

内閣府 SIP（戦略的イノベーション創造プログラム）第3期（2023～2027年度）
「ポストコロナ時代の学び方・働き方を実現するプラットフォームの構築」

研究開発テーマ

「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発」

「探究的な学習」のカリキュラム・指導・評価に 関する調査報告書（国外編）

2025年7月

研究開発責任者 松下佳代

（京都大学大学院教育学研究科 教授）



はじめに

私たちは、内閣府による SIP（戦略的イノベーション創造プログラム）第 3 期（2023～2027 年度）の課題の一つ「ポストコロナ時代の学び方・働き方を実現するプラットフォームの構築」に採択され、現在、「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発」（研究開発責任者：松下佳代）というプロジェクトに取り組んでいます。

このプロジェクトでは、「社会を創る資質・能力」を育む「真正で探究的な学び」を実現するため、パフォーマンス評価を生かした教育コンテンツと、学びのストーリーを紡ぎだすデジタル・ポートフォリオを開発し、教員の探究指導力の養成と学校や自治体での実装に取り組んでいます。プロジェクトの英語名称“Authentic and Inquiry learning focused educational Content and Assessment development”の略称から AICAN プロジェクトと名づけました。

本報告書は、AICAN プロジェクトのテーマの一つである「総合的な学習（探究）の時間等におけるデジタル・ポートフォリオを主軸とした評価システムの開発」への示唆を得ることを目的として、総合的・探究的な学習を中心に、教育における ICT 活用、「Diversity, Equity and Inclusion (DE&I)」等の推進などに取り組む実践事例の調査結果をまとめたものです。

調査は広く国内外の学校を対象に行いましたが、本報告書では、国外調査にしぼって掲載しています。国外調査においては、京都大学大学院教育学研究科教育方法学研究室の院生が、2024 年 2 月から 2024 年 3 月にかけて、アメリカ、ドイツ、中国の計 12 校（大学 3 校を含む）を訪問し、授業見学やインタビュー調査等を行いました。調査にあたっては、京都大学大学院教育研究科「社会調査を伴う研究倫理審査委員会」の審査・承認を受けました（承認番号 23-008-A）。調査結果からの知見は全て AICAN プロジェクトに生かしていますが、本報告書では掲載許可が得られた学校の調査結果のみを取り上げています。

なお、本調査の実施にあたっては、James Parker さん（ハワイ大学博士課程院生・京都大学大学院研究生）にご尽力いただきました。記して感謝します。

* 国外調査協力校 12 校のうち、掲載許可をいただいた学校は以下のとおりです。

ドイツ

- ・ベルリン日本人国際学校（ベルリン市）

アメリカ

- ・ University Laboratory School (ULS)（ハワイ州オアフ島ホノルル地区）
- ・ School for Examining Essential Questions of Sustainability (SEEQS)
（ハワイ州オアフ島ホノルル地区）
- ・ Hanahau'oli School（ハワイ州オアフ島ホノルル地区）
- ・ フィラデルフィア日本語補習授業校（ペンシルバニア州フィラデルフィア）
- ・ Swarthmore College（ペンシルバニア州スワスマア）

中国

- ・ 華中師範大学第一附属中学校(中国湖北省武漢市)

目次

- 1 ドイツの日本人学校における探究及び ICT 活用に関する調査
——ベルリン日本人国際学校 …………… 1

- 2 米国ハワイ州における探究的な学習に関する調査
——University Laboratory School (ULS) , School for Examining
Essential Questions of Sustainability (SEEQS) ……………11

- 3 米国ハワイ州における DE&I に関する調査
——SEEQS, Hanahau’oli School……………23

- 4 米国ペンシルバニア州における多文化教育に関する調査
——フィラデルフィア日本語補習授業校、Swarthmore College ……………30

- 5 中国における探究的な学習に関する調査
——華中師範大学第一附属中学校 ……………37

1 ドイツの日本人学校における探究及び ICT 活用に関する調査

——ベルリン日本人国際学校——

糸川薫樹（京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程 1 年）

1 調査の目的と概要

本調査は、ベルリン日本人国際学校における教育実践についてのインタビューを行い、探究的学習や ICT 活用を考える上での示唆を、国内での実践とは異なった視点で得ることを目的としたものである。特に、海外日本人学校ならではの教育的特徴に着目し、少人数教育環境の特性、ベルリンという歴史的・地理的文脈を活かした教育活動、平和教育の実践に焦点を当て、その特徴と意義を明らかにしていく。

調査では、2024 年 2 月 6 日に、ベルリン日本人国際学校にて戸塚彰子教諭（中学年）、三橋道子教諭（高学年）、佐藤大教諭（中学部）にインタビューを行い、2 月 7 日に学習発表会を見学した。

2 調査対象

ベルリン日本人国際学校は、ベルリン市の南部、ランクビッツ地区にある全日制の学校である。1993 年に、ドイツ国内 4 校目の日本人学校として開校した、小規模の小中一貫校である。ベルリンという特異な位置に由来する豊かな地域リソースを活かして、文化・語学・歴史に触れながら学んでいる。

ベルリン日本人国際学校は、制度的には日本の学校教育システムに属しながらも、ドイツという異文化の中に位置する越境的な教育空間として機能している。

日本人学校は、海外に在留する日本人の子女に対して日本国内と同等の教育を提供することを目的とした教育機関であり、文部科学省が認定する「在外教育施設」として位置づけられている。2024 年 4 月 15 日現在では、世界 49 カ国・1 地域に 94 校が設置されており、約 1 万 6 千人が学んでいる。日本から派遣された教員や現地採用教員によって運営されており、日本人学校の基本的特性として、①日本の学習指導要領に準拠した教育内容の提供、②日本語による教育活動の実施、③現地理解教育、といった特徴が挙げられる。

同校の基本的な構造と体制には以下の特徴がある。まず、学年・クラス構成については、小学部は全学年において 2 学年ごとの複式学級編成が基本となっている。具体的には 1・2 年生、3・4 年生、5・6 年生がそれぞれひとつのクラスを形成している。中学部は「中 A」（中学 1 年生と 2 年生）と「中 B」（中学 3 年生）の 2 つに分かれている。中学部 A が 5 名程度の生徒で構成されており、過去にはわずか 2 名という時期もあった。小学部の事例では高学年クラスが 5 年生 2 名と 6 年生 2 名の計 4 名、中学年クラスが 3 年生 1 名と 4 年生 4 名の計 5 名であるとされている。

教員配置の面では、例えば中学部 A の担任教員が中学生の英語・体育・美術・音楽に加え、小学高学年の特定の教科も担当するなど、複数教科・複数学年を受け持つ体制となっ

ている。

3 調査報告

(1) カリキュラム

ベルリン日本人国際学校では、日本の学習指導要領に準拠しながらも、現地の特性を活かした独自のカリキュラム編成が行われている。特に「総合的な学習の時間」では、担任教員の裁量が大きく、1年間を通じたテーマ学習が行われている。このような時間的枠組みの中で、教科学習、総合学習、校外学習などが有機的に結びつけられ、教育実践が展開されている。

以下では、総合学習の実践に着目して、そのカリキュラムの流れを記述する。中学年（3・4年生）では、「多様性について」をテーマとした総合学習が実施された。一学期の夏期学校では、現地のスーパーマーケットでのドイツと日本の比較、異文化博物館、日本の漫画が置かれた図書館、フンボルトフォーラムでの展示見学など、体験を通して多様性を感じる活動が行われた。二学期には錯覚博物館を訪れ、見方によって異なる見え方を体験し、学校祭では宇宙人と地球人の異文化理解から障がいの有無や多様性について考える劇を上演した。三学期には盲学校訪問による実地学習を計画し、授業参観では子どもたち一人一人が自分の感じた多様性についてスライドを作成して発表した。これらの活動では、価値付けを強調せず、ひとくくりに「多様性」と言語化するよりもより深い層で体験として獲得してもらうことが企図された。

高学年（5・6年生）では、総合的な学習の時間に「平和について考える」をテーマに活動が展開された。ベルリンでのウクライナ難民問題や6年生の社会科で学ぶ日本国憲法の学習を背景に、一学期はグルーネヴァルト駅、ホロコースト記念碑、ブランデンブルク門を訪問した。二学期には日本国大使館を訪れ、日本とドイツの戦後の取り組みについて公使から講義を受けた。また、校外学習としてユダヤ博物館、イーストサイドギャラリーなどを訪れた。学校祭では「被爆ポンプ」の話（広島）と「ハンナのかばん」の話（アウシュビッツ）を組み合わせた創作平和劇を上演した。登場人物の心情をこれまでの学習から想像させ、戦争と平和に関するストーリーを自分たちの手で再構成することによって、自分たちは経験したことのない「戦争」を、それぞれが自分の物語として獲得することが試みられた。学習のまとめとして、三学期には子どもたちが体験したことから2つを選んで説明と感想をまとめた冊子を作成した。これらの活動は、「平和の大切さ」について、ベルリンに在住している児童にしかできない体験をして考えることによって、帰国後も広い視野にたって世界の平和を願う地球人として育ててほしいという趣旨で実施された。

中学部（中1・中2・中3）では、「進路」をテーマにした総合学習が行われた。「仕事とは何か」の基本的理解から始まり、適性診断の実施、仕事をする目的についての考察を行った。その後、国際的に働く医師などから話を聞く機会を設け、実際の職場体験として、ドイツの幼稚園での教師体験や日本風カフェでの接客業務体験を1日実施した。体験で学

んだことは学校祭でまとめて発表された。これらの活動は、限られた時間の中で1つのテーマに焦点を当て、ドイツという環境を生かしながら言語の壁を乗り越える工夫も含めて実施されたものであった。

(2) 生徒のバックグラウンド

ベルリン日本人国際学校の生徒たちは多様な出身地を持つことが特徴的である。インタビューからは、中学部の生徒たちの出身地域が「バラバラ」であることが日本人学校の一般的な特徴として語られている。この多様性は単なる地理的な差異にとどまらず、それぞれが異なる教育環境や地域文化を背景に持っていることを意味している。「結構日本人学校の特徴かなとは思いますが、[出身やドイツにきている理由などのバックグラウンドが]バラバラですよ（佐藤教諭）」。

このように多様な背景を持つ生徒たちが1つの学校で学ぶ中で、様々な適応のプロセスが自然と生まれている。生徒間で小さな文化的衝突が生じることもあるが、互いに「我慢」しながら、「ちょっとずつ」調整していく様子が見られる。これは強制された同化というよりも、共同生活を円滑に進めるための自然な社会的学習過程と捉えることができる。

生徒間の違いとして具体的に挙げられるのは、言葉の方言や学校ごとの「マイルール」の違いである。日本各地から集まる生徒たちは、言語表現の微妙な違いや、以前の学校で身につけた暗黙のルールの違いに直面する。そうした中で、互いに「折り合いをつけながら」関係を構築していく姿が語られている。「もちろん言葉の壁ってあるじゃないですか。言葉の方言の違いだったりとか、学校ごとによっても違うけど、なんかそのマイルールみたいなものあるじゃないですか。折り合いつけながらうまくやってんのかなって（戸塚教諭）」。

また、滞在期間の長さによる文化的視点の差も見られる。「長くいる子たちはこちらの方が逆にスタンダードになっていったけど、日本はこうなんだよって言われたら、『え?』とか、いうこともしばしばあります（戸塚教諭）」。長期滞在者にとっては、ドイツでの生活様式が「スタンダード」となり、むしろ日本の習慣や考え方に対して違和感を覚えることもある。このことは、文化的アイデンティティが固定的なものではなく、環境との相互作用によって流動的に再構成されていく過程を示している。

ベルリン日本人国際学校の生徒たちは、表面的には同じ「日本人」としてのカテゴリーに属しながらも、実際には多様な地域的・教育的背景を持ち、それぞれが異なる文化適応の段階にある。彼らは日々の学校生活の中で互いの違いを認識し、共通の基盤を見出しながら、日本の国内、そして国際社会における多様性の中での共存を学んでいる。

(3) ベルリンの歴史的・地理的文脈

ベルリンという都市は、20世紀の世界史を象徴する重要な場所として位置づけられる。第二次世界大戦におけるナチス・ドイツの中心地であり、ホロコーストの歴史を背負うと

ともに、戦後は東西冷戦の最前線として分断の象徴となった。1961年から1989年までベルリンの壁によって東西に分断されたこの都市は、冷戦構造の物理的具現化として世界史に刻まれている。さらに、1989年のベルリンの壁崩壊は冷戦終結の象徴的出来事となり、現代ヨーロッパ史の転換点となった。このような歴史的背景は、都市空間の中に記念碑、博物館などを媒介として埋め込まれている。グルーネヴァルト駅の追悼碑、ホロコースト記念碑、イーストサイドギャラリーなどは、過去の歴史と直接対話できる「場の記憶」として機能している。

地理的にも、ベルリンは中央ヨーロッパの要衝に位置し、東西ヨーロッパの接点として機能してきた。現代では、EU（欧州連合）の中核国ドイツの首都として、ヨーロッパの政治・経済・文化の中心地の1つであり、多文化共生社会のモデルとなっている。

こうした環境は教育実践にも積極的に活用されており、インタビューでは次のような語りがなされた。「やっぱりベルリンはすごい博物館とか美術館とか体験できる場所もたくさんあるし、感じられる場所もたくさんあるから、そういった面はやっぱりベルリンっていいな」「図書館では日本の漫画が置かれてて、ベルリンなんですけどたくさん置いてあって、日本の文化は受け入れられてるなっていうのを感じたり…（戸塚教諭）」。

近年の社会情勢の変化も教育環境に影響を与えており、2022年のロシアによるウクライナ侵攻以降は、東欧からの難民受け入れの拠点としても機能し、「平和」や「国際関係」が日常的话题となる環境が形成されている。「今はちょっと落ち着いてますけど。だけでもやっぱり始まったばかりの頃は、駅に行っても、どこに行ってもウクライナの避難民の人たちを受け入れるセンターができたり、ボランティアが出たりとか、ウクライナの国旗が街中にいろんなどころに出たりとか、もう聞かない日がない、見ない日がないっていう感じですよ（三橋教諭）」。

(4) 少人数環境がもたらす質的変容

ベルリン日本人国際学校の顕著な特徴として挙げられるのは、極めて少人数の学習環境である。この特性は単なる人数の少なさを超えて、教育実践の質的な変容をもたらしている。ここでは、少人数環境の教育的意義を共同性の形成、教育実践の特徴と課題、ICT環境との相互作用の観点から考察する。

① 少人数環境における共同性の形成

少人数環境における集団学習の成立条件について、教員からは貴重な実践知が語られている。「3人いればいけるなっていうのは思いましたね。1人はやっぱり大変そうで。やっぱり自分の意見と先生の意見と、教科書のAさんの意見みたいなぐらいしかないけど。2人でもちょっと固まっちゃうと固まっちゃうんだけど、3人いれば結構意見が色々出て話し合いみたいなのも、成立する（戸塚教諭）」という観察は、集団学習の質的な閾値を示している。1人では意見の多様性に乏しく、2人では二項対立に陥りやすいが、3人になると

