収集したデータが十分ではないため、「傾向」としての把握ではあるが、学生の意識の上でも、提出課題の評価においても、自分の関心事を課題として設定したり、ポスターセッションのように質疑応答が頻繁に行われたり発表者と観客が交流しやすい環境で発表したりすることにより、「整理・分析」の段階を充実させ、客観性や独自性などを育成できるという結果を得た。

探究活動の設計と身に付く力に関連性があるのであれば、どのような力を身に付けさせるのかを明確にしたうえで、それに適した活動を設計することが必要となる。各学校では、教育目標を踏まえて「総合的な探究の時間」の計画が立てられるが、育成すべき力と活動内容の関係を明確に意識しながら計画しなければならない。

なお、「総合的な探究の時間」は各教科で身に付けた力を「総合的」に働かせることが理想である。そのためにも教科学習との往還も含めた学校全体のカリキュラム・マネジメントが重要になる。とはいえ、時間的な制約もあり、教科学習の中で探究の過程を一巡させることは難しいかもしれない。しかし、探究の過程の一部分を学ぶことは可能である。「現代の国語」では情報の扱い方や論理的な構成を踏まえた表現方法、話し合いやスピーチ、プレゼンテーションの方法を、「数学Ⅰ」でデータの分析方法を、「情報Ⅰ」で情報に関する基本的な知識や情報デザインについて学ぶことは学習指導要領にも示されている。そのような各教科で身に付けた力を総合的に使いこなしていくことを目指して「総合的な探究の時間」をデザインすることが高等学校には求められるのではないだろうか。今後は、高等学校におけるカリキュラム・マネジメントを意識しつつ、探究活動の具体的な実施についての調査を進め、その効果を検証していきたい。

〈参考文献〉

- 大石益美(2025), 高等学校における「総合的な探究の時間」の効果的な実施について—学生の意識調査から分かること—, 名古屋外国語大学教職センター年報第6号, pp. 58-68
- Banchi, H., & Bell, R., (2008), The Many Levels of Inquiry, *Science and Children*, 46(2), pp. 26-29
- 松原憲治(国立教育政策研究所)(2023), 教科等横断的な視点から拡張する探究レベルに関する予備的考察, 日本科学教育学会研究会研究報告 Vol. 37 No. 5, pp. 65-70
- 上山晋平(2024), 『高校教師のための「探究学習」ガイドブック』明治図書出版株式会社
- 楠見孝(2025), 高校生の探究的学習スキルと批判的思考態度の向上—スーパーサイエンスハイスクールにおける3年間の縦断調査—, 教育心理学研究 2025 73, pp. 28-41
- 浦崎太郎(2024), 高校で実施されている“探究”の類型化—「総合的な探究の時間」の目標をブルームのタキソノミーから捉え直す—, 大正大学地域構想研究所紀要『地域構想 vol. 6』, pp. 27-34
- 井ノ上 憲司, 山下 仁司, 川嶋 太津夫(大阪大学)(2023), 高校での探究活動は大学での研究力の基盤を育てているか—探究活動によって育成される能力を活かす入試・教育接続とは—, 大学入試研究ジャーナル第33号, pp. 306-313
- 内閣府科学技術・イノベーション推進事務局, 文部科学省(2022), 探究力評価への挑戦—主に大学入試における事例
- 西浦明倫(2024), 探究的な学びにおける問題解決過程の評価に関する課題と展望, 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要(教育科学)第71巻第1号(2024年度), pp. 57-65
- 板橋 淳(2023), 高等学校における「生徒の探究活動への取組」と「育成を目指す資質・能力」の関係, 東北大学大学院 教育学研究科 博士課程前期 修士論文
(教職センター 教授)

公立中学校におけるムスリム生徒への合理的配慮に関する事例研究 ～要望への対応と配慮実践における教員の関わりに着目して～

富山愛実菜

第1章 研究の所在

近年、日本社会における外国籍住民の増加に伴い、学校現場では外国につながりをもつ児童・生徒への教育的支援が重要な課題となっている。出入国在留管理庁の統計によれば、日本に在留する外国人の数は年々増加しており、2024年時点で376万人を超えている。こうした社会状況を背景に、公立学校に在籍する外国籍児童・生徒の数も増加しており、日本語指導や学校生活への適応支援、多文化理解教育など、教育現場に求められる役割は多様化・複雑化している。

特に愛知県は、東京都、大阪府に次いで外国籍住民数が多い地域であり、製造業を中心とした産業構造を背景に、長期滞在・定住化する外国籍住民が多いという特徴を有している。公立学校においても、外国につながりのある児童・生徒の在籍数、日本語指導が必要な児童・生徒数はいずれも全国的に高い水準にあり、教育現場では日常的に多文化・多言語・多宗教への対応が求められている。

こうした中で、近年特に注目されているのが、ムスリム児童・生徒への対応である。日本国内のムスリム人口は増加傾向にあり、学校現場においても、給食、礼拝、服装、ラマダーン期間中の生活、異性との距離感など、イスラームの宗教的实践に関わる場面で調整や配慮を必要とする事例が報告されている。ムスリム生徒が学校生活において直面する困難は、個人の問題ではなく、学校制度や慣行が前提としている「標準的な生徒像」との間に生じるズレによって生み出されている側面が大きい。

先行研究では、ムスリム児童・生徒が直面する課題として、給食におけるハラール対応、礼拝場所や時間の確保、体育や水泳、音楽など一部教科への参加方法、制服や体操服の着用をめぐる問題などが指摘されてきた。しかし、日本の学校現場において、宗教を理由とする配慮は制度的に十分整理されているとは言い難く、実際の対応は教員個人の判断や経験に大きく依存しているのが現状である。その結果、同一校内であっても教員によって対応に差が生じたり、前例や知識がない場合には、特別扱いへの懸念や公平性への配慮から、対応が遅れたり躊躇されたりするケースが見られる。また、教員自身が「どこまで配慮すべきなのか分からない」「判断の根拠がない」といった不安や負担感を抱えながら対応している実態も指摘されている。

こうした問題意識を背景に、本研究では、愛知県の公立中学校を事例として、ムスリム生徒への宗教的配慮の実態と、教員がその過程で抱える困難を明らかにすることを目的とする。さらに、これらの配慮を「合理的配慮」という概念を用いて整理することで、宗教への配慮を教員個人の善意や裁量に委ねるのではなく、学校全体で共有可能な知識や枠組みとして位置づけることを目指す。

本研究のリサーチクエッションは、以下の2点である。

- ① 公立中学校に通うムスリム生徒・保護者が学校に要求することはどのようなものか。また、それらは宗教や文化とどのように関わっているのか。
- ② 公立中学校における宗教への配慮に関する具体的な事例はどのようなものか。

第2章 先行研究と理論的枠組み

2-1 合理的配慮の概念

合理的配慮 (reasonable accommodation) とは、特定の属性をもつ人々が社会の標準的な制度や慣行の中で不利益を被る状況に対し、過度な負担とならない範囲で環境や制度を調整することにより、平等な機会を保障しようとする考え方である。日本では、合理的配慮は主に障害者施策の文脈で制度化されており、「障害者差別解消法」をはじめとする法制度やガイドラインにおいて、その提供が求められてきた。

一方で、合理的配慮の成立過程をたどると、その概念はもともと宗教的信条を理由とする差別を是正する文脈において形成されてきた歴史を有している。アメリカにおいては、公民権法第7編や宗教的な理由で社会的障壁が生じたという判例などを通じて、雇用主が労働者の宗教的慣習に対して合理的な範囲で配慮を行う義務があることが示されてきた。このように、合理的配慮は、宗教的マイノリティを含む多様な少数者の権利保障を目的とする概念である。

日本の教育分野において合理的配慮は、主に障がいのある児童・生徒への教育的支援として議論されてきたが、その本質は「個々の生徒がもつ背景や特性によって生じる社会的障壁を、対話的な調整によって取り除くこと」にある。この視点は、宗教的マイノリティであるムスリム生徒が学校生活において直面する困難を整理・分析する上でも有効であると考えられる。

2-2 外国につながるのある児童・生徒への合理的配慮

近年、合理的配慮という概念は障がいの分野に限定されず、適用範囲が広がっている。社会的な障壁が社会活動へのアクセスを妨げる場合、それは障がい者だけではなく、人種・ジェンダー・性的マイノリティ・妊婦・高齢者などさまざまな人々に影響を及ぼす問題と言える (川島 2016)。中でも特に外国につながるのある児童・生徒への支援に応用する研究が近年進められている。言語や文化、宗教の違いによって生じる困難は、個人の努力不足ではなく、学校制度や教育実践が前提としている「標準」からのズレによって生み出される社会的障壁として捉える必要があると指摘されている。

これらの研究は、外国につながるのある児童・生徒への支援を、特別な措置や例外的対応としてではなく、合理的配慮として位置づけることで、教育現場における対応をより持続可能なものにする可能性を示している。本研究は、こうした先行研究の議論を踏まえ、ムスリム生徒への宗教的配慮を合理的配慮の枠組みで捉える立場をとる。

2-3 ムスリム児童・生徒への配慮に関する先行研究

ムスリム児童・生徒に関する先行研究では、給食、礼拝、服装、学校行事、授業参加などが主な論点として挙げられている。これらの研究は、ムスリム生徒が学校生活において直面

する具体的な困難を明らかにしてきた一方で、実際に配慮を行う教員側の判断や葛藤、負担感に焦点を当てた研究は限定的である。

特に、日本の公立中学校において、複数の教員へのインタビューや参与観察を通して、宗教への配慮がどのように実践されているのかを詳細に検討した研究は多くない。本研究は、教員の関わり方に着目することで、先行研究を補完する位置づけにある。

第3章 研究方法

本章では、本研究の調査対象地域および学校の概要、研究協力者、調査方法、分析方法について述べる。本研究は、ムスリム生徒への宗教的配慮が実際の学校現場でどのように行われているのかを明らかにするため、質的調査を中心とした事例研究として実施した。

3-1 調査対象地域および学校の概要

本研究の調査対象地域は、愛知県B市である。愛知県は全国的にみても外国籍住民数が多く、県内総人口に占める外国人住民の割合も高い水準にある。B市は、外国籍住民が一定数居住している一方で、いわゆる集住地域とは異なり、ムスリム生徒が各学校に少数ずつ在籍する「中間地域」と位置づけられる地域である。このような地域では、あらかじめ整備された宗教的配慮の制度やマニュアルが存在しない場合も多く、現場の教員がその都度判断しながら対応している可能性が高い。

調査対象校であるX中学校は、調査を開始した2024年度時点で全校生徒約850名が在籍する公立中学校である。外国につながるの生徒は約40名在籍しており、その国籍はフィリピン、スリランカ、ブラジル、バングラデシュ、ネパール、中国、ロシアなど多岐にわたる。本研究の主な対象であるムスリム生徒は7名在籍していた。

X中学校では、日本語指導や学習支援を必要とする生徒に対し、「日本語適応授業（以下、日適授業）」と呼ばれる取り出し授業を実施している。日適授業は少人数制で行われ、生徒の日本語能力や学習状況に応じた個別的支援が行われている。このような体制は、外国につながるの生徒にとっての学習支援であると同時に、安心して相談できる居場所としての役割も果たしている。

3-2 研究協力者

本研究では、X中学校に在籍するムスリム生徒、その保護者、同校の教員、ならびに地域のイマームを研究協力者とした。教員については、学級担任、教科担任、日本語指導担当教員など、異なる立場にある複数名に協力を依頼した。これにより、学校全体としての対応と、個々の教員の判断や関わり方の両面を把握することを目指した。

3-3 調査方法

調査方法としては、半構造化インタビューおよび参与観察を用いた。インタビューでは、学校生活において困難を感じた場面、学校に求めた配慮、実際に行われている対応、対応に際しての教員の考えや迷いなどについて尋ねた。参与観察では、学校生活の中でムスリム生徒がどのように過ごしているのか、教員や他の生徒との関わり方を観察した。

教員インタビューでは、教員が実際にムスリム生徒へ行っている配慮について質問した。その他にも、宗教的な背景を持つ生徒と関わる上で留意している点や特に気を付けている点などを質問し、ムスリム生徒を受け入れている学校の現状を明らかにする。(以下、質問事項)

- ①保護者や生徒から宗教上の理由で配慮を要望された経験とその内容のこと
- ②その際の対応のこと
- ③その配慮を行ったプロセスに関すること (学校全体の会議等で話し合ったのか否か)
- ④配慮をする上で困ったことや不安だったこと
- ⑤ムスリム生徒と関わる際に留意していること

保護者や生徒へのインタビューにおいては、今まで学校に宗教に関連して配慮をお願いしたこと、また、その配慮に対してどのような意識を持っていたのかなどを聞いていく。(以下、質問事項)

- ①(生徒本人/子どもの) 学校生活において困っていることや不安なこと
- ②イスラームに関して学校にお願いしていること
- ③その時の先生の対応のこと (すぐに対応してくれたのか、時間がかかったのかなど)
- ④もっとここを配慮してほしい、気を遣ってほしいと思っていること

アハマドさん(イマーム)へのインタビューは、教員と保護者や生徒へのインタビューを実施した後に行った。聞き取り内容に関しては、保護者や生徒ならびに教員から出てきたイスラームにおける慣習や決まり、実践に関して①クルアーンやハディースに記載がされていないもの、②実践の有無や幅が個人によって異なり解釈が難しいものに関して見解を聞いた。(以下、質問事項)

- ①食に関するルールのこと (豚肉を触ることについてなど)
- ②音楽に関するルールのこと
- ③男女の距離感や男女の接近に関すること

筆者の関わり方としては、2024年12月から2025年7月まで、週に1日~2日X中学校に通い、日適授業の参与や通常授業の見学などの活動をしてきた。すぐにインタビューを実施するのではなく、教員や生徒とのラポール構築を目的とし、地域の自治体との交流会などのイベントにも参加をした。その後、信頼関係が築けた上で、教員と生徒、保護者にインタビューを行った。

3-4 分析方法

得られたインタビューデータは、文字起こしした後に、先行研究で指摘されてきた論点(給食、礼拝、服装、授業参加など)を参考にしながら整理し、質的に分析した。特に、本研究では「ムスリム生徒・保護者が求める配慮」と「学校現場で実際に行われている配慮」

を対比させることで、両者の間にある調整や葛藤に着目した。

また、録音をした公式なインタビューデータに加え、フィールドワーク時に見られたやりとりや、語られたことも重要なデータとして分析に用いている。

第4章 調査結果

本章では、調査結果として、ムスリム生徒・保護者が学校に求めている配慮と、X中学校において実際に行われている配慮の事例について整理する。

4-1 ムスリム生徒・保護者が学校に要求すること

生徒と保護者が学校に要求することに関して、以下5つの項目に関する語りがインタビューにおいて見られた。

カテゴリー		要望内容
1	給食	給食時、お弁当の持参/配膳当番の免除
2	礼拝	昼食時の礼拝の実施/金曜礼拝におけるモスクへの移動
3	服装	ヒジャブ・露出を控えるためのスパッツ等の着用
4	異性との距離	グループワークや座席への配慮
5	授業の代替	【体育】水泳時の見学/ラマダーン時期の見学 【音楽】歌唱をしない 【家庭科】調理実習で豚肉が出る際には参加しない

4-1-1 給食に関連する要望

給食に関しては、従来の研究でも特に重要な配慮として捉えられ、今回のインタビューでも最も語りが多く、インタビュー開始からすぐに話にあがったテーマである。多くのムスリム生徒・保護者は、学校給食における完全なハラール対応を求めているわけではなく、豚肉やアルコール成分を含む食材を避けるために弁当を持参することへの理解を求めている。

今回インタビューを行った両家庭は、給食を一切食わず、その代わりに自宅から弁当を持参するという適応していたが、先行研究やX中学校に通っていた別のムスリム生徒の様子を教員に聞くと、ご飯や食べられる魚介系のおかずは食べ、肉類のおかずなど食べられない分だけ弁当を持参する家庭もいるということがわかった。食事に関しては、イスラームの聖典であるクルアーンやハディースにより明確にルールが示されている部分ではあるが、その中でも各家庭によって対処の仕方を柔軟に変えているのである。

4-1-2 礼拝に関連する要望

礼拝については、イスラームの慣習の中で、学校生活において必ずしも毎回の礼拝を厳密に行うことを求めているわけではないものの、可能であれば静かな場所で礼拝を行える環境が望ましいという声が聞かれた。インタビューを行った両家庭でも、「時間になったら必ず礼拝を行わなければいけない」と考える意見と、「学校でできない分は家で礼拝をすれば

いい」と考える意見があり、同地域出身であっても、礼拝に関する考え方が異なることがわかった。

4-1-3 服装に関連する要望

服装については、ヒジャブの着用や、肌の露出を避けたいという希望が多く挙げられた。体育や部活動の際にも、宗教的理由から長袖や長ズボンを着用したいという要望があり、安全面との調整が重要な論点となっていた。「教員に事前に知らせることはしていない」という語りがあり、X中学校では、ムスリム生徒の人数も多いからこそ、教員に許可をとって行動をするというよりは、周りのムスリムの様子を見ながら、それに合わせて宗教的な慣習を行なっているということがわかる。

4-1-4 異性との距離に関連する要望

イスラームの教えに基づき、異性との身体的接触や近距離での関わりを避けたいという要望も見られた。体育や行事、グループ活動などで、可能な範囲で配慮してほしいという声が挙げられた。異性との距離に関しては、クルアーンで該当する章があるものの、ムスリム家庭によって大きく考えが異なるテーマと言えるだろう。特に今回インタビューをした両家庭が女子生徒を持つ家庭であるということからも、従来の研究では見られなかったこのカテゴリーが浮上したと言えるだろう。保護者の中にも、「絶対に接触がないように」と考える保護者はいなかったが、できる限り避けて欲しいという要望があった。対して、生徒からは異性との距離に関する語りが見られなかった点も、大変興味深い視点である。

4-1-5 授業の代替に関連する要望

音楽や体育、水泳、家庭科の調理実習など、一部の授業については、宗教的理由から参加が難しい場合がある。その際、レポート提出や見学など、代替的な方法によって学習評価を行うことへの理解が求められていた。実際にX中学校では、宗教的に参加が難しい一部の授業にはムスリム生徒が参加を免除され、見学をしているという語りも見られた。

水泳や家庭科の調理実習などに関しては、従来の研究でも十分に考察がされてきたカテゴリーであるが、本研究ではムスリムにとっての音楽の取り扱いに関してもイマームであるアフマドさんの知見を借り、考察を行った。アフマドさんによると、音楽そのものを一律に禁止しているわけではなく、不適切な内容を含む際、それを避けようとする人が多いのである。つまり、保護者が学校の授業でどんな音楽を取り扱って、どのような授業展開をしているのが未知であるが故に、それを拒絶しているということがわかった。

4-2 X中学校における宗教への配慮の事例

教員へのインタビューにおいて、X中学校が現在行なっている宗教への配慮に関して以下10の項目に関する語りが見られた。

カテゴリー	配慮内容
1	給食
	給食時、弁当の持参を許可／希望があった場合は配膳当番の免除

2	礼拝	昼休みに別室にて礼拝をすることを許可／パーテーションの設置を行い、周りの生徒から見られたくないという生徒の希望を尊重／金曜礼拝は、4限終了後に行くことを許可
3	服装	ヒジャブの着用、手足をカバーするスパッツ等の着用を許可
4	異性との距離	【座席】ムスリム女子生徒の周りは女子生徒を配置し対応 【介助】車椅子利用者であるムスリム女子生徒への対応は、基本的に女性の教員が行う
5	授業の代替	【体育】肌の露出の観点でムスリム女子生徒が水泳を欠席する際はレポートで対応 【音楽】合唱や音楽の授業への参加を強制しない 【家庭科】調理実習の際は、ムスリムの生徒は見学を許可
6	断食	ラマダーン期間中のお昼休みは図書室で過ごせるように調整／生徒の体調不良に気を配るよう教員同士で情報交換をする
7	宿泊行事	【食事】2泊以上の宿泊の際は、ムスリムのみ別のメニューで対応／1泊の際は、生徒自身が弁当やカップ麺を持参する事を許可 【寝床】大人数が同部屋になる場合は、ムスリム女子生徒のみ教員と同室を許可
8	部活動	生活デザイン部(家庭科部)では、ムスリムの女子生徒に配慮し、調理実習を行うという活動を廃止
9	学習・進路	来日してから3ヶ月間は「日本語初期教室」で日本語の学習を対応。(市全体の活動)／日適にて週3、4回取り出し授業を実施／高校受験用の作文や面接練習等も日適の際に行う
10	保護者対応	入学・編入前の説明会にて、通訳や翻訳の要不要や日適の説明を行う／修学旅行の納金なども個別で対応する

4-2-1 給食に関する配慮

X中学校では、ムスリム生徒の弁当持参を認める対応がなされていた。給食を食べないことが問題視されることはなく、教員間での情報共有が行われている場合には円滑な対応が実現していた。制度として明文化されているというより、現場での合意形成によって運用されていることが示された。また、B市では給食費が無料であることから、金銭的なトラブルも生じず、アレルギーのある生徒等も弁当を持参していることから対応に慣れている様子が見られた。

4-2-2 礼拝に関する配慮

礼拝については、空き教室や別室の活用など、可能な範囲での環境整備が行われていた。ただし授業時間中に礼拝時間を確保することは困難であり、主に休み時間や放課後が活用されていた。宗教的義務と学校時間割との調整の難しさが確認された。また、教員の中には、X中学校に赴任するまでは礼拝に関して知識が全くない状態であったが、赴任後に生徒との関わりの中で、宗教に関する知識を蓄えていったような様子も見られた。

4-2-3 服装に関する配慮

制服規定と宗教的要請の間で調整が必要とされ、安全面を考慮しながら長袖インナーやアームカバーの着用が認められていた。全面的な規則変更ではなく、代替案の提示という形で対応が行われている。服装について本インタビューにおいて唯一学校側が対応できなかった事例が見られた。制服の上から全身を覆うようなアバヤと呼ばれる黒色の洋服を着用したいという要望に対して学校のルールに則っていないという理由で受諾しなかったという。学校規則を維持しつつ個別対応を行う姿勢が読み取れる。さらに、服装規定は学校文化や統一性とも密接に関わっており、宗教的配慮のみを理由とした例外措置には慎重な姿勢が示されていた。安全面や活動のしやすさといった実務的観点も判断材料となっている。結果として、制度的な変更ではなく、現場判断による柔軟な範囲での対応が中心となっていた。宗教的自由と校則の均衡をいかに図るかが課題として浮かび上がっている。

4-2-4 異性との距離に関する配慮

体育や行事では男女別活動や配置の工夫が行われていたが、集団指導の性質上、すべての場面での徹底は難しい状況であった。対応は教員個人の判断や工夫に依拠している部分もあり、統一的基準が存在しているわけではないことが示された。また、思春期にある生徒同士の関係性にも配慮が必要であり、宗教的背景だけでなく発達段階も踏まえた対応が求められている。学校行事やグループ活動では完全な分離が現実的でない場面も多い。そのため、相互理解を前提とした説明や話し合いが重視されていた。宗教的規範と学校教育の集団性との調整が継続的課題となっている。

4-2-5 授業の代替に関する配慮

音楽や体育、水泳などでは、見学やレポート提出による評価が行われていた。前例がある場合は比較的円滑に対応される一方、評価方法や成績への反映について教員が判断に迷う場面も確認された。制度的整備の不足が課題として浮かび上がっている。

特に実技科目では、到達目標との整合性をどのように確保するかが問題となる。代替課題が本来の学習内容と同等の評価に値するかについて明確な基準は示されていない。そのため、教員間で評価のばらつきが生じる可能性も指摘される。宗教的理由による不参加を前提とした評価基準の整備が求められる。

4-2-6 断食に関する配慮

ラマダーン期間中は体調への配慮が重視され、体育の負荷軽減や無理をさせない対応が取られていた。断食の実践度には個人差があるため、一律対応ではなく状況に応じた調整が行われている。健康管理と宗教実践の両立が中心的課題となっていた。

特に夏季に断食期間が重なる場合には、熱中症リスクへの懸念が強まる。養護教諭との連携やこまめな声かけが重要な役割を果たしていた。一方で、宗教実践への過度な介入にならないよう慎重な姿勢も求められる。生徒本人の意思を尊重しつつ、安全確保を図る対応が模索されていた。

4-2-7 宿泊行事

宿泊行事においては、食事内容や入浴、就寝環境などに配慮が求められる場面があった。可能な範囲で調整が行われているものの、集団生活を前提とする行事では個別対応の限界も存在している。事前の保護者との相談が重要な役割を果たしていた。

特に入浴や就寝時の空間共有に関しては、宗教的価値観との調整が必要とされた。旅行先施設の設定条件によっては柔軟な対応が難しい場合もある。そのため、事前説明や代替案の提示がトラブル防止につながっていた。学校外での活動ほど、事前準備の重要性が高まることが示唆される。

4-2-8 部活動

部活動では、活動時間や服装、安全面との調整が課題となっていた。宗教的慣習を守りながら参加するため、顧問の理解や柔軟な対応が求められていた。制度というより、担当教員の裁量によって支えられている側面が示された。

特に大会参加や対外試合では、規定との整合性が問題となることがある。活動時間が礼拝時間と重なる場合の調整も課題となっていた。顧問の宗教理解の程度によって対応の幅が左右される現状も見られる。組織的な指針の整備が今後の課題として考えられる。

4-2-9 学習・進路

宗教的理由による授業不参加が、成績評価や内申書へ影響する可能性が懸念されていた。評価制度は宗教的多様性を前提として設計されていないため、教員が個別に判断する状況が見られた。進路に関わる重要な問題であり、制度的検討の必要性が示唆されている。

特に高校受験を見据えた内申点への影響は、生徒・保護者双方にとって重大な関心事である。公平性の確保と合理的配慮の実施とのバランスが問われている。現場対応だけでは限界があり、教育委員会レベルでの検討も必要と考えられる。宗教的多様性を前提とした評価制度の再考が課題となる。

4-2-10 保護者対応

宗教的配慮は、保護者との対話を通じて決定されることが多かった。学校全体で共有される場合もあるが、教員個人の判断に依存する側面も存在している。信頼関係の構築が円滑な配慮実施の前提となっていることが示された。

保護者側も日本の学校制度に不慣れな場合があり、相互理解には時間を要することがある。通訳や外部支援者の存在が有効に機能する場面も見られた。宗教的要望が一方的な要求と受け取られないよう、丁寧な説明が重視されている。継続的な対話の積み重ねが安定した対応につながっている。

第5章 考察

本研究は、公立中学校におけるムスリム生徒への合理的配慮に関する実態や課題を明らかにすることを目的として、ムスリム生徒・保護者、教員、イマームへのインタビュー調査を行い、学校現場での対応や課題について分析を行なった。その結果、X中学校では、従来

の研究でも指摘されてきた給食や礼拝、断食への対応に加え、異性との距離や授業の代替など、ムスリム生徒全員に一律に当てはまる配慮ではなく、個々の生徒の状況に応じた配慮、すなわち合理的配慮が実践されていることが明らかとなった。

一方で、これらの対応の多くは学校全体の制度として確立されているわけではなく、教員個人の理解や経験、判断によって支えられていることも確認された。つまり、合理的配慮の実践は、「制度」によって一律に提供されるものというよりも、生徒や保護者と教員との「関係性」に根ざして成り立っているといえる。本章では、リサーチクエスチョンごとに得られた結果を整理し、それぞれについて考察を行う。

5-1 公立中学校に通うムスリム生徒・保護者が学校に要求することはどのようなものか。また宗教や文化との関わりはどのようなものか

ムスリム生徒および保護者へのインタビューから、学校に対する要望として5つの項目が抽出された。このうち、①給食、②礼拝、③服装の3項目については、クルアーンやハディースにおいて比較的明確な規定や指針が示されており、イスラームにおける宗教的实践に直接関わる内容である。また、学校生活の中で日常的・継続的に生じる課題であることから、従来の研究においても多く取り上げられてきた。X中学校では、弁当持参の許可、給食当番の免除、昼休みの礼拝場所の確保、ヒジャブや長袖・長ズボンの着用を認めるといった対応が行われていることが確認された。

