論文	
大正期における学校教員の震災経験と教育観 鈴木 敦史	1
——友納友次郎と関東大震災——	
なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか 保坂 克洋 ――障害児教育政策の転換点の検討を通して――	15
研究ノート	
教職履修生の「総合的な学習の時間」の授業デザインに関する実態調査	
小林 俊行	27
新型コロナウィルス感染症拡大防止のための学校対応に関する調査	
倉島 茂見	39
道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識 瀧本 知加	49
つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成 伊東 弥香	61
──初等・中等英語科と SDGs の視点から──	
実践研究	
教員の仕事と働き方改革 奥村 仁	77
アナロジーを利用したセントラルドグマに関する体験型教材の開発と	
効果の検証 太田 明希那・小林 俊行	85
生命の大切さを実感する「総合的な学習の時間」の 実践と課題	
林敬三	95
書評	
『新・情報学入門 : ビッグデータ時代に必須の技法』	
マイケル・バックランド著,田畑暁生訳 評者:西田 洋平	107
2019 年度活動報告	
教育学研究室及び教職研究室	109
図書館学研究室	112
博物館学研究室	114
東海大学課程資格教育センター論集規程	119

【執筆者】

鈴木 敦史 (課程資格教育センター・清水教養教育センター准教授)

保坂 克洋 (課程資格教育センター助教)

小林 俊行(課程資格教育センター教授)

倉島 茂見 (課程資格教育センター非常勤講師・磐田市立竜洋中学校校長)

瀧本 知加 (課程資格教育センター・九州教養教育センター准教授)

伊東 弥香(国際教育センター教授)

奥村 仁(相模原市立大野南中学校校長)

太田明希那(海洋学部水産学科)

林 敬三 (熊本県立あしきた青少年の家 指導員,前人吉市立中原小学校長)

西田 洋平 (課程資格教育センター講師)

DOI: 10.18995/24348872.19.1

〈論文〉

大正期における学校教員の震災経験と教育観

─ 友納友次郎と関東大震災 ─

鈴木 敦史

0. はじめに

本稿は、大正期における学校教員の震災経験と、その経験が教員の教育観に与えた影響を、関東大震災前後 での友納友次郎の動向に着目して検討するものである。自然災害と学校教育の在り方への関心は、阪神大震災 (1995年)や東日本大震災(2011年)などをきっかけに高まりを見せ、2017年および2018年に改訂された小学校・ 中学校・高等学校学習指導要領では、総則編に災害に関する記載が織り込まれ、教科・科目等には自然災害や防 災に関する内容が加えられた。こうした動向のなかで、教育学の分野でも災害と教育に関わる検討は蓄積されつ つある。『災害と災厄の記憶を伝える ― 教育学は何ができるのか ― 』(勁草書房, 2017年)では, 災害や厄災に 関わって、伝承や伝達を基本的な機能とする教育が果たす役割が「記憶」と「伝える」側面に着目しつつ検討され た。また教育史研究においては、関東大震災を事例に、震災経験により傷ついた生徒の感情が、戦時下に至る 過程で教育活動を通じて科目のなかに再編されていく過程を検討した上田誠二や、復興後の学校建築に着目し、 その設計の規格やプランとそこに見られる教育思想の諸相を検討した小林正泰らの研究がある。一方、本稿で 着目する教師の存在に注視する検討としては、社会学の方法に拠った田畑健人による研究がある。田畑は東日本 大震災で被災した宮城県沿岸部の教員 10 名にインタビュー調査を行い、震災当時の状況と対応のほか、その後 の避難生活における教員の活動や学校再開後の子どもたちの様子。更には教員自身がそうした経験を経るなかで 得た認識や課題について検討している。更に『復興と学校 — 被災地のエスノグラフィー — 』(岩波書店, 2013 年)では、陸前高田市をフィールドに、震災後の学校再開に取り組んだ教員の心情や、被災地の学校がその後の 活動で被災経験を受けとめていく際の教員の葛藤など描かれている。

一方、震災経験が教員の教育観に与えた影響を、震災前後の史料を対置させて検討した歴史的な研究は、これまで必ずしも十分になされてきたとは言えない。教育現場が不可避的に起こる自然災害に直面した時、子どもの安全とともに、被災後の子どもの学習機会を保障していくための学校再興の中心的な役割を担うのは教師である。そのように考えれば、震災後の活動の在り方を規定する教員の教育観に対して、震災経験との関連に焦点をあてた検討がなされることは、震災後の子どもたちに対する支援の在り方を問う上でも一定の意義があるだろう。さらにそれを、教員本人が自らの教育観を著した文献資料を頼りに検討することは、研究手法としても妥当と言える。如上の研究史上の課題を踏まえ、本稿では、大正期における国語教育の実践家として知られる友納友次郎の関東大震災での震災経験に着目したい。

後述するように、友納に関してはこれまで国語教育研究において少なくない検討蓄積があるが、本稿ではそうした友納の国語教育論には踏み込まず、彼の震災経験とそこで見られる教育観のありように着目する。従来の教育観が批判的に問い直された大正自由教育運動の展開期に、小学校教員として指導法の改善と体系化を試みた友納は、当時の教育を意識的に対象化し把握することを試みた人物であったといえる。したがって、このような友納に着目することは、当時の学校教育に俯瞰的な視野をもちつつ主体的に関与した教師の教育観の一端を理解

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

する上で有効であると考える。以上の点を踏まえ本稿では、罹災後に友納が著した『教育革命 焦土の中から』 (1925年)を中心的な史料として扱いながらも、併せて震災前の著書である『小学教育の根本改造』(1920年)を補助的に用いることで、罹災に前後する友納の教育観の異同を可能な限り鮮明に浮かび上がらせたいと思う。

1. 教員としての友納友次郎

1-1 教員生活

友納友次郎は、1878(明治11)年11月23日に福岡県遠賀郡芦屋に生まれた。1895(明治28)年に芦屋尋常小学校を卒業すると同校の代用教員となり、1897(明治30)年には福岡師範学校に入学した。1901年3月に師範学校を卒業した友納は、同年4月に23歳で門司尋常高等小学校訓導となり、そこで教員としての生活が始まった。その後、門司での訓導生活を6年ほど経験した友納は、1907(明治40)年に福岡女子師範附属小学校に移り、1912年3月には広島高等師範学校附属小学校訓導となる。広島での訓導生活は1919(大正8)年まで続き、この間、友納は国語の読み方や綴方教授などの在り方に関する著作(『実際的研究になれる読方綴方の新主張』(1914年)、『読方教授法要義』(1914年)、『綴方教授法の原理及実際』(1918年)、『綴方教授の思潮と批判』(1919年)他)を数多く出版し、国語教育の実践者としてのキャリアを確立していった。19年に広島高等師範学校附属小学校から小倉市学務課長に転じた友納は、1921年には文部省図書局嘱託となり芦田恵之助の後任として国定国語読本の編纂に関わった。1922年には寺島尋常高等小学校の校長を併任し、1924年に両職を辞すると、その後は講演や著述を中心とした生活をすることになる。

このような友納の歩みを見た時に、広島高等師範学校附属小学校での実践は彼の国語教育論の構築において重要な意味を持ったことがわかる。故にこれまでの国語教育研究においても、当該時期に前後して書かれた著作は、多くの検討がなされてきた。

一方,本稿で扱う『小学教育の根本改造』(1920年)(以後同書は適宜『根本改造』と略記)は、友納が広島高等師範学校附属小学校を退職した翌年の著作であり、さらに『教育革命 焦土の中から』(1925年)(以後同書は適宜『教育革命』と略記)は文部省図書局嘱託と寺島尋常小学校長を辞し公職を退いたのとほぼ同時期に出版された。『根本改造』の冒頭、「自序」と題した項で友納は次のように述べる。

私は師範学校を出てから、地方の小学校の訓導もやりました。県の師範の訓導もやつてみました。それから高等師範の訓導にもなつて見ました。私立学校も経営して見ましたし、市の視学もやつて見ました。斯うして色々な方面の経験を嘗めて見て一層痛切に改造の急を叫ばなければならなくなりました。(筆者中略)私は二十年の長い教員生活によつて血の出るような苦を嘗めています。この長い年月の間に得た生きた経験は私の有力な見方で、私の唯一の武器であります。私は此の味方と此の武器とによつて思ふが儘に戦つて見たいと思ひます。

つまりこれらの著作は、友納にとって教育現場での実践から離れ、講演や著述を中心とした生活に移行する節目のものであり、直近までの教育者としての経験を踏まえた友納自身の教育観や教師観が反映されたものとみなすことができる。以降、その後震災を経験することになる友納の当時の問題意識と教育観について、『根本改造』を参考にしながら整理したい。

1-2 大正自由教育運動と友納友次郎

前節で述べたように、友納の教育実践は1890年代後半から1920年代中頃に及ぶが、この時期は日清・日露戦争から第一次世界大戦へと至るなかで、日本の資本主義経済が確立していく過程と重なる。こうした背景のもと、教育の在り方にも変化が見られた。従来の教育の画一的、形式主義的側面を改め、子どもの個性や主体性の伸長を図ろうとする大正自由教育運動の展開である。友納が広島高等師範学校附属小学校に着任した1912(明治45)年には中村春二が東京池袋で成蹊実務学校を設立した。1917(大正6)年には沢柳政太郎が成城小学校を創設

し、パーカーストの主唱したドルトン・プランが実践された。友納が『根本改造』を著した1921(大正10)年には、 東京高等師範学校の講堂で八大教育主張講演会が開催されるなど、自由な教育を求める思潮が広がった。

友納の当時の教育実践もこうした時代の影響を受けたものだった。益地憲一は友納の国語教育論について、ドイツの教育家であるリンデ・ $E(1864\sim1943)$ の「人格的教育学」の影響を認め、教師の人格を含めた教育力の充実と教材の性質に応じた教授法の開発に努めた点にその特徴を見出した。またこうした影響は、当時の友納の教育観にもみられた。

『根本改造』のなかで友納は「子供ほど貴いものは無い。子供ほど敬すべきものは無い。子供の一言一行には私共の及ばない処が非常に多い。子供は生まれながらにして人生の趣味と深みとを有して居る。私共は子供に学ばなければならぬ。教師が児童に学ぶと云へばをかしい様だが,実際子供に学び得る教師でなければ子供を教えることが出来ない。教師は子供から学び,子供は教師から学ぶ。此処に教育の真の意味が有る」。と児童中心主義の視点からの教育観を示し,また学校の在り方についても,「学校は子供本位の学校でなければならぬ。子供の為めの学校でなければならぬ。学校の隅から隅まで悉く子供の為めに計画されたものでなければならぬ」。と述べる。これらは、当時の大正自由教育運動の思潮に共鳴する彼の教育観の現れと見ることができる。

しかし、当時の実際の教育のありようは友納の理想とはかけ離れたものだった。とかく友納が嫌悪したものの 一つが、学校や教師による子どもに対しての強い管理だった。

視学官が巡視するといつては子供は女中同様に追廻される。塵一本も無いやうに掃き浄められたのを見て校 長は得意気にして居る。¹²

一寸走ると、それ走るな、一寸物を言ふとそれ喋るなと叱る。さうして一方では鐘が鳴つたら早く集まれ、後れてはならぬと訓戒する。甚だしいものになると目出度かるべき祝日に、狭い講堂に押込んで不動の姿勢を取らせて二時間近くも立たせて置いて、何だか意味もはつきりと分からない面白くもない話を聴かされる。而かも頭一つ振つてはならぬ、鼻一つすすることが出来ない、咳が出たくても辛抱せよと注意する。これでは目出度いお祝にもまるで苦しみに行つた様なものである。斯うしてやつと式を済ませて静粛に行つたと得意がつている。まるで誰の為めの学校やら訳が分からぬ。或人が今日の小学校で楽な処は便所の中だけだと皮肉ッて居たが、誠に其の通りである。

ここで友納が批判の対象としているのは、視学官による学校巡視と、1891(明治24)年以降教育現場に求められた「小学校祝日大祭日儀式規程」に基づく学校儀式であろう。こうした友納の言葉から窺えるのは、当時の教育政策に沿って学校を滞りなく運営することに腐心する教師への疑念と、そこで個性や自由を否定される子どもたちに対する憐憫の情である。そしてそれは、「やれ研究会といつては子供を追い廻し、やれ運動会といつては何日も何日も同じ様な遊戯を日の暮れるまで繰り返させる。これではまるで子供の為めの学校ではなく教師の為めの学校である。エレンケーは二十世紀は子供の世界であると絶叫して居る。さうして学校は精神的に殺人罪を犯して居ると痛罵して居る。本当だ。事実だ。」というように、当時の大正自由教育の思潮とも一致するのである。

1-3 形式主義批判 ─ 学校の設備に関連して ─

前節でみた友納の教育観の基調をなしているものの一つとして挙げられるのが、形式主義批判である。先述の 学校儀式批判もその一端といえよう。そして友納はその形式主義批判を、学校の設備に関しても展開する。

優良小学校として旌表する学校は、先づ設備が整つて居て、一通りの形式が整つて居なければならぬ。如何に内容が充実して居ても校舎の設備や其他の形式が整つて居なければそれ等の資格が欠けて居ることになるさうだ。一体学校と云ふものは斯様に形式が整つて居なければならないものであらうか。学校の価値は其の学校で学んで居る子供の教育の徹底して居るか徹底して居ないか、詰り其の内容の如何にあるものではなからうか、内容が充実して居さへすれば校舎はバラックの中でも宜いではないか。やれ理科室、やれ図書室、

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

それが出来て居なければ優良と云ふ栄冠が得られないと云ふやうな現状は、果して我国教育の進歩を意味して居るものであらうか。

ここで友納は、教育の内容に目が向けられずに、その設備や形式が評価の対象となる現状を批判し、当時の教育の「進歩」そのものにも疑いの目を向けた。さらに彼にとって問題だったのは、充実した設備がむしろ、教師たちに教育の本質を見失わせてしまっている現状であった。友納は『根本改造』のなかで「人か設備か」という項をたて、次のように述べる。

一体設備と云ふものがどれだけの価値があるものであらう。今日の教師は設備に依つて人を教へようと考えている。(筆者中略)教育は斯んなものではない。却つて設備の不完全な方がよい。不完全な設備の中に却つて意味ある教育が行はれる。ランプのホヤを取つては真空の実験を行ひ、火吹竹を使つては圧搾空気の実験を行ふ、其処に意味がある。教師に確かなる考へさへあれば設備の如きは何うでも宜い。教室が無ければ檐下に立つても教育は出来る。いや、それが本当の教育だ。

友納にとって大事だったのは、教師が「確かなる考へ」のもとに教育を行うことであり、彼にとっては、教師が「考へ」なく設備や形式に囚われている現状こそが問題なのであった。したがって、こうした現状を打破するには、教師が「考へ」るきっかけをつくること、教師が「考へ」ざるを得ない環境を作り出すことが必要だった。そのためには、教師が囚われている設備や形式を、一旦彼らから全て奪うことが必要だと友納は言うのである。

我国の教育の欠陥の最も大なるものは此の形式に囚れて居ると云ふことである。画一の弊に陥つて居ると云ふことである。此の形式を打破し画一の弊を救済するでなければ教育の進歩は覚束ない,画一の打破は結局人の問題であつて形式の問題ではない。方法や手段の問題ではない。此の迷夢を覚すにはどうしても一度深みに突込んで仕舞はねばならぬ。獅子は子を生めば先づその子を谷底へ突落して,其の力を試す相だ。今日の教育の革新を図るには先づ斯様な囚はれた教育者を谷底へ突落しその這上るのを待つて新に建設するより外に手段はない。彼等の有つて居るものは総て奪つて了つて彼等をどん底へ突落して仕舞ふが宜しい,斯うして新しく進んで行くところに真の救済があり真の覚醒があるのである。

教師が設備や形式に囚われることで「考へ」る機会を失っている状況を打破していく方法として友納が求めたのが、教師をして「谷底へ突落」すというような、これまでの経験とその営みのなかで得た認識をいわばリセットさせることであった。それでは、そうしたリセットはどう行われ、また教師にどのような変化をもたらすのか。

今日の教育を根本的に改造して真の教育を行はうと思つたら、先づ現在の教師から現在の学校を取上げてしまふが宜い。さうして彼等から先づ教室を奪ひ総ての設備を取上げてしまふが宜しい。広い天地の間は総て教室である。野もあれば林もある。海もあれば山もある。寺もあれば宮もある。会社もあり工場もある。教室の狭い天地の中に押込んで不自然極まる飯事の様な教育で何うして活きた人間が出来やうか。海で説け、山で説け、森で説け、汝の行く処は総て是れ教室である。

これまで教師たちを取り巻いてきた設備を悉く彼等の前から排除することで、身近な生活のなかで見過ごされてきた教育的な可能性を見出そうとする姿勢がここからは窺える。そしてそれは、教師自身が「自己」を発見することになるのだというのが、友納の考えであった。『根本改造』の冒頭、「自序」に続いて記された「冒頭に」の項で、友納は次のように言う。

今まで持つていたものを取上げてしまふ。さあ困る。どうして宜いか困る。ウンと困らせると、仕方無しに 縋つて来る。斯うして沈滞した教育を新たに改造することが出来る。今日の教師は皆人の手で触れ、人の眼 で見て安心して居る。其処に自分といふものがわすれられて居る。斯んな教師からは先づ其の眼を取上げるがよい。其の手を捩いてしまふがよい。すると苦し紛れに自分の眼で見ようとする。自分の手で掴まうとする。其処に真の自己といふものが生れてくるのである。

友納にとって、資本主義経済の発展にとともに「進歩」したはずだった教育は、設備や形式が整っていく一方で、教師たちから「考へ」るきっかけを奪い、彼らが「自己」を発見する機会を失わせているように見えていた。それは、身近な生活のなかで見出されるはずの様々な教育のきっかけを学校のなかに集約してしまい、したがって、教師たちをして教育の本質を見失わせてしまうことにもつながっていると友納は考えたのである。だからこそ、教師に対して「谷底へ突落」とす、「持つていたものを取上げてしまふ」というような自らも「過激」というほどの方法によってでも、現状を変える必要性を感じていたのであった。

こうした問題意識を抱きながら 1921 (大正 10)年に小倉市学務課長の任を免れた友納は、その後文部省図書嘱託となり、さらに 1922 (大正 11)年には東京寺島尋常高等小学校の校長に就く。そしてその直後の 1923 (大正 12)年9月1日に、関東大震災に遭うのである。

2. 関東大震災と友納友次郎

2-1 関東大震災の発生

1923(大正12)年9月1日午前11時58分頃,相模湾付近を震源とするマグニチュード7.9の地震が起こった。 死者は行方不明者を含めて105385人,その死因は火災によるものが91781人で次ぐ住家全潰での死者11086人と比べても極めて多かった。そのうち東京府の死者は70387人で神奈川県の死者数32838人の2倍を超える。ちなみに東京府のうち東京市の死者は68660人と府の死者の大半であり、東京市各区における死者行方不明者数は本所区(現在の墨田区南部)が54498人とその大勢を占め、深川区(現在の江東区北西)4139人、浅草区(現在の台東区東部)3667人と続いた。明治以降の地震被害では、1896年の三陸地震の死者数が21959人、1891年の濃尾地震の死者数が7273人でその被害要因がそれぞれ津波や震動だったのと比べても、その規模や要因を含めて未曾有の被害だったといってよい。

友納は当時、寺島尋常高等小学校の校長を務めていた。学校は東京府南葛飾郡寺島村に位置し、市内で最大の被害が出た本所区と隣接していた。地震発生時、友納は校内で他の教師と旅行話に花を咲かせていたが、昼も近づきそろそろ話を切り上げようかと思った矢先の第一震であったという。土曜日であった当日、校内に生徒はいなかった。運動場の真ん中に集まった教師たちが見た光景は、「前側の家が二三軒、凄じい響きと共に、ドサリと倒れる、砂煙が舞ひ上がる、其の凄じい有様は、丁度火災でも起こつて、黒煙が舞ひ上がつたやう」な状況だった。やがて近隣で火災が起きると、友納は他の教師に「若しも火が学校にかかつたら、甚だ畏多いが此処を掘つて御真影を埋めて下さい」と指示し、火の出る方へ向かった。火災が一旦収まると、友納は再び学校に戻ったが、学校にはすでに近隣の人々が集まり、そこでは子どもの泣き声や男の怒号、女の叫び声が飛び交った。落ち着くようにとの友納の指示も届かない状況がしばらく続いたが、第二震後は余震も収まり人々も次第に冷静さを取り戻した。友納はその後、宿直教師に指示を出し、他の教師を帰宅させ、自らも高田馬場の自宅へ戻った。

地震後に分かった学校周辺の被害は甚大だった。地震発生2日後の9月3日,学校から2キロほど離れた吾妻 橋に至った友納は、目を覆うような惨状に出くわす。

子供をひつしと抱いて死んでいる人もあれば、取別け憐れなのは三十四五の女の人が赤い襦袢を着た五つ六つの子供を背負つて居る死体である。母は両手を後ろに廻はして、子供をしつかり負ぶつている。子供は母の背中にしがみついて口を開けている。多分死ねる断末魔まで泣いていたものらしい、母は子を呼んだであらう。子は母を呼んだであらう。本当に目も当てられぬ惨状である。

友納は結局吾妻橋を渡るのに1時間ほどを要したという。このような状況は、被害の大きかった本所や浅草、深

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災― 川ではあちこちで見られた。

2-2 「教訓」としての震災 — 天譴論への同調 —

地震による目を覆うばかりの惨状を目にした友納であったが、一方で彼は、こうした災禍を「教訓」としてとらえようともしていた。震災から2年後の1925年に出版された友納の『教育革命 焦土の中から』には、「大震火災から得た教訓」という項が立てられているが、そこで友納は次のように言う。

今次の震災は見方に依つては我が国民に対する大なる試練であつたと言はれる。或る人は天譴であるとか、 天懲であるとか言つているが、考え方に依つてはさうした意味にも取れないことはない。

或る人は之を天譴と云ひ,或る人は之を天懲と呼んで,互に相戒めるであらう。宗教家は之を利用して宗教 審の鼓吹に努め,教育家は之を有力な教訓の資料に供しようとする。斯様に此の震災を意義あるものとして 利用することが出来たら,天災も決して意味のないものではない。十数万の人命を犠牲にし,数百億の富を 失つたと云ふことは,我が国民として,此の上もない痛恨事であるが,之が齎らす影響の如何に依つては, 却つて更新の基となり新生の機縁となるかも知れない。否さうでなければならないのである。

友納にとっては、この度の震災を、教育における「有力な教訓の資料」のように「意義あるもの」として活かし、 「更新の基」「新生の機縁」としていくことが重要だった。

ところで震災後,友納の言う天譴論が,渋沢栄一や内村鑑三らによって主張されたことは広く知られている。 渋沢は震災直後の 1923 年 9 月 10 日付『報知新聞』のなかで,「明治維新以来帝国の文化はしんしんとして進んだが,その源泉地は東京横浜であつた。それが全潰したのである。しかしこの文化は果して道理にかなひ,天道にかなつた文化であつたらうか。近来の政治は如何,また経済界は私利私欲を目的とする傾向はなかつたか。余は 或意味に於て天譴として畏縮するものである」と述べた。さらに,当時神学者だった逢坂元吉郎は,こうした渋沢の主張をうけて読売新聞に「天譴の回顧(上)」と題する論考を示し,次のように述べた。

大正十二年九月一日は震災当日の日。越えて二三日後『天譴』なる語は先づ渋沢子爵に由りて唱へられ忽ち天下は異口同音に之に共鳴するやうに見えた。その夏に有島事件あり、彼の心中は恰も時代の代表せる如き感があつた。その他大小の所謂悖徳乱倫は、頻に天下の耳目を惹いていた。更にまた綱紀頽廃の言葉は、はやくから流行辞となつていたのである。此時忽ちあの大震災あり、天譴の合言葉は、如何にも時にふさはしいものとして唱へられた事は、当然であつたのである。 27

逢坂の言う有島事件とは、震災直前の1923年6月に作家の有島武郎が、『婦人公論』編集者であった波多野秋子と心中した事件である。この時波多野には夫がいたこともあり、逢坂が言うように、この有島の心中は当時の「綱紀乱倫」の象徴のように受け取られた。前出の新聞記事からも分かるように、渋沢は東京や横浜を中心に発展した「文化」そのものに疑念を抱いていた。社会に対するこうした態度は、友納も同様だった。「人間生活が段々に沈滞して、悪風汚俗が世に満ちると、必つと大きな変災が其の跡を追つかけて、凄じい暴力をほしいままにして、それ等の悪風汚俗を一掃する。さうして人間に大きな教訓を垂れる。(筆者中略)昔の人は天災地変を社会の反映と見做して、そこに何等かの相関的の意味もあるが如く考へて居た。大きな天災が続いて来ると、それを以て世の中の乱れる兆として恐れたものである」というように、天災は「世の中の乱れる兆」とした友納であったが、今次の震災はまさにそうした世の乱れに対する「教訓」であったと理解するのである。当時の都心部の状況について、友納は次のように述べる。

東京市内の目貫の場所として知られて居る銀座や丸の内が、煉瓦を積み重ねたり脆弱な鉄筋混凝土の建物で 飾られて居たことは、何としても人間の浅薄さを表現したものではなかつたらうか。外観が厳めしく美々し ければ、それで満足して居た。何と云ふ浅薄さであらう。自然はそれ等に対して遠慮会釈なく破壊の手を伸ばし、一揺り揺つて、建物の大部分を破壊し、火焔はそれを一舐めに舐め尽してしまつた。憐れと云へば憐れであるが、浅薄と云へば浅薄ではないか。

震災をうけて発せられた友納のこうした言は、前章で見たように、学校の設備や形式ばかりが整っている状況に対して、教育の「進歩」を認めようとしなかった震災前のものと通じるものだった。

それでは、こうした天からの戒め(「天譴」)を我々は「教訓」としてどのように受け止めたらよいのか。友納は そこで、人間の自然に対する態度として、これまでの傲慢を改め、「温順」に接することを説く。

自然の前には小さい人間の知識や学問等は、殆ど用を為さなかつたと云ふことは、総ての人が痛感した所である。今まで能く自然を征服するとか、自然を利用するとか云つたやうな事を、堂々と論じて居た人もあったのであるが、それ等が非常な間違つた考であつたことが、今度の大震火災で証明された。

地震が来るのを避けると云ふことは出来ない、雨が降るのを降らないやうにすることは不可能なことである。唯だ人間はそれ等の自然に対して逆らはないで、温順しく素直に其の大きな懐に抱擁されればそれで宜いのである。(筆者中略)自然は私共人間に対して大なる恩恵を与へると共に、又遠慮会釈なく暴威を逞しうするものである。人間は唯だ其の自然の意を忖度して、其の恩恵に浴し、其の暴威に逆らはないやうに工夫すると云ふことが最も大切な事である。今度の大震火災は確かに此の意味に於いて吾々人間に大なる教訓を与へたものであると云つて宜い。3

世を挙げて安逸に流れ、浮華に陥り、世は沈滞しきつて蛆虫がわきさうな此の時代、而も其の弊風汚俗の最も甚しい中枢地を襲ふたと云ふことは、天決して心無しとは考へられない。

当時の社会では、資本主義経済の発展とともに都市部を中心とした開発が進む中で、一部の人々の生活は奢侈に流れた。そうした社会のありように対して、渋沢は当時の「文化」の進歩を疑い、また政治や経済における私利 私欲を憂い、今次の震災を、「天譴」として畏れた。かつて形式や設備ばかりが重んじられる風潮に教育の「進歩」を認めようとしなかった友納もまた、当時の都市部の発展を「浅薄」「安逸」「浮華」「弊風汚俗」と断じた。そして今回の震災を、人間中心主義的ともいえた当時の人々の態度への「間違」いの「証明」と理解したのであった。その際友納にとって重要だったのは、当時の人々が震災を「教訓」として受けいれ、自然に対する態度を、「暴威」に「忖度」し「恩恵に浴する」というように、「温順」なものに改めることであった。

1923年(大正12年)11月10日に震災後の社会的混乱を鎮静する目的のもと天皇名で出された「国民精神作興二関スル詔書」は、震災以前の世を「浮華放縦ノ習」「軽佻詭激ノ風」と厳しく批判していた。友納のここでの主張も、「詔書」の趣旨を踏まえた上でのものと考えるのが妥当である。しかし後で検討するように、従来の「国家主義」的な教育や「愛国心」への批判的な視点を考慮すれば、ここでの発言も、必ずしも「詔書」の趣旨を全面的に首肯してなされたとは言い難いが、この点に関する詳しい検討は別稿での課題とする。

2-3 震災と「平等」

前節で述べたように、友納にとって今次の震災は、文明や自然に対する人々の態度を改めるための「教訓」と理解されたが、さらにもう一つの重要な意味があった。「平等」を実現するきっかけとしての意味である。

そもそも友納は、震災前の社会を、「金力や権勢の貴きを知つて、相互扶助の美はしさを忘れていた。兄弟よりも財産を欲し、朋友よりも位置権勢を求めていた」社会としていた。

さらに、「人間の社会は富める者、貧しき者、賢き者、愚かなる者、強き者、弱き者、それ等が入交じつて、そこに幾多の不平等な生活が描き出される。不自然な生活状態は生み出されて居る。種々な社会の問題は、総て之等不自然不平等から生れて来るもので、之が解決は人間の力では却々容易な事ではない」として、人間社会の

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

「不自然」や「不平等」が生み出した社会問題を、人間自らの手で解決していくことの限界を指摘している。しか し、このような状況は震災によって一変した。

総てのものが、一斉に真裸体になり、平等に飢え、平等に疲れる。そこに何の権利も、何の利益擁護もない。唯信頼すべきは自己の力ばかりであることを体験した。斯うなると、そこに初めて人間性の美はしさが目ざめて来て、人々の心が互に結合つて、互に救ひ、互に譲り、そこに新しい互救互譲の精神が芽生えて来る。有つた物を総て奪はれ、着ていた物を総て取去られると、人は総て平等である。人が斯う真つ裸になると、そこに金力もなくなるし、権勢もなくなる。唯だ人を人として尊敬し合ふ事を知るにばかりである。斯うなると、私共の世界は、悪みなく争ひもない。本当にパラダイスである。

災禍は人々から平等に奪い,疲れや飢えもまた平等に与えた。そこに富める者や貧しき者,賢き者や愚かなる者,強き者や弱き者の別はなかった。こうした「真つ裸」な状態になる事で,人は互いに心を結び,助け,譲り合い,そして尊敬し合う。こうした世界を友納は「パラダイス」というのであった。さらに,このような変化は実生活のなかにも現れる。

隣保境を接し、朝夕顔を見合せても、挨拶さへもしなかつた都会人士の冷淡な生が、一度自然の惨害に出遭つて、互に手を取り互に相助けて、そこに温かな共同生活と云ふものが描き出される。足らざるを補ひ、病めるを慰め、全く身分を忘れ、階級を忘れて、互に親しみ合つたデモクラチツクな生活の美しさを、今度此節総ての人に体験の機会を与へた。

日常生活におけるそれまでの都会人同士のよそよそしく澆薄だった関係には、震災をきっかけに互助や共同性が見られるようになった。人々はそこで、身分や階級を超えた親しみに支えられた「デモクラチックな生活の美しさ」を体験するまでに至ったと友納はいうのである。その後彼は、「「自然に復れ、自然に帰れ」とは大自然が人間社会に教へた大きな教訓であつた」。と続ける。友納にとってこの度の震災は、それまでの様々な課題を抱えた社会をリセットするきっかけとして捉えられていたのである。

3. 震災経験から見えた [国民性] と教育観

3-1 結束と排他,残忍性

友納が日本人の「国民性」の問題点の一つとして考えていたのが結束と排他である。その問題が顕著に現れた場面として、地震直後から起こった自警団による朝鮮人虐殺事件があった。友納自身、自警団や町会の存在そのものの否定はしておらず、そこで普段は挨拶一つしなかった近隣の人々が互いに協力することで「睦み」「親み」が生まれたことを、「孤立的の生活」から「社会的生活」への変化として喜び、「私共の生活の大なる革命であった」と述べている。またこの騒動についても、「今から考へると、実に莫迦らしい話であるが、実際ああ云ふ大事変で、人心が混乱して居る際であるから、斯うした流言飛語が尾に鰭を附けて、それからそれへと伝って、人々はそれを実しやかに信ぜざるを得ないやうな心理状態になると云ふことは、已むを得ないことかも知れぬ」と述べるなど、騒動に加担した人々の側に同情的な立場をとる。『教育革命』の冒頭では、「大震災に直面して」と題して地震発生後3日間の友納の様子が綴られているが、そこでは地震発生当日の夜から、友納の自宅がある高田馬場周辺でも朝鮮人襲来の流言が飛び交い、友納自身も近所の人々とともに自警団に加わり、木刀を手に取りその時に備えたとの記述がある。当初は噂に半信半疑であった友納も、近所の人々の勢いに押されるなかで、次第に流言を信じるようになっていった。当時の心境を友納は次のように語る。

実際この時程私は緊張したことはない。本当に○○○(朝鮮人のこと — 筆者記。以降も同様)が来たら、二人 や三人は叩き伏せてやりたいと思ふやうな気になつていた。人間の気持ちと云ふものは妙なもので、初め○ ○○の襲来と云ふ知せを聞いた時には、そんな事はない、それは何かの間違ひであらう、○○○がどんなに日本を怨んでいても、こんな場合にそんな秩序立つた暴動を起さう筈がない、○○○だとてそんな悪い人ばかりでない、と自己否定をしながらも、こんな場合になると或はさうであらうと云ふやうな疑から、一足飛びに、やつつけろと云ふやうな心理状態になつてしまった。

上記の友納の言葉からは、混乱状況における人間の心の脆さが垣間見える。特に友納が強く警告するのは、そうした状況下で人々に生起する「残忍性」である。友納によれば、騒動の中では、持ち出した刀で相手の首を刎ねてみたいとか、槍で「芋刺」にしてみたいとか、または相手をメッタ刺しにしたなどの話も聞こえ、しかもそうした話を人々が「恰るで手柄話のやうに得意になつてする」、「当然のやうに考へて得意になつて話して居る」という状況であった。彼はそれを「殆ど百鬼夜行の姿」として悲嘆した。

このような友納は、心理的混乱時における修養や品性の在り方こそ、「国民の文化の程度を知るバロメーター」であると考えていたが、震災後の人々のありさまは前述の如きであった。そして友納は次のように付け加える。

社会の制度がきちんと整つて、警察や軍隊の力が能く行き渡つて居る場合には、きちんと治まつて居るやうであるが、一度それ等の力が緩んで、今度のやうな無警察の状態になると、恰るで世の中が一変して、昨日の文明国が、今日は野蛮国にも劣つた有様となる。之は国民個々の修養がまだ十分でなくて、一等国民としての値打が、まだ十分でないと云ふことを証明して余りあるものである。(筆者中略)本当の文化国民としては実に恥しい次第である。将来の教育は是非此の点に力を用いなければならないのである。

我が国民は、秩序立つている時は、如何にも文明国らしく見えるのであるが、一度秩序が乱れて来ると、斯うした野蛮性を露骨に発揮する。官憲の力が緩むと、百鬼夜行の姿となる。これは決して我が国民の誇りではない。我が国がまだ本当に文明国民としての資格を有つていないと云ふ反証にしかならない。

友納にとって当時の日本の姿は、「文明国」、「一等国」としての自覚こそあれ、その実は国民自らの修養や品性により成り立っているのではなく、警察や軍隊などによって管理された他律的なものであった。そして、そうした 「文明国民としての資格を有つていない」国民性の実態は今次の震災の混乱で露わになった。

先述のように、友納にとって自警団や町会は当初必ずしも否定すべきものではなく、むしろ震災直後の非常時に人々が結束し協力し合うような「相互扶助」に関しては「如何なる国にも劣つていない」という。しかし、「その謂ふ所の総て、行ふ所の総てが、島国的で排外的で、世界的でない。一朝事が有ると、国民相互に結束して事に当たるが、それが狭い自国のみに限られて、他に及ばない。その為め排他的となり、排外的となる」というように、そうした結束が国民相互に留まり、自国内に限られて自国外に及ばないことが、「排他的」、「排外的」となる要因で、その結果、他に対する「甚だしい残酷性」が生まれると友納は言うのである。そしてその原因の所在と解決の方途を、友納は以下のように教育に求めるのである。

我が国の教育方針が余りに偏つた国家主義に傾き、博愛人道の国際的精神を罕むべき余裕を有たない為めであらうか。ここらは確かに問題である。為政者教育者の心すべき所は此処にある。現今我が小学校で授けている教科の内容、教科組織、訓練の方針、さうしたものを一々吟味すると、斯様な欠点を益々助長しているのではなからうかと云ふ懸念も少くない。将来の教育の最も力を用ひらなければならぬ所のものは、ここの国民性の改造にあると思う。

国民相互には美しい純真さが遺憾なく発露するが、他に対しては甚だしい残酷性となつて発露する。我が国 民が誇りとする愛国心なるものには斯うした大なる欠陥がある。私共が持つている互救互譲の美しい精神 は、押広めて他にも及ぼさなければならぬ。国境を超越して広く世界に及ぼさなければならぬ。ここに国際 的のデモクラシーが成立ち、そこに人種上のデモクラシーが成り立つ、将来の教育は此処に大なる努力を払

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

はなければならぬ。

警察や軍隊などの管理の下で形成される日本の国民の秩序は、非常時には更なる結束や団結を生み「相互扶助」を生んだ。しかし、それはあくまで国民同士の間(「国民相互」)にとどまるものであり、その根幹には「愛国心」が据えられた故に「国境」を超えることはなく、そこで育まれた「博愛人道」の精神もまた「国境」を超えた人々には向けられなかった。むしろ一旦管理が緩んだ状況になると、同じ社会に暮らす朝鮮人たちを他者化し、彼らへの「排他的」、「排外的」な意識が発露し「甚だしい残酷性」を示すのだった。そして友納は、この様な国民性を生んだ原因が当時の「国家主義」的な教育にあると問題視する一方で、教育を、国民性を「改造」していく方途としても期待したのだった。

3-2 「テンプラ道徳」

友納は、前節で見たように他律的に秩序が維持されているような道徳状況を批判した。それは友納に言わせれば、「中味がなくて表面だけ、表面は如何にも立派さうに見えるが、中味はと云ふと何にもない。形式はちょっと立派に見えるが中味が伴つていない」道徳であった。したがってそれは他人の眼を前提に思考や振る舞いを変えるものであり、信念にもとづいた行動ではない。つまり、「人前だけを飾り、人目がなければ、まるでなつていない、何事をするにも、他所の手前と云ふことばかりを考へて本当に心のドン底から湧出て来るやうな真剣味を欠いている」ような日本人の品性を、友納は「テンプラ道徳」といって批判した。先ほども見たように、こうした「テンプラ道徳」は、官憲や法律、制度、さらには「人の目」が一種の他律を促す場合においては一定の秩序を維持する効果があった。しかし、震災のような非常時、混乱状況の中でそうした機能が失われるに至ると、秩序は一気に崩れるのである。

そもそも友納にとっては、これまでの日本の道徳そのものが表面的な模倣に過ぎないと考えられていた。

私共は科学を信じ過ぎた。私共が信じていた科学、私共が誇つていた理知、その科学、その理知さへも、今から考へると、ホンの間に合はせなもので、唯だ模倣と糊塗を事としていたではないか。これが災害の大きな原因をなしていなかつたか。精神文明に至つては一層然りである。東洋の君子国を誇りとしていた私共の道徳は、どうであつた。随分間に合はせなものではなかつたか。人前を作り世間体を造へていたホンのテンプラ道徳ではなかつたか。責任観念は薄弱で私利私欲の奴隷となつていたではないか。

震災に遭い,これまで信じてきた科学や知識そのものを今一度捉えなおそうとするなかで,友納の疑念は当時の 道徳の在り方にも向けられたのである。

そして、こうした道徳上の「国民的欠陥」は教育にも通じると友納は言う。

私共国民は法律や圧力が加はつていれば平和だが,それがなくなると,もう駄目である。何時も監視附でなければ不可ない国民である。情けない事である。学校の教育が既に然りで,先生が居れば立派な生徒だが,先生が居なくなるとまるでお話にならない。全く別人のやうである。先生が居れば一生懸命で勉強するが,先生が居なければワイワイ騒いで勉強しない。先生が睨み付けていれば正直に掃除をするが,先生が見て居なければ箒で叩き合つたり,芝居の真似をしたりして真面目に働く者は一人もない。こんな子供が大きくなるのだから,先はどうなるか大概想像がつく。私共の道徳教育は根本的に改造しなければ役立たない。 53

では、こうした道徳教育の改造はどのようにすればよいのか。そこで友納が主張するのが、「家庭心」から「協同心」、「民族心」、「国民心」、「国際心」、そして最終的に「人類愛」へと「段階的発生的」に進める方法である。学校教育が先ず「正しい生活様式」を教え、さらにその後「自らの生活様式を創造させる」ように段階的に学びを深めるという。したがって道徳教育に関しては、「正しく生きる形式」を教え、その後体験させ、そして最終的には「正しく生きんが為の形式を創造させる」といった段階的な深まりが必要だと主張するのである。ここで友納が

言う「創造」とは、もちろん国内に留まるドメスティックなものではなく、国境を越えて広がる視野を持っていたとみるべきだろう。ちなみに友納にあっては、かねてより形式に囚われた教育や教師を強く批判していた。しかしここでいう道徳教育は、形式を知り、体験し、最終的に自ら創造していくといった段階的な学びによって、与えられるものから創造していくものへと深化していくものと理解されていた。そして、こうした道徳教育の「改造」の機運は、まさに今次の大震災の「試練」によって「催進」されたと友納は述べるのである。

3-3 「露天学校」からの出発

震災による甚大な被害を目の当たりにする一方で、それを国民性や教育の在り方を改善していくきっかけとして受け止めていた友納だったが、そうした思いは、自らの目で震災後の学校を見て回るなかでより確信に近づいていくことになった。

震災発生から一か月ほど経つと、焼け跡の広場などでは熱心な教師のところに次第に子どもたちが集まり始め、「露天学校」が開かれた。友納は、こうした場をいくつも見学し、そこでの子どもや教師の様子に注目する。浅草公園の一角では、一人の教師が 2,30 人の子どもたちを芝生に座らせ、修身の話をしていたが、そこでは今次の震災に際して、各府県や諸外国からの同情や援助が寄せられていたことが語られていた。被災した子どもたちにとっては今まさに直面している困難に関わることでもあり、皆真剣に聞き、涙する者もいたという。こうした光景を目にした友納は、「露天学校 - それは机も無ければ、ボールドも無い野晒の学校である。がしかし、師弟の間に暖かな愛と愛との接触があつて、そこに火花が散つているので、何とも言ふに言はれぬ厳粛な場面であった。と記している。

また、上野公園では机も椅子もないバラック建ての「バラック学校」を見学した。そこでは算術の授業で教師が口頭で問題を読み上げ、子どもが雑記帳に書き写す姿があった。こうした光景をみた友納は、「私は朝から十一時過ぎまで二、三時間続けて見たが、どの時間も斯うした引締まつた教授ばかりで、教へる教師も、学ぶ児童も、どちらも真剣なもので、側で見ていても気持ちの好いものであつた」と述べている。さらに学校終わりに歌を歌いながら帰宅する子どもや教師とともに嬉しそうに帰る子どもの姿を見て、友納は「本当に涙ぐましくなつて来る。師弟の間は、これでなければならぬ。教育の尊い所は此処にあるのだと、心から尊敬せずにはいられなかつた」ともいう。

さらに、震災の3か月後には、浅草の学校の焼け跡に開かれた「露天の学校」を訪れた。そこは焼け跡に天幕が張られただけの状態で、子どもたちが大勢集まり熱気や臭気が漂うなか、教師は汗だくになりながら熱心に授業をし、子どもたちもそれを楽しそうに受けていた。さらに一部は天幕からはみ出しながらも、膝に本を広げたり寄贈された読本などで学んでいた。そしてこうした光景を目たうえで、友納は次のようにいうのである。

教育は設備ではない、教師その人である、教師その人の熱心さへあれば、設備なんかはどうでもよい、木の下でもよければ、池の端でもよい、教師の熱心さへあれば、教育の結果はきつと挙がるものである。唯子供の為めにといふ、本当の愛さへあれば、そこに教育といふものは、立派に行はれる。

愛と愛とが接触する所には、きつと火花が散る、そこに本当の教育といふものは行はれるもので、唯だ形式が整つて、予定の通り行われても、その結果は甚だ詰らないものである。私共の向ふ所は、総てこれ聖壇である、教育の尊いところはそこにある。私共が今まで、教育の結果の挙らないのを、悉く設備の罪であると考へていたのは、大なる誤解であつた。東京の教育が斯うした大きな災害に依つて、ここに浄化されて、そこに新しい教育の芽生えを見たといふ事は、わが国の教育の上から見て、大なる仕合はせと言はなければならぬ。

震災後の混乱が落ち着ききらぬなか、露天やバラックといった整わない状況下でも、真剣に子どもに向き合い授業をする教師と学ぶ子ども達の姿を見た友納は、そのありようを「本当の教育」と評価し、そこでは教師の愛と生徒の愛がぶつかり合い「火花が散つている」と表現した。そして、こうした教師の愛(熱心さ)に対して、設備

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

や形式を「どうでもよい」「甚だ詰らないもの」と断じ、それ等ばかりに教育の結果を求めてきた従来の在り方を「大なる誤解」と批判した。そして、今次の震災によってそうした従来の教育の在り方が「浄化」され、新たな出発を遂げることになる事を、「わが国の教育の上から見て、大なる仕合はせ」と考えたのである。

4. おわりに

大正自由教育運動が展開されるなかで、設備や形式ばかりが重んじられ、そこで教師自らが「考える」ことなく「自己」を見失っている当時の教育の状況に、友納は「教育の進歩」そのものへの疑念を抱いていた。友納は、そうした状況を打破するには、教師のこれまでの経験とその営みのなかで得た認識をリセットする機会が必要だと考えていた。そして1923(大正12)年9月1日に発生した関東大震災は、いみじくも、これまで多くの課題を抱えてきた社会をリセットするきっかけとなった。資本主義経済の確立とともに進歩してきた社会では、その浅薄さと人間の傲慢さが露わになっていたが、震災を機に、貧富や立場を超えて一様に被害を受けた人々が協力や互助をする様を、友納は「デモクラチックな生活の美しさ」と評価した。そして、こうした見方は教育にも及んだ。友納は、日本の国民性に排他性と残忍性、表層性を認めて、教育にその原因を求めた。そして震災を、その改善のきっかけと捉えた。さらに地震後間もないにもかかわらず、焼け跡で奮闘する教師の熱意と学ぶ子どもたちの姿を見た友納は、そこに教育の本質(「本当の教育」)を認め、設備や形式に囚われた教育観から脱却した、新たな教育のはじまりに期待をしたのである。

このような友納の教育観のありようを見ると、友納にとって震災経験は、新たな認識や教育観の獲得というよりも、それまで抱いていた教育の在り方への疑問を再確認し、より自覚的に把握するきっかけとなったことが分かる。とりわけ日本の国民性が内包していた排他性や残忍性、表層性などの諸課題は、震災を契機として顕在化し、そこに関わる教育の存在が改めて問われることとなった。そしてその本来のありようを、友納は震災後の焼け跡での教師たちの姿のなかに見出したのである。大正自由教育運動という、いわば教育の在り方がめまぐるしく変化する時代背景のなかで、そこで当時の教育に違和を感じた一教師は、災禍である関東大震災の経験を通して、教育の本質に改めて気づき、新たな教育を展望していく視座を得たのだった。

本稿は、友納友次郎という一教師の震災経験と教育観のありようを検討したものであり、上述の検討結果の安 易な一般化は避けなければならない。加えて教師の震災経験は、その置かれた立場性や被災の程度によっても多 様であり、一概に把握することは出来ない。本稿の研究課題をより説得的に明らかにするには分析対象の拡大や 事例ごとのより精緻な検討が不可欠となるが、それは今後の課題とする。

【注】

- 1 山名淳・矢野智司編著『災害と災厄の記憶を伝える ─ 教育学は何ができるのか ─ 』 勁草書房, 2017年。
- 2 上田誠二「関東大震災後の神奈川県女子師範学校 周縁化に抗う女性教師・女学生」(『日本教育史学会紀要』第8 号、2018年)。
- 3 小林正泰『関東大震災と復興小学校──学校建築にみる新教育思想──』勁草書房, 2012年。
- 4 田畑健人『学校を災害が襲うとき――教師たちの3・11――』春秋社,2013年。また,田畑は前出の『災害と災厄の記憶を伝える』(2017年)においても,東日本大震災での学校の災害対応をめぐる保育所の訴訟事例を取り上げ,災害時における教師の責任のあり方を,「予見」という点に着目しながら検討している。(田畑健人「東日本大震災における教師の責任」『災害と災厄の記憶を伝える』2017年)。
- 5 清水睦美他編『復興と学校──被災地のエスノグラフィー──』岩波書店, 2013年。
- 6 友納の履歴については、益地憲一『大正期における読み方教授論の研究── 友納友次郎の場合を中心に──』渓水 社、2008年、栗原登編著『友納友次郎伝』明治図書、1967年、を参照。
- 7 野地潤家は、友納の「主著と目すべきもの」として『綴方教授法の原理及実際』(1918年)、『綴方教授の思潮と批判』 (1919年)を挙げ、さらに『実際的研究になれる読方綴方の新主張』(1914年)は、『綴方教授法の原理及実際』の「萌芽・基礎となったもの」と指摘している(野地潤家「随意選題論争の展開 友納友次郎を中心に 」『国語科教育』18巻、1971年)。他にも、この時期の友納の著作を検討したものとして、前掲益地憲一『大正期における読み

方教授論の研究 — 友納友次郎の場合を中心に — 』,有働玲子「大正期の話しことばの教育: 友納友次郎,飯田恒作,田中確一を中心に」『国語科教育』37巻(1990年),岡谷昭雄「友納友次郎の綴方教授法序説」『国語教育研究』26下(1980年)などが挙げられる。また,近年の友納に関する研究としては,森本和寿「友納友次郎の綴方教授論における『描写』と『自己信頼』: 随意選題論争を手がかりとして」『関西教育学会紀要』17号(2017年)などがある。

- 8 友納友次郎『小学教育の根本改造』目黒書店、1920年、1~2頁。以後、本文同様に同書は『根本改造』と略記。
- 9 前掲益地憲一『大正期における読み方教授論の研究』35~39頁。
- 10『根本改造』60頁。
- 11 『根本改造』 52 頁。
- 12『根本改造』53頁。
- 13 『根本改造』 54 頁。
- 14『根本改造』53~54頁。
- 15『根本改造』35~36頁。
- 16『根本改造』207~208頁。
- 17『根本改造』38~39頁。
- 18『根本改造』209頁。
- 19『根本改造』2頁。
- 20『根本改造』209, 210頁。
- 21 『災害教訓の継承に関する専門調査会報告書 1923 関東大震災 第1編』平成18年、中央防災会議 災害教訓の継承に関する専門調査会。
- 22 友野友次郎『教育革命 焦土の中から』1925年、明治図書、7~14頁。以降、同書は『教育革命』と略記。
- 23『教育革命』90頁。
- 24『教育革命』127頁。
- 25『教育革命』128~129頁。
- 26 『報知新聞』 1923年9月10日。
- 27 『読売新聞』1925年9月10日。
- 28『教育革命』138~139頁。
- 29『教育革命』132~133頁。
- 30『教育革命』130頁。
- 31『教育革命』134~135頁。
- 32『教育革命』140~141頁。
- 33『教育革命』250頁。
- 34『教育革命』136頁。
- 35『教育革命』250~251頁。
- 36『教育革命』137~138頁。
- 37『教育革命』138頁。
- 38『教育革命』179~180頁。
- 39『教育革命』173頁。
- 40『教育革命』27~33頁。
- 41『教育革命』33頁。
- 42『教育革命』181~182頁。
- 43『教育革命』173頁。
- 44『教育革命』177~178頁。
- 45『教育革命』182頁。
- 46『教育革命』244頁。
- 47『教育革命』246頁。
- 48『教育革命』249頁。
- 49『教育革命』246頁。
- 50「排他」とも関連する国民性の課題として友納が指摘したものに、「雅量」と「抱擁」の問題があった。友納によれば、当時の朝鮮人は「我が新附の民として、新しき同胞として愛護誘掖」すべき相手であって、混乱期こそ、「母国の民」である自分たちは彼らに対して「救護の途を講ずる」のが「任務」であるという。しかし今回の騒動から

大正期における学校教員の震災経験と教育観―友納友次郎と関東大震災―

明らかになったのは、国民が「まだ異民族を抱容するだけの雅量がない」「大国民としての品性が十分でない」という現実であり、友納はこの問題も「今後の教育上最も留意しなければならぬ重要な問題」と位置付けた(『教育革命』 $176\sim177$ 頁)。ただし、こうした友納の認識が、当時の植民地主義的な価値観を超えるものでなかったことは注意しなければならない。

- 51『教育革命』234頁。
- 52『教育革命』262頁。
- 53『教育革命』237頁。
- 54『教育革命』238頁。
- 55『教育革命』238頁。
- 56『教育革命』276頁。
- 57『教育革命』277頁。
- 58『教育革命』277頁。
- 59『教育革命』278~281頁。
- 60『教育革命』281~282頁。
- 61 『教育革命』 282~283 頁。

[Article]

How did the Great Kanto Earthquake affect teacher's educational thought in the Taisho era?: The case of Tomojiro Tomono

Atsushi Suzuki

When the school faces a disaster, teacher's keep students safe and play a leading role in the subsequent reconstruction of the school. The teacher's educational thought after experiencing a disaster is an important factor that defines the way school education should be after a disaster. Therefore, it is an important study subject to examine the affect of disaster experience on teacher's educational thought. Furthermore, in such a study, a historical analysis using literature that summarizes the educational thought of teachers who have experienced disasters is effective.

