〈その他〉

総合的な学習及び探究の時間における21世紀に求められる資質・能力の育成
－総合単元的人権教育プログラム学習を中心として－

Cultivating the Qualities and Abilities Required in the 21st Century in Integrated Learning and Inquiry Time. (Focusing on Comprehensive Unit Program Learning in Collaboration with Human Rights Education)

齋藤道子

東京医療保健大学　千葉看護学部　看護学科　養護領域

Michiko SAITO

Chiba Faculty of Nursing, Tokyo Health care University

要　　旨：今私達は、AI（Artificial Intelligence・人口知能）との共存による Society5.0 の社会へと移行している。急速に変化する 21 世紀の社会を見据え、OECD は、各国と協働してコンピテンシー概念に基づく教育改革についての研究を進めてきた。これを踏まえ、日本では 2017 年に新たな資質・能力の育成視点に立つ学習指導要領が告示され、「総合的な学習の時間」（小・中学校）及び「総合的な探究の時間」（高等学校）が、これまで以上に重要視された。2019 年、OECD は「個及び社会の Well-Being」を目標とする教育の未来像を描き、その具現に向けて進化し続ける学習の枠組みとして「ラーニング・コンパス 2030」を示した。そこでは、生徒エージェンシーと共同エージェンシーを発揮しつつ、より自己の生き方や社会の在り方について深く考え、実践していく資質・能力が求められている。本稿では、新たに開発した総合単元的人権教育プログラム及び臨床実践について紹介し、その成果と課題に基づいて今後の指導法等についての一提案を行う。

Abstract：We are now moving to a Society 5.0 in which we coexist with AI (Artificial Intelligence). In anticipation of the rapidly changing society of the 21st century, the OECD had been working with countries on education reform based on competency concepts. Based on this, in Japan, the Courses of Study were published in 2017 with a new perspective on the development of qualities and abilities, and "comprehensive learning time" (elementary and junior high schools) and "comprehensive inquiry time" (high schools) were become more important than ever. In 2019, the OECD outlined a vision for the future of education that aims to achieve "Well-Being of Individuals and Society" and the "Learning Compass 2030" as a framework for learning that will continue to evolve to achieve this goal.

In this context, students are expected to have the qualities and abilities to think deeply about their own lives and the state of society, and to put them into practice in their lives, while exercising student agency and co-agency. This paper introduces the newly developed comprehensive unit-based human rights education program and clinical practice, and makes some suggestions for future teaching methods based on the results and issues.

キーワード：コンピテンシー概念、ラーニング・コンパス2030、根源的な課題としての「人権」 総合単元的人権教育プログラムの開発、指導法についての提案

Keywords：Competency concept, Learning Compass2030 ,Human rights as a fundamental issue
Development of a comprehensive unit-based human rights education program
Suggestions for teaching methods

Ⅰ．はじめに

一層グローバル化が進む今、私たちは間もなくSociety4.0の情報社会からSociety5.0のAI（Artificial Intelligence・人口頭脳）との共存による社会へと移行し、サイバー空間とフィジカル空間を往来しつつ、経済興隆と国際的課題解決を両立させる社会を迎える。

この変化の激しい先行き不透明な21世紀を、今後、子供達が主体的にたくましく生きていくために、どのような力を付けていく必要があるのか。OECDをはじめ世界各国が議論を交わし、これまでの教育において主流であったコンテンツ・ベースの教育（知識・技能の習得）から、コンピテンシー･ベースの教育（資質･能力の育成）への転換の必要性が提言された[1)]。

これを受け、我が国では国立教育政策研究所が、「基礎力・思考力・実践力」を３層構造とする「21世紀型能力」の育成モデルを提示し[2)]、それを踏まえて、平成29年（2017）３月、文部科学省は、新たな「資質・能力」の育成視点に立つ新学習指導要領を告示した[3)]。

これに基づき、現在学校では、「主体的、対話的で深い学び」を目指す「授業改善」と、教科・領域の枠を超えた横断的・総合的な学びを目指す「カリキュラム改善」を両輪に、コンピテンシー・ベースによる教育改革に取り組んでいる。

そうした中、今回の学習指導要領の中で、改めて注目されたのが、「総合的な学習の時間」（小・中学校）及び「総合的な探究の時間」（高等学校・2022年よりこの名称で実施）である。

この「総合的な学習の時間」は、小・中学校においては、平成10年（1998）12月に学習指導要領が告示され、平成12年（2000）４月より実施可能、平成14年（2002）４月より小学校３年生以上において全面実施となった。また、高等学校においては、平成11年（1999）３月に学習指導要領が告示され、平成12年（2000）４月より実施可能、平成15年（2003）４月より年次進行で実施された。しかし、学校や教員の「総合的な学習の時間」の設置の主旨に対する理解が不十分であったことや、領域であることから具体的な指導内容やカリキュラム構想は各校に委ねられていたことから、教員の戸惑いも大きく、取組内容や指導法はまちまちであった。

