

専修大学

「実践的教職テキスト」

社会知性を身につけた教員へ

専修大学教職課程協議会

＜社会知性とは＞

「グローバル化の拡大と異文化交流の進展、情報化の加速、少子高齢化の進行などの社会的課題が山積するなか、専門的な知識・技術とそれに基づく思考方法を核としながらも、深い人間理解と倫理観を持ち、地球的視野から独創的な発想により主体的に社会の諸課題の解決に取り組んでいける能力」

専修大学教員養成理念

「教員としての使命感や責任感、教育的愛情等を持って、学級や教科を担当しつつ、教科指導、生徒指導等の職務を著しい支障が生じることなく実践できる資質能力」の育成をめざし、深い人間・子ども理解と職業的倫理観および教科に関する専門的な知識・技能をもつ実践力のある教員の養成を行うことを理念



目 次

はじめに	嶺井 正也
一 教職の使命と魅力	神山 安弘
二 授業実践力を身につける	
1. 新しい学習指導要領の実践的理解	森田 司郎
2. 新たな学びを促す教育方法	砂原 由和
3. 新たな学びと国語科・1	高橋 龍夫
4. 新たな学びと国語科・2	根本 欣哉
5. 新たな学びと書道科	松尾 治
6. 新たな学びと英語科・1	片桐 一彦
7. 新たな学びと英語科・2	上村 妙子
8. 新たな学びと英語科・3	田邊 祐司
9. 新たな学びと英語科・4	富永 裕子
10. 新たな学びと公民科新科目「公共」	矢吹 芳洋
11. 新たな学びと商業科	中野 育男
12. 新たな学びと情報科	望月 俊男
13. 新たな学びと数学科	大塚慎太郎
14. 新たな学びと道徳科	森田 司郎
三 指導実践力を身につける	
1. 構成的グループ・エンカウンターに基づく生活指導	小峰 直史
2. いじめ問題への対応	真壁 直人
3. カウンセリングマインドを生かした発達・学習支援	角田真紀子
4. 求められるキャリア教育とその課題	五十嵐卓司
5. 障害のある生徒への支援と合理的配慮	嶺井 正也
6. 外国につながる生徒への指導と支援	福山 文子
7. 学校と教師（これからのあり方について）	齋藤 博志
8. 新しい学びと総合的な学習の時間	長船 孝明
9. 学校図書館の有効活用	野口 武悟
10. 新たな学びと学社連携	高島 裕之
おわりに	神山 安弘

はじめに

経営学部教授 嶺井 正也

本テキストは専修大学教職課程において展開している教職科目を担当する教員（兼任教員や協力者を含む）の総力をあげて編集、執筆したものである。

大きく二つの内容で構成されている。1つは「授業実践力を身につける」であり、もう1つは「指導実践力を身につける」である。

前者は新しく「特別の教科」となった道徳科を含む教科学習の指導に関する内容になっており、ポイントは新学習指導要領で明示された「主体的、対話的で深い学び」という視点やICT利用を踏まえた学習指導のありかたである。後者は生徒指導、進路指導にかかわる内容になっているが、ここでも新学習指導要領で強調されている障害のある生徒や外国につながる生徒のニーズに応じた支援をとりあげている。また、現場で大きな課題になっているいじめ対応ばかりではなく、「学社連携」による学びの広がりや深化のとりくみも示している。

本テキストを使用する授業は4年生後期で履修する「教職実践演習」が中心となる。この科目は2010（平成22）年度入学の学生から履修が義務づけられた。したがって実際に授業が始まったのは2013（平成25）年の9月からである。それから4年が経過したこの時期に、その経験も踏まえ、初めて、全員でテキストを作成することにしたのである。

しかし、本テキストは他の教職科目である各教科の「教育研究・論」、「教育実習」というまでもなく、「特別活動論」、「生徒・進路指導論」、「教育方法論」などの副教材としても利用可能である。

今後、必要に応じて改訂され、より充実したものになるであろう。そのためにも、履修学生からの積極的な要望、意見を期待したい。

『社会知性を身につけた教員へ』というテキスト名は、もちろんのこと、本学の21世紀ビジョンである「社会知性の開発」を意識したものであるが、それだけではない。いうまでもなく新学習指導要領の特徴は「子供たちに求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携する『社会に開かれた教育課程』」を強調している点にある。したがって本学の理念である「社会知性」を身につけ、地域、国家、そしてグローバル社会という多層的社会とのつながりを意識した教育を考え、実践できる教員を目指して本学の学生が教育界に飛び込んでほしい、との願いがこめられている。



(2015（平成27）年度の教職実践演習風景)

一、教職の使命と魅力

文学部特任教授 神山 安弘

1. はじめに

教職について考えるとき大切にしている言葉がある。それは「可能性の哲学」という言葉である。教職の道を歩みながら子どもと向き合う毎日のなかで、教職とは何かを模索しているときに出会った言葉である。

経済学者であり専修大学経済学部教授であった正村公宏氏がご自身の子育ての体験をまとめられた著書にある一文である。「障害の子にとっての『自立』とは、ある達成された状態を意味しているのではないと思う。それは、この子たちの『可能性』を求めるたえまない努力の方向を意味しているのだと私は考えている。私は、そうした私の気持ちを『可能性の哲学』と呼ぶことにしている。」(正村公宏「ダウン症の子をもって」1983年)

教職の使命と魅力とは「子どもが自分の可能性を追求し続ける力を培う学びを創る」ことだと思う。そして、教職の道は「子どもが可能性を求めるたえまない努力の方向」とともに歩むことであり、子どもの「可能性」を求め続ける哲学に裏付けられた、絶え間ない教師の努力の中にあると思う。

2. 学校教育の現状

学校教育は、子どもが自我を形成し、自らの個性を伸長させながら発達していく活動を意図的・計画的に展開する場である。そのために、学校は家庭や地域社会と協働し、子どもが夢や目標に向かい、主体的に取り組む能力や態度の育成に努めている。

しかし、学校を取り巻く社会環境は、グローバル化、情報化、少子高齢化等の急速な進展や人口知能(AI)の飛躍的な進化など、社会は加速度的に変化している。また、教師を取り巻く環境は、学力問題、職務の多忙化、新しい教育課題への対応、価値観の多様化にともなう保護者や子どもの変容等、大きく変化している。このように急激な社会や教育の変化の中に学校教育はある。

この急激に変化し続ける学校教育を担い推進するのが教師である。こうした状況のなか、学校教育は長年その育成を目指してきた「生きる力」を改めて捉え直し、子どもたちに、未来の創り手としての力を身に付けさせる教育の実現が求められている。学校教育の現状を認識し、新たな価値を創造し、これからの社会を生き抜く子どもの育成の担い手が教師である。そのために、教師は自らの使命を自覚し、信頼される学校づくりに努めなければならない。

3. 学校教育の主体者としての教師

この学校教育を主体的に創造し、未来を生きる子どもを育成するのが教師である。教育基本法第9条に「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」とある。教職を目指す一人一人は「自己の崇高な使命を深く自覚」することである。それは、教職が人間の生き方に深くかかわり、人格の形成に大きな影響を与える職業であるからである。

学校教育の主体者である教師に求められる資質について様々に論議されているが、中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について(答申)」(2012年8月)では、次の3点を挙げている。

第1は、「教職に対する責任感、探究心、教職生活全体を通じて自主的に学び続ける力」である。教育に対する使命感や責任感、そして子どもに対する深い愛情をもち教師人生を学び続けることができる力である。

第2は、「専門職としての高度な知識・技能」である。教科や教職に関する高度な専門的知識や新たな学びを展開できる実践的指導力、そして教科指導、生徒指導、学級経営等を的確に実践できる力である。

第3は、「総合的な人間力」である。豊かな人間性、社会性、コミュニケーション力、そして同僚とチームとして職務に対応することができる力である。

4. 教職の3つの魅力

教職には様々な魅力がある。教職に正面から向き合い多くの課題に挑戦し苦闘する中で、教師であることの「喜び」を実感する瞬間があることである。この「喜び」が糧となりまた新たな課題に挑戦していく情熱が生まれる。教職の道はこの連続といえる。ここでは教職の魅力について次の三点から述べる。

(1) 人間の生き方にかかわる

教職は子どもの生き方にかかわる職業である。人間としての基礎を形成する多感な時期に全力で子どもと向き合いかわることは教師の魅力である。教師は、この人間的な触れ合いを通して子どもに将来に生きる力を、そして人間としての大切な生き方を伝えることができる。子どものよさや可能性に気づき伸ばさせ自信をもって生きていく力、困難に遭遇したとき耐え乗り越える力等を育み子どもの生き方に豊かにかかわることができる。

(2) 子どもの学ぶ喜びにかかわる

教職は授業をする職業である。授業で子どもに学ぶ喜びを実感させることは教職の魅力である。授業は教材・子ども・学習活動で構成され教師の「総合力」が問われる場である。教材の研究や開発、子どもとの信頼関係を築き学級としての特色を把握、そして「個の学び」と「協働の学び」を位置づけた多様な学習活動の工夫等、これらを準備した授業は子どもの学ぶ喜びに溢れる授業が実現する。教師と子どもが共に授業を創る喜びがある。

(3) 志をともにする同僚とかかわる

教職は「チーム」として学校を創り子どもを育む職業である。学校は教師、職員、子ども、家庭・地域がともに役割を発揮しながら教育活動を展開している。学校が創造する文化はこの総合力である。その中心は教師であり共に学校を創る同僚である。この志のある学校・同僚との出会いは教職を豊かに創造してくれる。目指す学校づくりに共に汗を流す中に、受け継がれてきた教育の継承と新しい時代の教育を創造する喜びがある。

5. おわりに

教職の道は、授業や様々な教育活動を積み重ねていく中で、子どもが成長する様子を実感することができる創造的な営みである。そして、変化の激しい時代の中で教育の「不易」と「流行」を見極め、様々な教育活動を実践し子どもが自分の個性や可能性に気づき、生涯を主体的に生きていく「生きる力」を培う教育を行うことである。時代に学び、子どもに学び、そして教育に学ぶことである。教職の使命と魅力はこの学び続ける教師の生き方のなかにあるといえる。

教職を目指す一人一人が、自分の教師像を求め歩み続けるなかに教師の使命が自覚され、教職の魅力が心から実感することができる。教職について学ぶなかで、自分の「教師像」を明確にしておくことが大切である。



二一1 新しい学習指導要領の実践的理解

法学部教授 森田 司郎

1. 新しい学習指導要領のポイント

新しい学習指導要領は、小学校では平成 32 (2020) 年度、中学校では平成 33 (2021) 年度、そして高等学校では平成 34 (2022) 年度から全面的に実施されていく。ここでは、子どもたちに求められる資質・能力とは何かを学校と社会が共有し、連携する「社会に開かれた教育課程」の実現が重視されている。また、全ての教科等において知識理解の質を高め、確かな学力を育成することが目指される。このために、知・徳・体にわたる「生きる力」を具体化して「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」(評価の観点としては「主体的に学習に取り組む態度」)の三つの柱で教育内容が再整理される。そして、各教科等の中で「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善(アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善)が推進される。さらに、学校全体として、教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実施状況に基づく改善などを通して、教育活動の質を向上させ、学習効果の最大化を図るカリキュラム・マネジメント(以下 CM と略)に努めることが求められている。

2. これから学校の授業はどう変わっていくのか

—新しい学習指導要領の特徴と教員として身につけるべき資質—

(1) 「社会に開かれた教育課程」の実現

ここでいう「社会」には二つの側面がある。将来子どもたちが生きていく社会と、現在子どもたちが生活する現実の社会である。教員には、子どもたちが未来社会を切り拓くために必要となる資質・能力は何かを見定め、それらを確実に育成する資質が求められる。同時に、子どもたちや学校、地域の実態を適切に把握して、現実の社会の中で必要な資質・能力は何かを見定め、社会と連携した学校教育を実現する資質も求められる。地域の人的・物的資源を活用したり、放課後や土曜日等を活用して社会教育との連携を図ることが「社会に開かれた教育課程」の実践例として挙げられる。しかし、将来の社会を予測しつつ現実社会の実態を精確に捉える資質が教員になくは、これらは有効な実践となり得ない。

(2) 確かな学力の育成

学校教育を通して子どもたちに身につけさせるべき資質・能力は、1. に挙げた三つの柱にもとづいて再整理された。これらの資質・能力を確実に育成するために、教員は以下の6つの問いに明確に答えられるように熟考して教育課程を編成しなければならない。

- ①「何ができるようになるか」(育成を目指す資質・能力)
- ②「何を学ぶか」(教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成)
- ③「どのように学ぶか」(各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実)
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」(子供の発達を踏まえた指導)
- ⑤「何が身についたか」(学習評価の充実)
- ⑥「実施するために何が必要か」(学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策)

(3) 授業改善

子どもたちが「どのように学ぶか」という点に注目して授業改善を行う必要性が、学習指導要領の中で明確に示された。教員は「主体的・対話的で深い学び」を授業の中で実現する工夫をしなければならない。既に教員向けのガイドブックや手引書等を作成し、HP 上等に公表している国の研究機関や自治体の教育委員会も多いので、参考としてもらいたい¹。

授業改善に取り組む際には、ペア学習、ディベートやグループ討議等の対話的な方法を授業で用いればそれでよし、というわけでは決してない。対話的な学びを実現する方法の工夫はもちろん重要である。しかし教員は、授業の中で「子どもたちに学ぶことの興味や関心を高め、自己の学習を振り返って次の学習につなげられているか（主体的な学び）」と、「課題解決や自己の考えを形成したり、新たな意味や価値を構想、創造する（深い学び）ことにつなげられているか」という点に留意しなければならない。

(4) カリキュラム・マネジメント（CM）の確立

教育活動の質を向上させて学習効果の最大化を図ることを目的とするCMは、校長のリーダーシップの下、学校全体で実施される。各教員が担う主な役割は、授業等の実際的な教育活動についてその実施状況と成果を把握し、具体的な改善策を立ててそれを実行することである。以下に、CMの3つの要点とそれぞれにおいて教員に求められる具体的な役割について示す。

①学校全体でPDCAサイクルを回して、教育課程を改善させる体制を整える。

授業等の教育実践を構成するうえで、育成する資質・能力を明確に設定し、その達成に最適な方法を選択する（「何ができるようになるか」、「何を学ぶか」、「どのように学ぶか」の明確化）。さらに、実践の結果、子どもたちに「何が身に付いたか」を目的と照らし合わせて把握することが重要である。この作業を通して、「子供一人一人の発達をどのように支援するか」や、目的をより良く達成する実践を「実施するために何が必要か」が明らかになる。この流れに各教員が精通することが、学校全体のPDCAサイクルを回す鍵である。

②教育内容を教科等横断的な視点で組み立てる。

子どもたちの学びを各教科の中で完結させるのではなく、それぞれの教科で学ぶ内容を相互に関連づけ、学校の教育課程全体を通して目的とする資質・能力を身につけさせる発想が必要となる。例えば、言語活動や問題解決的学習を充実させるという視点を通して各教科等の内容を横断的に見ることなどが挙げられる。総合的な学習の時間をよりいっそう活用していくことが重要となる。

③地域社会等の外部との連携によって人的・物的体制を確保する。

「社会に開かれた教育課程」の実現のためにはもちろん、特別な配慮を必要とする児童生徒への支援や、持続可能な部活動の運営を実現するためにも、学校外と連携して人材や資源を活用することが必須である。学校と外部の連携を結ぶ際の最終的責任は校長にある。しかし、子どもたちの学習機会を保障し学習効果を最大化する責任は各教員にある。このために、各教員には、地域社会の人材や教育資源に目を向け、学校外の人材やモノと積極的に関わりをもって欲しい。

【参考資料】

- * 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）』平成28年12月21日
- * 文部科学省『小学校学習指導要領』、『中学校学習指導要領』平成29年3月

¹ 独立行政法人教職員支援機構（<http://www.nits.go.jp/>）、横浜市教育委員会編『授業改善ガイド 単元づくり編』ぎょうせい2012（平成24）年など。

二一 新たな学びを促す教育方法

ネットワーク情報学部教授 砂原 由和

1. 方法が成立する条件

とある鮮魚店の店員は店先で時々、店頭に並んでいる魚の名前とその値段を大声で連呼するという。「シャケ、シャケ、シャケ！ 300円、300円、300円！」。300円はいつもの値段で特に安いというわけではないのだが、そうするとシャケはよく売れたという²。この商品名と値段の連呼を、商品売るための方法と見做すためには、少なくとも二つの条件が満たされる必要がある。

第一の条件は、連呼することとシャケが売れることの間、何らかの関係が見込まれること。こうすればいつも売れる、という経験則でもかまわないが、その関係を合理的に説明できる科学的な法則があればなお良い。もしもそのような法則が発見されれば、シャケを売る一つの方法は商品名と値段を連呼することだ、という主張に大きな説得力を与えることになる。時間的に前後する二つのできごとの間、できるかぎり強い関係が存在することは、先のできごとを起こすことを、後のできごとを起こす方法と見做すための客観的条件である。

第二の条件は、商品名と値段の連呼が、確かにその商品売ることを目的として為されている、ということ。もしもこの店員が、ストレス解消のためにたまたま目に入った商品名とその値段を連呼したに過ぎないのなら、たとえその結果として商品が売れたとしても、それはあくまでストレス解消の方法であって、商品売る方法だとはいえない。この店員が実際、どのような目的のために連呼しているのかは、そこで生じている一連のできごとを客観的に観察しても分からない。連呼する本人に、直接問うてみるしかない。ある目的のために何らかのできごとを引き起こす意思が存在することは、引き起こすできごとをその目的を達成する方法と見做すための主観的条件である。

2. 目的を達成する手段としての方法

方法の客観的条件が同じであっても、主観的条件の満たされ方は様々である。たとえば、商品名と値段を連呼することと商品が売れることの間、一定の関係が認められたとしても、その関係が商品売るためだけに利用されるとは限らない。ある店員にとっては、その商品売ることをそれ自体が目的ではなく、多くの客に売ることによって店の存在を知ってもらうことが目的なのかもしれない。その場合、連呼することが売るための方法だというより、連呼して商品売る、というひとまとまりのできごとが、店の存在を知ってもらうための方法だということになる。

20世紀の進歩主義教育思想を代表するデューイ (J. Dewey, 1859-1952) は、社会生活におけるごく普通の日常的な作業によって、様々な能力 (観察、創意工夫、構成的想像、論理的思考、現実感覚などに関する能力) が養われることに注目している³。たしかに日曜大工で木製の箱を作ろうとすると、どのような種類の材木が適しているのか、必要な寸法はどれぐらいか、どのような工具が必要でそれをどう操作するのか、といった様々な知識と思考力が必要になる。そのような経験から、箱を作る作業と、これらの能力の養成の間、一定の関係が見込めるなら、子どもたちにこれらの能力を養うための一つの方法は、箱を作る作業を行わせることだ、といえるだろう。

ただ、作業の目的はこれらの能力の養成に限るとは限らない。これらの能力の養成は、たとえば大工の修行を目的とする基礎訓練と捉えることもできるし、あるいは自然 (木質材料) の科学的洞察や文化 (工作技術) の歴史的発達の認識を目的とする訓練と捉えることもできる。どちらを目的とするかによって、子どもに与える作業の内容をより良いものにする方向も変わってくる。前者の場合はより実践的な興味を、後者の場合はより理論的な興味を引き出せるような作業内容に変更

² 小田島隆『山手線膝栗毛』、第18章 東京、ジャストシステム、1993

³ デューイ、市村尚久訳『学校と社会 子どもとカリキュラム』、講談社学術文庫 p.68

することが、より良くすることだと見做されるだろう。

デューイ自身はひとまず後者の目的を掲げるが、それが彼の最終目的ではない。彼はさらに、前者の目的を選択しがちな人々からも興味を引き出すような作業を導入することで、学校がより豊かな教養を育む場所になることを目指している。作業によってある能力が養成されるという客観的な条件は変わらなくても、それが何のための方法なのかは主観的な条件によって変わるのである。

3. 教育の方法としての目的

教育の方法がどのようなものであるかは教育をどう捉えるかによって変わるから、教育が何であるかが分からなくては、それを目的とする方法を考えることはできない、と思えるかもしれない。たしかに、何であるかが分からないものごとを達成する方法などありえない。

しかし、そもそも教育は、その達成が目指されるような目的として捉えるしかないのだろうか。もしも教育をそのような目的として捉えたと、今度はさらに、それを達成することの目的が問われることになる。たとえば仮に、学力水準（学力テストの成績）を一定程度に維持することが教育の目的だとすると、では学力水準維持の目的は何なのかが問われることになる。その目的如何によっては、学力水準の維持は適切な方法でないかもしれない。

もちろん、どこまでもその目的を問い続けることができるのは教育に限ったことではない。シャケを売る目的も同じように、何のために、と問い続けることができる。そして多くの場合、この間はどこかで打ち切れ、当面の目的のための方法が模索される。すなわち、その目的の達成のために、目的となるできごととできる限り強い関係のあるできごとを、順次引き起こしてゆくことになる。

ここで重要なことは、目的を持ってできごとを引き起こすことは人間の主体的な行為であるのに対して、時間的に前後するできごとの間の関係は人が意図的に作り出したものではない、ということである。最も強い関係は必然の関係として理解されるが、そこに人の意思の介入する余地は無い。その典型は機械である。機械は必然によって結びつけられたできごとの連鎖によって成り立っており、スイッチを入れれば自動的に動く。同様に、あらかじめ決まっている手順に従って一定の動作をするように訓練された人間もまた、機械の一部だといえる。

デューイは、目的を持つとは考えを持って行動することであって、自動機械のように行動することではない、つまり目的を持って行動することは理知的に行動することと全く同じことだという⁴。人は目的を持つことで考えが刺激され、より多くのことがらを考慮するようになり、実り豊かな活動を続けてゆくことができる。その活動こそが学びであり、そのような活動が世代を超えて繋がってゆくことが、教育の最も基本的な意味だと彼は考える。充実した生活を続けてゆくことそれ自体が人生の目的であるのと同様に、充実した教育を続けてゆくことそれ自体が教育の目的なのである。

「教育の目的は人々が自分たちの教育を続けていくことができるようにすることである」⁵というデューイの言葉は、教育における目的と方法の関係を端的に表している。すなわち、教育は何らかの目的を達成するための方法というよりも、逆に、適切な目的を持つことがより充実した教育を続けてゆくための一つの方法なのである。

4. メディアによる方法

目的は人の意識の内でもたれるものであるから、その内容を外から直接知ることはできない。意識の内でもたれた目的を意識の外へもたらすためには、意識の内と外を媒介するもの、すなわちメディアが必要になる。

⁴ デューイ、松野安男訳『民主主義と教育（上）』、岩波文庫、p.166

⁵ 前掲『民主主義と教育（上）』、p.162

最も身近なメディアの一つは言語である。人は言語によって意識の内容を意識の外へ表出することができる。間接的にはあるが、言語を介して他人の意識の内を知ることができる。また、言語を伝える音声や文字、それらを記録する紙や黒板、さらに手振りや身振りといった身体表現なども、それらが意識を表出するために用いられるならばメディアだといえる。これらのメディアによって我々は、自らの意思を他人に伝え、あるいは他人の意思を推し量る方法を得るのである。

たとえばあなた（教員）は、教室を整理するためにキャビネットを作ろうと思いたち、教室の黒板に「キャビネットを作ろう」と書く。黒板にこの言葉を書くことが生徒にあなたの意思を伝える方法だといえるためには、シャケの場合と同様、少なくとも二つの条件が満たされる必要がある。

条件の一つは、時間的に前後するできごとの間に一定の関係が認められること。これは客観的な条件であるから、当然のことながら客観的なできごとに対してしか適用されない。しかし、あなたの意思が生徒に伝わることは客観的なできごとではない。生徒に意思が伝わるということを、生徒が自らの意識の中（心の中）で何かを受け取ることだと考えるなら、そのようなことが起こったか否かを外から直接観察することはできない。ただ、メディアを介して間接的に推し量ることしかできない。

したがって、客観的な条件が関係するのは、あなたがはじめに引き起こした客観的なできごと、つまり文字が書かれることと、最後に起こった客観的なできごと、つまり生徒が目にする文字が現れることとの関係である。この二つのできごとの間になるべく強い関係があることが、この方法の成立する客観的条件であるが、伝統的な黒板はこの条件をよく満たしている。黒板と全く同じ色のチョークを使うようなことでもしない限り、黒板に書いた文字はたいていの場合、その通りに表示される。

ただし、書いた文字と表示される文字の関係が安定さえしていれば、この二つは必ずしも同一である必要は無い。どのような関係が望ましいのかは、目的の持ち方、すなわち主観的な条件の満たされ方によって異なる。手書きの文字によって自らの意思を伝えようとするなら伝統的な黒板を使うのがふさわしいが、書いた文字を後から拡大したり、位置を変えたりすることで意思を伝えたいと思うなら、黒板の機能の拡張（電子黒板の利用）が求められることになる。

ここで注目すべきなのは、生徒もまた黒板の利用者だということである。ある生徒は黒板を、そこに書かれた言葉を通してあなたの意思を推し量るために利用するかもしれないが、別の生徒は黒板を道路標識のような単なる指示看板として利用するかもしれない。どのように利用としようとしているのかは、生徒との対話によって確かめるしかない。いずれにしても黒板は、こちら側と向こう側の二方向から利用されると考えられる。そしてこの考えは、メディアの向こうに意識ある能動的な行為主体が存在しているという確信によって裏打ちされるのである。



5. メディアの変容と教育の方法

情報通信技術（ICT：Information and Communication Technology）の発達によって、意思を伝える方法における選択の幅は広がってきた。黒板の電子的な拡張によって、書いた文字と表示される文字の関係が多様になったことはその一例であるが、複数の電子黒板を接続したり、タブレット型の情報端末と大型ディスプレイを利用したりすることで、書いた文字と表示された文字の空間的な隔たりや、書こうとする文字とデザインされたフォントとの関係も選択することができるようになった。また、文字を書く場所と表示される場所も一対一で対応している必要は無く、一対多や多対一など、ほぼ任意の対応関係が選択できる。

もちろん意思（思い）は言語だけで表出されるわけではない。画像（たとえば写真、映画、絵画）や音響（たとえば音楽）はもちろん、人が感覚しえるものはすべて意思を表出するメディアになり得る。情報通信技術はこれらのメディアを情報として扱い、時間と距離を超えて拡張する。世界の見え方を表現した映像を、情報として記録し、編集し、別の場所で映像として映し出す場合、元の映像と、映し出される映像の関係も様々な選択が可能になってきた。

もともと、これまでもこのような選択ができなかった訳ではない。書籍の出版や映画の制作、あるいは郵便や放送の利用によって、書かれた文字や描かれた画像と、表示された文字や映し出された画像の関係をある程度は選ぶことができた。しかしそれは、多くの人にとって容易に選択できることではなかった。また、表出された意思に到達すること（たとえば無数の書籍の中からある著書の必要な箇所到達すること）も多くの人にとっては容易ではなかった。

しかし、情報通信技術の発達によって、これらの選択は極めて容易になった。表出された意思の内容を情報に変換できれば、誰もがいつでもどこでもそれに到達することが可能になった。もはや、表出された意思の内容を、それを後から参照するかもしれないといった理由だけで個人の頭の中に蓄えておく必要は小さくなってきたのである。

その一方、それぞれの意思を尊重し、充実した活動（学び）を続けてゆく、というデューイの示した教育の基本は、変わらずにその意味を持ち続けている。自らの意思を伝え、あるいは他人の意思を推し量る方法に多様な選択肢を提供する新たな情報技術は、活動としての教育を主体的に続けてゆく（主体的に学び続けてゆく）上での大きな力になる。

ただ、新たな選択肢は、あくまでも方法の客観的な条件を満たすものであるから、それだけで方法は成立しない。その選択肢を何のために使うのか、という主観的な条件が満たされてはじめて方法は成立する。

メディアによる方法は、主観的条件を満たす主体はこの自分だけでなく、メディアの向こうにも存在しているという確信によって支えられる。すなわち、メディアによる方法は、メディアの向こうの能動的な行為主体との対話によってはじめて、その主観的な条件を満たすことができる。他者との先鋭な対話無くして、主体的な学びは起こりえないのである。

二一三 新たな学びと国語科・1（現代文）

文学部教授 高橋 龍夫

1. 国語科の役割

国語科という科目は、端的にいえば、日本語の言語運用能力を向上させることを第一の目的とした教科である。日本語を運用する言語環境に置かれている限り、言語活動は家庭や地域、学校や社会といったあらゆる日常生活の場面において要請される。また、感情や意志、理解や表現、記憶や想像、思考や判断など、個人に根差した主体的な営為においても、言語活動は欠かすことのできない必須の能力である。鳴島甫が指摘しているように⁶、教育現場においても、すべての教科の基礎には語彙力としての言語活動の能力が求められる。したがって、国語科は、個人の情緒的側面から理性的側面に至るまでの育成に重要な役割を果たすとともに、教育課程全般における総合的な学力の育成にも深く関与し、さらには、生徒の生涯にわたる人間関係や日常生活、社会生活、文化的生活や知的能力等の基盤としても恒常的に機能する大切な役割を担っているといえる。

しかも、現代においては、日常生活の中で情報機器の活用は必須となっており、現行の学習指導要領における「話すこと・聞くこと」「読むこと」「書くこと」のいずれの能力も駆使した総合的な言語活動が求められるようになってきている。一方、ゲームやアニメ、インターネットなどの普及によって現代では映像や画像といった視覚的に訴える情報が日常的に溢れているため、生徒一人一人の言語表象に関する能力の向上において国語科が担う役割はますます重要となってきている。メディアリテラシーへの対応も含め、国語科の役割を現代生活の中で適確に認識しておく必要がある。

2. 国語科における課題

2022年度から実施予定の新学習指導要領（高校）の改訂の方向性として、国語科における様々な課題が検討されている。以下、教育課程部会国語ワーキンググループの資料⁷から、現代文に関わる課題とそれに対する対応について列挙する。

