ISSN: 2188-5788

FERI

FERI

The Future Education Research Institute

未来教育研究所紀要　第３集

特集１：アクティブ・ラーニング

特集２：第3回研究助成・第1回実践モデル校
成果報告

論文

世界の教育事情

教育版サイエンスセンサー

公益財団法人 未来教育研究所

目　次

巻頭言　高見　茂　1

研究助成 成果報告書

【特集１】

アクティブ・ラーニング（PBL 型授業）の展開
　―ジョン・デューイの教育理論を基礎として―　光成研一郎　5

【特集２】

高等学校におけるシティズンシップ教育の展開
　―社会的自立の基盤を育成する教育実践―　北川真一郎 他　17

高等学校における教師と生徒および保護者間での意思共有と
生徒指導の連携を円滑に行うための『学級新聞』活用法に関する研究
　福田　浩三　61

KYT（危険予知トレーニング）による学習と
効果的な指導を関連付けた安全教育プログラムの開発　辻本　堅二 他　72

中高大連携事業と中学生および高校生の進路意識に関する調査および研究
　坂本　好明　84

高等学校教員用 特別支援教育 マニュアルの作成
　―教育現場で今日から使えるリーフレット―　渡邊　高志　101

人口減少社会における地域を支える人材を育てる後期中等教育のあり方
　―持続発展可能な地域をつくるために―　岡山県立矢掛高等学校　133

中高生段階における、探求型学習の指導と射程
　―地域貢献型防災教育の推進―　高知市立潮江中学校　142

自ら課題を見いだし、解決するための科学的な資質や能力の育成
　―作問指導を取り入れた場面解決型学習による科学的表現力の育成―
　宍粟市立山崎東中学校　152

日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言
　―社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の実践に向けて―
　　兵庫県立兵庫高等学校未来創造コース　社会参画型授業
　兵庫県立兵庫高等学校　159

「すべての子どもの学びと育ちを保障する」学びづくりとその継承
　岡山市立岡輝中学校教育研究部　166

【論　文】

＜論考＞

英文誌「*Journal of Chemical Education*」に報告された実験・教材の
高校化学教育現場への導入と英文化学実験教材の開発　池田　育浩　185

研究型大学における高大接続の試み
　―中国の CAP（Chinese Advanced Placement）プログラムに注目して―
　郭　　暁博　195

高校生を対象とした芸術科音楽授業における自己の「生活」を基盤とした
うたづくりの方法とその意義　楠井　晴子　205

課題を見出し解決策を創造させる情報モラル教材の開発と授業実践
共通教科「情報」における「情報安全かるた」を生徒に作成させるまとめの学習指導
笹川　清喜　215

高等学校における「要支援生徒」の進路保障に向けた「包摂」への検討
―兵庫県の定時制高校を事例として―　中本　佳紀　225

ブラジルパラ州における校長直接選挙の導入実態　田村　徳子　235

＜報告＞

私立学校におけるインクルーシブな特別支援教育のシステム開発に関する実証的研究
―公私格差の解消をめざして―　田部　絢子　245

インクルージョン教育の視点に立った幼稚園児への生活語彙指導に関するプログラム開発
山本　晃　255

ペルーにおける国際・国内学力調査の結果と政策動向
工藤　瞳　265

【世界の教育事情】

バングラデシュの就学前教育における政府と NGO の協働
―政策面から見た課題―　門松　愛　277

米国高等教育における専門職養成の新展開
―公立と私立の枠を超えて―　柴　恭史　280

中国の高等教育における大衆化への対応
―「独立学院」に注目して―　郭　暁博　282

インドにおける公と私による教育機会の提供をめぐる論争
―2009 年「無償義務教育法に関する子どもの権利法」に着目して―
渡辺　雅幸　284

【教育版サイエンスセンサー】
栽培する穀物の種類によって人々の心理・行動傾向が異なることを実証
荻原　祐二　289

アイコンタクトは説得に役立つか？　魚野　翔太　289

インドでは貧困層の間で私立の無認可学校が人気！？
―デリーの無認可学校は法的にも実際的にもその正当性を獲得してきた―
渡辺　雅幸　289

自閉スペクトラム障害者の不安感、その原因は？
―障害特性がストレスと関連している可能性―　伊勢由佳利　290

脳刺激によって記憶力が向上する　梶村　昇吾　290

苦痛時の重要な他者との関係の持ち方が心理療法での語りを予測する？
田附　紘平　290

被虐待体験を抱える人に対する有効な心理療法とは？
千葉友里香　291

生徒の差別発言に教師はどう向き合うのか？　松枝　拓生　291

【巻末資料】
第３回（2013 年度）未来教育研究所　研究助成・募集要項　295
第１回（2013 年度）未来教育研究所　実践モデル校・募集要項　296
第３回（2013 年度）未来教育研究所　研究助成採択一覧　297
第１回（2013 年度）未来教育研究所　実践モデル校採択一覧　298
『未来教育研究所紀要』投稿要領　299

巻頭言

公益財団法人　未来教育研究所
理事長　高見　茂

未来教育研究所は、日本の教育の新しい発展に向けた研究とその実践に取り組むことを目的として平成 22 年 12 月に発足致しました。爾来、教育のあり方をともに考えるさまざまな事業を展開して参りました。この度、当研究所の機関誌『未来教育研究所紀要』の第３集を刊行することができ、役員・会員の皆様、研究助成対象者（校）の皆様、論文投稿者の皆様、そして日頃よりご支援いただいております多くの方々に、心より御礼を申し上げます。

さて、平成 26 年度の当研究所の活動を振り返りますと、研究機関としてのステップアップを図る新しい試みを積極的に展開できた１年であったと感じられます。その主要なものとしては、(1)ハーバードビジネスセミナーの開催、(2)出版助成の実施、(3)投稿論文における査読制度の導入、(4)ホームページにおける「教育版サイエンスセンサー」の掲載が挙げられます。こうした事業を実施できたことによって、当研究所が日本の教育の発展に寄与できる機会が増えたことを嬉しく思う一方で、真の社会的貢献は今後の努力に掛るものであろうと感じております。これらの事業内容に関しては、当研究所のホームページに掲載しております。ぜひ一度、覗いていただければ幸いでございます。

ここに編集しました第３集では、これまでの『未来教育研究所紀要』を進化させ、さらに充実させた内容となっております。具体的には、２つの「特集」を組むとともに、投稿論文、そして当研究所のホームページで連載しております「世界の教育事情」と「教育版サイエンスセンサー」が掲載されております。投稿論文につきましては、上述しました専門家による査読審査を行う「論考」で、第３回研究助成対象者４名の研究成果が掲載されております。このように、当研究所の研究助成事業の成果を、教育現場だけではなく、学界にも貢献できるものとしてご提示していただけたことは、当研究所に新しい役割を付加するものあり、大変うれしく思う次第です。これらを含めた研究活動成果を、教育に携わる多くの皆様にご活用いただければ幸いです。

今後も未来教育研究所では高い使命感と幅広い見識を持って、現代の教育が直面するさまざまな課題について独自の研究を進めて参ります。その成果を広く社会に発信するとともに、わが国の未来を切り拓く教育の研究・実践に取り組む方々の支援にも力を注いでいきたいと考えております。今後とも、より一層のご支援を賜りますようよろしくお願い申し上げます。

特集１　アクティブ・ラーニング

平成 24 年 8 月 28 日中央教育審議会答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」において、課題解決型の能動的学修（アクティブ・ラーニング）を、日本型の学士課程教育モデルとして発展することが言及されました。こうした方針は、大学に対して、アクティブ・ラーニングの導入を迫るものなっております。では、大学でどのように実践すればよいでしょうか。こうした疑問に答える手がかりとなるべく、特集１では、文部科学省大学教育推進プログラム事業としてアクティブ・ラーニングを実施する、神戸常盤大学の取り組みの内容と成果についてご紹介していただくこととしました。

【特　集1】

アクティブ・ラーニング（PBL 型授業）の展開
－ジョン・デューイの教育理論を基礎として－

神戸常盤大学　こども教育学科　光成　研一郎

はじめに

「教育から学習へ」のパラダイム転換が世界的に叫ばれて久しい。そのパラダイム転換が求められる背景には、生涯学習概念の広まりが影響している。国際化、情報化、高齢化、科学技術の高度化といった社会状況の変化にともなって、これまで人生の初期に集中していた教育システムから生涯にわたった学習システムの構築へと転換せざるを得なくなってきたのである。

生涯学習（生涯教育）の考え方が、世界的に注目されるようになった一つの契機として、ポール・ラングラン(Paul Lengrand1910-2003)のワーキングペーパーの作成が挙げられるが、日本においても「生涯教育から生涯学習へ」と文言が変化してきたように、1980 年代以降、教育者側から学習者側に焦点を当てる傾向を示してきた。1981（昭和56）年の『生涯教育について』（中央教育審議会答申）の中で、生涯学習と生涯教育について次のように記されている。「今日、変化の激しい社会にあって、人々は、自己の充実・啓発や生活の向上のため、適切かつ豊かな学習の機会を求めている。これらの学習は、各人が自発的意思に基づいて行うことを基本とするものであり、必要に応じ、自己に適した手段・方法は、これを自ら選んで、生涯を通じて行うものである。その意味では、これを生涯学習と呼ぶのがふさわしい。」[1]、「この生涯学習のために、自ら学ぶ意欲と能力を養い、社会の様々な教育機能を相互の関連性を考慮しつつ総合的に整備・充実しようとするのが生涯教育の考え方である。言い換えれば、生涯教育とは、国民の一人一人が充実した人生を送ることを目指して生涯にわたって行う学習を助けるために、教育制度全体がその上に打ち立てられるべき基本的な理念である。」[2]この記述から生涯学習振興のために全教育体系を総合的に整備することを生涯教育と捉えることもできる。

また『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について』（中央教育審議会第一次答申）の中で、「生きる力の育成を基本とし、知識を一方的に教え込むことになりがちであった教育から、子供たちが自ら学び、自ら考える教育への転換を目指す。」[3]「生涯学習社会を見据えつつ、学校ですべての教育を完結するという考え方を採らずに、自ら学び、自ら考える力などの生きる力という生涯学習の基礎的な資質の育成を重視する。」[4]と生涯学習社会における「受動的な教育から能動的な学習へ」のパラダイム転換を宣言している。

ブラジルの教育学者パウロ・フレイレ(Paulo Freire1921-1997)は、『被抑圧者の教育学(Pedagogy of the Oppressed)』の中で、預金者を教師、金庫を生徒、知識を貨幣にたとえ、教師が知識を一方的に生徒に伝え、知識をいつか役立つものとして貨幣のように蓄積する教育を「銀行型教育」と言って批判し、教師と生徒の対話型、相互参加型の教えるも

の教えられるものが明確化されていない教育を理想とした。

このような考え方の広まりとともに、ここ数年日本の大学においても「教員が何を教えたか」ではなく、「学生（学習者）が何を学び、できるようになったか」を基準にした学習方法が問われるようになってきた。その結果、学習者の能動的な学習への参加を主とした学習方法、「アクティブ・ラーニング(Active Learning 以下 AL と略記する)」の活用が進み、2016 年度に全面改訂される学習指導要領においても、AL の積極的導入が検討されている。AL とは、能動的な学習のことを意味し、教員が一方的に知識伝達を行う講義ではなく、学習者が主体的に取り組む PBL（問題解決学習、プロジェクト学習）、ディスカッション、ディベート等の能動的な学習のことを意味する。しかしながら近年導入が進んでいる AL を中心としたこの能動的な学習に対する肯定的な考え方は、これまでも多くの教育学者が主張してきたことであり、決して新しい考え方ではない。とりわけアメリカの教育学者ジョン・デューイ(John Dewey1859-1952)は、学習者の経験や探究的活動を重視した学習方法を実践し、能動的学習の重要性を訴えてきた。

本稿では、神戸常盤大学で実施した文部科学省大学教育推進プログラム（GP 事業）における AL（PBL 型授業）の実践について報告し、デューイの経験の原理に基づく教育理論について考察することで AL の意義について考える。

アクティブ・ラーニング（PBL 型授業）の展開

2012（平成 24）年『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』（中央教育審議会答申）の中で、学士力の重要な要素が次のように挙げられている。「知識や技能を活用して複雑な事柄を問題として理解し、答えのない問題に解を見出していくための批判的、合理的な思考力をはじめとする認知的能力、人間としての自らの責務を果たし、他者に配慮しながらチームワークやリーダーシップを発揮して社会的責任を担いうる、倫理的、社会的能力、総合的かつ持続的な学修経験に基づく創造力と構想力。想定外の困難に際して的確な判断をするための基盤となる教養、知識、経験。」[5]そしてこれらを修得させるべく教育方法の開発や実践についても言及し、初等・中等教育から高等教育にかけての発達段階や教育段階に応じたプログラムを構築することと教育方法を質的に転換することを主張している。

さらに上記答申において、「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」[6]と AL について言及するとともに AL について次のように定義している。「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学修者が能動的に学修することによって、認知的、倫理的、社会的能力、 教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査 学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク 等も有効なアクティブ・ラーニングの方法である。」[7]

神戸常盤大学では、教員、保育士、歯科衛生士といった専門職業人を養成しており、彼ら専門職業人には、上記した認知的、倫理的、社会的能力、 教養、知識、経験を含めた汎用的能力が求められる。そこでそれらの能力の育成を目的とし、平成 21 年度大学教育推進プログラム（GP 事業）を実施し、AL、サービス・ラーニング(Service Learning 以下 SL と略記する)を中心とした授業科目を開講した。

プログラムの核となる授業科目は、「長田と震災Ⅰ」、「長田と震災Ⅱ」、「長田と震災Ⅲ」である。科目名の「長田」は神戸常盤大学の立地する神戸市長田区に由来する。神戸市長田区は阪神・淡路大震災の被害の最も大きかった地域の一つであり、甚大な火災被害に見舞われた。この震災被害を風化させることなく、次世代に震災経験を引き継ぐことも目的として本プログラムは計画、実施された。

「長田と震災Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」は積み上げ式の科目であり、「長田と震災Ⅰ」では、まず災害や防災について「知ること」を目的に、到達目標を「防災・減災に関する基礎的知識を習得するとともに、市民救命士資格を取得する」ことに置き、授業を実施した。具体的には、学生が人と防災未来センターを見学し、震災経験者による阪神・淡路大震災当時の話を聞くなどして、見聞を広めるほか、講演を聞き、少人数ゼミの中で討議の体験を積み重ね、平時、災害時を問わず、自分にできることを考えた。

「長田と震災Ⅱ」では、「わかること」を目的に、到達目標を「災害時に備えてできることについてグループ･ディスカッションを行い、その過程で自分の意見を明確に伝え、他者の意見を傾聴する態度を身につける」ことに置き、授業を実施した。具体的には、SL を中心とし、グループごとに分かれて阪神淡路大震災の被災地神戸市長田区、水害の被災地兵庫県佐用町、雪害の被災地岩手県西和賀町でそれぞれフィールドワークを実施し、調査結果を発表した。この科目で学生たちは、災害の教訓、共通点、あるいは災害の種類や規模、時間的経過によって異なる災害支援の在り方などについて学んだ。

「長田と震災Ⅲ」では、「できること、伝えること」を目的に、到達目標を「自らが所属する学科の専門性をいかし、防災、減災の観点から平時、災害時にできることを考え、実践する」ことに置き、授業を実施した。具体的には、教員、保育士を目指す学生は、児童に対する防災・減災教育が実施されているのに比して、幼児に対する防災・減災に関する教育や取り組みがあまり行われていないことに着目し、幼児のための防災・減災教育について調査し、幼児向け防災教材を制作した。その学習成果を発表するために神戸で行われた「みなとまつり」でその教材を活用し、幼児や保護者を対象として防災・減災教育を実施した。

歯科衛生士を目指す学生は、災害発生後の口腔保健の重要性を一般の方々に広く知ってもらうことを意図して、災害時における口腔保健啓発リーフレットの作製を計画した。災害をテーマにした一般市民向けの口腔保健啓発リーフレットの実例が存在しなかったので、リーフレット作製前に、実際に災害時に現場で活動された歯科衛生士の方々から話を伺い、意見交換を行うなどして、災害時における口腔保健活動の重要性に関する理解を深めた。そしてそれらの学習成果の集大成として、災害時における口腔保健啓発リーフレット「歯っとこ～災害時の健康と健口～」の日本語版と英語版を作製し、兵庫県歯科衛生士会会員研究発表会において発表した。

既述したように、学生はまず専門職業人に求められる災害や防災についての知識を「知る」ために、講義やワークショップを中心とした学習を行い、次に「わかる」ために、

デモンストレーション、グループ討論、フィールドワークなどの SL を中心とした直接経験による学習を行った。最後に「できる、伝える」ために、調査結果の集大成としての教材を制作、活用し、学内外の人々に自らの学びについての発表を行った。

本プログラムでは、専門職業人として自律、協働できる能力、具体的には問題発見・解決能力、コミュニケーション能力、プレゼンテーション能力などの汎用的能力を育成することを目的として、PBL 型授業(Problem Based Learning/Project Based Learning)を考案し、学生が「思考する」能動的経験学習、AL を実施した。図 1 のラーニングピラミッドと呼ばれる平均学習定着率調査の結果（授業から半年後に内容を覚えているかどうかを学習形式によって分類比較したもの）が示唆しているように、講義中心の学習と比較して、デモンストレーション、グループ討論、直接経験、他者に伝えること、教えることを中心とした学習方法が、学生の汎用的能力の定着にはより有効であったと考える。生活経験の乏しくなった学生には、調査や成果発表を通して、学内外の価値観も年齢も異なる様々な人々との意見交換などによって、他者の視点を自己に取り込むことができ、汎用的能力の育成に結びついた。このことは授業後の学生アンケートや授業評価からも明らかとなっている。

AL における学びを単なる体験として終わらせず、深化させるためには、学びの可視化が有効である。そのために学生が授業の内外で学び、経験したことを書き込む、学びのポートフォリオ『学びのカルテ』を作成した。このカルテは、学生が本授業においてどのような経験をし、どのような力を修得することができたかを確認し、自らの学びの軌跡を書き込むことができるカルテである。このカルテを使用する効果として、学生が自らの学びのプロセスを一目で確認でき、振り返り、リフレクションできること、さらにこうした自己評価が可能になることで、次の学習課題が明確になり、学習意欲の向上が期待でき、次の目標設定が容易になることなどが挙げられる。このような PDCA サイクルを学生自身の中で回すことができる仕組みを意図してカルテを作成した。教員側の視点に立てば、学びのカルテを活用することによって、学生の学びのプロセスを形成的、総合的に評価することができるポートフォリオ評価が可能となり、時宜を得たフィードバックが行えた。デモンストレーション、グループ討論、発表が授業の中心となっていたので、学生による自己評価、教員評価に加えて、グループ内およびグループ毎の相互評価（ピア評価）も実施した。

図 1 ラーニングピラミッド（平均学習定着率）
（Learning Pyramid　(Average Learning Retention Rates)
出典、アメリカ国立訓練研究所

ジョン・デューイの「経験の原理－連続と相互作用」について

AL（PBL 型授業）の実践について報告したが、前述した中央教育審議会答申などに鑑みて、AL を「能動的な経験学習」と定義することができる。「能動的な経験学習」の重要性を指摘した教育学者の一人にジョン・デューイを挙げることができる。彼が設立に尽力したシカゴ大学付属小学校に関する講演会での言述からも、彼がいかに能動的な学習（経験学習）を推奨し、受動的な教育に対して批判的であったかが明らかとなる。

「われわれが経験から学ぶということ、そして書物或は他の人々の言説が経験に関連するものであってはじめてそれらのものから学ぶということは、たんなる言葉のうえだけのものではない。しかるに、学校はこれまで生活の日常の諸条件及び諸動機からはなはだしく切り離され、孤立させられていて、子供たちが訓練を差し向けられる当のこの場所が、この世で経験を―その名に値するあらゆる訓練の母である経験を得ることが最も困難な場所となっている。」[8]、「机がきちんと並べられてある伝統的な学校教室から暗示を受けるもう一つのことは、できるだけ多数の子どもたちをとりあつかうために、つまり、子どもたちを個々のものの集合体としてひとまとめにとりあつかうために、すべてがあんばいされていることである。ということはまたしても、子どもたちが受動的にあつかわれることを意味する。子どもたちは活動する瞬間、自らを個性化する。」[9]

デューイの教育哲学すべてを貫くものは、「経験」の原理である。彼の経験の原理には「経験の連続」と「経験の相互作用」の 2 つの系列がある。これら 2 つの系列が縦軸と横軸になり彼の経験の原理を構築している。

時間的観点に立つと、人間は過去における経験を基礎とし、その経験をさらに深化拡充し、新たな経験を創造していく存在である。彼の哲学であるプラグマティズムは、過去より現在、現在より未来を志向した哲学である。それゆえ『経験と教育(Experience and Education)』においても、経験の連続について次のように述べている。「経験に基礎を置く教育の中心問題は、次に続く経験の中で有益で、創造的に生き続ける種類の現在の経験を選択することである。」[10]、「経験の連続の原理は、前に発生した経験から何かしらを取り上げるものと、後に来る経験の性質を何かしらの方法で改修するものとの両方の経験を意味する。」[11]このように、過去の経験を基礎として、現在、未来へとより有益に、より創造的に経験を連続的に改修していくことが教育の中心問題であると彼は考えた。

空間的観点に立つと、人間は自己と他者、自己と環境との相互作用を絶えず行い、変化し、成長していく存在でもある。『民主主義と教育(Democracy and Education)』において、「経験から学ぶということは、われわれが事物に対してなしたことと、結果としてわれわれが事物から受けて楽しんだり苦しんだりしたこととの間の前後の関連をつけることである。」[12]と述べた。人間と環境とのやりとりには、能動的な要素、試みること(trying)と受動的な要素、被ること(undergoing)の 2 つの要素があり、それらの 2 つは実験と教訓の関係となる。そしてそれらの相互作用すなわちそれらの結びつきを明らかにすることが、経験なのである。

彼はこれら経験の連続と相互作用を基準として、その経験が教育的であるか否かを判断するとともに、経験の意味を増加させ、その後の経験をより見通しをもった、予見のできるものに改造、再構成していくことが教育であると考えた。

反省的経験・反省的思考・探究について

ここでは、デューイの主張する高次の経験である「反省的経験(reflective experience)」と同義の「反省的思考(reflective thinking)」、「探究(inquiry)」についてそれぞれ考察し、その展開過程についても同時に考察することで、AL の意義について考える。

デューイは反省的経験について『民主主義と教育』の中で、次のように述べている。「われわれの活動と結果として起こることとの詳細な関連が発見されると、試行錯誤の経験の中に含まれていた思考がはっきりと明示される。思考の量が増すので、その比率が全く異なったものになる。それゆえ経験の質が変化する。この経験の変化は非常に重要であるので、われわれはこの種の経験を反省的、しかも特に優れて反省的な経験ということができるであろう。そしてこの思考という側面を計画的に発達させると特殊な経験としての思考となる。思考とは言い換えれば、われわれがなすことと生ずる結果との間の特定の関連を発見して、両者が連続的になるようにする意図的な努力なのである。」[13]つまり彼が真の経験であるとする反省的経験は、衝動的経験(impulsive experience)や試行錯誤的経験(cut and try experience)のように偶発的で知性の働きが欠如した未熟な経験ではない。それは、認識とか知性によって事物が起こる原因と結果をあらかじめ予想、推測しながら行動する観念としての実験であり、未来にも応用がきくようになる経験のことである。その展開過程を以下に記す。

①困惑・混乱・疑惑段階。状況の完全な性格がまだ決定されていない不完全な状況のなかに人が巻き込まれている段階。
②推測的予想段階。与えられているいろいろな要素についての試験的解釈段階。
③試験・点検・探索・分析段階。考究中の問題を限定し、明確にするものを得られるかぎりすべて注意深く調査する段階。
④試験的仮説の精密化段階。立てられた仮説をさらに広い範囲の事実と一致するようにさらに正確にする段階。
⑤検証段階。現存の事態に適用される行動の計画として、案出された仮説に一応立脚してみること。言い換えると予想された結果をもたらそうと、なにかをじっさいに行い、それによって仮説を試すこと。[14]

この反省的経験の過程は、PBL、問題解決学習すなわち AL の過程である。言い換えれば、学習者が問題状況を認識し、課題を成立させる。次にその問題解決のために必要な観察、情報収集を行い、仮説を作成する。仮説の作成を推論という行為に置き換えてもよいであろう。そしてその仮説（推論）をより広い事実と一致するように精密化し、最終的な実験結果である仮説を検証し、妥当性を見出すことである。この最終段階である検証は非常に重要な意味を持つ。なぜならこの検証の段階を経ることによって初めて、仮説によって導き出された解答（推論）すなわち命題知が、活用知、実践知へと変化するからである。

また『思考の方法（How We Think)』の反省的思考作用の分析という章においても、反省的思考の五つの側面として(1)暗示(suggestion)、(2)知性化(intellectualization)、(3)

指導的観念(guiding idea)、すなわち仮説(hypothesis)、(4)推理(reasoning)、(5)行動による仮説の検証(testing the hypothesis by action)を同様にあげている。[15]この五つの段階を経ること、すなわち「経験の連続」が思考力、ジェネリックスキル等の育成に結びつくと彼は考えた。

さらにデューイは、著書『論理学(Logic)―探究の理論(The Theory of Inquiry)―』の中で、「反省的経験」と同義の「探究」について、「不確定な状況を、確定した状況に、すなわちもとの状況の諸要素をひとつの統一された全体に変えてしまうほど、状況を構成している区別や関係が確定した状況に、コントロールされ方向づけられた仕方で転化させることである。」[16]と定義している。探究を引き起こすのはかき乱された、困った、曖昧な、矛盾する傾向にみちた、不確定で、不明瞭な状況である。このような状況の生物学的な先行条件は有機体と環境の相互作用、すなわち経験の不均衡状態である。このような不均衡、不確定な状況を統一された状況に能動的、操作的にかえることが探究である。

探究の過程について考察すると、探究が呼び起こされる最初の出発点は、まずその不確定な状況を問題状況として受け取り、設定することである。不確定な状況を問題状況としてはっきりと認識してはじめて、知的な能動的操作である探究が行われうるからである。そして探究には、観察（知覚）と観念（概念）の二つの協働・相互作用が必要となる。すなわち探究には、従来経験的なものとして考えられてきた観察的な操作と合理的･理性的なものとして考えられてきた観念的な操作の相互作用が求められるのである。デューイは次のように観察と観念の相互作用について述べている。「可能で適切な解決が、観察によって確保される事実的条件を決定することによって暗示される。それゆえに、（事実であるところの）問題の諸項目が観察によって設定されると同時に、可能な解決がひとつの観念として現われる。観念は観察された条件のもとで、またその条件にかんして、ある操作が行なわれた時に生じるであろう予見された結果（予測）である。事実の観察と暗示された意味、すなわち観念は互いに対応して生じ、発展する。その場の事実が、観念の結果ますますあらわになればなるほど、これらの事実が構成する問題を処理する方法の概念が、ますます明瞭となり、ますます適切となる。他方また観念が明瞭になればなるほど、状況を解決するために行なわねばならない観察や実行の操作が、ますます明確なものとなる。」[17]「知覚のない概念は空虚であり、概念のない知覚は盲目である、というカントの定式は、深い論理的な洞察の跡を残している。」[18]「論理的な事実において、知覚の素材と概念の素材は、たがいの機能的な相互関係のなかで設定され、前者は問題を位置づけ記述し､後者は可能な解決方法を表わすのである｡両者はともに、もとの問題状況の探究のなかで、あるいは探究によって決定されたものであり、両者の設定と内容は、問題状況に広くいきわたった性質に支配される。両者は、ともに働いて状況を解決し統一することができるかどうかを、最終的に吟味される。両者の区別は、論理的な分業を表わすものにほかならない。」[19]

上記したように、デューイは、観察と観念は、互いに補完的な役割を果たしていると主張する｡このことはデューイが観念を確定した最終的な結果として捉えるのではなく、観察等の実験によって、あくまで変化、改良されていくべき仮説と同義に捉えていたことを意味する。こうした観察と観念の相互補完的で、相互作用的な探究の過程を経ることによって、観念はより良化していく。要するに、探究を達成するには観察（知覚）と

観念（概念）の両方の機能的に対応する操作能力が必要とされるということである。そしてこの観察の操作は、観察の技術や器官などを用いた諸活動から成り立ち、これらの操作が曖昧である状況から確定した状況、真理へと変化させる帰納法を意味するのと同時に、この観念の操作は、問題解決のためにとりうる方法とその結果を表わし、ひとつの解決を予想してもさらに新しい観察をうながし、方向づけることによって新しい事実を提供する演繹法を意味するのである。そしてこの両者の統合が有機体と環境の相互作用「経験の相互作用」である。

デューイは、探究の過程を経ることによってたどりつく探究の一様の結果である知識や真理を未来に対する可能性の一つとして捉え、絶対的に確定、完成したものとしては捉えず、絶えず修正、改良される必要のあるものとして考えた。このことは、探究の一様の結果である知識や真理を不動、静的なものではなく、過程においてあるもの、常に動的なものとして考える彼のプラグマティズムの哲学観に由来する。

上記したデューイの高次の経験である反省的経験・反省的思考・探究の展開過程は、AL にも通じ、適用しうると考える。一様の最終結果である正解を目指し、AL を実施するのであるが、正解は一つではなく、複数あり、時には正解がないということもありうる。社会的な課題を解決するために、課題に対峙し、その課題解決過程を経ることによって、学び方を学び、実践的な思考を育成し、教養、知識、経験を含めた汎用的能力を統合的に発展させることができる。正解が一つではない、あるいは正解のない課題に取り組む高次の AL によって、それらの能力が育成される。デューイが主張しているように実践の中で、知識や真理は生まれ、それらは、さらに修正、改良されていくのである。

おわりに

デューイの「反省的経験」、「反省的思考」、「探究」に関する言述から見えることは、AL で育成したいと考える思考力やジェネリックスキルは、経験の「連続」と「相互作用」を通じて育成されるということである。すなわち、反省的経験・思考、探究の過程を通して、それらの力は育成される。学習者の学びを可視化し、経験の連続性を認識させること、デモンストレーション、グループ討論、プレゼンテーション等を通じて、自己と他者、自己と環境との相互作用が可能な学習環境を確保することが重要である。しかしこのような AL の過程は、衝動的経験や試行錯誤的経験を反省的経験に変える過程でもある。それゆえに一括りに AL といっても初歩的なものから高度なものまで学習者のレベルに応じた方法が求められる。河合塾大学教育力調査プロジェクトメンバーは、AL を「一般的アクティブ・ラーニングと高次のアクティブ・ラーニング、すなわち知識の定着・確認を目的とした演習・実習等を主とした命題知の定着のためのアクティブ・ラーニングと知識の活用を目的とした PBL、創生授業等を主とした活用知、実践知のためのアクティブ・ラーニング」[20]に分類している。

また経験段階に差異のある学生たちに適切な指導を与えること、学生の学びのプロセスを形成的、総合的に評価すること、時宜を得たフィードバックを行うことなどが重要になる。それゆえ時間的労力や学習環境構成への配慮がより必要な学習方法といえる。

しかしながら、命題知を得るための教育は、教員から学生への一方向的な講義形式の

授業でも可能であるが、活用知や実践知を得るための学習は、デューイが主張しているように、「能動的な経験学習」すなわち AL によって可能となる。

繰り返しになるが、低次の衝動的経験、試行錯誤的な経験と高次の反省的経験、探究との大きな違いはリフレクション（振り返り、省察）の有無である。リフレクションの過程を経ることによってはじめて、学習者はメタ学習者になりうる。メタ学習者とは、一つの事柄を学んでいるとき、その学びを後から振り返るとともに、行為しながら（学びながら）学習全体、学習プロセスについて振り返ることができる学習者である。佐藤学は、『専門家の知恵(The Reflective Practitioner ： How Professionals Think in Action.)』の訳者序文において「ますます高度化し複雑化する社会は、専門家の実践の越境性と複合性を強め、知識と技術の見識の総体にわたるパラダイムの転換を求めている。」[21)] と述べ、新たな専門家像（本学でいう専門職業人像）の創出の必要性について記している。『専門家の知恵』の著者ドナルド・ショーン(Donaldo A. Schön, 1931-1997)は、デューイの影響を受け、現代における専門家像を反省的実践家(reflective practitioner)に求め、反省的実践家は、「行為の後の省察(reflection after action)」、「行為についての省察(reflection on action)」に加えて、「自己との対話および状況との対話」として遂行される活動中の思考である「行為の中の省察(reflection in action)」が可能な専門家であると考えた。このことは、従来の技術的合理性に基づく「技術的熟達者(technical expert)」からの脱却を意図している。

デューイは経験や思考を、われわれがしようと試みることと結果として起こることとの関係の認識であるとか、両者の関連を発見して連続的にすることと捉えていた。このような経験および思考の展開過程を経ることなく、知識や技術を一方的な講義によって与えられたならば、知識が経験と遊離して意味のない空虚なものとなる。反省的経験および思考の過程を経ることによってはじめて、学習者にとって汎用性のある知識や技術を修得することになる。学習者が PBL 型授業の中で出くわす不確定な状況に対して、彼らが疑問を抱いたり、矛盾を感じたりすることから学習者の論理的思考は生まれる。そしてそれらのことがらの問題収集、状況観察、仮説の作成、仮説の検証を通して、思考の成果を自己の意味体系に引き込むことで、個性的な自己形成は可能になる。この過程を経ることによって、学習者は知識を単に「知る」という受動的な知識から本当の意味で「わかる」「できる」という能動的な知識に変化させるのである。また探究の要素である観察と観念の二つの協働作用を学習者が経験することが、命題知から活用知、実践知の修得へと結びつき、思考力やジェネリックスキルの育成につながると考える。

引用・参考文献

(1) 文部科学省　『生涯教育について』(中央教育審議会答申)
第 1 章　我が国における生涯教育の意義　1 生涯教育の意義
(2) 同上
(3) 文部科学省　『21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について』(中央教育審議会　第一次答申) 第 2 部　学校・家庭・地域社会の役割と連携の在り方　第 1 章　これからの学校の在り方
(4) 同上
(5) 文部科学省　『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』(中央教育審議会答申) 2 検討の基本的な視点
(6) 同上　4 求められる学士課程教育の質的転換
(7) 文部科学省　『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～』(中央教育審議会答申) 用語集
(8) John. Dewey, School and Society, p.17, The university of Chicago Press, 1915
(9) Ibid. , pp. 31-32
(10) John. Dewey, Experience and Education, pp.27-28, New York：THE MACMILLAN COMPANY, 1938.
(11) Ibid. , p.35.
(12) John. Dewey, Democracy and Education, p.164, New York：THE MACMILLAN COMPANY, 1917.
(13) Ibid. , p.170.
(14) Ibid. , p.176.
(15) John. Dewey, How We Think, pp. 199-206, The Later Works, Vol.8. Southern Illinois University Press, 1933.
(16) John. Dewey, Logic-The Theory of Inquiry-, pp. 104-105, New York：HENRY HOLT AND COMPANY, 1938.
(17) Ibid. , p. 109.
(18) Ibid. , p. 111.
(19) Ibid. , p. 111.
(20) 河合塾編著、『アクティブラーニングでなぜ学生が成長するのか』、東信堂、2011 年
(21) ドナルド・ショーン著、佐藤学・秋田喜代美訳、『専門家の知恵』、2001 年
(22) パウロ・フレイレ著、小沢有作訳、『被抑圧者の教育学』、亜紀書房、1979 年
(23) ジョン・デューイ著、宮原誠一訳、『学校と社会』、岩波文庫、1957 年
(24) ジョン・デューイ著、原田實訳、『経験と教育』、春秋社、1956 年
(25) ジョン・デューイ著、帆足理一訳、『民主主義と教育』春秋社、1959 年
(26) 上山春平責任編集、『パース　ジェイムズ　デューイ』、中央公論社、1980 年
(27) ジョン・デューイ著、植田清次訳、『思考の方法』、春秋社、1945 年

特集２　第３回研究助成・第１回実践モデル校成果報告

第３回目となる平成 25 年度未来教育研究所研究助成は、平成 25 年 9 月 1 日から 10 月 31 日を応募期間として、全国の国・公・私立の教育機関の若手研究者又は若手教育者を対象に公募しました。その結果、「研究助成」には 24 編の応募が集まりました。また、当研究所の初めての試みとして、第２回の研究助成成果を実際に学校現場で実践・研究していただく「実践モデル校」を、平成 25 年９月１日から 11 月 20 日を応募期間として、全国の学校を対象に公募しました。その結果、５校の学校から名乗りを挙げていただけました。ご応募いただきました皆さまに厚く御礼申し上げます。

高見茂理事長を中心に審査委員会において厳選なる審査をした結果、11 編の「研究助成」および５校の「実践モデル校」が採択されました（p.297-298 参照）。これらの研究は、それぞれに研究を進めていただき、平成 26 年 11 月 28 日、ホテル北野プラザ六甲荘（神戸市）で開催されました、平成 26 年度未来教育研究所研究大会において研究成果の発表をおこなっていただいております。

こうした研究成果を多くの方に共有していただけるよう、「特集２」では、「研究助成」対象者３名と「実践モデル校」５校に、自由な形式でご報告していただきました。

【特　集２】平成 25 年度研究助成　優秀賞

高等学校におけるシティズンシップ教育の展開
―社会的自立の基盤を育成する教育実践―

兵庫県立教育研修所教務部長	北川真一郎
兵庫県立武庫荘総合高等学校教頭	松野　哲也
兵庫県立伊丹高等学校教諭	齋藤　信介
三田学園中学高等学校教諭	橋本　　浩
武庫川女子大学附属中学校高等学校教諭	網本　勝喜
育英高等学校教諭	大前　俊一
神戸女学院中学部高等学部教諭	寺口　　浩
兵庫県教育委員会高校教育課主任指導主事	千家　弘行
兵庫県立教育研修所指導主事	近藤　直樹
（研究協力者）	
兵庫県立神戸甲北高等学校教諭	堀田　浩子
兵庫県立西脇北高等学校教諭	宇都宮靖人

はじめに

我々のグループ研究は、社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像を描くことからスタートし、２年目は、高校生の実態を把握するために、「高校生の自立に関する意識調査」（以下、「意識調査」という）を実施し、結果分析を行った。そこで明らかになった、高校生の社会的自立に向けて正に働く要素（強み）と負に働く要素（弱み）を踏まえて、３年目となる今年度は、具体的な教育実践の提案を行う。

今年度の研究のタイトルを、「高等学校におけるシティズンシップ教育の展開」としたのは、社会的自立の基盤の核にあるのが、シティズンシップ（市民性）であるという認識による。そこで、はじめに、シティズンシップ教育をめぐる我が国の教育の動向に簡単に触れ、「意識調査」の結果分析を踏まえて、高校生にどのような力を培うことをめざしているのか、我々がシティズンシップをどのように考えているのか、その定義を示す。

(1) シティズンシップを巡る我が国の教育の動向

高等学校の授業料無償化を契機に発足した中央教育審議会高等学校教育部会では、高校教育が多様化する中で、「全ての生徒に共通に身に付ける資質・能力」を「コア」と位置づけた上で、その範囲や要素について検討し、「社会・職業への円滑な移行に必要な力」と「市民性（市民社会に関する知識理解、社会の一員として参画し貢献する意識など）」を主要な柱として重視する方向性が示された。さらに、これを具体化したものとして次のような資質・能力を挙げている。

- 言語を活用して批判的に考える力、わかりやすく説明する力、議論する力
- 新たな価値観や考え方を創り出す力やものづくり力などを含めた「創造力」
- 多様な他者の考えや立場を理解する力や、相手の話を聴く力、コミュニケーション力などを含めた「人間関係形成力」
- 自ら課題に挑戦していく力などを含めた「主体的行動力」
- 今後の自分自身の可能性を含めて自らを肯定的に理解するとともに、自らの思考や感情を律し、今後の成長のために進んで学ぼうとする「自己理解・自己管理力」

・生徒が将来の進路を決定するために必要な「勤労観・職業観」、労働者としての権利・義務の理解など社会的・職業的自立の上での基礎的・基本的な知識・技能
・社会の発展に寄与する意識・態度などの「公共心」
・社会奉仕の精神、他者への思いやり
・健康の保持増進のための実践力

さらに、文部科学相は平成 26 年 11 月 20 日に、学習指導要領の全面改定を中央教育審議会に諮問したが、その中で、高等学校教育について、「今後、国民投票の投票権年齢が 18 歳以上となることや、選挙権年齢についても同様の引き下げが検討されるなど、満 18 歳をもって『大人』として扱おうとする議論がなされていることも踏まえ、国家及び社会の責任ある形成者となるための教養と行動規範や、主体的に社会に参画し自立して社会生活を営むために必要な力を、実践的に身に付けるための新たな科目等の在り方」について検討を求めている。併せて、「『アクティブ・ラーニング』などの新たな学習・指導方法や、このような新らしい学びに対応した教材や評価方法の今後の在り方」についても検討を求めており、学習内容だけでなく、学習・指導方法が審議の対象に挙がっていることが注目される。

一方、経済産業省が平成 17 年に設置した「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会」は、国内外のシティズンシップ教育の先進事例調査を踏まえ、シティズンシップを発揮する為に必要な能力やシティズンシップ教育の展開戦略などについて協議し、具体的なプログラム案を提示している。同研究会は、報告書の中で、シティズンシップを次のように定義している。

多様な価値観や文化で構成される社会において、個人が自己を守り、自己実現を図るとともに、よりよい社会の実現に寄与するという目的のために、社会の意思決定や運営の過程において、個人としての権利と義務を行使し、多様な関係者と積極的に（アクティブに）関わろうとする資質

我が国が成熟社会を迎える中で、その担い手となる若者が、社会人・職業人として自立して生きる力を培うために、シティズンシップ（市民性）教育を重視する方向性は、今後ますます強まると考えられる。そして、そうした方向性は、OECD が提唱する 21 世紀型能力と軌を一にするものであり、世界の教育の潮流でもある。

(2) 高校生に求められる社会的自立の基盤となる力

こうした教育の動向を参照しつつ、本研究会では、「意識調査」で明らかになったことをもとに、「高校生に求められる社会的自立の基盤となる力」の定義を試みる。

「意識調査」で明らかになったことは次の通りである。

①進路選択については自分なりの方向性を見据えているが、将来像をイメージする（職業選択）には至っておらず、キャリア教育の充実が求められる。
②学習に対する興味・関心は全般的に高いが、学習に対する主体性や創造的な思考に課題があり、知識を活用した問題解決型授業への転換が求められる。
③宿題への取組など、生徒は概して素直に教師の指導に従っているが、それが学習習慣の確立には結びついておらず、授業と家庭学習を一体的にとらえる指導の充実が求められる。
④クラスは概ね居心地のよい安心な場ととらえられているが、大半が学校行事の意義を理解しているにもかかわらず、学校によって行事への参加の積極性に相当な

開きがある。

⑤④にかかわって、学校生活を構成する主要な場について、クラスの比重の高い学校、部活動の比重の高い学校、両者のバランスのとれている学校に分かれる。

⑥ボランティア活動に対する意識は、それを体験したかどうかに左右されるとともに、活動への意欲は、クラスの雰囲気にも影響される。

⑦インターンシップの取組状況は学校によって大きく異なるが、生徒の期待はきわめて大きい。

⑧友だちを、自分を認め、支え、癒やしてくれる存在ととらえており、部活動においても、対人関係を円滑に営める力を身につけたいと思っている。

（「日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言」未来教育研究所紀要第２集　2014）

これらの調査結果から、本研究では、「高校生に求められる社会的自立の基盤となる力」を次のように定義する。

> 社会における自分の立ち位置をイメージしながら目標を設定し、それを実現するための計画を立て、手段・方法を工夫しながら知識・技能を習得し、それらを活用して自ら考え、選択・判断する経験を積み重ねながらねばり強く行動する資質や能力を、様々な体験活動等を通して他者と積極的に関わり、協力する中で培っていこうとする態度や姿勢

以下の章では、高校生の生活場面から学習活動（授業、家庭学習）、学校行事・部活動、社会とのつながり（ボランティア活動・インターンシップ）を取り上げて、具体的な教育実践の提案を行う。さらに、これから述べようとする教育実践は、一人ひとりの教員の力量に加えて、全教職員の共通理解と学校全体の組織的な取組によってはじめて成果が期待されることから、学校経営の視点からの提案を冒頭に位置づけている。また、各章のはじめには、「意識調査」から明らかになったことを示している。

《参考文献》

・経済産業省『シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会　報告書』（2006）
・中央教育審議会『初等中等教育分科会高等学校教育分科会高等学校教育部会　審議のまとめ～高校教育の質の確保・向上に向けて～』（2014）
・中央教育審議会「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）」（2014）

１　学校経営に係る提言

本章では、「意識調査」の結果に対する考察に、平成 24 年度に行った先進事例校訪問での成果を織り交ぜた形で、学校経営に係る具体的な提案を行う。

(1) 単純集計結果からうかがえる傾向と特徴にもとづく考察

本調査により、兵庫県内の公立及び私立高等学校について「学校生活」「家庭生活」「行動や考え方」の観点から、全体的な傾向や学校間にある差異を明らかにすることができた。本章では、特に高校生の社会的自立に向けて正に働く要素（強み）に焦点を当て、具体的な提案につなげる。

≪進路希望と将来の職業選択から見た生徒特性≫

社会的自立を、「自らの将来像を思い描きながら、その実現に向けて様々な取組をしていく過程」と捉える。その上で、その過程において生徒に重大な判断と決断を求める進路選択と職業選択を社会的自立に向けた基盤をなすひとつの要件とみなし、考察を進める。

「将来やりたい仕事を決めているか否か」を問う質問と「自ら決めたことは確実に実行するか否か」を問う質問との間に一定の相関関係が見られた。やりたいこと決めている生徒は、自ら決断したことは確実に実行に移す傾向が強いと言える。この結果からは、この二者間に原因から結果への一方向的な関係があることは判断できないが、決断・選択・実行が自立に大いに関係していることは見てとれる。総合学科とキャリア教育推進校で「将来やりたい仕事を決めている」と答えた生徒の割合が高いことも興味深い。一方、文理選択等の決断・選択の機会があるものの、体験活動が少ない公立普通科進学校においては、この割合は両校と比較して低い。教育課程に様々な体験活動を組み込んでいる両校で高い値が出ていることから、「意識調査」では、体験・行動と決断・選択との間に正の相関があることを基本として論を進める。

進路選択は、高校生にとってこれまでで一番重大な決断と選択だと言える。しかしながら、その選択が、人生という長期スパンで見た決断と選択の領域に含まれる職業選択につながっていないのであれば、社会的自立に向けたレールに乗ったとは言い難い。この点がキャリア教育、すなわち社会的自立に向けた教育の充実が求められる所以である。

≪ゆとりと体験活動がもたらす学習動機の特性≫

「積極的に学習に取り組む理由」を問う質問に対し、進学校では「受験のため」が主な回答である。一方、内部進学可能校と総合学科では、「将来に役立つため」との答えが目立っている。目先の目標にとらわれないこと、様々な体験活動を経験できることなどが、多くの生徒をこの結果へと導いた要因であろうと推測する。また、両校においては、「現在の生活に役立つため」との回答も多く、このような環境が、日頃の生活を広い視野で捉える自立した生活者としての基本的な態度を培わせる要因になっていると考える。

≪課題解決型学習への取り組み姿勢に見る生徒特性の差異≫

課題解決に向けて積極的な行動がとれることも自立を構成する要素のひとつである。「課題解決に向けた道筋を考えるか否か」を問う質問に対する回答において、普通科と総合学科に生徒特性の差異が見られた。両者を比較した場合、体験型・課題解決型の授業形態の割合が高い総合学科の生徒の方が、問題解決に向けた具体的な方法や手順を考える意識が強いといえる。ここでも実際に体験をしてみることが、行動に対する積極的な姿勢を培う大きな要因になっていると判断できる。

≪進路多様校における学習に対する動機付けの難しさ≫

初めて学ぶことに対する興味・関心を問う質問に対する肯定的な回答は、全体としては７割を超えている。高校生は、概して、初めて学ぶことに対する興味・関心は高い。しかしながら、進路多様校における肯定的な回答は、これに反して低い傾向にある。また、学習における躓きへの対応を問う質問では、全体としての肯定的な回答が８割弱であるのに対し、ここでも進路多様校は低い傾向を示している。このような状況に照らせば、積極的に取り組む教科科目の有無を問う質問において、「無」を選択した生徒の割合が進路多様校で高いことも想像に難くない。どの学校においても同様ではあるが、特に

進路多様校においては、生徒の学習に対する動機付けを高めるために教員が行うべきことを明らかにし、それを全教員で共通理解することが求められる。体験型・課題解決型の授業形態が生徒の自立に有効であることを理解してはいても、実際に進路多様校においてその形態を取り入れるためにはそれ相応の工夫が必要である。それが何かを明らかにしていくことも学校経営上きわめて重要な課題のひとつである。

これまでの考察においては、総合学科やキャリア教育推進校等に焦点を当てる形となった。これにより、「体験からの学びや気づき」が、生徒の積極性や行動力、そして創造力、さらには視野の広がりなどの自立につながる要因を引き出す仕掛けとして作用していることを明らかにすることができた。また、高校生全般の傾向を考えた場合、学習に対する興味・関心は高いが、学習行動に向けた主体性や自発性、そして創造的な思考に課題があることも判明している。このことから、これからの教授活動においては、身に付けた知識を有効に活かす力を培うための課題解決型学習の積極的な導入が求められると判断する。さらに、同学習形態を採用するにあたっては、対象となる生徒の特性に応じた工夫が必要であることも同様に明らかである。

(2) 統計手法を用いた分析にもとづく考察

因子分析、重回帰分析等の統計手法を用いることにより、高校生の自立に影響を及ぼす要因を探った。結果として、高校生の自立度には、「学習への意欲」や「部活動への取り組み」が相対的に大きな影響を与える傾向があることが明らかになった。つまり、高校生が自立していくにあたり、「勉強と部活動の両立」が重要な意味を持つということである。

また、ここでいう勉強は、主体的な学習意欲を伴う学習であり、単純な反復学習ではないという点も看過できない。勉強は、学力向上のみならず、自立を促進する働きを持ち、同様に部活動についても、生徒の自立性や主体性を育む機能を有していると言える。

生徒自らが考え、判断し、そして行動することを通じて、人とつながり、自己を見つめ直すことを繰り返す中で自立が促進されていく。勉強と部活動は、生徒に自立を促す様々なこれらの正の要素を内包している。二者の機能を如何にして高めていくかを学校経営の観点から考えていきたい。

(3) 先進事例校からの学びと気づき

「意識調査」により明らかにされたことを生かす学校経営がどのようなものであるかを、先進事例校訪問等で得た学びや気づきをもとに明らかにしていく。

≪総合学科高校における取組からの学び≫

総合学科の原理原則は、次の２点で簡潔に表現される。

①将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を目覚めさせる学習を重視すること。

②生徒の個性を生かした主体的な学習を通して、学ぶことの楽しさや成就感を体験せる学習を可能にすること。

①の具現化に向けて、総合学科原則履修科目「産業社会と人間」（１年次）を筆頭に、自己の進路への自覚を深める科目を設定し、科目選択指導や進路指導等のガイダンス機能を充実させることが必要となる。また、②の具現化に向けては、幅広い自由選択科目枠の設定や「総合的な学習の時間」（２，３年次）等による、生徒の個性を生かした主体的な選択や実践的・体験的な学習を重視し多様な能力・適性等に対応した柔軟な教育を行

うことが求められる。

これらの原理原則の延長線上に、生徒の「自立」がある。自立を促すための様々な仕掛けの要となる考え方が、「主体的に選択すること」と「その選択が生み出す結果に責任を持つこと」である。そして具体的な仕掛けの中心に、活用と探究に焦点を当てた「産業社会と人間」「総合的な学習の時間」や幅広い「自由選択科目群」が位置している。各校ともにこの枠組みに様々な工夫を加えているわけであるが、その考え方は理解しつつも、そこから生じる業務の多様化・複雑化等の課題への対応に苦慮する学校も数多い。普通科や専門学科と比較して、総合学科の業務は複雑かつ多様性に富んでいる。それ故に、学校組織の一般的特徴である「鍋蓋型構造」及び「格子状構造」の短所が顕在化する傾向が高い。具体的短所としては、「トップのビジョンの組織全体への浸透が効果的に進まず、中・長期的な課題解決がなされにくい」「役割分担の複数化による慢性的な多忙さと、それよる仕事の作業化が生まれやすい」等を挙げることができる。このような状況への具体的な対処方法を明示することが、自立を促す仕掛けを効果的に稼働させることにつながる。

上述の原理原則に則り、その具現化に向けて愚直に日々の教育活動を営む学校を先進事例校とし、学校視察と聞き取りを行った。各校における共通点は、次の３点である。

①ミドルリーダーのリーダーシップ

ここでいうミドルリーダーは、主幹教諭に限られているわけではない。総合学科では、その原理原則の理解と実践を体現するに当たり、教員間での個人差はあるものの、一定の期間と経験が必要となる。これは教育活動に対する従来型の思考の枠組みをいったん取り払い、新たな枠組みを組み上げるためのものである。このことは高い使命感と意欲に溢れる主幹教諭にとっても同様である。よって、総合学科においては、設立当初からの苦難を乗り越えてきている教員もしくはそれに代わる経験をしてきている教員がミドルリーダーとして活躍している例が多く見受けられる。彼らが有するリーダーシップの特徴は、各部署が学校教育目標の実現に向けて自立的に動くように仕向ける力と、各部署をつながりがある状態へと導く力である。

②教員の自立性・主体性の高さ

管理職が代わっても、各部署で学校のあるべき姿の実現に向けた営みが脈々と続けられてきている。①で述べたとおり、学校のあるべき姿を的確に理解しているミドルリーダーが、その実現に向けて主体性を持って縦横無尽に活躍している。校長の意を体しながら、言動に迷いやブレがないことがミドルリーダーには求められる。そのリーダーシップに導かれ、各部署に配置された一般教員が高い自立性と主体性を持って教育活動に取り組むまでに至っている。

③ミドルリーダーに挑戦をさせる仕掛け

ここで見逃せないのが、管理職のミドルリーダーに対する理解と支援である。学校組織の特徴的な動きを的確に理解し、ミドルリーダーにある種一任した形で組織経営の一端を担わせている点が目につく。組織の発展にとってプラスになるミドルリーダーからの具申・提案は積極的に受け入れ、その実現に向けた支援を多角的にそして確実に行っておられる。ミドルリーダーにある一定の自由裁量権を持たせる部分と管理職が確実にコントロールする部分を明確に色分けした上で、より多くの教員を戦略的に学校経営に巻き込むことにより、教員自らのやる気で前進し続ける

組織が作り上げられている。

生徒の自立を促す体験型・課題解決型の学習機会を提供するためには、教員の思考を柔軟に保ち、彼らが豊かな発想のもとで自由闊達に何事にも挑戦できる環境を整えることが不可欠である。そのための要所となるのが、上記の３点である。ここで言うところのミドルリーダーのリーダーシップは、ミドル・アップ・ダウン・マネジメント的な要素が濃い。この手法では、主幹教諭等を中心としたミドルリーダーが、校長の掲げた学校経営方針の実現に向けた道筋を具体化する教頭を補佐し、具体的な目標達成行動を率先垂範で教職員に浸透させていく。ミドルリーダーが管理職と教職員の結節点に立ち、主任クラスのミドルが中心となり学校組織を機能させることを通じて、変化への的確かつ柔軟な対応を可能にしていくことがこの手法の最大の特長である。

しかしながら、先進事例校における現状は、各部署で学校のあるべき姿の実現に向けた教育活動が自立的に行われており、それに対する調整・変革行動がミドルリーダーを中心になされている傾向が強いということである。また、管理職はミドルリーダーの動きと意図を理解し、その支援に回り、様々な挑戦機会をミドルリーダーや次期ミドルリーダー候補に与えている。この状況からの学びから次の２つの提案をする。

提案１　教員が生徒とともに自らの成長を実感できる仕組みづくり

「やりがい」を持たせることが、多忙感を払拭し、日常の教育活動をやっつけ仕事に陥らせないための要所と捉え、教員にこれまでに経験したことのない挑戦的な課題に取り組ませることによって、やりがいや達成感を感じさせる。管理職がミドルリーダーを効果的に支援し、戦略的に各個人のやる気に火をつけていくことで、組織の活性化と組織力の強化に取り組む。

提案２　現有ミドルリーダーの力量向上と次世代ミドルリーダーの育成

学校組織の持続性と発展性を担保するために、「現有ミドルリーダーへの創造的業務機会の戦略的付与（新規プロジェクトの責任者を任せる等）」と「若手・中堅スタッフの積極的登用（校務運営委員会等スタッフ機能の世代移行等）」に重点を置く。ここでの人材育成のポイントとして次の４点を挙げる。

・「まずはさせてみること」で行動の結果からの意識の変容を図る。
・プロとしての自尊感情に訴える日常のコミュニケーションを心がける。
・「プラスの声かけ」を中心に、時宜に応じた適切な指導・助言を行う。
・教員の主体性・自主性・自発性を尊重するボトムアップの組織経営に努める。

人材を育成していくにあたり、「させてみて気づかせる」、そして「ほめる」ことを念頭に適切な評価をすることが大切である。現有のミドルリーダーには創造的かつ主体的な仕事ができる機会を与えて成長を促し、若手や中堅スタッフには積極的に学校経営に関わらせ、「指し手感覚」を持たせるように努める。教員と生徒がともに体験を通じて学び、気づき、そして自立していく仕組みづくりを意識し、管理職と教員を効果的につなぐミドルリーダーを育成し活躍させる。このような一連の流れの中で、生徒と教員にやる気と自発的な行動を生じさせていくことで組織を活性化することが、生徒の自立を促す学校経営の要所であると判断する。

≪進路多様校における取組からの学び≫

進路多様校における生徒の自立に向けた教育活動のあり方のポイントになるのが、次の２点である。

①授業改革を核とした改善行動

②規範意識の醸成を起点とした人間関係構築

学校訪問をさせていただいた進路多様校では、それぞれ異なった方法論にもとづく授業への梃子入れを通じた学校改善が行われている。いずれ学校も生徒の荒れとそれに伴う保護者や地域住民などからの信頼の喪失に悩まされた経験を有している。グループ学習と一斉指導をバランスよく使い分ける社会構成主義の観点に立つ授業形態に取り組んでいる学校、独自の学校設定教科及び科目を設定し体験活動やソーシャルスキル学習などを行うことを通じて社会人基礎力の育成に取り組む学校、文部科学省による発達障害支援モデル事業の指定を受け、特別支援教育の観点に立ちどの生徒にとっても支援の効いた授業を試みる学校等、取組の方法は多種多様である。しかしながら、いずれの学校においても「教室の中からの学校改善」に取り組まれている点が共通項である。また、特徴的であるのが、改善行動の始りの多くは時の校長によるトップダウンによるものであるが、現在ではミドルリーダーが核となり、過去になされた変革の要所を教員が引き継ぎ発展させていることである。ここでもまた、「自律的に前進し続ける学校組織」が教員の主体的・自発的な行動から生み出されていることがわかる。

進路多様校における「教室の中からの学校改善」に必要不可欠な要素は何であるのか。学校改善に取り組み、長年にわたり学校の支えとなってきたミドルリーダーへの聞き取りを重ねる中で、ひとつの結論を得ることができた。合理的と考えられている教育理論が何の問題もなく現場でその効力を発揮するかといえば決してそうではないということは、実践家たる多くの教員が実感として理解している。実際の教育の現場はそれほど単純なものではない。様々な要因が複雑に絡み合い、ひとつとして同じ現象が再現されることはない。現場の様々な問題に対処するための万能薬としてあるひとつの理論や手法にすがりたい気持ちは理解できないわけではない。ただ、それはあくまでも理想であり、現実とはかけ離れている。ではこれらの学校では何がその理論を有効なものにしているのであろうか。その答えが規範意識の醸成に基礎を置く指導である。規範意識の醸成を目的とした毅然とした指導を絶対的な起点に据え、その上で、生徒一人ひとりの個性を大切にし、互いに豊かな人間関係の構築へと導く生徒集団指導である。聞き取りをしたあるミドルリーダーが発した「確固たる生徒指導体制があるので、授業改善に取り組めたと確信している。生徒指導体制を固めたことと授業改善への取組へのタイミングが上手くマッチしたことが学校改善のきっかけとなった。この生徒指導体制がなければ絶対にうまくいっていない。」との言葉は非常に説得力がある。他の訪問校においても、表現は異なるが、同様の考え方をミドルリーダーたちが吐露している。学習に対する動機付けが低い生徒にいきなり理想論をぶつけていくのは余りにも乱暴である。進路多様校の生徒の特性に応じた指導の中で汎用性が高いのがこの指導であると判断している。進路多様校においては、授業規律の確保がすべての基本となる。この点を確実に押さえた上で、生徒の自立に向けた体験型・課題解決型の授業形態の展開へとつなげていくことが肝要である。それぞれの学校の生徒の特性に相応しい「生徒指導と生徒支援のバランスポイント」を探りながら日々の教育活動を進めていくことが、「教室の中からの学校改善」を成功へと導く重要なカギを握っている。

≪参考文献≫
・学校訪問報告（大分県立日田三隈高等学校、大阪府立松原高等学校、兵庫県立上郡高等学校、広島県立安西高等学校）
・兵庫県立姫路別所高校生徒支援部「平成 20 年度・21 年度文部科学省『高等学校における発達障害支援モデル事業報』最終報告」(2009)
・「総合学科について」（各都道府県教育委員会、各都道府県知事、附属学校を置く各国立大学長あて文部省初等中等教育局長通知文　初職第 203 号平成 5 年 3 月 22 日）
・宮城県教育研修センター「『みやぎの学校改善』について－『ミドル(主任等)を中核とした教職員の協働態勢づくりを通して』について」(2006)
・曽余田浩史「『主幹』に期待される役割」（教職研修[2007.6]　教育開発研究所）pp.37-40
・西山薫「『指導教』に期待される役割」（教職研修[2007.6]　教育開発研究所）pp.41-44
・古川久敬『構造こわし』(誠信書房　1990)
・古川久敬『組織心理学―組織を知り活躍する人のために』(培風館　2011)
・原田隆史『カリスマ教師の心づくり塾』(日本経済新聞社　2008)
・河村茂雄『ここがポイント学級担任の特別支援教育－個別支援と一斉指導を一体化する学級経営』（図書文化　2005）

２　学習活動（授業・家庭学習）

【「意識調査」から明らかになったこと】
○学習に対する興味・関心は全般的に高いが、学習に対する主体性や創造的な思考に課題があり、知識を活用した問題解決型授業への転換が求められる。
○宿題への取組など、生徒は概して素直に教師の指導に従っているが、それが学習習慣の確立には結びついておらず、授業と家庭学習を一体的にとらえる指導の充実が求められる。

Ａ　授業

(1) シティズンシップの育成を目的としたカリキュラムの工夫

現行の学習指導要領では、各教科・科目等の指導に当たって、「生徒の思考力、判断力、表現力をはぐくむ観点から、基礎的・基本的な知識及び技能の活用を図る学習活動を重視する」こととされている。

そこで、習得した知識や技能の活用について考えるのに先立って、活用のレベルを次の４つに整理してみる。

Ａ　練習問題を解く
Ｂ　応用問題・総合問題を解く
　Ｂ-１　個別の教科・科目で習得した知識・技能を応用して問題を解く
　Ｂ-２　複数の教科・科目で習得した知識・技能を総合して問題を解く
Ｃ　生活や社会事象に関わる課題を解決する
Ｄ　生活の中で直面する課題を解決する

もちろん、ＣやＤの課題解決のためには、複数の教科・科目で習得した知識・技能を活用することが想定される。そこで、ここでは、Ａ・Ｂは、各教科・科目の学習内容を踏

まえて教師が設定する問題を解くこと、Ｃ・Ｄは、生活や社会事象について生徒に考えさせるために教師が設定した課題、あるいは、生徒が生活で直面する課題や疑問を抱く課題を解決することと区別する。

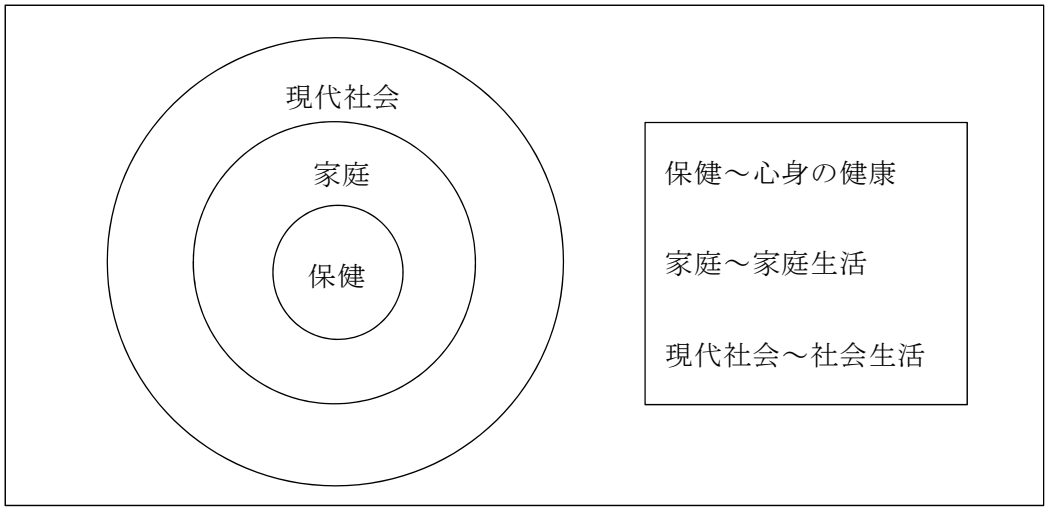
この分類の内、Ａ・Ｂ-１は教科・科目単位の系統的な学習であり、教材・指導方法ともに洗練され、親切な教材や効果的な学習方法など、効率的に学習を進める条件が整っている。一方、Ｂ-２については、国語総合や理科総合（科学と人間生活）という科目や、大学における教養学部やそれに類する学部、一部の大学の学部や国公立大学の二次試験（主に後期日程）における総合問題などに「総合」の理念を見出すことができるが、その範囲は限られている。(国語総合は必修科目だが、授業は現代文と古典に分けて実施されるのが一般的で、総合とは名ばかりである。）現在進められている、中央教育審議会中高接続特別部会における、大学入試センター試験に代わる「到達度テスト（仮称)」についての検討では、教科融合型問題や総合型問題が俎上にあがっているが、それが導入されることになれば、高校教育に大きな影響を及ぼすことが想像される。

高校生の社会的自立の基盤を育成するためにシティズンシップを重視する本研究の立場からすると、Ｂ-２のように知識・技能を活用しながらＣ・Ｄの課題を解決する活動を充実することが求められる。専門高校・学科や総合学科（「産業社会と人間」）においては、すでにそうした取組が行われていることから、本研究では、特に普通科を対象として以下の提案を行う。

まず、次に示す観点から、シティズンシップの育成に直接かかわる教科・科目を中心にカリキュラムを再編する。

生徒が　○日常生活で直面する課題、疑問を抱く課題
　　○社会人・職業人として直面するであろう課題
　　○自分の人生を具体的にイメージする上で必要な事項

について、それらの課題を解決するのに必要な基礎的・基本的な知識・技能を習得させ、それらを活用して課題を解決する力を培う。こうした課題そのものを、あるいは、かかわりの深い事柄を学習内容とする教科・科目として、保健、家庭（家庭基礎)、公民（現代社会、政治・経済）を挙げることができる。そして、これらの教科・科目は、個人の課題から家庭、社会へと広がる同心円をなしている。



このようにシティズンシップを育成する観点からカリキュラムの一部にゆるやかなま

とまりを持たせることによって、教科・科目ごとの縦割りの学習内容では見えなかった学ぶことの目的や意義が浮かび上がってくる。また、教科・科目ごとに学習を完結しようとすることからくる指導内容の重複を解消し、総合的な学習が可能となる。

(2) 穴埋め式プリント学習を超えて

シティズンシップを育成するためには、学習内容とともに指導方法の工夫改善が求められる。

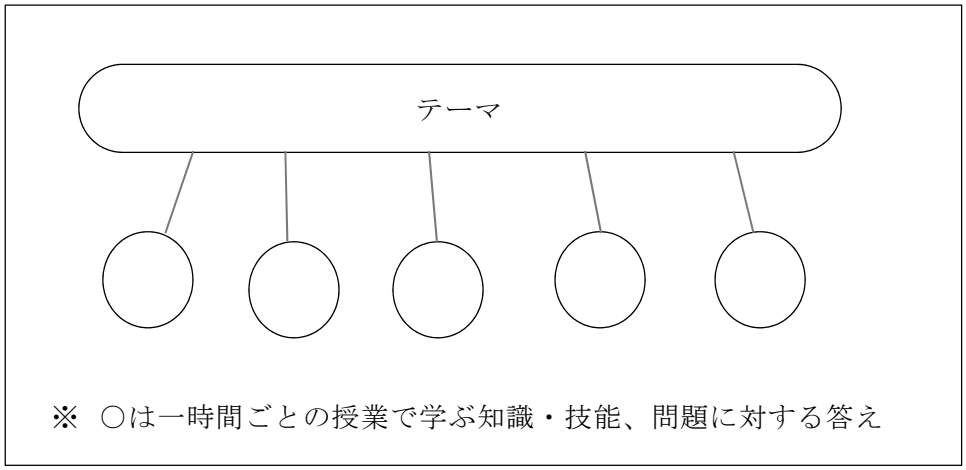
各教科・科目の特性は、学習内容だけでなく、学習方法にも表れるはずである。ところが、昨今では、親切な教材を使った効率的な学習方法が、受験教科・科目だけでなく、非受験教科・科目にも波及している。いわゆる「穴埋め式プリント」を使った授業である。教師が生徒の実態を踏まえて作成したプリント教材に特別の思い入れがあることは認めるが、それによって、生徒が教科書をしっかりと読み込む手間まで省くようになってしまうと、教師の親切さはかえって裏目に出てしまうことになる。授業では、キーワードをつなぐことばはプリントに書いてあるか、発問で生徒がキーワードを答えたら後は教師が説明するという光景が珍しくない。知識・技能を活用するとは、(プリントの空欄に入る）キーワードをつないで思考する（論理を組み立てる）ことであり、その逆ではない。

だからといって、キーワードを抽出し、矢印等を使って学習内容をコンパクトに整理したりすることの意義を否定しているわけではない。むしろ、生徒自身がそうした手法を習得することが大切である。内容を的確に整理しようと試行錯誤する中で、「分類（グループ分け)」「比較」「因果関係」などの基本的な思考の枠組み、すなわち「考え方（スキル)」が身につくことが期待される。さらに、抽象的な概念を図に描いて理解したり、樹形図のように場合分けをしながら全体像を洗い出したり、２つの軸（基準）を設けた４象限マトリクスを使って分析したり、考察の結果をポンチ絵（概略図、構想図）にまとめたりするなど、考えるための多様なツールを身につけさせたい。

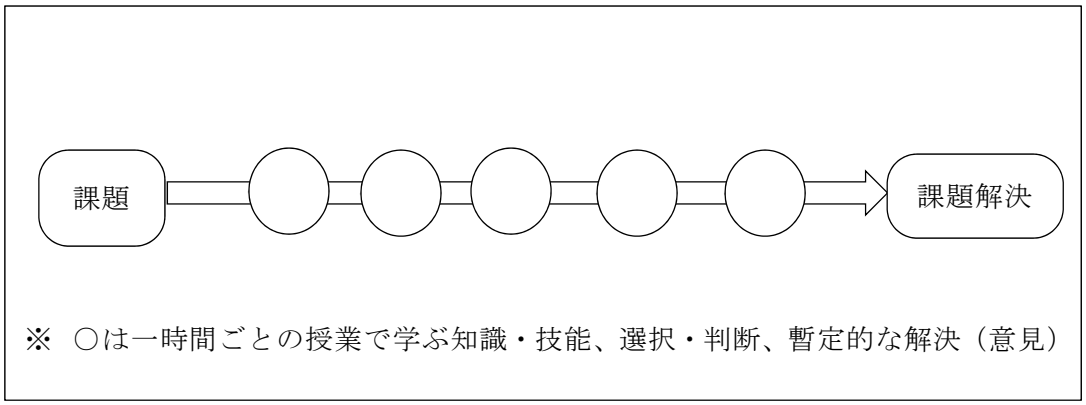
(3) 課題解決型単元学習

教科指導には、教科・科目・単元・授業などの単位がある。教科・科目・授業（時間）という枠組みが、制度として定められている単位であるのに対して、単元の構想や授業の組み立ては教師に委ねられている。ところが、昨今は「授業力」の名のもとに、「わかりやすい授業」「おもしろい授業」に注目が集まり、勢い教師も一話完結型の授業づくりばかりを意識して、単元にまで気が回らない傾向がある。しかし、単元は、各教科・科目で学習する知識や技能を分節化する重要な単位であり、これをどう構想するかに教師の力量が表われると言ってもよい。

もちろん、教科書には単元が設定されているが、そのほとんどは「～について」というテーマ（国語などの場合はジャンルや作品名）を示したものである。これを「テーマ型単元」と呼ぶこととする。「テーマ型単元」に基づく授業は、概ね「テーマの提示　→　知識・技能の習得　→　思考　→　答え」という展開をたどる。そして一時間一時間の授業は、テーマをさらに細かく区切った内容となる。こうした展開は、数学などのように答えを導き出す解法パターンを習得する上では効果的である。一方、歴史などの場合、時代区分や政治・経済・文化といった項目にしたがって知識を集積するだけに終わってしまいかねない。



単元を学習の単位として機能させるためには、単元を貫く課題を設定する必要がある。「なぜ～か」「どうやって～するか」「君ならどうするか」といった課題を設定し、授業を通して課題解決を図っていく。これを「課題解決型単元」と呼ぶこととする。



課題の設定に当たっては、生徒にその課題が切実なものであると感じさせることが重要である。一概に無関心といっても、実際は、生徒が気づいていないだけであったり、あえて目を背けていたりと様々である。生徒の主体的な学びを実現するためには、意見を述べようとしない生徒にどんな心理的な規制が働いているのかを見抜き、意見を表明しようという意欲や態度を刺激するような課題、時には、意見表明をせざるを得ないような状況に追い込むような課題を設定しなければならない。

学習の単位としての単元は、価値に関する目標と技能に関する目標によって統べられるが、単元によってその比重は異なる。ディベートやプレゼンテーション、情報の集め方といった技能を取り立てて学習する単元があってもよい。そうした単元では、価値目標をコンパクトにし、たとえばゲーム感覚で取り組めるように工夫したりすると、技能の習得にはずみがつく。

また、目標や学習の展開に応じて、個人、ペア、グループ、一斉など多様な学習形態を効果的に組み合わせ、単元のまとめでは、レポート作成、討論、グループ別発表、ポスターセッションなど、課題解決の結果や意見表明の方法に変化を持たせる。生徒の意欲が高まってくれば、プロジェクト型の単元にも挑戦が期待される。

「学び方を学ぶ」と言われるが、単元とはいわば学び方のパッケージであり、そのバリエーションが学びに多様性をもたらすのではないだろうか。

(4) 判断し、選択する力

唯一の正解のない課題を解決しようとするとき、思考の過程における選択・判断が大きな意味を持つ。唯一の正解がある問題では、たとえ複数の解法があったとしても、思考過程における判断は最終的に正解に収斂される。しかし前者においては、判断の基準を変更すれば解決の結果も異なってくる。

ところで、唯一の正解が想定される問題を解く過程において、「なぜ」と問うことは考えの筋道を明確にする上で有効だが、正解のない課題を解決する過程では、必ずしもそうとは言い切れないところがある。考えられる複数の選択肢の中からどれか一つを選んでそれを意見として表明する場面で「なぜ」と問われても、「そう思うから」としか答えられないということが起こりうる。それ以前に選べない（決められない）ということもままある。選択の結果について多少気の利いたことを答えたとしても、後付けの理屈ということもある。

「判断力」には当然「選択すること」も含まれるが、ここで大切なのは、選択の結果よりもむしろ選択の基準をどう設定するかである。何を基準に選択するのか、基準が複数ある場合どれを優先するのか。こうした基準設定の場面でこそ、習得した知識が活用され、収集した情報やデータが参照され、経験が生かされる。「判断力」を培うためには、判断の基準を自分でつくる経験を積むことが不可欠である。

(5) 生徒の意見表明（発言）を促す発想の転換

生徒が意見を表明することに対して消極的である要因のひとつに、十分な知識もないのに意見を述べることをはばかる伝統的な価値観があるのではないだろうか。そうした態度は、日本社会では、遠慮という礼節、慎み深さとして尊ばれてきた。しかし、それが授業における生徒の発言を封じてきたことも否定できない。教師はあらかじめ正解を知っており、それを察した生徒が発言するといった予定調和の授業から脱却しなければならないのではないか。十分な知識があってはじめて課題解決が可能になるといった考え方をいったん括弧に入れて、課題を解決するのに必要な知識を、課題解決の過程で習得していくという風に発想を逆転させてみるーそれは、一回一回の生徒の発言に正解を求めないということでもあるーことも必要ではないだろうか。

《参考文献》

・岡田憲治『働く大人の教養課程』（実務教育出版　2012）
・岡田憲治『ええ、政治ですが、それが何か？』（明石書店　2014）
・加島祥造『会話力　英語と比べて』（展望社　2014）
・さかはらあつし『次世代へ送る〈絵解き〉社会原理序説』（インプレス　2014）
・ちきりん『自分のアタマで考えよう』（ダイヤモンド社　2011）

Ｂ 家庭学習

(1) 自己マネジメント力の育成

DeSeCo コンピテンシーモデルのカテゴリー３「自律的に行動する」には、「人生計画や個人的プロジェクトを設計し実行する能力」として次のような項目を挙げている。

○計画を決め、目標を定める
○自分が利用できる資源と必要な資源を知り、現状を評価する（時間、お金など）
○目標の優先順位を決め、整理する
○多様な目標に照らして必要な資源のバランスを取る
○過去の行いから学び、将来の成果を計画する
○進歩をチェックし、計画の進展に応じて必要な調整を行う

こうした能力のすべてとは言わないまでもその多くは、従来、大学受験という高校生にとっての人生の一大プロジェクトを通して培われてきた。現状を自己評価し、進学の目標を定め、それを達成するために計画を立て、教材（学習材）を選び、家庭学習に取り組み、計画の進展に応じて学習方法の工夫改善など必要な調整を行う。ここには、勉強と部活動の両立といった資源（時間）のバランスも求められる。ところが、1980 年代を境として、家庭学習の主体（教材を選んだり、学習方法を考えたり、学習の進行を管理したりする主体）が、生徒本人から教師（学習塾や予備校の講師を含む）に移っていった。生徒は、指定された辞書、参考書、問題集を使い、毎週指示された分量の問題を解いて提出する。ここにおいても、決められたペースにしたがって課題を効率的にこなすための計画は必要だろうが、進行管理は教師の手に握られており、生徒が振り返りを通して優先順位を決めたり、計画の調整を行う余地は少ない。教師には、「こうでもしないと生徒は勉強（家庭学習）をしない」という危機感があるのだろうが、生徒の家庭学習の一元的管理に終始している限り、結果的に、少人数指導や個別指導をうたい文句にする学習塾や予備校への期待を助長することになるだろう。もちろん、このような状況を、学校と学習塾や予備校との棲み分けと見ることもできるだろうが、それで生徒本人が学習主体を取り戻せるわけではない。

家庭学習を通して生徒の自己マネジメント力を培うためには、一元的な管理ではなく、生徒が自分で計画を立て、計画の進展を振り返って自己評価し調整を行う機会や場を設定したり、個に応じたアドバイスを充実することが求められる。主体的に家庭学習に取り組む前提として、教材（学習材）の選択や学習計画の立案を生徒に委ねるところから始めてはどうだろうか。

選択する力を培うことの大切さについては先述したが、教材の選択は具体的で、代価を伴うという意味で現実的で、なおかつ実行を伴わなければ意味をなさないという意味で事後を拘束する（責任を負う）選択である。高校入学後、早い時期に、自分に合った教材を自分で選ぶ経験をさせることは、その後の試行錯誤を有意義なものにする上でも大切だろう。かといってあまり早すぎると、思いつきやそのときの気分で選ぶだけになってしまう。高校での学習のペースがある程度つかめた段階、現状が評価できるようになった段階、たとえば夏休みを控えた時期にそういう機会を設定してみる。教師による一斉指導及び個別のアドバイス、先輩の体験談・体験記、生徒同士の情報交換など、教材の選択をめぐって活発なコミュニケーションを仕掛けることが、自分で学習をプランニングする姿勢の育成につながることが期待される。

(2) 手帳指導

教材が決まれば、次は学習計画の立案とその進行管理、学習方法の工夫改善である。これについては、近年手帳指導が注目されている。大学における就職指導の中で就職活動のスケジュール管理がきちんとできない学生への指導にビジネス手帳を活用するようになり、それが高校でも取り入れられるようになってきた。携帯電話やスマートフォンにもスケジュール機能は備わっているが、書くことに意味がある。手帳を使って、生徒本人が学習計画と進行の記録を振り返りながら必要な調整ができるとともに、教師が学習計画や学習方法についてより具体的なアドバイスができるようになるなど、生徒と教師のコミュニケーションツールとしての活用も考えられる。

ただ、導入に当たっては、定期的に提出させて点検するといった管理を優先してしまうと、形骸化してしまう。手帳指導は生徒の自己管理能力を育成することが目的であって、それを教師が生徒を管理する道具に使ってしまっては逆効果になりかねない。プライバシーに関わる手帳の性質を踏まえ扱いに十分留意するとともに、実際に使ってみることを通して効果を実感させることで普及・定着を図っていくという息の長い取組が大切である。

(3) 家庭学習の新たな意味づけ

これまで述べてきた大学受験という文脈では、「予習→授業→復習」という学習の流れの定着が重視されるが、家庭学習を「予習＝授業内容の下調べ」「復習＝問題練習」に限定してしまうと、シティズンシップ教育の中心と位置づける保健・家庭・現代社会などの教科・科目が軽んじられてしまいかねない。

しかし、生活や社会に関する課題を解決する授業を構想するとき、これらの教科・科目こそ「予習」が必要になってくる。ただ、答えが一つとは限らないような課題を解決する過程で生徒の意見（選択や判断）を求める課題を取り上げる場合、「次に学ぶことを前もって学習すること」(『広辞苑　第６版』) という従来の「予習」観だけでは間に合わない。予習してきたことの正誤を授業で確認し、教師の説明・解説を聞くだけでなく、自ら課題解決に参加するための「準備」が求められるのである。事前に提示された課題について情報を収集し（教科書を読むことや、自分の経験を振り返ることなどを含む)、課題に対する自分の考えを持っておく、こうした「準備」があってはじめて、授業における課題解決に向けた議論が中身のあるものになる。また、ここで言う「準備」はいわゆる「調べ学習」ではない。従来の「調べ学習」は、「テーマ型単元」と親和的で、「～について調べてきなさい」というテーマが示されるだけのことが多い。授業では、調べたことをレポートや新聞形式などにまとめる活動を行うのが一般的だが、解決すべき課題が示されていないと、集めた情報を並べるだけに終わってしまいかねない。さらに、「復習」では、授業を振り返り、課題に対する自分の考えの変化や深まりをレポート等にまとめる。

こうした創造的な学習サイクルをつくり出すことが、生徒が自ら学ぶ力を培うことにつながるのではないだろうか。

《参考文献》

・ドミニク・Ｓ・ライチェン、ローサ・Ｈ・サルガニク編著、立田慶裕監訳『キー・コンピテンシー　国際標準の学力をめざして』(明石書店　2006)

・田中博之他監修『授業と家庭学習のリンクが子どもの学力を伸ばすー「学力向上のための基本調査2008」より』(2009　ベネッセ教育総合研究所)
・高木幹夫＋日能研『予習という病』(講談社現代新書　2009)
・藤澤伸介『ごまかし勉強　上・下』(新曜社　2002)
・株式会社 ＮＯＬＴＹプランナーズＷｅｂページ　(http://www.noltyplanners.co.jp/index.html)

C 年間指導計画例

<table>
<tr><th></th><th></th><th>現代社会（２単位）</th><th>家庭基礎（２単位）</th><th>保健（１単位）</th></tr>
<tr><td rowspan="2">１学期</td><td rowspan="2">自分を見つめる</td><td colspan="3">導入の単元（ライフサイクルゲーム等を活用し、学習内容を概観する）</td></tr>
<tr><td>日本国憲法と基本的人権
１　民主政治とは
２　日本国憲法の基本原理
個人の尊重と法の支配
１　個人の尊重と法の支配
・市民生活と法
・他者とともに生きる</td><td>経済的に自立する
・ライフステージと経済計画
食生活をつくる
１　私たちの食生活
２　食事の計画と調理
衣生活をつくる
１　衣生活の管理
２　衣生活と資源・環境</td><td>生涯を通じる健康
１　欲求と適応機制
２　心身の相関とストレス
３　食事と健康
４　運動・休養と健康
５　喫煙と健康
６　飲酒と健康
７　薬物乱用と健康</td></tr>
<tr><td colspan="2">夏季休業</td><td colspan="3">夏季休業中の課題
新聞、インターネット等を活用して時事問題のレポートを作成する。</td></tr>
<tr><td rowspan="2">２学期</td><td rowspan="2">社会と自分のかかわり</td><td>日本国憲法と民主政治
１　日本政治機構
・国の政治機構
・地方自治
２　現代政治の特質と課題
・選挙と政党
・マスコミと世論
現代の経済と国民福祉
１　経済のしくみ
２　変化する日本経済
国際社会と人類の課題
１　国際経済と政治
２　国際社会の現状と課題</td><td>消費行動を考える
・消費者の権利と責任
住生活をつくる
１　住まいを計画する
２　健康的な住まい環境
子どもとかかわる
１　子どもを知る
２　子どもの生活
３　親になることを考えよう
高齢者とかかわる
１　高齢社会に生きる私たちの暮らし
２　高齢者を知る
３　豊かな高齢期を迎えるしくみ</td><td>現代社会と健康
１　妊娠・出産と健康
２　避妊法と人工妊娠中絶
３　結婚生活と健康
４　感染症とその予防
５　性感染症・エイズとその予防
６　生活習慣病とその予防
７　中高年期と健康
８　保健サービスとその活用
９　さまざまな保健活動や対策</td></tr>
<tr><td rowspan="2">３学期</td><td rowspan="2">人とかかわって生きる</td><td>豊かな生活の実現
１　現代の雇用・労働問題
２　社会保障の役割
３　環境保全と循環型社会</td><td>社会とかかわる
１　支えあう暮らしとは
２　私たちの社会福祉
３　地域社会の一員としてのボランティア活動</td><td>４　働くことと健康
５　働く人の健康づくり</td></tr>
<tr><td colspan="3">なりわいをつくる～共生社会への参画～</td></tr>
</table>

【使用教科書】

現代社会：東京書籍『現代社会』
家　　庭：実教出版『家庭基礎　パートナーシップでつくる未来』
保　　健：大修館書店『最新高等保健体育』

D シティズンシップ基礎　単元「なりわいをつくる」

２-Ａでシティズンシップを育成する授業のあり方について述べたが、本節ではそれを踏まえて、具体的な授業プランとして、１年生を対象とした単元「なりわいをつくる」の指導計画と、テーマ設定の授業の学習指導案を提案する。

【シティズンシップ基礎】

１年次に履修する保健（１単位)、家庭基礎（２単位)、現代社会（２単位）を、シティズンシップを育成する観点からゆるやかにグループ化し、「シティズンシップ基礎」という教科・科目横断型のカリキュラムを構想する。各教科・科目の教科書の内容を精査し、学習内容の関連性（横のつながり）と展開の系統性（縦のつながり）を図りながら作成したものが、２-Ｃの年間指導計画案である。学習内容は、学期ごとに「自分を見つめる」「社会と自分とのかかわり」「人とかかわって生きる」のテーマを設定し、自己→家庭→地域・社会という大きな流れに沿って配列している。その際、複数の教科・科目の教科書に共通する学習内容があるものについては、一つの教科・科目でまとめて取り上げるようにしている。

授業は基本的に各教科・科目単位で行うが、導入の単元と夏期休業中の課題、まとめの単元については、各教科・科目を一体的に展開する。これによって、T.T による指導や時間割変更による２時間連続の授業時間の設定など、学習の展開に応じた工夫がやりやすくなる。

評価は、各教科・科目で実施する定期考査等による評価と、一体的に展開する単元の活動状況や成果（物）などの評価を合わせて行う。定期考査等の問題については、当該の教科・科目の学習内容に加えて、教科・科目融合問題や総合的な問題を出題するなどして、生徒が習得した知識を活用して教科・科目横断的に考える力を評価する。

また、一体的に展開する単元の評価では、成果（物）の評価と授業ごとの学習記録（ワークシート）の評価を合わせて行う。成果（物）の評価については、教師の評価だけでなく、生徒による相互評価や自己評価を取り入れることも考えられる。その際、生徒に評価の基準を考えさせる機会を設けることで、責任ある評価のあり方について考えさせ、評価者としての自覚を育むことにつながる。選択の基準を自分でつくることの重要性については先述したが、評価の基準をつくることもそれと軌を一にするものである。

E 単元構成案

次に示す単元例は、１年間の学習のまとめに位置づけるものである。各教科・科目で身につけた様々な視点から地域や社会を見つめて課題を設定し、習得した知識や技能を総合的に活用してそれを解決することをめざしている。

単 元 名	なりわいをつくる～共生社会への参画～
対　　象	高校１年生
時間数時期	12 時間　３学期
単 元 目 標	地域や社会の課題・ニーズに応える取組をプランニングすることを通して、これからの共生社会を具体的にイメージし、共生社会の担い手としての意識を持って、自分の生き方について考える。
単元のねらい	価値目標（意識・態度） ○地域や社会の問題に関心を持ち、自分の生き方と関わらせながら考え、積極的に意見を表明する態度を養う。 ○グループ活動を通して役割と責任を自覚し、リーダーとフォロワーの良好な関係を築こうとする態度を育てる。 ○社会の現実に対してペシミスティックになるのではなく、よりよく生きるために事態を前進させようとする意欲を育てる。 技能目標（知識・スキル） ○地域や社会のニーズや課題を把握するための情報の収集、整理、分析の方法を習得する。 ○グループ活動を通して、意見を調整し一致点（妥協点）を見出しながらプランニングする建設的な話し合いの方法を習得する。 ○プランニングしたことについて、わかりやすく説得力のある説明や情報発信の仕方を習得する。
学習活動内容	第１次　課題を設定する（３時間） ○それぞれの教科・科目の点から、地域や社会の課題、人々のニーズをとらえる。 ・自分たちの力で対応可能な課題やニーズをできるだけ具体的に拾い出す。 ・現社：過疎・限界集落、耕作放棄地、空き家（一戸建て、団地）情報格差など 家庭：待機児童、独居老人、学童保育など 保健：高齢者と運動、子供の運動不足、身近な水質土壌汚染など ○課題やニーズを精選し、８つのテーマを設定し、グループ分けを行う。 ・できるだけ多様なテーマを設定する。 ・１グループは５人とする。 第２次　取組をプランニングする（５時間） ステップ１ ○取組の基本スタンスを決める。 ・事業（報酬を得る）として行うのか、ボランティアとして行うのかを決める。 ・共生する対象を特定する。例えば、子供（学校不適応、運動不足等、具体的に）、高齢者、外国人、障害者、女性（妊婦）等 ○地域や社会の課題、人々のニーズについて統計資料等を用いて調べる。 ○地域の課題については、市役所等行政関係への取材も企画する。 ステップ２ ○取組内容について考える。 ・取組スタート時のスタッフは、グループの５人とする。 ・活動する地域を具体的に想定する。（地域を特定、もしくは、条件を設定） ・活動の拠点、経費、宣伝等について考える。 ・事業として行う場合は、収支の見通しを立てる。 ・活動に参加してくれる仲間を増やす方法について考える。 ○発表資料を作成する。 ・パワーポイントで作成する。 ・課題・ニーズ／取組内容／運営方法／予想される効果 第３次　共生社会への参画について考える。（３時間） ○グループで考えた取組について発表する。 ・発表時間は、１グループ 10 分 ○質疑応答、相互評価を行う。 第４次　地域や社会の課題や人々のニーズに応える取組の実際を知る。（１時間） ○行政のまち（地域）づくり担当者、地域のＮＰＯ法人関係者等の講演を聴く。 ・法律、条例、制度、地域の現状等について学ぶ。 ・できれば、グループで考えた取組内容についての講評をお願いする。

Ｆ 学習指導案（１）

単元名　　なりわいをつくる～共生社会への参画～

目　標　　（「Ｅ 単元構成案」参照）

評価規準

関心・意欲・態度	思考・判断・表現	技能	知識・理解
現代社会における、地域や社会の問題について関心をもち、全ての人がよりよく生きるための課題・ニーズについて意欲的に考え、前進させていこうとする態度を身につけている。	地域や社会の課題･ニーズに応える取組について､積極的に考え、表現している。	地域や社会の課題・ニーズに対応するために必要な情報を整理し、班員の意見をまとめながらプランニングすることができる。	地域や社会の課題､人々のニーズについて理解し､適切な対応やプランニングについて考えることができる､基本的な知識を身に付けている。

指導計画①　KJ 法を利用して　（2 時間）＋発表（１時間）　　※単元構成案第１次

時間	学習活動と内容	指導上の留意点
導入 10 分	１．本時の課題を確認する。（一斉） ●現代社会には、どのような社会問題があるか。 ●地域や社会の人々が必要としている取組はどのようなことか、プランニングするためのテーマを決定する。	●グループに分かれた形で開始する。 ●これまでの学習のまとめであり、高校生として社会の一員として、取り組めることがあることを認識させる。
展開 130 分	２．現代社会における社会問題について考える。（個人学習） ●配布された付箋に、現代問題となっている事柄を具体的に、できるだけたくさん書き出す。 ３．KJ 法を用いて、模造紙にまとめる。 （グループ学習） ●1 人ずつ、付箋に書いた事柄を発表し、模造紙に貼り付ける。班員は、発表者と同じ意見を書いた付箋を、発表者の付箋に重ねる。 ●班員から出た全ての意見をグループ化して、社会問題となっている事柄の内容や原因について分析し、関連性について考える。 ●社会問題の内容や関連性について分かりやすく図にまとめる。 ４．グループごとに発表し、評価する。（一斉） ●模造紙にまとめた図を活用して、現代の社会問題の内容について発表し、他班の発表の評価を行う。	●現代社会には、取り組むべき多くの問題があることに気付かせる。 ●地域や社会の課題、人々のニーズをとらえ、具体的に書き出すよう促す。 過疎、限界集落、耕作放棄土地、空き家、格差問題、独居老人、教育費、待機児童、生活習慣病、医療費、環境汚染、ゴミ問題など ●人の意見は否定しない。積極的に発言することを促す。 ●発表について、疑問や意見など、積極的に発言するよう促す。
まとめ 10 分	５．次時の予告を聞く。（一斉） ●発表から、社会問題には様々な事柄があり、高校生ができる、解決に向けたプランニングを行うことを理解する。	●社会問題の解決に向け、具体的な解決策について考えていくことを理解させる。 ●次回への意欲を持たせるよう、働きかける。

指導計画②　オークションを通して　オークション（２時間）＋テーマ決定（１時間）

多くの社会問題の中から､最も解決に向けて取り組む必要があると感じるものは何か。また、地域住民の１人として、最も解決に向けての取組が求められるものは何か。班で相談談して入札する。

A	過疎・限界集落	G	雇用問題・労働条件
B	耕作放棄土地・農業従事者の減少	H	生活習慣病・医療費
C	食糧・農業問題	I	環境汚染・ゴミ問題
D	格差社会	J	エネルギー資源・原子力
E	高齢社会・独居老人	K	
F	待機児童・児童虐待	L	

●班で 100 ドル持っている。重要だと感じる項目を決定し、合計が 100 ドルになるように入札額を決める。入札用紙に項目・値段・班名を書き、それぞれの項目の入札箱に入れる。

●A から順に開票し、何班がいくらで賭けているか発表する。最も高い値段を賭けた班名と金額を読み上げ、競り落とした班を確認する。

●競り落とした班は、その金額を賭けた理由を発表する。

●競り落とした問題分野の中から、具体的にテーマを設定していく。

共生社会への参画　ワークシート①

●テーマ設定

KJ 法でまとめた社会問題の中から、取り組みたいテーマを決めよう。

⇒1 人ずつテーマを出し、その理由を発言しよう。他の意見に共感した時にも積極的に発言しよう。

テーマを決定した理由をまとめよう。

⇒具体的に何が問題なのか、どんな対策が必要なのかを明確にしておこう。

年　組　番　　班　名前

共生社会への参画　ワークシート②

●プランニング

テーマ：

テーマ設定の理由：

具体的な取り組み

①問題把握

現状調査⇒調査はどこへ行くか。誰に聞くか。アンケートは必要か。

②解決策

調査した問題を解決するにはどのような方法があるか

③実践方法（計画）

④実践により期待される効果

⑤予想される問題と対策

年　組　番　　班　名前

共生社会への参画　ワークシート③

発表資料

テーマ：

共生社会への参画　レポート　　年　月　日（　）

本時のテーマ

活動内容

反省および感想

次回の予定（準備物）

年　組　番　　班　名前

共生社会への参画　発表記録シート

班	テーマ
内容	
良かったところ・質問したいこと	
感想	
評価 発表の内容　５・４・３・２・１ 発表の仕方　５・４・３・２・１ スライド　５・４・３・２・１	合計 ／１５

全体を通しての感想

年　組　番　　班　名前

共生社会への参画　自己評価シート

これまでの取組について振り返り、自己評価しよう。

評価：よくできた５　できた４　あまりできなかった２　できなかった１

積極的に考え、自分の意見を述べられた	
テーマについて、十分に情報収集できた	
収集した情報について、自分なりに分析し、考えをまとめることができた	
自分の役割を積極的に果たすことができた	
実習・統計処理など、自分なりに積極的に取り組めた	
スライドを積極的に作成できた	
発表に積極的に取り組めた	
発表の姿勢がよかった	
計画通りに活動できた	
責任をもって取り組めた	
協調性をもって取り組めた	
合　計	

