
JIU 教職課程年報

第 7 号 2023 年度



城西國際大學
JOSAI INTERNATIONAL UNIVERSITY

目次

巻頭言	3
●教職課程担当教員による報告	
○研究報告	
日本の公的「人権教育」が抱える問題－「人間の権利 (human rights)」に内含される「人間」 了解を再構成する必要性	
瀧章次 国際人文学部・教授	5
○研究報告	
社会性を育む教育課程のあり方について ～特別支援学校の防災教育が育む生きる力に着目して～	
目時修 経営情報学部・准教授	23
●学生実習報告	39
○教育実習 (中学校・高等学校)	
英語科 馬場俊介 (中学校)	
社会科 吉村竜之介 (中学校)	
保健体育科 金田梨沙 (中学校)、金城烈 (高等学校)	
国語科 浅見佳享 (中学校)	
○教育実習 (幼稚園)	
加藤千智、石橋沙耶	
○養護実習	
杉谷心愛 (初等学校)、沢木美穂 (小学校)	
●教員紹介	63
岡田美也子 国際人文学部・教授	
鈴木明子 看護学部・教授	
安田孝 福祉総合学部・准教授	
●2023年度 教職課程スケジュール	66
●「教職課程担当教員による報告」投稿要領	67

巻頭言

2023（令和5）年度も関係者のご尽力のもと、学生達の教育実習をはじめとした教職課程の運営、並びにJIU 教職年報第7号を無事に発刊することができました。

昨年の5月に新型コロナウイルス感染症（COVID-19）が感染症法の第5類に移行したことにより、これまで延期・中止・縮小されてきた学校行事や部活動が平常通りおこなわれることが増え、小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校が徐々に以前に活気を取り戻しているように実習先の学校を訪問して感じました。

今の学校はグローバル化、ICT化、AI（人工知能）などのEducation（教育）とTechnology（技術）を組み合わせたEdTech（EdTech）に関連する技術革新が加速度的に進展している一方で、子どもの貧困や人権問題あるいは現代的健康問題としてのいじめ、不登校、虐待などの複雑な課題が山積しているのも見逃せない事実です。このような様相を呈するなか、2017（平成29）年から小学校と中学校の学習指導要領が、2018（平成30）年に高等学校の学習指導要領が改訂され、「知識及び技術」「思考力、判断力、表現力など」「学びに向かう力、人間性など」の3つの柱からなる児童生徒の資質・能力を育むことが掲げられました。そして、2022（令和4）年に生徒指導に関する基本書ともいえる生徒指導提要が改訂され、「積極的な生徒指導の充実」、「個別の重要課題を取り巻く社会環境の変化の反映」、「学習指導要領やチーム学校等の考え方の反映」が具体的に示されました。

教師を養成する複数の課程を有する城西国際大学では、新しい時代や社会の教育ニーズに対応できる教師の養成に向けてさらなる進歩、発展することを目指しています。具体的には、教職課程を担当する教職員は、様々な課題や困難の中で教師を目指す学生の支援として、児童生徒の一人一人に寄り添うことができる教師として成長できる能力基盤の醸成、そして教師としての知識・技術のみならず、児童生徒の人間性や課題、つまずき（困り感）に気づく力の育成に向けて努力してきたいと考えています。

最後になりましたが、教育実習でご協力をいただいた実習校の皆様、実習の調整をしていただいた教育委員会の皆様をはじめ多くの関係諸機関の皆様に感謝申し上げます。ご一読いただき、本学の教職課程の現状をご理解いただく機会となれば幸いです。

JIU 教職課程年報 第7号編集長
中学校・高等学校教諭課程 目時 修

城西国際大学 教職課程 Web サイト https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/

城西国際大学 | 教職課程

教職課程の理念・目的 取得可能免許種および教科について 教職免許取得のために スケジュール 教員紹介 Q & A

生徒を育てる、先生になりたい。

教職課程とは教育職員免許状を取得するために必要な履修課程です

https://www.jiu.ac.jp/teacher_training/

日本の公的「人権教育」が抱える問題－「人間の権利 (human rights)」に内含される 「人間」了解を再構成する必要性

瀧 章次 国際人文学部・教授

要約

日本において、中央統治機構が人間の権利 (human rights) を被統治民に教育することは、現在、法的、制度的に整えられ、教育内容の点で確立されていると見える。しかし、この統治機構内の文脈での確立は、絶対的なものではなく、統治継続体の第2次世界大戦敗戦時並びに戦後処理における国際的公約との関係において、歴史的に相対化されるものである。従って、先ずは、国際連合を中心とする国際的人権基準の歴史的展開と連動するものとして、その内実の正当性が、歴史的に、常に、問われるべきものである。また、同時に、その国際的人権基準の前提となる前憲法的な普遍的人権との関係においても、相対的なものである。従って、かかる理論的前憲法的普遍性に対する適否も、第二に、常に、問われるべきものである。以上の相対性から、日本の公的人権教育を、改めて顧みる時、現代日本社会の私人間における人権の存立を現実化するという目的は、道徳的普遍性としての「人間の権利」の存立のみならず、特殊歴史的社会的共同体における憲法存立に関して個々人が学習することなくしては成り立たない。その限りにおいて、普遍的な意味での「人間の権利」が存立する際にそこに内含される理論的根本概念としての「人間」概念そのものの普遍性を問い直し、確立することは依然課題である。そして、この課題への回答としては、前<実定法>的な対自・対他社会空間にまで遡及し、そこでの自己意識に展開される類的な人間了解の核心、すなわち、全人類的全個体間相互置換可能性、是を問い直すことが有効な試みとなる。

キーワード：人権教育 人間の権利 human rights 国際連合 日本国憲法

1. はじめに－問題の所在

「人権教育」とは何であるのか。この問いには、確かに、すでに「人権教育」の名のもとに実践されていることも、規定例、定義例も見出される。例えば、日本では、「人権尊重の精神の涵養を目的とする教育活動」とある(人権教育・啓発推進法(2000)第2条)。その中心概念「人権」もまた「人間の尊厳に基づいて各人が持っている固有の権利」と定義される(法務省(2023)10)。

それにもかかわらず、実は「人権の教育」と言い直しても、日本語の場合、英語前置詞‘of’同様、格助詞「の」のあいまいさを考えれば、なお本質的理解に達するわけではない。すでに国際連合(以下「国連」)文書に見られる規定からが、循環的定義となっている場合すらある(「人権と民主主義のための教育自体が人権」(UN(1995))。

また、日本の論者の中には、この「の」の内包として、「人権」「をめぐり」、「としての」、「を通じての」、「についての」などへの展開例も見られる(森(2012))。

しかし、そこで思考停止してよいのか。「人権」すなわち「人間の権利」であるからには、「人間」について、改めてその何であるかを問わずして、「人権」は定まるのか—「権利」論はしばらく措くとしても。多くは「人権」を「人が人たる事により有する権利」と言って済ましてきたという（大沼（1998）142）。

翻って、そもそも「人権」と呼び習わして来たことが、法学において、民主主義の内実と共に、本質的議論に晒されている状況が、現在、進展しているのに（e.g. 渡辺（1997）；大沼（2006）；西原（2007）293-294；井上（2010）ii）、たとえ‘Human Rights Education’推進が国連の既定路線であるにしても、その内実を問い直し続けることもなしに、翻訳語「人権教育」によって、あたかも確定的な概念であるかのごとく、社会において—国連用語‘aware’、‘awareness’の翻訳語か（例えば、UNESCO（1978）（4）；UNFCCC（1992）Art. 6）、「啓発」とともに—流通させて、公的制度として、制度に下属する構成員によって、実践が積み重ねられて行く日本の事態は、健全なことなのか。

とりわけ、理論的考察においては、「人権」尊重の枠組みとしての立憲主義（国家による物理的・構造的暴力を、憲法を制定することによって制約する思想（田中（2007）4））の正統性ととも、「人権」の起源、18世紀末、フランス「人権宣言」、アメリカ「独立宣言」、さらには、17世紀、社会契約思想、これらにおける「自然権」といわれるものが、欧米においても日本においても、その存立に疑問が投げかけられて、理論的再構成と共に実践的再生とがこころみられて来ているにもかかわらず、国連文書にしても日本国憲法にしても、批判的省察なしに、‘human rights’や訳語「人権」という文言に縛り付けられて、無反省的に、その問題概念を内包する「人権教育」という公的制度が進展していく自体は、理論的批判に堪え得るものなのか。例えば、遠く、ジェレミー・ベンサムによる‘nonsense upon stilts’「みせかけの高邁さを装う無意味さ」との批判（Bentham, 501）と十分に対質を経ていることなのか。

本稿は以上の問題意識のもとに、これまでの専門的知見に学びつつ、まずは、なぜ「人権教育」という制度の確立と進捗が日本において起きてきているのか、その一端をたどりなおし、公的に制度化された「人権教育」の歴史的相対化を図る。その上で、欧米では、人間の権利について〈学ぶ・教える〉とはどのようなこととして捉えられているのか、その一端を確認し、日本の公的「人権教育」の比較文化的な相対化を図る。以上の相対化の上で、改めて、日本国憲法下において、「人間の権利」について、学ぶとすれば、制度上、どのようなものとなり得るのか、「人権」理論の知見をもとに理論的回答を試みたい。最後に、日本の公的「人権教育」を理論的に健全なものとなし得るには、今、「人間の権利」に立ち戻って、その「人間」概念について、いかなる「人間」了解において、普遍性を獲得できるのか、「人権教育」のこの本来の根本課題を問う。

2. 日本政府はなぜ「人権教育」を制度的に進めなければならないか

日本において、「人権」は、翻訳語として、明治時代初期には登場したけれども、公的制度には十分組み込まれず、「人権」の尊重は、第2次世界大戦敗戦によるポツダム宣言受諾、並びに、その後の平和条約によって、旧憲法下改正手続きによる新憲法制定含め、国連における人権尊重に従う国際的公約を通して、初めて、日本政府の明確な義務となり、今日までその義務が存続することになる。

2.1. 第2次世界大戦敗戦前における「人権」政策

「人権」、すなわち、「人間の権利」の概念について、主題的ではないにせよ、構成的に見れば、ローマ法に、その規定は導出可能である。部分概念「権利」は、共同体の成員に帰属するものとして（e.g.,

Institutiones Justiniani, III. tit. 9 ‘de bonorum possessionibus’)、その上位概念「自然法」(*ius naturale*)は、特殊共同体の法に対する普遍的な法として、それも神の創造した世界を支配する法として(*ibid.*, I. tit. ii; tit. iii, 11)、規定されているからである。

これらの概念は各々さらにストア派に遡り得る (*Cicero, de finibus*, III. 67; *Seneca, de beneficiis*, 7.12.3-4; Almond (1991))。なお、さらに、概念としては主題化されていないとはいえ、神の前に平等なる、「死すべき」存在としての人間にとっての正義、いわば、自然法的なるものは、古代共同体の宗教性において、人為的な地上の立法の道徳的根拠づけとしての神意として、<自然=本性>において (*φύσει*) 存立していたと言い得る (e.g. *Sophocles, Antigone*, 69-77; 449-455)。

以上歴史的遡及は不可能ではないとしても、主題的な概念としての「人間の権利」となると、近代西欧語における「人間の権利」を表す言葉‘human rights’、‘les droits de l’homme’などが登場するのは、古代でも中世でもなく、近世と推定される (Google Books 検索、‘les droits de l’homme’ 最初期出現例 1699年; *OED*、‘human rights’ 最初期用例 1627年(s.v. “human rights, n.”)。「人間の権利」を表す言葉が頻繁に用いられるのは、国連において ‘human rights’が文書に登場する第2次世界大戦の終わりあたりからである (Hansard、イギリス議会議事録 ‘human rights’の出現例; *Congress Record*、アメリカ議会議事録 ‘human rights’出現例; Google Books、Ngrams 各 version、‘human rights’出現例; 大沼 (1998) 142-143)。

アジア漢語文化圏、日本において、源流となる中国文学古典には「人権」と熟すことはないと考えられる (Medhurst (1848) s.v. ‘人’; ‘権’; Hepburn (1867; 1872; 1886) s.v. ‘Right, n.’ (‘kenri’ 初出: 1886); 諸橋ほか (1960-2000) s.v. ‘人’)。従って、「人権」は、西欧語 ‘human rights’ 等があらわす概念の訳語として、明治初期、「人権」として (e.g. 津田 (1868); 井上 (1884) (『日本国語大辞典』 s.v. 「人権」; 徴兵令 (1872) 「...四民漸ク自由ノ權ヲ得セシメントス是レ上下ヲ平均シ人權ヲ齊一ニスル道ニシテ...」)、あるいは、‘natural rights’の訳語「天賦人権」の内に、登場する (e.g. Bluntschli, J.K. (1872) II. 198; 馬場 (1882); 同著 (1883) —後者にあつては前国家-性を「天」の概念によって日本的に訛化しつつ (e.g. 加藤 (1875)) (家永 (1979-1997); 樋口 (2004) 37-39)。

しかしながら、「天賦人権主義ハ猶蜃気楼ノゴトシ」と旧説を撤回し、「天賦人権」の存立を否定する東京大学総理、加藤弘之 (加藤 (1882); cf. 田崎 (1979-1997)) など、明治政府は、自由民権運動に対抗し、1889年、大日本帝国憲法公布後においては、前国家的、前憲法的存立態としての「人権」は存立するものとはせず、天皇の存立に条件づけられる非自律的存立態とする立場をとる (伊藤著 宮沢校注 (1940) 49-74)。なお憲法解釈としては、「臣民の権利」は、法律によって制限されるものであると同時に、法律なしには制限されないという意味における「権利」ではあったと解釈される (美濃部 (1912) 551-554; 樋口 (2004) 39-40; 長谷部 (2019) 153-154)。

教育勅語 (1890) においても、天皇と臣民との関係はじめ、身分、親族、上下関係という社会的に付与された関係をもとにした規範を提示する点において、「人権」の自律的存立は否定されていると考えられる (衆議院 (1948); 参議院 (1948))。

また、第2次世界大戦前の帝国大学法学部憲法講座教官も「人権」の自律的存立を否定する (東京帝國大學法科大学憲法講座担任 (*IUTC* (1909-1910) 86)、穂積 (1889) 8-9; 26; *id.* (1897) 31-32; *id.* (1910) 上 304; 343-344; 1910-1911年、憲法講座分担者 (*IUTC* (1910-1911))、上杉 (1905) 215-218; 憲法第二講座兼担 (*IUTC* (1923-1924))、美濃部 (1932) 151-153 (contrast 美濃部 (1927) 325-328))。

憲法における「人権」の自律的存立の問題は民法、刑法にも推及される。例えば、民法 (1898) では、第四編、親族、第二章「戸主及ヒ家族」に明らかなおり、個人に先立って家が存立する社会を選択す

る。また、生まれてきた人間を、社会的身分として、「実子」、「嫡出子」、「庶子」、「私生子」のように区分する（第 735 条、第 827 条）。さらに、「妻」は「夫」の従属物として、「子」は「親」の従属物として、扱われる（第 772 条）。また、例えば、刑法でも、姦通罪は、「妻」のみの「姦通」を罰する（1880: 第 353 条; 1907: 第 183 条 ; 瀧川（1929） 256-257）。

言葉の使用においても、「天賦人権」論後は、大日本帝国憲法下、「人権」の使用は、議会、新聞誌上、極めて希少である（帝国議会会議検索システム、「人権」、「民権」出現例; 樋口（2004） 41-42（contrast 国会議事録、第 2 次世界大戦後、日本国憲法下国会、「人権」出現例; 『朝日新聞』、『毎日新聞』、『讀賣新聞』、1945 年 8 月 16 日前後「人権」出現例; ブランゲ文庫、1945-1949 年、雑誌記事「人権」出現例））。

2.2. 第 2 次世界大戦敗戦後における「人権」政策

1945 年、第 2 次世界大戦の敗戦に当たって、日本政府はポツダム宣言を受諾することにおいて、立憲主義に基づく、民主主義の確立と人権の尊重とが、義務となる。また、日本政府は、1951 年、連合国との平和条約に調印することにおいて、国際連合憲章を遵守し、世界人権宣言に従うことも、義務となる。

2.2.1. 国際連合憲章

1945 年 10 月 24 日設立、国連（The United Nations）の憲章（The Charter of the United Nations）（同年 6 月 24 日調印、同年 10 月 24 日発効）において、前文、欧文冒頭 ‘We the peoples of the United Nations determined’ 「これらの目的を達成するために、われらの努力を結集することに決定した」に後続する、文法上分詞修飾句第 2 において、人間の尊厳及び価値、男女同権、大小各国同権と共に、基底の存立事項となす対象が、基本的人権（‘fundamental human rights’）である。

また、同第 1 条（目的）第 3 項、国連の目的として、「助長奨励」の対象領域として、「基本的自由」と共に、「人種、性、言語又は宗教による差別」のない普遍的な「人権」（‘human rights’）が提起される。

さらに、同第 55 条第 3 項に、前出両対象領域に関する「普遍的な尊重及び遵守」（‘universal respect for, and observance of, ...’）を平和のために促進すべき義務として掲げる。

2.2.2. ポツダム宣言

日本は、ポツダム宣言（Potsdam Declaration）を、1945 年 8 月 14 日に、旧体制色を文面に露わにしつつ、受諾し（「終戦の詔」）、9 月 2 日署名降伏文書にて「誠実に履行する」ことを約した（長谷部（2019） 93-97）。

ポツダム宣言には、第 4 項、第 6 項で軍国主義（‘militarism’）の排除が明示されている。また、第 10 項において、戦争犯罪の処罰に続き、民主主義の障害となるものを除去することのほか、確立すべき対象として、既存存立態「基本的人権」の「尊重」（‘respect for the fundamental human rights’）が明示されている。

2.2.3. 日本国憲法

1945 年 8 月 14 日、ポツダム宣言受諾による、第 10 項、12 項履行義務が主要な要因となって、大日本帝国憲法下、憲法の改正が行われ、日本国憲法が成立する（長谷部（2019） 156-163）。このような経緯において、日本国民を主体とする憲法制定がなされ、ポツダム宣言に前提されている既存存立態（前国家的存立態）としての「人権」が、成文法中に、国家による尊重の対象として、規定されることにな

る。これは第 2 次世界大戦前の大日本帝国憲法における「権利」の存立性格の大転換となる（美濃部（1947）23；宮沢（1957a））。

2.2.4. 国際連合（1948）「世界人権宣言」

1948 年 12 月 10 日、国際連合第 3 回総会で決議、採択された「世界人権宣言」(The Universal Declaration of Human Rights)において、前文末 ‘The General Assembly proclaims this Universal Declaration of Human Rights ...’ 「総会は、...世界人権宣言を弘布する」(高野（1957）398-408)に係る、関係詞 *whereas* 制限節第一において、「世界における自由と正義と平和との基礎」として再認される既存存立態として提起されるのが、「人類社会のすべての構成員の、固有の尊厳と平等にして譲ることのできない権利」‘the inherent dignity and of the equal and inalienable rights of all members of the human family’である(cf. 外務省仮訳)。

また同第三制限節において、抵抗権に訴える最終手段を回避することの必要条件として、立憲主義、即ち、「法の支配」(‘the rule of law’)によって保護されるべき対象たる既存存立態「人権」(‘human rights’)、是が明示される。

また、同第五制限節において、憲章において再確認すべき諸既存存立態として、「人間の尊厳及び価値」、「男女の同権」と文法上同位に並ぶのが、「基本的人権」(‘fundamental human rights’)である。

またこれら既存存立態は、その存立領域と異なる領域、すなわち、現実の地球上の諸国家、諸社会にあっては、完全に現実態として現成していないという前提に立って、目的として実現に向けて努力することが求められている。そしてその現実化過程の実質として、明確に規定されていることが、「教育」である(‘by teaching and education’)。

すなわち、世界人権宣言前文において、既存存立態「人権」の現実化、すなわち、現実地球社会における普遍化、この途すじとして「教育」が既に提起されている。

2.2.5. 「日本国との平和条約」(衆議院法制局（1951）)

日本は、第 2 次世界大戦における敗戦の結果、国際的主権国家となるために、1951 年連合国との間の平和条約 (Treaty of Peace with Japan) を結ぶ。この条約の、国会において批准された内容として、前文において、日本政府は、‘Japan for its part declares its intention to ...’、「...意思を宣言する」とし、その意思内容に明記されていることには、① ‘in all circumstances to conform to the principles of the Charter of the United States’、「あらゆる場合に国際連合憲章を遵守」すること、並びに ② ‘to strive to realize the objectives of the Universal Declaration of Human Rights’、「世界人権宣言の目的を実現するために努力」すること、さらには、国連憲章第 55 条、第 56 条への関与として、「安定と福祉」の条件の内に、③ 第 55 条 c ‘universal respect for, and observance of, human rights and fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion’、「人種、性、言語又は宗教による差別のないすべての者のための人権及び基本的自由の普遍的な尊重及び遵守」すること、以上①②③が含まれている(宮沢（1957b）28)。

