

F E R I

Future Education Research Institute

未来教育研究所紀要 第1集

特集：平成23年度研究助成 成果報告

研 究 助 成
【グループ研究】
I 日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言 資料：先進校訪問レポート 資料：高校生の自立に関する意識調査
II 中高生段階における、探究型学習の指導とその射程
【個人研究】
I 理科における作問指導を通じた思考力・表現力の育成に関する実践的研究
II 幼児期における始原身体知の形態発生に関する研究
III 子どもの「生活」を基盤としたうたづくりの方法の開発
IV 外国語活動における効果的なコミュニケーションの追求
世界の教育事情
Briefing Report



は し が き

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月に発足して以来、教育のあり方をともに考える諸会議のテーマ別開催をはじめ、さまざまな事業を展開してきました。

なかでも大きな柱とするのが全国の国・公立、私立の学校または研究機関の若手研究および現場の教員を対象にした研究提案の公募です。第一回となる「平成23年度未来教育研究所研究助成」募集には、グループ研究10編、個人研究20編の提案が全国から寄せられました。いずれも真摯で熱心な研究姿勢が伺える興味深いもので、厳正な審査によってグループ研究2編、個人研究4編の計6編を助成対象に決定いたしました。

これらの提案に関しては、その後それぞれに研究を進めていただき、昨年12月には「平成24年度未来教育研究所研究大会」において研究成果の発表が行われました。私も会場で素晴らしい研究成果に触れ、助成の効果を実感するとともに、わずかなリソースでこうした成果を出していただいたことを大変うれしく感じた次第です。

本研究所では、これらの研究成果を実際の教育現場で実践する「実践モデル校」を公募し、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。

ここに編集しました研究紀要第一集には、上記6編の研究論文とともに「世界の教育事情」「Briefing Report」と題した研究報告を収めました。教育に携わる多くの皆さま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まいります。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います。

全国から寄せられた研究提案

研究所設立後、第 1 回となる「平成 23 年度未来教育研究所研究助成」は、平成 23 年 10 月 1 日から 11 月 15 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研究提案を公募しました。北は岩手県、南は沖縄県まで全国 14 都府県の小・中・高・短大・大学の教員を中心にさまざまな研究提案が寄せられ、個人研究 20 編、グループ研究 10 編の計 30 編の応募がありました。

提案はいずれも真摯で熱心な研究姿勢が伺われる興味深いものでありましたが、学識者代表の高見茂理事長を中心に厳正な審査を行った結果、グループ研究 2 編、個人研究 4 編の計 6 編が助成対象として採択されました。グループ研究では指定テーマから 1 編、自由選択テーマから 1 編、個人研究では自由選択テーマから 4 編を採択するに至りました。採択の結果については設立記念大会（平成 23 年 12 月 14 日開催）で発表しました。

採択された 6 編が研究を開始

今回採択された 6 編は別表の通りです。

【グループ研究】

北川真一郎氏（代表者）のグループでは、指定テーマ「公立・私立学校等の教員の共同研究」に則り、「社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像」を研究テーマとして、「日本の教育制度の中で、歴史的経緯をふまえ、高校教育の位置づけを明らかにしたうえで、キャリア教育の内容、技能（クリティカルシンキング等）の指導方法を具体的に提言する」ことを目的に研究が行われました。嶺坂尚氏（代表者）による研究は「中高生段階における、探求型学習の指導とその射程」を研究テーマとして「中高生段階における『探求型学習』の学校の中での位置づけ、指導方法、実践課題について調べる。大学併設（継続）、中高一貫校、公立中高にわけて実態を整理する」ことを目的に研究が行われました。

【個人研究】

個人研究の部では、いずれも自由選択テーマで提案された 4 編の研究が助成対象となりました。平田豊誠氏は「理科における作問指導を通じた思考力・表現力の育成に関する実践的研究」を研究テーマとして、「生徒自身が理科の問題を作り、解答も行うことで、思考力や表現力を育成する。（例）「地震を表そう」－過去の日本の地震と規模と分布がわかる展示を小学校に作ろう－」と題した研究内容で優良賞を受賞しました。

近藤みづき氏は「幼児期における始原身体知の形態発生に関する研究」を研究テーマとして、「幼児（3、4、5才児）を対象として、単なる体力テストでなく、運動感覚テストを行い、幼児の危機回避能力アップを考え提言する。・気配を感じるテスト・動きながら他の動きを感じるテスト・遠近を感じるテスト」を提案し、楠井晴子氏は「子どもの『生活』を基盤とした、うたづくりの方法の開発」を研究テーマとして、「生徒自身の生活をテーマに生徒が『生活の』をつくり、自分自身の心を見つめ直す、『うた』による心の教育」を提案し、平良優氏は「外国語活動における効果的なコミュニケーションの追究－国語科・特別活動・道徳との関連を生かして－」を研究テーマとして、「小学校教育における英語と国語、特別活動、道徳を融合した授業実践と改善のプランを作る」ことを提案し、それ

それぞれ奨励賞を受賞しました。

以上の6つの研究の成果は平成24年度に公表するとともに、研究成果を実践するモデル校を全国に呼びかけて募り、その有効性について実証的に検証していく予定です。

平成23年度未来教育研究所研究助成 グループ・個人一覧

□グループ研究

	代表者	所属機関	職位	研究テーマ	助成額
1	北川 真一郎	兵庫県立教育研修所	教務部長	公立・私立学校等の教員の共同研究（指定テーマ）「社会的自立の基盤を育成する後期中等教育の将来像」	50万円
2	嶺坂 尚	啓明学院中学校・高等学校	司書教諭	中高生段階における、探究型学習の指導とその射程	50万円

□個人研究

	氏名	所属機関	職位	研究テーマ	助成額
〈優良賞〉	平田 豊誠	大阪教育大学附属池田中学校	主幹教諭	理科における作問指導を通じた思考力・表現力の育成に関する実践的研究	25万円
〈奨励賞〉	近藤 みづき	神戸常盤大学短期大学	助教	幼児期における始原身体知の形態発生に関する研究	20万円
	楠井 晴子	成和小学校	教諭	子どもの「生活」を基盤とした、うたづくりの方法の開発	20万円
	平良 優	平良第一小学校	教諭	外国語活動における効果的なコミュニケーションの追究 －国語科・特別活動・道徳との関連を生かして－	20万円

第1回 (2011年度) 未来教育研究所 研究助成・募集要項

1 助成の趣旨

政治・経済が混迷するなか、元気な社会を取り戻し、明るい未来を切り拓くためには、教育の再生が不可欠であります。

このため、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、次のとおり研究助成・募集を実施致します。

2 助成対象研究分野

助成の対象は、未来を切り拓く教育を研究分野とする、グループ研究又は個人研究とします。

3 応募資格

- (1) 学校教育法に定める教育機関の若手研究者（准教授クラス以上を除く。以下同じ）又は若手教育者（校長以上を除く。以下同じ）
- (2) その他、研究所が認める者。

4 助成金額

- (1) 本年度の助成金額は、グループ研究は50万円、個人研究はそれぞれ奨励20万円、優良25万円、優秀30万円とし、予算の範囲内で、採択編数を増減することがあります。
- (2) 助成金の使途は問いません。
- (3) いずれも採択なしの場合があります。

5 本年度の研究助成の採択予定

本年度の助成対象は、(1)指定テーマ研究（グループ研究）1編と(2)テーマ選択研究（グループ又は個人研究）数編とし、審査の上、採択します。

(1) 指定テーマ研究（グループ研究）

① 指定テーマ

「日本の未来を切り拓く学校教育のあり方と提言」

研究内容に応じて、サブテーマを設定してもよい。

② 助成対象グループ

原則として、国立又は公立の教育機関と私立の教育機関の若手研究者又は若手教育者によるグループとし、国立、公立及び私立の教育機関に所属する方々が共同で研究することが望まれます。

(2) テーマ選択研究（グループ又は個人研究）

① 選択テーマ

次のア～オのうちから、いずれか一つのテーマを選んでください

- ア 「学校教育の特色化」 イ 「教科指導」
ウ 「生徒指導」 エ 「倫理・道徳」
オ 「その他」

② 助成対象者

グループ又は個人を問いません。

6 応募手続

応募は、研究所が指定する研究提案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、研究提案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、2011年10月1日（土）～11月15日（火）（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

助成対象者が決定次第、全応募者本人に対して、文書で採否、助成金額及び交付時期等を通知いたします。なお、通知時期は12月中の予定です。

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 研究成果品の提出

研究成果品の提出期限は、2012年11月1日（木）（期限厳守）です。

[留意事項]

- (1) 応募いただいた書類は、返却致しません。
- (2) 他の助成機関からの助成金等との併給は、認めません。
- (3) 助成を受けた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研究」と注記してください。
- (4) 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、御協力をお願いします。
- (5) 応募内容に虚偽があることが判明した場合には、採用は取り消しとなります。
- (6) 個人情報、研究所で厳正に管理致します。
- (7) 研究成果品については、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]

一般財団法人 未来教育研究所 事務局

〒670-0962

兵庫県姫路市南駅前町91番6

（ハーベスト医療福祉専門学校内）

Tel 079-224-1777

Fax 079-224-1779

E-mail : fujita@harvest-school.com

http://www.mirai-kyoiku.or.jp/

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—

兵庫県立教育研修所教務部長	北川真一郎
兵庫県立太子高等学校主幹教諭	松野 哲也
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
啓明学園中学校高等学校教諭	デラリチャード ハワード
育英高等学校教諭	大前 俊一
神戸女学院大学中学部高等学部	寺口 浩
兵庫県教育委員会体育保健課主任指導主事	千家 弘行
兵庫県立教育研修所主任指導主事	三谷 治
兵庫県立教育研修所主任指導主事	木村 明宏

はじめに

近年、各都道府県において、公立高等学校の通学区域の再編が進んでいる。平成15年度の東京、和歌山を皮切りに、平成22年度までの間に21都県が全県1学区（学区制度の廃止）となっており、学区制度を設けている県でも学区の拡大を進めており、例えば、熊本県では8学区を3学区に（平成22年度）、鹿児島県では12学区を7学区に（平成23年度）再編成し、本県においても現行の16学区を平成27年度から5学区に再編成する予定である。

また、少子化による生徒数の減少に伴い、公立高等学校の小規模化が進んでおり、1校あたりの募集学級数は、平成13年度から平成23年度までの10年間に、全国平均で、5.98学級から5.55学級に減少しており、この間、適正規模の維持等の観点から各都道府県において公立高等学校の統廃合が行われてきた。

（1校当たりの募集学級数平均）

H13	H14	H15	H16	H17	H18	H19	H20	H21	H22	H23
5.98	5.81	5.70	5.65	5.50	5.45	5.50	5.51	5.52	5.72	5.55

（佐賀県教育委員会調査）

国においては、平成22年度から公立高等学校の授業料を不徴収とし、高校生の学びを社会全体で支える制度をスタートさせた。さらに、中央教育審議会において20年ぶりに高等学校教育部会を設置し、現行設置基準、学習指導要領の制度改善（教育課程にキャリア教育の時間を位置付け）、質保証（到達目標の設定）、学校がめざす人材像に応じた振興方策等について検討を進めている。

高等学校教育をめぐるこうした制度改革や検討が進む一方で、高校教育研究が等閑に付されてきたことや、小・中学校に比べて高等学校においては、授業研究を中心とした研修

が低調であることが指摘されている。その背景の一つに、教科等の互いの専門性を尊重するという風潮があると考えられる。開放性の教員養成制度のもとにあって、小・中学校の教員の多くは教員養成系の大学及び学部出身者が占めているが、高等学校教員の場合はきわめて多様である。養成段階の多様さは、小・中学校教員にくらべて、授業等の研修・研究に共同で取り組む共通の基盤がつくりにくいという「弱み」でもあるが、逆に、価値観の異なる者同士の対話が気づきをもたらし、新しいものを生み出すという考え方に立てば、それは大きな「強み」となる。

高校教育の制度改革が進む中、各学校では学力向上や授業改善、特色ある教育活動の創出などの学校改革が求められている。学校改革において目指されるべき－教員が対話のベースとして共有しておくべき－は、高校生に「国家及び社会の形成者として必要な資質」（学校教育法第 50 条）や「社会の発展に寄与する態度」（同）を養うことであり、一人ひとりの生徒の「個性の確立」（同）、つまり、社会的自立の基盤を育成することである。本研究では、こうした立場から、学校改革の視点と方向性を提案するものである。

【参考文献】

- ・ 菊池栄治編著『進化する高校 深化する学び』学事出版 2000年
- ・ 佐藤学『学校を改革する』岩波ブックレット 2012年

1 これからの高等学校教育に求められるもの

中央教育審議会高等学校教育部会では、検討の視点を次のように整理している。

昭和 62 年の臨時教育審議会答申（第四次）以降、制度面では、単位制高等学校制度や総合学科の創設、中高一貫教育校制度の導入、また、運用面では、必修修教科・科目の単位数の削減や選択教科・科目の増加など、高校教育の多様化、弾力化を図る改革を進め、生徒の多様な学習ニーズに応えることが可能となったが、その一方で高等学校教育として共通に求められるものは何かという視点が弱くなっているという点を取りあげ、そこに検討の視点を置いている。

後期中等教育段階は、「思想的（哲学的・精神的・心理的）な自立」とともに「社会的（経済的・政治的・生活的）な自立」を果たすことが本来的に期待されているとし、今後の高等学校教育は、生徒の自立に向けて、全ての生徒に最低限必要な能力を身に付けさせるとともに、生徒の適性や進路等に応じて必要となる資質・能力を見つけさせることが期待されるとしている。

その上で、全ての生徒が共通して身に付けるべきコアの要素として、「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力を育成する教育」や「社会の一員として参画し貢献する意識などの市民性を育む教育」を例示している。

さらに、検討にあたっては、青年期前期の心理・生理的な特質に配慮し、「アイデンティティ（自己同一性）の確立」等の観点から、「自立」「個性」に一層焦点を当てる必要があると指摘している。

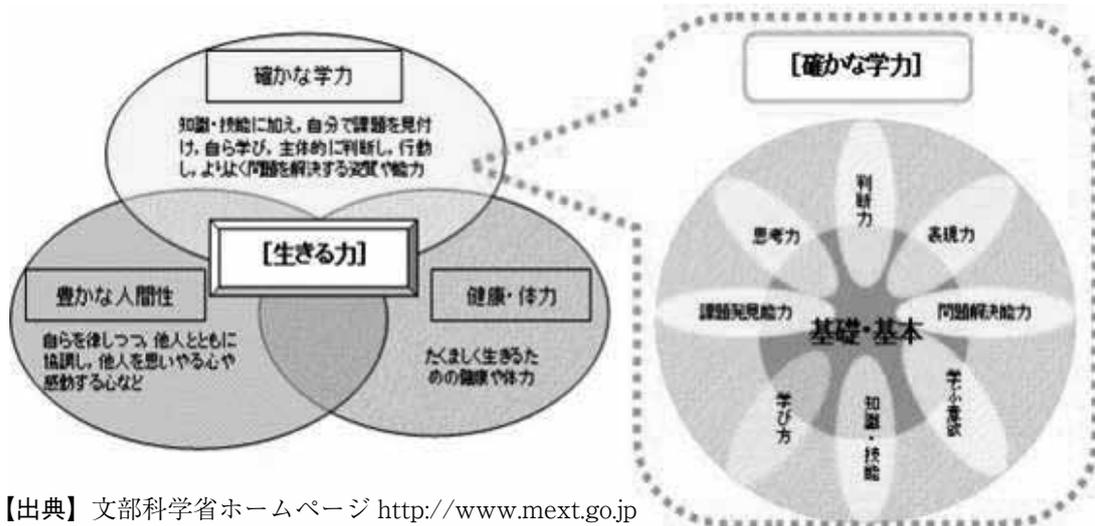
こうした視点は、本研究のめざすところと軌を一にするものである。

2 「社会的自立の基盤」について考察する前提

本研究会において、「社会的自立の基盤」について考察するに際して、学習指導要領はもとより関係省庁の設置する審議会や研究会等の答申や報告等の背景や立場を踏まえつつ、そこに示された若者の社会的自立に向けて必要とされる能力やその要素について概観する。

(1) 学習指導要領と「生きる力」

「生きる力」は、平成 8 年の中央教育審議会答申「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方」において示された教育理念であり、「変化の激しいこれからの社会において [ゆ



【出典】 文部科学省ホームページ <http://www.mext.go.jp>

とり]の中で[生きる力]をはぐくむ」という方向で平成 10 年に学習指導要領が改訂され、総合的な学習の時間の新設や授業時間数の削減などが実施された。ところが、時を同じくしてわき起こった「学力低下」論争の中で、文部科学省は緊急アピール「学びのすすめ」を出し「確かな学力」「学力向上」へ梶を切った。そして、平成 23 年度から実施されている新学習指導要領では、授業時数を増やし、前回削減された教育内容の多くが復活している。

新学習指導要領に「生きる力」という教育理念は引き継がれたのは、これが全人的な資質や能力を指すものである以上当然のこととして、重要なのは、この間に「ゆとり」か「詰め込み」かという単純な図式には収まらない、「学力」のとらえ方の変化が明らかになってきたことである。

平成 15 年のいわゆる「PISA ショック」をめぐっては、日本の高校生の学力低下に衝撃を受ける一方で、1 億人の人口を抱える国でこれだけの成績をあげている国や地域は他にないとか、ヨーロッパ諸国に比べて東アジア地域の国や地域が過剰に反応しているといった意見が聞かれたが、いずれも結果にこだわった反応に過ぎない。重要なのは、「学力」をどうとらえるかがグローバル化の波にさらされていること（西欧での PISA 型学力は社会構造と一体化したものであり、社会構造の異なる東アジアの国や地域が過剰とも思える反応をするのはある意味当然のこと）を認識し、社会のグローバル化や成熟化が進む中で、これからの時代を支える若者に求められる「学力」とは何かを問うことである。

文部科学省は、「PISA 調査のねらいとするところは、現行学習指導要領で子どもに身に付けさせたいと考えている資質・能力と相通じるものである」との見解を取っているが、問題は学校現場である。「基礎的な知識及び技能を活用して課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力その他の能力」（学校教育法第三十条）を育成するた

めに「言語活動を充実する」（新学習指導要領）といっても、具体的に何を、どう考え、判断し、表現したらいいのか、教員自身が、PISAの自由記述式の問題を前にして、何をどう答えたらいいのかとまどった高校生の困惑を共有し、社会的自立につながる力、これからの時代に求められる力という視野を持って教育活動の改善・充実に取り組んでいかなければならない。

(2) 人間力

「人間力」という概念は、経済財政諮問会議の答申を受けて内閣府に設置された人間力戦略研究会が、平成15年4月に発表した報告書「若者に夢と目標を抱かせ、意欲を高める～信頼と連携の社会システム～」において行政用語としての輪郭が与えられた。同研究会は、理念や価値観に大きな隔たりのある教育界と産業界の間に対話の道を見いだそうとするところに特色がある。

報告では、「人間力」を

「社会を構成し運営するとともに、自立した一人の人間として力強く生きていくための総合的な力」

と定義し、構成要素の観点から、

- ① 知的能力的要素：「基礎学力（主に学校教育を通じて修得される基礎的な知的能力）」、「専門的な知識・ノウハウ」を持ち、自らそれを継続的に高めていく力。また、それらの上に応用力として構築される「論理的思考力」、「創造力」など
- ② 社会・対人関係力的要素：「コミュニケーションスキル」、「リーダーシップ」、「公共心」、「規範意識」や「他者を尊重し切磋琢磨しながらお互いを高め合う力」など
- ③ 自己制御的要素：これらの要素を十分に発揮するための「意欲」、「忍耐力」や「自分らしい生き方を追求する力」など

に整理し、また、人間力を発揮する活動の観点から、

- ① 職業人としての活動に関わる「職業生活面」
- ② 社会参加する市民としての活動に関わる「市民生活面」
- ③ 自らの知識・教養を高め、文化的活動に関わる「文化生活面」

に分類している。

「学力低下」論争のさなかに発表された同報告は、「学力」にかえて「人間力」という言葉を用いることによって、教育関係者の間だけに閉ざされた議論を開かれたものにする上で一定の効果があった。しかし、座長の市川伸一が「はじめに」で述べているように、「人間力」の定義が多分にあいまいさを含むものであり、研究会の目的が「人間力という用語を導入することによって、『教育とは、何のために、どのような資質・能力を育てようとするのか』というイメージを広げ、さらにそこから具体的な教育環境の構築が始まること」にあることから、具体的な教育実践への展開は低調であった。

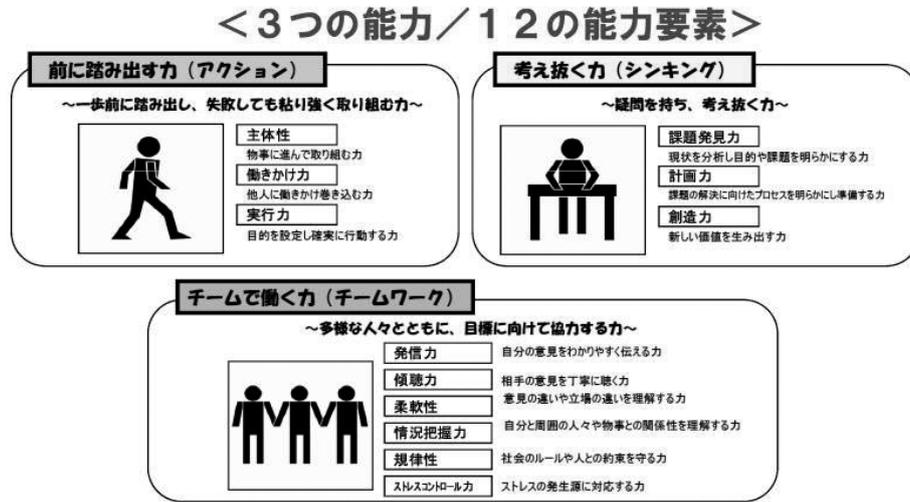
むしろ、教育をめぐる議論を外に開くという姿勢は、「社会人基礎力」の提唱や、キャリア教育の議論を進める上で意義があった。

【参考文献】

- ・市川伸一編『学力から人間力へ』教育出版 2003年

(3) 社会人基礎力

経済産業省が、平成 18 年 2 月、産学の有識者による委員会における研究をもとに、「職場や地域社会で多様な人々と仕事をしていくために必要な基礎的な力」を「社会人基礎力」として定義づけした。



【出典】 経済産業省ホームページ <http://www.meti.go.jp>

「社会人基礎力」の概念は、産業界の要請に応えることに軸足を置いて、主に大学教育の在り方に一石を投じることを意図したものであり、「人格の完成」という教育の目的全体に見合うものではない。とはいえ、若者にとって、これからの社会で求められる力を示されることは、社会人、職業人としての自立に向けて資質能力を高めていく一つの目安として効果が期待できる。

従来、学校の掲げる教育目標は概して理念的、抽象的、感覚的なものが多かったが、近年、学校現場でも「経営方針」や「ビジョン」といった言葉が一般化していることなども相俟って、学校教育目標も大きく様変わりしている。生徒の実態や学校の課題、地域の特性などを踏まえた学校目標を掲げ、それを実現するための具体的な目標を設定した教育活動を仕組んでいくような経営戦略が意識されるようになってきている。そうした中、高等学校においては、進学や就職などの進路実現をもって完結するのではなく、社会人、職業人としての自立までを見通した教育目標のもと、その基盤を育成する教育を実践することが求められている。その際に「社会人基礎力」の概念は有効な指針たり得るものである。

「社会人基礎力」は、3つの能力とそれらを構成する 12 の能力要素からなっているが、それぞれの要素は互いに結びつきながら発揮されるのであり、互いに影響し合いながら向上していくものである。そこで、教育実践にあたっては、要素間の影響関係を洞察し、基礎に位置付く要素は何か、また、関連する要素は何かを意識する必要がある。

そうした視点に立って、社会的・職業的自立に必要な力を示したのが、中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」である。

【参考文献】

- ・ 経済産業省編『社会人基礎力 育成の手引き』朝日新聞出版 2010年
- ・ 経済産業省編『今日から始める社会人基礎力の育成と評価』角川文芸出版 2008年

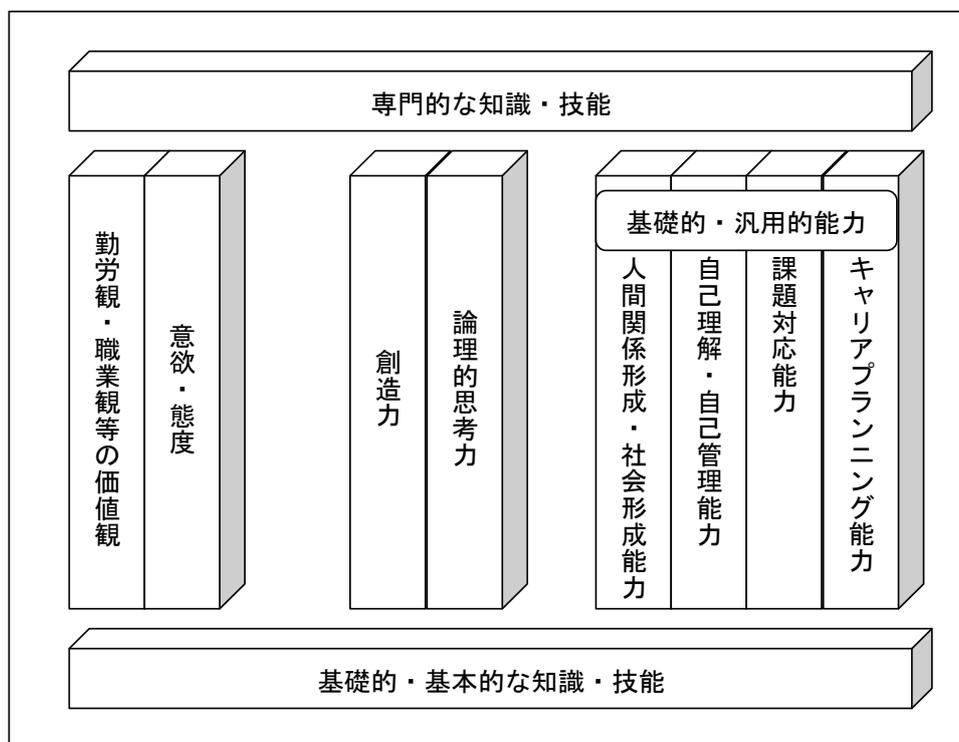
(4) 社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力

産業構造や就業構造が大きく変化中、フリーターやニートの増加や、新卒者の早期離職が社会問題になるなど、学生・生徒の社会・職業への円滑な移行が行われていない状況に対応するため、平成23年、中央教育審議会は、幼児期の教育から高等教育までを通じたキャリア教育・職業教育の在り方をまとめた「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」を答申した。

同答申では、キャリア教育を「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」と定義し、「キャリア教育は、特定の活動や指導方法に限定されるものではなく、様々な教育活動を通して実践されるものであり、一人一人の発達や社会人・職業人としての自立を促す視点から、学校教育を構成していくための理念と方向性を示すもの」と説明している。

その上で、「社会的・職業的自立、学校から社会・職業への円滑な移行に必要な力に含まれる要素」は次のように構成されるとしている。

「社会的・職業的自立、社会・職業への円滑な移行に必要な力」



【出典】中央教育審議会（答申）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」平成23年

同答申では、「社会人基礎力」への言及はないが、当然のことながら、両者の示す要素には対応関係を見出すことができる。

答 申	社会人基礎力
創造力	創造力
人間関係形成・社会形成能力	働きかけ力、発信力、傾聴力、柔軟性、状況把握力、規律性、ストレスコントロール力
課題対応能力	課題発見力、計画力

概観して気づくのは、「社会人基礎力」が職業人として直面する具体的な場面を想定してそれぞれの場面で求められる力をスキルとして示しているのに対し、答申では「人間関係・社会形成能力」「自己理解・自己管理能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」を包括的な能力概念として示した上で、さらにこの4つの能力を「基礎的・汎用的能力」としてまとめて整理していることである。高等学校（まで）のキャリア教育においては、個別的なスキルを身に付けることよりも、「分野や職種にかかわらず、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる能力」を、「基礎的能力を広く活用していく」ことができるものとして生徒たちに培っていくことが重要である。

キャリア教育というと、一般に職場見学やインターンシップを連想する。そうした体験活動が、生徒の勤労観・職業観を培う上で大きな効果があることは言うまでもないが、ここでいうキャリア教育は学校における教育活動全般にかかわる概念であることに注意しなければならない。つまり、キャリア教育の提唱は、教育活動全体の在り方に見直しを迫るものである。

【参考文献】

- ・ 諸富祥彦『「7つの力」を育てるキャリア教育』図書文化社 2007年
- ・ 文部科学省『高等学校キャリア教育の手引き』教育出版 2012年

従来、高等学校では、「学力」をつけていけば、社会に必要な基礎力は自ずと、あるいは結果的に身についてくるものと考えられてきた。しかし、近年、学力と社会人としての基礎力との相関関係は低下しており、従来型の教育では社会人として期待される力の育成はおぼつかない。そこで、本研究会では、学習指導要領に示された「生きる力」という理念を基本に置きながら、「確かな学力」と「豊かな心」をバランスよく育成していくことを重視するとともに、社会的自立につながる学力をどのようにとらえるかについて、高校生の実態を踏まえながら、それを育成する授業実践の視点から考察する。

さらに、社会的自立の基盤は生活全体を通して形成されるという観点から、考察の対象を、特別活動、部活動、家庭学習、地域とのつながり等、高校生の様々な活動場面＝高等学校教育を構成する様々な領域・場面に広げ、総合的に研究を進めていく。

3 「社会的自立の基盤」を育成する高等学校教育の方向性

社会的自立の基盤は、生活の様々な場面での学習や経験を通して形成される。ここでは、高校生の生活から、授業、特別活動、部活動、家庭学習、地域とのつながりの5つの場面を取り上げ、先行調査や研究を踏まえながら高校生の実態や課題を明らかにする。さらに、それぞれの領域や場面において、従来の高等学校教育がどのような取組をしてきたかを振り返りながら、社会的自立の基盤を育成する高校教育の在り方について、その方向性を示す。

授業

(1) 現状

ア 学習指導要領改訂の観点から見た生徒をとりまく環境分析結果に対する考察

(ア) 現行（平成14年度実施）学習指導要領策定に向けた環境分析

中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）：平成8年7月19日」における生徒をとりまく環境分析結果の特筆すべき点は次に示すとおりである。

キーポイント：ゆとり↓、社会性↓、倫理感↓、自立↓、家庭の教育力↓

(1) 子供たちの生活の現状

① ゆとりのない生活

- ・学校での生活、塾や自宅での勉強にかなりの時間をとられ、睡眠時間が必ずしも十分でないなど、[ゆとり]のない忙しい生活を送っている。
- ・生活体験・自然体験が著しく不足し、家事の時間も極端に少ない。

② 社会性の不足や倫理観の問題

- ・友人は、同年齢の者の割合が大きくなってきている。
(NHK世論調査 [平成4年実施])
- ・規範意識の低下が見受けられ、子供たちの倫理観についての問題もうかがえる。
(民間の教育研究所調査 [昭和58年及び平成7年実施])

③ 自立の遅れ

- ・小学生の自分のみのまわり片づけができる等の割合が低下している。
(NHK世論調査 [昭和59年及び平成6年実施])
- ・中学生・高校生の将来の進路決定者の割合が低下している。
(NHK世論調査 [昭和57年及び平成4年実施])

(2) 家庭の現状

① 家庭の教育力の低下（総理府世論調査 [平成5年実施])

- ・核家族化や少子化の進行
- ・父親の単身赴任や仕事中心のライフ・スタイルに伴う家庭での存在感の希薄化
- ・家庭教育に対する親の自覚の不足
- ・親の過保護や放任

② 仕事中心から家庭中心への意識変化（総理府世論調査 [平成5年実施])

(イ) 新（平成23年度実施）学習指導要領策定に向けた環境分析

A 中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」における環境分析

平成23年度実施学習指導要領の策定に向けた児童生徒の実態把握結果について、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する：平成17年10月26日」の第Ⅱ部第1章「教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する－義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善－」において述べられた「教育内容の改善」についての見解の特徴的な点を次に挙げる。

キーポイント：習得と探究の両立、具体的な手立て、基礎・基本の定着からの展開、自ら学び自ら考え行動する力、学ぶ意欲、自立した社会人

(1) 基本的な理念・目標

《問題提起その1：現行学習指導要領の成果分析の必要性》

- ・「ゆとり」の中で「生きる力」をはぐくむことを理念とした現行の学習指導要領については、そのねらいは十分達成されたのかを、しっかりと検証していく必要あり。

《習得と探求の関係性の提示》

- ・基礎的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と、自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要

《育成すべき人間像の提示》

- ・これからの社会においては、自ら考え、頭の中で総合化して判断し、表現し、行動できる力を備えた自立した社会人を育成することがますます重要

《踏襲していくべき考え方》

- ・基礎的な知識・技能を徹底して身に付けさせ、それを活用しながら自ら学び自ら考える力などの「確かな学力」を育成し、「生きる力」をはぐくむという基本的な考え方は、今後も引き続き重要

《問題提起その2：理念の具現化に向けた具体的な手立ての明示》

- ・現行の学習指導要領については、基本的な理念に誤りは無いものの、それを実現するための具体的な手立てに関し、課題あり。

《具体的な手立ての枠組づくりの要所》

- ① 「読み・書き・計算」などの基礎・基本を確実に定着させ、教えて考えさせる教育を基本として、自ら学び自ら考え行動する力を育成することを重視する必要あり。
- ② 将来の職業や生活への見通しを与えるなど、学ぶことや働くこと、生きることの尊さを実感させる教育を充実し、学ぶ意欲を高めることを重視する必要あり。
- ③ 家庭と連携し、基本的な生活習慣、学習習慣を確立することを重視

(2) 学習指導要領の見直し

《学習指導要領の基準性の明示》

- ・学習指導要領は、すべての児童生徒に対して指導すべき内容を示す基準であり、学校においては、必要がある場合には、これに加えて指導することができる。

《多様な指導形態の実施と指導方法の確立》

- ・従来の一斉指導の方法も重視することに加えて、習熟度別指導や少人数指導、発展的な学習や補足的な学習などの個に応じた指導を積極的かつ適切に実施する必要あり。
- ・個々の指導形態における指導方法の確立の必要あり。

B 中教審初等中等教育分科会「教育課程部会審議経過報告」及び同「教育課程部会審議のまとめ」における環境分析

中教審初等中等教育分科会「教育課程部会審議経過報告：平成18年2月13日」及び同「教育課程部会審議のまとめ：平成19年11月7日」において述べられた見解の特徴的な点を次に挙げる。

キーポイント：読解力↓、記述式問題↓、基本的な生活習慣↓、規範意識↓、学習と生活の基盤づくり、体験活動、習得・活用・探究、社会的自立、きめ細かな指導

(1) 子どもの学力と学習状況

- ・国際的な学力調査等の結果から、読解力や記述式問題に課題があることなど低下傾向あり。
- ・国の教育課程実施状況調査の結果からは、基礎的事項を徹底する努力等により一定の成果が現れ始めているが、国語の記述式問題が低下するなどの課題あり。

(2) 子どもの心と体の状況

- ・意識調査では、就寝時刻が遅い、朝食をとっていない子どもがいる、テレビ等の視聴時間が長いなどの課題あり。
- ・自分に自信がなく、学習や職業に対して無気力な子どもの増加傾向あり。
- ・問題行動が相当数に上る、規範意識、体力などに課題あり。

(3) 教育内容等の改善の方向

① 体験などの学習や生活の基盤づくりの重視

- ・生活習慣、学習習慣、読み書き計算、学習や生活の目標を持たせることなど学習や生活の基盤づくり
- ・国語力の育成や自然体験、社会体験などの充実

② 確かな学力の育成

- ・知識・技能と考える力を総合的に育成
＝基礎的・基本的な知識・技能を確実に定着させることが基本としつつ、知識・技能を活用する力を重視し、課題探究活動を通じて、自ら学び自ら考える力を高める。
- ・教科横断的な力を育成するために、体験から感じ取ったことを表現する力、情報を獲得し、思考し、表現する力、知識・技能等を実生活で活用する力、構想を立て、実践し、評価・改善する力などが重要

③ 子どもの社会的自立の推進

- ・豊かな心と健やかな体をはぐくみ、社会的自立への基礎を培う。
→基本的な生活習慣、規範意識の確立、芸術やスポーツに親しむ習慣や態度
- ・個性や能力を伸ばし、主体性・自律性を育成することが重要
→・自己理解や自己責任の考え方の調和した形での習得
・目標に挑戦し達成する体験を重視

(4) 指導方法の改善

- ・きめ細かな指導のための少人数指導や習熟度別指導の推進

- ・学習に対する基本的な姿勢の習得
= 学習習慣確立のための宿題を適切に課することが重要

(ウ) 分析結果に対する解釈と考察のまとめ

- ・目指す人間像 = 自ら学び考え行動する自立した社会人
- ・目指す人間像の実現に向けた具体的な手立ての明確化
- ・学習と生活の基盤づくり
- ・習得・活用・探究 = 基礎・基本の定着から体験にもとづく探求への展開
- ・理解と納得を導くわかりやすい指導

イ 各種調査報告に見る生徒の実態

(ア) 平成 24 年度版子ども・若者白書

キーワード：情報処理力、表現力、読解力↑

- (1) 全国学力・学習状況調査：小学校第 6 学年及び中学校第 3 学年対象
 - ・資料や情報に基づいて自分の考えや感想を明確に記述すること等が課題
- (2) OECD 生徒の学習到達度調査 (PISA)：義務教育修了段階の 15 歳児対象
 - ・2009 年調査では、各リテラシーとも前回調査から成績の下位層が減少し上位層が増加
 - ・読解力を中心に生徒の学力は改善傾向

(イ) 「第 2 回子ども生活実態基本調査報告書」Benesse 教育研究開発センター [2009 年調査]

A 勉強する理由

キーワード：親にほめられたいから勉強する小学生、仕事や進学のために勉強する高校生

《小学生の特徴》

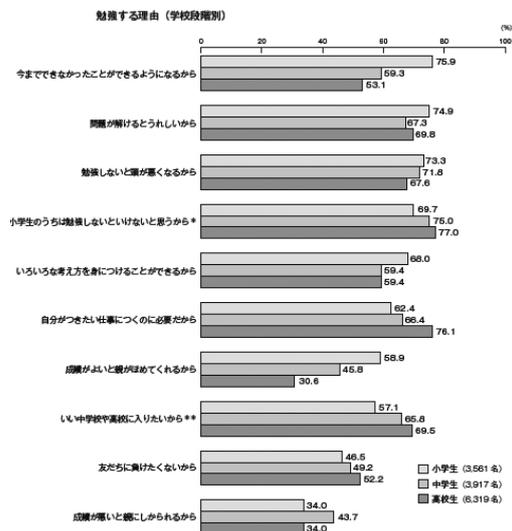
- ・達成感や内面の充実を感じ勉強に向かう子ども多し
- ・親にほめてもらうために勉強する子どもが約 6 割

《中学生の特徴》

- ・数値的には小学生と高校生の間

《高校生の特徴》

- ・実用志向が強く、自分の将来の進学や職業と結びつけて勉強
- ・勉強そのものの楽しさがわかって勉強に取り組む生徒多し。



注 1) *は小学生に対する質問項目で、中学生に対しては「中学生のうち勉強しないといけないと思うから」、高校生に対しては「高校生のうち勉強しないといけないと思うから」となっている。
**は小学生に対する質問項目で、中学生に対しては「いゝ中学校や高校に入りたから」、高校生に対しては「いゝ大学に入りたから」となっている。
注 2) 「とてもそう」+「まあそう」の%。

B 勉強の取り組み

(A) 学校段階別

キーワード：テストの見直しをする小学生、テストの事前準備をする中学生、勉強方法に悩む高校生

《小学生の特徴》

- ・基本的な学習習慣が身についている小学生は6割前後
- ・知的好奇心が高く、答え合わせや問題の見直しといった基本的学習習慣が身につについて勉強に取り組みながらも、勉強のためにいろいろなことを我慢

《中学生の特徴》

- ・今までもっときちんと勉強しておけばよかったと感じている。
- ・問題を解いた後は答え合わせをする。
- ・高校生の傾向と類似
- ・定期テストはしっかり準備をしてのぞむ。

《高校生の特徴》

- ・勉強方法に悩み、今までもっと勉強すればよかったといった後悔の気持ちを持つ高校生多し。
- ・今取り組んでいる勉強に対する疑問やネガティブな気持ちを表す生徒多し。

(B) 中学生、成績別

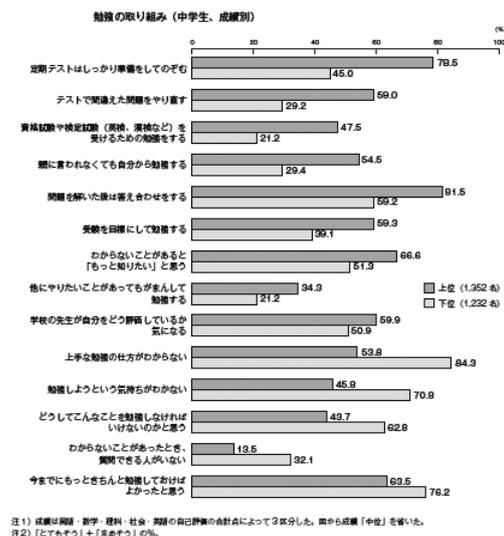
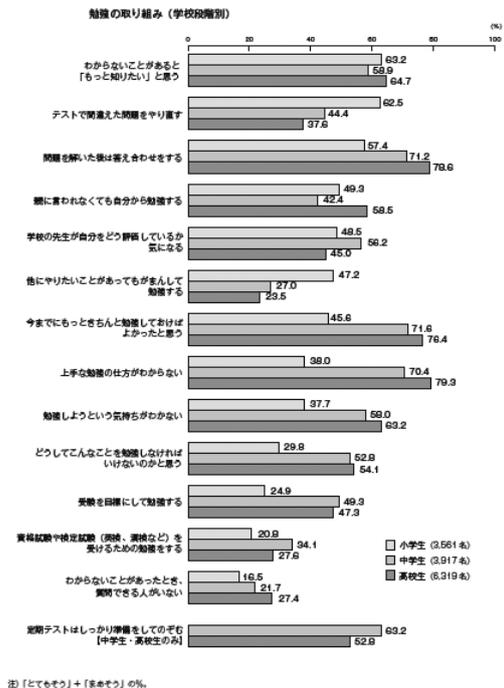
キーワード：自律的勉強ができる成績上位層、上手な勉強方法がわからない成績下位層

《成績上位層の特徴》

- ・テスト前の勉強、テスト後の見直し、問題を解いた後の答え合わせ、親から言われなくても自ら勉強するといった自律的勉強や知的好奇心などの面が階層に比較して高い。
- ・他のことをがまんして勉強する、学校の先生の評価が気になるなど、成績上位層も悩みあり。

《成績下位層》

- ・「上手な勉強の仕方がわからない」「勉強しようという気持ちがわからない」「どうしてこんなことを勉強しなければいけないのかと思う」などの意識強し。

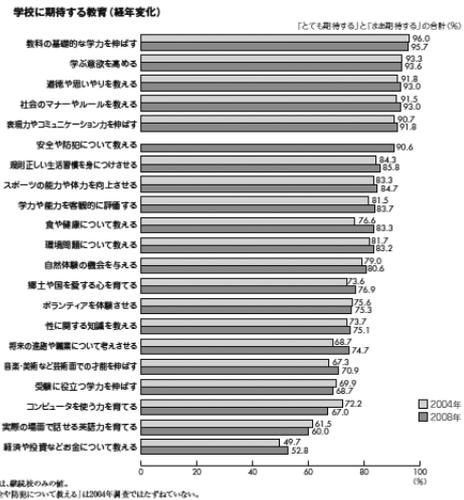


- ・「わからないことがあったとき、質問できる人がいない」生徒が成績上位層に比較して多し。

(ウ) 「学校教育に対する保護者の意識調査」 Benesse 教育研究開発センター・東京大学共同研究 [2008 年実施]

キーポイント：社会性の育成を求める傾向

- ・「教科の基礎的な学力を伸ばす」「学ぶ意欲を高める」などの基礎学力や学習意欲の向上にかかわる項目高し。
- ・「道徳や思いやりを教える」「社会のマナーやルールを教える」「表現力やコミュニケーション力を伸ばす」などの社会性の育成に関わる項目高し。



