
パブリック・エデュケーション・スタディ
Public Education Study

第2号 (No. 2)

2010年3月31日
専修大学教育政策研究室

パブリック・エデュケーション・スタディ Public Education Study

第2号 (No.2)

目 次

- 刊行にあたって 嶺井正也 02
- 新学習指導要領と公民分野教育法 神 陽子 05
- 教育プログラムを活用した道徳教育
の現状と課題に関する一考察 森田司郎 17
- 新学習指導要領・道徳教育の教育内容
の基本的な考え方 田口康明 27
- インクルーシブな授業づくりを目指して 三戸 学 35
- 学校と地域との関係にかかわる論点整理 (Part I) 嶺井正也 45

刊行にあたって

2009年度 2 冊目、通算して 3 冊目の専修大学教育政策研究室紀要『パブリック・エデュケーション・スタディ』を2010年3月に刊行することとなった。

おりしも、国会においては2010年度予算をめぐり、重要な教育政策課題が論議されている。朝鮮学校の高校生の授業料無償を認めないかのような内閣の姿勢や、北教組事件にかかわり「教師＝聖職者」とする第二次世界大戦以前のイデオロギーが登場する気配など、である。これらの問題は公教育の在り方にかかわる極めて重要な問題である。本来であればこれらの問題をとりあげ、問題点を明確にし、内閣の姿勢についてコメントすべきであるが、残念ながらその時間がなかった。

さて、今号は拙稿を除き、本格的な論稿 4 本を掲載しているが、最初の 3 本はいずれも2008年、2009年改訂の学習指導要領を対象とした内容になっている。

神陽子は「新学習指導要領と公民分野教育法」で、中学校社会科の公民的分野と高等学校公民科にかかわる新学習指導要領を概括した後、そこで求められている「法に関する教育」の背景を分析しつつ、「法に関する教育」の核として新たな憲法教育を提唱する。ルールづくりが主流になりつつある日本の法教育の実践のなかで、主権者教育を中心とする憲法教育を強調している点に注目したい。また、「道徳は法ではないが、法教育では学校における教育展開において道徳教育において実施する有用性を示唆しており、昨今の道徳教育重視の風潮から考えると、憲法の大前提が崩れた法教育が展開されかねない危険性も考えられることから注意が必要である」と適切な分析を行っている。だが、憲法教育において立憲主義の学習の必要性を提起する必要があるのではないか、と編者は感じている。この点は次回を期待したい。

学校外のさまざまな団体や個人が作成する教育プログラムとカリキュラムの関係を研究している森田司郎が寄稿したのは、「教育プログラムを活用した道徳教育の現状と課題に関する一考察」である。森田は今回の改訂学習指導要領では「クラス全員が一般的な道徳的価値観を学習するスタイルからの脱却」する可能性をもっており、そのために教育プログラムの活用が不可欠とする。ただし、それを十分に活用するには学校でのカリキュラムとの接合や連携が欠かせないとして、その方法について具体的な提言を行っている。とかく建前を取り上げがちになる道徳価値を、子どもたちの日常生活に即して身につける方法に関する提言である。政治家だけでなく、教職員を含む多くの大人の「反道徳的」あるいは「非道徳的」な行動がマスコミであふれんばかりに紹介されるなかで、果たして学校のカリキュラムによる教育効果がどこまで上がるのかまで検証するようお願いしたい。

田口康明は、改訂学習指導要領で示された「道徳」および「道徳教育」の内容を、学習指導要領の土台を作った中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会の「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」（2007年11月7日）までさかのぼって検討している。論題は「新学習指導要領の・道徳教育の教育内容——中教審教育課程部会・審議のまとめ（2007年11月）の基本的な考え方」である。田口はこの基本的な考え方を様々

に批判的に検討しているが、特に、現在の学校教育で道德教育の指導を形骸化させている根源的問題、すなわち、競争主義的な教育の現実への切り込みが欠如していることを鋭く指摘している。ただ、この時点では「道德の教科化」の動きがあったが、2008年1月の中教審答申以後、それが消えてきた経緯や理由についての言及が欲しかった。

秋田県で数学を教えている三戸学がまとめた「インクルーシブな授業づくりを目指して」は、「インクルーシブ教育を推進する議員連盟」が民主党議員によって設立された今日、極めて意義のある問題提起となっている。三戸の論稿では本人が「脳性まひ」の障がいある教員として、生徒や他の教職員のインクルーシブ教育に対する意識を分析しつつ、インクルーシブな授業づくりを提案する。それは協同学習の一形態である「ジグソー学習」を取り入れた授業である。共に学ぶ授業の在り方を具体的に構想し、自分も実践した上での提案である。それは『学習は自分一人でするものであり、自分が理解できれば良い』という学習観から、『互いのコミュニケーションを通して、協力して知識を身に付ける』という学習観への転換を図ることでもある。問題は、こうした協同的な学習が行われたとしても、評価や成績が個人を基本として行われるという点にある。協同的な学習を拡大するとともに、評価や成績の制度をどう変えていくについて、編者もともに考えていきたい。

最後は拙稿「学校と地域との関係にかかわる論点整理」(Part I)である。論点の一つとして取り上げたのは、教育改革国民会議で提言され4年後に具体化したコミュニティ・スクールである。今回は実際に関係者に話を聞いた三重県の事例を紹介するにとどまっているが、次はより本質的な検討をしなければならない(なお、本稿は専修大学の「平成20年度研究助成・個人(学校・家庭・地域社会の連携・協力の在り方に関する研究)」で収集・分析したデータや資料に負うところが大きい)。

2009年11月30日に刊行した本誌第1号でも、第0号でとりあげた岡村達雄の近代公教育論批判を本格的に検討することが叶わなかったとしていたが、今号でも叶わなかった。次号ではかならず行うことをここで決意しておきたい。

2010年3月5日

専修大学経営学部教授
嶺井 正也

新学習指導要領と公民分野教育法

神 陽子 JIN, Yoko : 神奈川工科大学

The new education guidelines of Japanese government and impacts on teaching civic instruction parts of social studies

JIN, Yoko : KANAGAWA INSTITUTE OF TECHNOLOGY

The new government's teaching guidelines have been revised and announced by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. It puts stress on developing children's "capacity to live", which also stated on the previous guidelines, and on the importance of their getting some of the knowledge and skills essential for full participation in society, which had been assessed by "OECD Programme for International Student Assessment". There are some impacts on teachers in variety contexts.

Social studies teachers will be influenced by the revision in two major impacts. First, a way of teaching needs to be changed or do with ingenuity. Teaching social studies has been a tendency to be excessive emphasis passive and rote learning because Japanese schools are always conscious of university entrance examinations. It should be modified to be a teaching way participatory regarding the new guidelines, which points that school education should develop children's capacities concerning thought, judgment and expression. Secondly, governments have intended to introduce Law-Related Education into school curriculums for social studies according to the guidelines which were reflected a report of Central Education Council and a report of Working Group for Law-Related Education. Though constitutional education has been included in school curriculums, Law-Related Education in the guidelines are mainly indicated citizen judge education and consumer education.

Adapting teaching social studies to the new guidelines should be challenging for teachers. In this essay, I reviewed some important changes of social studies in the new guidelines and pointed some issues concerning especially new Law-Related Education and existing constitutional education.

新学習指導要領と公民分野教育法—目次

- | | |
|-------------------------|---------------------------------|
| はじめに | 2-1) 新しい「法に関する教育」が求められるようになった背景 |
| 1. 新しい学習指導要領の概要 | 2-2) 新学習指導要領をふまえた憲法教育 |
| 1-1) 中学校社会科公民的分野 | 2-3) 小括 |
| 1-2) 高等学校公民科 | |
| 1-3) 小括 | |
| 2. 新しい学習指導要領に応じた公民分野教育法 | おわりに |

はじめに

2006年以降、教育基本法と学校教育法が改正され、教育に関する制度・政策が大きく転換された。そして、その変更を反映した幼稚園・小学校・中学校の新しい学習指導要領は2008年3月に、高等学校の新しい学習指導要領は2009年3月に、文部科学省によって告示された¹⁾。

今回改訂された学習指導要領は、その基本的な考え方として以前の改訂で打ち出された目的である「生きる力」が引き続き用いられており、「確かな学力」、「豊かな心」、「健やかな体」の調和と、それを基礎とした「生きる力」の育成を目指すとしている。ここでいう「確かな学力」は、知識等を習得し、それを活用し、さらに探求するという活動を通して、思考力・判断力・表現力を育てることによって確保されるとしている。

中学校社会科公民的分野及び高等学校公民科（以下、公民分野とする）においては、内容についての変更はあったが、その基本的構造に関しては大きな変化は見られない。全体にわたって重視する改善点としてあげられた「思考力・判断力・表現力」の育成は、社会人としての一般的素養と民主主義社会を支える市民としての教養を身に付けることが公民分野教育では目的の一つとなっていることからこれまでも不可欠であった。それと同時に、受験勉強に合わせるために語句暗記学習に陥りやすい社会科目にとって、課題の一つでもあり、今回の改訂により、更なる取り組みが求められている。また一方で、新しい学習指導要領の公民分野における主な変更点として、現代社会の変革と直面する問題について、公民分野で具体的に扱うように求められているもの（裁判員制度や消費者教育等）がある。

そして、社会参画、伝統・文化、宗教に関する学習の充実が要請されている。

本稿は、公民分野²⁾におけるこれらの改訂の要点を概観した上で、新学習指導要領を受けて新しく要請される課題を反映した公民分野教育法について考察を行うものである。

1. 新しい学習指導要領の概要

新しい学習指導要領は、2008年1月17日に出された中央教育審議会答申（以下、中教審答申とする）を基にして作成された³⁾。現行の学習指導要領の理念の重要性については認めているため理念の変更はなく、近年、注目を集めている学力低下論議や、日本の子どもの読解力と知識を活用する能力がOECD（経済協力開発機構）によるPISA調査⁴⁾結果において低く評価された事に対応し、授業時間数の増加や学力向上を目指した内容となっている⁵⁾。また、学習活動全般において、「言語活動の充実」と「道徳教育との関連」した学習となるような指導が教師に求められているのも今回の改訂の大きな特徴の一つである。

中学校学習指導要領では、これまでの学習指導要領から継続して、子どもたちの「生きる力」を育むことが重要であると捉えられており、それに対応する具体的な方策として、①改正教育基本法や学校教育法を踏まえた教育内容を扱うこと、②基礎的・基本的な知識・技能の習得、思考力・判断力・表現力等の育成と子どもたちの学習意欲の向上と学習習慣を確立すること、③子どもたちの豊かな心と健やかな体を育成するために道徳教育や体育、文化に関する教育を充実することが掲げられ、中教審答申にて示された基本的な考え方に基づいた内容となっている。

高等学校指導要領においても、具体的な方策についてはほぼ同様なことが示され、義務教育段階で学習した基礎的事柄から連係して発展拡充させる内容が学習内容として指示されている。また、必要最低限の知識・技能を確保すること、それぞれの個人に合わせた選択の幅を拡大すること、さらに、両者のバランスをとって実施することの必要性が指摘されている。

1-1) 中学校社会科公民的分野

中教審答申では、中学校社会科の全分野に関して「地理や歴史、法や政治、経済等に関する基礎的・基本的な知識、概念や技能を修得し、社会的事象の意味、意義を解釈する学習や、事象の特色や事象間の関連を説明する学習などを通して、社会的な見方や考え方を養うこと」、「様々な伝統や文化、宗教に関する学習」を重視するとしている⁶⁾。また、公民的分野においては、文化の役割を理解させる学習、政治経済についての基礎を養う学習、現代社会の直面する問題（環境・少子高齢社会）について考えさせる学習、を重視するとしている⁷⁾。

新しい学習指導要領では中教審答申を受けて、公民的分野の目標として、「現代社会についての見方や考え方の基礎」が新しく追加され、これに応じて、主権者としての政治参加の意義と自覚を通して政治の見方や考え方の基礎を養うこと、実際の経済活動（生産・消費等）と市場経済の基本的な考え方を知り、公的機関と企業、市民の役割について考えることを通して経済の見方や考え方の基礎を養うこと等、が学習の基本的なねらいとして示されているが、この中の「見方や考え方」とは社会的事象の意味や価値を捉える際の概念

的枠組みのことを指すとしている⁸⁾。

公民的分野の内容で改訂された点として、公民的分野の導入部として位置づけられている「(1) 私たちと現代社会」という項目において、「ア 私たちが生きる現代社会と文化」「イ 現代社会を捉える見方や考え方」が設定されたことがあげられる。「ア 私たちが生きる現代社会と文化」では、現代日本社会の特徴として「少子高齢化、情報化、グローバル化」が具体的に示され、それらの社会全般（政治・経済・国際関係）に対する影響を理解することと、また一方で、日本社会における文化の意義と影響を理解し、日本の「伝統と文化に関心をもたせ、文化の継承と創造の意義に気づかせる」という、一見して矛盾するような二つのテーマが立てられており⁹⁾、それに関して歴史分野と地理分野において関連して取り扱うように指示している。また、「イ 現代社会を捉える見方や考え方」では、物事の決定のあり方やきまり（法、規則等）を日常生活の事例で学び、対立と合意、効率と公正などの基本的な考え方と契約の重要性について学ぶこと、とされている。これは、目的に新しく設定された「見方・考え方」の基礎となる概念的枠組みや判断基準を、子どもが自ら多様なケースを学習することによって形成していくことがねらいとされている。

また、これまでの学習指導要領をほぼ踏襲しながらも、社会システム、経済システムの変容を考慮して、学習内容に入れられた新たな項目として、主に二つあげられる。まず「(2) 私たちと経済」における消費者教育（保護と自立）である。これは、複雑化した経済システムや多様な消費活動という実体を受けて、「金融に関する学習」の充実を意図したものである。そして、「(3) 私たちと政

治」では「法に関する学習」の充実が図られ、「裁判員制度」の理解と、制度実施の際に基盤となる「法の意義の理解」が設定された。これは、司法制度改革によって新しく導入された司法への市民参加を目的とした裁判員制度を実施する際の基礎となる法教育の要請に対応するための学習活動となっている。

公民的分野のまとめとして「(4) 私たちと国際社会の諸課題」の「イ よりよい社会を目指して」が新しく設定されている。これは、持続可能な社会を形成するための市民を育成するという考えを反映した、課題を設定し探求させ整理させる学習である。具体的な手段として発表や議論、レポート作成等があげられ、新しい学習指導要領で全般的に求められている思考力・判断力・表現力の育成の集大成となるようなことが内容とされている。

1-2) 高等学校公民科

高等学校の社会科目分野の全般に対して、中教審答申では、習得した知識等を活用して、社会の諸事象について考察し、その内容の説明すること、自分の考えを論述すること、という学習の一連の流れを通して、「社会的事象についての見方や考え方を成長させる」こと、それとともに「人間としての在り方生き方について自覚を一層深める」こと、を重視した学習を展開させることが要求された。公民科に対してもほぼ同様の内容の要請が繰り返され、「専門的な知識、概念や理論及び倫理的な諸価値や先哲の考え方」について理解すること、それをもとに諸課題を考察して「社会的事象に対する客観的で公正な見方や考えと人間としての在り方生き方についての自覚を一層深めること」を重視した学習を実施することが求められた¹⁰⁾。また個別の科目

の教育に関して、法と経済に関する内容の充実と倫理的な諸価値の理解の重要性が言及されている。

これを受けた新しい学習指導要領では、まず、公民科の全ての科目（現代社会・倫理・政治経済）の目標は、大体において従前の目標を継承しているが、学習の方法に関しては、中学校社会科においても強調されている、子どもの論理的思考力の育成や主体的学習活動をより一層重視することの必要性が指摘されている。また一方で、今回の改訂により公民科の三科目の内容ではいくつかの変更が見られる。以下、その変更点を概観する。

① 現代社会

現代社会では、目標に関しては大きな変更は見られないが、項目構成においては改められた点がある。それは、法教育が政治分野から独立して新しく設定されたことである。

従前の「(2) 現代の社会と人間としての在り方生き方」では4つの項目（ア 現代の社会生活と青年、イ 現代の経済社会と経済活動の在り方、ウ 現代の民主政治と民主社会の倫理、エ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割）が設定されており、政治の分野に法が含まれていたが、今回の改訂では5項目、「ア 青年期と自己の形成」、「イ 現代の民主政治と政治参加の意義」、「ウ 個人の尊重と法の支配」、「エ 現代の経済社会と経済活動の在り方」、「オ 国際社会の動向と日本の果たすべき役割」、が設定され、法教育が政治と別に項目立てされている。これらの項目についての内容の取り扱いでは、ウの法分野に対しては裁判員制度の取り扱い、エの経済分野に対しては消費者教育、オの国際関係分野に対しては「文化や宗教の多様性につ

いても触れ、それぞれの固有の文化などを尊重する寛容の態度を養うこと」が指示されている。

また、科目のまとめの部分として「(3) 共に生きる社会を目指して」が新たに設定され、持続可能な社会の形成と参画という観点からの広い視野と多様性を認識した学習活動が求められている。

② 倫理

倫理では、改訂により科目の目標において、学習の基礎となる認識に新たに「生命に対する畏敬の念」が加えられ、さらに生きる主体に「他者と共に」という文言が付加され、今回の指導要領で全体にわたって強められた道徳的要素が加えられている。