2.2.6. 科学文化機関（ユネスコ）(1960)「教育における差別に反対する条約」

国連においては、「教育」そのものが人格の発展と並び、人権の尊重と基本的自由を目指すものとの考えは、1960 年には既に明らかにされている (UNESCO (1960) 1 a)。

2.2.7 国際連合（1966）社会権規約（経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約）（ICESCR）

前文には、人間に内在する尊厳（inherent dignity）の「普遍性」とともに、法的倫理的主体たる人格（person）の尊厳（dignity）に内在するものとしての「権利」が前提されている。そして、この「権利」も平等性、不可譲性と並び、「普遍性」が備わるものとして観念されている。また、国連憲章同様に、これらは、「自由」、「正義」そして「平和」の存立基盤とされる。

ここに謂う「普遍性」とは地球上の現実社会に、いつでもどこでも、現成することが要請されているところの存立態が有する理念的存在性格のことであり、未だ完全に現実化されているものではない（未完了態）と解するべきものである。

13条において、教育の目指すことについて、前節、UNESCO(1960)1a とほぼ同内容が示される。これはまた、さらに UNESCO(1974)でも確認される。

2.2.8 ユネスコ（1978）、ウィーン、「人権を教えることに関する国際会議」（UNESCO(1978)）

人権教育とは上述国連人権関係諸文書諸条約に書かれている原理に基づくものであることが確認される。「人権教育」には私人としての社会的な関係性の問題だけではなく、国内的、国際的、両次元における「人権」についての知識とそれを施行するための社会的諸制度に関する知識も含まれている(3(ii))。

また学校教育含めあらゆる社会的な場での生涯にわたる「人権教育」の必要性も確認される(8)。

2.2.9 冷戦後の動き—ウィーン宣言（1993）とその後

冷戦後、1993年3月、ユネスコにより、モンテリオールで、「人権と民主主義とのための教育に関する会議」が開かれる(UNESCO(1993))。「人権」と「民主主義」とは一体のものとして教育の目的とされる。

世界人権会議（1993）ウィーン宣言及び行動計画（UN(1993) 'D. Human Rights Education' 78-82）では、人権と基本的自由の尊重と保護に関する国家の義務を確認し、また、「人権教育」(human rights education)の部門を立てている。

この部門では、第79項で、社会権規約第13条の教育の目的が確認され、教育課程に「人権」(human rights)、人道法(humanitarian law)、民主主義(democracy)、法の支配(rule of law)が含まれるべきことを定めている。

また、第80項で、世界中で「人権」が強化されて行くために、「人権教育」には、平和(peace)、民主主義(democracy)、開発(development)、社会正義(social justice)が含まれるべきであることが示されている。

さらに、第81項では、UNESCO(1993)で採択された、「人権と民主主義との教育のための世界行動計画」等に基づき、具体的に女性の権利含めて「人権」を最大限広く教育し情報として広めることを求めている。これはあらゆるひとがあらゆる社会的な場で他者を受け容れることや寛容というような基本的な関係に戻って、学ぶことを謳っている。

そして、これらの項目の実現のために、国連(1995)「人権教育のための国連十年」(UN(1995))が提起される。

この「人権教育のための国連十年」に従って、日本では、1996年、「人権擁護施策推進法」が時限立法として成立する。同法第2条で「国」が推進すべき施策として、「人権」侵害における被害者救済策と並んで掲げられているのが、「人権尊重の理念に関する国民相互の理解を深めるための教育と啓発」

であり、ここに「人権」に関わる教育が文言として示される。またこの施策の推進母体として「学識経験のある者」からなる「人権擁護推進審議会」が法務省に設置することも併せて定められる。

「人権尊重」理念普遍化のための具体的社会過程として設定される「国民相互の理解」とは、衆議院法務委員会（1996年12月5日）議事録、法務省人権擁護局長の法案審議の答弁によれば、1996年5月17日、地域改善協議会「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的在り方について（意見具申）」における「差別意識の解消に向けた教育及び啓発の推進」に直近由来するものであるとされる。

その後、人権擁護推進審議会による、1999年7月、法務大臣、文部大臣、総務庁長官宛答申に基づき、2000年、国会審議を経て、「人権教育及び人権啓発の推進に関する法律」が成立する。立法事実は、日本国内に広く生起する私人間「人権」侵害とされる。それゆえに、「学校、地域、家庭、職域その他のさまざまな場」において、「国民」は「人権尊重」について、「教育」と「啓発」とを受けすることに、法律で縛られなければならないことになる。

しかし、立法府、国会の議論を見る限り、私人間「人権」侵害の要因たる統治領域内、民主主義そのものの実態に関する国家責任にまで追及は及んでいない（例えば、2000年11月15日、第150回国会、衆議院、法務委員会）。

その後も、国連、世界首脳会議（World Summit）（2005）、国連総会決議 60/1（UN（2005））の「人権」の項の第131パラグラフ、「人権教育世界計画」による「あらゆるレベルでの人権の教育と学習の推進」が明記され、これが土台になり、国連総会（2011）「国際連合、人権の教育と訓練とに関する宣言」がなされ（UN（2011））、ウィーン宣言（1993）が確認され、「人権教育」の普遍化がなおも求められている。

先の国内法の下、「人権教育の指導方法等の在り方について」について、文部科学省におけるとりまとめは2020年、第三次に至っている（文部科学省（2020））。

以上より、日本において法制度化された公的「人権教育」が、ポツダム宣言受諾に始まる日本の第2次世界大戦後の国家体制に由因する国際的義務にあることは明らかである。

2.2.6. 日本政府行政下「人権教育」の実質を探るための諸批判

では、日本における公的「人権教育」は、日本政府に課せられた義務の内実として、国連によって普遍化が求められる「人権教育」に相応するものとなっているか、検討の余地がある。

国連「人権」基準による他者からの評価に限って検討しても、例えば、2004年には、国連により‘human rights education’を学校教育の教育課程で実施するよう勧告されている（CRC（2004）21(d)）。なお、日本からの社会権規約における定期的報告書では「人権教育」を主題的に扱っていない（ICESCR（1998）；id.（2009））。

また、2008年、国連、人権理事会（The Human Rights Council）、普遍的・定期的レビュー（UPR: Universal Periodic Review）、作業部会報告書中の第1次審査結果によれば（HRC（2008））、各国からの勧告として、死刑の廃止、ジェンダー不平等、外国人差別、障がい者差別、児童虐待等、統治機構としての日本政府に、「人権」尊重の責任が問われている。

また、2023年4月、同第4次審査結果によれば（HRC（2023））、死刑廃止や、個人通報制度導入に向けて未加入国連「人権」条約選択議定書の早期批准が求められている他、依然として、歴史修正主義の見直し、政府から独立の人権救済機関の設置、ジェンダー不平等の改善、人種差別、外国人差別、障がい者差別の解消、死刑廃止が求められている。また、難民、移民入管施設における「人権」侵害の解消、

市民社会との対話促進、放送への介入の禁止、ヘイト・スピーチ禁止、の法整備、放射能排水海洋放出禁止等も求められている。

また、女性差別撤廃条約委員会からの日本政府に対する問題一覧によれば、社会の諸局面での固定観念、性暴力、不法の性労働搾取、社会的政治的決定権者比率における不平等、「従軍慰安婦」問題等が列挙されている（CEDAW (2020)）。

他方、日本政府自身においても、私人間や集団内の「人権」侵害の種別を列挙しながらも、そのことの生起を統治の質としての立憲民主主義の構造的問題として見る視点は示されていない（法務省、文部科学省編（2023）（1-14）；cf. 西原（2007）286-287）。

そのほか、教育学者の間には、国連の「人権教育」に対して、日本では、国民の相互理解等個人の意識問題に比重がずらされているとの批判がある（八木（1999）33）。また、日本の「人権教育」においては、「人権」を対国家との関係で捉える認識が欠如しているという批判もある（桂、森（2012）19）。

また、法律家団体からも、公的な「人権教育・啓発」そのものの有効性への懐疑が示されている（日本弁護士連合会（2023））

そもそも「人権」の前国家的理念性を受け容れていない社会的風土があるとの批判もある（長谷部（1991b）191）。さらには、社会的空間において相互認識は社会的属性に固着して基底の平等的な人間了解に至り得ないとの批判もある（桂、森（2012）17）。

以上、多様な方面からの評価を顧みれば、日本の公的「人権教育」は現状標準的とは言い難いと言わざるを得ない。

3. 欧米における ‘human rights education’ とはどのようなことが構想されている制度か

国連において、「人権教育」は多様な背景をもった人間同士の相互理解、相互の権利の尊重という、人類平等の視点に立った市民社会の多様な場での人間関係の側面があることは否定できない。

しかし、その相互人間理解という学習は、体系性の観点から見れば、「人権」そのものの西欧近代国家における存立に関する枠組みの中に位置づけられるものである。‘human rights education’ とは、近代立憲主義、民主主義の内実としての「人権」という枠組みのもとに、それに関する知識、技能、学習環境が規定されている。

ヨーロッパにおける「人権教育」では、「人権」尊重を担う欧州会議による決議（1978）「人権を教えることについて」（Council of Europe (1978)）において具体的な内容の規定が求められ、欧州会議（1985）「学校において人権を教えたり学んだりすることについて」（Council of Europe (1985)）という文書が加盟国への勧告として発出される。人間の権利を学ぶということは、多元主義に立つ民主主義を学ぶということでもあり、それは、カリキュラムとして高等教育の段階にいたる、歴史、地理、宗教含め諸学科を通して政治的な課題として総合的に学ぶ教育課程であることが理解されている。その一方、知識（knowledge）としては、人間の権利に関わる、法的内容、侵害諸類、闘争の歴史、第2次世界大戦後の国連諸文書という明確な規定と共に、個人の経験的な積み重ねとして技能（skills）も定められている。なおその技能とは、知的な面では、公正な判断力と同時に侵害にいたる知的誤謬に対する分別力が明示される一方、民主的な対人的調節過程の経験が明示され、例えば問題を暴力によらずに解決すること等が挙げられている（ibid.）。また、学習過程もまた民主主義的であるべきことも理解されている（ibid., 4.1）。

イングランドでは、道徳としての「人権」に対して成文法における市民の権利とを区別して、その市民であるための教育（education for citizenship）は、民主主義の教育として、権利の尊重と政治参加を基盤とし、そのもとで、権利尊重を培う自尊心、相互の尊重、違いへの寛容などを教えるものとなっている（Hill et al. (1998) 12-13）。現在でも、多様な社会における相互の尊重も教育する一方、政治参加含む民主主義、統治、ならびに市民の権利と責任という大きな枠組みの中に位置づけられている（UK, Department of Education (2013)）。

アメリカでは、1964年のいわゆる公民権法（The Civil Rights of 1964）に代表される通り、市民の権利（civil rights）に関する立法の歴史が現在にまで及んでおり、教育省（The Department of Education）の中に、市民の権利に関する部局（The Office for Civil Rights）が設置されて、アメリカ国内の教育におけるあらゆる具体的な局面での差別が行われないように管理し、また「人権」侵害に対する被害者の被害報告を受け付け、救済をする行政を担っている。こうした行政の下、学校教育にあっては、市民の権利はじめ憲法に謳われている価値を教育することは、「市民教育」（‘civic education’）として、「公民」（‘civics’）という科目として教育されている。これに対して国連諸文書に基づく human rights の教育は公教育の中に課程としては設置されていないとも報告されている（Stone (2002) 541-546）。

以上より、立憲主義、民主主義に関する知識、技能と切り離された、単なる私人間関係に関わる「人権教育」というものは欧米の文脈ではあり得ないものと考えられる。

4. 日本における「人間の権利」はどのように学ばれるべきことなのか

日本において、欧米相応の ‘human rights education’ が可能とすれば、先ずは、「人間である」ことに関する普遍的理論に立脚することなしにはあり得ない（宮沢（1967）6；渡辺（1997）；cf. 石川（2007）9）。

その上で、「人間の権利」という道徳的準位と「歴史的な政治的共同体」における法的効力において特殊でかつ実効性を有する「人間の権利」という実定法上の準位との区別に立つこともまた求められよう（宮沢（1957b）；Niebuhr (1962) v-viii；樋口（2004）30-36）。

次なる学習の課程としては、それぞれの準位における「人間の権利」と準位相互の相関性とに関して、自律的に探究することが成立しなければならない。例えば、立憲主義、民主主義という近代国家の存立条件に関する包括的な理論的探究を前提として、特殊理論として、日本国憲法の構造と制定過程の歴史とを探究することを、民主的に学ぶことが、一つの可能性として考えられる。

欧米の「人権教育」との相応性から考える限り、このような可能的方向性が、‘human rights education’ 一般的理念のもとに包摂される、日本的「人間の権利」教育としてふさわしいであろう。

そのような教育は、共時的な私人間関係における相互理解に関して、あるべき規範を探究することだけで得られることではないだろう。そもそも共時的私人間関係そのものが、特殊歴史的共同体に内属するものである限り、歴史的共同体が、集団的決定を通して、民主的憲法を制定することを選択することの理論的意味と歴史的過程を学ぶことなくして、私人間関係における「人権」だけを分離してとらえることができるだろうか。

また、私人間関係における「人権」の実態は、国家による人権保障と内的な関係にある主権国家の国際的存立とも切り離せないであろう（井上（2012）114-115, 118, 135）。

このように考えれば、私人間関係における「人権」が存立する、日本の社会空間とは、具体的には、大日本帝国憲法改正規定に従い、国民が主体的に日本国憲法を制定した限りにおいて、制定後の国民は

制定の意義を常に学びなおし、憲法を現実社会に活かす主体として憲法を学び続けなければならない、そのような社会空間でもあるのではないか（美濃部（1948）序）。

そして、その憲法制定の内実においては、国民が、「人間の権利」を国家の存立に先立って存立していると考えるに立って、国家をして、この理念の現実化を保障せしめるために、その統治機構を定めているということ（石川（2007）10-11）、このことを、後の世代の一人一人が、常に確証することが求められているとも言い得るのではないか。

従って、そのような確証の過程にあつては、「人間の権利」の「普遍性」、すなわち、理念的性格も、その正当性に関して、問題となることは避けられない。具体的には、ベンサム、バークなどを引証しつつ、なされて来ている理論的批判（Dembour（2014）；O’Neill（2016）；Biggar（2020）Ch. 1-6）に対する応答を通して、国連諸文書等「人間の権利」の準位と実定法上の権利の準位との区別（Buchanan（2012））に留まるだけでなく、違憲審査制度の展開による国内法体系の保持（長谷部（1991a）78-80；戸波ほか（1992）263-306）の問題から、さらには、立憲主義（法の支配）そのものの正統性（井上（2007）esp. 323-328；id.（2019）esp. 131-192）まで、問うことに及ぶことは避けがたいことであろう。

また、当該確証過程にあつては、「人間の権利」の自由な理性的批判において、「人間として生まれながらにして尊厳がある」という根本的前提そのものの存立も、吟味に開かれていなければならないし、原理としての「人間とは何か」をめぐる論究は絶えず続けられて行かねばならないし、現代法学はその軌跡を示してもいる（渡辺（1997）；樋口（2004）；内藤（2007））。

5. 日本的「人間の権利」教育に求められる普遍的「人間」論の可能性

以上のような特殊日本的「人間の権利」教育を構想するならば、そもそも、その原理として、「人間である」との判断を普遍的な意味において学ぶことはどのようにして可能なのであろうか。われわれは、「人間である」との判断も、「人間の権利」も、生まれながらに、自己意識化されてはいない。「人間の権利」が自己意識化されるためには、学習が必要であるように、それが普遍的なものであるならば、それに先立って、「人間である」との判断も、「権利」の了解と並んで、自己意識化のための学習が必要であることが道理である。

では、日常、対象の現れと同時に、伝達言語に先立ち、当該対象が＜何であるか＞＜いつも、すでに＞分別している場において、「人間」であるか、ないかの分別も、「犬」、「猫」、「樹木」同等に成り立っているとするならば、その「人間である」との分別を、普遍性の準位において、自己意識化することは、いかにして可能であろうか。

「人間である」ことの日常判断ですら、英語 ‘Man’、仏語 ‘l’homme’等、過去の「人権」理解における権利享受主体に関する排除性のイデオロギー（大沼（1998）142-145）が示す通り、自己自身の社会的属性を先行前提している可能性は免れない。そうだとすれば、普遍性の準位において、「人間」了解の可能性を掴み出すためには、自らの先行前提とは異なる社会的属性を排除している前意識的自己意識の実態を、自ら自身に再帰的に意識化し、自覚的に、その排除性を払拭することが可能か問うところから始めなければならない。

これはまた、自己自身の社会的中間団体への帰属を相対化することとも言い得る。具体的には、近代の「家族個人主義」（樋口（2004）145-148）をも相対化して、人間存在を成り立たしめる媒介項としての自己の行為について、その社会的構造を反省的にとらえかえす境位に立つことをも意味しよう。

そこには、通時的には、近代主権国家の存立と内在的関係において存立する「人間の権利」に内含されている「人間」観念そのものの歴史性（樋口（2004）30）をも相対化する企てでなければならないであろう。

さらには、共時的には、多層な社会関係において、十分意識化され得ない相互関係、すなわち、顔も姿も見えていない社会の構成員との間に現に成り立っている相互関係、これにおいて、他者を自己に従属させる力関係を直接、間接に強いたり、自己の利益や自己の生存上の欲求充足のために、他者を自己の目的の手段の位置に直接、間接に貶めていたりする、このような社会的に構造的に形成されている「排除性」をも、常に自己に晦ませないように、自覚化するための回路を、地球規模で、人類的に、探るものでなければ、排除・分断・支配を排した平等な境位にたつ「人間」了解とは言えないであろう。

「人間」了解における自己自身の排除性を自覚化する、このような作業は、特殊地域社会集団内では、慣習・教育による束縛、従って、日常的な集団内同調圧によって強く阻まれているものであるから、容易なことではない。

伝達言語に先立つ「人間」了解を自己意識化するに当たっては、当該了解と切り離せない、自己と他者と事物からなる社会空間の先行了解にも関わっている。

就中、「人間の権利」の了解への展望においては、先ずは、実定法上の権利—義務関係の根底にある、法的主体として行為、実践することの意味として、法が実効的に支配する空間における、自己の行為選択において、日常的には必ずしも十分意識化されているとは限らない、自己と他者との、また、自己と事物との諸関係を意識化する試みも必要であろう。

すなわち、「権利」も所有の対象である限り、所有物の占有（*Instutiones Justiniani*, III. tit. 9）に当たって、先の公共劇場における座席の先占権の古事に倣い（*Cicero, de finibus*, III. 67; *Seneca, de beneficiis*, 7.12.3-4）、先ずは、社会の構成員のすべてにおける「不作為」義務が同時に働いているものであり、さらには、この全成員「不作為」義務存立の条件として、仮想的に、全成員「作為」権利の先行存立とそれに後続する同権利譲渡の存立が遡及的に機能している（*Kant (1797: 'Von Sachenrecht' in: 'Metaphysische Anfangsgründe der Rechtslehre', 81)*）、そのような現実的、仮想的、各存立次元が二重になっている、意識表層の行為選択における重層構造、これを意識化することも図られなければならない。

この局面において、さらに、特殊的、法実効支配空間の諸関係の意識化が可能であるならば、そうした特殊・法実効支配空間の特殊・法実効性が判断停止（エポケー）された場合もなお、基底的に稼働し得るような前・実定法実効空間が披かれ、そこにおける、規範性—特殊・法実効支配空間の基層に機能する規範性—これを意識化することが、初めて披けてくる可能性があるのではないだろうか。

もしこの前・実定法実効空間の規範性が披かれるのであるならば、特殊・実定法実効支配空間における法的主体としての「人間」了解とは異なるものとして、しかも、特殊・実定法実効支配空間をすべて包摂する普遍性の下で、この規範随順的主体による、「人間」了解、これを自己意識化することは可能であろうか。

もし可能であるならば、前・特殊実定法実効空間における対他者、対事物的諸関係を背景とする、意識の前景における「人間」了解を自己意識化することは、その過程の普遍化と共有化（全人類的全個体間相互置換可能性）を通じて、伝達言語に先立つ「人間」了解を、その普遍的次元において、とらえ返す自己意識相に到達すること、この事の可能性は決して閉ざされていないのではないか。

以上の企てが可能であるならば、「人権」の普遍性を、「人間」了解の原基的場面に還って捉えることの可能性は塞がれていないであろう。

6. むすび

近代日本政府（主権国家体制下領域的中央統治機構）は、歴史的な経緯において、第2次世界大戦敗戦においてポツダム宣言の履行義務を受け入れたが故に、また、大日本帝国憲法の改正により日本国憲法を制定し、ポツダム宣言履行を承認されたが故に、1951年、連合国との平和条約締結に至り、抛って、国連における普遍的人権の普遍化に関与する義務を受け入れ、その後、国連人権諸条約にも署名、批准することになり、さらに、国連が世界人権宣言に内在する課題として「人権教育」による「人権」尊重の普遍化を進める世界歴史に呼応して、「人権教育」を法制化して推進することに至っている。

またそのような「人権教育」法制化が日本国憲法下でなされる以上、「人権」保障が本来統治権力に要請されるものであるとはいえ、統治権力が主体となる人権侵害の生起を前提とする立法は自己矛盾であるが故に、選択肢として個人対国家ならぬ、私人間の人権尊重を推進するものとならざるを得ない側面があることも否定できない。

しかしながら、「人権教育」における「人権」が何であるのか、さらには、「人権」に内含される概念「人間」について、その概念「人間」に対する、社会構成員間の基底的な相互認識はどうあるべきなのか、このことは、第2次世界大戦後の体制について、統治機構が周知しつづけるばかりでなく、立法過程においては、根本的に問いつづけ受け入れ直すことの如何に関して、実質的議論を引き受けて行かなければならないのではないかと。

さらには、日本国憲法の制定が日本国民の主体による制定である限り、後の世代の一人一人はこの政治的行為を選びなおすことが問われ続けると同時に、敗戦後の義務を、世界の普遍的価値として主体的に選びなおすことの如何も問われ続けているのではないかと。

そして、国連における「人間の権利」の普遍化の過程が、主権国家における人権保障の内実を問うものである限り、国際間ばかりでなく、国境を越えて、最終的には、ひとりひとりの人間の判断において、「人間の権利」とは何か、さらには、「人間とはなにか」を問い続けることが、これらすべての前提として、求められている、こう言えるのではないかと。

もしそう言えるのであれば、こうしたひとりの人間における人間としての自発的な問いなくしては、「人権」を学ぶことは形式的なものに歪められてしまうのではないだろうか。

謝辞

「人権」の中国古典における出現の問題については、城西国際大学、王岩先生に、貴重なご示唆をいただいた。なお最終的な判断、過誤は私にある。

参考文献

（デジタル資料のアクセスは2023年11月時点のものである。）

Almond, B. (1991) 'Rights' in: Singer, P. 1991 *A Companion to Ethics*, Oxford: Blackwell: 259-269.