This paper examines the case of Tomojiro Tomono. Tomono was known as a leading teacher of Japanese language, but this paper focuses on his educational thought rather than his theory of Japanese language education.

Before the earthquake, Tomono was uncomfortable with the way of education progressed at that time. In the Taisho era, it was important for schools to improve their equipment and to educate in a formal way. But the earthquake changed that situation in education.

In the confusing circumstances on the Great Kanto Earthquake, Tomono gazed that teachers taught and students learned enthusiastically in the corrupted school environment. Tomono realized that enthusiastic educational activities in such a confusing circumstances are the essence of education. Through the experience of the earthquake, Tomono became aware of the problems of education so far and discovered the future prospects.

DOI: 10.18995/24348872.19.15

〈論文〉

なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか

―障害児教育政策の転換点の検討を通して―

保坂 克洋

1. はじめに

2007年に特殊教育から特別支援教育へと障害児教育の制度的転換がなされた。新しい障害児教育制度の特別支援教育では、2012年に中央教育審議会初等中等分科会から「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進(報告)」が出されているように、障害のある子もない子も同じ場で学ぶことを目指すインクルーシブ教育が求められている。

しかし、特別支援教育への制度的転換以降、通常学級とは異なり、特別支援学校、特別支援学級に在籍している児童生徒や通級指導において特別支援教育を受けている児童生徒が増えている。具体的に、義務教育段階における特別支援学校、特別支援学級に在籍している児童生徒数や通級指導を受けている児童生徒数を、それぞれ2019年度と特別支援教育の制度が始まった2007年度の数を比較してみたい(1)。まず2019年度の義務教育段階の特別支援学校の在籍者数は、74,849人で、この数は2007年度と比較すると約1.3倍にあたる。また2019年度特別支援学級在籍者数は、278,140人で、2007年度の約2.8倍。そして2019年度に通級指導を受けている児童生徒数は、133,398人で、2007年度の約2.9倍となっている。また、これらの数値の推移を確認すると、毎年前年度を上回る形で右肩上がりに増加している。

これらの統計が示すように、インクルーシブ教育を目指している特別支援教育へと制度的転換がなされた以降、多くの児童生徒が通常学級とは異なる場所で教育を受けるようになっている。インクルーシブ教育を「障害児も健常児と同じ場で学ぶこと」とするのであれば、通常学級とは異なる場で学んでいる児童生徒の増加は、インクルーシブ教育が目指すものとは矛盾した状況にあると言える。

では、なぜインクルーシブ教育を目指す特別支援教育制度の中で、特別支援教育の対象とされる障害児が増えているのだろうか。このことについて、教員や盲学校・養護学校の校長、また教育委員会といった行政の立場からも障害児教育に関わってきた経験を持つ鈴木(2010)は、特別支援学校の子どもの急増の背景に焦点化させながら、その主な背景を「学校現場における障害やさまざまな教育的ニーズのある子どもたちの排除」と「通常の学級におけるそのような子どもたちへの対応が十分にできていない状況」の2つを指摘している(鈴木 2010, p.51)。そして、こうした特別支援学校生の増加の背景に排除があるという主張は、教育現場の経験に基づいたものであるとして、「通常教育から排除される子どもたち」という小見出しのもと、6つの排除事例が紹介されている(鈴木 2010, pp.55-71)。

こうした排除はなぜ起きているのか。鈴木は一連の議論を終えた「おわりに」において、「LDやAD/HD、高機能自閉症のような軽度発達障害の子どもたちに焦点が当てられたことは、特別支援教育の大きな成果でありますが、個別のニーズをとらえ、個別に対応することが、結果的に通常の学級から排除され、特別支援学級へ、さらに特別支援学校へと流れをつくっていると思うのです」(鈴木 2010, p.262)と述べている。つまり、障害児が通

なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか―障害児教育政策の転換点の検討を通して―

常学級から排除されてしまうのは、発達障害という従来障害とみなされていなかった障害に焦点が当てられ、そうした障害児への一人一人のニーズに基づいた対応が必要とされてきたことにあると指摘している。

後述するように、障害児教育のなかで発達障害が教育の対象となり、また個別のニーズに基づいた対応が制度的に求められるようになったのは、特殊教育から特別支援教育への制度的な転換がきっかけとなっている。この制度的転換は、障害児教育の対象や対応の在り方の変更を求めるものであり、障害児教育における障害児観の転換として位置付けられるだろう。イアン・ハッキングは、新たな人間の種類が立ち現れることで、それに関わる人々の経験可能性が変わることを指摘している(Hacking 訳書 2012)。こうしたハッキングの議論を踏まえるならば、特殊教育から特別支援教育への転換は、「障害児」の新たな人間の種の構築過程として捉えられる。そして、鈴木の議論に基づくならば、そうした障害児観の転換によって、通常学級から多くの子どもたちが排除されるようになっているといえるだろう。

ここまでの議論を踏まえ、なぜ特別支援教育を受けている子どもが増えているのかという問いに答えるためには、戦後の障害児教育政策の展開の中で、どのように特殊教育から特別支援教育への転換がなされたのか、そのなかでも個別のニーズに対応するという新たな障害児教育がどのような障害児教育政策の展開の中で位置付けられるようになったのかを明らかにする必要があると思われる。

本論文では、このような問題関心に基づき、国の教育行政(文部省、文部科学省)から出された障害児教育に関する報告や答申等の内容に着目し、どのような障害児教育政策の展開の中で障害児教育の変化がもたらされてきたのかを検討する。

2. 特別支援教育の特徴 — 特殊教育との比較から

2-1 特別支援教育の特徴

特殊教育から特別支援教育への障害児教育制度の転換によって、障害児教育の何が変わったのだろうか。まずは、2003年に文部科学省が設置した特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から出された調査報告(「今後の特別支援教育の在り方について(最終報告)」)のなかで、どのように特別支援教育の特徴が指摘されているかを確認しよう。そこでは、「特別支援教育とは、従来の特殊教育の対象の障害だけでなく、LD、ADHD、高機能自閉症を含めて障害のある児童生徒の自立や社会参加に向けて、その一人一人の教育的ニーズを把握して、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するために、適切な教育や指導を通じて必要な支援を行うものである」と特別支援教育の基本的な考え方が提示されている。

こうした特別支援教育の考え方が提示されたのを踏まえ、特別支援教育の特徴は「これまでの障害種別ではなく『教育的ニーズ』に焦点を当てた教育支援を実施すること、LD、ADHD、高機能自閉症など軽度の発達障害を伴うといわれる子どもたちへの支援を特別支援教育の範疇で捉えること」(堀家 2012, p.55)と指摘されている。

つまり、特殊教育との違いを明確にするならば、特殊教育では、障害種別に基づいて障害児教育がなされていたが、特別支援教育では、一人一人の教育的ニーズに基づいて行うこと、そして、特殊教育のもとでは障害とみなされていなかった発達障害児も障害児教育の対象となることが、特殊教育から特別支援教育への転換の大きなポイントとなっていると言える。

特に、「一人一人の教育的ニーズに基づいて」教育を行うという点は、「障害の種類や程度のみならず、子どもの視点に立って一人一人をより多角的総合的に見ていこうとする考え方と方法の変化である」とし、こうした従来の特殊教育からの転換を大きなパラダイムチェンジであるという評価もなされている(柘植 2013, pp.21-24)。

2-2 特別支援教育への転換をもたらした要因

(1) 国際的なインクルーシブ教育政策の影響

では、特別支援教育として、従来では障害としてみなされていなかったような子どもたちにも、一人一人の教育的ニーズに基づいて障害児教育を行っていくという障害児教育制度の転換はどのようにもたらされてきたと考えられてきたのだろうか。

まず、ひとつに、「一人一人の教育的ニーズに基づいた」教育という視点は、国際的なインクルーシブ教育政策の影響を受けたものとして指摘されてきた。例えば、高橋(2007)は、特別ニーズ教育が国際的に広まった契機を1994年にユネスコがスペインのサラマンカで開催した「特別ニーズ教育世界会議」の中で採択した「サラマンカ声明と行動大綱」であると位置づけている。そして、その「サラマンカ声明」の中では、子どもの多様な教育ニーズは対応するために特別ニーズ教育とインクルージョンという新しい考え方が示されたことを指摘している(高橋2007, p.9)。さらに、特別支援教育における「支援」概念の検討を行っている金澤(2013)は、脚注内ではあるが、こうした、国際的なインクルーシブ教育を志向している潮流の中で、日本の障害児教育の改革が影響を受けていることを指摘している(金澤2013, p.20)。

(2) 発達障害概念の浸透

特別支援教育やそれに関する障害の概念を検討している先行研究では、それまで障害とはみなされていなかった発達障害概念が社会的に浸透することで、特別支援教育への制度的転換がもたらされたことが指摘されてきた (篠宮 2018. 高木 2019)。

従来,知的障害を含む概念であった発達障害概念が,1990年代以降,どのように知的障害を含まない形で概念化されてきたのかを検討している篠宮(2018)は,1990年代以降の医療・教育関係者や当事者の活動によって,知的障害を含まない(軽度)発達障害の存在が社会的に認知されるようになったことで,LD,ADHD,高機能自閉症も対象に含みこんだ特別支援教育制度を発足させたと指摘している(篠宮2018,pp.60-61)。

また、1993年になされた通級指導の制度化は、「インクルージョン教育を制度という形に具体化するための第一歩、すなわち特殊教育の教育対象を普通教育に在籍する児童にも広げることを制度的に可能にするための第一歩」として位置づけられている(篠宮 2018, p.80)。こうした特別支援教育制度の先駆けとなった通級指導の制度化は、現在では発達障害の一つに含まれている「学習障害」への着目によってもたらされたと指摘されている。例えば、高木(2019)は、1992年に文部省から出された「通級による指導に関する充実方策について」の中で、学習障害児の問題が重要な課題となっており、通級指導が効果的であると指摘されていたことに言及しながら、通級指導の対象の筆頭として、学習障害を挙げたと指摘している(高木 2019, pp.86-87)。つまり、高木は、特別支援教育への転換のきっかけとして、学習障害(発達障害)概念が社会的に着目されるようになってきたことを位置づけているといえる^②。

このように、従来の研究では、発達障害を含んだ障害児の一人一人の教育的ニーズに着目した教育を行うとした特別支援教育への制度的転換は、国際的なインクルーシブ教育政策の影響や、発達障害概念の社会的浸透によってもたらされてきたと指摘されてきた。

しかし、障害の種別ごとへの対応から個別のニーズに基づいた対応への制度的転換の先駆けとして位置づけられる通級指導の対象には、制度化された1993年時点において学習障害は含まれていなかった。もし、学習障害への着目が通級指導の制度化をもたらしたのであれば、当然、学習障害も通級指導の対象となっていたはずである。学習障害が対象にならずとも通級指導の制度化がなされたのは、単に学習障害への着目だけでなく、通級指導を制度化する必要性が、それ以前の障害児教育政策の展開を通して求められていたからだと言える。つまり、一人一人の教育的ニーズに対応するといった特別支援教育への転換は、発達障害概念が社会的に浸透した結果だけでなく、通級指導が制度化される前の障害児教育政策の展開によってもたらされてきたといえるのではないだろうか。

このことを検討するためには、それまでの障害児教育政策と関連付けながら、通級指導がどのように制度化されたのかを検討する必要があるだろう。この検討を通して、どのような国の教育行政の論理に基づいて、障害児教育政策が転換してきたのかを明らかにする。

3. 分析対象と方法

本稿では、一人一人の教育的ニーズに基づいた教育という視点が、障害児への排除をもたらしているのではな

いかという問題関心のもと、従来、障害とはみなされてこなかった発達障害児も教育の対象に含めながら、一人一人の教育的ニーズに対応するといった障害児教育がどのような障害児教育政策の展開の中で制度化されてきたのかを検討することを目的としている。そのため、以下では、国の教育行政から出された障害児教育政策に関する報告や答申等を主に分析対象として検討していく。分析対象とする資料は、2011年3月まで運用していた国立特別支援教育総合研究所のホームページにある「特別支援教育法令等データベース」内の「総則」欄の「報告・答申等」に掲載されているものを参考にした。データベースに掲載されている資料は、1954年~2011年までのものとなっており、全部で40の資料がデータベース上に掲載されている③。

次に、国の教育行政から出された報告や答申等の資料をどのように分析していくのかを示したい。本稿では、これらの資料を、スペクターとキツセ(1990)によって確立された「社会問題の構築主義」の研究知見を手かがりに分析していく。具体的には、報告や答申等を、障害児教育政策の「クレイム申し立て」として位置づけ、そのなかで、それぞれ議論されている障害児教育政策がどのような文脈や論理に基づいて必要とされてきたのかに着目していく。

ここで、社会問題の構築主義研究の特徴を簡単に確認しておこう。社会問題の構築主義は、客観的に存在する状態を社会問題として捉えてきた研究の問題を克服するために、スペクターとキツセによって確立された方法論である。では、社会問題を客観的に存在する状態として想定した研究は、どのような困難を抱えているのだろうか。例えば、ある客観的状態が社会に悪影響をもたらしている状況を社会問題とする場合、どの程度の悪影響をもたらしていれば社会問題と判断できるのか、また現代社会では複雑で多元的な構造を持っているため、どの範囲まで悪影響をもたらしていれば社会問題といえるのか。さらに、社会のメンバーの持つ価値に逸脱している客観的な状態を社会問題とする場合、どの程度の社会のメンバーの価値に逸脱していれば社会問題として言えるのか。また価値に基づく社会問題の捉え方は、社会における合意された価値が存在していることを前提としているが、多様で、異なる価値を持ったメンバーによって社会が成り立っていることを踏まえるならば、誰の価値に逸脱したものが社会問題として言えるのか。このように、客観的な状態を想定した社会問題研究は、経験的な研究を行う上で、克服が困難な疑問をもたらしてしまう。

スペクターとキツセは、このような研究上の困難を克服するために、社会問題を「ある状態が存在すると主張し、それが問題であると定義する人びとによる活動」として捉えることを要請し(Spector and Kitsuse 訳書 1990, p.117)、そうした人々の定義活動を「クレイム申し立て活動」として定義している。つまり、社会問題の構築主義的研究において、社会問題は、人々の活動の外部に客観的に存在するものではなく、ある事象に対して問題であると定義する人々の活動それ自体として考えるのである。

では、このクレイム申し立て活動とは、どのような特徴を持つものなのだろうか。スペクターとキツセは、「クレイム申し立ては、つねに相互作用の一形式である。つまりそれは、ある活動主体から他の者に向けての、ある想定された状態について何かをすべきだという要求である」としている(Spector and Kitsuse訳書 1990, p.123)。つまり、クレイム申し立て活動は、自分たちにとって好ましくない状況に社会的な関心を集めさせ、その状況を変えるために他者に働きかける行為といえる。そのため、クレイム申し立て活動は、他者を説得するための論理的でレトリカルな構造を持っていることが指摘されている(Best 2012, pp.30-31)。

さて、ここまで、社会問題の構築主義、そしてクレイム申し立て活動の特徴について確認してきた。クレイム申し立て活動は、ある問題に対して、他者に対応を求めるための説得的な活動であるとするならば、そのなかでは、問題解決に向けた対応の必要性について論理的に述べられていることが想定される。そのため、障害児教育政策の転換をもたらしてきた国の教育行政の論理の検討を目的としている本稿において、社会問題の構築主義の研究知見に基づきながら、報告や答申等を障害児教育政策に関するクレイム申し立て活動として位置づけて分析することは、有効であると考える。

しかし、クレイム申し立て活動は、ある問題に対して対策を要求するものであり、この点からすると、国の教育行政から出されている報告や答申等をクレイム申し立て活動として位置づけることが妥当かという疑問も湧いてくるだろう。そのため、教育政策決定過程において出される報告や答申等はどのような役割をもっているのかを確認したい。

省庁職員として文部省の政策形成過程を論じている前川(2002)によると、政策課題の発見、発掘から政策の具体的構想の過程において、①関係機関・団体からのヒヤリングや会議、②調査研究、③審議会や懇親会を設けることがあると指摘する。本稿で検討する資料との関連で言えば、②調査研究と③審議会や懇親会の役割が重要になってくるが、調査研究の説明の中では、複数の専門家や関係者を『調査研究協力者』として依頼し、会議形式で調査研究を行うこともあり、その場合は、実態として審議会の形式に近くなることを指摘している(前川 2002、pp.186-190) (4)。そのため、ここでは政策形成過程における③の審議会や懇親会の役割がどのように述べられているのかを確認したい。

まず、審議会や私的懇談会での審議が行われる場合、政策課題がはっきりしている際に行われ、政策構想の検討及び提示につながっていくことが通例であるという(前川 2002, p.189)。このことから、審議会や調査協力者会議の中で行われる審議の内容は、直接的にも教育政策に影響を与えているといえるだろう。前川は、「審議会の答申や懇親会の報告が出ると、とりあえずその答申、報告を関係方面に通知することが多い。このことは、これらの答申、報告が文部省の政策を表現するものだからである」(前川 2002, pp.189-190)とも述べており、まさに、報告や答申等が教育政策そのものとしての意味を持っていることを示している。このように報告や答申等の役割を位置づけるのであれば、報告や答申等は、問題状況を指摘し、その問題の解決に向けた対応を要求しているクレイム申し立てというよりも、様々なアクターによってなされてきたクレイム申し立てを踏まえた国による制度的な対応そのものとして位置付けられるだろう。

しかしながら、そもそも審議会の答申とは、組織の上に立つものから受けた諮問に対して答えるものである。このように、答申や調査研究協力者会議から出される報告は、具体的な政策を決定する文部(科学)大臣や国の教育で政へと教育政策の方向性を提案するものである。つまり、報告や答申等は、ある問題に対する政策の必要性を主張する形式になっている。このように報告や答申等を位置づけるならば、これらの資料は、まさにクレイム申し立て活動と位置付けられる。本稿では、こうした報告や答申等の政策過程における役割を踏まえて、障害児教育政策に関して出された報告や答申等をクレイム申し立て活動として位置付け検討していく。

4. 報告・答申等のレトリック構造の検討 — 「通級」(まとめ) に着目して —

この節では、ベスト(2012)のクレイムのレトリック構造に関する議論を手がかりに、国の教育行政から出された報告や答申等の特徴を検討していく。ベストによると、クレイムは、他者に対して、問題の存在を主張し、その問題への対応を求める説得的な活動であるため、クレイムの内容を理解してもらうための前提、論拠、結論という3つの構造があるという(Best 2012, pp.30-31)。

それぞれ、簡単に確認すると、前提とは、問題の性質に関する記述のことであり、そこでは、問題に関する典型的な事例や統計などが示されることで、問題が実際に存在することが主張される。論拠は、問題と主張される状況への対応をとることを正当化するものであり、価値観が示されることで、問題状況に対して対応がなされなければならない理由を主張するものである。そして、結論は、前提と論拠を踏まえて、問題状況への具体的に必要とされる対応を示すものである(Best 2012, pp.30-40)。

ここでレトリック構造を確認するのは、次節で、国の教育行政はどのような文脈に位置付けながら、障害児教育政策を転換してきたのかを検討するためである。こうした分析を行う上で報告や答申等のどこに着目する必要があるのかという見通しを立てるためにも、レトリック構造を確認していきたい。

特にここでは、1992年に通級学級に関する調査研究協力者会議から審議のまとめとして出された「通級による指導に関する充実方策について」(以下、「通級」(まとめ))を対象にレトリック構造を検討していく。この「通級」(まとめ)を対象にする理由は、2節でも指摘したように、通級指導の制度化は、個別のニーズに基づいた対応が制度化された特別支援教育制度の先駆けとして位置付けられているためである。

「通級」(まとめ)は、具体的な内容に入る前の前文と、7つの節から構成されている。そのため、以下では、前文やそれぞれの節の概要を確認しながら、この「通級」(まとめ)のレトリック構造について確認していきたい。

前文では、まず、戦後の障害児教育の現場では、通級指導が実質的に行われてきたにもかかわらず、きちんと

なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか―障害児教育政策の転換点の検討を通して―

制度上位置付けられてこなかったことが指摘されている。そして、こうした問題を解決するためにも、通級指導に関する審議が必要だと論じている。また、最後に、学習障害への問題に対応することが喫緊の課題となっていることを指摘し、通級指導が効果的との指摘もあると言及することで、審議の必要性を正当化している。このように、前文では、端的に通級指導の制度上の問題に対応する必要性を述べていることから、レトリック構造の論拠としての役割を担っているといえるだろう。

また、それに続く1節の「通級の現状」も、前提や論拠として位置付けられる。この節では、通級指導を受けている子どもがどの程度いるのか、またどのような障害の種類や程度の子どもが受けているのかを示している。こうした、通級指導の現状の提示はレトリック構造の前提として機能していると思われるが、節の最後には、こうした現状を踏まえ、通級指導の障害児教育の有用性と今後の充実の必要性を主張している点では、論拠として位置付づけられる。この点を踏まえると、1節は、前提を含みこんだ論拠としてのレトリック構造になっていると言えるだろう。

このように前提や論拠としての前文や1節の内容を踏まえて、2節以降は、通級指導に関する政策が提言されている。具体的には、通級指導をどのように捉えるのか(2節)、どのような障害児に対して、どのような方法で通級指導を行うのか(3節)、そして、通級指導の教育課程上の位置付け(4節)や、指導を充実させるための条件整備(5節)、通級指導における連携のあり方(6節)について、具体的な方向性が示されている。このような具体的な提言は、通級指導に関する問題を解決するための対応策の提示になっていることから、レトリック構造の結論として捉えることができるだろう。

この「通級」(まとめ)の特徴的なところは、最後に学習障害児に対する対応について論じられていることである(7節)。これは、前文の最後に通級指導に関する審議を行う理由として、学習障害児の指導の有効性が述べられていたことに対応しているといえる。ここでは、具体的に学習障害とはどのような障害で、どのような対応が必要とされるのかが論じられているものの、学習障害について今後基礎的な研究が必要として、ここで論じられている学習障害の定義や学習障害への対応は暫定的なものとして位置付けられている。このようにこの節では、学習障害児に対する通級指導の具体的な対応策が論じられてはいない。このことを踏まえると、この議論は、通級指導に関するクレイムのレトリック構造の結論としてではなく、前文と同様に、通級指導の必要性を正当化させる論拠として機能していると言える。

ここまで、「通級」(まとめ)のレトリック構造を検討してきた。この報告のレトリック構造は、具体的な審議のまとめの内容に入る前の前文、また本文の最初の節が、前提や論拠として機能しており、本文の中心は、具体的な通級指導の政策への提言を行っている結論として位置付けられる。また、最後の7節は、それまで障害児教育制度の対象となっていない学習障害の問題を論じることで、通級指導の検討を行うことを正当化する論拠として機能していた事を確認した。こうしたレトリック構造からこの報告の特徴を述べておくならば、前提や論拠が端的に述べられている一方で、結論としての政策提言に関する内容が多いということである。これは、社会問題の自然史⑤において、政策形成に関する議論の段階は、すでに、様々なクレイム申し立て、またそれに対するメディアや大衆の反応に影響を受けてなされることが多いことから(Best 2012, pp.21-22)、その問題解決に向けた議論を行うことの正当化はさほど必要ないということが考えられる。また、審議会が出す答申の特徴に見やすいように、国の教育行政のもとに置かれた審議会や調査研究協力者会議が出す報告や答申等などは、審議会や調査研究協力者会議が置かれた組織の上からの要請によって議論を行い、政策を提言しているため、議論している問題の政策提言を行うことに対して正当化する必要性がないということも、この「通級」(まとめ)のレトリック構造の特徴をもたらしていると考えられる。

5. 障害児教育政策の転換点の検討

5-1 「通級による指導」の制度化の再検討

前節では、「通級」(まとめ)のレトリック構造を検討してきた。ここでは、それを踏まえて、一人一人の教育的 ニーズに対応する特別支援教育の先駆けとして位置付けられてきた通級指導が、どのような戦後の障害児教育政 策の展開の中で制度化されたのかを検討したい。特に、これまで、通級指導は、国際的なインクルーシブ教育政策の影響や、学習障害の社会的に認知の広まりと関連づけながら制度化されたことが指摘されてきた。しかし、「通級」(まとめ)の内容を確認すると、そのような位置付けとは別に、国の教育行政が通級指導を制度化した文脈が見えてくる。

国の教育行政はどのような文脈に位置付けながら、通級指導を制度化したのかを確認するために、前節で検討した「通級」(まとめ)におけるレトリック構造の論拠にあたる部分、そのなかでも特に前文の内容に着目したい。レトリック構造の論拠は、問題への対応を正当化する特徴を持つことを確認した。そこでは、ある問題への対応が必要とされる文脈を提示することで、対応の正当化がなされていると考えられる。そのため、この論拠にあたる部分こそ、国の教育行政がどのような文脈に位置付けて、通級指導を制度化しようとしたのかが表れているといえるだろう。

すでに、前節でも前文の概要について示したが、ここではもう少し詳細に内容を確認したい。冒頭では、特殊学級との比較の中で、通級指導とはなにかについて述べられている。具体的には、1947年に学校制度上位置付けられた特殊学級は、軽度の心身障害児の教育の場として重要な役割を果たしていると述べ、当初は児童生徒が籍を置き、大半の指導を受ける「固定式」として想定され整備されてきたという。一方、近年、多くの時間を通常学級で指導をうけ、障害に応じて特殊学級で特別な指導を受けるという形態も、ある障害の種類や程度によっては一般化してきたとして、こうした指導形態を「通級」と述べている。

このように通級指導を定式化したあとで、中盤では、それまで出されてきた報告や答申に言及しながら、特定の心身障害児に対しては、有効な教育形態であることを指摘している。例えば、1978年に出された『軽度心身障害児に関する学校教育の在り方』(以下、「軽度心身障害児」報告)では、軽度心身障害児に対する具体的方策の一つとして、通級指導を考慮するように提言していることや、第3次臨時教育審議会答申や1988年の教育課程審議会答申においても、通級指導における指導体制の充実や、教育条件の改善が主張されていることを述べている。

そして、前文の後半には、現場での実践が蓄積されており、かつ軽度心身障害児を中心に有効な教育形態である通級指導が、教育課程上の位置付けや、通級指導の対象になる児童生徒の障害の種類や程度、指導内容や方法が明確にされてこなかったなど、実践する上で解決が必要な問題を抱えていることが述べられている。また、最後に、学習障害児への指導にも通級による指導が効果的とも言われていることを述べることで、通級指導の問題を検討する必要性を論じている。

このように前文の内容を確認してみると、学習障害が通級指導の制度化をもたらしたという捉え方は、ほんの一面に過ぎないと言えるだろう。もちろん、最後にそれまで障害児教育の対象として着目されてこなかった学習障害に言及していることから、学習障害への着目が通級指導の制度化過程に影響を与えていることは確かだろう。本文でも、1つの節を使って学習障害について論じられている。しかしながら、その7節では、ある児童が学習上の困難を抱えていたとしても、様々に他の要因が考えられるため容易に学習障害と結びつけて捉えてしまうことに対して、慎重な姿勢を取っている。また、そこでは、現状として専門家であっても学習障害の判別が難しい状況にあることが指摘されている。以上のような記述から伺えるのは、この当時、まだ学習障害という問題が学校教育の領域において十分に正統性を得ていない状況であったと言える。このように考えると、十分に学校教育の問題として正統性を持っていない学習障害のみによって、教育政策の転換がもたらされることはないだろう。

むしろ,ここで重要だと思われるのは,この審議がなされるよりも以前から,主に軽度心身障害児に対する障害児教育の形態として多くの積み重ねがあり,そうした障害児に対する教育として有効であることが国の障害児教育政策の中でも議論されてきたことに言及されている点である。具体的には,「既に,昭和53年に,文部省の特殊教育に関する研究調査会の報告『軽度心身障害児に関する学校教育の在り方』も,軽度心身障害児に対する具体的方策の一つとして,『通級による指導』を考慮すべきことを提言している」と述べられている。このように,国の障害児教育政策の中でも1978年の時点で通級指導の重要性が述べられてきたことに言及しながら,通級指導の制度化の必要性が主張されている。このような前文の内容を踏まえるならば、学習障害への着目によって通級指導の制度化がなされたというだけでなく,むしろそれ以上に,国の障害教育政策,その中でも特に軽度

なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか―障害児教育政策の転換点の検討を通して―

心身障害児への教育の充実や整備の必要性が主張されてきたという文脈に位置付けられながら、通級指導の制度化がなされてきたといえる。

5-2 障害児教育政策の転換点としての「軽度心身障害児」報告

前節では、国の教育行政が、軽度心身障害児への教育の充実や整備が必要とされてきた文脈に位置づけながら、通級指導を制度化してきたことを確認した。このことが示すのは、一人一人の教育的ニーズに対応するといった障害児教育の方向性は、通級による指導の制度化以前に、すでに障害児教育政策のなかで位置付けられていた可能性があるということである。このことを確認するために、ここでは、「通級」(まとめ)の前文で言及されている1978年に出された「軽度心身障害児」報告の内容を確認していきたい。

まずは、この報告の概要を示そう。この報告は、前文と2つの節から構成されている。前文では、まず、1979年から養護学校教育の義務制が施行されることに伴って、主に重度・重複障害児に対する様々な施策がなされていることに言及している。そして、その一方で、軽度心身障害児への教育の改善・充実が必要な時期に至っていると述べることで、軽度心身障害児の教育を検討する必要性が述べられている。こうした前文をふまえ、1節では、「軽度心身障害児に対する学校教育のための基本的な考え方」という見出しのもと、2節で論じる具体的な方策をどのような観点から論じているのかが示されている。そして、2節では、「軽度心身障害児に対する学校教育のための具体的方策」という見出しのもと、弱視者、難聴者、知的障害者、肢体不自由者、病弱・身体虚弱者、言語障害者、情緒障害者、2つ以上の軽度の障害を有する者の8つの分類に基づいて、それぞれの障害の種別ごとに具体的な方策について述べられている。

「通級」(まとめ)では、軽度心身障害児への教育において通級指導を具体的な方策として考慮するようにと指摘されていたが、「軽度心身障害」報告において、通級指導への言及はどのような文脈の中でなされているのだろうか。このことが端的に示されているのは、1節である。そこでは、次の2節のなかで軽度心身障害児に対する具体的方策をどのような観点から提言するかをあらかじめ提示している。具体的には、「特殊学級への通級、特殊学級と通常の学級の交流、専門の教師の巡回による指導など多様な指導形態のいずれを指導内容の必要性との関連のもとに選択するか」ということが一つの観点として論じられることが述べられている。つまり、通級指導は、軽度心身障害児に対する多様な教育形態の一つとして位置付けられている。このように、多様な教育形態を想定しながら、適切な教育形態をどのように選択すればよいのかが述べられているのは、軽度心身障害児への教育は「心身の状況に応ずる弾力的、かつ、柔軟な教育形態の可能性などを考慮し、学校教育全体を通じて最もふさわしい教育の場を求めるという立場から考えなければならない」という認識にもとづいているためといえる。

このような、障害児に対して、弾力的で柔軟な教育形態を考慮しつつ、適切な教育の場を検討する必要があるという言及は、特別支援教育への制度的転換が具体的に検討され始めたなかでも述べられている。例えば、2002年に初めて、報告・答申等のタイトルに「特別支援教育」という語が使用された「今後の特別支援教育の在り方について(中間まとめ)」では、第2章の「今後の特別支援教育の在り方についての基本的な考え方」において、「児童生徒の一人一人の教育的ニーズは多様であり、また不変のものでもない」という認識のもと、「小・中学校の特殊学級や盲・聾・養護学校等の利用可能な人的・物質的資源を児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて弾力的に活用して適切な教育を行っていくという観点からも、教育の場を固定したものと考えるのではなく、児童生徒の実態等に応じて弾力的に教育の場を用意するという考え方に立って取り組むことが必要」と述べられている。このことを踏まえると、1978年に出された「軽度心身障害児」報告の時点で、現在の特別支援教育につながる障害児教育の方向性が示されていたといえる。

しかし、こうした特別支援教育につながる障害児教育の方向性は、「軽度心身障害児」報告よりも前の 1969 年に出された「特殊教育の基本的な施策のあり方について」(以下、「『あり方』報告」)において既に示されていた。例えば、「I. 特殊教育の改善充実のための基本的な考え方」では、5つの観点から基本的な考え方が述べられているが、そこでは、(1)「心身障害児の能力・特性等に応じ、柔軟で弾力的な教育的取り扱いをすること」のなかで、「すべての心身障害児に対し、その能力、特性等に応じた適切な教育が行われるべきあり」、そのために、「柔軟で弾力的な教育的取り扱いをする必要がある」ことを指摘されている。

このように、1969年の時点で、障害児教育政策の基本的な在り方として「軽度心身障害児」報告の関連する内容の報告が出されていたにもかかわらず、1978年に改めて「軽度心身障害児」報告が出されたのはなぜだろうか。それは、この報告の前文にも書かれていたように、養護学校の義務制実施に伴い、重度障害児への教育施策が十分に検討されてきている中で、軽度障害児の教育についても改めて検討する必要が出てきたことが考えられる。

「軽度心身障害児」報告の前文では、養護学校の義務制実施が日本の義務教育制度の完成と位置付けられている。このことから、戦後の障害児教育政策の最重要課題は、養護学校の義務制実施を行い、教育制度から排除されていた重度障害児も教育の対象として組み込むことであった。そして、養護学校の義務制実施が正式に決定し、それまで教育の対象となっていなかった重度障害児への教育施策の検討が蓄積されてきた状況のなかで、今度は既に教育の対象となっていたものの、障害児教育として十分な対応ができていなかった軽度障害児への教育に焦点化されるようになったといえる。

「軽度心身障害児」報告をこのような障害児教育政策の展開の中で考えると、この報告を起点として、国の教育行政による具体的な障害児教育政策が転換したと捉えられるのではないだろうか。つまり、教育制度の外部に位置づけられた重度障害児教育問題への対応から、教育の対象とされていながらも、障害児教育として十分な配慮がなされていなかった軽度障害児問題への対応に焦点化されるようになったといえる。そうした意味で、この「軽度心身障害児」(報告)は、現在の特別支援教育における一人一人の教育的ニーズに対応するといった障害児教育が具体的な障害児教育政策のなかで求められるようなった転換点として位置づけられる。

6. おわりに

本稿では、なぜ特別支援教育を受けている子どもが増えているのかという問いに対して、一人一人の教育的 ニーズに対応するといった障害児教育観が結果的に排除の論理として作用しているのではないかという見通しの もと、国の教育行政から出された答申や報告等に着目しながら、このような障害児教育観がどのような障害児教育政策の展開のなかで、特別支援教育として制度化されてきたのかを検討してきた。

まず、特殊教育から特別支援教育への橋渡しとして位置付けられている、通級指導の制度化について議論していた「通級」(まとめ)に着目しながら、国の教育行政は通級指導をどのような文脈に位置付けて制度化しようとしていたのかを検討した。そこでは、軽度障害児などに対する教育の充実や整備の必要性という文脈に位置付けながら、通級指導が制度化されてきたことを確認した。このことは、新しい障害である学習障害の社会的認知の広まりによって、一人一人の教育的ニーズに対応するといった障害児教育観に基づく特別支援教育への制度的転換がなされてきたというよりも、通級指導の制度化以前に、すでに障害児教育政策のなかで、そのような障害児教育観が位置付けられていた可能性があるということである。

このことを検討するために、次に「通級」(まとめ)において言及されていた「軽度心身障害児」報告に着目し、すでに、そのなかに特別支援教育につながる障害児教育観が表れていたこと、そして、この報告が、戦後の障害児教育政策の転換点となることで、特別支援教育につながる障害児教育観をふまえながら具体的な政策が展開されてきたということを確認した。

では、最後に、「軽度心身障害児」報告によって、障害児教育政策が一人一人の教育的ニーズに対応するといった障害児教育観に基づいた障害児教育政策に移行する転換点となったことの意味を、近年、社会的マイノリティへの支援の問題を検討する上でキーワードとなっている包摂と排除という概念を用いて検討してみたい。

5節の最後でも述べたように、「軽度心身障害児」報告が出される前の障害児教育政策の最重要課題は、養護学校の義務制実施であった。これは、教育制度の外部に置かれていた重度障害児を教育制度の中へ包摂しようとする過程と言える⁶⁶。つまり、この過程は障害児教育の対象を拡大するための外部へ志向している包摂の実践であるといる。

しかし,1979年の養護学校義務制実施が決まると、今度は、もともと教育の対象となっていたが、十分に障害児教育として対応されてこなかった子どもへの着目というように、障害児教育の対象の拡大の視線が教育制度の内部にいる子どもへと向けられていく。その過程で、まずは、軽度心身障害児への対応が求められるようにな

り、次に通級指導が制度化され、その後、それまで障害児教育の対象とみなされてこなかった学習障害(のちに発達障害)を持つ子どもへの対応が障害児教育政策の中で正統性を得て、一人一人の教育的ニーズへと対応する特別支援教育へと制度的転換が起きてきたといえる。つまり、「軽度心身障害児」報告は、この障害児教育の対象の拡大を内部に向けるようになった転換点として位置付けられるといえるだろう。このように考えると、特別支援教育は、障害児教育の対象を拡大するための内部に向けたベクトルの到達点といえる。なぜなら、特別支援教育の対象は障害の種別ではなく、一人一人の教育的ニーズにあると位置づけることで、原則的にはあらゆる児童生徒が障害児教育の対象になったといえるからである。

もちろん、こうした一人一人の教育的ニーズに対応した教育によって、それまで、支援の手が届かなかった子どもにも配慮がなされるようになることで、実質的な包摂が達成されることもあるだろう。しかしながら、本稿の冒頭で確認したように、現在では、こうした障害児教育観は、多くの障害児を他の子どもから排除する論理として用いられてしまっていることから、特別支援教育を受ける子どもが増加していると言えるのではないだろうか $^{(7)}$ 。

さて、本稿を締めくくるにあたって、本稿の課題を述べておきたい。本稿では、障害児教育制度の転換を国立特別支援教育研究所のデータベースに記載されている報告や答申等に基づいて検討してきた。しかし、このデータベースにおいて、国の教育行政から出された障害児教育に関する報告や答申等が全て記載されているとは限らない。例えば、1959年12月に中央教育審議会から「特殊教育の充実振興についての答申」が出されているが、この答申に関する情報はデータベースに含まれていない。また、今回は審議会や協力者会議が議論を踏まえて最終的に出された答申や報告のみに着目して検討してきたため、実際にどのような議論がなされていたのかについて十分に検討することはできなかった。新たな資料に着目することで、本稿の議論の修正が必要になる可能性があるだろう。そのため、本稿で行った議論を手がかりに、今後はさらなる議論の精緻化を目指すための資料収集が必要となる。

また、構築主義的な研究としての課題も述べておきたい。本稿では、国の教育行政から出された報告や答申等に着目し、それらの資料をクレイム申し立てとして位置づけ、そのなかの議論がどのような文脈に位置付けながら展開してきたのかを追うことで、国の教育行政がどのように障害児教育を展開してきたのかを検討してきた。しかし、そもそも、そこで議論がなされるようになるのは、当事者や保護者、専門家など、様々なアクターによるクレイム申し立て活動によって、国の教育行政に影響を与えてきた結果でもあろう。そのため、こうした障害児教育政策の転換と、国の教育行政以外のアクターによるクレイム申し立て活動とを関連付けながら、検討する必要がある。

さらに、様々なアクターのクレイム申し立ても踏まえた研究は、一つ一つの教育政策がどのように成立してきたのかという、より短期的な議論の展開を追う必要がある。本稿では、戦後から現在に至る長期的な障害児教育政策の展開を対象に検討してきたため、あるクレイム申し立てがどのようなアクターに引き継がれ、一つの具体的な政策に至ったのかといったことは論じることはできなかった。こうした点は、今後の課題としたい。

【注】

- 以下の統計は、文部科学省のホームページに掲載されている「特別支援教育資料」を参照した(https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/1343888.htm 最終アクセス 2020年11月26日)。具体的には、令和元年度と平成19年度の特別支援教育資料のデータを比較した。
- 2) また、発達障害(学習障害)が障害児教育政策の変更をもたらしたという認識は、発達障害の概念を検討することを主眼としていない文献においても表れている。例えば、柘植(2002)は、1980年代半ばから90年ごろにかけてLDに関する親の会の設立や学会が発足したことに触れながら、保護者の願いや、LDの学術研究者による豊富な研究成果の蓄積は、教育政策に確実に影響を与え、多様なニーズを踏まえ、それに応える形で政策形成が行われていったことを指摘している(柘植 2002, p.26)。
- 3) このホームページは現在でも閲覧可能となっている(https://www.nise.go.jp/blog/2000/05/horei_indexa2.html 最終アクセス 2020 年 11 月 26 日)。
- 4) 本稿の分析において具体的に検討する「報告」の資料は、主に「○○調査研究協力者会議」から出されているもの

が多い。

- 5) 社会問題の自然史とは、それぞれの社会問題の事例において、社会問題の過程の段階の連鎖を示すものである。ベストは、この自然史の段階を、クレイム申し立て、メディア報道、大衆の反応、政策形成、社会問題ワーク、政策の影響といった6つの段階からなることを指摘している(Best 2012, pp.17-18)。
- 6)養護学校義務化に伴い,重度障害児を教育の対象に組み込んでいく論理を検証した論文として,河合(2018)がある。
- 7) ここで論じた障害児教育制度の展開を包摂と排除といった概念を用いて議論は、改善されるべき排除が先にあり、 目指されるべき包摂があとにくるというように、排除と包摂が明瞭に分けて捉えることができるのではなく、排 除と包摂が複雑に絡み合って成立していることを指摘している倉石(2018)の議論から着想を得ている。

引用文献

赤川学, 2012, 『社会問題の社会学』 弘文堂。

Best, J., 2013, Social Problems, 2nd ed., New York: Norton & Co.