科目の内容自体については大幅な変更は見られないが、従前の2つの項目による科目の構成が3つの項目による構成と変えられており、「(1) 青年期の課題と人間としての在り方生き方」とされていた項目が、「(1) 現代に生きる自己の課題」「(2) 人間としての在り方生き方」の2つの項目に分けられた。

「(3) 現代と倫理の項目では、従前の3の項目から2項目の設定に変更され、導入的な項目「ア 現代の特質と倫理的課題」が削除されたが、改訂後の「イ 現代の諸課題と倫理」にて同様の内容を扱うことになっている。一方、文言上で文化と宗教の多様性について注目した変更が見られ、イの項目で例示された倫理的課題が従前の対応部分「世界の様々な文化の理解」からより具体化されて「文化と宗教、国際平和と人類の福祉」とされている。また、イの項目の内容の取り扱いにて源流思想として扱う例示に、これまで明示されていた「ギリシアの思想、キリスト教、仏教、

儒教」に加えて、「イスラム教」が付加されている。

③ 政治・経済

政治・経済の科目では、今回の改訂によって目標や内容の構成に関する変更は見られないが、中教審答申による要請、「グローバル化や規制緩和の進展、司法の役割の増大などに対応して、法や金融などに関する内容の充実を図る」事に対応した小項目の内容に変更がみられる。

まず、「(1) 現代の政治」の「ア 民主政治の基本原則と日本国憲法」において、日本国憲法上の学習する政治機構の例示に「基本的人権の尊重、国民主権、天皇の地位と役割」が加えられ、政治の在り方を考える際の基本的な知識の一つの例示として「地方自治」が加えられている。また、「イ 現代の国際政治」では、国際法に関係する事柄として従前では「国際政治の動向」がまずあげられていたが、「国際社会の変遷」という文言に改められ、より広い視野からのアプローチが求められ、国際社会における日本の役割を考察する基盤となる知識にあげられていた「我が国の防衛を含む安全保障の問題」が「我が国の安全保障と防衛及び国際貢献」に改められている。次に、大項目「(2) 現代の経済」では、経済分野の事象の例示としてあげられていた「資本主義経済及び社会主義経済の変容」が削除され、国際経済における日本の役割を考察する際の基盤となる知識の一つとして「グローバル化が進む国際経済の特質」が加えられている。まとめとなる「(3) 現代社会の諸課題」では、諸課題の例示に変更が見られるが、削除された項目は大体が(1)及び(2)で扱われることとなっている¹¹⁾。

1-3) 小括

以上が、中学校・高等学校の新しい学習指導要領による公民分野における主な変更点であるが、全体として重視された学習の特徴としてあげられるのは、生きていくうえで必要となる判断や選択決定の基礎となる考えの枠組みの形成を、主体的学習によって促していくという点である。

改訂を受けた授業をこれから行う教員にとって課題となるのが、大きく扱われるようになった法教育と消費者教育に関わる学習活動、授業計画に対する取り組みである。また、今回の改訂ではこれまで教育の中立性を保つために扱いが限定されてきた思想や宗教、政治、倫理的価値等、人の考えの価値の基盤となる知識についての厳格な「枠」がなくなったことから、教師の専門性がさらに求められるようになるであろう。

2. 新しい学習指導要領に応じた公民分野教育法

学習指導要領の改訂によって変更された公民分野において見られる内容の特徴として、より一層子どもたちの自主的な学習に依る指導を重視する方向を示したこと、そして、宗教や文化、思想等を社会の抱える諸課題に対する思考力、判断力を育成する学習を指導する際の素材として従来と比してより踏み込んだ扱いとしていること、があげられる。

ところで、今回の改訂では、学校教育に法教育が導入されており、これは教育現場にとって対応する努力が求められることの一つとしてあげられるであろう。従前の学習指導要領においても法に関して扱われていなかったわけではなく、公民的資質の形成を目標とする社会科、公民科では民主主義社会の一員と

しての市民の育成のために主に憲法学習において扱われてきた。

しかし、中教審答申によって規範意識の育成や「司法の役割の増大」¹²⁾に対応できるような法に関する学習の充実の必要性が指摘され、それを反映させた新学習指導要領ではこれまでとは異なる新しい法に関する教育が求められている。法に関する教育に関して改善が要求された背景と新学習指導要領による公民分野の内容の変更を概観した後、どのような憲法教育を展開するべきなのかについて若干の考察を加える。

2-1) 新しい「法に関する教育」とその背景

法教育研究会によると、法教育とは、「広く解釈すれば、法や司法に関する教育全般を指す言葉である。しかし、より具体的には、アメリカの法教育法（Law-Related Education Act of 1978, P. L. 95-561）にいうLaw-Related Educationに由来する用語であって、法律専門家ではない一般の人々が、法や司法制度、これらの基礎になっている価値を理解し、法的なものの考え方を身に付けるための教育」を特に意味し、「法曹養成のための法学教育などとは異なり、法律専門家ではない一般の人々が対象であること、法律の条文や制度を覚える知識型の教育ではなく、法やルールの背景にある価値観や司法制度の機能、意義を考える思考型の教育であること、社会に参加することの重要性を意識付ける社会参加型の教育」であると定義している。

簡単に述べると、一般市民を対象とした、前提とされている価値観を理解したうえで法的思考力を身に付けることだが、このように定義された法教育が学校教育に導入されるこ

とが決定している。この導入の背景となっている要因として主に三つあげられる。

第一に、1999年以降進められて来た司法制度改革による流れがあげられる。内閣に設置された司法制度改革審議会によってまとめられた意見書では、日本が「よって立つべき、自由と公正を核とする法（秩序）が、あまねく国家、社会に浸透し、国民の日常生活において息づくようになるため」¹³⁾に司法制度改革を実施することが掲げられ、その実施のための三つの柱の一つに「司法制度の国民的基盤の確立」¹⁴⁾が立てられ、司法制度に国民が参加する方向性が示され、裁判員制度等の実施が促された。その基盤となるものを確保するための一つの方策として「学校教育における司法に関する学習機会を充実させることが求められる」¹⁵⁾とし、学校教育におけるより一層充実した法教育が求められるようになった。後に、国民的基盤の確立のための条件整備として、法務省及び文部科学省によって「学校教育等における司法に関する学習機会を充実させるための方策を検討し、本部設置期限までに、所要の措置を講ずる」ことが司法制度改革推進計画の一環として盛り込まれた¹⁶⁾。これを受けて、法務省では市民社会全体に対する法教育を構築するための措置を検討するために法教育研究会が設置された。研究会は、2004年に法教育の指針となる「報告書」¹⁷⁾を提出しその役目を終えているが¹⁸⁾、その「報告書」では、従前の学習指導要領で打ち出された基本的なねらいである「生きる力」と、その一つとして自ら学び自ら考える力を育成することを取上げ、「知識を覚えることにとどまらず、実生活で生きて働く力として、思考力、判断力、表現力などを高めることを重視する法教育の基本的な考え方は」¹⁹⁾

教育改革の流れからも求められているものと指摘している。今回の学習指導要領の改訂では「裁判員制度」について扱うことが公民分野では明示されており、現在注目されている法教育の実践の多くが裁判員裁判を想定した授業であることから、司法制度改革が主な理由であることは明らかであり、中教審答申の法教育関連の指摘に関しても法教育研究会の報告書が影響していることは見て取れる。

次に、消費者教育からの要請があげられる。消費者教育は、「消費者が商品・サービスの購入などを通じて消費生活の目標・目的を達成するために必要な知識や態度を習得し、消費者の権利と役割を自覚しながら、個人として、社会の構成員として、自己実現する能力を開発する教育」²⁰⁾と定義されており、これまで学校教育では家庭科において主に扱われてきただけでなく、公民分野の教育においても主に経済の科目・領域において扱われてきた。しかし、複雑化した経済活動により、金融や契約等の知識不足による消費者トラブルが増加している現在の社会では、消費者教育に関しては法的思考能力が必要と考えられていること、消費活動に関するトラブルに巻き込まれる子どもや若者が増加していることから、より実際的で法に関連させた消費者教育の必要性が指摘されており、法教育として契約の概念の理解と消費者の権利の内容を充実させることが求められている²¹⁾。

さらに、学校教育における法教育が必要とされる理由の一つとして現在の社会における青少年に対する評価、青少年の規範意識の低下があげられている。2007年に出された青少年白書²²⁾では、いじめ、校内暴力、家庭内暴力等の暴力行為が数多く報告され、また2008年に出された青少年白書²³⁾によると、

警察によって補導された不良行為少年²⁴⁾は115万1,726人となっており、青少年非行と規範意識の低下の問題が近年深刻化しているといわれている²⁵⁾。また、中教審答申では、道徳教育の充実が重視されており、それと関わって法教育の重要性が指摘されている²⁶⁾。法教育研究会も参照していたアメリカの法教育では、その目的の一つに、青少年犯罪の増加・深刻化に伴う青少年非行の防止があげられており²⁷⁾、その効果が期待されていると考えられる²⁸⁾。しかし、非行やいじめの予防を目的とした場合、教育の主体である子どもが加害者・または被害者であってその行為の原因が法規範に関する理解がなかった場合のみ有効であり、日本では青少年の反社会行動の要因についての対策につながる全国的調査を行っていないため何が要因か明確でないにもかかわらず、短絡的に学校教育に非行等を対象としたテーマを入れて効果を期待するのは、いささか浅慮であると考えられる。

2-2) 新学習指導要領をふまえた憲法教育

新しい「法教育」が導入された場合、これまでほぼ唯一と言えるであろう「法に関する教育」として取上げられていた憲法教育はどのような対応が求められるのであろうか。

社会科の目標は、小中高を通して「公民的資質」の形成で一貫化され、「公民的資質」の育成の基礎は、①人権教育、②民主教育、③平和教育にあるとされてきた²⁹⁾。これらは憲法の価値をさらに広く学習対象としたものであり、憲法教育と全く同位のものとはいえないが、公民分野において憲法教育がいかに主部に位置してきたか、明らかである。今回改訂された学習指導要領においても、目標に

大きな変更は見られないため、位置についても変更が要求されていないといえる。しかし、その指導方法と憲法の内容とそれ以外の領域との関わりについての指導に関しては変更が必要とされるであろう。

まず、指導方法についてであるが、中学校課程で重視されている社会的課題に対する見方や考え方の基礎の育成や、高等学校課程で支持されている考察する力の基礎の養成に応えるためには、憲法教育について講義形式で教えるのではなく、实际的に身近な事象を素材として参加型の授業によって教えることが必要となってくるであろう。これは、新学習指導要領で学習活動全般において改善が求められている「言語活動の充実」、コミュニケーション能力の育成にも関わるが、事前に正解を設定して議論させるのではなく、多様な意見が出されることを想定して、その意見を調整してある程度の合意、納得という決着に導くことのできるような授業が必要となるであろう。但し、社会科における参加型授業の導入はなんら新しいことではなく、昭和22年版学習指導要領(1947)を基にした教育を実施していた当時では、経験主義的な問題解決型授業が行われており³⁰⁾、憲法教育においてもそのように実施され、例えば国民主権に関する学習に関しても「国民一人ひとりが主権者であり政治運用の主体であるという認識を深めさせ、その実践の意欲を高め、かつ、その実践の方法についてまで学校教育を“実習室”」とした学習指導が行われていたが、その後、憲法教育は国の政策を反映させた学習指導要領によって後退させられてきた³¹⁾という事実があることを認識しておかなければならない。

次に内容についてであるが、権利・法・ル

ール・公的システムについて、その背景や理由、社会におけるその価値等といった内容の理解を、知識を得る学習だけではなく、子どもが自ら自発的に探求、考察する設定が必要となる。学習指導要領の改訂に強く反映された司法制度改革の流れにおいて、市民は「法が権力を統制する手段であり、個人の自律的な生の営みにとって、いかに有用な手段であるかの意識」を持つことが重要であり、「法や司法を利用するだけではなく、司法を支えるために能動的に参加することが求められている」としている³²⁾。これは「法教育」対して言われたことだが、憲法教育も法教育において大きな役割を担っており、新学習指導要領における憲法に関わる学習については司法制度改革の流れが強く反映されているため、憲法教育においても重視すべきであろう。ここで求められている、「自律的な」「能動的な」思考に結びつくような教育実践は、学習主体である子どもが、憲法を身近なものとして、自らの問題に近づけて考えられない限り困難であると考えられる。そのため、従来のように項目を順に追っていく形で学習を進めるのではなく、事例を通してそれぞれを関連付ける（例えば、人権と人権救済システム等）ことが必要となるだろう。

さらに、新学習指導要領には「法教育」の要素が多く盛り込まれたことから、憲法とその他の法やルール、そして道徳との関係、それぞれの位置を明らかにすることが必要となる。まず、日本において、憲法は最高法規であることは特に意識されなければならない。法教育研究会によっても、法教育について、「個人の尊厳や法の支配などの憲法及び法の基本原理を十分に理解させ、自律的かつ責任ある主体として、自由で公正な社会の運営に

参加するために必要な資質や能力を養い、また、法が日常生活において身近なものであることを理解させ、日常生活においても十分な法意識を持って行動し、法を主体的に利用できる力を養うことが目指されるべきである³³⁾と指摘しており、憲法の理解を基礎とした展開を目指している。また、判例や実際のケースを多く扱うようになるであろうことから、その点に関しても注意することが必要であろう。いわゆる、これから扱われるようになる「私法」分野についてのトラブル等の事例と、裁判員制度において扱われる刑事事例、憲法裁判に関する事例について、争いの性質等が異なるということを理解できるような扱いにできるような配慮が必要となる。最後に最も配慮が必要な点として、道徳の扱いがある。道徳は法ではないが、法教育では学校の道徳教育において実施する有用性を示唆しており³⁴⁾、昨今の道徳教育重視の風潮から考えると、憲法の大前提が崩れた法教育が展開されかねない危険性も考えられることから注意が必要である³⁵⁾。

2-3) 小括

現代社会の構造改革を背景に進められた司法制度改革の政策の一つである市民の司法参加は、市民への法教育を必要とし、それを大きな要因として学校教育に法教育が導入されるようになったが、「能動的」に参加する能力を要請する法教育は、「生きる力」を育成することを目標とする教育改革の流れの中で注目されている。

新学習指導要領によって学校教育に「法教育」が導入されたことが、公民分野の教育における大きな変化であり、これから教師を中心とした教育現場に関わる者たちが連携して

長い時間と多大な努力を要して、効果的で多様な題材や学習手法を創り上げていくことになる。特に憲法教育の方法については大きな転換が求められており、各方面の専門家の参加と連携が必要となってくるであろう。

おわりに

新学習指導要領は、学習全般に対して「習得・活用・探求」という学習活動によって「思考力・判断力・表現力」を養成するように指示しており、改訂された内容は、教育が中学校では2012年より完全実施、高等学校では2013年度入学生より年次進行される事となっている。公民分野は、今回の改訂によりその指導方法や内容に関して大きな転換が求められることが一つの課題であるが、一方で、これまで受験対策のためだけの知識の詰め込み、用語の暗記等を重視する傾向にあった知識偏重主義的方向の進行することに対する「歯止め」をかけることができる可能性がある。しかし、多くの子どもが目指して勉強している大学受験の方法を大幅に改善しない限り、教育する側と学習する側の両者に対して時間や労力を要する公民教育の今回の改訂を反映した効果的な授業は行うことが難しいであろう。

また、今回の改訂により法教育が学校教育に導入されたことで、公民分野の教育内容についても、これまで行われてきた法に関する教育に対して改善が求められるだけでなく、新たな教育手法やテーマ設定が求められるようになり、現場の教員に対する支援やそれぞれの法教育に関係する機関や人々の連携が必要とされる。

ところで、今回の改訂によって変更された内容は、人間が何かを判断する際に考えの基

礎となる“価値”感覚の形成に影響するところを多分に含んでいること、公民分野の教育において伝統と文化を重要視していること等から、教育を行う側にとって教育活動で何らかの価値に関わる素材を投入する際は、日本国憲法を基礎とした民主主義社会の価値に照らした配慮が必要となる。

将来の社会を担う子どもたちに対する公民教育は、多くの国や地域において、大変重要な教育として捉えられている。現代社会において求められている多様性の認容と共生を可能とする、真に持続可能な社会の形成を目標とした公民教育は、真に自由で公正な社会においてのみ可能であることを、常に意識に留めておかなければならない。

[注]

- 1) 「中学校学習指導要領」、「高等学校学習指導要領」は、文部科学省のHPにて閲覧可能。また、本稿では「中学校学習指導要領解説」及び「高等学校学習指導要領解説」を参考としており、文部科学省のHPにて閲覧可能。〔http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/youryou/index.htm〕新しい中学部学習指導要領については2009年より一部内容が先行実施されており、2012年より全面実施される。新しい高等学校学習指導要領は、総則や特別活動等は2010年度から、数学と理科は2012年度の入学生から先行実施し、その他は2013年度入学生から年次進行で実施するとされている。
- 2) 本稿では中学社会科の公民的分野、及び高等学校公民科についてのみ扱う。
- 3) 中央教育審議会「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善について（答申）」参照。〔http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/tou-shin/_icsFiles/afiedfile/2008/12/18/20080117.pdf〕
- 4) Programme for International Student Assessmentのことで、「生徒の学習到達度調査」と訳されて

いる。15歳を対象に、「数学的リテラシー」、「読解力」、「科学的リテラシー」、「問題解決能力」を調査し、知識・技能等を活かして実際の課題にどの程度対処できるかを評価するもの。

- 5) 中教審答申では、国内学力調査結果として、2007年実施の全国学力・学習状況調査の結果(小学校第6学年と中学校第3学年を対象とした国語、算数・数学の知識・技能の定着度と活用する力の調査)また、国際学力調査結果として、2000年度、2003年度、2006年度実施のPISA調査結果と、2003年度実施のIEA(国際教育到達度評価学会)によるTIMSS調査(小学校4年生、中学校2年生を対象とした学習内容の習得度調査)が参照されている。
- 6) 中央教育審議会・前掲注3) p.80.
- 7) 中央教育審議会・前掲注3) p.81.
- 8) 文部科学省『中学校学習指導要領解説社会編』(日本文教出版、2009年) pp.93-94.
- 9) 矛盾と指摘しているのは、国際社会を視野に入れた新しい時代についていく又は創造するための教育を内容とする項目において、「我が国の伝統的な考え方や信仰、習慣」が入れられ、時代に符合しない不合理な時代に取り残された遺物として扱われかねない内容が設定されている点である。
- 10) 中央教育審議会・前掲注3) pp.82-83.
- 11) 文部科学省『高等学校学習指導要領解説公民編』(2009) pp.43-52.
- 12) 高等学校公民科の「政治・経済」の科目の具体的改善事項において言及されている。中央教育審議会・前掲注3) p.83.
- 13) 司法制度審議会『司法制度改革審議会意見書—21世紀の日本を支える司法制度—』(2001) p.2.
- 14) 司法制度審議会・前掲注13) p.9.
- 15) 司法制度審議会・前掲注13) p.101-114.

