

福岡大学
教職課程教育センター紀要
第10号

2025年12月
福岡大学教職課程教育センター

は じ め に

福岡大学教職課程教育センター長 藤田 由美子

福岡大学教職課程教育センター紀要第10号を刊行しましたのでお届けします。節目となる本号では、あわせて9本の論文を掲載しております。論文の内容も、教職課程教育の現状や課題の分析、教職課程教育の実践報告、各教科内容の充実に関する研究等、多岐にわたります。多くの先生方に、本紀要を教職課程教育にかかる研究報告の媒体としてご活用いただいております。玉稿をお寄せいただいた皆様には、心より御礼申し上げます。

本紀要の論文は、第6号より、福岡大学機関リポジトリおよび福岡大学公式ウェブサイトにおいて電子ジャーナルとして公開しております。各論文には、学内外からのアクセスをいただいております。教職課程教育研究および教科教育研究の進展や教職課程に学ぶ学生の学習支援にご活用いただき、誠にありがとうございます。

さて、近年は教員不足を背景に、各都道府県市においては選考日程の早期化や選考方法の多様化が進められており、推薦制度を利用して採用選考を受ける学生も増加傾向です。一方、中央教育審議会において、「令和の日本型学校教育」を担う質の高い教師の確保に向けた施策について議論が進められています。めまぐるしい教育施策の動向に日々対応しておられる教育行政ご担当の皆様、ご多忙の中本学の教職学生を手厚くご指導いただいている実習校の先生方、そして教職課程関係者の皆様に、心より御礼申し上げます。

大学における教職課程教育および指導については、本年度より介護等体験の対面実施が再開されたことによる学生指導および体験実習施設・学校との連携、学生の多種多様なニーズへの対応等、多くの課題があります。当センター事務室スタッフには、学生への履修指導および相談、教職課程の自己点検・評価、免許状申請・交付等のさまざまな事務手続き等に、丁寧に対応していただいております。各種課程運営を支えていただいていることに、この場を借りて御礼申し上げます。

今後とも、本学教職課程で学ぶ学生の教育指導と教職課程教育センターの円滑な業務遂行にご協力とご支援を賜りますよう、何卒よろしくお願ひ申し上げます。

2025年12月1日

目 次

はじめに 教職課程教育センター長 藤田 由美子

＜論文・論説＞

特別の支援を必要とする児童生徒の教育課程と支援体制

—「手引き」の分析から—

..... 芦谷 将徳 (1)

特別の教育的ニーズのある生徒への支援に関する動向

—外国人児童生徒等に着目して—

..... 芦谷 将徳・伊藤 亜希子・佐藤 仁 (18)

ドイツ語動詞結合語辞典における問題

..... 片岡 宜行 (38)

半過去の時制的用法における事態の過去時間への位置づけの理解

..... 川島 浩一郎 (50)

教科等横断的な視点からカリキュラムをマネジメントすることの意義と留意点

..... 山岸 賢一郎 (62)

＜実践記録＞

教職課程科目の授業改善

—「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の実践を通して—

..... 入江 誠剛 (75)

主体的企画者の育成

..... 和田 美千代 (83)

教職課程科目「情報」のための授業「情報社会と倫理」

..... 大坪 慎一 (108)

＜資料(史料)紹介・分析＞

教育実習に向けたハラスメント防止教育

—本学における取組の現状および課題—

..... 藤田 由美子 (118)

教職課程教育センター紀要取扱要領および執筆・投稿要領 (127)

< 論文・論説 >

特別の支援を必要とする児童生徒の教育課程と支援体制

—「手引き」の分析から—

Curriculum and Support Systems for Students with Special Needs

—Analysis of the “Guidelines”—

芦谷 将徳（人文学部助手）

1. はじめに

近年、特別の支援を必要とする児童生徒への教育的対応が、多様化・複雑化している。特に、通常の学級を中心としたインクルーシブ教育システムの推進に伴い、学校種別や経験に関わらず、すべての教員が特別支援教育に関する基礎的な知識と実践力を求められている。

インクルーシブ教育システムとは「人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」⁽¹⁾である。障害を有する者が教育制度から排除されることなく、生活する地域において教育の機会を与えられることが必要とされている。

特別の教育的ニーズを持つ児童生徒に対して行われる教育である特別支援教育は 2007 年より制度化され、様々な実践が各地域によって積み上げられてきている。

この特別支援教育の対象となる児童生徒の割合は、年々増加し、教育課程の充実が求められている。義務教育段階の全児童生徒数は 2011 年度には 1,054 万人であるのに対し、2021 年度には 961 万人と減少傾向にある。その一方、特別支援教育を受ける児童生徒数は、2011 年度には 28.5 万人であるのに対し、2021 年度には 56.9 万人と増加傾向にある⁽²⁾。

教育課程とは「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した各学校の教育計画」⁽³⁾であり、各地域で具体的な取り組みがなされ、手引きという形で公表されている。

本稿では、文部科学省によって示された『将来のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～』⁽⁴⁾および各地域での取り組みを紹介している手引きを分析対象とし、教育課程の枠組みと支援体制の在り方について

の論点と課題の整理を行うことを目的とする。

2. 障害の領域

特別の支援を必要とする子どもたちは、それぞれの障害の特性に応じて、学習や生活において多様な困難を抱えている。本章では、視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱といった主要な障害に加え、貧困、外国にルーツを持つ児童生徒、発達障害について、種類と現状を整理し、それぞれの具体的な困難の様相を整理する。なお、これら障害等は明確に分類できないものもあり、重複し、関連し合うことを断つておく。

2. 1 障害等の定義と現状

特別支援教育における対象は、インクルーシブ教育の方針では、全ての児童生徒とされているものの、先述した主要な5つの障害（視覚障害、聴覚障害、知的障害、肢体不自由、病弱・身体虚弱）がある。加えて、貧困、外国にルーツを持つ児童生徒、そして発達障害がある。

ここでは、まず各障害の定義について押さえる。次に貧困や外国にルーツを持つ児童生徒および発達障害を抱える児童生徒についての現状を把握する。

（1）視覚障害

身体障害者福祉法第4条別表によると、「両眼の視力（万国式試視力表によって測ったもの）がそれぞれ0.1以下のもの」「一眼の視力が0.02以下、他眼の視力が0.6以下のもの」「両眼の視野がそれぞれ10度以内のもの」「両眼による視野の二分の一以上が欠けているもの」とされている。

このように、視覚障害は、どれだけみえるかという視力に限らず、どの範囲まで見えるかという視野の広さといった条件のいずれかによっても判定される。

（2）聴覚障害

身体障害者福祉法第4条別表によると、「両耳の聴力レベルがそれぞれ70デシベル以上のもの」「一耳の聴力レベルが90デシベル以上、他耳の聴力レベルが50デシベル以上のもの」「両耳による普通話声の最良の言語明瞭度が50パーセント以下のもの」「平衡機能の著しい障害」とされている。

このように、聴覚障害は、どれだけ聞こえるかという聴力だけでなく、平衡機能といっ

た条件によっても判定される。

(3) 知的障害

知的障害は、同年齢の子供と比べて、「認知や言語などにかかわる知的機能」の発達に遅れが認められ、「他人との意思の交換、日常生活や社会生活、安全、仕事、余暇利用などについての適応能力」も不十分であり、特別な支援や配慮が必要な状態とされている⁽⁴⁾。

認知面や言語面に関する教育的ニーズに加え、学校外での社会生活への考慮も必要である。

(4) 肢体不自由

「肢体不自由とは、身体の動きに関する器官が、病気やけがで損なわれ、歩行や筆記などの日常生活動作が困難な状態」とされている⁽⁴⁾。

(5) 病弱・身体虚弱

病弱とは、「心身が病気のため弱っている状態」をいう⁽⁴⁾。身体虚弱とは、「病気ではないが身体が不調な状態が続く、病気にかかりやすいといった状態」をいう⁽⁴⁾。病気の種類や病状によっては、必要な配慮が変わりうる。

(6) 貧困

子どもの貧困の解消に向けた対策の推進に関する法律においては、具体的な貧困の定義は無いものの、基本理念の一つに「子どもの貧困の解消に向けた対策は、教育の支援、生活の安定に資するための支援、保護者に対する職業生活の安定と向上に資するための就労の支援、経済的支援等の施策を、貧困により、子どもがその権利利益を害され及び社会から孤立することのない社会を実現することを旨として、子ども及びその家族の生活及び取り巻く環境の状況に応じて包括的かつ早期に講ずることにより、推進されなければならない」とされている。

このように障害の有無に関わらず、貧困を背景に持つ子どもに対しても、教育における支援が求められている。

(7) 外国にルーツを持つ児童生徒

外国にルーツを持つ児童生徒は、法的な定義は確立されていないが、「外国に何らかのつながりをもつ子ども」⁽⁵⁾や国籍による区分ではなく「場合によっては、日本国籍者も含む」⁽⁶⁾とされている。

(8) 発達障害

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

2. 2 各障害の困難

ここでは、幼児・児童・生徒が直面しうる困難を「学習面」と「生活面」に分けて整理する。

(1) 視覚障害

学習面では、文字や図表など教材の視認が難しいことや、書字の困難がある。生活面では、周囲や危険の把握が難しく、意思疎通に工夫を要することが想定される。

(2) 聴覚障害

学習面では、授業中の聴覚情報の制約や、発声・発話の表出に困難を伴う場合がある。生活面では、会話や放送など音声情報の制約により、緊急時の対応が遅れる可能性がある。

(3) 知的障害

学習面では、抽象的な概念や言語表現の理解が難しく、自分の考えの表現しにくさを抱えていることがある。生活面では、社会的ルールの理解が難しく、学校生活における困りごとの表出も容易ではないことが想定される。

(4) 肢体不自由

学習面では、書字や機器操作の制約があり、情報へのアクセスに時間を要する。また、身体を使った表現には支援や補助具を必要とする。生活面では、学校生活における情報アクセスや意思表示に時間を要する。

(5) 病弱・その他の障害

学習面では、体調の影響により継続的な学習参加が制限されやすく、易疲労性によって発表なども難しい可能性がある。生活面では、活動参加が制約され、友人関係が築きにくくなるほか、病状によって意思表出が難しい場合もある。

(6) 貧困状況

学習面では、教材やICT環境の不足、塾や習い事など補助的学習機会の欠如、また保護者の労働時間の影響により家庭での学習支援が不十分となることがある。生活面では、食事や衣服など生活必需品の不足、医療・福祉サービスへのアクセス困難が想定される。

(7) 外国にルーツを持つ子ども

学習面では、日本語理解の不十分さから授業理解や資料読解が遅れること、日本特有の文化・歴史的背景の理解が難しいことがある。保護者も日本語に不慣れな場合は、宿題や学校連絡への対応が困難となりうる。生活面では、言語の壁による友人関係形成の難しさ、文化差からくる孤立感やいじめリスクの高まりが想定される。また、学校外の情報格差により保護者が学校や地域と連携しにくく、在留資格や経済基盤の不安定さから生活不安が高まることもある。

(8) 発達障害

学習面では、注意集中の難しさから指示を聞き逃すこと、読み書き・計算など特定領域や抽象概念の理解の困難さ、集団学習のペースに合わせにくいことがある。生活面では、コミュニケーションの困難さから友人関係を築きにくいこと、感覚過敏やこだわりによるストレス、予定変更や環境変化への適応の難しさ、持ち物・時間・感情などの自己管理の困難が考えられる。

3. 特別支援学校、特別支援学級における教育課程と支援体制

特別支援学校と特別支援学級は、特別支援教育における主要な支援体制である。その教育課程上の位置づけや具体的な取り組みについては、理解が必要である。また、国連による日本の特別支援教育に関する勧告に関する理解も必要である。

本章では、まず特別支援教育の支援体制として、特別支援学校と特別支援学級の概要について示す。次に地域での取り組みについて取り上げる。最後に国連による日本の特別支援教育に関する勧告と要請について整理する。

3. 1 特別支援学校

特別支援学校の目的は、学校教育法第72条において「特別支援学校は、視覚障害者、聴覚障害者、知的障害者、肢体不自由者又は病弱者（身体虚弱者を含む。以下同じ。）に対して、幼稚園、小学校、中学校又は高等学校に準ずる教育を施すとともに、障害による学習上又は生活上の困難を克服し自立を図るために必要な知識技能を授けることを目的とする」と規定されている。

この特別支援学校の対象となる障害の程度について、表1に示す。

表1 特別支援学校の対象となる障害の程度⁽⁴⁾

区分	障害の程度
視覚障害者	両眼の視力がおおむね0.3未満の者または視力以外の視機能障害が高度の者のうち、拡大鏡等の使用によっても通常の文字、図形等の視覚による認識が不可能または著しく困難な程度の者
聴覚障害者	両耳の聴力レベルがおおむね60デシベル以上の者のうち、補聴器等の使用によっても通常の話声を解することが不可能または著しく困難な程度の者
知的障害者	1. 知的発達の遅滞があり、他人との意思疎通が困難で日常生活を営むのに頻繁に援助を必要とする程度の者 2. 知的発達の遅滞の程度が前号に掲げる程度に達しない者のうち、社会生活への適応が著しく困難な者
肢体不自由者	1. 肢体不自由の状態が補装具の使用によっても歩行、筆記等日常生活における基本的な動作が不可能または困難な程度の者 2. 肢体不自由の状態が前号に掲げる程度に達しない者のうち、常時の医学的観察指導を必要とする程度の者
病弱者	1. 慢性の呼吸器疾患、腎臓疾患および神経疾患、悪性新生物その他の疾患の状態が継続して医療または生活規制を必要とする程度の者 2. 身体虚弱の状態が継続して生活規制を必要とする程度の者
備考	<p>1 視力の測定は、万国式試視力表によるものとし、屈折異常があるものについては、矯正視力によって測定する。</p> <p>2 聴力の測定は、日本工業規格によるオージオメーターによる。</p>

3. 2 特別支援学級

特別支援学級とは、障害のある子どもを対象として、小中学校等において特別の教育課程を行う場である。必要に応じ、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校に設置することができる。

特別支援学級の対象者は学校教育法第81条第2項により、①知的障害者、②肢体不自由者、③身体虚弱者、④弱視者、⑤難聴者、⑥その他障害のあるもので、特別支援学級において教育を行うことが適当なもの、と規定されている。

これに加え、学校教育法第81条第3項では、疾病により療養中の児童及び生徒に対して、特別支援学級を設け、又は教員を派遣して、教育を行うことができる事が規定されている。

特別支援学級の教育課程は、特別な教育課程を編成して教育を行う場合であっても、小・中学校に設置されている学級であるため、学校教育法に定める小学校及び中学校の目的や目標を達成するものである必要がある。

3. 3 地域での取り組み

特別支援学校の教育課程において、宮崎県の取り組みを概観する。宮崎県では、2019年に宮崎県教育振興基本計画が策定され、これに則り、宮崎県立特別支援学校の教育環境の整備が行われている⁽⁷⁾。県内各地域において、高等部の教育を受けることができるよう、2012年度までに全ての特別支援学校に高等部を設置している。これに加え、軽度知的障害の生徒を対象とした新たな学びの場として、専門的な職業教育を行う高等特別支援学校の複数箇所の設置を検討している。

このように、居住地域によって受けられる教育に制限や差の無いように教育体制のより一層の拡充が必要である。

3. 4 日本の特別支援教育における国連からの勧告と要請

日本は2014年に障害者権利条約を批准している。その後、2022年に障害者権利条約対日審査が行われている。この審査のうち、教育に関連して以下の6点が懸念されている⁽⁸⁾。

(a) 医療に基づく査定を通じた、障害のある子どもの分離された特別教育が永続していること（一部抜粋）、(b) 障害のある子どもを受け入れるには事実上準備不足であると受け取られていることにより、障害のある子どもの通常の学校での受け入れを拒否していること（一部抜粋）、(c) 障害のある児童生徒に対する合理的配慮の提供が不十分であること、(d) 通常教育の教員のインクルーシブ教育に関する技術の欠如及び否定的な態度、(e) ろうの子どもに対する手話教育、盲ろうの子どもに対するインクルーシブ教育を含め、通常の学

校における、代替・拡大コミュニケーション・情報様式及び方法の欠如、(f) 大学入試及び学習過程を含めた、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った、国の包括的政策の欠如、である。

そして、上記 (a) から (f) のそれぞれに対して、以下の要請がなされている⁽⁸⁾。(a) 国の教育政策、法律及び行政上の取り決めの中で、分離特別教育を終わらせることを目的とし、障害のある子どもがインクルーシブ教育を受ける権利を認識すること（一部抜粋）、(b) すべての障害のある子どもに対して通常の学校へのアクセシビリティを確保すること（一部抜粋）、(c) すべての障害のある子どもに対して、個別の教育要件に見合う合理的配慮を保障し、インクルーシブ教育を確保すること、(d) 通常の学校の教員及び教員以外の教育職員に、インクルーシブ教育に関する研究を確保し、障害の人権モデルに関する意識を向上させること、(e) 点字、イージーリード、ろうの子どもに対する手話教育を含む、拡大・代替コミュニケーション様式及び方法の、通常の教育環境での利用を保障（一部抜粋）、(f) 大学入試及び学習過程を含め、高等教育における障害のある学生の障壁を扱った国の包括的政策を作成すること、である。

このようにインクルーシブ教育の更なる推進が日本において求められている。

4. 通級による指導、自立活動における教育課程と支援体制

通級による指導と自立活動は、特別支援教育における重要な指導形態・指導内容であり、その教育課程上の位置づけや実際の指導内容については、十分な理解が求められる。本章では、「通級による指導」の制度的枠組みと運用実態、「自立活動」の5領域に基づく内容構成を踏まえ、地域における取り組みを概観する。

4. 1 通級による指導

通級による指導は学校教育法施行規則第140条及び第141条に基づいている。通級による指導は、障害に応じた特別の指導を通常の教育課程に加える、またはその一部に替えて行うものである。通級による指導を受ける児童生徒については、特別の教育課程を編成する必要がある。

(1) 通級による指導の対象となる障害種別

対象となる障害は学校教育法施行規則第140条に、①言語障害者、②自閉症者、③情緒

障害者、④弱視者、⑤難聴者、⑥学習障害者、⑦注意欠陥多動性障害者、⑧その他障害のある者で、この条の規定により特別の教育課程による教育を行うことが適当なものと規定されている。

一方、知的障害者については、知的障害者に対する学習上又は生活上の困難の改善・克服に必要な指導は、生活に結びつく実際的・具体的な内容を継続して指導することが必要であることから、一定時間のみ取り出して行うことにはなじまないと考えられることから、通級による指導の対象となっていない。

4. 2 自立活動

自立活動とは1999年の学習指導要領等の改訂において、それまでの「養護・訓練」の名称が改められたものである。自立活動の目標は、「個々の幼児児童生徒が自立を目指し、障害による学習上又は生活上の困難を主体的に改善・克服するために必要な知識、技能、態度及び習慣を養い、もって心身の調和的発達の基盤を培う。」とされている。

自立活動の内容について表2に示す。

表2 自立活動の内容⁽⁴⁾

1 健康の保持
(1) 生活のリズムや生活習慣の形成に関すること。
(2) 病気の状態の理解と生活管理に関すること。
(3) 身体各部の状態の理解と養護に関すること。
(4) 健康状態の維持・改善に関すること。
2 心理的な安定
(1) 情緒の安定に関すること。
(2) 状況の理解と変化への対応に関すること。
(3) 障害による学習上又は生活上の困難を改善・克服する意欲に関すること。
3 人間関係の形成
(1) 他者とのかかわりの基礎に関すること。
(2) 他者の意図や感情の理解に関すること。
(3) 自己の理解と行動の調整に関すること。

- (4) 集団への参加の基礎に関すること。

4 環境の把握

- (1) 保有する感覚の活用に関すること。
- (2) 感覚や認知の特性への対応に関すること。
- (3) 感覚の補助及び代行手段の活用に関すること。
- (4) 感覚を総合的に活用した周囲の状況の把握に関するこ
- (5) 認知や行動の手がかりとなる概念の形成に関するこ

5 身体の動き

- (1) 姿勢と運動・動作の基本的技能に関するこ
- (2) 姿勢保持と運動・動作の補助的手段の活用に関するこ
- (3) 日常生活に必要な基本動作に関するこ
- (4) 身体の移動能力に関するこ
- (5) 作業に必要な動作と円滑な遂行に関するこ

6 コミュニケーション

- (1) コミュニケーションの基礎的能力に関するこ
- (2) 言語の受容と表出に関するこ
- (3) 言語の形成と活用に関するこ
- (4) コミュニケーション手段の選択と活用に関するこ
- (5) 状況に応じたコミュニケーションに関するこ

4. 3 地域における取り組み

ここでは、大分県における通級による指導の自立活動の具体的取り組みを概観する。

大分県のLD・ADHDの通級による指導において、「注意の持続の工夫」⁽⁹⁾という観点から自立活動が行われている。具体的には、障害特性に配慮しながら、着席し最後まで課題に取り組むことを目標としている。活動の工夫として、見通しを持って取り組むことができるよう、児童本人が授業の流れを決める時間を設けること、好きな課題から気持ちを切り替えるためにタイマーの活用を促すことが行われている。また、教員の働きかけ方の工夫として、ゆっくりとしたペースで関わること、得意な点（聞くことや話すこと）を活かすために視覚情報に加え、聴覚情報での提示が取り組まれている。

5. 個別の教育支援計画および個別の指導計画

特別支援教育における個別の教育支援計画および個別の指導計画は、障害のある子どもたち一人ひとりのニーズに即した教育実践を支える中核的な仕組みである。本章では、それぞれの計画の意義、作成プロセスと具体的な内容について確認するとともに、各地域における手引きを手がかりに、実際の作成・活用の課題や工夫を検討する。

5. 1 個別の教育支援計画

個別の教育支援計画とは「教育をはじめ福祉、医療、労働などの他領域の関係機関が連携しながら、障害のある子どもを生涯にわたって長期的、継続的に支援していくための計画のうち、主に教育的支援について策定したもの」である。

個別の指導計画とは「日々の学校生活の中での教科学習や生活スキルの指導について具体的に計画されたもの」⁽¹⁰⁾である。

上記2つの計画について、作成対象となる児童生徒は、特別支援学校、特別支援学級に在籍している児童生徒、通級による指導を受けている児童生徒である。これに加え、通常の小中学校に在籍している特別な教育的ニーズを持つ児童生徒に対して、中でも LD、ADHD、高機能自閉症の児童生徒についても必要に応じて作成されることが望まれている⁽¹¹⁾。

個別の教育支援計画は以下の流れで作成される。まず、学級担任に加え、教科担任、特別支援教育コーディネーター、養護教諭等複数の関係者で児童生徒の様子を捉え、情報共有を行う。引き継ぎ内容や保護者からの申し出も含めた、児童生徒に関わる様々な情報を活かすことのできる体制を積極的に構築していく。次に、保護者との連携を行う。個別の教育支援計画は児童生徒本人と保護者との共通理解、了解のもとに行う。この際、困っている児童生徒の立場に立って考えるという視点で支援を進めていくことが肝要である。その後、個別の教育支援計画の作成へと移る。まず、担任および特別支援教育コーディネーターによる検討を行う。学校での児童生徒の状況、教育的ニーズに加え、成育歴や医療機関への受診歴等を始めとした、対象の児童生徒の情報収集を行う。そして、保護者の参画を得て、個別の教育支援計画の原案を作成する。この際、特別支援教育コーディネーターは必要に応じて担任に作成の助言を行う。次に、校内委員会で検討を行う。担任が作成し

た原案を検討し、学校全体で組織的な指導及び支援が行われるようにする機能を持つ。最後に関係機関との連携を行うことが求められている。

5. 2 個別の指導計画

個別の指導計画とは、「日々の学校生活の中での教科学習や生活スキルの指導について具体的に計画されたもの」⁽¹⁰⁾である。児童生徒の実態に即し、学校で作成される。障害のある児童生徒個人の指導目標、指導内容、指導方法を明確にするものである。

5. 3 地域における取り組み

熊本県の小学校では、「学校総体、保護者との連携を大切にした取組」⁽¹²⁾が行われている。まず実態の把握の際には、担任に加え、理科専科、音楽専科、算数少人数担当、国語TT担当、通級指導教室担当、養護教諭、学習指導補助教員などの全職員でかかわりある児童の学習や学校生活での困りを客観的・多面的に把握している。この際、実態把握チェック表を活用している。個別の支援計画ならびに個別の指導計画を作成する際には、義務教育の出口を意識した支援を積み重ね、中学校へ引き継ぐことができるよう、「将来」の欄を設け活用している。この欄には、本人や保護者の考え、例えば、特別支援学級へ学級編制替えの思いや特別支援学校進学の思いなどを記入している。

個別の指導計画は、困りに応じて、支援者それぞれの立場で行うことをかかわりある全職員がそれぞれに書いて提出し、それを一枚にまとめて完成させている。

また、全職員で共通の実践を行っている。校内研修と関連させる、ユニバーサルデザインの視点に基づいた授業の構成にする、めあてとまとめを赤囲みにする板書とノート指導、「声のものさし」を用いた発表の声の大きさの指導などを行っている。

共通の理解の促進として、毎月の職員会議の最後に発達障害の困りごとや手立て、教育環境等についてミニ講義を実施している。

個に応じた支援を充実されるための方法として、具体的な支援方法を困りの項目別にまとめた「手立てファイル」を各学年に一冊ずつ作成して職員室の棚に置き、いつでも誰でも手に取って見ることができるようになっている。さらに個別の指導計画に書いている手立てに効果が感じられない時は、担任とコーディネートチームでこの「手立てファイル」を確認し、他の支援を行うようしている。

以上のように、熊本県においては、長期的、継続的な支援をしていくために個別の支援計画ならびに個別の指導計画に「将来」の欄を設けていること、情報共有の一環として、「手立てファイル」を準備することといった工夫が行われている。

6. 支援体制の在り方

特別の支援を必要とする子どもたちへの効果的な教育実践は、個々の教員の努力だけでなく、組織的な支援体制の構築とコーディネーションによって支えられている。本章では、支援体制の歴史的変遷を捉え、特別支援教育コーディネーターをはじめとする校内体制の整備、関係機関との連携、家庭との協働といった多面的な視点から、支援体制の構築に必要な要素を検討する。

6. 1 支援体制の歴史的変遷

サマランカ声明とは、1994年にスペイン政府とユネスコの共催にて行われた会議である「特別なニーズ教育に関する世界会議：アクセスと質」において採択された声明である。

学校は、「子どもたちの身体的・知的・社会的・情緒的・言語的もしくは他の状態と関係なく、「すべての子どもたち」を対象とすべき」とされている。「障害児や英才児、ストリート・チルドレンや労働している子どもたち、人里離れた地域の子どもたちや遊牧民の子どもたち、言語的・民族的・文化的マイノリティーの子どもたち、他の恵まれていないもしくは辺境で生活している子どもたちも含まれる」としている⁽¹³⁾。

6. 2 特別支援教育コーディネーターをはじめとする校内体制の整備

特別支援教育コーディネーターとは、「各学校における特別支援教育の推進のために、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担うこと」⁽¹⁴⁾と示されている。

特別支援教育コーディネーターは校長の指名により、その役割を教職員間で共有した上で組織的に機能することが求められている。主な業務として、学校内の関係者や関係機関との連絡調整、保護者に対する学校等の窓口の役割、障害のある子どもへの教育支援の充実、地域における関係者や関係機関との連絡・調整がある。

6. 3 関係機関との連携

各学校の工夫のみならず、市区町村教育委員会においても、体制の整備が求められている。教育委員会や学校、医療機関、児童相談所、保健所等の関係者で構成する特別の相談支援体制を担う組織作り、相談の機会の充実が求められている⁽⁴⁾。

また手引き⁽⁴⁾においては、具体的な事例が紹介されている。病弱児における事例において、入院を機に通常の学級から特別支援学校の分教室へ転学、退院後に通常の学級へと戻っている事例である。この事例では柔軟な学びの場の見直しが行われており、保護者だけでなく、本人の意向も確認しながら進められている。授業形態をベッドサイドから病院内の分教室へと、治療の状況や体調に合わせて柔軟に変更している。また、自立活動において、自身の体調の管理を目的として、体調チェック表の付け方や服薬の管理方法、体調が悪くなった際の対処方法について学習している。退院に際し、医療関係者、前籍校教職員、特別支援学校教職員等で移行支援会議を設け、現在の状況と予後、学習進度について情報共有が行われている。退院後の合理的配慮についても検討が行われ、その結果、自宅療養が続く場合、同時双方向型の遠隔授業により自宅でも授業を受けることができるよう通信環境の整備が行われている。

このように特別支援教育コーディネーターを含めた校内体制の整備、関係機関との連携により柔軟な学びの場の見直しと対応を行うことが可能となっている。

6. 4 家庭との協働

「保護者支援におけるカウンセリングマインドの発揮」⁽⁴⁾が強調されている。保護者によつては、障害の理解などに時間を要する場合もあること、一人一人の心理状態を理解した上で、長期的できめ細やかな対応が望まれている。

手引きの事例は、就学時健康診断の際から落ち着きのなさを抱えていた児童の事例が紹介されている。この事例では、学校と家庭において合意形成を行いながら教育的ニーズに対応している。入学後には、行動観察、座席等の環境調整を行っている。さらに、校内委員会で通級による指導の検討、教育委員会との相談、保護者との合意形成と各所とやりとりを進めながら支援が検討・実施されている。その後、通級による指導の開始後も教室担当者のアセスメントの実施、通級指導担当と通常学級の担任との情報共有が行われている。最終的には、授業中の離席行動が見られなくなる、学習意欲の回復などの変化が見られ、

校内委員会及び教育支援委員会において、通級による指導の終了判断、保護者との合意形成が実施されている。通常の学級でも、合理的配慮の継続確認が行われている。

このように、各機関での情報共有のみならず、家庭との丁寧な協働が学校生活のみならず家庭生活において、児童生徒への適切な教育的ニーズへの対応が可能となる。

6. 5 地域での取り組み

鹿児島県での取り組みについて、具体的な例を取り上げる。

鹿児島県⁽¹⁵⁾では、地域における相談支援体制作りが行われている。具体的には、県及び各教育事務所における特別支援連携協議会の設置を行っている。これに加え、個別性の高い具体的な支援策等の検討へ対応することを目指し、すべての市町村において連絡協議会を設置している。具体的には、全体会を年に2回程度、定例会を年3回程度など定期的に開催し、実際に児童生徒や保護者の相談の窓口となる実務担当者レベルのネットワークの構築を目指している。

このように支援システムが形骸化することなく、また、実務者レベルのネットワークを構築し、運用していくことが重要である。

7. 「手引き」から読み解く今後の支援の在り方

本章では、これまでの分析を踏まえ、長期的・継続的支援の実現、児童生徒の情報共有の観点から教育課程や支援体制の今後の展望について考察を行う。

7. 1 長期的・継続的支援の実現

文科省の手引きにおいては、早期からの教育相談・支援の重要性が強調されている。5歳児健康診査等との連携が挙げられているものの、5歳児健康診査は自治体によって進捗が異なり⁽¹⁶⁾、全国的な活用までに時間を要することが想定される。文科省手引きにおいては、就学時健康診断の際から家庭との連携が紹介されていた。この就学時の健康診断を活用した連携が、生活環境が大きく変わる就学時期においては、重要であると考えられる。

卒業後をイメージした取り組みとして、熊本県においては、個別の支援計画ならびに個別の指導計画に「将来」の欄を設け、活用がなされていた。このようにあくまで現時点での「将来」のイメージ、本人や家族の希望を言語化しておくこと、それらを関係者で共有

しておくことが、長期的に一貫した支援を作り上げていく上では重要である。

7. 2 児童生徒の情報共有

入学前や卒業後などの時系列的に機関を跨ぐ場合や関係機関が複数ある場合、児童生徒の情報共有について工夫が必要である。文科省手引きにおいては、退院に際し、医療関係者、前籍校教職員、特別支援学校教職員等で移行支援会議が行われた事例があり、学習の状況、合理的配慮について共有が行われている。

熊本県においては、具体的な支援方法を図りの項目別にまとめた「手立てファイル」を各学年に一冊ずつ作成して職員室の棚に置き、いつでも誰でも手に取って見ることができるようにし、情報共有を図っている。

上記のことから、対面による情報共有に加え、集まる時間を必要としない情報共有方法についても体制を整えていくことによって、支援に関する情報の積み重なりが期待できる。

注意すべき点として、本人や保護者と情報共有の内容やその範囲について丁寧に合意形成を行なっていく必要がある。

8. まとめ

本論文では、「特別支援教育の手引き」の分析を通じて、特別の支援を必要とする児童生徒の教育課程と支援体制の在り方について検討を行った。障害特性の理解、教育課程の構造、個別計画の作成、支援体制の構築という観点から実践的な示唆を得た。今後は、長期的・継続的支援の実現を目指した具体的な方法、情報共有の工夫の検討が求められる。

注

-
- (1) 国立特別支援教育総合研究所 (2025) 特別支援教育の基礎・基本 第4版. 株式会社ジアース教育新社.
 - (2) 文部科学省 (2022) 令和4年度教職課程認定基準等の改正に関する事務担当者説明会 特別支援教育の充実について. https://www.mext.go.jp/content/20220921-mxt_kyoikujinzai02_2.pdf. (2025年10月2日取得)
 - (3) 文部科学省 (2017) 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説総則編. https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (2025年10月3日取得)
 - (4) 文部科学省 (2021) 障害のある子供の教育支援の手引き～子供たち一人一人の教育的ニーズを踏まえた学びの充実に向けて～. https://www.mext.go.jp/content/20210629-mxt_tkubetu01-000016487_01.pdf. (2025

年10月2日取得)

(5) 山田文乃 (2020) 第4章 つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし. 柏木智子・武井哲郎 (編著). 貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援－地域・学校・行政の挑戦－. 晃洋書房.