一方で、④異性との距離、⑤授業の代替に関する要望は、個人差が大きい項目であることから、従来の研究では十分に扱われてこなかった。本研究では、これらの点が実際の学校生活の中で配慮の対象となっていることが明らかとなり、新たな知見を示す結果となった。

宗教や文化との関わりについて見ると、ムスリム生徒および保護者は、基本的にはクルアーンやハディースといったイスラームの聖典に基づいた考えを持ち、宗教実践を行っていることが確認された。しかし、④異性との距離、⑤授業の代替に関しては、聖典において明確なルールや統一的な解釈が示されていないため、各家庭が個別に判断しており、その許容範囲には違いが見られた。このような個人差や家庭差が生じる背景として、ムスリム家庭の出身国や各家庭の文化が根付いていると考えられる。今回インタビューをした2つの家庭は双方ともスリランカ出身であり、男女の距離感に関する語りや授業の代替に関するインタビューの中で、「スリランカではそうではなかった」「スリランカではこのようにしていた」といった語りが見られた。これらの語りから、地域ごとの宗教に関連した文化や慣習が、宗教実践のあり方に影響を与えていることがうかがえた。反対に、同じ地域出身であっても礼拝に関する語りでは、両家庭から異なる意見が聞かれ、地域が同じでも家庭によって宗教のあり方が変わるということも同時にわかった。X中学校に通うムスリム生徒や保護者は、宗教という共通の枠組みの中で、宗教的規範に加え、地域や家庭の文化を反映させた独自の考えを持っており、それが学校に対する要望の多様性につながっていると考えられる。

5-2 公立中学校における宗教への配慮に関する事例（リスト）はどのようなものか。

X中学校において実際に行われている配慮は、ムスリム生徒や保護者から示された5つの要望に加え、⑥断食（断食月における体育の見学の許可等）、⑦宿泊行事（食事や入浴への配慮等）、⑧部活動（食品を扱う部活動での配慮等）、⑨学習・進路（日適での面接練習等）、

⑩保護者対応（懇談会時の通訳の配置等）といった項目にも及んでおり、ムスリム生徒への対応が学校生活のさまざまな場面に広がっていることが明らかとなった。

これらの結果から、X中学校におけるムスリム生徒への対応には、いくつかの特徴が見られる。第1に、教員個人の経験が配慮の在り方に大きく影響している点である。⑥～⑩の項目は、インタビューにおいて直接的な要望としては示されていないが、教員がこれまでの経験を踏まえ、「ムスリムの生徒には必要な配慮」として自然に対応している様子が見受けられた。これは教員がこれまでにムスリム生徒と関わる中で得た経験が蓄積され、現在の配慮につながっているためであると考えられる。

第2に、これらの配慮の多くが、学校として明確な制度に基づいて行われているのではなく、教員一人ひとりの判断に委ねられている点である。その背景には、ムスリム生徒の宗教実践が家庭や個人によって異なり、画一的な対応が必ずしも適切とはいえないという現状がある。教員は、生徒や保護者とのやり取りを重ねながら、その都度「どこまでが必要な配慮なのか」を考え、対応していた。このような個人裁量に基づく対応は、生徒一人ひとりの状況に応じた柔軟な配慮を可能にするという点で、合理的配慮の理念と親和性が高い。一方で、教員の宗教に関する理解や経験の差によって、対応のしやすさや判断に迷いが生じる場面があることも明らかとなった。特に、異性との距離や音楽に対する価値観など、ムスリムの中でも解釈や実践に幅がある事柄については、教員がどのように対応すべきか悩む様子が見られた。

さらに、X中学校における配慮の実践を分析した結果、学校の対応体制の在り方と配慮が及ぼす影響範囲の違いが、教員の負担感や対応上の困難に大きく関係していることが明らかとなった。そこで本研究では、教員の語りをもとに、配慮の実践状況を「学校の対応体制」と「配慮の影響範囲」という2つの観点から整理し、図1を作成した。

図1 学校の対応体制と配慮の影響範囲

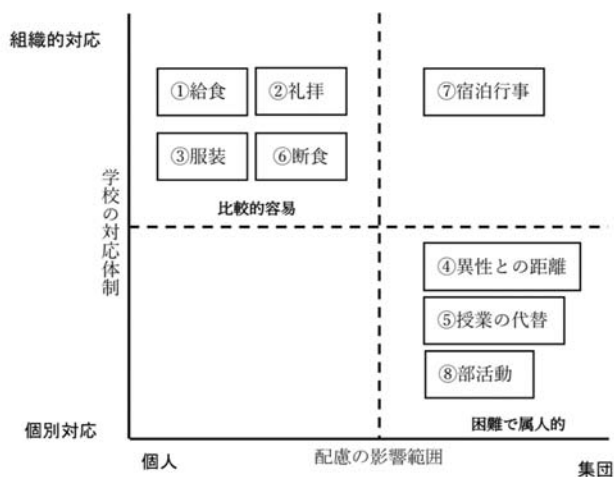


図1は、縦軸に学校の対応体制（上方を「組織的対応」、下方を「個別対応」）、横軸に配慮の影響範囲（左を「個人」、右を「集団」）を設定し、各配慮項目を位置づけたものである。教員の語りをもとに、各項目について「比較的実践しやすいと認識されている配慮」と「対応に戸惑いが生じやすい配慮」を整理したところ、両者の差異には、配慮が個人の営みに関わるものか、あるいは学校生活における集団的な営みに関わるものかという点が大きく影

響していることが示された。

①給食、②礼拝、③服装、⑥断食に関しては、配慮の対象が主にムスリム生徒本人に限定されており、配慮が及ぼす影響の範囲も概ね生徒およびその保護者にとどまる。そのため、学校全体への影響が比較的少なく、教員にとっては対応の見通しを立てやすい配慮として認識されていた。これらの項目は、イスラームに関する基本的な知識として共有されている場合も多く、「必要な配慮」として理解されやすいことが、実践のしやすさにつながっていると考えられる。図1に示したとおり、これらの配慮は「影響範囲が個人に近く、かつ組織的対応がなされている領域」に位置づけられる。

一方で、④異性との距離、⑤授業の代替、⑦宿泊行事、⑧部活動に関しては、学校生活における集団的な営みの中で調整が求められる配慮であり、個人単位の対応に比べて検討すべき要素が多い。その中でも、特に⑤授業の代替は成績評価を伴うため、教育の公平性や他の生徒への影響を考慮する必要があり、教員の戸惑いや負担感につながりやすい項目であることが示された。これらの配慮は、図1において「影響範囲が集団に及び、かつ個別対応がなされている領域」に位置づけられている。

ここで注目すべき点は、教員が困難を感じやすい配慮ほど、学校としての明確な方針が示されておらず、個々の教員の判断に委ねられている傾向が見られた点である。①給食、②礼拝、③服装、⑥断食といった比較的实践しやすい配慮については管理職を含む学校全体の方針が示された上で、組織的な対応が行われていた。⑦宿泊行事は、学校生活における集団的な営みに関わる配慮であるにもかかわらず、学校全体としての方針が示され、比較的組織的な対応がなされていた点が特徴的である。

一方で、④異性との距離や⑤授業の代替といった、より集団的な調整を要する配慮については、本来、学校全体での慎重な議論や共通理解が求められるにもかかわらず、現時点では個々の教員の裁量に委ねられている実態が明らかとなった。

これらの結果を踏まえると、X中学校では、宗教への配慮が単なる「特別扱い」としてではなく、学校生活を送る上での「当たり前の調整」として受け止められている点も重要である。教員は、ムスリム生徒を「宗教的に特別な存在」としてではなく、「個性を持つ一人の生徒」として捉え、他の生徒と同様に公平に接しようとする姿勢を示していた。座席を希望制にすることや、学校のルールの範囲内で服装の調整を行うといった実践は、宗教的多様性を個人差の1つとして受け止める基盤を形成しており、多文化共生教育の実践につながっているといえる。そして、合理的配慮は、制度やマニュアルによって一方的に提供されるものではなく、教員と生徒・保護者との相互理解に基づく関係性の中で形成されるものである。教員が実践を通して経験を積み、学びを重ねることが、合理的配慮を持続的に発展させるうえで不可欠と考えられる。

第6章 おわりに

本研究では、公立中学校におけるムスリム生徒への宗教に関する配慮の実態を明らかにした。その結果、X中学校においては、宗教に関する配慮が特別な制度として整備されているというよりも、教員が日常の生徒指導の延長として柔軟に調整している実態が確認された。教員はそれを「特別な対応」としてではなく、「一人の生徒との関わり」として捉え、

迷いながらも対話を重ねる中で実践を積み上げていた。

このような実践は、個別性を尊重するという点で大きな意義を持つ。しかし同時に、本研究で語られた内容からは、対応の多くが教員個人の判断や経験に依拠していることも明らかになった。柔軟性という強みの裏側には、制度的な共有や継承の仕組みが十分とは言えないという課題も示唆される。

したがって、宗教に関する配慮を特定の教員の努力や善意に委ね続けることは、長期的には持続可能とは言い難い。今後は、宗教的多様性に関する研修の充実が必要である。その際、抽象的理念にとどまらず、具体的事例を共有するガイドブックの作成や、ムスリム保護者に対する入学時アンケートの活用など、教員の負担感を軽減しつつ実践を支える仕組みを整備することが有効であると考えられる。

また、本研究の結果からは、学校と保護者との相互理解の重要性も浮かび上がった。配慮は学校側のみが担うものではなく、保護者に対しても日本の学校制度や教育評価に関する理解を深める機会を設けることが求められる。双方が調整を重ねる関係性を築くことが、安定的な実践につながるだろう。

本研究は一地域・一校の事例研究であり、結果の一般化には限界がある。しかし、現場で実際に語られた教員の実践と葛藤を丁寧に記述した点に意義がある。今後は地域を変えた比較研究や、生徒・保護者の出身地域を広げた研究を行うことで、宗教に関する配慮の在り方の共通点と差異をさらに明らかにする必要がある。

さらに、学級集団の中で配慮がどのように受け止められているのか、配慮が「特別扱い」とならないための工夫についても検討が求められる。宗教に関する配慮は固定化された完成形を持つものではなく、社会の変化とともに継続的に考え続ける課題である。本研究の見解が、その議論の一助となることを期待したい。

<主要参考文献>

- 愛知県HP (2025)「愛知県の市町村における外国人住民数の状況」(2026年1月9日参照).
- 井筒俊彦 (1981)『コーラン (上・中・下)』, 岩波書店.
- 大橋充人 (2021)『在日ムスリムの声を聴く一本当に必要な“配慮”とは何か』, 晃洋書房.
- 川島聡・飯野由里子・西倉実希 (2016)『合理的配慮—対話を聞く、対話が拓く—』, 有斐閣, pp. 15-20, p201.
- 厚生労働省 (2023)『事業主が講ずべき障害者差別の禁止及び合理的配慮の提供に関する指針 (改正)』.
- 小島祥美 (2015)「特別の教育課程導入と外国人児童生徒の教育」, 『移民政策学会移民政策研究』, 第7号, pp. 56-69.
- 小杉奏 (2019)『ムハンマドの言葉—ハディース—』, 岩波文庫.
- 清水陸美 (2004)「学校現場における教育社会学者の臨床的役割の可能性を探る—ニューカマーを支援する学校文化変革の試みを手掛かりとして—」, 『教育社会学会教育社会学研究』, 第74集, pp. 111-125.
- 清水陸美 (2006)「ニューカマーの子供の青年期—日本の学校と職場における困難さのいくつか—」, 『日本教育学会教育学研究』, 第73巻, 第4号, pp. 135-146.
- 清水陸美 (2024)『子ども若者の権利と政策 3 子ども若者の権利と学び・学校』, 明石書店,

pp. 81-101.

出入国在留管理庁 (2025) HP (2025年12月31日参照).

セイフェッティン・ヤズジュ(1990)『イスラームの基本知識』, トルコ政府宗務庁.

店田廣文 (2025)「日本のムスリム人口2024年」, 『Institute for Multi-ethnic and Multi-generational Societies』 No. 28.

趙樹娟 (2024)「外国人児童に対する合理的配慮に関する研究—散在地域の公立小学校を事例に—」, 『山口大学大学院東アジア研究科博士課程 Journal of East Asian Studies』 第22号, pp. 46-68.

内閣府(2023)『障害を理由とする差別の解消の推進に関する対応指針(令和6年施行対応)』.

長沢栄治・嶺崎寛子 (2024)『日本に暮らすムスリム』, 明石書店.

日本ムスリム協会(1982)『聖クルアーン』, 宗教法人日本ムスリム協会.

日本ムスリム協会(1987)『日訳サヒーフムスリム(第1~3巻)』, 宗教法人日本ムスリム協会.

服部美奈 (2006)「在日インドネシア人ムスリム児童の宗教的価値形成—名古屋市における自助教育活動の事例から—」, 『神田外国語大学異文化コミュニケーション研究』 第19号, pp. 1-22.

服部美奈・内田直義・千田沙也加・中島悠介・見原礼子・松本麻人 (2025)『日本で暮らすムスリムの子どもたちの教育—イスラームを学ぶ・生きる・継承する』,

平林ルミ・飯野由里子 (2023)「学校における合理的配慮の理解と課題」, 『東京大学大学院教育学研究科附属バリアフリー教育開発研究センター活動報告』, 第7巻, pp. 20-34.

松井理恵 (2017)「滞日ムスリム児童の教育支援に関する研究—東広島市A小学校での調査から—」, 『広島大学大学院国際協力研究科研究論文』, pp. 14-25.

松井理恵 (2019)「滞日ムスリム児童のエスノグラフィー—A小学校における宗教的配慮への取り組みとムスリム児童の学校生活—」, 『国際理解教育・日本国際理解教育学会編』, 第25号, pp. 13-23.

宮城県国際化協会HP (2021)『教育現場におけるイスラム圏児童・生徒の受入に関する事例集』 (2025年8月12日参照).

文部科学省 (2021)『障害のある児童生徒への教育的支援に関するガイドライン(改訂版)』 (2025年12月27日参照).

文部科学省 (2022)『高等教育機関における障害のある学生の修学支援ガイドライン』 (2025年12月27日参照).

文部科学省総合政策局 男女共同参画共生社会学習・安全課 (2019)『外国人児童生徒の受け入れ手引 改訂版』, 明石書店.

文部科学省総合教育政策局 国際教育課 (2025)「外国人児童生徒等教育の現状と課題」 (2025年12月27日参照).

渡邊由紀夫 (2022)「日本の高校におけるムスリム家庭の生徒への理解と教育的課題—宗教的配慮を要する生徒との共生—」, 『国際・都市社会文化研究』.

(本学大学院国際コミュニケーション研究科 院生)

日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」に関する比較研究

孫芸源^{※1} 大橋保明^{※2}

第1章 はじめに

1980年代以降の日本が直面した「教育危機」と、現代中国の「内卷（過当競争）」は、生徒の心身の健康や家庭の経済的負担をめぐり、教育のあり方を問い直す課題として認識されてきた。日本が実施した「ゆとり教育」と中国が現在推進している「双減政策」は、いずれも教育負担の軽減を通じて教育制度の見直しを図る大規模な改革である。

本研究は、両政策を比較し、その共通点と相違点を明らかにした上で、日本の経験が中国の教育改革に与える示唆を検討することを目的とする。第2章で日本の「ゆとり教育」の導入背景、理念、政策内容を整理し、第3章で2021年に導入された中国の「双減政策」の背景要因、主な規制内容、施行後の影響と課題を概観する。第4章では両政策を目的、手段、結果の観点から比較し、日本の経験を踏まえた検討を行う。第5章で全体を総括する。

第2章 日本の「ゆとり教育」

「ゆとり教育」は、教育政策を端的に表す理念として1990年代以降広く知られるようになった用語であるが、学習指導要領において教育理念として公式に定義づけられてきたわけではない。しかし、文部科学省の担当者としてメディアにも登場した寺脇研や教育関係者、報道機関によって、教育政策をめぐる議論の中で広く用いられてきた概念である（鈴木2012）。

広義には、「ゆとり教育」とは、日本において1980年代以降、経験主義的な教育観と新自由主義的な社会的背景のもとで進められた一連の教育政策・改革を指し、学校教育の在り方を見直しつつ学習負担を軽減し、児童生徒の「生きる力」の育成を目的とするものである。これに対し、狭義には、1998年改訂版『学習指導要領』に基づく具体的な施策を指し、知識量の習得を重視する詰め込み型教育の修正を目的として、小・中学校の授業時数と教育内容の削減が行われ、児童生徒によりゆとりのある学習環境を提供し、あわせて思考力や批判的思考力の育成を重視した点に特徴がある（藤原2002）。本章では、日本の戦後教育史において大きな転換点となった「ゆとり教育」の導入背景と理念等を検討する。

2.1. 日本の「ゆとり教育」の背景と目的

戦後日本の教育は、GHQ主導の改革を出発点とし、日本国憲法・教育基本法・学校教育法などの整備を通じて、教育の民主化、6・3・3・4制、義務教育といった基本原則が確立され、戦後教育制度の基本枠組みが形成された。1950年代に入ると経済復興が進み、工業技術の革新や生産性向上を背景に、専門的知識を備えた人材の大量育成が国家的課題となった。さらに、ソ連による人工衛星「スプートニク1号」の打ち上げ成功と米国の失敗に端を発する「スプートニク・ショック」を契機に、米国では科学研究と教育への投資が拡大した。こうした国際環境の変化を受け、日本においても授業内容の知識量が増大し、学習難度が引き上げられていった（李2013）。その結果、日本の教育は基礎学力と科学技術教育を重視する体系

へと転換し、1960-1970年代にかけて経験主義的教育から系統的教育、さらに詰め込み教育へと変遷した。

しかし、詰め込み教育は速い授業進度により、多くの生徒が授業についていけない状況を生み（全国教育研究所連盟1971）、学校現場では、小学校・中学校・高等学校において授業内容を消化できる生徒の割合がそれぞれ70%、50%、30%にとどまるとされる「七五三」現象が語られた。知識暗記を重視する教育は、創造力の欠如や理解の浅さを招き、過密な教科内容や「新幹線授業」と称される速い授業進度により落ちこぼれを増やしたとも指摘される

（高田1966）。加えて、不登校・欠席の増加、校内暴力や非行、自殺など深刻な社会問題も報告されている（岩間ほか2016）。さらに、高等学校進学率の上昇は受験競争を激化させ、塾などの校外教育産業を拡大させた。教育をめぐる競争の過熱は児童生徒の心理的負担を高め、試験後に忘却される「剥落学力」が問題視された（文部科学省2011）。こうした問題意識は1970年代にピークを迎え、「ゆとり教育」の原点は詰め込み教育批判にあるとされる（寺脇2001）。同時期には、日本教職員組合（日教組）が「ゆとりある学校」を提起した（櫻井2003）。

1984年、第2次中曽根内閣の下で臨時教育審議会（臨教審）が設置され、「個性重視の原則」「生涯学習体系への移行」「国際化・情報化への対応」などを柱とする答申がまとめられ、教育の自由化や個性尊重、生涯学習の推進、国際化・情報化への対応を改革の基本方向として示した（文部科学省1992）。この転換は、当時西欧諸国で広がっていた新自由主義的な思想潮流の影響に加え、経済成長や産業構造の高度化、日本社会における学習観の変化を背景に、画一的教育から差異化・多様化を志向する教育への要請が高まったことにも起因していたとされる（謝2019）。

こうした流れを受け、1989年には文部省が改訂版の学習指導要領を告示し、教育の重点を従来の知識習得中心型から、児童生徒の個性の伸長、学習意欲の喚起、社会の変化に主体的に適応する力の育成へと移行させ、思考力・判断力・表現力の育成が重要な目標として位置づけられ、学習者主体の学びを重視する教育理念が制度上も明示されたのである（文部科学省1989）。これら一連の教育理念は、次第に「新学力観」として整理・統合されていった。

さらに、校内暴力や不登校等を背景に、1996年の中央教育審議会第1次答申は全人的な「生きる力」の育成を提起した（中央教育審議会1996）。この理念は教育課程審議会に引き継がれ、総合的な学習の時間の導入などに反映された。1998年、小渕内閣下で新学力観として「生きる力」を重視し、完全学校週5日制の実施とともに学習内容や授業時間を削減する、「ゆとり教育」をスローガンとする学習指導要領が成立した。社会の情報化の進展に対応できる人材育成の必要性を背景に、教育課程の軽量化と内容の再構成を通じて学習の質向上が図られ、「ゆとり教育」は制度として段階的に実施された。

その後、「ゆとり教育」は学力低下論争を招き、2001年には遠山文部科学大臣が緊急アピール「学びのすすめ」を発表し、「確かな学力」の概念が提示された。2002年度に小中学校、2003年度に高等学校で新学習指導要領が施行された。学習内容削減により教科書の薄型化と並行し、「生きる力」への転換重視、総合的な学習の時間をはじめとして各科目で「調べ学

習」など思考力を付けることを目指した学習内容が多く盛り込まれた。教科書では実験、観察、調査、討論等を取り入れ、受け身の学習から能動・発信型の学習への転換が図られた。

他方、PISA（OECD生徒の学習到達度調査）などの国際学力テストで順位を落としたことなどから学力低下が指摘され、批判が強まった。日本の児童生徒は、2003年および2006年に実施されたPISA（OECD生徒の学習到達度調査）において、学力水準の顕著な低下を示した。PISAは、経済協力開発機構（OECD）が実施する国際的な学力調査であり、読解力、数学的リテラシー、科学的リテラシーといった基礎的能力を測定することを目的としている。日本は2000年に初めてPISAに参加し、その際には、読解力で第8位、数学的リテラシーで第1位、科学的リテラシーで第2位という高い成績を収めたものの、2003年に読解力が第14位、数学的リテラシーが第6位へと順位を下げ、2006年に読解力が第15位、数学的リテラシーが第10位、科学的リテラシーも第7位へと低下し、日本社会に大きな衝撃を与え、学力低下に対する懸念が急速に高まった。これが「ゆとり教育」がその要因であるとの見方が広がり、議論を活発化させた。

2006年9月に安倍晋三内閣が発足すると、首相官邸直属の教育再生会議（内閣府設置会議）が設置され、初めてゆとり教育の授業時間が問題視された。2008年には学習内容を拡充した新学習指導要領案が告示され、2011-2013年に完全実施された。この改訂は、いわゆる「脱ゆとり教育」へと転じた（樊2016）。

2.2. 具体的な政策措置

ゆとり教育の適用対象は小学校・中学校・高等学校に及ぶが、その影響が特に大きく現れたのは小・中学校であった。この期間、文部省は前述の教育理念と目標を実現するため、複数の制度的措置を講じた。

まず、主要教科の授業時数の削減が挙げられる。表1と表2に示されるように、ゆとり教育導入前後では、小学校と中学校の主要教科の授業時数に明確な変化がみられる。1977年以降、年間総授業時数は段階的に減少し、とりわけ1998年改訂の学習指導要領では大幅な削減が行われた。

表 1 学習指導要領における小学校の学年別授業時数の変遷

単位時間 (45分)	学年	昭和33年 1958年	昭和43年 1968年	昭和52年 1977年	平成元年 1989年	平成10年 1998年
小学校	第1学年	816	816	850	850	782
	第2学年	875	875	910	910	840
	第3学年	945	945	980	980	910
	第4学年	1015	1015	1015	1015	945
	第5学年	1085	1085	1015	1015	945
	第6学年	1085	1085	1015	1015	945
	総計	5821	5821	5785	5785	5367

資料出所：文部科学省「授業時数の変遷」

表 2 学習指導要領における中学校の学年別授業時数の変遷

単位時間 (50分)	学年	昭和33年 1958年	昭和44年 1969年	昭和52年 1977年	平成元年 1989年	平成10年 1998年
中 学 校	第1学年	1120	1190	1050	1050	980
	第2学年	1120	1190	1050	1050	980
	第3学年	1120	1155	1050	1050	980
	総計	3360	3535	3150	3150	2940

資料出所：文部科学省「授業時数の変遷」

また、授業時数削減と並行して学校週五日制（週休二日制）が導入され、1992年以降、多くの公立小・中学校で毎月第2土曜日が休業日となり、1995年からは第4土曜日も休業日とされた。さらに1996年に中央教育審議会が完全学校週五日制の実施を提言し、この方針は1998年改訂の学習指導要領に反映され、2002年には全国の公立学校で正式に実施された（文部科学省2009）。

一方、詰め込み教育は本質的に受動的な教育形態であり、教育を目的ではなく手段として捉える発想に基づく。この教育モデルでは学習が外発的動機に依存しやすく、児童生徒の学習意欲は高まりにくいと指摘されている（山内・原2006）。これに対し、ゆとり教育は児童生徒の主体性を高め、個性や総合的能力を育成し、「全人的な存在」としての成長を目標とした点に特徴がある。

この理念を具体化するため、文部省は確保された時間を活用し、教科知識の教授にとどまらない新たな学習枠組みを創設した。1998年改訂の学習指導要領では、週当たり2-3時間程度の総合的な学習の時間が制度化され、特定の教科書や内容に拘束されない学習活動が導入された。この時間では、児童生徒が学際的・総合的な課題を主体的に設定し、討議や発表、校外での体験学習、講師による講演等を通じて、課題を解決する能力の育成が目指された（教育課程審議会1998）。

これらの学習課題には、国際理解、自然、社会福祉など、児童生徒の日常生活や社会に関わる領域を幅広く含まれた。総合的な学習の時間は、グローバル化や情報化の進展に伴い、間接的な体験が児童生徒の知識獲得の主要な手段となりつつある状況を補完するとともに、従来の教科教育が知識や問題を「傍観者的視点」から扱ってきた傾向の是正を意図したものである（李2019）。

さらに、通常の教科においても知識の一方的な伝達に偏る指導からの転換が図られ、調査・発表・討議などの学習活動が授業に取り入れられた。児童生徒の体験を重視した問題解決型の指導方法が採用され、学習過程における児童生徒の主体的役割が明確化された（呉・趙2018）。

表 3 ゆとり教育前とゆとり教育の教科別標準授業時数の変化（小学校）

教科	ゆとり教育前 1989年	ゆとり教育 1998年
国語	1601	1377
社会	420	345
算数	1011	869
理科	420	350
生活	207	207
音楽	418	358
図画工作	418	358
家庭	140	115
体育	627	540
道徳	209	209
特別活動	314	209
総合的な学習の時間	0	430
総計	5785	5367

資料出所：国立国会図書館「授業時数の変遷」

表 4 ゆとり教育前とゆとり教育の教科別標準授業時数の変化（中学校）

教科	ゆとり教育前 1989年	ゆとり教育 1998年
国語	455	350
社会	350 - 385	295
数学	385	315
理科	315 - 350	290
音楽	140 - 175	115
美術	140 - 175	115
保健体育	315 - 350	270
技術家庭	210 - 245	175
外国語	(315 - 420) ※1	315
道徳	105	105
特別活動	105～210	105
選択教科等	350 - 630 ※2	155 - 280 ※3
総合的な学習の時間	0	210 - 335
総計	3150	2940

※1. ゆとり教育前の外国語は選択科目に含まれ、各学年105～140を標準としている。

※2. 外国語以外の教科を35の範囲内となっている。

※3. 各教科70（第一学年は30）の範囲内となっている。

資料出所：国立国会図書館「授業時数の変遷」

また、教育内容・方法の転換と並行して評価の見直しも進み、「絶対評価」が導入された。これは児童生徒間の相対的比較を緩和し、「他者との比較」ではなく「自己との比較」を重視する評価観に基づくものである。各児童生徒に到達目標を設定し、その達成度を評価基準に個々の成長過程に着目することを意図した。試験成績中心の評価から、課題への取り組みや学習態度、学習意欲等を含む多面的評価への移行が図られた。

2.3. 日本の「ゆとり教育」がもたらした成果と課題

2.3.1 日本の「ゆとり教育」がもたらした成果

第一に、詰め込み教育からの転換を促した点である。詰め込み教育は学習を強制的なものとし、児童生徒の思考を制約する側面を有していた。これに対し、「ゆとり教育」は自主的学習や主体的思考の機会を拡充し、多様な生活体験を通じた学びを重視することで、受験競争に起因する過度な学習負担や義務教育段階における教育競争を一定程度緩和し、その弊害の是正を試みた。