そこでは、「法や司法制度は、本来は、法律専門家のみならず国民全体が支えるべきものである上、今後は、司法参加の拡充に伴い、

国民が司法の様々な領域に能動的に参加しそのための負担を受け入れるという意識改革も求められる。

そのためには、学校教育を始めとする様々な場面において、司法の仕組みや働きに関する国民の学習機会の充実を図ることが望まれる。そこでは、教育関係者のみならず、法曹関係者も積極的役割を果たすことがもとめられる。」としている。

- 16) 司法制度改革推進本部「司法制度改革推進計画」2002年3月19日閣議決定。
内閣府HP [<http://www.kantei.go.jp/jp/singi/sihou/keikaku/020319keikaku.html>]
- 17) 法学会『我が国における法教育の普及・発展を目指して—新たな時代の自由かつ公正な社会の担い手をはぐくむために—(報告書)』(2004) p.12.
- 18) 現在は法教育推進協会が法教育の実施に関する任についている。
- 19) 法学会・前掲注17) p.3.
- 20) 日本消費者教育学会編『新消費者教育Q&A』(中部日本教育文化会、2007) p.7.
- 21) 日本弁護士連合会『「中学校学習指導要領案」に対して消費者教育の充実を求める意見』(2008)等参照。
- 22) 内閣府編『青少年白書(平成19年版)』2007.
- 23) 内閣府編『青少年白書(平成20年版)』2008.
- 24) 飲酒、喫煙、家出等により警察に補導された20歳未満の者で、非行少年には該当しない者のこと。
- 25) 評価する際に数字に左右されがちであり、また、目に見える事象を簡単に結び付けて考えてしまうところがあることから、現在の子どもの規範意識が低いことが、このようないじめや暴力、不良行為等の反社会的行為に結びつくとしてしまっているが、統計を取る際にどのような生活状況にある子どもが何を原因としてそのような行動を取るのか、ということに合わせて調査していないため、現在の子どもたちの規範意識が低いという評価は信用に足

り得ないということに留意すべきだろう。

- 26) 中央教育審議会・前掲注 3) p.29.「子どもたちに、基本的な生活習慣を確立させるとともに、社会生活を送る上で人間としてもつべき最低限の規範意識を、発達の段階に応じた指導や体験を通して、確実に身に付けさせることが重要である。その際、人間としての尊厳、自他の生命の尊重や倫理観などの道德性を養い、それを基盤として、民主主義社会における法やルールの意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てることが大切である」として、道德教育の重要性を示している。
- 27) 磯山恭子「アメリカの法教育の展開」『司法改革』15号(2000.12) pp.48-49.
- 28) 法教育研究会・前掲注 17) p.4 報告書ではアメリカの法教育の発展の要因について「1960年代後半以降、青少年の犯罪が増加し続け深刻な問題となるとともに、ウォーターゲート事件を契機として1970年代に市民の政治に対する不信が顕在化してきた」社会状況をあげている。報告書を作成するための過程である法教育研究会の第三回では、非行問題を専門としている清永賢二教授に対して「法教育におけるいじめ、非行等の取扱い」についての意見聴取が設定され、その最後のまとめで委員の一人である土井真一教授が「法というか、ルールの問題を語る上で、これらは基本的な前提で自分自身の人生が大事なのだとか、自分自身は価値あるんだという感覚がやはり基礎的に育っていないと、その次に他者を考えないし、他者につながらないと全体として社会のルールをどうしようというところに進まない。自分自身の人生に価値がないんだとか、自分自身は生きる意味が無いんだという子に幾らルールを教えても、本人が自暴自棄になっているものですから、なかなかルールが身に付かないというのはそのとおりで、その意味では法をどう教えるかという問題と、その前提となるセルフレスクペクト的なものをどう教育してもらおうかということをつなげる必要があって、それが発達段階に応じて、それぞれ教育が必要だというふうにおっしゃっているのだと思いますし、我々としてもそれをやはり考えていかなければいまいだろうというふうに思います。」と教育内容を示唆しており、発言と同主旨の文言が研究会報告書と中教審答申にみられることから、新学習指導要領にも影響していると考えられる。
- 29) 日本社会科教育学会編『社会科における公民的資質の形成—公民教育の理論と実践—』(東洋館出版社、1984) p.9.
- 30) 鈴木健一、井原政純編『社会科教育法の基礎』(多賀出版、1984) pp.29-30.
- 31) 永井憲一『教育法学の原理と体系 —教育人権保障の法制教育—』(日本評論社、2000) pp.126-130.
- 32) 佐藤幸治「司法制度改革における法教育の役割」(ジュリスト1266号 pp.6-7)
- 33) 法学会研究会・前掲注 17) p.12.
- 34) 法学会研究会・前掲注 17) pp.15-16
- 35) 池田賢市編著『法教育は何をめざすのか —「規範教育」か「主権者教育」か』(アドバンテージサーバー、2008)

教育プログラムを活用した道德教育の現状と課題に関する一考察

森田司郎 MORITA, Shirou : 聖徳大学

A study on a present state and the problems of Moral Education applying Educational Programs

MORITA, Shirou : SEITOKU University

Now we are facing the high need to reform the contents of Moral Education in school settings. In this article, we take a general view about a present state of Moral Education with applying Educational programs. We also try to describe each role of Programs and Curriculum in Moral Education in school settings. Here, we conceptualize “Programs” with focusing on its exclusive nature to the “uncertainty” in the learning process. Then, suggestions in reforming Moral Education and further problems are discussed.

1. 問題の設定

本稿の目的は、教育プログラムを活用して行われている道德教育の現状を整理し、道德教育における教育プログラムとカリキュラムそれぞれの役割に注目して、道德教育の課題を明らかにすることである。

2002 (平成14) 年に文部科学省は、全国の小中学校の児童生徒に対して「心のノート」を無償配布した。2006 (平成18) 年には教育基本法が改正され、「教育の目標 (第2条)」として、「豊かな情操と道德心を培う」こと、「生命を尊び、自然を大切にし、環境の保全に寄与する態度を養うこと」、そして「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」が明記された。また、これに続く学習

指導要領の改訂によって、学校教育における道德教育はいっそう重視されるようになった。さらに、当時の教育再生会議が平成20年に出した最終報告の中でも「德育」の教科化が提言されている。学校教育における道德教育の在り方に関しては、様々な立場からこれまで活発に議論され続けてきた。しかし、今回の一連のできごとによって、国による道德教育重視の姿勢が強く打ち出されることとなった。学校教育における道德教育は、新しいステージを迎えているといえる。なお、本稿では、「道德の時間を要として学校の教育活動全体を通じて行う教育活動」を道德教育として捉え、議論を進めていく。

国レベルでの道德教育重視の姿勢を受けて、各学校教育レベルでも積極的な試みがなされるようになってきている。例えば、東京都や

茨城県では公立高等学校における奉仕体験活動や道徳の時間が必修化されている¹⁾。また、各学校の教師による研究会などでも道徳教育の実践研究は活発に行われている²⁾。さらに、地方自治体レベルでカリキュラムを策定し、それぞれ独自の視点から道徳教育を充実させようとする試みも積極的になされている³⁾。このように、道徳教育の充実は、学校教育改革の中心的な関心事として位置づけられるようになってきている。

概していえば、現在の道徳教育充実の取り組みは、これまで一般的に行われてきた道徳教育の在り方を反省することから始められている。すなわち、読み物や話し合いを中心として、クラス全員が抽象的で一般的な道徳的価値観を学習するスタイルからの脱却が試みられている。いわゆるタテマエの学習から、子どもたちのホンネ部分に訴えるような、具体性とリアリティーをもった道徳教育が目指されている。

学校教育における道徳教育の充実が目指されている中で、様々な体験的学習を提供する教育プログラムが注目されている。教育プログラムの多くは、主に学校外部の専門家によって開発、実施されている。専門的な立場から、子どもの心や人間関係の問題などに関して、従来の学校教育が扱ってこなかった学習内容を提供することができる。多忙化している各学校は、子どもの生活を取り巻く環境の急激な変化に迅速かつ柔軟に対応することが困難である。学校は、時間や人員などの様々な物理的制約を抱えている。教育プログラムは、多様に生じるニーズに対応した学習を提供し、学校教育を補完するものとして期待されている。

現在、多種多様の教育プログラムが開発、

実施されている。その中でも、道徳教育に関連する学習を提供する教育プログラムは、その数、種類ともに多い。例えば、思いやり育成、人間関係教育、情動コントロール、そしてキャリア教育などに関する多様な教育プログラムが開発、実施されている。これらの多くは学校教育においても活用され、その成果が報告されるようになってきている⁴⁾。

教育プログラムを活用した道徳教育の実践研究も活発に行われ、一定の研究成果も蓄積されつつある。しかし、学校教育の道徳教育を充実させるという観点からこれらの研究を概観した場合、課題があるといわざるを得ない。それは、教育プログラムと学校カリキュラムとの役割が不明確であるという点である。この点が整理されていないため、これまでの教育プログラム研究には、学校カリキュラムとの接続という視点が生まれることがなかった。

教育プログラム研究の多くは、実験的場面で得られたプログラムの有効性に大きく依存している。教育プログラム研究が学校教育に対して貢献できるかどうかは、実験的に認められたプログラムの効果を通常の学校場面で一般化できるかどうかにかかっている。ところが、教育プログラム研究の多くは、プログラムを実際の学校教育で実施した場合に得られる効果について、妥当な見通しを提供できていない。なぜなら、教育プログラムを学校現場で実施する場面で生じる、教育プログラムと既存の学校カリキュラムとの相互作用に関する適切な予想がなされていないからである。この点を克服しなければ、教育プログラム研究は、単発の事例の効果測定の域にとどまってしまう。とくに道徳教育では、子どもたちの学校生活全体や日常生活での経験が影

響することは容易に想像できる。ここに、教育プログラムを活用して道徳教育を充実させるために必須な課題として、教育プログラムと学校カリキュラムそれぞれの役割について検討することの必要性が認められる。

以上の問題意識にもとづいて、本稿では、まず、教育プログラムを活用して行われる道徳教育について、その現状を整理する。次に、道徳教育における教育プログラムとカリキュラムの役割の違いに注目して今後の課題を明らかにしていく。

2. 教育プログラムを活用した道徳教育の現状

日本において教育プログラムが注目されるようになったのは1980年代後半から90年代にかけてである。この契機の一つとして、学校におけるいじめ問題を挙げることができる。

当時、英国やノルウェーが国家レベルで行ったいじめ対策の事例が、日本の多くの教育関係者に参考とされた。その代表的なものは、1994年に英国教育省が刊行したいじめ対策の手引き、“Bullying: Don't Suffer in Silence—An Anti Bullying Pack for Schools”⁵⁾や、D. オルウェーズによるノルウェーのいじめ防止プログラム⁶⁾などである。日本でもいじめ問題が深刻化する中で、これらは有効ないじめ防止プログラムとして紹介され、各学校でのいじめ防止の実践に大きな影響を与えている。

現在では、子どもの心の教育に関するものとして、いじめ以外にも、思いやり育成、暴力防止、人間関係教育、情動コントロール、自己表現、ソーシャルスキルなどの多様な教育プログラムが開発されている。これらは、激しく変化する社会における多様な子どもの心のあり方に迅速に対応できるものとして期

待されている。

現在、日本の学校においては、例えば以下のような教育プログラムが活用されている。

セカンドステップ (Second Step) プログラム

子どもに対して「共感 (相互の理解)」「問題の解決」「怒りの扱い」の学習を中心として、子どもに人間関係の基本的なスキルを身につけさせる教育プログラム。米国のNPO団体であるCommittee for Children (1979年～)に認可された「日本子どものための委員会 (2001年～)」によって開発・実施されている⁷⁾。

VFL (Voices of Love and Freedom) プログラム

米国ハーバード大学のセルマン (Selman, R. L.) によって開発された、「相手の気持ちを推測し、理解する能力」である「役割取得能力」の育成を目的とする「総合的な人格形成プログラム」である。日本の学校教育においては、「道徳の時間」や「総合的な学習の時間」の中でこのプログラムを活用した実践報告がなされている⁸⁾。

アンガーマネジメントプログラム

いわゆる“キレる”子どもを防ぐために、感情コントロールの具体的スキルを学習する。ソーシャルスキルトレーニング (後述) の体験的な学習方法を中心的に用い、「怒り」の感情コントロールに焦点化したプログラムである。主に学級で行われる予防的なプログラムである「啓発教育」、子どもが“キレて”しまった時に介入する「危機介入」、そして繰り返し“キレて”しまう子どもに対する「個別対応プログラム」の3段階から構成されている⁹⁾。上記のうち、「啓発教育」段階の予防的なプログラムは、実際の学級で実施されるように開発されている。

ライフスキル教育プログラム

(Life Skills Program)

「ライフスキル教育」は、世界保健機構(WHO)精神保健部局によって1994年以降その必要性が提言されている。「日常生活で生じるさまざまな問題や要求に対して、建設的かつ効果的に対処するために必要な能力(ライフスキル)」の形成に焦点を当てた健康教育プログラム¹⁰⁾。中核的なスキルとして意思決定、問題解決、創造的思考、批判的思考、効果的コミュニケーション、対人関係スキル、自己意識、共感性、情動への対処、ストレスへの対処が挙げられている。日本ではJKYB(Japan Know Your Body)ライフスキル教育研究会(1988年～)によって、各学校段階に合わせて開発、実施されている。

性・エイズ教育プログラム

ライフスキル教育の考え方を基盤として、日本の各学校段階に合わせて開発、実施されている、「望まない妊娠・中絶や性感染症やHIVの感染を防ぐ」ことを目的とした教育プログラム¹¹⁾。

ソーシャルスキルトレーニング

(Social Skills Training : SST)

一般的に「人間関係に関する技能」と理解されているソーシャルスキルを獲得するためのトレーニング。基本的には教示→モデリング→リハーサル→フィードバック→般化という5つの段階的なプロセスで学習が進められる。学習者は、ロールプレイなどの体験的な手法を用いて、日常生活の具体的な場面における具体的スキルを身につけていく。スキルは、あいさつ、(相手の話の)上手な聞き方などから、自分を大切にすることやトラブル解決法まで幅広いレベルのものがある¹²⁾。

各学校の道徳教育において教育プログラムを活用する実践は多様に広がっている。これらの教育プログラムに共通する特徴として、以下の4点があげられる。それぞれの教育プログラムは、①一定期間で達成可能な明確な教育目標をもち、その達成に必要な具体的手続きが示されている、②学級や学年単位で集団指導される、全ての子どもを対象とした予防教育プログラムである、③体験的な学習方法を用い、具体的なスキルを習得させるねらいをもつ、④プログラム実施者は、一定の専門的知識とスキルを備えていることが要求される(担任などの教師が行うことが可能な場合もあるが、その際にも事前研修などを受ける必要がある)。このような特徴をもつ教育プログラムは、従来の学校カリキュラムとはその形態が異なっているといえる。

本稿の冒頭でも述べたように、現在、学校教育全体を通じた道徳教育の充実が求められている。それぞれの教育プログラムの実践は非常に画期的な試みであり、今後の成果に寄せられる期待も大きい。しかし、これら個別の教育プログラムは、従来の学校カリキュラムとどのように役割が異なるのかという点に関しては、明確な知見が得られていない。道徳教育が学校教育全体を通して行われるものである以上、個々の教育プログラムと学校カリキュラムの違いは何か、この点を明らかにする必要がある。そこで、本稿では、教育プログラム概念を検討することでこの問いに対する回答を探っていきたい。