(エ) 把握した実態の分析と解釈

- ・自ら考え学ぶ姿勢の育成が必要
- ・学びに向けた内的動機付けが必要
- ・基本的学習習慣の定着による積み重ね型の学習のためのレディネスづくり
- ・実際に体験することから導き出される「指し手感覚」にもとづく目標設定力と目標達成力の育成
- ・学習内容指導に加えて、学習の具体的な方法の探求に対する支援が必要

(2) 課題解決に向けた提案のための基本スタンス

ア 新学習指導要領の観点にもとづく基本スタンス

「教育課程部会審議のまとめ」に示された要所は以下の通りである。これらの要所を拠り所として、効果的な授業の在り方を具体的に提案していく。

キーポイント：生きる力、習得と探究の両立、具体的な手立て、言葉、体験、生活の基盤づくり

① 「生きる力」の育成

- ・基礎的・基本的な知識・技能を身に付けさせ、自ら学び自ら考える力などの「生きる力」をはぐくむという現行学習指導要領のねらいは今後とも重要
- ・その実現のための具体的手立てを講じることが必要

② 「言葉」と「体験」などの学習と生活の基盤づくり

- ・基礎的・基本的な知識・技能の育成（いわゆる習得型の教育）と自ら学び自ら考える力の育成（いわゆる探究型の教育）とは、対立的あるいは二者択一的にとらえるべきものではなく、この両方を総合的に育成することが必要
- ・そのための手立てとして、言葉と体験などの学習や生活の基盤づくりを重視することが必要

イ 教育現場から見た生徒の実像にもとづく基本スタンス

キーポイント：基礎・基本→体験→気づき（ふれあい、つながり、学び合う力）→自ら学び自ら考え行動する力→社会的自立、指導と支援

(ア) 人との関わりにもとづく授業づくり

社会の急激な変化に伴い、生徒の特性も変化を続けていると思われる。体感的に

個々の教員が感じている今の生徒の特性を、土井隆義はその著書『個性』を煽られる子どもたちで巧みに描写している。星野欣生の著書「人間関係づくりのトレーニング」を併せて参考にしながら、「個性」をキーワードにその要所を次のように解釈し、授業の在り方の検討に生かしていく。

「個性を伸ばす教育って大事だよな。」「あの子って個性的だと思わない?」、「ナンバーワンもいいけど、やっぱりオンリーワンがいいよね。」など、個性に関係するこんな会話をよく耳にする。今の生徒たちは「個性」をどのように捉え、理解しているのだろうか。

広辞苑（第六版）は、個性を「個人に具わり、他の人とはちがう、その個人にしかない性格・性質」と定義している。「個性的だ」とか「個性あふれる」などの表現があることから考えると、個性は、考え方やものの見方、行動のしかたの特徴に加えて、その人の好みや感受性、さらには持っている雰囲気などのその人が持っている特性の全般をとらえている表現であるとも言える。つまり、「僕は個性がない。」などと悩むことはないということである。誰もが良きにつけ悪きにつけさまざまな特徴を持っている。その中のどの部分を伸ばしていきたいのかを自分でしっかりと考え、具体的にどのようにその部分を成長させていくかが大切なのである。

ここでポイントとなるのが、個性は、「生まれたときから決まったものとしてそれぞれの人の中に埋め込まれているものではない」、という事実を理解することである。

この点を理解せず、自分の本質を生れたときからすでに先在していると感受している生徒が多いと経験的に感じ取る教員も多いのではないだろうか。人は人とふれあうことで気づき、悩み、そして成長をしていく。これこそが、「人間は、社会的な動物である」と言われるゆえんである。

よく耳にする「個性を生かす」という表現は、それぞれの人が自分自身の個性をしっかりと認識し、それを自立的に育てながら生きることを意味している。また、人とふれあうことを通じて、自分の個性を高め、そして発展させていくことを意味しているのである。なにもしないまま、自分の中にダイヤモンドの原石のような「輝く個性の素」がはじめから個人の中に存在するのではない。確かに「個性を磨く」ことは大切であるが、その前に自分から積極的に多くの人たちと関わっていくことで「輝く個性の素」をつくっていかなくてはならないのである。生徒が「友とふれあい共に学ぶ中で自らを成長させていく」ために、人間関係の相互作用の力が豊富な具体的な仕掛けをどのように授業に組み込んでいくかの検討が必要である。

また、「人とのふれあいの中で学び、自己を磨く」スタンスは、社会性の向上にもとづく人間としての成長に向けた取組の基本となる。後述する「地域とのつながり」での取組においても忘れてはならない視点である。本研究においては、「個性を育み、伸ばし、活かす教育」を「共育」と銘打ち、具体的な取組を提案していく。

(イ) 学習集団としてのレディネスづくり

授業を行うにあたり、学ぶための集団づくりが必要となる。クラス単位での受講が大半である日本の教育の現状を踏まえて言えば、学習に適した学級集団をつくるのが大切となる。河村茂雄及び原田隆史の研究・実践成果を参考にしながら、課題解決に向けた提案を行っていく。河村は、「教育実践に生かせる研究、研究成果

に基づく知見の発信」をモットーに研究を進める学級集団及び学級経営のスペシャリストである。また、原田は、公立中学校教師として培った生徒集団指導のノウハウを企業経営等に還元する人材育成コンサルタントである。

(1) 河村の学習集団づくりのポイント

(2) 原田の学習集団づくりのポイント

(ウ) 協同学習スタイルの効果的な活用：先進事例にもとづく協同学習の実態把握及び分析

教員生徒間や生徒同士のコミュニケーションを通じて互いに協力し、支援し、理解し、高め合う学習の枠組「共同支援システム」の構築に向けて、協同学習形態(Collaborative Learning Style)の基本コンセプトを参考にする。様々な形態での意見交換やそれに伴う意思疎通、そして共通理解を核にした授業展開システムを模索し、学びの質向上に資することを目指す。なお、それに先立ち、協同学習を実践する先進事例校における協同学習実施状況の分析と解釈を行う。

〈プラス面〉

- ① 一斉授業とは異なり、4名以下の小グループでの協同的な学びでは、どの生徒も学びに参加することを余儀なくされるため、強制的に学びを促される。
- ② 構成員の学力差を適切につけた小グループでの協同的な学びは、学力の低い生徒の学力を回復させる。
- ③ 誰もが理解すべき「共有の課題」に加え、その理解を基礎として挑戦する「ジャンプの課題」を適切に与える場合、小グループでの協同的な学びは、学力の高い生徒にも、より高い学力を保障する。

〈マイナス面〉

- ① 生徒指導上もしくは生徒支援（発達障害の傾向のある生徒への対応）上の課題がある事案については別途個別指導・支援が必要である。
- ② 協同学習を展開するためのレディネス確立に向けて、別途規範意識の確立に向けた指導の枠組みが必要である。

〈分析および解釈〉

授業をはじめとした、教育実践の場で起こる多種多様かつ複雑な事象に対して、あるひとつの方法論を唯一の方策とみなし、課題解決にあたることは現実的とはいえない。先進事例校における実践の成功ポイントの共通点といえるのが、総合的な観点からの対処（ホリスティック・アプローチ）である。つまり、「成功事例からのエッセンスの抽出、自校の文脈に合った形でのエッセンスの組み合わせ、及び実践への柔軟な援用」である。

また、対処の順序性にも目を向ける必要がある。具体的には、集団内での規範意識がプラス方向に向いている学習集団づくりが始点となり、他者との交流を基本とした学びの機会の提供へと展開する形態である。

【参考文献】

- ・土井隆義著『「個性」を煽られる子どもたち－親密圏の変容を考える』岩波ブックレット(2004)
- ・新村出編『広辞苑(第六版)』岩波書店(2008)

- ・河村茂雄著『教師のためのソーシャルスキル-子どもとの人間関係を深める技術』誠信書房（2002）
- ・河村茂雄著『日本の学級集団と学級経営-集団の教育力を生かす学校システムの原理と展望』図書文化社（2010）
- ・星野欣生著『人間関係づくりトレーニング』金子書房（2003）
- ・河村茂雄著『集団を育てる学級づくり12か月』図書文化（2006）
- ・河村茂雄・荻間澤勇人・粕谷隆志・武蔵由佳・NPO日本教育カウンセラー協会企画・編集『Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド』図書文化（2004）
- ・佐藤学著『学校を改革する』岩波書店（岩波ブックレット）（2012）より
- ・加藤十八著『ゼロトレランス』学事出版（2006）
- ・加藤十八著『ゼロトレランスからノーイクスキュースへ』学事出版（2010）
- ・大阪臨床教育研究会・グループ提案型研究発表会『平成21年度大阪市教育委員会「研究・研修支援事業」規範意識の醸成をめざした生徒指導の在り方について』配布資料（平成22年1月27日）
- ・学校評価作成部会著『学校評価ハンドブック』兵庫県教育委員会（2004）
- ・学校評価作成部会著『学校評価ハンドブック-学校関係者評価と評価結果の公表の推進[追補版]』兵庫県教育委員会（2008）
- ・古川久敬著『構造こわし-意識変革の心理学』誠信書房（1990）

特別活動

子どもたちの生活の現状において、社会性の不足や人間関係の希薄さ、いじめ、不登校などの問題が指摘されている。そのような中であって、学校の教育活動としての特別活動は、児童生徒に集団の中での好ましい人間関係づくりや自発性を高め自己実現をはかる場として、また、集団への帰属意識や連帯感を生み、「自己存在感」を与える場としても大切な役割を担っている。

小・中・高等学校における特別活動は、望ましい集団活動を通して、学級（ホームルーム）や学校の生活を豊かなものにするとともに、よりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を養い、社会性の育成を目指すことをねらいとしている。このねらいを実現するため、小学校の特別活動は、学級活動、児童会活動、クラブ活動、学校行事の四つの内容から、また、中学校及び高等学校は、学級活動（高等学校ではホームルーム活動）、生徒会活動、学校行事の三つの内容からなっている。

中学校における学級活動と高等学校におけるホームルーム活動の内容については、高等学校学習指導要領において表(2)-1のように示されている。これらは、小学校の特別活動における学級活動の内容を基本とし、生徒の発達段階に応じて、中学校、高等学校の内容へと発展的に構成されている。

表(2)- 1 中学校における学級活動と高等学校におけるホームルーム活動の内容

中学校（学級活動）	高等学校（ホームルーム活動）
<p>学級を単位として、学級や学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。</p> <p>(1) 学級や学校の生活づくり ア 学級や学校における生活上の諸問題の解決 イ 学級内の組織づくりや仕事の分担処理 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2) 適応と成長及び健康安全 ア 思春期の不安や悩みとその解決 イ 自己及び他者の個性の理解と尊重 ウ 社会の一員としての自覚と責任 エ 男女相互の理解と協力 オ 望ましい人間関係の確立 カ ボランティア活動の意義の理解と参画 キ 心身ともに健康で安全な生活態度や習慣の形成 ク 性的な発達への適応 ケ 食育の観点を踏まえた学校給食と望ましい食習慣の形成</p> <p>(3) 学業と進路 ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 自主的な学習態度の形成と学校図書館の利用 ウ 進路適性の吟味と進路情報の活用 エ 望ましい勤労観・職業観の形成 オ 主体的な進路の選択決定と将来設計</p>	<p>学校における生徒の基礎的な生活集団として編成したホームルームを単位として、ホームルームや学校の生活の充実と向上、生徒が当面する諸課題への対応に資する活動を行うこと。</p> <p>(1) ホームルームや学校の生活づくり ア ホームルームや学校における生活上の諸問題の解決 イ ホームルーム内の組織づくりと自主的な活動 ウ 学校における多様な集団の生活の向上</p> <p>(2) 適応と成長及び健康安全 ア 青年期の悩みや課題とその解決 イ 自己及び他者の個性の理解と尊重 ウ 社会生活における役割の自覚と自己責任 エ 男女相互の理解と協力 オ コミュニケーション能力の育成と人間関係の確立 カ ボランティア活動の意義の理解と参画 キ 国際理解と国際交流 ク 心身の健康と健全な生活態度や規律ある習慣の確立 ケ 生命の尊重と安全な生活態度や規律ある習慣の確立</p> <p>(3) 学業と進路 ア 学ぶことと働くことの意義の理解 イ 主体的な学習態度の確立と学校図書館の利用 ウ 教科・科目の適切な選択 エ 進路適性の理解と進路情報の活用 オ 望ましい勤労観・職業観の確立 カ 主体的な進路の選択決定と将来設計</p>

【出典】高等学校学習指導要領

小学校の学級活動においては、よりよい学級や学校の生活づくりに向けて、児童が「学級会」で話し合い、話し合っただけで決めたことなどを協力して実践していくことを指導している。また、係活動や清掃や給食などの当番活動などは、児童自身がその必要性を見だし、協力して実践していこうとする活動である。学級担任制を基本とする小学校においては、このような自分たちの学校生活を自分たちでよりよいものにしようとする実践が、学習にも生かされ、学習規律が守られた授業の基盤となっている。

中学校では教科担任制となるが、学級は、生徒にとって学校生活を送る上での基礎的な生活の場であるとともに、各教科等の授業を受ける場であることに変わりはない。学校生活を送る上での基礎的な生活の場である学級が、自己の存在感を実感し、落ち着いた学習環境において自分らしさを発揮して活動することのできる、

表(2)- 2 学級活動・ホームルーム活動の平均授業時数
(平成15年度実績)

	平均授業時数（単位時間）
小学校（第5学年）	38.8
中学校（第1学年）	41.2
高等学校（第1学年）	33.7

※全国公立学校対象

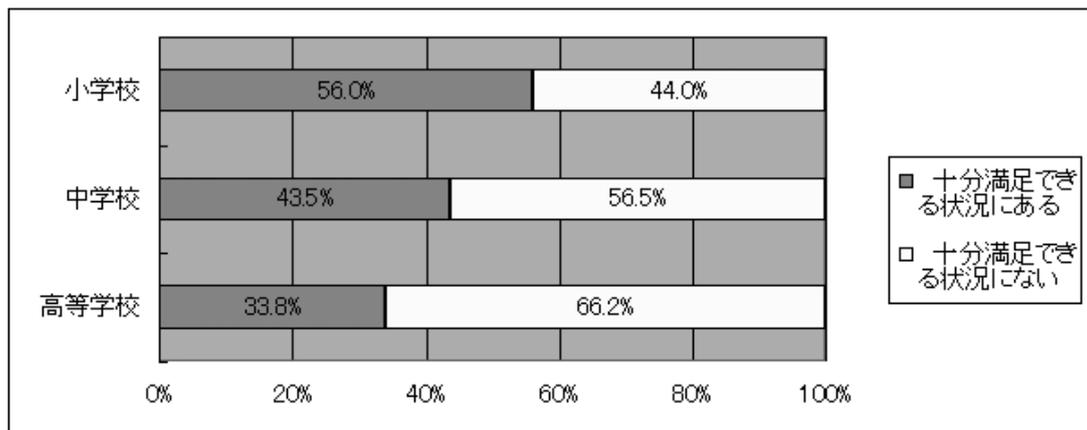
心の居場所となるような配慮が望まれる。中学校では、小学校での取組を踏まえ、学級のよりよい生活づくりに貢献できるよう、係活動や学級集団の中で、自分のよさや得意なことを生かして活動できるようにする自治的な活動が進められている。とりわけ、生徒指導面についての配慮から、学級の特色や独自性を尊重しながらも、生徒に指導すべき内容や学級の環境整備などを学校や学年間で共通理解を図り、生徒と教員の信頼関係に基づく学級活動が実施されている。

高等学校では、完全学校週5日制の教育課程の実施による学力低下の懸念から、それぞれの学校では、授業時数の確保のために教育課程の工夫をしたり、教育課程外に学習の時間を設けたりする取組が行われてきた。さらに、新学習指導要領の実施に向けて、多くの学校で基礎学力の定着と学力向上を学校教育目標に掲げ、学習指導と学力保証に重点を置いた。そうした流れの中で、教員の指導観・教育観も変化し、学力、とりわけ訓練重視の指導観が強まり、授業において受験に役立つ力を身につけさせようとする傾向が顕著となった。そのため、ホームルーム活動が形骸化するという懸念が生じているのではないかと考える。

表(2)-2は、平成16年度特別活動実施状況調査(文部科学省)における学級活動・ホームルーム活動の平均授業時数を示したものである。小、中学校が年間35時間を上回っているのに対して、高等学校はやや下回っている。また、学級活動・ホームルーム活動の内容については、小学校は「話合いや係の活動などを進んで行き、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めているか」という問いに対して、56.0%が「十分満足できる状況にある」と回答している。中学校、高等学校は「話合いや係の活動などを進んで行き、学級生活の向上やよりよい生活を目指し、諸問題の解決に努めるとともに、現在及び将来の生き方を幅広く考え、積極的に自己に生かしているか」という問いに対して、「十分満足できる状況にある」と回答したのはそれぞれ43.5%、33.8%となっている(図(2)-2)。

これらから、高等学校におけるホームルーム活動は、小、中学校に比べて授業時数が少ない傾向にあり、内容にも課題を抱えている様子がうかがえる。

小学校における児童会活動と中、高等学校における生徒会活動の内容については、学習指導要領に表(2)-3のように示されている。そして、高等学校の生徒会活動については、小学校での児童会活動や中学校での生徒会活動で身に付けた態度や能力を基礎にし、生徒の自発的、自治的に活動する態度や能力を高めていくようにすることが必要であり、自主的、実践的に活動できる場や機会の計画的な確保も含めた学校の一貫した指導体制の下に運営される必要があるとしている。



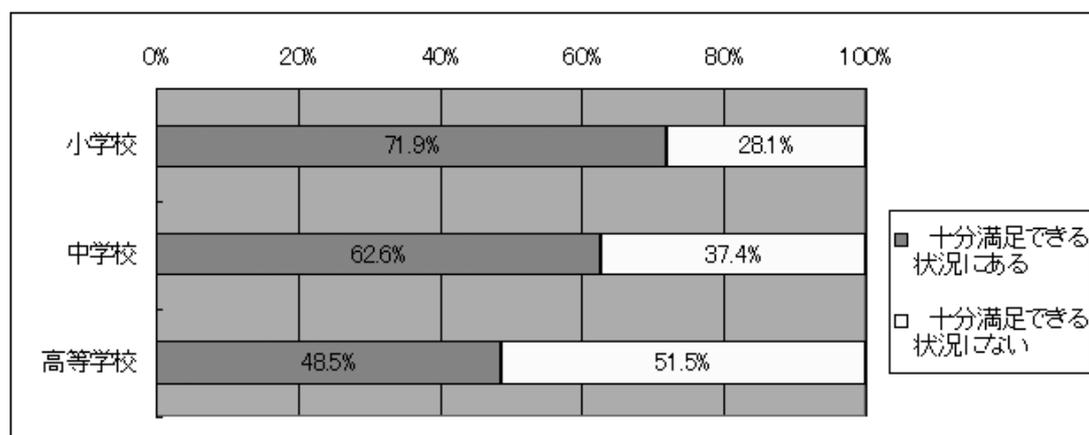
図(2)-2 学級活動・ホームルーム活動における児童生徒の活動状況(平成15年度)

表(2)- 3 小学校における児童会活動と中、高等学校における生徒会活動の内容

小学校	中学校	高等学校
学校の全児童をもって組織する児童会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。 (1) 児童会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 学校行事への協力	学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。 (1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参加	学校の全生徒をもって組織する生徒会において、学校生活の充実と向上を図る活動を行うこと。 (1) 生徒会の計画や運営 (2) 異年齢集団による交流 (3) 生徒の諸活動についての連絡調整 (4) 学校行事への協力 (5) ボランティア活動などの社会参画

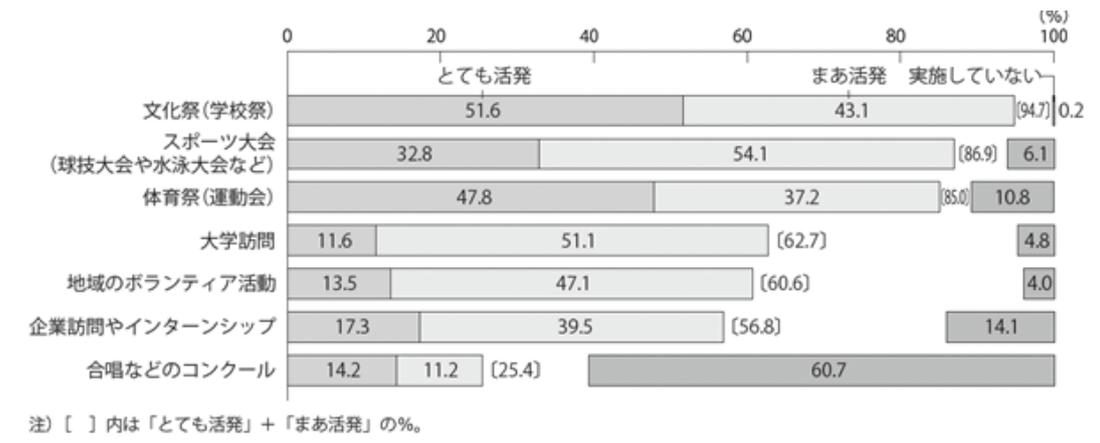
【出典】小、中学校学習指導要領解説 特別活動編 及び 高等学校学習指導要領

しかし、生徒会活動の内容について、高等学校は「委員会活動などを進んで行い、全校的な視野に立って、学校生活の向上や他者のためを考え、自己の役割を果たしているか」という問いに対して、「十分満足できる状況にある」と回答したのは48.5%となっている(図(2)- 4)。



図(2)- 4 児童会・生徒会活動における児童生徒の活動状況 (平成 15 年度)

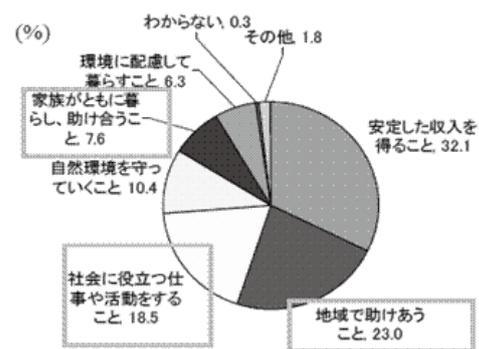
また、ベネッセ教育研究開発センター「第5回学習指導基本調査 2010年」によると、高等学校において、学校行事の活発度を校長にたずねたところ、「活発」(「とても活発」「まあ活発」の合計、以下同)と回答した比率がもっとも高かったのは、「文化祭(学校祭)」であり、94.7%であった。「スポーツ大会(球技大会や水泳大会など)」「体育祭(運動会)」についても「活発」と回答した比率が高くなっているが、「実施していない」と回答した比率が、それぞれ0.2%、6.1%、10.8%となっている(図(2)- 5)。



図(2)- 5 高等学校における学校行事の活発度

これらの調査によると、弁論大会、合唱コンクール、卒業生送別会などといった生徒会行事が多くのある学校で行われなくなる傾向にあることが推測される。生徒会活動のように生徒が自主的、実践的に活動できる場や機会が減少することは、学校教育において高校生の社会的自立や社会参画への基本的な資質を形成する教育が十分に行われないことにつながる可能性がある。若年層の投票率の低下に見られる政治への無関心、社会の一員としての自覚に欠ける言動などの問題や、家庭の教育力の低下、自殺の増加など、社会との適切な関係を結ばず社会の変化に対応できなくなってしまう人々の存在も看過できないものである。これからの社会が成熟した市民社会として成り立つためには、市民一人ひとりが社会参加をしていくために必要な能力を身に付けることが必要であり、そのために必要とされている教育の一つが「シチズンシップ教育」である。

一方で、阪神・淡路大震災、東日本大震災のような災害時やのじぎく国体のような大規模なスポーツイベントなどでのボランティア活動など、成熟した市民社会の形成につながる活動の芽生えが高校生にも見られるようになってきている。図(2)- 5は、本県の平成19年第3回県民モニター調査において「暮らしを豊かにするために大切なこと」は何かという問に対する回答をまとめたものである。回答には、「地域で助けあうこと」、「社会に役立つ仕事や活動をする事」、「家族がともに暮らし、助け合うこと」など阪神・淡路大震災からの復興の過程での経験やそこから得た教訓の影響がうかがわれる。地域で助けあったり、社会に役立つ仕事や活動をしたりするといったボランティア活動につながる意識は、高校生にも確実に育っているものと思われる。



図(2)- 5 暮らしを豊かにするために大切なこと
【出典】H19 第3回県民モニター調査(兵庫県)

東日本大震災後には多くの高校生がボランティア活動に参加し、他の人々に役立つ体験をしながら自尊感情を高め、自他が共に価値ある大切な存在として共生していることを実感した。この活動の中心の一つは生徒会であり、その経験は、ボランティア活動後も学校内における生徒会活動の活性化につながっている。

今回の学習指導要領の改訂において、標準総授業時数が増加したことに伴い、児童会・生徒会活動やクラブ活動、学校行事の授業時数の確保が困難になっている面があり、ともするとこれらの時間を安易に削減しようとする傾向も見受けられる。しかし、児童生徒にみられる諸課題の改善を図り、将来、自立した社会人を育てるためには、社会性の育成を目指すことをねらいとする特別活動の果たす役割の重要性を認識することが必要である。児童会・生徒会活動やクラブ活動、学校行事の授業時数の安易な削減は、生徒指導にとって最も重要な教育活動の場を減らしかねないことに十分留意して、知・徳・体のバランスのとれた「生きる力」の育成を図る必要がある。

本研究におけるアンケートや先進校視察等をとおして、特別活動が高校生の社会的自立に及ぼす影響やこれからの特別活動教育の可能性を考察したいと考える。

【参考文献】

- ・『小学校学習指導要領解説 特別活動編』（文部科学省）（平20.3）
- ・『中学校学習指導要領解説 特別活動編』（文部科学省）（平20.3）
- ・『高等学校学習指導要領』（文部科学省）（平21.3）
- ・平成16年度特別活動実施状況調査（文部科学省）http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/06101306/003/006.htm
- ・ベネッセ教育研究開発センター「第5回学習指導基本調査（小学校・中学校版、高校版）2010年」
http://benesse.jp/berd/center/open/report/shidou_kihon5/kou_hon/index.html
- ・「シチズンシップ教育」推進のためのガイドブック（神奈川県立総合教育センター）（平21.3）
- ・「21世紀兵庫長期ビジョン－2040年への協働戦略」第5部将来像1人と人のつながりhttp://web.pref.hyogo.jp/kk07/documents/2040vision_hon_05-01s.pdf#search='%E5%85%B5%E5%BA%AB%E7%9C%8C+%E7%9C%8C%E6%B0%91%E6%84%8F%E8%AD%98+%E8%B1%8A%E3%81%8B%E3%81%AB%E7%94%9F%E3%81%8D%E3%82%8B'

部活動

部活動は、生徒がスポーツや文化等の活動を通して、互いに高め合い、体力の向上や健康の増進等を図りながら、仲間との連帯感、豊かな感性、創造性及び社会性を育むなど学校教育の中でも人格形成に果たす役割が大きく、その教育的効果は計り知れない。

部活動とクラブ活動の学習指導要領における扱いは、小学校ではクラブ活動が特別活動の一領域とされているため必修となっている。中学校、高等学校ともに平成元年告示の学習指導要領以前は、特別活動として週1回の「クラブ活動」が位置付けられていた。その後、平成10年改訂の中学校学習指導要領、平成11年改訂の高等学校学習指導要領で「クラブ活動」が廃止され、「クラブ活動」の時間を授業に組み込まなくても教育課程外活動の部活動をもって代替できることとなり、課外活動の一環として部活動が行われている。

平成8年の中央教育審議会第一次答申では、今後の教育においては、学校・家庭・地域社会全体を通して、子どもたちに「生きる力」を育んでいくことが基本であるとの提言がなされている。また、「生きる力」を育んでいくためにも、一人一人の個性をかけがえのないものとして尊重し、その伸長を図ることを一層推し進めていく必要がある、個性尊重の考え方に内在する自立心、自己抑制力、自己責任や自助の精神、さらには、

他者との共生、異質なものへの寛容、社会との調和といった理念が、一層重視されなければならないとされている。そして、これらを踏まえて、「生きる力」の育成を基本とし、知識を一方向的に教え込むことになりがちであった教育から、子どもたちが、自ら学び、自ら考える教育への転換を目指し、知・徳・体のバランスのとれた教育を展開する中で、豊かな人間性とたくましい体を育てていくことを求めている。

平成24年度から実施されている中学校学習指導要領の総則第4の2(13)には、部活動の意義や留意点について、「生徒の自主的、自発的な参加により行われる部活動については、スポーツや文化及び科学等に親しませ、学習意欲の向上や責任感、連帯感の涵養等に資するものであり、学校教育の一環として、教育課程との関連が図られるよう留意すること」と示されている。また、平成25年度から実施となる高等学校学習指導要領の総則第5款の5(13)も同様である。「自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する能力」や「自らを律しつつ、他人と協調し、他人を思いやる心や感動する心など」、「たくましく生きるための健康や体力」といった生徒の「生きる力」を涵養する基礎になるものの一つとして、部活動が考えられる。中学校、高等学校の学習指導要領に示された部活動の意義は、今後の教育において重視すべきとされている事項に大きく貢献するものであり、同時に生徒の社会的自立に関しても好ましい影響を与えうるものと考えられる。

経済産業省は、平成17年7月、産学官からなる有識者を集めた「社会人基礎力に関する研究会」を設置し、平成18年2月には、職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事をしていくために必要な基礎的な力を「社会人基礎力」と名付け(表(3)-1)、その定義や育成・評価、活用等のあり方について、集中的な議論を行い、考え方を整理した。そこでは、近年、産業競争力として「新しい価値のある商品やサービスをいかに早く創り出すか」が問われ、企業現場では、新しい価値創出に向けた課題の発見、解決に向けた実行力、異分野と融合するチームワークなどの能力が強く求められている一方で、従来それらの能力を「自然に」磨く場であった家庭や地域社会、部活動や集団活動などにおける教育力は低下しており、「職場や地域社会で求められる能力」に係る需要と供給のバランスは大きく崩れていることを懸念している。そして、これまで大人へと成長する過程で「自然に」身に付くと考えられていた「職場や地域社会で求められる能力」は、今、「意識して育成しなければいけない能力」になったといえると指摘している。

表(3)- 1 社会人基礎力の3つの能力・12の要素

分類	能力要素	内容
前に踏み出す力 (アクション)	主体性	物事に進んで取り組む力
	働きかけ力	他人に働きかけ巻き込む力
	実行力	目的を設定し確実に行動する力
考え抜く力 (シンキング)	課題発見力	現状を分析し目的や課題を明らかにする力
	計画力	課題の解決に向けたプロセスを明らかにし準備する力
	創造力	新しい価値を生み出す力
チームで働く力	発信力	自分の意見をわかりやすく伝える力
(チームワーク)	傾聴力	相手の意見を丁寧に聴く力
	柔軟性	意見の違いや立場の違いを理解する力
	状況把握力	自分と周囲の人々と物事との関係性を理解する力
	規律性	社会のルールや人との約束を守る力
	ストレスコントロール力	ストレスの発生源に対応する力

表(3)- 2

入部の理由	中学校 (%)	高等学校 (%)
そのスポーツを楽しみたかったから	49.8	48.7
そのスポーツをうまくなりたかったから	42.3	30.1
体を鍛えたかったから	23.4	18.5
選手として活躍したかったから	16.0	17.5
充実して過ごせると思ったから	8.7	21.4
人間的に成長したかったから	5.2	9.9
友達をつくりたかったから	4.2	9.5
入りたい部が自分の学校になかったから仕方なく	6.0	2.1
全員加入で仕方なく	2.7	1.2

表(3)- 3

運動部活動を通して得たこと	中学校 (%)	高等学校 (%)
体力が伸びてきた	53.9	37.4
スポーツの楽しさ	49.8	41.6
友達ができた	38.3	50.1
技術が向上してきた	44.4	41.6
精神力や責任感が伸びてきた	16.4	28.8
選手として活躍できている	13.3	11.9
生活が充実している	7.9	18.7
協調性が伸びてきた	4.9	8.6
特に変わらない	7.2	4.7

表(3)- 4

子供が運動部活動を通して得たこと	中学校 (%)	高等学校 (%)
スポーツの楽しさ	47.0	41.9
友達ができた	41.5	48.0
体力が伸びてきた	41.4	29.6
精神力や責任感が伸びてきた	31.5	40.7
生き生きと生活している	27.2	36.3
協調性が伸びてきた	18.5	20.8
技術の向上	18.0	17.0
特に変わらない	5.6	3.3

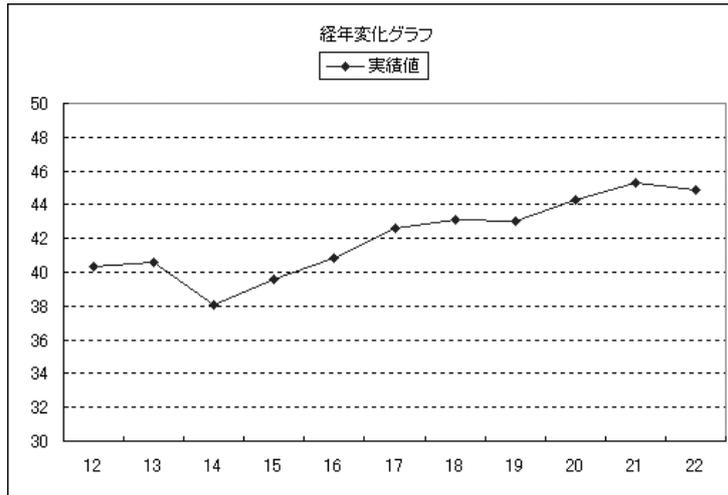
運動部活動の在り方に関する調査研究報告書によると、運動部員に対し、現在の運動部に所属した理由を聞いたところ（最大2つまで回答可）、中学生、高校生ともに、「そのスポーツを楽しみたかったから」、「そのスポーツをうまくなりたかったから」、「体を鍛えたかったから」などといった理由が上位を占めている（表(3)-2）。

また、「運動部活動をしていて特にどのようなことを得たか」を聞いたところ（最大3つまで回答可）、中学生、高校生ともに「体力が伸びてきた」と「スポーツの楽しさ」、「技術が向上してきた」など入部の理由と関連する内容が上位となっている。しかし、中学生から高校生にかけての変化を見ると、「友達ができた」、「精神力や責任感が伸びてきた」、「生活が充実している」、「協調性が伸びてきた」といった項目の数値の伸びが見られる（表(3)-3）。これらは、運動部員の保護者に対し、「子供が運動部活動をしていて特にどのようなことを得たか」を聞いた回答（最大3つまで回答可）とほぼ同様の傾向である（表(3)-4）。

中学校、高等学校の全生徒、全保護者、全教員及び校長に対し、「運動部活動は運動部の生徒の現在の生活に役立っていると思うか」を聞いたところ、ほぼいずれも9割以上（教員、校長については、ほぼ95%以上）が、「役立っている」と答えている。運動部員とそれ以外の生徒、運動部員の保護者とそれ以外の保護者、運動部顧問とそれ以外の教員とを比較すると、いずれも前者の方が役立っているとした割合が若干高いが、後者でも約9割が役立っているとしている。同じ対象に、「運動部活動は運動部の生徒の将来のために役立つと思うか」を聞いたところ、いずれも9割以上（保護者、教員、校長は95%以上）が、「役立つ」と答えた。運動部員とそれ以外の生徒、運動部員の保護者とそれ以外の保護者、運動部顧問とそれ以外の教員とを比較すると、いずれも前者の方が役立つと答えた者の割合が若干高いが、後者でも約9割（教員、校長は95%以上）が、役立つとしている。

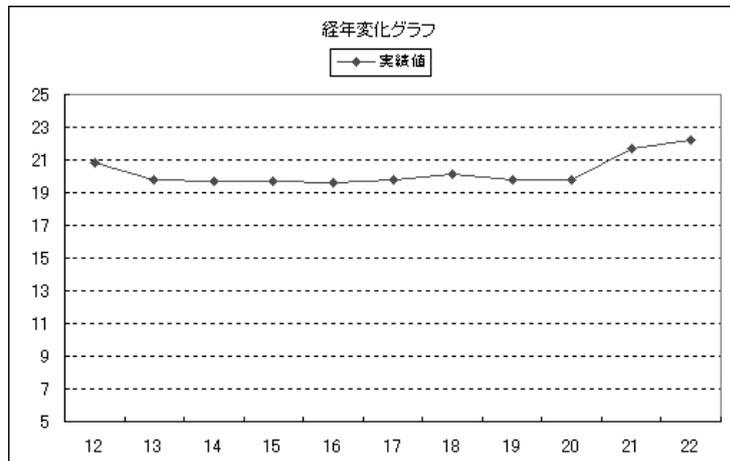
これらから考えて部活動は、学級や学年を離れた集団の中で生徒たちが自主的な活動を展開する中で、友達とコミュニケーションをとりながら集団の規律等を身に付けたり、自らの役割や責任を果たしたり、目標に向かって努力したり、苦しいことを支え合いながら耐え抜いたり、互いを思いやったりし、人間的に成長する場となっている。こうして培われる力は、生き生きとした明るく充実した学校生活の具現化や学校の活性化に寄与するだけでなく、「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていく上で必要な基礎的な能力」として経済産業省が提唱する「社会人基礎力」の涵養にも大きな役割を果たすものであると考える。

図(3)- 1 部活動入部率（県立高等学校、運動部）



【出典】 兵庫県高等学校体育連盟調べ

図(3)- 2 部活動入部率（県立高等学校、文化部）

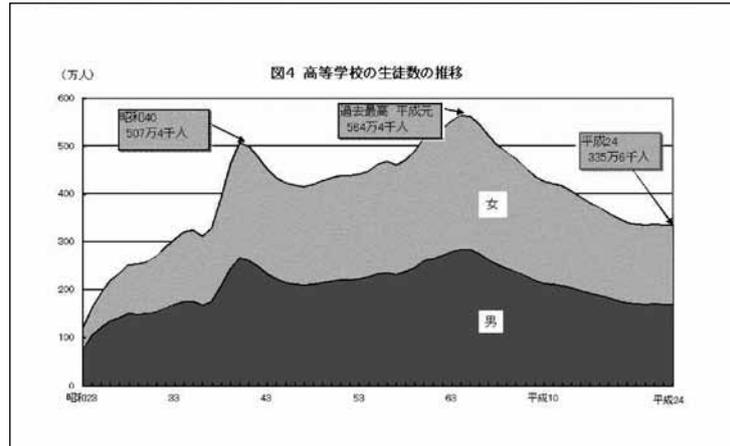


【出典】 兵庫県教育委員会事務局高校教育課調べ

現在、兵庫県の県立高等学校における部活動入部率は、運動部、文化部それぞれ図(3)- 1 及び 2 のとおりである（兵庫県ホームページより）。これらは、県立高等学校における運動部、文化部に所属している部員数の在籍生徒数に対する割合を示したものであり、高校生の自発的な課外活動の状況、高校スポーツ及び文化活動の振興状況を見るものであるとしている。運動部については、入部率は少しずつ上昇していると分析しており、文化部についても、入部率は長期的に見ると横ばい状況であったが、平成 20 年度以降は増加傾向となっていると分析している。

文部科学省の「平成 23 年度学校基本調査」（図(3)- 3）によると、国公立と私立を含む幼稚園、小学校、中学校、高等学校のいずれにおいても学校数、生徒数、教員数などが減少傾向にあり、高等学校は、学校数、生徒数、入学者数、教員数すべてで減少している。前年と比較すると、一貫校や高等学校の通信課程などの一部で増加は見られるものの、全体的には少子化の影響が鮮明になっている。

図(3)-3 高等学校の生徒数の推移 (万人)



【出典】文部科学省平成24年度学校基本調査

運動部活動等においては、多くの中学校、高等学校等では教員数の減少や高齢化の進行、練習・引率及び大会運営等の負担が大きいこと、部活動の技術的指導に対するニーズが高度で専門的になっていることなどにより指導者不足が深刻な状況である。競技志向の活動の割合も高く、スポーツがあまり得意でない生徒は気軽に運動部活動に参加し、スポーツを楽しめないことなど、生徒のニーズに十分応えられないことが指摘されている。また、生徒数の減少に伴い、単独校では生徒のニーズに応じた部を設置できない状況が生じてきており、ある部員が複数の部に参加することにより部を維持しているということも生じている。生徒の移動時の安全確保や練習時間、練習場所の確保、指導体制等を考慮しつつ、複数の学校間で部活動種目・分野を分担する「拠点校方式」などの新しいシステムの導入の検討や生徒の多様なニーズに応えるための総合運動部を設置し、生徒が曜日ごとに複数の活動を行ったり、校内の総合運動部に所属して外部のスポーツクラブなどでの活動を中心に取り組んだりできるような運営の工夫も始まっている。

このように、生徒が自ら希望する部活動に打ち込むことができるように環境を整えることで、物事に進んで取り組む主体性や目標を設定し確実に行動する実行力、困難があってもあきらめずに粘り強く取り組むストレスコントロール力などが育っていくものと思われる。また、「拠点校方式」などの学校間の連携や公立高等学校と私立高等学校との連携、地域スポーツなどの社会教育との連携などを視野に入れて生徒の社会的自立の可能性を考えると、他校の生徒や教員、指導者、保護者や運営に関わるボランティアなどとの多様な人間関係の中で、チームで働く力などを培っていくことが期待できると考える。本研究における高校生へのアンケート調査や先進的な取組を実施している高等学校への訪問調査を通して、社会的自立の基盤を培う上での部活動の役割を考察し、これからの新たな部活動の展開の可能性を提案したい。

【参考文献】

- ・ 『小学校学習指導要領』 (文部科学省) (平20.3) p.102
- ・ 『中学校学習指導要領』 (文部科学省) (平20.3) p.5
- ・ 『高等学校学習指導要領』 (文部科学省) (平21.3) p.8

- ・ 「社会人基礎力」育成のススメ～社会人基礎力育成プログラムの普及を目指して～（経済産業省）（平18.6）
- ・ 兵庫県ホームページ 美しい兵庫指標
部活動入部率（県立高等学校、運動部）（ss004-2）
http://web.pref.hyogo.lg.jp/ac06/ac06_000000197.html
部活動入部率（県立高等学校、文化部）（ss004-3）
http://web.pref.hyogo.lg.jp/ac06/ac06_000000198.html
- ・ 学校基本調査－平成24年度（速報）結果の概要－（文部科学省）
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/24/08/attach/1324865.htm

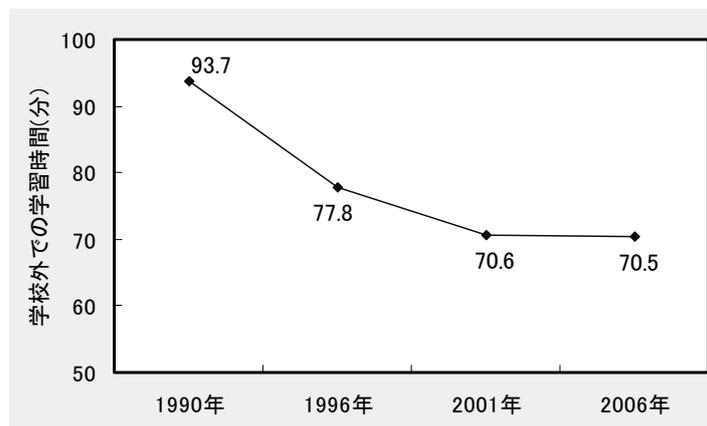
家庭学習

ア 現状

ベネッセ教育開発センターの調査によると、高校2年生の学校外での平日の学習時間は、1990年が93.7分であるのに対し、2006年では70.5分と大きく減少している（図1）。さらに学習時間を生徒の成績面から分けて精査すると、上位層（偏差値55以上）の生徒の学習時間は減少から増加に転じたが、中位層（偏差値50－55）の生徒では、依然減少が続いている（図2）。つまり、学習時間に2極化が進行していることが指摘されている。その理由はこの調査からは分らないが、上位層の生徒は、難関大学等への進路意識が高いため、家庭学習の時間を確保する一方、中位層の生徒は、大学全入時代を迎えていることや将来に対する展望が持ちにくい閉塞的な社会的な現状の影響を大きく受けているのかもしれない。

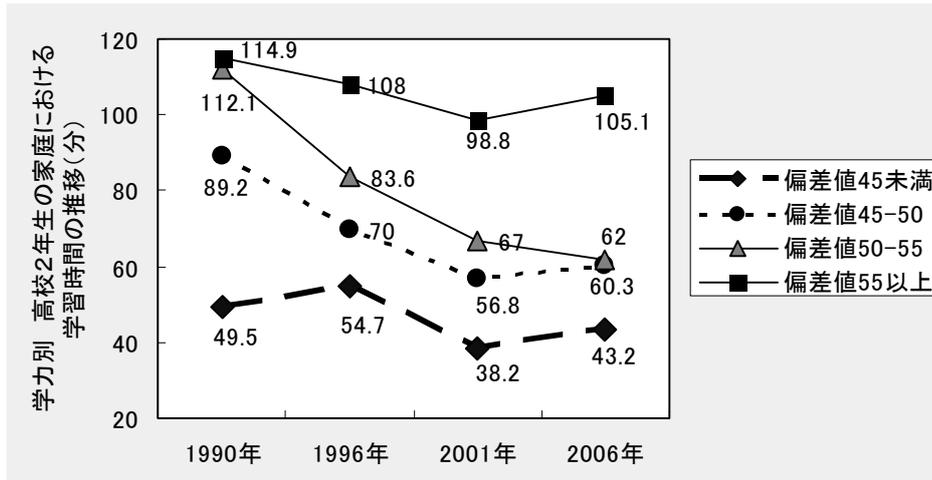
本稿では、学力の中位層の生徒の自立を主題としており、自立と家庭学習の関係について考えることにする。

図1 学校外での平日の学習時間の経年変化



【出典】 Benesse 教育研究開発センター「第4回学習基本調査」のデータを元に作成

図2 学力別 高校2年生の家庭における学習時間の推移



【出典】 Benesse 教育研究開発センター「第4回学習基本調査」のデータを元に作成

イ 家庭学習の意義

家庭学習の第1の意義としては、学校での授業内容の定着のための復習として、また、次回の授業のための予習としての役割を持つことから、学校の授業との補完関係にあることである。さらには、高等学校においては、その学習内容が小中学校より高度で理解が難しい傾向にあることから、家庭学習の重要性がより高くなる。

第2としては、学習習慣の確立である。課題（宿題）の提示がない状態で教科書をもとに生徒が自ら学習することは難しい。課題があることによって、家庭での学習する機会を提供し、その繰り返しが学習する習慣（単純に言えば、机に向かう習慣）を確立すると考えられる。家庭学習を、いつするのか、どの教科からするのか等の計画を限られた家庭での時間のなかで考えるのは、生徒自身であり、宿題は自己マネジメント能力の育成という側面も有しているといえよう。その点では、生徒の自立のための家庭学習があることは重要な視点である。

ウ 生徒の自立を育む家庭学習のあり方

学習時間の低下している中位層の生徒にいかにして主体的な学習者に変えていくのかを考えた。

第1に、学校の授業のあり方を改善することである。生徒が家庭に帰って、自ら進んで課題に取り組もうとする動機を授業の中で持たせることができているのかを検討が必要である。わかることの楽しさや逆にわからないことに挑戦しようとする気持ちにさせる教師のアプローチがあってこそ、家庭でも学習に向かう気になるのである。基礎・基本の定着のためには、単なる問題集の範囲を示すことやプリントを出すことも必要であるが、それだけでは中位層の生徒に学習意欲を導き出すことは難しいだろう。生徒を「その気にさせる工夫」があり、課題の中身に生徒の関心を向かわせる動機づけがあることが大切である。

第2に、宿題に多様性を持たせることである。練習問題、プリントだけでなく、生徒に課題を選択させるなど興味関心に応じた課題設定も必要と考える。

第3に、長期休業中の宿題に計画力を育成する視点を盛り込むことである。長期休業中は、多くの教科で宿題が出る。その多くの課題をこなすには計画力が求められる。これは一教科のレベルではなく、学年単位で宿題の出し方を工夫する必要がある。

以上3つの方策を考えたが、それらは学習時間の根本的原因を生徒側におくのではなく、教員・学校側においている。生徒の学ぶ意欲を引き出す責任は教員にある。21世紀は、学習資本主義の時代であり人的資本の内容が、獲得される知識のストックから、知識獲得のためのスキルへと変わりつつあるといわれている。これまで授業改善の研究は多くなされているが、宿題を介した学習の動機付けや知識獲得のためのスキルの習得に関しては、あまり注意がなされてこなかった。家庭学習の充実は自立した高校生を育む上で重要であることを忘れてはいけない。

【参考文献】

- ・ 荻谷剛彦『学力と階層』朝日新聞社出版、2008.
- ・ Benesse教育研究開発センター『第4回学習基本調査』, 2006.