- (1) 教科書教材等への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業が行われる傾向。
 - 各科目において、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善を図る。
- (2) 話し合いや論述など「話すこと・聞くこと」「書くこと」における学習が低調。
 - 共通必修科目及び選択科目において、話し合いや論述などの活動による「話すこと・聞くこと」「書くこと」に関わる能力の育成を図る。
- (3) 高校生の思考力・判断力・表現力の一部に課題。
 - 各科目において、資質・能力の三つの柱のうち、特に思考力・判断力・表現力等の育成を重視。
 - ①テキスト・情報を理解する力、文章や発話により表現する力（創造的・論理的思考の側面、感性・情緒の側面、他者とのコミュニケーションの側面）。
 - ②考えを形成する力。
- (4) メディアリテラシーや課題探究に関する言語活動等があまり行われていない。
 - 共通必修科目及び選択科目において、メディアリテラシーや課題探究に関する言語活動等による情報活用能力の育成を図る。
- (5) 小・中学生に比して、高校生の読書活動は、ここ10年ほど改善がみられない。
 - 各科目において、読書活動の充実を図る。

⁶ 鳴島甫「他教科の学習に生きる国語の力」(『月刊国語教育研究』2017・3)

⁷ 文部科学省教育課程部会国語ワーキンググループ第4回配付資料⑥(2016・2・19)

こうした課題は、いずれも国語科の授業展開における様々な活動の場面で生徒側の主体的な取り組みに難点があることが指摘できる。したがって、国語科における新たな学びにおいては、生徒の主体性を導き出す教育実践が要請されてくる。上記の→に示された教育課程部会国語ワーキンググループの対応案からもそうした意向が読み取れよう。

しかしながら、授業実践の場面において、教師による一斉授業を減らし生徒による活動の時間や作業の機会を増やす授業改善だけでは、生徒の主体的な取り組みの実質的な向上には繋がらないと思われる。なぜなら、様々な活動を取り入れた場合、生徒が自主的に話し合ったり発表したりする行動的な機会は増えるが、そういった活動がそのまま生徒の国語の力の定着度には必ずしも結びつかないからである。国語の基礎として、なによりも語彙力の充実が必要不可欠であり、さらにそうした基礎力を基盤とした読解や話し合いを通して思考力、判断力、表現力、批評力等を向上させることが求められる。アクティブ・ラーニングに代表される生徒同士の主体的な活動において、主体的に取り組む活動的な態度や生徒間のコミュニケーションの能力は向上するであろう。しかし、基礎力と応用力を日常生活においても主体的に活かせるような個々人の国語の力の向上には、生徒自身が確実に語彙を習得し、文章をじっくりと読み、考え、判断する場面が必要とされる。そして、話し合いや発表に対しても、予め調べたり確認したりした知識を駆使し十分に思考を重ねた上での相互意見交換を行わなければ、主体的な国語の力が向上したとはいえないのである。授業時のその場での思いつきや感覚的・情緒的な発言や応答は、自身の論理的な思考や事前の知識を踏まえた判断とは異なり、単なる即時的な反応に過ぎない。話し合いという場では、テーマに即した事前準備と内容を吟味した発言、そして相手の意見に対する十分な理解と根拠のある論理的な応答によって初めて充実した対話や意見交換が成立するのである。

そうした確実な国語の力を付けるには、各教材の内容理解や発展学習においてどのような発問や課題が話し合いに相応しいのか、そして授業のどのような場面でアクティブ・ラーニングを効果的に取り入れれば生徒の主体的な言語活動の向上に繋がるのか、といった観点に自覚的になるとともに、生徒の実態を適確に把握し学習環境やクラスの状況などを考慮に入れた活動方法を検討することが鍵となる。そのためには、教師側が丁寧な教材研究を行い、教材の読解のポイントを把握した上で、意見交換や発表等、生徒に主体的な言語活動を取り組ませるための相応しい発問やテーマ、資料や課題などを勘案し十分な事前準備を行うことが必須とされる。そうしたプロセスを経て初めて、主体的な取り組みとしての生徒一人一人の言語活動の能力の充実と向上に繋がるであろう。

3. 国語科の新たな学びと実践方法例

近年の中学校・高等学校の国語教科書では、各教材に関する学習問題において、読解を通じた内容理解を問う問題とともに、その教材内の表現や語句、漢字に関する習得状況を確認する問題が同等の分量として併置されている。各教材の学習を通して、読解を通じた内容理解にとどまらず、言語活動能力の向上を図ることが求められているのである。また、内容理解においても、話し合いや発表といった主体的な言語活動が求められることが少なくない。評論や随筆、小説の読解を通して「読むこと」「書くこと」の能力だけでなく、「話すこと・聞くこと」の能力も高めることが必要とされている。加えて、学習問題には各教材の内容を踏まえた様々な分野に関する読書活動を促す課題も含まれている。

したがって、授業を進めていく各過程で、現在行っている学習や活動が、生徒のどのような資質や能力にかかわる内容を扱っているのかについて常に意識しなければならない。どのような授業場面でも総合的な国語の力が必要とされるのは当然であるが、各授業の展開において、どのような能力の育成を目的として授業構成を図るのかを事前に十分に考慮して授業を展開していく必要がある。そのためには、教師側が授業実践の各場面において、目的に応じた指導上のさまざまな工夫や適切な方法を取り入れることが重要となる。以下、具体例をいくつか挙げてみる。

(1) 音読を行う場合、新出の語句や漢字の確認、段落毎の構成の把握、登場人物の行動の変化への

着目など、予めどういった点に注意して読み進めていくのか、教師側が適確に指示する必要がある。そうした経験を経ることで漫然と読み進めるのではなく、自らの語彙力を確認しつつ、論理構成や登場人物の描写、表現のリズムなど、文章の種類毎のアプローチの仕方に自覚的になることで、「読むこと」の主体的な能力の向上に繋がるであろう。

- (2) 新たな単元を学習する際、新出語句や漢字の習得は生徒の語彙力を高めるための基礎的な作業であるとともに、国語科における必要不可欠な知識習得の機会でもある。実践案としては、新単元の導入時に、予め作成したプリントによって新出漢字と語句を確認し、そのプロセスを年間を通してファイリングすることで1年間に学んだ漢字や語句の習得状況を各自で確認させることが可能となる。プリントの構成案として、新出漢字については単に書けるようにするだけでなく、熟語の場合は構成する漢字の訓読みも確認させる。また、難しい語句については、生徒に意味調べをさせるのが一般的だが、予め意味を記したプリントの空欄に該当する語句を教科書から探して書入れさせ、語彙力の定着を図るのも一案である。同時に、類義語や対義語も記入させて語彙力を高めたり、教科書とは異なった例文を作成し、その言葉の用例を学ばせることで語彙の運用能力を高めることも有効である。
- (3) 説明文や評論文では、接続詞や指示語に着目しながら文章構成を論理的に把握することは重要な作業である。だが、なぜAとBを対立構造として取り上げるのか、なぜAに対してBを筆者は支持するのか、あるいは、引用される具体例について、なぜそれが具体例として相応しいのか、別の具体例はありえないのかなど、筆者の思考のプロセスそのものにも着目させるのも一案である。生徒自身が説明文や評論を身近な問題として捉えることで論理的思考力や判断力を高めるとともに、自ら小論文を書くためにも効果的な問いとなる。その際、アクティブ・ラーニングに相応しい問いを設定し、生徒同士で話し合わせ各グループから提示された多様な意見を相互に比較検討する機会を与えることも、発展的な学習として一定の効果が期待される。
- (4) グループ学習や発表の場合、問いやテーマの検討だけでなく、グループの形態や話し合う時間、発表方法やまとめ方など、各種の進め方を事前に計画しておくことが重要である。グループの人数やメンバー構成、司会や代表を立てるかどうか、制限時間を設けるかどうか、話し合いの結果を口頭発表にするか板書にするか、その他の表現形式をとるか、あるいはプリント等にまとめさせるか、さらに意見交換を進めていくかなど、課題の難易度や意見の多様性などに応じて設定する必要がある。
- (5) 説明文や評論の場合、自然科学や人文科学の様々なジャンルが話題となるため、教科書の記述内容や専門用語、概念などを踏まえ、グループでその背景的事情や歴史的経緯、社会的実情など様々な側面から調べて発表させるなどの発展的内容も期待される。他教科との連携は国語科にとって今後ますます重要な活動となってこよう。
- (6) 物語や小説の場合、ストーリーの把握に即して、人物の心情把握や心理の変化などを読み取る作業が一般的である。だが、登場人物は社会的・地域的環境、時間帯や自然環境、人間関係等に常に左右され、様々な外的要因によって感情や思考に変化がもたらされる。登場人物の心情や思考は状況との相関関係によって変化し、そこにストーリーの展開も生まれる。したがって、登場人物の心情把握だけではその教材を読解したことにはならない。もちろん、登場人物の会話や比喩表現に着目し、人物の心情や物語の状況を理解することは必要不可欠な作業である。しかし、登場人物の思いを捉えただけでは、文学教材が生徒にとって日常生活の中でどのような意味があるのか、といった視野には至らないだろう。人物の個別の状況には人的、社会的、歴史的、自然

等の様々な事情が関与しているものであり、そういった多角的な視点のアプローチを獲得することこそ、文学教材を読む意味があると思われる。⁸ 必要に応じて、グループで時代や社会状況などを調べさせたりすることも効果的であり、アクティブ・ラーニングによって、生徒間で多角的な視点に関する問いを立て、生徒相互に教材へのアプローチについて意見交換をさせるのも主体的な学習の一案となろう。

4. 授業における事前準備

国語科における新たな学びについての一案を述べてきたが、どのような学びの方法にせよ、教師側の教材研究と授業準備が重要なことは論を待たない。単元毎の学習指導計画と1時間毎の学習指導案を作成することは必須の作業である。だが、そういった授業の流れを考える以前の段階において、まずは教材をよく読み、自ら辞書や事典を手元に置いて語彙や用語を調べ、必要に応じて関連する本や情報を知識として得ることが必要不可欠である。次に、論理的構成や人物と状況の関連性を適確に把握し、指導のポイントや学習のポイント、あるいは話合いや意見交換の問いやテーマを検討し、一連の教材研究をノートにまとめる。さらに、板書計画や発問内容と想定される解答例を書き出し、必要に応じてプリントや資料を作成し、1時間の授業内の流れの強弱やリズム、場合によっては挿入するエピソード等も想定する。その過程において、本時の授業で行う指導や活動が生徒における国語のどのような力を伸ばしたり能力や資質を向上させるのかに常に自覚的になって、本時の目標や目的を設定して授業に臨むことが必要なのである。しかも、授業終了後は、本時を振り返り、改善箇所や修正箇所を検討し、次の授業には活かせるよう、新たな指導案を作成し、自らの授業を常にフィードバックすることも必要とされる。⁹

国語科は様々なジャンル、様々な場面における言語運用能力の向上と充実を目指すものだが、それは決して機械的、機能的なルーティンワークではなく、常に新しく、常に発見のある人間と言葉との文化的、かつ発展的営為なのである。



⁸ この点に関しては、高橋龍夫「読解における心情把握偏重の力学—定番教材の批評性を一例として—」(『文学・語学』2016・8)にて詳細に論じた。

⁹ なお、国語教育に関する総合的な知識については、日本国語教育学会編『国語教育総合事典』(朝倉書店 2011・12)が参考になる。

二一四 新たな学びと国語科・2

文学部兼任講師 根本 欣哉

1. 両全の策

そもそも人間は、この世に生命を授かった時すでに、二つの大きな使命を持つといわれている。その一つは、道徳的な規範意識を礎に誠実に生き抜き、それぞれの世代に応じた責任を果たし、与えられた職分を全うすることである。加えて、古代から現代に至る偉大な先達の残した様々な文化的な遺産や多くの貴重な経験に根ざした生き様、そしてその先進が築き上げてきた各時代の歴史・社会というものを、我々は極力正確に理解して、後継者に正しく継承しながら新たな文化創造に努める、ということにある。

中学校や高等学校の国語科教員としてその職に就くというのは、これら二つの使命を同時に効果的に果たし得る「両全の策」といえるのではないだろうか。とりわけ中学校において古典教材を扱う場合や高等学校の古典を担当する教員は、まさにこの二つの使命を常に心に銘記して日々の教育活動（授業を通して）にあたるという責任を担わなければならないといえよう。

まずは我々授業者が古典を正しく後継者に伝えていくに足る相当な知識教養を身に付けておくことは不可欠である。教科書に取り上げられた教材を授業準備段階で領略することは言うまでもなく、常々他の古典作品や古典に関わる様々な現代文の読書を心掛けねばならないところである。

古典教材を前にして、生徒達に対して単にその現代語訳や文法事項の学習や古典常識等の知識教養の習得に偏重することなく、本文音読に十分な時間を配し、朗読を通して小気味よい古典文を味わわせ、七五調や五七調など古典特有のリズム感を捉える感性をも育むことも肝要であろう。また筆者や登場人物を通して、現代人との価値観や風習の違いなどを捉えさせることも不可欠であり、作品誕生の時代的歴史的背景を考えさせ理解させることにも取り組ませたい。また、グローバル社会の中で「ローカルを知る」という観点からも、古典を学ぶ重要性を中高生に理解させたいところでもある。

現行学習指導要領においても、「教育内容の主な改善事項」として、「伝統や文化に関する教育の充実」と提唱されている。中学においては、国語科授業時数の10%増加とともに、「ことわざや古文・漢文の学習の充実」（音読など含む）とされ、高等学校においては、「古典・武道・伝統音楽・美術文化・衣食住の歴史や文化に関する学習を充実」とされている¹⁰。いずれにしろ、前述の二つの使命を果たす上でも古典に関わる教師の担うところは大きくあるといえよう。

2. 国語科指導の計画性

いうまでもなく「国語」の学習は、古今の日本語の言葉や文字の学習を基本に、他者の言語（音声言語や文字言語を媒介とする）を理解し、自己の表現を可能にすることである。生徒達は誕生以来、様々な機会にそれを学習している。家庭や学校、社会生活において必要に駆られて偶発的に学ぶという広義の「日本語の学習」に対して、国語科教員の担うべき狭義の「日本語の学習」には、自ずとそこに明確な目的が存在する。そしてまた生徒達の発達段階に沿った計画も備えられなければならない。「学習指導要領」はまさにそれを明記している。幼・小の教育要領や学習指導要領を経て、中学校の3年間・高等学校の3年間の各教科・各学年の学習目標を明確にするとともに生徒達の成長・発達過程に応じた学習内容が記されている。

一定の自由はあるものの、我々国語科教員は概ねこの「学習指導要領」の目標達成に向け、着実に計画的に日々の授業や教育活動に取り組まねばならない。同様にそれは、中高6年間の国語科の

¹⁰ 現行中学校学習指導要領「国語」、同高等学校学習指導要領「国語」及び学校教育法施行規則第73条別表第2参照

各学年・各学期の教育目標はもちろんのこと、各単元・各教材、そして各授業の確固たる目標を掲げてその実現に努めなければならないのである。それがよく練られた「学習指導案」の作成に繋がるといえよう。一つ一つの単元（教材）や各授業の目標と評価規準を定め、その指導計画を想定してそれぞれの授業の展開を記し、目標実現の優れた授業に導いていかねばならない。加えて、単元（授業）終了後に丁寧に振り返り、改善された明日の授業につなげていく努力を怠ることは許されない。常に学校教育における国語科教育（国語科に限ることではないが）では、目標・計画・実践・振り返り（改善）を繰り返し、次なる授業に活かしていくということである。

幕末の士、吉田松陰はこのような格言を残している。「夢なきところに理想なし。理想なきところに計画なし。計画なきところに成功なし。ゆえに夢なきところに成功なし。」と。

ビジネスの世界で「P・D・C・A」サイクルという語がよく使われている。言うまでもなく「P（プラン）」・「D（ドゥー）」・「C（チェック）」・「A（アクション）」であり、計画から実践・評価・改善という教科指導者の心得でもある。あえてここでは「G（ゴール）」を加えて、「G・P・D・C・A」サイクルとしておきたい。つまり、一コマ一コマの授業や学年・学期・単元・教材単位において、担当者間の十分な検討の上、明確な目標（ゴール）を定め、それを対象生徒の習熟度に即した綿密な計画のもと、着実に実践し、常に振り返り授業改善に努めることは、これからの学校教育における教科指導者にとって必携の姿勢といえるであろう。

前述の通り、現行の学習指導要領においてはグローバル社会における古典教育の重要性を説くとともに、中学校「国語科」・高等学校「国語総合」では「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」を設けて、その目標と指導内容を特筆している。また小学校においても¹¹、「昔話や神話・伝承などの本や文章の読み聞かせを聞いたり、発表し合ったりすること。（第1・2学年）」「易しい文語調の短歌や俳句について、情景を思い浮かべたり、リズムを感じ取りながら音読や暗唱をしたりすること。」や「長い間使われてきたことわざや慣用句、故事成語などの意味を知り、使うこと。（第3・4学年）」、「親しみやすい古文や漢文、近代以降の文語調の文章について、内容の大体を知り、音読すること。」や「古典について解説した文章を読み、昔の人のものの見方や感じ方を知ること。（第5・6学年）」などと記され、「我が国の言語文化に親しみ、愛情を持って享受し、その担い手として言語文化を継承・発展させる態度を小・中・高等学校を通じて育成するため、伝統文化に関する学習を重視することが必要である。」としている。

これらに示されている目標到達を目指して、常に我々は授業の検証・改善に心掛け、計画的に実践していくことが求められているということである。



3. 古典学習の指導内容

さて、こうした教育実践のもと中学校や高等学校「国語総合」（「古典」）の古典教材を通して、何を学習するべきかを具体的にここに指摘しておきたい。現在使用されている主な「中学校国語」の教科書に登場する古典は、「竹取物語」や「故事成語」など（1年）・「枕草子」「平家物語」「徒然草」や「漢詩」など（2年）・「万葉集・古今集・新古今集」といった韻文や「論語」（3年）などである。高等学校は「国語総合（古典編）」や「古典」の教科書に於いて、概ね上代から近世にかけて入門か

¹¹ 現行小学校学習指導要領「国語」参照。

ら各ジャンル満遍なく教材が配列されている。これらの教材を使用しながらどのような学習指導が生徒達に為されなければならないのか、その基本的な指導事項を列記してみる。

- ア 正しく朗読すること。古文・漢文特有のリズム感や小気味よい語調を体得させるためにも、導入段階において十分な時間を配して、句読点や文節に注意しながら強弱・抑揚などにも配慮しつつ、正確にゆっくりとした範読を心掛けたい。和歌などの韻文は、その解釈や鑑賞に取り組む上でも声調は大切である。五七五七七等の歌体や七五調や五七調の違い、上の句・下の句や句切れをしっかりと意識させながらの範読が求められる。歴史的仮名遣いの学習も繰り返し指導して理解させたい。漢詩についても同様である。その詩形や押韻を踏まえながら作者の感動が伝わるような工夫を施すことも大切である。視聴覚等の教具を利用することも一案である。いずれにしろ、適切な範読後の生徒による音読・指名読・斉読を通して、古文漢文に親しむ態度を育てるとともに、身近なものとして興味関心を抱く心を養いたい。優れた古典文については、朗読を重ねて暗唱することも期待したい。
- イ 大意を掴むこと。あらすじを理解するためにも、文中の難語句を辞書を使って調べることは定石である。(辞書を利用することによって対象語句周辺の語句をも視認することができる。辞書を引く習慣を定着させたいものである。) 古文・漢文特有の主要な語句の意味や用法を文脈の中で理解することによって、その大筋を掴み大まかな主題や要旨を捉えさせたい。朗読(黙読)によって登場人物や場面を把握することも一助である。
- ウ 正確な口語訳に導くこと。主語・述語・目的語といった文の構造を理解し、文脈や段落など文章の構成を把握する。地の文と会話文の区別や言い回し表現・挿入句といった表現上の特徴を捉えるとともに、倒置法・比喩法・擬人法などの修辞上の特徴にも気付かせたいところである。また高等学校においては、より優れた古典解釈のための文語文法の学習は不可欠である。文法理解が正しい口語訳につながるということを論理的に理解させながら、品詞分類の理解から動詞・形容詞・形容動詞・助動詞といった活用語や解釈に微妙な働きをする助詞の習得は肝要である。様々な指導法はあるが、その論理を理解しつつ学年をおって段階的計画的に学習しなければならない。漢詩文教材の「訓点」「書き下し文の作成」「句形の理解」も同様といえる。
- エ 作者・作品に関する文学史的な知識やその作品の背景を想像力を持って学ぶこと。作品の成立年代やジャンル、作品全体の構成や内容を知り、同時代の周辺作品にまで着意することは重要なことである。また、作者と登場人物の関係や作中人物の人間関係や相関関係を理解することや作品の歴史的時代背景を探ることは、古典理解には必須であるといえよう。この作品がどのような人物によって成され、いかなる時代的社会的状況の中で描かれたものであるのか、また登場する人物の素性・為人や社会的境遇を知ることは自ずと作品の深い理解に通じるものである。また現代社会においても継承されている風習や年中行事等といった古典の有職故実についても見逃さない。補助的な資料を作成して生徒達に提供することもあろうが、ワークシートなどを用意して生徒自身が国語便覧等の副教材を活用してレポートしたり、図書館利用も含めてあらゆる情報収集手段を講じて「調べる」「発表する」という指導過程をとることも効果的である。
- オ 興味関心をもって作品を鑑賞すること。各教材精読後の学習最終段階において、作者のものの見方、感じ方、考え方や論理の進め方等に興味を抱きつつ、登場人物の心情の変化等にも関心を寄せ、教材全体に対して感想や読者としての意見を持つことは、学習のまとめとして常道であり最も肝要なことである。また表現の特徴や文体の特徴などにも気付かせたいところである。ひいては生徒達が教科書教材に止まらず、同作品の他の章段や同時代・同ジャンルの周辺作品にも興味を抱き読書欲を旺盛にすることができれば古典指導の理想といえるのではなかろうか。

古典（古文・漢文）には現代社会においても相通じるものもあれば、決してそうではないものもあろう。同時に、現代に生きる我々に対する教訓を提示してくれるものもあれば、現代の社会通念からは相容れない否定的内容を含むものもあろう。いずれにしても生徒達が取捨選択を試みながら、先人の生き様や価値観、文中にたゆたう感情の起伏、古典社会の中で培われた生活の知恵に触れ、古典に対する知的好奇心を蜂起させることは、古典指導の最も意義あることといえよう。

4. 教材研究

本来、秀でた授業には、①主体的に学ぶ姿勢と自覚を持った学習者としての生徒、②生徒達が自ら進んで学習に取り組むよう工夫して導いていく指導者としての教師、③そうした生徒の学習意欲を駆り立て教師の指導力を活かす媒介としての教材、という「授業の3要素」が不可欠である。教師は掲げる指導目標達成に向けて、教材を選択し教材を学び分析して授業に挑まねばならない。それこそがまさに「教材研究」である。

教材研究については従来から三つの側面を持つと指摘されている。近年では鳴島甫氏によって「素材的研究」「指導的研究」「反省的研究」と三つに分類した考察がなされている¹²。一般的に言われる「教材研究」はそれぞれの教科書教材を授業前に指導者が学ぶことである。まずは教材を正しく理解することである。前述の3「古典学習の指導内容」に沿って、指導者は万全の準備を整えておかねばならない（素材的研究）。また、その教材で掲げる指導目標をいかに計画的に指導するのか、生徒達の主体的な学習活動をどのようにサポートしていくのかを考察するという、いわば綿密な指導案の構築には十分な検討がなされなければならない（指導的研究）。最後に「振り返り」である。目標を計画通りに進めた授業を振り返り、改善すべき点を精査して明日の授業へつなげていくことは、授業者の使命であり最も重要な資質能力といえよう。この姿勢は授業のみならず教育活動全般において兼備しなければならない（反省的研究）。

我々教育者は新時代に向けた様々な新しい授業¹³に積極的に挑みつつ、こうした研究活動を通して常に「優れた授業（教育）」を目指して日々奮闘努力すべきことは、千古不易の大道といえよう。



¹² 増淵恒吉著『国語科教材研究』（有精堂、1971年刊）及び鳴島甫共著『中学校高等学校国語科指導法』（益地憲一編、建帛社、2009年刊）参照。

¹³ 『アクティブラーニング実践』（産業能率大学出版部、2015刊）「授業レポート7」（佐々木宏）、『アクティブラーニング実践Ⅱ』（同、2016刊）「活用事例②」（桐蔭学園中等教育学校）、K P法を取り入れた授業実践として『アクティブラーニングに導くK P法実践』（みくに出版、2016刊）「持続可能なK P活用」（河口竜行）やI C T活用については『日本語学』（明治書院、2016刊、第35巻第9号）「情報活用能力を高める高校国語の学習指導」など、近年はアクティブ・ラーニングやI C Tを活用した古典授業等、様々な新しい授業形式の論考や実践報告が多方面からなされている。

二一五 新たな学びと書道科 ―言語活動を踏まえて―

文学部准教授 松尾 治

1. 言語活動の重要性に気付くきっかけ（生徒として・指導者として）

私は、高校時代福岡県で過ごした。福岡県では全国高等学校総合文化祭出場する県の代表を地区大会予選と県大会において2時間の席書にて決定する。ほとんどの時間は揮毫時間にあてるわけだが、書き始める前やその途中、最後の作品選び等、先輩から後輩への的確なアドバイスや仲間同士の話し合いを行う。私にはこのわずかな時間でも、グループの中での言葉のやりとりがとても印象に残っている。時間内に「ハイ、書きなさい」だけで仕上げる大会では恐らくこれほど思い出に残るものにはならなかったであろう。放課後の部活動や校外展などこだわりを持って書くのは勿論そのこだわりについて話し合った。心のどこかで、作品の出来以上に作品に対する言葉のやりとりの魅力を感じていたのかもしれない。

以前、指導者として全国高等学校総合文化祭へ県の代表として参加することができた。長い時間かけて上げられた作品が展示されている会場で全国から来た県代表の生徒同士の交流会が行われた。富山売薬さんの紙風船（六面体）の12cm正方形の面に6人（1グループ）が作品を書きあう内容であった。私には生徒が同じテーブルで自己紹介し何を書くか等自分の意見を言い合っている場面が印象に残った。



全国高等学校総合文化祭：富山大会

これらの経験以来、生徒同士の話し合い等による言語活動も表現活動の一部と考えるようになった。また、言語活動を取り入れた授業展開は、鑑賞同様、芸術に対する興味関心を引き出すことや実技が苦手な生徒への評価に有効な手法と感じている。

今回は言語活動を踏まえた実践例として、グループワークによる授業実践を例示したい。

2. グループワークによる授業を行う理由について

『学習指導要領』書道I 4 内容の取扱い（1）では

「A表現」及び「B鑑賞」のそれぞれの指導事項を有機的に関連付けて指導する。

また『学習指導要領』書道I 4 内容の取扱い（5）では

「B鑑賞」の指導に当たっては、作品について互いに批評しあう活動などを取り入れるようにしている。よって、知識理解の学習以前に、「A表現」及び「B鑑賞」を有機的に関連付ける方策として、いくつかの方法で古典の鑑賞をグループにて行うことがもとめられている。しかし、単に提示された古典を「どう感じるか」、「その特徴は何か」等の漠然とした観点を生徒に提示したところで、そのあとの表現活動にうまく繋がれているとは言い難い。よって、書道の鑑賞授業としては、いくつかの項目を設定し意見交換できるよう心掛けるべきである。

加えて『学習指導要領』書道I 4 内容の取扱い（5）には、

書の古典や名筆には、作品自体に美が存在し、それを鑑賞する者によってその美が再認識される。鑑賞指導には、感性を高め、探究心の向上を図ることが大切である。

とある。ここに記された「鑑賞する者によって」捉え方が異なる美の存在について、より多くの人と考えを共有しあえることが重要だと考える。よって、グループワークを通し互いの意見や感想を共有できるよう、授業の雰囲気づくりを常に大切する姿勢がもとめられる。

今回の授業実践は、校務であるクラス経営（担任）や教育相談（特別支援教育コーディネーター等）という生徒への支援活動を授業の中でグループワークとして生かせるよう試案したものである。よって、「KJ法」や「ブレインストーミング」、「ケース会議」と似た作業を有する。今回のグ

グループワークを実施するにあたり、次の校務が授業展開のヒントとなる可能性がある。

- ・クラス経営より

学校行事の様々な場面において模造紙や付箋をつかったグループワークとして行うが、小中学校で経験したことのある生徒が多く抵抗なく実施できている現状がある。

- ・教育相談的活動より

授業をはじめとする生徒一人一人の学校生活への支援に対しどのように導いてあげることができるか、職場内の様々な立場の方々（担任・養護教諭・管理職・カウンセラー）と合同会議する方法（ケース会議等）を参考にした。

今回の授業実践は、ある視点を手掛かりに書を鑑賞し、個人の意見を積極的にグループワークできるように配慮し取り組んだものである。

3. 単元の設定理由について（書道Ⅰ 隸書）

『学習指導要領』書道Ⅰ 3内容 A表現 (2) 漢字の書において

書体は、楷書及び行書を扱うものとし、生徒の特性等を考慮して、草書、隸書及び篆書を加えることもできることとしている。

また、『学指導要領』書道Ⅰ 3内容 B鑑賞において

エ 漢字の変遷、仮名の成立等を理解すること。

とある。本授業は「書道Ⅰ」の一学期に楷書、二学期に行書を行い、「漢字の書」のまとめとして「書体の変遷」についての学習を意識し「隸書」を鑑賞の授業に取り入れている。そして、「書道Ⅱ」において表現として隸書による創作を実施するものである。現行の「書道Ⅰ」の教科書（東京書籍、教育図書、教育出版、光村図書）における隸書の古典の掲載は次の通りである。

- ・導入としての扱い 「曹全碑」の一種（四社共通）
- ・資料としての扱い 「乙瑛碑」、「開通褒斜道刻石」、「居延漢簡」、鄧石如「四体帖」、
「馬王堆帛書」、「張遷碑」、「礼器碑」の七種

である。「曹全碑」以外に鑑賞と表現（臨書）ともに活用可能である古典としての掲載は「乙瑛碑」、「居延漢簡」のみである。意外にも「礼器碑」は各社とも、その条件を満たす掲載はない。時には、指導者自らアクティブ・ラーナーとなり研究し続けることも重要である。例えば「礼器碑」の文字の構えや起筆や波磔などの表現の幅広さに隸書の魅力を感じるのであれば、「曹全碑」は表現（臨書）の導入として活用し、「書道Ⅰ」の鑑賞による隸書の学習においては「礼器碑」を取り入れていくという考え方も必要であろう。