全体を通した反省および感想

年　組　番　　班　名前

学習指導案（２）　※単元構成案第１次

本時の目標　○個人、グループごとに保健の分野に関連する、地域や社会の課題、人々のニーズについて考え、自分たちで地域に貢献できることはないかを考える。
○グループごとに保健の教科書やインターネット等を参考に、出てきた課題やニーズについて解決する方向性を考え、共生社会への参画についてのテーマを設定する。

使用教材　保健教科書、Post-it、ホワイトボード（小）、ホワイトボードマーカー、統計資料、iPad

過程	学習内容	学習活動	指導上の留意点
導入（５分）	・シティズンシップ教育について	・シティズンシップ教育について学ぶ。	・シティズンシップ教育とは何かを簡潔に伝える。
	・保健の教科書の振り返りと紹介	・保健の教科書を参考に内容を確認する。また、新しい分野についてどのようなものがあるかを知る。	・今まで学んできた保健の内容を復習させる。また、新しい分野に関しても紹介する。
展開（４０分）	≪個人 work≫ ・単語索引	・教科書の索引のページから、自分が気になる単語や好きや嫌いな単語を時間内に好きなだけ Post-it に抜き出す。（3~5 分間）	・Post-it を配布し、なるべくたくさんの単語を抜き出させる。あまり考えずに好きな単語や気になる単語を抜き出させる。
	・単語整理	・出てきた単語を（個人、地域、社会）の３分野に整理する。どれにもあてはまらないものについては除いておく。	・個人、地域、社会にはどのようなものが入るかを説明したうえで、それぞれの単語を（個人、地域、社会）の分野別に整理させる。
	≪group work≫	・グループで話しやすい形に机などを移動させる。	・速やかに机などを移動させるように指導する。また、ホワイトボード（小）を配布する。
	・内容整理	・グループ内で、整理された単語をそれぞれ照らし合わせる。さらに Post-it に書いた単語を３分野に分けて、ホワイトボードに貼り、整理しておく。	・グループ内で同じ単語やよく似ているものは合体させるようにする。また、各分野で気になる単語を１つに絞らせる。
	・ニーズを考える	・出てきた単語の中から、現在の世の中で必要とされるものは何かを考える。その際、統計資料等を参考にする。	・現在の社会に求められているものは何かを考えさせる。統計資料等はインターネット等（iPad を使用させる）を使用しても良いと伝える。
	・ニーズに対する対処法を考える	・出てきたニーズに関して、対処法を考える。詳しくではなく、おおまかに考える。	・ニーズに対する対処法を考えさせる。今回は深くまでは考えずに、今後の取組でどのような流れにしていくというおおまかなものを決めさせる。
	・テーマの選定	・とりあえずのテーマを選定する。	・とりあえずのテーマを考えさせる。テーマについては後で変更しても良いと伝える。
まとめ（５分）	・テーマの発表	・グループごとにテーマを発表する。	・グループごとにテーマを発表させる。
	・今後の流れ	・今後の流れを理解し、どのような取組をしていかなければならないかを考える。	・今後のおおまかな流れについて説明し、最終的にどのようなところまでいかないといけないかを知らせておく。

プランニングの視点

Ｗｈｙ？（なぜこの事業をやるのか？）

自分の事業の社会的な存在についても確認しておく。

この考えは、苦難にぶち当たった時の精神的バックボーンとなりうる。

Ｗｈａｔ？（商品・サービスの具体的な内容は？）

顧客に対して、どのような商品やサービスを売り込むのか、市場や顧客には受け入れられるものであるかを考える。

Ｗｈｅｒｅ？Ｗｈｏｍ？（想定する市場は？顧客は？）

商品やサービスを提供するターゲットは鮮明にしておく方が、アプローチの方法が具体的に検討できるので、できるだけ絞り込んでおく。

Ｈｏｗ　ｔｏ？（どのような特徴で、どんなノウハウを使うのか？）

商品やサービスを提供する際に、競合優位性や独自性を発揮するかを検討する。「販売力」「商品のユニークさ」「効率性」などの特徴を発揮するにはそれを産むノウハウも必要。

Ｗｈｅｎ？（どのようなタイミングでおこなうのか？）

事業の特徴となるノウハウを獲得するには「人」と「金」をどんなタイミングで投入するかが重要。どの時期にどんな人と、どれくらいの資金が必要かという「時」の概念を明らかにすることで、事業プランが出来上がる。

Ｗｈｏ？（誰がやるのか？）

実際に事業を進めていくうえで、どんな人材が必要になるかを考えなければならない。自分やパートナーの能力を十分に理解した上で、ほかにどんな能力や経験を持った人が何人必要なのかを検討する。

Ｈｏｗ　ｍｕｃｈ？（資金は？売上金や利益の目標は？）

開業前、そして開業後運営していくうえでどれだけの資金が必要になるのか。また、それがどんなタイミングで必要になるのか、事業フローや売り上げ見込みと併せて検討し、具体的な資金計画、資金調達法につなげる。

事業計画書

■事業プラン名

■事業計画書作成の目的

■事業プランの要約

■事業内容

●商品・サービス	●業種・業態
●事業目的・理念	●顧客ターゲット

■市場環境

●市場規模	●市場の成長性
●市場の特色	●競合状況

■競合優位性

●品質・性質面	●コスト面
●立地条件面	●特許・契約面

■市場アクセス

●価格戦略	●コミュニケーション戦略
●流通・販売戦略	●対価の回収の仕組み

■経営プラン

●仕入れ・生産計画	●人員・組織計画
●成長・拡大計画	●タイムスケジュール

■リスクと解決策

●想定されるリスク	●対処方法

■資金計画

●収支予測			●必要資金	●調達方法
	開業初年度	2～5年後	物件取得費 万円	自己資金 万円
売上高	万円	万円	設備資金 万円	出資金 万円
売上原価	万円	万円	仕入れ 万円	借入金 万円
経費	万円	万円	運転資金 万円	その他 万円
損益合計	0 万円	0 万円	合計 0 万円	合計 0 万円

３　学校行事等

【「意識調査」の結果から明らかになったこと】
○クラスは概ね居心地のよい安心な場ととらえられているが、大半が学校行事の意義を理解しているにもかかわらず、学校によって行事への参加の積極性に相当な開きがある。
○前項にかかわって、学校生活を構成する主要な場について、クラスの比重の高い学校、部活動の比重の高い学校、両者のバランスのとれている学校に分かれる。

Ａ　学校行事を通した高校生の自立支援

高等学校において、学校行事が生徒の自立を促すために一定の機能を果たしていることは、「意識調査」からも明らかになった。では、いったい学校行事のどのような要素が、生徒の自立にどのように作用しているのであろうか。学校として、また教員として、学校行事をどのように行えば、生徒の自立を促す効果があるのだろうか。本節では、その点に焦点を当てて、これからの高等学校教育における行事のあり方、進め方について考察し、提案を行うことにする。

(1) 学校行事における生徒の自立支援に作用する要素

一昨年度（2012 年度)、我々の研究グループは、生徒の自立を促すさまざまな取組を調査するために、顕著な成果を上げている県内外の高校をいくつか訪問した。その中のひとつ、京都府京田辺市にある私立同志社国際中学校・高等学校のホームページには、次のような記述が見られる。

> 「自主・自立」の精神を体現する、生徒が主役の学校行事
> 年間を通して多くの学校行事を行っています。これらの行事を支え、脈々と受け継がれてきた「自主・自立」の精神は、本校ならではのもの。生徒たちが自分たちで考え、仲間とともに力を合わせて運営に取り組みます。教室での学びをより発展させ、教室の中だけでは得られない充実感や達成感を実感できる機会です。
> （http://www.intnl.doshisha.ac.jp/campuslife/calendar/）

この記述のうち、「生徒たちが自分たちで考え、仲間とともに力を合わせて運営に取り組みます。」に、学校行事が自立を促す活動となるために決定的な要素が表れていると考えられる。すなわち、

①自分たちで考える
②仲間とともに力を合わせて運営に取り組む

の２点が重要である。

現在、文部科学省の学習指導要領のキー・コンセプトに据えられている「生きる力」は、「『生きる力』＝知・徳・体のバランスのとれた力　変化の激しいこれからの社会を生きるために、確かな学力、豊かな心、健やかな体の知・徳・体をバランスよく育てることが大切です。」と説明されている。（文部科学省ホームページ）この「生きる力」は、言い換えるなら、「生徒が成長した時、自立した一人の人間として、世界中どこへ行っても生きて行ける力」と言えるであろう。この場合、世界中どこへ行っても生きて行けるとは、他の民族、他の文化、他の生活様式や習慣等に対する理解と寛容さを持ち、共生的な生き方ができることを当然含んでいる。

学校行事を企画、運営するにあたって、生徒たちは、まず行事のコンセプトを確認してコンセンサスを構築し、次にテーマを決めて行事全体のデザインを行い、役割分担を

し、工程表を作成してタイムシリーズでの作業の流れを整理し、最終的にクラスや学校の構成員をまとめて、ひとつの行事を完成させる。この一連の流れの中で、生徒たちは「答えのない問いについて考える」場面に数多く直面する。つまり「課題解決能力」を問われるのである。ここで注記しておきたいことは、大人がすべてレールを敷いた行事や先輩たちによって既にすべてが決められた行事を生徒たちがただルーティン・ワークでこなすだけでは、行事が生徒の自立にもたらす効果は非常に小さくなってしまうということだ。常に新たな状況に遭遇し、生徒たちが自ら考える機会を提供することこそ、行事の大切な要素であると言える。

さらに、行事は一人で切り回すものではない。多くの生徒が関与し、意見を出し合って作り上げるものである。また、リーダーシップを発揮する者と、フォロワーとして参加する者とが、力を合わせてこそ成功する類のものである。ゆえに、協力、協働が欠かせない性格の過程であり、生徒たちが互いを尊重しながらコミュニケーションを取り合い、自己の思考の結果を共有し合って調整するという、いわば社会参加、社会貢献の訓練を行っている場なのである。

(2) 学校行事は生徒の自立にどのように作用しているか

次に「意識調査」の結果に触れて、この点を検証してみたい。

質問 14「あなたにとって、学校行事に積極的に参加することは、将来の役に立つと思いますか。」という問いに対して、「①とてもそう思う」と答えた生徒の割合が 66.0％と突出して高かったH校は、質問 12C「文化祭や体育祭のような行事にクラスで取り組むのが楽しみである。」に対しても、「①とてもそう思う」と答えた生徒が 61.3％、質問 13「あなたは、次の行事や活動にどれくらい積極的に参加していますか。」に対しても、「①とても積極的」と答えた生徒が、文化祭で 43.3％、体育祭で 44.4％と高い割合を示している。

H校は、都市部に位置する私立の中高一貫校なので、ここに挙げられた行事はすべて、高校３年生から中学１年生までの全校生が関わって行われている。それらの企画、運営は、自主的に応募した生徒たちによって組織された、各行事の企画実行委員会が行っている。生徒たちは、行事の企画、運営に関してほとんど自治的に活動しており、決定事項は生徒会主催の「全体会」の場で協議されて、意思決定が行われる。顧問の教員は一歩下がって生徒の活動を「見守る」というスタンスで関わっており、責任は負うが口は極力出さないという方針を貫いている。

生徒たちは、自分たちでできることは自分たちで行い、新しい企画を立てたり、従来のやり方に変更を加えたりする時は、前もって顧問の教員に相談に来る。顧問の教員は、まず生徒たち自身に考えさせ、議論させ、意思表示をさせる。それから、必要に応じて適切なアドバイスを与え、サポートする手立てを考える。生徒たちは任されているがゆえに、自分たちの中に責任感も生まれ、やり遂げた時の達成感も大きいのではないだろうか。卒業生が述べた「生徒の時は全部自分たちでやったと思っていたけれど、実際には先生が支えていてくださったのだということが卒業してからわかりました。」という言葉は、生徒の自立を支援するとはどういうことかを教員や学校に考えさせるものだと言えよう。

同様の事例に六甲中・高等学校の体育祭がある。六甲中・高等学校は、神戸市にある私立の中高一貫男子校で、近年、この学校の体育祭で行われる「総行進」が、テレビな

どマスコミに取り上げられた（2013.9.21　NHKBS プレミアム）。体育祭の華である総行進は、午後の最初のプログラムとして行われ、先頭の高校３年生から、最後尾の中学１年生までの 1,000 人余の生徒が、音楽部（ブラスバンド）の演奏に合わせてグラウンドを行進し、見事な地上絵を次々に完成させて行く、いわゆる「集団行動」である。

この総行進とそれに続くマスゲームを含め、体育祭全体が生徒たちの手で作り上げられている。高校３年生の体育祭委員長を中心に、競技の企画、運営から、草刈り、ごみの収集など裏方に至るまで、すべて生徒たちに任されており、顧問の教員は、会合には顔を出すものの、ほとんど「居るだけ」という立ち位置を取っている。総行進とマスゲームの場合、企画を担当する生徒は、決められた時間の中で 1,000 人をどのように無理なく動かし、いくつもの絵柄を切れ目なく作り上げて行くかを考える。それぞれの意匠が完成する瞬間（見せ場）をどう盛り込むかを入念に計算する。一糸乱れぬ行進は、先輩が後輩を指導しながら、形を作り上げて行くのである。この先輩から後輩へのスピリットとノウハウの伝授こそが、生徒たちの自立を大きく支えているのだと考えられる。教員は、生徒たちにとって「転ばぬ先の杖」であってはならない。かといって、放任も問題である。大切なのは、生徒たちが転んで、起き上がることを繰り返す姿をそばで見守り、絶えず励ます役割を教員が担うことによって、生徒たちの自尊感情が高まり、自信が付いて行く。それが生徒の自立だと言えるであろう。

(3) 学校や教員の学校行事に対する関わり方

生徒の自立を支援する教員が発揮すべき技能として、“teaching”“coaching”“facilitation”“resource”の４つが挙げられる。

そのうち、生きる力の一部を構成する基礎基本の伝達には“teaching”が一定の有効性を持っている。しかし、生徒に自ら考えさせ、自ら課題を解決し、価値を創造させるためには、あとの３つ、すなわち“coaching”“facilitation”“resource”の機能が重要になる。

“coaching”では、３つの「きく」が大切であると言われる。一つ目の「きく」は hear の「聞く」。これは、生徒たちの様子をモニターすることである。二つ目の「きく」は listen「聴く」。これは、生徒たちの話に真摯に耳を傾け、彼らの意見や考え、思いをしっかり傾聴することである。これにより、生徒は自分が受け入れてもらっているという安心感と自尊感情を持つことができる。そして、三つ目の「きく」は ask「訊く」。これは、特に重要で、生徒に challenge を仕掛け、生徒の先入観や固定観念に疑問を投じ、価値観を揺さぶる作業である。「何でそう考えたんや？」「ほんまにそれでええんか？」など、生徒が自分の考えや行動を reflective に再考する機会を提供するプロセスである。教員は生徒の持つ潜在能力を確信し、それを引き出す。つまり、生徒一人ひとりに対して適切なアセスメントを行い、その力を評価し、力を伸ばすための手立てを考えて実践することが求められる。行事の運営においては、教員の側がお膳立てをすることを避け、時間と手間がかかっても生徒にさせることが重要な意味を持ってくる。生徒たちが活動している場面をモニタリングし、一人ひとりの生徒がどうすればその能力を発揮できるかを常に考え、機会を捕えてプラスの刺激を与え、その結果を適切に評価する（誉める）。その繰り返しが、生徒の自立を支援することに繋がるのである。

“facilitation”では、生徒一人ひとりが発揮する能力の調整を行う。教員は、生徒たちが自分の意見を表明しやすいように環境調整を行い、議論がスムーズに進むように、

そして円滑な意思決定ができるように、適切な手助けをする役割を負う。教員の適切な支援によって、生徒は互いを尊重しながら協働する方法を学ぶことになるのである。

最後に“resource”として、教員は生徒の相談に乗る。生徒に比べ、教員は経験豊富である場合が多い。その経験値の高さが適切に発揮される時、教員は生徒の資源として機能し得る。しかし、その一方で、教員の経験が必ずしも生徒たちにプラスの影響を与えるとは限らないことを知っておくことが重要だ。対人支援の専門職として、自分の価値観を絶対に正しいものとして押し付けることは避けなければならない。

以上のような学校、教員の支援によって、生徒たちは自尊感情を高め、自己を肯定し、自己有用感を持つことができるようになる。その積み重ねが生徒たちの人間としての自立を保障するのである。

(4) シティズンシップ教育と関連して

自立した人間の育ちに対する支援とは、権力者に対して従順な人間や、秩序維持（いわゆる「空気を読む」ことも含めて）を優先して自分の意見を言わない人間をつくることではない。極論すれば、むしろ、時によってそれとは反対の人間に育つことも許容する営みであるべきだ。

今日注目されているシティズンシップ教育と関係づけて考察するならば、真のシティズンシップは、生徒たち一人ひとりの個としてのアイデンティティーが確立することによって成立するものと考えられる。日本で従来から行われている、他との比較による評価、所属する集団や担っている役割によって受ける評価など、他律的な評価を重要視する社会においては、乗り越えるべき課題がたくさんある。学校教育という枠組みの中だけでは片づかない問題が山積していることを認識した上で、学校（教育）にできることは何かという点に触れて結びとしたい。

1960 年代から 70 年代にかけて、学生運動の影響を受けて過度に政治色を帯びた生徒会活動がなされたことに対し、文部科学省は生徒会活動の脱政治化を進め、生徒会活動自体が沈滞するようになった。しかし、これは引いては高校生の政治に対する関心をも弱体化させ、積極的に社会参画する態度を失わせる結果を招いたと言える。

こうした事態に対する反省の上に、1990 年代後半から、文部科学省は高校生の公共意識を高揚させるべく、2009 年（平成 20 年）の学習指導要領では、ボランティア活動への参加や学外団体との協力などを通じて、高校生の社会参加を促すことが奨励された。これに先だって、神奈川県では、2000 年代の前半から、模擬議会などの活動を通じて生徒たちに政治生活を体験させ、また、リアルな政治に参画する機会を与えるとして、実際に生徒たちが提案した条例案が県議会に上程されるなど、さまざまな実践が行われている。

ただ、このような取り組みには、問題点もある。文部科学省主導で行われる高校生に対する「公共性」の涵養は、ともすれば「国民としての義務」の側面から取り扱われる場合が多い。しかしながら、本来のシティズンシップは、民主主義の主体である個人の権利の問題として捉えられなければならない事象である。そういった捉え方をするには、教員自身が、民主主義に基づく社会生活を創る資質・能力を探求し育成する視点と力量を持たなければならない。高校生のシティズンシップを育成し、個として自立した存在へ成長することを支援するためには、「学校の民主化と様々な決定過程への生徒参加の機会の拡大が欠かせない。学校での政治参加能力形成の機会は、教科学習だけにあるわけ

ではない。生徒会活動などの日々の活動の中にもあり、この活性化も同時に考えて行くべきである。そしてさらにそれらの活動をしやすくするため、学校文化も変えて行く必要がある。とくに教師の生徒観と政治参加教育に対する意識変革が必要であることは言うまでもない。」

生徒たちは、次世代を担う主権者である。彼らがその自覚を持ち、積極的な姿勢、態度で社会の構築に参画する人間に成長することを自立と言うならば、教員は、生徒ひとりひとりの人格を尊重し、その成長に関わることを許された専門職として、学校行事の取り扱い方を問い直し、改善する必要があると結論づけることができるであろう。

《参考文献》

・同志社国際中学校・高等学校ホームページ
・文部科学省　高等学校学習指導要領
・「シティズンシップ教育の動きと高校生生徒会指導の変遷、政治教育との関連についての研究　～社会的問題に対する知的関心および参加意識を育てるためのカリキュラム・指導法研究Ⅵ～」　（芝浦工業大学柏高等学校 杉浦 正和、学校法人芝浦工業大学『高校・中学教育研究報告書＜平成 21 度版＞』）
・「高等学校におけるシチズンシップ教育の実践　－ 身近な地域社会での課題解決に向けた取組みを通して －」　（普川芳昭、神奈川県立総合教育センター長期研究員研究報告 9:61～66. 2011）
・「高校生の政治参加能力形成とシティズンシップ教育　―神奈川県立高校におけるシチズンシップ教育を事例に―」（矢吹 堆洋、2011）
・「日本におけるシティズンシップ教育のゆくえ」（橋本将志、早稲田政治公法研究　第 101 号　2013）

Ｂ ＨＲ活動

「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会　報告書」（経済産業省、平成 18 年３月）では、「シティズンシップを発揮するために必要な能力」を次の３つに整理している。

（１）「意識」について

（ア）　自分自身に関する意識

※向上心、探究心（具体的には学習意欲・労働意欲）など

（イ）　他者との関わりに関する意識

※多様性・他文化尊重、ボランティア精神など

（ウ）　社会への参画に関する意識

※法令・規範の遵守、社会に関与し貢献しようとする意識など

（２）「知識」

（ア）　公的・共同的な活動に関する知識

※教養、思想、環境問題など

（イ）　政治活動に関する知識

※日本の民主主義について、国民の権利・義務など

（ウ）　経済活動に関する知識

※市場原理、資本主義の仕組み、社会保障制度、犯罪・違法行為など

（３）「スキル」

（ア） 自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル

※自分のことを客観的に認識する力、他者を理解する力
ものごとを俯瞰的にとらえる力、ものごとを批判的にとらえる力など

（イ） 情報や知識を効果的に収集し、正しく理解・判断するためのスキル

※大量の情報から必要な情報を見つけ、効果的な分析をする力
論理的思考力、課題を設定する力、計画・構想力など

（ウ） 他者とともに社会の中で、自分の意見を表明し、他人の意見を聞き、意思決定し、実行するためのスキル

※プレゼンテーション能力、ヒアリング力、ディベート力
リーダーシップ、フォロワーシップ、交渉力など

本節においては、ＨＲ活動を取り上げ、上記の「意識」と「スキル」に関わる能力の育成に焦点を絞って考察する。「意識」は知識やスキルを発揮するための原動力やモチベーション（動機）となる部分であり、「スキル」は個が持っているシティズンシップに関する知識やスキルを社会や他者との関わりの中で活かす力のことを指す。

以下、「意識調査」に協力いただいたＥ校の取組を紹介しながら、事例分析的に考察する。

(1) 進路ＬＨＲ、進路集会、進路行事、学校行事

「意識調査」の結果、「進路選択については自分なりの方向性は見据えているが、将来像をイメージする(職業選択)には至っておらず、キャリア教育の充実が求められる。」という課題が明らかになった。このことから、高校３年間を通したキャリア教育をどう進めるかが問われることになる。

【取組の概要と生徒の変容】

入学時のオリエンテーション合宿で、進路実現に必要なものが二つあることを意識させる。一つは「しっかりとした学力」、もう一つは「正しい進路知識」である。入学当初、進学に強い意欲を持つタイプの生徒には学力偏重の考え方を持つ者が多い。このタイプの生徒には、何が学びたいのか、何が学べるのかではなく、大学の知名度など、いわゆるブランド志向の傾向も見て取れる。その一方で、進路に対して受け身で、進路について自分で考えたり、目標を設定したりしようとしない生徒も少なくない。後者については、学力もさることながら、自分の将来に無関心な様子が感じ取れる。このタイプの生徒は、学校生活においても主体性に乏しく、日々の生活に充実感を感じていないことが多い。この段階では、どちらのタイプの生徒にも「正しい進路知識」が不足している。３年間をかけて、自分の将来、すなわち自分が社会とどのように関わっていくのかについて考えさせ、現代社会で求められる知識やスキルを備えた意欲ある社会人・職業人としての基盤を育てることが、キャリア教育の役割である。

１，２年次の進路に関する取組は以下のとおりである。

○卒業生による進路講話

社会の様々な分野で活躍する卒業生を招いて、高校生活で自己形成につながった体験や進路選択、職業選択に至る経緯、社会人としてのターニングポイントなど、同じ高校で学んだ先輩の生の人生に触れる取組。

○学部・学科説明会

関西近郊の大学関係者を招いての学部・学科についての説明会。例えば、工学部と理学部の違いや、工学部の学科ごとの特徴など、大学で何が学べるかを知ることで、自分の適性や何が学びたいのかを踏まえて、文系・理系の選択ができるようにする取組。

○首都圏大学ツアー

関東在住の卒業生の会のお世話になり、首都圏の大学や官公庁をめぐり進路選択の一助とする。１、２年生の希望者を対象に３月の休日に実施。第一線で活躍する社会人と接することで、大人としての自覚を感じることができたり、首都圏の社会や文化を肌で感じることで視野の拡大につながることを目指した取組。

○模試分析会

模試の結果について担任が生徒一人ひとりと面談するという個人指導に加えて、学年全体の成績の推移を他校との比較も踏まえながら分析した結果を学年の生徒全員に説明する。自分たち以外の高校生の動向はどうなっているか、自分たちの学習集団内の自己満足に終わっていないか、また、教科によって特徴的な傾向はないかなど、学年全体の現状を知ることによって自分たちの位置を客観的に捉え、自分たちの動きを俯瞰できるようになることを意図した取組。

○進路集会

教員が、進路の最新情報や大学紹介をスライド等にまとめ説明したり、ＧＴＥＣ（英語の運用力の試験）の成績優秀者の表彰を行うなど、様々な取組を行っている。通常クラスごとにＬＨＲで実施することの多い進路指導を学年全体で行い情報を共有することによって学年の連帯感が生まれ、クラスの枠を超えた情報交換を活性化することをねらいとした取組。

こうした一連の取組によって、３年生になると多くの生徒がしっかりとした進路希望を持つようになる。さらに、この段階であえてもう一度第一志望について問い直すことで、進路に対してまだ漠然としている部分を明確に意識させ、モチベーションの高揚を図る。その取組の重点は、次の２点である。

一つ目として、進路に関して受験情報（偏差値や過去問、受験倍率など）以外の情報を調べさせ志望理由書を作成させている。不十分な場合は何度も書き直させ、自分で納得し他人を説得できるレベルのものを完成させることを目標とする。特に、将来どのように社会と関わるのか、そのために大学で何を学びたいのかなども重要なポイントとして考えさせる。

二つ目として、第一志望届の提出時と、それを変更する場合の学年主任による面談の実施である。形式的な面談ではなく、変更理由を明確にし、学習意欲を損なうような問題を抱えていないかなどを確認することにより、進路の選択・変更の判断に重みを持たせる、つまり自分の将来に重みを持たせる取組と考えている。

こうした取組が定着してきたことにより、意欲的に学習に取り組む生徒は大幅に増加し、文系理系を問わず進路に対して高い意識を持っていることが、４月と９月の年２回実施する進路希望調査からうかがえる。学習や進路に対する意欲的な姿勢は、学校生活全体に波及効果をもたらしており、３年生の部活動在籍率は89％と極めて高く、６月に開催される文化祭では、演劇をはじめその主役は３年生であり、企画・準備にも教員が

心配するほど熱心に取り組んだ。また、９月の体育大会では、３学年縦割り編制のチームのリーダーとして、競技はもちろん応援でも１、２年生を思いと行動力で積極的にリードする姿に、3年間の成長を見守ってきた学年団の感慨もひとしおであった。さらに、３年間を通して学年全体の欠席者数も少なく、学校全体の遅刻者数も劇的に減ってきている。

【取組の成果～どのような力の育成になったか～】

高校生活の早い段階から自分の将来について意識をさせ、進路について考える機会を設けることで、自分で目標設定ができるようになり、学校生活に意味を見出せるようになった生徒が増えた。日々の学習や特別活動が、将来の自分のための力の育成につながっていることを実感させることを意図した進路に関する取組は、学校生活のあらゆる場面に良い影響をもたらし、生徒の成長につながっている。特に、これまで学校の内部だけで終わっていた学力の推移の分析の範囲を自校以外にも広げることにより、自分たちの姿を客観的にとらえられるようになったことの意義は大きい。

また、「何のためにこんなことをしなければならないのか」という後ろ向きの不満を聞くことがなくなり、「しんどいこと」にも意味が見いだせるように意識が変わっていくのを感じた。「しんどいこと」がきちんとできる集団になると生活のリズムが整い、遅刻などの生活習慣の乱れが改善されるのも当然の結果かと思う。

シティズンシップの観点から見ても、特に「意識」「スキル」の面において、進路に関する教育の充実と工夫改善は極めて重要である。

(2) ＨＲ運営

「意識調査」の結果、学校における多くの行事や取組において、クラスの活動とは直接関係がないように見えて、実はクラスの雰囲気が影響を及ぼしているような場面があったり、クラス全体が同じ方向に向かっているように見えても、中には疎外感を感じ、学校行事等に積極的に取り組む意欲を持てない生徒がいたりすることが明らかになった。こうしたことから、他者との関わりの中で個の力を発揮できるような組織運営、ＨＲ運営が重要となってくると考える。

【取組の概要と生徒の変容】

クラスの役員、係は、前期と後期とでクラスの全員が何かの役割を担当するようにしている。生徒会の各委員会を構成するクラス役員だけでは、それを担当する生徒は前・後期合わせてもクラスの半数程度にしかならない。積極的にクラス役員を買って出る生徒がいないわけではないが、大半の生徒は「自分から進んでやりたいとは思わない」「誰か他の人がやってくれればいい」といった他人任せの意識が強い。そこで、クラスで設ける係も合わせ全員が何らかの役割を受け持つことをクラスで取り決め実施したところ、生徒が自主的に、生徒会の各委員会のクラス役員にはどんな役割があるのかＨＲで説明しようという提案や、クラスにどんな係を設けるか、本当に必要な係は何か、それには何人ぐらいが必要か、といった前向きで具体的な議論がＨＲで行われるようになった。これまでに自分が経験した委員会の役割について説明する生徒や、学年に応じてクラスに必要な係も変わるのではないかと指摘する生徒もいて、自分たちのクラスの１年間を見通しながら議論が展開する場面もあった。また、一度決まった係をしばらくの間クラスで運用してみて見直したい部分があるが構わないかという旨のことを担任に相談し、ＨＲで再度話し合って改善を加えるといったこともあった。どうすればクラスでの生活

がより快適なものになるかを考えながら生徒たちが主体的に役割分担を行ったことにより、ＨＲ運営はたいへんスムーズで、他人任せの動きはほとんど見られなくなった。

【取組の成果～どのような力の育成になったか～】

クラスでの生活をよりよいものにしようという当事者意識の高まりの背景には、一人一役効果があったと考えられる。また、他の生徒の担当する係にも関心を持つようになり、忙しそうにしているときは進んで手伝う姿もあった。生徒一人ひとりがそれぞれの役割を果たすという合意のもとで、このルールを守らない行動は否応なくクラスで目立つようになり、一人ひとりが自分の役割と責任を自覚するようになった。ＨＲ運営という日常的な取組を工夫することが、「自分自身に関する意識」「他者との関わりに関する意識」「社会への参画に関する意識」「自己・他者・社会の状態や関係性を客観的・批判的に認識・理解するためのスキル」の育成につながったと考えられる。

(3) 今後の課題

学年やクラスを単位とした進路指導やＨＲ運営の工夫改善によって規範意識が高まるにつれて、学校生活全般において他人任せのいい加減な行動はほとんど見られなくなった。その一方で、「意識調査」において学校行事への意欲的な参加や、クラスへの帰属意識などが他校に比べて低かったのが気になるところである。また、ボランティアに対する意識も低く、東日本大震災に関連するボランティア活動や生徒会による募金活動、図書委員による古本市の実施および収益金の募金など多くの取組が行われているにも関わらずそのような結果が出たことに違和感を覚える。考えられることの一つは、たくさんのことをしっかりとやろうとすることが忙しさとなって跳ね返り生徒たちに負担感を抱かせているのではないかということだ。意識の高まりに比例してやるべきことが増え、その結果目の前のことに追われて余裕がなくなってしまうという悪循環に陥ってしまわないよう、生徒一人ひとりの様子に目を配りながら教育活動を行っていかねばならない。

Ｃ　部活動

本節では、シティズンシップの根幹となる高校生の社会的自立において部活動が担う役割に焦点を当て、具体的な提案につなげる。

(1) 「意識調査」の結果からうかがえる傾向と特徴

①学校行事と部活動への参加意識から見た学校での部活動の位置づけ

「意識調査」の対象校９校において、部活動への加入率の高い学校は部活動への参加の積極性も高く、逆に、加入率が相対的に低い学校は参加の積極性も低いという傾向が見られた。すなわち、部活動への参加の積極性は部活動加入率に連動する傾向が見て取れる。

また、体育祭や文化祭などの学校行事への参加の積極性については、学校間で若干の差はあるものの概ね積極的に参加している状況が確認できる。ただ注目すべき点として、運動部加入率が高い学校において、体育系行事に積極的に参加していると回答した生徒の割合が相対的に低いということが挙げられる。「クラスのまとまり」を問う質問に肯定的な回答の割合が低いこともこれらの学校の特徴である。これは、学校生活において、クラスよりも部活動の人間関係の比重が高いことを示唆している。しかし、「学校行事に参加することは、将来の役に立つと思いますか」を問う質問については、これらの学校も肯定的な回答の割合が高いことから、生徒の学校行事に対する意識は高いものの、部

活動との両立が難しい状況にあると考えられる。これは生徒個人の問題というよりも、学校が部活動をどのように位置づけているか、すなわち指導する教員がどのような意識をもって生徒たちを導いているかが大きく影響していると考えられる。

②クラスと部活動の集団構成の性質に見る社会的自立への役割分担

「部活動で身につけたことは、将来の役に立つと思いますか」を問う質問に対しては、肯定的な回答の割合が極めて高かったことに加え、部活動を通じて身につくと思うことを問う質問では、「まわりの人とかかわろうとする積極性やコミュニケーション力」を筆頭に、「みんなと協力する協調性、チームワーク」「先生や先輩など、目上の人への礼儀」「忍耐力や精神力」の順で、いずれも６割以上の高い回答率となっている。これらには「シティズンシップを発揮するために必要な能力」（「シティズンシップ教育と経済社会での人々の活躍についての研究会　報告書」経済産業省、平成 18 年３月）と一致するものが多く、部活動のあり方は学校におけるシティズンシップ教育の実践において大きな意味を持っていると考えられる。ただ、学校生活においては部活動以上にクラスで過ごす時間が長いことから、両者のバランス、二つの集団間の役割分担が重要であると仮定して論を進める。

部活動とクラスは性質の異なる集団（コミュニティ）で、前者は同好の士が集まり、構成員の意思を前提とした集団であるのに対し、後者は構成員の意思とは無関係に多様な人間が集まっている集団である。この集団の特性を、上記報告書に示されたシティズンシップの定義（「はじめに」参照）に照らして考えると、定義の中の「多様な価値観や文化で構成される社会」はまさに学校レベルでいうとクラスのことであり、「多様な関係者に積極的に関わろうとする資質」は、「意識調査」で生徒が部活動を通じて身につくこととして回答の最も多かった「まわりの人とかかわろうとする積極性やコミュニケーション力」に通じる。これらのことを踏まえて考えると、理想の教育現場とは、部活動に積極的に参加することによって身につく力を、ＨＲ活動やクラス単位の活動が重きをなす学校行事の場で実践できるバランスの取れた学校ではないだろうか。クラスと部活動は、どちらも高校生の学校生活を構成する主要な場であるが、各活動への積極性、居場所・居心地、友人の人数、まとまりといった質問から、クラスの比重の高い学校、部活動の比重の高い学校、両者のバランスがとれている学校に分かれていることがわかる。いずれもその学校の特色だと言えばそれまでだが、シティズンシップ育成の観点から言えば、部活動で培った能力を社会の縮図とも言えるクラスの中で実践する機会がある方が、生徒たちの社会的自立がより一層図れると推測する。

(2) シティズンシップの観点から見た部活動の留意点

部活動を通じて身につくと思うことを問う質問で、「スケジュール管理や自己管理の力」と回答したものが５割を切っている点に着目したい。社会的自立を目指す上で欠かすことのできないこうした能力が身につくと思っている生徒が半数にとどまっている背景には、部顧問の教員が練習メニューから練習日程、試合までの自己管理などを逐一指示している状況が想像される。目標を達成するためには致し方のないことかもしれないが、生徒が主体的に練習メニューを考え、試合までの練習計画等を考える営みがあって初めて、シティズンシップに求められる課題設定力・計画力といった能力の向上を意識するようになるのではないかと考える。確かに生徒がこうした能力を身につけるには時間がかかるので、顧問の教師の意識変革、とりわけ生徒たちの成長を見守り、待つことが求

められる。場合によっては、保護者の理解と協力も必要となる。しかし、こうした力が一旦集団に共有されると、それはスピリットとともに先輩から後輩へと継承されていくものである。

(3) シティズンシップの育成に資する部活動指導の工夫

シティズンシップを育成する上で部活動は、課題設定力、計画力、リーダーシップ、チームワーク、責任感等を意識し、実践する場として最適である。それが目標を共有する集団での実践にとどまらず、そこで培った能力が、多様な価値観や文化を持った集団ーそれは、クラスであり、学年であるーにおいて発揮される姿が理想的である。

ただし、理想の実現には様々な課題があることも事実である。顧問の指導のあり方次第で上記のような能力の習得に差が生じるのはもちろんのこと、学校によって伝統的にクラスと部活動の比重が異なることも考慮に入れると、どの程度までの取組が可能かは、学校の教育方針や部活動顧問をはじめとする教員の考え方によるところが大きい。

取組の方向としては、部活動とクラスを架橋することを目指しつつ、ここでは、部活動を「多様な価値観や文化をもった」活動として開いていく工夫を提案する。

〇学校内の他の部活動との合同練習の実施

運動部も種目によって、目標や課題の設定の仕方、練習スタイル、チームのまとめ方、個人の準備のあり方など、異なる部分が多い。複数の部活動が交流する機会や場（合同練習）を設定し、積極的にコミュニケーションを図ることで、互いに刺激し合い新たな発見を得ることが期待できる。異種競技からトレーニングやメンタルコントロールのヒントやアイデアを得ることは、プロのアスリートにおいてもよくあることである。懸命に打ち込んでいることだからこそ、「異文化」から学ぶことが可能になるのではないだろうか。

〇学校の枠を越えた合同練習等の実施

これについては練習試合、合同合宿等、これまでも頻繁に実施されていることであるが、参加者の幅を広げることでより一層の効果が期待できる。同じ活動をしている社会人たちとの交流を持つことなどは、シティズンシップ育成の観点からも有効であると考える。例えば、国民体育大会などでは各競技に成年の部、少年の部があり、高校生主体の少年の部の選手が、成年選手と遠征、合宿をともにすることで、競技者としてだけでなく人間としての成長にもつながっている。強くなりたい、うまくなりたいという競技力の向上に対する意識だけでなく、選手としての自覚、自己管理、関係者への感謝や配慮に至るまで「人間力」を学ぶ良い機会になっていて、そうした経験が社会的自立につながると考えられる。

高等学校におけるシティズンシップ教育は、教科等における知識・技能の習得と、学校行事や生徒会活動、部活動など実践・参加型の学習を中心に構成される。しかし、社会との関わりを重視するシティズンシップ教育は学校の内だけでは完結しない。学校外の組織と連携した取組や、地域や社会をフィールドとした活動が、学校から社会への生徒たちの円滑な移行にとって重要な役割を果たす。そこで、次の章では、社会とつながる活動として、インターンシップとボランティア活動を取り上げて考察する。

４　社会とのつながり（インターンシップ・ボランティア活動）

【「意識調査」から明らかになったこと】
○ボランティア活動に対する意識は、それを体験したかどうかに左右されるとともに、活動への意欲は、クラスの雰囲気にも影響される。
○インターンシップの取組状況は学校によって大きく異なるが、生徒の期待はきわめて大きい。

Ａ インターンシップ

「意識調査」では、インターンシップの意義を肯定的に捉えている生徒の割合は全体の９割にのぼる。兵庫県では、全県立学校のすべての生徒を対象に就業体験を推進しているが、学校によって取組状況は大きく異なっており、普通科高校では一部の生徒が参加するにとどまっている学校もある。さらに私立高校においては、実施体制が整わないなどの事情で、参加した経験のある生徒はごく一部に限られている。

参加した経験や予定のない生徒以外に６割近い生徒が「機会があれば参加したい」と思っていることから、その希望をかなえる方策について提案する。

(1) 高等学校でのインターンシップ

インターンシップについては、先進的に実践してきた総合学科高校の取組が参考になる。次に示すのは、兵庫県立武庫荘総合高校の事例である。

「自主就業体験活動」

授 業 名　　産業社会と人間
対象学年　　１年次生
次　　期　　夏季休業中（７月 20 日～31 日、８月 19 日～31 日）
活動内容　　事前指導
　　受入れ企業の情報収集、選択
　　受入れ依頼
　　事前訪問
　　インターンシップの実施
　　礼状の送付
　　事後指導

活動名に「自主」とあるとおり、事前指導を受けた生徒は、受入れ企業に関する情報収集からインターンシップの実施を経て礼状の送付までを、マニュアルに従って自分の力で行う。教員の指導は必要最小限にとどめ、生徒が自分で情報を集め、選択し、行動するように仕向ける。活動については、入学時から保護者にも周知するが、それは受入れ企業の選択などが家庭で話題になることを期待してのことである。こうした家族との関係が、進路選択の段階で生徒を支える力になっていく。

総合学科では、「産業社会と人間」の中でインターンシップを実施しており、教育課程上の位置づけは明確である。一方、普通科高校においては、たとえインターンシップを夏季休業中に実施したとしても、事前・事後の指導に必要な時間を確保することさえ難しいのが現状である。全ての生徒が参加するとなると、実施は一層困難になる。そこで、まずは希望者のみを対象に実施することとし、事前指導には課外の時間を充てるなどの

対応が考えられる。ただし、成果発表は全ての生徒（あるいは、１年下の学年の生徒）を対象に行い、参加した生徒の自己有用感を高めるとともに、他の生徒の意識の向上につなげることが望ましい。

(2) ジョブシャドウイングの取組

インターンシップの実施は学校にとっても大きなエネルギーを必要とするが、受入れ企業の負担も大きい。地域によって、あるいは、学校、特に私立高校において実施体制が整わないのは、こうしたことが影響していると考えられる。

学校と受入れ企業双方の負担軽減を図りながら取り組め、勤労観や職業観の育成に資する活動にジョブシャドウイングがある。ジョブシャドウイングは、子供や中高生の就業意識を育てるために、企業において、半日から１日、「影」のように従業員に密着し、職場での仕事ぶりを観察するというもので、アメリカで開発された職業体験プログラムの一種である。アメリカでは若年者の失業対策として広く導入されている。

兵庫県でジョブシャドウイングに先進的に取り組んだ実践として、加古川北高校の事例がある（2012 年度実施）。

授 業 名　　公共(学校設定科目)
対象学年　　１年次生
時　　期　　夏期休暇中(7 月 24 日～8 月 24 日)
受入人数　　一企業あたり３名まで
実施時間　　２時間程度
参加生徒数　７１名
受入企業数　１１企業

企画、実施にあたっては、埼玉県の取組を参照している。学校では、事前指導と事後指導（報告書を提出）を行っている。

一方、受入れ企業においては、次のような取組を行っている。

企 業 名　　(株)リクルートマーケティングパートナーズ
受入部署　　進学事業本部、進路サポート部
担 当 者　　エリアリーダー１名
見学内容　　内勤業務の企画部門･統括部門や編集部門の仕事(会議の運営､進行)
　　会社内やフロア内の見学（社員の雰囲気）
実施事項　　事業内容や仕事についての説明
　　生徒からの事前ワーク発表会(事前指導で課題有り)と社員からのレビュー
　　社員と高校生との本音座談会　など
実施時間　　３時間～半日

人(メンター)に付いて、仕事をしている人を観察することを通して、仕事に対する姿勢や働くことの実際を知ることができる。事前に受入れ企業の業務内容を調べて、それについて考えをまとめておくよう指示すること（事前課題）もある。場合によっては、他校の生徒と一緒に活動することもあるが、むしろその方が意識が高まることが見て取れるという。ジョブシャドウイングは、「学ぶこと」と「働くこと」のつながりを意識させるプログラムとしてもっと注目されてよいだろう。

(3) 実施上の課題と対応

ジョブシャドウイングは実際に仕事を体験するわけではないので、体験することによるインパクトはインターンシップに比べて弱い。それだけに、事前課題等を通して何を観察するのかを意識させ、限られた時間の中で企業の担当者に的確な質問を投げかけ、学んだことをテーマが焦点化されたレポートにまとめるといった一連の学習活動、いわば言語化する活動が重要になると考えられる。そういう点で、教員と企業の受入れ担当者の間で、活動のねらいや意図を共通理解しておくことが必要である。

インターンシップやジョブシャドウイングなどの就業体験実施上の課題とそれへの対応について提案する。

①実施時期や期間の設定

実施時期については、学校側が一方的に決めてしまうと、受入れ側が対応できない。学校としては、実施期間にある程度の幅を持たせるなど、融通の利く計画を立てる必要がある。

②受入れ人数

受入れ人数については、企業側の負担を考慮すれば、一度に３名程度が望ましい。実際に仕事を体験する場合はもちろんのこと、ジョブシャドウイングにおいても企業側の担当者と密度の濃いやりとりをしようと思うと、少人数が望ましい。企業側としては、引き合いが多くなれば複数校の同時開催などによって効率化を図ろうとするのも当然のことであり、学校としてはそうしたことへの柔軟な対応が求められる。

③事故やトラブルへの対応

学校はもちろん企業も、生徒の事故やトラブルの発生を最も怖れている。加害・被害ともに保険で対応すること、個人情報や企業の情報について、外部漏洩がないよう、生徒・保護者から誓約書をとることなど、基本的な事柄について要項に定め、あらかじめ両者間で合意しておくことが望ましい。

④受入れ企業の確保

受入れ企業の数は、地域によって大きな差があり、企業が少ない地域ではその確保が困難な事態も考えられる。地域に受入れ企業が少ない学校に対して行政からの支援が得られれば、協力体制が組みやすくなる。経営者協会などの協力により受入れ企業登録などの制度を創設したり、インターンシップコーディネーターを配置するなどして、就業体験を希望する生徒と受入れに積極的な企業とを結びつける仕組みができれば、学校にとっては教育活動の充実が図られ、企業にとっては社会貢献によるイメージアップにつながるなど、双方にとって有益な活動が展開されるようになると考えられる。

B ボランティア活動

「意識調査」では、ボランティア活動の意義を肯定的に捉えている生徒は全体の８割にのぼっている。一方で、ボランティア活動に参加したことのある生徒の割合や、逆に、ボランティアに参加しようと思わない（関心がない）生徒の割合は、学校によって大きな開きがある。多くの学校では、ボランティア活動を教育活動に位置づけて行っている。また、自分で活動先を見つけてボランティア活動を行っている生徒もいる。そうした中で、「意識調査」では、25％の生徒が「ボランティアに参加したいが、どのようにして参加したらいいかわからない」と回答していることから、こうした生徒にボランティア活動の機会を提供し、さらに自分でその機会を探して参加しようとする意欲や態度、スキ

ルを身につけさせる方策について考察する。

(1) ボランティア活動の可能性

ボランティア活動が社会的に認知されるようになって、活動する人の範囲、活動する機会や場は大幅に広がってきた。成熟社会に向かうこうした動向を知った上で、生徒一人ひとりが、人のために自分にできることを見つけ、地域や社会の大人と交流しながら社会性を培っていくことが、ボランティア活動の意義のひとつである。

そこで、高校生が行っているボランティア活動の事例を、今後活性化が期待される活動も含めて紹介する。

【地域貢献活動】

兵庫県の県立学校では、各学校の実態や地域の特性を踏まえながら、高校生が「地域社会の力となる」活動を実施する地域貢献活動を実施している。活動の内容や参加する生徒の人数は学校によって様々だが、こうした取組において、全ての生徒がボランティア活動を体験してみることにも意味があるのではないだろうか。「意識調査」においても、たとえ強制的にしろ一度はボランティア活動を経験したことのある生徒は、全く経験のない生徒に比べてその意義を肯定的に捉える傾向が見られた。まずは体験してみることからはじめて、地域のニーズの把握やそれを踏まえた企画・調整に生徒が参画する方向に徐々にハードルを上げていけばよい。

一方、私学では通学エリアが広いことなどから、生徒に地元意識があるとは限らない。また、地域の人々にとっても、公立と違って地域の学校という意識が希薄である場合がある。こうした中で、生徒が地域でのボランティア活動を行う前提として、歴史や環境など地域の特性や地域がかかえる課題等について知ることが、自分たちの活動を地域に位置づけてとらえることにつながると考えられる。

【災害ボランティア】

大規模自然災害などが発生すると、被災地ではボランティアの支援が求められる。阪神・淡路大震災以降、災害ボランティアの受入れ体制の整備が進み、被災状況が把握され安全が確認されると、一般ボランティアの募集が行われる。東日本大震災に際しても本県の県立高校生延べ 2,747 人（平成 27 年３月 10 日現在）が被災地で支援活動を行ったり、また、多くの学校で募金や物資を送るなどの支援を行ったりしている。被災地の状況は刻々と変化するので、必ず現地のボランティアセンターが発信する情報を確認し、必要とされている「こと」や「もの」を知った上で支援を行うことが重要である。阪神・淡路大震災や東日本大震災のように復興が長期に渡る大規模災害の場合、継続した支援を行うことで、ボランティアを契機として被災地の高校生や住民との交流が生まれることもある。

【施設等でのボランティア】

地域の障害者施設や老人ホームなどへの慰問・訪問といった形でのボランティア活動は、学校設定科目のボランティア実践として教育課程に位置づけて実施している学校がある。こうした施設におけるボランティア活動は、学校と施設の連携協力により組織的に実施することが可能である。事前学習・活動・事後の振り返りといった学習の流れも計画的に行うことができる。ボランティア活動に関する知識やスキルを身につける上で、こうした手順を踏んだ学習を行うことは不可欠である。ただ、教師が何から何までお膳立てしてしまうのではなく、生徒自身が考えて企画したり、施設の方に質問したりする

機会や場を設けるなど、生徒が主体的に取り組んだと実感できるようなお膳立てを心がけたいものである。

【農村ボランティア】

過疎や高齢化によって、いわゆる「限界集落」と呼ばれる地域が、兵庫県内にも散在している。また、「限界」には至らないまでも、高齢者率が高く農作業もままならない地域が増えている。農村を生活の場としてどうやって維持していくかは、食糧問題や環境問題とも関わって、日本が直面する重要課題である。体験を通してこうした課題を実感するという意味で、農村ボランティアはますます注目されるようになるだろう。兵庫県でも農村ボランティアを募る取組を行っており、また、市町や地域にもそうした取組は広がっている。修学旅行で民泊して現地の生業を体験するプログラムがあるが、そうした発想をボランティア活動にも生かすことができるのではないだろうか。農村の労働力不足を補う単なる肉体労働ではなく、農作業を通して地域の人々との交流を深めるようなイベントを企画するなど、高校生ならではの発想をかきたて行動力を刺激するような機会や場を提供するなど、生徒が魅力を感じるような工夫が求められる。

生徒がボランティア活動に参加したことで達成感を感じる－人のために役に立ったと実感できる－ためには、活動内容が地域や社会の課題やニーズに対応したものであることが前提となる。そうした視点に立って、ボランティア活動の機会や場を設定することが求められる。

(2) 教育活動におけるボランティア活動

ボランティア活動は、活動の場が地域や社会であるからには、例えば、集合時間に遅れるということひとつをとっても、学校に遅刻するのとは違った責任の自覚が求められる。しかし、これを生徒よりも教師があまり大げさに受け止めてしまうと、生徒を地域や社会で活動させることに二の足を踏むことになりかねない。一方、地域や社会の大人は、もう高校生なのだからと生徒に期待することもあれば、まだ高校生なのだからと子ども扱いすることもある。社会で活動するとは、生徒が学校とは違った色々な視線にさらされることを経験するということである。そして、自分が負うことのできる責任の範囲や、ボランティアの果たせる責任の限界に気づくのも、社会での活動を通しての成長といえる。教育活動の一環として行う以上、教師は事前指導等を通して、生徒に心構えやマナーの指導を行うことは当然である。しかし、それ以上のことは地域や受入れ先に委ね、余計な介入はしない方がよいのではないだろうか。

(3) ボランティア活動実施の課題と対応

①３年間の教育活動計画への位置づけ

学校の教育活動にボランティア活動を位置づけて実施しようとすると、まずその時間の確保が課題となる。様々な課題教育が求められる中で、それら一つひとつを消化するだけでも大変である。限られた時間の中でボランティア活動を生徒にとって意味あるものにするためには、３年間を通した教育計画の中に、他の教育活動とのつながりを明確にして位置づけ、生徒にもそれとわかる学びのストーリーを示すことが重要である。授業の合間で活動を「消化する」「こなす」といった意識が教師の側にあれば、それは間違いなく生徒に伝わり、教育効果は望めなくなる。

②安全の確保とトラブルへの対応

ボランティア活動は学校外の施設や地域で実施することになるので、万が一の事故等

に備えて、ボランティア保険に加入しておくのは常識となっている。また、活動に当たっては学校で事前指導を行うのは当然のこととして、相手（受入れ先）と活動の目的や指導の役割分担等について事前に打ち合せを行い、共通理解を得ておく。その上で、トラブルが発生した場合に備えて、引率や活動場所の巡回に監督教員を配置するなどの体制整備が必要である。複数の学校の生徒が一緒に活動する場合には、学校間で打ち合せの機会を設けることが望ましい。

③経費等の負担について

一般ボランティアの場合、活動に係る費用は当人が負担するのが原則であるが、教育活動の一環として学校が実施する場合には、交通費等の経費について、部活動の公式戦への参加費等にならった補助システムを構築しておけば、例えば、遠隔地への被災地支援などに参加しやすくなる。

(4) ボランティア活動の活性化に向けた提案

ボランティア活動は、生徒が主体的な意思に基づいて取り組むことが理想だが、そこに至るまでにはいくつかの段階がある。

企画・調整等の主体	生徒の活動形態
学校・教員 ↓ 生　徒	A 学校、学年単位での活動 B クラス、部活動単位での活動 C 学校が紹介（募集）するボランティアに参加 紹介（募集）担当：教員 生徒会、ボランティア部 D 個人で受入先（活動先）を探してボランティアに参加

Aは、学校、学年単位で生徒全員が参加する、ある意味で強制的な活動段階、Bは、クラス、部活動等の集団の意思で参加する形態。Cは、ボランティア募集の情報を学校が集約して生徒に参加者を募る形態であり、これには、紹介（募集）を教員が行う場合と、生徒会やボランティア部など生徒が行う場合が考えられる。Dの段階は、生徒が身につけた知識やスキルを活用して、自分でボランティアの受入れ先（活動先）を探して個人で、あるいは、任意のグループで参加する形態であり、学校の管理下には収まらない生徒の自主的・主体的な活動である。

こうした段階を経ながら、ボランティア活動を活性化するための方策について提案する。

①マッチングサイト、ボランティアバンクの運営

ボランティアをしたいと思っている生徒と、ボランティアを募集したいと思っている団体や施設等を結びつけるマッチングサイトがあれば、双方の希望に合う活動につながる可能性が高まる。また、ボランティアをしたいと思っている生徒があらかじめ登録しておいて、ボランティアの募集があればそれに対応するボランティアバンクにも同様の効果が期待できる。社会福祉協議会やＮＰＯ法人が運営するサイトやバンクは増えてきており、大規模自然災害時に設置される災害ボランティアセンターも同様の機能を果たしている。高校生のボランティア活動を活性化するために教育委員会がサイトを運営す

る事例（山口県）もある。

こうした情報はインターネットを使えば誰でも手に入れることはできるが、ボランティアに参加するきっかけをより身近なものにするには、各学校で生徒会やボランティア部がそうした情報を紹介し、併せて自校の生徒のボランティア活動の事例や実績を蓄積（データ化）していくことも考えられる。

②高校間連携

現在、高等学校における生徒会活動は概して低調であるが、一部には、学校を超えて連携しながら生徒会活動を活性化しようという取組が見られる。複数の組織や機関の連携は、一緒に何に取り組もうとするかが焦点化されていてはじめて実を結ぶものである。そこで、複数の学校の生徒会が情報を共有し、ボランティアの募集、参加を共同で行ったり、共同でボランティア活動を企画、実施するといった取組を行うことで、ボランティア活動とともに生徒会活動か活性化することが期待される。さらに、地元地域での活動を中心に展開する場合には、市町のまちづくり等の担当者の協力が得られれば心強い。こうした活動を軌道に乗せるためには、担当教員の指導力と生徒会役員のリーダー性があいまった息の長い取組が必要である。

③高大連携

大学においては、研究の一環としてボランティア活動に取り組んでいるところや、学生有志が大学を超えてサイトやバンクを運営したり、ボランティアリーダーの養成を行ったりするなど、様々な取組が行われている。教科指導やキャリア教育等の分野での高大連携は近年多くの学校で実施されているところであり、ボランティア活動にもそうした取組が広まることが期待される。

おわりに

コミュニケーションのスタイルは国や地域によって異なっているが、その特徴を理解する上で「ハイテクスト文化」と「ローコンテクスト文化」という概念が役に立つ。ハイテクスト文化とは、コミュニケーションが成立する基盤である言語や価値観、共通の知識などの共有性が高い文化のことで、日本はこれに属する。いわゆる以心伝心のコミュニケーションが成り立つ社会である。一方、欧米などはコンテクストの共有性が低いため、コンテクストに依存するのではなく、あくまで言語によってコミュニケーションを図ろうとする。

ところで、世界中を巻き込んで進展するグローバル社会は、言語や宗教、価値観をはじめすべてが異なるローコンテクスト社会である。こうした状況は日本国内でも進行しており、豊かさが招来した価値観の多様化に格差社会が重なり合って、コンテクストの共有性は著しく低下している。21 世紀の成熟社会は、こうした状況が孕む対立と憎悪の危機を回避し、共生へと向かおうとする意思と営為を通して実現される。

成熟社会の担い手である若者の教育は、先進国に共通する課題である。その模索の一つの成果が OECD の提唱する 21 世紀型能力であり、日本においてもそうした動向を踏まえながら教育改革が行われている。「はじめに」でも触れたが、学習指導要領改定の諮問の中で、「アクティブ・ラーニング」などの新たな学習・指導方法の検討を求めたことは、グローバル社会のローテクスト文化に対応できる力の育成を意図したものと考える。仮

にそうだとすると、これからの教育においては、ディベートや討論など言語によるコミュニケーションのスキルを身につけるだけでなく、価値観や人生観、倫理観などについて、自分の意見が述べられるようになることが重要である。そのためには、国内では従来のハイコンテクスト文化を維持しつつ、外に向けてはローコンテクスト文化に対応するといったダブルスタンダードでは、二兎を追う者の愚をおかすことになりかねない。たとえ面倒でも、時間がかかっても、これまで日本の社会においては自明のこととされてきた事柄について改めて考えるなどの経験を積むことが、元々コンテクストの共有などないグローバル社会で、議論を通して一致点を見出し、共生を可能にするのではないだろうか。

（付記）
本研究では、シティズンシップ教育プログラムの学習指導案を作成するに当たって、兵庫県立神戸甲北高等学校　堀田浩子教諭（家庭科、２-Ｆ　学習指導案⑴執筆）と同西脇北高等学校　宇都宮靖人教諭（体育保健科、２-Ｆ　学習指導案⑵執筆）にご協力いただいた。ここに記してお礼申し上げる。

高等学校における教師と生徒および保護者間での意思共有と生徒指導の連携を円滑に行うための『学級新聞』活用法に関する研究

兵庫県立明石西高等学校　福田　浩三

はじめに

学校教育を円滑に行うためには、担任教師と生徒および保護者の三者間での共通理解と連携が欠かせない。しかし高等学校の場合、義務教育期間に比べ、担任教師と保護者の関係作りとなる機会が少ない現状がある。そこで、学校内での生徒の状況を細かに保護者に伝えると共に、担任教師の学級運営に関する考えを生徒および保護者に周知してもらい、担任教師と生徒および保護者間の関係作りに役立てる目的で『学級新聞』の発行を行った。

学級通信等の類似する試みは他でも見られるが、高等学校において同様の試みを行う場合、次の様な検討課題が考えられる。

・配布物が保護者の手元にまで届かない。
・内容が連絡事項中心になってしまう。
・配布の間隔が頻繁でない。

そこで、本研究では『学級新聞』を可能な限り保護者の手元に届く様に、紙面の様式や内容に独自の工夫を施した編集を行った。また、掲載記事は生徒の活躍のみならず学級内で起きた問題等も前面に出し、担任教師の学級運営に対する考えや人生観を織り交ぜながら保護者に協力体制を訴える内容も積極的に取り入れた。

発行間隔は記事内容の陳腐化を防ぐ為に週間発行を基本とした。また懇談会や三者面談等で保護者に『学級新聞』の発行を宣伝する事で、生徒から保護者の手元へ可能な限り『学級新聞』が届く様に試みた。

本研究は三年間クラス替えを行わない一学級の、入学から卒業までの期間を対象に行う。平成26年10月現在、研究開始から２年半が経過し、既に発行号数は100号を越えている。２度に渡る保護者への講読アンケート調査では保護者の78%が『学級新聞』を常時講読している事が判明しており、その全員が発行および内容に対し肯定的な意見であった。また現在、担任教師の指導に対し、保護者からの大きな理解と協力が得られている。

１．研究の目的

高校生になると、親子間の会話も少なくなり、学校や学級内の状況が保護者に伝わりにくくなる。また、学級担任と保護者の対面する機会も頻繁でないため、担任の学級運営に対する考え等が保護者に伝わりにくく、両者の連携した生徒育成が行われにくい現状がある。

そこで『学級担任と生徒および保護者の三者間での良好な人間関係作り』を行う為、

・担任の考えや人間性、人生観を明確に生徒および保護者に伝える。
・担任と生徒および保護者間の頻繁な情報共有手段を構築する。

・学校や学級内での出来事に対し、保護者に興味関心を持ってもらう。
事を目的として『学級新聞』の発行を行った。

２.『学級新聞』について

学年通信や学級通信等､同様の試みは過去にも例があるが､これらとの差別化を図り、より情報伝達効果を高めるために、以下の事を行った。
・紙面レイアウトを一般新聞紙に模する事で強いインパクトを与える。
（生徒が保護者に積極的に見せたくなる様な、奇抜な紙面作りを行う）
・週一回の発行を基本とし、最新情報の即時伝達を行う。
・生徒の学級内での活躍のみならず失敗談や問題行動も含め、学級および生徒間で起こっている実情を伝える。
（このためタイトルを『学級通信』ではなく『学級新聞』としている）
・連載記事を複数設ける事で、興味ある記事から『学級新聞』を講読できる様にする。
（これにより、学級内で生じた数々の問題やその結末と、担任の学級運営に対する考えを様々な角度から生徒および保護者へ伝える事が可能となり、教師と生徒および保護者との協力体制を構築するきっかけとなった。）
・各学年間においての連帯感を持たせるため、記事の対象となる学級以外に、関連する他学年の記事も積極的に掲載する。

２－１．対象学級

本研究の対象となる学級は、兵庫県立明石西高等学校 37 回生教育類型（特色選抜試験による入学者 40 名を３年間クラス替えを行わずに同一学級として学級運営を行う）一学級とし、この学級の入学から卒業までの３年間を通じて行う。

『学級新聞』の配布先は、対象学級の生徒のみに限定せず、職員室・事務室・講師室等の全教職員を対象とし､『教育類型』の特色を職員全員で共有すると共に、生徒の状況等が伝わりにくい事務職員や非常勤講師との連携した生徒指導の円滑化を図った。

更に、学年を越えた『教育類型』の連携を模索するため、対象学級の前後学年となる 36・38 回生『教育類型』の生徒にも『学級新聞』の配布を行った。

２－２．制作方法

『学級新聞』はＢ４用紙１枚の両面刷りとし、制作は研究担当者（学級担任）が行う。使用ソフトウェアは､将来のＯＳやソフトウェアのバージョンアップへの対応を考慮し、新聞作成専用ソフトは使用せず､教育現場で普及している国産ワープロソフト（一太郎：(株)ジャストシステム）を利用した。

また､記事収集の為にデジタルカメラ･ボイスレコーダー･メモ用紙等を常時携帯し、記事内容となる出来事の即時記録に対応した。

２－３．紙面内容

『学級新聞』の紙面内容は、以下の７点を中心に、各号ごとに伝達記事や小コラムを掲載して、読者の『気になる記事』から読み入られる様に工夫をした。

・トップ記事　・天性人語　・８組あれこれ　・声
・短期集中連載　・四コママンガ　・広告欄

発行初期は白黒配布であったため、基本的に文字中心の紙面作りであったが、掲載写真に対する生徒の関心が高かった事やカラー版の教室掲示開始に伴い、誌面に対する写真の割合を増やした。また、記事内容も当初は生徒向け中心であったが、保護者からの反響が予想以上に高かったことから、保護者向け記事の充実も図った。

生徒の表彰や行事等の様子に関する記事では関係生徒の氏名を実名掲載したが、それ以外の記事（特に８組あれこれ）では、氏名はイニシャル掲載とした。

誌面構成例を図１(P64)、図２(P65) に示す。

３．研究実践について

本研究の実施期間は三年間とし、計 108 号の『学級新聞』発行を予定している。現在は研究実施３年目となる。当初計画していた『学級新聞』本紙以外に、号外や冊子等が別途制作されている。本紙については、先の配布対象者以外の学校関係者も自由に閲覧可能とする為、職員室および教室の廊下にカラー版の掲示を行った。

３－１．新聞本紙

研究開始１年目に計 36 号、２年目に計 41 号の発行を行い、３年目となる現在、通算 100 号を越える発行を行っている。B4 用紙二面で構成され、発行当初は白黒印刷で配布を行っていたため写真も少なく、文面も新聞に即した堅苦しいものであった。しかし、号を重ねる毎に柔らかい文面となり、掲載写真の誌面に対する割合も増していった。67 号からは生徒に対しカラー版の配布が行える状況となったため､誌面がより見易くなり、校内での生徒の状況がより判りやすくなったと好評であった。

３－２．号外

年賀状・暑中見舞として、新聞本紙の紙面レイアウトをそのままに、ハガキサイズに内容をまとめた『学級新聞号外』を対象生徒全員の自宅に計４号発送している（図３参照)。

図3　号外(ハガキ版)

図１　学級新聞 89 号一面（表面）

トップ記事

トピックスとして学校や学級内の週間行事や出来事を伝える。

四コマ漫画

担任自らが描く四コママンガである。マスコットキャラクター『まくら君』の活躍を描く。（『まくら君』は生徒指導ポスター等、学級内だけでなく学年内の様々な広報活動の展開にも利用している。）

天性人語

様々な事柄に対する学級担任の自論を述べる欄で、間接的に学級担任の人間性を伝える。朝日新聞の「天声人語」をもじっている。

広告欄

一般新聞の広告欄を模した形式で作成された、『学級新聞』を注目させるために設けた欄である。担任の発想や趣味が色濃く反映されており、『学級新聞』を読む事が毎回の楽しみとなる様に工夫がされている。

図２　学級新聞 89 号二面（裏面）

声

学級生徒の目標・卒業生からの言葉・講演会の感想・実習報告など内容は様々であるが、できるだけ学級生徒全員の言葉や活動内容、写真等を載せる工夫を行う。

８組あれこれ

教室内での個人やグループの些細な出来事を、良き内容悪き内容に関係なく伝える。個人については個人名の代わりにイニシャルを用いて掲載する。失敗談や注意すべき内容も、楽しく読める表現方法を取り入れて伝えている。（三者面談後には、保護者とのやり取りを伝えた「保護者あれこれ」を単発掲載している。）

短期集中連載

学級担任の過去の経験談を元に、一般的にはなかなか踏み込めない内容についても辛口で切り込んだ記事を掲載する。実社会で必要となる知識や考えなどを盛り込んだ話を中心としている。現在までに掲載された連載は、「過去の仕事を振り返って（全７回）」、「私の思い出の大学より（全５回）」、「教師への試練（全８回）」、「学校再生への道（全８回）」、「担任の叫び（連載中）」、「入試に向けてシリーズ（連載中）」である。

３－３．修学旅行版

修学旅行先(台湾)から保護者に生徒の様子を伝えるため、『学級新聞』のタイトルを『修学旅行』と変え、内容を対象クラスのみならず学年の生徒全体に広げた紙面を作成し、旅行先から所属校に送信、ホームページ上への掲載を行った。旅行期間が４日間であったため、計４号を発行した。１，２号については旅行中の掲載ができたが、３，４号については旅行終了後の掲載となった。

制作に当たっては、旅行スケジュールを元にあらかじめ紙面作成を行い、現地で若干の修正を加え、当日撮影した写真と差し替える方法で、旅行先での作成の手間軽減を図った。

図4 修学旅行版(A4 版)

紙面は圧縮をかけた画像形式で送信したため、文字等に見難さが生じた。このため、後日改めて４号分を A3 用紙中折四面に印刷し、対象学年の生徒全員にを配布した（図４参照)。

図5 教育類型版

３－４．教育類型版

学校説明会や教育類型の新入生に、教育類型の活動内容を分かりやすく説明するため、新聞本紙の中から教育類型の活動に関する記事をより集め、タイトルを『教育類型』と変えた紙面（B4 用紙二面）を作成し、配布をした（図５参照)。

３－５．冊子版

各年度末に､年度発行分の学級新聞を A4 サイズに縮小してまとめ、未使用写真や書き下ろし記事を新たに加え製本した冊子の制作を行い、学級生徒に配布をした（図６参照)。

図6 冊子版(天の章･知の章)

１年目：全 82 ページ 冊子タイトル≪天の章≫
２年目：全 98 ページ 冊子タイトル≪知の章≫
３年目：(発行予定) 冊子タイトル≪仁の章≫
※『学級新聞』の 66 号まではモノクロ印刷での配布であったため、生徒はこの冊子で初のカラー版を手にする事となった。

４．結果と考察

本研究は一学級における入学から卒業までの３年間において実践計画が成されており、現在は実践途中であるが、これまでに以下の成果が得られている。

４－１．学級新聞発行の有効性について

『学級新聞』配布時の生徒の様子や、普段の会話、三者面談などでの保護者とのやり

取り、二度の講読アンケート、

※１回目：H24 年 11 月、保護者 40 名に対し実施[調査①とする]

２回目：H26 年５月、保護者 39 名およびその生徒に対し実施

(有効回答数 35 名) [調査②とする]

によって得られた『学級新聞』の有効性についてまとめたものを表１に示す。

表１　学級新聞配布の利点

・保護者への重要伝達事項等がより良く行える様になった。（調査①によると、「学級新聞を読まれていますか」の問に対し、毎回(54%)・大体(19%)と、およそ３／４の保護者の講読が判明している。）

・保護者の講読により、担任の考えが保護者へ浸透すると共に、保護者が担任を身近な存在と捉えるようになり、担任と保護者間の連携が行いやすくなった。（調査②では、「学級新聞によって、担任に親近感がわきましたか」の問に対し、[とてもわいた(57%)・少しわいた(37%)]などの結果が保護者から得られている。）

・発行された『学級新聞』を全てストックする保護者および教員が複数存在する。（調査②によると、「毎回保存(71%)・気になる号だけ保存(15%)」また、保存をしていない保護者も、その理由として年度末に保存版冊子が貰える為、などをあげており、『学級新聞』の価値が高く評価されている。）

・普段なかなか声かけのできない生徒に対しても、間接的に担任の言葉を伝える事が可能となった。

・学校評議委員会や職員ＯＢ会等の各種集まりで『学級新聞』配布を行う事により、学校や校内生徒のより実態に即した活動状況を紹介する事ができた。

・１つの学級の３年間に渡る詳細な活動記録を残す事となる。

・教育類型の学年間をまたぐ連帯感が生じつつある。

・『学級新聞』に様々な表現方法を取り入れる事で、教育場面毎のより効果的な伝達表現方法の検証を行う事ができた。

・『学級新聞』の制作の為、担任教師の生徒に対する注意関心がより高まった。

・生徒自身は元より保護者の方がより『学級新聞』を隅々まで読み、内容に理解を示してくれた。また、講読層は生徒の兄弟祖父母にまで広がっていた。

・『教育類型版』が「写真が豊富で活動内容が分かりやすい」と、学校紹介に参加した中学生に好評であった。

・『修学旅行編』を旅行期間、随時ホームページ上へ掲載した事が保護者に好評であった。

・『学級新聞』のカラー配布に伴い、生徒の写真が見易くなり、生徒・保護者共に喜ばれた。

・研究実施学級の教室窓(廊下側)に『学級新聞』を逐次掲載する事で、教室前に足を止め、熱心に記事を読む他学級の生徒が現れた。

・文化祭時に一教室を展示教室として『学級新聞』の１号から最新号までの掲示を行う事により、学年を問わず、多数の生徒保護者が教室に詰め寄り、順を追って教育類型の活動内容や、そこに関わる生徒の様子についての記事を熱心に読んでいた(図７参照)。

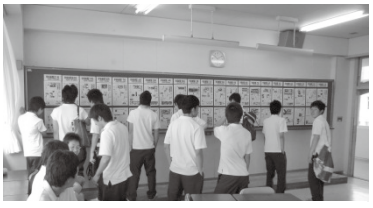


図7　学級新聞の展示

４－２．学級新聞発行の問題点について

本研究の実施に伴い判明した問題点を表２に示す。

表２　学級新聞配布の問題点

・制作に時間がかかる（発行１回につき 12 時間程度の時間を要する）。
・担任の言葉が文字として誌面に残るため、掲載内容に細心の注意が必要となる。
・写真を多数載せるため、肖像権や個人情報に関する問題を考慮した上で配布先を決定する必要がある（配布先、配布方法等については、三者面談時に学級生徒全員の保護者に対し口頭にて承諾を得た）。
・印刷費等がかかる（年度末に発行した『学級新聞』をまとめた冊子はカラー版であったため、用紙代やトナー代、プリンタの維持管理費などの費用がかかった）。
・対象生徒が高校生という年齢のため、写真に写りたがらない、または記事に載りたがらない生徒も存在し、写真や記事の掲載時に注意が必要となる（掲載生徒に若干の偏りが生じる理由は保護者には説明済みである）。ただし、同じ生徒であっても、場面により写真に写りたい、写りたくないなどの変化があり、これは生徒と担任の、その時々の関係の良好性を示す一つの指針になるという利点にも繋がった。

４－３．以後の研究予定について

今後の研究予定を表３に示す。

表３　今後の研究予定

・前述の問題点の改善策を検討する。
・3年間で発行した『学級新聞』の最終年度分をクラス史の最終章《仁の章》として、学級生徒に配布する。
・前述のクラス史三章とは別に、3年間の総まとめとなる別冊子を制作する。
・早期に進路決定をした学級生徒を中心に文集委員を募り、生徒主体で『学級文集』制作を行う。

５．成果とまとめ

本研究では、高等学校において教師と生徒および保護者間での意思共有と生徒指導の連携を円滑に行うために『学級新聞』の活用を試みた。タイトルに『通信』ではなく『新聞』を用いる事で、生徒の失敗談やクラスで起きた問題も違和感ない積極的な掲載が可能となった。この事により、『学級新聞』が保護者への一方向連絡とならず、学級懇談会や三者面談等、様々な機会で担任と保護者が双方向に意見を出し合い、共にクラス運営を考える機会が増えた。

『学級新聞』では、学級に関わる人達の意思共有を主眼に置く為、その作成はすべて担任が行った。しかし、今後の予定として、３年間学級新聞と関わった生徒達にどれだけ表現力や想像力、文章力などを身に付けたかを図るため、生徒の手による『学級文集』

の企画、作成を行う予定である。

最後に、表４に調査②の自由記述欄に記述を頂いた保護者感想（一部抜粋）を示す。

表４　保護者感想

●本人から学校のこと、クラスのことを話すことがないので、新聞を読んで知ることが多いです。集合写真などは、虫めがねで見て、どこにいるか探したりもします。

●普段からよく会話しているので、量は変わらないが、会話の内容として学級新聞の記事の割合が増えました。これからも楽しい新聞を期待しています。

●高校生活を私もいっしょに楽しんでいる気分になれますし、クラスの事も良く分かり、助かります。何かお手伝い出来る事はないかな…と考えています。猫の手程にしかなりませんが必用な時はお声をかけて下さい。

●新聞のおかげで、クラスの様子がよく分かる…と言うより私たち親が、8組の一員であるかのように感じています。子どもたちの顔と名前もわかるので、新聞を読んでいても楽しさ倍増‼浩三先生の人柄も子どもたちへの思いも伝わり、感動し、感謝しています。

●学級新聞を読ませていただくと、子供達の様子や先生がどれだけ生徒の事をかわいがってくれているのかとか、クラスが先生を中心にまとまっているのが伝わって来ます。先生が生徒を思い、生徒が先生を思っているとってもいいクラスだなあと感心します。

●毎回、楽しみにしております。クラスの様子、学校行事でのあれこれほのぼのとしたクラスの雰囲気が伝わり、先生の一生懸命がすごく良くわかります。

●いつも学級新聞ありがとうございます。学校へ行ってしまうと子供から話をしてくれない限り学校でのことはわかりませんが、新聞があることで様子がすごくわかり楽しく読ませていただいてます。またカラーになると写真がよくわかってより見るのが楽しいです。

●いつも楽しくよませていただいてます。娘の学校の様子もしれてたのしいです。

●いつも楽しく拝見させて頂いています。子どもから冊子になった学級新聞を受け取り，改めて8組の成長を感じています。あと1年，全力で頑張って下さい‼(先生も生徒もね！)

研究にご協力頂きました、前任校である兵庫県立明石西高等学校の皆様方に感謝致します。

＜資料①＞

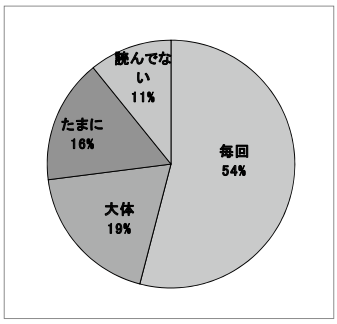
[調査①]（H24 年 11 月、保護者 40 名に対し実施したアンケート結果）

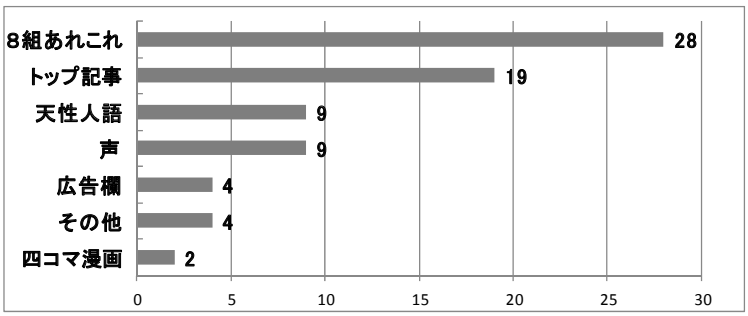
【１】学級新聞を読まれていますか？

ア．毎回読んでいる　イ．大体読んでいる　ウ．たまに読んでいる　エ．読んでいない

【２】【1】でア～ウに○をされた方にお願いします。
楽しみにされている記事に○をつけて下さい。

ア．トップ記事　　イ．天性人語（最大３つ）　　ウ．四コマ漫画　　エ．広告欄
オ．声　　カ．８組あれこれ　　キ．その他（　　）





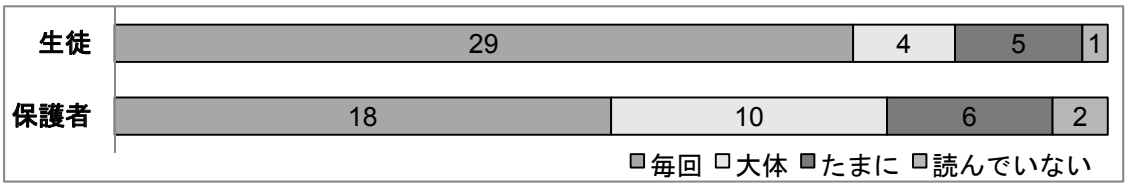
【１】学級新聞を読まれていますか？　　【2】楽しみにされている記事に〇をつけて下さい。

＜資料②＞

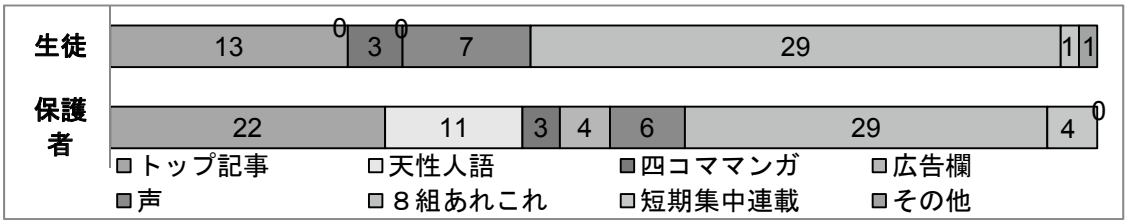
［調査②］（H26 年5月、保護者 39 名およびその生徒に対し実施したアンケート結果）

※未回収および未記入の項目に関しては集計を行っていない。数値は人数を示す。

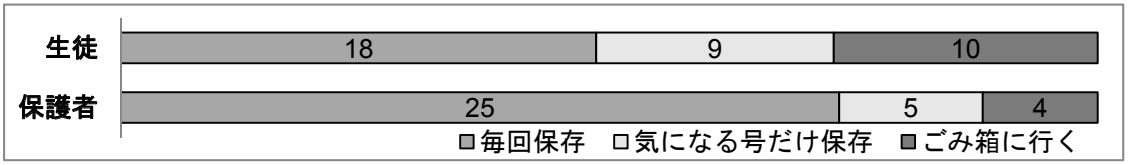
【質問１】: 学級新聞を読まれていますか



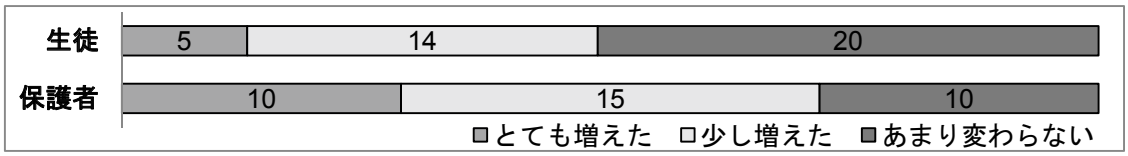
【質問２】楽しみにしている記事に〇を付けて下さい（最大３つ）



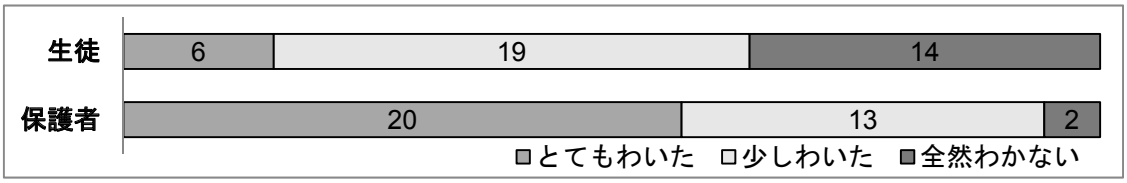
【質問３】学級新聞のその後について



【質問４】: 学級新聞によって、親子の会話が増えたと感じますか



【質問５】学級新聞によって、担任に親近感がわきましたか



＜資料③＞

特徴ある学級新聞一面の例（生徒配布版には、ぼかしは加えてありません）

【特　集２】平成 25 年度研究助成　奨励賞

KYT（危険予知トレーニング）による学習と効果的な指導を関連付けた安全教育プログラムの開発

大阪教育大学附属池田中学校　副校長　辻本　堅二
大阪教育大学附属池田中学校　主幹教諭　平山ちさと
大阪教育大学附属池田中学校　教諭　藤井　宏明
大阪教育大学附属池田中学校　養護教諭　西田有美香

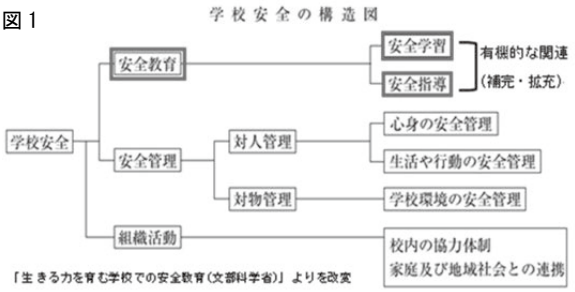
1. 研究の背景

子どもが心身ともに健やかに育つことは,国や地域を問わず,時代を超えて全ての人々の願いである。それ故，子どもが生き生きと学習や運動等の活動を行うためには子どもの安全の確保が保障されることが不可欠の前提となる。また，子どもは守られる対象であるに留まらず，学校において自らの安全を確保することのできる基礎的な素養を育成していかなければならない[1)]。

しかし，学校で発生する事件・事故災害はなくならず，平成 24 年度，全国の中学校では 395,875 件の負傷・疾病が発生[2)]する等，多くのけがが発生し，時には尊い命を失うこともある。それ故，学校安全の充実は喫緊の課題でもある。

一方，本校を含め教育現場では，各教科や総合的な学習の時間を中心に行われる「安全学習」，特別活動等において「安全指導」に取り組んできた。

図１



しかし，それぞれが単一的にものであり，子どもたちに安全意識の醸成とそれに基づく実践的行動力を培うことができていたかについては充分な検証はされていない。学校における安全教育は安全学習と安全指導が有機的な関連を図り，補完し拡充しながら総合的に安全教育を推進していく必要がある(図 1)。

そこで，KYT(危険予知トレーニング)を中心にした安全学習*1により子どもたちに適切な思考力・判断力を養い，その学習に基づいた効果的な安全指導(より現実に起こりえる生活・自然・交通の各災害に対する指導)に取り組むことにより，継続した安全意識，実践的行動力が培われると考える。また，それらの取組を統計的データから考察することでプログラムの有効性を立証することができる。

［ ＊1　身の回りの様々な場面において，想定される危険を思考させ，それを回避する判断力を養う学習 ］

2. 研究の目的

研究の目的は，KYT による学習を効果的な指導*2に関連付けた安全教育プログラムを開発し，そのプログラムが生徒の継続した安全意識，実践的行動力の醸成に対する有

効性を検証することにある。

［＊2　従来の画一的な避難訓練ではなく，例えば，予告せず，休み時間等実際に起こりえる様々な場面を想定して実施する避難訓練等］

3. 研究経過

(1)効果的な指導における検証～昨年度の実践より～

昨年度，継続的に研究した効果的な指導を取り入れた地震対応避難訓練[*3]において，以下のような結果が得られた。

・効果的な指導によって，生徒の安全意識や安全行動の向上が図られた。
・回数を重ねる方がその効果が大きい。また，昨年度は 1 回目と 2 回目の間に小学校と合同の避難訓練を行っている。このことが顕著な伸びにつながっているとも考えられる（図 2）[3]。

［＊3　・避難訓練を行う時間を予告しない。実際に設定した時間帯は昼休み，教科の授業中，部活動中である。
・地震発生の合図は，教員による放送ではなく緊急地震速報機(デジタルなまず)によるカウントダウン。
・1 回目と 2 回目の避難訓練の間に小中合同避難訓練を実施した。］

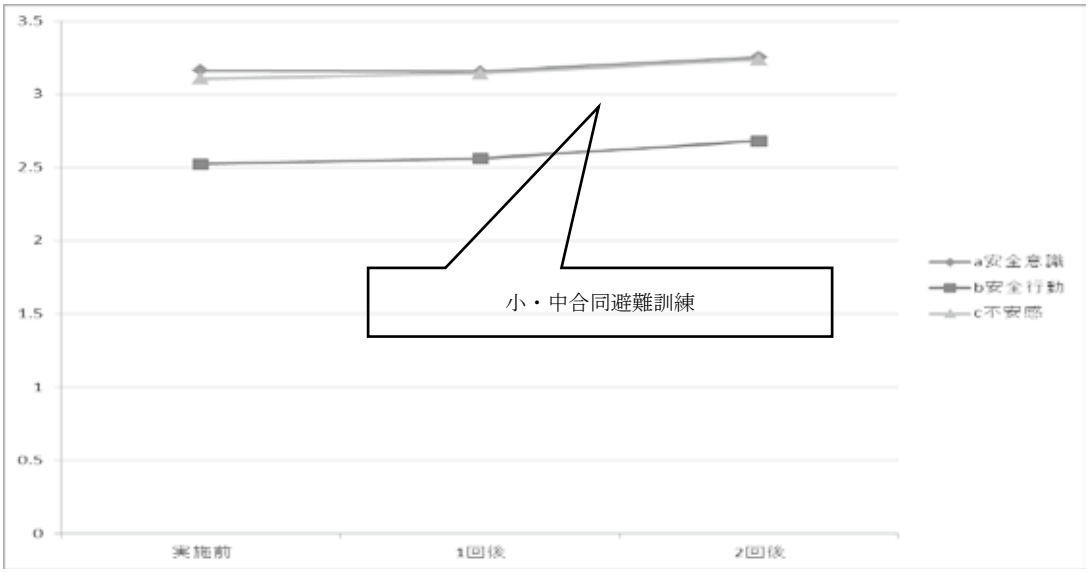


図 2 効果的な地震対応避難訓練実施後の「意識」「行動」「不安感」の変化

(2)災害安全(火災対応編)

(ア)実施方法

①-1 学級活動等の時間において，火災における KYT 学習を実施する。
①-2 火災における KYT 学習を実施しない。
② 数日後，本年度に本校が実施している効果的な避難訓練を実施する。
③ 振り返り学習を行う。
※効果測定を行うために，KYT 学習実施群(各学年から 1 クラスずつ計 3 クラス抽出，以下実施群という)と KYT 学習未実施群(各学年から 1 クラスずつ計 3 クラス抽出，以下未実施群という)からデータをとり，KYT 学習と効果的な指導を関連付けたプログラムの効果測定を行う。

(イ)KYT 学習の実践

ある小学校の火災対応避難訓練における，避難の様子を表した写真を 3 種類(図 3～5)使ったワークシートを用いる。

図 3 階段

図 4 廊下

図 5 校舎から校庭へ

それぞれの場面において,「潜む危険」と「その危険を避けるための行動」について各個人が考え，ワークシートに記入していく。

各場面の写真を電子黒板に提示し，1 場面につき 1 名が発表を行い，意見の共有作業を行う(図 6)。ワークシートには，発表者と同じ意見はアンダーラインを加え，自分の考えになかった意見は赤で加筆する(図 7)。

図 6　生徒の発表

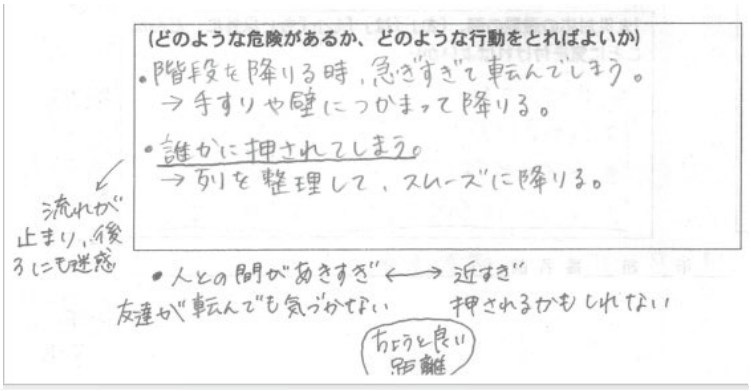


図 7　生徒のワークシートより

3 つの場面発表，意見共有の後，最後に，一般的に避難する際，守るべきこととされている「お」「は」「し」「も」(押さない, 走らない, しゃべらない，戻らない)(図 8)について考え直させた(これらのことを否定するのではない)。すると，従来画一的に教えられてきたことから脱却し，新たな気付きや判断を行う様子が伺えた。意見共有を通して，危険予知や危険回避に取り組む態度の向上があったものだと考えられる(図 9)。

図 8　「お」「は」「し」「も」

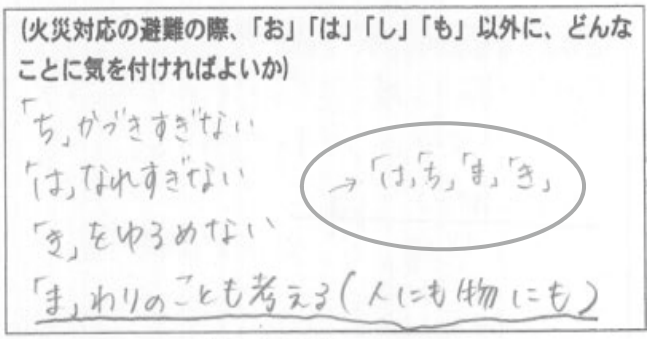


図 9　生徒のワークシートより

※図中の丸は筆者が加えたもの

(ウ)効果的な火災対応避難訓練

今回の火災対応避難訓練は「実施時間を予告しない」「通常の避難経路が使えない」という設定で行った。毎回の避難訓練では，短時間で考え，判断しなければならないような設定を加えており，また，KYT 学習を取り入れた効果もあり，概ね「危険」を意識した避難訓練が行えた(図 10,11)。

図 10　火災対応避難訓練のようす（煙を想定し鼻や口を押さえたり，姿勢を低くして避難する姿が見受けられる）

※図中の丸は筆者が加えたもの

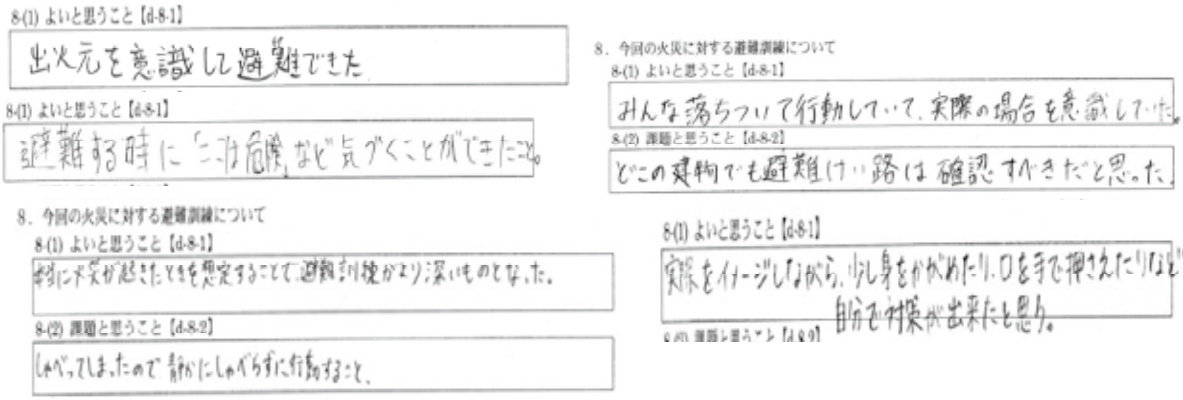


図 11　火災対応避難訓練後の「振り返りシート」より

(エ)効果測定

実施群と未実施群の生徒全員を対象として，質問紙法(表 1)による調査を行った。

１．火災に対する避難訓練は必要であると思いますか。 【a-1】
２．緊急放送を落ち着いて聞くことができましたか。 【b-2】
３．必要なこと以外はしゃべらずに避難行動することができましたか。 【b-3】
４．まわりをよく見ながら避難行動することができましたか。 【b-4】
５．階段やろうかでは走らずに落ち着いて避難行動をすることができましたか。 【b-5】
６．煙を意識しながら避難行動をすることができましたか。 【b-6】
７．学校外で火災が発生したときに，冷静に判断して落ち着いて避難行動がとれると思いますか。【c-7】
※以下は「振り返りシート」から
８．今回の火災に対する避難訓練について
8-(1) よいと思うこと【d-8-1】
8-(2) 課題と思うこと【d-8-2】

表１　質問用紙　※回答項目は省略

(オ)効果測定結果

○サンプル

→火災対応避難訓練前に KYT 学習を行った KYT 学習実施群　　n_1=121

→火災対応避難訓練前に KYT 学習を行っていない KYT 学習未実施群　n_2=118

○質問に関して

①意識に関するもの・・【a-1】

②避難行動に関するもの(今回)・・【b-2】～【b-6】

③今後の態度に関するもの・・・【c-7】

④避難訓練に関するもの(記述)・・【d-8-1】～【d-8-2】

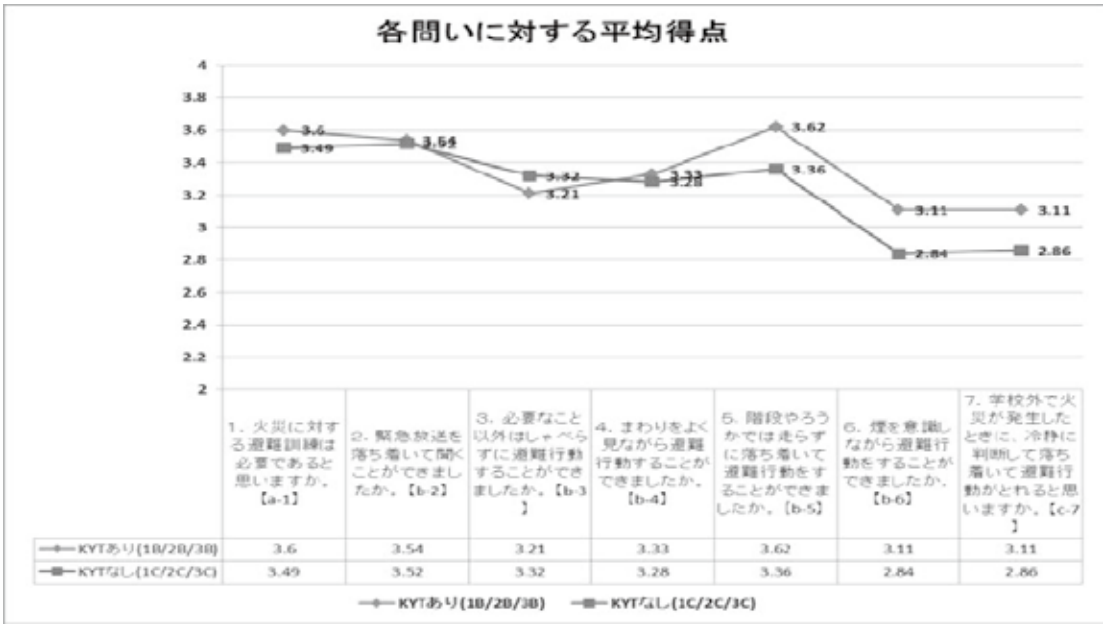


図 12　各問いに対する平均得点(青：KYT 学習実施群　　赤：KYT 学習未実施群)

