

名古屋外国語大学
教職センター年報
2019（創刊号）

Nagoya University of Foreign Studies

目次／『名古屋外国語大学教職センター年報』2019（創刊号）

巻頭言：創刊に寄せて	加藤 滋伸	2
研究論文：		
道徳は教えられるのか（1）		
～愛知県の中学校「特別の教科 道徳」の評価の現状から～	竹下 裕隆	4
合同学校運営協議会の学校規模		
－京都市における合同学校運営協議会を中心に－	大橋 保明	18
教職員の業務上のストレスに関する考察		
～管理職との面談で語られる事例より～	村上 慎一	29
実践論文：		
「主体的・対話的で深い学び」のための論説文の読解指導		
－言語活動の充実を企図した授業の構想－	村上 慎一	42
「構造」に着目した小説の読解指導について		
－小説「羅生門」の指導を通して－	村上 慎一	54
教職志望者における生徒指導・進路指導の理解と意識の変容		
～「教職入門」における授業実践から～	竹下 裕隆	67
その他：		
研究レポート：公立学校における外国籍教員の任用等について	鈴木 明日佳	81
令和元年度 教職課程情報：		
教職課程受講者数		90
介護等の体験者数		91
教育実習者数（都道府県別）		92
教員免許状一括申請授与件数		93
教員採用試験結果および採用状況一覧		94
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数		95
教職課程委員会記録		96
教職センター活動記録（夏期面接指導、スタートアップ模試、合格体験報告会等）		97
名古屋外国語大学教職センター規程		98
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程		99
編集後記		101

巻頭言：創刊に寄せて

教職センター長 加藤 滋伸

本学では、「教員になりたい」という強い意志をもつ学生を育成し、高い志と資質を備えた教員を地元愛知県はもとより全国各地に輩出するために、従前より教職センターを開設してきました。教務部や教職課程を置く関係学部・学科の代表委員から構成される教職課程委員会とも連携しながら、教職に関する相談体制、指導體制の整備・強化を行い、教育内容の充実に努めて参りましたが、今まで教員養成に係る教育実践・教育研究に特化してその成果を公表する場が学内にありませんでした。

研究の公表の場としてはもちろん全学を対象とした「論集（研究紀要）」がありますが、教員養成や教職課程に係る研究については学術的というよりも実践的な要素が大きな比重を占めておりますので、全学を対象とした「論集（研究紀要）」への投稿は、教職センター関係教職員にとって少し敷居が高く感じられるというのが実情でありました。

そこでこの度、教員養成教育に特化した教育実践・教育研究の成果公表の場として「名古屋外国語大学教職センター年報」を創刊することになりました。本年報の刊行を通じて本学教職センターの教育実践・教育研究機能を一層高めていくとともに、教職課程の現状や教員採用状況等の情報についても積極的に発信していく予定であります。

現在、名古屋外国語大学には4学部ありますが、世界共生学部を除く3学部で教職課程を開設しております。外国語学部と現代国際学部については2019年度に再課程認定され、外国語学部から改組独立した世界教養学部は2020年度からの課程認定をされました。本学では、中・高等学校の英語の教員を目指す学生がほとんどですが、世界教養学部の国際日本学科（旧外国語学部日本語学科）では国語の教員を目指す学生がおり、中には中・高等学校の国語と英語の両方の教員免許状取得を目指す意欲的な学生もいます。また、通信制課程の大学と提携してその大学の授業を併修することにより、小学校の教員免許状を取得する道も開いており、小学校教員になる者もいます。

今日、学校教育を取り巻く環境は大変厳しい状況にあり、教員採用試験への志願者数も大きく減少してきているということもマスコミ等で報道されていますが、将来の日本を背負っていく子どもたちを適切に導くことのできる優れた教員を全国に送り出すことは、教職課程を置く他大学同様、本学にとっても常に重要な課題であり、本教職センターとしてもその重責を強く感じているところであります。