朝日新聞社 『朝日新聞』 朝日新聞クロスサーチ (<https://xsearch.asahi.com/>)

馬場辰猪 (1882) 「讀加藤弘之君人権新説」家永編 (1973) 219-234

---- (1883) 『天賦人権論』国立国会図書館デジタルコレクション (以下 'NDLDC')

<https://dl.ndl.go.jp/pid/798630>

Bentham, J. 'Anarchical Fallacies; Being an Examination of the Declarations of Rights issued during the French Revolution', in: Bowring, J. (ed.) (1843) *The Works of Jeremy Bentham*, Vol. 2, Edinburgh, 489-534.

Biggar, N. (2020) *What's Wrong with Rights?* Oxford.

Bluntschli, K.J. (1872) 『國法汎論』 文部省 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/2937324>)

Buchanan, A. (2012) 'Human Rights' in: Estlund, D. (ed.) (2012) *The Oxford Handbook of Political Philosophy*, Oxford: 279-297.

ブランゲ文庫、メリーランド大学ホーンバーグ図書館蔵 (インテリジェンス研究所 (NPO 法人) 20 世紀メディア情報データベース) (<http://20thdb.jp/>)

CEDAW (2020): Convention on the Elimination of All Forms of Discriminations against Women, Committee on the Elimination of Discrimination against Women (2020) 'List of issues and questions prior to the submission of the ninth periodic report of Japan' (CEDAW/C/JPN/QPR/9) (https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CEDAW%2FC%2FJPN%2FQPR%2F9&Lang=en).

地域改善協議会 (1996) 「同和問題の早期解決に向けた今後の方策の基本的在り方について (意見具申)」 (https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/jinken/sankosiry/1322791.htm)

徴兵令 : 『徴兵令 : 官版』 [1873] [陸軍省] (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1350311>)

Cicero, *de finibus*.

Congressional Record, US Government (<https://www.govinfo.gov/help/crec>).

Council of Europe (1978) Resolution 78 (41) (<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168050bb37>).

---- (1985) Recommendation no. R (85) 7 (<https://rm.coe.int/16804c2d48>).

CRC (2004): The Covenant on the Rights of the Child (2004): Concluding observations: Japan (CRC/C/15/Add.23126 February 2004) (https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2f15%2fAdd.231).

Niebuhr, R. (1962) 'Preface', in: Cranston, M. (1962) *What Are Human Rights?* New York, v-viii.

Dembour, M.-B. (2014) 'What Are Human Rights?: Four Schools of Thought', in: Cushman, T. (2014) *Handbook of Human Rights*, London, 137-145.

外務省「日本の基本的立場」(<https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/jinken.html>)

外務省仮訳 「世界人権宣言」 (https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/udhr/1b_001.html)

Google Books, Ngrams (<https://books.google.com/ngrams/>).

Hansard, Online (<https://hansard.parliament.uk/>).

Hepburn, J.C. (1867; 1872; 1886) 『和英語林集成』, 1st ed. : 1867, London; 2nd ed: 1872, Yokohama; 3rd ed.: 1886, Tokyo.

樋口陽一 (2004) 『国法学—人権原論』 有斐閣

長谷部恭男 (1991a) 「人権 : おおげさなナンセンス?」 『権力への懐疑—憲法学のメタ理論』 日本評論社 所収 61-80

---- (1991b) 「なぜ日本人は権利を真剣に受けとめないのか?」 *ibid.* 181-193

---- (解説) (2019) 『日本国憲法』 岩波書店

Hill, B. et al. (1998) *Perspectives on Childhood*, Trowbridge.

穂積八束 (1889) 『國法學』 英吉利法學校 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/788989>)

---- (1897) 『憲法大意 : 国民教育』 第 3 版 八尾書店 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/2385884>)

---- (1910) 『憲法提要』 2 卷 有斐閣

(上巻: NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/788950>)

(下巻: NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/788951>)

法務省 (2023) 「人権教育・啓発に関する基本計画」
(<https://www.moj.go.jp/content/000073061.pdf>)

法務省、文部科学省編 (2023) 『令和5年版 人権教育・啓発白書』 (https://www.moj.go.jp/JINKEN/jinken04_00265.html)

HRC (2008): The Human Rights Council (2008) ‘Report of the Working Group on the Universal Periodic Review / Japan’ (A/HRC/8/44)
(https://www.ohchr.org/sites/default/files/lib-docs/HRBodies/UPR/Documents/Session2/JP/A_HRC_8_44_Add1_Japan_E.pdf) .

---- (2023): The Human Rights Council (2023) ‘Report of the Working Group on the Universal Periodic Review / Japan’ (A/HRC/53/15)
(<https://undocs.org/Home/Mobile?FinalSymbol=a%2Fhrc%2F53%2F15&Language=E&DeviceType=Desktop&LangRequested=False>) .

ICESCR: United Nations, International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1998) ‘Second periodic reports submitted by States parties under articles 16 and 17 of the Covenant ... Japan’ (E/1990/6/Add.21)
(https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2F1990%2F6%2FAdd.21&Lang=en)
(https://www.mofa.go.jp/policy/human/econo_rep2/index.html) .

----(2009) ‘Third periodic reports submitted by States parties under articles 16 and 17 of the Covenant Japan’ (E/C.12/JPN/3)
(https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=E%2FC.12%2FJPN%2F3&Lang=en)
(https://www.mofa.go.jp/mofaj/gaiko/kiyaku/pdfs/2b1_003.pdf) .

家永三郎編 (1973) 『大井憲太郎 植木枝盛 馬場辰猪 小野梓 集』筑摩書房

---- (1979-1997) 「天賦人權論」(『国史大辞典』(1979-1997) 吉川弘文館)

井上達夫 (2007) 「憲法の公共性はいかにして可能か」『立憲主義の哲学的問題地平』(岩波講座 憲法 1) 岩波書店 301-332

---- (2010) 「刊行にあたって」井上達夫編 (2010) 『人権論の再構築』(講座 人権論の再定位 5) 法律文化社

---- (2012) 『世界正義論』筑摩書房

---- (2019) 『立憲主義という企て』東京大学出版会

井上哲次郎 (1884) 『改訂増補哲学字彙』(井上哲次郎 有賀長雄 増補『哲学字彙』東洋館,1884. NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/994560> (参照 2023-10-27))

Institutiones Justiniani: Sandars (1883) *The Institutes of Justinian*, Oxford.

石川健治 (2007) 「『基本的人権』の主観性と客観性—主観憲法と客観憲法の間」『人権論の新展開』(岩波講座 憲法 2) (2007) 岩波書店 3-22

伊藤博文著 宮沢俊義校注 (1940) 『憲法義解』岩波書店 (原著: 1889)

IUTC: 東京帝國大學 『東京帝國大學一覽』(NDLC)

人権教育・啓発推進法 (2000): 人権教育及び人権啓発の推進に関する法律 (e-gov 法令検索 (<https://elaws.e-gov.go.jp/>))

Kant, I. (1797) *Die Metaphysik der Sitten*, Königsberg.

加藤弘之 (1875) 『國體新論』谷山楼 (NDLC (<https://dl.ndl.go.jp/pid/759337>))

---- (1882) 『人権新説』谷山楼 (大久保利謙編 (1967) 『明治啓蒙思想集』筑摩書房 173-198) (NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/798590>)

桂正孝 森実 (2012) 「対談 日本における人権教育の課題は何か？」『解放教育』(2012年1月号) 16-21

刑法 (1880) 『法令全書』明治13年 内閣官報局 明 20-45 NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/787960>

--- (1907) 『法令全書』明治40年 内閣官報局 明 20-45 NDLC <https://dl.ndl.go.jp/pid/788052>

国会議事録検索システム 国立国会図書館 (<https://kokkai.ndl.go.jp/#/>)

国立国会図書館「ポツダム宣言」「日本国憲法の誕生」(<https://www.ndl.go.jp/constitution/etc/j06.html>) (外務省編『日本外交年表並主要文書』下巻 1966 年刊))

教育勅語 (1890 年 10 月 30 日) 国立公文書館デジタルアーカイブ
(https://www.digital.archives.go.jp/DAS/meta/Detail_F2014062711431164696)

毎日新聞社 『毎日新聞』「毎索」 (<https://mainichi.jp/contents/edu/maisaku/>)

Medhurst, W.H. (1847) *English and Chinese Dictionary*, 2 vols., Shanghai.

美濃部達吉 (1912) 『憲法講話』有斐閣 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/788938>)

---- (1927) 『逐条憲法精義』有斐閣 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1280004>)

---- (1932) 『憲法提要』有斐閣 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1267441>)

---- (1947) 『新憲法概論』有斐閣 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1267433>)

---- (1948) 『日本国憲法原論』 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1276036>)

民法 (1898) 第四編、第五編 (親族、相続) (『法令全書』明治 29 年 内閣官報局 明 20-45. NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/787999>)

宮沢俊義 (1957a) 『人権宣言集』「はしがき」高木ほか編 (1957) 3-4

---- (1957b) 「人権宣言概説」高木ほか編 (1957) 17-31

---- (1967) 『憲法講話』岩波書店

文部科学省 (2020) 「人権教育の指導方法等の在り方について 第三次とりまとめ」オンライン版
(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/attach/1370701.htm)

森実 (2012) 『「人権教育の四つの側面」に関する考察』『解放教育』(2012 年 1 月号) 22-31

諸橋轍次ほか (1960-2000) 『大漢和辞典』大修館

内藤淳 (2010) 「人間本性論を回避して人権を語り得るか」井上達夫編 (2010) 『人権論の再構築』(講座 人権論の再定位 5) 法律文化社 135-157

日本弁護士連合会 (2001) 「経済的、社会的及び文化的権利に関する国際規約第 16 条及び第 17 条に基づく第 2 回日本国政府報告書に関する日弁連報告」
(https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/kokusai/humanrights_library/treaty/data/society_report_1_ja.pdf)

---- (2023) 「第 4 回普遍的定期的審査 (UPR) における日本政府の態度表明に対する会長声明」
(<https://www.nichibenren.or.jp/document/statement/year/2023/230711.html>)

「日本国との平和条約」(衆議院法制局 (1951) 『国会法律通過集 第 12 回』) (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1341260>)

西田長壽 (1973) 「馬場辰猪 年譜」家永編 (1973) 460-463

西原博史 (2007) 「保護の論理と自由の論理」『人権論の新展開』(岩波講座 憲法 2) (2007) 岩波書店 283-309

OED: The Oxford English Dictionary, online (<https://www.oed.com/>).

O'Neill, O. (2016) 'The dark side of human rights', in: id. (2016) *Justice across Boundaries: Whose Obligations?* Cambridge University Press, 193-207.

大沼保昭 (1998) 『人権、国家、文明—普遍主義的人権観から文際的人権観へ』筑摩書房

---- (2006) 「人権の国内的保障と国際的保障—より普遍的な認識を求めて」『国際人権』17 (2006) 57-62

Potsdam Declaration (National Diet Library, 'Birth of the Constitution of Japan' (<https://www.ndl.go.jp/constitution/e/etc/c06.html>)
(国立国会図書館「ポツダム宣言」「日本国憲法の誕生」(<https://www.ndl.go.jp/constitution/etc/j06.html>) (外務省編『日本外交年表並主要文書』下巻 1966 年刊)) .

参議院 (1948) 本会議昭和 23 年 6 月 19 日、「教育勅語等の失効確認に関する決議」
(https://www.sangiin.go.jp/japanese/san60/s60_shiryoku/ketsugi/002-51.html)

Seneca, *de beneficiis*

小学館 (1994) 『日本国語大辞典』

「終戦の詔」(外務省「ポツダム宣言の受諾」「日本外交文書デジタルコレクション」「太平洋戦争 第三冊」
(https://www.mofa.go.jp/mofaj/annai/honsho/shiryoku/archives/pdfs/taiheiyo3_06.pdf))

衆議院 (1948) 本会議 第 67 号 昭和 23 年 6 月 19 日「教育勅語等排除に関する決議」

Stone, A. (2002) 'Human Rights Education and Public Policy in the United States: Mapping the Road Ahead', *Human Rights Quarterly*, 24-2, 537-557.

高木八尺、末延三次、宮沢俊義編 (1957) 『人権宣言集』岩波書店

瀧川幸辰 (1929) 『刑法講義』弘文堂書房 (NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/1271604>)

高野雄一 (1957) 「世界人権宣言」高木ほか (1957) 398-408

田中孝彦 (2007) 「世界政治の構造変化と立憲主義」『グローバル化と憲法』(岩波講座 憲法 5) (2007) 岩波書店 3-23

田崎哲郎「人権新説」『国史大辞典』(1979-1997) 吉川弘文館

帝国議会議検索システム 国会図書館 (<https://teikokugikai-i.ndl.go.jp/#/>)

戸波江二 松井茂記 安念潤司 長谷部恭男 (1992) 『憲法(2) 一人権』 有斐閣

津田真道 (1868) 『泰西國法論』 [4 卷] (NDLDC)

上杉慎吉 (1905) 『帝國憲法』 NDLDC <https://dl.ndl.go.jp/pid/789143>

UK, Department of Education (2013) 'National Curriculum in England: citizenship programmes of study for stages 3 and 4' (<https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-citizenship-programmes-of-study>).

UN: The United Nations (1945) The Charter of the United Nations (<https://www.un.org/en/about-us/un-charter>) (国連広報センター「国連憲章テキスト」(https://www.unic.or.jp/info/un/charter/text_japanese/)).

---- (1948) The Universal Declaration of Human Rights

(<https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>).

---- (1990) Convention on the Rights of the Child

(<https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>).

---- (1993) Vienna Declaration and Programme of Action, The World Conference on Human Rights ('D. Human Rights Education' 78-82)

(<https://www.ohchr.org/sites/default/files/vienna.pdf>).

---- (1995) General Assembly, 'United Nations Decade for Human Rights Education' (A/RES/49/184)

(<https://digitallibrary.un.org/record/172600#record-files-collapse-header>).

---- (2005) General Assembly, '60/1. 2005 World Summit Outcome' (A/RES/60/1)

(https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/generalassembly/docs/globalcompact/A_RES_60_1.pdf).

---- (2011) General Assembly, 'United Nations Declaration on Human Rights Education and Training' (A/RES/66/137)

(<https://digitallibrary.un.org/record/721270>).

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1960) The Convention against Discrimination in Education

(<https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-against-discrimination-education>).

---- (1974) ‘Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms’

(<https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-concerning-education-international-understanding-co-operation-and-peace-and-education>) .

---- (1978) The International Congress on the Teaching of Human Rights

(<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/6-principles-vienna-international-congress-teaching-human-rights-1978#:~:text=The%20International%20Congress%20on%20the%20Teaching%20of%20Human,19th%20session%20of%20the%20General%20Conference%20of%20Unesco.>) .

---- (1993) ‘The World Plan of Action on Education for Human Rights and Democracy’, The International Congress on Education for Human Rights and Democracy

(<https://www.ohchr.org/en/resources/educators/human-rights-education-training/10-world-plan-action-education-human-rights-and-democracy-montreal-declaration-1993>) .

UNFCCC (1993) The United Nations Framework Convention of Climate Change

(<https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>) .

UNHRC: United Nations, The Human Rights Council, (2008) ‘Report of the Working Group on the Universal Periodic Review / Japan’ (A/HRC/8/44).

---- (2011) The Declaration on Human Rights Education and Training

---- (2023) ‘Report of the Working Group on the Universal Periodic Review / Japan’ (A/HRC/53/15))

(https://www.ohchr.org/sites/default/files/lib-docs/HRBodies/UPR/Documents/Session2/JP/A_HRC_8_44_Add1_Japan_E.pdf) .