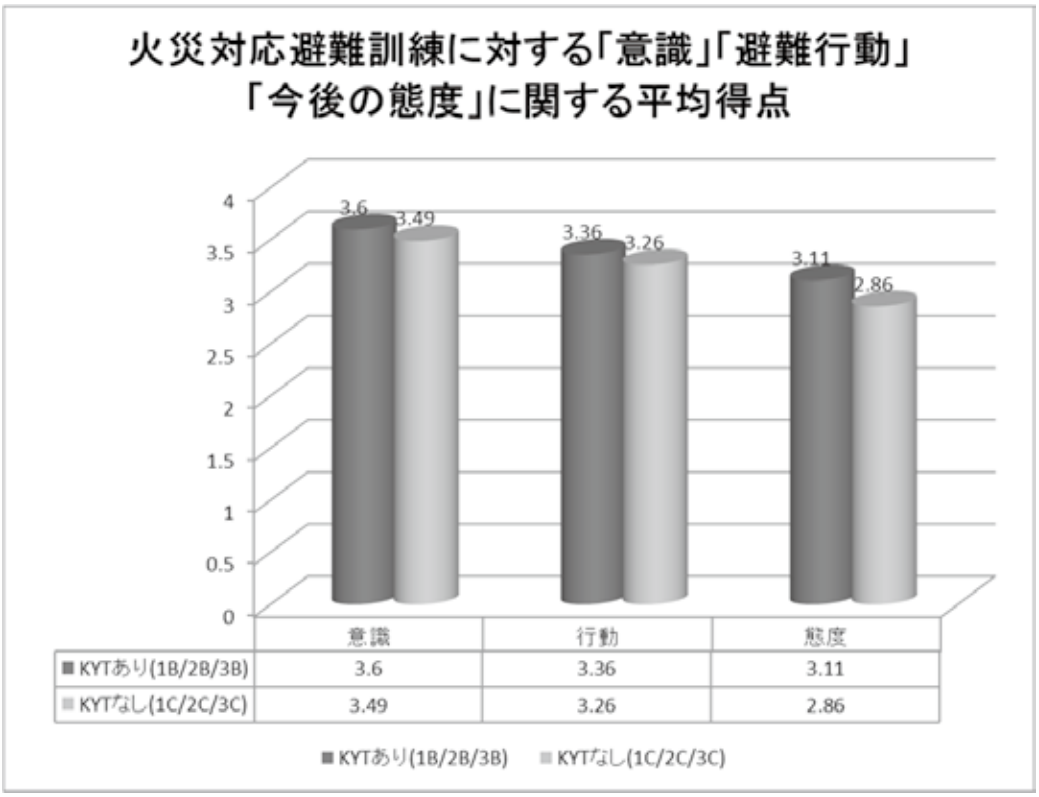


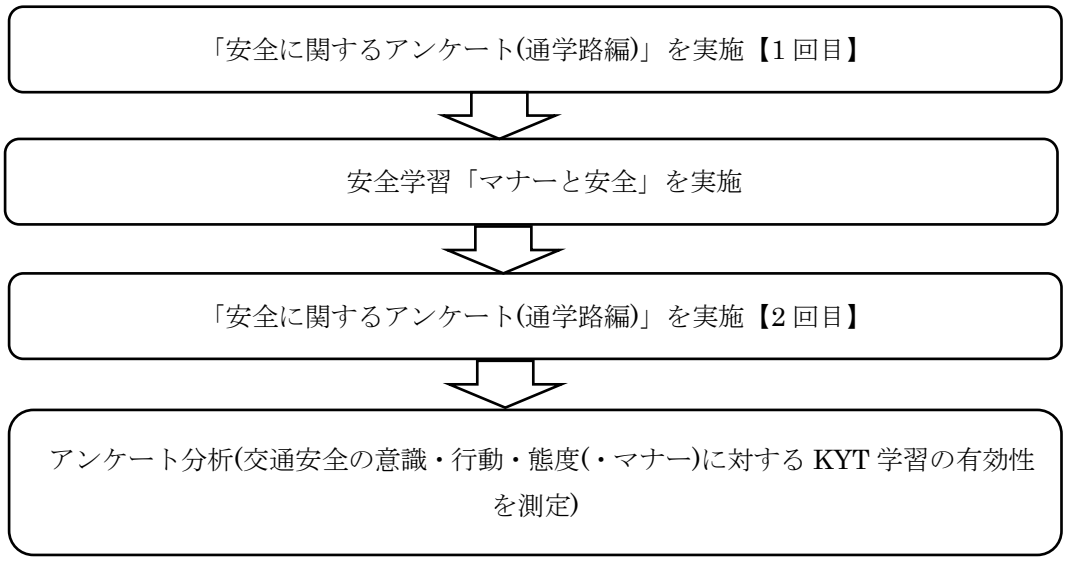
図 13　「意識」「避難行動」「今後の態度」に関する平均得点（青：KYT 学習実施群
赤：KYT 学習未実施群）

図 12 は実施群と未実施群の各問いに対する平均得点を示したものである。また，火災対応避難訓練に対する「意識」「避難行動」「今後の態度」の 3 観点から分析処理・比較したものが図 13 である。

図 12 においては，実施群が全て有意であるとは言えないが(6/7 が有意)，図 13 における観点別では実施群が全て有意であった。

(3)交通安全(通学路編)

(ア)実施の流れ



※日常の登下校のようすを，KYT 学習を通してマナー面と安全面から考える。また，マナーを守る意識と安全意識・安全行動・安全態度の向上において，KYT 学習の有効性を測定する。

※各学年から 2 クラスを抽出，同じ調査の間に安全学習(KYT 学習を含む)をはさみこみ，同じ母集団における変容を分析する(質問紙法および記述方式)。

(イ)KYT 学習の実践

以下に，授業における活動を記す。

・『【有村架純】AC ジャパン スマホマナー「ながらスマホにマナーを」』を視聴
・本時のねらいを提示
・【資料 1】(形態：一斉)
→資料 1 *4 を用いて「個人の歩きスマホ」の『マナーと安全』について考える。
→個人が「歩きスマホ」をした場合のマナーと安全について，『マナーー安全グラフ』*5 に位置づける。
・【資料 2】(形態：一斉)
→『全員歩きスマホ in 渋谷スクランブル交差点 －もしもスクランブル交差点を横断を－ 』*6からその危険性を予測する。また，その際，集団で「歩きスマホ」をした場合のマナーと安全について，『マナーー安全グラフ』に位置づける。
・【資料 3】(形態：グループ)
→「ある日の池田キャンパス小中高生の登校風景(図 15)」からマナー面と安全面について考える。また，その際のマナーと安全について，『マナーー安全グラフ』に位置づける。
・「マナー」と「安全」の関係(『マナーー安全グラフ』から)
※安全がマナーに密接に関わっていることを確認する(図 16)。
・【資料 4】(形態：グループ)
・「ある日の池田キャンパス小中高生の登校風景(図 17)」から「潜んでいる危険」を予測し，その危険を「回避するためにとるべき行動(マナー)」を考える。

＊4　「歩きスマホ」規制に関しての意識調査等に関する記事を一部改変したもの(平成 26 年 6 月 2 日 産経新聞(夕刊)から)

＊5　マナーと安全の関係を視覚的に理解するためのグラフ(図 14)

＊6　NTT docomo の CM，1500 人全員が歩きスマホをしながら渋谷スクランブル交差点を横断した場合をシミュレーションしたもの

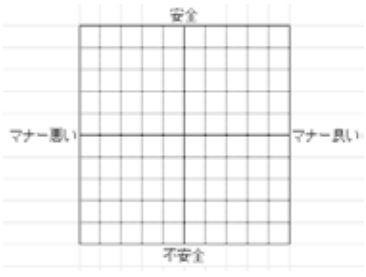


図 14　マナー安全グラフ

この授業では，KYT 学習を補完するために，「マナー」を意識させる要素を取り入れた。社会問題にもなっている『歩きスマホ』を題材にマナーの悪さに着目させ，そのことが安全面の課題に直結することを考えさせた。また，自分たちの日常の登校状況の一場面(図 15)を客観的に見て，マナー面と安全面を具体的に考えさせるとともにマナーの悪さが不安全につながっていることを改めて認識させた。マナーの悪さは不安全であることはわかっていても，逆にマナーのよい状況が安全に結びつくことを自覚する場面は少ない。そこで，マナーと安全の関係性を「歩きスマホ」や「登校状況」の例で考えながら，あえてグラフ化し，視覚化することで，認識を深めた(図 16)。

図 15　登校状況の一場面（その 1）

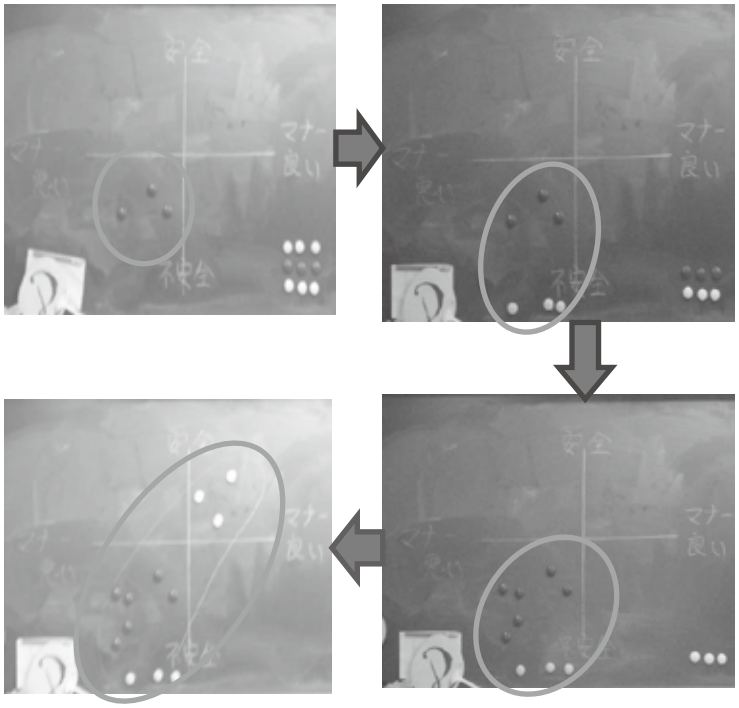


図 16 マナーー安全グラフの変容 ※図中の丸は筆者が加筆

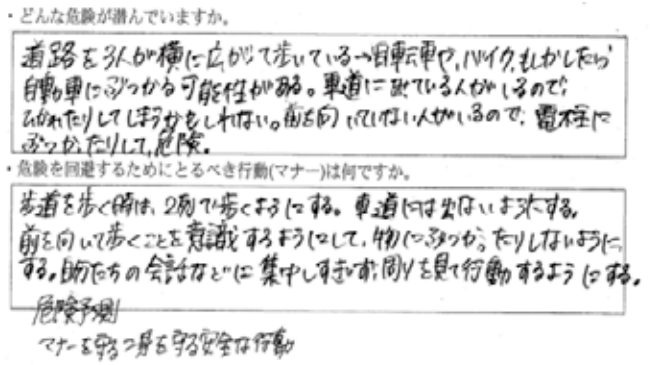


図 17　登校状況の一場面（その 2）

これらの学習を受け，比較的マナーが適正である状況である登校場面(図 17)における「潜んでいる危険」を予測し，その危険を「回避するためにとるべき行動(マナー)」を考えた。生徒はごく当たり前に予測できる危険だけではなく，様々な危険を予測し，それらを回避できる行動を考えることができた(図 18)。

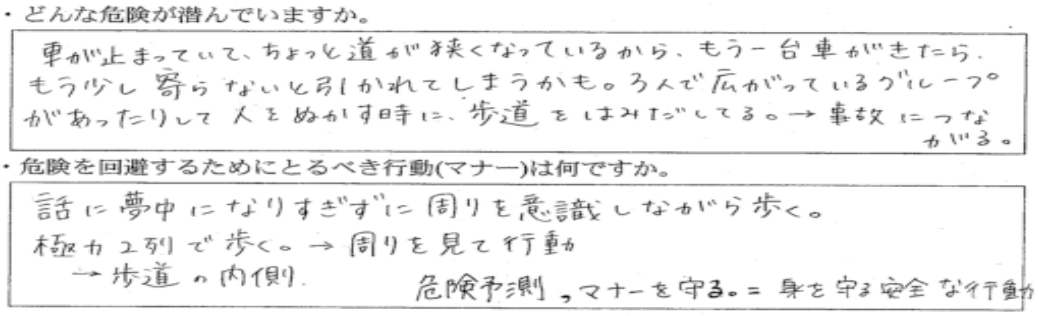


図 18 生徒のワークシートより

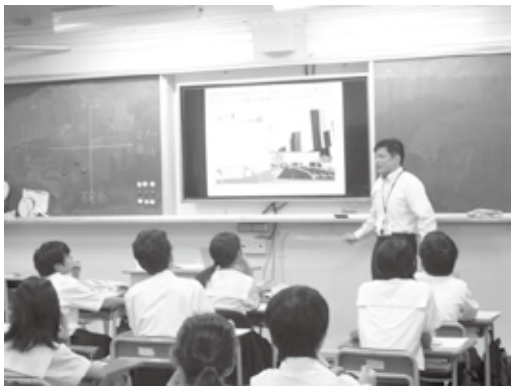


図 19, 20「マナーと安全」の授業

(ウ)効果的な指導(登校指導)

生徒の登校指導は，教員が 7:50～8:20 の間，自転車で巡回指導を行っている(図 21)。また，中学校の PTA は当番制で毎日 2～3 名，小学校の PTA は 5～6 名が通学路にたち見守り活動を行っている(図 22)。

現状として，通学路が広くない，小中高生の登校時間が同じ，歩く速さの違い等の理由から，道幅を広がって歩くことも少なくないことから，安全面とマナー面から指導を行っている。教員や保護者がいる場面では意識した行動がとれていても，いない場面では意識できていないこともある。

図 21 教員による巡回指導(毎日)

図 22 PTA による見守り立ち当番(毎日)

(エ)効果測定

同じ調査の間に安全学習(KYT 学習を含む)をはさみこみ，同じ母集団における変容を質問紙法(表 2)により分析を行った。

1．このアンケート(安全に関するアンケート(通学路編))は 1 回目ですか，2 回目ですか。　【0-0】
2．通学中，周囲の状況に目配りをし，まわりの車や自転車，人に注意をはらっている。　【a-1】
3．通学中，友達とのおしゃべりに集中してしまう。　【b-2】
4．通学中，3 列以上になって歩いている。　【b-3】
5．通学中，本などを読みながら歩いている。　【b-4】
6．通学中，まわりの人(立ち当番の PTA の方を含む)から注意を受ける。　【b-5】
7．通学中，車や自転車にぶつかりかけたことがある。　【b-6】
8．自分自身の安全のために，まわりの状況に注意をはらおうと思う。　【c-7】
9．自分やまわりの安全のために，マナーを守ろうと思う。　【c-8】
10. ここ 1 週間の自分が通学するようすは，1 カ月前と比べて変わったと思うことがありますか。あれば記入してください。【d-9】

表 2　質問用紙　※回答項目は省略

(オ)効果測定結果

○サンプル

→KYT 学習を行った母集団を対象に，KYT 学習実施前後における変化を分析する。

n=116

○質問に関して

①意識に関するもの・・【a-1】

②行動に関するもの・・【b-2】～【b-6】

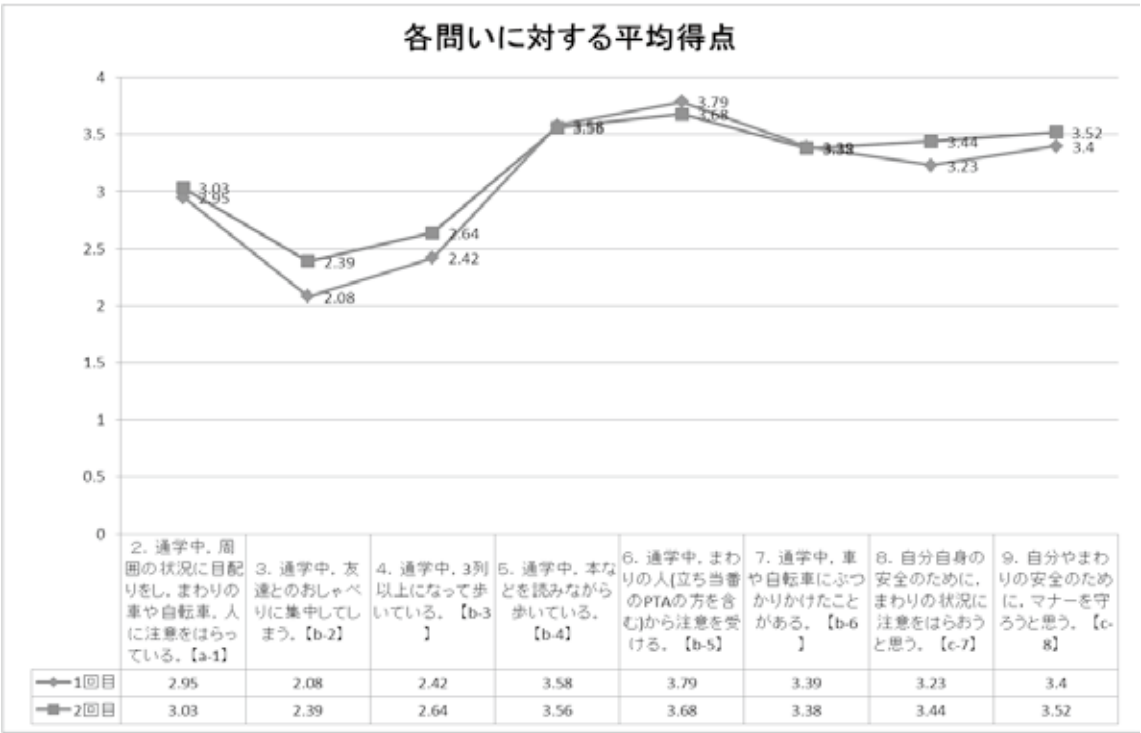
③態度に関するもの・・・【c-7】～【c-8】

④登校に関して具体的な変容に関するもの(記述)・・【d-9】

図 23 は 1 回目と 2 回目における(1 回目→安全学習→2 回目)，それぞれの各問いに対する平均得点を示したものである。また，登校時における「安全意識」「安全行動」「安全態度」の 3 観点から分析処理・比較したものが図 24 である。

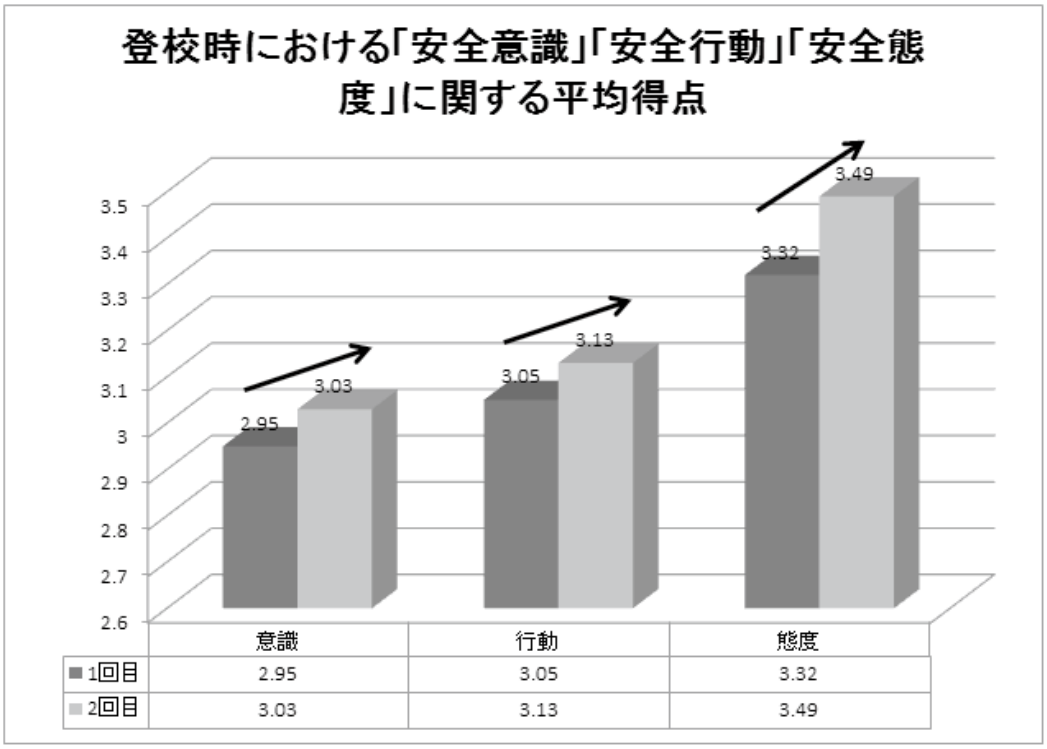
図 23 においては 2 回目の方が全て有意であるとは言えないが(5/8 が有意)，図 24 における観点別では 2 回目が全て有意であった。

また，生徒の記述内容からも安全学習(KYT 学習を含む)を行うことにより，行動，態度の向上が図られ，日常で意識していることが伺える(図 25)。そして，これらをより効果的にしているのは日常の効果的な指導との補完関係があると考えられる。



	2. 通学中，周囲の状況に目配りをし，まわりの車や自転車，人に注意をはらっている。【a-1】	3. 通学中，友達とのおしゃべりに集中してしまう。【b-2】	4. 通学中，3列以上になって歩いている。【b-3】	5. 通学中，本などを読みながら歩いている。【b-4】	6. 通学中，まわりの人(立ち当番のPTAの方を含む)から注意を受ける。【b-5】	7. 通学中，車や自転車にぶつかりかけたことがある。【b-6】	8. 自分自身の安全のために，まわりの状況に注意をはらおうと思う。【c-7】	9. 自分やまわりの安全のために，マナーを守ろうと思う。【c-8】
1回目	2.95	2.08	2.42	3.58	3.79	3.39	3.23	3.4
2回目	3.03	2.39	2.64	3.56	3.68	3.38	3.44	3.52

図 23　各問いに対する平均得点(交通安全 通学路編)



	意識	行動	態度
1回目	2.95	3.05	3.32
2回目	3.03	3.13	3.49

図 24 「安全意識」「安全行動」「安全態度」に関する平均得点（交通安全 通学路編）

10. ここ1週間の自分が通学するようすは，1カ月前と比べてば記入してください。【d-9】

以前より自分のまわりを見るようになった

10. ここ1週間の自分が通学するようすは，1カ月前と比べて変わったと思うことがありますか。あれば記入してください。【d-9】

自分が歩く道で何か危険なものがないか気をくばるようになった。

図 25　生徒の記述(2 回目アンケート)より

4.さいごに

今回の研究から，KYT による学習を効果的な指導に関連付けることで生徒の安全に対する意識，行動，態度の向上に効果があることは検証できたが，それらの継続性についての検証は充分ではない。

災害はいつ，どこで，どういった状況で起きるかは誰もわからない。だからこそ，様々なことを想定した避難訓練は子どもたちの危険回避能力を高めることに有効であると言え，危険予知能力を高める KYT 学習を中心とした安全学習を関連づけることで効果はより一層増すと考えられる。

これら一連のプログラムが，どんな状況になったときにでも，主体的に，短時間で，より適切な行動がとれる態度につながるものだと考えられる。今後，「様々な状況下における主体的，適切な行動」をキーワードに，継続した安全意識，実践的行動力の醸成に寄与するプログラムの開発に努めたい。

引用・参考文献

1)「学校安全の推進に関する計画」，閣議決定，平成 24 年 4 月 27 日

2)「学校管理下の災害-25 」，日本スポーツ振興センター，平成 25 年 11 月

3)“An Effective Disaster Drill at Junior High School”，The 7th Asian Conference on Safe Communities in Busan, Korea 2014 p.86,Kenji Tsujimoto

・「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」，文部科学省，平成 22 年 3 月 31 日

・「新版　交通 KYT シート集」，中央労働災害防止協会，平成 23 年 6 月 1 日

中高大連携事業と中学生および高校生の進路意識に関する調査および研究

兵庫県立大学附属高等学校　坂本　好明

１　はじめに

兵庫県立大学附属高等学校は平成６年（１９９４）兵庫県立姫路工業大学附属高等学校として開校し、平成１６年（２００４）に兵庫県立姫路工業大学、兵庫県立神戸商科大学、兵庫県立看護大学が統合し兵庫県立大学が設立されたことに伴い、校名が「兵庫県立大学附属高等学校」と変更された。

平成１９年（２００７）には附属中学校も開設し、中高一貫教育を推進している。

本校では設立当初より高大連携教育プログラムの取り組みが実施された。高校１年生の場合、年間４回～８回連携授業（以下、「出前講座」という）を実施。兵庫県立大学統合に伴って、現在では大学本部および６学部全学部の大学教員に高校へ出向いて頂き、学部紹介も含めた出前講座を年間７回実施し、※「十分な能力・意欲のある高校生が大学レベルの教育研究に触れることができる」機会としている。

高校２年生の場合、平成７年度（１９９５）から年間のべ８回～１２回の出前講座を実施、平成１２年（２０００）から講座の文理選択制が導入され、同じ講師が連続２回、または３回の出前講座を実施した。兵庫県立大学統合後の平成１９年（２００７）からは文理３講座を同時展開した選択制に変わり、前期２回、後期２回、合計年間のべ１２回の出前講座を実施している。　附属中学校では平成２０年（２００８）から中２生、中３生共に年間２回、計４回の中大連携授業を実施している。また、中学生は「プロジェクト学習」として兵庫県立大学附置研究所やその他研究機関との連携により、中学校３年間で体験的な学習活動を通して学術研究の後継者に必要な資質を身につける事をねらいとした学習活動を展開している。

附属高等学校の特色の一つとして、兵庫県立大学への特別推薦入試制度がある。１学年の定員１６０名に対して約半数の特別推薦枠がある。特別推薦入試制度を利用して兵庫県立大学へ入学した生徒は１回生から１８回生（平成２６年４月入学）まで、のべ８９１名にのぼる。兵庫県立大学へ進学する予定の高校３年生は、進学する学部に関する課題研究に取り組み、卒業前の２月に課題研究発表会を実施する。自らテーマを設定し、高校教員や大学教員の助言を受けながら研究テーマについて調べ、発表会でプレゼンテーションを行う機会を設けている。

※文部科学省ホームページ http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/020-17/houkoku/06040408/001/004.htm

２　調査研究の経緯

本校では創立当初より、兵庫県立大学と高大連携プログラムを実施し２０年が経過する。平成１９年には中高一貫教育を行う併設型の附属中学校が設立され、同時に中

大連携プログラムが始まった。これら連携プログラムがどのように生徒の興味関心を広げることにつながっているのか、また高校生の進路選択の際にどのような影響を及ぼしているのかを継続的に調査し分析するため、このたび、本校の中高大連携部が中心になってアンケートを実施し、集計、分析を試みることになった。

３　高大連携授業

高校１年生は定員１６０名全員を対象に年間７回、大学本部による導入講座と兵庫県立大学６学部による出前講座を実施。平成２６年度の連携授業計画は以下の通り。

(ｱ) 高校１年生

①　平成２６年度高大連携授業計画　１４時１０分～１５時４０分（最初20分は学部紹介）

	担当学部	講師・講義テーマ
６月３日（火）	大学本部	高坂　誠　教授（副学長） **「大学で学ぶということ」**
６月19日（木）	環境人間学部	北元　憲利　教授（環境人間研究科長） **「環境と人間と微生物」**
７月10日（木）	理学部	本間　健二　教授（理学部長） **「物質科学への招待　分子を見る」**
９月11日（木）	工学部	本田　逸郎　教授(機械ｼｽﾃﾑ工学科) **「工学部紹介とサイエンスへの道」**
10月23日（木）	看護学部	野並　葉子　教授（成人看護学） **「看護学ってどういう学問！」**
11月20日（木）	経済学部	西山　博幸　教授 **「景気対策にいろいろな主張があるのはなぜ？」**
12月11日（木）	経営学部	下中　和人　教授 **「会社を作ってみようー株式会社の設立を中心に」**

②アンケート結果

（表中の%は四捨五入のために必ずしも合計100%になるとは限らない）

表１　今日の授業内容に興味を持てましたか。　　人（%）

	大いに思う	半分以上	少し持てた	あまり持てない
看護学部 (H25.11)	９９(63%)	３３(21%)	２３(15%)	１(1%)
環境人間学部 (H25.12)	９３(61%)	３６(24%)	２４(16%)	０(0%)
大学本部 (H26.5)	７５(47%)	４４(28%)	３５(22%)	４(3%)
環境人間学部 (H26.6)	８７(43%)	３６(23%)	３１(19%)	５(3%)
理学部 (H26.7)	６８(43%)	３１(20%)	４７(30%)	１１(7%)
工学部 (H26.9)	107 (69%)	２２(14%)	２３(15%)	３(2%)
看護学部 (H26.10)	５７(38%)	３２(21%)	４７(31%)	１６(10%)

表２　今日の連携授業で興味や関心を広げるきっかけになりましたか。

	大いに思う	思　う	少し思う	あまり思わない
看護学部 (H25.11)	５１(33%)	７２(46%)	２７(17%)	６(4%)
環境人間学部 (H25.12)	４６(30%)	７８(52%)	２３(15%)	４(3%)
大学本部 (H26.5)	５１(32%)	７５(48%)	２４(15%)	７(3%)
環境人間学部 (H26.6)	６４(36%)	７４(41%)	３５(19%)	７(4%)
理学部 (H26.7)	４４(28%)	６５(42%)	３１(20%)	１５(10%)
工学部 (H26.9)	７５(48%)	５６(36%)	１９(12%)	５(3%)
看護学部 (H26.10)	２９(19%)	５４(36%)	４８(32%)	２１(13%)

表３　今日の連携授業で価値観や世界観に変化はありましたか。

	大いに思う	思　う	少し思う	あまり思わない
看護学部 (H25.11)	３９(25%)	７２(46%)	３８(24%)	７(4%)
環境人間学部 (H25.12)	３４(23%)	７２(48%)	３８(25%)	７(5%)
大学本部 (H26.5)	４６(29%)	６４(40%)	３９(24%)	１１(7%)
環境人間学部 (H26.6)	４３(27%)	７４(47%)	３５(22%)	７(4%)
理学部 (H26.7)	２８(18%)	６２(40%)	５０(32%)	１５(10%)
工学部 (H26.9)	５６(36%)	５９(38%)	３３(21%)	７(5%)
看護学部 (H26.10)	２８(18%)	５６(37%)	３９(26%)	２９(19%)

図1　高校1年連携授業

表４　今日の連携授業で進路希望の選択肢が増えたと思いますか。

	以前からの希望	新たな選択肢として積極的に考えたい	少し考えてみようと思う	あまり思わない
看護学部　(H25.11)	３１(20%)	４１(26%)	６３(40%)	２３(15%)
環境人間学部(H25.12)	３５(23%)	４１(27%)	５１(33%)	２６(17%)
大学本部　(H26.5)	７(4%)	３７(24%)	８３(53%)	２９(19%)
環境人間学部　(H26.6)	１２(8%)	４９(31%)	８０(51%)	１６(10%)
理学部　(H26.7)	１５(10%)	３０(19%)	７０(45%)	３９(25%)
工学部　(H26.9)	３７(24%)	４２(27%)	５１(33%)	２５(16%)
看護学部　(H26.10)	６(2%)	１９(13%)	４５(30%)	８２(55%)

表５　今日の連携授業で文理選択の影響があるか

	文系希望のまま	理系希望のまま	文系→理系へ	理系→文系へ
工学部　(H26.9)	３０(19%)	102　(66%)	１５(10%)	７(5%)
看護学部　(H26.10)	４０(26%)	103　(68%)	２(1%)	７(5%)

③　考　察

本調査は平成25年度11月実施分から調査を開始した。高校１年生は在籍者160名全員を対象に一斉講義形態で、兵庫県立大学本部および６学部より各学部の紹介を含め各分野の専門に関する出前授業を実施した。**表１**から授業内容に興味を持てたかに約60%以上の生徒が「大いに思う」「半分以上」と回答しており、**表２**から平成26年実施分の看護学部を除く70%以上の生徒が自身の興味や関心の幅を広げたと「大いに思う」「思う」と回答している。**表３**から約60%以上の生徒にとって世界観、価値観の変化を「大いに思う」「思う」と感じ取る契機となっている。また**表４**より、60%以上の生徒が「新たな選択肢として積極的に考えたい」「少し考えてみよう」と回答していることから進路選択の幅を広げていく何らかの影響を与えていることがわかる。高校１年生はまだ文系・理系と分かれておらず、１年間かけて文理選択の意志決定につなげていくが、文理選択の意識が形成されていく９月以降の出前授業が文理選択にどのように影響を及ぼしているかを調査したものが**表５**である。本校は理数教育に重点を置いているため、理系希望者の割合が多い傾向にあり、大半の生徒の文理選択は、それほどの影響を及ぼしていないが、工学部の講義を聴講したあとは、10%の生徒が理系に選択希望が傾いていることがわかった。

（ｲ）高校２年生

①平成２６年度 高大連携授業計画

平成26年06月(第1回)

講師１	自然・環境科学研究所	高木 悠平　兵庫県立大西はりま天文台研究員 **「星や惑星はどのようにできるか」**
講師２	工学部 機械システム	比嘉　昌　助教 **「スポーツの中の力学」**
講師３	環境人間学部 （文系）	内平　隆之　准教授　（ｴｺ・ﾋｭｰﾏﾝ地域連携ｾﾝﾀｰ） **「まちやむらを元気にする人間学』学生が動けば地域も変わる!? 」**

平成26年07月(第2回)

講師１	工学部 電子情報電気	中村　龍哉　教授 **「磁石？　リチウムイオン二次電池？」**
講師２	看護学部	宮川　幸代講師（助産師養成課程） **「胎児期からみる出生直後の新生児看護～助産師の立場から～」**
講師３	環境人間学部 （文系）	井関　崇隆　准教授　（環境共生社会コース） **「 いよいよ始まった日本の寄付革命」**

平成26年10月(第3回)

講師１	工学部 応用物質科学	遊佐　真一　准教授 **「洗剤で汚れが落ちる理由と最新医療の関係」**
講師２	理学部 生命科学科	吉久　徹　教授 **「酵母の遺伝学を使って細胞の中の分子の動きを見る」**
講師３	経済学部	福味　敦　准教授 **「インドを舞台に途上国の経済発展を考える」**

①アンケート結果

表６　今日の授業内容に興味が持てましたか。

	興味持てた	半分以上	少し持てた	あまり持てない
第１回	１３５(86%)	１８(11%)	４(3%)	０(0%)
第２回	１０８(71%)	２３(15%)	１８(12%)	３(2%)
第３回	９９(65%)	２８(18%)	２４(16%)	１(1%)

表７ 今日の連携授業で興味や関心を広げるきっかけになりましたか。

	大いに思う	思　う	少し思う	あまり思わない
第１回	９２(59%)	５６(36%)	７(4%)	２(1%)
第２回	６１(40%)	５６(37%)	２４(16%)	１１(7%)
第３回	５４(36%)	６９(45%)	２２(14%)	７(5%)

表８ 今日の連携授業で自身の価値観や世界観に変化はありましたか

	大いに思う	思　う	少し思う	あまり思わない
第１回	６８(43%)	７７(49%)	１０　(6%)	２　(1%)
第２回	５８(40%)	５５(36%)	３３　(22%)	７　(5%)
第３回	５２(32%)	７０(43%)	３２　(20%)	７　(4%)

表９　今日の連携授業で進路希望の選択肢が増えたと思うか

	以前からの希望だった	新たな選択肢として積極的に考えたい	少し考えてみようと思う	あまり思わない
第１回	３１(20%)	４１(26%)	６３(40%)	２３(15%)
第２回	３５(23%)	４１(27%)	５１(33%)	２６(17%)
第３回	１６(11%)	３６(24%)	７１(47%)	２９(19%)

③考　察

高校２年生の出前講座は３講座選択制ではあるが、すでに文系クラス・理系クラスに分かれているために、それぞれ興味や関心に応じ講座を選択している。**表６**から80％を超える生徒が「半分以上」の興味を持って受講していることがわかる。さらに**表７、表８**から約80%以上の生徒が興味や関心を広げ、自身の価値観や世界観に変化があったと「大いに思う」「思う」と回答した。また、**表９**から受講した学部は、以前からの希望学部であったという生徒に加え、60%以上の生徒が受講を契機に新たな進路希望の枠組みを広げようと考えていることがわかる。

４　類型課題研究発表の取り組み

兵庫県立大学特別推薦候補生（高３生）に対する課題研究発表の取り組みに関するアンケートを実施した。本校では、高校３年生８月に特別推薦入試制度を利用して兵庫県立大学へ入学を希望する生徒の特別推薦候補生（類型生と呼ぶ）による兵庫県立大学進学クラスを９月より編成し、後期から特別カリキュラムを実施する。類型課題研究もその一つで、大学の研究室（工学部・理学部・環境人間学部）を訪問しながら進学予定の学部に関連した研究テーマを設定し約６ヶ月間、高校教員、大学教員等のアドバイスを受けながら研究を進め、自ら学び、探求していく姿勢を養っていく。昨年度の課題研究は平成２５年９月～平成２６年１月に取り組み、課題研究発表会を平

成２６年２月２１日(金)に実施した。主な発表題目とアンケート結果は以下の通り。

（7）発表題目

①【経営学演習】

Student Campany　株式会社すずらん　経営報告

②【化学課題研究】

りんご褐変の研究

③【工学部課題研究（電子情報電気工学科）】

フィゾーの実験　光の速さ測定

④【工学部課題研究（機械システム工学科）】

圧縮発火実験

自転車発電機の作成と発電

気柱の共鳴

⑤【工学部課題研究（応用物質科学科）】

化学カイロの作成

食品でオリジナル電池作成

⑥【環境人間学部課題研究】

感染症とその予防

ミツバチの脳の構造研究

広畑天満宮と鎮守の社

早期英語教育と最適の英語学習法

色の数値化について

色の味覚のイメージ

災害時の不便さを身近なもので乗り切る

⑦【経営学部課題研究】

経費の仕組み

⑧【経済学部課題研究】

コストコが成長している理由

⑨【看護学部課題研究】

災害看護

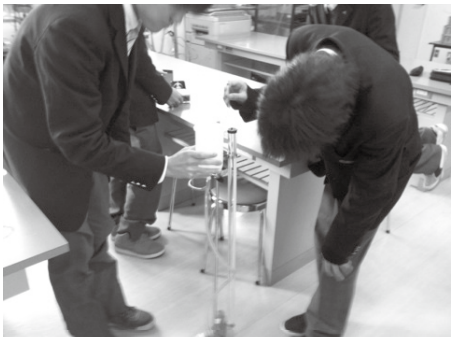


図２　課題研究の様子

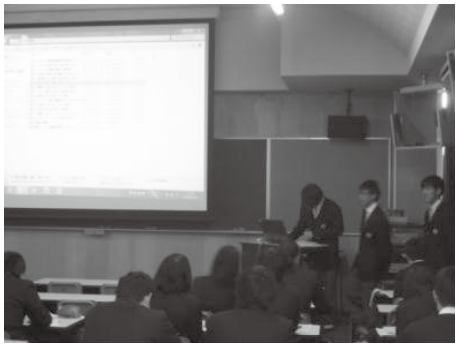


図３　課題研究発表会

図４　課題研究発表会

（ｲ）アンケート結果

表10　課題研究の取り組みや発表経験は大学で役立つものだと思うか。

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
１２(30%)	２２(55%)	５(12.5%)	１(2.5%)

(回答者40人)
人（%）

表11　課題研究の発表経験は今後、社会で役立つものだと思うか。

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
９(23%)	２３(59%)	６(15%)	１(3%)

（無回答１）

表12　自身が発表した内容について、今後さらに深く研究したいと思うか。

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
１０(25%)	１４(35%)	１２(30%)	４(10%)

表13　課題研究の取り組みや発表を終えて自身に何らかの変化があったか。

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
３(7.5%)	１４(35%)	１４(35%)	９(22.5%)

表14　それはどのような変化でしたか。

・友人と協力して実験し、データをまとめることはこれからの大学生活に役立つと思った。
・大学の研究に関して意欲、関心がわいた。
・化学物質や物体の見方が変わった。
・失敗を積み重ねることで成功が生まれることを体感した。
・もっと詳しく調べて自分の中にイメージを持てるようにならないと、と思うようになった。
・ﾌﾟﾚｾﾞﾝﾃｰｼｮﾝにより人に伝える難しさ、大切さを学んだ。
・人それぞれに考え方の違いがあることを知ることができた。
・自分は分かっていても他人は分かってくれない事があることを改めて知った。
・人に分かりやすく伝えるための思慮を持った事や、自分が調べた分野について学んでいきたい気持ちが強くなった。

（ｳ）考　察

本校では特別推薦入試制度を利用して例年約四分の一前後の生徒が兵庫県立大学に進学する。課題研究を通して研究の方法や発表方法を学び、共同研究を通した協調性や研究した内容を他人に伝えるためのコミュニケーション能力、情報発信能力が養われている。アンケートでは、**表10**、**表11**から80%以上の生徒が発表経験は大学や社会で役立つと「大いに思う」「思う」と考えていることがわかる。**表12**から発表内容をさらに深く研究していきたいと60%の生徒が「大いに思う」「思う」と回答し、「少し思う」も含めると90%の生徒が肯定的な意見を持ち、学部進学へ向けた意欲をのぞかせている。

しかし、今回否定的な意見を持った生徒も数%存在しており、より具体的な意見を今後の検討課題として今年度の課題研究で深く追求していく必要がある。

５　中大連携授業

兵庫県立大学附属中学校（定員４０名、平成２６年度より７０名）では、兵庫県立大学の教員（研究者）による特別講演の機会を設定し、生徒の科学に対する関心を高め、

将来の科学者・研究者を育成する目的で中２生、中３生に年２回中大連携授業（出前講座）を実施している。主なアンケート内容のみは以下の通りである。

(7) アンケート結果

①中学２年生のアンケート結果

（工学部連携授業）平成26年6月6日実施

図５　中学2年連携授業（工学部）

表15　今日の連携授業に興味が持てましたか。人（%）回答者40人

５：大いにある ４：ある ３：普通　２：あまりない １：ない

5	4	3	2	1
26(65%)	12(30%)	2(5%)	0	0

表16　講師の先生の話す言葉は理解できましたか

5	4	3	2	1
22(55%)	17(43%)	1(3%)	0	0

表17　今日の授業は全体的に理解できましたか。

5	4	3	2	1
18(45%)	22(55%)	0	0	0

図6　中学2年連携授業（工学部）

表18　今日の授業でよくわからなかった部分はありましたか

5	4	3	2	1
1(3%)	2(5%)	3(7%)	17(43%)	17(43%)

よくわからなかった部分を具体的に

・ＣＴ装置について
・固有振動数はどのようにするとわかるのか

表19　今日の授業を受けてこの学部に進学してみたい気持ちはありますか。

5	4	3	2	1
2(5%)	6(15%)	16(40%)	9(23%)	7(18%)

表20　今日の授業を受けて兵庫県立大学へ進学したい気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
2(5%)	7(18%)	20(50%)	5(13%)	6(15%)

表21　今日の授業を受けて兵庫県立大学以外の大学へ挑戦したい気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
8(20%)	10(25%)	18(45%)	2(5%)	2(5%)

表22　今日の授業を受けて高校進学へ向けて頑張ろうと思う気持ちは芽生えましたか。

5	4	3	2	1
21(53%)	9(23%)	9(23%)	1(3%)	0

表23　今日の授業を受けて普段の勉強を頑張ろうとする気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
15(38%)	12(30%)	11(28%)	1(3%)	1(3%)

表24　前問で回答が１以外の人は何の科目ですか（複数回答可）

英語	国語	数学	理科	社会	体育	芸術	家庭	技術
27	13	28	35	11	4	4	3	8

表25　今日の授業を通じて、将来の夢に向けて頑張ろうと思うことは何ですか。

・もっと良い技術を考え、すばらしいものを作りたい。
・理科と数学を頑張りたい。
・早く夢を持ちたい。日々の努力を怠らず、将来に向けて頑張りたい。
・趣味と研究を両立させたい。
・自分には何が向いているのかが知りたい。
・頑張って大学に行きたい。
・社会に貢献できる人間になりたい。

②中学３年生のアンケート結果

（環境人間学部連携授業）平成26年6月19日実施

表26 今日の連携授業に興味が持てましたか。人（%）回答者38人

５：大いにある ４：ある ３：普通 ２：あまりない １：ない

5	4	3	2	1
16(42%)	16(42%)	6(16%)	0	0

図7　中学3年連携授業（環境人間学部）

表27　講師の先生の話す言葉は理解できましたか

5	4	3	2	1
10(26%)	19(50%)	7(18%)	2(5%)	0

表28　今日の授業は全体的に理解できましたか。

5	4	3	2	1
10(26%)	20(53%)	8(21%)	0	0

表29　今日の授業でよくわからなかった部分はありましたか。

5	4	3	2	1
4(11%)	10(26%)	4(11%)	11(29%)	9(24%)

図8　中学3年連携授業（環境人間学部）

よくわからなかった部分を具体的に

・放射線を出す物質の特徴について
・放射線について
・放射線の単位の強弱について
・放射線に関する用語について

表30　今日の授業を受けてこの学部に進学してみたい気持ちはありますか。

5	4	3	2	1
4(11%)	6(16%)	16(42%)	8(21%)	4(11%)

表31　今日の授業を受けて兵庫県立大学へ進学したい気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
5(13%)	6(16%)	21(55%)	4(11%)	2(5%)

表32　今日の授業を受けて兵庫県立大学以外の大学へ挑戦したい気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
9(23%)	14(37%)	11(29%)	2(5%)	2(5%)

表33　今日の授業を受けて高校進学へ向けて頑張ろうと思う気持ちは芽生えましたか。

5	4	3	2	1
13(34%)	15(39%)	7(18%)	2(5%)	1(2%)

表34　今日の授業を受けて普段の勉強を頑張ろうと思う気持ちは生まれましたか。

5	4	3	2	1
9(24%)	19(50%)	10(26%)	0	0

表35　前問で回答が１以外の人は何の科目ですか。（複数回答可）

英語	国語	数学	理科	社会	体育	芸術	家庭	技術
13	8	19	25	9	3	1	2	2

表36　今日の授業を通じて、将来の夢に向けて頑張ろうと思うことは何ですか

・普段の授業を頑張りたい。
・将来の夢について考えたい。
・興味を持った事柄について調べたい。
・他人のためや地域のために頑張れる人になりたい。
・英語を頑張りたい。
・人の心を動かせる人になりたい。
・いろいろなことにチャレンジしたい。
・プロジェクト学習を頑張りたい

（イ）考　察

中大連携授業は９０分の授業のうち、冒頭は講師の先生方の中学生時代の様子やなぜ研究の道に進まれたのかなどのエピソードから始まり、各講師の専門分野について中学生に極力分かりやすく説明して下さり、**表15**および**表26**に見られるように中学２年生は95%、中学3年生は84%が授業に興味が「大いにある」「ある」と回答している。講義によっては難解な内容は避けられず、中学生にはまだ理解できない部分があるのは否定できない（**表18**および**表29**から）が、進路に関しては**表20**より中学2年生は23%が、**表31**から中学3年生は29%の生徒が兵庫県立大学への進学希望を「大いにある」「ある」と回答しており、**表21**から中学2年生で45%、**表32**から中学3年生は60%が「兵庫県立大学以外の大学へ挑戦してみたい」に「大いにある」「ある」と回答し、大学進学への意識は何らかの影響を与えていることが分かる。

しかし**表19**、**表30**に見られるように、学部に関してまでは未知数の部分が大きいため、意見が分かれている。**表22**から中学2年生は76％が、**表33**から中学3年生は73%が「高校進学へ向けて頑張る気持ちが芽生えたか」に「大いにある」「ある」と回答し、さらに**表23**から中学2年生は68%が、**表34**より中学3年生は73%が「普段の勉強を頑張ろうという気持ちが生まれたか」に「大いにある」「ある」と回答した。科目別では**表24**、**表35**から、中学2年生、3年生共に「理科」「数学」「英語」を頑張ろうという気持ちが強いことが分かった。講義の中で研究内容が人々の生活に役立っていることを知ることで、**表25**、**表36**の自由記述の回答に見られるように、社会に貢献できる人物像を将来

の夢として描いている生徒もいる事が伺えた。

６　プロジェクト学習

附属中学校では、中学３年間を通じて兵庫県立大学附置研究施設（兵庫県立人と自然の博物館、兵庫県立コウノトリ郷公園、兵庫県立大学西はりま天文台）やその他研究施設との連携により、その施設の内容を知るとともにそこでの体験活動を通じて学術研究の後継者に必要な資質を身につける事を狙いとし「プロジェクト学習」を実施している。なお、この活動は独立行政法人科学技術振興機構の「サイエンス・パートナーシップ・プロジェクト（ＳＰＰ）事業」に採択されている。

連携する兵庫県立大学附置研究所施設を中学１年生時に訪問したあと、中学２年生より学ぶ目的を明確にして５～６名で構成する班を単位として講座を開設し、それぞれの教育施設に対応したテーマに基づいて実践的な学習を行う。各施設の持つ特徴や学術研究のあり方などに関連した実践的なテーマについて、主として学校付近を活動の場として実施。さらにそれぞれの実践を発表することを通じて兵庫県立大学附置研究所やその他研究機関の理解を深める。

図9プロジェクト学習の取り組み（昆虫班）

図10プロジェクト学習の取り組み（昆虫班）

(7) 講座計画

①中学２年生の講座（各講座５～６人）＊２７年度の３年生でも引き続き活動することを基本とする。

班	テーマ	指導者	研究機関
①	学校のまわりの虫を調べる	山内　健生　先生	県立人と自然の博物館
②	生き物同士のつながりを探る	高木　　俊　先生	県立人と自然の博物館
③	公園で遊ぼう	藤本　真里　先生	県立人と自然の博物館
④	タネの観察と採集	黒田　有寿茂　先生	県立人と自然の博物館
⑤	身近な微生物を調べよう	佐藤　裕司　先生	県立人と自然の博物館
⑥	宇宙・天体を調べよう	石田　俊人　先生	県立大西はりま天文台
⑦	播磨のバッタ目入門	相坂　耕作　先生	播磨昆虫民俗博物館

②中学３年生の講座（各講座５～６人）＊２５年度の２年生に引き続き活動する。

班	テーマ	指導者	研究機関
①	身近な植物を”記載”する	高野　温子 先生	県立人と自然の博物館
②	人と動物の「共生」を目指す！	布野　隆之 先生	県立人と自然の博物館
③	緑で学校をデザインしよう	赤澤　宏樹 先生	県立人と自然の博物館

⑤	両棲爬虫類の骨格構造の違い	池田　忠広 先生	県立人と自然の博物館
⑥	天体観測	本田　敏志 先生	県立大西はりま天文台
⑦	続・カマキリと赤とんぼ	相坂　耕作 先生	播磨昆虫民俗博物館

（ｲ）アンケート結果

①平成２６年度実施中の中学３年生アンケート結果（10月時点）

表37　プロジェクト学習は自分自身にプラスになっていると思いますか。

大いに思う	思　う	少し思う	思わない	人(%)
２０(51%)	１６(41%)	３(8%)	０(0%)	(回答者39人)

表38　どういう点がプラスになっていると思いますか。

・細かいことを気長に行う辛抱強さ。
・深く勉強する楽しさを覚えた。・研究する探求心がついた。
・協力する大切さを学べた。
・今まで考えても見なかったことが分かった事。
・植物に興味を持つようになった。
・論文のまとめ方を知ることができた。
・自分で考える力と行動力がついた。
・一つのことの調査方法。・発表の方法、パワーポイントの使い方。
・植物の細かい特徴をなどを調べる根気が身についた。
・どうすれば人が快適に過ごせるようになるかを考えるようになった事。
・データをまとめるのが上手になった。・知識が増えた事。

プロジェクト学習を通して、将来の進路選択に影響があると思いますか。

表39

大いに思う	思　う	少し思う	思わない	わからない
４(10%)	１２(31%)	７(18%)	９(23%)	７(18%)

プロジェクト学習は自身にとってどのような影響があったと思いますか。

表40

・理系に行きたいと思った。
・生物分野にとても興味がわいた。
・動物に関わる職業に就きたいと思うようになった。
・天文の分野に関心があるということが分かった。
・身近なものにも多くの不思議があることが分かった。
・植物を観察したり絵を描くことが楽しいことが分かった。

・建物周辺のデザインを考える仕事の興味を持つようになった。
・皆で仕事を分担して頑張る大切さがわかった。
・周りの人と進んで接する事に向いていると思った。
・発表することが難しいことが分かった。
・こつこつすることが楽しい事が分かった。
・地球に住む一人として宇宙を考えることができた。
・自分には植物に関して向いていないことが分かった。
・この分野は自分に向いていないことが分かった。
・将来この分野に進むことは無いけれど、いい経験になった。

図11　プロジェクト学習（天文班）

図12　プロジェクト学習（植物班）

図13　プロジェクト学習（両棲爬虫類班）

図14　プロジェクト学習（植物班）

②平成２５年度プロジェクト学習発表会　アンケート結果

プロジェクト学習１年間の取り組みの成果は年度末にまとめて発表会を実施し、生徒全員で共有する。平成２５年２月２０日に実施した。当日は指導して下さった研究施設の研究員の方々も招いて発表した。平成２５年度の主なアンケート結果は以下の通りである。

図15　プロジェクト学習発表会

図16　プロジェクト学習発表会

プロジェクト学習は自分自身にプラスになりましたか。

表41

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
１２(32%)	１９(50%)	６(16%)	１(2%)

（回答者38名）
人(%)

プロジェクト学習を通して将来の進路選択に影響があると思いますか。

表42

大いに思う	思　う	少し思う	思わない
５(13%)	６(16%)	１６(42%)	１１(29%)

プロジェクト学習の取り組みや発表の機会は自分にどのような変化をもたらせた（どのような影響があった）と思いますか。

表43

・地道な取り組みに向いていると思った。理系に進みたいと思った。
・将来のことを考えて理系に進もうという気持ちが出てきた。
・生き物を観察することは楽しい事だと分かった。
・物事を論理的に考えていくことが楽しいと思った。
・仮説を立てて実験し、考察をする過程がプラスになったと思った。
・色々なことに興味を持てるようにしてくれた。
・人に分かりやすく説明することが得意だと思った。
・自分はデータ整理に向いているなと思った。
・証明するためにどうすればよいか考える力がついた。
・考えることが面白いと感じるようになった。
・一つのことに没頭する大切さ（物事を深く探求できるようになった）
・自分の物事の見方を変えた。
・プレゼンテーション能力がついた。
・発表できる喜びを感じた。
・人前で積極的に発表できるようになった。
・自信がついた。
・発表が恥ずかしくなくなった。

・事前調べや事前準備の大切さを知った。
・理系には興味がわかなかった。
・地道に調べることが向いていないことが分かった。
・研究には向いていないと思った。（研究に進みたいとは思わなかった）

プロジェクト学習全般を通じて今後どのように活かしていきたいですか。
表44

・何事にも深く追求していく。
・今回調べたことをもっと深く調べていきたい。
・自分が調べた内容を人に分かりやすく伝える事に役立てたい。
・計画・実行・まとめのプロセスが大切だと分かったので、これからの研究や発表する機会があれば役立てたい。
・調査する方法や力を身につけたと思うので今後に活かしたい。
・何事もいろんな方向からみて考え続けたい。
・深く掘り下げると新たな発見があって楽しかったので、うわべだけでなく深く追求していきたいと思う。
・大学で一つの分野を深く学ぶときに活かしたい。
・共同研究の楽しさ（どのようなことが必要か）が分かったので活かしたい。
・プレゼンテーションの方法を大学で（社会人になったときに）活かしたい。

7　まとめ

中高大連携プログラムにおいて、中大連携授業では、大学教員（研究者）の出前講座を好奇心旺盛な中学生が大変興味を持って受講できている実態が判明した。中学生という発達段階では出前講座が大学の学部まで含めた進路選択へ直結しているとは言い難いが、大学進学への意識が高いため出前講座での刺激を受けた結果、まず高校進学へ向けて学力を身につけ、視野を広げる中で将来の夢を模索していこうとする姿勢が伺えた。また「プロジェクト学習」の取り組みを通じては**表39**、**表42**を見ると直接進路選択に強い影響があるとは言えないが、**表40**や**表43**、**表44**の自由回答に見られるように自身の適性を知る契機になったり、調査研究方法を学び一つの事象を辛抱強く探求する姿勢や多角的な視点、順序立てた思考法、共同研究を通した協調性、第三者に分かりやすく伝える発表方法など将来の研究者に必要な資質が養われている結果が伺えた。

高大連携プログラムにおいては、高校１年生、高校２年生の出前講座で概ね興味や関心を広げる契機となり、未知の世界を知ることで自分自身の価値観や世界観に変化をもたらし、将来の進路選択の枠組みを広げ、進路の意志決定の参考にしようとする傾向が伺えた。類型生の「課題研究発表」の取り組みでは、学部進学へ向けた研究意欲につながったり、共同研究を通した協調性の育成、発表を通じたプレゼンテーショ

ン能力、コミュニケーション能力を養って大きな自信につながり、大学進学後や社会人になってもその経験が役立つと感じている。

教育学部を持たない公立の総合大学が附属中学校・附属高等学校を設置し、大学への特別推薦入試制度を初めとした中高大連携プログラムを実施しているのは全国的に見ても珍しい。今回のアンケート結果をもとに今後も継続して調査・分析し中学・高校と大学の連携をより一層深め、生徒の知的好奇心を刺激し、将来の研究者の育成や進路選択の参考になるような、よりよい連携プログラムを構築していく必要がある。

高等学校教員用 特別支援教育 マニュアルの作成
―教育現場で今日から使えるリーフレット―

神戸国際大学付属高等学校　渡邊　高志

Ⅰ　はじめに

平成 17 年４月１日に施行された「発達障害者支援法」で「国及び地方公共団体は（１８歳以上であって高等学校、中等教育学校、特別支援学校に在学する生徒を含む）発達障害児がその障害に応じ､十分な教育を受けられるようにするため､適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする」と規定されました。

これを受けて学校教育法が改正され、第 81 条第１項で「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び中等教育学校においては、次項各号のいずれかに該当する幼児、児童及び生徒その他教育上特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対し、文部科学大臣の定めるところにより、障害による学習上又は生活上の困難を克服するための教育を行うものとする」（施行平成１９年４月１日）と定められました。

改正学校教育法に伴い､「特別支援教育の推進について」において、特別支援教育の理念・特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組・個別の教育支援計画並びに個別の指導計画の作成などが同年、文部科学省初等中等教育局長より通達され、これを持って高等学校の特別支援教育はスタートしました。

平成２１年には、文部科学省主催　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング･グループによる｢高等学校における特別支援教育の推進について」が報告されました。この報告によると「高等学校においては、小・中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握の実施、特別支援教育コーディネーターの指名といった基本的な体位性整備は遅れて」おり､「発達障害のある生徒への指導・支援を中心として、まだまだ取り組むべき多くの課題が残されている」と指摘されています。

また、平成１４年度文部科学省全国調査によれば、小・中学校の通常学級における発達障害のある児童生徒が約６％在籍しているとされ、平成２１年３月時点において文部科学省が｢在籍する発達障害等困難のある生徒の一部の中学校卒業後の進路状況を分析」したところ､｢高等学校に進学する発達障害等困難のあるとされた生徒の高等学校進学者全体に対する割合は約２．２％と推計」されました。１学年３６０人定員であれば、約８名の発達障害等困難のあるとされる生徒が在籍することになる。なかには授業や試験で必要な配慮や支援を受けられず、長期欠席や単位不認定で原級留置、進路変更、退学を余儀なくされる生徒も少なくないと考えられます。

報告では「特に私立高等学校については遅れが顕著である」との指摘があります。「私立高等学校の取組」のなかで「全高等学校生徒の約３０％が在籍する私立高等学校については、公立高等学校に比べ、特別支援教育についての理解や体制整備が遅れて」いるとも指摘されています。高等学校に進学する発達障害等困難さのある生徒の割合が２．２％であるならば、同じ割合の生徒が私立高等学校に進学していると考えられます。

平成２５年度「特別支援教育体制整備状況調査結果について」においても「小・中学校に比べ、高等学校における体制整備は依然課題」であり、「国公立に比べ、全体的に私立学校の体制整備が課題である」と指摘されています。調査結果全国集計表では、公立高等学校の「校内委員会の設置」は９９．４％「特別支援教育コーディネーターの指名」は９９．９％と体制整備は、ほぼ完遂していますが、通達で示された「個別の指導計画の作成」と「個別の教育支援計画の作成」については、２９．８％と２５．８％を示しており、公立高等学校で特別支援教育体制が整ったとは言い切れないと考えられます。

私立高等学校の「校内委員会の設置」は４３．８％「特別支援教育コーディネーターの指名」は３５．１％であり、「個別の指導計画の作成」が１０．６％「個別の教育支援計画の作成」が９．４％とあり、公立高校と比較して体制整備に遅れがみられます。

筆者は現在、私立高等学校に勤務し、兵庫県立高等学校生徒指導協議会研究部会の研究委員をしています。公立高等学校の先生方と交流しつつ、私立高等学校の教育現場に立つと、同僚から「特別支援教育が必要なことは分かっているが、どのようにすればいいのか分からない」という言葉を耳にしました。そこで、高等学校教員に向けた特別支援教育の手引き書がリーフレットのように手許にあれば、現場の教員も安心して対応できるのではないかと考え「高等学校教員用特別支援教育マニュアル」の作成を試みました。

まず「Ⅱ．高等学校教員用特別支援教育チェックリスト」では「管理職」「コーディネーター」「教員」等、各々の業務に配慮しながら制作しました。「Ⅲ．特別支援教育とは」では、「特別支援教育の推進について（文部科学省初等中等教育局長通達）の内容に関して<ポイント>で解説を試みました。「Ⅳ．発達障害とは」では、医学的見地と教育、福祉の立場からの観点で各障害の特徴について解説を試みました。また、発達障害の知識が受け入れやすいように<周辺知識>を工夫しました。「Ⅴ．各障害における事例」では、障害の行動特徴と教育現場での対応について具体的事例を工夫しました。

あくまで１事例であり、汎化するものではありませんが、教育現場で実際に起こった発達障害の困難さを持つ生徒の事例として受け止めて頂ければ幸いです。

Ⅱ　高等学校教員用特別支援教育チェックリスト　Ｑ＆Ａ

発達障害について…

Q1．　LD･ADHD･自閉症･アスペルガー障害等、広汎性発達障害について、具体的行動特徴を教えてください。

Ａ１．

LD（学習障害）とは…

大きくは３つに分類されますが、高等学校で授業中に見られる問題では、通常の会話や体育授業等運動において知的な遅れがなく、例えば、

①現代文の授業で本読みの際、文章を読むのがたどたどしく、または漢字を覚えるのが苦手で書けない。漢字の写し間違いが多い。文節の意味を理解出来ない。

（書字言語のＬＤ）

②数学の授業で簡単な計算問題が出来ない。文章問題が理解出来ない、あるいは論理的思考や因果関係の理解が難しい。（数学ＬＤ）
③授業中、あるいは日常会話の際、聞き落とし、聞き間違いが多い。言葉の意図を理解することが困難であったり、冗談、皮肉が伝わらない。（口頭言語のＬＤ）

など特定の学習が困難であり、理解出来ない場合を指します。
（特定の学習以外は通常であり、運動面を含め知的な遅れを伴いません）

ADHD（注意欠陥多動性障害）とは…

不注意、多動性、衝動性の３つに分類されますが、知的な遅れが見られず、不適応を起こす傾向がみられます。高等学校の授業中に見られる生徒の行動では
① 常にそわそわし、授業中も注意がそれる。試験でケアレスミスが多い。（不注意性）
② 授業中落ち着かない。最後までやり遂げない。気持ちが集中出来ない。（多動性）
③ 声の大きさの調節が苦手で、すぐに大きな声を出す。または授業中でも自分の得意な内容は駆り立てるように活動したり、友人とトラブルを起こす。（衝動性）

上記の行動で、周囲の生徒とトラブルを引き起こしたり、本人は意図せずして、教員から授業妨害と認識されたりします。また、すぐにキレたり欲求不満を示しやすく、自尊感情が低下して、自信を無くし、無気力感を伴う場合もあります。

高機能自閉症またはアスペルガー障害とは…

ＩＱが高く知的な遅れは認めらません。高校生の場合、特徴的にコミュニケーションが困難で友人関係をうまく築きにくい場合があります。また動作がぎこちなく、運動が苦手で、集団のなかで空気を読んだり、相手の気持ちを理解するのが困難です。そのため、文章を味わって理解することは難しく、例えば感想を問われたり、文章で著す事は苦手ですが、記憶力は高く、場面についての表現は的確に記憶しています。

ただし、上記の記述は参考程度であり、その人自身の特性によってもみられる傾向があります。また、上記の障害が特定の部分で重なり合い（広汎性発達障害）、特定の傾向が強く現れる場合もあります。

Q2.　高等学校で特別支援教育をする法的根拠について教えてください。

Ａ２．　「発達障害者支援法第８条」及び「学校教育法一部改正」施行等により、高等学校においても特別支援教育を行うことが法的に位置づけられました。これに伴い「特別支援教育の推進について」が通達されました。

「特別支援教育の推進について（通知）」平成 19 年 4 月 1 日
（19 文科初第 125 号　文部科学省初等中等教育局長通知）

文部科学省では、障害のある全ての幼児児童生徒の教育の一層の充実を図るため、学

校における特別支援教育を推進しています。

本通知は、本日付けをもって、特別支援教育が法的に位置付けられた改正学校教育法が施行されるに当たり、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校（以下「各学校」という。）において行う特別支援教育について、下記により基本的な考え方、留意事項等をまとめて示すものです。

「発達障害者支援法」（平成 16 年 12 年 10 日法律 167 号）　第八条

国及び地方公共団体は、発達障害児（十八歳以上の発達障害者であって高等学校、中等教育学校、盲学校、聾学校及び養護学校に在学する者を含む。）がその障害の状態に応じ、十分な教育を受けられるようにするため、適切な教育的支援、支援体制の整備その他必要な措置を講じるものとする。

「発達障害のある児童生徒等への支援について」

（平成 17 年 4 月 1 日付　17 文科初第 211 号文部科学省関係局長連名通知）

文部科学省としては、平成 19 年度までを目途に、全ての小学校等の通常の学級に在籍する LD 等を含む障害のある児童生徒に対する適切な教育的支援のための支援体制を整備することを目指し、各都道府県への委嘱事業を通じ、次のような取組を進めることとしていること。　また平成 17 年度においては、幼稚園及び高等学校についても、一貫した支援体制の整備を推進するため、同様の取組を進めていること

Q3.　特別支援教育が法整備されたことにより、起こり得る事態に対しての危機管理対策は大丈夫でしょうか？

Ａ３．　高等学校において、例えば入学試験を合格後「発達障害」を申告したにも関わらずかかわらず特別支援を受けられなかった生徒の保護者から、学校に対しクレームや訴訟を起こされる可能性もあります。危機管理の観点から法律を遵守すべきと考えます。

Q4.　特別支援教育に取り組むことで、どのような教育効果が期待できますか？

Ａ４．　この取り組みによって教員の意識は向上し、生徒間のいじめ、不登校による進路変更等の減少、非行等の予防が、更に授業を工夫することで他の生徒に対しても効果が期待できます。

〈管理職用〉

Q1.　本校では校内支援委員会が設置されていないのですが、どのようにすればいいのでしょうか？

Ａ１．　校務会議等で早急に校内支援委員会を検討していただき、委員長は管理職を指名してください。管理職の理解と強いリーダーシップが特別支援教育を推進します。

Q2.　校内支援委員会の会議は行事予定に入れたほうがいいでしょうか？

Ａ２．　実業系高校や大規模校の場合、参加される先生方はクラブ指導、あるいは　進学補習等で多忙です。あらかじめ学内の「年間予定表」で会議の曜日を固定しておけば、必要に応じて開催が可能となります。

Q3.　特別支援教育コーディネーターを指名したいのですが、どのような基準で選んだらいいのでしょう？指名する時期も教えてください。

Ａ３．　コーディネーターは「特別支援教育に関心の強い先生、教育相談（生徒指導）担当、人権教育担当、特別支援あるいは福祉科教育免許を保持されている先生」が適任と思われます。

　　指名の時期については、次年度の校務分掌を決定する前（１月～２月頃）に内示し、コーディネーター研修の受講を勧めるのが効果的と思われます。

　　コーディネーターの業務についてはその責任が重大なため、コーディネーターをする先生については授業時間数、その他側面的配慮を心掛けて頂ければと思います。

Q4.　校内支援委員会ではどの先生を委員に選定すればいいですか？

Ａ４．　委員は管理職、特別支援教育コーディネーター、教務主任、養護教諭、カウンセラー、各学年主任、当該（副）担任、進路指導主任等で構成します。委員は次年度の校務分掌を決定する際に、当該職員に内示します。

Q5.　「校内支援委員会の設置」と「特別支援教育の取組」について、どのように全職員に伝えたらいいのでしょうか？

Ａ５．　年度初めの職員会議で時間講師の先生にも参加してもらい、口頭、又は文書にて「本校でも法律を遵守して特別支援教育に取組み、特別支援教育の理念に基づき校内支援委員会を設置しました。各担任、教科の先生は自分のクラス、授業中に（発達障害を問わず）『行動が気になる生徒』がいたら直ちに担任・学年主任、教育相談係、コーディネーターに申し出てください。担任、教科の先生は一人で問題を抱え込まず、生徒の問題を見過ごさないようにして早急に相談してください。校内支援委員会を招集し、直ちに対応策を検討します。

　特に時間講師の先生には、この問題は連絡されにくく、見過ごしがちな問題です。「先生方の身分を守るためにも問題を見過ごさず、早急に担任、学年主任にお伝え下さい」と宣言してください。

Q6.　特別支援教育に関する校内研修会は、どう企画すればいいのでしょうか？

Ａ６．　LD、ADHD 高機能自閉症、アスペルガー障害等の特徴と対応の仕方や事例検

討会などの職員研修がいいと思われます。

Q7. 校内委員会で校長にあまり報告が上がってきません。どのように指導すればいいのですか？

Ａ７． コーディネーター、教育相談担当者またはカウンセラーから当該生徒の情報を速やかに委員会に報告させます。担任は、教科担当者から授業中における当該生徒の情報、あるいは保護者からの情報等を整理して委員会に提出します。 また、当該生徒が１、２年生の場合は、教務主任または入試広報担当者に、中学校等からの申し送りについて提出させ、３年生では進路指導主任を中心に、進路先に向けての申し送り等の検討を行うなど、必要に応じて情報を整理させます。

Q8. 校内支援委員会が上手く機能していません。どうすればいいですか？

Ａ８． コーディネーター、カウンセラーだけに丸投げされる場面があります。コーディネーターやカウンセラーだけではなく、校内支援委員会メンバー全員で対応策を検討するよう指導してください。

Q9. 当該生徒以外の保護者から協力、理解は得る手法は何がありますか？

Ａ９． ＰＴＡ活動を通して、保護者の理解を求めます。方法としてはＰＴＡ通信（学校通信）やＰＴＡ研修で特別支援教育の研修会を行い「法律が改正されたことを踏まえ、ひとりひとりを大切にすることで、他の生徒のためにもなります」と伝え、保護者の協力を求めます。

Q10. 職員間で事例検討会を行うには？

Ａ１０． まず、校内支援委員会で事例の整理、分析を行い、各学期末に職員会議で事例検討会を開催するのがいいと思います。全職員で事例を共有し、さらに外部の専門家を招聘して指導、助言を仰ぐことで教員のスキルが上がります。

Q11. 専門家を呼びたいのですが、どこに相談すればいいですか？

Ａ１１． 専門機関にはセンターの役割を担っている 特別支援（養護）学校、 教育研究所、県立特別支援教育センター、大学等があります。 そういった機関の専門家を招聘し、または、キャンパスカウンセラーに協力してもらって事例検討会を繰り返すことが、各先生方の発達障害への対応方法を身に付けていく近道と考えます。

「私立高等学校の場合は、都道府県知事部局の私学担当部署と連携　が重要」とワーキング・グループは報告しています。管理職の先生が積極的に連携し、コーディネーターを支援する体制整備が望ましいと思われます。

〈特別支援教育コーディネーター用〉

Q1.　教員ができる発達障害の鑑別方法を教えてください。

Ａ１．　まず、生徒の特性傾向を把握します。次に、専門的な検査道具を使うのではなく、高校生のレベルに対応した教材を使用し、ゲーム感覚で進めていきます。
（※検査であることを悟られないよう、また、生徒の自尊心を傷つけないよう注意してください）

LD傾向の場合：

数字障害：高校の数学の教科書に載っている（あるいは中学の復習問題等）簡単な計算問題を１０問程度ピックアップし、正答率や計算時間を記録することで他の生徒と比較し、記録、判断します。

識字障害：時事問題を話題にし、新聞のコピーを音読させ、判断します。
（本人に分からないように、読めなかった文字を記録してください）

高機能自閉症・アスペルガー傾向の場合：

現代文（あるいは国語総合）の教科書、または小説などを「この本読んでみて」と渡し主人公の心情、気持ちを問います。
（心情の読み取りが苦手であったり、文章を丸覚えしてしまうことがあるのでよく観察してください）
学校行事（文化祭、クラブ活動、旅行等）の行事後の感想文を書かせます。
（傾向が強い場合、場面や時系列での記述がなされ、感想は記述されにくい傾向があるのでよく観察してください）

ADHD傾向の場合：

多動・衝動性：本人の得意とする教科・科目の「一問一答形式」の問題を質問します。出来れば、クラスで周囲に２～３人の生徒と一緒に「ゲーム感覚」で行います。その際「最後まで質問を聞いて」と教示し、１０問程度行います。
（当該生徒が自分の感情をコントロール出来ず、すぐ答えようとするかどうかで判断します）

不注意性：試験でのケアレスミス（本人は理解できているが、ミスが多い）の多さや、家庭科、芸術科目などの実習課題で、最後まで課題をやり遂げているか、など教科担当の先生から情報を集め判断します。

Q2.　特別な配慮が必要な生徒がおります。どのように特別支援につなげればいいのでしょうか？

Ａ２．　まず、その生徒が一番信頼を寄せている先生に相談させ、その先生と連携しながら教育相談、特別支援へとつなげていきます。

Q3.　校内支援委員会を開いてほしいのですが、どこに依頼すればいいですか？

Ａ３．　担任からの情報、教育相談での情報、簡易検査の結果等を教頭に報告し、校内支援委員会の開催を求めてください。

Q4.　校内支援委員会で対応を検討する際の行動分析方法について教えて下さい。

Ａ４．　問題行動には必ずその生徒なりの理由があり、どのような理由で行動が起きたかを知ることで、それ以後の問題行動を未然に防げる場合があります。問題行動が起こったときには、必ず記録を残すようにします。「どの時間帯に」「何をしているときに」「どのような行動がおこったのか」について、本人、周囲の目撃情報から整理します。理由が判明している時はそれも記録します。理由が明らかでない場合は空欄にします。

一度、問題行動の理由（こだわりの原因となるもの等）が明らかになれば、解決に向けた方法が２通り考えられます。

①席替えや、図書室、保健室など、落ち着ける部屋を確保し一時避難させます。

②生徒が落ち着くキーワードや１日のスケジュールを書いた手帳を見せたり、深呼吸をさせ、リラックスさせる、生徒が好む作業をさせるなど、具体的な指示を出します。また、好ましい行動が出来た時にクラスの生徒の前で賞賛します。

Q5.　校内支援委員会では限界があり、外部相談機関と連携したいのですが、どこに相談すればいいでしょうか？

Ａ５．　専門機関にはセンターの役割を担っている 特別支援学校、 教育研究所、県立特別支援教育センター、大学等があります。

私立高等学校の場合は、管理職の先生から都道府県知事部局の私学担当部署への相談を依頼し、連携を図ります。

Q6.　クラス担任への支援方法を教えてください。

Ａ６．　クラス担任への支援ではクラス運営（クラスをまとめる）、他の生徒への説明と理解、掲示板、室温、防音といった教室内の環境整備、保護者との教育相談等が挙げられます。

クラス運営、他の生徒への説明と理解については「構成的グループエンカウンター」や「ソーシャルスキルトレーニング」の技法が有効です。

保護者は傷ついているケースがよくあります。担任と保護者が面談をする場合、担任が単独で面談するのではなくコーディネーターが一緒に参加し、保護者の話にしっかりと耳を傾けて、保護者の気持ちを汲み、協力を求める姿勢で臨みましょう。

担任が親の前で生徒の特性を指摘したり、責めるような言動は絶対に避けるようにしましょう。

Q7.　発達障害に関する校内職員研修、保護者研修を企画したいのですが、どちらに依頼すればいいでしょうか？

Ａ７．　研修会の講師については県立特別支援教育センター、大学等の専門家に依頼します。またキャンパスカウンセラーを活用する方法もあります。

Q8.　教職員、保護者への特別支援教育に対する啓発はどうすればいいですか？

Ａ８．　コーディネーターが中心になって啓発のための資料を作成、配布します。ただし、コーディネーター一人が仕事を抱えると限界が来ます。常に教育相談担当者、カウンセラーと連携し、校内支援委員会全体で作成しましょう。

Q9.「生徒の実態把握」はどのように実施すればいいのでしょうか？

Ａ９．　教頭先生から「業務依頼としてクラス担任に指示を出してもらう」のが有効と思います。実態把握の推進については管理職の支援を受けながら、実態把握の整理分析については、教育相談係、カウンセラーと連携して行います。

Q10.　特別支援教育コーディネーターを一人で行っていると疲れてきました。他校のコーディネーターと連携出来ないですか？

Ａ１０．　コーディネーターの業務は明確ではなく、どこまでやればいいのか分からなくなります。また、専門業務という性質上、孤立無援に陥りがちで、方向性や進捗度を見失いがちになります。

外部の研修会などを通じて、他校のコーディネーターと学校間ネットワークを作り、定期的に情報交換を行うことで、自分の業務を振り返り、全体が見渡せるようになります。積極的に研修会に参加して学校間ネットワークを作りましょう。

Q11.　「個別の支援計画」の作成方法がわかりません。

Ａ１１．　巻末の資料１に「個別の支援計画」の書式モデルを添付しました。
ご参考ください。

Q12.　「個別の指導計画」の作成方法を教えてください。

Ａ１２．　巻末の資料２に「個別の指導計画」の書式モデルを添付しました。
ご参考ください。

Q13.　中学校より、特別な配慮が必要な受験生の相談がありました。どのように校内で対応すればいいでしょうか？

Ａ１３．　巻末の資料３に校内の委員会での特別支援に関する受け入れのフローチャートをモデルにしました。ご参考ください。

〈教員・担任用〉

Q1.　特別支援教育に興味がありますが、どのような研修会に参加すればいいのでしょうか？

Ａ１．　長期休暇中に開催される外部研修会に参加し、LD、ADHD、高機能自閉症、アスペルガー障害等後半生発達障害の特徴、および対応の仕方を習得します。

Q2.　クラス内の「生徒の実態把握」は、どのようにすればいいでしょうか？

Ａ２．　クラス内でのイジメ、生徒間のトラブル、欠席の長期化などの情報を集め、判断します。

Q3.　どこまでが特別支援教育の対象になりますか？

Ａ３．　生徒、保護者からの相談がある時点で対象になります。また授業中の観察、他の授業の情報で、生徒の「困り感」や「気になる行動」が発生した時点で、特別支援の対象になります。

Q4.　授業に行っている他のクラスの生徒から「困り感」についての相談を受けました。どのように対応すればいいでしょうか？

Ａ４．　一人で問題を抱え込まないことです。教科担当者は、まず担任の先生に相談してください。担任の先生は学年主任に、相談を受けた学年主任は、教育相談担当、特別支援教育コーディネーター、校内カウンセラーに相談してください。

Q5.　他のクラスに「行動の気になる」生徒がいるようですが、どのように教育相談につなげればいいでしょうか？

Ａ５．　まず、当該生徒が一番信頼を寄せている先生に相談に乗るように伝えます。後は、その先生と連携しながら教育相談へとつなげます。

方法としては用事を依頼し、教育相談室へ行くきっかけを作るなどがあります。

Q6.　発達障害の疑いがある生徒について保護者と相談したいのですが、どうすればいいでしょうか？

Ａ６．　保護者に電話で簡単に事情を説明、来校を促して家庭での状況、生育歴を聞き、学校での状況等を伝えた上で「学校で出来ること、家庭で出来ること」を相談します。この際、気をつけることは、最初に保護者の気持ちを汲むことです。大体の場合、生徒、保護者は中学校までに何回も学校に呼ばれ傷ついているケースがあります。まず、保護者の話に耳を傾け、気持ちを汲み取り協力を求め、障害の疑いについて医療機関、相談機関での受検を勧めます。

　　ただし、受診、検査を強制したり、生徒の特性を保護者の前で指摘、責めることは絶対に避けましょう。

Q7.　クラスの他の生徒が特別支援を受けている生徒に対し「特別扱いされている」と不満を持っています。どのように対応すればいいでしょうか？

Ａ７．　これは担任の先生にとって非常に力量を要求されることですが「担任の姿勢」によってかなり左右されます。ＨＲで人権教育を含め、真摯な姿勢で生徒に伝えることが大事と思います。

　　コーディネーターに協力を求め、特別支援を受ける生徒保護者の意思を尊重したうえで、に許可を得た上で、クラス全体に対し、個人情報と人権を配慮し、説明するのが効果的です。

Q8.　当該生徒以外の保護者からの協力、理解を得るにはどうすればいいのでしょうか？

Ａ８．　クラスの保護者会を通して保護者の理解、啓発を高めましょう。 方法としては学級通信や学年保護者会などで保護者の理解と協力を求めます。

資料1（「個別の支援計画」書式モデル）

個別の支援計画（カルテ）

平成　　年　　月　　日　　記入

年　　組　　番	氏名
性別　　男 ・ 女	生年月日　　平成　　年　　月　　日

生徒の特性（校内委員会で検討して、該当する項目に〇をつける。複数可）
聞く ・ 話す ・ 読む ・ 書く ・ 計算 ・ 推論 ・ 多動 ・ 衝動
不注意 ・ 強いこだわり ・ 対人コミュニケーション･協調性
その他（　　）

身体の状況（病気、障害等）
　指導及び支援に必要となる事項について、保護者から確認して分かる範囲で記入します。

診断名：記入例･アスペルガー障害
例：カレンダーにこだわりが強く、数年前の日時を言えば、曜日を即答できる。

（身体の状況）
診断名：記入例･てんかん
例：現在、てんかん薬を服用している

病歴･相談歴　病院名･相談機関名：記入例　神戸クリニック
心理検査等　記入例：･例：中学1年生でアスペルガー障害の診断を受ける
検査内容：平成　　年　　月　　日　実施
･ロールシャッハテスト（エクスナー法による発達障害指標）
･バウムテスト　所見
･WISC-Ⅳ（言語性理解　〇〇、知覚推理指標〇〇、ワーキングメモリ〇〇、処理速度〇〇）

心理的･医学的所見：（キャンパスカウンセラーを交え、医師の所見内容等を記入します）

中学校からの申し送り:（コピー添付します）

生徒の困り感、保護者の希望等：
（生徒の困り感については、教員の観察や本人からのカウンセリングから作成します。保護者の希望については、希望を聞き、具体的に記入します）

進路希望：
（生徒から希望を聞き、記入します）
（保護者の希望については、希望を聞き、具体的に記入します）

その他：（参考となる事項があれば、記入します）

長　期　目　標
記入例：・行事などの集団行動を通して、コミュニケーションスキルを向上させる。

	目標	具体的支援方法	結果
1学年			
2学年			
3学年			

資料2

（「個別の指導計画」書式モデル）

個別の指導計画（カルテ）

平成　　年　　月　　日　記入

年　組　番	氏名
性別　男 ・ 女	生年月日　平成　年　月　日

教科

教科/科目	授業の観察記録	学習・支援について（具体的に）	評価

校内、校外での行動

	行動観察記録	学習・支援について （具体的に）	結果
社会適応 及び 対人コミュニ ケーション その他に ついて			

資料3：

「特別な支援が必要な」中学 3 年生の高校受験までのフローチャート

中学校より高等学校に「受験希望者」の連絡、もしくは生徒保護者より入試相談があります

↓

入試担当者、もしくは教頭が連絡を受けます。

↓

連絡を受けた人は、特別支援教育コーディネーターに連絡し、コーディネーターが相談窓口となって情報収集に当たります。

↓

中学校の担任、進路指導、もしくは生徒保護者が来校し相談します。

↓

コーディネーターは教頭、あるいは入試担当者とともに対応します。「高校では必要な支援、配慮を求めることは入試の合否に影響しません」と宣言し、個人情報についての守秘義務を確認して、「いただいた情報を校内で検討します。可能な限り対応しますが、（特に私立高校の場合は）施設に限界があり、入学後の対応が難しいときには他校の受験を薦める場合があります」と伝え、合意を得て、詳細の情報を収集します。

（これは、私立高校の場合、教員の加配や施設設備の問題、体育実技に関する教務上の問題等があり、対応が難しい場合があります。予測される問題について生徒保護者に情報を開示し、理解を求めることも必要と考えます）

↓

校内委員会で検討します。受け入れについてバリアフリーがあるか？教務を通じて、体育科やその他教科主任に対応可能かどうかあらゆる角度から検討します。

↓

コーディネーターが窓口となって、人権上の配慮を行いながら中学校の担任、進路指導、生徒保護者に連絡します。

↓

生徒の配慮、支援に必要な条件を教務を通じて試験問題担当者に説明し、例えば試験問題の文字を拡大して別紙作成するなど、特別な配慮を行い、対応します。

↓

入試判定会議でも「全体の守秘義務を共有すること」を宣言し、生徒の必要な配慮、支援を説明した後、公平に合否を判断します。

↓

合格後、コーディネーターは、窓口となって中学校のコーディネーターと連絡を取り、詳細情報を集めた上で、新学年主任に伝え、フォローします。

Ⅲ　特別支援教育とは

特別支援教育について、平成 18 年 4 月に学校教育法施行規則の一部改正、平成 19 年 4 月には学校教育法等の一部改正が施行され、「特別支援教育」が学校教育法に位置付けられました。

文部科学省によると「“特別支援教育”とは、障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行う」とされています。（文部科学省）

更に「特別支援教育の推進について（通知　文部科学省初等中等教育局長）19 文科初第 125 号 」によると、「特別支援教育の理念」「校長の責務」「特別支援教育を行うための体制の整備及び必要な取組」において「特別支援教育に関する校内委員会の設置」及び「実態把握」「特別支援教育コーディネーターの指名」「関係機関との連携を図った『個別の教育支援計画』の策定と活用」と「『個別の指導計画』の作成」「教員の専門性の向上」について通達がありました。また中央教育審議会「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申・２００５年)」の「第２章　特別支援教育の理念と基本的な考え方」では「障害に関する医学的診断の確定にこだわらず、常に教育的ニーズを把握しそれに対応した指導等を行う必要があるが、こうした考え方が学校全体に浸透することにより、障害の有無にかかわらず、当該学校における幼児児童生徒の確かな学力の向上や豊かな心の育成にも資する」とあります。

<ポイント>

「特別支援教育の理念」で謳われていることは、“障害のある生徒の自立に向け、生徒一人一人の「困難さ」を把握し、生活や学習上の困難を改善するための適切な指導や支援を行う事”です。また、特別支援教育は、知的な遅れを伴わない発達障害も含め、特別な支援を要する生徒が在籍する高等学校においても実施されます。つまり、答申にもあるように障害の有無にかかわらず、“困難さ”について相談に来たすべての生徒、保護者が特別支援教育の対象になります。

○困難さ…

例えばメガネを必要としている人が、メガネを外した裸眼で街を歩き書店で本を探した時、すごく不便な、困った感じを経験した人があると（筆者もその一人）思います。これは眼球を手術しない限り一生続きます。発達障害の概念は“脳器質”に問題があり、早期療育をしない限り障碍が一生続きます。発達障碍は先天性なので同世代の他者の行動と比較して、初めて感じるものが“困難さ又は困り感”です。

「校長の責務」では、校長は特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深め、「特別支援教育に関する校内委員会を設置」し、教員のなかから「特別支援教育コーディネーターを指名」するとともにコーディネーターに対し、在籍する“困り感を持つ生徒”の「実態把握」と「『個別の教育支援計画』の策定と活用」及び「『個別の指導計画』の作成」について指示、報告させます。また、当該生徒の学年主任、担任及び教科担当「教員の専門性の向上」を図ります。

１．特別支援教育に関する校内委員会の設置

通知によると「各学校においては、校長のリーダーシップの下、全校的な支援体制を確立し、発達障害を含む障害のある生徒の実態把握や支援方策の検討等を行うため、校内に特別支援教育に関する委員会を設置すること。委員会は、校長、教頭、特別支援教育コーディネーター、教務主任、生徒指導主事、通級指導教室担当教員、特別支援学級教員、養護教諭、対象の幼児児童生徒の学級担任、学年主任、その他必要と思われる者などで構成すること」とあります。

〈ポイント〉

〇委員会の構成について…

効率的な委員会の運用を考慮すれば、委員長に管理職、議長にはコーディネーターが就任して、最小限の人数で構成する事が有効と考えられます。参加者は管理職、コーディネーター、教務主任、生徒指導主任、進路指導主任、養護教諭、対象生徒の学級（副）担任、各学年主任、スクールカウンセラーが望ましいと思われます。

〇校務組織図について…

定期委員会として会議の曜日、時間を設定し、必要に応じて開催するよう年度初めに組織図や校務分掌表に記入します。そうすることで、各担当者が集まりやすくなります。またカウンセラーが来る曜日に揃えることで、カウンセラーのアドバイスが受けやすくなります。

２．実態把握

「各学校においては、在籍する生徒の実態の把握に努め、特別な支援を必要とする生徒の存在や状態を確かめること。さらに、特別な支援が必要と考えられる生徒については、特別支援教育コーディネーター等と検討を行った上で、保護者の理解を得ることができるよう慎重に説明を行い、学校や家庭で必要な支援や配慮について、保護者と連携して検討を進めること。その際、実態によっては、医療的な対応が有効な場合もあるので、保護者と十分に話し合うこと」と「特別支援教育の推進について（文部科学省初等中等教育局長通知）」にあります。

〈ポイント〉

〇実態把握…

教員が現場で生徒を指導する際、他の生徒と比べて“指導しづらい感じ”がする生徒をリストアップします。リストアップされた生徒を個別に、その困り感について校内委員会やカウンセラーに相談します。この時仲介役は特別支援教育コーディネーターが行います。

保護者から入学前後に相談がある場合があります。相談があった場合、すべて特別支援の対象になります。相談についても特別支援教育コーディネーターが窓口となります。

３．特別支援教育コーディネーターの指名

「各学校の校長は、特別支援教育のコーディネーター的な役割を担う教員を“特別

支援教育コーディネーター”に指名し、校務分掌に明確に位置付けること。特別支援教育コーディネーターは、各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと」とあります。

〈ポイント〉
〇コーディネーターの役割について…
　コーディネートの意味は「各部分の調整を図って全体が上手くいくように整えること（広辞苑)」です。つまり、対象の生徒、保護者と教員の支援における調整役を指します。コーディネーターは教員であり、心理や医療の専門職ではありません。発達障害は心理、医療分野です。教員で出来ることは、対象生徒の“転ばぬ先の杖”となるための予防手段と他の生徒集団に対し理解を求める手法になります。発達障害等の見立てや解決手段の構築についてはカウンセラーに任せた方がいいと思います。学校を総合病院に置き換えますと、カウンセラーは医師で、生徒は患者になります。コーディネーターは受付の問診看護師です。窓口で患者の状態を問診、観察し、何科が的確か判断した上で、相談まで行います。これがコーディネーターの役割としてイメージすると理解しやすいと思います。

〇コーディネーターの知識…
　コーディネーターは発達障害の知見や発達検査等の技術的知識をある程度兼ね備えていれば、カウンセラー不在時も助かります。発達障害に関する知見や簡易な発達検査については「Ⅳ　発達障害とは」で説明しています。ご参考ください。

４．関係機関との連携した「個別の教育支援計画」の策定と活用
　「特別支援学校においては、長期的な視点に立ち、乳幼児期から学校卒業後まで一貫した教育的支援を行うため、医療、福祉、労働等の様々な側面からの取組を含めた「個別の教育支援計画」を活用した効果的な支援を進めること。また、小・中学校等においても、必要に応じて、「個別の教育支援計画」を策定するなど、関係機関と連携を図った効果的な支援を進めること」とあります。

〈ポイント〉
　高等学校においても、入学時に中学校より「個別の支援計画」が送られてきたり、大学等進路先に申し送りをすることがあります。「個別の教育支援計画」は必要に応じて作成するものです。
　文部科学省からは「実態把握及び目標・内容等の設定」Ｐ（Plan)、「指導及び支援の実施」Ｄ（Do)、「評価」Ｃ（Check)、「目標・内容等の改善」Ａ（Action）というプロセスを経て作成するよう呼びかけられています。
　作成に関しては、高度な個人情報となります。校内委員会で話し合いながら作成し、同時に全体で守秘義務を確認しあうことが大切です。出来れば記入式にしておき、追加記入すればやりやすいと思います。
　書式モデルを作成し「Ⅱ　高等学校教員用特別支援教育チェックリスト Q&A」の巻

末に資料１として添付しました。ご参考ください。

５．「個別の指導計画」の作成

「特別支援学校においては、幼児児童生徒の障害の重度・重複化、多様化等に対応した教育を一層進めるため､『個別の指導計画』を活用した一層の指導の充実を進めること。また、小・中学校等においても、必要に応じて、『個別の指導計画』を作成するなど、一人一人に応じた教育を進めること」とあります。

〈ポイント〉

〇個別指導計画…

通知は特別支援学校も視野に入れた内容になっていますが、ここでは高等学校の教育課程をイメージして検討します。

「個別の指導計画」は校内支援委員会で検討、作成します。計画の構造としては、まず対象生徒の実態把握（カウンセラーによる見立てなど）を行います。それを踏まえたうえで、生徒にここまで指導したい、という１年間の長期計画と各学期の短期目標を設定します｡目標に向けた具体的な指導内容を記載します｡この計画に従って指導を行い、学期ごとに指導の成果を評価します。年度末には指導を総合評価し、次の目標内容を修正します。

実際にふつうの高校で､一斉授業の中で｢個別の指導計画｣を実行しようとしたとき、現場に立つ教員にかなりの混乱が起こることが予想されます。高等学校で「個別の指導計画」作成することは、発達障害のある生徒が大学入試センター試験や大学を受験する際、特別措置を申請するための参考資料となります。

従来、授業に立つ我々教員は年間指導計画を作成します。作成においては観点別評価を踏まえて「何を評価するか（規準)」について思案します。「個別指導計画」のポイントは、生徒の“困り感”に対し、どのように“困り感”を乗り越えさせるかの工夫だと考えます。

書式モデルを作成し「Ⅱ　高等学校教員用特別支援教育チェックリスト」の巻末に資料２として添付しました。ご参考ください。

６．教員の専門性の向上

「特別支援教育の推進のためには、教員の特別支援教育に関する専門性の向上が不可欠である。したがって、各学校は、校内での研修を実施したり、教員を校外での研修に参加させたりすることにより専門性の向上に努めること。また、教員は、一定の研修を修了した後でも、より専門性の高い研修を受講したり、自ら最新の情報を収集したりするなどして、継続的に専門性の向上に努めること。さらに、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所が実施する各種指導者養成研修についても、活用されたいこと。なお、教育委員会等が主催する研修等の実施に当たっては、国・私立学校関係者や保育所関係者も受講できるようにすることが望ましい」とあります。

〈ポイント〉

「高等学校における特別支援教育の推進」（平成２１年 ８ 月２７日　文部科学省特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ）の報告で

は、「高等学校において多様化した生徒の実態に対応した改革が進められているものの、小・中学校に比べ、校内委員会の設置、実態把握、コーディネーターの指名といった基本的体制整備が遅れて」おり、「特に、私立高等学校については体制整備の遅れが顕著である」と指摘されています。さらに「教育委員会においては、主催する教員研修や巡回指導等について、私立学校を所管する知事部局と連携し、私立学校に参加を呼びかけるなど体制整備に取り組むことが必要である」とも提言しています。

今後、私立高等学校も都道府県知事部局私学担当者と連携することで、更に特別支援教育の体制整備が進んでいくことになると思います。

Ⅳ　発達障害とは

発達障害者支援法第２条で「発達障害」とは「自閉症、アスペルガー症候群その他の広汎性発達障害、学習障害、注意欠陥多動性障害その他これに類する脳機能の障害であってその症状が通常低年齢において発現するものとして政令で定めるものをいう」と規定してあります。

〈ポイント〉

・発達障害は“脳機能に障害がある”ことが前提となります。医学的定義では“中枢神経の生物的成熟に関係する”とあります。つまり発達障害は脳機能による認知の偏りが起こす障害です。
・医学的定義のなかで、“知的な遅れを伴う”いわゆる（IQ７５以下を示す）知的障害は発達障害に含まれません。
・発達障害は脳機能が影響するため、粗大運動（体育をさせても動きがぎこちない）や微細運動（指先が不器用）と言った動作性や空間認知（自宅までの周辺地図を書けない）や推論（文脈を理解したり、言葉の背景を読むこと）が苦手と言ったような特徴的行動がみられます。
・発達障害は低年齢（２、３歳）で現れます。よく「心の病（うつ病、統合失調症など）」と間違われますが、「心の病」は本人が持つ気質（性格的な弱さ）や心理的、身体的ストレスや生活環境などいろいろな要因が絡み合い、社会的経験を積んだある年齢（思春期以降）から発病し、低年齢で発現することはありません。
・発達障害は対人関係など社会的関係性を構築することにむずかしさを感じる以外は普通に高校生活を送ることが出来るため、なかなか学校生活で気づかれにくい場合もあります。
・発達障害は、ICD－１０（WHO 世界保健機関による診断マニュアル・国際疾病分類第１０版）の医学的定義によると、“寛解、再発が見られない”とあり、それゆえに障害として認められています。
・発達障害と認定する場合、必ず医師の診断が必要です。発達障害の診断では知能検査が欠かせません。知能検査が行える医院または相談機関を保護者に紹介するのが適切と考えます。