第二に、「個性化教育」を明確に打ち出した点である。「ゆとり教育」は知識偏重の教育内容を削減し、授業時数を減らすとともに、「総合的な学習」を推進した。児童生徒の能力や適性、興味関心に応じた教育を通じて学習過程の自由度と柔軟性を高め、創造的思考の育成を図った。また、進学志向を持たない生徒や教科書中心の学習に適応しにくい生徒にも劣等感の軽減や自己の強みを見いだす機会を提供し、達成感や自己肯定感を得る可能性を広げた。

第三に、その後の教育改革に向けた基盤を形成した点である。教育は時代ごとに異なる役割を担うため、政策改革にはいわゆる「振り子現象」が生じやすい。「ゆとり教育」は詰め込み型教育の問題に対応し、児童生徒中心の教育理念を推進した点で当時の社会的要請に適合していた。その後、「学力低下」への懸念から「脱ゆとり」への転換が進められたことも、基礎教育改革に新たな試みを促す契機となった。

2.3.2 日本の「ゆとり教育」が抱えた課題

第一に、社会階層間の格差拡大である。個性尊重や個別的発達を重視する政策は家庭の文化資本や社会資本の差異を顕在化させた。学校週五日制の導入により在校時間が短縮され、校外での体験学習が期待されたものの、経済的余裕のある家庭では自然体験や社会体験ではなく、塾や予備校への通学を選択する傾向が強まった。加えて、「ゆとり教育」は主として公立学校を対象に実施され、私立学校は進学重視の方針の下で学習指導要領への対応を限定的にとどめた。この結果、私立学校や校外教育機関の拡大を通じて、教育資源の獲得格差が拡大した。一方、中産階級以下の家庭では学校外の学習機会が限られ、学習意欲の低下を招く事例もみられ、教育の平等化を志向した政策とは逆に教育格差を拡大させる結果となった（沈2018）。

第二に、学習成果の偏りと学力低下の問題である。「ゆとり教育」は、授業時数の削減、必修内容の縮小、選択科目の拡充などを通じて、学習の自主性や主体性を重視したが、多くの児童生徒はその自由時間を主体的学習ではなく、テレビやゲームに費やした。その結果、基礎的知識や基本技能の定着が不十分となり、学力低下が指摘されるようになった。1998年改

訂の学習指導要領における「総合的な学習の時間」は探究力の育成を意図したものであったが、必修教科の内容や時数を削減する一方で、教材や評価基準の整備不足により、学校現場での運用に混乱を生じさせた。創造性や主体性の育成は基礎的知識と技能の確実な習得を前提とするものであり、基礎力の弱体化が学力低下につながったと考えられる（山田2013）。

第三に、教学評価の主観化である。従来、日本の教育評価は試験成績を中心とする比較的客観的な基準に基づいており、学習到達度を把握しやすい構造であった。しかし、「ゆとり教育」および「新学力観」の導入により、学習意欲や興味関心、課題発見・解決能力などが評価対象に加わり、評価基準は複雑化・主観化した。地域や学校間の教育条件の差異も評価のばらつきを拡大させ、統一的な評価基準の欠如が評価の科学性・客観性・公平性の確保を困難にし、教員および児童生徒双方の学習意欲に影響を及ぼし、授業の質の低下を招く要因となった（劉2004；李2022）。

第3章 中国「双減政策」の概要

2021年7月24日に、中国共産党中央弁公庁・国務院弁公庁は「关于进一步減輕義務教育階段学生作業負担和校外培訓負擔的意見（義務教育段階の学生の宿題の負担、及び学校外教育の負担をより軽減することに関する意見）」を公表した（以下「双減政策」と省略する）。本政策は、学習塾への規制と宿題軽減を柱とし、学生と保護者の負担軽減を目的としている。

同年8月以降、教育部は本政策の実施を教育督導工程（監督指導プロジェクト）の最優先事項に位置づけ、関連施策の強化と制度整備を進めてきた。政策の実施は学校現場のみならず、学習塾をはじめとする教育産業にも大きな影響を及ぼしている。

また、中国国家語言資源監測与研究中心の調査によれば、「双減」は主要メディアの流行語・ネット上の注目語の上位に入り、当事者層を越えて社会的関心の高さが確認される。このように、「双減政策」は広範な影響力を有する政策として認識され、その実施をめぐる議論も活発化している。日本でも、中国の「双減政策」が注目される。日本のマスコミの報道から見ると、一般大衆に理解できるように、「双減」という言葉をテーマとして使うことが少ないが、「双減政策」の中身を読み取り、「中国版ゆとり教育」、「学習塾規制」、「宿題、学習塾禁止令」などを使う傾向がある（韓2022）。

3.1 「双減政策」の背景

「双減政策」の公表当日、教育部は記者会見において、導入背景を説明した。従来、義務教育段階における児童生徒の宿題負担や学校外教育の負担軽減を目的とする政策は一定の成果を上げてきた一方、小中学生の学習負担は依然として大きく、教育分野における短期的・功利的な志向が義務教育の深刻な課題であるとした。具体的には、宿題量の多さや制度の不備、学習塾への過度な依存、学年や発達段階を超えた先取り学習、教育費の高騰、教育の資本化に伴うリスク、さらには授業未実施でも返金しないなどの違法行為が問題視された。

こうした状況は、児童生徒の学習負担を増大させるだけでなく、保護者に対しても経済的・時間的・心理的な負担をもたらし、教育改革の成果に影響を及ぼしている。その結果、

社会的批判や世論の反発が高まりつつあるとされている。

3.2 「双減政策」の内容

本節では、文部科学省（2022）『諸外国の教育動向2021年度版』資料5所収の「義務教育段階の児童・生徒の宿題の負担及び学校外教育訓練の負担を更に軽減することに関する意見」の日本語訳を参照し、政策目標と主要な措置・規制内容を整理して概観する。

総合的要求として、本意見は、「双減」を宿題負担と校外教育訓練負担の同時削減として位置づけ、指導思想・基本原則を明確化したうえで、1年以内に負担軽減の効果を可視化し、3年以内に制度として定着させることを目標としている。あわせて家庭の教育支出や保護者の労力負担の軽減を図り、教育に対する国民の満足度向上を目指すとしている。

まず、宿題管理の強化として、学校ごとの管理規則の整備、分量・時間の統制、課程基準を超える課題の禁止、保護者の過度な関与の抑制が求められる。学年段階ごとに時間上限を設け、機械的・重複的・懲罰的な宿題を避け、児童生徒が校内で宿題を終えられるよう指導することが求められる。

次に、放課後サービスの充実として、学校が十分な実施時間を確保し、内容の計画性と多様性を高めることが求められる。先取り型授業は禁止され、無料のオンライン学習資源や社会人材の活用が奨励されるとともに、教員の校外有償授業は禁止されている。

さらに、校外教育訓練機関に対しては、義務教育段階の教科系機関の新設停止および既存機関の非営利化が示された。資本参入や上場融資は禁止され、授業内容・時間・講師資格に関する厳格な基準を設けることで、過度な営利行為を抑制する。

また、学校教育の質向上として、義務教育の均衡的発展、教育資源の充実と格差是正、課程標準に基づく授業の徹底、成績順位付けの禁止、高校入試改革などを通じた学校機能の強化が掲げられている。

政策実施のため、地方政府は放課後サービスに必要な人的・財政資源を確保し、教員参加を評価対象とされる。家庭教育との連携強化、校外教育機関による不安を煽る広告行為の規制も明記される。

さらに、政策推進に向けて各省に試験都市を設置し、校外教育機関への監査や価格管理を実施する。資源不足校には、条件を満たした校外教育機関の限定的活用を認める仕組みも導入されている。

韓（2022）は、双減政策の特徴として規制性の強さを指摘する。政策文書には禁止事項や明確な基準が多く盛り込まれ、運用上の曖昧さの排除を通じて政策の迅速な実施が図られている。また、保護者・家庭教育の位置づけが重視され、宿題対応や学習塾中心であった保護者の関与の在り方に変化がみられる。さらに、学校教育の質向上を通じて校外教育に配分されてきた時間・資源を学校へ戻し、学校間格差や入試の不公平の是正を図る点を中核的特徴として整理している。

3.3 「双減政策」の影響

龔・肖・高・薛（2025）は、「双減政策」頒布三周年に際し、中国全国七省十九の地級市を

対象とする実証調査を行い、その実施成果と課題を体系的に評価している。同研究によれば、政策は全体として秩序立って推進され、学校教育の質の向上、放課後サービスの概ねの需要充足、校外教育機関の一定の抑制といった成果が確認されている。加えて、関連措置の整備により、都市部と農村部の教育水準格差は比較的抑制され、学生および保護者の負担も一定程度軽減され、関係主体の満足度は比較的高く、学生の全面的発達を促す効果も現れていると評価する。

一方で、授業の質を測る評価体系の未整備、放課後サービスの質的改善の必要性、校外教育における「潜行化」現象の存在など複数の課題も指摘されている。加えて、関連措置が多様な主体の需要を十分に満たしていないこと、地域間の教育格差が依然として顕著であること、学生の作業負担や保護者の教育不安が残存していること、保護者の満足度は学生より低いこと、学生の発達効果に個体差がみられる点が、今後の検討課題として整理されている。

第4章 日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」の比較分析

4.1 共通点

日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」は、実施時期や制度的条件は異なるが、いずれも過度な学業負担と受験競争の是正を出発点とする点で共通している。日本では、高度経済成長期以降に形成された学歴社会のもとで、詰め込み教育や受験競争が常態化し、学力水準の維持と引き換えに、子どもの生活のゆとりの喪失や学習意欲の低下、不登校などが社会問題として認識されるようになった。他方、中国においても、改革開放以降の競争的な教育環境のなかで、宿題や校外補習への過度な依存が児童生徒の心身に大きな負担を与え、家庭の教育費負担や教育不安を増幅させてきたことが、「双減政策」導入の背景とされている。両政策は、標準化された学力競争がもたらす負の影響を制度的に緩和しようとする問題意識を共有している。

また、両者は負担軽減にとどまらず、教育の在り方の転換を志向している点でも共通している。日本のゆとり教育は「生きる力」の育成を理念とし、自ら課題を見だし、主体的に学び、考え、判断する力の育成が重視された。すなわち、知識量よりも知識の活用や人間としての総合的成長を重んじた。一方、中国における「素質教育」も「応試教育」（試験至上主義教育）への反省から生まれた概念である。1980年代半ば以降に提起され、徳・知・体・美・労の全面的発展を目標とし、全ての児童生徒を対象とする教育、学習者の主体性を尊重することを基本原則としてきた。すなわち、知識伝達や暗記訓練を中心とする教育から、人格形成や能力育成を重視する教育への転換を志向するものであった（代2018）。2000年代に入ると、「減負」（負担を減らす）を掲げる政策が繰り返されたが、宿題削減や授業時間の調整など学校内部の対応にとどまり、校外補習市場の拡大を抑制するには至らなかった。むしろ、家庭の教育不安や教育の市場化を背景に、学習塾産業は急速に拡大し、教育負担や格差の問題が顕在化した（韓2022）。その結果、素質教育の理念を実質化するためには学校内改革だけでは足りず、校外教育を含む教育環境全体の再編が必要であるとの認識が強まった。「双

減政策」は、この経緯を踏まえ、義務教育段階において宿題管理と学科類校外補習の規制を同時に進め、過度な受験競争を抑え、学校教育を中心とした育成体制の再構築を図るものである。宿題の総量管理や学科類校外補習の規制を通じて、学校を中心とした育成環境を整えることは、素質教育が掲げてきた「全面的発達」と「主体性の尊重」を制度面から支える試みといえる。

さらに、学校教育の役割を再中心化しようとする点も共通する。日本では、授業時数の削減や学校週五日制の導入とともに、総合的な学習の時間が設けられ、学校を子どもの学びと生活の中心として捉え直す試みが行われた。中国でも、校外補習への依存を抑え、学習を学校へ回帰させることが明確な政策目標とされている。これは、教育機会の不平等や家庭背景による学力差の拡大を抑えるため、学校教育の公共性と基盤的役割を強化しようとする点で一致している。

以上のように、両政策は過度な競争と負担の是正を通じて、知識偏重型教育から全人的成長を重視する教育への転換を志向し、学校教育を子どもの成長の中核に据え直そうとした点において共通性を有している。

4.2相違点

日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」は、ともに学習負担の軽減を目的とするが、政策設計や実施方法は大きく異なる。とりわけ、学習内容への介入の仕方、実施形態、校外教育への対応、政策が担う社会的役割において性格を異にしている。

まず、学習内容と難易度の扱いに違いがある。日本の「ゆとり教育」、とりわけ1998年改訂の学習指導要領に基づく改革では、授業時数や教育内容を削減することで学習量を調整し、学校生活に時間的・心理的な余裕を持たせることが意図された。すなわち、学習負担の軽減を教育内容の精選・縮減によって実現しようとする方法であった。他方、中国の「双減政策」は、宿題量や校外教育への依存を制限する一方、教科内容の削減や難易度の引き下げは行わず、学校教育の質の向上によって、限られた学習時間内の学習効果を高めることが求められており、学習内容そのものへの直接的な調整は回避されている。

次に、政策の実施手法にも違いがみられる。日本の「ゆとり教育」は、公立学校を対象とするカリキュラム改訂として全国一律に導入されたが、運用面では学校や教師の裁量に委ねられる部分が大きかった。これに対し、中国の「双減政策」は中央政府主導の行政措置として展開され、宿題管理、放課後サービス、校外教育機関の運営に至るまで詳細な規定と禁止事項が設けられている。実施にあたっては、柔軟性よりも統一的な運用と実効性が重視されている（毛・黄2021）。

さらに、校外教育への対応範囲にも明確な違いがある。日本の「ゆとり教育」は学校教育内部の改革にとどまり、学習塾や私立学校といった校外教育への直接的な規制は行われなかったため、学習量削減による不安を補う形で家庭の校外教育への依存が強まったことが指摘されている（林・李2022）。一方、中国の「双減政策」は校外教育市場そのものを政策対象とし、学科類校外教育機関に厳格な規制を加え、学校教育を学習の中心に位置づけ直そうとする。

最後に、政策導入の背景となる社会的課題にも差異がみられる。日本の「ゆとり教育」は、詰め込み教育への反省や学習意欲の低下、不登校等の教育現場の課題への対応として構想された。他方、中国の「双減政策」は、受験競争の激化や教育費負担の増大に加え、少子化や家庭負担の軽減といった社会的課題とも結びつき、「双減政策」は教育政策であると同時に社会政策的側面をもつ。

以上より、両政策は学習負担の軽減を掲げながらも、その手段、政策の射程、社会的背景において異なる方向性を示している。この相違は、両政策の影響を比較検討するうえでの重要な前提となる。

4.3日本の「ゆとり教育」政策から得られる経験

日本の「ゆとり教育」は、学習内容の削減それ自体が目的ではなく、知識偏重と受験競争の下で薄れつつあった学習意欲や「学ぶ意味」を問い直す試みとして導入された。しかし、実施の過程で想定外の課題が表面化し、政策は見直しへと向かった。

第一に、授業時数や必修内容の削減で生じた時間的余裕は、必ずしも主体的な学習の深化につながらなかった。基礎的知識や技能の定着が不十分なまま学習が進むとの懸念が広がり、「学力低下」をめぐる議論が強まったことは、学習量や時間の調整だけでは負担の問題が自動的に解消されないことを示している。

第二に、学校週五日制によって生まれた余暇の活用には、家庭の社会経済的条件による差が生じた。経済的・文化的資源をもつ家庭は私立進学や塾で学習機会を補完できた一方、公立学校に依存せざるを得ない家庭では同様の環境が確保されにくく、学校外の教育機会をめぐる格差が相対的に顕在化した。

第三に、進学選抜や評価制度が従来競争構造を維持したまま推移し、学校教育内部の改革との間にずれが生じた。教育課程の変更と進学をめぐる評価基準の整合が十分でないまま進んだ結果、「ゆとり教育」の理念が「学習量の削減」として受け止められる側面が生じたことも指摘されている（李2022）。

以上の経験は、学習負担の軽減が単独の施策として完結せず、進学制度や学校外教育、教育資源の配分といった制度的条件との関係の中で捉える必要があることを示している。義務教育段階の負担軽減政策を検討する際にも、この視点が不可欠である。

第5章 まとめ

本研究では、日本の「ゆとり教育」と中国の「双減政策」を対象に、学習負担軽減を目的とする教育改革の共通点と相違点について比較分析を行った。両政策はいずれも過度な受験競争や学習負担の問題を背景に導入され、学校教育の役割を再構築しようとする点で共通している。一方、学習負担の原因をどこに求め、どこに介入するかは異なる。日本は教育課程見直しを軸に学校内部改革を進めたのに対し、中国は校外教育の拡大を含む教育環境全体への制度的介入を重視することが明らかになった。

この比較から、学習負担が学校内部の問題に限られず、進学選抜の仕組みや家庭の教育投

資行動といった制度的・社会的要因と結びつくことが確認できる。日本の事例が示すように、学校内部の改革だけでは、家庭や市場による補完が進み、教育機会の差が別の形で拡大しうる。同様に、中国でも校外教育を抑制することで学習が学校に集約されれば、学校間・地域間の教育条件の差がより直接的に影響することが考えられる。

したがって、「双減政策」の継続的な運用にあたっては、宿題管理や校外教育規制にとどまらず、学校教育の質の確保や教育資源の均衡配置を含めた総合的な検討が不可欠である。学習負担軽減政策は、教育課程、進学制度、家庭行動など複数の要因との相互関係の中で機能するものであり、その連関を踏まえた対応が求められる。

参考文献（日本語）

- 市川伸一（2002）『学力低下論争』東京：ちくま新書。
- 稲葉宏雄（1984）『現代教育課程論』東京：あゆみ出版。
- 袈岩晶（2016）「大規模教育調査とエビデンスに基づく政策—PISAと『ゆとり教育』の関係について」札幌学院大学・日本行動計量学会大会発表資料。
- 小川佳万・小野寺香・石井佳奈子（2020）「中国の高級中学における素質教育の展開」『広島大学大学院人間社会科学研究科紀要 教育学研究』（1）：164–173。
- 川上昭吾（2024）「『ゆとり教育』をポジティブに評価」『愛知教育大学教職キャリアセンター 紀要』9：191–196。
- 国立教育政策研究所（編）（2001）『生きるための知識と技能—OECD生徒の学習到達度調査 2000年調査国際結果報告書』東京：ぎょうせい。
- 国立教育政策研究所（編）（2004）『生きるための知識と技能2—OECD生徒の学習到達度調査 2003年調査国際結果報告書』東京：ぎょうせい。
- 櫻井よしこ（2003）『迷走 日本の原点』東京：新潮社。
- 篠原真子（2014a）「PISAが描く世界の学力マップ（第1回）PISAが生まれた時代」『内外教育』6376：8–9。
- 篠原真子（2014b）「PISAが描く世界の学力マップ（第2回）男子の検討でV字回復 台頭するアジア その1 日本」『内外教育』：4–7。
- 鈴木匡（2012）「ゆとり教育の理念に関する考察」『神奈川大学心理・教育研究論集』32：49–53。
- 全米教育協会著・伊東博解説・訳（1976）『人間中心の教育課程』東京：明治図書。
- 代玉（2018）『中国の素質教育と教育機会の平等』東京：東信堂。
- 高田喜久司（1966）『学習指導の理論と実践』東京：樹村房。
- 田中耕治（2016）『グローバル化時代の教育評価改革—日本・アジア・欧米を結ぶ—』東京：日本標準。
- 田中節雄（2010）「『ゆとり教育』が学力低下を招いた」今津孝次郎・樋田大二郎（編）『続・教育言説をどう読むか—教育を語ることばから教育を問いなおす』東京：新曜社。
- 辻村哲夫・中西茂（2020）『もう一度考えたい「ゆとり教育」の意義』東京：悠光堂。
- 寺脇研（2001）『21世紀の学校はこうなる—「ゆとり教育」の本質はこれだ』東京：新潮社。

- 寺脇研 (2007) 『それでも、ゆとり教育は間違っていない』 東京：扶桑社。
- 寺脇研・和田秀樹 (2000) 『どうする学力低下—激論・日本の教育のどこが問題か』 東京：PHP研究所。
- デューイ著・松野安男訳 (1975) 『民主主義と教育 (上) (下)』 東京：岩波文庫。
- 船山謙次 (1958) 『戦後日本教育論争史』 東京：東洋館出版社。
- 藤原幸男 (2002) 「『ゆとり教育』改革と学力」『琉球大学教育学部紀要』 66 : 79-92.
- ブルーナー著・佐藤三郎他訳 (1963) 『教育の過程』 東京：岩波書店。
- 文部省 (1993) 『新しい学力観に立つ教育課程の創造と展開』 東京：東洋館出版社。
- 文部科学省 (2022) 『諸外国の教育動向2021年度版』 資料5 東京：明石書店, pp290-293.
- 向殿政男他 (1990) 『ファジー—「あいまい」の科学』 東京：岩波書店。
- 森いづみ (2015) 「『ゆとり教育』を背景とした学力格差の変化—私学選択と学校間格差」『日本教育社会学会大会発表要旨集録』 : 208-209.
- 山内乾史・原清治 (2006) 『リーディングス 日本の教育と社会1 学力問題・ゆとり教育』 東京：日本図書センター。
- 山田雅彦 (2013) 「カリキュラム改革とその背景—『ゆとり』『個性』と『生きる力』」樋口直宏・林尚示・牛尾直行 (編著) 『教育課程論・教育方法論』 東京：学事出版, pp.49-52.
- 山本敏郎 (2017) 「1990年代以降の教育課程における学力概念の変遷」『日本福祉大学子ども発達学論集』 9 : 1-11.

参考文献 (中国語)

- 陈晓玫, 毛金德 (2023) 日本“宽松教育”改革的失败教训及对我国落实“双减”政策的启示[J]. 教育探索, 363 : 88-93.
- 樊秀丽 (2016) 从“宽松教育”到“去宽松教育”——日本教育改革之一的历史进程[J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), (4) : 128-136.
- 高道霖 (2021) 日本宽松教育对我国“双减”政策的启示[J]. 中日教育论坛, (11) : 63-72.
- 龚欣, 肖婕, 高巍, 薛海平 (2025) “双减”三周年成效检视与优化路径研究——基于七省十九地市的实证调查[J]. 教育发展研究.
- 李玲 (2022) 日本“宽松教育”及其对深化“双减”政策的启示[J]. 教育评论, (15) : 156-162.
- 林莹, 李新庭 (2022) “双减”政策背景下的教育减负与日本宽松教育之比较[J]. 成都师范学院学报, 38(9) : 78-84.
- 刘文文, 娄立志 (2017) 试论日本“宽松教育”逆转对我国基础教育的启示[J]. 鲁东大学学报 (哲学社会科学版), (3) : 85-90.
- 刘子园 (2019) 日本“宽松教育”对我国中小学学生“减负”的启示[J]. 课程教学研究, (6) : 4-8.
- 毛子连, 黄思艺 (2021) “双减”政策内容分析——基于改革开放以来减负政策的思考[J]. 教育实践与研究, (11) : 26-29.
- 沈晓敏 (2018) 日本“宽松教育”何言失败? [J]. 全球教育展望, (9) : 71-86.
- 吴伟, 赵健 (2018) 日本“宽松教育”: 历史脉络与理性审视[J]. 比较教育研究, 40(4) : 77-85.
- 余晖 (2021) “双减”时代基础教育的公共性回归与公平性隐忧[J]. 南京社会科学, (12) : 145-153.

张梅, 胡学亮 (2011) 日本家庭教育价值取向及其背景——兼与中国的比较考察[J]. 外国教育研究, 38(3) : 91-96.

周洪宇, 齐彦磊 (2022) “双减”政策落地：焦点、难点与建议[J]. 新疆师范大学学报（哲学社会科学版）, (1) : 69-78.

中共中央办公厅, 国务院办公厅 (2021) 关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见[A].

ウェブサイト

上越教育大学・高田喜久司「カリキュラムの変遷と学習指導活性化の観点」

<https://www.juen.ac.jp/lab/takada/seika/sinano2.htm> (2026年1月3日閲覧)

朝日新聞社「『ゆとり教育』と教育改革の行方：1（寺脇教授）」

<https://www.asahi.com/edu/university/kougi/TKY200707140244.html> (2025年12月27日閲覧)

教育部 (2021) 「坚决贯彻中央决策部署 深入推进“双减”工作——教育部有关负责人就〈关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见〉答记者问」

http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202107/t20210724_546567.html (2025年12月28日閲覧)

教育部 (2024) 「中共中央 国务院印发〈教育强国建设规划纲要（2024—2035年）〉」

<http://www.moe.gov.cn/> (2025年12月29日閲覧)

教育部 (2024) 「加快建设教育强国的纲领性文件——教育部负责人就〈教育强国建设规划纲要（2024—2035年）〉答记者问」 <http://www.moe.gov.cn/> (2025年12月29日閲覧)

国立教育政策研究所「学習指導要領の一覧」 <http://www.nier.go.jp/guideline/s52j/app.htm> (2025年12月27日閲覧)

日本財団「文部科学省の教育改革を語る（寺脇研）」

<https://nippon.zaidan.info/seikabutsu/2002/01254/contents/732.htm> (2025年12月27日閲覧)

文部科学省「授業時数の変遷」 <https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/2-02.pdf> (2025年12月27日閲覧)

国立国会図書館「授業時数の変遷」

<https://warp.ndl.go.jp/web/20250902150017/https://www.nier.go.jp/kiso/sisitu/siryou1/2-02.pdf>
(2026年2月26日閲覧)

文部科学省「新学習指導要領・生きる力」 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/index.htm
(2025年12月29日閲覧)

文部科学省「新しい学習指導要領の主なポイント」

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/cs/1320944.htm (2025年12月29日閲覧)

(*1 本学大学院国際コミュニケーション研究科日本語・日本語教育コース
ダブルディグリー生（天津外国語大学大学院）

*2 教職センター 教授

<実践論文>

次代を担う英語科教員養成の在り方についての一考察 —本学学生の意識調査を通して—

都築 孝明

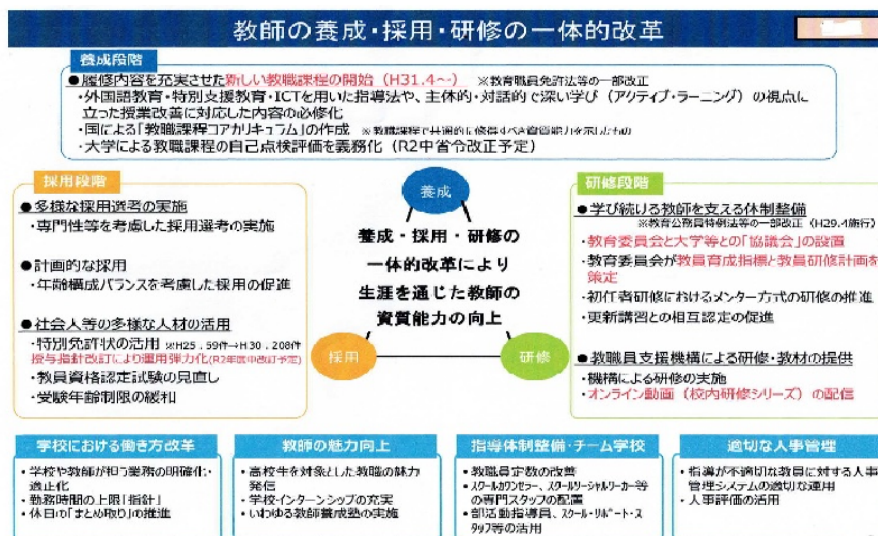
1 はじめに

今日では、社会全体で人手不足や人材不足が声高に叫ばれている。国の未来を担う子供たちの教育に携わる教員についても、例外ではない。一時は、将来の出生率や人口の減少を見据えて、教員の採用が手控えられる時期もあったが、コロナ禍を機に密を避けるための少人数学級編制が推進されたり、GIGA スクール構想など特色ある学校づくりのための人的配置がなされたりするなど教員定数改善の方向もみられる。いずれにしても、次々と生まれてくる教育課題に対応し、質の高い教員を確保することは大変重要な教育政策となる。

