

## 《研究ノート》

## 変化する社会と学校教育の役割 3

荒巻 恵子・石川 諒太・小林 沙友里・小林 翔太・竹原 由美子  
中島 武・二之宮 睦・原田 真里江・横井 路彦・山崎 陽香

帝京大学教職大学院教職研究科

## 要 約

「変化する社会と学校教育の役割」の科目は、スクール・リーダーコースと教育実践高度化コースに分かれて講義が行われる。スクール・リーダーコースの現職院生の到達目標は、学生が社会における学校教育の位置付けを学ぶこと、学校教育の役割、学校教育が抱えている課題を俯瞰し理解を深めること、教職の意義をふまえ、新たな学校教育のあり方を究明できること、さらに、教育課題の解決を図ることができることの4つを目指している。本稿は、2020年度から継続的に研究している第三弾で、2022（令和4）年度は9名の現職院生個々人がもつ問題の所在から考察までの短編を集約したものである。「学校の役割とは何か」ということを全員の通底するテーマとして掲げ、社会情勢の変化と教育改革の動向について、個々の課題研究に紐づけながら調査し、考察した。

キーワード：教育改革 学習指導要領の改訂 令和の日本型学校教育 学校教育

## I 学校の役割を問う

「学校の役割とは何か」を問うとき、ここで対象化される学校について定義する必要があるだろう。「変化する社会と学校教育の役割」の科目で対象とする学校とは、近代史にみる近代学校である。近代学校の成立は、英国産業革命時代に遡る。工業化が進む当時の先鋭な時代の中で登場した近代学校は、工場で働く児童が労働のためのリテラシーを学ぶ場であった。哲学者で経済学者で法学者でもあったジェレミ・ベンサム（Jeremy Bentham、1748年2月15日－1832年6月6日）は、立法論と教育を結びつけた<sup>1)</sup>。ベンサム同様経済学者のジョン・スチュアート・ミル（John Stuart Mill、1806年5月20日－1873年5月8日）は、教育を功利主義の実質的な正義の原理とし、子供たちは公平な機会として一定の教育を受ける権利を持つことを主張した<sup>2)</sup>。教育に平等・不平等を意識すればするほど、幸福

（well-being）のための教育か、自由（freedom）のための教育かの命題は、功利主義と権利論の拮抗<sup>3)</sup>の中で、教育の関与への昏迷を知ることになる。つまり、ミルの功利主義と教育思想の関係を問う場合、功利主義そのものの正しさが疑われれば、教育思想の土台が崩れてしまうことになる<sup>4)</sup>。

そして、200年経った今でも教育格差の中で、教育に求められるこの命題は、今もなお迷走しているところであり、教育の複雑性と呼ばれる所以である。教育の経済的機能は重要ではあるが、公共財としての教育の立場に立つ<sup>5)</sup>とき、功利主義的観点と国際的な能力育成議論の大半を特徴づける人間資本のアプローチを、教育は厳密に越えなければならない。そして21世紀の現在、教育とはスキルの獲得だけでなく、多様な世界における社会的調和を目指し、生命と人間の尊厳を尊重する価値観を目指すことが重要である。この発達のプロセスの基盤としての倫理的課題を理解し、人間主義（人本主義）的アプロ

一歩を超えるためには、理論だけでなく実践に基づくことが必要になる。現職院生たちが探究する問いはまさに、具体的な実践に目を向けて、個々がもつ問題の所在から究明するものである。

## Ⅱ 学校の役割を探究する

19世紀後半から20世紀にかけて、資本主義を確立し、工業生産力を急速に増大させつつあった当時のアメリカ合衆国の文化風土のもとに形成された思想にプラグマティズム（実用主義）がある。チャールズ・サンダース・パース（Charles Sanders Peirce, 1839年9月10日 - 1914年4月19日）は、知識や価値の問題を行動との関連において捉え、有効性ないし有用性の観点から規定し、具体的経験の中に科学的方法を生かすことを目標とする「探究の論理」を示す<sup>6)</sup>。パースに追随するプラグマティストには、ウィリアム・ジェームズ（William James, 1842年1月11日 - 1910年8月26日）や教育哲学者としても知られるジョン・デューイ（John Dewey, 1859年10月20日 - 1952年6月1日）がおり<sup>7)</sup>、ジェームズの根本的経験論<sup>8)</sup>は、日本でも西田幾太郎、夏目漱石が影響を受けている。デューイはパースの探究の論理を継承し、“Logic: the theory of inquiry”（邦訳：『行動の論理学：探求の理論』）<sup>9)</sup>に展開させた。ジェームズやデューイと同様プラグマティストの一人であるアメリカの社会心理学者ジョージ・ハーバート・ミード（George Herbert Mead, 1863年2月27日 - 1931年4月26日）は、1934年彼の著作である、“Mind, Self & Society”（邦訳：『精神・自我・社会』）において役割の探究を示している<sup>10)</sup>。ミード<sup>11)</sup> <sup>12)</sup> <sup>13)</sup>は、子どもがごっこ遊びなどの模倣から想像力豊かに役割取得（Role Taking）することで、子どもがどのように社会集団への意識を学んでいるかを観察した。ミードは、他者との協力活動の中で子どものジェスチャーによる会話（身振り<sup>14)</sup>）から大人の対話まで注目した。発声や、ジェスチャー、イントネーションによる対話から、人は話しかけながら、常に自分自身が話していることを（自らも）聞きながら、自

分なら、どういう態度をとり、どのように答えるだろうかという「意識的に他者に対峙する自我」というもう一人の他者である自分との内的対話（inner conversation）の存在を示す。そして、周囲の人々との社会的相互作用がもたらす、この内省のメカニズムによって、役割を試し、かつ役割を確認したり、役割を修正したりと繰り返しながら、役割の意義を理解することができるとしている。この過程が探究であり、役割を探究するということは、内的対話の経験である。

つまり、学校の役割を探究するということは、学校という対象への内的対話、学校とは何か、教師とは何かを問いながら、役割を見出し、自らも役割を担いながら、もう一人の自分との対話、内的対話の経験を繰り返すことにほかならない。

本章では、9名の現職院生たちの探究を示す。

### 〔引用・参考文献〕

- 1) Simon, B. “Education and the Labour movement 1870-1920,” Lawrence & Wishart, 1965.
- 2) 高宮正貴. 『J.S. ミルの教育思想：自由と平等はいかに両立するのか』, 世織書房, 2021.
- 3) Gutmann, A. “Democratic education “. Princeton University Press, 1987.
- 4) 高宮正貴. 「J・S・ミルにおける功利主義と教育思想の関係教育哲学研究」0387-3153, 教育哲学会, 2007, pp.387-
- 5) Labaree, D. F. “Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals,” American Educational Research Journal, Vol.34, No.1, 1997, pp.39-81.
- 6) 伊藤邦武. 『プラグマティズム入門』, 筑摩書房, 2016.
- 7) リチャード・シュスターマン; 樋口聡, 青木孝夫, 丸山恭司訳. 『プラグマティズムと哲学の実践』, 世織書房, 2012.
- 8) W. ジェイムズ; 梶田啓三郎訳. 『プラグマティズム』第42刷改版, 岩波書店, 2010.
- 9) J. デューイ; 河村望訳. 『行動の論理学：探求の理論』, 人間の科学新社, 2013.

- 10) G.H. ミード; 山本雄二訳.『精神・自我・社会』, みすず書房, 2021.
- 11) Mead, G.H. "The Social Self", Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods 10, 1913: pp.374-380.
- 12) G.H. ミード; 河村望訳.『精神・自我・社会』, 人間の科学社, 1995.
- 13) G.H. ミード; 船津衛, 徳川直人編訳.『社会的自我』, 恒星社厚生閣, 1991.
- 14) G.H. ミード; 加藤一己, 宝月誠編訳.『G.H. ミード プラグマティズムの展開』, ミネルヴァ書房, 2003.

(荒巻 恵子)

## 1. 変化する社会と教師の学び方

### (1) 問題の所在

国際情勢や社会のニーズによって、学校教育に求められる教育内容や量、指導方法、そして教師の質や専門性など、絶えず変化している。教員研修の一つである校内研修の内容や実施方法など、時代に合った日常的な学びを充実させる必要がある。そこで本稿では神奈川県を例とし、校内研修の在り方について検討する。

### (2) 教育の情報化への対応と教員研修の関係

小柳 (2021) によると、1994 年からインターネットを中心とするネットワーク技術の革新や時代の要請に応じ、通商産業省と文部省が共同で実施した「ネットワーク利用環境提供事業」や、総理直属の「ミレニアム・プロジェクト『教育の情報化』』といったプロジェクトを推進することになった。教育の情報化が教員研修に与えた1つ目の影響としては、情報教育を実際に担える教師の役割、教師の資質・能力の明確化を目指して「ITで築く確かな学力」(2002.8)「『ITを用いて指導できる』基準作成のための調査研究」(2003.3)等が報告された。2つ目は、2006年8月に「初等中等教育の情報教育に係る学習活動の具体的展開について」がまとめられ、2007年2月に「教員のICT活用指導力の基準」が学校種ごとに明らかにされたことが挙げられる<sup>1)</sup>。

中央教育審議会 (2015) は、「これからの学校教

育を担う教員の資質能力の向上について (答申)」を出し、「養成・採用・研修を通じた方策」「学び続ける教員を支えるキャリアシステムの構築のための体制整備」において、教員育成指標が着目されることになった。その指標作成と関わって「教員のICT活用指導力の基準」が「養成・採用・研修」で検討されることになった<sup>2)</sup>。

「令和の日本型学校教育の構築を目指して (答申)」(中教審 2021) では「ICTの活用に向けた教師の資質・能力の向上」として①養成・研修全体を通じ、教師が必要な資質・能力を身に付けられる環境を実現すること。④国によるコンテンツ提供や都道府県等における研修の充実等による教員のICT活用指導力の向上。⑤授業改善に取り組む教師のネットワーク化が掲げられている<sup>3)</sup>。このように、教師のICTリテラシー向上に向けて、その学びを支えるシステムやコンテンツの充実が必要とされている。