対話的な学びが実現する可能性が高まるのである。

個別指導の面では、少人数環境は学習者への密度の高い関わりを可能にする。「宿題見るにしてもなんか作文とか見るにしても、なんかいろいろ気づいたことがあるけどその 30 人とかいたら、一人一人言っていくこともできなかつたり、時間をかけて見てあげることもしないんだけど、こっちだとそれがすごい手厚く（佐藤教諭）」できると語り、通常の学級規模では難しい詳細なフィードバックや個別対応の充実が、少人数環境では日常的に実現していることがわかる。

創造的思考の発露と観察も少人数環境の重要な側面である。「[引用者註：高学年（5・6 年生）の平和学習について、校外学習や大使館訪問後の振り返り活動において]たった 4 人しかいないんですけど、結構色々と思いついたままどんどん書いていくんですね（三橋教諭）」という語りは、個々の児童生徒の思考過程や表現行為が教師に可視化されやすい環境を示している。この思考過程の可視性は、創造性や表現力を育む上で重要な教育的資源となる。

さらに、少人数環境は学校活動における役割の多重性を通じて、責任感と主体性を育成する。「多分大勢だったら埋もれていた子がたくさんいると思うんですけど、ここにいた子も。でも、ここに来ると、一人一役どころじゃなくて、何役もしなければいけない、やるしかない（佐藤教諭）」という現実、大規模校では埋もれてしまう可能性のある生徒にとって重要な成長機会となる。多くの役割を担うことで生まれる責任感、学校共同体への帰属意識を強め、上級生の姿を通じて学校の伝統を継承しようとする意識も育まれていく。

② 少人数環境における教育実践の課題と特徴

少人数環境がもたらす複式学級編成は、特有の教育的課題を生じさせる。特に低学年においては発達段階の違いが顕著である。「1 年生と 2 年生って、例えば道徳とかやるにしても、なんか 1 年生に合わせてると 2 年生はつまらないし、2 年生に合わせてたら 1 年生はついていけないっていうのはすごく差がある（戸塚教諭）」という課題は、学年間の発達差を反映している。さらに「1 年生と 2 年生をまたぐのは、やっぱり小学校 1 年生と 2 年生って全然違う生き物だから、1 年[生]に見ため的には同じなんだけど、1 年間学校を知ってるか知ってないかっていうのは大きな違いなんで（戸塚教諭）」という指摘は、学校生活への適応という社会的側面での差異の大きさを浮き彫りにしている。この学年間の差異をどう調整するかは、複式学級における継続的な教育課題である。

一方、教科指導においては少人数環境を活かした特徴的な実践も展開されている。英語教育では、ネイティブ講師による週 2 回の英会話学習という特別な機会が提供されている。さらに、生徒たちがドイツ語環境で日常的に異言語に触れていることから、「音声に慣れている」ため英語学習への適応も自然なものとなっている。

ベルリンという都市環境の文化的資源を活用した学習も特徴的である。「ベルリンフィ

ルのゲネプロ見学とか、オペラワークショップだったら音楽の授業としていく。社会科学的内容だったら社会の授業としていく（戸塚教諭）」という形で、都市の文化施設が教室の延長として機能している。少人数であるからこそ、移動や活動の調整が容易となり、こうした柔軟な教科横断的学習が実現可能となるのである。

③ ICT 環境と少人数教育の相互作用

同校の ICT 整備状況は、日本国内の学校と比較すると制約がある。「こっちはちょっと予算（の問題）もあって一人一台ないってところが、まず最初に。あとデジタル教科書とかを写すデジタル黒板とかもないなっていう。ICT がちょっと不足してる」という状況である。学校全体でのタブレット台数も限られており、「二学期からようやく 7~8 台揃った」状況で、それ以前であればなおさら十分な活用が難しかったという現実がある。

しかし、興味深いことに、この物理的制約は少人数環境によって、あくまで部分的にあるが補完されている。「人数が少ないから、別にタブレットがなくてもノートをパッと見せればいいし、しゃべればわかる（佐藤教諭）」という省察は、対面コミュニケーションの密度が高い少人数環境の利点が、デジタル機器需要の一部を低減させていることを示唆する。デジタル機器の不足を人的交流の濃密さで代替するという特徴は、少人数環境の強みを活かした柔軟な対応と言える。逆に言えば、ICT によって何を実現すべきか、を構想するためのモデルとして、この少人数での環境を考察することが有用であろう。

とはいえ、教員は児童生徒の将来的な日本帰国時の適応を視野に入れ、「日本に帰って困らないように」限られた機器でも ICT 経験を提供する工夫を凝らしている。これは少人数環境だからこそ可能になる個別のニーズに応じた柔軟な教育実践である。

以上の考察を通じて、ベルリン日本人国際学校の少人数環境は、単なる人数の少なさを超えた質的な教育的意義を持つことがわかる。集団形成の閾値に関する実践知、個別指導の充実、思考過程の可視化、役割多重性による責任感形成といった積極的側面を持つ一方で、複式学級における発達差への対応という継続的課題も抱えている。また、物理的資源の制約に対して、対面コミュニケーションの濃密さを活かした代替手段を創出するという適応的实践も特徴的である。少人数環境という制約は、見方を変えれば独自の教育的資源としての可能性を内包していると言えるだろう。

(5) ベルリンという教育資源を活かした平和教育の実践

① 歴史的史跡の活用

ベルリンという現代史上重要な意味を持つ都市に位置するという地理的特性は、平和学習において強力な教育資源となっている。教員はこの立地を意図的に活用し、「せっかくここにいるので、ここでしかできないこと（三橋教諭）」として、複数の歴史的場所での体験学習を組織している。この取り組みは抽象的な「平和」概念を具体的な場所と体験に結びつけ、子どもたちの理解を深化させる役割を果たしている。

訪問先として選ばれた場所は歴史的意義を持ち、特にユダヤ人強制移送の出発点となったグルーネヴァルト駅、ホロコースト犠牲者を追悼するホロコースト記念碑、ユダヤ人の歴史と文化を展示するユダヤ博物館、そして冷戦期のベルリン分断の象徴であるイーストサイドギャラリー（ベルリンの壁跡）など、20世紀の重大な歴史的事象を体現する場所が含まれている。これらの場所は単なる歴史的知識の獲得の場ではなく、感覚的・身体的な理解を促す装置として機能している。

ホロコースト記念碑での子どもたちの体験は特に示唆的である。教員は「初めは『わー』とか言って、石がいっぱい並んでるとか言っていた」子どもたちが、実際に記念碑内部を歩くなかで「友達が見えなくなる」「逃げたくても逃げられない」「出口がどこかわからなくなる」という不安感を経験したことを語っている（三橋教諭）。この経験は、歴史的出来事の抽象的理解から、身体感覚を通じた情緒的理解への移行を示しており、平和教育における「知る」から「感じる」への転換を表している。

② 非言語的な体験とその物語化

同校では、平和教育以外にも都市環境を学習資源として積極的に活用する様々な取り組みが行われている。オーケストラの公開リハーサルや美術館訪問といった文化施設の教科学習への統合、クリスマスマーケットなどの季節行事体験による異文化理解の促進、現地教育機関との交流などを通じて、ベルリンの持つ多様な文化的・教育的資源が体系的に教育実践に組み込まれている。これらの活動には事後の感想記述など振り返りの機会も設けられ、単なる見学ではなく構造化された学習として位置づけられている。

このような都市環境との関わりを基盤として、高学年の平和学習は展開されている。インタビューからは、子どもたちが場所との対話を通じて平和について感覚的・情緒的に「体験」し、その意味を構築していく過程が見て取れる。例えばグルーネヴァルト駅を訪れた際、子どもたちは「これすごいな」「何か良くないことがあったと感じました」という直観的な反応を示した（三橋教諭）。これは具体的な歴史知識がなくても、場所そのものの持つ象徴性や雰囲気から意味を読み取ろうとする感性的理解の過程を示している。

平和学習の集大成として行われた「平和劇」は、子どもたちが知識と感情を統合し表現する機会となった。「みんなに平和の大切さを訴えていけたらいい」という動機のもと行われたこの活動は、子どもたちが知識の受動的受容者から平和の能動的発信者へと転換する契機となった。さらに、子どもたちが自分たちの学びをまとめた冊子の作成は、日本に帰国後も「日本の学校の先生が『どうだった?』と言ったら見せられる（三橋教諭）」という継続性のある学びの成果として位置づけられている。

③ 日本—ドイツという文化的二重性を意識した実践

インタビューからは、日本の教育内容・方法とベルリンという場所の特性を統合する複層的なアプローチが読み取れる。教員は日本の平和教育について「[もし]日本が原爆だけ

を取り上げると、被害者という目線では捉えられない」とし、「ドイツと同じ立場で日本も戦争をした国」という加害者性を含めた複合的な歴史認識を促そうとしている（三橋教諭）。これは単なる現地理解に留まらず、日本とドイツ両国の歴史的経験を対照させることで、より多角的な平和理解を構築する試みと言える。

この複層的視点は大使館訪問の学習においても継続され、「2つの国とも敗戦をしたけれども、大変なこともいろんなことを起こしてしまったけれども、2つの国が今、平和に向かって、これからの未来の平和に向かって、今、2つの国はすごく頑張っているんだ」という両国の共通点と歴史的責任の側面が子どもたちに伝えられた（三橋教諭）。また、日本に帰国したときの「土産」として学習のまとめを冊子化する活動は、ベルリンでの学びを日本という文脈に持ち帰り、そこで意味づける展望を含んでいる。

教員自身の多様な海外経験もこうした複層的アプローチの基盤となっている。三橋教諭は、「ベトナムのハノイの日本人学校」での「国際理解教育」「現地理解教育」の経験が、ベルリンでの実践にも影響を与えており、「地の利を生かし」た教育活動への志向性となっている、と語る。さらに、教師自身のキャリアの最終段階という認識が「せっかくここでこう色々積み重ねてきたので、最後、高学年だし」という動機づけとなり、より充実した教育実践の展開につながっている。

このように、ベルリン日本人国際学校の平和教育は、場所性を活かした直接体験と感覚的理解、日本とドイツという2つの歴史的な文脈の意識的な統合、そして教員自身の教育者としての経験と省察を基盤として構築された、重層的な教育実践として解釈できる。

4 本研究開発への示唆・知見

ベルリン日本人国際学校は、日本の教育をドイツという異なる文化的・歴史的な文脈の中で実践することにより、単一の国民国家の枠組みを超えて複数の文化的文脈にまたがる教育空間として機能している。この越境的な教育空間の特徴は、日本の学校制度との連続性を考慮しつつも、子どもたちが文化的「媒介者」として機能する可能性に見出せる。戸塚教諭の「日本帰ってからは、ちょっと心配ではありますが」「日本に帰る子どもたちなんです。それぞれ帰った場所でドイツに行った時にどうだったとか話ができるように」という語りは、日本のカリキュラムとの連続性を保ちつつ同校の資源を活かそうとする意図が読み取れる。

この学校では、日本の教育内容・方法がドイツの社会的・文化的文脈によって再解釈され、新たな意味を獲得している。特に平和教育においては、日本の「被爆国」としての平和教育とドイツの「加害国」としての歴史教育が交差する点で、複層的な歴史認識を形成する独自の教育的アプローチが生まれている。

少人数教育環境は単なる「規模の小ささ」を超えて、教育実践の質的転換をもたらしている。一人一人の子どもの学習過程が「可視化」されることで、「30人とかいたら、一人一人言っていくこともできなかつたり、時間をかけて見てあげることできないんだけど、

こっちだとそれがすごい手厚く」という教員の語りにあるように、指導の精度と適時性が高まる。また、「3 人いけばいけるなっていうのは思いましたね」という発言は、集団での対話的学習が成立するための最小人数について実践的知見を提供し、一般的な学級規模では見過ごされがちな集団形成の質的閾値について貴重な示唆を含んでいる。

さらに、少人数環境は子どもたちの「責任感」と「役割意識」を育む。「ここに来ると、一人一役どころじゃなくて、何役もしなければいけない、やるしかない」という語りからは、多くの学校活動で一人一人が複数の役割を担わざるを得ない環境が、子どもたちの主体性育成の契機となっていることが読み取れる。ICT 環境の制約についても、少人数環境のおかげで対面コミュニケーションによるデジタル技術の補完が可能になっている。

ベルリンという「場所」の持つ歴史的・文化的特性は、平和教育に深い意味を付与している。グルーネヴァルト駅、ホロコースト記念碑、ユダヤ博物館などは、教科書や映像とは質的に異なる「本物の」歴史との遭遇を可能にする。特にホロコースト記念碑での体験は、抽象的な歴史的知識を具体的な身体感覚に結びつける役割を果たしている。

また、ベルリンの現代的文脈（ウクライナ問題など）は、歴史学習と現在進行形の社会問題を結びつける媒介として機能し、学校外の社会的文脈が教室内の学びに自然に流入している。平和教育では「感情的理解」と「知識的理解」の統合も重要で、「その人とその当時の人たちの気持ち」が、高学年にも伝わってくる」という語りは、歴史的出来事に関わった人々の「気持ち」への想像的接近が平和教育の重要な要素であることを示している。

教師の専門性と実践知の形成も重要な側面である。教員裁量の大きさは、3 人が共通して言及しており、特に総合学習のあり方に明確に表れている。「私は多様性について興味があったので、多様性について一年間子どもたちとやってき」という語りからは、教員の関心に基づいた教育内容の設計が可能であることがうかがえる。また、別の教員のベトナムのハノイの日本人学校で経験した国際理解教育をここでも地の利を生かしてやりたい」という語りからは、教師の海外経験の蓄積が教育実践の方向性を形作っていることを示している。

以上の分析から、ベルリン日本人国際学校では少人数環境、教員裁量、都市環境の活用という 3 つの特徴が有機的に連関しながら独自の教育実践が形成されていることがうかがえる。これらの特徴の相互関係に注目することで、越境的教育空間としての日本人学校の新たな視点が示唆される。この学校は日本とドイツの教育文化を接合する場として機能し、両国の歴史認識や教育文化が交差することで、より重層的な学びが生まれている様子が読み取れる。特に平和教育においては、日本の「被爆国」とドイツの「加害国」という視点を統合する教育的アプローチが形作られ、単一的な歴史観を超えた複層的な歴史体験が試みられている。

少人数環境は、教員と生徒の関係性、個別指導の充実、学習形態の柔軟性という点で質的に異なる教育実践を可能にしていることが観察される。この環境では「共同性」と「個別性」を両立させる特徴的な教育風土が自然と形成されているように思われる。ベルリン

の歴史的場所を訪問する体験的平和学習は、抽象的な「平和」概念を具体的な感情や身体感覚と結びつけ、知識と感情の統合を促しているようだ。また、教員に与えられた裁量は、特に総合学習におけるテーマ設定や活動内容に反映され、教師自身の専門的成長の機会となっている様子が見えてくる。

これらの観察は、日本国内の教育実践においても、少人数教育の可能性や教員裁量の意義、地域資源の活用などについて考える手がかりになりうる。今後の研究課題としては、このような環境で培われた学習経験の長期的影響、帰国後の教育環境への適応過程、また教員の視点から見た海外日本人学校経験の意義など、より長期的な視点からの検討が考えられる。さらに、少人数教育の質的特性や教員裁量の意義について、より広範な海外日本人学校との比較研究を通じて検証していくことも意味があるだろう。