Hacking, I., 1986, "Making up people," in Heller, T. ed., Reconstructing Individualism, Stanford University Press, pp.222-236, (= 2012, 出口康夫, 大西琢朗, 渡辺一弘訳「人々を作り上げる」『知の歴史学』岩波書店, pp.209-235).

堀家由妃代, 2012, 「特別支援教育の動向と教育改革 — その批判的検討」『佛教大学教育学部学会紀要』 第11号, pp.53-68.

金澤貴之, 2013, 「特別支援教育における 「支援」 概念の検討」 『教育社会学研究』 第92 集, pp.7-23.

河合隆平, 2018,「重症心身障害児の『学校』をつくる — 教育と生存の場としての学校」『教育学研究』第85集4号, pp.433-445

倉石一郎, 2018, 「増補新板 包摂と排除の教育学 —— マイノリティ研究から教育福祉社会史へ」生活書院。

前川喜平, 2002, 「文部省の政策形成過程」城山英明, 細野助博編 『続・中央省庁の政策形成過程 — その持続と変容』 中央大学出版部, pp.167-208.

篠宮紗和子,2018,「障害児教育論における『(軽度)発達障害』の概念化過程 — 知的障害教育専門誌の分析をもとに」『年報科学・技術・社会』第27巻, pp.59-78.

Spector, M., & Kitsuse, J., I., 1977, Constructing Social Problems, Menlo Park, Cummings Publishing Company, (= 1990,村上直之・中河伸俊・鮎川潤・森俊太訳『社会問題の構築 — ラベリング理論をこえて』マルジュ社).

鈴木文治, 2010, 『排除する学校 — 特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの』明石書店。

髙木美歩, 2019, 「消え去る媒介者としての 『軽度発達障害』」 『Core Ethics』 Vol.15, pp.85-96.

高橋智編, 2007, 『インクルージョン時代の障害理解と生涯発達支援』 日本文化科学社。

柘植雅義, 2002, 『学習障害(LD) — 理解とサポートのために』中央公論新社。

-----, 2013, 『特別支援教育 --- 多様なニーズへの挑戦』中央公論新社。

[Article]

Why Are More Children Receiving Special Needs Education?

Through an Examination of the Turning Point in the Education Policy for Children with Disabilities

Yoshihiro Hosaka

Why are more and more children receiving special needs education? This paper examines this question from the perspective that the view of education for children with disabilities, which responds to the educational needs of each individual child, may be acting as a logic of exclusion as a result. Specifically, I have been examining the institutionalization of this view of education for children with disabilities through the development of educational policies for children with disabilities, using the findings of the Social Constructionism, on reports issued by the national educational administration. Specifically, I pointed out that this view of education, which

第 19 号 (2020) 25

なぜ特別支援教育を受ける子どもが増えているのか―障害児教育政策の転換点の検討を通して―

responds to the educational needs of each individual, has been institutionalized not because of the influence of developmental disabilities, but because it has been situated in the context of post-war policies for the education of children with disabilities. I also pointed out that the policy for educating children with disabilities based on this view of education has been developed from the implementation of compulsory schools for children with disabilities. The current increase in the number of children receiving special needs education can be said to have occurred in the context of these developments in educational policy.

DOI: 10.18995/24348872.19.27

〈研究ノート〉

教職履修生の「総合的な学習の時間」の 授業デザインに関する実態調査

How does the students design Period for Integrated Study?

小林 俊行

1. はじめに

文部科学省は新しい学力観に基づいた問題解決型の学習を模索して、平成10年の学習指導要領改訂に際し「総合的な学習の時間」を小学校・中学校・高等学校の授業の中に必須科目として創設した。平成15年4月の入学生から「総合的な学習の時間」が完全実施されている。この総合的な学習の時間は、「変化の激しい社会に対応して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること」をねらいとしている(文部科学省2015a)。また、総合的な学習の時間の目標は、以下の5つの要素から構成されている(文部科学省2008a, 2008b, 2008c)。

- 横断的・総合的な学習や探究的な学習を通すこと
- 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成すること
- 学び方やものの考え方を身に付けること
- 問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的 に取り組む態度を育てること
- 自己の生き方を考えることができるようにすること

その後、平成29年3月に中央教育審議会答申において、学習指導要領等改訂の基本的な方向性とともに、各教科等における改訂の具体的な方向性も提示された。これらを踏まえ、「総合的な学習の時間」においては、「探究的な学習の過程を一層重視し、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活において活用できるものとするとともに、各教科等を超えた学習の基盤となる資質・能力を育成する。」との改訂の基本的な考え方が示された。これをもとに、総合的な学習の時間の目標が以下のように示された。

「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成することをめざす」

そのために

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

今回の学習指導要領の改訂では、「総合的な学習の時間」を通じて、子ども一人一人が適切に社会や世界と関わり、より良い人生を送ることができるよう、以下の内容を求めている。①「何を知っているか、何ができるか(個

第 19 号 (2020) 27

別の知識技能)」つまり、各教科等に関する個別の知識や技能などとともに、身体的な技能や芸術表現のための技能等②「知っていること・できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」つまり、主体的、協働的に問題を発見し解決していくために必要な思考力・判断力・表現力等③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか(人間性や学びに向かう力等)」つまり、主体的に学習に取り組む態度を含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力等、いわゆる「メタ認知」に関するもの。また、多様性を尊重する態度と互いの良さを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさ思いやりなど、人間性に関するものなど、上述①の「何を知っているか、何ができるか(個別の知識技能)」や②の「知っていること、できることをどう使うか(思考力・判断力・表現力等)」の力が働く方向性を決定づける情意や態度等にかかわるものなど、新しい時代に必要となる資質・能力としての「何ができるようになるか」を育成することを目標としている。また、「何ができるようになるかを」を育むために、「何を学ぶか」「どのように学ぶか」が重要な要素となっている。そのためには、育成すべき資質・能力の三つの柱を踏まえたカリキュラム・デザインが必要となる。

このような総合的な学習の時間の指導を、教職を履修している学生は教師になると同時に授業を担当しなければならないが、学生は教科書のない総合的な学習の時間の授業をどのようにデザインすることができるのだろうか。平成28年の教育職員免許法の改正を受けて、大学で総合的な学習の時間の指導法に関する授業が行われるようになった。大学生を対象にした新しい学習指導要領のコンセプトに基づく総合的な学習の時間の授業デザインに関する先行研究は、まだ学習指導要領が改訂されて間もないためほとんど見られないのが現状である。その中で、タブレットを活用した探求型学習支援用教材を用いて試行した授業デザイン研究によると、参加した学生から「探求型学習のプロセスの習得がスムーズにできた」など、「総合的な学習の時間」の重要性を認識したと報告されている(今井2020)。また、総合的な学習の時間で身につけたい資質・能力を育む計画の作成、および全体計画・年間指導計画作成を通して、総合的な学習の時間の基本的な考え方やカリキュラム・デザインの基礎的な能力の習得を目指して、実際に大学の授業で試行的に実践した研究では、学生の記述から目的達成にはほど遠かったと報告されている(市川2020)。このように研究の知見がまだ蓄積されていないのが現状であるので、総合的な学習の時間についての授業を遠隔で行った後、実際に学生に総合的な学習の時間の授業をデザインさせ、その後授業をデザインしてみてのアンケートに回答してもらい。授業を受けて学生はどのような授業をデザインすることができるようになったのか、また授業をデザインするうえでどのような課題を認知しているのか、実態調査の結果を本稿で報告したい。

2. 研究方法

本学部で教職を履修している学生に対して、遠隔授業によって、総合的な学習の時間の目的や意義、育むべき 資質・能力、内容等について解説する授業を行い(表1参照)、その後、総合的な学習の時間の授業をテーマに誘うための導入用と、導入用で設定したテーマを追究して課題解決を図る追究用の2種類の授業をデザインし、パワーポイントにまとめる活動を行った。授業をデザインした後、資料の授業デザインアンケートに回答してもらった。提出された導入用と追究用のパワーポイントと授業デザインアンケートの結果を以下の5つの視点で分析することで、学生の総合的な学習の時間の授業デザイン力について調査した。まず1つめは、学生が取り上げるテーマの傾向を把握するために、学生が学習指導要領で例示された課題の中から、どのようなテーマを取り上げるのかを調べる。2つめは、考案した授業の追究プロセスの妥当性を把握するために、追究プロセスが総合的な学習の時間で求められている探究のプロセスをどの程度担保できているのかを調べる。3つめは、授業デザインの妥当性を把握するために、学生が考案した授業が学習指導要領で育てようとする資質・能力をどの程度まで実現しているのかを調べる。4つめは、授業をデザインする上での学生の実態を把握するために、学生が授業をデザインするのに要した時間、作成したスライド枚数、参考にした資料を調べる。5つめは、学生の不安要素や困難をもたらす要因を把握するために、作成してみてどのような課題を認識しているのか、実施する上で何が障害となりそうだと考えているのかについて調べる。

表1 授業の実施内容

時間	主な内容	学習内容
1	総合的な学習の時間とは1	・総合的な学習の時間の意義、役割について説明
2	総合的な学習の時間とは2	・総合的な学習の時間の目標、テーマ及び実施方法について説明
3	具体的な実践例	・モジュール「水」を例に、具体的な実践の紹介
4	授業デザインについて	・総合的な学習の時間の授業をデザインする方法について説明
5 - 7	具体的なプラン作成	・個人で授業プランを作成
後	授業アンケート実施	・授業プランを作成した後、アンケートに回答

[※]なお授業は、新型コロナの影響により全て遠隔で行った。

3. 結果

3-1 学生が考案したテーマと学習指導要領解説で例示された学習課題との関係

学生が提出した総合的な学習の時間の授業のテーマをまとめたものが表2である。さらに、学生が考案した テーマを学習指導要領解説で例示された学習課題に分類したものが表3である。なお、エネルギー供給による発 生する問題の内容が、エネルギーに関することと環境に関することの両方が含まれていたため、学習課題の分類 では両者に含めた。

表2 学生が考案した総合的な学習の時間の授業のテーマ一覧

SNS上のトラブル回避・解決に向けて 新型肺炎 COVID-19 に対する 危機管理と対策 空気と大気における 環境問題 ゴミに関する環境教育 大量生産,大量廃棄型社会を考える

地球温暖化を通しての学び

水害に関する対策

地球の現状から環境問題ついて考える

海の生物・環境を守っていくために私達に出来ること

現在の国際的問題に関する環境教育

温暖化の環境教育

エネルギー供給により発生する問題*

日本の食料問題について 食料問題の実態を知ろう

海に関する環境教育 日本の将来について 正しい食習慣に関する教育 地域理解学習

リサイクルを通して考える環境問題

地球温暖化に関する教育

環境破壊とその対応策について

科学技術の進歩は いかに生活を変えるのか

世界の社会問題 ~SDGs~

地球や岩盤を主体とした環境教育

SDGsをヒントに 生きる力を身につける

ゴミ問題による環境

食品に関する社会問題

表3 学習指導要領解説で例示された学習課題(中学校)の分類

N=27(一部重複)

	①横断的・総合的な課題							
国際	情 報	環境	環境 資源エネルギー 福祉 健康 食 科学技術					
0	1	16	3	0	1	3	1	
②生徒の卵	興味・関心		③地域や学	校の特色		④職業や目	自己の将来	
ものづくり	生命	町づくり	伝統文化	地域経済	防災	職業	勤労	
0	0	1	0	1	1	0	0	

3-2 学生が考案した授業と探究のプロセスとの関係

学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」では、探究及び探究のプロセスについて具体的に提示されている。解説編によると、探究的な学習とは、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていくもので、①課題の設定、②情報の収集、③整理・分析、④まとめ・表現という探究の過程を経由するもので(図1)、探究的な学習の過程を総合的な学習の時間の本質と捉えるとなっている(文部科学省、2017)。

そこで、学生が考案した総合的な学習の時間の授業の流れがこの探究的な学習の過程をどこまで具現化しているのか、提出されたパワーポイント資料から読み取れるものを抽出し、一覧にまとめてみた(表4)。

表4 学生が考案した授業の探究的な学習の過程の実現状況

N = 27

区分	学習の流れ	人数 (人)	割合 (%)
A	日常生活や社会に目を向け、生徒が自ら課題を設定する	20	74
	①課題の設定	21	78
D	②情報の収集	25	93
В	③整理・分析	25	93
	④まとめ・表現	25	93
С	自らの考えや課題が新たに更新され、探究の過程が繰り返される	4	15

3-3 学生が考案した授業と育てようとする資質・能力及び態度との関係

今回の学習指導要領の改訂は、これまでの学習内容や目標の提示のみならず、何を学ぶか(育成すべき資質・能力を踏まえた教科・科目等の新設や目標・内容の見直し)、どのように学ぶか(主体的、対話的で深い学び、いわゆるアクティブ・ラーニングの視点)、何ができるようになるか(新しい時代に必要となる資質・能力の育成)という育成すべき資質・能力を育む観点が示された。さらに、育成すべき資質・能力の3つの柱を踏まえた日本版カリキュラム・デザインのための概念が教育課程審議会の教育課程部会、生活・総合的な学習の時間ワーキンググループによって提示された(図2)。総合的な学習の時間では、育成すべき資質・能力として、学習方法に関することとして、課題設定、情報収集、思考判断、省察の4つが、自分自身に関することとして、意思決定、計画実行、自己理解、将来展望の4つが、他者や社会とのかかわりに関することとして、他者理解、協同、共生、社会参画の4つが例示された(文部科学省2010a,2010b,2010c)。

そこで、考案した総合的な学習の時間の学習プロセスの中に、これら12個の資質・能力を育成するための視点が盛り込まれているのかを調査しまとめてみた(表5)。

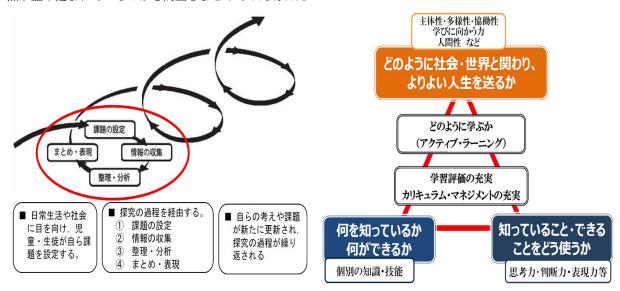


図1 探究的な学習における生徒の学習の姿

図2 3つの柱を踏まえたカリキュラム・デザイン

分類	育てようとする資質・能力及び態度	人数 (人)	割合 (%)
	課題設定	21	78
学習方法に関すること	情報収集	24	89
子自刀伝に関すること	思考判断	24	89
	省察	20	74
	意思決定	20	74
自分自身に関すること	計画実行	22	81
日ガ日分に関すること	自己理解	7	26
	将来展望	9	33
	他者理解	4	15
他者や社会とのかかわりに	協同	16	59
関すること	共生	17	63
	社会参画	18	67

3-4 学生が授業をデザインするのに要した時間、作成したスライド枚数、参考資料

授業をデザインするのに要した時間について調査したところ、全体の平均は、導入用で3.7時間、追究用で9.6時間、合計13.3時間であった。導入用において最も短かったのが0.5時間、最も長かったのが15時間、追究用において最も短かったのは1.5時間、最も長かったのは30時間であった(表6)。

また、学生が作成したスライドの枚数ついて調査してみた。導入用のスライドの平均が7.7枚、追究用が11.8枚、合計19.5枚であった。導入用では最少枚数が5枚、最大枚数が13枚、追究用では最少枚数が8枚、最大枚数が18枚であった(表7)。

授業デザインを考えるにあたって、参考にしたものを集計したものが表8である。一人の学生が複数の選択肢を選んでいるため、総数が27となっていない。

表6 作成に要した時間

<u> </u>						
	平均 (時間)	最小 (時間)	最大 (時間)			
導入用	3.7	0.5	15			
追究用	9.6	1.5	30			
全 体	13.3					

表7作成したスライド枚数

	平均 (枚)	最小 (枚)	最大 (枚)
導入用	7.7	5	13
追究用	11.8	8	18
全 体	19.5		

表8 参考資料

複数回答有

配布資料	HP	書籍	他者	自分の体験	TV	他の授業
13	12	8	2	2	1	2

3-5 授業デザインアンケートより、プラン作成上の課題、授業実施上の課題

授業デザイン作成後に取ったアンケートでは、プランを作成する上で困難であったこと、困ったこと(プラン

作成上の課題)など、および自身が考案したプランを実際の授業で行うときに障害となること、問題点などを記述してもらった。アンケート結果をKH_coderを用いてテキストマイニングし、定性分析を行った。KH_coderは立命館大学の樋口耕一氏によって開発されたテキストマイニングのフリーソフトで、文章から意味のある情報や特徴を見出すことができるようになっている。今回の調査では、アンケート記述からどのような語が多く使われているのかを調べる抽出語リストを作成し、頻出用語がどのような文脈で利用されているのかを調べるKWICコンコーダンス(Keyword in context concordance)で状況を同定した。さらに、共起ネットワークを作成し、文章中に出現する語と語が共に出現する(共起する)関係性を調べ、得られたまとまりの数(クラスター数)から、クラスター分析を行うことによって学生が感じている課題を同定した。

(1) プラン作成上の課題

授業アンケートの記述をKH_coderを用いて抽出語リストを作成した。出現回数のトップ 5 は、表 9 の通りである。特に、「考える」「難しい」が多かったので、この 2 つの用語について、KWIC コンコーダンスを表示し(図 3)、主な文脈を抽出しまとめたものが表 10 である。続いて、共起ネットワークを作成したところ、6 つのクラスターが確認されたので、6 つのクラスターとなるようクラスター分析を行った(図 4)。

表9 プラン作成上の課題に関する抽出語リストトップ5

抽出語	考える	難しい	生徒	テーマ	内容
出現回数	18	16	13	12	12

パワーポイントは水に関連する環境問題でしたが、自分は今起きている現状から環境問題を考える 内容にしたので追究課題のデザインがどうすれば生徒が自分で考えてくれる内容になるか いる現状から環境問題を考える内容にしたので追究課題のデザインがどうすれば生徒が自分で 考え てくれる内容になるか作成するのが難しかったです。ピー人で一連の流れを再現するの トゥた。 🗵 取り上げた内容に対してのどのような研究テーマが取り上げられるかやそれにまつわる課題を 考える のが難しかったです。 🗵 生徒が自分の力を発揮できるような内容、生徒自身が考えるような 課題を考えるのが難しかったです。。出生徒が自分の力を発揮できるような内容、生徒自身が、考える ような内容を考える事が難しかったです。大変だったことは、短く分かりやすいようにまとめた 難しかったです。こと徒が自分の力を発揮できるような内容、生徒自身が考えるような内容を考える。事が難しかったです。大変だったことは、短く分かりやすいようにまとめた事です。こ何を をどのように行わせるか。 生徒が主体的に学べる環境をどのようにして作り上げるかを 考える ことが難しかった。 ど具体案が思いつかないこと 2 自分が作成した内容例は食料問題ということで どう伝えるか、動機づけを行うかが非常に難しかった。⇔学習到達目標を意識しながらテーマを 考える こと。パワボの例があったので、研究計画の組み立ては難しく感じなかったが、何を扱う たが、何を扱うかアイデアを出すのが難しかった。 4学習到達目標を意識しながらテーマを 考える こと。パワポの例があったので、研究計画の組み立ては難しく感じなかったが、何を扱う 難しく感じなかったが、何を扱うかアイデアを出すのが難しかった。🛭 生徒が地球温暖化について 考え やすいように身近な題目を提示したり工夫するのが大変だった。 🗷 パワーポイントの使い方にあまり慣れ たり工夫するのが大変だった。 ピパワーポイントの使い方にあまり慣れていないため苦労したと 課題を 考える 際、どのようなものなら生徒が興味を持ち、意欲的に取り組めるかと考えるのに苦労し した⇔課題を考える際、どのようなものなら生徒が興味を持ち、意欲的に取り組めるかと 考える のに苦労した。私は衣食住の一つである食についての課題にしたが、そこから 苦労した。私は衣食住の一つである食についての課題にしたが、そこから内容を 考え ていうのにも苦労した。⇔色々な知識を得るために、自分が詳しくないテーマを題材 ーマを見つけるまでに時間がかかってしまった。母追及用パワーポイント制作時に分かりやすい構成を **考える** アとが大変だった。母どのように教えれば生徒の心に響くか考えること。母課題の設定や 時に分かりやすい構成を考えることが大変だった。必どのように教えれば生徒の心に響くか、考えること。必課題の設定や生徒自身が主体的に自分自身の問題をとうえられるように意識するの 問題をとらえられるように意識するのが難しかったです。2どのように教えれば生徒の心に響くか 考える こと。 43沢山お題の中から選びそれをわかりやすくまとめること。 43まずパワーボイントを使うのが苦手だっ 課題を設定しました。生徒にはどういった学びや考えをしてほしいかというところを 考え てまとめていくことが大変でした。必そもそものテーマを見つけることに手間取った。なにを見せたい 大変でした。どそもそものテーマを見つけることに手間取った。なにを見せたいか、教えたいかを 考え ながらやると、テーマの選別が難しかった。ど最も時間を費やしたのは納得の・バテーマを決定

サイズの問題を扱えば良いのか、自分の指導方向は正いいものなのか不安に思い、難しいと感じました。また、自分で課題を進める計画を立てるのにも苦労しました。⇔内容 ので追究課題のデザインがどうすれば生徒が自分で考えてくれる内容になるか作成するのが 難しかっ たです。ピー人で一連の流れを再現するのは思ったよりも大変で時間がかかった 89な学習の時間の目標を理解するのが大変だった。また、取り上げるテーマを決めるのが、難しかった。ご取り上げた内容に対してのどのような研究テーマが取り上げられるかやそれにまつわる課題を 」上げた内容に対してのどのような研究テーマが取り上げられるかやそれにまつわる課題を考えるのが難しかったです。⇒生徒が自分の力を発揮できるような内容、生徒自身が考えるような内容を考える。 。 🛮 生徒が自分の力を発揮できるような内容、生徒自身が考えるような内容を考える事が 難しかっ たです。大変だったことは、短く分かりやすいようにまとめた事です。 🗗 何をどのように 分かりやすいようにまとめた事です。ご何をどのように学ぶのかを具体的にするのが 難しかっ たです。ご内容を広く持つ必要があるため、自分で作っていても方向性がずれて に行わせるか。生徒が主体的に学べる環境をどのようにして作り上げるかを考えることが 難しかっ た。 🗵 具体案が思いつかないこと 🗵 目分が作成した内容例は食料問題ということで、個人的 られたが、この話題を興味のない生徒にどう伝えるか、動機づけを行うかが非常に 難しかった。②学習到達目種を意識しながらテーマを考えること。パワボの例があったので、研究計画 到達目標を意識しながらテーマを考えること。パワボの例があったので、研究計画の組み立ては 難しく 感じなかったが、何を扱うかアイデアを出すのが難しかった。 😅 学習到達目標を意識しながら あったので、研究計画の組み立ては難しく感じなかったが、何を扱うかアイデアを出すのが 難しかっ た。⇔学習到達目標を意識しながらテーマを考えること。パワボの例があったので、研究計画 到達目標を意識しながらテーマを考えること。パワボの例があったので、研究計画の組み立ては <mark>難し</mark> 感じなかったが、何を扱うかアイデアを出すのが難しかった。 🛭 生徒が地球温暖化について考え あったので、研究計画の組み立ては難しく感じなかったが、何を扱うかアイデアを出すのが 難しかっ た。 🕳 生徒が地球温暖化について考えやすいように身近な題目を提示したり工夫するのが大変 。

。

必課題の設定や生徒自身が主体的に自分自身の問題をとらえられるように意識するのが

難しかったです。どのように教えれば生徒の心に響くか考えること。

必沢山お題の中から選びそれ 。 必まずパワーポイントを使うのが苦手だったので、デザインや挿入で苦労しました。 続いて一番 難しい と感じたことは課題設定です。 指導要領を見ながら目標から設定し、逆算的に課題を アとに手間取った。なにを見せたいか、教えたいかを考えながらやると、テーマの選別が、難しかった。ご最も時間を費やしたのは納得のいくテーマを決定することである。生徒にとって意識する 地域の伝統文化についてのテーマなどでは生徒の関心を引き積極的に学習に取り組ませることは、難しいと考えた。

図3 「考える」「難しい」に関するKWICコンコーダンス

表10 「考える」と「難しい」に関する主な文脈

考える	難しい
・生徒自身が自分で考える・生徒が意欲的に考える・課題を考える・内容を考える・テーマを考える・構成を考える	・指導の方向が正しいのか ・生徒自身が考える内容になるか ・研究テーマに結びつくのか ・生徒が主体的に学べる環境を作り出すこと ・動機付け ・何を扱うかアイデアを出すこと ・主体的に自分自身の問題をとらえられるように意識 すること ・課題設定 ・納得のいくテーマを決定すること

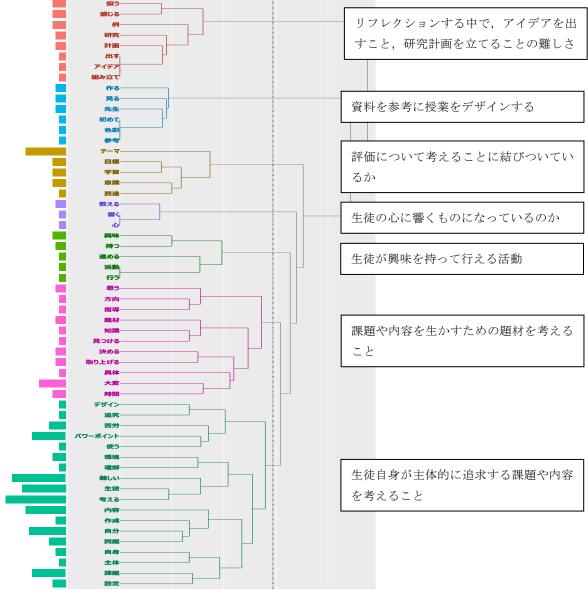


図4 プラン作成上の課題におけるクラスター分析

(2)授業実施上の課題

プラン作成上の課題と同様、KH_coderを用いて、学生がアンケートで回答した自身が考案したプランを実際の授業で行うときに障害となること、問題点などの記述を抽出語リスト、KWICコンコーダンス、共起ネットワークをもとにクラスター分析を行った。その結果が表 11.12 及び図 5.6 である。

表11 授業実施上の課題に関する抽出語リストトップ5

抽出語	生徒	考える	課題	グループ	授業
出現回数	22	15	14	11	10

授業実施上の課題。2同じ工程を繰り返す場面があるので 生徒 たちが意欲的でない場合、授業の雰囲気がマンネリになってしまうかもしれないと考えました の雰囲気がマンネリになってしまうかもしれないと考えました。また、海が好きではない 生徒 をいることを考え、様々な方面から考えられるようにグループを設立しましたが、それでも興味 があると思いました。ご分かりやすく説明ができるかどうかご環境問題全体について考える内容なので、生徒が一点に絞って考えることが難しいという課題が生じると考えます。ご授業時間内に終わらない くは早く終わってしまうかもしれない。こうかりやすく説明ができるかどうかこりサイクルにあまり関心がない 生徒 は、個人でWebマップを作るときに苦戦してしまうかもしれない。こ計画通りに授業を進め 性に差があることが考えられるため、特定の班員に仕事が偏る可能性がある。 🗈 生徒 自身に考えさせてしまうと、授業時間内に終わらない可能性が考えられます。また、正解 てしまうと、授業時間内に終わらない可能性が考えられます。また、正解がないため、生徒が達成感を味わう事はできないかもしれません。ピグループ活動にしたので、グループみんなが が必要で、そこから自主的に行動できるような促し方も大事だと感じた。 4一部の 生徒 から、文字が見にくいなどの視点的の不慮問題が生じる可能性がある。 40グループで話し合う時間 89の不慮問題が生じる可能性がある。40グループで話し合う時間が少し多いと思うのでその時間で 生徒 が急けてしまうかもしれない。40生徒にグループで話し合ったり、準備してもらう時間が多くあるので、 がある。ビグループで話し合う時間が少し多いと思うのでその時間で生徒が怠けてしまうかもしれないビ 生徒 にグループで話し合ったり、準備してもらう時間が多くあるので、その時間で生徒が怠けてしまう しまうかもしれないご生徒にグループで話し合ったり、準備してもらう時間が多くあるので、その時間で 生徒 が怠けてしまうという課題が発生すると思う。ごグループで一枚の模造紙(またはPowerPoint)にまとめる 少ない必導入における話へ興味を向けることや、追求に移った際どうしても学びではなく作業として、生徒に行わせてしまうことが懸念される。いかに導入において話を脱線させずかつ興味を引か 目標を意識しながら指導案やパワボを作ることが課題であると思った。 😅 地球温暖化について 🛨 徒 が考える時に、地球規模の大きな問題に対して、何から考えたらいいか分からなくなってしまう可能 あり,仮定や考察などが似たようなものになってしまう恐れがある."ごその時の 生徒 の状況に応じて理解度が低くなるかもしれない。ご生徒それぞれが課題に取り組むため、困って しまう恐れがある。" 🗠 その時の生徒の状況に応じて理解度が低くなるかもしれない。 😅 生徒 それぞれが課題に取り組むため、困ってしまっている生徒や勘違いをしてしまう生徒ができるだけ少ないよう 応じて理解度が低くなるかもしれない。ご生徒それぞれが課題に取り組むため、困ってしまっている 生徒 や勘違いをしてしまう生徒ができるだけ少ないようにこまめに課題の進行状況を見る必要があると かもしれない。ご生徒それぞれが課題に取り組むため、困ってしまっている生徒や勘違いをしてしまう 生徒 ができるだけ少ないようにこまめに課題の進行状況を見る必要があると思いますごその時の生徒の しまう生徒ができるだけ少ないように?まめに課題の進行状況を見る必要があると思います②その時の 生徒 の状況に応じて理解度が低くなるかもしれない。②詳しく説明するときに、文字などがあまり つながる情報を調べ先で得られないかもしれない。また、そのテーマを教員が用意するのと 生徒 が考えてからでは難易度が大きく変わる。教師側が用意すれば調べ先のアポイント等を 難易度が大きく変わる。教師側が用意すれば調べ先のアポイント等を済ませて置いたうえで 生徒 に話題をふれるが、生徒が考えた場合だとテーマが出そろわない(生徒が導き出しやすいように 側が用意すれば調べ先のアポイント等を済ませて置いたうえで生徒に話題をふれるが、 生徒 が考えた場合だとテーマが出そろわない(生徒が導き出しやすいように教師がうまく導入する必要) て置いたうえで生徒に話題をふれるが、生徒が考えた場合だとテーマが出そろわない(生徒が導き出しやすいように教師がうまく導入する必要)、アポイントの結果お話を伺えに行けないといっ まで書いていて考えたことだが事前に教師が用意するなら1または2学年。アポイントまで 牛徒 主体となるなら3学年でのレベルかと感じた。"四横道に話がそれすぎて、時間 あるので生徒たちが意欲的でない場合、授業の雰囲気がマンネリになってしまうかもしれないと考えました。また、海が好きではない生徒をいることを考え、様々な方面から考えられる なってしまうかもしれないと考えました。また、海が好きではない生徒をいることを 考え 、様々な方面から考えられるようにグループを設立しましたが、それでも興味がなかった場合この と考えました。また、海が好きではない生徒をいることを考え、様々な方面から 考え られるようにグループを設立しましたが、それでも興味がなかった場合この授業の目的が達成でき 達成できない懸念があると思いました。 4分かりやすく説明ができるかどうか43環境問題全体について 考える 内容なので生徒が一点に絞って考えることが難しいという課題が生じると考えます。 4授業時間 分かりやすく説明ができるかどうから接着問題全体について考える内容なので生徒が一点に絞って、考える、アとが難しいという課題が生じると考えます。ご授業時間内に終わらない、もしくは早く終わってしまうかも、 問題全体について考える内容なので生徒が一点に絞って考えることが難しいという課題が生じると 考え ます。ご授業時間内に終わらない、もしくは早く終わってしまうかもしれない。ご分かりやすく説明ができるか また、グループ活動を行う際、班員の課題に対しての取り組みの積極性に差があることが 考え られるため、特定の班員に仕事が偏る可能性がある。②生徒自身に考えさせてしまうと があることが考えられるため、特定の班員に仕事が偏る可能性がある。ご生徒自身に 考え させてしまうと、授業時間内に終わらない可能性が考えられます。また、正解がないため 偏る可能性がある。ご生徒自身に考えさせてしまうと、授業時間内に終わらない可能性が 考え られます。また、正蛭がないため、生徒が達成感を味わう事はできないかもしれません 意識しながら指導案やパワポを作ることが課題であると思った。e)地球温暖化について生徒が 考える 時に、地球規模の大きな問題に対して、何から考えたらいいか分からなくなってしまう可能性が あると思った。河地球温暖化について生徒が考える時に、地球規模の大きな問題に対して、何から 考え たらいいか分からなくなってしまう可能性があると思った。河意見や質問が多く飛び交うことに ため分かりずらく別に紙を用意しいなくてはいけないということ。⇔"課題を 考える にあたり五つのテーマを設けて、テーマごとに校外学習をしたが上手く課題解決につながる情報を を調べ先で得られないかもしれない。また、そのテーマを教員が用意するのと生徒が 考え てからでは難易度が大きく変わる。教師側が用意すれば調べ先のアポイント等を済ませて 用意すれば調べ先のアポイント等を済ませて置いたうえで生徒に話題をふれるが、生徒が、考え、た場合だとテーマが出そろわない(生徒が導き出しやすいように教師がうまく導入する必要)、アポイント 結果お話を伺えに行けないといった問題が発生するかもしれない。 ⇔ここまで書いていて 考え たことだが事前に教師が用意するなら1または2学年。アポイントまで生徒主体となるなら3 授業実施上の 課題 ご同じ工程を繰り返す場面があるので生徒たちが意欲的でない場合、授業の雰囲気がマンネリになっ かどうか。3環境問題全体について考える内容なので生徒が一点に絞って考えることが難しいという 課題 が生じると考えます。3.授業時間内に終わらない、もしくは早く終わってしまうかもしれない。3.分かりやすく を終わらせることができない可能性があること。また、グループ活動を行う際、班員の 課題 に対しての取り組みの積極性に差があることが考えられるため、特定の班員に仕事が偏る グループ活動にしたので、グループみんなが真剣に総合的な学習に取り組むか不安になります。20 課題 としては、興味関心を引くことが出来るような授業の進め方や資料などが必要で、そこから グループで話し合ったり、準備してもらう時間が多くあるので、その時間で生徒が怠けてしまうという 課題 が発生すると思う。ピグループで一枚の模造紙(またはPowerPoint)にまとめる際、書く人以外が かつ興味を引かせるか、追求において自分から学びたくなるような状況を自分が展開できるかが、課題となると思う。⇔自分が気づかないうちに、教えていることに矛盾が生じてしまう事が てしまう事があるかもしれない。全体や目標を意識しながら指導案やパワポを作ることが 課題 であると思った。ご自分が気づかないうちに、教えていることに矛盾が生じてしまう事 てしまう事があるかもしれない。全体や目標を意識しながら指導案やパワボを作ることが 課題 であると思った。🛭 地球温暖化について生徒が考える時に、地球規模の大きな問題に対して、何 あると思った。ご意見や質問が多く飛び交うことになると予想される。ごフィールド調査の部分で 課題 があるのではないかと感じた。身近な問題である反面、何を調査するのか ある、"ዻその時の生徒の状況に応じて理解度が低くなるかもしれない。ዻ生徒それぞれが 課題 に取り組むため、困ってしまっている生徒や勘違いをしてしまう生徒ができるだけ少ないようにこまめに に取り組むため、困ってしまっている生徒や勘違いをしてしまう生徒ができるだけ少ないようにできめた。 課題 の進行状況を見る必要があると思いますごその時の生徒の状況に応じて理解度が低く あまりないため分かりずらく別に紙を用意しいなくてはいけないということ。↩" 課題 を考えるにあたり五つのテーマを設けて、テーマごとに校外学習をしたが上手く課題解決につながる こと。 🗠 "課題を考えるにあたり五つのテーマを設けて、テーマごとに校外学習をしたが上手く 課 競決につながる情報を調べ先で得られないかもしれない。 また、そのテーマを教員が用意する

に話がそれすぎて、時間内に授業がおわらない可能性がある。 😅 "作成する際、 📜 の生じないよう心がけたが、扱う内容そのものについて倫理的な観点から問題視される恐れはある

図5 「生徒」「考える」「課題」に関するKWICコンコーダンス

表12 「生徒」、「考える」、「課題」に関する主な文脈

生徒	考える	課題
生徒たちが意欲的でない	マンネリ化してしまう	考えることが難しい
テーマが好きではない	様々な方面から考える	班員の課題に対する取り組み
考えることが難しい	テーマを絞って考える	怠けてしまうという課題
達成感を味わえない	取り組みの積極性に差がある	学びたくなる状況を展開できるか
怠けてしまう	生徒自身に考えさせる	目標を意識した指導案やパワポ
作業となってしまう	授業時間に終わらない	調査の部分で課題
個別の課題に困ったり勘違いした	何から考えたらいいのか	うまく課題解決につながる
りする	課題を考える	課題が生じないよう

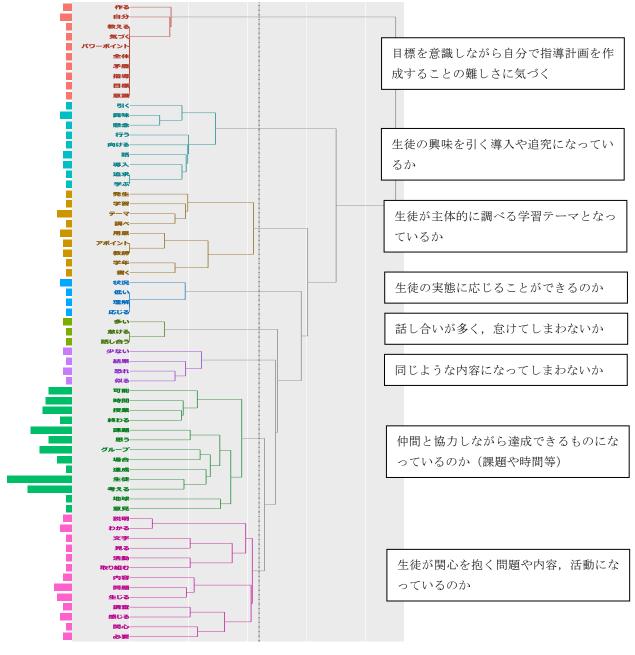


図6 授業実施上の課題におけるクラスター分析

4. 考察

4-1 学生が考案したテーマと学習指導要領解説で例示された学習課題との関係

配布資料として、「水に関する環境問題」の総合的な学習の時間のカリキュラムを配布したため、環境問題に関連するテーマが多くなってしまったと考えられる。教科書も目標も決まっていない中で、総合的な学習の時間をデザインするため、提供される資料の影響を強く受けてしまうことがうかがえる。大学の授業では、いろいろな学習課題を扱った事例を提供するとともに、学生自身が得意とする課題を持つよう促す必要性を感じる。

4-2 学生が考案した授業と探究のプロセスとの関係

授業では図1を使いながら、総合的な学習の時間は問題解決的な学習がスパイラルにつながり、深化していったり、広がったりしていきながら、発展していくものであることを強調したが、探究のプロセスそのものは大切にしているものの、1回きりの課題解決で追究が閉じてしまっている授業デザインが多かった。その結果、表3のCが少なくなってしまった。学生がこれまで受けてきた授業の多くは講義型で、アクティブ・ラーニングの推奨とともに探究型も行われ始めてはいるものの、1回きりの追究で課題解決してしまう授業がほとんどである。卒業研究でさえもこのような傾向があることを否めない。このような自身の授業体験が影響して、課題は1回で解決するものと無意識のうちにとらえてしまっているのではないだろうか。

4-3 学生が考案した授業と育てようとする資質・能力及び態度との関係

表4は、学生が考案した総合的な学習の時間の授業デザインが学習指導要領で求められている「育てようとする資質・能力及び態度」をどの程度まで実現しているのかを示している。この結果より、学習方法に関することとして「課題設定」「情報収集」「思考判断」「省察」、自分自身に関することとして「意思決定」「計画実行」の6項目は概ね満たされているが、他の項目については不十分である。特に、「自己理解」、「将来展望」、「他者理解」の3項目は極めて低く、ほとんど意識されていないことがわかる。総合的な学習の時間の"よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する"が目的であることを鑑みると由々しき問題である。大学の授業の中で、丁寧に扱う必要性を感じる。

4-4 学生が授業をデザインするのに要した時間、作成したスライド枚数、参考資料

授業をデザインするのに要した時間について調査結果表5より、授業をデザインするのに、学生によって30 倍ほど差があった。教科書がないため、テーマから内容、学習方法等多岐にわたって考えなければならないため、本格的に考えるとかなりの時間を要することが分かる。

同様に、授業をデザインするのに要したスライド枚数についての調査結果表6より、学生によって、作成したスライドの枚数に2倍強の差があった。総合的な学習の時間の内容による影響よりは、今回の課題への取り組みに対する学生のモチベーションの違いによる影響が大きいのではないかと考える。

参考にした資料についての結果をまとめた表7より、配布資料が最も多く利用されている。参考にするために 配布した資料であるので当然のこととして、配布資料を除くと、ホームページや書籍が他と比較して多いことが わかる。中には、自分の体験をベースにしたり、テレビで観た内容をヒントにしたりして考えた学生も少ないな がら見られた。生徒の興味を引くために、いろいろな資料を参考にして作成していることがうかがえる。

4-5 授業デザインアンケートより、プラン作成上の課題、授業実施上の課題

(1)プラン作成上の課題

表9の結果から、学生は生徒自身が主体的に取り組むテーマ、課題、内容、構成を考えることに困難を感じていることがわかる。総合的な学習の時間の本質的な部分なので、初学者にとっては無理もないことかもしれない。困難を感じながらも、授業をデザインしていく経験を積んでいくことで、教師に必要な資質や能力を高めて

いくことができるようになるのではないかと考える。

図4のプラン作成上の課題におけるクラスター分析の結果から、学生が最もベースにしているのは、生徒自身が主体的に追求する課題や内容を考えること(図4の緑色のクラスター)であり、続いてそれを生かすための題材を考えること(図4の桃色のクラスター)につながっている。そして、それが生徒が興味を持って行える活動に結びつくのか(図4の黄緑色のクラスター)、さらには生徒の心に響くものになっているのか(図4の紫色のクラスター)とつながり、その上で評価について考えることに結びついている(図4の土色のクラスター)。総合的な学習の時間の授業をデザインをするにあたって、配布資料等を参考にして作り(図4の水色のクラスター)、できたものをリフレクションする中で、アイデアを出すこと、研究計画を立てることの難しさを感じている(図4の橙色のクラスター)。クラスター分析を行うことによって、学生が授業をデザインする際のプロセスを知ることができ、今後の指導に役立つものと考えられる。

(2)授業実施上の課題

表 11 の結果より、学生は自身が考案した授業が生徒の主体的な学習を促すことができるのか、興味を持ってもらえるのか等、心配していることがうかがえる。テーマや課題の質はもちろん、時間のこと、展開のこと、学び方に関することなど多岐にわたって課題を感じている。ちょうど、(1)でプランを作成するうえで大切にしていたことの裏返しとして、授業を実施するうえでそれらが実現できるのかを心配しているようである。

図6のクラスター分析においても、根底にあるのは生徒が関心を抱く問題や内容、活動になっているのか(図6の桃色のクラスター)、仲間と協力しながら達成できるものになっているのか(図6の緑色のクラスター)であり、生徒の追究が同じような内容になってしまわないか(図6の紫色のクラスター)、話し合いが多く怠けてしまわないか(図6の黄緑色のクラスター)、生徒の実態に応じることができるのか(図6の青色のクラスター)と追究に課題を見出し、それらが生徒が主体的に調べる学習テーマになっているのか(図6の土色のクラスター)に結びついている。それらが再度根底にあった生徒の興味を引く導入や追究になっているか(図6の薄青色のクラスター)という課題意識につながり、実際に授業をデザインしてみて、目標を意識しながら自分で指導計画を作成することの難しさ(図6の橙色のクラスター)に気づいている。生徒の意欲を引き出すことが前提であり、さらに目標にもなっていることが興味深い。学生は、総合的な学習の時間において生徒の主体性を担保することを重要視していることがわかる。

5. 今後の課題

今回の授業実践及びその後の授業デザインアンケートから、総合的な学習の時間の授業をデザインするうえでの課題意識や価値観、大切していることが浮かび上がってきた。同じような悩みを抱いている学生同士で、協働的に学びながら、総合的な学習の時間の学び方を学びつつ、授業の進め方を学べるようにしていきたい。少しでも不安を軽減し、学生自身が得意分野を開拓していけるようにすることが大切ではないだろうか。今回は新型コロナの影響で授業を実践するまでには至らなかったが、理論と実践を融合することで授業デザインがどのように深まるのか、さらなる調査をしてみたい。実践を通して、プランの適否をフィードバック情報として得ながら、さらに改善していけるのか、阻害要因は何なのか、解明していきたい。

引用文献

今井順一(2020) 探求型学習におけるICTを活用した授業デザイン,公立千歳科学技術大学紀要,第1巻,第1号,pp30-33

市川洋子(2020) 教職科目「総合的な学習の時間の指導法」の試行における成果と課題,敬愛大学国際研究,第 33 号,pp.59-74

文部科学省(2015)総合的な学習の時間 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/sougou/main14_a2.htm(2020年9月3日) 文部科学省(2008a)小学校学習指導要領解説

文部科学省(2008b)中学校学習指導要領解説

教職履修生の「総合的な学習の時間」の授業デザインに関する実態調査

文部科学省(2008c)高等学校学習指導要領解説

文部科学省(2010a)「今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(小学校編)」

文部科学省(2010b)「今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(中学校編)」

文部科学省(2010c)「今, 求められる力を高める総合的な学習の時間の展開(高等学校編)」

教育課程審議会の教育課程部会、生活・総合的な学習の時間ワーキンググループ(2016) 資料7「総合的な学習の時間について」、p.2

末吉美喜(2020)「テキストマイニング入門」,pp.63-154,Ohmsha

資料 授業デザインアンケート

Q1 授業プラン作成上の課題

総合的な学習の時間の内容をデザインしてみて、大変だったこと、難しかったことは何ですか。具体的に書いてください。

Q2 授業実施上の課題

自分の作成した内容を授業として行うとき、どのような課題が生じると考えられますか。具体的に書いてください。

Q3 参考資料

今回の授業プランを作成するのに、参考にしたものは何ですか、また、どのような内容を反映させましたか。

Q4 作成時間

今回の授業プランを作成するのに、どのくらいの時間がかかりましたか。成績にはかかわらないので正直に報告してください。導入用と追究用に分けて回答してください。

Q5 総合の目的について

横断的・総合的な学習により生きる力を育むことが目的となっていますが、今回の授業プランではどのような生きる力をはぐくむことができると考えていますか。根拠を明確にして回答してください。