3. 教育プログラム概念の検討

一般的に教育プログラムは、「固有の文脈において、望ましい目標を達成するために、教育資源(内容、教材、人材、資金など)を

編成して形成された一定の教育活動」と捉えることができる。さらに、教育プログラムは「その教育プログラムが十分に実行されれば、(必ず) あらかじめ想定されている結果が生じる (はずである)」という仮説の上に成り立っている¹³⁾。いっぽうで、カリキュラムは、学習者の学校教育における「学習経験の総体」として捉えられる¹⁴⁾。教育プログラム概念は、学習の目標、手続き、そして結果の見通しに注目するものである。これに対し、カリキュラム概念は、学習者が実際に経験している多層的な内容に注目している。

当然ながら、教育という営みには常に「不確実性」がつきまとう。これはあらゆる学校カリキュラムについていえることである。例えば教科学習においても、厳密に見れば教育内容は不確実性を帯び、学習者の学びのプロセスも不確実である。教育という営みは、教育者の想定が及ばない事態に陥る可能性を常にはらんでいるという点は、カリキュラムの「他者性」に注目した諸研究が指摘するところである¹⁵⁾。これに対して、目標、手続き、結果の見通しに力点を置く教育プログラムは、カリキュラムに比べて学習のプロセスで生じる「不確実性」を可能な限り排除した学習機会である。このために、それぞれのプログラムの開発者、実施者は、プログラムの効果測定を熱心に行ってきた。なぜならば、プログラムの効果を一般化できることを証明すれば、何よりもそのプログラムの教育的価値を高めることにつながるからである。

ここまで、教育プログラムの概念について述べてきた。次に、道徳教育において教育プログラムはどのような役割を果たすものなのかについて検討していきたい。

教育プログラムの射程

既に述べたように、教育プログラムはカリキュラムに比べ、学習のプロセスで生じる「不確実性」を可能な限り排除した学習機会として構成されている。このため、与えられた条件のもとで「教育プログラムが十分に実行されれば、(必ず) あらかじめ想定されている結果が生じる (はずである)」という仮説に対する信頼度が高いという点にメリットがある。しかし、多くの学習は「不確実性」に対処する中で深まり、広がっていくという側面をもつ。この側面に注目すれば、カリキュラムは学習のプロセスで生じる「不確実性」を引き受け、それを活用することで学習者の学習経験を深め、広げていくという部分にメリットがあると考えられることができる。授業の中で、教師の想定を超えて子どもたちのアイディアが思わぬ発展をみせ、「意図せざる結果」や「怪我の功名」と言い表せるような学習結果を導き出すような場合がそうである。

このように考えていくと、教育プログラムと類似した学習形態は、実は「プログラム」と称する学習以外に、従来の道徳教育のカリキュラムの中にも存在する。それらは例えば、補助教材である「心のノート」、明確な指導意図が込められている読み物教材、視聴覚教材、さらには、教師の指導書などである。これらは、学習の目標、手続き、そして結果の見通しを重要視する。学習における「不確実性」を可能な限り排除し、計画通りに効率良く、事象のエッセンスの部分を学習させようとしている点で、プログラムと共通の特質もっている。

ここまでの検討をまとめれば、次のことがいえる。教育プログラムはある事象に関するエッセンスの部分を、計画通りに効率良く、

高い確実性のもとで学習するためには適している。例えば、いじめや暴力の問題のように緊急的に高まるニーズに応じて、問題解決のために最低限必要なルールやスキルを短期・集中的に子どもたちに学ばせる場合などには、教育プログラムの特長は大いに活かされるだろう。しかし、いっぽうで、教育プログラムは応用型や発展型の学習に適しているとはいえない。ここでは、教師や指導者の想定を超えた子どもの自由な発想や思わぬアイデアが、学習の価値を深めていくことが期待されている。この部分は、小・中学校の学習指導要領における道徳教育の目標の「深化」、「統合」に当たる。この部分の学習は、教育プログラムよりもむしろカリキュラムの射程に入るといえる。

4. 教育プログラムを活用した道徳教育の課題

—道徳教育における教育プログラムとカリキュラムの役割—

これまで述べてきたことをまとめれば、道徳教育にかかわる学習には大きく分けて二つのアプローチが考えられる。一つ目は、学習のプロセスで生じる「不確実性」を可能な限り排除しようとする学習機会である。二つ目は、学習のプロセスで生じる「不確実性」を引き受けてそれを発展させる余地がある学習

機会である。ここでは仮に、前者を「プログラム型」学習、後者を「カリキュラム型」学習と呼ぶ。

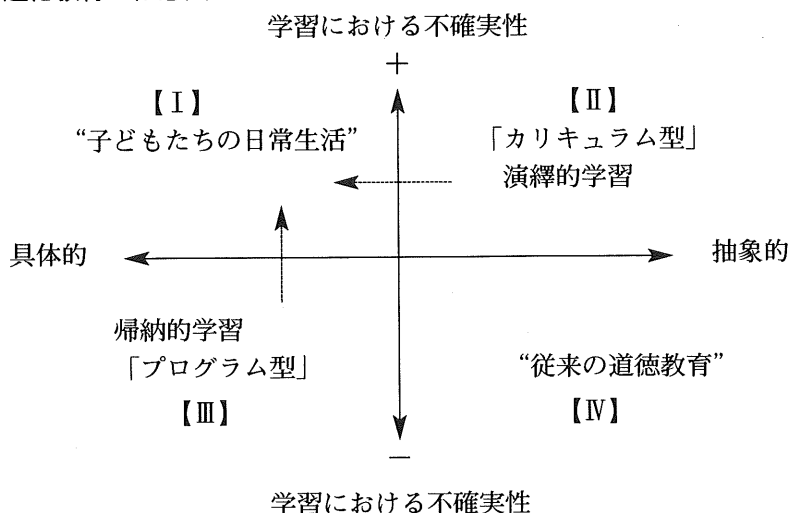
道徳教育の場面に即して考えていく。「プログラム型」学習には、様々な教育プログラムや「心のノート」、読み物教材、視聴覚教材、そして教師の指導書などが含まれると考えることができる。この学習では、目標、手続き、結果の見通しが重視される。そして、明確で具体的な目標のもとで、目標達成に必要な具体的な学習手続きが取られる。いっぽうで「カリキュラム型」学習には、道徳の時間における教師による自由な語り、各教科、特別活動や総合的な学習の時間の中で行われる道徳的価値に関する教育的かかわり、教師と子どもたちの日常的コミュニケーション、さらには学校全体を包括する道徳的風土などが含まれよう。「カリキュラム型」学習では、「プログラム型」ほど具体的な目標、手続きや結果の見通しは重視されない。その指導も定型化されずに、状況に応じて変化し、抽象的で臨機応変な指導方法がとられる場合が多い。

教育プログラムを活用することによって道徳教育を充実させるためには、「プログラム型」学習と「カリキュラム型」学習の役割を明確にする必要がある。以下に、それぞれの学習の特徴を整理した表（表1）と道徳教育

表1 「プログラム型」学習と「カリキュラム型」学習の特徴

	「プログラム型」学習	「カリキュラム型」学習
教育目標	具体的	抽象的
学習内容	具体的スキル、具体的行動	抽象的価値観
指導方法	明確な手続き	定型化されない
学習上の不確実性への対処	可能な限り排除	積極的に活用できる

図1 道徳教育の概念図



の概念図(図1)を用いて、両者の役割の違いについての提言を行いたい。

上の図1において、縦軸は「学習における不確実性」の度合いを表し、横軸は学習内容の具体性(具体的か抽象的か)を表している。

従来の道徳教育は、抽象的な道徳的価値観を全ての子どもに画一的に教えるスタイルをとっており、図の中【IV】の領域に位置づけられる。「カリキュラム型」学習では、学習における不確実性を受け入れながら、抽象的な内容(思いやり、正義感や規範意識など)の学習を行う。したがって、これは【II】に位置づけられる。「プログラム型」学習では、不確実性を排除して、具体的な状況設定における具体的なスキル等の学習を行う。これは【III】に位置づけられる。いっぽうで、子どもたちは、日常生活において個々の自由な道徳的判断に従って具体的な生活場面での問題解決を行っている。これは【I】に位置づけられよう。

ここで注目すべき点は、学校教育が道徳教育に関して取ることができる可能なアプローチは図の【II】、【III】、【IV】の領域における

学習だということである。【I】の子どもたちの日常生活には、学校教育にとっては接近不可能な部分が多く含まれている。したがって、学校教育における道徳教育では、【II】、【III】の領域における学習を通して、【I】の領域に効果的な影響を与える方策を探らねばならない。

【II】では学習における子どもたちの自由度が保証された中で、抽象的なテーマや内容についての学習が行われる。ここでの学習を【I】に結びつけるためには、抽象的な学習内容を子どもたちの具体的生活場面に適用する(抽象→具体)という演繹的な学習が必要となる。いっぽうで【III】では、学習における子どもたちの自由度は制限されるが、より具体的な場面における行動やスキル等の学習が行われる。これを【I】に結びつけるためには、具体的な事例を積み重ねて子どもたちの道徳的判断力を培う(具体→抽象)といった、帰納的な学習が必要となる。

【IV】における従来の画一的な道徳教育のあり方を反省し、学校教育における道徳教育を充実させるために、様々な教育プログラム

が開発、実施されている。しかし、図1に示したように、子どもたちの日常生活における道德意識を育成するためには、【Ⅲ】→【Ⅰ】のアプローチと同様に、【Ⅱ】→【Ⅰ】のアプローチも重要である。「プログラム型」と「カリキュラム型」学習には、それぞれ特長がある。今後の学校教育には、これらの学習を相互に補完させ、子どもたちの道德意識を向上させる総合的な道德教育が求められている。

本稿が残した今後の課題としては、以下の2点が挙げられる。まず、本稿で試論的に検討してきたプログラム概念とカリキュラム概念をより精緻化し、道德教育におけるそれぞれの役割区分を明確にすることが必要である。特に、上記の【Ⅲ】→【Ⅰ】、および【Ⅱ】→【Ⅰ】をつなぐためにはどのような学習の工夫が必要かという点について、実践的データを収集することを通して明らかにする必要がある。さらに、実際の学校教育場面における詳細な調査を踏まえ、道德教育を充実させるために必要となる教育プログラムとカリキュラムの有効な接続条件を明らかにすることが求められる。

[注]

- 1) リーフレット『平成19年度からすべての都立高校で奉仕体験活動が始まります!!』(2006年3月東京都教育委員会)、また、『高等学校道德教育指導資料』(2006年9月茨城県教育委員会)および生徒用テキスト『ともに歩む』(2006年9月茨城県教育委員会)を参照
- 2) 例えば、インターネット上で教員同士が実践報告や情報交換を行っているサイトであるTOSS (Teachers Organization of Skill Sharing) ランド (<http://www.tos-land.net> 2010年1月20日取得) では、100件程度の“道德教育”実践例が掲載されている。
- 3) 『品川発「市民科」で変わる道德教育』若月秀夫編 教育開発研究所 2009年、『横浜版学習指導要領 道德編』横浜市教育委員会 ぎょうせい 2009年などに、各地方自治体レベルの取り組みの詳細が述べられている。
- 4) 教育プログラムの成果に関しては、例えば以下のような報告がある。渡辺弥生 (2005) 「社会的スキルおよび共感性を育む体験的道德教育プログラム—VLF (Voice of Love and Freedom) プログラムの活用—」『法政大学文学部紀要第50巻』87—104頁、池谷貴彦・葛西真記子 (2003) 「児童の社会的スキルと自尊感情の向上に関する研究—ピア・サポート・プログラムの実践を通して—」『カウンセリング研究Vol.36No.3』206—220頁、西道実 (2009) 「小・中学校におけるキャリア教育プログラムの効果測定」『プール学院大学研究紀要第49号』193—207頁、香川雅博・小泉令三「小学校中学年における社会性と情動の学習 (SEL) プログラムの試行」『福岡教育大学紀要第55号第4分冊』147—156頁など。
- 5) イギリス教育省 佐々木保行監訳 (1996) 『いじめ一人で悩まないで』教育開発研究所、池弘子・香川知晶訳 (1996) 『いじめ、ひとりで苦しめないで 学校のためのいじめ防止マニュアル イギリス教育省の試み』東信堂などが日本語訳版として出されている。
- 6) Dan Olweus and Susan P. Limber (2007) *Olweus Bullying Prevention Program*, Hazelden、または、ダン・オルウェーズ、松井資夫・角山剛・都築幸恵訳 (1995) 『いじめ こうすれば防げる』川島書店、などにプログラムの詳細がある。
- 7) NPO法人日本子どものための委員会 <http://www.cfc-j.org/> (2010年1月20日取得)、Karin S.Frey, Miriam K. Hirschstein, and Barbara A. Guzzo (2000). *Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. vol.8,n.2, pp102-112.、Kim Ammamm Howard, June Flora, and Marie Grffin (1999) .*Violence-prevention programs in schools: State of the science and implications for the future research. Applied & Preventive Psychology*.vol.8, pp197-215.、Taub, Jennifer (2002) . *Evaluation of the Second Step Violence Prevention Program at a*

Rural Elementary School. *School Psychology Review*.
Vol.31 n.2, pp.186-201 などに詳述されている。

- 8) 渡辺弥生編 (2001)『VFLによる思いやり育成プログラム』 図書文化社、渡辺弥生 (2005) 前掲書
- 9) 本田恵子 (2002)『キレやすい子の理解と対応 学校でのアンガーマネジメント・プログラム』 ほんの森出版
- 10) WHO編 (川畑徹朗他監訳) (1997)『WHOライフスキル教育プログラム』 大修館書店
- 11) 皆川興栄編著 (2000)『総合的学習：性・エイズ教育プログラム』 亀田ブックサービス
- 12) 渡辺弥生 (1996)『講座サイコセラピー ソーシャル・スキル・トレーニング (SST)』 日本文化科学社、相川充・津村俊充編 (1996)『社会的スキルと対人関係』 誠信書房、相川充 (2000)『人づきあいの技術—社会的スキルの心理学—』サイエンス社
- 13) John A. McLaughlin, Gretchen B. Jordan (2004) , Using Logic Models, In Joseph S. Wholey, Harry P. Hatry, and Kathryn E. Newcomer (ed.) *Handbook of Practical Program Evaluation* 2nd ed. 7-8.において、プログラム概念について以下のような規定が試みられている。“A program may be described as intentional transformation of specific resources (inputs) into certain activities (process) to produce desired outcomes (results) within a specific context.” “A program can be thought of as a hypothesis: if a program is implemented, then the expected results will follow.”
- 14) 田中統治 (2009)「カリキュラム評価の必要性と意義」『カリキュラム評価入門』 田中統治・根津朋実編、勁草書房、1-27頁
- 15) 例えば、米村まるか (1998)「〈教育内容〉の不思議さ—学校知の再編のために—」『学校知の転換 カリキュラム開発をどう進めるか』 安彦忠彦編 ぎょうせい 59-80頁、高旗浩志 (1998)「学校知に表されているもの・隠れているもの」同書所収、118-140頁

新学習指導要領・道徳教育の教育内容

——「中教審教育課程部会・審議のまとめ」(2007年11月)
の基本的な考え方

田口康明 TAGUCHI, Yasuaki 鹿児島県立短期大学

The analysis of contents of new national curriculum guideline and moral education, and basic thought of The Central Council of Education's summary of the deliberation of its curriculum section (the 7th November in 2007).

TAGUCHI, Yasuaki : Kagoshima Prefectural College

In March, 2008, the national curriculum guideline was revised. This guideline has same contents included in the summary of deliberation of the curriculum section which was a branch of the Central Council of Education (November 7th in 2007). This summary stresses "Japanese schooling has not played sufficient role of fostering of children's spiritual wealth and sound bodies, though the real decline of educational ability both of families and local communities".

"Enhancement of moral education" which is main improvement matter of educational contents aims to foster "morality of Japanese people with independency.". And it stresses that "it is important for school, family and local community to play each role of them, and to make their cooperation" Moreover, it is pointed that the teaching in the hour for moral education of elementary and junior high Schools has been made a ruin over time. Then the Summary indicates the important points of teaching at each school, and discusses about making and using of textbook of moral education.