4. 授業展開 隸書「礼器碑」における実践例

(1) 臨書

書体は八分隸。同一文字は必ず様式を変える結構の巧妙さは漢碑の中でも際立っている。運筆や波勢の美しさ等学ぶべき点が多い。まず、臨書は基本点画演習として横（上・中・底）、縦、左払い、右払いの順にプリントを準備し、文字の特徴や字形の成り立ち（篆書学習をうけて）等の解説を書き込ませ臨書をする。特徴のつかみ方や形容の仕方を理解し始めたころ、隸書の特徴「左払い」にて4人1グループになって話し合いをする。その為にいくつもの視点から文字の特徴について捉えやすいようにする。そうした、主体的な学びは、知識や技能捉え方が変わる。そして、ただ言語活動やグループワークをやっていればよいのではなく、その活動が個を育てるための協働となっているかということ踏まえた活動になるように配慮すべきである。



基本点画分類別臨書プリントの一部

(2) グループワーク

- ① 4人1グループの話し合いができる状態にしておく。「礼器碑」の「事」、「年」、「車」、「中」、「水」の一文字をA4版に拡大したカードを各班に5枚セットで配布する。



- ② 座席の位置により係を指定し、作業内容をプリントで説明する。全員にそれぞれ役割を明確にして協力して話し合いに参加できるための配慮である。

司会係…司会進行し付箋を貼る。

記入係…模造紙に班のナンバーや氏名を記入し項目ごとに整理しやすいようにマジックで書き込む。

掲示係…模造紙、水性マジック、付箋（一人5枚）を準備し、発表時には発表の補助的役割を担う。

発表係…班の意見をまとめて発表する。

- ③ 鑑賞のポイントを書いたプリントを配布する。ポイントと生徒のコメントは以下とおりである。

A 字形について

「年」縦画が長めで全体の形は正方形になっている。二つの点は左右非対称で左の方が大きい。最下部の横画の払いでバランスをとっている。等

B 雰囲気について

「事」真ん中の縦画が曲がっていてまるで傘のようです。

「水」縦画が橋で川のイメージで水が流れている。等

C 線について

「事」横画が平行、等間隔で滑らかに書かれている。等

D 点画について（組立て等）

「中」縦画に触れていない横画があり要注意です。

「年」横画がぎっしり重なり合っている。等

E 疑問点について

「事」なぜこの文字だけ横への払いがないのかな。

「年」最上部の横画を払いにしてはダメなのか。等

- ④ 意見交換から発表への手順は次のとおりである。

ア 役割分担をする。（司会係、記入係、掲示係、発表係）

イ 臨書プリントから一文字をグループで決定する。

ウ ケース会議プリントにしたがい5つの観点（A～E）について、各自が付箋に意見を書きこむ。（10分程度）

エ グループ内で一人ずつ自分の考えを言う。

オ 全員の意見（付箋）を話し合いながら、模造紙にまとめ、発表内容を確認する。

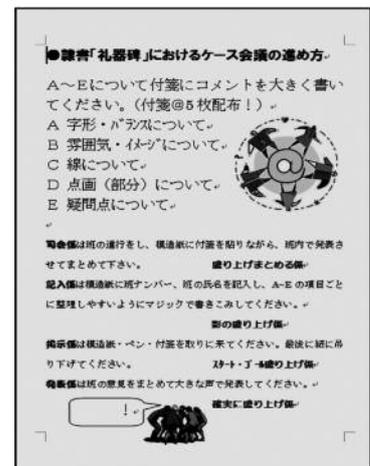
形式自由・マジック貸出）模造紙に記入するときの注意点は3つ。

・メンバーの名前を書くこと。

・どの文字について話し合ったか一目でわかるようにしておくこと。

・付箋等のレイアウトを工夫することである。

カ グループごとに発表し教員が補足解説する。



ケース会議用プリント



模造紙による発表

(2) 指導する上の注意点

指導者はファシリテーターとして発表内容は決して否定せず、なぜその考えにいたったか生徒の思考に寄り添いわかりやすくグループの発表内容について再度説明し、生徒同士をつなぐ役目に徹すべきである。中でも生徒の言語活動の充実として「説明する」「主張する」「質問する」「反論する」という能動的な言語活動には大いに注目したい。意表をつく意見ほど、提案者と直接対話していきながら、新鮮な体験として深く学ぶことに導いてあげたい。指導者は幅広い知識と理解が必要である。

例えば、ここでは「漢字の書」のまとめとして「書体の変遷」についての学習を兼ねているので、漢字の字源は生徒の関心が高いので予め何らかの資料を持ち合わせておかなければならない。(['説文解字』、『字統』、漢和辞典等) 最近の生徒はこうしたグループ活動にあまり抵抗はないので模造紙と付箋の扱いになれている。よって、発表の模造紙は様々な工夫を凝らしたものができる。必ず全て掲示して受講生全員で鑑賞する時間を最後に設定しておくことで学習成果の定着にもつながる。同じ意見でも異なる意見でも共感しあえれば古典を深く理解する一助になるからである。

また、そのための評価を必ず行うことが重要である。その際は形成的評価としてのルーブリック評価等を取り入れ(参考にし)より相応しい評価の在り方も検討する必要がある。いずれにしても、その反省や成果を技能面の向上や次の単元に生かすことができるようPDCAサイクルの確立し学校全体をあげてカリキュラムマネジメントしていけるよう考えて、指導者自らがアクティブ・ラーナーとなり日頃から教材研究に勤しむべきである。

二一六 新たな学びと英語科・1

文学部教授 片桐 一彦

1. 学校における ICT

コンピュータやインターネットの使用とその画像・動画・音声の提示、OHCによる教材の投影、デジタル教材の使用、電子黒板の使用など、教科横断で学校における ICT (Information and Communications Technology) の活用が最近強く推奨されている。

こういう流れは、実は十数年も前からである。文部科学省では、「IT 新改革戦略」(平成 18 年 1 月 IT 戦略本部決定)に基づき、教員の ICT 活用指導力の基準の具体化を図り到達目標を明確にするため、「教員の ICT 活用指導力の基準の具体化・明確化に関する検討会」の設置・検討をおこない、「教員の ICT 活用指導力の基準 (チェックリスト)」の小学校版と中学校・高等学校版の 2 種類を策定し平成 19 年 2 月 19 日付で公表している¹⁴。チェックリストは、次の 5 つの大項目と 18 のチェック項目から構成されている。

- A 教材研究・指導の準備・評価などに ICT を活用する能力
- B 授業中に ICT を活用して指導する能力
- C 生徒の ICT 活用を指導する能力
- D 情報モラルなどを指導する能力
- E 校務に ICT を活用する能力

十数年以上前のものであり、またその後の ICT の更なる発達 (たとえばタブレットやスマートフォンや SNS の登場と普及など) もあり、詳細においてはチェックリストも少々色あせた面も感じられるが、5 つの大項目などの本質は現在でも変わらず重要である。

2. 英語科における ICT

学校の教員としては上述の A~E が求められるが、英語科の授業においては主に A と B (必要に応じて時には C や D も) が求められると考えてよいかもしれない。英語科における ICT の活用は少しずつ浸透してきている反面、教員の ICT を活用する能力や使用実態にはばらつきが見られる。また、上述のチェックリストの A-4 (評価を充実させるために、コンピュータやデジタルカメラなどを活用して生徒の作品・学習状況・成績などを管理し集計する。)は、あまり活用が進んでいないようである。

3. 英語科における ICT の活用

本項では、紙幅の関係で、多数ある ICT の活用例の中でも英語科特有の活用方法に絞って、2 つだけ紹介と説明をおこなう。

(1) つまらなかったリスニングから楽しいリスニングへ

英語リスニングの練習やリスニングテストは、以前は単調になりやすく面白味が少ない学習と多くの生徒に思われていた。最大の理由の一つは、英語の音声だけが流れるのをじっと聞いて理解することが求められたためと思われる。実際の生活では、母語であっても音声のみで情報を得たりコミュニケーションをおこなう機会はとても少ない。日常生活では、ラジオを聞いたり電話をするといったごく限られた場面とわずかな時間しかない。その実態にあわない慣れない活動を、習得途中の外国語で行うのだから時には苦痛さえ感じる生徒もいた。ところが ICT の発達とその活用によって、このリスニングを楽しいものに変えられる。映像 (動画) とセットの音声 (時に音楽付)

¹⁴ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/1296901.htm (2017 年 8 月 31 日)

である。海外の英語のテレビニュースやテレビ番組や映画の一部を DVD 等を使って活用したりする方法は以前から見られたが、インターネット上の動画サイトの発達により、英語使用の動画を容易にそして膨大な種類と数の中から活用できるようになった。

コミュニケーションにあたっては話し手の表情やしぐさによって伝えられている情報は多く、また話し手の口元の動きが言語の理解を補助するということが報告されている。言語の音声のみならず、視覚から得られる情報も補助的に利用して理解をおこなう練習は、実生活での言語理解活動とも合致している。音声のみの多聴活動の継続は難しかったが、映像付きの動画を利用した多聴活動の継続とその積み重ねはだいぶ楽になった。

(2) スピーキングのフィードバック

英語でのスピーチや口頭発表、ペアでのやりとりの発表、グループでの口頭発表等では、直後に教師や他の生徒によるフィードバックが行われることが今までは多かった。また、その際の英語の発音や使用語彙や文法に関する指導は、そのフィードバックの形式上あまりできず、また2つや3つ指摘をしても生徒もあまりピンと来ない場合も少なくなかった。ビデオカメラによる録画をおこなってその後生徒に見せてフィードバックをおこなうというアイデアや方法は、小型テープに録画するアナログ時代からあったが、ビデオカメラ機器が1台だけでまた録画後の授業での活用までに一手間かかったこともあって、採用する教師や頻度はあまり多くなかった。

ところが、デジタルビデオカメラと大容量 SD メモリーカードの登場以降、録画後の編集や保存や上映がコンピュータ上で一括でできるので教師にとっては活用しやすくなった。またタブレットによる録画方法の登場によって、生徒同士で交代で録画するなど気軽に録画できるようになり、またその後すぐに発話をおこなった生徒が個別に各自で視聴（振り返り）をできるようになった。体育の授業や部活動においてもそうだが、自分のパフォーマンスの映像音声をすぐに自分の目と耳でチェックできるというのは劇的進化である。教師も全体でもしくは各生徒と映像音声を一緒に見ながら、またオンタイムで一時停止ボタンを活用しながら、英語の発音や使用語彙や文法に関する指導をコメントできる。生徒にとってもすんなりとそのフィードバックが頭の中に入ってくる。（英語の発話途中で遮られて英語の間違いを指導されても、次に何を話そうとしていたか忘れてしまい生徒の気分的にも指導効果的にもよろしくない。）

4. おわりに

英語科は、聞く・話す・読む・書くの4技能とそれらの統合型タスクのそれぞれにおいて ICT 活用方法が多数あり、またインターネット上には世界中の英語の文章や動画音声が無数にあり、電子辞書の発達と普及もあって、ICT の恩恵を特に享受しやすい教科である。ICT を適切にかつ積極的に活用していくことが望まれる。

参考資料

- ・ 吉田広毅. (2012). 「ICT 活用英語教育のいま」『英語教育』3月号、大修館書店、pp.10-13

二一七． 新たな学びと英語科・2

文学部教授 上村 妙子

1. ライティングにおける「主体的・対話的で深い学び」を目指した指導

(1) 言語習得における3要素

日本においてはライティングの指導は長年にわたり和文英訳が主流であった。和文英訳では学習対象となる文法項目と語彙が使えるようになるために、あらかじめ日本語の文が与えられている。ここでは、もっぱら学習者は「どのように」書くか（言語形式）を学ぶことが求められ、「何を」書くべきか（意味内容）や、「何のために、どのような場面で」書くのか（機能）について考える必要はない。しかし、図1が示す通り、言語習得においては、言語形式だけではなく、意味内容と言語機能という3つの要素がかかわり、これらがコミュニケーション能力を形成している（和泉、2013）。本稿では、ライティングにおいてこれら3つの要素を関連させながら指導するにはどのようにしたらよいのかを模索した試みを紹介したい。

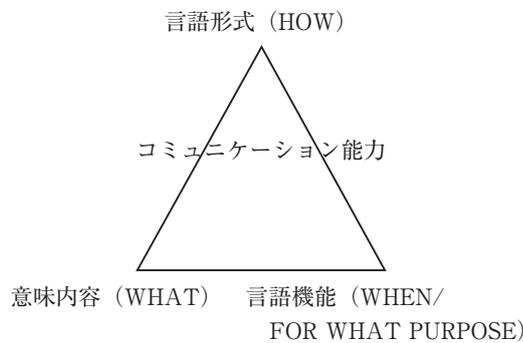


図1 言語習得の3要素（和泉、2013、p. 137）

		Feedback Sheet					
Presenter:							
Commentator:							
		Poor				Very Good	
1	Content	1	2	3	4	5	6
2	English	1	2	3	4	5	6
3	Slides	1	2	3	4	5	6
4	Eye contact	1	2	3	4	5	6
5	Use of information	1	2	3	4	5	6
Total							
Good points:							
Points for imprvoement:							

図2 フィードバック・シート

(2) タスクを用いた観光大使プロジェクト

ライティングは概して一人で行う言語活動であると見なされている。この活動をより「主体的・対話的」なものにするためには、プロジェクト型のタスクを活用することが考えられる。以下に筆者が数年前から行っているタスクであり、単純化することにより中学校・高校でも十分実施可能な「観光大使プロジェクト」について説明したい（Kamimura、2013）。

このプロジェクトは、クラスの学習者一人一人が日本の各都道府県の観光大使となり、担当した都道府県をアピールするためのプレゼンテーションを行うというものである。教師とクラスメートは、各学習者のプレゼンテーションに対し、①内容、②英語、③スライド、④アイコンタクト、⑤資料の活用という複数の側面から評価とフィードバックを与える（図2参照）。つまり、ここでは学習者同士の主体的なピア・フィードバックを有効的に活用することになる。この評価を基にして最終的に優秀プレゼンテーションが決定される。

この「観光大使プロジェクト」には、いくつかの特徴がある。第1に、プレゼンテーションという形を取るため、学習者は聴衆となるクラスメートを説得するために「主体的・対話的に」発表内容を考え、その内容を英語でまとめ、効果的に発表しなければならない。第2にこのプロジェクトでは、発表者は原稿を書き（writing）、読み直しては修正し（reading）、完成原稿を発表（speaking）する。一方聴衆であるクラスメートは各プレゼンテーションに対してフィードバックをするために集中して聴く必要がある（listening）。そのため、このプロジェクトでは「4技能統合型」のタスクとなっている。さらに、言語の4技能だけではなく、各都道府県についてのデータを集めるため情報処理技能や情報リテラシーを育むことができる。

2. ICT を使った指導

(1) 情報の収集

「観光大使プロジェクト」においては、学習者はICTを活用し、自らが担当する都道府県に関する情報を収集することになる。各都道府県の公式ホームページに当たると、そこでの暮らし、環境、福祉、教育、文化、産業、国際交流などさまざまな分野に関する情報を得ることができる。公式ホームページは多言語で表記されているので、英語による説明を読むこともできる。ホームページで概略的な情報を得た後は、自分が興味を持ちクラスメートにアピールしたいと思う項目について、さらにサーチエンジンを使って検索し図書や新聞・雑誌記事を探し出すことができる。

(2) プレゼンテーションの準備

得られた情報を基に原稿を書いた後は、それを発表するために、プレゼンテーションソフトを使ってスライドを作成していく。スライドを作成する際は、聴衆が理解しやすいように、①文字数、②文字の大きさ、③表や図、写真やイラストの活用に注意を払うように指導する必要がある。プレゼンテーションソフトには発表時間を測る機能も付いているので、スライドを操作しながら発表を繰り返し練習することもできる。

(3) ICT を利用するに当たっての注意点

インターネットは情報を収集するには大変便利である。しかしその利用に際してはいくつかの点で注意を促す必要がある。まず学習者が最も陥りやすい問題点はいわゆる「コピペ」である。検索して得た情報を利用する場合は必ず出典を明記しなければ「盗用」に当たるということをしっかりと教えることが大切である。第2の問題点は、学習者はインターネットに掲載されている情報はすべて信頼できる情報であると誤解しがちであるという点である。素人のつぶやきと専門家による記述は、「信頼性」という観点から大きな違いがある。そのため、インターネットは便利なものであるが、著者名が明記されていない場合は利用を控え、編集作業を経た活字媒体の図書や雑誌・新聞を利用することを勧めたい。第3に、都道府県のホームページなど英語で表記されている情報を利用することなく、日本語による情報ばかりを集め、それを英訳しようとする学習者も多い。英語によるプレゼンテーションを行う上では英語による情報を得た方が原稿は作成しやすい。リーディングの力を高めるためにも英語で情報を収集するよう指導することが大切である。このような問題点への気づきを促した上で学習者にはICTの利用を勧めたい。

参考文献

- ・和泉伸一。(2013). 『「フォーカス・オン・フォーム」を取り入れた新しい英語教育』 東京：大修館書店.
- ・Kamimura, T.(2013). The effects of integrated EFL instruction on Japanese EFL students' ability to produce argumentative writing. *KATE Journal*, 27, 155-168.

二一八 新たな学びと英語科・3 —「主体的・対話的で深い学び」と ICT—

文学部教授 田邊 祐司

1. はじめに

ICT (Information and Communications Technology) の導入により伝統的な授業手法に新風が吹き込まれるという期待が寄せられている。確かに必要な情報が即時に提示できる ICT は授業運営を容易にしよう。世界で使われている「生の英語」をそのまま学習者に present できることは、学習者には大いなる動機付けにもなる。また ICT の相互機能性は、virtual conversation など、英語を使う機会の増大につながろう。学習記録を可能にし、自分のペースにあわせた個人学習もできる。さらには家庭での学習との連携を踏まえた flip learning、blended learning の促進も予想される。

しかしながら、こうした利便・簡便・多機能性とは裏腹に、授業手法としての ICT 活用法には多く課題が残されている。とりわけ、授業改善のもうひとつの目玉である「主体的・対話的で深い学び」との連携は次期指導要領の要であるはずだ。以下、「主体的・対話的で深い学び」に即しながら、ICT 活用のための教師の心構えについて考えてみる。

2. 活用のための課題

文部科学省は ICT 活用の目的を；

「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。」(中央教育審議会 2016)

と規定している。通常教室の授業で想定される ICT 教育のツールには、電子黒板、コンピュータ、電子辞書、ネットにつながった携帯・タブレット端末、AI スピーカー、さらには Pepper のような AI ロボットなどが考えられる。

いずれかのツールを活用しながら授業改善を図ることが求められているわけではあるが、現段階での「活用」は教材の収集や提示というごく限られたものであり、それももっぱら教師が主体となっているとの報告がある (ベネッセ教育総合研究所 2014)。報告を単純に一般化はできないが、個人的にも ICT の研究授業、参観授業などで感じてきたものと一部重なるところがある。こうした傾向が続くならば、次期指導要領に盛り込まれた授業改善は達成できないであろう。教師がツールのせっきくの機能を活かせずに、伝統的な手法に頼ってのぞんでは元の本阿弥である。

そもそも ICT は教師が一方的に知識を授受する旧態依然の授業手法に風穴をあける意味合いで、「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」と相互補完の形で導入が決定されたものである (新津 2017)。新たなツールを「主体的」「対話的」に使うとはどういうことだろうか。「深い学び」へと昇華させるための活用とは具体的にどのようなことなのか。

3. 「主体的・対話的で深い学び」のために

ICT 導入ということで勇んで授業にのぞむが、いったん蓋を開けてみると、結局、教師中心となり、いつものごとく解説中心の授業を展開してしまいがちなのである。ICT が情報収集と提示のみに限定されているという問題と、こうした教師側の姿勢とは根底でつながっているように思える。

活用のあり方を考える上で一番の基本姿勢、心構えは、やはり学習者中心主義である。それは授業をつくるのは学習者自身であり、教師は facilitator に徹するという原則である。「主体」が意味するのはまさにこれであるはずだが、どうも「悪癖」からは簡単には抜け出せそうにはない。ICT を使う主体は学習者であり、教師ではないという心構えを ICT 活用の基本スタンスとすべきである。

次の原則は、授業のさまざまな「働きかけ」との連携である。ただ動画やプレゼンを提示するだけでは、「伝統的な黒板、OHP」などと代わり映えはしない。学習者の心へと切り込むための発問、

指示、指名、評価、動機付けなどの授業内の働きかけとの有機的な連携のなかで用いてこそ、ICTは活きるはずである。こうした教師—学習者、学習者同士での「対話」を織り込みながら授業を進めるのが、「対話的」の意味するところである。

原則を堅持しながら「深い学び」を達成するには、さらに処理水準の高い「仕掛け」が必要である。教師というものは教え込み、すぐに答えを与えがちであるが、ここではじっとこらえて、対話プロセスを経た仕掛けを組み込みたい。一例を示す。

Boys in Blue Go Green

これは記事の見出しである。中学生にもわかる平易な語彙であるが、What does that mean? という発問のもと、ペアで対話させると、侃々諤々の議論が起きた。次にわからないところを各自、端末でネット検索をさせた。すると、英国ではおまわりさんのことを“Boys in Blue”と親しみを込めて呼ぶということを発見した学習者が出た。一方、「go +形容詞」を見つけたペアもいた。彼らは、このフレーズは「～になる」という意味で、go bad、go wrongなどの形で用いられるとクラスに報告した。別のペアからは、「go +形容詞」は、「状態の変化」を表す口語表現で、日本語の「～化」にも相当し、例えば「国際化」は go international といえと share してくれた。そして green はむろん、「緑」から「環境に配慮する」ということにも全員が気付いてくれた。早速、クラスに同様のフレーズを検索させると、go を伴うさまざまな表現が出てきた。さらに映画、sit-com などから、「go +形容詞」の実際の使用例の動画クリップがないか、再び検索させる。それらを集約してスクリーンに映し出し、最期に全員に intranet で送信する。

こうした活動のあとに本題に戻り、So going back to the title, what do you think it means again? と発問する。そして最後に見出しは「スコットランドヤードが環境に配慮する」という意味だと納得した後記事の読解へと進んだ。

このように ICT は授業の各段階での「対話」「深い学び」へとつなぐことができる。そして「深い学び」を起こすには、学習者に、比較、対照、分類、類推、推測、分析などの思考活動を誘発する素材として必要となる。ICT の特性はこうした素材を検索するのにもってこいなのであり、ちょっとした心構えで授業を「学習者中心」にシフトできるのである。

4. おわりに

ICT は授業の各段階での learner involvement を活性化するための格好のツールである。それは授業目標に有機的につながり、「主体的・対話的で深い学び」を補佐するものである。教師が仕掛ける発問をはじめとする様々な働きかけと抱き合わせに使ってはじめて ICT は活きる。

***** 参考資料

- ・中央教育審議会（2016）「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。
- ・新津勝二（2017）「次期学習指導要領を踏まえた教育情報化の重要性」「未来の学びコンソーシアム」設立総会資料。
<https://miraino-manabi.jp/wp-content/uploads/900b6850e85a63e15a5790cfffeda167.pdf>
- ・ベネッセ教育総合研究所（2014）「ICTを活用した学びのあり方に関する調査報告書 ～教員が考える子どもたちに身につけてほしい力とICT活用について～」ベネッセ教育総合研究所。

二一 新たな学び英語科・4

文学部兼任講師 富永 裕子

1. リーディング指導と ICT 活用

- (1) わかりやすく、深まる授業の実現として、リーディング指導に ICT を活用することでどのように「主体的・対話的で深い学び」へと導くことができるのか、その学びの場面の一例を紹介する。ここでは、具体的な ICT ソフトの活用実践例には触れていない。
- (2) 学習者の発達段階に合わせて、authentic な英語教材（実際に使用されている本物の英語資料・広告など）を扱うことにより、学習者の経験や知識に基づく興味から創造・協働を通して主体的な学習へと導き、「生きる力」から「資質・能力」の向上が図れることを期待する。
- (3) リーディング活動をするにあたり、身のまわりの ICT¹⁵ を使い「何ができるか」を気づかせるのみならず、社会の情報化に伴う ICT 活用のルールやマナーなどモラル教育にも留意する。

2. ICT を活用した効果的な学びの場面

- (1) 一斉学習 - 興味関心を高める学び
画像の拡大提示や画像への書き込み、音声、動画などを活用し、興味・関心を高めることが可能になる。
- (2) 個別学習 - 能力・特性に応じた学び
インターネットをはじめ、デジタル教材のシミュレーションやマルチメディアの活用により、興味のあることについて深く調べる事や、自分に合った速度や方法で学習することができ、一人一人の理解と関心に応じた学びの機会を与える。
- (3) 協働学習 - 教え合い学び合う学び
電子黒板やプレゼンテーションソフトなどの活用により、協働での意見交換・発表などお互いを高めあう学びを通して、思考力や判断力、表現力などを育成する。ただし、協働学習はアクティブ・ラーニングといえるが、ICT だけで補償されるものではない。

3. 普通教室における ICT を活用した効果的な学びの場面の一例

■英字新聞を扱ったリーディング活動（例：The Japan Times）

■学年：高校2～3年生

- 学習のねらい：
・英字新聞の記事を読み、国内外のことを理解できる。（受信）
・読んだ記事について、自らの意見を表現できる。（発信）
・英字新聞を読む活動を通して主体的・対話的で深い学びを実現する。

■授業展開の例

学習の流れ	主な学習内容	ICT 活用の場面	AL ¹⁶
導入	・最近話題のニュースは何か（ペアワーク）。 ・トップ・ニュース（一面）に関する動画を提示。 ・動画内容に一致するトップ・ニュースのヘッドライン（見出し）を推測する。	一斉学習	対話的 主体的 対話的

¹⁵ 身の回りの ICT とは、パソコン、スマートフォン、インターネット、SNS などの他、辞書や黒板、付箋紙など情報を得る又は伝える事ができるものを指す。

¹⁶ 「主体的・対話的深い学び」を AL（アクティブ・ラーニング）とした。

展 開	読む活動 1	個別学習 一斉学習 協働学習 一斉学習	主体的 対話的 対話的深い学び
	・ トップ・ニュース（1つ選択）の記事の内容理解 ・ 語彙・言語形式に関する解説 ・ 内容に関する質問の答えを求めるグループワーク。 ・ 答えの確認と意見交換		
	読む活動 2		
	・ National, Business 等から興味のある記事を1つ選び各自のペースで読み深める。 ・ 選んだ記事の読んだところまでの概要をグループ内で発表、意見交換をする。 ・ 各グループ内で発表されたものの中から1つ選び、グループで内容を深めクラス全体で発表する（プレゼンテーション）。	個別学習 協働学習 協働学習	主体的深い学び 対話的深い学び 対話的深い学び
まとめ	・ 各自読んだ記事に関する要約と意見を英語（または日本語）で書く（次回の課題としてよい）。 ※後日教師からのフィードバックを受ける	個別学習 ※ルールとマナーの指導	主体的深い学び

4. まとめ

- (1) ICT の活用により、わかりやすく深まる授業の実現を目指し、教育の質の向上が望まれるが、授業で ICT を使うこと自体が目的ではない。授業における学習のねらいは何か見失うことなく、学習者は正しく評価されなければならない。
- (2) ICT を活用することにより、どのような学びにつながるのかを常に考え、より効果的・効率的な授業改善が必要である。ICT 機器を何のために、どのタイミングでどのように使うか「指導方法の工夫」と合わせて「事前の準備」を怠ってはならない。時には、ICT 機器を使わない選択も必要であろう。
- (3) ICT は教師のみならず、生徒も活用する。教室で ICT を活用する際には、ネットワークを利用する上での責任を考えさせ、基本的なルールを理解する学習活動でなければならない。
- (4) 英語の授業における ICT 活用を通して、英語が様々な社会的・文化的背景の人々の考えを知るための重要なことばであることを知る機会となるよう指導工夫をしたい。

参考資料・サイト

1. 文部科学省『ICT を利用した指導方法の開発』<http://www.mext.go.jp>afieldfile>>
2. 文部科学省『教育の情報化ビジョン』http://www.soum.go.jp>main_content
3. 日本私学教育研究所『ICT を活用した英語授業モデルの実践と検証－ICT を活用したアクティブ・ラーニング、協働学習をベースにした英語授業デザイン』（反田 任）
<http://www.shigaku.or.jp>kiyo52>>kiyo52_22.pdf

二一10 新たな学びと公民科新科目「公共」

経済学部教授 矢吹 芳洋

1. 新科目「公共」の設置と背景

新学習指導要領は、これまでの目標、内容、内容の取扱いに加え、学習指導法にも言及している点に一つの特徴がある。高等学校は2018年3月に告示予定で、まだ内容は確定していない。しかし新学習指導要領を審議した中央教育審議会の答申で大幅な科目変更案が示され、公民科では「現代社会」の廃止と新科目「公共」の設置が提言された。

「公共」設置には、次のような背景がある。第一に、2006年の教育基本法改正で新たに加えられた「公共の精神」の具体化である。第二に、2015年6月の公職選挙法等改正により、18歳の高校生が投票権を行使できるようになったことである。元来、公民科は主権者育成の中心教科であるが、選挙年齢引き下げにより高校生が在学中に有権者となるため、その役割を強めた科目として設置される。第三に、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難な厳しい時代に対応する力の育成である。受け身では対処が難しい時代に、予測できない変化に主体的に向き合い、よりよい社会と幸福な人生の創り手となっていく力を育てるためである。

2. 新科目「公共」のねらい

「公共」のねらいは、主に①現代社会の諸課題を捉え考察し、選択・判断するための手掛かりとなる概念や理論の習得と、②それらを活用し、自立した主体として、他者と協働しながら国家・社会の形成に参画し、持続可能な社会づくりを行うために必要な力の育成にある。そのために設置され、すべての生徒が履修する。

3. 内容構成と各項目の役割

「公共」の内容は、答申で次のよう示されている（別添資料3-1）。

(1)「公共」の扉、(2)自立した主体として国家・社会の形成に参画し、他者と協働するために、(3)持続可能な社会づくりの主体となるために、の3つの大項目で構成される。大項目(1)では知識・技能の習得、大項目(2)ではその活用、そして大項目(3)ではこれらを前提に、持続可能な社会づくりの観点から課題追究解決活動を行う構成になっている。