東海大学課程資格教育センター論集 第 19 号

DOI: 10.18995/24348872.19.39

〈研究ノート〉

新型コロナウィルス感染症拡大防止のための 学校対応に関する調査

倉島 茂見

1. はじめに

2019年から世界に広がり始めた新型コロナウィルス感染症は、多くの人の予想を超え、短期間に世界中にその感染が広がった。日本においても、2020年3月2日、安倍首相は全国の学校に対し休校要請を出し、全国の学校が3月上旬から3月中休校の措置をとった。これは、年度末の卒業式や進学試験等に影響を与え、卒業式を行うことができなかった学校もあった。同年4月、新年度が始まったものの、7日には緊急事態宣言が発令され、再び全国の学校が休校となった。新年度、入学式を含め数日登校できた学校もあったが、入学式すら行えず休校となった学校も数多くあった。42府県で緊急事態宣言が解除された5月21日までの46日間程の期間、学校も教員も、そして子供たちも過去に経験のない生活をすることになった。筆者が勤務する磐田市内の小中学校も、3月5日から3月31日まで、新年度は4月6日から10日まで登校したものの、4月10日から5月24日まで再び休校となった。

休校に当たっては、新型コロナウィルス感染症予防のための保健指導に始まり、家庭での生活指導、学習指導など、短期間に行った。例年であれば、新しいクラスメイトとの出会いの場を大切にし、その中で段階的に各種の指導を進めていくのであるが、十分にはできず、教員の間には生徒の様子を心配する声が多く聞かれた。筆者が勤務する中学校(以下、「勤務校」)では、休校中隔週で登校日を設け、分散登校の形で密を避け、学習指導、生徒指導を行ってきた。その中で、遠隔授業の準備を進め、5月11日からの2週間は、試験期間を含め、Google Classroom(*1)を活用した遠隔授業を実施した。登校日、家庭訪問、電話連絡、Google Classroomを活用した学級担任と生徒のコミュニケーション等で、生徒の様子を把握し、関係を保つことを心掛けてきた。こうした対応をする一方、6月1日の学校再開に向け、教育課程の再編を進めた。各種行事を見直しながら授業時数を確保するといったなかなか大変な作業であった。学校再開が1週間早まり、5月25日からの再開となったことで、さらに修正を加えるといった苦労もあった。5月25日、学校が再開し、密に気をつけながらも、生徒が登校し、生徒同士、生徒と教師が再開を喜び合う姿に、ホッと胸をなで下ろした。しかし、今まで経験の無い休校の期間は、生徒の体や心に少なくない影響を与えていることを多くの教員が肌で感じていた。「仲が悪いわけではないが、よそよそしい」「周りを意識しているのか、授業に活気が生まれにくい」などの意見が教員から聞かれた。また、今までにない年度途中での教育課程の大幅変更も経験のないことで、このことによる影響が生徒の学校生活や教員の働き方等への影響も心配される。

新型コロナウィルス感染症による緊急事態宣言や休校措置は、今後も発令される可能性はある。そう考えると、今回の臨時の長期休校が子供たちにどのような影響を与えたのかといった心や身体に与えた影響や、学校運営上の変更等がどのように行われ、それがどんな影響を与えたかなどを、可能な限り把握し、今後に生かせるようにしておくことが必要である。

本研究ノートは,筆者の勤務する地域や勤務校において,新型コロナウィルス感染症拡大防止のための学校対応と,生徒の心や身体に与えた影響について調査したものである。

新型コロナウィルス感染症拡大防止のための学校対応に関する調査

この後、2章では、本研究の必要性及び目的について論じる。次に $3\sim4$ 章では、調査の方法と結果、そこから読み取れる内容について整理し、5章では、その成果と課題を整理して、今後の展開を述べてみる。

*1 GoogleClassroomは、2014年に一般公開されたグーグルのツール「G Suite for Education」の中のひとつで、Googleが運営するオンライン学習システムである。インターネット上で、生徒をクラスや科目ごとに分けて管理でき、課題や資料の共有を行うことができる。

2. 本研究の必要性及び目的

新型コロナウィルス感染症の感染拡大は、政治、経済、各種産業、教育、市民生活等、様々な分野に大きな影響を与えている。学校教育も今までにない影響を受け、経験のない対応が求められた。「アフターコロナ」「ウイズコロナ」などと様々な表現で、これを機に少なからず変化が起こることも指摘されている。そう考えると、今回の経験をいかに生かしていくかが重要であることは間違いない。

全国の学校で、教育課程の再編成が行われたが、それはどのように行われたのであろうか。1ヶ月以上の臨時休校は、子供たちにどのような影響を与えたのであろうか。その間、学校や教員はどのような対応をとっていたのだろうか。学校が再開されたことで解決したこと、新たな課題となったことは何だったのか。これらをできる限り把握し、課題を明らかにしておくことが、第2波、第3波が来たときに、あるいは「アフターコロナ」「ウイズコロナ」の新しい生活様式の中での教育に、生かすことができると考えた。

本研究ノートは,筆者の勤務する地域(磐田市)の小中学校において教育課程の再編成がどのようにおこなわれたのかについて,加えて,勤務校において新型コロナウィルス感染症拡大防止のための対応が生徒の心や身体に与えた影響について調査することを目的としたものである。

3. 磐田市内小中学校における教育課程再編の状況

4月7日に発令された緊急事態宣言による休校措置は、全国の学校は教育課程の再編を余儀なくされた。学校再開が6月1日と予定されていたが、その通りに再開できるか見通しが立たない中での教育課程再編の作業は苦しいものであった。授業時数の確保のために夏季休業をどうするのか、各種行事をどうするのか、など検討事項は山積していた。

磐田市教育委員会は学力保障のため授業日や夏季休業の目安を示し、市内で大きな格差が生じない配慮がなされた。この指導を受け、夏季休業の日数、及び土曜授業の回数等の各校で教育課程再編の様子は以下の通りであった。なお、平常時の夏季休業日数は36日程度である。また、この調査は磐田地区校長会が行ったものである。

表1:磐田市小中学校の夏季休業日及び土曜授業実施等の状況

夏季休業日数

	小学校	中学校	合計
19日間	2	1	3
20 日間	0	0	0
21 日間	15	5	20
22 日間	0	1	1
23 日間	0	0	0
24 日間	5	3	8

十曜授業日数

	小学校	中学校	合計
3 日	0	3	3
4 日	19	6	25
5 日	2	1	3
6 日	1	0	1

モジュール授業(*2)の実施

	小学校	中学校	合計
有	14	5	20
無	9	5	12

延期

*2 モジュール授業とは、通常45分の授業を15分ずつの3回の授業に分け、3回で1回分の授業とする方法のことを言う。

夏季休業日数は、21日間が最も多く、最小で19日、最大で24日であった。土曜日に行われた授業日数は、4日間が最も多く、最小で3日、最大で6日であった。夏季休業日数についても土曜日授業についても、大きな差はなく、学校、児童・生徒、保護者、地域等、大きな混乱はなかった。

全国的に見ると格差は顕著で、様々な意見が報道されていた。磐田市では、教育委員会が夏季休業を21日程度、土曜授業を3日程度と目安を示したことで、大きな混乱を避けることができたと思われる。

しかし、大切なことは確保された授業日の中でどのような教育活動を展開していくかである。学習指導要領に示された授業時数を確保するためには、各種の行事を見直すしか方法はなく、各校において行事の中止・延期・縮小などが検討された。各校の行事は、学校の特色でもあり、一概に比較することは難しいが、共通しているものもあるため、磐田地区校長会は各校の再編に役立てるためその調査を行い、筆者が行事ごとに整理した。

学校運営協 PTA奉仕作業 業参観 生委員との 生徒会選挙 体育大会 生徒 資源 教 末テス 学校名 Ť 間 路学習会 育相 アス A総会 · 懇談 議会 懇談 A中学校 X × × × 延期 X 延期 延期 B中学校 X X X X 延期 C中学校 × 延期 縮小 × D中学校 縮小 延期 X X X E中学校 延期 延期 延期 X X X X X 延期 F中学校 縮小 延期 延期 延期 X × X G中学校 X 延期 \times 延期 延期 \times × H中学校 \times 縮小 X 延期 縮小 延期 I 中学校 縮小 延期 縮小 X X X X

表 2: 磐田市内中学校の学校・ P T A 等各種行事の変更等の状況

○:予定通り実施,×:中止,空欄は調査に対し記載がなかったもの

J中学校

表3:磐田市内小学校の学校・PTA等各種行事の変更等の状況

学 校 名	授業参観・懇談会	PTA総会	避難訓練	交通安全教室	学校運営協議会	学校公開	資源回収	1年生を迎える会	PTA美化活動	運動会	保幼小連絡会	家庭訪問	民生委員との懇談
A小学校	×	×					×	縮小					

B小学校	×	×	×	×			×		×	×			
C小学校	×	×	延期	×	延期	×							×
D小学校	×	×		×		×	×				×	縮小	
E小学校	×	×					延期					延期	
F小学校	×	×	延期	縮小	延期		延期	延期	延期	延期		×	
G小学校	×	×					×	縮小				×	
H小学校	×	×											
I 小学校	×	×	×	×			×	延期					
J 小学校	×	×	×			×		×	縮小	延期	×		
K小学校	×	×	0	×		×							
L小学校	×	×	縮小	×	延期	×		縮小			縮小	×	
M小学校	×	×	×			×	縮小		縮小			縮小	
N小学校	×	×	×					×	×	延期			
〇小学校	×	×	0						×	縮小		0	
P小学校	×	縮小	延期	×				縮小		延期	縮小		
Q小学校	×	×	延期		延期		×		延期	延期			
R小学校	×	×	延期	延期			×	×				×	
S小学校	×	×	×	×				×	×	縮小			
T小学校	×	×		縮小		×		縮小					
U小学校	×	×	×	×					×				
V小学校	X	×	×					縮小	×	延期			

○:予定通り実施,×:中止,空欄は調査に対し記載がなかったもの

年度当初の授業参観、学級懇談会は32校中31校で中止であった。続いて、PTA総会が30校で中止であった。報告があった学校の中で中止の割合が高かった行事は、民生委員との懇談会(7校中7校)、資源回収(18校中13校)、PTA奉仕・美化活動(13校中9校)、学校運営協議会(10校中5校)であった。小学校のみであるが、学校公開も7校中7校が中止としている。これらは、授業参観、学級懇談会、PTA総会を含め、PTAや地域の方々が来校するもので、密を避けるために実施が難しかったと考えられる。あるいは、学校運営上重要ではあるが、学習指導要領に示されている授業時数とは関係がないため、中止と判断しやすいとも考えられる。体育大会、運動会は、15校中2校が中止とし、13校が延期または縮小としている。子供たちが楽しみにしている活躍の場であり、なんとか開催したいという学校の思いが表れている。小学校において、避難訓練を16校中8校が実施、交通安全教室が12校中3校で実施している。これらは、小学校において安全教育を重視していることが表れているものと考えられる。中学校においては、中間テストを5校中5校が中止としたが、期末テストは4校中4校が中止とせず延期としている。これらは、中学校において、進路指導に関する授業や行事が重要であり中止が難しいことを示している。

4. 生徒の心や身体に与えた影響

勤務校では、1学期を8/4まで延長した。新型コロナウィルス感染症拡大防止のための休校等による生徒の心

や身体にへの影響について調査するために、7月末に以下のアンケート調査を行った。

かなりあった	あった	あまりなかった	なかった		
(2)それは何でしたか	3				
(3) 休校期間中、不安	(ストレス)を感	じることはありま	したか?		
かなりあった	あった	あまりなかった	なかった		
(4)不安(ストレス)に	感じたことは、	どんなことでした	か?(いくつでも	選択可)	
感染 勉強	友達 部活	動体力家	族 その他()	
(5)不安(ストレス)に	感じたとき、自	分なりの解消法が	ありましたか?		
なかった あ	った()			
(6)休校期間中に、学	校や先生にして	欲しかったことは	はありましたか?		
()			
(7) Google Classroom	はどうでした	:か?			
とてもよかった	よかった	あまりよく	なかった よ	くなかった	
(8) Google Classroom	のどんなところ	がよかったですか	い?よくなかった	こですか?	
よかったこと					
よくなかったこ	<u>L</u>				
(9) Google Classroom	で、不安(スト)	レス)を減らすこと	ができましたか	. ;	
とても減った	減ったあ	まり減らなかった	減らなかっ	た	
(10)学校が再開して、	どんな気持ちつ	でしたか?			
とても嬉しかった	た 嬉しか	った あまり嬉	しくなかった	嬉しくなかった	
(11)学校が再開して7	から、不安(スト	レス)に感じたこと	こはありましたな	ز در	
かなりあった	あった	あまりなかった	なかった		
(12)不安(ストレス)に	感じたことは、	どんなことでした	こか?(いくつで	も選択可)	
感染 勉強	友達 部活	動 体力 家	族 その他()	
(13)休校期間から学権	交再開後を振りえ	返って、感じてい	ることを自由に	書いてください。	
(\			

図1 新型コロナウィルス感染症拡大防止のための休校に関する調査(生徒アンケート)

アンケート調査を実施した生徒数、結果は表4、5の通りである。

1年 2年 3年 支援 合計 回答数 162 146 151 12 471 生徒数 167 158 161 14 500

表4 アンケート調査生徒数

表 5 新型コロナウィルス感染症拡大防止のための休校に関する調査集約結果 (人・%)

	1年	2年	3年	支援	合計	1年	2年	3年	支援	合計
(1)休校期間中、楽しみなこ	とはあ	りまし	たか?							
かなりあった	31	33	34	0	98	19.1%	22.6%	22.5%	0.0%	20.8%

第 19 号 (2020) 43

あまりなかった 28 28 26 5 87 17.3% 19.2% 17.2% 41.7% 18.5% なかった 27 22 20 3 72 16.7% 15.1% 13.2% 25.0% 15.3% (3)休校期間中、不安(ストレス)を感じたことはありましたか? かなりあった 16 9 24 2 51 9.9% 62% 15.9% 16.7% 10.8% あった 59 41 56 5 161 36.4% 28.1% 37.1% 41.7% 34.2% なかった 43 55 32 1 131 26.5% 37.7% 21.2% 8.3% 27.8% なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 23.0% 22 22 1 7.5 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 後肢・休力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 41.1% 8.6% 8.3% 7.2% 50.0% 27.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 21.9% かより減らなかった 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 15.9% ようかった 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% 53.7% (10)学校が再開して、どん女気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 44 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% 53.5% 54.1% 55.5% 41.1% 53.7% 53.7% 53.5% 55.0% 24.4% 53.7													
なかった 27 22 20 3 72 16.7% 15.1% 13.2% 25.0% 15.3% (3)休校期間中、不安(ストレス)を感じたことはありましたか?	あった	73	63	71	4	211	45.1%	43.2%	47.0%	33.3%	44.8%		
(3) 体校期間中、不安(ストレス)を感じたことはありましたか? かなりあった 16 9 24 2 51 99% 62% 159% 16.7% 10.8% あった 59 41 56 5 161 36.4% 28.1% 37.1% 41.7% 34.2% あまりなかった 43 55 32 1 131 26.5% 37.7% 21.2% 8.3% 27.8% なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 83.3% 75 2 2 203 42.6% 39.0% 49.7% 16.7% 43.1% 友達 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部計動 15 19 29 1 61 93% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 41% 8.6% 8.3% 72.9% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくかつた 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% からた 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.19 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 33.3% 27.2% 53.7% (1)) 学校が呼間して、どん交気持ちでしたか? とてもおれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% 53.7% 53.7% 41.2% 53.7% 53.7% 55.7% 27.8% 33.3% 27.2% 53.7% 53.7% 55.7% 57.0% 27.2% 53.0% 24.4% 53.7% 53.7% 55.7% 57.0% 27.8% 33.3% 27.2% 53.7% 53.7% 55.7% 57.0% 27.2% 53.0% 53.7% 55.7% 57.0% 27.2% 53.0% 54.4% 55.7% 55.7% 57.5% 57.9% 57	あまりなかった	28	28	26	5	87	17.3%	19.2%	17.2%	41.7%	18.5%		
かなりあった 16 9 24 2 51 9.9% 6.2% 15.9% 16.7% 10.8% あった 59 41 56 5 161 36.4% 28.1% 37.1% 41.7% 34.2% あまりなかった 43 55 32 1 131 26.5% 37.7% 21.2% 8.3% 27.8% なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 25.2% 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・休力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.99 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 41% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかった 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 48% 3.3% 25.0% 51.9% かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 7 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 前より減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 前よりかった 27 27 28 4 5 25.3 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% 53.7% 53.7% 53.7% 53.7% 53.7% 53.7% 53.7% 55.6% 55.1% 55.0% 27.8% 33.3% 27.2% 27.2% 53.0% 55.6% 55.0% 55.0% 24.4% 55.7% 55.7% 55.7% 55.7% 55.0% 24.4% 55.7% 55.7% 55.0% 24.4% 55.0% 55	なかった	27	22	20	3	72	16.7%	15.1%	13.2%	25.0%	15.3%		
あった 59 41 56 5 161 364% 281% 37.1% 41.7% 34.2% あまりなかった 43 55 32 1 131 26.5% 37.7% 21.2% 8.3% 27.8% なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 25.2% 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 41.% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% 36.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 53.% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 48% 3.3% 25.0% 51.9% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 48% 3.3% 25.0% 51.9% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を被らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 3.3% 8.3% 6.2% 3.3% 6.2% 3.3% 6.2% 3.3% 5.3 11.5 2.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.3% 5.5 3.5 5.5 5	(3)休校期間中、不安(スト	レス)を	感じた	ことは	ありま	したか	?						
あまりなかった 43 55 32 1 131 26.5% 37.7% 21.2% 8.3% 27.8% なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 24.5% 24.5% 30. 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 27.8% 27.2% 27.8%	かなりあった	16	9	24	2	51	9.9%	6.2%	15.9%	16.7%	10.8%		
なかった 43 41 37 4 125 26.5% 28.1% 24.5% 33.3% 26.5% (4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか?	あった	59	41	56	5	161	36.4%	28.1%	37.1%	41.7%	34.2%		
(4) 不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか? 感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.29 独演 69 57 75 2 203 42.6% 39.0% 49.7% 16.7% 43.19 友達 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5) 不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7) 「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% (9) 「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.19 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10) 学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 25.0% 24.4% 53.7% 5	あまりなかった	43	55	32	1	131	26.5%	37.7%	21.2%	8.3%	27.8%		
感染 55 30 24 5 114 34.0% 20.5% 15.9% 41.7% 24.2% 24.2% 24.6% 39.0% 49.7% 16.7% 43.1% 24.2% 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 37 29 31 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 22.5% 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% 20.5% 50.0% 21.9% 25.0% 21.9% 25.0% 20.5% 20.0% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.0% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.0% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.5% 20.0% 20.5	なかった	43	41	37	4	125	26.5%	28.1%	24.5%	33.3%	26.5%		
機強 69 57 75 2 203 42.6% 39.0% 49.7% 16.7% 43.1% 友達 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% あまりよくなかった 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 48.8% 3.3% 25.0% 51.9% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	(4)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか?												
友達 30 22 22 1 75 18.5% 15.1% 14.6% 8.3% 15.9% 部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? 2 25.0% 21.9% 33.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? 2 26 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 15.9% よかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% まかった 3	感染	55	30	24	5	114	34.0%	20.5%	15.9%	41.7%	24.2%		
部活動 15 19 29 1 64 9.3% 13.0% 19.2% 8.3% 13.6% 健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	勉強	69	57	75	2	203	42.6%	39.0%	49.7%	16.7%	43.1%		
健康・体力 37 29 31 6 103 22.8% 19.9% 20.5% 50.0% 21.9% 家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	友達	30	22	22	1	75	18.5%	15.1%	14.6%	8.3%	15.9%		
家族 25 18 23 1 67 15.4% 12.3% 15.2% 8.3% 14.2% その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか?	部活動	15	19	29	1	64	9.3%	13.0%	19.2%	8.3%	13.6%		
その他 14 6 13 1 34 8.6% 4.1% 8.6% 8.3% 7.2% (5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	健康・体力	37	29	31	6	103	22.8%	19.9%	20.5%	50.0%	21.9%		
(5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか? なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	家族	25	18	23	1	67	15.4%	12.3%	15.2%	8.3%	14.2%		
なかった 33 32 35 3 103 20.4% 21.9% 23.2% 25.0% 21.9% あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 51.9% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	その他	14	6	13	1	34	8.6%	4.1%	8.6%	8.3%	7.2%		
あった 90 76 80 7 253 55.6% 52.1% 53.0% 58.3% 53.7% (7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	(5)不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解決法はありましたか?												
(7)「Google Classroom」はどうでしたか? とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	なかった	33	32	35	3	103	20.4%	21.9%	23.2%	25.0%	21.9%		
とてもよかった 30 36 8 1 75 18.5% 24.7% 5.3% 8.3% 15.9% よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	あった	90	76	80	7	253	55.6%	52.1%	53.0%	58.3%	53.7%		
よかった 86 92 96 2 276 53.1% 63.0% 63.6% 16.7% 58.6% あまりよくなかつた 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	(7)「Google Classroom」は	どうでし	したか?)									
あまりよくなかった 36 11 41 0 88 22.2% 7.5% 27.2% 0.0% 18.7% よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	とてもよかった	30	36	8	1	75	18.5%	24.7%	5.3%	8.3%	15.9%		
よくなかった 9 7 5 3 24 5.6% 4.8% 3.3% 25.0% 5.1% (9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	よかった	86	92	96	2	276	53.1%	63.0%	63.6%	16.7%	58.6%		
(9)「Google Classroom」で、不安(ストレス)を減らすことはできましたか? かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	あまりよくなかつた	36	11	41	0	88	22.2%	7.5%	27.2%	0.0%	18.7%		
かなり減った 11 12 5 1 29 6.8% 8.2% 3.3% 8.3% 6.2% 減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	よくなかった	9	7	5	3	24	5.6%	4.8%	3.3%	25.0%	5.1%		
減った 46 65 30 5 146 28.4% 44.5% 19.9% 41.7% 31.0% あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	(9)「Google Classroom」で、	不安(ストレ	ス)を洞	らすこ	とはで	きました	:か?					
あまり減らなかった 57 42 71 0 170 35.2% 28.8% 47.0% 0.0% 36.1% 減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	かなり減った	11	12	5	1	29	6.8%	8.2%	3.3%	8.3%	6.2%		
減らなかった 43 27 42 3 115 26.5% 18.5% 27.8% 25.0% 24.4% (10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	減った	46	65	30	5	146	28.4%	44.5%	19.9%	41.7%	31.0%		
(10)学校が再開して、どんな気持ちでしたか? とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	あまり減らなかった	57	42	71	0	170	35.2%	28.8%	47.0%	0.0%	36.1%		
とてもうれしかった 36 46 42 4 128 22.2% 31.5% 27.8% 33.3% 27.2% うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	減らなかった	43	27	42	3	115	26.5%	18.5%	27.8%	25.0%	24.4%		
うれしかった 92 72 84 5 253 56.8% 49.3% 55.6% 41.7% 53.7% あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	(10)学校が再開して、どん	な気持つ	ちでした	こか?									
あまりうれしくなかった 25 25 16 1 67 15.4% 17.1% 10.6% 8.3% 14.2%	とてもうれしかった	36	46	42	4	128	22.2%	31.5%	27.8%	33.3%	27.2%		
	うれしかった	92	72	84	5	253	56.8%	49.3%	55.6%	41.7%	53.7%		
	あまりうれしくなかった	25	25	16	1	67	15.4%	17.1%	10.6%	8.3%	14.2%		
$)$ 7 $)$ 7 $)$ 2 $)$ 16 $)$ 2.5% $)$ 2.1% $)$ 4.6% $)$ 16.7% $)$ 3.4%	うれしくなかった	4	3	7	2	16	2.5%	2.1%	4.6%	16.7%	3.4%		

(11)学校が再開してから、	不安(ス	トレス)を感し	じたこと	はあり	ましたか	, j.				
かなりあった	14	6	15	0	35	8.6%	4.1%	9.9%	0.0%	7.4%	
あった	51	36	51	4	142	31.5%	24.7%	33.8%	33.3%	30.1%	
あまりなかった	49	45	43	4	141	30.2%	30.8%	28.5%	33.3%	29.9%	
なかった	45	59	37	2	143	27.8%	40.4%	24.5%	16.7%	30.4%	
(12)不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか?											
感染	38	21	24	4	87	23.5%	14.4%	15.9%	33.3%	18.5%	
勉強	77	47	66	5	195	47.5%	32.2%	43.7%	41.7%	41.4%	
友達	41	20	28	0	89	25.3%	13.7%	18.5%	0.0%	18.9%	
部活動	30	23	37	2	92	18.5%	15.8%	24.5%	16.7%	19.5%	
健康・体力	24	24	24	4	76	14.8%	16.4%	15.9%	33.3%	16.1%	
家族	14	6	13	0	33	8.6%	4.1%	8.6%	0.0%	7.0%	
その他	10	4	9	0	23	6.2%	2.7%	6.0%	0.0%	4.9%	

(1)の「休校期間中、楽しみなことはありましたか?」の質問には、64.8%の生徒が休校期間中「楽しみにことがあった」と回答している。半数以上の生徒が自分なりに満足できる過ごし方をしていたことがわかる。しかし、特別支援学級の生徒は、33.3%と普通学級の生徒と比較し低いことから、時間をもてあましていたのではないかと推測できる。

(2)の「それは何でしたか?」の質問には 100 人が「ゲーム」と答え、最も多かった。次いで、「YouTube 等の動画やネットサーフィン」が 58 人、「テレビ」が 48 人、「運動」が 41 人、「睡眠」が 30 名であった。その他、料理やお菓子作り、動物との触れ合いや読書などの「趣味」、「家族と過ごす時間」 などの回答もあった。休校中の生活のかなりの時間がゲームやネットに割かれている実態が読み取れる。

(3)の「休校期間中、不安(ストレス)を感じたことはありましたか?」の質問に対し、全体としては44.2%の生徒が「感じた」と回答している。学年別で見ると、やはり特別支援学級の生徒が最も高く、次いで3年、1年と続いている。特別支援学級の生徒にとっては不安感が続く期間であったことがわかる。また、3年生は中学校最後の1年間であること、1年生は入学間もないことなどが理由として想像できる。

具体的には、(4)の「不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか?」の質問において、「勉強」が最も高く、次いで「感染」「健康・体力」「友達」「部活動」と続いている。学年別で見ると、3年生で「勉強」「部活動」が他学年より高く、高校受験に向けた勉強や部活動の大会に向けた不安があることが推察できる。特別支援学級に生徒は、「感染」「健康・体力」に対する不安が他学年と比較して高く、新型コロナウィルス感染症そのものに対する不安を感じていることがわかる。

(5)の「不安(ストレス)を感じたとき、自分なりの解消法はありましたか?」の質問に対し、全体として53.7%の生徒が「あった」と回答している。その方法については、(2)の回答と同じ傾向であった。

(6)の「「休校期間中、学校や先生にしてほしかったことはありましたか?」の質問に対しては、ほとんどが「なし」または無回答であった。記述のあった中で、最も多かったのは学習に関する要望であった。特に3年生では、リモート授業や学習指導などの要望が他学年と比較して高かった。また、家庭訪問や電話、学校への一部登校など教員や生徒とふれあえる機会に対する要望も次いで高かった。学習に関する要望と同様、特に3年生で多かった。

(7)の「『Google Classroom』はどうでしたか?」に対し、74.5%の生徒が「よかった」と回答している。休校中の生徒の学習支援と心のケアを目的に、教員が短い期間で研修や教材研究等を行い実施にこぎ着けたが、多くの

新型コロナウィルス感染症拡大防止のための学校対応に関する調査

生徒に歓迎されていることがわかり、嬉しい結果である。ただ、高校受験等学習に対する意識の高い3年生には 歓迎はしているが、ものたりなさもあったようにも読み取れる。2年生が87.7%と最も高い結果が出ており、1 年時に教員との人間関係ができている上での遠隔授業であることが大きな要因ではないかと想像している。1年 生は教員との人間関係が十分できていないことや、各教科の最初の授業すら行っていない中での遠隔授業である ことなどが要因と考えられる。

(9)の「『Google Classroom』で不安(ストレス)を減らすことはできましたか?」の質問について、全体として 37.2%の生徒が「減った」と回答している。学習支援と同時に、心のケアにある程度の効果があったと言える。 2年生は 52.7% と過半数の生徒が「減った」と回答しているのに対し、3年生は 23.2%、1年生は 35.2% と低く、不安を減らすには十分でなかったことが推察できる。

(10)の「学校が再開して、どんな気持ちでしたか?」の質問について、全体として 79.9% の生徒が「うれしかった」と回答している。学年別で見ると、わずかではあるが、3 年 83.4%、2 年 80.8%、1 年 79.0% と上級学年ほど高くなっている。上級学年ほど、今まで学校で過ごしてきた期間が長く、友人や教員との深い人間関係ができており、学校に対する期待も大きいことがうかがえる。

しかしながら、(11)の「学校が再開してから、不安(ストレス)を感じたことはありましたか?」に質問に対し、37.5%の生徒が「あった」と回答しており、(3)の休校期間中の不安(ストレス)と比較し7.5ポイント減っている。学校が再開し、喜んでいる様子も多く見られ教員も安心していたが、学校再開だけで不安(ストレス)が解消するものではないことがわかる。学年別に見ると、やはり、3年43.7%、1年40.1%と2年28.8%に比較して高いことがわかる。

そのストレス要因については、(12)の「不安(ストレス)を感じたことは、どんなことでしたか?」の質問に対し、「勉強」が最も高く、次いで「部活動」「友達」「感染」「健康・体力」と続いている。休校中のストレス(不安)と比較すると、「感染」「勉強」「健康・体力」「家族」で低くなっているものの、「友達」「部活動」で高くなっている。「勉強」に対するストレス(不安)は、1年生と特別支援学級で高くなっており、特に特別支援学級では休校中のストレス(不安)と比較すると、その差は25.0ポイントとかなり大きい。「部活動」については、すべての学年で高くなっている。部活動では練習に制限があったり、大会が中止になったりと十分な活動ができなかったことも関係しているものと思われる。

5. 成果と課題

今まで経験のない休校措置は、学校の教育課程や生徒の心や身体に与えた影響は大きいと考えられる。

教育課程に関しては、各校の工夫と努力でなんとか対応できているが、今後再度休校等の対応をとらざるを得なくなると年度内での解決は難しくなる。今回は、休校が生徒たちに与えた影響について調査したが、無理のある教育課程そのものが影響を与える可能性も考えられる。勤務校では、Google Classroomを活用した遠隔授業を試み、生徒の学習と心のケアに取り組み、調査の通り生徒の評価は高かった。しかし、このような対応をした学校は近隣では多くない。教育課程の工夫とともに、生徒に新たな負担をあまりかけない遠隔授業等の工夫が求められる。磐田市ではGIGAスクール構想による小中学校への1人1台端末の環境整備が本年度中に行われる計画で、それらの活用においても子供に負担をかけずに、教育効果を高める工夫が求められる。また、中止とした行事の多くは、PTA活動等保護者や地域の方が来校するものが多く、「地域とともにある学校」「コミュニティ・スクール」等開かれた教育課程を推進するための鍵となる部分でもあり、今までの教育実践が途切れないよう工夫していくことも求められる。

生徒の心と身体に与えた影響については、相対的に $1\cdot 3$ 年で影響が大きい傾向が見られた。1年生は中学校に入学して間もない時期であったこと、3年生は進路決定の年のため学習面が気になることなどが要因として考えられる。また、休校中の生活においては、ゲーム、ネット、動画、テレビ等に多くの時間を使い、楽しみであった様子が見られた。しかし、楽しい時間を過ごすことはできても、不安(ストレス)の軽減になっていないこともわかった。学校の再開は多くの生徒にとって嬉しいことであったが、不安(ストレス)を大きく減らすことには

なっていない。不安(ストレス)要因として高い「勉強」や「感染」等は、同じ項目ではあるが、休校中と学校再開後ではその中身は違うことが予想される。

今後、学校生活を過ごす中での生徒の不安(ストレス)等を観察する中で、その変化や要因を探り、安定した学校生活を目指していきたい。加えて、今後も発生する可能性のある休校等の措置に対し、今回の調査が生かせるよう、研究を継続していきたい。

第 19 号 (2020) 47

DOI: 10.18995/24348872.19.49

〈研究ノート〉

道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識

瀧本知加

1. 本稿の背景と目的

2019 年度より中学校では道徳教育が「特別の教科」として位置づけられ、教科と同様に教科書を中心とした授業実践が展開されるようになっている。道徳教育の教科化は教育再生実行会議によって提言され、「今後の道徳教育の改善・充実方策について〜新しい時代を、人としてよりよく生きる力を育てるために〜(報告)」(2013年:道徳教育の充実に関する懇談会)において、より具体的な検討がなされている。そこでは、いじめ問題への対応として道徳教育を重視する姿勢が貫かれてはいるが、いじめの問題に限らず、様々な課題に対応するために必要な「モノ」(力、姿勢、態度、素養、思考特性、倫理観、道徳性など)を学校の道徳教育によって身につけさせようとしていることがわかる。このように、道徳の目標や対象は拡大解釈される傾向にあることが、道徳教育の目標を曖昧化する役割も果たしており、道徳教育が一体何を対象として実施されているのか、教員間の認識の違いや、教育実践の困難にも繋がっていると考えられる。他方で、学習指導要領においては、道徳の評価や指導方法の工夫などが強調されており、対象や目標があいまいなまま、「正式な教科でもなく、特別活動でもない」特殊な授業としての道徳の授業方法や評価などの実践がつみあがりつつあるといえるだろう。

このように、「特別の教科道徳」は、その対象や目標が曖昧であり、子どもの全人格を対象として実践されうる教育となりつつある。本論では、子どもたちの実際の意識をふまえた上で、道徳教育において取り扱われる道徳的価値や指導方法・評価が具体的に議論されるべきであるという観点から、内閣府の実施する「子供・若者の意識に関する調査」を道徳教育の内容項目と照らし合わせながら分析することで、道徳教育の具体的な実践課題を明らかにしたい。

2. 「子供・若者の意識に関する調査」の概要

本調査は、内閣府が実施するものであり「子供・若者を取り巻く諸課題に対し、子供・若者がどのように考えているのか、また、政府、地方自治体、民間団体等による子ども・若者育成支援施策について、施策の当事者である子供・若者がどのように考えているのか、どのような施策を期待しているのかなどを把握し、この後の企画立案に資する」ことを目的として、13歳以上29歳以下の者を対象に実施されている。

調査領域は7領域であり、(1)人生観・充実度、(2)子供・若者が抱える困難、(3)他者との関わり方、(4)支援機関、(5)学校や職場以外で他者と行う活動、(6)社会参加、(7)将来像、となっている。調査地域は全国にわたり、全国7ブロックから回収した10000のサンプルを分析している。

本研究では、この調査の令和元年度版を利用し、「特別の教科道徳」の内容、すなわち「A主として自分自身に関すること」「B主として人との関わりに関すること」「C主として集団や社会との関わりに関すること」「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」の4領域と照らし合わせながら、子どもたちの現状につい

道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識

て整理を試みる。なお、本研究では用いるデータの都合上、「D主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」に関する項目がなかったため、分析対象から除外することとした。また、「A主として自分自身に関すること」については、全ての内容項目に対応する調査項目が見当たったため、内容項目ごとに分析を行うが、「B主として人との関わりに関すること」「C主として集団や社会との関わりに関すること」については、一部の内容項目のみ対象として分析を行う。

なお、本調査は13歳から29歳までの子ども・若者を対象としているが、以下では13歳~14歳および15歳~19歳を対象として、前者を「中学生前期」、後者を「中学生後期以降」として位置づけ分析を行う。分析においては「中学生前期」を中学校に入学したばかりの1年生と位置付け、授業実践の前提となる対象理解の一助として当該調査を分析したい。また、「中学生後期以降」のデータについては、中学生が入学以降どのように変化していくのかという変化の方向性を捉えるためのデータとして位置づけ、道徳教育の実践課題の検討を行う。

3.子どもの自己認識と道徳教育の課題

特別の教科道徳の学習指導要領には、「A主として自分自身に関すること」の内容として「①自主、自立、自由と責任」「②節度、節制」「③向上心、個性の伸長」「④希望と勇気、克己と強い意志」「⑤真理の探求、想像」という五つの項目が整理されている。

「子供・若者の意識に関する調査」の(1)人生観・充実度、の中の「自己診断」の項目では、この「主として自分自身に関すること」に該当するような、自分自身に関する意識が調査されている。

表 1: 道徳教育の内容項目「A 主として自分自身に関すること」の内容(文部科学省「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 特別の教科 道徳編」より筆者作成)

A 主として自分自身に関すること

① [自主, 自律, 自由と責任]

自律の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと。

② [節度, 節制]

望ましい生活習慣を身に付け、心身の健康の増進を図り、節度を守り節制に心掛け、安全で調和のある生活をすること。

③ [向上心, 個性の伸長]

自己を見つめ、自己の向上を図るとともに、個性を伸ばして充実した生き方を追求すること。

④ [希望と勇気, 克己と強い意志]

より高い目標を設定し、その達成を目指し、希望と勇気をもち、困難や失敗を乗り越えて着実にやり遂げること。

⑤ [真理の探究, 創造]

真実を大切にし、真理を探究して新しいものを生み出そうと努めること。

表 2:「子供・若者の意識に関する調査」(1)人生観・充実度における「自己診断」の項目(「子供・若者の意識に関する調査」より筆者作成)

他人に迷惑がかからない限り、どんな考えや行動をとろうが、自分の自由だと思う
今の自分が好きだ
自分らしさを強調するより、他人と同じことをしていると安心だ
自分の親(保護者)から愛されていると思う
うまくいくかわからないことにも意欲的に取り組む
自分の考えをはっきり相手に伝えることができる
いまの自分自身に満足している
自分は役に立たないと強く感じる

以下では、「子供・若者の意識に関する調査」の項目と、道徳の内容項目を照らし合わせながら、項目ごとに分析を行う。なお、「子供・若者の意識に関する調査」の項目を「調査項目」、特別の教科道徳の内容項目を「内容項目」と呼称する。

(1)「自主, 自律, 自由と責任」に関する意識

特別の教科道徳の領域Aの内容項目①は、「自主、自律、自由と責任」であり、その内容は、「『自律の精神を重んじ』るとは、他からの制御や命令を待つことなく、自分の内に自ら規律を作り、それに従って行動しようとする気持ちを大切にすることで」あり、「自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本である」ともされているように、大変重要な項目である。また、自由と責任との関係について、「責任とは、ある人の行為がある事態に対して原因となっているとされる場合、生じた結果に対して応答し、対処することである。したがって、行為者にその行為をする自由があることを前提としている。自由とは自らに由よることであり、自らの意志や判断で行動することである。自由な意志や判断に基づいた行動には責任が求められる。」とのべられている(いずれも学習指導要領解説編 26 頁)。つまり、自らの行動の自由を認識することが責任に対する認識にとって重要ということである。この項目に関係する調査項目は「人生で起こることは、結局は自分に原因がある」および、「他人に迷惑がかからない限り、どんな考えや行動をとろうが、自分の自由だと思う」にあたるだろう。

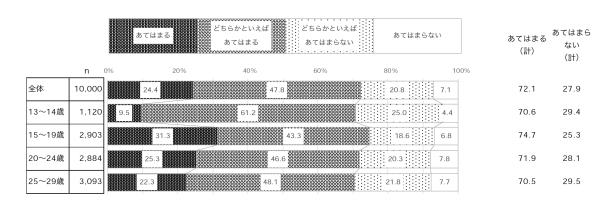


図 1:「人生で起こることは、結局は自分に原因があると思う」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より 引用)

「人生で起こることは、結局は自分に原因があると思う」への回答からは、中学生期には、人生で起こることの原因が自己にあると考える子どもが多いことがわかる。特に中学生後期以降では74%の子どもが(どちらかといえばも含め)あてはまると回答している。他の項目に比べ、この項目は20歳以降も強く支持される(70%以上)傾向があることがわかる。

特別の教科道徳では「自ら考え、判断し、実行し、自己の行為の結果に責任をもつことが道徳の基本である。

道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識

したがって、深く考えずに多数派に付和雷同したり、責任を他人に転嫁したりするのではなく、自らの規範意識を高め、自らを律することができなければならない。どのような小さな行為でも、自分で考え、自分の意志で決定したものであるとの自覚に至れば、人間はその行為に対して責任をもつようになる。」(指導要領解説編 26 頁)ともされている。この設問では、「人生で起こること」という広い範囲における責任意識について問うているとみることができ、「自分の意思で決定したものかどうか」に関わらず、責任を感じる子どもたちが多いことが明らかになっている。道徳の授業においては、自己責任をことさらに強調するのではなく、特に「自律的な判断」と「自己責任」の関係について取り扱っていくことで、「責任」についての思考を深めていくことが求められるといえるだろう。

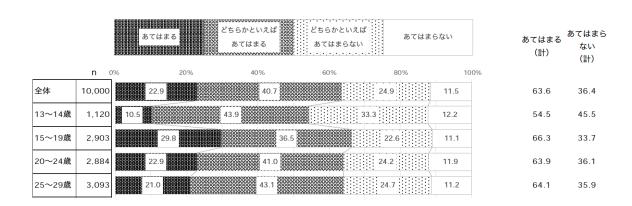


図 2:「他人に迷惑がかからない限り、どんな考えや行動をとろうが、自分の自由だと思う」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

「他人に迷惑がかからない限り、どんな考えや行動をとろうが、自分の自由だと思う」への回答では、上記のように、中学生前期では54.5%が「あてはまる(どちらかといえばも含め)」と回答しており、中学生後期以降ではさらに増加する傾向にある。このように、自らの行為の自由の認識は、中学生前期では半数以上の者が持っているが、あてはまらないという回答も多く、責任の前提となる自由への認識はまだ十分に醸成されていないとみることができるだろう。したがって、当該内容項目を扱う際には、生徒が自らの行為の自由を認識できているかどうか、確認すること、また行為の自由に対する認識を深めさせる実践が必要といえるだろう。

(2) 「節度,節制」に関する意識

特別の教科道徳の領域Aの内容項目②は「節度,節制」とされており、その内容は「現代社会においては環境や生活様式の変化も大きく、情報機器の発達により若者の欲望や衝動を刺激するものも少なくない。自らの欲望や衝動の赴くままに行動してしまい、心身の健康を損ねることのないようにしなければならない。」(指導要領解説編28頁)とさている。このように、自分の欲求をがまんすることが、基礎的な生活習慣や健康の維持に繋がると考えれば、欲求との向き合い方について考えを深められるような指導が求められているといえる。この内容項目に対応する調査項目は、「自分の欲しいものをがまんすることが苦手だ」になるだろう。

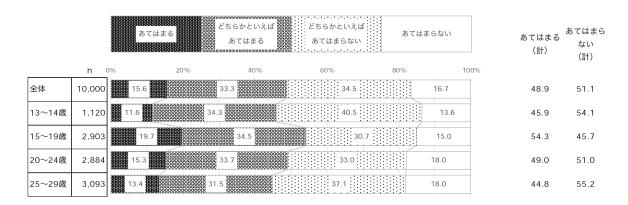


図3:「自分の欲しいものをがまんすることが苦手だ」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

「自分の欲しいものをがまんすることが苦手だ」への回答では、上記のように、中学生前期の多くの子どもたちが「自分のほしいものをがまんすることが苦手」(どちらかといえばも含めて)という意識をもっていることがわかる。このような意識は、中学生後期以降に最も上昇し、20歳以上では減少する傾向にある。この項目では、中学生前期の子どもたちは、中学生後期以降と比べて「あてはまらない(そちらかといえばも含めて)」と答える者が多くなっており、ある程度の「節度、節制」を保っているとみることができる。道徳教育実践においては、これらの傾向が中学生後期以降も続くような指導を行う必要がある。

(3) 「向上心、個性の伸長」に関する意識

特別の教科道徳の領域Aの内容項目③は「向上心,個性の身長」であり,その内容は,この設問は,「『充実した生き方』とは他者との関わりのなかで自分らしさを発揮している生き方であり,自分自身が納得できる深い喜びを伴った意味ある人生を生きることである」(指導要領解説編30頁)とされている。この内容項目に対応する調査項目は「自分には自分らしさというものがあると思う」および「今の自分を変えたいと思う」という項目であろう。回答概要は以下である。

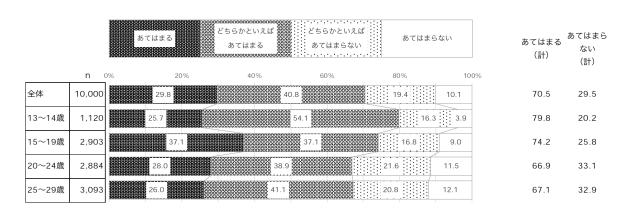


図 4:「自分にはじぶんらしさというものがあると思う」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

「自分にはじぶんらしさというものがあると思う」への回答にあるように、中学生期にある子どもたちの多くが「自分らしさ」が「ある」(どちらかといえばあてはまるも含めた)と答えていることがわかる。反対に、20歳以上の若者よりもたくさんの子どもが自分らしさを認識していることがわかる。

上記の調査結果からは、中学生前期で8割近くの多くの子どもたちが持っている「自分らしさ」を、どのよう

道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識

に維持・伸長していくのか、という観点から、道徳教育の内容が検討されるべきことが浮かび上がってくる。つまり、既に生徒が感じている生徒自身の「自分らしさ」を肯定し、他者との関わりの中で、その「自分らしさ」をよりいっそう伸ばし、具体的に発揮させていくことが指導の要点となるといえるだろう。

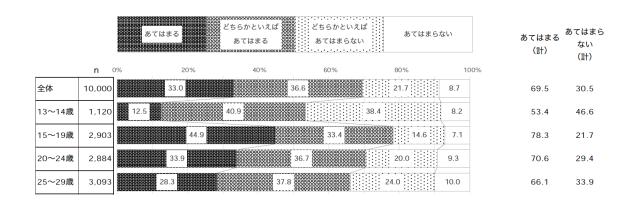


図 5: 「今の自分を変えたいと思う」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

他方で、「今の自分を変えたいと思う」への回答結果にあるように、中学生前期では「あてはまる(どちらかといえばも含めて)」の回答が53.4%となっており、少なくない生徒が「今の自分を変えたい」と思っている様子がわかる。他方で、中学生後期以降の回答では「あてはまる(どちらかといえばも含めて)」の回答が78.3%と多くなっており、中学生前期と中学生後期以降では大きな違いがあることがわかる。

特別の教科道徳では、「『自己を見つめ』るとは、様々な行為をする主体である自己について深く省みることであり、その過程において一貫した自分の姿や将来像を思い描くことにつながる。」「自己を見つめる中で、向上心が起こるのである。」「自己という概念は、他者との関係において、初めて規定されるとも言える。」(指導要領解説30頁)とされるように、向上心をもつためには、自己を見つめることが必要であり、「自分を変えたい」という思いをより多くの子ども達にもたせるためには、他者との関係の中で自己をみつめる様々な経験をさせることが大切であると考えられる。