(6) 宮島喬 (2022) 外国人の子どもたちの現在－なぜ「外国人の子ども白書」なのか. 荒巻重人・榎井縁ら (編著). 外国人の子ども白書【第2版】－権利・貧困・教育・文化・国籍と共生の視点から. 明石書房.

(7) 宮崎県教育委員会 (2022) 宮崎県立特別支援学校教育整備方針.

<https://www.pref.miyazaki.lg.jp/kyotokubetsushien/kyoikukosodate/kyoiku/20220214110410.html>. (2025年10月2日取得)

(8) 文部科学省 (2022) 障害者権利条約対日審査について.

https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_tkubetu02-000025516_6.pdf. (2025年10月2日取得)

(9) 大分県教育センター (2020) 特別支援学級及び通級指導教室経営の手引き【実践編】<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2224266.pdf>. (2025年10月3日取得)

(10) 小林玄 (2020) 個別の教育支援計画および個別の指導計画. 是永かな子・尾高進 (編著). やさしく学ぶ教育課程 特別支援教育. 学文社.

(11) 文部科学省 (2004) 今後の特別支援教育の在り方について (最終報告). https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361204.htm. (2025年10月3日取得).

(12) 熊本県教育委員会 (2015) 特別支援教育充実ガイドブック－障がいのある子ども一人一人のニーズに応じた支援充実のために－.

https://www.pref.kumamoto.jp/uploaded/life/246581_727922_misc.pdf. (2025年10月3日取得)

(13) 是永かな子 (2020) インクルーシブ教育とは何か. 是永かな子・尾高進 (編著). やさしく学ぶ教育課程 特別支援教育. 学文社.

(14) 文部科学省 (2007) 特別支援教育の推進について (通知). https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/07050101/001.pdf. (2025年10月3日取得)

(15) 鹿児島県教育委員会 (2019) 特別支援教育の手引4

https://www.pref.kagoshima.jp/ba11/kyoiku-bunka/school/shien/tokushi_tebiki/documents/1-tebiki4.1-9.pdf. (2025年10月3日取得)

(16) 永光信一郎 (2024) 5歳児健診ポータル <https://gosaiji-kenshin.com/data/> (2025年10月2日取得)

特別の教育的ニーズのある生徒への支援に関する動向

—外国人児童生徒等に着目して—

Trends in the Support for Students with Special Educational Needs: Focusing on Children with Foreign Roots.

芦谷 将徳（人文学部助手）

伊藤 亜希子（人文学部教授）

佐藤 仁（人文学部教授）

1. はじめに

教室の中に、さまざまな背景をもつ子どもたちの姿が見られるようになって久しい。中でも、外国にルーツをもつ児童生徒は、言語や文化の違いだけでなく、日本の学校文化そのものに適応することにも多くの困難を抱えることがある。そのような子どもたちに対して、いかに適切な支援を行っていくかは、日本の教育現場において避けては通れない重要な課題である。

こうした子どもたちの教育的困難に対応するために、国や文部科学省においても支援の整備を進めている。例えば、2014年には外国人児童生徒等一人一人に応じた日本語指導等の実施の実現を目指した「特別の教育課程」の編成・実施に関する通知を発出している（文部科学省 2014）。また、2017年の学習指導要領では、総則において、日本語の習得に困難のある児童生徒への指導を明記している（文部科学省 2017a）。こうした変化を踏まえ、文部科学省は2011年に刊行していた『外国人児童生徒受入れの手引き』の改訂版を2019年に公開している。このように、制度面では一定の整備が進められているが、すべての子どもたちにそれが等しく届いているとは言い難い。

日本語指導の制度化を含む多様な子どもへの支援の広がりは、単なる対処的な施策ではなく、背景にある教育理念の変遷とも深く関係している。多様な子どもに対する教育の根底には「ノーマライゼーション」という理念がある。ノーマライゼーションは、1950年代にデンマークにおいてバンク＝ミケルセンが提唱し、「知的障害者の生活を可能な限り通常の生活状態に近づけるようにすること」と定義している（是永 2020）。つまり、障害者自身を変化させるのではなく、生活環境を変化させるという考え方がこのころから提起されている。

この理念は「特別な教育的ニーズ」への土台となり、教育の在り方に影響を与えている。

1978年の「ウォーノック報告」では、子どもに対する「特別な教育的ニーズ」という考え方方が提唱される（石橋 2019）。加えて、特別な教育を提供する仕組みも提起されている。このウォーノック報告をきっかけに、「障害」のある子どもという捉え方から、「特別な教育的ニーズ」のある子どもという捉え方へと変化することに繋がっていく。

1994年にはユネスコとスペイン政府が共同で「サマランカ声明」を採択している（小方 2019）。このサマランカ声明は2つの特徴を持つ。1点目は「特別な教育的ニーズをもつ子ども」という言葉を用いて、従来からの特殊教育や障害児教育と呼ばれるものとは異なった教育対象の捉え方を示した点である。2点目は、通常学校や通常学級全体を改革し、学校は多様なニーズをもつ子どもたちが一緒に学ぶ場であるべきであるという考え方を示した点である。この2つの特徴により、サマランカ声明は、インクルーシブ教育の理念と実践の方向性を明示している。

このような世界的な流れの中で、日本でも、特別支援教育の制度改革が進められていく。2003年には、特別支援教育の在り方に関する調査研究協力者会議から「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」が出され、「障害の程度等に応じ特別の場で指導を行う『特殊教育』から障害のある児童生徒一人一人の教育的ニーズに応じて適切な教育的支援を行う『特別支援教育』への転換を図る」ことが示されている（文部科学省 2023）。さらに、2007年に学校教育法が改正され、特別支援教育が制度化されている。この特別支援教育は「障害のある幼児児童生徒の自立や社会参加に向けた主体的な取組を支援するという視点に立ち、幼児児童生徒一人一人の教育的ニーズを把握し、その持てる力を高め、生活や学習上の困難を改善又は克服するため、適切な指導及び必要な支援を行うもの」（中央教育審議会 2005）とされている。2014年には「障害者の権利に関する条約」を日本が批准し、国際的な人権保障の枠組みに基づき、インクルーシブ教育システムの構築を進めている。

インクルーシブ教育システム（inclusive education system）とは「人間の多様性の尊重等を強化し、障害者が精神的及び身体的な能力等を可能な最大限度まで発達させ、自由な社会に効果的に参加することを可能にするという目的の下、障害のある者と障害のない者が共に学ぶ仕組み」（国立特別支援教育総合研究所 2025）である。言い換えると、障害の有無に関わらず、すべての子どもの学びを保証する枠組みである。

しかしながら、外国にルーツをもつ児童生徒は、種々の障害とは異なり、言語面、文化面が大きな障壁となっており、障害のある子どもを対象とする特別支援の枠組みでは捉え

ることが難しい側面がある。

そこで、本稿では特に外国にルーツを持つ児童生徒等に着目し、その現状と課題および各自治体の対応の整理を行い、チーム学校および地域連携、学校安全の観点から支援の動向について考察を行う。

(芦谷 将徳)

2. 外国人児童生徒等の現状と抱える課題および各自治体の取り組み

ここでは、『令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果の概要』(文部科学省 2024)を基に、日本語指導が必要な児童生徒の現状の把握を行う。さらに、『外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版』(文部科学省 2019)を基に、外国人児童生徒の抱える課題の把握、文部科学省が求める取り組みおよび各自治体の具体的取り組みについて整理する。

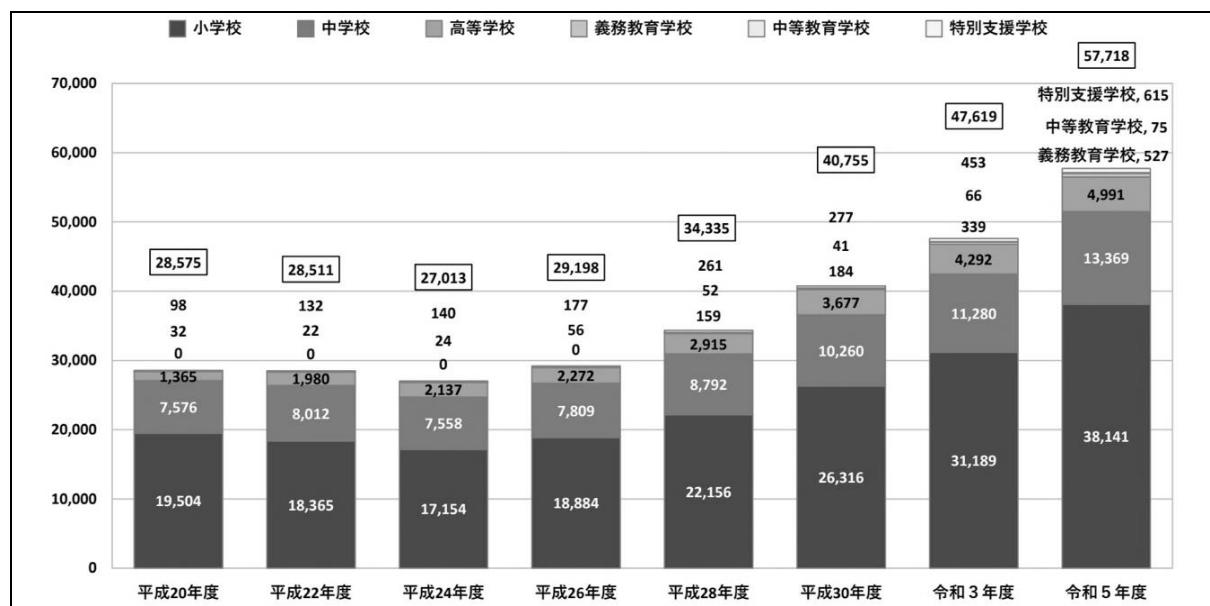
2.1 日本語指導が必要な児童生徒の現状

日本語指導が必要な児童生徒の在籍人数および、都道府県別の増加率の調査、言語別の調査を概観し、現状を把握する。

日本語指導が必要な児童生徒の在籍人数は、年々増加している。日本語指導が必要な外国籍児童生徒数は、小学校において、平成20年度の19,504人から令和5年度には38,141人へと増加し、中学校では、平成20年度の7,576人から、令和5年度には13,369人へと増加している(図1)。この増加傾向は外国籍の児童生徒に限ったことではない。日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数も年々増加している。小学校では、平成20年度の3,593人から令和5年度には7,991人へと増加し、中学校では、平成20年度の1,072人から令和5年度には2,598人へと増加している(図2)。

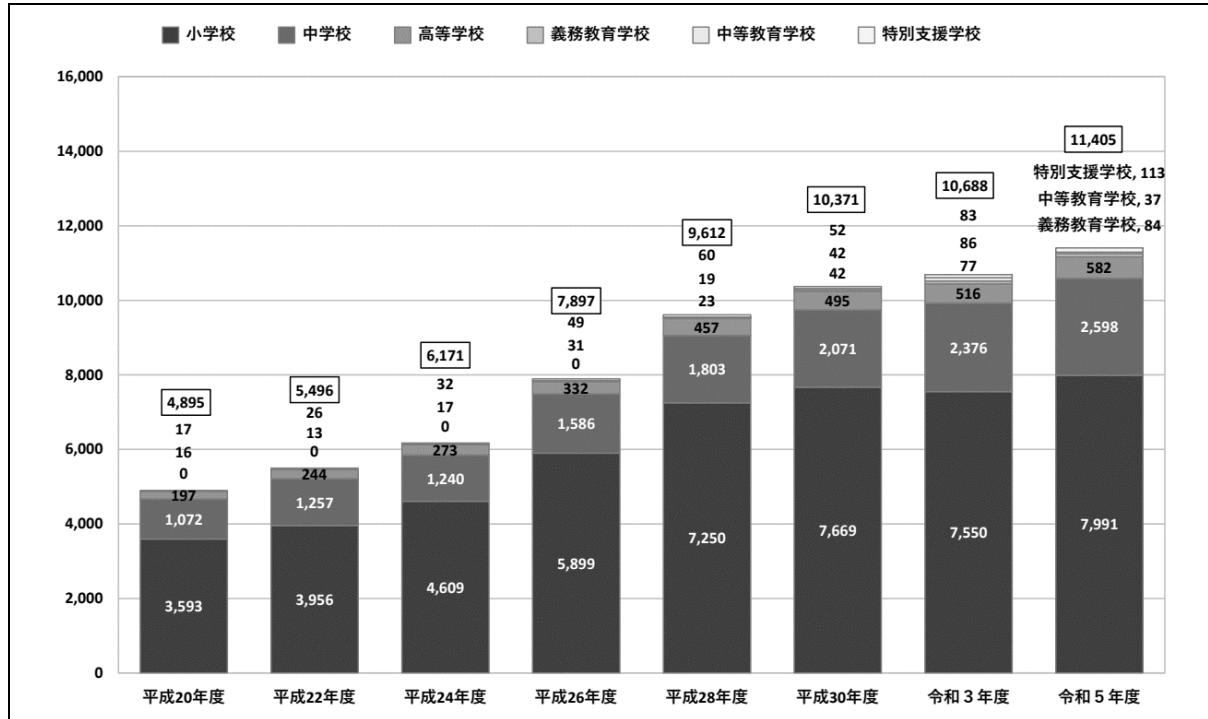
都道府県別では、令和3年度と令和5年度に調査を行っている。各年度を比率によって捉えると、長野県(97.4%)、和歌山県(93.2%)、山口県(89.2%)では減っているものの、上記以外のすべての都道府県で増加している(文部科学省、2024)。また、大都市圏の東京都(147.8%)や大阪府(123.4%)だけでなく、鳥取県(244.4%)、大分県(228.0%)、高知県(225.0%)などでも増加しており、都市部、地方部に関わらず、全国的に支援が必要な状況である。令和5年度において、最も人数が多い都道府県は、愛知県(11,924人)であり、次いで神奈川県(6,182人)である。

言語別では、令和5年度調査によると、多い順にポルトガル語(20.8%)、中国語(20.6%)、フィリピノ語(15.4%)、ベトナム語(6.5%)、スペイン語(6.4%)、英語(5.6%)、韓国語・朝鮮語(0.8%)、その他(19.3%)となっている。愛知県においては、最も多い言語がフィリピノ語(2,531人)であるのに対し、神奈川県では中国語(1,873人)である。このように地域によっても児童生徒の理解できる言語が異なる状況にある。このことから、各地域の実態に即した対応が求められる。



(出典) 文部科学省(2024)、4頁。

図1 日本語指導が必要な外国籍の児童生徒数



(出典) 文部科学省 (2024)、8頁。

図2 日本語指導が必要な日本国籍の児童生徒数

2.2 外国人児童生徒の抱える課題

ここでは、外国人児童生徒の抱える課題について、『外国人児童生徒受入れの手引き改訂版』と山田（2020）を参考に(1)学校における生活上の困難と(2)学習上の困難に分けて整理する。なお、各困難は相互に作用しており、明確に区分することが困難であることをあらかじめ明記する。

(1) 生活上の困難

生活上の困難の一つに、周囲との関係づくりが挙げられる。子ども同士の関わりにおいて、「生活全般における価値観や行動様式の相違は、他者との関わり方に現れ、学校生活に困難をもたらすことがある」とされている（山田 2020、92頁）。そのため、これらは友人関係づくりに困難さを抱える可能性がある。また、保護者が生活上の言語的なコミュニケーションに不自由を感じている場合、学校との連携や支援制度へのアクセスが難しくなる。このことから、担任をはじめとする学校や地域資源との関係づくりに困難さを抱えることが予想される。

次に、価値観の共有の難しさが挙げられる。学校生活においては、掃除や給食、係活動、

校則、行事といった日本の学校ならではのルールや価値観があり、出身国とのものとは異なることも予想される。このことは、児童生徒にとって戸惑いやストレスになりうる。加えて、教師や友人の日本の文化に根ざした何気ない言動を理解しづらいことも考えられる。

このような周囲との関係づくりや価値観の共有の難しさ、言語、外見、名前の違いが原因でいじめや排除の対象となる可能性がある。保護者の就労が不安定な家庭の場合、住居や食生活、学用品の確保が難しいこともありうると予想される。

(2) 学習上の困難

学習面では、教科学習に必要なことばの力（学習言語）の獲得や学力を身に付けることの難しさが挙げられる。生活上コミュニケーションを行うための言語は比較的習得しやすいものの、教科の授業に参加するために必要なことばの獲得は容易ではない。そのため、一見問題なくコミュニケーションが取れるように見えても、学習場面では教科内容の理解に難しさを感じる児童生徒も多い。来日前に母国で就学していた場合であっても、学習進度の違いから日本語への依存度が比較的低い教科（例えば算数）であっても理解が難しいこともある。こうした場合、教科学習を十分に積み上げることができなくなる。

また、習得途上の日本語を用いて学習し、その成果を日本語で発揮することが求められ、十分に力を発揮することが難しいという点にも留意が必要である。こうした難しさを抱えながらも、進路選択やキャリア形成に向けて学力の獲得は不可欠である。在留期間が長くなる、日本に定住している場合、高校進学やその後の進路を視野に入れる必要がある。その際、高校受験は一つのハードルとなる。令和5年度調査によると、高校あるいは専修学校への進学率は、全中学生が99.0%であるのに対し、日本語指導が必要な中学生等は90.3%と開きがある（文部科学省 2024）。さらに、高校や専修学校に進学するものの就学の継続は容易ではない。中退率を見てみると、全高校生等が1.1%に対し、日本語指導が必要な高校生等は8.5%と高くなっている（同上）。高校において就学継続を妨げる要因は学習面の困難のみではないだろうが、中学校までとは異なる学習内容の高度化や留年などの制度の違いに戸惑っている可能性はあるだろう。

2.3 文部科学省および各自治体の取り組み

これまで述べたように、外国人児童生徒等が日本の学校で学ぶ上で多くの課題がある。ここでは、学校生活に慣れる初期段階に着目し、文部科学省の方向性と複数の自治体を取

り上げ、その取り組みについて整理する。取り上げる自治体は、日本語指導が必要な外国籍の児童生徒が多い愛知県と神奈川県の横浜市およびモデルケースとして取り上げられている福岡市である。各教育委員会の外国人児童生徒等の受け入れの手引や取組事例を参考に各自治体の具体的取り組みについて整理する。

(1) 文部科学省の方向性

文部科学省（2021）では、学校の受入れ体制づくりの一環として、「外国人児童生徒等教育担当」を校務分掌に位置づけることを提案している。新たに校務分掌に位置づけることが難しい場合は、従来の校務分掌に併せて位置づけることを提案している。ねらいとしては、担当者や学級担任が一人で抱え込まない体制を整備するためである。この「外国人児童生徒等教育担当」には3つの役割がある。1点目は研修計画および実施であり、教職員の変容を目的として行われる。2点目は日本語指導、母語での支援であり、外国人児童生徒本人の変容を目的として行われる。3点目は、多文化共生に向けた取り組みであり、これは学級の子の変容を目指すものである。まとめると「外国人児童生徒等教育担当」は教職員、本人、学級の子どもたちの変容を促進する役割を担っている。

次に、母語支援員には5つの役割を設けている（文部科学省 2021）。中でも、初期段階の一定期間で切り上げる必要があるとされる3つの役割について整理する。1点目は、「対象児童生徒への支援」である。具体的には来日直後の適応促進への支援等である。2点目は「保護者との連携」である。懇談会や行事の説明会等での通訳、重要な文書の翻訳などがある。3点目は「在籍学級での支援」である。運動会などの学校行事の事前の指導、当日の支援、授業中の指示の通訳である。これらの役割は長期間続くと日本語が理解できなくても問題の無い状況が固定化されるため、一定期間で切り上げる必要性が指摘されている⁽¹⁾。

地域によっては国際教室担当教員ともいわれる「日本語指導担当教員」には4つの役割を設けている。1点目は「児童生徒への教育活動」である。具体的な方法として、入り込み指導と抽出指導に分けており、それぞれのメリットとデメリットを整理している。入り込み指導のメリットは、学級の授業に即して対応ができる点であり、デメリットは、学級という環境上、静かに指導するのが難しい点である。一方、抽出指導は、個別的に対応することが可能であるが、クラスの授業速度についていくことが難しい点が指摘されている。2点目は「校内の連携・共通理解」である。具体的には学級担任との連携、全教職員との

情報の共有が挙げられる。3点目は「家庭との連携・共通理解」である。これには保護者への連絡、教職員や他の保護者との関係づくりが含まれる。4点目は「外部機関・地域との連携・共通理解」であり、教育委員会や近隣校、地域の団体やボランティアなどとの連携が含まれる。

日本語指導の体制には、主に3つあり、各学校で指導する場合、拠点校での通級指導の場合、日本語指導担当教員等による巡回指導の場合がある。

(2) 各自治体の取り組み

まず、愛知県で行われている支援策についてまとめる（愛知県義務教育問題研究協議会・愛知県教育委員会 2024）。愛知県では、初期段階の取組みとして、「受入れ準備」「編入・転入時の面談」「日本語指導・教科指導」が行われている。

「受入れ準備」では、各担当者の役割を具体的に細分化し、共有が行われている。留意点として、すべての教職員が自分の役割を認識するという共通理解を図っている。また、担任の準備としては、個人のアイデンティティの根源である本名とその発音の確認、翻訳ツールを活用し学校探検を行う、編入児の母語による挨拶の紹介など温かい雰囲気で学級に迎える準備を進めている。日本語指導担当の準備として、教材の準備、母国や母語について事前に調べ、文化の違いによるトラブルの予防、日本語指導の内容や指導方法の計画を行っている。

「編入・転入時の面談」では、児童生徒に対する理解を深めるため、家族について確実に把握するために聞き取りシートを活用している。また、好きな教科や得意なこと、在留期間、母国の文化等の情報を確認し、児童や保護者の不安の軽減を図っている。さらに聞き取るのみならず、視覚的な情報を活用し、学校の1日の流れや主な行事等を伝え、児童生徒、保護者が見通しを持てるような取り組みを実施している。

次に、横浜市が行っている支援策についてまとめる（神奈川県教育委員会 2025）。支援の段階を4つの段階に分類し、支援者側が見通しを持って支援を行えるように整理している。中でも初期段階として、「受入期」「第1期」の取組みを紹介する。

「受入れ期」では、教育委員会と情報共有、学校全体、関係機関等と連携し、サポート体制の確認が行われている。また、面談の日程を保護者に連絡し、日時および場所の紙面での確認、通訳の要・不要の確認を行い、信頼関係作りを意識した取組みが行われている。

「第1期」では、愛知県同様、受入れクラスでの温かい雰囲気づくりが行われている。

これに加え、転入生と同じ母語を話せる児童生徒がいた場合の考慮する点について整理がなされている。例えば、当初はやりがいを感じたサポートから、やがて負担に感じる可能性があることなど十分な配慮を行っていく必要を指摘している。言語面においては、サバイバル日本語の活用、生活面では、安全な登下校などを意識した支援展開が行われている。

最後に福岡市で行われている支援策についてまとめる（福岡市JSL日本語指導教育研究会2023）。福岡市では、「入学、転入、編入学時の面接や手続きで確認すること」「最初の1週間であること」「最初の3か月であること」の観点から整理されている。

保護者との初回面接の際には、対象児童生徒、保護者、管理職、担任に加え、コーディネーター、拠点校日本語指導担当教員が出席し、支援を行っている。「入学、転入、編入学時の面接や手続きで確認すること」として、学校案内や生活ガイドに加え、年間行事予定や時間割なども準備し、見通しを持った学校生活が送れるように配慮がなされている。

「最初の1週間であること」として、当該児童生徒の日本語の実態把握、適切な日本語指導方法の決定、日本語指導員派遣の必要性の判断などが行われる。これに加え、学校での支援体制づくりとして、当該児童生徒の全職員への紹介、配慮事項の共通理解、日本語指導拠点校の通級や日本語指導員の受け入れ態勢の整備を行っている。学級での支援体制づくりとして、当該児童生徒の本名を尊重した呼び方、宗教上における食べ物、衣服等への配慮と学級内での共通理解の促進などを行っている。

「最初の3か月であること」として、生活面において、学校生活のルールや行事、緊急時の動きなどの丁寧な説明が行われている。言語面においては、学級担任と拠点校指導教員とが連携している。具体的には、緊急性の高い言葉を先に学習すること、文字の指導を進めていくこと、拠点校で学んでいる内容と関連させながら学級でも指導を行っていくことが共有されている。

（芦谷 将徳）

3. 外国人児童生徒等に対応する体制づくり

日本語指導が必要な子どもたち、日本語指導は必要ないものの言語的・文化的相違から学校生活を送る上で支援が必要な子どもたちに対し、学校が対応すべき教育的ニーズはさまざまである。しかしながら、それへの対応は教師個人で対応できるものではなく、組織的に対応する体制をつくる必要があり、チームとしての学校（以下、チーム学校）や学校と地域の連携といった視点は体制づくりのうえで欠くことができないものである。以下、

教師の役割に着目しつつ、チーム学校、学校と地域の連携について確認しよう。

3.1 チーム学校

中央教育審議会は 2015 年に「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」を発表し、「チームとしての学校」像を「校長のリーダーシップの下、カリキュラム、日々の教育活動、学校の資源が一体的にマネジメントされ、教職員や学校内の多様な人材が、それぞれの専門性を發揮し、子供たちに必要な資質・能力を確実に身に付けさせることができる学校」（12 頁）と定義した。こうした学校を実現するため、①専門性に基づくチーム体制の構築、②学校のマネジメント機能の強化、③教職員一人一人が力を發揮できる環境の整備、以上の 3 つの視点が示されている。

そもそも、教師の職務は多岐にわたる。「学校における働き方改革特別部会」（平成 29（2017）年 8 月 4 日）の資料を確認すると、「児童生徒の指導に関わる業務」（13 業務）、「学校の運営に関わる業務」（8 業務）、「外部対応、校外、その他」（7 業務）の 3 つに大別され、それぞれの業務が細かく分かれる。外国人児童生徒等に関わるものとして「外国人児童生徒の受け入れ」が、「外部対応、校外、その他」の「他の校務」に位置づけられている。受け入れ自体は、「他の校務」として扱われるが、受け入れた後はその児童生徒のニーズと学校や教育委員会の支援体制に応じて、日本語指導が行われることになり、児童生徒の指導や学校運営に関わる業務にもなってくる。言語や生活習慣、学校制度の違いを踏まえ、学校内外と連携しながら対応することを考えると、特に担当する教師の職務は広がりを見せる。

こうしたときにチーム学校として対応する体制を構築することが重要となる。例えば、文部科学省（2019）『外国人児童生徒受け入れの手引（改訂版）』（以下、『手引』）では、学校管理職の役割として、「担任を支え、保護者との信頼関係を築く」「全教職員で取り組む体制をつくる」「地域連携をコーディネートする」といったことを挙げている（12 頁）。これに加え、日本語指導を担当する教員が配置されている場合は、こうした教員が孤立しないような環境をつくることも学校管理職の役割となろう。つまり、校長がリーダーシップを発揮し、日本語指導担当教員という専門性を發揮することができるよう、そしてこの教員が担任や学校全体の教職員と連携・協働し、受け入れた外国人児童生徒等が学校に適応し、日本語の力と教科の力を高められるように環境整備をすることが求められるのである。

また、学校全体で受け入れ体制をつくるという意味では、校務分掌に位置づけることも

不可欠である。外国人児童生徒等の教育を校内で明確に位置づけることは、2007年から2008年にかけて行われていた「初等中等教育における外国人児童生徒教育の充実のための検討会」がとりまとめた「外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）」⁽²⁾で明記されている。「IV 外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」の「2. 今後の方策 (2) 学校における指導体制の構築」において、校務分掌への位置づけ、教職員間の連携、受け入れた場合の学校運営に関する管理職の知見について言及されている。こうした言及から、チーム学校が明確に掲げられる以前から、外国人児童生徒の受け入れにはチーム学校の体制が求められていたことがうかがえる。

当然のことながら、『手引』においても校務分掌への位置づけは言及されている。外国人児童生徒等の在籍の多い学校では、国際教室や日本語教室、ワールドルームといった名称で、日本語指導等を担う教室が設置されており、その担当者が配置されている。その場合、この担当者が校内・校外のコーディネーターの役割を担うことが重要であるとする。また、外国人児童生徒等の在籍が少ない場合には、そうした教室は設置されていないものの国際理解教育担当を配置している実践例もあるという（文部科学省 2019）。留意すべきは、在籍数に関わらず、校務分掌に外国人児童生徒等の教育について明確に記すことにより、学校のなかで外国人児童生徒等教育を可視化・意識化することである。

また、外国人児童生徒等の在籍数が多い場合は複数の担当教員が配置されているだろうが、担当は一人だけという場合も少なくない。こうした、いわゆる「一人職」の場合、この立場になる教員が十分に役割を果たすことができるよう、同僚教員との協働や校長のリーダーシップは欠かせない。竹内（2025）は、「一人職」である日本語指導教員、養護教諭と管理職との関係に着目し、「一人職」である日本語指導教員がいかに自律的になり得るか、ある中学校における日本語指導教員、養護教諭、校長にインタビューし、考察している。

「一人職」である日本語指導教員や養護教諭は学年団に所属しない。しかしながら、生徒は学級・学年に在籍しているため、学級担任や学年所属の教員と緊密な連携が必要になる。竹内がインタビューした校長は、緊密な連携のためにコミュニケーションをとる日本語指導教員の役割に着目している。外国人生徒が活躍できる場の設定、学校内の多言語環境整備、いじめや差別をさせない環境づくり、他の教師が指導に生かせる情報の共有など、日本語指導教員が果たす役割は大きい。これには、学年に所属する教員と日本語指導教員が互いの仕事に生かせる情報共有のできる互恵的な関係づくりが求められる。こうした関係づくりのため、校長は学年に所属する教員と「一人職」である教員との橋渡しをするリード

ダーシップが不可欠である。

3.2 地域との連携

増加する外国人児童生徒等の多様なニーズに応じた対応をするには、教師は多くの知識やスキルを獲得する必要がある。しかしながら、教職の無限定性という特質により際限なく仕事を増やすのではなく、学校だけでなく地域との連携により、外国人児童生徒等の多様なニーズに対応することも可能であろう。葉上（2025）は、外国にルーツをもつ子どもへの教育的支援に関する研究動向を、学校、地域、学校と地域の連携・協働の3つの観点から整理している。特に、学校と地域の連携・協働は外国人児童生徒等が増加するなかでの教育的支援を行う上で必須のものである。というのも、学校だけでは対応しきれない、個々の、そして多様な外国人児童生徒等のニーズや複合的課題に地域における取り組みは対応できる可能性がある。

外国人児童生徒等への教育的支援、多文化共生への取り組みなど、集住地域では学校と地域の連携による実践の蓄積がある。例えば、大阪市立南小学校と「Minami こども教室」の連携（金 2019、玉置 2023）、横浜市立いちょう小学校（現、横浜市立飯田北いちょう小学校）といちょう団地で活動する団体との連携（山脇・服部 2019、山脇・横浜市立いちょう小学校 2005）、愛知県豊田市保見団地を校区とする豊田市立西保見小学校や保見中学校とNPO法人子どもの国（井村 2008、伊藤 2023）などがある。ここでは簡潔にNPO法人子どもの国の活動を紹介したい⁽³⁾。

NPO法人子どもの国は、1999年にボランティア団体として発足し、2000年から保見団地の集会所で放課後学習支援事業「ゆめの木教室」（月曜日から金曜日）を実施し、学齢期の子どもたちの学習を支援している。豊田市役所からの助言を受け、2001年にNPO法人となり、活動を継続している。この地域には日系南米人が多く暮らしており、ポルトガル語やスペイン語を母語とする子どもたちの教育が、当時大きな課題となっていた。「ゆめの木教室」は宿題支援が中心だが、実際の学校の宿題と子どもたち自身のレベルが合っていないこともある。そのため、学年の垣根を取り払って基礎学力の定着を目指し、教室でボランティアが作成した教材「ゆめの木漢字検定」や「ゆめの木九九検定」に取り組み、それから学校の宿題に取りかかるという。

地域で学習支援の活動に取り組む団体は、どのように学校と連携することが可能か、模索することも多い。「ゆめの木教室」も最初から学校との連携がスムーズにとれていたわけではない。鍵となっているのは、子どもに関する情報共有である。「ゆめの木教室」では、