ちょうどこの時期は、OECDが1997年からDeSeCoプロジェクトに取り組み、世界各国がコンピテンシー概念に基づく今後の教育の在り方について議論を重ねていた時であり、我が国でも21世紀の教育の在り方を模索している時期であった。従って、設置当初は今後の教育の方向性を見出しつつも実際の指導においては具体性を捉えにくい状況にあったことが理解できる。こうした経緯の中、平成20年（2008）１月、中央審議会答申において「総合的な学習の時間」の必要性と重要性が再度確認された。そして、その位置付けや、横断的・総合的な学習及び探究的な学習の明確化についての提言がなされた。しかし、その理解は全体的にまだ薄く、各校の取組には差が見られた。

その後、平成27年（2015）12月、教育課程部会「生活・総合的な学習の時間のワーキンググループ」は、今後の生活科及び「総合的な学習の時間」について具体的審議を行い、平成29年（2017）３月に今回の学習指導要領が告示された。それは、「予測困難な社会の変化に主体的に関わり、感性を豊かに働かせながら、どのような未来を創っていくのか、どのように社会や人生をよりよいものにしていくのかという目的を自ら考え、自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生の創り手となる力を身に付けられるようにすることが重要である。」[3)] との中央審議会答申の見識に基づくものであり、新たな資質･能力の育成視点に立つ、より具体的に「生きる力」の育成を目指すものとなった。そして、教育課程全体を通して育成すべき資質・能力として「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」の３つの柱が明示され、これにより、各教科及び領域の枠を超えて横断的・総合的に資質・能力の育成を図ることに大きく関与する「総合的な学習の時間」及び「総合的な探究の時間」（以下並列する場合は、「総合的な学習及び探究の時間」と表記する）は、より一層重要なものとして認識されることとなった。現在、各校では、その目標に照らして、「探究」をキーワードに様々な取組がなされ、その成果と課題が報告されている。しかし、こうした取組の中、2019年にOECDは、ラーニング・コンパス2030を公表し、世界が目指す教育目標として「個及び社会のWell-Being」が示された。従って今後は資質・能力の育成についてさらに理解を深めると共に、

子供達が「自己及び人間としての生き方」や「社会の在り方」につなげながら、主体的に探究し、実践につなげる「総合的な学習及び探究の時間」の在り方についての研究を進めていくことが重要であると考える。

Ⅱ．本研究の目的

上記を踏まえ、本研究は、今後21世紀を生きる子供達が「自己及び人間としての生き方」をより深く探究し､実践につなげる資質･能力の育成を図るための「総合的な学習及び探究の時間」の在り方について研究を行い､実践検証を通して新たな取組について提案する。

Ⅲ．研究方法

１．21世紀のグローバル社会を生きていく上で身に付けたい資質・能力について、OECD（経済協力開発機構）におけるDeSeCo（Definition and Selection of Competencies）プロジェクト（1997 ～ 2003)、並びに、Education 2030プロジェクト（2015 ～ 2018第１期）及び、2019年の第２期において示されたラーニング・コンパス2030における資質・能力の育成概念を整理し、それらを踏まえて、今後「総合的な学習及び探究の時間」において求められる資質･能力を明らかにする。

２．21世紀のグローバル社会における「人権」についての学習の重要性を示し、小学校における「総合的な学習の時間」の具体的なプログラムとして総合単元的人権教育プログラム学習を開発する。

３．2018年から2019年に小学校１校、2020年から2021年に中学校1校においてアンケート調査及び臨床実践を行い、その有効性を考察し、今後の「総合的な学習及び探究の時間」における総合単元的人権教育プログラム学習についての一提案を行う。

※なお、論的分析においては、関連する文献と同時に各種調査や実践記録等を基に考察する。

※臨床実践については、筆者が実践学校の教員の協力を得ながら行い、その記録の分析においては、実践学校の教員及び専門に研究する研究者の協力を得る。

Ⅳ．倫理的配慮

臨床実践を行う上では、当該教育委員会、並びに当該学校の承認を得て、児童生徒の人権はもとより人権課題の取扱いに十分配慮して検証を行う。

Ⅴ．結果（本論）

１．OECDからの報告に基づく資質・能力の概念

１）キー・コンピテンシーという概念

OECDのDeSeCoプロジェクト（1997 ～ 2003）は、12の参加加盟国の国際的合意の下に、21世紀の能力概念としての「コンピテンシー」を定義する研究に取り組んだ。その結果、2003年の最終報告書において、コンピテンシーを大きく「知識」･「スキル」･「態度及び価値観」の３つのドメインに分類し､「知識や[認知的、メタ認知的、社会・情動的、実用的な]スキル、態度及び価値観を結集することを通じて、特定の文脈における複雑な要求に適切に対応していく能力」[6]と定義した。（傍線付加　齋藤）

