

教育行政・教育研究者の協同による小・中学校教員研修事業の評価と課題 ー神戸市総合教育センター教育相談研修事業参加校アンケートからの検討ー

○廣岡千絵・中村 豊
(神戸市教育委員会総合教育センター)・(東京理科大学)

1. 本発表の目的

神戸市総合教育センターにおける教育相談事業のひとつに「人間関係を育て集団づくりに役立つ『スキル演習』」(以下、「スキル演習」と表す。)という小・中学校を対象とした任意の教員研修がある。これは、生徒指導提要(文部科学省, 2010)に示された予防的、発達促進・開発的な生徒指導である「育てる教育相談」の考え方や手法を教員が学び、教育実践に生かしていくことを目的としている。

本研究では、神戸市総合教育センター教育相談研修事業に関する2013年度～2019年度までの7年間分のアンケートを分析し、「スキル演習」を通しての同僚性の向上に注目して検討する。そして、「スキル演習」に係る7年間を俯瞰した評価を行い、今後の事業改善に資する課題について明らかにすることを目的とする。

2. 本発表の内容

(1) スキル演習の構想から事業化までの過程

本研修事業は、当時の研修担当部署の責任者であったA室長の起案により始められた。A室長は、本センター着任前に校長として2009年度から2011年度までの3年間、神戸市立B小学校において「社会性を育むソーシャルスキル教育」を教育課程に位置付けるための校内研修に取り組んでいた。

第2筆者は、2010年度から「神戸市パイロットスクール事業研究」のアドバイザーとしてB小学校の授業プログラム開発に関わり、B小学校では2011年度より全学年で年間指導計画に基づいたソーシャルスキル教育の授業が実践された。

このB小学校における実践研究に加え、A室長の知人C校長も類似する校内研修に取り組み、落ち着きのある学習環境づくりに効果があるこ

とについて実践を通して示していた。

以上ふたつの実践をふまえ、A室長は神戸市内の小中学校の教員に、「育てる教育相談」の考え方や技術の普及を図ることが、神戸市立小中学校における生徒指導の「積極的な意義」を機能させることになると考え、「スキル演習」の研修事業を立ち上げるに至った。

すなわち、「学校における生徒指導を充実させるためには、個々の問題への対応のみならず、問題の発生を予防したり、子どもの適応や自己成長を援助したりする『育てる教育相談』の考え方を理解し、実践していくことが重要である。そのために『育てる教育相談』の基本的な考え方や、学級集団づくりに役立つ手法(グループエンカウンター)や社会的スキルを養う手法(ソーシャルスキルトレーニング)等を実際に学ぶ『スキル演習』を実施する。」というものである。

上述したように、神戸市総合教育センターにおける教育相談事業は、教職員が「スキル演習」を実施することにより、子どもの不適応行動を予防し、学校適応力を育てる指導力を身につけることをねらいとしている。

(2) 初年度からこれまで7年間の研修実績

① 2013年度の概要

講師は、臨床教育学、学校心理学等を専門とする第2筆者(D教授)、E教授、F教授、G教授、H教授の大学教員5名を招聘した。この5名の講師が各学校での研修の実施を基本に、教育会館、市民センターを会場として小学校17校、中学校9校、合計26校に実施した。

実施時間は、授業見学時間を含む原則4時間としていたが、夏季休業中の職員研修として、2時間程度実施することも可能として希望校を募集した。実施校は「スキル演習」に向けて、事前に不適応状況(不登校・授業不成立・対人関係トラブル)等、学校の現状を講師に資料で伝

えた上で、講師は「スキル演習」当日、授業見学により学校の様子を把握し、「育てる教育相談」について講義・演習を行う、という流れで研修を行った。

表1は、研修回数と校種別数を年度ごとにまとめたものである。さらに研修の時間別に見てみると、2013年度は、夏季職員研修(2.5時間)実施校は、小学校10校、中学校7校、学期中(4時間)実施校は小学校7校、中学校2校であった。なお、実施校26校の中には小中合同実施が1回あり、小学校1校中学校1校としてカウントしているため、「スキル演習」実施回数は25回である。

表1 研修回数と校種別数

年度	回数	小学校	中学校	実施校園数
2013年度	25	17	9	26校
2014年度	31	25	12	27校
2015年度	31	22	13	35校
2016年度	31	25	14	39校
2017年度	32	24	12	38校園
2018年度	31	23	19	33校園
2019年度	31	16	18	35校園

実施後の感想には、

- ・演習に重点を置き、実際に体を動かして体験することで学ぶことができ、非常に楽しい研修となった。
 - ・教員が学年を超えて演習に取り組むことで、教員間のコミュニケーションが深まったことも良かった。
 - ・教員の持つべき心構えや教員自ら自己肯定感を高めることの重要性について教えていただき、大いに励まされ、勇気づけられた。
 - ・専門家からの助言を聞くことで、幅広い知識や情報を得ることができ、多くの教員が対処法や受け止め方を学ぶことができた。
- という肯定的な意見の一方で、
- ・小・中それぞれの校種で、教育活動のどの場面で使えるか、もっと具体的な提示が欲しい。

・2.5時間の研修時間では短い。

という意見もあり、次年度への課題とした。

② 2014年度以降の概要

実施2年目にあたる2014年度からは、31回実施を基本として現在に至る。2019年度末には、本研修を実施した学校は神戸市小中学校の6割に達した。

講師は、2016年度まで同じ5名であったが、講師との調整上、夏季休業中の実施希望がかなえられない学校も複数あったため、I教授を増員し6名体制となった。その後、講師の入れ替わりもあったが、講師は6名体制で実施している。

どの講師の研修も毎年好評を得ており、研修実施後には、教育相談指導室(以下、「本室」と表す。)に参考図書や指導案などについての問い合わせが複数寄せられるなど、研修内容を教育実践へ活かす意欲が学校現場から感じられるようになった。

次に、年度ごとの1回あたりの研修時間を見ると(表2)、最初の3年間は実施時間にばらつきがあったが、次第に3時間に収束していったことが分かる。このことから、本研修の時間は3時間が適切であるだろうと考えられる。

表2 1回あたりの研修時間

年度	2h	2.5h	3h	3.5h	4h
2013年度	0回	16回	0回	0回	9回
2014年度	3回	7回	9回	12回	0回
2015年度	3回	6回	12回	8回	2回
2016年度	0回	3回	27回	1回	0回
2017年度	1回	2回	29回	0回	0回
2018年度	1回	2回	28回	0回	0回
2019年度	0回	0回	31回	0回	0回

また、「スキル演習」を中学校区内の異校種教員による合同研修として活用する学校も見られる。その実施回数は、2013年度1回、2014年度4回、2015年度2回、2016年度4回、2017年度4回、2018年度6回、2019年度1回である。そのうち、幼小中連携の合同研修は、2017年度

2回、2018年度1回である。

さらに、2014年度からは1年間に2回実施する学校も見られるようになった。2回実施したのは、2014年度・2015年度小学校1校、2016年度小学校1校、中学校1校、2017年度中学校1校、2018年度小学校1校、中学校3校、2019年度中学校1校である。ただし2016年度は、小学校単独での実施と小中合同での実施の2回実施をした小学校が3校あった。

(3) 研修後の事後アンケート内容等について

① アンケート項目

アンケートの目的は、次の2点である。1点目は、実施校が研修内容を振り返り、「スキル演習」を今後の教育活動に生かす具体的な手立てを考えること。2点目は、研修を受けた教員からの意見による研修の評価や次年度の検討材料として活用することである。

そして、このアンケートは、研修後に実施校が作成し本室に提出する「スキル演習」実施記録(図1)の中に組み込んだ。(図1の4.5.6.)「4.感想」の回答に4件法を用いたのは、「どちらでもない」という中間的な評価をなくし、実質的な回答を得るためである。

「スキル演習」実施記録	
1. 実施日時	
2. 講師名	
3. スキル演習(講義・演習)の内容	
4. 感想(○を記入)	
ア. 非常に良かった	イ. 良かった
ウ. 普通	エ. あまり良くなかった
＜理由＞	
5. 今後に生かしたいこと	
6. その他(今後の運営の参考にしますので、ご意見・感想をご記入ください。)	

図1 「スキル演習」実施記録

② 実施方法

アンケートは、「スキル演習」決定通知書類とともに5月上旬に各学校に配布している。アンケートの締切は、研修実施後2週間以内とし、文書か電子メールで本室へ返送するようにして

いる。

③ 研究倫理上の配慮について

講師には、「スキル演習」で知り得た個人情報について、守秘をお願いしている。また、学会等で発表する場合は、事前に神戸市総合教育センターの了解を得るとともに、学校や個人の特定につながらないように十分な配慮を行うこと。さらに、神戸市教職員に負担や不利益がないように配慮することを課している。本研究では、神戸市立学校の教育力向上に貢献するため「スキル演習」の評価と課題を明らかにすることを目的にデータを使用する。

(4) 研修後の事後アンケート結果

7年間のアンケート結果(表3)は、「非常に良かった」が80%以上となり、「非常に良かった」「良かった」を合わせると2016年度と2019年度以外は100%になる。

表3 アンケート結果

(表中数字は%)	非常に良かった	良かった	普通	あまり良くなかった
2013年度	80.0	20.0	0	0
2014年度	76.7	23.3	0	0
2015年度	86.7	13.3	0	0
2016年度	83.3	13.3	3.0	0
2017年度	80.6	19.4	0	0
2018年度	90.0	10.0	0	0
2019年度	90.0	6.0	3.0	0

これまでの7年間の研修の中で、4回以上研修を受けた学校は小学校2校、中学校5校である。その自由記述に着目すると、「スキル演習」を通して教員が個々のスキル向上をお互いに共感するとともに、教員相互の人間関係において親和性の深まりが述べられていた。このことを手がかりとして、同僚性の向上に関する記述を以下に示す。(下線は第1発表者が加筆。)

ア) 産育休教員が多く若い臨時講師が多い本校においては毎年の入れ替わりが多い^①

ので、今回このように基本的なソーシャルスキルの学びの機会が得られたことは意義深い。

- イ) 教員が個々に学習するよりも一斉に集まって勉強できるところが何より良い^②点である。また内容も毎年違ったものを準備していただき、良い刺激になっている。
- ウ) アットホームな雰囲気^③を作っていたいただき、的確な質問、どんな返答にも上手に返していただいた。
- エ) なかなか実践まで行かず腰が重い教員^④もいたが、今回の授業を見ていただき、またその中で感じた質問事項に答えていただき、何か前進するもの^⑤があった。素晴らしい研修だった。

ア)～エ) は「スキル演習」の研修内容に関する感想である。

下線部①には人事異動の多い学校において指導観や指導方法が共有できること、②には教員全員が一同に介する意義、③には良い集団の雰囲気が醸成されることが示されている。

④⑤からは、教員の変容を図る「何か」を生じさせていることが示唆される。

- オ) 教員間でもより良い人間関係づくり^⑥ができた。
- カ) 異なる学年に所属する教員間の交流^⑦が進み、教員の関係がより深まった。
- キ) 教員間のコミュニケーション^⑧を取る上でも役に立った。
- ク) 和やかな雰囲気でワークを進めることができた。日頃忙しすぎて話ができない人との話し合い^⑨をする中で近づけた気がした。
- ケ) 全教員で一斉に学ぶことで教員間の連帯感^⑩も生まれ、個々の教員の意識の向上にもつながっていると思う。
- コ) 今回の研修を通して教員間の信頼^⑪が増したように思う。
- サ) 研修を受けた教員から、とても楽しかった^⑫という感想をたくさん聞いた。

- シ) 実際に体を動かしながら、ゲーム的要素のある中で、人間関係を高めていける^⑬スキルを教えていただいた。実際に子供たちと一緒に取り組んでいけそうなことを学べた。
- ス) 小中合同研修という形で行ったことで、小学校との交流^⑭の機会にもなり、1人1人振り返ることもできた。
- セ) 小中合同研修ということもあり、共有することができる課題で研修が進められた。どちらかだけのニーズに偏っていなかったため取り組む姿勢に差がなく行えた^⑮。

オ)～セ) は教員に関する感想である。

下線部⑥～⑧には、研修に参加した教員間のより良い人間関係について、⑨は、同じ職場にあってもなかなか話す機会がない多忙化の実態と、研修を通じて心理的距離の縮小がうかがえる。

⑩には「連帯感」、⑪には「信頼」という同僚性に関するキーワードが見られる。

⑫は満足感が、⑬には研修内容が教育実践に役立つという肯定的な評価が「人間関係」から行われている。

⑭⑮からは、小中連携についての実感が語られている。

以上のことから、「スキル演習」の評価には、研修に参加することを通しての教員間における人間関係の向上及び同僚性の向上が図られる点にあると考えられる。また、小中合同研修として実施した学校も同様に人間関係の良好化が語られていたことから、新たな知見を見いだすことができたと思われる。

次に、結果を踏まえ同僚性の視点から考察を行う。

(5) 考察

2013 年度から始まった「スキル演習」は、[授業見学+研修で4時間]という形式から、学校のニーズに合わせて夏季休業中の研修3時間という形式へと変化してきた。「スキル演習」は学校支援事業の1つであるため、学校のニーズに合わせた変化は是認されるべきであろう。