子どもたちの出欠の記録を残したり、学習状況などをポルトガル語やスペイン語で保護者に伝えたり、活動のなかでつかんだ情報を学校に伝えたりしている。また、毎年子どもや保護者に対し、教室に通うようになっての変化や家庭での子どもの様子など聞き取り調査も行っている。こうした情報を学校に提供することで、「ゆめの木教室」の活動が学校にも伝わり、学校との連携が徐々に進められたという。学校から信頼が得られるようになると、定期的な情報交換も行われるようになっている。

外国人児童生徒等は学習面だけでなく、生活面や家庭での問題を抱えていることも少なくない。そうしたときに、学校だけでは情報をつかみきれなかったりすることがあるが、地域の団体と連携することによって学校では見えない、得られない情報を収集することができる。「ゆめの木教室」の場合は、持っている情報を積極的に学校と共有することを積み重ね、学校も信頼感を持って連携することができるようになったと考えられる。こうした地域で活動する団体と学校の連携という事例は、支援のプラットフォームを学校と地域の連携の上に作り上げていく上でも参考になるだろう。

(伊藤 亜希子)

4. 学校安全の視点から考える外国人児童生徒等への支援

学校の安全を確保することは、学校経営において最重要課題の一つとなっている。2001年6月に発生した大阪教育大学附属池田小学校における無差別殺傷事件によって、学校における安全神話は崩壊し、それが一つの契機となり 2008 年の学校保健安全法の成立へとつながっていった。また、2011年3月11日に発生した東日本大震災は、自然災害の脅威が容赦なく襲ってくることを示した。特に津波によって、全校児童 78 名中 70 名が死亡し、4 名が行方不明となった石巻市立大川小学校での災害は、学校管理下における安全確保の意味を改めて問うものとなった。

もちろん、学校安全がこうした事件や自然災害に限らず、日常的な学校生活において発生する様々な事件・事故に対応すべきものであることは言うまでもない。授業中や部活動での怪我、学校給食におけるアレルギーの事故、登下校中の交通事故、感染症、熱中症等々、その場面は枚挙にいとまがない。ある意味で、学校は常に危機と隣り合わせにあり、児童生徒を危機からいかに守るのかということが、学校の存在意義としても問われていることになる。

外国人児童生徒等に着目すると、災害の場面においては、かれらは特に配慮や支援が必

要となる「災害弱者」になる可能性が高い。例えば、様々な情報を取得する際には言葉の壁が存在するし、避難の方法や予防に向けた行動といった点での文化の壁も存在する。外国人児童生徒等が、「安心・安全な学校生活」を送るためには、学校安全の視点からもその支援の方法を検討する必要がある。ここでは、まず学校安全をめぐる基礎的な事項を整理した上で、特に防災教育に着目して、外国人児童生徒等への支援のあり方を検討する。

4.1 学校安全の基本的な考え方

学校安全の全体の方針に関しては、学校保健安全法に基づいて、文部科学省が「学校安全の推進に関する計画」を策定し、それに基づいて各自治体や学校において学校安全の活動が進められている。以下、2025年現在で運用されている「第3次学校安全の推進に関する計画」（文部科学省 2022）を参考に、学校安全の基本的な考え方や方向性を確認していく。

学校安全の活動の基本的構造に関しては、「「生活安全」、「交通安全」、「災害安全」の各領域を通じて、自ら安全に行動したり、他の人や社会の安全のために貢献したりできるようすることを目指す「安全教育」、児童生徒等を取り巻く環境を安全に整えることを目指す「安全管理」、これらの活動を円滑に進めるための「組織活動」という3つの主要な活動から構成されている」（同上、2頁）ことが示されている。

まず学校安全の領域として、学校や家庭等の日常生活で発生する事件・事故を扱う生活安全、登下校中を含めた交通安全、そして地震や津波、さらには台風や大雪といった自然災害や火災等を含む災害安全が挙げられている。3つの領域を見てわかるように、学校安全がカバーする領域が非常に多岐にわたっており、学校は様々な角度から安全を確保することが求められている。実際の活動として示されている安全教育は、学習指導要領に盛り込まれているものである。例えば小学校学習指導要領解説では、「安全に関する指導においては、様々な自然災害の発生や、情報化やグローバル化等の社会の変化に伴い児童を取り巻く安全に関する環境も変化していることから、身の回りの生活の安全、交通安全、防災に関する指導や、情報技術の進展に伴う新たな事件・事故防止、国民保護等の非常時の対応等の新たな安全上の課題に関する指導を一層重視し、安全に関する情報を正しく判断し、安全のための行動に結び付けるようにすることが重要である」（文部科学省 2017a、32-33頁）と示されている。また、教育課程の編成および実施においては、学校の全体計画との関連付けが求められているが、その一つとして、学校安全計画も含まれている。

安全管理については、特に学校の施設・設備などの安全点検、重大事故を予防するための事例の共有、そして実際に発生した事故の検証と再発防止といった活動が含まれている。危機管理という観点からすれば、危機を予防するリスクマネジメントと、実際に起った危機の被害を最小限に抑えて、再発防止につなげるクライシスマネジメントの両方を意識することが求められていることがわかる。

この安全教育と安全管理をつなげる重要な役割を担うのが組織活動である。校内体制の整備をめぐっては、管理職のリーダーシップの下での教職員の協力体制の整備、学校安全計画や危機管理マニュアル等に基づいた取り組みの展開に向けた体制の構築、教職員研修を通じた学校安全をめぐる資質・能力の向上といった点が挙げられる。また、家庭・地域・関係機関との連携も重要な側面であり、地域や学校の実情に応じて、保護者や地域住民との連携体制を構築したり、ボランティア等との連携を通して学校安全の取り組みを充実させたりといった点が求められている。

こうした学校安全をめぐる基本的な方針の中では、外国人児童生徒等に関する指摘は一切存在しない。もちろん、「児童生徒」という中には含まれて議論されているが、外国人児童生徒等に焦点を当てた支援という側面は、学校安全においても求められると考える。そこで、次に学校安全の中でも特に防災教育に着目して、学校安全における外国人児童生徒等への支援のあり方を確認していこう。

4.2 外国人児童生徒等への防災教育

防災教育とは、「様々な危険から児童生徒等の安全を確保するために行われる安全教育の一部をなすもの」（文部科学省 2013、8頁）と定義されている。また、領域としては「災害安全」に含まれるものであり、「防災に関する基礎的・基本的事項を系統的に理解し、思考力、判断力を高め、働くことによって防災について適切な意志決定ができるようになること」（同上、6頁）がねらいとなる。学校における防災教育は、特に2011年の東日本大震災を契機として、改めてその意義が確認され、それまでの防災教育のあり方を見直す形で議論や実践が進められてきた。

外国人児童生徒等にとって、防災教育が特に重要なのは、日本の学校が置かれている文脈がある。例えば、日本が地震や津波、さらには台風といった自然災害が起こりやすい環境にあること、そのため避難訓練や日頃の準備といった取り組みが積極的に学校で進められていること、そして学校が避難所になる等の地域や行政との連携の下で学校を中心とし

ながら危機管理が進められることといった特質が存在する。こうした学校安全をめぐる日本の特質に対して、外国人児童生徒等は言語の問題以上の困難や課題を抱えていることが想定できる。

災害安全をめぐって、外国人児童生徒等が抱える課題について、宮澤・石川（2024）は教員へのインタビューから、日本語や災害用語の理解度に差があることやスマートフォンのみが情報源になっていることといった言語や情報に関する課題、そして日頃のコミュニティとの連携不足による災害後の孤立するリスクといった点を明らかにしている。また、外国籍児童生徒等へのアンケート調査からは、自宅での災害対策を行っている割合に差が存在すること、ハザードマップの認知度が低いこと、災害時での行動のとり方がわからぬとの回答が半数いること、災害時での言語や生活（食べ物等）に不安を抱えていること等が示されている。こうした課題を踏まえた上で、宮澤・石川（2024）は、防災教育に含むべき要素として、「①母国で災害経験がない場合も考え、災害そのものについて理解できる内容、②防災教育により、災害に対する「認識・意識」が変化する防災知識の提供に加え、実際に「行動」にまで繋がる内容、③学年（発達段階）に沿った内容に加え、日本語レベルに対応した内容」（85頁）を挙げている。

外国人児童生徒等に向けた具体的な防災教育の内容としては、例えば日本語教室における防災教育の実践が散見され⁽⁴⁾、文部科学省の日本語学習サイト「TSUNAHIRO」においても防災についての教材が掲載されている⁽⁵⁾。こうした日本語学習の一環として防災教育を盛り込むことに加え、土田（2015）は小学校における自らの実践として、自助力を高める取り組みと共助への意識を高める活動を紹介している。自助力を高める取り組みとしては、外国人保護者を含めた地域住民との避難訓練の実施、授業参加や行事での防災教育の実施、夏休みの宿題として親子で「防災標語」を考えそれを「防災トランプ」として配付すること、親子での「安全防災マップ」の作成等が挙げられている。共通しているのは、外国人児童生徒等だけではなく、その保護者を巻き込む形で活動を展開している点にある。この点は、共助への意識を高める活動にもつながっていることがわかる。もちろん、外国人児童生徒等の保護者が必ずしも日頃から地域との関係づくりを進めているわけではない。そのため、例えば学校をハブとした保護者同士のつながりの確保といった取り組みの重要性も指摘されている。

（佐藤 仁）

5. おわりに

外国人児童生徒等の数は、年々増加傾向にあり、都市部、地方部に関わらず支援の必要性が増している。言語面のみならず、生活面や学習面において様々な課題があるため、受け入れ体制の在り方や役割の整理といったシステムに関する整備が行われてきた。これらに則りつつ、各自治体によって様々な工夫や取組みが行われており、その整理および共有が今後さらに必要である。

また、実際に外国人児童生徒等を支援する学校経営の体制づくりも重要な課題となる。外国人児童生徒等の数が増えているとはいえ、多くの教職員にとっては実際の指導に関わった経験は十分でないだけでなく、そもそも物的・人的リソースの不足や、関係機関との連携体制の未整備といった課題も生じていよう。こうした中で学校経営に求められることの一つとして、臼井（2015）は、「外国人児童生徒教育の実施につながる教員の意思決定前提の創出」（15頁）を挙げている。日本の学校においては、たとえ学校教育目標等が教職員の間で共有されていなくとも、学習指導要領等の指導基準が教員の意思決定を支える前提として機能し、学校としての教育活動が成立しているという。しかし、外国人児童生徒等への指導をめぐっては、明確な基準が存在しないため、指導の前提が共有されておらず、何も行動できない状況に陥ってしまう。

こうした中では、外国人児童生徒等の存在を当たり前のこととした上で、意思決定の前提の創出が必要になるわけだが、日本の学校経営においては価値を創出するという経験をこれまで十分に行ってこなかったのも事実である。この時、臼井（2015）が諸外国の事例から指摘するように、公正や正義といった価値をベースに学校経営を問い直すことが重要だと考える。それは、外国人児童生徒等を既存の学校に適応させることを目指すのではなく、外国人児童生徒等を含めた多様な児童生徒の存在を踏まえて「学校はどうあるべきか」を考えていく学校づくりを目指すことにつながる。外国人児童生徒等への支援を考えることは、単なる支援に留まらない根源的な問いを学校に突きつけている。

（佐藤 仁）

注

⁽¹⁾ 文部科学省/mextchannel（2021）「外国人児童生徒等の受け入れ Acceptance of foreign national children by the school」Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=hLR3GYfHbxQ&lis>

t=TLGGJ2c5qTnjuIExNTA5MjAyNQ&ab_channel=%E6%96%87%E9%83%A8%E7%A7%91%E5%AD%A6%E7%9C%81%2Fmextchannel (2025 年 9 月 15 日最終アクセス)

(2) 「外国人児童生徒教育の充実方策について（報告）」の「IV 外国人児童生徒の適応指導や日本語指導について」の「2. 今後の方策（2）学校における指導体制の構築」で言及されている。

(3) 井村（2008）および伊藤（2023）に基づくほか、2022 年 9 月 5 日訪問時のメモ及び資料を参考に、整理した。

(4) <https://metanoia.or.jp/news/report/2025051.html> (2025 年 10 月 3 日最終アクセス)

(5) <https://tsunagarujp.mext.go.jp/level03/c02> (2025 年 10 月 3 日最終アクセス)

引用文献

愛知県義務教育問題研究協議会・愛知県教育委員会（2024）「外国にルーツをもつ児童生徒受入れ・共生のためのはじめの一歩」<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/500720.pdf> (2025 年 9 月 10 日最終アクセス)

石橋由紀子（2019）「インクルーシブ教育の国際的動向」湯淺恭正・新井英靖・吉田茂孝（編）『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房、18-21 頁。

伊藤亜希子（2023）「愛知県 特定非営利活動法人子どもの国～外国につながる子どもの学力形成を支え続けて～」『授業力&学級経営力』2023 年 2 月号、128-130 頁。

井村美穂（2008）「豊田市・保見団地 NPO 法人『子どもの国』」東京外国語大学多言語・多文化教育センター『外国につながる子どもたちをどう支えるのか 当事者も参加した拠点・ネットワークの構築—川崎市での実践—』（シリーズ多言語・多文化協働実践研究 4）、34-38 頁。

臼井智美（2015）「外国人児童生徒在籍校の学校経営」『学校経営研究』第 40 号、11-19 頁。

小方朋子（2019）「インクルーシブ教育の国際的動向」湯淺恭正・新井英靖・吉田茂孝（編）『よくわかるインクルーシブ教育』ミネルヴァ書房、16-17 頁。

神奈川県教育委員会（2025）「外国につながりのある児童・生徒への指導・支援の手引き（改訂版）～多文化共生社会をめざして～」https://www.pref.kanagawa.jp/documents/64369/tebiki_r7kaiteiban.pdf (2025 年 9 月 10 日最終アクセス)

金光敏（2019）『大阪ミナミの子どもたち—歓楽街で暮らす親と子を支える夜間教室の日々』彩流社。

国立特別支援教育総合研究所（2025）『特別支援教育の基礎・基本 第 4 版』ジアース教育新社。

是永かな子（2020）「インクルーシブ教育とは何か」是永かな子・尾高進（編）『やさしく学ぶ教育課程 特別支援教育』学文社、6-9 頁。

竹内陽介（2025）「『一人職』としての日本語指導教員をめぐる校内連携—養護教諭と管理職との関係に着目して—」『学習開発学研究』第 17 号、83-92 頁。

玉置太郎（2023）『移民の子どもの隣に座る—大阪・ミナミの「教室」から—』朝日新聞出版。

中央教育審議会（2005）「特別支援教育を推進するための制度の在り方について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/09/22/1212704_001.pdf（2025 年 9 月 10 日最終アクセス）

土田雄一（2015）「学校の国際化と防災教育—市原市 A 小学校区の実践分析から—」『千葉大学教育学部研究紀要』第 63 卷、205-211 頁。

福岡市 JSL 日本語指導教育研究会（2023）「帰国・外国人児童生徒等受入れマニュアル」
<http://www.fuku-c.ed.jp/schoolhp/zsonihon/download/2023ukeire-manual.pdf>（2025 年 9 月 10 日最終アクセス）

宮澤夏海・石川永子（2024）「災害時の外国につながる子どもたちの現状と課題—横浜市南区を事例に—」『都市計画報告集』No.23、82-85 頁。

文部科学省（2003）「今後の特別支援教育の在り方について（最終報告）」https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/054/shiryo/attach/1361207.htm（2025 年 9 月 10 日最終アクセス）

文部科学省（2013）「学校防災のための参考資料 「生きる力」を育む防災教育の展開」
<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/mextshiryou/data/saigai03.pdf>（2025 年 10 月 3 日最終アクセス）

文部科学省（2014）「学校教育法施行規則の一部を改正する省令等の施行について（通知）」
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/003/1341903.htm（2025 年 9 月 10 日最終アクセス）

中央教育審議会（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申）」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/02/05/1365657_00.pdf（2025 年 9 月 14 日最終アクセス）

文部科学省 (2017a) 「小学校学習指導要領（平成29年告示）解説総則編」 https://www.mext.go.jp/content/220221-mxt_kyoiku02-100002180_001.pdf (2025年9月10日最終アクセス)

文部科学省 (2017b) 「法令等で学校に義務づけられている業務等（一覧）」（平成29年8月4日学校における働き方改革特別部会資料2-1） https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/siryo/_icsFiles/afieldfile/2017/08/22/1393809_3.pdf (2025年9月14日最終アクセス)

文部科学省 (2019) 「外国人児童生徒受入れの手引き改訂版」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/1304668.htm (2025年9月10日最終アクセス)

文部科学省 (2021) 「講義資料：外国人児童生徒等の受入れ」 https://www.mext.go.jp/content/20210412-mxt_kyokoku-000014129_01.pdf (2025年9月9日最終アクセス)

文部科学省 (2022) 「第3次学校安全の推進に関する計画」 https://www.mext.go.jp/content/20220325_mxt_kyousei02_000021515_01.pdf (2025年10月3日最終アクセス)

文部科学省 (2024) 「令和5年度日本語指導が必要な児童生徒の受入状況等に関する調査結果 結果の概要」 https://www.mext.go.jp/content/20240808-mxt_kyokoku-000037366_3.pdf (2025年9月10日最終アクセス)

山田文乃 (2020) 「つながり・支える「外国にルーツをもつ子ども」の学びと暮らし」 柏木智子・武井哲郎 (編著) 『貧困・外国人世帯の子どもへの包括的支援—地域・学校・行政の挑戦—』 晃洋書房、84-122頁。

山脇啓造・服部信雄編著、横浜市教育委員会・(公財) 横浜市国際交流協会協力 (2019) 『新・多文化共生の学校づくり—横浜市の挑戦—』 明石書店。

山脇啓造・横浜市立いちょう小学校編 (2005) 『多文化共生の学校づくり—横浜市立いちょう小学校の挑戦—』 明石書店。

葉上千絵 (2025) 「外国にルーツをもつ子どもへの教育的支援に関する研究動向—学校と地域の連携・協働の視点を踏まえて—」『共生学ジャーナル』第9号、183-198頁。

ドイツ語動詞結合価辞典における問題

Some Problems of the Valency Dictionary of German Verbs

片岡 宜行 (人文学部准教授)

1. はじめに

基礎的なドイツ語力を身につけた学習者が高度な運用力を得るために、文の構造に関する知識を身につけることが必要な条件の一つとなるだろう。作文や発話において適格な文を作るうえではもちろん、文を正確に読み解くためにも、基礎となる構文を習得し、また話し手、書き手の意図によって基本的な文構造をどのような手段によって変えることができるのかを理解しておくことが重要な意味をもつ。本稿では、本格的な運用力の習得をめざす学習者が利用することを念頭に、動詞結合価辞典に見られるいくつかの問題について述べ、結合価辞典を活用するうえで必要となる知識について考察する。参考にする結合価辞典は、ドイツ語研究所 (IDS) の『ドイツ語動詞結合価辞典』(VALBU) である⁽¹⁾。ドイツ語の動詞結合価辞典としては Helbig / Schenkel (81991) など他にもいくつかのものを挙げができるが、VALBU は記述が詳細で利用者にとって特に有用性が高く、かつオンラインでも使用できることから、本稿では対象を VALBU に限定して述べることにする。

結合価理論をめぐっては、補足語と添加語の区別について長年にわたって議論が続けられてきた。両者を判別する決定的な方法が見出されないことから、理論そのものに対して否定的な見解が示されることもある⁽²⁾。一方で、辞書においては個々の動詞がとりうる構文を示すことが必要不可欠であり、そこでは唯一の正解が存在しない問題について何らかの見解が示されることになる。

VALBU では、補足語と添加語の区分が困難な場合には当該の文成分を補足語として採録する方針が採用され、特に副詞的補足語の範囲が広く設定されており、ここでは実用上の利点が優先されているといえる。また、基本的な構文の記述に盛り込まれない事項については注の形で記載されているが、ここには文構造を変える手段についての重要な情報が含まれている。本稿では、結合価理論が抱える問題について VALBU がどのような立場を取っているかを見たうえで、この辞書から有益な情報を取り出すために必要となる基礎知識について考察する。

以下、2で VALBU における構文の記述の特徴を見たうえで、3でこの辞書における自由与格の扱いについて考察する。自由与格の位置づけは依然として結合価理論に関わる議論の中で未解決の問題となっており、辞書における扱いを決める際には必然的に特定の見解が示されることになる。続いて4で、VALBU の記述において注がもつ意味について簡単に見たうえで、結合価理論や自由与格をめぐる議論についての知識や理解がドイツ語の運用力を習得するうえでも意味をもつことを述べる。

2. VALBU における構文の記述

Welke (2011, p.167-168) は VALBU (2004) について、動詞 *schreiben* の記述を例に批判的に述べている。VALBU ではこの動詞に対して14の構文が挙げられているが、Welke によれば、このうちのいくつかのものは同一の構造とみなすことができる⁽³⁾。

- (1) a. Es schreibt eine Hausarbeit.
- b. Er schreibt, dass er zur Tagung kommt.
- c. Noten / Zahlen schreiben
- (2) a. Er schreibt, um berühmt zu werden.
- b. Er schreibt flüssig / in großen Buchstaben.
- c. Die Maschine schreibt einwandfrei.

Welke によれば、(1) の各文は対格補足語のカテゴリー的な意味における違いを無視すれば同一の構造とみなすことができ、(2) の各文の *schreiben* はいずれも添加語を伴った1価動詞として一つの構造にまとめることができる。さらに Welke は、VALBU が挙げる14の構造に他のものを付け加えることもできるし、複数のタイプの構造に現れる補足語を組み合わせることによって、さらに大きな構造を作り出すこともできると述べている。このような観点から VALBU の記述を整理し、利用者がこの動詞がとりうる構文の全体像を把握しやすくする余地はあると思われる。しかし、ここでは補足語と添加語の区分について、VALBU が Welke とは異なる解釈を採用していることを確認しておきたい。Welke が添加語とみなしている (2) の a, b, c のうち、a の目的を表す *zu* 不定詞句は VALBU においても添加語の扱いであるが、b, c の文に含まれる副詞もしくは前置詞句は様態の副詞的補足語 (Adverbialvergänzung) とみなされている⁽⁴⁾。

VALBU (2004) では、補足語と添加語の区分が困難である場合には当該の文成分を補足語として採録する方針が示されているが (p.27)、とりわけ補足語か添加語かの線引きが困難な副詞的補足語については、「教育上の理由」から意識的に広く捉えるという方針が明確に示されている (p.34)。以下に、VALBU において副詞的補足語とみなされている文成分の例を挙げる (副詞的補足語に筆者による下線が付されている)。

- (3) Weil Mutter Geburtstag hat, isst die ganze Familie abends im Restaurant. (essen, Lesart 2)
- (4) Mit seinem lauten Schnarchen stört er mich beim Einschlafen. (stören, Lesart 2)
- (5) Heike Drechsler hat den Sprint knapp gegen die Amerikanerin verloren. (verlieren, Lesart 3)

このように副詞的補足語の範囲を広く捉えて採録することは学習者にとって有益な情報をもたらす一方で、各動詞がとる構文を把握するうえでの見通しの悪さにつながるという懸念もあるだろう。しかし、ここで注目されるのは、辞書の利用者への配慮や教育上の理由によって、補足語と添加語の線引きの仕方が変わりうるということである。両者の厳密な区分の方法をめぐる議論と、実践的な領域におけるこのような柔軟な扱いの間には大きな隔たりがあるといえるだろう。ここで、Welke (2011, p.168-169) が示す補足語の捉え方についての三通りの考え方を見ておきたい⁽⁵⁾。

- (6) a. 「過剰な」補足語は添加語とみなして排除する
- b. 最大限の補足語を出発点とする
- c. 基礎となる結合価を設定し、この結合価が増減するものとみなす

VALBU の副詞的補足語の捉え方は b に近いことができるだろう。ところが、いわゆる自由与格については、これとは異なる判断が示されている。Welke は自由与格を補足語に含める立場を b に分類しているが、この点について VALBU は a の方針を採用しているのである。次に、自由与格をめぐる議論の概要を確認したうえで、このような VALBU における自由与格の扱いについて見ることにしたい。

3. 自由与格をめぐる問題

3. 1 自由与格の統語論上の位置づけ

自由与格 (freier Dativ) の統語論上の位置づけについては、長年にわたって議論が展開されてきた。問題となるのは、以下の例に見られる所有の与格 (Pertinenzdativ) と利害の与格 (Dativus commodi / incommodi) である。

- (7) Er legt *mir* die Hand auf die Schulter. (所有の与格)
- (8) Er trägt *mir* den Koffer. (利害の与格)

自由与格を補足語から排除する Helbig (1981) は、統語的・意味的な基準を設けることによって自由与格の各用法を下位分類することを試みた。統語的基準として用いられたのは、文頭に置けるか、消去できるか、属格付加語や所有代名詞で置き換えられるか、für や statt で言い換えられるかといった基準である。一方の意味的基準として用いられたのは、与格と他の名詞句の間に所有関係、全体と部分の関係などがあるか、あるいは、動詞が表す行為に意図性があるか、名詞が表すのが人間であるか否かといった基準である。このような方法による分類の結果は、自由与格の伝統的な区分の追認と細分化であったといえるだろう。また、所有の与格に「付加語に似た機能」を、利害の与格に「副詞的規定に似た機能」を認めるという見方からは、他の文法カテゴリーとの関係づけによって自由与格の各用法を位置づけようとする姿勢が見て取れる⁽⁶⁾。

これに対し、Wegener (1985, p.113-114, 120-122) は所有の与格と利害の与格を補足語とみなしている。以下の例に見られるように、目的語の与格 (9)、所有の与格 (10)、利害の与格 (11) は、wem で問うことができる、bekommen 受動で主語になるなど、共通する統語的性質をもつ。

- (9) Er schenkt *dem Kind* ein Auto. / *Wem* schenkt er das Auto? / *Das Kind* bekam das Auto geschenkt.
- (10) Er wäscht *dem Kind* die Haare. / *Wem* wäscht er die Haare? / *Das Kind* bekam die Haare gewaschen.
- (11) Er putzt *dem Vater* das Auto. / *Wem* putzt er das Auto? / *Der Vater* bekam das Auto geputzt.

Eisenberg (52020, p.321-323) は Wegener と同様に所有の与格、利害の与格を補足語とみなす立場をとるが、Eisenberg が特に重視するのが *bekommen* 受動への変形によって与格が主格に変わるという事実である。Eisenberg によれば、能動文の主格が受動文への変形によって *von* を伴う前置詞句になるように、受動態への変形で補足語が添加語に変わることはあっても、逆に添加語が補足語になることはないはずであり、*bekommen* 受動への変形によって主格補足語になる所有の与格や利害の与格は添加語ではありえないということになる。

Duden (92016, p.931-951) における構文の記述でも、所有の与格は補足語の扱いになっている。Duden (51995, p.672-674) では、所有の与格を含む5つの構文が「副次的な構文」として他から区別する形で記載されているが、Duden (92016) ではそのような区別がなくなり、全体で35種類の構文のうち、次の5つに所有の与格が「与格目的語」として含まれている。

- (12) Mir tränen die Augen. [主語 + 与格]
- (13) Die Mutter kämmt dem Kind das Haar. [主語 + 与格 + 対格]
- (14) Der Friseur färbt der Kundin die Haare blond. [主語 + 与格 + 対格 + 述語内容語]
- (15) Ich klopfe ihm auf die Schulter. [主語 + 与格 + 場所の副詞的規定]
- (16) Er legt ihm die Hand auf die Schulter. [主語 + 与格 + 対格 + 場所の副詞的規定]

(14) から (16) の構文に含まれる「与格目的語」は主として所有の与格であり、また Duden (92016) の構文リストの中で4つの補足語が含まれるのは (14) と (16) のみである。このような構文の記述を前提に考えるならば、所有の与格はドイツ語の構文全体の中でも大きな比重を占めるということになるだろう。しかし、このように所有の与格を目的語として構文の記述に含める一方で、動詞と緩やかな結びつきしかもたない利害の与格は構文の構成要素に含められていない (p.928) (7)。先に見たように、統語論上の議論においては所有の与格のみならず利害の与格についても補足語と対等に扱うべきであるという見解が複数の研究者によって示されているが、構文のリストを作成するという実践的な作業に際しては両者の扱いに差が生じることになる。次に、VALBU における自由与格の扱いについて検討する。

3. 2 VALBU における自由与格の位置づけ

VALBU (2004, p.32-33, 36-37) では、所有の与格と利害の与格を添加語とみなし、注の中で記載するとの方針が示されており⁽⁸⁾、これは Helbig に近い立場であるといえる。E-VALBU では所有の与格をとる動詞を検索によって調べることができるが、この辞書に採録されている 677 個の動詞のうち 97 個について所有の与格の例が挙げられており、所有の与格を文の基本構造の記述から排除する代わりに注でそれを補うという姿勢が見て取れる。統語論上の位置づけについて議論のある自由与格を文の基本構造に含めないと判断によって利用者にわかりやすい記述になっている一方で、注への記載といふいわば妥協の結果としての位置づけを理解するためには、自由与格をめぐる議論の概要を把握しておくことが必要となるであろう。

VALBU における与格の扱いには、他にも注意が必要な点がある。それは、bekommen 受動文とこれに対応する能動文の関係である。VALBU では、werden 受動、sein 受動と並んで bekommen 受動の例も記載されており、E-VALBU ではこの受動態で使用できる動詞を検索によって調べることができるが、与格が用いられる能動文の構文と bekommen 受動の関係がしばしば不明確になっているという問題がある。この点について、E-VALBU の例を参照しながら見ていきたい。

- (17) Von meinem Vater bekam / kriegte / erhielt ich mein erstes Buch geschenkt.
(schenken, Lesart 1)
- (18) Der Chef bekommt / kriegt von seinen Leuten das erzählt, was er hören will. [...]
(erzählen, Lesart 1)

これらは典型的な与格補足語をとる動詞の例であり、当然ながら与格補足語を含む能動文の例も挙げられていることから、能動文と bekommen 受動を用いた文の関係は容易に見て取れる。一方、次の例では対応する能動文の与格は所有の与格である。

- (19) Das Mädchen, das Geburtstag hat, bekommt am Abend die Haare gewaschen.
(waschen, Lesart 1)
- (20) Wer nur Löwen im Zoo kennt, wird annehmen, sie seien nur deswegen so faul, weil sie das Futter vor die Nase gelegt bekommen. (legen, Lesart 1)

これらの動詞に対しては、以下のような所有の与格の例も挙げられている。しかしながら、これらの所有の与格の例と **bekommen** 受動の例の間の対応関係を見て取るには一定の予備知識が必要であろう。

- (21) Wasch dir das Gesicht sauber. (waschen, Lesart 1)
- (22) Hannes legte mir die Hand auf die Schulter. (legen, Lesart 1)

さらには、対応する能動文の与格が利害の与格であるような例も挙げられている。

- (23) Wir bekommen / kriegen unser Auto sofort repariert. (reparieren, Lesart 1)
- (24) Da erzählt sie etwa lustige Anekdoten darüber, wie es ihr gelang, von Bob Dylan die Gitarre gestimmt zu bekommen. (stimmen, Lesart 3)

このうち (23) の **reparieren** については、利害の与格が用いられた能動文の例も挙げられている。

- (25) [...] und der reparierte mir dann auch alles ganz prima. (reparieren, Lesart 1)

しかし、(24) の **stimmen** については、構文の記述に与格が含まれていないのはもちろん、利害の与格への言及もなされていない。与格を含む能動文の例が一つも挙げられていないので、なぜこの動詞を **bekommen** 受動の形で用いることができるのかを理解することは困難であろう。Eisenberg が主張するように **bekommen** 受動への変形によって主格となる所有の与格や利害の与格を補足語とみなすべきであるか否かはともかくとして、自由与格が **bekommen** 受動文の主格に形を変えて出現した文を記載する以上、これに対応する能動文を記載することは必要であろう。学習者に対する教育上の配慮に重点を置くVALBU の基本的な方針から考えても、このような一貫性を欠く扱いには改善の余地があるといえる。

以上見てきたように、VALBU における自由与格の扱いは基本的には明快であるものの、注での記載という妥協策としての位置づけや **bekommen** 受動に関する一貫性を欠いた扱いが見られ、この辞書を活用するうえでは、自由与格の用法や **bekommen** 受動文と能動

文の関係についてだけでなく、背景となる自由与格をめぐる議論についても理解しておくことが有益であるといえるだろう。

4. 注における記述と文構造の変化

ここで、VALBU の記述において注がもつ意味について簡単に見ておきたい。ここまで見てきたように、自由与格は文の基本構造に付加される要素として注の中に記載されているが、他方で基本となる文構造が縮小される場合の解説も注の中でなされている。以下にいくつかの例を挙げる。

- (26) a. Nächste Woche feiern die Eltern goldene Hochzeit. Weißt du schon, was du schenkst? (schenken, Lesart 1)
 b. Der junge Mann schenkt gerne Blumen. (schenken, Lesart 1)
 c. Kinder schenken gerne. (schenken, Lesart 1)

(26) の a と b は与格補足語が、c は与格補足語に加えて対格補足語が出現しない例である。a では文脈で受容者が示されているために与格補足語が出現せず、b と c は主格補足語の指示対象の属性を表す文であるため、b では与格補足語が、c では与格ならびに対格補足語が出現しない。