さらに、OECDは、多種多様なコンピテンシーから、どの文脈においても役立ち、誰にとっても重要という視点に立って、キー（鍵）となるコンピテンシーの特定を手掛けた。その結果、2005年、「道具を相互作用的に用いる力」･「異質な人々から構成される集団で相互に関わり合う力」･「自律的に行動する力」をキー・コンピテンシーとして特定し､この枠組みの中心に｢省察・振り返り」を置いた[7]。

この概念は、世界に伝統的な教育観を変える視点を与え、日本では、2016年に国立教育政策研究所が「21世紀型能力」のモデルを示し、それを基にコンピテンシーを「資質・能力」と称して、新学習指導要領が作成された。

２）ラーニング・コンパス2030

その後､OECDは､2015年にOECD Future of Education and Skills 2030（略Education2030）プロジェクトを立ち上げ、2011年の東日本大震災で被災した福島、宮城、岩手から約100人の中学生を募って、日本・OECD二国間による東北スクール・プロジェクトを開始した。これにより、日本は後のEducation2030プロジェクトにも積極的に関与することになり、2003年にDeCeCoプロジェクトが示した、コンピテンシーの３つの構成要素、すなわち、「知識」･「スキル」･「態度及び価値観」のドメイン、並びに2005年に実施向けの具体的な概念として示された３つのキー・コンピテンシーに基づいて資質・能力の育成に取り組むこととなった。これと並行して、OECDは、2015年にDeCeCoプロジェクトの再定義を目指し、多国によるEducation2030プロジェクトを開始した。この目的はVUCA時代（volatile, uncertain, complex, ambiguous）を生きていく上で、生徒が準備していくためのコンピ

テンシーをよりよく理解するための枠組みを構築する（OECD,2015）ことであり、大きく以下２つのテーマに取り組んだ。第一は、「生徒が未来を生き抜き、世界を形作っていくためには、どのような知識やスキル、態度及び価値観が必要になるのか」、第二は、「教育システムは、どのようにして、これらの知識やスキル、態度及び価値観を効果的に育成することができるのか」[8)] を明らかにすることである。

こうした中、日本では、2016年に新学習指導要領作成についての中央審議会答申が示され、2017年には、小･中学校、そして、2018年には、高等学校において、新たな資質･能力の育成視点に立つ、「知識･技能」、「思考力・判断力・表現力等」、「学びに向かう力・人間性等」を３つの柱とする新学習指導要領が告示されたのである。つまり、日本の学習指導要領は、OECDにおける上記の取組内容を踏まえて、むしろ先取りする形で作成されたと捉えることができる。

その後、OECDは、2018年に「OECD学習枠組み2030」を、翌年の2019年にラーニング･コンパス2030（**図１**）を公表し、世界が目指す教育目標を「個及び社会のWell-Being」と示した。そして、その実現のためには生徒自身がエージェンシーとなって、「変化を起こすために、自分で目標を設定し、振り返り、責任をもって行動する能力（the capacity to set a goal,reflect and act responsibly to effect change)」（OECD.2019）[9)] を主体的に発揮し、それによって自分達が実現したい未来を創っていくことが重要であるとした。このラーニング・コンパス2030の特徴は、今後の教育の在り方についての検討の視点が、これまでの「変わりゆく社会にどう対応するか」ではなく、「これからどのような社会を創り上げていくのか」という視点に立っていることである。また、目指すゴールを「個及び社会のWell-Being」として、その中核に生徒をエイジェンシー（行為主体者）として位置付け、行動や変革をもたらすコンピテンシーとして、「新たな価値を創造する力」、「対立やジレンマに対処する力」、「責任ある行動をとる力」の３つを挙げていることである。この図は、生徒達が個及び共同エイジェンシーを発動しながら、時間と空間のコンテクストを縦横無尽に動き、その過程において変革をもたらすコンピテンシーを培い、それによって「個及び社会のWell-Being」を目指すという学習の枠組み（学びの羅針盤）を示すものである。