### (3) 神奈川県立総合教育センターの設立系譜

1964年10月に神奈川県立教育センターが設立された。武井 (2005) は、戦後における教員研修の変遷とセンターの役割について、各年度の事業報告をもとに「教科研修の拡充」「教育課題に対応した研修の充実」「研修事業の拡充と研修体系の整備」「カリキュラムセンター機能の拡大と研修の充実」の4時期に分け、県内外の社会情勢の動向と関連づけながら各時期の特徴を捉えている。2002年4月には、教育センターと第二教育センターが再編され、神奈川県立総合教育センターが発足した<sup>4)</sup>。センターが発行した「校内研修ハンドブック」(2005)によると、勤務校内で教職員が相互に啓発し合う校内研修は、学校の実態に応じた教育課題について継続的、日常的に研修を行うことができるとしている。また、教員個々における資質能力の向上が、学校組織の充実につながり、教育課題の解決に向かうとしている。そして、校内研修の成果がそれぞれの学校の教育実践に反映されていき、児童・生徒のより良い行動変容につながるものが何より重要であるとしている。さらには、学校改善の取組の中心となり、その意義を教職員が共通理解するとともに、組織的・計画的に推進することが開かれた学校づくりにつながると



述べられている<sup>5)</sup>。教員研修や校内研修におけるセンターの役割は大きく、日常的な教師の学びを支えることの重要性についても示される。

#### (4) 時代の変化に応じた校内研修の在り方

教員は時代の背景や要請に応じて、自己の資質能力を向上させるために、学び続けることが求められている。現場においては、経験豊富な教員から若手教員への知識や技術等の伝達が自然と行われてきたが、年齢や経験の不均衡から従来の伝達が困難となるなど、環境が大きく変化している。その中で「新たな教員の学びの姿」として求められているのは、個別最適かつ協働的な学びを通じて「主体的・対話的で深い学び」を実現することである。また、「現場の経験」を重視し、協働的な学びを行うこと<sup>6)</sup>ができる校内研修について、より活性化させることが求められている。さらには研修を実施するにあたり、情報化に伴い急速に広まったオンラインによる研修の利点を生かしながら、個別最適な学びの実現に向けて、多様な主体により提供されている学習コンテンツを積極的に活用することが重要とされている。文部科学省（2022）によると

自らの日々の経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を重視した学びが一層求められていることを踏まえ、校内研修や授業研究・保育研究をはじめとする学校における様々な機会や場面を、教員等の学びとして位置づけ、活用していくなど、日常的な校内研修等を充実させる必要がある<sup>7)</sup>。

と述べられている。日常的な校内研修を充実させるために、従来の全員集合型の校内研修から、柔軟な研修システムへの転換が求められている。

#### (5) ポストコロナ期における新たな学びの在り方

ポストコロナ期における新たな学びの在り方を考えるにあたり、教育再生実行会議においては「一人一人の多様な幸せであるとともに、社会全体の幸せでもあるウェルビーイングの理念の実現を目指すことが重要」との結論に至った<sup>8)</sup>。実現には個人が社会を構成する当事者として、自ら主体的に考え、責

任ある行動を取ることが求められる。こうした個人を育むためには、今後新たな学びが実践される際に、学習者主体の視点をより重視していくことが大切である。特に、デジタル化は教育の新たな可能性を拓き、効果的な手段となり得ると考えられ、データ駆動型に転換することが求められている。また、コロナ禍で取り組んだ遠隔・オンライン授業などのデジタル化の流れを後戻りさせずに教育活動を適切に進めていくことが期待されている。教育再生実行会議（2021）によると

コロナ禍、さらにはポストコロナ期の学校の教育活動を考える際の視点として不可欠なのは、将来、今回と同様の事態が再び生じ、学校が通常のエデュケーション活動を行えなくなった場合でも、子供たちの学びを確実に保障し得る環境を構築していくことです<sup>9)</sup>。

と示されている。ポストコロナ期において、学校は従来の対面型とオンライン型を組み合わせた、ハイブリッド型授業に対応する力が求められている。

#### (6) 小括

教育の情報化に伴い、教師は校務や支援・指導場面における ICT リテラシーの向上が求められている。神奈川県では、総合教育センターにおいて時代や社会のニーズに応じた教員研修を実施し、校内研修についても支援を行うなど、学校における研修の推進を求めている。また文部科学省においても、現場の経験を重視した、日常的な校内研修による教師の学びを必要としている。ポストコロナ期における教師の学び方について、センターの研修と連携した新たな校内研修のシステムが必要となり、教師の個別最適な学びや協働的な学び合いが可能となるように、ICT を積極的に活用した日常的な校内研修が求められる。

#### [引用・参考文献]

- 1) 小柳和喜雄.「教育の情報化の推進と教師像の変化」,『日本教師教育学会年報』,2021.
- 2) 中央教育審議会.「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）」,2015.

- 3) 中央教育審議会、「令和の日本型学校教育の構築を目指して(答申)」, 2021.
- 4) 武井勝、「戦後神奈川における教員研修に関する研究」, 『神奈川県立総合教育センター長期研修員研究報告』, 2005.
- 5) 神奈川県立総合教育センター、「校内研修ハンドブック」, 2005.
- 6) 前掲書3).
- 7) 文部科学省、「公立の小学校等の校長及び教員としての資質の向上に関する指標の策定に関する指針(改正案)」, 2022.
- 8) 文部科学省、「ポストコロナ期における新たな学びの在り方について」, 教育再生実行会議 第十二次提言 2021.
- 9) 前掲書8).

(石川 諒太)

## 2. 道徳教育の変遷と自己の生き方について

### (1) 問題の所在

戦後の高度経済成長期における経済発展で、私たちの生活が豊かになった一方、学歴主義が当時の中心的価値になり、より上位の学校への進学が目指されていくこととなった。1970年代は、受験競争の過熱、ストレスや疲労による校内暴力などは問題視されるようになった<sup>1)</sup>。1989(平成元)年改訂の学習指導要領では、「個人の内面」に根差した道徳性の育成を図ることが重視されるようになる<sup>1)</sup>。道徳性とは、人格的特性であり、人格の基盤をなすものと言えよう<sup>2)</sup>。そこで、本稿は、1980年代からの道徳教育が求めてきた「生きる力」と「自己の生き方」から考える。

### (2) 生きる力と道徳教育

1980年代以降のいじめや不登校などの状況の背景として、1996(平成8)年の中央教育審議会答申で「生きる力」が提唱され、以下のように示された。

「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」「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」「たくましく生きるための健康や体力」<sup>3)</sup>

学校教育で、自ら学び自ら考える力を育むことが求められた。これを受け1998(平成10)年の教育課程審議会答申では、道徳教育において、

道徳的価値自覚を促し、自立をはぐくむ中で、人間としてよりよく生きていく道徳的実践力を育成する視点に立って、社会生活上のルールや基本的なモラルなどの倫理観、我が国の文化や伝統を継承・発展させる態度や国際協調の精神など、学校における道徳教育は更に充実されることが必要<sup>4)</sup>

と、示された。道徳教育を更に充実させ、人間としてよりよく生きていく道徳的実践力を育成すること、つまり、生きる力の必要性が示された。

### (3) 道徳教育の充実に向けた取り組み

道徳教育の充実を図る観点から、児童生徒が身に付ける道徳の内容を分かりやすく表し、道徳的価値について自ら考えるきっかけとし、理解を深めていくことができるような児童生徒用の冊子として、文部科学省は「心のノート」を作成し2002(平成14)年度からすべての児童生徒に配布した<sup>5)</sup>。他にも「私たちの道徳」「小学校読み物資料集」「中学校読み物資料集」を作成し配布した<sup>6)</sup>。

### (4) 自己の生き方についての考えを深める

「生きる力」をはぐくむことは2008(平成20)年の学習指導要領にも引き継がれた。「生きる力」は豊かな人間性の重要な要素であり、豊かな人間性を図る心の育成のために道徳教育の充実は重要な課題である<sup>7)</sup>。小学校学習指導要領道徳編(平成20年)に、自己の生き方についての指導を充実することが示され、道徳の時間の目標に、「自己の生き方についての考えを深めること」が加えられた。道徳の時間の特質である道徳的価値の自覚をより一層促し、そのことを基盤としながら、児童が自己の生き方に結び付けて考えてほしいとの趣旨を重視したものである<sup>8)</sup>。

赤堀(2010)は「自己の生き方についての考えを深める」ことについて、以下のように示している。

道徳の時間においては、自己の生き方についての考えを深めるということは、道徳的価値を自分とのかかわりでしっかりと考えるということが大切になる。子どもたちは、道徳的価値の自覚を深める過程で同時に自己の生き方についての考えを深めているが、特にそのことを強く意識して指導することが重要となる<sup>2)</sup>。

「道徳的価値を自分とのかかわりでしっかりと考える」とは、自分自身の問題として考えることである。「自分だったら」と考え、これまでの自分の経験やそのときの感じ方、考え方と照らし合わせて考える<sup>2)</sup> ことである。しかし、学校や子どもの実態などに基づき道徳教育の重点目標を設定し充実した指導を重ね、確固たる成果を上げる学校がある一方で、「読み物」から一定の価値観を読み取ろうとする形式的な指導も見られること、教科等に比べて軽視されがちであることも指摘された<sup>8)</sup>。

#### (5) 特別の教科 道徳の実施

2017（平成 29）年に学習指導要領の改訂で、道徳の時間が特別の教科 道徳（以下「道徳科」）に位置付けられた。小学校学習指導要領（平成 29 年）解説特別の教科 道徳には、