ところで、J小学校(2016)は、長期的に学校をあげて「スキル演習」に取り組み¹⁾、その成果について報告している。また、森原(未発表)は、その実践について以下のように述べている。

児童は、年齢相応の適切な対人コミュニケーションスキルを身に付けていないために、友達とトラブルになってしまうことが多い。そこで、児童に必要なスキルが身に付くようなカリキュラムを独自に作成し、SSTを軸とした教育実践を行った。加配教員2名は、若手教員とティームティーチング(Team Teaching:TT)により「道徳の時間」や学級活動として位置付けられた「スキル学習」を中心に児童の人間関係作りを促進する学習活動を行い、児童の資質・能力を伸ばさせるとともに、若手教員の授業支援を行った。

森原は、以上の取り組みについて同僚に「半構造化面接」を実施し、インタビューの録音を文字に書き起こし、以下の通り整理している。

心理教育的プログラムの取組

- a)「一番は、やっぱり組織性かなあ。情報共有、共通理解っていうのは。うん。学校全体でどんな仕組み持って子供ら伸ばそか、というようなことなので。」
- b)「目的が一緒やったからな。…共通に、子供に対して向かうことができたと思う。」
- c)「軸ができているのでね。何をするにしても、子供らにも分かりやすい、先生にも分かりやすい目的があったんやと。それが、シンプルで良かったと。」
- d)「やっぱり同じことに向かっているから組織的にも取り組むし、会話も増えますよね。で、いろいろ話をするから、やはり、快適性も高くなるのかなと思います。」
- e)「(以前は,)教室で子供をしかり飛ばして職員室に降りてくると、まあ、笑いながらではあるけど、どうしても子供を責めるような話になってしまうねんな。職員室の会話の雰囲気も、そういう雰囲気になってし

まう。子供にどんな風に接しているかということと、職員室の雰囲気は、鏡になっていると思いますね。」

以上のように教職員の同僚性に着目し、「組織性」「快適性」について言及している。

他方、中村(2012)はソーシャルスキル教育の授業を教育課程に位置付けて実施することができれば、小中学校における生徒指導の積極的な意義を機能させる上で有効であるとしている。この視点から教育行政による研修事業としては、市の政策と関連付けながら計画的に取り組むことが可能となる。例えば、「スキル演習」は、「第3期神戸市教育振興基本計画～明日につなげる新・こうべ教育プラン～」の重点事業8に示された「いじめを許さず生き生きと過ごせる学校生活の実現」の主な取組⑥である「いじめや不登校、友人関係などさまざまな悩みに応じる教育相談の推進」において、次のように取り上げられている。

4)「育てる教育相談」の推進において、仲間づくりや自尊感情を高めることに役立つ実践力の向上を目的とした職員研修(スキル演習)を拡充するとともに、取組のモデルを全市に発信する実践推進校を指定。

上記のように重点事業の主な取組として明記されていることから、今後も継続される「スキル演習」について本研究で検証したことは、「スキル演習」の改善に生かされるのである。

(6) 「スキル演習」の評価と課題

① 成果として評価できる点

アンケート結果の「非常に良かった」が7年間を通じて80%以上であることは、おおいに評価できる。理由としてあげられている

- (ア)理論と実践が同時に学べる研修であること
- (イ)教員間の同僚性の向上がみられること
- (ウ)「育てる教育相談」の研修後すぐに実践に生かされていること

以上の3点は、高い評価として認められる。

半面、中村（2013）は、生徒指導の予防的機能、発達促進・開発的機能を作用させるための方策として心理教育的援助サービスを授業として実施することについて、以下のように述べている。

問題行動の多くは、家庭や学校外ではなく学校内で起こっているのである。教師は、学校内において日常的に接している眼前の子どもが生徒指導上の問題行動を起こせば、当然、一所懸命に指導をする。しかし、子どもの問題行動が現在、増加傾向にあることを考えると、問題行動を起こす子どもや学級などの集団に対する教師の個人的な対症療法的な指導だけでは、問題行動を減らすことはできず、また、根本的な解決に至り得ないことは明らかである。それゆえに、学校教育においては、不登校の子どもが出現しにくい学級、いじめが起りにくい学級、暴力行為のない落ち着いた学習環境の整備などの予防的な見地から、子どもを育てる積極的生徒指導を推進していくことが喫緊の課題なのである。

以上の課題に応えるためのひとつとして、「問題行動の原因を子どもの社会的能力の未発達」として捉え、この能力を子どもの「スキル」として、これを学校の授業として育むプログラムを普及させるために「スキル演習」は継続実施されている。

本研究では、教員のアンケート記述から、これまでの「スキル演習」の評価を試みたが、おおむね目標は達成できていると考えられる。

② 今後の課題

「スキル演習」は、2019年度末で神戸市小中学校の6割が実施したことになる。今後、第3期神戸市教育振興基本計画に則り、令和5年度末には神戸市全市小中学校で本事業による研修を実施していく予定である。教員の異動により、「スキル演習」を複数回受講する教員は当然増えていく。この状況を講師に伝え、エクササイズの内容に変化をお願いするなどの、研修内容の

見直しも視野に入れて全市実施につなげていく必要がある。

また、「スキル演習」を複数回実施した学校は「育てる教育相談」実践推進校として授業に取り組み、その成果を神戸市で発信していく流れを構築していくことが、「育てる教育相談」の確かな実践を広げることになる。

以上2つの課題は、「スキル演習」実施主体である本室に与えられたミッションでもある。次年度以降の募集に際して、本研究を生かしていく所存である。

註

1) 神戸市立J小学校は「スキル演習」を7回実施した市内唯一の学校である。

引用・参考文献

- 第3期神戸市教育振興基本計画～明日につなげる 新・こうべ教育プラン～(参照日 2020.10.10)
<https://www.city.kobe.lg.jp/a61516/shise/kekaku/education/dai3kiplan.html>
 神戸市立名倉小学校(2016)「平成26年度・27年度『友達とつながる力を育てるスキル教育』」
 文部科学省(2010)『生徒指導提要』教育出版
 森原かおり(未発表)「小規模校小学校における加配教員の機能が教職員の同僚性に与える影響-研究指定及び校内研修を契機とした協働がもたらす効果の検討-」
 中村豊(2012)「小学生を対象としたソーシャルスキル教育の効果」関西学院大学教育学部『教育学論究』第4号, pp. 59-69
 中村豊(2013)「子どもの基礎的人間力養成のための積極的生徒指導-児童生徒における『社会性の育ちそびれ』の考察」学事出版
 中村豊・廣岡千絵(2019)「授業に生かす教育方法・技術としての『育てる教育相談』の実証研究～3年間の縦断的实践における教育効果の分析と検証～」『東京理科大学教職教育研究』第4号, pp. 63-72

非教員養成大学におけるオンライン授業での教職課程の学び —学生の記述から見える利点と問題点—

国吉恵一
京都産業大学

1. 問題と目的

新型コロナウイルスの感染拡大防止のため、2020年度は多くの大学で、オンライン授業、オンデマンド授業が実施された。筆者の勤務する京都産業大学では、学生6名が新型コロナウイルスに罹患していることが判明し、社会全体に大きな影響を与えた。幣学では、それに伴い、感染拡大防止と並行して、在学生の人権保障、学習機会の確保等に力を注いできた。そして、2020年度の春学期は他の大学に先駆けてすべての授業をオンライン授業で実施することを決定した。オンライン授業の実施に際して、学生の通信環境の調査、在学生への特別給付金の支給、大学教員への調査、大学教員のオンライン授業実施にむけた機器の配備・研修会実施などの環境整備を早急に推し進めた。秋学期に入った現在も、対面授業は少人数で実施する一部の授業及び実技等を伴う授業に限ってのみ実施されており、ほとんどの授業はオンライン授業が継続されている。

こうした環境の中で、幣学のような非教員養成大学（教育学部をもたない総合大学）でも、教職課程を履修し、教員免許状を取得しようと試みる学生が一定数存在しており、多くの大学教員が指導に当たっている。ここでは、筆者の担当する「教職ゼミナール」（将来教員を志望する学生たちが履修する）において、春学期に行われたオンライン授業に関する率直な意見や感想を求めた自由記述の結果を取り上げる。

オンライン授業については、2003年前後から情報技術に関連した学会等で取り上げられることはあったが、海外の大学との交流を目的とした導入¹や、放送大学のようなオンラインを主とした授業に関する内容の研究が行われる程度に留まっていた。新型コロナウイルスの感染拡大を受けて、オンライン授業に向けた整備は

学校教育現場でも行われているが、具体的な研究報告や事例の検証はほとんど行われていないのが現状である。特に、2020年10月現在の時点で、日本にあるほとんどの小学校・中学校・高等学校は対面での授業を再開しており、一部の大学でも時間短縮による対面授業の再開などが始まったことで「オンライン授業は対面授業の代替物」であったような位置づけになっている。しかしながら、オンライン授業を否定的に捉えるべきかどうかについては、十分な検証が必要であり、ほとんど準備時間のない中で半ば無理矢理に実施されたオンライン授業であったとしても、その利点と問題点は記録されてしかるべきであろう。本研究では、その基礎となる記録の1つとして、実際にオンライン授業を体験した学生たちの意見や感想から考察してみたい。

2. 調査の概要

(1) 対象

本研究で取り上げる自由記述を回答した学生が履修する「教職ゼミナール」は2年生から4年生まで、3年間にわたって同じ指導教員が担当し、教員採用試験対策及び現場教員になることを想定した授業を実施している。本研究で対象とした学生は3年生17名（内、回答者13名）である。このゼミナールの学生たちは、現代社会学部、法学部、理工学部など、京都産業大学のさまざまな学部にも所属している。それゆえに、本研究の自由記述は、京都産業大学で教職課程を履修する学生たちに広く意見を求めたものと近いものになると考えられる。

(2) 内容

本調査は「教職ゼミナール」の授業中に実施されたものであり、オンライン授業が始まって1ヶ月以上が経過した5月末日に行ったものであり、オンライン授業に学校現場に勤務する現

職の教員に特別講師として参加してもらった際に、オンライン授業に関する意見交換をする中で行ったものである。オンライン授業に関する個々人の意見を述べてもらい、その意見についてテキストマイニングを用いて整理した。また、学生の意見を個別に取り上げ、具体的な内容から考察を加えた。なお、テキストデータの作成にあたり、意味や用法が類似している用語については統一している。

3. 結果

本研究では、13名の学生たちの意見について、全単語(2700文字)をテキストマイニングによって分析した。

(1) 単語の出現頻度

ここでは3回以上の出現があった名詞を抽出している。オンライン授業についての質問であったため「授業」(54回)がもっとも頻出した。また、「オンライン」(24回)も頻出している。「対面」という言葉が11回出現していることから、対面授業について言及する学生が多かったと言える。オンライン授業では、学生の理解度を測るため、課題を提出させる授業が多かったが、「対面」という言葉以上に「課題」という言葉が13回も出てきたことは特徴的である。

表1：名詞の出現頻度

単語	出現回数	単語	出現回数
授業	54	教職	4
オンライン	24	教授	4
課題	13	提出	4
対面	11	丁寧	4
先生	6	環境	4
春学期	5	科目	3
ゼミ	5	メリット	3
大学	5	十分	3
勉強	5	必要	3
学校	5		

次に動詞では「感じる」(18回)、「思う」(16回)、「できる」(10回)が頻出した単語であった。個人の意見を書かせる課題のため、「感じる」

「思う」が多いことは想定できる。「できる」という言葉が多かった。

表2：名詞の出現頻度

単語	出現回数
感じる	18
思う	16
できる	10
受ける	5
聞く	5
合う	4
行う	3
終わる	3
いく	3
しまう	3

(2) 共起ネットワーク

次に、共起ネットワークによって分析した結果を図1に示す。共起ネットワークとは、文章中出现する単語の関連性を線で結んだものである。語の大きさは出現数の多さであり、ネットワークの線の太さは共起程度の強弱を表している。

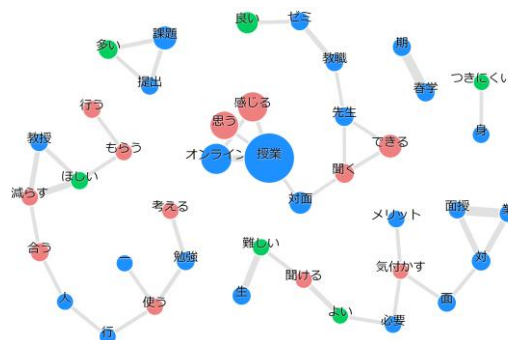


図1：共起ネットワーク

今回最も頻出していた「授業」と「オンライン」は、「対面」「先生」「できる」などの用語とネットワークを形成していることがわかった。また、図1の左上に見られる「課題」は「提出」と「多い」という言葉とネットワークを形成している。これは、オンライン授業によって、提

出する課題が増加したことを示している。右側には「身」「つきにくい」というネットワークが見られる。これは、オンライン授業では、知識などが身につけにくいと考える学生が一定するいることを示している。この点については、後の学生の具体的な記述内容と合わせて考察する。

4. 学生の記述からの考察

ここでは、実際の学生の記述を元に、先述の共起ネットワーク等の結果を踏まえた考察を行う。

①学生 A の意見

どの先生もコロナ下で忙しいにもかかわらず大学生に誠意を持って話ししてくださり、とても貴重な時間を頂いたと思った。対面授業では聞くことのできない、千葉県先生や山口県先生のような遠方の方のお話を聞くことができたので、この授業はオンライン授業で良かったと思っています。