2 米国ハワイ州における探究的な学習に関する調査 ——University Laboratory School (ULS) , School for Examining Essential Questions of Sustainability (SEEQS) ——

岡村亮佑（京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程3年）

1 調査の目的と概要

本調査は、米国ハワイ州における探究的な学習の理念と実践を明らかにすることを目的としたものである。ハワイ州では、豊かな自然と歴史や多言語・多文化環境、およびハワイ大学マノア校教育学部などの影響を背景として、複数の学校で探究的な学習やプロジェクト学習への取り組みが見られる。よって本調査では、DE&I、ICT活用、教師教育といった点からハワイ州の中等教育における探究的な学習の実践動向を調査し、デジタル・ポートフォリオ開発のための示唆を得ることを目指す。本調査は中等教育における探究的な学習を主題とするものであるため、下記に挙げる University Laboratory School と SEEQS の二校を調査対象とした。なお、本調査は2024年3月7日から8日にかけて実施された。

2 調査対象

(1) University Laboratory School

University Laboratory School（以下、ULS）は、2001年に認可を受けたチャータースクールである。米国ハワイ州オアフ島のホノルル地区に所在し、ハワイ大学マノア校に隣接する。その起源は、1931年、同校がハワイ大学マノア校の実験学校として開校したことにある。特にハワイ大学マノア校教育学部にカリキュラム研究開発グループ（Curriculum Research & Development Group:、以下 CRDG）が創設されて以来、ULS と CRDG はカリキュラム開発と教員養成において現在までパートナーシップを協定している。大学の財政上の問題でチャータースクールとなった2001年以降、ULS は大学内の組織からは離脱したものの、一部施設はハワイ大学マノア校のものを共同で使用している。

ULS は幼稚園年長（5歳）から12年生（17歳）までの初等中等教育全てを提供している。児童・生徒の定員は学年全てで450名であり、1学年あたり1-5年生は10名、6-12年生は56名（2クラス分）である。入学は抽選制であるが、入学してくるこどもの社会的状況、学力、民族の割合がハワイ州と同等になるように調整されている。2023年度卒業生のSATスコアの平均はリーディング571点、数学541点であり、卒業後の進路としては大学進学が前提とされる（2023年度全米での平均点は、リーディング520点、数学508点）。学校HPは、[<https://www.universitylaboratoryschool.org/>]（2024年10月11日確認）。

(2) SEEQS

SEEQS（正式名称 the School for Examining Essential Questions of Sustainability）

は、2013年に認可を受けたチャータースクールである。ULSと同じく、米国ハワイ州オアフ島のホノルル地区に所在する。SEEQSの創設者バフィー・クッシュマン-パッツ（Buffy Cushman-Patz）は、ハワイでの数学と理科の教職経験があり、ハーバード大学教育大学院で学校リーダーシップの教育学修士号を取得した教育者である。SEEQSはバフィーの教育理念に基づき、プロジェクト学習・探究学習を通じてサステナビリティを主題とした教育活動を展開している。その教育活動は高い評価を得ており、創立10年にしてハワイ州チャータースクール年間最優秀教師賞を5度受賞、2020年には米国教育省グリーンリボンスクールを受賞している。

SEEQSの教職員は約15名、生徒数は各学年60名定員で合計約180名である。現在のSEEQSは日本の中学校にあたる6-8年生のみの開校となっているが、将来的には日本の高校にあたる9-12年生を受け入れる高校、さらにオアフ島北部のノースショア地区に中学校をもう一校開校予定である。学校HPは [<https://www.seeqs.org/>]（2024年10月11日確認）。

3 調査報告

(1) University Laboratory School

① 学校体制とカリキュラム

学校教育目標にあたるものとして、ULSは①ミッション、②ヴィジョン、③学校全体での学習のゴールを定めている。

- ・ ミッション：
子どもたちに最高の教育をデザインし提供すること、そして、質の高い教育プログラムを発明しテストする場として、教育研究開発コミュニティに貢献すること
- ・ ヴィジョン：
すべての子が大学、仕事、そして責任ある市民への用意を備えて卒業すること
- ・ 学校全体での学習のゴール：
ULSは、批判的思考、協働、創造性、コミュニケーションの各領域における技能の発達によって示されるような、知の分野と思考の習慣に重点を置いたプログラムを通して、子どもが大学、仕事、責任ある市民としての役割を果たせるように備える。さらに当校は、子どもの教育、教育のベストプラクティスの研究、専門家の育成による教育のベストプラクティスの普及という3つの戦略的領域に重点を置いている。

以上の声明に表れているように、ULSでは初等中等教育における教育活動とハワイ大学マノア校との提携による研究活動の二つの軸を重視して学校運営がなされている。そのため、保護者は入学時に研究活動へ同意することが求められており、子どもの作品成果物などの研究利用や授業観察・授業記録への許可などが取り付けられている。また、ULSではハワイ大学マノア校からの教育実習生の受け入れなども実施しており、実験学校であったという性格から分かるように、ULSは実践現場に基づく教師教育の拠点ともなっている。

ULSの教育実践を最も特徴づけるのが、ハワイ大学マノア校CRDGとのパートナーシップ

によって取り組まれている ULS 独自のカリキュラムの開発である。ULS では、ハワイ州のコモンコアスタンダードを満たした上で、各教科で独自のカリキュラムが採用される。

まず、日本の小学校期にあたる幼稚園（年長）から 5 年生のカリキュラムである。表 1 のように、6 年間のカリキュラムは 2 学年ごとに分節化されており、ほとんどの授業では 2 学年の子どもが同時に教えられている。また、教室は隣接しており、ベランダと庭を 6 学年が共有しているため、学年を超えて協力するプロジェクトも多く設けられている。

表 1 1 年生から 5 年生のカリキュラム

幼稚園（年長）-1 年生	2-3 年生	4-5 年生
アート	アート	アート
ランゲージアーツ（国語）	ランゲージアーツ（国語）	ランゲージアーツ（国語）
ワークショップの学び	ワークショップの学び	ワークショップの学び
算数	算数	算数
音楽	音楽	音楽
体育	体育	体育
理科	理科	理科
社会	社会	社会

次に、日本の中学・高校生期にあたる 6 年生から 12 年生のカリキュラムである（表 2）。国語、理科、社会などの科目では現在も CRDG との共同によって開発されたカリキュラムが実施されており、他の学校とは異なるスコープとシーケンスが設定されていることが確認できる。例えば理科では、6-8 年生にかけて入門として、物理科学と生態学の概念、科学的探究スキル、基本的な実験技術を学ぶ「地元の環境」、光、原子理論、物質、光合成、呼吸、分解、エネルギー問題などを学ぶ「生物圏の物質とエネルギー」、地球と宇宙の科学、生物学、化学、環境科学を統合した「時間による変化」が設けられている。いずれも探究的な学びを中心とした授業であり、こどもが自ら問いを立てて観察・実験を行っていくことが多いという。続いて 9 年生では、「海洋科学」という独自科目を学習する。この科目では、地球と海洋の基礎、波と海岸、海洋の生物、潮流といった海に関するトピックを、物理学・化学・生物学・生態学などの観点から学習していく。10-12 年生にかけては、物理、化学、生物の順で学習する。これは、近隣の学校が生物、化学、物理の順で学習するのとは意図的に逆の順序に設定されている。なぜなら ULS の教師たちは、生物学を学習するためには化学、化学を学習するためには物理学を事前に学ぶ必要があると考えているためである。

社会では、6-8 年生にかけて、太平洋諸島民の文化的慣習、太平洋の地理的および環境的要因、およびポリネシアの初期の歴史について学習する「太平洋に関する学習と人類学」、世界史の古代文明の発展について学習する「世界地理と文明」、独立戦争前から復興期までの初期アメリカ史（1863 年-1877 年）を学習する「初期アメリカ大陸と合衆国憲法」が設

定される。9-12年生にかけては「ハワイの近代史」「近代世界史と地理」「合衆国史と政府」と学習が進み、最終学年では公民教育として「市民と倫理」が設定されている。

こうした ULS と CRDG によるカリキュラム開発には次のような特徴が見て取れる。第一に、主として各学年のスコープはあるまとまりを持ったトピックとして設定されており、そのトピックが教科を構成する複数の学問分野から扱われる点である。すなわち、9年生の「海洋科学」は物理学・化学・生物学・生態学などから扱われたり、「太平洋に関する学習と人類学」などの社会科の科目では、歴史分野と地理分野を分離せずに統合的に教られたりしている。第二に、ハワイ州や太平洋地域に関連する学習が意識的に提供されている点である。先の海洋科学はもちろん、社会科では「太平洋に関する学習と人類学」や「ハワイの近代史」、国語でも「アジア・太平洋とハワイの文学とライティング」が設けられている。また、第二外国語には合衆国内で一般的に設定されるスペイン語のみならず、ハワイ語と日本語というハワイ州に根差した言語が提供されている。

表 2 6-12 年生のカリキュラム

	6 年生	7 年生	8 年生
国語	演劇的な言語とライティング	喜劇的な言語とライティング	物語文学とライティング
数学	数学	数学	数学
理科	地元の環境	生物圏の物質とエネルギー	時間による変化
社会	太平洋に関する学習と人類学	世界地理と文明	初期アメリカ大陸と合衆国憲法
アート	描画とペイント	彫刻、描画とペイント、セラミックス、ファイバーアート、版画、混在メディア	
音楽	バンド、聖歌隊、オーケストラ入門	バンド、聖歌隊、オーケストラ中級	
体育	体育		
その他	実験学習		

	9 年生	10 年生	11 年生	12 年生
国語	言語、文学、ライティング	アジア・太平洋とハワイの文学とライティング	アメリカの文学とライティング	英文学とヨーロッパ文学とライティング
数学	統合数学 I	統合数学 II	統合数学 III	統合数学 IV
理科	海洋科学	物理学実習とテクノロジー	化学	生物
社会	ハワイの近代史	近代世界史と地理	合衆国史と政府	市民と倫理
第二外国語	—	ハワイ語 I 日本語 I スペイン語 I	ハワイ語 II 日本語 II スペイン語 II	ハワイ語 III 日本語 III スペイン語 III
アート	混在メディア、彫刻、ファイバーアート、セラミックス、描画、ペイント、版画から選択			
音楽	バンド、聖歌隊、オーケストラから選択			
体育	体育と健康			
その他	新入生セミナー	大学・キャリアセミナー		
選択	応用数学、コンピューター・サイエンス、フィットネス&フレキシビリティ、ハワイ研究、フラ&チャント、日本の伝統文化とポップカルチャー、ジャズバンド、ピアメンターシップ、科学研究、選択合唱団、スピーチ&ディベート、ストレングス&コンディショニング、ウェアラブルアート、卒業アルバム			

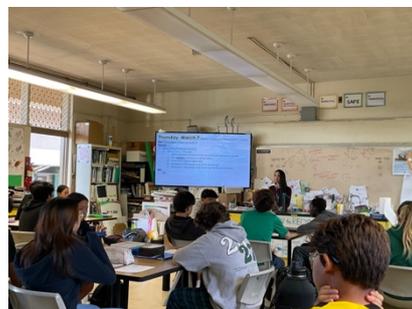
② 授業

ULS の授業には、米国でしばしば実施される AP 科目等の習熟度別学習を設けず様々な学力層の子どもが同じ教室内で学ぶこと、教室内での子どもの成績を順位づけすること（相対評価）は行わないこと、観察・実験やプロジェクト学習などの探究的な学びの機会が継続的に保障されていること、音楽や美術といった芸術教育にも力点がおかれた指導がなされることなど、いわゆる進歩主義教育の伝統が引き継がれている。

ICT 環境に関しては、幼稚園年長から 12 年生に至るまで一人一台端末として PC (Chromebook) が支給される。年長から 5 年生については、学校内の使用に留めて家庭に持ち帰ることはないが、6-12 年生では家庭での使用も認められる。9-12 年生にかけては BYOD (Bring Your Own Device) が推奨されているが、PC の貸し出しもしている。ソフト面に関しては、学校全体で Google Classroom が採用されており、授業スライドや資料の共有、課題の割り当て、欠席者へのフォローアップなどに活用されている。PC の貸与にあたっては、子どもと保護者に向けた使用方針が示されており、有害サイトへのアクセス制限に関してや健康を害さない使用法への言及、PC のメンテナンス方法などが確認され、確認後には保護者向けの小テストも用意されている。また、これは一種の契約として結ばれるものであり、例えば PC が故意の破損された場合には、保護者が賠償の責任を負う。

次に、具体的な授業風景を見ていく。ここでは、学校見学当日に観察した 9 年生理科の海洋科学の授業と 12 年生国語の英文学とヨーロッパ文学とライティングの授業を紹介する。

まず、海洋科学の授業は図 1 のような理科講義室で行われる。正面にはホワイトボードと電子黒板が設置されており、教師 1 名に対して子どもは 1 クラス分 28 名程度である。生徒は 3-4 名ごとに、四角形型や L 字型のグループで着席している。当該の授業は、宿題として取り組んできた事前課題をグループで議論し合い、その後にクラス全体で回答を確認する時間であった。本授業では海洋科学でも波に着目したものであり、波の高さ (波高) の測り方や、二つの波の間の距離 L (波長)、波の頻度 F 、



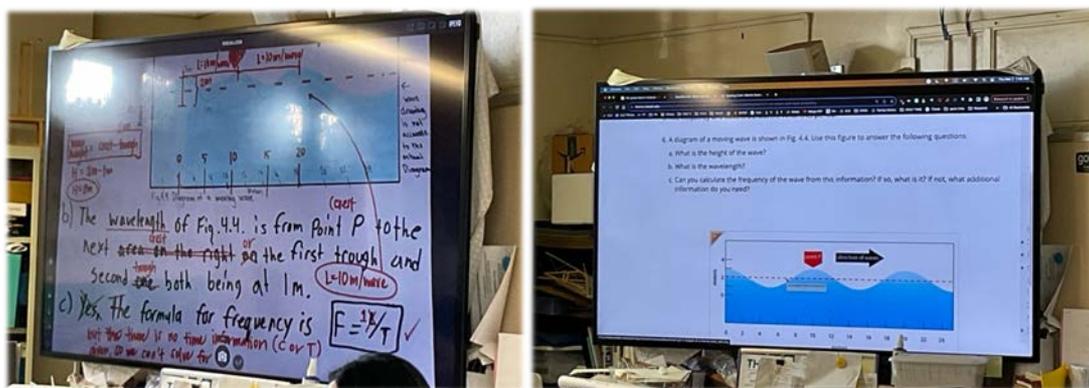
資料 1 理科講義室

波の速度 T の関係式 ($T=L/F$) を用いた計算が主な教育内容となっている。この教育内容は、題材は海洋波ではあるが、波の重ね合わせの原理などの物理学の波動領域にも通じる内容を扱っている。過去の授業スライドを参照するために PC を開いている生徒もいるが、事前課題には紙のノート、グループでの協議でも紙と蛍光ペンが使用されており、基本的には紙ベースで授業は進められる。授業後半では図 2 のように、教師が各班から提出された回答を OHP で電子黒板に投影し、生徒と問答をしながら、その回答への赤入れと教師による解説が行われた。