4. 「主体的・対話的で深い学び」とICTの活用

新学習指導要領は、すべての教科等で「主体的・対話的で深い学び」とICTの活用を求める。中教審は、社会の変化が加速度を増し、複雑で予測困難な難しい時代に対応できる力の育成を強調し、その力を付けるための学習指導法が「主体的・対話的で深い学び」やICTの活用であるとしている。当初、アクティブ・ラーニングが挙げられた。しかし形だけの活動になることが危惧され変えられた。単なる個々の事実的な知識の習得に止めず、それらを関連付け活用できる質の高い深い学びとするための方法である。重要なのは学習スタイルではない。生徒の頭の活性化である。毎時間行う必要もない。単元や題材の中に位置づけて行う。ICTの活用は、急激な情報化が進展する社会で情報技術の活用力は欠かせず、それを身に付ける訓練を学校でしっかり行うためである。当然、「公共」でも求められる。

5. 課題追究解決活動の単元例

「公共」では、大項目(2)の学習題材例として「社会保障」が、さらに大項目(3)で「受益と負担の均衡や世代間の調和がとれた社会保障」が挙げられ、社会保障が重要な学習テーマとなっている。次世代を担う高校生にとって、自分たちに直接影響する社会保障制度の持続可能性に関心ではいられない。そこで、わが国の社会保障制度をめぐる問題点を題材に、持続可能な社会の実現の観点

から、ICT を活用しながら「主体的・対話的で深い学び」を行う大項目(3)の課題追究解決活動の単元例を示しておこう。

単元名：持続可能な社会保障制度の実現とその課題（全 8 時間）

	学習内容・学習活動	具体的な評価規準・方法
第 1 時	<p><新聞記事の読み取りと既習事項の確認></p> <ul style="list-style-type: none"> ・社会保障に関する新聞記事を読み、現代日本の社会保障の課題を再確認し、関心を持つ。 ・説明を聞き、大項目(2)で学習した憲法第 25 条生存権と社会保障制度の関連を思い出す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・社会保障の諸課題に関心を持ち、問題点を読み取ることができる。(行動観察)【主】 ・日本の社会保障制度を理解し、その知識を身に付けている。(発言内容)【知・技】
第 2 時	<p><キーワードの確認とグルーピング></p> <ul style="list-style-type: none"> ・日本の社会保障の課題である年金、医療、介護、子育て支援、財源、世代間格差の 6 項目それぞれ 6～7 人でグループを作る。 ・A3 用紙を用い、グループに分かれてマッピングを行い、課題を大まかに把握する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・関心を持ってグループ活動に参加している。(行動観察)【主】 ・社会保障の用語を用いて、原因や影響を相互に関連づけることができる。(活動観察)【知・技】
第 3 時	<p><グループによる調べ活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・前時のマッピングを活用し、相互関係を明確化するとともに、グループ全員で話し合いながら、追究すべきポイントを絞る。 	<ul style="list-style-type: none"> ・大項目(2)の既習事項を活用しながら、課題を追究しようとしている。(活動観察)【主】 ・情報機器を積極的に活用しながら、必要な情報を収集している。(活動観察)【知・技】
第 4 時	<ul style="list-style-type: none"> ・グループに分かれ、タブレット PC などを積極的に活用して調べ活動を行う。 	<ul style="list-style-type: none"> ・選んだ課題の原因や影響について多面的・多角的に追究している。(活動観察)【主】 ・グループ内で議論し、協働して解決策を模索している。(活動観察)【思・判・表】
第 5 時	<p><グループごとの発表と質疑></p> <ul style="list-style-type: none"> ・1 時間に 2 グループずつ発表(発表 18 分、質疑 5 分)する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・考察した過程や結果をまとめ、自分の言葉で適切に説明している。(発表内容)【思・判・表】
第 6 時	<ul style="list-style-type: none"> ・発表は全員で行い、偏らないようにする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他の生徒の質問に真摯に応えようとする態度を身に付けている。(行動観察)【主】
第 7 時	<ul style="list-style-type: none"> ・単なるプリントを用いた口頭発表だけでなく、ICT 機器、写真、図、イラストなども用いてビジュアルに発表する。 ・発表では、諸外国の事例を参考に提言する。 	<ul style="list-style-type: none"> ・諸外国の事例に関心を持ち、わが国の制度改革に活かそうとしている。(発表内容)【主】 ・積極的に質問している。(行動観察)【主】
第 8 時	<p><個別的なまとめ活動></p> <ul style="list-style-type: none"> ・活動を振り返り、各自レポートを作成する。 ・レポートは、グループ発表を参考にし、根拠を示しながら自分の考えをまとめる。 	<ul style="list-style-type: none"> ・他者の意見を参考に自分の考えをまとめ、かつ自分自身の問題として捉える態度を身に付けている。(レポート)【思・判・表】

※本単元は、課題追究解決活動を行うところであるため、「主体的・対話的で深い学び」は第 2 時以降の授業全体で行われる。ICT 機器も、第 3 時から第 7 時までの調べ学習やプレゼンテーションで活用される。すべてのグループ活動で、持続可能な社会の実現の視点から課題解決の追究が行われる。この他、追究内容によって、地域の資源の活用や地域関係者と連携も考える必要がある。なお、評価規準は、新しい観点として示された「知識・技能」「思考・判断・表現」「主体的に学習の取り組む態度」3 観点とした。



二一11 新たな学びと商業科

商学部教授 中野 育男

1. 実践的学びの系譜

(1) 商業技法と継承システム

近代商業教育は、近世において隆盛を極めた国内通商取引の技法と継承システムの断絶を踏まえて成立する。それにもかかわらず、近世の商業技法と教育訓練の制度は明治期以降も長く維持された。明治政府によって構想された制度としての近代商業教育は当初、法令上の規定にのみ止まっていたが、その端緒は、幕末維新时期から散見され、幕府の長崎造船所や、横須賀製鉄所において複式簿記の移入、伝習が行われ、維新政府も造幣寮において伝習を始めている。慶応義塾でも、簿記論が講じられ、学習書である「帳合之法」が翻訳出版された。明治の初め、東京には明治学舎、共栄学舎、簿記夜学校、三菱商業学校などの民間の自主的な商業教育の施設も開設された。しかし、この時期においても商業教育はもとより、一般の商業活動も近世のままに止まっていた。

(2) 技能習得の体系化と実践

外務大輔森有礼が開設した商法講習所は、近代的な学校形態をもった本邦初の商業教育機関であった。修業年限は3年で、3期に分かれ、英語の基礎教育、算術と簿記、そして欧米においても新しい手法とされた模擬商業実践を学んでいく。明治も半ばになると、制度に基づく近代的な商業学校が各地に設置される。ここでは、商用作文、商業算術、簿記、商品、商業地理、商業歴史、経済、法規、英語、商業実践などが教えられた。また、本科、予科、別科といった課程ごとに、知識技能の習得の過程が体系化されて行った。特に、語学と実践が不可欠の地位を占めていた。

(3) 実践から学ぶ商人精神

19世紀末の実業教育費国庫補助法、及び実業学校令の制定を受けて、各地において近代商業の担い手の養成を求めて、商業学校設置の機運が高まり、商工会議所の働きかけや、実業家の私財拠出による開設が進んだ。日露戦争を経て国内の産業活動が活発化し、地方の商業者も経営の近代化を迫られるようになった。これを受けて子弟の商業学校進学を希望する者が増え、各地に商業学校が盛んに設立されるようになった。ここでは、それぞれの地方の特色と伝統を生かした商業教育が展開されることになった。滋賀県の神崎実業学校では、現場事業所での商業実務演習を採り入れ、下働きの経験を通じて伝統的な近江商人の精神を学ぶ実践も見られた。

商業教育訓練の近代化は、他の分野と異なり、維新政府の主導による部分が少なく、多くは先進的あるいは啓蒙的な事業家や思想家によって、欧米から導入された知識と技能により展開された。それらは、現実経済の要請を踏まえて緩やかに普及して行った。ただし、外国貿易に関連する領域では急速な展開が見られた。一方、日常の小商いなどにおいては近世の商業手法が継続し、近代化は大きく遅れた。このような実態に即して、近代商業教育の機関においても、近世以来の商業の知識技能の教育訓練が引き続き求められることも少なくなかった。

2. 実践的学びの枠組み

(1) 学びの流れ

教科商業は、社会で活躍できる人材の育成を目指し、実学の視点から、実社会で役立つ知識技術や態度能力を身につけさせるものであり、そのための学びの流れが重要になる。学習指導要領では以下の流れを想定している。①マーケティング、経済、会計、情報処理などの知識技術を身につける。②ビジネスの具体的事例を取り上げ考察や討論を行い実際のビジネスを理解する。③商品の開発、商標やパッケージデザインの考案、ウェブサイトの構築などを行い企画力や創造力を養う。④地域における販売や起業など実社会での実践力を磨く。こうした専門的で実践的な学びに裏打ちさ

れた自信と専門性の基礎の上に培われた目的意識が、社会での活躍につながる。

(2) 配慮すべき事項

学習指導要領では、指導計画の作成に当たっては、地域や産業界との連携交流を通じた実践的な学習活動や就業体験を積極的に取り入れることに配慮するものとしている。また、各科目の指導に当たっては、実践的体験的学習を重視するとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどの活用を図り、学習の効果を高めるよう配慮する。実験実習を行うに当たっては、施設設備の安全管理に配慮し、学習環境を整えるとともに、事故防止の指導を徹底し、安全と衛生に十分留意するものとしている。

教科商業では、地域産業の振興を担う人材を育成する観点から、「商品開発」や「ビジネス経済応用」などにおいて、地域の特色を踏まえた指導の充実を図っている。地域産業への理解と貢献の意識を高め、地域産業と連携した実践的な学習活動を行うことが重要である。教科商業の各科目の指導に当たっては、基礎的基本的な知識と技術の確実な定着や、経済社会の一員として主体的に活動するための能力と態度を育てる観点から、見学、調査、実習など実践的体験的な学習を重視し、生徒が自ら学習内容に興味関心をもち、学習意欲を向上させるよう配慮することが大切である。

校外に出て調査研究実習などを行う際には、事故の防止や安全管理などに配慮し、指導計画を綿密に作成し、生徒が高校生としての自覚と責任をもって行動し、所期の目的が効果的に達成されるよう、生徒指導にも十分留意する必要がある。

(3) 生きる力

新たに構想されている「職業教育型大学」でも、生きる力を身につけることが大切であるとされている。そのため教授内容はあくまでも職業に関する教育訓練であって、職業人として必要とされる汎用性の高い基礎的な技能と知識を養うことに重点が置かれている。具体的には、論理的な思考能力、コミュニケーションスキル、情報リテラシー、簿記会計リテラシー、ビジネス文書作成能力等が挙げられる。それは現実社会において生きていくための基礎的な知の技法を身につけることであり、本来の意味の教養といってよい。

3. 実践的学びの実際

(1) 学びは経験体験を重要視 T県立T高校

同校は、実際に外に出て様々な体験経験を通して成功体験を積み、成長していく学習を全ての生徒に受けさせている。県のジュニアキャリアアドバイザー事業に応募し、生徒が地元の小中学生に対して商業の学びを教えている。このことにより、生徒は知識の確認や学びの大切さに気付くことになる。商業教育は多様な学びの場を用意できる優れたメリットを持っている。ビジネスの場での挨拶やマナーの大切さ、簿記会計や情報処理、ビジネスゲームなどは小中学生にとっても興味をそそる学びである。教えている生徒の様子は生き生きとしており、地域や社会との関わりを意識することで自らの学びにも自然と力が入ってくる。

(2) 教師の役割 Y県立H商工

これまで授業における教師の役割りはパフォーマーであり、情熱的な指導が肝要であったが、今日ではそれに止まらず、どれだけ生徒たちを主体的に学習させることができるか、といったファシリテーター役あるいはサポート役としての役割が重要となっている。そのためには、共感、傾聴、発問、オープンマインド、リフレクションといった、生徒の能力を引き出すコーチングスキルの修得が必要である。また、学ぶ力と教える力は別物である。知識技能がいくら高くても、それを適切に伝えられなければ教師として不十分である。授業で教科内容を伝えられるだけでなく、授業の演出者として教授計画やロードマップを作り、生徒の学びを導いて行くことが出来るかといった、順序立てた指導の出来るティーチングスキルが問われる。さらに、担当する授業科目に関する造詣の

深さがなければティーチングスキルの構築自体が困難である。日々の研鑽を通じた専門的スキルの向上が不可欠である。

(3) 知識構成型の授業展開 T県立T商業

「ビジネス基礎」において、グループでの学習活動を積極的に取り入れ、思考力、判断力、表現力を身につけることが出来るよう、言語活動の充実を図る観点から、知識構成型の授業を展開している。知識構成型の授業法とは、課題につながる資料の収集、課題を考えるための資料の統合や比較、そして、全体での話し合いや意見交換によって課題を解決する、といった3段階の活動を通して学びを深める協調的な学習法である。ここでは、読む、まとめる、説明する、聞く、討論する、といった言語活動が含まれ、思考、判断、表現、コミュニケーション、問題解決、などの能力の向上を図ることが出来る。また、生徒個々に役割が与えられることにより、主体的積極的な学習を進める環境が整えられ、グループごとの言語活動が活性化した。

(4) キャリアへの関心

商業高校では「総合実践」の機会を活用したインターンシップが活発に行われ、キャリア教育の実践例も多い。経済社会の一員としての望ましい心構えを身につけさせる「ビジネス基礎」では、ビジネスにおけるキャリアプランニング能力を高めるチャンスとして活用され、商業に関する課題を設定しその解決を図る「課題研究」では、課題対応能力を高め、成果の発表を通じてコミュニケーション力を開発する。このことは、コミュニケーションの意義や業務合理化の重要性の理解を主眼とする「ビジネス実務」についても同様である。商品の企画開発を行う「商品開発」は基礎的汎用的能力を高める機会であり、多様な課題に根気強く対応することを通じて、自己管理能力を高め、生徒一人一人が、出来ること、意義を感じることを、したいことについての認識を深め、自己理解能力を高める契機となっている。さらに、検定試験や資格取得を目指した日々の努力は、自己の弱みや強みを理解し、日々の課題を明確にして合理的かつ粘り強く目標に取り組むことにより、自己理解や自己管理の能力を高めキャリア対応の能力を培うことにつながる。

(5) コミュニケーションスキル H道立T高校

マニュアル化されたビジネスマナーの指導にとどまらず、人との関わり方を肌で感じ思いやりの気持ちで接することのできる、コミュニケーションスキルの実践を「ビジネス基礎」において取り入れている。コミュニケーションについて生徒自身が考えを深めて行けるように、ロールプレイから入り、その大切さに気付き、学びに主体的に取り組む心構えを身につけさせることを目的としている。ロールプレイを通じて生徒は、人との共感的な関わり、具体的なあり方を考えて実践を行う。ロールプレイにおける役割の交替により、円滑な人間関係の構築のためのコミュニケーションの取り方について考え、班ごとに発表を行う。他の班との違いを見つけ、コミュニケーションにおいて配慮すべき事柄を発見し、コミュニケーションスキルの理解を深める。教科商業では、コミュニケーションスキルの習練を積むことにより、相手の立場に立って自分がどのように関わって行けばよいか考えていくことが出来る。

(6) ビジネスマナーの指導 H県立H商業

商業科教育において、基本的な生活習慣、言葉遣い、マナー、一般常識など社会人として必要な資質の習得、責任感や積極性などのヒューマンスキルの習熟は重要である。同校は、秘書コースの「秘書実務」を中心として、ビジネスマナー教育に力を入れている。ビジネスマナーは身体を含めた対応であり、その習得には繰り返しロールプレイングを行うことが重要であり、理解、練習の反復、実践的な使用によって習慣化することが出来る。ビジネスマナーの教育は実技を伴うため、チームティーチングが効果的である。この指導においては学ぶ、使う、気付く、直すといった過程をスパイラル化し、よりよい表現方法を考え、判断し、表現するようにしている。これにより基礎、

基本が身に付き、実際のビジネスの場で力を発揮することが出来るようになる。

(7) 学校設定科目「企業実践」 I 県立 N 高校

同校は、商業に関する学科を有する学校では県内最古の学校であり、起業ビジネス科を設置し、将来の専門的職業人としての意識を育み、地域とともに活躍できる人材の育成のために、理論と実践を一体化させた学習に取り組んでいる。同科では、1年次にインターンシップ、2年次にマーケット販売実習、商品開発、産業祭出展、3年次にデュアルシステムによる実践的な教育訓練が行われている。このうち、マーケット販売実習では価格戦略、POPの作成、決算などの実習が行われた。商品開発では、同高校オリジナルブレンドコーヒーとしてモーニングブレンド、ミナトブレンドの2種のコーヒーの開発に取り組んだ。アイデア会議を開催し、市場調査、原価計算を行い、パッケージのデザイン、広告の作成を経て、販売し、販売状況の分析、反省を行った。

(8) 離島のビジネス教育と ICT の活用 N 県立 I 商業

学習指導要領に示されている「ビジネスの諸活動を合理的、主体的に、かつ倫理観を持って行い、経済社会の発展を図る創造的な能力と実践的な態度を育てる」ことができ、ひいては地域産業の活性化に寄与する人材の育成を目指した授業実践を展開している。学年3クラス、全校生徒数約300名の離島の学校である。離島の商業教育では経済生活の幅が狭く多様なビジネスの場面に触れる機会が少ないという難点がある。そこで、平成26年度より「ビジネス基礎」において、①新聞記事やインターネットなどを活用し、実社会とリンクしてビジネスに関する知識や理解を深めさせる。②図解方式により、言葉だけでは理解しにくい経済の仕組みやビジネスの活動を可視化することで理解を容易にする。③ペアワークやグループディスカッションなどの学習形態を取り入れ、コミュニケーションやプレゼンテーションの能力を育成する取り組みを進めている。

(9) 課題研究「観光ビジネス」 S 県立 I 商業

同校は、当該観光リゾート地域の唯一の単独商業高校であり、これまで地域の産業を支える多くの人材を輩出してきた。課題研究「観光ビジネス」は、週3単位で展開されており、地域産業の柱である観光について学び、観光業の今後について研究すること、観光をビジネスの観点から捉え実践的な学習を行い、後継者養成の土台を作ることを目的としている。このため、地域の歴史や課題を知り、地元に対する意識を明確にする。地域を愛し、地域を活性化する取り組みに積極的に参加することなどを念頭に置いて、授業を進めている。地元自治体と連携し、高校生おもてなし特派員として、イベントの情報発信やキャンペーン動画の制作、県外高校生との交流などの取り組みが進められている。



二—12 新たな学びと情報科

ネットワーク情報学部准教授 望月 俊男

1. 情報科における主体的・対話的で深い学び

- (1) 情報科は情報に関連する科学的な内容を多分に含んでおり、国際的にみても情報教育は科学教育の一部を成すものと考えられている。科学教育のデザインの基本は、児童・生徒の疑問を端緒とした探究的な学び (inquiry-based learning) である。探究的学びとはまさに「主体的・対話的で深い学び」である。情報科においては、総じて、学習対象に対して自ら主体的に探究したいと思える課題や疑問を設定し、仮説・予想を行って生徒同士で対話を通して考えを広げていきつつ、調査・分析・プログラミング・実験・表現等を通して「問題解決」することを通して、情報の科学的原理や情報社会の仕組みや重要な考え方をより深く理解していくことが求められる。
- (2) 情報科は、情報科および他教科の学びの系統性との関連で、その学習の価値が飛躍的に高まることがある。教材研究は情報科学・情報社会に直接関連することのみならず、日常的で身近な題材を含め、教師が探究的に行う必要がある。
- (3) 例えば、表計算ソフトウェアを用いた統計処理を学ぶ場合には、情報科の ICT の側面が強すぎると、生徒たちにとっては、あたかも表計算ソフトの操作技能講習になってしまうことがある。だが、これは本質的には問題解決過程の中で、中学校数学における記述統計の知識を実践活用する「主体的・対話的で深い学び」の機会である。ソフトウェアの活用はその手段に過ぎない。技能習得は必要とはいえど、ICT 活用に焦点を当てすぎず、「主体的・対話的で深い学び」を導く探究課題を設定することが肝要である。

2. 情報科における主体的・対話的で深い学びをもたらす指導例

ここでは情報科において、主体的・対話的で深い学びを志向する指導事例を1つ示す。

■教科・単元：共通教科「社会と情報」(1)情報の活用と表現 ア 情報とメディアの特徴

■実践者：神奈川県立生田東高等学校 (当時) 大石智広教諭

■学年：高等学校1年次

■学習のねらい：

- ・複数の文章を比較することを通して、情報の信憑性を検討するための視点や考え方を身につける。

■ねらいを実現するための手立て：

- ・読み手による情報源の評価のほか、情報発信者のもつバイアスや、相関と因果の違いなど、複数の信頼性評価の観点を学習できるようにする。
- ・内容の矛盾する複数の文章を与えた上でその情報の評価を記述内容の比較を通して行う上で、何が原因で記述内容が異なっているのかを考えさせるようにする。

■指導計画 (4時間：各時間とも概ね同じ構成で、文章内容や扱う信頼性の要因が異なる)

学習の流れ	主な学習内容	具体的な学習活動と手立て
導入	学習の動機づけとなるテーマ提示 情報の信憑性の評価	(例) バイアス (思い込みによる偏見) に関するクイズを出す / 本時に解き明かしたいミッションを提示する (良いダイエット法は何かを突き止める)。 複数の文章を読み、第一印象による文章評価を行う。

④グループの成果物の事例としての共有

教材提示装置のような ICT を活用して、グループで作成した成果物を学習成果の事例としてクラス全体に共有するために発表させると、他の生徒にとっては通常の教科書の例題とその解法 (Worked-out example) を通した学習と同等の効果が得られると考えられる。つまり聞き手にとってモデルを学習する機会となる。発表するグループの生徒はその手順と考え方の説明を行うので、より理解が深まる。この発表機会は教師による賞賛としても捉えられるので、生徒がそうした評価を得るために責任を持って取り組むようになる効果も得られる。結果として「主体的・対話的で深い学び」に至る学習機会となる。グループ学習の評価にあたってはグループワークシートの内容を机間指導の最中に注視しつつ、生徒の談話に傾聴することが重要である。

3. ICT を活用して、主体的・対話的で深い学びをもたらす指導例

ここでは情報科における主体的・対話的で深い学びをもたらすための ICT を活用した指導例を示す。

■単元：共通教科「情報の科学」(2)問題解決とコンピュータの活用

ア 問題解決の基本的な考え方

■実践者：神奈川県立茅ヶ崎北陵高等学校 (当時) 三井栄慶教諭

■学年：高等学校1年次

■学習のねらい：

- ・問題点をただ述べ合うだけでなく、ブレインストーミング形式で自分たちの考えを可視化できることを理解する。
- ・可視化された自分たちの考えについて、前単元で学んだ客観的な事実と主観的な意見の切り分けを行うことにより、論理的に解決策を考案する手立てとなることを理解させる。

■ねらいを実現するための手立て：

- ・問題解決に主体的に取り組ませるために、身近なテーマを提示して考えさせる。
- ・意見と事実を分けて論理的に考えさせ、また自分たちの考えの変化に意識的になれるように、色別の付箋や ICT を活用する。

■当該実践で必要となった ICT：ノート PC (タブレット) の Web カメラ

■本時の展開 (45分×2コマ連続)

学習の流れ	主な学習内容	具体的な学習活動
導入 (15分)	<ul style="list-style-type: none"> ・本単元の流れの説明 ・問題解決の説明 ・テーマ (茅ヶ崎北陵の生徒がより利用しやすい学食にするには?) の提示 	<p>問題解決とは理想 (解決状態) と現状のギャップを埋める手立てを考えることであることを理解する。</p> <p>テーマに対して関心をもち、考え得る問題点を検討する。</p>
展開1 (30分)	<ul style="list-style-type: none"> ・学食の問題点の洗い出し ・ブレインストーミングの方法 	<p>個人によりワークシートに学食の問題点として考えたことを記入する。</p> <p>個人の意見を黄色の付箋に記入する。</p> <p>グループでブレインストーミングを行う。</p> <p>グループ協議の間に出てきた新しい意見は青い付箋に記入させる。</p> <p>【ICT】 Web カメラを用いて記録する。</p>

展開 2 (25 分)	・ 事実と意見を分ける	ブレインストーミングの結果の中に事実と意見が混在していることに気づかせる。 このことをもとに付箋を貼り直す。 この作業中に出てきたグループ議論による意見は赤い付箋に記入させる。 【ICT】 Web カメラを用いて記録する。
展開 3 (15 分)	・ 自分たちの捉えた問題点を抽出し、発表する	ブレインストーミングの結果がどのように変化していったかを写真をもとに検討する。 【ICT】 2 枚の写真を対比しながら、どのようなことを自分たちの問題点として見いだすことができたのかを発表する。
まとめ (5 分)	・ 本時の振り返り	次時 (問題分析) への見通しをもつための、自分たちの捉えた学食の問題をキャッチフレーズにまとめ、ワークシートに記入する。

■ ICT を活用して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための手立てと効果

① グループディスカッション (ブレインストーミング) の段階的変化の記録

ここでの ICT 活用はカメラ利用であり、極めてシンプルである。議論の変化を記録させることで、グループの議論が大きく変わったこと (主観的な意見ばかり問題点としてあげており、冷静に問題となる事実について検討していなかったこと) に意識的になることができる。自分たちの学習経過を振り返る深い学びのためのリソースとなる。

② 事実と意見が混在した状態と切り分けた状態の比較による学習成果の意識化

また、事実と意見が混在した状態と、それを改善した状態の写真を比較させ、どのように議論が変化していったのかを口頭で発表させることで、事実と意見を分けてグループディスカッションに何が得られたのか、その変化に意識的になることができる。つまり、前時で学習した「事実と意見の切り分け」に関する知識を実際に使うことで、その効果を理解することを促しており、主体的・対話的で深い学びの手立てとして機能している。



4. まとめ

本稿では情報科における主体的・対話的で深い学びを促すための授業作りのあり方について示した。「主体的・対話的で深い学び」には、単なる対話ではなく、自分で新しい提案をしたり、気づきがあったり、といった学習が求められる¹⁾。それを子どもたちが自然にできるように足場かけを提供することが肝要である。付箋、ワークシートや机間指導、クラス全体への成果発表などといった様々な道具や手立てを適切に用いて、個人・集団の両レベルでそのような学習を実現できるように生徒を導くような教師の授業設計が重要となるだろう。

参考資料・サイト

¹⁾ 望月俊男 (2017) 「『深い学び』をとらえるための ICAP フレームワーク」理科の教育, Vol.66, No.776, pp.11-14 (151-154)

二一13 新たな学びと数学科

ネットワーク情報学部兼任講師 大塚 慎太郎

1. 数学科における主体的・対話的で深い学び

- (1) 数学科では以下の「主体的・対話的で深い学び」の実現が求められている。
- ・「主体的な学び」：生徒自らが、問題の解決に向けて見通しをもち、粘り強く取り組み、問題解決の過程を振り返り、よりよく解決したり、新たな問いを見いだしたりする。
 - ・「対話的な学び」：事象を数学的な表現を用いて論理的に説明したり、よりよい考えや事柄の本質について話し合い、よりよい考えに高めたり事柄の本質を明らかにしたりする。
 - ・「深い学び」：既習の数学に関わる事象や、日常生活や社会に関わる事象について、「数学的な見方・考え方」を働かせ、数学的活動を通して、新しい概念を形成したり、よりよい方法を見いだしたりするなど、新たな知識・技能を身に付け、知識の構造や思考、態度が変容する。
- (2) 数学科における ICT 活用では、ICT を活用して得られた結果から新たな疑問や問いを発して考えを深めたり、ICT を効果的に活用して対話や議論を進めたりすることを通して「数学的な見方・考え方」を成長させることが重視されている。

2. 数学科における主体的・対話的で深い学びをもたらす指導例

■単元：5円玉の穴から見る宇宙（1次方程式）

■実践者：藤原大樹（お茶の水女子大学附属中学校教諭）

■学年：中学校第1学年

■学習のねらい

日常生活の事象における対象を既知の図形とみなすことにより、数量の関係を一元一次方程式を用いてとらえ、具体的な問題を近似的に解決することができる。

■ねらいを実現するための手立て

- ・日常の事象を数理的に捉え、既習の数学を活用するための課題設定
- ・自立的な学びと協働的な学びを通じた課題解決

■本時の展開

	主な学習内容と活動	指導の手立て
課題設定	0. 問題を理解し、結果を予想する。	・5円玉の穴が満月の大きさになる距離を直観的に予想させる。
	5円玉を目から何 cm 離すと、その穴が月と同じ大きさに見えるだろうか。	
	1. 問題を数学的に表し、焦点化する。 T 「満月の視角は 0.56° です。」 S 「穴の直径は 0.5cm だった。」	・クラスの予想距離を柱状グラフで提示する。 ・物の見かけの大きさは視角で決ることを伝える。
課題追究	2. 問題を協働的に解決させる。 T 「班で考えてみよう。」 S 「頂角 0.56° 、底辺 0.5cm の二等辺三角形の高さを求める。」 S 「方程式が作れない。」 T 「似た図形で表してみよう。」 S 「中心角 0.56° 、弧 0.5cm のおうぎ形の半径を求める。」	・自立的に考えさせた後に班にする。 ・二等辺三角形の図を板書する。 ・高さを求められないと気づき始めたときに状況を共有する。 ・近似的に表す方法が生徒から出ない場合は教師から提案する。 ・必要に応じて電卓を使用させる。

	主な学習内容と活動	指導の手立て
	S 「比例式を解くと $x \approx 51.15 \dots$ になるから 51.2 cm 離すと穴と満月が同じ大きさになる。」	<ul style="list-style-type: none"> 一連の解決を全体で共有する。 近似的な表現による解決に疑問のある生徒の意見を取り上げる。
省察	3. 近似的な表現の是非について話し合う。 T 「二等辺三角形をおうぎ形とみなしてよかったのか。」 S 「答えが変わるからよくない。」 S 「近似しても答えはほとんど変わらないのでよい。」 T 「今日の授業を振り返ろう。」	<ul style="list-style-type: none"> 意見対立から合意を目指すように促す。 これまでの算数・数学の授業と本時を比較させ、理想化・単純化して数学を用いてきたことを自覚化させる。