②学生 B の意見

一般教養の理解度は対面授業に比べてオンライン授業が高いと思う。しかし、これは大学に限ったことであって中学校・高校では少人数での対面授業が良いと思った。先生の立場でも、オンライン授業では生徒のリアクションが見えないのでやりづらいと思う。

③学生 C の意見

対面授業よりオンライン授業のほうが、劣っていると感じていたが、自分を見つめられる時間が増えたので結果的に良かったと思った。Aさんが怒りのコメントを言っていたように、資料を見て感想を書くだけで授業料を支払うのはおかしいと思っていた。給料をもらっている代わりにしっかり授業を行ってほしいと思った。教授たちも初めて起こった出来事で、仕方ないとは思いますが、授業料を減らしてほしいと思った。

13名の意見の内、オンライン授業を肯定的に捉えていた学生は3名に留まっている。学生

たちが考えるオンライン授業のメリットは「普段話すことができない遠方の人」のように、非日常的な体験ができる場合に限られていると考えられる。つまり、この点以外に、オンライン授業をするメリットを学生たちは感じられていないということである。

大学側が想定している「感染リスクの軽減」「不登校や病気などの学生でも自分の希望する時間で授業を受けることができる」といった意見はまったく見られなかった。この意見から、オンライン授業、オンデマンド授業が、十分に学生に受け入れられていないことが明らかになった。

④学生 D の意見

全体的に判断すると良かったと思っている。発表はやりづらい環境ではあったが、聴く側は非常に集中する環境だったと思う。

⑤学生 E の意見

今までは、塾などでしかオンライン授業を受けてこなかったのが、新しい環境だった。オンライン授業を受けて、やはり対面授業がいいと感じた。気軽に質問ができない、教授との距離を感じた、何かを学ぶというより課題をこなすことが目的のようになってしまっている気がした。教職ゼミのように遠方の先生と話ができるようなメリットもあった。しかし、やはり学校に通うことで友人と高め合うことも、教授に相談できるようになるような関係を気づくこともできるため、オンライン授業はできるだけ減らしてほしい。

⑥学生 F の意見

このゼミは、オンライン授業の特性を生かして、直接会うことが難しい県外の先生の話聞いたことはとても良かった。しかし、他の科目は動画とノートを提示して、丁寧に授業をする教授もいれば、レジメのみや教科書からの課題のみであるなど、授業の質に大きな差があった。対面の時にも丁寧な先生は、オンライン授業でも丁寧に対応してくれているが、対面の時にそ

ここまででもない先生はオンライン授業になると、より顕著に現れたように感じる。また、春学期が始まった当初と比べると、今は一コマごとの取り組みの丁寧さが落ちてきている。それは課題の多さやモチベーション低下が原因となっている。元々切り替えが苦手なので、学校に行かないと勉強と休息が曖昧になり、ダラダラと時間を使ってしまふようになった。個人によって合う・合わないがあると思うが、私はオンライン授業が合わないと感じる。友達と相談をしながら勉強したり、大学の施設を使って自習したりと、大学が自分のスイッチの一つになっていたことを改めて感じた。秋学期はオンライン授業との併用で対面授業を再開するので少しずつ元の日常に戻っていくことを期待する。

⑦学生 G の意見

個人的に参加しづらかった。対面授業とは違った緊張感があった。通信環境の問題もあり、せっかく特別講師の先生に来ていただいたのに何を言ってるか聞こえないことがあったため、オンライン授業は環境が整った場所でないと感じた。しかし、春学期はこの授業しか対面授業がなかったためいい機会だと思う。

⑧学生 H の意見

今回のオンライン授業では、十分な授業が受けられていないと感じた。普段の対面授業とは違い、出席して授業を聞いているかがわからないことや、授業をどれだけ理解できているかがわからないといったことから、すべての授業が課題提出型となっている。このゼミでも何回か意見が出たが、課題を終わらせることが目的となっており、自由な時間が極端に減っている。また、明らかに90分の授業を行っているとは言えない授業動画、資料がほとんどである。このようなことから十分ではないと感じた。

⑨学生 I の意見

春学期、大学は全てオンライン授業となった。これにより、感じたことは「とにかく忙しい」ということである。私は、春学期、学部、教職

を合わせて、18科目を履修している。そもそも科目数が多いということもあるが、全ての科目からそれぞれに課題が課され、次々と提出期限が迫る課題に追われる日々となった。また、課題を提出することが目標となり、復習を行うような時間を十分に確保できなかったと感じる。本来、勉強とは、受けるだけでは意味をなさず、内容の復習や自ら参考文献などを読むことによって身につくものであると考える。よって、春学期に関しては「勉強できた」とは言い難い。

⑩学生 J の意見

率直な感想は、対面授業のほうが有意義だと感じたことと、1時間以上かけて学校に行かなくてもいいという嬉しさだった。オンライン授業なので外部講師を直接招く必要がないので色々な方の話を聞けたのがよかった。秋学期になって対面授業が復活したとしても外部の方だけオンライン授業でお話を聞くのも個人的にはありだと思った。

⑪学生 K の意見

オンライン授業のメリット・デメリットが明確になり、対面授業の大切さを感じた。大学に行っていた頃は、周りの人の授業に対する姿勢などを見て、刺激を受けていた。また質問を気軽にしていたが、この状況になり、常に一人で刺激をもらうことはなく、サボりがちになっていた。課題の量以外の学習面でオンライン授業のメリットも多くあるが、学校という存在は学習面でないということを改めて気づかされ必要であると思った。

⑫学生 L の意見

教職ゼミのように対話をしたり、様々な先生の話の聞いたりすることができる授業はオンライン授業でもしっかり学べて良いのかなと感じた。ほとんどが課題を掲示されて期間内に課題を提出する授業が多い上に、課題がその授業時間だけでは終わらない内容の物が多く、対面授業に比べて自分の時間がなくなってしまうことや、終わらせることに必死で知識が身につく

いないように感じました。教職ゼミのようなオンライン授業は良いが、課題授業になるようなオンライン授業は知識が身につけにくいのであまり良くないと感じた。

⑬学生 M の意見

やはりオンライン授業に対する考え方は最初と変わらず、反対である。大学でも、やはり対面授業の方がしっかりと頭に残るので、対面授業の方が好ましいと感じる。また小学校、中学校、高校でも勉強の楽しさ、みんなで一緒に頑張る喜びなどはやはり大切だと考える。ただ、そんな中でも授業はやっていかなければならないので、前向きに捉えることは絶対に必要で、オンライン授業だからこそできることを見つけなければいけないと感じた。

ここまで、残りの10名の学生たちのオンライン授業に関する否定的な意見を紹介した。オンライン授業やオンデマンド授業で出される課題の量が多く、学生たちが課題の提出に追われていたことが顕著にうかがえる。また、周囲の学生たちからの刺激がない、相談ができない、一緒に勉強ができないという人間関係が保証されていないことへの不満があることも確認できた。これらの点は追跡調査も必要な可能性があるが、大学生が大学に求めるものが授業に限らないということであろう。

大学側の立場からすれば、オンライン授業でもオンデマンド授業でも、担当する教員が資料などを出している以上、授業内容は対面授業と比較しても劣るものではないと考えている。これは多くの大学教員も同意するところであろう。オンライン授業で提示する資料や書籍は、実際に授業を行う際に用いるものであり、ともすれば作成しているパワーポイント等のスライドの内容以上に詳細な情報が提示されている場合もある。また、学生たちが主張している課題の量については、対面授業であったとしても課題の提出がないとは言えず、課題の量に関しては対面授業が実施されたとしても変化しない可能性もある。教員側からすれば、学生たちの理解を

適切に評価するための課題が、むしろ学生たちの不満を増大させる結果になっているという点は、大きな溝になっていると思われる。この対策としては、実現困難なものではあるが、学生の意識改善だけでなく、大学教員の間で課題の量を統一する、オンライン授業の方法を統一するといったものが考えられる。

今回の意見や感想から、学生たちはこれまでの学校経験の中で対面授業を当然のものとして捉えており、感覚的に「対面授業の方が教育効果がある」と考えているように思われる。こうした学生の意見を採用するならば、大学側は新型コロナウイルスの感染防止と対面授業の教育効果という全く異なる2つのものを天秤にかけ、どちらかを選択しなければならないことになる。

学生たちの記述からは、こうした内容を読み取ることができた。

5. まとめ

今回のオンライン授業に関する学生からの意見や感想からは、学生たちの率直な意見を聞くことができた。しかしながら、学生のともしれば自己中心的な思考が、社会情勢と充分にあっていない部分があることも分かった。

非教員養成大学ではあるが、教員を志す学生たちがこうした一方的な思考に陥ることは懸念される事態であるかもしれない。なぜなら、学生たちが卒業後、教育を提供する側に立つからである。今回の新型コロナウイルスの感染拡大防止に伴うオンライン授業の広がり、それぞれの立場、立ち位置によって、求められるものが変わることを学生に正しく理解させる機会の1つになるかもしれない。

1 坂部俊行「海外姉妹大学との共同オンライン授業による英語学習の動機付け(英語教育の到達目標-その基準を求めて-)」『JACET 全国大会要綱』第44号、pp.140-141、大学英語教育学会、2005年。

国際理解教育の事例から考える総合的な探究の時間と特別活動の連携

藤原靖浩

関西福祉科学大学

1. 問題と目的

2017年3月の学習指導要領の改訂において、総合的な学習の時間における学習指導の基本的な考え方が示され、高等学校では、総合的な学習の時間に代わって、「総合的な探究の時間」へと名称が変更されることになった。そして、2018年の文部科学省の告示では、未来社会を切り開くための資質・能力の育成、知識・技能の習得と思考力・表現力・判断力などのバランスのとれた育成など、探究により一層特化した内容にしていくことが打ち出された。そして、総合的な学習の時間、総合的な探究の時間はカリキュラム・マネジメントの中核を構成するものと明示され、その学習テーマには、環境、情報、福祉・健康、国際理解など、さまざまな総合的な課題があげられている。

さて、高等学校における総合的な探究の時間は、2022年から正式に実施されることになっており、その大きな違いは、自己のあり方や生き方と密接に関わる課題を自ら発見し、解決する学びを展開する点にある。総合的な探究の時間では、こうした変化を踏まえて、「三つの柱」で構成される資質・能力を身に付けさせることを目指している。そして、総合的な探究の時間は、この三つの柱を教科や特別活動と連携させて展開することが期待されている。

これまでの学習指導要領では、総合的な学習の時間と特別活動ではそれぞれ体験活動が重視されてきた。特別活動は集団を軸として、総合的な学習の時間は探究を軸として、それぞれ実践的な活動を行ってきた。

以上を踏まえて、本研究では総合的な探究の時間の目標を実現するための課題の一つとして、国際理解教育を軸に、総合的な探究の時間と特別活動の連携を目指した実践的な活動を取り上げる。なお、ここで取り上げる事例は、高等学校の事例であり、2020年現在は総合的な学習の時間の中で実践されているが、校内では総合的な探究の時間

にそのまま移行することができる内容を目指して取り組まれている。

2. 国際理解教育の実践事例

A 高等学校では、2012年度から文系・理系を問わず短期(1週間)、中期(1ヶ月)、長期(4ヶ月から1年間)の期間を準備し、ホームステイ、学校交流、現地の学校の授業参加などの留学制度を整備している。中期及び長期の留学制度の活用には一定の条件を満たす必要があるものの、1週間の短期留学は在学するすべての生徒を対象にしており、ニュージーランド、カナダ、アメリカ合衆国、オーストラリアなどの国々へ行く機会を得ることができる。また、2年生で行われる研修旅行は台湾やタイなどのアジアの国を訪問することになっている。この研修旅行を学校設定科目の「国際理解」の学習に接続させる形で実施することとした。国際理解の授業では、新しい学習指導要領において示される教科の教育内容を横断的に関連させつつ、生徒の知識・理解を育んでいくことを目指している。

2018年度からは、研修旅行とも接続させた国際理解全体の目標及び方法を以下のように設定している。

(1) 国際理解をテーマにした事前学習を行うこと
(2) 研修旅行に向けて、英語科では「コミュニケーション」「プレゼンテーション」、地歴・公民科では「国際協力」、その他の国際理解に関わる科目と連携して授業を進めること

(3) 研修旅行先では、現地の博物館や歴史資料館の見学を行い、現地の歴史を学ぶこと

この目標や方法を踏まえて、英語科の「コミュニケーション」や「プレゼンテーション」では、研修旅行先での学校交流などを想定してグループ単位での活動を行う。また、博物館や歴史資料館では、第二次世界大戦や太平洋戦争などにおける日本とアジア諸国の歴史的な接点を確認する。研修旅行で

は、具体的な学びを記録するために、記述式の冊子を活用する。研修旅行終了後は、それぞれの班ごとの学びをポスター形式でまとめ、ポスターセッションを行う。そして、生徒たちの中で、特に優れた内容を提出した班は、代表者として報告会を兼ねたプレゼンテーションを実施する。