道徳教育を通じて育成される道徳性、とりわけ、内省しつ物事の本質を考える力や何事にも主体性をもって誠実に向き合う意志や態度、豊かな情操などは、「豊かな心」だけでなく、「確かな学力」や「健やかな体」の基盤となり、「生きる力」を育むために極めて重要なものである<sup>9)</sup>。

と、示された。道徳教育を通じて育成される道徳性は、「生きる力」の三つの要素である「確かな学力」「豊かな心」「健やかな体」を支えるものとして示されている。道徳科の目標を以下に示す。

道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え、自己の生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる<sup>10)</sup>。

「自己の生き方についての考えを深める」ことは道徳科の目標に引き続き示された。道徳科の目指すものは、個々の道徳的行為や日常生活の問題処理に終わるものではなく、自らが時と場に応じて望ましい行動がとれるような内面的資質を高めることにある。それは、子どもたちが自らを見つめる中で、自分の思いや願い、課題を考え、よりよく生きようとするにつながるであろう。

#### (6) 小括

社会や時代に応じて教育は行われている。1970 年代の学歴主義における学校の荒れを背景に、道徳性の育成を図ることが重視され、道徳の特質である内面的資質の育成のために、道徳教育の充実が図られてきた。それは、自己の生き方についての考えを深める学習につながるだろう。これからも、子どもたちが、自己の生き方についての考えを深めることで、伸ばしたい自己を深く見つめ、よりよい生き方へつながるための道徳科の授業の充実が必要である。

#### [引用・参考文献]

- 1) 日本児童教育振興財団．『学校教育の戦後 70 年史』，2016, p.52, p.71, p.250.
- 2) 赤堀博行．『道徳教育で大切なこと』，2010, pp.33-34, p.50, p.53.
- 3) 文部科学省．「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（答申）」，1996.
- 4) 文部科学省．「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について（答申）」，1998.
- 5) 文部科学省．『「心のノート」の概要等について』，[https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/055/gijiroku/attach/1367273.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/055/gijiroku/attach/1367273.htm)（閲覧日 2022.09.30）.
- 6) 文部科学省．『道徳教育』，[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/doutoku/index.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/doutoku/index.htm)（閲覧日 2022.09.30）.
- 7) 文部科学省．「小学校学習指導要領（平成 20 告示）解説道徳編」，2008, p.3.
- 8) 前掲書 7), p.8.



- 9) 文部科学省,「小学校学習指導要領(平成29年告示)解説特別の教科道徳編」,2017,p.1-2.  
10) 前掲書9), p.16.

(小林 沙友里)

### 3. 学びのイノベーション

#### (1) 問題の所在

文部科学省(2018)は、Society 5.0に向けた人材の育成を発表し、「共通して求められる力として、①文章や情報を正確に読み解き対話する力②科学的に思考・吟味し活用する力、③価値を見つけ生み出す感性と力、好奇心・探求が必要である」とし、「様々な人やモノ、情報が複雑に関係し合っていく中において、板挟みと向き合って調整することや、想定外の事態に対処すること、自らの行動を考え責任を持って対応することは、人間の仕事の中でますますその重要性を増す」ことを指摘している<sup>1)</sup>。

学習者は自ら問題意識を持ち、考え、判断し、行動していくこと、すなわち問いを議論し、多様な情報を有機的に活用することで、新たな価値や物の見方・捉え方を創造することが求められている。

#### (2) GIGA スクール構想に向けた ICT 環境の実現

「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」において、文部科学省(2019 a)は、「学校における高速大容量のネットワーク環境(校内LAN)の整備を推進するとともに、特に、義務教育段階において、令和5年度までに、全学年の児童生徒一人ひとりがそれぞれ端末を持ち、十分に活用できる環境の実現を目指すこととし、事業を実施する地方公共団体に対し、国として継続的に財源を確保し、必要な支援を講ずることとする。あわせて、教育人材や教育内容といったソフト面でも対応を行う。」とされたことを踏まえ、GIGA スクール実現推進本部を設置した<sup>2)</sup>。

GIGA スクール構想(文部科学省2019 b)により、校内通信ネットワークの設備および学習者による1人1台端末を活用した学習活動が一層促進されつつある<sup>3)</sup>。

文部科学省(2021)は、「Society5.0時代を生きる子どもたちにとって、スマートフォンやタブレッ

ト、パソコンなどのICT端末は鉛筆やノートと並ぶ『マストアイテム(絶対に必要なもの)』であり、1人1台端末環境は、もはや令和の時代の学校の『スタンダード(標準)』であるとされている<sup>4)</sup>。

#### (3) GIGA スクール構想に向けた教育改革

Society 5.0時代の到来、新型コロナウイルスの感染拡大等、急激に変化する時代の中で育むべき資質と能力として、中央教育審議会(2021)は、「一人一人の児童生徒が、自分のよさや可能性を認識するとともに、あらゆる他者を価値のある存在として尊重し、多様な人々と協働しながら様々な社会的変化を乗り越え、豊かな人生を切り拓き、持続可能な社会の創り手となることができるよう、その資質・能力を育成することが求められている。」と提言した。

個別最適な学びについて、新学習指導要領では、「個に応じた指導」を一層重視し、指導方法や指導体制の工夫改善により、「個に応じた指導」の充実を図るとともに、コンピュータや情報通信ネットワークなどの情報手段を活用するために必要な環境を整えることが示されており、これらを適切に活用した学習活動の充実を図ることが必要であるとされている。GIGA スクール構想の実現による新たなICT環境の活用、少人数によるきめ細かな指導体制の整備を進め、「個に応じた指導」を充実していくことが重要であり、その際、「主体的・対話的で深い学び」を実現し、学びの動機付けや幅広い資質・能力の育成に向けた効果的な取組を展開し、個々の家庭の経済事情等に左右されることなく、子どもたちに必要な力を育むとされている。協働的な学びについて、「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう、探究的な学習や体験活動等を通じ、子ども同士で、あるいは多様な他者と協働しながら、他者を価値ある存在として尊重し、様々な社会的な変化を乗り越え、持続可能な社会の創り手となることができるよう、必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要ある。集団の中で個が埋没してしまうことのないよう、一人一人のよい点や可能性を生かすことで、異なる考え方が組み合わせり、よりよい学びを生み出すとされている<sup>5)</sup>。

文部科学省(2022)は、Society 5.0の実現に向け

た教育・人材育成に関する政策パッケージでは、「社会構造の変化の中で、これからは人と違う特性や興味を持っていることが新しい価値創造・イノベーションの源泉である。」と提言されている。さらに、「直面する脅威や先の見えない不確実な状況に対し、持続可能性と強靱性を備え、国民の安全と安心を確保するとともに、一人ひとりが多様な幸せ（well-being）を実現できる社会」の実現こそ、我が国が目指す未来社会像であると具体的に表現した<sup>6)</sup>。

#### (4) 新しい価値を創造する「知の活力」

Society 5.0 実現のため、「仮想空間と現実空間の融合」を可能とする基盤技術や社会実装へのチャレンジとともに、地球の持続可能性や社会の強靱性を確保する研究開発が必要であるとした。新たな社会や価値を創造していくとともに、少子高齢化や過疎化といった複雑な社会課題に対峙していくためには、自然科学の「知」や人間や社会の在り方を研究対象とする人文・社会科学の「知」を含む多様な知を総合的に活用し、知の活力を生むこと、すなわち「総合知」を活用した科学技術・イノベーションの振興が必要であるとした。「総合知」とは、自然科学の「知」や人文・社会科学の「知」を含む多様な「知」が集い、新しい価値を創造する「知の活力」を生むことである。総合知の活用に向けては、属する組織の「矩」を超え、専門領域の枠にとらわれず、多様な知を持ち寄るとともに、十分に時間をかけて課題を議論し、「知」を有機的に活用することで、新たな価値や物の見方・捉え方を創造するといった「知の活力」を生むアプローチが重要である（文部科学省、2022）。また、野中ら（2019）も、「集団においては、まず「言語による対話」を通じて個人を超えた「集団の知識ベース」が構築され、次にそれを一種のインキュベーターとして新たな知が創造される」と述べている<sup>7)</sup>。

#### (5) 小括

近年の科学技術の急速な進展は、我々の生活に多くの恩恵をもたらすとともに、人間や社会の在り方自体に大きな影響を与えている。科学技術の進展と人間や社会の在り方は密接不可分の関係となっており、開発された技術や研究の成果は、人間により近

いものであるべきとの認識が広まりつつある。また、複雑化する社会課題の解決を含め、科学技術・イノベーション政策の在り方を検討するためには、自然科学の「知」と人文・社会科学の「知」を総合的に活用することや、人間や社会の望ましい未来像、一人ひとりの多様な幸せ（well-being）の在り方を考えることが必要である。

Society 5.0 の実現に向けた教育・人材育成として学習者が十分に時間をかけて課題を考えることができる環境をつくり、多様な考えに触れながら得た「知」を活用することで、新たな価値や物の見方・捉え方を創造することができる。

#### [引用・参考文献]

- 1) 文部科学省．「Society5.0 に向けた人材育成～社会が変わる，学びが変わる～」，Society 5.0 に向けた人材育成に係る大臣懇談会，2018.
- 2) 文部科学省．「安心と成長の未来を拓く総合経済対策」，2019 a.
- 3) 文部科学省．「GIGA スクール実現推進本部の設置について」，2019 b,  
[https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt\\_syoto01\\_000003363\\_08.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20191219-mxt_syoto01_000003363_08.pdf)（閲覧日 2022.8.25）
- 4) 文部科学省．『令和 3 年版 科学技術・イノベーション白書』，2021.
- 5) 文部科学省．「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す，個別最適な学びと，協働的な学びの実現」，2021.
- 6) 文部科学省．『令和 4 年版 科学技術・イノベーション白書』，第 4 章第 4 節，2022, p103.
- 7) 野中郁次郎，紺野登，川村尚也．特集／組織研究方法論の新展開・組織的「知の創造」の方法論，『組織科学』vol.24 No.1，2019, pp2-20.