はじめに

2008年(平成20)年3月、通常のサイクル通り、10年ぶりに学習指導要領が改訂された。それ自体は代わり映えのしないよくあることである。例年にもまして力を込めた「改訂」である点は、「先行実施」を強調している点だ。平成22年4月からの一部先行実施を唱っている。今回の改訂の話題となった「小学校での外国語活動」もその対象である。その理由は、これまでも総合的な学習の時間を使って国際理解教育の一環として、外国語(実際は英語であるが)にふれる活動をしてきた、完全実施に向けて全国でばらつきが拡大することを防ぐ、といったところだ。

妙な理由ではあるが、とにかく様々な面で移行過程を重視し、とにかく前倒しで始めたいという「焦り」のようなものが見え隠れする。そうした意味において文科省は「現行」

学習指導要領を否定したいのだ。それでいて、キーコンセプトである「生きる力」は継続するのだと強調する。文科省HPの「学習指導要領改訂の基本的考え方」(http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/idea/index.htm)の中でも「現行学習指導要領の理念である『生きる力』をはぐくむこと、この理念は新しい学習指導要領に引き継がれます」と力説する。その上で『『生きる力』をはぐくむという理念を実現するためのこれまでの手立てに課題』があったのであり、具体的には『『生きる力』の意味や必要性についての共通理解』や「授業時数の確保、など」(同上のWebサイト)に問題があったのだという。正しい考えではあったが、実践の現場においてその意味が十分理解されなかったり、間違った理解があったりした。さらには十分な授業時間の確保ができなかったりしたということである。

行政当局としての自分たちには問題がなかったのだが学校現場が不十分な理解しかしなかったの、うまくいっていないのだという見解である。だから今回はそれを実現できるようにするという宣言でもある。ここにも行政の無謬性というこれまで通りの態度が表れている。

筆者は、もとより現行学習指導要領の考え方を支持するわけでもなく、改訂学習指導要領を非難するつもりもない。各種の学校の教育内容を規定する教育課程基準編成権を中央集権的な官庁が把握し、教科調査官等の一部の専門家支配による行政措置としての決定メカニズムそのものが、民主主義社会における国家と国民の関係の中で、妥当であるか否かというある種の根源的な問いは持ちつつも、その対岸における国家による教育を通した民衆支配の装置としては、こうしたメカニズムはそれなりに有効なのであると考えている。

相変わらずの「無謬性」を前提とした教育課程基準編成権の「行使」が未だに未来永劫続くかのような前提を掲げた「統治」を繰り返す、官僚機構＝専門家支配は、絶えず「修正」、「拡充」という言葉でその一貫性を保とうとするし、保つしかその命脈を保持するすべを持たないのである。

そうした観点において、筆者の本稿における関心事は、「道徳教育」である。今次、学習指導改訂における「道徳教育」はどのように扱われ、どのように変化するのであるのか。一貫性を前に置きながら、何を捨て何を拾うのか、こうしたことの一端を解明したい。

1. 「中教審教育課程部会・審議のまとめ」の基本的な考え

今次改訂の下地となったのは、中央教育審

議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(2007(平成19)年11月7日)(以下、「まとめ」と表記)であることは、これまでの改訂パターンと同様である。「専門家」である審議会のメンバーに意見を聴取し、実際は文科省の担当部局が原稿を書き、それを追認する機関であるこの審議会の部会は、どの程度実効的な「意見」表明がなされているのか全く不明であるが、とにかくそうした人選を前提に組成されている。

ここではまず、「5. 学習指導要領改訂の基本的な考え方」の中の「(7) 豊かな心や健やかな体の育成のための指導の充実」が目を引く。

これまでの「学校教育における子どもたちの豊かな心や健やかな体の育成について、家庭や地域の教育力の低下を踏まえた対応が十分ではなかった」(まとめ、28.p) ことについては、三つの重要な観点があるという。

- (1) 自分に自信がもてず、将来や人間関係に不安を感じているといった子どもたちの現状を踏まえると、子どもたちに、他者、社会、自然・環境とのかかわりの中で、これらと共に生きる自分への自信をもたせる必要がある。
- (2) 道徳教育の充実・改善である。
- (3) 体力の向上など健やかな心身の育成についての指導の充実である。(同前)

簡単に言うと、最近、流行の「自尊感情」と古典的な道徳、体育である。

- (1) については、そのために「国語をはじめとする言語の能力が重要である」とする。「コミュニケーションや感性・情緒の基盤である。自分や他者の感情や思いを表現したり、受け止めたりする語彙や表現力が乏しいことが、他者とのコミュニケーションがとれなか

ったり、他者との関係において容易にいわれるキレてしまう一因になっており、これらについての指導の充実が必要である」と述べる。「一因」という控えめな言葉を用いつつも、「キレる」要因を「言語」レベルで解釈しようとし、社会的な解決ではなく、個人の問題で決着をつけようとする姿が現れている。

さらに「親や教師以外の地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流、自然の中での集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動などの体験活動は、他者、社会、自然・環境との直接的なかわりという点で極めて重要である。体験活動の実施については、家庭や地域の果たす役割が大きく、学校ですべてを提供することはできないが、家庭や地域の教育力の低下を踏まえ、きっかけづくりとしての体験活動を充実する必要がある。体験活動は活動ただけで終わりでは意味がない。体験したことを、自己と対話しながら、文章で表現し、伝え合う中で他者と体験を共有し広い認識につながることを重視する必要がある」（傍点、筆者）と述べる。体験を持ちだしたのは言葉＝国語とのつながりである。

実際に起こっているほとんどのことはこうだ。教室で教師が児童に向かって呼びかける。「やってみよう、体験しよう」、「体験したことを書いてみよう」、「何か感じたか」、「感じたことを書いてみよう」、「できたか、よかったね」。こうした空洞化した教室での対話が、体験を空洞化させ、無力化させる。言語による思考と表象を促進するために「体験」を促進させることは「逆立ち」した状態である。傍点部のような「共感」は主体と主体の問題であり、言語能力の問題ではない、というあまりにも自明のことが指摘できる。

(2)の「道徳教育の充実」は、「基本的な

生活習慣」を身につけた上で「社会生活を送る上で人間としてもつべき最低限の規範意識」と「民主主義社会における法やルールの意義やそれらを遵守することの意味を理解し、主体的に判断し、適切に行動できる人間を育てることが大切である」という意味であるという。生活習慣、規範意識、民主主義社会のルールが三本立てになっている。

この順番がこの下りの書き手の含意するところであろう。何よりも生活習慣なのだ。これが身につけていない子どもは、規範意識も民主主義も理解できないのだ、という認識である。生活習慣は中立的かつ普遍的に存在するものではない。その子の属する第一次的集団である「家族」に根ざすものが多い。例外的な事例も多々あるであろうが、この文科省のいう「生活習慣」が「確立」された親並びに同居の親族の存在によって規定される。子ども独自で生活習慣なるものを確立することもないことはないだろうが、端的に言って家庭の状態によって左右される。そうした生活実態を無視した上で、規範意識、民主主義社会のルールと繰り上がりのようにたたきつけていく。「道徳教育の充実」といいながら、その実、責任を「家庭」に押しつけていく論理に他ならない。教育基本法の改正によって、「親の第一義的責任」（教育基本法10条）を高らかにうたいあげたロジックとまったく同様である。

責任をどこかに押しつけることによって充実する「道徳教育」とはどのようなものなのであろうか。

(3)の「体力の向上など健やかな心身の育成」はどのようなものであろうか。基本姿勢として「体力は、人間の活動の源であり、健康の維持のほか意欲や気力といった精神面

の充実が大きくかかわって」いると、簡単に言い切る。果たしてそうなのであろうか。極寒の冬山でもあるまいし、体力が即時に「精神面の充実」につながるとは思えない。ある種の復古主義的な精神論そのものである。それゆえに「幼いころから体を動かし、生涯にわたって積極的にスポーツに親しむ習慣や意欲、能力を育成することが重要である」と述べる。さらには「また、心身の健康の保持増進のため、心身の成長発達についての正しい知識を習得し、実践的な判断力や行動を選択する力を養うとともに、食育の充実が必要である」と「食育」まで持ち出す。「身体＝精神」というジョン・ロックの「鍛錬」概念のようである。というよりもむしろ、昭和軍国主義期の「錬成」を意識して書かれているのかもしれない。こうした観念の中では、障害者や病弱者は簡単に排除される。

当たり前のことだが、教育を論じるときは、精神と身体は多少の相互浸透もあるが、基本的には完全に分離して考えるべきなのだ。逆に言えば、分離しているからこそ、復古主義的な観念にあっても、知徳体の「調和」なるもの追求してきたのである。俗説的な偉人伝においても、「病弱・虚弱」であるからこそ「英雄」になれたものは数多い。

2. 教育内容に関する主な改善事項

次に、「7. 教育内容に関する主な改善事項」の「(4) 道徳教育の充実」にはどのようなことが書かれているであろうか。

教育基本法の第2条の「教育の目標」に関連づけて述べたあと「道徳教育は、人間尊重の精神と生命に対する畏敬の念を具体的な生活の中に生かすことなどを通して、主体性のある日本人を育成するため、道徳的な心情、

判断力、実践意欲と態度などの道徳性を養うことを目標とし、学校の教育活動全体を通じて行われるものである」とする。「主体性のある日本人を育成するために道徳性を養う」のだという。

「主体性」と「帰属性」が等閑視されたままこのような作文がなされているのである。なぜ「道徳」で「日本人」というナショナリティ（国籍）が関連するのか、この点も全く説明がなされていない。

道徳教育の場や方法としては、

「特に小・中学校においては、道徳教育のかなめとして道徳の時間を設け、特別活動をはじめとした各教科等における道徳教育との密接な関連を図りながら、計画的、発展的に道徳的価値や人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成することとされている。また、高等学校における道徳教育については、公民科や特別活動のホームルーム活動を中心に、人間としての在り方生き方に関する教育を学校の教育活動全体を通じて行うこととされている。」

と、以上のように述べ、これまでと変わりがない。

3. 家庭・地域

さらに、「学校、家庭及び地域の役割分担と連携が重要であり、特に家庭の果たすべき役割は大きい」としている。そして「今日、社会規範自体が大きく揺らぐといった社会の大きな変化や家庭や地域の教育力の低下、親や教師以外の地域の大人や異年齢の子どもたちとの交流の場や自然体験等の体験活動の減少などを背景として、生命尊重の心や自尊感情が乏しいこと、基本的生活習慣の確立が不十分、規範意識の低下、人間関係を築く力や

集団活動を通じた社会性の育成が不十分などといった指摘がなされている」としている。

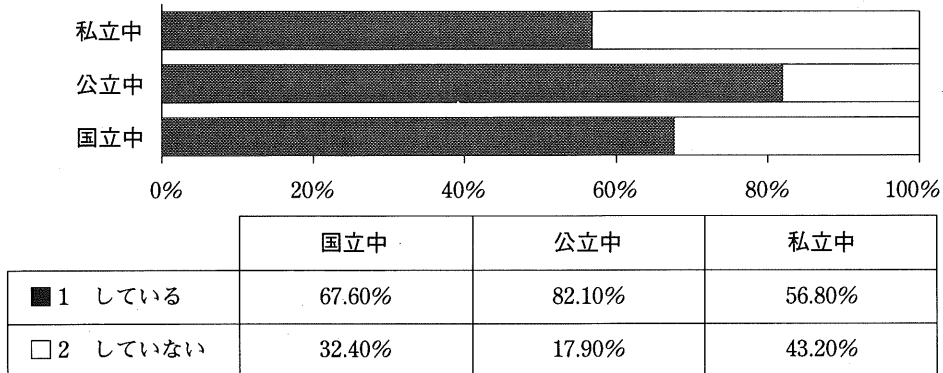
家庭・地域と連携を強化するといった観点はこれまでも見られ、実質的には何も変化していない。

実際、2003（平成15）年に実施された「道徳教育推進状況調査結果」によれば、各学校において以下のような取組状況（図1）とな

っている。多くの公立中学校で、こうした取組が進められていることがわかる。

具体的にはどのような取組がなされているのかというと、下の表（表1）のようになり、「道徳性を養う体験活動等に保護者や地域の人々の参加を求めて行う」、「学級・学年・学校通信等を通して行う」といった活動が多くを占めている。

図1 家庭や地域社会の理解と協力を得るための取組



* 出所) 平成15年度道徳教育推進状況調査結果、より作成。設問は、「平成15年度において、道徳教育の充実を図る観点から、家庭や地域社会の理解と協力を得るための取組をしていますか（実施予定を含む）。該当するものを1つ選んでください。」である。
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/16/11/04110503/002.htm

表1 中学校における家庭や地域社会の理解と協力を得る方法

	国立中	公立中	私立中	合計
1 道徳教育について学級・学年保護者会、PTA総会等の諸会合で取り上げることを通して行う	32%	28.70%	47.10%	29.20%
2 家庭訪問や保護者面談の際に道徳教育について取り上げる	14%	16.40%	36%	17%
3 道徳教育に関する講演会を開催して行う	26%	19.70%	31%	20.10%
4 全校的な道徳の授業参観（公開授業）を通して行う	38%	34.40%	7.90%	33.70%
5 道徳性を養う体験活動等に保護者や地域の人々の参加を求めて行う	38%	51.90%	24.40%	51%
6 学級・学年・学校通信等を通して行う	62%	69.10%	65.70%	68.90%
7 道徳教育に関する特別な資料を作成・配付して行う	6%	6.10%	10.70%	6.20%
8 その他	2%	2.40%	3.30%	2.40%

* 出所) 図1と同じ。設問は「家庭や地域社会の理解と協力をどのようにして得ていますか。該当するものをすべて選んでください。」である。

4. 指導の形骸化

ここでは本質的な問いかけもなされている。「また、小・中学校の道徳の時間については、指導が形式化している、学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくないとの指摘がなされており、何よりも実効性が上がるよう改善を行うことが重要である」と述べられている。この「学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくない」という点に関して、注記において「平成17年3月の文部科学省「道徳教育推進状況調査」では、道徳の時間を『楽しい』あるいは『ためになる』と感じている子どもが『ほぼ全員』又は『3分の2くらい』いると考えられる学校の割合を合わせると、小学校の低学年では87.9%、中学年では76.8%、高学年では60.7%となっており、中学校の第1学年では49.8%、第2学年では40.8%、第3学年では39.7%となっている」と指摘し、学年進行で道徳教育への興味関心が下がっていることを理解している。

一般論であるが思春期に入り、また高校入試を意識した中学校教育の過剰な競争主義的な弊害によって、学校が説く「道徳教育」への疑念や懐疑は当然のように湧いてきてしかるべきである。こうした調査の数値は、むしろ今日の中学生の「健全さ」の表れと解すべきであろう。

むろん、政策当局はそうは見ない。教材について述べているところで以下のようにいう。

「現在、文部科学省が作成した『心のノート』や民間の教材会社、教育委員会等が作成した多様な読み物資料や視聴覚教材等が使用されている。これらの教材について、学校や学年の段階ごとの道徳教育の内容の重点化を踏まえ、それぞれの段階にふさわしい最低限の規範意識、人間関係、生き方、法やルールなどの内容に関する教材を工夫するとともに、先人の生き方、自然、伝統や文化などといった人に感動を与える美しさや強さを浮き彫りにした題材を活用することを促進することが必要である。」

つまり、教材を工夫することによって、「それぞれの段階にふさわしい」ものがあるはずだというのである。ここには、形骸化する道徳教育は、道徳教育を形骸化させる学校風土・学校文化が産み出しているのだという、誰もが気がついている事実認識が決定的に欠落している。

5. 各学校段階における重点

「まとめ」では、上に述べたような論理を踏まえて、各学校段階において取り組むべき重点を以下のように示している（表2）。

幼稚園については、これまで「道徳性の芽生え」という言葉で控えめに用いられてきた

表2 各学校段階における重点（「まとめ」58.p）

- ・幼稚園においては規範意識の芽生えを培うこと、
- ・小学校においては生きる上で基盤となる道徳的価値観の形成を図る指導を徹底するとともに自己の生き方についての指導を充実すること、
- ・中学校においては思春期の特徴を考慮し、社会とのかかわりを踏まえ、人間としての生き方を見つめさせる指導を充実すること、
- ・高等学校においては社会の一員としての自己の生き方を探求するなど人間としての在り方生き方についての自覚を一層深める指導を充実すること、

のだが、「規範意識」へと、別の着地点へと変えたような観がある。また小学校に対しては「道徳的価値観の形成」、「自己の生き方についての指導」といった強い語が使用され、小学生には「内面の自由」などはみじんも存在せず、まさに主体性を無視した表現となっている。文面からも「徹底した指導」がうかがわれるのである。

6. 体験活動の重視と地域家庭との連携

教育手法として現在も活用されている、「体験活動」の推進も唱われている。

「子どもたちの発達の段階に応じて、親や教師以外の地域の大人や子どもたちとの交流、自然の中での集団宿泊活動や職場体験活動、奉仕体験活動などの体験活動は、他者、社会、自然・環境との直接的なかかわりという点で極めて重要であり、道徳性の育成にも大いに資するものである。」(まとめ、59p)

このため、「特別活動や総合的な学習の時間などにおいて、これらの体験活動を推進する」ということが必要である。

また、家庭や地域と連携については、「学校・家庭・地域の連携・協力が不可欠であり、三者が一体となった取組を進めていくことが重要である」といいきる。その上で「例えば、『早寝早起き朝ごはん』といった生活習慣や礼儀、マナーなどを身に付けるための取組の推進、「殺すな、盗むな、うそを言うな」といった最も根源的な課題を学校・家庭・地域社会を含めた社会全体で考えていくことが大切である」(傍点部、筆者)と述べる。

現実の社会では、子どもが「殺す」よりも、児童虐待だけ取り上げて毎週一人以上の子どもが「殺されている」(2005年、児童虐待により86人死亡)のである。こうした「根源