同時に、体験の振り返りを兼ねた記述式のアンケートを記入する。アンケートの内容は①研修旅行を通して学んだこと、印象に残ったことを国際理解の観点から記入する、②研修旅行中に英語を用いたコミュニケーションはどの程度できたか(できなかったか)、実際の場面を思い出して、理由と自分の考えを記入するというものであった。この自由記述の内容は担当教員らの打ち合わせで決定された。

3. 事前学習の内容

事前学習では、英語科では「コミュニケーション」「プレゼンテーション」、地歴・公民科では「国際協力」、その他の国際理解に関わる科目と連携して授業を進めること、また、現地の博物館や歴史資料館の見学を行うための下調べを行うことになっている。研修旅行は例年10月初旬に行うことが計画されており、2019年度はシンガポールへの研修旅行が計画されていた。なお、2020年度は継続してシンガポールとの交流が予定されていたが、新型コロナウイルスの流行により、中止となり、現地の学校とインターネット上での交流を行い、お互いの文化の交流を行うに留まっている。

事前準備としての「プレゼンテーション」は5月から準備を始めている。4月当初は、準備段階として資料などを用いた発表の練習を行い、5月からは対象の国(2019年度であればシンガポール)で活動する際のグループを決定する。また、シンガポールに関するテレビ番組を視聴し、現地への理解を深める活動を行った。6月には旅行業者から現地でのガイドなどを担当したことのある経験者を呼び、対象の国と交流するための基礎的な知識を養う。プレゼンテーションの資料作成は、長期休暇(夏休み)中の課題となるため、7月中は現地に紹介したい日本の文化の選定、現地での交流を見据えたコミュニケーションの練習などを行っている。

長期休暇明けには、授業内で選んだ内容につい

てプレゼンテーションの練習を行う。プレゼンテーションは、現地の文化、芸術、住環境、交通、娯楽、観光地など、生徒たち自身が選択した内容になっている。これと同時に、地歴・公民科では「国際協力」をテーマにした課題(文化に関する内容、戦争に関する内容、特産物などに関する内容、政治に関する内容など)で探究活動を行い、班別に事前の学習を行った。

4. アンケート調査から見た研修旅行の学び

ここでは、アンケート調査の自由記述を取り上げ、その記述内容から、研修旅行での生徒たちの学びについて考察する。

(1)印象に残った国際理解の観点からの学び

①生徒 A(一部抜粋)

チャイナタウンを初めて訪れ、古い地区の中に同時にいろいろな文化があることを知りました。イスラム教のモスクやヒンドゥー教の寺院、仏教の施設もありました。人との関わりをするために、宗教について調べることが必要だとは思いませんでした。宗教の違いがそのまま生活様式の違いにつながっていると知って、日本との大きな違いを感じる機会になったと思います。

②生徒 B(一部抜粋)

チャイナタウンの食事を食べる場所であるフード・ストリートに行きました。色々な国のレストラン、屋台が出ていたのが印象的で、インド料理のカレーから日本料理の店もありました。私たちの班は現地の食文化について調べていたので、宗教の違いによって食事の食べ方や食べるものが違うということを先に知っていましたが、実際に見ると改めて違いを感じることができました。

③生徒 C(一部抜粋)

インドの文化が残るリトル・インディアという地区のことを調べたことが印象に残っています。シンガポールにはインド系の人たちも大勢住んでいると書かれていましたが、実際に足を運んでみると、様々な国籍の人が生活していました。日本にも最近では外国の人が多いと聞きますが、それ以上に多国籍であると感じました。リトル・インディアには、ヒンズー教の寺院もあり、そこだけを見ると、シンガポールではなくインドに行ったような気持ちになります。

インドの野菜を売っている市場もありました。また、リトル・インディアにはヨーロッパの文化を感じるお店や場所もあったことは印象的でした。インターネットで調べてみると、1800年代にはヨーロッパの人たちとの交流があった場所だとわかりました。大勢の人が行きかう、とても活気のある町でした。

ここでは3名の生徒の自由記述を取り上げた。これらの文章からは、知識として学んでいたことが実際の体験を通して確認され、生徒たちの中に学びとして蓄積されていることを確認できた。上記の3名は、現地での体験と自分たちが調べた内容を比較することで、学びを深めたと考えられる。

④生徒 D(一部抜粋)

シンガポールの国立博物館に行き、日本とはまったく違うシンガポールの歴史を学びました。シンガポールは、ポルトガルやオランダ、イギリスといったヨーロッパの国から占領されていました。そして、一時的に日本に併合され、その後、再びイギリスの植民地となります。独立までの歴史はとても長く険しいものだと感じました。当時の戦争の様子を伝える展示をいつでも見るできるようになっていて、私たちが訪れた時にも現地の学校の子どもたちが授業で来ていました。日本に併合されていた時代に使われていた教科書や当時の日本語の授業を録音したものも展示されていました。日本がどのような統治を行っていたのか、とても信じられないような内容のものもありましたが、現地に行って歴史を学ぶことの大切さを感じる事ができました。

⑤生徒 E(一部抜粋)

実際に博物館で見た内容は、私たちが事前に調べた戦争の歴史の内容よりもひどいものだと感じました。ヨーロッパの植民地になっていたこと、日本に占領されていたこと、どちらも、シンガポールにとって大変な時代だったと思います。私たちが学校で習う歴史の内容は、ほんの一部でしかなく、第二次世界大戦という言葉だけを覚えて理解した気持ちになっていた自分がいたことを少し恥ずかしく思いました。博物館で見たことを忘れることなく、歴史の勉強に励みたいと思います。

ここまでの生徒たちの文章からは、日本の社会科の授業では教えきれない現地の歴史を生徒たちが体験を通して学ぶ様子を読み取ることができた。歴史を学ぶことの意義を実感している生徒も少なからずいるように思われる。教科書には描かれない歴史の内容を学ぶことで、国際理解、国際協力、国際平和の重要性を感じられるのではないだろうか。また、事前学習で行った内容を踏まえてさらに学びたいという学習への意欲を感じることもできた。

⑥生徒 F(一部抜粋)

現地の生徒たちと交流して、日本の文化を伝えた時の反応がとても印象的でした。私たちのグループは、漫画やアニメをプレゼンしました。シンガポールでも、日本の漫画やアニメは人気だそうで、ドラゴンボールやワンピースのようなジャンプ作品を知っている生徒が大勢いました。また、ゲームではポケットモンスターを遊んでいるという反応もありました。漫画やアニメのような日本の文化が海外でも広く受け入れられていることに驚きました。また、交流している中で、日本には漫画やアニメがたくさんあって羨ましいと言われて、日本に当たり前にあるものが海外に高い需要があることを感じました。

⑦生徒 G(一部抜粋)

私たちは日本の和食を紹介しました。シンガポールにもお寿司屋さんや和食を食べられるお店があるらしく、行ったことがある人もいました。ただ、私たちが用意していた料亭などで出される綺麗に盛り付けられた和食を見たことがない人もいて、芸術的だという感想ももらいました。和食の見た目の美しさは海外では芸術のようにも受け取られるのだと思うと、和食のすごさを感じました。

現地の学校との交流を通して、日本の文化の特徴や素晴らしさを再認識することができた生徒たちが確認できた。新しい学習指導要領では、日本の文化を学ぶことの重要性も示されており、学校の授業だけでは学ぶことのできない日本の良さを交流を通して学ぶことができたと考えられる。

(2) 英語を用いたコミュニケーションについて

⑧生徒 H (一部抜粋)

初めて外国で英語を使いましたが、空港やホテルではうまく伝わらないこともありました。簡単な単語をつなげて、何とかコミュニケーションをとっていました。学校で教科書を読む勉強と、人と実際に話してみることはここまで違うのかと感じました。中学の時に、英語の授業で外国人の先生と話したときは、先生がこちらの話したいことをなんとなく察してくれていたから話ができているのかもしれないと感じました。日本語を理解してくれる人がいたので、つい日本語で話してしまうこともあり、英語でのコミュニケーションはまだ難しいと思いました。

⑨生徒 I (一部抜粋)

思ったより相手の話す英語の速度が速く、聞き取れないことが多かった。英検も取得しているし、そこまで分からなくはないだろうと最初は思っていたが、実際に人と話をするとここまで違うのかと思いました。特に、省略されている言葉や、挨拶、向こうでしか使われていないような言葉を聞き取るのはとても難しく感じました。こちらが話す英語は、文法に乗っ取って話すことが多かったと思いますが、現地の人たちは細かい文法を意識せずに話しているのだと改めて思いました。英語以外の言語を話す人も多く、多国籍の国ならではだと思えます。

自分がうまくコミュニケーションをとることができなかったことを振り返り、次の学びへと続ける文章もあり、授業で長文や単語、文法的なことを学ぶ高等学校の英語と、実際に現地で英語を話す人々と交流することの違いを実感できた生徒たちの様子も確認できた。

この他にも、生活様式や言語が異なる国に行ったことで、日本の良さや日本に足りないものを改めて知ることができたという意見や、日本の文化を違う視点から見るとどうなるのかを実感したという意見もあり、研修旅行での体験が生徒たち一人一人の学びになっていることが文章から感じられた。こうした体験活動は、探究活動を行うための動機づけとなり、それぞれの生徒たちが自分が学んだこと、感

じたことをどのように他の生徒たちに伝えるかを考えることにも繋がったと思われる。研修旅行の後に行われた報告会を兼ねた生徒たちによるプレゼンテーションでは、それぞれの班が研修旅行中に足を運んだ場所、そこで得た新しい学びをうまくスライドの中に盛り込み、動画や写真を積極的に活用した発表が行われていた。プレゼンテーションは他の学年にも公開で行われ、1年生や3年生からも多くの質問が寄せられた。また、このプレゼンテーションで優秀な内容であると評価されたものについては、オープンハイスクールの際に中学生に向けて発表することになっていた。プレゼンテーションを通して、発表者と聞き役をどちらも経験した2年生は、再度、研修旅行での自らの学びを振り返り、他の生徒たちの学びはもちろん、それを他者に伝える方法などを学ぶことにもつながった。プレゼンテーション後には自由記述等の報告は行っておらず、今後はプレゼンテーション後にも事後指導として、生徒たちの学びを確認するための振り返りを導入することを検討している。

5. まとめ今後の課題

本研究で取り上げた実践は生徒たちからの感想や意見を抜粋し、その中で筆者が内容に関わりがある部分に下線を引いて考察を加えてきた。

教師たちは生徒たちの研修旅行で得る学びが表面的なものにならないよう注意を払っていたが、現地での生徒たちの指導を一人一人行うことは難しく、研修旅行後に事後指導を行う中で、学びを深めていく必要性を指摘するといった場面もあり、事前指導でどこまでを生徒たちに指導するのかについては今後の課題として検討しなければならないという結論になった。さらに、総合的な学習の時間から総合的な探究の時間へと名称を変更し、「自己のあり方や生き方と密接に関わる課題を自ら発見し、解決する学びを展開する」というところにまで生徒の自主的な意欲を引き出すことができるかどうかについては、今後も検討していかなければならないとした。

実際、総合的な学習の時間と総合的な探究の時間の内容を具体的に差別化することは難しく、これまでに行われた既存の活動にどのように生徒た

ち自身が興味関心をもって学びを展開する要素を入れるかという形で話が進められており、斬新かつ新しい活動を急遽実践することはできないのではないかという教師からの意見もあった。しかしながら、研修旅行という体験的な活動は、特別活動と総合的な探究の時間をつなぐ活動としては非常に有意義なものであったと思われる。総合的な探究の時間を活用した事前指導の内容が、実際の特別活動(学校行事など)でも生かされており、特に、研修旅行後の成果報告を兼ねた発表会は特別活動として非常に高い成果を上げることができたと考えられる。

2年生の研修旅行の発表を聞いた経験のある1年生が2020年度は研修旅行の準備に取り組むことになっていたが、現在は新型コロナウイルスへの対応として、研修旅行が中止となり、代替の活動として現地の学校とのインターネットを介した交流が計画されている。しかしながら、実際に現地での体験ができないことは総合的な探究の時間の目指す目標においてかなり困難なことであり、2年生のような学びを得ることはできないだろうと予想されている。直接的な体験活動ができない生徒たちに総合的な探究の時間はどこまで学びの質を高めることができるのかは今後の検討課題になるだろう。

今回の研究では取り上げていないが、現在、A高校では総合的な学習の時間を軸にしたカリキュラム・マネジメントが行われている。探究活動と、特別活動、他の教科との連携がどこまで実践できるのかについて、次年度以降は検証してみたい。さらに、昨今の学校教育現場で求められる ICT 教育 (ICT の活用など)も同時に展開できることが期待されている。

以上、総合的な探究の時間と特別活動が連携した実践的な国際理解教育の授業の事例を通して、生徒たちの学びの過程を示し、生徒たちが主体的に知識を育んでいく様子を明らかにすることができた。生徒たちにとって、直接的な体験をすることはインターネット等が発達した現代社会においても非常に重要であることが改めて示され、それによって、生徒たちはグローバルな時代を生き抜いていく態度を身に付けることができるのだと考えられる。

今後も継続的な調査及び実践的な取り組みを

行うことで、生徒たちの学びに貢献できることを目指して、本研究の終わりとしたい。

北海道釧路市におけるコミュニティ・スクールに関する研究(2)

田中 達也
(釧路公立大学)