■「主体的・対話的で深い学び」を実現するための手立て

①日常の事象を数理的に捉え、既習の数学を活用するための課題設定

本時の課題は「5円玉を目から何 cm 離すと、その穴が月と同じ大きさに見えるだろうか」という日常の事象を題材にしている。このような日常の事象に数学を活用した問題解決は数学科で育成を目指す資質・能力の1つであり、適切な課題設定が求められる。

日常の事象を教材とする際に留意する点には、「解決する必要性を持たせること」および「内在する数学的内容が生徒の実態に適していること」がある。本時では、最初に直観的に判断させることで、その直観は正しいのかという次の課題に焦点を当てている。また、解決に三角比が必要な問題を中学生でも解決できるように授業が設計されている。

②自立的な学びと協働的な学びを通じた課題解決

本時では、解決の見通しを立てたり、解決過程を振り返ることで自らの考えをよりよくしたりすることが自立的な学びとして、話し合いをもとに集団の考えを発展させることが協働的な学びとして強調されている。特に、「二等辺三角形で表される対象をおうぎ形とみなして考えてよかったのか」についての意見対立が意図的に促され、その過程を通して近似の正当化の理由を導出させることで「主体的・対話的で深い学び」を実現している。

■「主体的・対話的で深い学び」の評価

①主体的な学び

生徒自らが、解決の見通しを立て、取り組んだ過程を振り返ることで「二等辺三角形では解決できない」ということから新たな数学的モデル（おうぎ形）が必要なことを導出することができるかどうかを評価する。

②対話的な学び

近似的な表現の是非について自らの立場を明確にし、数学的な表現を用いてその考えを説明したり、意見対立から合意を目指して話し合い、近似的に表現することの本質を捉えたりすることができるかどうかを評価する。

③深い学び

本時を振り返ることで、これまでの算数・数学の授業と本時を比較し、理想化・単純化して数学を用いるという「数学的な見方・考え方」を自覚できているかどうかを評価する。

ここで取り上げた指導例は、日常生活や社会の事象を対象にした数学的な問題解決の過程に基づいて設計されている。一方で、数学の事象を対象に統一的・発展的に考える問題解決の過程も重視されている。これらの過程は相互に関わり合って展開しており、これらの過程を遂行することが「数学的活動」と位置付けられている。

3. ICT を活用して、主体的・対話的で深い学びをもたらす指導例

■単元：作図ツールを用いて方程式の見方を養う授業（図形と方程式）

■実践者：花園隼人（東京学芸大学附属高等学校教諭）

■学年：高等学校第2学年

■学習のねらい

定点を通る直線 $m(a_1x + b_1y + c_1) + n(a_2x + b_2y + c_2) = 0$ の考察を通して、図形を表す方程式を「演算過程」と見なす見方を養う。

■ねらいを実現するための手立て

- ・作図ツール「GeoGebra」¹⁷ を利用した操作的活動
- ・操作的活動によって予想された定点の探求活動

■当該実践で必要となった ICT 環境：PC（生徒2人に1台）、作図ツール「GeoGebra」

■本時の展開

	主な学習内容	具体的な ICT を活用した学習活動
導入	<p>Q. $2(x-2) = 3(y+2)$ はどんな図形かコンピュータで表示して考えよう。理由も考えよう。</p> <p>Q. $m(x-2) = n(y+2)$ ではどうか。</p>	<p>S：点 $(2, -2)$ を通る直線</p> <p>S：$(2, -2)$ を満たす1次方程式だから</p> <p>S：直線 $2x = 3y$ を x 軸方向に2、y 軸方向に-2 平行移動した直線だから</p> <p>S：同じ理由で点 $(2, -2)$ を通る直線</p>
展開	<p>Q. 次の方程式で表される図形はどんな図形かコンピュータで表示して考えよう。理由も考えよう。</p> <p>(1) $m(2x+3y+1) = n(x-3y+2)$ (2) $m(2x-3y-4) = n(-x+y+\frac{5}{3})$</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> ・自力解決の後ペア学習に移る。 ・直線になること以外の予想が立たない場合、他の多項式を試させる。 ・理由がわからない場合、定点の座標を求めさせる。 ・2直線の交点を通る直線になることをコンピュータで表示して説明できる場合、括弧の中の多項式を変えて考えることを促す。 	<ul style="list-style-type: none"> ・板書やスクリーンで説明する。 <p>(1) 連立方程式 $2x+3y+1=0, x-3y+2=0$ の解 $(-1, \frac{1}{3})$ は方程式 $m(2x+3y+1) = n(x-3y+2)$ の解でもあるので、この図形は点 $(-1, \frac{1}{3})$ を通る。また、この方程式は1次方程式なので、図形は直線になる。</p> <p>(2) (1)と同様に説明</p>
まとめ	<ul style="list-style-type: none"> ・方程式 $m(a_1x + b_1y + c_1) + n(a_2x + b_2y + c_2) = 0$ は2直線 $a_1x + b_1y + c_1 = 0, a_2x + b_2y + c_2 = 0$ の交点を通る直線を表している。 ・方程式 $m(a_1x + b_1y + c_1) + n(a_2x + b_2y + c_2) = 0$ は連立方程式 $a_1x + b_1y + c_1 = 0, a_2x + b_2y + c_2 = 0$ の加減法を表している。 	

¹⁷ GeoGebra は、幾何、代数、表計算、グラフ、統計、解析を1つに結びつけた動的数学ソフトウェアである。Windows と Mac OS の両方の環境下で動作する他、iPad などのタブレット機器でも利用できる。フリーソフトウェアである。

■ ICT を活用して「主体的・対話的で深い学び」を実現するための手立て

① 作図ツール「GeoGebra」を利用した操作的活動

作図ツールを利用することで、係数が変わっても方程式が定点を通ることを、観察を通して実感することができる。さらに、作図した図形を平行移動すると図形の方程式も対応して自動的に変更され、平面幾何の知識と座標幾何の知識を関連させた考察が容易になる。こうした操作的活動を行わせることで、多くの事例に基づいた考察が可能となり、方程式の概念を深めることができる。

② 操作的活動によって予想された定点の探求活動

作図ツールを用いた操作的活動によって方程式が定点を通ることを実感するだけでなく、その定点を実際に求めることによって、直線が通る定点が2直線の交点であることが明確になる。さらに、交点を導く計算過程を振り返ることによって、方程式を連立方程式の解を加減法によって求める「演算過程」とみなすこともできる。

■ ICT を活用した「主体的・対話的で深い学び」の効果

① 作図ツールを授業実践で利用する効果

作図ツールを授業実践で利用する効果としては、生徒が数学的対象を直接的に操作できることや、計算の大変さを省くことによって計算結果が「きれいな」数値にならないような対象が扱えること、時間的余裕が生じることで、得られた結果を評価し、もとの問題を変更したり発展したりするインタラクティブな数学的探究が可能になることなどが挙げられる。

② 作図ツールを用いた考察方法の習得による「数学的な見方・考え方」の成長

ICT を活用して得られた結果から新たに問いを發して考えを深めることが「主体的・対話的で深い学び」の実現につながる。一方で、本時で焦点を当てている作図ツールを用いた考察方法自体も学習対象となりうる。本時の活動を振り返ったり、他の単元でも同様な活動を行ったりすることで、作図ツールを用いた考察で働く「数学的な見方・考え方」の成長を促すことができる。

4. まとめ

数学科における「主体的・対話的で深い学び」の実現には、教師による深い教材研究に基づいて、指導内容や生徒の実態に応じた指導方法の不断の見直しや改善が求められている。また、数学科の教師にとって、数学のよさ、数学的に考えること、数学的な見方・考え方など数学の本質に関わることへの深い理解は必要不可欠である。これら学習・指導の改善充実のために不断の研究を続けることが、中学・高校生の数学的に考える資質・能力の育成につながっている。

参考資料・サイト

* 算数・数学ワーキンググループにおける審議の取りまとめ（平成28年8月26日）

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/073/sonota/_icsFiles/afeldfile/2016/09/12/1376993.pdf

* 藤原大樹(2016). お茶の水女子大学附属中学校 平成28年度教育研究協議会 学習指導案(当日配付資料)

* 花園隼人(2014). 東京学芸大学附属高等学校 平成26年度情報教育公開研究会 学習指導案(当日配付資料)

* 飯島康之(2000). 算数・数学教育におけるテクノロジー 日本数学教育学会誌 82, 81-82.

* GeoGebra <https://www.geogebra.org>

二—14 新たな学びと道徳科 —これからの道徳教育はどう変わるか—

法学部教授 森田 司郎

1. 「特別の教科 道徳」の新設

(1) 「教科」としての道徳がスタート

道徳の時間は、「特別の教科 道徳」（以下、「道徳科」）として新たに位置づけられた。小学校では平成 30（2018）年度、中学校では平成 31（2019）年度から全面実施される。「道徳科」では、教育目標を明確で理解しやすいものにし、その内容をより体系的なものにする。そして、指導方法を多様で効果的なものに工夫することによって「考え、議論する道徳」へと転換することが目指されている。また、通常は教育課程に道徳の時間が設けられていない高等学校¹⁸においても、主体的な話し合いなどを通して人間としての在り方、生き方に関する考えを深める道徳教育の充実が目指されている。

(2) 「道徳科」新設の大きなきっかけはいじめ問題

周知のように、平成 23（2011）年に滋賀県大津市で起きたいじめによる中学生の自殺は、発生後の教育委員会や市の対応を含めて大きく報道された¹⁹。これをきっかけに、これまで不十分だった道徳教育を教科として設定し、子どもたちに道徳性を身につけることで深刻ないじめ問題をなくそうとする議論が進められてきた²⁰。これをうけて「道徳科」では、いじめ問題に関連する内容を充実させ、指導方法の改善が目指されている。具体的には、「あなたならどうするか」を真正面から問い、いじめに関する問題を自分自身のこととして多面的、多角的に考えるような学習を行っていく。いじめの防止は、道徳教育の目標そのものにつながり、道徳教育で学ぶべきことの大半がいじめ防止につながると考えられている。

(3) 高等学校でも道徳教育が重視され、その質的転換が目指される

「道徳科」は小・中学校に新設される教科であるが、高等学校においても道徳教育は重視されていく。新設の「公共」、「倫理」、そしてホームルームや学校行事を中心とした特別活動を通して、人間としての在り方生き方を考える学習を充実させることが目指されている。さらに、選挙権年齢引き下げや障害者差別解消法の施行などに応じて社会参画や障害者理解に関する内容が扱われるなど、実社会と密接に関わる道徳教育が進められる。

2. 「考え、議論する道徳」への転換

(1) 担任教師が主に指導することとなる

道徳科の指導の中心を担うのは、担任教師である。各学校に道徳教育推進教師が置かれるようになる²¹。推進教師は学校全体の道徳教育の教育課程をコーディネートする役割をもつ。担任教師は、推進教師と連携して各クラスの実態に適した道徳教育の内容を編成し、実施していかなければ

¹⁸ 高等学校においても道徳の時間などを必修化している自治体もある。例えば、東京都の「人間と社会」、茨城県、埼玉県、千葉県「道徳」などが公立高校で実施されている。

¹⁹ 例えば、共同通信大阪社会部『大津中 2 いじめ自殺 学校はなぜ目を背けたのか』PHP 研究所 2013 年などに詳細が記載されている。

²⁰ 文部科学大臣 松野博一『いじめに正面から向き合う「考え、議論する道徳」への転換に向けて』（文部科学大臣メッセージ）平成 28（2016）年 11 月 18 日

²¹ 道徳教育推進教師は、主に以下に関することについての主導的な役割を担う。1. 道徳教育の指導計画作成 2. 全教育活動における道徳教育の推進と充実 3. 道徳科の充実と指導体制の整備 4. 教材の整備、充実、活用 5. 道徳教育の情報提供や情報交換 6. 授業公開など家庭や地域社会との連携 7. 研修の充実 8. 評価

ならない。そして、学校生活全体に目を配り、個々の児童生徒の道徳性の発達、成長の過程を見取ることが求められる。

(2)道徳的価値を教え込むのではなく、多様な考え方を磨くことがねらいである

多面的・多角的な見方を身につけることと、自分自身との関わりの中で道徳的価値を理解することが目指される。教員は、このために教材や授業方法を工夫するわけだが、要点は、他者の立場に対する想像力と道徳的諸問題に関する当事者意識を児童生徒にもたせることができるかどうかという点である。

(3)「何を学ぶか」に加えて、「どのように学ぶか」を工夫、改善する

道徳科では「考え、議論する道徳」の実現が目指されるが、これはすなわち「主体的・対話的で深い学び」そのものである。自我関与を仕掛ける読み物教材の指導方法の工夫、問題解決的な学習、ディベート、役割演技や体験的な学習など、参考にできる具体的実践事例は多い²²。教員には、指導方法の工夫だけに満足することなく、その結果、児童生徒に「何が身についたか」を工夫して捉えようとする視点も備えて欲しい。

3. 検定教科書と評価

(1)「道徳科」では文部科学省による検定教科書が使用される（小・中）

これまでの道徳の時間では、文科省が作成した「私たちの道徳」が配布され、現場では任意的に使用されてきた。これに対して「道徳科」では、検定教科書の使用が義務づけられる。中学校教員の38.9%、小学校教員の33.2%が「道徳の効果的な指導方法が分からない」と考えているとする調査もある²³。教科書はこうした教員の助けとなるかもしれない。しかし一方で、教科書によって道徳の授業が画一化してしまう危惧もある。肝心なのは、教科書「を」教えるのではなく、各教員が目目の前の児童生徒の実態に適した教育内容を、教科書「で」教えるという姿勢を再確認することである。

(2)児童生徒の成長を認め、励ます個人内評価を記述式で行う（調査書には記載せず、入学者選抜の可否判定に活用はしない）

「道徳科」では、他教科で行われているような数値で表される観点別評価はなじまない。ポートフォリオや児童生徒のエピソードを集積したもの、作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションの内容などを活用して児童生徒の道徳性の成長過程を把握し、今後の指導につながる評価を行っていききたい。

(3)「道徳科」の授業に対する評価を組織的、積極的に行う

授業者自らによる評価（記憶、メモ、板書記録、録音や録画など）や他の教員による評価（授業参観者やティーム・ティーチング協力者などからのフィードバック）を組み合わせ、複眼的なデータを基にして、指導の計画、過程、方法を改善していききたい。

(4)発達障害等のある児童生徒や、海外から帰国した児童生徒、日本語習得に困難のある児童生徒に対して、指導や評価を行う上での十分な配慮が必要

それぞれの場合に応じて「困難さの状態」を十分に把握したうえで、適切で合理的な配慮を行っていく必要がある。教員には、多様な背景をもつ児童生徒の立場に立って、それぞれが抱える困難さを丁寧に読み解いていく想像力が求められる。

²² 文部科学省『道徳教育アーカイブ～「道徳科」の全面実施に向けて～』（<https://doutoku.mext.go.jp>）には様々な実践事例が掲載されている。

²³ 文部科学省「道徳教育実施状況調査」平成24年5～6月実施

三一 1 構成的グループ・エンカウンターに基づく生活指導

文学部教授 小峰 直史

1. 生活指導と構成的グループ・エンカウンター

(1) 治す生活指導と育てる生活指導

生活指導という言葉に、皆さんはどのような記憶があるだろうか。「うるさい」、「従わされる」、「呼び出される」、「説教」、「処分」、…。そのようなイメージや経験を持つ方が多いだろう。

生活指導は問題を起こした一部の生徒だけのものでもないし、懲戒や処分のプロセスだけでもない。生活指導とは、全ての生徒に自身の幸せと民主的な社会の発展を追求していくように学びつづける姿勢を育むことを目的としている指導・支援である。生徒にそれらの力を培うための教師の意図的・計画的な働きかけである。

生活指導には大別すると2つのアプローチがある。すなわち、治す指導と育てる指導である。治す生活指導とは、いじめや非行などの問題行動が起こった時、当該生徒や関係する集団に働きかけ、その問題を解決すべく生徒と集団の思考や行動を変容させる対処療法的な指導である。一方、育てる生活指導とは、開発的な生活指導とも言われる。生徒や集団がもともと持つ「より良く生きたい」という力を信じ、クラス作りと学校作りの活動を通して生徒自らが問題解決する力を発揮できるように指導・支援する教育方法である。この2つの生活指導が学校内で両輪として機能することで生徒の成長・発達を促す。

(2) 構成的グループ・エンカウンターとは

育てる生活指導には、集団が持つ力を活用し個を成長させるアプローチが多数開発されている。その代表格が構成的グループ・エンカウンター (Structured Group Encounter 以下 SGE と略す) である。SGE とは、アメリカでのフルブライト交換研究教授を終え帰国した國分康孝氏が、1974 年から日本で実践した心理教育プログラムである。その SGE は徐々に学校教育に普及し、教員研修の場にも導入されるようになっていく。SGE はエクササイズで人間関係作りを行う方法 (例えば國分夫妻総編集の事典には 453 種類の実習が紹介されている) であるというとならえ方ではあまりに表層的である。確かに SGE は、エクササイズ (課題) を解決するプロセスを通して、温かく受容的な人間関係を作る。SGE の眼目は、その人間関係を土台に、自分と他者の固有性と独自性を発見し、行動変容までを目指した教育方法であることを押さえておきたい。SGE は、メンバー相互の関係性を創る時期、個人やグループが目標をつくりスタートする時、個々やクラスが課題を抱え、乗り越えなければならない状況、クラスの別れの場面などの時期・状態を考慮して教師がプログラムを選定し実践できる教育方法である (國分康孝・國分久子総編集、2004)。

この小論は、SGE の初心者から上級者までもがそのプログラムをデザインする際に使える有益な人間関係モデルに触れ、そのモデルに対応する SGE の事例を紹介し、読者の育てる生活指導力を高めることを目的とする。

2. 生活指導の有益なツールとしての SGE

(1) ジョハリ (JOHARI) の窓

すべての生活指導は意図的・計画的に展開されなければならない。SGE も然りである。SGE の学びを効果的に展開するには、生徒や集団内でいま何がおきているのかという現状把握からスタートする。そこから、学びのねらいを設定し、それに見合ったプログラムを組むのである。SGE のプログラムをデザインし実践する上で、ジョハリの窓という人間関係における気づきのモデル (Joseph Luft, 1963) が有効である。

私たちは自分を自分でみた場合、よくわかっている部分とわかっていない部分があることに気づく。一方他人が自分を見た場合も、自分についてよく知られている部分とわからない部分の2つに

分けることができる。これらを組み合わせると私を4つの領域で構成されたものとしてとらえることができる（図1）。この4領域は下記のように説明できる。

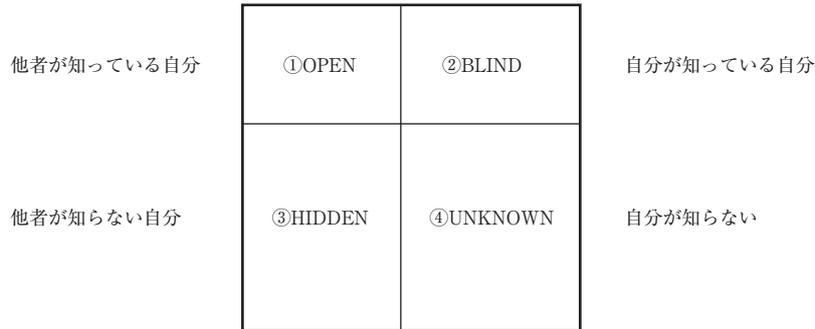


図1 ジョハリの窓

- ① OPEN（開放の領域）：ここは、私の言動とそれらが意味するところが、自分にも他人にも明らかな領域である。お互いがこの領域で関わる時、私たちは互いに自由にありのままにふるまえる。
- ② BLIND（盲点の領域）：私にとってはとるに足らなかつたり、あるいは気づいていない感情や言動だが、他者にははっきりと気づかれている領域である。
- ③ HIDDEN（隠している領域）：私が他人には知られたいくない感情、思考、価値観、経験といったことを含む領域である。
- ④ UNKNOWN（未知の領域）：私にも他人にも分かっていない領域である。過去の埋もれた経験や潜在的な能力や可能性が含まれている領域である。

私たちはこれら4つの窓を通して他の人たちと人間関係を持つ。図2に示すようにジョハリの窓は人間関係の変容モデルでもある。

SGEの大切な目的は、グループとして第一領域を広げることである。第一領域の拡大により、生徒たちは他人に脅えたり流されることはなく、関係の中でそれぞれが自分らしくふるまえ（つまり自己疎外からの脱却）、自分を変えることができる可能性に気づき、自分の人生を引き受けるという責任性を自覚するようになる。では、第一領域を広げるにはどうしたら良いのか。それには自己開示とフィードバックが有効なチャンネルとなる。自己開示とは、己の感情、思考、動機などを率直にメンバーに伝えることであり、フィードバックとは、相手の盲点について、具体的、記述的、没評価的な方法で気づかせてあげることである。

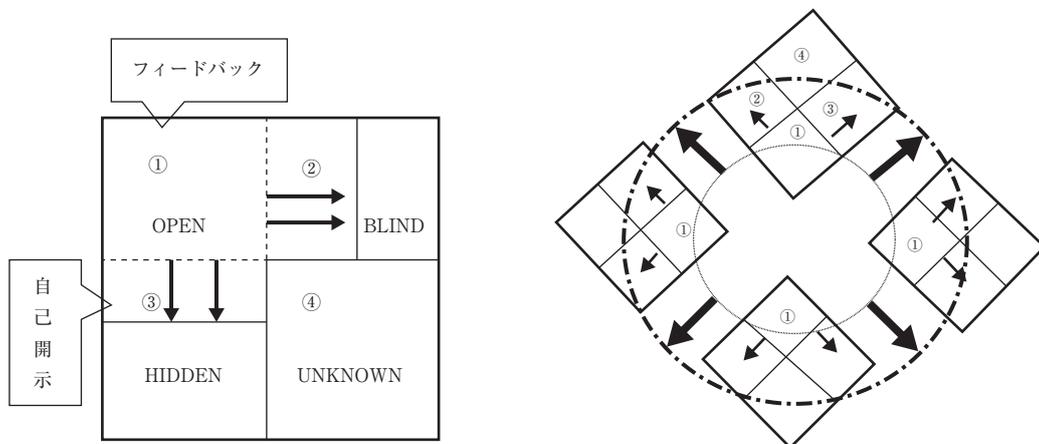


図2 OPEN領域の拡大-小さな①から大きな①へ

この自己開示とフィードバックの関係は原則的には give and take の関係である⁽¹⁾。例えば「漢字一文字で自分を表現しその理由を語り合う」というエクササイズで、とある参加者が「自分に似つかわしくない字を選んでしまって…、笑っちゃうよね」と共有の最後の場面で自嘲的に語った。それを聴いたパートナーが「あなたのこれまでの経験全てひっくるめてぴったりな字です。そんなに自分をいじめないで」と応える。そのパートナーからのギブにより、「自分の来し方を見つめ直そうととても温かい気持ちになりました」とリフレーミングを起こす交流が SGE であり、第一領域の拡大である。

このようなりレーション（メンバー間の心と心の交流）を高めるには、安心・安全なグループ文化を整えなければならない。勇気をもった自己開示やフィードバックが、嘲笑されたり、否定されたりする関係では、SGE は逆機能的に働く。このことを実践者は肝に銘じなければならない。

以下、第一領域を広げるエクササイズを3つ紹介しよう。

(2) クラス開きに役立つ SGE の実際－エクササイズ「友達発見」－

進学、進級にともない、生徒たちは新たな意欲と期待だけでなく、新しい環境への不安を抱えている。クラス開きは、「このクラスでやっていけそうだ」、「この先生ならついていける」と期待を膨らませ、意欲を高めていきたい。SGE にはクラス開きで使える手法が幾つも開発されている。例えば、「友達発見」というエクササイズがある。表1のようなワークシートを配布し、自由に歩き回り、ペアになり相手に1つだけ質問をしてあてはまればサインをもらい、これを繰り返す。楽しく関係作りができる実習である。クラスの状況やとりあげる学習課題に応じてこのワークシートの項目はアレンジできるので汎用性も高い。

表1 ワークシート（一部抜粋）

他者発見ワークシート

1. はじめにお互いの「名前」と「出身学校」を言い合ひましょう。
2. 一人の人には一か所だけサインをもらえます

No.	こんな人を探そう	サイン
1	中学時代は運動部だった	
2	楽器が演奏できる	
3	手品ができる	
4	イナゴを食べたことがある	
5	3000メートル級の山に登ったことがある	
6	聴き上手である	

実習の体験をふりかえることでSGEの学びは促進する。例えば「聴き上手な人はどなたでしたか」、「聴き上手とは、そもそもどのような力なのだろうか」とファシリテーター役の教師が問いかけることで、生徒に気づきを拡げることができる。SGEは、りレーションと自己発見を並行して進めることが大事である。それが楽しくてためになるSGEである（國分・片野、2001）。

(3) 安全・安心の場をつくる SGE の実際－エクササイズ「私の話を聞いて」－

学びのあるSGEを行う上で肝となるエクササイズは、傾聴訓練である。聴きあえてこそ生徒たちは自己開示もフィードバックもできるようになるからだ。だからこそ傾聴訓練は、グループ形成の初期に行いたい。2人一組となり、最初のセッションでは拒否的な態度と言葉で相手の話を聞き、次のセッションでは共感的な態度と言葉で相手の話を聴く。実習後は感じたこと、気づいたことをふりかえる。その後、話しやすい聴き方とはどのような姿勢や言葉があるのか。共感的な在り方とはどういうことなのかについて、メンバー間および全体で対話し、共有する。傾聴の仕方を教室内に掲示し常に生徒に意識化させることも効果的である。

(4) 自己開示を促す SGE の実際－エクササイズ「インタビュー」－

このエクササイズはクラスがスタートした初期にも行えるし、中期以降でも自他理解を広げる意図を込めて取り入れることができる。良く知っている者同士は避け、あまり話さない者同士でペアをつくと人間関係の広がりが期待できる。教師はインタビューテーマを提示し、生徒はそれに沿って1人5分程度でインタビューを行う。テーマには、「自分の名前に込められている意味は」、「一番うれしかった体験・出来事は」、「これまで一番成長した経験は」、「ちょっぴり後悔していることは」など、クラスの状況に応じたものを適宜用意する。相手の身になって聴きあうことで、しみじみとした自他の発見を促すことができる。

3. SGE を学ぶために

SGE を教室で実践するには、自ら体験し、参加者（達）にいかなる気づきと学びが起こるかを実感することはもちろん、SGE を進行するファシリテーターの動きを学ぶことが必要である。体験の場、映像、書籍を下記に示すので参考にしてほしい。



(1) 自己開示とフィードバックの関係、give and take の関係としたのは、あくまでも原則であり、「見返りを求めない」関わりも出現しうる。

◇参考文献

- * 國分康孝 (1992) 『構成的グループ・エンカウンター』 誠信書房
- * 國分康孝・國分久子 総編集 (2004) 『構成的グループエンカウンター』 図書文化
- * 國分康孝・片野智治 (2001) 『構成的グループ・エンカウンターの原理と進め方』 誠信書房
- * Joseph Luft (1963), Group Process An Introduction to Group Dynamics, Mayfield Publishing Company.