(4) 「希望と勇気、克己と強い意志」に関する意識

特別の教科道徳における領域Aの内容項目④は「希望と勇気、克己と強い意志」であり、その内容については、「人間としてよりよく生きるには、目標や希望をもつことが大切である。目標には、必ずしも生涯をかけて達成するといった遠大なものだけでなく、身近で日常的な努力によって達成できるものもある。」(指導要領解説32頁)とされている。中学生にとって、努力によって将来の進路が開けるという意識は、日常的な学校生活を目的をもって過ごすことにとっても重要な意味をもつといえる。この内容項目に対応する調査項目は「努力すれば希望する職業につくことができる」であるといえる。

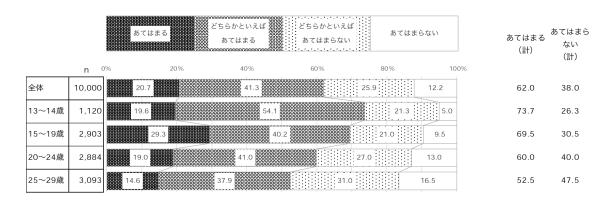


図 6: 「努力すれば希望する職業につくことができる」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

以上のように、中学生前期においては「あてはまる」「どちらかといえばあてはまる」と回答した者が73%となっており、他の年代よりも多くなっている。中学生後期以降では「あてはまる」と回答した者が69%となっており、受験などを通して、自己の将来に強い希望を持っている様子がうかがえる。他方で、このような意思は20歳以降に減退することも明らかになっている。

この項目が,経年的に減少していく現状においては、年齢が上昇するにしたがって、努力が認められない経験によって、努力をしても無駄だという意識が高まっているとも受け取れる。中学生期においては、一人一人の努力を認め、目標や希望を持ち続けることができるような支援が必要といえるだろう。そのような学校生活を通して、将来への展望を具体化していくことで、子どもたちの意欲や意志が維持されるのではなかろうか。

4 子どもの他者とのかかわりと道徳教育の課題

特別の教科道徳の学習指導要領には、「B主として人との関わりに関すること」の内容として「①思いやり、感謝」「②礼儀」「③友情、信頼」「④相互理解、寛容」という四つの内容項目が整理されている。また、「C主として集団や社会との関わりに関すること」の内容として「⑩遵法精神、公徳心」「⑪公正、公平、社会正義」「⑫社会参画、公共の精神」「③勤労」「⑭家族愛、家庭生活の充実」「⑮よりよい学校生活、集団生活の充実」「⑯郷土の伝統の文化の尊重、郷土を愛する態度」「⑰我が国の伝統と文化の尊重、国を愛する態度」「⑱国際理解、国際貢献」という九つの内容項目が整理されている。この中でもBの「相互理解、寛容」について、Cの「家族愛、家庭生活の充実」及び「よりよい学校生活、集団生活の充実」の3項目は、調査項目において該当する内容があった。以下に分析したい。

表 3:「B 主として人との関わりに関すること」及び「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の内容(文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」より筆者作成)

B 主として人との関わりに関すること
[思いやり, 感謝]
思いやりの心をもって人と接するとともに、家族などの支えや多くの人々の善意により日々の生活や
[礼儀]
礼儀の意義を理解し、時と場に応じた適切な言動をとること
[友情,信頼]
友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。

[相互理解, 寛容]

自分の考えや意見を相手に伝えるとともに、それぞれの個性や立場を尊重し、いろいろなものの見方や 考え方があることを理解し、寛容の心をもって謙虚に他に学び、自らを高めていくこと。

C 主として集団や社会との関わりに関すること

[遵法精神, 公徳心]

法やきまりの意義を理解し、それらを進んで守るとともに、そのよりよい在り方について考え、自他の 権利を大切にし、義務を果たして、規律ある安定した社会の実現に努めること。

[公正,公平,社会正義]

正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること。

[社会参画,公共の精神]

社会参画の意識と社会連帯の自覚を高め、公共の精神をもってよりよい社会の実現に努めること。

「勤労

勤労の尊さや意義を理解し、将来の生き方について考えを深め、勤労を通じて社会に貢献すること。

[家族愛, 家庭生活の充実]

父母、祖父母を敬愛し、家族の一員としての自覚をもって充実した家庭生活を築くこと。

[よりよい学校生活.集団生活の充実]

教師や学校の人々を敬愛し、学級や学校の一員としての自覚をもち、協力し合ってよりよい校風をつくるとともに、様々な集団の意義や集団の中での自分の役割と責任を自覚して集団生活の充実に努めること。

[郷土の伝統と文化の尊重, 郷土を愛する態度]

郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。

[我が国の伝統と文化の尊重, 国を愛する態度]

優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること。

[国際理解. 国際貢献]

世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること。

(1) 「相互理解、寛容 | に関する意識

「相互理解, 寛容」の内容項目に該当する調査項目として「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」 および「自分らしさを強調するより、他人と同じことをしていると安心だ」という項目を分析したい。

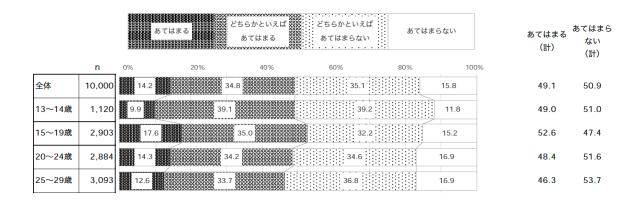


図7:「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

上記のように、「自分の考えをはっきり相手に伝えることができる」と答えた子どもは半数ほどという結果になっている。この項目は、中学生後期以降、青年期にかけて徐々に低下していっている。

特別の教科道徳では「人間相互の理解は、自分の考えや意見を発信することが一つの鍵になる。様々な物事について、自分の考えや意見を人に伝えることは、人間関係を築き、相互理解を深めるために欠かすことができない。」(学習指導要領解説編42頁)とされている。このような観点からも、「自分の意見をはっきり相手に伝える」ことが相互理解にとって重要であり、自らの意見を発することにより肯定的な評価をできるようになる必要があるといえる。そのためには、自らの意見を発する機会を多く設けることや、意見を発することに対する障壁をなくし、誰もが安心して意見を述べることができるような雰囲気づくりに努めなければならない。

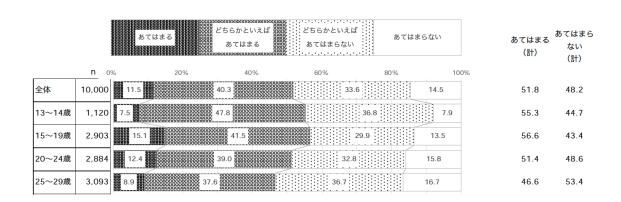


図8:「自分らしさを強調するより、他人と同じことをしていると安心だ」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

「自分らしさを強調するより、他人と同じことをしていると安心だ」への回答は上記のように、「どちらかといえば」も含めれば、当てはまると答えたのは55%であった。この項目は、中学生後期には若干上昇するが、その後は徐々に減少している。

特別の教科道徳では「人には、それぞれ自分のものの見方や考え方があり、個性がある。そこで大切なことは、互いが相手の存在の独自性を認め、相手の考えや立場を尊重することである。他者と全く同じということはないのであり、他者との関わりの中で具体的な物事について話し合ってみないと、自分の狭さに気付くことができない。」(学習指導要領解説 42頁)とされている。このような観点からみれば、他人と同調するのではなく、自分らしさをお互いに認めあうことが必要であり、他者との違いを肯定的にとらえ、自分らしさの理解を深めていく必要があるだろう。そのためには、「具体的な物事」について、多様な意見が行き交うような教育実践が求められているといえよう。

(2) 「家族愛, 家庭生活の充実」 に関する意識

以下では、領域Cの「家族愛、家庭生活の充実」の内容項目に該当する調査項目として「自分の親から愛されていると思う」について分析する。

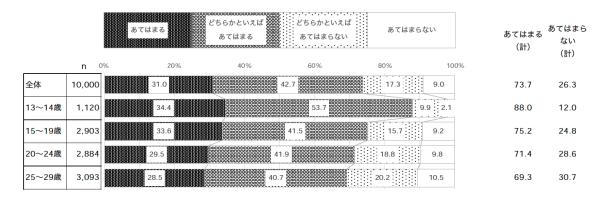


図9:「自分の親から愛されていると思う」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

以上のように、この項目では、中学生前期の子どもたちの88%が肯定的な回答をしている。15歳以降は減少していくが、全体を通しておおよそ70%以上の高い結果となっている。

特別の教科道徳では「今日、家庭を取り巻く状況も様々であり、その姿は一様でないが、その家族を構成する成員相互の温かい信頼関係や愛情によって互いが深い絆(きずな)で結ばれていることが大切である。こうした自覚をもつことが、より充実した家庭生活を築くことにつながるのである。」(指導要領解説52頁)とされている。子どもたちの多くが親からの愛情を感じている状況においては、愛情の重要性を強調するのではなく「相互の信頼関係」や「より充実した家庭生活」などについて具体的に取り扱うことによって、家族関係に対する多面的な理解や深い理解を導き出すことを意識することで、現実的な指導が可能となるだろう。

(3) 「よりよい学校生活,集団生活の充実」に関する意識

以下では「よりよい学校生活,集団生活の充実」に関する項目として,調査領域の6「社会参加」の(2)「社会のために役立ちたいか」という調査項目を分析したい。

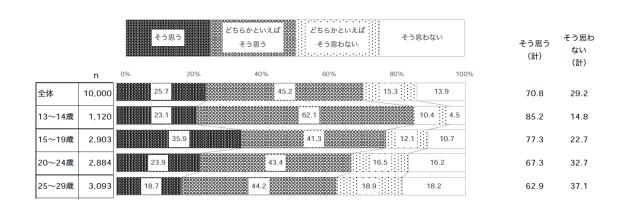
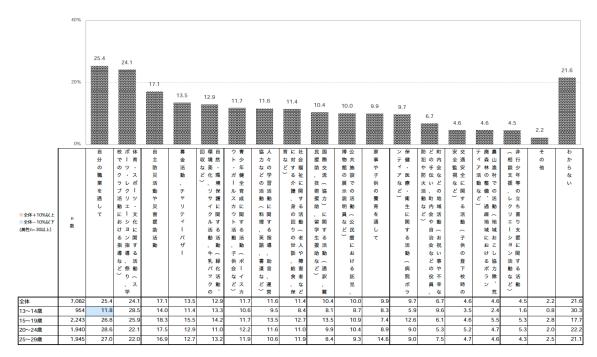


図 10:「社会のために役立ちたいか」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

以上のように、中学生前期では85%以上の子どもが「そう思う・どちらかといえばそう思う」と考えていることがわかる。中学生後期及び20歳以上になると、徐々にそう思わないという回答が増加している。他方で、具体的な「社会貢献の手段」を問うた質問では、以下のような結果となっている。



※Q32 で「そう思う」「どちらかといえばそう思う」との回答者のみ回答

図 11:「社会貢献するための手段」への回答(「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」より引用)

上図のように、13~14歳の中学生前期では、「わからない」と答えた割合が最も高く、また職業を通した社会 貢献についてもイメージが持ちにくく、割合が低くなっていることがわかる。このように、中学生期の子どもた ちの多くは社会の役に立ちたいと思っているが、具体的に何をすれば社会の役に立てるのか、ということが不明 確である様子がわかる。

道徳の授業においては、「社会に役立つこと」は既に多くの子どもたちに意識されているものとして、より具体的な社会との関係性を築くための指導が必要となっているといえる。

5: まとめ

本稿では、今日の子ども・青年の意識を「特別の教科道徳」の内容項目と照らし合わせながら整理をした。本稿の整理から明らかになった点を以下に整理したい。

第一に、中学生前期にあたる子どもたちの多くは、肯定的な自己意識を持っており、それらを「伸ばす」ことが道徳教育に求められているということである。しかし、「特別の教科道徳」で用いられる教科書の多くは、このような子どもたちの実態に合わせて作成されているわけではなく、「価値の押しつけ」や「リアリティのない」読み物教材となってしまっている面もあるだろう。このような点で、道徳教育実践で行われている「アンケート」を用いた子どもたちの現状把握の手法は子どもたちの状況に合わせた教育実践を可能とする手法として注目されるところである。

第二に、子どもたちの既に持っている意欲を具体化し実践につなげるような教育実践が求められているということである。本稿の整理では、多くの子どもたちは既に社会に役に立ちたいという思いや、将来への希望を持っていた。しかし、中学生後期以降の意識を合わせて見てみると、これらの思いや希望は、年齢が上がるにつれて減少していく可能性も示唆された。中学生前期の子どもたちの高い意欲を具体的な文脈の中で実践につなげていくことで、それらの意志・意欲・希望をより高め、将来の展望へとつなげていくことができるのではなかろうか。特に、子どもたちがもっている肯定的な意識を具体的な実践(例えば、ボランティア活動や職業体験、地域活動)に

道徳教育における道徳的価値と現代の子ども・青年の意識

つなげることで、具体的な文脈の中でより多面的な道徳への理解を深めることが可能であると考えられる。

第三に,道徳的意識の個別性への配慮である。本稿では,量的なデータから主に全体からの割合を手がかりにした分析を行った。項目ごとに差はあるにせよ,「そうは思わない」と回答する者ももちろん存在していた。本稿のような分析手法によれば、特定の回答がおおければ多いほど授業実践の方向性は示しやすくなるが、それは、少数意見を軽視してよいということではない。「そう思わない」という回答の割合が低い項目ほど、少数の子どもたちの持っている意見を理解し、全体の教育実践に反映させていくという意識をもたなければ、排他主義的な道徳教育実践となってしまうことに注意が必要である。

【注】

1) 道徳教育の充実に関する懇談会「今後の道徳教育の改善・充実方策について~新しい時代を、人としてよりよく生きる力を育てるために~(報告)」2013年

【参考文献】

- 1) 内閣府「子供・若者の意識に関する調査(令和元年度)」2020年7月。
- 2) 文部科学省「中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 特別の教科 道徳編」2017年7月

DOI: 10.18995/24348872.19.61

〈研究ノート〉

つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成

─初等・中等英語科とSDGsの視点から─

伊東 弥香

0. はじめに

2020(令和2)年7月10日,文部科学省は『令和元年度 文部科学白書』(文部科学省2020a)を公表した。その冒頭において、萩生田光一文部科学大臣は、新型コロナウイルス感染症への対応、とりわけソサエティー5.0 (Society 5.0)を生きる子供の「学びの保障」に全力で取り組むと述べている。また、巻頭で「大学入試改革の現状について」を取り上げ、「大学入学共通テスト」(以下、共通テスト)への外部の英語資格・検定試験(以下、英語民間試験)の導入見送り、および同大臣の下に設置された「大学入試のあり方に関する検討会議」の審議状況などにも言及している。しかし、本白書において、2024年度まで共通テスト導入延期という事態の理由や原因、あるいは振り返り・反省の弁は見当たらない。共通テスト導入は大学入試改革の原動力だったはずである。

大学入試における英語試験のあり方については、上記の検討会議による議論の成果が来年2021年1月の第1回共通テスト以降にまとめられる予定であるが、文部科学省の動きに先立ち、日本学術会議の分科会「言語・文学委員会文化の邂逅と言語分科会」がすでに提言をまとめている(日本学術会議2020)。本提言では、共通テストではなく、各大学が必要に応じて、英語の「書く」「話す」力を測り、英語民間試験の活用も大学の判断に任せるように求めている。日本学術会議は、文部科学省ではなく、内閣総理大臣所轄の「特別の機関」である。

なぜ2020年度教育改革はつまずいたのか。本改革のあり方を振り返ることによって、日本における英語教育の現状と英語科教員養成の未来が見えてくる。

1. 本研究の目的・背景

1-1 目的

本研究の目的は、2020年度教育改革の現状と課題を整理し、大学における英語科教員養成の在り方や将来像への示唆を得ることである。本稿では、2020年度教育改革が軌道修正を余儀なくされた理由や問題点をふまえ、(1)『学習指導要領』改訂の点から日本における外国語・英語教育の目的・目標を再考し、(2)国連の「持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals: SDGs)」との関連性から「英語を学ぶために資質・能力を使う」授業デザイン構築を検討する。

1-2 背景

大学入試改革のための共通テスト導入は、2020年度教育改革の2本柱の1つであった。もう1つの柱が小・中・高の学習指導要領の改訂であり、新学習指導要領の趣旨に沿った「学び」の実現と高大接続の推進に向けて、学校、生徒、教員には様々な変化が求められてきた。英語科においては、4技能評価(聞く・読む・話す・書く)によ

つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成一初等・中等英語科と SDGs の視点から一

る共通テスト導入を前提として、教員は学力・学習の階層性(知っている,できる,わかる,使える)に応じた指導・評価の方法を考え、「使える」レベルの思考力を発揮する機会の保障に取り組むことが課題となっている(伊東 2020a 89-90; 伊東 2020b: 19-20)。

しかし、2019年11月1日、萩生田文部科学大臣は「全体的に不備がある」「自信を持っておすすめできるシステムになっていない」として、共通テストの枠組みにおける英語民間試験活用のための「成績提供システム」の2020年度導入の延期を発表した。新たな制度を検討し、2024年度からの実施を目指すことにしたのである。これはまさに、受験生が民間試験の結果を共通テストに活用するのに必要な「共通ID」申込み開始日の決断であった(伊東 2020a: 99)。

さらに、この半年後、文部科学省は教育実習に関する大きな変更を行った。新型コロナウィルス感染症の影響によって学校現場での受け入れが困難である状況に鑑みて、2020年5月に「実施期間の弾力化」(文部科学省2020b)、8月に「教育実習特例」(文部科学省2020c)を示したのである。弾力化通知によって、教育実習科目の総授業時間数のうち、3分の1を超えない範囲を大学等における授業により行うこと、教育実習特例によって、課程認定を受けた教育実習以外の科目の単位をもってあてることができることとされた。つまり、実習の実施を原則としつつ、「教育実習なし」でも教員免許の取得を認めるのである(令和2年8月11日から教育職員免許法施行規則等の一部の改正する省令の施行)。さらに、令和3年度以後の新規採用者の中に教育実習特例等の活用者が存在することを念頭に、初任者研修を含めた研修のあり方への配慮が求められた。

2. 2020 年度教育改革のつまずき

2-1 高大接続改革と共通テストにおける英語試験

日本政府は、我が国が目指すべき未来社会の姿としてソサエティー5.0を提唱している。大学を始めとする高等教育機関はソサエティー5.0実現のための人材養成を担っているが、高校と大学が一体となった改革が「高大接続改革」である。文部科学省(2019a)は大学入学者選抜を通じて、「学力の3要素」を確実に育成・評価する、三者の一体的な改革を進めることが重要であると述べ、高大接続改革の一環として、2020年度(2021年1月実施)から共通テストが導入されることになった。2019年度(2020年1月実施)を最後に大学センター試験は廃止され、共通テストは現行の学習指導要領で学んだ生徒(2020~2023年度)と新学習指導要領で学んだ生徒(2024年度以降)を受験対象とする。このような共通テストの制度設計および導入計画の過程において、大学入試センターは2018年3月26日、英語4技能を測ることを狙いとして共通テストで受験可能な英語民間試験として7種類を認定したのである。各試験の成績は6段階で評価され、国のシステムを通じて大学に送られることになっていた。

しかし、共通テストにおける英語民間試験の導入については、一斉受験の大学センター試験とは異なり、試験ごとの目的・難易度の相違や、実施方法・場所・日程、検定料における地域格差や経済格差などによる受験機会の公正性・公平性の点から課題の多さが指摘され(伊東 2018a: 53-54, 伊東 2020a: 90-91)、前述の通り、2020年度からの導入を見送る結果となった。

(1) 民間英語試験の多様性

2017年7月に文部科学省が民間英語試験活用を含めた共通テストの実施方針を作り、翌年に大学入試センターが8種類(当時)の試験を認定した頃から、各試験の目的、難易度の違い、民間英語試験とCEFR(ヨーロッパ言語参照枠)との対照による評価への批判は大きかった。入学者選抜のためにCEFRを用いることはCEFRの基本理念とは相容れない、共通テストで認定された9種類の民間英語試験のうちCEFR C2に到達できるのはケンブリッジ英語検定(Proficiency、Advanced)とIELTS(8.5以上)だけであるなどは、その例である。

(2) 受験機会の公正性・公平性

受験機会に関する問題や課題も、2014年に文部科学省の諮問機関が民間英語試験の活用を打ち出した時点からすでに指摘されていた。例えば、地域格差の点では47都道府県で受験可能なのは実用英語技能検定とGTECのみであることからも明らかであった。検定料もおおむね6,000円~26,000円と大きな幅がある。ゆえに、このような格差の問題に対する萩生田文部科学大臣の「自分の身の丈に合わせて頑張ってもらえば」発言(2019年10

月24日)によって民間英語試験の導入が延期へと大きく舵を切ったことは否めない。また、文部科学省が「民間に丸投げ」と非難される一方で、文部科学省と民間英語試験の実施団体との不十分な連携によって、民間英語試験の実施団体は受験生がどの民間試験を選択するかが見込めず、試験の日程や会場の発表も遅れていた。

(3) 日本学術会議の提言

文部科学省による「大学入試のあり方に関する検討会議」設置の決定(2019年12月)を受けて、日本学術会議(2020)は、英語入試改革のための問題として以下5点とそれらへの対応として3つの提言を示している。

- (1)「4技能」を切り分けて入学試験を課すこと
- (2)「書く」、「話す」力を、大規模な入学試験で計測すること

(提言1)「書く」、「話す」能力の計測は共通テストの枠組みに含めず、各大学が必要に応じてそれぞれの形式で実施する

- (3) 民間英語試験を共通テストの枠組みで実施すること
- (4) CEFR を入学試験に用いること

(提言2)民間英語試験の活用は各大学の判断に委ねる。

(5)2017年の方針決定のあり方にかかわること

(提言3)「大学入試のあり方に関する検討会議」における検討についての具体的な提案(高校・大学の英語教育に関わる当事者の意見を反映させて検討を行う。センター試験の評価を行い、それをふまえて共通テストの英語試験の継続実施を検討する。)

日本学術会議の提言は総じて、各大学に大学入試の英語試験を委ねるという方向性を示すものである。4技能評価に関しては、「書く」、「話す」能力など、「記述式や面接など、採点者の主観が入りやすい試験を大規模に行うことは不可能」「小規模であれば、採点者が顔を合わせて協議する形での公平な採点が可能」(日本学術会議 2020: 10)と述べている。

2-2 学習指導要領の改訂

前述の通り,共通テスト導入とともに、小・中・高の学習指導要領の改訂は、2020年度教育改革の柱であった。小学校(2017/平成29年改訂、2020年度全面実施)、中学校(2017/平成29年改訂、2021年度全面実施)、高等学校(2018/平成30年改訂、2022年度年次進行で実施)というスケジュールで進められてきた。新しい学習指導要領は「資質・能力の育成」と「社会に開かれた教育課程の実現」を目指し、旧学習指導要領による「教科内容を通した資質・能力育成」(内容中心、コンテンツ・ベース)から、「教科内容を学ぶための資質・能力育成のための学力観と学習論の一体化」(資質・能力中心、コンピテンシー・ベース)への転換が特徴である(伊東2020a 96-97)。

今回の改訂の基本的な考え方は、「生きる力(知・徳・体)」の学力三要素を総合的にとらえて再整理し、構造化することにより、全ての教科において「三つの柱」を育成すべき資質・能力と定めている(文部科学省 2017a; 2017b: 2017c)。

- ①知識・技能(何を理解しているか、何ができるか)
- ②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)
- ③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)

改訂キーワードの1つ「カリキュラム・マネジメント」は、各教科等で学んだことを実際の社会で役立てることができるように、教科横断的な視点に立って、学校教育目標の実現のために教育内容の配列を最適化することである。小・中学校と高等学校それぞれの改訂ポイントとして、各学校におけるカリキュラム・マネジメントの確立に関する同一の記述がある。学習者の資質・能力としての「言語」能力の育成も求められている。

教科等の目標や内容を見渡し、特に<u>学習の基盤となる資質・能力(言語能力、情報活用能力、問題発見・解決能力等)や現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力</u>の育成のためには、教科等横断的な学習を充実する必要。また、「主体的・対話的で深い学び」の充実には<u>単元など数コマ程度の授業のまとまりの中で、習</u>得・活用・探究のバランスを工夫することが重要(下線はオリジナル)(文部科学省 2017d; 2017e)。

2-3 2020 年度教育改革のつまずき

高大接続を目的とした大学入試改革における共通テストは、不十分な制度設計のため、2020年度から2024年度導入へと先送りとなった。また、同時に改訂が進められた学習指導要領は、潜在的な問題を抱えていると筆者は考える。なぜなら、外国語・英語科については、2020年度教育改革のつまずきは、日本の外国語・英語教育の目的と目標のあり方そのものを問うからである。

(1) 日本における英語教育の目的・目標のとらえ方

2020 年度教育改革で示されたコンピテンシー・ベースや外国語・英語教育の充実のための方向性は、かねてからの産業・経済界からの要請による「人的資本(human capital)の偏重主義的な流れ」を継承するものである(平泉・渡部 1975、首相官邸 2002、文部科学省 2002、文部科学省 2003、)。そこには、「グローバリズムとナショナリズムの二元化」「言語道具的イデオロギー」(佐藤 2009)、「経済上の目的に結び付けられたグローバル化政策」(バイラム 2015)など、複言語・複文化主義による人材育成や、多元的な能力観という重要な視点の欠落という危険がはらんでいる。また、「使える英語」のレベル指標として英検、TOEFL、TOEICが用いられ、英語教員が備えておくべき英語力にも数値による指針が打ち出されるという英語教育政策の流れもあった(英検準1級、TOEFL PBT550、TOEIC730)(伊東 2010)。

前述の通り、日本学術会議(2020)は、大学入試の英語試験を各大学に委ねる提案を示している。そこには大学の規模の大小に関する定義は見当たらず、また、本提言はそれぞれの大学の入試体制の実情を十分に考慮しているとは言い難い内容となっている。しかしながら、日本における外国語教育の目的を考える時、複言語・複文化主義に基づくCEFRのCan-do記述文を民間英語試験スコア等の数値と結びつけて入学者選抜試験に用いることの是非を問う視点は極めて重要である。

新しい学習指導要領におけるCEFR理念,および言語能力のとらえ方については、南(2020)によっても指摘されている。新学習指導要領において、どのような言語能力の育成が求められているのか。教科全体、外国語科、国語科における「言語」の改訂ポイントの視点から、「外国語」と「英語」を同義として扱うこと、CEFRの理念から乖離したCan-do記述文の使い方、コミュニケーションを単なる「ことばのやりとり」としてとらえることを問題視した南は、「道具としてのことば」だけでなく、「対象としてのことば」を国際理解教育に組み入れた言語教育の重要性を主張し、(1)複言語・複文化主義に基づいた「言語文化」教育、(2)異文化コミュニケーションを目的とした教育、の実現を提案している。

今回の学習指導要領の改訂の特筆すべき点の1つが小学校の「外国語」(第5·6学年)の教科化である。小学校の外国語科の目標は次のように述べられている。

外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方を働かせ、外国語による聞くこと、読むこと、話すこと、書くことの言語活動を通して、コミュニケーションを図る基礎となる資質・能力を次のとおり育成することを目指す(文部科学省 2017g: 67)。

さらに、以下の(1)(2)(3)に示す「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」 それぞれに関わる外国語特有の資質・能力を育成する必要があると解説されている(文部科学省 2017g: 69-72)。

- (1)外国語の音声や文字, 語彙, 表現, 文構造, 言語の働きなどについて, 日本語と外国語との違いに気付き, これらの知識を理解するとともに, 読むこと, 書くことに慣れ親しみ, 聞くこと, 読むこと, 話すこと, 書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる基礎的な技能を身に付けるようにする。
- (2)コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、身近で簡単な事柄について、聞いたり話したりするとともに、音声で十分に慣れ親しんだ外国語の語彙や基本的な表現を推測しながら読んだり、語順を意識しながら書いたりして、自分の考えや気持ちなどを伝え合うことができる基礎的な力を養う。

(3)外国語の背景にある文化に対する理解を深め、他者に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

小学校の外国語科の目標や、その解説が示すように、学習指導要領の上では、目標言語の4技能習得の域を超えていないことは明らかである。この方向性の基本となったのは、文部科学省・国際教育課(初中局再編のため2018年10月より情報教育・外国語教育課)による「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」(文部科学省2013)であった。本計画において、2020年の東京オリンピック・パラリンピックを見据え、「生徒の英語力の向上」「日本人としてのアイデンティティに関する教育の充実」が図られ、初等教育における英語教育の早期化、教科化、高度化が推し進められた。その結果、外国語は「英語」という原則のもと、2020年度より「外国語活動」(第3・4学年)、および教科としての「外国語」(第5・6学年)を通して、小学校段階で4技能の指導・評価が行われることになった。このような学習指導要領改訂の動きは、高大接続改革との連動も意味していたのである。

(2) OECDキー・コンピテンシー

日本の学習指導要領における「生きる力」育成の考え方には、国際的な学力観、とくにOECD・PISAの基本である「キー・コンピテンシー(key competencies)」や、アメリカの「21世紀型スキル(21st Century Skills)」が大きな影響を与えてきた(伊東 2020a: 97)。とくに世界的な教育指標であるPISAは、今まで日本において肯定的にとらえられてきたが、DeSeCoプロジェクトにおけるキー・コンピテンシーを巡る議論の過程を明らかにした倉田(2017)の考察は興味深い。

DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) プロジェクトによるキー・コンピテンシーは、次の3つの能力として知られている(OECD 2005: 5)。 道具を介して、「対象世界・他者・自分自身」という3つの軸によってホリスティックにコンピテンシーをとらえている。

- ①相互作用的に道具を用いる力(Use tools interactively)
- ②社会的に異質な集団で交流する力(Interactive in homogeneous groups)
- ③自律的に活動する力(Act autonomously)

しかし、倉田によると、DeSeCoプロジェクト第3活動において、学校卒業後の社会において青年に求められる知識・スキルとして重要視されるべきキー・コンピテンシーは、当初、5つの分野(経済学、心理学、哲学、社会学、人類学)の専門家によって選択されるはずであったが、4つの分野によるキー・コンピテンシーが上記3つの能力として集約されたという。人類学の専門家グッディが、コンピテンシーは文化多様性の影響を受ける状況(context)に依存し、全ての状況に必要とされる能力を包括する概念はなく、コンピテンシーのマニュアル化につながるとしてキー・コンピテンシーを選択しなかったからである。また、先進国を前提としてキー・コンピテンシーを選択することは捨象であり、能力の実態を管理するのは教師と生徒のような個々の小さな文脈に委ねるべきであるとした(倉田 2017: 15-18)。加えて倉田は、国際的な教育効果指標には限界があり、教育効果を学力調査による管理ではなく、学習経験(実践共同体への学習参加の機会、自律的な行動による交流の機会)を質的に保障することを提案している。

(3) OECDキー・コンピテンシー再定義と「学びの羅針盤」

倉田の考察もふまえて、「OEC教育 2030 (OECD Learning Framework 2030)」で再定義されたキー・コンピテンシーを見てみる (OECD 2018、文部科学省 2018a)。「学習者が育成すべき資質・能力」や「教員に求められる資質・能力」という点から、コンピテンシー再定義は日本の外国語・英語教育への示唆に富んでいる。OECD教育 2030 は「学びの羅針盤 (Learning Compass)」という枠組みを提案し、学習者一人ひとりが羅針盤を手に歩みを進めるが如く、VUCA な時代・世界で、グローバルなレベルを含む、「穏やかさ・幸福度・ウェルビーング (Well-being)」の獲得へと導いている。VUCA は、不安定 (Volatile)、不確実 (Uncertain)、複雑 (Complex)、曖昧 (Ambiguous)の頭文字である。

現在の子ども達が大人になる2030年頃には、どのような能力が必要となって、それがどのような教育によっ

つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成―初等・中等英語科と SDGs の視点から―

て育まれるか。教育の目標を経済発展ではなく、個人や社会のウェルビーング獲得として、対象はOECD非加盟国も含まれる。図1が示す通り、生徒(student)に求められるのは、よりよい未来の創造に向けた「変革を起こす力のあるコンピテンシー(Transformative Competency)」であり、「知識(Knowledge)」「スキル(Skills)」「態度と価値(Attitudes and Values)」の3本の柱が1つとなって、次の3つの力で構成される。

- ①新たな価値を創造する力(Creating new value)
- ②対立やジレンマを克服する力(Reconciling tensions and dilemmas)
- ③責任ある行動をとる力(Taking responsibility)

これらのコンピテンシーを生徒は「見通し(Anticipation), 行動(Action), 振り返り (Reflection)」の AAR サイクルによる連続した「学び」の過程を通して身に付ける。そのサイクルを回していく原動力は「エージェンシー(Agency)」と位置付けられている。

エージェンシーとは「自ら考え、主体的に行動して、責任をもって社会変革を実現していく力」(白井 2019)であり、生徒エージェンシー(Student Agency)にとって、教師エージェンシー(Teacher Agency)や共同エージェンシー(Co-Agency)との関係性も不可欠とされる。つまり、コンピテンシーは単に個人に内在された能力、あるいは実態のある「モノ」として発展していくのではなく、生き物のように生態系(ecosystem)の中で、親(parent)、教師(teacher)、仲間(peer)、コミュニティ(community)の中で育まれる。

(4) 「学びの羅針盤」とSDGs

OECD教育 2030 プロジェクトは、国連のパートナー、とくにUNESCO と綿密に連携を図っており、学びの羅針盤は「パートナーシップを通じて、人々や利益、地球、平和の持続可能性を確保することによって、国連の持続可能な開発目標(SDGs)にも貢献するものである」(文部科学省 2018 a:4)。図 2 が示す通り、OECD教育 2030 プロジェクトでは、SDGs と学習者が獲得すべきウェルビーングの諸側面を関連づけている。SDGs は世界が 2030 年までに達成すべき 17 の国際目標であり、その基本理念は「地球上の誰 1 人として取り残さない(leave no one behind)」である。

同プロジェクトと同様、日本の新しい学習指導要領も次の改訂までの「2030年の社会」を見通している。しかし、外国語科に関しては、「道具としてのことば」やコミュニケーションを単なる「ことばのやりとり」としてとらえるという、従来からの日本の外国語・英語教育の目的・目標を再考する必要がある。また、高大接続を目指した共通テスト導入よる英語 4 技能評価のあり方も抜本的な見直しが求められている。2020年度教育改革がつまずいた理由を振り返ることは、小・中・高の教育現場で育成すべき資質・能力、そして英語教員に求められる資質・能力の未来を考えることである。次章では筆者がキーワードとして考える SDGs の視点から、つまずいた教育改革の先に見える英語教育と英語科教員養成の将来について述べる。



図 1. OECD Learning Compass 2020(OECD 2018)

Destination: OECD Well-Being	UN Sustainable Development Goals
1. Jobs	Decent work and economy growth Industry, innovation, and infrastructure
2. Income	No poverty Zero hunger Reduced inequalities
3. Housing	No poverty Good health and well-being
Work-life balance	Good health and well-being Gender equality Decent work
5. Safety	Peace, justice and strong institutions
6. Life satisfaction	Related to all goals
7. Health	3. Good health and well-being
8. Civic engagement	5. Gender equality
9. Environment	Clean water and sanitation Affordable and clean energy Responsible consumption and production Climate action Life below water If the contact is an action
10. Education	Good health and well-being Quality education Gender equality
11. Community	Sustainable cities and communities Partnership for the goals

第 19 号 (2020) 67

3. 持続可能な社会と教育

3-1 SDGsと教科横断的なカリキュラム

2017 年,新しい学習指導要領において「持続可能な社会の創り手」(前文,総則)を育む教育として「持続可能な社会の担い手を育む教育(Education for Sustainable Development; ESD)」への志向が明記された(文部科学省2017f)。ESDとは、「持続可能な開発(Sustainable Development: SD)」の概念(外務省2020)を実現させるために発想し行動できる人材を育成する教育のことである。ESDにおける学習や活動では、1人ひとりが地球規模の様々な課題(環境、貧困、人権、平和、開発など)を自分のこととしてとらえ(自分事化・ジブンゴト化し)、その解決に向けて「思考と行動(think globally, act locally)」を身につける力を目指す(文部科学省2019b)。個人が世界の人々や将来世代、環境との関係性の中で生きているという認識のもと、地球の課題と結びつけた実践的な学びを発展させる視点に立つのである。

どのようにESDの学習や活動を行えば良いのか。日本の学校教育の中では「ESD(方法)」を推進し、学習者のジブンゴト化によって、直接的、間接的に「SDGs(目標)」達成への貢献が期待されている(伊東 2019a: 22)。前述の通り、新学習指導要領では、教科横断的なカリキュラム・マネジメントの確立によって、「三つの柱」(知識・技能、思考力・判断力・表現力等、学びに向かう力・人間性等)を育成すべき資質・能力と定めている。教科横断的なカリキュラム・マネジメントにおいて大きな役割を担うのが「総合的な学習の時間」である。高等学校では「総合的な探求の時間」が2022(令和4)年度より年次進行で実施予定である(文部科学省 2018b)。この新設科目名が示すように、「探求的な学習(Inquiry-based learning)」は授業デザイン構築のためのキーワードとなる。探求的な学習とは、自ら課題を設定し、情報収集を行い、整理・分析を通して思考し、判断やまとめを表現するという一連の学習活動のことである。(伊東 2020b: 18)。SDGsを用いて、教科横断的なカリキュラムの中で探求的な学習・活動を行うことが持続可能な社会の人材育成につながるであろう。

3-2 英語科の授業デザインとSDGs

外国語・英語科はどうだろうか。道具的イデオロギーによって実用英語に偏ってきた日本の外国語・英語教育にとって、SDGsを授業で活用することによって、複言語・複文化主義による人材育成や、多元的な能力観の視点が加わるはずである。具体的には、内容(SDGs)と目標言語(英語)の両方を学ぶ「内容言語統合学習(Content and Language Integrated Learning: CLIL)」によるアプローチによって、英語でSDGsを「ジブンゴト化」する英語授業である(伊東 2019a)。CLILの理論的基盤は、改訂版「ブルーム教育目標の分類学(Bloom Taxonomy)」(Anderson and Krathwohl 2001)(以下、改訂版タキソノミー)であり、新しい学習指導要領において、改訂版タキソノミーは目標(能力的側面)を語る共通言語とされている。また、「コンピテンシー・ベース(資質・能力)」の学力観と学習論の一体化を図り、「英語を学ぶために資質・能力を使う」授業デザイン構築が求められる(伊東 2020a: 99、伊東 2020b: 16)。

SDGsをジブンゴト化する英語授業では、探求的な学習をスパイラルに繰り返しながら「汎用的能力(general capabilities)」を育成し、目標言語の4技能習得だけではなく、「相互文化的コミュニケーション能力(Intercultural Communicative Competence: ICC)」(バイラム 2015)の習得を目指すことができる。相互文化的コミュニケーション能力とは、文化の境界線を越えて意味の共同体を形成する能力であり、5つの要素(態度、知識、解釈と関連づけのスキル、発見と相互交流のスキル、クリティカルな文化意識/政治教育)がある(伊東 2020a: 96)。

外国語学習は自分自身の社会の外の世界に目を向け、他者性(社会学や哲学の用語で、自己の意識や能力には 還元できない、他者のもつ固有性や異質性)という体験、または他の文化の信条、価値観、行動様式の中に入っ ていくよう学習者を導く方法であるということを強調するために考案されたものである(バイラム 2015: 33) いかに、SDGsと教科横断的なカリキュラムの視点を取り入れて、探求的な学習活動を展開する英語授業デザインを構築できるか。筆者は一貫性英語教育を推進する立場から、小学校段階で教科としての外国語・英語の導入という大きな転換期を好機とすべきという考えを持っている。学習者と同様、英語科教員に求められる資質・能力は、英検、TOEFL、TOEIC、あるいは「教員養成コア・カリキュラム(英語)」で示されたようなCEFR等の数値によってのみ図ることはできない(伊東 2019 b 62; 伊東 2019 c 18)。学習者の学びを一貫性英語教育に位置づけ、SDGsの視点で大学の教員養成を進めていくことが新しい方向性の1つになるはずである。次章では、小学校英語教育の視点から、英語でSDGsを「ジブンゴト化」する授業の可能性と課題、教育現場で求められる教員の資質・能力について考える。

4. 英語科教員に求められる資質・能力

4-1 小学校英語の教科化

小学校英語の教科導入は、①検定教科書、②評価、③教員養成の点において大きく日本の英語教育が変わることを意味する。2020年度導入以前、この20年あまり、小学校英語の必修化や教科化を求める声が続く一方、小学校の教育現場の不安や不満が消えることはなかった(荒川・伊東1999、伊東2004、伊東・金澤2007:ほか)。

教材の面から見れば、文部科学省による外国語(英語)活動のための共通教材(「英語ノート」、「Hi, friends!」、「Let's Try!」、「We can!」)が順次作成・配付され、少しずつ小学校英語の方向性が示された。しかし、②と③については、2019年夏、各地方自治体や小学校による教科書の採択後も、「教員達の手元に教科書は届いていない」「文部科学省から評価規準・基準の具体的案の提示はない」「公立小学校では英語を教える専門性を身につけた小学校教員がいない」等、これらの課題は未解決のまま 2020 年度を迎えた。

大学で教職課程を終え、小学校英語科の免許を取得した新任教員が教育現場に赴任するのは、最短でも 2023 年度以降になることから、多くの小学校の教育現場では現職教員が小学校英語教育を担うことになる。現職小学校教員の研修と大学での教員養成が同時進行する形で、小学校の英語教育が実施されるという極めて困難な状況である。確かに、英語を教えることを専門としていない小学校教員が、英語に関する知識(発音、文法など)や指導技術に不安を感じるのは当然のことである。英語ネイティブらしい発音ができないことに怖気づくかもしれない。しかし、授業で英語ネイティブの発音を聞かせたいのなら、音声メディア(CD, DVD, 映像など)を使用すること、また、新型コロナ禍のオンライン授業化が進む中、AIの力も得て、小学校教員が利用できる音源はまさに日進月歩である。

小学校英語教育における現職教員研修や教員養成にとって、現在の危機をチャンスに変えるには、「こうあるべき」とする英語教育の誤った通念から脱却し、全ての人々が関わって、子ども達の「生きる力」の育成と将来を見据える教育実践を考えていく必要がある。英語の4技能習得のみにこだわることなく、「国際言語としての英語(English as an International Language; EIL)」「世界共通言語としての英語(English as a Lingua Franca; ELF」という視点から、英語はネイティブ・スピーカーだけのものではなく、「多種多様な英語(English varieties)」や「世界諸英語(World Englishes)」という考え方(伊東 2002a; 2002b)、あるいは、「多言語としての英語(English as a multilingual language)」「translingualism(言語横断性)」という概念を学ぶことも教員や教育課程の学生には重要である。

それでは、小学校の現職教員が年間75時間の授業計画、カリキュラム、シラバス、評価はどうすれば良いのか。その解決策の1つが検定教科書の内容を他教科と関連づけて使うことである。但し、子どもの資質・能力を引き出すためには、小学校教員が「英語を」ではなく「英語で」、「教科書を」ではなく「教科書で」、児童一人ひとりが地球規模の様々な課題を自分のこととしてとらえる場面と状況を作り出すことが求められる。文部科学省の検定を通った7種類の教科書はバラエティに富み、それぞれの出版社の理念や個性に基づきながら、小学校教員に寄り添うように作成されている。例えば、『NEW HORIZON Elementary English Course』(東京書籍)はワークシート形式の教科書本体と付属教材を使って75時間の授業を展開できるように工夫されている。そのほかの検

つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成一初等・中等英語科と SDGs の視点から一

定教科書についても、英語を各ユニットのアニメーションで楽しみ、目標と振り返りで学びの過程を明確にすることを意識したもの、「We can!」の題材・配列や語彙・表現をほぼ踏襲し、自由度の高い、ゆとりを持った授業を想定しているものなどがある。いずれにせよ、検定教科書を使うときに大切な視点は「教科書で」である。子ども達を教科書の中の世界から、本物の世界へ誘うのがファシリテーター(facilitator)としての小学校教員の大きな役割である。その時に重要なのは真正性(authenticity)と英語を学ぶ・使う必然性(necessity)である。

4-2 小学校英語とSDGs

なぜ、外国語や英語を学ぶのか。外国語教育の目的はただ単に、目標言語のネイティブらしい発音や、読み・書き技能を身につけることではない。小学校段階で「英語という外国語」を通して、自分が暮らしている社会や環境について考えること、自己の文化で当然とされていることに疑問を投げかけること、そして、様々な関係性における自己の存在やあり方を見つめ直すことはESDにもつながっている。

具体的に「英語で、教科書で、小学校教員の専門性を活かす」とはどういうことか。それは、小学校教員の横断的・学際的アプローチ(教科等横断的な視点)によって、児童が生きた「ことば」としての英語を使って、教科書の題材を深く学ぶための支援を行うことである。小学校教員は主要教科(国語、算数、理科、社会など)を教える専門性を身につけ、目の前の児童が日々の学校生活や家庭で何を学んでいるのかを理解している。小学校に英語を教えるプロの専科教員が配置されたとしても、その力が及ぶところではない。小学校教員は英語という「言語」を教えることに惑わされることなく、積極的に英語を使う手本・ロールモデル(role model)になり、教科書の題材、つまり様々な教科の「内容」を英語の授業に取り込んでいくことである。

小学生のための「内容」とは何なのか。それがSDGsである。SDGsの17の国際目標は互いに深く関わっており、様々な視点から、世界が直面する問題・課題を考えて、子ども達が自分自身のあり方を見つめ直すことができる。例えば、経済・社会・環境の3つの側面から見ることも、「人間、豊かさ、地球、平和、パートナーシップ」というキーワードを使った「5つのP」というとらえ方もある(表1)。

表1. SDGs:5つのP

1. People 人間			
SDG 1	No Poverty	貧困をなくそう	
SDG 2	Zero Hunger	飢餓をゼロに	
SDG 3	Good Health and Well-Being	全ての人に健康と福祉	
SDG 4	Quality Education	質の高い教育をみんなに	
SDG 5	Gender Equality	ジェンダー平等を実現しよう	
SDG 6	Clean Water and Sanitation	安全な水とトイレを世界中に	
2. Prosperity 豊かさ			
SDG 7	Affordable and Clean Energy	エネルギーをみんなに そしてクリーンに	
SDG 8	Decent Work and Economic Growth	働きがいも 経済成長も	
SDG 9	Industry, Innovation and Infrastructure	産業と技術革新の基盤をつくろう	
SDG 10	Reduced Inequalities	人や国の不平等をなくそう	
SDG 11	Sustainable Cities and Communities	住み続けられるまちづくりを	
3. Planet 地球			
SDG 12	Responsible Consumption and Production	つくる責任 つかう責任	
SDG 13	Climate Action	気候変動に具体的な対策を	
SDG 14	Life Below Water	海の豊かさを守ろう	
SDG 15	Life On Land	陸の豊かさも守ろう	

4. Peace 平和						
SDG 16	Peace, Justice and Strong Institutions	平和と公正をすべての人に				
5. Partnership パートナーシップ						
SDG 17	Partnerships For the SDGs	パートナーシップで目標を達成しよう				

4-3 検定教科書とSDGs

本項では、英語授業にSDGsを取り入れるイメージについて、5年生と6年生を対象に、『New Horizon Elementary English Course』を使いながら見てみる。この検定教科書は様々な音源や映像を用意しているが、これらと併用して、SDGsの概要や取り組みを紹介する映像を多用すると良いであろう(国連広報センター 2015、外務省 2019; ほか)。

5年生では英語の「言語」に関する基本(言語材料)と使い方(言語活動)に教員と児童がともに慣れる過程とする (表2)。テーマは「日本に暮らす私たち」である。6年生では、児童が学んだことを現実社会で思考する過程(記憶、理解、応用、分析、評価、創造)としてSDGsと出会わせる。これら6つの思考過程は、改訂版タキソノミーとして、新学習指導要領による「主体的・対話的で深い学び」の視点において、児童の資質・能力の育成のための重要 な指標の1つとなっている。1年生から5年生までの各教科や「総合的な学習の時間」において学んできたことと SDGs を関連付けて、英語を使って思考するようにする(表3)。テーマは「世界に生きる私たち」である。

表 2. New Horizon Elementary English Course 5(東京書籍 2019aを改変)

ユニット	タイトル	ゴール
Open the Door 1	自分のことを紹介しよう	
Unit 1	Hello, friends.	名前や好きなもの・ことを伝えよう
Unit 2	When is your birthday?	誕生日やほしいものを伝えよう
Unit 3	What do you want to study?	学びたい教科やなりたい職業を伝えよう
Open the Door 2	地域のことを紹介しよう	
Unit 4	He can bake bread well.	身近な人を紹介しよう
Unit 5	Where is the post office?	場所をたずねたり答えたりしよう
Unit 6	What would you like?	ていねいに注文したり、値段をたずねたりしよう
Open the Door 3	日本のことを紹介しよう	
Unit 7	Welcome to Japan.	日本の四季や文化を紹介しよう
Unit 8	Who is your hero?	あこがれの人について発表しよう

表 3. New Horizon English Course 6 (東京書籍 2019b を改変)

ユニット	タイトル	ゴール	SDG				
Open the Door 1	Open the Door 1 世界の国々を知り、紹介し合おう						
Unit 1	This is me!	名前や好きなこと、誕生日を発表しよう	SDG 1 SDG 3				
Unit 2	How is your school life?	日常生活について伝え合おう	SDG 4 SDG 5 SDG 6 SDG 8				
Unit 3	Let's go to Italy.	行ってみたい国や地域と、その理由を伝え合おう	SDG 9 SDG 12				

Open the Door 2 世界と日本のつながりを考えよう						
Unit 4	Summer Vacations in the World 世界と日本の夏休みの過ごし方を比べよう SDG					
Unit 5	We all live on the Earth.	地球に暮らす生き物について考え, そのつな がりを発表しよう	SDG 7			
Unit 6	Let's think about our food.	食料を通して世界のつながりを考え、メニューを発表しよう	SDG 2 SDG 13 SDG 14 SDG 15			
Open the Door 3	中学校への扉を開けよう					
Unit 7	My Best Memory	中学校生活や将来について考え,夢を発表し よう	SDG 16			
Unit 8	My Future, My Dream	世界とつながる仕事について考えよう	SDG 8 SDG 17			

(1)6年生Unit 2

世界の人々の生活や宝物について考えることができる。ノーベル受賞者の宝物は何だろうか。故ワンガリ・マータイさん(ケニア)による世界共通語「Mottainai」精神の普及活動、マララ・ユフザイさん(パキスタン)による子どもの教育権利の提唱は、日本の子ども達にも環境保護や教育の大切さを訴える。とくに日本から生まれた「もったいない」や、マララさんの国連スピーチ "One child, one teacher, one book, one pen can change the world" (国連広報センター 2013) は、英語の視点から世界の課題に触れることになる。

Enjoy Communication(基本の会話文)

I live in Ueda in Japan.