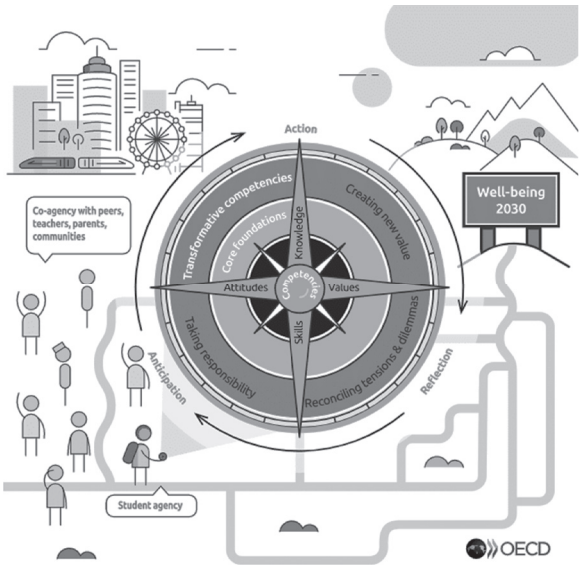

図１　Education2030OECD 2019

このラーニング･コンパス2030（2019）の考え方は、今回の学習指導要領（2017告示）には、まだ具体的には反映されていない。しかし、この考えの基となっているDeCeCoプロジェクト、アメリカが示した21世紀型の学習に向けたP21の枠組み、Education2030の第一期における考え方は、反映されているものと考える。従って、2022年より高等学校において全面実施となる「総合的な探究の時間」においては、このラーニング･コンパス2030を視野に今後育むべき資質、能力についての理解を十分に深め、「個及び社会のWell-Being」を目指した、「総合的な学習及び探究の時間」の在り方を考えていく必要があると考える。なお、これまで述べてきた内容については、筆者が、**図２**の一覧に整理した。

※図中の青線は、新学習指導要領の作成に関与した概念と取組の範囲、並びにDeSeCoプロジェクトからラーニング・コンパス2030へ至った経緯を示す。

３）「総合的な学習及び探究の時間」に求められる資質・能力の育成

では、次に「総合的な学習の時間」で育む資質・能力について考えてみたい。小・中学校における「総合的な学習の時間」の目標は、以下の通りである。

＜第１目標＞

「探究的な見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己（人間として）の生き方を考えていくための資質･能力を次の通り育成することを目指す。（注　中学校は（人間として）筆者加筆）

（１）探究的な学習の過程において、課題の解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究的な学習のよさを理解するようにする。

（２）実社会や実生活の中から問いを見いだし、自分で課題を立て、情報を集め、整理・分析して、まとめ・表現することができるようにする。

（３）探究的な学習に主体的・協働的に取り組むとと

名前	年号	目的	内容	コンピテンシー及びキー・コンピテンシーを構成する要素		
DeSeCoプロジェクト（OECD）	1997～2003	コンピテンシーの概念の定義	「知識」・「スキル」・「態度及び価値観」を結集することを通じて、特定の文脈における複雑な要求に適応していく能力と定義	「知識」	「スキル」	「態度及び価値観」
				※これらを統合的な視点に立って、文脈に即して捉えていく		
DeSeCo（実施向け概要）	2005	キー・コンピテンシーの特定	どのような文脈であっても、適用できる汎用性の高いコンピテンシーを特定	道具を相互作用的に用いる力	異質な人々から構成される集団でかかわりあうカ・	自律的に行動する力
			※この中核に「省察・振り返り」＝「メタ認知的技能・批判的スタンス・創造的能力」を置く			
国際連合	2015	SDGs	持続可能な開発目標の設定	社会という概念から生態系（エコシステム）の概念から17の具体的な取組目標を挙げている		
アメリカ	2015	21世紀型スキル（P21）	＊21世紀型学習の提示 3つの Rと21世紀に向けたテーマ（世界・環境・健康・ビジネス）	＜スキル＞ 情報やメディア、技術に関するスキル・生活、職業に関するスキル・学習、イノベーションに関するスキル等		
日本・OECDプロジェクト	2015	東北スクールプロジェクト	新しい東北・日本の未来を考え、東北地方の経済活性化に必要な産業や「イノベーションを生み出すための人材育成計画の提示	＜具体的取組＞ 実生活上の課題を踏まえてプロジェクト型学習を実施 （例）販売が落ち込む福島の農作物をどのようにして流通させていくのか等→学習の成果をパリで発表することを目標とした ※Education2030の議論のきっかけとなった		
新学習指導要領	2017	資質・能力の3つの柱		知識・技能	思考力・判断力・表現力等	学びに向かう力・人間性等
Education2030（OECD）	2015～2018	VUCA時代を生き抜くためのキー・コンピテンシー	個人と社会のWell-Beingに移行・私達が実現したい未来の創造（キー・コンピテンシー＆教育システムのメガトレンドからの省察）	＜資質・能力のドメインはDeSeCoと同じ＞ しかし、教育の在り方についての検討が、「変わりゆく社会にどう対応するか」から「これからどのような社会を作り上げていくのか」に移行し、私達が実現したい未来を考える上での大きな指標となる＝普遍的なものを目指す		
ラーニング・コンパス	2019	2030年の教育の未来像	2030年のWell-Beingの提示 （エージェンシー） （共同エージェンシー）	新たな価値を創造する力	対立やジレンマに対処する力	責任ある行動をとる力
				※変革をもたらすコンピテンシー		