この度創刊の運びとなりました「名古屋外国語大学教職センター年報」では、教育に関する諸課題について、とりわけ教員養成の在り方についての地道ではありますが創意に富んだ実践・研究や貴重な資料等を掲載して参ります。多くの教育関係者の方々にご覧いただくことにより、本年報が教員養成及び学校教育の充実・発展に少しでも寄与することができれば幸いです。

<研究論文>

道徳は教えられるのか（１）

～愛知県の中学校「特別の教科 道徳」の評価の現状から～

竹下 裕隆

１ はじめに

平成31年4月から、中学校において新学習指導要領に基づく「特別の教科 道徳」が開始された。今年度、愛知県内の中学校における道徳の授業を参観させていただくとともに、教育委員会の対応についても一部伺うことができた。

「道徳」の教科化については、平成25年に内閣に設置された「教育再生実行会議」の第1次報告「いじめ問題等への対応について」の中で、その一つ目として提言されている。それを受ける形で文部科学省は、「道徳教育の充実に関する懇談会」において専門的な検討を行い、教科化の具体的なあり方を示した。そして、平成27年3月に学校教育法施行規則を改正し、「道徳」を「特別の教科である道徳」（以下「道徳科」とする）とするとともに、小学校・中学校等の学習指導要領の一部改正を告示した。

その改正の経緯について、平成29年に告示された新学習指導要領解説では、「これまで、学校や生徒の実態などに基づき道徳教育の重点目標を設定し充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある一方で、例えば、歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科等に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われている例があることなど、多くの課題が指摘されている。」として、「これらの実態も真摯に受け止めつつ、その改善・充実に取り組んでいく必要がある。」と述べられている⁽¹⁾。こうした経緯から、道徳科が学習指導要領全訂に先んじて改正されることとなった。

道徳が教科化されることで先に指摘されたような課題が解決されるかどうかは、各教育委員会及び学校が教科化をどのように受け止め、また、どう改善していくかにかかっている。その中で、評価をどのように行うかは、教科化の根幹に関わる問題である。教科化に当たって学習指導要領における目標と評価がどのように改訂されたのかを確認した上で、既に開始された道徳科の具体的な取組等を通して、各学校での教科の受け止め方や改善の方向性を踏まえながら、評価の在り方について考察していきたい。

２ 「道徳科」の目標と評価について

各学校での取組を見るに当たって、学習指導要領が示す道徳教育の「授業」に関する目標と評価がどのように改訂されたのか、学習指導要領及び学習指導要領解説を基に整理してみる。

(1) 「目標」の改訂

学習指導要領において、道徳教育の授業における目標がどのように改訂されている

か、まず、該当部分を比較すると以下ようになる。

○ 旧学習指導要領（「第3章 道徳」の「第1 目標」後段）

道徳の時間においては、以上の道徳教育の目標に基づき、各教科、総合的な学習の時間及び特別活動における道徳教育と密接な関連を図りながら、計画的、発展的な指導によってこれを補充、深化、統合し、道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め、道徳的実践力を育成するものとする。

▽

○ 新学習指導要領（「第3章 特別の教科 道徳」の「第1 目標」）

第1章総則の第1の2の(2)に示す道徳教育の目標に基づき、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。

次に、目標の改訂について、解説の「第1章 総説 3 改訂の要点」を基に整理してみる。

- ① 道徳教育の目標と道徳科の目標を、各々の役割と関連性を明確にするため、道徳科の目標を「よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」として、学校の教育活動全体を通じて行う道徳教育の目標と同一であることがわかりやすい表現にした。
- ② 旧学習指導要領の「各教科等との密接な関連」や「計画的、発展的な指導による補充、深化、統合」は、「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」に整理した上で、表現を改めた。
- ③ 道徳的価値について自分との関わりも含めて理解し、それに基づいて内省し、多面的・多角的に考え、判断する能力、道徳的心情、道徳的行為を行うための意欲や態度を育てるという趣旨を明確化するため、旧学習指導要領の「道徳的価値及びそれに基づいた人間としての生き方についての自覚を深め」ることを、学習活動を具体化して「道徳的諸価値についての理解を基に、自己をみつめ、物事を広い視野から多面的・多角的に考え、人間としての生き方についての考えを深める学習」と改めた。
- ④ これらを通じて、よりよく生きていくための資質・能力を養うという趣旨を明確化するため、従前の「道徳的実践力を育成する」ことを、具体的に「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」と改めた。