渡辺康行 (1997) 「人権理論の変容」『現代国家と法』(岩波講座 現代の法 1) 岩波書店 65-106

八木英二 梅田修 (1999) 『いま人権教育を問う』大月書店 9-20

八木英二 (1999) 『国連人権教育』の一〇年と『人権教育』 八木英二 梅田修 (1999) 『いま人権教育を問う』大月書店 22-46

読売新聞社 『読売新聞』ヨミダス歴史館 (<https://database.yomiuri.co.jp/about/rekishikan/>)

社会性を育む教育課程のあり方について
～特別支援学校の防災教育が育む生きる力に着目して～

日時 修 経営情報学部・准教授

要約

防災教育には、子どもの生きる力を育むことを可能にする、未だ明らかにされていない不思議な力があると筆者は考えていて、この不思議な力を個別の知識と異なる目に見えない教えることができない力だと捉えている。そして、その不思議な力を「生きる力」として捉え直したら、防災教育の先にある何かが見えてくるように思える。本稿では、そこを出発点として教育課程のあり方について、他者とコミュニケーションが難しい、それにより集団行動がとりにくい、予定の変更や場所の変更が苦手な子ども（自閉症や注意欠陥多動性障害などの発達障害、知的障害をもつ）が学ぶ特別支援学校を対象とした防災教育について焦点を当て、学校が果たす役割の一つである社会性の涵養という観点から見ていく。具体的には「生きる力」を社会の中に存在するさまざまな課題へ対処するために、これまで獲得した知識と“活用する方法”をセットにした力であるということを示す。次に、とりわけ特別支援学校における子どもたちの活動を中心におき、授業を「教師が教えた知識を伝達する過程」として捉えるのではなく、教師と子どもによる多様な見方・考え方を教師と子ども自身の中に将来にわたって構成していく過程として捉えられることを示す。これにより、防災の知識を一つひとつ学ぶだけでなく、それらを総合して考え、判断し行動する「生きる力」の育成がなされていることを明らかにした。

キーワード：防災教育・特別支援教育・生きる力・協同的な学び・キーとなる経験

1 はじめに

近年、子どもたちにソーシャル・スキルやコミュニケーション・スキルを身に付けさせるためのプログラムが開発され、学校現場に導入されている。それら多くのプログラムでは、「あいさつ」「自分の意思（気持ち・思い）を伝える」「相手の意図（意思）を理解しようとする」「グループ（みんな）で活動する」というようにコミュニケーションの内実を細かく一つひとつのスキルに場面で分け、段階別に分解し、それらを子どもたちに習得させようとするものが中心になっている。

コミュニケーション・スキルとは、「相手とスムーズに意思疎通するための対人関係における能力、対人関係に主眼がおかれた社会性に関わる能力を社会的スキル、言語・非言語による直接的コミュニケーションを適切に行う能力」（石川,p.248）である。つまり、コミュニケーション能力とは、相手と意思伝達をして理解しあうために、会話などの言葉を通じて、お互いの感情や考えを伝えあう能力のことで、人間関係づくりや自己表現力の向上、他者と関わる経験の蓄積のプロセスといえよう。しかし、“身につけるべきスキル”に着目することは、コミュニケーション・スキルを育てること自体が教育の「手段」ではなく、「目的」になってしまうという危険性を常に孕んでいる。

筆者はコミュニケーション・スキルを高めることを、教育の手段ではあるが目的ではない、と認識している。スキルとは、あるゴールがあって、そのゴールに到達するための手段として活用されるものである。そして、学校教育におけるゴールとは、当事者である子どもの立場から見ると「自己実現」であり、子どもと対比する教育する側の立場であれば、「社会の担い手の育成」である。筆者はスキルの習得を子どもが自己実現を果たし、また社会の担い手として育つための手段として位置付けられるべきだと考えている。

これまで、学校教育の世界においては、食育や情報教育、あるいは防災教育など、さまざまな教育の必要性が叫ばれてきた。例えば食育についていえば、平成17年に食育基本法が、平成18年に食育推進基本計画が制定され、子どもたちが食に関する正しい知識と望ましい食習慣を身に付けることが目的となっている。このように本来は手段である「食について学ぶこと」がそのまま学校教育の目標に位置付けられていて、「情報教育＝情報の個々の知識を学ぶこと」や「防災教育＝防災の個々の知識を学ぶこと」も目標として掲げられる傾向にある。もちろん、食育や情報教育、防災教育、そしてコミュニケーション教育において個別の知識を学ぶことはそれぞれ重要である。ただしそれらは本来、学校教育が達成すべき最終的なゴールではなく、「子どもの自己実現」と「社会の担い手の育成」というゴールに達するための手段なはずである。このような「手段と目的」の混同は、教育の目標が多重に設定される結果を招き、それによりその先の最終的なゴールが見えにくくなる状況を生み出し、各々の教育に関する個別の知識やスキルの獲得をもって教育的な達成と見なしてしまうような転倒を招く。とりわけ防災教育は、地震や火事を想定した避難訓練をはじめとする災害への備え方を学ぶこと、災害発生時の対処の仕方などを学び、学んだことを実践できることが重要である。先に述べたように「手段と目的」が混同しないことが肝要となる。

学校における防災教育は、学校の教育活動全体で子どもたちが安全を確保するための基礎的な資質・能力の育成と、安全に関する資質・能力を身に付けるためにおこなわれている。つまり、防災教育は、教育活動全体を通じて子どもたちが地域に認められ、地域の一員として人間性を確立していくことを目的としているにもかかわらず、特定の教科ではなく教科外の特別活動で実施されることが多い。教科外であることから教育課程に位置付けられた体系的なカリキュラムになっていないことから、防災教育が子どもたちの安全意識の向上に役立っているのか、以前から筆者は疑問に思っていた。とりわけ、災害発生時に一人で避難することが難しい障害を抱える人や、高齢者などの要援護者に対する避難支援のあり方が社会的な課題として散見される現状もあり、健常者だけを対象とした防災教育の限界も見えてきている。この社会的な課題と限界に対しての問いに答えるためには、知的障害、肢体不自由、発達障害などの障害を抱える子どもが多く在籍し、さまざまな障害を抱える子どもたちをインクルージョン（包摂）したインクルーシブ教育をおこなっている特別支援学校の防災教育を見ていくことが有効なだろう。

特別支援学校の職員室では、どのようにすれば、楽しく教師と子どもと一緒に学ぶことができるか、というスタンスで授業展開の工夫について語られることが多い。その理由を述べると、特別支援学校の教育は、個に応じた指導をすることが本質であることから、教科指導を含むほぼすべての教育活動（食育や情報教育、防災教育、コミュニケーション教育など）を実施するにあたって、個の発達や障害特性に応じた適切な指導・支援が重要（青山,2019）だからである。つまり、子どもへの教科指導の場面では、子どもの授業参加（障害や困り感に配慮したアクセス）への方略だけ、つまりスキルの習得だけに注視に偏ることは、インクルーシブ教育の本来の有効性や実効性を見誤ることを指している。

本稿ではこれらのことを踏まえ、他者とコミュニケーションが難しい、それにより集団への適応が難しい、予定の変更や場所の変更が苦手な自閉症や発達障害、知的障害の子どもが学ぶ特別支援学校を対象とした防災教育について焦点を当て、学校が果たす役割の一つである社会性の涵養という観点から教育課程のあり方について見ていく。具体的には、防災の知識を一つひとつ学ぶだけでなく、それらを総合的に使うという、考えて、判断し行動する「生きる力」の育成について、特別支援学校における実践事例を子どもたちの活動を中心に見ていく。

2 教育課程における防災教育の位置付け

2-1 教育課程とは

「教育課程」とは、それぞれの学校がもっている教育計画のことを指している。その教育課程は、学校教育法施行規則の規定に拠り、各学校は学習指導要領に従って編成することになっていて、学習指導要領の編成基準は同規則に依拠している。これにより、どこの学校の教育課程もほぼ同じようなものになってしまう。本来、教育課程とは「学校において教師集団が行う教育活動の計画であり、子どもの人格形成についての学校の描く設計」（水内,1976,p.27）であることに鑑みれば、各学校で実際に行われている教育活動やその質には違いが出るはずだし、地域によってその違い具合が色濃く出ても不思議ではない。さらにいうなら、同じ学習指導要領に従い、同じような教科書を用いて学習指導要領が求める教育活動を実施しても、各学校で同じような成果が生まれるとは限らない。だからこそ、「教育課程」は一律であっても、「実際の教育活動」に違いが出るはずなのである。

日本には、「実際の教育活動」のことをカリキュラムと呼ぶ傾向にある（筆者は日本固有のことだと考えている）。つまり、「教育課程」は同じでも「カリキュラム」は違うという、一見すると矛盾を抱えた状況がある。筆者は上杉賢士（元グリーンヒルズ小中学校長・元千葉大学教育学部教授）から、「ミネソタ・ニューカントリースクールのディー・トーマス校長に対して、ミネソタ・ニューカントリースクールのカリキュラムを日本の先生たちに紹介して欲しいとの依頼したときに、トーマス校長から『私の学校にはカリキュラムなんてないわ』と断られた」という経験談を聞いたことがある。その時、上杉はミネソタ・ニューカントリースクールにはすでに何度も訪問していたので、それはそれで十分納得できたという。加えて上杉は「トーマス校長にとってのカリキュラムとは、目標と内容と時間がガチガチに固められたコースのようなイメージなのだろう。トーマス校長ら教師の挑戦は、その対極にあって、個性に合わせて個別的な教育をすることに目的をおいているからなのだろう」といっていた。ここには、学習指導要領に従って、実施することに馴染んでしまうと、ガチガチのコースにすべての子どもたちを乗せて、何の疑問も感じないような干からびた感性が身についてしまう。という上杉の皮肉が込められている、と筆者は思っている。

先に述べたように、学校教育は今を生きる子どもにとっての「自己実現」と、学校教育の目的としての「社会の担い手の育成」の場という2つの機能を有している。このように学校と社会は、子どもをお互いに育てていく使命を負っている。そして、その使命を達成するため現在の小学校・中学校・高等学校は連続性のある学びとして、その使命を引き継ぎ、特別支援学校も含めたグランドデザインを描かなければならないという、インクルーシブ^①な教育環境へ突入している。

このように、現在の学校における教育の営みには、連続的に組織的にされることが求められている。矢澤はロートン(D. Laton)の学校に基礎を置くカリキュラム開発(school-based curriculum development)の観点から、教育課程のことを学校が組織して子どもが体験する学びの履歴(経験)として、子どもにどのような教育的影響を与えることができたか、子どもの成長にどのように寄与できたかなどの教育的効果の評価を含みながら学校全体で実施される計画(矢澤,2016)、と主張している。つまり、学校には子どもの学びの経験を通じた子どもの変容や成長を中心に据えた、教育の全体を見通した教育課程の編成が求められているのである。

2-2 防災教育の位置付け

文部科学省は教育の全体を見通した教育課程の編成の観点から、『「生きる力」をはぐくむ学校での安全教育』(文部科学省,2019a)を学校安全資料として配布した。ここでは、改めて子どもが守られるべき対象であること、幼稚園段階から高等学校段階までの学校教育活動全体を通じ、自らの安全を確保することのできる基礎的な資質・能力を継続的に育成

していくこと、加えて、安全に関する資質・能力を身に付けた子どもが社会人となり、さまざまな場面で活躍することを通じて、社会全体の安全意識の向上や安全で安心な社会づくりに寄与するという意義も担っていることが強調された（文部科学省,2019a）。加えて、文部科学省は「防災を含む安全に関する教育」について育成を目指す資質・能力に関連する各教科等の内容のうち、主要なものを抜粋・掲載した「防災教育を含む安全に関する教育（現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容）」を配布した（文部科学省,2019b）。その抜粋した科目名を中学校及び特別支援学校のみ図表1として示す。

図表1 防災教育を含む安全教育の項目が扱われている教科一覧

	教科名
中学校	保健体育、社会、理科、技術・家庭、特別の教科 道徳、総合的な学習の時間
特別支援学校 (知的障害)	社会、理科、美術、保健体育、職業・家庭、総合的な学習時間、道徳

※特別活動は除外した

※詳しくは参考文献を参照

図表1からは、中学校において「特別の教科 道徳」、「総合的な学習の時間」を除くと、安全に関する教育が半数以下であることに対して、特別支援学校は半数を超えていることが確認できる。

もう少し、詳しく見ていくために、図表2として中学校学習指導要領総則と特別支援学校学習指導要領小学部・中学部総則に記述されている防災教育の内容を教育課程の編成や留意事項を抜き出して比較して示す。ここからは、図表1の教科が総則の記述により左右されていることが確認できる。

図表2 防災教育を含む安全教育の記述

	教育課程に関する文言
中学校	<p>第5 学校運営上の留意事項</p> <p>1 教育課程の改善と学校評価、教育課程外の活動との連携等</p> <p>イ 教育課程の編成及び実施に当たっては、学校保健計画、<u>学校安全計画</u>、食に関する指導の全体計画、いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針など、各分野における学校の全体計画等と関連付けながら、効果的な指導が行われるように留意するものとする。p.121（下線は筆者が加筆）</p> <p>○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生徒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、<u>防災に関する指導</u>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けるようにすることが重要である。p.33（下線は筆者が加筆）</p>
特別支援学校	<p>第2節 小学部及び中学部における教育の基本と教育課程の役割</p> <p>(3) 学校における体育・健康に関する指導を、児童又は生徒の発達の段階を考慮して、学校の教育活動全体を通じて適切に行うことにより、健康で<u>安全な生活</u>と豊かなスポーツライフの実現を目指した教育の充実に努めること。特に、学校における食育の推進並びに体力の向上に関する指導、<u>安全に関する指導</u>及び心身の健康の保持増進に関する指導については、<略><u>中学部の保健体育科や技術・家庭科(知的障害者である生徒に対する教育を行う特別</u></p>

	<p><u>支援学校においては職業・家庭科)及び特別活動の時間はもとより、各教科、道徳科、外国語活動、総合的な学習の時間及び自立活動などにおいてもそれぞれの特質に応じて適切に行うよう努めること。</u>また、それらの指導を通して、家庭や地域社会との連携を図りながら、日常生活において適切な体育・健康に関する活動の実践を促し、<u>生涯を通じて健康・安全で活力ある生活を送るための基礎が培われるよう配慮すること。</u></p> <p>p.5-6 (下線、太字、斜体は筆者が加筆修正)</p> <p>第6節 学校運営上の留意事項</p> <p>1 教育課程の改善と学校評価等、教育課程外の活動との連携等</p> <p>(2) 教育課程の編成及び実施に当たっては、学校保健計画、<u>学校安全計画</u>、食に関する指導の全体計画、いじめの防止等のための対策に関する基本的な方針など、各分野における学校の全体計画等と関連付けながら、効果的な指導が行われるよう留意するものとする。p.17 (下線、太字、斜体は筆者が加筆修正)</p>
--	--

筆者作成

このように、防災教育を含む安全教育が通常学校の中学校においては教科への言及が薄く、学校の全体計画の位置づけとなっている。これに対して特別支援学校は、各教科を含み各領域において総合的におこなうことが明記され、その上で学校全体の計画に組み込まれている。換言すると、特別支援学校の防災教育は「子どもの自己実現」と「社会の担い手の育成」というゴールに達するための手段となっていて、「手段と目的」が理想的な状態として構築されているのである。

2-3 防災教育の現状と課題

通常学校の防災教育は、これまで見てきたように教科外の時間が多く用いられている。それは教科の学びと区別して考えられていることに起因していて、具体的には小学校や中学校、高等学校と進む中で、子どもも保護者、学校や教師も進学に目が向けられてしまっている。これにより、進学すること（よい学校に進学すること）が目的となってしまう教科の学習を優先する発想に陥り、受験につながらない学習は敬遠され、総合的な学習の時間、ロングホームルームや文化祭、体育祭などの特別活動が十分に機能し得ない事情が内在している。

上記の内在は諏訪の紹介する防災教育の3つの目的（諏訪,2021,p.32-34）から見ることで改めて確認できる。結論を先に述べると、一つ目以外は個別対応が求められる教育相談と、道徳的な要素が強いことから、各教科に落とし込むというよりは教科横断的な思考や、総合的な学習の時間を要とした防災教育の展開が求められることと読み取れる。

①「命を守るための防災教育」

災害への備えや災害発生時の避難、身の安全のはかり方と適切な避難方法を教える。この教育が全国のほとんどの学校でおこなわれている。具体的には、非常持ち出し袋の準備、地域安全マップや家庭内・学校内安全マップの作成などの備えに関わる実践、身の安全を図る訓練、避難訓練、防災訓練などの災害対応訓練などである。

②「心のケアと防災訓練」

子どもの心と行動に現れた変化を理解し、適切に対応をするための教育といえる。臨床心理士やカウンセラーの助言を得て、日常的に子どもと接している教員が個別に面談した

り、教室の内外での教育活動で安全安心な雰囲気をつくり防災を学ばせることが挙げられ、実際に被災した地域で即応的、かつ長期的におこなわれるものである。

③「災害体験から学ぶ防災教育」

災害で失われた命の尊さや、災害時の助け合いや思いやりなどの人間のもつ価値を学ぶ教育である。具体的には、価値の存在を学ぶのではなく、防災教育で命の大切さや思いやりの素晴らしさなどの価値の存在に気づき、その価値に納得するような体験ができる教育である。

図表2で示しているように特別支援学校は、すべての教科・領域においてそれぞれの特質に応じて適切におこなうよう努めること、とされている。つまり、通常学校に比べて柔軟な教育課程の編成と、教科横断的な発想に基づく防災教育の指導が可能となっている。一方、特別支援学校においては、学校全体での取組が想定されているにもかかわらず、特別支援学校や特別支援学級向けの防災教育の取り組みは開発がはじまったばかりであり、そのため体系的なカリキュラムの策定はおろか、障害の種類やレベルに応じた教材や授業案も十分に用意されていないのが現状（藤井・松本,2014）である。このように特別支援学校の防災教育事例は、通常学校と比べて極めて少なく、そこには、繰り返しになるが学習指導要領に基づき教科学習を通して知識や技能を身につけさせ、進学や就職につながる教科や領域の指導がなされていること色濃い、という特別支援学校がもつ機能としてのあり様が大きな要因となっているよう。

通常学校と特別支援学校の両者に共通して見られるのが、防災教育（防災に関する学び）は、個別の知識や技能だけでなく、その知識や技能がパッチワーク的に各教科や行事で習得され、それをつなげながら考えていくという、教科の枠を越えた経験（体験）から学ぶという極めて総合的な性格をもった学びが学校の中で浸透しづらいことである（諏訪,2021）。

なぜ総合的な性格をもった学びは、学校の中で浸透しづらいのだろうか。その最も大きな理由としては、学習指導要領にそのような学びについての記述（単元）が少ないこと、これまで子どもが授業に対して興味や意欲、関心を抱きつつ、知識や技能を習得し、将来の自己実現へ向けた意識づけが乏しかったことなどが挙げられる、と筆者は考えている。誤解を恐れずに述べると、子どもが学ぶ意味を実感できる授業が乏しく、子どもの学ぶ動機についてそれほど考えられていなかったのである。

この学ぶ動機について宮台は、社会学的な視点から学校で子どもが学ぶ動機として「競争動機・理解動機・感染動機」（宮台,2023,p.136）の3つを挙げている。

競争動機	周りの子とテストの点数を競い合う、人よりも高い偏差値の学校に合格したと思い受験勉強をするなど、相手に“勝つ喜び”を得たいという動機である。親や先生に誉められたいという欲求と同じで、自発性に基づいている。
理解動機	一般的に“わかる喜び”で、好奇心や達成感の強弱が関係している。学校の勉強でも、全くチンプンカンプンな科目はやる気が出ないが、「自分の力で解けた」、「自分の考えをうまく説明できた」と感じる喜び（達成感や優越感）である。そして、「もう少しでわかりそうな科目（単元）」になると、理解できた喜びの瞬間を求めてやる気へ気持ちが変わっていく、自発性に基づいている。
感染動機	「自分もこういうスゴイ人になってみたい」という憧れや希望に対して、自分の行動が促されるというもの。「スゴイ」と思った人に感染してしまうことで、たとえば、尊敬する高校の先輩が、難関大学に合格したので、自分も先輩のようになりたいというように内発性を与える動機である。

義務教育段階における学校とは、子どもの意思に関係なく入学させていることから、すべての子どもが積極的とは限らず、消極的な子ども、特別な支援が必要な子どもなどが少なからず存在する場所である。そして、現在の学校を取り巻く状況は、政治・社会の変化や子ども自身が将来の不安に怯えている状況がふつうになった（宮台,p.142）ことから、子どもの競争動機や理解動機の喚起に終始しているように見える。本来、自分の内側から湧き上がる力と呼ばれる「内発性」がなければ、知識をどんなに集めても、その活用ができなければ役に立たない知識として剥がれ落ちてしまう。つまり、子どもは学習環境との関わり合いから「学習」するという感染動機を、最も内発性の強い動機として重視しなければいけないと、筆者は考えている。そして、この感染動機が喚起され触発されることで、競争動機や理解動機が引きずられて喚起される道筋を辿るのである。

この後で見ていくように特別支援学校は子どもが意欲的にあり続けるために、子どもたちにとっての最終的なゴールを提示した指導がなされている。具体的には、防災教育や授業が他の教科や教育活動とどのようにつながり、ここで習ったことを他の教科や教育活動で「使ってみる・試してみる」などの活用できる実感できる「学ぶことの意味づけ」であり、そして子どもと一緒に活動する「為すことで学ぶ」という授業づくりがなされている。これらの授業づくりには、ユニバーサルデザイン⁽²⁾の視点から推しはかること、つまり、見る視座（学校種）を変えることが欠かせない、と筆者は考えている。このように教育のあり方を特別支援教育の視座から見ることで、結果的に教師が一見教えているようで、実は一緒に子どもと学んでいるという「協同的な学び」⁽³⁾へシフトアップされることが期待できる。次節では見る視座（学校種）を変えることでどのように見えてくるのか、教科指導や学校行事の場面において子どもの障害や困り感に配慮した授業展開がなされている特別支援学校の事例を見ていく。

3 千葉県立東金特別支援学校における防災教育の事例

事例の対象とした千葉県立東金特別支援学校は、防災教育やパラリンピックスポーツの推進校として、これまで文部科学省や内閣府、千葉県教育委員会から研究指定を受け、その成果がさまざまなメディアに取り上げられている。本稿において事例として校名公表、写真掲載、あたりまえ防災隊通信の転載についての許諾を得ている。

3-1 千葉県立東金特別支援学校について

千葉県立東金特別支援学校は1973（昭和48）年に千葉県立東金養護学校として開校、その後1976（昭和51）年に寄宿舎を設置した。掲げるスローガンは、「自立をめざして かがやく瞳 ひかる汗」、その達成に向けて一人一人が自立と社会参加、自ら学び、持てる力を最大限に発揮できる健康で心豊かな子どもの育成を目指している。2011（平成23）年度から防災教育に力を入れ、地域と連携した活動に力を入れている。また、2013（平成25）年度には「ぼうさい甲子園」高校生部門の大賞、2017（平成29）年度に第22回防災まちづくり大賞総務大臣賞、2018（平成30）年度に内閣府の防災功労者内閣総理大臣表彰を受賞している防災教育に対してさまざまな取組をおこなっている、全国でも珍しい特別支援学校である。それらの教育活動が高い評価を受け、2018（平成30）年度千葉県「魅力ある県立学校づくり大賞（教育長賞）」を受賞している。一方で防災教育だけでなく、2020（令和2）年東京オリンピック・パラリンピックの開催を契機に千葉県オリンピック・パラリンピック教育推進校、特別支援学校を拠点とした障害者スポーツ振興事業の指定校、東京2020教育プログラム「ようい、ドン！」スクール組織委員会認証オリンピック・パラリンピック教育実施校の指定を受け、オリンピック・パラリンピック教育にも力を注いでいる（千葉県立東金特別支援学校ホームページ,学校案内ほか）。