地域とのつながり

(1) 現状

ア 学習指導要領改訂の観点から見た生徒をとりまく環境分析結果に対する考察

(ア) 現行（平成14年度実施）学習指導要領策定に向けた環境分析

中教審答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）：1996年7月19日」における生徒をとりまく地域社会の現状分析結果の特筆すべき点は次に示すとおりである。

キーポイント：地域社会の教育力↓、ボランティア意識↑

- ① 地域社会の教育力の低下（総理府世論調査 [平成5年実施]）
 - ・ 都市化の進行
 - ・ 過疎化の進行
 - ・ 地域社会の連帯感の希薄化
- ② 保護者の地域社会と子供たちの成長との関わりについての意識の向上（総理府世論調査 [平成5年実施]）
- ③ ボランティア活動への地域社会の参加意欲の向上（総理府世論調査 [平成2年及び平成5年実施]）

(イ) 新（平成23年度実施）学習指導要領策定に向けた環境分析

A 中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」における環境分析

平成23年度実施学習指導要領の策定に向けた児童生徒の実態把握結果について、中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する：平成17年10月26日」の第Ⅱ部第1章「教育の目標を明確にして結果を検証し質を保証する－義務教育の使命の明確化及び教育内容の改善－」において述べられた「学校・家庭・地域」の在り方に係る見解の特徴的な点を次に挙げる。

キーポイント：学校の役割の再認識、学校・家庭・地域の連携、家庭と地域の教育力の充実、体験活動の推進、異年齢交流の推進

(1) 学校の役割の重要性の再認識

- ・ 学校の役割は、目標が実現されるよう、発達段階に応じて、教育内容を体系的に編成して提供し、組織的、計画的な教育を行うこと

- ・学校がその役割を果たす上で、家庭や地域との連携・協力が大変重要
- ・学校、家庭、地域の連携、とりわけ家庭、地域の教育力の充実が必要
- ・学力の向上をはじめ子どもたちの健全な育成のためには、睡眠時間の確保、食生活の改善、家族のふれあいの時間の確保など、生活習慣の改善が不可欠

＝子どもの育成の第一義的責任は家庭にあり、教育における保護者の責任を明確化することが必要

(2) 学校と家庭、地域との役割分担の在り方についての議論

- ・家庭や地域の教育力の更なる低下に対する懸念
- ・格差拡大に対する懸念
- ・家庭や地域の教育力を取り戻すことは難しく、学校への期待は大きいとの意見あり。
- ・本来家庭や地域が果たすべき機能を学校に持ち込むのではなく、家庭や地域がその責任を果たすことが必要であるとの意見あり。
- ・家庭の教育力が低下しているからといって学校の役割を拡大しても、子どもの心の満足は得られず、家庭の教育力は学校で代替できる性質のものではないとの意見あり。
- ・学校と、家庭・地域とが共同し、両方が教育力を高めるべきとの意見あり。
→学校、家庭、地域の協力・共同の取組をこれまで以上に強化するための方策、土曜日や長期休業日の有効な活用方策等を更に検討する必要あり。

(3) 関連する課題

① 体験活動の推進

- ・小・中・高等学校の各学校段階を通じて、自然体験、職場体験、就業体験、奉仕体験などの体験活動を計画的・体系的に推進する必要あり。
- ・年齢や学年、学校種を超えて交流する機会や、自然の中での長期の集団宿泊体験の機会などを拡大することが必要

B 中教審初等中等教育分科会「教育課程部会審議経過報告」及び同「教育課程部会審議のまとめ」における環境分析

中教審初等中等教育分科会「教育課程部会審議経過報告：平成18年2月13日」及び同「教育課程部会審議のまとめ：平成19年11月7日」において述べられた見解の特徴的な点を次に挙げる。

キーポイント：確かな学力定着、キャリア教育、体験活動、コミュニケーション力、学校・家庭・地域連携、国語力

(1) 学校教育に対する国民の意識

- ・多くの国民は、確かな学力を確実に定着させることや将来の職業や生き方について見通しを与えること、発達に応じた遊びや体験、コミュニケーション能力の育成を期待

(2) 学校の役割と家庭・地域・社会の役割

- ・学校、家庭、地域の三者が互いに連携し、適切に役割を分担し合うことが必要

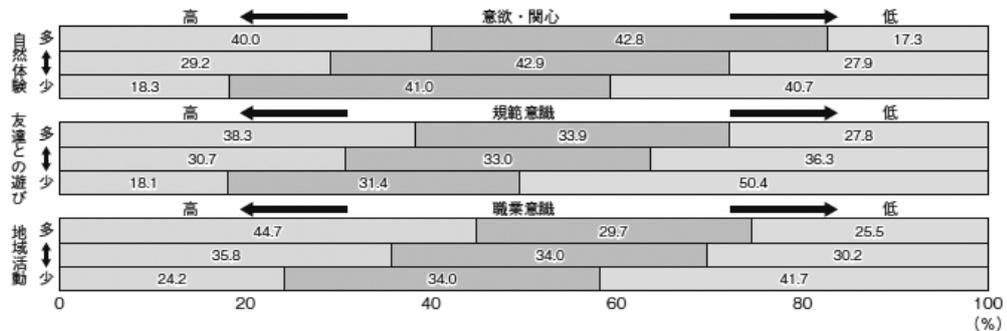
- ・心と体の育成についての家庭の自覚強し。
- ・学校の責務は、「確かな学力」の育成などを通じた、国家・社会の形成者の育成
- (3) 教育内容等の改善の方向
 - ・言葉や体験などの学習や生活の基盤づくりの重視
= 国語力の育成や自然体験、社会体験などの充実
- (4) その他
 - ・学校週5日制の下での土曜日や長期休業日については、家庭や地域社会との連携を促進する方向で、活用方策を検討する必要
- (ウ) 分析結果に対する解釈と考察のまとめ
 - ・学校が効果的に機能する上で、学校・家庭・地域の連携が重要
 - ・年齢や学校種を超えた様々な交流活動や自然体験や職場体験、就業体験、奉仕体験などの各種の体験活動の充実が重要
 - ・国語力やコミュニケーション能力の育成が重要

イ 各種調査報告に見る生徒の実態

(ア) 平成 24 年度版子ども・若者白書に見る生徒の実態

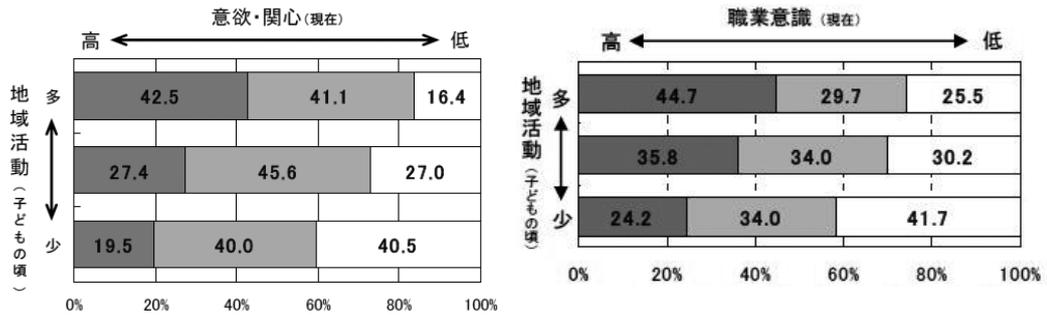
キーワード：体験活動の効果、意欲・関心↑、規範意識↑、職業意識↑

子ども・若者の体験活動への参加は減少にある。独立行政法人国立青少年教育振興機構の調査結果によれば、中学時代までの子どもの頃の自然体験が多い大人ほど、意欲・関心が高く、子どもの頃の友達との遊びの体験が豊富な大人ほど、規範意識が高い傾向にあること等が明らかになっている。



資料：独立行政法人国立青少年教育振興機構「子どもの体験活動の実態に関する調査研究」報告書（平成22年10月）より作成

また、地域活動と意欲・関心、そして職業意識の関係も同様の結果を示している。



【出典】『子どもの体験活動の実態に関する調査研究』報告書：平成22年度調査

(イ) 分析結果に対する解釈と考察のまとめ

- ・体験活動の経験と人間的成長には正の相関関係が見られる。
- ・地域活動や自然体験等をはじめとした子ども・若者の体験活動機会の拡大と質向上に引き続いて取り組んでいくことが重要

(2) 課題解決に向けた提案のための基本スタンス

家庭及び地域に見られる共通の課題は、やはり「教育力の低下」である。中教審答申「新しい時代の義務教育を創造する」において言及された「家庭や地域の教育力を取り戻すことは難しく、学校への期待は大きい」、「本来家庭や地域が果たすべき機能を学校に持ち込むのではなく、家庭や地域がその責任を果たすことが必要」、「家庭の教育力が低下しているからといって学校の役割を拡大しても、子どもの心の満足は得られず、家庭の教育力は学校で代替できる性質のものではない」などの意見には、それぞれ一理あると考えられる。その中で現実的かつ時間はかかるものの実現可能性が高いと判断されるのが、「学校と、家庭・地域とが共同し、両方が教育力を高めていく」という方向性である。各地で様々な草の根の取組がなされてきている中、文部科学省が牽引役となっている「学校支援地域本部」や「放課後子ども教室」などの施策も見受けられる。杉並区立和田中学校元校長の藤原和博氏が中心となり提唱してきた保護者や教員などとの「タテの関係」や同年代の友人との「ヨコの関係」ではない、いわゆる「ナナメの関係」を人為的に構築する取組の具体である。本研究会もこの考え方の意義は肯定的に捉えており、効果的にこの考え方を具体的な提案に組み込んでいく方向で検討を重ねている。

次に現行学習指導要領の策定の際に依拠された概念のひとつ「社会力」について改めて触れておきたい。社会力とは、教育社会学者の門脇厚司氏が定義した概念である。氏曰く、社会力とは、社会的動物ないし社会的存在たるに相応しい人間の資質能力をいい、十分な他者認識と他者への共感能力が備わっていること指している。また、その能力を生かしてより良い社会をつくっていく力であるとも述べている。まさに「生きる力」につながる概念である。社会力は、他者との相互行為によって培われる。見方を変えれば、社会力の形成が他者との相互行為を円滑にし、それにより社会が安定度を増し、好ましい方向への変革に結びついていくとも言い表している。また、氏は地域の教育力についても言及している。地域の教育力とは、地域に住む多様な人々と子どもたちとの交流や共同体験を活発に行うことによって子どもの社会力を高めることであるという。これが実現できる地域社会を構築、否、再構築していくことの重要性を説いている。

また、河村は、その著書「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」で社会化について次のように述べている。「発達心理学の諸理論を引用するまでもなく、人間が段階的に心理社会的な発達をしながら自己の確立にいたるためには、その発達段階に見合った対人関係の体験学習が不可欠なのである。対人関係は、その人の心のよりどころとして情緒の安定に寄与するだけでなく、関わり合うことを通して、他者と自分という視点が生まれ、他者から自分に対するフィードバック（評価、励まし、叱責、肯定など）を得て、自分というイメージが形成される。したがって、自己の確立にいたるプロセスでは、いろいろなタイプの人と関わり合い、自分のいろいろな面を体感することが必要なのである。」また、「都市化・共同体崩壊が進み、成長段階で対人関係が希薄化し、対人関係・社会体験の体験学習（感情交流の中で人との付き合い方、集団の中での行動の仕方など）が不足している。」「現代の子どもたちには、心理社会的な発達を促進させ、自己の確立が達成できるように、対人関係の体験学習を系統的に学習できるような教育プログラムが、まさに必要な時代になったといえるだろう。」とも述べている。

人々とふれあう機会を質及び量ともに充実させる具体的な手立てを先進事例から得られるエッセンスを有効に活用しながら提案していく。

【参考文献】

- ・ 門脇厚司著『子どもの社会力』岩波新書（1999）
- ・ 藤原和博著『公立学校の逆襲－いい学校をつくる！』朝日新聞社（2004）
- ・ 原田隆史著『カリスマ教師の心づくり塾』日本経済新聞社（2008）

4 今後の研究の展開

本研究は3年を目途として進めるものであり、1年目に、先行調査・研究を踏まえて、社会的自立に向けた高校生の実態を把握するためのアンケートを作成した。2年目は、県内の公立・私立の高校でアンケートを実施し、その結果を踏まえて、高校における教育活動の改善・充実について具体的な提言を行う。さらに、3年目には、学校での実践を通して生徒の変容をモニターし、社会的自立の基盤形成に関する指標の思案を提案する。

一連の研究を通して、「実態把握－教育実践－成果（生徒の変容）の把握」という枠組みを提示し、生徒の意識と行動を変え、学校を変える学校改革の取組に資することをめざす。

先進総合学科高校における 社会的自立につなげる教育実践

－大分県立日田三隈高等学校におけるキャリア教育推進の取組－

学校の概要

本校は昭和39年に大分県立日田三隈商業高等学校（商業科4クラス、家政科2クラス）として創立された。昭和58年に普通科を併設して現校名に改称し、その後、平成8年には3学科を統合して大分県下で初の総合学科高校として改編設置され、現在に至る。校訓「自主・実践・信頼」を教育信条とし、キャリア教育を基軸に据えた1学年4クラス、5系列設定の柔軟かつ選択幅の広い学びの機会を提供する総合学科である。進学に焦点化する総合学科が増える中、総合学科の原理原則である「将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視すること」「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させる学習を可能にすること」の2点の具現化に真摯に取り組む続ける正統派の総合学科高校である。

1 「選択すること」と「その結果に責任を負うこと」を通じた「自立」

「生きる方法を学び、生きる力を身につけ、生きる道を選択する、そして人生をたくましく生きる」ことを「自立」と捉え、様々な仕掛けを通じて生徒を自立へと導いている。総合学科の特徴である「総合化：普通教育と専門教育の相互乗り入れ」と「選択化：必修の縮小と選択の拡大」を徹底的に活かし、生徒に多種多様な教科・科目を主体的に選択させ、そこから生まれる結果に生徒自身が責任を負うことを自立に向けたキーコンセプトに据え、具体的な教育活動を展開している。「自立心とそれにもとづく実践力の体得」の観点から本校の教育課程及び指導体制を見ると、次の2つ学びの仕掛けが浮かび上がる。

① 自由選択科目群の充実

必修履修科目以外の科目をオールフリーの選択履修とし、総合選択科目群である「系列」については、系列横断的に選択できる自由度が高いため、大半の生徒が自分が属する系列が何であるかを認識していない状況にまで至っている。目標設定作業を完了し希望進路が決定している生徒は、その目標達成に向けたルートを自己責任で設定する。また、希望進路が明確でない生徒は、自らの興味・関心に応じて自由に教科・科目を選択し、様々な角度から学びを深める中でビジョン探索を続ける。いずれの道を進む生徒も自ら選択した学習環境の中で、リアルな体感を積み重ねながら社会的自立のための基盤を培っていく。選択の自由度に一定の制限をかけ、効率化と目標達成率向上の名の下、「系列の類型化」を図る総合学科高校が多い中、まさに「総合学科の王道」をひた走る孤高の存在といえる。

② 総合学科原則履修科目「産業社会と人間」と「総合的な学習の時間」の指導体系の深化と発展

平成5年の総合学科創設の際に、基本理念である「将来の職業選択を視野に入れた自己の進路への自覚を深めさせる学習を重視するということ」を具現化するために、「産業社会と人間」と「課題研究」が原則履修科目として位置付けられた。その後、平成11年の学習指導要領改訂において、「総合的な学習の時間」が創設された際に、同時間において「生徒が興味・関心、進路等に応じて設定した課題について、知識や技能の深化、総合化を図る学習活動」を行うことをもって、「課題研究」が原則履修科目から除かれた。このような経緯のもと、活用と探究に焦点をあてた「課題研究」から手を引く学校も増えてきている。しかしながら、本校は、その潮流に流されることなく、活用と探究を旨とした独自の指導枠組の体系化、深化、発展に係る取組を不断に続け、「MIKUMA PAS system」として具現化し、そのダイナミックな運用を重ねてきている。詳細説明は、後記別節にて行う。

本校教員が異口同音に口にする、「腹が減っている子どもには、魚を与えるのではなく、魚の釣り方を学ばせる」「生徒にできることはすべて生徒にやらせる」「教える量よりも教え切らせる授業を」などの言葉が、本校の教育の具体を端的に言い表しているといえる。

2 「自立」に向けたルートマップ：MIKUMA PAS system

将来を見通して選択する力を付ける総合学科の理念にもとづき、平成15年度に「産業社会と人間」及び「総合的な学習の時間」を体系化した「MIKUMA PAS system」（以後「パスシステム」と表記）を構築している。パスシステムでは、各年次を「First Stage」「Second Stage」「Third Stage」として位置づけ、社会的自立の基盤として求められる「8つの力」を段階的に習得させていく。また、過去2年度に渡って実施してきた「30歳のレポート」を、今年度よりパスシステムに組み込み、「Final Stage」としている。それぞれのステージの概要を以下に示す。

《First Stage：産業社会と人間（2単位）》

1年次には、将来の展望を模索しビジョンを描いていくこと、そしてそれに伴う履修科目選択を主体的に行っていくことを念頭に、「計画する力」「聞く力」「調べる力」「まとめる力」「発表する力」の5つの力の育成に焦点化する。別紙パスシステム概念図に示される通り、「計画する力」がすべての力の礎となり、3年間の学びを下支えしていく。残り4つの力については、生徒の特性の変化に応じて、どの力の育成に力点を置くのかを臨機応変に決定している。昨年度までは、「『調べる力』→『まとめる力』→『発表する力』→『聞く力』」の順序性に力点が置かれていたが、今年度は講義や発表などの要点をきちんと把握・記録・理解するための「聞く力」の習得に力点をシフトしている。

主な活動としては、「この人に学ぶ」「ライフプラン作成」「2年次以降の時間割作成」があり、特に、興味・関心を抱いた職業に携わる方の話を聞く「職業人インタビュー『この人に学ぶ』」が将来のビジョンを描くための起点として機能している。ここでの経験が後述する2年次のインターンシップ、進路選択、進路確定へと繋がっていく。

《Second Stage：総合的な学習の時間：1単位》

2、3年次には、自己や社会への理解を深め、理想と現実のギャップを埋めるための活動を行っていく。ここでは、1年次より培ってきた「4つの力+1」を発展させた「選

択する力」「行動する力」「発見する力」の3つの力の育成を図る。

2年次の主な活動が、「セルフプロデュースインターンシップ：4月～10月」「課題研究テーマ設定&ライフプラン修正：11月～3月」である。就業体験の立ち上げ当初は、就職希望者のみが対象であったが、現在は全員が対象であり、就業先事業所の決定、就業に向けたアポイントメントなどの事前準備から、事後の礼状送付等までのすべてを生徒が行う形を取っている。この活動の中でも「選択することとその結果に責任を負うこと」を求められ、様々な形で成長していく。また、このような活動から得た経験が、3年次で行う課題研究のテーマ決定や1年次に作成したライフプランの修正にプラスの影響として働いていく。

《Third Stage》

3年次には、これまでの学びの集大成として、生徒各人がテーマを設定し課題研究を行う。そしてその中で、「PAS Third 報告書」と「卒業論文」の完成を目指す。なお、指導体制としては、生徒約10名を1名の教員が担当し、ゼミ形式で調査・研究を進めていく。論理的に考えをまとめ、分かりやすく伝える力を高めるため、1人につき最低3回は、グループ発表や年次発表を行うように体制が組まれている。

《Final Stage》

総合学科の生徒としての「最終課題」を「30歳のレポート」として設定している。社会人として活躍する生徒たちに、自らのそれまでの歩みを振り返り、これから進むべき道を明確化することを求め、さらには、現役高校生の後輩たちへの経験にもとづく教示をアンケートと自由記述形式で求める。また併せて、教育活動改善のために、総合学科のカリキュラムやキャリア観などについて幅広い考えも募っている。

30歳という年齢は、義務教育終了年齢の15歳の2倍、平均退職年齢の2分の1をキャリア振り返りとキャリア展望にとって絶妙なタイミングとみなし、意図的に設定されている。なお、現在、本校キャリア教育は、卒業後の「追指導」に力点を置いており、パスシステムの対象期間を30歳まで延長することにより、ニート・フリーター問題等のキャリアに係る社会問題への対応等にもその視野を広げている。

3 生徒の変容

「総合学科の魅力は、自分で授業を選んで学ぶことができることである。」この度お話を伺った宮脇和孝教諭（総合学科企画推進課主任）が何度も強調された言葉である。この言葉の中に隠されている重要な要素が、「指し手感覚」である。自らの意志で決定したことは、こだわり、楽しみ、深め、広げることができる。このような体験から得る力は、人生を主体的に生き抜く上で最も大切なもののひとつだといえる。また、高木啓示前校長先生は、「総合学科の基本理念は、どのような状況でもたくましく生きていく人間性の形成と個性を生かして社会に貢献する人材の育成である」と述べられている。今回の訪問を通じて、本校ではこの理念が大らかで包み込むような温かさの中で具現化されていることが随所で感じ取れた。

昼休みを楽しむ生徒数名に無作為にインタビューを試みたが、どの生徒からも「学校は楽しいです。」「授業に集中できていない人は基本的にいません。」「いじめとかもないです。」との明るい返答が次々と返ってきた。教育の成果は、生徒の様子を見れば一目瞭然である。現在、1、2期生が提出を終えている30歳のレポートの結果を見てもしかりである。過

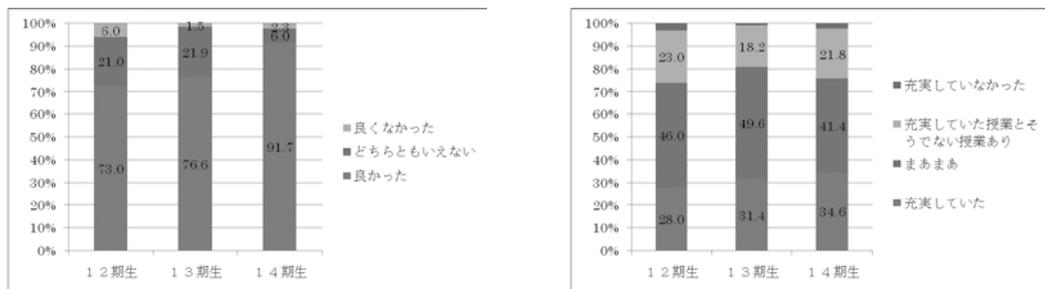
去3年度の3年次生対象アンケート及び1、2期生対象の30歳のレポートでのアンケートの結果を別途掲載する。

いじめや不登校等について、渡邊一朗教頭先生にお話をいただいた。渡邊先生曰く、「指導に困難を覚えた勤務校もあった。しかし、本校は違う。集団の規範意識ができあがっているため、それに促される形で適応できかった生徒が変わっていく。問題を抱えていたり、適応できない生徒が、集団の中でよく考えともに行動をしていく中で、変わっていく。集団が矯正をかけていくのです。」このような質の高い生徒集団が日頃の教育活動を重ねる中で育まれていく。これらのことすべてが、本校総合学科の発展に尽力された数多くの方々により組み上げられ、世代を超えて不断の改善が為され続ける本校教育システムにより生み出された教育の成果なのである。

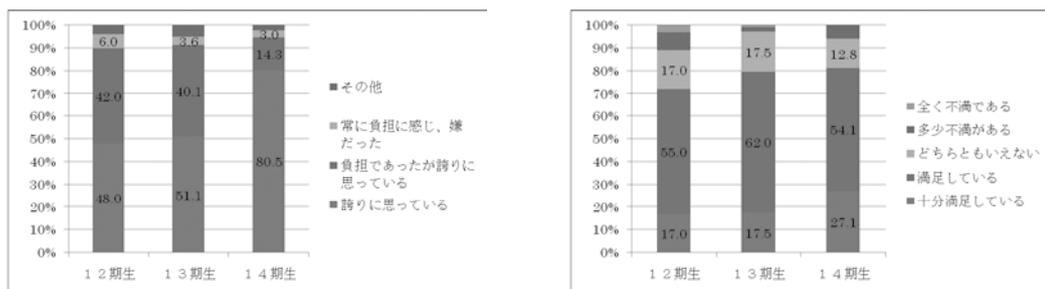
《資料》

1 12～14期生（平成19～21年度入学生）対象3年次アンケート結果より

(1) 総合学科に入って現在感じていること (2) 高校生活について感じていること

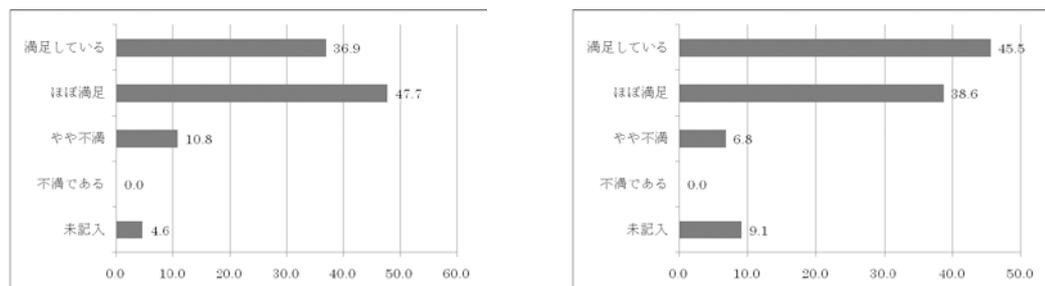


(3) 日田三隈高校で学んだことについて (4) 2、3年次の選択科目中心の授業について

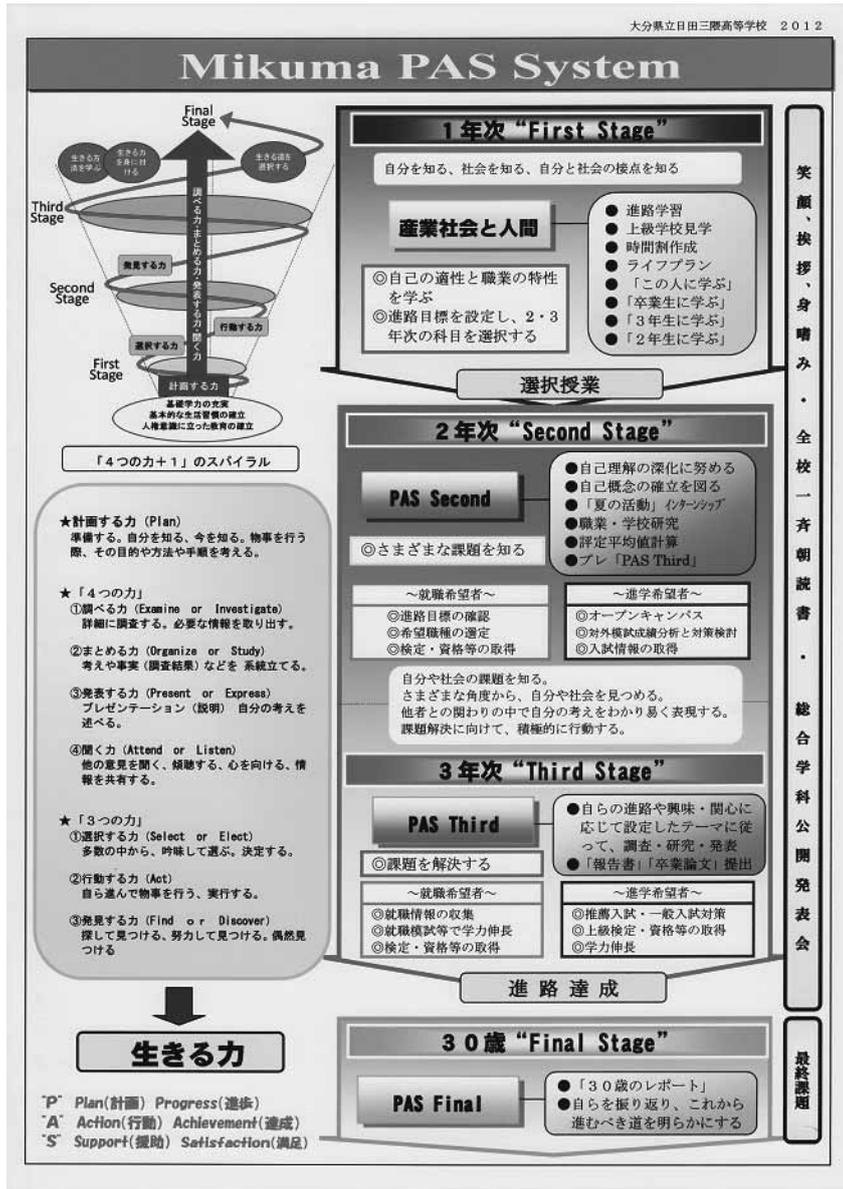


2 総合学科1及び2期生（平成8及び9年度入学生）対象「30歳のレポート」アンケート結果より

(1) 総合学科で学んだ満足感（1期生） (2) 総合学科で学んだ満足感



3 MIKUMA PAS system の概要



日 時：平成 24 年 10 月 22 日 (月) 10：00～12：30
 場 所：大分県立日田三隈高等学校 校長室及び応接室
 訪 問 者：木村明宏 (兵庫県立教育研修所義務教育課主任指導主事)
 松野哲也 (兵庫県立太子高等学校主幹教諭)
 訪問対象：大分県立日田三隈高等学校 松原浩明 (校長：同校 1 年目)
 渡邊一朗 (教頭： 〃 2 年目)
 宮脇和孝 (総合学科企画推進課主任： 〃 7 年目)

授受資料：・学校要覧 (平成 24 年度)
 ・学校案内 (平成 24 年度)
 ・シラバス (平成 22 年度)：教育課程表、選択科目履修届様式等を含む
 ・総合学科キャリア教育全体計画
 ・「産業社会と人間」年間計画表 (平成 24 年度)
 ・「総合的な学習の時間」年間計画表 (平成 24 年度)
 ・「30歳のレポート集」(総合学科 1 期生 & 2 期生)
 ・今後のキャリア教育の在り方について：30歳のレポートの教育成果を活かしたシステムづくり

先進校訪問レポート②

社会的自立をめざしたキャリア教育の実践

－兵庫県立上郡高等学校の教科「公共」科目「社会人基礎」の取組－

学校の概要

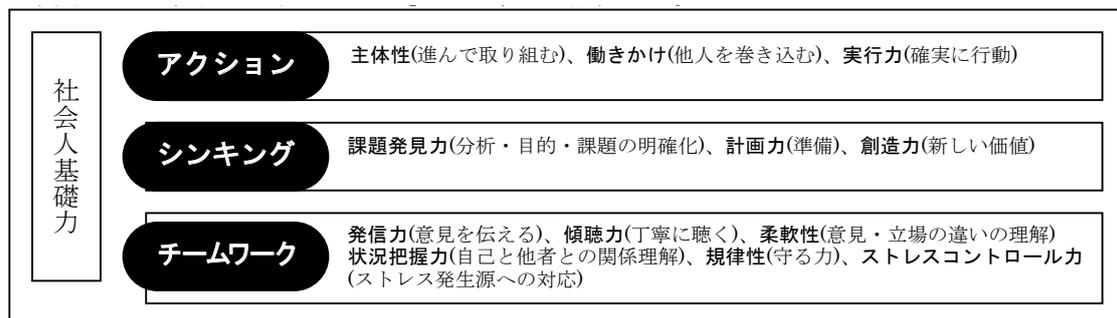
兵庫県立上郡高等学校は、JR 山陽本線を西に向かい岡山県と境を接する赤穂郡上郡町に位置する、普通科（3学級）、農業科・園芸科・農業土木科（各1学級）、全18学級の総合高校である。創立110年近い伝統校であり、多数の有為な人材を輩出してきたが、近年は、生徒指導上の問題が多発するなど、地域の信頼を失いかけていた。

平成22年度から学校をあげて生徒指導面の立て直しに取り組んだが、生徒の意識を変え、行動を変え、学校を変える方途を模索する中で、平成23年度から文部科学省の研究開発学校指定を受け、県内の県立高校3校とともに、教科「公共」を創設し、「社会人基礎力育成カリキュラムの開発」に取り組んでいる。

1 教科「公共」科目「社会人基礎」の目標と教育課程の内容

教科「公共」は、高校生に自立と共生の能力を兼ね備えた社会人の基礎となる力を培うために、

- ・人間としての在り方生き方について考えさせること
- ・問題を解決する力（特に、判断して行動する力）を身に付けさせること
- ・コミュニケーション能力（特に、他者との関係性をつくる力）を身に付けさせることを目標に掲げている。これを踏まえ、同校では、生徒の現状について分析し、めざすべき生徒像について討議を重ね、科目「社会人基礎」の目標を具体化した。



教科「公共」は、道徳教育、就業体験を核としたキャリア教育、今日的な課題に対応した教育（消費者教育や次世代の親学習等）を3つの柱とし、指定校は学校の特色や生徒の実態を踏まえて教育課程を編成する。他の指定校が「道徳型」や「キャリア型」といった重点型の教育課程を選択する中、同校は総合的な「バランス型」の研究に取り組んでいる。総花的と見る向きもあるが、すべての単元の目標に「コミュニケーション能力（他者との関係性をつくる能力）」の涵養を位置づけており、それが学習活動の根幹をなしてい

る。そこには、「自立は他者との関係を通して達成される」という考え方がある。つまり、他者との対話やディスカッション、協働による課題解決（プチサクセス）を積み重ねることを通して、自己認識を深め、役割と責任を自覚し、自信を獲得していくことが自立につながるのである。

2 科目「社会人基礎」の取組

校内研究推進委員会は、教頭・学年主任・部長等 24 名で構成され、23 年度入学生の学年主任が同学年で科目「社会人基礎」の実践を推進し、教務部長が専門性を生かし心理教育の導入を図るなどカリキュラム開発をリードする形で委員会をリードしている。

科目「社会人基礎」は、「総合的な学習の時間」に代替し、1・2・3 学年各 1 単位を設定し、履修の認定（評定は行わない）は、ボランティア体験活動や就業体験活動を要件としている。科目「社会人基礎力」で生徒に培うコミュニケーション能力を、

- A「聴く力」（相手の話を理解しながら聴く）
- B「伝える力」（自分の考えを、相手に理解しやすいように適切に伝える）
- C「協働力」（他者と同じ目標に向かって力を合わせて活動する）

と規定し、授業では、段階的にコミュニケーションのスキルアップを図りながら、すべての要素の学習にグループ討議を取り入れ、「グループ討議→プレゼン→行動」という流れで学習活動を展開している。

(1) グループ討議の展開

グループ討議の導入に臨んで、教員には「うちの学校でできるのか？」という不安があった。しかし、生徒たちの“食いつき”は思いの外よく、しらけたムードで授業が停滞するクラスはなかった。一斉講義型とは異なる授業スタイルへの興味と、自分自身の生活や経験につながるテーマへの関心が、生徒たちの学習意欲を刺激したのだ。

滑り出しの成功の鍵は、新入生オリエンテーション合宿にあった。入学早々、プロの劇団員の指導で、戦国時代の合戦という設定で映画のワンシーンを演じるワークショップを体験した。生徒は、演技を通して自分をさらけ出し（自己開示）、学校生活を共にする他者との劇的な出会いをし、協働することの大切さを学んだ。他者とどんな出会いをするかは、その後の関係の展開に大きく影響する。

授業に先立って、担任は生徒一人一人を観察しながらグループ編成を行うが、取り立ててリーダー養成はしない。5～6 人程度の小さなグループでは、自然と役割分担がなされ、活動の内容によってリーダーは変わっていく。生徒の人間関係に配慮しつつ表立った介入は控え、生徒の自発的な動きを見守るという姿勢が教員に共有されている。

(2) モラルジレンマの取組

中学校の道徳教育からどうステップアップし、高校の道徳教育にどう取り組むかという課題に対して同校が選択した方向は「モラルジレンマ」である。対立する概念の間でジレンマに悩みながらもあえて自分なりの判断を下す学習活動をシミュレーションととらえ、矛盾に満ちた社会を生き抜く力を培うのがねらいである。

授業では、まず板書された対立概念のいずれかに自分のネームプレートを貼り付けて意見を表明し、グループ討議を通して自らの判断の根拠を問い直し、ワークシートに自らの思考を跡づけていく。ややもすれば気分が流されがちな生徒たちに、責任ある判断を下すとはどういうことかを、分析的に自覚させる試みである。

同校では、高校の道德教育の方向性を、社会生活の具体的な場面で、「かくあるべき」ではなく、「どうしたらいいのか」を迷いながらも自分で判断する力を身に付けさせることに求めている。そこでは、心理教育の援用が効果的との見通しを持って研究を進めている。

(3) 一日就業体験・ボランティア体験活動からアサーショントレーニング・プログラムへ

2年次での1週間にわたるインターンシップの実施に向けて、1年次に1日終業体験・ボランティア体験活動に取り組んだ。6月24日のオリエンテーションに始まり、夏休み中の体験を挟んで11月4日の学年発表まで、4か月にわたって丁寧に取り組んだ。生徒は、自分で受け入れ先を開拓し、アポを取り、体験についてまとめ、プレゼンを行う。体験は1日だが、一連の活動を通して、生徒にとって、自分に足りない力や学ぶべきことへの自覚を促す活動になっている。

この活動で培われた行動力と課題意識を発展させ、1年間の学習のまとめとして、アサーショントレーニング・プログラムにつないでいく。この單元では、日常生活における自己の表現を振り返りながら、グループでプログラムをつくりあげる。自己言及を伴うテーマ設定が自己理解と聴く姿勢の深化を促す。さらに、代表のグループが上郡中学校で1時間のアサーショントレーニングの授業を実施するという課題が、分かりやすい資料づくりや説明の工夫など、生徒の創造性を駆動させた。

3 生徒の変容

取組の成果は、中途退学者や生徒指導上の問題の減少として、さらに、学校行事などの活動への積極的な参加として目に見える形で現れ、失いかけた地域の信頼を取り戻しつつある。特に、研究のスタートとともに入学した2年生には、全校集会を自分たちでやりたいと申し出るなど、自分たちで学校を変えようとする姿勢が見られる。

学習面でも、グループ討議において指摘すべきところは互いにしっかり指摘する真剣さが定着し、また、書くことを億劫がっていた生徒が、活動の振り返りの100字感想文をいとも簡単に書き上げるようになるなど、学びへの意欲が確実に高まっている。

グループ討議に取り組むようになって、教員は一人ひとりの生徒をしっかりと見るようになったというが、年度末に実施した中学校でのアサーショントレーニング・プログラムの出前授業のできばえは、教員を驚かせた。教員は生徒の変容（成長）を目の当たりにし、一斉講義型の授業を変えていこうとしている。「社会人基礎」を学びの基礎に位置づけた学校改革の歯車が回り始めている。

日	時	平成24年10月18日(木)
場	所	兵庫県立上郡高等学校
訪	問	者
		北川 真一郎(兵庫県立教育研修所教務部長)
		神戸 剛(兵庫県立教育研修所企画調査課指導主事)
訪	問	対
		象
		松崎 隆幸(校長) 松崎 和則(主幹教諭) 浅田 栄里子(主幹教諭)
授	受	資
		料
		：学校案内 教育課程表(平成24年度)
		上高だより(平成24年4月～9月)
		平成23年度文部科学省指定研究開発学校上郡高校研究開発実施報告書

生徒同士が影響を与えあって、 学びを深めていく

－大阪府立松原高等学校の取組－

はじめに

1996年に大阪府立松原高等学校と大阪府立今宮高等学校、大阪府立柴島高等学校の3校が大阪府内初の総合学科高校として改編された。松原高校は「広く選べて深く学べる」を特色として、約160の選択科目を設け、国際、看護、保育、福祉などの専門学習、就職・進学向けの講座群、「国際理解」「地域福祉」「情報表現」「スポーツ・文化」「環境科学」の5系列を学びのモデルとして、生徒たちが主体的に選択科目を選ぶシステムの総合学科となった。

そもそも、松原高校は松原市の住民らが誘致運動を展開したことを受け、1974年に全日制普通科高校として設置された地元密着型の高校である。総合学科高校になると、学区を超えて大阪府内全域から出願できるため、「地元校」としての色彩が薄まってしまうのではと危惧されたが、普通科時代からの教育文化は受け継がれ、人権教育に根ざした生徒との関わりを通し、面倒見の良い地元校としての教育内容は生徒や保護者、地域の方々から厚い信頼を得ている。