次に、12 年生の英文学とヨーロッパ文学とライティングの授業である。ULS の国語の授業は CRDG の英語部門が開発したパフォーマンス英語プログラム (Performance English

Program) に依拠している。同プログラムは、生徒の個人的物語 (personal narrative) を授業の中心に据えた国語の授業を目指すものであり、そのための具体的な教授法として黄金の三角形 (golden triangle) を提唱している。すなわち、想像力豊かに日記を綴ること (Daily Journal Freewriting)、文法の習得を念頭においてディクテーションをすること (Daily Dictation Sentences)、長編の物語を声に出しながら教師と生徒で読み合わせる (Frequent Reading Along) の三つの学習活動から授業を構成するというものである。

筆者が観察した授業も、上記の黄金の三角形に則して展開された。授業開始後、第一に行うのは日記を綴る活動である。本日のお題として、授業者が「ギリシャ人の生活 (Greek life)」と「最も幸運な・不幸な瞬間 (luckiest / unluckiest moments)」とホワイトボードに記すと、生徒はペンとノートを取り出し、一斉に日記を綴り始めた。授業者によると、この活動では5分間で可能な限り文章を生み出すこと、正確な文章を記述することよりは想像力を膨らませてどんどん文章を書くことを生徒に求めているという。事実、開始してしばらく経ってもペンを止める生徒は見当たらず、数分足らずでノートにびっしりと10行程度の文章を記している生徒が多く見受けられる。5分後、教師の指示で日記を綴る活動を止め、クラスの誰かに綴った内容を発表するように呼びかける。それを受け、二人の生徒が手を挙げて発表する。一人の生徒は、ギリシャ人になりきったつもりで綴った日記を発表し、もう一人の生徒は先週末に自分に起こった幸運・不幸な出来事を綴った内容を発表した。



資料2 海洋科学の授業の様子

第二の学習活動では、“Around me are fish and in this shallow water they are small fish” という一文を教師が音読し、それを生徒がノートに聞き取って書き表すディクテーションが行われた。教師は五回ほど音読を行ったのち、代表の生徒が前に出て回答をホワイトボードに記入した。特徴的なのは、ただ読まれた一文を書くだけではなく、その文の構造を示すことも同時に行うことである。上でしめしたように、教師が音読した一文は副詞句による名詞 fish と動詞 are の倒置が生じていたり、文中 and が文と文を繋ぐ等位接続詞であったりと、構文を理解する上で注意が必要な文である。本授業では、こうした文を用いてディクテーションを行うことで文法事項をクラス全体で確認する機会が設けられている。

第三に、教師と生徒による読み合わせの学習活動である。本授業で扱われている教材は、

メアリー・シェリーの小説『フランケンシュタイン』である。授業者によれば、理科の電磁気の単元と連動すること、ホラー小説であることが生徒の興味を刺激すること、近代英国の小説である同書は、現在とは異なる形容詞や副詞の語法が使われておりそれを生徒に学んでほしいことなどを勘案して、教材を選定したという。授業は、教師が本文を音読し、それを生徒が目で追いながら、時折教師と生徒の問答が行われる方式である。教師の音読は速く、正確に発音できるギリギリのスピードを保ちながら読み進めている様子であった。

(2) SEEQS

① 学校教育目標とカリキュラム

- SEEQS のヴィジョン

SEEQS では、その創設者バフィーが米国における教育学の名門校ハーバード大学教育大学院の修了者であることから、近年までの教育学研究の成果をカリキュラムに反映することが試みられている。以下は、SEEQS の教育哲学として核となる5つの原則である。

- ・ 現実世界の状況や文脈によって、現実世界での学びが可能となる。
- ・ 学習者が自分の学びの所有権を持つときに、学習は生じる。
- ・ いつでも、皆が教師であり、皆が学習者である。
- ・ 共同体のメンバー、文化的価値観、物理的な環境から学習環境は構成される。
- ・ 組織が向上していくためには、共同体のメンバーが意識的・協働的に参加することが求められる。

こうしたSEEQS のヴィジョンは、図3に示したように具体化される。すなわち、SEEQS の日々の学びは、植物が育つ上での①土壌にあたる共同体、②種子にあたる教科学習科目、③水にあたるプロジェクトベースのECQ科目の三つから構成されている。そして、三年間を通してSEEQSでの学びは、分析的に推論すること(reasoning analytically)、システムの思考すること(thinking systemically)、生産的に共同すること(collaborating productively)、効率的に運用すること(managing effectively)、力強くコミュニケーションをとること(communicating powerfully)から構成される5つのサステナビリティ・スキルとして芽吹くことになる。その後、卒業後のヴィジョンとして「SEEQSのメンバーは地球と健康を保全し、世界に対する影響力のある市民になる」ことが目指される。つまり、SEEQSでは、地球環境や社会のサステナビリティを保持することに寄与するような市民を育成することが学校教育目標となっている。

SEEQSのビジョン:
SEEQSのメンバーは地球と健康を保全し、
世界に対する影響力のある市民になる



図1 SEEQS のビジョン

(出典) SEEQS 提供資料を筆者が訳出。

－ SEEQS におけるカリキュラム計画

SEEQS の毎週のカリキュラム計画は表 3 の通りである。以下、その特徴と背景を論じる。

第一に、毎日の授業は教科学習ではなく、「面談・遊び (advisory/play)」「体を動かす活動」といった共同体を醸成する活動から始まる点である。「体を動かす活動」では、教師も生徒も四半期ごとに自分が参加したい運動 (バレーボール、ガーデニング、ヨガ、アルティメット フリスビーなど) を選択し取り組む。「面談・遊び」は、各生徒が所属する学年横断の共同体である「ホーム (home)」を単位に実践される。ホームは、月曜、水曜 (昼食後)、金曜に実施され、SEEQS 内で意識的に共同体を形成するための時間として設けられている。この実践の背景には社会情動的な学習 (Social-Emotional Learning)、子どもの哲学 (The philosophy for children: p4c)、修復的実践 (Restorative Practices) といった研究の知見が反映されており、例えば筆者が観察した金曜朝の集会では、10 名ほどで輪を囲み、コミュニティボールを用いた哲学対話の形式でホーム内でのコミュニケーションが行われていた。なお、教科学習を 2 時間目以降に開始させるのは、青少年期には児童期よりも就寝・起床時間がそれぞれ遅くなり、睡眠相が後退するという生理心理学の知見を踏まえたためである。

表 3 SEEQS の時間割表

	月曜	火曜	水曜	木曜	金曜	
8:30-9:15 (45分)	面談・遊び	体を動かす活動	遅い始まり	体を動かす活動	面談・遊び	共同体 
9:20-10:30 (70分)	数学応用	国語	数学応用	9:30-10:40 (70分) 国語	数学応用	教科内容科目 
10:35-11:45 (70分)	芸術表現	理科探究	芸術表現	10:45-11:55 (70分) 理科探究	芸術表現	
11:45-12:15 (30分)	昼食	昼食	昼食	11:55-12:25 (30分) 昼食	昼食	プロジェクトベースのEQS科目 
12:20-1:30 (70分)	歴史的視座	選択	面談・全校集会	12:30-1:45 (75分) 選択	歴史的視座	
1:35-3:30(115分)	EQS科目	EQS科目	歴史的視座	1:50-3:00 (70分) 早帰り	EQS科目	

第二に、教科学習は主として午前中に割り当てられ、それも70分という比較的長い授業時間を設けることである。SEEQSでの授業は、フィールドワークや理科における観察・実験の実施、グループワークなど、探究的な学習やプロジェクト学習などの形態をとる授業が基本となる。そのため、1コマあたりの授業時間を長く設けることによって、グループワークや探究的な学習に必要な時間を十分に確保することが企図されている。

第三に、午後の授業は主としてEQS科目に割り当てられ、115分という十分な時間を設けられているように、日々の学びの中心として位置づけられる点である。SEEQSの教育実践の中核であるEQS科目に関しては、後に詳しく論じる。

第四に、提示した生徒向けの時間割表には明示されていないものの、教師による共同での授業づくりや教員研修のための時間として、毎朝の8:00から8:25や水曜日の授業前後の時間帯が位置づけられる点である。ESQ科目は2名の教科担当教師と1名の支援担当教師によるティームティーチングである。そのため、朝の時間帯は主としてEQS科目の授業計画についての相談や生徒へのフィードバックに関しての打ち合わせなどに当てられる。特に、毎週金曜の朝には、全教員によるEQS科目に関する会議の時間となっており、EQSキャンプ(後述)など学校外での教育計画についての議論などが行われている。

また、授業時間外に余裕のある水曜日には、SEEQSに着任して一年目の教員に対する研修なども行う。SEEQSでは、教員が共同で授業づくりをすること、新任教師に対して教員研修を実施することにも力を入れており、年間で20-30時間分ほどの研修の機会がある。

- SEEQSにおける評価計画

最後に、図3にも示されているSEEQSの評価計画を見ていこう。まず、SEEQSの共同体的あり方を評価する手立てとしては、生徒の出席状況や、生徒と保護者に対する学校状況調査が用いられる。次に、教科学習に関しては標準テストと生徒主導のカンファレンス、EQS科目においては、標準テストと生徒主導のカンファレンス(student led conference: SLC)に加えて、公共プロジェクト展示(次節にて後述)が活用される。SLCとは、各学年の第一

クォーターと第三クォーターにおいて実施される、教員、生徒、保護者の三者による懇談である。SLC の実施にあたり、生徒は事前にデジタルポートフォリオを作成し、自身の学びの成果や今後の目標について振り返りを行う。そして、SLC 当日には、生徒は自身が作成したデジタルポートフォリオを教員と保護者に共有し、ポートフォリオに所収された成果物の背景や意義について説明したり、今後の目標について保護者らと相談をしたりする。こうして、SEEQS での学びの節目をつくり、長期的な学習のゴールを見通すための活動が生徒主導のカンファレンスである。

こうしたデジタルポートフォリオづくりや、半年ごとの生徒主導のカンファレンスを経て、SEEQS における三年間の学びの集大成を示すものとして位置づけるのが、8年生において実施されるポートフォリオ・ディフェンスである。ポートフォリオ・ディフェンスは、前節で確認した 5 つのサステナビリティ・スキルが身についたかどうかを評価する営みであり、ポートフォリオを作成する段階とそのポートフォリオのディフェンスをする段階に分かれる。まず、ポートフォリオについては、生徒は 5 つのサステナビリティ・スキルに対応する作品を所収する必要がある。そして、各サステナビリティ・スキルについて、①自分はそのスキルをどのようなものとして理解しているのかを問う「私の理解 (my understanding)」、②3 年間を通してそのスキルに関しての理解がどのように深まったのかを示す「私の成長 (my growth)」、③3 年間の SEEQS での学びの中から①②の観点を具体的に表す事例を提示する「私の成長に役に立ったプロジェクト (what project helped me growth)」、④示した事例とスキルとの関連を考察する「そのプロジェクトがスキルにどう結びついたか (how this project relate to the skill)」の 4 つの項目から整理する。

作成されたポートフォリオをもとにして対面でのプレゼンテーションと質疑応答を行うのが、毎年 4 月下旬から 5 月上旬にかけて実施されるポートフォリオ・ディフェンスである。ポートフォリオ・ディフェンスの審査員は、教員、地域住民（地域連携組織などで学校と関わりのある方）、SEEQS の他の生徒（7 学年）の三者で各最低 1 名から構成される。各生徒は、ポートフォリオ・ディフェンスを通してサステナビリティ・スキルが獲得したのかが問われる。審査員によって獲得が不十分だと評価された場合には、当該の生徒は卒業までに再度ディフェンスを行い、ディフェンスに合格する必要がある。

【公開されているデジタル・ポートフォリオの例】

- ・ Myumi のポートフォリオ (<https://www.seeqs.org/sample-portfolio-myumi>)
- ・ 'Eleu のポートフォリオ (<https://www.seeqs.org/sample-portfolio-eleu>)
- ・ Kaia のポートフォリオ (<https://www.seeqs.org/sample-portfolio-kaia>)

② EQS 科目

ーサステナビリティについての本質的な問い (EQS)

続いて本節では、SEEQS における教育実践の中核に位置づく EQS 科目に着目する。EQS とは、サステナビリティについての本質的な問い (Essential Questions of Sustainability)

を指す。ここでの本質的な問いとは、ウィギンズとマクタイによる『理解をもたらすカリキュラム設計 (Understanding by Design: UbD)』(2005 年) において提唱されたものが念頭にある。つまりそれは、単一の答えがなく、時代を繰り返し問われる、教科を統合させた学問的探究を引き起こす、ハワイで暮らす生徒達にとって切実となるような問いである。以上の特徴に加えて、サステナビリティに重点を置く SEEQS では、適切な EQS として、①覚えやすく、学年のはじめから(中学生が)すぐに口にできること、②自然についてのトピックを扱ったものであり、サステナビリティの問題を扱うことができなくなるほど大局的な内容ではないこと、③複数の異なる方法で、また様々な段階の深さにおいて検証されうるような問いであることに留意している。以下は、実際に取り組まれた EQS の例である。

- ・ 文化は、私たちが消費する商品にどのようにして影響を与えているのか、私たちの消費活動はどのような影響を持っているのか。
- ・ ‘āina [ハワイ語：大地] との持続可能な関係性とはどのようなものか、そして私たちはどのように mālama [ハワイ語：思いやりの心を持つ] できるのか。
- ・ 水は私たちに何を求めているのか。
- ・ プラスチックの価値とは何か。

ESQ 科目は 6 年生から 8 年生までの混合授業となり、全校を 6 つのチームに分けて実施する。SEEQS の全教員が EQS 科目を担当しており、各チームには、教科担当の異なる教員が 2-3 名ほど配置される。上で示したような EQS は、年度当初に教員らによって設定され、生徒達は年度はじめの第一週に各チームの活動を順番に体験する中で、自分が希望するチームを決めていく。その後、希望に応じて各チームのメンバーが正式決定され、生徒達はその EQS を一学期を通して追求する。

-EQS キャンプ

EQS 科目におけるプロジェクト学習の起点となるのが、EQS キャンプの経験である。EQS キャンプとは、(それぞれ学期が始まってから約 20 日後の) 9 月中旬と 2 月下旬に 2 日間にわたって実施される EQS の活動である。EQS キャンプでは、EQS に関連した施設や場所を訪れるフィールドワーク、校内でのゲスト・スピーカーによる講演やワークショップ、校内で SEEQS の教師が提供する体験活動などが主に行われる。中でも、普段の EQS 科目での学習を学校外の現実世界と接続させるという趣旨からフィールドワークに当てられることが多い。EQS キャンプの経験を通して、生徒は EQS のうちどのような側面により注目するのかを定めていき、公共プロジェクト展示会に向けて活動を進めていく。

-公共プロジェクト展示

各学期における EQS 科目の最後に設けられているのが、公共プロジェクト展示 (Public Project Exhibitions) である。公共プロジェクト展示は、その学期の EQS 科目を通して取り組んだ成果や作品を、保護者や地域の人々の前で公開するイベントである。先に示したよ

うに、公共プロジェクト展示会はEQS科目についての評価の場面ではあるが、成績付けに利用されるのではない。バフィーによれば、生徒達は、成績のためではなく、共同体に貢献するという報酬のために展示会に向けて努力を重ねるといふ。