自閉症：

「主な発達障害の定義について」（文部科学省）によると「自閉症とは、3 歳位まで

に現れ、『他人との社会的関係の形成の困難さ』『言葉の発達の遅れ』『興味や関心が狭く特定のものにこだわること』を特徴とする行動の障害であり、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と定義されています。

〈ポイント〉

・視線が合わない、表情や身振りによる非言語的対応が出来ない、仲間関係を作れない、と言った対人関係のコミュニケーションに問題があります。

・言葉に遅れが見られたり、一応の会話は出来るが、他人と会話を開始したり、持続することが出来ない。あるいは相手の言葉を同じように繰り返す（これを反響言語：エコラリアと言います)、独特の言い回し（例えば、関西地方で生まれ育ったにもかかわらず、テレビアニメに登場する声優と同じ抑揚で言い回しをする）を使うといった、コミュニケーション能力の問題があります。

・片づけが出来ない、他人が片づけた後も同じ状態に戻すなど、特定の習慣や儀式にこだわる、同じ行動を繰り返す（例えば、ずっとカレンダーや電話帳、時刻表を見ていること。これは「環境の急激な変化に対し、カレンダーや電話帳など変化しないものを見て安心感を自分に取り込もう」とするためと言われてます)、物の一部に強くこだわる、といった強いこだわりの問題があります。

・医学的定義のなかで「知的な遅れを伴う、いわゆる知的障害（IQ７５以下を示す）は発達障害に含まれません」と記載しましたが、IQ は１００を基準とし、IQ８５～１１５の前後を標準偏差の範囲として示します。したがってIQ７０～８５程度は境界域（ボーダー）と言われ、知的障害には認定されません。自閉症では境界域は含まれます。

〈支援方法〉

・アメリカで開発されたTEACCH（自閉症者の自立支援のための包括的対応と教育プログラム）が有効と言われています。

＜鑑別方法＞

キャンパスカウンセラー等専門家による観察、または検査による見立てを経て、保護者と相談の上、医師、または相談機関を紹介し、検査、診断を仰ぐのが重要と考えます。

高機能自閉症：

文部科学省によると「高機能自閉症とは、3 歳位までに現れ、1 他人との社会的関係の形成の困難さ、2 言葉の発達の遅れ、3 興味や関心が狭く特定のものにこだわることを特徴とする行動の障害である自閉症のうち、知的発達の遅れを伴わないものをいう。また、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される。また、アスペルガー症候群とは、知的発達の遅れを伴わず、かつ、自閉症の特徴のうち言葉の発達の遅れを伴わないものである」と定義されています。

〈ポイント〉

・高機能自閉症では、“言葉の遅れや知的発達の遅れを伴わず”、IQ の境界域を含みませんが、それ以外は先記した“自閉症”の条件を満たします。

・高機能自閉症とアスペルガー症候群に、症例においてほとんど差異は見られませんが、特徴としては、自閉症では幻覚、妄想は生じないですが、アスペルガー症候群では空想（ファンタジー）が生じます。ここに大きな違いがあるようです。

広汎性発達障害：

文部科学省によると「高機能自閉症やアスペルガー症候群は、広汎性発達障害に分類」されます。

〈ポイント〉

・広汎性発達障害は医学的見地では“知能指数７５以上の自閉症（＝高機能自閉症)”、“アスペルガー症候群”、“特定不能の非定型広汎性発達障害”の３つを指します。これらは周辺において連続しており、自閉症スペクトラムとも言われています。

・広汎性発達障害の特徴としては「対人的な選択的注意が機能しないこと、一度に処理できる情報の処理が非常に限定される、と言う２点に集約されます。その認知的特徴としては、“情報の中の雑音が除去できない”“一般化や概念化の作業が出来ない”“認知対象との間に心理的距離が保てない”（杉山、２００８)」ことがあげられます。

・「情報の中の雑音が除去できない」ことについては、例えば、健常者の場合、実習を伴う授業中で周囲が騒がしくしていても、自分の名前を言われてたり、自分にとって重要な話題であれば注意が集中（いわゆる聞き耳を立てる状態）し、情報を聞き分けることが出来ます。これを“カクテルパーティー効果”と言いますが、広汎性発達障害の場合、自分のことも、重要な情報も周囲の雑音と同じように流れてくるため、目の前の人の情報に集中できなくなり、先生が指導しても聞こえておらず、先生に叱られる場面があります。

・“一般化や概念化の作業が出来ない”ことについては例えば、若い女性の先生が健常者の生徒に「ついてきて」と言えば、生徒は（１ｍくらい）少し離れてついてきます。これは「ついてきて」と言う言葉に一般化（汎化）した行動ですが、広汎性発達障害の場合、ピタッと身体を引っ付けて、ついてくる場合があります。これがトラブルの原因となりますが、彼らは言葉を一般化、概念化できず、個別の部分に注意を向ける傾向があるためです。

・“認知対象との間に心理的距離が保てない”ことについては、彼らは言葉を一般化、概念化できず、個別の部分に注意を向けた結果、健常者とは違った理解をしてしまい、他者と心理的距離が保てず、相手の気持ちを汲まずに近づきすぎてトラブルになります。

その他の広汎性発達障害：

文部科学省の定義以外で、広義の広汎性発達障害としては以下の２障害が含まれます。（ただし２０１３年にアメリカで DSM－５（アメリカ精神医学会による「精神障害診断及び統計マニュアル診断基準　第５版」）が提出され、下記の２障害は発達障害のカテゴリーから除外されました。今後、日本でも医学的に除外される可能があります）

レット障害：

女子にのみ見られる障害です。「手を洗うような動作を繰り返され、目的を伴った動きが出来ない」のが特徴です。

小児期崩壊性障害：

生後２年間は正常発達し、その後１０歳までに獲得した様々な機能が低下します。

〈周辺知識〉

「自閉症と高機能自閉症、アスペルガー症候群は何がどう違うの？」高校の教育現場で筆者がよく耳にした質問です。歴史を紐解いてみると、「自閉症」が初めて使われたのは１９４３年アメリカ精神科医レオ・カナーの論文です。カナーはアメリカで論文「情動的交流の自閉的障害」を発表し、社会性と言語の発達に障害がみられ、知的に遅れている子どもを報告し、「早期幼児自閉症」を提唱しました。

翌１９４４年オーストリアの小児科医ハンス・アスペルガーは、「共感ができない、友人関係を作れない、一方的に会話して会話が持続できず、特定のものに強い興味を持ち没頭する、そしてぎこちない動作をする」ことを特徴とした４人の男子を「自閉的精神病質」として論文で提唱しました。

アスペルガーの論文とカナーが報告した症例はかなり共通する特徴がありましたが、違いは“言葉に遅れがなく、自己管理能力に遅れがないことでした。歴史の流れとは皮肉なもので、１９４３（昭和１８）年は第二次世界大戦の真っただ中にあり、アスペルガーの研究は（敗戦国）ドイツで行われていたため、アメリカ人カナーの論文は早くから認められましたが、アスペルガーは終戦後、歴史の中に埋もれてしまいました。

１９８１年イギリスの研究者ローナ・ウィングが「アスペルガー症候群－臨床報告」で初めて“アスペルガー症候群”を報告し世界的に認知されます。ウィングは研究を進め“うまく対人関係を構築できない（社会性障害）”“比喩、皮肉や冗談が通じない（コミュニケーション障害）“、”物事に対する執着が強く、想像力が乏しい（想像力障害）“を「三つ組の障害」とし、これらの障害を持つ概念を自閉症スペクトラム、つまり“広汎性発達障害”を提唱しました。

家族背景を見てみると、興味深いことにレオ・カナーの父親は無愛想、交際下手でひきこもりがち、やたら無意味な知識の獲得に没頭するのが楽しみの人物らしく、ハンス・アスペルガー自身は幼少時、他人と距離を置いてしまいがちな、友人関係を作るのが苦手な子供だったそうです。ローナ・ウィングは娘が自閉症であったことが分かり、それを何とかしようとして発達障害の、そして自閉症スペクトラム障害の研究に没頭したようです。

学習障害：

文部科学省によると「学習障害とは、基本的には全般的な知的発達に遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態を指すものである。学習障害は、その原因として、中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されるが、視覚障害、聴覚障害、知的障害、情緒障害などの障害や、環境的な要因が直接の原因となるものではない」と定義されています。

〈ポイント〉

・LD（学習障害）とは、知的な遅れを伴わず、学習面において読字、書字、計算などで

障害がみられることを言います。
・中枢神経の機能障害が推定されますが、視覚、聴覚、知的、情緒障害と言った
障害や環境要因が直接の原因とならないものを指します。

〈LD のタイプ分類〉
・**口頭言語 LD**（“聞く、話す”に学習困難があるタイプ）
聴覚に異常がなく、視覚では理解できていますが、言葉を聞いて脳が理解し、行動する際に認知がズレていきます。これは言語のイメージ化が苦手なためと考えられ、物語を文章で説明しても、イメージができません。
支援方法としては、目の前でその動作を見せる、図解することで理解が得られます。

・**書字言語 LD**（“読む、書く”に学習困難があるタイプ）
ディスレクシアとも言われる、文字を読み取れないタイプです。健常者は文字を線の組合せで認識します。ディスレクシアの人の場合、この線の組み合わせがまとまりにくかったり、歪んで見えたりしてまとまりにくいそうです。特に日本語はひらがな、カタカナ、そして音と訓からなる漢字が存在し、特有の困難さがあるようです。
支援方法としては、デジカメで板書を写すとか、ボイスレコーダーを活用するのが有効です。

・**計算 LD**（“計算、推論“に学習困難があるタイプ）
九九が定着しづらい、暗算が苦手、計算は出来るが立式が出来ない、文章題が解けないといった生徒を見かけることがあります。計算能力や文章題、論理的思考については、情報の操作を伴わず、一時的（３０秒以内）に記憶を保持するワーキングメモリー（短期記憶）の能力が関係していると言われています。
支援方法としては、生徒の困難さを理解し、個別の学習指導が有効です。

＜鑑別方法＞
キャンパスカウンセラー等専門家による見立てを経て、保護者と相談の上、医師、または相談機関を紹介し、検査、診断を仰ぐのが重要と考えます。

〈周辺知識〉
学習障害はどのようにして成立したか、その歴史をたどってみると、「学習障害という言葉は、ITPA（言語学習能力診断検査）を開発した S.A.Kirk（カーク）により 1963 年アメリカ、シカゴの親の会にて提唱されました。
それまでにも学習障害の概念は存在したものの、アメリカでも失読症，読みの障害，知覚障害， 微細脳損傷などの名称が学術書に記載され、保護者は混乱していました。日本でも発達障害の概念が定義される前は微細脳損傷と言って一まとめにしていた経緯があります。この会で，カークは保護者に向け、病因よりも教育的視点に基づく用語であるべきと表明し、受け入れられたのが始まりだそうです。
このように教育用語として登場したことと、概念の発生が（漢字やひらがなとは違うアルファベットを使用する困難さから発生したことが留意されます。「LD 概念誕生の

背景は１９世紀半ばからヨーロッパにおける脳の症例研究があり、視力に異常がなく会話も可能で、知能も低くはないのに字が読めない、書けないといった不思議な症状を示す“ディスレクシア（dyslexia)”こそが起源（上野,2006)」と捉えられ、読むことの障害（ディスレクシア)、書くことの障害（ディスグラフィア)、計算することの障害（ディスカルキュリア）が医学的定義として登場しました。

日本では、教育支援のニーズを背景に、読む、書く、計算するに加え、聞く、話す、推論する、と言った概念が包括され、口頭、書字、計算の障害として定義されました。

注意欠陥多動性障害：

文部科学省によると「ADHD とは、年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び／又は衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものである。また、7 歳以前に現れ、その状態が継続し、中枢神経系に何らかの要因による機能不全があると推定される」と定義されています。

＜ポイント＞

・大きくは不注意型と多動・衝動型に分かれます。医学的見地では、不注意、多動性、衝動性の問題が生徒の生活年齢と知能に比べ、著しい場合に診断されます。
・発症は７歳以前とされます。
・現在では薬物療法が主流とされ、医師による“メチルフェニデート製剤（薬品名：コンサータ)”や“抗うつ剤”の処方が有効とされています。
・感情が激昂しやすく、指導が入りにくい場面があります。教員による相手の理解と冷静な対応が望まれます。

＜ADHD の分類＞

・不　注　意　型：授業や実習での活動に集中できず、集中の持続性が低いのが特徴です。
・多動・衝動　型：静止状態が保ちにくく、過度に落ち着きがないのが特徴です。

＜支援方法＞

心理療法における行動療法やアンガ―マネジメントが有効です。

＜鑑別方法＞

キャンパスカウンセラー等専門家による見立てを経て、保護者と相談の上、医師、または相談機関を紹介し、検査、診断を仰ぐのが重要と考えます。

〈周辺知識〉

ADHD の歴史について調べてみました。ADHD は注意欠陥／多動性障害と言われます。最初に注意欠陥が来ているように、“不注意”が１７９８年スコットランド医師アレクサンダー・クリックトンにより、「そわそわ状態」として報告されました。

多動型は１９０２年、イギリス小児科医スティル（Still）が医学雑誌で「攻撃的で反抗的な子どもについての報告（Still 1902)」を行ったのが最初と言われています。

（因みに Still を辞書で調べたら「制止した、平穏な」と言う意味）とありました。“平穏な”名前の人が“多動”の研究をするところに歴史の皮肉を感じます。

その後脳損傷によるものである、と言う考え方が主流になり、前頭葉を傷つけた猿の研究から微細脳機能障害と言う考え方を経て、１９８０年にアメリカ精神医学会の診断基準（DSM－３）に採用され、ADHD として登場します。

日本で ADHD の概念が浸透するのには、「ADHD の診断・治療方針に関する研究会」では，日本の医学領域での ADHD 概念の認知について，次のように述べている．「日本では，最近まで ADHD の存在そのものを疑問視する声が強かったが，1998 年にマスメディアがこの障害に注目した報道を連続的に行ったことを機に障害として社会的注目を集め，医療界においてもようやく障害概念として認知されるようになってきた」（ADHD の診断・治療方針に関する研究会 2008: 1）．とありますように「学級崩壊」や「少年犯罪」と言ったメディアの報道が大きく影響したようです。

Ⅴ　発達障害で困難さを感じる高校生の事例

この章では、発達障害で「困難さ」を持つ生徒の高校生活における事例を、発達障害の行動特徴と教員の対応を中心に３事例を提示しました。

なお、提示した事例については、プライバシー保護と倫理的観点から、内容に支障がない範囲で加筆、修正してあります。

中学２年生の時に「特定不能な広汎性発達障害」と口頭診断を受けた高校１年生の男子の事例：（機能分析を用いた事例）

A 男は、すぐ感情的になり、周囲の生徒とトラブルを起こす生徒であった。彼は中学３年生の時にも生徒間でトラブルを起こし、他の生徒の右腕を骨折させたことがある。

①A 男が高校１年生のある日の休み時間、トイレに行くため席を外した間に、A 男の座席に B 男が座っていた。帰ってきた A 男はそれをみつけ「ここは俺の席」といって座っている生徒を押しのけた。B 男と口論になったところを担任が発見し、二人を指導した。

②別の日には、隣の席の C 男が A 男に対し、「お前の水筒のお茶を飲ませてくれ」と、A 男の水筒を取ろうとした。カッとなった A 男は「いやや。誰がお前に」と高圧的に言い放ち、C 男と口論になった。

このようなことが度々起こり、担任はコーディネーターに相談した。この問題を解決するために、コーディネーターは以下の機能分析を行った。

①

いつ、どこで 誰に対して （環境条件）	どんな状態で （直前条件）
○月△日３時間目の休み時間、HR 教室の自分の座席	B男に、A男の座席を取られる

→

誰が、どんな行動をしたか （行動）
キレてB男を押しのけた。

→

どうなったのか （直後条件）
B男からA男の座席を取り戻す。

持ち物（好子＝自分の座席）を取り上げられる。

キレる。
粗暴行為をする

持ち物（好子の座を取り席）＝自分を取戻す。

②

いつ、どこで誰に対して （環境条件）	どんな状態で （直前条件）
○月×日５時間目の休み時間、HR 教室の自分の座席	C男にA男のお茶を要求される

→

誰が、どんな行動をしたか （行動）
キレて、高圧的な言動

→

どうなったのか （直後条件）
A男はお茶を飲まさなかった。

持ち物（好子＝お茶）を取られる。

キレる。
高圧的に言い放つ

持ち物（好子＝お茶）を失わない。

このように、「環境条件」「直前条件」「行動」「直後条件」を表に記入し、その時間帯、曜日、行動の頻度を情報として整理し、一番大きな問題から全員で対応策を検討します。

上記の分析結果から、同じクラスの生徒に対してはA男の好子を取り上げないよう指導することと、A男には、最も正しい行動で好子を取り戻す方法を、A男と話し合いながら決定します。

アスペルガー障害と思われる高校３年女子の事例：

A子は中学生の時から「ちょっと変な女の子」として通っており、中学校の時は周囲の生徒から嫌がらせを受けてきた。行動面では、廊下でA子はまっすぐ一直線に歩く。担任が微笑みかけても目線を合わさず、会釈をしない。補習授業の時間では特定の座席にこだわり、先に座った生徒を無理強いして変わってもらったりした。

母親は教育熱心で、「勉強で見返してやりなさい」と常に家庭でA子に言い続けていた。A子が人間関係づくりを苦手にしていることを知っていた母親は、A子に理科系クラスを選択させた。

模擬試験の結果、成績が不振で悩んでいるA子の様子を担任が気づき、教育相談担当者に相談を持ちかけた。教育相談は、担任がA子に書類を教育相談室の先生に持っていく用事をつくることで、A子を教育相談室につなげる方法を担任と打ち合わせた。

教育相談担当者はA子との関係をうまく構築し、「いつでも来ていいよ」と声がけした。その言葉に安心したA子から語られたことは「私には勉強しかない」というこだわりと、自分の学力レベルに合っていないクラスでの勉強に疲れ、自分自身を責め続ける

ことであった。家庭では母親から「勉強できなければ生きている価値がない」とまで言われ、「常に成績を伸ばすこと」へのこだわりと、頑張っても成績の伸びない自分自身とのジレンマに苦しんでいた。

教育相談担当者はA子の「私には勉強しかない」というこだわりが一番大きな問題であると捉え、これを緩和させるために、志望校のレベルをA子の実力に設定させることを目標とした。

進路指導担当者に校内支援委員会に入ってもらい、具体的な方法を検討した。進路指導室でA子と進路相談を行い、A子自身に向いた進路を考えさせ、現在の実力に合った大学を紹介し、目標を設定させた。

次に担任は保護者と話し合い、A子への特別支援について協力を求めた。そして、教育相談担当者はA子と勉強のやり方について一緒に検討し、彼女の様子を見ながら大学受験、合格へとつなげ、A子のこだわりを緩和させていった。

ADHDの症状で高校生活に困難さを持つ高校３年生の事例

ある日のことだった。クラス担任のA先生が終わりのHRを終えて、クラスの生徒と一緒に掃除をしていた。半分以上の生徒が教室を出て掃除当番の生徒が道具を持って準備に入った。窓際の席に座っていたS男が「僕の筆箱がない！」と大声を上げた。彼はカバンの中身をすべて机の上に広げ、騒ぎ始めた。女性のA先生は驚きながら「S男君、どうしたの？」と近寄った。S男は「僕の筆箱がない」と３回大声を上げ、「僕の筆箱をどこにやった！」と大声を上げて、そばにあった箒を振り回した。「また始まったか」周囲の男子生徒は笑ってS男を見ていた。A先生はどう対応すればいいのか分からず「みんな、S男君の筆箱を探してあげて。S男君は落ち着きなさい」というしかなかった。女子生徒が「S男君、窓の外の庭に落ちているよ。とっておいで」といった。校舎の１階の教室だったが、窓の外に筆箱が落ちていた。S男は筆箱を取りにいき「僕の筆箱」と確認して落ち着いて掃除に戻った。とりあえず落ち着きを取り戻したA先生は「何が起こったのか、と思った。初めてあんなS男君を見た」とつぶやいた。それを聞いた女子生徒が「いつもS男君はパニックを起しますよ。S男君も落ち着いて探せばいいのに、すぐパニックになるから周りの男子も面白がって…」とため息をつきながら言った。

翌日の放課後、一人の女子生徒が職員室に走ってきた。「先生、S男君がクラスの男子と口論になっています。校門の外です。A先生は他の先生と一緒にA男を探しに行った。S男の姿はどこにもなく、ほかの男子もいなかった。

職員室に戻ると、家からS男から連絡があった。「先生、怖いよ」「今、どこにいるの？」「今、自分の家…」「何があったの？」「えー、あいつらが…」話の要領が得ないA先生は「今からそっちに行くから、家にいなさい」といって電話を切り、学年主任と家庭訪問し、本人から事情を聞いた。

きっかけは、放課後、校門付近で同じクラスの生徒と言い争いになったのである。「昨日、僕の筆箱を外に放り投げただろう。お前らに違いない」とS男は言い切ったが、事実は違っており、６時間目の授業中に自分で窓の枠に筆箱を置き、知らずに落としたのである。濡れ衣を着せられた男子生徒は怒り「証拠はあるのか？」と詰め寄った。S男は「お前らは笑っていただろう。それが証拠だ」と言い張る。男子の１名が「お前が自分で窓

枠において、落としたんだろう。俺はお前の後ろの席で見ていたけど。第一、授業中にどうやってお前の筆箱を取ることが出来るんだ」。S 男はすかさず１人の男子生徒の胸を突き放し、「うるさい」と言って逃げ出した。大急ぎで家に帰った S 男は急に怖くなり、A 先生に電話をした。

「明日、学校に来れる？」「あいつらが怖いから、難しいと思う」S 男はつぶやいた。A 先生は「明日、朝のうちに彼らに事情を説明しておくよ。だから明日も登校しなさい」といって学校に戻った A 先生は学年主任と教育相談係に相談した。教育相談係は特別支援教育コーディネーターを兼務しており「明日は、S 男の事情を男子生徒に説明し、後でキャンパスカウンセラーに相談してはどうか」と助言した。

翌日、男子生徒らを呼んで、昨日の S 男の行動について説明した。初めは彼らも憤慨していたが、S 男の特性がからかわれる原因となることを説明した。彼らは、初めは憤慨していたがやがて理解を示し、教室に戻っていった。

数日後、キャンパスカウンセラーに事情を説明し、カウンセラーとともに S 男を観察した。カウンセラーは「彼は ADHD の傾向がありますね。衝動を抑えることが出来ないようですね」と説明した。その後校内委員会を開催し、S 男の対応について検討した。保護者を呼んで受診させる方向が決まり、保護者を呼んで、いままでの経緯を説明した。保護者も「実は小学校からトラブルが続き、困っていました。それで、トラブルが収まるのならば…」と理解を示し紹介したクリニックで検査を受け、ADHD の診断結果が示された。

次の問題は同じクラスの男子生徒の、S 男に対する理解であった。A 先生は後日、S 男の保護者に来校してもらい、S 男の障害のカミングアウトについて説明した。保護者は初めは難色を示したが、S 男の個人情報開示の限定範囲も提示し、正しい情報と倫理観を生徒に持たせることを説明し、同意を得た。

HR のチャイムが鳴った。打ち合わせ通り学年主任がクラスから S 男を連れ出し、教育相談担当は教室後方で待機し、A 先生は HR を始めた。「ADHD について」と言うテーマで、その障害や行動特性について、具体例を挙げて話を始めた。途中で男子生徒が笑いながら「まるで S 男の話だ」と言った。A 先生は ADHD の行動特性が周囲のからかいを引き起こし、トラブルになっていることを、ゆっくりと、そして諭すように話した。「S 男と同性の男子生徒に対して『同じクラスだから仲良くしなさい』とは言わない。ただ、考えてほしい。もし自分たちの弟や従弟にあんな子がいて、近所でからかわれて、トラブルが続けばどんな気持ちになる？」。

始めはクスクスと笑っていた生徒も神妙な表情になってきた。この日を境にクラス生徒の S 男に対する対応が変化していった。クラスは徐々に落ち着きを取り戻し、３月、全員が無事卒業していった。

Ⅵ　おわりに

特別支援教育マニュアルを作成するに当たり、「マニュアル」の意味を広辞苑で調べたところ「手引き、便覧、取扱い説明書」と書いてあります。「手引き」は「みちびき、案内、ある物事を知るための案内書」と、「便覧」は「見るのに便利なように、簡明に作った冊子」と記されています。

平成１９年、学校教育法が改正され、高等学校においても「特別支援教育」が法的に

位置付けられました。文部科学省は平成２０年度より「特別支援教育体制整備状況調査」を毎年行ってきましたが、平成２１年度～平成２４年度の「特別支援教育体制整備状況調査結果について」では「小・中学校に比べ、高等学校は依然として体制整備に遅れが見られ」とあり、平成２５年度は「小・中学校に比べ、高等学校における体制整備は依然として課題である」と報告されました。

「体制整備の遅れ」から「依然として課題」に変化した背景には、公立高等学校の「校内委員会の設置」「実態把握の実施」「特別支援教育コーディネーターの指名」は９割が完遂しているように見えますが、「個別の指導計画の作成」「個別の教育支援計画の作成」は３割以下であり、「巡回相談員の活用」「専門家チームの活用」も５割に満たない（平成２５年度調べ）現状があるように考えられます。

稚拙な特別支援教育マニュアルが「高等学校の教員における体制整備の課題」解消の「みちびき」になれるとは到底考えられませんが、「見るのに便利な冊子」として教育現場で苦労されている高等学校の先生方にご活用頂き、特別支援教育の一助になれば幸いに思います。

<付記>
本稿を作成するにあたり、ご指導、ご協力いただきました藤田継道先生、富岡澄夫先生に心よりお礼申し上げます。

本研究は公益財団法人　未来教育研究所　平成２５年度研究助成を受けて実施されました。

引用文献・論文等

田中康雄　編「発達障害の理解と支援を考える（臨床心理学増刊第２号）」金剛出版　2010
文部科学省　特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議　高等学校ワーキング・グループ「高等学校における特別支援教育の推進について」
文部科学省「主な発達障害の定義について」
文部科学省「平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
文部科学省「平成 21 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
文部科学省「平成 22 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
文部科学省「平成 23 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
文部科学省「平成 24 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」
文部科学省「平成 25 年度特別支援教育体制整備状況調査結果について」

参考文献・論文等

小野次朗・上野一彦・藤田継道　編「よくわかる発達障害」ミネルヴァ出版　2010
皆藤章　編「よくわかる心理臨床」ミネルヴァ出版　2007
春日井敏之・伊藤美奈子　編「よくわかる教育相談」ミネルヴァ出版　2011
京都・朱雀高校特別支援教育研究チーム「高校の特別支援教育　はじめの一歩」明治図書　2010

小泉令三　編「よくわかる生徒指導・キャリア教育」ミネルヴァ出版　2010
佐々木 洋子「日本における ADHD の制度化」『市大社会学』(12)　2011 15-29
下山晴彦　監　倉光修　編「学校臨床心理学（臨床心理学全書)」誠信書房　2004
下山晴彦　編「よくわかる臨床心理学」ミネルヴァ出版　2009
昴地勝人・蘭香代子・長野恵子・吉川昌子　編「障害特性の理解と発達援助」ナカニシヤ出版　2006
高橋智　研究代表「私立学校における幼小中高一貫した特別支援教育システムの開発に関する全国調査研究」　『平成 23 年度広域科学教科教育学研究経費報告書』
柘植雅義、石隈利紀　編「高等学校の特別支援教育 Q&A　教師・親が知っておきたい７０のポイント」金子書房　2013
中澤潤　編「よくわかる教育心理学」ミネルヴァ出版　2008
中山和彦・小野和哉「よくわかる大人の発達障害」ナツメ社　2010
成山治彦　有本昌剛「こうすればできる　高校の特別支援教育」明治図書　2012
花野悠「小学校・中学校・高等学校における特別支援教育コーディネーターの研修需要に関する調査研究」2012 (http://www.juen.ac.jp/handi/Course/list/h24/2012_10.pdf)
原本昭夫　訳「“学習障害”の歴史的起源」『鹿児島経済大学社会学部論』4(2) 1984 91-117
水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子　編「よくわかる学校心理学」ミネルヴァ出版　2013
無藤隆・森敏明・池上知子・福丸由佳　編「よくわかる心理学」ミネルヴァ出版　2009
文部科学省「生徒指導提要」教育図書　2011
山口県教育委員会「高等学校における特別支援教育」2011

人口減少社会における地域を支える人材を育てる後期中等教育のあり方 ―持続発展可能な地域をつくるために―

岡山県立矢掛高等学校

１　矢掛町における持続発展可能性

矢掛町は、岡山県南西部中山間地域に位置し、高梁川の支流小田川の流域に開けた人口１万５千人の町で、江戸時代山陽道の宿場町として栄え、当時の本陣、脇本陣が今も旧姿をとどめる歴史と文化の町である。近年、過疎化・少子化が進行しており、定住促進・企業誘致等の取組も熱心に行っている。

岡山県立矢掛高等学校（以下「矢掛高校」）は、明治 35 年に県内４番目の旧制中学校として開校された岡山県立矢掛中学校以来の伝統を受け継ぐ歴史ある学校である。

矢掛高校は、平成 20 年からユネスコスクールとして ESD「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development）」に取り組んでおり、平成 23 年には、第１回ユネスコスクール ESD 大賞高等学校賞を受賞している。

伝統に甘んじているだけでは持続発展はない。常に状況を把握分析し、的確に判断し、戦略的に行動することが求められる。また、自らの考えを持って、新しい社会秩序を作り上げていく、地球的な視野を持つ市民を育成するための教育に期待が寄せられている。

地球的な視野を保って地域の活動に参加すること、あるいは地域の地道な活動を通して身につけた手法や能力をより広い状況の中で発揮できるようになること。それが矢掛高校の目指す ESD である。

２　学校特設教科「やかげ学」

矢掛高校では、普通科探究コース・総合コース、地域ビジネス科がスタートして４年目を迎える。一人一人の生徒によりきめ細やかな指導が可能なシステムを構築し、各コースで柱となる目標と特色ある取組を設定している。

総合コースでは、学校設定教科として平成 22 年度から「やかげ学」を開設している。「やかげ学」は、学校設定教科「環境」の中から、地域との連携やボランティア活動の

部分を分化・発展させた教科である。地域での活動体験を通して、達成感や充実感を持たせるとともに、自己の進路を模索する活動に結びつけることをめざしている。職業体験を中心として地域での様々な体験活動を通じて、多様な立場の人や異世代の人とふれあい、地域社会における自分の役割や立ち位置を自覚するような活動を実施している。その過程で、人との心の繋がりや社会との繋がりに気づき、自尊感情のある自立した人間へと成長させていきたい。「かかわり」「つながり」を尊重するなかで、社会的・職業的に自立し、社会の中で役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現するための力を身につけさせていくであろう。

「やかげ学」は、矢掛町と本校が協定を結び、矢掛町の施設において総合コース生徒が職場実習を体験する学校設定教科で、毎週木曜日の午後に実施している。第２学年の「やかげ学Ⅰ」から第３年の「やかげ学Ⅱ」にかけての２年間学習する。「やかげ学Ⅰ」は７月まで、矢掛町についての講義を中心に学習し、９月から実習を行う。「やかげ学Ⅱ」では、７月まで実習を行い、９月から活動のまとめとプレゼンテーションの準備を行い、最後に施設の方や地域の方、中学生を対象に報告会を実施し、活動を終える。実習は、過疎化が進む矢掛町において課題となっている福祉・教育・農業及び医療関係に特化しており、卒業時の進路決定において、それらの領域への進学就職が増加したのは、大きな成果である。さらに、上級学校卒業後、地元に就職し地域に貢献する人材も増えている。

小学校での「やかげ学」

フルーツトピアでの「やかげ学」

取組の特色

①矢掛町、矢掛町教育委員会と協定を結び、地域と密接に連携した活動である。
②「矢掛町とは」の講義の講師はすべて矢掛町の職員による出前講座である。
③１年間（２学年にわたって）約３０回という長期間にわたって実習を行う。
④評価基準に基づき各施設で生徒の活動状況を観察して評価してもらう。
⑤本校生徒への効果だけでなく、受入施設側にも効果が期待できる活動である。
⑥文化センターの大ホールで報告会を実施し、関係者以外の地域の方や中学生にも活動を知ってもらう。

地域との連携を重視した様々な形態の学習活動を通して、他者との関係性、社会との関係性、自然環境との関係性を認識する。また社会に積極的に寄与する能力を育成し、

持続可能な社会が実現できるような価値観と態度を養うことを目的としている。「持続発展教育（ESD）」を視野に、単なる地域貢献活動にとどまらず、持続可能な社会の担い手を育成していく。

「やかげ学」発表会プレゼンテーション

「やかげ学」発表会ポスターセッション

普通科総合コースを選択する生徒は､他のコース･科と比べて進路選択に対する意識が希薄で､「何とかなる」と思いがちである。「やかげ学」を通して次第に現実を認識し、この地域では就業の機会も少なく世の中の実態や厳しさを自分のこととして悩み始める生徒も出てくるようになる。「やかげ学」を中心に各教育活動の中にあるキャリア教育の機会を意図的・系統的につないでいくとともに、地域の諸団体･機関と連携し、就労機会の確保に向けた活動も行っていきたい。

３　地域ビジネス科「総合実践」

矢掛高等学校地域ビジネス科は、平成 26 年３月に初の卒業生を送り出した新しい学科であるが、旧岡山県立矢掛商業高等学校商業科の流れを継ぐ地域に密着した学科である。

矢掛町の特産品を加工した商品を町内の民間業者と協働して開発･生産･販売したり、企業などの職業現場において実際に仕事を体験するインターンシップを実施したりする活動を通して、さまざまな立場の人と関わりをもち、互いに支え合い生きていくことの大切さや、自分の在り方・生き方を見つめ直し将来の社会人としてよりよく生きる態度などを伸張し、将来にわたって地域社会を支える人材としての自覚と態度を身につけてきた。

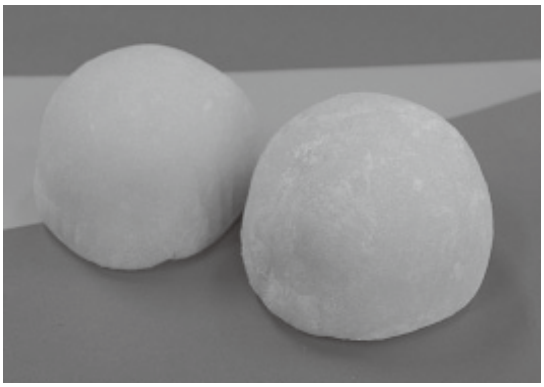
その一方で、商業基礎教科にも精励し､全商簿記検定･情報処理検定・電卓検定･IT パスポート国家試験等でめざましい結果を残している。社会貢献や社会的責任を自覚し、矢掛町をはじめとする小田川流域を支える地域社会の次世代を担う人材をとして大きく成長している。

総合実践では、一校一品運動に熱心に取り組み、平成 24 年度は、洋

タウン情報誌「Wink」

菓子店「ローザンヌ」の協力を得て、第２学年の授業の中で開発した、ゆず風味のパウンドケーキ【ふわゆずぽ】を販売した。「ふわゆずぽ」はタウン情報誌「Wink」に掲載され、現在も順調に発売されている。

平成 25 年度は、和菓子店「清邦庵」の協力を得て、矢掛特産の梨を使った大福（梨福）も販売した。梨福も季節販売商品として実際に販売を継続する予定である。



梨　福

販売実習

平成 25 年度、地域ビジネス科３年生は、矢掛の歴史的な町並みで商いを続けているすべての店舗をインタビュー調査し、備中矢掛の街並みをよくする会の協力を得て「老舗紹介マップ」を作成した。

商業科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、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が求められている。今回の活動は、その実践事例として高く評価されている。

平成 26 年度は、街並みの商店と地区内の一人暮らしの高齢者を対象に、地域ビジネス科新３年生が配布することになった。活動が次の学年に引き継がれていくことで、地域に密着した持続発展可能な教育活動となっていくのである。

老舗紹介マップ

街並みをよくする会の活動報告書では、次のように評価している。

１）若い感覚でまちづくりを行う時代

経済機構が大きく変化するなかで地方の商店街はシャッター街と化している。しかし矢掛の商店街には今なお地域に密着した商店が軒を連ね商いをしている。住民高齢者にとってありがたいことである。

会としても老舗紹介マップを作成することにより商店街の活性化の一助になればと思っている. マップ作成にあたっては矢掛高校地域ビジネス科の生徒に依頼して調査・企画を行った. 若い感覚でまちづくりを行う時代と考えている。今後、若人達の協力を求め勉強会などをする必要がある。

店舗でのインタビュー

そして、平成 26 年度、新たに矢掛の街並みの空き店舗・空き住宅の調査・再利用を行うプロジェクトを街並みをよくする会・矢掛町・矢掛高校で立ち上げる。矢掛高校の役割は、若者の意見を再利用に取り入れるための提案の部分を担う予定である。その中には、地域ビジネス科による店舗運営も視野に入れている。

４　地域貢献活動

江戸時代の宿場町矢掛は、大正から昭和にかけて、旧制矢掛中学校、矢掛女学校を中心とした学園町であった。近隣から学生が集まり、寄宿舎で暮らす生徒もいて、若い力がみなぎっていた。矢掛高校には白壁の塀、校門、明治記念館など当時をしのぶものも現存し、町並みの一部となっている。

かつてのように地域に若い力が充満し、活気を生み出す。そのような地域活性化の取組に積極的に参加することこそが、矢掛高校に課せられた使命だと考える。

生徒たちは積極的に町に跳びだしていく。大きな声であいさつができるようになってきた。地域の行事にはなくてはならない存在になってきた。過疎化・少子化が進む中山間部では、高校生は大きな戦力である。矢掛町の中だけではなく、小田川流域全体でこのような取組を広げることができたならと考えている。

「ボランティア活動」では、個人の自発性は重要な要素である。学校の働きかけや地域社会からの活動の場の提供がきっかけとなって個人が活動を始め、活動を通じてその意義を深く認識し、さらに自主的な活動に広がっていくことが大切にしたい。

矢掛高校では、生徒が教育課程外の時間などを活用して自主的に取り組む「地域貢献活動」を奨励し、サポートしている。「自分の力で、したいこと・できること」を見つけ、地域貢献活動を通して、豊かな人生を送るためのきっかけの一つとなることを期待している。

キッズ広場スタッフ

井原線得々市こども科学教室

小学校夏休み学習支援

大名行列

対象	取組の具体的内容及びそのねらい	活動先	参加者数
１・２年	やかげ宿場まつりに備え町内の清掃活動を行い、奉仕の精神と有用感を養う。	矢掛町市街地	320人
１・２・３年	近隣の老人福祉施設の清掃、矢掛駅と公園の清掃を行い公共心や自己肯定感を高める。	たかつま荘・矢掛駅・ネバーランド	250人
１・２年 総合コース	夏の学校支援ボランティアを行い、コミュニケーション能力を養う。	矢掛町内全小学校	320人
２・３年 総合コース	学校設定科目「やかげ学」の実習により、キャリア教育を行う。	矢掛町内各施設	160人
２年地域ビジネス科	インターンシップにより職業観の育成を行う。	矢掛町内各施設	40人
１・２・３年	矢掛町のイベントなどで年間３０回以上のボランティアに参加することで、地域を愛する心を育む。	矢掛町内 各イベント	400人
高校生がボランティアリーダーとなる活動に校種間連携として参加した小中学生数			500人

平成25年度に実施した社会貢献活動の具体的内容及びそのねらい等

矢掛高校では、学校評価アンケートで社会貢献活動についての項目を設けている。平成 25 年度、第１学年では 60%が肯定的な意見を書いているが、学年を追ってその割合は高まり第３学年では 80%が肯定している。地域貢献活動が進路意識向上に役立っている。また、普段の学校生活においても、地域との連携を意識し、規範意識や言葉使いなど気を付けている生徒が増えてきた。矢掛高校の取組は量的には十分であるが、生徒の学習態度やキャリア教育に一層資するように、事前事後の学習を充実させる必要がある。

また、ボランティアは学校教育の一環という理解がなく安易に要請してきたり、動員組織のように人数を指定してきたりする場合もあるので、ボランティアの申し出があった場合、管理職と地域連携担当教員が話し合い、教育的効果や安全性なども含めて受け入れるかどうかを検討し、断る判断もしている。また、生徒の自主的判断を尊重するので希望人数に達しなかったり、参加者がいなかったりする場合もあることを告知している。

５　校種間交流・連携

平成 25 年９月 21 日「第 36 回全国町並みゼミ倉敷大会・矢掛分科会」が矢掛町で開催され、矢掛小学校・矢掛中学校・矢掛高校の児童・生徒が大会のサポートをした。全国各地から 100 名以上の参加者があり、矢掛の町並み案内などをした。

この大会は「全国町並み保存連盟」が毎年、全国規模の大会として主催しているもので、各地の町並み保存や町並み活用の様子を見学し、歴史を生かしたまちづくりについて情報交換や事例検証を行っている。ねらい達成のためには、若者の視点が必要になる。地域発展に興味をもつ若者を各校で募集した。セッティングされた観光案内の披露ではなく、若者の生の声を発信したいと考えたのである。街角でポスターセッションを行い、町並みの活用に向けての意見・提案を行った。説明だけでなく、参加者の意見も聴くなど、双方向性を重視した。３校種合同することで、町並みへの想いをつなぎ、持続発展可能な学びを構成することができた。

脇本陣での案内（小学生）

街角ポスターセッション（高校生）

全国町並みゼミでの矢掛小学校・矢掛中学校・矢掛高校の活動の様子は高く評価された。これをきっかけとして、３校の有志をメンバーとする『やかげ　町づくりこども連合』を結成した。魅力的な町並みを作るために、こどもの視点からさまざまな提案を行

ったり、行事に企画参加したりするプロジェクトを実施しようと考えている。こども連合では、特に固定されたメンバー制をとらず、活動を行うたびに、メンバーを募集し活動する組織である。また、小学生の活動を中高校生が協力・支援したり、高校生が実施する活動に小学生が参加したり、中学生が行う活動に小学生・高校生がそれぞれの立場から協力したりすることを計画している。

書道パフォーマンス

平成 26 年３月９日『やかげ　町づくりこども連合』の発足を記念して、矢掛商店街ポケットパークで記念イベントとして書道パフォーマンスを実施した。これはまちかどギャラリーで開催している矢掛高校書道部展と連働したものである。地面いっぱいに広げた紙に､大きな筆で力強く一気に書いていく。小学生も負けてはいない。ギャラリーも大勢集まってくれた。大書を３枚仕上げた後、ワークショップを開催した。小学１年生から 80 歳を過ぎた方まで一字の大書に挑戦した。街角にこどもたちの歓声が響き渡った。

最初は各校の教員が中心になり活動していたが、想いを同じくする民間の方も参加されるようになり、平成 26 年度からは、新たな展開を始めている。

ブランズディでの提案

平成 26 年５月 17 日【矢掛で育つ子どもの未来についてはなすカフェ】が、やかげ町屋交流館谷山サロンで開かれた。「矢掛で育つ子どもたちが、周りの大人や地域ともっとつながり、もっとすてきな町にするために年齢や性別、学年や役職・・・いろいろな垣根を取り払って、矢掛についてみんなでワイワイ話し合おう」というイベントである。矢掛町役場からは、ヤカッピ～と町長が参加した。引き続き６月７日には､「矢掛の町の価値を見つけるブランズディ」が開催され、小学生・中学生・高校生が一緒になって、矢掛の新しい価値（ブランド）について話し合った。これらの活動は、民間ボランティアの企画く・運営である。

矢掛で育つ子どもの未来についてはなすカフェ

矢掛の町の価値を見つけるブランズディ

夏祭り・大名行列・雛流し等の既存の行事に参加するだけでなく、こどもたちが自分たちで考え、企画した活動も積極的に行っていくことを考えている。

矢掛の町並みにこどもの声が響き、こどもが走り回り、ときにはお年寄りが、こどもを叱る場面も出てくる。それが本来の活気ある町並みだと考える。異年齢の集団を組織することで持続発展可能な教育を実現させるとともに、活動を通して地域に貢献する意識をもった人材を育成したいと考えている。

６　おわりに

矢掛高校は、【地域を支え　地域に支えられる高校】でありたいと考えている。校歌に歌われる小田川のせせらぎ。小田川流域こそが本校の「地域」である。豊かな小田川の中流にある矢掛の地は、小田川流域を後背地として栄えてきたのである。

平成 18 年に改正された教育基本法には「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」の規定が新設された。「地域を支え　地域に支えられる学校」こそが、これを具現化するものである。過疎化・少子化が進む中山間部では、高校生は戦力である。地域に積極的に進出することで、地域が活性化するとともに高校生自身もキャリアを身につけ、自らの進路実現に資する。そのような「Win-Win の関係」を構築していくことが、地域を支える人材を育てるために最重要であると考える。

中国地方は、中山間地域の居住人口が全体の二割強を占めるが、人口減少を理由に各種施設が集約されてサービス水準が低下すれば、一層の人口流出が進みかねない。特に中山間地域にとって欠かせないインフラストラクチャーは、交通・医療・教育であると考える。学校の持続発展が地域の持続発展を担保するのである。そのためにも、地域に信頼され、期待される開かれた学校づくりを一層進めていかなければならない。

（文責　校長　川上　公一）

中高生段階における、探求型学習の指導と射程
―地域貢献型防災教育の推進―

高知市立潮江中学校

１．経緯（活動のきっかけ及び目的）

東日本震災を受けて，過去の南海地震で潮江校区がどのような歴史であったかを学習した。本校の校区のほとんどが海抜１M未満であり，昭和の南海地震時に長期間水没した歴史を学んだ。

また，30 年以内に高い確立（70%程度）で南海トラフ巨大地震が起るといわれ，南海地震でどのような被害がでるかを学習した。

結果，生徒や地域の防災意識を高める必要を感じた。第一歩として中学生が防災に取り組む姿勢を大人へのメッセージとして発信したいと考えた。地域貢献型防災教育の推進となった。

２．取り組み内容

（１）平成 23 年度の実践

①生徒による「防災プロジェクトチーム」を発足

7 月より本格的に防災教育に取り組む（学校全体として取り組みがスタートする。生徒による「防災プロジェクトチーム」を発足させ，一枚版ポスターサイズで「地震に注意～南海地震は必ずおこる～」を大学の地震地質学の教授に監修してもらい完成させた。地域の教育団体・町内会やＰＴＡの支援で，3000 枚印刷することができ，校区等に配布・掲示を行った。

プロジェクトチームが中心となり，校区の保育園 10 園と 3 小学校に，「地震出前授業」も行った。ポスターをＡ１サイズに拡大しての説明と提示，「地震に注意」の内容 11 項目をパワーポイントで示しての説明であり，保育園児，小学生からも好評であった。保育園で出前授業を行ったお礼に，園庭で作ったサツマイモのプレゼントがあった。また，保育園の園児が本校 4 階建の屋上に避難訓練を実施するようになった。訓練の帰りに，会議室で「稲むらの火」の紙芝居を見てもらった。防災学習を契機に，校区の保育園との交流も始まった。

②12 月防災倉庫の資材を生徒自ら校舎 4 階に移動

地震・津波学習の授業を進める中で，生徒は，運動場の隅に「防災倉庫」が設置されていることに気づいた。生徒から，「倉庫は，水没の危険があるので，倉庫に入っている機材や毛布等を自分達の力で校舎の 4 階の空き教室に移動させたい。」という提案があった。市危機管理室（現防災対策部）の許可を得て，生徒が中心に働き，機材の移動を行った。自分自身で移動を行うことにより，「自分の命は自分で守る」意思が育ち，地域貢献を行うことができた。

（24 年には，学校周辺の梅ノ辻町内会等の防災機材が本校の 4 階に置くようになる。）

2011年12月18日 34
高知・潮江中 防災資材4階へ
津波対策 移転自ら
生徒ら提案 市の了承得る

③『防災通り』を作成

本校の美術部生徒と高知大学教育学部美術専攻の学生に協力を得て，2 階職員室脇にある 2㍍四方の防火扉に,『稲むらの火』と本県出身の物理学者である寺田寅彦の警句『天災は忘れた頃に来る』といった標語や絵を描いた。教職員も環境整備を行い，防火扉から 3 階への階段を『防災通り』と命名した。昭和の南海地震の写真や東日本大震災の記事を掲示した。階段には，生徒の防災標語（『備えるは，自分の未来守るため』『揺れたあと　早く逃げよう　高台へ』）と 3 小学校の作品も提示した。防災通りは，学校図書館につながっており，図書館にも，防災コーナーを設けて防災に関する図書や新聞も展示して，随時，新しい新聞記事や情報等をこの通りに掲示している。

（２）平成 24 年度の実践

① 避難訓練の工夫

学校で大地震に遭遇した場合は，4 階さらに，屋上に避難を行う。登下校の途中や自宅で地震にあった場合は，高台や避難ビルに逃げることを生徒に指導している。平成 24 年から，1 年時の室戸合宿を変更して，学校のすぐ近くの筆山【標高 100m】に登り，遠足をかねて 12 か所の避難ルートの確認と避難訓練を地域の消防分団協力のもとに行った。また，赤十字関係並びに高知市防災対策部の皆様を講師に迎え学習会を開催した。さらに，筆山の避難ルート落成式に参加して，園児並びに高齢者と一緒に避難訓練を行った。11 月の敬老会時に，高齢者を中心に，本校の屋上への避難訓練を行った。

②学校内に防災展示館をつくる

「第 6 回地域防災防犯展（大阪）」に教員を研修に派遣し，防災グッズや防災に関わる企業のアイデアを学習させた。高知での危機管理展は，中学生にも学習をさせ，企業や公共団体の防災の取り組みを学ばせた。そのアイデアや企業の力を学校へ導入することを計画した。本校の空き教室２部屋を活用して，3 つの機能を目指す【学習の機能，地域コミュニティの機能，提案・創造の機能】防災展示室を 8 月 30 日にオープンさせた。防災展示室で学習することから,『生徒や児童に防災へのアイデア（防災グッズ）並びにもっと知りたい調べたいことを提示してもらい，防災教育の推進を図る。潮江地区の保育園・3 小学校（潮江小，潮江南小，潮江東小）並

毎日新聞
津波の恐ろしさ 常に念頭に
高知・潮江中に展示館オープン
地域防災教育の拠点へ

びに地域に開かれた学校づくりを推進する。地域防災のコミュニティ（地域貢献型防災教育）の中心的役割を果たす。』を目的としている。

防災展示館オープン前後に，企業等から潮江中学校に「津波救助避難艇」「雨水を飲料水に変換できる機械（防災王）」さらに，循環式トイレの寄贈等を受けた。

（３）平成 25 年度の実践

①山間部の中学校の交流

7 月，本校は海沿いの学校であるため山間部の中学校との交流会でさらなる防災教育の発展を目指した。非常食体験，公共の施設にガラス飛散防止フィルム張り体験を共に活動した。

②外国語版ポスターの製作

23 年度に作成した「地震に注意」のポスターを 8 月下旬に，「地震に注意」南海地震啓発ポスター4 カ国語版を作成する。中国語の堪能な本校の生徒の協力を得て，中国語版「地震に注意」を作成して，大学等の協力で英語，韓国語・スペイン語のポスターを作成して，高知駅等に掲示した。

③「避難所カルタ」の制作

9 月から，生徒から提案のあった原案を検討して，1 月に「避難所かるた」が完成した。校区の内容を具体的に提示して，災害時に避難所において，どのように行動をおこなったらよいかを提示した。このカルタを保育園，幼稚園，3 小学校に配布して，遊びながら防災学習を深めた。

（４）平成２６年度の実践

①5 月 15 日　全国赤十字大会で潮江中の防災教育を発表する。

発表の 13 枚の PPT と生徒が説明した内容を下記に記載する。

日本教育新聞

全国赤十字大会

学校挙げた防災教育

皇后さまを前に報告

高知市立潮江中が栄誉

144

PPT　NO.１

私が住む高知市は、海と山に囲まれた自然があふれる街です。しかし、南海トラフ地震による津波の被害が予測されており、赤い枠で囲まれるところは、中学校がある潮江地区ですが、ここでは、およそ０．７５メートルの地盤が沈下し、１メートル以上浸水すると言われています。

PPT　NO.２

平成23年3月に発災した東日本大震災は、災害が、他人ごとではないという現実を私たちに突き付けました。

そして、この大震災を教訓に、「自分の命は自分で守る」という防災の必要性を強く感じました。

PPT　NO.３

まず、初めに私たちは、防災プロジェクトチームを作り、防災に関する知識や情報を集めることからはじめました。堤防の工事現場を見学したり、高知市が開催する防災の学習会や講演会に積極的に参加したり、日本赤十字社から応急手当を学んだり、様々な学習を通して防災を学ぶことの大切さを改めて実感しました。

PPT　NO.４

そして、この学習の中で、自分たちの学校だけで、防災に取り組むのではなく、地域や企業、団体と協力して、

地域に貢献できる防災に取り組むことを目標に決めました。この写真は、地域の住民の方々と一緒に行った避難訓練の様子です。災害が発生した時は、命を守るために学校に避難して欲しい。そんな思いから、地域の住民の方に呼びかけて、実現しました。

PPT　NO.５

避難訓練は本番を想定した実践的なものでなくてはなりません。訓練当日は、避難場所として考えている屋上までかけあがる訓練も行いました。

PPT　NO.６

次に、学校の生徒全員の防災意識を高めるための取り組みを行いました。地元の大学と、美術部の生徒が協力して、階段やドアに防災を啓発する工夫をしました。この写真は、高知県出身の物理学者寺田寅彦の警句を描いた壁画です。

PPT　NO. 7

また、校舎内に防災展示館を作りました。この防災展示館には、私たちの取り組みに賛同した多くの企業や団体から寄せられた、

非常用物品を展示したり、これまで学習した防災に関する情報を展示しました。

PPT　NO. 8

この他、防災展示館では、地元の画家さんにご協力をお願いして、津波の高さを視覚的に感じてもらうため実際に襲ってくる津波の高さと同じ、オブジェを作って頂きました。この取り組みが全国に広がり、昨年は高知県内外から沢山の方が来校して、私たちの取り組みを知って頂き、防災の必要性を拡げることができたと思っています。

PPT　NO. 9

この写真は、地元の幼稚園の園児を招待して、防災の紙芝居をした時の様子です。

自分たちが学んだことを、幼稚園の園児や小学校の児童に伝えることでより一層の防災に対する意識が高くなったと思います。

PPT　NO.10

これまで日本語のポスターを作成し、掲示してきましたが、

高知市は外国人も多く住むことから、地元の大学に協力を頂きながら、英語、韓国語、中国語、スペイン語のポスターを作成しました。

PPT　NO.11

作成したポスターをもとに、一人でも多くの人に防災の大切さを伝えていきたいことから、地域の小学校を訪問し、合同で防災学習会を行いました。

PPT　NO.12

この他に、震災では、窓ガラスが割れて怪我をする人が多いことから、多くの人が集まる施設に窓ガラスが飛散するのを防ぐフィルムを張るボランティア活動も行いました。今後は、お年寄りが住む家を訪問して、フィルムを張る活動を続けていく予定です。

PPT　NO.13

自然は、私たち人間に多くの恩恵を与えてくれるとともに、災害を引き起こす恐ろしい2つの顔を持っています。自然と共に生きる私たちにとって、自然災害から逃れることはできません。
しかしながら、被害を減らすための防災という取り組みはできるはずです。私は、これまで多くの人との出会いによって、支えられ、助けられ、防災に取り組むことができました。そして、青少年赤十字が目標としている命の大切さ、相手を思いやる気持ちを学びました。今後来るであろう、大震災から一人でも多くのかけがえの

②職場体験学習で防災対策の取材

2 年生約 150 名が 5 月，職場体験学習に合わせて，受け入れ先となった 60 事業所で物資の備蓄や避難訓練の実施などの聞き取り調査を行った。防災教育とキャリア教育に，「取材」という NIE の手法を織り交ぜた取り組みでそれぞれの学習効果を一層高めようとの狙いで行った。2 年生全員が職業観とともに防災意識を高め，各事業所にも防災対策を進めてもらうきっかけしてもらいたいという意味での計画である。

潮江中2年生

職場体験で"防災対策取材"

職場の防災対策、大丈夫？ー。高知市の潮江中学校の2年生約150人が5月、職場体験学習に合わせ、受け入れ先となった60事業所で物資の備蓄や避難訓練の実施状況などを調査しました。防災学習とキャリア教育に、"取材"というNIEの手法を織り交ぜた取り組みで、それぞれの学習効果を一層高めようとの狙いです。

防災教育を柱に据える同中では、生徒たちが3年間、さまざまな調査や体験、発表などを重ね、防災への高い意識を培いつつ、言語活動の素材にも活用。現在の2年生は1年時、津波避難や救急救命の訓練で得た知識や教訓を「はがき新聞」にまとめ、情報を的確に伝える基本を学びました。

今回の調査は、2年生全員が職業観とともに防災意識を高め、各事業所にも防災対策を進めてもらうきっかけになればと計画。高知新聞社で記者の仕事を体験した女子3人は、身に付けたばかりの取材スキルを生かし、担当者に「貴社は避難訓練をしていますか？　年に何回ぐらい？」「物資はどんなものを備蓄していますか？」など、具体的な対策を尋ね、メモを取っていました。

また生徒たちは、同校で制作した防災啓発ポスターの掲示も要請。許可をもらい、笑顔でポスターを貼っていました。

調査結果は1学期中をめどに、同中の3年生15人からなる「防災プロジェクトチーム」が中心となって集約し、何らかの形で発表する予定。同中の坂本昌二校長は「自ら調べ、発信する活動が一人一人の防災意識をより高め、学習意欲も高まっている。今後も発信を念頭に置いて、NIEも織り交ぜた取り組みを続けたい」と話していました。（高本浩史）

150人が60事業所調査

⬇職場体験先の防災対策を聞き取る潮江中2年生⑥2枚の防災啓発ポスターを掲示してにっこり（写真はいずれも高知市本町3丁目の高知新聞社）

NIE（Newspaper In Education=教育に新聞を）の最新情報はhttp://www.kochinews.co.jp/nie/へ

さらに，生徒は潮江中学校で作成した「地震に注意！～南海地震は必ず来る～」のポスターの掲示も行った。

③台風・大雨の避難について学ぶ

高知県は台風や大雨の災害に見舞われることが多くある。

気象庁が公開したばかりの「経験したことのない大雨　その時どうする」という教材を全国で初めて学んだ。

2014年（平成26年）7月5日（土曜日）

大雨の時どうする？

潮江中で防災教室　状況判断学ぶ　高知市

大型台風が接近中と想定した学習であり，住居は１戸建てかマンションでお年寄りが一緒に住んでいるなど細かな状況も設定された。

洪水や土砂災害の注意報が更新され，土砂災害が発生されたとの状況は次々と変化するため，的確な判断が必要となる学習であった。気象台の職員は，「自分の住む地域でどのような被害が予想されるかを知ることが大切」と呼びかけた。

平成 26 年度に日本各地に豪雨が発生した。高知も大雨に見舞われたが，学習の成果等もあり大きな被害はなかった。

３．探求型学習の成果【地域貢献型防災教育の成果】

（１）学校の取り組みが新聞・テレビに取り上げられ，社会に認められ，地域の方々から認められることになり，生徒に大きな自信となっている。

（２）防災教育を核として，就学前・小・中学校・地域との連携が進んだ。

（３）生徒自身での，防災に関する特に地震・津波災害への知識から，備えの行動が行われるようになった

（４）防災教育の推進等により生徒が自信を持ち，学力保障・学力向上の基礎ができた。

（５）潮江中学校の取り組みが評価され，平成 26 年 2 月 6 日に「第 18 回防災まちづくり大賞」において最高賞の総務大臣賞を受賞する。

（６）平成 26 年 5 月 15 日の全国赤十字大会で，潮江中の防災教育を皇后陛下の前で報告することで，学校として大きな励みとなった。

（７）平成 26 年 9 月 10 日に内閣総理大臣賞を受賞する。

「平成２６年防災功労者内閣総理大臣表彰」を受賞しました。

※ 防災功労者内閣総理大臣表彰は、『「防災の日」及び「防災週間」について』（昭和57年5月11日閣議了解）に基づき、災害時における人命救助や被害の拡大防止等の防災活動の実施、平時における防災思想の普及又は防災体制の整備の面で貢献し、特にその功績が顕著であると認められる団体又は個人を対象として表彰するものです。

同校は、平成２３年の東日本大震災を契機に、地域全体の防災意識をさらに高めるべく、地域の学校との学習会の実施や企業との連携、地域高齢者を支援しながらの避難訓練等、地域に根ざした多岐にわたる防災活動を行っている。　近い将来に発生が懸念されている南海トラフ大地震において、少しでも被害を軽減させるため、地震啓発ポスターの作成、学校内に約５０の防災関連商品を展示した防災展示館の開設など、防災意識の啓発や地域防災力の向上に多大な貢献をした。

（８）探求型学習の『自ら調べ，発信する活動』が一人一人の防災意識を高め，学習意欲も高まった。

（文責　高知市立城西中学校　校長（高知市立潮江中学校　前校長）　宮田　龍）

自ら課題を見いだし、解決するための科学的な資質や能力の育成
―作問指導を取り入れた場面解決型学習による科学的表現力の育成―

宍粟市立山崎東中学校

１　はじめに

本校は兵庫県宍粟市南部に位置し、市面積の大部分が森林である。そのため、幼少より生徒が自然事象と関わることは多く科学に対する理解を体感的に深めていく機会は多い。自然事象や実験・観察に対する興味・関心も高く、科学の学習にも意欲的に取り組むことができる。しかし反面、科学的な現象をじっくりと分析したり、実験結果の考察においてその原因について究明しようと深く考えたり、運動や法則などの規則性を導くことは不得意な生徒が多い。また、法則や規則性を知識として獲得しても、日常生活とそれらを結び付けて考えることは少ない。そこで、本実践的研究においては、科学的な思考力や言語活動を通した表現力の向上を目指し、自然事象に対する科学的な理解を、さらに深めていきたいと考える。

２　研究のねらい

近年、基礎学力に加え、学んだ知識を実生活の様々な場面で活用する力や日常と関連付けて考える力も学力として必要とされてきている。また、新学習指導要領においては、思考力・判断力・表現力等を育成、基礎的・基本的な知識及び技能の活用、言語活動を充実すること、とされていることもあり、平成 26 年度の兵庫県中学校理科研究会研究主題も「自ら課題を見いだし、解決するための科学的な資質や能力の育成」と設定された。

本研究においては、学習者である生徒が授業内容に関する問題を作成し、相互に解答をおこなうという授業方法を通して、言語活動と知識の活用、日常生活と学習内容の関連付け、思考力・表現力の育成につなげたいと考える。

３　研究の方法と内容

本研究助成申請後、生徒の科学的思考力、言語活動を通した表現力の向上を目指し、作問指導を通しての実践研究・研修会をおこなってきた。

（１）学習活動

「身近な現象を題材に問題をつくろう」というテーマで、中学１年・３年において作問指導をおこなった。当初、「学習内容に関する問題をつくろう」と生徒に投げかけたところ、

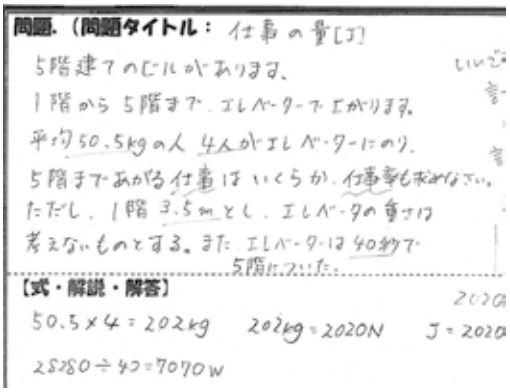

問題.（問題タイトル：仕事の量[J]
5階建てのビルがあります。
1階から5階まで、エレベーターで上がります。
平均50.5kgの人 4人がエレベーターにのり、
5階まであがる仕事はいくらか。仕事率も求めなさい。
ただし、1階3.5mとし、エレベーターの重さは
考えないものとする。また、エレベーターは40秒で
5階についた。
【式・解説・解答】
50.5×4=202kg　202kg=2020N　J=2020
2020÷40=70.70W

図1　一問一答式の作問（中学3年）

教科書や問題集に既存の問題を自分なりにアレンジし、作問する生徒が多く見られた。過去に、定期考査前に同様の作問をおこなったことがあったが、当時も既存の問題の数値を変更したのみの「１問１答」式の問題をつくる傾向が強かったが、今回も同様であった。次に、作問過程において、思考力を育成したり、日常生活と科学との関連性を考えさせる目的で、「身近な現象」を題材に取り上げるように条件を指定した。作問時の生徒の反応を見ていると「他生徒が興味を持つ内容を探そうとする・絵を上手に描こうとする・虫食い問題をつくろうとする・知識を問う問題をつくろうとする」などの傾向が見られたが、苦労しながらも身近な現象に関する作問をすることができた。その過程においては教科書・資料集などを参考にしている生徒もいたが、それらの中で身近な現象を振り返り、科学的な事象や規則性を見出しているようであった。同時に、科学的思考力や記述することによる表現力の高まりも感じた。

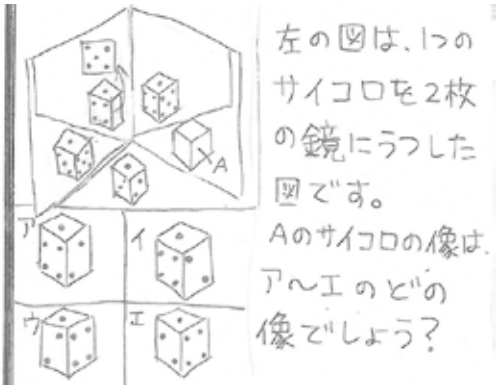


図2　身近な現象を題材にした作問（中学1年）

そこで、本年度の授業実践として、新たに作問指導における「場面解決型問題」の作問を取り入れた。この作問においては、問題中に設定された場面の解決を目指して、理科学習における自分の知識をフル活用し、場合によっては他教科の学習により得た知識も関連付けて、設定された問題（場面）を解決していかなければならない。その思考過程において、既有の知識の活用をはかり、思考力・表現力を養っていくことをねらいとしている。また、場面解決型学習を導入した理科授業において、作問による知識の活用と条件制御をおこなう力の育成や、解答が１つとは限らない「一問多答」型の問題に答えることによる思考力・表現力の育成について、学習者自身の学習効果の実感や定量的な測定による学習効果が得られることが分かっている【平田豊誠・松本伸示『理科授業における学習者によるオープンエンド型の作問指導を通した授業の開発―学習者自身の学習効果感と学習効果―』2011】。場面解決型問題と解答例は、以下の順で作成していった。

① 場面解決型問題の例題を解く
② 場面解決型問題の下書き、各班で査読及び推敲をする
③ 模範解答と採点基準を作成・推敲をする
④ 完成した場面解決型問題を互いに解き合い、採点基準に従って採点する
⑤ グループ代表問題・模範解答を他グループに発表する

手順①においては、次に示すような例題を提示し、生徒による解答をおこなった。はじめは、頭を悩ませた様子ではあったが、じっくりと時間をかけて考えている様子がうかがえ、解答することに対する興味・関心・意欲も高かった。同時に、記述することによる表現力の高まりも感じられた。例題に対しての解答後は、作問に対する意欲も向上したほか、場面解決型問題の「一問多答」型作問に対してイメージしやすくなっていた。

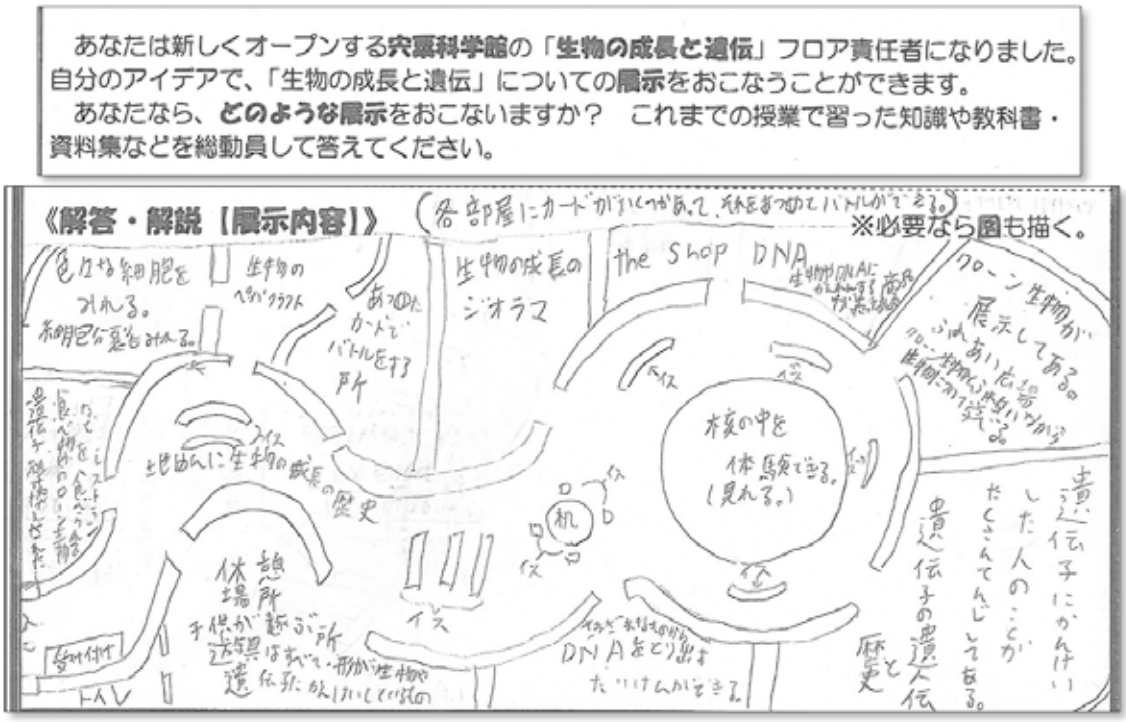


図3　単元「生命の連続性」における例題と生徒による解答例（中学3年）

手順②では、場面解決型問題の下書きをおこなった。作問後は、それらを同じグループの生徒に一度解いてもらい、解答者から作問者に対して「説明不足なところ」や「解答しづらかった所」、「良いところ」などをアドバイスとして返した。作問者はアドバイスをもとに、自分の問題を推敲し問題の完成度を高めた。その後、問題に対する模範解答及び採点基準の作成をおこなった。生徒たちは、一問多答型の場面設定に苦労している様子であったが、身近な生活のどこに科学的な法則や規則性が利用されているのかを深く考えられている様子であった。

１．場面設定をして問題をつくるのに苦労しました。
２．いろいろな答えがあるので、採点基準が難しかった。
３．みんながアドバイスしてくれて訂正できた。
４．しっかりとアドバイスを書いてくれたので、次に生かすことができた。
５．（アドバイスのおかげで）下書きの時より工夫できた。
６．アドバイスで、班の子のを見て参考になったし、そこを注意したりして推敲できたので良かったです。

表１　場面設定型作問　問題作成場面・推敲場面における生徒の感想（中学3年）

手順④では、完成した場面解決型問題を生徒間で相互に解き合い、作問者は採点基準にしたがって採点し、評価・コメントをおこなった。

生徒の感想からは以下のようなものが得られた。これらからも、生徒の作問を互いに解き合うことによる学習意欲の向上や問題を解くことに必要な知識の活用や思考力の向上、自分自身の考えを記述することによる表現力の向上などがうかがえる。

１．問題作成は思ったよりも難しかったけど、楽しくできてよかった。
２．勉強したところで問題をつくったりするのは難しかったけど、解いたりするのは楽しかったし、勉強も振り返れるから良かった。
３．色々な問題があったからすごいと思ったし、色んな問題が解けて楽しかった。
４．みんなが自分の知識をフル活用していて良かった。
５．２人とも場面設定がしっかりしていた。とても考えさせられた。
６．色々な知識を使いながら問題がつくれたし、他の子の考えも自分と違っていたりして、なるほど！と思ったり、色々知れた。
７．それぞれよく考えて、すごく面白くて楽しみながら解けた。
８．授業でやったことを題材にして問題をつくるというのは難しかったけど、作りながら自分も勉強できたので、面白かった。
９．自分で考えて、その問題を採点するのがとても良かった。

表２　場面設定型作問　手順④　問題を互いに解き合う場面における生徒の感想（中学3年）

手順⑤では、各グループで選ばれた場面設定型問題を、大型画面を使って発表する。他のグループは、その問題に対してホワイトボードを使って設定時間内に解答を作成し、作問者はそれぞれに対して採点をしていく。作問者が全体に対して発表したり、解答者がグループ内で解答を話し合ったりする中で、思考力・表現力も向上しているものと考えられる。以下に場面設定型作問の生徒作問例を示す。

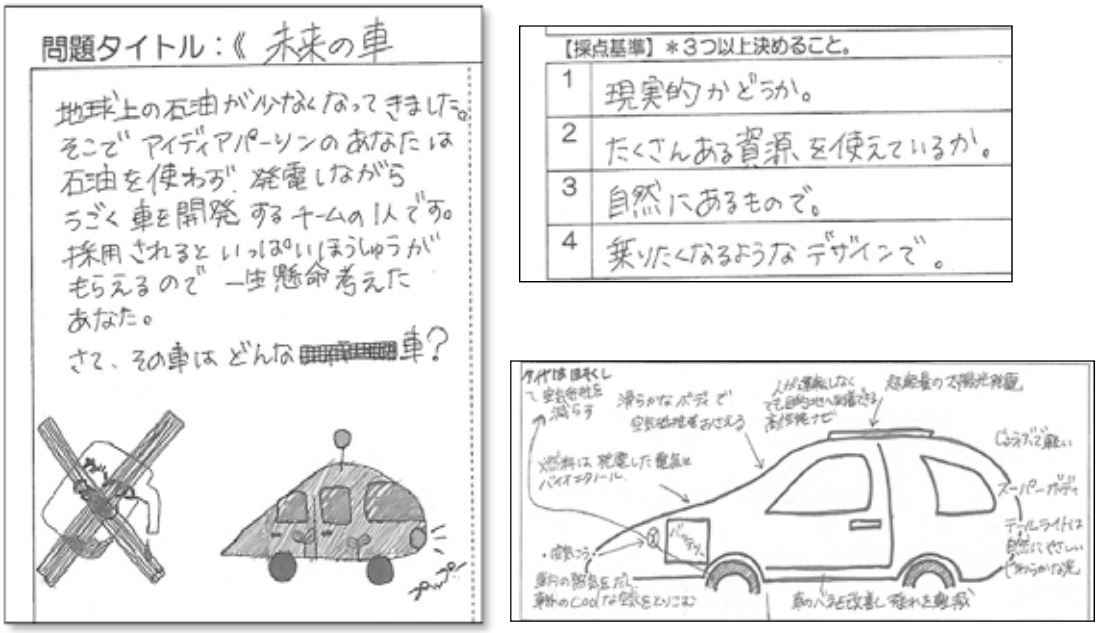
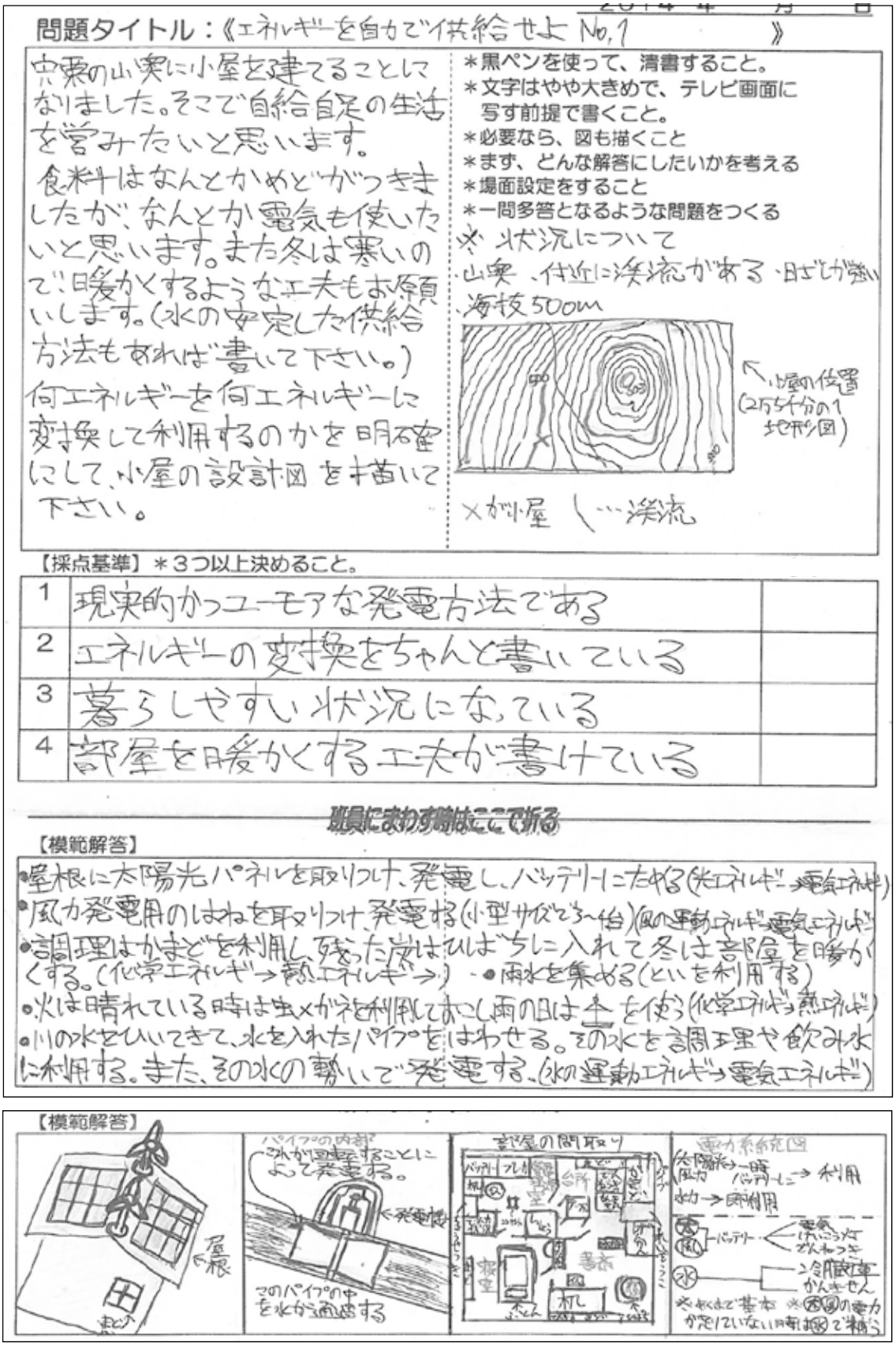


図４－１　場面設定型作問①　生徒作問例と採点基準・模範解答（中学3年）



問題タイトル：《エネルギーを自力で供給せよ No.1 》

宍粟の山奥に小屋を建てることになりました。そこで自給自足の生活を営みたいと思います。
食料はなんとかめどがつきましたが、なんとか電気も使いたいと思います。また冬は寒いので、暖かくするような工夫もお願いします。(水の安定した供給方法もあれば書いて下さい。)
何エネルギーを何エネルギーに変換して利用するのかを明確にして、小屋の設計図を描いて下さい。

＊黒ペンを使って、清書すること。
＊文字はやや大きめで、テレビ画面に写す前提で書くこと。
＊必要なら、図も描くこと
＊まず、どんな解答にしたいかを考える
＊場面設定をすること
＊一問多答となるような問題をつくる

※ 状況について
・山奥 ・付近に渓流がある ・日ざしが強い
・海抜500m

小屋の位置 (2万5千分の1地形図)

×が小屋 ～…渓流

【採点基準】＊３つ以上決めること。

1	現実的かつユーモアな発電方法である	
2	エネルギーの変換をちゃんと書いている	
3	暮らしやすい状況になっている	
4	部屋を暖かくする工夫が書けている	

班員にまわす時はここで折る

【模範解答】

・屋根に太陽光パネルを取りつけ、発電し、バッテリーにためる(光エネルギー→電気エネルギー)
・風力発電用のはねを取りつけ、発電する(小型サイズで3～4台)(風の運動エネルギー→電気エネルギー)
・調理はかまどを利用し、残った炭はひばちに入れて冬は部屋を暖かくする。(化学エネルギー→熱エネルギー→) ・雨水を集める(といを利用する)
・火は晴れている時は虫メガネを利用しておこし雨の日は 木 を使う(化学エネルギー→熱エネルギー)
・川の水をひいてきて、水を入れたパイプをはわせる。その水を調理や飲み水に利用する。また、その水の勢いで発電する。(水の運動エネルギー→電気エネルギー)

【模範解答】

図４－２　場面設定型作問②　生徒作問例と採点基準・模範解答（中学3年）

（２）宍粟市理科研究部会

本研究助成指定を受けるにあたり、宍粟市では「宍粟市理科研究部会」を発足させ、本校のみならず市内各中学校においても、作問指導についての研究会・研修会をおこなっている。平成 26 年度６月と８月に講師を招聘し、作問指導に関する宍粟市中学校理科授業研究会を実施した。

また、10 月 30 日に開催された兵庫県「西播磨地区中学校理科教育研究大会」においては､研究主題を『自ら課題を見いだし､解決するための科学的な資質や能力の育成　～作問指導を取り入れた場面解決型学習による科学的表現力の育成～』と設定し、本研究の実践発表をおこなった。

中央教育審議会が示した『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)』では、思考力・判断力・表現力等をはぐくむためとして、以下の６つが示されている。

① 体験から感じ取ったことを表現する
② 事実を正確に理解し伝達する
③ 概念・法則・意図などを解釈し、説明したり活用したりする
④ 情報を分析・評価し、論述する
⑤ 課題について、構想を立て実践し、評価・改善する
⑥ 互いの考えを伝え合い、自らの考えや集団の考えを発展させる

場面解決型問題の作問は、上記の④、⑥を特に包含していると考えられる。④については､「学習や生活上の課題について、事柄を比較する、分類する、関連付けるなど考えるための技法を活用し、課題を整理する」という例も示されている。⑥についても､「討論しながら考えを深め合ったり、議論を深めたりしながら、集団の考えを発展させて」いくという様に示されている。

場面解決型問題を作問するためには、学んだ知識、技法を活用することが必要であることから、学習者相互に問題を解き合い、アドバイスし話し合いをする中で、問題の質を高めていくことができていることからも④、⑥の項目を満たしていると考えられる。

宍粟市においては、このような提示も踏まえて、今後も作問指導を理科授業において実践・継続し、その有効性について、さらに検証していく予定である。

４　成果と課題

本研究においては、生徒が自ら授業内容に関する問題を作成し、他生徒から同問題についてのアドバイスを受けた後、問題の推敲をおこない、さらに作問者が模範解答及び採点基準を作成し、生徒同士が問題を解き合う。これらの学習過程を通しての生徒アンケート結果を以下に示す。

１　問題づくりをする中で、学習した内容について、よく考えることができた。
ア．とてもそう思う　イ．少し思う　ウ．あまり思わない
４７％　４６％　６％
２　問題づくりをする中で、科学的な原理や法則が、日常生活のどの場面で使われているのか、よく考えることができた。
ア．とてもそう思う　イ．少し思う　ウ．あまり思わない
４５％　４３％　１２％
３　問題づくりをしたり、問題を解いたりする中で、班員とよく相談することができた。
ア．とてもそう思う　イ．少し思う　ウ．あまり思わない
６０％　２８％　１１％

表３　場面設定型作問を終えて　生徒アンケート結果（中学3年）

アンケート結果からは、作問指導が従来の学習よりも深く考える機会となっていること、既有の知識を日常生活にある科学的な法則や規則性と関連付けて考えられていること、言語活動が活発化され表現力の向上につながっていることがうかがえた。

作問指導を始めた頃は、作問の内容も稚拙で、１問１答や計算問題に偏りがちであったが、作問を繰り返すごとに、より深く考えさせられる問題づくりができ始めた。生徒がお互いにアドバイスをし合うことや作問に取り組む時間を充分に確保することが、より深い作問、そして単元の理解度の向上にもつながっていくと考えられる。

しかし、年間の限られた授業時数の中で、作問指導をどのように位置付けていくのか、生徒の作問に対する添削・評価に費やす多大な時間をどのように確保していくのか、今後はこれらの面についても改善が必要であると考える。

また、評価基準となるルーブリックの開発にも工夫が必要であると考える。

（文責　教諭　仁尾　雅浩）

日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言
―社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の実践に向けて―
兵庫県立兵庫高等学校未来創造コースの社会参画型授業

兵庫県立兵庫高等学校

１　対 象 者

未来創造コース１年　４０名

２　実践目標

科学的な探究の精神に基づいて，地域をはじめとする社会の諸課題について総合的に学ぶとともに，地域に関する課題を設定し，その課題に関する調査研究や解決を図る学習や発表等を通して，専門的な知識と技能に触れ，生徒の問題解決の能力や自発的，創造的な学習態度を育てる。併せて，主権者意識を涵養するとともに，社会の形成に参画し，その発展に寄与する力の育成を図る。

３　未来創造コースと地域に根差した課題研究

本校は明治 41 年創立で 100 年を超える伝統をもつ全日制普通科高校である。定員は１学年 320 名で，うち１クラス 40 名が文理融合型の課題研究に取り組む「未来創造コース」で，一般クラスとは別に選抜を実施している。

本校が位置する神戸市長田区は阪神淡路大震災で甚大な被害を受け，人口の流出や急激な少子高齢化が進む地域で，在日韓国・朝鮮人に加えて，近年ではベトナム人，日系ブラジル人など異なる文化的背景をもつ人々が多く居住している。また，震災を契機に地域の結びつきを強めようと自治体やＮＰＯ等の活動が活発である。学校設定科目「創造基礎」では，地域の課題研究と解決策の提案を行い，地域の関係者と連携し様々な実践活動を行っている。

４　学校設定科目「創造基礎」

未来創造コースでは，１年時に，自立した主権者としての基礎的な能力や態度を育成するため，学校設定科目「創造基礎」を開設し，「長田のまちの未来を創造しよう」というテーマで地域の関係者等と連携し，地域の課題を研究し，改善に向けた提案を作成し発表するとともに，地域で祭りの企画運営や商店街活性化の取組等の活発な実践活動を行っている。また，「創造基礎」の授業ではグループ学習（１班は５名で構成）を多く取り入れ，課題解決に向けた協働作業の中で意見の対立や調整を行い，失敗を乗り越えて成長していくプロセスを重視している。

５　各班の課題研究テーマ

１班	川の清掃と地域のつながりについて
２班	Let's eat art!
３班	つながり深める知恵 BOOK
４班	アジアごちゃまぜ丼　～“食”で長田を活気あるまちに～
５班	つくろう長田のあいさつながり
６班	シニアとともにつくる減災グッズ
７班	発信！商店街の魅力！
８班	外国人労働者の労働観から見えてきたこと

６　実践研究内容（４月～３月）

月	日	内容
4	15	グループ決定　科目ガイダンス
	22	外部講師による授業 テーマ「長田のまちの未来を創造しよう」 長田区役所まちづくり推進部まちづくり課長　増田匡氏 少子高齢化，多文化共生，中心市街地活性化，震災復興，環境問題，コミュニティ等について学ぶ
5	1	グループ討議　調べ学習　研究テーマ提出
	13	フィールドワーク 長田区民まちづくり会議，長田区役所，NPO法人芸法，新長田商店街
	20	フィールドワーク 長田区役所，長田区社会福祉協議会，NPO法人FMわぃわぃ
	27	フィールドワークのまとめ
6	10	課題解決のためのワークショップ
	17	学習のまとめ　発表準備
	24	中間発表会 長田区役所まちづくり課　増田匡氏，甘庶雅枝氏，FMわぃわぃ　和田幹司氏を招いて実施
7	1	夏季休業中のフィールドワーク・ボランティアの計画立て
	20	新湊川清掃活動ボランティア参加
	26	新湊川子ども川遊びボランティア参加
	26	古民家再生ワークショップボランティア参加
8	1	長楽地区ふれあい喫茶ボランティア参加
	5	「シニアと高校生，ともに創ろう減災グッズ in かけはしカフェ」 第1回ワークショップ参加
	6	「シニアと高校生，ともに創ろう減災グッズ in かけはしカフェ」 第2回ワークショップ参加
	7	新湊川灯ろう流しボランティア参加
	10	子ども市場ボランティア参加

	18	多文化共生研修会参加
	21	古民家再生ワークショップボランティア参加
	22	古民家再生ワークショップボランティア参加
	23	梅ケ香公園地蔵盆ボランティア参加
	25	多文化共生研修会参加
	26	模擬国連安全保障理事会参加
	26	「シニアと高校生，ともに創ろう減災グッズ in かけはしカフェ」 第3回ワークショップ参加
	28	北須磨団地自治会フィールドワーク
9	5	新長田アスタくにづか3番館アンケート実施（～12 日）
	6	海外移住と文化の交流センターフィールドワーク，アンケート実施（～16 日）
	7	「Let’s eat art!」企画・実践
	15	空き地再生ワークショップボランティア，発表会参加
	16	最終発表会 長田区役所まちづくり課 増田匡氏，甘庶雅枝氏，FMわぃわぃ 和田幹司氏，佃由晃氏，神戸まちづくり研究所 東末真紀氏を招いて実施
	19	丸五アジア横丁ナイト屋台にて，「アジアごちゃまぜ丼」企画・実践
	21	多文化共生研修会参加
10	26	「シニアと高校生，ともに創ろう減災グッズ in かけはしカフェ」 第4回ワークショップ参加
	26	新長田アスタくにづか3番館ハロウィン縁日にて「HALLOWEEN SHOOT」出店
11	9	佐用郡佐用町石井地区フィールドワーク
	16	東尻池児童館こどもみこしボランティア，「あいさつながり」発表
	16	京大高大連携合同発表会にて発表
	22	地域コミュニティアワード 2014 佐用町石井地区ブーススタッフ
	22	立命館宇治高校「国際平和を考えるつどい」参加
	30	多文化共生フェスティアバル 2014 ボランティア
12	20 21	JICA 高校生国際協力実体験セミナー参加
	20 21	福井大学探究コラボレーション参加
	26	ONE WORLD FESTIVAL FOR YOUTH 見学
1	17	「ひょうご安全の日のつどい 交流ひろば」出展
	24	FMわぃわぃ「ゆうかりに乾杯」出演
2	1	東尻池もちつき大会ボランティア
	7	ワンワールドフェスティバル，ESDワークショップ参加
	8	真野ふれあい寒もちつき大会ボランティア
3	21 22	第2回シティズンシップミーティング参加
	28	第5回高校生鉄人化まつり

７　実践研究の成果

（１）研究の進捗状況については，課題設定→調査研究→解決に向けた提案・実践→発表・評価と当初の計画通りに進み，６月に中間発表会，９月に外部評価者，保護者を招いて最終発表会を開催し，成果発表を行った。

（２）生徒が行政機関，ＮＰＯ法人，地域の商店街等へのフィールドワークに出かけ，課題研究に取り組むことで，課題解決能力，コミュニケーション能力，世代の異なる人や文化的背景の異なる人と信頼関係を構築する力が伸長した。例えば下記のような「高校生鉄人化まつり」の企画運営等で力を発揮した。

（３）行政機関，ＮＰＯ法人等との協働による地域活動や，様々なボランティア実践を通して，世の中の構造や動きについて実感を持ってとらえるようになった。

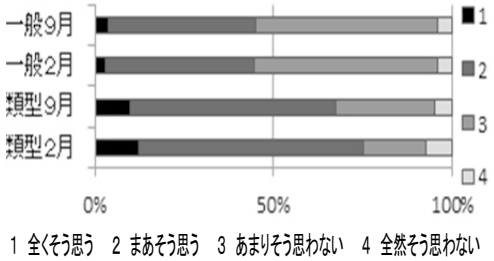
（４）社会の様々な課題を自分の問題として受け止め，倫理や市民的責任を自覚して行動する力が伸長した。また，主体的に社会に参画し，貢献しようとする志や意欲が高まった。（下記のアンケート結果参照）

☆　高校生鉄人化まつり（３月２８日実施）

平成 22 年度に長田区の主催する「第 2 回鉄人まちづくりイベント」に応募した本校生の提案が最優秀賞を受賞し，長田区に所在する高校のさまざまな活動発表の場「長田区高校生鉄人化まつり」が実施されることとなった。コースの１年生と他校生徒会の生徒で実行委員会を組織して企画・運営を行う。このまつりはコースの発表の場としても位置づけられている。

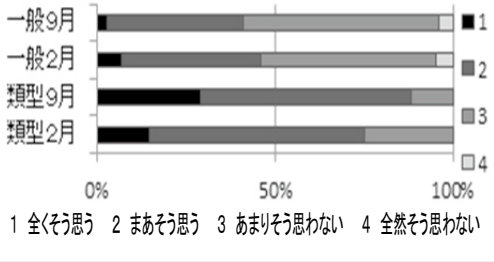
☆　生徒アンケート … 対象は類型（コース）４０名，一般８０名

Q1　自分を肯定的に評価するほうですか



1 全くそう思う　2 まあそう思う　3 あまりそう思わない　4 全然そう思わない

Q2　地域の課題を解決するために，自分から働きかけたいと思いますか



1 全くそう思う　2 まあそう思う　3 あまりそう思わない　4 全然そう思わない

８　実践研究の課題

（１）地域の行政機関やＮＰＯ法人等の大人との交渉において、事前学習で得られた知識に対するメディアリテラシーや，統計の見方や実践時の会計等のヌメラシーをある程度学習しておく必要がある。