はじめに

本発表は、北海道釧路市におけるコミュニティ・スクール(コミスク、CS)に関する内容である。2017年大会(第69回大会)での発表は、釧路市におけるコミスクの概要について制度面を中心にまとめた。本発表では、具体例により重きを置いて発表する。まず、釧路市におけるコミスクの構造とメリットについてまとめた上で、小学校2校(A小学校、B小学校)、中学校1校(C中学校)の事例について述べる。最後に、釧路におけるコミスクの特徴についてまとめる。本発表でこの3校を対象にしたのは、ホームページでコミュニティ・スクールだよりの情報を公表しているためである。

1. 釧路市におけるコミュニティ・スクール

(1) 構造

釧路市では、2000年に学校評議員が制度化されたことを受け、2003年より学校評議員疑似制度として「学校運営協議会」の名称で実施している。それに対し、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律(地教行法)」の学校運営協議会に相当する組織として、コミュニティ・スクール協議会が設置された。つまり、釧路市では、国レベルの学校評議員制度は「学校運営協議会」に相当するのに対し、学校運営協議会制度は「コミュニティ・スクール」に相当する。そのため、本発表では、学校運営協議会という呼称を避け、コミュニティ・スクールとする。

釧路市のコミュニティ・スクールの特徴は2点である。1点目は、熟議と協働の重視である。文部科学省では、熟議・協働・マネジメントを「学校運営協議会」の主要な要素としているが、釧路市では熟議と協働に焦点化している。2点目は、子どもを中心とした取り組みである。他

地域のコミスクでは、地域の活性化等まちづくりの一環として首長部局と連動しながら運用される事例も見られるが、釧路市のコミスクはまちづくりと別に扱われている。つまり、取り組みの核となるのは学校であり、学校・保護者・地域住民が「目指す子ども像」を共有しながら、地域の子どもたちを中心に考えて運用されている。

(2) 釧路振興局におけるコミュニティ・スクールの設置状況

釧路市におけるコミュニティ・スクールの導入状況について見る。令和元年度時点で、小学校27校(市立26校、国立1校)、中学校17校(市立15校、国立1校、学校法人立1校)、高等学校8校(道立6校、市立1校、学校法人立1校)が置かれている。令和元年度時点の釧路市のCSは、小学校6校、中学校3校であったが、令和2年4月1日付で2小学校、1中学校が新たに導入された。また、調査期間中の学校は、7小学校、2中学校であり、CSを導入する学校は暫時増加していくことが予想される。

また、釧路市を除く釧路振興局内(釧路市周辺の7町村)においてもコミュニティ・スクールは確実に増加している(令和元年時点)。釧路町には、5小学校、4中学校、1高等学校が設置されているが、4小学校、3中学校はCSが導入されている。白糠町には、1小中学校、1義務教育学校、1小学校、1中学校、1高等学校が設置されているが、義務教育学校1校のみがCSである。鶴居村には、3小学校、2中学校が設置されているが、2小学校、1中学校がCSである。厚岸町では、(1高等学校を除く)3小学校、3中学校がCSである。浜中町は、(1高等学校を除く)4小学校、4中学校がCSに移行済みである。

標茶町には、3 小学校、3 中学校、3 小中学校、1 高等学校が設置されているが、CS に移行したのは1 小学校、1 中学校である。弟子屈町には、5 小学校、2 中学校、1 高等学校が設置されているが、1 小学校、1 中学校が CS である⁽¹⁾。

(3) コミュニティ・スクールのメリット

『釧路市版コミュニティ・スクールのすすめ方』では、コミュニティ・スクールのメリットについて、釧路市内の実践校と他都市に分けてまとめられている。

まず、釧路市内の実践校の取り組みからみるメリットは以下の5点からなる。

① 特色ある学校づくりの推進

地域の教育資源を有効に活用した教育活動の再確認を通じて、学校カリキュラムと連動させた地域の組織・団体、人材等と連携した教育活動を進めることができた。

② 学校と家庭・地域との連携強化

学校と家庭・地域が「目指す子供像」のほか、様々な情報を共有でき、家庭や地域の学校に対する理解が深まり、学校行事への積極的な参加等につながった。地域連携事業等の具体的な活動を通して CS 委員がそれぞれの役割を果たし、「人と人とのつながり」を深めることができた。

③ 学校間連携の充実

同じ校区内の小・中学校が「目指す子供像」を同じくする学校もあり、共通の目標に向かった小中連携による取組が実施された。また、同じ校区内における小・中学校の子供同士の交流・教職員間の連携・小中学校間の接続の3つの視点により、これまで実施していた取組へお互いが関わりを持つことにより、小学校の地域行事等への中学生のボランティアとしての参加や小学校外国語活動への中学校教職員の授業支援等が実施された。

④ 教職員の意識改革

教職員が地域連携に関する事務を進めることを通じて、CS への制度理解を深めることができ、現在、求められている教育の在り方など、教職員の意識改革が図られ、主体的、創造的な教育活動が展開されるようになった。

⑤ 学校から地域に向けた情報発信方法について

学校が発行する学校便りについて、これまでも地域に向けた発信を行っていたが、調査研究の過程から、地域コミュニティセンターや町内会への周知や新聞折り込みを含めた方法について調査が行われ、ホームページの開設も含め、これまでよりも多様な方法で地域に向けた発信を行うことができるようになった。また、各校種、地域の行事を集約することにより、地域全体の活動が見やすくなった。

次に他都市からみるメリットは以下の3点である。

① 教職員の意識改革による校長を中心とした学校経営の充実（従来の閉ざされた学校から）

教職員が学校運営協議会で提案、説明するなど、直接・間接的に協議会に関わっていくことによる制度理解の深まりが、意識改革へとつながり、その結果、校長のリーダーシップがこれまで以上に発揮され、学校経営が充実した。

② 学校と家庭・地域との関係強化

学校運営協議会の活動により、教育活動や学校運営の様子が明らかになることで、学校と保護者、地域住民共通の課題である学力の向上や健全育成に向けて保護者・地域住民が、学校に積極的に関わる意識向上につながった。また、学校運営協議会を中心とした防災訓練を、地域とともに実施することにより、地域との連携が強化された。

③ 地域を意識した教育活動の取組

地域・保護者との連携した、学校の美化、挨拶活動、学習協力などの活動に始まり、地域社会との関わりを通じた教育活動につながりつつある。また、地域行事に対して、児童・生徒や教職員の参加が増え、新たな地域との関係構築につながった。また、学校を中心として、児童生徒、保護者、教職員のつながりが増え、地域住民の町内会への参加の増加も見られた⁽²⁾。

共通しているのは、それぞれ釧路市の①と他都市の③、釧路市の②と他都市の②、釧路市の④と他都市の①である。ただ、釧路市では校長

のリーダーシップは強調されていないため、組織全体の意識改革が強調されている。次に、具体的事例を見ていく。

2. 小学校におけるコミュニティ・スクール

(1) 釧路市立 A 小学校

A 小学校は、平成 26 年度からコミュニティ・スクールの研究指定を受け、2 年間研究を進めた上で、平成 28 年度からコミスクの指定を受けた小学校である。目指す子ども像は、「よく考え、進んでやりぬく子ども」である。

平成 27 年度のコミスクの成果は、

- ・コミュニティ・スクール協議会で熟議を取り入れ、教職員と協議することを通して、お互いの共通理解を深め、学校の実情を理解してもらうことができた。

- ・地域コーディネーターを活用することにより、地域教材を活用した授業をスムーズに進めることができた。また、ボランティアの依頼もスムーズに進めることができた。

- ・コミュニティ・スクールになったことで、学校主体から地域主体で進めることが増えた。

そして、課題は、

- ・校区の中で、町内会の数も多く、地域コーディネーター一人で対応できる地域が限られてくるので、地域ごとにコーディネーターを置く必要がある。

- ・ボランティアの人数が年々減少してきていて、人数の確保が難しくなっている。

- ・コミュニティ・スクール協議会が主体で進める事業を作り出す必要がある⁽³⁾。

となっていた。

次に、令和元年度のコミスク協議会において行われた 2 回の熟議の内容を紹介する。7 月 25 日に開催された第 4 回協議会では、まず、前期学校評価として夏休み前に行った、保護者アンケートについての説明と結果の報告が行われた。この結果を踏まえた上で、話し合いや意見交換が教員と委員で 4 つのグループに分かれて行われた。それぞれのテーマと出された意見は以下の通りである。

- ・短い文章で書くことについて：「パソコンや携

帯が普及の今、手紙などの文章を書く機会が減っている」「相手が知りたい情報を伝えることで、コミュニケーションや自己決定能力にもつながる為、伝える能力も大切」「色々な場面で書かせる取り組みもしているが、子どもは苦手意識を感じている」

- ・携帯・スマートフォンについて：「絵文字やスタンプの普及により、気持ちを表現する事が簡単にできるようになった事で、文章を考える力が低下している」「利用にあたり家庭でのルール・ネットの安全性について、子どもと保護者の認識違いがある」

- ・道徳・保護者と教師の関わりについて：「道徳の授業を、日常の生活に繋げていけるように、授業内容などを工夫し、継続していきたい」「先生方は様々なことに取り組んでいるが、保護者には伝わっていない」

- ・その他：「異動などに関わる部分では、新しい風が入ることで、担任以外の先生と関わりあうことも大切ではないか」「習い事や部活動をしている児童が多く、家庭学習時間の確保が難しくなっている」⁽⁴⁾

令和 2 年 1 月に開催された 7 回目の協議会では、後期の保護者アンケートの結果報告と、結果から見える課題についてテーマを決め、教員と委員とで 4 つのグループに分かれて熟議が行われた。以下の 3 つのことについて、グループごとにまとめが発表された。

- ・短い文章を書く事について：「いきなり文章を書かせるのではなく、使う単語や内容など、枠を決めて書かせる事から徐々に長い文章を書けるようにステップアップさせる指導を行っている」「本や新聞を読むなど、読む力をつけないと書けない。子どもと本を結びつける活動も大事だと思う。図書室の活用、図書館司書を学校に配置して欲しい」

- ・携帯・スマホについて：「今年は携帯電話会社の出前講座を参観日に行い、保護者にも参加してもらえるようにした」「SNS の内容、動画や写真などの拡散についての危機感も伝えていかなくてはならない」

- ・いじめについて：「担任だけではすべてに目が

行き届かない部分もあるので、複数の先生との関わりが必要」「子ども達が相談しやすい雰囲気づくり。口頭で伝えにくい場合は日記などのやりとりも有効」⁽⁵⁾

以上のように、A 小学校のコミュニティ・スクール協議会では、令和元年度は保護者のニーズの強いテーマを熟議することによって、保護者や地域住民の意見を学校現場に生かしていくことが目指されている。1年に2回熟議を行うことによって、委員間の議論が深まるようになっていった。特に、書く能力や携帯・スマホのトラブルは、子どもや家庭だけではなく、学校や地域が一体となって取り組まなければならない課題である。

(2) 釧路市立 B 小学校

B 小学校は、平成 25 年度からコミュニティ・スクールの研究指定を受け、2 年間研究を進めた上で、平成 27 年度からコミスクの指定を受けた小学校である。コミスク協議会のビジョンは、「釧路を愛し 元気な子ども 和気あいあいと共に育む コミュニティ・スクール」である。

平成 27 年度のコミスクの成果は、

- ・「釧路市児童安全対策推進校」指定により、コミスクの活動の一つとして安全マップを作成し、児童への安全指導を充実させることができた。
- ・コミスク推進校としての自負をもち、前向きに地域との連携を図ることにより、地域からの関心度が高まり、地域からの要請が増えるなど、双方向の活動へ広がった。

そして、課題は、

- ・学校教育のための有効資源となる地域の「ひと・もの」についてまとめ、必要な時に迅速に連携がとれるように整備をする。
- ・「地域に開かれた教育課程」の中核としてコミスクを位置づけ、特に総合的な学習の時間の年間計画を見直し、B 小としての特色を活かした活動を目指す⁽⁶⁾。

となっていた。

次に、令和元年度のコミスク協議会において行われた 2 回の熟議の内容を紹介する。7 月 8 日の第 2 回コミスク協議会では 6 名の委員が 5

年生の総合的な学習の時間の授業を担当し、7 月 26 日の第 3 回協議会ではそれを踏まえた総合的な学習の時間についての熟議が行われた。具体的には、コミスク委員と B 小学校の教諭が 5～6 人の 4 グループに分かれ、次の 3 つのことについて話し合った。

- ① 5 年授業（7 月 8 日実施）および経過報告についての感想・意見交流
 - ② 5 年総合的な学習の時間の学習時間及び児童の探究活動に向けてのアドバイス
 - ③ 2 学期の生活科・総合的な学習の時間における地域素材・人材活用の情報交換
- その結果、「釧路および地域の活性化に対する思いや、子供達への願いについて、共有する」⁽⁷⁾ことが可能になった。

12 月 26 日の第 4 回コミスク協議会では、まずコミスク委員が、学力向上の取り組みの 1 つとして毎年行っている冬休み学習会の様子を観た上で、「学力向上」をテーマに熟議が行われた。具体的には、「小学校段階では、やはり学習習慣の定着と基礎基本の定着が大切ではないか」「ネット環境が大人だけのものではなく、子どもにも身近になった今、子どもたちには、それらの機器を使いこなす能力とともに、管理する力や自己抑制力も身に付ける必要があるのではないか」⁽⁸⁾といった意見が出された。