- (27) Viele Südländer essen gerne scharf. (essen, Lesart 1)
 (28) Die Weinflaschen müssen, wenn sie gelagert werden, gelegt werden. (legen, Lesart 1)

(27) は動詞 essen のもとで様態を表す形容詞が用いられて対格補足語が出現しない例であり、(28) は動詞 legen のもとで方向を示す副詞的補足語が出現しない例である。これらは基本的な文構造が何らかの要因で縮小される例として解釈することができるが、この辞書では、このような操作について注の中で示されていることがわかる。自由与格の付加が基本的な文構造の拡張であると捉えるなら、文構造の縮小と拡張の両方の手段について記載する際に注が用いられていることになる。一方で、先に述べたようにこの辞書では副詞的補足語の範囲が広く設定され、一般には添加語と捉えられるような多くの成分が基

本的な文構造の中に取り入れられている。仮にこれらを本的な文構造を拡張する成分と捉えるのであれば、文構造を変える手段についての重要な情報が本的な構文の記述と注の両方に含まれているということになる。受動文への変形を含め、本的な文構造を変える手段について知ることはドイツ語を運用するうえで極めて重要であるが、この観点から必要な情報をこの辞書から取り出すには、本的な構文の記述と注における補足的な記述のそれぞれに記載された情報を適切に把握することが必要となる。これを可能にするためには、文構造を変える様々な手段についての知識をあらかじめ持つておくことが前提となるが、結合価理論や自由与格をめぐる議論の概要について知っておくことも有益であると思われる。

5. おわりに

ここまで見てきたように、VALBU による構文の記述には結合価理論における問題に対する特定の見解が反映されており、いくつかの問題点を指摘することができる。また、本的な文構造を変える手段についての情報は、文の基本構造の記述と注の両方に含まれているとみなすことができる。学習者がドイツ語の文構造やそれを変える手段についての情報をこの辞書から得るために、結合価の捉え方について複数の見解があることを把握したうえで、辞書における構文の記述が特定の立場に基づいた一つの見解であることを理解することが必要となるであろう⁽⁹⁾。

2で見たように、補足語の範囲をどのように設定するかについては複数の見解があり、とりわけ副詞的補足語と添加語の区分はある程度恣意的になされるといえる。Welke が指摘しているとおり、辞書に記されているもの以外にも構文パターンが存在する可能性も十分にあるだろう。こうした可能性を念頭に置きつつ辞書を活用することが求められる。自由与格に関しては、3. 1で述べた所有の与格と利害の与格をめぐる議論を把握しておくことが VALBU における所有の与格や *bekommen* 受動の記述を読み解くうえで必要となる。統語論上の位置づけが困難なこれらの与格を注に記載するのは、いわば妥協としての解決策であり、なぜこのような特別な位置づけを与えられているのかを理解するには、自由与格に関する複数の立場を把握しておく必要がある。これに加えて、所有の与格や利害の与格が与格補足語と同様に *bekommen* 受動への転換に際して主格となることを前もって知つていれば、3. 2で述べたような *bekommen* 受動の記述に関する問題に戸惑うことなく避けられるだろう。

ドイツ語教育において、ドイツ語の運用力を養いつつ言語への理解の深化をめざすうえで、ドイツ語学の専門的な知見を学習者に提示することは重要であるといえる。しかし、結合価理論のように理論の根本に関わる未解決の問題が存在する事項や、自由与格の統語論上の位置づけのように相反する見解が存在する事項については、完成したものとしての知識を提示することは困難である。動詞結合価辞典からは、それぞれの辞書がそのような問題に対してどのような立場から編纂されているかということに加え、未解決の問題に対して何らかの妥協点を見出して使用者に提示しているということが見て取れる。VALBUにおいては、所有の与格が基本的な文構造の記述に含まれない代わりに注に記載されており、ここにそのような妥協が表れている。また、自由与格の付加などの文構造を変える手段についての情報が注に含まれていることからは、基本的な結合価の変化をそのような形で取り込もうとしていることがわかる。

このように必ずしも体系的でない形で記載された情報を学習者が十分に活用するには、完成されたものとしてドイツ語学の知識を与えられるだけでなく、未解決の問題に関する議論に触れることが有効であると考えられる。ドイツ語学をめぐる解決の困難な問題について考察することは、言語への理解を深めるだけでなく、その前提としての運用力を習得するうえでも役立つということができるだろう。

注

- (1) 本稿では動詞の結合価に対象を限定して考察する。辞書を編纂する際の方針については Schumacher *et al.* (2004) を参照し (VALBU 2004 と表記)、辞書における構文の記述を参照する際には、オンラインで利用可能な *Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben* を用いる (E-VALBU と表記)。ただし、両者を区別する必要がないときは VALBU と表記する。なお、E-VALBU では動詞のそれぞれの語義に「Lesart 1」などの形で番号が付されており、用例を引用する際には見出し語である動詞とともにこの番号を示している。E-VALBU で用例に施された各種の文字強調を取り除いたほか、例文の一部を省略した箇所がある。
- (2) Dürscheid (2012, p.119-120) を参照。
- (3) 例文 (1) および (2) は、Welke が VALBU から取り出したとする例の一部をそのまま引用したものである。
- (4) E-VALBU における *schreiben* の記述のうち、Lesart 3、4、13、14 を参照。

- (5) (6) は Welke の記述を簡潔にまとめたものである。
- (6) 小川 (1994, p.62) を参照。自由与格の分類的記述に対して Zifonun *et al.* (1997, p.1337) は、実用上の理由からやむを得ず「所有の与格」や「利害の与格」などの伝統的な名称を用いるが、複数の互いに異なる与格が存在するという意味ではないと述べている。
- (7) Duden (92016) においては所有の与格が目的語とみなされているので、ここで「いわゆる自由与格 (sogenannter freier Dativ)」と呼ばれているものは、実質的には利害の与格である。
- (8) Engel (2009, p.99-100, 303-304) では、利害の与格を補足語に含める一方で、所有の与格は付加語とみなすとの立場が示されている。
- (9) 学習者用の独和辞典においても、しばしば「目的語なしで」や「結果を示す語句と」などの注記がなされ、このような形で基本的な文構造を変える手段が示されていることを読み解く知識が必要となる。

引用文献

- Duden (51995) *Grammatik der deutschen Gegenwartssprache*. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Duden (92016) *Die Grammatik*. Mannheim/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Dürscheid, Ch. (62012) *Syntax. Grundlagen und Theorien*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Eisenberg, P. (52020) *Grundriss der deutschen Grammatik. Der Satz*. Berlin: Metzler.
- Engel, U. (2009) *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Helbig, G. (1981) Die freien Dative im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, 18, 321-332.
- 小川暁夫 (1994) 「3格をめぐって」『エネルギー』19, 61-65
- Wegener, H. (1985) *Der Dativ im heutigen Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Welke, K. (2011) *Valenzgrammatik des Deutschen. Eine Einführung*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Zifonun, G. *et al.* (1997) *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin/New York: de Gruyter.

動詞結合価辞典

Helbig, G. & W. Schenkel (81991) *Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben*. Tübingen: Max Niemeyer.

Schumacher, H. et al. (2004) *VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben*. Tübingen: Narr.

Elektronisches Valenzwörterbuch deutscher Verben (E-VALBU). Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS). <https://grammis.ids-mannheim.de/verbvalenz> 最終閲覧日：2025年10月2日

半過去の時制的用法における事態の過去時間への位置づけの理解

Understanding the Temporal Positioning of Events in the Use of the Imperfect Tense

川島 浩一郎 (人文学部教授)

1. はじめに

半過去記号素は、無標の過去時制記号素である。半過去記号素は、つまり、事態を過去時間に位置づけることに特化した表意単位である。半過去記号素という用語は、半過去形を特徴づける最小の切片を実現形とする表意単位を意味する⁽¹⁾。過去時制記号素という用語は、事態を過去時間に位置づけるための表意単位を意味する。たとえば (1) における *était* には、半過去記号素の実現形（語末の [ɛ]）が含まれる。この実現形の用法は、*il était cinq heures vingt* と *il est cinq heures vingt* を比較すれば明らかであるように、「5時20分である」という事態を過去時間に位置づけることに特化している。

- (1) *Il était cinq heures vingt. (S. Japrisot, *La dame dans l'auto avec des lunettes et un fusil*)*

半過去記号素の実現形は、時制的用法を担う。それが過去時制記号素だからである。半過去記号素の実現形における時制的用法は、過去時間に位置づけられた事態を表現する節の述辞が半過去記号素の実現形と共に起るとき、当該の半過去記号素の実現形が担う用法である。たとえば (1) の *il était cinq heures vingt* という節は、過去時間に位置づけられた事態を表現している。そして (1) の *était* においては、この節の述辞 (*ét* という動詞記号素の実現形) と半過去記号素の実現形が共起している。よって (1) の *était* に含まれる半過去記号素の実現形は、時制的用法を担うと考えてよい。

半過去記号素の実現形が担う時制的用法にあっては、多くの場合、過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発話の発信者と受信者が共有することが必要である。実際、*il était cinq heures vingt* という発話の発信および受信においては、過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有することが必要である。この共有なしには、事態の過去時間への位置づけは、過去時間でありさえすればどの時間領域でもよい（1時間前でもありえれば100年前でもありえる）ことになってしまう。つまり、コミュニケーションが本来的に成立したとは言い難いことになる。

- (2) *Lorsque j'avais six ans j'ai vu, une fois, une magnifique image, dans un livre*

sur la Forêt Vierge qui s'appelait « Histoires Vécues ». Ça représentait un serpent boa qui avalait un fauve. (A. de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*)

- (3) En Israël, j'ai rencontré Arno Klarsfeld, que je connaissais déjà à Paris. (*Elle*, 11 avril 2005)

本稿では、半過去記号素の教授および学習にとって、その実現形が担う時間的な位置づけのあり方に着目することが有効であり、また必要でもあることを示す。具体的には、少なくとも次の2点に注意を向ける必要がある。(A) 過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを発信者と受信者が共有する必要があるかどうか。(B) その必要があるとすれば、過去時間のどのような時間領域に事態を位置づけているのか。たとえば(2)の理解には、avais six ans、s'appelait、représentait、avalait によって表現された事態が、いずれも、ai vu によって表現された事態が属する過去の時間領域に位置づけられていることの共有が必要である。(3)の理解には、connaissais によって表現された事態が、ai rencontré によって表現された事態が属する過去の時間領域ではなく、この発話の発信者が Paris に滞在していた過去の時間領域に位置づけられていることの共有が必要である。

2. 無標の過去時制記号素である半過去記号素

2.1 半過去記号素の存在

半過去の動詞形（半過去形）には、半過去記号素の実現形が含まれる。たとえば(4)の passais [pasɛ] には、(5)の passe [pas] に含まれない切片 [ɛ] が含まれる。この切片は、半過去記号素の実現形と呼ばれる。それが、passais という半過去の動詞形を特徴づける最小の切片だからである。

- (4) [...], je passais te voir, c'est tout. (M. Levy, *Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites*)
- (5) [...], je passe vous prendre à 20 heures. (B. Aubert, *Descentes d'organes*)

したがって「半過去記号素の実現形」の用法と「文脈や状況をともなった個別の半過去形」の用法は、別物であると考えざるをえない。実際(4)の passais [pasɛ] における語末の [ɛ] が備えた表意機能が、passais という語形全体の表意機能と同一でないことは自明である。半過去記号素の表意機能を抽出するためには、「半過去記号素の実現形」が担う表意機能を分析する必要がある。そして「半過去記号素の実現形」の表意機能を分析するためには、まずは「半過去記号素の実現形」の表意機能と「文脈や状況をともなった個

別の半過去形」の表意機能を明確に弁別する必要がある。

2.2 時制と過去時制記号素

時制は、表現する事態を時間軸上的一部分に位置づける（表現する事態が属する時間領域を指定する）ための文法カテゴリーである。たとえば（6）の *alla* という動詞形には、過去時制（単純過去）が含まれる。実際（6）の *alla* によって表現された事態は、現在時間や未来時間ではなく、過去時間に位置づけられていると言つてよい。

- (6) Ça *alla* bien assez longtemps. (G. Darien, *Biribi: Discipline militaire*)
- (7) — Ça *allait*, [...]. — Ça *allait* bien ou ça *allait* mal ? (J. Failler, *Ça ne s'est pas passé comme ça* 1)

事態の過去時間への位置づけを表現するための文法カテゴリーは、過去時制とみなすことができる。たとえば（6）における *alla* や（7）における *allait* という動詞形は、事態の過去時間への位置づけを表現している。これらの *alla* や *allait* には、事態の過去時間への位置づけを表現する時制（つまり過去時制）が含まれている。

事態の過去時間への位置づけを表現するための記号素は、過去時制記号素と呼ばれる。実際（6）の *alla* や（7）の *allait* には、過去時制記号素の実現形が含まれる。

つまり、過去時制記号素の実現形を含む動詞形は、本質的に、過去時間に属するある時間領域において、事態がどうであるかを表現するための動詞形である。たとえば（7）の *allait* という動詞形（半過去形）は、過去時間に属する何らかの時間領域において、事態がどうであるかを表現していると考えてよい。

2.3 過去時制記号素である半過去記号素

半過去記号素は、何らかの観点において、事態の過去時間への位置づけを表現するための表意単位である。たとえば（8）の *pensais* や（9）の *fixait* のような半過去の動詞形には、半過去記号素の実現形が含まれる（2.1を参照）。つまり（8）の *pensais* や（9）の *fixait* によって表現された事態は、過去時間に位置づけられた事態である（2.2を参照）。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけるための表意単位であると言つてよい。

- (8) C'est pas du tout ce que je *pensais* ! (M. Dugowson, *Mina Tannenbaum*)
- (9) Il ne répondit rien. Il *fixait* la nappe. (F. Sagan, *Aimez-vous Brahms...*)

半過去記号素は、つまり（何らかの）過去時制記号素である。（8）の *pensais* や（9）の

fixait の語末にある [ɛ] は、過去時制記号素の実現形である (2.4 を参照)。

2.4 無標の過去時制記号素である半過去記号素

半過去記号素の実現形には、事態を過去時間に位置づけることに特化した用法がある。たとえば (10) において、半過去記号素の実現形は「8歳である」という事態を過去時間に位置づけているだけである。実際 (10) の *avait huit ans* は「過去時間において年齢が8歳であること」を、そして (11) の *a huit ans* は「現在時間において年齢が8歳であること」を表現している。「過去時間において年齢が8歳であること」と「現在時間において年齢が8歳であること」の間にある表意機能的な相違は、事態の時間的な位置づけが過去時間にあるか現在時間にあるかだけである。つまり (10) において半過去記号素の実現形が担う用法は、事態を過去時間に位置づけることであって、それ以上でも以下でもない。

- (10) Il *avait huit ans*. (G. Musso, *Et après...*)
- (11) Elle *a huit ans*. (G. Musso, *Et après...*)
- (12) En 1730, elle *eut huit ans*. (G. Relizan, *Les Mouettes volent plus haut que les Hommes*)

有標の過去時制記号素は、いわば定義として、事態を単に過去時間に位置づけるだけの表意単位ではない。つまり有標の過去時制記号素の実現形は、事態を単に過去時間に位置づけるだけの用法を担うことができない。実際 (12) の *eut huit ans* は、「8歳である」という事態を過去時間に位置づけるだけでなく、この事態の成立（完了）も表現している。(12) の *eut* に実現形が含まれる過去時制記号素（単純過去記号素）は、事態を過去時間に位置づけるだけでなく事態の完了も表現する、有標の過去時制記号素である。

したがって、半過去記号素は無標の過去時制記号素であると考えざるをえない。半過去記号素の実現形には、事態を単に過去時間に位置づけるだけの用法があるからである。実際 (10) の *avait* に含まれる過去時制記号素の実現形は、事態を単に過去時間に位置づけているだけである。つまり、無標の過去時制記号素の実現形でしかありえない。半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した過去時制記号素にほかならない⁽²⁾。

要するに、半過去形は単なる過去形であると言ってよい。半過去記号素の実現形そのものは、本質的に、事態を単に過去時間に位置づけることしかできないからである。(10) の *avait* は、その意味において、無標の過去形（純粹な過去形）とみなすことができる。

2.5 半過去記号素における事態の完了と未完了の弁別

半過去記号素の実現形と共に起する動詞記号素の実現形を述辞とする節は、完了した事態を表現していることがある。たとえば(13)の *arrivait* には、半過去記号素の実現形が含まれる。この *arrivait* に含まれる動詞記号素の実現形を述辞とする(13)の *sa femme arrivait* は、「到着した」という完了した事態を表現している。

- (13) [...] et j'ai fichu le camp, juste comme sa femme *arrivait*. (B. Aubert, *Funérarium*)

- (14) Le type était encore assez loin mais il *arrivait*, [...]. (Ph. Djian, *Zone érogène*)

半過去記号素の実現形と共に起する動詞記号素の実現形を述辞とする節は、未完了の事態を表現していることがある。たとえば(14)の *arrivait* には、半過去記号素の実現形が含まれる。この *arrivait* に含まれる動詞記号素の実現形を述辞とする(14)の *il arrivait* は、「到着しつつある」という未完了の事態を表現している。

つまり半過去記号素は、事態が完了したか未完了であるかの弁別を備えていない過去時制記号素である。表現する事態が完了した事態であるか未完了の事態であるかは、半過去記号素にとって、単なる(文脈や状況などによる)解釈の問題にすぎない⁽³⁾。

3. 半過去記号素における過去の時間領域の共有と非共有

3.1 半過去記号素における時制的用法と非時制的用法

3.1.1 半過去記号素における時制的用法

半過去記号素の実現形が動詞記号素の実現形と共に起するとき、当該の動詞記号素の実現形を述辞とする節が過去時間に位置づけられた事態を表現していることがある。たとえば(15)の *était* や(16)の *travaillais* には、半過去記号素の実現形が含まれる。これらの動詞形に含まれる動詞記号素の実現形は、*Isadélia était fatiguée* や *où je travaillais* の述辞である。つまり半過去記号素の実現形が述辞と共に起している。そして、これらの節(*Isadélia était fatiguée* や *où je travaillais*)は、過去時間に位置づけられた事態を表現している。

- (15) Isadélia *était fatiguée*, elle a commencé à se trouver vieille. (S. Brussolo, *La nuit du venin*)

- (16) Je me suis arrivé à l'endroit où je *travaillais*. (B. Yoshimoto, *Kitchen*)

過去時間に位置づけられた事態を表現する節の述辞が半過去記号素の実現形と共に起する

とき、当該の半過去記号素の実現形が担う用法は、時制的用法と呼ばれる。たとえば(15)の`était`や(16)の`travaillais`に含まれる半過去記号素の実現形が担う用法は、時制的用法であると言える。これらの節(`Isadélia était fatiguée`や`où je travaillais`)が、過去時間に位置づけられた事態を表現しているからである。

半過去記号素の実現形が担う時制的用法は、半過去記号素が過去時制記号素であることに由来すると考えられる。(15)の`était`や(16)の`travaillais`に含まれる半過去記号素の実現形が時制的用法を担うのは、半過去記号素が(無標の)過去時制記号素であるからにほかならない(2.4を参照)。

3.1.2 半過去記号素における非時制的用法

半過去記号素の実現形が動詞記号素の実現形と共に起するとき、当該の動詞記号素の実現形を述辞とする節が過去時間に位置づけられた事態を表現していないことがある。たとえば(17)の`étais`や(18)の`passait`には、半過去記号素の実現形が含まれる。これらの動詞形に含まれる動詞記号素の実現形は、`j'étais toi`や`on passait à table`の述辞である。つまり半過去記号素の実現形が述辞と共に起している。そして、これらの節(`j'étais toi`や`on passait à table`)は、過去時間に位置づけられた事態を表現していない。

- (17) *Moi si j'étais toi, je rappellerais Anne.* (F. Beigbeder, *L'amour dure trois ans*)
 (18) *Bon, si on passait à table ?* (S. Japrisot, *L'été meurtrier*)

過去時間に位置づけられた事態を表現しない節の述辞が半過去記号素の実現形と共に起するとき、当該の半過去記号素の実現形が担う用法は、非時制的用法と呼ばれる。たとえば(17)の`étais`や(18)の`passait`に含まれる半過去記号素の実現形が担う用法は、非時制的用法であると言える。これらを含む節(`j'étais toi`や`on passait à table`)が、過去時間に位置づけられた事態を表現していないからである。

ただし、半過去記号素の実現形が担う非時制的用法は、時制的用法の場合と同様に、半過去記号素が過去時制記号素であることに由来すると考えられる。川島(2012b)や川島(2018a)において示したように、過去時制記号素の実現形が担う非時制的用法は、過去時制記号素を、過去時間に位置づけられていない事態を表現するために用いることから生じる。(17)の`étais`や(18)の`passait`に含まれる半過去記号素の実現形が非時制的用法を担うのは、半過去記号素が(無標の)過去時制記号素であるからにほかならない。

3.2 半過去記号素の時制的用法における過去の時間領域の共有と非共有

3.2.1 半過去記号素の時制的用法における過去の時間領域の共有

半過去記号素は、事態を時間軸上的一部分に位置づける（表現する事態が属する時間領域を指定する）ことに特化した表意単位である。言い換えれば、半過去記号素は、無標の時制記号素である（2.4を参照）。実際（19）の *il n'était même pas dix heures* という事態は、半過去記号素の実現形の存在によって、Walter a eu un accident de voiture という事態が成立した（物語世界内部での）過去の時間領域に位置づけられている。また Walter a eu un accident de voiture という事態は、ce matin という時間領域に位置づけられている。この ce matin の時間的な位置づけは、より広範囲の文脈や状況による。

（19）Walter a eu un accident de voiture, ce matin, il n'était même pas dix heures.

（T. Benacquista, *Saga*）

（20）Il était 14 heures. (T. Jonquet, *Du passé faisons table rase*)

半過去記号素の実現形が担うる時制的用法においては、過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有できることが（少なくとも潜在的には）必要であることが少なくない。たとえば（20）の *il était 14 heures* に含まれる半過去記号素の実現形は、時制的用法を担っている（3.1.1を参照）。そして、*il était 14 heures* という発話の発信および受信においては、事態が（現実世界であろうと物語世界であろうと）過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が（必要とされる範囲で）共有できることが必要不可欠である。この共有なしには、*il était 14 heures* という事態の過去時間への位置づけは、過去時間でありさえすればどの時間領域でもよい（昨日でもありえれば100年前でもありえる）ことになってしまう。

3.2.2 半過去記号素の時制的用法における過去の時間領域の非共有

半過去記号素の実現形が担うる時制的用法においては、半過去記号素の実現形の存在によって過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有することの必要性が低いことがある。たとえば（21）の *je jouais au golf ...* に含まれる半過去記号素の実現形は、時制的用法を担っている。（21）の *je jouais au golf ...* は、この文脈において、「Dien-Bien-Phu で彼と一緒にゴルフをした」という過去の経験が（発話時点において）発信者にありさえすれば真の発話として成立する。つまり、この事態が位置づけられた時間領域が過去時間であることが共有されさえすれば、それ以上の情報を発

信者と受信者が共有する必要性は必ずしもない。

- (21) Vous savez, votre Mozart... c'est vrai que je le connaissais. Je jouais au golf avec lui à Dien-Bien-Phu... (S. Japrisot, *Adieu l'ami*)
- (22) L'ancien nom de New York *était* New Amsterdam. (F. Beigbeder, *L'Égoïste romantique*)

ただし、半過去記号素の実現形が事態を位置づける時間領域を共有する必要性が低い事例においても、ある程度は、過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかの共有は（文脈や状況などから）可能である。たとえば（21）の *je jouais au golf ...* が位置づけられた時間領域については、それが発信者が Dien-Bien-Phu にいた時期であろうことは（少なくとも）推測することができる。（22）において、New York のかつての名称が New Amsterdam であった時間領域に事態が位置づけられていることは（発話の意味そのものから）自明である。つまり（22）における半過去記号素の実現形そのものは、事態を過去時間に位置づけていさえすればよい。この事態が位置づけられた具体的な時間領域は、発話の意味そのものによって表現されている。

3.3 半過去記号素の非時制的用法における過去の時間領域の非共有

半過去記号素の実現形が担うる非時制的用法においては、半過去記号素の実現形の存在によって過去時間内のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有できることは必要でない。非時制的用法においては、事態を位置づける過去時間の共有は不必要である（3.1.2 を参照）。たとえば（23）の *j'étais pas ton ami* に含まれる半過去記号素の実現形は、非時制的用法を担っている。この（非現実の）仮定にとって、過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有する必要はない。この仮定は、過去時間ではなく、現在時間に位置づけられているからである。同様に（24）の *j'avais un retard* が位置づけられている過去時間の領域を、発信者と受信者が共有する必要はない。この事態は、未来時間に位置づけられているからである。

- (23) Si j'étais pas ton ami... eh bien... je te trouverais bizarre... (P. Leconte, *Les Femmes aux cheveux courts*)
- (24) Si j'avais un retard, je vous laisserais un message. (A. H. Japp, *La saison barbare*)

ただし、半過去記号素の実現形が担うる非時制的用法においても、半過去記号素の実

現形が共起する動詞記号素の実現形を述辞とする節が、どの時間領域に位置づけられているかについては、発信者と受信者による共有が必要である。(23) の *j'étais pas ton ami* の（非現実の）仮定を表現する節としての成立には、この節が現在時間に位置づけられていることの共有が必要である。(24) の *j'avais un retard* の（実現形の低い）仮定を表現する節としての成立には、この節が未来時間に位置づけられていることの共有が必要である。

4. おわりに：教授法的な観点から

半過去記号素は、無標の過去時制記号素である。つまり半過去記号素は、事態を過去時間に位置づけることに特化した表意単位である。事態が完了しているか未完了であるかは、半過去記号素にとって、単なる（文脈や状況などによる）解釈の問題にすぎない。

- (25) *Quel âge j'avais ?* (S. Testud, *Gamines*)
- (26) *Il ressemblait à Mick Jagger avec vingt-cinq kilos de plus.* (N. A. Collins, *La volupté du sang*)
- (27) *Je devais aller la chercher à Rossy demain soir...* (T. Benacquista, *Malavita encore*)

半過去記号素の実現形が担う用法には、大別して、時制的用法と非時制的用法がある。半過去記号素の実現形が担う用法は、過去時間に位置づけられた事態を表現する節の述辞が半過去記号素の実現形と共に起するとき、当該の半過去記号素の実現形が担う用法である。たとえば (25) の *avais* に含まれる半過去記号素の実現形は、時制的用法を担っている。他方、半過去記号素の実現形が担う用法は、過去時間に位置づけられていない事態を表現する節の述辞が半過去記号素の実現形と共に起するとき、当該の半過去記号素の実現形が担う用法である。たとえば (26) の *ressemblait* に含まれる半過去記号素の実現形は、非時制的用法を担っている。時制的用法であっても非時制的用法であっても、半過去記号素が無標の過去時制記号素であることに由来する用法であることにかわりはない。

時制的用法の多くでは、半過去記号素の実現形によって過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有することが必要である。たとえば (25) の *quel âge j'avais ?* という発話の発信および受信にあっては、事態が過去時間のどの時間領域に位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有することが必要不可欠である。この共有なしには、当該の事態の過去時間への位置づけは、過去時間でありさえすれ

ばどの時間領域でもよい（発話当日でもありえれば 50 年前でもありえる）ことになってしまう。つまり、コミュニケーションが本来的に成立したとは言い難いことになる。

時制的用法においては、また、半過去記号素の実現形によって過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを、発信者と受信者が共有することの必要性が低いこともある。たとえば (27) の *je devais aller* ...に含まれる半過去記号素の実現形は、認識の過去性を表現している。つまり、この発話の発信者の時間認識においてのみ、事態を過去時間に位置づけている。言語外現実における過去時間に、事態が位置づけられているわけではない。よって、この事態が位置づけられた（発信者の認識上の）時間領域を、発信者と受信者が共有する必要は必ずしもない。少なくとも受信者にとって、(27) の *je devais aller* ...の時間軸上の位置づけについては、それが過去時間に位置づけられた事態であることが了解できさえすればよい。

したがって、半過去記号素の教授および学習において、その実現形が担う時制的用法については、次の 2 点に着目することが有効である。(A) 過去時間のどの時間領域に事態が位置づけられているのかを発信者と受信者が共有する必要があるかどうか。(B) その必要があるとすれば、過去時間のどのような時間領域に事態を位置づけているのか。

- (28) *J'avais sept ans quand je l'ai connue...* (M. Dugowson, *Mina Tannenbaum*)
- (29) *Il est mort quand j'avais six ans.* (B. Aubert, *Funérarium*)
- (30) *Quand tu avais dix-huit ans, tu avais les cheveux plus longs.* (M. Levy, *Toutes ces choses qu'on ne s'est pas dites*)

これらの (A) および (B) は、半過去記号素の使用が時制的価値を担う場合に、必要となる観点だと考えられる。たとえば (28) の *j'avais sept ans* の理解にとっては、この事態が *je l'ai connue* で表現された事態が属する過去の時間領域に位置づけられていることの共有が必要である。同様に (29) の *j'avais six ans* の理解にとっては、この事態が *il est mort* で表現された事態が属する過去の時間領域に位置づけられていることの共有が必要である。(30) の *tu avais les cheveux plus longs* は、*tu avais dix-huit ans* で表現された事態が属する過去の時間領域に位置づけられた事態だと理解してよい。他方 (30) の *tu avais dix-huit ans* の時間的な位置づけは、いわば自己照応的であると言ってよい。この *tu avais dix-huit ans* の時間的な位置づけは、この発話の意味そのものによって表現されていると考えざるをえない。

注

- (1) 記述をより正確にするために、ラングとしての表意単位とパロールとしての「表意単位の実現形」をできるだけ区別して表記する。なお表意単位には、記号素（最小の表意単位）と連辞（複数の記号素の複合体）がある。
- (2) 半過去記号素が無標の過去時制記号素であることについては、参考文献にあげた諸論考を参照。
- (3) 過去時制記号素と非時制的用法の関係については、たとえば川島（2013）や川島（2017b）を参照。

参考文献

- 川島浩一郎（2006）「フランス語の複合過去と半過去に関する一考察 — 時制とアスペクトの間接的対立 —」『福岡大学研究部論集』A6-3, 37-61.
- 川島浩一郎（2012a）「半過去と未完了解釈 — 完了か未完了かの区別を含意しない過去時制 —」『福岡大学人文論叢』43-4, 817-833.
- 川島浩一郎（2012b）「過去時制と非現実解釈」『ふらんぽー』37, 17-35.
- 川島浩一郎（2012c）「時間的な対比を表す半過去について」『福岡大学研究部論集』A12-2, 9-13.
- 川島浩一郎（2013）「半過去と非現実の帰結 — 間一髪の半過去をめぐって —」『福岡大学研究部論集』A13-1, 25-31.
- 川島浩一郎（2014a）「教科書における無標の過去時制：半過去の考え方」『Rencontres』28, 107-111.
- 川島浩一郎（2015a）「複合過去と半過去の区別に関する一考察 — 現在時との関係の有無 —」『福岡大学人文論叢』47-1, 151-163.
- 川島浩一郎（2015b）「複合過去形と半過去形の選択にかかるタスクデザイン — 時制的弁別とアスペクト的弁別 —」『福岡大学人文論叢』47-3, 787-812.
- 川島浩一郎（2016a）「無標の過去時制記号素：半過去形の教授方針」『Rencontres』30, 74-78.
- 川島浩一郎（2017a）「複合過去および半過去における点的解釈と線的解釈」『福岡大学教職課程教育センター紀要』創刊号, 33-44.
- 川島浩一郎（2017b）「仮定を表す Si 節における過去時制記号素」『福岡大学人文論叢』48-

4, 1127-1144.

川島浩一郎 (2018a)「非現実の仮定が導く帰結の非現実性：教授法的観点における過去時制と非現実解釈」『Rencontres』32, 75-79.

川島浩一郎 (2018b)「無標の過去時制記号素と過去の習慣 — 過去における習慣的な事態を表現する半過去記号素 —」『福岡大学人文論叢』50-2, 481-503.

川島浩一郎 (2018c)「半過去記号素における線的解釈 — 必要条件と十分条件の区別 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』3, 33-45.

川島浩一郎 (2018d)「展開中の過去の事態を表現する半過去記号素 — 無標の過去時制記号素と分割相 —」『福岡大学人文論叢』50-3, 741-761.

川島浩一郎 (2020a)「複合過去と半過去の教授法における日本語のタ形述語 — アスペクトと時制の弁別、その存在と不在 —」『Rencontres』34, 50-54.

川島浩一郎 (2020b)「複合過去記号素と半過去記号素の弁別における完了解釈と未完了解釈 — 必要条件と十分条件の弁別 —」『福岡大学教職課程教育センター紀要』5, 29-42.

川島浩一郎 (2021)「半過去形の教授法における情報通信技術 (ICT) 活用の課題」『福岡大学教職課程教育センター紀要』6, 35-46.

川島浩一郎 (2022a)「時制の過去方向への照応における半過去の役割」『Rencontres』36, 65-69.