さて、2006年に教育基本法が改正され、それに伴い、2007年に学校教育法、地方教育行政の組織及び運営に関する法律（地教行法）、教育職員免許法も改正された。そして、令和に入り、「令和の日本型学校教育」の推進が策定され、その理念を具現化していくための教員養成・採用・研修の一体化が強く求められ、各自治体では、教員育成指標の策定が法的に定められた。

このような中で、私自身、本年度より大学の立場から教員養成のお仕事をいただくに至った。これまでの教職生活で、国内外の義務教育学校の教育活動や教育行政推進のお仕事もいただき、教員の採用・研修について多くの経験をさせていただいた。本学で教員養成の職をいただき、教員の養成・採用・研修の一体化に向けて、全体を俯瞰できる立場がいただけたことは、きわめて幸運なことである。

そこで、本稿では、本年度に本学で担当した受講学生より、教職課程について生の声を集めることにより、よりよい教員養成の在り方を探りたい。



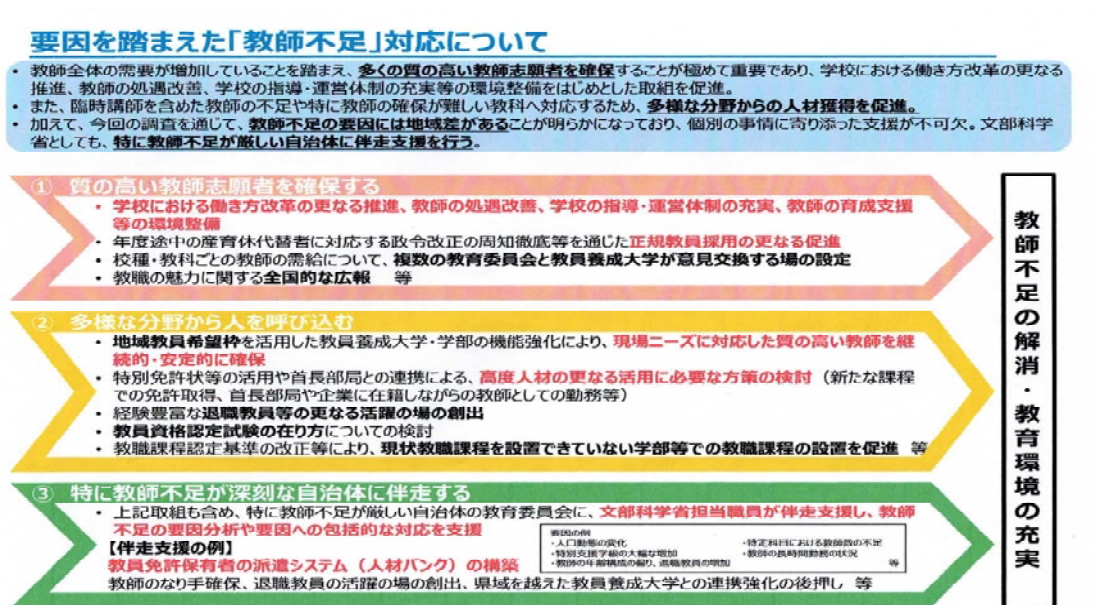
【『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について関係資料』より】

2 研究の背景と目的

2026年3月、文部科学省は、公立学校の教員が2025年5月の時点で全国で3827人（全体の0.45%）の不足があったことを調査結果を元に公表した。これは、2021年度の前回の調査より1762人増加とのことである。また、不足があった校数も前回より998校多い2589校で、これは全体の8.1%に当たるとのことである。

文部科学省は、この「教師不足」を引き起こしている要因として、教師の年齢構成に起因する大量退職等に伴う採用の拡大により、若手教師が増加し、産育休取得者も増加している、それらを補う臨時講師の需要が増加していること、また、特別支援学級の増加や教育環境の変化に合わせた指導体制の充実等の結果、全体として教師の需要が増加していること、一方で、採用拡大による正規採用が進んだことで、従来臨時講師を担ってきた既卒受験者が減少したり、地域によっては民間企業との競争の下で臨時講師を含む教師のなり手が減少したりしていると分析している。

さらに、その具体的な対策として、主に①質の高い教師志願者を確保する、②多様な分野から人を呼び込む、③特に教師不足が深刻な自治体に伴走する、などを挙げている。



【「令和7年度『教師不足』に関する実態調査」（令和8年3月5日）より】

こうした中で、教員養成系大学、教職課程をもつ大学のいずれもが、教員養成機関として安定的に教員を誘う必要は当然の責務である。本学を含め、教職課程をもつ大学としては、教員養成が第一義ではないが、教職を強く希望する学生に必要な知識や経験を与え、力量をつけることが求められている。

これらを踏まえて、教職志望をもつ学生に、どのような指導や支援をしていくとよいか、また、社会経験を積んだ後に転職して教職に就きたいという者に対して、どのように教職へ誘っていくとよいか、などの観点からよりよい教職課程の在り方を考察していきたい。

3 意識調査の方法

(1) 対象

2025年度1期の「英語科教育法1・3」、2期の「英語科教育法2・4」、夏期集中講義の「教育実習」の講座受講者、計69名に対して、記述式のアンケート調査を実施した。

(2) 内訳

2020年度生	2名(3%)	
2021年度生	5名(7%)	
2022年度生	20名(29%)	
2023年度生	39名(57%)	
2025年度科目等履修生	3名(4%)	計 69

なお、パーセンテージは母数を69名とし、小数第1位を四捨五入して表記している。

(3) 方法

記述によるアンケート形式により、1期・2期それぞれの最終講義時に実施した。なお、「英語科教育法1・3」、「英語科教育法2・4」、あるいは、1期と2期通年で受講している学生は、トータルで一人一回という形で、調査を実施した。

4 意識調査にみられた結果と分析

(1) 教職単位取得の理由

・教員免許取得のため	22名(32%)	
・教職に興味があったため	20名(29%)	
・強い教職志望があったため	18名(26%)	
・家族の勧め	5名(7%)	
・その他(含、未記入)	4名(6%)	計 69名

本学は教員養成大学ではないが、入学当初から一定数の教職志望者がいることは確かである。この調査でも、履修生のうち約4分の1は、強い教職志望者がいることはわかる。例年の傾向として、1学年約1000人の学生のうち、100~120名ほどが教員免許取得をし、実際に教壇に立つのは、その半分の50~60名であることからすれば、「教職に興味があったため」、「強い教職志望があったため」としている学生が約50%強なので、この調査でもおおむね例年の傾向に沿っているといえる。

教職に興味がある者や強い教職志望者の理由として、「今まで出会ってきた先生の中に尊敬する先生がいたため教職に興味があった」、「昔から教員を志望していたから」という不動の動機が挙げられる。また、「教育に興味があり学びたいという気持ちや、教職での学びが新しい視点となり、自分自身の学びを深めることに繋がるのではないかと考えたため」と学びを広げる機会としたいと考える者や、「大学選択時に教育学部に対して興味はあっ

たが、自分には合わないと思って一旦は辞めた。その後、教職もこの大学で取れると知り受講した」、「始めは「せつかく大学に入ったなら、何か資格がほしい」という理由である。途中から教員になりたいと考えるようになった」、「大学生という時間は限定されており、今後、教職を目指したいと考えるときがくるかもしれないと考えたため」と、在学中に考えが変わったり、大学に身を置くこの期間を有効に生かそうと考えたりして受講している者もいる。さらに、「卒業後すぐに教職の道に行くかは決めていないが、いずれは学校で働きたいと考えているため」、「公務員で免許をもっていれば将来困ることはあまりないと思ったから」、「転職の選択肢として、選択肢の幅を広げなかった」、「ずっとCAに就きたいと考えていたが、体力的に続けられなくなった時、次にやってみたいのが教職だから」と、強い教職希望ではないが、将来の職業選択肢を広げるためと考えている者も一定数おり、学生はそれぞれの立場で、よりよく生きていこうと考えて取り組んでいる様子も伺える。

学校現場では、教育実習担当者の負担も考えると、どうしても教職になるかならないかで白黒つける傾向が否めないが、少しおおらかに構えることも、将来の教員増につながるのではないかと感じている。

(2) 教職に就きたいと思った理由

・あこがれがあった	17名 (25%)	
・教職に魅力や教える楽しさを感じた	16名 (23%)	
・教育実習をして	8名 (12%)	
・大学の講義や学びから	7名 (10%)	
・その他	4名 (6%)	計 52名

教職に就きたいと肯定的にとらえた記述した学生は、52名(75%)にのぼる。そのうち、お世話になっていた先生の中にあこがれの先生がおり、その影響を受けたと思われる回答が16名ほどいた。「小学校の時、先生によくしてもらったことが多く、人に何かを教えることが好きだった。子供と関わるのが好きだった」、「中学生の頃を振り返った時、苦手な教科を根気強く教えてくれた先生の存在を思い出し、苦手教科があり、わからないことを抱える生徒の気持ちに寄り添える教師になりたいと思ったから」、「高校3年の担任が本当にすてきな先生だったので、大学で教職についての案内が来た時に、私もその先生みたいになりたいと思った」、「高校時代の英語の担任教師がとても熱心で、進路について真剣に相談にのっていただいた」、「中学1年のときの英語の先生が大好きで、私もあの先生のように『学校に来るのが楽しみになる』授業がしたいと感じたため」など、学校種を問わず、素敵な先生方との出会いが、当人の教職志望の強い動機につながっていることがわかる。

併せて、あこがれている教員からの一言で勇気づけられ、進路の方向づけができたという意見も少なくない。「小学校3年のころ、学校が好きだと先生に伝えたら、『じゃあ、教師になれば、ずっと学校にいれるね』と言われたこと」、「中学3年の時の担任の先生から、

『教員に向いているよ』と言われたことがきっかけになっている。授業は楽しく英語が好きになったきっかけでもあり、担任としても信頼していたため、その言葉を忘れられず、学校生活を送っているうちに、だんだん教員になりたい思いが強まっていた、「きっかけは高2の時、辛い時期に先生の一言で助けられたので、私もそんな先生になりたいと思った」など、教師の姿にあこがれたり、教師の言葉に励まされたりしたという意見が多数寄せられた。教師の言葉の力が、いかに生き方に影響を与える大切なものであるかがわかるエピソードである。

また、教職に魅力や教える楽しさを感じている学生は16名である。前述の「あこがれ」ともつながりがあるので明確には分けられない部分もあるが、教職を目指す大きなきっかけとなっていることには相違ないと考える。「中学時代に先生になりたいと思うようになり、高校で英語にふれる時間も増えたから。教えることや子供が好きで、子供とかかわることも増え、教育に魅力を感じたから。英語が苦手な人が多い中で自分だったらどのようにして教えるだろうと考える機会も多かった」、「子供たちが大好きで自分のことで誰かの役に立ちたかった」、「高校時代の教員が補習授業として希望した生徒に英語の歴史について一冊の本とともに授業をしてくれたこと。その指導の様子が熱心で面白かったのが印象的だった」、「塾講師をしていて、教育に携わる楽しさを知った。自分の出身県の教師になることで奨学金を負担してくれる制度があると知った。就活をしている今、一番なりたいと思った」、「一番はおそらく大学1年で行った海外研修である。現地の中学校でのインターンシップで子供たちに日本語を教えた時、自分が何か教えたときに子供たちが目を輝かせていたり、学ぶことに対して積極的な姿をみたりして、やりがいを感じた」など、の意見が見られた。

さらに、教育実習の機会がきっかけとなるケースもある。「教育実習がとても充実していて、教師という仕事に感銘を受けたため」、「教育実習にて、先生方とのやりとりや実習でのフィードバックの元で、自分は一般就職よりも教職の方が向いていると感じたため」、「教育実習後である。毎日生徒と関わったことが楽しく、今後も生徒の成長過程をみたりサポートしたりしたいと思ったため」などの意見が寄せられた。教育実習の負担軽減も叫ばれているが、やはり子供たちとの関わり合いや教員の働き方も含めて学校のリアルを提供していくことは、教職志望者を増やすうえで大切な機会であると、改めて感じている。

併せて、大学講義等で影響を受けたという意見も大変興味深い。「一番強く思った時期は今です。授業で教えるためには生徒の成長を考えてたくさんの工夫が考えられて授業に組まれていることを知り、私も生徒が楽しいと思って学べるように教えたいと思ったため」、「大学2年の後期。教職が1年後期からはじまり、大学生活に慣れてきて、ビジョンがみえてきたから」、「教科以外の面での仕事の奥深さ、大変さ、面白さを教育課程を通して知った。また塾のアルバイトも通して教えることも楽しく感じた」、「中学校時代に少し興味があり、大学は本学を選んだが、教職にも少し心残りがあり、ゼミの先生に進路の話をしたところ、やっぱり教員のほうがやりたいんじゃないと勧めてもらった」、「父が教員で幼

いころから教職に興味をもっていた。大学に入学して英語を学びながら免許をとることができる」と知り、今後、いずれは教職につきたいと思った」などの意見があった。

加えて、職業選択の観点から、「大学3年次になって、自分の将来について考えた際に、教員として働いていた祖父をすてきだと感じたこと」、「職業としての安定性、産休育休がしっかり取れること、そして、『沢山の人のよい影響を与えられる人』という目標を叶えるのに教師がぴったりだと感じた」という意見も寄せられた。

大学教員となった今、改めてそれぞれの講座の持つ大切さを認識し、教職に対して、よりニーズにあった内容を提供しつつ、学生を育てる場として、一層の充実を図る必要があると感じている。

(3) 教職に就きたくないと思った理由

・ライフ&ワークバランスがとれるか心配	7名 (10%)	
・他の仕事に興味がある	5名 (7%)	
・責任の重さを感じて	3名 (4%)	
・指導に不安を感じて	3名 (4%)	
・大学の授業内容の難しさ	1名 (1%)	
・失望感をもった	1名 (1%)	
・自分は不向きだと感じた	1名 (1%)	
・その他	3名 (4%)	計 24名

教職に就きたくないとする否定的にとらえた記述した学生は、24名(35%)にのぼる。「中学の時、先生方は始発で学校に来て、終電で帰れるかどうかの生活だと聞き、私には仕事に対してこれほどまで熱心に向き合うことはできないと感じたから」、「教職につきたくないと思った時期は今である。仕事のためにプライベートの時間を犠牲に働き続けられる気がしない」、「他の授業との兼ね合いや日常生活（自主勉の時間、アルバイトや就活等）との両立がとても難しいと強く感じ、教員の仕事がブラックと聞くと、現実そうであるため、今のこの大学生活で、このような大変さを感じているのは、教員になったときも同じ思いをすと思うため就きたくないと思った」、「大学の授業やニュースで教員のブラックな部分について触れられると、そういうものだと分かっている不安になったりする」などの意見が寄せられ、教職の多忙感、ブラックイメージは、あいにく持ちつつあるところである。社会的な関心も高い教員の働き方については、マスコミにとりあげられる機会も多いだけに、学生たちの価値判断に大きく影響を与えていること否めない。実際には、どの職業であっても、多忙な時は多忙であるし、多かれ少なかれ「ブラック」と言われる部分はあると推察する。公務員であるが故に勤務状態を公表されている部分もあるので、他業種の情報が公務員のように等しく提供されていたら、学生たちはどのように判断するかとも思う。いずれにしても、誤解を払拭し、教職の良い面をクローズアップしたいところである。

「他に仕事に興味がある」という回答については、学生個々の価値判断であるので、こればかりは止めることはできない。「教員になるよりも、自分のやりたい事が見つかったから。また、次世代に英語を教えるために英語を使うよりも今までにならった英語を生かして海外の人に関わりたと思ったから」という意見が示すように、在学中に留学などで身に着けた語学力を生かす職業に就きたいと思うのは自然の理であろう。

しかしながら、「教育実習で教育の現場を実際に目で見て、非常に魅力的とは感じたが、やはり就職の意志が強かったため」、「教育実習をしてすごく楽しく、教員にもなってみて良かったと感じた。しかし、実際に私が経験したことは一部で、他にも様々なことをしている先生方を見て、私はこの分量をこなしながら生徒を思うことができるか疑問に感じた」という意見もあった。

また、「教育実習をきっかけに自分には教員は向いていないかもしれないと自信をなくしてしまったため」にみられるように、本来教職の魅力を感じる教育実習の機会がむしろ仇となっているケースもあり、教育実習の在り方や受け入れる側の先生方のスタンスもさらに検討が必要であると考えられる。

さらに、「子供の人生設計に大きく影響を与える立場であることの責任の重みを感じる。教師のたった一言で良くも悪くも子供の人生を変えることができるため怖い。自分の何気ない一言で他の人の人生が変わってしまうかもしれないから」、「成長途中の子供たちは多感であり、教師の言動で将来をゆがめてしまう可能性もある。そんな大切な時期に生徒に大きな影響を与える教師として働くことは、私にとって責任が重すぎると感じるから」という意見もあった。

併せて、「担任になり数十人の生徒指導をするだけでなく、他の業務や保護者への対応などもしなければならぬのがすごく負担になると思ったから」、「教員というより『教える』ことに興味があるから」、「保護者との信頼関係を築かなければならないと学んだとき。生徒との関係性について考えておらず、保護者とのトラブルがあることやトラブルがなくとも保護者との関係性が重要であり、気かけなければならぬと学んだから」など、さまざまな教育課題に不安を抱くことでブレーキがかかってしまうケースもある。

加えて、大学の講義についても、「大学2年次に、心理学や教育原論など話を聞いて難しいと思ったため」という意見もあった。実際の指導というより、知識・理解面での不安を感じている学生もいることがわかった。

もう一つ特筆すべきことは、教職に肯定的な意見と否定的な意見の両面を記述した学生が7名いたことである。こうした学生は、教職のよさを感じつつも、多様な価値の中で自分のキャリア形成を、大学時代の中だけでは決めかねていたり、教員社会において労働環境が整っていないと感じたりしていることによる、迷いや不安、葛藤を抱えているものと考えられる。それぞれの学校において、職場環境の改善を図ることや、教育行政として処遇の実態把握と見直しをするなど、それぞれの立場から継続的に改善していく必要性を感じる。

(4) 教職に就くのに役に立ちそうであると感じている内容・理由（複数回答可）

・英語科教育法	19名
・模擬授業	15名
・生徒指導・進路指導論	10名
・教育実習	5名

様々な教職課程の授業の中で、学生が役に立ちそうであると考えている内容について尋ねたところ、「英語科教育法」や「模擬授業」、「教育実習」が多かった。「指導案作成、教員になると指導案を定期的を書く必要があるが、書き方に不安があると多くの時間がとられてしまうため、授業内での今の練習が役立つと思う」、「指導案の作成や模擬授業をして同級生や先生からフィードバックをもらえること」、「模擬授業、特にグループで行うのはなかなかない経験でよかった」など、学生たちが積極的に教えることについて学びを深めようとしている姿が伺える。

興味深く感じたのは、生徒指導や進路指導の講義を挙げた学生が多いこととその理由である。「実際に会おうであろう様々な生徒やシチュエーションを扱い、そういう場面に出会ったときに混乱をおさえることができる」という指導スキルとしての面はもちろんだが、「様々な問題にどのように対応するか学んだことは、正解がなくとても深く考えることができたため役立ちそうだと感じた」、「教師として子供たちにどうかかわるかだけでなく、人として大事なことを学べるから」など、単に教職のためというより、教員になる、ならないはともかく、学生自身のキャリア形成に役立っていることが伺える。生き方、他の職業にも生かせるという点でとても有効な授業であると考えられる。

(5) 教職単位取得にあたり負担に強く感じている内容と理由（複数回答可）

・履修計画、授業計画	31名
・生活バランス	19名
・課題	14名
・教育実習、介護実習	8名
・授業内容	4名

本学ならずとも、教員養成系大学ではないところでは、免許取得のための単位取得が容易ではないと聞く。本学の場合も例外ではなく、31名の学生が、履修計画や授業計画に関することについて、大きな負担感があることがわかった。「卒業単位にプラスして履修しなくてはいけないので、留学後の人々からすると授業と課題で非常に忙しくなる」、「仕方がないことではあるが、卒業単位とは別に週に5.6の授業があるので、それぞれその授業の課題に割く時間が減ったり、とにかく学校に通うだけで精一杯になってしまったりしてい

ると感じる」、「レポート、ほとんどの授業でレポートや授業案作成があり、他の授業でも課題テスト、レポートがあったため大変である」、「履修登録のときにとりたい科目があっても教職科目とかぶっていてとれない。卒業単位に含まれる科目をとらないと卒業できないから」と切実な声が寄せられた。特に、教職科目履修のため、本来、学びたいと感じている科目がとれないということは、学びの保証の観点から少しでも是正を図りたいところである。また、「自分が望んでやっているのでもあまり負担と思うことはない。英語教育専攻は、学部と教職両方で認定単位がありありがたい」というように、学部によって必要履修数に差があることも、解決していくには難しいところであるが、課題の一つであるにとらえておく必要はあるであろう。

併せて、学業と普段の生活のバランスが難しいという意見も多く寄せられた。「教職関連のレポートが多く、他の授業やアルバイトとの両立が難しい点」、「学年ごとに教科が増えたこと、同じ学科の友人は授業数が減っているにも関わらず、自身は毎日授業があり苦痛に感じた」、「教職科目が、1限と5限が多いこと」、「留学に1年間行っていたので、現在3年2期、2年2期分の教職科目をとっている。学部の授業や就活がある中で指導案やクラス課題に取り組まなければならない点で少し負担、苦しく感じる」、「学業を一番の優先事項にするのは当たり前だが、私の場合、通学時間が2時間半もあり、1-4限まである日は、13、4時間家にいないことが当たり前になっている。教職の授業は日進キャンパスでしか開校されないの、キャンパスまでの通学が負担だと感じる」など、学業の大切さや両立の必要性はわかっているが、実際の生活を続けていく上で、就活やアルバイト等との兼ね合いで、大なり小なりの負担感は持ち合わせていることがわかる。

教職の授業で求められる課題については、先に述べた履修計画や授業計画の負担感の理由と同様に、「卒業単位にプラスして履修しなくてはいけないので、留学後の人々からすると授業と課題で非常に忙しくなる」、「期限が重なると、十分な準備期間を確保するのが大変である」などがあつた。授業担当者として、学生に力量をつける必要はあるが、課題の与え方という点で、内容や量について、それぞれが工夫をする必要もあるかもしれない。

さらに、授業内容については、「教育心理学は個人的に難しいと感じました。教育について学ぶ感覚があまりなかったです」、「既に習った事柄を別の教職の授業でもう一度学ぶ機会が多いこと。また、指導案の書き方を知らない状態で課題として指導案の作成が求められること。単位を修得する中で、実際教師になった後の実情を知る機会が増え、業務内容の幅広さに不安を感じる」などがあつた。

いずれにしても、教職科目の内容、全体バランスについて、不断の見直しが必要であることは間違いない。

(6) 将来なりたい職業進路

最後に、学生が将来なりたいと現時点で考えている職業・進路について尋ねたところ、次のような結果となった。

・教員	32名	
(内、高校5名、中学校8名、日本語教師2名)		
・一般企業	21名	
(内、CA3名、旅行業3名、ホテル業2名、語学を生かした仕事2名)		
・公務員	2名	
・大学院進学	2名	
・未定	12名	計69名

学校種も含め、すでに教員志望を固めている学生が32名いることは、楽しみなところである。中には、高校か中学校が校種も含めて、意志を固めている学生もいたり、教員は教員でも日本語教師を目指したいという学生もいたりしている。一般企業を希望する者の中には、CAや旅行業、ホテル業など、特定業種を決めている者もいるが、接客など通じて人と関わりながら、身に着けた語学力を生かしたいという思いが見て取れる。

冒頭の文部科学省資料にあったように、多様な分野から人を呼び込むような方策も今後さらに大切となってくることを考えると、英語教員の場合、社会人からの入職経路として、CAや旅行業、ホテル業など語学を生かした職業に就いた経験を取り込むことは大変効果的である。実際に学生たちのアンケートにも、本稿4(2)履修のきっかけの項目でも述べたように、将来いずれやってみたいとか、いつか役に立つという動機の者もいる。さらに、科目等履修生として、学び直しをしている学生として、「派遣社員として働き、仕事を認められましたが、何も面白くなかった。やっぱり一生働くなれば教員だと思った」という意見もあった。

いずれにしても、将来の教員としての予備軍として、こうした人材が転職などにより、教員を目指すとなった時、出身大学として、パイプをつなげておくことも有効であると感じている。

5 まとめと考察

これらの意識調査に見られた結果から、まとめをしたい。今回調査では、わずかに私の担当する授業の受講者に限ったため、わずか70名弱のサンプルであるので母集団としては極めて小さく、数値的な分析には馴染まない。また、教職選択に大きな影響を与える教育実習をする前の3年生の学生と、経験した後の4年生以上の学生とでは当然意識も職業選択に対する切実度も異なる。しかしながら、そこに記述された内容を読み返してみると、今後の教員免許取得や教職課程の在り方を考える上で、いくつかのヒントが得られたと考えている。

まず、学生たちが教職に向き合って真剣に考えていることが実感できたことである。教職の魅力を感じつつ、労働環境や個々の価値観により、教員免許の取得は希望しても、実

際に教職に就くことをためらう学生も多いことを感じた。それだけ、自分のキャリアについて真剣に向き合っている証拠でもある。したがって、私たちのような教職経験者が、その経験に基づいて、学校現場のリアルを伝えつつ、良い面悪い面も含めて、選択肢の幅を与えていくことが大切であると考えます。

次に、一定数の強い教職希望者には、より実践的、かつ具体的な授業を提供していくことが大切であると考えます。思った以上に、「模擬授業の機会を増やしてほしい」、「授業案の書き方を、より詳しく知りたい」という声を聞き、より現場に即した授業内容を工夫する必要がある。1期15時間、しかも大人数では、なかなか一人当たりフィードバックできる時間は限られているが、鋭意努力したものである。

また、「すぐには教職には就かないが、いずれはやってみたい」、「将来、役に立つかもしれない」という意見を寛容に受け入れていくことが大切であると感じる。先に示した文部科学省の調査でも、学卒採用や講師経験者の任用だけでは、需要に追いついておらず、社会人からの入職も視野にいれていることがわかる。本学でも、在学中は教職希望がなかったが、思い直して科目履修してくる学生もいる。こうした教職希望者に丁寧に対応していくことも求められるであろう。

これらのことを踏まえて、次代を担う英語科教員養成の在り方について、さらに研究を深めていく必要があると考えている。

6 おわりに

学校現場に勤めていた時には、教育実習生を受け入れる際に、「教員にならないなら、実習に来ないで」などという言葉も耳にした。私自身も受け入れの立場としては、本音言えばそうであった。しかしながら、自分の将来を真剣に考えている学生には罪はない。中には思い直して教職を目指してくる学生がいることを思えば、学校現場としては、教職の魅力を発信し続けることが大切であると思う。

また、教職に関わる授業をいくつか持たせていただく中で、学生たちから「先生のすごさがわかった」、「お世話になった先生に、改めて感謝したい」、「学校のリアルがわかってとてもよかった」などの意見が寄せられた。教員になるかならないかはともかくとして、教職科目の授業を通して、教員や学校教育の将来のよき理解者を増やしているとも感じた。こうしたことを寛容に受け止めていく姿勢も大切であると感じている。

さらに、教師の養成・採用・研修の一体的改革についても、法的整備は整いつつあるものの、養成・採用・研修を経験してきた者として、全体を俯瞰してみたときに、それぞれの取り組みはみられるものの、つながりとして見えてこないというところもある。教員養成制度の全体を見た、改革が進められるよう働きかけていく必要も感じている。

今後も、教職を目指す学生たちのニーズをとらえつつ、学校現場や教育行政機関と大学の連携が一層進むように、微力ながら尽力したい。

(教職センター 教授)

【主な参考文献】

- 1 「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について関係資料（文部科学省 2021年1月）https://www.mext.go.jp/content/20210528-mxt_kyoikujinzai01-000014978-25.pdf(2026年3月閲覧)
- 2 令和7年度「教師不足」に関する実態調査（文部科学省 2026年3月）https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/mext_00018.html（2026年3月閲覧）
- 3 『愛知県教員育成指標』（愛知県教育委員会 2024年3月）
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/kyosyokuin/ikuseisihyou.html>(2026年3月閲覧)