I go to Naka Elementary School.

I usually watch soccer games on Sundays.

My treasure is this soccer ball.

(2)6年生Unit 5

食物連鎖(フードチェーン)や絶滅危惧種について考えることができる。例えば、日本ではごみ問題が深刻化している。本来であれば基本の会話文のようにアオウミガメはクラゲを食べるが、近年ではSea turtles eat plastic bags. という問題が起きている。児童にそんな点にも気づかせる。

Enjoy Communication(基本の会話文)

Where do sea turtles live?

Sea turtles live in the sea.

What do sea turtles eat?

Sea turtles eat jelly fish.

(3)6年生Unit 6

日本や世界の食料事情の違いに気づかせることができる。食生活、輸出・輸入、フードロス、飢餓など、教科書の題材を深めることが可能である。例えば、日本ではフードロス対策が始まっている。先に挙げた外務省の映像にも、SDGsに挑戦する企業の先進的取り組みが紹介されている。

Enjoy Communication(基本の会話文)

I ate curry and rice last night.

I usually eat beef curry at home.

The beef from Australia.

Beef is in the red group.

4-4 今後の展望・課題

英語でSDGsを「ジブンゴト化」する授業は、小学校英語から出発し、中学校英語につなげ、一貫性英語教育を推進する形で進めることが望ましい。しかし、現職小学校教員の研修と大学での教員養成が同時進行するという困難な現況に加えて、新型コロナ感染拡大に伴う文部科学省の動きは、さらに状況を悪化させている。先に述べたように(1-2. 背景)、文部科学省は教育実習特例によって「教育実習なし」による教員免許取得を認め、令和3年度以後の初任者研修を含めた研修への配慮を求めている。今回の改正と特別措置によって、学生が教員免許を取得できない事態を避けるための「セーフティーネット」だと文部科学省が説明している一方で、教員の質の低下が懸念されている。

教育実習について言えば、教職履修生にとって教育実践の「学び」の場・機会として、大学の教員養成カリキュラムの中で重要な役割を果たしているにもかかわらず(猫田 2018; 2019, 伊東 2018b; ほか)、その短い実習期間(基本的なイメージとして、小学校4週間、中学校3週間、高等学校2週間、大学4年次の5月~6月に実施)さえもないままに教員免許状を交付するということに自体に、重大な問題があると筆者は考える。つまり、この問題は、新型コロナ感染という未曽有の危機に瀕した現況のみが原因ではなく、理論的、政策的、実践的な日本の教師教育の制度設計の欠陥に深く根差したものである。

日本の戦後の教師教育制度は、「大学における教員養成」「開放制」「免許状主義」の3つと枠組みと、「専門性基準 (professional standards)」の不在に特徴づけられる。専門性基準がないまま、教員養成、教員免許状発行、教員採用、現職教育、校長任用、教員評価が行われている。また、欧米諸国では教師教育のほぼ全てを国立(州立)大学が担っているのに対して、日本では約8割を占める私立大学では費用対効果の点から教師教育の高度化・専門職化に対して消極的、否定的な態度を取り続けてきた。このような日本の状況に対して、改革の緊急性とグランドデザインを提示する佐藤 (2015) は、「免許状主義」からの脱却を唱え、養成カリキュラムと資格認定と文部科学省が定める免許科目によって官僚主義的に統制されてきた日本において、大学における教員養成が、大学側の学生獲得のマーケッティングとして機能している以上、文部科学省は免許状主義による官僚的統制によってでしか、教育の質を維持できなかったというのが実情であると分析している。

しかし「免許状主義」による統制は、劣悪な教育をチェックするには一定の効果があるが、そのために優秀な教育の創造性や発展性を抑圧し、教師教育を硬直化させ画一化して、全体の質の向上には否定的効果をもたらしてしまう。この「免許状主義」の限界を見定め、「専門性基準」による教師教育の専門職化を推進する必要がある(佐藤 2015: 26)。

諸外国とは異なり、日本の教師教育の担い手の約8割が私立大学であるが、免許状を手にした者のうち、教員採用試験を受けて教育現場の教壇に立つ者は少数であるという特殊な状況を生み出し、加えて、学校現場への入職後の専門性(教職、教科内容)の脆弱さとして顕在化する結果をもたらしている(伊東 2018b: 2)。また、日本の教師の専門家としての成長は実質的には現場において担われており、この専門家文化、校内文化が衰退し、形骸化し続け、教師を現場で専門家として育てる機能を弱めていると佐藤は警鐘を鳴らしている。日本の「授業研究」という校内研修の様式は「レッスン・スタディ」として世界各国で普及しているが、その頻度については、小学校では比較的優位、中学校では世界平均レベル、高校では最下位。校内研修の衰退に代わって、地方教育委員会や現職教育センターの実施する研修プログラムの頻度は増大しているが、その内容が問題である(佐藤 2015: 21)。以上のような点からも、「教育実習なし」の教員免許取得者に対して、教育現場が初任者研修を含めた研修を請け負うことが果たして、本来あるべき教師教育の姿なのであろうか。このような文部科学省の判断は、英語科の教員養成だけではなく、日本の英語教育の将来を揺るがすことにほかならないと筆者は考える。

5. おわりに

小・中・高の『学習指導要領』改訂と高大接続を目指した「共通テスト」導入を2本柱とする2020度教育改革は、

大学入試における民間英語試験の活用など、不十分な制度設計によって共通テストへの導入を2024年度へと見送ったことにより、大きくつまずいた。また、新学習指導要領についても、潜在的な問題を抱えていると言えるであろう。それは、時代の要請に応えるべく、言語道具的イデオロギーによって経済上の目的遂行のために英語の4技能習得に重きが置かれてきた日本の外国語・英語教育のあり方を問うことに他ならない。共通テストにおける民間英語試験の活用は、英語の4技能評価のためであったが、新学習指導要領においても、英語の4技能習得への偏重が読み取れる。今回の学習指導要領の「外国語活動」「外国語」の方向性の基本となったのは2013年の「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」であるが、「実用英語」を重視する考え方は、1975年の平泉試案、2002年の「『英語が使える日本人』の戦略構想」、2003年の「『英語が使える日本人』の行動計画」においても明らかであり、経済界・産業界による強い影響力があったことは否めない。複言語・複文化主義による人材育成や、多元的な能力観という視点の必要性が求められるゆえんであろう。

しかし一方で、新学習指導要領が示す、「教科横断的なカリキュラム」と「探求的な学習」を授業デザインに取り入れることで、英語の「教科内容」と「教科内容の指導」の新たな方向性を見出すことができると筆者は考える。それを可能にするのが「持続可能性」という視点であり、CLILの枠組みを使って、SDGsを内容として英語の授業を組み立てることで、4技能習得を超えた「学び」のプロセスを創り出すことができる。ひいては、現代社会における様々な問題を、学習者が自らの問題として主体的にとらえて行動することで学習者の変容をもたらすという、ESDの学習・活動となる。

本稿では、2020年度教育改革の現状と課題を整理し、(1)学習指導要領改訂の点から日本における外国語・英語教育の目的・目標を再考し、(2)OECDコンピテンシーの再定義や国連のSDGsとの関連性から「英語を学ぶために資質・能力を使う」授業デザイン構築について考えた。また、日本の教師教育制度における「大学における教員養成」「開放制」「免許状主義」の3つと枠組みと「専門性基準」の不在という問題点とともに、英語を専門として学んでいない小学校教員の手に委ねられた小学校英語にSDGsを取り入れるイメージについて紹介した。これからの英語科教員にとっても、教科横断的な視点(横の連携)と教科内容に関する小・中・高・大をつなげる視点(縦の連携)が不可欠である(伊東 2020b: 33)。すなわち、SDGsの視点で大学の英語科教員養成を進めていくことが新しい方向性ではないだろうか。

従来から日本の学習指導要領はOECDと同期していると言われるが、OECDから学ぶべきは、「学びの羅針盤」という枠組みにおいて、私たちが他者との関係性において「学び続ける存在」という考え方であろう。OECD教育 2030 において、「エージェンシー」という概念が打ち出されたが、日本の文脈の中で、生徒エージェンシー、教師エージェンシー、共同エージェンシーがどのように有機的に関わって、学びの共同体を創り出すのか、今後の筆者の研究課題の視点としたい。

注釈

本稿は、研究課題名「SDGs(持続可能な開発目標)と英語教育の融合」(東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会・2020年度承認番号 20104)および「英語教員の資質能力に関する研究」((東海大学「人を対象とする研究」に関する倫理委員会・2020年度承認番号 20060)の一部である。

引用文献

Anderson, L.W. & Krathwohl, D.R. (Eds.) (2001). A taxonomy for Learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Addison Wesley Longman.

荒川ゆり・伊東弥香(1999). 「公立小学校における英語教育はどのように進めていけばよいか – 小学校(文部省指定・研究開発学校)教員と同学区内の中学校教員の意識調査から」、『JASTEC研究紀要 第18号』、日本児童英語教育学会、pp.71-82.

マイケル・バイラム(著)・細川英雄(監修)・山田悦子・古村由美子(訳) (2015). 『相互文化的能力を育む外国語教育 – グローバル時代の市民形成をめざして』,東京:大修館書店. [原著 Byram, M. (2008). From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship – Essays and Reflections, Clevedon: Multilingual Matters.]

平泉渉・渡部昇一(1975). 『英語教育大論争』, 東京: 文藝春秋.

伊東弥香(2002a).「小学校英語の活動例と指導の具体案 — World Englishes をふまえて — 」, 『小学校英語教育学会紀要

第2号』, pp.12-16.

- 伊東弥香(2002b). 「日本の小学校英語教育の方向性について アジアにおける国際コミュニケーションの言語としての英語 の視点からの一考察 」,『アジア英語研究 第4号』,日本「アジア英語」学会(JAFAE),pp.63-84.
- 伊東弥香(2004). 「日本における公立小学校からの一貫性英語教育の意義と目的 第2言語習得と保持・喪失の視点から 」, 『JASTEC研究紀要 第23号』, 日本児童英語教育学会, pp.31-46.
- 伊東弥香・金澤延美(2007).「小学校英語の指導者に求められる資質と必要とされる指導者研修 公立小学校教員の『英語活動』に関する意識調査 」、『小学校英語教育学会紀要 第7号』、小学校英語教育学会、pp.1-6.
- 伊東弥香(2010). 「日本の学校英語教育の目的・目標に関する一考察 英語教育大論争・「英語が使える日本人」の育成・新学習指導要領をふまえて 」、『東海大学外国語教育センター所報 第30 輯』,東海大学, pp.21-30.
- 伊東弥香(2018a). 「高大接続改革と大学入試改革に関する一考察 東海大学一般入試・英語の現状を視野に入れて 」, 『東海大学国際教育センター所報』第38輯, 東海大学, pp.53-59.
- 伊東弥香(2018b). 「英語科教員養成における教育実習の意味と意義 「非教員養成系・私立大学の教職履修生の省察を通して 」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第16号』, 東海大学, pp.1-15.
- 伊東弥香(2019a). 「SDGs をジブンゴト化する一CLIL の枠組みで考える英語教育 」, 『東海大学教育開発研究センター研究紀要 第3号』、東海大学、pp.15-25.
- 伊東弥香(2019b)、「2019年度新設科目『英語科教育実践論』の検討―「教員養成コア・カリキュラム(英語)」をふまえて-」、『東海大学課程資格教育センター論集 第17号』、東海大学、pp.55-73.
- 伊東弥香 (2019c). 「英語科教職課程履修生の学びと教員養成コア・カリキュラム (英語) 非教員養成系・私立大学の場合 」, 『教育研究 第 63 号』, 青山学院大学, pp.1-21.
- 伊東弥香(2020a). 「2020年度教育改革の動向 「高大接続改革と英語科教育養成のゆくえー」, 『東海大学課程資格教育センター論集 第18号』, 東海大学, pp.89-101.
- 伊東弥香(2020b). 「世界をジブンゴト化する英語授業デザインー SDGs と CLIL の融合 」, 『東海大学教育開発研究センター研究紀要 第4号』, 東海大学, pp.15-37.
- 外務省(2019).「【外務省×SDGs】どれから始める?未来のために(6:39)(日本語)」

https://www.youtube.com/watch?v=z3foLsvz_kg(2020年9月8日引用)

外務省(2020). 「持続可能な開発(Sustainable Development)」

https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kankyo/sogo/kaihatsu.html(2020年9月7日引用)

- 倉田桃子(2017). 「PISAとキー・コンピテンシーの形成過程: DeSeCo計画における議論の検討」, 『公教育システム研究』, 第 16 号, 北海道大学, pp. 1-29.
- 国連広報センター(UNIC Tokyo) (2013). 「マララ・デー: すべての子どもに教育を(2013年7月12日) (3:21) (英語, 日本語字幕)」 https://www.youtube.com/watch?v=v7V-UboT_IE(2020年9月8日引用)
- 国連広報センター (UNIC Tokyo) (2015). 「持続可能な開発(SDGs)への道 子どもたちと考える(6:41) (英語, 日本語字幕)」 https://www.youtube.com/watch?v=_PdaeQ_Qw-w (2020年9月8日引用)
- 南美佐江(2020). 「学習指導要領の改訂と国際理解教育 言語」の側面から 」,日本国際理解教育学会(編著) 『国際理解教育 Vol.26』, pp.53-60, 東京: 明石書店.
- 文部科学省(2002).「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想の策定について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm(2020年9月6日引用)

文部科学省(2003).「『英語が使える日本人』の育成のための行動計画(平成15年3月31日)」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/04031601/005.pdf(2020年9月6日引用)

文部科学省(2013).「グローバル化に対応した英語教育改革実施計画」

https://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/gaikokugo/1343704.htm

https://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/25/12/__icsFiles/afieldfile/2013/12/17/1342458_01_1.pdf(2020年9月6日号用)

文部科学省(2017a).「育成すべき資質・能力の三つの柱」(平成29·30年改訂 学習指導要領、解説等)

https://www.mext.go.jp/content/1421692_7.pdf (2020年9月4日引用)

文部科学省(2017b).「平成29·30年改訂 学習指導要領、解説等」

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm(2020年9月4日引用)

文部科学省(2017c). 「学習指導要領改訂の考え方」(平成29·30年改訂 学習指導要領、解説等)

https://www.mext.go.jp/content/1421692_6.pdf (2020年9月4日引用)

文部科学省(2017d). 「幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領等の改訂のポイント」(平成29・30年改訂 学習指導要領、解説等)

つまずいた教育改革の先に見える大学の教員養成一初等・中等英語科と SDGs の視点から一

https://www.mext.go.jp/content/1421692_1.pdf (2020年9月4日引用)

文部科学省(2017e). 「高等学校学習指導要領の改訂のポイント」 平成 29・30 年改訂 学習指導要領,解説等)

https://www.mext.go.jp/content/1421692_2.pdf \quad (2020 年 9 月 4 日引用)

文部科学省(2017f)「日本ユネスコ国内委員会 - 教委 135-1-2 平成 29 年 3 月 31 日公示 新学習指導要領等における持続可能 な社会づくりに関連する主な記載(抜粋)」

http://www.mext.go.jp/unesco/002/006/002/001/shiryo/attach/1388906.htm(2020年9月6日引用)

文部科学省(2017g).「小学校学習指導要領(平成29年公示)解説 外国語活動・外国語編」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2019/03/18/1387017_011.pdf(2020年9月8日引用)

文部科学省(2018a).「OECD Education 2030 プロジェクトについて」

http://www.oecd.org/education/2030/OECD-Education-2030-Position-Paper_Japanese.pdf(2020年9月7日引用)

文部科学省(2018b). 『高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説 総合的な探求の時間編(平成30年7月)』,東京: 文部科学省. https://www.mext.go.jp/content/1407196_21_1_1_2.pdf(2020年9月7日引用)

文部科学省(2019a).「高大接続改革」

https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/koudai/index.htm (2019年9月3日引用)

文部科学省(2019b).「ESDで育みたい力」、『今日よりいいアースへの学びESD持続可能な開発のための教育』

http://www.esd-jpnatcom.mext.go.jp/about/index.html(2019年11月6日引用)

文部科学省(2020a). 『令和元年度 文部科学白書』

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab202001/1420041.htm(2020年9月3日引用)

文部科学省(2020b).「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について(通知)」(2教教人第5号)令和2年5月1日.

https://www.mext.go.jp/content/20200501-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf(2020年9月3日引用)

文部科学省(2020c).「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令の施行について(通知)(2文科教第403号)」令和2年8月11日.

 $https://www.mext.go.jp/content/20200811-mxt_kouhou01-000004520_1.pdf\ (2020 年 9 月 3 日引用)$

日本学術会議(2020). 『大学入試における英語試験のあり方についての提言』(令和2年(2020年)8月18日), 日本学術会議(言語・文学委員会 文化の邂逅と言語分科会)

http://www.scj.go.jp/ja/scj/index.html(2020年9月2日引用)

猫田和明(2018). 「英語科教育実習生はどのような経験をしているのか-実習生の語りによる質的研究-」,山口大学教育学 部附属教育実践総合センター研究紀要第45号,山口大学, pp.1-10.

猫田和明(2019). 「英語科教育実習における授業カンファレンスの質的考察」,山口大学教育学部研究論 第68号,山口大学, pp.155-170.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary.

https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf(2020年9月6日引用)

OECD (2018). OECD Learning Compass2030.

http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_ Learning Compass 2030 concept note.pdf(2020年9月7日引用)

佐藤学(2009). 「言語リテラシー教育の政策とイデオロギー」,大津由紀雄(編著) 『危機に立つ日本の英語教育』,東京:慶應義塾大学出版会,pp.240-277.

佐藤学(2015). 『専門家として教師を育てる-教師教育改革のグランドデザイン』東京:岩波書店.

白井俊(2019).「OECD における Agency に関する議論について」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/142/shiryo/__icsFiles/afieldfile/2019/01/28/1412759_2.pdf (2020 年 9 月 7 日引用)

首相官邸(2020). 「経済財政運営と構造改革に関する基本方針2002」(平成14年6月21日)

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/tousin/020621f.html

https://www.kantei.go.jp/jp/singi/keizai/tousin/020621f.pdf(2020年9月6日引用)

東京書籍(2019a)『NEW HORIZON Elementary English Course 5』(平成 31 年度版・小学校外国語科用文部科学省検定済教科書) 東京書籍(2019b)『NEW HORIZON Elementary English Course 6』(平成 31 年度版・小学校外国語科用文部科学省検定済教科書) DOI: 10.18995/24348872.19.77

〈実践研究〉

教員の仕事と働き方改革

Work and work style reform for teachers

奥村 仁

1. はじめに

多くの教員は、さまざまな教育活動をすすめる上で、「時間を意識した働き方」をあまり気にせず取り組んでいると思う。やればやるほど、それは生徒たちのためになると信じているし、実際、目の前で生徒たちが変容していくのがわかると、さらに仕事にのめり込んでいく。

たとえば、「修学旅行」を取り上げよう。せっかくの機会にたくさんのことを学ばせたいと教員は願う。当日の 見学を充実させるために、入念な事前学習やコース作りに取り組ませ、旅行後には、事後の学習のまとめを行 い、発表会も計画する。昼休みや放課後の時間も係活動を行う。生徒たちの主体的な取り組みを引き出すために も、教員側のさまざまな準備が必要である。もちろん、他の教育活動がストップしているわけではない。毎日の 授業や学級活動、教育相談や放課後補習、さらには部活動などが並行して行われている。生徒間のトラブルや事 故など、突発的な対応が求められることも多く、確かに忙しい。夜遅くまで残って仕事をする。毎日、持ち帰り の仕事もある。それでも、生徒たちの笑顔や充実感が、教員の仕事の喜びそのものになっている。

教員の仕事が忙しすぎるという認識は、教員自身も持っている。教員の数や給与面などの制度的な矛盾を感じつつも、常に「子どもたちのために」という意識が働いている。教育者として自分のことより生徒を優先するのは当たり前、この仕事を好きでやっているのだから、誰からも文句を言われる筋合いはないという者までいる。ここに教員自身の意識改革の難しさがある。

しかし、これからの時代、果たしてこのままでいいのだろうか。

教員の長時間労働が社会問題化されて久しい。2017年4月に文部科学省による教員勤務実態調査の結果(速報値)が公表されると、多くのメディアがこれを取り上げ、学校は「ブラック職場」などとまで言われた。そして、教員の働き方改革の必要性が急速にクローズアップされてきた。

私は現在,相模原市内の公立中学校で校長職を務めている。本稿では、私自身の中学校現場や教育委員会での 勤務経験を踏まえ,「働き方」という切り口を通して、教員の仕事とは何か、あらためて考えるきっかけとした い。

2 教員の仕事と時間

2.1 教員の1日

表1は、私の勤務する公立中学校の教員の標準的な一日を示したものである。

本校では、部活動の朝練習が始まるのが7時30分で、この時間に合わせ部活動顧問の教員は出勤している。 この時間の職員室はすでに日中とかわらないほどの人数がいる。

その後、8時20分からの職員全体での朝の打ち合わせを行った後、各学級担任はホームルームに向かい、その後、8時50分から1校時目の授業が開始される。昼食時間をはさみ、50分ずつの授業が6校時まである。途

中の休み時間もほとんど教室にいて、生徒の様子を観察したり、指導にあたったりしている。清掃と帰りのホームルームの後は、生徒の委員会活動や部活動などの指導にあたる。下校時刻になると、部活動を終えた生徒の下校を校門で見送った後、校舎内の戸締まりを行って、職員室に戻ってくる。

この後も、さまざまな仕事がある。欠席した 生徒の家庭への電話連絡や翌日の授業準備、生 徒の一行日記や提出物にていねいに赤ペンでコ メントを記入している教員も多い。教員は授業 以外のさまざまな事務処理が多いことが問題だ との指摘もあるが、子どもたちに寄り添い向き 合うためにも、これらは実に大切な仕事であ る。

平均すると 20 時までには退勤する教員が多いが、さらに遅くまで残っている教員や持ち帰り仕事をする教員もいる。こうして、多忙な教員の一日が終わる。

2.2 教員の時間割

次に表2より、個々の教員の時間割を見てみよう。本校では、学習指導要領で定める標準授業時数を年間の教育計画に割り当て、1週あたり50分の授業を29コマという時間割を編成している。

表2の例にある教員は、中学2年生の学級担任で、社会科の授業を2年生3クラスと3年生2クラスの計17コマ担当している。また、特別支援学級の授業も1コマ受け持っている。学級担任として、道徳や学級活動、総合的な学習の時間を4コマ受け持ち、さらに校務分掌の係会議や教科の打ち合わせ時間などを含めると、表2のように週29コマのうち24コマを持ち時数として占める時間割となる。

表1 教員の1日の時間

出勤	7:15
部活動朝練	7:30~ 8:10
打ち合わせ	8:20~ 8:30
朝の会	8:30~ 8:45
1 校時	8:50~ 9:40
2 校時	9:50~10:40
3校時	10:50~11:40
4校時	11:50~12:40
昼食	12:50~13:10
昼休み	13:10~13:30
5 校時	13:35~14:25
6 校時	14:35~15:25
清掃	15:30~15:45
帰りの会	15:50~16:05
係活動・部活動	16:10~17:50
下校指導	17:50~18:00
さまざまな事務処理	18:00~
退勤	20:00

表2 教員の時間割

	X1 (XX V) (III II)						
	月	火	水	木	金		
1	道徳	2 - 2 社会	(分掌会)		(教科会)		
2	2 - 1 社会	3 - 3 社会	3 - 3 社会	3 - 4 社会	2 - 3 社会		
3	2 - 2 社会		2 - 3 社会	2 - 2 社会	3 - 4 社会		
4		2 - 1 社会		3 - 3 社会	支援級 社会		
5	3 - 3 社会	3 - 4 社会	3 - 4 社会	総合	2 - 1 社会		
6		2 - 3 社会	学級活動	総合			

1日1コマのいわゆる「空き時間」は、休憩時間として位置づけてはいるものの、授業準備や採点をはじめ、 学級担任に係る事務の他に、出張や休みをとった教員の授業補填に入ることも多いので、休憩時間としての認識 を持っている教員は少ない。

2.3 法令上の規定

それでは、教員の勤務時間や給与等について、法令上の規定はどのようになっているのか確認したい。 勤務時間についての基本的な考え方は、労働基準法や地方公務員法の適用を受ける。 都道府県等の条例により、1週間当たり 38 時間 45 分とされており、土日は週休日となっている。また、1日当たりの勤務が 6 時間を超える場合には、途中に 45 分の休憩時間が与えられると規定されている。 残業については特別な場合を除いて命じることはできないとされている。また、給与については、教員の勤務の特殊性から残業手当の規定はなく、給料月額の4%相当が、教職調整額として一律に支給されるしくみになっている。

あらためて、表1の「教員の1日の時間」のうち、正規の勤務時間はどこにあたるのか、確認しよう。

本校では、8時20分から16時50分までの7時間45分を正規の勤務時間としている(途中休憩45分を含む)。表1を見ると、正規の勤務時間以外の業務時間が毎日4時間程度あることがわかる。これらは管理職から命じられている勤務ではなく、あくまでも教員の「自発的勤務」として法的には解釈されているが、1週間で20時間程度、1ヶ月で80時間以上の時間外の勤務をしていることになる。さらに土日の部活動の指導時間が加わると、膨大な時間外勤務となる。

以上のことから、教員の勤務実態としては、法の定めはあるものの、かなりの長時間勤務であることがわかる。しかしながら、多くの教員は、これらの仕事に「やりがい」を感じて毎日の職務を精一杯行っており、自ら働き方を変えていこうとする意識は十分に高まっていないように感じる。

3 働き方改革に関する国の動き

文部科学省が実施した公立小中学校等教員勤務実態調査の報告書が2018年9月に公表された。⁴この調査は2016年度の教員の勤務状況について、全国の公立小中学校各400校、約2万人の回答を集計したものであるが、10年前の調査時に比べ、小中学校ともに勤務時間の増加が顕著にあらわれる結果となった。そのうち表3は小中学校別に1週間の学内総勤務時間を表しているものである。

先に述べたように、教員の1週間当たりの正規の勤務時間は38時間45分であるが、小中学校ともにこの時間内で勤務している教員はほとんどいないこと、1週間当たりの教諭の学内総勤務時間について、小学校は55~60時間未満、中学校は60~65時間未満の者が占める割合が最も高いことなどが示された。

さらに、週60時間以上勤務している割合は、小学校教諭の33.4%、中学校教諭の57.7%という相当に高い数値となっている。週60時間以上の勤務は、過労死リスクが高まるいわゆる「過労死ライン」とされるが、多くの教員の勤務実態がこれを超えているという調査結果は、新聞や雑誌などの多くのメディアで取り上げられることになり、少なからず社会に衝撃的に伝わっていった。

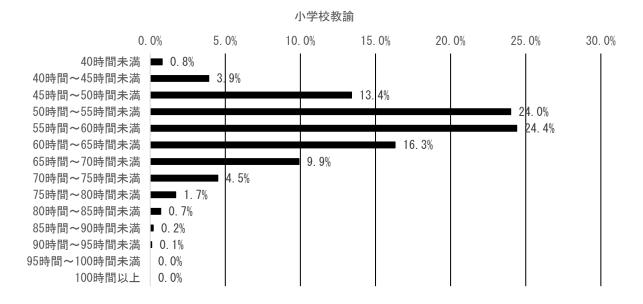
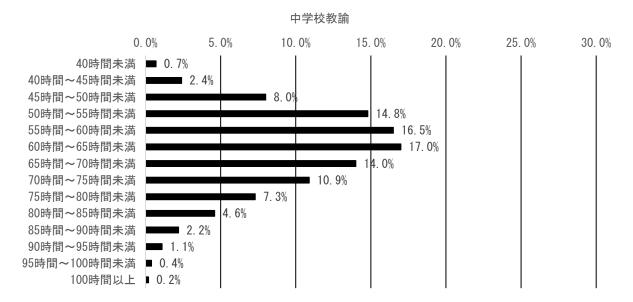


表3 1週間の総勤務時間の分布



※主幹教諭・指導教諭を含む。1週間当たりの正規の勤務時間は38時間45分。上記グラフは、勤務時間から本調査の回答時間の平均値(小学校64分、中学校66分)を一律で差引いている。

【備考】「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究|調査研究報告書(2018年3月)より作成。

表4 働き方改革に関連する国の主な動き

2017. 4.28 文科省 教員勤務実態調査結果(速報値) 発表

2017. 6.22 中教審へ文部科学大臣から諮問「新しい時代の教育に向けた接続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(諮問)」

2017. 8.29 中教審特別部会「学校における働き方改革に係る緊急提言」

2017.12.22 中教審「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)」

2017.12.26 文科省「学校における働き方改革に関する緊急対策 |

2018. 3 スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」

2018.12 文化庁「文化部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」

2019. 1.25 中教審答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」

2019. 1.25 文科省初中局長通知「公立学校教員の勤務時間の上限に関するガイドライン」

2019. 3.18 文科省「学校における働き方改革に関する取り組みの徹底について(通知)」

表4は働き方改革に関連する国の主な動きをまとめたものである。いくつか取り上げてみたい。

2017年4月に発表された教員勤務実態調査結果の速報値受け、同年6月文部科学大臣は中央教育審議会に対し、教職員の長時間勤務の実態は「看過できない深刻な状況であることが改めて明らかになった」。とし、学校における働き方改革に関する総合的な方策についての諮問を行った。

中央教育審議会では、同年8月に「学校における働き方改革に係る緊急提言」を発表、続く同年12月には「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(中間まとめ)」を発表した。短期間でのこうした施策の実行は、まさに「看過できない状況にある」とした国の姿勢のあらわれである。

この中間まとめでは、勤務時間管理の徹底や専門スタッフの配置の充実などの具体的な方策が示されたが、な

かでも、これまで学校・教員が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方について、表5のとおり、(1)基本的には学校以外が担うべき業務、(2)学校の業務だが、必ずしも教員が担う必要のない業務、(3)教員の業務だが、負担軽減が可能な業務、の3つのモデルに分けて示されるなど、これまでにはない、かなり踏み込んだ内容となった。

表5 これまで学校・教師が担ってきた代表的な業務の在り方に関する考え方

基本的には学校以外が担う業務	学校の業務だが、 必ずしも教師が担う必要のない業務	教師の業務だが、 負担軽減が可能な業務
①登下校に関する対応 ②放課後から夜間などにおける見回り、児童生徒が補導された時の対応 ③学校徴収金の徴収・管理 ④地域ボランティアとの連絡調整	⑤調査・統計等への回答等(事務職員等) ⑥児童生徒の休み時間における対応(輪番、地域ボランティア等) ⑦校内清掃(輪番、地域ボランティア等) ⑧部活動(部活動指導員等)	⑨給食時の対応(学級担任と栄養教諭等との連携等)⑩授業準備(補助的業務へのサポートスタッフの参画等)⑪学習評価や成績処理(補助的業務へのサポートスタッフの参画等)
※その業務の内容に応じて、 地方公共団体や教育委員 会、保護者、地域学校協 働活動推進員や地域ボラ ンティア等が担うべき。	※部活動の設置・運営は法令 上の義務ではないが、ほと んどの中学・高校で設置。 多くの教師が顧問を担わざ るを得ない実態。	(型学校行事の準備・運営(事務職員等との連携、一部外部委託等) (3)進路指導(事務職員や外部人材との連携・協力等) (4)支援が必要な児童生徒・家庭への対応(専門スタッフとの連携・協力等)

【備考】中央教育審議会「学校における働き方改革(中間まとめ)概要」(2017年12月22日)より作成。

これらの動きを受け、翌2018年のスポーツ庁および文化庁が発表した部活動の在り方に関する総合的なガイドラインでは、運動部、文化部ともに「適切な練習時間や休養日」の基準が示され、全国の自治体や学校に対し、このガイドラインに基づく部活動の適切な運用が求められることになった。

こうした短期間のうちに矢継ぎ早に多くの答申や通知等があったが、働き方改革の必要性について、2019年1月の中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について」では、次のように、これまで通りで良しとする考え方を明確に否定している。

'子供のためであればどんな長時間勤務も良しとする'という働き方は、教師という職の崇高な使命感から生まれるものであるが、その中で教師が疲弊していくのであれば、それは'子供のため'にはならない。教師のこれまでの働き方を見直し、教師が我が国の学校教育の蓄積と向かい合って自らの授業を磨くとともに日々の生活の質や教職人生を豊かにすることで、自らの人間性や創造性を高め、子供たちに対して効果的な教育活動を行うことができるようになることが学校における働き方改革の目的であり、そのことを常に原点としながら改革を進めていく必要がある。

教師が疲弊していくことは「子供のため」にはならない、の指摘は大変重い。なぜ、働き方改革が必要なのかの答えは、この言葉に集約されていると言っても過言ではないと考える。

4 相模原市教育委員会の取り組み

相模原市教育委員会は、国の様々な改革の動きに合わせ、相模原市においても教員の長時間勤務は喫緊の課題

教員の仕事と働き方改革

であるとの認識に立ち、2018年3月に「学校現場における業務改善に向けた取組方針」。を策定した。これは「チームとしての学校」という理念の下、教職員それぞれが、疲労や心理的負担を蓄積して心身の健康を損なうことがないよう、これまでの働き方を見直し、本来の業務に専念できる職場環境を整え、ワーク・ライフ・バランスの推進を図ることで、学校教育における教育の質の向上を図ることを目的としたものである。

具体的には、「意識改革と学校運営マネジメントの強化」、「専門スタッフの拡充や職場環境の改善」、「部活動における負担の軽減」などの7つの視点から、現状と課題を分析し、「方向性」と「取組事項」を定め、取組が可能なものからスピード感をもって実行していくものとしたのである。

各取組事項については、実施スケジュールに基づき、教育委員会の各課の代表、小中学校長会、同副校長会、教員の代表からなる「学校現場業務改善推進会議」において、進行管理を行うとともに、小・中学校に対するアンケートの実施等により、各取組の効果測定を行うこととした。

また、教職員をはじめ、地域や保護者に対して情報発信を行い、学校現場の改善状況について、広く周知を行っていくこととした。

この間に実施した主な取組事項は、以下の通りである。

「PCによる出退勤時間の把握」

「部活動指針の策定」

「部活動指導員の導入」

「留守番電話の全校設置」

「職員室の電話増設」

「スクールサポートスタッフの導入」

「学校閉庁日の設定」

「校務支援システムの全校導入」

たとえば、「留守番電話の設置」は、夜間や休日は学校の電話を留守番電話による対応とした措置であるが、何時になっても生徒の対応や保護者の相談にのっていた学校にとって、そんなことができるのか、本当に大丈夫なのかと心配されたが、導入後は大きな混乱もなく、短い期間で各学校に定着し、教員の意識改革にもつながっていった。

そのような中、相模原市においても「部活動指針の策定」は大きな改革となった。

部活動は、教育課程外ではあるが、学校の教育活動の一環として、中学校では重要な位置を占めてきた。部活動を通して育まれるものは、体力や技能の向上だけではなく、好ましい人間関係の構築を図ったり、学習意欲の向上や自己肯定感、責任感、連帯感の涵養などであり、生徒の多様な学びの場として、教育的意義が大きい。また、このことは生徒・保護者のみならず、教員自身にとっても、生徒の成長を直接実感できるものであり、相当な苦労をともなうものであるにもかかわらず、教員の仕事として大きな喜びともなっていた。

しかし、「子どもたちのため」にもっとやってあげたいという気持ちから、練習の長時間化や大会数の増加など、部活動の過熱化・肥大化を招いたことも否定できない。そもそも休日も含め、勤務時間外に行われる教育活動である。指導経験の無い競技の部活動を任される教員の負担も大きい。教員が疲弊する大きな一因でもあったのである。

2018年にスポーツ庁および文化庁から部活動の在り方に関する総合的なガイドラインが発表されたことを受け、相模原市教育委員会でも「部活動指針」の策定に取り組んだ。

具体的には、これまで特に規定のなかった活動時間について、「週あたり2日以上(平日1日、土日で1日以上)の休養日を設けること」「1日の活動時間は、平日は2時間程度、休日は3時間程度とすること」を盛り込んだ。これまで部活動に熱心に取り組んできた現場の教員からは、不満の声も聞かれたが、教育委員会が一定の指針を示したことは、過熱する部活動への歯止めとなり、教員の働き方改革を推進する上で、大多数に歓迎されたように思う。

今後も指針に基づき、適正な部活動指導のあり方は、考えていかなければいけない。せっかく、一歩踏み出したのだから、後退してしまったり、指針がないがしろにされるようなことがあってはならない。また、一つの自

治体だけの問題ではなく、全国の教育委員会や学校、関係団体など、多くの関係者が考え続けていかなければならない問題であろう。

5 まとめ ── これからの学校と働き方 ──

5.1 多様化する学校,変化する学校

最近の学校でよく用いられるキーワードとして、「いじめ」「虐待」「発達の課題」「外国につながる子ども」「性的マイノリティ」「医療的ケア」「子どもの貧困」などがある。多様化する子どもたちの様相に 学校のあり方そのものが、大きく変化していくだろうと感じることが多くなった。

もちろん,従前から生徒個々へのきめ細かな対応の重要性は指摘されていたのだが、どちらかと言えば集団生活の維持、向上が優先されてきた学校が、より一層、個の視点に立ち、寄り添った対応が求められるようになったのは、とても大切なことである。

さらに中学校学習指導要領改訂の中でも言われてきたように、情報化、グローバル化の加速度的進展や人工知能(AI)の飛躍的進化など、今後急激に変化するこれからの社会で生きる子どもたちに、未来の創り手となるために必要な資質・能力を確実に育むことが必要となる。これからの学校の重要な役割である。

これらは口で言うほど容易いことではない。学校だからできる「学び」や学校でなければできない「学び」とは 何か。組織的な取り組みはもちろんのこと, 一人一人の教員が考えていくべきだろう。

5.2 これからの時代に必要な教職の資質とは?