（２）研究発表が校内の場合が多く，他校の生徒との切磋琢磨の機会が少なかった。

（３）グループ活動に対する評価を基準に生徒評価を行うため，個人の能力・関わり方に差があり，厳密な評価の仕方が難しい。

９　各班のフィールドワーク、ボランティア、発表会

アスタくにづか西村川魚店

海外移住と文化の交流センター

「アジアごちゃまぜ丼」

シニアとともにつくる減災グッズ

空き地再生プロジェクト

「HALLOWEEN SHOOT」

FMわぃわぃ「ゆうかりに乾杯」

11th　ONE　HEART

真野ふれあい寒もちつき大会

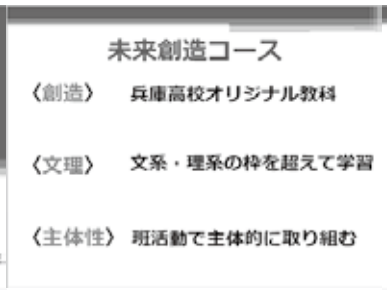
JICA 高校生国際協力実体験セミナー

福井大学探究コラボレーション

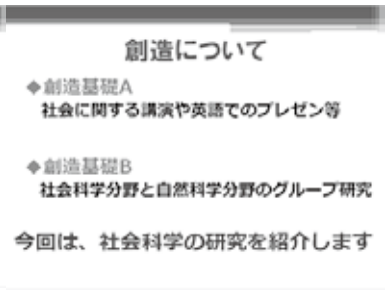
第2回シティズンシップミーティング

１０　第２回シティズンシップミーティングにおける生徒発表

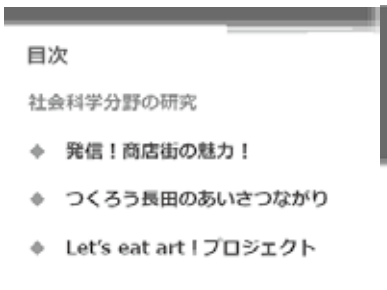
1



2



3



4

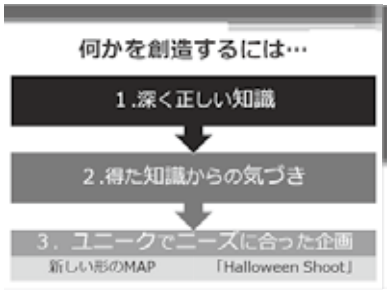
5

6

7

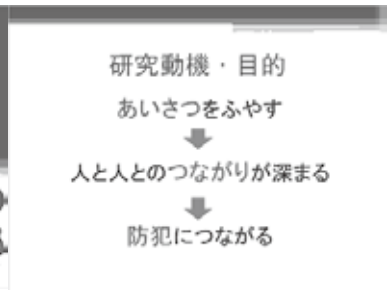
8

9

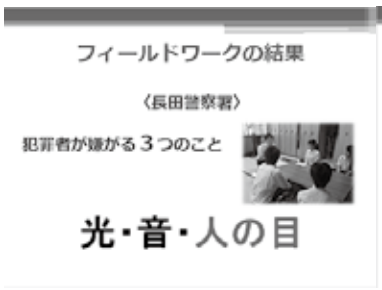


10

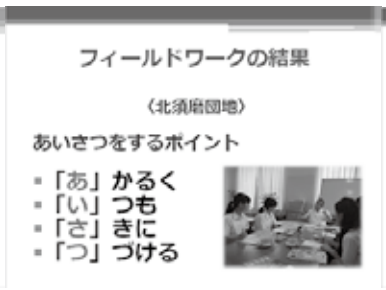
11



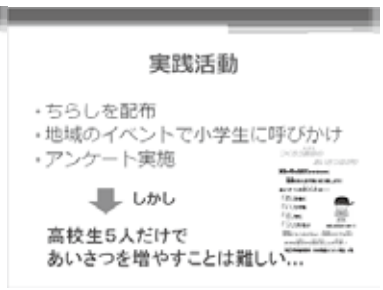
12



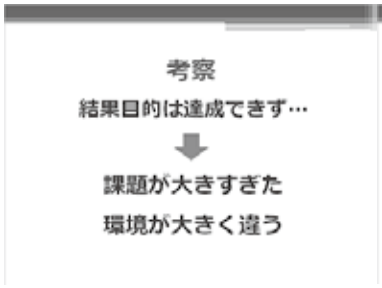
13



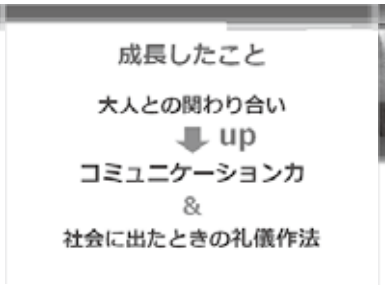
14



15

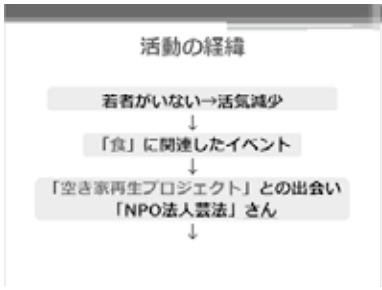


16

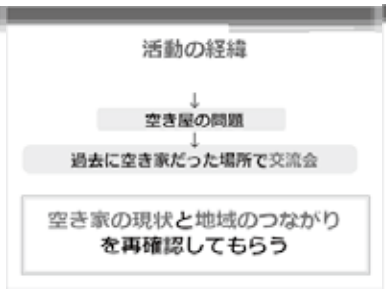


17

18



19

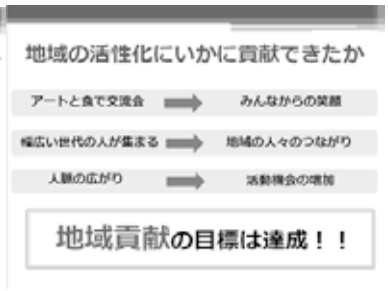


20

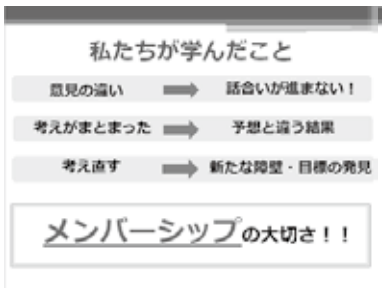
21

22

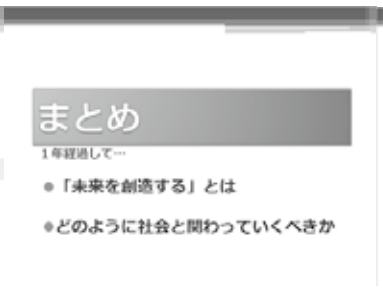
23



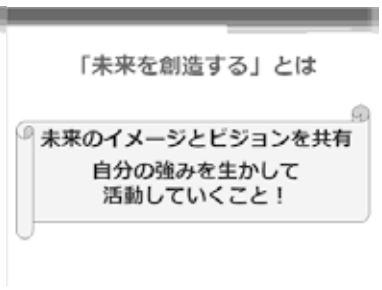
24



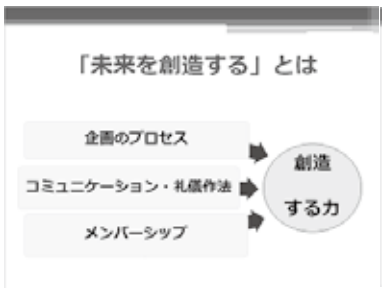
25



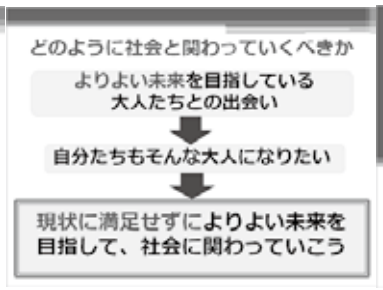
26



27



28



29

30

（文責　兵庫県立兵庫高等学校　教諭　窪田　勉）

「すべての子どもの学びと育ちを保障する」学びづくりとその継承

岡山市立岡輝中学校教育研究部

１．学びの共同体導入経緯

本校が「すべての子どもの学びと育ちを保障する」学びづくりに取り組みはじめて８年目となる。なぜ本校が，この学びづくりを行なうようになったのかを，取組みはじめてから３年後の研究集録の中の当時の校長森谷正孝先生の言葉で紹介したい。

学びの共同体（協同学習）で「夢」を追い続ける

「授業で学校を変える」は学校が目指す，理想とする目標である。平穏な日々が続く学校の勤務であればこのようなことを意識することもなく，授業は当たり前のように時間割に従って行われていく。しかし，一生懸命教材研究をし授業に望んでも教室を飛び出したり，はじめから授業放棄をしている子どもたちがいる学校であれば，先生の苦労は大変である。しかも，教室の中の子どもの学力保障は担当の先生の責任でもある。いくら注意をしても自分の席にじっと座ることのできない子ども，基礎基本の学習が身に付いていなくて学習に参加していない子どもなどを束ねながらの授業になると，その苦労は計り知れない。また，ほとんどの先生が部活動や特別活動の生徒会活動や行事を通して学校に活力を与えようと勤務時間を超えて頑張っている。しかし，それでも生徒が救えない学校が増加しているように思う。そのような中，行き着いたのが「全ての子どもに居場所のある授業」「繋がる先は教室」であるという考えである。そこから生まれた目標「授業で学校を変える」は，全ての先生の本来の力を発揮しなくてはならない時間となる。部活動で成果を上げている先生も，生徒指導で学校を引っ張っている先生も，子育てで多忙な先生も，「授業」という共通の土俵に上がることができたのが協同学習である。中学校における最大の壁は教科の壁であるが，この壁を越えて先生たちが学び合い，授業で子どもを語る。まさに「生徒指導の原点は授業である」の実践こそが「授業で学校を変える」ことにつながる。

全教員・全教科で，協同学習に取り組み

授業を改革することで子どもを変える！

ここまでは，山陽新聞の夕刊「一日一題」に載せた原稿である。

３年目を終わろうとしている「協同学習」の取組へのきっかけは，平成１７年６月２７日（月）の山陽新聞の夕刊と富士市立岳陽中学校の実践集「公立学校の挑戦」の序章「ここに中学校の未来があり希望がある（佐藤学）」にある。限界を感じていた私に「ひ

ょっとしたら」という熱いものを感じたのを今も覚えている。平成１９年２月の職員会議で平成２０年度から一斉にスタートと議決したにもかかわらず，３月１４日（水）に佐藤雅彰先生に来ていただき校内研修の結果を受け，研究主任の西中先生の「もうやりましょう。４月からやりましょう。」で決まった。「もう信じるしかない。転勤もありえない」決断した。それは何よりも同僚の先生たちの熱いものに動かされた結果であった。

結果は，３年間やった現３年生の子どもたちが証明してくれた。

これからのことは，これからの人にゆだねるが，子どもにとって何が大切か，何ができるかを常に求めていってほしい。子どものための授業を求める中，公開授業はいつも佐藤雅彰先生がコメントをしてくれる「子どものためにみんなで取り組んでいる姿を見て欲しい」に自信をもって継続して欲しい。いくらやっても行き着く先がはっきり見えないのが「岡輝らしさ」だ。しかし「諦めるな！」

２０１０．３．８　　森谷　正孝

そして，８年。当時を支えてきた先生の多くが転勤により本校を去り，新しい先生が今の岡輝中学校を同じ理念で支えている。その取組を紹介していきたい。

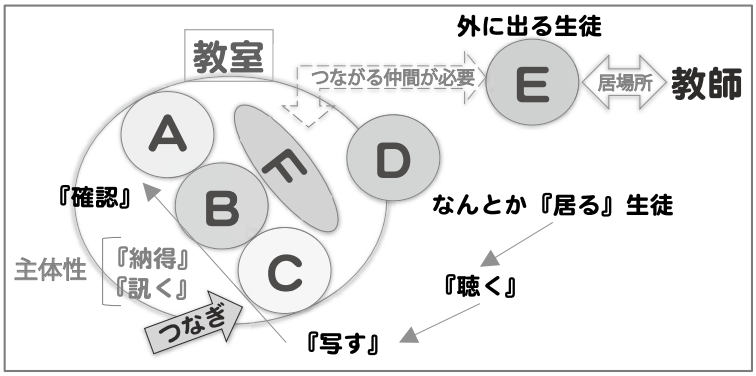
２．学びの共同体に取り組むにあたって

「すべての子どもの学びと育ちを保障する」ための目標を

> １．不登校の子どもをなくす
> ２．授業を離脱する子どもをなくす
> ３．学力を向上させる

とし，実現するために「学びの共同体～協同学習～」を取り入れた。特に「不登校の子どもをなくす」「授業離脱する子どもをなくす」ためには，子どもが「学校・教室の中に自分の居場所がある」ということを実感できること，柔らかな雰囲気の教室に，つながりのある人間関係が大切であると考えた。

そのために，教室の中の学びの関係性を知ることが大切であるとして，本校スーパーバイザー佐藤雅彰先生（元富士市立岳陽中学校長）が示してくれた関係性をモデル化（見える化）したものを共通理解した。



Ａ：教室の中で学力が高い子ども。自分の考えを表現することができたり，仲間の困り感に対して（気づいて）工夫して伝えることができる子ども。
Ｂ：教室の中で標準的な学力を持っている子ども。自分の学力を高めるために「聴く」ことができる子ども。
Ｃ：教室の中で学力が低い子ども。自分の考えをまとめたり，表現することはなかなかできないが，「見たり」「写したり」何とか学びにつながろうと頑張っている子ども。
Ｄ：教室の中で基礎学力が定着していない子ども。今までの人間関係や学習経験で傷つき，自分の殻に閉じこもっているか，教室の中の自分の居場所に不安を感じている子ども。
Ｅ：教室の中に居場所を見失った子ども。外にいる教師がつながることで，今一度学校の中に自分の居場所があることを確かめさせる必要がある。そして，教室の中の子どもにつなぎ，教室の中の居場所を見つけさせることが大切になる子ども。
Ｆ：特別支援が必要な子ども。将来，社会集団の中で生きていくために，他者と関わることでよりつながる力をつけることが必要な子ども。

学びの関係性をモデル化した後，教師は様々な子ども達をつなぐために，すべての子どもに対して

生徒が教室に“居てくれるだけで幸せ”

という気持ちを常に持ち，子どもと関わっていくことが大切である。そして，教室の中で困り感のある子どもに寄り添っていくこと，子ども同士をつないで子どもを孤立させないことが積極的な生徒指導の原点であると共通理解した。

また，本校では，遅れてきた子，教室から出てきた子にすぐに寄り添うことができるように，教室での変化にすぐにケアができるように，授業の空いている教師は廊下に居ることを基本としている。廊下に居ることで，いつでも他の教師の授業（子ども）の様子を見取ることができ，子どもの学びを中心とした話し合いが普段から共有できるようにしている。その日々の積み重ねが，学びの共同体の授業づくりの研修となっている。

次に，子どもが学校・教室・学びに居ることの大切さを，本校のもう一人のスーパーバイザー佐藤暁先生（岡山大学大学院教育学研究科教授）にトランポリン理論として教えていただいた。

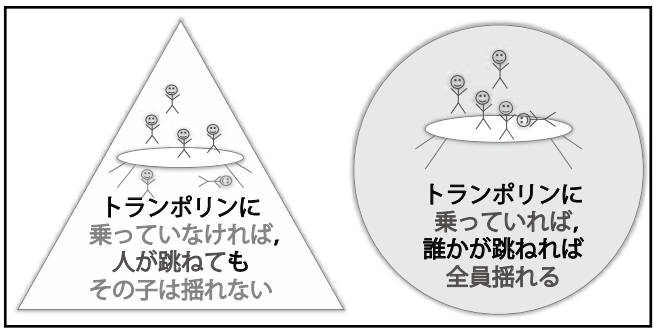
トランポリン理論

《教室をトランポリンと見立てる》

すべての子どもが学び続けるには，まずは教室に自分の居場所がなければならない。授業逃避をする子どもの多くは，

「分からない」
→「できない」
→「面白くない」
→「教室に居場所がない」

という悪循環に落ち入り孤立感を深め，傷つき教室から出ていくということが考えられる。教室から出てしまうと，教室の中でどのような学びの揺れが起ころうと気づくことがない。まず，教室の中で仲間とつながり合うことでコミュニケーション能力を育み，柔らかな人間関係を構築させることで情緒を安定させ，仲間との日常的で良好な関わりで教室に居場所を作ることで，仲間と一緒に揺れることが大切だと考える。



《学びをトランポリンと見立てる》

教室の中に居ることで，学びの大きな揺れが起こると一緒に揺れることができるきっかけを作ることができた。次は学びの居方を見てみる。小さくても自分自身で学びの揺れを起こすことが大切になる。しかし，自分自身との対話だけで揺れを起こすのは難しい子どもも多い。そのような子どもが，教室の中で，寝ている，おしゃべりをするなど『聴く』ことができない状態では，学びの揺れを起こすことは難しい。子どもが「仲間とつながり合いながら学びたい」と思える授業を教師がデザインしていくことが大切になる。そして，仲間とつながったり，多種多様の学びの揺れが起こることで，基礎学力の定着や学力の向上が図れると考える。

以上のことから，学びのトランポリンに子どもが乗るためには，「子どもと子ども」「子どもと学び」がつながる授業（課題・教材）を教師が準備すること，授業の中で「子ども・学び」がつながる働きかけや仕掛けが必要になる。その授業準備や，授業の中での働きかけや仕掛けを具現・具体化し，全ての教師が，すべての授業で実践することで学び改革が行なわれると考える。

３．学びの共同体の授業デザイン

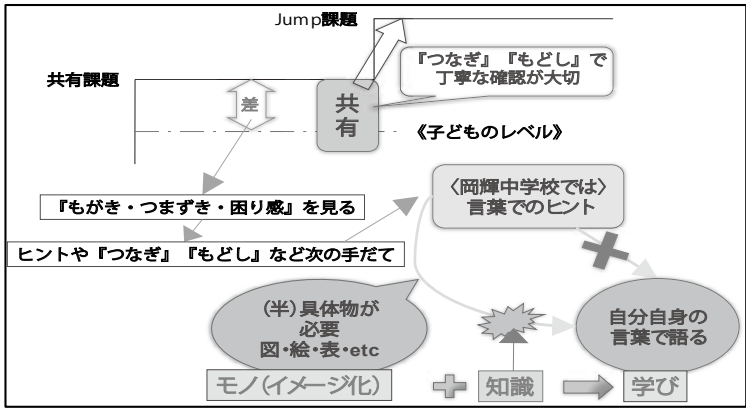
授業をデザインするとき，授業の基本的な流れを共通理解しておく必要がある。

３－１．【めあての提示】

授業の始まり１分前後に子どもが，今日学ぶこと，何が出来ればいいのか具体的な目標を持って学びに入れるように示す。

３－２．【共有課題の提示→グループ】

共有課題とは，すべての子どもに学ばせたい事柄，つまり基礎基本的な課題である。この共有課題で基礎の「共有」と低学力層の底上げを図る。基礎問題を解く，調べ学習をするといった個人での作業を共同化する課題を設定することで，すべての子どもの基礎的な学力の習得を目指す。また，学力上位層は，他者に伝えることで基本に戻る，伝えるためより深く学び，表現力を身につけることができると考えられる。そのような共有課題をできる限り簡単明瞭に示す。課題提示後すぐに子ども同士が学び合えるようにすぐにグループにする。子どもが学びから離れる原因のひとつは，やることが終わり，次にすることがないときである。特に上位層の子どもを一人にせず，グループの困り感のある子どもにつないだり，追加の課題を準備しておくことが大切である。



３－３．【グループ→コの字で共有】

グループで学び合ったことを，全体で共有する。教師は，グループで学び合っても，学びは個人のものであることを意識する。子ども個人を指名し，子どもが自分自身の言葉で語ることを大切にする。教師はその子どもの言葉を他の子どもにつないでいく。グループで学んだことをみんなで共有し，さらに理解を深める。

３－４．【ジャンプ課題の提示→グループ】

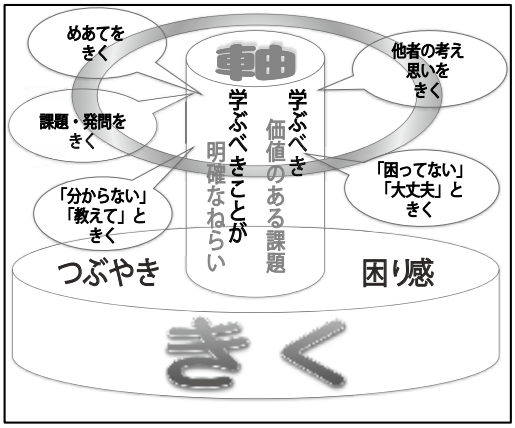
共有課題を元に，すべての子どもが悩み深く思考・探求する課題（教科書にある課題よりも高い）を提示する。このジャンプ課題が低すぎたり，思考を伴わない課題になると，子どもに学びの欲求が発生せず，思考力・表現力の向上につながらない。強制的に子どもの頭が寄りお互いの考えを交流しなければならない，思考を深める課題を設定する必要がある。子どもが，学びから離れる原因のもうひとつは，課題が語るべき言葉が見つからないほど難しく，学びをあきらめるときである。そこで，「はしご課題」（子どもの思考をつなぐ，既習事項への戻し）を丁寧に準備することが大切である。この「はしご課題」で，子どもの思考が大きく揺れ，学びが発生する。ただし，学びが発生するためには，それまでの共有課題でつながり合って学習していることが大切である。つまり，トランポリン（学びの土俵）に乗っていることが前提となる。同じトランポリンに乗っていいれば一人がジャンプ（課題を解決）することで，みんながジャンプすることになる。学力上位層の学びが深まるだけでなく，このジャンプ課題で，低学力層も基礎・基本に戻り学びを定着させることできる。

３－５．【グループ→コの字で共有】

ここでの共有も，共有課題同様にグループで学び合ったことを共有していく。ただし，ジャンプ課題だけに自分達のグループでは学びきることができていない子ども多い。子どもの困り感を見取り，グループで辿り着けなかったところ，子どもがつまずいているところまで戻り，丁寧につないでいくことが大切になる。

４．子どもをつなぐために

学びの中心は子どもである。その子どもが，つながり学び合うためには，共有・ジャンプ課題ともに，子どもが学びたいと思う，学ぶべき価値のある教材・課題が大切になる。つまり，子どもが授業でつながるような教材・課題を研究し，準備し，どのように提示するかを考えることが必要になる。的確な課題であれば，「わかりたい」という気持ちから，聴き合うことが活動の中心となり，子どもはその課題を軸にしてつながり生き生きと学び合うことができる。



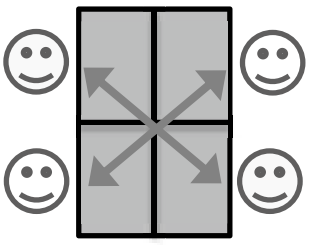
５．すべての子どもの学びと育ちを実現するために

５－１．教室をコの字にする

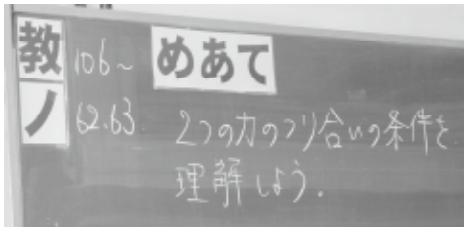
教室をコの字にすることで，子どもがお互いの顔（目）を見ながら聴いたり，伝えることができるので，安心感がうまれ，子どもが学びの主役であることが体感できる。さらに，ペアで机をつけていることで，すぐに隣の人とつながることができ，授業の中で孤立することがない。

５－２．グループは３人～４人の男女市松模様

２人では学びが生まれにくく深まりにくい。（ただし，英語や国語のペアでのコミュニケーション練習には有効）５人以上では学びがグループの中央に集まりにくく，誰かが学びから疎外されるようになる。また，男女市松模様にすることで，比較的話しやすい関係の男−男，女−女で話をしたときに学びが中央で重なり，男女もつながりやすくなる。



５－３．１時間の授業のゴール「めあて」を示す



１時間の中で自分は何を学ぶのか，何が学べたらいいのかが明確にならないまま授業が進むと，霧の中を進んで行くようで不安になる子どもたちが多い。本時は何を学び，何ができれば学んだことになるのかスタートの時点でゴールを明確にしておく必要がある。ゴールが明確になることで，安心感・目標を持って学びに入り込むことができる。ゴールに向かって，学び方を工夫したり，その過程で，子どもと子どもがつながり，自分達の考えを紡いでいくことができる。そのような，「めあて」を教師が工夫して維持することが大切である。

５－４．つながるために，机の溝や壁を取り除く

子ども同士の関係が充分でないとき，子どもは自然と机を離したり，筆箱や教科書等で壁を作ろうとする。そうなると，他の子どもは心の距離感を感じ，つながりにくく学びが中央に集まらなくなる。強制的に学び合いに参加させるためにも，机の上に置くものは必要最小限にして机をつけ，ものは机の外側に置く必要がある。

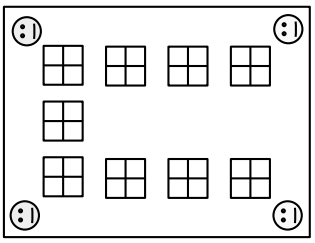
５－５．学びのイメージにつながる具体物・半具体物を用意する

子どもは，課題を提示されても，課題によっては何をするのかイメージすることができない。その課題とイメージをつなぎ学ぶ気持ちを揺さぶり，取り組むべき課題を具体化させるような，「モノ」が必要となる。特に学力が低い子どもは，言葉や文章だけでは，課題につながらないので，視覚・聴覚・嗅覚・触覚，時には味覚で揺さぶり，学びにつながる仕掛けが必要となる。

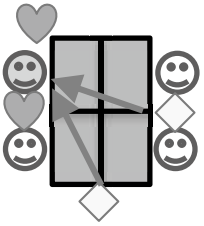
５－６．テンションを落とし，子どものつぶやきを聴き，困り感を見取る

学びの中心は子どもである。子どものつぶやきを聴いたり，子どもの居方や表情から困り感を見取り，適切に関わることが必要である。そういう教師の居方や授業の雰囲気は子どもに安心感を与える。大きな声で話したり，多くの言葉で話しをすると「聴く」「見取る」ということはできない。また，子どもと子どもが聴き合う関係を構築するには，騒々しさは禁物である。教室を柔らかく聴き合うことが中心となる雰囲気を作ることが大切である。

５－７．つなぐことを意識した立ち位置・グループの入り方



教師は授業中，すべての子どもが学び合っているかどうかを見取ることがもっとも大切である。そのため，死角を多く作る机間巡視は基本的に行なわない。死角を作らずに，全体が見取れるような立ち位置（教室の四隅。前からの方が表情が見やすい）を確保する。そして，落ちそうな子ども（１分以内に），学び合えていないグループにつなぎに入る。学びの中で寄り添う必要がある場合には，教師が子どもの側（♡）で同じ目線になり柔らかく関わる。安心感を持たせた後にグループにつなぐ。グループにうまくつながっていない子ども，学びから離反しようとしている子どもをグループにつなぐ場合は，反対側（◇）などグループの他の子どもを巻き込める位置へ入る。そのとき，プリントや教科書などを机の中央に持ってきて話しをすると頭が寄る。



また，子どもは，どうしても教師の発問に対し教師に答えようとする。しかし，子どもの言葉を他の子どもつなげるためには，子どもの言葉を仲間に向ける工夫が必要になる。そのための立ち位置は，基本的に発表者の後に立ったり，小さくなったりして教室の中での存在感を消し，「聴く」子どもの居方を発表者に，発表者の言葉は全体に向けられるようにする場合と，発表者の対角の位置に立ち，発表者の発言が全体に向けられるようにする場合がある。

５－８．子どもの困り感を共有できる指名

教師が全体で共有する時，大事になるのは指名である。「ハイハイ」と元気に手を上げる子どもを中心で授業を進めると，その授業は分かる・できる子どもを中心とした教師に「伝える」授業となる。困り感のある子どもは置いていかれ孤独となる。また，「聴く」ことが中心とした学び合いの授業にならない。そこで，教師は課題に合わせて，子どもがグループの中で解決できなかったところまで戻り，何に困っているかを語らせる事が大事になる。そのとき，語る言葉が途中で止まってもその事実を認め，ケアをして他者につなぐということに気を付ける。「間違っても大丈夫」という雰囲気を作り，「間違い・困り感から起こる学び」を子どものケアとともに大切にしていく。

５－９．子どもと子どもを学びでつなぐ，一往復半

子どもが中心となる授業では，子どもの言葉が，教師にではなく他の子どもに語られ

るべきである。そのために教師は，子どものつぶやきや疑問を聴き，困り感を見取り，それを表現（分からないから始まる授業）させ，全体につなぎ共有していくことが大切になる。子どもの表現を，教師がすべて引き受けてしまえば，学びの揺れは全体に広がらなくなる。

「教師の発問→子どものつぶやきや疑問・表現→
みんなで聴く→教師他の子ども・全体にかえす」

という流れを基本として，教師が引き受けるのではなく，子どもの力で解決させることを目指す。しかし，子どもだけですべて解決できるわけではない。そのために，教科書や既習事項に戻るような「はしご課題（ヒント）」の準備が必要となる。

５－１０．柔らかい授業の中心は女子

授業で，しっとりとした深い学びをつくり出すためには，女子を育てることが重要になる。女子は，母性を持ち柔らかく（男子を）包み込むことができる，コツコツと物事に取り組める，という特性を持っている。そういう特性を持つ女子を育て学びを通して積極的に他の子ども（男女とも）に関わることで，明るい中にも柔らかくしっとりとした雰囲気を作ることができる。授業では，女子の指名比率（６：４，女子が弱い時は７：３で女子の指名を多くするといわれている）を高めて，女子が活躍する場を多く作ることを大切にする。

６．教師の授業力・見取る力を付けるために

６－１．年間，１人２回以上の研究授業の実施

水曜日に職員研修を行うことができるよう，時間割の作成時から，研究授業を火・水曜日に設定しておく。学年の教師全員で１つの授業を参観し，子ども・授業を見取ることで，子どもの今現在の様子について共有したり，見取りを自分の授業の中で参考にしたりする。協議をする中で自分自身の授業力向上の一助とする。

2010年前期時間割

	担任	教員	教科	月						火						水					
			教科	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	1
第1学年	主任	東	社会	3選				1A					1C	1A	総合	1B				1C	
	A	吉岡	理科	2C	2B		1A	1C	学活	1A	1B		2C	2B	総合	2B	2C				1C	道徳
	B	水川	技術		3B		F		学活	1C	1A	1B		3C	総合		3A					道徳
	C	中田	数学	3選	1C	1B			学活			1A	1B	1C	総合	1C	1A			B	3選	道徳
		川上	英語	1A	1B		2A	2B		1B	1C	2B		2C	総合	2C	2B				1A	2A
	人権	中西	音楽	1C		1A	1B			2選		2A	2B		総合							
	教務	門田	国語	1B	1A	1C							1A	1B	総合			1C		A	1B	
第2学年	主任	村上	美術	2B		3A	3C		総合	2選		1C		3B	総合	1A	1B					
	A	目木	保体		2C	2AB			総合		3AB	3C			総合		1C	1AB			2C
	B	三宅	国語	3選			2C		総合	2選		2C		2A	総合	2A		2B			2C	
	C	森岡	英語	1A			2A	2B	総合	2選		2B		2C	総合	2C	2B				1A	2A
		佐野	家庭		3B		1C	1B	総合	2選		E		3C	総合		3A				E	
		藤井	社会	2A		2C		1A	総合		2C		2A	1A	総合	1B		2A			2B	2B
		三木	数学	3選	2A		2B	2C	総合	2選	2B				総合		2A	2C			3選	
第3学年	主任	塩見	保体	3選	2C	2AB			総合		3AB	3C			総合		1C	1AB				2C
	A	徳弘	理科		3A	3B		2A	総合		2A		3A		総合	道徳	3C	3A			2A	
	B	丸尾	数学	3選		3C		3A	総合	3A		3B			総合	道徳		3C		B	3選	3B
	C	西中	社会	3選				3C	総合	3B	3C		1C		総合	道徳				C		3A
		石井	英語	3選	1B		3A	3B	総合	1B	1C		3C	3A	総合			3B		3C	3選	
		松本	保体		2C	2AB			総合	2選	3AB	3C			総合		1C	1AB			3選	2C
	人権	西村	国語		3C		3B		総合	3C		3A	3B		総合		3B		3A	3選	3C
	E1	柳井	社会	F	英E	英F			総合	自E	F	社F		社E	総合			社F	技術	家庭		自E
	E2	岡山	理科	自E		理E	E		総合	F	理E	家庭		E	総合	自E	数E	道E		家庭		
	F	佐藤	保体	自F	数F	E	技術	保体	総合	自F	学F		保体	F	総合	自F	F		家庭	道F		自F
		玉利	国語	3選	F		国E	保体	総合	2選		F	保体	国F	総合	F	国F	F		3選		F
		松本	支援	E	E	F		保体	総合	E	E		保体		総合	E	E	E		F		E

６－２．学期に１度，授業を公開し，スーパーバイザーにアドバイスをもらう

午前中に２時間，全クラスを公開し，本校以外の方に授業を参観していただく。アンケート等で意見をもらい授業力向上の一助とする。その後，１時間１クラスの提案授業を本校全教師で見取る。子どもの学びの様子を見取る。研究協議では，見取った事実やその背景について語り合う。そして，その見取りや授業について，スーパーバイザーにアドバイスをもらい授業力・見取る力の向上を図る。

６－３．教室の解放

日頃から，子どもに寄り添えるように廊下にいるが，時間があるときは，お互いにいつでも授業の参観ができるような雰囲気を作ることを大切にしている。教室（授業）を解放することで，教師・子どもともに安心感と緊張感を持つことができる。そして，子どもを中心としたことを語り合うことで，授業力の向上と同僚性を構築する。

７．研究協議を深化させるために

７－１．研究協議の目的

◯今，目の前にある現実（子ども）を語り合うことで，授業向上に向けて学んだことや悩みを共有し，同僚性を高めていく。

◯授業者は，参観者の子どもを通しての見取りから，自分が見逃しているつぶやきや困り感を語ってもらうことで，その事実をこれからの授業で子どもに戻す工夫をしていく。

◯同僚の，教科の枠を越えた捉え方から，目標の設定・授業デザインの組み立てや課題の設定，提示の仕方など，より学びの質を高めるための工夫をしていく。

７－２．研究協議の進め方

①授業者より

授業をしてみて，事後的に「めあて」はどうだったのか，「デザイン」をどう変化させていったのか，子どもを見て「つなぎ」「戻し」をどのように工夫したのかなどを語る。また，授業者が気になったり，見取りで聴きたいポイントを話す。

②参観者より

子どもの事実を通して見取ったこと，自分自身が学んだことを語る。また，自分自身の授業の様子と対比させ，学年（学校）全体で子どもの事実が共有できるように話しをする。

③協議

学年全体で，子どもをつなぐために，学びを前進させるために，子どもをどのように鍛えるのか，教員集団として何を意識するのかを語る。

７－３．研究協議で大切にしたいこと

○子どものことを語ること，楽しむことを大切にする。
○だれが，何をしたのか，その意味は。子どものつながりや，子どもの学びの事実から，その背景も考察して語り，子どもを深く理解しようとする。
○子どもの事実（学ぶ姿）から，「めあて」「発問」等学びの揺れを起こすための仕掛けや，学びきるために何をなすべきかを語るようにする。そして，自分の授業に戻し，自分の授業をより良いものにしていくことにつなげ，考える。

○今，目の前にある子どもの現実を前進させるために，子どもの何を鍛えればよいのかそのために教師集団は，どこにポイントを絞り意識して鍛えていくのかを語るようにしていく。
○授業を通して学んだ事実は語り合うが，決して，授業者の技量や力量を測るような協議にせず，同僚生の構築・向上を目指す。

７－４．見取るために気をつけること

子どもと子どもがどこでつながり，学びの揺れがいつ，なぜ起こったのか起こらなかったのか，教師の関わりと子どもの変化等を見取る。見取るときに気をつけることは

《子どもの身体からの見取り》

◇目（視線）や表情を見る。　　◇手（指先）の動きを見る。
◇仕草・居方を見る。

《つまずき，つぶやきからの見取り》

◇課題（今すること）が理解できているかを見る。
◇困り感（どこでつまずいている）を見る。
◇なぜ理解できていないか，困っているのか，その背景を見る。

《子どものつながりからの見取り》

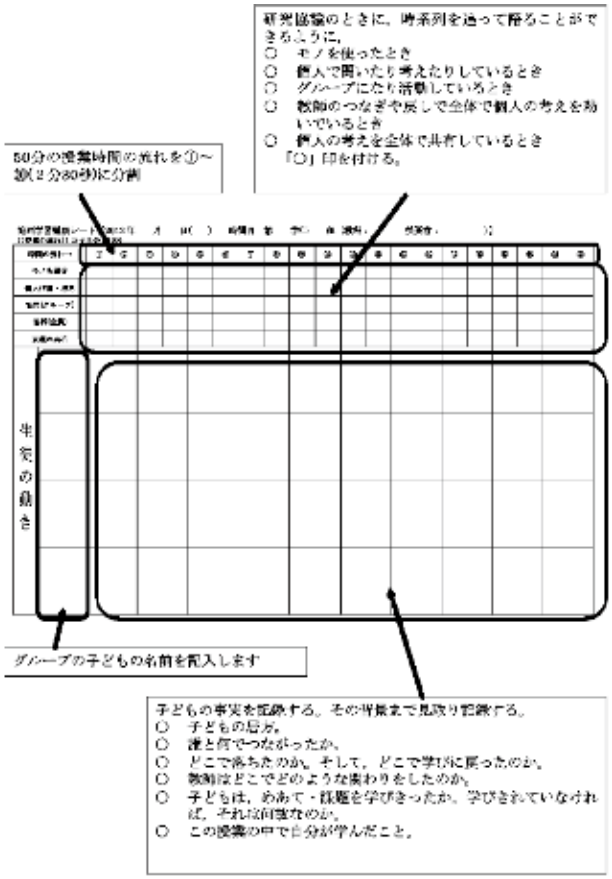
◇子どもと子どもとのつながりを見る。
◇子どもと課題のつながりを見る。
◇子どもと授業者とのつながりを見る。
◇子どもが自分自身とつながっている（対話している）かを見る。

７－５．見取ったことの記録の仕方

右のような記録用紙に

○ 子どもの学びの様子
○ 子どもと子どものつながり
○ 教師のケアのタイミングやケアの前後で子どもの学びの様子がどのように変化したのか

などを記録していく。また，１時間の授業の構造を記録し，グループにする，グループから全体に戻すタイミングはどうだったのかを協議するときのヒントとする。



８．成果と課題

８－１．子どもの声

協同学習に関するアンケート

『協同学習』について，生徒みなさんから意見を聞いて今後参考にしたいと思いますので，以下のアンケートに答えてください。

［　］年［　］組　氏名［　］

1　あなたの学級は『安心して学べる』学級でしたか。　はい　いいえ

2　友だちを『信頼』して聴いたり，伝えたりすることが出来ましたか。　はい　いいえ

3　授業の中でグループをつくるときに，

① 自分から机をつけることができましたか。　はい　いいえ

② 筆箱などで友だちとの間に『壁』を作りませんでしたか。　はい　いいえ

③ 理解を深めるために友だちの意見・考え方を受け入れることができましたか。　はい　いいえ

④ 友だちの『困ったサイン』に気づき，声をかけ合うことができましたか。　はい　いいえ

4　授業の中で『分からない』ことは「分からない」『学びたい』ことは「どうするの？」と言えましたか。　はい　いいえ

5　授業の中で，友だちの意見を『聴く』ことについて，

① 友だちの『つぶやき』を聴くことができましたか。　はい　いいえ

② 友だちの『発表』を聴くことができましたか。　はい　いいえ

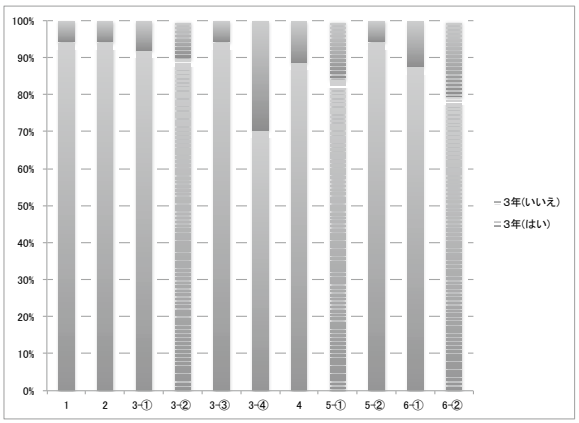
6　授業の中で，友だちに『伝える』ことについて，

① 「どうするの？」と聴かれて，応じてあげることができましたか。　はい　いいえ

② みんなに解ってもらえるように話すことができましたか。　はい　いいえ

7　協同学習の授業について，次の３点　【①感動したこと　②助かったこと（良かったこと）③努力すれば良かったと思うこと】　を含めてまとめて下さい。

8　来年度の協同学習で，頑張りたいことや，学習面で挑戦したいことを書き出してみましょう。また，後輩や友だちに『岡輝流学び改革～みんなとつながれ協同学習～』をより良くしていく上でアドバイスや協力して欲しいことを書いて下さい。



○ 先生よりも友だちの説明の方がわかりやすかったこと。全体授業では聞きにくいことを班の人に聞くことができた。頑張りたいことはもう少し困っている人を見つけられるようになりたい。
○ 人に伝えるのはとても難しいし，話をまとめるのが苦手なことに気づくことができました。話の構想をねってから伝えるとよかった。
○ 難しい問題とか，絶対ひとりじゃ出来ないし，ひとりだとあきらめると思ったので，協同があって，難しいものも教えてもらえると出来たし，同じ班になって初めてしゃべる人もいて，仲良くなったりしたので，勉強の面だけじゃなく，他の面でも良かったと思います。協同があって，本当に助かったし，いい想い出も出来た!!
○ 協同学習をやっていて，素直に分からないところは「分からない」と言えるようになり，他の人のことも注意深く見ることも多かったので，“困っている”というのが分かるようになりました。それに，この人はここが苦手だから大丈夫かな？とか他の人のことを気にするようになりました。
○ 先生より，友達が説明しているほうが「あ，頑張っとる。聴こ！」ってなりました。伝える時も，当てられて，「頑張らんと…」って気になって，ちょっと進歩した。
○ すぐ聴ける。壁がなくなる。みんなが仲良くなる。クラスがまとまる。学校が楽しくなる。友達が増える。授業が楽しくなる。みんな学校に来てくれる。みんな良くそろった。
○ １年生の時は，協同学習が嫌いで，効率が悪くて，私語が増えるだけだと思っていたけど，徐々に慣れて，協同学習の良いところが分かった。３年間，協同学習で良かったと思う。
○ 先生達の考えていること，したいことは思ったより生徒達に伝わっています。だから，いつも通りに生徒を味方に付けて頑張って下さい。他校の友人・後輩に自慢できるような学校でした。

【改善して欲しいところ】

○ 協同はすごくためになると思うが，協同の時間が長すぎると，勉強の話ではなくなって，うるさくなる。
○ 出来るだけ机を戻したりしないこと。何度も隊形を変えるのは時間がもったいないし，面倒くさい。
○ けんかをして気まずい人とか，嫌いな人とか一緒になると協同しにくくなる。また，教えてもらう側の人と仲良くないと，教えてくれない，もらえないということがある。また，勉強が苦手な人達が集まると，授業が面白くない，分からないなどの問題がある。

８－２．不登校・高校進学について

〇不登校（率）の減少

本校では，不登校率１０％を超える年が多かったが，協同学習に取り組み始めて４年目から７％台に減少した。しかし，全国の不登校率は２％台であることから，今後も継続した取組みを６校園で行っていく必要がある。

〇高校進学率の安定化

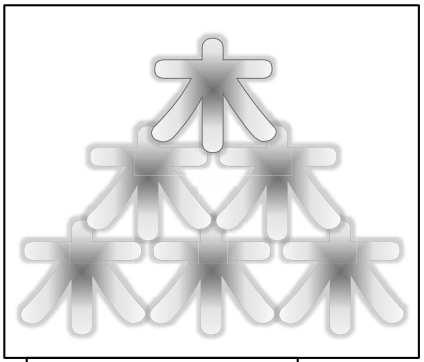
協同学習に取り組んで以降，高校への進学率９０％以上を毎年維持することができている。また，ここ数年は受験した生徒全員が進学できている。岡山県の進学率９６％台を超える年もあった。今後も，「１５年体制で学区全体で子どもを育て進路を保障する取り組み」を継続していくことが大切である。

８－３．今後の課題，協同学習継続に向けて

公立学校の教職員には転勤がある。学校・学区の困難さから，試行錯誤の上，取り組み始めた協同学習も８年になり，取り組み始めた当時から本校に勤務している教職員も残り４名となった。協同学習に取り組んでから，子どもたちとの関係も柔らかくなり，子どもの学校生活は落ち着いてきた。しかし，まだまだ地域の困難さや厳しさがなくなったわけでない。そこを背景として，子どもの現実はまだまだ不安定で危ういものである。教職員全体で危機感を常に持ち続け，協同学習を丁寧に継続していく必要性を共通理解することが今後さらに大切になってくる。

今の岡輝中学校区の現実を見ると，８年間取り組んできた協同学習の理念・哲学・方策を今後も全教職員で継続，継承していかなければならない。協同学習に不安を持ちながら新しく赴任してきた教師に，前向きにそして一緒に取り組んでいこうという意欲を持ってもらうことが大切である。そのために次のような取組を行っている。

⑴４月当初，岡輝学区（保幼小中六校園）に新しく赴任してきた教職員を対象に，協同学習を取り入れた森谷正孝前校長に，岡輝学区の厳しさの背景や，今までの取組，これからの展望等について講演をしていただき，その上で各学校園で研修を行う。



六校園イメージ図

⑵４月当初，職員全体で協同学習の確認や，今まで行ってきた取組の確認。前年度のアンケート結果から，本年度取り組む重点課題の共有などを行う。本年度は，

合い言葉は『きく力』『つながる力』

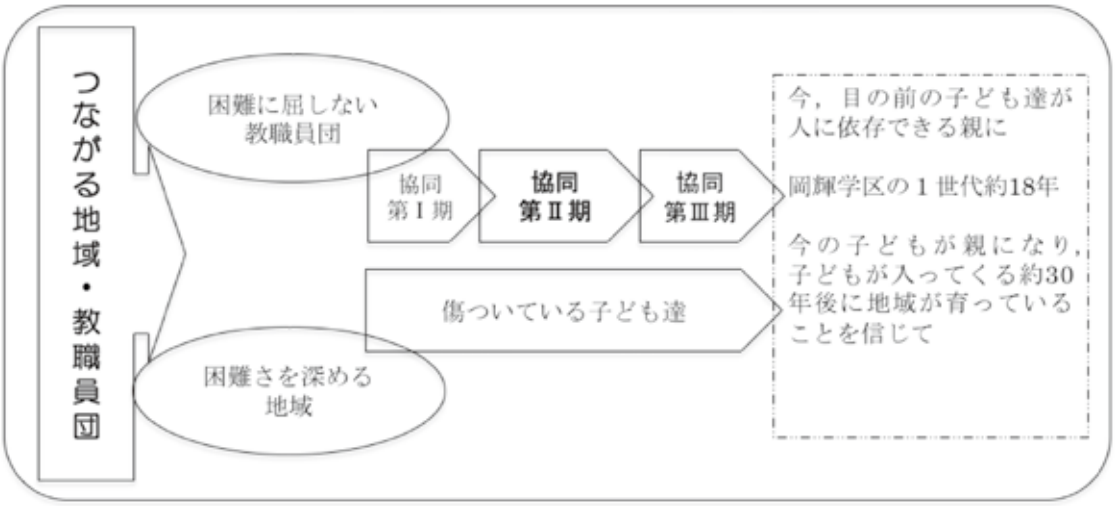
ミッションは『理念の共有と技の継承』

→“理念”の共有を大切に。教職員全体で基本的なことを丁寧に『学校改革』から『地域改革』の意識を持つことの大切さを共有

◇異動で崩れない協同学習を構築する

＝本校の「実態」と「課題」とすべきことを常に全員で確認する。

※協同学習に終わりなし。
**　目の前の子どもを見て，全員で悩み，喜び，取り組んでいく。**
◇六校園研修『保・幼・小・中一貫教育』の深化，地域への発信　“受け”から“攻め”へ
**　→中学校が保育園・幼稚園・小学校に出向き研修する。**



⑶４月前半に，第２学年と新しく赴任してきた教師で，研究授業・研究協議を行う。研修を何度重ねても，実際の授業を見てみること，一緒に授業を見て語ることをしなければ授業のイメージは繋がらない。協同学習の基本や子どもの見取り方を，早い時期に一緒に行い，見通しを持ってもらうことが大切になる。そして，研究協議の中で，授業評価ではなく，子どもの事実を中心にして語り合うことで，安心して授業を公開できる雰囲気を作る。

⑷新しく赴任してきた教師を中心に，県外の協同学習実践校に視察に行く。県外に行くことで，１日を安心して研修だけに当てることができる。そして，他の実践校の授業の様子，子どもたちの事実，学校の雰囲気など自分の目で見取ってきた事実，感じてきたこと，学んできたことをレポートにして提出する。教師も，学んだことを自分自身の言葉にして語ることが一番の学びとなる。また，学んできたことを全員で共有し，授業力の向上一助とする。
本年度視察校。
茨木市立豊川中学校２名（２回）　　高松市立協和中学校２名
富士市立元吉原中学校２名
広島市立早稲田中学校３名（２回）
高知市立南海中学校１名　　高知市立横浜中学校２名
広島市立祇園東中学校１名
第１０回学びの共同体研究大会１名
※１０月末現在。今後も視察の予定

また，県外の学校へお互いに視察し合うことで，資料や情報の交換等も行われるようになるなど，同じ理念のもとで学びあっていることに共感し合い，交流が深まっている学校もできた。

⑸六校園公開研修・夏期研修会

岡輝中学校区では，中学校から１年後に，小学校も協同学習に取り組み，幼稚園・保育園も「学びの共同体」の理念で保育（遊び＝学び）を行うようになった。０歳～１５歳までの間，公的な機関である学校園が連携を取り，子ども達を一貫した教育で地域とともに責任を持って育て，進路を保障していく取組の体制が整った。そして，各校園が年に１度授業･保育を公開しお互いに参観し，授業・子どもの事実・学区の現実を語り合い，これからの取組みの方針を共有する機会を確保した。また，夏季休業中には，六校園の１つの授業ビデオを全員で視聴し，研究協議を行い，佐藤暁先生に指導・講評，講演を行っていただいて，中学校区全職員で「学びの共同体」の取組について共通理解を図る研修機会を作った。

⑹四校協同学習合同研修会

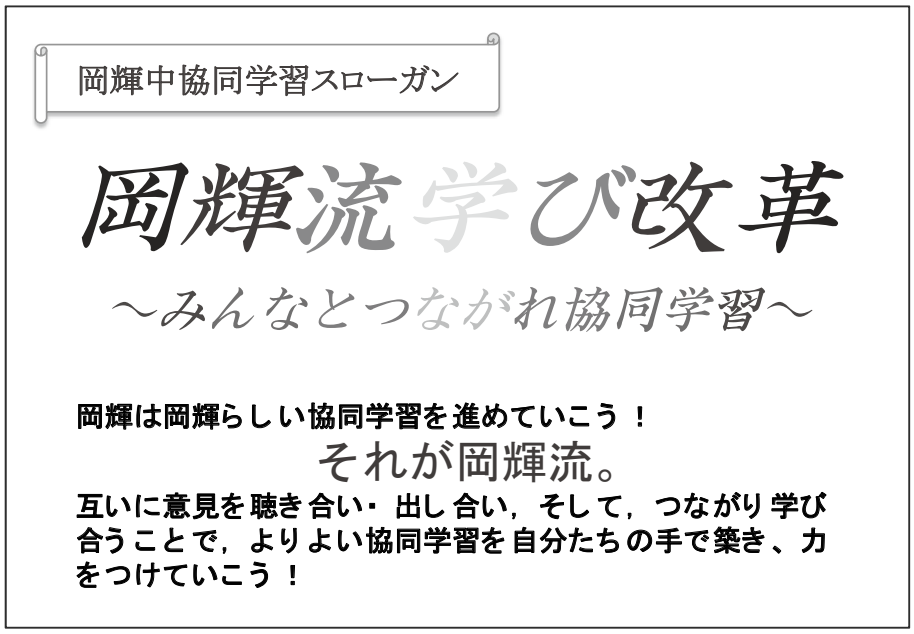
岡山市では岡輝中学校の他，西大寺中学校，福田中学校，足守中学校が抱える問題点は異なるが，同じ協同学習の理念・哲学で学び（授業）を行っている。そこで，５年前より，公開授業の交流や夏季休業中に四校合同共同学習研修会を行っている。合同研修会では当初，スーパーバイザーに来ていただいて分科会と講演会を行っていた。しかし，授業を中心として語りあわなければ焦点が定まりにくいということで，授業ビデオを用意し，全員で視聴した後，教科別少人数で研究協議を行い，授業を通して子どもの見取り方や，ケア（つなぎ･戻し）の仕方など具体的な話ができるようにした。その上で，教科としてのめあて，デザイン，課題など日頃の自分の授業のことについて語り合うようにした。その上で，スーパーバイザーに授業についての具体的な指導講評と講演を行っていただき，授業力向上の一助とした。また，協同学習について同じ悩みを持つ教師が集まることで孤立せずに安心感を持って取り組むことができ，その悩みを語り合い解決の方法を相談したり，今後の交流について語り合うことで授業の進化・深化を図ることができた。

⑺「普段力」を大切に

岡輝中学校で８年続いた協同学習は，保幼小と学区に広がり，今では岡輝中学区全体で取り組んでいる。学区全体で取り組まなければならないという現実，取り組み続けていかなければならない背景がそこには存在する。今，目の前にいる子ども達が「聴く力」

「つながる力」などの力をもとに社会に柔らかくつながることができるようになって欲しい。そして親になり，その子ども達が岡輝中学校区で親と同じように学んでいって欲しい。私たちが追い求める協同学習の理念は，ただの授業改革だけでなく学校を変える，そして地域を変えることを目標に取り組んでいかなければならないと考える。様々な研修や視察等の機会は，毎日の授業の中で悩んだり不安に思ったり，自分自身が成長するためにとても大切である。しかしそれ以上に，その思いを持ち続けながら，授業作りをし，子どもをケアし，同僚と語り合っていかなければならない。研修や視察等で学びながら，学んだことを普段の授業に戻していかなければならない。１時間１時間の授業を大切にする「普段力」こそ最も大切にしていきたい。

最後に，この協同学習を共に進めていこうと協力してくれた子ども達が作ってくれたスローガンを紹介する。



今後も，このスローガンのもと，授業が変われば子どもが変わる。子どもが変われば学校が変わる。学校が変わり，子ども達が育てば地域が変わる。「学び続ける子どもは崩れない」ことを信じて，協同学習の理念，込めてきた思い，技を継承していきたい。

【参考文献】

佐藤暁『子どもも教師も元気が出る授業づくりの実践ライブ』学研教育出版、2009 年。
佐藤暁『どの子もこぼれ落とさない授業づくり４５』岩崎学術出版社、2012 年。
佐藤雅彰『中学校における対話と協同―「学びの共同体」の実践』ぎょうせい、2011 年。
佐藤雅彰・佐藤学（編）『公立中学校の挑戦―授業を変える学校が変わる』ぎょうせい、2003 年。

論　文

未来教育研究所では、本紀要より新たに投稿論文を掲載することにしました。投稿していただく論文には、(1) 学術論文としての水準を満たすもので、専門家による審査を受け、通過する「論考」と、(2) 教育実践の報告や国内外の教育事情の報告、国内外の教育研究の動向に関する報告等を行い、専門家による審査を受けない「報告」の２つを設けております。

日頃より当研究所にご協力いただいております研究者や教育実践者、研究助成対象者より論文を募り、本紀要におきましては、６編の「論考」と３編の「報告」を掲載することができました。論文を投稿していただきました皆様に心より御礼申し上げます。

なお、「論考」におきましては、第３回研究助成対象者から４名、第１回研究助成対象者から１名の論文が、「報告」におきましても、第３回研究助成対象者から２名の論文が掲載されています。

【論　考】平成 25 年度研究助成　奨励賞

英文誌「*Journal of Chemical Education*」に報告された実験・教材の高校化学教育現場への導入と英文化学実験教材の開発

神戸女学院中学部・高等学部　池田　育浩

1.緒言

物質の性質や構造・変化を学ぶ化学において，実験を通して実際の物質に触れたり，変化の様子を観察したりすることは，化学に対する生徒の興味・関心を喚起すると同時に，生徒が，学んだ内容をより深く理解するためにも必要不可欠である。そのためにも，教育現場では様々な実験が行われているが，その実験内容は，教科書に記載されているもの以外にも，様々なものが開発されている。それらの実験の多くは，全国の小学校・中学校・高等学校の教育現場や，大学教育学部を始めとする教育研究機関に勤める教職員によって研究・開発されたもので，それらの研究成果に基づいた実験書籍も出版されている。また，最新の研究結果を報告する場として，日本化学会が発行する月刊誌「化学と教育」誌などもあり，実験教育の充実に非常に役立っている。

しかしながら近年，教員の業務が多様化・多忙化していることが社会的にも指摘されており[(1)]，その影響で，新しい実験教材を開発する時間的余裕が失われている可能性がある。その真偽については，さらなる調査や議論が必要であるが，実情として前述の「化学と教育」誌においても，掲載基準の厳格化も重なり，実験教材に関する記事の掲載が減少傾向にある[(2)]。

現代社会において，科学技術の発展はきわめて重要であり，未来にわたってそれを担える人材を育成することは，教育の１つの目的でもある。そのためには，教育現場で実施される実験についても，生徒の興味・関心をさらに喚起できるような方法が開発され続けなければならない。

そこで本研究では，アメリカ化学会(*American Chemical Society*)が発行している月刊誌「*Journal of Chemical Education*(略称：*J.Chem.Edu.*)」で報告される実験教材に注目し，これらを日本の教育現場で実施できる形にまとめることを第一の目的とした。この月刊誌には毎号，実験教材を紹介した記事が掲載されている。そのような，海外で報告された実験教材のなかには，日本の実験関連書籍や学術誌には掲載されていない実験教材も多く含まれており，これらを日本の教育現場に合致する形にまとめることは，日本において新しい実験教材を開発するのと同等の効果が期待できる。

本研究の第二の目的は，英語を通して化学実験を学べるような，科目横断的な教材を開発することである。高等学校を卒業した生徒たちがさらに学びを深める大学等の科学研究の現場では，英語で読み，話し，書くことが求められ，英語が第一言語となっている。そのようなことも踏まえてか，近年，国公私立大学の推薦入試や AO 入試でも，英文を読ませて解答させる形式の問題が増加傾向にある[(3)]。医学部や薬学部の大学入試で見られていたこのような形式の出題が，今後，幅広い学部で増加する可能性が指摘され

ている。

科学研究の道に進む生徒たちにとって，英語を道具として化学を学ぶ経験を高等学校の段階で経験しておくことは，大学入学後に訪れる「英語を通した学び」への抵抗感をなくし,積極的な学びを支援することにもつながるものと思われる。そこで本研究では，論文誌に掲載された英文を用いて，英文で実験方法や原理を示した，生徒向けの化学実験プリントの作成を目指すこととした。このような教材は，高校生向けのものはこれまでに多くは見られず(4)，英語学習と化学実験を融合した，新しい教材となりうる。

海外の学術論文に基づいた新規な化学教育実験の導入と，英語を通して化学を学ぶことを目的とした教材の開発は，力強く未来を切り開く日本の高校生の育成に役立つと思われる。

2. 研究方法

(1)実験記事の抽出と実験の追試・改良

先に述べた「*Journal of Chemical Education*(略称：*J.Chem.Edu.*)」は，アメリカ化学会が毎月発行している学術雑誌で，登録によりオンラインでの閲覧が可能である。本研究では 2005 年から現在までに刊行されている *J.Chem.Edu.*の内容調査を行った。この期間に発表された論文のタイトルや要約に目を通し，①生徒への興味・関心を喚起し，理解を深めることのできる実験テーマか，②大学入試も含めた日本の教育課程に沿った実験内容か，などの視点に基づいて，実験内容の抽出を行った。抽出した記事の中から，非常に煩雑な実験操作が必要なものや，日本では手に入りにくい特殊な試薬や非常に高価な試薬・器具を使用しているものなどは除外した。残った論文について，実験方法や原理についての記述を丁寧に読み解き，記載されている実験の追試・再現実験を行った。実際に追試実験を行うと，論文通りの方法で実験を行っても記述通りの結果が得られないものや，実験の規模が大がかりで試薬の無駄が多いものなど，そのままでは教育現場に導入することが難しいものも少なくない。そこで本研究においては，そのような実験に対しても論文で示された結果と同様の結果が得られ，教育効果が期待できるように，また極力，試薬の無駄が少なくなるように改善を行った。

(2)実験の英文化

追試を行なった実験について，その実験手順を英文化した。科学論文では，実験操作等を受動態で記述することが多い。それらについては，操作がわかりやすいように命令文に直し，教材に取り入れた。操作を示した英文を手順に沿ってまとめ，授業で利用する実験プリントとして授業実践を行った。英文については筆者が勤務する学校の英語科・アメリカ人教員にチェックを依頼した。

３.実験報告と考察

以下，本研究において調査・追試・改良を行なった実験教材について，高等学校の教育現場で利用できる形で報告する。実験操作等を英文で表現し，教材として利用できる形にしたものについては，その実験内容に加えて，実験操作の英文を記すこととする。英文中の[　]は，生徒が実験結果に基づいて記入または選択する部分である。

(1) 物質量比(モル比)を学ぶ実験

高等学校化学で学ぶ内容の中で，物質量(mol“モル”)の考え方は，最も基礎的かつ重要な学習内容である。中学校まで，質量や体積といった，測定できる値を中心に学んでいるが，高等学校のこの単元で，目には見えない粒子の個数の概念を学び，さらに様々な物質がどのような粒子数比で反応しているのかを表しているのが化学反応式であることを学ぶ。原子・分子・イオンなどの粒子は，目には見えないほど小さく，さらにその個数も膨大であるため，生徒にとっては実感が持ちにくい単元の１つである。しかしながら，ある物質を化学反応で作るときに，どれくらいの材料物質が必要であるかなどを計算し，考えるときにも必要な考え方で，他の単元を学ぶ際にも重要な考え方である。

そのような重要な考え方である物質量と，それに基づいた物質の反応比を，実験を通して学ぶ教材が C. Wood らによって，「Interactive Demonstrations for Mole Ratios and Limiting Reagents」[(5)]として報告された。この報告をもとに，英文実験教材を開発した。

この実験は，銅イオンとアルミニウムの間で起こる酸化還元反応を素材に，その反応比を視覚的に確認できるものである。この実験の反応式は $2Al + 3CuCl_2 \rightarrow 2AlCl_3 + 3Cu$ と表され，反応式から「2 モルの Al と 3 モルの Cu^{2+}が反応して消費され，2 モルの Al^{3+}と 3 モルの Cu が生成する」ことがわかる。この反応が実験教材として優れている点は，Al が銀色の金属固体，塩化銅 $CuCl_2$ の水溶液が Cu^{2+}による青色，塩化アルミニウム $AlCl_3$ の水溶液が Al^{3+}による無色，銅 Cu が赤色の金属固体で，それぞれの物質の色や存在状態が異なるから，反応前後で消費されたり，生成したり，残ったりしている様子がひと目でわかる点である。すなわち，銀色の Al 固体を，青色の $CuCl_2$ 水溶液に入れると，それら２つはなくなり，赤色の Cu 固体が無色の $AlCl_3$ 水溶液内に残っている状態になり，もし反応に過不足があれば，上記の物質のうち 3 種類が混ざり合った状態になるため，反応しなかったものが残っている様子が確認できる。実験では，2.53 g(=15mmol)の $CuCl_2$ 粉末を入れたビーカーを 2 つ準備し，水を約 30 g 加えたあと，溶液をマグネティックスターラーで撹拌しながら，片方にはアルミ箔(Al 固体)を 0.41g(=15mmol)，もう片方にはアルミ箔を 0.27g(=10 mmol)加える(図 1(a))。その結果，アルミ箔を 0.27 g 加えた場合は，Al と $CuCl_2$ の物質量の比が，反応式の物質量比と同じの 2：3 になっているので，加えたアルミ箔がちょうどなくなったところで，Cu^{2+}の青色も消える(図 1(b))。一方，アルミ箔を 0.41 g 加えた方では，アルミ箔が過剰となるため，Cu^{2+}の青い色が消えても，アルミ箔が残ることになり(図 1(c))，簡単に比較することができる。

この実験について，実験操作を英文化し，授業実践を行なった。以下に，実験操作の英文を示す。

1. $CuCl_2 \cdot 2H_2O$ (2.53 g, 14.8 mmol $CuCl_2$) has been added to each of two 100 mL beakers. Then add 30 g of distilled water (Use an electronic scale).
2. Add aluminum foil (0.41 g) to the 100 mL beaker while stirring (Use a magnetic stirrer).
   ⇒The blue color from the copper ions [disappeared　or　remained].
   The aluminum foil　[disappeared　or　remained].
3. Add aluminum foil (0.27 g) to the other 100 mL beaker while stirring (Use a magnetic stirrer).
   ⇒ The blue color from the copper ions [disappeared　or　remained].
   The aluminum foil [disappeared　or　remained].

【Discussion】

Write the reaction formula of this experiment below: [$2Al + 3CuCl_2 \rightarrow 2AlCl_3 + 3Cu$]

0.41 g of the aluminum foil is [15]mmol.

In this condition, the molar ratio of Cu^{2+} to Al is [1 : 1]
0.27 g of the aluminum foil is [10]mmol.
In this condition, the molar ratio of Cu^{2+} to Al is [3 : 2]
These experimental results indicate that the molar ratio of Cu^{2+} and Al is[3 : 2]

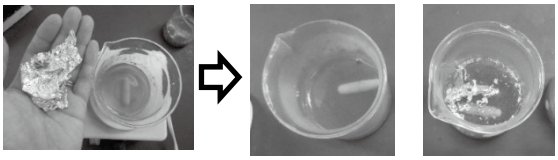

(a) (b) (c)

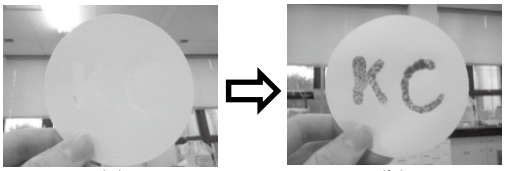
図１ アルミニウム Al と銅イオン Cu^{2+}の反応
(a)反応前のアルミ箔と銅イオン水溶液(青色)
(b)Al : Cu^{2+} =2 : 3 の時
(c) Al : Cu^{2+} =1 : 1 の時。未反応のアルミ箔が残っている。

(2)サリチル酸の呈色反応を利用したあぶり出しインクの実験

ある物質が存在するか否かを確認するために，その物質と混ぜることで発色するような別の物質を加え，その発色によって物質の存在を確認することを呈色反応と呼ぶ。高等学校の化学でも様々な呈色反応を学ぶが，それを利用してあぶり出しインクにしたものが，S. W. Wright によって「A Salicylate Sympathetic Ink from Consumer Chemicals」[(6)]の中で報告された。この論文では，身近にある頭痛薬と鉄分を含んだ栄養食品から，それぞれサリチル酸と鉄イオンを取り出し，実験に用いていたが，その操作の代わりに，質量パーセント濃度で 5%のサリチル酸ナトリウム水溶液および同じく 5%の鉄アンモニウム硫酸($Fe(NH_4)(SO_4)_2$)水溶液を用いることで，同様の結果が観察できることも報告されている。本研究では後者の方法を採用し，5%のサリチル酸ナトリウム水溶液に綿棒を浸し，その綿棒でろ紙に文字や絵を描いたあと((図 2(a))，鉄アンモニウム硫酸水溶液を霧吹きでスプレーすることで，赤紫色の呈色を確認した((図 2(b))。授業実践では，サリチル酸ナトリウムの部分を「solution A」として伏せておき，鉄イオン(Fe^{3+})を含む水溶液を吹きかけることで観察できた赤紫色の呈色から，サリチル酸ナトリウムを答えさせるような教材とした。以下に，英文化した実験操作を示す。

1. Soak the head of a small cotton swab in solution A.
2. Draw any picture or alphabet letter on the laboratory filter paper with the small cotton swab.
3. Dry the laboratory filter paper at room temperature.
4. The paper with the picture or letter on it is sprayed lightly with a mist of the iron developing solution ($Fe(NH_4)(SO_4)_2$ solution).

【Result】 The picture or alphabet letter turns [red-purple] in color.
【Question】 What does solution A contain? Choose the answer. [1. sodium salicylate]
1. sodium salicylate 2. sodium Benzoate 3.benzyl alcohol 4. benzaldehyde



(a) (b)

図２ あぶり出しの様子
無色のサリチル酸ナトリウム水溶液でろ紙上に絵や文字を描き，Fe^{3+}を含む溶液を吹きかけると，文字があぶり出される。

この実験を授業で行なったところ，色が赤に近いこともあって，「solution A は，チオシアン酸カリウム(KSCN)では？」と考えた生徒がいた。そこで，solution A には有機化合物(organic compound)が含まれているというヒントを与えたところ「フェノールが含まれている」と答える生徒がいた。そこで「フェノールは水溶性が低いので，代わりに中和してイオン化したサリチル酸ナトリウムを使用した」ことを説明した。そこで本報告では，選択形式にした。

(3)ロウソクの燃焼で発生した二酸化炭素の水への溶解と溶液の液性の実験

ロウソクは，炭素と水素を含んだ有機化合物で出来ており，酸素 O_2 を消費し，二酸化炭素 CO_2 を発生しながら燃焼する。このことは小学校の段階でも学ぶ内容で，さらに密閉容器内でロウソクを燃やしてしばらくすると炎が消えること，また炎が消えた後には CO_2 が発生していることを石灰水の白濁という現象を通して確認する。この実験で発生する CO_2 が，水に溶けると炭酸となり，溶液の液性が変化することに注目した実験が R. D. Sweeder らによって「A Comprehensive General Chemistry Demonstration」として紹介された(7)。この実験は，ロウソクを燃焼する容器内に，水酸化ナトリウム(NaOH)で塩基性(アルカリ性)にしておいた水溶液を入れておき，ロウソクの燃焼に伴って発生した CO_2 を水に溶け込ませることで，溶液の液性を変化させるというものである。溶液の液性の変化は，フェノールフタレイン(塩基性で赤色)の色の変化で確認している。Ryan D. Sweeder らは，0.1〜1 ガロン(=約 1.9〜3.8 L)の巨大な容器内に，1.0×10^{-3} mol /L の NaOH 水溶液 200 mL の入ったビーカーとロウソクを入れ，溶液をマグネティックスターラーで撹拌しながら実験を行なっている。しかし本研究では，生徒実験として，班ごとにわかれて実験することを想定し，巨大な容器の代わりに，50 mL のビーカー内に，短く折ったロウソクを立てて実験することにした。ロウソクを立てたビーカー内に 20 mL の蒸留水を入れ，さらに 0.1 mol / L NaOH 水溶液とフェノールフタレインをそれぞれ 1 滴加えた。ビーカー内のロウソクに点火し((図 3(a))，ビーカーをガラス板で覆って，ビーカーを密閉容器とした。ロウソクの炎が消えたあと，ビーカー全体をゆっくり振り混ぜると((図 3(b))，ロウソクの燃焼で発生した CO_2 が水に溶解し，溶液の pH が 8 以下に下がるため，フェノールフタレインの赤色が消える((図 3(c))。以下に，英文化した実験操作を示す。

1. Add 20 mL of distilled water to a 50 mL beaker that has a candle in it.
2. Add a few drops of phenolphthalein indicator and NaOH solution to the 50 mL beaker.
3. Light the candle that is in the 50 mL beaker.
4. Cover the beaker with a glass plate and then the fire goes out.
5. Shake the beaker gently.

【Result】The red color of phenolphthalein indicator [disappears] after shaking.

【Discussion】When the candle is burning, [carbon dioxide] is generated. Then the [carbon dioxide] dissolves to the solution and the pH of the solution decreases below 8.0 – 10 (indicator range of phenolphthalein).

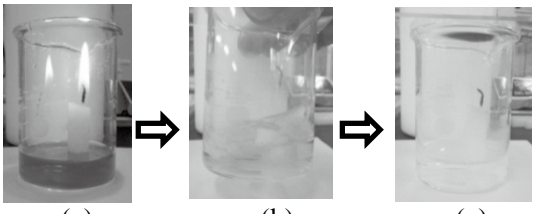


図 3　実験の様子
(a)ビーカー内で燃えるロウソクと，フェノールフタレインの添加で赤くなった水酸化ナトリウム水溶液
(b) ガラス板で覆い，ロウソクが消えた後にビーカーを振り混ぜる
(c) 生成した二酸化炭素が水に溶け込み，溶液の pH がフェノールフタレインの変色域より下がった結果

この実験ではロウソクの燃焼により O_2 が消費され，CO_2 が発生すること，CO_2 が水に溶解すると炭酸になり，酸として働くこと，フェノールフタレインが酸性・中性で無色であり，塩基性で赤色のなることなど，様々な内容を学ぶことができる。簡単な実験であるが，現象を理解するためには様々な知識が必要であり，学ぶことの多い実験である。特に，CO_2 が水に溶解することで酸として働くことは，環境問題を考える上でも重要で，

空気中に存在する CO_2 が雨水に溶け込むため，雨水はやや酸性になっている。近年，酸性雨が社会的に問題になり，さらに「酸性雨」という名称から「中性ではなく酸性であれば酸性雨」という誤解を招いている可能性がある。実際には，pH5.7 以下の雨水が酸性雨と定義されており，そのことを素材にした大学入試問題も出題されている(8)。そのようなこともあわせて学ぶことで，社会問題への動機付けも可能な教材となりうる。

(4)吸水性ポリマーをイオン交換樹脂として利用する実験

吸水性ポリマーは，ポリアクリル酸ナトリウムのような水溶性高分子を互いに結合させ，三次元網目構造としたもので，その分子内に，中和されたカルボキシ基(-COONa)を持っている物質である。これに水を加えると Na^+ と-COO^-とに電離し，さらに-COO^-同士が反発し合うために隙間の多い構造となり，そこに水を取り込むことができる。自重の数百倍の水を吸収できるため，紙おむつなどにも利用されている機能性高分子化合物である。

また，イオン交換樹脂とは，溶液中に存在するイオンを別の種類のイオンと取り替える働きのある樹脂で，その構造内にスルホ基-SO_3H を含むものは陽イオン交換樹脂として働く。イオン交換樹脂は，海水の淡水化や不純物を含まない純水の生成などにも利用されている。

吸水性ポリマーは，実験教材としても比較的安価に購入することができ，あるいは紙おむつから簡単に取り出すことができる。加えて，吸水性ポリマーが水を吸収する様子は，ポリマーに水を加えるだけで簡単に観察できるため，実験素材としても授業に取り入れやすい。一方で，イオン交換樹脂は，身近なものから入手することが難しく，実験教材として購入する場合も，比較的高価である。さらに，イオン交換樹脂の働きが「目には見えないイオンを吸着し，交換する」というものであるため，イオン交換によって放出された水素イオンをメチルレッド等の酸塩基指示薬で検出するという，間接的な観察しか報告されていない(9)。

本研究で注目した J. Yaung らによる「Coloring a Superabsorbent Polymer with Metal Ions」(10)は，入手しやすい吸水性ポリマーがイオン交換樹脂として機能することに注目した報告である。この実験では，水を含んだ吸水性ポリマー(図 4(a))を，茶葉を入れて使うティーパックにつめ，その吸水性ポリマーを，ティーパックごと 0.1 mol / L の塩化銅($CuCl_2$)水溶液に浸し，しばらく溶液を撹拌したあと取り出す。その結果，ティーパックは着色していないが，吸水性ポリマーの部分は，水溶液中の銅イオン(Cu^{2+})を吸着し，青緑色に変色している様子が確認できる(図 4(b))。この結果から，ティーパックにはイオン交換の性質はなく，吸水性ポリマーにはイオン交換の性質があり，吸水性ポリマー内の Na^+ が溶液中の Cu^{2+} と交換し，Cu^{2+} が吸水性ポリマーに吸着していることを視覚的に確認することができる。Jing-Fun Yaung らは，残った溶液中の Cu^{2+} について，吸光光度法による濃度の測定を行い，Cu^{2+} の吸着速度や吸着量の解析を行なっている。しかし，日本の高等学校では Cu^{2+} の濃度測定や，吸光光度法については学ばないため，本研究ではその部分の追試は行わなかった。一方で，高等学校で学ぶ「イオン交換樹脂の再生」の実験を試みた。「イオン交換樹脂の再生」とは，何らかのイオンを吸着したイオン交換樹脂を，もとのイオンを含んでいる溶液に浸すことで，使用前の状態に戻すことができるという現象である。本実験では，Cu^{2+} を吸着し，青緑色に変色したイオン交換樹脂の入ったテ

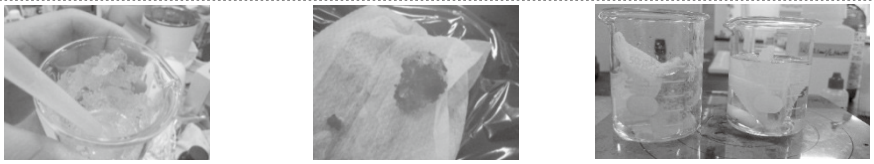
ィーパックを，飽和食塩水に浸したところ，飽和食塩水中の Na^+と，イオン交換樹脂内のCu^{2+}の間でイオン交換が起こり，溶液がCu^{2+}の色に変色する現象が確認できた(図4(c))。このような現象は，飽和食塩水の代わりに純水を用いた場合には観察されず，イオン交換樹脂の再生によるものであることが示唆された。実験操作の英文は以下の通りである。

1. Add distilled water (about 2 g) to the dried superabsorbent polyacrylate polymer.
2. Seal 0.8 g of the polymer in a tea bag.
3. Soak the tea bag with the polymer in 50 mL of 0.1 M copper chloride solution and stir.
4. After soaking, check the color of the tea bag and the polymer.
5. Soak the tea bag with the polymer in 20 mL of distilled water.
6. Soak the tea bag with the polymer in 20 mL of saturated sodium chloride solution.

【Result】The tea bag is[colored or not colored] and the superabsorbent polyacrylate polymer is [colored or not colored].

When the tea bag with colored polymer are soaked in [distilled water or saturated sodium chloride solution], the solution changed its color.

【Discussion】The tea bag is made of [cellulose] that has no carboxylate groups. On the other hand superabsorbent polyacrylate polymer has some carboxylate groups. The superabsorbent polyacrylates are ionic polymer networks containing ionizable pendant groups. When superabsorbent polyacrylate polymer is exposed to aqueous solution containing copper dications (Cu^{2+}), the carboxylate groups of the polymer take up the metal ions. This phenomenon is called [ion exchange]. When the ion exchanged resin is soaked in the electrolyte solution, regeneration of ion exchange resin occurs and copper ions which are taken up by the polymer are released in the solution.



(a)　(b)　(c)

図4　吸水性ポリマーのイオン交換樹脂としての働き
(a)吸水性ポリマーに水を加えた様子
(b)吸水したポリマーを入れたティーパックを塩化銅水溶液に浸し，引き上げた後の様子。吸水性ポリマーだけが着色し，ティーパックは着色しない
(c)銅イオンを吸着した吸水ポリマーを飽和食塩水に浸した様子(左)と純水に浸した様子

(5)食用色素のイオン対抽出

物質を，液体に対する溶解性で分類する時，大きく分けて水に溶けやすいものと油に溶けやすいものに分類される。その仕組みについては，高等学校化学の溶液の単元で学ぶ。さらにその応用として，芳香族有機化合物の分離の単元では，安息香酸，フェノール，アニリンなどの芳香族化合物を溶かした有機相(油)と水相を分液ろうと内に入れ，溶かした芳香族化合物を各種反応により水に溶けやすい形に変えて水相へ移動させて取り出す理論を学ぶ。この実験操作は，抽出と呼ばれ，重要な実験操作である。芳香族化合物の分離は，教科書でもその実験方法が説明され，広く取り組まれているが，安息香酸，フェノール，アニリンの溶液がいずれも無色で，さらに何らかの試薬を加えて呈色させる必要があるため，物質が水と油の間を移動しているという実感が持ちにくく，その点を改良した実験も検討されている[(11)]。

このような事も踏まえて，R.Chan-Yu-King らによる「Colorful Chemical Demonstrations on the Extraction of Anionic Species from Water into Ether Mediated by Tricaprylyl methyl ammonium Chloride (Aliquat 336), a Liquid–Liquid Phase-Transfer Agent」[(12)]に注目した。この実験では，食用色素の溶けた青色の水溶液中から，食用色素の陰イ

オンを有機相に移動させ，有機相の色を青色に変色させる実験が報告されていた。青色であった水相が無色に，無色であった有機相が青色に変化することから，水相から有機相に色素が移動した様子が視覚的に確認できる実験である。この実験は，第四級アンモニウムイオンとオクチル基を持つ Aliquat 336 が，水に溶けている青色色素の陰イオンとイオン会合し，水に溶けにくい化学種に変化して，有機相に移動するという原理を用いている。イオン会合自体は，高等学校では学ばない概念であるが，無機化学の単元で，溶解度積の小さな陽イオンと陰イオンの間では沈殿生成が起こることを学ぶので，それと同じ考え方で理解することができる。また，アミノ酸とカルボン酸との間で，水に溶けにくく有機相に溶けやすいアミドが生成し，有機相へ移動していくことを素材にした大学入試問題[(13)]もあり，高校生が学ぶ内容としては無理のない範囲のものであると思われる。文献では，有機相としてジエチルエーテルを用いているが，ジエチルエーテルは蒸発しやすく，可燃性が高いため，換気の良い場所で実験を行わなければならない。そこで，ジエチルエーテルの代わりに，酢酸エチルを用いることにした。加えて，文献では青色色素を含んだ市販のスポーツドリンクを使用しているが，日本では入手が難しかった。また，先に述べた有機相の変更に伴い，水相と有機相の分離が起こりにくくなる現象も考慮し，スポーツドリンクの代わりに，市販の青色食用色素 0.9g に 100g の水を加えて調製した溶液 1 g と，飽和食塩水 1 g を混合した溶液を水相として，使用することとした。調製した水相 2 g をスクリュー管に入れ，さらに酢酸エチル 2 g を加えると，図 5(a)のように，青色の水相と有機相が分離した状態になる。このスクリュー管を激しく振り混ぜても，しばらくすると元の状態に戻る。そこへ Aliquat 336 を約 0.5 mL 加え，もう一度スクリュー管を激しく振り混ぜた後，しばらく放置すると，先ほどとは逆に，水相が透明に，有機相が青色になり，青色色素が Aliquat 336 によって有機相へ移動したことがわかる。実験方法の英文を以下に示す。

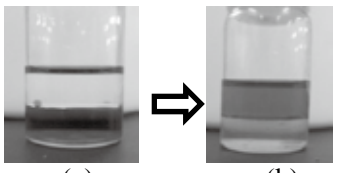
1. Add 1 g of the colored aqueous solution containing blue food dye and 1 g of saturated NaCl solution to the 10 ml vial.
2. Add 2 g of ethyl acetate to the same vial. The upper layer is organic phase and the lower phase is aqueous phase.
3. Shake the vial vigorously and then observe the colors of aqueous and organic ethyl acetate phases.

⇒the color of aqueous phase is [blue] and that of organic ethyl acetate phase is [transparent].

4. Then add a few drops of Aliquat 336 to the vial (Aliquat 336 is contained in 1 mL syringe) and shake the vial vigorously again, and observe the colors of aqueous phase and organic ethyl acetate phase.

⇒the color of the aqueous phase is [transparent] and that of the organic ethyl acetate phase is [blue].

【Discussion】Blue food dye, known as anion (X^-), is dissolved in the aqueous phase. The Aliquat 336, trioctylmethylammonium chloride, is expressed as $CH_3N[(CH_2)_7CH_3]_3Cl$ and contains cation $CH_3N[(CH_2)_7CH_3]_3^+(Q^+)$. The ion association occurs between the blue food dye anion X^- and Aliquat 336 cation (Q^+) , and then a more lipophilic pair (Q^+X^-) is formed. The lipophilic pair Q^+X^- tends to be transported into the organic phase.



(a) (b)

図 5 青色色素の有機相への抽出
(a) Aliquat 336 添加前。青色色素は下相の水相に存在している。
(b) Aliquat 336 添加後。色素と Aliquat 336 がイオン会合し，上相の有機相へ移動する

(6)茶色の卵の殻からポルフィリンを取り出す

身近にあるものから，特徴的な物質を取り出す実験として，茶色の卵の殻から，蛍光性のポルフィリンを取り出す実験を，T. A. Miller らが「Egg-Citing! Isolation of Protoporphyrin IX from Brown Eggshells and Its Detection by Optical Spectroscopy and Chemiluminescence」[(14)]にて報告した。この論文で，茶色の卵の殻を塩酸で溶解した際に溶出するポルフィリンを有機相へ抽出し，その性質を，蛍光スペクトル測定などを通して学ぶ教材を報告している。蛍光の詳細は高等学校では学ばないが，「蛍光ペン」など，耳にすることもある言葉なので,高校生の教材としても有意義なものと思われる。また，ポルフィリンについても詳しく学ばないが，ポルフィリンと同じ構造が植物中の葉緑素にも含まれており，化学の視点で生物を見ることができるということを指摘するためにも利用できる教材ではないかと考え，検討を行った。この実験では卵の殻を塩酸で溶かすが，卵の殻は炭酸カルシウムで出来ており，高等学校で学ぶ「$CaCO_3 + 2\,HCl \rightarrow CaCl_2 + CO_2 + H_2O$」の反応を行っている。また，発生したポルフィリンを有機相へ抽出する操作は，先の(4)でも指摘したように，有機化学で学んでいる。卵の殻を取り出した後，紫外線を照射すると，有機相部分が赤い蛍光を発することを確認できた(図 6(a))。紫外線は，100 円ショップで売られている「マジックライトペン」を用いた。暗闇で紫外線を照射すると，さらに蛍光の様子がはっきりと観察できた(図 6(b))。実験操作の英文を以下に示す。生徒実験では，ポルフィリンを有機相に抽出した後，有機相をピペットで吸い上げて別の容器に移し，そこへ紫外線を照射するようにした。

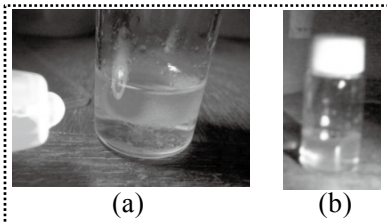
1. Weigh the dried eggshells from the brown eggs (about 12 g).
2. Add 25 mL of 2 mol / L hydrochloric acid into a 100 mL Erlenmeyer flask.
3. Then add 25 mL of ethyl acetate, followed by the dried eggshells which are broken only small enough to fit into the flask.

⇒Bubles of [carbon dioxide] are observed because the eggshell is made of calcium carbonate that reacts with hydrochloric acid as below [$CaCO_3 + 2HCl \rightarrow CaCl_2 + H_2O + CO_2$]

4. Pipet about 1 mL of the organic phase and add the pipetted organic phase to the other vial.
5. Irradiate the ultra violet to the organic phase with a penlight and observe the color.

【Result】 The color is [red].

【Discussion】In this experiment porphyrins that are contained in brown eggshells are extracted into the organic phase and porphyrins are indicated by red fluorescence.