（小林 翔太）

### 4. 社会科の変遷と地域学習について

#### (1) 問題の所在

2017（平成 29）年に告示された中学校学習指導



要領地理分野では「身近な地域の調査」「地域の在り方」が単元として独立して記述されており、歴史分野や公民分野においても「身近な地域」を用いた学習を取り上げられている。竹内裕一(1955－現在)は、社会科でいう「身近な地域」とは、「地域観察や地域調査、自然体験、社会体験など直接体験を通して学ぶことができる空間的範囲であり、小中学校では学区、高校では、学校の周辺の地域から通学圏が身近な地域として設定せれる場合が多い」と述べている<sup>1)</sup>。本稿は、戦後教育における社会科の変遷とともに、なぜ「身近な地域」を学習しなくてはならないのか、その理由と必要性について考察する。

## (2) 戦後の社会科の成立

1945(昭和20)年に学校単位、地域単位で教育計画の立案や実践に取り組む学校が現れ、独自のカリキュラム開発推進の機運が高まり、全国各地で地域に根ざしたカリキュラムが開発されることになった。

1947(昭和22)年3月に最初の学習指導要領である「一般編」が刊行された。これは、教師自身が自分で研究をしていくための手引き(以下試案)が示された。この試案の中で、社会科は従来行っていた、修身(公民)、日本歴史及び地理を廃止し、新たに誕生した。試案において社会科は「児童が自分たちの社会に正しく適応し、その中で望ましい人間関係を実現し、進んで自分たちの属する共同社会を進歩向上させることができるように、社会生活を理解させ、社会的態度や社会的能力を養う」ことを目標としていた。アメリカのCourse of Studyを見本にし、経験主義的カリキュラムが採用され、それに基づいて学習指導要領が作成された。なかでも小学校社会科はアメリカのバージニア・プランを参考にしていた。当時社会科は花形として注目され、広領域教科と呼ばれた<sup>2)</sup>。また、この頃社会科を中心にすえたコア・カリキュラムが社会科成立期の理論と実践の成立の展開に大きく影響した。

## (3) 地域教育計画

社会科新設当時は教科書がなく、社会科教育は全国各地に地域に根ざした教育として始まり、「地域教育計画」と言われた。教育史に残る有名なもので

は、「川口プラン」と「本郷プラン」がある。

「川口プラン」とは、1947(昭和22)年に日本で最初の地域プランとして発表された。中央教育研究所と川口市の教員との協力で独自の地域教育計画が出来上がった。教員、地域、家庭が協力して教育を行い、社会の中から教育内容を編成し、学習の展開については子どもの思考によって進むとした。(川口市では鋳物工業の町の実態を土台として子どもの社会認識を育てようとした。)子どもが地域調査をすることによって社会科プランを構成するという、日本で初めての試みであった。そえゆえ川口市は「社会科発祥の地」と言われている<sup>3) 4)</sup>。

「本郷プラン」とは大田堯(1918-2018)が中心となり、地域を巻き込んだ新しいカリキュラムである。このプランは本郷小学校で行われた。教育は中央集権的に国家が主体となって行われるものではなく、地域でやるべきであると大田は考え、地域住民の自治によって、学校そのものを作ろうとした。学校での年間の課題や学習指導案作成のプロセスに地域の課題を関連付けることを目的とする学校と地域との教育計画であった<sup>5)</sup>。

この2つのプランの共通点は、児童生徒自身が課題を見つけ、そのための実態調査をし、課題解決に取り組むところである。これらのプランの理論は、アメリカのJ・デューイの経験主義がもとになっている。「川口プラン」も「本郷プラン」もその土地に根ざした教材で教育を行うという点で同じである。「川口プラン」はこれまでの国定の教科書による教師中心の教え込む教授方法ではなく、それに代わる新しい教授方法、児童中心主義、つまり子どもの実生活に即した学習方法を掲げている<sup>3)</sup>。また、地域教育計画について大田は「人々が教育を創らなくてはならない。それが地域教育計画の発想である。」と述べている<sup>6)</sup>。「川口プラン」や「本郷プラン」に代表されるように、このような地域教育計画の過程と結果が現在の地域学習に結びついていると考えられる。

## (4) 地域学習の意義

石井重雄(生年没年不明)は、子どもにとって地域は「子どもがそこに生き、住み、学び、成長する

家庭・学校・近所であろう。」と述べている。つまり、地域とは子どもたちが生活する空間のことである。また、石井は社会科で地域をとりあげる意味について以下の6点にまとめている<sup>7)</sup>。

- ① 地域教材は子どもの興味関心を集める。
- ② 地域教材は子どもの感覚をみがく。
- ③ 地域教材は子どもが直接経験できる。
- ④ 地域教材は子どもが直接観察・比較できる。
- ⑤ 地域教材は子どもの共感を呼び起こす。
- ⑥ 地域教材は子どもの主権者意識を育てる。

人は人とのかかわりの中で生活をする。人と関わることによって会話が生まれ、コミュニティが成立する。地域をただ単に自分の外にあるもの、住むだけのところという考えから、子ども自身が地域に働きかけることによって、自分自身が地域に関わる主人公としてより地域を身近に感じるようになる。子どもは地域を学習し、他と比べることで、もっと広い世界（国内から外国）へ目を向けるようになる。日本と外国を比べた場合、「日本でも同じことは言えるのだろうか」とか、「外国では同じようなケースはないか」など、子ども自身が比較し、批評し、批判するといったより深い考えをするようになる。子どもは地域を知ることによって、日本の課題に目をうつすことができる。地域を学習することで、子どもたちは社会の一員としての自覚を持つようになる。

竹内（2022）は、地域と子どもの体験との関わりについて以下のように述べている<sup>8)</sup>。

「子どもたちは日常生活の中で体験を通して豊かなイメージ的経験を蓄積し、それをもとにして科学的概念を構築していく。～中略～地域でのさまざまな原体験（自然体験・社会体験）を経験せずに育った子どもたちの社会認識が著しくいびつなものになっていることに気づく。」

つまり、地域学習を積極的に行うことは、現代の子どもたちが抱える諸問題を解決する糸口になる。その点において、子どもたちが地域学習を行う意義があると考ええる。

## (5) 小括

これまでの地域学習の在り方は、地域そのものが学習の素材になり子どもたちに知恵を授けるものであった。地域で暮らす子どもだけでなく、家庭、学校が協力して民主的な人格を形成するものであった。そして、現在の地域学習の在り方では、自分たちが住んでいる身近な町を調査することで、現在の地域の問題を見つけ、解決しようとする学習を行っている。子どもが興味関心を持って取り組み、自ら課題を発見し、その課題解決に向けて調査する。調査するうえでまた新たな課題が出れば、再び調査する。ここに学習のスパイラルアップが生じる。身近な地域を学習することで社会と連携・協働し、子どもたち自身が地域の当事者として自分たちの力で学校や地域を創り上げていくんだという意識が高まる。ここに今と昔の通底した地域学習が存在する。地域を自分事として考える学習こそ、社会科地域学習の原点であると考ええる。地域学習をすることによって、子どもたちは将来、地域社会を支える市民となって街を支え、地域の魅力を創出し、持続可能な街づくりに向けて取り組んでいくことができる。街づくりの活性化、地域のために労を執る若者育成のためには地域学習は必要であると考ええる。

## [引用・参考文献]

- 1) 竹内裕一，荒井正剛編．『中等教育社会科教師の専門性育成』，第7章社会と地域，学文社，2022，p 44.
- 2) 野田敦敬，田村学編．『学習指導要領の未来』，日本生活科・総合的学習教育学会 編集協力，学事出版，2021，pp80-81.
- 3) 矢口新．「新教育の歩みその4 社会科教育の歩み」，『小三教育技術』1959年7月号，小学館．
- 4) 矢口新．「カリキュラム盛衰記」，『教育手帖』，1950年2月号，日本書籍．
- 5) 前掲書4）．
- 6) 大田堯．「NHK アーカイブス 戦争証言」，NHK 公式サイト，  
<https://www2.nhk.or.jp/archives>（閲覧日2022.09.30）．
- 7) 石井重雄．『地域に学ぶ社会科』，岩波書店，1985．

8) 前掲書1)。

(竹原 由美子)

## 5. 登校拒否・不登校問題の変遷と理解

### (1) 問題の所在

東京都教育施策大綱の「東京の目指す教育」では、「誰一人取り残さず、すべての子供が将来への希望を持って、自ら伸び、育つ教育」が提言されている。しかし東京都の不登校生徒の現状は、増加傾向にあり、不登校生徒を関係機関が連携し、社会全体で支援するとともに、再チャレンジの教育環境を充実させる必要があるとされている。東京都の不登校生徒数は、今後の教育政策と学校と社会の在り方が変わらない限り、益々増えることが予想できる。

本稿では、不登校の歴史的背景を考察し、現在どのような対策がなされているか述べていく。

### (2) 不登校出現の歴史

1955 (昭和30) 年以前の不登校数は、現在の比ではなく、戦後の生活困窮や劣悪な生活環境下による疾病等により、学校へ行けない子どもが多く存在した。中学校の義務教育化は、1947 (昭和22) 年の教育基本法により規定されたが、こうした背景から保護者には、全面的に受け入れられなかった。55年代に入ると、不登校数は低下する。「第一に経済復興や衛生環境、医療水準の向上が挙げられる。経済復興では、第一次産業の人口比の低下と第二次・三次の人口比の増加の結果、保護者の生活意識の変化が起因したため」<sup>1)</sup>と考えられた。不登校数は、順調に減少したが、55年代中頃から生活環境以外の要因を理由に登校できない子どもが出現する。これが我が国最初の「不登校 (学校恐怖症、登校拒否、不登校という呼び名ではないが、不登校に統一して論述)」の出現である。

この時の不登校生徒の特徴は、①疾病ではない②困窮家庭ではない③保護者が教育に無関心ではない④本人に学習意欲がないわけではない⑤人間関係のトラブル (いじめ等) ではないことが挙げられた。当時は、まだ学歴社会や受験戦争という言葉は存在せず、これらを不登校の原因とする見方はなかった。