これからの時代を生きる子どもたちにとって、魅力ある教員とはいったいどんな資質を持った人なのか?世の中が変わっていくのに、いつまでもこれまで通りでよいとは決して思わないのである。

この時代にあって、教職に携わる者にとっては、やはりワーク・ライフ・バランスが非常に大事であろう。中教審答申にあるように、教員が疲れきっていては、いい教育ができない。もちろん「教育にかける情熱」や「どこまでも生徒に寄り添う気持ち」を失ってはいけない。しかし、これからの予測不可能とよばれる時代を生きる子どもたちに対し、何よりも、学ぶことと自己の将来や社会とのつながりを語れる教員であってほしい。今、学んでいることが、将来の自分とどうつながっていくのかを伝えてほしい。それには、「教科の専門性を磨くこと」と「さまざまな社会の仕組みや人の営みに通じること」である。この2つは、これからの教員にもっとも必要な管質だと感じている。

今後も学校の働き方改革は、ゆるやかであるが改善していくだろう。働き方改革の要点は、時間という観点から、教育の目的や教員の仕事をあらためて見直すことであり、時間がかかるからすべてやめてしまおうということではない。これまで学校教育が大事にしてきたさまざまな教育活動の目的や意義について、各学校で校長を中心に、教員一人一人が自らの働き方と合わせ、深く考えてほしいのである。

さらに、これまで多くのことを担ってきた学校の業務から、地域や家庭との社会的分業が進行していくことにも期待したい。また、学校の中に専門スタッフが数多く配置されることになれば、チームで仕事をするという意識が、もっとすすんでいくだろう。教員がやるべきことが一層明確になり、「子どもたちのため」の教育がより充実したものになっていくに違いない。

【付記】

本稿は、2019年7月9日に行われた第19回教職教養講座の講演内容に、加筆修正を加えたものである。

参考文献

- ・『週刊東洋経済』第6747号(「特集 学校が壊れる」)2017年9月。
- ・妹尾昌俊『「忙しいのは当たり前」への挑戦』教育開発研究所、2019年。
- ·文部科学省「中学校学習指導要領(平成 29 年告示)解説 総則編」東山書房, 2018 年 3 月。

注

- 1 労働基準法第32条,第35条。地方公務員法第24条の5。
- 2 (神奈川県)学校職員の勤務時間,休暇等に関する条例第2条,第3条。
- 3 公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法第3条, 第5条, 第6条。
- 4 『「公立小学校・中学校等教員勤務実態調査研究」調査研究報告書』株式会社リベルタス・コンサルティング, 2018 年3月。
- $https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_005_1.pdf$
- 5 「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について(諮問)」2017年6月22日。
 - $https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/10/16/1397081_01.\\ pdf$
- 6 スポーツ庁「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」2018年3月。
 - https://www.mext.go.jp/sports/b_menu/shingi/013_index/toushin/__icsFiles/afieldfile/2018/03/19/1402624_1.pdf 文化庁「文化部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」2018 年 12 月。
 - $https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/bunkakatsudo_guideline/h30_1227/pdf/r1412126_01.pdf$
- 7 中央教育審議会答申「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き 方改革に関する総合的な方策について」2019年1月25日,7頁。
 - $https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf$
- 8 「学校現場における業務改善に向けた取組方針」相模原市教育委員会,2018年3月。 https://www.city.sagamihara.kanagawa.jp/_res/projects/default_project/_page_/001/013/932/torikumi_201910.pdf

東海大学課程資格教育センター論集 第 19 号

DOI: 10.18995/24348872.19.85

〈実践研究〉

アナロジーを利用したセントラルドグマに関する 体験型教材の開発と効果の検証

The effect of an experience-based material for teaching a "Central Dogma" using analogy

太田 明希那・小林 俊行

0. はじめに

授業において、目的とする科学的概念を形成するために、教材は重要な役割を果たす。学習内容が抽象的であればあるほど、教材の適否が生徒の概念形成に影響を及ぼす。

本研究で扱うDNAの転写・翻訳の学習は、DNAがミクロな現象のため直接可視化できない、授業が教師による概念の説明になりがちであるといった要因から、生徒の授業への取り組みが受動的になる、生徒が内容を理解するのが困難であるという課題があった。このようなことから、これまでにいくつかの教材・教具が開発されているが、高校生物での利用に限ってみると、管見の限りまだまだその数は少ない。

コムギ胚芽無細胞タンパク質合成系を用いた転写・翻訳を可視化する実験(片山他, 2012)においては、DNAの 転写・翻訳を可視化することができ、具体的なイメージをすることができるという報告がなされているが、実験 手順が複雑で実験を行うのに困難を要するだけでなく実験コストがかかる。各種試薬を用いた間接的な観察のた めマクロな現象を通してミクロな現象を類推しなければならない、といった問題が見受けられる。また、タンパ ク質合成のしくみを理解するための暗号解読ゲーム(米田他, 2004)では, DNAの翻訳からタンパク質合成の流れ を単純かつ面白い内容にまとめ、理解しやすくしてあるが、DNAの学習においては、セントラルドグマという 転写・翻訳・タンパク質合成という一連の過程が重要であるにもかかわらず、転写からタンパク質合成までを一 貫して学習できないといった問題が見受けられる。そこで、これら従来の教材における課題を克服すべく新たな 教材の開発を試みた。それが「真犯人は誰だ? | というゲームとアナロジーを利用したセントラルドグマの概念 の学習セットである。本研究では、生徒が能動的に学習に取り組み、DNAの転写・翻訳・タンパク質の合成とい うセントラルドグマの概念を習得することができる体験型教材を開発し、その効果を検証することが目的である。 「真犯人は誰だ?」ゲームでは、金庫破りの現場に残された髪の毛のDNA情報から、犯人を探し出すというも のである。現実世界では、髪の毛のDNAの配列と一致した人物が犯人と同定されるが、今回のゲームではDNA からmRNAを経てタンパク質を合成するセントラルドグマのプロセスを流用し、アナロジーとして、mRNAか ら犯人の特徴を示すキーワードを合成して、犯人を同定するというゲームに作り替えた。資料1が実際に利用し た「真犯人は誰だ?」ゲームである。

続くアナロジーを利用したセントラルドグマの概念の学習では、「真犯人は誰だ?」で犯人を解明していくプロセスと対比させながら、実際の細胞で行われているセントラルドグマのメカニズムを説明し、概念形成を促した。理解が困難な内容に対して、アナロジーを利用した教育の効果について、これまでもいくつかの論文で紹介されている。エキスパートの問題解決過程を思考発話法から探ったクレメント(2008)は、アナロジーの生成における認知プロセスのタイプとして、(a)原理を経ての生成(generation via a principle)、(b)連想を経ての生成(generation via an association)、(c)変形を経ての生成(generation via a transformation)を挙げている。クレメントの(b)の連想を経ての生成と同義のことを、鈴木(1996)は「準抽象化理論」で提唱している。鈴木によると、アナロジーの生成・活用の目標や文脈が観点として設定され、「抽象化」(されたもの)が検索されることによって、ベースとターゲットの類似性が認識され、アナロジーの認知プロセスが、各要素を個々に対応付け、一種の演繹的な推論を行うというのである。

実際にスグローブ(1995)は、中等学校段階の電気単元において、生徒自身が生成したアナロジーによって、電気回路の探究活動やコミュニケーション活動が促進・活性化されたことを報告している。そこでは、電池と豆電球からなる回路での、電流の測定を終えて、その結果を解釈する過程で、一人の生徒が、電流をトラックに、エネルギーを石炭に見立てた、石炭トラックとのアナロジーを思いついたのである(表1)。これは、電気回路での

アナロジーを利用したセントラルドグマに関する体験型教材の開発と効果の検証

典型的なミスコンセプションである「消耗モデル」(電球で電流が消費される)を克服するためのアナロジーとして、よく知られたものに類似している。

本研究では、クレメント、鈴木、スグローブ等の知見を参考にし、「犯人は誰だ?」のアナロジー(表2)としてセントラルドグマの学習に適用を試みた。

表1 石炭トラックのアナロジーの対応関係

De anci y y y y)
ベース	ターゲット
トラック	電流
石 炭	エネルギー
荷下ろし場	電 球
道路	導 線

表2 「犯人は誰だ?」のアナロジーの対応関係

ベース	ターゲット
自作のコドン表	暗号表(mRNA)
文字	アミノ酸
キーワード	タンパク質

1. 研究方法

1-1 教材開発

(1) 教材について

セントラルドグマは、4単位の生物で扱う内容である。学習指導要領上では、(3)遺伝情報の発現と発生(ア)遺伝情報とその発現「DNAの複製に関する資料に基づいて、DNAの複製の仕組みを理解すること。また、遺伝子発現に関する資料に基づいて、遺伝子の発現の仕組みを理解すること。」となっている。

セントラルドグマとは、DNAの遺伝情報から、次の2つの過程を経てタンパク質が合成されるという一連の流れを言う。転写と呼ばれる、ヌクレオチドの塩基配列で表されるDNAの遺伝情報が、それぞれ相補的な結合をするヌクレオチドの塩基配列に置き換わってmRNAに写し取られる過程、翻訳と呼ばれる、写し取られたmRNAの3つの塩基配列から暗号表でアミノ酸の種類が指定される過程、この転写・翻訳の2つの過程を通して、最終的にmRNAの塩基配列に基づいて並んだ隣り合うアミノ酸同士がペプチド結合し、立体構造をとることでタンパク質が合成される。生徒にとってみれば、メカニズムが複雑であり、しかもタンパク質が合成されることにあまり興味をもつことができない。

そこで、自作のコドン表(図 1-3)を作成し、mRNA の 3 つの塩基の配列からアミノ酸の種類を指定する代わりに、事件の犯人の特徴を表すキーワードを作り出すための文字が導出されるよう工夫し、解読したキーワードからその特徴を持つ犯人をあてるという教材を開発した。これが「真犯人は誰だ?」である。

1班4人当たりで、A4用紙をはり合わせて長い紙(以降、 Π ロール紙という)に書かれた4つのほどかれた部分のあるDNAの模式図(図 1-1)の内、一つのほどかれた部分のDNAの鋳型の配列をもとに、相補的な塩基配列を合成する(転写)。合成した塩基配列を自作のコドン表をもとに情報を読み取る(翻訳)。4つのほどかれたDNAを転写・翻訳するとそれぞれが1つの特徴を示すキーワードになっており、同じ班のDNAのキーワード4つから総合的に判断できるようになっている。今回は、キーワードを'せがひくい''めがおおきい'などの人の特徴を表すものにし、4つの特徴から該当する犯人を同定した。DNAの塩基配列をもとに Π RNAを合成する段階を転写、自作のコドン表をもとにキーワードを導きだす段階を翻訳、キーワードを合わせる段階がタンパク質合成に該当する。転写・翻訳・タンパク質合成の過程(ターゲット)のアナロジーとして、「真犯人は誰だ?」(ベース)(図 1)を実際に体験することで、そのしくみや過程が理解しやすくなると考えた。

開発した教材は、DNAの鋳型鎖から相補性に気を付けながら塩基を写し取ってmRNAを転写する活動は個人で、生徒個々が転写したmRNAの遺伝情報からキーワードを合成する活動は班で協力し合わないとできないようになっているため、協働的な学びができるようにもなっている。

(2) 教材の作り方

- ア ストーリー(状況文)を作成し、犯人を決定する。
 - 今回は金庫が破られてお金が盗まれたこととし、犯人は生徒が既知の女優に設定した。
- イ 犯人及び犯人候補の特徴を抽出し、簡潔な表現にまとめる。 犯人の女優以外に、生徒が既知で特徴の似ているタレント7名を犯人候補として設定した。 特徴として、せがひくい、めじからつよい、めがおおきい、など10種類のキーワードを用意した。(図1-5)
- ウ 暗号表のアミノ酸の部分を特徴に出てくる文字に置き換え、自作コドン表を作成する。(図1-3)
- エ 犯人及び犯人候補の特徴をmRNAとして作成し、相補性に気を付けながらDNAを作成する。

DNAの塩基を作成するにあたっては、生徒が相補性に着目できるよう、形、色を特徴づけた。(図 1-2)オ 犯人及び犯人候補の特徴を有した DNA の開いた部分を 4 つ作成し、それらをくっつけて DNA ロール紙 を作成する。(図 1-1)

- カ DNAからmRNAを合成する転写用紙を作成する。
- キ mRNAのコドンを解読して得られる文字をカード化し、tRNA 役の生徒が取りに来ることができるようにする。(図 1-4)

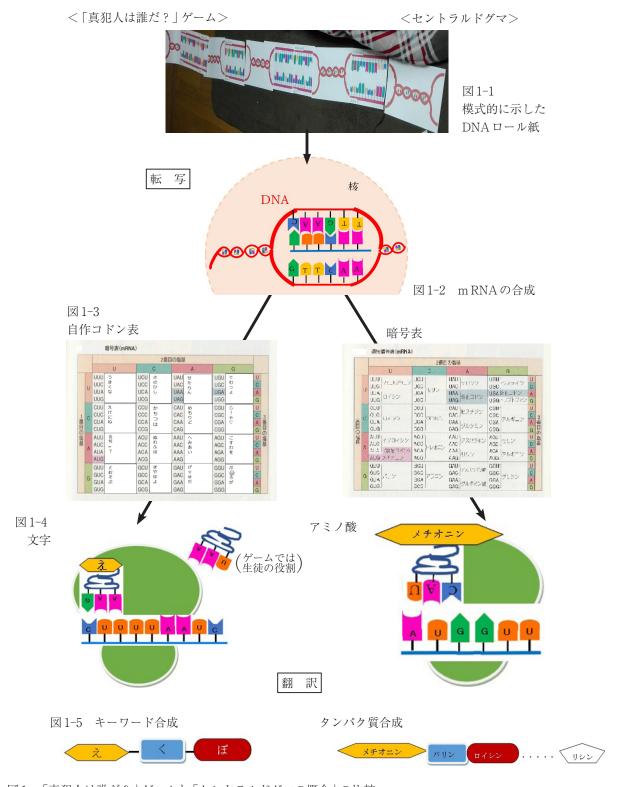


図1 「真犯人は誰だ?」 ゲームと 「セントラルドグマの概念」 の比較

アナロジーを利用したセントラルドグマに関する体験型教材の開発と効果の検証

1-2 授業実践

(1) 日時

2020年7月4日・7月18日 土曜日の課外学習(クラス混在)

(2) 対象

S高校の2学年

(学習指導要領生物基礎における(1)生物と遺伝子 イ遺伝子とその働きの内容について未履修の生徒81名に対して実践し、プレ・ポスト・数日後の認知調査のデータがすべてある生徒39名)

(3) 授業の流れ

7月4日:アナロジーを利用した教材を使った「真犯人は誰だ?」ゲーム

7月18日:アナロジーとしての教材とセントラルドグマの概念の結びつけ

なお本授業実践は、土曜日に試合等が行われていない複数の学級の生徒が集まり、課外学習として75分間行ったものである。正規の授業ではなく、大学受験等の足かせもないため、きわめて生徒のモチベーションの低い状況下での授業実践である。

1-3 本教材の効果の検証

(1) 実施期間

2020年6月27日(プレ調査),7月18日(ポスト調査),8月1日(数日後調査)

(2) 調査方法

認知については、本単元の内容に関する調査問題(資料2)を用いて、授業実践前(プレ)、授業実践直後(ポスト)、授業の数日後(数日後)に実施し、教材の効果が認められるのかを定量分析する。また、ウォータールー大学の忘却曲線(図2)が示すように、時間経過とともに記憶量は減衰していき、7日以降の記憶量は元の1割程度であると考えられるが、本教材ではどの程度の保持量があるのかをポスト調査と数日後調査の結果より比較する。さらに、本教材を使用した場合の理解促進効果を調べるために、アンケートを用いて調査する。

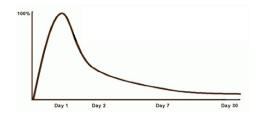


図2 ウォータールー大学の忘却曲線

2. 結果

2-1 認知調査

「真犯人は誰だ?」の教材の効果を調べるために,認知調査問題を用いて授業前,授業後,数日後の得点を一元配置分散分析で検討したところ,表 $3 \sim$ 表 6 の結果が得られた。なお,認知調査問題のうち,【1】の①を転写に関する用語を問う問題(転写用語),②を転写に関する説明を問う問題(転写説明),【2】を翻訳に関する説明を問う問題(翻訳説明),【3】をセントラルドグマに関する用語を問う問題(セントラルドグマ用語)の4つに分けて,効果を分析した。用語と概念は認知形成に違いがあると判断したからである。さらに,問題別の平均点の推移を可視化するために,グラフで表したものが図 $3 \sim$ 図 6 である。各問題とも 1 がプレ,2 がポスト,3 が数日後の結果を示している。

転写の用語に関する問題では、F(2.76)=160.468、p<0.01、 $\eta_G^2=0.706$ で有意で有り、効果量も大きかった。また、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、授業前より授業後(p<0.01)の方が得点が有意に高くなったが、授業後から数日後(p<0.01)では得点が有意に下がってしまった。転写に関わる用語の記憶は

保持されにくいことがわかった。

転写の説明に関する問題では、F(2,76) = 7.519, p < 0.01, $\eta_{G}^2 = 0.095$ で有意で有り、効果量も大きかった。また、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、授業前より授業後(p < 0.01)の方が得点が有意に高くなり、授業後から数日後(p > 0.05)では得点が少し下がったものの有意差は認められなかった。転写の説明に関する理解が保持されていることがわかった。

翻訳の説明に関する問題では、F(2,76) = 4.75、p < 0.05、 $\eta c^2 = 0.043$ で有意で有り、効果量は中であった。また、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、授業前より授業後(p < 0.05)の方が得点が有意に高くなり、授業後から数日後(p > 0.05)では得点が少し下がったものの有意差は認められなかった。翻訳の説明に関する理解が保持されていることがわかった。

セントラルドグマの用語に関する問題では、F(2,76) = 78.906、p < 0.01、 $\eta_c^2 = 0.254$ で有意で有り、効果量も大きかった。また、ボンフェローニの方法を用いて多重比較を行ったところ、授業前より授業後(p < 0.01)の方が得点が有意に高くなったが、授業後から数日後(p < 0.01)では得点が有意に下がってしまった。セントラルドグマに関わる用語の記憶は保持されにくいことがわかった。

なお、統計処理については、IBM社の統計解析ソフトウェアSPSSを利用して行った。また、表中の記号は以下のパラメーターを示している。SS: 平方和、df:自由度、MS: 平均平方、F: 分散、p: 有意確率、 $\eta_c^2:$ 効果量。

表3 転写用語

Source	SS	df	MS	F	р	$\eta_{\rm G}^{\ 2}$
転写用語	1010.667	2	505.333	160.468	0.000	0.706
誤差(個人差)	181.077	38	4.765			
誤差(転写用語)	239.333	76	3.149			
全体	1431.077	116				

表 4 転写説明

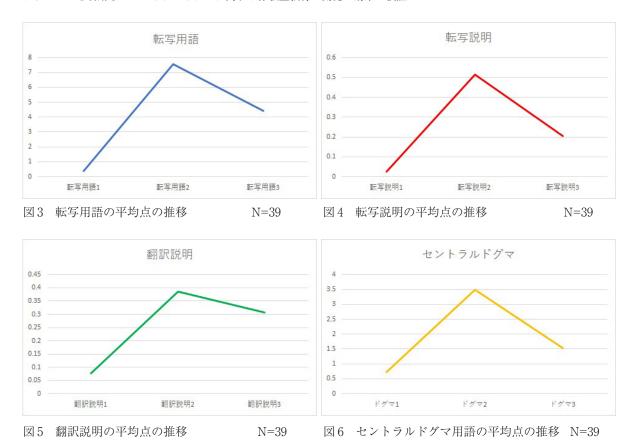
Source	SS	Df	MS	F	р	$\eta_{\rm G}^{\ 2}$
転写説明	4.735	2	2.368	7.519	0.001	0.095
誤差(個人差)	21.145	38	0.556			
誤差(転写説明)	23.932	76	0.315			
全体	49.812	116				

表5 翻訳説明

Source	SS	Df	MS	F	p	$\eta_{\rm G}^{2}$
翻訳説明	2	2	1	4.75	0.011	0.043
誤差(個人差)	28.308	38	0.745			
誤差(翻訳説明)	16	76	0.211			
全体	46.308	116				

表6 セントラルドグマ用語

Source	SS	Df	MS	F	р	$\eta_{\rm G}^{\ 2}$
セントラルドグマ	157.812	2	78.906	28.531	0.000	0.255
誤差(個人差)	251.145	38	6.609			
誤差(ドグマ用語)	210.188	76	2.766			
全体	619.145	116				



2-2 記憶の保持率

時間の経過とともに記憶の保持率が下がっていくことがウォータールー大学の研究によって明らかにされている。7/18のポスト調査の実施日から8/1の数日後調査までおよそ2週間の時間が経過しているので、保持率は10%以下になるはずである。ポスト調査の得点:数日後調査の得点で保持率を算出し、生徒個々の保持率を段階値に分けてまとめた結果が表7で、それをグラフにまとめたものが図7ある。

表7

24.										
保持率	90-100	80-90	70-80	60-70	50-60	40-50	30-40	20-30	10-20	0-10
%	23%	8%	3%	8%	8%	10%	10%	5%	8%	18%

平均 52 % N=39

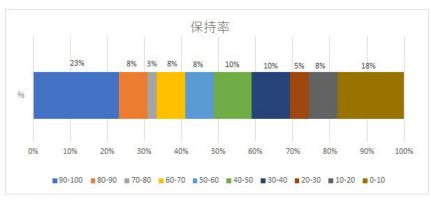


図7 保持率

2-3 アンケート調査

7/18 の授業直後にポスト調査として、本教材の価値についてのアンケート(表8)を実施し、それぞれ4件法で回答してもらった。それぞれの問いに対する回答の割合を一覧にまとめたものが、表9~表12である。また、それらをグラフにまとめたものが図8である。アンケート調査におけるQ7の結果からは、60%強の生徒が本教材はセントラルドグマの理解を促すと考えていること、Q8の結果からは、70%強の生徒が学習意欲を高めると考えていること、Q9の結果からは、70%弱の生徒が積極的な学習を促すと考えていること、Q10の結果からは、70%弱の生徒がセントラルドグマの学習に効果があると考えていることがわかった。

表8 アンケート調査における「教材の価値」に関するものの抜粋

Q7 本教材は、セントラルドグマの内容を理解することができると考えられますか

1:全く考えられない2:あまり考えられない3:大体考えられる4:とても考えられる

Q8 本教材は学習意欲を高めることができると思いますか

1:全く喚起できない2:あまり喚起できない3:おおむね喚起できる4:とても喚起できる

Q9 本教材は積極的な学習を促すと思いますか

1:全く効果がない2:あまり効果がない3:おおむね効果がある4:とても効果がある

Q10 本教材はセントラルドグマの学習に効果的だと思いますか

1:全く効果がない2:あまり効果がない3:おおむね効果がある4:とても効果がある

表9 Q7の回答結果

評価	割合
1	19%
2	19%
3	56%
4	7%

表10 Q8の回答結果

評価	割合
1	7%
2	22%
3	52%
4	19%

表 11 Q9の回答結果

評価	割合
1	7%
2	26%
3	44%
4	22%

表 12 Q10の回答結果

評価	割合
1	7%
2	26%
3	44%
4	22%

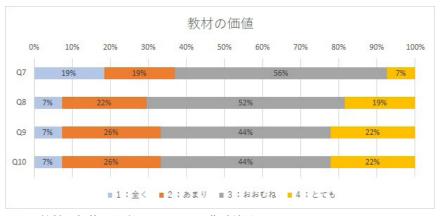


図8 教材の価値に関するアンケート集計結果

3. 考察

7/4に実施した「真犯人は誰だ?」の授業ビデオを分析すると、本研究で開発した教材は、生徒が友達と協力 しながら熱心に取り組んでいたことから、生徒の能動的な学びを促す効果があるといえる。また、認知調査問題 の分析結果より、転写、翻訳、セントラルドグマのどの問題においても、プレとポストの正答率に有意差が認め られ、教材使用直後には生徒の理解を得ることができたと考えられる。セントラルドグマの概念(ターゲット)の アナロジーとして本教材(ベース)を利用し、ターゲットとベースの対応関係を明確にして結び付けをしたことに より、DNAからタンパク質を合成するセントラルドグマのメカニズムについては理解を促すとともに、概念形 成がなされていることがわかった。しかし、数日後の調査では、ポスト調査に比べ、用語に関する正答率が有 意に下がり、記憶が保持されていないことがわかった。生物基礎「遺伝子とその働き」についてもまだ未履修の 生徒に対して4単位の生物の内容を扱ったため、塩基の個々の名称やmRNA、tRNA、リボソーム、コドン、転 写、翻訳といった様々な理科用語が初めての学習となり、情報量が多く、生徒に負担がかかってしまい、記憶す ることには結びつかなかったと考えられる。他にも、アナロジーを利用して、「真犯人は誰だ?」ゲームとセント ラルドグマの概念を結びつける授業が、「真犯人は誰だ?」ゲームの授業実践から2週間も空いてしまい、せっか くゲームで盛り上がった生徒のモチベーションを維持できなかったことも起因していると考えられる。また、ア ナロジーを用いての学習は、メカニズムについての類似性を利用しているだけで、用語に関しては全く関連性が ないため、用語の理解には効果を及ぼさないことも推察される。他学級のよく知らない人とグループを作り、土 曜日の課外学習という、極めてモチベーションが低い状態であることを踏まえると、なおさら理科用語には気持 ちが向かなかったのではないだろうか。それでも、授業実施2週間後で平均保持率が52%であることは、ウォー タールー大学の忘却曲線と比較してもかなり高いといえる。

4. 今後の課題

本研究により、開発した教材の効果と限界について見えてきた。アナロジーを利用してセントラルドグマのメカニズムを可視化することで理解を促すということには功を奏したが、適切な理科用語を用いて科学的に正しい表現をするまでには至らなかった。セントラルドグマが転写・翻訳・タンパク質合成の一貫した流れであるため、一度の授業ですべての結びつけをしたことにより、情報量が多く生徒の負担が大きくなり、授業直後は覚えていても、時間が経つと記憶が薄れてしまった。転写と翻訳・タンパク質合成のように分けて結びつけを行い、一度に学習する情報量を減らす必要がある。また、「真犯人は誰だ?」のゲームの後、モチベーションが下がらないうちに次の授業で、アナロジーを利用したセントラルドグマの学習を行うべきだと考える。また、概念変容を調査する方法についても改善が必要である。今回は、転写の過程、翻訳・タンパク質合成の過程をイラスト等のモデルをもとにすべてを包括して説明を求める問題にしたのだが、記述式というだけで回答しない生徒が見られたので、生徒の実態に応じて回答しやすくする工夫が必要だと感じた。セントラルドグマのそれぞれの過程を段階ごとに分け、足場かけとして、使う用語を示すことで生徒が回答しやすくしていきたい。

今回の開発した教材を今度は正規の授業で実践し、その効果を検証してみたい。

引用文献

Clement, J. (2008) Creative Model Construction in Scientists and Students, pp.37-40, Springer.

Cosgrove, M.(1995) "A Study of Science-in-the-making as Students Generate an Analogy for Electricity", International Journal of Science Education, 17(3), pp.295-310

片山豪, 林秀則, 高井和幸, 遠藤弥重太 (2012) セントラルドグマを体感する高等学校生物実験の開発と実践 — コムギ胚 芽無細胞タンパク質合成系を用いて転写・翻訳を可視化する — , 生物教育, 52-4, pp.165-178

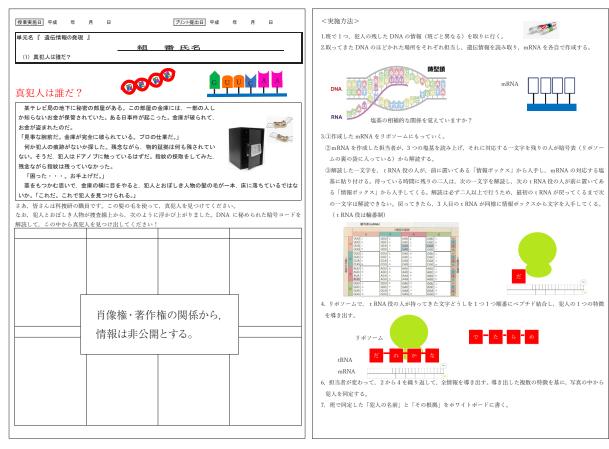
文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領解説理科編理数編」, pp.137-139

本川達雄・谷本英一(2017) 遺伝子の発現調節,「生物」, pp.102-109, 新興出版社啓林館

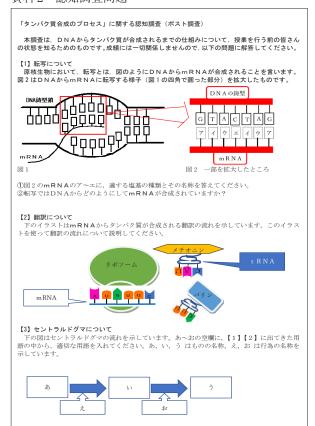
鈴木宏昭(1996) 『類似と思考』, pp.84-88, 共立出版

米田英里,澤田一彦,保木康宏,浅野裕,糸乗前,杉田陸海 (2004) 中学生のための生命科学教材の開発,カリキュラムの構築およびその実践,滋賀大学教育学部紀要 教育科学,54,pp.59-68

資料1 真犯人は誰だ? ワークシート



資料2 認知調査問題



DOI: 10.18995/24348872.19.95

〈実践研究〉

生命の大切さを実感する「総合的な学習の時間」の 実践と課題

林 敬三

1 はじめに

本実践研究では、「総合的な学習の時間」が導入されそれが変遷していく過程を述べ、児童がより質の高い学習を行うために取り組まれた実践例をもとに、その成果と課題について考察するものである。

2章において「総合的な学習の時間」が導入された経緯やその後の変遷に見られた教育現場の現状を時系列に見つめるとともに、その努力や成果及びそこに残された課題について確認し、その遷り変りを解釈していくものである。

次に、第3章において「総合的な学習の時間」の具体的な実践例を示す。(熊本県公立小学校:児童数350人程度で、校区は農村地域と住宅地域が共存する地域。学校は10年以上地域の農業委員会と協力しアイガモ米の生産やダイコン、サツマイモ等の農業体験を全学年で行っている。)今回の実践は、4年生の「総合的な学習の時間」において、アイガモ米を生産する学習をもとに、5月から12月までの学習に新たな視点を加え、児童の意識の変化を追求することによって、その成果や課題を明らかにし、これからの教育の重要な視点について論述するものである。

2 「総合的な学習の時間」の導入及びその変遷に伴う学校教育の変容

(1) 「総合的な学習の時間」の導入

「総合的な学習の時間」の導入の経緯をみてみると、まず、1996年7月の中央教育審議会「21世紀を展望した 我が国の教育の在り方について」(第一次答申)において創設の提言がなされた。

そこには、「生きる力」を、①「いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、より良く問題を解決する資質や能力」、②「自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性」、③「たくましく生きるための健康や体力」とされ、その「生きる力」を育成する一つの柱として、「総合的な学習の時間」が提唱された。

次に、1998年7月の教育課程審議会答申においては、さらに踏み込んで、各学校が創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開できるような時間を確保することや、社会の変化に主体的に対応できる資質や能力を育成するために教科等を超えた横断的・総合的な学習をより円滑に実施するための時間を確保するため、「総合的な学習の時間」を創設することが提言された。

これを受けて、1998年12月に小中学校学習指導要領が告示され、2000年4月より「総合的な学習の時間」が 実施可能となり、2002年4月より全面実施となった。また、1999年3月に高等学校学習指導要領が告示され 2000年4月より「総合的な学習の時間」が実施可能となり、2003年4月から年次進行で実施されることとなった。 しかし、この時点では、学習指導要領の総則の中に「総合的な学習の時間の取扱い」として記述されているの みであった。授業時数を小学校3・4年生で105時間、5・6年生で110時間、中学校では学年によって選択教科と

の兼ね合いで70~130時間,高等学校では105~210時間と設定されたのみであった。 学習指導要領の総則に記述された内容は校種によって多少の差はあるが,比較的簡単に記述してあった。 例えば,小学校の学習指導要領には,次のように記述してある。

「第3 総合的な学習の時間の取扱い」(小学校学習指導要領)

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、児童の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や児童の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
- (1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
- (2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。
- 3 各学校においては、2に示すねらいを踏まえ、例えば国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題、児童の興味・関心に基づく課題、地域や学校の特色に応じた課題などについて、学校の実態に応じた学習活動を行うものとする。
- 4 各学校における総合的な学習の時間の名称については、各学校において適切に定めるものとする。
- 5 総合的な学習の時間の学習活動を行うに当たっては、次の事項に配慮するものとする。
- (1)自然体験やボランティア活動などの社会体験、観察・実験、見学や調査、発表や討論、ものづくりや生産活動など体験的な学習、問題解決的な学習を積極的に取り入れること。
- (2) グループ学習や異年齢集団による学習などの多様な学習形態,地域の人々の協力も得つつ全教師が一体となって指導に当たるなどの指導体制,地域の教材や学習環境の積極的な活用などについて工夫すること。
- (3)国際理解に関する学習の一環としての外国語会話等を行うときは、学校の実態等に応じ、児童が外国語に触れたり、外国の生活や文化などに慣れ親しんだりするなど小学校段階にふさわしい体験的な学習が行われるようにすること。

これだけの情報で、小学校において105~110時間授業を組み立てるのであるから、この時点で各学校は、どのようなことに取り組んでいったらよいのか大変苦労して模索した。

それまで、いわゆる「創意の時間」が実施されていたが、その内容を吟味し、意図的・計画的、体系的に取り扱うための工夫を行っていく学校が多かった。

しかしながら、それまで行ってきている学校独自のいわゆる「創意の時間」(昭和53年の学習指導要領改訂から始まった、学習内容の削減により生み出された授業時数を、学校の裁量により創意工夫して活用できるようにした時間で、学校独自の特色ある教育活動に充てたり教科の授業時数に上乗せして学力向上の時間に充てたりするなど、各学校で様々な活用がなされていた。)の内容を大幅に変更することが難しい学校においては、「総合的な学習の時間」のねらいである「(1)自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。(2)学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の生き方を考えることができるようにすること。」を十分に踏まえることができず、いわゆる「創意の時間」を継続してしまう学校や、新しく示された分野「国際理解、情報、環境、福祉・健康などの横断的・総合的な課題等」を表層的に扱うだけで、「総合的な学習の時間」のねらいを十分に踏まえた教育実践ができない学校も多かった。

また、この時に一番インパクトの強かったと考えられる「国際理解」の分野では、その趣旨を十分に理解できないまま、外国語に親しませればよいという考え方で「英語に触れさせる時間」として位置付けてしまう学校も多かった。その背景には、JETプログラム (The Japan Exchange and Teaching Programme)等で来日し、配置される A L T (Assistant Language Teacher: 外国語指導助手)が大幅に増加し、6千人を超えることもあるなどの要因が考えられるが、A L T に任せきりになってしまう授業もあるなど課題も多かった。

このような状況の中では、学校なりに、また教員なりに懸命に努力したとしても、地域・家庭・子ども・学校の学習資源・教師の実態等から、学習内容や学習の質において、学校間で差異が生じるのは当たり前のことであると考えられる。

やがて、「総合的な学習の時間」に多くの時間を使うことに対して、学力低下論などの兼ね合いから批判的な意見が出てきたのは事実である。それに反して、「生きる力」を育成するための一つの柱となるものであるから、肯定的な意見やその充実を求める意見も多く出されたのは当然である。

このような中、2003年12月には学習指導要領の一部改正がなされた。

学習指導要領が告示されてしばらくの後,次の学習指導要領の改訂を待たずに一部改正がなされることは珍しく,「総合的な学習の時間」の趣旨とねらい,内容等についてさらに方向が示された。これは,その学習を充実させるための努力を学校現場に求めたものといえる。

ここでは、「総合的な学習の時間」と各教科等の知識や技能等を相互に関連付けることの重要性や、各学校において「総合的な学習の時間」の目標・内容を設定するとともに全体計画の作成を行うこと等が規定された。

また、全教師による適切な指導が行わなければならないことや、各学校において教育資源の発掘を行い、その 活用を工夫することの必要性を明確にするなどした。

これによって、いわゆる「創意の時間」の延長としての「総合的な学習の時間」ではなく、学校独自の目標内容を定め、評価を行うなどにより、「総合的な学習の時間」の学習の一層の充実が求められることとなった。

しかし、これらの規定により、教員に高度な技量が要求されるとともに、学習者にもきめ細かな指導を行う必要性が生じてきた。教員の自己研修による高度な教材研究が必要となり、学校や教員の負担が大幅に増えたのは事実である。もちろん、教育のプロである教員は、研究と修養に励む義務があり、これらの課題を解決するために真摯に努力していたのは間違いないし、多くの時間を費やしたのも間違いない。

(2) 「総合的な学習の時間」の改善

2008年1月17日に発表された中教審答申においては、1998年の学習指導要領の改訂に際しては、一定の成果とともにいくつかの課題が述べられている。その課題はおおよそ次の①~⑤のとおりである。

① 「生きる力」がなぜ必要か、「生きる力」とは何かについての、趣旨の周知・徹底が必ずしも十分ではなかったこと。

これは、「生きる力」についての定義や方向性を学校現場も保護者も、地域社会も十分に理解できておらず、基礎的・基本的な知識・技能の習得とそれを活用する思考力・判断力・表現力等の育成が重要であることを認識できていなかったことを指摘したものである。

- ② 子どもの自主性を尊重する余り、教師が指導を躊躇する状況があったこと。
 - これは、「自ら学び自ら考える力を育成する」ということで、教師が子どもたちに教えることを抑制する 風潮が生まれ、徹底して指導し、基礎的・基本的な知識・技能の習得を図ることが十分に行われない場面 も現れたことを指摘したものである。
- ③ 「総合的な学習の時間」は、各教科等で得た知識や技能等が学習や生活において生かされ総合的に働き、体験的な学習や問題解決的な学習を重視するために創設されたが、学校教育全体で各教科と総合的な学習の時間との適切な役割分担と連携が十分ではなかったこと。
 - これは、教科で、基礎的・基本的な知識・技能を習得し、さらにその知識・技能を活用する学習活動を行い、それを「総合的な学習の時間」において教科等を横断した課題解決的な学習等へと発展させることが意図されたが、これらの学習活動の意義が十分に理解されず、各教科での知識・技能の習得と「総合的な学習の時間」での課題解決的な学習や探究活動との間に段階的なつながりが乏しくなり、学校の教育活動全体を通じて、思考力・判断力・表現力等の育成が十分になされていないことが指摘されたものである。
- ④ 教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、観察・実験やレポートの作成、論述といった知識・技能を活用する学習活動を行うための必修教科の授業時数が十分でないこと。

これは、学校週5日制の完全実施に伴って総授業時数が小・中学校の各学年を通じ70単位時間(週2コ

マ相当)減少した。さらに、総合的な学習の時間の創設や中学校において選択教科を重視した結果、ほとんどの必修教科の授業時数は減少した。しかし、教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用する学習活動を充実させるために、それなりの授業時数が必要であることから、その授業時数の確保が求められることとなったことを指摘したものである。

⑤ 社会の大きな変化の中で、家庭や地域の教育力が低下したことを踏まえた対応が十分ではなかったということ。

これは、豊かな心や健やかな体の育成には、学校、家庭及び地域の役割分担と連携が重要であり、特に、家庭教育の果たすべき役割は大きいが、家庭や地域の教育力が低下し、生活習慣の確立が不十分となったり、地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流の場が少なくなったり、自然体験が少なくなったりしたことが挙げられた。そのような中、学校教育が、道徳教育や体育に関する指導を充実させ、体験活動については学校教育の中でそのきっかけづくりを行うなど、家庭や地域との新たな連携へとつなげていく必要が生じたことなどが指摘されたものである。

これらの課題をふまえ、「総合的な学習の時間」については、次のような方向性が示された。

小学校においては、体験的な学習活動、教科等を横断した課題解決的な学習や探究活動に取り組むことは今後とも重要であるが、教科の知識・技能を活用する学習活動は各教科の中でも充実させることとなることや、高学年において外国語活動を設けることなどから、第3学年から第6学年を通じて年間70単位時間(週2コマ相当)に縮減することとなった。

中学校においては、第1学年においては、年間 50 単位時間(週1.4 コマ相当)、第 $2\cdot3$ 学年においては、年間 70 単位時間(週2 コマ相当)に縮減することとなった。

なお、教科担任制である中学校においては、学級担任が自らの学級を担当するほか、総合的な学習の時間で取り扱うテーマに応じて関連の深い教科を担当する教師が中心となることも考えられる旨が述べられた。これは、中学校においてはこれまで以上に、学校全体で取り組むような方向性を示したものと捉えることができる。

高等学校においては、これまでの $3\sim6$ 単位としたままであり、これまでどおり授業時数等については弾力的な取扱いができることとされた。ただし、「総合的な学習の時間」は、思考力・判断力・表現力等をはぐくむ上で大きな役割を果たすものであることから、教科を横断した課題解決的な学習や探究活動等の一層の充実が図られるような改善を求められた。

このように、2008年1月の中央教育審議会の学習指導要領の改善についての答申では、「総合的な学習の時間」の必要性と重要性が再確認され、横断的・総合的な学習や探究的な学習の充実について明確化された。

これ受けて2008年3月から学習指導要領が改訂され、「総合的な学習の時間」の授業時数は縮減されたものの、 その位置づけが明確になった。

前回の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」については、総則の一部に記述れていただけであったが、今回は独立した章として記述されることになった。時を同じくして「外国語活動」も独立した章として記述されたため、小学校においては「各教科」「道徳」「特別活動」「外国語活動」「総合的な学習の時間」という5領域となった。

それに合わせて、指導要録も改訂され、指導要録の参考様式の中の様式2「指導に関する記録」に「総合的な学習の時間」の評価として「学習活動・観点・評価」を記述する欄が設けられた。これによって教育課程上の位置づけが明確になった。

(3) 「総合的な学習の時間」の現在

2016年12月21日に発表された中教審答申では、学力の三要素としての「基礎的な知識及び技能、思考力、判断力、表現力等及び主体的に学習に取り組む態度」をバランスよく育成することや、習得・活用・探究という学びの過程の中で、言語活動や体験活動等を重視することなどに対して一定の評価がなされ、それは今回も継承することとなった。

しかし、情報化やグローバル化といった社会的変化が加速度的に進み、人工知能が様々な判断を行ったり、インターネットが不可欠の生活になったりするなど、複雑で予測困難な時代となってきている現状を踏まえると、子どもたちが、様々な変化に対して主体的に対応し、その変化を前向きに受け止め、人間ならではの感性を働かせてより豊かな未来を創っていくような力を身につけさせることが重要だと指摘されている。

そのような力を身につけさせるためには「主体的、対話的で深い学び」ができるような授業が求められると位置づけられるのは当然である。

そして、「何ができるようになるか」「何を学ぶか」「どのように学ぶか」「子ども一人一人の発達をどのように支援するか」「何が身に付いたか」「実施するために何が必要か」等を明確にしながら教育課程を実施する必要性が指摘された。

現在、このような教育課程をもとに「カリキュラム・マネジメント」を行い「社会に開かれた教育課程」のもと、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせる等の工夫が求められている。現在、各学校では、コミュニティ・スクールや地域学校協働活動等の推進など、学校と地域の連携・協働を進めるようになってきてもいる。

さらに、これからの教員に求められる力としては、学級経営や児童生徒理解等に必要な力に加え、教科等を越えた「カリキュラム・マネジメント」の実現や、「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善や教材研究、学習評価の改善・充実などが必要な力等として挙げられている。

このような状況をふまえると、教科との関連を図り、教科横断的、総合的に探究する学習が成立しやすい「総合的な学習の時間」の役割はとても大きいものと捉えることができる。また、「総合的な学習の時間」をカリキュラム・マネジメントの中心に据えることで、地域との連携も含めて学校の特色を出しやすいといいう位置づけになり、「総合的な学習の時間」の重要性が高まったと考えられる。

2017年の学習指導要領の改訂によって「総合的な学習の時間」の目標は次のとおりとなっている。

「総合的な学習の時間」の目標

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

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

これはまさしく「生きる力」を育むための根幹の一つとなる領域であり、その重要さが増していると考えても過言ではない。

今回の学習指導要領の改訂を受けて、各教科の教科書も「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた視点で改善されてきた。今回の教科書では、子どもたちが課題を持ち、それを解決していく学習過程を重視した教材が目立つようになった。これは、「どのように学ぶか」に大きく影響するものであり、教科において、基礎的・基本的な知識・技能の習得とともに、それらを活用する学習活動及び探究的な学習活動を充実させたものとなっている。

それに加えて、「総合的な学習の時間」においては、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的総合的な学習を行うという位置づけが明確になった。これにより、各教科と「総合的な学習の時間」の関係が相互補完的に機能するよう配慮することともに、学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、教科等の枠を超えた横断的・総合的な学習とすることと同時に、探究的な学習や協働的な学習とすることによって、「どのように学ぶか」という視点で子どもの資質・能力の育成に重要な役割を担うことになったのである

3 命の大切さを実感する「総合的な学習の時間」の実践と考察

(1) 「総合的な学習の時間」の探究課題について

総合的な学習の時間では、各学校において探究課題を設定することになっている。学習指導要領では、国際理解、情報、環境、福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する課題、地域や学校の特色に応じた課題、児童の興味・関心に基づく課題などが例示してある。

昨今,バーチャルと現実世界の区別がつかず、「生命を大切にできない」若者が散見される状況を鑑み、生命誕生の神秘さ、大切さ、不思議さ等に触れ、自然や生命への畏敬の念を育むような課題も重要ではないかと考える。今回、上記した、「総合的な学習の時間」の探究課題例示の中の「地域や学校の特色に応じた課題」に、「生命」に関する要素を取り入れ、子どもたちの変容を追いながら、この実践の教育効果を考察することとした。

(2) 実践校及び実践事例の概要

実践校は、熊本県の公立小学校で、児童数350人程度。校区は農村地域と住宅地域が共存する地域である。 学校は10数年にわたって地域の農業委員会と有機農業研究会等と協力して、アイガモ米の生産やダイコン、 サツマイモ等の農業体験を行っている。農村地域ではあるが、農業経験のある子どもは多くない。米作りは、ほ とんどの子どもが4年生で初体験する。

今回の実践は、主に4年生の「総合的な学習の時間」で行われてきた、「アイガモ米づくり」の学習を再構築して実践を行い、児童の意識の変化を追求することによって、その成果や課題を明らかにしていくものである。

(3) 実践校における探究課題の位置づけ

これまで実践校では、伝統的に地域の教育力を導入しながら行ってきた学習や行事がいくつかあるが、これを 大幅に変更することはなかなか難しい現状があった。そこで、これまでの学習の視点を転換して再構築し、新た に子どもたちに「生命」という視点で学びを組み立てることとした。

これまで総合的な学習の時間に行われていた体験を通して培ってきた学習を、「生命」の視点を加えて再構築することによって大幅な変更をせずに、既に軌道に乗っている学習や行事をそのまま継承できることとなった。

実践校では、4年生で「アイガモよる米作り」5年生で「水俣病学習や環境再生についての環境学習」が行われてきた学校で、これらの学習内容の多くは、社会科的な側面やキャリア教育的な側面、環境教育的な側面がウェイトを占めていたが、今回、4年生と5年生の「理科」、「総合的な学習の時間」における「生命と環境」に焦点を当ることとした。

(4) 実践校における「生命」「環境」の教材配置とその課題

実践校における、これまでの「理科」と「総合的な学習の時間」における主な教材配列は、次のとおりであった。

月	内容	学年等	領域
4月	熊本地震関連教材「つなぐ」を活用した学習	全学年	生命
	身近な自然の観察	3年生	環境
	春の生き物	4年生	環境
	植物の発芽	5年生	生命
5月	チョウを育てよう	3年生	生命
	アイガモ米のもみまき	4年生	勤労
	メダカのたんじょう	5年生	生命
	ヒトや動物のからだ	6年生	生命

6月	ヒトのたんじょう	5年生	生命
	アイガモ米の田植え	4年生	勤労
	植物のつくりとはたらき	6年生	生命
7月	命の大切さを考える週間(市内小中学校一斉)	全学年	生命
	アイガモ放鳥	4年生	生命
	夏の生き物	4年生	環境
	生物どうしのつながり	6年生	生命
8月	アイガモのえさやり	4年生	生命・勤労
9月	でかけよう自然の中へ	3年生	環境
	こん虫の観察	3年生	生命
	アイガモお別れ会	4年生	生命
	水生生物調査活動	5年生	環境
	熊本県環境センター訪問学習	5年生	環境
	花から実へ	5年生	生命
10月	アイガモ米の稲刈り	4年生	勤労
	アイガモ米の脱穀体験	4年生	勤労
	1年生農業高校訪問(動物とのふれあい活動)	1年生	生命
11月	アイガモ学習体験発表(学習発表会)	4年生	生命・勤労
	秋の生き物	4年生	環境
	環境学習発表(学習発表会)	5年生	環境
	流れる水の働き	5年生	環境
	大地のつくりと変化	6年生	環境
12月	アイガモ米によるおにぎり作り	4年生	生命・勤労
1月	冬の生き物	4年生	環境
3月	私たちの地球	6年生	環境

このことこから、4年生の「アイガモ米づくり」のこれまで続いてきた学習では、「勤労生産」の視点が強く打ち出されたものとなっている。

各教科等との関連を重視し、各教科等で身につけた力を発展的・探究的に発揮するという位置づけで「総合的な学習の時間」を捉えた時には、これまでの「アイガモ米づくり」には様々な課題が挙げられる。

例えば、5月には、「総合的な学習の時間」で「もみまき」は行うが、もみの撒き方を教えてもらって体験するだけで、撒いたもみの管理は農業委員会が行い、発芽する様子を観察することがないという現状であった。これでは理科の「植物の発芽(生命)」についての学習へとは繋がっていかないと考えられる。

7月に、「アイガモ放鳥」があり、アイガモのヒナがやってきて、そのお世話をすることになるが、ヒナがどのように誕生したかについては子どもたちは全く知らない。必ず「どこから来たの?」「どこで生まれたの?」「どうやって生まれたの?」などの疑問を発するが、説明を聞くだけ本当の問題解決はできず、理科で学習する「メダカのたんじょう」や「ヒトのたんじょう」の学習にはほとんど繋がっていない。

7月から9月にかけてアイガモの飼育を行うが、餌をやるだけで食物連鎖の学習に繋がることや、アイガモによってどのように環境が改善されるかなど、理科の学習や環境の学習に繋がる内容はあまり意識されてこなかったことが伺えた。

このような課題を総合的に見てみると、これまでの「アイガモ米づくり」の学習においては「生命」や「環境」に関する視点、特に「生命」の視点を意識することが希薄であったことがうかがえる。

このような現状を改善するためにカリキュラム・マネジメントの観点から、「生命」という視点を重視した学習 過程の工夫を行うこととした。これによって、理科や環境学習と「総合的な学習の時間」の関連を図るパイプが できるとともに、子どもたちが主体的に探究的な学習が行えるように改善できるというねらいが明確になった。

(5)「アイガモ米づくり」に「生命」の視点を入れた授業実践と子どもたちの活動

<以前から続いてきた学習>

<「生命」の視点を入れた学習>





そこで、今回「生命誕生」の視点を新 たに加え、アイガモの誕生から終焉まで を、学習過程に組み込むことにした。

その中で、特に配慮し工夫した点は、地域人材を活用した、卵から始まる学習である。地域人材にアイガモ農法を取り入れた有機農業に取り組んでおられる人材がおられ、その方に依頼し、アイガモの卵の学習から始めてもらうことにした

まず、アイガモの卵と、ニワトリの卵の違いから学びをスタートし、卵の飼育の仕方や観察の仕方を学んだ。(図の②)

<アイガモの卵の学習>



次に、ふ化器を使い卵を飼育して、毎日観察した。時には卵を回転させてやったり、検卵を行って受精卵であるかなどを調べたりした。受精卵でないものもあり、成長していない卵の確認なども行い悲しい思いを持ったりしたが、成長している卵がふ化する日を楽しみに待った。(図の③)

<入卵>

<検卵>

<成長しない卵>

<検卵後の子どもの感想>







今育てているアイかもは、2羽だめになったので悲しいているとなりまでいきていたけど、だめになりました。アイかもを育てるのは、そてもむかかしいと思いました。

ふ化器に入卵して $25\sim26$ 日後に、ついに嘴(はし)打ちが始まり、28 日くらいで子どもたちの目の前で次々と ふ化していった。(図の④)

<嘴打ちが始まる>

<ふ化>

<ふ化の応援>

<ふ化の様子の記録>







生まれる前に、どうぐらゆれていることに気できました。生まれたちょくかんはもは真っすぐのひていて、何時間かたっとそかいうわったって、たっていました。アイカモかきか

ふ化したヒナは弱々しく、自然であれば親鳥に温められている。しかし、人工ふ化であるから、暖を取らせなければ寒さに耐えきれないことが多いため、土を入れた巣箱にヒーターを入れて飼育する必要があること理解させた。また、水田に放鳥したときには水に慣れておく必要があるため、水浴びの練習もさせることになった。(図の⑤)

<巣箱> <巣箱ヒーター>

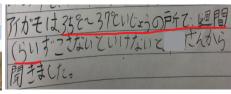
<人工飼育の方法>

<水浴び>

<水かけ>











そして、田植え (図の⑥) した1週間後には、放鳥 (図の⑦) を行い、田におけるアイガモの飼育 (図の⑧) が始まった。

<田植え>

<放鳥>

<アイガモの飼育>

<放鳥時の子どもの思い>







いよいよるいか、もを田人(ま)に方女うと時が、きました。あいか、その様のは、といっては、いては、いてもかったでは、あいが、もの(ま)を安かいしていてよかったです。あいがはの今かかの仕事は田人(ま)の年を食べたりするとていす。ちょっと 男に しいけをとばいか、そそすいとないさいままではいけないから、田人(ま)で、元気よく 育ってはくいです。

放鳥の際の子どもの思いの中に出てくるように、 愛情をかけて育てた

経験により、田んぽに放鳥する不安感を、アイガモの立場で思いやっていることや、別れの寂しさを感じていることにより、「命の誕生」から取り組むことで、農業の体験活動から生命尊重の視点が子どもの中で大きくなっていることが分かる。

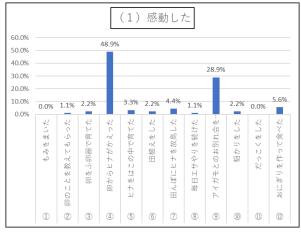
これまでの子どもの反応から分かるように、生命維持の難しさや、生命の不思議さ、生命に愛情をかけて育てることのすばらしさを実感しながら学習したと考えられる。

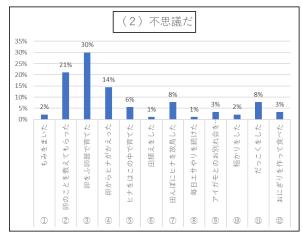
(6) 実践校における子どもたちの足跡と本実践の教育効果

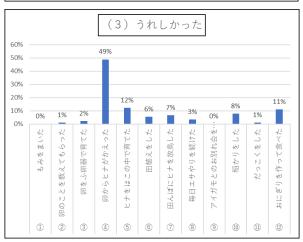
今回の実践において、子どもの記憶にどのように残っているのかについて追跡調査した。

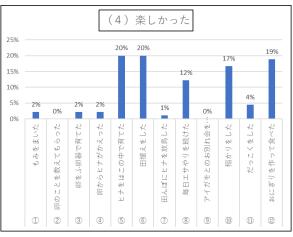
「生命」の視点を重視した学習を終えた1年後(5年生)、2年後(6年生)の子どもたちにアンケート調査を行った。アンケートは次のようなものである。 < 2020.9 実施 調査人数 90 人 >

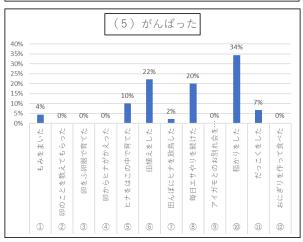
	2	3	4	⑤	6	7	8	9	10	11	12	
ŧ	吲	刷	阳	ヒ	田	田	毎	ア	稲	だ	お	
み	\mathcal{O}	を	カゝ	ナ	植	ん	日	イ	カゝ	2	に	
をま	<u>ک</u>	S.	ら	を	え	ぼ	工	ガ	り	2	ぎ	
よい	とを	卵器	ヒナ	はこ	をし	にヒ	サや	モと	をし	くを	り を	
た	教	がで	が	0	た	ナ	ŋ	<u>こ</u>	た	とし	作	
/ _	え	育	カ	中	/_	を	を	お	/ _	た	2	
	て	7	え	で		放	続	別			て	
	4	た	2	育		鳥	け	れ			食	
	らっ		た	て		し	た	会			~	
	た			た		た		を			た	
	/_							た				
次の質問	引に、ある	ナンナー かく		アルキス	スレ田さ		口に聿	ハアノ・	ださい			
	引こ、める					/田·つ C	口に宣	0.00				
1) あな	たが一番	多、感 重	カしたの	は、①	~®の	どれです	すか?					
2) あな	たが一番	香、不思	は議だな	と思っ	たのは	. ①~(②のどオ	こです か	١,			
	たが一番	・ うれ	ιしかっ	たのは	(①~	⑫のどね	れですれ	jν?				
3) あな		・楽し	かった	のは、	1)~(1)	のどれ゛	ですかつ	?				
	たが一番					م اڈ ام	ですかく	2				
4) あな	たが一番 たが一番	≰、がん	んばった	のは、	(1)~(12)	のとれ	C 3 12.					