広域から多様な生徒が集まってくる中で、総合学科高校として17年目を迎える現在の取組について紹介する。

1 「体験学習法」

時代が変わっても、生徒が変わっても地域の方々は松原高校を応援してくれる。松原高校も総合学科高校としてスタートしてから基本的な取組のスタイルを変えていない。地域密着型高校の独特の風土、雰囲気、歴史がある学校である。

松原高校では、総合学科の特性を生かし、自己選択の態度（選択、実行、自己責任のサイクル）を養いながら、行動や体験を通じた学習方法を繰り返していくことで、主体的に学ぶ力を伸ばすことをめざしている。体験的な学びのスタイルは「体験する→ふりかえる→考える→動く・伝える」のサイクルを基本とし、同校ではこれを「総合学科の学びの循環過程」として定式化し、「産業社会と人間」を中心に選択科目や「人権学習」などで実践している。参加体験型学習や仲間（ピア）から仲間へと生徒同士がともに学び合うピアエデュケーションの手法もあわせて取り入れられている。ピアとは、仲間、同僚、対等者という意味で、同じ状況、経験を共有する立場で1年生がよりよい学校生

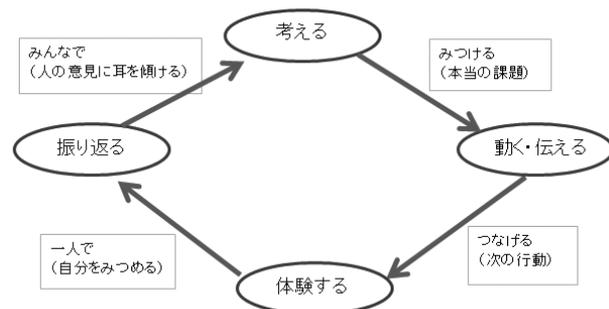


図 総合学科の学びの循環過程

活を送れるよう相談にのったり支援する2、3年生のピアカウンセラーの活動などがある。生徒はHR合宿や課題研究発表会などの様々なイベントで「総合学科の学びの循環過程」を何度も経験することにより大きな成長を遂げていく。

2 自立への取組

生徒の自立に関しての取組は「自分を見つめなおし、自尊感情を高める」「社会体験、社会貢献」の2点があげられる。

(1) 「自分を見つめなおし、自尊感情を高める」取組例

ア HR合宿

1年次の4月に実施する宿泊オリエンテーションである。特に、クラスミーティングでは様々な自分の思いを語る場面を設定している。自分の生き立ちや立場、家庭の状況などそれぞれが大切にしていること、自分の将来の夢や学校生活で頑張りたいことなどを語る時間である。お互いが自分の思いや願いを語ることで、そのことを受けとめるといふ雰囲気がクラスにできてくる。

イ 知的障がい生徒の入学

2006年から知的障がい生徒自立支援コースを設置した。知的障がいのある生徒と授業や行事などでいっしょに活動することを通して、自分が人に手助けできることを見つけ自尊感情を高めていく。

(2) 「社会体験、社会貢献」取組例

ア 「産業社会と人間」

1年次の「産業社会と人間」は「企画力」「行動力」「表現力」を育むことを目指し、社会との接点を通して「総合学科の学びの循環過程」の実践の場となっている。例えば、「野宿者理解」をテーマとした活動では、直接フィールドワークを行い、当事者から話を聞いた。そこで、生徒は直接現実の社会に触れ、社会の本当の課題を見いだしていく。

イ 人権学習

ピアエデュケーションの手法をとり入れ、仲間どうしの学び合いに取り組むことで同和問題や人権課題を自分の課題としてとらえさせている。例えば、2年の人権学習では韓国に関わるいくつかのテーマに分かれて生徒の実行委員会を組織し、生徒同士が相互に学びを深めることを精力的に進めている。

3 生徒の変容

「総合学科の学びの循環過程」と人権の視点から社会の課題を見つけ、学びを深めていくことを中心に指導していくことで、どんな生徒もみんなの前で自分をさらけ出し、自分の意見を述べるができるようになる。特に「総合学科の学びの循環過程」の「伝える」の部分では、みんなの前で発表する場面を数多く設けて自己表現力、コミュニケーション能力を伸ばしてきた。

一方、「松原高校では自分で考える力や自主性を伸ばすことはできるが、基礎学力が身につけていないのではないか」との声がある。確かに、「選択」を重視する総合学科高校では座学を避け、体験的な授業を多く選択する生徒もいる。

まずは、「総合学科の学びの循環過程」の「伝える」の部分で育てているコミュニケーショ

ン能力に加え、それを文字で伝える力や、論理的に自分の考えをまとめ文章を書き上げる力などの言語能力の育成に取り組み始めている。

日 時：平成 24 年 10 月 15 日（月）
場 所：大阪府立松原高等学校
訪 問 者：大前 俊一（育英高等学校 教諭）
三谷 治（兵庫県立教育研修所企画調査課主任指導主事）
訪問対象：山田 達也（教頭）
授受資料：学校要覧（平成 22 年度） 学校教育計画（平成 22 年度） 学校案内
シラバス（平成 24 年度） 研究発表大会資料（平成 23 年度）
課題研究発表大会資料（平成 22 年度） 「産業社会と人間」発表大会資料（平成 18 年度）
「Tsu-mu-gu 第 1 集 松原高校卒業生からのメッセージ」（平成 22 年度）
研究実践事例「信頼を育む 3 つの WA で育つ生徒の優しいチカラ」

先進校訪問レポート④

主体的に学ぶ力の育成

－奈良県立登美ヶ丘高等学校の取組－

はじめに

登美ヶ丘高校では、平成 15 年に 10 年後の高校の姿をイメージして、学校の進むべき道筋を示し、学校運営のビジョンをつくる総合企画部を創設した。「職員に 10 の企画を提示して、そのうち一つでもできればいいんだよ」というのが当時の校長の考えである。

平成 24 年度に創立 26 年目を迎える若い県立普通科高等学校である同校は、奈良市西郊の新興住宅地に立地しているが、平成 18 年に近鉄けいはんな線「学研奈良登美ヶ丘駅」が開業し、大阪府や兵庫県の私立高校への通学が可能となり、生徒の流出の危機感があった。

保護者や地域の方に同校の取組を積極的に発信するとともに、高校教育に求められるものを模索し、その声に応えていくことが重要であると考え、新しい高校教育を目指すべく立ち上げられた総合企画部が示した新しい取組について紹介する。

1 現状と課題

(1) 学校案内誌「碧き風」の効能

学校案内誌「碧き風」は、同校の教育活動を外部に発信するために、総合企画部創設と並行して創刊された学校要覧である。年々内容を充実させ、年一回、2,200 部を発行し、今や学校の「顔」として好評を得ている。

オールカラーで全 25 ページの中には、学校で活動する生徒の生き生きとした様子の写真をふんだんに散りばめ、まるで大学案内誌をみているかのようである。

この案内誌をみて、以前は「こんな学校いいなあと思って入学したら、嘘だった。だまされた」という生徒が多かったが、2 年前ぐらいから「こんな学校嘘だと思っていたら、本当だった」という生徒が多くなったという。

全校生の 7 割近くの生徒の写真を掲載するために、生徒はたえず写真を撮られることを意識してか、ネクタイやシャツなどの制服の着こなしがよくなり、明るくさわやかに学校生活を送るようになった。それは言葉遣いの改善や授業における反応のよさ、行事に対して熱心に取り組む姿勢などにつながるとともに、登美高生としての自覚と誇りを生徒に芽生えさせた。

もともとは外向きのイメージのアピールを考えて、虚構も含めて作り始めた同誌であったが、実は内向きの効果も大きかった。

(2) 課題

同校は、中学生には「見て行きたくなる学校」、保護者には「安心できる学校」というイメージが定着し、入学段階の難易度が上がってきたと評判になっている。生徒は 8 割以上が部活動に所属し、生徒指導上の問題行動はなく、素直で教師を信頼している。しかし、自分の進路を考えると、例えば「どこの大学なら入れますか」「就職に有利な学部、学科はどこですか」と質問したり、授業においては「A と B のどちらが正解か」「この記述は○か×か」

の問いには答えられるが、その根拠を説明できないなど、何事にも受け身的な態度が目立ち、学習意欲の不足、学力に対する自信のなさからくる目標設定意識の低下がみられる。

このような生徒の現状を踏まえ、平成 24 年度からは、チャレンジ精神の育成と学力向上を主眼に置き、自信を持って自分に最適な進路目標を設定できるようにするために、英語や語彙・読解力に関する検定等の受検の推進や、「総合的な学習の時間」に郷土学習の一環として、郷土奈良の環境、産業、観光等のテーマ別学習を位置づけるなど、新しい取組をはじめた。

2 新たな取組

(1) BT (BASIC TIME)

1、2 年生には毎朝始業前の 8 時 30 分から 15 分間の自習時間を設けている。

基礎固めや各種検定の受検対策と学習の習慣づけという目的で実施しているが、目標の実現に向かって自主的に学ぶ姿勢を身につけさせる上で効果があがっている。

(2) 各種検定受検

「みんなでチャレンジ!」をキャッチフレーズに、実用英語技能検定や GTEC (Global Test of English Communication)、語彙読解力検定などの受検を生徒に勧めている。検定にパスし、達成感と自信を得ることが、学習意欲のさらなる向上と高い目標設定につながる。

(3) 総合的な学習の時間「郷土学習」について

奈良県では平成 25 年度から「奈良 TIME」として郷土奈良に関する学習を、学校設定科目・科目の開設、または総合的な学習の時間等により、すべての学校において、年間 35 時間を標準として実施することとしている。

同校では、それに先駆け、1、2 年時に大学の協力を得た郷土学習を通して、様々な事柄を多角的・多面的に考察させる中で、論理的思考力を身につけさせ、学びへの興味・関心を高め、自信を深めさせている。大学の学びに触れ、大学を身近に感じさせる。このことにより、進学の際の学部選択・志望動機について考えるきっかけにもなると考える。

(4) フレッシュマン・ミーティング

新入生の不安な気持ちをやわらげるために、3 月の物品購入時に実施する、在校生による学校生活や学習についての「新入生対象入学前オリエンテーション」である。

スタッフを務める在校生の愛校心を育てるとともに、自主的な活動を促す機会でもある。

おわりに

主体的に学ぶ力を育成するためにははっきりとした目的意識を持たせ、学習意欲を向上させることが大切であり、以上のような取組をスタートさせた。

10 月時点で語彙読解力検定の受検申し込みは 91%であった。BT における検定対策、検定並びに総合的な学習の時間の郷土学習に関しては、今後の成果を検証し 3～5 年後に見直す必要がある。

生徒の自立した進路選択をすすめる同校の今後の成果に期待したい。

日 時：平成 24 年 10 月 15 日（月）
場 所：大阪府立松原高等学校
訪 問 者：大前 俊一（育英高等学校 教諭）
三谷 治（兵庫県立教育研修所企画調査課主任指導主事）
訪問対象：八重 吉修（教頭）
米倉 信岳（総合企画部長）
授受資料：学校案内「蒼き風」（平成 24 年度） 学校経営計画（平成 24 年度）
シラバス（平成 24 年度） 報告の概要
分野別郷土学習（総合的な学習の時間）

- C 体験学習（保育実習等の実際に体験することを中心とした学習）
 ①効果的である ②まあ効果的である ③あまり効果的でない ④効果的でない
- 10 授業では、板書以外の先生の説明をノートに書いている。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- Q 3 特別活動、部活動等についてあなたの考えにあてはまる番号1つに○をつけてください。
- 11 あなた自身やあなたのクラスについて、次のことがどれくらいあてはまりますか。A～Dそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください。
- A クラスに自分の居場所があると感じる
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- B クラスに居心地の悪さを感じる
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- C 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
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- D クラスにまとまりがある
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- 12 あなたは、次の活動にどれくらい参加していますか。A～Dそれぞれについて、あてまる番号1つに○をつけてください。
- A 文化祭
 ①とても積極的である ②まあ積極的である ③あまり積極的でない
 ④積極的でない ⑤行われていない
- B 体育祭
 ①とても積極的である ②まあ積極的である ③あまり積極的でない
 ④積極的でない ⑤行われていない
- C クラスの係活動
 ①とても積極的である ②まあ積極的である ③あまり積極的でない
 ④積極的でない ⑤行われていない
- D 部活動
 ①とても積極的である ②まあ積極的である ③あまり積極的でない
 ④積極的でない ⑤行われていない
- 13 あなたにとって、学校行事に積極的に参加することは、将来役立つと思いますか。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- 14 あなたは、学校を通じてのボランティア活動に参加していますか。
 ①参加している ②参加していない
- 15 14で「している」と回答した人にききます。
 あなたにとってボランティアは、自分の人生を豊かにするうえで大切だと思いますか。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- 16 あなたは、学校を通じての就業体験に参加していますか。
 ①参加している ②参加していない
- 17 16で「している」と回答した人にききます。
 あなたにとって、就業体験は、将来役立つと思いますか。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない
- 18 あなたは、保護者や学校の先生以外に話ができる大人がいますか。その人はどのような人ですか。あてはまるものすべてに○をつけてください。
 ①保護者以外の家族 ②親戚 ③習いごとの先生
 ④塾の先生 ⑤家庭教師 ⑥友だちの保護者
 ⑦近所の知人 ⑧その他（ ） ⑨いない
- 19 あなたは、現在部活動に入っていますか。あてはまる番号1つに○をつけてください。
 ①運動部に入っている ②文化部に入っている
 ③運動部、文化部の両方に入っている ③どちらにも入っていない
- 20 部活動で身に付けることは、将来役立つと思いますか。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

21 20で「①または②」と回答した人に聞きます。

部活動で身に付けることで、将来役立つと思うことは何ですか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。

- ①あいさつなどの礼儀 ②スケジュール管理や自己管理 ③コミュニケーション能力
④リーダーシップ ⑤公共の場や集団でのマナー

● あなたの家庭生活についてお聞きします。

Q 4 家庭学習についてあなたにあてはまる番号1つに○をつけてください。

22 あなたの自宅での学習時間（塾での学習時間は除く）は、平日（月～金）で、平均すると何分くらいですか？

- ①ほとんどしない ②30分くらい ③30～60分
④60～90分 ⑤90～120分 ⑥120分以上

23 あなたは、学校で出された宿題は、どのようにしていますか。

- ①している ②だいたいしている
③あまりしていない ④していない

24 あなたの勉強に、宿題は役立っていると思いますか。

- ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

25 あなたは、塾や予備校に行っていますか。

- ①行っている ②行っていない

26 25で「①行っている」と回答した人だけに質問します。

あなたが、塾に行きはじめた理由は何ですか。あてはまる番号1つに○をつけてください。

- ①自分の学力を伸ばしたいから ②学校の勉強がわからないから
③自宅では、なかなか勉強ができないから ④友だちが行っているから
⑤親にすすめられたから

Q 5 習い事や家庭での手伝いについてあなたにあてはまる番号1つに○をつけてください。

27 あなたは、現在、習い事をしていますか。

- ①している ②していない

28 27で「①している」を回答した人だけに質問します。

あなたは、現在の習い事を高等学校卒業後も続けようと思いますか。

- ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

29 28で「①している」を回答した人に聞きます。

あなたにとって、習い事は、自分の人生を豊かにすると思いますか。

- ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

30 あなたは、自分のことは自分でしていますか。

（あてはまる番号すべてに○をつけてください。）

- ①毎朝自分で起きる ②登校の準備は自分です
③食器は自分で片付ける ④部屋の片付けは自分です
⑤保護者あてのプリントは必ずわたす ⑥洗濯物は決められた場所に持っていく

31 あなたは、手伝いなど家庭における自分の役割をはたしていますか。

- ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④そう思わない

32 あなたは、高校卒業後どのような進路を考えていますか。あてはまる番号1つに○をつけてください。

- ①四年制・短期大学 ②専門学校 ③就職 ④家業手伝い
⑤アルバイト ⑥考えてはいるがまだ決まっていない ⑦考えたことがない

33 あなたは、将来やりたい仕事を決めていますか。あてはまる番号1つに○をつけてください。

- ①決めている ②なんとなく決めている
③考えてはいるが、まだ決まっていない ④考えたことがない

34 あなたには、自分のことを話せる友だちがどれくらいいますか。A～Hそれぞれについて、あてはまる番号1つに○をつけてください。

<学校内で>

- A クラスに
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- B 部活動に
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- C 委員会活動に
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- D 上記以外で学校内に
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- <学校外で>
- E 小・中学校からの
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- F 塾や予備校に
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- G インターネットや携帯サイトに
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上
- H 上記以外で学校外に
 ①いない ②1-3人 ③4-6人 ④7-9人 ⑤10-12人 ⑥13人以上

35 あなたにとって友だちとはどのような存在ですか。あてはまる番号すべてに○をつけてください。

- | | |
|----------------|-----------------|
| ①一緒にいると安心する | ②悩みごとの相談にのってくれる |
| ③勉強やスポーツでのライバル | ④困ったときに助けてくれる |
| ⑤自分にない力を持っている | ⑥自分のことを理解してくれる |
| ⑦好きなことが同じ | ⑧考え方が似ている |
| ⑨その他 () | |

● その他生活全般についてお聞きします。

Q 6 あなたにあてはまる番号1つに○をつけてください。

- 36 やる気をなくしている友だちに対して、元気づける声かけをする。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 37 ひとつの目標に向けて仲間と一緒に頑張って取り組む。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 38 自分の長所を理解している。
 (今の自分が好きだ)
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 39 自分の短所を理解している。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 40 説明をするときには、相手にわかるように工夫をする。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 41 相手の意見をきいてから、自分の意見を言う。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 42 自分と違う意見も、きくことができる。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 43 自分の役割を理解し行動しようとする。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない
- 44 自分の決めたことは、きちんと守る。
 ①そう思う ②少しそう思う ③あまりそう思わない ④思わない

質問はこれで終わりです。ご協力ありがとうございました。

中高生段階における、 探究型学習の指導とその射程

啓明学院中学校・高等学校司書教諭	嶺坂 尚
啓明学院中学校・高等学校司書教諭	青木 友平
啓明学院中学校・高等学校教諭	佐藤 知行
啓明学院中学校・高等学校教諭	小島 修司
啓明学院中学校・高等学校教諭	久保田香織
啓明学院中学校・高等学校教諭	櫻間 敏夫

研究の経過報告

「探究型学習」の導入と実践にあたっては、

- 探究型学習における評価項目や項目自体の妥当性
- “中高生段階”とひとくくりにせず、中学生・高校生それぞれについて（学年・発達段階に応じた）探究の射程
- 大学併設（継続）校や、公立中高など、多種多様な教育現場にあわせた探究の射程を考え、普遍的に享有しうる探究の在り方

といった観点から、一定の整理と検討の時期が来ているのではないかという問題意識のもと、当該研究は始まった。

当初の研究スケジュールから、

- I. 「探究型学習」をめぐる課題の整理
- II. 「探究型学習」について実地調査を行う対象校の選定
- III. 実地調査から見る、「探究型学習」の課題と克服
- IV. ふりかえりと今後に向けて

として、以下の経過をたどったことを報告する。

I. 「探究型学習」をめぐる課題の整理

A. 問題の所在

兵庫県神戸市須磨区にある本校は、2002年より関西学院大学との協定により大学までの継続校（所定の成績をクリアし関西学院大学への推薦条件を満たせば、基本的に全員が大学への進学を可能とする。なお学校法人としては啓明学院）となった。その際、いままでになかった新しい教育の柱として、特に関西学院中学部・高等部で行われてきた「読書科」を中心とした読書教育を設け、中高6カ年にまたがる一貫カリキュラムの整備・学校図書館の拡張や蔵書規模の拡大・専任司書及び司書教諭といった人的スタッフの設置を行ってきた。

そのなかで本校は、継続校としての共通性を大切にしながら本校なりの特色化・独自性を模索すべく、2004～2005年にかけてカリキュラムの検討を続けた。その結果、「読

書科」カリキュラムは、中学生から高校1年生までは「読書科」専属の教員を中心にカリキュラムを実施する一方（高校1年生までとしているのは、高校からの入学生を一定数募集しているため、高校入学生へは「読書」の授業が2時間分設定されている）、高校2、3年生では“生徒とともに高校生の時期に共に研究を深めたい1冊の書物【→小主題文献】を、各文献ごと指導教員がついた小集団グループを編成することで、時間をかけて深く読み解き【→分析読書】ながら、大学への学びにつなげる研究報告書【→学術研究レポート】及びその要旨を作成（関西学院大学への推薦条件）する、「学術研究」カリキュラムへと展開することになった。

しかしながら、こうしたカリキュラムの実施については校内でも深い検討を要する課題が浮き上がってきた。それは、複数の教員が、「読書・学術研究」カリキュラムのような、自ら課題を見付け情報を収集・整理し、分析して問題の解決に向かう探求型学習に取り組む際、①多くの教員が探求型学習に取り組もうとするインセンティブがなかなか働かない、②各担当教員間で（とりあげる対象文献の内容差を勘案したとしても）進度や指導内容、評価の姿勢が一定しない、③各担当教員間での情報交換・意思疎通の機会がなかなか担保されない、といった問題であった。

もちろん、校内ではこうした事態に対して何も策を講じなかったわけではない。ただ、こうした探求型学習の導入と実践にあたっては、本校にとどまらず多くの教育現場でも実は悩んでいることではないだろうか。少しでも、いろいろなタイプの教育現場の動きを学ぶことで、改善できるものはないだろうか。そういった問題関心がきっかけとなり、当該研究テーマが検討されたのであった。

B. 課題の整理

前節で述べたことと少々重なるが、教育現場において探求型学習を導入・実践しようとする、まず、カリキュラム内容・担当教員をめぐる組織的な問題、もう少し広く捉えれば「学校としての位置づけ」が問題となる。たとえば、正規のカリキュラムとして探求型学習を含めるのか否か、該当学年と探究期間をどのように設定したか、誰が担当するのか、学校全体の中でどのような特色をもったカリキュラムとして設定しているか、などといったことがあげられる。

次に、「実際の指導方法」である。いわゆる文部科学省の出している“探究サイクル”については、それ自体も検討に値する素材といえるが、各学校間で探究の意義を問い直すことは、思いのほか重要なことではないか。また、中学段階と高校段階とで指導内容と達成目標をどのように考えているか、探究の最終目標は何かといったことも検討する必要がある。もっといえば、本校では「探求型学習」の最終目標・成果物は共通のものとして設定しているが、成果物よりもむしろ、そこにいたるまでの“プロセス”の評価のあり方も含めた、総合的な評価のあり方についても検討の余地がある。

さらに、「実践にあたっての課題とその克服」もとりあげていかなければならない。学校では特定の探求型学習だけが行われているわけではない。他教科との兼ね合いは、どうしているのか。そもそも中高生レベルでの探究の射程はある程度限界を知った上で設定しないといけないのではないか、探求型学習の設定は、教育現場に最終的にどのような効果をもたらしたのか。教員間での理解と共有について、どのようにとらえているか。そして、これらの課題に対してどのような克服が考えられるか。できうるかぎり考

えたい。

本校でも、これまで行われた「学術研究」指導教員間で行われたミーティングにおいて、同様の課題が提示された。それらをふまえて、さまざまな教育現場での調査・研究にあたり、以上の研究ポイントを設定した。

Ⅱ. 「探究型学習」について実地調査を行う対象校の選定

実地調査を行う対象校の設定については、当初「大学併設（継続）校」「中高一貫校」「公立中・高等学校」の3つのくくりにかけて、幅広く実態を調査していこうとした。また、現地に赴かずに広範囲で行えるアンケート調査よりも、現場の担当者との対話し、生徒の動きを生で見ることがより意味があるということから、ほぼすべて実地調査にもとづく研究を地道に進めようということにした。

実際に、校務を掻い潜りながら実地調査を積み重ねることは、予想していたよりも難航した。大きな三方向でのくくりについても、私立学校中心の調査に傾斜してしまうことになった。だが幸いなことに、この研究では、本校と学校史上で深いかわりを持つところや、同じ進学先を有する併設・継続校に数多く訪問させていただくことができた。これにより、“同じ大学への進学先を有している中高間で、どのような学びが模索されるのか”という、研究の革新性が新たに生まれたように思われる。

実地調査ができた学校は、広島女学院中学校・高等学校、横須賀学院中学校・高等学校、関西学院中学部及び高等部（一部ヒアリングのみ）、清教学園中学校・高等学校、関西学院千里国際学園中学校・高等学校、である。また、公立学校でも興味深い取り組みをみせるところは多いが、県内で総合学科制をとる公立校及び大阪府内の公立学校2校での総合学習の取り組みもふれることができた。後者の部分については（訪問をかねて）11月1日までの研究期間を過ぎてしまうため、12月の研究大会時に報告できればと考える。

Ⅲ. 現地調査とその結果

A. 探究型学習の、「学校としての位置づけ」をどう考えるか

ここではふたつの例を中心に報告する。それは、広島女学院中高及び横須賀学院中高である。前者の訪問については、校内で探究型学習といえる「情報」科の構築につきその2年近くに渡る経緯を伺うことができた。これにより、「探究型学習」を導入するうえで何が課題となり、どう克服可能かということが参考になる。後者については、2年前に本校を訪問して下さったことがきっかけとなって今年度発足した「学術研究入門」の実践例にふれることができた。ここからも、初年度実施をしたことからカリキュラムの位置づけのあり方や内容の振り返りなどが参考になる。以下、報告する。

社会において“情報”が全体的に軽視される昨今、校内の「情報科」改革をもみすえ、生徒の3つのチカラである「情報編集力」「論理的思考力」「プレゼン力」を鍛えるべく構想・導入を検討されたのが、広島女学院の新情報科であった。この構想は、2010年から三段階に渡って変遷していくが、大きくは、中高6ヵ年の中の間段階（高1・高2）でカリキュラムを組み、学校の特色である「平和・人権教育」と大学受験にむけた学びの双方に深みを持たせようとするものであった。特に、情報技術の伝達のみを終始する内容から、中学3ヵ年で培う「宗教」「人権」「平和」教育の内容を、さまざまな角度から種々の問題について、ディベート中心で意見を戦わせながら論文を作成し、そ

の過程及び成果をアウトプットさせるのである。また、最終的にはテーマ型学習と論文作成との組み合わせという授業スタイルとなったが、それぞれの実地の学びの過程が、CM作りやその他クリエイティブな企画の実施というかたちでアウトプットされるというのも、興味深かった。

一方、構想段階ではさまざまな課題も提示・討議された。まず、この「新情報科」構想では、少人数集団での実施やボランティアなどの外部アドバイザーの導入が検討された。しかしながら、人材の配置は大きな問題となり、情報科教員でチームティーチングを行えるも、評価の面には外部人材は関与せず、最小限の範囲で行う、またクラス単位での授業実施となる構想で落ち着いた。校内の体制如何という問題もあるが、本校では少人数クラスを編成して全教科・全教員がかかわることが、職員会議で確認された経緯がある。組織論的な分析が、今後多くの教育現場で検討されるべきかもしれない。

他方で、横須賀学院では、青山学院大学との連携構想をひとつの契機に、大学への推薦に向けた際に「大学の学びをそもそも知る」「学びたいことをみつけそれを表現する」ことを目的とした「学術研究入門」の授業が構想され、本年度実施された。ただ、学校として3コースに分かれ大人数かつ多様な教育が展開されているため、高校1年生全体から希望者の参加制として、正規のカリキュラムでなく放課後15回コース（しかも曜日を分けて3部制を展開し、受講曜日の振り替えを可能とする）で実施している。

提携大学との連携部会にて教員チームを編成して実施するにあたって、自分たちの学校がキリスト教主義学校である以上、そこで学ぶ者としての姿勢、すなわち個々人の営為が世の中にどう役立つかを考えて志望を考えていくこと、これが「学術研究入門」のスタートラインになっている。また、他大学の講師も招聘しながら、夏季休暇中より様々な大学での学び（例えば教養課程と専門課程の違いは何か）を交えて演習と発表をそれぞれ集中して実施している。

こうしたカリキュラムが、今後どのように推移していくかはもちろん未知の部分ではある（大学との連携構想は現在進行中であるため）。だが、初めての実践で150人近い希望者がいたこと、あえて正規のカリキュラムにせず修了制をとり、このあとの学びは各教科での日々の学びや放課後のクラブ活動での成果の向上に委ね、実際にその成果が垣間見えること、などは今後の「探求型学習」の運営にあたってたいへん頼もしい変化であろう。

学校の、それぞれの立ち位置を見つめなおし、今ある現状を最大限に生かそうとする動向は、私たちにも示唆するところが大きい。

B. 「実際の指導方法」をめぐって

すでに、「探求型学習」をさまざまな教育現場で実践しているところは多い。今回は、そのなかでも比較的本校と大学との連携という観点で共通点を持つ学校を中心に訪問・調査することができた。以下、簡潔に報告する。

関西学院中学部・高等部では、1970年前後から、基礎基本となる読み書きのたゆまない演習を意図した「読書科」が展開されてきた。本校も、2002年以降、関西学院中学部のテキストであった『読書科演習資料』、高等部の宅間紘一教諭による『はじめての論文作成術』を参考にさせてもらいながらカリキュラムを組んできた。

ただ、こうしたカリキュラムにおいても、それぞれに改革・改善点が模索され実践さ

れている。たとえば、関西学院中学部では、「エッセイ」を各学年に集中的に書かす時期を設定（中学1年生3学期、2年生2学期、3年生1学期）し、それぞれに添削を繰り返して書く精度・圧倒的な文字量にふれることを意識している。また、「情報」の授業ともタイアップし、「読書」の時間自体を週1から2時間としているほか、細部において本校の中学カリキュラムとの差異がみられるようになってきている。

関西学院高等部においても、高校3カ年で「問う」力をつける論文作成を最終目標としていることは本校とも同じだが、特に高校1年生段階で新聞資料を使って情報の相対化を意識させることを、近年重視するようになってきている。また、高校2年生からのテーマ決め・仮説の提示、情報の収集整理にあたってはより時間をかけ（特に仮説を出すまでに）、論文の作成形態についても検討を進めている。

関西学院千里国際中学部・高等部では、中学1年生及び高校1年生に、それぞれ「探究型学習」といえる「知の探検隊」「比較文化」という授業を展開している。千里国際はインターナショナルスクールと関西学院千里国際学園とが並存して授業が開講される。このため、中学1年生ではコンピュータスキルの体得・歴史上の人物調べとプレゼンが、一年間かけて行われ、そこで得た調べ方やプレゼンテーションスキルが、二年次以降の他教科で自然と応用されるというスタンスをとる。また、高校からの入学生もまじえて「比較文化」のコースではクラスに分かれたり全員が大教室で授業を受けたりしながら（合計4コマ）、中学生のときより高度な、情報の整理とまとめ（自分なりのノート作り）、議論へと発展する授業となる。

これらの授業のみならず特徴的なことは、非常に少人数のクラスを編成して行われること・積極的な発表と意見交換がなされること・評価にあたっては教員からだけでなく生徒間・生徒自身の自己評価も提示されていくことである。

清教学園中高では、現在高校の連携コースにて「タラントン」とよばれる「探究型学習」が高校2、3年生の「探究科」において2単位で実施されている。4万字にわたる卒業論文は、関西学院高等部・本校と同様、大学に向けての推薦資料（条件）である。「情報の活用」「言語技術の鍛錬」「論文の作法や学び方」を総合的に学んでいく。自分が何者かを経験し、学問の世界に入ることで、一人ひとりのタラントン（賜物）を作るべく、2コマ連続授業で、時間をかけて生徒の本当にやりたい学びを引き出すことを意識している。印象的だったのは、中学生での総合学習にちなんだ調べ学習や高校生での論文作成、どちらの成果物も、ゴールとしてそれが図書館の蔵書になるということである。なお、中学生での調べ学習は、各担任や司書スタッフの協力の元行い、探究科教員はその補佐にまわって指導する。

C. 実地調査から見る、「探究型学習」の課題と克服

それぞれの取り組みから、本校へのふりかえりを含めた「探究型学習」の課題と克服についてまとめる。

1. 人的スタッフの整備と組織内での共通理解

「探究型学習」を導入・実践するために、どのように人材を整備するかという課題は各教育現場にとって、想像以上に大きなタスクといえる。課題の設定から情報の取捨選択方法とその実施、整理・分析における確認の継続、成果物の設定から評価にいたるまで、「探究」のサイクルは詳細かつ長期にわたる。そのため、各学校間で教育

の柱ととらえようとすればするほど、教員側に求められる内容は漸次的に大きくなるからである。

各学校現場においては、「教科」を設定しチーム制でもって運用するタイプと、学年・学校現場全体で運用するタイプに大きく分かれる。もちろん、その組み合わせもある。本校は「教科」の設定及び実施学年によって教員全体でかわるタイプである。ただ、大学への学びを見据えて研究論文を作成することをゴールとする「探究型学習」であれば、教員あたりで担当する生徒数・課題数・内容量は、膨大なものとなりやすい。

こうした学びが、探究的な学習を担当する教員だけでまともになってしまうことについては、いろいろな考え方もあろうが、調査対象の学校のほぼすべてが、このような教育の存在を非常に重要なものとして捉えていたことは特筆に価する。本校でも、読書教育をベースにした“この学校ならではの特色”を出せるカリキュラムについて、校内での共通理解をもっと求めていくことが肝要である。

2. 学校図書館の重要性

数々の実地調査をふまえて、「探究型学習」の実践にあたって学校図書館を充実させることは、必須の課題といえよう。中学部・高等部で独立した図書館をもつ関西学院、幼稚園から高校生まで洋書類もあわせて充実させる千里国際図書館、生徒の学びの希望にあわせて蔵書を整備し続けなおかつ生徒の完成作品を同時に蔵書に加えて生徒目線に合わせたサイン（案内板）をつくっていく清教学園のリブラリアなど、「探究型学習」の成果は学校図書館の体制に還元されていると言っても過言ではない。ひるがえって本校の現状を鑑みてみると、蔵書の拡大や専任司書と共にレファレンスサービスを充実させてきたということは考えられるが、生徒と共に書架を創造するという感覚が欠如していたと思われる。そして、学校図書館という場所は、学校の研究体制の風を作る場所であるという意識が必要ではないだろうか。

3. 探究サイクルについての考察 1 「問い」の設定

「問い」の設定については、その範囲を設けないもの・潜在的に設けるもの・きちんと設定するもの、とわかれる。しかし、自分自身の興味関心をほんとうに導き出すために、どれだけ徹底して掘り下げたかが、「探究」のゴールをほぼ決めてしまうようである。ただ、自分の興味・関心がどこにあるかについては、“自分が”という枠だけでなく“社会の中における自分が”といった、社会とのつながりのなかで、問われていることを知り、問われるべき問いがあることにふれることが、個々人の興味・関心を掘り下げる効果をもつのではないかと考える。

また、中学生／高校生というくくりが最適なのはわからないが、気づくべき問いの質に差があるように思われる。特に、中学生に対しては“世の中で問われるべき問いがあるということへの気づき”、高校生に対しては“世の中で問われてきたことの問いの意義・研究という世界への気づき”、こうした問いの質の差異が学習の根本となっていくのではないか。

4. 探究サイクルについての考察 2 「情報」の収集範囲

どのような情報を収集・取捨選択するかについては、調査した学校間においてさま

さまざまな差異が見られたように思われる。もちろん、論文を作成するにあたって全国の大学レベルの学術論文までをすべて網羅して調べることはできない（し事実上読めないし分からないだろう）。また、オンラインデータベースの利用についても、その導入可能性や導入範囲、コストについても様々な状況があり、ともすればこういう状態が続けば学校図書館間において所蔵する情報量の格差がでてきている。このあたりについては引き続き多くの学校現場での継続的な調査が必要であろう

5. 探究サイクルについての考察 3 「成果物」の過程と、評価の意味

情報の収集から整理・分析に入る際、フィールドワークやインタビューといったリアルな他者へのかかわり、成果物完成後のプレゼンテーションや成果発表会といった要素を含めているところが多く見られた。これには、他者への表現及び社会への還元という要素が「探究型学習」のサイクルにおいて大きな機動力となっていることが考えられる。

また、評価についても、指導教員からの項目別評価も多様なあり方が見られた。ただ、項目ごとの分析というよりは、分析方法が多様にあること及びそれが生徒間で納得できるよう設定すること自体のほうが重要なように思われた。本校では、成果物を作成することは重視してきたが、その過程における評価の重要性や成果物を他者のために表現するというプロセスが若干欠如していることが問題である。ここは、今後も校内で検討を要するであろう。

IV. ふりかえりと今後に向けて

以上、「探究型学習」をめぐる、「学校としての位置づけ」、「実際の指導方法」、「実践にあたっての課題とその克服」という観点から実地調査を踏まえた整理を行ってきた。

まず、「学校としての位置づけ」については、「探究型学習」そのものが「学校の特色＝生命線」となりうる教育プログラムであり、かつ人的・物的資源の整備と共有の程度によってプログラム内容が大きく左右されざるを得ない状況が導かれる。つぎに、「実際の指導方法」については、全学年で一貫したカリキュラム構成を行う場合と、大学受験への足がかりになるような複数年カリキュラム構成を行う場合とが見られた。双方に共通するのは、「探究型学習」が大学への学びにつながるという認識であった。ただ、これは実地調査校そのものの立ち位置によるものである。そうであれば、今後は（同じ）大学への進学先にかかわる学校間での相互交流、大学との研究の連携のあり方を共に考察することが必要ではないかとも考える。さらに、「実践にあたっての課題とその克服」については、人的スタッフの整備と組織内での共通理解・学校図書館整備の重要性・探究サイクルの再考という観点が見出された。特に、探究サイクルについては、「問い」の設定の方法や情報収集の限界にどう対峙するか、成果物やそのプロセス・何をもちいて探究のゴールとするかを検討した。

このほかにも、「探究型学習」の流れについてはもっと考慮すべき観点があろう。今後も、探究のサイクルについてはたゆまない研究が必要なこと、そして学校を挙げて「総合」して探究することの必要性も、今後は考えられてよい。本校の取り組むカリキュラムも含め、「探究型学習」の発展に向けて、以上の考察に基づいた、たゆまない改革が必要とされるだろう。

理科における作問指導を通じた 思考力・表現力の育成に関する実践的研究

大阪教育大学附属池田中学校主幹教諭 平田 豊誠

1. 概要

研究の目的は、学習者自身が問題を作成し、解答も行うという授業方法を通して、思考力や表現力を育成することができるということ、及び、問題として表出されることによる表現力として評価可能性があるということを実証していくことである。

本研究において、以下の2点について成果として報告する。

1点目として、中学校3年生の理科授業において、出題範囲を既習の地学分野に限定して、場面解決型の問題を学習者に作成させ、学習者相互に解答させる授業を行った。作問を通じた学習過程の中で、学習者が、思考を伴った作問活動を行い、その結果として、本授業プランによって学習者の思考力・判断力・表現力を育むことが可能であったことが分かった。

2点目として、学習者の思考の結果として問題が作成されたととらえることが可能となることで、場面解決型問題は、教師による、学習者の思考力・判断力・表現力の評価ツールとして可能性のあることが示唆された。

2. 問題の所在

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（キーコンピテンシー）（ライチェン & サルガニク、2006）。新しい学習指導要領（文部科学省、2008）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。

また、学校現場における評価に関しては、評価の効果は認識しているものの、負担感を感じていたり、「思考・判断」の評価が円滑に行われていないと感じている教師が多いという傾向が見られたりする状況にある（学習指導と学習評価に対する意識調査報告書、2009）。

このようなことから、言語活動を伴い、知識や技能の活用につながり、思考力・判断力・表現力の育成することにつながる授業が求められている。また、より負担感の少ない効果的な授業方法や評価方法の提案が望まれている。

また、学習者が問題を作成するという授業の理科授業に適応した研究報告はほとんど見受けられない。数学においては多くの報告がなされており、その有用性が指摘されている（例えば Brown and Walter 1993、Silver 1994、澤田ら 1995、English 1996、中野ら 1999）。同様に、教育心理学領域（荷方、島田 2005）（金田 2009）、情報工学領域（中野ら

* 寝屋川市教育研修センター・元大阪教育大学附属池田中学校

2000) (小島、三輪 2006 においても、作問指導の様々な有用性が指摘されている。これらの研究も、算数・数学を題材としたものである。理科学習に適応した報告では、学生に対して物理学の問題を作成させることで、作問が学生の物理概念理解の評価ツールであると述べたものがある (Mestre, 2002)。これも、物理問題の単純な作問 (類題作成的) であり、本節で述べてきた算数・数学の取り組みと大きく変わるものではなく、本研究で行ったような、自由度の高い作問となっていない現状がある。

3. 授業研究実践

理科授業における問題作成を取り入れた授業に関する学習効果について実践研究を行った。作成する問題は、理科で学習した内容を単に問うものではなく、ある場面を設定し、それを解決していくための方法を答えるオープンエンド形式のものとした。このような問題を筆者は場面解決型問題と名づけ研究を進めている。これまでに、場面解決型問題を作問し、学習者相互によって問題を解くという授業プランを導入することにより、作問を通じた学習については一定の効果があることがわかっている (平田、松本 2011)。今回、中学校 3 年生の理科授業において、既習の地学分野に焦点を当てて場面解決型問題の授業プランを実証授業として実践した。本授業プランは以下に示す 3 時間プランで実施した。

1 時間目の授業では、ガイダンスを行い、場面解決型問題の下書きまでを行った。例題を提示し、例題を解き、自らが場面解決型問題を作成していくということを伝え、下書きを作成するように指示をした。

2 時間目の授業では、問題作成の続きと推敲、及び採点基準と模範解答の作成を行った。前時において作成した下書きを他の 2 人の生徒に一度解いてもらい、解答者が解答しづらかった点などを作成者にコメントとして返した。作成者はコメントをもとに、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および採点基準の作成を行った。

3 時間目の授業では、場面解決型問題を生徒相互で解き、出題者は採点基準に従って採点し評価・コメントを行った。

今回の授業研究は、2 時間目の時間帯で行った。研究として分析に使用したのは、学習者である生徒が問題の下書きから推敲、完成問題へと進む作問過程について、アンケート調査や音声 (プロトコル) 記録、実際の生徒が記した問題の変遷である。

4. 思考過程の検証

本報告ではそのうちの 1 つを例に挙げて述べる。

問題タイトル: (天気 の基準)
新しい天気 の基準 をつくりたい
[現在] 雨量 によって 決める

図 1 場面解決型問題の下書きの例

4. 1. 生徒作成問題例の検討

生徒が作成してきた下書きの例を図 1 に示す。図 1 の下書きに対して、生徒間相互に一度解き、解答者が解答しにくい点や改善点について、図 2 のようなコメントが返された。

図2のコメントでは下線部のような3つの指摘がなされた。これらの指摘を受けた形で、推敲の上作成された問題(図3)には、下線部で示されるような、場面設定を具体的に示し、条件をある程度指定したもの、解答にあたっての条件設定を加えたもの、が付け加えられた。

この理由として作問者は事後のアンケートより「基準を作るのがとても難しい問題を作ってしまった。他の人の目線におきかえるといるんな問題点が発見された。」との理由を述べている。これらのことから、漠然とした新たな天気の基本作りを指示する問題から、コメントに従って、問題の条件となる場面設定を具体的に示し、解答にあたっての条件設定も加えるといった、思考の結果として改善された問題が作成されたと考えられる(片平、2009)。

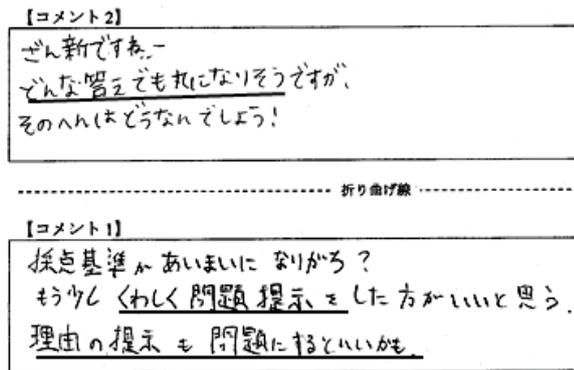


図2 図1の下書きに対するコメントの例(図中のアンダーラインは筆者がつけたものである)

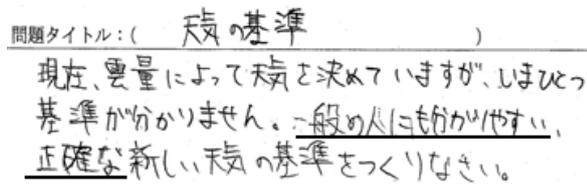


図3 返されたコメントをもとに推敲し、改善された問題の例(図中のアンダーラインは筆者がつけたものである)

4.2. 採点基準と解答例

図3の問題に対する採点基準を図4として示す。採点基準を示すことは、場面解決型問題に、解答者に対して解答の方向付けをしていくための指針となる目的もある。また、他者の解答例および、作問者が採点基準に則って評価したものを図5に示す。

【採点基準】	
数字など、一目で分かる基準である	A-B-C
一般の人にも分かりやすいか(客観的か)	A-B-C
くもりの判断の基準がまろくと分かるか	A-B-C

図4 図3の問題に対する採点基準(図中のアンダーラインは筆者がつけたものである)

4.3. 下書き推敲時のプロトコル分析

2時間目の時間帯で、下書きコメント、推敲、作問完成等を行った。この時、4人グループで下書きに対するコメントを基に、下書き問題の推敲を検討会形式で行った。以下の事例は、図1の「天気の基本」に関する発話内容である。

量が全くない(0) 「ゼロ」

量が半分未満(1/2) 「ライト」

量が半分以上(1/2以上) 「ターク」

全部量(1) の 「テン」 の4つに分ける。

ごくいい
分かりやすい!