### (3) 不登校の収まり

1965 (昭和40) 年代から、高度経済成長中期にさしかかる。1964年に東京オリンピックの開催、また東海道新幹線も開業され、経済成長と技術革新が大きく飛躍した。高校進学率は、70%から90%を超え、大学進学率も大きく上昇し、高学歴思考が一般化する。学力偏重の学校教育により、子どもが過度なストレスを抱え不登校を招くと予見されたが、実際の不登校数は、55年代と比較し、下降していく。

### (4) 不登校の増加

1975 (昭和50) 年代に入ると、55年代の上昇から65年代の下降を経て再び上昇する「Uターン現象」が始まる。「Uターン現象」を考察すると、第一に高校や大学進学が「一般化」し、この「一般化」から逸れた場合の不安や心配が表面化したこと。第二に学校教育への「価値」を子どもが見いだせず、長期間の学校生活や一斉一律の教師による刷り込み式の授業、固定化された集団環境に負荷や違和感を抱える子どもが現れたことが挙げられる。75年代以降の上昇で不登校は、必ずしも何らかの条件を必要とせずどんな子どもであろうと、学校を休む可能性があると考えられるようになった。

### (5) 登校拒否から不登校へ

1985年代初頭から、これまでの「登校拒否」にかわり「不登校」という呼称が急速に使われるようになった。加藤は「不登校という呼び名を公式に用いたのが法務省による報告である」<sup>2)</sup>と論じている。1990年代は、不登校問題が論議され、概念が固定化される。文部省の「学校不適応対策調査研究協力者会議 (1992年)」の報告によると「登校拒否は、特定の問題を抱えた子どもが起こす」「登校拒否はどの児童生徒にも起こりうる」と述べられた。また90年代中頃からは、文科省の統計で用いられていた「学校ざらい」という言葉から「不登校」に変わり、その数も急増したことが挙げられる。90年代の不登校に対する変化から、森田は、『不登校現象の社会学』(1991年)の研究上の特徴で、「「不登校」という言葉を使うべきだ」<sup>3)</sup>と主張した。森田は、学校に行かない・行けない子どもを研究者により「登



校拒否」や「不登校」と定義していることや文部省が、「登校拒否」や「学校ざらい」、法務省は「不登校」と統一されないことを問題視した。「登校拒否」については「この用語が日常生活に及ぼす負の烙印効果にも注意を向ける必要があるからである」「しばしば指摘されているように、「拒否」という言葉には、学校や登校することを拒否するという「反」学校的な響きがある」<sup>4)</sup>とした。また森田は、「不登校とは、生徒本人ないしこれを取り巻く人々が、欠席ならびに遅刻・早退などの行為に対して、妥当な理由に基づかない行為として動機を構成する現象である」<sup>4)</sup>と規定した。こうした背景から1998年「登校拒否」から「不登校」という呼称となり定義づけされた。

#### (6) 近年の不登校対策

2016年に文部科学省は、問題行動調査の項目に「不登校」の項目を増やし、不登校増加の原因を

近年の子どもたちは社会性等をめぐる問題、例えば、自尊感情に乏しい、人生目標や将来の職業に対する夢や希望等を持たず無気力な者が増えている、学習意欲が低下している、耐性がなく未成熟であると言った傾向が指摘されている<sup>5)</sup>。

と提言した。また家庭環境の問題として、一部では、無責任な放任や過保護・過干渉、育児への不安、しつけへの自信喪失など、家庭の教育力の低下が指摘されている」また「学校に通わせることが絶対ではないとの保護者の意識の変化等についての指摘されている<sup>6)</sup>と述べ、不登校は、子どもや親の側に原因を求める姿勢に変わり始めている。

#### (7) 小括

近年自治体や学校が不登校数を減らそうと、「数値目標」を設定したり、様々な取り組みを打ち出したりしたが、効果が上げられていない。不登校生徒は、親や家族、教師等に時間をかけて受容されず、「学校復帰」に向けて無理を強いられている。また問題行動調査で、「学校復帰率」が算出されたことも不登校生徒や保護者を一層苦しめるのではないか。今後は、不登校支援対策に比重を置き、文部科学

省発出の①民間フリースクールとの連携②不登校支援特例校の増設③学校内の別室教室設置等支援体制づくり<sup>7)</sup>を考えるべきである。不登校生徒のそれぞれの背景を探り、不登校生徒ひとり一人の多様な学びを保障していくことを自身の研究の課題とした。

#### [引用・参考文献]

- 1) 滝川一廣.「不登校はどう理解されてきたか」,佐伯胖ほか編『いじめと不登校』,岩波書店,1998.
- 2) 加藤美帆.『不登校のポリティックス—社会統制と国家・学校・家族—』,2012.
- 3) 森田洋司.『不登校現象の社会学』,学文社1991.
- 4) 前掲書3).
- 5) 文部科学省.「問題行動調査」,2021.
- 6) 文部科学省.「文部科学省における不登校児童生徒への支援施策」,2021.

(中島 武)

### 6. 特別支援教室構想の展望

#### (1) 問題の所在

インクルーシブ教育実現のための施策として、2003(平成15)年に国の施策である特別支援教室構想が提言されている。そこで、その背景と東京都の事例などから、その実態に迫る。

#### (2) インクルーシブ教育実現のための施策

中央教育審議会(2012)は、実情に応じたインクルーシブ教育の実現にむけた支援体制を構築していくことが喫緊の課題として挙げ、通常の学級、通級による指導、特別支援学級、特別支援学校といった、連続性のある「多様な学びの場」を用意しておくことが必要であるとの考え方を示した<sup>1)</sup>。日本においては、明治期以降、後の通級指導につながる教育課程外の特別の指導が行われていた。1990年代初頭になって、通常の学級に在籍する比較的障害が軽い子供への支援が問題視され、1993(平成5)年に通級による指導が制度的に位置づけられた。インクルーシブ教育システムの考え方の中では同じ場で共に

学ぶことを追求するとともに、その時点で教育的ニーズに最も的確に応える指導を提供できる多様で柔軟な仕組みを整備することが重要だとされている。その柔軟な仕組みの実現方法の一つが特別支援教室構想だと言える。つまり特別支援教室構想は、一人一人に合った学びを支える重要な施策である。特別支援教室構想について、文部科学省(2010)は指導の連続性、教職員配置の在り方等を検討課題として挙げており、各都道府県の実情に応じた取り組みを検討していく必要がある<sup>2)</sup>。また、東京都の実態の中では、教員に加え、専門員や巡回相談心理士等の教職員でのチームとしての協働が求められているとともに、特別支援教室の教職員と在籍学級との連携も必然である。

### (3) 特別支援教室構想とは

中央教育審議会(2005)は「各学校に、障害のある児童生徒の実態に応じて特別支援教育を担当する教員が柔軟に配置されるとともに、LD・ADHD・高機能自閉症等の児童生徒も含め、障害のある児童生徒が、原則として通常の学級に在籍しながら、特別の場で適切な指導及び必要な支援を受けることができるような弾力的なシステムを構築すること」を目指し、通級による指導を制度的に見直すことを提言した。特別支援教室構想の形態として①ほとんどの時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態②比較的多くの時間を通常の学級で指導を受けつつ、障害の状態に応じ、相当程度の時間を特別支援教室で特別の指導を受ける形態③一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態を例示している<sup>3)</sup>。これを受けて、独立行政法人国立特別支援教育総合研究所で特別支援教室構想に関する研究が行われ、研究成果報告書『「特別支援教室構想」に関する研究』(2008)において、指導の成果を感じるものの、連携の工夫の必要性や担当教員の移動時間・指導時間の確保、教室環境及び教具・教材等の準備に必要な予算等の確保、教職員の専門性等を課題として挙げている<sup>4)</sup>。

### (4) 東京都の特別支援教室

東京都では、一部の時間のみ特別支援教室で特別の指導を受ける形態を取り入れ、「巡回による指導」

の形で特別支援教室の指導を行っている。東京都が特別支援教室を導入した背景の一つには、東京都教育委員会が2015(平成27)年度に都内全公立小中学校の校長を対象に行った調査結果がある。調査によると、公立小中学校のほとんどの学級に発達障害のある児童・生徒が在籍しており、その一部は通級による指導を受ける必要があると回答している。それを受けて、「東京都発達障害教育推進計画」(2016)を策定し、特別支援教室の設置を促進する流れとなった。それまでの通級による指導では、対象の児童・生徒の多くは他校に設置された通級指導学級で指導を受けていたため、学校間を移動する負担や、在籍校での授業を抜ける時間への不安感等から入級を望まないケースや、入級しても通いきれなくなるケースもあった。また、教員側の視点で考えると、通級担当教員と在籍校教員の連携は難しく、指導の連続性はあまり見られなかった。そこで、通級指導学級を担当する教員が「巡回指導教員」として各校を巡回指導することで、児童生徒にとっては可能な限り多くの時間を在籍学級で過ごせるようになり、児童・生徒や保護者の負担も軽減する。また、より多くの児童生徒が障害の状態に応じた特別の指導を在籍校で受けられるようになると考え、全ての公立小中学校に特別支援教室を導入した。対象となる生徒は、通常の学級に在籍し、知的障害がなく発達障害等があり、通常の学級での学習におおむね参加でき、一部特別な指導を必要とする児童・生徒である。また、特別支援教室導入の効果として、

- ①発達障害等のある児童・生徒への適切な指導の実施
- ②児童・生徒や保護者の負担等の軽減
- ③通常の学級における特別支援教育の推進
- ④児童・生徒への早期からの支援
- ⑤すべての教職員、他の児童・生徒や保護者の発達障害教育への理解の促進が期待されている<sup>5)</sup>。