4 本研究開発への示唆・知見

第一に、ULSとSEEQSには「場に根ざした教育(place-based education)」や「場に根ざしたカリキュラム(place-based curriculum)」の発想を見出すことができる。場に根ざした教育とは、カナダの教育学者グリーンウッド(Greenwood, D.A.)とスミス(Smith, G.A.)によって、地域と学校との隔絶による「場所の喪失(placelessness)」現象への批判意識から提唱されたものである。本調査で訪問した二校においては、単に地域の共同体に学校を開くことに留まらず、ハワイの豊かな自然や歴史的背景、先住民族の問題やハワイが抱える現代的な課題が、ULSにおいては教科学習、SEEQSにおいてはEQS科目を通して学校全体のカリキュラムの中に組み込まれていた。日本国内にも地域と探究を結びつけた実践報告は多く見られるが、こうしたハワイでの場所に根ざした教育の実践は、地域に学校を開くだけでは留まらない探究的な学習の好例としての示唆を有している。

第二にICT活用の方略に関してである。本報告書で取り上げた二校に留まらず、ハワイでは初等中等教育における一人一台端末の使用は日常の風景となっている。授業スライドや資料の共有、課題の割り当て、欠席者へのフォローアップなど、日本と同様の活用例も見られるが、ここでは次の二点に留意したい。一つ目は、ICTはあくまで手段の一つであり、特に初等中等教育においては紙とペンで手書きをすることも重視されている点である。二つ目は、一人一台端末の貸借にあたっては、保護者を含めた学校と家庭の契約が重視されており、それを通して子どももデジタルシティズンシップを身につけることが期待されている点である。三つ目は、ICTは読み書き算数などの基礎学力を養成するためのデジタルドリルとして活用されるというよりはむしろ、文書作成ソフトやプレゼンテーションソフト、Web会議ツールの活用、デジタル・ポートフォリオの作成など、探究的な学習を行うための手段として位置づいている点である。

第三に、探究的な学習と教師教育が密接に関連している点である。ULSにおいては、ハワイ大学マノア校との提携によって、SEEQSにおいては学校内部での教師の共同によって探究的な学習が準備されていた。重要なのは、探究的な学習を実施するために教師教育を実施しているのではなく、探究的な学習のカリキュラム開発や日々の教師の共同による実践そのものを教師教育の場と見ている点である。特にSEEQSでは、学校の中核であるEQS科目を他教科担当でのティーム・ティーチングとして実践し、学校の教育課程において教師が共同するための時間を意図的に組み込んでいた。SEEQSの事例は、日々の実践を単位にして教師教育を実施する好例を提供するものであり、従来の伝達講習的・形式的な教師教育へのオルタナティブを示すものである。

3 米国ハワイ州における DE&I に関する調査 ——SEEQS, Hanahau'oli School——

田野 茜（京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程1年）

1 調査の目的と概要

本調査は、複数の少数民族で構成されており、歴史とともに築き上げてきた独自の文化を尊重しながら様々な人種・民族・宗教をもつ人々が共生している米国ハワイ州の教育実践において、DE&I(Diversity, Equity, and Inclusion)が、どのようになされているのかを明らかにすることを目的とするものである。その際、2024年3月8日及び11日に、多言語・多文化環境にある初等・中等教育機関(SEEQS, Hanahau'oli school)を訪問し、授業観察、教員へのインタビュー調査を行った。

2 調査対象

(1) SEEQS (The School for Examining Essential Questions of Sustainability)

SEEQS (The School for Examining Essential Questions of Sustainability) は、ハワイ州ホノルルに位置する公立チャータースクールである。「チャーター」という独自の学校計画を提出し、それが認められた場合、政府からの資金提供が受けられ、公立校と同じ扱いで子供たちは無償で学校に通うことができるという制度のもと、2013年に設立された。当時、理科(science)の教師であった Buffy 現校長がハーバード大学大学院在学中に持続可能性を中心とした革新的な教育を提供するというチャーターを提出し、それが認められた。

学校の教育目標は、学生が持続可能性に関する重要な問いを探求し、批判的思考力を育むことにある。これを通じて、生徒は地元およびグローバルなコミュニティに積極的に関与し、持続可能な未来を構築するための知識とスキルを身につけることを目指している。

SEEQS の教員数は約 20 名で、生徒数は約 150 名である。教員は専門的なトレーニングを受けており、持続可能性やプロジェクトベースの学習に重点を置いた教育を行っている。生徒は小規模なクラスで学び、個別指導と協働学習の機会が豊富に提供されている。

SEEQS の特徴は、持続可能性に焦点を当てた独自のカリキュラムと、プロジェクトベースの学習アプローチにある。生徒は学年ごとに持続可能性に関連するテーマを探求し、そのテーマに基づいたプロジェクトを通じて学習する。SEEQS は、従来の教科書中心の学習から脱却し、実践的で探究的な学びを重視する点で、教育の新しいモデルを提唱している。これにより、生徒は自らの学びに積極的に関与し、持続可能な未来を創造する力を養っている。

(2) Hanahau 'oli School

Hanahau 'oli School は、ハワイ州ホノルルに位置する私立の小学校(JK-6)である。1918年に設立され、創設以来、進歩主義教育の理念を大切にしている。学校の教育目標は、子供たちが自らの学びを深め、批判的思考力と創造性を養いながら、社会の一員としての責任を

学ぶことである。全人教育を重視し、学問的な知識だけでなく、情緒的、社会的、身体的な発達もバランスよく促進することを目指している。「私は誰か(Who am I?)」「世界はどのように機能しているのか(How does the world work?)」「私の居場所はどこにあるのか(What is my place in the world?)」という3つの問いを軸に学習活動がデザインされていく。教員数は約30名である。年中のみのクラス、年長・小学校1年相当、小学校2・3年相当、小学校4・5年相当の2学年で構成される異年齢クラス、小学校6年相当のクラスに分かれている。1学年は約25名で2学年混合クラスでは約50名が同じ教室で過ごす。2学年混合クラスの場合は3つのグループに分かれ、ティームティーチングを行うなど小規模グループを作成し、個別の注意と指導が行き届く環境を提供している。

Hanahau 'oli Schoolの特徴は、プロジェクトベースの学習と実践的なアプローチにある。カリキュラムは学年を超えた統合的な学びを重視し、子どもが自らの興味を追求できるよう設計されている。学内外での活動やハワイの文化を尊重するような活動、アートや音楽などのクリエイティブな活動が豊富に組み込まれている。また、親やコミュニティとの連携が強く、家庭と学校が一体となって子供たちの成長を支えている。保護者の参加を奨励することで、教育に対する共同責任を強化し、子供たちの学びの環境を豊かにしている。Hanahau 'oli Schoolは、進歩主義教育の伝統を守りつつ、現代の教育ニーズにも対応したユニークな教育環境を提供している。このアプローチにより、子どもは多様な視点を持ち、柔軟な思考力と社会的な責任感を持つ人間に成長することが期待されている。

3 調査報告

(1) 米国におけるDE&I

米国の教育におけるDE&I(多様性、公平性、包括性)は、多様な背景を持つ学習者が尊重され、公平に教育を受け、全員が包摂される環境を目指す取り組みだとされている。個人はそれぞれ個性的であり、集団は、人種、民族、性別、階級、性的指向、年齢、身体的能力、宗教的信条、政治的信条、認知スタイルなど、さまざまな次元の違いを反映しているという前提に立ち、多様性を尊重しようとしている。多様性の確保のために、教育機関はカリキュラムに様々な文化や視点を取り入れている。例えば、歴史の授業ではアメリカ先住民、アフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人など、多様な民族の歴史を扱う。また、多文化イベントや国際デーを開催し、異なる文化の理解を深める機会を提供している。

公平性の実現は、人種、性別、性的指向、その他のアイデンティティに基づく制度的、歴史的障壁が解体されたときに得られるとされ、個々の学習者のニーズに応じた支援が重要となっている。特別支援教育(Special Education)では、障害を持つ学習者に対して個別教育プログラム(IEP)を作成し、必要なサポートを提供する。経済的に困難な家庭の学習者には奨学金や給食の支援を行い、教育へのアクセスを確保する。また、英語が母語でない学習者(ELL)には英語学習プログラムを提供し、言語の壁を克服できるよう支援している。

包括性の推進には、全ての学習者が自分の存在が尊重され、価値があると感じられる環境

を作ることが求められる。インクルーシブな教室環境を整え、異なる背景を持つ学習者が共に学び、成長できるようにする。また、協働学習を推進し、学習者たちが互いに教え合い、学び合う場を提供することで、多様な視点を取り入れながら成長することができる。

これらの取り組みにより、多様な学習者が学びやすい環境が整備されつつあるが、課題も存在する。リソースや支援が十分に行き渡らない場合があり、一部の学校や地域では取り組みが遅れている。また、教職員に向けた研修や意識改革も必要であり、持続的な努力が求められる。総じて、DE&I への取り組みは、全ての学習者が平等に教育を受け、成長できる環境を作るために不可欠なものであり、その実現には継続的な改善とコミュニティ全体の協力が求められている。

(2) Hanahau ‘oli School における DE&I

Hanahau ‘oli School では、進歩主義教育の理念に基づき、個々の子どもを教育の出発点として認識している。ハワイという移民が多く、宗教や文化が大きく違う子どもたちが集まる地域だからこそ、多様性を認め大切にすることや、コミュニティの一員としての自覚を持って生きるということが重視されていた。

1日のスケジュールは各クラス・グループによって異なるものの、教科学習の合間にハワイ語で「家族のようなコミュニティ」を意味する「オハナ(ohana)」の時間が設けられ、多様性を反映したコミュニティ内で社会的意思決定に必要なスキル、すなわち、傾聴・意見表明・他者への配慮を学び応用する機会が保障されていた。「オハナ」の実施形態は各クラスによって異なるが、基本的には教室内にサークルを作り、ぬいぐるみや毛糸のボールなどを持っている人が話し、それを聞き合いながら対話がなされるといった形で行われていた。年中クラスでは「週末にしようと思っていること」と「それに関する自身の気持ち」がトークテーマとなっており、久しぶりに会える親戚と遊ぶことを楽しみにしている子どもに対しては共感の声が聞こえたり、「さっきも親戚と遊ぶと言っていた人がいましたね、誰でしたか？」というような教師からの問いかけがなされたりしていた。

「オハナ」の時間を含む日々の学習の様子は一覧表や子ども一人ひとりに作成された Google ドキュメントで管理されている。チームティーチングを行う3名の教師が常にアクセスできる状態になっており、「日付・内容・子どもの反応や聴き取りから得られた情報」などが記されている。これらの記録は保護者に共有するためのものではなく、教師間連携をとるために用いられており、これにより、頻繁に会議を行わなくても、日々の子供の成長や変化が同じグループを担当する教師間で共有できているという。

また、2学年で構成される異年齢クラス内での「オハナ」の時間以外にも、異学年と関わる機会が設けられていた。Hanahau ‘oli School では各クラスの教室ではなく、ランチテラスにすべての子どもが集まり昼食をとることになっている。普段学習をともにするクラスとは異なり、再編成されたグループで昼の全体集会と昼食の時間を過ごす。各グループは10名前後で、全ての学年の子どもがグループに入ることとされる。食品アレルギーを持つ子ど

もたちは、その子どもたちだけでグループを構成するが、このグループも通常グループと同様に月に1回、グループの再編成が行われ、毎月、少しずつながらも異なる人たちと食卓を囲むこととなる。筆者も食品アレルギーを持つ子どもたちと同席することになったが、外部からの訪問者である筆者をスムーズに受け入れ、会話の輪の中に入れてくれた。特別なテーマに基づいて会話を進めていくわけではないものの、お互いについて理解を深める時間や学校内に暗黙的に存在しているローカルルールが高学年から下学年に伝えられる場となっていた。

特徴的だった点については、学校内のいたるところに子どもたちの作品や名前がちりばめられていたことである。例えば、Hanahou' oli School では「子どもが自分の誕生日に図書館に自分の好きな本を一冊贈る」というシステムがある。その子どもの名前・誕生日・年齢、その子どもからのメッセージとともに表紙裏に記載され、寄贈された本は図書館で管理される。この本は他の図書と同様に貸し出されており、ふと手に取った本が在校生の誰かによって寄贈された本であることもある。また、それぞれの教室から中庭に出る通路、運動場から校舎に戻る小道などに動物や植物のタイルを見かけることがあった。これらは子どもたちが卒業制作として学校に残していくものだという。

さらに、教室内に目を向けてみると、どのクラスにも子どもたち自身によって描かれた自画像が飾られていることに気づく。絵の具が収納されている棚の近くには「The Skin You Live In」という本や様々な「肌色」とそれらの名前が一覧になっている紙が掲示されていた。「肌色」が多様であることを伝えるだけでなく、様々な肌の色を持つ子どもたちが自分自身の肌の色を捉え、その色の名前を認識でき、自画像を描く際にも自身の肌の色を表現する機会が得られるよう工夫されていた。どの教室でも、直接的に「世界平和」「多様性」について話し合いや教授がなされるわけではないが、こういった活動や掲示物の中にメッセージを込めて発信しているのだという。

また、肌の色にとどまらず、個々の子どもたちがそれぞれの背景に関わらず「名前を持った一人の個人」として扱われていた点も印象的である。各教室で教科学習の際に用いられるホワイトボードには、子どもたちの名前が書かれたブロックが一つ一つ置かれていた。文字の読み書きができない年中クラスでは子どもたちの顔写真が用いられていた。いずれも、誰がどのような意見を持っているのかが可視化されており、本人もその周囲の子どもも意見が異なる他者や「その人自身のことばで表現されている意見」を実感できるような工夫がなされていた。

(3) SEEQS における DE&I

SEEQS における時間割例は表 1 のとおりであり、授業が始まる前の 45 分間がコミュニティづくり、基礎学習としての「Content Course」には言語(ELA)、数学(Math)、歴史(History)、理科(Science)や芸術(Art)が組み込まれている。そして、週 4 日午後の 2 時間を利用して、EQS のプロジェクトに取り組む。コミュニティという土壌に、「学び」という種を植え付け、

そこにサステナビリティをテーマとした EQS の様々なプロジェクトに積極的に関わることで、子どもたちが自らも葉をつけ、幹を育て、大きな木として成長していくという構想である。

表 1 SEEQS の時間割例

	月	火	水	木	金
8:30-9:15 (45分)	ホームルーム	体育		体育	ホームルーム
9:20-10:30 (70分)	数学	言語	数学	言語	数学
10:35-11:45 (70分)	芸術	理科	芸術	理科	芸術
11:45-12:15 (30分)	昼食				
12:20-13:30 (70分)	歴史	選択	ホームルーム	選択	歴史
13:35-15:30 (115分)	EQS	EQS	歴史	EQS	EQS

短縮授業日である水曜以外の毎朝、「アドバイザー(advisory)」と呼ばれるホームルームや体育の時間がコミュニティづくりのための時間として位置づけられている。アドバイザーでは、教員 1 人に対し、2 学年ないし 3 学年の異学年である児童生徒 10 人前後のホームグループに分かれ、サークル対話や遊びを中心とした活動を行う。また、水曜の午後にはアドバイザーのグループで集まって、グループ内で起こった問題の解決やお互いを知るための活動などロングホームルームのような時間も設けられている。