【採点及びコメント】

評価	コメント	解答者コメ
1	採点基準のときにくもりは78と	
2	かいてあるんで、また、1/2とが雨量の1/2	
3	もえただけなので、また、1/2は1/2	
4		
5		

図5 図3の問題に対する他者の解答例と、作問者が図4に示す採点基準に則って評価した結果

事例

S1: 数字によって表現される、基準を作るとか、そういう分かりやすいついていうか。一言で言うと、その、数値に変えられるとか、そういう、ぱっと分かるようになっていう。
S2: 感覚とかじゃなくてっていうこと。
S3: すごいな、それって。
S4: だったら面白いかもしれん。
S3: そやな。
S4: 逆に数値で決めてるから、今の現在のやつが分かりにくいついていうのもあるかな。
S1: ああ。
S4: 7割とか3割とかやっているからやなあ。
S1: でも今のってほしい、7割とか8割とかやろ、わからへん。
S4: 雲が一個もなかったら快晴とか。
S3: はは、それもいい。

本事例でのやり取りは、図2を受けたグループでのコメント場面である。この場面は、作問者の生徒S1の「ぱっと分かるような」という作問者の発想を、S3やS4の生徒が「すごい」、「面白い」と受け止め、発想を大事にしなが、具体的な例を示し、作問者S1の出題意図に沿った問題改善につながっていったものである。いろんな意見をもらった作問者S1が、下書き段階で、作問者の意図した問題文になっていなかった所を、指摘を受けて自ら意識することができた。そのことで、問題の推敲が行われ、問題を改善することにつながったやり取りの部分である。

5. 問題推敲時に関する思考の検討

5.1. 問題改善に関する量的検討

下書き問題に対するコメントおよび検討会を参考に、問題を推敲した結果、表1のような問題改善の数量的動きが見られた。

作成した問題の改善状況			合計
改善	違う問題	ほぼ同じ	
24	3	6	33

表1 問題作成の改善状況 (n=33)

作成した問題の改善状況について、 1×2 の直接確率検定(両側検定)を行った。その結果、問題を改善した生徒が有意に多かった ($p=0.0003^{**}$, $p<.01$, $n=33$)。一度書いたものを再び書きなおすことで、熟考する、推敲するという効果が指摘されている(片平、2009)ことから、下書きの必要性和推敲の効果があつたことが確認された。これらのことから、下書きから推敲を経て問題を完成させるにあたって、作問者に思考があつたことが考えられる。

5.2. 下書き推敲時の思考についての質的検討

下書き推敲時において、下書きに対するコメントからその後の問題改善につながっていた。このことは、学習者自身の思考の結果ととらえることができる(森本、2009)。その理由として、下書きに対するコメントを作問者が受け止め、作問者の考える解答の方向性と、解答者の考える方向性の違いや考えにくさについて吟味し、改善の処置(具体例だったり条件付けだったり)を行っていた。これは、推敲に関して、授業後に行つたアンケートの自由記述の結果の例らも確認することができる。

下書き推敲時のプロトコルからも、自分が作問した問題に対してだけでなく、他者の問題に対しても、自らの知識を使いながら、具体例や条件付けという指摘や助言を行っていることがわかつた。

これらのやり取りを通して、指摘や助言を行う側も受け取る側も、言語を介した思考がなされているといえる。

6. 学習者の思考力・判断力・表現力を育むことについての検討

場面解決型問題を用いた本授業プランにおいて、問題を下書きし、相互に解いた後にコメントを出し合い、話し合いを通して問題の内容を、質的に高めていくことができたことが確認された。また、本授業プランの中での問題推敲場面で、学習者に思考のあったことを確認することができた。

場面解決型の作問では、学んだ知識や技能を、自分なりに解釈し、作問にあたって、問題となる場面設定や模範解答の設定などでは、それらを活用しながら作成し、他者へ自分の解答の方向性を「問題」という形で伝え、互いの考えを伝え合い、推敲場面において「問題」を改善させる。その後、相互に解答した他者の解答に対して、自分の模範解答に沿った採点を行うには、学んだ知識や技能を持って判断していかなければならない。

これらのことから、場面解決型問題を作問していくという授業は、思考力・判断力・表現力を育むことのできる授業プランであったと考えることができる。このことから、本授業プランを評価対象として使用していくことができ、指導者が効率的、円滑に評価を行っていくことにつながる1つの有効なツールとして提案できることにつながっていく可能性が考えられる。

7. 成果と今後の課題

本研究の結果、作問を通じた学習過程の中で、学習者が、思考を伴った作問活動を行い、その結果として、本授業プランが学習者の、思考力・判断力・表現力を育むことが可能であったことが分かった。

また、学習者の思考の結果としての問題が作成されたととらえることが可能となることで、場面解決型問題は、教師による、学習者の思考力・判断力・表現力の評価ツールとしての可能性のあることが示唆された。

本授業プランが、知識や技能の活用がなされ、思考力・判断力・表現力の育成に効果があることがわかった。また、場面解決型問題は、教師による、学習者の思考力・判断力・表現力の評価ツールとしての可能性のあることより、本授業プランが、教育現場にとって、より負担感の少ない効果的な授業方法や評価方法の可能性としての提案となる可能性がある。この可能性は、教育現場における学習評価に係る負担感と円滑さについての一つの改善提案にもつながると考えられる。

今後は、場面解決型問題を用いた本授業プランが評価ツールとしての可能性を示していくために、評価の観点・規準を作成し、思考力・判断力・表現力の評価規準・基準に沿った、授業場面での評価が可能かどうか、円滑に評価を進めることが可能かどうかの検証を行っていく必要がある。

[引用文献]

Brown, S.I., Walter, M.I.(1993) 「Problem posing in mathematics education」, 『Problem posing: Reflection and applications』 Stephen I.B., and Marion I.W. (Eds), pp. 16-27. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, New Jersey,

- English, L.D. (1996) 「Children's problem posing and problem solving preferences」 『Research in early number learning』 Mulligan J., and Mitchelmore M. (Eds), Australian Association of Mathematics Teachers
- 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じた授業の開発－学習者自身の学習効果感と学習効果－」 『理科教育学研究』 vol. 52, No. 2, pp. 95-104, 2011
- 金田茂裕 (2009) 「作問課題による小学1年生の減法場面理解の検討、」 『教育心理学研究』 vol.57, No.2, pp.212-222
- 片平克弘 (2009) 「科学的な言語能力の育成の意義と課題」 『理科の教育』 8月号, pp. 5-8, 東洋館出版社、小島一晃、三輪和久 (2006) 「作問事例を用いて数学文章題を生成するシステムの実現と評価」 『人工知能学会論文誌』 AI 21, pp.361-370
- Mestre, J.P. (2002) 「Probing adults' conceptual understanding and transfer of learning via problem posing」 『Journal of Applied Developmental Psychology』 Vol. 23, Issue 1, pp.9-50
- 文部科学省 (2008a) 「中学校学習指導要領」
- 森本信也・横浜国立大学理科教育研究会編著 (2009) 『子どもの科学リテラシー形成を目指した生活科・理科授業の開発』 pp.23-34、東洋館出版社
- 中野洋二郎、坪田耕三、滝井章編 (1999) 『子どもが問題をつくる』 東洋館出版社
- 中野明、平嶋宗、竹内章 (2000) 「問題を作ることによる学習の知的支援環境」 『電子情報通信学会論文誌』 J83-D-I(6), pp.539-549
- 財団法人日本システム開発研究所 (2009) 「学習指導と学習評価に対する意識調査報告書 (平成21年度文部科学省委託調査報告書)」
- 荷方邦夫、島田英昭 (2005) 「類題作成経験が類推的問題解決に与える効果」 『教育心理学研究』 vol.53, No.3, pp.381-392
- ライチェン, D. S., サルガニク, L. H.編著、立田慶裕訳 (2006) 『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
- 澤田利夫、坂井裕編著 (1995) 『問題づくりの授業』 東洋館出版社
- Silver, E. A. (1994) 「On mathematical problem posing.」 『For the Learning of Mathematics』 vol.14, No.1, pp.19-28

幼児期における始原身体知の形態発生に関する研究

— 園児の「立つ・歩く・止まる」運動における身体知発生分析の事例的研究 —

神戸常盤大学短期大学助教 近藤みづき

I. 問題の所在と目的

“這えば立て、立てば歩めの親心”という有名な一句は、一般的な運動発生の経過を示している。「立つ」や「歩く」という人間独自の運動形式がどのように発生し、発達してきたかは、今日まで様々な視点から研究されてきた。とりわけ運動学では、自己運動として状況と関わって発生する運動の現状を観察し、定着するのかを分析する。言わば、様々な状況に応じた運動の発生を促す身体知の分析論は、運動形態の発生を促す身体に関わる能力を分析するのである。

金子著『スポーツ運動学』は、新しい運動の発生に関わる身体知として、定位感身体知、遠近感身体知、気配感身体知の存在を挙げ、このような身体知を基底とする「現象学的感覚論的運動学」における身体知分析論は運動を覚えたり、覚えさせたりする上で、ある運動に必要な身体知を分析し、さらには、それらの身体知を高めることでより良い運動生活を保証することに役立つと論じている。

本研究では、幼児期における「立つ・歩く・止まる」運動の発生や修正を可能にする身体知の分析を通して、現象学的感覚論的運動学の立場から、これらの運動における始原身体知の発達に関する知見とこれらの運動をより確実にする知見を得ることを目的とする。本研究が「身体知の形成を目指す教育」に役立つことを期待する。

II. 研究方法

1. 研究対象

神戸市内のT幼稚園園児28名を対象とした。年齢構成は、3歳児クラス（年少児）が5名（女子3名・男子2名）、4歳児クラス（年中児）8名（女子6名・男子2名）、5歳児クラス（年長児）15名（女子11名・男子4名）であった。実験は2012年2月22日（木）・23日（金）に幼稚園の遊戯室で実施した。実験はクラス担任の協力のもとに行った。

2. 運動課題

園児の運動経験に左右されにくい「立つ・歩く・止まる」という一連の動感運動を課題とした。「立つ・歩く・止まる」という一連の動きの距離は6mとし、立つ地点、止まる地点とその中間地点にラインテープを貼った。立つ前の姿勢は、長座の姿勢（図1）、しゃがみ立ちの姿勢（図2）、足先が届かない高さの椅子に座った姿勢（図3）の3つの姿勢を設定した。長座の姿勢は座位、しゃがみ立ちの姿勢は低い立位、椅子に座った姿勢は立ち上がるのではなく、下方に降りて立つ動きであり、これらの課題はそれぞれ違った意味をもっている。園児の身体知を顕在化させるため、課題を実施するにあたり

「できるだけ速く移動する」という条件をつけた。



図1 長座の姿勢（課題1）



図2 シャガみ立ちの姿勢（課題2）



図3 椅子に座った姿勢（課題3）

運動課題を説明した後、研究者が師範した。その後、園児が各課題につき一人2回ずつ実施した。課題の実施後に、自分の今行った動きに関するインタビューを行った。インタビューは園児の言葉を引出しやすいよう、クラス担任にお願いした。1回目の施行は課題の理解とし、分析の対象は2回目の実施のみとした。園児の動感運動は2台のビデオカメラで記録した。インタビューの内容もビデオカメラと紙面に記録した。

3. 分析方法

録画した園児の動感運動を、こちらが作成した基準に従い、観察し評価した。なお、今回作成した評価基準は、動きの優劣を判断するための基準ではなく、身体知が適切に機能しているか、課題に即応しているかを観るための基準である。基準は6つの観点からなり、それぞれの評価を3段階に設定した。課題に最も即応している動きかたを「A」、ある程度即応している動きかたを「B」、改善の余地がある動きかたを「C」とした。身体知を分析するためには、観察、交信、代行能力が必須のこととなるので、観察にあたっては研究者と幼児体育の指導経験をもつ元教員と二人で行った。

4. 運動課題における始原身体知

金子は、創発身体知が「体感と時間化をもつ始原身体知領域、コツヤカンの発生を支える形態化身体知の領域、基礎図式を修正していく洗練化身体知の領域があり¹」それぞれが絡み合っていると述べている。さらに、始原身体知の体感能力は定位感、遠近感、気配感があり、「原点になる能力は定位感能力で、それを起点にして遠近感能力と気配

感能力が働き、それぞれは相互作用的に絡み合いの構造を示している²」といい、「今ここに動きつつ感じ、感じながら動く自己運動の中にしか身体知は住むことができず、外側からは見えないものである³」と論じている。今回の運動課題でも、始原身体知は同時に混在しながら働いていて、それははっきりと分けられる性格のものではなく、渾然一体となってお互いに作用し合っている。本研究では、どの局面にどの始原身体知が主に働いているかを考察し進めていく。

5. 評価基準

(1) 定位感身体知

定位感身体知とは、動感身体の絶対ゼロ点を原点として、前後・左右・上下を捉える身体知であり、コツ統覚化やカン統覚化などの形態化身体知の基底になっている。時間化身体知を含む体感能力としての定位感身体知は「運動実践に直結した重要な体感身体知⁴」であり、今回の運動課題の達成に大きく関与している。できるだけ速く移動して止まるという課題の達成には、定位感身体知はもとよりコツ統覚化身体知をうまく働かせ、歩行を先取りした立位の動感形態や融合形態の発生が重要となる。本研究では、長座の姿勢では立ち上がる時の園児の脚の動かし方に、しゃがみ立ちの姿勢では両腕の動かし方に、椅子からの姿勢では降り方に着目して基準を作成した。

1) 立ち上がり方

課題1：長座の姿勢から

定位感 レベル A	全身を協調させて動き、課題に即応している。 例証：片脚はスタートラインに残しもう一方の脚を引きつけて立つ。
定位感 レベル B	ある程度全身を協調させて動き、ある程度課題に即応している。 例証：スタートラインにある両脚にお尻を引きつけて立つ。
定位感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：スタートラインから両脚又は片足を引きつけて立つ。

課題2：しゃがみ立ちの姿勢から

定位感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：両腕を前後に振りながら立つ。
定位感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：両腕を前に肩以下の高さまで上げる、又は体側に下げたまま立つ。
定位感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：両腕を前に肩ほどの高さまで上げながら立つ。

課題3：椅子に座った姿勢から

定位感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：椅子に両手又は片手をつきながら降りて立つ。
定位感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：前方に軽くジャンプして椅子から降りて立つ。
定位感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：お尻をずらしながら椅子から降りて立つ。

2) 歩走行への融合の仕方

定位感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：立位から移動への滑らかな融合形態がみられる。
定位感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：立位から移動への融合形態がみられるが、十分ではない。
定位感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：立位から移動への融合形態がほとんどみられない。

(2) 気配感身体知

気配感身体知とは「方向不定の志向性である〈気配〉を感じ取ることのできる体感身体知の一つ⁵⁾」と金子は述べている。今回の課題では、ゴールに止まるための気配を感じ取る能力に具現されている。園児がどの位置でゴールの気配を感じ動くのか、スピードをどのように調整するかを、気配感身体知の基準とした。尚、スピードの調整については今回の課題では、できるだけ速く移動するという条件を付加しているため、急激に減速する方を課題に即していると判断したが、まずはゆるやかに減速する方を基本とすることが望ましいと考える。

1) 減速の動きが現れた位置

気配感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：減速の動きが現れた場所が中間地点。
気配感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：減速の位置が現れた場所がゴール間近。
気配感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：減速を考えたのがスタート前、またはゴールを過ぎてから。

2) スピードの調整

気配感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：加速して課題に応じて急激に減速できる。
気配感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：加速して課題に応じてゆるやかに減速する。
気配感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：最初から最後まで加速、減速の意思がない。

(3) 遠近感身体知

遠近感身体知とは、「今ここで〈遠い〉や〈近い〉を感じながら動き、それを動きながら感じ取る体感身体知⁶⁾」といい、今回の課題ではゴールラインに正確に止まることができるかに具現されている。正確にゴールラインで止まれるか、その時の姿勢やバランスはどうだったかを基準に作成した。ゴールラインより手前で止まる方が通過して止まるより評価が高いのは、日常生活で起こりうる危険な状況を想定し検討したからである。

1) 止まり方

遠近感 レベル C	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：両足または片足がゴールラインにかかっている。
遠近感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：ゴールラインより手前である。
遠近感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：ゴールラインを1・2歩越える又は通過する。

2) 止まる時の姿勢やバランス

遠近感 レベル A	身体の使い方が全身的に協調し、課題に即応している。 例証：バランスを崩していない。
遠近感 レベル B	身体の使い方がある程度協調して、ある程度課題に即応している。 例証：若干バランスを崩している。
遠近感 レベル C	全身を協調させた動きには改善の余地があり、課題への即応にも工夫を必要とする。例証：前後又は左右に大きくバランスを崩している。

Ⅲ. 結果と考察

1. 各群の構成と始原身体知の傾向

上記の基準をもとに、課題1から課題3での全ての観点でAを3点、Bを2点、Cを1点として始原身体知の総合評価を出した。全ての観点を加算し、45点以上、つまり課題に即応した動きかたをした園児のグループをA群、40点から44点、ある程度課題に即応した動きかたをした園児のグループをB群、39点以下で課題に即応した動きかたには改善の余地が必要な園児のグループをC群と分類した。分類の結果、A群は全体の29%、B群は全体の46%、C群は全体の25%であった。

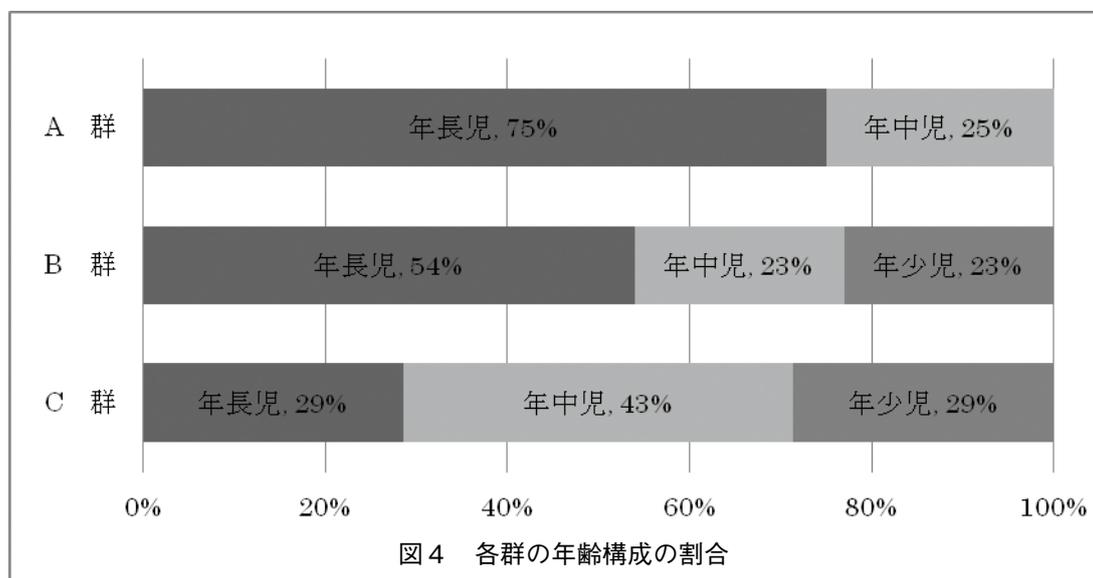


図4はそれぞれの群における園児の人数を割合で表したものである。年齢構成の割合をみると、A群に年長児の割合が最も高く、C群になるにつれ年少児の割合が高くなり、加齢に応じて身体知が発達していることがわかる。

始原身体知の全般的な傾向をみると、気配感身体知の観点であるスピードの調整が、全ての課題において改善の余地がある傾向がみられた。園児はどの課題でも、加速するよりも止まることを志向していることがわかる。また、長座の姿勢から立ち上がる観点

ではその他の姿勢と比較して、課題に即応するには工夫が必要な動きかたが多い傾向があり、長座の姿勢からの立ち上がりは園児達にとって若干難しかったと考えられる。

2. 各群における始原身体知の傾向

A群の各観点の平均点を考察する。A群は全体的に始原身体知をうまく働かせている。中でも止まる局面では、どの姿勢からでも遠近感身体知をうまく働かせバランス良く、確実にゴールラインで止まっていた。長座の姿勢としゃがみ立ちの姿勢からの歩走行への融合形態には滑らかさはあるが十分ではなく、またスピード調整の仕方やゴールへの予測の速さ等、定位感身体知や気配感身体知に若干改善の余地がみられるが、概ね課題に即した動きかたができていた。

B群の各観点の平均点を考察する。B群は全体的にある程度始原身体知を働かせている。B群もA群と同様、遠近感身体知が最も機能していて、どの姿勢からでもバランスを崩すことなく正確に止まることができていた。気配感身体知はどの課題においても、ある程度課題に即している状態だった。立ち上がり方は、課題によって差がみられた。しゃがみ立ちからの立ち上がり方が課題に即しており、次いで椅子からの姿勢、長座の姿勢からの立ち上がり方には改善の余地が見られた。B群では長座の姿勢からの立ち上がり方に身体知を働かせる必要があると考えられる。

C群は全体的にみると、課題や身体知によってばらつきがあった。A群、B群がうまく働かせていた遠近感身体知は、C群では課題によって違いがあり、正確にバランス良く止まれているのはしゃがみ立ちの姿勢からのみであった。定位感身体知は、長座の姿勢からの立ち上がり方がうまく働いておらず、C群には難しかったと考えられる。気配感身体知のスピードの調整については、どの課題であつてもうまく働かせることができず、C群は課題達成のために、自身の気配感の発達に応じたスピードで歩くことしかできなかったと考えられる。

3. 各群における園児の事例

(1) 園児 H (A 群)

園児 H は弟をもつ 6 歳の男児である。身長 116cm、体重 20kg で 4 歳の頃から週に 1 度水泳を習っている。

表 1 各課題における園児 H の評価

	定位感		気配感		遠近感	
	立ち上がり	融合	減速の位置	スピード調整	止まり方	バランス
長 座	A	A	A	A	A	A
しゃがみ立ち	B	A	B	A	A	B
椅 子	A	A	A	A	A	A

H は全体的にうまく始原身体知を働かせているが、課題によってややばらつきがみられた。とりわけ、長座の姿勢と椅子に座る姿勢では、始原身体知全てをうまく働かせて動いていた。動感運動をみると、歩行を先取りした立ち上がり方をし、滑らかに歩行に移行していた。進むスピードが速いので、早めにゴールを予測し、真ん中のラインを越えた辺りで、片足で衝撃を緩和させながら最初のブレーキをかけ、そのまま歩幅を変えずに、最終的にはゴールライン上にバランスを崩さず止まることができていた。

しかし、しゃがみ立ちの姿勢では、立ち上がり方と減速の位置、そして止まる時のバランスが、長座の課題と比較してうまく機能していない。これは、より速くゴールに辿り着くために減速の位置を少し遅らせた結果、勢いを止めきれずにゴール地点でバランスを崩してしまったのではないかと推測する。椅子からの課題では、再び定位感、気配感、遠近感全ての身体知をうまく働かせることができていたので、修正身体知が機能したといえる。

(2) 園児 M (B 群)

園児 M は兄をもつ 5 歳の女兒である。身長は 110cm、体重は 16kg で習い事はしていない。

表 2 各課題における園児 M の評価

	定位感		気配感		遠近感	
	立ち上がり	融合	減速の位置	スピード調整	止まり方	バランス
長 座	C	B	A	C	A	B
しゃがみ立ち	A	B	A	C	A	A
椅 子	B	B	A	C	A	A

M は概ね、始原身体知をある程度働かせているといえる。M は課題 1 の 1 回目の試行の時にゴールラインを大きく越えてしまい、「しまった」という表情をしていた。そのため、2 回目の試行では正確に止まろうと試みていたようだが、不本意にもバランスを崩してしまい、さらに慎重になりスピードを落としたように見て取れた。その結果、加速も減速もせず一定のスピードで進み、確実に止まれる位置で減速し、ゴールライン上に止まるという動感運動が現れたといえよう。歩走行へ融合する定位感身体知は、どの課題であってもある程度即した状態であった。立ち上がり方に関しては、課題によって差が現れた。長座の姿勢は、最も低い姿勢からの立ち上がりとなり、M にとっては難しい課題だったといえる。しゃがみ立ちの姿勢からうまく立ち上がったのは、日常生活の中で多く経験しているからだと推測できる、一方足先のつかない椅子からの降りる動きかたはあまり経験していないと考えられる。慎重な性格の園児は、失敗に対する恐れが新しい運動への取り組みへの妨げになる可能性がある。指導者は「こどもの動感身体にとって居心地の良い場づくり・動きたくてしょうがない場づくり⁷⁾」を用意し、指導することが大切であろう。

(3) 園児 K (C 群)

園児 K は一人っ子の 4 歳の女兒である。身長は 97cm、体重は 14kg で習い事はしていない。

表 3 各課題における園児 K の評価

	定位感		気配感		遠近感	
	立ち上がり	融合	減速の位置	スピード調整	止まり方	バランス
長 座	C	C	B	C	A	A
しゃがみ立ち	B	C	B	C	A	A
椅 子	B	B	A	C	A	A

K はどの課題でも遠近感身体知をうまく働かせて、正確にバランス良く止まることが

できている。しかし、気配感身体知であるスピード調整では、どの課題でも加速、減速をすることなく一定のスピードで進んでいた。B群にもみられたが、止まることを強く志向すると、自分の気配感身体知のレベルに合わせた速さでしか進むことができず、結果的にこのスピードになってしまうのだろう。Kは、定位感身体知での立ち上がり方や歩走行への融合にも改善の余地があったが、試行を重ねるにつれ少しずつ働かせることができてきた。これは、Kが課題を通じて洗練化の起点となる調和化能力を機能させ、自分の動きかたが心地よいかどうかを感じ取り、動きかたを修正したと考えられる。動きの修正は「より上位の洗練形態を目指して無限の循環性を示す。⁸⁾」ので、指導者はそのような認識のもと指導する必要がある。また、この課題で修正するならば、脚の部分だけを取り上げて修正すると考えるのではなく、新しく運動を発生させるという認識にたち、子どもたちの今もっているコツをできるだけ早く解消し、新しい運動のコツを再統覚化して動感形態を発生させると良いだろう。

4. 園児の自己観察内容

金子は「動感意識は本質的に先言語的、先論理的である⁹⁾」といい、「動感化現象の身体意識は受動発生地の地平に沈んでいるのが普通なのだから(中略)、指導者こそが身体移入原理に基づいて観察分析や交信分析を通して子どもたちの貴重な動感化現象を掘り起こす必要がある¹⁰⁾」という。今回は園児がどのような意識をもって動いているかを尋ねた。

園児の回答をみると、自分の動感現象を言語化できる園児と言語化できない園児がおり、言語化できない園児は動きで説明していた。言語化できた園児の中には、自分の動きを意識している園児と、自分の目標や結果を意識している園児がいた。自分の動きが意識できている園児は「手をついた」「かかるとに力を入れた」「ゴールの2つ目と3つ目の線の間からゆっくりした」等の具体的な動きの内容を話したが、動きを意識していない園児は「がんばろうと思った」、「線の上で止まろうと思った」等の回答であった。

IV. まとめ

始原身体知に関する知見を得るために、現象学的感覚論的運動学の立場から園児の「立つ・歩く・止まる」運動における身体知発生の現状を事例的に考察してきた。

本研究で設定した運動課題は、課題の特性に応じて難易度の違いが認められた。どのような状況から立位運動を始めるかによって機能する身体知も変化するので、身体知を形成するには低い姿勢から始めるのが効果的であるといえる。始原身体知をみると、遠近感身体知の発達が進んでいる一方、定位感身体知はそこまで進んでおらず、気配感身体知に関しては、動感素材を特定して意図的に形成する必要があると考えられる。

加齢や就園を機に運動経験が増えると、身体知も一定の発達が見られるが、適切な時期に適切な身体知を実行する機会が失われると、その後身体知の発達に時間がかかったり、身体知の充実が阻まれる要因になる可能性がある。始原身体知は、新しい運動をできるようにするだけでなく、さらに高度なものに洗練するために大きな役割を果たす。その過程を通じて養われた身体知は他者の運動を促す基盤となるので、指導者は子どもの身体知を伸ばす適切な時期を把握し、身体知を発生させやすい指導内容を工夫することが重要である。

[引用文献]

- 1 金子明人「身体知の形成（下）」2005年p152
- 2 金子明友「身体知の形成（上）」2005年p339
- 3 金子明友「身体知の構造」 2007年p339
- 4 前掲書3） p13
- 5 前掲書1） p10
- 6 前掲書1） p8
- 7 前掲書2） p199
- 8 前掲書1） p59
- 9 前掲書2） p198
- 10 金子明友「スポーツ運動学」2009年p37

子どもの「生活」を基盤とした うたづくりの方法の開発

東大阪市立石切小学校教諭 楠井 晴子

I 研究の目的と方法

1. 目的

本研究の目的は、学校音楽教育における、子どもの「生活」を基盤としたうたづくりの方法を開発することである。そして、その有効性について、実践分析により明らかにすることである。

思春期の子どもは、内的な世界を表に表すことに躊躇する傾向がある。しかし、自我の形成に自己の内的世界を知ることは重要である。そこで、思春期の子どもが内面を歌詞にし、うたとして表現する活動を考えた。

そのために、日本の子どもたちの伝統文化であるわらべうたに注目した。

これまで行われてきたふしづくりは、西洋の音楽語法（ド・レ・ミ・ファ・ソ・ラ・シ・ドによる語法）で行われることがほとんどであった。また、メロディーをつくること自体が目的とされ、自己の内的世界を表現するという視点が乏しかった。

本研究における実践では、旧来のふしづくりで使われてきた西洋の音階を用いず、日本の音階（わらべうたの音階）を用いて行う。また、うたをつくる目的が、ただ単にメロディーをつくることに終始するのではなく、自己の内的世界をうたで表現するという大きな目的を持ってうたづくりの活動を行う点が旧来のものとは大きく異なる。

子どもたちの生活の中に、伝統や文化はすでに内在している。そして、日本の風土で暮らし、日本語を話して生活をしている子どもたちの中にも、伝統や文化は内在している。その自分の内にある伝統的なものからくる本来の音楽語法や手法を用いて、自己の生活をテーマに「生活のうた」をつくり、歌う子どもの姿を明らかにすることにより、その有効性についての検証を行う。

2. 方法

平成24年5月～7月に、小学校6年生を対象に「わらべうたの音階を使って『生活のうた』をつくろう」の授業実践を行う。そして、授業実践の過程をビデオ記録し、それを筆録したものと、子どもが記述したワークシートを資料として分析を行う。分析結果より、本授業実践の思春期の子どもにおける有効性についての検証を行う。

II 研究授業の実際

1. 実践概要

- 指導内容：共通事項¹⁾：ア旋律（音階）
指導事項²⁾：音楽づくりイ「音を音楽に構成する過程を大事にしながら、音楽の仕組みを生かし、思いをもって音楽をつくること。」
- 単元名：日本の音階を使って「生活のうた」をつくろう

- 対象学年：小学校6年生
- 教材：わらべうた《おすわりやす》
- 実施期間：平成24年5月～7月
- 単元目標：
 - ・わらべうたの音階を感じながら、意欲的に《おすわりやす》を歌おうとしている。
 - ・3音で構成されている音階について知覚し、それが生み出す特質を感受し、創作表現を工夫している。
 - ・わらべうたの音階を生かして「生活のうた」を創作することができる。
- 指導計画（全8時間）

学 習 活 動	時
<ul style="list-style-type: none"> ○ わらべうた《おすわりやす》をうたって遊ぶ。 ○ 《おすわりやす》の一部を替え歌にして遊ぶ。 ○ 《おすわりやす》を、自己の生活をテーマにした「生活替え歌」にして、グループでうたう。 	1時間
<ul style="list-style-type: none"> ○ 《おすわりやす》の構成音を調べ、音階をつくり、音階のもつ感じやイメージを出し合う。 	1時間
<ul style="list-style-type: none"> ○ 「生活のうた」の歌詞を普段の生活で用いている話しことばでつくる。 ○ 「生活のうた」の歌詞を何度も声に出して音読する。 ○ 箏を用いて、ミ・ソ・ラの3音を使って「生活のうた」をつくる。 ○ ワークシートにつくったうたの紹介文を記述する。 ○ 各自のつくった「生活のうた」を班の中で聴き合い、歌い合い、意見交流をする。 ○ 交流する中で出た意見を参考にしながら、各自がつくったうたを何度も歌いこむ。 	3時間
<ul style="list-style-type: none"> ○ 各自がつくった「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。 	3時間

- 評価規準：
 - 観点1：音楽の関心・意欲・態度
 - ① わらべうたの音階を感じながら、意欲的に「生活のうた」を歌おうとしている。
 - 観点2：音楽表現の創意工夫
 - ① 3音で構成されている音階について知覚し、それが生み出す特質を感受している。
 - ② 創作表現を工夫している。
 - 観点3：音楽表現の技能
 - ① わらべうたの音階を意識して、「生活のうた」を創作することができる。

2. 思春期の定義と思春期の発達課題

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代の子どもの間にあたる。」³⁾と言う。また、思春期を「児童期と青年期の移行期間。第二性徴が現れ、異性への関心が高まる頃。11歳～12歳から16歳～17歳頃をいう」（『大辞林』三省堂）より、本論では、思春期を小学校5、6年生から高校生までと定義する。さらに服部は思春期の発達課題としては、「自我同一性（アイデンティティ）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期間であると述べている。³⁾

3. 本実践における箏の役割について

本実践では、自分の内にあるイメージした音を、固有の音として確認するための道具として箏を用いた。また、ふしづくりを行う上で、歌いながら簡単に音をさぐることが出来る楽器としても、箏は非常に利便性に富んだ楽器であると考ええる。

さらにまた、日本の音階を用いてのふしづくりであるという点においても、箏の持つ日本的な音色は子どもたちのイメージを喚起させるための一助となると考える。

Ⅲ 分析

1. 抽出見 O 児における分析

授業分析においては、O 児を抽出見として分析を行う。なお、この O 児を抽出した理由は、分析のための材料である映像記録に O 児の映像が豊富に残っていることから抽出した。

抽出見 O 児の生活がどのような形になって表現されていったのかといった視点に基づき、次の 2 つの場面において分析を行う。

◎ 抽出見 O 児の作品紹介

- ・題)：【ぼくの二重文化】
- ・詞)：「二重文化つままれて 毎日大変つらい日に 楽しさまざり毎日が 特別や」
- ・内容)：ぼくはアメリカで生まれ、そこでの生活の思いや感じていることを歌にしました。ぼくは、みんなにぼくの二重文化で生きているぼくの気持ちを伝えたいのです。
- ・ふしづくりや表現で工夫した点は)：二行目の「つらい日に」を少しゆっくり目にして「日」を高くしました。そしてさいごの「とくべつや」を少しゆっくりにして声を大きくし、一つ一つに気持ちをこめてさいごの「やー」を長くのばしました。

◎ 分析場面 1：「生活のうた」をつくっている場面

- T : どこやってんの？
O 児：これ悩んでんだけど、「つらい日に」どんなんがいいのか…。
T : 歌いながらやってみ。
O 児：「つらい日にー (ミソラミソー)」「つらい日に (ミソラソソー)」「つらい日に (ミラソミミー)」(…等々、色々なパターンで歌っている。)
T : どれがしっくりくる？「つらい日に」やろ？
O 児：「つらい日にー (ラソラソミー)」(これ以後、小声で歌いながら音を探求し続ける)「つらい日に (ラソミソミー)」「つらい日に (ソミラソミー)」「つらい日に (ソミラソラー)」「つらい日に (ソミラソミ)」(ソミラソミ) (同じフレーズを 2 回弾いた後、少し考えている)「つらい日に (ソミソラソー)」(ソミソラソー) (同じフレーズを 2 回弾いた後、何かにひらめいたかのように、右手の人差し指をぴんと立てる。)
T : 何かしっくりくるのあった？
O 児：(ソミソラソー) と弾く。
T : 歌わな。
O 児：「つらい日にー (ソミソラソー)」
次の行 (ぎょう) 行くにはやっぱり、ちょっと下がってるほうがいいかな。
T : そう？それよりも自分の気持ちや。「つらい日に」って言ったときの気持ちがどんな感じなんか、どんだけつらい日やったんかってことを表現することが大事。
O 児：つらいって言ったら、なんかー、下がっている様な気がする。暗い。
T : 暗い感じ？だから？
O 児：なんかー、少し暗っぽい方がいいかな。
T : 暗っぽい音？もう一回やってみ。

○ 児：「つらい日にー（ラソラソミー）」（弾き歌い後、右手を頭において少し考える。）
 「つらい日にー（ラソラソミー）」（同じフレーズをもう一度弾き歌いする。）（ラソラソミー）（箏だけで同じフレーズを弾く。）（またしばらく考える。）（ソララソミー）（ソラソラミー）（箏だけで弾く。）「つらい日にー（ソラソラミー）」
 T：それだけでやっても分かれへんから二行目全部歌ったら？
 二行目やっごらんよ。
 ○ 児：二行目？「まいにちー（ララソラー）
 T・○ 児：「まいにちたいへん（ララソラミソミ）
 T：…で、次がどうくるかや。
 ○ 児：「つらい日にー（ミラソソミー）」「つらい日にー（ミラソラミー）」「まいにち大変（ララソラミソミ）つらい日にー（ミラソラミー）」（今弾いたフレーズを再度弾き歌いする。）「まいにち大変（ララソラミソミ）つらい日にー（ミラソラミー）」（今弾いたフレーズを再度弾き歌いする。弾き歌いした後しばらく考えて。）あっ！それいいかも。（二回続けて今のフレーズを弾き歌う「まいにち大変（ララソラミソミ）つらい日にー（ミラソラミー）」「まいにち大変（ララソラミソミ）つらい日にー（ミラソラミー）」（最後に、確認するように弾き歌いをする。）「つらい日にー（ミラソラミー）」（ワークシートに、探求して探し出した音を記入する。）

○ 児は、「つらい日に」の部分におけるふしづくりに悩み、箏で音を鳴らしながら探求している。最初はただ、やみくもに音をさぐりながら探求をしていたが、「つらいって言ったら、なんか下がっている様な気がする。暗い。」といった発言から、具体的なイメージを伴ったふしへの探求へと進んでいった。最終的に○ 児は、自分のイメージするふしを自らが働きかけ操作しながら探し出し、問題を解決した。

また、これと同じような探求の場面が、「とくべつや」の部分でも見られた。

◎ 分析場面2：「生活のうた」をクラスで発表している場面

箏で弾き歌いをした後、うただけで歌い、クラス全体の中での発表の場を持った。その後、うたに対するコメントを交わし、交流の場を持った。

○ 児のうたに対するコメントで、「すごくよかった。うたのふしも、箏の弾き方も一番良かった。見直した。」といった様な、非常に好意的なコメントを言った児童がいた一方で、「○ 児にとってのアメリカって何ですか？」といった様な、○ 児のアイデンティティーに関わるような深い質問も投げかけられた。

以上の様に○ 児の作ったひとつのうたが、みんなのうたとなって、クラスの子どもたちの心が○ 児の生活や、それが映し出された○ 児のうたに響き合う瞬間が見られた。

〇 兎の作品

『生活のうた』 題：《ぼくの二重文化》

ラ			●	—				
ソ		●			●		●	—
ミ	●					●		
歌詞	に	じゅ	う	—	ぶ	ん	か	—

ラ			●		●	—	—	—
ソ		●		●				
ミ	●							
歌詞	つ	つ	ま	れ	て	—	—	—

ラ	●	●		●				
ソ			●			●		
ミ					●		●	—
歌詞	ま	い	に	ち	た	い	へん	—

ラ				●				
ソ		●						
ミ	●		●		●	—	—	—
歌詞	つ	ら	い	ひ	に	—	—	—

ラ		●		●			●	—
ソ			●		●	●		
ミ	●							
歌詞	た	の	し	さ	ま	ざ	り	—

ラ	●		●					
ソ		●		●				
ミ					●	—	—	—
歌詞	ま	い	に	ち	が	—	—	—

ラ			●		●	—	—	—
ソ	●			●				
ミ		●						
歌詞	と	く	べ	つ	や	—	—	—

記譜は、五線譜は用いずに、上の様な、「ふしづくりのための記譜法」⁴⁾を用いて行う。

2. 結果と考察

(1) 結果

分析視点より、O児の生活は以下の様な形で表現されていた。

O児は、「つらい日に」や「とくべつや」といった、O児の思いや感情が深く込められた部分におけるふしづくりに悩み、箏で音をさぐりながら探求を繰り返す中で、「つらいって言ったら、なんか、下がっている様な気がする。」や「暗い。」といったように、歌詞のことばから想起されるイメージを手掛かりにして、さらなる、ふしへの探求へと進んでいった。

また、発表の場面においては、O児の表現を通じて、クラスでO児の思いを共有し合い、響き合う場面が見られた。

(2) 考察

「生活のうた」の実践において、O児は、主体的に「生活のうた」づくりに関わり、自分の内面にある思いや気持ちを工夫して外に表現の形で表していた。また、最後の発表の場面においては、自分の表現を聴き手にも理解してもらうための場面設定があった。

藤沢章彦は、“思春期の音楽教育を考えるために”の5つの視座を示している。⁵⁾以下にそれらを記す。

- ① 自己表現
- ② グループ活動
- ③ 理論と情緒のバランス
- ④ 主体的な学習活動
- ⑤ 自尊心（プライド）への対応

思春期の子どもは、自尊心を傷つけられるのは嫌だが、自己表現はしたい。情緒的には不安定な時期であるが、情緒だけで迫られるのではなく、知的にも満足したい。主体的に取り組みたい思いがあるが、取り組み自体に魅力がなければ、あるいは、その取り組みに対する方法や理解が不足している場合はなかなか取り組めない。仲間と思いを共有して一緒に活動したい。

以上により、藤沢の述べる、これらの特性を持つ思春期の子どもたちにとって、本実践は思春期の子どもに特性に合致した授業実践であると思われる。

なぜなら、「生活のうた」をつくり、歌う活動は、子どもたちにとって、格好の自己表現の手段となりえると考えからだ。日々の生活の中で溜まっていく心の澱の様なものは、思春期の子どもでなくても誰もが、外に向かってはきだしたいという思いを抱えて生きている。自尊心を傷つけられることなく自己表現ができるのであれば、子どもたちはこれを実践するであろう。

また、日本の音階でつくる本実践は、子どもたちが主体的にうたづくりの活動に向かうことを容易にしていると考えられる。なぜなら、日本の音階である「ミ・ソ・ラ」の3音階を用いることにより、話しことばの抑揚から自然な形でふしが生まれ、誰もが容易にふしづくりを行うことが可能であるからである。さらにまた、何の学習の場面もなく、ただ、うただけをつくる活動であれば子どもたちはそこに、知的満足感を感じることが出来ず、次第に飽きてしまうであろう。指導内容を定めて、それを知覚・感受する場を設定することによって、そこに学びの場面が生まれる。そして、それが

実践全体を通じた子どもたちの知的満足感の獲得に繋がるのである。また、所々にグループ活動を入れることにより、子ども同士の連帯感が生まれる。この連帯感は、たとえ個人の発表時であっても、見えない心の糸で結ばれている。この見えない心の糸が、個人の発表時における、発表者〇児の自尊心を支えるものになっていたと考えられる。さらに、発表時における作品や表現に対しての他者からの好意的なコメントも、〇児の自尊感情を高める点において効果的に働いていたと思われる。