川島浩一郎 (2022b)「直説法半過去形と直説法現在形における過去時制記号素の有無」『福岡大学教職課程教育センター紀要』7, 42-61.

川島浩一郎 (2023)「複合過去形の教授法における経験概念の利用について」『福岡大学教職課程教育センター紀要』8, 13-27.

川島浩一郎 (2024a)「半過去の教授法における語と言語記号の区別」『Rencontres』38, 61-65.

川島浩一郎 (2024b)「複合過去と半過去の教授法におけるアスペクトと時制の区別の利用」『福岡大学教職課程教育センター紀要』9, 14-31.

Martinet, André (1979), *Grammaire fonctionnelle du français*, CREDIF.

Touratier, Christian (1996), *Le système verbal français*, Armand Colin.

渡瀬嘉朗 (2012)『統辞理論の周辺』三修社.

教科等横断的な視点からカリキュラムをマネジメントすることの意義と留意点

Importance and Key Aspects of Curriculum Management from a Cross-Disciplinary
Perspective

山岸 賢一郎（人文学部教授）

1. はじめに

周知のとおり、2017・18・19（平成29・30・31）年に改訂された現行の学習指導要領において、幼稚園、小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の各学校が、カリキュラム・マネジメントに努めるべきことが明記された。それゆえ、全国の学校において、すでに膨大な数のカリキュラム・マネジメントの実践が積み重ねられてきたし、相応の成果が上がっていることも報告されている。とはいえ、カリキュラム・マネジメントは常に首尾よくなされるわけでもなく、問題を含んだものにもなりうるということも報告されている。

そこで、この小論においては、カリキュラム・マネジメントが何であるか——とりわけ、全国の学校で特に重きを置いて取り組まれている教科等横断的な視点からなされるカリキュラム・マネジメントが何であるか——を改めて確認した上で、教科等横断的な視点からカリキュラムをマネジメントすることの意義と留意点を論じることにしたい。

以下ではまず、カリキュラム・マネジメントとは何であるのかを確認し（2節）、次いで現行の学習指導要領に寄り添いながら教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの意義を論じ（3節）、最後に学校現場に寄り添いながら教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの意義と留意点を論じることとする（4節）。

2. カリキュラム・マネジメントとは何か

上に触れたように、現行の学習指導要領において、各学校がカリキュラム・マネジメントに努めるべきことが明記された。とはいえ、それ以前から、各学校は教育課程の編成主体ではあった。つまり、各学校には、現行の学習指導要領においても、それ以前の学習指導要領においても、「教育基本法及び学校教育法その他の法令並びにこの章以下に示すところに従い、生徒の人間として調和のとれた育成を目指し、地域や学校の実態及び生徒の

心身の発達の段階や特性等を十分考慮して、適切な教育課程を編成する」〔文部科学省 2010: 1〕ことが求められてきた。とはいっても、現行の学習指導要領がそれに基づくところの、2016（平成28）年12月の中央教育審議会（以下、中教審）答申（「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）」）は、教育課程企画特別部会がその前年に公にした「論点整理（報告）」〔教育課程企画特別部会 2015〕も踏まえて、「カリキュラム・マネジメント」という語を用いて、各学校における教育課程の編成・実施・評価・改善の重要性を従来以上に強調したのだった。

2016年12月の中教審答申は、学習指導要領等の改善の方向性として、「社会に開かれた教育課程」の理念のもと、子供たちに新しい時代を切り拓いていくために必要な資質・能力を育むために、（1）学習指導要領等の枠組みの見直し、（2）教育課程を軸に学校教育の改善・充実の好循環を生み出す「カリキュラム・マネジメント」の実現、（3）「主体的・対話的で深い学び」の実現（「アクティブ・ラーニング」の視点）を掲げ、このうちの（2）について次のように宣言した〔中教審 2016: 20ff.〕。

第二は、各学校における「カリキュラム・マネジメント」の確立である。改めて言うまでもなく、教育課程とは、学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画であり、その編成主体は各学校である。各学校には、学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し、それを実施・評価し改善していくことが求められる。これが、いわゆる「カリキュラム・マネジメント」である。〔中教審 2016: 23〕

ここでカリキュラム・マネジメントは、「学習指導要領等を受け止めつつ、子供たちの姿や地域の実情等を踏まえて、各学校が設定する学校教育目標を実現するために、学習指導要領等に基づき教育課程を編成し」——すなわち、「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を子供の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」であるところの教育課程を編成し——、そのようにして編成した教育課程を

「実施・評価し改善していくこと」として説明されている。

とすれば、カリキュラム・マネジメントとは、端的には、各学校が教育課程を適切な仕方で編成・実施・評価・改善することである、と言ってよい。ただし、上の答申は、「これから」の『カリキュラム・マネジメント』〔中教審 2016: 23〕は、次の「三つの側面」から捉えることができる、とも説いていた。

- ① 各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと。
- ② 教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連のPDCAサイクルを確立すること。
- ③ 教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること。〔中教審 2016: 23-4〕

答申は、カリキュラム・マネジメントは「これまで、教育課程の在り方を不斷に見直すという以下の②の側面から重視されてきているところであるが」〔中教審 2016: 23〕との断りを入れた上で、上に引いた三つの側面を説明している。したがって、カリキュラム・マネジメントの三つの側面のうち、もちろん②の側面(教育課程の在り方の不斷の見直しと、そのためのPDCAサイクルの確立)も従来以上に重視されるようになったわけだが、①の側面(教科等横断的な視点からの教育内容の組織的配列)と、③の側面(教育内容と人的・物的資源等の効果的な組み合わせ)は、まさに「これから」の『カリキュラム・マネジメント』として新たに強調されるようになった、と見ることができる。

かくして、上記の三つの側面を踏まえ、現行の学習指導要領においては、カリキュラム・マネジメントが次のように説明され、各学校がそれに努めるべきであると説かれている。

4 各学校においては、生徒や学校、地域の実態を適切に把握し、教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと、教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと、教育課程の実施に必要な人的

又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことなどを通して、教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネジメント」という。）に努めるものとする。〔文部科学省 2017a: 20〕

こうして各学校は、学習指導要領の規定を受け、これまで以上に自覚的・意識的な仕方で、①「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」、②「教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと」、③「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」という三つの側面を持つカリキュラム・マネジメントに取り組むことになった。

現行の学習指導要領が実施され、各学校が従来と比べ自覚的にカリキュラム・マネジメントに努めるようになってから（あるいは努めざるをえなくなつてから）久しいので、全国の学校において、すでに膨大なカリキュラム・マネジメントの実践が積み重ねられている。とはいえ、おそらくは多くの学校において、それらの実践は、意識的には新たに取り組まれるようになった①の側面「教育の内容等を教科等横断的な視点で組み立てていくこと」に重きを置いたもの、あるいは、①の側面に加えてある意味では従来も取り組まれてきた②の側面「教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと」に重きを置いたものになっているし、そなならざるをえない。換言すると、③の側面「教育課程の実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくこと」には、他の側面ほどには重きが置かれていない。大館・林[2023]は、カリキュラム・マネジメントに励む多くの学校が直面するであろうこうした状況について、次のように述べている。

しかし、学校現場においてこうしたカリキュラム・マネジメントに取り組もうとすると、人的、物的な体制の確保には予算が必要になると思われるし、また、実施状況の評価・改善には、まず実施しなければ取り組めないので、とりあえずは、教科横断的な教育課程を組むことから始めることになろう。しかし、各教科の学習の充実についても記されており、また、それは教科横断的な教育課程の前提ともなることから、求められているのは教科や科目の枠を取り外すような教育課程の編成ではないと考え

られる。すると必然的に、カリキュラム・マネジメントとはいっても、教科横断的なテーマを探し出し、それに関連する教科や科目を連携させる作業が求められるということになるだろう。[大館・林 2023: 3]

予算上の制約や学習指導要領の規範性ゆえに、各学校は、「カリキュラム・マネジメントと言えども、たとえて言えば、各教科を並べて、関連した内容に横串を刺すということしかできないのではないか」[大館・林 2023: 2]、というわけである。

なお、こうした状況を見越していたかのように、現行の小・中学校の学習指導要領解説の総則編[文部科学省 2017b, 他]の末尾には、付録として、小・中学校の「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」についての参考資料が掲げられている。そこには、各学校が教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに取り組む際に参考にしやすいように、「主権者に関する教育」「法に関する教育」「放射線に関する教育」といった「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」ごとに、各教科等の内容のうちで特に関連が深そうなものが抜粋され、表の形式でまとめられている。

3. 教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの意義

もちろん各学校は、予算上の制約のような消極的な理由によってのみ、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメント（カリキュラム・マネジメントの、主に①の側面）に取り組んでいるわけではない。その取り組みには、より積極的な理由もある。

そもそも、教科を中心とするカリキュラム編成の難点（たとえば、知識の断片化、実生活からの乖離、社会の変化や現代的な諸課題への対応の困難さ、教科内で取り扱うべき知識の増大とそれによって生じるカリキュラム・オーバーロード、等）を、一体どのようにしたら克服できるのか、といった問題は——そのような問題意識の上で、たとえば、系統主義か経験主義か、といった論争がなされてきたわけであるが——、長きに亘って、学校教育に関わる者にとっての関心の的であった[cf. 田村 2022: 128ff.]。さらに、90年代末から2000年代にかけて、OECDが「キー・コンピテンシー」の考え方を示して以降は、コンテンツ重視のカリキュラム（教科等で取り扱う学習内容を重視する考え方）からコンピテンシー重視のカリキュラム（学習者が育む資質・能力を重視する考え方）へと移行す

る動きが世界的に起こり、（中教審答申は安易な二項対立的な図式化に対して釘を刺してもいるが[cf. 中教審 2016: 30（注63）]、一般的な理解としては）日本においてもこの移行が生じることとなった[cf. 白井 2025: 105ff.]。かくして、2016年12月の中教審の答申を経て、現行の学習指導要領においては、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力が「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱に整理されるとともに、全ての教科等の目標及び内容がこの三つの柱に基づき再整理された[cf. 文部科学省 2017b: 3]。また、学習指導要領の総則には次の文章が掲げられた。

2 教科等横断的な視点に立った資質・能力の育成

- (1) 各学校においては、生徒の発達の段階を考慮し、言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していくことができるよう、各教科等の特質を生かし、教科等横断的な視点から教育課程の編成を図るものとする。
- (2) 各学校においては、生徒や学校、地域の実態及び生徒の発達の段階を考慮し、豊かな人生の実現や災害等を乗り越えて次代の社会を形成することに向けた現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を、教科等横断的な視点で育成していくことができるよう、各学校の特色を生かした教育課程の編成を図るものとする。[文部科学省 b: 21]

第一に、「各教科等の特質を生かし」て「言語能力、情報活用能力（情報モラルを含む。）、問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力を育成していく」ためにも、また第二に、「各学校の特色を生かし」て「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力を」育成していくためにも、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントが必要だ、というわけである。なお、上に触れた、小・中学校の学習指導要領解説の総則編[文部科学省 2017b, 他]の末尾に付された、「主権者に関する教育」などの「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」に関わる表は、この第二の必要性を意識して掲載されている。また、現行の学習指導要領の基盤となった2016年12月の中教審答申は、教育課程全体

を通して育成を目指す資質・能力の三つの柱を育む際にも、教科等における学習は重要な役割を果たすと述べた上で、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの必要性について、次のように説明している。

- ただし、各教科等で育まれた力を、当該教科等における文脈以外の、実社会の様々な場面で活用できる汎用的な能力に更に育てたり、教科等横断的に育む資質・能力の育成につなげたりしていくためには、学んだことを、教科等の枠を越えて活用していく場面が必要となり、こうした学びを実現する教育課程全体の枠組みが必要になる。
- 正にそのための重要な枠組みが、各教科等間の内容事項について相互の関連付けを行う全体計画の作成や、教科等横断的な学びを行う総合的な学習の時間や特別活動、高等学校の専門学科における課題研究の設定などである。〔中略：引用者注記〕
- こうした教育課程の枠組みやそれに基づく教育活動を、子供たちの資質・能力の育成に生かすためには、〔中略：引用者注記〕教科等と教育課程全体のつながりや、教育課程と資質・能力の関係を見直して明確にし、子供たちに必要な資質・能力の育成を保証する構造にしていくことが求められる。〔中教審 2016：32-3〕

教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力の三つの柱を育もうとすれば、もちろん教科等における学習も重要な役割を果たすが、それだけではやはり十分とは言えず、「各教科等間の内容事項について相互の関連付けを行う全体計画の作成や、教科等横断的な学びを行う総合的な学習の時間や特別活動」等のような、「教科等の枠を越え」た「学びを実現する教育課程全体の枠組みが必要になる」。そして、こうした「枠組みやそれに基づく教育活動を」「子供たちに必要な資質・能力の育成を保証する構造にしていくこと」、すなわち、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントが求められる、というわけである。

本節で論じたことを、中教審の答申や学習指導要領の総則に寄り添った仕方でまとめると、各学校において「資質・能力の三つの柱」や「学習の基盤となる資質・能力」や「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」等の育成を保証しようとすれば、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに取り組む必要がある、ということ

になるだろう。また、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの取り組みは、各学校が設定する教育目標の実現や、特色のある学校の実現にもつながる、とも言えるだろう。あるいは、より世界的な文脈を意識してまとめるならば、コンテンツ重視のカリキュラムからコンピテンシー重視のカリキュラムへの移行、などと表現されうるカリキュラム改革の世界的な動向を受けて、日本においても教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに取り組む必要性が前景化してきた、とも言えるだろう。なお、カリキュラム・オーバーロードの問題に対応する必要があるという認識や、もっぱら各教科の視点からカリキュラムが策定されがちであったことがこの問題の要因の一つであるという認識もまた、世界的に共有されている[cf. 白井 2025: 169ff.]。この問題に引き付けて付言しておくならば、ミクロなレベルで、つまり各学校が教科等横断的な視点からカリキュラムをマネジメントすることは、学習指導要領の見直しのようなマクロなレベルにおけるカリキュラム改革の下地を用意するであろうから、長期的かつ大局的な見地からすれば、カリキュラム・オーバーロードの問題への対策にもつながるかもしれない。

4. 教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントの意義と留意点

3節に見たような必要性に応えて積極的に（もしくは2節に見たような状況に促されて消極的に）、各学校が教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに取り組むとき、最も注目されがちな領域は総合的な学習の時間（高等学校の場合は総合的な探究の時間）であろうし[cf. 田村 2022: 131ff.]、最も注目されがちなツールは全体計画や年間指導計画や単元配列表や学習指導案のようなカリキュラム文書、とりわけ単元配列表であろう[cf. 田村 2022: 135ff.]。

教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに際して、総合的な学習（探究）の時間が注目されるのは、学習指導要領に示された総合的な学習（探究）の時間の第一の目標と第二の目標からして当然のこととも言える。つまり、第一の目標には、小学校・中学校・高等学校に共通する文言として「横断的・総合的な学習を行うことを通して」とあり、さらに第二の目標については、第一の目標や各学校の設定する教育目標を踏まえて各学校が定めることになっている。「この時間は、教科等横断的な学習、学校教育目標の直接的な反映、各学校におけるカリキュラム開発、『特色ある学校づくり』などが凝縮された力

リキュラムマネジメントの『要』といえる」[田村 2022: 131-2]、というわけである。

なお、総合的な学習（探究）の時間と同じく、特別活動もまた、各学校の裁量幅が他の領域に比べて大きく、教科を問わずに教員が関わるものであることから、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに際して注目されることが多い[cf. 田中・中野 2022]。また、「特別の教科 道徳」（以下、道徳科）についても、おそらくは、専門とする教科を問わずすべての教員が関わることができる、学習指導要領に示された内容と「現代的な諸課題」[cf. 文部科学省 2017b: 53-4]や「現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容」との関連の深さが他教科に比べて見て取りやすい、学習指導要領に示された内容の解釈の余地が他の教科に比べて大きい、といった理由から、注目されることが少なくない[cf. 大館・林 2023]。

図1：中学校3年生の単元配列表例（大分県教育委員会[2020b]より一部を抜粋）

教科	月	4月	5月	6月	7月	8・9月
国語		世界は美しいと 1 深まる学びへ -書き -評価しながら聞く -季節のしおり 夏	-学びて時に之を習ふ -情報整理のレッスン -文章の種類を選んで書こう -漢字1	2 視野を広げて -作られた「物語」を超えて -思考のレッスン -読み力のある構成を考えよう -漢字に親しもう2 -文法への扉1	3 書道とともに -俳句の可能性 -真業を選ぼう -真業1 -読み書きしむ -「私の一番」を探しにいこう -季節のしおり 夏	4 状況の中で -模様 -改題 -書き上手になろう -論理の展開を学ぶ -真業2
書写		文字を使い分ける	全国文字マップ	文字の使い分け UD書体って何だろう		3年間のまとめ
社会	歴史	二度の世界大戦と日本		現代の日本と私たち		
	公民	導入	①②③④まとめ	①②③まとめ	歴史のまとめ	私たちの暮らしと
数学		式の展開と因数分解	平方根	二次方程式	関数 y	
理科		継続観測		単元2 生命のつながり		
		単元1 運動とエネルギー				
総						

単元配列表については、上越市の中学校で作成されている視覚的カリキュラム表（視覚的カリキュラム）などがその代表であるが[cf. 小林・松井 2018]、一般的には「各教科等×指導時期（月）のマトリックス表に、1学年分の単元を記載し、育成をめざす資質・能力別や現代的な諸課題に関する学習などのテーマ別に色分けをしたり、内容や活用する資質・能力の関連を考えて線や→で単元間を結んだりするものである」[田村 2022: 135]。この表は、「カリマネ表」[大阪府教育庁市町村教育室小中学校課 2023: 16]などと表現されることもあり、たとえば大分県においては教育委員会によって各地区に対応した年間単元配列表の例が作成され公開されるなど（図1を参照）、カリキュラム・マネジメントのツールとして学校現場に浸透している。

以上に概観したように、各学校は、総合的な学習（探究）の時間や特別活動や道徳科を核として、全体計画や年間指導計画や単元配列表や学習指導案のようなツールを用いて、教科等横断的な視点からカリキュラム・マネジメントに取り組んでいる。その取り組みは、さらに充実した総合的な学習（探究）の時間や教育課程を生み出そうとする意欲を高めるなど、様々な好ましい結果を生むこともある[cf. 小林・松井 2022]。とはいえ、こうした取り組みが常に順調に進むとは限らず、カリキュラム文書を形式的に作成するだけに終わってしまったり、教員の負担感や徒労感の増大につながってしまったりと、問題が生じることもある。こうした問題のうちでも、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントにとって本質的な問題と思われるものの一つが、田村[2022]の言うところの「教科の固有性が後退する」危険性であり、大館・林[2023]の言うところの「教科横断的な教育課程の構築が、各教科独自のものの見方・考え方に対する影響を及ぼす」という危険性であろう。下には、田村[2022]の言葉を引用しよう。

ただ、教科等横断的なカリキュラムづくりに熱心に取り組むあまり、教科の固有性が後退する穿陥〔ママ、穿陥、陥穿：引用者注〕にはまる危険性もある。「これから時代に求められる資質・能力を育むためのカリキュラム・マネジメントの在り方に関する調査研究」でも困難を経験した学校があった。その小学校では、言語能力の育成への取り組みの1年目、多くの悩みが語られた。「インタビュー・スピーチの活動について、総合的な学習の時間と国語を関連させたが、同じことを2回やっているような

感覚に陥った」「国語を意識するあまり、子どもの自由な発想を、話型にはめている感じがする」「生活科の構想図を作るとき、つなげなくてはと思うあまり、難しく、がんじがらめになっている。生活科はもっと楽しかったはずなのに」といった具合であった。[田村 2022: 133]

田村は、上に引いた言葉に続けて、「学校教育目標を再確認し、児童の実態に立ち戻って『児童につけたい力は何か』を考え、それを学年ごとの具体的な姿で表した」[田村 2022: 133]りしたこと、「教科の固有性が後退する」という陥穀から抜け出した小学校の例を挙げている。各学校が行なう、カリキュラム・マネジメントに関わるそうした工夫は確かに、「教科の固有性が後退する」の危険性を回避することにつながることも多いだろう。しかし、こうした工夫によって、常にこの危険性から脱することができるとも限らない。大館・林は、教科等横断的な視点からの「カリキュラム・マネジメントは、学校教育の目的・方法・内容の改革の中で捉えられねばならない」[大館・林 2023: 8]と説いているが、このとき、カリキュラム・マネジメントは、教科等において取り扱われる学習内容が「どのような能力を伸ばすためのものであるのか、どのような指導法がよいのか、どのような評価が可能なのか」[大館・林 2023: 8]といった問い合わせを含むもの、その意味で「児童生徒の支援がより行いやすいという方向性を目指す」[大館・林 2023: 8]ものになるという。とすれば、各学校が、大館・林がここで要請しているような水準で、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントに真摯に取り組んだとき、各学校は教科の目的や方法や内容に関する問い合わせ、「教科の固有性」をめぐる問い合わせに直面することになる。そして、その問い合わせは、「教科の固有性」の問い合わせに——それゆえに、結果的に既存の「教科の固有性が後退する」危険性とも——不可分につながっている。

5. おわりに

以上に確認してきたように、各学校が教科等横断的な視点からカリキュラムをマネジメントすることには、様々な意義がある。すなわち、その取り組みは、各学校における「資質・能力の三つの柱」や「学習の基盤となる資質・能力」や「現代的な諸課題に対応して求められる資質・能力」等の育成を保証することにつながりうる。また、各学校が設定す

る教育目標の実現や、特色のある学校の実現にもつながりうる。さらには、より一層充実した授業や教育課程を生み出そうとする教員の意欲を高めることにもつながることがある。とはいえ、教科等横断的な視点からのカリキュラム・マネジメントは、おそらくはそれが真摯に取り組まれば取り組まれるほど、各教科等の目的や方法や内容の問い合わせへと、つまり、「教科の固有性」の問い合わせへと接近する。そして、この問い合わせと表裏一体となつた「教科の固有性が後退する」危険性にも接近する。だが、「教科の固有性」の問い合わせへの（危険な）接近こそが、カリキュラム・マネジメントを意義深いものにするようにも思われる。

参考文献

大分県教育委員会 2020a 「令和3年度 中学校単元配列表例の公開」、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

<https://www.pref.oita.jp/site/kyoiku/r3-tangenhairesu-jrhigh.html>

大分県教育委員会 2020b 「令和3年度 年間単元指導計画（例）」（上記の大分県教育委員会[2020a]において公開されている、大分地区の中学校単元配列表例）、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

<https://www.pref.oita.jp/uploaded/attachment/2089656.xlsx>

大阪府教育庁市町村教育室小中学校課 2023 「カリキュラム・マネジメントの手引き（令和3・4年度版）」、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/content/20230420-mxt_kyoiku01-000022486_01.pdf

大館昭彦・林泰成 2023 「カリキュラム・マネジメントによる教科横断的な教育課程の構築～いのちを大切にする教育を一例として～」『上越教育大学教職大学院研究紀要』第10巻、1-10頁

教育課程企画特別部会 2015 「教育課程企画特別部会における論点整理について（報告）」（平成27年8月26日）、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2015/12/11/1361110.pdf

小林祥奈・松井千鶴子 2018 「視覚的カリキュラム表を作成・実施している教師の意識

に関する事例的研究－総合的な学習の時間と教科等との関連に着目して－』『上越教育大学教職大学院研究紀要』第5巻、91-101頁

田村知子 2022 『カリキュラムマネジメントの理論と実践』日本標準

田村知子・中野憲 2022 「子どもたちの豊かな学びを実現するカリキュラム・マネジメント」『学校・教育機関向け WEB マガジン「#Think Trunk」』(JTB 法人サービスサイト)、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

<https://www.jtbbwt.com/education/trend/detail/id=2606>

中央教育審議会 2016 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」(平成28年12月21日)、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/__icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf

文部科学省 2010 『中学校 学習指導要領(平成20年告示、平成22年一部改正)』下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-ics/youryou/chu/__icsFiles/afieldfile/2010/12/16/121504.pdf

文部科学省 2017a 『中学校 学習指導要領(平成29年告示)』下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/05/07/1384661_5_4.pdf

文部科学省 2017b 『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』(平成29年7月)、下記 URL (2025年10月1日閲覧)

https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002608_1.pdf

< 実践記録 >

教職課程科目の授業改善

—「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の実践を通して—

improving teaching in teacher training courses

Through the implementation of teaching methods in integrated learning time
and special activities

入江 誠剛（人文学部教授）

1. はじめに

2021年度前期から「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」を担当している。

2021年度の初回授業で学生に「総合的な学習の時間の思い出」を尋ねたところ、「学校行事の準備や片付け」「教科の補習」「席替え」「覚えていない」等の回答が相次いだのを今でもよく覚えている。もちろん「地域のお年寄りと交流をした」「米作りを学んだ」といった声もあったが少数であった。こうした反応が想定外だったかと言えばそうでもない。学校現場の実情を知る筆者としては、「やはりそうか」といった思いであった。

本稿では、主に「総合的な学習の時間の指導法」に関する授業改善について述べることとし、「特別活動の指導法」については、次の機会に詳しく取り上げていきたい。

2. 「総合的な学習の時間」創設とその後の経緯

「総合的な学習の時間」は、初等中等教育段階において「生きる力」(1)を育むために1996年7月の中央教育審議会第一次答申において創設が提言され、小中学校では2002年度から、高校では2003年度から実施されており、その後の学習指導要領改訂により授業時間数が削減され現在に至っている。

筆者自身は、1997年の九州大学大学院社会人コース在学中に受講した「教育課程経営論」の講義・演習を通して、「総合的な学習の時間」という「新たな学び」が始まることを知った。

その後、2000年から2年間の段階的実施（試行）に教務主任として携わり、全面実施となった2002年からは、中学年（3・4年生）で年間105単位時間、高学年（5・6年生）で110単位時間の単元開発が求められた。

なお、中学校は、選択科目の関係で第1学年（70～100単位時間）、第2学年（70～105単位時間）、第3学年（70～130単位時間）とされた。

こうして始まった総合的な学習の時間であるが、教育委員会等による研修の機会もなく、学校ごとに目標と内容（単元）を決め、しかも教科書も無い状況でスタートしたことから、多くの学校で、手探りの状況が続き、我が勤務校も例外ではなかった。

そのような中、教育課程の編成を預かる教務主任として、各学年担任と一緒に単元開発に挑むこととなった。その際に重視したのが、地域の教育資源（ヒト・モノ・コト）の活用である。つまり、現行学習指導要領が掲げる「社会に開かれた教育課程」の先取りと言っても過言ではないと自負している。

3. 勤務校での実践

教務主任として総合的な学習の時間に初めて取り組んで以来、管理職（教頭・校長）になつても勤務校の実践に関わってきた経験は、現在「総合的な学習の時間の指導法」において実践事例を紹介する際に活かされている。

（主な実践事例）

年度	学年	課題	単元名
2001	3年	地域や学校の特色に応じた課題	「商店街 PR 大作戦」
2001	5年	児童生徒の興味・関心に基づく課題	「見たい 知りたい 九州大学」
2006	4年	地域や学校の特色に応じた課題	「校区の安全マップを作ろう」
2010	6年	地域や学校の特色に応じた課題	「校区の歴史マップを作ろう」
2012	4年	福祉・健康などの現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題 ・地域や学校の特色に応じた課題	「ユニバーサルなまち実現プロジェクト」（福岡市教育委員会指定実践）

4. 本学における「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の授業改善

（1）概要（シラバスより）

総合的な学習の時間とは、探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えいくための資質・能力を育むことを目指す教育活動である。

また、特別活動とは、集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集

団や自己の生活上の課題を解決することを通して、行動の仕方、意思決定、自己実現等の資質・能力を育むことを目指す教育活動である。

本授業では、ディスカッションやグループワーク等を取り入れた授業を通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指すこととする。

①課題の解決に必要な知識や集団活動の意義や活動を行う上で必要となることを理解できるようとする。

②集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようとする。

③学習や活動に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を身に付けることができるようとする。

④集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、新しい知識や技能を積極的に学ぶ姿勢をもつことができるようとする。

以上について、学校での指導経験を活かし、実際に携わった事例や現在各学校で取り組まれている実践等を参考に、単元開発や単元計画、授業の進め方や評価等について指導する。

(2) 到達目標

①課題の解決に必要な知識や集団活動の意義や活動を行う上で必要となることを理解できるようとする。(知識・理解)

②集団や自己の生活、人間関係の課題を見いだし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようとする。(技能)

③学習や活動に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を身に付けることができるようとする。(態度・志向性)

④集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、人間としての生き方についての考えを深め、新しい知識や技能を積極的に学ぶ姿勢をもつことができるようとする。(態度・志向性)

以上、「概要」と「到達目標」については、2021年度から変えていない。

なお、次の評価については、授業内容の改善に伴い、新聞および学校行事実施案作成

など、「技能」面重視に変更した。

(3) 評価

到達目標を基準として、定期試験(50%)、新聞および学校行事実施案(20%)、授業の振り返りシートへの記載状況(30%)

(4) 授業計画

2021年度及び2022年度は、学習指導要領解説の内容理解を図る指導と実践事例の紹介に重きを置いてきた。その結果、授業評価(FURIKA)における「学んだこと」には、以下のように、「知識・理解」と「態度・志向性」にかかる内容の記述が多くみられた。(図1) ※下線は、筆者によるもの。

(2022年度前期)

- ・総合的な学習の時間と特別活動の目標や活動内容を、具体例とともに詳しく学ぶことができた。
- ・生徒の主体性や集団生活をする上で必要な力、課題解決のための手段など、幅広い内容を伸ばすための時間だということを学んだ。
- ・総合的な学習の時間と特別活動のそれぞれの意義や目的について学んだ。また、活動における考え方や目的などグループでの交流により、様々な角度から考えることができ、非常に勉強になった。

(2022年度後期)

- ・私はこの授業で総合的な学習と特別活動についての考え方があまり目立つことがない授業であるが生徒にとってとても重要で生徒の将来にも関わってくる授業だということが分かった。教員になる際に大切にしていきたい授業だなと思った。総合的な学習の時間の活動内容をよく学べました。また、授業だけでなく外部の方を招いてくださり色々なお話を聞けてとても良い経験ができました。
- ・総合的な時間の中で、模擬授業や、生徒の立場になって考えることができた。総合的な学習な時間の授業の手順や計画の立て方など考えることができたのでこれからに活かしていきたい。

図1「学んだこと」(FURIKAより)

そうした中、グループ交流や模擬授業など、能動的な活動への期待も少なくなかった。数年後に学校現場に出て実際に生徒を指導する立場、つまり即戦力たる教員を育てるためには、学習指導要領解説の内容理解に関する学修は、目標や評価など、特に重要な内容を除き、自学（予習・復習）に委ねることにして、生徒の立場で探究学習を実際に体験する時間や教員の立場で場面指導をしたり、学校行事の立案と提案をしたりする時間を確保する方向で授業計画の改善を図った。

こうした方針のもと、2023年度及び2024年度の実践に取り組んだことで、2024年度授業評価（FURIKA）における「学んだこと」には、以下のように、教師の役割を理解するとともに、コミュニケーション力の向上を自覚する記述やグループ活動のよさなど、能動的な学修活動の価値にかかる内容の記述が多くみられた。（図2）

※下線は、筆者によるもの。

（2024年度前期）

- ・総合的な学習の時間と特別活動についての目的や意義があったことを理解することが出来た。どの活動においても生徒の主体性が大事であり、それを教師がどのようにサポートするかが大切だと思った。
- ・自分が生徒だった時に受けっていた総合的な学習や特別活動は先生が活発に指揮をとっているイメージはなかったがこの授業の裏で先生が生徒のために計画を練っておりその計画は深くて大切なものであることを学んだ
- ・講義でしっかりとグループワークができる講義はかなり数少ないため、しっかりと話しあったり、発表したりするのは、はじめは緊張したが、徐々に慣れていき、楽しく学ぶことができた。他の人のアイデアや意見を聞くと、新たな発見があって楽しかった。

（2024年度後期）

- ・グループ内で会話する機会が多く、教員になった際に必要な考え方を伝える力や他者の意見を聞く力、コミュニケーション力を養えたような気がします。
- ・総合的な学習の時間と特別活動にもきちんと目標が定められており、なんでもしていい時間ではなく、教員による創意工夫が大切になってくると学んだ。

- ・総合的な学習は、あまり聞き慣れていたが、教育の中心にあるものといつてもいいのではないかと思った。総合的な学習の重要性がより理解できた。
- ・朝のあいさつや学校行事についての意義、集団活動の意義について考えました。あと、修学旅行の指導案の作成を頑張りました。
- ・特に印象的だったのは、実際に入学式の時に生徒に向けてする話をみんな名前で話したことだった。

総合的な学習の時間や特別活動の授業には、明確な目標があり、活動だけでなく、その活動を通して学んだり力を身につけさせることが大切であると学びました。また、教科書がない分、教師としての創意工夫や腕が期待されるという事も学びました。

図2「学んだこと」(FURIKAより)