的な課題」を放置したまま、子どもに倫理性を強要するのは「教育」的な態度であるとは思われない。

ちなみに『平成21年版青少年白書』のWeb版には、刑法少年犯について「罪種別にみると、強盗が713人と最も多いが、前年に比べ44人(5.8%)減少した。殺人の検挙人員は50人で、前年に比べ12人(19.4%)減少し、強姦の検挙人員は127人で、前年に比べ6人(5.0%)増加した。平成20年に粗暴犯で検挙した刑法犯少年は8,645人で、前年に比べ603人(6.5%)減少した。罪種別では、傷害による検挙人員が5,212人で最も多い」と書かれている(http://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h21honpenhtml/html/b1_sho3_4.html)。「殺すな、盗むな、うそを言うな」という表現はいかにも過大な表現である。

7. 教育課程上の位置づけと「教科書」

「まとめ」は、「道徳教育の内容面の充実を図るに当たっては、小・中学校の道徳の時間の教育課程上の位置付けなども重要な課題であり、この点についても専門的な観点から検討を行っている」とのことで、以下のような内容を検討中であるとする。

「・道徳の時間を現在の教科とは異なる特別の教科として位置付け、教科書を作成することが必要、

・多様な教材の活用が重要であり、学校や教育委員会が購入する副読本等に補助するなどの支援策が必要、

・授業時数が確保されず、十分な指導が行われていないことから、教科への位置付けが議論されていることを踏まえれば、教科と同様に、十分に時数が確保され、しっかりと指導されるよう内容の充実を考えるべき、

・道徳の時間は現在の教育課程上の取扱いを前提にその充実を図ることが適当、
 ・学校では、地域ごとに特色ある多様な教材が使用されており、教科書を用いることは困難、」(傍点部、筆者)

いみじくもここで現在の「道徳教育」が「十分な指導が行われていない」ことを表明し、そのために「時数確保」が課題であると現実を直視した指摘を行っている。また「教科書」を作成するかどうかにわかに大きな論点となったのである。時数を確保し、授業として普通に教科書を使って、一斉教授を教科のように普通にやろう、ということである。この部分の注書きにおいて、「経済財政改革の基本方針2007」(平成19年6月閣議決定)では、「徳育を『新たな枠組み』により、教科化し、多様な教科書・教材を作成する」ことを付記している。「経済財政改革の基本方針2007」は、副題に『『美しい国』へのシナリオ』がつけられ、安倍内閣によって閣議決定された。この「2007」には、「教科化」することによって、現在「領域」である「道徳」の位置づけを変えろという認識が希薄である。「各教科」よりも上位概念である「領域」であるが故に、「各教科を含めた学校教育全体をつうじた道徳教育」が可能なのである。

ヘルバルトの「教育的教授」——「私はこの際、教授のない教育などというものの存在を認めないし、また逆に少なくともこの書物(筆者注—『一般教育学』)においては、教育しないいいかなる教授も認めない」(三枝孝弘訳『世界教育学選集18 一般教育学』、明治図書、1960年、19p)——を持ち出すまでもなく、徳目をそれ自体として教え込むことに危険性と不毛性を感じ、特に戦後の教育学はそれを抑制してきた。復古主義的教育学者の

中にもそうした認識はあったはずだ。安倍内閣の教育再生会議のまったくそうした地平に立たない(知らないのであろう)メンバーによって、その理念がまったく無視され、中教審=文科省の中に簡単に入ってしまう、ある種の『軽薄さ』がここにも現れている。

まとめ

ここでこれまでの内容をまとめておこう。

- 1) 2008年(平成20)年3月、学習指導要領が改訂された。
- 2) 今次改訂のベースには中央教育審議会初等中等教育分科会教育課程部会「教育課程部会におけるこれまでの審議のまとめ」(2007(平成19)年11月7日)がある。
- 3) まとめの「学習指導要領改訂の基本的な考え方」は、これまでの「学校教育における子どもたちの豊かな心や健やかな体の育成について、家庭や地域の教育力の低下を踏まえた対応が十分ではなかった」というものである。
- 4) 教育内容に関する主な改善事項の「(4)道徳教育の充実」には、「主体性のある日本人を育成するために道徳性を養う」とされている。
- 5) また「学校、家庭及び地域の役割分担と連携が重要である」とされている。
- 6) さらに「小・中学校の道徳の時間については、指導が形式化している、学年の段階が上がるにつれて子どもたちの受け止めがよくない」と理解されている。
- 7) 「まとめ」では、各学校段階において取り組むべき重点を示している。
- 8) また、教育課程上の位置づけとして、教科書を作成・使用し、教科のように教え込む授業が検討されている。

インクルーシブな授業づくりを目指して

—インクルーシブ教育、授業づくり、学習形態、 子どもの意識、教職員の意識

三戸 学 *SANNOHE Manabu* : 秋田県総合教育センター研修員

民主党政権が誕生し、教育政策において、従来の特別支援教育からインクルーシブ教育へ大きく政策転換するための議論が行われている。これまでのインクルーシブ教育の議論は、概念的かつ理念的なものが多かった。本稿では、子どもの実態と教師のインクルーシブ教育について認識を踏まえて、特別支援教育の課題を述べるとともに具体的なインクルーシブな授業づくりを提起する。

1. はじめに

筆者は生まれつき脳性マヒ者で、電動車椅子を利用している。障がいがあるからこそできる教育があると思ひ、教師の道を志した。2001（平成13）年度から秋田県の公立中学校で数学教師をしている。今年度、教師生活9年目を迎えた。「生徒といっしょに」を教育のモットーに掲げて、生徒との関わりを通して、教育現場に障がい者教師は必要であることを訴えてきた。

筆者の教師生活は生徒のサポートで成り立っている。筆者は階段の上り下りが困難であり、授業する教室が2階にあれば、一人で行くことができない。職員室に迎えに来てくれた生徒たちの肩を掴んで、一緒に階段を上っている。

数学教師でありながら、定規で直線を引くことが困難であり、いつもフリーハンドで直線を描く。生徒に直線を引いてもらうときもある。授業は教師一人で行うものでなく、生徒と一緒に創っていくものと捉える。授業中、不便なことがあったら、「手伝ってくれませんか」と積極的に呼びかけ、生徒のサポートで授業を進めている。

ありのままの姿で関わることで、生徒にありのまま生きる素晴らしさを伝えている。筆者との関わりを通して、生徒は障がい者理解に大切な「慣れる」という感覚を、自然と身につけているようであった。

近年、公立学校教諭等採用候補者選考試験において、障がい者特別選考を実施する都道府県教育委員会が増えている。障がい者の雇用の促進等に関する法律により、2009（平成21）年3月の厚生労働省発表では、37都道府県教育委員会で障がい者法定雇用率（2.0%）は未達成であり、厚生労働省から適正実施勧告を受けた。このような社会状況から、少しずつ教育現場で働く障がい者が増えると予想される。この現状を踏まえて、学者や教育関係者は「障がい者の先生が身近にいれば、子どもたちへの教育的な意味合いは大きい」、「障がい者が教育に携わることで、子どもたちは自然と共に生きようとする心を育むだろう」と、障がい者教師が子どもたちに与える教育効果を指摘している。

本稿では、教職員にインクルーシブ教育の認識について、2008（平成20）年度に筆者

が授業を担当した生徒には障がいがある生徒と一緒に学ぶことについて、アンケート調査を実施した。その調査結果を分析し、考察することで、インクルーシブ教育を具体化するインクルーシブな授業づくりを提起していきたい。

2. アンケート調査の概要

(1) 教職員へのアンケートの詳細

広範囲な教職員の意識を調べるため、2009（平成21）年2月から3月までの1ヶ月間、無記名によるウェブアンケートを実施して、141名の教職員の協力を得た。小学校教師63名、中学校教師33名、高校教師14名、特別支援教師26名、養護教諭2名、その他の教育関係者3名である。アンケートの集計結果は、養護教諭2名とその他の教育関係者3名は母集団が小さいため、調査の比較対象から外し、小学校教師63名、中学校・高校教師47名、特別支援教師26名の3つのカテゴリーで分類し、5項目の意識調査をした。同じ項目で、障がい者教師との同僚経験の有無の違いを調べた。本稿では、インクルーシブ教育の認識についての調査結果を述べる。ウェブアンケートに答えた教職員は特定の地域に偏りが見られ、141人中、都道府県Aが61名、Bが31名、Cが12名、その他が26名、不明が11名となった。（図1）

図1 都道府県別回答者数

A N=61	B N=31	C N=12	その他 N=26	不明 N=11
-----------	-----------	-----------	-------------	------------

(2) 生徒へのアンケート調査の詳細

対象者は、2008（平成20）年度に筆者が授業を担当した2年生2学級（38名、38名）と1年生1学級（27名）である。3学級とも、障がいのある生徒が在籍する通常学級、あるいは障がいのある生徒の交流学級のいずれかである。学級の生徒は障がいのある生徒の受け止め方、障がいのある生徒が受ける教育環境の違いにより、学級の生徒の意識に与える影響を調べた。

3学級とも10月に、筆者が定期的に行っているアンケート調査の中に、本稿で使用する項目を付け加えて実施した。回収率は100%である。

3. 教職員へのアンケートの集計結果と考察

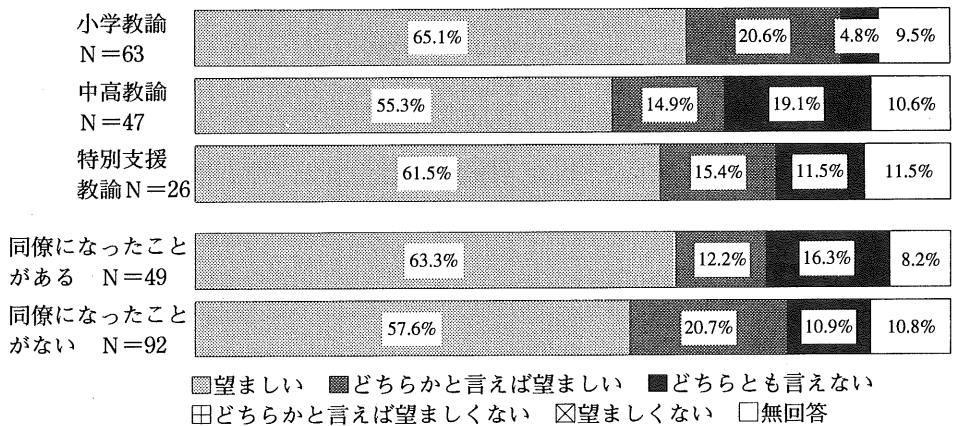
(1) インクルーシブ教育について（図2）

この項目は、“インクルーシブ教育”に対する教職員の認識を調べようとしたものである。この項目について、「インクルーシブ教育は、どのような教育ですか。分からないので教えてください」と問い合わせがあった。そこで、但し書きで『すべての子どもを包含した教育。障がいのある子どもと健常の子どもと共に学び育つことを目指す』とインクルーシブ教育を説明した。それでも、特別支援教師以外の教師には「勉強不足で分からない」という記述や無回答も見られた。この調査で、特別支援学校以外の教師には「インクルーシブ教育」という言葉があまり浸透していないことが把握できた。

校種別、障がい者教師との同僚経験別に違いは見られなく、肯定的な意識がほとんど

であり、「全ての人に関われる社会づくりを担っていると思う」、「障がいのある人が学校卒業後に地域で生活するためには、分離された教育環境では無理だと思う」、「世界的に見ても、当たり前なこととして言われています」と、社会全般の動向を見据えたうえで、インクルーシブ教育を捉えている記述が多くあった。また、「理念としては賛成だが、準備があまりにも不足している現状に、強引に導入することに反対。教員養成や、クラス規模の見直しなどもしたうえでやるべき」など条件整備を言及する意見や、「その子に応じた教育があるべき。個別支援が必要な子どももいる」と特別支援教育の必要性を述べる意見もあった。

図2 インクルーシブ教育について
上段：校種別 下段：同僚経験別



(2) 教職員へのアンケート結果の考察

インクルーシブ教育を肯定的に捉えている教職員の記述には「教育だけでなく世の中全てが、そうなればよいと思います」、「差別や選別が広がる中、こうした考えは非常に重要だと考えます」、「子どものうちから自然に互いを思いやったり、考えたりすることができる環境は大切なことです。社会一般に周知していればいいのですが…」と、インクルーシブ教育の理念的な理解に留まっていた。インクルーシブ教育を具体的な実践に置き換えて理解しようとする姿勢は見られなかった。

今、インクルーシブ教育の理念を教育現場で具体的に実践していくことが求められる。インクルーシブ教育の視点で日々の実践を見つめ直し、子どもの変容を通して、インクルーシブ教育の実践を積み重ねていき、共有していくことが大切である。

本稿では、筆者の授業実践を踏まえて、インクルーシブ教育の具体化の1つであるインクルーシブな授業づくりを提起する。

4. 生徒へのアンケートの集計結果

(1) 調査クラスの詳細

① 1年生 (n=27)

特別支援学級に在籍する知的障がいのK君。体育、音楽、美術、技術・家庭などの技能教科は、交流学級で授業を受けていた。運動会や合唱コンクールなどの学校行事は、

交流学級で参加していた。ただし、給食当番や掃除当番など、学級内で係活動は与えられていなかった。K君は運動部に所属し、放課後は部員と一緒に、練習に取り組んでいた。休み時間、交流学級の生徒との関わり合いは、ほとんど見られなかった。

② 2年生学級1 (n=38)

通常学級に在籍する知的障がいのI君である。技能教科は通常学級で受けていた。国語と社会と理科は、支援員の支援を受けて、通常学級で授業を受けていた。数学と英語は、別室で空き時間の教師と支援員から個別指導を受けていた。学級の一人として、給食当番や掃除当番、日直などの役割を担っていた。休み時間、学級の生徒、同じ学年の生徒と関わっている様子が見られた。

③ 2年生学級2 (n=38)

2年生から、特別支援学級に在籍することになった情緒障がいのSさんである。1年生まで、支援員の支援を受けて、全ての教科を通常学級で受けていた。1年生の年度末、本人の希望により、特別支援学級に学籍を移した。2年生になり、技能教科も特別支援学級で受けることが多くなった。運動会や合唱コンクールなどの学校行事には、交流学級の一人として参加していた。ただし、給食当番や掃除当番など、学級内で係活動は与えられていなかった。休み時間、交流学級の生徒との関わり合いは、ほとんど見られなかった。

(2) 障がいのある生徒から学んだことの有無

図3 1年生の学級

全体 (N=27)	ある、48%	なし、52%
女子 (N=13)	ある、38%	なし、62%
男子 (N=14)	ある、57%	なし、43%

図4 2年生の学級1

全体 (N=38)	ある、32%	なし、68%
女子 (N=17)	ある、29%	なし、71%
男子 (N=21)	ある、33%	なし、67%

図5 2年生の学級2

全体 (N=38)	ある、34%	なし、66%
女子 (N=17)	ある、29%	なし、71%
男子 (N=21)	ある、38%	なし、62%

(3) 各学級のアンケート結果

① 1年生の学級について

生徒の自由記述には、「少し不便」と感じている記述や「大変そうだった」と感じている記述が見られた。また、「常に別のクラスにいたので、よく分からない」と、素直な気

持ちが表現されている記述もあった。さらに、「誰にでも平等に接しなければならないと思いました」と、観念的な内容を記述する生徒もいた。学級全体として、障がいのある生徒から学んだことの有無の割合は、拮抗していた。

② 2年生学級1について

「2年間、一緒にいるけど、あまり変わらない」という記述があった。生徒の素直な気持ちを読み取ることができる。「差別をしないこと、同じ人間だから」という観念的な記述もあった。それ以外は「特になし」の記述が多かった。学級全体として、障がいのある生徒から学んだことの有無の割合は、「なし」と答えた生徒は「ある」と答えた生徒の2倍以上であった。

③ 2年生学級2について

「やりづらいかも…」、「ちょっと、班やクラスの雰囲気が悪くなる」と、障がいのある生徒に否定的なイメージを抱いている記述が見られた。また、「みんなと少し違ったりで、同じだから話しかけてもらいたかった」と障がいのある生徒に要求する記述や、「努力しているんだなあ」と障がいのある生徒を受け止めている記述もあった。記述内容から障がいのある生徒に対して、学級全体のイメージは混在しているような気がした。2年生学級1と学級全体の割合は同じ傾向を示したが、記述内容に違いが見られた。

5. 生徒へのアンケート結果の考察

3学級とも、比較的に女子生徒よりも男子生徒は障がいのある生徒から学んだことがあると答えていた。学級全体では、障がいのある生徒から学んだことが無いと答えた割合は多かった。3人の障がいのある生徒の中で、I君がインクルーシブ教育に近い教育環境であるが、2年生学級1の割合は一番高いわけではない。しかし、生徒の記述内容に障がいのある生徒が受けている教育環境と所属学級や交流学級の生徒の受け止め方に、相関関係がありそうな傾向を確認できた。

I君の学級の生徒には「2年間、一緒にいるけど、あまり変わらない」との記述が見られた。一緒に学校生活を過ごしている実感が伝わる。K君の学級の生徒には「常に別のクラスにいたので、よく分からない」との記述が見られた。一緒に学校生活を過ごす教育環境があれば、いろいろなことを感じる生徒の姿勢が把握できた。特別支援学級に学籍を移したSさんに対して、否定的な記述が見られた。途中から通常学級から特別支援学級に学籍を移すことは、生徒に良いイメージを与えないと推察できる。