実際、〇児自身も、「すごくよかった。一番良かった。見直した。」という他者からの好意的なコメントに対して、本発表を終えた後に記述したワークシートの設問、「クラスの友だちに思いが伝わった時のあなたの気持ちを教えて下さい。」に以下の様に記述している。

「うれしく、死ぬほどがんばってよかった。そして一番クラスでよかったといわれて、もっとうれしかった。」

IV 結論及び今後の課題

日本の音階でつくる「生活のうた」実践は、思春期の子どもたちの特性や要求に合致したものであることが、〇児のうたづくりの過程より明らかになった。

今回は、思春期の入口にいる小学校6年生を対象とした実践で検証を行った。しかし、中学生や高校生といった、思春期の真ただ中にいる子どもたちにおける実践検証も同時に行っていく必要があると思われる。

今後は、中学生や高校生を対象に、さらなる検証を進めていきたいと考える。

[注]

- 1) 文部科学省(2008)『小学校学習指導要領解説音楽編』教育芸術社,pp.17-19
- 2) 同上書,pp.27-29
- 3) 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.193-194
- 4) 楠井晴子(2010)「旋律の知覚を助ける“ふしづくりのための記譜法”」音楽之友社『教育音楽小学版』2月号,pp.40-41
日本の音楽の「音階」を指導内容としたふしづくりに用いるためにつくられた記譜法。縦軸に構成音、横軸に歌詞を記入し、交わる箇所を黒丸で練りつぶして記入する。五線譜という、外からあたえられたシステムで表すのではなく、子どもたちの内にあるものをよりシンプルな形で、内と外とがつつまの合う形で表すことをねらいとした記譜法である。
- 5) 藤沢章彦(2003)「思春期の発達の特性と音楽教育(2)思春期の音楽教育を考えるために」『思春期の発達の特性と音楽教育』音楽之友社,p.12-13

外国語活動における効果的なコミュニケーションの追求

—国語科・特別活動・道徳との関連を生かして—

沖縄県宮古島市立南小学校教諭 平良 優

はじめに

外国語活動導入の
示唆

日本の英語教育において、長年「英語運用能力の低い」「英語嫌いの子供が多い」等の課題があった。

そのような中、昭和 61 年の臨時教育審議会「教育改革に関する第二次答申」において、「英語教育の開始時期についても検討を進める」という文言が記された。

それから、英語教育に対し、様々な施策が施された。

外国語活動必修化

22 年の歳月を経た平成 20 年 3 月、新学習指導要領が告示され、ついに小学校において、平成 23 年度より外国語活動が必修化されることとなった。

外国語活動のねらい

小学校 5・6 年の各 35 時間（計 70 時間）で、英語を完璧に話させようということをねらいとはしてはいない。

スキルの定着を第一のねらいとするのではなく、簡単な英語という言語を手段とした、コミュニケーションの積極的な態度の向上をねらった授業を求めている。

外国語活動の課題

外国語活動の導入が決まり、小学校現場では、「どう授業したらいいの？」という不安があった。しかし「英語ノート」が配布され、その不安は軽減されたかのように思われる。だが、私が小学校現場で感じる最大の課題は、教師自身の「英語という言語への苦手意識」が壁となった「外国語活動へ消極性」である。

これまでの実践から

私は、平成 21 年度より本格的に外国語活動の研究に取り組んできた。これまでの実践から見てきたことは、外国語活動は、英語が堪能でなくとも指導でき、児童をあらゆる視点から伸ばしていく可能性があるということである。さらに、児童のコミュニケーション能力を育てていくためには、一つ一つの活動や単元構成の工夫だけでなく、他教科・他領域の学びを意図的・連続的に取り入れていくことの重要性を感じている。そこで、研究主題・副主題を次のように設定した。

研究主題－副主題－

外国語活動における効果的なコミュニケーションの追求 －国語科・特別活動・道徳との関連を生かして－

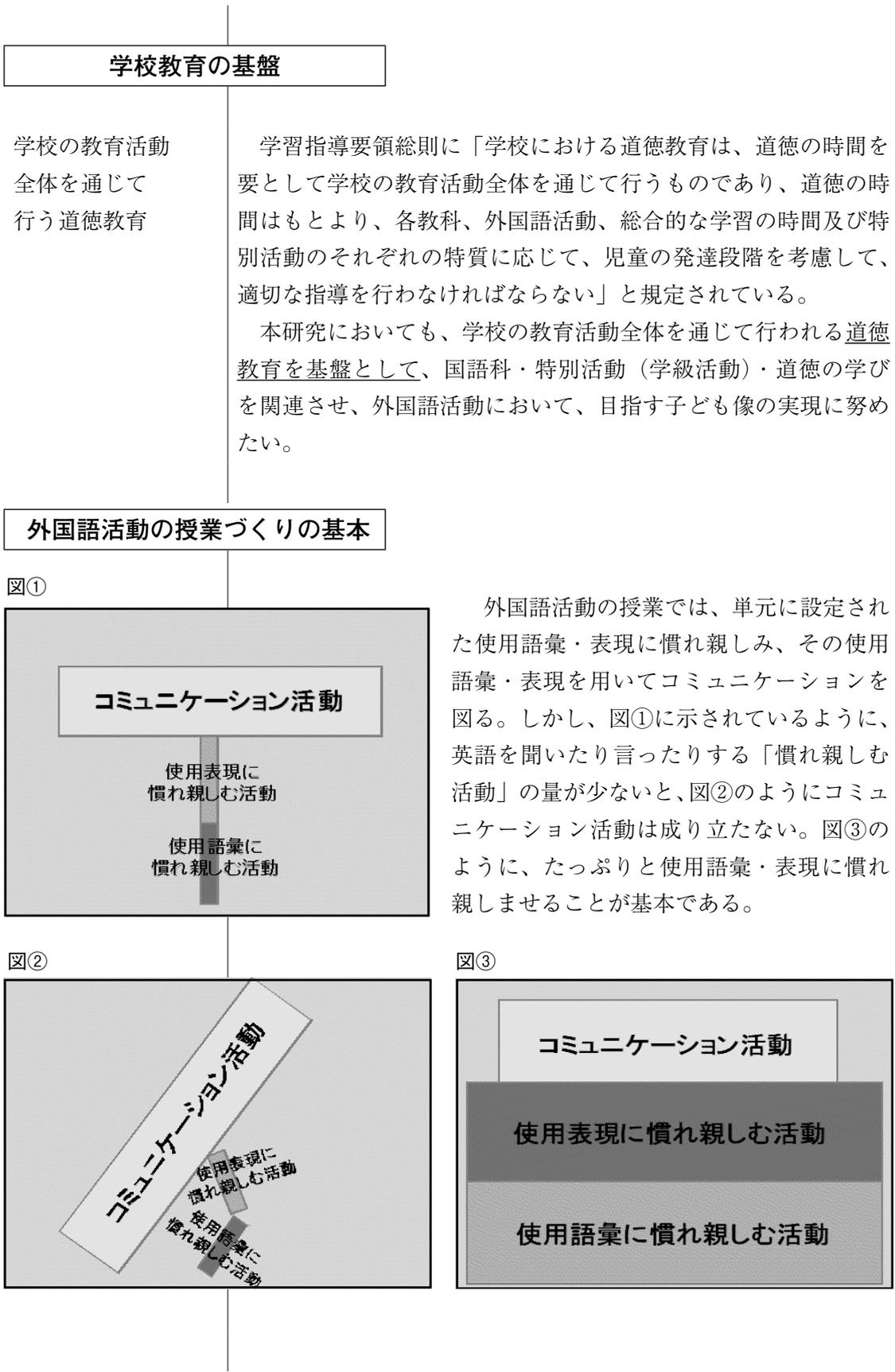
伝え合う力を育成する「国語科」、望ましい集団生活を通して児童を高める「特別活動」(学級活動)、豊かな心を育む「道徳」、それぞれの学びを関連させ、研究主題に迫りたい。そして、英語に苦手意識を持つ小学校教員にでも、自信を持って授業に取り組むことのできる具体的な授業の進め方を示すとともに、児童のコミュニケーション能力を高める外国語活動の効果的な授業の在り方を示し、外国語活動の魅力とその具体的な内容を日本全国の小学校教員に伝えたい。

目指す子ども像

本研究の外国語活動において、国語科・特別活動(学級活動)・道徳との関連を生かして実現したい「目指す子ども像」を次のように設定した。

互いに気持ちの良いやりとりをしながら、英語を用いてコミュニケーションを図る児童

気持ちの良いやりとりとは、相手を大切にする「相手意識」であり、その表れとなる「表情や態度」を含めた英語を用いたやりとりである。

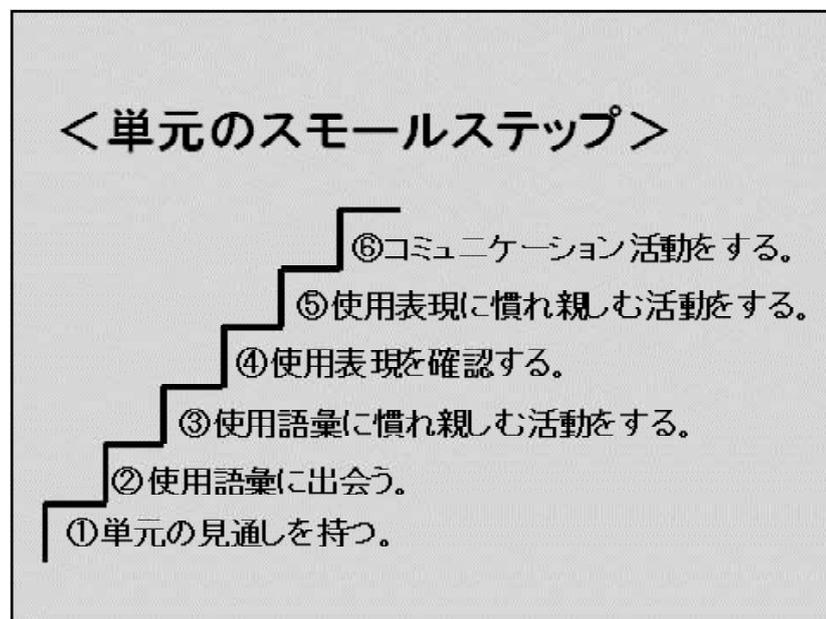


外国語活動の基本的な授業展開

スモールステップの授業づくり

多くの小学生にとって、英語は知らないことが多く、慣れ親しんだ経験の少ない言語である。また、教師にとっても苦手意識が強く、できれば避けて通りたい言語である。しかし、授業中に、児童が「あんなふうになればいいんだ」と安心感や興味を持つためには、教師が「英語を使おうとするモデル」「外国語活動を楽しむモデル」になることが求められる。

そこで、新教材「Hi, friends2」の各単元を、次のスモールステップで組み立て、児童、教師の双方にとって分かりやすい授業づくりをする。



図④

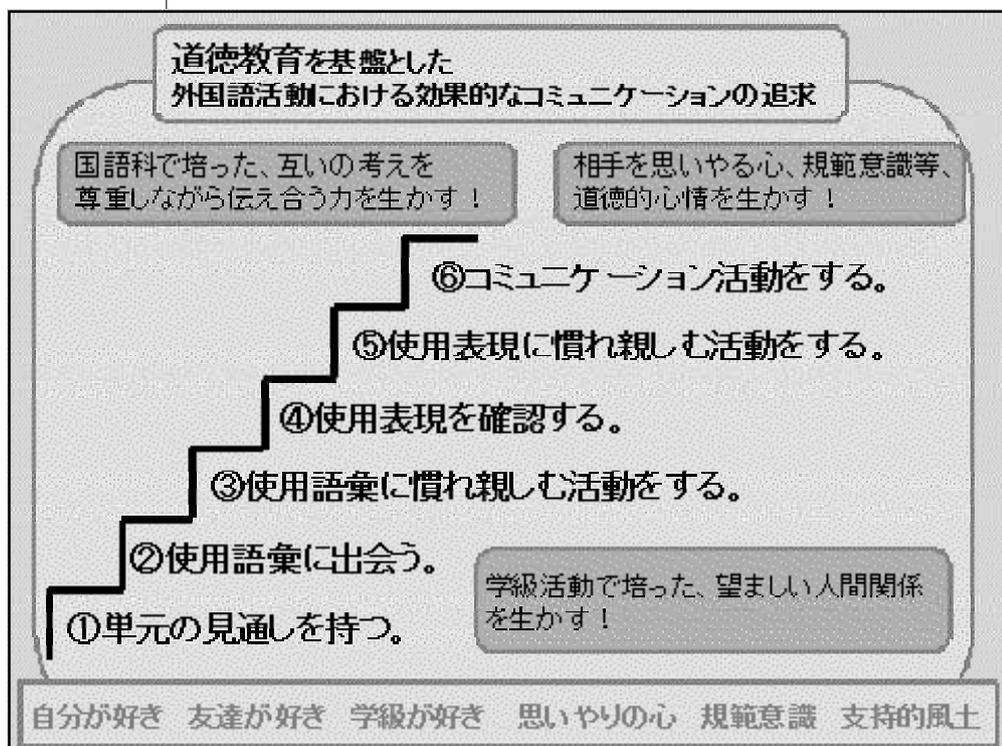
表①

単元のスモールステップ	第1時	第2時	第3時	第4時
①単元の見通しを持つ。	○			
②使用語彙に出会う。	○			
③使用語彙に慣れ親しむ活動をする。	○	○		
④使用表現を確認する。	○	○	○	○
⑤使用語彙に慣れ親しむ活動をする。		○	○	
⑥コミュニケーション活動をする。	○	○	○	○

具体的な活動例	*各活動の具体的内容は Hi, friends1・2 指導書を参照。
ステップ①	「単元の見通しを持つ」活動の例として、単元の使用語彙・表現を用いて、担任と ALT のやりとりを見せる。そのやりとりの内容を児童に予想→把握させることで、「この英語を使って活動するんだな」というように、単元の見通しを持たせることができる。
ステップ②	「使用語彙に出会う」活動の例として、ジェスチャークイズやスリーヒントクイズが上げられる。児童が思わず「見たい・考えたい」という活動を工夫することで、知らず知らずの間に使用語彙を繰り返し聞いたり・言ったりすることができる。
ステップ③	「使用語彙に慣れ親しむ活動」の例として、リバーズリーディングやキーワードゲーム、ミッシングゲームなどがある。この活動では、発達障害（ADHD、LD、自閉症）児の認知力や適応力向上に有効なビジョントレーニングを活用することができる。このような活動を通して、楽しみながら使用語彙を繰り返し聞いたり・言ったりすることができる。
ステップ④	ステップ①で出会った使用表現を担任と ALT のやりとりを通して確認する。
ステップ⑤	「使用表現に慣れ親しむ活動」の例として、ステレオゲーム、ビンゴゲームがある。児童が使用表現を思わず「聞きたい・言いたい」する活動の工夫を行う。
ステップ⑥	「コミュニケーション活動」の例として、インタビュー活動が上げられる。本研究のコミュニケーション活動では、単元の最終時のコミュニケーション活動において、「お互いに気持ちの良いやりする」ということを意識させ、コミュニケーションの質を向上させたい。

他教科等との関連

外国語活動で目指す子ども像「互いに気持ちの良いやりとりをしながら、英語を用いてコミュニケーションを図る児童」を実現に向けて、国語科では、考えを発表する場や伝え合う場面で、互いの考えを尊重することを大切にする。特別活動(学級活動)では、自尊感情を高めること、友達との関わりを大切にするを通して、よりよい学級集団づくりをしていく。道徳の時間では、学習指導要領に示されている22の内容項目のうち、「思いやり」「友情」「公德心、規則の尊重」を中心に、学級の実態に合わせて関連させていく。



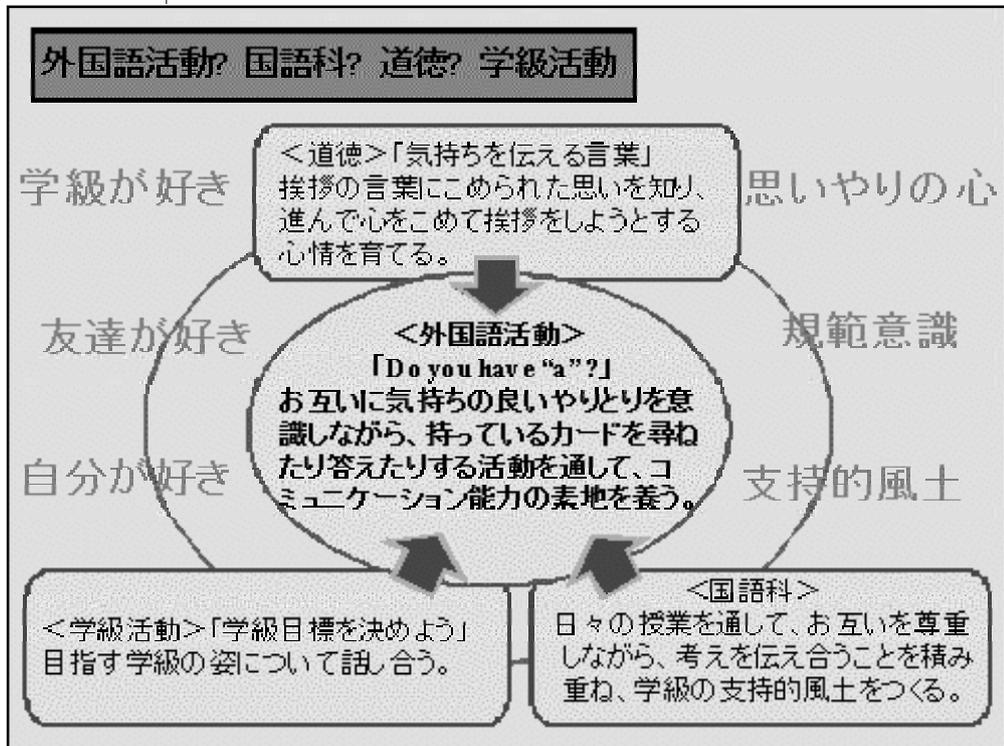
研究の検証について

本研究では、各単元最終時のコミュニケーション活動を、目指す子ども像「お互いに気持ちの良いやりとりをしながら、英語を用いてコミュニケーションを図る児童」の実現を図る検証の場とする。

授業の実際

Hi, friends2 Lesson1 Do you have "a" 平成24年4月～5月実施

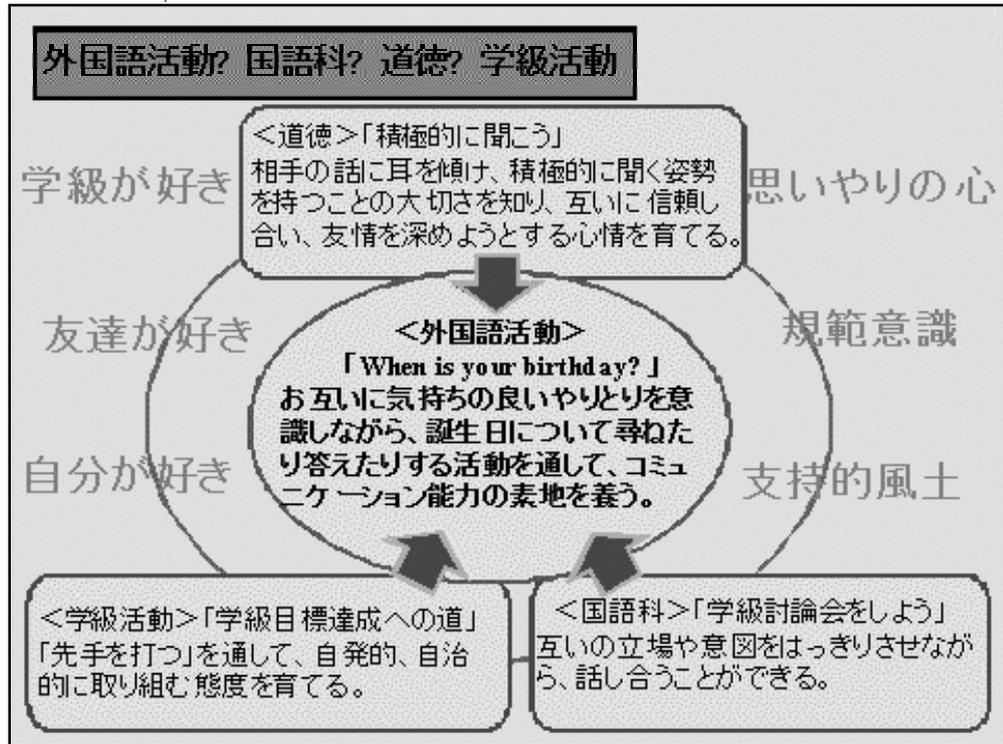
<関連図>



実践の概要

年度初めの実践である。国語科では、一年間の授業の基礎作りとして、遠慮したり、間違えを恐れたりすることなく、進んで発表することができるよう取り組んだ。学級活動では、学級目標を決める話し合い活動を行い、「自分のため、友達のために気づき・考え・行動しよう」と決定した。道徳では、「気持ちを伝える言葉」（文溪堂6年）から、「ありがとう」「どういたしまして」の語源を学ぶことなどを通して、進んで挨拶をし、真心を持って接することの大切さを学んだ。これらの学びを想起させ、本単元の第4時では、気持ちの良いやりとりを意識して、“Hello” “Do you have ~.” “Here you are” “Thank you” “You are welcome” を用いて活動を行った。

<関連図>



実践の概要

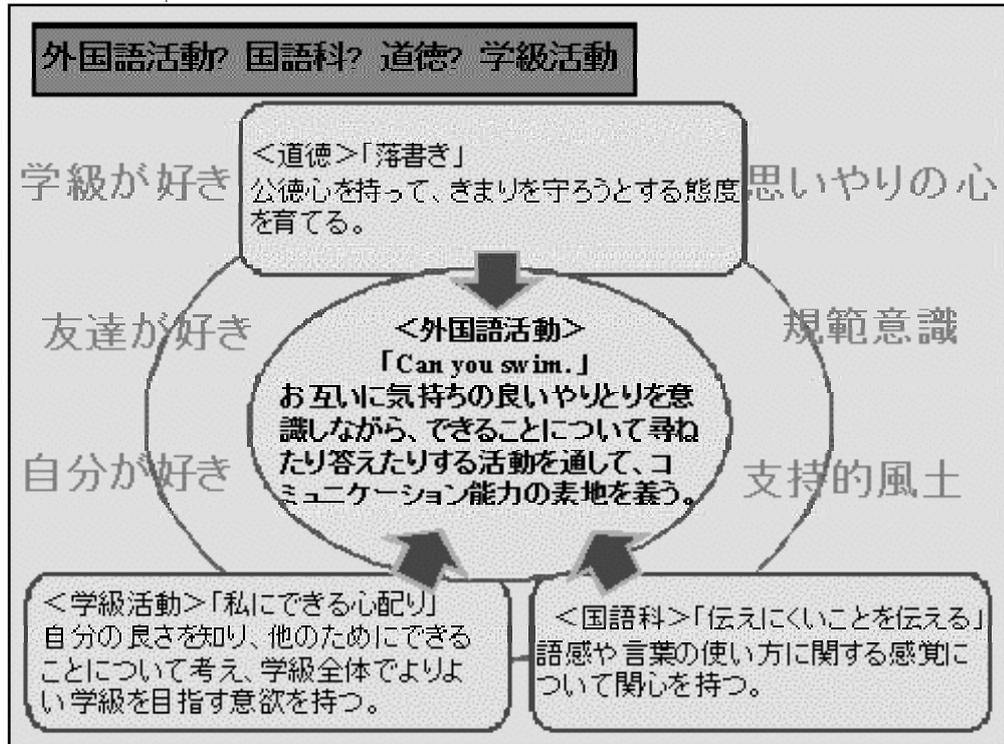
国語科では、単元「学級討論会をしよう」（光村図書）の学習で、互いを尊重し合うことや、互いの立場や意図をはっきりさせながら話し合う経験をした。学級活動では、学級目標「自分のため、友達のために気づき・考え・行動しよう」に向けた学級の課題から、「先手を打つ」というタイトルで授業づくりをし、先を見通して人ためになることをしようという意識を高め、自発的・自治的に取り組む態度を育てた。道徳では、「積極的に聞こう」（日本標準6年）で、ロールプレイングを通して、相手の気持ちを大切にしたい聴き方について学んだ。

これらの学びを想起させ、本単元の第4時では、“Hello” “When is your birthday?” “My birthday is ～” “Thank you” “You are welcome” を用いるとともに、アイコンタクトや、表情を大切に活動を行った。

Hi, friends 2 Lesson 3 I can swim.

平成 24 年 6 月中旬～7 月実施

<関連図>

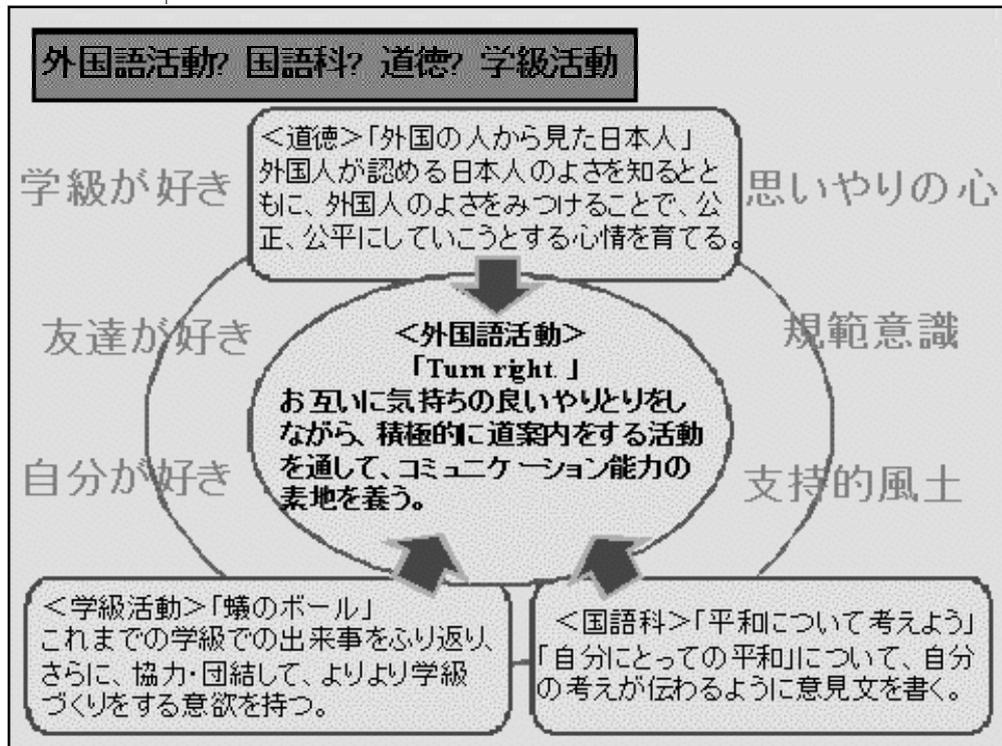


実践の概要

外国語活動では、コミュニケーション活動で使用する英語（使用語彙・表現）に慣れ親しむ活動がある。その活動では、楽しく盛り上がる事が多く、授業が騒がしくなったり、悪ふざけが起こることがある。そこで、道徳の授業「落書き」で「きまりを守ること」について意識を高め、指示やルールを守ることを徹底させた。学級活動では、自尊感情を高めるとともに、自分にできる心配りについて考えさせ、互いに心配りのできる学級を目指す意欲を高めた。国語科では、「伝えにくいことを伝える」（光村図書）で、相手の気持ちを大切にしたい伝え方について学習した。

これらの学びを想起させ、本単元の第4時では、“Hello” “Can you play～.” “Yes, I can/No, I can’t” “Thank you” “You are welcome” を用いるとともに、アイコンタクトや、表情を大切にしながら活動を行った。

<関連図>

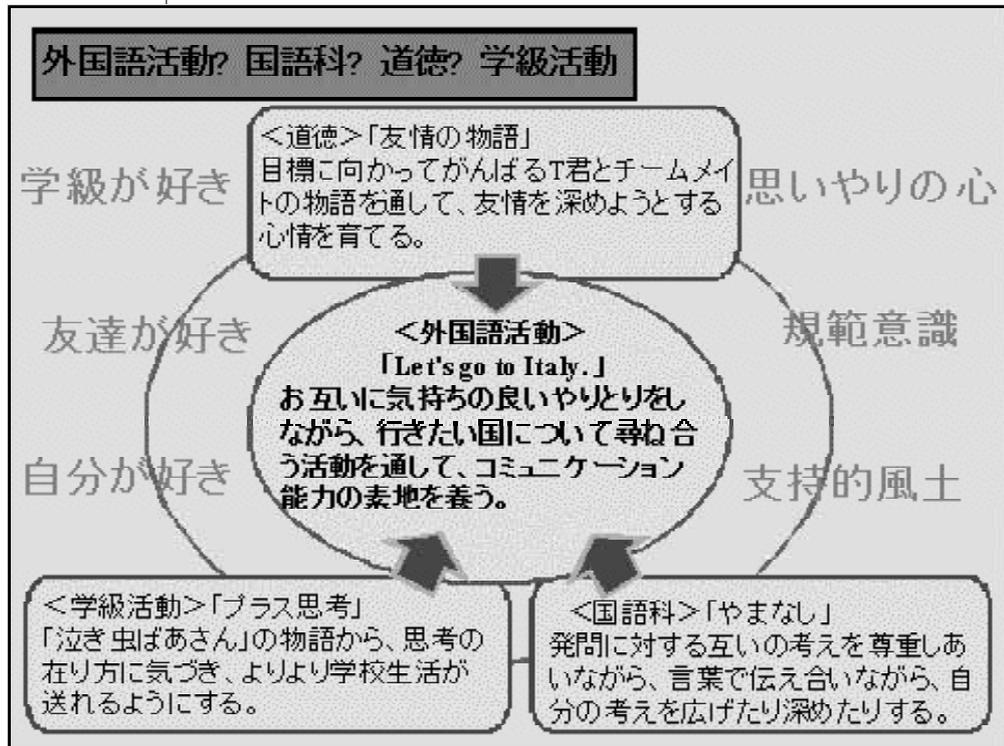


実践の概要

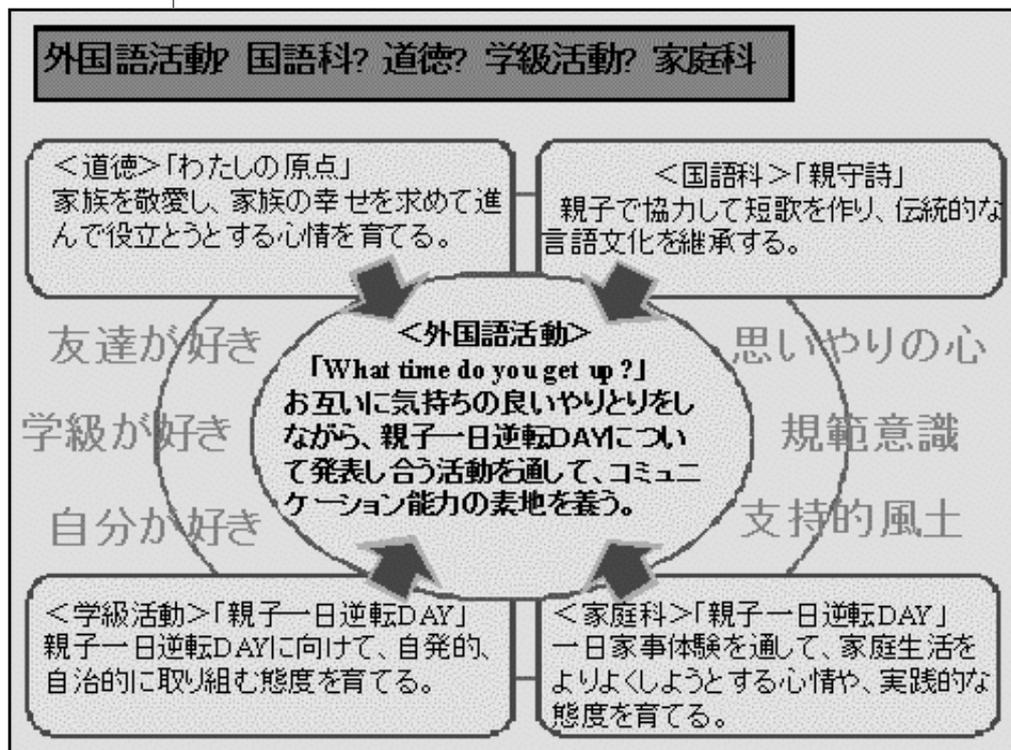
国語科では、単元「平和について考えよう」（光村図書 6 年）で、自分のとっての平和について考え、「言葉を大切にすること」「人に親切にすること」など、各々の意見文を書いた。学級活動では、「蟻のボール」のテーマで、二千匹の蟻がナイル川をボールのように固まりながら浮きながら渡るということから、学級の協力・団結力について意欲を高めた。道徳では、「外国の人から見た日本人」（文溪堂 6 年）で、日本人の親切な国民性を再確認するとともに、外国人の良さについても考えた。

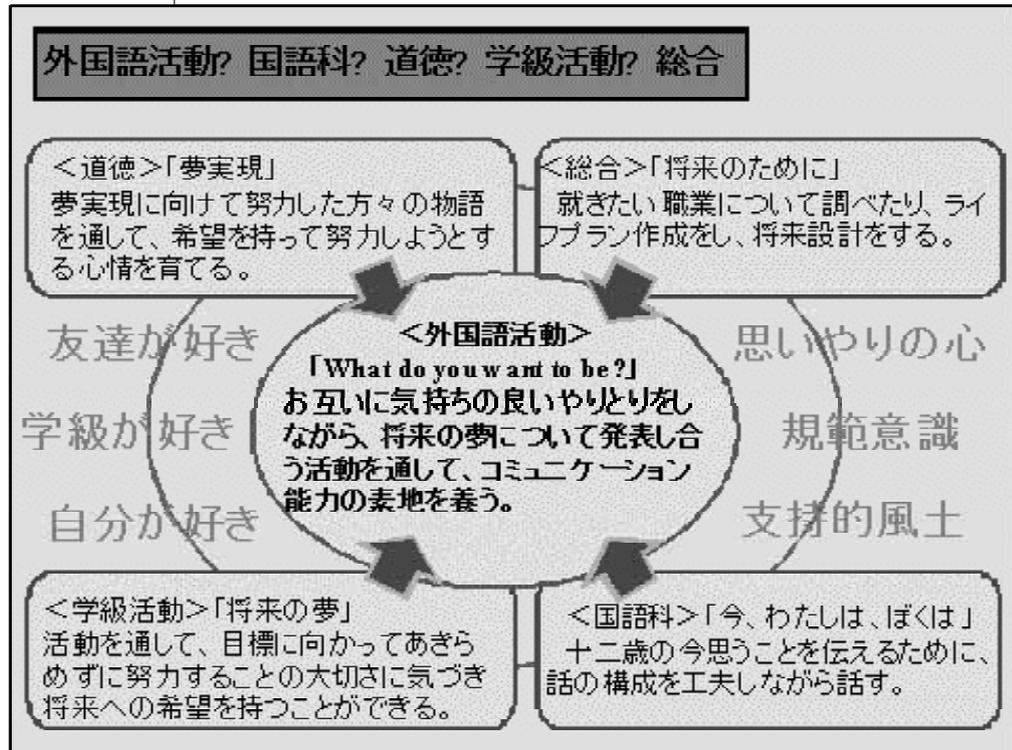
これらの学びを想起させ、本単元の第 4 時では、道案内をする活動で、全員でゴールをめざすことや、丁寧に道案内することを大切に、「Hello」「Where is～?」「Thank you」「You are welcome」を用いるとともに、アイコンタクトや、表情を大切に活動を行った。

Hi, friends2 Lesson5 Let's go to Italy. 平成 24 年 10 月～ 11 月実施予定



Hi, friends2 Lesson6 What time do you get up. 平成 24 年 10 月～ 11 月実施予定





*現在「Lesson7 We are good friends.」については、教材研究中である。

ま と め

スモールステップで授業を進めていくことにより、スムーズに授業を展開していくことができた。また、単元の最終時のコミュニケーション活動へ向け、その時期の学級の実態に合わせ、国語科、学級活動、道徳の授業づくりを工夫し、関連させた。Lessonが進むごとに、目指す子ども像を達成する児童が増え、10月下旬の時点で、6～7割の児童が達成している。(行動観察・自己評価を合わせた評価)

活動前に、国語科・学級活動・道徳の学びを想起させることで「その学びを生かしてほしい」という教師の思いも伝わり、コミュニケーションの質が高まった。

児童が、お互いに気持ちの良いやりとりができるということは、学級の環境が良いといえる。学校の教育活動全体を通して道徳教育を充実させることや、各授業を充実、関連させることの大切さを強く感じた。

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。

イギリスの私学と学力観

玉川大学教授 小松 郁夫

私は教育行政学や学校経営学を専攻して、かれこれ30年ほど日英の比較教育研究をしてきた。その間、2回にわたって英国に留学する機会を得て、英国バーミンガム大学教育学部の客員研究員を経験した。

この大学のとなりには、国内有数の進学校キング・エドワード6世校の1つ、エッディバトン校があり、朝夕の登校風景が毎日の楽しみであった。品の良い制服を身にまとい、見るからに英国紳士の卵、いや、すでにその風貌はジェントルマンそのもの、といっても良いほどだった。何度か学校見学をし、教育水準のレベルの高さと生徒の学習意欲の高さに驚くこともしばしばであった。

イギリスの私立学校といえば、全寮制のイートン校やラグビー校、ウィンチユスター校などが有名だが、学校のカテゴリーとしてはPublic Schoolと呼ばれ、アメリカや日本での「公立学校」という意味ではない。教育行財政的にはIndependent School(独立学校)として分類をされ、非公共団体(教会など)によって所有され、一切の公金の支給を受けない代わりに、公的規制から独立した学校を意味している。

現在、英国には約2,500校の私立学校に61万5千人の生徒が学んでおり、全体の約7%(義務教育以後では約18%)の子どもが在籍をしている。ケンブリッジ大学やオックスフォード大学、ロンドン大学などの有名大学への進学実績は、一般の公立学校卒業生の数倍の実績があり、しばしばその優位性が羨望の的となり、公立学校からの入学者を優先すべき、などというやや極端な議論さえある。

イギリスの学校を訪問して、身に付けさせたい学力はどのようなものですか、と問うと「これからの社会は知識基盤社会だ。新しい社会で自分の居場所を見つけられる力を育てないといけない。急激に変化する社会で生きていける力、employability(就業能力)だと思う」という話を聞いたことがある。

日本のように生きる力(Zest for Living)という学力観も重要だが、私は一日も早く保護者から自立をし、就職できる力、親や税金の世話になる存在から、親を扶養し、税金を納める人間に育てるのが学校教育の目的ではないかと知らされた。そこで、ある京都市内の学校に関わったときに、身に付けさせたい学力は「就業能力です」という学校経営計画の立案を校長にアドバイスをしたことがある。

日頃から、日本の教育論議では抽象的で評価が難しい学力論や教育観が多いように感じている。そろそろ、達成したかどうか誰にでもわかりやすく評価でき、現実の社会と繋がっている議論を展開する必要性がありそうだ。

さらに言えば、社会資本としての教育費の重要性をもっと主張し、認識を深めるべきであろう。ますます財政事情が厳しくなる昨今、社会の中でどの分野に集中すべきかを明確にすべきだ。私の議論では、年配者への資源投入は「消費」であって、教育への資源投入は「投資」であると考えている。少子高齢化社会では、積極的に未来への投資こそ最重要政策の1つだと思う。

<要約>

イギリスの私立学校は、一切の公的規制から独立をしているIndependent Schoolであり、Public Schoolと称される全寮制の私立学校等が有名である。在籍児童生徒は全体の約7%で、61万5千人ほどが通学している。知識基盤社会で目指す学力はemployability(就業能力)である。

私学の自立への道

京都女子大学発達教育学部教授 上田 学

日本において学校を設置できるのは、国、地方公共団体と学校法人だけである。その理由は、学校が「公の性質」を持つためであると説明されている。国や地方自治体が公共性をもっているのは当然であるが、私立学校も公共性を保持していると考え、これをも含めて「公教育」という概念で括るという考え方が一般的な理解になっている。しかし公教育というのは国や地方公共団体が組織し提供するものである。医療などの領域では国公立の病院と民間の医療法人や医院がこれに関わっているが、これら両者を一まとめにして「公医療」などという言い方は存在しない。

教育の分野で私立学校も「公教育」の中に含めようとする考え方の中には、「公」という言葉に「公正」あるいは社会への貢献などの意味を感じ取り、また私立学校も広く社会に貢献しているという役割を認知してほしいという気持ちが滲みでている。私立学校は全国的な教育制度の一角を構成しており、正当なる地位を保持していることは間違いない。にもかかわらずあえて私立学校も「公教育」の一部であるとする主張の背後には、公的な事業の一部を実行しているのであるから、公的財源からの支援を求めたいという意図があるからある。もっといえば、私立学校の経営は公的資金からの支援がなければ成り立たないという主張である。

しかしこの主張は正しいのか。日本の私学の殆どは国や地方からの補助金を受けているが、英国の場合にはまったく事情が異なる。英国(連合王国、UK)の学校のうち、約7%がいわゆる私立であるが、これらは「独立学校」と呼ばれている。国や地方から何らの補助金を受けずに「独立して」経営しているからである。たしかに学校の収入の大半は授業料であり、それ以外の副収入は多くない。にもかかわらず補助金なしで経営が成り立っているのはなぜか。学校の規模や対象年齢、立地など条件には大きな違いがあるが、支出に大きな比重をしめる教職員の人件費に関する考え方が日本と全く異なる仕組みが採用されているためである。より具体的には定期昇給期間の縮減と職務給の導入である。このような方式は単に私立学校独自のシステムではなく、公立学校でも適用されており、また社会全体の給与システムやライフスタイルにもかかわるため、即座に日本で実行とはならないであろうが、検討にあたいする考え方であろう。このような制度の抜本改定が必要なのは、単に私学の財源だけの問題ではない。私学にたいする補助金を当然のこととしていけば、「公の支配」を受けることは避けられないし、近年の国や地方の財政危機のあおりを受けて、補助金そのものが消滅してしまう可能性も高い。近未来の財政の仕組みを視野にいれ、経営改善への第一歩が必要であろうことを指摘しておきたい。

<要旨>

私立学校は全国的な制度の一角を担い、社会の発展に貢献している民間事業の一つであり、決して公共事業ではない。したがって公的資金の交付は当然のものではなく、他の民間事業と同じく、独立して経営を行うべきものである。そのため英国の仕組みは大いに参考となろう。経営方式の抜本改革をつうじて、独立自営の道を追求していくことこそが私立学校の独自性の確保につながると考えられる。

イギリスの教育改革のめざすもの

国立教育政策研究所教育政策・評価研究部主任研究官 植田みどり

2010年5月、13年ぶりに政権の座へ保守党政権が返り咲いた。保守党政権は、教育白書の中で「イギリスを世界の中で最もすばらしい教育が享受できる国にする」ことを目指し積極的に教育改革に取り組むことを宣言している。その教育改革の目玉として力を注いでいるのが、Free School や Academy という新しいタイプの公立学校の創設、拡充である。

Academy とは、前の労働党政権において導入されたもので、「公的な資金により経営される独立学校 (publicly-funded independent school)」と呼ばれる学校である。教員給与やカリキュラム、開校日数などの決定権を持ち、地方当局 (Local Authority, LA) から学校経営に関する自律性を有している。企業や慈善団体 (Charity)、宗教団体、大学、学校連合などがスポンサーとなり学校を設立し、教育省 (Department for Education) のエージェンシー (Agency) の1つである Young People's Learning Agency から運営資金を受け取る。Academy は主に14～19歳までの中等学校が対象である。多くの場合、学校経営や学力に課題を抱えている学校を再生させる手法として用いられている。その結果、学校経営面でも学力面でも成果を上げている学校が多く、保守党政権においても、学校改革の1つの重要な手法として位置づけ、拡大の方針を示している。2012年2月現在、1580校が開校されている。