(5) 2025年度(前期・後期)授業計画

2024年度までの成果と課題を踏まえて、以下のとおり2025年度の授業計画を作成した。

- 1 イントロダクション(スタートアップ授業)
- 2 事例研究 各自が収集した事例検討(グループワーク)
- 3 単元開発1 探究課題設定・情報収集・学内フィールドワーク(図3、4)
- 4 単元開発2 情報の整理分析・探究のまとめ(グループワーク)
- 5 単元開発3 探究のまとめ(グループワーク)、新聞制作(図5)
- 6 単元開発4 発信・振り返り(全体・グループワーク)
- 7 特別活動の目標及び内容、学級活動の目標と内容(講義、演習)
- 8 学級活動内容(3)「一人一人のキャリア形成と自己実現」1(講義、演習)
- 9 学級活動内容(3)「一人一人のキャリア形成と自己実現」2(講義、演習)
- 10 学級活動の指導(演習:場面指導)
- 11 生徒会活動の目標と内容(講義、演習)
- 12 学校行事の目標と内容(講義、演習)
- 13 学校行事実施案の作成(演習)
- 14 学校行事実施案の交流(発表)
- 15 特別活動の指導法のまとめ(講義、演習)、授業評価「FURIKA」の実施

単元名 見たい 知りたい 福岡大学
～福岡大学の魅力や謎に迫ろう！～



図 3

本時のめあて
学内フィールドワークを通して、福岡大学の魅力や謎に迫る探究課題を設定しよう。

手順

1. フィールドワークをするエリアを決める。
2. フィールドワークを実施する。(記録:メモや写真)
3. 問いを立てる。
例:なぜ学食が値上がりしたのだろう。
4. 探究課題を設定する。
例:値上の理由や利用者への影響を明らかにする。
5. 情報収集計画を立てる。
例:①学食の利用状況を把握する(Googleフォーム)
②インタビューをする(学食職員、学生、教職員)

図 4

福岡大学の SDGs 新聞 発行日 令和7年5月20日

発行者

「見たい 知りたい 福岡大学」

探究課題

環境問題が昨今あらゆるところで取り沙汰されるなか、本学は SDGs について何か取り組みを行っているのか調べる。

課題設定の理由

商学部棟の側面には植物が植えられており、その理由を調べると、屋上緑化運動の一環であると分かった。しかしこれ以外で本学は何か SDGs に関する取り組みをしていないのか気になったため、調査することにした。

調査方法

「福岡大学の環境への取り組み 環境報告 2023.pdf」を参照した。
SDGs に関するアンケートを実施した。調査項目と回答状況は以下の通りである。

- 回答回収期間は2週間を目指とし、58名から回答をいただいた。
- ① 福岡大学の SDGs の運動を知っていますか？
はい: 16% いいえ: 84%
 - ② 他大学の SDGs の運動を知っていますか？
はい: 4% いいえ: 96%
 - ③ 商学部棟の壁面に植物が植えられていることを知っていますか？
はい: 72% いいえ: 28%
 - ④ 第一売店に SDGs に配慮したグッズがあることを知っていますか？
はい: 7% いいえ: 93%
 - ⑤ 自分は現在何か SDGs の取り組みをしていますか？
はい: 30% いいえ: 70%

この結果を通して、全体的に SDGs に関する意識は低いと感じた。商学部棟は本学のシンボル的な存在であり、質問③に関しては知っている人が8割を超えると見たが予想が外れた。また、本学は近年 SDGs に関する研究に力を入れており、世界的な評価を得た研究も存在している。質問①の結果から、そうした活動の広報が十分できていないのではないかと考えた。

よって、まず本学の SDGs の世界的な研究を紹介したい。

工学部資源循環・環境グループの田中綾子教授が研究されている福岡方式である。この研究は、福岡大学と福岡市が共同開発したごみ埋め立て技術であり、従来よりも安価な材料で比較的簡便な技術で建設できることから、持続可能な埋め立て方式として世界 21カ国で普及が進み、国内外のメタンガス排出抑制や廃棄物による浸出水の汚染防止に大きく貢献している。この福岡方式の最大の利点は現地で調達した素材で埋立地を作ることができることであり、竹やドラム缶も活用されている。

次に、具体的な本学の SDGs の取り組みを、研究以外の観点から紹介したい。1つ目は、株式会社福岡大学サービスで提供されている SDGs に配慮した製品である。購買意欲が搔き立てられるおしゃれなクリアボトルやカフェタンブラーなどが並んでいるが、アンケートの質問④よりほとんど知名度はないようだ。



写真. (左) クリアボトル (右) カフェタンブラー

その他サッカーシューズやトートバッグなどもあり、ぜひ一度サイトを訪れてほしい。また、コピー機に A4 用紙を縦向き(短編を上)で差し込むだけで横向きよりも約 30% の節電ができるのを知った。両面印刷や裏紙の再利用で紙の使用量を減らすことができることは、オンデマンドプリンタの利用が多い本学生徒は知つておくべきだと考える。

(社説)

本学の SDGs の取り組みは多岐にわたるが、十分な広報ができていないことが課題である。例えば、売店の商品は入学式などの人が多いところで販売するのはどうだろうか。これを機に本学生徒が SDGs に関心を持ち、質問⑤の「はい」が過半数を超えることを切に願う。大学だけでなく、生徒も SDGs 活動に取り組んでこそ、本当の SDGs 推進拠点ではないだろうか。

図 5 新聞制作例

5. 結びに

2025 年度後期授業開始前に「総合的な学習の時間の思い出」を尋ねた。その主な回答結果は図 6 のとおりである。2021 年度の結果と比べて「覚えていない」は、ほとんどなく、具体的な活動内容が記述されていた。この結果だけで判断することはできないが、各学校の実践が充実傾向にあると捉えることもできる。

- ・私はSDGsの授業が1番印象に残っています。理由は、日本だけでなく世界的な問題として挙げられており、自分ごととしてグループワークを通して友達たちと話し合ったからです。多様な価値観を身につける第一歩となったように感じました。
- ・私はクラスで班に別れ、班ごとに地元の魅力を伝えるポスターを作る活動が一緒に残っています。地元の食材や観光地を調べ、その歴史や魅力についてよく理解し、1枚のポスターにまとめました。また出来上がったポスターを用いて、学年全員で体育館に集合し、それぞれの班が時間内で地元の魅力を発表する機会もありました。
- ・私が中学生のときに受けた総合的な学習の時間で印象に残っているのは、古賀市の街歩きを通じた学習活動です。実際に地域を歩き、海辺で校歌を歌ったり、清掃活動としてごみ拾いを行ったりしました。地域の自然や街の姿に直接触れることで、普段の生活の中では気づきにくい魅力や課題を実感することができました。また、仲間と協力しながら活動に取り組む中で、自分自身が地域社会の一員であるという意識も高まりました。この経験は、自分の暮らす地域に关心を持つことの大切さを学ぶきっかけになりました。

図6 「総合的な学習の時間の思い出」(2025年度後期)

以上のような学生の経験を活かしながら、引き続き「総合的な学習の時間の指導法」の授業改善に努めていきたい。

注

(1) 我々はこれからの中学生たちに必要となるのは、いかに社会が変化しようと、自分で課題を見つけ、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、行動し、よりよく問題を解決する資質や能力であり、また、自らを律しつつ、他人とともに協調し、他人を思いやる心や感動する心など、豊かな人間性であると考えた。たくましく生きるための健康や体力が不可欠であることは言うまでもない。我々は、こうした資質や能力を、変化の激しいこのからの社会を「生きる力」と称することとし、これらをバランスよく育んでいくことが重要であると考えた。

21世紀を展望した我が国の教育の在り方について中央教育審議会 第一次答申（平成8年7月19日）

主体的企画者の育成

Cultivating proactive planners

和田 美千代（人文学部教授）

1. はじめに

福岡大学の教職課程で「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」を教えて4期が過ぎた。ここでその内容を振り返り実践報告することで、今後の指導計画の見通しにつなげたい。

「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の授業内容を構想するにあたり、最も主眼に置いたのは「企画者の育成」である。

総合的な学習の時間については、平成8年の中央教育審議会答申及び、これを踏まえた平成10年の教育課程審議会答申において創設が提言され、新学習指導要領に位置付けられた。各学校では平成14年度から本格実施となり、既に23年が経過しているわけであるが、児童生徒の自ら調べ・まとめ・発表する力、思考力・判断力・表現力、学習意欲の向上につながったという肯定的な声がある一方、教員の負担感、学習テーマ設定の難しさ等、具体的な実施内容に関する教員の悩みは大きいようである。

また学校現場では、各教科とともに教育課程を構成するものであると受け止められにくく、実際に創設初期の頃には、「私は総合的な学習の時間は担当しません」と宣言して関わろうとしない教師に私も遭遇した。当時、学校の教育活動において「総合的な学習の時間」だけが、まるで「する」とか「しない」とかの拒否権を教師が持っているかのように誤解されていた。

担当する教師たちが大学で専門的に学んだわけでもなく、各教科と異なり内容が学習指導要領に示されておらず、学習指導要領に示される「総合的な学習の時間」の趣旨及び狙いを踏まえれば、あとは学校独自、学校の裁量に任せられているというその「自由さ」のためにかえって敬遠され、誰も企画担当になりたがらないという実情に対して、この授業では積極的に総合的な学習の時間に関わり、主体的な企画者となる人材の育成を、と考えた。

特別活動については、長年にわたって各学校に実施の経験が蓄積され、その厚みによつて、企画や実施内容に戸惑う学校や担当者は少ないと思われるが、これもまた各教科のよ

うに「目標」や「内容」がきっちりと定まり、教科書があるというわけではない。大枠は示されても実働は各学校の裁量に任されているという点で、総合的な学習の時間と同様に、主体的な企画者となる人材の育成が期待されると考えた。

なお、現在では中学校では「総合的な学習の時間」、高校では「総合的な探究の時間」であるが、ここでは、中学校の表記に統一して述べている。

また、学生は「総学」「特活」と略して使うことも多いが、そのまま紹介している。

2. 「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の授業概要

シラバスに述べている授業概要について整理する。

2.1 到達目標

- (1) 学校における総合的な学習の時間及び特別活動指導の在り方について理解し、教材開発を心がけながら、授業が充実できる資質や能力を身に付ける。(知識・理解)
- (2) 探究的な見方・考え方や集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせながら、集団や自己の課題解決を行うことができる。(技能)
- (3) 探究的な学習において、生徒の見方が広がり、更なる学習への意欲が高まるように、感性や問題意識を揺さぶろうとしている。(態度・志向性)
- (4) 生徒が様々な情報を見極め知識の概念的な理解を実現し情報を再構成することができる教育環境づくりに努めることができる。(態度・志向性)

2.2 授業計画

- (1) イントロダクション（スタートアップ授業）
- (2) 総合的な学習の時間の目標
- (3) 各学校において定める目標及び内容
- (4) 指導計画の作成
- (5) 年間指導計画及び単元計画の作成
- (6) 学習指導及び評価
- (7) 充実させるための体制づくり
- (8) 指導事例
- (9) 特別活動の目標
- (10) 学級活動の目標と内容
- (11) 生徒会活動の目標と内容

- (12) 学校行事の目標と内容
- (13) 指導計画の作成と内容の取扱い
- (14) 指導事例
- (15) まとめ・授業アンケート FURIKA の実施

2.3 テキスト

- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編

2.4 授業の進行・方法

授業は全ての回で、教員が作成した講義資料をもとにした講義形式とグループセッション、ジグソー法、ワールドカフェなどのアクティブラーニングの手法を組み合わせて実施する。

2.5 成績評価基準及び方法

到達目標を基準として、定期試験（50%）、授業の振り返りシート「学びの履歴」への記載状況、提出課題（全2回）、模擬授業等（50%）で評価する。

3. 「総合的な学習の時間」指導の具体

3.1 授業各段階におけるねらいと進行の実際

(1) 探究的なサイクルの理解

授業第一段階は、総合的な学習の時間の目標についての理解である。授業テキストの中学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編 第2章 総合的な学習の時間の目標には「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」とあり、(1)探究的な見方・考え方を働かせる (2)横断的・総合的な学習を行う (3)よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていく の3つの項目について解説がある。その中でも(1)の、探究的な学習における生徒の学習の姿の図、いわゆる探究的なサイクルの理解を徹底する。①課題の設定 ②情報の収集 ③整理・分析 ④まとめ・表現 のサイクルを繰り返すことは、総合的な学習の時間の方法原理であることはもちろんだが、私たちが実社会において課題解決をする際の基本的なやり方であるからである。私たちは、自分の目の前の課題に対して、無意識にこの探究的なサイクルを回している。

本時後半のゴールとそのループリック

内容目標	1 探究的な学習のサイクルを図示して例とともに説明できる。 2 総合的な学習の時間の目標を自分の言葉で説明できる。			
ループリック (評価基準)	S 8割程度自分の言葉に言い換えて説明し、具体例を挙げることができる	A 半分程度自分の言葉に言い換えて説明している	B 説明すべき一ワードを複数挙げている	C 何かのコピペで済ませている
態度目標	アクティブラーナーになる 互恵 共創 集合知			
ループリック (評価基準)	S 発表し人と共有して TPPS	A 自分で整理、分析し、まとめる	B 人に聞く、自分も答える、話を言う	C 自分で調べる

図1

例えば自校の総合的な学習の時間をどういう内容にしようか?と考えた時、この問い合わせのものが、①課題の設定にあたる。次にはいわゆる先進校の事例をいろいろ集めたり学校訪問に行ったりする。これが②情報の収集である。③は各校の情報を整理

・分析して、自校にはどれを取り入れようなどと考える段階である。④まとめ・表現は③段階までを踏まえて、結論として自校の総合的な学習の時間のプログラムを作り実践する、という具合である。学校現場では、意外に、この探究のサイクルが理解されないまま、総合的な学習の時間が企画されていることが多い。当然企画は迷走する。この探究のサイクルをしっかりと実感として押さえることが第一段階である。図1のようなループリックを提示したら、教職志望の学生がS段階の具体例として ①課題の設定:教員採用試験に合格する ②情報の収集:受験自治体の過去問を解く ③整理・分析:過去問から出題傾向を掴む ④まとめ・発表:教員採用試験を受験する という具体例を出した。

(2) 母校の総合的な学習の時間レポート

第二段階は、母校の総合的な学習の時間のレポートである。これについてはスタートアップ授業の課題として提出させているが、授業ではより詳しく、中学時代あるいは高校時代に自分が経験した総合的な学習の時間について ①名称 ②目標 ③内容(どんな事をどう進めていたか) ④自分にどんな力がついたか ⑤印象に残っている場面のエピソード等についてレポートをしてもらう。あくまで、自分の記憶でざっくりと、生徒側から見るとこう見えたという内容である。自分の記憶であるから「全く思い出せない」という学生もあれば「席替え」「学校行事の準備」等特別活動と混同している学生もあれば、しっかりと記憶している内容まで様々である。

その記憶によるレポートをまとめた後、次は母校のホームページ(以下 HP)を見ながら、再度レポートを書いてもらう。当然 HPの方が詳しく明確に書かれていて、学生は自分の記憶とのギャップに驚く。その感想は次のようなものがあがってくる。

- ・はじめて母校のHPをじっくりと読んだ。
- ・こんな総合的な学習の時間のプログラムを考えてくれた母校の先生方に感謝する。
- ・自分が漫然と受けている総合的な学習の時間に、こんな目標や意図があったとは知らなかつた。
- ・目標や意図についてもっとしっかり教えてほしかつた。そうすれば自分の受講態度も変わっていたと思う。

中には「HPに書いてあることと自分の受講実感とが違う」と少々憤る学生もいる。「自分の記憶によるレポート」の曖昧さをHPを読むことによって補うことができたところで、4人グループになって、それぞれの母校の総合的な学習の時間について報告し合つてもらう。

この報告の前に重要なポイントがある。それは、この後母校の総合的な学習の時間のリニューアル案を作成してもらう事の予告である。この予告によって自分が母校の総学をリニューアルする当事者であるとの自覚が生まれ、他校の報告を真剣かつ必要な情報としてインプットする態度につながつていく。

4人グループの報告では、まず全員が母校と他校の総合的な学習の時間が違うことに驚く。4人グループ以外の学校の情報収集も自然に行われる。ほとんどの学生が無意識のうちに他校でも母校と同じような内容の総合的な学習の時間が実施されていると思い込んでいるのだろうか、ここで初めて総合的な学習の時間が学校独自の設定で、名称も内容も違うものなのだということを実感する。母校の総合的な学習の時間が、母校の先生方によって創られたオリジナルであることに初めて気づくのである。同時に創り手の先生たちへの感謝と敬意も生まれてくる。生徒目線でしか捉えられていなかつた総合的な学習の時間を、創り手の教師目線で捉え始めるのである。

こうして、探究的なサイクルで言うところの、②情報の収集は、自分の記憶・母校のHP・他校卒業生の報告という3段階を経て、学生に「学校の数だけ総合的な学習の時間がある」という気づきをもたらしてくれ、次なる③整理・分析へ誘ってくれるのである。

(3) リニューアル案作成

情報収集ができたら、次は探究的なサイクルでいうところの③整理・分析である。母校の総合的な学習の時間のリニューアル案作成担当の立場に立たされた学生は、その自由度ゆえに「さて、どんな総学にすべきか?」と考え悩み始める。リニューアル

案作成の条件は次の通りである。

- ① 母校の総合的な学習の時間について、自分がこうあってほしかった、こんなプログラムだったら良かったと思うものを形にすること。
- ② 学習指導要領にある総合的な学習の時間の第一の目標と母校の学校教育目標を踏まえること。
- ③ 生徒主体で探究的なサイクルを回すこと。
- ④ リニューアル度は100%から1%まで可。母校の総合的な学習の時間について、改善の余地がないほど自分がその内容に満足しているなら、その良さを述べることができればリニューアル度は1%でも良い。
- ⑤ 中学校あるいは高校の、どこかの学年の1年間の計画を1単位時間×32週で立てること。

類型もあらためて確認する。学習指導要領解説 総合的な学習の時間編に説明されている「目標を実現するにふさわしい探究課題」4例は次の通りである。

- ① 現代的な諸課題に対応する横断的・総合的な課題（国際理解、情報、環境、福祉・健康など）
- ② 地域や学校の特色に応じた課題
- ③ 生徒の興味・関心に基づく課題
- ④ 職業や自己の将来に関する課題

この4例を学生に示して、自分の母校の総合的な学習の時間はどの類型の中に入るのかを考えさせる。

さらに、実際に各学校で多く行われている内容を、次の通り現実的4パターンとして学生に提示する。

- ① 課題研究方式…大学の卒業論文の先取り。自分の興味関心のあることについて、実験をしたり、先行研究と比較したりして、論文やポスターセッションで発表する。SSH（スーパーサイエンスハイスクール）校に多い。
- ② ビジネスコンテスト方式…企業から出された課題に対して解決するアイデアを高校生が考える。企業にプレゼンしたりコンテストで競ったり企画が実現して商品化されることもある。例「クエストカップ」「キャリア甲子園」
- ③ 世直しスタートアップ方式…自分の周辺から世界まで「社会」にある課題を発見して解決する。アイデアの提示に留まらずアクションを起こす「社会起業家」的営

み。例 NPO 法人カタリバ「マイプロジェクト」

④ 地方創生方式…②ビジネスコンテスト方式と③世直しスタートアップ方式を組み合わせたもの。探究テーマを「地元」に置く。自治体とタイアップして高校生が町おこしをしたり、町内レベルの課題発見・課題解決をする。例「OECD 東北スクール」

こうして、母校の総合的な学習の時間をベースに4例と4パターンを参考にしながら、学生は「自分がやってみたい・受けてみたい」案を考え、リニューアル案原案を作成する。ほとんどの学生が授業の時間では足りず、翌週の授業提出の持ち帰り課題となる。

(4) グループにおける形成的評価

それぞれの学生がリニューアル原案を作成したら、次の段階は形成的評価である。

まず、評価について、学習評価とは何か、ブルームによる評価の場面3種類、総合的な学習の時間の評価の特徴、等を一通り知識として学ぶ。次に、実際に4人グループを組み、自分が苦労して作ったリニューアル原案について、形成的評価を体験する。

4人グループで形成的評価をするときの手順と注意点は次の通りである。

手順① 前回作ったリニューアル原案について、本人が説明する（3分）

手順② 「評価の観点」から、肯定的に改善のためのアドバイスをする（3分）

手順③ グループの人からのアドバイスを基にリニューアル原案を修正し、リニューアル清書版を作成する（次回）

注意点① アドバイスする側はよりよい修正案になるよう「ここをこうした方がいい」と肯定的かつ具体的に伝える。

注意点② 母校の総合的な学習の時間が改善の余地がないくらい完成形に近い人は評価の観点が入っているかチェックする。

形成的評価の際の「評価の観点」は次の通りである。

- ① 生徒の主体的な動きが見えるか？
- ② 探究的なサイクルを回しているか？（生徒自身が自分の探究課題を設定しているか？ 情報収集の場面があるか？ 整理分析の場面があるか？ まとめ発表の場面があるか？）
- ③ 総合的な学習の時間の目標は、第一の目標、学校教育目標を踏まえているか？

④ 具体的プログラムが、目標達成の適切な手段になっているか？

⑤ 生徒の学習経験に配慮しているか？

この形成的評価のポイントは「他人の目」を入れることによる、作成者本人の「偏りの気づき」である。リニューアル原案を作った段階では、本人は一生懸命であればあるほど「いいものができた」と思い込んでいる。そこを客観的にグループのメンバーから見てもらうことにより、自分の足りない視点を獲得するのである。中にはリニューアル原案の段階では「体育祭準備（2時間）」「防災訓練（1時間）」等の特別活動の列挙のみに終始していて、特別活動との区別がまだついてない原案もある。生徒ではなく先生の課題設定になっている原案もある。探究的なサイクルを回すと理論ではわかっていても、実際には回っていない案もある。それらをグループのメンバーから温かく指摘され改善のアドバイスをもらうことで修正案が見えてくる。

もう一つの形成的評価のポイントは「いいアイデアの取り込み」である。グループメンバーのリニューアル案は、課題研究型あり、進路探索型あり、地域貢献型あり、それぞれに違うタイプで多様なのであるが、どのタイプであれ、それぞれに良い視点があり、自分の発想にはなかったグループメンバーの「いいアイデア」を自分の案の中に取り込み使うという効果である。学生がグループメンバーのリニューアル原案から無意識に学んでいる訳である。グループワークはほとんどの授業で毎回行うが、グループワークで「人の意見を聴く」ことが自分を成長させてくれることを、この形成的評価でも学生は実感していることが「学びの履歴」のコメントからも多く読み取れる。

(5) リニューアル案清書版

グループワークによる形成的評価を経験すると、学生たちのリニューアル案は、自分になかった発想や手法を取り込み、探究的なサイクルが骨格となって、かなり明確かつ骨太になってくる。特に生徒主体で課題を設定することや探究的なサイクルを回すということが具体的にわからなかった学生たちが、グループメンバーの案を聞いたことによって、こうすればいいのか！と具体的に分かり、自分のリニューアル案の中に取り入れ、作品は格段の成長を見せる。リニューアル案清書の段階はカリカリとペンの音だけが響き、それぞれが没頭している。自分なりに、生徒にこういう力をつけていきたいという目標を持ち、それを生徒自身に落とし込むべき手法を形にしているのだから、どの学生も真剣でかつ満足気である。授業内では完成できず持ち帰る学生も翌々

日までの提出期限をしっかりと守る。

(6) 優秀作品発表会

探究的なサイクルでいうところの④まとめ・発表の段階が優秀作品発表会である。

学生が提出したリニューアル案清書版から、クラスごとに優秀作品10点、次点作品を10点程度選出し、授業スライドにも共有して、一人5分で発表してもらう。発表を聞く側の学生の手元にはワークシートがあり、各発表の簡潔な内容、良かった点、改善すべき点を書き込まなければならないので、聞く方も忙しい。

優秀作品は、課題研究型、進路探索型、地方貢献型などの典型例、商業高校や工業高校などの専門高校ならではの作品、どのタイプにも入らない独創的な案、とバラエティに富んでいる。学生たちは、自分のリニューアル案と違うタイプの内容に感心するのはもちろん、自分のリニューアル案と同じタイプであっても、優秀作品に選ばれるだけの深みのある内容に感心し、自分のリニューアル案にも取り入れようと一生懸命聞いている。

興味深い点が2点ある。1点目は、どの学生も「自分の作品はいいものができたと自信を持っている」点である。優秀作品発表会の日の「学びの履歴」には「自分もいいものを作ったと思っていたが、さらにそれを上回る内容だった」というようなコメントが並ぶ。自分が時間をかけて自作したという満足感と自信がうかがえる記述である。2点目は優秀作品発表者と同じグループの学生たちの誇らしげな反応である。自分の作品が優秀作品になった訳ではないが、同じグループの人が優秀作品になったことに、ある種の満足感を感じている。それは優秀作品に自分も情報収集の段階で4人グループ内報告会をしたり、形成的評価でアドバイスをしたりして関わっているからであり、学生たちからすると、その優秀作品は「自分たちが作った」作品なのである。

3.2 優秀作品紹介

優秀作品発表会で受講者に披露された作品の中から4点ここにその概要を紹介する。優秀作品選考の基準は、その類型の中で最も典型的と思われる作品、独創的でどこにも属さない作品である。紹介する内容は、①名称 ②対象校種学年 ③目標（育てたい力、生徒につけたい力） ④年間指導計画の概要 ⑤各学期の取組 ⑥選考の理由 ⑦特記事項 である。

(1) 課題研究型

①課題研究 ②高校2年生 ③科学的リテラシーと課題解決能力の育成 ④グループで科学分野の課題研究・発表 ⑤1学期はまず情報・生物・化学・物理・地学の分野ごとに研究内容を知るためにそれぞれの科目的先生・専門家の外部講師が主となって講義をする。それを基に、自分がどの分野を深く研究したいか希望調査をとて決定。2学期は希望調査を基に各分野で4, 5人程度のグループを作り、研究テーマ決め、計画立て、実験や観察をして研究をする。3学期は研究内容についてプレゼンテーション作成、発表会。最後には後輩に引き継ぐための資料作り。⑥SSH（スーパーサイエンスハイスクール）校で行われることが多い課題研究の典型例であったため。 ⑦「研究結果がきれいに出なくてもいい。結果を出すことより、研究のプロセスを経験することが大事」という考え方が校内で共有されていたという発言が学生たちを安心させていた。

(2) 進路探索型

①ミライクリエイト（ミラクリ） ②高校2年生 ③主体的に未来を切り開く姿勢と実行力 ④1年生：私ってどんな人、2年生：未来の私を描く 3年生：社会とつながる私 ⑤1学期は未来ガチャ、イメージマップ作成、ロールモデル発表、AIで未来診断、28歳の自分に手紙を書く。2学期はインタビューエスト「なぜこの仕事に？」「10代に伝えたい事」、必要なスキル・資格マップ作り、プレゼン作成、スライド原稿作成、中間発表（ギャラリーウォーク形式でポスター発表）。3学期は中間発表振り返り、未来の私発表会（ステージ形式、動画発表）、表彰式と振り返り、タイムカプセル作り ⑥将来の職業探しのプランは多いが、このミライクリエイトは内容の一つ一つの切り口が現代的で新しい点。

(3) 地域連携型

①日田学 ②高校2年生 ③日田市の現状や課題を分析し、自分に何ができるか考える力を身に付けさせる。④日田市の現状と課題を分析し、自分が日田市とどんな関係を持てるか考える ⑤1学期はグループを作り、グループごとに将来や日田市の課題について考える。次に日田市の行政や事業所の人たちから日田市の現状と課題について講演を聞き、グループ調査研究の課題設定をし、グループ研究をする。2学期は実際に事業所訪問・職場体験に行き、見学したり働いたりし、働いてわかったこと、課題についてまとめ、自分の将来像と重ね合わせながら、解決を図るアイデアについて研究をする。3学期は1, 2学期の研究・体験・解

決アイデアをプレゼンテーションにまとめ発表会を開く。⑥地元について考え、自己の将来像と結びつけるというプランである点。

(4) 独創的作品

①スマイルプロジェクト ②高校1年生 ③自分の心に寄り添う力（自分で自分の機嫌をとる） ④音楽、映画鑑賞やスポーツなど、生徒の心の支えになる趣味を見つけるサポートを行う。卒業後も自分の趣味を見つけられるよう、趣味がある楽しさを体験する。 ⑤1学期は音楽鑑賞を4時間行い、3時間の班活動の中で、授業で触れた音楽の良さや感想を班の中でプレゼンと何か一つ題材を選び、調査研究し、資料作成。2学期はスポーツ体験6時間、あまり体験したことのないスポーツにチャレンジする。続いて伝統文化体験3時間。缶蹴りやコマ回し、あやとり等の伝統的な遊びを行う。次にクリスマス会。ケーキ作りを行い、キリスト教徒のクリスマスの過ごし方について学ぶ。3学期前半は映画鑑賞4時間、その後意見交換会を行う。3学期後半は1年を通して得た趣味についてそれぞれがまとめる。⑥受験勉強できつかった高校時代を経験したからこそ「リラックスする」「楽しむ」ことにスポットを当て、楽しみながら国や文化の違いを学び、人生の支えになる趣味を見つけるサポートとなる総学を、と考えた点が独創的。⑦学生たちからも高い評価を得た。

3.3 学生たちの声

このような経験を積んでいくことで、学生たちの総合的な学習の時間に対する認識が変化していく。毎時間「学びの履歴」を書いているので、その中から主なものを拾い、変化を追ってみる。

(1) 情報収集段階

- ・リニューアル案を作るにあたって、母校の総学がいかに工夫して作られているか気づくことができた。
- ・母校の総学について振り返り、私は、あの時の授業が今このように役立っていることをうれしく思いました。したいことが明確だった母校に感謝したいです。
- ・今日の授業で何気なく受けていた総学の時間も押さえていくべき配慮事項は数多くあり、その一つ一つがとても大切であると感じた。また、それらの一つ一つが簡単にこなせるものではないと思った。
- ・母校の総学が総学の第一目標と自校の学校教育目標を踏まえたものだと知った。

何気なくやっていただけだと考えていた総学が、実は学校の育みたい生徒像につながっているのだと驚いた。

(2) リニューアル原案作成段階

- ・実際に具体的な指導計画を考えてみたが、最終的に「学校目標」に達成する為に、自分が考えた計画が本当に目標までの通り道になっているのか、計画を立てながら不安に感じた。
- ・大学の授業を3年間受けてきて、こんなに頭を使い集中して取り組んだのは初めてでした。頭を使った分すごく疲れたのですが、とてもあつという間に終わり楽しかったです。私も深い学びができる先生になりたいです。
- ・自分が総学の授業を作ることで、総学を作る難しさを知りました。何気なく過ごしていた授業だったが先生たちは作るうえで、いろいろな目的をもって作っていたのだと気づくことができました。

(3) 形成的評価段階

- ・今日の授業を受けてグループワークの重要性を知ることができた。同じ問題でも人それぞれの見方考え方方が違い、自分では考えられなかった部分まで知ることができ、すごく深い学びができた。
- ・今日は前回のワークシートをよりよいものにすることことができたと思います。やはり人が言ってくれた意見はとても貴重なものですし、的確だなと思いました。
- ・他の人の意見を聞くことで、自分とは異なる斬新な発想を持っていてすばらしいと感じたと同時に、アドバイスをもらうことで足りないものや自分の計画の良いところにも気づくことができた。
- ・今日は清書版を作成した。グループのどの人の案も前回よりブラッシュアップされ興味深い内容になっていた。意見交流をし、いろんな人の案を見ることでいい意味での真似ができたと思う。
- ・形成的評価を踏まえて、清書版では案を改善し良いものを作れた。そしてグループの中で清書版を読みあうことで、様々な面白いテーマに合うことができ感動した。
- ・やはり総学は自由度が高く、考える側の視点に立ってみると難しい。目標と内容どちらも大事にしつつ、いいアイデアを作るには色んな意見が必要だ。グループで話すことによってより良い案ができたので間違いない。

(4) 作品発表会段階

- ・発表者に共通していたことは学習のための手段が明確なことだ。外部講師や卒業生、映像など探究的なサイクルを徹底するため具体的に示されていた。具体的でないと生徒はもちろん教員も困るので意識したいと感じた。
- ・今日は色々な人の指導計画を知ることができました。私は商業科出身ですが、普通科、理系の人のやることは思いつかない内容だったり、目標ともうまく関連づいており、勉強になったので取り入れていきたいです。
- ・優秀作品の発表を聞くと、やらされている事ではなく、生徒主体で取り組むという共通点があると感じた。
- ・いろいろな総学があることを知ることができた。特に地域をテーマにした総学も多く、学校の特徴を生かさせていた。結果を求めるよりも大切なプロセスをより大事にしないといけない。生徒に経験を積ませることが大切だと思った。