図２　引用文献を参考に筆者作成2021

もに、互いのよさを生かしながら、積極的に社会に参画しようとする態度を養う。」[10]（筆者傍線付加）この第１目標は、大きく次の2つの要素から構成されている。その一つは、「総合的な学習の時間に固有な見方・考え方を働かせて、横断的・総合的な学習を行うことを通して、よりよく課題を解決し、自己の生き方を考えていくための資質・能力を育成する」[11]という、総合的な学習の時間の特質を踏まえた学習過程の在り方である。ここで着目したいのは、「横断的・総合的な学習を行うことを通して」という文言である。ラーニング・コンパス2030では、2030年に求められる知識として次の4つを挙げている。①教科の知識（disciplinary knowledge）、②教科横断的な知識（interdisciplinary knowledge）、③エピステミックな知識（epistemic knowledge）、④手続的知識（procedural knowledge）である[12]。言うまでもなく、「教科の知識」は、他の３つの知識の基盤となるものであるが、「教科横断的な知識」の重要性については、以下のように記している。「複雑化する問題に対して様々な解決策を見出すためには、各教科の学問分野を越えて考えたり、点と点をつなげたりすること（connecting the dots）が必要になる」（OECD.2018a）。これについて白井（2021）は、教科横断的知識とは、「各学問分野の原理や概念、コンテンツを、別の学問分野の原理や概念、コンテンツと関連づける知識」であり、これを獲得することで、ある知識を他の分野へと転移（transfer）させることが可能になる。」[13]としている。また、「転移」の定義を、「あるコンテクストで学んだ知識や手続きを、別の新しいコンテクストに適応させる能力」（Mestre,2002）として、既習した内容を新たな場面や文脈で活用できるようになる知識だとしている。この転移性という言葉は、汎用性という言葉と類似すると思われる。そして、資質・能力の育成においては、コンピテンシーの３つの要素である「知識」･「スキル」･「態度及び価値観」を文脈に応じて組み合わせたり、融合させたり、統合させたりすることで、それらが単体とは異なった一連のつながりをもった新たな力を生み出し、それが相互に作用し合う、即ち転移性、並びに汎用性をもった力となることを指していると考える。

「総合的な学習及び探究の時間」は、課題や学習テーマ設定の下に、子供達が教科の枠組みを越えて探究活動を行い、その探究のプロセス（（①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現等）をスパイラルに繰り返す中で、様々な「知識」に加えて、メタ認知等の「スキル」や、「態度及び価値観等」が融合的・統合的に機能し、それによって汎用的に生きて働く様々な資質・能力の育成を図ることを目指すものであると捉えられる。

４）「総合的な学習の時間」における課題

2020年に小・中学校の教員を対象として実施したアンケート調査の結果（探究学習白書2021）を見ると、2020年に「総合的な学習の時間」で取り組んだテーマは、次の通りである[14)]。

総合的な学習の時間における主な学習内容(2019)		
	小学校	中学校
第1位	環境	キャリア・職業
第2位	地域の人々の暮らし	伝統と文化
第3位	福祉・健康	福祉・健康
第4位	伝統と文化	環境
第5位	情報	国際理解
第6位	国際理解	防災
第7位	防災	街づくり

総合的な学習の時間における課題の類型（2019）		
	小学校	中学校
第1位	地域や学校の特色に応じた課題	職業や自己の将来
第2位	横断的・総合的な課題	地域や学校の特色に応じた課題
第3位	興味関心に基づく課題	横断的・総合的な課題
第4位	その他	興味関心に基づく課題
第5位		その他

図３　探究学習白書2021を基に筆者作成

図３から、小・中学校とも今後の未来社会の創造において重要なESD教育やSDGsに関わる内容に取り組んでいることが分かる。また、そうした課題に探究的・主体的・協働的に取り組むことは、今後、子供達がエージェンシーを発揮しつつ、新たな社会を創造していくことにつながると理解される。

しかし、現在の各校における取組は、学校差はあるものの、まだ特定の課題についての調べ学習や体験活動を通して「知る」・「分かる」・「伝える」段階にあるものが散見され、Education2030及びラーニング・コンパス2030が目指す、「個及び社会のWell-Being」を意識した学習、すなわち、「変革を起こすコンピテンシー」の育成を視野に入れた学習にまでは十分に至っていないと思われる。白井（2012）は、学習内容を実生活上の課題と結びつけて考える「真正の学び」を作り出すのは、様々な「見方・考え方」を働かせて獲得するエピステミックな知識であるとし、それによって個々のつながりを理解することが、より本質的な学びや学習意欲につながるとしている[15)]。つまり、単に個別的な課題について学習するだけではなく、そうした課題の根幹にある、より根源的な視点から、ものの見方・考え方を働かせることで、それぞれの学びをつなげ、より深く探究していくことが、今後はより重要となると考える。