(a)　(b)

図 6　有機相に抽出したポルフィリンの蛍光
(a)蛍光灯下で紫外線を照射した様子
(b)暗闇で紫外線を照射した様子

4. まとめ

本研究では，アメリカ化学会(*American Chemical Society*)発行の月刊誌「*Journal of Chemical Education*(略称：*J.Chem.Edu.*)」の内容を広い範囲で調査し，日本の高等学校化学の教育内容に資する実験素材の探索を行った。*J.Chem.Edu.*では，現在でもほぼ毎号でユニークかつ有意義で新規な実験教材の報告が行われており，その実験内容を日本の教育現場にも取り入れることは，生徒の興味・関心をさらに喚起し，理解を深めることに役立つものと思われる。また，実験内容が英語で報告されていることを利用し，英語で実験手順やその説明を記した教材を開発することができた。英語で記述された教材を作

成するにあたり，日本語で記述された実験書を英文化する方法も考えられるが，元々英語で記述されているものを教材化する方が容易であることもわかった。今後も，新規な実験教材の探索と英文化教材の開発を続けることで,化学実験教材の充実を目指したい。

5.謝辞

実験操作の英文を作成するにあたり，神戸女学院中学部・高等学部英語科教員，特にJennifer Alpern 先生には，英文のチェックをお願いした。この場を借りて，お礼申し上げる。

6.参考文献

(1)文部科学広報 No.154 平成 24 年 9 月号 p.13
(2)米沢剛至，日本化学会第 94 春季年会化学教育有功賞受賞講演要旨集 2D1-02, 2014
(3)セミナー化学基礎 2014, 第一学習社, p.130
(4)園部利彦・川泉文男,「Chemistry Laboratory—for Secondary and Higher Education 2nd Edition」, 2010, 学術図書出版社
(5) C. Wood and B. Breyfogle, *J.Chem.Edu.*, 2006, Vol.83, No.5, p.741-748
(6) S. W. Wright, *J.Chem.Edu.*, 2005, Vol.82, No.4, p.542-544
(7) R. D. Sweeder and K. A. Jeffery, *J.Chem.Edu.*, 2013, Vol.90, No.1, p.96-98
(8)旺文社編,「全国大学入試問題正解化学」2003 年受験用 p.137, 同 2007 年受験用 p.163, 同 2009 年受験用 p.205，旺文社
(9) 守本昭彦,「化学と教育」, 1995, 2 号, p.108-109
(10) J. Yaung and Y. Chen, *J.Chem.Edu.*, 2009, Vol.86, No.3, p.347-349
(11)後飯塚由香里,「化学と教育」, 2014, Vol. 62, No.4, p.206-208
(12) A. J. Pezhathinal, K. Rocke, L. Susanto, D. Handke, R.Chan-Yu-King and P. Gordon, *J.Chem.Edu.*, 2006, Vol.83, No.8, p.1161-1166
(13) 旺文社編,「全国大学入試問題正解化学」2009 年受験用，p.150，旺文社
(14) M. L. Dean, T. A. Miller and C. Brückner., *J.Chem.Edu.*, 2011, Vol.88, No.6, p.788-792

【論　考】平成 25 年度研究助成　奨励賞

研究型大学における高大接続の試み
―中国の CAP（Chinese Advanced Placement）プログラムに注目して―

京都大学大学院　郭　暁博

はじめに

近年、高等教育の大衆化、世界水準の維持・向上はアジア諸国の高等教育機関にとって重要な課題である。中国においても、高等教育の大衆化に伴って、高等教育機関への進学率は年々上昇している。また経済の市場化がもたらした多様化、自由化は、高等教育にも多様な教育・研究を求めている。そのため、高等教育の多様化、各高等教育機関の特色化に関する改革は、徐々に注目されはじめている。

こういった高等教育の変容の中で、中国の高校と大学を接続する入試制度は従来のより高い学力を持つ人材の選抜から、多様かつ総合的な人材の選抜へと転換する傾向が見られる。他方、グローバル化がもたらした国際競争の深化に大学が対応するうえで、イノベーション能力[1]を持ち、かつグローバル化時代を生き抜く資質を持つ人材を早い段階で獲得することの重要性は論を待たない。

アジアにおける高大接続に関する従来の研究では、学生が高校段階と大学段階で個別に身につけるべき能力に関わるものや、教育改革を軸に展開されるものがほとんどであった。また高大接続の中で、大学入試に注目し、入試における評価の多様化を求める研究も見られるが、高校と大学が連携し共同で一貫した教育プログラムを開発するという観点から高大接続を論ずるものは少なかった。例えば、小川は高大接続プログラムに関して、事例を取り上げるが、単なる紹介にとどまっている[2]。

学生が各教育段階で身につけるべき能力や、入試制度改革の効果の有無は、学力面の質保証にとっては極めて重要な論点である。だが、今後の高等教育政策においては、日本の高等教育機関の機能別分化（―世界最高の教育研究の展開拠点、全国的な教育研究拠点、地域活性化の中核的な拠点（COC）―）や、中国の世界水準大学政策（―「211 プログラム」、「985 プログラム」－）のより一層の推進が予想されることから、各高等教育機関の高大接続方法を機能別に検討することは重要な課題となろう。特に国際競争力を持つ研究型大学[3]にとっては、高大接続による教育改革は、自らの多様なミッションを推進するための有力な処方箋の一つになるのみならず、その発信力に基づき教育改革の成果を高等教育全体に普及させる役割も期待されている。さらに、機能別分化が進む中、各高等教育機関のそれぞれの特色を維持した上で、大学間の連携により教育の質を保証・向上させることも期待されている。

本稿はアジアの中でも、中国の高大接続改革に注目する。中国に着目する理由としては、後述するように、他のアジア諸国と同様に高大接続が課題になりつつあることに加え、アメリカの高大接続プログラムを導入する先進性があるからである。この中国の試行錯誤を検証することによって、日本の高大接続の課題にも示唆が得られるであろう。

以上を踏まえ、本稿は、まず中国における高等教育政策の動向を概観し、研究型大学における高大接続の必要性を明らかにする。その後、実際の研究型大学における高大接続の課題を検討する。中国の高大接続の抱える問題点を浮き彫りにし、その適正化を図る方法としてアメリカの AP（Advanced Placement）プログラムをモデルにした中国の CAP（Chinese Advanced Placement）プログラムを検証する。

第1章　中国における高等教育政策の動向

研究型大学で育成が求められている人材像を明らかにする前に、先ず近年の中国における高等教育政策の動向を明らかにみよう。そのうえ、これらの高等教育政策が高大接続にもたらす影響について検討してみる。

1-1. 高等教育の大衆化政策

1999 年の「中共中央国務院による全面的に素質教育を推進する教育改革の深化に関する決定」では、2010 年までに粗就学率[4]を 1999 年当時の 9%から 15%に上昇させるという目標が掲げられ、それ以降高等教育の規模が急速に拡大してきた。2003 年時点で、高等教育の粗就学率はすでに 15%に達し、計画より早い段階でマス型[5]に入った。2012 年時点では、高等教育の粗就学率は 30%まで上昇し、希望者数と入学者数は 10 年連続で増加してきた[6]。

一方、従来の限られた高等教育資源では、ハイスピードで拡大する高等教育への要望に対応できなくなった。こういった問題を改善するため、政府は公財政以外の資源、いわゆる社会資源を活用し、高等教育を充実する方策を取るようになった。こうした背景で誕生した独立学院をはじめとする大衆型高等教育機関はより多くの学生を高等教育に受けさせる受け皿としてみなされ、その規模は年々拡大してきている。

高等教育の大衆化により、大学入学試験の選抜機能は依然として強いが、多様かつ総合的な人材を求めるため、試験評価の多様化に対する改革が注目されるようになった。

1-2. 高等教育の世界水準化政策

1990 年代から経済が急速に発展し、科学技術の革新が必要になる中で、トップレベルの高等教育機関に対しては、世界水準に到達することが期待されるようになった。

1993 年の政府の「中国における教育改革と発展綱要」では、国家の経済・社会発展と国際競争をリードする一部の大学に重点的に投資し、中国の高等教育の組織構造を改革することが掲げられた。この目的を達成するため、「211 プログラム」[7]と「985 プログラム」[8]が代表する中国の有力大学は、教育・研究・社会連携を担う総合的な研究機関へと変化してきている。

サルミによると、世界水準大学の特徴として１）才能（教員及び学生の国際化）の集中、２）豊かな教育環境と高度な研究を実現する有り余るほどの資源、３）戦略的なビジョンやイノベーションと柔軟性を促進する適切なガバナンスという三つの要件が挙げられている[9]。

高等教育の世界水準化政策の中で、中国の有力の研究型大学は「世界的研究・教育拠点」として国内・国外に発信する役割を担っている。人材育成の観点から見れば、中国における研究型大学に求められる人材像は、学問研究を主体的に進めることによって、「新しい知の創造」を支えるイノベーション能力とグローバル化社会への対応能力をもつ人材であると言える。

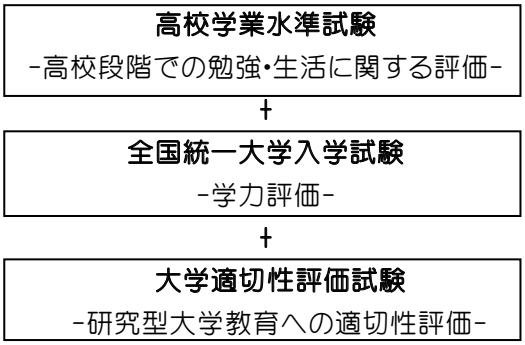
しかし、次章で説明するように、こうした学力以外の能力は、詰め込み型の受動的な

高校教育からは容易に生み出せるものではない。また学生と大学の適切なマッチングも、学力重視の大学入試のみで実現できるものではない。さらに、大学において、こうした能力を育成しようとしても、効果的に育成するための時間的余裕に乏しい。ゆえに、研究型大学にとって、高校教育と大学教育の間の「ズレ」を埋め、スムーズな接続のための手立てを検討することは重要な課題となる。

1-3. 研究型大学に対する政策の影響

以上をまとめると、近年の中国における高等教育政策は大衆化と世界水準化という二つの方向性を持つ。これら異なる方向性をもつ二つの政策によって、大衆型高等教育機関とトップレベルを目指す研究型総合大学とに、高等教育が明確に分極しつつある。本稿で注目する研究型大学においては、前述のように、入学段階で学力以外の能力を評価することが重要な課題になっている。研究型大学にとって、1）高校段階での勉強・生活への評価、2）学力への評価、3）研究型大学教育への適切性評価という三つの評価（図1）によって、総合的な人材を選抜することが必要であり、その手段として、高大接続改革が求められている。

図 1. 研究型大学における高大接続の在り方



第 2 章　中国における高大接続の現状と課題

第 1 章で見たように、現在中国の研究型大学は高大接続によって、三つの観点からの人材像を満たす学生を確保することが求められている。実際にこれら三つの観点はどのように評価されているのだろうか。そしてそこに課題はないのだろうか？それぞれの観点から現状を検討しよう。中国における高大接続の仕組みとしては 1）個別の高校において大学教員が出向いて授業を行う「出前授業」、2）大学の内部を高校生に対して公開するオープンキャンパス、そして 3）実際に入学を希望する学生に対する入学試験の 3 つが中心である。したがって以下の検討では、これらの仕組みが図 1 の 3 つの評価の観点にどの程度応えているのかを見ることにする。

2-1. 高校段階での勉強・生活に関する評価

今の中国において、高校段階での勉強･生活に関する評価として、「高校学業水準試験」、大学の出前授業が機能していると言えるだろう。「高校学業水準試験」は今までは高校段階で履修した科目に対する最終評価であって、高校卒業の最も重要な条件である。すべての試験科目に合格した学生が高校卒業証書を授与される。「高校学業水準試験」は高校生の高校段階での身につけるべき能力を評価する点では効果があると考えられるが、進学との関連性が弱いという欠点もある。

一方、大学の出前授業を通して、大学側は高校生の高校段階での勉強・生活をある程度把握できるという点で効果があるものの、実際の出前授業はいずれも小規模かつ短期間のものであり、学生を効果的に、全面的に評価するには限界がある。

大学の出前授業等が規模､時間に限界があるのに対し､｢高校学業水準試験｣が長時間、かつ全国規模のものとして、その活用が、高校生の高校段階までの身につける能力に対する判断にはより普遍性、かつ説得力があると考えられる。以上に照らせば、中国における高校段階での勉強・生活に関する評価は未だ十分に重視されていないと言えよう。従って、高校段階での勉強・生活に関する評価を促進する教育制度の構築が必要となってくる。

2-2. 学力評価

中国の高大接続における学力評価は｢全国統一大学入学試験｣と｢大学自主募集試験｣がある。｢全国統一大学入学試験｣は日本の「センター試験」に相当し、高校段階の教育結果に対して評価するもので、受験生の 95%がこれを使用する。今実施されている「全国統一大学入学試験」は 1999 年から取り込まれるものであって、年に一回に行われている。試験科目は国語、数学、英語および総合科の 4 科目である。総合科は特定の内容を指すのではなく、文系（政治、歴史、地理）と理系（物理、化学、生物）に分かれた選択式科目の総称である。

一方「大学自主募集試験」は、2003 年から実施された、各大学が自校で要求される人材を求める選抜制度[10]である。中国における「大学自主募集試験」はおよそ三つの形式からなっている[11]。機関別に見てみると、研究型大学においては 1）一部教育部の管理する重点大学の連携選抜形式、2）復旦大学、上海交通大学などの個別実施形式が見られ；高等専門学校や短大においては上海、北京などの学校が実施する形式もある。2013 年までに合計 109 の高等教育機関が「大学自主募集試験」を行っている。｢大学自主募集試験｣の権限を持つ高等教育機関は当該年度の大学募集規模の 5%を｢大学自主募集試験｣で学生を選抜することができる。試験科目はばらつきで、各高等教育機関により作成するのは一般的である。形式は筆記試験と面接からなる。

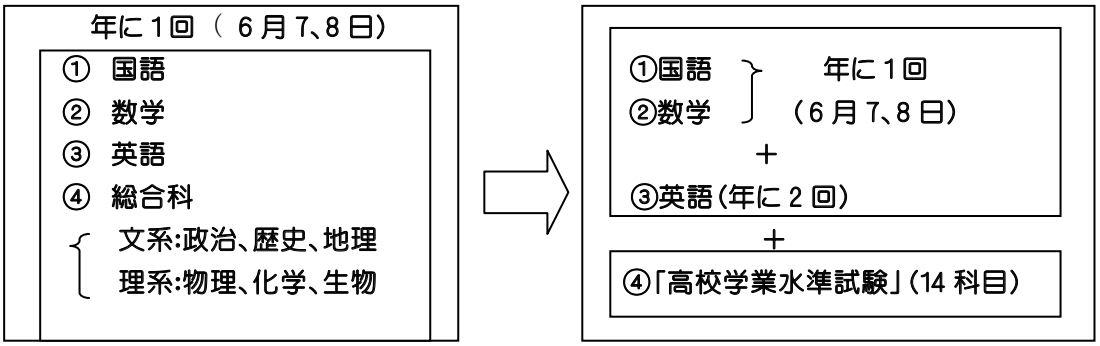
「全国統一大学入学試験」の問題点として、一生に一回の試験で大学への進路を決めるといういわゆる一発勝負によって受験生の受験機会が奪われていることが指摘されてきた。また教科学力のみを重視するために「詰め込み教育」に陥る恐れがあった。受験機会の少なさ､｢詰め込み教育｣などの問題を改善し、かつ大学の自主権を拡大する目的で､｢大学自主募集試験｣が実施されるようになった｡その大学自主募集試験についても、試験が高校卒業の半年前に行われるために卒業までの時間が無駄にされるという批判がある。くわえて、研究型大学における「大学自主募集試験」の試験内容を見てみると、全国統一大学入学試験と同様に結局は学力を重視する傾向がある。また、制度的に整備されないままに各大学が独自の評価基準を定めた結果、その規模の拡大を妨げているとも考えられる。

以上の高校段階での勉強・生活に関する評価と学力評価の問題を踏まえ、第十八回全国人民代表大会（2012 年 11 月）では大学入学試験制度に対する見直しが行われ、「中共中央による若干の重大問題の改革を全面に深化することに関する決定」(以下､｢決定｣)において大学入学試験制度の改革を推進することが強調された。その方針は終身のためのテストと見なされる｢全国統一大学入学試験｣の欠点を徹底的に解決することである。

具体的に、1）評価対象となる試験成績に対する複数選択権を学生に与えること、2）高等教育機関の自主募集をもっと促進すること、3）政府が指導・助言し、専門機構が試験を組織し、社会第三者セクターが参加・監督するというメカニズムを整備することである。

「決定」を受けて、教育部により 2014 年から総合的な評価制度を目指し、新しい大学入学試験制度が導入された。今回の改革は主として二つの大きな変化がある。一つは英語科目の試験回数を従来の年１回から年２回に増加することである。もう一つはこれからの高校教育段階では文系と理系を分けずに、総合的な教育を行うことである。国語、数学のみを年一回とし、総合科の内容は 2 - 1 でも述べた「高校学業水準試験」で評価されることとなった。「大学自主募集試験」は「全国統一大学入学試験」の終了後に実施するようになった。

図 2.大学入学試験制度の変容



「全国統一大学入学試験」のみ　　「全国統一大学入学試験」＋「高校学業水準試験」

2-3. 研究型大学教育への適切性評価

前述の高校段階での勉強・生活への評価、学力評価の全国規模と違って、研究型大学における教育への適切性評価は、未だ大学の出前授業の小規模段階にとどまっている。出前授業を通して、学生の大学の専門分野への学習意欲を向上するには効果があるものの、内在する問題も少なくない。例えば、北京市の「翱翔計画」[12]が代表する出前授業があるが、数学、物理、化学、生物等の理系学科を中心に進められ、文系分野の高大接続プログラムが極めて少ない。また、こうした出前授業は、依然として、学生の基礎学力をもとに学生を選抜する傾向がある。「翱翔計画」は普通高校指導教員、重点高校[13]指導教員、大学指導教員という三つの指導教員を通して、学生を指導する仕組みが導入されている。このような三段階の育成は学生を把握することには効果があるが、教育資源の不足、大学教員の多忙化等の現状の下では、全国規模の教育プログラムとして拡大させ、すべての学生が参加できる仕組みとはなりにくい。

2-4. 研究型大学における高大接続の課題に対する検討

ここまで見た結果、研究型大学にとって、いかにして批判的な思考力、知識への自発的探求能力の持つ人材を確保するかは最重要の問題であると言えるだろう。制度改革の面からみれば、大学入学試験制度と高校教育の接続が重要視されるようになったと言える。だが、それは必ずしも大学教育と高校教育の接続を目的とする改革であるとは言えない。なぜなら、特に研究型大学にとって、自分の大学に適切な人材を選抜するねらいは、今

回の改革の中では十分に反映されているとは言えないからである。また既存の大学の出前授業は、研究型大学教育への適切性を判断するには効果があるものの、教育資源と教育環境の安定的な確保には限界があると言わざるを得ない。従って、普遍的、安定的な研究型大学教育への適切性評価手法の開発は喫緊の課題になる。

こうした研究型大学への適切性評価は学生の学習意欲の向上、批判的な思考力などの要件を軸に評価される。次章では、こうした適切性を育成する可能性のある高大接続プログラムとしてアメリカの AP を取り上げ、アメリカの AP プログラムの基本構造及びその効果について紹介しよう。

第 3 章　アメリカの AP プログラム

3-1. AP プログラムの基本構造と特徴

AP プログラムは、非営利組織のカレッジ・ボード（SAT の提供者でもある）が提供する大学教育レベル（1－2 年次）のプログラムで、高校において高校の教員が教える AP 授業と、毎年の 5 月に一斉に行われる期間二週間の AP 試験から構成される。AP プログラムのメリットは、1）授業の履修経験や成績、試験のスコアが大学のアドミッションにおいて、有利な材料になること、2）試験のスコアが一定以上であると多くの大学において 1－2 年次の該当単位の履修を免除されることの 2 点である[14]。

AP 授業は、2013 年まで、芸術（Arts）、英語（English）、歴史・社会科学（History & Social Science）、数学・コンピューターサイエンス（Math & Computer Science）、科学（Sciences）、世界言語・文化（World Languages & Cultures）の合計 6 分野の 36 科目からなっていた。AP キャップストーン（AP Capstone）が 7 つ目の分野として、2014 年度からは AP セミナーが開始された。また 2015 年度から、AP リサーチを開始する予定である。AP キャップストーンは学生の独立研究能力、チームワーク能力、コミュニケーション能力という大学が最も求める能力を育成することをねらいとしている[15]。

AP プログラムは大学の専門分野の学習を通して、学生の学習意欲の向上、批判的な思考力、自発的な探求能力の育成が目標とされている。従来の文系と理系の細分化した専門知識より、文系と理系を問わず、横断的な知識汎用能力を育成することを重視している。以下で文系の歴史科と理系の化学科を例として説明する。

歴史科の中では、ヨーロッパ史、アメリカ史、世界史の三つの科目が設置されている。歴史の授業を通して、学生の歴史的な思考能力を育成することが目的とされる。授業の進め方は様々な歴史的なトピックを通して、連携と比較に対する分析を深めることである。歴史試験を見てみると、内容について三つに分けている。試験内容の三分の一は文化的、知識的なテーマで、三分の一は政治的、外交的なテーマで、残り三分の一は社会的、経済的なテーマを中心に行われる。試験は二つの部分に分けている。セクション 1 は多肢選択問題で、合計で 80 問からなる。試験時間は 55 分で、点数の 50%を占める。セクション 2 は自由論述問題で、パート 1 とパート 2 の二つの部分があって、三つの問題からなる。試験時間は合計 130 分で、点数の 50%を占める[16]。

次に化学科について説明する。化学は探究的な学習を通して、学生の批判的な思考力、推理的な能力を促進することが目的とされる。探究的なトピック（原子構造、反応速度、熱力学など）を通して、学生の化学や科学実践に対する理解を深める。化学の授業時間の 25%は実験室での研究・実験する機会を学生に提供しなければならないと求められる。化学試験はセクション 1 とセクション 2 の二つの部分にある。セクション 1 は多肢選択

問題で、合計 60 問がある。試験時間は 90 分で、点数の 50%を占める。セクション 2 は自由論述問題で、七つの問題からなる。試験時間は 90 分で、点数の 50%を占める[17]。

まとめると、AP プログラムの特徴として以下の点が指摘できる。すなわち、1）AP プログラムの授業は高校側の教員が担当する、2）教員養成、カリキュラムの開発、成績評価はすべてカレッジ・ボードが実施する、そして 3）大学側は、学生が履修した科目について単位を認定するということである。いわゆる AP プログラムは、高校での授業、カレッジ・ボードの評価、大学の単位認定という三段階の仕組みからなっている。

高大接続の観点から見れば、AP プログラムは個別の高校と個別の大学の連携により、接続を実現するのではなく、教育プログラムの質が第三者によって、ある程度保障された上での高校教育と大学教育の接続、いわゆる高大接続を制度化するものと言える。

また、授業内容と試験から見れば分かるように、研究型大学が求める学生の学習意欲の向上、批判的な思考力と知識に対する自発的な探求能力の育成には工夫がなされた。

3-2. AP プログラムの評価

AP プログラムは開始以降、その規模を拡大させ、より多くの注目を集めるようになった。高大接続制度の一つとして 50 年間にわたって維持され、規模の拡大に至ったのは、その制度自体に合理性がある証左であろう。AP プログラムは、当初エリート教育をめざしてスタートしたが、実施されて以来、本来の目標に加えて、他の教育効果も少しずつ明らかにされてきた。カレッジ・ボードによると、AP プログラムのメリットは、大学のアドミッション・ポリシー、カリキュラム・ポリシー、ディプロマ・ポリシーという大学のすべての教育段階で顕著な効果があるとされる[18]。

大学の入学段階では、大学側は学生の AP 授業の経験を通して、学生の高校での学力以外の能力を二段階―1）AP を履修する経験を通した学生の学習意欲、2）授業への評価を通した学生の選択する分野への適切性―で判断することによって、大学のアドミッション・ポリシーに合った学生の獲得に努める。AP プログラムは、AP 授業の受講経験と成績評価を通して高校教育と大学教育の間の「ズレ」を埋め、スムーズな高大接続を可能とする仕組みであると指摘できよう。

大学の教育プロセスの中でも、AP プログラムへの参加は学生の大学での成功を導く可能性が高いとされる。具体的に学生は、幅広い分野のコースを選択することを通して、彼らの学術的な経験を充実することができる。また、上位レベルのコースを履修することを通して、彼らの選んだ専攻を深めることができる。さらに AP プログラム参加学生は、入学初年度だけではなく、上級学年になってからも学問的に成功する可能性が高いとされる。他方、成績評価の観点からみれば、大学での GPA も AP プログラム参加学生の方が不参加学生より高いという証拠も得られている[19]。

また、大学教育の全プロセスを見てみると、高校での AP プログラムの履修を通して、教育の質を維持するとともに、卒業までの時間と金銭的費用を節約することで、徹底した大学教育の効率性を追求することができると言える。

加えて、Hess＆Rotherham によると、AP プログラムは、参加者数に照らせば教育規模として SAT より大きく、全米的・国際的な教育プログラムとしての拡がりがあることから、その参加経歴は大学入学判定で有利な条件となるとされる[20]。さらに、それは近年アメリカの教育における人種間格差を縮小し、国際競争力を向上させることも期待され、高校生が現代的な教養と市民性を身に付ける機会であると捉えられる。

以上に照らせば、AP プログラムは高校教育と大学教育を効率よく接続する全国規模の高大接続プログラムであると言えよう。

第 4 章　中国における高大接続の現状

前章で述べた AP プログラムが全世界に普及する中で、より多くの学生が AP を履修し、アメリカの大学へ進学することになった。特にアジア地域では近年こういった傾向が高まりつつある。一方、アジア諸国では、従来の高大接続の見直しや、頭脳流出の防ぐ手段として、AP プログラムをモデルとする新たな高大接続方法を国内で積極的に探索している。本稿では中国の研究型大学における高大接続の方法を探るため、2014 年 9 月に北京市へ現地調査を行った。調査対象は A 大学、B 高校、C 高校である。以下で、北京市で行われている高大接続プログラムの実施状況について紹介する。

4-1. 北京市における高大接続プログラム

2011 年に北京市の教育委員会は、大学教育と高校教育の接続を促進する目的で、北京市内の八つの高校[21]を選んで高大接続プログラムを実施し始めた。これらの高校は独自で高大接続プログラムを組織し、独自のプログラムを設置するという形式で進められている。今回の訪問校はその一つの B 高校であって、1954 年に設置される全日制中高一貫校である。2005 年に北京市モデル高校と選ばれた。B 高校は 27 の中学クラスと 26 の高校クラスからなっていて、合計 1,800 人の学生が在学している。

B 高校は今五つの大学と連携し、高大接続プログラムを実施している。高大接続プログラムのクラス規模は 30 人から 40 人である。授業を行う教員は基本的に大学の教員であって、教材も当該大学の一年目の教材をそのまま使ったり、大学の教員が自分で高校生向けの内容で開発したりするのが一般である。試験は毎年の期末試験時に実施される。評価を受けた学生は証書がもらえると同時に、当該大学へ進学する際にその単位が認定される。開講している科目は「化学と環境」、「フランス語」、「スペイン語」、「マスコミ素質」、「線形代数」、「歴史」である。B 高校の校長先生へのインタビューの中で、こういった大学段階の知識を勉強することを通して、高校生が大学段階に関する知識を学習するのみならず、自分の興味関心分野を導くとともに、知識に対する批判的な思考力、自発的な探求力を身につけることが期待されているとの証言があった。

しかし、各科目はいずれも B 高校が各大学との個別の連携であって、大学間の相互的な単位認定はまだ実現されていない。これは各高校と大学の自主性をある程度保障していると評価されるが、共通の基準が未整備であることから、その社会的通用性は高くなく、高校と大学間の大規模な連携は極めて難しいと考えられる。

4-2. CAP（Chinese Advanced Placement）プログラムの 実施状況

CAPプログラム（以下、CAP）は中国教育学会が組織する中国式APプログラムである。2014年3月18日に実施され始めた。CAPは、1）学生選抜の多様性、2）高大接続を通して、高校教育と大学教育の「ズレ」を改善すること、3）学生の個人発展を促進すること、4）頭脳流出を防止すること、5）国際基準を満たすことを目的として進められている。今全国の64校の高校がパイロット学校として授業を実施している。

開講している科目は「線形代数」、「微積分学」、「通用学術英語」、「文学執筆（中国語）」、「確率と統計」、「物理力学」、「ミクロ経済学」、「マクロ経済学」の八つの科目がある。

訪問した C 高校は 1915 年に創設された高校である。CAP の中で、主として授業開発と教材管理センターのもとで、教材の開発と教員養成を行っている。CAP の教材は北京

大学、清華大学などの教員とその附属高校の教員と共同開発するものである。教材の難易度は大学一年生のレベルと設定されていて、内容の深さより、知識の広さを重視している。従来の詰め込み型授業の代わりに、CAP は学生の専門分野に対する学習意欲の向上、知識に対する批判的思考力の育成等を重視する。クラス規模は 30 人程度で、授業はすべて高校の教員により実施されている。試験は基本的に年に 2 回に行われる。試験を受けて合格した学生に対し、CAP の参加大学はこれから単位を認定することが可能である。また各大学間の単位認定も認められる予定である。教員養成に当たっては、単なる大学の知識を教え込むのではなく、学生の勉強する意欲を導くこと、知識への批判的な思考力、国際化を育成することも、授業の重点指導項目として取り込んでいる。

CAP は 1）高校生向けの教材開発、2）高校の教員が授業を行うこと、3）単位の大学間相互認定という点から、大学教育と高校教育を重視する高大接続制度として整備が進められている。加えて、学生の学習意欲の向上、批判的な思考力、自発的な能力の育成などの授業設定に照らせば、CAP によって中国の研究型大学に求められる人材を育成することが期待できるであろう。

おわりに

以上を踏まえると、今までの中国における高大接続は、依然として、大学入学試験を重視していることが明らかになった。そのうち、2014 年から新しい大学入学試験制度の実施により、本格的な高大接続改革が進められるようになった。だが、今回の改革は、高校教育と大学入学試験の接続を目指す改革であって、学生の高校段階での勉強・生活に対する評価、大学入学試験による学力の評価という二本柱で推進されていると言える。

しかし、中国における研究型大学にとって、こういった評価制度は批判的な思考力、自発的な知識への探求能力などの能力を導く最適な育成法であるとは言えない。研究型大学への適切性評価はまだ完全に構築されていない。研究型大学にとって、1）高校段階での勉強・生活への評価、2）学力への評価の上、3）研究型大学教育への適切性を判断する三次元評価は不可欠である。CAP の実施は、大学の知識を高校段階で習得し、早い段階で大学の知識を身につけることに加え、高大接続のプロセスの中に、学生の学力以外の能力を導けるところに、より価値があると指摘できる。一方、事例調査から見れば分かるように、個別の高大接続プログラムはその通用性、社会信頼度が高くないため、複数の大学と高校が連携する方がより大きな効果が期待されるであろう。さらに、大学入学試験を重視する中国において、こういった研究型大学における高大接続プログラムの普及・拡大には、大学入学試験制度への取り組み全体に大きなインパクトを与える効果があると予測される。併せて、政府教育行政機関の政策支援・行政指導も不可欠であると考えられている。

CAP は中国において、効果的な高大接続の手法と考えられるが、その実効性を本稿で十分に明らかにしたとは言えない。今後の研究課題として以下の二点が挙げられる。まず、本稿の現地調査の時点で CAP は開始直後であり、まだ実際に効果を上げるかどうかは未知数である。ゆえに、今後継続的な観察が必要であろう。また CAP では高校の教員がプログラムを担当しており、その養成についても検討する必要があろう。

（なお、この研究は未来教育研究所平成 25 年度研究助成金を得て行われた）

注

[1] 本稿におけるイノベーション能力とは専門知識に対する高度な学習意欲、批判的な思考力、知識への自発的な探求能力のことを指す。

[2] 小川佳万『東アジアの高大接続プログラム（高等教育研究叢書 115)』広島大学高等教育研究開発センター，2012 年。

[3] 本稿での研究型大学とは「985 プログラム」で定義されているような教員数、特許数、研究設備等で一定の水準を達するものを指す。

[4] 粗就学率とは、就学者数を該当学齢人口で除したものであり、中国でよく用いられる指標であり、就学者が公式学齢を超えて広がっている場合には 100%を超える場合がある。

[5] トロウの設定した三つの段階とは、エリート段階（大学入学適齢人口に対する学生の在籍比率が 15%未満とされる)、マス段階（学生の在籍比率が 15%から 50%までとされる)、ユニバーサル段階（在籍比率が 50%以上とされる）である。

[6] 教育部『中国教育統計年鑑（2012年）』人民教育出版社，2013年。

[7] 「211 プログラム」は「21 世紀」へ向けて中国全土に「100 余り」の重点大学を構築することから名づけられた国家プログラムである。計 100 の大学が対象となっている。

[8] 「985 プログラム」はトップレベルの大学を育成するために展開されているプログラムである。計 39 の研究型大学が対象となっており、本稿で中国の研究型大学としているのはこれらの大学を指す。

[9] Jamil Salmi，*The Challenge of Establishing World-Class Universities*，Washington DC :The World Bank, 2009, p8.

[10] この試験は「一貫性素質教育」と呼ばれる。「道徳」、「知識」、「体育」、「芸能」、「労働」という五つの素質を持つ人材を育成する教育のことを指す。人材を育成する教育の基礎となっている。

[11] 張亜群『高校自主招生与高考改革』中国社会科学出版社,2012 年, 285 頁。

[12] 「翱翔計画」 ウェブサイト
http://www.wingsproject.cn/index.php?id=119[最終確認：2015-03-07]

[13] 重点高校：普通高校と大学のコーディネーターとして、いくつかの普通高校から一つの重点高校が選抜される。

[14] カレッジ・ボードウェブサイト
http://apcentral.collegeboard.com/home[最終確認：2015-03-07]

[15] カレッジ・ボードウェブサイト
http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/ap-capstone/ap-seminar-course-overview.pdf[最終確認：2015-03-07]

[16] http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/ap-course-overviews/ap-european-history-course-overview.pdf[最終確認：2015-03-07]

[17] http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/ap-course-overviews/ap-chemistry-course-overview.pdf[最終確認：2015-03-07]

[18] CollegeBoard, *The 10th Annual -AP Report to the Nation*, 2014. <http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/rtn/10th-annual/10th-annual-ap-report-to-the-nation-two-page-spread.pdf>[最終確認：2015-03-07]

[19] CollegeBoard, *The 10th Annual -AP Report to the Nation*, 2014. <http://media.collegeboard.com/digitalServices/pdf/ap/rtn/10th-annual/10th-annual-ap-report-to-the-nation-two-page-spread.pdf>[最終確認：2015-03-07]

[20] Hess F. M., & Rotherham A. J.， Can NCLB survive the competitiveness competition? , *Education Outlook*, Vol. 2, Washington DC: American Enterprise Institute, 2007. <http://www.aei.org/files/2007/06/12/20070612_EduO02June_g.pdf>[最終確認：2015-03-07]

[21] 人民大学附属高校、北京四中、北京第十二中学、北京十一学校、北京師範大学附属高校、北京師範大学第二附属高校、清華大学附属高校、広渠門中学。

【論　考】

高校生を対象とした芸術科音楽授業における自己の「生活」を基盤としたうたづくりの方法とその意識

大阪教育大学附属平野中学校・附属高等学校平野校舎　楠井　晴子

Ⅰ.研究の目的と方法

１．問題の所在と研究の目的

音楽の授業で見せる高校生の姿から、一つ気にかかる姿がある。

それは、音楽の授業の中において、自分の思いや意図を他者に表現していくことに対して躊躇している傾向の見られる生徒の姿である。

休み時間の生徒たちの様子を観察してみても、自分の思いや意図を他者に表現することに躊躇している傾向の強い生徒ほど、自分の傍に友達がいるのにもかかわらず、友達とは会話をせず、手にしたスマートフォンの画面に見入っている姿がある。

スマートフォンとの対話はできるが、目の前にいる友達との対話に興味を示さない生徒たちに、音楽の授業でできる、自分の目の前にいる他者に向かって自己の内面を躊躇することなく表していけるような、何か有効な手立てはないだろうかと考えた。

そこで、注目したのが≪売り声≫である。

≪売り声≫は、「昭和 30 年代はじめ頃の東京の街の中でも様々な売り声をしばしば耳にすることができた。納豆、豆腐、アサリ、シジミ、竿竹、金魚、石焼き芋・・・・。」[1)]とあるように、路上を移動しながら売り物を売り歩く際に、売り物の名称を何度も繰り返す中で生まれてきたうたのことである。

小池によると、「売り声文化とは、およそ 270 年余り前の室町時代に京都を中心とする関西に生まれ、全国に伝播していった。（中略）京都の民家は、さながらウナギの寝床。間口は狭く、懐が深い。その奥の奥まで声を届かせ、さらにその住人の心の奥底にまで到達し、玄関先まで歩みだせるような声。」[2)]とある。

また、「昔から売り声は、日本人の情緒に訴える心地よい表現性をまといながら、町かどに粋で軽やかなコミュニケーションの輪をひろげていた。」[3)]ともある。

以上のような、「人の心の奥底にまで到達する声」の特徴や、「日本人の情緒に訴えかける心地よい表現性」といった特質をもつ≪売り声≫を教材として用いることで、それが、他者に向かって何かを表現するための容易な手段になるのではないかと考えた。

また、生徒たちがうたう、うたのテーマを自己の「生活」とした。

他者に向かって表現するのは、実際の≪売り声≫の中の売り物ではなく、自己の「生活」から湧き上がってくる生活感情、つまり、自己の内的な世界である。

≪売り声≫が持つ音楽的な特徴を用いて、自己の「生活」から湧き上がってくる生活感情を外に向けて表すことによって、自己の内的な世界を客観的に知ることもできるのではないかと考えた。

以上から、自己の内面を歌詞にして表し、≪売り声≫の持つ音楽的な特徴を用いてうたにして表現するという、うたづくりの活動を考えた。

小島はうたづくりについて、「内的世界であるイメージや思想や感情を、言葉を使って外的世界に出し、出した言葉をイメージや思想や感情と照らし合わせることで言葉の表現の仕方を工夫していくというような、内的世界と外的世界との連動を本質とする。そのことにより外的世界にうたが生成されるのに連動して内的世界も生成される。この内的世界の生成が子どもの成長であり、学校教育の意義はそこにあるといえる。」[4]と述べている。

自己の「生活」をうたにしてうたうことは、自己の内面の発散につながり、自己の「生活」を客観的に捉え直すことにもつながる。さらに、自己の内的世界を冷静に客観視することは、自己の内的世界の新たな生成にもつながるのではないかと考える。

以上から、本研究では、高校生を対象に≪売り声≫を教材にして自己の「生活」を基盤としたうたづくりを行い、実践分析より、本うたづくりの方法が、高校生の内的世界の発散と生成に効果や意義があるのかについて明らかにすることを目的とする。

２．研究の方法

実践的方法をとる。平成 25 年 5 月に、大阪府内にあるH高等学校高校 1 年生 45 名を対象に『言葉の抑揚と伸縮を生かして「生活のうた」をつくってうたおう』[5]の実践を行う。その後、2 つの分析視点から分析を行い、分析結果より考察を行う。

３．先行実践研究について

≪売り声≫を教材に用いた実践として、矢部朋子（2013）のものがある。矢部の実践では、実践対象を小学校１年生としている。指導内容が「言葉の伸縮」のみであること、そして授業展開の最後は、「言葉の伸縮を意識して、グループで売り声の言葉の言い回しを工夫する。」となっている。

また、高校生を対象としたうたづくりの実践として、山本伸子（2014）のものがある[6]。これは、「百人一首」を教材に用いて行った実践で、中庭に出て、自然と対話をする中で、自然との対話といった直接経験をもとにして、「秋と私」といった同一の題で百人一首のうたづくりを行ったものである。

以上から本実践は、実践対象を高校生としている点や、指導内容、授業展開においても矢部の実践とは異なる。また、用いた教材が≪売り声≫である点や、高校生の生徒一人ひとりが内に持っている、自己の「生活」に対するよりリアルな生活感情をうたにした実践であるという点から、山本の実践とも異なる。

４．本実践で教材として用いた３つの≪売り声≫の音楽的な特徴

『「単純な言葉」を、「本来のアクセント」によって、「言葉に即した旋律」に乗せ、「聞き手の耳に無理なく届ける。」これが、かつての売り声が共通してもっている基本的な特徴である。』[7]とある。さらにまた、「だんだん音が流れていくところに情緒がある。」[8]ともある。「だんだん音が流れていく」とは「音が伸びていく」と捉える。

以上から≪売り声≫の音楽的な特徴として、「言葉の抑揚と伸縮」と捉える。

「言葉の抑揚」については、日本語の話し言葉の抑揚にもとづいて付けられている一定の音構造を持つ抑揚で、本実践で教材として用いた≪売り声≫から「あさり売り」、「甘酒売り」、「ドジョウ売り」の 3 つのうたともに、「ミ・ソ・ラ」の単純な 3 音の音構造からなる。ただし、これは絶対音ではなく、「2 音上がって 1 音上がるという形」[9]と小

池も述べている通り、短３度＋長２度の音程関係よりなる３音構造をもつ。

また「言葉の伸縮」についても、「だんだんと音が流れていく」とあるように、行商で扱っている売り物をより遠くまで伝えるためには、声を長く張り上げ、音を長く伸ばす必要がある。また、音を長く伸ばすだけではなく、所々で言葉を縮めることで、メリハリのついた、買い手に売り物の印象がより残りやすい工夫も見られる。

Ⅱ．　授業実践の実際

１．　授業実践の概要

１）指導内容：言葉の抑揚と伸縮、無拍

指導事項：A表現（３）創作　エ　音楽を形づくっている要素を知覚し、それらの働きを感受して音楽をつくること。

２）単元名：言葉の抑揚と伸縮を生かして≪売り声≫調「生活のうた」をつくってうたおう

３）対象：大阪府内H高等学校　高校１年生　45 名

４）授業者：楠井　晴子

５）実践時期：2013 年５月～6 月

６）教材：≪売り声≫から「あさり売り」、「甘酒売り」、「ドジョウ売り」

７）単元目標

・言葉の抑揚と伸縮に関心を持ち意欲的に≪売り声≫調「生活のうた」をつくり、うたおうとする。

・言葉の抑揚と伸縮を知覚・感受し、それを生かした表現の仕方を工夫する。

・言葉の抑揚と伸縮を意識して≪売り声≫調「生活のうた」をつくり、うたうことができる。

８）指導計画：

○指導計画（全５時間）

時	学　習　計　画
第１時	○≪売り声≫を聴き、一緒にうたってみる。(「あさり売り」、「甘酒売り」、「ドジョウ売り」) ○班で売りたいものを決め、色紙で品物をつくる。 ○「売り子」と「客」に分かれ、「売り子」はうたいながら練り歩く。
第２時	○班発表のうたの中から一つ選び、言葉の伸縮と抑揚があるものとないものを聴いて、それぞれの知覚・感受を発表し合う。
第３時	○言葉の抑揚、伸縮を意識して、自分の思いや気持ちが伝わる≪売り声≫調「生活のうた」を各自でつくる。
第 4～5 時	○各自がつくった≪売り声≫調「生活のうた」をクラスで発表し、発表を聴き合い、批評し合う。

９）評価規準：

観点１：音楽の関心・意欲・態度

①　言葉の抑揚と伸縮に関心を持ち、意欲的に≪売り声≫調「生活のうた」をつくって表現している。【観察・ワークシート】

観点２：音楽表現の創意・工夫

①　言葉の抑揚と伸縮について知覚・感受している。【アセスメントシート・発言】

②　言葉の抑揚と伸縮を生かした表現を工夫している。【演奏・ワークシート】

観点３：音楽表現の技能

①言葉の抑揚と伸縮を意識して≪売り声≫調「生活のうた」をつくり、うたう技能を身につけている。【演奏】

２．授業実践の経過

≪売り声≫を聴き、そこから想起する初発のイメージを出し合った後、教材として用いた３つの≪売り声≫の中からいくつかのうたを皆で何度か唱和してみた。日本語の話し言葉の抑揚にもとづいて付けられている一定の音構造を持つ≪売り声≫の抑揚を、生徒たちはすぐに何の苦もなく覚えることができた。次に、≪売り声≫の歌詞に注目させ、≪売り声≫の歌詞として絶対に必要な、商品名と商品の特徴が歌詞に加えられている点を導き出させた後、班に分かれて売りたい商品とその商品を売るためのうたを考えさせた。また、物売りになりきってうたうための手立てとして、実際に売りたい商品を色紙で作りながら歌詞やうたのふしを考えるように促した。そして班で考えた≪売り声≫をうたいながら練り歩き、各班でつくった≪売り声≫を聴きあった。

続く第２時では、実際に生徒たちがつくった≪売り声≫を教材にして分析を行った。

生徒たちがつくった「プリン屋」のうたを、このうたをつくった生徒たちがうたった通りの（A）声の抑揚と拍の伸縮をつけてうたったものと、(B) 抑揚も伸縮もつけずに棒歌いのようにしてうたったものとを比較聴取させて、それぞれのうたにおける知覚・感受を問うた。その結果、生徒から出てきた知覚・感受は以下の通りであった。

	【知覚】	【感受】
（Ａ）のうた	・よく伸ばしている。 ・音に抑揚がある。 ・ビブラートがよくかかっている。	・情熱を感じる。 ・演歌みたい。 ・買いたくなる。 ・美味しそうに聞こえる。 ・遠くまで声を届けようとしている感じ。
（Ｂ）のうた	・棒読み。 ・声に抑揚がない。 ・音が切れている。	・眠くなる。 ・買う気失せる。 ・買いたくない。 ・まずそうに聞こえる。 ・機械（ロボット）が歌っているみたい。

知覚・感受したことを踏まえて第３時では、声の抑揚と拍の伸縮を意識しながら「生活のうた」を≪売り声≫の調子でつくる活動へと発展させた。第２時で、声に抑揚があって、拍の伸縮がある（A）のうたに対して、「情熱を感じる。」という感受があった。これはつまりはうたい手（売り手）の気持ちが伝わってくるということであろう。また、「遠くまで声を届けようとしている感じ。」という感受もあった。これは、声にのせた思いを遠くまで届けたいということであると考える。つまり、思いや気持ちが入れば、おのずと棒読みではなく、うたに抑揚や伸縮が生まれてくるということを生徒が知覚・感受したと見取った。

以上から、第３時では、生徒たちが知覚・感受したことを生かして、個々人の思いや気持ちをのせた、自己の「生活のうた」をつくるという活動へと展開させた。

ここでは、生徒は自分の生活を思い起こしながら、自己の生活の一場面や、そこでの思いや気持ち、悩みなどを自由にワークシートに綴っていった。そして出来た歌詞に、なかば即興的に≪売り声≫のふしをつけてうたった。

第４～５時では、個々人でつくった「生活のうた」を皆で聴きあう場面をもった。

Ⅲ．　授業分析

１．　分析視点

以下に示す２つの視点にもとづき授業分析を行う。

・視点①：「生活」を基盤としたうたづくりの方法は、生徒が自己の内的感情をうたにこめて表現することに対して有効に働いたのか。

・視点②：「生活のうた」をつくり、それを他者の前でうたう前と、うたい終わった後において、生徒自身の内面にどの様な変化があったのか。

以上を、全生徒の記述したワークシートと抽出生徒がつくった「生活のうた」より分析を行う。

２．　抽出生徒について

抽出生徒として、田崎と大石（いずれも仮名）の２人の生徒を抽出し分析を行う。田崎も大石も、集団の中では引っ込み思案な方で、自己の内面を表に表すのに躊躇する傾向が見られる生徒たちである。自己の内面を表に表すのに躊躇する傾向が見られる生徒たちを対象とした方が変容の様子がより明らかに示せるのではないか、またそれにより、本うたづくりの方法の有効性が導き出されるのではないかという仮説により、抽出生徒として田崎と大石の２名の生徒を抽出した。

３．　分析過程

・分析視点①より：「生活のうた」をうたった後、生徒に配布したワークシートに以下のような設問を設けた。

設問：**「聴き手に自分の思いや気持ちをうたで伝えることが出来たと思いますか？」**

この設問に「伝えることが出来た」と答えた生徒の割合は、７５．６％、一方、「伝えることが出来なかった」と答えた生徒の割合は２４．４％であった。

また、「伝えることが出来なかった」原因として、「緊張しすぎて、うたいきることしか考えられずに、パニック状態だったから気持ちを入れられなかったと思う。」や「気持ちをうたに入れることがあまりできなかった。緊張してしまって、落ち着いてのびのびとうたえなかった。」のように、「緊張」をその原因に挙げている生徒が大部分であった。

・分析視点②より：

【友達の前で自分のうたを発表してみてどうでしたか？うたう前と、うたった後での自分自身の心や精神の動きや変化に注目して書いて下さい。】の設問についての記述内容

上記の設問記述より、「生活のうた」をうたう前と、うたった後の心の変化について、肯定的な変化があったと記述した生徒の割合は、９３．４％であった。その具体的な生徒の記述としては以下の通りである。

・「とても緊張していたが、終わった瞬間解放された感が出た。うたの最後で（感情を）全部ぶっ飛ばしてやろうと思った。」

・「うたっている時はとてもスッキリした。そして、うたっている時に、歌詞の内容がそのまま頭の中にうかんだ。より具体的にうかんだということは、相手に伝わったことだと思う。」

・「最初は自信がなくて恥ずかしかったが、うたった後はすっきりしました。少し自信にもつながりました。」

・「うたう前はすごく緊張してて、正直やりたくなかったけど、うたってみると自分の思いを口に出したことですっきりした。」

・「うたった後はすっきりした。自分の暇さを題にした歌やったから、うたいながら《あー、なんていつも暇なんやろ》とも思ってた。うたい終わったら《まぁいつも暇なんもいっか。》って思えるようになった気がする。」
・「自分の思いを伝えられてすっきりした。自分のことを知ってもらえてよかった。」
・「気持ちを吐き出すことができて気持ちよかった。」
・「心が晴れました。」

一方、否定的な変化については、先の視点①における設問と深く関係していることが明らかになった。具体的な生徒の記述としては以下の通りである。

・「伝えきれなかったせいか、もやもやが残った。」
・「とてもきんちょうしてはずかしかった。あまり伝えることができなかったので、スッキリはしなかった。

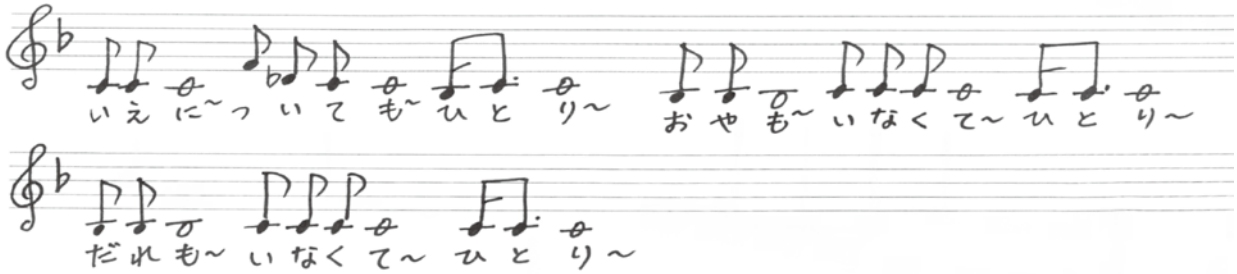
〇抽出生徒（田崎と大石）のつくったうた

・<u>田崎のつくった「生活のうた」</u>（ワークシート①より）

つい
いえに～　　ても～　　と～り～　　いなくて～ひと～り～
ひ　　おやも～
いなくて～ひと～り～
だれも～

【歌詞】:「家に着いても一人　親もいなくて一人　誰もいなくて一人」

<u>（田崎のつくった「生活のうた」を五線譜に表したもの）[10]</u>



<u>〇（「生活のうた」を歌う前の田崎の内面：ワークシート①の記述より）</u>

【うたの内容】
家に帰っても誰もいない。おかえりなんてしばらく聞かない。部屋にはだれもいない。夜までだれもいない。最近、両親や兄弟が忙しく帰りが遅くてさびしく感じていること。
【どんな感じ・雰囲気のうたにしようかな？】
家に帰ってもだれもいない殺伐とした雰囲気。
【どんな思いや気持ちをうたに込めようかな？】
さびしさ。

<u>〇（「生活のうた」をクラスでうたい終った後の田崎の内面：ワークシート②・③の記</u>

述より）

（ワークシート②より）

【友達の前で自分のうたを発表してみてどうでしたか？うたう前とうたった後での自分自身の心や精神の動きや変化に注目して書いて下さい。】

気持ちを吐き出すことができて気持ちよかった。

【聴き手に自分の思いや気持ちをうたで伝えることができたと思いますか？】

伝えることができた。

（ワークシート③より）

【あなたにとっての「うた」とは、あるいは「うたう」という行為は何であるのか、どういった効果があったのかを、授業で経験した「うたづくり」の経験とからめて書いて下さい。】

一人でうたをつくったときでも、自分の気持ちを大声でうたいあげることができて、とても気持ちよかった。

また、自分にとっての「うたう」という行為は、今まであんまり、うたなんかには興味を示さなかったけど、この授業を通して「うたう」ことの楽しさを知ってしまったので、これからの人生で一生付き合うことになる大切な娯楽になったと思う。とにかく全部楽しかった。

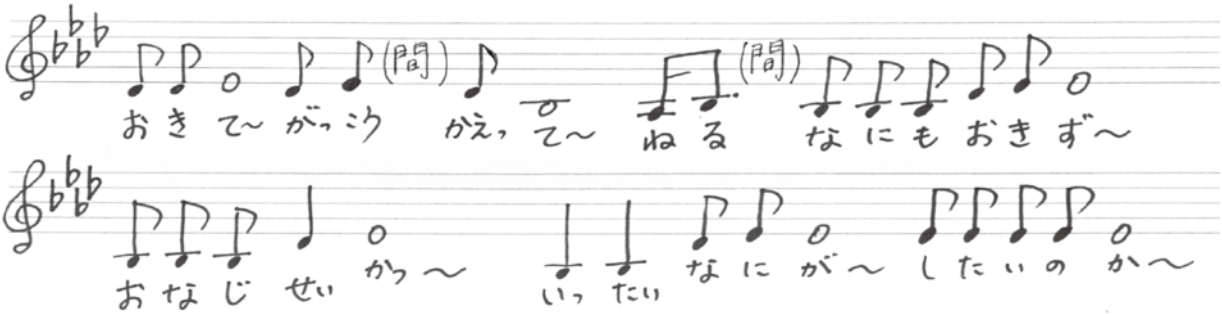
・大石のつくった「生活のうた」（ワークシート①より）

て～～　校　　きず～～　活
起き　学　帰っ　起　生
て～～　る　何も　同じ
寝

にが～～　したいのか～～～～
な
一体

【歌詞】:「起きて学校　帰って寝る　何も起きず　同じ生活　一体何がしたいのか。」

（大石のつくった「生活のうた」を五線譜に表したもの）[11]



○（「生活のうた」をうたう前の大石の内面：ワークシート①の記述より）

【うたの内容】
何も起きない平ぼんすぎる生活について。
【どんな感じ・雰囲気のうたにしようかな？】
暗め、ぼやくかんじ。
【どんな思いや気持ちをうたに込めようかな？】
何がしたいのか自分でも分からないという気持ち。

○（「生活のうた」をクラスでうたい終わった後の大石の内面：ワークシート②・③の記述より）

（ワークシート②より）

【友達の前で自分のうたを発表してみてどうでしたか？うたう前とうたった後での自分自身の心や精神の動きや変化に注目して書いて下さい。】

うたう前は、「これでいいのか」や、「少し恥ずかしい」と思っていました。また、少し緊張していました。
うたった後は何かが吹っ切れて「案外これはこれで良かったかも」と思うようになりました。
【聴き手に自分の思いや気持ちをうたで伝えることができたと思いますか？】
伝えることができた。

（ワークシート③より）

【あなたにとっての「うた」とは、あるいは「うたう」という行為は何であるのか、どういった効果があったのかを、授業で経験した「うたづくり」の経験とからめて書いて下さい。】授業にて限られた条件の下でうたをつくり、それをうたうことで表現したり、もしくは言葉を曲のようして、表現するということをしました。
ので、自分にとっての「うた」または「うたう」という行為は、自分の考えていることや気持ち、または色々なことや、伝えたいことを表現し、伝えるためにする行為、もしくはそのトレーニングの１つなのではないか、と考えました。（もしくは気分転換など）

４．分析結果

分析視点①における分析結果より、約８割弱の生徒が自分の思いや気持ちをうたで伝えることができたと記述した。抽出生徒である田崎と大石においても、うたで自分の思いや気持ちを伝えることができたと記述している。

また分析視点②による分析結果より、９割以上の生徒が他者に自分の「生活のうた」をうたった後の自己の内的な変化を肯定的に捉えている。抽出した田崎と大石においても、自己の「生活のうた」をうたった後は、「とても気持ち良かった。」や「うたった後は何かが吹っ切れて、案外これはこれでよかったかもと思える。」といったワークシートの記述内容から、自己肯定感の高まりが見て取れる。

５．考察および結論

本実践の生徒たちから見られた姿は、自己の内面を、自らでつくったうたによって自発的に表現している姿であった。

ではなぜ生徒たちは、自発的に表現することができたのであろうか。

その理由として以下が考えられる。

1）自らの「生活」を基盤としたうたづくりを行ったことにより、内に潜んでいた生活感情が自然な形で外に放たれたため。

2）≪売り声≫を用いてのうたづくりは、日本語を話し、日本の風土で生活をしている生徒たちにとっては、容易な表現手段であったため。

1）について汐見は、「自立を基調とした人格発達論的な題材論、ここに今日の綴方の題材論を発展させる鍵がある。」と述べる。そして、「もともと、生活綴方でいう生活という語には、客観的な生活事象というよりは、それに対する子どもたちの漠然とした思いがまとわりついている。今日、子どもたちをめぐって生じている問題の根本には、社会的自立、人間としての自立が困難になっているということがある。子どもたちは自立への重荷を正しく背負う訓練を受けず、不安を抱きながら自立を迫られている。したがって、今日、生活綴方は、子どもたちが人間的自立への途上で遭遇しているありとあらゆる問題、不安、あるいはそれと格闘している姿、それを乗り越えた喜びなどを表現することを励ます必要がある。」[12]という。

今回のこの実践は「生活綴り方」の実践ではないが、生徒たちの「生活」を基盤としている点において、また、うたの歌詞として自らの生活を綴るといった点において「生活綴方」とも共通点があるといえる。

田崎と大石のうたは、現代を生きる高校生が、人間的自立への途上で遭遇した自らの感情に格闘している姿をありのままに表現している。そしてそれを他者にうたで表現することによって、自分の気持ちを吹っきることができたり、自分の気持ちに前向きになれたりと、自己を肯定的に捉えている姿がワークシートの記述より明らかである。

自己を肯定的に捉えることは、躊躇なく自己を表に出していける内的な基盤が整っている状態にあると考える。

また2）について、本実践で用いた教材は≪売り声≫である。

≪売り声≫は、私たちの生活に根付いている「生活の音楽」である。そして≪売り声≫は、日本語の言葉の抑揚がそのもととなってできている。

このように、日本語を話し、日本の風土で生活をしている生徒たちにとって、≪売り声≫はごく自然に生徒たちの身体の中に入っている音楽である。

実際、田崎や大石がつくった「生活のうた」からも、半ば即興的につくったのにも関わらず、≪売り声≫の音楽的な特徴を見つけることができる。

例えば田崎のうたは、「ソ・シ♭・ド」の短3度＋長2度の3音階の構成を持つうたである。最低音の「ソ」の音は楽譜上には出てこない。そして、それぞれ1つずつ出現する「ファ」と「レ♭」の音は経過音[13]として考える。

また大石のうたは、「シ♭・レ♭・ミ♭」の、これも田崎のうたと同じく短3度＋長2度の音程をもつ、3音階で構成されたうたである。一か所だけに出現する「ラ♭」の音も経過音として考える。

さらにまた、田崎、大石両者のうたからも、「言葉の伸縮」が見られる。

以上から、生徒たちが、自己の生活を自発的に難なくうたにして表現することができたのは、生徒たちの内にもうすでに入っている音楽である≪売り声≫を用いたことが、その理由として考えられる。

以上の様に、生徒の「生活」を基盤にうたづくりをし、それを他者に向かって表現す

る方法は、思春期[14]にいる高校生の内なる感情の発散と人間的自立に向けた支援に効果があることが明らかになった。また、その過程で、生徒たちは自己の生活を捉えなおし、自己の生活を肯定していく姿も明らかになった。さらにまた≪売り声≫のように、生徒たち自身の内にもうすでに存在している要素を用いてのうたづくりは、生徒たちの表現を容易にし、生徒たちの自発的な表現を引き起こすことに有効に働いていることが分かった。

以上から、≪売り声≫の中に内在している、生徒たちの生活の中にある日本の音楽の要素、具体的には、「抑揚」、「伸縮」を用いてつくる、生徒の「生活」を基盤にしたこのうたづくりの方法は、自然な形で生徒たちの内的感情を表現させるのに効果的な方法であることが明らかになった。

さらにまた、うたによって表現された自己の「生活」を客観的に見ることにより、自己をあらためて捉え直し、生徒一人ひとりの内的世界が新しく生成されていった。この内的世界の生成こそが生徒の心の成長であり、この点からも、本稿で述べたうたづくりの方法は、学校教育で行う意義のある教育方法であることが明らかになった。

注・引用文献

1）小池保(2006)「売り声文化　その社会的考察」『尚美学園大学芸術情報学部紀要』第 10 号 pp. 48

2）同上書, pp. 49

3）同上書, pp. 48

4）小島律子・関西音楽教育実践学研究会(2014)『生活感情を表現するうたづくり―理論と実践―』黎明書房, pp. 15

5）本実践は、矢部朋子（2013)『声の抑揚と言葉の伸縮を意識して「売り声」をつくろう』学校音楽育研究,pp.79 を参考に、筆者が高校生を対象とした実践として新たに構想したものである。

6）小島律子・関西音楽教育実践学研究会(2014)『生活感情を表現するうたづくり―理論と実践―』黎明書房, pp. 115－121

7）前掲書, 小池 pp. 51

8）宮田章司(2003)『江戸売り声百景』岩波書店, pp. 119

9）前掲書, 小池 pp. 53

10)・11）田崎と大石のつくった「生活のうた」は、ビデオによる授業記録をもとにして、便宜上、筆者が五線譜に書き起こしたものである。

12）汐見稔幸（1981)「ことばの意味獲得と生活綴方―子ども研究の視点から―」『教育学研究』第 48 巻第 4 号 pp. 314

13）山本正男「経過音」、音楽之友社編（1977)『新音楽辞典』音楽之友社, pp. 197 によると「2 つの和声音の間を全音階的または半音階的順次進行によってうめるもの」とあるように、コードの構成音の間を埋めるように存在する音のことと捉える。

14）精神科医の服部祥子氏によると、思春期とは「身体的な性の成長の開始をもって幕を開け、完成をもって終わる医学用語である。だいたい 10 代の子どもがこれにあたる。」と述べる。よって、本論で対象とする高校生は、思春期に属する。また、服部は思春期の発達課題としては、「自我同一性の獲得」を挙げている。つまり思春期とは、変化する自分を自己の内に統合して、自分は何者かという課題に答えを出す時期であると述べている。服部祥子（1999)「思春期の危機と成長―精神科医の視点より―」『学校音楽教育研究 vol. 3 』pp. 193-19

【論　考】平成 25 年度研究助成　奨励賞

課題を見出し解決策を創造させる情報モラル教材の開発と授業実践
共通教科「情報」における「情報安全かるた」を生徒に作成させるまとめの学習指導

渋谷教育学園幕張中学校・高等学校教諭　笹川　清喜

1. はじめに

2013 年から実施の課程に対応した「高等学校学習指導要領解説情報編」(1)では、「情報モラル」という言葉は、「情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度」と定義されている。すなわち、情報モラルの指導では、ＳＮＳでの悪質な書き込みや誹謗・中傷のような社会問題の対処法の理解といった側面だけではなく、コンピュータウイルスの感染予防等、セキュリティの知識を身に付け情報社会で安全に生活するための危機回避の対処法の理解といった別の側面があり、この二つの側面を持った指導の実現が今日的な課題となっている。さらに、共通教科「情報」における授業での指導となると、時間的制約があるため、効果的・効率的な教材や指導法の開発が求められる。

情報モラルの時間的制約を考慮した指導法の一つとして、松田・玉田(2004)の道徳的規範知識，情報技術の知識，合理的判断の知識という「3 種の知識」を組み合せ、判断の枠組みを解説し見方考え方の定着を図る指導法(2)がある。しかし、道徳的規範知識を有しても、合理的判断の知識への移行前に情報技術の知識の定着が不十分ではこの指導の効果に疑義が持たれる。したがって、共通教科「情報」における情報モラルの指導で、特に求められるのは、情報技術の知識を確実に定着させる教材であると考える。

ここで、知識を定着させる教材を考えると、「かるた」というなじみの深い教材を挙げられる。「かるた遊び」は、さまざまな知識の習得が対象であり、小学校英語のための語彙の指導において、語彙の定着に有効であること(3)が確認されている。一般に知識の定着は「かるた遊び」の反復を通じて得られるものと解されるが、「かるた」の特徴に着目すると、単に反復によるだけではなく、優れた短文での表現に起因するところが大きいと考える。また、「かるた遊び」ではなく、医薬品の適正使用を学ぶために「かるた作成」をさせる指導において、「みんなでお薬かるた」(4)の作成が医薬品に関する知識の幅を広げる効果があることが報告されている。情報モラルに関する「かるた」には、「情報モラルかるた」(5)「セキュリティかるた」(6)等があるが、生徒に作成させた事例はない。ビデオ教材など事例中心の指導において、限られた事例しか扱えない問題や内容がすぐに風化してしまう問題があるが、「かるた」を作成させる指導を行えば、現在の課題だけでなく将来の課題も見出し、解決のための知識の幅を広げ検討すると考えた。

そこで、短文と絵を組み合わせた表現で情報モラルに関する様々な課題と解決策を創造させることを通して、情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度を身に付ける教材を開発し、「情報安全かるた」と名付けた。そして、共通教科「情報」における情報モラルの指導のまとめの学習として、この「かるた」を作成させることを照準に絞り、効果的・効率的な授業を設計し、情報モラルの持つ二つの側面を意識させる指

導を行った。その際、特に、読札の作成を重視し、情報モラルに関する情報技術の知識を基に、記憶に残る表現になるように指導した。その結果を報告する。

2. 授業設計と教材開発

2.1 授業設計

本研究は、科目「社会と情報」の授業で、高校 1 年生 5 クラス（182 名）を対象に実施した。まず、個々の学習要素の関連を分かりやすく表現する学習構造チャートを活用した教材づくり[7]を参考に教科書（「最新社会と情報」実教出版）の内容を構成する学習要素を抽出し関連性を調べた。そして、学習のまとめとして、「情報安全かるた」を作成させることを前提に、10 回の授業内容を表 1 に示すように配置した。そして、情報モラルに関する知識を単独に教授するのではなく、毎回、個々の学習内容に関連付けて教授する設計とし、効果的・効率的な指導になるように配慮した。

表 1　授業回数 10 回の授業内容

授業	内容	（情報モラル・セキュリティ） キーワード
第1回	メディア	残存性, 複製性, 伝播性, 信憑性,
第２回	コミュニケーション	なりすまし, 言葉遣い,
第３回	ディジタル量	サイズの大きなファイルを添付 二重拡張子やアイコンの偽装
第4回	音・画像・動画のディジタル表現	肖像権・パブリシティ権、 著作者人格権（同一性保持権）
第5回	知的財産権	知的財産権、産業財産権、 著作権（財産権）、著作者人格権、 著作隣接権、肖像権、パブリシティ権
第6回	ネットワーク	IPアドレス、ドメイン名、誹謗中傷、 犯行予告、名誉棄損、威力業務妨害
第7回	情報倫理 （表現の工夫）	ＩＣＴの5特性、公開性・信憑性・ 流出性・公共性・ 記録性
第8回	法と個人の責任	インターネット社会の法律
第9回	インターネットを支える基本的な技術とセキュリティ	情報セキュリティ、 コンピュータウイルス対策、暗号化、 ディジタル署名、電子すかし、 ファイアウォール、フィルタリング 情報セキュリティポリシー
第10回	相互評価	疑似体験から合理的な判断を確認する

授業設計の概要を以下に述べる。第 1 回から第 6 回をまとめの学習のための準備期間と位置づけた。例えば、第 2 回のコミュニケーションに関する授業では、「機種依存文字」「絵文字」を情報モラルの例として取り上げた。これらの文字の使用がコミュニケーションの誤解を招くこともあり得るとして扱った。また、「なりすまし」行為を追加項目として取り上げ、メールのヘッダー情報の読み取り方を説明し、セキュリティの例として説明した。このように、毎時間、情報モラルの持つ二つの側面について意識を高めさせた。さらに、これらの内容に関する要点をメモとして手書きで記録させる用紙（問題解決シート(1)）（図 1）を毎時間継続して配布し、情報モラルについての道徳的な知識、情報技術の知識を蓄積させた。後述するが、「かるた」の読札の説明として、Microsoft Word で作成させたファイルを問題解決シート(2)とした。問題解決シート(1)は、問題解決シート(2)の作成のための参考資料として利用させた。図 1 に示すように、標語（読札の短文に相

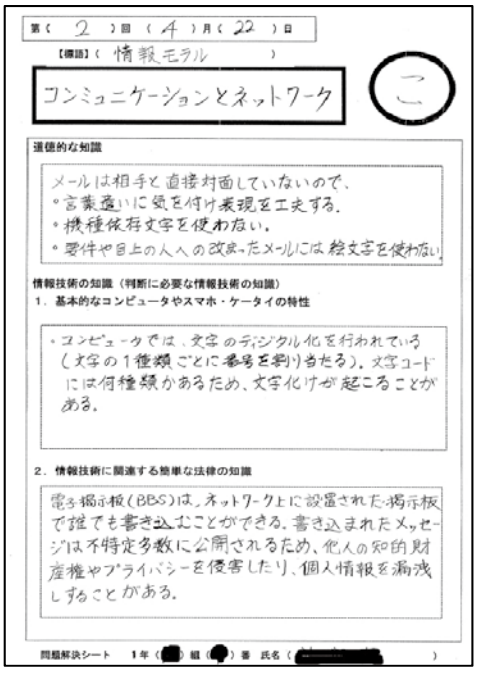

第（ 2 ）回（ 4 ）月（ 22 ）日
【標語】（ 情報モラル ）
コンミュニケーションとネットワーク
二
道徳的な知識
メールは相手と直接対面していないので、
・言葉遣いに気を付け表現を工夫する。
・機種依存文字を使わない。
・要件や目上の人への改まったメールには絵文字を使わない。
情報技術の知識（判断に必要な情報技術の知識）
1．基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性
・コンピュータでは、文字のディジタル化を行われている（文字の1種類ごとに番号を割り当たる）。文字コードには何種類かあるため、文字化けが起こることがある。
2．情報技術に関連する簡単な法律の知識
電子掲示板（BBS）は、ネットワーク上に設置された掲示板で誰でも書き込むことができる。書き込まれたメッセージは不特定多数に公開されるため、他人の知的財産権やプライバシーを侵害したり、個人情報を漏洩したりすることがある。
問題解決シート　1年（ ）組（ ）番　氏名（ ）

図 1　問題解決シート(1)

当する)、道徳的な知識、情報技術の知識を書く欄があるが、この段階では、習得した知識の整理を目的としており、特に、標語の欄はメモ程度で良いとし、読札作成の意識はさせない。また、家庭学習用として、本校Ｗｅｂページに会員制のＷｅｂサイトを構築した。このサイトを利用させ、毎時間に教授した知識の定着に役立たせた。

第 7 回から第 9 回は、まとめの学習期間とし、情報モラルに関して社会問題化している内容を中心に検討した。ルーブリック評価を適用し、第 7 回の授業で「かるた」及び、問題解決シート(2)を作成する課題を提示の際、評価基準（表 2）を併せて提示した。これにより、生徒の内発的動機づけが高まり、意欲的に課題に取り組むと考えた。また、

表 2　評価基準

【読札】

A.優れている
- 受け手を引きつけるために、的確でわかりやすい表現を考えている。
- 文の長さが適当であり、伝えたいことが明確にわかる。
- 難しい漢字を避けるなど、対象が中学生であることを意識している。

B.普通
- 受け手を引きつけるための表現を考えている。・伝えたいことがわかる。
- 文が適度な長さである。

C.努力を要す
- 伝えたいことがわからない。意図する内容が文章から読み取れない
- 伝えたいことが長すぎる、もしくは、短すぎて分かりにくい。

【絵札】

A. 優れている
- 的確でわかりやすいデザインを考えて、受け手を引きつける　工夫をしている。・何を目的にしているのかが、明確になっている。・対象が中学生であることを意識している。

B.普通
- 伝えたいことがわかる・デザインや色使いに気にかけている。

C.努力を要す
- 全く関係のない絵や図である、伝えたい情報がわからない・必要な情報が目立たず、作成者側の意図が伝わらないものになっている。・デザインや色使いに気にかけていない

【問題解決シート(2)】

S.期待以上
- 情報技術の知識(基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性)　について、ICT の 5 特性、および、ICT（とくに、通信ネットワーク）の仕組みを意識した記述をしており、その後、「情報技術を使うために起こる問題はないか」の部分で検討し調べている。
- すべての項目について検討し調べた記述をしており、的確でわかりやすく、簡潔にまとめられている。このシートを読んだ人が、問題解決のための合理的な判断をするのに役立つと思える。

A 十分満足できる
- 情報技術の知識(基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性)　について、ICT の 5 特性、および、ICT（とくに、通信ネットワーク）の仕組みを意識した記述をしており、その後、「情報技術を使うために起こる問題はないか」の部分で検討し調べている。
- すべての項目について検討し調べた記述をしており、読む人を意識していることがわかる。

B.おおむね満足できる
- 情報技術の知識(基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性)　について、ICT の 5 特性、および、ICT（とくに、通信ネットワーク）の仕組みを意識した記述をしているが、その後の起こりうる問題についてあまり検討していない。
- すべての項目について検討し調べた記述している。

C.努力を要す
- 情報技術の知識(基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性)　について、ICT の 5 特性、および、ICT（とくに、通信ネットワーク）の仕組みを意識した記述になっていない。
- 各項目の記述が、不十分である。

作成した全員の読札を標語として IPA「ひろげよう情報モラル・セキュリティコンクール」[8]に応募をすること、文化祭で展示し、記憶に残る作品を投票してもらうことを外発的な動機づけとした。最後の第 10 回の授業では、まとめの学習で作成した課題を相互評価させ、その後、疑似体験教材を利用し問題解決の場面を作り、情報技術の知識の定着と解決策について明確なイメージができたかどうかの判断をさせた。

2.2　教材開発

「情報安全かるた」と問題解決シート(2)のセットでまとめの学習教材と呼ぶ。誹謗・中傷のような社会問題に関する側面でのモラルを「情報モラル」、セキュリティに関する側面でのモラルを「情報セキュリティ」として用語の区別をすることを強調した。「かる

た」は、誰が利用するのかによって難易度等、内容が変わるため、「中学生」が学ぶ教材として利用することを想定させた。また、作成する「かるた」の内容が似たものにならないように、出席番号１の生徒は「あ」のように、担当した５クラスの最初の生徒から順に「あ」から「わ」までの頭文字を指定した。評価基準を示し、読札、絵札は、Microsoft PowerPoint で、問題解決シート(2)は、Microsoft　Word で作成させた。テンプレートを作成しておいたファイルをコピーさせて、作成後、指定したフォルダに提出させた。本教材の「情報安全かるた」は、独自の「読札」と「絵札」であり、「かるた遊び」をする際は、例えば、読札を読むとき、「情報モラル」または、「情報セキュリティ」の内容であるとヒントを言う、絵札を取った後に解説として問題解決シートを読むなどのルールを作る等、遊び方の工夫が可能とし、いわゆる普通の遊び方だけを想定しない「かるた」を作成するとした。

2.2.1　読札の作成

生徒は、与えられた頭文字から読札を作成する。読札(図 2)は、特に、俳句のルールである 5・7・5 のような制限はしないが、標語として適切な長さにした。対象が中学生としたので、難しい表現を避けることにも注意した。下部に、「情報モラル」または、「情報セキュリティ」の文字を記入させることで、情報モラルの二つの側面の意識を高めた。

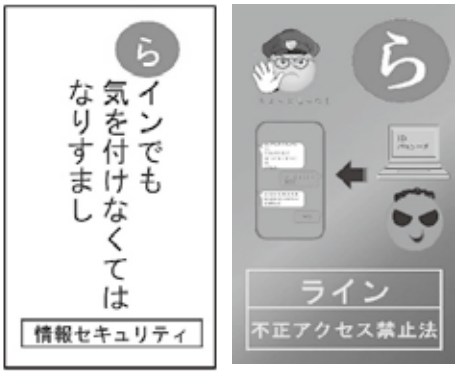


図２　生徒が作成した読札と絵札

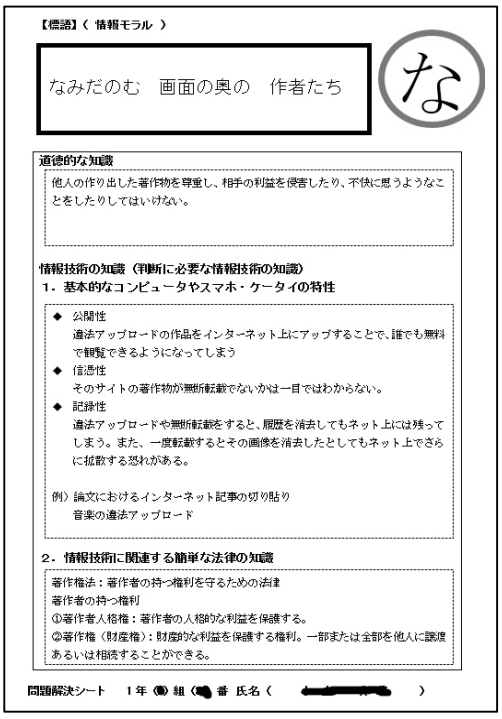
2.2.2　絵札の作成

絵札（図 2）は、情報の発信者として「わかりやすい情報伝達」とはどのような表現かを学ぶ教材でもある。興味を引き出し、読札の情報をイメージとしてできるだけ容易に表現できる方法を検討し、Microsoft PowerPoint を用いてポスターを作成させる実習(9)を「かるた」の絵札作成に適用した。著作権の考慮が必要なため PowerPoint に用意されている要素（クリップアート）や図形を組み合わせて利用し表現させた。その他に、自分で描いた素材を、背景・挿絵としての利用を促した。このような条件を付けることで創意工夫することを期待した。さらに、読札と絵札の内容を結びつけるために、「インターネットサービス」と「関連する法律」を記入させた。「関連する法律」がない場合は、「一般社会の規範やモラルに抵触する」とした。この欄を設けることで、どの課題に対する判断なのかを考えるために役立つと考えた。また、絵札を構成する要素（表現の工夫、法律、インターネットのサービス）が教科書のどのページとの対応かを提示し、まとめの学習として復習を促した。

2.2.3　問題解決シート(2)

第 6 回までに配布した問題解決シート(1)と同じレイアウトで、ディジタル化したものである。作成した「かるた」の内容についての簡潔な解説を記入させるための用紙であり「かるた」とのセットで構成する。先行研究「3 種の知識」(2)による情報モラル指導法では、知識としての指導は必要最小限に抑えることを目標にしている。そのため、日々変化しても対応できる情報技術の知識の一つとして「ＩＣＴの 5 特性（公開性、信憑性、流出性、公共性、記録性）」(10)を提言している。効果的・効率的な指導を考え、本研究でも先行研究に基づき、毎回配布した計 6 枚の問題解決シート(1) には、教授した内容の

知識の整理のために自由に記述させたが、問題解決シート(2)（図３）では、このＩＣＴの5 特性を定着すべき知識として適用し、この5 特性に関連して読札の解説文と「その後、情報技術を使うために起こる問題はないか」の部分を検討もさせた。また、高校生にとって、法律は抑止力となるため記述させる欄を作り法律を基にした解決策を考えさせた。


【標語】（ 情報モラル ）

なみだのむ　画面の奥の　作者たち

な

道徳的な知識

他人の作り出した著作物を尊重し、相手の利益を侵害したり、不快に思うようなことをしたりしてはいけない。

情報技術の知識（判断に必要な情報技術の知識）

1．基本的なコンピュータやスマホ・ケータイの特性

◆ 公開性
違法アップロードの作品をインターネット上にアップすることで、誰でも無料で観覧できるようになってしまう
◆ 信憑性
そのサイトの著作物が無断転載でないかは一目ではわからない。
◆ 記録性
違法アップロードや無断転載をすると、履歴を消去してもネット上には残ってしまう。また、一度転載するとその画像を消去したとしてもネット上でさらに拡散する恐れがある。

例）論文におけるインターネット記事の切り貼り
音楽の違法アップロード

2．情報技術に関連する簡単な法律の知識

著作権法：著作者の持つ権利を守るための法律
著作者の持つ権利
①著作者人格権：著作者の人格的な利益を保護する。
②著作権（財産権）：財産的な利益を保護する権利。一部または全部を他人に譲渡あるいは相続することができる。

問題解決シート　1年（　）組（　）番 氏名（　　）

図３　問題解決シート(2)

3. 分析と考察

3.1　準備期間の学習の分析

第１回から第６回までの準備期間の授業内容について理解の深まりが見られたかどうかの分析のために、毎回の学習で作成した問題解決シート(1)の標語の欄に着目した。そして、各回とも記述量が多く取り組みにむらがなかったＡ組の第１回目の標語の欄の記述について、テキストマイニングツール KHCorder (樋口 2003) [11]を利用して、使用されている名詞の出現数を調べた。その結果、上位３語を挙げると、「情報」（16 個）、「メディア」（7 個）、「本当」（3 個）であった。そして、33 名の記述から最上位の「情報」という名詞を含む標語を表に整理した（表 3）。授業では、キーワードとして「残存性、複製性、伝播性、信憑性、メディアリテラシー」を挙げた。標語の欄はメモ程度で良いとしたが、キーワードをそのまま記述する例は少なく、生徒は、標語として自分の言葉で加工し整理し記述していた。これは、既存の古い情報に新しい情報を結びつけた表れであり、理解を深めた結果と考える。また、その他の欄でも、自分の言葉で加工し整理した記述が多く見られた。問題解決シート(1)は、計６回継続的に配布したが、他の回でも同様な結果であり、各回の授業ごとに習得した知識を整理させるという目的は達成できたと考える。

表３　名詞「情報」を含む標語

・いる情報　いらない情報　見きわめよう
・これよさそう、その情報は良くなさそう。
・デマ情報　あなたがたとえ忘れても，ネット上からは消えたりしない
・安易に信じるな　情報
・意識しよう　一人一人　情報モラル
・確かな情報を得よう
・簡単に　すべての情報　信じるな！
・気をつけて、嘘の情報流されず
・気をつけろ　あなたの情報　それ本当？
・情報の正誤判断、自己責任
・情報を見極める力　メディアリテラシー-
・情報を正しく見極め使いましょう
・情報を正しく使おう　　等

3.2　まとめの学習の分析(1)

まとめの学習での取り組みはクラスに隔たり無く良好であった。同系統同内容の札がいくつも併存する状況が生まれる場合も考えられたが、記憶に残る表現か否かを分析するために、対象として、読札に着目し、頭文字（「あ」から「わ」）について、生徒の支持（クラスごとに、前述の評価基準で良い判断 A,S の評価の合計した数の割合の多さで比較）を得たものに絞り、1 セット計 44 枚選び、それぞれの読札に対応した絵札と問題解決シート(2)を表４にまとめた。読札(図2)において、「情報モラル」と記入したものは「モラル」、「情報セキュリティ」と記入し

てあるものは「セキュリティ」と読札の列に表す。絵札(図2)に記入させた「インターネットサービス」と「関連する法律」は読札の列に記入した。問題解決シート(2)(図 3)は、「ＩＣＴの 5 特性」に関連して記述させることを重視したが、5 特性のそれぞれの用語そのままを使用していないが、自分の言葉で加工し説明していると判断できるものを△で表した。

表４　5 クラスから選んだかるたと問題解決シート(2)

	読札		絵札		問題解決シート(情報技術の特性)				
					公開性	信憑性	流出性	公共性	記録性
あ	暖かい 言葉が広がれ SNS	モラル	SNS	名誉棄損		○	△		
い	意識しよう 君の画面の 向こう側	モラル	掲示板	名誉棄損	△		△		△
う	受け狙い 画像をアップ 大問題	モラル	SNS	業務妨害	○	○	○	○	○
え	エンドレス 情報載せたら 止まらない	モラル	インターネット	個人情報保護法	△	○		△	
お	恐ろしい ワンクリックの 向こう側	セキュリティ	インターネット	個人情報保護法		△	△		
か	書き込んだ 個人情報 皆見る	モラル	掲示板	個人情報保護法	△		△		△
き	興味本位でネットで冒険よくないね	モラル	インターネット	プロバイダ責任制限法					○
く	苦しいな 誹謗中傷 もう消えない	モラル	掲示板	名誉棄損	△		△		△
け	けしからん わたしの写真 なぜそこに	モラル	掲示板	肖像権	○	○	○	○	○
こ	困っても、載せたコメント もう消せない	セキュリティ	掲示板	名誉棄損	△		△		△
さ	最新の ウィルス対策 してますか？	セキュリティ	電子メール	不正アクセス禁止法			△		
し	知らせるな あなたを守る パスワード	セキュリティ	パスワード	不正アクセス禁止法	○	○	○	○	○
す	好き勝手 書き込み放題 やり放題 忘れちゃならない 伴う責任	モラル	SNS	業務妨害	△		△		△
せ	せめないで人が傷つく名誉棄損	モラル	掲示板	名誉棄損	○		△		△
そ	その書き込み みんなハッピー？ 再確認	モラル	SNS	脅迫罪	△		△	△	○
た	タダという 言葉に騙され 請求書	セキュリティ	ネットショッピング	電子契約法	○	○	○	○	○
ち	地球規模 一度載せたら もう消せない	セキュリティ	SNS	名誉棄損	△		△	△	△
つ	つられない 甘い誘惑 ワンクリック！！！	セキュリティ	インターネット	詐欺罪	○	○	○	○	○
て	手紙より 便利で怖い Eメール	モラル	Eメール	詐欺罪		○		△	△
と	とんでもない！ ワンクリックが大問題	セキュリティ	ネットショッピング	電子契約法		△	○	△	
な	涙のむ 画面の奥の 作者たち	モラル	インターネット	著作権法	○	○			○
に	日本だけじゃない 世界のIT マナー忘れず	モラル	SNS	脅迫罪・名誉棄損	△		△	△	△
ぬ	ぬかるみに ハマって課金 山積り	モラル	インターネット	青少年インターネット環境整備法		△	△		
ね	ねたむ人にはNO!SNS!	モラル	SNS	名誉棄損・侮辱罪	○	○	○		
の	ノリで投稿 取り消せない あの子の写真	モラル	SNS	名誉棄損	△	○			○
は	ハッキング されたくなければ 注意せよ	セキュリティ	インターネット	不正アクセス禁止法			△		
ひ	誹謗中傷 考え甘いと トラブルに	モラル	SNS	名誉棄損	○	○	○	○	○
ふ	ふと思い呟いたこと トラブルの元	モラル	ツイッター	名誉棄損	○	○	○	○	○
へ	ヘッダ見て！ 騙されないで なりすまし	セキュリティ	Eメール	不正アクセス禁止法		△			
ほ	ほんとうに 載せていいのか その写真	セキュリティ	SNS	個人情報保護法		○	○		
ま	まあいいか 軽い気持ちが 犯罪に	モラル	掲示板	脅迫・名誉棄損	△		△		△
み	見ないよね 知らないアドレス メール来た	セキュリティ	Eメール	不正指令電磁的記録に関する罪			○		
む	無限に広がる コミュニケーション	モラル	掲示板	威力業務妨害	○	○	○	○	○
め	メール来た 知らないアドレス 削除しよ	モラル	Eメール	メール利用の注意点			△		
も	もうやめよう コピペするのは 泥棒だ	モラル	インターネット	著作権法	△	△			△
や	やっちゃダメ！ 相手の許可なく 顔撮影	モラル	インターネット	肖像権	△	○	○	○	○
ゆ	油断大敵 ネットに潜む 落とし穴	セキュリティ	インターネット	個人情報保護法			○		
よ	よしとこう 罪も証拠も 消えないよ	モラル	SNS	名誉棄損	○				○
ら	ラインでも 気を付けなくては なりすまし	モラル	ライン	不正アクセス禁止法			○		
り	理解しよう 書きこむことの 影響を	モラル	SNS	威力業務妨害	○	○	○	○	○
る	ルールとマナーを考えよう そのひと押しに責任を！	モラル	SNS	名誉棄損	△		△		○
れ	礼節を マナーをモラルを ネットでも	モラル	SNS	名誉棄損	○				
ろ	ログ残る！ ネット犯罪 すぐばれる	モラル	掲示板	不正アクセス禁止法	○				○
わ	ワンクリック その一押しは 慎重に	セキュリティ	インターネット	電子契約法	○				○

この表から以下のことが言える。「情報モラル」「情報セキュリティ」の記述では、偏りあるものの、二つの側面を記入しており、作成の過程で二つの側面を考えたと推測できる。様々な法律の記述があり、関連する法律を記入させた設計は、法律を考えさせるために有効であったと考えられる。「ＩＣＴの 5 特性」に関しては、○△の数が少なくとも読札に直接関係する特性に注目し深く記述しているものもあれば、数が多くても、単に、単語を列挙しているような記述もあり、記述内容の優劣は、この表からは○△の数では判断できないが、○△がすべての頭文字に付いていることから、5 特性のいずれかを考えたことが認められる。

3.3　まとめの学習の分析(2)

実践終了後、今回の教材作成について質問紙調査を授業参加者全員に対して行った。5 段階評価（そ

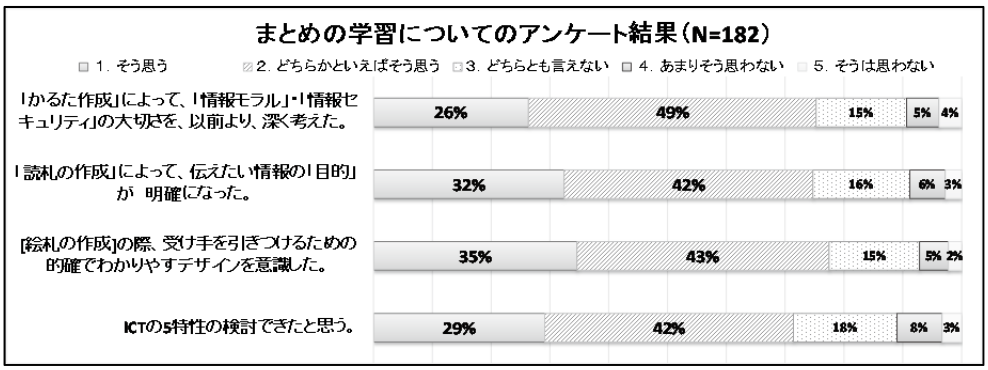


図 4　まとめの学習についてのアンケート結果

う思う、どちらかといえばそう思う、どちらとも言えない、あまりそう思わない、そうは思わない）で実施した。質問紙調査では自由記述による調査も行った。図 4 に、５クラス全員の集計結果を示す。「かるた作成」（まとめの学習教材）によって、「情報モラル・セキュリティ」の大切さを以前より深く考えたかを聞いた（図 4）。そう思う、どちらかといえばそう思う、という生徒が 75％であり、本教材によって意識の変容があったと考えられる。特に、A組においては、92％(34/39 人)であった(図 5)。問題解決シート(1)の作成において、毎時間、取り組みにむらがなかったことが影響していると考える。以上の分析に加えて回答内容の分析のために、「今回の課題作成を振り返りあなたの意見を聞かせてください。」に対する 5 クラスの自由記述（表 5）について、テキストマイニングツール KHCorder（樋口　2003）[11] を利用して使用されている名詞の出現数を調べた。その結果、上位 4 語を挙げると、「情報」（22 個）、「自分」（19 個）、「モラル」（12 個）「判断」（12 個）であった。そのうち複合語の上位は「情報モラル」（7 個）であった。「情報モラル」「情報」を含む記述には、「かるた作成を通じて情報モラルを深く考えることができました。」「情報は私が思ったよりも身近なものだとわかりました。」などがあり、様々な課題を見出し知識の幅を広げたと考える。「自分」を含む記述では、「自分にそういった意識が無いことに気がついたので今後気を付けたいです。」「ＳＮＳのセキュリティか危険性について知識を増やすことができ自分のためになったと思う」等から情報社会で適正な活動を行うための基になる考え方と態度を検討したと考える。「判断」を含む記述では、「今まではあまり情報モラル・セキュリティに関してあまりよく知らなかったが知ることができた。これにより、適切な判断ができるようなったと思う」「今までより判断力がついた」等の記述から、解決策について明確なイメージができたと考える。以上か

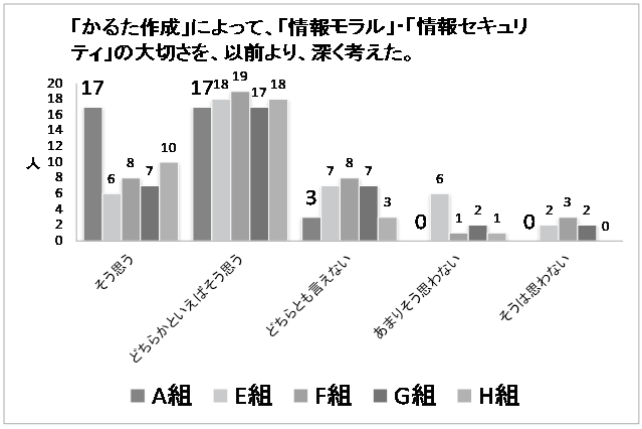


図 5「かるた作成」における意識の変容（クラス別）

表 5　課題作成後の生徒意見

- かるた作成を通じて情報モラルを深く考えることができた。
- ネットを使う際には注意を払って操作することを心がける
- 自分にそういった意識が無いことに気がついたので今後気を付けたいです
- スマホの普及など、情報モラルに関する問題が起こる要因が増しているので気をつけるべきだ
- 自分だけで判断する場面は必ずあると思うから大切だ
- 情報は私が思ったよりも身近なものだとわかりました。決して他人事ではなく常に自分のことだと思ってこれからも十分注意したいです。
- 今まであまりＩＣＴの法律について知らなかったのでこの機会を使ってそのようなことを習えて良かったです
- コンピュータ・携帯などに関連したトラブルに巻き込まれないようにどう行動すればいいのか前よりよく分かるようになりました。
- 普段使うＳＮＳの正しい利用方法やネット閲覧の際の注意点を振り返ることができた。
- 今まではあまり情報モラル・セキュリティに関してあまりよく知らなかったが知ることができた。これにより、適切な判断ができるようなったと思う
- 今までより判断力がついた
- ＳＮＳのセキュリティか危険性について知識を増やすことができ自分のためになったと思う
- この課題を通して情報についての身近な法律などに関われたのはこの先の判断の力になると思う
- 学習した内容に限らずもっと詳しく勉強したい　等。

らも、本教材によって、「情報モラル・セキュリティ」に対する意識の変容があったと考える。

また、「今まであまりＩＣＴの法律について知らなかったのでこの機会を使ってそのようなことを習えて良かったです」「この課題を通して情報についての身近な法律などに関われたのはこの先の判断の力になると思う」等の記述も多く、法律について強い関心を示しており、情報社会における法と個人の責任を考える機会を作ったと考えられる。

読札の作成によって情報モラルについての伝えたい情報の目的が明確になったかを聞いた(図 4)。そう思う、どちらかといえばそう思う、を合わせると 74%であった。このことは、読札の作成は、記憶に残る表現になるようにすることとしたため、要点を再確認する機会が多くなるからだと考える。また、作成において、頭文字を指定したが、特に容易に標語が浮かばない文字が当たった生徒ほど、適語を見つけるために、広範囲にわたり単語を探していた。生徒の意見の中から数個を選び、肯定・否定的に分けて整理した（表 6)。肯定的な意見では、「文字の指定がないと同じ作品になってしまうから指定で良い」、否定的な意見では、「標語が作りにくい文字がある」に代表される。生徒の態度からも標語が作りにくい文字の作成に苦労していた。しかし、文字の指定により深く考えることができたとの意見もある。したがって、頭文字の指定は、さまざまに事例を調べさせ、情報モラルについて課題を明確にさせる効果があったと考える。また、対象を中学生にしたことも、わかりやすい表現が要求され、課題を明確にしたと考える。IPA のコンテストに参加について、「かるた作成への意識も高まるし良い事だと思う」「より良いモチベーション」という意見が多く外発的な動機づけとなったと考える。

表 6　頭文字を指定したことの意見

肯定的
- 同じような内容ばかりになるとつまらないので　結構良いと思った
- 頭文字を決めておけば、難しいけれども言葉の範囲を絞り込める。その為、迷っている人はそれで絞れるし、思いつかない人も取っ掛かりができる
- 頭文字の指定があったことによって深く考えることができたと思います
- 強制力がある程度は働いていいと思う　　他

否定的
- 頭文字によって難易度が、かわる
- 思いつきにくい頭文字になってしまった人は大変だと思う
- 不公平、むずかしい文字と簡単な文字がある。　他

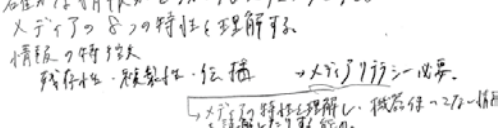
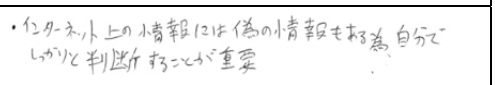
絵札の作成については、情報の発信者として「わかりやすい情報伝達」とはどのような表現かを学ぶ教材としても捉えたが、受け手を引きつけるデザインの意識は高く（そう思う、どちらかといえばそう思う、を合わせると 78%（図 4))、「わかりやすい情報伝達」を考えたと言えるだろう。生徒の活動を見ると、Microsoft　PowerPoint をポスター作成に利用したことに好感を持ち、意欲的に「読札」に関連したイラストをいろいろ検討していた。絵札の作成の際、読札の内容だけでなく、情報モラルの事例を深く広く理解し、「読札」から関連した的確なイラストを作成しなければならない。「かるた」作成は、文字情報だけでなく、絵札（イメージ）という付加情報を組み合わせて考えることになり、その結果、読札で定着した知識をさらに記憶として強化する効果があると考える。5 特性の検討について聞いた(図 4)。71%の生徒が検討についてそう思う、どちらかと言えばそう思うと答えており、表４においても、5 特性のいずれかを考えたことが認められたが、生徒の意見の記述から、少なくとも 5 特性を検討したと考える。

最後の授業では、疑似体験教材を利用し問題解決の場面を作った。生徒の態度を見ると、本実践の検証として、疑似体験教材を捉え、問題解決のために習得した必要な知識を改めて確認をしており、本実践は、合理的な判断への移行の支援に役立つと考える。

3.4　まとめの学習の分析(3)

毎時間の学習で作成した「問題解決シート（1）」と、かるた作成時に併せて作った「問題解決シート（2）」との情報技術の箇所の記述内容分析(表 7)を行った。2 人の生徒の情

表 7　問題解決シート(1)」と「問題解決シート(2)」との記述内容の比較

	生徒 1	生徒 2
読札	手紙より　便利で怖い　Ｅメール	とんでもない！　ワンクリックが　大問題
問題解決シート（1）		
問題解決シート（2）	信憑性:　誰でも発信できるため、いい加減な情報もたくさんある。正しいかどうかの確認をしなければならない。 インターネットなど、ネットワークが急速に普及して、政府機関や、企業など以外でも、誰もが簡単にかつ自由に情報を発信できるようになりました。そのため、ネットワーク上は多大な量の情報で溢れてしまっています。この情報の中には、誤った内容や偏った内容のもの、意図的に虚偽の内容にしたものなど、残念ながら、信用できない情報もたくさん混ざっています。正しい情報かどうかの判断は、受信者自らがしていかなくてはならない社会になってしまいました。ですが、既になってしまった以上、この社会に対応しなければなりません。自分で判断する能力を身につけましょう。	・ネット上では誰でも発言できるため、怪しい情報などがたくさんある。よって自分でしっかりと信憑性があるかを判断しなくてはならない。 ・またネットの流出性も頭に入れてウイルスなどの対策をしなくてはいけない。 ・インターネットに接続していると年齢認証を求める項目が出てきてクリックすると高額な請求をされる場合があるので注意が必要だ。 ・ワンクリック詐欺に引っかからないためにはしっかりと考えてからクリックすることが大事です、気をつけたほうがいい。

報技術の欄の記述例を示す。「問題解決シート(2)」の記述は、第 1 回目の学習で得られた知識を活かしており、「問題解決シート(1)」を用いた学習指導が記憶の定着に効果があったと考える。さらに、学習の過程で得られた知識と結び付けて文章化していることから、「まとめの学習」が動機づけとなり学習してきた様々な記憶を引き出し知識の定着や記憶の強化がはかられたと考えられる。生徒 2 は、インターネットの利用時の注意点を、より具体的に説明しており、「知識の幅を広げた」と言えるだろう。

3.5　相互評価

第 10 回目の授業で、「かるた」の読札、絵札、問題解決シート(2)について相互評価を行った。表 8 には、2 作品の「かるた」の各評価の数を示す。他の評価についても同様に、評価は様々なケースが存在したが、読札と絵札の整合性は認められなかった。したがって、必ずしも、絵札から読札を連想するものではなかったと考えられる。絵札の欄に記入させた「ネットのサービス」と「法律」が読札を連想に役立ったと考える。一方、読札と問題解決シート(2)では整合性が認められるものが多く存在した。問題解決シート(2)の記述が優れているのは、深く考えた

表 8 相互評価の結果（人）

		評価S	評価A	評価B	評価C
かるた1	絵札		7	20	2
	読札	0	20	8	1
	問題解決(2)	6	15	2	1
かるた2	絵札		15	12	2
	読札	0	17	11	1
	問題解決(2)	3	13	7	2

められるものが多く存在した。問題解決シート(2)の記述が優れているのは、深く考えたからであり、その結果、読札が記憶に残る優れた表現になったと考える。生徒と教師の評価を比較すると、優秀と評価（読札、絵札で A、問題解決シート(2)で S、A）した作品での生徒評価と教師の評価の傾向は、ほぼ等しい。しかし、その他の評価は様々であったので、今後、基準を改善してより明確な評価ができるようしていきたいと考える。

4. まとめ

「かるた」を作成させることを照準に絞った設計と本教材による実践は、記憶に残る表現で標語として情報を創造すること、文字情報だけでなく絵札というイメージによる付加情報を考えること、また、問題解決シートに意識し簡潔な解説文を記述することを行わせた。その結果、「情報モラル」の持つ二つの側面を意識し、様々な課題を見出し、解決策を創造できたと考える。

写真１　文化祭の様子

文化祭では、「かるた」を展示し、読札と絵札について、記憶に残る作品を選んでもらった（写真１）。来客者(保護者)の反応は、高評価であり関心も高かった。文化祭後でも、展示の前には、中高一貫である本校の中学生や他クラス他学年の高校生の姿が頻繁に見られた。本実践は、学校全体、家庭を含め情報モラルについての関心を高めることにも寄与したと考える。

謝辞

本研究は、平成 25 年度「未来教育研究所の助成による研究」として行われた。関係各方面の方々に感謝します。

参考文献

(1) 文部科学省：“高等学校学習指導要領解説 情報編”,開隆堂(2010)
(2) 玉田和恵・松田稔樹：“「3 種の知識」による情報モラル指導法の開発”,日本教育工学会論文誌 28（2),pp79-88（2004）
(3) 西垣知佳子, 中條清美, 小松幸子：“小学校英語のための語彙教材の開発と実践”, 日本大学生産工学部研究報告 B　第 42 巻, pp67-78（2009）
(4) 沼尻幸彦ほか:“みんなでお薬かるた”,城西大学薬学図書館 57(4),pp328-331（2012）
(5) 神奈川県立総合教育センター：“授業で使える「情報モラルかるた」（2013.4 月確認）http://www.edu-ctr.pref.kanagawa.jp/Snavi/kyouzaiSnavi/karuta.html
(6) 日立ソリューションズ：“セキュリティかるた”, http://securityblog.jp/karuta/,（2014.4 月確認）
(7) 佐藤隆博：“教師の情報活用能力の向上とマルチメディア”,明治図書(1997)
(8) 情報処理推進機構：“第 10 回 IPA「ひろげよう情報モラル・セキュリティコンクー
(9)　坂村　健：“高等学校社会と情報”,数研出版（2014)
(10) 松田稔樹･星野敦子･波多野和彦:“学習者とともに取り組む授業改善”,学文社(2013)
(11) 樋口耕一：“KH Coder2.x ﾁｭｰﾄﾘｱﾙ”,http://khc.sourceforge.net/kh_tuto.html、（2014.4 確認）

【論　考】平成 25 年度研究助成　奨励賞

高等学校における「要支援生徒」の進路保障に向けた「包摂」への検討
－兵庫県の定時制高校を事例として－

広島県立呉三津田高等学校　中本　佳紀

はじめに

近年、高等学校における特別支援教育の充実が求められている。高等学校進学者全体に対して「発達障害等困難のあるとされた生徒」が占める割合は全日制課程で 1.8%、定時制課程では 14.1%と推計されており[1]、特に定時制高校ではその充実が期待される。また、定時制高校では卒業者の 3 割以上が就職しているため[2]、特別な支援を要する生徒（以下、「要支援生徒」）への就職についての進路保障は重要な意義を持つと言えよう。しかしながら、高等学校におけるキャリア教育及び職業教育については、「生徒一人一人の障害に応じた指導や支援という観点で現状をとらえれば、普通科及び専門学科の高等学校を通じ、十分に行われているとは言い難い現状にある[3]」との指摘がある。さらに、特別支援教育についても、「学力格差や不登校などさまざまな課題、ニーズのある生徒が特定の高校に集中しているため、特別支援教育といってもなかなか同一歩調は困難で、一部の高校での取り組みに限られている[4]」と言われている。こうした指摘のある高等学校、特に「要支援生徒」の割合が相対的に高い定時制高校における進路保障の現状が明らかにされる必要があるだろう。

また、先行研究では定時制高校を含めた高等学校における支援の必要な生徒[5]に対する取り組み事例の紹介や提案がなされている[6]。しかし、これらの取り組みは農業科や家政科などの専門高校における事例であり、普通科では適用が困難な側面がある。また、進路保障において有効だと考えられる取り組みを紹介しているものの、いずれも入学当初から卒業までの体系的な取り組みを提示するものではない。他方、近藤・光真坊（2006）のように高等学校における軽度発達障害を持つ生徒への就労支援の事例を通じた考察を行っている研究も見られる[7]。しかし、この後に特別支援教育が学校教育法に位置づけられているため[8]、現状とは異なる側面が存在する。

以上の点に鑑み、本稿の目的は定時制高校における「要支援生徒」への進路保障の現状を明らかにし、進路保障に向けた汎用性のある体系的な取り組み案を提示することにある。本稿では、筆者が勤務した兵庫県の事例からその目的の達成を試みる。そこで、本稿は以下の構成をとる。第一に兵庫県の定時制高校における「要支援生徒」の進路保障をめぐる現状を「包摂」及び「排除」の観点から整理する。第二に、兵庫県の特別支援学校及び定時制高校における取り組み事例を挙げる。第三に、それらの点を踏まえた上で取り組み案を提示する。尚、本稿での進路とはすべて就職を意味するものとする。また、「要支援生徒」とは、「医者による診断を受けているまたは手帳を有している生徒だけでなく、行動面や学習面において一般社会での生活が困難と思われる生徒」と定義する。

1. 兵庫県における「要支援生徒」をめぐる進路保障の現状

ここでは、「包摂」及び「排除」の観点から定時制高校における「要支援生徒」の進路保障に関する現状を整理する。この「包摂」と「排除」とは、「社会的排除」を淵源とする語である[9]。「社会的排除」の定義は一様ではないが、たとえば「人びとが社会に参加することを可能ならしめる様々な条件（具体的には、雇用、住居、諸制度へのアクセス、文化資本、社会的ネットワークなど）を前提としつつ、それらの条件の欠如が人生の早期から蓄積することによって、それらの人びとの社会参加が阻害されていく過程[10]」と言われる語である。このような語を淵源に持つ「包摂」及び「排除」の観点は、近年では教育においても用いられるようになってきている。後述するが、定時制高校における「要支援生徒」の現状には、高校への入学を許可されているという「包摂」の側面と適切な進路指導が受けられず進路保障の実現が困難となっているという「排除」の側面が存在しており、「包摂」及び「排除」の観点を用いることが有効性を持つと言える。

1.1 兵庫県の定時制高校における「要支援生徒」の現状

筆者が実施した「定時制高校における『要支援生徒』の進路保障に関する調査[11]」によれば、回答を得た兵庫県の定時制高校のうち、1 校を除くすべての学校で「要支援生徒」の在籍が確認された（【表 1】参照）。「在籍していない」と回答した 1 校についても、「卒業した」と付記されていたため、回答のあった兵庫県の定時制高校においては、すべての高校で「要支援生徒」の入学が許可されていると言える。つまり、兵庫県の定時制高校が「要支援生徒」を「包摂」している状況が存在しているのである。これを後述する「包摂」に対して「包摂 1」とする。

【表 1】「要支援生徒」の在籍

	回答
在籍している	22 （95.7%）
在籍していない	1 （4.3%）

【表 2】兵庫県における支援の実施状況

	幼	小	中	高
校内委員会の設置	100	100	100	100
実態把握の実施	100	100	100	100
特別支援コーディネーターの指名	100	100	100	100
個別の指導計画の作成	71.2	97.6	95.8	15.2
特別支援教育に関する教員研修の受講	91.6	92.3	82.8	46.3

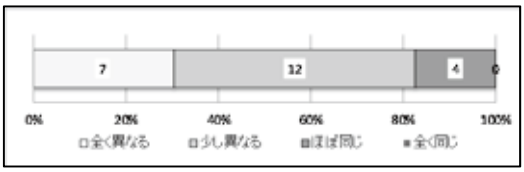
※　文部科学省「平成 25 年度特別支援教育体制整備状況調査」をもとに筆者作成。値はすべて%。

このような「包摂」（包摂 1）に対して、兵庫県ではすべての高等学校で「校内委員会の設置」、「特別支援教育コーディネーターの指名」、「実態把握の実施」が行われている[12]。しかし、「個別の指導計画の作成」（15.2%）、「特別支援教育に関する教員研修の受講」（46.3%）に関しては、幼稚園や小・中学校に比べ相対的な遅れを指摘することができる（【表 2】参照）。従って、兵庫県では「要支援生徒」への支援に関する校内組織は整備されているものの、その運用については改善が必要な状況にあると言える。

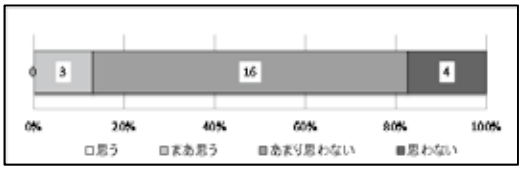
1.2 定時制高校における「要支援生徒」の「排除」

先行研究では、「社会的排除」について「社会参加が阻害されていく過程[13]」（下線筆者）と定義されたり、「排除＝疎外[14]」と記述されたりしている。本稿ではこれらの記述に基づき、定時制高校における「要支援生徒」の進路保障に関する「排除」を、定時制高校に在籍する他の生徒と比べて「適切な進路指導から疎外され、進路保障が阻害され