◇参考資料－体験と映像から SGE を学ぶために－

1. 構成的グループエンカウンター公式ネットワーク <http://www.toshobunka.jp/sge/index.htm>
2. 図書文化社のウェブサイト <http://www.toshobunka.co.jp/workshop/>
3. 加有田修士・大矢政則監修『役に立つ！校長のエンカウンター』株式会社テレマック
4. 『ここを育てるカウンセリング「構成的グループエンカウンター」』株式会社テレマック
5. 『プロフェッショナル仕事の流儀 中学教師鹿嶋真弓の仕事 人の中で人は育つ』NHK エンタープライズ←このDVDはSGEをクラス運営に取り入れていた先駆者のひとり鹿嶋氏の仕事に焦点をあてている作品である。

三一２ いじめ問題への対応

仙台市立蒲町中学校教頭 真壁 直人

1. いじめの防止等に関する基本的な姿勢

(1) いじめを防止するための取組

いじめのない学校づくりの基盤となるものは、生徒一人一人がいのちの大切さを学び、他を思いやる心を持ち、「いじめは絶対に許されない」という認識を持つことが必要である。

具体的には、次のような取組を学校全体として進めていくことが大切である。

- ① 「「道徳」「総合的な学習の時間」を中心に、学校教育活動全体を通じた計画的な指導を行う。
(教育課程における確実な位置付け)
- ② 「「生徒会活動」や「学級活動」等ではじめの問題を生徒自身が深く考える機会を設けることで、生徒のいじめをなくそうとする思いや行動を、生徒自身が主体的に行うことを促すよう指導する。
(生徒主体の取組の推進)
- ③ 「「学校だより」等によって、いじめの問題についての保護者・地域の方々への広報に努めながら、学校との共通認識のもと、連携していじめの防止等に取り組んでいくことが重要である。
(地域保護者への情報の提供及び連携した取組)
- ⑤ 教職員一人一人が、インターネット等によるいじめや、障がいのある生徒がいじめの当事者である場合などを含めて、いじめの問題の特性を十分理解したうえで、適切に対処できるよう計画的な研修を実施し、教職員の資質の向上を図る。(教職員の意識の向上と研修)

(2) いじめの早期発見のために必要な姿勢と具体的な取組

- ① 全教職員が生徒の日常的な観察を丁寧に行い、いじめの兆候やサインを見逃さないようにする。(多くの教職員による生徒の観察、速やかな対応)
- ② 日頃から生徒や保護者が相談しやすい体制を作り、その積極的な周知を図るとともに、教育委員会が行うなどしている「いじめ実態把握調査」のほか、学校独自の全生徒アンケート調査の定期的な実施や、全学年での面談による教育相談などを計画的に実施し、いじめの早期発見にあたることが重要である。(アンケートの全職員回覧、担任教師のみの抱え込みの防止)
- ③ いじめの早期発見のために情報を集約化することや、組織的な把握のための校内体制づくりも不可決である。(速やかな報告と対応)

(3) いじめへの対処

いじめの発見・通報を受けた場合には特定の教職員のみで対応せず、いじめ対策専任教諭、学年主任、教育相談担当教諭、教頭を通じて校長へ報告し、学校対策委員会による情報共有のもと、学校としての組織的な対応を行う。いじめられた生徒及びいじめた生徒への対応は、特に次に掲げる点に留意しながら、個別・丁寧な指導を行うとともに、双方の保護者にも十分説明のうえ、適切な連携を図ることが不可欠である。具体的には次の点に十分留意して対処に当たる。

- ① いじめられた生徒に対しては、必ず守り通すという姿勢を明確にして、生徒の心の安定を図りながら対応することを基本とする。
- ② いじめた生徒には、いじめられた生徒の苦痛を理解させ、いじめが人間として行ってはいけない行為であることが自覚できるように指導する。

なお、いじめが一旦解決したと思われる場合でも、いじめが教職員の見えないところで続いたり、生徒への心のケアが必要なケースもある。注意して継続的に見守りながら必要な対応・指導を行い、進級などの際の次学年への引継ぎも適切に行っていくことは、非常に重要である。

(いじめの再発の防止のための見守り)

(4) 家庭や地域との連携

いじめをなくしていくためには、学校内外における取組が必要であり、いじめの問題に関する共通理解のもと、家庭や地域との緊密な連携が不可欠である。また、いじめの早期発見・迅速な対応という趣旨のみでなく、「PTA」や「学校支援地域本部」などとの共催による事業の実施にも取り組んでいく。(保護者や地域を巻き込んだ取組)

(5) 関係諸機関との連携

いじめの防止や早期発見などのためには、地域の関係施設・関係機関との連携も重要である。「中学区地域ぐるみ生活指導連絡会議」「中学校区の小学校」「児童相談所」「警察署」などとの協力・連絡体制をとって、取組を進めていく。

3. 実際の事例から

中学2年生で、数名のクラスメートからいやなことをしつこくいわれるなどのいじめを受けていた男子生徒Aが、教師に訴えたことで一旦いじめが収まった。しかし、3年生に進級した後、再び2年生の時と同じ生徒を含むさらに多数の生徒から、旅行的行事の際に嫌いなものばかりバイキングで無理矢理よそられたり、いやなことをそれぞれの生徒から繰り返し言われるという事態になった。本人は努めて明るく振るまい、やや自虐的な態度をとりながらクラスで過ごしていたが、担任に「実はつらい思いをしている。」と相談したところ、「自虐的なことをいうあなたも悪い。」と真剣に取り合ってもらえなかった。担任教師も、単なるおもしろおかしい会話をしているクラスの様子としかとらえておらず、時には会話に入って、一緒に本人を笑い飛ばすこともあった。Aは親に「もう我慢の限界だ。学校に行きたくない。」と訴え学校に行かなくなった。この段階で、両親が学校を訪れ事態の深刻さを訴え、学校に強く対策を求めた。

(問題点)

- ・謝罪などをして一旦収まったと思われたいじめが、進級してからまた始まった。2年生の時に解決したように見えたのは、当時の担任の強い指導があったからで、実はそのことを、いじめた側は「先生の力を借りて自分たちにやられたと告げ口した卑怯なやり方だ。」と根に持っていた。謝ったのは形だけだった。
- ・3年生担任の生徒理解の力量不足による不用意な言動が、いじめを増長した。

(対策)

- ・いじめに関わった生徒全員から事実の確認をした。その上で行ったことの重大さを認識させ謝罪の意思を確認し、その後保護者に連絡をして事実を伝えた。校長室において、いじめた側の生徒と保護者、Aと保護者との面会を、校長、教頭、学年主任、担任立ち会いのもと、一家族ずつ行った。今後の関係改善を約束させ家族同士がお互いに顔の見える関係を作った。

(課題と改善策)

- ・学校生活アンケート(いじめアンケート)は毎月行っており、Aもいじめられていることを訴え、学年でもその認識があった。しかし、その後の対応は再び担任が行っていたので、対応と状況について再び検証する場がなかった。さらに、担任自身の認識も甘かったため、いじめが繰り返された。この案件の後、全員の学校生活アンケートの原本を、生徒指導主事や管理職もすべて目を通し、訴えのあった生徒には複数で対応することで、いじめの事態が深刻になることを防いでいる。

<参考資料・サイト>

- * 「見て分かるいじめ防止マニュアル」(H26.3 仙台市教育委員会)
www.sendai-c.ed.jp/~soudanka/H25/collection/pdf/zero2.pdf

三一三 カウンセリングマインドを生かした発達・学習支援

経済学部講師 角田 真紀子

1. カウンセリングマインドとは

カウンセリングマインドという言葉は心理学にはない。1960年代に、教育の場で特にロジャーズ派のカウンセリング理論を用いて生徒に対応しようという動きが広まり、その際に生まれた和製用語である。明確な定義はなく、およそ「生徒個人の話をよく聴き、生徒一人ひとりの理解に努め、その成長（自己実現）を促すためのカウンセリング的な態度」という意味合いで使われているようである。一方で、その前から教師が行ってきた生徒指導は、その手引き（1965）に「生徒指導は、人間の尊厳という考え方にに基づき、一人一人の生徒を常に目的自身として扱うことを基本とする。これは内在的な価値をもった個々の生徒の自己実現を助ける過程であり、人間性の最上の発達を目的とするもの」とされ、カウンセリングマインドと通じるものが包含されていたと考えることができる。しかし、生徒指導が「指導」であるように、教師主導の指導・集団中心の教育が主流であった当時は個の尊重に重きを置くことが難しかったため、生徒に寄り添うというニュアンスの強いカウンセリングマインドが流行ったのではないかというのが一般的な見解である。誤解や無知からこれは効果がないとされたが、1990年代になるとスクールカウンセラーが学校に配置され始め、あらためてこのカウンセリングマインドという言葉が聞かれるようになってきた。指導、相談、支援、いずれにしても教師の姿勢として大事なものは「生徒と向き合い成長を促す手助けをすること」である。その在り方と方法を今一度カウンセリング理論から確認しよう。

2. カウンセリングマインドを支える3つの態度

カウンセリングを創始したロジャーズによるパーソナリティが変化するための6条件のうち、カウンセリングマインドを支える態度として特に3つが重要とされている。

(1) unconditional positive regard 無条件の積極的関心（acceptance 受容）

相手のことやその人の語りについて批判したり評価したりせず（無条件）に積極的に関心を持つ態度である。一般的には「無条件の肯定的関心」と訳されることも多いがここでは積極的関心としたい。相手に対して肯定的であるのは良いとしても、肯定や否定といった判断や評価からは離れ積極的に関心を持つという姿勢が求められるからである。無条件の積極的関心は「受容」として知られており、そのためか受身であるイメージが強いが、関心を持つことに対して積極的であるためには受身の態度ではいられない。疑問や明確にしたいことは質問するなど対話を心がけよう。ただし根掘り葉掘り暴いたり詮索したりするのは違うことに注意が必要である。

<待つことについて>

無条件の積極的関心、受容ならば相手が自ら語るのを待とう、という考え方が出てくるのは自然なことだ。では相手が何も語らない時はどうすればよいだろうか。語るまで待つという方法もある。その場合、受け身で待つのではなく積極的に待ちたい。具体的には、語らないということに関心を持ち、そのことを伝える努力をしよう。(2)の共感的理解にもつながるが、相手の出方を待つだけでは怠慢である。

一方、待つことが必要な場合もある。例えば「相談」されるとアドバイスをしなくなったり、教えてあげようと思ったりすることもあるだろうし、実際に生徒から「どうしたら良いか」と聞かれることもあるだろう。しかし、カウンセリングマインドで接するならば、答えを教えるのは適当ではない。その答えの多くは教師の経験則という憶測に基づいた私見であり、無条件の積極的関心からはほど遠い。特に青年期の子どもは自立を学ぶ時でもある。本人が問題を解決できるよう援助していくのが肝要である。

(2) emphatic understanding 共感的理解（共感）

相手の世界の見方（内的照合枠）で、あたかも相手を感じているかのように感じることを、それを

伝える努力をすることである。「共感」と知られるこの概念は、それを伝える努力を含む「共感的理解」であり、ただの共感や同情とは異なる。時々「共感すればいいというものではない」というようなことが言われるがそれも誤解だ。共感的理解をするには丁寧な対話が必要であり、共感的理解に至るまでがとても長くまた難しい。

<たまごひとつにもストーリーがある>

例えば相手が「朝たまごを食べた」と言ったとしよう。その卵は何個で、生卵なのか、スクランブルエッグなのか、目玉焼きや茹で卵なら半熟なのか固いのか、卵焼きなら塩か出汁か甘いのか、塩か醤油かソースなどの調味料をかけるのか、主食はごはんかパンか、誰がいつ作ったのか、誰(か)と食べたのか、そのような詳細は意図的・無意図的に省略されることが多いのだが、そこまで聴いて初めて、相手がどのような状況でどんな思いでそのたまごを食べたのかということを描くことができる。昨日自分で茹でた卵を食べたのかもしれないし、卵焼きだけは父親が作ってくれるのかもしれない。すべての事柄に大事なストーリーや気持ちが隠されているということではないが、たわいもないと思われること(そう思った時点で(1)を失っている)でも、こちらがその情景をあたかも本人が体験したかのように思い浮かべることができるくらいのリアリティを持って聴くというプロセスが、共感的理解のみならず本人がその時のことを追体験し理解を深め新たな気づきを得ることに繋がっていく。時々、人の話を聞いて「分かる!」「私も同じ」などと言う人がいるが、分かっていない証拠である。

(3) genuineness 純粋性 (congruence 自己一致)

受容と共感が重視されることが多いなか、実はもっとも大事な概念が genuineness と言って良いだろう。「純粋性」と訳されているので、混じり気のない純粋潔白で正義に満ちたイメージだが、どちらかと言えば自分に素直・正直・誠実であること、ということに近い。

<genuineness が大事なわけ>

例えば「いじめられて死にたい」という生徒が相談に来たとする。無条件の積極的な関心を持って聴けば、(なるほどそれは死にたい気持ちになるだろう)と共感的理解をするかもしれない。その時に「死にたい気持ちを尊重」したとしても、一般的な感情としても倫理的にも自殺を容認することはなく(死んでほしくない)という気持ちがあなたに沸いてくるだろう。ロジャーズは、6条件の中で「クライアントに有用で、必要であると判断したならばその気持ちを伝えてもいい」と言っている。こちらが自分の意見や感情を伝える時にはこのくらい謙虚である必要があると同時に、このことこそが、聴く側を血が通った一人の人間たらしめているということでもある。これは、無条件の積極的関心を持って共感的理解を示す前に、自分の気持ちを敏感に感じ取れること、また普段から自分の考え方の癖や主義や器の大きさなどを理解している必要があるということでもある。

3. 支援の基本構造

カウンセリングマインドを用いて発達・学習支援をするための基本的な構造を、マイクロカウンセリングの構造を使いながら説明しよう。

(1) ラポール(信頼関係)の形成

信頼はどんな関係においても大事である。信頼関係は相談開始後に構築する場合もあるが、学級や教科担任、部活の顧問など当該生徒と関わりがある場合は、支援が必要となる前に信頼関係を築いておきたい。

<信頼関係と守秘義務>

守秘義務は信頼関係を維持するために重要だが、生徒が学校生活を送るにあたって、教員同士や家族が共有しておいた方が良くと思われる情報というものもある。生徒が他の人に伝えて欲しくてあえてそのことを話す場合もある。いずれの場合も、生徒に黙って情報を共有するのは倫理違反であり信頼関係も損なうので、他者に話した方が良くと思われる場合は、生徒に確認することが必要である。支援の前に、本人や周りに命の危険、事件・事故の危険がある場合は他者に話すこともあ

ることを事前に伝えておくと良い。

<信頼関係は絶対必要…なわけではない>

信頼関係の構築は大事である。しかし「信頼関係がなければ支援ができない」というわけではない。信頼関係がなくても、問題の共有ができ、その人と心の作業ができれば、信頼関係がそこまでなくとも支援が成立する場合がある。例えば人格障害の人などはそうなりがちだが、信頼関係が作りにくいと支援が困難ではあるので、専門機関と連携を取りたい。

(2) 「問題」の共有

ここでいう問題とは、「本人にとっての問題」である。誰が何に困っているのかということは、特に教育現場では曖昧なことが多い。困っているのは話している相手その人なのか、その人が関わっている人なのか、問題はどこにあるのかがずれていると支援はできないので、問題を同定し共有することが肝要である。心理臨床ではこれを「事例性の成立」という。事例性が成立すると、それだけで解決に至ることもある。

<困っているのは誰か…主体性について>

問題の同定をする際に、誰が困っているのかというのを確認すると同時に、相談者が困りごとの主体である必要がある。不登校の子どもの親が相談に来た時に、親は子どもが問題だと思っていることが多いが、不登校の子を持つ親として自分が困っているということに気づいてもらうことが大事だ。言い換えると、不登校の子と直接話さなくても相談や支援は可能であるということでもある。

(3) 目標設定

問題が共有されたら、どこまで何をどの程度（いつまでに）やるかという目標を立てる。ただ愚痴を言えば満足なのか、決められた期日までに問題を解決しなければならないのか、自己探求や自己成長のためなのか、そのレベルによって作業が変わってくるからである。

(4) 選択肢を探求し不一致と対決する

本人の語りを聴いていくと、不一致の部分、矛盾している部分が見えてくる。そこをどうしたいかは本人にしか分からないので、本人が気づき解決できるような支援をしよう。本人が触れたくない部分が顕れてくることもあるので、この作業には痛みや苦しさを伴う場合もある。

<「話してくれなければ分からない」は間違い>

相談に来る多くの人が、話したくないことがある。あるいはどう話してよいか分からないということがある。例えば不登校になった時に、大人は何故学校に行けないのか尋ねることが多いが、明確に理由がある場合もあるが、良く分からない場合もあるし、理由があっても言いたくない場合もある。聞いても話してくれないと残念がるのはこちらの身勝手である。理由がありそうでも話さない場合は「話さない」という意志を尊重し、話さないことを取り巻く気持ちを聴こう。私達は警察や検察ではない。秘密の中身が何であろうと、本人には重要なことなので、本人が話せるところを理解するよう努めるのが大事である。どうしても必要であれば何度も同じテーマの話が繰り返され、本人が話してくれる。「北風と太陽」のように、必要な時に必要な支援をすることがポイントとなる。

<照れ笑い、愛想笑いは不一致を隠す>

人は、面白い話でもないのに笑いながら話すことがある。その時は、話の内容に隠れた気持ちや真の意図をごまかしていることが多い。笑顔は場を和ませるが、照れ笑いや愛想笑いには注意が必要だ。このことは相手だけでなく自分に対しても言えることなので、自分が笑いながら話していたら何をごまかそうとしていたのか注意を向けてみよう。

(5) 日常生活への般化

何が問題だったのかが分かっても、日常生活にどう生かしていくかということまで話し合わない

と真の解決には至らないこともある。具体的にどうしていくか、ということフォローアップも含めて検討することが大事である。

＜特別な支援を必要とする場合＞

特別な支援を必要とする生徒の場合には、特にこの日常生活への般化が重要になる。具体的に何をどうしたら良いかということをも本人と共有し、できなかった場合は修正を加えていく。抽象的な理解に留めず、具体的な言動にすることが支援となる。

4. カウンセリングマインドを用いるための主な技法と運用上の留意点

カウンセリングマインドを用いるための技法としては、繰り返し、反射、言い換え、明確化、要約、直面化、解釈、フィードバック、自己開示などさまざまなものがある。先に示した3つの態度を具体的に言語化するための技法だと言える。これらの技法の詳細については紙面の都合で割愛するので、個々で参考文献をあたってほしい。

5. カウンセリングマインドを活用した学習環境と発達・学習支援

カウンセリングマインドを活用した学級づくりや学習環境を整えるためには、枠組み、グラウンドルールを作ることが大事である。学級目標を立てることは多いが、その目標を達成するためにどんなルールや枠組みが必要なのかを具体的なレベルで共有する。教師だけでなく、子ども達がカウンセリングマインドを持った接し方、つまりお互いを尊重しあえるような関わりができる学級や学習環境を整えることが、より健康度の高いクラスを作り、個々の生徒の成長を促すことに繋がる。

6. まとめ

カウンセリングマインドを用いる時「現実検討」ということも押さえておこう。インターネットで誰とでも繋がれる今日の社会は便利ではあるが、生身の人間同士が直接向き合って会話をする、ましてやぶつかり合うといった機会は減っている。このような情報社会の他にも、少子化、核家族化、曲解された「個の尊重」など様々な要因のおかげで、青年期の子ども達はアイデンティティについてさして考えることなくその時期を過ごしている。このような社会では特に、人々は現実世界にいても多くの想像や推測のなかで生活していると言っても良いだろう。受容と共感的理解で聴いていくのは良いが、本人が語った状況や考えが事実なのかそれとも本人の思い込みなのかを明確化することは、支援をする上でとても助けになる。客観的事実なのか心的事実なのかを確認しつつ、カウンセリングマインドを用いて傾聴していくことが大事である。心的事実がダメということではない。何が本人にそのように捉えさせ感じ考えさせているのかということと共に理解していくことを心がけよう。

参考資料

- *C.ロジャーズ著 伊藤博編訳『サイコセラピーの過程』誠信書房 1966
- *文部省『生徒指導の手引き』大蔵省印刷局 1965
- *福原真知子監修『マイクロカウンセリング技法』風間書房 2007

三一四 求められるキャリア教育とその課題

帝京大学教育学部 五十嵐 卓司

1. キャリア教育の変遷

(1)1984(昭和59)年に発行された『中学校・高等学校進路指導の手引 第15集 体験的・探索的な学習を重視した進路指導—啓発的経験編—』では、「キャリア教育は、単に職業に就くための準備や、就職するための手段としての教育ではなく、人間性の開発や伸長のための教育であり、変化が常態となるこれからの社会の中で、変化に柔軟に対応しえる知識・技能をもち、自らの価値体系と意思決定に基づいて、責任ある判断や行動のできる主体的人間の育成を目標とするものである。」と述べられている。

(2)バブル経済崩壊後、高度経済成長を支えてきた経済・社会構造と学校教育の関係に問題が生じはじめてきたため、1999(平成11)年の中央教育審議会答申「初等中等教育と高等教育との接続の改善」において、「キャリア教育」の必要性が打ち出された。

(3)2004(平成16)年に刊行された、「キャリア教育の推進に関する総合的調査研究協力者会議報告書～児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てるために～」では、キャリア教育を、「児童生徒一人一人のキャリア発達を支援し、それぞれにふさわしいキャリアを形成していくために必要な意欲・態度や能力を育てる教育」ととらえ、端的には、「児童生徒一人一人の勤労観、職業観を育てる教育」と定義した。

(4)2006(平成18)年の教育基本法改正において、「教育の目標」第2条で「職業及び生活との関連を重視し、勤労を重んずる態度を養うこと」が新たに規定されたことにより、キャリア教育の推進が強化されていった。

2. 中学高等学校で求められるキャリア教育の実践

(1)総合的な学習の時間

現行の中学校と高等学校の学習指導要領解説「総合的な学習の時間編」では、総合的な学習の時間の目標が5つ述べられ、そのひとつに「自己の生き方を考えることができるようにすること」と記されている。そして具体的には、様々な活動や多様な視点からの考察を通して、「自分のよさや可能性に気づき、人間としての在り方を基底に、自分の人生や将来、職業について考え向上しようとしていくこと」が目標として述べられている。

具体的には、身近な職業聞き取り調査、職場見学、働く人々と直接接しながら職場体験を行うなどの活動がある。どの活動においても事後学習として、リフレクションを行うことが大切である。

(2)特別活動

現行の中学校学習指導要領解説「特別活動編」では、目標に「人間としての生き方の自覚と自己を生かす能力の育成」とあり、具体的には、学級活動の「学業と進路」の内容において、下の5つの項目が示されている。

- ア 学ぶことと働くことの意義の理解
- イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用
- ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用
- エ 望ましい勤労観・職業観の形成
- オ 主体的な進路の選択と将来設計

例えば、「進路適性の吟味と進路情報の活用」についての具体的な内容は、担任が行う個人面談で

生徒へ職業観に関する問いを投げかけたり、生徒の職業への関心と職業適性検査の結果を踏まえた相談を行うなどが考えられる。「望ましい勤労観・職業観の形成」については、担任として、生徒が働くことの楽しさや厳しさを知り、勤労や職業についての関心・意欲を高めることができるような指導・援助をすることが大切である。具体的には、様々な職業に従事している人たちから話を聞く機会を設けることなどが挙げられる。「主体的な進路の選択と将来設計」については、産業構造・就業構造が大きく変化していく中で、生徒一人ひとりの多様な進路選択をふまえた上で、情報を提供し、よりよい将来設計を奨励することが求められる。

(3)社会科・公民科

中学社会の公民分野や高等学校の政治・経済や現代社会で学習する労働者の権利や経済・企業の仕組みなどといった学習内容を活用して、キャリア教育を進めることが求められる。

3. キャリア教育の課題

日本のキャリア教育は、「学ぶ」と「働く」ことの接続を目指し、日本型雇用の変貌に合わせてように学校教育の中で重視されてきたが、そこには多くの課題がある。

(1)夢追いキャリア教育

生徒が自らのキャリアを主体的に決定することは大切なことではあるが、様々な職業について生徒の理解が十分でない中で、「自分に合った職業を考えよ」という圧力が強まると、「自分に合った唯一の職業が必ず存在する」という考えを抱くことを助長する「夢追い」型のキャリア教育に成り果ててしまう点。

(2)産業構造・就業構造・雇用形態の変化とキャリア教育

就職後の離職や失業など、流動的な雇用環境や労働条件への対応に関するキャリア教育が十分ではない点。

(3)労働法教育とキャリア教育

厳しい経済状況や複雑な家庭環境の影響を受ける「立場の弱い層」の若者に必要なキャリア教育の欠如。具体的には、「立場の弱い層」の若者に対する労働法教育をキャリア教育の一部として実施し、労働者としての権利を学ぶキャリア教育を実施すべきである点。

(4)キャリア教育の限界

キャリア教育は広範囲な事柄を考慮しなければならない。その限界もあることを認識しなければならない。たとえば、教員が世の中にあるすべての職業について理解することも、生徒すべての職業や将来への希望を叶えることも現実的には不可能である。このような限界を認識した上で、キャリア教育を実践していくべきである。

参考資料

*五十嵐卓司「進路指導とキャリア教育」『公平な社会を築く公教育論』嶺井正也編 八千代出版、2015年、p.185-198.

*本田由紀『教育の職業的意義』ちくま新書、2009年

三一五 障害のある生徒²⁴への支援と合理的配慮

経営学部教授 嶺井 正也

1. 基本的な考え方

- (1) 生徒たちすべてに、それぞれに独自の性格、関心、能力、学習ニーズがある。そのなかで、就学・修学の支援・補助、日本語指導、介護、合理的配慮などなんらかの支援や補助を必要とする生徒がいると認識しておくこと。
- (2) 必要な支援は本人・保護者との話し合いや校内の支援委員会での協議をふまえて決定する必要があること。
- (3) 教職員による支援が必要であっても、そのことで生徒同士の関係（ピア・サポートなど）を壊さないようにすること。

2. 障害のある生徒への支援や配慮

- (1) 「障害者の権利に関する条約」（以下、権利条約）の批准や「障害を理由とする差別の解消に関する法律」（以下、差別解消法）の制定・施行によって、障害のある生徒へのかかわり方や支援のあり方については「ユニバーサル・デザイン」を基本としながら、「不当な差別」にならないように、また、「合理的配慮」がなされる必要がある。「合理的配慮」とは「障害者が他の者との平等を基礎として全ての人権及び基本的自由を享有し、又は行使することを確保するための必要かつ適当な変更及び調整であって、特定の場合において必要とされるものであり、かつ、均衡を失した又は過度の負担を課さないもの」（権利条約第2条）であり、学校などが行わない場合、それは障害者差別となり、法律上禁止されていることに留意しなければならない。
- (2) どんな支援や配慮が必要かは、生徒や保護者との話し合いから始め、必要な場合、特別支援学校、発達障害支援センター、医療機関などの関係機関からの助言をえながら、支援にかかわる校内委員会で決定すること。
- (3) 障害の種類は同じでも、生徒たちに必要な支援や配慮はそれぞれに違うことに十分に注意しなければならないこと。

3. 通常学級でのすべての生徒を対象とした指導

- (1) 障害のある生徒を含め全員が通常の学級の中に居場所があるような学級づくりをすすめるとともに、学習指導では学級全体の生徒にとって分かりやすい授業、つまりユニバーサル・デザインの授業²⁵などに心掛ける必要がある。
- (2) 協調学習法の一つである「知識構成型ジグソー法」をとり入れた授業づくりも有効である。これは「自分の言葉で説明したり、他人の説明に耳を傾けたり、わかろうとして自分の考えを変えたりといった、一連の活動を繰り返すことで、考え方や学び方そのものが学べる」方法である²⁶。

²⁴ 本稿では中学校の通常学級に在籍する障害のある生徒を中心に取り上げている。神奈川県の高校ではインクルーシブ教育の取り組みが始まっているが、ここではふれない。後掲の神奈川県立総合教育センター『支援を必要とする児童・生徒のための教育』を参照すること。

²⁵ ユニバーサル・デザインを基本とした学級・授業づくりについては、都道府県の教育委員会や教育センターなどで多くの事例がまとめられている。また日本授業UD学会という団体（<http://www.udjapan.org/>）もある。

²⁶ <http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/5515> 2017年8月25日確認

4. 通常学級での必要な支援・合理的配慮のあり方

以上のようにすべての生徒たちにとって居場所のある学級づくりやわかる授業づくりを行った上で障害のある生徒に関しては、以下のような支援や合理的配慮が必要な場合がある。

(1) 学習指導、生徒指導について支援・合理的配慮

必要な支援や合理的配慮については、それぞれの障害の状況だけでなく、学校・学級の支援体制や学級の状況においても異なってくるので典型的なものは存在しない。また、何が支援で、何が合理的配慮であるかの線引きも難しいが、後者の欠如は差別や権利侵害になるという視点が重要である。なお、想定しうる支援や合理的配慮については、以下のような例²⁷があるが、自治体ごとの手引きが多数作成されている。

(参考) 学校における合理的配慮の例

(文科省資料一部改変)

<p>視覚障害(弱視)のAさん 【状態】 矯正視力が0.1で、明るすぎるとまぶしさを感じる。黒板に近づけば文字は読める。 ○廊下側の前方の座席 ○教室の照度調整のためにカーテンを活用 ○弱視レンズの活用</p>	<p>肢体不自由のBさん 【状態】 両足にまひあり、車いす使用。エレベーターの設置が困難。 ○教室を1階に配置 ○車いすの目線に合わせた掲示物等の配置 ○車いすで廊下を安全に移動するための段差の解消</p> 
<p>学習障害(LD)のCさん 【状態】 書くことが苦手で、特にノートテイクが難しい。 ○板書計画を印刷して配布 ○デジタルカメラ等※による板書撮影 ○ICレコーダー等※による授業中の教員の説明等の録音 (※データの管理方法等について留意)</p> 	<p>聴覚障害(難聴)のDさん 【状態】 右耳は重度難聴。左耳は軽度難聴。 ○教室前方・右手側の座席配置(左耳の聴力を生かす) ○FM補聴器の利用 ○口形をハッキリさせた形での会話(座席をコの字型にし、他の児童の口元を見やすくする等)</p> 
<p>病弱のEさん 【状態】 病気のため、他の子どもと同じように運動することができない。 ○体育等の実技において、実施可能な課題を提供</p>	<p>知的障害のFさん 【状態】 知的障害があり、短期的な記憶が困難。 ○話し言葉による要点を簡潔な文字にして標記することにより、記憶を補助する。</p> 

(2) ICTを活用した支援や配慮

新学習指導要領(中学校)総則では「情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること」として、ICT活用を「情報活用能力の育成」を目的としている。しかし、ICTは以下のような状況にも活用できるものである。

²⁷ 千葉県教育委員会「障害者差別解消法の実施に向けて」

<https://www.pref.chiba.lg.jp/kyouiku/shien/tokubetsushien/documents/sabetsukaishouhousekou.pdf>
 2017年8月25日確認



<図 9-2 ICT を活用して障害のある児童生徒も一緒に授業を受けている様子>²⁸

(3) 特別支援教育支援員や介助員との連携

それまでの特殊教育から現在の特別支援教育へと転換した 2007（平成 19）年度から必要な場合に配置される特別支援教育支援員制度が始まった。それは「食事、排泄、教室移動の補助といった学校における日常生活上の介助や、LD の児童生徒に対する学習支援、ADHD の児童生徒に対する安全確保などの学習活動上のサポートを行う者」²⁹ のこと。必要に応じて配置されるこうした支援員や自治体が措置する介助員がいた場合には、うまく連携をとりながら、障害のある生徒の通常学級での学習や生活面を支援する必要がある。

しかし、支援員は教員免許があっても授業はできないので、あくまで「特別支援教育支援員が行う補助とは、児童生徒への授業における教示や指示の補完・補充、授業の準備や後片付けの援助、学級環境の整備等の援助など」³⁰ に限られる。

こうした支援員がいない場合、積極的に配置を求めて管理職を通じて自治体に要請をしていくことも可能である。

(4) 通級指導教室、特別支援教室との連携

本人や保護者との相談・合意の上で、学校内外の通級指導教室³¹ や学校内の特別支援教室（後述）で通級指導をうけることも、時に必要な場合がある。対象となるのは「視覚障害、聴覚障害、肢体不自由、言語障害、自閉症、情緒障害、学習障害、ADHD（注意欠陥・多動性障害、病弱および身体虚弱）」といった障害のある生徒たちである。ただし、障害種別に設けられているとは限らないし、他校設置の可能性もある。

現在、東京都や横浜市などで先行的に設置されている情緒障害や発達障害のある児童対象とした通級指導を全校で行う「特別支援教室」の設置が中学校でも進んだ場合には、校内での通級指