５）「人権」についての探究学習を行う意義

この視点に立ってSDGsに掲げられた17の項目を見ると、これらの課題の根源には、「人間は、誰もが人として等しく自由に生きる権利を有している」という、最も本質的な人間の尊厳に関わる大きな課題が見えてくる。これが「人権」である。もし、全ての人が、人間の存在そのものと言える人間の尊厳を尊重し、大切にするならば、こうした偏見や差別による不均衡や不平等、そして利己的資本主義がもたらす様々な格差や環境破壊等の問題は、ここまで深刻な事態にはならなかったのではないかと思われる。

寺田俊郎（2017）は、「人権は、どのような行為が人間の尊厳に適い、また反するかを明確に規定することによって、人間の尊厳を具体的に表現するものと理解されうる」[16)] と述べている。

従って、今後、私達が真に「個及び社会のWell-Being」を目指すならば、私達は、全ての人間の「生命」及び「尊厳」に係る「人権」という根源的な課題について深く考えていく必要があると捉える。世界の人々が共に「人権」について深く探究し、一人一人が責任ある行動をしていくことは、正に未来の望むべき社会の実現へとつながるものと考える。今、子供達は「総合的な学習の時間」を通して、自分達の身の周りにある様々な課題やSDGsをはじめとする世界的な課題をテーマに様々な学習を行っている。しかし、その学習が今後「個及び社会のWell-Being」につながっていくためには、これらの課題に底流する根源的な視点と結び付けながら、より深く継続的に探究していく必要があると考える。

２．人権感覚の涵養、並びに人権意識の覚醒を図る総合単元的人権教育プログラム学習の開発

１）単元構成

上記を踏まえ、以下の３つの視点を踏まえて小学校における「総合的な学習の時間」の単元構成を行う。第一に、世界的課題の根幹にある人間の根源的な課題としての「人権」をテーマとする。第二に、資質・能力の育成要素である「知識」、「スキル」、「態度及び価値観」の効果的融合や統合を図るため、各教科及び領域等の横断的、総合的な学習を展開する。第三に、子供達が主体的にエージェンシーを発揮し、新たな未来を創造する「変革をもたらすコンピテンシー」の育成につながるよう６学年を見通した段階的な単元構成を行う。

２）人権教育との関連

文部科学省は、人権教育の重要性について「全ての人々の人権が尊重され、相互に共存し得る平和で豊かな社会を実現するためには、国民一人一人の人権尊重の精神の涵養を図ることが不可欠であり、そのために行われる人権教育・啓発の重要性については、これをどんなに強調してもし過ぎることはない」としてその重要性を指摘し、人権教育及びその啓発を総合的かつ計画的に推進している。また、「人権教育の指導法の在り方について（第三次とりまとめ）」の中では、具体的な指導法を示している。以下は、それらを整理したものである（**図４**）。

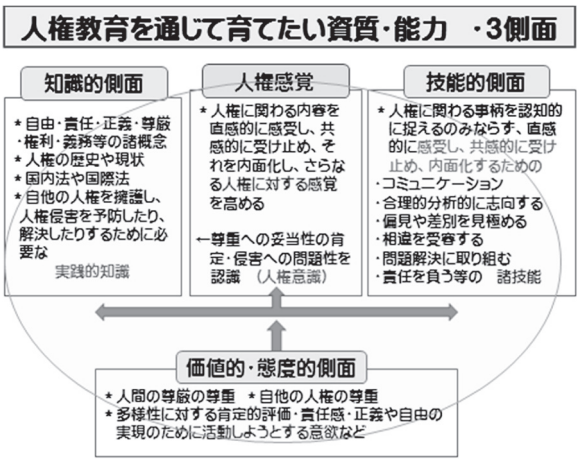

図４　文部科学省の資料を基に筆者作成

人権教育を通じて育てたい資質・能力は、「自分の人権を守り、他者の人権を守ろうとする意識・意欲・態度」であり、「知識的側面」及び「技能的側面」の双方からアプローチすることで、「人権教育」において最も重要となる「人権感覚」の育成を図ることが重要となる。また、指導においては、発達段階に応じて普遍的な視点からの取組（人権に関わる普遍的な概念を念頭に置いて、人権尊重の理念について指導すること）と、個別的な視点からの取組（人権課題に関わる差別意識の解消を目指して指導すること）を行うことが重要となる。一般に低学年では、まだ具体的な人権課題に取り組むことが難しいが、中学年以降は、少しずつ実生活の中の身近な人権課題と結びつけながら考えることが可能となり、中･高校生に至っては、正に「人権」の根源にある人間の尊厳や本質等について自己や人間としての生き方に照らして探究的に学習を深めていくことが可能となる。

３）総合単元的人権教育プログラムの構想

以上から、これまでは各教科及び領域等においてばらばらに行われていた学習を「総合的な学習の時間」を枠組みとして、その中に「人権」に関わる各教科・領域・道徳科等の学習を意図的に明確に組み入れ、それによって横断的・総合的に探究的な学習を行う「総合単元的人権教育プログラム学習」の開発を試みることにした。また、「自己や人間としてのよりよい生き方や社会の在り方についての考えを態度的側面からより深められるよう、道徳科との連携を明確にして組み入れることにした。さらに発達段階に即したプログラム学習を系統的に行うことで、DeCeCoが資質・能力のドメインとして分類した３つの要素の育成を系統的に図るようにした。以下は、低・中・高学年ごとの単元構成である。