基礎学習としての各科目の授業に分かれた際もコミュニティ全体で学び合う姿勢がみられた。6 年生対象の数学の授業では「累乗の計算」が扱われていた。前時に学習した累乗の計算ができるかどうかを確認するために「 $9 \times 2 + (5^3 \times 5) + 60 \div 10$ 」という練習問題が提示された。個人で計算、4 人グループ内で相談しながらお互いの計算方法を確認し合った後、全体フィードバックの時間が取られた。全体フィードバック時には、どの順序で計算するのがいいのかについて考えることとなった。紙とペンのみでの計算作業が苦手な生徒のために、「9」「 \times 」「 5^3 」など各記号と数字が書かれたホワイトボードを持たせ、前に立った生徒を援助する形で「AさんとBさんのところを計算するのいいと思う!」「AさんとBさんの計算の結果は?」「次は誰のところを計算すればいい?」と声を掛け合うという方法が取られていた。その後、個人作業として「desmos」と呼ばれるデジタルドリルに取り組む。自由進度学習となっており、復習問題に取り組む子どももいれば、応用問題や次の学年の範囲の学習に取り組んでいる子どももいた。desmos 上で出題される問題は、空欄補充問題や正しい組み合わせはどれかを選ぶ問題などから、グラフの読み取りと値の予測をさせ、その予測の過程を説明させるような問題まで多岐にわたる。ドリルの後半に進めば進むほど、思考過

程や回答の理由を記述させるような問題が増え、4人のグループ内で質問、相談し合う様子も見られた。答えが一つに決まる問題については正誤が即時フィードバックされ、正解するまで次の問題に進めないような仕組みになっている。記述問題の回答は「クラスメートの回答を読む」というボタンを押せば、同じクラスの生徒がどのように回答したかが匿名化されて読めるようになっている。生徒らの回答やドリル終了後の生徒らによる自己評価は一覧表となって教師のデバイスに表示される。そのため、教師は自己評価や生徒らのつまづきにに応じてどの問題を全体フィードバックの時間に解説すべきか、どの生徒個人(もしくはグループ)を重点的に指導すべきかを判断することができる。

また、訪問調査時に見学した授業以外にも教室内掲示物から DE&I への取り組みがみられた。1つはハワイ語やハワイの文化への意識づけを促すような掲示物がすべての教室に準備されていたことにある。教授言語も休み時間の子どもたち同士の会話も英語でなされているが、What time is it?や Can I drink water?にあたるハワイ語が時計やホワイトボードの近くに掲示されている。教師が子どもたちにハワイ語を使わせたりする場面は少なくとも数学の授業中では一度も見られなかったが、数学の教室にもハワイ語の掲示物やハワイの文化を象徴するようなポスターが貼られていた。

もう1つは、自分とは異なる背景・考え方をを持ったクラスメートが集まって、授業を受けているということを子どもたち自身に自覚させるために、「出身はどこか」「どのような教室環境で学ぶのが心地いいか」「自宅から学校に来るまでに何分かかかるか」などの質問に回答させ、それぞれがどのように回答しているかが一覧できるようになっていた点である。心地いいと感じる学習環境に個人差があることが分かれば、授業内の他者への配慮を意識づけることができるうえに、教室内でトラブルがあった際、他者の言動を理解するための一助となりうる。また、ここで特筆すべき点は、「出身(国籍)」のみを聞いているわけではないということである。出身や宗教などにとどまらず多様な質問をすることによって、オアフ島出身であるマジョリティとその他地域出身であるマイノリティという関係にならないように工夫されている。マジョリティ/マイノリティのどちらの立場も経験、可視化することができ、人種や民族という背景の違いを超えた自他の違いを認識させることができるのである。

4 本研究開発への示唆・知見

最後に本調査から得られた本開発研究への示唆と知見を整理する。

第一に、多様性の確保と尊重についてである。ハワイのように学習者集団そのものに民族的・人種的な多様性がある場合、異なる文化の理解を深める機会として、個々の学習者によるナラティブやそれらを通じた相互理解があった。しかし、本調査で訪問したそれぞれの学校では、民族的多様性にとどまらず、年齢や認知スタイル、行動スタイルをも含んだ多様性が意識されていた。人種や民族という背景の違いを超えた自他の違いを認識させたうえで、自分自身もコミュニティ内の他者も「個」として尊重する姿勢が多様性の確保と尊重につながっているといえよう。

第二に、包摂性の推進についてである。全ての学習者が自分の存在が尊重され、価値があると感じられる環境づくりにおいては、教師集団に対する意識づけや研修はもちろんのこと、クラスやグループなどの構成員すべてへの意識づけが必要である。Hanahau ‘oli Schoolでの「オハナ」の時間に見られたように、教師だけでなく、クラスメートやグループメンバーにも受け容れてもらえる経験が学習者にとっての居心地の良さにつながっているのだろう。インクルーシブな教室環境を整えるためには、教師のみによる働きかけだけでなく、協働学習などによる学習者たちが互いに教え合い、学び合う機会も必要なのだと考えられる。その際、Hanahau ‘oli Schoolにも SEEQSにもみられたように、自分の名前を伴った意見や作品が教室内に掲示されていることの効果は大きいと考えられる。自身がクラスに存在していること、意見や作品の提出を通じてクラスに参加していること、さらにそれが自分にも他者にも可視化されていること、これらが所属意識につながりうるのである。

4 米国ペンシルバニア州における多文化教育に関する調査 ——フィラデルフィア日本語補習授業校、Swarthmore College——

田野 茜（京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程1年）

1 調査の目的と概要

本調査は、様々な人種・民族・宗教をもつ人々が共生する米国において、多文化教育が、どのようになされているのかを明らかにすることを目的とするものである。歴史的にユダヤ教徒やクエーカー教徒、ドイツやオランダなどからのプロテスタント系の移民も多く、独立革命の原点でもあり、多様な背景を持つ人々により豊かな文化が醸成されているペンシルバニア州に着目する。中でも、日本語という第二言語を「継承語」として学ぶ学習者（フィラデルフィア日本語補習授業校）と、「外国語」として学ぶ学習者（スワスマア大学）への授業実践を対象とする。筆者は2024年2月29日、3月2日、3月6日にフィラデルフィア日本語補習授業校、3月1日、5日にスワスマア大学を訪問し、授業観察、教員・学生らに対するインタビュー調査、資料収集を行った。

2 調査対象

(1) フィラデルフィア日本語補習授業校（継承日本語コース）

フィラデルフィア日本語補習授業校は、日本人および日系の学習者を主たる対象とする補習授業校である。補習授業校とは現地の学校や国際学校（インターナショナルスクール）等に通学している日本人の子どもに対し、土曜日や放課後などを利用して国内の小中学校または中学校の一部の教科について日本語で授業を行う教育施設であり、全日制の日本人学校とは異なる。創立は1972年であり、ペンシルベニア州フィラデルフィア郊外に所在する（1101 City Avenue, Wynnewood, PA）。創立当初から日本の文部科学省のカリキュラムに基づいた教育を提供しており、時代とともに教科や活動を進化させてきた。図1に示す通り、幼稚部、小学部、中学部、高等部、継承日本語コース（4クラス）、日本語アダルトコースを有しており、2024年度時点での教員数は37名、生徒数は237名である。

フィラデルフィア日本語補習授業校の特徴は、コース数の多さにある。一般的には、文部科学省のカリキュラムに基づき、日本へ帰国することを前提とした子どもたちへの教育をするコースと、その土地で生まれ育ち今後もその国で暮らしていくことを前提とする子どもたちが父親や母親、祖父母の言葉である日本語を継承語として学ぶコースで編成されることが多い。学習目的や帰国予定の有無を問わず、学齢のみでクラスを編成したり、帰国予定の有

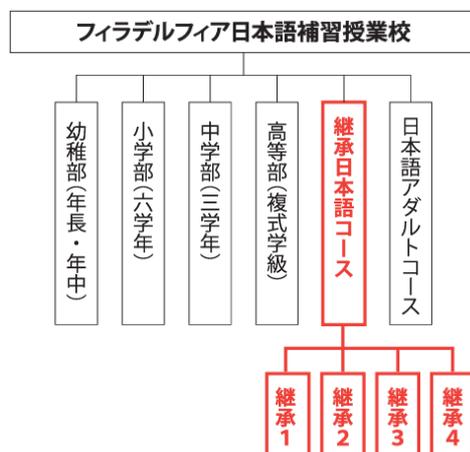


図1 組織図

無のみで「帰国生」「継承語生」とクラスを編成したりするのではなく、フィラデルフィア日本語補習授業校では、学習者の実態に合わせたきめ細かなコース設定がなされている。

「小学部」と「中学部」と併設される形で「継承日本語コース」を有しているだけでなく、「幼稚部」や「高等部」、14歳以上の学習者を対象とした「日本語アダルトコース」と呼ばれるコースも有している。同校に在籍する「小学部」「中学部」の子どもたちの半数は、帰国を目標にしておらず、「高等部」卒業の子どもたちのほとんどが米国の大学に進学するという。そのため、学習目的や日本への帰国の有無、保護者との相談で異なる「部」へ移動をすることができるように、入学後のコース切り替えも柔軟に対応している。「日本語アダルトコース」には日本に興味をもつ高校生や日本人を家族にもつ学習者(親や配偶者)と幅広い年齢層、バックグラウンドの学習者が受講している。

本調査が主たる対象とした「継承日本語コース」では、子どもたちが日本語を理解し、日本の文化や価値観を理解することを教育目標としており、日米両国の友好と理解を促進することを目指している。「継承日本語コース」では、保護者との連携が強く、文化活動をする際などは特に、家庭と学校が一体となって教育を支えている点も特色である。

(2) スワスモア大学日本語教育プログラム

スワスモア大学(Swarthmore College)はペンシルバニア州スワスモアに位置し、1864年に設立されたリベラルアーツカレッジである。ハバフォード大学(Haverford College)、ブリンマー女子大学(Bryn Mawr College)と「Tri-College Consortium」と呼ばれる連携を結んでおり、コンソーシアム内の大学で履修した科目を所属大学の修得単位に振り替えることができるという制度を有している。

学生の国際的視野を広げることに重きを置くスワスモア大学の歴史の中で、外国語教育は常に重要な役割を果たしており、日本語プログラムもその一環として進化してきた。日本語プログラムの教員数は4名であり、各教員は日本語教育や日本文化に関する専門知識を持っている。プログラムの教育目標は、日本語の読み書きや会話能力を高めることに加え、日本の文化、歴史、文学に対する理解を深めることである。

本プログラムの特徴は、小規模なクラスサイズと個別指導に重点を置いている点である。また、学生は日本語の授業に加えて、日本文化に関連するさまざまなイベントや活動に参加する機会が提供されている。例えば、茶道や書道のワークショップ、映画上映会、フィラデルフィアで活躍する日本人ゲストスピーカーによる講演などが含まれる。

3 調査報告

(1) 米国における多文化教育

多文化教育とは、マイノリティの視点に立ち、社会的公正の立場から多文化社会における多様な人種・民族あるいは文化集団の共存・共生を目指す教育理念のことであり、その実現

に向けた教育実践であり教育改革運動でもある¹。公民権運動を背景に誕生したこともあり、米国における多文化教育は、独自の文化を捨て主流文化へ溶け込むことを強いる同化主義に対抗して、文化の多様性を価値ある資源として尊重する文化多元主義(cultural pluralism)あるいは多文化主義に理論的基礎をおいている。米国では、1970年代に多文化教育の制度化が大きく進み、食べ物(food)、民族衣装(fashion)、行事(festival)など民族文化を理解するようなアプローチが浸透していく。それにより、マイノリティの文化の社会的認知を高め、多様な文化の尊重という考え方が広まった。しかし、制度として取り込まれていく中で、マジョリティによって多様性が管理されるシステムが作られ、人種差別や社会の不平等に対するマジョリティへの異議申し立ての視点は次第に失われていったという。

そういった状況下において、多文化主義の原点に戻り、批判的な立場からの多文化主義の再構築を謳い、多様性の包摂を目指す批判的多文化主義の流れが1990年代ごろからみられるようになった。「白人性(whiteness)」すなわち、白人がもつマジョリティ性を問題にし、文化を実態としてとらえ外集団を「他者」として差別化することに陥っていることを問題視し始めた。そのような文化本質主義的な考え方を批判し、批判的多文化主義は、これまで集団内で抑圧されていた多様な声を解放するために対話をより重視するという特徴を含むようになる。

近年の多文化教育の主な目的は、学習者が多様な文化のそれぞれを固定的なものとして捉えるのではなく動的なものとして捉え、偏見や差別を減らし、共生する社会を構築する力を育むことにある。これには、異なる文化的背景を持つ人々とのコミュニケーションスキルを向上させ、自己のアイデンティティを深めることが含まれる。また、社会の多様性を反映するカリキュラムを通じて、学習者の批判的思考力を育むことも目指している。

多文化教育では、カリキュラムに多様な文化や歴史、視点を取り入れる。例えば、歴史の授業では、アメリカ先住民、アフリカ系アメリカ人、アジア系アメリカ人、ラテン系アメリカ人などの文化の歴史を教える。文学の授業では、異なる文化圏の作家の作品を取り上げ、多様な視点や価値観を学ぶ機会を提供する。また、異文化に対する理解を深め、異文化交流の重要性を実感することを目指したような国際デーや文化的なイベントも実施される。

そのなかで教師は多文化教育の推進において重要な役割を果たすと考えられている。第二言語教育の教師養成に携わっていたモスコウィッツ(G. Moskowitz)は、教師自身が多様な文化について学び、理解を深めることで、学習者に対して効果的な教育を提供することができるとし、第二言語教育を通じた多文化教育に可能性を見出していた²。あたたかい教室風土の中でのディスカッションや交流などを通じて、学習者が異なる視点を共有し、学び合う機会を創出することも重要であるとも指摘されている。それらが言語教育の実践場面によつ

¹ 松尾知明『多文化教育がわかる事典：ありのままに生きられる社会をめざして』明石書店、2013年。

² Moskowitz, G., & Wachs, S. (1988). Enhancing perceptions of future teachers toward Jews and Judaism. *Jewish Education*, 56(3), 31-44.