とりわけ、校内の安全点検や防災通信の発行などの「あたりまえ防災隊」を中心に、校内や地域の方々と協力しているが注目に値する。千葉県立東金特別支援学校を日本一安全な学校に、そして、東金市を日本一安全な町に、というモットーを掲げている。子どもが防災・減災について広める活動の中心となり、学校と保護者、地域住民の支援を受けて学校内だけでなく、地域や各自の家庭にまで敷衍させる活動を積極的にしていることである（千葉県立東金特別支援学校,防災だより,8号）。

3-2 学校教育目標

千葉県立東金特別支援学校の学校教育目標は「児童生徒一人一人が自立と社会参加に向けて、自ら学び、持てる力を最大限に発揮できる健康で心豊かな児童生徒を育む」ことであり、その目指す児童生徒像は「自立をめざして かがやく瞳 ひかる汗」である。そして、具体的にイメージする児童生徒像4項目で示している。一つ目は元気にあいさつや返事ができる児童生徒、二つ目が進んで役割を担いやり遂げられる児童生徒、三つ目が自分で考え気持ちを表現できる児童生徒、最後の四つ目が友達と仲良く協力できる児童生徒である（千葉県立東金特別支援学校ホームページ,学校教育目標）。

3-3 あたりまえ防災隊

千葉県立東金特別支援学校は、2018（平成30）年に防災を「当たり前」というスローガンを掲げ、その実現に向けて曲を制作した。これは子どもが、「防災を当たり前」をキーワードに、オリジナル曲をつくってインターネットの動画サイトで発信したり、防災関連イベントを企画するなど、命を守るための活動である。

「防災が当たり前になるよう広めてほしい」。東日本大震災翌年の二〇一二年、同校生徒らが岩手、宮城両県の特別支援学校を訪れた際、被災地の教諭からかけられた言葉が、活動のきっかけだった。

東金特別支援学校の生徒たちは早速、当時流行していたお笑い芸人「COWCOW（カウカウ）」の「あたりまえ体操」をヒントに、楽曲使用の許諾を得て、歌って踊って防災知識を学べる替え歌「あたりまえ防災」をつくった。

歌詞は、地震の時はダンゴムシのようなポーズをとって身を守ることや、逃げる際に靴を履くことの大切さを伝える内容。全校集会で定期的に生徒と教諭が歌って踊る姿が“当たり前”になった。

一六年に児童生徒の有志で「あたりまえ防災隊」を発足。「あたりまえ防災」をオリジナルの歌と踊りに作り替え「あたりまえ防災 I I～ぼくらの合言葉～」を完成させた。

東金市の補助金で「あたり前防災 I I」のCD三百枚をつくり、市の防災イベントなどで無料配布。校内で生徒らが踊る様子を撮影した動画をDVDにして二百枚配り、今年二月には動画投稿サイト「ユーチューブ」で配信を始めた。

あたりまえ防災隊は、同校で毎年開く地域の人と防災を学ぶ催し「防災ウオークラリー」の企画を担う。昨年は約二百人が参加し、体育館で避難所を設営したり、自動体外式除細動器（AED）の使い方を学んだりした。

出典：東京新聞 2018年3月31日千葉房総版より一部抜粋

3-4 あたりまえ防災隊通信

「あたりまえ防災隊通信」は、2021（令和3）年5月に第1号が発行配布されている。ここでは、あたりまえ防災隊がこの時点で結成10年目となったこと、これまでの先輩達の活動を引き継ぎ、校内や地域に防災・減災の大切さを広め、安全な学校、安全な町にできるように頑張っていく、という決意（意気込み）が小学部2名、中学部2名、高等部6名が以下のように述べている（筆者が個人名を抜いて、原文のママ載せた）。

- ・避難訓練でおかしもちを皆に伝えるようにがんばります。
- ・みなさんが安心して、避難できるようにがんばります。
- ・安全点検をがんばります。
- ・みなさんがあんしんして、学校生活を送るように安全点検を頑張ります。
- ・みなさんの安全のためにがんばります。
- ・安全な学校をつくりたいです。
- ・「あたりまえぼうさい」のおどりをおぼえたいです。
- ・ぼうさいたいでがんばります。
- ・ぼうさいたい、げんきにがんばります。
- ・ぼうさいたいのおどりをがんばります。

2021（令和3）年6月「あたりまえ防災隊通信第2号」では、ゲリラ豪雨や災害級の大雨、土砂災害などの災害が起こる前に、自宅付近の避難場所・避難所の確認や備蓄品等について、図表3に示したように子どもたちが調べた内容を発信している。この第2号では、「いつ何が起こるかわからないので 備蓄品や避難場所を確認しましょう！」という子どものメッセージが添えられ、まずは家族内で災害に備える備蓄品、とりわけ食事や医薬品等について防災への備えに向けた意識高揚の話し合いであることが窺える。

2021（令和3）年10月「あたりまえ防災隊通信第5号」では「台風への備え～自分で行う災害への備え～」として、図表4に示したように子どもの自らの台風対策をおこない、近くのビルや隣家の倒壊による自宅の損壊などの被害を未然に防ぐ「防災」、軽減する「減災」について、具体的にテレビやラジオなどの情報を確認し、ニュースや気象情報で台風が近づいていると見聞きしたら、災害への備えについて発信されている。この第5号では、「自分の命 自分の家は自分で守ろう！」という子どものメッセージが添えられ、家族で自助を優先すること、その後の共助の意識が窺える。

2021（令和3）年11月「あたりまえ防災隊通信第6号」では「備えていますか？冬の防災グッズ」として、図表5に示したように子どもが調べた季節に合わせた防災グッズ（冬バージョン）が発信された。この第6号では、冬に災害が発生した場合の二次災害が起きないようにという願いが込められ、「季節に合わせて備蓄品を備えましょう。ご家族で相談してみてください」という子どものメッセージが添えられ、自助共助はまずは家族の話し合いからであること、という意図が読み取れる。

2022（令和4）年1月には「あたりまえ防災隊通信第8号」では、図表6で示したように地震対策「家具編」や「火災編」が発信された。「ぼうさい甲子園」が開催されるきっかけとなった阪神淡路大震災から27年が経過し、その経験が風化しないことを願っていたことが窺える。加えて、2021（令和3）年は地震での被害はなかったが、大雨の影響による河川氾濫等や土砂災害、とりわけ土石流の災害が多かったが、大地震にフォーカスし、過去の被害者の多くの原因が家屋・家具の倒壊、火災が原因であったと言われていることに着目し、そこには「地震はいつくるかわかりません。いざというときに落ち着いて行動できるように備えておきましょう」という子どものメッセージが添えられている。

図表3 あたりまえ防災隊通信第2号

避難場所と避難所の違い

- 「避難場所」
災害などから身を守るため、一時的に逃げ込む先。
例) 河川敷や大きい公園など、広いスペースが指定される。
- 「避難所」
災害のため自宅で過ごすことが困難になった時、一定の期間、避難生活をする場所。
例) 学校や公民館などが割り当てられる。

推奨されている備蓄品

- 非常食 3日分×人数分
- 飲料水
- モバイルバッテリー
- トイレットペーパー
- ティッシュ、トイレットペーパー
- カセットコンロ
- 服薬している薬、マスク
- ガムテープ、ひも など

いついかなる時が起るか、わかりませんが、
備蓄品や避難場所も確認しましょう!

～備蓄品について調べている様子～

図表4 あたりまえ防災隊通信第5号

～あたりまえ防災隊による台風対策の様子～

自分の命 自分の家は 自分で守ろう!

家の中への備え

- 窓の安全対策
飛散防止フィルムなどを窓ガラスに貼り、万一の飛来物の飛び込み
に備えてカーテンやブラインドをおろしておく。
- 水の確保
断水に備えて飲料水を確保するほか、浴槽に水を張るなどして生活用水
を確保する。

家の中の備え

- 大雨が降る前、風が強くなる前に行いましょう。
- 雨戸や門扉はしっかりと閉まっているか確認をする。
- 雨溝や排水口は掃除して水はけを良くしておく。
- 風で飛ばされそうな物は飛ばないように固定し、家の中へ入れておく。

- 1 -

図表5 あたりまえ防災隊通信第6号

～備蓄品についてみんなで考え調べました～

季節に合わせて備えよう!
冬の防災グッズ

- 折りたたみ毛布
- 保温寝袋
- 新聞紙
- 保温クリーム
- 厚手の靴下 軍手
- 湯たんぽ
- 充電式カイロ
- フランクケット
- マスク
- 簡易トイレ など

季節に合わせて備蓄品を備えましょう。
ご家族で相談してみてください!

図表6 あたりまえ防災隊通信第8号

<あたりまえ防災隊おすすめの地震対策「家具編」>

大地震が発生したときには「家具は必ず倒れるもの」と考えて、
転倒防止対策を講じておく必要があります。

- 家具の固定・・・壁にタンスや本棚などを固定することで転倒を防ぐことができます。
壁に直接固定できない場合、突っ張り棒等の対策グッズも市販されて
おりますので、是非確認してみてください。
- 家具の配置・・・寝室や子ども部屋には、大きい家具を置くのは避けましょう。置く場合は、
背の低い家具を置くようにしましょう。また、倒れた際に、通路等
をふさぐことのないように、置く位置や向きを工夫しましょう。

<あたりまえ防災隊おすすめの地震対策「火災編」>

東日本大震災における本震の揺れによる火災では、
原因の特定されたもののうち過半数が電気起因のものだったそうです。
火の元の確認も忘れずに!

- 通電火災の予防・・・停電し、電気が復旧した後に起きる「通電火災」。
電化製品も可能な物は固定できると良いです。また、避難時には、
ブレーカーを落とすしてから避難するようにしましょう。
- コンセント火災・・・コンセントの電気の許容量を超えて電気器具を使用するとコンセント
が過熱し、火災になることがあります。「たこ足配線」は、控える
ようにしましょう。

地震はいつくるかわかりません。
いざという時に、落ち着いて行動できるように
備えておきましょう。

3-5 千葉県立東金特別支援学校が育む生きる力

特別支援学校であっても通常学校であっても、子どもが生きる力を獲得する過程において必要な資質能力の一つとして子どもが主体的になることが挙げられる。子どもが主体的になるということは、自己の探求という内部欲求を行動に移し、そして、問いを立て、疑問に思ったことを質問し、不思議に思った考えについての問いへの答えを探すことであろう。このように子どもが自己の意思（または意図）に従うときは、子どもは間違いなく「キーとなる経験」に関係している（玉置,1996）。この「キーとなる経験」とは、「幼児の精神的・情動的・社会的・身体的成長を促進する『人間・ものの考え方』との実際の創造的交流のこと」（玉置,1996,p.3）で、筆者自身のこれまでの特別支援学校での教育実践を振り返ってみると、この「キーとなる経験」の視点に基づいた教育実践を繰り返していた。換言すると、教師は子どもの経験を固定化させずに、日常の経験の繰り返しによる新しい発見を「キーとなる経験」として、知識の再構成をおこなっていたのである。これこそがまさに本稿で取り上げた千葉県立東金特別支援学校で実践されている「あたりまえ防災隊」のことなのである。このように、特別支援学校では、「キーとなる経験」をベースとして子どもたちは学んでいるといえよう。

近代の教育批判、および、その改革は、「決められたことを教えることから、子どもが学ぶことへの転換を要求してきた。～（中略）～特別支援教育の本質と理念に基づくことにより、すべての子どもたちに、その学びを保証し、誰もがわかる授業、誰もが学びのある授業」（池野ら,2014,p.19）の実現であろう。つまり、困り感を抱える子どもに対して教師には、いろいろな工夫をし、それでもできるようにならない子どもと決めつけず、少しずつでもその子どもがわかることを積み重ねることができるよう授業づくりの工夫が求められているのである。

通常教育に比べて特別支援教育には、障害のある子どもを生涯にわたって支援する観点から、一人一人の困り感などのニーズを把握して、関係者や関係機関と連携した教育的支援の実践例が積み重ねられている（柘植,2017）。換言すれば、すでに本質的にインクルーシブ（異なる態様の障害を抱えた子どもがクラスに在籍する）な教育環境にある特別支援学校や特別支援学級においては、対象となる子どもに対する個別の指導方法の工夫として、授業のユニバーサルデザイン化（各授業の目標、内容、方法、教材、教具、板書、評価などさまざまな面で学習の困難さの軽減など）がおこなわれているのである。そしてこのような教育において重要になることは、学習に困難さを抱える子どもだけでなく、すべての子どもが“できる”、“わかる”を実感できる「協同的な学び」の実現に他ならない。

この「協同的な学び」の実現には、教師と子どものお互いの強い関係性が求められ、この関係づくりに向けたすべての子どもにとってわかりやすい授業方法（授業の枠組み）の工夫が必要で、それこそが「社会で活用できる知識（使える知識・生きる力）」を育成するためのカリキュラムデザインの視点になろう。この視点から子どもを見る教師の眼差しは、子どものできることに意識を向けさせ、できることの能力を高めて徐々に、できないことを“できるかもしれない”という意識へいかせることが期待できる。そして、この視点に立つと教師の眼差しは、“つらい”や“しんどい”気持ちを抱える子どもの学校生活の解消のための一つの方略になることが期待できる。

これまでの学校教育においては、学校で学んだ知識がどのような場面でも使えるようにとの配慮から、むしろ社会や家庭、生活の状況や文脈と切り離して、汎用的な知識・技能を習得させるとして単元を構成し教えてきた（奈須,2017）。また、意味を伴わない、文脈を有しない知識・技能をたくさん所有することは、人生で直面するさまざまな問題の解決に役立ち、ひいては社会的な成功につながると考えられてきた（奈須,2017）。実のところ、各教科を学ぶにあたって重要なことは、習ったことを多様で複雑な状況で使ってみる力（または、方法を見つける力）である。この力こそが教科それ自体の「見方・考え方」を用いて社会的・文化的な文脈などを考慮しつつ、批判的に深く考えることができる力（中央教

育審議会,2006)なのである。このような力は現実の問題設定や解決の場面において適切かつ創造的に生きて働くことが期待できる。このような力の育成のためには、教科独特の見方・考え方という抽象度の高い思考を、子どもが実感（または、納得）できるように、教師がその身体や言動（または、発問）を駆使して、子どもにもわかるように多様な具体的な現れとして教師が体現し続けること（奈須,2017）が求められる。それを明らかにするために次節では子どもが実感（または、納得）できる授業のあり様について、防災教育が育む生きる力の視点から見ていく。

4 防災教育が育む生きる力

現代は予測困難な時代、先行き不透明な時代であり、そのような中であって私たち一人一人が、答えのない問いにどう立ち向かうのかが問われていよう。まさに防災教育は、目の前のいつくるかわからない災害という課題に対して、子どもたちがこれまで獲得した知識や技能を用いて、さまざまな情報や他者の意見を聞き、話し合い、先生や保護者、地域の大人の力を借りて、子ども自身が納得できる解を得るために考え、判断し、表現していくプロセスである。しかし、先に述べたように防災教育において子どもたちは、災害を引き起こす自然の仕組み、各種災害への備え、災害時の対処法などの「防災に関する知識」を学ぶことが優先されがちである。誰もがわかっているように知識さえあれば、災害を乗り切ることが可能ではないからこそ、防災訓練が実施され、いわゆる擬似体験をもってして知識にプラスした体験をすることが推奨される。このように防災訓練には獲得した知識に加えて、自分の周りの情報を収集、考え、判断し、表現していくプロセスが盛り込まれることになる。このプロセスを経験する防災訓練においては、集めた情報を自分の既有知識とのすり合わせや、他者との対話から知識の再構成などの同化と調節という心理操作が対話や実体験を基になされていくことが期待できる。

高等学校学習指導要領（2018）は、学校に対して子どもが学んだことを「何を、何に、どのように活用」できるのか、また、課題の解決にどのように役立つか試してみる探究型の授業を盛り込むことを求めている。具体的には、子ども自身で立てた問いに対して「なぜ、使うのか？」、「どのように使うのか？」、「これでよかったのか？」、「改善するところは？」といったさまざまな視点からの疑問をもち、教師と子ども、子ども同士の対話を通して「考える力」を育める探求型のカリキュラムへの転換を求めている。この探究型のカリキュラムとは、「一言で言うなら、それは、さまざまなテーマについて、自分（たち）なりの問いを立て、自分（たち）なりの方法で、自分（たち）なりの答えにたどり着く、いわゆる「プロジェクト型の学び」を中核としたカリキュラム」（苫野・多賀,2018,p.86）である。換言すると、少しずつ学校での学びと現実の生活を重ね合わせて見ていく繰り返し、その繰り返しを通して、「何を、どのようにするのか」という探究の過程と、この先の見通し（目安）を可視化することに他ならない。このように子ども自身が学習活動を見通し、課題を解決する過程とは、他者と協同して学び合いながら多様な見方・考え方を学び、その見方・考え方を働かせて、自身で次の課題を見つける一連の作業といえよう。これこそが、本稿で繰り返し述べてきた「生きる力」を生み出すカリキュラムとしての防災教育なのである。

今、世界の教育パラダイムが、「いわゆる『コンテンツ・ベースからコンピテンシー・ベースへ』と転換を遂げつつあることは、もはや疑いようのない事実」（苫野・多賀,2018,p.88）であるように、日本においてはセンター試験が2019年度（2020年1月）の実施を最後に廃止され、これに代わり2020年度から大学入学共通テストに衣替えされている。センター試験から大学入試共通テストへの大きな変更点は、センター試験になかった記述式問題の導入と、英語では4技能（読む・聞く・話す・書く）を評価することが高等学校学習指導要領で挙げられている（文部科学省,2017）。ここには、従来のように「知識・技能」だけを評価することから、社会（職業）生活の場面で求められる「思考力・判断力・表現力」を一

層重視するという考えがベースとなっている。具体的には、学校で幅広い知識を子どもが理解して習得することに加え、その理解と習得の側面から“できる”、“わかる”に着目して、習得した知識をどのように社会（職業）生活の場面で使えるかという「考える力」がベースになっている。このように学習指導要領は、「考える力」を育成するために教育課程そのものを知識内容型（コンテンツベース）から資質・能力育成型（コンピテンシーベース）へ変革することを各学校に求めた、と見ることができよう。

まとめると、子どもが生きる力を獲得する過程において必要な資質能力の一つとして子どもが主体的になることが求められ、子どもが主体的になれるかどうかは、「キーとなる経験」に関係しているのである。そして、子どもの発達視点から「キーとなる経験」とは、実習や学習の場面で何かの役割を担ったり、他者（友人・教師・地域の大人など）との関係性の構築、パフォーマンス（ダンスなどで何かを表現する・調べたことを発表するプレゼンなど）を用いて、生活の中にある言葉を分類したり対応させたりして、仮説を立てて結論を予想したりすることだといえよう。このように拡張させて捉え直すことで、学校に存在しない「人・もの」の関係などの多様な素材を学校に取り込むことを可能にし、この「人・もの」の関係が授業に創造的で、かつ、目的的に「キーとなる経験」を織り込むことにつながるようになるのである。

5 まとめ

これまで「生きる力」の育成という視点から社会性を育む教育課程に着目してみてきた。この「生きる力」とは、社会の中に存在するさまざまな課題へ対処するために、これまで獲得した知識と“活用する方法”がセットになって力だといえよう。まさに特別支援学校においては、「キーとなる経験」の積み重ねの過程で、このセットになった力を育成する探究型の授業実践がなされている。このことは子どもの思考が他の角度（または、視点）から調べてみようや、あそこにも使えるかな、ここに使ってみようなどの主体的な活用の試行錯誤にはほかならない。このような活用の試行錯誤（探究）は、子どもの“この使い方で良いのか？”という自問、“こんな使い方もあったのか！”という他者の意見の受け入れ、“使い方をちょっと変えればできるかな？”“これは使えそうにないかな？”という思考と判断などの「気づき」を子ども自身が実感しながら、知識を関連づける（または、知識の間を埋めるために使ってみる）ための“方法”を身体化することが期待できる。事実、近年の活動ではパラリンピックに関する活動が並行しておこなわれており、「パラスポ推進隊」が組織され、多方面で活躍している。このように“活用できる力”の獲得を実感するプロセスこそが、社会性を育む教育課程であり、結果的に「生きる力」が子どもに育まれていくことになるのであろう。