(5) 全体を通して

- ・この授業が総学みたいな時間だと思いました。いつもそうですが、生徒自身に考えさせる、まとめる力も想像力もつくし、こういう授業だと時間が早くすぎます。
- ・ファシリテーターは総学の時間だけではなく、教科でも必要だと思った。確かに総学の授業自体が生徒主体の授業にしやすいが、主体性を伸ばす伸ばさないも教師の授業構成次第だと思ったので意識していきたいです
- ・この授業で学んだことは「生徒自身で課題を見つけ、自分で解決方法を見つける」が重要だということだ。教師が課題を提示することは簡単だが、そこも生徒自身が考えることが成長の大きな一歩であると改めて感じた。
- ・総学の時間は正直息抜きの時間だと高校の時は思っていたが、実は社会に出て一番役立つ時間なのではないかと思った。楽しく学ぶ工夫ができそうだと感じた。
- ・総学のイメージが変わった。今までのイメージは勉強の息抜きでテストもないから楽な授業という感じだった。この授業を通して総学は生きるために必要な力を身に付けることのできる時間だと思った。
- ・結果は出なくても、過程を経験することが大事であるということをプロジェクトに掲げてあると本当に安心するし、大切だと感じた。

- ・総学の特色、良さ（価値）について自分自身が考えて、周りの人の考えを聞いて、改めて総学の良さを知った。もっと私の学校でももう少し力を入れてほしかった。
- ・総学は教師の捉え方一つでよい方にも悪い方にも転がると思った。教員がいかに総学と向き合うか、知恵を振り絞るかが重要になってくる。生徒と教員が共に成長する総学となるべきだと思う。
- ・総学は他の教科と違って自由性・多様性があり、生徒が主体的に取り組んで課題解決をしていくが、一番は地域の人との交流により社会の一員としての自覚が高まることが特色なのではないかと感じた。
- ・最初に総学の良さは何か？と聞かれても全然答えることができなかつたが、今日改めて聞かれたときに10個答えることができたのは自分が学んだことが生かされているからだと感じた。
- ・総学の特色、良さを考える中で、総学の可能性は無限だということを改めて実感した。即効性を期待せず、長い視点で総学を捉えるようにしたい。
- ・総学は生徒の人格形成に大きくかかわっていて、生徒が主体的に学びたい内容であることが重要だとわかりました。
- ・今までただ過ごしていた総学にもたくさんの目的が詰められていたことをこの授業を通して学ぶことができた。

3.4 学生たちに現れる変化、授業の効果

上記の学生たちのコメントを読めば、授業前と授業後では、総合的な学習の時間に対する理解が深まっていることが読み取れるが、その深まりを促進したものについて2点整理したい。

(1) リニューアル案作成による創り手の経験

多くの学生にとって、中学・高校時代の総合的な学習の時間は特段の課題意識もなく漫然と受ける「息抜きの時間」であったが、大学のこの授業で創り手側の教師目線に立つことで、徐々に総合的な学習の時間は価値ある時間であることを発見していく。その発見を促したものは、母校の総合的な学習の時間のリニューアル案を創るという立場に立たされたことであると考える。前例踏襲ではなく、自分でリニューアル案をアウトプットしなければならない、となつた時に初めて自分事となってインティクスイッチが入り、真剣に母校の総合的な学習の時間の内容をインプットした。そし

て、そこに学習指導要領解説 総合的な学習の時間編に示されているところの第一の目標や、学校教育目標だったり、育てたい人物像であったり、作り手側の意図が幾重にも隠されていることに気付いていった。そして、母校の先生たちが一生懸命意図をもってプログラムを組んでくれたことに感謝しつつ、「自分が生徒の時にもっとこうであったらよかったのに」という生徒目線の改善を入れつつ、「自分ならこういうプログラムを組みたい」という新たな意思を持って探究的なサイクルを回し始めた。リニューアル案作成によって、企画する楽しさ、創造する喜びを味わいつつ進んでいったのだと考える。

(2) グループワークによる視野拡大

学生の「学びの履歴」に多いコメントは「グループワークに対する感謝」である。この授業の形成的評価の時間だけでなく、全授業を通して「聞くだけの授業は終わりにしよう」という方針で、毎時間アクティブ・ラーニングを実施している。4人のグループワークを基本として、小さな問い合わせの際のシンクペアシェアから、全員によるワールドカフェまで、毎回学生同士で考えを交流共有する時間を設けている。

今回の授業の情報収集段階では4人グループで他校の総合的な学習の時間を知り、リニューアル案の形成的評価の段階ではまた別の4人グループでアドバイスをしたりもらったりし、作品発表会段階では、優秀作品を聞くことにより、実に多種多様な総合的な学習の時間のプログラムがあることを理解していった。それは「学校の数だけ総学がある」ことを実感する過程だった。

その過程で、自分のリニューアル案の良さも悪さも改善点もわかっていき、他者との意見交流こそが自分を成長させてくれることを理解していった。それはまさに主体的・対話的で深い学びの体得に他ならなかった。自分一人で考えるより、三人寄れば文殊の知恵、協働することの必要性と重要性、助けたり助けられたりして成長していくことを実感したことは、将来の職業生活における同僚性の發揮にもつながっていくと考えている。

4. 「特別活動」の指導の具体

4.1 授業各段階におけるねらいと進行の実際

(1) 特別活動の目標

授業の前半で「総合的な学習の時間」について認識を新たにしたところで、授業後

半は「特別活動」の指導法に入る。

その第一段階の授業は、まず特別活動の意義の理解である。前半の授業で総合的な学習の時間が、「探究的な見方考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成すること」を目指しているものだということを理解したが、特別活動の目標については、この段階ではまだ漠然としている。

そこで、まず目標が「集団や社会の形成者としての見方考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して資質能力を育成すること」であること、人間形成・社会参画・自己実現の3つの視点、「なすことによって学ぶ」という方法原理、等を理解する。特に「なすことによって学ぶ」については、総合的な学習の時間のリニューアル案作りで経験済みなので学生たちは実感できるようだ。しかし、ここまでまだ抽象的で学生は何が特別活動なのか掴みあぐねている。学習指導要領解説特別活動編 第3章 各活動・学校行事の目標と内容に入り、特別活動が、学級活動（高校ではホームルーム活動）・生徒会活動・学校行事の3つにより構成されているということを知るに至って、ようやく特別活動について具体的に考えができるようになる。

(2) 思い出の特活

特別活動が学級活動・生徒会活動・学校行事の3つにより構成されていることを知識として理解したところで、中学校・高校の総合的な学習の時間について思い出してもらったように、中学校・高校の特別活動について「思い出の特活」を思い出してもらう。ところが、学生たちは、総合的な学習の時間よりも、特別活動はさらに思い出せない。学校行事の体育祭や文化祭はまだ楽しく記憶の中に残っているものもあるが、特に学級活動の内容が思い出せない。席替え、自習、がせいぜい。中には、高校で使われているロングホームルーム（以下LHR）という言葉そのものさえ忘れている学生も多い。そして、学級活動の内容を思い出せない自分に罪悪感を感じていると同時に、なぜこうも学級活動は存在感が薄いのかと疑問に感じている。そこは漢文の「鼓腹擊壤」という文章を使って説明をする。学級活動はまさに家族（ホーム）にあたる「自分の居場所」である。空気や家族、電気や水と同じレベルで、そこに在るのが当たり前、当たり前過ぎて取り立てて意識しないもの、それこそが学級活動だと話

すと学生たちの中に共感と安心が広がる。

ここまでを押されたうえで、あらためて、学生たちに、小学校までさかのぼって「思い出の特活」を語ってもらう。学級活動、生徒会活動、学校行事の3枠を設定し、①行われていたこと ②どんな力がついたか、自分なりに分析してもらう。今でも記憶に残っている学級活動、先生方はどんな学級活動の時間を設定してくださったか。振り返りながら、どの活動も自分が生徒の時はただ楽しかった、おもしろかったと感じるだけだが、作り手側から見始めるとそこに隠されている見えない意図を意識し始める。

(3) 学級活動の意義の理解

次の段階では、前の時間に上がってきた「思い出の特活」の中から、学級活動に関する部分を抜き出して、それぞれの活動にどんな意味があったのか、その価値づけをする。

例えば、毎年あがってくる学級活動の思い出を列挙すると ①席替え ②自己紹介 ③学期ごとの目標立て ④係決め・委員決め ⑤清掃活動 ⑥クラスのトラブルの話し合い ⑦レクリエーション ⑧生徒総会議案要望決め ⑨生徒会立候補者決め ⑩文理コース選択準備 ⑪進路希望調査 ⑫体育祭文化祭準備 ⑬合唱コンクール練習 ⑭進路相談の二者面談 ⑮雑談の自由時間 等である。

一方、中学校学習指導要領の第5章 特別活動には学級活動の内容として

- (1) 学級や学校における生活づくりへの参画のア～ウ
- (2) 日常の生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全のア～オ
- (3) 一人一人のキャリア形成と自己実現のア～ウ

の11項目があげられている。

学生たちに、自分たちが学級活動で経験した上記の①～⑮が、(1)のアから(3)のウのどれに相当するかを結び付けさせていくと、例えば実は「⑥クラスのトラブルの話し合い」は「(1)のア 学級や学校における生活上の諸問題の解決」に相当すること気付くように、自分たちが何気なく無意識に過ごしていた学級活動の時間も、きちんと目標に沿い、目標を達成するように仕組まれた時間であったことに驚く。

つまり、特別活動の学級活動の一時間一時間は、自分たちにとってはただの息抜きのように思っていたけれど、それはきちんとした意図がある教育活動の1時間であつたことを発見するのであり、「学校で行われていることすべてに意味がある」と思い

始めてくるのである。

(4) 進路学習計画作成

学級活動の目標と内容が理解できたら、次の段階は学習指導要領解説特別活動編にある (3)一人一人のキャリア形成と自己実現 についての実践活動である。

まず、文部科学省のサイトを活用してキャリアパスポートについての理解をする。

学生たちは中学・高校時代に「キャリアノート」「進路ポートフォリオ」等名称は

中学校・高校の3年間の進路計画				
□	□	活動テーマ□	具体的活動内容□	学習形態□
1年□	1学期□	□	□	□
□	2学期□	□	□	□
□	3学期□	□	□	□
2年□	1学期□	□	□	□
□	2学期□	□	□	□
□	3学期□	□	□	□
3年□	1学期□	□	□	□
□	2学期□	□	□	□
□	3学期□	□	□	□

図2 中学校・高校の3年間の進路活動計画

様々であるが、それ
ぞれに多少なりとも
作成した記憶がある
ので思い出しやす
い。中には「この進
路ノートのおかげで
自分の選択すべき将
来が見つかった」と
いう学生もいて、そ
ういう学生はキャリ
アパスポートに大変

感謝をしているし、
その効果を体感してい

る。キャリアパスポートによって、自分の中学校あるいは高校の3年間を振り返ったあとは 図2のような中学校もしくは高校の進路指導に関する3年間の指導計画を作成する。年間35週の内、進路関係に使える時間はせいぜい6～10時間として、各学年の各学期の時期にタイムリーに何を企画すべきか、自分の中学・高校時代のこの学年のこの時期に、進路に関してこういう企画があればよかったという自分の振り返りをもとに、進路活動の計画を立てていく。総合的な学習の時間のリニューアル案作成と同じように企画者の立場に立たせるのである。学生は苦しみながらもだんだん自分の中学・高校時代を少しずつ思い出しながら、学年を追って考えていく。ここでももちろん自分が受けてきた進路学習を思い出しつつ、作られた先生方の苦労に感謝しつつ進めていく。

実際には、この進路学習計画は学年主任や進路指導主事が前年の活動を踏まえつつ

計画していくものであるから、新規採用教員は所属学年団の中で見習いつつ進めていくものであることを、進路計画作成後に伝える。

(5) 生徒会活動の意義の理解

生徒会活動の理解については、次のような実践的な課題設定から始める。

課題1

あなたの担任するクラスで「生徒会なんていらない」という声が出て、生徒会役員であるAさんとBさんがショックを受けているようです。生徒会活動の意義について、学級活動の初めに10分程度で話をしてください。

この課題に対して、まず、考えるヒントとして「生徒会がなかったら」という設定で考えると生徒会活動の価値が浮かびあがってくる」とアドバイスをする。そして一人で考え、自分が話すあらすじを箇条書きでメモしたところで4人のグループワークに落とす。そこで学生は、自分の気づかなかつた視点を手に入れ、それから自分の話原稿を箇条書きで清書する。という段取りである。

回答として上がってくる話には、以下のような観点が入っているものがほとんどである。

①生徒会がなかったら学校行事が実施できず学校生活が味気ないものになる。

体育祭や文化祭の実行委員会は生徒会会員によって組織される。例えば体育委員長がいなかつたら、いったい誰が体育祭実行の中心になるのか？生徒の実行委員会がなくて、仮に、先生たちが作ったプログラムで先生たちの言うとおりに動く体育祭で、充実感達成感は得られるのか？自分たちの手で創りあげるからこそ、楽しいのではないか？

②生徒の意見を反映する場がないから、先生たちのいいなりになってしまう。

生徒総会で生徒の意見や要望をあげ学校側に伝えている。例えばそれで校則が変更されたものもある。仮に生徒会がないとして個人で意見や要望をあげたとしても相手にされないだろう。生徒会の総意として意見や要望をあげるから、取り上げてもらえるのではないか？

③生徒会がなかったら、対外的につながれない。

学校として対外的行事に参加する場合、誰が学校の代表になるのか？窓口になるのか？例えば他校や地域の人と交流したり、地域のボランティア活動に参加した

りする場合、生徒会がなかったら、そのたびごとに何らかのグループが組織されるのか？それは自分たちを代表しているといえるのか？

こうして、この課題に回答することによって、学生たちは、生徒会が自治的組織であること、自分たちがその自治的組織の主権者であることに改めて気づいていくのである。

(6) 学校行事の意義の理解

学校行事は学生たちにとって、一番「自覚できている特別活動」である。学級活動や生徒会活動は無意識で、「それが特別活動だ」と言われない限り、気づかないカリキュラムであるのに対し、学校行事は学生たちにとっては、これこそが特別活動だと感じている。

とは言え、自覚できている学校行事は体育祭、文化祭、修学旅行がほとんどであるので、学校行事には、①儀式的行事 ②文化的行事 ③健康安全・体育的行事 ④旅行・集団宿泊的行事 ⑤勤労生産・奉仕的行事の五つに分かれていることは新鮮に感じているようである。

また、健康安全・体育的行事の中に防災訓練が含まれていること、⑤の勤労生産・奉仕的行事という分類があり、ボランティア活動はその分類に入ることなどは驚きをもって迎えられている。

さらに、①の儀式的行事に分類される入学式、卒業式、始業式等の式典については、学習指導要領解説にある「学校生活に一つの転機を与え」「生徒が相互に励まして喜びを共にし」「決意も新たに新しい生活への希望や意欲を持てるような動機付け」「学校、社会、国家への所属感、連帯感を深める」「厳かな雰囲気を通して集団の場における規律、気品ある行動」などの一つ一つが、何度も身をもって経験しているからこそ、授業で理論として理解し、その一つ一つが腑に落ちていくのである。

なお、体育祭や文化祭、修学旅行など生徒にとってレクリエーション的に受け取られている学校行事が、まさにレクリエーションの語源の RE・CREATE、「再創造」の場であることは、それらの学校行事後に自分の中に生まれた大きなエネルギーを実感しているからこそ納得のいくものなのであろう。

4.2 学生たちの声

(1) 学級活動に対して

- ・グループの人と色々話していく中で進路に関する L H R はこんなにあったんだなと

驚いた。考えてみると、私たちが受けてきた進路ホームルームはとても入念に計画されたものなんだなと感じた。

- ・私の高校のLHRはとても充実していたと改めて思った。ポートフォリオの記入やLHRは全て自分の進路につながるものであったのでとても役に立った。大学の志望動機を書く時に使ってとても役に立ったことを覚えている。
- ・キャリアパスポートを書くこと、文字にすることで残され、いつでも振り返ることができるようになっていることが重要なだと感じました。なんてことのなかった時間の重要さに気づくことができました。
- ・キャリアパスポートだけでなく、日々の学習の振り返り、年度末の振り返りは大きな意味を持つことがわかった。忘れてしまう前に振り返って形として残し続けることがとても大事であると再確認した。その振り返りを用いて今後の見通しを持つ習慣につなげようと思った。

(2) 生徒会活動に対して

- ・中学の時、生徒会役員をしていたが、今思うと、生徒と学校をつなげるという学校のためになることをしていたんだと思えた。
- ・生徒会に今まで何かしらの部分でもかかわったことがなかったが、実際表面だけでは見えないような努力をしてくれていたと思う。中学校、高校で生徒会役員として携わってくれたメンバーに感謝したい。
- ・生徒会活動の存在価値や内容を振り返って考えることで、生徒会の大事さや重要性を感じることができた。学生時代、生徒会は当たり前にあるものだと思っていたけど、生徒にとっても教師にとってもなくてはならない大事な活動である。

(3) 学校行事に対して

- ・学校行事は思い出づくりと思っていましたが、授業を受けてすべての学校行事には意味があって、それぞれの役割を果たしていることに気づきました。
- ・体育祭や文化祭など、学校行事としてあって当たり前のものだったけど、それぞれの行事に込められている思いを知って、楽しんでいるうちにたくさんの力が自分についていたと思った。
- ・レクリエーションはただの遊びではなく、生徒の意欲そのものを創る役割があると感じた。確かに学校行事をする時に限ってやたらにやる気が出るなと感じていた。

(4) 特別活動全体に関して

- ・総学と特活は似たような点もあるが、相違点を見てみると、どちらもそれぞれの本質を持っていることに驚いた。特活は今まで休憩のようなものと思っていたが、とても重要な役割を担っていることに気づいた。
- ・同じ特別活動のくくりでも生徒会活動や学校行事で大きく目標や取り組む内容が違うことがわかった。特に学校行事は種類も多く、こんな事をやっていたという発見や、やる意義を知ることができた。
- ・特活と総学の違いを理解できた。総学も特活も学校という小さな社会での経験をもとに、現実社会をどう生きていくか、現実社会とどう向き合っていくかを問い直すきっかけとなる時間であることを学んだ。
- ・生徒会活動や学校行事も「あって当たり前」のものだと思っていたが、一つ一つに意味があるのだと理解できた。学校は生徒のために、見えない当たり前のことにも支えられていると感じた。
- ・総学、特活を通して、何よりも生徒一人一人が課題を見つけ、自ら学び考えるようにすることが大事だと思った。

4.3 学生に現れる変化、授業の効果

(1) 主権者教育の体得

この授業が進んでいくにつれて、学級活動は、自分のいるクラスに適応していくつたり、クラスの諸問題を解決したり、自分の自己実現について考えたりするものであると実感していくうちに、また、生徒会活動は生徒会の存在意義を考えたり、地域と連携して社会参画したりするものであると実感していくうちに、学校行事では学校という小さな社会で協働することの重要性を実感するうちに、学生たちは「自分は、自分の所属する集団をよりよいものにする権利の主体である」ということを自然に理解し自覚していく。私はこれこそが主権者教育だと考えている。

自分がいよいよ教える側に立とうかという時期になって、学生たちはようやく特別活動が、生徒の時には気づかなかつた様々な目的や意図をもって計画されたものであることに気づくわけであるが、同時に、自分こそが主権者である、自分が動いてこそ、自分の所属する集団・共同体は自分にとって居心地のいいものになっていく、ということを感じていく。その感覚は「主体的・対話的で深い学び」の理解とも密接に結びついてもいる。特に「主権者であること」と「主体的であること」には親和性がある。主権者教育を受ける立場から主権者教育をする立場へ、立場が変わるからこ

そ、主権者教育が見え始めるのかもしれない。主体的であろうとするからこそ、「主体的・対話的で深い学びとは何か」が、少し見え始めるのかもしれない。

(2) 総合的な学習の時間と特別活動の異同の理解

特別活動の後半になってくると、授業前には混然一体となって区別がついていなかった総合的な学習の時間と特別活動が、似ているようで全く違う「別物である」ことがだんだんわかってくる。それは「総学と特活の異同」を一覧に整理することで一段と促進される。以下に簡潔にまとめてみる。

【共通点】

- ・各教科等で身に付けた資質・能力を総合的に活用・発揮しながら、生徒が自ら現実の課題の取り組むことを基本原理としている点
- ・体験的な学習を重視すること
- ・協働的な学習を重視すること

【相違点】

[目標]

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

特活：集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いの良さや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して資質能力を育成する。

[見方・考え方]

総学：探究的な見方・考え方

特活：集団や社会の形成者としての見方・考え方

[方法原理]

総学：探究的なサイクルを回す

特活：為すことによって学ぶ

[本質]

総学：「探究」物事の本質を探って見極めようとする。

特活：「実践」学んだことを学校という一つの社会の中で、あるいは家庭を含めた日常生活の中で、現実の課題の解決に生かしたりする。

5. おわりに

こうして授業を振り返ってみると「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」という授業は、学生が生徒から教師へ変身していく時間なのだと見える。総合的な学習の時間も特別活動も、自分が生徒の時は深く考えずに与えられたプログラムに従っていたものが、この授業でそのプログラムに託された意図に気づいていく連続の中で、生徒目線から教師目線へ次第に視座を変えていく。生徒としての経験がまだ記憶に新しいからこそ、明確にそのプログラムを思い出としてたどることができ、修正すべき部分も考えやすい。そこへ、リニューアル案を創る、進路ホームルーム3年間の指導計画を創るという、企画者の立場に立たされるのであるから、生徒から教師への変身が促進されるのであろう。企画者の立場に立たせることによって、総合的な学習の時間や特別活動のプログラム作成が「自分事」になるのである。

グループメンバーの助けを借りながら進めていくことができることも、その変身を手助けしていると思われる。一人で孤独に考え企画するよりも、仲間と協働することがどれだけ助かることか、という経験を、教師として、また社会人として働き始めてからも活かしてほしいものである。

この授業が、学生が近い将来、学校現場で主体的企画者として仲間と協働し活躍することに少しでもつながれば幸いである。

次なる課題は、総合的な学習の時間と特別活動を指導する際に、教師としてどうAIを活用していくか、また生徒たちにどう活用させていくべきか、であると考えている。

引用文献

- ・2022年度、2023年度、2024年度、2025年度、前期の「総合的な学習の時間と特別活動の指導法」の授業の「学びの履歴」

参考文献

- ・中学校 学習指導要領（平成29年告示）
- ・高等学校 学習指導要領（平成30年告示）
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総合的な学習の時間編
- ・中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 特別活動編

- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編
- ・高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 特別活動編

教職課程科目「情報」のための授業「情報社会と倫理」

The class “Information Society and Ethics” for the teacher-training subject area
“Informatics”

大坪 慎一（福岡大学非常勤講師）

1 はじめに

現在、本大学、福岡大学理学部において教科「情報」に関する教職科目に関連する「情報社会と倫理」と「マルチメディア概論」の授業を担当させて頂いています。また、これらの科目は専門教育科目でもあります。以下では、前者の科目「情報社会と倫理」での授業内容等を述べたいと思います。

2 教科「情報」の学習指導要領での概要

教科「情報」の要点を文部科学省「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」(参考文献[1])と「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説情報編」(参考文献[2])から見てみます。

2.1 教科「情報」の目標

- 各学科に共通する教科「情報」の目標として参考文献[1]の第2章第10節第1款に、
1. 情報と情報技術及びこれらを活用して問題を発見・解決する方法について理解を深め技能を習得するとともに、情報社会と人との関わりについての理解を深めるようする。
 2. 様々な事象を情報とその結び付きとして捉え、問題の発見・解決に向けて情報と情報技術を適切かつ効果的に活用する力を養う。
 3. 情報と情報技術を適切に活用するとともに、情報社会に主体的に参画する態度を養う。とあります。さらに、専門学科において開設される教科「情報」の目標として第3章第7節第1款に、
 1. 情報の各分野について体系的・系統的に理解するとともに、関連する技術を身に付けるようする。
 2. 情報産業に関する課題を発見し、職業人に求められる倫理観を踏まえ合理的かつ創造的に解決する力を養う。
 3. 職業人として必要な豊かな人間性を育み、よりよい社会の構築を目指して自ら学び、情報産業の創造と発展に主体的かつ協働的に取り組む態度を養う。

とあります。

2.2 科目「情報Ⅰ」の内容

(1) 情報社会の問題解決

情報と情報技術を活用した問題の発見・解決の方法に着目し、情報社会の問題を発見・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(2) コミュニケーションと情報デザイン

メディアとコミュニケーション手段及び情報デザインに着目し、目的や状況に応じて受け手に分かりやすく情報を伝える活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(3) コンピュータとプログラミング

コンピュータで情報が処理される仕組みに着目し、プログラミングやシミュレーションによって問題を発見・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(4) 情報通信ネットワークとデータの活用

情報通信ネットワークを介して流通するデータに着目し、情報通信ネットワークや情報システムにより提供されるサービスを活用し、問題を発見・解決する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

2.3 科目「情報Ⅱ」の内容

(1) 情報社会の進展と情報産業

情報技術の発展による人や社会への影響に着目し、情報社会の進展と情報技術との関係を歴史的に捉え、将来の情報技術を展望する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(2) コミュニケーションとコンテンツ

多様なコミュニケーションの形態とメディアの特性に着目し、目的や状況に応じて情報デザインに配慮し、文字、音声、静止画、動画などを組み合わせたコンテンツを協働して制作し、様々な手段で発信する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(3) 情報とデータサイエンス

多様かつ大量のデータを活用することの有用性に着目し、データサイエンスの手法によりデータを分析し、その結果を読み取り解釈する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(4) 情報システムとプログラミング

情報システムの在り方や社会生活に及ぼす影響、情報の流れや処理の仕組みに着目し、情報システムを協働して開発する活動を通して、次の事項を身に付けることができるよう指導する。

(5) 情報と情報技術を活用した問題発見・解決の探究

「情報Ⅰ」及び「情報Ⅱ」で身に付けた資質・能力を総合的に活用し、情報と情報技術を活用して問題を発見・解決する活動を通して、新たな価値の創造を目指し、情報と情報技術を適切かつ効果的に活用する資質・能力を高めることができるよう指導する。

3 授業「情報社会と倫理」の内容

以下で述べるように、科目「情報Ⅰ」「情報Ⅱ」の内容をすべて含んではいませんが、この授業で十分に行えない項目でもさわりだけでも紹介するようにはしています。

3.1 「情報」の歴史

「情報社会と倫理」の授業において、「情報」という言葉の使用起源(参考文献[8]、[9]、[10])からはじめ、この言葉が国語辞典での説明が改訂されるにつれてどのように現在のような説明へと変化していったかを概観しています。さらに、「情報」という言葉を含む「情報処理」などの言葉が国語辞典に採用されていったのかで「情報」という言葉が社会の中に浸透していったのかを概観しています。

「情報」の1つの形態である文字の歴史や「情報」の共有や伝播のもととなる本の歴史、さらにこれをミスなく複製する技術である活版印刷などを既に学修しているから「情報」をより意識するように授業を進行しています。

3.2 社会の変遷

以前は、戦後の社会の変遷を A. Toffler の「第3の波」や R. N. Nolan の「ステージ理論」「修正6段階発展説」を例にして授業を行ってきました。しかし、近年は「Society 5.0」というワードが使用されるようになってきたので、狩猟社会の Society 1.0 から情報社会の Society 4.0、さらにその次の超スマート社会である Society 5.0 がどのような社会

であるかを具体的に、主に総務省の「情報通信白書」や文部科学省の「科学技術・イノベーション白書」を参考にしながら、目指す社会を授業しています。

情報社会は現代社会の状態であり、現代社会はグローバル化社会、超高齢化社会、生涯学習社会などであることを理解する。現代社会がこのような社会であることを社会の問題点を知り、問題点を克服した社会が Society 5.0 であること理解する。その解決手段の1つが情報通信技術です。

我々が意識することなくコンピュータが身の回りに存在する社会を「ユビキタス社会」と呼ぶことが1988年に提唱されました。また、年齢、身体能力等に関係なくモノやサービスや情報を利用できるようにそれらをデザインするという「ユニバーサルデザイン」の概念は、日本では1990年代後半には拡がっていました。情報通信技術がこの2つの概念を結びつけることができ、社会問題の解決に繋がることを授業しています。

3.3 コンピュータの歴史と仕組み

「コンピュータ」の言葉の起源や計算道具の歴史を授業し、1623年にケプラーが天文計算で利用できるようにヴィルヘルム・シッカルトが機械式計算機を発明したことや「人間は考える葦である」や「パスカルの原理」で有名なブレーズ・パスカル (Blaise Pascal) は、父親の膨大な量の税の計算を手助けするために歯車式計算機「パスカリヌ」を発明し、さらには特許を取得したこと紹介するなどして、17世紀には特許の仕組みが存在していたことを紹介しています。さらには、微分積分法で知られる記号論理学の創始者ゴットフリート・ヴィルヘルム・ライプニッツ (Gottfried Wilhelm Leibniz) も1672年に機械式計算機を発明したことを紹介しています。このように他分野で学修した人物が出てくることによりその人物のほかの仕事を知りたいという知識欲を増幅させることができます。

仕組みとしては、コンピュータの基本構成や、画像処理装置である GPU がゲームや AI などの処理に大きな役割を果たしていること、さらに、電源を入れてから BIOS (UEFI) を経由してどのように使用状態に至るのかを授業しています。

量子コンピュータについても、量子力学の学修状況を判断しながら内容を調節しながら授業しています。

文字表現には ASCII や UTF-8 や Unicode などがあることや、色情報や色の減法混色や加法混色、コンピュータにおける計算原理やデータ表現や2進数や16進数などについて

て授業しています。

3.4 コンピュータネットワークの歴史と仕組み

回線接続による通信からパケット交換通信への歴史やインターネットの登場の歴史的経緯の授業から始め、その後の発展の経緯を授業していきます。

その後、インターネットの規格である OSI 参照モデルや TCP/IP について、そして IP (インターネットプロトコル) やポートについて授業を進めていきます。

IPv4 アドレスや IPv6 アドレスには、グローバルアドレスとプライベートアドレスあることやその取扱いには注意を促しています。これに関して、学生が教室で使用しているノートパソコンやタブレットやスマートフォンにどのような IP アドレスが割り当てられているかを調べさせたりさせますが、その方法を知らない学生が多くいます。IP アドレスがどのようなものであるか、自動的に割り振られることは知っていても自分の機器がどのように値を割り振られているかは興味が無いようです。

あと、時刻について、機器の時刻の取得・修正についても授業を行います。なぜならば、機器の時刻がずれているとトラブルの原因にもなるからです。例えば、近年ではファイルをクラウドに保存することがありますが、機器に保存されているファイルとクラウドに保存するファイルを同期をとりながらファイルを保存する場合、ファイルの時刻情報が正確でない場合、本来作成した時刻よりも古い時刻をファイルが持ってしまい、最新のファイルが古いファイル置き換わってしまうことが発生してしまう可能性があるからです。

セキュリティにも関連することですが、MAC アドレス（またはフィジカルアドレス）に注意するように促しています。MAC アドレスはネットワーク機器に固有の識別番号ですが、近年では MAC アドレスはランダムに変化させて、ネットワーク機器の特定を困難にします。しかし、これが変化してしまうと運用上不都合が生じる場合があるので、固定化することが可能です。このようなことであるから、使用しているノートパソコンやタブレットやスマートフォンに MAC アドレスの設定がランダム設定になっているのかを調べさせて、セキュリティ上安全かどうかをチェックさせています。

3.5 情報技術と情報セキュリティ

毎年発表される参考文献[7]を参考に主に個人が受ける脅威について把握し、どうすれば受けないのか、また受けたときどのような行動をとるべきかを情報セキュリティの

基本概念である「機密性」「完全性」「可用性」から授業しています。マルウェアの感染は個人だけでなく、社会にも影響があることやその対策を授業しています。

遠隔での双方向のコミュニケーションに役立つ共通鍵暗号方式や公開鍵暗号方式やハイブリッド鍵暗号方式について授業しています。具体的には、契約書のサインと同等の効果を持たせることができる電子署名（デジタル署名）に公開鍵暗号方式が使用されること、さらにはこの中で公開鍵の所有者の身元保証をする機関が重要な社会基盤となることや、ブラウザでの暗号化通信にも鍵暗号方式が使用されていることを授業しています。また、ブラウザの使用時にSSLサーバ証明書についてのメッセージが出たときの注意喚起などを行います。

3.6 情報に関する法規や制度

知的財産権、著作権、特許権、商標権、意匠権などから授業を進めていき、様々なソフトウェアの進歩に貢献するオープンソースやフリーソフトウェアという仕組みはその言葉から受ける意味とライセンス面で注意を促しています。これまでの著作権はインセンティブ論の考え方方が強かったが、近年著作者自身がその権利の範囲を自分自身で提示出来るような仕組みであるクリエイティブ・コモンズというライセンスが登場していることを授業しています。

個人情報保護法にある程度時間を割いて授業を行っています。なぜならば、平成27年9月改正において個人情報を取り扱う件数に関係なくその対象となるので、サークルなどで個人情報を取り扱う立場になれば、この法律に即した行動が必要となるからです。

他の法規は、「不正アクセス禁止法」「不正競争防止法」「電子署名法」などを紹介しています。

2000年代末から、ヨーロッパで話題となっている忘れられる権利（right to be forgotten）、その後2014年3月消去権を本授業で取り扱うようになりました。しかし、日本ではまだまだ権利としては扱われてはいません。