### (5) 特別支援教室における教職員の役割と協働

東京都は拠点校を定めたうえで、巡回指導教員がグループ内の学校を巡回して指導する体制をとっている。また、独自の職として「特別支援教室専門員

(以下、専門員)」および「巡回相談心理士」を各学校に配置している。「専門員」は、特別支援教室が設置されている学校1校につき1人配置され、巡回指導教員等と連携して特別支援教室の円滑な運営に必要な業務を行う職員であり、「巡回相談心理士」は、特別支援教室が設置されている学校1校につき年間40時間巡回し、特別支援教室の対象児童・生徒が必要な指導や支援を受けられるようにするため、対象児童・生徒の困難さを的確に把握し、その困難さに対応した専門的な指導を実施するための助言を行う役割を担う。これらの教職員と在籍学級の教職員でそれぞれの立場から児童・生徒を観察し、支援していくことで生徒の成長につながることを期待されている。児童・生徒を複数の視点でとらえていくことで、自分では見えなかった児童・生徒の様子を知ることができ、多面的に児童・生徒をとらえることができる。視点の共有が子どもたちの成長の幅を広げていくと考える。

#### (6) 小括

これから10年後、特別支援教室における教職員の協働による、児童・生徒への支援はますます重要度を増す。その中では、インクルーシブ教育の理念に基づき、その時点での一人一人の児童・生徒に必要な支援を検討し、適切な指導及び必要な支援を受けることができるような環境を整えていくことが重要である。そして、児童・生徒は社会に柔軟に対応し、自立していけるようになることが目指すべき姿である。そのために、特別支援教室にかかわる教職員が、専門性を高めながら、自分の職務に責任と誇りを持ち、在籍学級や在籍校との関係においてインクルーシブな関係を構築して指導していくことが必然だと考える。

#### [引用・参考文献]

- 1) 文部科学省、「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育システム構築のための特別支援教育の推進（報告）」, 2012.
- 2) 文部科学省、「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議 審議経過報告」, 2010.
- 3) 文部科学省、「特別支援教育を推進するための制

度の在り方について（答申）」, 2005.

- 4) 国立特別支援教育総合研究所、「特別支援教室構想」に関する研究」,『国立特別支援教育総合研究成果報告書』, 2008.
- 5) 東京都教育委員会、「特別支援教室の運営ガイドライン」, 2021.

(二之宮 睦)

## 7. ジョン・デューイの教育思想と現代の教育

### (1) 問題の所在

総合的な学習の時間は、問題解決的な活動が発展的に繰り返されていくことを中心に据えるよう指導要領に示されている<sup>1)</sup>。また、田村（2021）は「実際の社会で活用できる『資質・能力』の育成のためには、『学習する子どもの視点』に立って検討する必要があるとしている。」<sup>2)</sup>と述べている。問題解決型学習が重視されることや子どもが学校の中心であるという考え方はデューイの教育思想と重なる。本稿では、デューイの『学校と社会』<sup>3)</sup>『経験と教育』<sup>4)</sup>からデューイの問題解決型学習や児童中心の教育思想について考察する。

### (2) デューイの教育への貢献

デューイは20世紀のアメリカを代表する教育学者である。デューイは1859年にアメリカで生まれ、地元のヴァーモント大学を卒業後、ジョンズ・ホプキンス大学で博士号を取得した。1896年にシカゴ大学付属小学校として「実験学校」をつくり、その経験をまとめた『学校と社会』（1889）で広く知られることとなる。1904年にコロンビア大学哲学部・教育学部の教授となる。1928年以降、「学校システム全体を再形成すること」をめざした「進歩主義教育協会」に参画した。著書に『子どもとカリキュラム』（1902）『経験と自然』（1924）『民主主義と教育』（1913）『経験と教育』（1938）などがある<sup>5)</sup>。

### (3) 問題解決型学習の論理

『The School and Society』は第1章学校と、社会の進歩、第2章学校と、子供の生活、第3章教育における浪費、第4章初等教育の心理学、第5章フレールの教育原理、第6章仕事の心理、第7章注意の発達、第8章初等教育における歴史科の目的か



らなる。問題解決型学習に関するデューイの教育思想は第4章と第7章から考察する。

第4章初等教育の心理学では、心理学上の仮説について教育上から答えられることを述べている。「かつまた、前の第一期の特徴である子どもと学習される社会生活との全身的・劇的な同一化に加えて、いまや知的同一化がおこってくる一すなわち、子どもは遭遇せねばならぬ問題の見地に自己を置き、それらの問題を解決する方法をおよぶかぎり再発見するのである。」<sup>6)</sup>と問題解決学習に発展させていく児童の学習の姿を心理学の知見を基に述べている。

第7章注意の発達では、問題を考察する習慣の獲得について注意の発達の視点から述べている。「いっぽう、真の、反省的な注意は、常に判断・推理・熟慮をふくんでいる。すなわちそれは子どもが自分自身の問題をもっており、その問題を解決するための関係材料を探求し選択することに能動的に従事し、その材料の意義と関係を一すなわちその問題が要求するような解決の道を考察することを意味する。問題は自分自身のものなのである。であるからして注意への動因・刺激もまた自分自身のものである。それゆえにまた、得られた訓練も自分自身のものである。」<sup>7)</sup>と、子どもが能動的に問題解決学習を展開させる学習過程について述べている。いずれの章においても「問題の知見に自己を置く」「問題は自分自身のものなのである」と、問題が子どもの意識の一部となることで能動的問題解決型学習が成立することを述べている。さらに問題と自己のつなげる足掛かりを『経験と教育』から探る。

#### (4) 経験と教育

『Experience and Education』は第1章伝統的教育対進歩主義教育、第2章経験についての理論の必要、第3章経験の基準、第4章社会的統制、第5章自由の本性、第6章目的の意味、第7章教材の進歩主義的組織化、第8章経験－教育の手段と目的からなる。デューイは「真実の教育はすべて、経験を通して生じるという信念がある」<sup>8)</sup>と経験の重要性を述べている。そこで、教育における「経験」の理念について、第1章、第2章、第3章から考察する。

第1章伝統的教育対進歩主義教育では、伝統的教

育の考え方への問題点から、進歩主義教育の目指す教育哲学を示唆している。「その間のギャップはあまりにも大きいので、そこに要求されている教材と学習方法は子どもたちが現にもっている能力とは無縁なものである。それらは幼い学習者たちが、すでに所有している経験の範囲を越えているものである。(中略) 上から教え込むことは個性の表現と育成とを阻止することになる。」<sup>4)</sup>と、伝統的教育を批判している。要求されている課題が、子供の能力や経験とかけ離れたものは、単なる押し付けにしかないとは指摘している。

第2章経験についての理論の必要では、教育と経験の関係について述べている。教育における経験はその「質」が重要であり、その経験の質も二つの側面があることを述べている。「それが快適なものか不快なものであるかといった直接的な側面と、経験がその後の経験にどのように影響を及ぼすかという側面である。(中略) 経験が生徒に不快感を与えず、むしろ生徒の活動を鼓舞するものであるとしても、その経験が未来により望ましい経験をもたらすことができるように促すためには、直接的な快適さをはるかに越えた種類の経験が求められることになる。このような質的経験を整えることこそ、教育者に課せられた仕事なのである。」<sup>4)</sup>ここから、教育における経験とは、どのようなものでもよいというわけではないことが分かる。さらに「経験に根差した教育の中心課題は、継続して起こる経験のなかで、実り豊かに創造的に生きるような種類の現在の経験を選択することにかかっているのである。」<sup>9)</sup>子供たちの興味関心に基づき、後の経験どのような影響を及ぼすか未来を想定して経験を選択する必要がある、こうした質の高い経験を整えるのが教師の仕事なのだ。

こうした考えは、第3章経験の基準でも同様に述べている。「現在の経験の十分な意味を引き出すことによって、未来において同じことをするための準備をしているのである。」<sup>10)</sup>と述べ、現在が未来に影響すること、また成長としての教育は、常に現在の過程でなければいけないとしている。それと対比するように、伝統的な教育の難点は「教育者が経験

を創造するに際しての他の要素、すなわち教育される者たちの能力や目的を考慮しなかったことにあった。」<sup>11)</sup> ことだと指摘している。子供の欲求と能力に適応していない伝統的な教育は、非教育的なものであった。

#### (5) 小括

現代の教育に求められる問題解決型学習や児童を中心に据えた教育計画とデューイの教育思想は類似している。120年以上も前の教育思想が現代の教育の基礎となっており、普遍的なものであると読み取ることができる。一方でデューイも、この教育思想について「単純」でありながらも、はるかに「困難」であることを述べている。アメリカの占領解除後、すぐに教科内容主義へと転向した理由の一つはここにあるのであろう。総合的な学習の時間は子供たちの生活経験の延長線上に位置する探究課題を追究していくという「単純な」授業である。しかし、その難しさは「経験の質の見極め」である。どのような経験を子供たちには必要なのか、「今」だけを見つめるのではなく「未来」を見つめて、整えることがこれからの総合的な学習の時間を計画する際の重要なポイントとなる。さらに、「いまやわれわれの教育に到来しつつある変革は、重力の中心の移動である。(中略) 子どもが中心であり、この中心のまわりに諸々のいとなみが組織される。」<sup>12)</sup> と述べているように、組織化していくことも重要である。子どもを学校の中心とした学校づくりの実現に向け、こうした教育理論と実践の往還が今後の課題である。

#### [引用・参考文献]

- 1) 文部科学省.「小学校学習指導要領解説総合的な学習の時間編」, 2017, p.9.
- 2) 野田敦敬, 田村学.『学習指導要領の未来』, 学事出版, 2021, p.49.
- 3) ジョン・デューイ, 宮原誠一訳.『学校と社会』, 岩波文庫, 1957, p.129.
- 4) ジョン・デューイ, 市村尚久訳.『経験と教育』, 講談社学術文庫, 2004, p.30.
- 5) 今井康雄.『教育思想史』有斐閣アルマ, 2009, p.267.