<そ の 他>

防災教育充実のための東北視察報告 2026. 3 ～釜石市、石巻市、浪江町、双葉町訪問記録～

竹下 裕隆

1 はじめに

教職科目の教職実践演習で、危機管理について担当している。その中で、受講生に防災教育について考えてもらっている。「大川小学校の悲劇は本当に悲劇なのか？釜石の奇跡は本当に奇跡なのか？」と問いかけた上で、二つの事例を学ぶ中で、学校における防災教育をどう進めたらいいのかグループ討議を行っている。事例を紹介するにあたって、私自身は大川小学校を二度訪れているが、釜石には足を運んでいない。また、福島第1原発事故のあった福島県東部の浜通りも訪ねているが、当時は、原発の近くに行くこともできなかった。

大川小学校も含め、震災当日について改めて現地の方々からお話を伺うとともに、現地での防災教育の今を探るため、東北視察を行った。岩手県釜石市、宮城県石巻市、福島県いわき市、浪江町（なみえまち）、双葉町（ふたばまち）の学校や震災遺構、伝承館などを訪ねた。以下は、その記録である。

2 視察報告

(1) 岩手県釜石市訪問 3/3 (火)

早朝に自宅を出発し、名古屋空港から花巻空港経由で、釜石市に向かった。釜石駅から三陸鉄道リアス線に乗り換え、鶴住居駅に14時半ごろに着いた。駅に隣接するように、釜石市立釜石東中学校、鶴住居小学校、「いのちをつなぐ未来館」がある。まず、釜石東中学校を訪問した。

① 釜石市立釜石東中学校訪問

鶴住居駅で降車すると、教頭先生の出迎えを受けた。小学校と中学校が併設をされていて、中学校の入り口が分かりにくく、案内をするためとのことだった。ありがたい。

震災前に中学校・小学校があった場所には、現在、「釜石鶴住居復興スタジアム（ラグビー場）」が設置されている。現在の小中学校は、向かいの山を切り崩し、高台に小中の校舎を連結して設置している（右写真を参照）。校舎に向かう長い階段の途中に、津波が到達した高さ11mを記している。中学校の校舎は、正面向かって左側にあり、生徒昇降口は、垂直避難をすることを前提に、最上階（4階）に設置してあった。



校長室で、高橋晃一校長から、震災当日の話と、現在の防災教育の取り組みについて伺った。

「震災当日、中学生はグラウンドに集合し始めたが、副校長の判断（校長は出張中）で、点呼を取らず避難を開始した。小学校は垂直避難（校舎3階へ）したが、中学生が外を走って避難している状況や、避難を促す広報車からの放送にも促され、外に出て中学生のあとを追って走り出した。避難場所に指定されていた「御在所の里」の海拔は15m。近所の方の助言で、さらに海拔の高い「山崎デイサービス」へ移動した。そこから津波が堤防を越えてきているのが見えたので、さらに高台の『恋の峠』まで、一緒に避難していた住民らと共に、全員で走って避難。

小中学校の全員が助かったわけではない。早く帰宅した、欠席していた子供の中には亡くなった子もいる。さらに、小学校の女性の事務員の方が一人残り犠牲になった（なぜ残ったかについてはっきりとしていない）。そうしたこともあって、この避難行動を『釜石の奇跡』と呼ばれることには違和感があり、今は『釜石の出来事』と言っている。」

「昨年度、生徒会が自主防災組織を立ち上げ、釜石市に登録をした。前校長が能登を視察した際、地元の中学校で自主防災組織を作って実際に活動していたことを生徒に伝え、生徒会を中心に組織を作った。昨年7月末のカムチャツカ半島沖地震の際には、津波注意報が警報に変わり、避難所の設営など、実際に自主防災組織が活動した。避難訓練等は、年5回（内3回は小中合同）実施しているが、そのうち一回は下校時の避難訓練を実施している。中学生が小学生と一緒に下校し、自宅に着く途中で、防災訓練放送を鶴住居地区で流してもらい、それを合図に、それぞれのところから最も近い避難場所に向かって移動するという訓練。その訓練の前には、地域の方々の案内で生徒自身が防災マップをバージョンアップさせており、このマップを頭に入れておいて避難をしている。」（高橋校長）

小中学生が避難した経路を確認するため、校長室を出た。高台にある中学校校舎からは、旧小中学校の地に設置された復興スタジアムが見え、どのように避難したかが一望できる。その避難経路を横から見ると、緩やかな坂となっており、今にして思えば、それほど高い場所に移動したようには見えない。リアス式海岸特有の津波の勢いから、容易に遡上したことが伺える。

事前の訓練で、津波の速さを時速30kmとして、時速30kmで走る車と競争したりして、生徒達はその速さを体感していたそうだ。そうしたこともあって、必死で逃げたことが伺える。

② いのちをつなぐ未来館

当時、鶴住居地区で被災された方から、語り部として説明していただいた。

「私たちは『釜石の奇跡』ではなく、『釜石の出来事』と言っている。それは、欠席した児童生徒の中には亡くなった子もいるし、この地区でも多くの方が亡くなっている。」

るからだ。ⁱⁱ

鶴住居地区の中心部にあった『防災センター』は、防災関連予算で作られたため、施設に『防災』という言葉を入れた必要があり、そして、防災センターは避難所になった。避難所と避難場所は違う。震災の直前に避難訓練では防災センターに集まっていた。その記憶により、“防災センターに行けば大丈夫”と誤認した住民が多くいた可能性が高い。実際、多くの方が防災センターに避難したことで亡くなった。

この防災センターは、防災についての施設を地区の中心に作ったほうがいいという意見を踏まえて作られた。その結果、今まで避難場所であったところへの避難訓練がなされなくなり、参加した住民の中で“避難場所”としてセンターを認識して集まった可能性が高い。」(語り部)

防災センターがあった場所は、メモリアルパークとして「釜石祈りのパーク」となっており、未来館や鶴住居駅施設等と合わせて「うのすまい・トモス」と呼んでいる。

③ 避難路を辿ってみる

小中学校のあった復興スタジアムから「御在所の里」まで約400m。数分で着く。御在所の里の裏は、確かに切り立った崖のある山で、地震で崩れる危険はありそうであった(右写真。右側の建物が「御在所の里」)。



一緒に集まってきた住民とともに、さらに内陸部へと避難したが、1,000人近い人がいたとすれば、移動も大変であったと想像される。

校長に教えてもらった店で夕食をとり、同じ客であった地域の方々から、震災当日について、色々な話を伺うことができた。ⁱⁱⁱ

(2) 宮城県石巻市訪問 3/4 (水)

雪が降る中、新花巻駅、仙台駅を経由して、午後、石巻駅に到着した。その後、レンタカーで、市内の震災遺構等を訪ねた。

① みやぎ東日本大震災津波伝承館

駅から車で10分ほどのところに、「みやぎ東日本大震災津波伝承館」がある。もともとは、市街地であったところだが、今は、門脇小学校前の一帯が公園となっている。その中に伝承館がある。以前の地震の際にも津波はあったが、この地区は被災していないことから、住民の多くが避難せず亡くなったケースが多くあったようだ。また、避難しようとした車で主要道路が渋滞となり、津波に巻き込まれたケースも多くあったという。

② 石巻市震災遺構門脇小学校（右写真）

火事で焼けた校舎の中を見学できるようになっている。焼け残った教室では、証言ビデオや児童・教員の声の展示もあった。それらを元に、震災当日を振り返ってみる。



震災時に停電となり、天井の電灯も割れている。児童はすぐに机の下にもぐって揺れが収まるまで待機した。

揺れがいったん収まったところで、教頭と教務主任が手分けして「グラウンドに避難しなさい」と大声で指示をして回る。あとは訓練通り、点呼したのち、校舎裏の丘にある女学校に向かった。集合すると、靴を履いていない1年生の女の子をおんぶして上がってきた6年生もいた。普段の縦割りでの活動の成果が出た。

学校に火災が起きたことで女学校も危ないと判断して日和山公園に移動。用意してきたブルーシートを屋根がわりにして雪をしのいだ。5、6年生が率先して動いていた。

学校に引き取りに来た保護者には、校長が「津波警報が出ているので引き渡すわけにはいかない」ことを伝え、保護者の方にも一緒に避難するよう促した。

教頭を含め、4人の教員が残って避難してくる住民や保護者の対応をしたが、津波が堤防を越えた時、その異変に気づき、住民に避難を促した。校舎の屋上も開放したが、燃えた家屋や車が校舎に流れ着いて、校舎が燃え始めた。そのため、教員が教壇を持ち上げて、2階から裏山の墓地があるところに、教壇を橋がわりにかけて、屋上に避難していた住民を丘の上に避難させた。体育館に避難していた住民は、使用した後の教壇に気づき、それを下からつついて落とし、体育館の裏手に移動させて、山の斜面に移れるようにし、丘の上に避難した。それでも助からなかった住民も多くいた。

公園には、保護者が子供を引き取りに来ていた。教員の一人が児童の名簿を一部持ち出しており、それが引き渡しの際に大いに役立った。夜になり、保護者が引き取りに来ていない児童約30人と教員は、受け入れてくれた石巻高等学校に移動し、開放してもらった会議室で待機した。

学校から避難した児童教職員は全員助かったが、地震前に下校した児童の中には亡くなった子もいた。

津波を意識した避難訓練はされていた。ただ、近隣住民とともに津波に備えるという意識は薄かった。“津波は来ない”との認識の住民と共に丘への避難訓練を実施することは、実際、難しかったかも知れない。

避難する際に、名簿やブルーシートを持ち出した点は、参考になる。津波到達が少しでも可能性が考えられる学校では、避難する際に持ち出す最低限のものを事前にまとめておき、予め、誰が持ち出すのか決めておくことも必要である。

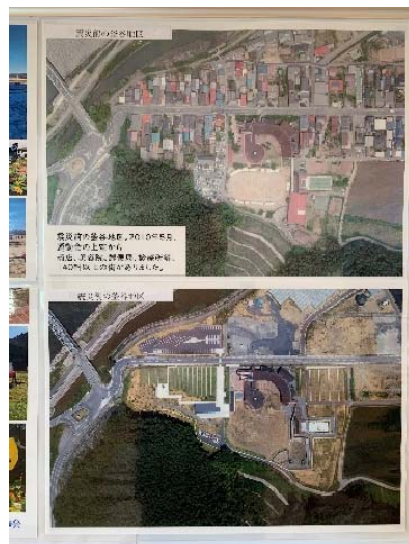
(3) 石巻市震災遺構大川小学校訪問 3/5 (木)

9時前に、石巻市震災遺構大川小学校に着いた。三度目の今回は、語り部の方からお話を伺うことにした。

① 語り部の話を伺う

「大川小学校伝承の会」の S さん^{iv}からお話を伺った。

まず、校門があったところを見ると、現在の道路よりもグラウンドを含め学校が 50 cmほど低くなっているのがわかる。地震で地盤全体が沈下したこのことであった。校門（の一部）自体も津波で流されていたのを、もとの位置に戻したようだ。校舎を取り囲むように家屋が立ち並び、商店街もあった（右写真の上部は、震災前の街並み。下は現在の状況。それぞれの中心に大川小学校がある。街が完全に消滅してしまったことが伺える）。



当時、小学校からは川も見えないし、海も東向きに山があり見えない。宮城沖地震の際も、その山が津波到達を止めていて、大川小学校のある釜谷地区は被災していない。住民の多くは、津波への警戒心は薄かったと言わざるを得ない。むしろ海近辺の人達の多くは避難していた。

校門から中に入り、校舎の地震前の様子を伺いながら、現在の状況を見て回った。教室の外壁は、捜索のために撤去されたとのことであった。2階の天井まで津波の跡があった。校舎と体育館をつなぐ通路が、海側に向かって倒れていた。海からの津波ではなく、新北上大橋にぶつかって戻ってきた津波によって倒れたことが分かる。津波は、海岸沿いの松並木を倒し、その倒木が家屋を完全に破壊しながら大橋に向かって流れを一時的に堰き止め、ぶつかって反転した津波が、来た時以上の破壊力でもって校舎や人々を襲った。

実は、津波が来る前、地震の揺れが収まったときに、6年生の数名が校舎から山へ向かって走った。それを教師が運動場に集合するように指導し引き換えさせていた。山へ向かった児童の一人は、一日前の地震（余震）の時に祖父から「地震が来たら津波が来るから山さ逃げろ」と言われていた。「山に逃げなければ死んじゃう」と彼らは教師に訴えていた（そのやり取りを聞いていた児童の証言）。

児童の避難経路を辿ってみた。地震発生から50分が経過したころ、新北上大橋の信号付近に向かって移動を始めた。自転車置き場横の狭い通路を一人ずつ通りながら路地に出たとき、先に信号に向かった児童が戻ってきた。津波を見て引き返してきたが、みんなには家屋で津波は見えない。その路地で、34人の児童が折り重なるように津波の犠牲となった。本来ならそこに慰霊碑があるべきだが、私有地であり建てられていない。生き残った当時の児童は、そこにお参りをしているとのことだった。そこには、消防の倉庫があり、その裏には山を登る道があったが、現在はそれが分からないようになっている。

裏の山は、がけ崩れ防止がなされており、踊り場のような場所が作られている。そこには、日常的に児童が上がっていた。実際に、山正面左側の山の入り口では、茸栽培の実習も児童が行っていた。実際に登ってみた。小学校1年生でも十分登れる緩やかな傾斜であった。1段目の“踊り場”は広く、児童全員が避難可能であった（右写真。下は、その“踊り場”から見た校舎）。津波は、その1段目の真ん中やや上当あたりで止まっており、そこに避難していれば全員助かっていたことは容易に想像できる。入り口は現在盛り土がされている。運動会などでは、地域の人が車を止めていた。写真も残っている。



「教育委員会は、『地震で倒木があったので危険であり山へは避難しなかった』と説明したが、倒木などなかった（見れば分かる）。教師の一人が強く山への避難を主張したが聞き入れられず、自分が登って安全を確認するからと言って登ったところに津波が来た。

教育委員会は、その先生に『津波に流されながら流木に挟まれていて怪我をしたが、何とか抜け出し、山に避難する際に、児童一人を助けた』と証言させていた。山の裏側に民家があり、服が濡れてない人は中で休み、濡れた人は倉庫で休んだ。その先生は家の中で休んでいる。濡れていない。生き残った児童も、自力で避難したと証言している。そうした聞き取りのメモも、子供の言うことだからと教育委員会は処分している。遺族の人達は本当のことが知りたいと言っているのに、生き残った教師にうその証言をさせ、その先生は心を病んでしまって公の場に出られなくなっている。その先生の教員人生も教育委員会は奪った。

約50分間も避難しなかったのはなぜか。当時、電話は通じなかったが、メールは何とか通じていた。私も三男とメールのやり取りをした。教員は、校長とも連絡を取ったはずだ。校長にそのメールの開示をお願いしたら、削除したと言われた。なぜ削除したのか。自分が行くまで待機するように伝えたのではないか。そう疑いたくなる。元校長は一切語らなくなっている。

市や教育委員会の対応は、今も変わっていない。先に帰った児童も合わせて石巻市立二俣小学校のグラウンドにプレハブを建てて、そこを大川小学校としたが、当時、二校の交流は禁止されていた。スクールカウンセラーも派遣されていたが、打ち解け始めたころ交代となる。多くの子供が不登校となり、中学校に行っても大川小学校出身と分かるといじめられていて、ずっと不登校のまま卒業していたり、まだ社会復帰できていなかったりする子も多くいる。その子達が復帰できるまでは、震災は終わらない。」(Sさん)

“生き残った”住民の方々の苦しさについても伺った。

「裁判^{vi}を闘った遺族の方々のお話を伺う中で、賠償金のために裁判を起こしたのではないということもよく分かる。ただ、それを快く思っていない住民もいるのも事実。

(同じ市内の)門脇小学校は遺構として校内に入って見ることができるようになっている。この大川小学校こそ中に入って見られるようにするべきなのに、フェンスを作って外からの見学しかできないようにしている。

劣化も激しく、このままではいずれ崩れ落ちる。保存の措置も必要だが、市はお金がない、の一点張り。仙台市や他県からは大川小学校を訪れる学校も多くあるが、石巻市で学校として見学しに来ることはないし、市内で大川小学校のことを学習させることもない。県外や世界の多くから見学の方々が見えるのに、地元はそうではない。まだまだ課題が多くある。」(Sさん)

Sさんのお話は、大川小学校の直接の遺族ではないが、多くの遺族の方々の話や裁判を通して明らかになった客観的な事実を踏まえた話は、聞く者の心を大いに揺さぶるものであった。

② 大川震災伝承館

伝承館の管理者は市役所の職員一人で、伝承活動をされている様子はなかった。伝承館を訪れる方々の中には、筆者のように事前に予約した語り部の方の話を伺いながら、伝承館の資料も見ている方々もみえた。

たまたま、語り部の活動を終えた T さん^{vii}にも、伝承館の中でお話を伺うことができた。まず、できたばかりという共同通信の「3Dは語る」というニュース映像^{viii}を見せていただいた。震災直後の大川小学校を上空から移した映像だ。そこには、流木が校庭に大量に溜まり、土砂に車やバスが埋まっていた。バスは、児童を避難させるために派遣されたものだった。それに乗せて避難する方法もあったが、誰も乗らないまま、運転手も犠牲になった。

「震災直後は、水が引かず、堤防や道も損壊し、大川小学校に行けなかった^{ix}。少し水が引いた頃に、消防団員でもあったから、ずぶ濡れになりながら捜索に行った。あの悲惨さは、捜索した者でなければ分からない面もある。この映像は、直後の状況を伝えている。

伝承館は、そうした実態を伝えるものにはなっていない。伝承館については、裁判の最高裁判決が出る前に、小学校横の区民間跡地に設置する計画が策定されていた。当初は、(今はなくなった)地域の文化や伝統を含めて伝承する施設にする予定であったが、最高裁判決を受けて内容を見直した。だが、遺族の意見を取り入れたわけではない。施設ができてから交渉をして、直接遺族の想いを伝える場所を施設内に確保し、報道され

た内容などを展示している。語り部の話を聞きに来てくれる多くの人に説明するスペース（団体で来られる場合も多い）も作ってほしいと言っているが、その動きはない。

（長年に渡って大川小学校のことを取材してくれている）記者さんには感謝もしている。取材を通して子供達に寄り添ってくれていたことで、親にも言っていないことを記者さんには語っていることもあった。学校のスクールカウンセラーさんは話を聞いてくれていたが、すぐに代わってしまうので、子供達はそりゃ心を開かないよね。一人で抱えていたことを記者さんにしゃべることで、癒されることもあったと思う。

まだまだ震災は終わっていない。この場所に来ることで分かることがある。講演に行っても伝わりきらない。是非、多くの人にここを訪れてほしい。」(Tさん)

御遺族の方々が、語り続けてみえる理由が、少しだけ分かった気がする。一人でも多くの方々に、大川小学校のあったこの地で話を聞いてほしい、それが生き残った者の務めだという矜持を感じた。

(4) 福島県浪江町、双葉町訪問 3/7 (土)

6日の昼ごろ、福島県いわき市に着いた。いわき市では、「いわき震災伝承みらい館」を見学した。翌日の7日の早朝、レンタカーで、原発災害の地である浪江町、双葉町に向かった。

① 震災遺構 浪江町立請戸小学校

9時半ごろ、請戸小学校に着いた。1階は完全に水没し、2階は床が浸水した程度であったので、被災した1階と被災をほぼ免れた2階との対比を見ることが出来る。児童は、教員の判断で1.5kmほど離れた大平山まで避難している。校舎2階に避難していたら、靴が水浸しの状態で、完全に孤立して救助を待たなければいけない状況になっていた。その後の原発事故による避難を考えれば、山に避難したことでその後の避難が可能になったと言える。(右写真 震災遺構 請戸小学校)



当日、「3.11 追悼・伝承企画 VOICE ～ 忘れない請戸の声。届いた世界の声。～」の一つとして、浪江消防署員の方の特別講話が行われた。

② 特別講話「あの日現場で何が起きていたのか」

請戸小学校の2階（ほぼ、被災前の状態が保たれている）で、浪江消防署の黒木マークスカツフサ警防係長から、震災当時のお話を伺った。

「請戸小学校では、事前に山へ避難するような避難訓練はしていなかった。にもかかわらず全員が山に避難できたことについて、三つのポイントがある。(右写真は、避難経路。写真左側が大平山)

一つ目は、地震当日、近くの住民が学校を訪れ、『津波に備えて、山に避難したほうがいい』と話していた。日頃の地域住民との関りがそうした助言となつた^x。二つ目は、大震災の二日前に地震(前震)があり、その時に先生方が『もっと大きな地震が来たら、津波に備えて山に避難したほうがいいね』という会話をしていたこと。三つめは、保護者が迎えに来て、学校では引き渡さず、避難先で引き渡すと保護者に伝えたこと。



教頭先生が学校に残り、迎えに来た保護者に避難先を伝え、迎えの保護者が途絶えた時点で、車で避難した。

津波が来るまでは、地震によって被災した人々の救助にあたったが、津波警報が出た時点で、住民に避難を促して回った。『ここまでは津波は来ない』という住民も説得して避難してもらった。

津波が引いたあと、残っていた人の救助や探索を開始したが、翌日、原発事故が発生すると消防署員は全員、署に集められ、所長から『原発事故が起きた。君達には現場に行ってもらふことになるが、行くことができない人は申し出てくれ』という話があった。中には家族のために行くことはできないという署員もいたが、翌日、いざ出動命令が出ると、行かないと言っていた署員も車に乗り込んだ。『消防署員だもんな』と、全員が向かった。中には泣いている署員もいた。(あとで署に戻った時、副署長が涙ながらに『君達を行かせるべきではなかった』と語ってくれた。)

東京都消防署から派遣された署員のサポートに回ったが、そのうちに、自衛隊員、警察署員とともに、防護服を着て被災者の探索活動を開始した。普段は(自衛隊員や警察署員と)一緒に行動することはないが、この時は、一致団結して探索に当たった。最初の三日間くらいは、ほとんど寝ていない。幻像を見たりする署員もいた。署員が避難している家族と会えたのは、十日後くらいだった。

東京都消防署から派遣された署員のサポートに回ったが、そのうちに、自衛隊員、警察署員とともに、防護服を着て被災者の探索活動を開始した。普段は(自衛隊員や警察署員と)一緒に行動することはないが、この時は、一致団結して探索に当たった。最初の三日間くらいは、ほとんど寝ていない。幻像を見たりする署員もいた。署員が避難している家族と会えたのは、十日後くらいだった。

現在も、定期的に行方不明者の探索を実施している。まだ震災は終わっていない。どんなことでもいいので、気軽に消防署員や警察、行政に相談をしてほしい。15年が経ち、震災の記憶が薄れていく気もするが、決して忘れてはいけない。そして、この津波のことを伝えてほしい。(黒木氏)

実体験を伺う中で、消防署員として住民・地域と関わる強い姿勢を感じることができた。公立学校の教員は公務員でもある。災害が起きたときの覚悟を問われているとも感じた。

この講演は、民放の取材があり、翌日、その時の様子が全国ニュースで放送された。

③ 東日本大震災・原子力災害伝承館（双葉町）

南相馬市の住民の方から、語り部として震災当日の体験談を伺った。そのポイントを挙げる。

- ・地震が起きたら、ラジオやテレビをつけっぱなしにして、情報収集をしてほしい。
- ・「津波はここまでは来ない」と言っていた住民は、犠牲になった。津波が来る可能性が少しでもあれば、すぐに避難してほしい。
- ・車で避難しようとしても、電柱が倒れていたり、道路が陥没していたりで、通行できない場合もある。徒歩で避難しなければならないこともある。
- ・家族がバラバラに避難したとき、連絡をとろうとしても携帯が10日ほどは使えなかった。連絡がつかない可能性があるのも、そうしたときに、職場であったり、学校であったり、家族の連絡先を紙で記録して持っておくといい。
- ・全国に原発は数多くある。“自分のところは大丈夫”とせず、避難しなければならなくなることも想定しておいてほしい。

3 視察を終えて

今回の視察は、学校における防災教育を充実させるための方策を考えることが第一の目的であった。そのヒントも多く得ることができたが、何よりも、当事者の方々の声を多く伺うことができたことが、私にとっては大きかった。方々の言葉は重く、また切実に私の心に響いた。「3月になると、自然と震災の話になるんだよね」と語ってくれた、その何気ない言葉が、被災した方々の気持ちを代弁している。「15年経ったのではなく、また3月がやってくる」、そういう言葉も聞いた。

被災者による講演や震災の映像なども、児童生徒の防災意識を高めるために有効であると思う。もちろん、震災遺構などの現地を児童生徒が訪ねることができるならば、「百聞は一見にしかず」である。ただ、全ての学校でそうしたことを実施することは難しい。だからこそ、現地を訪れた先生方の言葉や姿勢が、重要になる。実際に、地震等が発生すれば、学校で対応するのは教師である。日頃から、リスクに対して最悪を想定する姿勢を備えるためにも、先生方にこそ現地を訪れていただきたいと強く思った。

特に、教育委員会を含め管理職の方々には、大川小学校を含め、被災した学校が与えてくれた教訓を活かすことが、切実に求められている。

児童生徒自身の防災意識を高めることも、もちろん重要である。児童生徒が学校外にいるときにも地震は起きるし、卒業してからを考えれば、防災意識を強く持たせることこそ、真の防災教育である。そうした防災教育を充実させるためには、教師自身の危機管理意識を高めることは必須である。若い先生方、これから教員を目指す学生諸君には、現地を訪ねることの意味や重要性について、機会を捉えてこれからも一層強く伝えていきたい。

（教職センター 教授）

-
- i 釜石市の小中学校では、震災前に群馬大学片田敏孝教授による防災教育が実践されていた。実際に、釜石小学校では、下校した後に震災が発生しており、帰宅した児童全員がそれぞれの判断で避難し、全員無事であった。
- ii 釜石市の被災については、震災の2年後に上映された映画「遺体 明日への十日間（西田敏行主演）」がある。
- iii 「釜石の奇跡という言葉はマスコミが言った言葉だ。鶴住居小学校で亡くなった事務員の方の夫は自分の先輩で、避難の指示がなかったのではないかと主張していた。」(Yさん 鶴住居出身 父親を津波で亡くす)
- iv 語り部をしていただいたSさんは、大川小学校の卒業生で高校生の三男を津波で失っている。自分は大川小学校の直接の遺族ではないが、遺族の人達が一所懸命語り部をされているのを見て、どういう思いだろうと思いつつ、遺族の一人である佐藤敏郎さんの話などをずっと聞いていた。ある時にその佐藤さんから「語り部をしてみませんか、Sさんがいた海端のほうの話もしてほしい」と誘われ、語り部を始めたとのことであった。
- v 「10年経って、長男から『あの時、メールで何と伝えたんだ?』と聞かれ、『家に戻る』と伝えたことを思い出した。『おふくろを待っていたのかもしれないな』と言われた。それからしばらく、自分を責めた。」(Sさん)
- vi 東日本大震災の津波で犠牲になった宮城県石巻市立大川小学校の児童23人の遺族が、市と県に約23億円の損害賠償を求めた訴訟で、最高裁第1小法廷(山口厚裁判長)は、市と県の上告を退ける決定をした。震災前の学校の防災体制に不備があったとして、市と県に約14億3600万円の支払いを命じた二審・仙台高裁判決が確定した。(2019年10月11日日本経済新聞)
- vii 津波の被害に遭いながら生き残った6年生男子児童の父親。3年生だった娘さんを亡くされている。現在、語り部の活動をされている。
- viii 「3Dは語る 東日本大震災 宮城・大川小学校津波|47NEWS(よんななニュース)」
<https://www.47news.jp/national/topic/3d-tsunami-ES> 2026年03月04日 17時27分共同通信
- ix その時にTさんが撮った決壊した堤防の断面の写真から、堤防の下半分は、砂だったことが分かる。
- x 震災当日の昼頃、教頭は、「津波の避難訓練をした方がいい、避難場所は大平山だよ」という話を教務主任の先生としていたところに、たまたま校長室から出てきたPTA会長と避難経路の話になり、「大平山は、あのあぜ道をまっすぐ行けばいいよね」という話をしていた。(あの日、請戸小学校(福島県浪江町)の子どもたちは山へ向かった==“犠牲者ゼロ”は阪神淡路大震災の教訓から - Dialogue for People(ダイアログフォーピープル/D4P) 2024.3.7 <https://d4p.world/25303/>)