今後は、避難時に支障となる点や障害特性により異なる避難時という非日常生活（避難所生活）での困り感などについて、PTAの活動を織り交ぜながら保護者の視点をどのように学校でおこなう防災訓練に取り入れているのか、ということに着目して見ていきたい。

註

- (1) 中央教育審議会の初等中等教育分科会特別支援教育の在り方に関する特別委員会「共生社会の形成に向けたインクルーシブ教育構築のための特別支援教育の推進（報告）」において、「インクルーシブ教育システムにおいては、同じ場で共に学ぶことを追求するとともに、個別の教育的ニーズのある幼児児童生徒に対して、自立と社会参加を見据えて、その時点で教育的ニーズに最も的確に答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である。小・中学校における通常の学級、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。」と記されている。そこからは、障害のある者が排除されないとしつつも、障害の種類で区別せずに画一的に連続性

のある多様な学びの場として、特別支援学級や特別支援学校への通学を、インクルーシブ教育に含ませると受け取ることができる。

- (2) ユニバーサルデザインとは、1985年にアメリカのロナルド・メイス（ノースカロライナ州立大学）が提唱した。使う人に必要な情報がすぐわかる、使い方が簡単にわかる、少ない力で効率的に使えるなど、あらゆる人にとって使いやすいデザインのことをいう（阿部,2017）。
- (3) 「協同的な学び」とは、他者と協調して学ぶこと、他者との協調を確かにすること、他者と協同する意味を理解することで自身の学習を主体的に選択・決定することを可能にする学びである。協調や協働を支える文脈から、協同学習は知識・理解の定着と共に、協働性・社会性を育む教育方法として現場に根付いている（関田,2017）。

参考引用文献

- 青山新吾(2019)「インクルーシブ発想とは」青山新吾・岩瀬直樹著『インクルーシブ教育を通常学級で実践するってどういうこと?』, 学事出版,pp.7-28
- 石川真(2020)「円滑なオンラインコミュニケーションを実現するためのスキルに関する研究」,『上越教育大学研究紀要』第39巻,第2号, pp.247-256
- 池野範男・宛彪・岡田了祐・渡邊巧・能見一修・横山千夏・若原崇史(2014)「学習困難の研究(1)―特別支援教育の使命と教科教育の在り方―」名古屋大学特別支援教育実践センター研究紀要,第12号,pp.17-24
- 諏訪清二(2021)「防災教育の不思議な力」岩波書店
- 関田一彦(2017)「アクティブラーニングとしての協同学習の研究」, 教育心理学研究,第56巻,pp.158-164
- 玉置哲淳(1996)「アメリカの幼児教育課程の類型論的研究試論-その1-」エデュケア,16号,pp.1-8
- 柘植雅義(2017)「特別支援教育の理念と法制度」小野次朗・上野一彦・藤田継道編著『よくわかる発達障害第2版』,ミネルヴァ書房,pp.20-21
- 苫野一徳・多賀一郎(2018)「問い続ける教師」学事出版
- 奈須正裕(2017)「資質・能力の育成を実現する単元構成の追求」吉富芳正編集『新教育課程とこれからの研究・研修』,ぎょうせい,pp.25-36
- 藤井基貴・松本光央(2014)「知的障害がある児童生徒に対する防災教育の取り組み―岐阜県立可茂特別支援学校の事例研究―」,静岡大学教育実践総合センター紀要,22巻, pp.73-81
- 水内宏(1976)「教育課程の基礎理論」川合章・城丸章夫『講座日本の教育5』新日本出版 pp.27-80
- 宮台真司(2023)「14歳からの社会学」ちくま文庫
- 矢澤雅(2016)「D.ロートンの共通文化カリキュラム論に関する一考察」名古屋学院大学論集社会科学篇:名古屋学院大学総合研究所,52(4),pp.53-65
- 千葉県立東金特別支援学校ホームページ <https://cms2.chiba-c.ed.jp/togane-sh/school/> (2023年11月20日確認)
- 千葉県立東金特別支援学校(2022)「防災だより」,1号,2号,4号,6号,8号 <https://cms2.chiba-c.ed.jp/togane-sh/bousai/> (2023年11月20日確認)
- 文部科学省(2018)「高等学校学習指導要領」
- 文部科学省(2017)「大学入学者選抜改革について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/29/07/__icsFiles/afieldfile/2017/07/18/1388089_002_1.pdf (2023年11月20日確認)
- 文部科学省(2019a)「『生きる力』をはぐくむ学校での安全教育」

https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/03/1289314_02.pdf (2023年10月31日確認)

文部科学省(2019b)「防災教育を含む安全に関する教育(現代的な諸課題に関する教科等横断的な教育内容)」

<https://anzenkyouiku.mext.go.jp/shidouyouryou/index.html> (2023年10月31日確認)

中央教育審議会(2006)「資料3 教科と領域間の分担と連携及び到達目標の明確化に関する関連資料 OECDにおける「キー・コンピテンシー」について」

http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/siryo/attach/1399302.htm (2023年11月19日確認)

中央教育審議会(2012)「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)」

https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/044/attach/1321669.htm (2023年11月20日確認)

謝辞

本稿は千葉県立東金特別支援学校(鹿間孝一校長)の協力がなければ完成できませんでした。この場を借りて感謝申し上げます。

教育実習を終えて

馬場 俊介（国際人文学部）

実習先・教科：千葉県公立中学校・英語

〇はじめに

私は母校で実習を行った。1年生は7クラスで220人、2年生は6クラスで222人、3年生は6クラスで190人、特別支援学級は3クラスで19人、合計22クラス652人という市内最大の中学校である。学級指導は1年G組で行い、教科指導は1年A組、D組、F組、G組の4クラスで行った。「ちば！教職たまごプロジェクト」でかかわっているクラスで教育実習をさせていただくことができたのは、幸運であった。

〇実習前の取り組み

指導教諭の先生との打ち合わせで、使用する教科書やワーク、担当予定のクラスの様子や授業の進捗について入念に確認した。教育実習は初めてのことなので、わからないことは積極的に質問するようにし、不安を少しでも減らせるように努めた。どんな授業をしたいか、精練授業ではどんなことをしたいか、大体の計画を立てておいた。

〇実践・授業

私は、わかりやすい授業、楽しい授業を心掛けた。教科書の内容を学ぶにあたって、ゲームやアクティビティを取り入れて生徒たちの興味・関心をひき、集中力が途切れないよう注意しながら、授業に取り組んだ。

また、文字を書かせることに重点を置いた。指導教諭の先生から、生徒たちは文字で書く経験をあまりしていないので、テストで自分の意見を英語で書くことができないと聞いていたからである。そこで、プリントを自分で作成し、何度も文字を書かせた。4クラス分のプリントを印刷するのは大変だったが、生徒からプリントがわかりやすかったと言われたとき、苦勞が報われた思いがした。ICT技術が発達した現代においても、アナログなやり方がかえって教育効果を生むことが分かった。

授業参観で私が驚いたことは、タブレットが見事に活用されていたことである。実習校では、一人一台、生徒や教職員含め全員にタブレットが支給されていた。タブレットでは、学校から生徒への連絡だけでなく、電子教科書も読むことができる。英語の授業では、先生がその電子教科書を使ってリスニングや教科書本文の音読などを行っていた。さらには、単語テストの問題をテレビに映し、解答用紙のWordドキュメントを各生徒のタブレットに配信して回答させていた。他教科の授業では、タブレットで授業中の自分の意見や発言を書くプリントを配信したり、授業内に解いた問題集で自分が回答し終わった箇所を撮影して、その画像を提出させたりしていた。ICT技術も正しい使い方をすれば、授業を効率よく進められることが理解できた。

○検証・学生の反応

同じ授業をしたとしてもクラスによって反応が異なるという経験をした。あるクラスでは生徒の反応が大変よく、授業をスムーズに進めることができた。しかし、別のクラスでは反応があまりなく、私の授業が理解できているのか分からなかった。指導教員の先生に相談したところ、後者のクラスは、授業内容が理解できていないために反応が乏しいのだと教えてくださった。

アドバイスをいただいた後は、クラスごとに声掛け、指示や説明の仕方を変えるなど、クラスに教え方が合うように工夫した。たとえば、先に述べた反応の薄かったクラスでは、生徒を一人ずつ指名するのではなく、全体に向けて発問をした後、自分の答えが出てきたら挙手するという方法を取ることで、みなが授業に参加している実感が持てるよう工夫してみた。さまざまな工夫を試してみた結果、少しずつではあるが、どのクラスでも良い反応がより多くみられるようになってきた。

このようにクラスの状況を把握した上で念入りに準備をして臨んだ授業では、たとえ教師が失敗したとしても、生徒たちはそれを助けようとしてくれる。しかし、そうでない授業をしてしまうと、生徒はあまり協力してはくれないことも知った。

○改善点・課題点

指導教諭の先生のもとで過ごすなかで、生徒が楽しむだけの授業では駄目で、その授業時間に生徒に何を身に付けさせるかを考えて、授業を組み立てなければならないことを学んだ。例えば、ゲームやアクティビティを取り入れる際には、それだけで終わりにするのではなく、そのあとに必ず文を書かせて定着させることが大事である。

また複数の先生方から、生徒が英語に触れる機会をたくさん増やすために、クラスルーム・イングリッシュをできるだけたくさん使うべきというご指摘をいただいた。クラスルーム・イングリッシュの意味を生徒たちが理解できていない場合でも、教師がジェスチャーをして何度も言葉を繰り返せば、そのうちに意味を理解できるということを知った。

○実習で学んだこと

既に述べてきたことに加えるとすれば、生徒がしてはいけないことをしたら、きちんと注意することが重要だということも学んだ。実習が始まった当初は、生徒に嫌われたくないと思っていたため、生徒が間違っただけのことをしても注意することができなかった。しかし、それは間違いだと気付いた。間違っただけの行動を正されないままに成長することは、その子どもの人生にとって良くないことである。

実習の後半には、生徒の間違っただけの行動に対してきちんと指導をすることができるようになった。私は、信頼される教師とは優しいだけではなく、ほめるときは褒める、叱るときは叱ることができる、メリハリのある教師だと考えている。来年度からの教員生活でも、このことを肝に銘じて指導に当たりたい。

○これから実習に行く皆さんへ

教育実習中に、恩師の先生が実習校に私を訪ねてきてくださった。そこで、「教育実習は楽しいだけでは意味がない。つらいことや大変な経験をしてこそ、のちの教員人生に活かすことができる」という言葉をかけていただいた。実習が終わった今では、楽しかったという気持ちが強いが、実習中は本当に大変だった。

そう思うからこそ、皆さんには、実習前から授業準備に真面目に取り組み、実習中も空きコマや放課後などの空いた時間を少しも無駄にしないようにしてもらいたい。指導教諭の先生は、仕事に優先順位をつけ勤務時間内に効率よく仕事をすることが大事だと教えてくださった。教頭先生も「職員室に最後まで残っていることが正義ではない。勤務時間内に仕事を終わらせる先生が良い先生だ」とおっしゃっていた。実習生も同じである。

繰り返しになるが、教育実習は決して楽なものではない。また、成長過程にある生徒とじかに接するため、行動や言動にも細心の注意が必要である。実習生といえども生徒に影響を与えかねない立場であることを自覚した上で、生徒のために一生懸命に取り組めば、実習後に言いようのない達成感を味わうことができるだろう。皆さんもそれを味わうべく、がんばってください！

教育実習を終えて

吉村 竜之介（経営情報学部）

実習先・教科：佐賀県公立中学校・社会

〇はじめに

私は母校の中学校で教育実習をさせていただきました。期間中に九州豪雨があり、休校になった日があったため、実習期間が1日延長するという事象もありましたが、教育実習先や大学の迅速な対応のおかげで、教育実習に取り組むことができました。実習先でご指導していただいた先生方に感謝いたします。実習先の中学校は生徒数の多い学校ではなかったのですが、生徒たちとコミュニケーションをできるだけとることを意識しました。

〇実習前の取り組み

教育実習前には、授業を行う範囲を先に聞いていたので、その範囲の知識を深めるとともに、学習指導案を作ることをしました（中学校社会科歴史的分野の「縄文・弥生・古墳時代」）。

母校の近くには古墳もあり、吉野ヶ里遺跡もあるので、それら身近な教材を使い、いろいろな本やNHKの動画を参考にしながら、生徒に深く学習してもらうためにどのような発問をすることが良いのか考えました。そのために、まず私自身が「縄文・弥生・古墳時代」の知識を深めて、生徒にどのような考察をしてほしいのかを軸に発問や授業課題を考えました。学習指導案については、実習先ではどのような形式の学習指導案を使用されているかは分からなかったため、大学で学習した学習指導案の形式で作成し教育実習に備えました。

〇実践・授業

実際の授業ではデジタル教科書、プリントを使用して授業を行いました。自分で作成した穴埋め式のワークプリントを生徒に配布しました。担当教諭の先生からは、配布資料の内容はもっとイラストや写真を取り入れると良いと指導していただいたので、積極的にそれらを取り入れて作成しました。デジタル教科書を電子黒板に反映させながら、たくさんの写真や動画が記載されているため積極的に使いながら生徒に意見を求めながら進行することができました。

時間配分については、生徒が積極的に発表してくれたり、グループワークに時間がかかったりと、予定していた時間配分通りに行かないことが多々ありました。それに対処する方法を考えることもとても重要と感じました。

〇検証・生徒の反応

良くも悪くも生徒との関係性が授業にも直結するものだとし身に染みて感じました。実習序盤は私と生徒の関係性が浅く、積極的に授業で発表や発言をしてくれる生徒は少なかったのですが、実習の日を重ねて生徒とたくさん授業外でのコミュニケーションをとれたことにより、授業内でも積極的に発言してくれる生徒が増えました。分からないことがあると生徒の方から教えてほしい等の声があがり、授業外でもコミュニケーションをとることで、協力的な生徒がふえてくれた印象を持ちました。授業の進行に

については、動画や写真を提示することで生徒の授業への身の入り方が全然違うことは一目瞭然でした。まさに百聞は一見にしかずで、口でいくら説明をしても生徒はなかなかイメージが湧きづらいことが多いので、積極的に動画や写真を使用すべきだと感じました。

○改善点・課題点

今回私は、2クラス授業を担当させて頂いたのですが、積極的に取り組みを行ってくれる生徒が多かったため、授業進行に関して、生徒に助けてもらったところが多々ありました。そのなかでも、生徒が発言しやすい環境を作ることが重要であることも感じました。

初回の授業で、私自身万全に準備を行ってきたつもりですが、実際現場に立つと平常心を保てず、焦ってしまい、授業をスムーズに進行できませんでした。2回目以降は、教科担当の先生の方から、「もっと生徒に発言させていい」との指導をいただいたので、授業外でも交流をしてくれる生徒を中心に指名をして発表をしてもらいました。そうすると、たくさんの生徒が挙手をしてきて発表をしようと意欲を見せてくれました。このように生徒になにかのきっかけを提示することで生徒の意欲が変化することを感じました。

生徒やクラスによってきっかけになるものは違う可能性が高いので、生徒と積極的にコミュニケーションをとり、きっかけを与えてあげることが、教師として重要な課題であると感じました。

○これから実習に行く皆様へ

まずとても重要なことは「準備」です。自分の実習する教科の内容をできるだけたくさん事前に学習して知識を増やしておくことが必要です。実習を受け入れてくださった実習校に失礼のない行動をすること、生徒にとっても大事な時期であるため、生徒に対しても失礼のない行動をすることを念頭に置いてください。4週間と短い期間を生徒と共に過ごします。生徒と自分自身にとってお互い有意義時間を過ごすために、事前にできるだけ授業の練習をしてください。

生徒と交流する中で、自分自身も勉強になることが多々ありました。自分の担当教科に限らず様々な教科、先生の授業を見学させて頂き、視野を広げてください。生徒との関係性が授業には直結すると私はこの教育実習で感じたため、様々な先生の生徒とのコミュニケーションの取り方を見て学びました。短い期間でも自分から積極的に行動を起こして、学びに行っていきたいと思えます。

教育実習を終えて

金田 梨沙（経営情報学部）

実習先・教科：栃木県公立中学校・保健体育

教育実習1週目は、校長先生や担当の先生方からの貴重なご講話や給食指導、特別支援・教育相談・生徒指導についての講話をいただいた。その後の教育実習では体育祭の準備や補助、新体力テストの補助を保健体育科の実習生として経験した。保健体育科の実習以外にも道徳の授業を各クラスで参観をさせていただき、ほかの学年の体育の授業も参観させていただいた。コロナウイルスの感染拡大を防ぐために給食の時間は生徒と先生も前を向いて黙食だったため、グループで会話しながら食べることはできなかったが、中学生以来の給食を食べることができた。給食の時間は生徒たちとコミュニケーションをとることはできなかったが、休み時間や授業を通して生徒たちと積極的にコミュニケーションをとることができた。高校とは違い、中学校ならではの教育実習を経験した。

2週目に入ってから実際に授業を行った。初めての授業で、指示や号令の出し方・話し方に気をつけながら行うことが大切だということが分かった。授業回数をこなしていくうえで自分なりの指示の出し方や話し方を考え、ほかの先生方の授業を参観させていただき、私の授業に取り入れるなどして、段々とスムーズに授業を進めることができるようになった。だが、授業をしていく中で生徒たちが私の授業のやり方に慣れてしまい行動がテキパキとできずダラダラしてしまうことがあった。授業の振り返りで担当の先生からご指導をいただき、時には厳しく注意・指示をすることが必要であることを学んだ。私は跳び箱運動を担当した。跳び箱は得意・不得意が大きくわかれており、一人ひとりに目を配り指導していくのは難しく感じた。不得意な生徒への場の設定の工夫を考え、マットの上に跳び箱を設置し安心感をもたせるようにした。下にマットがあるだけで生徒たちは跳び箱に挑戦するようになった。また得意な生徒はテンポよく跳ぶことができるが、危険な跳び方をしている生徒も多くしっかりと注意してけが防止について理解させることが必要であると感じた。このようなことから生徒たちの安全面の配慮やできないことを少しでもできるようにさせることを考えると体育の授業の教員は1人ではなく、2人必要なのではないかと思った。実際には2人体制で授業を行う事は難しいと考えられるが、私は2人体制になればもっと生徒一人ひとりに目が届き、良い授業展開ができるのではないかと思った。

教育実習も最終週となり、跳び箱運動の授業も最終に近づく中で仕上げの段階に入った。跳び箱運動には多くの技があり、生徒たちも最後まで諦めず一生懸命取り組んでくれた。私が行った体育の授業で一番印象強いものは、今までずっと跳び箱が跳ぶことができず悩んでいた生徒が諦めずにチャレンジしていく姿を見てどうにかしてあげたい。成功してほしいという気持ちが強くなり、先生としてアドバイスをした。そして最後の授業の最後でやっと跳べるようになり、成長を目の前で見ることができたのは私自身もとてもうれしく、なにより生徒がジャンプしながら喜び私もおもわず一緒にハイタッチをしてしまった。生徒の成長を目の前で見届けることができ、喜びを一緒に味わえるというのは体育教師だからこそだと生徒たちから影響を受け、実習を行ってよかったと一番に思えた場面であり、印象強い。

研究授業では、これまで学んできたことを発揮する場所であり、多くの先生方に来ていただいた。予定していた通りに最後まで授業を時間以内に終わらせることができた。一人一台タブレットを活用した

授業を行ったため、指示や指導は難しかったが生徒たちは自分の動画を振り返り課題を見つけ、解決できるように取り組んでいた。先生方からのご指導では、授業内容に合ったワークシートの作成方法や跳び箱の段数に対してのご指導をいただいた。ICTを活用したものは大学の授業では座学でしかやったことがなかったため、不安ではあったが、私なりにうまくできてよかったと思う。

3週間、中学校の先生方とともに行動する中で、先生方の細かな工夫があつてこそ、生徒たちが快適な学校生活を送ることができているのだなと感じた。体育祭では生徒がどのようなことをしたら楽しく体育祭に取り組んでくれるのか、今の生徒にはどのような競技が適しているのか、安全面にはどれだけ配慮ができているのか、勉強をしなくてはいけない中、他の科目を削って体育祭練習をし、どこでその他の教科を補っていくのかという時間割の作成等細かな所まで考えていることが教育実習生という立場になって初めて分かった。朝の短い職員会議で先生方は簡潔に話をまとめ、理解していた。朝の会や帰りの会などでは、重要な話をするとき生徒たちが聞く耳をもつよう工夫して話し、先生方は生徒のことを第一に考え行動していることを実感した。私が中学生のころとは比べ、先生と生徒の距離感が近く、生徒が先生に対する信頼感を強く感じた。