てどのようになされているかを見ていくことには意義があると言えるだろう。

(2) フィラデルフィア日本語補習授業校における多文化教育

フィラデルフィア日本語補習授業校（以下、フィラデルフィア補習校）では、日本にルーツを持ちながらも米国内で暮らしていくことを前提とする子どもたちに親や親戚の言葉である日本語を継承語教育として教える「継承日本語コース」の実践を対象として調査した。継承語教育とは、出身国とは異なる言語環境で育つ移住者の次世代に母語を保持させ、伸ばそうとする教育であり、その対象となる学習者は移住先で生まれた子どももいれば、本人が移民世代の場合もある。フィラデルフィア補習校の場合は、米国生まれ、もしくは学齢期以前に米国に移住した子どもたちがほとんどであり、言語形成期を米国で過ごした子どもたちがほとんどであった。継承日本語コースには4つのクラスがあり、基本的には年齢でクラス分けがなされる。それぞれ「継承日本語1」は6歳～8歳、「継承日本語2」は8歳～10歳、「継承日本語3」は10歳～12歳、「継承日本語4」は12歳以上という入学可能な年齢の制限が設けられている。これらは「小学部」「中学部」とのコース変更も可能であるとされ、行事などは合同で実施している。毎週土曜日の午前中3時間が行事や授業の時間である。

補習校に通っていない子どもたちは、土曜日に習い事をしたり、学校の授業がない土日の間にお泊り会(sleep over)やお誕生日会などの友達を招いたホームパーティーをしたりすることが多いという。現地コミュニティでの楽しいイベントを犠牲にして補習校に通うこと、将来日本に帰国する予定がなく「小学部」「中学部」の子どもたちのように日本語を学ぶ切実さがないことで、なかなか足が進まない子どももいる。フィラデルフィア補習校では、平日の現地校での授業に加え土曜日も補習校に通う子どもたちに向けて、「忙しい、で終わらせることなく、補習校での絆や学びを大切にしてほしい」と子どもたちに伝えている。「忙」や「忘」という漢字が「心を亡くしてしまう」ということだと説明しながら、忙しいから補習校に行くのが大変だと思ったり、補習校での思い出を忘れてしまったりすることは辛いことだと強調する。そのため、補習校に通う子どもたちの動機づけを高め、彼らの「心を亡くさない」よう意識しているのだという。

フィラデルフィア補習校では、より日本を身近に感じ、自身のルーツとして親しみが持てるよう日本国内で用いられている国語や道徳の検定教科書に加えて、日本事情が伝わるような実物教材も用いられている。ただし、週1日3時間という限られた時間しか使えないため、学年段階や学ばせたい文法項目に応じてどの教科の検定教科書が用いられるかは選り取られる。「継承日本語1」では主に国語の教科書が、「継承日本語2」では主に道徳の教科書が使用されている。これらは読解練習や読み取り後の音読練習に用いられ、内容重視のアプローチがとられている。フィラデルフィア補習校の子どもたちの中には、年に1回特定の時期のみ日本を訪れる子供もいれば、家族や親戚に会うために頻繁に渡日、もしくは日本に行ったことのない子どももいる。教科書内の挿絵や表現などから日本の子どもたちが見ているものを感じ取り、ときには実際に日本に行った教師や子どもに話を聞いたり、写真を

見せてもらったりしながらも、家庭内での会話やインターネットから得ていた既知知識と結びつけるのである。

これらの教材に加えて、日本語を外国語として学ぶための教材も用いられている。「継承日本語コース」では、『ひろこさんのたのしいにほんご』と『アドベンチャー日本語』という教材をクラスの実態に合わせて併用している。『ひろこさんのたのしいにほんご』は、日本に住む外国人の子弟を対象に作られたものである。9歳の女の子が主人公であり、彼女が周囲の人々と話す様子から日本語の文型を学んでいく。『アドベンチャー日本語』は米国における中高生を対象に作られたものである。

これらの教材は、登場人物紹介だけに注目して見てもいくつかの変更点が見られる。『アドベンチャー日本語』では、主人公であるケンの国籍(例:「日本人です」など)が明記されていない。ケンは父「スタン・スミス」と日本人である母「なおみ・スミス」を両親にもつ子どもであり、近年、こういった国際結婚の子どものアイデンティティのゆれに配慮した記述がなされていることが分かる。また、ケンの家族は両親の離婚や姉の大学進学により、家族が揃って生活を共にしているわけではないこともうかがえる。これらも両親の仕事の関係などで、父や母と離れて暮らす子どもや様々な家族のあり方を反映し、そういったキャラクターを主人公に据えることで「典型的な」家族像や〇〇人像にイメージが固定されないような多様性への工夫がみられる。

さらに、「継承日本語コース」では、一貫して日常生活や教室活動に必要な会話、友達の発表が聞けること、習った文型を使った自己表現、社会生活に必要な会話ができるようになるといった他者とコミュニケーションをとることを意識した目標が設定されている。これは、学習者自身のルーツである日本の言葉であり、家族とのコミュニケーションに必要な言葉であることに加え、クラス内の他者との「絆」を感じるために必要だからだという。1年間を通してクラスや学校に形成された「絆」は学習発表会の際の子どもたちの語りに現れていた。校長先生と「継承日本語1」の主担当の出身である沖縄の踊り、「継承日本語2」担当教員の特技である太極拳を、子どもたちは「外国の文化」としてではなく「自分自身にとって大切な人の好きなもの」として受け取っていた。他にも学習発表会ではクラスメートと2人組ないし3人組になり、お互いの「日本の中のおすすめの場所、そこにいつ行きたいか、何をするのがおすすめか」をインタビューしあう時間があった。日本の中の好きな場所についての掲示物である「にほんご☆きらり」には、クラスメートの交流や、自身の家族との思い出をふまえて記述されるさまざまな都道府県の地名が並んでいた。自身のルーツや親戚との思い出の場所に加え、クラスメートにとっての大切な場所についても知っていくことで、教科書や教材だけでは得ることができない日本へのシンパシーを得ていくのである。

(3) スワスモア大学における多文化教育

スワスモア大学では、体系的に日本語を学ぶ学習者への日本語教育実践を対象とした。3月5日に実施された2年次生向けの授業では受講生は5名であった。受講生の第一言語は

英語であるが、中国やハワイにルーツを持つ学生も在籍しており、多言語・多文化的な環境で学習が進められていた。英語を母語とする教員が授業を担当していたものの基本的な教授言語は日本語であった点も特徴的である。

授業開始時刻になると、担当教員の「では、今日の日直さんお願いします」という一言から授業が始まる。学生の一人が前に出て挨拶をし、今日の天気についてコメントを述べる。その後、①NHK News (<https://www3.nhk.or.jp/nhkworld>) で取り上げられていたニュース、②キャンパス内でのニュース、③日直担当者自身のニュースについて報告がなされる。受講生全員が知っている話題から、段階的に日直担当者の個人的な話題へと進んでいくデザインとなっている。

どのニュースを選ぶか、どのように紹介するかは、日直担当に任されており、筆者が観察した授業では1枚のスライドに写真、日本語での説明、日英対応の単語リストがまとめられていた。報告後にはフロアからの質問に答える時間も準備されており、担当教員もフロアの1人として質問をする様子が見られた。

日本で起きたニュースや日本にまつわるニュースが日本語で語られることにより (①)、これまで英語でキャッチしていた情報が日本語で提示されることとなる。学習言語である日本語とそれが話されている日本で取り上げられていることが同時に学べるため、教科書では学べない語彙や表現や、日本事情についても理解を深めることが可能となっている。

また、キャンパス内で起こった出来事や大学生活を送るうえで必要となる情報が共有される機会が提供されること (②) は、まさに日本国内での「朝の会」や「ホームルーム」で行われるような情報伝達の機会ともなっている。これにより、期末試験やカフェテリアの工事に関する情報共有や、日本に関心を持つ学生が集う「日本語クラブ」のディナー会の広報が進み、学生間の交流やケアリング (お互いを気にかけること) が促されている。

さらに、「先週、〇〇でスキーをしてきました」という日直担当者の日常を共有するような報告の時間と、それについての質疑応答・コメントの時間 (③) は、「用意されたスクリプト」の範囲を越えてコミュニケーションをとる時間として機能している。お互いのことを「知り合う」時間とあいづちやリアクションも含めた「生きたコミュニケーション」を学ぶ時間ともなっている。

このような「日直」による導入は授業冒頭の20分程度であるが、教科書を用いて文法や単語、読解練習をする活動に加えて、日本や大学やクラスメートについて「よく知る」、自身が知っていることや身近なことを「分かりやすく他者に伝える」活動として取り入れられていた。また、このような時間が「日直」制度として、日本語の授業に取り入れられているのも、ひとつの「文化的」授業実践であり、日本事情についての学習であるとも言える。

4 本研究開発への示唆・知見

最後に本調査から得られた本開発研究への示唆と知見を整理する。

第一に、今回見てきたような「日本にルーツを持つ」や「日本語を学習している」などと

いう共通項があり、同質性があるようなコミュニティの中にも、学習者が持つ背景や個性に違いがあるということが明らかになった。コミュニティの中にも多文化を発見して、そこで形成されている文化を語りなおしていくことも「多文化教育」となり得ることがうかがえた。そのような経験をさせる授業づくりを考えていく際に、「あなたの国」「お父さんとお母さん」のような「あるべきもの」としての規範的な文化観や家族観を問い直す姿勢や多元的価値観を持って他者に向き合う姿勢が教師に必要なのではないかと考えられる。

第二に、教科と多文化教育の接続の可能性が挙げられる。これまで、歴史を学ぶ際に先住民や少数民族の歴史に光をあてる実践や、音楽の授業においてジャズやヒップホップが扱われる時間があったが、同様に言語教育の中に多文化教育の要素を取り入れ得ることも明らかになった。

フィラデルフィア補習校では「日本にルーツを持つ」という共通項のある学習者が集まっており、そこでコミュニティとして持つ文化を共有しながら交流することが目指されていた。そこでは学習者が持つ文化を共有し、お互いを理解するために日本語が使用されていた。一方、スワスモア大学では「日本語を学ぶ」という共通項を持つ学習者が集まっており言語について深く理解し、使えるようになるために文化や日本事情が参照されていた。本調査の結果により、多文化教育を考えていく際に、2つのベクトルがあることがうかがえた。すなわち、「自身の中にあるルーツ文化」を見つめることにより、普段接している所属コミュニティ内の文化との差を捉える「内側に目を向けた多文化教育」と、異質なものとして外国語を学びながら、その言語が話されている場所の文化に触れ、相対化して自文化を捉え直すという「外側に目を向けた多文化教育」である。学習集団のもつ性格や環境に応じて、2つを使い分けていくことにより、地域や人的リソースに制限されない多文化教育と言語教育の融合が実現できるのではないかと期待できる。

5 中国における探究的な学習に関する調査 ——華中師範大学第一附属中学校——

肖 瑶（京都大学大学院教育学研究科・博士後期課程2年）

1 調査の目的と概要

本調査は、中国における探究的な学習の実践を対象としたものである。2024年3月7日から10日にかけて、華中師範大学第一附属中学校にて訪問調査を行い、資料収集、授業観察、教員1名（H教員）へのインタビュー調査を実施した。その際には、筆者が日本における探究的な学習の理論と動向を紹介し、教員とともに日本と中国における探究的な学習の異同について交流会を行った。

2 調査対象の概要

(1) 中国における「総合実践活動」の概要

2001年に中国教育部が告示した「基礎教育課程改革綱要（試行）」によって、受験偏重の「応試教育」への批判から提唱された「素質教育」が全面的に推進されるようになった。この改革では、従来の「受動的な学習や丸暗記、機械的訓練」を中心とする学校教育の傾向が見直され、「児童生徒が主体的に参加し、探求を楽しみ、体を動かす」ことを通して、「情報の収集、選択、処理する能力、新しい知識を獲得する能力、問題の分析・解決能力及び交流・協力の能力」を育成することが目標として掲げられた。その中核をなすのが、小学校から高校までの必須科目として設置された「総合実践活動」である。「総合実践活動」の教育課程上の時間割に関しては、小学校1年生から2年生までは週1コマ以上、小学校3年生から6年生及び中学校までは週2コマ以上、高等学校では国定の教育課程に応じて必要な単位数を修得することが要請される。

「総合実践活動」は自主性・実践性・開放性・整合性・連続性の5つの原則に則り、「研究性学習」、「労働技術教育」、「社区奉仕」、「社会实践」の4つの教育活動で構成されている。「研究性学習」では、生徒の自主的・探究的な学習を基盤として、生徒が生活や社会生活の中から研究テーマを選び、個人やグループで活動を行うことが求められる。「研究性学習」を通じて、科学的精神と科学的態度、基礎的な科学的方法を身につけ、既習な知識・技能を応用して問題を解決する能力の向上を目指す。その際、教師は「研究性学習」の組織者、参加者であり、指導者でもある。「労働技術教育」は、労働観及び労働技術の育成、職業選択の指導に重点を置くものである。「社区奉仕」は、地域社会の建設と発展に貢献するものであり、生徒が集団的または個人でボランティア活動を参加することで、社会的責任観及び助け合いの喜びを実感することを目指している。さらに、「社会实践」とは軍事訓練と工業・農業の生産労働を通して、国防教育、生産労働教育を行い、生徒の規律性、集団意識や勤勉と忍耐の精神を養う活動である。

本調査は高等学校を対象に行った。高等学校段階における「総合実践活動」の具体的な目標は表1の通りである。なお、本調査は、とりわけ「総合実践活動」における「研究性学習」に着目して、中国の探究的な学習の実際を検討する。

表1 高等学校段階における「総合実践活動」の目標

(1) 価値観の育成	グループ活動、模範的人物へのインタビュー、研学旅行、職業体験活動、サークル活動を通して、社会規範、国民的アイデンティティ、文化への理解を深め、社会の進歩、国家の発展と個人の成長と関係性を実感し、自身の興味・関心と特技に基づくキャリアを築く能力を高め、中国の特色ある社会主義の共同理想とグローバルな視野を持つ。
(2) 責任感の育成	他者や社区、社会の発展に関心を持ち、持続的に社会奉仕活動に参加し、地域社会問題に目を向け、ボランティア活動に参加することで、社会責任感と法的意識を高め、他者や地域社会に奉仕する能力を向上する。
(3) 問題解決能力の育成	関心のある分野について、実践的探究を行い、新規性と深みのある課題を考案し、知識を総合的に応用して問題を分析し、科学的方法を用いて探究することを通して、実際に問題を解決する能力を向上する。研究過程と研究成果を適時見直して反省し、根拠に基づいてより説得性のあるものを構築した上で、研究報告や研究成果を作成する。
(4) 創造性の具体化	積極的に実践に参加し、様々な操作技術を習得し、それを応用して日常生活における複雑な問題を解決する。創造性のあるデザイン、操作技術、技術応用と創造性を具体化する能力を向上する。実践の中で学ぶという意識を形成し、問題解決能力を高める。

(2) 華中師大一附中の概要

華中師大一附中は湖北省武漢市にある重点中高一貫校¹である。1950年に設立され、校訓「厚德、博雅、篤学、敏行」のもと、様々な特色ある取り組みを行っている。本調査で訪問した高等学校は、面積的に396ムー（1ムー＝6.667アール）を占めている。同校の在籍生徒数は約3500名、正規教員数は約350名である。華中師大一附中における「研究性学習」のカリキュラムは、主に3名の教員（H教諭、J教諭、Y教諭）からなる「探究部」によっ

¹ 重点中高一貫校とは、一般的に、教師の力量や教育全体の質などが他の高等学校と比較して相対的に優れており、国や地域の教育機関から重点的に注目される中学校・高等学校を指す。

て開発されている。加えて、日本でよく見られる、高校の教科を担当しながら、探究的な学習の開発に取り組む「探究部」の教員とは異なり、華中師大一附中の探究部の教員たちは「研究性学習」のみを担当している。