令和元年度の B 小学校のコミュニティ・スクール協議会では、1 回目の熟議は総合的な学習の時間に焦点を当てているのが特徴である。地域住民でもある委員が 5 年生の総合的な学習の時間を担当し、それを踏まえて意見交換を行い、学校と地域との連携が深まっている。2 回目の熟議では、学力向上がテーマとなっている。1 回目と 2 回目の熟議との間をどのように繋げていくのかが今後の課題であると言える。

3. 中学校におけるコミュニティ・スクール

— 釧路市立 C 中学校 —

C 中学校は、平成 27 年度からコミュニティ・スクールの研究指定を受け、2 年間研究を進めた上で、平成 29 年度からコミスクの指定を受けた中学校である。目指す子ども像は、「地域のな

かで学び、つながり、主体的に行動できる子ども」である。

平成 28 年度のコミュニティ・スクール協議会の成果と課題は、

① 小学校との連携

授業への支援や各種検定の合同実施。小学校行事への中学生のボランティア参加など新たな取り組みが行えた。今後は、校種間の系統性を持たせた教育課程の編成や生活や学習のきまりの検討を行い、教職員の連携強化にも取り組む。

② 地域（町内会）との連携

津波避難施設であることを地域（町内会）に周知する取組として、地域合同防災訓練を実施した。今まで C 中学校に入ったことのない地域住民も初めて学校に入った。しかし、来校した地域住民は一部であり、他の地域住民への周知と連携強化への課題が残った。また、地域の行事へ中学生が参加や企画・運営に携わることが出来ないかを模索する。

③ 学校支援ボランティア

部活動の支援や授業（書写）の教師のサポートを行った。しかし、ボランティアに登録している保護者や地域住民の数が少ないため、「誰でもできる」「簡単にできる」具体的な内容の支援を検討する。また、大学生の支援も検討・依頼する⁽⁹⁾となっていた。

これらは、現在も継続している。つまり、近隣の C 小学校との連携、防災訓練を通じた地域住民との連携、学校支援ボランティアの積極的な依頼は、C 中学校のコミスクの大きな柱である。

おわりに

本発表では、北海道釧路市におけるコミュニティ・スクールについて 3 つの小・中学校の事例を通して見てきた。釧路市では、調査期間中を含めて、15 小学校と 6 中学校でコミスクが導入され、大半の小中学校が移行しつつある。釧路振興局内の町村でも同様の傾向であり、今後はコミスクの運用が課題となる。

A 小学校では、年に 2 回実施される保護者ア

ンケートを踏まえてテーマを決め、熟議を行う形が取られている。子どもをめぐる様々な課題を地域と学校が連携して解決することを目指す取り組みであり、評価できる。

B 小学校では、コミスク協議会の委員が総合的な学習の時間（5 年生）に授業を担当して意見交換をする形での熟議が行われている。生活科や総合といった横断的科目に地域住民が授業を行うことによって、地域と学校が協力することを目指している。

C 中学校では、近隣の C 小学校との連携、地域合同防災訓練を通じた地域住民との交流が行われている。熟議よりも外部との交流を学校としてどのように進めていくのかが目指されている。

注

(1)

<https://www.ohashiyasuaki.jp/r1/hokkaido-tohoku-30062-79964/>（2020 年 10 月 1 日確認）

(2) 釧路市教育委員会『釧路市版コミュニティ・スクールのすすめ方』平成 28 年度、7 頁。

(3) 同上、57 頁。

(4) 釧路市立 A 小学校コミュニティ・スクール協議会「コミュニティ・スクールだより」第 13 号、令和元年 8 月 23 日。

(5) 釧路市立 A 小学校コミュニティ・スクール協議会「コミュニティ・スクールだより」第 15 号、令和 2 年 1 月 24 日。

(6) 『釧路市版コミュニティ・スクールのすすめ方』、40 頁。

(7) 釧路市立 B 小学校「コミュニティ・スクールだより」第 36 号、令和元年 8 月 20 日。

(8) 釧路市立 B 小学校「コミュニティ・スクールだより」第 38 号、令和 2 年 1 月 27 日。

(9) 「釧路市立 C 中学校 コミュニティ・スクールだより」第 1 号、平成 29 年 7 月 25 日。

「社会に開かれた教育課程」に基づく学びのなかで育成を目指す「主体性」とは何か

島田 喜行
同志社大学

はじめに

本発表の目的は、新しい学習指導要領において提示された学校教育の在り方を規定するキーワード「社会に開かれた教育課程」と、その課程に基づく学びを通して育成が指される「主体性」の特徴について考察することである。

よりよい社会と幸福な人生の創り手を育成するための「社会に開かれた教育課程」とはどのようなものか。そして、この教育課程での学びのなかで子供たちが身に付ける「生きる力」、「資質・能力」と密接に関わる「主体性」の特徴とは何か。これが本発表の主導的問いである。

本発表の手続きは、次の通りである。まず、本発表の前提となるものと問題の所在を明示する(1.)。次に、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編 平成29年7月』をもとに、「社会に開かれた教育課程」の定義を確認したうえで、「社会に開かれた」という表現の不明確さを問う(2.)。そして、「社会に開かれた」という表現の意味をいっそう明確にするために、新しい学習指導要領に基づく学校教育の根幹に関わる「主体性」の育成とは何か、「主体的な学び」が目指すものとは何かについて、『学習指導要領解説』に加え、『生徒指導提要』の知見も引きつつ論じる(3.)。そして、最終的には、「社会に開かれた教育課程」において、その育成が指される「主体性」が「学びに向かう力」としての「自己指導能力」と「社会的自己指導能力」の二つであるということを目指したい(4.)。

1. 本発表の前提の確認と問題の所在

文部科学省は、2017年(平成29年)3月31日に学校教育法施行規則の一部改正とともに小学校・中学校学習指導要領の改訂を行った。さらに、翌年2018年(平成30年)3月30日に

は、高等学校学習指導要領も改訂された。

『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編 平成29年7月』(以下、本書を『総則編』と略記する)によれば、今回の一連の改訂は、生産年齢人口の減少、少子高齢化、進展するグローバル化、そして、人工知能(AI)に代表される技術革新に伴う社会構造や雇用環境の変化によって、日本が「厳しい挑戦の時代」、「予測が困難な時代」を迎えている、という認識に起因するものであった。このような認識のもと、新しい学習指導要領では、子供たちが「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか」を自ら考えることができるようになるために必要な教育の基本方針が示された(『総則編』1-2頁参照)。

では、この基本方針において重視されていることは何か。それは、「どのように社会や人生をよりよいものにしていくのか」という目的に向かって、子供たちが「自ら考え、自らの可能性を發揮」しながら、「よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすること」である(『総則編』3頁参照)。

このように、新しい学習指導要領において示された、社会や人生をよりよいものを目指すことを目指し、よりよい社会と幸福な人生の創り手になるための力としての「生きる力」や「資質・能力」(『総則編』3頁)を身に付けるための教育を、端的に表現するために採用されたキーワードが「社会に開かれた教育課程」(『総則編』2頁)である。

この「社会に開かれた教育課程」とは、「これまでの我が国の学校教育の実践と蓄積を生かし」ながら、子供たちが未来社会を切り拓いていくために「求められる資質・能力とは何かを社会と共有し、連携」しつつ、社会と「協働」

していくことで、その実現を図っていく教育課程のことである（『総則編』2、6頁参照）。

しかし、この規定に関して、子供たちに求められる資質や能力とは何かという問いを、社会と共有し、連携していくとはいったいどういうことなのだろうか。また、どのような仕方で、社会との協働が図られるのだろうか。

なるほど、そもそも学校も私たちが暮らしている社会のなかの切り離せない一部であるのだから、現在の社会が要求し、提言する何らかの資質や能力の育成を、実際に教育課程を編成する際の基軸の一つに据えるということは必要である。しかし、先に確認したように、今回の学習指導要領の改訂は、今後、ますます予測が困難になる社会の変化に、柔軟に対応する力を育成するための教育を提示する必要性を認識したこと起因するものであった。もしそうだとすれば、予測が困難であるという認識にも関わらず、いったい何を根拠にすれば、子供たちが学校での学びを通して身に付けるべき資質や能力に関して、社会と共有、連携できたことになり、また、教育課程は、社会に開かれ、社会との協働によって、実現されたと言えるのだろうか。

以上が、本発表の前提となるものであり、本発表を通して、皆さんと共にこれから考えていきたい問題である。

2. 「社会に開かれた教育課程」とは何か—— 「社会に開かれた」が意味するもの——

前節で確認したように、今回の学習指導要領の改訂を、端的に表現するキーワードが「社会に開かれた教育課程」である。しかし、この「社会に開かれた」とはいったい、どのような事態を指しているのだろうか。そこで最初に、その定義を確認しよう。

中央教育審議会答申による定義はこうである。「社会に開かれた教育課程」とは、「“よりよい学校教育を通じてよりよい社会を創る”という目標を学校と社会が共有し、連携・協働しながら新しい時代に求められる資質・能力を子供たちに育む」（『総則編』2頁）教育課程のことで

ある(1)。

この定義に即して言えば、「社会に開かれた教育課程」は、「よりよい学校教育からよりよい社会の創設へ」という目標を、学校と社会が共有することから開始されるものである。ただし、ここで注意しなければならないことがある。それは、社会との共有を目指す目標の具体的な姿である教育課程は、学校が責任主体となって編成していくものである、ということである。

学習指導要領には、「教育課程の編成の主体」が「各学校」であることが明記されている。そして、その編成のさいには、「各学校において、『創意工夫を生かした特色ある教育活動を展開する』こと」が求められている。この各学校における創意工夫と特色ある教育活動を展開するときに、社会との連携が強調される（『総則編』17頁参照）。

各学校の教育課程は、……学校の運営組織を生かし、各教員がそれぞれの分担に応じて十分研究を重ねるとともに教育課程全体のバランスに配慮しながら、創意工夫を加えて編成することが大切である。また、校長は、学校全体の責任者として指導性を発揮し、家庭や地域社会との連携を図りつつ、学校としての統一ある、しかも一貫性をもった教育課程の編成を行うように努めることが必要である（『総則編』17-18頁、下線による強調は引用者による）。

この引用に即して言えば、「社会に開かれた教育課程」は、校長を中心とした教員全体の協力のもとで、各学校が設置されている当該の地域社会が有する文化的独自性を大事にして、それに応じた教育課程を編成することで実現されるものだと考えられる(2)。

しかし、このように、ある特定の地域社会に根差した教育課程を編成するだけで、「社会に開かれた教育課程」の実現が図られたことになるのだろうか。発表者は、そうではない、と考える。というのも、前節1.で示したように、今回の学習指導要領の改訂では、ある特定の地域社

会の未来を担うだけでなく、日本社会の未来、さらには、地球全体を視野に入れたグローバル社会の未来を担う子供たちの資質・能力の育成を可能にする学校教育の在り方が問題にされていたからである。この点を考慮すれば、各学校がその地域社会の独自性に応じた教育課程を編成するだけでは、まだ十分に「社会に開かれた」ものであるとは言えない。

では、さらに何が必要なのか。そこで、次節では、この問いに答えを与えるために、「社会に開かれた教育課程」と並んで、新しい学習指導要領に基づくこれからの学校教育の在り方を端的に表現するキーワードである「主体性」、「主体的な学び」を取り上げてみたい。

3. 「主体性」の育成とは何か——「主体的な学び」が目指すもの——

「社会に開かれた教育課程」の実現を企図する学校教育が目指す子供のあるべき姿とはどのようなものか。本節をこの問いからはじめよう。

この問いへの答えはこうである。それは、「急速な社会の変化の中で、一人一人の児童が自分のよさや可能性を認識できる自己肯定感を育む」ための教育を通じて育成される、「持続可能な社会」のよりよい創り手として「未来を拓く主体性のある日本人」に他ならない、と（『総則編』6、30頁参照）。

では、このような主体性を有する未来の創り手になるために、子供たちには、いったいどのような「資質・能力」が求められるのか。その答えは、新たな学習指導要領において、次の「三つの柱」（『総則編』3頁）として提示されている。

第一の柱：子供たちが「何を理解しているのか、何ができるか」に関わる「生きて働く『知識・技能』の習得」

第二の柱：子供たちが「理解していること・できることをどう使うか」に関わる「未知の状況にも対応できる『思考力・判断力・表現力等』の育成」

第三の柱：子供たちが「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか」に関わる「学びを人生や社会に生かそうとする『学びに向かう力・人間性等』の涵養」

新たな学習指導要領では、この「三つの柱」を育成するために、学校や教師に対して、さらなる授業の改善が求められている。それが、『主体的・対話的で深い学び』の実現に向けた授業改善（アクティブ・ラーニングの視点に立った授業改善）（『総則編』3-4頁）である。

この記述から明らかなように、「アクティブ・ラーニング」と同義の「主体的・対話的で深い学び」は、基本的に、さらなる授業改善のために、学校や教員に求められている事柄であるという点が重要である。いっそう端的に言えば、これらの学びは、教師による指導の在り方に関して要求されている事柄だ、ということである。では、とくに「主体性」、「主体的な学び」を意識した場合、教師には、どのような指導が求められるのだろうか。