²⁸ 文部科学省「教育の情報化に関する手引」（平成 22 年 10 月、196 頁）。この他、筑波大学『発達障害のある子供たちのための ICT 活用ハンドブック 通常学級編』

（http://jouhouka.mext.go.jp/school/pdf/tsujo_tsukuba.pdf）も参考になる。

²⁹ 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課『「特別支援教育支援員」を活用するために』平成 19 年 4 月 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/002.pdf

³⁰ 同上

³¹ 通級指導は 1993（平成 5）度から始まった制度である。対象の児童・生徒は、特別支援学校・学級在籍者数と同じように増加傾向にある。

導が拡大することになる。拠点校に対象児童 10 人に対して教員 1 人の割合で指導教員が配置され、担当校を巡回する形をとるが、特別支援教室には、「連絡調整、児童の行動観察及び指導記録の作成・報告、個別の課題に応じた教材作成）及び関係事務処理を行う」専門員が配置される。

この場合にも教室の指導教員、巡回指導教員、専門員との連携が必要不可欠であるが、あくまでも在籍学級での生活、学習が基本であることをしっかりと踏まえた上での必要に応じた支援・配慮であることを忘れないことが重要である。

(5) 生徒の協力を得る、又は、任せる

学校生活や学習場面で、可能ならば生徒たちによる支援があるのが望ましい。ピア・サポート、ピア・チュータリング、ピア・ヘルプなどをベースにした上での教員や支援員による支援であり、場合によっては生徒同士に任せる方がいい場合もある。

5. 「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」の策定

ここにいう「個別の指導・支援」とは、1対1で指導・支援する計画という意味ではない。生徒たち一人ひとりに、どんな指導や支援・配慮が必要かを場面や時間に応じて具体的に見通しを立てるということである。したがって、「個別指導」に限定せず、学校・学級全体や他の生徒とのかかわりをという視点を欠いてはいけない。

「個別の教育支援計画」は各学校で医療、福祉、労働などの関係機関、保護者と相談しながら、中学校の場合には3年間を見通した必要な支援の計画のことであり、「個別の指導計画」は各学校で保護者と協議しながら1年間あるいは学期ごとに作成する指導目標や指導内容・方法を盛り込んだ計画のことであり。新学習指導要領ではこれらの計画について「作成し活用することに努めるものとする。」と規定している。

「個別の指導計画」の作成・実施・点検の流れは以下のとおりであるが、様式は教育委員会で定めているところが多いので、それに合わせた作成が求められることになろう。

Step 1	気になる生徒への気づき、保護者・本人からの要望
Step 2	校内委員会での指導、支援、配慮の決定：「個別の指導計画」作成（保護者との話し合いが不可欠）
Step 3	学級運営、教科指導での実施
Step 4	振り返り・計画の修正

参考資料・サイト

* 東京大学『協調学習 授業デザインハンドブック』

<http://coref.u-tokyo.ac.jp/archives/14883> 2017年8月25日確認

* 神奈川県立総合教育センター『支援を必要とする児童・生徒のための教育』平成28年3月
<http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/soudanSnavi/sassi/h28sienwo.pdf>

* 独立行政法人 特別支援教育総合研究所 発達障害教育情報センター内の資料
<http://icedd.nise.go.jp/> など

* 小貫悟「どの子どもも学びやすい授業作りのために」『通常学級のユニバーサルデザインと合理的配慮』金子書房、2016年。

* 長瀬修他著『分けないから普通学級のない学校—カナダ BC 州のインクルーシブ教育』（アドバンテージサーバー、2014年）。

三一六 外国につながる生徒への指導と支援

経営学部兼任講師 福山 文子

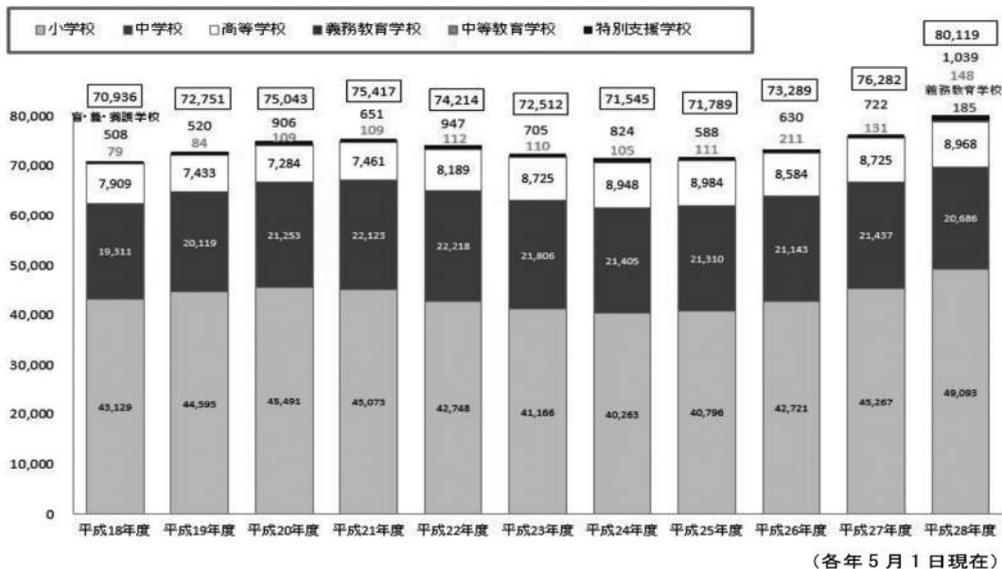
1. 基本的な考え方

- (1) 特別な支援を必要とする生徒の理解と対応は教員に求められている重要なことのひとつである。
- (2) 外国につながる生徒も特別の支援を必要としており、彼らへの指導と支援について考えなければならない³²。
- (3) 外国につながる生徒が学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら学ぶことができるように留意することが求められている。

2. 外国につながる生徒にかかわる基本データ

平成 26 年末現在の在留外国人数は 212 万 1,831 人である。また、5 歳から 14 歳までの学齢期にある在留外国人を集計すると、最も多かったのが、東京都の 22,745 名であり、愛知県 (15,213 名)、神奈川県 (10,848 名)、大阪府 (8,935 名)、埼玉県 (7,917 名) と続く³³。また、平成 28 年度、公立学校に在籍している外国人児童・生徒数は、下のグラフのとおり、80,119 名であり、はじめて 8 万人を超えた。そのうち、日本語が必要な外国人児童・生徒の都道府県別在籍状況 (小、中、高、特別支援学校の合計) を見ると、上位から、愛知県 (7,277 名)、神奈川県 (3,947 名)、東京都 (2,937 名)、静岡県 (2,673 名)、大阪府 (2,275 名)、三重県 (2,058 名) と続く (文部科学省「日本語指導が必要な外国人児童生徒の受入れ状況等に関する調査 (平成 28 年度)」より)。

(参考) 公立学校に在籍している外国籍の児童生徒数 (出典: 文部科学省「学校基本調査」)



³² 外国につながる生徒をめぐるっては、不就学、精神疾患、非行、犯罪、自死に至るまで、様々な事例が報告されており、彼らへの指導と支援は喫緊の課題と言われている。

³³ 政府統計の総合窓口 <http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?lid=000001150236>
表番号 15-12-06-0 から、筆者が算出。(2016 年 5 月 29 日取得)

3. 外国につながる生徒の課題と支援のポイント

例えばあなたが、ドイツ、フランス、あるいはブラジルなどで学校に通うことを想定して欲しい。学習活動に参加している実感・達成感を持ちながら学ぶために、あなたなら教員に何を留意して欲しいだろうか。まずは言語にかかわるものだろう。さらに、以下の作文から読み取れるように、日本に暮らす外国につながる生徒の被差別体験をめぐる課題も看過できないと考えられる。したがって、課題を言語の問題と、差別³⁴に関わる問題と捉えた上で、支援のポイントもこの2点を中心に述べていく。

「中学校の時、授業中に、友達が皆の前で私に、『ラリルレロと尝试てみて!』と尝试てきました。私は、『ラリルレロ』というと、みんなは打ち合わせを尝试ていたかのように私を取り囲み、『やっぱりな、韓国人ってラリルレロが、言われへんらしいって聞いてん』と尝试てました。韓国人というこて、バカにされ、見せしめにされました。」(『在日』を考てる)『ちがうこてこそすばらしい!子ども作文集』p.116)

(1) 「言語的不利益を軽減する教授法」の实施

教員が外国人児童・生徒に対して伝えたい情報があるとき、個々の外国人児童・生徒の言語能力に合わせた教授法を意識することにより、彼らが獲得できる情報量を増すことが期待される。Richard Amatoらは、外国につながる生徒にとって適切な援助が整っているクラス環境が重要であると強調し、ペアシステム、ペアティーチング、グループワークの効果を指摘している。他にも、教員が話す速度を緩めたり、語彙数や文章の長さを制限したり、重要事項を繰り返す教授技能 (spiraled skill) が大切である。さらに、強調や重要概念の説明に配慮したり、例や小道具、視覚的な糸口あるいはボディランゲージなどの使用により本来伝えられるべき意味を補う効果が期待できる。振り仮名をふる、直接手で扱う事のできる教材 (manipulatives) や映像を用いること、体験学習の活用、重要事項の板書、授業の終わりに要点をまとめること、次回の授業の予告を行うなど、教員は外国につながる生徒の立場から適切な手法を発展させていくことが重要となるだろう。

(2) 日本人生徒の自文化中心主義³⁵の是正

外国につながる生徒の国籍や言語、名前、あるいは食文化などの文化的背景がターゲットにされた差別の存在が指摘されている。アイデンティティは部分的には、他者による承認、あるいはその不在、さらにはしばしば誤った承認によって形作られるものである。外国につながる生徒についての事実と反する、負のレッテルを付与すれば、結果として彼らの思考や行動にかかわる文化的アイデンティティを揺るがすことになる³⁶。教員は、日頃より差別や偏見に関心を向け、かつ正しい知識を有したうえで、もし日本人生徒に自文化中心主義を認めたならば、適切に是正することが求められる。

³⁴ アルバール・メンミは、「差別主義とは、現実上の、あるいは架空の差異に普遍的、決定的な価値づけをすることである」と述べている。

³⁵ 自文化中心主義 (エスノセントリズム) とは、自分の属する文化の価値観を唯一の基準として他の文化について判断すること。他の文化を劣っていると評価する傾向が生まれると指摘されている。

³⁶ Charles Taylor, “The Politics of Recognition” Ed. Amy Gutmann, Multiculturalism, Princeton University Press, 1994, p.25.

4. 「ちがいを認め合える」集団をめざす総合的な学習の時間

表1 「ヨコハマ遠足」の活動計画³⁷

単元名：自分自身と仲間のルーツやアイデンティティを学ぶ「ヨコハマ遠足」		
1. 実施時期：2007年4月～6月		2. 総時数：25時間
3. 単元（活動）目標： ① <u>仲間を知る</u> ：さまざまな人たちの思いを知り、自分たちが住んでいる地域について課題や疑問を見出す。 ② <u>地域を知る</u> ：港町「横浜」の歴史を知る。横浜は、さまざまな地域から集まってきた人たちで成立した町であることを知る。 ③ <u>自分を知る</u> ：自分の周りの仲間や自分の住む町を知ることを通じ、自分自身について考える力をつける。		4. 単元の意図 <u>一人ひとりのアイデンティティを尊重することの意義をしっかりと身につけていく。「日系移民」を中心に学び、自身と仲間のルーツやアイデンティティについて思考する機会を持ち、鶴見・潮田地域の「日系移民」の思いを確認する。</u>
5. 展開計画・展開記録		
次/時	展開と学習活動	支援活動と評価
6時間	仲間の思いを知ろう！ 学習する内容を決める。各班の計画に基づき、横浜の特色を捉える。学習と発表の準備をする。班ごとにプレゼンテーション。クラス代表選出。学年発表会において、クラス代表によるプレゼンテーション。	これまでの国際理解教育と「ヨコハマ遠足」との関連を意識させる。ワークシートや観察による評価。
11時間	横浜と外国人とのつながりを調べよう！ VTR「移住31年目の乗船名簿」の視聴から学習課題を見つける。VTR「ハルとナツ」（ブラジル移民をテーマにしたドラマ）、「ブラジル・サンパウロの日系人社会を訪ねて」を視聴し、講演「ブラジル移民の思い」（E先生 ³⁸ ）を聞く。ヨコハマ遠足のコースづくり。	ビデオの視聴などを通して、 <u>地域の「外国につながる」人々の思いを知り、自分自身への思いや共感につなげていく。</u> 資料館見学の視点を提示する。無理がない範囲で、クラスにいる外国につながる仲間が発言できるように配慮する。観察による評価。
8時間	自分と仲間・地域のつながりから自分自身の存在を考えよう！ ヨコハマ遠足の実施。遠足後は、海外移住資料館、横浜開港資料館について記事を書く。新聞づくりを通して、 <u>自分の学習を振り返り、人権、国際理解、多文化共生の学習につなげていく。</u>	見てきたこと、気づいたことを使って、課題解決につなげていく。無理がない範囲で、クラスにいる外国につながる仲間が自分自身の思いを伝えられるように配慮する。新聞や、観察による評価。
6. 評価の視点		
<ul style="list-style-type: none"> ・ <u>他者の思いから課題を見つけだすことができる。</u> ・ <u>個人の尊厳、人権の尊重などを正しく理解して自分自身に生かすことができる。友達や家族、地域の人たちの存在を認めて、感謝の気持ちを持って尊重できる。</u> ・ 地域の特色を理解して、課題を解決する意欲が持てる。 ・ 歴史や文化を積極的に学び、違いや共通点を理解できる。 		
（下線、筆者）		

³⁷ U 中学校松岡教諭による、平成 19 年度 全県中学校教育課程研究会提案資料（部会名 総合的な学習の時間）をもとに要約、表化したもの。

³⁸ 祖父がブラジル移民であり 10 歳の時に来日した経験を持つ、同校（当時）の英語教諭。

支援のポイントをおさえると同時に、「各学校が地域や学校、児童生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習など創意工夫を生かした教育活動」である総合的な学習の時間においても、彼らの理解と対応を進めることができる。表1は、外国人につながる生徒の中でも日系人生徒³⁹を多く擁する神奈川県内のU中学校において実施されている、2年生の総合的な学習の時間「ヨコハマ遠足」の活動計画である。同校には日本（特に沖縄）から主に中南米に移住した日本人移民につながるのがある日系人生徒、戦前に渡日したアジアの国々につながるのがある生徒、国際結婚等によりフィリピンやタイにルーツを持つ生徒など15カ国におよぶ国籍の生徒が在籍している。「ヨコハマ遠足」は、同校で2002年以来毎年行われており、自分や仲間のルーツやアイデンティティを学ぶことに主眼が置かれている。

「ヨコハマ遠足」開始の契機は、2002年の1年生の授業で、「オレのおじいちゃん、ブラジルに移住したんだ」と言った日系人の生徒に対して、「カネだよカネ、金がほしかっただけさ。オレのかあちゃんもそうだもん」と男子生徒が応じたことだったという。U中学校の教員は、なぜ潮田の地域に沖縄出身の人々が暮らし、日系人の友達がクラスにいるのかを理解するためにも「祖父母がはるばると海を越え、恐れや不安や希望を抱き、汗と苦労の中で耕したブラジルの大地」を感じて欲しい、つまり「海外移住の歴史や日系人の生き方を学ぶことが是非必要である」と認識し、ヨコハマ遠足が構想されることとなる。「ヨコハマ遠足」を開始した一人であるK教諭は、ヨコハマ遠足における生徒への働きかけの意図として、「地域と仲間のルーツから多くの事を学び、そのことによって、生徒どうしお互いに仲間としての思いや連帯感が深まり、『ちがいを認め合える』集団として一步成長するきっかけになるのではないかと考え実践してきた」と述べている。ルーツに関する学びを通し、多くのものを含みこんだ今につながる歴史を丁寧に捉え直す事で、一人ひとりが固有の価値を有する存在であることに気づかせようとしているのである。なお、K教諭は、実践後の生徒の変化について、「一人ひとりのルーツをお互い認めあえるようになった。いじめやからかいが減った」、「一言でいうと、『すごいルーツだなあ』ということでしょうか。少なくとも日系人生徒による、外国人いじめがU中学校にはほとんどないと思います」と述べている。

5. 外国につながる生徒への指導と支援はすべての生徒にとっても利益になる

外国につながる生徒にとってわかり易い授業は、すべての生徒にとってもわかり易い授業となる可能性が高い。また、教員が日系人生徒に対して自文化中心主義の是正という働きかけをした場合、彼らは既存の価値観やものの考え方が一部のグループの視点からのものであることに気づくだろう。「ちがいを認め合える」集団をめざす総合的な学習の時間は、差別を抑制する力となり得ると同時に、多文化共生について学ぶ機会となる。このように、外国につながる生徒への指導と支援は、誰も排除しない学びの環境の実現のみならず、日系人生徒にとってもグローバル社会で生きていく上で求められる資質育成につながる。外国につながる生徒の「小さな声」に耳を傾け、彼らを尊重する教員の姿が、日系人生徒への大きなメッセージとなるはずである。

³⁹ 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒の母語別在籍状況（平成28年）をみると、1位はポルトガル語である。ポルトガル語、スペイン語（4位）話者の多くは、国策として送り出された日系移民の子孫である日系人と考えられる。教員は、外国につながる生徒を理解するためにも、日系移民の歴史と経験など、外国につながる生徒に関連した知識を得る必要があるだろう。

三一七 学校と教師（これからのあり方について）

商学部特任教授 齋藤 博志

1. 学校教育と教職

(1) 公教育の目的

わが国の公教育制度は、明治5（1872）年の学制により国民教育が政府の管理・統制のもとで実施されたことに始まる。また、国民教育は、国民国家の統合と殖産興業の基盤づくりを目指して行われた。

第二次世界大戦後は、新たな民主国家のもとで公教育制度が改められた。今日、文部科学省を中心に国家が、公教育制度の責任、教育の公正性や平等性の保障を担ってきている。

さて、教育は子供の学習権を保障し、子供の将来にかかわる営みである。また、教育は次世代の国家・社会の担い手の育成であり、人類・地球の未来にかかわる重要な営みでもある。その教育を行うところは、学校である。学校は、一定の教育目的のもとに一定の修業年限を定め、一定の場所において組織的・計画的に資格ある教職員が児童生徒の発達段階に応じて継続的に教育を施す機関であると言える。そして、学校教育は、改正教育基本法第1条（教育の目的）に示されているように、「人格の完成を目指し平和で民主的な国家及び社会の形成者として必要な資質を備えた心身ともに健康な国民の育成を期する」役割を担っている。そして、学校教育法に規定されているように国が定めた教育課程に沿って行われる。具体的には、学習指導要領に基づいて実施されている。

(2) 教員の存在意義

一般的に教職とは、教育職員を示しており、学校教育の担い手である教員は、教員免許を有して学校教育法に定める学校に勤務する者である。教員は、ある一定期間の中で、教科指導、学級活動や生徒指導などを通して子供たちとかわる。その中で、教員は、常に子供たちの成長に寄り添い、さまざまな子供たちがそれぞれに幸福な人生を送っていくための社会人としての基礎作りを支援する。それが、教職の仕事である。それは、教員が、子供たちの人格形成に大きな影響を与えているということでもある。また、言い方を変えれば、教師の仕事は、教員がかかわる子供たちにとってもその家族にとっても、また社会にとっても重要で責任のある仕事である。だから、社会から寄せられる期待も高いし、教職の社会的意義も大きい。

(3) 教職の職業的特徴

教職は、主たる職務である授業からして、これでよいというレベルに到達することが難しく、その成果に至っては、短期間に、かつ簡単には目に現れてこない。また、教職は、常に対象の子供たちと向き合い、子供たちの状況（発達段階や家庭環境、本人の気持ちなど）を把握しながら、創造的な活動を展開することが求められる。

教育活動は、高度で複雑な知的活動であり、やるべきことは多く、やろうと思えば多種多様な取り組みを組み立てることができる。そして、その取り組みがいつでも成功するとは限らない。さらに、人を相手とする教職では、教育活動の中心をなす子供たちが主体的に参加し、自己の知的活動を行うなど精神活動を積極的に進めていかなければ、成長は見られないし、成果もでない。時として、教員の思いが届かない、思いの通りに子供たちが動かず、成果も得られないこともある。

だから、教員はいつでも課題意識をもち、その課題解決の策を考える意欲的な人間でなければならない。教員の仕事は、充実感・達成感や多くの喜びを味わえるが、反面奥が深いし、いくらやってもきりがなく、また飽きることもない毎回新しい挑戦が待っている。

2. 教員の役割

教員の役割は、改正教育基本法第9条の第1項において、「法律に定める学校の教員は、自己の崇高な使命を深く自覚し、絶えず研究と修養に励み、その職責の遂行に努めなければならない」と定められている。教員の役割は重大であり、社会的に大きな期待が寄せられている。

ただし、教員に対する期待や願いのもとに教員に求められる姿やイメージ（教員像）は、時代の

影響を受け、次のような教職観の変遷を辿ってきている。

(1) 教職観の変遷

教職聖職者論：明治 14 (1881) 年の「小学校教員心得」では、教師は知育よりも道徳教育が重要であった。そして、明治 19 (1886) 年の師範学校令第 1 条では、教員の資質として「順良、信愛、威重」が示された。この資質は、明治 30 (1897) 年師範学校令に教師の「徳性」として引き継がれ、戦前の教員養成の理念となった。この考え方は、初代文部大臣森有礼によるものであった。森は、教育関係者などへの演説の中で、教師や師範学校の卒業生を「教育の僧侶」と呼んでいた。教師は、まさに聖職者としての位置づけがなされていた。社会も聖職者としての教員像が支配的であり、教員は敬意と信頼を受けていた。

教職労働者論：大正 8 (1919) 年、日本で最初の教員組合として啓明会が下中弥三郎らによって結成され、教員の待遇改善などを主張した。しかし、このような教育労働者運動は、戦時体制下の弾圧で終止符をうった。戦後昭和 22 (1947) 年に結成された日本教職員組合は、昭和 27 (1952) 年の「教師の倫理綱領」で「教員は労働者である」「教師の生活権を守る」、「教師は団結する」等を示し、教師労働者論を宣言している。

教職専門職論：昭和 41 (1966) 年の ILO とユネスコの「教員の地位に関する勧告」では、「教師は専門職とみなされるべきである」と明言した。昭和 62 (1987) 年・平成 9 (1997) 年の教育職員養成審議会の答申では、「専門的職業である『教職』」と規定されている。このことから、教師は労働者ではあるが一般的な労働者とは異なり専門職であるとする教師専門論がある。

(2) 教員の資質能力

教育を担う学校の教員にとって必要な資質としてよく言われることは、①子供が好き、②勉強が好き、③教えることが好きの三つの好きが挙げられる。

昭和 62 (1987) 年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」では、教員の資質能力を次のように示されている。①教育者としての使命感、②人間の成長・発達について深い理解、③幼児・児童・生徒に対する教育的愛情、④教科等に関する専門的な知識、⑤広く豊かな教養など。

また、教員の職務内容から考えると、教職の一番の仕事は教科指導であることから教科の指導力、専門的力量が挙げられる。教科等の指導力を向上させることは、教師の責任であり、専門的力量の有無が、子供たちとの信頼関係の根拠となっている。

今の時代が求める「教員」は、児童生徒や保護者に対して話し上手・聞き上手な教員である。そのために、教員には、人間の持つ豊かな表現力とコミュニケーション能力が必要である。

さらに、教員は学校組織の一員であり、学校が組織体としてよりよく機能していくための存在でなければならない。具体的には、教員は、教師集団として協働し、管理職の指導の下に充実した教育活動を展開できる推進体制を築き上げる資質能力をもつことが必要である。

3. 教職の職務内容

(1) 教員の職務の全体像

教員は、「授業で勝負する」と言われるように、教員にとって授業こそが一番大事な仕事であるといえる。だから、授業のためには、十分な時間をかけ入念に準備をする、教材研究をすることが本来の姿だと考える。ただ、教員は、授業以外にも多くの仕事がある。生徒指導、学級経営、校務分掌、事務作業、会議、部活指導、保護者・地域対応、研修会など学校組織の一員としての仕事も多く、仕事の優先順位をつけて限りある時間を有効に使うことが求められている。

(2) 研修について

教員として必要な資質能力を身に付けるためには、個人的な努力だけではなく、行政機関等で学ぶ機会を保障する必要がある。教育公務員特例法では、「教育公務員は、その職責を遂行するために、絶えず研究と修養に努めなければならない。」(第 21 条の第 1 項)、「教育公務員には、研修を受ける機会が与えられなければならない。」(第 22 条の第 1 項)と規定されている。研修は、教員にとっての義務であり、また権利でもある。教員には、法定研修(初任者研修や 10 年経験者研修)と

言われるもののほか、国や自治体によって経験年数や職層に応じた様々な研修が実施されている。

(3) 教員の服務上・身分上の義務

国公立学校の教員は、国家公務員、地方公務員を問わず、公務員として民間企業の従事者に比べ、服務（業務に従事すること）について、より厳しい義務が課せられている。特に、教育公務員は、その職務と責任の特殊性から一段と厳しい服務義務が課せられている。公務員の服務義務は、地方公務員法、教育公務員特例法などの法規に規定されており、職務上と身分上の義務に分けられる。

職務上の義務とは、勤務時間内に職務を遂行するにあたって守らなければならない義務のことである。身分上の義務は、勤務時間に関係なく職員がその身分を有している限り、守らなければならない義務を言う。

① 服務の基本基準は、地方公務員法第30条に示されている。

これは、憲法第15条の第2項が「すべて公務員は、全体の奉仕者であって、一部の奉仕者ではない。」と規定していることを受けている。

② 服務の宣誓は、地方公務員法第31条に示されている。

③ 職務上の義務は、以下のとおりである。

- 法令等及び上司の職務上の命令に従う義務（地方公務員法第32条）
- 職務に専念する義務（地方公務員法第35条）

④ 身分上の義務は、以下のとおりである。

- 信用失墜行為の禁止（地方公務員法第33条）
教員は、勤務時間を問わず、全体の奉仕者たるにふさわしくない行為はしてはならない義務がある。
- 秘密を守る義務（地方公務員法第34条）
職務上知り得た秘密を守る義務は、退職後であっても同様に課せられる
- 政治的な行為の制限（地方公務員法第36条、教育公務員特例法第18条、国家公務員法第102条）
なお、公教育では、上記の政治的中立性とともにも宗教的中立性が義務付けられている。
- 争議行為等の禁止（地方公務員法第37条）
公務員は、ストライキなどの争議行為を行うことはできない。
- 営利企業への従事等の制限（地方公務員法第38条・教育公務員特例法第17条）
なお、教育公務員については、本務に支障がない限りにおいて、資質向上に寄与すると認められる教育に関する兼業・兼職を認められる場合がある。

(4) 分限と懲戒

服務違反に伴う処分には、分限と懲戒の二つがある。分限は職員の道義的責任と無関係であるのに対して、懲戒は職員の道義的責任を問題にしている。

① 分限処分（地方公務員法第27条・第28条）

分限処分は、校務効率の維持向上の見地から行われる。そのため、本人の故意や過失によるものでなく、職務がきちんと果たされていないという結果が問われる。分限処分には、免職・降任・休職・降給の4種類ある。

② 懲戒処分（地方公務員法第29条）

懲戒処分は、公務員としての義務違反に対して課せられる制裁という意味合いがある。本人の故意や過失によるものである。懲戒処分には、免職・停職・減給・戒告の4種類ある。

4. チームとしての学校

現在、地域の教育力の低下や家庭教育の充実の必要性が指摘されている。一方、学校では、教員の働き方をめぐる課題やいじめ・不登校対応や教育の貧困問題など教育課題の多様化・複雑化が進んでいる。これらを受けて、学校（教職員）だけでなく地域・家庭の教育力とともに、学校のみならず地域の在り方が考え直されている。また、新たに学校と地域の関係が問われてもきている。その中で、地域創生や学校と地域が連携・協働して地域の子供たちの成長を支えることが求められている。

(1) 学校運営協議会制度（コミュニティ・スクール）

地域に開かれた学校づくりをより一層推進する観点から、平成12（2000）年に学校教育法施行規則の改正により、学校評議員制度が創設された。そして、平成16（2004）年、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律」（地教行法）の改正により、保護者や地域住民が一定の権限と責任をもって学校運営に参画することを可能とした学校運営協議会制度が導入された。学校運営協議会（学運協）が設置された学校が、コミュニティ・スクールである。

今回、平成29（2017）年3月、地教行法第47条の改正により、教育委員会には学運協制度の設置が努力義務化となった。

学運協は、合議制であり、校長が作成した学校経営の基本方針の承認や学校運営に関する意見を述べるができる。また、校長をはじめ学校教職員の人事に関して教育委員会に意見を述べるができる。このような点から、学校評議員制度よりも強い権限を有する。

なお、平成28（2016）年に改訂された学校評価ガイドラインでは、学校関係者評価について、学運協と一体的に運用することを推奨している。

(2) チーム学校

○ チーム学校

これからは、子供たちが成長していく上で、教員に加えて、多様な価値観や経験をもつ大人ともかかわりながら、様々な経験を積むことで「生きる力」を定着させられる学校（「チームとしての学校」）が求められている。その背景には、①グローバル化やIT社会の進展など変化の激しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育むために「社会に開かれた教育課程」の実現が必要であり、そのための不断の授業改善や「カリキュラム・マネジメント」を通じた組織運営の改善、組織体制の整備が必要となっている。②いじめや不登校など生徒指導上の課題や特別支援教育の充実への対応、教育の貧困問題への対応など複雑化・多様化した学校課題の解決のための体制整備が急務となっている。③教員が本来一番にかかわらなければならない子供たちと向き合う時間が確保できない体制の改善と働き方改革が求められている。

これらの改善・体制整備のために「チームとしての学校」では、「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を生かして能力を発揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」を目指している。「チームとしての学校」では、多様な専門人材（スクールカウンセラーやスクールソーシャルワーカーなど）が責任をもって学校に参画し、教員は、より教科指導や生活指導等に専念できるようにする。また、学校のマネジメントが校長のリーダーシップの下に組織的に行われる体制でなくてはならない。そして、チームとしての学校と地域の連携が強化され、地域づくり、特色ある学校づくりが推進されることである。