私は、3週間という短い教育実習を終えて短期間ではあつたが、教師としての在り方や生徒一人ひとりにどのように向き合い、どのように接していくべきなのか、体育教師ならではの生徒たちとの関わり方など、多くのことを学び経験することができた。

教育実習を終えて

金城 烈（経営情報学部）

実習先・教科：千葉県私立高等学校・保健体育

私は教育実習を楽しみにしていた一人である。なぜなら、子どもが大好きな私にとって、教師という仕事は天職だと考えていたからだ。一方で、教育実習を終えた友人に尋ねると、絶対に教師になりたくないと言い切る友人もいる。教師になりたいと強く思う私というように二極化傾向である。私は教育実習中、学習指導案の作成に追われ、期間中の睡眠時間が30分の時もあった。しかし、終わってみれば楽しく、有意義で充実した3週間だったと思えてならない。この有意義で充実した私の3週間で感じたこと、学んだことなどを簡単にまとめていく。

まず、3週間で感じたことについてである。一番初めに感じたことは、言葉を選ばずに言えば、「地獄」だった。なぜなら、事前に作成した学習指導案を丸暗記して授業をしなければ指摘される環境にあり、授業中は常に緊張していたからである。そして、私の教師としての行動は、そのまま生徒に伝わってしまうことを学んだ。教育実習中に初めて臨んだ授業では、あたふたしていた私を見た生徒が、積極的に発言する様子から、生徒に気を使わせてしまっていると感じた。事後指導では、指導担当教諭に緊張していたことを見破られ、私の授業の実力はまだまだなのだと実感した。そして二つ目は、「言葉遣い」に気を付けなければならないことであった。これは、一つ目とは別の緊張である。保健の授業で正しい避妊法について取り扱うことになった私は、授業準備でかなり深く調べた。そこで気付いたことが、授業を受ける生徒の中に、女子生徒が含まれているということだった。ジェンダーレスである今の時代に、男女で差別をすることは問題であることは認識していた。男性教諭が女子生徒に対して不快な思いをさせないよう気にかけることは当然のことである。避妊具は正式名称を用いて説明する、性に関する女性特有の現象は意識して月経という用語を用いて説明する。また、むやみに性交や強制わいせつの話をしていないなど細心の注意を払って話したとしても、その言葉だけが切り取られてしまい違う意味として生徒に伝わってしまうこともある。このことから授業の展開は、なんて難しいのだろうと実感した。そして最後三つ目は、教育実習が楽しいというものだった。教育実習を終えて、教師を目指したいと思うか、そう思わないかの違いは、このことが最も関係してくると考えられる。私は、教育実習の2週目に文化祭があり、生徒と授業以外でコミュニケーションをとることが多くあった。決してそれだけではないが、生徒と話せる環境にあったことや、生徒が協力している姿を見ると、私はなんて幸せなのだろうと多々感じていた。

そして、楽しいだけで終わることのできない教育実習では、多くのことを学ばせていただいた。一つ目は、堂々とする事の大切さである。教師の行動は生徒によく伝わる。正しいことを話しているという自信があれば、堂々と振る舞うことができる。そのために、何事にも事前準備はかなり大切である。二つ目は、学習指導案は、あくまで案だということである。学習指導案の通りに授業を進めることができれば理想であるが、自分が予想した以上に生徒が理解できていなかったり、反対に予想していた以上に理解が進んでいたりした際には、授業の内容を変更しながら展開していくことが必要になってくる。私は保健体育を担当していたため、とりわけ生徒の実態に応じ、臨機応変に対応する必要に迫られることが多かった。例えば、倒立前転の学習指導案を作成したが、前転を苦手とする生徒の存在を想定すれば、前転ができない生徒に倒立前転をさせようとしても、難しいことは明らかである。そのような状況

になった際に、瞬時にその苦手な生徒に対応することが大切であり、教師の醍醐味でもあると感じた。三つ目は、他の教師の授業を見て真似ることの大切さである。スポーツで一番早く成長できる方法は「上手な人の真似をすること」と聞いたことはないだろうか。それは、教師に関しても例外ではないと思う。私は、授業についての他指導担当教諭からの事後指導の時に「授業の展開の仕方が上手」「上手すぎてビックリ」という誉め言葉を何度かいただいた。その一番の理由は、たまごプロジェクトで実際の授業を見学する機会が、他の実習生より少し多かったからであると考えている。また、実習期間中も空き時間で様々な先生の授業を見学することで、参考になることが多くあり、積極的に真似をしたことも、褒められた理由のひとつであると考えている。そして最後の四つ目は、思い通りにいかないことが多いということである。はっきり言ってしまえば、思い通りに行くことはほぼ無かったと思っている。授業では、30人以上の生徒を対応しなければいけないため、全員が私の指示通りに行動してくれることの方が少なかった。その際、どのような方法で生徒をまとめるのか、指示を聞かずに違うことや、間違っていること、悪いことに対してきちんと注意ができるか、そしてどのような注意の仕方をするのかなど様々なことを学んだ。

最後に私が教育実習中に救われた言葉を紹介する。それは、「好きにやっつけていいよ。間違っていたら修正するから、本当に好きにやっつけてほしい。」という指導担当教諭からの言葉である。この言葉があったおかげで、3週間という短い時間の中、多くのことを試し、多くのことを学び、多くのことに挑戦し、そして、人生で一番濃い3週間にすることができたと感じている。初めから全てできる人間は存在しない、このことを念頭に、この教育実習を今後の教師生活に活かしていきたいと考えている。そして、後輩には、挑戦することの重要さや意義深いことを知ってほしい。挑戦し、失敗したのならば、修正すればいいだけのことである。実際の教師になってからのミスと、教育実習中のミスの重さは、全くの別物である。自分のミスを周りの応援してくれる人たちがカバーしてくれる今だからこそ、迷いなく挑戦し、反省し、大いに悩んで成長して欲しいと思う。

私は4月から千葉県の中学校保健体育科の教諭になる。これまでお世話になった全ての人に感謝しつつ、この貴重な経験をこれから歩む教師の道の糧として、そしてこれまで以上に精進していくことをここに誓い、後輩の皆さんへのエールに変えさせていただきます。

“教師”として一緒に働きましょう、待っています。

教育実習を終えて

浅見 佳享（国際人文学部）

実習先・教科：東京都公立中学校・国語

教育実習を通して学んだことは大きく分けると、「教材研究の重要性」「時間的制約」「生徒の多様性」の三つである。いくつかの項目は、実践を伴わずとも自明のことであるようにも思われるが、教育実習前のこれらに対する私の理解は、具体性を欠いたものであった。今回の教育実習の経験によって、これらの抽象的な観念を具体化することができた。以下その考察を記す。

一つ目は、教材研究の重要性である。授業づくりにおいて、教材研究が重要であることは、周知のことである。しかし、何をどのように行なうのかということについて明確にできていなかった。これについて私にある示唆を与えてくれる機会が教育実習の中であった。光村図書『国語1』の「詩の世界」という教材に3篇の詩が収録されているが、そのうちの 하나가「朝」という詩である。授業の流れは、詩の情景をイメージして説明する、というものだ。ある生徒が「この詩は、作者が家の中から屋根を透かして、空を見ている」と発言した。何人かの生徒の発言を聞いた後で私が詩の説明を行なったのだが、先の生徒の発言を結果的に否定する形になってしまった。そこには私自身の「読み」があった。これが、生徒の「読み」を受容し、評価することの阻害要因として働いていたと考えている。教材研究の段階で私は、この詩を作者が「朝、家の外に出た時に、ふと空を見て、屋根と空の境界線を見ている」と捉えた。しかし、当該生徒の「読み」でも確かに「朝」という詩は成立するであろう。このことに気づくためには、同教材の多くの指導実践例の中から様々な読みを調査して教材研究の資料に集積し、予想される生徒の回答として指導案に落とし込む必要があった。このことから、教材研究の重要性とは、すなわち、当該の教材に授業者が一つの解を与えるのではなく、テキストに基づいた読みの多様性を分析したうえで、様々な角度から予想される生徒の回答を導き出し、指導案に組み込むことだと考えられる。そのことが適切な学習評価につながる。

二つ目は、時間的制約である。私は教育実習中、3クラスを受け持ち、1クラス週3時間、2週間で18時間程度の授業を実施した。この中で、ライフノート（生徒が一日にあったことや予定を書き込む）にコメントを書き、授業準備や模擬授業などを行なった。私は教育実習の軸を生徒理解に据えていたため、生徒に授業のまとめの段階で「評価シート」に取り組みさせており、自己評価とともに授業に対する評価も書かせていた。これに対して私もコメントを返したのだが、1クラス30人程度いたため、毎授業100人に対して個別に評価してコメントを返すのに多くの時間を要した。当然ながら、私は生徒理解、ひいては授業の質の向上につながると考え、最後まで取り組み続けた。しかし、この取り組みが私の業務時間を圧迫していたことは明らかである。教師は、授業だけでなく様々な業務がある。その中で、優先度をつけて自身にできることとできないことを選別する必要がある。この取り組みは、教育実習経験者から聞いた取り組みだったが、私は受け持っていたクラス数を考慮していなかった。このことから、日々研究や実践が行われ、様々な教育方法や取り組みが推奨され、打ち出されているが、有効であるかという以前に、時間的に可能であるか、他の業務と共存できるものかを教師は考えなくてはならないことがわかった。先に述べたように、授業者は教材研究に多くの時間を要する。私は、教師の指導の核となるのは授業だと考えている。作業の偏重によって、授業自体の質が下がるのであれば、本末転倒であ

る。つまり、時間的制約とは、優先度の高い業務に支障が出ない中で、バランス良く作業を実施するという考え方である。

三つ目は、生徒の多様性である。この言葉は一人歩きをしているようにも思える。多様な生徒と言いつつも、実際には特定の生徒を指している場合がある。例えば、教室に6.5パーセントいるという支援を必要とする生徒である。彼らを授業に参加できるようにするために、ユニバーサル化が求められている。ユニバーサルという言葉は、どの生徒にとっても良いという意味だと考えている。このような授業を実現するために、私は「導入で授業の流れをホワイトボードで示す」「一文一動詞」「スモールステップ」などを実践した。いくつかの取り組みは、効果的であった。生徒の評価シートにもそれぞれの取り組みについて、「何をするのかわかりやすかった」「授業に集中できた」など肯定的な感想が見られた。しかし、「簡単すぎた」「作業を一つにまとめて欲しい」などの感想や要望も見られた。このことから、現在普遍的であるとされている手立てや考え方にも適さない生徒がいることがわかる。私は、生徒の多様性という言葉を使うとき、教師は多様性という言葉に集約し、曖昧にするのではなく、生徒のできることやできないことを明確にし、授業に組み込む必要があると考える。

私はここまでで、私自身が曖昧にし、「このようなものである」と抽象的に捉えてきたことを具体化した。これまで述べた三つの事柄は実際に、教育現場で体験し、省察することでしか得られなかったものである。当然ながら、私にはまだ知らないことがあり、曖昧にしていることがある。だからこそ、私は教師生活の中で、研究と修養に努め、曖昧なものを明確にしていこうと思う。

幼稚園実習報告書

加藤 千智（福祉総合学部）

実習先：秋田県私立幼稚園

1. 実習で取り組んだ実習内容

今回の実習では前半の2週間を5歳児クラス、後半を4歳児に入り実習を行った。その中で、サッカー教室やプール教室などの行事にも毎週参加した。

具体的な内容としては、1日の流れに沿って子どもたちと一緒に活動しながら、安全や環境に配慮した援助をした。5歳児クラスでは全日実習を行い、4歳児クラスでは部分実習を行った。どちらも発達や子どもたちの姿に合わせた制作遊びを行った。

2. 実習の目標と達成状況

今回は最後の実習であるため、これまでの講義や実習で学んできた子どもとの関わり方や環境設定を意識して行動することを目標に設定した。具体的には子どもたちの自由な発想や発見ができるような関わり方を目標とした。達成状況としては、実習園が自由遊びの時間が1日の半分あるため、様々な素材を使って自由に遊んだり、園庭で植物を工夫して遊びに使ったりしている様子を観察することができた。そのため、声をかけるタイミングや安全に配慮して援助する部分を考えながら行動することができた。また、自由遊びの様子をよく観察して、全日実習や部分実習では制作で使うものの色を多く用意して好きな色を選べるようにしたり、制作物を別の遊びに展開できるようなものにしたなどの工夫をすることが出来た。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回は4週間の実習であったため、子どもたちの様子や園の特色をより深く知ることができた。

クラスの行き来が自由であることによって、子どもたちの遊び方や、玩具や素材の使い方も自由に考えることができると学んだ。またその遊びなどを他のクラスの子どもに伝えることで、子どもたち同士で学び合いができるということも分かった。

反省点としては視野を広くして子どもたちを見守ることができていなかったため、自分の目の前のことだけでなく、全体の様子を常に見守りながら行動できるようにしていきたい。

また、これまでの実習では、部分実習などで、問題が発生してしまったことを反省していたが、今回の実習を通して、何か問題が起きた時にどう対応したのかが重要であると学んだ。保育の現場では何も問題が起きないことの方が少ないため、自分の判断力や対応力を上げていくことが今後の課題である。

幼稚園実習報告書

石橋 沙耶（福祉総合学部）

実習先：茨城県市立幼保連携型認定こども園

1. 実習で取り組んだ実習内容

今回の幼稚園実習では、3歳児クラス3日間（内2回部分実習）、4歳児クラス14日間（内1日目以外で部分実習、責任実習1日）、5歳児クラス3日間（内2回部分実習）を行った。

主な行事としては、プール開き・避難訓練（火災・プール中）・誕生会があった。

1日の流れは、保育室の掃除・園庭の整備、子どもの支度援助、朝の会、主活動の援助、必要に応じて給食時の声掛け・援助、帰りの会を行う。

部分実習では3歳児、5歳児は帰りの会での絵本の読み聞かせを行い、4歳児クラスでは、絵本の読み聞かせの他にスケッチブックシアター（はらぺこあおむし・ペンギンマークの百貨店・バナナのおやこ）、朝の会・帰りの会での挨拶を行った。

責任実習は、4歳児クラスで1日行い、午前中の主活動ではフルーツの塗り絵とそれを使ったフルーツバスケットを行った。

2. 実習の目標と達成状況

実習の目標は、子どもたちの興味から遊びの展開に繋げていくこと、子どもたちとの関わりから子ども1人1人に対応した保育を行うことである。

達成状況としては、まず「子どもたちの興味から遊びの展開に繋げていく」ことに対しては、担当クラスの子どもたちとの関わりを深めていく中でこの目標は達成できたと考える。次に、「子どもたち1人1人に対応した保育を行う」ことに対してだが、これはあまり達成できなかったと考える。特に責任実習の際には立てていた指導案を進めるということを考えてしまい子どもたちに応じた保育ができていなかったと考える。

3. 実習で学んだこと・反省点・今後の課題

今回の実習では、園児の安全を確保しながら自主性を育むための保育を行うための援助の仕方について学ぶことができた。また、園児の活動や援助の際にどんな思いを持って園児と関わっているのかについて学ぶことができた。

また、水遊びの際に、水の入ったバケツと泥の入ったバケツで水の温度が違うことに園児が気が付いて不思議そうにしていたのを見て自分が当たり前だと思っているものも子どもにとっては新鮮だったり疑問に思ったりするものであるということがわかった。この際、「なんでこっちのほうが冷たいのかな」や「泥より水の方が多いのかな」など言葉にして子どもに問いかけてみると子ども自身がもった疑問から考えるということを行っていた。以上のことから、「これはこうなんだよ」や「〇〇だからこうだよ」と保育者が教えるのではなく、「どうしてこうなんだろう」といった問い掛けをすることで子どもたち自身の気付きに繋げることの大切さと難しさについて学ぶことができた。

今回の実習での反省は、上記にも上げた通り指導案を進めることを重視してしまい子どもたちに寄り添った保育が行えていなかったという点である。

室内遊びの指導案を進めたが、晴れていたため戸外で遊びたいという子どもが多く、保育者に補助してもらったことである。

今後の課題としては、園児と関わる中で園児が様々な感情体験を行ったり五感を使った保育に関わったりすることで自主性や創造性を身に付けていると感じ、これらをどのように育んでいくのかを考えながら保育を行えるように、保育の引き出しを増やしていきたい。

教職実践演習最終レポート

「養護実践の課題と養護教諭の役割 ―子どもの現代的健康課題と目指す養護教諭像―」について

杉谷 心愛（看護学部）

実習先：静岡県私立初等学校

私が養護実践演習におけるグループワークや事例検討を通して再確認した事・学んだ事は大きく2つある。今後、養護教諭の立場として様々な特徴や、課題を抱え支援を必要とする児童生徒と接する場面が何度もあると予想できる。

1つ目は、児童生徒ひとりひとりと、その保護者に合った対応方法をとるよう尽力し傾聴・見守りの姿勢を持ち続けること、そしてその児童生徒がよりよい学校生活を送っていけるよう話合いや情報共有を重ね、解決への糸口を見つけるため必要なサポートを行うことの重要性和難しさを各グループの考察を聴き、再確認した。また、支援を必要とする児童生徒それぞれの性格や考え、抱える問題が異なる事を念頭に置き、どこまで介入し、どこまで教職員や保護者と情報共有すべきかを養護教諭としてその都度考え、児童生徒の「自ら意思決定・行動選択する力」を伸ばすためにも、過剰に介入しすぎないことも大切であると感じた。そして養護教諭として、支援を必要とする児童生徒本人への対応だけではなく、その保護者の精神的負担や困り感にも向き合い、保護者が希望した場合には定期的な面談や、いつでも相談できる態勢を継続してとる必要があると考える。特に学校側（担任やその他の教職員）と家庭側での認識の違いがある場合は、それぞれの意見や思いを傾聴し、養護教諭が橋渡し役を努めることも解決への糸口に繋がる可能性があるため怠ってはならないと感じる。

2つ目は、保健室の在り方についてである。自身の養護教諭実習や、他の学生の養護教諭実習での話から、学校ごと保健室の利用方法や養護教諭の対応についてそれぞれ異なる事が分かった。特に、自身が教職実践演習や養護教諭実習を通して、保健室が児童にとって居心地の良い環境過ぎても、居心地が悪い環境過ぎても良くないため、適度なバランスを保つ必要があると痛感した。様々な理由で来室する児童生徒に対し、休息・安静を第一に考えつつ時には「1回教室に戻ってみようか」と誘導する、一旦時間を決めて休息をとらせる、授業中の来室の場合は怪我の手当てをしたあと、特別な理由がない場合は授業に戻るよう伝え、休み時間や昼休みにまた様子を確認するなど、対応方法を工夫する事も養護教諭として重要であると学んだ。

児童生徒が心身共に健康な生活を送るためには、規則正しい生活習慣を身に付けるとともに、日常的に起こる健康課題やストレスに適切に対処できる力など、自らの心身の健康の保持増進を図るために必要な知識・技能を身に付けることが重要であると考えた。また、児童生徒の心身の健康にとって望ましい行動を選択するためには、児童生徒が、自分自身を大切にすること・物事を様々な視点から考え判断すること・目標を決めて実現のために努力すること・家族や仲間と良い人間関係を保つことなどが必要である。これらの「心身の健康に関する知識・技能」「自己有用感・自己肯定感（自尊感情）」「自ら意思決定・行動選択する力」「他者と関わる力」を児童生徒が育む事ができるように、養護教諭は他の教職員や学校医をはじめとする専門スタッフと連携し、学校内のみでなく、家庭や地域における取組を促すこ

とが求められていると感じる。上記の中で、養護教諭は特に「心身の健康に関する知識・技能」の部分で児童生徒の健康課題と関わる機会が多く、その部分でのサポートを担っていく必要があると考える。

これまでの養護教諭実習や教職課程で感じた子どもの現代的健康課題は様々あるが、私自身が特に感じた健康課題としては、児童生徒の「身体の成長・変化、性教育」の部分について挙げたい。学校における保健・性教育の分野は、何かと嫌煙されがちであるが、「心身の健康に関する知識・技能」として、とても重要な部分であると考え。自身の教育実習校は小学校であったが、保健授業のウエイトが少なく、夏の合宿前や修学旅行前に昼休みの時間を使い軽く担任や養護教諭が説明をするのみ等、児童自身が心身の健康に関する知識をつける機会があまり無い事がまず問題であると感じた。