6) 前掲書 3), p.180.

7) 前掲書 3), pp.49-50.

8) 前掲書 4), p.19.

9) 前掲書 4), p.34.

10) 前掲書 4), pp.34-35.

11) 前掲書 4), p.75.

12) 前掲書 4), p.67.

(原田 真里江)

## 8. 肢体不自由教育の歴史と情報教育の変容

### (1) 問題の所在

情報化社会となり、教育現場ではICTを活用した学びが求められ、特別支援学校においても、児童・生徒にも一人一台タブレット端末が配布され、その活用方法が求められている。そのことを受けて、特別支援学校肢体不自由教育の始まりと情報教育の始まりについて考察する。

### (2) 肢体不自由教育の始まり

1872(明治5)年の「学制」には「廃人学校アルヘシ」という規定がなされ、盲学校と聾唖学校がつくられた。1881(明治14)年、文部省「就学督責規則起草心得」を布達した。そこには、疾病、親族疾病、一家貧寒の者ととともに廃疾(心身の障害)の者に対して不就学の対象としていた。1886(明治19)年の「小学校令」において、就学義務を明確にするとともに、就学猶予の規定を明示することによって、義務教育制度が確立された。その後、1946(昭和22)年学校教育法が制定されるも、就学義務猶予。免除の規定は実質変化がなかった。つまり、本人および保護者の意思に関わらず、多くの障害児の保護者に対して就学猶予や就学免除の適用がされていた。これらは、教育を受けさせる義務の猶予あるいは免除であって、教育を受ける権利に直接的な影響を生じさせるわけではない。しかし、障害児のための学習環境の整備が遅れていたため、実際には、ある程度重度の障害児本人および保護者が学校教育を受けることを希望しても、ほとんどの場合で入学が認められなかった。

肢体不自由教育は、1921(大正10)年柏倉松蔵により「柏学園」が設立された。これが、肢体不自由

由児を対象とした最初の施設である。ここでは身体に不自由のある児童に、小学校の課程に準じた教育を施し、また専門医師による整形外科的治療も行いながら、職業教育を受け将来独立できることを目的としていた。しかし、小学校令による認可を受けていないことから、私塾として扱われていた<sup>1)</sup>。

1932(昭和7)年に公教育としての肢体不自由教育学校光明学校が設立された。普通教育、職業教育、身体治療・矯正、養護の4つの療育で教育が始まった。

1946(昭和22)年学校教育法第六章特殊学級において、通常の学校に準ずる教育を養護学校等でも実施していくことが明記された。

その後、肢体不自由児の施設ができ始めるが、施設入所中の子供の教育問題が上がった。文部省は、施設内に特殊学級を開設することを都道府県教育委員会に進め、1952(昭和28)年頃から施設開設と同時に近隣の小・中学校の特殊学級が設置されるようになった。昭和40年代まで養護学校の数はなかなか増えることはなかった。養護学校が義務化されていないことから都道府県にとって養護学校は任意設置のため、国の財政上の援助が全くなかった<sup>1)</sup>。

1975(昭和50)年国際連合は、「障害者の権利宣言」を採択した。そこでは、障害者が「同年齢の市民と同等の権利を有する」こと、障害児の教育が治療やリハビリテーションと同様に「社会的統合もしくは再統合の過程を促進する」ために不可欠なものとして位置付けられた。

1979(昭和54)年4月1日に養護学校が義務教育となった。前年に就学猶予、就学免除は原則として廃止されたことにより、重度・重複の障害児も養護学校に入学できるようになった。

その後、2001(平成19)年学校教育法改正に伴い、特殊教育から特別支援教育へ転換した。

### (3) 障害児教育における情報教育

文部科学省では、1998(平成10)年「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて(情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 最終報告)」をまとめ、情報活用能力の育成の観点から、特殊教育諸

学校においても、小学校、中学校、高等学校に準ずるとともに、情報手段の活用の在り方を含め学習の補助的手段の活用能力等を育成する観点から、その内容の充実を図るとした。特に、情報通信ネットワークをコミュニケーションの補助手段等として利用することにより、障害のある子供たちが他の子供たちや様々な人と交流する機会を一層拡充していくことは、社会参加・自立を実現していく上で大きな効果があると考えられた<sup>2)</sup>。

2001(平成13)年「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～(最終報告)」では、最新の情報技術(IT)を活用した指導の充実として「最新の情報技術(IT)を活用して障害のある児童生徒等が障害に基づく種々の困難を改善・克服し、自立や社会参加を促すため、一人一人の障害の状態等に応じた情報機器等の研究開発を行うとともに、情報技術(IT)を活用した指導方法や体制の在り方について検討を行うこと。」とした。特殊教育における情報機器等の活用については、一人一人の障害の状態等に応じた情報機器(周辺入出力機器を含む)や学習支援ソフト等を整備し最新の情報機器や情報ネットワークにより、障害に基づく種々の困難を改善・克服し、社会とのコミュニケーションを広げ、自立や社会参加を促すための様々な場面での活用の在り方について検討した<sup>3)</sup>。

2008(平成20)年「教育の情報化の手引き」が刊行され、「第9章 特別支援教育における教育の情報化」の中で、「特別な支援を必要とする児童生徒にとっての情報教育は、学習上または生活上の困難や、社会生活の範囲が限られることを補い、学校や自宅等で様々な情報を収集・共有できるという、大きな社会的意義」と、「インターネットをはじめとするネットワークの世界は、参加する者の国籍、性別、障害の有無を問わない開かれた世界であり、そこに参加していくことは、障害のある人の積極的な社会参加の新たな形態の一つである」とした。障害のある児童・生徒一人一人の教育的ニーズに合わせた支援が必要になる<sup>4)</sup>。



#### (4) 肢体不自由教育と情報教育

肢体不自由教育におけるコンピュータの利用は、コミュニケーションなどの表現活動を補う表現手段として利用されていることが多い。松本（1994）によると、1970年代の肢体不自由教育において、表現手段を補うシステムとして電動カナタイプライタなど書写障害や言語障害がある脳性まひ児の学習手段、コミュニケーション手段として広く利用されていた<sup>5)</sup>。金森（2014）によると、コミュニケーション支援としての活用と併せ、コンピュータの普及により情報教育の視点からICTの活用が始まっている。児童・生徒が利用する場合には、コミュニケーションエイドとしての活用が中心となるが、コンピュータの表現の多様性から、文字中心のコミュニケーション支援だけでなく、シンボルを用いたコミュニケーションの指導なども始められた<sup>6)</sup>。

AAC（拡大代替コミュニケーション）としてコミュニケーション障害のある人が、残存能力とテクノロジーの活用によって、自分の意志を相手に伝える指導を行っている。絵カードやイラストカードの他にICT機器などを使ったコミュニケーションの方法について進められた。

1990年代に入ると、パソコン通信の利用が始まり、1995年頃にはインターネットを利用した実践が増えた。2010（平成22）年には、タブレット端末が導入され、学習環境が一気に広がり、タブレット端末のアプリケーションを使った学習が多く取り入れ始めた。

#### (5) 小括

学校にいる教員全員がICT機器を活用した授業が得意であるかという、そうではない。それでも、肢体不自由教育において、コミュニケーションの手段や学習手段の一つとして、ICT機器を活用した個別最適な学びが求められている。今後、教師の専門性としてICTを活用した指導力を身につける必要がある。

#### [引用・参考文献]

1) 村田茂、『日本の肢体不自由教育—その歴史的展開と展望—』、慶應通信株式会社、1977。

- 2) 文部科学省、「情報化の進展に対応した教育環境の実現に向けて（情報化の進展に対応した初等中等教育における情報教育の推進等に関する調査研究協力者会議 最終報告）」、1998。
- 3) 文部科学省、「21世紀の特殊教育の在り方について～一人一人のニーズに応じた特別な支援の在り方について～（最終報告）」、2001。
- 4) 文部科学省、「教育の情報化に関する手引き」、2008。
- 5) 松本廣、「肢体不自由教育におけるコンピュータの利用」、『特殊教育学研究』32（1）、1994、pp45-53。
- 6) 金森克浩、「肢体不自由教育におけるICT・AT活用の普及状況とその課題」、独立行政法人 国立特別支援教育総合研究所、2014。

（横井 路彦）

### 9. 道徳教育と道徳科の役割

#### (1) 問題の所在

1958（昭和33）年の学習指導要領の改訂で道徳の時間が特設された。戦後の日本における社会の民主主義を進める中で、道徳教育が強調されたのである。本稿では、現在の教科化に至るまでに、道徳教育や特別の教科 道徳（以下「道徳科」）が、日本の社会においてどのような役割を担ってきたのかを学習指導要領の改訂を通して、明らかにしていく。

#### (2) 道徳性を育成する道徳の時間の新設

1945（昭和20）年に日本はポツダム宣言を受託し、日本の社会は天皇制から国民主権へ、中央集権から地方分権へ、そして戦争放棄の平和主義が基本となり、教育の領域では、教育基本法・学校教育法・教育委員会法が新たに制定された<sup>1)</sup>。当時は、修身が公民的知識と結合して、公民科となり、その中で民主主義社会にふさわしい、道徳的資質を育てるという考え方だった。1950（昭和25）年の第二次米国内閣教育使節団報告書の中で、すべての教育課程を通して道徳を強調していくという、いわゆる全面主義が示された<sup>2)</sup>。しかし、児童生徒の問題行動が社会的に問題になり、教師や親から全面主義の道徳教育の見直しの声が高まる。それに加えて1953年池田・

ロバートソン会談の影響もあり、国防意識や愛国心の育成に重点をおいた、道徳教育の強化が進んだ。このような背景から、1958（昭和33）年に学習指導要領が改訂され、道徳の時間が新設され、道徳教育における全面主義は見直された。しかし、当初期待された効果は得られなかった。