書評：兵庫県教職員組合・兵庫教育文化研究所 編
『阪神・淡路大震災 30 年 いのちの危機を生き抜く
—防災教育と心のケアの日常化—』明石書店

大橋 保明

1995年1月17日午前5時46分。兵庫県南部を襲った未曾有の都市直下型地震は、6,434人（うち公立学校園の子ども296人、教職員22人）もの尊い命を奪い、街を破壊し、戦後日本が築き上げてきた「安全神話」を根底から粉碎した。あれから30年。教育界において「30年」という歳月が持つ意味は大きい。当時、被災地でランドセルを背負っていた子どもたちは今や親となり、教壇に立ち、あるいは地域社会の中核を担う世代となっている。現在の学校教育現場においては、震災を直接経験した教職員は急速に減少しており、経験世代から未経験世代への教訓の継承という難題に直面している。

本書は、この決定的な転換期において、30年間の歩みを「いのち」という普遍的な視点から総括し、来るべき巨大地震（南海トラフ地震等）から「いのち」を守り抜くために、この災禍から何を学び、何を次世代に手渡すべきかを問い直している。

本書の構成（概要）は、以下のとおりである。

はじめに 予測困難な時代を乗り越える [森戸卓也]

第1部 「語り」を「継ぐ」 被災体験を語り継ぐ意味 [諏訪清二] 他7名

第2部 いのちを守る いのちを守る [諏訪清二] 他12名

第3部 心に寄り添う 防災教育と一体的にすすめる「心のケア」 [冨永良喜] 他5名

第4部 受け入れる 3.11後の受け入れ教育から見えてきたこと [大森直樹] 他3名

提言 つなぐひろげる 防災文化 [兵庫県教職員組合（起案：泉雄一郎）]

資料編 資料編Ⅰ（資料1～2）・資料編Ⅱ（資料3～8）

『ひょうご こどもの詩と絵』作品一覧／あとがき [藤井司郎]

本書の特徴は、4つの主要テーマ「語り継ぐ」「いのちを守る」「心に寄り添う」「受け入れる」と統計的事実にもとづく「1.17被災校園」の特定について、兵庫県教職員組合と兵庫教育文化研究所を中心に、多くの研究者や被災教職員、被災児童生徒等の経験と考察を幾重にも重ねて編纂されている点にある。

第1部「語り」を「継ぐ」の冒頭、諏訪清二は「震災伝承30年限界説」にふれている。それを打ち破るためには、被災の結果だけでなくプロセスを伝え、夢と防災をつないで語ることで「自分事」としての姿勢を生み出し、これまで沈黙を強いられてきた子どもたちに語りを継いでもらう必要があると指摘する。被災経験や教訓の継承は、経験者や大人の専売特許ではない。「語り継ぐ」を「語り」と「継ぐ」に分割し、「誰かの『語り』を聞

いて、他の人に『継ぐ』(p.23) ことで、誰でもできることとなり、防災教育・学習の裾野の広がりが期待できる。

このことは、第2部「いのちを守る」ための「広義の防災教育」(p.73) にもつながる。「防災×地域」、「防災×国際」、「防災×ICT」等々、子どもたちが「自分事」として考え、生き残るために何ができるのかを主体的に学ぶための教育方法が具体的に示されており、いつでも、誰でも、どの教科でも、どの領域でも、防災教育が可能であることが再認識できる。

第3部「心に寄り添う」では、「災害の教訓を次世代に伝える「語り継ぐ防災教育」を、「心のケア」の観点からどのようにすすめたらよいのだろうか」(p.153) との問題意識のもと、震災後の長期にわたる「心のケア」の重要性とともに、平時から「心のケア」ができる学校のあり方が模索されている。能登半島地震以降、PTSDの治療法(エクスポージャー療法)等の専門的な視点をもった「震災・学校支援チーム(EARTH)」の活動が再評価され、類似の組織や活動が全国規模で広がりを見せている。そのEARTHの生みの親ともいえる富永良喜は、次期学習指導要領改訂に向けて、次の2つの案を提示している。

- ①第1案「『特別の教科 道徳』を、「特別の教科 心の教育」とし、「道徳・人権」と「心の健康」(時間配分は要検討)で構成する」
- ②第2案「小1から高3まで「保健」の年間時数を増やし「心の健康」を各6時間以上(時数要検討)設ける」

最終的には、「現実的には第2案を軸に、第1案の「私の心の健康」の授業時間を小・中・高で毎年3時間以上確保」(p.163) し、社会的 Well-Being と身体的・心理的 Well-Being を育むとしている。個人的には年間3時間では少ないと考えるが、現在、文科省が次期学習指導要領への位置づけを検討している「生命(いのち)の安全教育」との関連も踏まえつつ、社会全体で議論すべき重要な提案である。

第4部「受け入れる」は、2011年の東日本大震災以降に問題提起された避難児童生徒を受け入れた学校やそこでの教育、いわゆる「受け入れ教育」についての考察である。広域避難が生じる巨大災害や原発事故等においては、教育や学校のあり方は、被災者や被災校だけの問題ではなく、避難児童生徒等を受け入れる全国すべての学校や教職員が当事者になりうる問題である。大森直樹は、「被災した子どもの受け入れについて、この時(※1.17)に成し得たことと、成し得なかったこととは何だったのか。日本の教育界は、そうしたことの整理をおこなわないままに、2011年を迎えることになった」(p.183) ことの反省に立ち、30年前の阪神・淡路大震災時の受け入れ教育に関する教育実践記録にあたった。「(※転出した)26,341人の子どもを、全国の学校では、どのように受け入れて、どのような教育をおこなったのか、事実をあきらかにするための教育実践記録の掘り起こしは遅れてい」(p.182) だが、転入した子どもを温かく迎えらる「やさしい学校」(永田守) やそうした子が安心して学べる「温かいクラス」(紺社知哉) を志向する3.11後の兵庫の教育実践を掘り起こし、未来への希望となりうる取り組みとして紹介されている。

これら貴重な考察の前提となるのが、統計的事実にもとづく「1.17被災校園」の特定である。阪神・淡路大震災による被災校園（1.17被災校園）とは、「幼児児童生徒の死亡」、「教職員の死亡」、「避難所になった」、「校舎解体」のいずれかに該当する学校園である（p.255）。この定義をもとに「1.17被災校園」を特定した結果、1.17被災校園は「409校11園」に及び、死亡幼児児童生徒数296人、死亡教職員数22人（指導主事1人を含む）、避難所開設数372校、校舎解体数49校5園という甚大な被害実態が30年めにして明らかとなったことの意義は大きい。また、過去30年間に災害と向き合う兵庫の教育実践記録は311本あり、そのうち124本は1.17被災校園66校1園（約16%）のものであることも示されている。3・11被災校研究に携わった者として僭越ながらコメントすれば、調査対象に公立幼稚園を含んで考察されており、①校舎解体校のうち32校は避難所にもなっていること、②教育実践記録の中に保護者や地域住民等によるものが20本含まれていること等は、地域にひらかれた教研活動を推進してきた兵庫ならではの特徴である。これら20本の教育実践記録の質的分析を期待するとともに、第4部の指摘とも関連して、避難した児童生徒が多かった大阪（6,348人）や京都（1,030人）など関西圏の教育実践記録にあたると30年前の受け入れ教育の実相に迫ることができるかもしれないと感じた。

震災から30年が経過し、効率や経済的な合理性を優先したくなる衝動に駆られる。しかし、2009年8月の佐用町の水害から学ぶ授業を实践した山口清太が「被害状況や人的・物的支援などを数字で示した記事への（子どもたちの）関心が高かった」（p.121）と指摘するように、大人にとっても子どもにとっても

「いのち」にかかわる数字を正確に理解し、一人ひとりの「いのち」の重みを想像することこそが未来を創造することにつながることを忘れてはならない。本書は、私たちに「生き抜く」ことの真意を問いかけてくる。それは、自分一人が生き残ることではない。他者の「いのちの危機」を想像し、支え合い、次世代に絶望ではなく希望を手渡すための連帯の作法とも言えるかもしれない。本書を読み解くことは、あの日亡くなった6,434人の魂に向き合い、今を生きる私たちが「いのちを最優先する社会」を築き直すための、新たな一歩となるだろう。あの日、瓦礫の中から聞こえてきた声を二度と誰にも上げさせないために、一人でも多くの人に届けたい一冊である。



（明石書店、2025年6月刊行、202頁、本体2,200円+税）

<関連推奨文献>

諏訪清二（2015）『防災教育の不思議な力ー子ども・学校・地域を変える』岩波書店

富永良喜（2012）『大災害と子どもの心ーどう向き合い支えるか』岩波書店（岩波ブックレット 829）

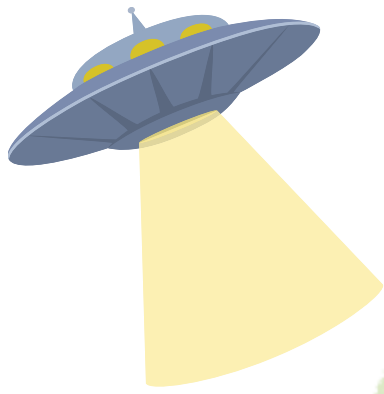
大森直樹・大橋保明編著、一般財団法人教育文化総合研究所編（2021）『3・11後の教育実践記録 第1巻ー地震・津波被災校と3・11受入校』アドバンテージサーバー

大森直樹・大橋保明編著、一般財団法人教育文化総合研究所編（2021）『3・11後の教育実践記録 第2巻ー原発被災校と3・11受入校』アドバンテージサーバー

（※本稿は、『公教育計画研究』（第18号）掲載予定の書評を加筆・修正したものである。）

（教職センター 教授）

<教 育 資 料>



外国につながる子どもたちと
関わるすべての皆さまへ

ムスリム児童生徒 受け入れガイドブック



はじめに

外国につながる児童生徒の
対応をしてくださっている全てのみなさまへ



少子高齢化により、急激に働き手が減っている日本において外国人材を受け入れるなどの背景から、様々なバックグラウンドのある子ども達が小学校・中学校で学んでいます。そんな中、学校現場では外国につながる児童生徒への支援が必要になっており、特にムスリム児童・生徒への支援の難しさを耳にします。

そこで、いつも外国につながりのある児童生徒と関わっている先生方から、どのような対応が良いのかわからないという質問を集めてみました。

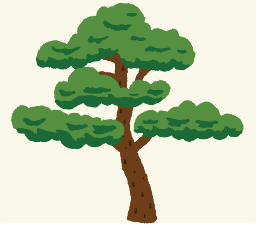
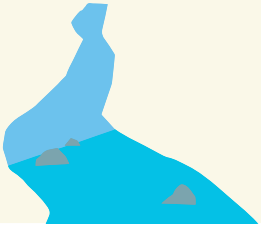
私は、ムスリムとして日本の学校に通っていた経験があります。その経験から、Q&A形式の冊子を作りました。「宗教のことはどのように触れていいのかわからない」「誰に聞いたらいいのかわからない」という先生方の不安や悩みに寄り添うことを目的とした冊子です。

内容はあくまでも一例です。私自身の経験を基に作成しています。保護者、子どもたちと実際に関わる中で、個別に対応が必要になる場合もあると思いますが、ぜひ先生方の参考になれば幸いです。

目次



- イスラムの基礎知識・・・・・・・・
- 学校現場での配慮・・・・・・・・
- 「食事」に関するQ&A・・・・・・・・
- 「服装」に関するQ&A・・・・・・・・
- 「礼拝」に関するQ&A・・・・・・・・
- 「男女の距離感」に関するQ&A・・・・・・・・
- おわりに・・・・・・・・



イスラム基礎知識



あまり知らない宗教かつ、
ひとりひとりに寄り添うのは、
先生たちからすると大変ですね。



イスラム教はいくつかの宗派に分かれていますが、
大事にしている根底部分は変わりませんので、
イスラムの基本についてお伝えしていきます。

<イスラム教は一神教。唯一アッラーのみを信仰します>

一神教とは、唯一の神のみを信仰する宗教です。
イスラム教以外にも、代表的なものでいうとキリスト教やユダヤ教も含まれます。

そしてイスラム教は世界中に広がったという歴史の中で、地域や国、各家庭によっても信仰の度合いが違います。
例えば、豚肉はもちろん、ほかの肉類もハラール認証があるものしか食べないという方もいれば、鶏肉や牛肉など豚肉以外は日本のものでも食べるという方もいます。
さらに、調理器具に関しても（洗っていても）豚肉を切ったまな板で切られたものは絶対に口にしたくないという方もいます。

イスラム教もかなり多様化しているので、ひとりひとりに寄り添う必要があるのです。

イスラム基礎知識



<クルアーン（コーラン）とハディース>

「クルアーン」は預言者ムハンマドを介して伝えられた神の言葉を集めた聖典、「ハディース」はムハンマドの実際の行動や言葉が集められているものです。

その両方の内容を大切にしています。

<六信五行>

心すべき6つの信条と実行すべき5つの義務

【六信】

- ①アッラーは唯一の神であると信じる
- ②天使の存在を信じる
- ③啓典：神がこれまで授けたと言われる全ての啓典を信じる
- ④預言者：神が遣わした全ての預言者の存在を信じる
- ⑤来世：死後の世界があり、天国と地獄があることを信じる
- ⑥運命：すべての出来事は神により定められ、運命だと信じる。

【五行】

- ①信仰の告白：自身がイスラームの教えを信じると告白する
- ②礼拝：1日5回の礼拝をおこなう
- ③喜捨：恵まれない方や困っている人への支援
- ④断食：ラマダーン時期における断食
- ⑤巡礼：ヒジュラ暦における巡礼月の8日から10日の間にメッカ郊外で行われる儀式に参加する。

学校現場での配慮



保護者からのリクエストが多い配慮はどのようなことがあるのでしょうか？



【給食への配慮】

イスラム教では、食に関して厳格なルールがあります。代表的なものでいうと、「豚肉を食べない」「アルコールを飲まない」などがあります。

豚肉が禁止されている理由としては、豚肉には寄生虫がいるため、強い火力で調理ができなかった時代は食べると危険がありました。そのため、豚肉を禁止にした、という歴史があります。

相談されることとしては・・・

給食の代わりにお弁当を持ってきていいか、宿泊行事等の食事での豚肉除去など。



【女児の服装】

ご家庭の意向によりますが制服や服装、ヒジャブについて配慮が必要な場合があります。

相談されることとしては・・・

スカートの下にスパッツやズボンを履いてもいいか、ヒジャブをかぶって登校していいか、夏でも冬の体操服（長袖長ズボン）でもいいか、また水着の着用に関して肌の露出が心配なため水泳の授業は見学したいというご家庭もあります。

学校現場での配慮



【礼拝時間】

イスラム教では、六信五行のうちの1つである礼拝が義務付けられています。ご家庭によりませんが、大体小学校高学年の年齢から始めることが多いです。

相談されることとしては、1日5回のお祈りについて場所の提供や時間の確保や、金曜礼拝のため、金曜日の授業を早退したい、欠席したい、一度授業を抜けてモスク（礼拝堂）で礼拝してから学校に戻りたいなど。

【男女間の距離感について】



男女の距離感に関して、特に女子児童生徒の保護者が気にされる場合があります。ムスリムの中には、親族以外の男女が同席しないという習慣がある方もいます。

相談されることとしては、異性を隣の席にしないでほしい、グループ活動では男女一緒にしないでほしいなどがあります。



【宿泊を伴う行事への不参加】

礼拝や食事に制限があること、また特に女子児童生徒は今まで外泊することがなく保護者が心配するという部分から宿泊を伴う行事（夏のキャンプや修学旅行）へ参加をしないという児童生徒もいます。

相談されることとしては、食事の対応、礼拝の対応、また宿泊行事ですが保護者が送り迎えをしたいというご家庭もありました。

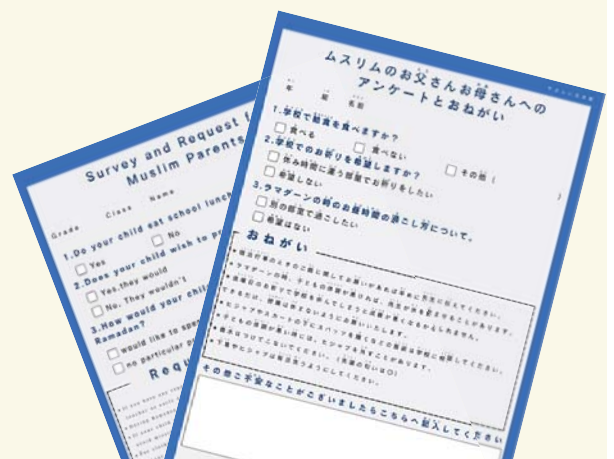
POINT !



保護者の方との行き違いを避けるために、対応について同意書を作っておくというのも一つの方法です。



救急搬送の同意書のようなものがあると、緊急の際保護者に電話連絡せずに対応できます。

本誌には付録として、同意書の例を添付しています。学校や学級によって内容を変えて使用してみてください



「食事」に関するQ&A



 小学校の場合だと先生も一緒に教室で給食を食べていますが、中学・高校になると先生が気づけないことがありますよね・・・ 



Q. 保護者との話し合いでお弁当を持参していましたが、気づいたらお弁当を持って来なくなり「給食食べていって親が言った」と言い給食を食べています。給食費は支払われていますが、保護者に聞いた方がいいのでしょうか？
(中学校教諭)



Q. 「肉類は子ども自身が食べないので大丈夫」と保護者は言っていますが、子どもは食べています。どうしたら良いでしょうか？ (小学校教諭)



A. 保護者にお話しする前に児童生徒とよく話し合ってください。

実は私も小学校3年生、母が作ってくれたお弁当を隠し、持っていないことがありました。

その理由は・・・

友達にお弁当のことを色々言われて持っていくのが恥ずかしくなってしまったからです。

何か言われた時に、言い返したり説明がうまくできなかったので担任の先生に言いました。すると「自分で友達に言いなさい」と言われてしまい、その次の日からお弁当を隠し給食を食べていました。

もちろん罪悪感でいっぱいでしたし「いつバレるか」とドキドキしていました。先生は私がお肉類を食べないということを聞いていたはずなのに何も言いませんでした。

その子がなぜそうしているのか？に目を向けてあげてほしいと思います。

POINT !



食事への配慮について家庭での違いが大きく、豚肉のみ除去、肉類全般（屠殺方法に規定があるため）除去、食器調理器具なども気にする、全く気にしない など様々です。

「あその家庭では」というお話よりも、そのご家族がどのような対応を希望しているのかを聞いてみてください。

「服装」に関するQ&A



Q. 断食月（ラマダーン）や夏の時期だと脱水や熱中症になり苦しそうにしている女子生徒がいます。ヒジャブを勝手に外してもいいのでしょうか。（中学校教諭）



A. 児童・生徒本人に声かけ、保健室や別室にて外してあげてください。（できれば女性の先生にお願いしてください）

保護者の中には、ヒジャブを外した姿を家族以外の男性、つまり男子生徒や男性教員にみられるということを気にされるかたもいらっしゃいます。ですので、誰にも見られないところで外してあげてください。

さらに、スムーズに対応するには入学時や新学期の際に「熱中症の恐れがあるときには、ヒジャブや断食に関してどのように対応したらいいですか」と保護者と話せるとベストです。



似ている質問として・・・

「断食期間中に体調が悪そうにしていたら勝手に水を飲ませてもいいのですか」

という質問がありました。

ムスリム保護者の中には日本の体育の授業内容などを知らない方もいらっしゃいます。

お忙しいと思いますが、保護者と事前に打ち合わせできるといいですね。自国には体育の授業がないという場合もあります。

POINT !



服装に関して、主に女子児童生徒から相談があるかと思えます。

夏の時期に半袖ではなく、「冬服をきたい、冬の体操服を着たい」

とおっしゃる方もいます。

その際には、熱中症や脱水症状の危険性もお伝えしてあげてください。

「男女の距離感」 に関するQ&A



イスラム教の国や地域では男女別の学校という
場合も少なくないようです。
男女共学が普通である日本の常識では
理解できない部分もあるかもしれません。



Q. 保護者から異性が隣になる席はやめてほしいと連絡があった。(中学校教諭)

Q. 席替えをした日に保護者から電話が入り前後左右は同性にしてほしいと言われた。(中学校教諭)

Q. グループ活動など異性と接するグループについて問い合わせがあった(小学校教諭)



A. できる限り要望をお聞きするのがベストですが、どうしても難しい場合は、できない理由も一緒に保護者に伝えてみてください。

例えば、「グループ変更や席替えについては、クラスの子どもたちに相談をしてみんながいいよと言ってくれたらする」ということや、「他の児童・生徒もいるから入学時にそのように伝えてほしい」など、他の業務や、クラスの児童・生徒との兼ね合いもあると思うので、伝えてもいいと思います。

POINT !



日本の公立学校の多くは男女共学だということを
理解していただくこともとても重要です。

「本国は男女別の公立がある。」とおっしゃる保護者もいらっしゃいます。

おわりに

まずは、この冊子を手にとっただきありがとうございます。そして、日々の業務の中プラスアルファで外国につながる児童生徒のための配慮をありがとうございます。



この冊子を通してイスラム理解の先駆けとなれば幸いです、最大の目的は、先生方の困難や葛藤を解決することです。

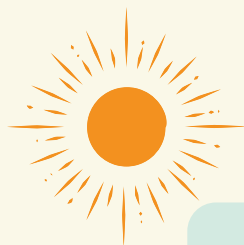
これは、相談しにくい宗教に関するデリケートな悩みを共有したいという先生方の声と、どのように配慮していいかわからないから教えてほしいという声を集約してできた冊子です。

「聞いていいのかな・・・」という葛藤を超えて質問をしてくださった先生のみなさまに改めて感謝申し上げます。もっとこうしてほしい！こういう内容のものが欲しいなどあればぜひ教えてください。

今後も、外国につながる児童生徒、そして受け入れ側の学校の双方が安心して過ごせるよう工夫を凝らしていきます。



2026年3月23日発行



参考文献

井筒俊彦(1981)『コーラン(上・中・下)』
小杉奏(2019)『ムハンマドの言葉－ハディースー』



富山 愛実菜 (とみやま あみな)

名古屋外国語大学大学院
修士号(国際文化)取得
スリランカとのダブルルーツでありムスリム

外国につながる生徒の支援員、国語科の非常勤講師として
定時制高校に勤務。
名古屋市を拠点としたチャイルドケアプラス(任意団体)の代表。
ムスリムの子どもの学習支援・進学支援を行なっている。



本ガイドブックに関する問い合わせや使用に関して、
また外国につながる子どもたちに関するご質問やご相談が
ございましたら下記のメールアドレスにご連絡ください。

childcareplusnagoya@gmail.com



初等中等教育段階における 生成 AI の利活用に関するガイドライン

文部科学省 初等中等教育局

令和6年12月26日

Ver. 2.0

目次

はじめに	3
ガイドラインの策定に当たって	3
ガイドラインの位置付け及び構成	4
1. 生成 AI について	5
2. 基本的な考え方	7
(1) 学校現場における人間中心の生成 AI の利活用	7
(2) 生成 AI の存在を踏まえた情報活用能力の育成強化	8
Box-1. 資質・能力の 3 つの柱に基づく情報活用能力の整理	8
Box-2. 情報モラル教育の一層の充実について	9
3. 学校現場において押さえておくべきポイント	10
Box-3. 学校現場において生成 AI を利活用する際の著作権に関する留意点	11
3 – 1. 教職員が校務で利活用する場面	13
Box-4. 教職員による校務での利活用例	14
3 – 2. 児童生徒が学習活動で利活用する場面	17
Box-5. 学習場面において利活用が考えられる例、不適切と考えられる例	18
Box-6. 課題に関する留意事項について	20
3 – 3. 教育委員会等が押さえておくべきポイント	21
参考資料編	23
教職員が校務で利活用する際のチェック項目	24
児童生徒が学習場面で利活用する際のチェック項目	25
生成 AI パイロット校における先行取組事例	26
学校現場において留意すべき代表的なリスクや懸念の例	28
学校現場で活用可能な研修教材等	29
その他の参考資料	31

はじめに

ガイドラインの策定に当たって

(生成 AI の普及と論点)

近年、急速に進化を遂げている生成 AI はかつてないスピードで社会に普及しており、その利便性とリスクの存在から社会に様々な影響を及ぼしている。生成 AI は、既存情報を大量に学習し、それらを基に計算原理に従って有用性の高い出力をすることが可能であり、教育分野においても様々な利活用が考えられる。一方、学校現場での利活用に関しては、学ぶことの意義そのものに対する根源的な論点から、差別や偏見、環境負荷等の倫理的・社会的な論点、利活用に当たってのセキュリティ確保等の技術的な論点、それらを踏まえた具体的な取扱い等の実務的な留意点まで、非常に幅広い論点が指摘されている。

(資質・能力の育成に向けた生成 AI の利活用)

現行の学習指導要領は、AI の存在を前提として、生きて働く「知識及び技能」、未知の状況にも対応できる「思考力、判断力、表現力等」、学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力、人間性等」といった、社会の変化が加速し、複雑となるこれからの時代に必要な資質・能力を確実に育成することを目指している。このような学習指導要領の理念は、生成 AI が急速に進化している現在においても重要である。真偽の程は別として、手軽に情報が得られるデジタル時代であるからこそ、学ぶことの意義についての理解を深めることや、個々の情報の意味を理解し、問題の本質を問うこと、単なる個別の知識の集積ではない深い意味理解を促すことが求められる。

このような前提を踏まえれば、AI 時代を生きる子供たちが生成 AI をはじめとするテクノロジーをツールとして使いこなし、一人一人が才能を開花できるようになることは重要であり、生成 AI の学校における利活用は、そのための助けになり得るものである。学校現場が混乱したり、不安を感じたりすることなく、学習指導要領に示す資質・能力の育成に向けて適切に生成 AI と向き合い、利活用することができるよう、学校現場の視点から基本的な方針及び実務的なポイントを示すことが求められている。

(政府の取組)

文部科学省では、生成 AI のメリットやデメリットについて多方面からの指摘があることを踏まえ、主として対話型の文章生成 AI について学校関係者が活用の適否を判断する参考資料として、教育工学や教育方法学、AI 研究者等各分野の有識者や学校現場・教育委員会関係者等へのヒアリングを基に、令和 5 年 7 月に「初等中等教育段階における生成 AI の利用に関する暫定的なガイドライン (ver1.0)」を公表した。また、政府としても、「人間中心の AI 社会原則」¹等において求められているように、人間の尊厳が尊重される社会、多様な背景を持つ人々が多様な幸せを追求できる社会、持

¹「人間中心の AI 社会原則」(平成 31 年 3 月 29 日、内閣府統合イノベーション戦略推進会議決定)

続可能な社会を目指すという基本理念を実現すべく、広島 AI プロセス²を通じた国際的なルールメイキングや「AI 事業者ガイドライン」³の公表など、様々な取組を進めている。

ガイドラインの位置付け及び構成

(ガイドライン改訂に向けた検討)

以上の背景を踏まえ、令和 6 年 7 月に文部科学省初等中等教育局に教育工学、自然言語処理、教員養成等各分野の有識者、現職教員、教育行政関係者等を構成員とした「初等中等教育段階における生成 AI の利活用に関する検討会議」を設置し、生成 AI 関連事業者等からのヒアリングも行って、生成 AI の利活用の在り方を検討してきた。本ガイドラインは、同検討会議での議論を経て、暫定的なガイドラインを基に技術の進展などを踏まえつつ、以下のような構成の変更等を通じて、読み手に寄り添ったものとなることを意識して改訂を行った。

(ガイドラインの位置付け及び構成)

本ガイドラインは、教職員や教育委員会等の学校教育関係者を主たる読み手として、学校現場における生成 AI の適切な利活用を実現するための参考資料となるよう、利活用に当たっての基本的な考え方や押さえるべきポイントをまとめたものであり、学校現場での生成 AI の利活用を一律に禁止したり義務付けたりするものではない。