資料1 華中師範大学第一附属中学校の校舎

3 調査報告

(1) 華中師大一附中における「研究性学習」の概要

高校2年生と3年生は大学入試（「高考」）の準備で「研究性学習」を行う時間が多くはないため、華中師大一附中では、主に高校1年生を対象に実施している。「研究性学習」は1年間のカリキュラムで、9月から翌年1月までの前期に理論編（10コマ）、3月から7月までの後期に実践編（10コマ）というように、2段階に分けて行われる。H教諭によると、「研究性活動」について何もわからないままで自由にさせるよりは、まず生徒に課題設定や主要な研究方法の基礎を身につけさせる意図があるという。また、華中師大一附中では、「研究性学習」に取り組む際、個人探究よりもグループ探究が推奨されている。

(2) 指導の具体

それでは、華中師大一附中の教師たちが、「研究性学習」をどのような計画で、どのように指導しているのかについて、前期の理論編と後期の実践編に分けて具体的に見ていこう。前期の理論編は、9つのテーマに沿って実施されている。理論編の初期段階は、2回に分けて「研究性学習」の目的と意義、課題設定の方法を中心に行う。その後、5回に分けて探究的な学習で使われる研究方法、すなわちアンケート調査、文献調査、インタビュー調査、実験、フィールドワークの方法と特徴を、具体例を示しながら生徒に習得させる。最後に、グループで考案したテーマに基づき、研究方法の選択や研究計画の立て方などを生徒に考えさせる（2回）。

理論編では、「探究部」の教員たちは「研究性学習」の目的やそれを通して習得できる知識・技能の有用性を、まず丁寧に生徒たちに伝えることを重視している。単位修得のためや先生から言われたからやらざるを得ないというのではなく、自分事として捉え、「研究性学

習」で得られる知識・技能は、実は将来にも役に立てるのだということを認識させることが「研究性学習」の出発点だという。

また、9つのテーマのうち、H教諭によると、テーマ「どのように課題を設定するか？」の内容が最も重要であり、様々な工夫を行っている。そこでは、まず生徒自身の問いを引き出すことを重視する。問いを生み出すきっかけは、日常生活や外部者による講座など様々であるが、選択科目²の内容と関連づけて考えさせることが華中師大一附中の一大特徴である。華中師大一附中では、生徒たちの興味・関心に応じて、高校1年生と2年生を対象に、①「科学と生活」や「言語と生活」などを素材とした課題解決型学習（PBL）科目、②「微分積分」や「物理力学」などの大学科目入門、③「魅力化学」や「長江の絶滅危惧種」などの高校科目の延長線上にある科目、④「ロボットプログラミング」などのプログラミングに関わる科目、⑤「バスケットボール」や「中国絵画」などのスポーツ、芸術に関わる科目の5つのカテゴリからなる、70近くの選択科目が設定されている。選択科目の学習は生徒たちの視野を広げるうえで大きな役割を果たしているため、「研究性学習」において、教員は生徒が選択科目の内容と関連づけてさらに探究したい問いを考えるよう促している。

しかしながら、問いはそのまま探究的な学習の課題にはならない。研究に値する問いとはどのような問いなのか、課題設定には問いをどのように洗練したら良いかについて考えさせることが、9つのテーマの1つである「どのように課題を設定するか？」の授業の目的である。では、このテーマに基づく授業はどのように設計されているか。その実際を2021年に録画されたJ教諭の授業を通して見ていこう。

本時の授業40分のうち、前半の20分ではグループが探究したいテーマを全体で発表した。例えば、「プラスチックに毒があるかどうか」というテーマで探究したい生徒もいれば、「太陽電池の作成」や「色が人に与える影響」というテーマで探究したい生徒もいる。その後、J教諭は生徒たちとともに研究に値する課題、すなわち興味・関心から生まれた問いを課題に練り上げるにはどの観点を考慮する必要があるのかについて議論を行った。その結果、研究課題の設定に、探究の成果が日常生活において応用である点（応用性）、既存の問題を解決することに役に立つ点（価値のある課題設定）、高校生として実施できる点（実施可能性）、という観点が重要だと議論を通して認識させた。そのうえ、J教諭は「じゃ、それを考慮しながらみなさんさっき発表したテーマをどう改善したらいいか、グループで話してみよう」と指示した。

ディスカッションを通して改善したテーマは、授業の最初に生徒たちが発表したテーマと比べて、質が向上したことがうかがわれる。例えば、「プラスチックに毒があるかどうか」について探究したいグループは、この問いの回答がすでに明らかであるため、さらに一歩進んで「プラスチック製品に含まれる毒性の私たちに対する被害を減らすため、どうしたらいいか？」というテーマに変更した。また、「色が人に与える影響」について探究したいグル

² 選択科目の設定は、湖北省の教育課程改革における重要な取り組みである。高等学校の卒業要件として、選択科目で6単位（1単位＝18コマ）を修得することが求められる。

ープも、観点の1つである価値のある課題設定を目指してテーマを改善した。具体的には、うつ病などの精神障害に罹っている人に助けとなる色彩デザインはどのようなものなのかという発想から、「色が人に与える心理影響」という課題で探究していくことを決めた。

このように、探究的な学習の最も難しい段階とも言われる課題設定の段階では、J教諭は生徒たちの興味・関心から生まれた問いを尊重しつつも、問いと課題の違いを考えさせ、研究に値する課題を設定できるよう工夫を行った。なお、各テーマについてのモデル授業はすべて録画されており、探究部の全教員に共有されている。



資料2 授業の様子

後期に入ると、生徒自身が設定した課題に基づいて主体的に探究的な学習を行う。その際、教員たちが自作したガイドブックである『研究性学習課題研究報告』は生徒に配られ、探究的な学習の導きとなる。その目次は資料2に示した通りである。

ガイドブックには、「研究性学習」の概要を示した後、探究的な学習のステップに踏みつつ作成したワークシート、つまり課題の理論的背景と根拠、研究計画、研究の仮説、活動記録、研究方法の記録、課題研究の振り返りと報告書などのシートも収録され、ステップに応じて生徒に記入させるよう教員が促している。そのため、『研究性学習課題研究報告』はガイドブックではありつつ、ポートフォリオの役割も果たしているともいえる。

前述の通り、「研究性学習」の前期の理論編は、主に「探究部」の3名の教員がリードして指導を行う。しかし、後期の実践編に入ると生徒たちのテーマが多様になるため、華中師大一附中では、「探究部」に加えて担任教員や各教科の担当教員も協力して活動をサポートできるよう、組織体制が整えられている。ただし、テーマに応じて事前に指導教員が割り当てられるわけではなく、生徒たちは自ら積極的に指導を受けたい教員に声掛けて依頼したり、アポイントメントをとったりすることが求められる。H教諭は、「それを通して、コミュニケーション能力の育成はもちろん、依頼する時にわかりやすく自分たちの研究内容を伝える必要があるため、生徒たちの理解を深める一助ともなる」と語った。

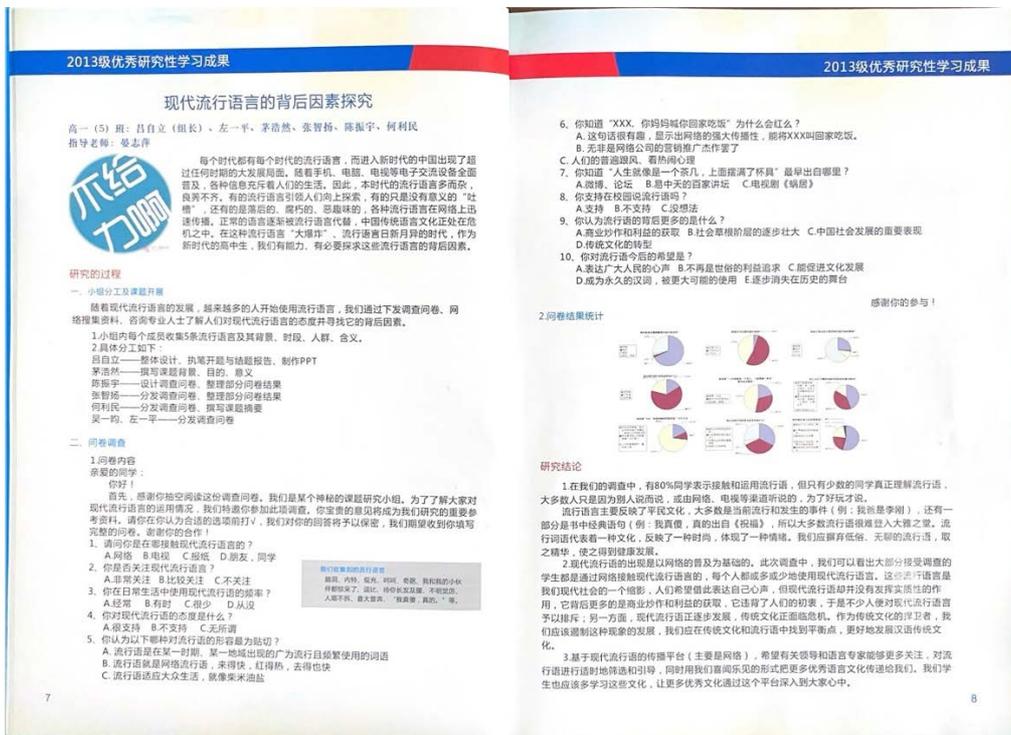
加えて、「研究性学習」の成果は、学期末の発表会で報告される。成果報告の形式としては、報告書の作成に加え、口頭試問、スピーチ、模型の展示やポスト発表など多様な形で行うことが推奨される。

研究性学習の説明	1
1. 研究性学習とは何か	
2. 研究性学習内容の種類	
3. 研究性学習を行うための組織形成	
4. 我が校における研究性学習の実施の流れ	
5. 研究性学習の評価	
6. 我が校における研究性学習の責任者	
一、グループメンバーの情報	5
二、課題の理論的背景とその根拠	6
三、研究計画	7
四、研究の仮説	8
五、課題に対する指導教員及び専門家のコメント	9
六、活動記録 (その1)	10
活動記録 (その2)	11
活動記録 (その3)	12
活動記録 (その4)	13
活動記録 (その5)	14
七、インタビュー調査の記録	15
八、実験記録	16
九、アンケート調査の記録	17
十、文献調査の記録	18
十一、フィールドワークの記録	19
十二、課題研究報告書 (1500字以上)	20
十三、課題研究の振り返り (毎回200字程度)	22
十四、指導教員のコメントと評価	24
十五、専門家のコメントと評価	25
十六、研究性学習の成績評定表	26
(参考) 研究性学習の課題設定	27
1. 人文社会系	
2. 科学実験系	
3. デザイン系	

資料3 ガイドブック『研究性学習課題研究報告』の目次



(テーマ: 小型風力発電機の作成および発電効率に影響する要因)



(テーマ: 現代流行語の背後にある要因の探究)

資料4 「研究性学習」の成果一例

(3) 「研究性学習」の評価

「研究性学習」の評価は初期、中期、後期の3つの段階に分けて行われる。初期段階では、主に課題設定における問題発見、問題提出などの能力に対して評価し、フィードバックを行う。その結果は資料2の『研究性学習課題研究報告』の「五、課題に対する指導教員及び専門家のコメント」で開示される。中期段階は、研究計画の実施状況を対象に評価する。さらに、後期段階の評価とフィードバックは、1年間の「研究性学習」の実施状況及び成果に基づいて行う。その結果は、『研究性学習課題研究報告』の「十四、指導教員のコメントと評価」と「十五、専門家のコメントと評価」で開示される。指導教員及び専門家の評価のほか、グループ内の相互評価も実施されている。

「研究性学習」の評定に関しては、課題設定の評点(20%)、指導教員の評点(20%)と研究成果の評点(60%)でグループの成績が計算される(表2)。個人の成績は、グループの成績かけるグループ内の相互評価によって得られた評点でつけられる(表3)。その結果は、『研究性学習課題研究報告』の「十六、研究性学習の成績評定表」で開示される。

表2 「研究性学習」におけるグループの成績(Q)

項目	評点 (Pi)	比重 (Wi)	各項目の成績 (Qi=Pi×Wi)	成績 (Q1+Q2+Q3)
課題設定		W1=0.2	Q1=	
指導教員の評点		W2=0.2	Q2=	
研究成果		W3=0.6	Q3=	

表3 「研究性学習」における個人の成績(Q)

グループ内の相互評価 によって認定されたレベル (甲、乙、丙、丁)	レベルの評点 (R) (甲 R=1、乙 R=0.9 丙 R=0.8、丁 R=0.6)	成績 (Q=Q×R)

4 本研究開発への示唆・知見

第一に、探究的な学習の最も難しい段階とも言われるテーマ設定の段階において、さまざまな工夫が行われる点である。探究的な学習は子どもの興味・関心を基盤として進められるが、学校生活が生活の大部分を占める中で、自分なりに探究したい問いを見つけることに難しさを感じる子どもも少なくない。そのため、華中師大一中では、子どもの視野を広げる機会を提供する取り組みを行い、「研究性学習」の内容や時間にとらわれず、学校の選択科目での学習とも関連づけながら、興味・関心を引き出している。さらに、J教諭の授業で見られるように、実際の指導場面では、問いをさらに探究に値する課題へと洗練させることにも指導の重点が置かれている。こうした工夫により、探究的な学習が単なる調べ学習にとど

まらず、その質を担保することにつながると考えられる。

第二に、子どもの探究的な学習を支える教員組織が整備されている点である。前期の理論編に含まれる各テーマに関連する教材やモデル授業が「探究部」の共有財産として蓄積され、教員間で探究的な学習の指導に関する知見を共有できるよう工夫がされている。また、「探究部」の教員を中心として探究的な学習に取り組む一方で、後期では子どもから生まれる多様なテーマを支援するために、担任教員や各教科の担当教員も一丸となって探究に携わっている。このような体制は、探究的な学習に関する指導法を継承し、発展させるうえで有効であろう。

参考文献：

- 中華人民共和国教育部『基礎教育課程改革綱要（試行）』2001年、
(http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/jcj_kcjcgh/200106/t20010608_167343.html)
2024年10月31日最終閲覧。
- 中華人民共和国教育部『中小學綜合實踐活動課程指導綱要』2017年、
(http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html)
2024年10月31日最終閲覧。

SIP(戦略的イノベーション創造プログラム)
「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発」
「探究的な学習」のカリキュラム・指導・評価に関する
調査報告書（国外編）

研究開発責任者

松下 佳代 京都大学大学院教育学研究科 教授

共同研究者

石井 英真 京都大学大学院教育学研究科 准教授

奥村 好美 京都大学大学院教育学研究科 准教授

石田 智敬 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 特命助教

執筆者（執筆順）

糸川 薫樹 京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程 1年

岡村 亮佑 京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程 3年

田野 茜 京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程 1年

肖 瑤 京都大学大学院教育学研究科 博士後期課程 2年

※所属・職階・学年は、すべて2024年度時点のもの。

SIP(戦略的イノベーション創造プログラム)
「真正で探究的な学びを実現する教育コンテンツと評価手法の開発」
「探究的な学習」のカリキュラム・指導・評価に関する調査報告書
(国外編)

発行
研究開発責任者

2025年7月28日
松下佳代
〒606-8501 京都府京都市左京区吉田本町 (Tel. 075-753-3093)