一方、Free School は保守党政権によって導入されたもので、2011年9月に初めて24校の学校が開校した。Free School とは、慈善団体、大学、企業、教育グループ、教員、保護者、宗教団体、私立学校などが提案者となって学校を設立し、公的な資金により経営される学校 (non-profit making, independent, state-funded school) である。Academy と同様に、通常の学校よりも学校経営における自律性が高い。Free School のみの特徴としては、教員資格を持たない者でも教壇に立てるということがある。これは、初等学校と中等学校の両方が対象で、何を教え、どのように経営するのかという点で Academy よりも多様な学校が存在する。また複数の学校がグループとなって Free School を設立することも可能である。保守党政権では、教育水準向上、保護者の選択権の改善、多様な地域の教育要求への対応という点において Free School は成果を上げるものであるとしてこの学校の拡大に力を注いでいる。2012年9月には新たに72校が開校予定である。

イギリスでは、公的なものだけでなく、多様な学校経営の担い手を参画させることにより学校教育の質的改善を図る“革新 (innovation)”に取り組みをしている。このように自律性を高めた活動を保障しながら、同時にその結果に対しては全国的に統一された基準による学校監査 (inspection) や学力試験によって評価を行うという仕組みも併せて整備している。プロセスの自由と結果の責任のバランスを保つことで、自律的な国民による多様な教育活動を保障し、イギリスの教育の発展を図る人材育成を行おうとしているのである。そこには、大航海時代に世界の海を制した“大英帝国”の威信をもう一度復活させたいという思いを感じる。今年はいりざべす女王即位60周年の記念の年である。

<要約>

保守党政権の教育改革の目玉は、Academy、Free School である。これらは慈善団体、企業、大学、宗教団体、保護者、教員などが母体となって公的な資金により自由な学校を設立し、経営できるというものである。同時にイギリスは学校監査や学力試験がある。このような自由と結果責任のバランスを保障することで学校教育の質的改善を図るための“革新 (innovation)”に取り組む、世界でトップクラスの教育立国を目指そうとしている。

クリントン政権以降のアメリカの教育改革の特徴 —自由化と科学化

京都大学大学院教育学研究科助教 桐村 豪文

アメリカの教育改革は特にクリントン政権から特徴的なところがある。その特徴は、2002年に制定された「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act, NCLB)」に掲げられた4つの柱 (pillars) によって表されている。すなわち、①成果に対するより強固なアカウンタビリティ (Stronger Accountability for Results)、②州や地域に対する裁量権の拡大 (More Freedom for States and Communities)、③実証された方法 (Proven Methods)、④保護者に対する選択権の拡大 (More Choices for Parents) である。これらの柱の中で最もよく扱われるのは①のアカウンタビリティである。しかし教育改革の特徴を捉えるには、他の要素も同時に考慮する必要がある。ここでは②裁量権の拡大の流れと③科学化の流れの連動性を示す。

表1 初等中等教育改革の主な動き

1965年 リンドン・ジョンソン	初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act of 1965) 制定。
1983年 ロナルド・レーガン	『危機に立つ国家 (A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform)』
1989年 ジョージ・ブッシュ	50州の州知事による史上初の「教育サミット」開催。「全国共通教育目標」に関する合意形成。
1991年 ジョージ・ブッシュ	ブッシュ大統領が「全米共通教育目標」達成戦略となる政策文書「2000年のアメリカ教育戦略 (America 2000: An Education Strategy)」発表。(ブッシュ) 2000年までに達成すべき6つの教育の全米目標
1994年 ウィリアムス・クリントン	各州の教育スタンダード策定支援等を定めた連邦法「2000年の目標: アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act)」制定。教育スタンダードに基づく各州の改革の取組を財政的に支援する連邦法 (初等中等教育法の修正法) 「アメリカ学校改善法 (Improving America's Schools Act, IASA)」制定。
1996年 クリントン	教育スタンダードに基づく教育改革の方向性を確認する第2回「教育サミット」開催。以後、1999年、2001年、2005年に開催。
2002年 ジョージ・W・ブッシュ	アカウンタビリティを重視した各州の教育改革を支援する連邦法 (初等中等教育法の修正法) 「落ちこぼれを作らないための初等中等教育法 (No Child Left Behind Act, NCLB)」制定。

(出典) 文部科学省『諸外国の教育動向 2008』明石書店、2009年、34頁を加工。

① 包括的学校改善のための裁量権拡大の流れ

(a) Schoolwide プログラム

1965年に「貧困との戦い (War on Poverty)」と結びつけて、貧困家庭の子どもの教育への補助を目的とした「初等中等教育法 (Elementary and Secondary Education Act of 1965)」が制定された。同法 Title I に規定される補助金プログラム (Title I プログラム) は、同法補助金プログラムのうち最大の予算規模をもち、教育的に恵まれない子供たち (educationally disadvantaged children) に対して公平性や機会均等を保証するために、

主として補完的教育サービスや補完的資源の供給を通じて、質の高い教育を施してきた。しかし問題点も指摘されてきた。Title I プログラムを含め、各連邦補助金プログラムはひも付きであり、学校は各補助金プログラムが定める規則に従う必要があった。また連邦補助金は州や地方学区の補助金に取って代わるものではなく、補完的役割を担うものであり、かつ会計規則遵守のために、各補助金プログラムは相互独立的な実践をとらざるをえなかった。そのため、Title I プログラムは、受給資格を有する児童生徒のみを対象とするサービスに特化しなければならず、しばしば児童生徒は通常授業から引き抜き出され (pullout)、別のリメディアルの教育環境の下に置かれ、あるいは通常授業内においても補完的な指導のために特定されることとなっていたのである。この非効率性の問題を解消したのが Schoolwide プログラムである。

Schoolwide プログラムとは、各学校が受給する初等中等教育法 Title I, Part A の補助金を、他の連邦教育補助金と合算し、かつ公民権や保健安全といった根本的な目的に従えば、各補助金プログラムの細かな要件が免除され、従前の補完的教育サービスではなく、学校全体に亘る包括的学校改善のために補助金を活用することができるというものである。

1988 年、Hawkins-Stafford Elementary and Secondary School Improvement Amendments to Chapter 1 は、初等中等教育法 Chapter 1 (現在の Title I) に対し修正を加え、地方学区や学校に対し、Title I 補助金をどこでいかに活用するかについて決定する裁量権を付与した。この法律により、在籍する 75% 以上の児童生徒が低収入の家庭にある学校であれば Schoolwide プログラムを採用することが認められることとなったのである。

クリントン政権の下で制定された「アメリカ学校改善法 (Improving America's Schools Act of 1994, IASA)」はこのプログラムの実行可能性をさらに拡げたのである。IASA 法は周知のように、すべての児童生徒に対して適応される厳格なナショナルスタンダードを導入したが、併せて、Title I プログラムに対し修正を加え、Schoolwide プログラムの資格要件を引き下げることによって、同プログラムの実行可能性を大幅に拡大させたのである。新たな Title I プログラムでは、学校が Schoolwide プログラムを活用できる最低貧困水準が、75% から 60% に引き下げられた。その後、1996 年度からは 50% に、さらに NCLB 法によって 40% に引き下げられた。

(b) Ed-Flex

クリントン政権の下で導入された裁量権拡大政策は Schoolwide プログラムだけではない。Education Flexibility (Ed-Flex) Partnership Demonstration Program は、1994 年に「2000 年の目標：アメリカ教育法 (Goals 2000: Educate America Act)」によって設立されたプログラムで、州と学区に対して、連邦補助金の使用に関するより大きな裁量権を付与するものである。Ed-Flex に認可されると、Title I を含め、特定の連邦補助金に関わる要件が免除 (waiver) される権限が州に付与される。Ed-Flex に認可されない場合には、州や地方学区は、要件の免除を望む場合、連邦へ申請する必要があるのだが、Ed-Flex に認可された場合、州のレベルにおいてその判断が可能となるのである。

NCLB 法においては財政的裁量権を拡大するプログラムがさらに拡張され、Ed-Flex 以外に、State Flexibility Authority (State-Flex)、Local Flexibility Demonstration

Program (Local-Flex)、Transferability、Rural Education Initiatives、ESEA Secretarial Waivers、Consolidation of State and Local Administrative Funds、Schoolwide Programs がある。(Ed-Flex を含めて8種類)

② 包括的学校改善のための科学化の流れ

Schoolwide プログラムは、包括的学校改善を促し費用対効果を高めるために財政的裁量権を学校現場に委ねたものである。しかし包括的学校改善の流れは連邦政策の枠に留まらない。Comer School Development プログラムや Success for All などの包括的学校改善モデルがいくつも外部開発されてきたのである。これらは、例えばランダム化比較試験などを用いて自らの有効性を実証したモデルである。ここに科学化の流れの兆しが窺える。Title I に関する国家規模の調査ⁱでは、外部開発された学校全体に亘る包括的プログラムは、伝統的な引き抜き式プログラムよりも学力成果に対して肯定的結果があることが示された。

1991年ジョージ・ブッシュ大統領は New American Schools Development Corporation (NAS) という民間機関を創設した。NASは、すべての児童生徒が主要教科において世界クラスの水準を達成できるモデル開発のために、700余の提案の中から11のモデルを選定し、3年間の開発・検証プログラムに補助金を与えた。1995年からは、NASは7つのモデルを全米の数千の学校に普及し規模を拡大することに焦点を当てた。

外部開発された学校改善モデルに対する肯定的評価に連邦議会もまた反応した。1997年に、科学的基盤を持った包括的学校改善に支援を行う Comprehensive School Reform Demonstration プログラムが創設されたのである。同プログラムにより、学校は、学校改善計画を策定する上で外部組織と連携し、包括的学校改善モデルを採用することが奨励され、「その有効性が立証された包括的改善モデル」を採用する学校に対して3年間契約で毎年最低5万ドルが付与されることとなった。

CSR D プログラムとして認可されるためには表2に示す9つの構成要素をすべて満たさなければならない。その構成要素の一つに「革新的方策や立証された方法」があるが、これはランダム化比較試験によって有効性が証明された方法を意味する。Robert E. Slavin (2002)によると、連邦教育補助金が有効性に関するエビデンスと直接結び付けられたのはこれが歴史上初めてであるⁱⁱ。

現在では、2002年に創設された What Works Clearinghouse において学校改善モデルの有効性が検証され、その情報が Web 上で公表されている。科学的にその有効性が立証された学校改善モデルの活用の流れは、現在もなお継続されている。

表2 CSR D プログラムの9つ構成要素ⁱⁱⁱ

-
- 革新的方策や立証された方法 (Innovative strategies and proven methods)
信頼性のある研究 (reliable research) や効果的実践に基づき、その有効性が立証された方法 (proven method) や革新的方策 (innovative strategies)、また多様な特徴を持った学校間で再現性をもってきたと立証される方法や革新的方策
 - 包括的デザイン (Comprehensive design)
すべての児童生徒が州の内容及び成果に関するスタンダードを充たすため、schoolwide 改善計画の中へ、学習指導のすべての要素を組み込み、効果的に学校が機能するための包括的デザインを設計すること

- 職能開発 (professional development)
質の高い、かつ継続的な教職員の職能開発訓練の実施
- 計測可能な目標 (Measurable goals)
児童生徒の成績に対する計測可能な目標、及びそれら目標を達成するためのベンチマーク
- サポート (Support)
学校の善教職員、管理者、スタッフからのサポート
- 保護者および地域住民の参加 (Involvement of parents and the local community)
保護者および地域住民の、学校改善活動への参加
- 外部支援 (External support)
schoolwide の学校改善における経験を有す機関からの外部支援を受けること
- 評価計画 (Plan to evaluate)
学校改善の遂行状況及び児童生徒における成果を評価するための計画
- 資源の相互調整 (Coordination of resources)
学校改善を支援し維持するため、連邦、州、地方、民間から受ける資源、サービスの相互調整

Source: Public Law 105-78, the Fiscal Year 1998 Appropriations Act for the U.S. Department of Education.

それ以前の教育改革の兆しと連続性をもちながらも、特にクリントン政権以降の教育改革においては、包括的学校改善の必要性、有効性から、財政的裁量権の委譲（自由化）と実証的方法の活用（科学化）とが連動しながら展開してきた。わが国もまた昨今エビデンスの要求が教育界においても顕在化してきた。そうなるが増して研究者の役割と責任が問い返される必要があると考える。

〈要約〉

特にクリントン政権以降、学校が包括的学校改善を為しうるために財政的裁量権を委譲する Schoolwide プログラムの実行可能性が拡大されてきた。また同時に包括的学校改善の有効性を高めることを目的とした学校改善モデルが外部開発されてきた。連邦政府は学校改善モデルの活用を促す政策をとってきた。自由化と科学化とが連動して包括的学校改善政策が展開されてきた。

-
- i Stringfield, S., Millsap, M. A., & Herman, R, Urban and suburban/rural special strategies for educating disadvantaged children: Findings and policy implications of a longitudinal study. Washington, DC: U.S. Department of Education, 1997.
 - ii Robert E. Slavin, Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practices and Research, Educational Researcher, Vol.31, No.7, 2002, p.15.
 - iii U.S. Department of Education, Implementation and Early Outcomes of the Comprehensive School Reform Demonstration (CSRD) Program, Washington, D.C., 2004, p.10. (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED483148.pdf>)

アメリカにおける学力格差解消のための取り組み ～ KIPP スクールを例に～

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 斎藤 桂

アメリカでは、人種間の学力格差が長年問題視されている。連邦レベルの教育法である NCLB (No Child Left Behind、どの子ども置き去りにしない) 法が制定された 2002 年以降、この格差を是正していくための取り組みが小さなコミュニティから全米へと拡大する動きも見られる。そのひとつに挙げられるのが、KIPP スクールというチャータースクールの広がりである。

チャータースクールとは、親や教員などが、州や学区の認可 (チャーター) を受けて設ける初等中等学校で、公費によって運営される。KIPP スクールは、貧困家庭のマイノリティの子どもを対象としており、置き去りにされることが多い彼らを大学進学できる学力レベルにすることを目標とし、一般的な公立学校と比べて授業時間を 1.5 倍多く設定していることが特徴である。KIPP とは、Knowledge is Power Program (知は力なり) の頭文字であり、1994 年にヒューストンに開校したのがはじまりである。マイク・フェインバーグとデイヴ・レヴィンの二人はティーチ・フォー・アメリカ (教員免許の有無に関わらずアメリカの一流大学卒業生を二年間、教育困難地域にある学校に常勤講師として赴任させるプログラムを実施している教育 NPO) で教員を経験した後、子どもたちに成功するための確かな学力と生活態度、習慣を身につけさせ、地域社会に貢献できる人材を生み出すためにこの学校を創設した。95 年にはヒューストンにもう 1 校とニューヨークに 1 校を開校し、1999 年までにそれぞれの学区でトップクラスの成績を収めるようになった。2000 年以降、この学校の取り組みに感銘を受けた衣料ブランド GAP の創始者とパートナーシップを組み、連邦政府からもリーダーシップ研修に対して i3 補助金 (investing in innovation grant、子どもの学力向上や学力格差の解消に効果が見られる取り組みを広めていくことに用いる補助金) を受け取るなど、効果がある学校として認識されている。

2011 年現在、全米 20 州とワシントン D.C. に 109 校 (小学校 31 校、ミドルスクール 60 校、高校 18 校) が開校している。これまでに KIPP スクールで学んだ生徒数は 3 万 3 千人を超え、人種構成は、59% がアフリカン・アメリカン、36% がラティーノ、アジア系と白人がそれぞれ 2% ずつ、その他が 1% という比率になっている。生徒全体の 87% が低所得世帯の出身で無料・割引料金給食のサービスを受けており、9% は特別支援教育の該当者で、14% は英語学習者である。しかし、KIPP スクールの生徒の 66% は Advanced Placement テスト (能力の高い生徒のための大学 1 年次相当の発展的なテスト) を 1 科目以上受験しており、84% が高等教育段階に進学している。これは低所得世帯の高等教育段階への進学率の平均が 41% であることを考えると KIPP スクールの影響が大きいことが推察できる。テストの成績でも、8 年生 (日本の中学 2 年生に該当) の読解で 94%、数学で 96% が習熟以上に達しており、効果をあげている学校とされる根拠となっている。

それでは、KIPP スクールが効果をあげる学校とされる背景には、どのような実践モデルがあるのだろうか。KIPP モデルという教員、スタッフ、生徒、親の共通認識がその答えである。KIPP モデルは、次に挙げる 5 つの柱に基づいている。(1) 高い期待値：生

徒のバックグラウンドに関係なく、学業達成について測定可能な期待値を設定し、学業達成と生活態度を身につけさせるための支援を行う。(2) 選択と参加：それぞれの学校の生徒、親、教員・スタッフは強制されたわけではなく、選んで KIPP スクールに参加しているため、成功をめざして全員が学校に参加することが求められる。(3) 時間をかける：勉強での成功にも人生での成功にも近道がないという考えに基づいて、KIPP スクールは一日、週、一年の授業時間を長く設定し、高校や大学での競争に備えるための知識や技術を身につけさせる。また、様々な課外活動もより多く経験させる。(4) リーダーとしての力：KIPP スクールの校長は、優秀な学校には優秀なリーダーが必要であることを認識している学業面と経営面のリーダーである。学校予算と人事権を掌握し、生徒の学びを支援するために最大の影響力を持つ。(5) 成果に重点をおく：KIPP スクールは、テストやその他の客観的測定値における成績に重点をおく。成功に近道がないことと同じく、失敗に対する言い訳も許されない。生徒が全米トップクラスの高校や大学に進学できる学力レベルにする。

全米に広がっているチャータースクールである KIPP スクールの取り組みを見てみると、現在アメリカにおいて求められている教育の一端が見えてくる。置き去りにされがちな子どもを対象に、授業時間を多く設け、親の教育参加を促し、校長のリーダーシップの下で学力をつけさせる。テストの結果のみに固執し学びが矮小化されることにならないよう、課外活動にも力を入れる。これまでは実現が難しかったこれらのことが、チャータースクールの普及や連邦補助金などによって実践可能となっているのである。

ペルーにおける公立学校への私立機関の関与

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 工藤 瞳

南米のペルーは自然地理区分でコスタ（海岸地域）、シエラ（アンデス山岳地域）、セルバ（アマゾン地域）を有し、豊かな文化的多様性を持つ。一方で国内の経済的格差が大きく、シエラ・セルバに比べてコスタが経済的に豊かである。また国民の社会経済的な階層の分断も大きく、教育に関しては、経済的に余裕があれば授業料の必要な私立学校へ、貧困層は無償の公立学校へ行くという図式がある。私立学校の中には貧困層が捻出できる程度の授業料を課す学校もあり、私立学校といえどもその教育水準を一概に評することはできないが、一般的に私立学校の方が優れていると考えられており、学力テストでもその傾向が表れている（表1）。

表1. 当該学年で到達すべき十分な水準の成績に達した生徒（全国テスト2004年）

	小学校6年生		中等学校5年生	
	文章理解	数 学	文章理解	数 学
公 立	8.2%	4.4%	7.0%	0.8%
私 立	36.1%	29.7%	20.0%	10.5%

（出典：Ministerio de Educación, *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004: Informe descriptivo de resultados. (Documento de trabajo UMC 12)* Lima: Ministerio de Educación, 2005, p.70, 表5. 2、5. 3より作成）

私立学校と公立学校との間に大きな差異が存在する中、私立学校に子どもを通わせるほどの経済的資源を持たない家庭にとって、無償の公立学校でありながら私立機関（非営利団体）が運営する私立運営型公立校は魅力的な選択肢となる。

ペルーにおいて教育を提供する学校には、大まかに分けて①国が直接運営する公立学校、②協定により非営利団体が無償の教育を提供する公立学校（私立運営型公立校：Institución pública de gestión privada、簡易な統計では公立学校に分類）、③私立学校が存在する（2003年制定総合教育法第71条）。第二の類型である私立運営型公立校は、非営利団体が設立し、国が教員給与を負担する。私立運営型公立校には、一般の公立学校よりも質の良い教育を提供することをアピールする学校や、より社会経済的に厳しい環境にある家庭の子どもを優先的に入学させるために特に貧しい地域に設立された学校などがある。こうした学校の代表的な設置主体は修道会などの宗教団体である。

宗教団体が運営する公立学校は、富裕層を対象としていたカトリック系私立学校が、国庫補助のない時代に貧困層向けの学校を設立し始めたことに端を発する。こうした学校の数が大幅に増加したのは、国が補助を増やし始めた1950・60年代で、このころ教会は貧困層向けの学校を多く設立した。1970年代半ばには教会系の学校の大部分は貧困層向けのものが占めるようになったが、これは民衆の解放を目指した解放の神学の影響を受けた教会自体が、貧困層により目を向けるようになったためである¹。

宗教団体が関与する私立運営型公立校の中には、国内外に複数の系列校を持ったり、海外の修道会からの寄付を受ける学校もある。そうした私立運営型公立校の中でも有名なの

はフェ・イ・アレグリア (Fe y Alegría、信仰と喜び) 学校である。ベネズエラで始まったフェ・イ・アレグリアは「全人的な民衆教育と社会振興の運動」として、ラテンアメリカ諸国を中心に19カ国において、貧しい人や社会的に排除された人に質の高い教育を提供することを目的として教育活動を展開している。ペルーでは1966年に貧困層が多く住むリマの都市周辺部において最初の学校を設立し、現在では基礎教育（就学前・初等・中等教育）レベルで全国に66校の学校を持ち、約76,000人がフェ・イ・アレグリア学校で学ぶ。ペルーのフェ・イ・アレグリアは教育省と協定を結び、教員給与の支給を受けて学校を運営している。

ペルーでは学区はなく、保護者は各学校の定める基準に従って期日までに入学の登録を行うが、私立運営型公立校においては、より良い教育が受けられるという評判のもとに募集人数を超える入学希望者が集まる。では保護者は何に期待をして私立運営型公立校を選ぶのだろうか。フェ・イ・アレグリア学校に関しては、公立学校より成績や修了率が良いという調査結果も存在する²が、ペルーでは学校ごとの成績の違いなどは明らかにされおらず、私立運営型公立校のすべてが一般の公立学校よりも優れていると実証されているわけではない。そのため、保護者は学校の規律正しさや清潔さ、道徳的な雰囲気、評判などの限られた情報により子どもを通わせる学校を選んでいる可能性がある³。そうした情報の不確かさにもかかわらず私立運営型公立校に人気が集まる背景には、一般の公立学校のように国が関与するだけでは、子どもに十分な学力を身に付けさせることが難しいという保護者の意識があるものと考えられる。

ペルーの公立学校への私立機関の関与は、非営利団体が公立学校の運営を担うという形を取ってきた。私立運営型公立校は主として宗教団体が運営するため、外部資金獲得などの手法には公立学校が取り入れることが難しい面もある。しかし教育内容や教育目標といった側面においては、一般の公立学校が私立運営型公立校のノウハウを取り入れ、経済的資源の乏しい家庭の子どもの教育状況を改善していくことが期待される。

1 Klaiber, Jeffrey. "La pugna sobre la educación privada en el Perú 1968-1980: un aspecto del debate interno en la Iglesia Católica." *Apuntes*, Vol.20, 1987, pp.37, 46.

2 Alcázar, Lorena y Cieza, Nancy. *Hacia Una Mayor Autonomía y Mejor Gestión de los Centros Educativos en el Perú: El Caso de Fe y Alegría*. Lima: Apoyo: CIES, 2002, pp.12, 15.

3 Navarro, Juan Carlos. "Y sin embargo, se mueve: Educación de financiamiento público y gestión privada en el Perú." en Wolff, Laurence et al.(eds). *Educación privada y política pública en América Latina*. Santiago de Chile: Preal, BID, 2002.

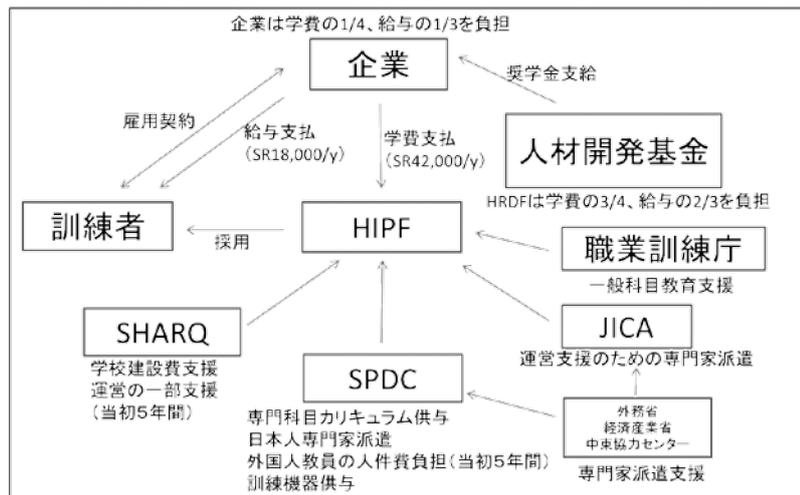
サウジアラビアにおける日本企業による職業人材育成： Higher Institute for Plastics Fabrication(HIPF)プロジェクトを事例に

京都大学大学院教育学研究科修士課程 中島 悠介

サウジアラビアにおける約2400万人の人口のうち、国外からの移民が約500万人、残り約1900万人のうち約半数が若年層に当たる。他の中東湾岸地域と同様、公務員や大手企業以外の職業を移民が担っていることが多く、民間セクターに就業することを忌避する傾向にあるため、若年層の失業率の増加が問題となっていた。失業した若年層がアルカイダなどのテロ組織への参加などの問題はしばしば指摘される。そのため国民の人材育成は国家的な関心事である一方、日本の企業による人材育成支援も行われている。本稿では2007年より開始された、サウディ石油化学 (SPDC) によるサウジアラビアでの人材育成機関運営プロジェクトである、Higher Institute for Plastics Fabrication (HIPF) プロジェクトについて取り上げたい。

職業訓練庁により、職業訓練のための施設は多数建設されていたが、設備や人材などに関しては不足状態だった。そこにSPDCにより職業訓練機や人材が投入され、英語スタッフ用東南アジア人インストラクター46人、日本人アドバイザー9人、SPDCから100億円以上の資金を投入する

図1 運営の仕組み



出典: Higher Institute for Plastics Fabrication(HIPF Project), サウディ石油化学(株)より一部筆者改変

というものであった。運営に関わる機関は①現地企業 (複数の企業が参加。訓練生とは個別に雇用契約を結ぶ。訓練生への学費全体の1/4、訓練生への給与全体の1/3を負担) ②人材開発基金 (企業への奨学金支給。訓練生への学費全体の3/4、訓練生への給与全体の2/3を負担) ③SPDC (専門科目カリキュラム、日本人専門家派遣、外国人教員の人件費負担、訓練機供与などを担当) ④SHARQ (学校建設費、運営費などを負担) ⑤経産省・JICA、などがある。

学生については普通高校卒業生対象に年2回採用が行われている。1年で8000~10000人がエントリーするが、受験に来る者は約2000人、合格する者が約250人~300人である。学費は1年あたりSR42,000、給与は1年あたりSR18,000となっており、学費、給与は全て企業、人材開発基金が負担している。HIPFキャンパス内に寮を提供されており、各種保険も完備されている。卒業生には技術短大の卒業資格が付与され、卒業後最低2年間は雇用企業への就業義務がある。

カリキュラムと得られる資格については、職業訓練庁が作成する NOSS (National Occupational Skills Standard) に従っている。これは各種職業従事者としての資格と、それぞれに対応した最低限の技術・知識を満たすカリキュラムを設定しており、石油化学だけでなく自動車や機械など各種工業についても作成されている。石油化学分野における NOSS は、上位から順に [統括責任者] [生産技術者] [シフト監督者] [プラスチック工業機械技師] [技師補助者] となっており、各段階に適応したカリキュラムが設定されているが、HIPF では [プラスチック工業機械技師] の資格が付与される。カリキュラムとしては NOSS における [生産技術者] を満たすものを提供しているが、実際に付与される資格は [プラスチック工業機械技師¹] の資格にとどめているのは上級職である [生産技術者] では雇用される人数がすぐに飽和してしまうためである。この NOSS を満たした上で SPDC が日本の技術を取り入れ、訓練生の達成目標の作成、カリキュラム基本設計、授業科目作成、機種・台数の決定などを東京で行っている。ここで作成された達成目標などに関してはサウジアラビアの設立準備委員会に提出し、承認を得なければならない。それに準拠した授業計画、授業教材、試験問題などを現地のスタッフが作成し、現地において日本人専門家によるアジア人への指導も行っている。

統括責任者
生産技術者
シフト監督者
プラスチック工業機械技師
技師補助者

表1 各学期におけるカリキュラム編成

	英語	基礎科目	基礎技術科目	実技科目	OJT	合計
第1学期	525	166	44	0	0	735
第2学期	189	105	252	147	0	693
第3学期	147	0	0	588	0	735
第4学期	0	0	0	455	280	735
Total	861	271	296	1190	280	2898

出典：Higher Institute for Plastics Fabrication (HIPF Project) ～プラスチック成形・加工に関する職業訓練センター設立・運営支援プロジェクト サウジアラビア王国リヤード市～、サウディ石油化学（株）より筆者作成

実際のカリキュラム編成は表1のようになっている。1学期は半年に相当し、計2年の就学期間となる。第1学期では735単位中525単位が英語に割り振られており、語学トレーニングに重点が置かれている。第2学期になると英語の割合が低下し、基礎技術科目と実技科目の割合が増えている。第3学期になると基礎科目と基礎技術科目の時間がなくなり、実技科目がほとんどを占めている。第4学期になると実技科目に加えてOJT (on the job training) といったより実践的なカリキュラム編成がなされている。数学・物理・化学・コンピューターなどの基礎科目は職業訓練庁の支援によりサウジアラビア側から提供されているが、それ以外の基礎技術科目（各種工業概論、石油化学、プラスチック入門、安全衛生など）実技科目（実技実習（射出、インフレ、ブロー、パイプ、シート、などの各種形成）、OJT（雇用企業での工場実習）はSPDCによる技術支援として提供されている。

以上に、サウジアラビアにおけるSPDCによるHIPFプロジェクトについて簡単に見てきた。現地機関と密接に結び付いた運営および実践的なカリキュラムからも、日本企業の人材育成機関としての役割に対する高い関心が見て取れる。途上国においては日本の技術力・人材育成能力は一目置かれるものであり、このような事例は国内に縛られない新た

な教育活動の可能性を秘めている。日本が提供する人材育成が当該地域においてどのような影響を与えうるのか、今後の展開が注目される。

【註】

- i NOSSにおけるプラスチック工業機械技師は、シフト監督者の監督のもと、日々の機械の操作に責任を負う立場であり、仕事の内容については機械に材料を投入したり、安全・着実に機械を動かしたり、作動する機会に対して注意を払うことなどが挙げられる。

【参考文献】 ホームページ

Higher Institute for Plastics Fabrication (HIPF Project) ～プラスチック成形・加工に関する職業訓練センター設立・運営支援プロジェクト サウディアラビア王国リヤード市～、サウディ石油化学（株）

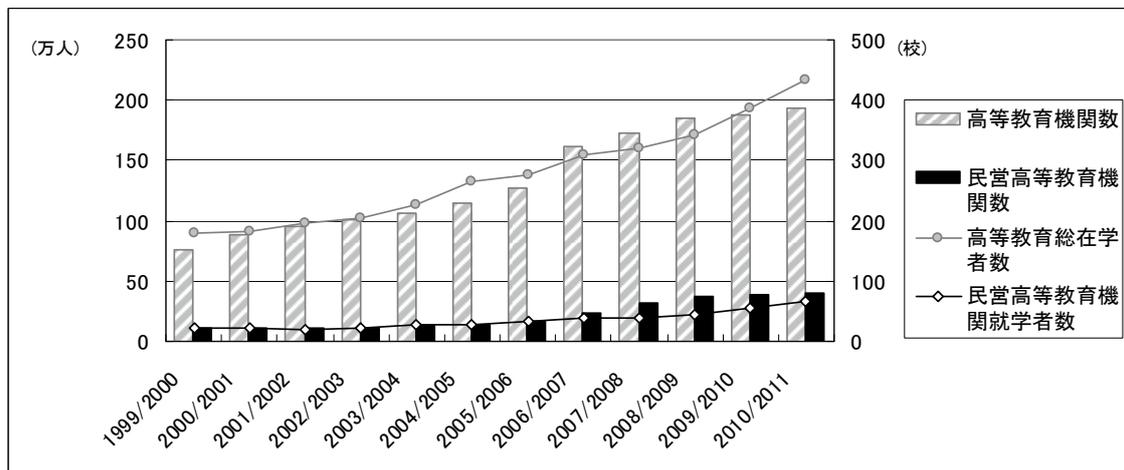
サウディの技術教育・職業訓練の現状－2001年度版GOTEVOT（当時）統計資料より－、JICA、2004年。

Higher Institute for Plastics Fabricationパンフレット

ベトナム高等教育における市場化の展開 —新類型「私塾大学」の特質を手がかりに—

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 関口 洋平

ベトナム社会主義共和国（以下、ベトナム）では、1986年にドイモイ政策が策定されて以来、共産党による一党支配体制の堅持のもと、計画経済体制から市場経済への移行と社会主義国家圏との限定的な外交から資本主義国家も含めた全方位外交への移行に伴って、国家機構や社会の諸制度が万般にわたり劇的な変化を遂げてきている。こうしたなか、とりわけ高等教育は、国家の「現代化」と「工業化」を図るために一貫して重視されてきており、具体的に2000年代の動向をみてみれば、公立セクターの量的拡大を主としながらも、民営セクターにも拡大傾向が確認される（図1）。こうした点に、従来の公立高等教育機関一辺倒だった状態からの脱却と、急激な高等教育の拡大状況が見て取れる。



【出展】教育訓練省資料統計：2011年度高等教育一覧より筆者作成。

(図1) ドイモイ体制下における高等教育の拡大状況

このような高等教育システムにおける民営セクターの拡大は、日本や韓国をはじめとしてアジア各国の共通の動向といえ、ベトナムと類似の国家体制を築いている中国でもすでに生じている。しかしながら、独自の動きとしてベトナムでは、民営高等教育機関として「民立 (dan lap)」大学が存在するのみならず、2005年以降、新たに「私塾 (tu thuc)」大学を誕生させることを通じて、「民立」大学と「私塾」大学が共存するシステムを創り出した。そこで本報告では、大学の管理運営体制に焦点を絞り、民立大学と対照させながら私塾大学の特質の一端を明らかにしてみたい。

まず、高等教育における民営セクターの展開について、その背景をおおまかに確認しよう。ベトナムではじめて民立大学の設置が政府によって正式に認可されたのは1994年であり、首都ハノイにタンロン大学、また南部最大の都市ホーチミン市にヴァンラン大学が創設され、それ以降陸続と民立大学が出現することとなった。こうした非公立の高等教育機関の発展の背景には、いくつかの政府の政策が存在している。

民営セクターに関わる特に重要な政策として、政府は、1996年に開催されたベトナム

共産党第8回大会において「教育の社会化 (xa hoi hoa giao duc)」を提唱し、教育の発展を国家や共産党に加えて国民全体の義務とするものとした。この後も1997年、1999年、そして2005年と断続的に「教育の社会化」に関する政府文書が出されており、これらはいずれも民営高等教育の量的拡大を目指す点で共通している。しかし、2005年の文書では、従来規定されていた教育機関の非営利の原則を覆し、教育を含む福祉活動の領域全体における営利性の容認が大きな方針とされた。つまり、2005年を境とし民営高等教育機関に営利追求の方途が開かれることとなったといえる。

それでは、こうした背景のもと2005年以降に出現してきた私塾大学はいかなる特徴を有する大学であろうか。管理運営面における制度上の特質を考察するうえで、ベトナムでは「規則 (quy che)」の公布を通じて制度設計がなされることから、ここでは主として「私立大学規則 (2000年)」と「私塾大学の組織と活動に関する規則 (2005年)」⁽¹⁾を参照し、私塾大学の特徴について整理すると次のようになる。第1に、これは私立大学にも当てはまるものであるが、機関の法的位置づけとして私塾大学には法人格が付与されていることである。先述したように高等教育の急激な拡大を受け、現在のベトナムでは法人化を通じて、従来のような一元的な政府の統制を弱めると同時に、機関の自律性を高めてより効率的な運営をおこなうことが公立大学にも求められているが⁽²⁾、私塾大学をはじめ、民営高等教育機関はそうした動きを先行した機関類型であるといえよう。

第2に、機関の組織構造として、私立大学ではその運営にあたり最終的な決定権限を持つのは理事会であるが、私塾大学では理事会が設置されるものの、その上位にさらに株主総会が存在し、定期的開催される総会において機関の方向付けがおこなわれると規定されることである。また同時に、私塾大学には機関運営における財政状況を監査する組織として検査委員会が置かれ、定期的株主総会に報告するとされることも特徴として見逃せない。

第3に、理事会の構成員のあり方として、私立大学では、①私立大学設立申請組織、②大学設立のための寄付をした投資家の代表、③大学教員の代表、④学長そして大学党委員会の代表からなると規定されるが、私塾大学では、理事会は株主のみから構成されるということである。私立大学申請組織が機関設置に向けてその正統性の承認を共産党との関係が非常に強い大衆組織から受けるとプロセスが存在する点で、私立大学は機関設置から運営にいたるまで共産党の関与を受けるといえる。一方、私塾大学は経済産業関連のグループや規模の大きな企業体が設置主体になることに加えて、制度上理事会が株主から構成される点で、私塾大学は共産党から距離をとり、より市場を志向した性格をもつものといえる。

以上から、ベトナム高等教育における私塾大学の特徴は、企業経営体としての管理運営体制を備えている点および市場に対する強い親和性を有する点にあると考えられる。こうした性格は、制度上、機関運営において株主総会が存在することとの関連から、私塾大学は株式を発行でき、それを元手にして資産運用が可能であるといわれる⁽³⁾ことにも表れている。このように私塾大学は、ベトナムにおいて営利的側面も持ち合わせる新たな大学類型として捉えられ、その誕生は高等教育の市場化のいっそうの進展を示しているのである。

本報告を踏まえると、高等教育の市場化が進むベトナムでは、今後の課題として、増加し続ける高等教育機関数および学生数に加え、このような営利的性格を持った私塾大学が実際として台頭した際にいかなる措置をもって高等教育の質を担保していくのかが問われ

てくるものといえよう。

[注]

- (1) 私塾大学に関する規則は、この後、2009年と2011年に部分的に改定されているが、本報告で取り上げた組織構造については変化はみられていない。
- (2) 例外として、ベトナム国家大学（ハノイ校およびホーチミン校）には、2001年の時点で法人格が付与されている。
- (3) 2012年3月に筆者が実施した、ベトナム教育科学院高等教育局長レ・ドン・フォン氏への聞き取りによる。

[参考文献]

関口洋平「ベトナム高等教育における私塾大学の特質－管理運営的側面における制度設計を中心に－」『比較教育学研究』第46号、2013年（印刷予定）。

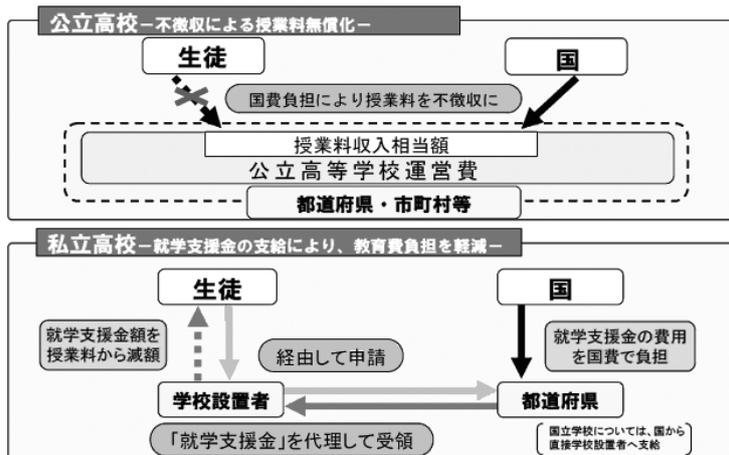
Briefing Report

国内外を問わず、広く教育に関連するトピックや問題を大学教員や大学院生らが研究し、その成果をブリーフィングレポートとして未来教育研究所のホームページで報告しています。身近な課題から海外の事例まで幅広くカバーし、教育をめぐる最新かつ充実した情報をタイムリーに提供しています。

標準的な修業年限を超えた生徒について、 公立高校の授業料はどうなっているのか？

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 江上 直樹

「公立高等学校に係る授業料の不徴収及び高等学校等就学支援金の支給に関する法律(以下、法律)」が2010(平成22)年4月1日より施行され、下図のように、公立高校については授業料を不徴収とし、私立高校等については就学支援金として所得に応じ一定額が助成されることとなりました。



(文部科学省 web ページ http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/mushouka/_icsFiles/afiledfile/2010/04/20/1292454_4_1.pdf より引用。最終アクセス日 2011/11/23。)

この「公立高校授業料無償化・高等学校等就学支援金」の制度ですが、私立高校等における就学支援金については、法律の第4条に受給資格の規定があり「①高等学校等(修業年限が3年未満のものを除く)を卒業し又は修了した者、②私立高校等に在学した期間が通算して36月を超える者」には就学支援金が支給されません。一方で、公立高校の授業料については、法律の第3条に以下のような規定があるだけで、原級留置等で標準的な修業年限を超えて在学している生徒の授業料については、法律上詳しい規定がありません。

第3条 学校教育法第6条本文の規定にかかわらず、公立高等学校については、授業料を徴収しない。ただし、授業料を徴収しないことが公立高等学校における教育に要する経費に係る生徒間の公平の観点から相当でないと認められる特別の事由がある場合は、この限りでない。

法律によると「教育に要する経費に係る生徒間の公平の観点から相当でないと認められる特別の事由がある場合」は授業料を徴収することができるわけですが、実際の制度運用において、標準修業年限を超えた生徒の授業料についてどのように対応しているのかは学校設置者(地方公共団体)によってその状況は変わってきます。

公立高校の授業料については、各地方公共団体の条例によりその取り扱いが規定されていますが、「教育に要する経費に係る生徒間の公平の観点から相当でないと認められる特別の事由がある場合」については以下に取り上げた例のように、条例上で詳細を規定しているものもあれば、そうでないものもあり、各地方公共団体により様々です。

【授業料に関する条例の例】

東京都立学校の授業料等徴収条例 附則第2項第2号

(法律の規定する特別の事由がある場合として)

都立高等学校等に在学した期間が、全日制の課程、中等教育学校の後期課程及び特別支援学校の高等部にあつては通算して三十六月を超える者、定時制の課程及び通信制の課程にあつては通算して四十八月を超える者。ただし、当該各期間を超える者のうち、修学状況その他の事情を考慮して東京都教育委員会が定める者を除く。

鳥取県立高等学校授業料等徴収条例 第2条

前項の規定にかかわらず、当分の間、県立高等学校の生徒に対しては、専攻科の生徒その他規則で定める者を除き、授業料を徴収しない。

鹿児島県立高等学校授業料等徴収条例 第2条

県立高校に在籍する生徒（以下「生徒」という。）については、授業料を徴収しない。ただし、専攻科の教育を受ける生徒（以下「専攻科在籍者」という。）については、在学中出席の有無にかかわらず、年額 118,800 円の授業料を徴収する。

実際、各都道府県が標準的な修業年限を超えて在学している生徒にどのような対応しているのか、各都道府県教育委員会に電話調査を行い、その結果をまとめたものが以下の表です（2011年11月現在）。

標準的な修業年限を超えて在学する生徒に対し ...