このような位置付けから、本ガイドラインでは、生成 AI の概要、基本的な考え方を示した上で、学校現場において押さえておくべきポイントとして、利活用する場面や主体に応じた留意点について、現時点の知見を基に可能な限り具体的に示した。なお、今後の技術の進展や学校現場での取組等の状況を踏まえ、必要に応じて改訂を行うことを想定している。

加えて、本ガイドラインの参考資料として、各場面や主体に応じて生成 AI を学校現場で利活用する際に押さえておくべきポイントを整理したチェック項目や生成 AI パイロット校における先行取組事例、学校現場において活用可能な研修教材等の情報をまとめている。学校現場で生成 AI を利活用するに当たっては、これらも参考にしていきたい。

² 広島 AI プロセスは、高度な AI システムに関する国際的なルール作りを行うために立ち上げられたものであり、詳細については総務省 HP を参照。

³ 「AI 事業者ガイドライン（第 1.01 版）」（令和 6 年 11 月 22 日、総務省・経済産業省）

1. 生成 AI について

(生成 AI の急速な進化と利活用の広まり)

生成 AI⁴は、令和 4 年 11 月に OpenAI 社から ChatGPT が公表・リリースされて以降、急速に社会に普及した。この数年で、文章だけでなく動画像や音声等、異なる種類の情報をまとめて扱えるようになり、人間の反応と遜色ないスピードで応答ができるようになっている。これに加えて、生成 AI が自律的に目的を達成するサービスやオフライン環境において動くモデル等の登場をはじめとして、様々な技術革新が進んでいる。また、生成 AI のモデルが公開されることと相まって、様々な事業者に新たな生成 AI モデルやサービスの開発・提供可能性が広がっている。

生成 AI は、あたかも人間と自然に会話しているかのような応答や、情報の収集・整理・分析結果等の出力が可能であり、文章の素案作成やイメージの生成、語学学習における利活用、プログラミングコードの生成、ブレインストーミングの壁打ち相手としての利活用、既存のサービスへの生成 AI の機能の搭載など、様々な利活用が広まっている。

(学校現場における生成 AI の利活用)

学校現場においても、一般向けの汎用的な生成 AI サービスが利活用可能な状況にあるだけでなく、1 人 1 台端末の標準仕様であるブラウザや学習支援ソフトウェア、普段利用する検索エンジン等にも組み込まれているほか、汎用的なモデルと連携することで、生成 AI を用いた様々なサービスが教育分野においても導入され、利活用の幅が広がりつつある。このような状況の中、テスト問題や各種文書のたたき台作成等の校務における生成 AI の利活用が進むほか、児童生徒の学習場面においても、一人一人のニーズや特性に合った学びを実現したり、新たな視点やより深い視点の出力から学びをより一層深めたりするなどの利活用が進むことが予想される。⁵

(生成 AI のリスクと技術的対策)

生成 AI の推論性能を高める研究開発、サービスのリリース等も進められてはいるものの、モデルの性質上誤った出力（ハルシネーション）を完全に防ぐことは極めて難しいとされているほか、従来の AI でも指摘されていた学習過程・出力過程の信頼性・透明性への懸念、大量のデータに潜む偏見や差別等のバイアスをそのまま再生成することなど、様々なリスク⁶も指摘されている。このようなリスクに対しては、例えば、検索拡張生成⁷の技術を活用して誤った回答を抑制する技術、入力するプロンプトを基に権

⁴ 生成 AI とは、「文章、画像、プログラム等を生成できる AI モデルに基づく AI の総称」のことを指す。（「AI 事業者ガイドライン（第 1.01 版）」（令和 6 年 11 月 22 日、総務省・経済産業省））

⁵ 学校現場における先行取組事例については、参考資料 p.26~27 を参照。

⁶ 学校現場において想定される代表的なリスクや懸念については、参考資料 p.28 を参照。

⁷ 検索拡張生成（RAG; Retrieval Augmented Generation）とは、特定のデータベースを検索し、その結果も考慮して出力を生成する仕組み。

利侵害等が起こらないよう出力を制限する技術等も進展しており、そのような技術を取り入れたサービスを選択することによりリスクを軽減することも可能となりつつある。

図1 生成AIとは

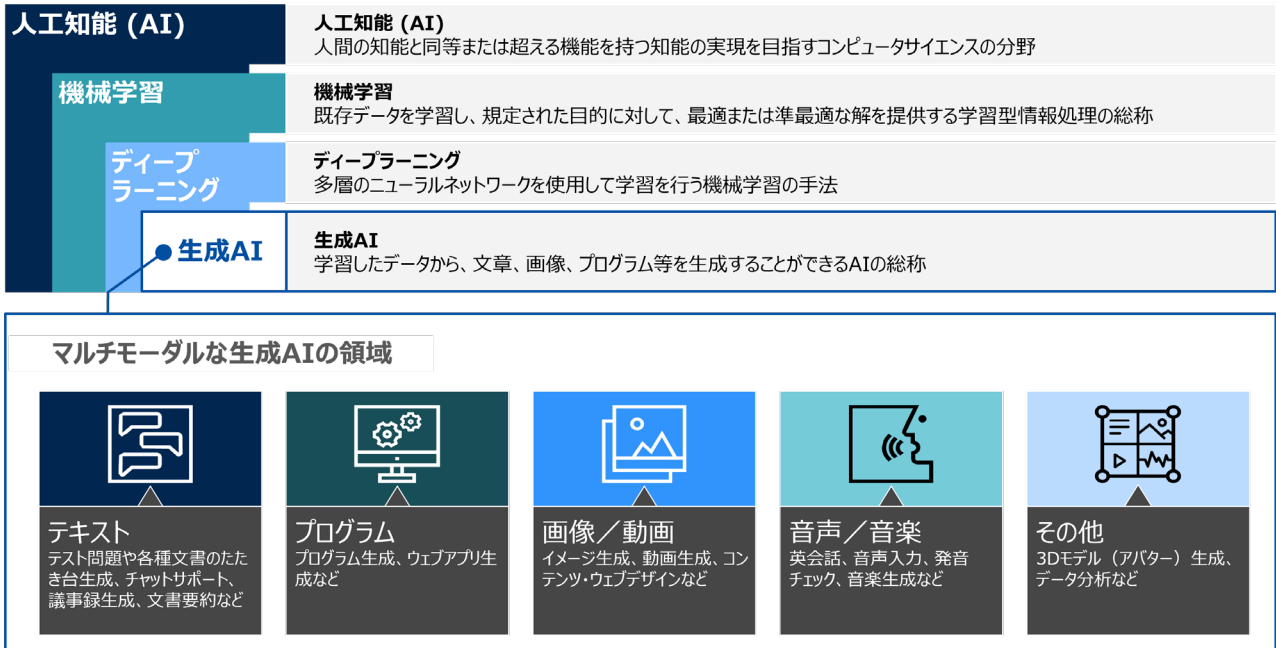
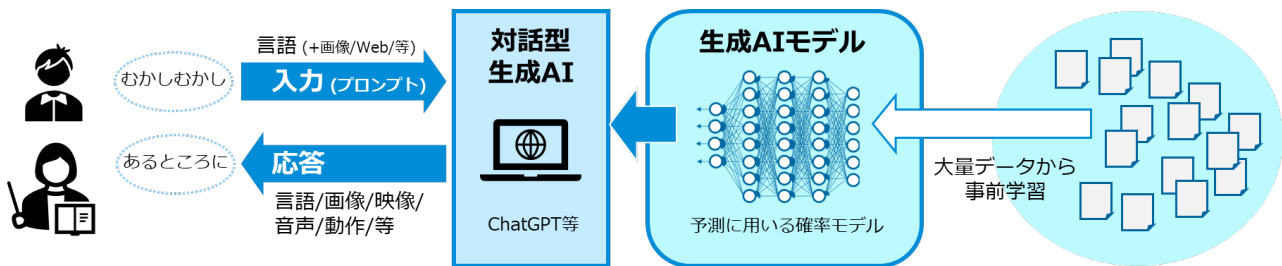


図2 対話型生成AIについて⁸



⁸ JST 研究開発戦略センター（CRDS）報告書「人工知能研究の新潮流 2 ～基盤モデル・生成 AI のインパクト～」(2023年7月)を基に文部科学省において作成

2. 基本的な考え方

「1.生成 AI について」で示した生成 AI の特徴を踏まえ、学校現場において生成 AI を利活用する際の基本的な考え方を以下に示す。

(1) 学校現場における人間中心の生成 AI の利活用

(人間中心の原則)

AI 利用の基本原則として、「AI の利用は、憲法及び国際的な規範の保障する基本的人権を侵すものであってはならない。AI は、人々の能力を拡張し、多様な人々の多様な幸せの追求を可能とするために開発され、社会に展開され、活用されるべきである。」という「人間中心の原則」⁹がある。

これは学校現場においても同様であり、生成 AI と人間との関係を対立的に捉えたり、必要以上に不安に思ったりするのではなく、生成 AI は使い方によって人間の能力を補助、拡張し、可能性を広げてくれる有用な道具にもなり得るものと捉えるべきである。その上で、生成 AI の出力はあくまでも「参考の一つである」「最適解とは限らない」ことを認識するとともに、リスクや懸念を踏まえつつ、最後は人間が判断し、生成 AI の出力結果を踏まえた成果物に自ら責任を持つという基本姿勢が重要である。

(児童生徒の学びと生成 AI)

児童生徒の学びにおいては、学習指導要領に示す資質・能力の育成に寄与するか、教育活動の目的を達成する観点から効果的であるかを吟味した上で利活用するべきであり、生成 AI を利活用することが目的であってはならない。

そのためには、適切な課題設定と指示文（プロンプト）により自らの求める成果物につながる出力をさせ、その真偽や適切性を的確に判断できることが前提となる。このため、各教科等で学ぶ知識や文章を読み解く力、物事を批判的に考察する力、問題意識を常に持ち、問いを立て続けることや、その前提としての「学びに向かう力、人間性等」の涵養がこれまで以上に重要になる。そうした教育を拡充する際には、体験活動の充実をはじめとする教育活動における実体験と ICT 利活用とのバランスや調和に一層留意する必要がある。

(教師の役割と生成 AI)

教育は、教師と児童生徒との人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、適切な指導計画や学習環境の設定、丁寧な見取りと支援といった、学びの専門職としての教師の役割は、生成 AI が社会インフラの一部となる時代において、より重要なものになる。

学校現場における生成 AI の効果的な利活用を実現するためにも、生成 AI の仕組みや特徴を理解するなど、教師には一定の AI リテラシーを身に付けることが求められる。例えば、情報技術を日常の校務等に活用しつつ、教師自身が新たな技術に慣れ親しみ、利便性や懸念点、賢い付き合い方を知っておくことが、教育活動で適切に利活用する素地を作ることにも繋がる。あわせて、このような教師の学

⁹「人間中心の AI 社会原則」（平成 31 年 3 月 29 日、内閣府統合イノベーション戦略推進会議）

びをサポートできるよう、環境の整備や研修機会等の提供も求められる。なお、教職課程においても、生成 AI の普及といった社会の変化や学習環境の進化に伴う新たな学びの実装の進展等も踏まえ、本ガイドラインを参考資料として活用いただくことが期待される。

(生成 AI 関連事業者に期待される役割)

学校現場に関わる生成 AI 関連事業者においても、生成 AI サービスの改善や研修機会の提供等を通じて連携し、責任ある形で向き合っていくことが求められる。また、ヒアリングを通じて学校の実態や希望を把握するなど、生成 AI サービスの改善サイクルに学校現場の意見を取り入れることも期待される。

(2) 生成 AI の存在を踏まえた情報活用能力の育成強化

(学習の基盤となる資質・能力としての情報活用能力)

学習指導要領では、「情報活用能力（情報モラルを含む）」を言語能力、問題発見・解決能力とともに学習の基盤となる資質・能力として位置付けており、新たな情報技術である生成 AI の急速な進化や普及のような将来の予測が難しい社会において、情報を主体的に捉え、活用すること、情報技術を学習や日常生活に活用できるようにすることの重要性を強調している。

情報活用能力は、世の中の様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、情報及び情報技術を適切かつ効果的に活用して、問題を発見・解決したり自分の考えを形成したりしていくために必要な資質・能力である。各学校においては、教科等横断的な視点からの教育課程の編成を通じて、各教科等の学習の過程における指導の中で情報活用能力を育成することが期待される。

Box-1. 資質・能力の 3 つの柱に基づく情報活用能力の整理

学習指導要領解説総則編では、情報活用能力を以下の 3 つの柱に基づき整理をしている。情報活用能力をより具体的に捉えれば、学習活動において必要に応じてコンピュータ等の情報手段を適切に用いて情報を得たり、情報を整理・比較したり、得られた情報を分かりやすく発信・伝達したり、必要に応じて保存・共有したりといったことができる力であり、さらに、このような学習活動を遂行する上で必要となる情報手段の基本的な操作の習得や、プログラミング的思考、情報モラル、情報セキュリティ、統計に関する資質・能力等も含むものである。

○知識及び技能（何を理解しているか、何ができるか）

情報と情報技術を活用した問題の発見・解決等の方法や、情報化の進展が社会の中で果たす役割や影響、技術に関する法・制度やマナー、個人が果たす役割や責任等について、情報の科学的な理解に裏打ちされた形で理解し、情報と情報技術を適切に活用するために必要な技能を身に付けていること。

○思考力、判断力、表現力等（理解していること、できることをどう使うか）

様々な事象を情報とその結びつきの視点から捉え、複数の情報を結びつけて新たな意味を見いだす力や問題の発見・解決等に向けて情報技術を適切かつ効果的に活用する力を身に付けていること。

○学びに向かう力、人間性等（どのように社会・世界と関わりよりよい人生を送るか）

情報や情報技術を適切かつ効果的に活用して情報社会に主体的に参画し、その発展に寄与しようとする態度等を身に付けていること。

（情報活用能力の育成強化）

生成 AI は加速度的に普及・発展しており、スマートフォン等のデバイスが広く利用されることと相まって、既に一定数の児童生徒が学校外で何らかの形で生成 AI に触れているとの指摘もある。さらに、1人1台端末の利活用が日常化する中での児童生徒の学習環境への統合や、普段利用する検索エンジン等に組み込まれた生成 AI の出力結果を意図せず利用していることも考えられるなど、様々な形で生成 AI が社会生活に組み込まれつつある。

これらを踏まえれば、情報活用能力の育成に当たっては、生成 AI が社会の中で果たす役割や影響、生成 AI に関する法・制度やマナー等について科学的な理解に裏打ちされた形で理解すること、問題の発見・解決等に向けて生成 AI を適切かつ効果的に利活用し、情報社会に主体的に参画する態度を身に付けていくことが期待される。特に、多くの社会人が生産性の向上に活用している生成 AI の仕組みの理解や、どのように学びに生かしていくかという視点、近い将来使いこなすための力を各教科等の中においても意識的に育てていく姿勢は重要であり、生成 AI が更に社会生活に組み込まれていくことを念頭に置き、発達の段階や各学校段階、児童生徒を取り巻く環境や地域の実情等を踏まえつつ、情報モラルを含む情報活用能力の育成を一層充実させていく必要がある。

Box-2. 情報モラル教育の一層の充実について

学習指導要領解説総則編では、情報活用能力に情報モラルが含まれることを特に示している。情報モラルは「情報社会で適正な活動を行うための基となる考え方と態度」であり、具体的には、他者への影響を考え、人権、知的財産権等自他の権利を尊重し情報社会での行動に責任を持つことや、犯罪被害を含む危険の回避等、情報を正しく安全に利用できること、コンピュータ等の情報機器の使用による健康との関わりを理解すること等を指す。

「生成 AI の普及により偽情報が増加する」「フィルターバブル等に子供がさらされている」といった指摘もある中においては、発達の段階に応じた児童生徒の情報モラルを育成することがますます重要であり、また、生成 AI の特徴を踏まえれば、情報の真偽を確かめる（いわゆるファクトチェック¹⁰）方法等もこれらの活動の一環として意識的に学んでいくことが望ましい。生成 AI の普及も念頭に置きつつ、発達の段階に応じて以下のような学習活動を強化することが求められる。¹¹

- 情報発信による他人や社会への影響について考えさせる学習活動
- ネットワーク上のルールやマナーを守ることを意味について考えさせる学習活動
- 情報には自他の権利があることを考えさせる学習活動
- 情報には誤ったものや危険なものがあることを考えさせる学習活動
- 情報セキュリティの重要性とその具体的対策について考えさせる学習活動（高等学校段階のみ）
- 健康を害するような行動について考えさせる学習活動
- インターネット上に発信された情報は基本的には広く公開される可能性がある、どこかに記録が残り完全に消し去ることはできないといった、情報や情報技術の特性についての理解を促す学習活動

¹⁰ 厳密な意味での情報の真偽の確認は児童生徒には難しい場合もあるが、ファクトチェックでは複数の方法（情報の発信者、発信された時期、内容、他の情報と比較する等）を組み合わせ、情報の信ぴょう性を確認することが必要。その際、検索エンジンによる検索結果は生成 AI が出力したものがある可能性に留意するとともに、生成 AI の出力からファクトチェックを要する箇所を見いだす力を養うことも重要。

¹¹ 学習指導要領解説総則編に記載のある学習活動。また、これらの実施に当たっては、現行の学習指導要領において情報モラルの指導が明記されている道徳科（小学校・中学校）、社会科（中学校）、技術・家庭（中学校・技術分野）、地理歴史（高等学校）、公民（高等学校）、情報科（高等学校）等だけではなく、各学校段階での学習内容に応じて各教科等や生徒指導との連携も図ることが重要。

3. 学校現場において押さえておくべきポイント

「1.生成 AI について」で示したとおり、学校現場においては、テスト問題や各種文書のたたき台作成等の校務において生成 AI の利活用が進むほか、児童生徒の学習場面においても、一人一人のニーズや特性に合った学びを実現したり、新たな視点やより深い視点の出力から学びをより一層深めたりするなどの利活用が進むことが予想される。ここでは、「2.基本的な考え方」で示した考え方にに基づき、学校現場での適切な生成 AI の利活用の実現に資するよう、以下①～⑤の観点で共通して押さえておくべきポイントを整理した。また、「3-1.教職員が校務で利活用する場面」、「3-2.児童生徒が学習活動で利活用する場面」、「3-3.教育委員会が押さえておくべきポイント」では、各場面や主体に応じてこれら5つの観点に基づき整理しているため、必要な箇所を参照いただきたい。

① 安全性を考慮した適正利用

人間中心の原則に基づき生成 AI の利活用に関するリスクに対応するためには、関係法令を遵守した利用を前提とし、開発者や提供者の想定する範囲内での生成 AI サービスの適正な利活用を行うことが重要である¹²。具体的には、年齢制限や保護者の同意の必要性、生成物のライセンスの所在など、生成 AI サービスの提供者が定める最新の利用規約を確認し、遵守する必要がある。

② 情報セキュリティの確保

学校現場において安全に生成 AI を利活用するためには、情報セキュリティの確保が重要である。文部科学省が策定する最新の「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」¹³を参考にしながら、教育委員会は、学校現場の実態に即した教育情報セキュリティポリシー¹⁴等の策定・必要に応じた見直しを行い、教育委員会・学校現場においてはそれらを遵守する必要がある。

③ 個人情報やプライバシー、著作権の保護

学校現場での適切な情報の取扱いの観点では、プライバシーを尊重し個人の権利利益を保護するため、個人情報保護法等の関係法令等を遵守する必要がある。また、生成 AI サービスの利活用時には、意図せず他人の著作権を侵害してしまわないように、生成 AI と著作権制度について正しく理解する必要がある。

¹² 本ガイドラインにおいては、学校現場における利活用を念頭に利用者が配慮すべき事項を中心に記載している。開発者・提供者における AI セーフティ・安全性の確保については、「AI 事業者ガイドライン」や「AI セーフティに関する評価観点ガイド」（令和6年9月18日、Japan AI Safety Institute）等を参照。

¹³ 「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」（令和6年1月、文部科学省）

¹⁴ 情報セキュリティポリシー（組織内の情報セキュリティを確保するための方針、体制、対策等を包括的に定めた文書のことであり、各地方自治体の情報セキュリティ対策における基本的な考え方を定める「基本方針」と、基本方針に基づき全ての情報システムに共通の情報セキュリティ対策の基準を定める「対策基準」を総称したもの。）のうち、教育現場特有の事情を踏まえた情報資産の守り方等を定めるもの。

④ 公平性の確保

特定の個人ないし集団への人種、性別、国籍、年齢、政治的信念、宗教等の多様な背景を理由とした不当で有害な偏見及び差別が生じることを避けるため、生成 AI の学習データや入力するプロンプト、連携する外部サービス等によってバイアスが含まれ得ることに留意し、公平性を欠くことがないよう、人間の判断を介在させる必要がある。

⑤ 透明性の確保、関係者への説明責任

生成 AI サービスの利用目的やその態様、リスク等の必要な情報を整理し、関係者に提供することが重要である。各地域や学校の実態を踏まえ、必要に応じて教職員や児童生徒、保護者等への説明の機会や問合せの窓口を設けることも考えられる。¹⁵

Box-3. 学校現場において生成 AI を利活用する際の著作権に関する留意点

(著作権に関する基本的な考え方)

著作権法は、著作物の「公正な利用に留意」しつつ、「著作者等の権利の保護」を図ることで、新たな創作活動を促し、「文化の発展に寄与すること」を目的としており、「著作者等の権利・利益を保護すること」と「著作物を円滑に利用すること」のバランスをとることが重要と考えられている。

著作権は「思想又は感情を創作的に表現した」著作物を保護するものであり、単なる単語やデータ（事実）やアイデア（作風や画風等）は著作物に含まれない。

著作権法に定める権利（複製権や公衆送信権等）の対象となる形で他人の著作物を利用（複製やアップロード等）する場合には、原則として著作権者の許諾が必要である。

許諾なく他人の著作物を利用した場合、著作権侵害となり得る。著作権侵害となるか否かは、「他人の著作物を利用した」といえるか、すなわち、既存の著作物との「類似性（創作的表現が共通していること）」及び「依拠性（既存の著作物を基に創作したこと）」があるか否かで判断される。

ただし、著作物の利用のうち、私的使用のための複製や、学校の授業の過程における複製等の、著作権法上、著作権者の許諾なく著作物を利用できるとされている場合（権利制限規定が適用される場合）には、著作権侵害とならず、利用可能となる。

(学校において生成 AI を利活用する場合の著作権に関する基本的な考え方)

学校においても、生成 AI を利活用して生成した文章等を利用する場合などにおいては、既存の著作物に係る権利を侵害することのないように留意する必要がある。すなわち、生成物に既存の著作物との類似性及び依拠性があるか否かについて、留意する必要がある。

一方、学校においては、授業の過程における複製についての権利制限規定（著作権法第 35 条）により許諾なく著作物の複製や公衆送信が可能とされている。そのため、この規定の範囲内であれば、教師や児童生徒が生成 AI を利活用して生成したものが、既存の著作物との類似性及び依拠性があるものであっても、著作権侵害とはならず、著作権者の許諾なく、授業の過程において利用することが可能である。

¹⁵ 生成 AI サービスの利用に当たっては、各サービスの提供者が定める利用規約に基づき、保護者の同意を取ることが必要となる場合がある。

他方で、授業目的の範囲を超えて利用する場合には、著作権法第 35 条が適用される要件を満たさない。この場合、既存の著作物との類似性及び依拠性がある生成物を利用するには、原則として著作権者の許諾が必要であり、許諾を得ず利用すれば著作権侵害となり得る。

なお、著作権法第 35 条が適用されない場合であっても、その他の権利制限規定の適用を受けて、著作権者の許諾が不要となる場合もある。

(生成 AI の利活用時における著作権に関する留意点)

AI と著作権の関係についてはいくつかの論点¹⁶があるが、学校現場においては、まず、授業の過程における著作物の利用として、著作権法第 35 条が適用される場合かどうかを確認することが必要である。同条が適用されない場合は、著作権侵害となる可能性があるため、以下の点を確認し、著作権侵害を避けるよう取り組むことが望ましい。¹⁷

- キャラクター名等の特定の固有名詞を入力するなど、既存の著作物と類似したものを意図した生成は行わず、また、生成に用いたプロンプトなど、生成物の生成過程を確認可能な状態にしておくこと。
- AI による生成物については、その利用に先立って、インターネット検索等により、既存の著作物と類似していないかを確認すること。

なお、生成 AI の利活用に当たっては、生成物を生成する段階（複製）については権利制限規定が適用されるが、生成物を利用する段階（公衆送信等）には適用されない場合もあり、利用場面に応じて適用が考えられる権利制限規定が異なることから、個々のケースに応じて著作権を侵害していないかに留意する必要がある。例えば、私用の PC 上で既存の画像などの著作物と同一又は類似の生成物を生成する行為は、私的使用目的の範囲内の行為として権利制限規定が適用され得るが、その生成物を SNS 等にアップロードする行為は、私的使用目的の範囲外の行為となり、権利制限規定が適用されないといった場合がある。具体的な事案に応じた判断は最終的には司法判断となるが、必要に応じて、文化庁において開設している相談窓口を活用することも考えられる。¹⁸

¹⁶ AI と著作権に関しては、「AI 開発・学習段階」及び「生成・利用段階」における著作物の利用に関する著作権法上の考え方、AI 生成物の著作物性に関する著作権法上の考え方などの論点がある。詳細は「AI と著作権に関する考え方について」（令和 6 年 3 月 15 日、文化審議会著作権分科会法制度小委員会）等を参照。

¹⁷ 詳細は、「AI と著作権に関するチェックリスト&ガイドンス」（令和 6 年 7 月 31 日、文化庁著作権課）の p.23 以降の部分等を参照。

¹⁸ 文化庁のインターネット上の海賊版による著作権侵害対策についての相談窓口や文化芸術活動に関する法律相談窓口等を参照。

3 - 1. 教職員が校務で利活用する場面

(1) 基本的な考え方

生成 AI は様々な情報を整理し出力することができ、民間企業においても業務の効率化・高度化の観点で積極的に活用されている。教育は、教師と児童生徒の人格的な触れ合いを通じて行われるものであり、適切な指導計画や学習環境の設定、丁寧な見取りと支援といった、学びの専門職としての教師の役割は、生成 AI が社会インフラの一部となる時代において、より重要なものになるという認識の下に、授業準備や各種文書のたたき台作成を含む校務において利活用することで、校務の効率化や質の向上等、教職員の働き方改革につなげていくことが期待される。また、教職員自身が生成 AI の利活用を通じて新たな技術に慣れ親しみ、利便性や懸念点、賢い付き合い方を知っておくことは、児童生徒の学びをより高度化する観点からも重要である。

以上のことから、教職員が生成 AI の仕組みや特徴を理解した上で、生成された内容の適切性を判断できる範囲内で利用するという前提で、校務において生成 AI を積極的に利活用することは有用であると考えられる。

(2) 具体的な利活用場面

教職員による利活用例としては、以下のような授業準備・部活動・生徒指導などの児童生徒の指導にかかわる業務への支援、教務管理・学校からの情報発信・校内研修などの学校の運営にかかわる業務への支援、外部対応への支援などが考えられる。

利活用の際には、生成 AI から一度で求める出力がなされることを期待せず、複数回の対話の中で求める出力に近づけていくことや、生成 AI の出力はあくまでも参考の一つであることを認識し、教職員自らがチェックし推敲・完成させるなど、最後は自分で判断し、生成 AI の出力を踏まえた成果物に自ら責任を持つという基本姿勢が重要である。

Box-4. 教職員による校務での利活用例

児童生徒の指導にかかわる業務への支援

【授業準備】

- 授業で取り扱う教材や確認テスト問題のたたき台を作成する
- 児童生徒による授業の感想の集約を行う
- 授業での発問に対する回答のシミュレーション相手として活用する
- 授業で使用したワークシートや振り返りの内容を基にテスト問題のたたき台を作成する
- 校外学習の実施行程作成のたたき台を作成する