この活動を推進するためには、学校は、地域ごとに組織される「地域学校協働本部」を積極的に活用することである。今後は、コミュニティ・スクールが地域学校協働本部を活用しながら「チーム学校」として運営されていくと地域創生や特色ある学校づくりが進展すると考えられている。

参考文献・資料

・文部科学省：「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」2015年12月21日／・文部科学省：「新しい時代の教育や地方創世の実現に向けた学校と地域の連携協働の在り方と今後の推進方策について（答申）」2015年12月21日／・東京都教職員研修センター：「平成28年度東京都若手教員育成研修1年次（初任者）研修『初任者・期限付任用教員研修テキスト』」／・新井保幸・江口勇治 編著「教職論」培風館／・内海崎貴子 編著「教職のための教育原理」八千代出版／・羽田積男・関川悦雄 編「現代教職論」弘文堂／・「教職六法」協同出版／・新教育課程実践研究会編「よくわかる中教審『学習指導要領』答申のポイント」教育開発研究所／・「日本教育会調査研究資料-26」 公益社団法人 日本教育会

三一八 新しい学びと総合的な学習の時間

元東京都立荒川商業高等学校校長 長船 孝明

1. 総合的な学習の時間設置の背景と変遷

総合的な学習の時間を理解するには、設置の背景と経緯を知っておく必要がある。初めに、これを見ておこう。

(1) 草創期（平成 11 年）

平成 8 年 7 月の中央教育審議会は、「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について」とする第一次答申を出し、「一定のまとまった時間を設けて横断的・総合的な指導を行う」必要性を指摘し、総合的な学習の時間の創設を提言する。この答申は、タイトルにあるように、21 世紀のわが国の教育の在り方を検討したもので、総合的な学習の時間が重要な改革の一つとされた。これを受け平成 10 年 7 月の教育課程審議会（当時、学習指導要領について検討する審議会）でも、同様の提言がなされる。この答申は、これからの社会状況が「変化の激しい、先行き不透明な厳しい時代」とし、その時代に必要な力を育てる重要性が強調され、「ゆとりの中で生きる力の育成」がキャッチフレーズとして掲げられた。そして、ゆとりのない生活をしている児童生徒の状況を改善するために学校を週 5 日制とし、また変化の激しい社会を生きるための「生きる力」育成の中心となる総合的な学習の時間を導入して、これまでの知識詰め込み型の教育ではない、児童生徒が主体的に課題追究活動を行う授業を実現しようとした。

それまで中学校や高等学校では、教科ごとに専門的な学習が進められてきた。しかし 21 世紀を目前に社会の変化が激しくなり、さまざまな諸課題が生じてきた中で、これまで通りにそれぞれの教科の考え方（系統性）に従った学習ではこうした状況に対応して生きて行く力を育てることが困難なことも明らかになった。そこで諸課題解決力を付けるため、あまり行われてこなかった総合的、教科横断的な学習を行うため、平成 11 年の学習指導要領の改訂で総合的な学習の時間として導入された。

(2) 一部改訂（平成 15 年 10 月）

総合的な学習の時間は、「生きる力」を育成するための目玉として、平成 12 年から段階的に実施された。しかし、時間的な「ゆとり」を確保し、その中で総合的、教科横断的な学習を進めるために学習内容が 3 割削減されたことが学力低下の批判を招く。批判は日に日に高まり、激しさを増した。その結果、新学習指導要領の実施後まもなく、文部科学省は平成 15 年 12 月に「学びのすすめ」を出し、「確かな学力」を強調するために学習指導要領が改訂された。学習指導要領が示す内容も、これまでと異なり最低基準と位置づけられ、同時にそれを超える発展的な学習も認められることになった。この改訂は、10 年ごとの改訂という慣例を破る異例の改訂であった。

学校現場にも混乱をもたらした。学校現場では、教員の多忙さから総合的な学習の時間の研究が十分になされず、教科の学習に充てられることも少なくなかった。一部の高校では、学校としての対応が十分でなく、総合的な学習の時間は、科目が設置されている学年の担任団と副担任、あるいは持ち時数の少ない教科の教員が受け持ち、目標・内容は各学校で定めるとあるにもかかわらず、その年度の担当者が設定するということが見られた。また、専門高校では「課題研究」での代替が認められているため、総合的な学習の時間は設置されず、専門教科の学習に力点を置く学校も多かった。

(3) 全面改訂（平成 21 年 7 月）

その後、平成 20 年 1 月の中央教育審議会答申では、総合的な学習の時間が、当初の趣旨・理念を十分に達成していないこと、小学校と中学校が同様の学習活動を行い学校種間の取り組みの重複も見られることなどの課題が指摘された。こうした指摘を受け、①学校間で異なる取組状況や学校段

階で重複する取組の解消、②探究的な学習や体験活動と言語活動の充実といった改善が行なわれた。この頃になると、都道府県教育委員会を中心とする研究開発も進展し、多くの学校で総合的な学習の時間の研究が進み、学校ごとに特色のある内容となってきた。

2. 総合的な学習の時間への再注目

以上のような経緯で設置された総合的な学習の時間ではあったが、当初、必ずしも好意的に受け入れられたわけではない。一部の教育関係者からは、教育内容の習得を軽視する「ゆとり教育」の元凶として批判された。また1時間でも教科・科目の指導に充てたいという学校現場の事情もあり、いずれ学習指導要領から消えるとさえ考えられていた。その結果、本来の目的から大きく逸脱した指導が行われることが少なくなかった。修学旅行先の地理や地域の特色等の学習、企業研究や職業研究ならまだ趣旨に合致していると言えるが、班編成や班別のコース決めなどの準備、学校訪問などの進路選択の手段、教科学習や論文の練習などの受験に向けた学習、資格取得のための時間として利用され、推薦入試や就職試験の面接の受け方等を中心にしてしている学校も見受けられた。

こうした扱いをされた総合的な学習の時間であったが、再び脚光を浴びることになる。それは、導入の背景となった「変化の激しい、先行き不透明な厳しい時代」という社会状況が、さらに「社会の変化は加速度を増し、未来の予測が困難な厳しい時代」となり、またこれに伴い解決すべき課題も増え、これからの子どもたちには教科横断的で総合的な学習の訓練が欠かせなくなってきたためである。時代の力として思考力・判断力・表現力が求められるようになり、その手法としてアクティブ・ラーニングが注目され、それを実践できる総合的な学習の時間に改めて関心が寄せられるようになった。

3. 新学習指導要領と総合的な学習の時間

現行（平成20年告示・道徳改定反映後）と平成29年9月に告示された中学校学習指導要領を比較すると、主な変更点は次のとおりである。

(1) 目標

目標については、次の二点が変わった。第一に、「探究的な見方・考え方」を働かせ、総合的・横断的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力の育成を目指すことを明確化した。第二に、教科横断的なカリキュラム・マネジメントの軸となるよう、各学校が総合的な学習の時間の目標を設定するに当たっては、各学校の教育目標を踏まえて設定することが求められることになった。

(2) 学習内容と学習指導の改善・充実

学習内容については、第一に、各学校は総合的な学習の時間の目標を実現するにふさわしい探究課題を設定するとともに、その解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力を設定すること、そして第二に、探究的な学習の中で、各教科等で育成する資質・能力を相互に関連付け、実社会・実生活の中で総合的に活用できるものにするを求めている。

学習指導法については、第一に、教科等を超えた全ての学習の基盤となる資質・能力を育成するため、課題を探究する中で協働して課題を解決する学習活動や言語により分析しまとめたり表現したりする学習活動（比較する、分類する、関連付けるなどの、「考えるための技法」を活用する）、第二に、コンピュータ等を活用して情報を収集・整理・発信する学習活動（情報手段の基本的な操作を習得し、情報や情報手段を主体的に選択、活用できるようにすること、すなわちICTの活用）が行われるよう求めている。第三に、自然体験やボランティア活動などの体験活動や地域の教材や学習環境を積極的に取り入れること等は引き続き重視することを求めている。

創設期には、一部の学校においてお荷物的存在であり、あまり重点を置かれてこなかったこともあるが、平成33年度の大学入学者実施要項では、「『学力の3要素』（「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」「主体性を持って多様な人々と協働して学ぶ態度」）を多面的・相互的に評価するもの

へと改善する」とされ、今後は総合的な学習の時間が学校教育で重要な役割を果たすことになる。

4. 年間指導計画及び単元指導計画の作成と留意点

各学校によって教育目標は異なる。また地域的な事情、在籍する生徒の状況や興味・関心・進路等が千差万別である。したがって、総合的な学習の時間の目標・指導内容は、学習指導要領の第1の目標を踏まえ、各学校で定めることになる。

さらに総合的な学習の時間は一教科で対応できるものではないので、年間指導計画を作成するには組織的に対応し、学習目標の明示、生徒自身による学習計画の作成、最終的にはプレゼンまで行えるような指導計画を作成する必要がある。また中学校では、小学校における総合的な学習の時間の取り組みを踏まえることも重要である。高等学校においては、進路に結びつく内容も考慮する必要があるが、ここで注意しなければならないのは過去に行われてきたような、進路に特化しすぎて大学入試対策のみを考えた内容としないことである。入試科目の学習になったり、資格・検定試験対策の学習になったりすることはあってはならない。

地域との連携では、地域産業の研究、地元企業でのインターンシップを活用した企業研究、商店街の活性化、地元商店街利用に関する市場調査、商品開発。保護者の活用としては、進学・就職体験談を語っていただく講演会や座談会を開催し、職業観等を身に付けさせる。卒業生の就職先でのジョブシャドウ等、学校内に留まらず外部人材の活用も考慮した内容を検討することも必要である。

また、目標によっては一学年での実施ではなく、学年をまたいだ履修も効果的である。1年生（1単位）で総合的な学習の時間のオリエンテーション及び今後の学習内容の確認、外部人材による講演会や講習会、2年生（1単位）では、「主体的・対話的で深い学び」を実践するためにアクティブ・ラーニングの手法を活用した調査・研究・考察・プレゼンテーションの方法等の学習、3年生（1単位）では、まとめとしてプレゼンテーション準備とプレゼンテーションが考えられる。プレゼンでは、1・2年生に参観させることも効果的である。

専門高校では「課題研究」での代替も考えられるが、ここではより高度な学習も考えられる。商業科であれば商品開発や、起業研究。工業科であれば機械等の開発、農業科であれば品種改良や新種の食物の開発といったものが考えられる。さらにその内容によっては教科等の枠を超えた学習を実践し、複数教科の教員が携わることができるよう総合的な学習の時間として実施すべきであろう。教科の専門性を生かすという目標設定であれば、「課題研究」2単位、総合的な学習の時間3単位での設定も有り得る。5単位は多く感じるが、総合的な学習の時間の意義を考えれば決して多い数字ではない。

5. 評価について

総合的な学習の時間では、教科と異なり、設置以来、評価は行うものの、評定を行ってこなかった。小学校と中学校に設置された新科目「道徳」と同じである。つまり、活動について文章による評価は行うが、これを点数化する評定は行っていない。今回も同様の扱いとなる。

評価は、総合的な学習の時間を担当する教員だけではなく、管理職、教務主任等とともに学習指導要領の目標に沿った評価の観点を定める。具体的には、目標を評価の観点とし（目標に準拠した評価）、日常の活動を評価することが大切である。個人カルテ的なものを作成し、複数の教員によって毎時間評価を行うことで信頼性のある評価につながる。

6. 最後に一指導において注意すべきこと

すでに述べたように、総合的な学習の時間は、学校ごとに目標や指導内容・方法が異なる。生徒の実態を把握しながら、また学校内にとどまることなく、地域や保護者、企業等と連携を図り、外部資源を積極的に活用した指導を考えることが大切である。

地域との連携では、地域経済の状況により受け入れの協力を得られないこともある。また生徒自

ら交渉をさせると、すべてが順調に流れていくとは限らない。しかしこうした経験を積ませることも、一つのよい学習となる。いずれにせよ、教師が敷いたレールの上をただ進ませるより、自ら考えさせ、経験させ、協働することによって課題解決的な学習活動を行い、さらにコンピュータ等を活用しての情報収集・整理・発信する学習活動を考慮し、教科の枠を越えた学習が行えるような内容を設定することが大切である。

もう一つ考えておくべきことがある。総合的な学習の時間は、設置当初から 21 世紀という時代に合わせた新しい学びを求めている。今回、学習指導要領の改訂により、全ての教科等で「主体的・対話的で深い学び」と ICT の活用が追加された。これもまた新しい時代の求められる学びである。そのねらいは、児童・生徒が、社会の変化が加速度を増し、予測困難な厳しい時代の中で、国家・社会の形成者として、主体的に、かつ他者と協力しながらさまざまな諸課題を解決する力を付け、また生涯に渡り自ら学び続ける知識やスキルを身に付けるためにある。これからの教師は、このことを意識して指導することが求められていることを肝に銘じるべきである。

参考資料

- * 文部科学省『高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』平成 21 年 7 月
- * 文部科学省『中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』平成 29 年 7 月

三一 9 学校図書館の有効活用

文学部教授 野口 武悟

1. 学校図書館の目的と機能

- (1) 学校図書館は、小学校、中学校、高等学校、義務教育学校、中等教育学校、特別支援学校に必置の設備である。
- (2) 学校図書館は、学校教育に必要なメディア（図書資料はもちろん、新聞・雑誌、視聴覚資料、電子資料を含む）を収集・整理・保存し、生徒と教職員の利用に供することによって、①学校の教育課程の展開に寄与すること、②生徒の健全な教養を育成することを目的としている。
- (3) 上記2つの目的を達成するために、学校図書館は、校内において、①授業の内容を豊かにし、生徒の学びを深める「学習センター」、②生徒の情報活用能力を育成したり、さまざまな情報ニーズに対応する「情報センター」、③読書活動の拠点である「読書センター」という3つの機能を発揮する必要がある。
- (4) 学校図書館の専門的職務をつかさどる教職員として、①司書教諭と②学校司書の配置が進められている⁴⁰。

2. 有効活用(1)：授業で活かす

- (1) 新しい学習指導要領⁴¹では、「主体的・対話的で深い学び」の実現が目指されている。第1章の総則における各教科等の指導に当たっての配慮すべき事項の1つとして、「(7)学校図書館を計画的に利用しその機能の活用を図り、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善に生かすとともに、生徒の自主的、自発的な学習活動や読書活動を充実すること。また、地域の図書館や博物館、美術館、劇場、音楽堂等の施設の活用を積極的に図り、資料を活用した情報の収集や鑑賞等の学習活動を充実すること。」とある。また、「(2)第2の2の(1)に示す言語能力の育成を図るため、各学校において必要な言語環境を整えとともに、国語科を要としつつ各教科等の特質に応じて、生徒の言語活動を充実すること。あわせて、(7)に示すとおり読書活動を充実すること。」「(3)第2の2の(1)に示す情報活用能力の育成を図るため、各学校において、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整え、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ること。また、各種の統計資料や新聞、視聴覚教材や教育機器などの教材・教具の適切な活用を図ること。」などの配慮すべき事項⁴²に関しても、「学習センター」「情報センター」「読書センター」としての機能を有する学校図書館と深く関わるものであり、その活用が求められる。
- (2) 学習指導要領では、第2章以降の各教科等のなかでも、学校図書館の活用が述べられている。しかし、学習指導要領でいくら学校図書館の活用が述べられていても、実際の授業で活用するかどうかは、授業を担当する教師一人ひとりの判断に任されている。学校図書館の活用は、どの教科で

⁴⁰ 司書教諭は、司書教諭の資格を有する主幹教諭、指導教諭または教諭のなかから教育委員会（公立学校）、学校法人（私立学校）等が発令する。配置は義務である（ただし、11学級以下の規模の学校を除く）。学校司書は、司書教諭と協働しながら、学校図書館の環境整備等の業務に従事する学校職員である。配置は努力義務であるが、小学校、中学校、高等学校いずれの校種においても、すでに全国の半数以上の学校に配置されている。

⁴¹ 小学校、中学校の新しい学習指導要領は平成29（2017）年3月に、特別支援学校（小学部・中学部）の学習指導要領は平成29年4月に公示された。高等学校と特別支援学校（高等部）の学習指導要領は、平成30年春に公示予定である。

⁴² これらの事項は、平成29年公示の3校種の学習指導要領に共通である。

も有効な教育方法の1つである。例えば、学校図書館内のさまざまなメディア（図書資料や新聞など）を用いて「調べ学習」や「探究学習」に取り組むなどである。このことを意識して、各教科等における指導計画の作成と授業の展開に当たりたい。

3. 有効活用(2)：読書活動を推進する

- (1) 読書活動は、「子どもが、言葉を学び、感性を磨き、表現力を高め、創造力を豊かなものにし、人生をより深く生きる力を身に付けていく上で欠くことができないものである」（「子どもの読書活動の推進に関する法律」第2条）とされ、国が定めた「子どもの読書活動の推進に関する基本的な計画」などにもとづき、学校のみならず、家庭や地域でさまざまな読書活動の推進が図られている。
- (2) しかしながら、「不読」の生徒は学校段階が上がるごとに上昇し、高校生では約6割にもものぼる。その背景としては、部活動や塾通いによる生活の多忙化、スマートフォンの普及による読書機会の減少などが指摘されている。
- (3) 学校における読書活動は、国語科だけでなく、すべての教科等において推進されなければならない。特に、特別活動（ホームルーム）や総合的な学習の時間においては、計画的・継続的に学校図書館を活用して、読書に親しむ機会を作りたい。朝のホームルームのなかで5～10分程度の「朝の読書」に取り組むことも有効である。その際、読書する大人の姿を見せることが大切であり、教師も生徒と一緒に読書するように心がけたい。

4. 司書教諭、学校司書との連携

- (1) 学校図書館を授業で活用したり、生徒の読書活動を推進するためには、校内の司書教諭、学校司書との緊密な連携が重要である。授業での「調べ学習」などを展開する際には、必要に応じて、司書教諭、学校司書とのチーム・ティーチングも効果的である。
- (2) 学校図書館を活用すればするほど、教師は館内にある図書資料などのメディアだけでは足りないと感じるだろう⁴³。現在、地域の公立図書館や他校の学校図書館から不足する図書資料などを借り受けることのできる「相互協力」の仕組みを整える地方公共団体が増えている。司書教諭、学校司書を介して、この仕組みを積極的に利用したい。
- (3) 学校図書館のなかには、司書教諭、学校司書のコーディネートのもとに、保護者や地域の人を図書ボランティアとして受け入れているところもある。授業やホームルームでの読書活動の際に、必要に応じて、図書ボランティアに協力してもらうのもよいだろう。

参考資料・サイト

* 文部科学省『学校図書館ガイドライン』平成28（2016）年11月

http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/dokusho/link/1380599.html

* 堀川照代・塩谷京子編著『改訂新版 学習指導と学校図書館』放送大学教育振興会、2016年

* 全国学校図書館協議会監修『司書教諭・学校司書のための学校図書館必携：理論と実践（改訂版）』悠光堂、2017年

⁴³ 文部科学省が定める図書の整備目標値である「学校図書館図書標準」を達成している学校は、中学校を例にとると全国の半数程度（平成28年度）であり、図書の整備がまだ十分とはいえない現状にある。

三一10 新たな学びと学社連携

文学部准教授 高島 裕之

1. 学社連携とは

学社連携の進んだ形態として位置づけられる「学社融合」について、文部科学省のHPに掲載されている。以下に引用する。

—「学社融合」とは、学校教育と社会教育がそれぞれの役割分担を前提とした上で、そこから一歩進んで、学習の場や活動など両者の要素を部分的に重ね合わせながら、一体となって子どもたちの教育に取り組んでいこうとする考え方であり、従来の「学社連携」の最も進んだ形態と見ることができる。

(http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_046.html 引用)

さらにHPでは具体例を挙げ、

—例えば、従来から、学校が学校教育活動の一環として社会教育施設である少年自然の家を利用することはこれまででもなされていた。しかし、ともすれば、そこでの活動内容を学校側で一方的に決めてしまっていたり、あるいは、実際の活動の指導は施設側にほとんどゆだねたりという状況も見受けられた。施設の持つ人的・物的機能を活用し、学校側の意図する教育目的をより効果的に達成するためには、活動計画の作成から実施段階における具体的な指導に至るまで学校、施設側双方の関係者の密接な連携・協力関係が必要である。(同上HP)

つまり学校と生涯教育施設それぞれが双方向で、互いの状況を理解することが肝要であることが述べられている。

2. 学社連携の具体例

生涯教育施設を例として挙げると、公民館、図書館、博物館はもとより、多様化した現代社会においては、スポーツ、レクリエーション等も含め、様々な性格を持つ施設がある。ここでは学社連携の具体例として博物館を挙げ、実例を示す(博物館の場合、博学連携ともいう)。とある博物館に勤務する学芸員にインタビューすると、学社連携に関して次のような実例を示してくれた。

・団体見学

社会見学の一環として行なわれる。当日何も準備もなしに臨む形では、生徒にとって学校内での受け身の指導と、効果はさほど変わらない。よって生徒に対しての事前指導が必須である。最も理想的であるのは、教員によって博物館の下見が行なわれ、学芸員との事前の打ち合わせが行なわれれば、スムーズである。

・出前授業

学芸員が学校に出張する形で、授業を行なう。実物資料を基に作成したレプリカ等の教材、時には実物資料を用いて行なう。教員は授業内で示される学芸員が提供する情報について、十分に打ち合わせをして確認する必要がある。

・インターンシップ

職場体験の形で実際に博物館の業務を経験し、学ぶ。中学・高校、多様な学齢の生徒を一度に受け入れることで、総合交流を行なうこともある。ただ相手側に任せるのではなく、事前、事後の指導を手厚く行なうことで、効果が上がる。

そして実際に博物館側では、教員に事前に見学をしてもらい、現場の現状を把握してほしい、また年間の行事予定を確認したうえで、展覧会繁忙期との擦り合わせを行なってほしい等の希望を示

された。

現代社会における博物館施設は、いかに公益に資する施設であるのか常に問われる時代であり、利用者の多様なニーズに背伸びをしながら何とか応えている状況といっても過言ではない。学社連携は博物館にとっても、地域社会の文化財をアピールし、地域を知ってもらう最高の機会でもある。その機会を双方にプラスになるように、活かすことが重要であり、双方の立場を互いに理解することが必須であろう。

3. 「博物館教育論」の中での学社連携

もう少し、博物館を例に学社連携の実例をみていく。学芸員課程の「博物館教育論」のテキストには次のような記述がある。

—学校教育との連携の具体例。博物館内で行われるものとして、一般には遠足や社会見学等による団体観覧受け入れが思い浮かぶ。事前学習と事後学習によるフィードバックすなわち来館しての学習の結果新たに得た認識を自覚させるプロセスがほしい。(全国大学博物館学講座協議会西日本部会 2012『新時代の博物館学』芙蓉書房出版.p.281)

そして、より具体的に、

—これもまたよく言われるが、キャプションをひたすら写させる課題設定はつまらない。資料を熟視させ、新たな発見をさせる仕掛けがほしい。学習効果や満足度を上げるために、見学テーマの児童生徒による明確な自覚を促す仕掛けもほしい。博物館の効果的利用のためのレファレンスや教員向けガイドレクチャへの対応もまた学芸員に求められる。(全国大学博物館学講座協議会西日本部会 2012『新時代の博物館学』芙蓉書房出版.p.281)

としている。受け入れる側の博物館の準備の重要性も、当然のことながら指摘されている。

国内施設での国際化が進み、博物館と深く関連のある文化財の活用が問われている。地域を深く理解した未来の生徒を育むうえでも、学社連携の機会は無効である。地域に根ざした文化財は、現在の我々の財産であると同時に、未来へ繋げる財産でもあるからである。地域社会を深く学び、地域について紹介できる知識が、学校外での体験を通して得られるのも、学外教育の有効な部分である。そして繰り返し述べているように、大人や年齢の異なる他者との交流を通して地域社会を深く学ぶ機会を生徒に用意するためには、双方の施設による密な連絡を経たうえでの共通理解が、改めて重要であるといえよう。

十分な準備を基礎にして連携が行なわれることで、学校と他の教育施設との関係がその時限りのイベントとして終わるのではなく、生徒にとって生涯にわたる継続的な関係性が構築されることとなるのである。継続的な関係性の構築こそ、真の意味での地域に根ざした生涯教育の発展に繋がれるのである。

参考資料・サイト

1. 文部科学省 HP

http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpad199601/hpad199601_2_046.html

2. 全国大学博物館学講座協議会西日本部会 2012『新時代の博物館学』芙蓉書房出版

おわりに

文学部特任教授 神山 安弘

中央教育審議会答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」(平成27年12月)において、教員養成に関する改革の具体的な方向性について提言がなされた。

答申では、教員育成指標を「養成」「採用」「研修」の各段階で示し、「教員は学校で育つ」との考えの下、教員の学びを支援する改革をまとめている。大学における「養成」段階の主な課題として次の4点が示されている。

- 「教員となる際に最低限必要な基礎的・基盤的な学修」という認識が必要
- 学校現場や教職に関する実際に体験させる機会の充実が必要
- 教職課程の質の保証・向上が必要
- 教科・教職に関する科目の分断と細分化の改善が必要

また、「全般的な事項」として、○新たな教育課題(アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、ICTを用いた指導法、道徳、英語、特別支援活動)に対応した養成・研修が必要、がある。

これらの動向を踏まえ、専修大学教職課程協議会は、主に「教職実践演習(中・高)の授業で使用する共通テキストである、「実践的教職テキスト『社会知性を身につけた教員へ』」を作成した。

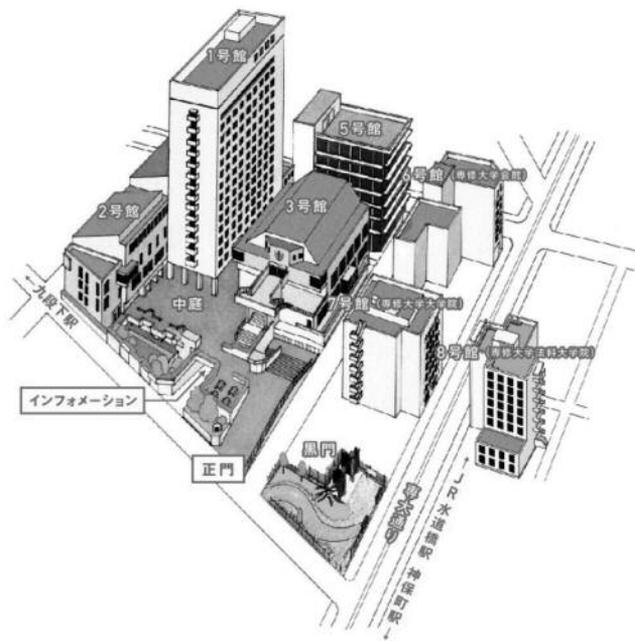
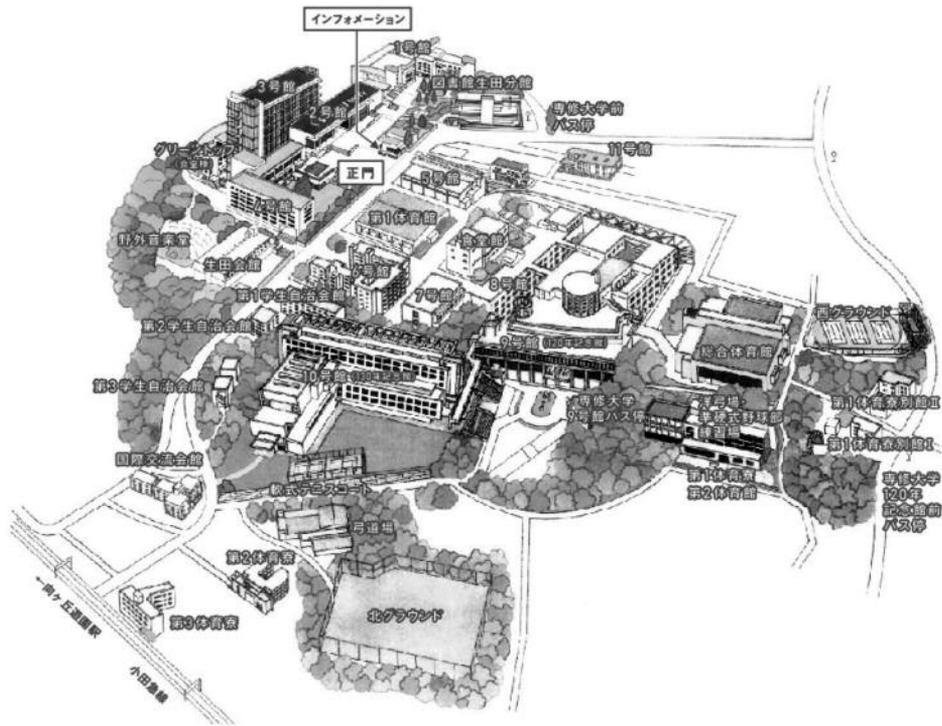
本書は、時代や社会の変化、子ども・青年の変容を適切に捉え、学校教育が抱える様々な課題に、反省的かつ協働的に向き合えることができる基礎能力の育成を目指し、最新の教育に関する研究動向を踏まえ、事例研究、グループ討議、場面指導等を適切に組み合わせて展開する内容構成となっている。

具体的な内容は、「一 教職の使命と魅力」、「二 授業実践力を身につける」、「三 指導実践力を身につける」の三つの内容で構成している。

一では、これからの学校教育の役割と教職の使命と魅力について、二では、各教科を指導するにあたり、アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善等の新たな学びと授業実践に求められる実践力とは何かについて、三では、学校教育が直面する課題への対応や学校教育を推進する教師として求められる具体的な指導実践力について論述している。

本書をもとに、専修大学教職課程に学ぶ履修者が、実践的指導力を確実に身に付け、教育界に進出し、時代の変化に対応した若き教員として、混迷を極める教育の分野で次代を担う児童生徒の教育に尽力されることを心から期待している。

最後になりましたが、本書の企画、編集に携わっていただきました皆様、そして、玉稿を賜りました全ての皆様に衷心より御礼を申し上げます。



発行日 2017（平成 29）年 9 月 20 日

発行者 専修大学教職課程協議会

〒214-8580 神奈川県川崎市多摩区東三田 2-1-1