まず、「主体的な学び」の定義を確認しておこう。「主体的な学び」とは、子供たちが「学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる」学びのことである（『総則編』77頁参照）。

この定義が示しているように、「主体的な学び」を意識した指導を行う際、教師には、子供たちが自分の今の在り方やこれからの生き方と関連付けられるような興味深い学習内容を用意すること、子供たちが学びに十分に取り組めるように工夫を凝らすこと、そして、子供たちが自らの学びを振り返ることへの促し（注意喚起）を忘れないことが求められるのである。

では、このような「主体的な学び」を通して、子供たちは、いったい何を身に付けることができるのか。それは、自ら進んで学習に取り組もうとする態度である「学びに向かう力」（『総則編』38頁）である。文部科学省『生徒指導提要

平成 22 年 3 月』(以下、本書を『提要』と略記する)の記述を用いて、いっそう正確に言えば、「自分から進んで学び、自分で自分を指導していくという力、自分から問題を発見し、自分で解決しようとする力〔「課題発見力」と「課題解決力」〕である「自己学習力」と同義の、学びに向かう「自己指導能力」のことである(『提要』11 頁参照、〔 〕は引用者による補足を示す)。

以上のことから、新たな学習指導要領に基づく学校教育において、その育成が目指される「主体性」とは何か、という問いに一つの答えを与えることができる。すなわち、それは、自分自身が指揮官となって、自分の在り方や生き方について考えるための学びを、能動的・主体的、意欲的に展開していこうとする自己指導能力のことである、と(3)。

しかし、主体性の育成や主体的な学びの促進に関して、教員は、この意味での自己指導能力を子供たちに身に付けさせるだけでよいのだろうか。いや、そうではない。これだけではまだ不十分である。というのも、ここには、「社会に開かれた教育課程」というもう一つのキーワード(本発表の論点)がまだ十分に反映されていないからである。

別様に言えばこうだ。ここで明らかにした、主体性の育成や主体的な学びの促進は、教師による「学習指導」という観点からすれば、妥当なものである(4)。しかし、教師による生徒指導の目標には、「学習指導」(＝学びに向かう「自己指導能力」の育成)の他に、今日の「教育の使命」と密接に関係する能力の育成も含まれている。それが「社会的自己指導能力」(『提要』147 頁)の育成である。

4. 「社会に開かれた教育課程」において育成されるべき「主体性」とは何か——未来の「社会の形成者としての資質」である「社会的自己指導能力」——

『生徒指導提要』の最終章最終節(第 8 章第 4 節)では、「現代社会における教育の使命」が論じられている。ここで提示された、世界と社

会の急激な変化のなかで求められる、これからの「教育の使命」とは、次の四つである(『提要』224 頁参照)。

使命 1: 「自立」と「自律」の達成

使命 2: 他者との協働の実現と社会に参画する意欲の向上

使命 3: 自分の人生を自ら切り拓いていく力の養成

使命 4: 生きるために必要な知識・技術の習得

これら四つの使命を担う教育によって育成が期待される資質・能力が、「社会を維持し、より良いものにしていく責任は自分たち一人一人にあるという公共の精神を自覚し、今後の社会の在り方について考え、主体的に行動する」ための能力である。この能力は、「人々が社会のなかで生活し、個々の幸福の実現と社会を発展させていくための包括的・総合的な『社会的なリテラシー』」のことであり、「社会のなかで、その時々々の状況を判断しながら、それらを適切に行使することによって、個人や社会の目的を達成していく包括的・総合的な能力」のことである(『提要』224-225 頁参照)。

社会の維持とより良い社会の実現を目指す公共性と個人の幸福と社会の発展を一体的に考えて行動する包括性を備えた「主体性」が「社会的自己指導能力」である。この「主体性」としての「社会的自己指導能力」は、先述した、自分自身が指揮官となって、自分の在り方や生き方について考えるための学びを、能動的・主体的、意欲的に展開していこうとする自己指導能力とは別のものである。いっそう正確に言えば、「社会的自己指導能力」とは、「学びに向かう力」としての「自己指導能力」を通じて培った知識や技術を、自らの幸福とよりよい社会の実現のために、具体的に「使いこなす」ことに関わる能力である。

もちろん、この自らがその指揮官となって展開された学びを通じて獲得された知識や技術を「使いこなす」能力は、地域社会の未来のためにも使用することができる。しかし、それだけ

ではない。日本社会の未来、さらには、地球全体を視野に入れたグローバル社会の未来のためにも使用することが期待できる主体的能力である。新しい学習指導要領のもとで行われる学校教育を通じて、子供たちに養成されるべきこれら二つの「自己指導能力」こそ、「社会に開かれた教育課程」において、その育成が目指される「主体性」である。

おわりに

本発表は、新たな学習指導要領において示された「社会に開かれた教育課程」とその教育課程のなかで育成が目指される「主体性」について考察した。本発表は、「社会に開かれた」とは、「特定の地域社会のみならず、日本社会、さらには、グローバル社会（地球全体）の未来を見据える」という意味であること、そして、「主体性」とは、「学びに向かう力」としての「自己指導能力」を通じて培った知識や技術を、自らの幸福とよりよい社会の実現のために、具体的に「使いこなす」ことに関わる「社会的自己指導能力」の二つであることを明らかにした。

【注】

(1) 石村卓也らは、「社会に開かれた教育課程」について、こう述べている。「『社会に開かれた教育課程』は、教職員間、学校段階間、学校と社会との間の相互連携を促す」ものであるだけでなく、「学校種を越えた初等中等教育全体の姿を描くこと」も目指しているものである、と。さらに、この教育課程を通じて子供たちが身に付けるべき力を「人間の学習」と表現する。この「人間の学習」とは、例えば、これからの「複雑で予測困難」な社会の「変化を前向きに受け止め、社会や人生、生活を、人間ならではの感性を働かせてより豊かなものにしたり、現在では思いもつかない新しい未来の姿を構想したり」するための学習のことである（石村卓也・他著『社会に開かれたカリキュラム——新学習指導要領に対応した教育課程論——』晃洋書房、2018年、29-33頁参照）。

(2) 学校と地域社会との連携については、『総則編』21-22頁の「(ウ) 地域の実態」、文部科学省『生徒指導提要 平成22年3月』教育図書、2010年、208-212頁も参照のこと。

(3) 『生徒指導提要』では、「生徒指導を通してはぐくまれていくべき資質や能力」として、「自発性・自主性」、「自律性」、「主体性」を挙げ、それぞれの違いに言及している。「自発性」とは、必要以上に他者の顔色をうかがうのではなく、「自らのうちにわき上がる思いや判断に基づいて行動すること」であり、「自主的」とは、他者に依存したり、他者に責任転嫁したりせず、「自らの考えと責任において行動すること」である。「自律性」とは、「自分の欲求や衝動」を「必要に応じて抑えたり、計画的に行動することを促したりする資質」のことである。そして、「主体性」とは、「自分が中心となって行動」することである。自分が中心となって行動するとは、ある行動を起こす際に、たとえ、他者から「与えられたものであっても、自分なりの意味付けを行ったり、自分なりの工夫を加えたりすること」である（『提要』10-11頁参照）。

(4) 「学習指導」は、大きく分ければ、次の二つの指導から成る。その二つの指導とは、「各教科等における学習活動が成立するために、一人一人の児童生徒が落ち着いた雰囲気の下で学習に取り組めるよう、基本的な学習態度の在り方等について」行う指導と、「各教科等の学習において、一人一人の児童生徒が、そのねらいの達成に向けて意欲的に学習に取り組めるよう、一人一人を生かした創意工夫」に基づく指導のことである（『提要』5-6頁参照）。

【参考文献】

石村卓也・他著『社会に開かれたカリキュラム——新学習指導要領に対応した教育課程論——』晃洋書房、2018年

文部科学省『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編 平成29年7月』東洋館出版社、2018年

——『生徒指導提要 平成22年3月』教育図書、2010年

コミュニティ・スクールにおける教育実践記録の分析

大橋 保明
(名古屋外国語大学)

1. 問題の所在

学校運営協議会を置く学校、通称コミュニティ・スクール（以下、CS）は、2019年5月1日現在、全国717自治体の7,601校（21.3%）まで広がっている。文部科学省は「地域とともにある学校づくり」推進フォーラムや「学校と地域でつくる学びの未来」ホームページ等を通じて数多くの実践事例を紹介し、CS先進地の京都市や東京都三鷹市などからはCSの地域学校協働活動に関する著作等が数多く出版されてきたが、それらの多くは個人としてではなく学校教職員組織としての発信であるため、成果の強調に終始し、教育委員会や管理職からの何らかのバイアスも否定できない。一方、これまで研究者の関心は、CSの教育実践の成果や学校運営協議会の実態や制度のあり方といった組織分析や制度論に向けられ、CSにおける教育実践の課題や学校運営協議会制度に対する批判的な考察が展開されることは少なかった。そうした中で、教育研究集会等を通じて教職員と対話を続けてきた山本由美らが新自由主義的教育政策との関連で「学校参加」制度としてのCSが多くの課題を有しているとの指摘は重要である（民主教育研究所2019）。

果たして、CSの教育実践はどのようなもので、

どのような成果と課題を有しているのか。本発表では、第60～69次10年間の日本教職員組合教育研究全国集会第22分科会（B小分科会PTA・地域の連携、以下第22B分科会）におけるCSの教職員による教育実践記録（レポート）を分析対象として、学校教職員の視点からCSの教育実践や学校運営協議会制度の成果と課題を考察したい。

2. 全国におけるCS導入・推進状況と学校規模

2019年5月1日現在、CS導入・推進校は、幼稚園197校（導入率7.6%）、小学校4,618校（24.1%）、中学校2,099校（22.7%）、義務教育学校50校（54.9%）、中等教育学校3校（9.4%）、高等学校507校（14.4%）、特別支援学校127校（12.1%）の計7,601校（21.3%）で、前年度比で163市区町村4道府県2,169校増加している。CS導入校数を都道府県別に見ると、多い順に北海道703校、山口県492校、神奈川県481校と続き、福井県は0校だった。また、CS導入率は、山口県92.1%、和歌山県89.1%、大分県57.2%の順で高かった。校種別では、前述のとおり、CS導入校数は小学校4,618校（24.1%）が最も多く、CS導入率は義務教育学校54.9%（50校）で最も高かった¹⁾。

〈表1〉CS導入・推進校における学校規模の範囲（2019）

校種	設置者	学校園名	幼児児童生徒数	校種	設置者	学校園名	幼児児童生徒数
幼稚園	かつらぎ町	かつらぎ町立花園幼稚園	2	幼稚園	開成町	開成町立開成幼稚園	180
	岡山市	岡山市立角山幼稚園	2				
小学校	九度山町	九度山町立河根小学校	1	小学校	横浜市	横浜市立市場小学校	1,430
	都城市	都城市立白雲小学校	1				
中学校	坂出市	坂出市立岩黒中学校	1	中学校	京都市	京都市立神川中学校	1,084
	上島町	上島町立魚島中学校	1				
義務教育学校	占冠村	占冠村立トママ学校	6	義務教育学校	大分市	大分市立碩田学園	1,051
中等教育学校	山口県	下関中等教育学校	625	中等教育学校	神奈川県	平塚中等教育学校	946
高等学校	和歌山県	有田中央高等学校清水分校	8	高等学校	神奈川県	横浜修悠館高等学校	3,167
特別支援学校	青森県	弘前豊学校	8	特別支援学校	大阪府	西浦支援学校	413

(学校基本調査(2019)等から筆者作成)

教育実践記録を分析する上で必要な学校規模の概況を整理しておく、2019年度のCS小学校4,618校の児童の範囲は、和歌山県九度山町立河根小学校と宮崎県都城市立白雲小学校のそれぞれ1人から、福岡県福津市立福間南小学校1,368人、横浜市立市場小学校1,430人であり、児童数の平均は297人だった。また、CS義務教育学校50校の児童生徒数の範囲は、北海道占冠村立トナム学校（CS設置日H28.5.1）6人、京都市立宕陰小中学校（H30.4.1）9人、北海道伊達市立大滝徳舜警学校（H31.4.1）30人から、京都市立向島秀蓮小中学校（H31.4.1）915人、兵庫県姫路市立白鷺小中学校（H30.4.1）933人、大分県大分市立碩田学園（H29.4.1）1,051人であり、児童生徒数の平均は354人だった。その他の校種の学校規模の範囲は、〈表1〉のとおりである。

3. CSにおける教育実践記録

（1）日本教職員組合教育研究全国集会第22B分科会におけるCSの教育実践記録

教育実践とは「教育の実際の活動を意識的に把握しようとする言葉」（横須賀薫 1990）である。特にその記録である教育実践記録は、無著成恭編『山びこ学校』（1951年）の刊行を戦後における起点の1つとして全国の小中高の教職員により作成と公表が重ねられ、教育実践記録の公表は教育専門書誌や教育研究集会において行われてきた。全国で毎年作成・発表される教