(1)一番感動したについて

「④卵からヒナがかえったこと」で、約半数がこの ことを挙げている。

さらに、「⑨アイガモとのお別れ会をしたこと」を挙げているが、これは、苦労して育てて、大きくなったアイガモとお別れする際の惜別の感情が今でも残っているものと考えられる。生命の誕生と別れは、人としてのやさしさや命を大切にする心が育まれた証拠だといっても差支えない。

(2)一番不思議だと思ったことはについて

「③卵をふ卵器で育てたこと」や「②卵のことを教え

てもらったこと」である。つまり、子どもたちにとってアイガモの卵についての疑問がとても大きかったといえる。子どもたちにアイガモという教材が導入される時に、たくさんの疑問が発生し、追究課題が自然な形で形成されたものと考えられる。

(3)一番うれしかったのはについて

「④卵からヒナがかえったこと」「⑤ヒナをはこの中で育てたこと」「⑫おにぎりを作って食べたこと」の順番で多い。やはり、生命誕生や生命とのかかわりが喜びに繋がっていると考えられる。

(4) 一番楽しかったのは について

「⑤ヒナをはこの中で育てたこと」「⑥田植えをしたこと」「⑫おにぎりを作って食べたこと」などが挙げられている。これは、生命を育む行為はもちろん、周りの友人と共働的に活動することを通して得られる満足感や成就

感が育まれたものだと考えられる。

(5)一番がんばったのは について

「⑩稲かりをしたこと」「⑥田植えをしたこと」「⑧毎日えさやりをしたこと」と続く。これは、友と汗を流し、苦労して力仕事をしたり、根気強くえさやりをしたりして生産活動を続けたことを肯定的に自己評価したものだと考えられる。植物と動物の生命維持のために努力した結果が数値に現れたものと考えられる。

(6) 「アイガモ農業」で学んだことについて(記述の分析)

圧倒的に多かったのが「命の大切さ36人」及び「米作りの大変さ31人」であった。その他にも「アイガモの成長過程を知ったこと13人」「米の大切さ11人」「卵のこと5人」「協力することの大切さ5人」も挙がっていた。

以上のことから、もし、アイガモの卵から導入しなければ「命の大切さを学んだ」が一番多くなることはなかったかもしれないと考えられる。中には命の大切さを学んだ理由づけに「ヒナが(からすやイタチなどに)食べられて死んだとき、命の大切さを学んだ。」と記述していた子どももいて、卵からずっと育てた体験をもとに「命の大切さ」「命の尊さ」を実感を伴って経験したと考えられる。

このように、生命誕生の神秘さ、大切さ、不思議さ等に触れ、自然や生命への畏敬の念を育むような課題として、視点を転換すれば、「地域や学校の特色に応じた課題」がより深く意味を成した重要課題になり、探究的・体験的な学習として子どもの記憶に刻まれることが分かった。

ただし、「生命」の視点を入れる前の子どもたちの意識についての追跡調査はできておらず、比較検証できていない課題があるものの、アンケート結果からも本実践の成果は明白である。

また、地域人材に「教えてもらう、体験させてもらう」といいう体験的・受動的な学習場面に、子どもが主体的・能動的に取り組む学習内容を意図的に組み込み、これまで以上に探究的な学習として構成し、単元全体の学習過程を改善することで、児童にとって更にに質の高い学習が展開できることが明らかになった。

ただ今回,当初予定していた「アイガモの一生(希望者のみ)」の実践は、アイガモを食するところまで考えていたが、学校教育の中で「命を絶ち、命をいただく」ことへの賛否両論が子どもたちにも保護者にもあったため、実践は見送ることになった。命を大切にしようとする心情や行動を育むことがねらいであるので、米を食べることまでに留めることとなった。ここについては、今後の継続して検討する必要がある。

最後に、「総合的な学習の時間」を通して育成する資質・能力について、ややもすると探究のプロセスを通じて働く学習方法(思考スキル)に関する資質・能力が例示されたりした結果、探究方法の習得に偏り、人間の在り方に関する資質・能力の育成の方がおろそかになるのではないかという懸念も持っているが、人間が本来身につけておかなくてはならない「生命尊重」に関わる内容等も組み込まなくてはならない。今後、学校現場においてどのような学習を目指しているのか調査して、どのような人格形成のための「総合的な学習の時間」が展開されていくのか調査していく必要も感じている。

(7) 本実践の成果と課題

今回の実践において、これまで行われてきた「総合的な学習の時間」の実践に「生命」という新たな視点を加え再構築することによって、子どもにとって発展的・探究的な学習が形成することができることが明らかにできた。それは、1年後2年後になっても子どもたちに、その時の疑問や感動や喜び、満足感や成就感などが鮮明に記憶されていることからもわかる。

また、その学習を終えた子どもたちは、現段階で客観的データはないが、大きな生徒指導上の問題も発生せず、素直に育っているという実践校の校長の報告も受けている。

現在,テレビゲームなどのバーチャルの世界で,命の尊さがややもすると損なわれやすい傾向もある中で,実際に「生命」の誕生から成長に携わる経験をすることは,これから先の教育に重要な役割を果たすのではないかと考えられる。

今後の課題として,実際に今回のような学習を行った子どもたちが学年が進み,理科の生命教材やその他の環境学習との連結した時にどのような反応を示すのか等について,その効果や影響を確認し,ひいては、「生命」教

生命の大切さを実感する「総合的な学習の時間」の実践と課題

材の人格形成に及ぼす影響等の研究を進める必要も感じている。

4 おわりに

本実践研究では、「総合的な学習の時間」が導入された経緯や変遷について、また、「生命」の視点を重視した実践例を示し、可能な限り学校現場の感覚で解釈しながら考えを述べてきた。妥当でない解釈が含まれている可能性も否定しない。しかし、これから求められる人間存続の根幹にかかわる「生命」について体験を通した実践を行うことは、これからの教育に重要な要素であると考えている。生命の誕生に体験的に関わる機会をどのように持たせていくのかについて、これから教職を目指す若者たちに是非取り組んでもらいたい課題として与えていきたい分野だと考えている。

引用文献

『中央教育審議会答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」』文部省(1996年7月19日)

『教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」』文部省(平成10年7月29日)

『小学校学習指導要領』文部省(平成10年12月)

『中学校学習指導要領』文部省(平成10年12月)

『高等学校学習指導要領』文部省(平成11年3月)

「小学校、中学校、高等学校等の学習指導要領の一部改正等について(通知)」文部科学省(平成15年12月26日)

『中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について(答申)」』文部省 (2008年1月17日)

『小学校学習指導要領』文部科学省(平成20年)

『中学校学習指導要領』文部科学省(平成20年)

『高等学校学習指導要領』(平成21年)

『中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) || 文部科学省(平成28年12月21日)

『小学校学習指導要領』文部科学省(平成29年)

『中学校学習指導要領』文部科学省(平成29年)

『高等学校学習指導要領』文部科学省(平成30年)

参考文献

「JETとは」一般財団法人自治体国際化協会 (CLAIR)ホームページ

〈書評〉

『新・情報学入門:ビッグデータ時代に必須の技法』

マイケル・バックランド著 田畑暁生訳 日本評論社, 2020年3月, 224p. ISBN 978-4-535-78875-6 本体 2.000円+税

本書は、MIT Pressが刊行する Essential Knowledge シリーズの一冊として 2017 年に出版された Information and Society(情報と社会)の邦訳である。同シリーズは、様々な今日的なトピックをコンパクトに解説する入門書、概説書のシリーズで、そのうちの何巻かは邦訳出版もされている。日本で言えば新書に近いが、MIT(マサチューセッツ工科大学)系列の出版社であることからもわかるように、日本の一般的な新書よりは学術的色彩が強いシリーズである。

著者のバックランドは、図書館情報学の分野では世界的な権威の一人であり、情報サービスや情報検索の研究で業績を上げた人物である。日本語で「図書館情報学」と言うとかなり限定された学問という感じがするかもしれないが、英語では"library and information science"あるいは単に"information science"と呼ばれ、世界的には、本書の原タイトルとなっている「情報と社会」を論じるにも不足ない射程をもつ学問として認識されている。ちなみに、日本語の「情報科学」はコンピュータ科学を意味する語として一般に通用しているが、これは英語の"information science"とは異なるものとして区別しなければならない。この点は、本書の内容と直接的に関わっている。

本書は「情報科学」ではなく"information science" の書である。つまり、コンピュータによって扱われる形式的な情報ではなく、日常的な意味での情報を議論の対象としている。換言すれば、機械による情報処理や情報伝達ではなく、人間によって意味解釈されたり、コミュニケーションされたりする情報に関する議論である。

これは近年、とくに重要なテーマとなっている。その理由は、もちろん機械的な情報処理や情報伝達の高度化にある。機械は膨大な情報を処理し、記録し、瞬時に伝達する。すでに我々の生活はそうした情報に依存しており、気を抜くとすぐそれに溺れてしまう。我々は膨大な情報とどう付き合っていくべきか、それ

が問われているのが現代情報社会である。

図書館情報学は、とくにドキュメンテーションと呼ばれる運動として、現在のようなコンピュータが生まれる以前からこうした問題に取り組んできた学問である。膨大な情報をどう整理し、それへのアクセスをどう確保するか、情報資源の性質を見極め、理想的な利用を現実のものとするにはどのような仕組みが必要か、そうした問題を扱ってきた。

したがって、本書の具体的な内容も、必然的に上記のような図書館情報学のテーマに即したものとなる。ただし、いずれも狭義の図書館情報学の視野にとどまらない、まさに「情報と社会」を見据えた議論である。本書は全9章の構成で、各章のタイトルは、「イントロダクション」、「資料と証拠」、「個人と共同体」、「組織化:整理と説明」、「名付ける」、「メタデータ」、「発見と選択」、「選択方法の評価」、「これまでのまとめと考察」である。

訳者あとがきや出版社の広報文では、「メディア論、情報社会論、図書館情報学の融合」と謳われている。たしかにそういう見方も可能だが、情報の科学と呼ぶにふさわしく、むしろそうした分野の根底にある「情報」がメインテーマであると言った方がよいだろう。それはたとえば、ドキュメントの発達を、他者と相互依存的な関係を築く我々の社会的なあり方や、経済的な分業体制との関係に見る点、あるいは、情報検索の成否をはっきりと個人の主観的なものとして位置付け、人間の精神活動にとっての有用性を強調する点、さらにその根底に、生物の認知やコミュニケーション的相互作用を見る点などに現れている。

そのため、本書の議論はときとしてかなり抽象的なものともなる。しかしその前後で豊富な事例が示されていたり、具体的な素材とともに解説されたりしている。こうした点も本書の特徴である。日本語タイトルに「入門」とあるように、基本的に本書は初学者向けであり、新書のように幅広い読者が想定されていると

第19号 (2020) 107

生命の大切さを実感する「総合的な学習の時間」の実践と課題

言える。

め、参考図書としての有用性は高くない。しかし逆にの、副読本として推奨したい一冊である。 言えば、本書はあくまで読み物であり、情報学という

学問の射程と奥深さを、縦書きの文章の中でわかりや 巻末には、用語解説と事項索引、人名索引が付され すく伝えている。とくに司書課程の学生には、学びの ているが、いずれも項目数はかなり限定されているた 視野を広げてくれる良書として、教科書とはまた別

(評者:西田洋平)

2019 年度 教育学研究室・教職研究室 活動報告

1. 教員組織

教育学研究室及び教職研究室では、各校舎に開設されている教職課程の教育とともに、湘南校舎及び清水校舎に開設されている社会教育主事課程の教育を担当している(なお、社会教育主事課程の授業科目の一部は、学芸員課程と司書課程の授業科目としても位置づけられている)。2019年度には、以下の専任・特任教員がこれらの課程の運営・教育を担当した。

〈教育学研究室〉

- ・湘南校舎: 朝倉徹(教授・課程資格教育センター所長),大島宏(教授・教育学研究室主任・教職研究室主任・教職研究室主任兼務),稲垣智則(准教授),古里貴士(講師),関口洋美(特任准教授),相田紘孝(特任講師・2019年4月1日付採用)
- ・札幌校舎:池田裕子(国際文化学部地域創造学科教授・札幌分室長),塚本智宏(教授),南場行広(特任教授)
- ・清水校舎:小林俊行(教授・清水分室長),鈴木敦史(准教授・2019年4月1日付採用)
- ・熊本校舎:長野克也(農学部応用植物学科教授・九州分室長),瀧本知加(准教授),一井武幸(特任教授・ 2019年4月1日付採用)

〈教職研究室〉

・湘南校舎:前田善仁(教授),藤井大亮(講師),佐藤陽一(特任教授),今井良男(特任教授・2019年4月1日付採用),及町聡之(特任教授・2019年4月1日付採用),斉藤仁一朗(特任講師),保坂克洋(特任助教・2019年4月1日付採用)

なお,2019年3月31日(2018年度末)をもって,以下の教員が退職した。

- ・湘南校舎: 荒木高司 (教職研究室・特任教授), 山川勝久 (教職研究室・特任教授)
- ·清水校舎:杉本寿久(教育学研究室·特任教授)
- ・熊本校舎:山下雅彦(教育学研究室・教授・九州分室長)

また,2019年4月1日付で,札幌校舎の池田裕子(教育学研究室)が国際文化学部地域創造学科に,湘南校舎の高梨宏子(教職研究室)が現代教養センターに移籍した。

2. 教職課程履修者の状況

2-1 履修状況

教育実習事前指導(伊勢原校舎は養護実習事前指導)の受講者は、合計で517人であった。

- · 札 幌 校 舎: 43 人 (3 年次生 42 人,科目等履修生·大学院生 1 人)
- ・湘 南 校 舎: 424 人 (3 年次生 415 人, 4 年次生 7 人, 科目等履修生・大学院生 2 人)
- ·伊勢原校舎: 7人(3年次生7人)
- · 清 水 校 舎: 17 人 (3 年次生 17 人)
- · 熊 本 校 舎: 26 人 (3 年次生 26 人)

教職課程全体を省察する科目である教職実践演習の履修者は、合計で530人であった。

- · 札 幌 校 舎: 35 人 (4 年次生 35 人)
- ・湘 南 校 舎: 445 人(4 年次生 441 人, 科目等履修生・大学院生 4 人)
- ・伊勢原校舎: 4人(4年次生4人)
- ・清 水 校 舎: 21 人 (4 年次生 21) ・熊 本 校 舎: 25 人 (4 年次生 25 人)

第19号 (2020) 109

2-2 教員免許状の取得状況

2019 年度に一括申請により中学校及び高等学校教員免許状,養護教諭免許状を取得した学生は,合計で542人 (実数)であった。各校舎の免許状取得状況は「2019 年度教員免許状取得者数 (一括申請)」のとおりである。

	中学校		高等学校		養護教諭	免許状取得者 (実数)		
	一種	専修	一種	専修	一種	一種	専修	
札幌校舎	29		36			34		
湘南校舎	408	25	447	26		435	26	
伊勢原校舎			1		4	5		
清水校舎	15	1	15	1		15	1	
熊本校舎	7	0	34	0		26	0	
合計	459	26	533	27	4	515	27	

2019年度 教員免許状取得者数 (一括申請)

2-3 教員採用試験大学推薦特別選考への対応

2019 年度実施の教員採用試験大学推薦特別選考では、本学に対し 10 件の推薦依頼があった(神奈川県、川崎市、相模原市、横浜市、千葉県・千葉市、東京都、堺市、大阪府豊能地区、京都府、京都市)。これをうけ、学内選考を実施し、川崎市1人(数学1人)、相模原市6人(国語2人、社会・音楽・美術・保健体育各1人)、横浜市2人(数学、英語各1人)、千葉県・千葉市1名(理科)の学生を推薦した。その結果、相模原市2人(国語・社会)が合格し、採用された。また、千葉県・千葉市1名(理科)については、特別臨時的任用候補者として合格した。

3. 教職課程の充実への取り組み

3-1 新カリキュラムによる教職課程

教育職員免許法及び同法施行規則の改正に伴い,2018年4月に教職課程の再課程認定を申請し,2019年1月25日付で認定を受けた。これにより,2019年度入学者からは新たなカリキュラムによる教職課程が実施されることとなった。新しいカリキュラムでは、「総合的な学習の時間の指導法」(1単位)、「特別な教育的ニーズの理解と支援」(1単位)が新設された。また、中学校一種免許状取得に係る教科の指導法に関する科目の修得単位数の要件が6単位から8単位に増加したことをうけ、従来は選択科目であった「教科教育法特論」(2単位)を「教科教育実践論」(2単位)と名称変更し、これを必修化した。

湘南校舎・伊勢原校舎では、2018 年度のカリキュラム変更にあたって、教職課程履修者及び社会教育課程の履修者を対象に「学校インターンシップ」(1~4、各 1 単位)を新設した(ただし、資格取得の要件となる法令上の科目としては位置づけていない)。当該科目は 2 年次生以上を対象としていることから、2019 年度が開講初年度となった。なお、当該科目は、秦野市教科学習支援員として秦野市内の小中学校に派遣している学生を対象とした授業科目であり、支援員としての活動を省察するとともに、学校現場での学びと大学での学びを往還することによって、教育専門職としての資質・能力の向上を図ろうとするものである。

3-2 教職課程のファカルティ・ディベロップメント (FD)

2020年3月9日(月)に、各校舎の分室長や教育学研究室及び教職研究室所属の専任・特任教員出席の下、教職課程全国会議を開催し、教職課程運営に関する情報の共有や再課程認定後の対応、教員養成政策の動向などについて、意見交換をおこなった。

このほか、湘南校舎では、2020年2月27日(木)に教育学研究室・教職研究室の専任・特任教員のほか、教職課程担当の非常勤講師や学科教員による教職課程全体会議を開催し、本学教職課程の状況や教員養成教育の課

題等についての協議や意見交換を行う予定であった。しかしながら、新型コロナウイルス感染拡大に伴い、やむ を得ず中止することとなった。なお、当日配布予定であった資料及び説明については、文書として関係者に配布 した。

3-3 各校舎の取り組み

札幌校舎では前年度同様、3年次以降に学科間の交流を活発にすると同時に、教育現場に関わる機会をより多 くして多様な経験を積めるようにサポートしている。教育実習事前事後指導としては、キャリポロと連携して3 年生と4年生への就職支援を実施した。そのほか春学期には付属札幌高等学校の協力により授業見学を実施した り、授業のなかで教育関係者をゲストにお迎えしたりした。秋学期には週に一度、時間を設けて教科を問わない 模擬授業とその検討会を行った。ボランティア活動としては、北海道教育委員会主催の主に夏季集中での各地学 校ボランティアに希望者を派遣斡旋した。このほか教職課程としてではないものの、札幌市教育委員会との提携 事業の一環として、学校でのボランティアに教職課程履修者を含む学生を派遣している。

湘南校舎では、神奈川県秦野市教育委員会と教科学習支援員派遣制度に関する覚書を締結し、2013年度から秦 野市の小中学校に学生を派遣している。2019年度は湘南校舎の学生52人(2年次生11人,3年次生41人)が 派遣された(春学期のみ, 秋学期のみの学生を含む)。なお, 2020年3月24日(火)には, 秦野市教育委員会の 担当者と 2019 年度の活動状況や課題について意見交換を行った。近隣自治体との連携という点では, 2019 年 11 月12日(火)に、秦野市・平塚市の協定中学校での実習に係る教育実習報告会を開催した。中学校及び教育委員 会の代表と湘南校舎の教員の出席の下,2019年度の協定中学校における教育実習の状況や課題を共有するとと もに、意見交換を行った。このほか、湘南校舎では、教職課程履修者を対象とした課外のプログラムとして、年 2回程度の教職教養講座を開催している。2019年度には、7月9日(火)に「教員の仕事と働き方改革」(講師: 奥村仁・相模原市立大野南中学校長)と題する講演会を開催した(参加者73人)。また,12月3日(火)には, 「学校でのスマートフォンの取り扱い・指導のあり方」(司会:今井良男・特任教授,話題提供:荒川修一・平塚 市教育研究所主査兼指導主事、シンポジスト:宮城弘之・平塚市教育研究所所長、反町聡之・特任教授、学生代 表1名)と題するシンポジウムを開催した(参加者89人)。

清水校舎では、静岡市立清水三保第二小学校でのクラブ活動において、月1回程度、学生による科学実験を行 った。また、清水教養教育センター主催のサイエンスワールドにおいて、教職課程を履修している学生が学生ボ ランティアの中心となって、運営の補助を行った。このほか、付属小学校でサバの解剖実習の授業および児童の 補助を行った。

【訂正】

「2017 年度教育学研究室・教職研究室 活動報告」(第 18 号)及び「2018 年度教育学研究室・教職研究室 活 動報告」(第19号)に誤りがありました。以下のように、訂正いたします。

- 1. 2017 年度教育学研究室・教職研究室 活動報告
 - · 教育実習事前指導受講者数

【誤】清水校舎:26人(3年次生26人) 【正】清水校舎:14人(3年次生14人)

• 教職実践演習履修者数

【誤】清水校舎:14人(4年次生14人) 【正】清水校舎:16人(4年次生14人)

2. 2018 年度教育学研究室・教職研究室 活動報告

· 教育実習事前指導受講者数

【誤】清水校舎:17人(3年次生17人) 【正】清水校舎:26人(3年次生26人)

• 教職実践演習履修者数

【誤】清水校舎:21人(4年次生21人) 【正】清水校舎:14人(4年次生14人)

以上

第19号(2020) 111

2019 年度 図書館学研究室 活動報告

1. 図書館学研究室の概要

図書館学研究室では、湘南校舎で開設されている司書課程(司書・司書教諭)の教育を担当している。2019 年度には以下の11名の教員(専任・特任教員3名,兼担教員1名,非常勤講師7名)が課程運営と教育を担当した。

〈専任・特任教員〉

朝倉 徹 (教授,課程資格教育センター所長,図書館学研究室主任),竹之内 禎 (准教授),

西田 洋平(特任講師)

〈兼担教員〉

山崎 俊裕(工学部建築学科教授,「図書館施設論」担当)

〈非常勤講師〉

新海 雄一, 須永 和之, 髙田 淳子, 戸田 あきら, 三笠 俊哉, 森 智彦, 山口 洋(2019年度着任)

2. 司書課程履修者の状況

2-1 履修状況

2019年度の履修状況を右表に示した。

履修者は、1 年次生(9B生)が春学期に 78 名で、前年度より 13 名上回った。秋学期には 56 名と減少したが、これまで秋学期には履修者が春学期の約 $60\sim80\%$ 程度になっていたので、例年通りの減少といえる。

	春学期	秋学期
9B 生	78名	56名
8B 生	43名	38名
7B 生	50名	45 名

2年次生(8B生)は春学期が43名, 秋学期が38名であり, 秋学期に履修者が5名減少した。

3年次生(7B生)は春学期が50名, 秋学期が45名であり, 秋学期に履修者が5名減少した。

司書資格を取得した 4 年次生(6B生)は 45名,大学院 1年次生(9B生)が 1名の合計 46名で,前年度の 58名を 12名下回った。 4年次生は,入学時当初 97名の履修者がいたが,セメスターごとに脱落・放棄があり,最終的な司書資格取得者は当初の約 46%になった。

司書教諭資格申請有資格者は3名であり、司書資格との同時取得者は1名だった。

2-2 進路実績

横浜市立図書館に1名(文学部日本文学科卒),富士宮市立図書館に1名(文学部歴史学科日本史専攻卒)が 正規職員(司書)として採用された。

2-3 資格試験合格実績

司書課程受講生に受験を推奨している「検索技術者検定」(一般社団法人情報科学技術協会主催)3級に3名が合格した。

3. 司書課程の充実への取り組み

3-1 図書館インターンシップ

2018年度より、座間市立図書館と平塚市図書館にて、本学の司書課程で学ぶ学生が図書館現場での業務を経験するインターンシップを実施している。2019年度は、座間市立図書館に2019年8月28日(水)から9月8日(日)までの11日間(9月2日は休み)に2名の学生が参加した。平塚市中央図書館には、2020年2月26日(水)から3月1日(日)までの5日間に3名の学生が参加予定であったが、新型コロナウイルス感染症の世界的流行が発生したため、2月27日(木)までで中止とした。

3-2 学校図書館サポーター

2019 年度は、新たに小田原市立富水小学校に学校図書館サポーターを派遣した。2019 年 9 月 6 日 (金) から 9 月 20 日 (金) の間の 4 日間に 3 名の学生が、10 月 18 日 (金) から 12 月 13 日 (金) の間の 8 日間に 2 名の学生が参加した。2020 年 2 月 17 日 (月) から 3 月 16 日 (月) の間の 8 日間にも 6 名の学生が参加予定であったが、新型コロナウイルス感染症の世界的流行が発生したため、途中で中止とした。

3-3 図書館施設見学

サマーセッション科目「図書館施設論」では、授業時間を利用して外部の図書館施設見学を毎年実施している。 2019 年度には、東京都北区立図書館と立教大学図書館を見学させて頂いた。

3-4 東海大学課程資格教育センター公開講演会 (図書館学研究室主催)

2019 年度第 1 回講演会として,2019 年 7 月 6 日(土)13 時 30 分から 15 時に,東海大学湘南キャンパス 11 号館 301 教室にて,絵本セラピストの竹下りこ氏を講師にお招きして「絵本セラピーとは何か~大人にこそ絵本を~」と題する講演を頂いた。参加者は 97 名だった。

2019 年度第 2 回講演会として,2019 年 11 月 9 日(土)13 時 30 分から 15 時に,東海大学湘南キャンパス 11 号館 301 教室にて,絵本講師の上甲知子氏を講師にお招きして「絵本を地域に生かす力~子どもにも大人にも絵本のあるくらしを~」と題する講演を頂いた。参加者は 40 名だった。

3-5 「読書感想文の書き方」講座(平塚市図書館との連携)

平塚市の子どもの読書活動推進事業の一環として、2019年8月3日(土)10時から12時、および14時から16時までの2回、平塚市中央図書館3階会議室にて、平塚市内在住または在学の小学校4・5年生、各回10名(計20名)を対象に、「読書感想文の書き方」講座を実施した(主催=平塚市、平塚市教育委員会/実施主体=平塚市子ども読書活動推進フォーラム実行委員会/担当講師=竹之内禎准教授)。読書感想文の書き方について解説した後、子どもたちが持参した図書の感想文を実際に書いてみる指導を行った。本学司書課程で学ぶ受講生3名がサポーターとして会場を巡回し、子どもたちの相談役として助言を行った。

以上

第19号 (2020) 113

2019 年度 博物館学研究室報告 (湘南校舎)

研究室スタッフ一覧 (湘南校舎)

	氏名	講義科目	所属
課程資格教育センター所長	朝倉 徹	博物館実習 2 (無出講)	教育学研究室(教職課程) 図書館学研究室(司書課程) 博物館学研究室(学芸員課程)
博物館学研究室准教授	篠原 聰	博物館概論 博物館資料論 博物館展示論 博物館資料保存論 博物館経営論 博物館実習 1, 2	博物館学研究室(学芸員課程) 松前記念館事務室長代行
博物館学研究室准教授	江水 是仁	博物館概論 博物館資料論 博物館教育論 博物館資料保存論 博物館展示論 博物館情報・メディア論 博物館経営論 博物館実習 1,2	博物館学研究室(学芸員課程)

■学芸員課程の開講科目・履修状況 (湘南校舎)

博物館学研究室では、法定科目(必修科目)のうち、博物館概論、博物館資料論、博物館教育論、博物館資料保存論、博物館展示論、博物館情報・メディア論、博物館経営論、博物館実習 1·2 を担当している。生涯学習概論 1 については、司書課程・社会教育主事の開講科目として各課程の協力の下に運営している。その他の学芸員に関する科目は、学芸員課程開設学部・学科(課程)における主専攻科目(学科・専攻・課程専門教育科目)を充当している。2019 年度春セメスターおよび秋セメスターにおける履修登録者数を表 1 に、複数担当科目の講師およびその所属を表 2 に、2019 年度各種ガイダンスなどの日程を表 3 に示す。なお、博物館実習 2 の単位取得者数は 44 名、最終資格取得者は 40 名であった。

表 1 2019 年度学芸員課程履修登録者数

	201	7 1 7 7 7	关於压/及[6] 五		
科目名	春	秋	科目名	春	秋
博物館概論	125	16	博物館情報・メディア論	11	40
博物館資料論	9	67	博物館経営論	10	40
博物館教育論	14	56	博物館実習1	19	13
博物館資料保存論	47	11	博物館実習 2	4	5
博物館展示論	44	12			

表 2 2019 年度複数担当科目講師及び所属

科目名	氏名	所属
博物館経営論 (秋)	角田 拓朗	神奈川県立歴史博物館
博物館経営論(秋)	今西 彩子	鎌倉市鏑木清方記念美術館
博物館実習1 (春・秋)	北野 忠	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1 (春・秋)	藤吉 正明	教養学部人間環境学科自然環境課程
博物館実習1 (春・秋)	保坂 匠	小田原市郷土文化館
博物館実習1 (春・秋)	広瀬 浩二郎	国立民族学博物館
博物館実習1 (春・秋)	安田 智子	東京修復保存センター
博物館実習1 (春・秋)	山口 孝子	東京都写真美術館

日程	名称	備考
2019年4月5日	学芸員課程ガイダンス	新入生向け
2019年4月8日	学芸員課程ガイダンス	在校生向け
2019年4月8日	履修相談	
2019年4月13日	博物館実習 1 ガイダンス	春セメスター履修生向け
2019年4月22日	博物館実習 2 (松前記念館実習)ガイダンス	
2019年9月26日	履修相談	
2019年9月26日	学芸員課程ガイダンス	新入生・中途開始者向け
2019年9月28日	博物館実習 1 ガイダンス	秋セメスター履修生向け
2019年9月30日	博物館実習 2 (松前記念館実習)ガイダンス	
2019年12月18日	2020 年度博物館実習 2 ガイダンス	実習1春修了生向け
2020年1月29日	博物館実習 2 全体事後指導	
2020年2月17日	2020 年度博物館実習 2 ガイダンス	実習1秋修了生向け

表 3 2019 年度各種ガイダンス日程

■博物館実習(湘南校舎)の実施状況

【博物館実習1】

博物館実習1は、学内実習としておこなわれるもので、春・秋両セメスターの学期中およびセッション期間中にそれぞれ開講した。日程と内容は、表4のとおりである。

学期中に行った実習は、土曜日の午後の不定期開講とし、事前指導A,特別講義、標本制作実習、見学実習、事後指導Aを行った。

セッション期間中の実習については、サマーセッションは2019年8月23日、8月26日~30日までの6日間、ウィンターセッションは2020年2月11日~14日、2月17日~18日までの6日間にわたって実施した。実習内容は総論と各論からなり、サマー・ウィンターとも同様の構成である。特別講義は講義形式で、秦野市桜土手古墳展示館で学芸業務を担当している秦野市職員の横山諒人氏より特別講義を実施した(2019年8月23日4限目、2020年2月11日4限目)。各論においては少人数制による体験授業を実施するためにクラス編成を5クラスとし、1日5各論でローテーションにより実施した。

	衣4 2019年度 博物館 美省 1 日桂				
日程	内容	備考			
	春セメスター (学	期中)			
2019年4月13日	事前指導A (0.5コマ)	江水担当			
2019年4月13日	特別講義(1コマ)	江水担当			
2019年4月20日	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム・江水担当			
2019年5月11日	見学実習(2コマ)	平塚市博物館・江水担当			
2019年5月18日	標本制作実習(2コマ)	北野・藤吉担当			
2019年6月8日	標本制作実習(1コマ)	北野・藤吉担当			
2019年7月6日	展示制作実習(2コマ)	江水担当			
2019年7月13日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当			
	セッション期間中(サマー	ーセッション)			
2019年8月23日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当			
2019年8月23日	特別講義(1コマ)	横山涼人 (秦野市立桜土手古墳展示館)			
2019年8月26日	実務実習(3コマ×5日)	民俗資料:保坂匠			

表4 2019年度博物館実習1日程

第 19 号 (2020) 115

2019年8月27日	実務実習 (3コマ×5日)	写真技術:山口孝子			
2019年8月28日	実務実習(3コマ×5日)	修復保存:安田智子			
2019年8月29日	実務実習 (3コマ×5日)	公開普及:広瀬浩二郎			
2019年8月30日	実務実習(3コマ×5日)	美術資料:篠原聰			
2019年8月30日	事後指導A (0.5コマ)	篠原担当			
	秋セメスター (学	期中)			
2019年9月28日	事前指導A (0.5コマ)	江水担当			
2019年9月28日	標本制作実習(1コマ)	北野・藤吉担当			
2019年10月12日	標本制作実習 (2コマ)	北野・藤吉担当			
2019年11月9日	見学実習(2コマ)	金目エコミュージアム・江水担当			
2019年12月8日	見学実習(2コマ)	日本科学未来館・江水担当			
2019年12月21日	展示制作実習(2コマ)	江水担当			
2020年1月11日	特別講義(1コマ)	江水担当			
2020年1月11日	事後指導A (0.5コマ)	江水担当			
セッション期間中 (ウィンターセッション)					
2020年2月11日	事前指導B (0.5コマ)	篠原担当			
2020年2月11日	特別講義(1コマ)	横山涼人 (秦野市立桜土手古墳展示館)			
2020年2月12日	実務実習(3コマ×5日)	民俗資料:保坂匠			
2020年2月13日	実務実習(3コマ×5日)	写真技術:山口孝子			
2020年2月14日	実務実習(3コマ×5日)	修復保存:安田智子			
2020年2月17日	実務実習(3コマ×5日)	公開普及: 広瀬浩二郎			
2020年2月18日	実務実習(3コマ×5日)	美術資料:篠原聰			
2020年2月18日	事後指導A (0.5コマ)	篠原担当			

【博物館実習2】

博物館実習2 (館園実習) は、学芸員課程における学修の成果をもとに、学外の博物館などで実際に実務を経験し、博物館や学芸員の実態を把握し、学芸員として勤務できる最低限の知識や技術などを習得する目的で行われている。2019年度は、表5にある館園にて実習を行った。尚、昨年に引き続き、学内施設である松前記念館(博物館相当施設)との連携を強化し、同館においても実習生を受け入れるとともに学外と連携した実践教育プログラム等も実施した。

表5 2019年度博物館実習2実習受入館園一覧(湘南校舎)

実習館園名	人	実習期間	実習館園名	人	実習期間
新潟県立歴史博物館	3	9/23-10/3	川崎市立民家園	1	9/12-11/3,10日間
はまぎん子ども宇宙科学館	2	7/25-8/29,9 日間	相模原市立博物館	1	8/6-8/8+6 日間
国立科学博物館	1	8/30.9/25-10/4	横須賀市自然・人文博物館	1	8/20-8/30
茨城県立歴史館	1	7/30-8/4	平塚市博物館	1	7/25.9/4-9/12
栃木県立博物館	1	7/23-10/31,10日間	秦野市桜土手古墳展示館	1	7/30-8/6
宇都宮美術館	1	5/31.6/1.2.22.23	江の島新水族館	1	10/16-10/29
埼玉県自然学習センター	1	9/18-9/23	山梨県立考古博物館	1	8/1-8/11
東京都現代美術館	1	11/26-11/30	安曇野市豊科郷土博物館	1	8/27-9/5
江戸東京博物館	1	8/28-9/5	登呂博物館	1	8/16-8/22

足立区立郷土資料館	1	5/11-9/10,10日間	佐野美術館	1	8/24-8/30
古代オリエント博物館	1	7/29-8/11	池田20世紀美術館	1	7/27-8/2
民音音楽博物館	1	7/29-8/3	松山市考古館	1	8/7-8/11
袖ヶ浦市郷土資料館	1	7/30-8/9	那覇市立歴史博物館	1	8/19-8/30
館山市立博物館	1	8/29-9/4	松前記念館	14	春学期・夏期集中・秋学期
横浜ユーラシア文化館	1	8/20-8/25			

■そのほかの研究室活動

【2019年度東京国立博物館キャンパスメンバーズ】

東海大学は、東京国立博物館のキャンパスメンバーズ会員校である。湘南校舎では、学芸員の資格取得を目指す学生数名が、同館主催の教育連携事業(「博物館実習2」)および博物館セミナーに参加した(主に2・3 年生)。

【全国大学博物館学講座協議会】

2019年度は、全国大学博物館学講座協議会全国役員校および東日本部会委員校として活動した。活動内容などは表6のとおりである。

日程	内容	備考
2019年5月11日~12日	全国委員会 (國學院大學)	
2019年6月15日~16日	全国大会 (法政大学)	
2019年8月2日	東日本部会委員会	
2019年10月12日~13日	東日本部会総会・大会(國學院大學栃木短期大學)	台風19号の影響で中止
2019年12月5日	東日本部会総会 (駒澤大学)	

表6 2019年度全国大学博物館学講座協議会活動日程

【学芸員課程専門委員会】

2019年度学芸員課程専門委員会(湘南校舎)が2020年3月3日に、4号館4-2B会議室で開催された。審議・報告事項は以下のとおりである。

- ・審議事項 1. 2019年度学芸員資格取得者について
 - 2. その他
- •報告事項 1. 博物館実習報告
 - 2. 資格取得者数について
 - 3. 学外連携について
 - 4. 就職状況について
 - 5. 2020年度の改組に係る学芸員に関する選択科目について

【キュレーターの"たまご"プロジェクト(湘南校舎)】

2013 年度より開始した博学連携の取り組み。次世代のミュージアムを担うキュレーター(学芸員)を育成するプロジェクトである。2019 年度から「正課外の実践教育プログラム」と位置づけ、松前記念館や外部の博物館施設と連携したプロジェクトとして実施し、延べ約 100 名の学生が参加した。2019 年度の主なプログラムは以下の通りである。尚、川崎市市民ミュージアムとの連携イベントとして予定していた「犬塚勉」展のワークショップは台風 19 号の影響で中止となった。

第 19 号 (2020) 117

●公開シンポジウム

「岐路に立つ彫刻 湘南ひらつか野外彫刻展のゆくえ」(松前記念館との共催事業)

2019年1月12日(日) 松前記念館講堂

基調講演:水沢勉

パネリスト:富長敦也,北川太郎,ト部直也,田口かおり,野城今日子,広瀬浩二郎

司会:篠原聰 参加者:約70名

●ワークショップ・イベント等

①藤沢市との連携

2019 年 6 月 3 日 (月) 江の島緑地公園 イベント名「彫刻を触る☆体験ツアー」 学生 3 名 / イベント参加者:50 名

②川崎市市民ミュージアム,女子美術大学美術館との連携 2019 年 8 月 2 日,8 月 7 日

学生延べ 28名

講師:佐藤美子・藤田百合

③松前記念館,秦野市との連携 イベント名「彫刻を触る☆体験ツアー」 2019年8月24日(土) 湘南校舎 学生16名 / イベント参加者30名

④「心のかたちをつくろう!!」

2019年10月19日(土) 松前記念館 学生延べ56名 / イベント参加者:約130名

講師:伊藤一洋(彫刻家)

○東海大学課程資格教育センター論集規程

(制定 2011年4月1日)

改訂 2015年4月1日 改訂 2017年4月1日 改訂 2019年4月1日 改訂 2020年4月1日

第1章 総則

(目的)

第1条 本規程は、東海大学課程資格教育センター(以下「当センター」と称する)の研究成果を広く一般に公開するために発行する論集に関し、必要な事項を定める。 (名称)

第2条 論集の名称を「東海大学課程資格教育センター論集」とする。本規程では「論集」 と称する。

(発行頻度)

- 第3条 論集の発行は、原則として各年度1回とする。ただし記念号及び特集号等は随時 発行するものとする。
- 2 論集発行計画はそのつど論集委員会より通知する。

第2章 組織

(論集委員会)

- 第4条 当センターに論集の編集・刊行を担当する論集委員会を置く。委員は所長の指名により、教育学、図書館学、博物館学の各分野から選出し、1名を委員長とする。
- 2 委員は論集の刊行と配布,原稿の募集,編集,その他関連する事項の処理に当たり, 必要な事項は論集委員会に報告し,確認・了承を得る。
- 3 委員の任期は当該年度とし、再任を妨げない。

第3章 投稿

(投稿資格)

- 第5条 論集に投稿できる者は、次のとおりとする。
 - (1) 当センターの専任教員
 - (2) 当センターの特任教員
 - (3) 当センターの兼担教員
 - (4) 当センターの非常勤教員
 - (5) その他論集委員会が認めた者

(原稿区分)

- 第6条 原稿の区分は、論文、研究ノート、実践研究、資料、書評、その他論集委員会が 掲載を認めたものとする。この区分は執筆者の申告に基づき、論集委員会が審査・決定 する。
- 2 投稿する原稿は未発表のものとする。

(投稿手続)

- 第7条 投稿は、当該年度の投稿申込に関する論集委員会からの募集案内に従って行う。
- 2 投稿原稿は MS-Word 形式のデータを基本とする。ただし InDesign 形式で作成した PDF データでも可とする。
- 3 投稿原稿は2部提出する。うち1部は匿名での査読のため氏名,所属を無記入とする。 第4章 執筆要領

(執筆要領)

- 第8条 執筆は以下の要領に従って行う。
- (1) 論集委員会が定めたフォーマットに従って執筆を行う。
- (2) 論文,研究ノート,実践研究,資料は引用・参考文献を含めて邦文 2 万字以内, 欧文1千語以内を目安とする。全体は,図表等含め刷り上がり 15ページ以内とする。
- (3) 論文,研究ノート,実践研究,資料のタイトルは邦文のほか英文タイトルを付す。 欧文の場合は邦文タイトルを付す。
- (4) 論文には英文タイトルおよび 200 語以内の英文著者抄録をつける。研究ノート, 実践研究については、英文著者抄録の有無は任意とする。
- (5) 本文中の章・節等の表記法はフォーマットに従い,引用文献等の記述法は当該分野の慣行に従う。
- (6) 図表等は本文中に挿入するとともに、別ファイルでも提出する。
- (7) 欧文論文には全文の和訳原稿と,300字程度の和文抄録を添付する。 第5章 査読及び校正

(査読)

第9条 論文については、論集委員会が依頼する2名の査読者による査読を行う。研究ノート、実践研究、資料については、1名の査読者による査読を行う。

(校正)

第10条 査読を経て採録が決定した原稿について,著者校正は初校の1回とする。 第6章 発行

(発行形態)

- 第11条 論文等は、電子的に保存し、原則として学内外に公開するものとする。 (費用)
- 第12条 発行等に係る費用は原則として当センターが負担する。ページチャージは徴収しない。

第7章 発行者及び著作権

(発行者)

第13条 論集の発行者は東海大学課程資格教育センターとする。

(著作権)

第14条 論集に掲載された論文等の著作権は執筆者が有する。ただし、複製権、公衆送信権については当センターに許諾するものとする。

第8章 規程の改廃

第15条 本規程の改廃は、当センター教授会の議を経て行う。

付 則 (2011年4月1日)

1 本規程は,2011年4月1日から施行する。

付 則 (2020年4月1日)

1 本規程は,2020年4月1日から施行する。