### （3）道徳教育の充実による心豊かな人間の育成

1963（昭和38）年教育課程審議会「学校における道徳教育の充実方策について」の諮問で、これまでの道徳教育の研究と充実に努力してきたことにも触れながらも、一方で青少年特に中学生等の非行の激増等を指摘し、より一層の道徳教育の充実を求めた。答申では「道徳教育の基本をなすべきものは、人間尊重の精神である。国家社会における倫理はこれに基づいて確立されなければならない。」<sup>3)</sup>と示された（文部省1963）。当時の学習指導要領は、他国の技術革新や日本の高度経済成長を受けて学力重視の教育であった。しかし、そのような詰め込み型の教育から子供への負担が指摘され、その後のゆとり教育へと進んでいく。その中で、1966（昭和41）年に、「期待される人間像」が示された。当面する日本人の課題として、人間性の向上と人間能力の開発、世界に開かれた日本人、民主主義の確立の3つが示された<sup>4)</sup>。1977（昭和52）年の学習指導要領の改訂によって、ゆとりのある学校における人間性重視の教育が行われた。しかし、1980年代になると校内暴力が増加するなど教育荒廃の状況は深刻化していった。こうした状況の中で、教育課程審議会の答申に①心豊かな人間の育成、②自己教育力の育成、③基礎・基本の重視と個性教育の推進、④文化と伝統の尊重と国際理解の推進が改訂のねらいとして示された。そして、1989（平成元）年に自己教育力獲得を目指す「新学力観」を打ち出した学習指導要領の改訂が行われる<sup>5)</sup>。このようにバランスのとれた教育が求められるようになり、各段階での道徳教育の内容の重点化が図られ、道徳教育の充実が求められた。

### （4）道徳の特別の教科化による心の教育の充実

1996（平成8）年、「21世紀を展望した我が国の教育の在り方（第一次答申）」に答申に、[ゆとり]

の中で[生きる力]を育むことを重視することが示され、人間として調和のとれた成長を目指し、国家及び社会の形成者として心身ともに健全で、21世紀を主体的に生きることが出来る国民の育成の重要性が示された<sup>6)</sup>。[生きる力]とは「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」「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」そして「たくましく生きるための健康や体力」を重要な要素としてあげている<sup>7)</sup>。また、子どもや子どもの生活状況について、いじめ、不登校、凶悪化する青少年非行など憂慮すべき状況、子どもたちの倫理観や社会性の不足、社会全体のモラルの低下から、心の教育を充実し、学校、家庭、地域社会が一体となって新しい時代を拓く心を育てることの重要性を述べると共に、道徳教育についての各教師の理解と取組が十分でない点を指摘している<sup>8)</sup>。2000（平成12）年、教育改革国民会議報告「教育を変える17の提案」の中で「学校は道徳を教えることをためらわない」<sup>9)</sup>と提案され、道徳の教科化への動きがあったものの、多くの議論が重ねられ、すぐに実現はしなかった。教科化へ大きく進んだのは、2013（平成25）年、教育再生実行会議の提言「いじめ問題等への対応について」である。その提言の中で、「心と体の調和のとれた人間の育成に社会全体で取り組む。道徳を新たな枠組みによって教科化し、人間性に深く迫る教育を行う。」<sup>10)</sup>と示され、道徳の教科化が実現していくことになる。また、2014（平成26）年、中央教育審議会の「道徳にかかる教育課程の改善等について（答申）」には以下のように示されている。

道徳教育を通じて育成される道徳性は、「豊かな心」はもちろん、「確かな学力」や「健やかな体」の基盤ともなり、児童生徒一人一人の「生きる力」を根本で支えるものである。また、道徳教育は、個人のよりよい人生の実現はもとより、国家・社会の持続的発展にとっても極めて重要な意義をもっている。<sup>11)</sup>

このように、道徳科としての質的改善は社会からも求められているものであった。

#### (5) よりよく生きるための道徳科の展開

2016（平成 28）年、「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」では、2030 年その先の社会の在り方を見据えながら、学校教育を通じて育てたい子どもたちの姿として、「対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。」<sup>12)</sup>と示されている。2017（平成 29）年、学習指導要領が改訂され全教科・領域で「主体的・対話的な深い学び」を中心として、学校外でも通用する資質・能力の育成が進められている。このことから、どの教科においても、言語活動の充実が求められている。しかし、道徳科においては、「道徳の時間」が特設された際の「指導書」から、既に教師と生徒が「共に考え、共に語り合う」ことが示されており、この対話を重視した考えはこれまで一貫して変わっておらず、道徳科にとっては不易な考え方であるとも言える<sup>13)</sup>。よりよい生き方を求め「考え、議論する」他者との対話を通した学びは、道徳科に限らずこれからの社会においても必要なものである。

#### (6) 小括

道徳教育や道徳科に求めてきた役割は、変化する社会の中で生きる子どもたちの、豊かな人間性の育成に関わっている。いかなる時代の社会においても、その社会を作っているのは人間であり、教育の目的はその人間の人格の完成および国民の育成（教育基本法、第 1 条）である。その人格形成の基盤となる道徳性を育てることこそが教育の根幹である。変化の激しい社会の中で自分がどのように生きていくべきか、という人間としての生き方への問いは、今後社会がいかに変化しようとも、変わらない問いである。それは道徳科の学習を深める中で培われていくと考える。ゆえに、人と人とのつながりで構成される社会において、教育の「不易」としての道徳教育、

道徳科は今後の社会においても重要な役割を果たすと考えられる。

#### [引用・参考文献]

- 1) 田中耕治, 水原克敏, 三石初雄, 西岡加名恵.『新しい時代の教育課程第 4 版』, 有斐閣 2018, p.48.
- 2) 徳永正直, 堤正史, 宮嶋秀光, 林泰成, 榊原志保.『道徳教育論 対話による対話への教育』, ナカニシヤ出版, 2003, p.59.
- 3) 文部省.「学校における道徳教育の充実方策について（答申）」, 1963.
- 4) 文部省.「期待される人間像」, 1966, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm#26](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuuou/toushin/661001.htm#26)（閲覧日 2022.09.30）.
- 5) 中央審議会.「21 世紀を展望した我が国の教育の在り方について（第一次答申）」, 1996, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chuouou/toushin/960701.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chuouou/toushin/960701.htm)（閲覧日 2022.09.30）.
- 6) 前掲書 1), pp.78-79.
- 7) 教育課程審議会.「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」, 1998.
- 8) 前掲書 7).
- 9) 教育改革国民会議.「教育を変える 17 の提案」, 2000, <https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11253321/www.kantei.go.jp/jp/kyouiku/houkoku/1222report.html>（閲覧日 2022.09.30）.
- 10) 教育再生実行会議.「いじめ問題等への対応について（第一次提言）」, 2013, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/\\_icsFiles/afield-file/2013/04/11/1333167\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/096/shiryo/_icsFiles/afield-file/2013/04/11/1333167_01.pdf)（閲覧日 2022.09.30）.
- 11) 中央教育審議会.「道徳に係る教育課程の改善等」, 2014, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chu-kyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afield-file/2014/10/21/1352890\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chu-kyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afield-file/2014/10/21/1352890_1.pdf)（閲覧日 2022.09.30）.



- 12) 中央教育審議会. 「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の 学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」, 2016, [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902\\_0.pdf](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf) (閲覧日 2022.09.30).
- 13) 澤田浩一. 「中学校『特別の教科 道徳』における『主体的・対話的で深い学び』」, 『道徳と教育』日本道徳教育学会編, 2019.

(山崎 陽香)

### Ⅲ 学校の役割を担う

本章はまとめに代えて学校の役割を担うとして終結する。本稿は、スクール・リーダーコースの現職院生9名が各自の探究課題の文献調査の結果から、各自が捉える学校の役割について論じた。

石川諒太教諭は、校内研修をテーマに追究し、その背景にある教師の学び方について言及している。小林沙友里教諭は、道徳教育の変遷の中に自己の生き方の探究を見出している。小林翔太教諭は、近年のGIGAスクール構想のICT教育改革の中に「知」の創造という新しい価値を見出している。竹原由美子教諭は、社会科の地域学習の意義を歴史的な背景から紐解いている。中島武教諭は、戦後の不登校出現から登校拒否の変遷を探り、その対策を言及している。二之宮陸教諭は、特別支援教室のインクルーシブ教育的意義とそこに携わる教職員の協働の意義を見出している。原田真里江教諭は、総合的な学習の時間の成立背景にあるジョン・デューイのイデオロギーと教育の連関を明示している。横井路彦教諭は、肢体不自由教育の歴史的な変遷の中で情報教育の教育改革の影響について整理している。山崎陽香教諭は、戦後の民主主義社会の中での、教育施策の変遷とともに、道徳教育が果たす役割について、多くの文献資料から論考している。

2022(令和4)年9月9日中央教育審議会は、令和3年3月答申「令和の日本型学校教育」に基づく教師の養成・採用・研修等の在り方についての中間まとめ(案)を示した。ここでは「令和の日本型学

校教育」を担う教師及び教職員集団の姿の6つについて改めて言及している<sup>1)</sup>。

①変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて学び続ける姿、②子ども一人一人の学びを最大限に引き出す役割を果たす姿、③子どもの主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている姿、④多様な人材の教育界内外からの確保や、教師の資質・能力の向上により、質の高い教職員集団を実現する姿、⑤多様な外部人材や専門スタッフ等とがチームとして力を発揮する姿、⑥教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができる姿、である。

本稿は、現職院生たちが、多くの時間を割いて文献調査を行い、短編ではあるが論考をまとめた。論考執筆に向けたその取組からは、答申で求められる「令和の日本型学校教育」を担う教師の姿が顕れていた。本稿を現職院生たちそれぞれの課題研究に向けた基礎研究として位置づけ、リサーチクエスションを明確にし、さらなる探究に進むことを望んでいる。

#### [引用・参考文献]

- 1) 文部科学省. 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の構築～(中間まとめ)案」, 2022.

(荒巻 恵子)