4 おわりに

学習指導要領（平成30年告示）には、人工知能（AI）の社会への浸透は想定内であったと考えられますが、告示以降の2022年11月に公開されたOpenAIの対話型生成AIサービスChatGPTの登場、その後の社会への影響力は想定していなかったと考えられます。

「生成AIの基礎知識」「生成AI活用時の注意点」等を考慮に入れた授業が必要だと考えています。また授業では、機械学習、深層学習、データサイエンス、ブロックチェーンなどについてもほとんど授業できていないので、本授業が専門教育科目であることも踏まえて再構成の必要性を考えています。

最後に、それぞれの項目には参考になると考えられる書物や全体のテキストとして使用できそうなものをほんの一部ですが参考文献に挙げておきます。授業ではテキストを使用していませんが、使うのであれば、参考文献[46]や[51]などが挙げられます。

参考文献

- [1] 文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領(平成30年告示)」
- [2] 文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説情報編」
- [3] 文部科学省「科学技術・イノベーション白書」
- [4] 総務省「情報通信白書」
- [5] 独立行政法人情報処理推進機構「情報セキュリティ白書」
- [6] インターネット協会「インターネット白書」
- [7] 情報処理推進機構「情報セキュリティ10大脅威」
- [8] 小野厚夫(2005)「情報という言葉を尋ねて(1)」情報処理 Vol.46, No.4, 347 (情報処理学会)
- [9] 小野厚夫(2005)「情報という言葉を尋ねて(2)」情報処理 Vol.46, No.5, 475 (情報処理学会)
- [10] 小野厚夫(2005)「情報という言葉を尋ねて(3)」情報処理 Vol.46, No.6, 612 (情報処理学会)
- [11] 田崎茂編(2000)「基礎情報学－情報化社会への道しるべ」(共立出版)
- [12] 社団法人私立大学情報教育協会(1999)「求められる大学の基礎的情報教育モデル」
- [13] 社団法人私立大学情報教育協会(1995)「情報倫理概論」
- [14] 辰巳丈夫(2000)「情報化社会と情報倫理」(共立出版)
- [15] 川合慧監修(2004)「情報と社会」(オーム社)
- [16] 駒谷昇一, 山川修, 中西通雄, 北上始, 佐々木整, 湯瀬裕昭(2011)「情報とネットワーク社会」(オーム社)
- [17] 情報処理学会一般情報教育委員会編(2020)「一般情報教育」(オーム社)

- [18] 宮地充子, 菊池浩明(2022) 「情報セキュリティ改訂2版」(オーム社)
- [19] 経営情報学会情報倫理研究部会(2004) 「情報倫理」(有斐閣)
- [20] 木暮仁(2008) 「教科書情報倫理」(日科技連)
- [21] 清野正哉(2009) 「情報倫理」(中央経済社)
- [22] 鞠大輔(2024) 「学生時代に学びたい情報倫理改訂版」(共立出版)
- [23] ノーバート・ウイナー(2007) 「人間機械論第2版」(みすず書房)
- [24] 末包良太, 米口肇, 犬伏茂之(2016) 「復刊計算機の歴史- パスカルからノイマンまで-」(共立出版)
- [25] 小田徹(2016) 「コンピュータ開発のはてしない物語- 起源から驚きの近未来まで-」(技術評論社)
- [26] 中野明(2020) 「IT全史- 情報技術の250年を読む」(祥伝社黄金文庫)
- [27] 独立行政法人情報処理推進機構(2022) 「情報セキュリティ読本, 六訂版」(実教出版).
- [28] 独立行政法人情報処理推進機構(2009) 「情報セキュリティ教本, 改訂版」(実教出版)
- [29] Paul Baran,(1964) “Introduction to Distributed Communications Networks,” report RM-3420-PR (RAND Corporation, Santa Monica, Calif.). この報告書は <http://www.rand.org/publications/RM/baran.list.html>
- [30] 水谷雅彦(2003) 「情報の倫理学(「現代社会の倫理を考える」15)」(丸善)
- [31] 静谷啓樹(2008) 「情報倫理ケーススタディ(ライブラリ情報学コア・テキスト22)」(サイエンス社)
- [32] 羽室英太郎(2014) 「情報セキュリティ入門, 第3版」(慶應義塾大学出版会)
- [33] 佐々木良一, 会田和弘(2021) 「情報セキュリティ入門, 第2版」(共立出版)
- [34] 広瀬洋子, 関根千佳(2014) 「情報社会のユニバーサルデザイン」(放送大学教育振興会)
- [35] 山田恒夫(2014) 「情報のセキュリティと倫理」(放送大学教育振興会)
- [36] 尾崎史郎, 児玉晴男(2014) 「情報社会の法と倫理」(放送大学教育振興会)
- [37] 児玉晴男, 小牧省三(2015) 「進化する情報社会」(放送大学教育振興会)
- [38] 加藤浩, 大西仁(2016) 「情報学へのとびら」(放送大学教育振興会)
- [39] 葉田善章(2016) 「身近なネットワークサービス」(放送大学教育振興会)

- [40] 山田恒夫, 辰巳丈夫(2018)「情報セキュリティと情報倫理」(放送大学教育振興会)
- [41] 児玉晴男(2018)「情報・メディアと法」(放送大学教育振興会)
- [42] 児玉晴男(2020)「知財制度論」(放送大学教育振興会)
- [43] 山田恒夫, 辰巳丈夫(2020)「情報セキュリティ概論」(放送大学教育振興会)
- [44] 作花文雄(2022)「三訂版著作権法」(放送大学教育振興会)
- [45] 児玉晴男(2023)「情報と法」(放送大学教育振興会)
- [46] 高橋滋子, 原田隆史, 佐藤翔, 阿部晋典(2023)「改訂3版情報倫理: ネット時代のソーシャル・リテラシー」(技術評論社)
- [47] 竹ノ内禎, 河島茂生(2015)「情報倫理の挑戦」(学文社)
- [48] 大谷卓史(2017)「情報倫理」(みすず書房)
- [49] 土方嘉徳(2018)「Web でつながるソーシャルメディアと社会/心理分析, Computer and Web Sciences Library 8」
(サイエンス社)
- [50] 梅本吉彦(2020)「情報社会と情報倫理」(丸善出版)
- [51] 室蘭工業大学現代情報学研究会(2025)「現代社会と情報システム第2版」(朝倉書店)
- [52] 中央大学国際情報学部(2020)「国際情報学入門」(ミネルヴァ書房)
- [53] 村田潔, 折戸洋子(2021)「情報倫理入門- ICT 社会におけるウェルビーイングの探求-」(ミネルヴァ書房)
- [54] ルチアーノ・フロリディ 2017「第四の革命」(新曜社)
- [55] 佐藤卓己(2020)「現代メディア史新版」(岩波書店)
- [56] 坂井修一(2022)「サイバー社会の「悪」を考える」(東京大学出版会)
- [57] 山口真一(2022)「ソーシャルメディア解体全書フェイクニュース・ネット炎上・情報の偏り」(勁草書房)
- [58] 井野邊陽(2016)「理系のための法律入門, 第2版」(ブルーバックス B1958, 講談社)
- [59] 宮武久佳(2014)「ゼロからの著作権学校・社会・SNS の情報ルール」(岩波ジュニア新書 990, 岩波書店)
- [60] 神永正博(2017)「現代暗号入門」(ブルーバックス B2035, 講談社)
- [61] 岡嶋裕史(2019)「ブロックチェーン」(ブルーバックス B2083, 講談社)

- [62] 金丸隆志(2020)「高校数学からはじめるディープラーニング」(ブルーバックスB2133, 講談社)
- [63] マーティン・キャンベル=ケリー, ウィリアム・アスプレイ, ネイサン・エンスメントガ, ジェフリー・R・ヨースト(2021)「コンピューティング史[原著第3版] -人間は情報をいかに取り扱ってきたか-」(共立出版)
- [64] 岡野原大輔(2023)「大規模言語モデルは新たな知能か」(岩波科学ライブラリー319, 岩波書店)
- [65] 林和弘, 桑原真人(2014)「クリエイティブ・コモンズとは何か- オープンアクセス時代の著作権と科学者-」日本物理学会誌 Vol.69, No.2, 102.

< 資料(史料)紹介・分析 >

教育実習に向けたハラスメント防止教育
-本学における取組の現状および課題-

Harassment Prevention Education for Teaching Practice:

Current situation and issues in Fukuoka University

藤田 由美子（人文学部教授）

1. はじめに

本稿は、本学教職課程における教育実習に向けたハラスメント防止教育について、取組の現状および課題を明らかにするものである。

令和5（2023）年3月29日、文部科学省は、教職課程を設置する大学等に対し「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等について（通知）」（4教教人第48号）を同省総合教育政策局教育人材政策課長名で発出した。この通知は、令和2（2020）年1月15日付厚生労働省告示「事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題について雇用管理上講ずべき措置等についての指針」を受けて同年3月19日付で都道府県および政令市の教育委員会教育長宛に発出された「『事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題について雇用管理上講ずべき措置等についての指針』の制定等について（通知）」（以下「ハラスメント指針通知」、元初財務第37号）において教職員による教育実習生へのハラスメントについて適切な対応を求めたことを踏まえ、教職課程を設置する大学に取組を求めるものである⁽¹⁾。

上記の通知を受けて、教職課程を設置する大学では教育実習におけるハラスメント防止に向けた教育が求められている。本学においては、「教育実習Ⅰ」または「教育実習Ⅱ」の履修登録者を対象とする「FUプラスアップ授業」（スタートアップ授業）で、ハラスメント防止に関する情報提供を行っている。

本稿の内容構成は、以下の通りである。第一に、ハラスメント防止教育の背景を概説する。第二に、「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等について（通知）」および関連する各種通知文書の紹介を行う。第三に、本学における教育実習に向けたハラスメント防止教育の現状を紹介する。第四に、本学における取組の現状を踏まえ、今後の課題を提示する。

2. ハラスメント防止教育の背景⁽²⁾

(1) 日本における「セクシュアル・ハラスメント⁽³⁾」の問題化

牟田（2016）⁽⁴⁾によれば、職場における力関係を利用した性的いやがらせの問題は労働の場において存在していたが、「セクシュアル・ハラスメント」という問題としての顕在化はフェミニスト法学者マッキノンによって体系化された sexual harassment 概念が「働くことと性差別を考える三多摩の会」（以下「三多摩の会」）によって紹介されたことによるという。1989年、福岡セクシュアルハラスメント裁判を通して「セクハラ」という言葉が多くの人びとに知られることとなり、「三多摩の会」による女性への調査結果から労働の場における性的嫌がらせの存在が顕在化した。10年後の1999年、男女雇用機会均等法の改正で事業主に対するセクシュアル・ハラスメント防止配慮義務が規定された⁽⁵⁾。

(2) ハラスメント概念の拡張

セクハラ問題の顕在化をきっかけとして、労働や生活の場における、一定の力関係に基づく不当な取扱いや嫌がらせにより心身の健康や生活そのものが脅かされる状況が「～ハラスメント」と名付けられ、顕在化した。労働施策に関するハラスメントは、職場内の優越的な関係を背景とする業務上必要かつ相当な範囲を超えた言動によって精神的・身体的苦痛を与える職場環境を悪化させる行為を指す「パワーハラスメント」、妊娠出産および産前産後休暇や育児休業の申し出に対し解雇等の不利益となる取扱いや嫌がらせを指す「マタニティ・ハラスメント」「パタニティ・ハラスメント」、介護制度の利用に対する不利益となる取扱いや嫌がらせを指す「ケア・ハラスメント」等が知られている。

(3) セクシュアル・ハラスメントおよびパワー・ハラスメントの法的定義

セクシュアル・ハラスメントについては、「雇用の分野における男女の均等な機会及び待遇の確保等に関する法律」（以下「男女雇用機会均等法」、昭和47年法律第113号）第11条において下記の通り規定されている（下線は筆者による）⁽⁶⁾。

第十一条 事業主は、職場において行われる性的な言動に対するその雇用する労働者の対応により当該労働者がその労働条件につき不利益を受け、又は当該性的な言動により当該労働者の就業環境が害されることのないよう、当該労働者からの相談に応じ、適切に対応するために必要な体制の整備その他の雇用管理上必要な措置を講じなけ

ればならない。

- 2 事業主は、労働者が前項の相談を行つたこと又は事業主による当該相談への対応に協力した際に事実を述べたことを理由として、当該労働者に対して解雇その他不利益な取扱いをしてはならない。
- 3 事業主は、他の事業主から当該事業主の講ずる第一項の措置の実施に関し必要な協力を求められた場合には、これに応ずるように努めなければならない。
- 4 厚生労働大臣は、前三項の規定に基づき事業主が講ずべき措置等に関して、その適切かつ有効な実施を図るために必要な指針（次項において「指針」という。）を定めるものとする。
- 5 第四条第四項及び第五項の規定は、指針の策定及び変更について準用する。この場合において、同条第四項中「聴くほか、都道府県知事の意見を求める」とあるのは、「聴く」と読み替えるものとする。

同条第3項に基づき、厚生労働省は、平成18（2006）年10月、「事業主が職場における性的な言動に起因する問題に関して雇用管理上講ずべき措置等についての指針」（厚生労働省告示第615号）を発出した（最新改正は令和2年1月）。同指針においては、セクシュアル・ハラスメントには①職場において行われる性的な言動に対する労働者の対応により当該労働者がその労働条件につき不利益を受けるもの（「対価型セクシュアルハラスメント」）、②当該性的な言動により労働者の就業環境が害されるもの（「環境型セクシュアルハラスメント」）の二種類あるとし、それぞれの具体例が示されている⁽⁷⁾。

パワー・ハラスメントについては、「労働施策の総合的な推進並びに労働者の雇用の安定及び職業生活の充実等に関する法律」（以下「労働施策総合推進法」、昭和41年法律第132号）第30条の2に下記の通り規定されている（下線は筆者による）⁽⁸⁾。

第三十条の二 事業主は、職場において行われる優越的な関係を背景とした言動であつて、業務上必要かつ相当な範囲を超えたものによりその雇用する労働者の就業環境が害されることのないよう、当該労働者からの相談に応じ、適切に対応するために必要な体制の整備その他の雇用管理上必要な措置を講じなければならない。

- 2 事業主は、労働者が前項の相談を行つたこと又は事業主による当該相談への対応に

協力した際に事実を述べたことを理由として、当該労働者に対して解雇その他不利益な取扱いをしてはならない。

- 3 厚生労働大臣は、前二項の規定に基づき事業主が講ずべき措置等に関して、その適切かつ有効な実施を図るために必要な指針（以下この条において「指針」という。）を定めるものとする。
- 4 厚生労働大臣は、指針を定めるに当たっては、あらかじめ、労働政策審議会の意見を聴くものとする。
- 5 厚生労働大臣は、指針を定めたときは、遅滞なく、これを公表するものとする。
- 6 前二項の規定は、指針の変更について準用する。

同条第5項にもとづき、厚生労働省は、令和2（2020）年1月、「事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題に関する雇用管理上講ずべき措置等についての指針」（厚生労働省告示第5号）を発出した⁽⁹⁾。同告示においては、職場におけるパワーハラスメントについて、「職場におけるパワーハラスメントは、職場において行われる①優越的な関係を背景とした言動であって、②業務上必要かつ相当な範囲を超えたものにより、③労働者の就業環境が害されるものであり、①から③までの要素を全て満たすものという。」と定義している。その上で、パワーハラスメントの類型を示し、それぞれ該当する例と該当しない例を示している⁽¹⁰⁾。

セクシュアル・ハラスメントおよびパワー・ハラスメントの定義をめぐる議論については、稿を改めて検討する。

3. 教育実習等におけるハラスメント防止にかかる各種通知文書

（1）『事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題に関する雇用管理上講ずべき措置等についての指針』の制定等について（通知）（「ハラスメント指針通知」）

文部科学省は、厚生労働省による上記二つの「ハラスメント指針」を受けて、各都道府県・政令市教育委員会教育長宛に標記の通知文書を発出した。パワーハラスメントとセクシュアルハラスメントそれぞれについて、その防止のために各教育委員会が講じるべき措置について具体的に示されている。

パワーハラスメントとセクシュアルハラスメントの双方に共通する点として、特に、以下のことを指摘できる。

- ①研修の実施その他の必要な配慮：パワーハラスメントとセクシュアルハラスメントのいずれについても、外部専門家等による適切な研修を定期的に実施することが求められる。
- ②相談体制の整備：ハラスメントに類する言動を受けた者に対する相談対応としては、教育委員会に窓口を設けるとともに、弁護士等による相談窓口の設置もしくは活用の検討、また相談への適切な対応ができるよう管理職に対する研修の実施が求められる。
- ③教職員のみならず教育実習生に対するハラスメントの防止および相談対応：文部科学省は、教職課程の必修である教育実習指導を受ける点で「立場が弱い」教育実習生に対するハラスメントに類する言動は決して許されない、と断言している。指針において教育実習生等の「自らの雇用する労働者以外の者に対する言動」についても取り組むことが望ましいと規定されていることを踏まえ、ハラスメントに関する方針の策定等を行う際に、「教職員による教育実習生への言動についても同様の方針を併せて示すことや、同指針の措置も参考にしつつ、教育実習生への適切な相談対応等を行うことが求められる」としている。

（2）「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等について（通知）」

2023（令和5）年3月29日、文部科学省によって発出された標記の通知においては、教育実習等におけるハラスメントの防止について大学に求められる取組が示されている。具体的には下記の通りである。1. 全般的な事項（教育実習は大学が責任を持って実施することから万一の場合の相談窓口の整備等の機能を満たす必要があり、自己点検評価等で不斷の見直しを図る）、2. 性暴力、セクシャルハラスメント、パワーハラスメント等の防止について（後述）、3. 教育実習等の適切な時間の管理等について（過度な実習時間にならないようにする、実習校の負担過重にならない、適宜ICTを活用する）、4. その他（障害のある学生の教育実習に向けた対応、母校実習における対応）。ここでは、2.について具体的に述べる。

性暴力、セクシャルハラスメント、パワーハラスメント等の防止のために、大学には以下のことが求められている。

- ①「セクシャルハラスメントを含む性暴力等の防止に向けた取組の推進について（通知）」（令和4年11月22日付4文科高第1246号）に基づき大学に示されている包括的な対

策等について、教育実習においても適切な対応を行う。

②教職課程の授業科目内外を通じ、学生が児童生徒性暴力等の防止への理解を深めることができるように取組を行う。教育実習事前指導においては、学生が教育実習の場で決して加害者にならないこと、被害の相談を受けた場合は傍観者にならないこと等について十分な指導を行う。

③大学は、大学に相談窓口や連絡体制があることや大学として適切な対応を行うことを、学生に周知する。学生が相談を躊躇するところがないよう、プライバシー保護に必要な措置を講じ、学生にそのことを周知する。

④ハラスメント等の被害を相談することによる不利益な取扱いを禁止することを定めるとともに、学生、大学教員等関係者や実習受入校に対し周知を行う。

つまり、大学には、教育実習におけるハラスメント問題に対応するため、学生への教育啓発、ハラスメント当事者もしくは目撃者になった場合の相談・連絡体制、実習校との連携体制の整備が求められている。

4. 本学における教育実習におけるハラスメント防止に向けた取組：現状および課題

（1）本学における取組

①ハラスメント対応の窓口

本学の教職課程教育センター（以下「センター」とする）は、教育実習に関する実習生の相談窓口となっている。万一実習生がハラスメント当事者になった場合は、実習校との連携によって当該問題への対応を行うこととなる。その取組について、実習生に周知する必要がある。

②「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ」スタートアップ授業動画

そこで、「教育実習Ⅰ」「教育実習Ⅱ」の「FUプラスアップ授業」において、教育実習におけるハラスメント対応について学生への周知を図っている。

毎年、上記科目の「FUプラスアップ授業」として、履修登録者のためにスタートアップ授業動画を作成している。令和5（2023）年3月の通知を受けて、2024年度より、スタートアップ授業動画においてハラスメント防止に関する説明を追加した。

2025年度のスタートアップ授業動画の録画時間は19分20秒であり、動画の内容構成は下記の通りである。

【内容構成】

1. はじめに：(1)本学の教育実習／(2)教育実習の意義／(3)教育実習で学んでほしいこと／(4)到達目標
2. 教育実習の実際：(1)実習前の準備／(2)実習校での実習／(3)授業時間外の学習
3. 履修上の留意点：(1)教育実習の心構え等／(2)出勤について／(3)ネット時代のルール・マナー／(4)ハラスメントの防止 (下図参照)
4. おわりに



図 授業動画のスライド

動画内では、「ハラスメントの防止」についてわずかながらも触れている（2分21秒）。説明内容は、主として令和5年の通知文書に基づいている。動画内では、性暴力、セクシャルハラスメント、パワーハラスメントの三つの問題があることを示した上で、教育実習生として「指導の一環として」という理由で不適切な指導を行わないよう肝に銘じることを求めている。そして、「自分が加害者とならない」「被害の相談を受けた場合は傍観者とならない」「被害に遭ったときは教職課程教育センターに相談する」の三点を周知し、「実習評価に影響するのではないか」と躊躇うことなく相談することを勧めた。

(2) 意義および課題

動画において「ハラスメントの防止」について解説を行うことによって、教育実習生に対し本学のハラスメント対応姿勢を提示したことには意義があるものと考えられる。

一方、現行の対応にはいくつかの課題がある。第一に、動画内でのハラスメント防止の説明のなかで「加害者にならないこと」がより強調されていたという問題がある。第二に、スタートアップ授業動画をすべての学生が視聴したかを確認する手段がないため動画を通

して全学生に周知がなされたかわからないことである。第三に、相談窓口についての周知の機会が本動画しかないことである。

上記の課題を踏まえ、次回の動画作成においては「加害予防」の強調にとどまらず「被害への対応」についてより丁寧に説明を行うこととしたい。併せて、動画視聴に加え対面での周知が必要と考えられる。具体的には、対面開催の教育実習オリエンテーションで動画に言及し動画視聴を促すことだけでなく、口頭でもハラスメント対応の基本方針を示し相談窓口等の情報を提供する必要がある。それによって、教育実習生が、児童生徒の人権擁護意識やハラスメント防止への心構えや自らがハラスメント被害にあった場合の対応について、理解を深めることにつながるものと考えられる。

ただ、上記の取組を行ったとしても、教育実習生がどの程度理解できたかを測ることは困難である。児童生徒の、そして教職員も含む全ての人びとの人権を尊重する意識を醸成するためには、大学入学後からの地道な取組が求められるだろう。それは、本学に限らず、教員養成カリキュラムそのものの問題であり、本稿で取り扱ってきた本学の教育実習に向けた取組の範囲を超える、今後の教員養成のあり方にかかる長期的課題である。

本学教職課程においては「特別支援教育論」（教育の基礎的理解に関する科目等、必修科目）および「人権教育」（大学が特別に定める科目）が開設されているものの、ジェンダー、性の多様性、外国につながる子ども等、多岐にわたる課題について学ぶ機会は一部の学部学科に限られている。今後はさらに、人権擁護意識およびハラスメント防止にかかる教育の充実も課題となるだろう。

注および参考文献

- (1) 「教育実習等におけるハラスメントの防止及びその適切な対応等について（通知）」
(4教教人第48号、令和5(2023)年3月29日)、
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/mext_00073.html(2025年10月2日閲覧)。
- (2) このほか、2021年6月に成立し翌年施行された「教育職員等による児童生徒性暴力等の防止等に関する法律」（「児童生徒性暴力等防止法」、令和3年法律第57号）も教育実習におけるハラスメント防止教育の背景にある。
- (3) 以降における「セクシュアル・ハラスメント」の表記は文書ごとに異なっていること

に留意が必要である。厚生労働省の「指針」においては「セクシュアルハラスメント」、文部科学省の通知においては「セクシャルハラスメント」と記載されている。本稿では各文書の引用箇所では原文のまま記載し、筆者によるコメントおよび考察の部分においては「セクシュアル・ハラスメント」と記載する。

- (4) 牟田和恵、2016、セクハラ問題から見るジェンダー平等への道：問題化の歴史を振りかえって。法社会学、82、111-122。
- (5) 牟田は、ジェンダー平等にかかる施策が遅々として進まないと比べると「セクハラ」防止についてはわずか10年後に法制化が進められたことについて、女性の人権や労働権を守る機運の高まりによるものであるとする見方は表層的であると述べる。牟田は、法改正の実質的理由について、企業にとって賃金や採用・昇進等に比べると「セクハラの防止はカネのかからない周縁的な問題」であり、企業内で性的言動を防止することは「企業の秩序維持に適合的であるからに他ならないからだろう」と論じている（牟田 2016、pp.114-115）。
- (6) 同法の条文は下記を参照。<https://laws.e-gov.go.jp/law/347AC0000000113>（e-gov 法令検索サイト、2025年10月2日閲覧。）
- (7) 「事業主が職場における性的な言動に起因する問題に関する雇用管理上講ずべき措置等についての指針」（厚生労働省告示第615号、平成18年10月11日）<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000605548.pdf>（2025年10月2日閲覧）。
- (8) 同法の条文は下記を参照。<https://laws.e-gov.go.jp/law/341AC0000000132>（e-gov 法令検索サイト、2025年10月2日閲覧。）
- (9) 「事業主が職場における優越的な関係を背景とした言動に起因する問題に関する雇用管理上講ずべき措置等についての指針」（厚生労働省告示第5号、令和2年1月15日）<https://www.mhlw.go.jp/content/11900000/000605661.pdf>（2025年10月2日閲覧）
- (10) パワーハラスメントの類型は下記の通りである（厚生労働省告示第5号、令和2年1月15日より）。イ 身体的な攻撃（暴行・傷害）、ロ 精神的な攻撃（脅迫・名誉棄損・侮辱・ひどい暴言）、ハ 人間関係からの切り離し（隔離・仲間外し・無視）、ニ 過大な要求（業務上明らかに不要なことや遂行不可能なことの強制・仕事の妨害）、ホ 過小な要求（業務上の合理性なく能力や経験とかけ離れた程度の低い仕事を命じることや仕事を与えないこと）、ヘ 個の侵害（私的なことに過度に立ち入ること）

福岡大学教職課程教育センター紀要取扱要領および執筆・投稿要領

平成28年3月25日決定

平成28年4月1日実施

令和3年12月1日改訂

【取扱要領】

(趣旨)

- 1 この要領は、教職課程教育センター（以下「センター」という。）が福岡大学教務部教職課程教育センター規程第3条第4号及び第8号に規定する業務を行うにあたり、教職課程分野における教育研究活動の研究の成果、実践の記録等（以下「論文等」という。）を発表するために発行する福岡大学教職課程教育センター紀要（以下「紀要」という。）に関し、必要な事項について定めるものとする。

(発行)

- 2 紀要の発行責任者はセンター長とし、年1回の発行を原則とする。

(編集)

- 3 教職課程教育運営会議（以下「運営会議」という。）に紀要編集委員会（以下「編集委員会」という。）を設置し、紀要の編集を行う。

- 4 紀要への掲載内容は、原則として、教職教育及び教職指導支援に関するもの又は運営会議が必要と認めたものとする。

(投稿資格)

- 5 紀要に投稿できる者は、次のとおりとする。

(1) 本学の教育職員（特任教育職員を含む。）

(2) 教育職員が論文等の筆頭者となる場合の共著者（現職の教育職員又は教育関係者）

(3) 本学の非常勤講師

(4) 運営会議が推薦する者

(5) その他センター長が認めた者

(論文等の種類)

- 6 論文等の種類は、次のとおりとする。

(1) センターの運営及び事業推進に関する報告

(2) 論文・論説

(3) 実践記録

(4) 研究ノート

(5) 研究動向

(6) 資料(史料)の紹介・分析

(7) 書評・文献の紹介

(8) その他編集委員会が認めたもの

(原稿区分)

- 7 論文等の作成にあたっては、投稿原稿又は編集委員会から執筆を依頼する依頼原稿とする。

(1) 前項の論文・論説、実践記録及び研究ノートについては、投稿原稿を原則とする。ただし、編集委員会で認めた場合は、この限りではない。

(2) 前項の書評・文献紹介については、原則として、編集委員会において対象とする書籍等を決定し、執筆を依頼する。

(投稿)

- 8 投稿原稿は、原則として未発表のものに限り、他誌等への二重投稿は認めない。ただし、投稿を受け付けた編集委員会が発行する他の刊行物への同時又は並行の投稿については、二重投稿とはみなさない。

(原稿の提出)

- 9 所定の執筆・投稿要領に従い、電子媒体による完全原稿をセンターに提出する。

(校正)

- 10 論文等の執筆者による校正は、1回とする。加筆・修正は最小限とし、大幅な変更となる校正は認めない。

(審査)

- 11 論文等は、編集委員会において委嘱された複数の審査員による査読を経て、審査する。ただし、依頼原稿については、審査は行わない。

(審査結果の通知)

- 12 前項の審査結果において掲載を見送る場合は、投稿者に通知する。

(著作権)

- 13 紀要に掲載された論文等の著作権は、執筆者およびセンターに属する。なお、紀要是本学機関リポジトリおよびセンターホームページに掲載する。

(補則)

- 14 この要領に定めるもののほか、論文等の執筆・投稿に関し必要な事項は、別に定める。

(改廃)

- 15 この要領の改廃は、運営会議の議を経てセンター長が行う。

(実施日)

- 16 この要領は令和3年12月1日から実施する。

【執筆・投稿要領】

1. 募集する論文内容及び使用言語

- ① 紀要への掲載対象は、未発表の論文、その他の文章（以下「論文等」）に限ります。
- ② 日本語又は英語の論文等を原則とします。

2. 執筆要領

- ① 原稿の設定は上下余白30mm・左右余白25mm、40文字×30行、フォントは、和文にあってはMS明朝体10.5ポイント、英文にあってはCentury 10.5ポイントとします。
- ② 和文の場合は、文章の区切りに読点「、」及び句点「。」を用いてください。
- ③ 表題、副題（副題は必要に応じて）は、1ページ目の1行目に本文と同じ文字で中央寄に記載してください。日本語表記の表題の場合、次の行に英語表記の表題をつけてください。
- ④ 表題、副題から1行あけて、執筆者名を右寄せで書いてください。執筆者が複数の場合も全て同様にしてください。日本人執筆者名が英文の場合は、姓・名の順序で記述し、姓はすべて大文字、名は頭文字のみ大文字にし、両者の間には「,」は入れません。外国人執筆者名の英文表記については、Family Name, Given Name の順序で記述し、Family Name はすべて大文字、Given Name は頭文字のみ大文字にし、両者の間には「,」を入れてください。
- ⑤ 執筆者名には括弧書きで所属を記載してください。所属の記載方法は以下のとおりとします。
 - (ア) 福岡大学の教職員の場合は、所属と職名を記載する。（例 人文学部教授）
 - (イ) 福岡大学の非常勤講師の場合は、「福岡大学非常勤講師」と記載する。
 - (ウ) 福岡大学に勤務していない場合は、所属と職名を記載する。（例 福岡大学大学院生）
- ⑥ 本文は、表題、副題、執筆者名（所属・職名）の順に記載した後、1行空けて記載してください。
- ⑦ 本文の構成は以下のとおりとします。
 - (ア) 本文は節単位の構成とし、節ごとに1. からアラビア数字で番号をつけ、節の表題を左寄せで記載する。表題の後に句点（ピリオド）は不要。（例：和文の場合「1. はじめに」、欧文の場合「1. Introduction」）
 - (イ) 各節は表題の次の行から始め、先頭は和文の場合は1文字、英文の場合は5スペースあける。
 - (ウ) 段落と段落の間は1行あけない。
 - (エ) 節と節の間は1行あける。
 - (オ) 表題の次の行から本文を書く。一つの節が終わったら次の節は1行あけて書き始める。
- ⑧ 図（写真を含む。）、表については、以下のとおりとします。
 - (ア) 執筆者のオリジナルでない図表、写真等を使用する場合は、執筆者が使用許諾を得る。
 - (イ) 人物が判別できるような写真を使用する場合は、執筆者が本人の承諾を得る。
 - (ウ) 図や表の前後に1行挿入する。
- ⑨ 注、引用文献、参考文献は、一括して本文の後に注番号順に列挙してください。本文中の注番号は、(1)から順に右肩に付してください。また、注の後に引用文献、参考文献の順に列挙してください。

3. 投稿要領

- ① 編集委員会が定める期日までに、所定の投稿申込書および電子媒体による完全原稿（PDFデータおよびWordデータ）を教職課程教育センターへ提出してください。
- ② 論文等は、特にページ数の制限は設けていません。ただし、ページ数等によっては、編集委員会の判断で、その全て又は一部の掲載を見送る場合があります。

4. 問合せ先

投稿に関するお問合せは、教職課程教育センターまでお願いします。

5. その他

紀要の編集及び発行は、紀要取扱要領の規定に従います。また、この要領は、編集委員会の下で随時改訂されるため、最新の要領に従い、執筆・投稿をお願いします。

6. この要領は、令和3年12月1日から実施します。

福岡大学 教職課程教育センター紀要 第10号

発 行 日 2025年12月1日

編集・発行 福岡大学教職課程教育センター

〒814-0180

福岡市城南区七隈八丁目19番1号