また、実習中に養護教諭による5年生女子・男子それぞれの「体の成長・変化」の部分に対する保健授業の準備・実施を手伝わせていただく機会があり、小学5年生の自分の身体の変化や不安についてのアンケートや意見・質問を集計した際や児童と話をした際に、個人差や知識の偏りが多くある事に驚いた。女子児童は実際、養護教諭から聞いた話では、学校内で初経が起こってしまった4年生の女子児童が、保健授業や家庭内で正しい対応方法を聞く機会が無かったためどうしたら良いか分からず、体操服が汚れてしまった状態で保健室に来室した事例があった。特に現代は、早い場合では小学中・高学年頃に初経を迎える女子児童や、声変わりや体格の変化が出てくる男子児童もいる。そのため、自分の身体の変化についてギャップを感じてしまったり、他の児童と比べてしまったり、対応方法が分からないまま困ってしまう可能性がある。私自身小～高校時代にしっかりと性教育を受けた記憶はなく、体の事や体調について親とも話をしづらいつと感じた時期があり、また同学年の男子の中には月経等（身体の仕組み）について間違った認識をしている、更には全く知らないという人がいるという話を聞いた事があった。教える側として分野的に多少話題に出しづらい部分ではあるが、自分や異性の身体の変化や特徴について正しい理解と知識をつける事は将来的に自分を守る事にも繋がる為、養護教諭、学校として正しく適切な情報を伝える工夫をし、児童生徒にとって必要なサポートしていかなくてはならないと考える。

私は、児童生徒の健康を守ることを第一に考え、適切かつ迅速な保健室対応が出来る「技術力」を持ち、保護者や教職員、そして関係機関に「信頼される対応」、そして様々な問題を抱える児童生徒のサインや困り感を素早く察知する「観察力」を持ち、常に「真摯に向き合う」ことができる養護教諭になりたい。

まず、養護教諭は、児童生徒の心身の健康の保持・増進するとともに、支援を必要とする児童生徒を学校で確実に把握し適切なサポートを行っていく必要がある。また児童生徒の日常の健康観察で把握しなければならない基本的な項目について、教職員や保護者に対して確認・周知するとともに、学校内のみならず、周辺地域の関係機関（教育機関・保健福祉機関・医療機関等）との連携のための窓口として、学校内のコーディネーター的な役割を果たしていくことが重要であると授業や実習を通して学んだ。

また、養護教諭は、児童生徒・保護者・教職員等がいつでも相談できる保健室経営を行う必要がある、医学的な情報や現代的な健康課題の傾向等について最新の知見をその都度アップデートをしていく事が求められる。自身の経験や既存の知識のみを頼りにし保健室運営をするのではなく、『温故知新』を念頭に、年々更新される医学的な情報や社会情勢に目を向ける事ができる養護教諭になり、特に日常の健康観察のポイントや、危機発生時は児童生徒が異なったサインを出すことなどを教職員に周知する事ができるようにしていかなければならないと感じている。また、それだけでなく養護教諭として、保護者に対して家庭での健康観察のポイントや保健室はいつでも・誰でも相談できるということを、もっと発

信していきたいと感じている。家庭内での不安な事や、気になる事がある場合は面接週間などに時間を設けて保健室で面談を実施することや、担任やメール等を通して、必要に応じて相談できる関係機関についての情報提供を行うこと、だれでも利用することの出来る「ひらかれた保健室」であることを学校通信・週報や保健だより、学校保健委員会活動等を活用して常に発信する事が出来るようにしたいと考えている。

そして、これは私が養護教諭課程を目指したいと思った頃から大切にしたいと思っていた部分であるが、保健室には、怪我や体調不良で来室する児童生徒だけでなく、同時に心の不調や不安感を抱えて来室する児童生徒もいる事を絶対に忘れてはならない。心の不調は体調にも現れてくると私自身、学生時代に感じていたため、保健室に来室する児童生徒の些細な表情変化や言動などを素早く察知するよう心掛け、悩み感や漠然とした不安、モヤモヤ感等に真摯に寄り添い、たとえ少しずつであっても、児童生徒にとって最善な解決の糸口を最後まで一緒に探していくことのできる養護教諭になりたいと考える。

2023年 教職実践演習最終レポート

「養護実践の課題と養護教諭の役割 ―子どもの現代的健康課題と目指す養護教諭像―」について

沢木 美穂（看護学部）
実習先：千葉県公立小学校

現代の子どもの健康課題は社会変化に伴い多様化しており、生活習慣の乱れ、メンタルヘルスの問題、アレルギー疾患の増加、性に関する問題などがある。これらの、身体的・精神的な不調の背景には、いじめや不登校、貧困、校内暴力、家庭内での虐待、また現在では、SNSが発達したことでSNS上でのトラブルなどが関連している場合もあり、複雑化していることも課題となっている。

そのため、これらの対応には、養護教諭は学校内で、専門性を生かした中心的な役割となることが求められているが、これだけ多様化・複雑化した子どもの現代的健康課題については、対応も多様に変化させ学校全体で児童生徒の心身の健康を守っていく必要があると考える。しかし、実習での学びを通して、前述したことの困難感を感じた。

まず、実習での養護実践の課題として、二つある。一つ目に、人数の多い学校であったため、来室児童も多く、学校に一人の養護教諭では、保健室にきた全ての児童生徒の訴えから、多角的・多面的で正確に理解することは、私自身が実践して難しいことである。二つ目は、養護教諭は一人職種であるため、困った時に相談できる人が近くにいないという現状である。

一つ目の課題のすべての児童生徒を多面的・多角的に理解することの困難感としては、休み時間など来室児童が集中する時間では、優先順位を考えての対応となるため、必然的に怪我や発熱者などが優先となってしまふ。実習校で私自身が保健室対応を実践した際も、休み時間などは時間に限りがあるため、児童一人一人の話を落ち着いて聴くことができないことがあった。しかし、その訴えの中にも、話を聞いてほしい、認めてほしいと思っている児童がいたかもしれない。

そのため、養護教諭としては、一人一人の児童生徒の能力の問題、性格の特徴、悩み、交友関係（異性関係も含む）はどうか、成育歴、家庭環境などをアセスメントし、どのような背景があるのかを観る必要があるが、このような多角的・多面的な理解を養護教諭が保健室のみで児童生徒一人一人のことを全て理解することは難しいのではないかと考える。

この上記の課題を踏まえて、実習校では、健康観察表や、来室記録をパソコンで打ち込み、学年、クラス、どのような症状で欠席しているのか、なぜ来室したのか等を細かく記録をしていた。それにより、欠席者、早退者、遅刻者、来室者の傾向を判断したり、来室回数によっては学級担任と話し合うことをしていた。また、悩みを抱えている児童にとって伝えられる人がいる環境を作るために、相談ボックスの設置を学校全体で行っていた。これにより、児童が言えない悩みを紙に書いて渡せることは安心感につながると思う。

しかし、私自身が学生の時にも相談ボックスがあったが、入れる所を誰かに見られたらどうしようという不安もあり、中々利用できなかつたこともあった。実際には、相談ボックスでの相談数は少なく、相談があった場合は教頭先生がまず対応し、必要があれば養護教諭が相談に乗ることもあり、児童には

少し勇気がいるものではないかと考える。

そのためにはやはり、実習校でも行っていたように、学級担任や他の教職員とのより密接な連携が必要不可欠になってくると考える。それぞれ多忙な日々の中でも、細かな情報共有・交換によって、児童生徒の訴えにいち早く気づくことができると考える。怪我や体調不良の対応をした場合には、素早く学級担任に報告するなど、常に情報交換を怠らないことが大切だと考える。実習校の養護教諭は、保健室にいるばかりではなく、給食の時間来室者がいなければ職員室で給食を食べたり、放課後は職員室で仕事をし、積極的に他の教職員と関係を構築しようとしていた。それにより、他の教職員が養護教諭に対して、児童の相談をしたり、保健の授業づくりについてアドバイスを貰っていたりなど、いつでも、協力し合える関係が構築されていた。そのため、児童生徒と積極的に関わるだけでなく、教職員との関わりも養護教諭にとって必要不可欠だと考える。

二つ目の課題の養護教諭は一人職種であり、保健室経営だけでなく、多様化する健康問題に対応するために学校の中核となり、教職員や必要であれば専門機関への連携にも携わっている。そのため、経験年数が浅い養護教諭はより負担感や困難感を感じやすいと考える。

この課題を解決するためには、養護教諭自身が専門職としての資質・能力を向上させること、誰かにいつでも業務のことを相談できる環境づくりが重要だと考える。

まず、養護教諭自身の資質・能力については、基本的な知識・技術が身につけていること、観察力、臨機応変に対応する力、コミュニケーション能力、優しさなど多岐にわたる。加えて、教職実践演習で他のグループが言っていたように、保健室が居心地の良い空間にならないように、あくまでも学校施設の一部であること、養護教諭は教諭という立場であるからこそ、優しさの中でも生活指導も行い、児童生徒の将来を見据えた支援を行う必要があると考える。

また、養護教諭自身が学び続けるということも必要不可欠である。社会の変化に伴い教員も変化していく必要があるが、基本的な知識や技術がなければ、変化させることもできないと考える。養護教諭の資質・能力でも記した、児童生徒を適切に判断する、臨機応変に対応する、コミュニケーション能力などは、やはり経験年数も関係してくるが、年数が浅くても養護教諭が自己教育をすることで、一人職での困難感も解消できるのではないかと考える。

しかし、例えば研修会のようなものには、一人職ゆえに学校に穴をあけられず、参加しにくい現実もある。そのため、養護教諭が教職員や児童生徒に対して、養護職務について媒体を用いて（掲示板、保健だよりなど）伝えていくことで、興味や関心、最終的に困難感への理解を深めてもらうことができると考える。また、養護教諭が休み時間や掃除の時間、クラブ活動など、保健室を出て関わることで、児童生徒の普段の学校生活を知ることができると考える。また、研修に参加できない場合でも、養護実践の関連雑誌などで学びを深めるなどが効果的であると考え。さらに、地域の養護教諭との関わる場を設け、積極的にコミュニケーションをとり、相談しやすいネットワークづくりも大切であると考え。

このように、養護教諭は学校の中では必要不可欠であり、時には中核となる存在だからこそ、一人で全て抱え込むのではなく、誰かに相談できる環境づくりや、学び続ける意欲持つこと、児童生徒、教職員と積極的にコミュニケーションを取ろうとする力が必要不可欠だと考える。それによって、児童生徒、教職員との信頼関係ができ、円滑な連携が実現し、学校全体で児童生徒を守っていく体制づくりができると考える。

これらの気づきや学びを踏まえて、私は将来児童生徒が毎日健康な学校生活を送れるように、保健室を出て積極的に児童生徒を知ろうとすることを心がけ、笑顔で寄り添い、児童生徒が安心できるような養護教諭を目指していきたい。また、児童生徒の成長・発達を願い、一教員として責任を持ち、将来を見据えた関わりも必要である。児童生徒にとって保健室が心の支えであるだけでなく、学ぶ場でもあるような保健室経営を将来していきたい。さらに、養護教諭として、何か問題があれば、一人で抱え込まずに誰かに頼れるような人であることも重要である。そのためには、日々、他の教職員の方とも積極的にコミュニケーションを図り、自分自身で安心した職場環境を作ることが大切である。それによって何か児童生徒に問題があったときも、養護教諭と教職員同士が、それぞれの客観的・専門的な知識を合わせて、児童生徒の特徴を掴みその子にあった指導の仕方を考えられたり、円滑な連携ができ、課題を早期に発見・対応ができると考える。

<教員紹介>

■ 中学校・高等学校教諭課程（国語科）

岡田 美也子 教授（国際人文学部国際文化学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

お茶の水女子大学で国語科教員専修免許（中・高）を取得しました。最初は県内の短期大学で小学校教諭・幼稚園教諭・保育士の養成課程に携わり、本学着任後、中・高の教職課程を担当しています。専門は日本の中世文学です。



担当科目

「日本文学史」「日本の文学（古典）」「国語科教育法Ⅲ」「国語科教育法Ⅳ」
「教育実習Ⅰ（事前及び事後指導を含む）」、「教職実践演習」

教職を目指す学生へのメッセージ

AI時代、教育に携わる人は、人と人が関わり合って学ぶことの意義を常に考えていかなければならないでしょう。自分を作る言葉、他者を知るための言葉を大切にしてほしいと思っています。

■養護教諭課程

鈴木 明子 教授（看護学部看護学科）



自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

養護教諭一種免許状に係る「養護に関する科目」として、衛生学及び公衆衛生学の4単位が規定されています。本学では、公衆衛生看護学概論の2単位を、その一部とみなしています。私は、この科目の責任者として教職課程（養護）に関わっています。

公衆衛生看護学概論では、地域に存在する「場」のひとつとして学校を捉え、学校保健について学びます。大学卒業後に私は技術職（保健婦）として千葉県に採用され、保健所で公衆衛生看護活動を実践しました。

趣味と言えるのは、茶道とピアノです。短大時代に茶道部に所属し、卒業後は茶道部の先生の家の稽古に通いました。途中25年ほど中断しましたが、今でも土曜日の稽古に通っています。去年は、成田山新勝寺で行われた表千家献茶式で、先生が拝服席の亭主を務められましたので、社中の一員として私も着物で参加しました。また、日本感染症学会では、2017年に学会員でジャズバンドを結成しました。ジャズは初心者ですが、呆け防止に指を動かそうと決心して、ピアノ担当でメンバーに加わりました。学会の懇親会やライブで演奏するために、関東近県のメンバーで定期的に集まって練習しています。

担当科目

公衆衛生看護学概論、教職実践演習（養護）

教職を目指す学生へのメッセージ

学生と接すると「その視点には気づかなかった」「鋭い！」「あーすごいわ！」という感動や、成長する姿を目の当たりにします。同じことの繰り返しを毎年続けているようで、決してそうではない目新しさがあって、気が付けば大学教員を22年続けていました。教育職の魅力は、「辞められないことから察してほしい」の一言に尽きます。ぜひ、教職を目指して、この感動を感じてほしいと思います。

<教員紹介>

■幼稚園教諭課程

安田 孝 准教授（福祉総合学部福祉総合学科）

自己紹介（教職関連の経歴、趣味、モットーなど）

福祉総合学科では、教育心理学や情報処理関係の科目を担当しています。出身は千葉県ですが、昨年までは愛媛県の大学で心理学の教育に携わっており、久々に戻ってまいりました。

主に教育心理学・認知心理学を専門としています。人間が外の世界を認識したり判断したりするメカニズムに興味関心をもっています。これまで、アクティブラーニングなど教育に関する内容や、錯視や顔の認識といった日常的な認知の基礎的な研究に携わってきました。



担当科目

教育心理学、子どもの理解と援助、教育実習（事前及び事後指導を含む）、保育実習指導Ⅱ（保育所）、教育学、デジタルアプリ A・B、福祉社会基礎論 C（社会調査論）

教職を目指す学生へのメッセージ

教育は、学校だけでなく生涯にわたり行われる行為だと考えています。時代や環境により教育も変化するはずですが、我々は自分が受けた教育経験を土台に考えてしまいがちです。ぜひ科学的に、つまり蓄積された知見や理論をもとに、教育観を更新しながら実践できる存在を目指して下さい。

2023 年度 教職課程スケジュール

1年次		中高・幼稚園教諭課程	養護教諭課程
4月	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入	教職課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入	養護課程オリエンテーション 教職課程登録カード提出・登録費納入
2年次			
4月	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入	教職課程オリエンテーション・履修カルテ記入 教職課程費納入
3月	履修カルテ記入		養護課程学年ガイダンス・履修カルテ記入
3年次			
4月	教職課程オリエンテーション 内諾ガイダンス・内諾活動開始 介護等体験費納入	1月 教員採用試験 模擬試験実施	養護実習内諾ガイダンス 内諾活動開始
5月	介護等体験ガイダンス 介護等体験事前指導		
8月-12月	介護等体験(社会福祉施設)		7月 養護実習成果報告会参加
10月-3月	介護等体験(特別支援学校)		
11月	教育実習報告会		養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
1月	教育実習事前面接・模擬保育		養護実習事前面接 模擬健康相談オリエンテーション
2月	教育実習事前面接・模擬授業 履修カルテ記入		養護実習事前面接・模擬健康相談 履修カルテ記入
3月			
※介護等体験は中学校教諭一種免許状取得希望者のみ。			
4年次			
4月-5月	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 教育実習生名簿登記 教育実習事前指導	教員採用試験対策講座 4月-7月 4月千葉県・千葉市公立学校 教員採用候補者選考説明会	教職課程オリエンテーション 教職課程費納入 養護実習生名簿登記 養護実習ガイダンス 養護実習事前指導
5月-11月	教育実習		6月 養護実習 7月 養護実習事後指導 養護実習成果報告会
12月-1月	教職実践演習 教育実習事後指導 教育実習報告会		11月-12月 教職実践演習
10月	免許状一括申請ガイダンス1		免許状一括申請ガイダンス1
12月	免許状一括申請ガイダンス2		免許状一括申請ガイダンス2
2月	免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入		免許状一括申請ガイダンス3 履修カルテ記入
3月	免許状授与(卒業式)		免許状授与(卒業式)

「教職課程担当教員による報告」投稿要領

1. 日程

- | | |
|----------|----------------|
| ① 投稿意志確認 | 9月下旬 |
| ② 投稿締切 | 12月15日 |
| ③ 査読者決定 | 投稿を受け付けたものから順次 |
| ④ 完成原稿入稿 | 2月初旬 |
| ⑤ 刊行予定 | 年度末 |

2. 投稿・編集細目

- ① 投稿有資格者は、原則として教職課程の科目を担当する本学教育職員（専任教員および非常勤講師）とする。ただし、共同発表を希望する場合は、学外の共同研究者を含めることができる。
- ② 投稿は次の区分による。
 - (1) 研究報告：学校教育や教員養成に関する研究、専門と教科教育の関連における研究など
 - (2) 実践報告：教授法の実践報告、教職科目としての授業実践報告など
 - (3) 調査報告：教員養成に関する調査報告、教育界に関する調査報告など
 - (4) その他（資料紹介、教育関係の書評、教育時評等）
- ③ 投稿は、未発表の内容に限る。二重投稿は禁止する。
- ④ 区分(1)～(3)は、その内容と公表の意義について、教職年報編集委員会（必要に応じて本学の各研究領域の専任教員）の査読と評価を経て、教職年報編集委員会が掲載の可否を決定する。
- ⑤ 上記査読者は、盗用・剽窃の有無について iThenticate を使用して確認した結果および査読の結果を文書によって教職年報編集委員会に報告する。
- ⑥ 原稿の書き方は、下記執筆細目による。
 - (ア) 日本語論文は本文・注を含めて 8,000 字～16,000 字程度、図表・写真等は 10 点以内を基準とし、欧文論文は 3,000 語～6,700 語程度とする。
 - (イ) 要旨とキーワードを付する。和文の原稿では、要旨は 200～400 字程度、キーワードは 5 個程度、欧文原稿の場合、要旨は 100～200 語程度、キーワード 5 個程度をつける。なお、1 ページ以内の日本語要旨・キーワードをつけてもよい。
 - (ウ) 横組み・縦組みの別も含めて、印刷の様式は教職年報編集委員会が決定する。
 - (エ) 図表・写真の掲載数、掲載サイズ、レイアウトは教職年報編集委員会が決定する。
- ⑦ ヒト・動物に対する研究は、倫理上適切に対応されていなければならない。かつ、そのことが投稿の中で明記されていなければならない。
- ⑧ 図・写真などの著作権処理は必要に応じて執筆者の責任で行うものとする。
- ⑨ 抜刷は、執筆者 1 名あたり 50 部まで作成できる。費用は執筆者負担とする。
- ⑩ 執筆者は、城西国際大学に対し、当該原稿の著作権利用を許諾するものとする。
- ⑪ 冊子は、原則として電子化し、大学ホームページ上に公開する。ただし、執筆者が電子化公開を希望しない特別の理由を有する場合は、その旨の理由書を提出し、教職年報編集委員会の承認をもって、当該論文の電子化公開を拒否することができる。

3. 執筆細目

- ① 原稿 1 ページ目には、投稿区分、題目、氏名、所属職位、メールアドレスを記入する。
- ② 原稿 2 ページ目冒頭に題目を記し、以下に、投稿区分(1)～(3)の場合は無記名で、投稿区分(4)の場合は氏名を記した上で、要旨、キーワード、本文、注、参考文献の順に記す。注は後注形式にする。執筆者は、参考にした文献を本文中で必ず明記し、論文の最後の一覧にしてまとめて記載するものとする。
- ③ 図表・写真には番号やキャプションをつける。また、必要に応じて出典も明記する。
- ④ 原稿は、WordファイルおよびPDFファイルをメールにて指定されたアドレスに提出する。画像データは印刷に耐える解像度のものを入稿すること。校正段階での内容変更は認められない。
- ⑤ 著者校正は原則初稿までとする。
- ⑥ 統一をはかるため、教職年報編集委員会で体裁を改めることがある。

JIU 教職課程年報 第7号

2024(令和6)年3月31日

発行 城西国際大学 教職課程年報編集委員会
編集 〒283-8555 千葉県東金市求名1番地
TEL 0475-55-8842(教務課(委員会事務局))