育実践記録のタイトルを体系的に整理した書誌として日本教職員組合編『日本の教育』（アドバンテージサーバー）と教育研究全国集会実行委員会編『日本の民主教育』（大月書店）がある。前者には日本教職員組合教育研究全国集会で報告された毎年約600件の教育実践記録が収められ、CSにおける教育実践記録は主に第22B分科会に収録されている。また、後者には全日本教職員組合教育研究全国集会で報告された毎年約400件の教育実践記録が収められ、CSにおける教育実践記録は主に「学校づくりへの子ども参加、父母・教職員・地域の共同」分科会（あるいは「子どもの人権と学校・地域・家庭」分科会）に収録されるが、今のところ該当する記録は確認できていない。本発表では、教育実践記録の収録件数が多く、発表者自身が第22B分科会で共同研究者を務めてきた経緯から『日本の教育』の第22B分科会で扱われた教育実践記録を分析対象とする。2010～2019年度の『日本の教育』（第60集～第69集）10年分に収録されているすべての教育実践記録を一般財団法人日本教育会館附設教育図書館において閲覧したところ、第22B分科会145件のうちCSの教職員による教育実践記録7件（4.8%）を確認した。

（2）CSにおける教育実践の実際

第22B分科会でこの10年間に討議されたCSの教職員による教育実践記録7件の詳細は、〈表2〉のとおりである²⁾。

〈表2〉日教組教育研究全国集会第22B分科会におけるCSの教育実践記録

年度	道県	分会	リポーター	タイトル
2012年度	三重県	いなべ市立石榑小学校	FM	『石榑の里コミュニティ』～交流・協働・共有の学校づくり・人づくり・里づくり～
2014年度	大分県	臼杵市立臼杵南小学校	KK	やっぱり学校が、なくなったらいけんあ～地域コミュニティの中心としての学校の役割～
2015年度	新潟県	上越市立城西中学校	KH	学校教育と地域連携について
2017年度	大分県	臼杵市立臼杵南小学校	KK	地域の中の学校の役割～学校と保護者・地域の人とのつながりから～
2018年度	三重県	いなべ市立石榑小学校	TS	誰もがわかるコミュニティ～「石榑の里コミュニティ」12年の歴史を通して～
2019年度	三重県	尾鷲市立尾鷲小学校	UM	チーム尾鷲小一心をひとつにー
	北海道	日高町立門別小学校	TM	コミュニティ・スクールの現状と課題

（『日本の教育』（各年度）から筆者作成）

ここでは、過去 10 年にそれぞれ 2 回の報告がある三重県いなべ市立石榑（いしぐれ）小学校と大分県臼杵市立臼杵南小学校の教育実践記録を中心に、CS としての学校運営や教育・学習活動の経過を整理する。

いなべ市立石榑小学校は、2007 年度に CS 指定された児童数 298 人（2019 年 5 月 1 日現在、以下同）の小規模校である。2002 年度から校舎建替計画を検討した「建設委員会」をきっかけに、文科省 CS 推進事業の推進母体として 2005 年度に「石榑の里共育委員会」が発足して以降、里づくり事業を担う「石榑の里会議」、交流協働事業を担う「ボランティア部会」、子どもの居場所事業を担う「いっけ石榑っ子安全ネットワーク」など、数多くの組織や団体が学校教育活動に関わっている。特に、「実行委員会」が担う校区行事としての「石榑の里まつり」の記述からは、参加者の熱気やリポーターの熱い思いが伝わってくるが、6 年後の報告でも「ぼちぼち応援団」や「いなべ学援隊」、「放課後児童クラブいじぐれっこ」や「わくわくスクール学習広場」など、組織や活動の乱立に伴うコミュニティの複雑化や学校現場における調整の難しさは解消されていない。一部の教職員への負担集中を回避するため 2017 年度に校務分掌内の「地域部」を「コミュニティ研究部」に再編し、複雑化した校区コミュニティへの共通理解が図られ始めているが、記録の最後には「誰もが関わられるような、「誰もがわかるコミュニティ」にしていく必要がある」ことが記されている。

臼杵市立臼杵南小学校は、2012 年度に CS 指定された児童数 65 人の小規模校である。2010 年度に文科省 CS 推進事業研究校と小規模特認校、2014 年度からは小・中連携教育推進校や目標協働達成モデル校の指定を受けるなど、常に学校統廃合政策の荒波にさらされている。学校教育活動として「棒術」、「子ども太鼓」、「米づくり」、「ふれあい南っ子まつり（旧南小まつり）」、「KMN 夏祭り」³⁾、その他に「父親部会」による地域活動や組合支部による「ミニ懇談会」の取り組みも行われるなど、校区における連携・協働活動は枚挙に暇がない。学校運営協議

会のねらいとして、「学校と地域が力を合わせることによって、学校と地域が互いに信頼し合い、それぞれが生き生きと輝く存在になること」とされている。しかし、それは学校の人事までその意見が反映されることを含んでいる」と警戒するものの、役員には学校教育への理解もあり、「一部の会議はオープンになっていないもののこれまでそう問題となっていることはない」ようである。児童全員が南中学校に進学することや学校規模の関係から「小中合同運動会」の実施の可能性について意見を求められた際も、時間をかけて熱心な議論を行い、最終的には「小学校の運動会が地区運動会を兼ねていることなどから「合同運動会の可能性を探る」との表記」に落ち着いた。学校運営協議会と起点にさまざまな機会を通じて、地域住民と教職員が「知り合うことが第一歩となり、さらなる地域の力を引き出し、地域の教育力を高めることで、地域で子どもたちを育てることが可能になってくる。そして、この学校が存続の危機にさらされた時、このつながりが力となって現れてくる」と繰り返し綴られている。

三重県尾鷲市立尾鷲小学校は、2016 年度に CS 指定された児童数 440 人の中規模校である。CS 導入 5 年目、地域ボランティア一人ひとりの思いを受けとめながら、学校と地域の協働をすすめてきた様子が CS 担当教員の視点から克明に記録されている。従来の「防災学習会」を CS 行事として再編し、「「どんな力を子どもたちにつけたいのか」ということを CS 委員の方々と何度も話しあいながら、それぞれ関わってくださる方々の役割が明確になるよう計画書を作成」することにより、「子どもたちは災害時や災害後の生活のなかで、自分たちがしなければいけないことや自分たちにできることをたくさん見つけること」ができ、「だれもが安心して過ごすためには、弱い立場の人たちを守るところがけや助けあいの気持ちが大切なこと」にも気づくことができた。また、CS が創出する地域の方々のたくさんのつながりが「尾鷲小学校の教育活動の大きな力となっていることを感じている。また、たくさんの地域の人たちに見守られてい

る尾鷲小学校の子どもたちは、地域の方から大切にされていることを感じながら育っているだろう」と記されている。こうした成果の一方で、「CSの「しくみ」が、担当以外の教職員にきちんと共有され、理解されているだろうか」と吐露し、高齢化に伴う地域住民間の「引き継ぎ」が今後ますます難しくなることが指摘されている。

北海道日高町立門別小学校は、2018年度にCS指定された児童数145人の小規模校である。本教育実践記録は学校事務職員によって編まれたものであり、組合運動としての視点が強い。2016年度に文科省CS導入等促進事業に指定され、2018年度に「教育委員会(教育長)のいわば“トップダウン”で」町内すべての小・中学校にCSが導入されたが、日高町では中学校区毎に小中合同の地区CSが構成され、門別小学校と門別中学校とで「柏葉学校運営協議会(門別地区CS)」を組織している。日高支部としては、日高市会研で「CSについては、他町ではほとんどの職員が放課後(勤務時間外)のCS会議に出席させられている実態があること」が報告され、日高市会の学習会では「参加した組合員からは、「教職員の人事にも意見を出すことができるのは問題ではないか」「CSの委員も校長の意を受けたメンバーが人選され、それに主導されて学校運営がされていくのではないか」などの意見も出され」たことなどから、町教委に対して“組織的にとりくむ”ことを決定している。第1回CS会議以降、小学校(プール学習・スケート学習の支援補助、除雪の協力、学校HPの作成と管理など)や中学校(職場体験先の紹介、体験活動人材リストの提供、技術科・音楽科の指導補助など)からの要請内容が認められるなど、今のところ学校運営方針の承認についての混乱は見られないが、「少なくとも各学校の職員会議を経て決定した学校としての運営方針を、CS委員からの一声で変えられるようなことは絶対に阻止しなければならないと思うが、そうした危険性をはらんだのがこのCSである」との警戒感は拭いていない。

4. CSにおける教育実践記録の分析

最後にCSの教職員による教育実践記録から見て取れる教育実践と学校運営協議会制度の成果と課題を整理したい。分析の前提として、今回の事例7件4.8%は全国のCSの割合21.3%の約1/5にとどまっているが、この背景には地教委と教職員組合との力関係により導入・推進状況が大きく異なるという仮説的認識や、人事意見具申権を有する学校運営協議会の委員として管理職以外の教職員が入っていない、または入りにくい状況のなかで、教職員が学校運営協議会の議論の経過等を把握・共有しづらく、そこで決定事項を自らの教育活動と関連づけにくい状況にあるとも考えられる。

こうした現況を踏まえたうえで教育実践の成果を整理すると、尾鷲小学校区の防災学習会後の子どもの感想に「いつ災害がおこるかわからないが、災害がおこったときにダンボールを組みたてるのを手伝ったり、小さい子やおとしよりの人のことも考えて人の配置を考えたり、大人の手伝いをたくさんする」とあるように、こうしたCSによる校区連携・協働活動により、子どもたちにも地域の一因としての自覚が芽生え始めている。また、教員による「CSを通して学校支援ボランティアを充実させて地域の力を取り入れていくことで、尾鷲小学校の教育活動がさらに高まり、子どもたちの可能性を伸ばしていくことと、教職員の日々の多忙さが軽減されることがわかってきた」との記述からもCSが単に負担感だけを増幅するものではないことがわかる。しかしながら、組織や活動の精選や交通整理が不十分であるとそれを担える教職員や地域住民が限定されるため、引き継ぎの方法や活動の継続性が深刻な課題となり、ひいては教育実践の停滞や中断によって活動の成果が失われることになりかねない。

学校運営協議会制度に関する成果としては、「地域の資源をいかした生活科・総合学習のプログラム及び各種とりくみへの助言をおこなっている」、「地域に開かれた学校」として、月から金曜日の全時間について地域住民に学校を開放(学校見学)している」といった学校基本方

針の承認権に関わるさまざまな意見が出しやすくなった点がある。一方、課題としては、その承認権においても「学校には学校の教育課程があり、しかもかなり窮屈なカリキュラムを余儀なくされているところに、学校として真に求めている要望に応じて協力してもらえないと何の助けにもならない」のように、地域委員や保護者委員からの意見や提案がすべて“良きもの”とはならない。さらに、「CS の一番の問題は「任意」としながらも「教職員の任用に関して、教育委員会に意見を出すことができる」ことではないかと思う。(中略)こうした要望を言う側(CS 委員)と受け取る側(地教委)とのいわば“力関係”によっては、その意に沿うような人事がおこなわれるかもしれないということではないだろうか」との記述からは、これまでの CS 政策推進上の課題として強く認識されてきた点について、CS の教職員による教育実践記録でも示されていることが改めて確認できた。

本発表における教育実践記録の分析は、第 22B 分科会を対象にした極めて限定的なものであるが、CS の教職員による教育実践記録に着目し、学校教職員の視点から CS の教育実践や学校運営協議会制度の成果と課題、とりわけ批判的な考察の一端を整理できたことは有益であった。今後は、可能なかぎり分析対象を広げ、教育実践の参与観察や教職員へのインタビュー調査などを行うなどしながら、個々の教育実践記録をより深く多面的に考察する必要があると考えている。

<註>

1) 2019 年度の義務教育学校は国立 3 校、公立 88 校の計 91 校で、そのうちの公立 50 校(54.9%)が CS である。

2) CS 類似組織に関する教育実践記録も 3 件確認された(三重県多気町立勢和小学校、長野県下伊那郡高森町立高森南小学校、滋賀県大津市立石山中学校)。これらは「コミュニティ・スクール」に積極的に言及しているものの、学校運営協議会を置く正規の CS ではないため分析対象から除外した。

3) Kは「健康・神野(旧宮本小学校)」、Mは「みんな・南津留(旧南津留小学校)」、Nは「仲よく・中臼杵(旧中臼杵小学校)」を意味している。

<主要参考文献・資料>

教育研究全国集会実行委員会編『日本の民主教育』大月書店、各年度版

民主教育研究所編『コミュニティ・スクール制度の検証』(民主教育研究所年報 2019(第 19号))、2019 年

名古屋外国語大学教職センター大橋保明研究室ホームページ <http://ohashiyasuaki.jp/>
日本教職員組合編『日本の教育』(第 60 集～第 69 集)アドバンテージサーバー、2010～2019 年度版

大橋保明「コミュニティ・スクール指定解除校の動向と指定解除要因に関する一考察」公教育計画学会編『公教育計画研究 9』八月書館、2018 年、pp. 128-144

佐藤晴雄編『コミュニティ・スクールの全貌』風間書房、2018 年

高橋興『少子化に対応した学校教育充実の処方箋』ぎょうせい、2018 年

横須賀薫「教育実践」『新教育学大辞典 第 2 巻』第一法規、1990 年

<付記>

令和 2～5 年度科学研究費補助金基盤研究(C)「合同学校運営協議会の実態把握と有効性に関する事例研究」(課題番号: 20K02549、研究代表者: 大橋保明)の研究成果の一部として公表するものである。