低学年は、生活科を枠組みに道徳科や特別活動との連携を意図的に図ることで、人権感覚の涵養を図ることにした。具体的には、道徳科では「生命尊重」、「思いやり」、「家族愛」等の普遍的な視点からの取組を重点的に行い、個別的な視点からは、人権課題「高齢者」に取り組み、体験的な交流活動を通すことによって、融合的に人権感覚の涵養を図ることにした。

「人権教育単元プログラム」の学年別　単元構想枠

学年	人権教育の視点	単元名（生活）
1年 1学期	①自分の成長に気づき意欲と自信をもって生活する態度を育成する ◆普遍的課題　「生命尊重」「自尊感情」	「すごいね。自分」
1年 2学期	②家族の一員としてできることを考え、互いに助け合って生活する態度を育成する ◆普遍的課題　「家族集団の中の一員」	「にこにこ　家族大作戦」
1年 3学期	③成長を支えてくれた方に感謝し、進級に向けて意欲的に生活しようとする態度を育成する ◆普遍的課題　「学校集団の中の一員」	「もうすぐ　2年生」
2年 1学期	①自分や友達を大切にし、学校での生活をよりよくしていこうとする態度を育成する ◆普遍的課題　「よりよい学校生活」	「わくわくするね　2年生」
2年 2学期	②幼い人や高齢者、友達など身近にいる人に温かい心で接し、互いを思いやり助け合う態度を育成する ◆個別的課題　「高齢者」	「このまちと　ともに」

図５－１　低学年の人権教育プログラム

中学年は、道徳科を中心とする普遍的な視点からの取組に加えて、人権課題として「障害者」、「国際親善」に取り組み、体験活動や様々な交流を通して理解を深め、人権感覚の涵養及び人権意識の覚醒を図ることにした。

「人権教育単元プログラム」の学年別　単元構想枠

学年	人権教育の視点	単元名（総合）
3年 1学期	①日本の伝統文化に興味をもち、そのよさを味わうことを通して、我が国の伝統文化を大切にしようとする心を育成する ◆普遍的課題⇒　「伝統と文化の尊重」	「和プロジェクト」
3年 2学期	②他国の文化や生活を知り、互いを尊重しようとする心を育成する ◆普遍的課題⇒　「国際理解」	「広げよう！ マイ輪ールド」
4年 1学期	①相手の気持ちを考え、相手の立場に立って考え行動する態度を育成する ◆普遍的課題⇒　「親切･思いやり」	「親切にするために 大切なこと」
4年 2学期	②生涯のある方についての正しい理解と認識を深め、障害の有無にかかわらず、共に尊重し合って生活していこうとする態度を育成する ◆人権課題⇒　「障害者」	「共に生きる」
4年 3学期	③共生社会において、自分ができることを主体的に考えようとする態度を育成する ◆普遍的課題⇒　「国際理解」「国際親善」	「共生の社会へ」

図５－２　中学年の人権教育プログラム

３．臨床実践　　小学校5年生での取組事例

高学年では、自分達の身の周りにある人権課題や世界で起きている人権問題等について今後の自己の生き方や社会の在り方につなげて考えを深め、具体的な実践につなげるようにした。以下は、年間を通して行う際の学期ごとの５年生の人権教育プログラムである。（**図６．１－２**）

5年　1学期　人権教育単元プログラム①		
単元名		世界の中の日本について考えよう（全5時間）
1	社会	「世界の中の日本を見てみよう」 日本の国土を構成する主な島々について調べ、北方領土、竹島、尖閣諸島など領土を巡る諸問題について考える
2	社会	「自然条件と人々のくらし」 資料をもとに沖縄の暮らしについて調べ、抱える問題や人々の思いや願いについて考える
3	道徳	C「公正・公平・社会正義」　教材名「転校生がやってきた」 誰に対しても偏見をもつことなく、公正公平に正義の実現に努める態度を育成する
4	社会	「自然条件と人々のくらし」 資料をもとに北海道について調べ、抱えてきた課題を捉え、人々の思いや願いについて考える
5	道徳	B「親切・思いやり」　教材名「ノンステップバスのできごと」 誰に対しても思いやりの心をもち、相手の立場に立って親切にしようとする態度を育てる