【原則として授業料を徴収する（休学、留学、病欠等やむを得ない理由がある場合は除く）】…19 都県
青森県、岩手県、宮城県、秋田県、山形県、茨城県、栃木県、千葉県、東京都、神奈川県、山梨県、長野県、岐阜県、岡山県、広島県、山口県、徳島県、福岡県、大分県
【授業料を徴収しない…25 道府県】
北海道、福島県、群馬県、埼玉県、新潟県、富山県、石川県、福井県、静岡県、愛知県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、兵庫県、奈良県、和歌山県、鳥取県、島根県、香川県、愛媛県、長崎県、熊本県、鹿児島県、沖縄県
【その他…3 県】
高知県…原則として徴収しないが、生徒の学習態度等の状況によっては徴収することもできる。
佐賀県…在学期間が一定の期間（全日制の場合 48 ヶ月、定時制の場合 72 ヶ月）以内の生徒は学校長の判断により、在学期間がその期間を超えると教育委員会で審議して授業料を徴収するかどうか決定する。
宮崎県…原則として徴収しないが、将来的に状況が変化した場合（例えば、生涯学習の目的で入学者が増えた場合等）には徴収することもあり得る。

この表で示すように、現状では、標準的な修業年限を超えて在学する生徒に対し授業料を徴収しない県の方が多いようです。しかしながら、原則として授業料を徴収している地方公共団体であっても、標準的な修業年限を超えて在学する生徒のほとんどがやむを得ない理由がある場合に該当し、実質的には授業料を徴収していない場合も少なくないようです。また、やむを得ない理由がある場合に該当しないとされても、都道府県の授業料減免制度の対象となり、結果的には授業料を徴収しないということもあります。

標準的な修業年限を超えて在学する生徒の授業料について、現状の制度は以上のようになっています。ただ、江上（2010）の大阪府立高校教員宛てのアンケート調査で、自由記述において「安易な原級留置を選択する生徒・家庭が増えた」と述べている教員がいることから分かるように、標準的な修業年限を超えて在学する生徒の授業料を原則不徴収とする場合において教育上マイナスの影響がでる可能性も否定できません。始まってまだ間もない制度ですが、その在り方については今後とも検討していく必要があるといえるでしょう。

教員免許状更新講習の修了確認申請をせずに 免許状が失効した教員はどうなるのか？

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 江上 直樹

2007年の「教育職員免許法及び教育公務員特例法の一部を改正する法律」により、教育職員免許法が改正され、2009年から教員免許に10年の有効期限が設けられることとなりました（教育職員免許法第9条第4項）。免許状の有効期限は、免許状更新講習（以下、更新講習）を修了することで更新されます。法改正以前の免許を持っていても、この更新講習を受講し、修了確認の申請をしなければ教壇に立つことはできなくなります。これが、いわゆる教員免許更新制と呼ばれるものです。

更新講習を開設できるのは、①大学・大学共同利用機関、②指定教員養成機関（専修学校などのうち文部科学大臣の指定を受けているもの）、③都道府県・政令指定都市・中核市教育委員会、④文部科学大臣が指定する者となっています（教育職員免許法第9条の3、免許状更新講習規則第1条）。ただし、文部科学省の2010年12月時点での調査によると2011年度の更新講習開設予定のほとんどが大学であり^{*1}、基本的に更新講習の対象者は受講したい講習を行なっている大学に各自受講の申し込みを行い、その大学が解説する免許状更新講習を受講するようになっています。

※1 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/004/1301847.htm

更新講習の内容は、①教職についての省察並びに子どもの変化、教育政策の動向及び学校の内外における連携協力についての理解に関する事項、②教科指導、生徒指導その他の教育の充実に関する事項の2つに分けられています（免許状更新講習規則第4条）。講習受講者は、①の内容について12時間以上、②の内容について18時間以上の講習を受講し（2008年文部科学省告示第50号）、講習の開設者が実施する試験に合格することで修了認定を受けることができます。その後、各教員が所在する各都道府県の教育委員会（免許管理者）に更新講習修了確認の申請を行うことで、免許状の更新が行われます。

この更新講習修了確認の申請を行わず、修了確認期限を経過すると、免許状が失効してしまうこととなります。免許状が失効してしまった教員の数としては、文部科学省が2011年6月に行った調査によると、2011年3月31日が修了確認期限であった94488名（国立565名、公立82928名、私立10995名）のうち、98名（国立2名、公立47名、私立49名）の免許状が失効したと報告されています。また、都道府県別の内訳は以下の表のようになっています。

公 立			私 立		
都道府県	失効数	更新対象者数との割合	都道府県	失効数	更新対象者数との割合
大 阪 府	12	0.28%	東 京 都	19	1.01%
東 京 都	8	0.16%	大 阪 府	7	0.96%
愛 知 県	6	0.14%	京 都 府	3	1.00%
広 島 県	4	0.20%	広 島 県	2	0.88%
山 形 県	3	0.31%	熊 本 県	2	1.77%
青 森 県	2	0.17%	三 重 県	2	1.53%
兵 庫 県	2	0.05%	高 知 県	2	2.44%
和 歌 山 県	2	0.23%	滋 賀 県	2	2.53%
熊 本 県	2	0.14%	愛 知 県	1	0.19%
千 葉 県	1	0.03%	千 葉 県	1	0.21%
静 岡 県	1	0.04%	鹿 児 島 県	1	0.67%
三 重 県	1	0.07%	岩 手 県	1	0.92%
山 口 県	1	0.09%	宮 城 県	1	0.54%
高 知 県	1	0.13%	福 島 県	1	0.72%
鹿 児 島 県	1	0.07%	茨 城 県	1	0.37%
計	47	0.06%	群 馬 県	1	0.71%
			埼 玉 県	1	0.19%
			沖 縄 県	1	3.03%
			計	49	0.45%

※文部科学省「免許状更新講習の修了確認状況等に関する調査」2011年（http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/koushin/012/_icsFiles/afieldfile/2011/08/05/1309370_2.pdf [最終アクセス2012年1月30日])をもとに著者作成。

それでは、免許状が失効してしまった場合、その後その教員はどうなるのでしょうか。Benesseの調査によると^{*2}、①失職し学校を去るケース、②教員免許を必要としない職に配置転換されるケース、③そのまま管理職として職を続けるケース（校長・副校長・教頭は必ずしも免許状を有することが必要でないため）、④臨時免許状を有していたため助教諭として職を続けるケース、⑤講習自体はすべて修了していたため4月になってすぐに免許状が再交付され職を続けるケースがあると報告されています。

※2 <http://benesse.jp/blog/20110519/p2.html>

更新講習修了確認の申請をせずに免許状が失効した場合については、以上の5つの場合が考えられます。ただ、筆者が東京都教育庁へ電話にて問い合わせたところ、

- ・東京都における公立学校の免許状失効者8名のうちほとんどが「講師」。
- ・免許状の更新手続きがもとで失職した「教諭」はいない。
- ・全員が講習は修了しているものの申請手続きをしていないだけであった。
- ・教職を続けるものについては、4月1日付けで免許状を再交付した。

との回答をいただきました。この東京都の事例に鑑みると、免許状の更新手続きがもとで「教諭」が失職または配置転換となる例は極めて少数であり、免許状の更新手続きがもとで失職となった教員についての多くが「講師」であると推測できます。

しかしながら、更新講習修了確認の申請をしなかった教員のうち期限前に辞職したため

免許状が失効しなかった教員も全国で 492 名おり、免許状の更新手続きがもとで教職から離れた教員は「免許状が失効した教員」とは限りません。詳細なデータが公開されていないため明言はできませんが、免許状の更新手続きと失職との関係は「講師」だけでなく「教諭」にも大きな影響を与えているかもしれません。ちなみに、熊本県では、それらの教員も含めて「教員免許失効者等特別選考」を行い、免許状の更新手続きがもとで教職から離れた教諭を再任用した事例もあります^{*3}。

※3 読売新聞「特例で教職復帰試験 6人全員合格 県教育長「今回限りの措置」」西部朝刊、31頁。

今回の記事では、「免許状が失効した教員」に焦点を当てて教員免許更新制を紹介しました。教員免許更新制については、既に研修内容や受講手続き等の様々な観点から是非が論じられていますが、こうした更新修了後の結果についても分析がなされていく必要があるといえるでしょう。

八重山採択地区の教科書採択で 制度上問題になった点とは？

京都大学大学院教育学研究科博士後期課程 江上 直樹

昨年度(2011年度)、沖縄県の石垣市、竹富町、与那国町から構成される八重山採択地区で中学校公民教科書の採択をめぐる争いが起き、各種報道で話題になりました。この件では、いったい何が問題とされたのでしょうか。

この件について解説するにあたり、まずは、義務教育諸学校の教科書が現在どのような制度のもと採択されているのかを確認しましょう。

※以降、法律名については以下の略称を用いる。

地方教育行政の組織及び運営に関する法律…地教行法

教科書の発行に関する臨時措置法…発行法

義務教育諸学校の教科用図書の無償措置に関する臨時措置法…無償措置法

まず、教科書の採択権限は誰が持っているのでしょうか。

教科書を採択する権限は、公立学校で使用する教科書については当該学校を設置する市町村または都道府県の教育委員会にあり、国立・私立学校については当該学校の学校長にあるとされています(地教行法第23条第6号、発行法第7条第1項)^{*1}^{*2}。つまり、義務教育段階における公立学校の教科書採択については市町村教育委員会にその権限があるといえます。しかし、採択は権限を有する者の自由にかかされているものではなく^{*3}、その方法は無償措置法に規定されています。

※1 平原春好『教育行政学』東京大学出版会、1993年、196頁。

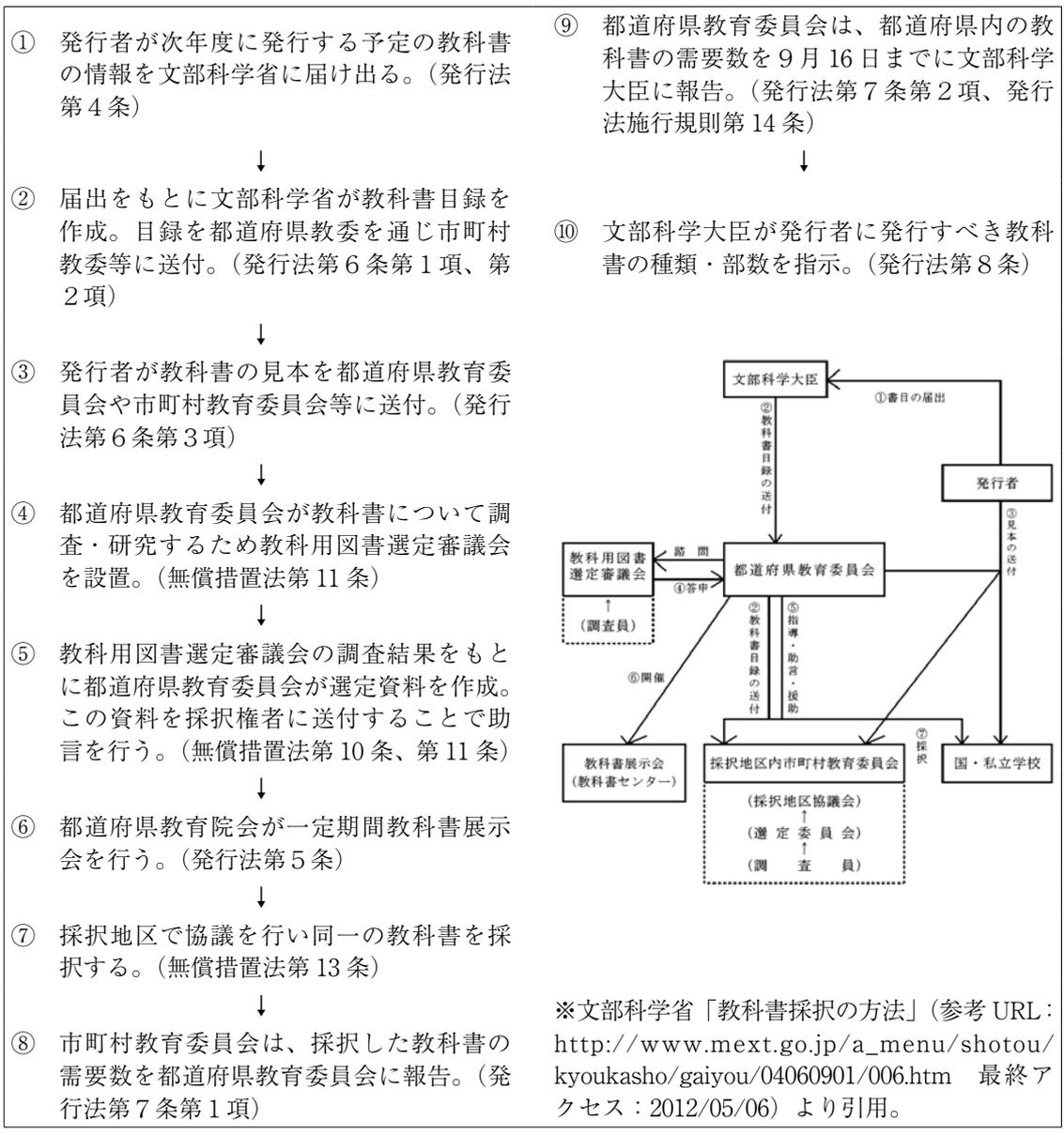
※2 地教行法第23条

教育委員会は、当該地方公共団体が処理する教育に関する事務で、次に掲げるものを管理し、及び執行する。

6. 教科書その他の教材の取扱いに関すること。

※3 平原春好、前掲書、196頁。

先程、教科書を採択する権限は市町村教育委員会にあると書きましたが、実際の教科書採択の手続きでは、単独の市町村が独自に教科書を採択する場合よりも、いくつかの市町村が共同して同一の教科書を採択する「共同採択」^{*4}が多く行われています。この同一の教科書を採択する地区のことを「採択地区」といいますが、この採択地区の大きさは、無償措置法の規定^{*5}により都道府県教育委員会が設定します。そして、共同採択を行う場合、同一採択地区内の市町村は、採択地区協議会といったものを設けて協議をし、同一の教科書を採択しなければなりません^{*6}。具体的には、義務教育における教科書は以下のような流れで採択が為されます。



- ※4 「広域採択」とも呼ばれる。
- ※5 無償措置法第12条第1項
都道府県の教育委員会は、当該都道府県の区域について、市若しくは郡の区域又はこれらの区域をあわせた地域に、教科用図書採択地区（以下この章において「採択地区」という。）を設定しなければならない。
- ※6 無償措置法第13条第4項
第1項の場合において、採択地区が二以上の市町村の区域をあわせた地域であるときは、当該採択地区内の市町村立の小学校及び中学校において使用する教科用図書については、当該採択地区内の市町村の教育委員会は、協議して種目ごとに同一の教科用図書を採択しなければならない。

以上が、教科書採択制度の概要です。それでは、八重山採択地区ではこの制度の中のどの部分で問題が生じたのでしょうか。この問題が起きた背景には、歴史認識の問題、協議会の規約改正手続きの問題など様々な要因が考えられますが、ここでは教科書採択の制度的な問題に限定して取り扱いたいと思います。

八重山採択地区で起きた一連の出来事については文末の表に時系列的にまとめました。これを踏まえて、今回の問題をまとめると「市町村教育委員会が、無償措置法第13条第4項に定める協議の結果と違う教科書を採択した場合どうなるのか」ということになります。

さらに、この問題には

- ① 地教行法に定められた市町村教育委員会の採択権限と、無償措置法に定められた採択の手続きはどちらが優先するのか。
 - ② 今回の八重山採択地区で行われた「無償措置法第13条第4項に定める協議の結果」とは何にあたるのか？
 - ③ 「無償措置法第13条第4項に定める協議の結果」とは違う教科書を採択した場合、教科書の費用は誰が負担するのか？
- という論点があると考えられます。

まず、「①地教行法に定められた市町村教育委員会の採択権限と、無償措置法に定められた採択の手続きはどちらが優先するのか」についてですが、この件に関して政府は国会答弁において「無償措置法第13条4項は……地教行法第23条第6号が規定する教科用図書の採択の権限の行使について特別の定めをしている」との見解を示しています。これはつまり、教科書採択に関して無償措置法は地教行法の特別法となるので、特別法優先の原則によって無償措置法が優先するということを意味します。

次に、「②今回の八重山採択地区で行われた『無償措置法第13条第4項に定める協議の結果』とは何にあたるのか？」ということですが、これについては沖縄県教育委員会と文部科学省とで見解が違っており、今回の問題の大半はこの点を巡っての議論であったと言えます。

沖縄県教育委員会は、9月8日に3市町の教育委員全員（13名）で行った「全員協議」が「無償措置法第13条第4項に定める協議の結果」であると主張しています。一方で文部科学省は、石垣市教育長と与那国町教育長から文部科学省宛に、石垣市教育委員会及び与那国町教育委員会は「全員協議」において教科用図書の採択に関する協議を行うことについて合意していないとする文書が送られてきたことから、「全員協議」は「無償措置法第13条第4項に定める協議の結果」に当たらないとする見解を示しています。さらに、文部科学省は、八重山採択地区協議会の規約にもとづき行われた8月23日の協議および8月31日の役員会が「無償措置法第13条第4項に定める協議の結果」に当たるとしています。これについては、「全員協議」は八重山採択地区協議会規約に記載されていない協議であること、石垣市教育長および与那国町教育長から「全員協議」に対して合意していないとする旨の文書が出されていること、那覇地裁の決定で「全員協議」は「外部的行為」であって教委の採択権限を制限しないとされたことを考えると、文部科学省の見解の方が有力といえるのではないのでしょうか。

「③『無償措置法第13条第4項に定める協議の結果』とは違う教科書を採択した場合、教科書の費用は誰が負担するのか？」という点については、文部科学大臣が衆議院文部科学委員会において「協議会の答申に基づく採択を行っていない竹富町教委は、国の無償供与の対象にならない」「地方公共団体自らが教科書を購入して生徒に無償で供与することまで法令上禁止されるものではないという解釈が法制局からも出てきた」と答弁をし、協議の結果とは違う教科書を採択した教育委員会が教科書費用について責任を持つとの見解

を示しております。沖縄県教育委員会は、これについて憲法 26 条の趣旨に反するとの見解を示していますが、憲法に定める義務教育の無償については、一般に「授業料不徴収」の意味であると解されており（最大判昭和 39・2・26 民集 18 卷 2 号 343 頁）^{*7}、この主張だけでは文部科学省の見解への反論としては乏しいと思われます。

※7 芦部信喜『憲法』岩波書店、2002年、250頁。

以上のことを踏まえると、「市町村教育委員会が、無償措置法第 13 条第 4 項に定める協議の結果と違う教科書を採択した場合どうなるか」ということへの回答としては、現在の制度上「無償措置法の対象から外れ、当該教育委員会が教科書費用について責任を持ち、児童生徒に教科書を無償で給付する」ということになります。

教科書採択について教科書需要数の報告期限を過ぎるまで揉めたケースは今回が初めてですが、一時的に協議の結果と違う教科書を採択したケースは、2001 年の栃木県の下都賀採択地区や、2005 年の茨木県の第 3 採択地区といった前例があり、教科書採択に関しての制度的な問題は以前から指摘されてきました。文部科学省も 2002 年に「教科書制度の改善について」の中で、「採択手続を明確にしておく取組を進めるよう市町村教育委員会に対する指導に努めること」と都道府県教育委員会宛てに通知を行なっています。

今後このような問題が起こらないためにも、各採択地区協議会の規約の見直し等、教科書採択制度について再整備を行なっていく必要があるといえるでしょう。

6月27日	八重山採択地区協議会の会長でもある石垣市教育長の提案により、八重山採択地区協議会規約の改定が行われる 規約の改正や手続き等に課題があり、八重山採択地区協議会において混乱が生じていると県教委は認識。
8月3日	県教委、八重山採択地区協議会へ調査。採択地区協議会の適正かつ公正な運営について要請。
8月10日	県教委、八重山採択地区協議会へ、規約の手続きを遵守し、地域住民に疑念を抱かせないよう指導・助言。 八重山採択地区協議会において、規約の再改正についての提案が否決。
8月23日	八重山採択地区協議会、規約にもとづきA社の教科書を採択する旨の「答申」を三市町教委へ。
8月26日	石垣市教委、多数決によりA社の教科書を採択（賛成3、反対2）。 与那国町教委、全会一致でA社の教科書を採択。
8月27日	竹富町教委、全会一致でB社の教科書を採択。
8月29日	三市町教委、採択結果を県教委に報告。
8月30日	県教委、八重山採択地区協議会及び三市町教育委員会へ通知文書を送付。 「採択地区協議会は、再度の合意形成を行い、期限までに、同一の教科書を採択し県教育委員会に報告する」
8月31日	八重山採択地区協議会、規約にもとづき役員会を行い竹富町教育委員会に対し答申通りに採択するよう求める。
9月2日	竹富町教育委員会、臨時教育委員会を行いB社を採択した27日の決定を再確認。
9月8日	三市町の全教育委員（13人）を集め、「三市町教育委員による全員協議」を実施。 採択の採決方法について多数決で行うことに決定→石垣市教育長、与那国町教育長退席→空転80分→石垣市教育長は戻り着席。 協議の結果B社の教科書を採択。 ※朝日新聞の記事によると、A社不採択について

	石垣市 …賛成2人、反対2人 竹富町 …賛成4人、反対0人 与那国町…賛成1人、反対1人
同日	与那国町教育長、文相宛「八重山地区教科書採択に関する三市町教育委員協会の協議の無効について」
9月9日	石垣市教育長、文相宛「八重山地区教科書採択に関する三地区教育委員会協議の無効について」
9月13日	文相、上記2つの文書を踏まえ「三市町教育委員による全員協議」は無償措置法第13条第4項の協議に当たらないと考え「協議は整っていないと考えざるを得ない」と発言。
9月15日	文科省、県教委に対し、八重山採択地区協議会の規約に従った結果に基づき、採択地区内で同一の教科書を関係市町、各関係市町教委が採択するよう指導。
9月16日	県教委、文科省への教科書需要数の報告期限（9月16日）までに教科書を一本化できず、報告を見送った旨を発表。
10月19日	県教委、「三市町教育委員による全員協議」は有効であるとする意見書を文科省に提出。
10月26日	衆議院文部科学委員会にて、文相「協議会の答申に基づく採択を行っていない竹富町教委は、国の無償供与の対象にならない」「地方公共団体自らが教科書を購入して生徒に無償で供与することまで法令上禁止されるものではないという解釈が法制局からも出てきた。これに従って淡々とやっていきたい」と答弁。
10月31日	県教委と文科省との協議。文科省は県教委に、同地区内共通の教科書採択を竹富町が拒み続けた場合は国の教科書無償制度の対象外とし、町費で教科書を購入させるなどの方針を説明。また、11月末までに3市町の調整を行い報告するよう指導。
11月9日	石垣市内に住む小学生の保護者2人が、市教委を相手取り東京書籍版を来春以降、無償で受け取れることの確認を求める訴えを那覇地裁に起こす。
11月28日	県教育長と3市町教育長の意見交換。
11月30日	県教委、文科省へ現時点で教科書の一本化はできていないと報告。
12月2日	文科省、県教委へ12月末までに対応を報告するよう求める。
12月9日	竹富町教委から文科省へ、B社教科書を採択した場合に無償とならない理由を問う「質問書」を送付。
12月16日	文科省から竹富町へ「回答」。
12月26日	竹富町教委から文科省へ「再質問書」を送付。
12月28日	県教委から文科省へ「採択状況と竹富町教育委員会の方針」を報告。
同日	文科省から竹富町教委へ、竹富町教委に国が教科書を無償給付することはできず、竹富町教委が適切に対応する必要があるとする「回答」。
1月26日	竹富町教委、B社教科書の発注準備に入ることを決定。
2月3日	文科省「竹富町教委が、住民等から寄贈された教科用図書を生徒に給付することについては、生徒や保護者の負担がなければ方法は問わない。」「県からの公民教科用図書の需要数報告が行われなくても、答申に従った市町に対して教科用図書を給付する。」
2月22日	竹富町教委、B社教科書の使用を最終決定。22冊(約16,000円)を発注し、費用は町民有志の寄付で賄う案をまとめる。
3月30日	那覇地裁、東京書籍版教科書の無償給付の地位確認を求めた仮処分申し立てを却下。裁判長は「教科書の採択権限は市町村教育委員会にある」としたうえで、9月8日の「全員協議」を「多数決でなされたにすぎない」とし、教委の採択権限は「全員協議」という「外部的行為」で制約されないと指摘。

※以下の参考文献をもとに作成。

- ・朝日新聞「「つくる会」系公民教科書、沖縄2市町が正式採択 議論紛糾も」西部朝刊、2011年8月27日、34頁。
- ・朝日新聞「「つくる会」系、一転不採択 沖縄3市町教育委員、臨時総会で」西部朝刊、2011年9月9日、34頁。
- ・朝日新聞「教科書採択、親が提訴 「東京書籍版配布を」 沖縄・石垣」西部夕刊、2011年11月9日、1頁。
- ・読売新聞「協議会選定の中学教科書 竹富町教委が不採択 沖縄」西部夕刊、2011年8月27日、10頁。
- ・読売新聞「八重山地区 教科書一本化できず 県教委 期限内の報告見送り」西部朝刊、2011年9月17日、34頁。
- ・読売新聞「教科書「竹富町が購入」案 沖縄・八重山地区 文科相、収拾を図る」東京夕刊、2011年10月26日、10頁。
- ・読売新聞「八重山の教科書 文科省「月内に調整を」 県教委は反発」西部朝刊、2011年11月1日、34頁。
- ・読売新聞「東京書籍版の発注を準備へ 竹富町教委」西部朝刊、2012年1月27日、29頁。
- ・読売新聞「竹富町 独自教科書を決定 無償対象外 有志が費用負担」西部朝刊、2012年2月23日、1頁。
- ・沖縄タイムス「八重山教科書：地裁、全教委協議認めず」2012年3月31日（参考URL：http://www.okinawatimes.co.jp/article/2012-03-31_31787/ 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・沖縄県教育庁義務教育課「教科用図書八重山採択地区協議会の状況について」2011年8月31日（参考URL：<http://www-edu.pref.okinawa.jp/iinkai/giketsu/h23/14/report01.pdf> 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・沖縄県教育委員会「平成23年第15回県教育委員会会議教育長報告」2011年9月21日（参考URL：<http://www-edu.pref.okinawa.jp/iinkai/giketsu/h23/15/report01.pdf> 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・沖縄県教育委員会「平成24年第5回県教育委員会会議教育長報告」2012年3月28日（参考URL：<http://www-edu.pref.okinawa.jp/iinkai/giketsu/h24/05/report02.pdf> 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・照屋寛徳「沖縄県「八重山採択地区」における教科書選定に関する質問主意書」第178回国会、衆議院、質問第27号、2011年9月14日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/a178027.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・野田佳彦「衆議院議員照屋寛徳君提出沖縄県「八重山採択地区」における教科書選定に関する質問に対する答弁書」第178回国会、衆議院、答弁第27号、2011年9月27日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b178027.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・赤嶺政賢「沖縄県八重山採択地区における教科書採択に関する質問主意書」第178回国会、衆議院、質問第40号、2011年9月26日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/a178040.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・野田佳彦「衆議院議員赤嶺政賢君提出沖縄県八重山採択地区における教科書採択に関する質問に対する答弁書」第178回国会、衆議院、答弁第40号、2011年10月4日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b178040.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・照屋寛徳「沖縄県「八重山採択地区」における教科書選定に関する再質問主意書」第178回国会、衆議院、質問第53号、2011年9月28日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/a178053.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・野田佳彦「衆議院議員照屋寛徳君提出沖縄県「八重山採択地区」における教科書選定に関する再質問に対する答弁書」第178回国会、衆議院、答弁第53号、2011年10月7日（参考URL：http://www.shugiin.go.jp/itdb_shitsumon.nsf/html/shitsumon/b178053.htm 最終アクセス：2011/05/06）。
- ・文部科学省「森ゆうこ文部科学副大臣記者会見録」2011年9月15日参考URL：http://www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1309361.htm 最終アクセス：2011/05/06）。

各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) について

京都大学大学院教育学研究科助教 桐村 豪文

米国では、合衆国憲法修正第10条「本憲法によって合衆国に委任されておらず、また州に対して禁止されていない権限は、それぞれの州または人民に留保される。」という条文により、公教育に関する権限は州に委ねられている。そのため、州の独立性が強く、カリキュラムは州ごとに作成されている。しかし興味深いことに、2009年辺りから各州共通のカリキュラムスタンダードを策定しようとする動きが出てきたのである。ただし、わが国の学習指導要領とは異なり、国（連邦）が策定するものではなく、州主導の取組となっている。以下、その概要である。

■ 各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards) とは？

● CCSS の概要

各州共通基礎スタンダード (Common Core State Standards : CCSS) は、州教育長協議会 (Council of Chief State School Officers : CCSSO) と 全米州知事会 (National Governors Association Center for Best Practices : NGA Center) が調整役となり、48の州と2つの準州とワシントン D.C. の知事及び州教育長を含めた州の指導者によって開始された州主導の取組である。スタンダードは、我々の子どもたちが大学に進学し、または職業に就くための準備を整えるための明瞭かつ一貫したフレームワークを提供することを目的に、教師と学校管理者と専門家との協同で開発された。

スタンダードは2つのカテゴリーに区分される。すなわち、① 共通到達目標 (College and career readiness standards) と ② K-12 スタンダード である。前者は、高校を卒業するとき、生徒が学習しておくことが期待されるものを扱うものである。後者は、小学校から高校にかけて学習しておくことが期待されるものを扱うものである。

● CCSS はなぜ必要なのか？

準備：スタンダードは大学や職業への準備である。スタンダードは、高校を卒業した後の教育訓練でうまくいくために必要な知識やスキルを児童生徒が用意する助けとなるものである。

競争：スタンダードは、国際的に調査されたものである。共通基礎スタンダードは、児童生徒がグローバル競争に負けないようにする助けとなるものである。

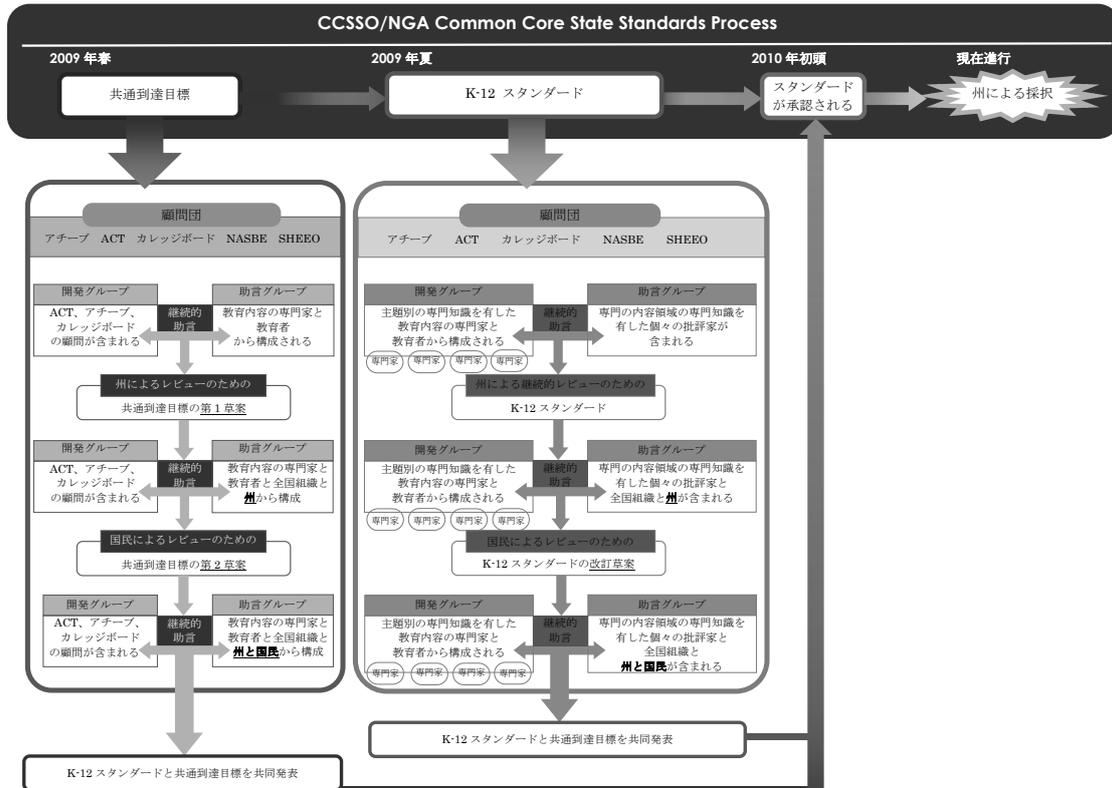
公平：児童生徒の居住地によることなく、すべての児童生徒に将来の見込みが変わらずある。

明快さ：スタンダードは、焦点を合わせ、首尾一貫し、明瞭なものである。より明瞭なスタンダードは、児童生徒（保護者、教師）が自分に何を期待されているのかを理解する助けとなる。

協同：スタンダードは、カリキュラムツールや専門職開発、共通テストその他の道具を構築するために、資源や専門的知識を協同で負担し、州や学区を越えて協同して取り

組む土台を構築する¹。

■ CCSS の公表（2010年6月）に至るまでの道程



【出典】 Ritter, Bill, Jr., Update on the Common Core State Standards Initiative, National Governors Association, 2009.

(注)

- 各州共通基礎スタンダードCommon Core State Standards : CCSS
- 各州共通基礎スタンダード構想Common Core State Standards Initiatives
- 共通到達目標College & Career-Readiness Standards : CCRS
- 州教育長協議会Council of Chief State School Officers : CCSSO
- 全米州知事会National Governors Association Center for Best Practices : NGA Center
- カレッジボードCollege Board
- アチーブAchieve
- アメリカ・カレッジテストAmerican College Test : ACT
- 開発グループWork Group
- 助言グループFeedback Group
- 顧問団Advisory Group
- 第三者委員会National Validation Committee
- 全米州教育委員会協議会National Association of State Boards of Education : NASBE
- 米国州立大学経営者協会State Higher Education Executive Officers : SHEEO

1 以上Achieve, Understanding the Common Core State Standards, June 2010, pp.2-3.

2008年12月、NGAとCCSSO及びアチーブの三者が共同で共通スタンダードの開発を訴える報告書を発表する。2009年3月に開催されたNGAの会合において開発の実施が決定され、これを受けて取組が開始される²。

2009年4月17日、「NGAとCCSSO並びに41州の関係者が集まってシカゴ市（イリノイ州）で開催された会議において各州に参加が呼びかけられた。会議の後、アラスカ、ミズーリ、サウスカロライナ及びテキサスの4州を除くすべての州（46州）とワシントンD.C.（及びプエルトリコとバージン諸島）がプロジェクトへの参加の意思を示す合意文書に署名した。署名した各州は、開発されたスタンダードの導入を義務づけられてはいないが、開発後3年以内に導入又は現行スタンダードと調整すること（この場合、内容が85%以上反映されていること）が求められている」³。46の州と2つの準州、ワシントンD.C.の知事と州教育長が、K-12の英語（English-language arts：ELA）と数学の共通基礎スタンダードを開発することで合意した。各州共通基礎スタンダード構想（Common Core State Standards Initiative：CCSSI）は、CCSSOとNGAセンターが調整役となり、州主導で取り組まれた。

NGAは、2009年6月1日、K-12の英語と数学の教育スタンダードについて46州が共通のスタンダード開発に合意したことを明らかにした。

2009年7月1日、開発グループ（Work Group）と助言グループ（Feedback Group）のメンバーが発表され、数学と英語における教育スタンダードの開発作業が開始された。開発グループは、非営利団体「カレッジボード（College Board）」やシンクタンク「アチーブ（Achieve）」、民間組織「アメリカ・カレッジテスト（ACT）」の協力の下、それらの専門家を中心に、英語については14名、数学については15名のメンバーで構成された。助言グループは、大学の研究者を中心に、州教育局職員やチャータースクール関係者などを含め、英語については18名、数学については19名のメンバーで構成された。

またこのとき同時に、開発初期段階のたたき台として共通到達目標（College and career readiness standards：CCRS）の草案が州に対して公表された。開発作業は、①ハイスクール終了における到達目標を策定し、これに基づき②K-12の学年別の到達目標及び指導内容を定める、という手順であった。共通到達目標（CCRS）は①に関するものである。

2009年9月、第三者委員会（National Validation Committee）が発表された。第三者委員会は、国内外の専門家から構成され、スタンダードの水準保証や開発推進に向けた支援、各州のスタンダード導入に関する承認を行う。教育スタンダードに関わるコミュニティにおける指導的人物を集めたこの25名の委員で構成された委員会は、独立した立場にある専門家によってプロセスに対する妥当性検証を行い、それを提供する責任を有している。同委員会は、2009年12月、2010年4月、2010年5月に会合を持った。

2009年9月、共通到達目標（CCRS）の草案が、パブリックコメントを受けるために国民に公表された。

2009年11月、K-12スタンダード（CCSSの学年レベルのスタンダード）の第一草案が州に公表された。これは、開発の初期段階にまだあり、多くの章で構成された極めてラフな草案であった。州からのコメントを受けた後、口頭による意見を得るために開かれたカ

2 文部科学省『諸外国の教育動向2010』明石書店、2011年、28頁。

3 文部科学省『諸外国の教育動向2009』明石書店、2010年、27頁。

ンファレンスの要望も併せて、また別の2つの草案が出された。多くの州がまだ懸念を持っていたが、以前に州が返した意見に対する草案の反応については満足を得ていた。いくつかの州は、このときフォーカスグループを別に実施していた。

2010年3月10日、K-12スタンダードの草案が、パブリックコメントを受けるために国民に公表された。国民のコメントは2010年4月2日まで集められた。州は、コメントを出す機会を2回以上与えられ、その後、最終版CCSSが公表された。

英語と数学のスタンダードのフォーマットされていない草案が、それぞれ5月14日、5月26日に公表された。州は、最終版のCCSSの公開を、一般公表の1日前の2010年6月1日に受け取っている。

2010年6月2日、最終版のCCSSが一般公開された。6月にはまた、第三者委員会による最終報告書も、以下の言葉から始まり、発行されている。「過去のスタンダードを設定する取り組みとは異なり、CCSSは、数多くのソースから入手した研究やインプットに基づいており、そして国内外の教育における最も優れた実践に基づいている。(略)CCSSは、アメリカの児童生徒が、知っておく必要のあるもの、そして大学や職業においてうまくやるために知っておく必要があるもの、を表している。ひとたびスタンダードが採択され、実施されるならば、州は、児童生徒の学力を評価し、そして児童生徒をこれらのスタンダードを満たす責任を有す主体として位置づける最も適切な方法を決定することになる。」⁴

2012年1月現在、Center on Education Policy(2012)によると、45州とワシントンD.C.がCCSSを採択している⁵。そしてほとんどの州が、2014 - 2015年度までに完全実施する予定にある⁶。

■ CCSSの策定の手順

● CCSSの策定に係わった主体

顧問団は、構想を形作るためにアドバイスやガイダンスを提供した。この顧問団のメンバーには、アチーブ株式会社、ACT、カレッジボード、全米州教育委員会協議会、米国州立大学経営者協会が含まれる⁷。

スタンダード策定に係るチームには、外部の助言チーム、州の助言チームから継続的に助言が与えられた。一流の専門家から構成される第三者委員会はスタンダードをレビューし、最終版スタンダードは2010年6月2日に公表された。

外部の助言チーム、州の助言チームには以下のものが含まれる。① K-12の教師、② 中東語教育機関の教員、③州のカリキュラムやテストに係る専門家、④研究者、⑤全国組織（アメリカ教育協議会（American Council on Education：ACE）、アメリカ教員連盟（American Federation of Teachers：AFT）、高等学校の公平性のための運動連盟（Campaign for High School Equity：CHSE）、数学科学協議委員会（Conference

4 Education Northwest, Common Core State Standards History, <http://educationnorthwest.org/resource/1280>

5 Center on Education Policy, Year Two of Implementing the Common Core State Standards: States' Progress and Challenges, 2012, p.1.

6 Ibid, p.6.

7 Common Core State Standards Initiative, Process, <http://www.corestandards.org/about-the-standards/process>

Board of the Mathematical Sciences : CBMS)、現代語学文学協会 (Modern Language Association : MLA)、全米英語教師協議会 (National Council of Teachers of English : NCTE)、全米数学教師協議会 (National Council of Teachers of Mathematics : NCTM)、全米教育協会 (National Education Association : NEA) が含まれる) である。

● CCSS の特徴

CCSS は、①大学や職業における将来の見込みとの間で調整されていること、②明瞭で理解可能で一貫していること、③高度に秩序だったスキルを通じて知識の適用や厳格な内容を含んでいること、④現在の州のスタンダードの強みと教訓に基づいていること、⑤すべての児童生徒がグローバル経済社会においてうまくいくように準備するため、他の高い成果を上げている国々から知見を得たものであること、⑥エビデンスに基づいていること⁸という特徴、目的を有している。

CCSS は、現在の州のスタンダードの強みをさらに増強して、①焦点を合わせ、首尾一貫し、明瞭で厳格なものであること、②国際的に調査されたものであること、③大学や職業へのレディネスに根付いていること、④エビデンスや研究に基づいていること、といった上に設計されている。

CCSS のエビデンスには、①高い成果を上げている国々のスタンダード、先頭に立つ州のスタンダード、全国的に認められている枠組みとしてのスタンダード、②青年期のリテラシー、文章の複雑性、数学の指導、定量的リテラシーに関する研究、③スタンダードの付録に含まれている研究ベースや参考にした研究成果のリスト、が含まれる。

CCSS のエビデンスベースにはたとえば、高い成果を上げている各国・地域 (下表) のスタンダードが、内容 (content)、構造、言語を形作るのに用いられた。スタンダードを策定するチームは、厳格性 (rigor)、首尾一貫性 (coherence)、進歩性 (progression) を各事例から検討した⁹。

<p>数学 (Mathematics)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ベルギー (フランドル) 2. カナダ (アルバータ) 3. 中国 4. 台湾 5. イングランド 6. フィンランド 7. 香港 8. インド 9. アイルランド 10. 日本 11. 韓国 12. シンガポール 	<p>英語 (English language arts)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. オーストラリア <ul style="list-style-type: none"> ・ニューサウスウェールズ ・ビクトリア 2. カナダ <ul style="list-style-type: none"> ・アルバータ ・ブリティッシュ=コロンビア ・オンタリオ 3. イングランド 4. フィンランド 5. 香港 6. アイルランド 7. シンガポール
--	--

8 Common Core State Standards Initiative, About the Standards, <http://www.corestandards.org/about-the-standards> より。

9 Achieve, Understanding the Common Core State Standards, June 2010, pp.2-8.

●誰／何の意見・知見が反映されているか

スタンダードの策定のために用いられる手順では、以下のものから知見を借りるようになる。すなわち、①最も優れた州のスタンダード、②教師の経験、教育内容の専門家、州、一流の思想家、③一般の国民からの意見である。

① 最も優れた州のスタンダード

スタンダードは、国内の様々な州から、そして世界中の様々な国々から、最も高い効果をもったモデルの特徴を得て、そして児童生徒によって学習することが期待される内容についての共通の理解が教師や保護者に提供される。一貫したスタンダードは、その子どもがどこで暮らしていようが、すべての児童生徒に対して適切な水準点を提供する。

これらのスタンダードは、児童生徒が高校を卒業し、大学に入学した段階で、また単位を取得する段階で、そして職業訓練プログラムにおいてうまくやってくれるために、K-12教育の中で身に着けるべき知識やスキルを定義するものである。

② 教師の経験、教育内容の専門家、州、一流の思想家

スタンダードを策定するため、NGA センターや CCSSO は、内容の専門家（content experts）や教師、研究者その他の人間を招集した。NGA センターと CCSSO は、草案のスタンダードに関して、教師や中等後教育段階の教育者（コミュニティカレッジを含む）、市民権団体、英語学習者、障がいをもった児童生徒に代表される、しかしそれに限定されない全国組織からまず最初に意見を聴取した。

③ 一般の国民からの意見

NGA センターと CCSSO は、2回のパブリックコメント受付期間において合計約1万件のコメントを受けた。コメントは、教師や保護者、学校管理者、また教育政策に関心を持つその他の市民から送られてきたもので、コメントの多くは、スタンダードの最終版を形作るうえで役立だった。

共通到達目標の草案は、2009年9月にパブリックコメントのために公表された。K-12 スタンダードの草案は、2010年3月10日にパブリックコメントのために公表された（9600件のコメントを受けた）。最終版スタンダードは2010年6月2日に国民に公表された。

公益財団法人 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て、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

- (1) 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。
- (2) 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、申請書を印刷し、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 年（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校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]

- (1) 応募いただいた書類は、返却いたしません。
- (2) 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。
- (3) 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。
- (4) 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、御協力をお願いします。
- (5) 応募内容に虚偽があることが判明した場合には、助成採用は取り消しとなります。
- (6) 個人情報、研究所で厳正に管理いたします。
- (7) 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 事務局

〒670-0962 兵庫県姫路市南駅前町91番6（ハーベスト医療福祉専門学校内）

Tel : 079-224-1777 Fax : 079-224-1779 E-mail : horii@harvest-school.com

<http://www.mirai-kyoiku.or.jp/>

FERI 未来教育研究所紀要 第1集

特集：平成23年度研究助成 成果報告

2013年6月発行

編集・発行	公益財団法人 未来教育研究所
文責	桐村豪文
印刷	交友印刷株式会社