この調査結果から、共に学ぶ場や一緒に学校生活を過ごす機会を与えるだけでは、インクルーシブ教育のねらいを十分に満たすことができないと指摘することができる。教師が具体的な指導を講じなければ、生徒は障がいのある生徒に偏見を抱く可能性がある。インクルーシブ教育とは、多様な個性が集まる生活集団で過ごすことにより、自分と他人との違いを認め合い、かけがえのない自分を感じるとともに、他人の存在を尊重しようとする態度を育てることである。教師はインクルーシブ教育の理念を理解し、決して理念のみを語るのではなく、その理念に基づいた具体的な教育実践を積み重ねていくことが重要である。また、その姿勢が求められる。

6. インクルーシブな授業づくりに向けて

(1) 特別支援教育の課題

特別支援教育を「“できないこと”を“できるようにする”ことを主な教育目標に掲げる個別的な実践」と捉えている。そのため、「何ができて、何ができないのか」を把握する必要があり、最初に子どもの状態を診断して、その診断結果に基づいた実践が多く見られる。生活や学習上の困難さを、子どもの力を高めることで克服しようとする医学モデルの障がい観が色濃く反映されている。現在の社会モデルの障がい観である環境と障がいの軽減を踏まえた実践は、あまり見ることができない。

特別支援教育とインクルーシブ教育では目指すべき「自立観」に違いがある。特別支援教育が掲げる自立観は、「個人の努力により、できることを増やしていくことが自立につながる個別的自立」であり、インクルーシブ教育で目指す自立観は、「自分でできることは自分で行い、できないことは周りの人に支援を求めようとする社会的自立」である。最近、生活に必要なスキルは身に付けたが、そのスキルを実際の場面で活用できない子ども、困ったときに他人に頼むことができずに自信が喪失した子どもが報告される。個人のスキルを高めるより、自分以外の他者との関わりの中で生きていく力を高めていくことの必要性を指摘する。

特別支援教育では、子ども同士が集団で学び合うことより、教師と子どもが一对一で関わる実践が多く見られる。教室には複数の障がいのある子どもはいるものの、他の子どもの様子に注目させようとする働きかけは減多に見られない。学習する場を共有しても、学習活動を共有している教育実践はあまり報告されていない。

(2) インクルーシブ教育の授業づくりの視点

学校の教育活動の約75%は授業であり、教育現場でインクルーシブ教育を具体化することは、日々の授業にインクルーシブ教育の視点を入れていくことである。国民教育文化総合研究所の「インクルーシブ教育研究委員会報告―特別支援教育からインクルーシブ教育へ」において、各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間にインクルーシブ教育の視点を取り入れるヒントを提示している。

本稿では、各教科の指導において、中学校数学科の授業実践を報告することを通して、インクルーシブな授業づくりに向けて提言していく。

①個別学習から協同学習へ

これまでの多くの授業の学習形態は、一斉授業型の個別学習であった。学級全体で授業は進められているものの、生徒には自分だけが理解できればよいとする意識が見られた。隣の仲間が学習内容を理解していなくとも、自分の学習に関係がなく、互いに教え合う姿はほとんど見られなかった。学習内容を理解できた生徒は学習プリントを数多くこなすことで、機械的に学習内容の理解の定着を図ろうとしてきた。自己中心的な学習姿勢を身に付けてきた。「学習は自分一人でするもの」という生徒の意識を育ててきた。

これまででも、仲間との関わり合いを重視したペア学習やグループ学習などの学習形態を取り入れた授業は見られた。しかし、多くの授業は生徒をグループに振り分け、形だけの協同学習に終始していた。互いに学び合う姿勢を重要視してこなかった。

協同学習とは、生徒全員の共通する目標を達成するため、生徒全員で一緒に取り組む学習と考えている。生徒は自分のためになる学習成果と同時に、学級全体のためにもな

る学習成果を追求することにより、自分の学びが他者の学びにつながることを意識させる学習である。この協同学習には、生徒同士の互いの学び合いが必要不可欠である。そのためには、生徒に互いに協力して学習に取り組むことの意義を、個人の目標達成よりも学習集団の目標を達成した方が価値のあることを教師は具体的に説明して、生徒に理解してもらう必要がある。インクルーシブな授業は、個別学習から協同学習へと教師の指導観の転換が求められる。

インクルーシブな授業では、教師は生徒が互いに学び合う場を設定しなければならない。そこで、生徒同士の協同学習を目的として開発されたジグソー学習の手法を取り入れた授業を実践することで、生徒の変容を通して、その教育効果を考察した。

②ジグソー学習について

ジグソー学習とは、1978年、社会心理学者エリオット・アロンソン教授らが子ども同士の人種間の緊張を解きほぐし、協同的な学びを実現するために考案した協同学習の一形態である。日本では小学校を中心に実践されており、文部科学省の指導資料（2002/09/20発表「個に応じた指導に関する指導資料—発展的な学習や補充的な学習の推進—」小学校理科編）でも紹介され、その有効性が注目されつつある学習形態である。

アロンソンらの研究では、ジグソー学習の利点として、7つの点をあげている。

- (1) 生徒がお互いに好きになる
- (2) 学校が好きになる
- (3) 自尊心が高まる
- (4) 競争的な感情が減少する
- (5) 他の生徒から学ぶことができるということを信じる
- (6) 学業成績が向上する
- (7) 相手の立場にたって考えることができる

このことに加えて、ジグソー学習を日本に紹介した筒井（1999）は、次の3つの点を付け加えている。

- (8) 学習者の主体性の向上
- (9) 学習に対する責任感の向上
- (10) コミュニケーション技能の向上

筒井は授業のねらいに応じて、10種類のジグソー学習の学習形態を紹介している。その中の基本型ジグソー学習について、筒井は「生徒がジグソー学習に初めて取り組むときや教師が初めて実施するときに、学習の流れが分かりやすい」と述べている。

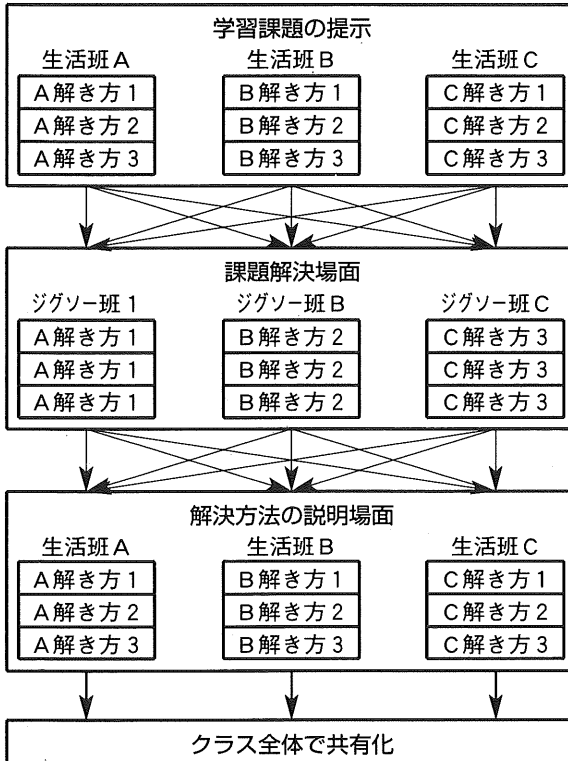
基本型ジグソー学習を参考に、数学の授業のねらいに即した新たな学習形態を追究するとともに、アロンソンや筒井が指摘する教育効果を検証するために、中学校数学科の課題解決的な学習において、生徒同士の学び合いを取り入れた授業を実践した。

③学習のイメージ図と進め方

次に、図6を用いて学習の進め方を説明する。教師が学習課題を与え、生活班から分かれて課題の解決方法ごとに6人から7人のグループを形成する。このグループを「課題解決ジグソー班」（以下、ジグソー班）と呼ぶことにする。それぞれのジグソー班に、同じ生活班の生徒2～3名が所属する。各ジグソー班で、生徒は協同で学び合い課題解決に取り組む。同じ生活班の生徒が協力して、課題解決の仕方を説明用紙にまとめる。

元の生活班に戻り、説明用紙を用いて、課題解決の仕方を説明し合う。その説明を聞いて、自分以外の解き方を理解する。生活班で、それぞれの解き方のよさを共有しあい、最後にクラス全体で確認する。

図6 学習形態イメージ図



④ 生徒

の変容

授業の事前指導で、「さらに数学の力を付けるために、みんなで協力しながら学習を進めていこう」と、ジグソー学習の手法を取り入れる学習のねらいを生徒に伝えた。特に下線部分を強調し、生徒には互いの学び合うことで、数学の力がつくことを意識させた。

授業後のアンケート結果から、生徒の学習意欲の高まりを確認できた。協同学習を通して、「協力することが楽しい」から「考え方の広がり」へと、生徒の記述内容が変容していた。このことから、学び合いを通して、知識の構成は促進されていたことが把握できた。

従来のグループ学習との違いは責任感と参加意欲のもたせ方にある。自分が理解していなければ、生活班の他の生徒に上手く説明することができず、生活班の生徒はその解き方を学習することができないため、自分の学習に責任をもつようになった。生徒全員が学習の役割と活躍できる場、生活班の仲間から賞賛される場を与えられることで、主体的に課題解決に取り組み、意欲的に自らの解き方を説明するようになった。「認めてもらえて嬉しかった」、「役に立ててよかった」、「必要とされていると感じた」などの感

想があり、生徒一人一人に役割を与えることで、一人一人が欠くことのできない重要な存在と認識され、自己有用感が育まれていた。

また、生活班の少人数で自らの解き方を説明し合う活動を積み重ねることで、他者に説明することに少しずつ自信をもつようになった生徒を確認できた。

知的障がいのW君は、ジグソー班の仲間から教えてもらいながら課題解決に取り組み、説明用紙に記入する姿が見られた。説明場面では、他の仲間を観察し、見よう見まねで説明をしていた。授業後、W君は「みんなと話ができたから」、「しっかりと発表できたから」と好意的な感想を述べた。W君は他人との関わりを通して、学習活動に取り組んでいた。

7. これまでの到達点と今後の課題

国民教育文化総合研究所の「学力研究委員会報告書」の中の『第5章 シンクルーシブ教育と学力保障』で、嶺井は「現在の学習指導要領体制や指導要録体制、さらには受験教育体制の下でできることも私たちは考えていかなければならない。条件が揃わなければインクルーシブ教育への道が開けないというのでは、いつまでたっても現状のままである。実践を積み重ねながら条件整備も訴えていかねばならない」と主張している。

本稿は、この嶺井の主張を前提に、インクルーシブな授業づくりを論じてきた。先の教職員へのアンケート結果には、インクルーシブ教育を実践するために、条件や設備の整備を言及する記述が見られた。インクルーシブ教育は1つの教育理念であり、その理念を具体化したものはインクルーシブな授業づくりである。インクルーシブな授業を実践するために、学習形態、授業の構想の在り方、教師の指導観などの転換が重要である。このことは、筆者の実践で明らかになった事柄である。条件整備は大切なことであるが、インクルーシブな授業づくりの第一義ではない。あくまでも、インクルーシブな授業づくりをしようとする教師の意識である。

本稿では、協同学習の一形態であるジグソー学習の手法を取り入れた授業実践を報告した。生徒一人一人に役割と学習への責任を与えたことで、生徒に自尊感情や自己有用感を育まれることが確認できた。このことは、インクルーシブな授業で期待される教育効果の1つである。そして、インクルーシブな授業づくりを構想するうえで欠かせない視点である。

前述した「インクルーシブ教育研究委員会報告—特別支援教育からインクルーシブ教育へ」においても、「一斉授業中心の『教師の教え』から『子どもへの学び』への転換」を指摘している。授業の学習形態の転換に賛同できるが、単に協同的な学び合いができる学習形態にすれば良いのではない。生徒に育ませたい力が明確でなければ、インクルーシブな授業であるとは言えない。今後の課題として、インクルーシブな授業を通して、生徒に育ませたい力を明確にする必要がある。この点において、先に述べたアロンソンや筒井が指摘する10個のジグソー学習の利点は参考になる。

インクルーシブな授業は、各教科の学習のねらいを達成するために、従来の個別学習から協同学習への学習形態と指導方法を変えることである。各教科の学習のねらいを達成する過程を通して、生徒の自尊感情や自己有用感などを育むことがインクルーシブな授業であると捉えている。本稿では、中学校数学科の学習のねらいを達成するために、

筒井が述べる「ジグソー学習の基本型」の手法を取り入れたが、各教科の学習のねらいに応じて、他の学習形態と指導方法を取り入れても良い。

インクルーシブな授業には、生徒同士の思いや考えを自由に伝え合うことができること、話し合い活動への抵抗感が少ないことなどの豊かな人間関係が育まれている学級集団が前提にある。さらに、「学習は自分一人でするものであり、自分が理解できれば良い」という学習観から、「互いのコミュニケーションを通して、協力して知識を身に付ける」という学習観へと、生徒自身の学習観の転換が求められる。いずれも教師の指導力に依拠している。

嶺井が指摘する「A学力＝学習力、B学力＝知識獲得力・技能、C学力＝思考力・表現力・判断力、D学力＝人間関係力・共生力」の学力を身に付くことを検証し改善していくことで、インクルーシブな授業づくりが豊かなものに発展していくと考えている。

[参考文献と参考論文]

- ・筒井昌博. (1999). 『ジグソー学習入門』. 明治図書
- ・杉江修治. (1998). 『学習の輪—アメリカの協同学習入門—』. 二瓶社
- ・三戸学, 寺島薫. (2009). 「生徒といっしょに、先生方といっしょに、みんなといっしょに (2) —障害者教師に対する教職員の意識調査と、教職員と生徒の意識の比較から—」. 第12回日本福祉のまちづくり全国大会概要集
- ・国民教育文化総合研究所. (2008). 「学力研究委員会報告書」
- ・国民教育文化総合研究所. (2007). 「インクルーシブ教育研究委員会報告—特別支援教育からインクルーシブ教育へ」

学校と地域との関係にかかわる論点整理 (Part I)

——コミュニティ・スクールと学校理事会

嶺井正也 *MINEI, Masaya* 専修大学経営学部

On the some points at issue of the relationship between school and community (Part I)

MINEI, Masaya : SENSU University

It is the purpose of this paper to analyze a new type of school management system such as “a community school” which is proposed in the Report of “17 Proposals for Changing Education” of The National Commission on Educational Reform and “a school governing body system” initiative which is presented in the Manifest 2009 of The Democratic Party, and compare two systems in Japan.