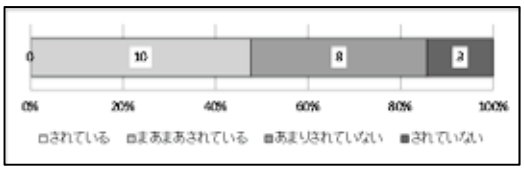
【図 1】進路指導の内容の違い



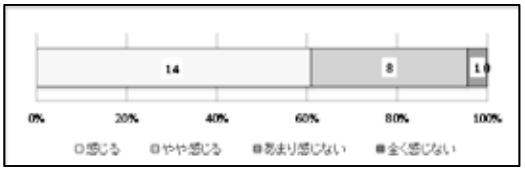
【図 2】進路指導のあり方の確立



【図 3】進路保障



【図 4】進路保障における困難



【表 3】進路指導における困難な側面

	項　　目	回　答
1	手帳を取得しない。	18（78.3%）
2	一般枠での就労は難しいが、保護者（または家族）が障害者枠での就労を望まない。	15（65.2%）
3	本人が自己の能力（適性）について理解できない。	12（52.2%）
4	一般枠での就労は難しいが、本人が障害者枠での雇用を望まない。	11（47.8%）
5	学校内だけで対応できない。	11（47.8%）
6	障害者枠の求人が少ない。	11（47.8%）
7	障害者雇用に関する事業所との繋がりがない。	9（39.1%）
8	生徒に対する事業所の理解が得られない。	6（26.1%）
9	他の生徒と指導方法が異なるため、その生徒に対する指導の時間が取れない。	6（26.1%）
10	学校での取り組み方法が確立していない。	5（21.7%）
11	外部機関との連携の時間が取れない。	2（8.7%）
12	どこの外部機関と連携していいかわからない。	2（8.7%）
13	その他	2（8.7%）
14	インターンシップの受け入れ先がない。	1（4.3%）
15	他の教員の理解が得られない。	1（4.3%）
16	特に困難なことはない。	0（0.0%）

ている状況」であると定義する。この定義に従い、前述の筆者実施の質問紙調査から定時制高校における「要支援生徒」の進路保障に関する現状を分析する。

まず、「要支援生徒」への進路指導の内容について、他の生徒への指導と「全く異なる」、「少し異なる」と回答した割合は 82.6%（回答数 19）であった（【図 1】参照）。一方で、「全く同じ」という回答はなく、「要支援生徒」と他の生徒では進路指導の内容が異なっていると言える。しかしながら、このような進路指導における差異の存在にも拘らず、「要支援生徒」への進路指導のあり方について、確立されていると「思う」「まあ思う」と肯定的な回答をした割合は 13%（回答数 3）であった（【図 2】参照）。自由記述においても、「特別支援学校のような制度化されたサポート体制の確立」が必要であるとの意見があり、定時制高校における「要支援生徒」への進路指導のあり方の確立が求められていると言えよう。

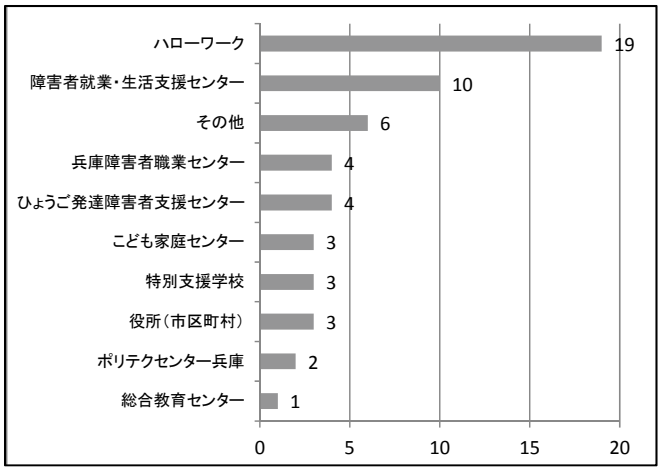
次に、「要支援生徒」の進路保障については、保障が「されている」、「まあまあされている」と肯定的な回答をした割合は 47.6%（回答数 10）であり半数を下回った（【図 3】参照）。さらに、他の生徒と比べて「要支援生徒」の進路保障に困難な側面があると「感じる」「やや感じる」と回答した割合は 95.7%（回答数 22）であった（【図 4】参照）。

これらの結果から、定時制高校における「要支援生徒」は、進路指導のあり方が確立されていないために適切な進路指導から疎外されており、進路保障も阻害されている状況にあると言える。つまり、定時制高校に「包摂」（包摂 1）された「要支援生徒」が、進路保障に関して「排除」されていることを指摘できるのである。

さらに筆者実施の質問紙調査では、【表 3】のような「要支援生徒」への進路指導における困難な側面が明らかとなった。「特に困難なことはない」と回答した学校は全くなく、

いずれの定時制高校においても、「要支援生徒」の進路指導における困難を抱えている状況が窺える。具体的な困難としては､「手帳を取得しない」（78.3%）や「一般枠での就労は難しいが、保護者（または家族）が障害者枠での就労を望まない」（65.2%）などが上位となっている。これらの困難に関する項目は、①「障害の受容」に関する困難（1～4)、②「外部機関との連携」に関する困難（5・11・12)、③「事業所との連携」に関する困難（6～8・14)、④「学校での取り組み方法の確立」に関する困難（9・10・15）の 4 点に分類することが可能である（括弧内は【表 3】の項目番号、13、16 は除く)。②「外部機関との連携」に関する困難ついては、連携が行われていないことではなく、連携が不十分なことに起因すると考えられる。実際、定時制高校における連携機関はハローワークが中心であり、約半数が障害者就業・生活支援センター[15]を利用しているもののそれ以外の機関との連携状況は芳しくない（【図 5】参照)。こうした状況の改善のためには、連携すべき機関と連携時期が明らかにされる必要がある。以上の①～③の困難を克服する体系的な取り組み方法に基づく進路指導方法の確立（④の克服）が、進路保障の実現につながると言えよう。

【図 5】定時制高校の連携する外部機関（回答数）



2. 「要支援生徒」への進路保障に向けた取り組み

「要支援生徒」への進路指導のあり方の確立は、進路保障に関する「排除」を克服する新たな「包摂」（包摂 2）であると言える。この「包摂」（包摂 2）の前提となる体系的な取り組み案を提示するため、ここでは兵庫県の A 特別支援学校及び Y 高等学校（定時制）の取り組み事例を挙げる。

2.1 A 特別支援学校の取り組み

A 特別支援学校の進路指導部長への訪問調査[16]から、【表 4】のような取り組みが実施されていることが明らかとなった。この特別支援学校における取り組みでは、入学時から就労が意識されており、体系化された進路指導が確立していると言える。1 年時から「現場見学」や校内実習を受けることができ、2 年時には現場体験実習に加えて兵庫県立総合リハビリテーションセンターの職業能力開発施設による「職能評価」を受けることもできる。3 年時には障害者・就業生活支援センターとハローワークによる職業相談も行われており、外部機関と連携した取り組みも定着している。また、【表 4】には示されていないが、授業の中にソーシャルスキルトレーニング[17]（以下 SST と表記）が組み込まれており、継続して社会生活に必要な技能を学ぶことも可能である。さらに、企業との「これまでの付き合い」も存在しており、就職や実習での連携も行われているとのことであった。このように、A 特別支援学校では就職に向けた継続的な取り組みが実践されているのである。

【表 4】A 特別支援学校における取り組み

	高等部進路の流れ	補　　足
1年	第1回現場見学	施設・作業所・企業の見学
	校内実習（1週間）	企業から仕事を受注、実習等の評価から課題と方向性を確認
	企業内就労体験実習	希望者
	第2回現場見学	施設・作業所・企業の見学
	校内実習（1週間）	企業から仕事を受注
2年	就労希望者への「職能評価」	兵庫県立総合リハビリテーションセンターによる
	現場体験実習	施設・作業所（1週間）、企業（2週間）
	現場体験実習	〃
3年	職業相談	企業就労・進学希望者対象 障害者就業・生活支援センター及びハローワークによる
	現場体験実習	
	結合実習	採用を見据えた現場での実習

2.2　兵庫県立 Y 高等学校（定時制普通科）での取り組み

ここでは、生徒 B の進路保障に向けて兵庫県立 Y 高等学校で行われた取り組みを提示する。尚、生徒 B は筆者が 1 学年から 3 学年まで担任をした生徒である。

生徒 B は、手元の文字も見えにくいほど視力における困難を抱えており、それに伴い読み書きにも困難な側面があった[18]。一方で、卒業時には皆勤賞を受賞するなど非常に勤勉な生徒でもあった。また、就労に関しても意欲的であり、卒業までの 3 年間のうちほとんどの期間はアルバイトとして就労した。就労していない時期もあったが、その間も積極的にアルバイトの面接を受けるなど非常に真面目な生徒であった。

生徒 B が入学する際、中学校より視力に関する支援が必要であるとの情報が提供された。それ以外の情報はほとんどなかったが、視力への配慮のために生徒 B の座席を最前列中央とした。しかし、その席でも黒板の文字が読み取りにくかったため、通常の授業や試験では拡大したプリントを使用することとした。板書内容をノートに写すことが必要な授業では、予め板書内容を印刷したものを生徒 B に渡しておき、その内容を写させるという形式をとった。

このような配慮を行ったが、文字を正確に把握できなかったり、書き間違いをしたりしてしまう場合が多く見られた[19]。そこで、Y 高校の特別支援教育コーディネーターと相談

【表 5】生徒 B の進路保障に向けた Y 高校の取り組み

学年	月	実　施　項　目
1年	7	家庭訪問
	9	学習支援（～2年の7月）
2年	7	SST（～8月）
		三者面談
	9	特別支援学校への相談
		保護者・家族を含めた面談
	12	個人面談
	1	個人面談
		三者面談
	2	こども家庭センターへ相談
	3	こども家庭センターでの診断（手帳取得のため）
		手帳の取得
3年	4	個人面談
	5	個人面談
		障害者・就業生活支援センターへ相談
	7	障害者・就業生活支援センターでの簡易的な評価
		ハローワークの専門援助部門との連携
		就職指導開始（面接・履歴書の作成など）
	9	障害者対象就職説明会への参加
	11	個人面談
	1	パート就労開始

の上、1 学年の 9 月から漢字の書き取りなどの学習支援を始業前に行った。このように、1 年時には学校生活、特に授業における不利益が生じないように合理的配慮の提供を目的とした支援を行った。

2 年時の 7 月から 8 月にかけては、Y 高校の特別支援教育コーディネーターの提案に基づき SST を実践した[20]。9 月には、A 特別支援学校の特別支援教育コーディネーターに相談し、進路保障に向けた取り組みについて検討した。そこで、課題として挙げられたことは身体障害者手帳または療育手帳の取得である。手帳を有していなければ、障害者枠での就職はできず、たとえ一般枠で就職できたとしても勤務先での配慮を得ることは難しいとのことであった。そのため、手帳の取得は就職だけでなく、その後の社会生活とも大きく関わるのである。手帳の取得に際しては、本人及び保護者・家族の意思が尊重されるため、養護教諭・特別支援コーディネーターとともに生徒 B の保護者・家族を含めて面談を行った。その際、更新のない身体障害者手帳ではなく更新のある療育手帳について、取得の必要性や利点を説明した[21]。それは、取得後に本人や家族が不要と判断した場合、更新をしないことが選択可能だからである。その後も個人面談や三者面談などを行い、療育手帳を取得することが決定した。そして、こども家庭センター[22]と連携することで、3 月には療育手帳が交付された。

3 年時には、具体的な進路決定に向けての取り組みを行った。年度当初より、就職に関する意思確認や希望業種などの把握のため個別での面談を行い、5 月には障害者・就業生活支援センターに相談した。その際、兵庫障害者職業センター[23]での「職業評価」を紹介されたため、障害者・就業生活支援センターを通じて申し込みを行った。しかし、この評価は既卒者など即時採用を望む人が優先されるため、現役の高校生が受けるためにはしばらく待つ必要があった。そこで、障害者・就業生活支援センターにおいて簡易的な職業検査を行うこととした。他方、ハローワークの専門援助部門にも登録し、本人の適性を踏まえながら障害者枠での就労を目指すこととなった。校内では、他の生徒と同様に履歴書の作成や面接に関する指導も行った。結果として正社員としての雇用ではなかったが、1 月に正社員での就労を目指してパートの雇用形態で就労することとなった。そして、3 月には卒業を迎えることができた[24]。

3.　新たな「包摂」（包摂 2）に向けた提案

3.1 事例についての考察

上述のように、筆者が実施した質問紙調査では、「要支援生徒」への進路指導について①「障害の受容」、②「外部機関との連携」、③「事業所との連携」、④「学校での取り組み方法の確立」の 4 点に関する困難が明らかとなった。①～③を克服する取り組み案の提示（④の克服）を行うため、A 特別支援学校と Y 高校の事例をもとに考察したい。

まず、①「障害の受容」に関して、Y 高校では面談の積極的な実施により、その困難を克服したと言える。面談によって、手帳の取得や障害者枠での就労などに関する具体的な情報を提供することができ、生徒及び保護者・家族の理解を得ることに結びついたと考えられるのである。また生徒の「障害の受容」については、「通常教育に在籍した発達障害のある若者の場合、職業選択の時点まで『障害がある』という現実に直面する機会を持ち得なかった事例が多」く、「本人の障害理解は、職業選択における経験を通して行われることが多い[25]」との指摘もあり、1 年時からの就労が果たした役割も大きいと

言えよう。次に、②「外部機関との連携」については、Y 高校の事例から連携可能な機関が明らかとなった。しかし、障害者・就業生活支援センターへの相談が遅く、兵庫障害者職業センターでの「職業評価」を受けることができなかったことなど改善すべき点もある。こうした状況を避けるためには、A 特別支援学校のような兵庫県立総合リハビリテーションセンターでの「職能評価」も視野に入れなければならないであろう[26]。評価の結果は、事業所の「要支援生徒」への理解を促すだけでなく、学校の進路指導の参考ともなるため、評価を受けることは重要な意義を持つ。③「事業所との連携」に関しては、定時制高校では特別支援学校のような「これまでの付き合い」が存在しない場合もある。そこで積極的な企業開拓が必要となるが、Y 高校では企業開拓を行ったにも拘らずインターンシップでさえ受け入れ先が見つからなかった。その改善策として、Y 高校での取り組みよりも早期に企業開拓を開始することが挙げられる。次年度以降の進路指導のため、企業開拓によって構築された関係を継続させることも必要である。

他方、①～③以外の側面では、学習支援[27]や SST も生徒 B が聞き取り調査[28]において「学校生活面でも就労面でも非常に役立った」と回答しているように有効性を持つと言える。しかし、上述の筆者実施の質問紙調査によれば、学習支援は 7 割以上の定時制高校が実施している一方で、SST の実施は 2 割に満たない状況であった（【表 6】参照）。この点から SST の充実が求められるが、生徒 B が SST によるコミュニケーション能力の向上に限界を感じていると回答したように、単に実施するだけでは不十分である。就労に役立てるためには、継続的な実施が必要である。以上の点を踏まえ、入学から卒業までの体系的な取り組み案を提示することが進路指導のあり方の確立につながると言えよう。

【表 6】SST と学習支援の実施状況

	実施	実施なし
SST	4 （17.4%）	19 （82.6%）
学習支援	16 （72.7%）	6 （27.3%）

3.2　「包摂」（包摂 2）に向けた取り組み案

前節までの内容を踏まえ、進路指導のあり方の確立（包摂 2）に向けた取り組み案として【表 7】を提示する。尚、通常の定時制課程は 4 年での卒業であるが、Y 高校における事例が 3 年卒業の生徒であったため、本提案は 3 年卒業を想定したものとする。4 年卒業の場合については適宜付言する。

まず、学習支援や SST 及びアルバイト等の就労は入学時から継続されなければならない。特に、就労は A 特別支援学校での現場見学や校内実習に代わるものであり、生徒が就労していない場合は、積極的な就労を促す取り組みが必要である。

次に、各学年における取り組みについては、障害者枠での就労を意識した取り組みを計画的に行うことが必要である。入学後は早急に特別支援学校に相談し、学校での指導方針を決定することが求められる。そして、本人及び保護者との面談を行い、障害者枠での就労を希望すれば、すぐにこども家庭センターと連携し手帳の取得を進めなければならない。手帳の取得は、手続きが円滑に行われれば、数か月で可能である。さらに手帳の取得後は、障害者・就業生活支援センターと連携し、可及的速やかに兵庫障害者職業センターでの「職業評価」を受ける手続きを進めることが必要である[29]。遅くとも 2 学年（4 年卒業では 3 学年）の終わりまでには「職業評価」を受けることが望ましい。尚、この「職業評価」は、総合リハビリテーションセンターでの「職能評価」に代えることも可能である。そして、この評価結果を踏まえた希望職種の決定も 2 学年（4 年卒

【表 7】定時制高校における取り組み案

学年	取組内容	連携機関 こ	障	生	ハ	特	校内での支援		その他
1年	・支援方針の検討					○	SST	学習支援	アルバイト等の就労
	・保護者及び生徒との面談								
	・手帳の取得	○							
	・職業評価についての相談			○					
2年	・職業評価（注 1）		○						
	・評価結果を踏まえた希望職種の決定								
	・企業開拓の開始								
3年	・職業相談（年度当初）			○	○				
	・ハローワークの専門援助部門に登録（年度当初）				○				
	・就職活動				○				
	・障害者対象の就職説明会への参加								
卒業後	・障害者・就業生活支援センターに登録			○					

（注 1）「職業評価」は総合リハビリテーションセンターの「職能評価」に代えることができる。
（注 2）連携機関については、こ＝こども家庭センター、障＝兵庫障害者職業センター、
生＝障害者・就業生活支援センター、ハ＝ハローワーク、特＝特別支援学校である。

業では 3 学年）の間に行っておくことが必要である。この学年の終わりにはある程度卒業の見込みを判断できると考えられるため、企業開拓を開始する時期でもあろう。

3 学年（4 年卒業では 4 学年）では、年度当初に障害者・就業生活支援センターとハローワークによる職業相談を実施する。これは A 特別支援学校では行われているが、Y 高校では行われていない。しかし、この職業相談を取り組み内容に加えることによって、外部機関との連携を定着させることが可能になる[30]。さらに、ハローワークの専門援助部門への登録もこの時期に行う必要がある。一方、上述の生徒 B への聞き取り調査では、ハローワークにおける「障害者枠の求人が少ない」とも回答しており、企業開拓も並行して実施しなければならない。また就職活動に関しては、ハローワークとの積極的な連携や就職説明会への参加も重要である。

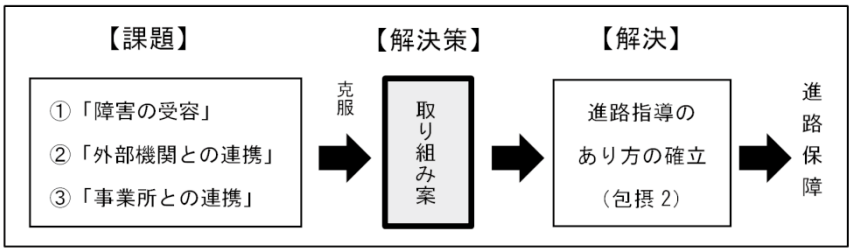
最後に、就職先が決定したか否かに拘らず、卒業後は障害者・就業生活支援センターへの登録を行う。この登録は、高校在校中にはできないため、卒業後に行う必要がある。これによって、ハローワークと連携した就職の斡旋や就職後の勤務状況の観察などの支援を障害者・就業生活支援センターから受けることが可能になるのである。

おわりに

以上の分析によって、定時制高校に「包摂」（包摂 1）された「要支援生徒」への進路保障に関する「排除」の存在が明らかとなった。この「排除」を克服するためには、進路指導のあり方の確立（包摂 2）が求められる。本稿では、その前提としての体系的な取り組み案を提示した（【図 6】参照）。この案は①「障害の受容」、②「外部機関との連

携」、③「事業所との連携」という進路指導における困難の克服を目的としたものである。

【図 6】進路保障に向けた進路指導のあり方の確立



　このような本稿における内容は、既に自明であるように思われるかもしれない。しかし、上述の筆者実施の質問紙調査の結果が示すように、進路指導のあり方が確立していないのが現状である。この点から、本稿において進路指導の内容及び外部機関との連携に関する明確な指針として体系的な取り組み案を提示できたことは、進路指導のあり方の確立（包摂 2）にとって重要な意義を持つものと思われる。今後は、教員研修や管理職の指導性などの視点を踏まえた質的向上についての検討が必要であろう。

注

1 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ「高等学校における特別支援教育の推進について」2009 年、3 頁。この調査における「発達障害等困難のあるとされた生徒」とは、医師による診断ではなく、学級担任や特別支援教育コーディネーター等複数の教員によって判断されたものである。この点から、この数字は客観性を持たないとの指摘もある。鈴木文治『排除する学校―特別支援学校の児童生徒の急増が意味するもの』明石書店、2010 年、136 頁。

2 「平成 25 年度学校基本調査　学科別状況別職業者数」＜http://www.e-stat.go.jp/SG1/estat/List.do?bid=000001051646&Cycode=0＞（2014/10/31 確認）。卒業者に占める就職者の割合は、定時制で 31.6%、全日制で 16.6%である。「一時的な仕事に就いた者」を含めると、定時制で 47.8%、全日制で 17.5%となる（いずれも少数第二位を四捨五入）。

3 特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議高等学校ワーキング・グループ、前掲報告書、15 頁。

4 谷口藤雄「京都府北部の昼間定時制高校の取り組みから」『障害者問題研究』第 36 巻第 4 号、2009 年、288 頁。

5 本稿における「要支援生徒」と定義が異なるものもあるため、この表記とした。

6 谷口（2009）のほか、依田十久子「高校職業学科と『発達障害』青年の職業教育，移行支援」『障害者問題研究』第 36 巻第 4 号、2009 年、264‐271 頁、菊池信二「定時制専門高校における特別支援教育の実践」『障害者問題研究』第 36 巻第 4 号、2009 年、280‐285 頁などが挙げられる。

7 近藤隆司、光真坊浩史「高等学校における軽度発達障害をもつ生徒への就労支援の試み」『特殊教育学研究』第 44 巻第 1 号、2006 年、47-53 頁。

8 2007 年 4 月に施行された。

9 倉石一郎「包摂／排除論からよみとく日本のマイノリティ教育―在日朝鮮人教育・障害児教育・同和教育をめぐって」稲垣恭子編著『教育における包摂と排除　もうひとつの若者論』明石書店、2012 年、102 頁。

10 福原宏幸編『社会的排除／包摂と社会政策』法律文化社、2007 年、131 頁。「社会的排除」については、岩田雅美『社会的排除―参加の欠如・不確かな帰属』有斐閣、2008 年、A.S.バラ・F.ラペール／福原宏幸・中村健吾訳『グローバル化と社会的排除』昭和堂、2005 年などを参考にした。尚、「社会的排除」は論者によって用語の理解が異なっていたり、曖昧であったりすることが多いとの指摘がある。福原（2007）、14 頁。

[11] 兵庫県立のすべての定時制高等学校（多部制を含む）を対象に行った。回答者は進路指導部長、回収率は 88.5%（23／26 校）、実施時期は 2014（平成 26）年 3 月 1～31 日。
[12] 文部科学省「平成 25 年度特別支援教育体制整備状況調査」＜http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/material/1345126.htm＞（2014/10/31 確認）。
[13] 福原宏幸、前掲書（2007）、131 頁。
[14] 稲垣恭子「教育と若者の現在」稲垣恭子編著『教育における包摂と排除　もうひとつの若者論』明石書店、2012 年、10 頁。
[15] 障害者の身近な地域において、雇用、保健福祉、教育等の関係機関の連携拠点として、就業面及び生活面における一体的な相談支援を実施する機関とされている。厚生労働省 HP＜http://www.mhlw.go.jp/stf/seisakunitsuite/bunya/koyou_roudou/koyou/shougaishakoyou/shisaku/shougaisha/＞（2014/10/31 確認）。尚、呼称は「障害者の雇用の促進等に関する法律」に準拠した。
[16] 2013（平成 26）年 12 月 10 日実施。
[17] 「社会生活上の基本的な技能を身につけるための学習」や「ストレスへのよりよい対応の仕方を学ぶ学習」のことである。文部科学省「特別支援教育について」＜http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/tokubetu/004/008.htm＞（2014/10/31 確認）。
[18] 計算については特に困難な面は見られなかった。数学の成績も校内では上位であった。
[19] 視力における困難がその一因であると考えられる。
[20] 長所・短所を含めた自己紹介や相手の気持ちを考えた話し方、体を動かすことによるストレス発散の方法などについての取り組みを行った。
[21] 兵庫県では、療育手帳 B（2）（軽度）の基準を「日常生活にさしつかえない程度にみずから身辺のことがらを処理できるが、抽象的な思考推理が困難なもの」としている。生徒 B にはこうした傾向も見られたため、療育手帳の取得について説明した。洲本市「兵庫県療育手帳判定要領（抜粋）障害程度の判定基準」＜http://www.city.sumoto.lg.jp/contents/F201404181812093.pdf＞（2014/10/31 確認）。
[22] 児童相談所の兵庫県における呼称である。
[23] 障害者に対して、職業評価、職業指導、職業準備訓練、職場適応援助等の専門的な職業リハビリテーション、事業主に対する雇用管理に関する助言等を実施する機関とされている。厚生労働省、前掲 HP、（2014/10/31 確認）。
[24] 通常は 4 年での卒業であるが、生徒 B は定通併修など授業以外での単位取得によって 3 年で卒業した。
[25] 望月葉子「学校の進路指導と職業リハビリテーションとの連携②―在学中に生徒の特性を評価することの重要性―」『発達の遅れと教育』第 583 号・3 月号、日本文化科学社、2006 年、34 頁。
[26] 総合リハビリテーションセンターによれば、特別支援学校以外の学校でも受けることは可能であるとのことであった（メールによる回答〈2014/09/17〉）。尚、評価については、「障害の特性について、①作業条件を配慮すれば作業を効果的・効率的に行うことができるのか、②指示を工夫すれば作業が円滑にできるのか、③環境を工夫したり調整したりすれば、落ち着いて作業に集中できるのか、④家族や関係機関と連携することで、安定して作業ができるのか」などを在学中に評価しておくことの重要性が指摘されている。望月葉子、前掲論文、36 頁。
[27] 読み書き・計算についての支援のことである。
[28] 2014 年 2 月 18 日実施。
[29]「職業評価」は、障害者枠での求人による就労を希望することが前提となっている。
[30] ハローワークへの訪問調査（2014〈平成 26〉年 3 月 6 日実施）によれば、希望者が複数名おり、学校から文書での要望があれば定時制高校でも実施可能とのことであった。

【論　考】

ブラジルパラ州における校長直接選挙の導入実態：2009年校長直接選挙を手がかりとして

京都大学学際融合推進センター　田村　徳子

はじめに

ブラジル連邦共和国（以下、ブラジル）では、公立学校の校長を、教職員、保護者、児童生徒が一人一票を投じて選考する「校長直接選挙」という制度が存在している。本稿の目的は、パラ州における校長直接選挙の導入経緯と制度内容を整理するとともに、校長直接選挙の実践事例を分析することを通して、ブラジル北部パラ州における校長直接選挙の実態を明らかにすることである。

ブラジルでは、1985年に民政移管がなされた。校長直接選挙は、それに関連する社会全体の民主化の動きを背景として、教員の労働運動のなかで求められた制度である。Paroによれば、校長直接選挙の導入と展開には、いくつもの社会運動が影響を与えているが、とりわけ強く影響を与えたものとして大統領直接選挙を求める社会運動「ジレッタス・ジャー」(Diretas Já：ポルトガル語で、「直ちに直接選挙を」の意）を指摘している[1]。軍事政権への不満が高まるなか、大統領を国民による直接選挙で選ぶことを民主主義とする考えは、学校のリーダー、すなわち校長を教職員、保護者、児童生徒による直接選挙で選ぶことが学校の民主主義につながるという考えを導くものであった。校長直接選挙を求める教員の運動は、1980年代から、パラナ州やサンタカタリーナ州、リオグランデドスール州、ゴイアス州など、主としてブラジルの南の地域で展開し、校長直接選挙が導入されていった。2010年時点では、27州および1連邦直轄区のうち16州・連邦直轄区で採用されるほど、ブラジルで主流な校長任用方法となっている[2]。こうしたなか、本稿で取り上げるパラ州は、校長直接選挙がほとんど展開されていない北部において、2000年代に校長直接選挙を本格的に導入した州である。

図1　ブラジルの州の位置関係

ところで、ブラジルの地域の状況を、北の地域と南の地域で比較すると、その違いがきわめて大きいことがわかる。本稿で研究対象とする北部パラ州と、校長直接選挙をブラジルで最初に実施した南部パラナ州を比較してみても、次のような違いがみられる。たとえば、1人当たりのGDPでは、パラ州は6,298US$であるのに対し、パラナ州は12,477 US$である（2011年）[3]。人種に関しては、パラ州では、68.9%をアフリカ系、日系、先住民などの混血者が占めるのに対し、パラナ州では、70.2%がヨーロッパ系の白人で構成されている（2010年）[4]。さらに、州の人口における高等教育修了者の割合

を比べると、パラ州はブラジルで下位２番目の 4.1%であるのに対し、パラナ州は上位４番目の 9.7%である（2010 年）[5]。

こうした地域差を前提として、校長直接選挙に立ち返って考えてみると、次のような疑問が生じてくる。すなわち、ブラジル国内において、社会的に多くの困難を抱える地域で、校長の選考を学校レベルに、しかも保護者や児童生徒をも含めて委ねるとするならば、果たして適切な人材を校長として就任させることができているのであろうかということである。本稿は、こうしたブラジルの校長直接選挙をめぐる疑問に答えるための基礎的な研究として位置づくものである。

ブラジルの校長直接選挙に関する先行研究をみると、上述の観点から研究をおこなったものは見当たらない。日本においては、校長直接選挙を研究したものは存在せず、校長直接選挙に関する研究蓄積が比較的多いブラジルにおいてすら、議論の的は校長直接選挙が有する制度の民主的側面にある。校長直接選挙の第一人者である Paro は、校長直接選挙制度の導入背景や他制度との比較検討から、校長直接選挙を最も政治的影響が介入しにくい民主的な校長任用方法であると、その優位性を主張している[6]。しかし、このような Paro をはじめとする諸研究で対象としてきたのは、主として南の地域の州である。校長直接選挙がブラジル全体に展開しつつある状況を踏まえると、校長直接選挙のあり様を捉えるには、パラ州のような、これまで研究対象とされてこなかった北の地域における実践状況も踏まえて分析する必要があり、その一端が明らかになる本研究は、校長直接選挙の全体像を把握するうえで意義があるといえよう。

以上のことを踏まえ、本稿では次のように論を進めていく。まず、パラ州における校長直接選挙の導入経緯を概観するとともに、制度内容を確認する（第１節）。次に、パラ州立初等中等学校の校長を対象におこなったアンケート調査（2014 年３月実施）および聞き取り調査（2014 年８月実施）から、校長直接選挙において、候補者が立候補し、当選するに至った経緯を分析する（第２節）。これらを合わせて考察し、パラ州における校長直接選挙の実態について考察する（第３節）。

なお、ここで、本研究対象について説明を加えておく。ブラジルの教育制度は、州とその下位組織である自治体(Município)ごとに異なっている。本研究の対象とするパラ州においては、州政府の教育制度と 144 の自治体ごとの教育制度が並存している[7]。本稿では、パラ州全体の校長直接選挙の実態を把握するために、パラ州立の初等中等学校を対象とし、本文中に、「パラ州」と表記する際には、パラ州政府の制度を意味するものとする。

１．パラ州における校長選挙制度の概要

（1）パラ州における校長直接選挙の導入経緯

それでは、パラ州の校長選挙制度の導入経緯および制度内容を確認することから始める。パラ州における校長任用については、まず、現行のパラ州憲法（1989 年制定、2011 年改正）のなかに確認することができる。それによれば、「行政府は、学校評議会によって提出された３名候補者名簿（Lista Tríplice）のなかから校長を任用する義務がある」とされる（278 条Ⅲb）。学校評議会とは、校長および教育専門家、教員、児童生徒、保護者などの代表者で構成される組織であり、３名候補者名簿とは、その名のとおり、候補者３名を記載した名簿のことである。つまり、学校レベルで３名の候補者を選び、そ

のなかから政府が最終的に１名を任用するという方式（以下、３名候補者名簿式）が校長任用方法として規定されているのである。

これに対し、パラ州で校長直接選挙が登場したのは、ブラジルで学校運営の民主化が一層目指されるようになった 1990 年代であった。具体的には、1998 年 12 月 15 日付パラ州法令第 6170 号において、公教育の基礎教育における民主的運営の原則として、「選挙規則の下に、教育機関の管理職（校長および副校長）の選考における学校コミュニティの効果的な参加」（第 12 条Ⅲ）が規定された。こうした規定が登場した背景には、1988 年ブラジル共和国憲法およびそれを基盤として制定された 1996 年教育基本法において、学校運営の民主化が規定されたこと、さらに、校長直接選挙が、南の地域において学校の民主化の象徴となったことが挙げられる[8]。ただし、実際として、この時期にパラ州で校長直接選挙が実施されることはほとんどなかった。その理由として、Coelho は、校長任用を政府の権限とする文化が定着していたことを指摘している[9]。つまり、政党や議会、地域の有力者が教育局に指示し、自身の政治活動に有利に働く人材を校長に指名する慣習が存在し、そのことが校長直接選挙の実施の妨げとなっていたのである。こうした状況はパラ州に限ったことではなく、他地域にも共通するものであった。

こうしたなか、校長直接選挙が本格的に推進されたのは、それまでの社会民主党（PSDB）に取って代わり、労働党（PT）のアナ・ジュリア（2007-2011 年）が州知事に就いた時であった[10]。ブラジルでは、2003 年に労働党（PT）のルーラ・ダ・シウバが大統領に就任して以降、低所得者層を対象にした政策を実施し、その支持を集めてきた。ルーラは 2006 年の大統領選挙で２期目の再選を果たし、ブラジルにおける労働党（PT）の影響力を一層強めていった。そしてこうした動きはパラ州においても同様で、低所得者層からの支持を受けたアナ・ジュリアが州知事に就任するに至ったのである。アナ・ジュリア州知事が、就任期間中に校長直接選挙の制度化を進めた背景には、ブラジル全体の風潮を受けて、パラ州における学校運営の民主化を推進していく必要があったことや、前州政府である社会民主党（PSDB）が実施しなかった施策を実施することで、支持層拡大を図ったと考えられる[11]。つまり、ブラジル全土に亘る学校運営の民主化推進の趨勢と、州知事の交代が合わさったことが、校長直接選挙実施推進に結びついたのである。校長直接選挙は 2007 年に教育局において構想され、自治体や教育地区の関係者らとの会議を重ね、実施に向けての準備が進められた[12]。そして、2009 年２月 19 日付教育局省令第 04 号（以下、2009 年第 04 号省令。修正 2009 年３月 27 日）および 2010 年４月 29 日付教育局省令第 034 号（以下、2010 年第 034 号省令）によって、原則、パラ州のすべての州立学校において、校長直接選挙の実施が命じられた。

しかし一方で、第１回パラ州教育会議での検討を踏まえて作成された州教育計画（2010 年７月２日付法令第 7441 号）では、「2.7 教育の運営および社会の質」のなかで、「12. …３名候補者名簿を作成するために、学校の校長直接選挙を促進する」と規定されている。つまり、校長直接選挙の推進を謳いながらも、３名候補者名簿式が維持されたのである。こうした状況から、この時期においては、校長直接選挙を推進する動きと、３名候補者名簿式を存続させようとする動きが並存していた状況が確認できる。結局、2009 年および 2010 年合わせても、実際に校長直接選挙を実施した学校は、パラ州の全州立学校の約 30%にあたる 414 校に留まった[13]。

ここで指摘しておきたいのは、こうした校長任用の不統一な状況は、2014 年現在においても存続しているということである。つまり、州憲法で規定される３名候補者名簿式、省令で規定される校長直接選挙、そしてこれらの実施が不可能な場合の措置としての政

府による指名である。こうしたなかで、2014 年５月 12 日付法令第 7855 号によって、校長直接選挙による校長任用が法律化されたことは、パラ州における校長直接選挙の実施を強化させる動きとして捉えられよう。

以上のように、パラ州における校長直接選挙の導入経緯を検討すると、そこには、校長直接選挙推進の動きと３名候補者名簿式を維持しようとする矛盾を抱えながら進められた状況がみえてくる。

（２）パラ州の校長直接選挙制度

それでは次に、パラ州の校長直接選挙の制度内容を、2009 年第 04 号省令をもとに、分析する。その際、(ア)選挙プロセス、(イ)立候補者、(ウ)有権者、(エ)得票数の集計方法の４点に着目する。というのも、この４点において、州間で次のような違いが確認されるからである[14]。まず、(ア)選挙プロセスにおいては、校長直接選挙実施前に、筆記試験や認定付きの研修を課している場合がある。次に、(イ)立候補者に関しては、高等教育における特定の学歴や、教員歴を条件に求める場合もある。さらに、(ウ)有権者については、児童生徒の年齢や学年の制限、保護者に関する条件が異なっている。そして、(エ)得票数の集計方法については、たとえば、パラナ州のように、以下のような計算式を用いて、教職員集団と児童生徒・保護者集団間の票の価値を調整している州がある。

$$\text{最終得票数} = \frac{\text{児童生徒・保護者の投票数}}{\text{児童生徒・保護者の有効投票数}} \times 50\% + \frac{\text{教職員の投票数}}{\text{教職員の有効投票数}} \times 50\%$$

このような４つの観点を踏まえながら、パラ州における校長直接選挙の制度的内容を確認する。

(ア)選挙プロセス

選挙のプロセスの全体としては、まず、校長直接選挙実施の前提として、学校に対して２つの条件が義務付けられている。１つは、学校評議会が設置されていること、もう１つは、教育プロジェクト（Projeto Político-Pedagógico）[15]が作成されていることである（第１条)。これらのことが満たされたうえで、各学校に選挙管理委員会が組織され、立候補の受付期間や、選挙キャンペーンの日程、投票日など、校長直接選挙全般の運営が任される（第２条）[16]。すなわち、州全体で一斉に校長直接選挙が実施されるわけではなく、学校ごとに実施日が異なっている。選挙管理委員会のメンバーは、各学校の学校評議会によって選ばれ、①教員、②教育専門家、③運営支援者、④児童生徒、⑤保護者の代表各１名の、合計５人のメンバーで構成される。

このようなパラ州の校長直接選挙のプロセスのなかには、事前の筆記試験や研修といったものは組み込まれておらず、以下の（イ）に規定される立候補者の条件が満たされれば、希望者は校長直接選挙に立候補することが可能である。

(イ)立候補の条件

立候補の条件をみると、校長と副校長への立候補者が１組で立候補することを前提として、以下の３つのいずれかの条件を満たす必要がある（第５条)。すなわち、教育専門家（Pedagogo）であること[17]、もしくは教員養成課程修了者であること、もしくは専門技術者であることである。２つめと３つめの該当者には、大学院課程において教育分野

の学位を取得していることが条件として付加されている（第５条単項）[18]。つまり、これらの条件から、校長直接選挙に立候補するには、高等教育において何らかの教育に関する分野を修学していることが求められていることがわかる。

(ウ)有権者の条件

有権者について確認すると、次の４つのカテゴリーに投票権が付与されている（第４条)。１つめは、各州立学校に所属する教員、２つめは、学校に従事するすべての職員、３つめは、登録し、出席のある 12 歳以上のすべての児童生徒、４つめは、児童生徒の保護者である。保護者については、１家庭につき１票に限定する規定はみあたらない。

(エ)得票数の集計方法

最後に、得票数の集計方法に着目すると、特に規定はみられない。つまり、有権者が投じる１票は平等の価値を有しているということになる。上述の４つのカテゴリーについて、実際に学校にいる有権者の数を考慮するならば、校長直接選挙の決定に強く影響を与えるのは、児童生徒集団および保護者集団の票であるといえよう。

以上､本節では､パラ州における校長直接選挙の導入経緯と制度内容を確認してきた。それでは、こうした状況下で、実際、学校現場では、どのように校長直接選挙が実施されたのであろうか。次節では、そのことについて確認する。

２．パラ州における校長選挙の実施状況

本節では、パラ州の校長直接選挙の実施状況を捉えるべく、パラ州立初等中等学校を対象におこなった調査結果をもとに分析する。

（１）調査方法

調査は２段階でおこなった。まず、第１次調査として、2014 年３月にパラ州立初等中等学校 963 校の校長にアンケートを郵送した。アンケートの回収率は、7.8%（75 校）であった。第２次調査（2014 年８月）では、第１次調査において回答のあった校長のなかから、①州都ベレン市内に所在する学校で、②校長直接選挙によって就任し、③調査協力の同意を得られた４校を訪問し、聞き取り調査をおこなった。

（２）第１調査結果

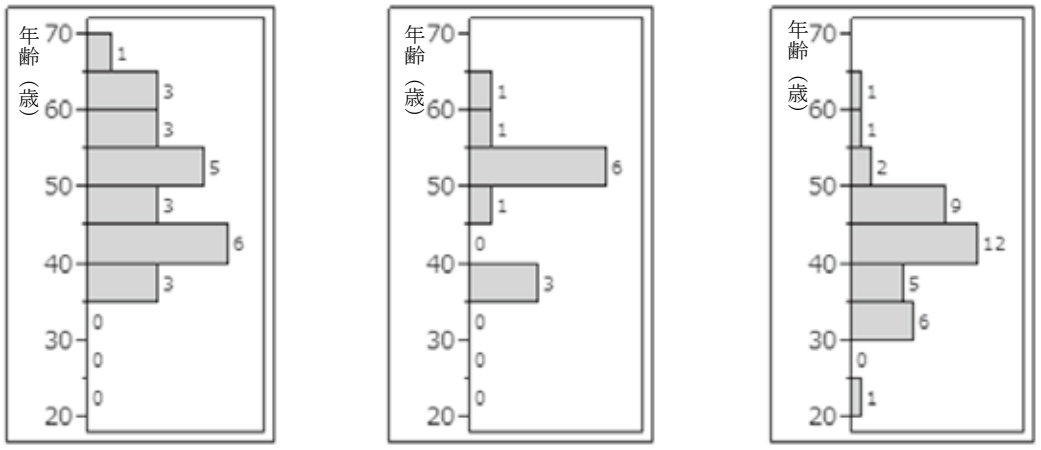
表１は、回答を得た 75 校の校長の属性を、就任方法別（直接選挙、３名候補者名簿、教育局からの指名）に示したものである。この結果、明らかとなったのは以下の３点である。

まず、校長任用状況から確認すると、回答者うち、最も多かったのが「教育局からの指名」で 39 名、次いで、校長直接選挙が 25 名、そして３名候補者名簿式が 11 名であった。この状況から、パラ州においては、依然として教育局からの指名が主流になっている傾向が指摘できる。

表１　第１次調査における校長の属性

就任方法		直接選挙	３名候補者名簿式	教育局からの指名
人数		25 名	11 名	39 名
性別	男性	14 名(56.0%)	1 名(8.3%)	18 名(47.4%)
	女性	11 名(44.0%)	11 名(91.7%)	20 名(52.6%)
平均年齢		49.0 歳	48.8 歳	42.1 歳
学歴	学部レベル[註2]			
	・学士	3 名(12%)	1 名(8.3%)	3 名(7.9%)
	・リセンシアトゥーラ			
	教育学	13 名(52.0%)	9 名(75.0%)	19 名(50.0%)
	その他	7 名(28.0%)	3 名(25.0%)	14 名(36.8%)
	・技術	0 名(0%)	0 名(0%)	0 名(0%)
	大学院レベル	23 名(92.0%)	10 名(83.3%)	32 名(82.1%)

出所：アンケート調査をもとに筆者作成。
註１：学歴は、複数回答可としている。
註２：ブラジルの高等教育の学部レベルには、以下の３つの課程がある。①学士課程（Bacharel）：幅広い分野の修学を目指したもの。②リセンシアトゥーラ課程（Licenciatura）：就学前教育から中等教育の教員養成や学校に係わる専門職業人の養成を目指したもの。③技術課程（Tecnológico）：特定の専門職業人の養成を目指したもの。



直接選挙　　３名候補者名簿式　　教育局からの指名

図２　就任方法別の年齢の分布

出所：アンケート調査をもとに筆者作成。

図２は各就任方法における年代別の人数を表したものである。ここからもわかるとおり、校長選挙および３名候補者名簿式によって任用される校長の方が、教育局から指名されて任用される校長よりも、高い年齢層に集まっているがわかる。これら３つの集団の年齢の違いついて分散分析をおこなったところ、有意差がみられた($F\ (2,\ 70)=6.849$, $p=0.0031 < 0.05$)。

さらに、学歴についてみてみると、すべての就任方法において、大学院課程を修了している校長が 80%を超えていた。より具体的にみると、最も多かったのは、「学校運営」という１年程度の専門講座（Especialização）修了者であり、大学院課程修了者 65 名のうち 45 名がこの講座の認定を受けていた。こうしたことから、学校運営に関する知見をもったものが校長として選ばれる傾向があることがわかる。

以上の結果から、パラ州全体の傾向として、政府からの指名が主流となっていること、そしてそのような状況下において、３つの方式で選ばれる校長の共通点としては、校長に任用される大多数が大学院課程修了者であること、相違点としては、校長直接選挙や

３名候補者名簿式で選ばれる校長が、より高い年齢層に集まっていることが明らかとなった。

（3）第２次調査結果

第２次調査では、校長直接選挙に立候補した経緯を中心に聞き取り調査をおこなった。第２次調査の対象校は表２に示す通りである。

表２　第２次調査の対象校の概要

学校名		A 学校	B 学校	C 学校	D 学校
学校種		初等１－５年	初等６－９年	初等１－９年 中等	初等１－９年 中等
設立年		1991 年	1992 年	1963 年	1985 年
児童生徒数		504 名	400 名	1,200 名	1,100 名
校長に関する情報	性別	男	男	男	女
	年齢	50 歳	52 歳	56 歳	60 歳
	校長就任年次	2000 年指名 2009 年選挙 2011 年再任	2009 年選挙	2007 年指名 2009 年選挙 2011 年選挙	2009 年選挙
	最終学歴	大学院課程 （学校運営）	大学院課程 （学校運営および教育統計）	大学院課程 （学校運営）	大学院課程 （学校運営および教育心理）

出所：アンケート調査および聞き取り調査より、筆者作成。

調査の結果、校長直接選挙の実施経緯および校長直接選挙によって就任した校長の特徴として、以下の４点が挙げられる。

１つめは、学校現場において校長直接選挙は、極めて受動的に実施されたということである。４校すべての校長から一様に「政府からの命令だったから」という声が聞かれた。つまり、2009 年第 04 号省令がなければ、３名候補者名簿式の手続きを経て、学校内で校長を決定することも可能であり、実際のところ、３名候補者名簿式においては、１名の候補者のみを選出し、教育局に提出することで、その校長の任用が認められていたという。つまり、校長直接選挙が実施されなくとも、校長に就くことが可能な状況であった。

２つめは、校長直接選挙に立候補する以前の現校長の職位に着目すると、当該校においてすでに勤務経験があり、かつ他校での職歴も含めると、校長や副校長、教育専門家といった、教員を統制する仕事に就いていたことが挙げられる。A 校長や C 校長は、校長直接選挙以前に教育局の指名によって、当該校の校長として就任しており、B 校長は技術専門家として、D 校長についても、教育専門家である教育コーディネータ（Coordenador Pedagógico）として当該校に勤務していた。さらに、A 校長、B 校長および D 校長は他校で副校長を兼務しており、管理職としての経験を携えていた。

３つめは、２つめと関連するが、校長直接選挙に立候補した動機として、周囲からの支持があったことである。A 校長や B 校長、D 校長の場合、それまでの当該校での勤務状況が評価され、教員や保護者から信頼を得ていたと述べ、C 校長の場合は、当該校における校長歴に加え、自身がかつて C 学校の生徒だったことや、C 学校近隣に居住していることから、地域社会からの支持が得られていると述べた。このように、周囲からの推薦が立候補の動機となっていた。

加えて、４つめは、立候補する動機として、大学院課程で学校運営を学び、公務員試験に合格したということから生じる職務遂行の自信が挙げられる。現在は存在しないが、パラ州ではかつて、校長の公務員試験が実施されていたこともあり、A 校長や C 校長も、

校長の公務員試験合格を経て、当該校の校長に就任している。教育専門家や技術専門家に関しては、現在も公務員試験によって選抜されており、B 校長が技術専門家として、D 校長が教育コーディネータとして就任する際にも、公務員試験の合格を経ている。「はじめに」でも言及したように、パラ州における高等教育修了者の割合の低さを考え合わせてみても、このように、高等教育で専門性を培い、公務員試験で選抜されたという経歴が、校長直接選挙に立候補する動機の１つとなっていると考えられる。

以上の検討から、2009 年実施の校長直接選挙において選ばれる校長として、高等教育において学校運営を修学し、当該校での勤務経験を持った、年齢の高い人物という像が浮かび上がってくる。

３．パラ州における校長直接選挙の実態

以上の検討から、パラ州における校長直接選挙の実態を、制度導入経緯と学校現場の実態に着目して整理すると以下のとおりである。

第１に、パラ州における校長直接選挙の制度導入経緯に関しては、南の地域と同様に、学校運営の民主化の潮流を受け、1998 年に法令で規定された。しかし、実際として実施が進められたのは、州知事の政党が従来の社会民主党（PSDB）から労働党（PT）に代わった 2007 年からであった。ただし、それ以前から存在する３名候補者名簿式および政府からの指名の慣習も維持され、実際としては、校長直接選挙、３名候補者名簿式、政府からの指名という異なった３つの任用方法が混在することとなった。

第２に、実施状況に関しては、2009 年第 04 号省令によって、実際に校長直接選挙を実施する学校は少数派であった。一方、実施した学校に対する聞き取り調査からは、校長直接選挙実施は、消極的な立場であったことが窺えた。

第３に、そういったなかでも校長直接選挙によって選ばれた校長に着目すると、政府の指名によって任用された校長と比較して、比較的高い年齢であることが明らかとなった。立候補者が当該校においてある程度の勤務歴があることを踏まえると、校長直接選挙では、当該校での実績を経て、信頼を得た人物が選ばれる傾向にあることがみて取れる。

以上を踏まえて、パラ州における校長直接選挙の実態について考察すると、教員組合とパラ州政府が、学校運営の民主主義の確立の手段として校長直接選挙の導入・実施を推進するのに対して、学校現場では、そうした制度の必要性がそれほど共有されていなかったという状況が明らかとなる。2009 年の校長直接選挙の実施率がパラ州の全初等中等学校の 30%程度に留まってきたのは、「教員組合と州政府」と「学校現場」との間で、認識の乖離があったことがその要因として捉えられるだろう。つまり、学校において教員らが自ら校長を選ぶことによってより自由な活動状況が得られやすくなるという教員組合と、そうした教員組合の要求を政策として実現することで、保護者や児童生徒参加による民主的な学校運営を具現化できるという州政府の利害関係が一致する一方で、そうした利害関係にない教員や保護者にとってはその必要性が共有されていなかったと考えられる。ただし、政府の指名によって任用される校長と校長直接選挙によって任用される校長との間には、年齢に有意な差が確認できたことから、受動的な導入であったとしても、校長直接選挙を実施した学校においては、政府が選ぶ場合とは異なる特徴をもつ人物が選ばれることとなったといえる。その人物とは、すなわち、当該校に精通した

現職の管理職員もしくは専門職員である。こうしたことから、パラ州においては、校長直接選挙は、学校現場が主体的に求める人材を校長として選ぶ機会を確立することにつながっていると捉えられる。

おわりに

本稿では、パラ州における校長直接選挙について、制度の導入経緯および実態に着目しつつ、その実態を検討してきた。それを通じて明らかになったのは、パラ州における校長直接選挙は、普及段階にあり、制度として定着するには時期尚早であるということである。ただし、実施される場合においては、当該校の運営に関する見識をもった人材が選考されるように機能していることが示唆された。

ブラジルにおける校長直接選挙に関して、北の地域を対象にした研究は、日本はもとより、ブラジルにおいてもほとんど存在しなかった。このようななかで、パラ州における校長直接選挙の実態を分析した本稿は、ブラジルの校長直接選挙の実態の多様性を捉えようと試みる基礎的な研究であった。パラ州では、2014 年に正式に校長直接選挙が法律化され、今後さらに校長直接選挙の実施か促進されると考えられる。こうした変化が学校現場にどのように受け止められていくのか、本稿で明らかになったことを踏まえつつ、その動向に注視し、校長直接選挙のあり様を分析していくことを今後の課題としたい。

注（URL はすべて 2014 年 10 月 30 日取得）

[1] Paro, V. H. *Eleição de Diretores: a Escola Pública Experimenta a Democracia*. São Paulo: Xamã, 2003.

[2] Fundação Victor Civita. *Mapeamento de Prática de Seleção e Capacitação de Diretores Escolares*. Curitiba: Fundação Victor Civita, 2011.

[3] IBGE, Contas Regionais do Brasil 2011.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/contasregionais/2011/

[4] IBGE, Censo Demográfico 2010.
http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/

[5] 同上。

[6] Paro, V. H. *Eleição de Diretores: a Escola Pública Experimenta a Democracia.* São Paulo: Xamã, 2003.

[7] 学校数では、パラ州立の初等中等学校は 963 校、ベレン市立の初等中等学校は 69 校存在している（パラ州教育局　www.seduc.pa.gov.br　および　ベレン市教育局 www.belem.pa.gov.br/semec/）。

[8] Pereira, L.R. *Eleição Direta para Diretor Escolar: Desafio à Democratização da Gestão*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012, p. 62.

[9] Coelho, Maria do Socorro da Costa, *et. al. A Estrela de Várias Pontas : o Debate Inicial sobre as Políticas Sociais no Pará*. Belém : Paka-Tatu, 2009, p.125.

[10] 1996 年ごろから一部の学校や自治体で試験的に実施されていた。

[11] 2008 年４月 28 日から、パラ州教員組合（Sinteppe）が労働条件の改善を求め、無期限のストライキを実行したが、そこでも、校長直接選挙の実施が求められてきた。（統一労働者党（PSTU）http://www.pstu.org.br/node/13453）

[12] de Oliveira, Ney Cristina Monteiro, de Souza, Orlando Nobre Bezerra, e Coelho, Maria do Socorro da Costa. *A Democratização da Gestão Educacional: o Desafio da Institucionalização de Dinâmicas deMocráticas na Secretaria de Estado de Educação do Pará*. III Seminário de Educação Brasileira. CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), 2011, p. 394.

[13] de Oliveira, Ney Cristina Monteiro, de Souza, Orlando Nobre Bezerra, e Coelho, Maria do Socorro da Costa, *op.cit.*, 2011, p. 396.

[14] 田村徳子「ブラジルの公立学校管理職採用制度のあり方 : 校長選考方法を中心に」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 60 号、2014 年、85-96 頁。

[15] 教育プロジェクト（Projeto Político-Pedagógico）は、各学校で作成されるものであり、パラ州においては２年間の計画が策定される。

[16] 選挙管理員会は、以下の５つの業務に関して権限を有している。すなわち、①選挙の管理運営、②候補者の登録、③候補者の監督、④選挙に関わる活動の日程および選挙日の日時、⑤場所の設定である。

[17] 教育専門家（Pedagogo）には、監督者（Supervisor）、教育コーディネータ（Coordenador Pedagógico）、教育オリエンター（Orientador Educacional）の職種があり、教育専門家になるためには、高等教育の教員養成課程で専門のコースを修了する必要がある。

[18] これら３つの条件と関連する、ブラジルの大学制度を補足しておくと、ブラジルの高等教育の学部レベルには、以下の３つの課程がある。１つめは、学士課程（Bacharel）で、幅広い分野の修学を目指したものである。２つめは、リセンシアトゥーラ課程（Licenciatura）で、就学前教育、初等教育、中等教育の教員養成や学校に係わる専門職業人の養成を目指したものである。「化学」や「文学」、「地理」といった特定の教科に特化したものと、「教育学（Pedagogia）」といった学校運営を含めたものがある。３つめは、技術課程（Tecnológico）で、特定の専門職業人の養成を目指したものである。さらに、大学院レベルにおいては、２つの課程に分かれている。１つは、ラト・センス（Lato Sense）と呼ばれる実務志向の課程である。１年間の専門講座や、MBA などがこれにあたり、コース修了後に認定書（Certificado）が取得できる。もう１つは、ストリクト・センス（Stricto Sensu）と呼ばれる研究志向の課程である。修士課程や博士課程がこれに含まれ、コース修了後にディプロマが取得できる。

【報　告】

私立学校におけるインクルーシブな特別支援教育のシステム開発に関する実証的研究
―公私格差の解消をめざして―

大阪体育大学健康福祉学部　田部　絢子

1.はじめに

本研究の目的は、私立学校（幼稚園・小学校・中学校・高校）に在籍する特別な配慮を要する幼児児童生徒の実態や特別支援教育の体制整備の状況を総合的に明らかにし、私立学校の現状や特色に適合した幼小中高一貫したインクルーシブな特別支援教育のシステムの開発に向けた課題を検討することである。

2007 年度からの特別支援教育の制度化により、特別な配慮を要する幼児児童生徒等に関する実態の把握や支援に関する調査研究がなされているものの、そのほとんどは公立学校に関するものであり、国立および私立学校において特別な教育的支援を必要とする幼児児童生徒の実態や支援に関する先行研究はきわめて少ない（高橋・石川・田部：2010・2011）。文部科学省（2007）「特別支援教育の推進について（通知）」に明示されているように特別支援教育は私立学校でも当然実施しなければならないが、昨今の少子化や経済不況など私立学校を取り巻く厳しい状況も重なって、私立学校の特別支援教育の体制整備は大幅に遅れている。また、教育行政の対応も大きく遅れ、私立学校の自助努力に任せる傾向にある。現在、特別支援教育が未整備で関心も低い私立学校においても、特別支援教育の体制整備を早急に進めていかなくてはならないのである。

そうした現代的課題に取り組んだのが本研究課題「私立学校におけるインクルーシブな特別支援教育のシステム開発に関する実証的研究―公私格差の解消をめざして―」である。就学前教育から高校卒業までの切れ目のない一貫したインクルーシブな特別支援教育のシステム開発の基礎研究として、「幼稚園・小学校・中学校・高校」の複数学校種を経営する学校法人（私立学校）に在籍する発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の教育現状、特別支援教育の体制整備状況、進路・移行支援の実態等を、調査を通して総合的に検討し、現代の国公私立学校に共通して求められている「幼小中高」の一貫した切れ目のないインクルーシブな特別支援教育のシステム開発に向けた課題を実証的に明らかにしたものである。

本研究では、全国の私立学校（幼小中高）に在籍する発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の在籍状況とインクルーシブな特別支援教育のシステムを構築するための課題を 15 種類の質問紙法調査を通して総合的に検討した。具体的には、①全国 1170 の学校法人理事会、②全国 47 の私立学校協会（私立中学校・高等学校協会）、③全国 868 園の私立幼稚園管理職、④全国 204 校の私立小学校の管理職および養護教諭、⑤全国 728 校の私立中学校の管理職および養護教諭、⑥全国 1379 校の私立高校の管理職および養護教諭、⑦全国 806 市区の教育委員会、⑧全国 47 の都道府県知事部局私立学校主管部課、⑨発達障害の本人 51 人・保護者 89 人である。実施期間は 2005 年 10 月～2014 年

10 月である。これはわが国で最初の私立学校の特別支援教育の実態解明に関する実証的研究である。

2. 研究の方法と概要

この課題遂行のために以下の研究方法により検討を進めた。

（研究１）私立学校における特別支援教育の動向

私立学校における特別支援教育の現状と当面の検討課題を探るため、まず種々の調査や先行研究のレビューから中学校と高校の特別支援教育の施策・研究の全体的動向を検討した。すなわち、①教育行政の中学校・高校特別支援教育施策に少なからず影響を与えてきた学界・職能団体・当事者団体での論議を検討し、②近年の文部科学省における中学校・高校の特別支援教育に関わる議論を検討し、③各都道府県教育委員会における中学校・高校の特別支援教育施策および都道府県教育センターの中学校・高校特別支援教育に関する調査研究等の検討を行った。それらの作業を通して、発達障害等の特別な配慮を要する生徒にも学校教育を保障するという視点から今日の私立中学校・高校特別支援教育の動向と課題を明らかにした。

（研究２）都道府県の教育委員会調査からみた私立幼稚園の特別支援教育の動向

幼稚園を所管する全国の市区教育委員会を対象に，幼稚園における特別な配慮を要する幼児の実態や特別支援教育体制整備についての調査を行い，幼稚園特別支援教育の現状と課題を検討した。調査対象は全国 806 市区教育委員会の幼稚園教育担当（自治体によっては福祉課や保育課と統合されている場合もあるので，その場合には幼稚園教育を主に担当している課から回答を得た）に対して郵送質問紙調査を実施した。なお約 1000 自治体の町村を除外したのは，町村の場合には公立・私立幼稚園の双方を持たない自治体が多く，多数の無効回答が出るのを回避したことによる。質問紙調査票の内容は，①文部科学省「特別支援教育体制整備状況調査」と同一項目，②各教育委員会の幼稚園特別支援教育施策の現状，③各教育委員会の幼稚園特別支援教育の推進の困難・課題等から構成されている。回答は 46 都道府県 361 教育委員会から得られ回収は 44.7%，うち有効回答は 337 委員会であり有効回答率は 41.8%である。無効回答は 24 教育委員会であるが、その理由は「本教育委員会の管轄内には公立幼稚園はなく私立幼稚園は管轄外で回答できない」「公立・私立ともに幼稚園の設置はない」などであった。

（研究３）都道府県の私立学校主管部課調査からみた私立高校の特別支援教育の動向

私立高校行政に直接責任を負う都道府県知事部局内の私学主管課が、高校特別支援教育に関わる問題をどのように把握し、施策に反映しようとしているのかを質問紙法調査を通して検討した。調査方法は質問紙調査票「高等学校における特別支援教育の施策に関する調査」を作成、それを 47 都道府県知事部局内にある私学主管課に郵送して実施した。25 の私学主管課から回答があった（回収率 53.2%）。なお、同様の内容で実施した 47 都道府県・17 政令指定都市教育委員会を対象とした調査（53 教育委員会からの回答：回収率 82.8%）を比較のため使用する。

（研究４）全国私立幼稚園抽出調査からみた特別支援教育体制整備の実態と課題

幼稚園全体の 7 割を占める全国の私立幼稚園を対象に、特別な配慮を要する幼児の実態と支援の動向に関する実態調査を行い、私立幼稚園における特別支援教育の現状と課題を検討した。調査対象は全国 806 市区の私立幼稚園であり、806 市区からそれぞれ私

立幼稚園 1 箇所を無作為抽出し（私立幼稚園を設置していない市区は対象から除き、政令指定都市ではそれぞれの区ごとに 1 箇所の私立幼稚園を無作為抽出）、抽出された 868 園の私立幼稚園の管理職（校長、副校長・教頭等）または特別支援教育コーディネーターに対して郵送質問紙調査を実施した。調査内容は、①特別な配慮を要する幼児の在籍状況、②入園時の対応、③園生活の様子とその対応、④関係機関との連携、⑤就学の困難・ニーズへの対応、⑥保護者への対応、⑦研修と今後必要と思われる対応、⑧幼稚園の特別支援教育推進に関する自由意見、⑨文部科学省「平成 20 年度特別支援教育体制整備状況調査」と同一項目。回答は 45 都道府県 273 園から得て回収率 31.5%であった（有効回答 264 園）。

（研究５）全国私立小学校管理職悉皆調査からみた特別支援教育体制整備の実態と課題

全国の私立小学校 204 校への調査を行い、私立小学校における特別支援教育の体制整備の現状と課題を検討した。調査の対象は、全国の私立小学校 204 校の管理職（校長、副校長・教頭等）である。調査項目は、①発達障害等児童（発達障害またはその疑いがあり特別な配慮を要する児童）の在籍状況、②入学時の対応、③入学後の変化への対応、④学習の困難と対応、⑤学校生活の困難と対応、⑥進路支援・移行支援、⑦支援体制等である。調査方法は質問紙調査票を作成し郵送による送付・回収を行った。18 都道府県の私立小学校から 48 件の回答を得た（回収率 23.8%、有効回答 45 件、無効回答 3 件）。

（研究６）全国私立小学校養護教諭悉皆調査からみた発達障害等の特別な配慮を要する児童への支援の実態と課題

全国の私立小学校の養護教諭に悉皆調査を行い、特別支援教育の現状と特別支援教育推進の課題を検討した。調査対象は、全国の私立小学校 202 校の養護教諭である。調査内容は、回答校の概要のほか、①発達障害等の特別な配慮を要する児童の在籍状況、保健室利用状況、保健室登校の実態、長期欠席の実態、②発達障害等の特別な配慮を要する児童への対応、③今後の課題等である。調査方法は質問紙調査票を作成して郵送による送付・回収を行った。50 校（18 都道府県、有効回答 46 件、無効回答 4 件）から回答を得た（回収率 24.8%）。

（研究７）全国私立中学校管理職悉皆調査からみた特別支援教育体制整備の実態と課題

全国私立中学校 728 校に実態調査を行い、私立中学校に在籍する発達障害等の特別な配慮を要する生徒と特別支援教育の現状を把握し、特別支援教育体制整備の課題を検討した。調査対象は全国の私立中学校 728 校の管理職（校長、副校長・教頭等）である（私立中学校設置数 782 校のうち休校中の 54 校を除いた 728 校に調査票を送付）。調査の方法は、質問紙調査票「全国の私立中学校における発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査」（管理職用）を作成し、郵送による送付・回収を行った。170 校（38 都道府県、無効回答 4 件）から回答を得た（回収率 21.7%）。

（研究８）全国私立中学校養護教諭悉皆調査からみた発達障害等の特別な配慮を要する生徒への支援の実態と課題

全国私立中学校 782 校の養護教諭を対象に実態調査を実施し、私立中学校に在籍する発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と特別支援教育の現状を把握するとともに、特別支援教育の体制整備の課題を検討した。調査対象は全国の私立中学校（728 校）の養護教諭（養護教諭不在の場合は主たる保健室担当者）である（私立中学校設置数は 782

校であるが、休校中の 54 校は調査対象から除いて 728 校に調査票を送付)。調査の方法は、質問紙調査票「全国の私立中学校における発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査」（養護教諭用）を作成し、郵送による送付・回収を行った。私立中学校 234 校（39 都道府県、無効回答 6 件）から回答を得た（回収率 32.1%)。

（研究９）全国私立高校管理職悉皆調査からみた特別支援教育体制整備の実態と課題

全国の私立高校を対象に特別な配慮を要する生徒の実態と支援についての調査を行い、私立高校における特別支援教育の実態と課題を検討した。調査対象は全国の私立高校（全日制・通信制・定時制、1382 校）の管理職（校長、副校長・教頭等）である。調査の方法は、質問紙調査票「全国の私立高校における発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査」（管理職用）を作成し、郵送による送付・回収を行った。私立高校 279 校（45 都道府県、無効回答なし）から回答を得た（回収率 20.2%)。

（研究１０）全国私立高校養護教諭悉皆調査からみた発達障害等の特別な配慮を要する生徒への支援の実態と課題

全国の私立高校 1379 校の養護教諭（養護教諭不在の場合は保健室担当者）を対象に特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査を行い、養護教諭からみた私立高校の特別支援教育の現状と課題を検討した。調査方法は、上記の調査内容から構成される質問紙調査票「全国の私立高校における発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援に関する調査（養護教諭用)」を作成し、郵送による送付・回収を行った。私立高校 478 校（47 都道府県）から回答を得た（回収率 34.7%)。

（研究１１）全国学校法人理事会調査からみた幼小中高一貫した特別支援教育の現状と課題

全国の私立学校（小・中・高校）の理事会（学校法人理事会）に発達障害等の特別な配慮を要する生徒の実態と支援についての調査（理事会の特別支援教育の認知度、教職員・保護者等の理解啓発、幼小中高一貫した支援体制の整備等）を行い、私立学校における特別支援教育体制整備の現状と課題を検討した。調査対象は、全国の私立小学校・中学校・高校を経営する学校法人理事会（1170 法人）である。調査内容は、①発達障害またはその疑いがあり特別な配慮を要する幼児児童生徒の在籍状況、②発達障害またはその疑いがあり特別な配慮を要する幼児児童生徒に対する理事会の意識・理解、理事会としての対応や特別支援教育に関する検討の状況、③特別支援教育体制整備の課題等である。調査方法は質問紙調査票を作成して郵送による送付・回収を行った。回答は 217 学校法人理事会であった（回収率 18.5%。無効回答 21 件、有効回答 196 件）。

なお、学校法人理事会調査の補足として、全国の都道府県私立学校協会 47 協会を対象に調査を実施した。調査内容は、①発達障害またはその疑いがあり特別な配慮を要する児童生徒の在籍状況、②発達障害またはその疑いがあり特別な配慮を要する児童生徒に対する私学協会の意識・理解、私学協会としての対応や特別支援教育に関する検討の状況、③特別支援教育体制整備の課題等である。調査方法は質問紙調査票を作成して郵送による送付・回収を行った。15 校から回答を得た（回収率 31.9%、有効回答 12 件、無効回答 3 件）。

（研究１２）発達障害の本人・保護者調査からみた高校進学の困難・ニーズの検討
―公私比較から―

早急に特別支援教育の体制整備が求められている私立高校に焦点を当て、公立高校との比較を行いながら、発達障害の本人・保護者が抱える高校進学（進路選択、入学試験等）の困難・ニーズを質問紙法調査により検討した。調査対象は、医療機関や専門機関で LD、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症、発達障害を併せもつ知的障害等と診断・判定され、またそうした障害認識を十分に有する高校生以上の青年・成人当事者および保護者の方である。調査の方法は、質問紙調査票「高校進学についてのアンケート」（本人用）と「発達障害児の高校進学に関する保護者調査」（保護者用）とを作成し、発達障害の当事者団体・親の会・支援団体等の協力を得ながら調査を実施した。質問紙調査票の配布と回収は電子メール、親の会定例会での配布と郵送による回収、本人に説明しながらの書き込み回収等により行った。北海道から沖縄県まで全国 22 の都道府県に住む本人 73 人（無効 1）、保護者 77 人（無効 2）からの回答を得た。

（研究１３）発達障害の本人・保護者調査からみた高校生活の困難・ニーズの検討
―公私比較から―

高校等における学習・学校生活・進路等の各種の困難・ニーズを、発達障害の本人・保護者調査によって明らかにし、とくに私立高校の特別支援教育の課題について検討した。発達障害の本人調査は、LD 親の会 9 団体、発達障害支援の NPO 法人 3 団体、父母連絡会 1 団体の計 13 団体に協力依頼し、質問紙調査票「高校などでの学校生活についてのアンケート」171 通を高校等に在籍・既卒の発達障害の本人に配布し、郵送により回収をした。発達障害の本人は、医療機関や専門機関で LD、ADHD、アスペルガー症候群、高機能自閉症、発達障害を併せもつ知的障害等と診断・判定され、またそうした障害認識を十分に有する高校生以上の青年・成人当事者であり、高校生活を客観的に振り返って記述することが可能な方とした。55 人からの回答を得て（4 通無効）、回収率は 32.2％であった。保護者調査は、LD 親の会 9 団体、発達障害支援の NPO 法人 3 団体の計 12 団体に協力依頼し、質問紙調査票「発達障害生徒の後期中等教育保障に関する保護者調査」240 通を郵送配布し、郵送により回収をした。93 人から回答があり（4 通無効）、回収率は 38.8％であった。

3. 研究の総括と今後の課題

本研究は、私立学校（幼稚園・小学校・中学校・高校）に在籍する特別な配慮を要する幼児児童生徒の実態や特別支援教育の体制整備の状況を各種の調査を通して総合的に検討し、私立学校の現状や特色に適合した幼小中高一貫のインクルーシブな特別支援教育のシステムの開発に向けた課題を明らかにした。以下、各調査で解明された点を総括し、今後の課題を述べる。

（１）私立学校における特別支援教育体制整備の推進

全国の公立学校の特別支援教育に関する調査研究が活発に実施されている一方で、私立学校における特別支援教育の実態は、あらゆる学校種において、ほぼ未解明である。浅田（2008）は、私立中学校の軽度発達障害の在籍状況を調査し、「私立学校においては、軽度発達障害児等に対する教育支援は公立のように地域の機関と連携をとることも難しく、その対応は各校独自に求められている」と言及している。本研究を通して、私立学

校に発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の在籍が確認されたが、それにも拘わらず、私立幼稚園・小学校・中学校・高校の特別支援教育体制整備は大きく遅れていた。

本研究の各調査では、私立学校は各校の卒業生・教職員により培われた歴史や伝統を受け継ぎながら教育を展開しており、公立学校のように特別支援教育を謳っていなくとも、私立学校ならではの「丁寧で面倒見の良い教育」として根付いているものが多くみられた。そして多くの学校には「自立した豊かな人間の育成」「自己実現」「一人ひとりを大切にする教育」などの共通項があった。これは、私立小学校（全国すべての学校）・中学校（全国すべての学校）・高校（首都圏・近畿圏）のウェブサイト調査において導き出されたキーワードとも重なるものである。私立学校においても早急に実態と支援の現状を把握し、幼児児童生徒一人ひとりの困難・ニーズに寄り添った教育体制や指導のあり方を検討することは緊要の課題である。

私立学校における特別支援教育推進に関する早急の課題として、❶歴史や伝統、建学の精神、独自の教育理念・方針と特別支援教育の接合のあり方の検討、❷全教職員が一丸となって組織的総合的に対応できる校内支援体制の整備と教職員の意識・知識の平準化、❸特別配慮を必要としない生徒・保護者の特別支援教育やインクルージョン教育に対する理解・啓発の課題、❹小学校・中学校・高校の一貫教育など、公立学校とは違った同一学校法人内での各学校種連携のあり方や特別支援教育の一貫的体系化の検討、❺各学校段階間連携とさらに卒業後への支援の引き継ぎを「公私」の壁や「入学者選抜試験」の壁を越えてスムーズに行なうためのツール（個別の教育支援計画や個別の指導計画など）や機会の活用、❻学校や本人・保護者が公私の違いや地域の違いによって支援が滞ることなくアクセスしやすいネットワーク（行政、教育委員会、各種専門機関、公立各種学校等）の構築、❼私立学校の独自性や特色的な教育活動を特別支援教育と接合させた柔軟性の高い評価基準の設置や入学試験や単位取得･卒業認定･欠時数への配慮、❽私立学校の特別支援教育推進に必須である国や行政からの財政的措置､が挙げられる。

また、私立高校調査では、別室指導のほか、別室登校、別室授業も出席時数にカウントする配慮などが行われている「全国トップの進学校」と定評のある学校の事例も把握することができた。発達障害と思われる生徒の学習困難にも対応し、すべての生徒のニーズに応えながら徹底した「取りこぼしのない教育」を展開している学校の存在が明らかとなった。学力のみならず「全人格教育」に重きを置いて、特別支援教育も柔軟に取り入れた教育活動を展開している。こうした学習・進学支援と特別配慮を要する生徒の支援を結びつける先駆的な取り組みは、私立学校ならではの特別支援教育のあり方を考える際の重要な視点ともなるであろう。

（２）私立学校における特別支援教育の推進

私立学校（幼稚園・小学校・中学校・高校）における特別支援教育は、国・行政レベルでの対応も大きく遅れており、各々の私立学校の自助努力に任せる傾向にある。昨今の少子化や景気問題など私立学校を取り巻く大変厳しい状況も重なって十分に進展していない。また、各々の私立学校における独自の教育理念・伝統・方針に基づいて展開する教育と特別支援教育の共存に対する意識・理解の低さも特別支援教育の体制整備に歯止めをかけている。

2007 年に特別支援教育が本格的にスタートし、その前後において特別な配慮を要する児童生徒に関する実態の把握や支援に関する調査・研究がなされている。しかし、そのほとんどは公立学校に関するものであり、私立学校における特別な教育的支援を必要とする生徒の実態や支援に関する先行研究はきわめて少ない。文部科学省「特別支援教育の推進について（通知）」（2007）に明示されているように、特別支援教育は公立学校においてのみ推進されるものではなく、私立学校においても当然実施されるべき教育である。私立学校は学校教育の一翼を担っているにも関わらず、国や行政が私立学校における特別支援教育に関する具体的な言及や取り組みを成すまでには至っていないことは、本研究の私立学校における実態からも考察できるだろう。

私立学校の特徴を包含した上で、私立学校ならではのインクルーシブな特別支援教育のシステムの整備を行っていくには、公立学校で展開される特別支援教育とは理念を同じにしつつも、性格・方法の異なる支援のあり方も含めて検討する必要性が大いにある。その視点に立てば、例えば私立学校などで展開されている「丁寧できめ細やかな面倒見のよい教育」を「ユニバーサルデザイン教育（特別な配慮・支援を要する生徒を含む「すべて」の生徒にとって望ましい学びができるようにデザインされた教育）」という発想で捉え直すことが、私立学校における特別支援教育推進の鍵となりうる。今後、私立学校の特別支援教育として、特別な配慮・支援を必要とする生徒に対象を限定せず、全ての生徒の「丁寧できめ細やかな面倒見のよい教育」、すなわち「学習と発達の権利保障」のもとに「ユニバーサルデザイン教育」のあり方を探り、その構築を図ることも重要な課題であろう。

多校種にわたり、同一学校法人に在籍する生徒が多く、教育にゆとりがあること、教職員の異動が少なく生徒の情報共有がしやすいこと、私立学校ではその学校の理念等を明確に示しており生徒・保護者を含め学校関係者が想いを共有しやすい環境があることなどから、私立学校には「ユニバーサルデザイン教育」実践の基礎的基盤があると考える。

私立学校においてこの「ユニバーサルデザイン教育」を構築することができれば、特別支援教育を国公私立の区別なく確かに推進するだけでなく、発達障害等の障害の有無に拘わらず、一人ひとりの困難・ニーズに寄り添った丁寧できめ細やかな教育・インクルーシブ教育を保障する豊かな教育システムと発展し得るであろう。こうした取り組みが私立学校から発信されて拡がり、公立学校も含めてわが国全体の基本的な教育理念として定着していくことに期待したい。

さて、わが国の私立学校は他の先進国には類がないほどの数を有している。私立学校は国・公立学校と同様に公教育の一翼を担い、公立学校と同様に憲法、教育基本法及び学校教育法が適用される。学校の設置基準も公立私立で変わるものではない。しかし、私立学校は私人の寄付財産等によって設立され、その運営も自立的に行われるため、私立学校の運営や教育について自主性、公共性の確保とその健全な発達を図ることを目的として私立学校制度を規定する私立学校法（昭和 24 年制定）が適用されている。私立学校法では、①私立学校に対する所轄庁権限の制限、私立学校審議会等の設置などにより、私立学校の自主性尊重の原則の具体化を図る、②学校法人という公益法人を設置者とし、また、その管理運営は、理事会、評議員会等が行なうこととし、私立学校の公共性を確保する、③私立学校に対する公費助成の途をひらく、等を記している。

教育行政上は、公立学校が区市町村及び都道府県教育委員会の統一的な指導監督を受けるのに対し、私立学校（大学、短大及び高等専門学校を除く）は都道府県知事の所轄の下に、教育活動や学校運営等の面において、それぞれの設立者の建学の精神に基づく独自性を発揮することができる。こうして私立学校は、独自の校風と伝統のもとに生徒指導、課外活動、あるいは職業・技能教育などの面において、さまざまな特色ある教育活動を行なっている。

ただし、私立学校における「教育」には、私立学校法以前に、憲法、教育基本法及び学校教育法が適用される。つまり、障害の有無によって教育の機会が不平等になることも、選択した学校によって学校教育法等に規定される「特別支援教育」が受けられないことも、本来であれば起こり得ないのである。ところが、先に述べたような特別支援教育や特別な配慮を要する生徒の受け入れを拒む意見が散見される現状がある。本研究調査結果において、私立学校の教育課題の中で特別支援教育が「最も重要」「かなり重要」と考えている理事会は約 7 割だが、私立学校でも特別支援教育が広まることを「必要」と考えているのは 83 法人 44.6%と半数にも満たない。

私立学校の特別支援教育体制整備の推進において、学校法人内における実態把握と情報共有・意見交流の不足、私立学校間の情報共有・意見交換の不足、公立・私立学校間の情報共有・意見交流の不足、教育委員会・公的専門機関と私立学校間の情報共有・意見交流の不足などが相まって、法的根拠を以って実施されるべき特別支援教育を私立学校が「独自」にとらえている可能性も否定できない。

しかし国公私立の如何を問わず、「校長（園長を含む）は、特別支援教育実施の責任者として、自らが特別支援教育や障害に関する認識を深めるとともに、リーダーシップを発揮しつつ、（略）体制の整備等を行い、組織として十分に機能するよう教職員を指導することが重要である」。私学協会、学校法人理事会、各私立学校の管理職・教職員は、私立学校における特別支援教育の実施は当然の責務であることを認識・理解することが求められている。とくに学校法人理事会は「特別支援教育に関する学校経営が特別な支援を必要とする幼児児童生徒の将来に大きな影響を及ぼすことを深く自覚し、常に認識を新たにして取り組んでいくことが重要である」（文部科学省：2007）ことを学校法人全体に周知徹底する責務がある。

（３）私立学校における特別支援教育の一貫的体系化

本研究の主たるテーマは、私立学校の幼稚園から高校までの複数学校種において、発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の支援・教育をいかにして連続的に、一貫して行えるかということである。その実現の諸課題を明らかにするために、様々な角度から実態調査を行って検証してきた。その結果、私立学校の特別支援教育は、公的支援がほとんどないなかで大きく遅れ，各校の自助努力に任される傾向がある。加えて、同一学校法人内の各学校種の特別支援教育を連続的に、一貫して行なうための組織的基盤そのものが、私立学校には不十分であった。学校教育法、発達障害者支援法等に規定される発達障害児者への教育に関する権利保障や特別支援教育の実施を、私立学校法で認められた独自の教育の展開、建学の精神や教育方針、生徒募集の方向性等を根拠に遂行していない私立学校の現実が明確に示される結果である。

私立学校において、これらの法律は遵守されず、当然遂行されるべき特別支援教育に

関する課題は無視されている傾向が強いといっても過言ではない。そこに在籍する特別な配慮を要する幼児児童生徒は法的には当然受けられるはずの支援・教育を十分に享受できないまま学校生活を送っていることも多い。なかには、適切な支援・教育を受けられずに学校不適応となり、保健室登校、不登校、転学・退学などに至る場合もある。法的根拠を以って遂行すべき課題に真摯に向き合いきれていないことが、子どもの有する困難・ニーズの複雑化・甚大化の引き金になり得ることを学校経営者・管理職・教職員は深く自覚すべきである。

私立学校において未だ特別支援教育を受け入れられない学校や教職員が多く存在し、特別支援教育の体制整備推進や特別な教育的配慮を要する生徒への対応が遅れている現状は、従来の私立学校教育における「私立学校法と学校教育法」「独自性と公共性」という二項対立の反映でもあると考えられる。そのことは、これまでに実施してきた私立学校の調査（田部：2013，田部・髙橋：2010・2012，髙橋・田部・佐久間：2011）において「私立学校はその教育の独自性が法的に守られているので、必ずしも特別支援教育に取り組まなくてもよい（障害のある生徒を受け入れなくてもよい）」と学校教育法等の一部改正による特別支援教育の制度化の意味を真に理解していない意見が多く出されたことにも明示されている。

今後、私立学校における特別支援教育の体制整備を積極的に促進することにより、従来の私立学校教育における「私立学校法と学校教育法」「独自性と公共性」という二項対立的な問題が次第に解消されて、すべての学校で特別支援教育を行なうことが私立学校の「公共性」を担保するとともに、私立学校ならではの教育の「独自性」の展開の可能性を広げていくと考えられる。私立学校においても特別支援教育を行なうことは、「すべての子どもに最適・最善の教育を準備する」という現代的意義を有しているであろう。

こうした問題を踏まえた上で、私立学校の幼稚園から高校までの複数学校種において特別な配慮を要する幼児児童生徒への支援や特別支援教育を一貫して行なうための方策を導き出すとするならば、まず、同一学校法人内に多様な学校種をもつ私立学校法人では、複数学校種に連続して在籍する児童生徒が多く、そのため私立学校では教育の理念・方針への共感や情報共有、教育の連続性・継続性を保ちやすい環境などがあることを最大限に活用すべきである。

私立学校は「ていねいできめ細やかな教育」による一人ひとりを大切にした指導、児童生徒の在籍が同一学校法人内の複数学校種に跨ることや教職員の人事異動がないといった「長い期間」の確保、複数学校種の「接続・移行がスムーズ」など、公立学校で重点課題となっている学校間の接続に関わる有効なプライオリティがある。こうしたプライオリティを活用することで、私立学校は、連続的な発達支援システムのなかで、在籍する発達障害等の特別な配慮を要する幼児児童生徒の発達を、時間をかけて丁寧に支えることが可能である。

本研究の調査結果では、「公立と違い、転勤が少ないことから継続して特別支援教育に取り組むことができる。卒業後のサポートも充実させることができ、生徒・保護者の信頼を得られる。さらに特別支援教育の充実を図るべきである」（私学協会）との意見もあった。学校法人において系列の幼稚園・小学校・中学校・高校・専修学校・大学など、学園が一貫して特別支援教育に取り組むことは多くの学校が「必要」ととらえており、理事会からは多くの意見が寄せられた。私立学校の特性を活かした特別支援教育の展望

を示唆するものである。

本研究の各種調査を踏まえ、どのようなニーズをもつ子どもも健やかに育ち、すべての子どもを守り育てる豊かな社会づくりを推進するためには、今後、私立学校における特別支援教育をより一層充実させる必要がある。私立学校の各学校種においては、一貫・連続して特別支援教育を推進するための課題として以下の 3 点を挙げる。

①まずは各学校種の特別支援教育の体制整備を確実に行い、実質的な運用を図ること。そして同一学校法人内の連携・協働が私立学校における特別支援教育の確たる基盤となるよう、法人内のネットワークを構築すべきである。あわせて各私立学校と私学協会等の連携によって、各学校法人の取り組みは安定と拡がりを得る。

②さらに、行政・教育委員会・教育センター、公立学校、医療・福祉・労働等の専門機関などが私立学校、私立学校協会等各組織も含みこんでネットワークを形成し、協働していく必要がある。

③文部科学省が 2003 年に示した通常学級に在籍する特別な配慮を要する児童生徒の割合は 6.3%であり、2012 年度学校基本調査の在籍者数から、私立幼稚園～高校では特別な配慮を要する幼児児童生徒は約 14 万 4 千人と試算できる。国・行政、学界等は、特別支援教育の整備と対応が不十分である私立学校においても特別支援教育の体制整備を早急に進める必要があることへの認識を改め、私立学校に在籍する特別な配慮を要する幼児児童生徒の在籍実態と支援の状況を把握するための実態調査・研究、議論を活発化すべきである。そのことが特別支援教育に関する諸課題の認識と取り組みを私立学校自身に強化させるための刺激となるだろう。そして、国・行政は私立学校における特別支援教育推進に必要な財源の保障のために、従来の私学助成金とともに必要な財政措置を行なうこと、私立学校が公的資源を弾力的に活用できるようにする体制の検討が緊要である。

【附記】

本研究は公益財団法人未来教育研究所「第 3 回（2013 年度）未来教育研究所研究助成」による研究成果の一部である。本研究にご協力くださった学校、行政、関係機関の皆様に記して感謝申し上げる。

【文献】

浅田聡（2008）『私立中学・高等学校に在籍する軽度発達障害の生徒とその支援体制に関する実態調査―平成19年度全国アンケート調査集計報告書―』（平成19年度私学教育研究所委託研究）。

田部絢子（2013）私立学校における特別支援教育体制整備に関する実証的研究―「幼小中高一貫」したシステム開発の視点から―、博士（教育学）学位論文、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科。

髙橋智・石川衣紀・田部絢子（2010）国立大学附属小学校と特別支援教育―特別な配慮を要する児童の実態と支援に関する全国調査から―、『SNE ジャーナル』第 16 巻 1 号、pp.68-84。

髙橋智・石川衣紀・田部絢子（2011）国立大学附属小学校における特別支援教育の現状と課題―管理職・特別支援教育コーディネーターおよび養護教諭への全国調査から―、『日本教育大学協会研究年報』第29集、pp.219-232、日本教育大学協会。

【報　告】平成 25 年度研究助成　優良賞

インクルージョン教育の視点に立った
幼稚園児への生活語彙指導に関するプログラム開発

筑波大学附属聴覚特別支援学校　教務主任　山本　　晃

はじめに

現在幼稚園に在籍する幼児も多様になり、障がいを持つ幼児、特別な教育的ニーズを有する幼児も増えてきている。先生の話に集中しにくい幼児、先生の話を覚えていられない幼児、絵や文字をかきにくい幼児等様々である。ここでは、特に生活語彙の獲得の面について考察し、配慮を要する幼児を含め、すべての幼児について、効果的な生活語彙指導プログラムの研究を行ってきた。これまでにも幼稚園児の発達については、言語に重点を置いた保育を行っている幼稚園とそうではない幼稚園との比較研究（佐藤，1981）や幼児が「おはなし」に触れる経験は、その後の言語分野の発達と語彙力を育む上で重要（小山，2013）とする研究が報告されている。

幼稚園新学習指導要領で述べられているが、「生きる力」を幼児につけるために５領域がある。新学習指導要領には次のようにある。

この章に示すねらいは、幼稚園修了までに育つことが期待される生きる力の基礎となる心情，意欲，態度などであり，内容は，ねらいを達成するために指導する事項である。これらを幼児の発達の側面から，心身の健康に関する領域「健康」，人とのかかわりに関する領域「人間関係」，身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」言葉の獲得に関する領域「言葉」及び感性と表現に関する領域「表現」としてまとめ示したものである。（第２章　ねらい及び内容）

この研究においては、上記幼稚園新学習指導要領に述べられている項目の内、言葉の獲得に関する領域「言葉」及びそれに関連して、感性と表現に関する領域「表現」を幼児に身に付けさせるためのプログラムを作成した。

早期からの意識的な言語活動により、小学校以降の教科教育の土台となる言語力を育てていくことが望まれる。幼稚園での言語力づくりが、小学校の教科学習はもちろんのこと、小学校に本格的に導入されていく「外国語」「特別の教科　道徳」に対しても余裕をもって取り組めていくものだと考える。

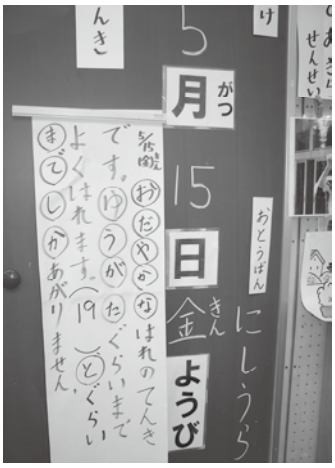
なお、本プログラムは、幼稚園の幼児の学校生活の中に自然な形で取り組まれることが理想的である。

本プログラムでは、４つの事項について提案する。

毎朝　朝の会にて	（お天気メソッド）

カレンダーワークとともに、天気予報の話から生活に密着した生活言語を習得する。

天気予報の話には、多くの生活に密着した日本語が使用されている。真夏の暑い日の朝、家庭では、「今日はすごく暑くなりそうよ。」といった語りかけがあると思われるが、気象キャスターの話す日本語を聞くと、「空気がじとじとまとわりついてくるような暑さです。」「うだるような暑さになりそうです。」「日ざしがじりじりと照りつけそうです。」等、様々な生活に密着した日本語が使用されている。このような日本語をあらためて意識し、日常生活で使っていくことで、言語感覚が磨かれたり言語環境が豊かになることに繋がる。



話を書いた掲示物

毎月１時間	副詞（オノマトペ）修得の時間設定

具体物で説明しにくい用言を修飾する副詞は修得しにくい。副詞は感情や態度、状態や程度などを伝えるためなど、会話や文章をより詳しく、より質の高いものにするため、必要性は高い。中でも幼稚園児でも修得しやすい身のまわりに溢れているオノマトペについては修得を優先させたい。

毎月１時間	感情語修得の時間設定

言語力が養われていない場合、感情表現もバリエーションが少なくなり、同じ感情語をいつも使う場合が見受けられる。感情語の指導は幼稚園生活全般を通して行うが、絵や写真や動画を活用し、第三者の気持ちを考え、喜怒哀楽を表す感情語の修得を図る。

毎月１時間	絵日記による生活語彙修得の時間設定

幼稚園生活や家庭生活で経験した事を絵に描きあらわし、絵に描いたことをことばで説明する活動をとおし、生活語彙の習得を図る。書き言葉の替わりに話し言葉で絵日記という活動を行い。タブレットがある場合はタブレットの録音機能で話を録音し、テレビに繋げて流すことも有効である。

毎月１時間	お天気の話を絵に描くことによる生活語彙修得の時間設定

天気予報の話から、イメージする絵を描くことで、季節感や感性を鍛えることもできる。例えば風が強い日の絵を描く際、状況に適した絵を描くことができるか、又その状況をことばで言い表すことで生活語彙の習得を図る。タブレットがある場合はタブレットで絵を描くことも有効である。

週１特設年長組「ことば」の時間プログラム（例）		
時期	単元名	項目
４月１週	ぽかぽかおはなみたのしいな	お天気
４月２週	はるがきたね	絵日記
４月３週	うれしいな　たのしいな　１	感情語
４月４週	オノマトペをみつけよう　１	副詞
５月１週	すいすいこいのぼりがおよいでるよ	お天気
５月２週	オノマトペをみつけよう　２	副詞
５月３週	かなしいな　１	感情語
５月４週	えんそくにいったよ。	絵日記
６月１週	オノマトペをみつけよう　３	副詞
６月２週	おこったぞ　１	感情語
６月３週	じめじめつゆいりあじさいをかこう	お天気
６月４週	あめがたくさんふるよ	絵日記
７月１週	えとオノマトペをくっつけよう　１	副詞
７月２週	どきどきするよ	感情語
７月３週	あついときには、どうしたらいいかな	お天気
９月１週	えとオノマトペをくっつけよう　２	副詞
９月２週	あせったよ	感情語
９月３週	たいふうがきたよ	お天気
９月４週	うんどうかいがあったよ	絵日記
１０月１週	どれぐらい？をあらわすことば　１	副詞
１０月２週	かぜがつよいよ	お天気
１０月３週	うれしいな　たのしいな　２	感情語
１０月４週	あきのたべものをたべたよ	絵日記
１１月１週	「～ない。」がつくことば	副詞
１１月２週	あかいはっぱ、きいろいはっぱがいっぱいだね	お天気
１１月３週	かなしいな　２	感情語
１１月４週	こうようをみたよ	絵日記
１２月１週	「まるで」がつくことば	副詞
１２月２週	かぜがつめたいね	お天気
１２月３週	おこったぞ　２	感情語
１月２週	おしょうがつあそびをしたよ	絵日記
１月３週	ほっかいどうはゆきがたくさんだよ	お天気
１月４週	どれぐらい？をあらわすことば　２	副詞
２月１週	まめまきをしたよ	絵日記
２月２週	こごえるさむさだよ	お天気
２月３週	おこったぞ　３	感情語

２月４週	つよいきもちをあらわすことば	副詞
３月１週	ひなまつりをしたよ	絵日記
３月２週	じかんをあらわすことば	副詞
３月３週	もうすぐはるだよ	お天気
特設「ことば」の各項目配当時間 お天気１１時間　副詞１１時間　感情語９時間　絵日記９時間		

１　毎朝　朝の会にて

（お天気メソッド）

カレンダーワークとともに、天気予報の話から生活に密着した生活言語を習得する。

毎朝の天気予報で気象予報士・気象キャスターが話していることばや言い回しは、幼児に是非教えたいようなものが多い。さらにそれらの話の中には季節感や生活に密着した話題がたくさん含まれている。朝聞いた天気予報を、その日のうちにタイムリーに幼児に伝え、その話に合った天気を一日幼児が感じることによって、各季節に使われることばやいい言い回しを理解したり、季節感等を自然なかたちで修得できると考える。このような点で特別なニーズを有する幼児にとっても享受しやすい内容であると考える。つまり本実践「お天気メソッド」は、様々な幼児にとって身近な話題であるお天気を題材として、生活に根ざしたことば・感性を身に付ける一方法であると考える。

《先生と園児とのやりとりの例》

発問	幼児の反応	発問の意図
「お天気の話をしましょう？」（右の掲示物を読む） 「今日は、何が広がるのかな?」 「どんな雲がひろがるのかな?」 「どんよりとした雲ってどんな雲かなあ?」 「だから、てんきはどうなりそうかな?」 「みんなはかさをもってきたかな?」	「はい。」 「くもがひろがる。」 「どんよりとしたくもがひろがる。」 （例）「はいいろの、くもかなあ。」「てんきがわるいときのくも。」 「あめがふりだしそう。」 「ぼくはもってこなかったけれど、おとうさんはもっていったよ。」	掲示物→ ど〇〇〇とした　くもが ひろがります。よるには、 あ〇がふります。 ・実際に窓の外の空模様と、右のような掲示物と先生の話をしっかり聞けているか。 ・「どんよりとした雲」いうのは、空模様を表一つの表現であり、他にも様々な表現がある中の一つであることをおさえる。 ・空模様を見て、後の展開を繋げて考えられるかを見る。 ・今日のような天気だから、みんなはどうし

		たのかと、自分たちの生活と密着させることをねらう発問。
「雨がふるのはいつごろだと思う？」	「よる」	
「よるってなんじぐらいかな?」	「7じとか8じ」	
「みんなは、そのじかん、なにしてるのかな?」	(例)「ぼくはおふろからあがって、ねるじゅんびをしているよ。」	・夜が何時頃のことを指すのか、幼児の理解を確認する。 ・自分たちの生活と密着させることをねらう発問。
「発音に気をつけて読みましょう。」	どんよりとしたくもがひろがります。よるにはあめがふります」	・朝、発音に気をつけさせ大きな声を出す働きかけをすることにより、1日の園生活の上でも明瞭な声を出す習慣をつけるための働きかけ。