【部活動】

- 過去の部活動の練習メニュー一覧を読み込ませ、毎日の練習メニュー案を作成する

【生活指導】

- 児童生徒等の生活実態の調査のためのアンケート案を作成する

学校の運営にかかわる業務への支援

【教務管理】

- 時間割・授業時数案を作成する

【学校からの情報発信】

- 各種お便り（学年・学級だより、給食だより、保健だより等）・通知文・案内文のたたき台を作成する
- 学校行事に関するHP掲載文や報告記事のたたき台を作成する

【校内研修】

- 校内研修の資料のたたき台を作成する
- 研修や講演会の録画を読み込ませ、要約・議事録案を作成する

外部対応への支援

- 保護者会・授業参観・保護者面談の日程調整に活用する
- 外部向け講演会の挨拶文のたたき台を作成する

(3) 利活用の際のポイント

校務における生成 AI の積極的な利活用を実現するため、基本的な考え方に留意した上で、以下の点についても考慮する必要がある。

① 安全性を考慮した適正利用

教育委員会の方針に基づき利活用すべきである。生成 AI サービスの多くは約款に基づく外部サービスとして提供されており、簡易に利用できるが、私用アカウントや教育情報セキュリティ管理者¹⁹の許可を得ていない私用端末を用いてはならない。また、出力結果のライセンスの所在²⁰など、生成 AI サービスの提供者が定める最新の利用規約を確認し、遵守する必要がある。

② 情報セキュリティの確保

教育委員会が示す教育情報セキュリティポリシーや実施手順、及びそれに基づく教育情報セキュリティ管理者の指示等を遵守する必要がある。個別契約等に基づき適切なセキュリティ対策が講じられた環境で生成 AI を運用しているような場合を除き、プロンプトに重要性の高い情報²¹である成績情報等を入力してはならない。

③ 個人情報やプライバシー、著作権の保護

学校現場において教職員が生成 AI を利活用する場合、最新の「教育データの利活用に係る留意事項」²²等も参照しながら、個人情報保護法等の関係法令等を遵守し、個人情報²³の取扱いに関して必要かつ適切な措置を取る必要がある。例えば、生成 AI サービスに個人情報を含むプロンプトの入力を行う場合には、生成 AI サービスの提供者が当該個人情報を機械学習に利用するか否か等を十分に確認すべきである。この際、生成 AI サービスに個人情報を含むプロンプトを入力し、当該個人情

¹⁹ 「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」にその権限及び責任を規定している、学校の情報セキュリティに関する権限及び責任を有する、システムの利用現場の担当者。教育情報セキュリティ管理者には、校長を充てることが想定される。

²⁰ 生成 AI による出力結果の利用については、サービス提供事業者の利用規約等により条件が付されている場合もあるため留意が必要。

²¹ 「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」では、情報資産について、セキュリティ侵害による影響（被害）の大きさによって分類・仕分けを行うことを推奨している。

²² 「教育データの利活用に係る留意事項」（令和6年3月、文部科学省）は、初等中等教育段階の公立学校の教職員、教育委員会の職員等が、児童生徒本人の個人情報を含む教育データ（デジタルデータ）を取り扱う際に留意すべき事項についてまとめたもの。

²³ 個人情報とは、生存する個人に関する情報であつて、当該情報に含まれる氏名、生年月日その他の記述等により特定の個人を識別することができるもの等をいい、他の情報と容易に照合することにより特定の個人を識別することができることとなるものも含まれること、また、インターネット等により公にされている場合も該当し得る（公開・非公開を問わず該当する）ことに留意が必要。

報がプロンプトに対する応答結果の出力以外の目的で取り扱われる場合には、個人情報保護法違反となり得る²⁴。

著作権については、著作権法第 35 条の適用を考える場合、教師が、既存の著作物と同一又は類似のものを、学校の HP に掲載することや、保護者向けの学級通信や職員会議・PTA 活動で利用するなどの授業目的の範囲を超えて利用する場合は、授業の過程における利用には当たらず、同条が適用されないため、他の権利制限規定の適用がない場合は著作権侵害となる可能性がある。また、個々の児童生徒が購入することを想定して販売されている問題集等を 1 部購入して、コピーして配付することは、著作権者の利益を不当に害する場合として同条の適用がないと考えられている。生成 AI を利用する場合もこれらの考え方は同様となり、同条の適用について確認する必要がある。

④ 公平性の確保

校務での利活用を想定する場合、データの分析や抽出に生成 AI を利活用することも考えられる。ハルシネーションやバイアス等の生成 AI の特徴も意識した上で、出力された内容を取り入れるかどうかは教職員が判断しなくてはならない。

⑤ 透明性の確保、関係者への説明責任

学校現場で利活用する際に必要となる情報を教育委員会に共有するなど、教育委員会と一体となって適切な生成 AI の利活用を進めるべきである。学校の管理職は、生成 AI についてどのような運用が行われているかを把握した上で、適切な利活用がなされているかどうかを適時確認する必要がある。その際、働き方改革など、生成 AI の利活用を進める趣旨や目的についての共通理解を図り、利活用を通じて得られた成果は積極的に教職員全体に共有していくことが重要である。

²⁴ 「生成 AI サービスの利用に関する注意喚起等」（令和 5 年 6 月 2 日、個人情報保護委員会）を参照。

3-2. 児童生徒が学習活動で利活用する場面

(1) 基本的な考え方

児童生徒の学習場面での利活用に当たっては、生成 AI と人間との関係を対立的に捉えたり、必要以上に不安に思ったりするのではなく、生成 AI は使い方によって人間の能力を補助、拡張し、可能性を広げてくれる有用な道具にもなり得ることを理解した上で、発達の段階や情報活用能力の育成状況に十分留意しつつ、リスクや懸念に対策を講じた上で利活用を検討すべきである。

利活用の適否の判断に際しては、学習指導要領に示す資質・能力の育成につながるか、教育活動の目的を達成する観点で効果的であるかを吟味する必要がある。具体的には、児童生徒にハルシネーションやバイアス等の生成 AI の基本的な仕組みや特徴を理解させた上で、生成 AI に全てを委ねるのではなく自己の判断や考えが重要であることを十分に認識させられるか、適正な評価の阻害や不正行為に繋がらないか、生成 AI の出力を基に深い意味理解を促し、思考力を高める使い方をできるかなど、発達の段階や各教科等における学習の状況等を含む児童生徒の実態を踏まえ、そうした教育活動が可能であるかどうかの見極めが重要である。

なお、学習課題やテストの内容によっては、児童生徒が生成 AI を用いることで簡単にこなせる可能性があることも前提に、課題の内容等を吟味することや、問題の本質を問うこと、深い意味理解を促すことを重視した授業づくりを行うことも期待される。

(2) 具体的な利活用場面

児童生徒の生成 AI の利活用場面としては、「生成 AI 自体を学ぶ場面（生成 AI の仕組み、利便性・リスク、留意点）」、「使い方を学ぶ場面（より良い回答を引き出すための生成 AI との対話スキル、ファクトチェックの方法等）」、「各教科等の学びにおいて積極的に用いる場面（問題を発見し、課題を設定する場面、自分の考えを形成する場面、異なる考えを整理したり、比較したり、深めたりする場面等での利活用）」等が考えられる。それぞれの場면을意識しつつ、組み合わせたり往還したりしながら情報活用能力の一部として生成 AI の仕組みへの理解や生成 AI を学びに生かす力を高め、「日常使用する（生成 AI を検索エンジンと同様に普段使用する）」ことも視野に入れていくことが考えられる。

なお、小学校段階の児童が直接利活用することについては、発達の段階等を踏まえたより慎重な見極めが必要である。例えば、情報モラル教育やプログラミング教育の一環として教師による生成 AI との対話内容を数多く提示することなどを通じて基本的な事項を学んだり、生成 AI に関する体験を積み重ねることで生成 AI についての冷静な態度を養ったりしていくことが重要と考えられる。

このような考え方を踏まえて、学習場面において利活用が考えられる例、不適切と考えられる例としては以下のような内容が考えられる。これらはあくまでも一例であって、その適否については各学校現場の実態に即して適切に判断されるべきである。

Box-5. 学習場面において利活用が考えられる例、不適切と考えられる例

(利活用が考えられる例)

- 情報モラル教育の一環として、生成 AI が生成する誤りを含む出力を教材に、その性質や限界に気付く
- 生成 AI をめぐる社会的論議について児童生徒が主体的に考え、議論する過程で、その素材として活用する
- グループの考えをまとめる、アイデアを出す活動の途中段階で、一定の議論やまとめをした上で、足りない視点を見つけ議論を深める目的で活用する
- 英会話の相手として活用したり、より自然な英語表現への改善や一人一人の興味関心に応じた単語リストや例文リストの作成に活用したりする
- 外国人児童生徒等の日本語学習や学習場面での補助のために活用する
- 生成 AI の利活用方法を学ぶ目的で、自ら作った文章を生成 AI に修正させたものを「たたき台」として、自分なりに何度も推敲し、より良い文章として修正した過程・結果をワープロソフトの校閲機能を使って提出する
- プログラミングの授業において、児童生徒のアイデアを実現するためのプログラムの制作に活用する
- 生成 AI を利活用した問題発見・課題解決能力を積極的に評価する観点からパフォーマンステストを行う
- 教科書等の内容を児童生徒それぞれの進度に合わせて理解するために、解説やイメージを出力し、より内容に対する深い理解を生み出す助けとする

(不適切と考えられる例)

- 生成 AI 自体の性質やメリット・デメリットに関する学習を十分に行っていないなど、情報モラルを含む情報活用能力が十分育成されていない段階で、自由に使用する
- 各種コンクールの作品やレポート・小論文等について、生成 AI による生成物をほぼそのまま自己の成果物として応募・提出する（コンクールへの応募を推奨する場合は応募要項等を踏まえた十分な指導が必要）
- 詩や俳句の創作、音楽・美術等の表現・鑑賞など、感性や独創性を発揮させたい場面、初発の感想を求める場面等で安易に使わせる
- テーマに基づき調べる場面などで、教科書等の質の担保された教材を用いる前に安易に利用する
- 教師が正確な知識に基づきコメント・評価すべき場面で、教師の代わりに生成 AI の出力のみに頼る
- 定期考査や小テスト等で使わせる（学習の進捗や成果を把握・評価するという目的に合致しない。CBT で行う場合も、フィルタリング等により、生成 AI が使用し得る状態とならないよう十分注意すべき）
- 児童生徒の学習評価を、教師が判断せずに生成 AI からの出力をもって行う
- 教師が専門性を発揮し、人間的な触れ合いの中で行うべき教育指導を実施せずに、生成 AI のみに相談させる

(3) 利活用の際のポイント

教育活動の目的を達成する観点からの効果的な利活用を実現するため、基本的な考え方に留意した上で、以下の点についても考慮する必要がある。

① 安全性を考慮した適正利用

教育委員会の方針に基づき、児童生徒に利活用させるべきである。1人1台端末を用いて児童生徒が生成 AI を利活用する場合、年齢制限をはじめとする利用するサービスの約款などの提供条件から、利活用に当たってのリスクが許容できることを校長及び担当教師が確認し、その約款・条件を遵守させること、約款・条件に則り必要に応じて事前に保護者の理解を十分に得た上で、教師の適切な指導監督の下で児童生徒に利活用させることが必要である。

なお、ブラウザや学習支援ソフトウェア、普段利用する検索エンジン等に組み込まれた生成 AI サービス等についても以上の考え方は同様であり、教師の意図しない形で生成 AI サービスを児童生徒が利活用しないように指導する必要がある。

② 情報セキュリティの確保

教育委員会が示す教育情報セキュリティポリシーや実施手順、及びそれに基づく教育情報セキュリティ管理者の指示等を遵守する必要がある。

入力した情報を学習させないという設定（オプトアウト）が可能な生成 AI サービスについては、機械学習を許容しない設定を講じた上で生成 AI を利活用することや、プロンプトからは学習を行わない生成 AI サービスを選択することを推奨することなどが考えられる。

③ 個人情報やプライバシー、著作権の保護

学校現場において児童生徒が生成 AI を利活用する場合、プロンプトに氏名や写真等の個人情報を入力させないよう留意する。

著作権については、著作権法第 35 条の適用を考える場合、教師・児童生徒が授業において使用・作成したものが、既存の著作物と同一又は類似のものであった場合でも、授業の過程における利用であれば、同条により著作権者の許諾なく利用することが可能である。ただし、それを学校の HP にアップロードする、外部のコンテストに作品として提出するなど、授業目的の範囲を超えて利用する場合は、同条が適用されず、他の権利制限規定の適用がない場合は著作権侵害となる可能性がある。生成 AI を利活用する場合もこれらの考え方は同様となり、同条の適用について確認する必要がある。

④ 公平性の確保

教材として生成 AI を利活用する際は、その出力に偏りがないかなど、教育目的に照らして適切か否かという観点から教師が随時判断することが必要である。

このため、教師は児童生徒にバイアスの存在を理解させた上で、生成 AI がそのようなバイアスを含む出力を行う可能性があることを認識させ、生成 AI の出力を常に慎重に判断し、正確性・事実関係の確認を行うよう指導することが重要である。

⑤ 透明性の確保、関係者への説明責任

教師は、自身が十分にハルシネーションやバイアス等の生成 AI の特徴を理解した上で、児童生徒がそのような生成 AI の特徴に留意して利活用できているかを確認する必要がある。

また、学習課題の一部として生成 AI の出力を引用する場合には、生成 AI を用いたことを明記するなど、出典・引用として記載する等の対応が必要と考えられる。例えば、利用した生成 AI サービスの名称、入力したプロンプト、生成 AI を用いた日付を明示するなど、文献やインターネットから引用する場合と同様の引用ルールを設定することが考えられる。

保護者に対しても、生成 AI の利活用目的やその態様等の情報を提供することが重要である。また、児童生徒が学校外で生成 AI を利活用する可能性も踏まえ、生成 AI を不適切に利活用されないように周知し、理解を得ることが必要である。

Box-6. 課題に関する留意事項について

従前から行われてきたような形で、読書感想文や日記、レポート等を課題として課す場合、外部のコンクールへの応募等を推奨したり、課題として課したりする場合には、次のような留意事項が考えられる。

- レポート等の課題を出す際には、例えば、自分自身の経験を踏まえた記述になっているか、レポートの前提となる学習活動を踏まえた記述となっているか、事実関係に誤りがないかなど、評価する際の視点を予め設定することも考えられる。
- 仮に提出された課題をその後の学習評価に反映させる場合は、例えば、クラス全体又はグループ単位等での口頭発表の機会を設ける、まとめた内容が十分理解され、自分のものになっているかを確認する活動を設定するなどの工夫も考えられる。
- 生成 AI の利活用を想定していないコンクールの作品やレポート等について、生成 AI の出力をそのまま自己の成果物として応募・提出することは評価基準や応募規約によっては不適切又は不正な行為に当たること、活動を通じた学びが得られず、自分のためにならないことなどについて十分に指導する（保護者に対しても、生成 AI の不適切な利活用が行われないよう周知し理解を得ることが必要）。
- 課題研究等の過程で、自らが作成したレポートの素案に足りない観点等を補充するために生成 AI を利活用させることも考えられる。その際、情報の真偽を確かめること（いわゆるファクトチェック）を求めるとともに、最終的な成果物については、生成 AI とのやりとりの過程を参考資料として添付させることや、引用・参考文献等を明示させることも考えられる。
- 自らの作った文章を基に生成 AI に修正させたものを「たたき台」として、何度も自分で推敲し、より良い自分らしい文章として整えた過程・結果をワープロソフトの校閲機能を使って提出させることも考えられる。
- 生成 AI を用いた際には、生成 AI ツールの名称、入力したプロンプトや出力、日付等を明記させることが考えられる。

3-3. 教育委員会等が押さえておくべきポイント

(1) 基本的な考え方

生成 AI を学校現場で利活用する際には、教育委員会が主導して制度設計や利活用の方向性を示すことが重要である。生成 AI の実践を積み重ねているかどうかは学校や教職員によって大きな差があるため、域内の各学校の実態を十分に踏まえた柔軟な対応を講じることが必要であり、一律に禁止したり、義務付けたりするような硬直的な運用は望ましくない。

教育委員会には、教員養成系大学やサービス提供者等の外部のリソースも活用しつつ、先行事例や教材・ノウハウを周知・共有することが期待される。また、教職員の生成 AI に関する理解を深め、生成 AI を意図的に利活用する場面、生成 AI の出力を吟味する時間の確保、深い学びにつながる発問など、効果的な活用を促進する研修を実施することにより、生成 AI の適切な利活用を推進する環境を整備する必要がある。

(2) 適切な利活用のために考慮すべきポイント

教育委員会は、学校現場で生成 AI の適切な利活用が行われるよう、基本的な考え方に留意した上で、以下の点についても考慮する必要がある。

① 安全性を考慮した適正利用

域内の各学校が適切に生成 AI の利活用を行えるように本ガイドラインをよく理解し、域内の各学校の実態を十分に踏まえた柔軟な対応を講じることが必要である。

また、ブラウザや学習支援ソフトウェア、普段利用する検索エンジン等に組み込まれた生成 AI サービスなど、多様なサービス形態が存在することに留意の上、フィルタリングの設定やログの収集等学校の実態に即した適切な対策を講じることが求められる。

約款に基づく外部サービスとして生成 AI を利用する場合はその約款の内容を、個別契約を行う場合にはその契約内容が適切かどうかを十分に確認する必要がある。

② 教育情報セキュリティの確保

最新の「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」も踏まえつつ、学校現場の実態に即した教育情報セキュリティポリシーを教育委員会が策定し、必要に応じて見直すことが重要である。

校務の効率化を推進する観点では、データベースの整備を含む、個人情報や重要性の高い情報を適切に取り扱うことのできる利用環境を構築・運用することも考えられる。個人情報等の重要性の高い情報の取扱いについては、最新の「教育情報セキュリティポリシーに関するガイドライン」等も参照し、各教育委員会のネットワーク環境に即した、既存の校務系システムと同程度のセキュリティ対策を講じるなど、適切なセキュリティ対策及び情報の取扱いを確保する必要がある。

③ 個人情報やプライバシー、著作権の保護

学校現場への生成 AI サービスの導入に当たっては、最新の「教育データの利活用に係る留意事項」等も参照しながら、個人情報保護法等の関係法令等を遵守し、個人情報の取扱いに関して必要かつ適切な措置が取られているかの確認を行う必要がある。また、学校における著作権侵害のリスクを低減するために、著作権侵害に対する適切な予防措置を講じているモデルやサービスを選択すること²⁵も考えられる。²⁶

④ 公平性の確保

教育委員会が個別に利用環境を構築した場合であっても、生成 AI の特徴であるハルシネーションやバイアス等のリスクや懸念は解消されない。そのため、教職員による最終的な判断は不可欠であることなど、学校に対して適切な情報提供や研修等のサポートを行うことができるよう、体制の整備や知見の収集に努めることが重要である。

⑤ 透明性の確保、関係者への説明責任

学校現場に生成 AI サービスを導入する際は、その目的やサービス内容、規約等について、適切な利活用を実現するための研修を実施するなど、丁寧な情報提供を行う必要がある。

生成 AI サービスの提供条件はサービス提供者に委ねられており、将来にわたって無償や安価な価格で利用可能とは限らない。外部サービスの利用に起因するリスクを踏まえ、保護者の経済的な負担等に十分に配慮しつつ、サービス提供者の事業変更リスク等を十分に勘案して、利用するサービスを選択することが重要である。

²⁵ 生成 AI サービスの利用者の立場では、使用されている学習済みモデルに関する情報や利用規約といった、利活用しようとする生成 AI についての適切な情報確認を行うこと、生成 AI の利活用に関する内部的ルール of 策定、著作権侵害発生時の対応を想定した検討を行っておくこと等が望まれる。（「AI と著作権に関するチェックリスト&ガイドンス」（令和 6 年 7 月 31 日、文化庁著作権課））

²⁶ なお、著作権法第 35 条は学校その他教育機関における複製等に関する規定であるため、教育委員会において生成 AI を利用する場合には同条の適用は考えにくいことに注意する必要がある（その場合、著作権者に許諾をとるか、又はその他の権利制限規定の適用を考える必要がある）。

<令和7年度 教職課程情報>

【教職課程履修者数】

令和7年7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	科目等履修生	
外国語	英米語（英米語専攻）	68	9	15	24		116
	英米語（英語コミュニケーション専攻）	41	8	21	14		84
	英米語（英語教育専攻）	58	32	42	41		173
	フランス語	13	1	1	2		17
	中国語	14	0	2	3		19
	小計	194	50	81	84		409
現代国際	現代英語	20	5	5	6		36
	グローバルビジネス	28	2	2	3		35
	国際教養	17	8	5	13		43
	小計	65	15	12	22		114
世界教養	世界教養	41	5	2	10		58
	国際日本	38	13	12	7		70
	小計	79	18	14	17		128
科目等履修生						7	7
合計		338	83	107	123	7	658

※1年生は教職ガイダンス（2025.4.2～3実施）出席者の数

【介護等体験者数】

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	91	10	91

〈特別支援学校〉

- ・ 豊田市立豊田特別支援学校
- ・ 愛知県立一宮東特別支援学校
- ・ 愛知県立瀬戸つばき特別支援学校
- ・ 愛知県立みあい特別支援学校
- ・ 愛知県立春日台特別支援学校
- ・ 愛知県立三好特別支援学校

〈社会福祉施設〉

- ・ 社会福祉法人蒲生会 蒲生会大和ホーム
- ・ 社会福祉法人くわの実福社会 まゆ
- ・ 社会福祉法人なごや福祉施設協会 デイサービスセンター大金
- ・ 社会福祉法人名東福社会 天白ワークス
- ・ 社会福祉法人けやき福社会 けやきの家
- ・ 社会福祉法人半田同胞園 半田同胞園
- ・ 社会福祉法人名古屋文化福社会 名古屋文化キンダーホルト
- ・ 社会福祉法人優しさの森 ハートフルセンター半田「極」ーきわみー
- ・ 社会福祉法人ひまわり福社会 杜の家
- ・ 社会福祉法人コスモス福社会 あすか

【教育実習者数（都道府県別）】

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	商業	
北海道					1		1
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			1				1
千葉県			1				1
東京都							0
神奈川県							0
新潟県							0
富山県			1				1
石川県							0
福井県			3				3
山梨県							0
長野県					1		1
岐阜県	1	1	7		6		15
静岡県	1		4		2		7
愛知県	1	1	21	1	25		49
三重県			5		3		8
滋賀県							0
京都府							0
大阪府							0
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			1				1
山口県							0
徳島県							0
香川県					1		1
愛媛県							0
高知県							0
福岡県							0
佐賀県							0
長崎県							0
熊本県					1		1
大分県							0
宮崎県							0
鹿児島県			1				1
沖縄県							0
総計	3	2	45	1	40	0	91

【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	0
		外国語(英語)	0
	1種	国語	3
		外国語(英語)	61
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
	2種	外国語(英語)	1
	小計		
高等学校	専修	国語	0
		外国語(英語)	0
	1種	国語	4
		外国語(英語)	74
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
		商業	1
	小計		
合計			146

※1人あたり複数の免許状を取得可能のため、一括申請延べ件数にて算出

【教員採用選考試験結果および採用状況一覧】

○公立学校教員採用選考試験結果（合格者数）

【自治体別】

愛知県	38
名古屋市	7
岐阜県	7
三重県	4
静岡県	4
静岡市	1
浜松市	2
東京都	3
埼玉県	1
富山県	1
福井県	3
広島県・広島市	1
合計	72

【教科別】

小学校全科	0
英語	70
国語	2
商業	0
合計	72

【校種別】

小学校	0
中学校	42
高等学校	17
中高	12
特別支援学校	1
合計	72

※複数合格、補欠合格を含む

※既卒生を含む

※合格者不在の自治体を省略

○採用状況一覧（採用者数）

【教科別】

小学校全科	1
英語	75
国語	3
商業	0
合計	79

※既卒生を含む

※講師・私学での採用を含む

【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	6
	フランス語				0
	中国語				0
	小計	2	1	3	6
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	3	6

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2025年4月8日（火）10：30～

【場 所】 オンライン（Zoom）

【議 案】 1. 2025年度教育実習について
その他報告事項4件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2025年9月4日（木）

【場 所】 メール開催

【議 案】 1. 2025年度2期科目等履修生について
2. 2025年度2期時間割等の変更について
その他報告事項2件

○第3回 教職課程委員会

【日 時】 2026年3月27日（金）14：00～（予定）

【場 所】 オンライン（Zoom）

【議 案】 1. 教職課程情報の公開について
2. 2026年度教育実習について
3. 2026年度教職授業担当者について
4. 2026年度科目等履修生について
その他報告事項6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】 2025年4月22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7件

○第2回 教職センター運営会議

【日時】 2025年5月27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5件

○第3回 教職センター運営会議

【日時】 2025年6月24日（火）15:00～

【場所】 7号館2階会議室

【議案】 審議事項4件、報告事項3件

○第4回 教職センター運営会議

【日時】 2025年7月22日（火）15:00～

【場所】 7号館2階会議室

【議案】 審議事項4件、報告事項7件

○第5回 教職センター運営会議

【日時】 2025年9月16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6回 教職センター運営会議

【日時】 2025年10月21日（火）15:00～

【場所】 7号館2階会議室

【議案】 審議事項4件、報告事項6件

○第7回 教職センター運営会議

【日時】 2025年11月18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8回 教職センター運営会議

【日 時】 2025年12月16日(火) 15:00~

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項1件、報告事項6件

○第9回 教職センター運営会議

【日 時】 2026年1月20日(火) 10:30~

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項3件

○第10回 教職センター運営会議

【日 時】 2026年2月17日(火) 10:30~

【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11回 教職センター運営会議

【日 時】 2026年3月10日(火) 10:30~

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項4件、報告事項4件

【教職センター活動記録】

○令和7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7年度実施教員採用選考試験を受験する4年生

【日時】 2025年6月23日(月)、6月30日(月)～7月 2日(水)
各日10:00～17:45

【方法】 対面

【受講者数】 計17名

○浜松市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2025年11月13日(木) 12:30～13:10

【方法】 対面およびオンライン(Zoom)

【参加者数】 8名

○愛知県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2025年11月25日(火) 12:30～13:10

【方法】 対面およびオンライン(Zoom)

【参加者数】 51名

○三重県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2025年11月28日(金) 12:30～13:10

【方法】 対面およびオンライン(Zoom)

【参加者数】 16名

○名古屋市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2025年12月2日(火) 12:30～13:10

【方法】 対面およびオンライン(Zoom)

【参加者数】 23名

○教員採用選考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】 2025年12月2日(火) 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】 19名

○岐阜県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2025年12月5日(金) 12:30~13:10

【方法】 対面およびオンライン (Zoom)

【参加者数】 13名

○小学校教諭二種免許状取得プログラム説明会

【対象者】 教職課程履修予定の1年生

【日時】 2025年12月15日(月) 12:30~13:10

【方法】 対面

【参加者数】 4名

○プレ模試 (学内模試)

【対象者】 教職課程履修中の2~3年生

【日時】 2025年12月16日(火) 16:40~18:10

【方法】 対面および自宅受験

【受験者数】 25名

○全国模試 (学内模試)

【対象者】 教職課程履修中の2~4年生

【日時】 2026年3月12日(木) 9:15~14:30

【方法】 対面および自宅受験

【受験者数】 15名

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 教職センター長（以下「センター長」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 大学院の教員 1名
- 七 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5号の委員は、学部長が委嘱する。同項第6号の委員は、研究科長が委嘱する。同項第7号の規定による委員は、委員会の推薦により、所属の学部長が委嘱する。

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、センター長が招集し、その議長となる。ただし、センター長に事故がある場合は、あらかじめセンター長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、教職センターと教務課が協力して行う。

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)
- 附 則 この改正は、2022(令和4)年4月1日から施行する。(第1条・第2条・第3条・第4条・第7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 その他教職課程に関する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. 公表および著作権・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、当該論文に関する著作権・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 2025 (第7号)』をお届けします。今号も、多くの先生方よりご寄稿いただき、論文4本、調査報告1本、書評1本の計6本の論考を収めることができました。原稿をお寄せくださった先生方には、心よりお礼申し上げます。

【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
大石 益美 教職センター 教授
都築 孝明 教職センター 教授
富山愛実菜 本学大学院国際コミュニケーション研究科 院生
孫 芸源 本学大学院国際コミュニケーション研究科 日本語・日本語教育コース
ダブルディグリー生 (天津外国語大学大学院)

【編集委員一覧】

◎大橋 保明 教職センター長 教授
青木 康祝 教務部長
○高橋 南海 教職センター 事務職員

(◎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 2025 (第7号)

発行日 2026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