はじめに

2008年および2009年は学校と地域の間を考えた上で時代を画す年となったと後世において評価されるであろう。

2008年には学校と地域のつながりを切ってしまうことにつながる公立小・中学校の学校選択制に見直しの動きが顕在化したのである。2008年10月、群馬県前橋市は以下のように2011年度から学校選択制を廃止することにした (<http://www.city.maebashi.gunma.jp/kbn/Files/1/15400083/attach/housin.pdf>)。その理由は、下記のように学校と地域との関係が薄くなるからであった。

ただし、通学距離を考慮した学区変更は認めるなどの条件はついている。

学校選択制については、前述のように成果を得た一方、様々な課題も生じている。

なお、子どもたちは地域によって育まれ、各学校の教育風土(校風)も地域との連携の中から醸し出され、引き継がれてきたものである。子どもたち、学校にとって、地域は大切な役割を果たし、今後も地域の果たす役割は大きく、地域の教育力を高めることは現代社会の大きな要請でもある。

そこで、平成22年度入学者をもって学校選択制は廃止することとする。それに伴い、通学区域を尊重し、原則、通学区域の指定学校に通学することとする。

この2008年には東京都の江東区だけでなく栃木県鹿沼市も見直しの方向を打ち出した。さらに2009年8月になると長崎市も2005年4月から導入した隣接方式の学校選択制の見直しを決定した。

もとより、大分市のように新たに学校選択

制を導入する自治体もある。だが、一時のように学校選択制が全国的に一気に広がる気配はなくなったとみてよい（詳しくは、拙編著『転換点にきた学校選択制』（八月書館、2010年））。

一方、学校と地域の連携協力を強くする動きがこの2008年度に象徴的に表れた。それは文部科学省の予算に「学校支援地域本部事業」が計上され、2009年度になってからは、学校・家庭・地域の連携協力にかかわる事業を基軸とする「社会全体での教育向上への取組み」という新たな項目が設けられ、そのなかに「学校支援地域本部事業」も移されたのである。

2000年度に東京都品川区の小学校に学校選択制が導入され、教育再生会議を設置した安倍晋三内閣時（2006年9月26日～2007年9月26日）において「教育バウチャー」導入が議論されるなど、大幅な学校選択拡大の動きが生まれようとしていた時とは明らかに様相が異なってきている。

この時期に、改めて学校と地域のかかわる論点について整理するばかりでなく、論点を深める方向性なり課題を検討することは有意義ではなからうか。

その一つとして、昨年（2009年）9月にそれまでの自公政権から新政権への移行の中心となった民主党のマニフェストで次のように提起されている学校理事会を取り上げることとする。

公立小中学校は、保護者、地域住民、学校関係者、教育専門家等が参画する『学校理事会』が運営することにより、保護者と学校と地域の信頼関係を深める。

同党の「インデックス2009年」では、もう少し詳しく以下のように意義づけがなされている。

地方公共団体が設置する学校においては、保護者、地域住民、学校関係者、教育専門家等が参画する「学校理事会」が主な権限を持って運営します。学校現場に近い地域住民と保護者などが協力して学校運営を進めることによって、学校との信頼関係・絆を深め、いじめや不登校問題などにも迅速に対応できるようにしていきます。こうした学校との有機的連携・協力が生まれることは、地域コミュニティの再生・強化にもつながります。

この学校理事会構想は、おそらくイングランドの学校理事会（school governing body）を参考にしていると思われるが、同構想の芽は実は2000年12月に総理大臣の私的諮問機関として設置された「教育改革国民会議」（小淵恵三内閣の時、2000年3月に江崎玲於奈座長で発足し、第一回会合は3月27日）の最終報告「教育を変える17の提案」で示されたコミュニティ・スクール（以下、CSと略す）にあったのではないか。

そこでまずCSの設置経緯と現状をとりあげ、その後、CSの管理運営組織である「学校運営協議会」の分析を行ない、最後にイングランドの学校理事会を検討する。

I CSの設置経緯と現状

(1) 教育改革国民会議報告での提言と具体化の経緯

上述した「教育を変える17の提案」では提案されたCSについての提案は以下の通りで

あった。

地域独自のニーズに基づき、地域が運営に参画する新しいタイプの公立学校(“コミュニティ・スクール”)を市町村が設置することの可能性を検討する。これは、市町村が校長を募集するとともに、有志による提案を市町村が審査して学校を設置するものである。校長はマネジメ

ント・チームを任命し、教員採用権を持って学校経営を行う。学校経営とその成果のチェックは、市町村が学校ごとに設置する地域学校協議会が定期的に行う。

この提案を受けて、後述するように東京都足立区立五反野小学校がCSに指定されたのは、以下の表のようなプロセスを経た2004年11月のことであるから、具体化までにはほぼ

時期	施策	主体	概要
12年12月	教育改革国民会議報告	教育改革国民会議	新しいタイプの学校として、コミュニティ・スクールの設置の促進を提言。
13年1月	21世紀教育新生プラン(レインボー・プラン)	文部科学省	新しいタイプの学校について検討することを決定。
12月	規制改革の推進に関する第1次答申	総合規制改革会議	コミュニティ・スクール導入のための実践研究の推進を提言。
14年3月	規制改革推進3か年計画(改定)	閣議決定	コミュニティ・スクール導入のための実践研究の推進を決定。
4月	「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」開始(～17年3月)	文部科学省	「保護者や地域住民が運営に参画する新しいタイプの学校運営の在り方」について研究。
11月	構造改革特区第2次提案	地方公共団体等	コミュニティ・スクールの制度化について提案。
12月	規制改革の推進に関する第2次答申	総合規制改革会議	コミュニティ・スクール導入のための制度整備の推進を提言。
15年3月	規制改革推進3か年計画(再改定)	閣議決定	コミュニティ・スクール導入のための制度整備の推進を決定。
5月	文部科学大臣から中央教育審議会への諮問「今後の初等中等教育改革の推進方策について」	文部科学省、中央教育審議会	コミュニティ・スクールを含めた学校の管理運営の在り方について中央教育審議会に諮問、検討開始。
6月	構造改革特区第3次提案	地方公共団体等	コミュニティ・スクールの制度化について提案。
11月	構造改革特区第4次提案	地方公共団体等	コミュニティ・スクールの制度化について提案。
12月	中央教育審議会中間報告「今後の学校の管理運営の在り方について」	中央教育審議会	「地域運営学校」(コミュニティ・スクール)について、その意義や制度の在り方について報告。
12月	規制改革の推進に関する第3次答申	総合規制改革会議	コミュニティ・スクールの法制化について提言。
16年3月	中央教育審議会答申「今後の学校の管理運営の在り方について」	中央教育審議会	地域運営学校(コミュニティ・スクール)について、その意義や制度の在り方について答申。
3月	第159回国会に地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教法)改正案を提出	内閣	コミュニティ・スクールを設置可能とするため、法案を提出。
3月	規制改革・民間開放推進3か年計画	閣議決定	コミュニティ・スクールの法制化について決定。
6月	改正地教法成立、公布		
9月	改正地教法施行		

4年を要している。

(2) 「教育を変える17の提案」の修正

ここで注目すべきは、2003(平成15)年12月の中教審中間報告「今後の学校の管理運営の在り方について」である。その理由は、この中間報告で以下の四つポイントが明確にされたり、修正されたからである。

①新しいタイプの学校を「地域運営学校」と呼ぶようにしたこと

中間報告：「保護者や地域住民が一定の権限を持って運営に参画する新しいタイプの公立学校(以下便宜上『地域運営学校』という。)に関する制度の導入の対象としては、地域とのつながりが特に深い小学校や中学校が中心になると考えられるが、地域の実情に応じ、学校を設置する地方公共団体の教育委員会の判断で、幼稚園や高等学校などを対象とすることも考えられる。」となっている。

②この制度はすべての学校に適用するものではないこと

中間報告：「学校運営の在り方の選択肢を拡大するための手段の一つとして新たに制度化すべきものである。したがって、その導入は、すべての公立学校に一律に求められるものではなく、地域の特色や学校の実態、保護者や地域住民の意向などを十分に踏まえて、学校を設置する地方公共団体の教育委員会の適切な判断により行われることとし、その指定の手続については教育委員会において定めることが適当である。」となっている。

③チェック機関としての「地域学校協議会」ではなく管理運営組織としての「学校運営協議会」へと変更

中間報告：「学校の運営への保護者や地域住民の参画を制度的に保障するための仕組みとして、地域運営学校には、保護者や地域住民も含めた学校運営に関する協議組織(以下便宜上「学校運営協議会」という。)を設置することが必要と考えられる。

学校運営協議会は合議制の機関であり、その委員としては、校長、教職員、保護者、地域住民、教育委員会関係者などが考えられ、当該学校を設置する地方公共団体の教育委員会において委嘱することが適当である。」

④校長の教員採用権ではなく、学校運営協議会の人事関与へ

中間報告：「地域運営学校においては、現在の校長による意見具申や市町村教育委員会による内申に加えて、学校運営協議会が校長や教職員の人事について具体的に関与することができるようにするとともに、人事に関し最終的な権限を持つ教育委員会においては、地域運営学校制度の趣旨にかんがみ、校長や学校運営協議会の要望等を可能な限り実現するよう努める必要があると考えられる。」

(3) CSの法制化

この中間まとめを出した後、中教審は2004(平成16)年3月に「今後の学校の管理運営の在り方について」を答申し、ほぼ中間まとめに沿った形でCS構想を確定した。これを受け、同年6月に「地方教育行政の組織及び

運営に関する法律」(以下、地教法)が改正され、同年9月から施行された。

同法第47条の五は以下のように規定している。

1 教育委員会は、教育委員会規則で定めるところにより、その所管に属する学校のうちその指定する学校(以下この条において「指定学校」という。)の運営に関して協議する機関として、当該指定学校ごとに、学校運営協議会を置くことができる。

2 学校運営協議会の委員は、当該指定学校の所在する地域の住民、当該指定学校に在籍する生徒、児童又は幼児の保護者その他教育委員会が必要と認める者について、教育委員会が任命する。

3 指定学校の校長は、当該指定学校の運営に関して、教育課程の編成その他教育委員会規則で定める事項について基本的な方針を作成し、当該指定学校の学校運営協議会の承認を得なければならない。

4 学校運営協議会は、当該指定学校の運営に関する事項(次項に規定する事項を除く。)について、教育委員会又は校長に対して、意見を述べることができる。

5 学校運営協議会は、当該指定学校の職員の採用その他の任用に関する事項について、当該職員の任命権者に対して意見を述べるができる。この場合において、当該職員が県費負担教職員(第五十五条第一項、第五十八条第一項又は第六十一条第一項の規定により市町村委員会がその任用に関する事務を行う職員

を除く。第九項において同じ。)であるときは、市町村委員会を経由するものとする。

6 指定学校の職員の任命権者は、当該職員の任用に当たっては、前項の規定により述べられた意見を尊重するものとする。

<以下、略>

(4) CSの設置状況と特徴

全国に先駆けてCS指定を受けたのは東京都足立区で、対象となったのは五反野小学校であり、2004年11月9日のことであった。同年には京都市立小学校2校もCSとなっている。

その後、CSの指定は増え続け、2009(平成21)年4月1日時点で、幼稚園2園、小学校334校、中学校114校、高等学校3校、特別支援学校5校の計478校となっている。

2009年度のCS推進のための調査研究指定校から新たにCSに指定される予定の学校を含めると2010(平成22)年4月1日には500校を超えることが予想される。

このCSの設置状況には大きな特徴がある。それは地域的な偏りが大きいということである。CSの指定が多いのは東京都の世田谷区、杉並区、八王子市、三鷹市、神奈川県横浜市、同川崎市、愛知県の一宮市、京都府の京都市、島根県出雲市、岡山市、山口県柳井市、福岡県春日市などである(CSの設置状況は文部科学省のHPで確認できる)。

京都市はもともと小学校が地域(番組)ごとに作られたという歴史的があり、また出雲市は小学校が公民館とともに自治協会の担当区域ごとに設置されており(専修大学・嶺井

正也研究室『「品川区立小学校の通学区域のブロック化」に関する調査研究報告書』2000年5月30日、40頁)、いずれも学校と地域との密接な関係が築かれているといった固有の事情があり、CSの導入が容易であったと考えられる(だが、その他の自治体についての事情は背景はこれだけに限らないだろうから、別途、分析する必要がある)。

一方、2009年4月1日時点で一校も指定されていないのは、北は北海道、青森県、山形県から南は鹿児島県、沖縄県までかなりの府県政令市にのぼる。

(5) 発足経緯と背景が対照的なCS

このなかで、発足経緯が異なる二校のCSを検討しておきたい。一校は三重県津市立南が丘小学校であり、もう一校は同じく三重県御浜町立尾呂志学園小・中学校である。前者は新興住宅地にある学校であり、後者は過疎の歴史ある地域にある学校である。

①南が丘小学校の場合

同校は2005年12月26日にCSとして指定される以前に、「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究指定校」(2002～05年)、公募による民間からの校長を迎えた「地域に開かれた新しいタイプ」の学校づくり(2003～07年)などに取り組んできた学校である。そして文部科学省の「コミュニティ・スクール推進事業」(2005～07年)の途中で指定を受けたのである。

同小は1992年4月開校の比較的新しい学校である。同学校の学区には旧来からの地域も含まれるが中心となっているのは新しい住民が住む地域である。同校の学校運営協議会は「南が丘地域教育委員会」と呼称されている

ことに象徴されるように、CSを通じて、より自立性のある学校運営だけでなく地域的なまとまりを作っていくという姿勢が感じられるのである。同小の取組を検証した次の報告(岡野昇「新しいタイプの学校運営の在り方に関する実践研究」『三重大学教育学部研究紀要 第37巻 教育科学(2006)』201頁)がそのことの例証になっていよう。

現在、南が丘地域教育委員会の活動は地域づくりにも重点をおきつつある。今、学校に最も必要な支援は、地域づくりという考えからである。この研究を始めた当初、「伝統的な地域にはすでに子どもを育む文化があるが、新興住宅地である南が丘においては、これから学校が核となってその地域づくりをしていく」という見方があった。まさにその地域の中の役割を南が丘地域教育委員会が担おうとしているといえる。

南が丘地域教育委員会は「津市立南が丘小学校に在籍する児童の健全な成長を願い、これを支えるため、南が丘小学校の教職員及び児童の保護者ならびに児童が居住する地域住民が互いに協力しあい、コミュニティ感あふれた学校づくりを推進することを目的」とし、以下の図(文部科学省HPコミュニティ・スクール事例集より)のような構成になっている。委員に同小学校の教職員が誰も入っていないところに特徴がある。ただし、事務局長・同次長を小学校教員が担っている。なお、2009年度の会長には南が丘中学校のPTA代表者がついている。

南が丘小学校の教員は委員には入っていないが、実質的なアクターになっていることが予

想される。

②御浜町立尾呂志学園小・中学校の場合

同学園は小・中学校が一体となった学校であり、2008年5月にCSに指定されている。

同学園が設置(2002年)は、同地区にある小学校の老朽化に伴う小学校統廃合に反対する地域住民の力による。

尾呂志地区は熊野古道の一部をなす風伝峠近くの歴史の古い町であり、風伝おろしの風が強いというところから地区の名前がついたとも言われている。教育熱心な地域(かつては「教育村」と呼ばれていたこともあった)であり、戦前の旧制佐賀高校(現佐賀大学)の初代校長となった生駒萬治も同地区の出身である。

この地区にあった尾呂志小学校と尾呂志中学校の校舎が古くなったことと、就学者数の減少などによる統廃合問題が出てきていた1995(平成7)年頃に、尾呂志にUターンしてきた芝崎裕也・尾呂志学園学校運営協議会会長などが中心となり、学校を尾呂志に残す取組をはじめ、2002年11月に小・中学校一体

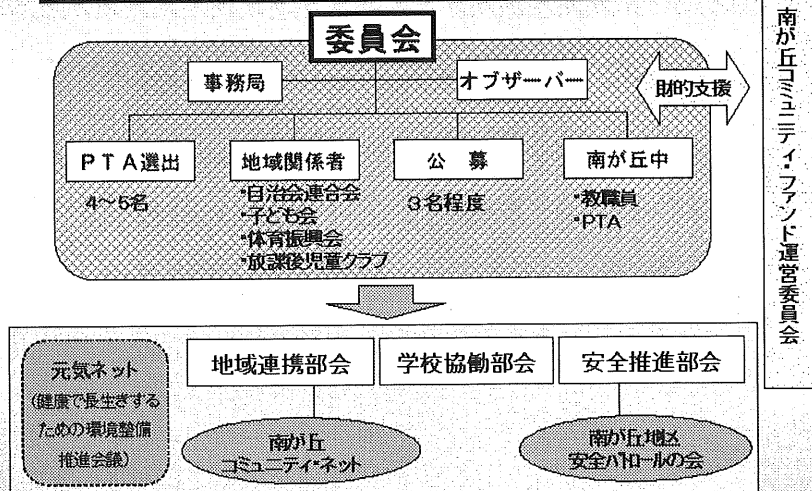
の新校舎が完成した。

この建設に関しては当初から学校関係者だけでなく地区住民代表を交えた建築検討委員会が立ち上がり、尾呂志地区における学校の在り方を検討し、小・中学校一体化にすること、地域に開かれた学校にすることで合意したのである。芝崎会長はこれまでの経過を次のように話している(「広報 みはま No.471」2008年7月)。

平成7年、私が地元に戻ってきたころから、尾呂志小・中学校は、統廃合が議題に上るようになっていました。地域から学校をなくすべきではないと仲間たちと立ち上がり、何度も議論を重ね、学園の開校に重ねてきました。

こうした住民が積極的に学校づくりにかかわるという基盤があり、また、新しく作られた学校が地域との関係・交流を積極的にすすめる構造や仕組みになっていることもあり、尾呂志学園は2008年5月1日にCSとして指

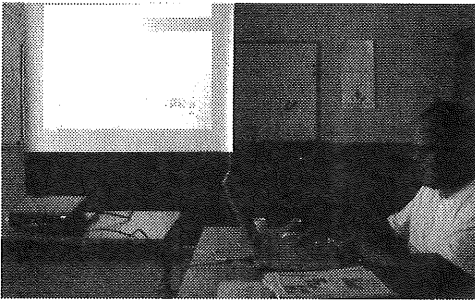
Ⅲ. 南が丘地域教育委員会の構成と組織



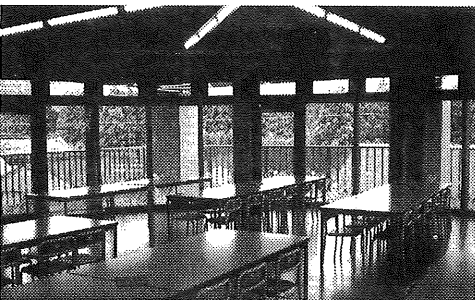
定されたのである。

同学園の学校運営協議会は保護者代表、地域住民代表、学校職員代表の計15名で構成され、子どもの学習施設だけでなく、地域の文化的拠点、防災拠点、地域づくりの拠点としての学校づくりに取り組んでいる。校舎自体、エコハウスとなっている。

「住民たちの間で、尾呂志のような大規模な産業がない地域では、教育こそが、地域社会の生活基盤を維持するためには必要不可欠だという点で一致」（森田次朗「地域の学校・尾呂志学園の過去—現在—未来」）していたことが、尾呂志学園設立の大きな要因となっている。



芝崎裕也さんによる説明



小中学生が一緒に食事するランチルーム

パブリック・エデュケーション・スタディ

Public Education Study

第2号 (No.2)

発行 専修大学・嶺井正也研究室

〒214-8580 神奈川県川崎市多摩区東三田2-1-1

専修大学9号館 TEL044-900-7988