図６－１　学年の１学期の人権教育プログラム

5年　2・3学期　人権教育単元プログラム②		
単元名		世界の人々と共に生きる　総合（全14時間）
1	総合	日本を訪れる外国人観光客や住んでいる人の数から学習課題を設定する
2	総合	韓国とインドネシアについて事前の調べ学習を行う
3・4	総合	東京に住んでいる韓国とインドネシアの方を招聘し、直に話を伺う
5	総合	話を基に日本で生活する上での困難さについて知り、学習計画を立てる
6・7	総合	6つの国の文化や風習等、日本で生活する上の困難さについて調べる
8・9	総合	発表会をして交流し、情報を共有する
10	総合	東京都人権プラザの方の話から、外国人に対する人権上の問題を捉える
11	総合	社会問題となっているヘイトスピーチについて考える
12	道徳	「マーチン少年の夢」公正・公平・社会正義について考える
13	学活	学習を振返り、偏見や差別は、なぜ生じるのかを考える。
14	道徳	「エルトゥールル号の奇跡」国際理解について考える
15	総合	世界の人々と共に生きていく上で大切なことについて考え、まとめる
16	道徳	「折り紙大使」国際親善について考える
17	学活	自分達にできる「国際親善」について考え、実践する

図６－２　学年の２・３学期の人権教育プログラム

グローバル社会を視野に世界に目を向けて、学習テーマを１学期は、「世界の中の日本について考えよう」、２・３学期は「世界の人々と共に生きる」として年間を通じて「人権」についての探究学習を行った。その結果、様々な切り口から人権について探究的に学習を行うことで、多くの「知識」を得ると共に、それらが「スキル」によってより深い理解につながった。また、道徳科との意図的連携を図ったことで、内面的な「態度及び価値観」が融合され、自己の生き方や社会のあり方についての理解が深められた。それにより、自分達にできることを考え、身の周りで起きている人権問題について発信するとともに、それを改善するための方法として、外国人が日本の文化や習慣を理解するためのポスターの作成や、留学生との交流会の実施等を行い、一連の学習成果を自分達のこれからの生き方として、パワーポイントやポスターセッション等で、異学年児童や地域や保護者等に積極的に伝えた。

４．考察

「人権」をテーマに各教科・領域等との関連を図った総合単元的人権教育プログラム学習を全学年で実施したことで、以下の点が成果として確認できた。（１）子供の目的意識が明確となり、新たな問いを捉えつつ主体的に学習に取り組む姿が認められた。（２）各教科及び領域を明確に関連付けたことで、「知識」、「スキル」、「態度・価値観」の融合や統合がなされ、自己の生き方についての考えを深め、具体的な実践につなげる姿が確認できた。

一方、課題としては、第一には、学習テーマと単元構成の充実である。何を探究し、どのような資質・能力を培うのかは、自己の生き方や在り方を深く考える上で大きな要素となる。従って、今後は、子供達の発達段階に加えて、自己の生き方や社会の在り方について深く考える、より根源的な視点からの探究学習を進めていく必要があると考える。加えて、単元構成では、個々の学びの関連を明らかにする必要がある。

第二には、「個及び社会のWell-Being」をより意図した、21世紀を生きる子供達が、エージェンシーとしての機能を発揮し、新たな未来を創造していくための資質・能力の育成である。どの段階で、どのような資質・能力を培うのかというタキソノミーを明確にしていく必要性である。2022年度から、高等学校では「総合的な探究の時間」が開始される。そこでは、「自らの可能性を発揮し、よりよい社会と幸福な人生のつくり手となる力を身に付けられるようにすること」[18)] が求められている。このことは、正にラーニング・コンパス2030を包摂したものであり、今後は、小・中・高等学校を見通した系統的な指導方法、カリキュラム、ルーブリックに基づく評価等についてさらに研究を深めて必要がある。

引用文献

１）白井俊著. OECD　Education2030「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2012. １－23
２）国立教育施策研究所ライブラリー．「資質・能力」
３）小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 「総合的な学習の時間編」 文部科学省　東洋館出版社　2018. ３
４）https://www.mofa.go.jp/mofaj/ic/gic/page3_001387.html外務省
５）文部科学省 「持続可能な開発のための教育」https://www.mext.go.jp/unesco/004/1339970.htm　2021.5
６）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが

描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 5
7）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 11-12
8）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 27
9）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 79
10）文部科学省　小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 「合的な学習の時間編」　東洋館出版社 2018. 8
11）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の来」 ミネルバ書房　2021. 99
12）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 102
13）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 105
14）一般社団法人　英語4技能　探究学習推進協会 2020.11 https://esibla.or.jp/info/jh-inquiry-learning/#google_vignette
15）白井俊著. OECD　Education2030 「プロジェクトが描く教育の未来」 ミネルバ書房　2021. 112-116
16）寺田俊郎、舟場保之、御子柴善之共著.グローバル化時代の人権のために　上智大学出版　2017..26
17）文部科学省　人権教育の指導方法の在り方について https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/024/report/08041404.htm ［第三次とりまとめ］ 2008. 3
18）文部科学省 「高等学校学習指導要領解説 （平成30年告示）総合的な探究の時間編