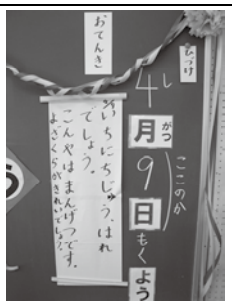
具体的には幼稚園児に身につけさせたい以下のようなフレーズの扱いが考えられる。

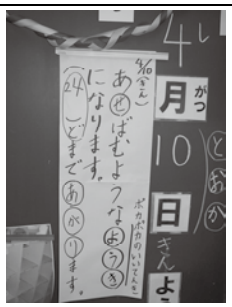
4月のプログラムで扱いが考えられるフレーズ（例）

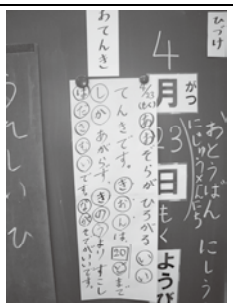
・はるのようきでぽかぽかです。さくらがまんかいです。
・おはなみびよりになるでしょう。
・よざくらがきれいでしょう。
・にっちゅうはうわぎはいらないでしょう。
・あせばむようなようきになります。

1 1月のプログラムで扱いがが考えられるフレーズ（例）

・しもがみられるようになりました。
・こはるびよりになります。あせばむようきとなるでしょう
・ぽかぽかようきで、もみじがりびよりです。にっちゅうはうわぎがいりません。モミジ、カエデのこうようがはじまりました。
・イチョウなみきがきいろくいろづきました。
・やきいもがおいしいきせつです。







黒板に貼った天気予報の話

（通常は、「おてんき　はれ」のように書くところを、天気予報の話のポイントを書く。）

２　特設「ことば」の時間

副詞（オノマトペ）の修得

身のまわりに溢れているオノマトペや副詞について、より身近に感じ、様々なオノマトペや副詞に触れさせたい。オノマトペには、「ごしごし（みがく）」「ぽたぽた（おちる）」「すらすら（よむ）」「ぽりぽり（たべる）」「ごほごほ（せきがでる）」「ごくごく（のむ）」「しとしと（ふる）」「ぐるぐる（まわる）」「ぞくぞく（ふるえる」のように年長の園児にとっても身近なことばがたくさんある。そのような言葉を少しずつ増やすことによって、翌年４月から始まる小学校での教科学習の土台を作るものと考えられる。

具体的な指導としては、絵や写真や動画を使って、オノマトペや副詞を使う場面を提示し、それに合うオノマトペや副詞を考え、そのことばを使った会話等を行い､修得させるというものである。

このような絵を用いて、オノマトペ（副詞）の習得を促す。

（上の絵は「ドアノブを***ガチャガチャ***まわす」の絵。）

園児の中には、指導者の話を中心とした授業に集中しにくい、指導者の説明をよく覚えていない等の児童がいることが予想される。そのようなことを少しでも改善する手だてとして iPad を効果的に活用することも､特別なニーズを有する幼児には有効な手立てと考えられる。

iPad を用いた実践例（沖縄県　浦添小学校年長組で研究者が実施）

この実践は、ロイロノートスクールというアプリを使用し、オノマトペのことばが書いてあるカード（色カード）を７枚、そのことばに合うような絵カード（白カード）を７枚ちりばめ、マッチングさせてカードとカードを繋げる活動である。ひらがなが読みにくい幼児のために､タップするとそのことばを音声で出すようなしくみにした。(一番右側の写真)

３　特設「ことば」の時間

感情語の修得

幼児も日々の幼稚園生活､家庭生活を送る上で、たくさんの経験をし､喜怒哀楽の感情を有する。しかしながら生活言語がまだ身についていない幼児についてはそれらの感情を的確には表現できない。特に特別な教育ニーズを必要とする幼児については、感情語彙も限られ、数個の感情語を繰り返し使っていると思われる｡例えば｢楽しかった」「うれしかった」のような単純なことばを多用することが多い。このような状況を変えていくためにも幼稚園教員や保護者の語りかけの言語力を豊かにしていかなけれななならない。また、単語を豊富にするのみではなく、文の単位で感情を表す習慣も身につけさせたい。

　よくドッジボールや勝ち負けがあるゲームを行った場合、幼児は、

「かったよ！うれしいよ！たのしかった！」
と言うことが多いが、指導者や保護者が、
「勝ったとき、どうしたの？」
「勝ったとき、うれしそうにしてたね。友達とどうしてた？」
等のことばかけをして、
「友達と抱き合って喜んでいたね。」
「友達とハイタッチして喜んでいたね。」

例　勝負に勝った時の様子

等の感情を表す話を扱うといったことも必要であると考える。

他にも「おいしい」という言葉のかわりに、幼児の食べている場面を話題にし、
「もくもくとたべていたね。」
「おかわりをしていたね。」
「のこさずたいらげたね。」
というような話で、「おいしかった」にかわる表現ができる。

当然のことながら幼児が喜怒哀楽を感じた場面で、そのような言葉を習得させることが一番好ましいが、特設の時間に、喜怒哀楽がわかるような写真や絵、動画などを使い、それと同時に吹き出しを使い、幼児に身につけさせたい感情表現を押さえることは感情を表す表現の拡充が期待できる活動である。

４　特設「ことば」の時間

絵日記によることばの修得

幼児が経験したことを絵に表すことは、極めて重要な活動である。しかし絵を描いただけで留まっていては生活言語の獲得は難しい。描いた絵について、幼児が説明するといった言語活動を行ったり、その絵に描いたことにフィットした指導者や保護者とのやりとりが必要である。また、特別なニーズを有する幼児、特に人前で話すことが苦手であるような幼児の場合は、タブレットで絵を描いた場合、タブレットの録音機能で、絵についての話を録音・再生することも有効絵であると考える。

下記に幼稚園児に関わるようなテーマのやりとりの例を示す。

①工作の絵を書いた場合の問いかけ例　②虫取りの絵を書いた場合の問いかけ例

先生や保護者の語りかけの例 ・なにをつくったの？ ・先生がちゅういしたことはなあに？ ・つくるとき、くろうしたところは？ （むずかしかったところは？） （くふうしたところは？） ・つくりおわってどんな気もちだった？	**先生や保護者の語りかけの例** ・どこにいったの？ ・なにをしたの？ ・なにでつかまえたの？ ・なにをつかまえたの？ ・どんなふうにつかまえたの？ （どうやってつかまえたの？） ・どんな虫だったの？ ・虫のようすはどうだったの？ ・むしとりをしてどうだったの？ ・つかまえた虫はどうしたの？
児童の話の例 ①あやつりにんぎょうをつくったよ。 ②せんせいは、いとがからまらないように気をつけてねっていったよ。 ③（でも）やっぱり糸をつけるのがくろうしたよ。（やっとできたよ。） ④ちょっとしたてのうごきでいろんなうごきをするからおもしろかったよ。いえにかえったら、おねえちゃんにみせてあげようとおもったよ。	**児童の話の例** ①ホテルのちかくのかわらにいったよ。 ②（そして）むしとりをしたよ。 ③むしあみがなかったからてでつかまえたよ。 ④とんぼがかわらのいしやくさにとまったときに、そっとちかづいて、はねをすばやくつかんだよ。 ⑤なつあかねをつかまえたよ。 ⑥（そうしたら）とんぼはばたばたうごいていたよ。 ⑦すこしこわかったけれどおもしろかったよ。 ⑧とんぼはかわいそうだからにがしたよ。とんぼのおとうさんやおかあさんがないちゃうからにがしたよ。

５　特設「ことば」の時間

お天気の話を絵に描くことによることばの修得

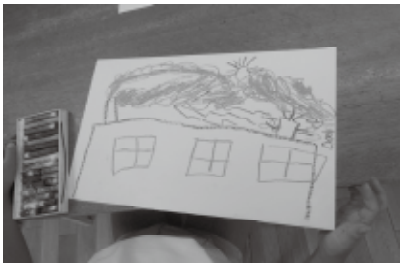
つよいかぜがふきます。せんたくものは
しっかりとめるようにしましょう。

毎朝の天気予報の話とは別に、特設の時間で、天気予報の話からイメージする絵を描くことで、季節感や感性を身につけることができる。

例えば右上のような話を題材とする。この話からイメージする絵を描く場合、洗濯物が揺れているか、髪の毛がなびいているか、スカートがあおられているか、工場からの煙はたなびいているかなどといったことを「なびく」「あおられる」「たなびく」等の日本語とともに身につける機会になる。一から絵を描くことが難しい場合、また特別なニーズを有する幼児への配慮としては、予め風が吹いていない絵を提示し、

「風が吹いたらどうなるかを描いてみましょう。」

という課題提示も有効である。また全体を描くのではなく、一つでもいいので、風が吹いたらどのようになるかを描くよう指導することも必要である。



このように絵で描けるようなフレーズは天気予報に数多くある。

６　研究のまとめ

インクルージョン教育が構築されていく中、ますます教育的ニーズを有する幼児への対応は課題になっている。本研究で報告させていただいた「インクルージョン教育の視点に立った幼稚園児への生活語彙指導に関するプログラム」の内容はこれまでも自然な形で幼稚園日課の中で場に応じて実践されてきた部分もあるかと考える。しかしこのように特設で毎週のカリキュラムとして、一貫性を持って行う指導も平行して行われるべきものと考える。また、左下の写真にあるようにこちらの発問や問いかけを文字でもスクリーンに映すという手立てはかなり有効であった。

下記の表はA小学校4年生の「ある天気予報の話に出てきたことば」について、授業前と授業後に評価テストをして習得具合いを見たものである。

このことからも明らかなように身近なことばで、知っていて当然と思われるようなことばも意外に習得できていない幼児児童は多く存在する。教科指導に入る以前の幼児期に、まわりのきめ細やかな配慮で、生活に密着したことばを少しでも多く習得できるよう私たち教員は努めたい。

	授業前	授業後
いちょう	６４．３％	１００．０％
もみじ	８２．４％	９５．０％
いちょう並木	２１．４％	９０．０％
なびく	６８．８％	８０．０％
たなびく	２６．７％	６５．０％
あおられる	５６．３％	８０．０％
はためく	２５．０％	５５．０％

A小学校において、学習前と学習後に、授業で扱った言葉についてテストを行った。その結果は下に示すとおりである。（テストをiPadで作成し、評価を行った）

最後に、この度未来教育研究所からのご支援で、研究を進めさせていただいたおかげもありまして、平成２５年度文部科学省優秀教職員として表彰されました。本当に御礼申し上げます。

【報　告】平成 25 年度研究助成　優良賞

ペルーにおける国際・国内学力調査の結果と政策動向

日本学術振興会特別研究員 PD（帝京大学外国語学部）　工藤　　瞳

１．報告の背景と概要

ラテンアメリカ諸国は伝統的に社会経済階層間の格差が大きく、学校に通えるか、通えたとしてもどの程度の教育水準の学校に通えるかは、家庭の社会経済的背景に大きく左右され、全国的な学力水準などは問題視されてこなかった。しかしながら、教育機会の量的拡大をある程度達成した 1990 年代以降、児童・生徒の学習到達度の測定・評価に関心が寄せられ、各種学力調査が実施されるようになった。この背景として、1980 年代の経済危機と、IMF や世界銀行が主導する新自由主義的政策への転換、そして経済のグローバル化の影響を受け、国際競争力の向上が重要課題として認識されたことがあった。国際競争力を高めるためには、基礎学力を身に付けた労働者の育成が必要であり、その学力形成を促進するような基礎教育が必要とされた[1]。このため、各国では OECD による PISA 調査や、ユネスコのサンティアゴ事務所のラテンアメリカ教育の質評価研究所（Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación: LLECE）によるラテンアメリカ域内の学力調査に加えて、国内での学力調査を実施してきた[2]。これらの学力調査は、各国に対して身に付けるべき能力（リテラシー）の内容についての検討、国際競争を目指した教育改革を迫るとともに、各国内の社会経済的、文化的に異なる諸集団間の教育機会の公正性を問う意義を含むと指摘されている[3]。本稿では、表 1 に見るように OECD による 2012 年の PISA 調査で、調査された 3 分野すべての平均点が参加 65 カ国・地域中最低点[4]を記録したペルーを事例に、国際・国内学力調査の結果から明らかになった課題と、それに対する政策動向を報告する。

表 1．PISA2012 年調査におけるラテンアメリカ各国の平均得点

順位	数学的リテラシー（得点）	順位	読解力（得点）	順位	科学的リテラシー（得点）
51	チリ（423）	47	チリ（441）	46	チリ（445）
53	メキシコ（413）	49	コスタリカ（441）	51	コスタリカ（429）
55	ウルグアイ（409）	52	メキシコ（424）	54	ウルグアイ（416）
56	コスタリカ（407）	54	ウルグアイ（411）	55	メキシコ（415）
58	ブラジル（391）	55	ブラジル（410）	58	アルゼンチン（406）
59	アルゼンチン（388）	57	コロンビア（403）	59	ブラジル（405）
62	コロンビア（376）	61	アルゼンチン（396）	60	コロンビア（399）
65	ペルー（368）	65	ペルー（384）	65	ペルー（373）

（出典：国立教育政策研究所『OECD生徒の学習到達度調査：2012年調査国際結果の要約』文部科学省・国立教育政策研究所、2013、p.10より筆者作成）

２．ペルーにおける国際・国内学力調査

ペルーは南アメリカ大陸の太平洋側に位置し、国土面積は日本の約 3.4 倍である。人口は 3081 万人[5]、人口の 28.4%が首都のリマ郡（通称リマ市）に集中する。義務教育は、3 歳からの就学前教育 3 年、6 歳からの初等教育 6 年、そして中等教育 5 年である。2013 年の純就学率は、就学前教育が 80.8%、初等教育が 93.5%、中等教育が 82.3%である[6]。

ペルーでは 1996 年から教育省の教育の質測定部(Unidad de Medición de la Calidad Educativa: UMC)によって国際・国内学力調査が実施されるようになった。ペルーは、LLECE によるラテンアメリカ域内の学力調査には、1997 年、2006 年、2013 年に参加し、OECD の国際学力到達度調査 PISA PLUS 2001、PISA2009、PISA2012 にも参加している。

（1）国際学力調査

PISA 調査は OECD 加盟国を主な対象としており、実施される各国間では社会経済的文脈が異なる。PISA 調査においては、「現代の一定程度工業化を達成した社会において、一般の人々が日常的に出会うであろう問題を扱ったテクストや、現代の世界の実情を示す数字や図からなるテクスト[7]」が用いられている。そうしたテクストの文脈が、ペルーをはじめとする非 OECD 加盟国の生徒にとってなじみが薄く、出題内容自体の理解に不利に働いたことも想定される。そういった不利な条件に加え、あくまで PISA 調査が測定しようとする「学力」や「リテラシー」を測るという枠組みにおいてではあるものの、ペルーの学力水準は上記の通り深刻な状況にあることが改めて浮き彫りになった。

PISA 調査では、調査分野ごとに調査問題の難易度をもとに個々の生徒の習熟度を得点化し、それを一定の範囲で区切ったものを習熟度レベル[8]と呼ぶ。ペルーの PISA2012 の結果では、数学的リテラシーの習熟度レベル（7 段階）においてレベル 1 未満の生徒が 47%（参加国平均 9.1%）、読解力の習熟度レベル（8 段階）においてレベル 1b 未満の生徒が 9.8%（参加国平均 1.1%）、科学的リテラシーの習熟度レベル（7 段階）においてレベル 1 未満の生徒が 31.5%（参加国平均 4.8%）と、下位層が非常に多い（図 1、2、3）。

図1. PISA2012習熟度レベル別の生徒の割合（数学的リテラシー）

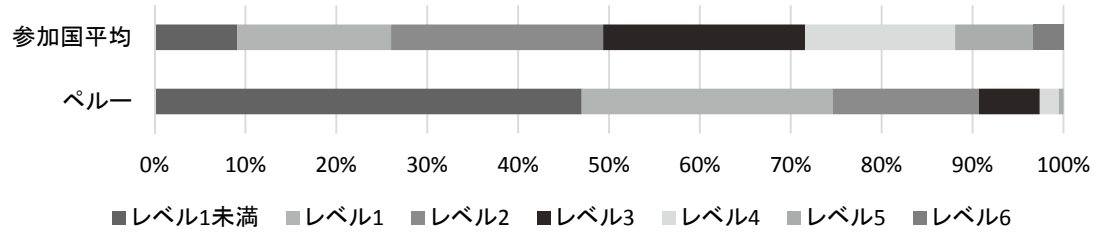


図2. PISA2012習熟度レベル別の生徒の割合（読解力）

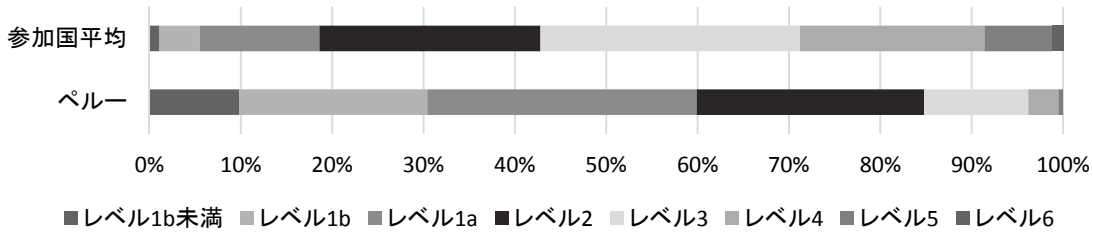
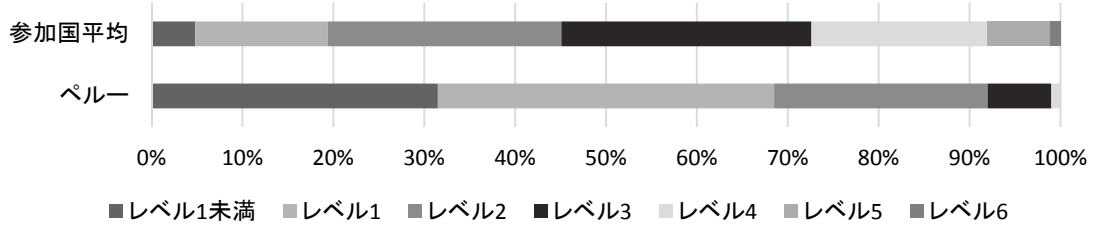


図3. PISA2012習熟度レベル別の生徒の割合（科学的リテラシー）



（図 1、2、3 出典 : Ministerio de Educación. *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú.* Lima: Ministerio de Educación, 2013, pp.79, 89, 103 より筆者作成）

PISA のほかにも、ペルーは LLECE によるラテンアメリカ域内の学力調査に 1997 年、2006 年、2013 年に参加している。小学 3、4 年生を対象とした 1997 年の第 1 回学力調査(Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: PERCE)にはペルーを含む 13 カ国が参加したが、ペルーは政府が結果公表を認めなかったため、結果分析の対象から除外されている[9]。2006 年の第 2 回学力調査(Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: SERCE)にはラテンアメリカ 16 カ国と 1 地域（メキシコのヌエボ・レオン州が国としてのメキシコとは別に参加）が参加し、小学 3 年生、6 年生を対象に、標本調査が行われた。参加科目は国によって異なるが、ペルーは全実施科目に参加した。さらに 2013 年には第 3 回調査(Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: TERCE)が行われ、15 カ国とメキシコのヌエボ・レオン州が参加した。対象は小学 3 年生、6 年生で、調査科目は言語、算数、科学（6 年生のみ）である。LLECE による調査では試験に加えて、生徒の成績にどのような要因が影響するのかを探るため、児童、保護者、教員、校長に対するアンケートが行われた。

第 1 回と第 2 回の調査結果は、対象学年の違いや技術的な理由から比較できない[10]が、第 2 回と第 3 回の調査結果は比較可能であり、変化の傾向を見ることができる。LLECE による学力調査の結果は、児童を 5 段階（Ⅳ、Ⅲ、Ⅱ、Ⅰ、Ⅰ未満）の学習到達度に分割する数値で示され、順位付けは意図されていない。参考までに第 2 回調査の平均点データを参照すると、ペルーの場合、平均点が参加国の平均と同程度であったのは小学 6 年生の算数のみであり、その他の小学 3 年生の言語、算数、小学 6 年生の言語、算数、科学では、平均点が参加国平均よりも統計的に有意に低かった[11]。なお、LLECE による第 1 回、第 2 回調査では、キューバの成績が際立って良いことが指摘されている[12]。

しかし、第３回調査の結果、ペルーの平均点は調査されたすべての科目・学年で参加国平均点を上回り、また前回の第２回調査よりも平均点が有意に上昇しており、学習到達度において良い傾向が見られつつある。また調査が行われた域内全体の平均点に関しても、すべての科目・学年で、第２回調査よりも第３回調査の方が平均点が上昇しており、成績の向上傾向がうかがわれる[13]。

表 2. ラテンアメリカ教育の質評価研究所（LLECE）による学力調査

	PERCE: Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (1997 年)	SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2006 年)	TERCE: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2013 年)
対象学年	小学 3, 4 年生	小学 3, 6 年生	
調査科目	言語、算数	言語、算数、科学（小学 6 年生のみ）	
参加国	13 か国	16 カ国と 1 地域（メキシコのヌエボ・レオン州が国としてのメキシコとは別に参加）	15 カ国と 1 地域（メキシコのヌエボ・レオン州が国としてのメキシコとは別に参加）
備考	ペルーは政府が結果公表を認めず、結果分析の対象から除外	科学の調査には 9 カ国とヌエボ・レオン州のみ参加	科学の調査には 7 カ国とヌエボ・レオン州のみ参加
	学力調査に加え、関連する情報を生徒、保護者、教員、校長にアンケート調査		

（出典：筆者作成）

（2）国内学力調査

国際学力調査に加え、ペルー国内においても、1996 年から教育の質測定部による学力調査が行われている。1996 年実施の CRECER1996 から 2004 年実施の Evaluación Nacional 2004 までは標本調査であり、また対象学年・科目が一貫していない。2006 年

表 3. ペルーの国内学力調査

調査名（数字は実施年）	実施学年	科目	対象範囲
CRECER 1996	小学 4 年	コミュニケーション（※）、算数	標本調査、各学年に教員のいる学校
CRECER 1998	小学 4 年・6 年 中等 4 年、5 年	コミュニケーション、算数、社会、理科	標本調査、都市部、各学年に教員のいる学校
Evaluación Nacional 2001	小学 4 年、6 年 中等 4 年	コミュニケーション、算数	標本調査
Evaluación Nacional 2004	小学 2 年、6 年 中等 3 年、5 年	読解、作文、算数、市民性教育	標本調査
Evaluación Censal de Estudiantes 2006-	小学 2 年 小学 4 年（異文化間二言語教育実施校）	読解、算数	悉皆調査

（※コミュニケーションは日本の国語に相当する科目。出典：Ministerio de Educación. *Resumen Evaluaciones Nacionales.* より筆者作成）

以降はすべての小学校 2 年生（先住民言語を使用し、後述の異文化間二言語教育を行う学校では小学 4 年生）を対象とした全国学力調査(Evaluación Censal de Estudiantes: 以下ECE)が毎年実施されている（表3）[14]。

2014 年の ECE は、公立・私立の小学校の 98.4%、児童の 90.5%に実施された。試験科目は読解と算数である。試験結果は、国、州、地域、学校別に、児童を 3 段階の学習到達度に分割する数値で示され、地域レベルまで公表される。「十分（satisfactorio)」は当該学年で期待されるレベルに到達する水準であり、「途上（en proceso)」は当該学年で期待されるレベルに到達していない水準である。「初歩（en inicio)」はテストの中で最も簡単な質問に答えるのも困難であるとされる水準である（表 4）[15]。なお、小学 2 年生を対象とした算数の問題例は資料 1 の通りである。

表 4. ECE のレベルの詳細

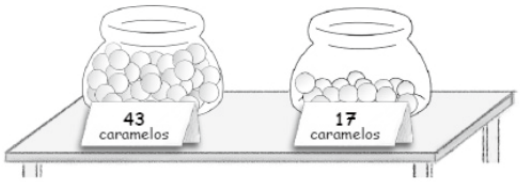
レベル	レベルの内容
十分	期待される学習到達度を満たし、学習を続ける準備ができている。
途上	期待される学習到達度に達しておらず、その途上にあり、努力を要する。
初歩	期待される学習到達度を満たさず、初歩的な段階にある。

（出典：Ministerio de Educación. *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. p.4 より筆者作成）

資料 1. ECE の算数の問題例[16]

【「十分」レベルの児童が回答できる問題例】

スサナは 43 個のアメが入ったビンと、17 個のアメが入ったビンを持っています。図を見なさい。



スサナは自分の持っているアメをまとめて、アメが 10 個ずつ入った袋を用意しようとしています。いくつの袋を用意できますか。

a) 6 袋　　b) 5 袋　　c) 60 袋

【「途上」レベルの児童が回答できる問題例】

問. 54 と 69 の和は：

答えに印をつけなさい。　　a) 24　　b) 113　　c) 123

2014 年の ECE の結果（全国レベル）は、読解の「十分」レベルが 43.5%（2013 年は 33.0%、以下同)、「途上」レベルが 44.0%（51.3%)、「初歩」レベルが 12.5%（15.8%）である。また算数は、「十分」レベルが 25.9%（16.8%)、「途上」レベルが 35.3%（32.3%)、「初歩」レベルが 38.7%（50.9%）である。「十分」レベルの児童の割合は年々増加傾向にあったが、2014 年は特に成績が全体的に向上した。図 4、5 に示す通り、算数では

公立・私立学校の到達度の差は小さいが、公立学校の読解及び農村部の学習到達度が低いことは依然として課題である[17]。

図 4. 2014 年 ECE 結果（公立／私立学校別）

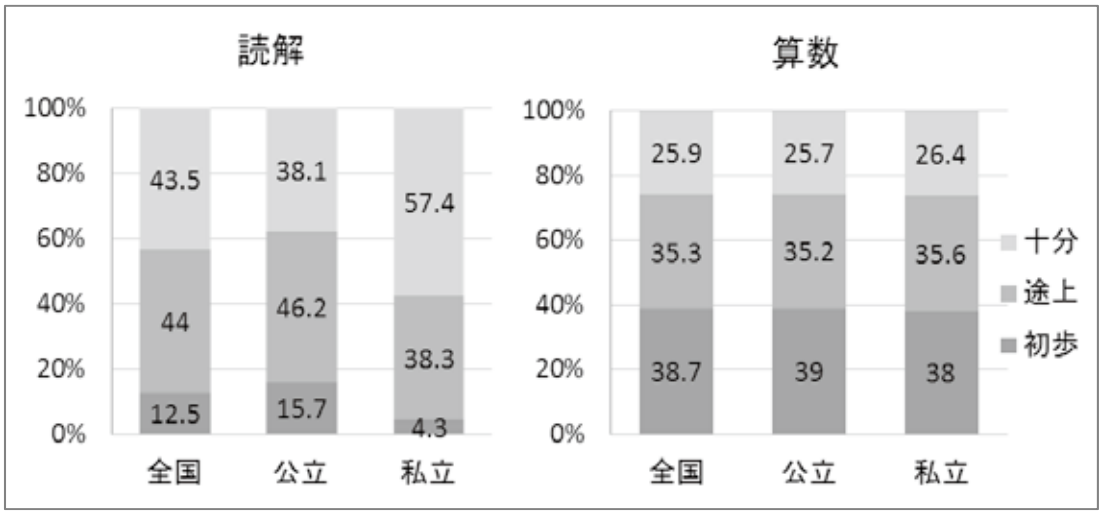
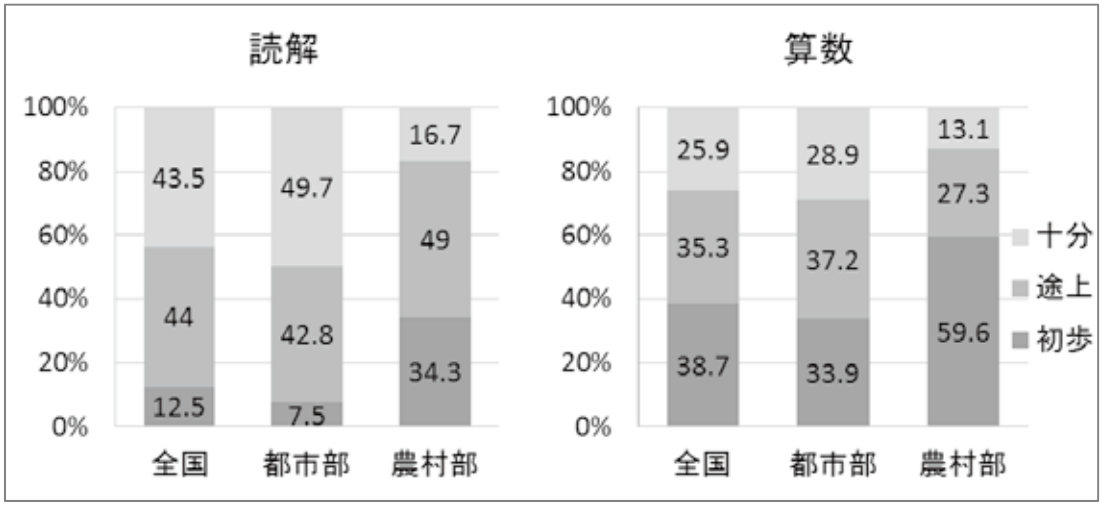


図 5. 2014 年 ECE 結果（学校所在地都市部／農村部別）



（図 4、5 出典：Ministerio de Educación. *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*. pp.11, 35 より筆者作成）

ECE がその対象を小学 2 年生と比較的低学年に設定しているのは、この学年であれば読み書きと算数の基本的な概念の理解ができていると想定され、その後の学習への準備状況を把握できるためであるとされる。しかしこの調査結果は、小学 1 年生あるいは就学前教育の段階で、学習や就学準備に付いていけない児童がかなりの割合で存在することを示唆している。なお、ペルーでは試験による原級留置の制度があるが、小学 1 年生から 2 年生は原則として自動進級制である。より学年が進んだ段階での学力調査は、それまでに留年・中退等のドロップアウトをした児童・生徒があらかじめ調査対象から外れているが、これと比較して小学 2 年生対象の ECE の結果は、ドロップアウトした児

童・生徒を考慮する必要が少ない。

この ECE に関して、教育の質測定部部長へのインタビューを行ったところ、調査自体に関していくつかの課題が指摘された[18]。まず、小学 2 年生を対象とすることから生じる課題である。試験時には、担任ではなく全国で 4 万 5 千人の外部の試験担当者が試験を監督する。教員の同席も許されているものの、普段と異なる環境であることから、児童に緊張を強いる恐れがある。また、ECE はすべてマークシート方式であるが、児童がマークシートに記入するのではなく、児童が記入した答えを先述の試験担当者がマークシートに記入するため、手間がかかる。そして小学 2 年生の児童が、テストをそこまで重要だととらえず真剣に取り組まない可能性も指摘されている。

次に、先住民言語や文化への配慮に関する課題である。ペルーは国土にアンデス山脈とアマゾンを抱え、多くの先住民が暮らし、先住民言語が使われる地域も多く存在する。母語とスペイン語の二言語で読み書きを学ぶ異文化間二言語教育（Educación Intercultural Bilingüe）が行われる学校では、ECE は小学 4 年生を対象とし、第二言語としてのスペイン語の読解と先住民言語の読解の調査が行われる。しかし 2014 年の ECE の結果を見ると、スペイン語の読解において「十分」レベルに達する児童は 18.8%、「途上」レベルの児童は 27.0%、「初歩」レベルの児童は 54.3%と、8 割以上の児童が 4 年生で期待される水準に到達していない。特にアマゾン地域の言語を母語とする児童の 7 割以上が「初歩」レベルにあり、アンデス地域の言語を母語とする児童よりもスペイン語の学習到達度が低い。また、ペルーで現在話者のいる先住民言語は 47 言語あるが、学力調査が行われる先住民言語は 5 言語に限られている[19]。なお、異文化間二言語教育実施学校は遠隔地に多く、複式学級も多い。2014 年の学級編成に関するデータは公表されていないが、2013 年に同調査が行われた学校の 66.6%が複式学級であることから生じる教授面での難しさがある[20]。これに加えて、元来書き言葉を持たない言語を母語とし、文化的に異なる背景を持つ児童に対して、どのように言語教育を行うのかという点が課題として指摘され、学校教育において文化的多様性を尊重することの難しさがうかがわれる。

３．学力調査に対する評価と政策動向

学力調査の結果は上記の通り多くの課題を示しているが、教育省の諮問機関である国家教育審議会(Consejo Nacional de Educación)は、1996 年以降の学力調査について次の 3 点から肯定的に捉えている。第一に評価とアカウンタビリティの文化を作ったこと、第二に質の高い教育を受けることが最も困難な人々が誰であるかを明らかにしたこと、第三に成績に影響する要因に関する情報の基盤を作り出したことである。他方、国家教育審議会は、学力調査結果に応じた金銭その他のインセンティブを教員に渡すことや、学校間の競争を促すことには否定的な立場を示している。その理由として、以下の 3 点を指摘している。第一に、一回限りのテストでは、カリキュラムで設定された多様な知識や能力を反映できないこと、教員による教育の成果を測るのであれば翌年に調査する必要があり、また調査してもそれが教員による教育の成果とは言い切れないことである。第二に、学校間競争は農村部では起こらず、都市部においてもより教育を受けた親がより成績の良い学校を選択し、新たな不平等を生む要因になりうることである。第三に、学校の平均点が下がらないよう、入学時に差別が起きたり、成績の悪い児童・生徒を調

査実施時に欠席させるような措置が取られる可能性があることである[21]。

他国の学力調査の結果の利用方法には、チリやブラジルのように成績不振校には予算の増額や改善プログラムの実施を行う例も見られる[22]。これに対して、ペルーの学力調査は実態把握が主目的であり、学校レベルでの結果も各学校へ通知され、NGO や企業等の求めに応じて情報開示はされるものの、基本的に公表されない。そして調査結果を教員や学校への経済的インセンティブにしたり、学校間競争に利用しようという流れは見られなかった。しかし 2014 年 7 月 28 日の独立記念日に、ECE の結果（過去 2 年分の平均点の変化、前年の平均点）や児童の進級状況をもとに、これらの数値が良好だった上位 35%の公立学校の教員・校長にボーナスを与える学校業績報奨金政策(Bono de Incentivo al Desempeño Escolar)が発表され、その後同政策が 2016 年まで継続されることとなった。国家教育審議会は同政策について、学力調査を実施してからボーナス支給までのタイムラグがあるほか、児童の社会経済状況を考慮せず、限られた領域での学習到達度を調べる学力調査の結果を直接教員へのボーナスに利用することには、先述の通り様々な弊害が懸念されるとして、これに批判的な立場を取っている[23]。

なお、学力調査は到達目標としてのスタンダードの設定とセットで行われることが国際的な潮流であるが、ペルーもこうした潮流に乗っている。2005 年には 0 歳から義務教育修了の中等学校 5 年生までの学習内容を含む全国カリキュラム計画（Diseño Curricular Nacional)が示され、2008 年に改訂された。また、2013 年以降、基礎教育の質評価・認定・保証機関(Instituto Peruano de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Básica: IPEBA)が到達すべき学力水準として「進度マップ(Mapas de Progreso)」を順次発表している。これはカリキュラムに基づいて、基礎教育で設定された 2〜3 年のサイクル（ciclo）[24]の学習において到達すべき基準をより詳細に示したものであり、学習成果のチェックや評価に用いられるものである[25]。2013 年には、従来の全国カリキュラム計画が、内容が多すぎる、一貫性に欠ける、目標があいまいであるといった理由から、すべての児童・生徒が学ぶべき内容の大枠を示すものとして「カリキュラム枠組み(Marco Curricular)」が提示され、2014 年には第二版、第三版が発表された。教育省は教員向けにも、指導手引きとして 2013 年に「学習ルート(Rutas de Aprendizaje)」を示している。2015 年現在、2008 年の全国カリキュラム計画は有効なまま、「カリキュラム枠組み」、「進度マップ」、「学習ルート」の三つによってカリキュラム全体が構成されるという構造になっている。

スタンダードの設定は、学習内容の標準化を図る目的で行われているが、特に 2011 年からのウマラ政権下では、上記のカリキュラム、到達目標、指導手引きが毎年改訂・更新されており、教員の間に混乱をもたらしている。また、ECE との関連では、調査内容と更新されたカリキュラムとの関連性を重視すると、調査結果の経年変化の観察が困難になる恐れがある。この点は、現行の小学 2 年生対象の場合には基本的な内容を調査しているためあまり問題にならない。しかし ECE は今後他学年を対象とすることも検討されており、試験内容においてカリキュラムとの関連性と試験結果の経年変化の観察のどちらに重きを置くかという点は、将来的により大きな課題となる可能性もある[26]。

以上のように、ペルーの国際学力調査への参加および国内学力調査の実施は、これまであまり評価されてこなかった学習成果に関して、近年改善傾向が見られるものの、きわめて深刻な状態にあるということを示している。これと同時に、農村部、公立学校等

の学習到達度に関する課題がより明白になるなど、重要な知見を提供している。ペルーでは 2015 年の PISA 調査への参加を予定しており、国内の学力調査も引き続き実施していく予定である。しかし調査結果の活用には、国家教育審議会が指摘する通り、それが新たな不平等を生まないよう慎重を期す必要がある。また学力水準の向上は一朝一夕にできるものではなく、教員の能力の向上、学校の施設・設備の改善、学校間での学習環境の格差の縮小といった多面的な取り組みが必要とされている。そして、スタンダードの作成による学習内容の標準化も図られているが、2016 年に予定される大統領選挙の後も現行のカリキュラムの枠組みや方向性が維持されるかどうか、政策が長期的な視野を持って実行されるかが注目される。

注

[1] 斉藤泰雄「ラテンアメリカにおける国際学力比較調査：概況と関心の焦点」『国立教育政策研究所紀要』第 138 集、2009、pp.3-4。
[2] Ferrer, Guillermo. *Educational Assessment Systems in Latin America: Current Practice and Future Challenges*. Washington, D.C.: PREAL, 2006.
[3] 江原裕美「ラテンアメリカ：植民地遺制と経済社会構造による格差に挑戦する国々」佐藤学・澤野由紀子・北村友人編著『揺れる世界の学力マップ』明石書店、2009、p.226。
[4] PISA 調査の得点は、OECD 加盟国の生徒の平均得点が 500 点、約 3 分の 2 の生徒が 400 点から 600 点の間に入るように換算されている。ただし平均得点は 2000 年以降 OECD 加盟国が増加した関係で必ずしも 500 点になっていない（国立教育政策研究所『OECD 生徒の学習到達度調査：2012 年調査国際結果の要約』文部科学省・国立教育政策研究所、2013、p.3)。ラテンアメリカの OECD 加盟国はチリとメキシコであるが、いずれも平均得点は OECD 平均を下回る。
[5] INEI (Instituto National de Estadística e Informática). *Estado de la población peruana 2014*. Lima: INEI, 2014. (http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1157/libro.pdf, 2014 年 8 月 26 日確認)
[6] ESCALE Indicadores 2011-2014 (http://escale.minedu.gob.pe/indicadores2011, 2014 年 10 月 15 日確認) Tasa neta de matrícula.
[7] 森田伸子「学力論争とリテラシー：教育学的二項図式に訣別するために」『現代思想』第 34 巻第 5 号（2006 年 4 月号)、2006、p.140。
[8] 習熟度レベルは、数学的リテラシーおよび科学的リテラシーでは 7 段階（レベル 6、レベル 5、レベル 4、レベル 3、レベル 2、レベル 1、レベル 1 未満)、読解力では 2009 年調査より 8 段階（レベル 6、レベル 5、レベル 4、レベル 3、レベル 2、レベル 1a、レベル 1b、レベル 1b 未満）となっている（国立教育政策研究所、2013、前掲書、p.3)。レベルの詳細は OECD. *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. Paris: OECD, 2013, pp.44,82,116 および Ministerio de Educación. *PISA 2012: Primeros resultados. Informe nacional del Perú.* Lima: Ministerio de Educación, 2013, pp.79, 89, 103 参照。
[9] LLECE. *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado,* Santiago de Chile: UNESCO-Santiago, 1998, p.11.
[10] LLECE. *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe: primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile: UNESCO-Santiago, 2008, p.26.
[11] *Ibid.*, pp.76, 81, 106, 111, 127.

[12] 斉藤泰雄、2009、前掲論文、pp.4-13。
[13] UNESCO/OREALC (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe). *Primera entrega de resultados TERCE (Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO, 2014.
[14] Ministerio de Educación. *Resumen Evaluaciones Nacionales.* (http://umc.minedu.gob.pe/?cat=10、2014 年 7 月 22 日確認)
[15] Ministerio de Educación. *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2014 (ECE 2014)*.
（http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/ECE-2014-Web-270215-27febv2.pdf、2015 年 3 月 27 日確認）
[16] Ministerio de Educación. *Informa para el docente. ¿Cómo mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes en Matemática? 2°grado de primaria.* (http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2015/02/Informe-para-el-Docente-Matem%C3%A1tica-BAJA.pdf, 2015 年 3 月 27 日確認）, pp.7, 22.
[17] 注 15 と同資料。
[18] 以下、異文化間二言語教育地域に関する課題まで 2014 年 9 月 4 日リマ市内における教育の質測定部部長リリアナ・ミランダ氏へのインタビューで指摘された点である。
[19] 算数のテストはない。2014 年に読解科目の調査が行われた先住民言語は、アンデス地域で用いられるアイマラ語、ケチュア語方言 2 種類（従来から実施されていたケチュア・コリャオと 2014 年初実施のケチュア・チャンカ）、アマゾン地域で用いられるアワフン語、シピボ語の 5 言語である。なお、ペルーで現在話者のいる先住民言語は 47 言語あり、うち 4 言語がアンデス地域の言語（ケチュア語は一つの言語としてカウント）、43 言語がアマゾン地域の言語である（Ministerio de Educación. *Documento nacional de lenguas originarias del Perú*. Lima: Ministerio de Educación, 2013, pp.16, 84）。
[20] Ministerio de Educación. *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2013 (ECE2013) Cuarto grado de Primaria EIB*. pp. 38-39 (http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2014/03/PPT-4TO-EIB-2013v2.pdf, 2014 年 10 月 15 日確認)
[21] Consejo Nacional de Educación. *Boletín del Consejo Nacional de Educación* Nº36: evaluaciones estandarizadas del rendimiento escolar. Lima: Consejo Nacional de Educación, 2013, pp. 3, 7.
[22] 三輪千明「1990 年代のチリにおける基礎・中等教育改革：『ブルナー報告書』を中心に」『ラテンアメリカ・レポート』Vol.22, No.1、2005、pp.53-64、鈴木勇・山本晃輔「ブラジルの教育改革：格差をいかに克服するか」志水宏吉・鈴木勇編著『学力政策の比較社会学【国際編】：PISA は各国に何をもたらしたか』明石書店、2012、pp. 213-215。
[23] Consejo Nacional de Educación. *Informe presentado por una comisión ad hoc de consejeros designada por el comité directivo del CNE sobre el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar*. 2014 (http://www.cne.gob.pe/images/stories/cne-publicaciones/informericardo%20(FORMATO).pdf, 2015 年 3 月 31 日確認)
[24] 普通基礎教育（Educación Básica Regular）のサイクルは、0～2 歳が第 1 サイクル、3～5 歳が第 2 サイクル、小学 1，2 年生が第 3 サイクル、小学 3，4 年生が第 4 サイクル、小学 5，6 年生が第 5 サイクル、中等学校 1，2 年生が第 6 サイクル、中等学校 3～5 年生が第 7 サイクルと定められている。
[25] 例えば日本の国語に相当する科目であるコミュニケーションでは、筆記、口頭表現、読解に関してそれぞれの「進度マップ」がある。
[26] 2014 年 9 月 4 日リマ市内における教育の質測定部部長リリアナ・ミランダ氏へのインタビューによる。

世界の教育事情

世界各国の教育事情について、大学教員や大学院生らから寄せられた研究レポートを、未来教育研究所のホームページから発信しています。海外ではどのような教育が行われ、どのような成果を上げ、またどのような課題を抱えているのかなど、国や地域によって大きく異なるそれぞれの教育事情を、分かりやすく紹介しています。

バングラデシュの就学前教育における政府と NGO の協働 ―政策面から見た課題―

京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程　門松　　愛

本報告の目的は、バングラデシュの就学前教育において政府と NGO がどのように協働しているかを主に政策面から概説し、協働における課題を探ることである。そのために、まず、バングラデシュの就学前教育に関する基本情報を整理し、その後に政策の展開を辿る。

最初に、バングラデシュの就学前教育に関する基本情報から整理したい。大前提として、バングラデシュの大きな特徴は NGO 大国であることであり、就学前教育（Pre-Primary Education ）を含む「乳幼児の発達（Early Childhood Development : ECD）」の領域においても、200 以上の NGO が活動を行っている。バングラデシュにおいて就学前教育は、5-6 歳児を対象とした 1 年間の教育とされており、無償ではあるが義務ではない。就学前教育の就学率は、26%[1]（2011）と低い状態であり、未だ拡大の途上である。就学前教育に関わる政府機関は、初等大衆教育省（Ministry of Primary and Mass Education）であり、その管轄下では、初等学校に附設する形で就学前教育を提供する教室が設けられている。表 1 にバングラデシュで就学前教育を提供する機関とその提供数を示した。このように、政府と拮抗する形で NGO と私立機関が幼児教育を提供していることがわかる。では、政府と NGO の協働はどのように進められているのだろうか。

表 1．バングラデシュの就学前教育提供機関と施設数（2013 年）

提供機関	初等大衆教育省(1)		NGO	私立(4)
	政府立初等学校	非政府立初等学校		
施設数（校）	35,521	20,955	10,550(2) ~23,616(3)	20,000

注：
(1) 初等教育局資料より（D/Jewel 2013/Total Date Jarm 2013.xls）。
(2) 同上。
(3) Directorate of Primary Education Ministry of Primary and Mass Education Government of the People's Republic of Bangladesh. *Pre Primary Education Expansion Plan*. 2012, p.13.
(4) Md. Murshid Aktar, Bennesse Child Reaserch Net, 2013 年 4 月。（http://www.childresearch.net/projects/ecec/2013_07.html　最終アクセス 2014 年 5 月 26 日）2009 年の数値。

政府と NGO の協働を象徴するのが、2005 年に設立された BEN（Bangladesh ECD

Network）である。BEN には、2014 年時点で、200 以上の NGO と、就学前教育に関わる政府機関とが所属しており、バングラデシュにおける乳幼児のケアと教育の分野で、情報と経験を共有するフォーラムであること、組織間の協力を増加させることを目的としている。BEN の設立後、2008 年の就学前教育実践枠組み、2011 年の就学前教育ナショナルカリキュラムの制定、政府-NGO 協働ガイドラインならびに実践計画の策定、2012 年の就学前教育拡大計画の策定など、就学前教育における政策は飛躍的に充実した[2]。このような政策のなかでも特徴的なのは、政府-NGO 協働ガイドラインならびに実践計画、また、就学前教育拡大計画であろう。これらの政策において、協働がどのような形で描かれているか、以下で確認していく。

まず、政府-NGO 協働ガイドライン・実践計画では、協働できる NGO について細かな規定が存在し、協働成立以前の規定が厳しく述べられている。具体的に、３年以上の経験や人的資源・組織構造・監査システム・財政的能力を持つことが求められている。加えて、NGO 自身のプロフィールについて 42 に上る項目に答え、予算や活動計画を提出し、活動計画の一環として、目標もしくは活動内容、成果を立証できる指標、想定される結果を述べる必要がある。協働成立後の NGO の役割として、①コミュニティを基盤とする就学前教育センターの提供、②教員給与・補助教材・施設費用・監督管理のための資金の獲得・提供、③コミュニティの動員の３つが挙げられている。さらに、政府からの補助金など資金面での支援に関しては、可能であれば NGO が利用できるようにするという記述に留まり、基本的には NGO の幼児教育施設の運営は、財政・雇用の双方において NGO 内で完結する。

続いて、就学前教育拡大計画では、具体的に、政府、NGO が並列した形で拡大計画が作られているが、予算計画では政府立初等学校の分のみが計画され、NGO が提供する施設について予算配分は行われていない。一方で、就学前教育を提供するうえで参照にすべき基準がレベル１～３の３段階で記載されており、そのなかには教材として政府の指定するコア教材がすべて揃っていることが最低基準として掲げられている。このことから、予算配分は行わないものの、政府の基準に従うことを暗に要求していることが示唆される。拡大計画には触れられていないが、2014 年１月からは就学前教育を提供するすべての機関がナショナルカリキュラムに従うことも求められており、政府の介入が始まったことがわかる。

以上を見てみると、政府は、協働する NGO の選定を重視し、協働成立後はカリキュラムや教材の提供を通して一定介入するものの、費用面では協働していない。インタビューでは、NGO が政府に協働する意義として、政府からの財政的支援よりも、政府と協働することで NGO 自身の活動のインパクトの大きさを示すことができ、ドナーからの資金獲得につながるという声も聴かれた[3]。このように、政府と NGO の協働では、資金を別にしながら拡大していけるという強みがあるものの、NGO との協働成立後の評価の仕組みが確立していないなど、政府の基準が質の担保として機能するための仕組みができていないことが課題として指摘できる。2014 年３月時点でガイドラインに従って政府と協働を始めた NGO は 12 団体に過ぎず[4]、独自の方法で就学前教育を提供している NGO と統一性を求める政府との協働がどのように進んでいくのか、今後の展開が注目される。

注

[1] UNESCO Statics より
http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=121&IF_Language=eng&BR_Country=500&BR_Region=40535（最終アクセス 2014 年 5 月 26 日）
[2] 各政策の正式名称については次の通り。就学前教育実践枠組み（Operational Framework for Pre-Primary Education）、就学前教育拡大計画（Pre Primary Education Expansion Plan）、政府-NGO 協働ガイドライン（Guideline on GO-NGO Collaboration for Universal Pre-Primary Education (PPE) in Bangladesh）、政府-NGO 協働実践計画（Implementation Plan of GO-NGO Collaboration Guideline for PPE in Bangladesh）
[3] 2013 年 8 月 3 日。BEN 事務局長へのインタビューより
[4] 2014.3.10.　BEN 事務局長からの e-mail より

【世界の教育事情】第 10 回（2014 年 8 月 19 日掲載）

米国高等教育における専門職養成の新展開
―公立と私立の枠を超えて―

京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程　柴　　恭史

米国の大学院において、MBA、法曹養成を初めとする専門職教育がきわめて充実していることはよく知られている。くわえて、次々と登場する知識や技術などに対応するためにこれら伝統的な分野だけでなくさまざまな方面に専門特化した人材が求められており、専門職は現在も拡大し続けている。とりわけ科学技術のイノベーションが世界的に注目される中で、理系の素養を持った経営人材や、経営の実態や社会のニーズを理解する技術者・企業内研究者が強く求められている。わが国においても技術経営（Management Of Technology, MOT）が専門職大学院の一分野として位置づけられているなど、類似の専門職教育はますます重要となってきている。

このような現状を背景として、近年米国では新たに登場した専門職の養成を学位プログラムとして体系化する動きが見られ、MBA をロールモデルとした専門職教育プログラムが急激に充実してきている。本稿では、その一つとして専門理学修士号（Professional Science Master's, PSM）と呼ばれる学位を紹介する。

PSM は 1997 年に開始されたきわめて新しい学位であり、設置から 15 年余りで全米 149 大学において 319 のプログラムが実施されている[1]という、急速な発展を見せている。PSM は上述のように MBA を参考に作られており、博士課程への準備ではなく、研究職以外への専門的キャリアへの職業訓練として修士課程を位置づけようとする試みであった[2]。

PSM の特徴としては大きく以下の 3 点が指摘できる。第 1 に企業等との連携による教育を重視していること。学位取得は論文によるのではなく、代わりに企業でのインターンシップやプロジェクト研究が必要とされる。修了後にインターン先の企業に就職する例も少なくなく、この点も実務との接続を担保していると言えよう。

第 2 に、専門以外の教育の充実である。PSM の修了単位の過半数はその専門分野に関するものでなければならないが、経営の実態や社会のニーズを把握する必要性から、修了単位の 2 割はビジネスや法律、コミュニケーション能力などの経営系の単位でなくてはならない。これによって、実現性の高いイノベーションへの投資や研究を行う力を養うのである。

最後の特徴として、公立・私立の区分や専門分野の違いを超えて共通したプログラムが展開されていることが挙げられよう。PSM プログラムに参加している大学は圧倒的に公立が多いが、それでも 28 の私立大学において 55 プログラムが実施されており、その中にはスタンフォード大学など有名大学も含まれている。また、PSM における個々のプログラムの具体的な専門分野は多岐にわたり、各大学とその大学が所在する地域のニーズに応じた形で特色あるプログラムが提供されている（表 1）。しかし、全体として PSM という共通の学位を付与しそのブランドを高めることによって、より社会の認知度を高め大学の生存戦略として機能しているのである。プログラムの管理についても大学院協議会（Council of Graduate Schools, CGS）[3]が中心となっており、複数の大学間の連携によって推進されてきた。

表 1：PSM の分野別コース数

分野	コース数	全体に占める割合（%）
バイオテクノロジー	41	13.0
バイオインフォマティクス・コンピューター生物学	15	4.7
薬学・薬理学	8	2.5
その他の生物科学	33	10.4
化学	14	4.4
コンピューター・情報科学	27	8.5
地理情報システム・遠隔探査（リモートセンシング）	11	3.5
農学・自然資源管理	14	4.4
環境科学・気象科学	45	14.2
地球・大気・海洋科学	13	4.1
エネルギー・動力	6	1.8
法科学	6	1.8
統計学・生物統計学	11	3.5
金融数学	9	2.8
生物数学	1	0.3
産業数学	5	1.6
その他数学	4	1.3
医療関連科学	25	7.9
国防	2	0.6
物理学・応用物理学	8	2.5
ナノサイエンス	6	1.8
その他の学際的な科学	12	3.8

出展：PSM のホームページのデータを元に筆者が作成・加筆

わが国において専門職大学院制度が導入されて 10 年が経つが、法曹養成や教員養成以外は共通した学位プログラムとして体系化されているとは言い難いのが実情である。その一方で、近年では大学間の連携によって共通の教育プログラムを展開する事例も、専門職教育に限らず見られるようになってきている。例として、文部科学省の「大学間連携共同教育推進事業」に採択された取組の多くは国公立大学・私立大学が連携しており、共通の資格制度の開発など内容も PSM に類似している。このように、わが国でも米国の専門職教育の流れと同様に、公立・私立の枠を超えた連携によって各大学の教育資源を効果的に活用し、社会の要求に応える教育を提供していくことが今後ますます必要になっていくと考えられる。

注

[1] 2014 年 7 月現在、PSM 公式ウェブサイト（http://www.sciencemasters.com）より。ただし、オーストラリアの 2 大学、イギリス、韓国の各 1 大学を含む。
[2] 高見茂、柴恭史「研究型大学における理系実務型人材育成の課題と実践の試み―米国の専門理学修士号 PSM に注目して―」『京都大学大学院教育学研究科紀要』第 59 号、2013 年、56 頁。
[3] 米国の大学院の多くが加盟している協議会であり、会員大学だけで全米の修士号取得者の 85%を輩出している。

【世界の教育事情】第 11 回（2014 年 10 月 9 日掲載）

中国の高等教育における大衆化への対応
―「独立学院」に注目して―

京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程　郭　　晓博

近年、中国では、社会組織による高等教育機関の設置・運営を高等教育の一部として、制度化する動きが見られる。本報告では、公的資源と私的資源の両方を調達・利用し、中国の高等教育の大衆化に対応する一つの手段として位置づけられる独立学院を紹介する。

中国では、昨今の著しい経済発展に伴って、高等教育の規模が拡大しつつある。具体的には 1999 年の高等教育の募集拡大を契機とし、2012 年の時点で高等教育段階全体の学生数は 3325 万人となり、粗就学率は 30%に達した[1]。一方、このようにハイスピードで拡大してきた高等教育への需要に対して、従来の限られた高等教育資源では対応できないといった状況が生じている。こういった問題を改善するため、政府は公財政以外の資源、いわゆる社会資源を利用し、高等教育を充実する方策を取るようになった。こうしたことを背景に誕生したのが、独立学院である。

独立学院とは、一般の高等教育機関と、民間の社会組織または個人とが連携した高等教育機関を指す[2]。具体的には、独立学院には、以下の３つのタイプがある。１つめは、高等教育機関と社会組織が連携し、運営する民有民営、２つめは、高等教育機関が独自に運営する、または高等教育機関と政府が連携し、運営する公有民営、３つめは、高等教育機関、政府、社会組織の三者が連携し、運営する共有民営である[3]。独立学院は、2012 年までに、中国における民営高等教育機関（原語は、民辦高等教育機関、日本の私立高等教育機関にあたる）707 校のうち、303 校を占めるまでに、規模を拡大している[4]。こうした状況からも、独立学院が中国の民営高等教育において、無視できない重要な位置をしていることは明確であろう。

独立学院の発展する歴史を探ってみると、①2003 年以前の発足・発展期、②2003 年～2008 年の政府規範期、③2008 年以降の私学への転換期という３つの段階に分けることができる。独立学院は 1990 年代の高等教育規模の拡大と体制改革により、設置され始めた新しい高等教育機関であって、国公立の普通高等教育機関に附属していたことで、当初は「公有民営二級学院」と呼ばれ、公立の性質を持っていたと考えられる。その後、2003 年、教育部（日本の文部科学省にあたる）は、ばらつきのあった民営二級学院を規制することで、高等教育機関の下に設置される民営二級学院を「独立学院」という名称に統一し、従来の高等教育機関との附属関係から「独立」へと変換するように求めた。「独立学院」というのは母体の高等教育機関から分離し、①独立キャンパスと基本施設、②独立教育・管理システム、③独立募集、④独立学歴証明書、⑤独立財務システム、⑥独立法人格、⑦独立民事責任を有するものとされる。こうして、独立学院の独立性が強調され、その自主性が拡大されてきたのである。その後、2008 年に『独立学院の設置と管理方法』の公布により、独立学院は従来の公的な性質から私的な性質へと転換され、

中国民営教育の一部になった。

制度化、市場原理の導入により、独立学院の自主性、独立性を促進するうえ、その質を維持・向上するという政府の狙いも秘めている。だが、従来の附属する高等教育機関からの比較的に安定な資源が保障しにくくなることで、独立学院が多様な試練に直面することは明らかであろう。また私学への信頼度があまり高くない中国の高等教育において、私学とみなされるようになった独立学院にとって、これからいかに存続していくかは、喫緊の課題であろう。

注

1 教育部『2012 年教育部統計データ』
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/index.html
「最終確認：2014 年 9 月 30 日」
2 『独立学院設置与管理方法』第一章総則，第二条，2008 年 2 月 22 日。
3 樊哲，鐘秉林，趙応生「独立学院発展的現状研究与対策建議―我国民辦高等教育改革与発展探析（ニ）―」『中国高等教育』3/4 号，2011 年，26 頁。
4 「Number of Non-government Education by Type and Level」『2012 年教育部統計データ』
http://www.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s7567/201309/156892.html
「最終確認：2014 年 9 月 30 日」

【世界の教育事情】第 12 回（2015 年 1 月 22 日掲載）

インドにおける公と私による教育機会の提供をめぐる論争 ―2009 年「無償義務教育法に関する子どもの権利法」に着目して―

京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程　渡辺　雅幸

インド共和国（以下インド）は、近年その著しい経済成長によって世界から注目を集めている一方で、貧困ラインと言われる１日 1.25 ドル以下で生活する人々が依然として人口の約３分の１（約４億人）を占めており、貧富の格差に伴う多くの問題を抱えている。その問題の一つが教育である。インドでは今なお初等教育さえ満足に受けられない社会的に恵まれない子どもたちが多数存在するほか、多くの学校では十分な教育環境も整っていないのが実情である。

こうした状況の改善のために中央政府は、2009 年「無償義務教育法に関する子どもの権利法（the Right of Children to Free and Compulsory Education ACT, 以下 RTE 法）」を成立させた(1)。この法律は、国（と州）が６歳から 14 歳までの子どもたちに無償の義務教育を提供する責任があることをインドで初めて定めたものである。一方で RTE 法は、誰が社会的に恵まれない子どもたちに教育機会を提供するのか、具体的には、公（政府）がその全ての責任を負うのか、あるいは、私（政府の資金援助を受けていない私立学校、private unaided schools）も協力して教育機会を提供すべきなのかをめぐって論争が続いている。そこで本稿では、RTE 法に着目して、インドにおける公と私による教育機会の提供をめぐる論争についてまとめてみたい。

それでは、争点となっている RTE 法の内容について見ることからはじめる。まず RTE 法の 12 項(1)(g)には、**私立学校が、近隣に住む社会的弱者層の子どものために、少なくとも定員の 25%までの入学を認め、修了まで無償義務教育を提供すること**が述べられている。ただしその出費に関しては、子ども一人当たりの計算で国（州）が責任を負うとある（12 項(2)）。なぜ私立学校が教育機会を提供すべきという議論がでてくるのか。これまでインドの私立学校の多くは、比較的裕福な人々の子弟を受け入れ、英語を教授言語とする質の高い教育を提供してきた。そこで RTE 法は、そもそも学校に通えないあるいは教育環境の整った学校に通うことができない社会的弱者層の子どもたちに、恵まれた教育環境にある私立学校に通うことのできる機会を提供することで、彼らに質の伴った教育を受けさせることを目指したのである。すなわち、政府の側からすれば、公だけでなく(児童生徒一人当たりの出費)、私も協力することで(質の良い教育の場の提供)、インドの貧富の格差に伴う教育問題を解決しようとする「インド版 PPP(Public-Private Partnership: 公民連携)」とも言えるのが、同法の大きな柱の一つとなっている。

一方でこの 12 項をめぐっては、それを支持する側と反対する側で大きな対立構造を生んでいる(2)。支持側は、実際問題として、公的セクターだけでは量だけでなく質も伴った教育を満足には提供できないため、私立学校を社会的弱者層の子どもたちに開放することは、彼らによりよい教育機会を提供するうえで、非常に有効な手段であると考えている。それに対して反対側は、国が遅れている公的セクターを強化することに十分な努力もせずに、私立学校に義務教育の責任を肩代わりさせることは、国がその責任を放棄

していることと変わらないと批判している。また当事者である私立学校側も、同条項の取り消しを求めて政府にロビー活動を行ったり、裁判所に訴えたりしてきた。裁判では、憲法19条(1)(g)[3]が民間の経営者に、政府の干渉なく自分たちの教育機関を運営するための自律性を与えるものであり、RTE法はその権利を侵害していると訴えていた[4]。

以上をまとめると、政府は、私立学校がこれまでのように富裕層だけを相手に教育機会を提供するのではなく、そうした機会に恵まれない層にも、公と私が連携して教育を提供することが、インドの教育問題を解決するための重要な道筋と考えている。一方で私立学校などからすれば、恵まれない子どもたちへの教育機会の提供は、公立学校を整備することが先決であって、私立学校に彼らの入学を強いることは、誰を入学させるのかを決める権利を政府が奪うことであり、教育の自律性を侵害する重大な問題であると考えている。

このようにインドでは、公と私による教育機会の提供をめぐって論争が続いている。社会的に恵まれない子どもたちに対して、誰がどのようにして教育機会を提供するのかといった問題は、もちろんインドだけではなく、日本を含めて各国が抱える大きな問題の一つでもある。今回のインドの事例が、公と私による教育機会の提供を考えるうえでの何か少しでも参考になれば幸いである。

注

(1) RTE法について詳しくは、牛尾直行「インドにおける「無償義務教育に関する子どもの権利法（RTE2009）」と社会的弱者層の教育機会」『広島大学現代インド研究』Vol.2、2012、63-74頁、を参照のこと。

(2) 本文以下RTE法をめぐる論争については、Srivastava, P. and Noronha, C., “Institutional Framing of the Right to Education Act: Contestation, Controversy and Concessions, *Economic and Political Weekly*, 49(18), 2014, pp.51-58.を引用。

(3) 憲法19条(1)(g)…全ての市民は、あらゆる専門職を業とする、あるいはあらゆる職業、商売、ビジネスをする権利を有する。

(4) “Supreme Court upholds constitutional validity of RTE Act”,The Economic Times, April 12. 2012. (http://articles.economictimes.indiatimes.com/2012-04-12/news/31331364_1_minority-institutions-rte-act-education-act、2015年1月14日取得)

最高裁判所は、同条項が憲法19条に違反しないとして私立学校側の訴えを退けている。

教育版サイエンスセンサー

科学雑誌『Newton』には、「サイエンスセンサー（Science Sensor）」というコラムがあります。そのコラムには、イギリスの科学雑誌『Nature』やアメリカの科学雑誌『Science』といった、世界でも優れた研究雑誌に掲載されている論文の概要が紹介されています。これは、最新の研究成果を分かりやすく市民に示すものであります。

未来教育研究所では、これに倣い、「教育版サイエンスセンサー」と題して、国内外の教育に関する最新の論文の概要を、ホームページから分かりやすくご紹介しています。

2014年5月27日掲載

栽培する穀物の種類によって人々の心理・行動傾向が異なることを実証

米作地域の人々は麦作地域の人々よりも集団主義的である

● Science　2014年5月9日

これまで、生業形態が人々の心理・行動傾向に与える影響について研究が行われ、農耕は集団主義を、牧畜は個人主義を促進することが示されてきた。しかし、農耕の対象である作物の種類の違いについては検討されていなかった。米作は、継続的に水を供給する灌漑システムの作成・整備が必要であるため、麦作と比べて労働の手間が多く、周囲の人々との協力の必要性も高い。それゆえに、米作地域の人々は他者や集団に対してより注意を払う必要があり、包括的な認知傾向を持ち、集団主義的になると予測される。
調査は、中国28省に住む人々1162名を対象に実施され、以下の３つの課題を対象者に行ってもらうことで、人々の認知傾向と集団主義傾向が測定された。１点目は、共通の特徴に基づく分類を行う（例：電車とバス）か関係性に基づく分類（例：電車と線路）を行うかという分類課題、２点目は、自分と自分の友人を円を用いて描写するソシオグラム課題、３点目は、友人と見知らぬ人の成功・失敗に対して報酬と罰をどの程度与えるかを答える課題であった。
その結果、予測と一致し、米作を行っている地域の人々は麦作を行っている地域の人々よりも、関係性に基づく分類を行い、自己を小さく記述し、友人に対して罰よりも報酬をより多く与える傾向があることが分かった。つまり、米作を行っている地域の人々は麦作を行っている地域の人々よりも、包括的な認知傾向を持ち、集団主義的であることが明らかとなった。

出　典：Talhelm, Zhang, Oishi, Shimin, Duan, Lan & Kitayama. "Large-Scale Psychological Differences within China Explained by Rice versus Wheat Agriculture." Science, No.344, 2014, pp.603-608.（http://www.sciencemag.org/content/344/6184/603.short）

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　荻原祐二）

2014年6月30日掲載

アイコンタクトは説得に役立つか？

アイコンタクトは人を説得しにくくする

● Psychological Science
2013年11月24日

子どもを叱るときに、話を聞くときは目を見なさいという言葉をよく耳にします。みなさんはアイコンタクトが説得に役立つと考えているでしょうか。確かに、相手を見ながら話す人は第３者から説得力があり好ましいと評価されます。しかし、この研究では、話を聞く人が話者の目に注意を向けている場合には説得されにくくなるということが示されています。
この研究では次の２つの実験がおこなわれました。１つめは、参加者に様々な議題について他者が意見を述べている映像を見せ、映像視聴中の眼球運動を測定するというものです。もう１つは、意図的に話者の目か口を見てもらうことを指示し、参加者と反対の意見を述べている映像を見てもらうというものです。この２つの実験では、映像視聴前後の参加者の議題に対する態度を測定し、比較しています。
実験の結果、次の３点が明らかとなりました。１つめは、参加者の意見がもともと話者と近い場合には、話者の目を長く見るということがわかりました。しかし、２つめとして、参加者が話者の目を長く見ているほど、参加者は話者の意見へと変化しにくくなるということが示されました。この抵抗の程度は参加者の事前の態度が話者の意見と食い違う場合により大きくなっていました。さらに、３つめとして、参加者に話者の目を意図的に見てもらった場合でも、口を見てもらうより、話者の意見へと変化しにくくなっていることが明らかとなりました。つまり、これらのことから、アイコンタクトは人を説得しにくくするという結論が導き出されたのです。
アイコンタクトは一般に協調的な行動に欠かせないものなのですが、説得のような影響力の行使や支配と結び付けられる文脈では他者への抵抗が動機づけられる可能性があります。私たちが説得している相手が目を見ているかどうかを観察することによって、説得がうまくいっているかどうか知ることができるかもしれません。

出　典：Chen, F. S., Minson, J. A., Schöne, M. and Heinrichs, M. "In the Eye of the Beholder: Eye Contact Increases Resistance to Persuasion." Psychological Science, Vol. 24, No. 11, 2013, pp. 2254-2261.

（報告者　特定非営利活動法人　発達障害研究推進機構　魚野翔太）

2014年7月28日掲載

インドでは貧困層の間で私立の無認可学校が人気！？

デリーの無認可学校は法的にも実際的にもその正当性を獲得してきた

● Compare　2012年1月

インドでは現在、私立の無認可学校が各地で出現し、貧困層の間で人気を呼んでいる。一方で、無認可学校の正当性はどのように担保されているのか。本研究では、インドの無認可学校が法的にも、また実際として学校関係者の間からもその正当性を獲得しているのかを、デリーの無認可学校を事例に検証している。
まず法的正当性について、筆者は無認可学校の存続がデリー高裁と最高裁で争われた裁判に着目した。デリー高裁では、社会活動団体が、無認可学校がデリーで定められている基準（以下DSEAR）を満たしていないとして認可学校になるか閉校するかすべきであると訴え、デリー高裁はその訴えを認めた。しかしそれに反発した無認可学校側は、公立学校の廃頽ぶり、無認可学校の手ごろさ、無認可学校の保護者や教員側に不満がないことに加え、DSEARの基準も満たしていることなどを理由に、高裁の決定の取り消しを最高裁に求めた。その結果、最高裁は、無認可学校がデリーの法的基準の則ったものであると判断し、無認可学校側の逆転勝訴となった。
一方で実際的な正当性について、筆者は無認可学校の①経営者、②教員、③保護者に質問紙調査やインタビューを行い、無認可学校が学校関係者に利益をもたらしているのかどうかを検証した。その結果、まず経営者については、無認可学校を経営することが、将来の選挙の出馬のためであることや、認可学校の運営に貢献することを挙げた。また教員は無認可学校において、概ね教員という職業そのものにやり甲斐を得ていた。さらに保護者については、無認可学校が英語を教授言語にしていることや、教員が子ども一人一人に注意を払っていることなどが、退廃している公立学校に通わせるよりもよいと考えていた。
以上の検証から、デリーにおける無認可学校が法的にもまた実際的にもその正当性を獲得してきたことを明らかとした。

出　典：Ohara, Yuki. "Examining the Legitimacy of Unrecognised Low-fee Private Schools in India: Comparing Different Perspectives." Compare, Vol. 42, No.1, 2012, pp. 69-90.

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　渡辺雅幸）

2014 年 8 月 31 日掲載

自閉スペクトラム障害者の不安感、その原因は？

障害特性がストレスと関連している可能性

● Journal of Intellectual Disabilities 2007 年 12 月

自閉症スペクトラム障害 (以下 ASD) は、対人相互性の欠如 (例：他者の感情理解の難しさ、非言語的意図が読み取れない) と限局された行動およびこだわり (例：急な予定変更に対応できない) を主な特徴とする障害です。近年、ASD 者の不安感の高さに注目が集まっていますが、それらに関する研究は多くありません。また、彼らの不安感が高いということは一致して報告されているものの、不安を感じる対象や原因は明らかになっていません。本研究では、ASD 者の不安感の原因について、ストレスという観点で調べています。

この研究では、知的障害を伴う 18 歳から 56 歳の自閉症者 34 名 (ASD 群) と、年齢・性別・IQ をマッチしたコントロール群 (CON 群) を対象に、彼らの不安とストレスについて調べています。彼らの不安感の測定は、SCAS-p(Spence, 1999) という 39 の質問項目で構成されている質問紙を、またストレスの測定は、The Stress Survey Schedule(SSS: Groden et al ., 2001) という 49 項目で構成される自閉症者および知的障害者のストレス測定を目的とした質問紙を使用しました。

その結果、以下の２つのことが明らかになりました。１つ目は、ASD 群の不安感が有意に高いことが明らかになりました。つまり、児童を対象とした先行研究と一致して、成人 ASD 者においても不安感が高いことが示されました。２つ目は、この２群にはストレス源に明らかな違いがあり、ASD 群においては、変化への対処や、予期、感覚刺激や不快な出来事が不安感と関連していることが示されました。つまり、ASD 者特有のストレス源がある可能性と、それらは障害特性に関連している可能性が示唆されました。ASD 者の不安の原因を探ることは、彼らの不安を軽減につながることはもちろん、彼らの二次障害の予防につながると考えられます。

出　典：Gillott Alinda. "Levels of Anxiety and Sources of Stress in Adults with Autism." Journal of Intellectual Disabilities, Vol. 11, No. 4, 2007, pp.359-370.

（報告者　発達障害研究推進機構　研究員　伊勢由佳利）

2014 年 9 月 12 日掲載

脳刺激によって記憶力が向上する

海馬と関連領域の協調的活動を調節 → 記憶課題の成績が向上

● Science 2014 年 8 月

「海馬」と呼ばれる脳領域は，他の脳領域から様々な情報を受け取り，意識的に思い出せる性質の記憶（宣言的記憶）の形成や利用に必要不可欠であることが分かっています。しかし，海馬と他領域との協調的な処理がどのように記憶処理に関与しているかはまだよく分かっていません。

そこでこの研究では，人体を傷つけず，一時的に脳細胞を活動させられる手法である rTMS（繰返し経頭蓋磁気刺激法）を用いて，海馬と他領域との間の協調的活動を調節し，それによる記憶成績への影響について検討しました。具体的には，海馬とともに記憶処理に関わり，かつ rTMS を実施可能な脳の表面に位置する左外側頭頂葉に対して，5 日間にわたって rTMS を実施しました。また，実験初日，なか日，最終日に顔―単語の連合記憶テストを含む認知テストを実施し，実際に刺激する条件と偽刺激条件との間で成績変化を比較しました。

その結果，実際に刺激した条件でのみ，最終日の成績が初日に比べて顕著に向上しており，向上レベルも偽刺激条件に比べて顕著に大きいものでした。この効果は記憶テストに対してのみあらわれ，記憶以外のテストでは効果が生じませんでした。さらに，rTMS による協調的活動の変化と記憶の向上レベルとの関連を調べたところ，左海馬と関連領域との協調的活動が強まっているほど記憶成績が向上していました。併せて，rTMS による協調的活動の調節は，海馬と関連領域との間に限られるものでした。これらの結果から，海馬自体の機能だけでなく，海馬と関連領域との間の協調的活動が（連合）記憶に重要であること，さらには，その協調的活動を rTMS によって強化できることが示されました。この研究によって，記憶を支える脳内メカニズムの一端が明らかになっただけでなく，記憶に困難を抱える方に対する治療法の開発に寄与しうる手法が提供されました。

出　典：Wang JX, Rogers LM, Gross EZ, Ryals AJ, Dokucu ME, Brandstatt KL, Hermiller MS, Voss JL. "Targeted Enhancement of Cortical-Hippocampal Brain Networks and Associative Memory." Science, Vol. 345, No. 6200, 2014, pp. 1054-1057.

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　梶村昇吾）

2014 年 10 月 14 日掲載

苦痛時の重要な他者との関係の持ち方が心理療法での語りを予測する？

アタッチメントスタイルによって心理療法場面での語りが異なる

● Attachment & Human Development　2013 年 12 月

「アタッチメント」とは，乳幼児が苦痛や脅威を感じた際，安全感覚を得るために養育者に近づくことを意味します。また，幼少期からの養育者との関わりの中で各人のアタッチメントの個人差（＝アタッチメントスタイル）は形成されますが，成人になっても，重要な他者との関わりによって修正されつつ保持されることが多いとされています。

それでは，精神的に苦しくなったり，不適応状態になったりした場合，その改善のために行われる心理療法での語りにおいても，クライエントの持つアタッチメントスタイルの特徴は表れるのでしょうか。その問いに取り組んだのがこの研究です。

この研究では，事前に AAI（Adult Attachment Interview）を用いて 56 名の成人クライエントのアタッチメントスタイルを測定し，安定型（人と適切な関係を維持できる），軽視型（人との親密な関係を軽視しやすい），とらわれ型（親密な関係にとらわれやすい）の３つに分類しました。その後，それぞれのクライエントに心理療法を行いました。その心理療法でのクライエントの語りを分析し，語りに含まれる「接触探求」（情緒的接近やセラピストからのサポートにつながりやすい言葉）、「回避」（情緒的接近をしないようにする言葉）「抵抗」（セラピストからのサポートを挫く言葉）を抽出，評定を行いました。

その結果，安定型は，軽視型やとらわれ型よりも「接触探求」が高いこと，軽視型は，安定型やとらわれ型よりも「回避」が高いこと，とらわれ型は，安定型や軽視型よりも「抵抗」が高いことが示されました。さらにこの研究では，クライエントの語りをアタッチメントスタイルごとに取り上げ，その特徴について事例的に考察を加えています。

以上から，アタッチメントスタイルと実際の心理療法での語りの特徴との関連が示されました。多くのクライエントに協力を得て，実際の心理療法場面の分析を行っているところにこの研究のオリジナリティがあると言えます。

出　典：Talia, A., Daniel, S.I.F., Miller-Bottome, M., Brambilla, D, Miccoli, D., Safran, J.D., & Lingiardi, V. "AAI Predicts Patients' in-session Interpersonal Behavior and Discourse: a "Move to the Level of the

Relation" for Attachment-Informed Psychotherapy Research." Attachment & Human Development, Vol.16. No.2, pp. 192-209.

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　田附紘平）

2014 年 11 月 10 日掲載

被虐待体験を抱える人に対する有効な心理療法とは？

被虐待児・者に対するイメージを用いた心理療法の支援効果のメカニズムが明らかになった

●心理臨床学研究　2014 年 4 月

夢や描画，箱庭療法や遊戯療法など，イメージを用いた心理療法の被虐待体験を抱えた人に対する有用性は，さまざまな事例研究によって明らかにされています。しかしながら，イメージを用いた心理療法がどのような点で治療的に働いたのかを，成功事例と失敗事例の比較によって検討した研究はこれまでになく，本研究では，心理療法場面での語りを質的に分析することで，そのようなテーマに迫っていると言えます。

この研究では，12 の事例を，「外傷体験を意味づけて自己史に組み入れる」，「外傷体験と距離を取る」，「外傷体験に振り回される」という三つの類型に分類し，それぞれの事例おいて，外傷体験についてどのように語られたのか，イメージ表現によってどのような感情や気づきが生まれたのか，クライエントとセラピストとの関係がどのように変化していったのかを質的に検討しています。

その結果，次の二つが明らかにされました。一つ目は，心理療法の初期には外傷体験が語られず，クライエントとセラピストとの信頼関係が構築してから語られることで，心の中での外傷体験の意味づけが促進されるということ，二つ目は，イメージによって象徴的に外傷体験を語ることで、自己治癒力が働き始め，外傷体験と折り合うプロセスが展開していくということです。

被虐待体験を抱えたクライエントのみならず，心理療法一般において，イメージでの自己表現やクライエントとセラピストとの関係性の深まりは治療の進展に関わる点でありますが，他者からの虐待という大きな傷つきの体験を癒していく過程の中で，それらがいかに作用していくのか，複数事例から示されたと言えます。

今後，より多くの事例を分析していくことや，心理療法の実践へと生かせる知見を導きだすことなどが課題とされていますが，被虐待体験を抱えるクライエントに対するイメージを用いた心理療法の治療機序が提示されたことは，臨床的に大きな意味があると言えるでしょう。

出　典：廣澤愛子「被虐待児・者に対するイメージを用いた心理療法の『支援効果の機序』の検討」『心理臨床学研究』第 32 号、第 1 巻、2014 年、39-50 頁。

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　千葉友里香）

2015 年 1 月 10 日掲載

生徒の差別発言に教師はどう向き合うのか？

万能なレシピに固執せず、絶えず想像力を働かせる必要性

● Journal of Moral Education
2014 年 6 月

本研究は、生徒による差別発言（特定の人種や性的少数者へのもの）に出会った際に教師はどのように行動するべきか、という問題に対する応答を試みるものです。「教師は何をするべきか」という問い方ではなく、「何をするかをその都度どうやって判断するか」という問い方をすることの必要性を指摘している点に独自性があります。

「どうやって判断するか」という問いに対して、著者はアメリカの哲学者デューイの著作と多くの教育実践事例に依拠しつつ、「道徳的想像力」を行使することによってであると応えます。「道徳的想像力」とは、本研究に即して言えば、その独自の状況において、ある対応の仕方をしたとき、その対応は発言した生徒、周囲の生徒、発言に傷つけられた（または傷つけられる可能性のある）生徒にどんな影響を及ぼすかを想像することです。

著者は差別発言に対しては、こうすべきであるという明快な答えや使い回せるレシピのようなものは存在しないと指摘します。その理由として、差別発言に対応すべき各々の場面にはいずれもその場面に独自の文脈があること、ゆえに教師の対応の仕方を一律に決定しようとする行為は文脈の軽視であり、様々な弊害を引き起こしうることを指摘しています。

このようにレシピではなく「道徳的想像力」を重視する背景には、デューイの相互作用としての経験という考え方がふまえられています。経験を構成する相互作用は、ものの見方の変化を促す可能性をもつとされます。まさに問題の場面そのものも相互作用の場である以上、画一的な対応をしていては、見方を変化させ成長へと導く機会を逃してしまいます。場合によっては、むしろ事態を悪化させることもあるでしょう。だからこそ、著者はどのような相互作用が生じうるのかを絶えず想像する必要があると指摘するのです。

以上の議論をふまえて著者は、出来合いのレシピで満足するのではなく、その都度その状況により適切な行動は何かを考えることによって、道徳的なものはより豊かな「生きられた経験」になるのだと強調しています。

出　典：Arneback, Emma. "Moral Imagination in Education: A Deweyan Proposal for Teachers Responding to Hate Speech." Journal of Moral Education, Vol. 43, No. 3, 2014, pp. 269-281.

（報告者　京都大学大学院教育学研究科　博士後期課程　松枝拓生）

巻末資料

1.第３回（2013年度）未来教育研究所　研究助成・募集要項
2.第１回（2013年度）未来教育研究所　実践モデル校・募集要項
3.第３回（2013年度）未来教育研究所　研究助成採択一覧
4.第１回（2013年度）未来教育研究所　実践モデル校採択一覧
5.『未来教育研究所紀要』投稿要領

第３回（２０１３年度）
未来教育研究所　研究助成・募集要項

１　助成の趣旨

我が国は現在、グローバル化や情報化、少子高齢化など、急激な社会の変化に直面しています。このような状況において、我が国社会のさらなる発展を推進し、明るい未来を切り拓くためには、教育の再生・発展が不可欠であります。豊かな人格、あくなき探求心、高度な知識と実行力を兼ね備え、我が国社会の未来に向けて責任を持って歩みを進めることのできる人材。教育の再生・発展は、このような人材を世に輩出することが目指されるべきものであり、そして我々国民もまた、総力を挙げてその再生・発展に取り組むべき責務を担っているのです。未来教育研究所（以下、研究所と称す。）は、この趣旨にしたがい、我が国の教育が直面する具体的課題の解決に取り組む研究に対して助成を実施することを通じて、我が国の教育の再生・発展、そして社会のさらなる発展に寄与することを目的としています。本年度は以下に掲げる規定にしたがい、第３回未来教育研究所 研究助成（以下、本助成と称す。）を実施します。

２　助成対象となる研究

本助成の対象は、「１ 助成の趣旨」にしたがうものであって、次の二つのタイプの研究を実施するものとします。研究の実施体制は、個人研究または共同研究を問いません。

⑴　政策提言型研究

政策提言型研究は、政策提言を目的とするものであって、次のア、イの内容を探究の目的とする研究をいいます。政策提言型研究をもって本助成に応募する者は、次のア、イのいずれか一つを選択してください。

ア「公立・私立の協調関係をさらに発展させる在り方」
イ「国際バカロレアを効果的に導入・実施する在り方」

⑵　実践事例型研究

実践事例型研究は、次のア～オの課題に係る教育方法やその他の内容について、その有効性や効果的な在り方等を、実験やその他の方法を用いて明らかにすることを目的とする、実践志向の研究をいいます。実践事例型研究をもって本助成に応募する者は、次のア～オいずれか一つを選択してください。

ア 「学校の経営」　イ 「教科指導」ウ 「生徒指導」
エ 「倫理・道徳」　オ 「その他」

３　応募資格

本助成に応募することのできる者は、以下の条件を満たす者に限ります。

⑴　学校教育法に定める教育機関に所属して、研究活動または教育活動に従事する者のうち、若手研究者（准教授クラス以上を除く。以下同じ）または若手教育者（校長以上を除く。以下同じ）。
⑵　その他、研究所が認める者。

４　助成内容

本助成の内容は、以下のとおりです。

⑴　本助成の助成金額は、奨励２０万円、優良２５万円、優秀３０万円とします。
⑵　本助成の採択編数は３編以上とします。ただし、予算の範囲内で採択編数を増減することがあり、いずれも採択なしの場合もあります。
⑶　助成金の使途は問いません。
⑷　助成期間は１年間とします。

５　応募方法

本助成に応募する者（以下、応募者と称す。）は、研究所所定の研究提案書に必要事項を記入し、研究所事務局宛てに、郵送及びメールにてお送りください。郵送及びメールの宛先については、「１１ 問い合わせ・応募先」を参照してください。 なお、研究所所定の研究提案書については、研究所ホームページからダウンロードできます。

６　応募期間

応募期間は、2013 年 9 月 1 日（日）から 2013 年 10 月 31 日（木）（当日消印有効）です。

７　選考方法

提出された申請書の内容について審査を行い、助成の採否等について決定します。 助成の審査及び採否等の決定については、研究所に設置する研究助成審査委員会が第１次審査を行い、その審査結果を踏まえて、理事会が決定をします。

８　助成の採否等の決定に関する通知

助成の採否等が決定次第、全ての応募者に対して、採否、助成金額及び交付時期等を文書にて通知いたします。

９　助成金の交付

選考を経て採択が決定された者（以下、助成対象者と称す。）については、助成の採否等の決定に関する通知の後１カ月以内に、助成対象者が指定する口座に、決定された助成金を一括して振込みます。

10　成果報告

⑴　助成対象者には、本助成のもとで実施した研究について成果報告書　を提出していただきます。成果報告書の提出期限は、2014 年 11 月 1 日（土）（期限厳守）です。成果報告書の書式については、Ａ４、横書き、34 字×30 行×４枚以上とします。成果報告書の電子データファイルと印刷したものを研究所事務局宛てに提出してください。
⑵　助成対象者には、助成期間中に中間報告をしていただきます。詳細は追ってお知らせします。

［留意事項］

⑴　応募いただいた書類は、返却致しません。
⑵　応募いただいた書類に虚偽の内容が含まれていることが判明した場合には、採択は取り消しとなります。
⑶　同一の研究に対して、他機関から同時に助成を受けることは認められません。
⑷　本助成のもとで実施した研究の成果を論文等で発表する場合は、本助成のもとで実施した旨（例、「未来教育研究所の助成による研究」）を必ず注記してください。
⑸　助成期間中、研究の経過や方針等について、研究所と会合（ミーティング）をもつことがあります。
⑹　本助成事業に関する調査等を実施するために、研究所から要請があった場合には、御協力をお願い致します。
⑺　個人情報は、研究所で厳正に管理致します。

［申請書の提出及び連絡先］

公益財団法人　未来教育研究所　http://www.mirai-kyoiku.or.jp/
〒650-0012 兵庫県神戸市中央区北長狭通
4-3-13 兵庫県私学会館９号室
Tel：078-333-7611　　Fax：078-333-7612
E-mail：info@mirai-kyoiku.or.jp

第１回（２０１３年度）
未来教育研究所　助成研究の実践モデル校・募集要項

１　趣旨

未来教育研究所では、未来を切り拓く教育の研究・実践に取り組む方々を支援し、教育の新しい行動指針を再構築することによって、我が国の教育の発展に寄与することを目的とし、平成 23 年度（2011 年度）から研究助成（第１回）を実施しています。

第１回の研究助成（公募）に対しては、全国から 30 編の応募がありましたが、その中の６編が審査の結果、採択され、第１回の研究大会（平成 24.12.21 神戸）で研究成果が発表されました。

本研究所では、これらの研究成果を研究紀要やホームページ等で公表すると共に、全国の学校に呼びかけて、「実践モデル校」を公募します。採択された実践モデル校には、研究成果が発表された６編の研究課題のうちから、いずれか１つの課題を選んでいただき、実際に授業に取り入れて教育効果を検証の上、実践結果を報告していただきます。

研究を実践につなぎ、検証しながら新しい教育を推進します。

２　期間

平成 26 年度（2014 年度）の１年間、実践モデル校を指定します。

３　対象

学校教育法第１条に定める学校

４　事業内容及び実践の方法等

６編の研究発表（別添）の中から必ず１つのテーマを選択し、発表内容を実践していただきます。実践の方法は、各学校現場に応じ工夫していただき、実践の成果が得られるように努めてください。

５　助成金額

⑴　本年度の助成金額は、１校あたり 20 万円とし、予算の範囲内で増減します。

⑵　助成金の使途は問いません。

６　応募手続

応募は、研究所が指定する申請書様式により作成し、E-mail で事務局に送信してください。また、E-mail 送信後、提案書を印刷し、併せて、研究所宛てに、郵送ください。

なお、申請書様式等については、研究所ホームページからダウンロードできます。

７　応募期間

応募期間は、平成 25（2013 年）９月１日～11 月 20 日（当日消印有効）です。

８　選考方法

研究所の研究助成審査委員会による第１次審査を経て、理事会において決定します。

９　助成決定の通知

助成対象校が決定次第、全応募校代表者に対して、文書で採否を通知いたします。また、助成対象校には、助成金額及び交付時期等を通知いたします。

10　助成金支給の時期

助成決定通知後、１カ月以内に助成対象者が指定する口座に一括して振込みます。

11　実践研究報告書の提出

実践研究報告書の提出期限は、平成 27 年（2015 年）10 月 31 日（期限厳守）です。

［留意事項］

⑴　応募いただいた書類は、返却致しません。

⑵　同一テーマの研究により、他の助成機関から助成金等を併せて受けることは、認められません。

⑶　助成を受けた実践研究成果を論文として発表する場合は、必ず「未来教育研究所の助成による実践研究」と注記してください。

⑷　助成事項に関して、研究所から調査や報告の要請があった場合には、御協力をお願い致します。

⑸　応募内容に虚偽があることが判明した場合には、助成採択は取り消しとなります。

⑹　個人情報は、研究所で厳正に管理いたします。

⑺　実践研究報告書については、パソコン等により、A4 版用紙横書き１頁当たり 34 字×30 行で４枚以上を作成し、電子データ形式のもの及び印刷したものを提出してください。

［申請書の提出及び連絡先］

公益財団法人　未来教育研究所
〒650-0012 兵庫県神戸市中央区北長狭通
4-3-13 兵庫県私学会館９号室
Tel：078-333-7611　　Fax：078-333-7612
E-mail：info@mirai-kyoiku.or.jp

別添

募集要項「４　事業内容及び実践の方法等」にある６編の研究発表とは以下のものをいいます。

1.　日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言－社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像－
2.　中高生段階における、探求型学習の指導と射程
3.　理科における作問指導を通した思考力･表現力の育成に関する実践的研究
4.　幼児期における始原身体知の形態発生に関する研究
5.　子どもの「生活」を基盤とした、うたづくりの方法の開発
6.　外国語活動における効果的なコミュニケーションの追及－国語科・特別活動・道徳との関連を生かして－

※各研究発表の内容については『未来教育研究所紀要　第１集』をご参照ください。
公益財団法人　未来教育研究所 HP
http://www.mirai-kyoiku.or.jp/bulletin/

第３回（2013 年度）
未来教育研究所　研究助成採択一覧

平成 25 年 12 月 20 日

賞	氏名	所属機関	職位	研究テーマ	助成額
優秀賞	北川真一郎	兵庫県立 教育研修所	教務部長	日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言―社会的自立の基盤を育成する高等学校教育の実践― （政策提言型・公私協調）	30 万
優良賞	田部　絢子	大阪体育大学 健康福祉学部	専任講師	私立学校におけるインクルーシブな特別支援教育のシステム開発に関する実証的研究―公私格差の解消をめざして― （政策提言型・公私協調）	25 万
優良賞	山本　晃	筑波大学附属 特別支援学校	教務主任	インクルージョン教育の視点に立った幼稚園児への生活語彙指導に関するプログラム （実践事例型・その他）	25 万
奨励賞	福田　浩三	兵庫県立 明石西高等学校 第 2 学年 教育類型	教諭	高等学校における教師と生徒および保護者間での意思共有と生徒指導の連携を円滑に行うための『学級新聞』活用法に関する研究 （実践事例型・その他）	20 万
奨励賞	辻本　堅二	大阪教育大学 附属池田中学校	副校長	KYT による学習と効果的な指導を関連付けた安全教育プログラムの開発 （実践事例型・その他）	20 万
奨励賞	坂本　好明	兵庫県立大学 付属高等学校	教諭	中高大連携事業と中学生および高校生の進路意識に関する調査および研究 （実践事例型・その他）	20 万
奨励賞	笹川　清喜	渋谷教育学園 幕張中学校・ 高等学校	教育情報化 推進部 部長	共通教科情報における問題解決力を養う情報モラル教材の開発と授業設計 ―様々な場面や状況下で適切な行動がとれる実践的な能力や態度を身に付ける「情報モラルカルタ」の作成― （実践事例型・教科指導）	20 万
奨励賞	郭　暁博	京都大学大学院 教育学研究科	修士課程	高大接続に関する制度改革の意義―中国の「素質教育」の観点から― （実践事例型・その他）	20 万

奨励賞	渡邊　高志	神戸国際大学 付属高等学校	教諭	高等学校教員用特別支援教育マニュアルの作成 （教育現場で今日から使えるリーフレット） （実践事例型・生徒指導）	20 万
奨励賞	中本　佳紀	兵庫県立 姫路北高等学校	教諭	高等学校における特別な支援を要する生徒への進路保障 ―普通科定時制課程の高等学校における生徒を事例として― （実践事例型・その他）	20 万
奨励賞	池田　育浩	神戸女学院 中学部・高等学部	専任教諭	英文誌「*Journal of Chemical Education*」に報告された実験・教材の高校化学教育現場への導入	20 万

第１回（2013 年度）
未来教育研究所　実践モデル校採択一覧

学校名	研究テーマ	助成額
岡山県立 矢掛高等学校	日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言 ―社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像―	20 万
高知市立 潮江中学校	中高生段階における、探求型学習の指導と射程	20 万
宍粟市立 山崎東中学校	理科における作問指導を通した思考力・表現力の育成に関する実践的研究	20 万
兵庫県立 兵庫高等学校	日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言 ―社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像―	20 万
岡山市立 岡輝中学校	日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言 ―社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像―	20 万

『未来教育研究所紀要』投稿要領

1. 投稿論文のテーマ

（1）論文のテーマは未来教育研究所（以下、本研究所）の活動の趣旨に沿うものとする。

2. 投稿論文資格

（1）論文は未発表のものに限る。ただし、口頭発表及びその他の配布資料の場合はこの限りではない。
（2）論文の使用言語は日本語に限る。
（3）『未来教育研究所紀要』に掲載する論文には「論稿」と「報告」が含まれる。
①「論稿」は、学術論文としての水準を満たすもので、レフェリー審査を受け、通過する論文である。
②「報告」は、教育実践の報告や国内外の教育事情の報告、国内外の教育研究の動向に関する報告等を行うものであり、レフェリー審査を受けない論文である。

3. 投稿者資格

（1）本研究所の会員で、所定の会費を納入している個人または法人に所属する者。
（2）本研究所が実施する研究助成事業において、過去３年以内に採択された者。
（3）（1）（2）に該当する者以外で、紀要編集委員会が特に委嘱または承認する者。

4. 原稿規格

（1）論稿及び報告ともに、図・表・注・引用文献・参考文献等を含めて、10 頁(39 字×41 行)以内とする。
（2）原稿は、A4 判用紙に横書きで印字する。本文のフォントは 10.5 ないし 11 ポイントを標準とする。
（3）論文タイトル及び執筆者名及び所属（例. 未来教育研究所　教育太郎）に９行とり、本文は 10 行目から開始するものとする。
（4）紀要編集委員会が特に枚数を指定する場合は、（1）の規定を適用しないものとする。

5. 図・表・注等の規格

（1）図・表は論文中に挿入または貼付しておくものとする。図・表中の文字は A4 版の原稿で十分に読むことができる大きさとする。
（2）注・引用文献・参考文献などは原稿末尾に一括して掲げるものとする。

6. 提出原稿・書類

（1）以下の原稿及び書類を郵送で提出すること。なお、提出された原稿及び書類は原則として返却しない。
① 原稿４部（内３部は複写可）
② 下記の事項を記載した書類１部
・執筆者氏名
・所属機関名

・論文題目
・**論稿**、**報告**のいずれかを明示する
・連絡先等（住所、電話番号、e-mail アドレス）

（2）原稿の電子データを電子メールの添付書類として提出すること。ファイル形式は「Microsoft Word」とすること。

7. 提出期限及び提出先

原稿及び書類及び電子データは、毎年 10 月 31 日（当日消印有効）までに紀要編集員会事務局宛に提出するものとする。

（投稿先・連絡先）

公益財団法人　未来教育研究所　紀要編集委員会
〒650-0012　兵庫県神戸市中央区北長狭通 4-3-13　兵庫県私学会館 8 号室
未来教育研究所紀要編集委員会事務局　宛

TEL：078-333-7611
FAX：078-333-7612
E-MAIL：info@mirai-kyoiku.or.jp

2015年９月30日発行

FERI 未来教育研究所紀要　第3集

編集・発行　公益財団法人　未来教育研究所

〒650-0012 兵庫県神戸市中央区北長狭通4-3-13

兵庫県私学会館8号室

TEL (078) 333-7611　FAX (078)333-7612

E-mail: info@mirai-kyoiku.or.jp

印　　刷　交友印刷株式会社

〒650-0047 兵庫県神戸市中央区港島南町５丁目４－５

TEL (078) 303-0088　FAX (078) 303-1320