以上のような改訂の要点等を見る限り、教科化に伴って授業における目標をより明確にしようとはしているが、目標について大きく改訂したという印象はない。だが、評価については教科化によって大きな改訂となっている。

(2) 「評価」の改訂

道徳の授業における評価がどのように改訂されているか、まず、学習指導要領の該当部分を比較すると以下ようになる。

○ 旧学習指導要領

(「第3章 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の5)

生徒の道徳性については、常にその実態を把握して指導に生かすよう努める必要がある。ただし、道徳の時間に関して数値などによる評価は行わないものとする。

▽

○ 新学習指導要領

(「第3章 特別の教科 道徳」の「第3 指導計画の作成と内容の取扱い」の4)

生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。

また、学習指導要領の評価の改訂について、解説の「第1章 総説 3 改訂の要点」では、以下のように述べるにとどまっている。

○ 「(3)第3 指導計画の作成と内容の取扱い」のク

道徳科の評価に関して、数値などによる評価は行わない点に変わりはないが、学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすよう努める必要があることを示した。

評価について、学習指導要領では「数値などによる評価は行わない」ことを引き続き示すなど、むしろ教科化によって評価の在り方そのものは大きく変わることはないとしているようにも思える。これは、道徳が果たして教科化になじむのか、道徳性の優劣を競うことになりはしないかといった懸念を払拭する狙いもあるように思える。

その上で、「解説」において、教科化に伴って授業における評価を具体的に行わなければならない学校に対して丁寧に説明するため、道徳科の評価についての記述が新たに大きく加えられている。

旧学習指導要領では、道徳全体の評価に比して「道徳の時間」における評価に関する記述は極めて少ない。具体的には、旧学習指導要領解説「道徳編」の中で、道徳全体の留意点等を示した後、「なお書き」として、

「なお、道徳の時間における生徒の様子に関する評価においても、これらの留意点を踏まえるとともに、慎重かつ見通しをもって取り組む必要がある。道徳の時間は、生徒の人格そのものに働きかけるものであるため、その評価は難しい。しかし、可能な限り生徒の心の変容をとらえ、それらを日常の指導や個別指導に生かしていくように努めな

ければならない。」

と、述べるにとどまっている⁽²⁾。

これに対して、新学習指導要領解説では、道徳の教科化に伴い、学校教育全体における「道徳教育」について、「総則」の中で述べることとし、道徳科の評価については、「特別の教科 道徳編」の中で丁寧に記述している。

まず、「第5章 道徳科の評価」として章をおこし、「第1節 道徳科における評価の意義」の1として「道徳教育における評価の意義」について述べ、2として「道徳科における評価の意義」について述べている。そして、第2節において「道徳科における生徒の学習状況及び生徒の様子についての評価」について述べ、第3節において「道徳科の授業に対する評価」について述べている。第3節については、全ての授業において実施される授業改善のための評価であるので、ここでは、第2節について確認する。

(3) 道徳科における生徒の学習状況及び生徒の様子についての評価

① 「1 評価の基本的態度」

まず、「道徳性が養われたか否かは、容易に判断できるものではない。」とした上で、生徒の学習状況の把握と評価については、「教師が道徳科における指導と評価の考え方について明確にした指導計画の作成が求められる。」としている。ただ、「どれだけ道徳的価値を理解したかなどの基準を設定することはふさわしくない。」ので、「教師と生徒との人格的なふれあいによる共感的な理解」の存在を評価の基盤とし、その上で、「生徒の成長を見守り、努力を見つめたり、励ましたりすることによって、生徒が自らの成長を実感し、更に意欲的に取り組もうとするきっかけとなるような評価を目指す」としている。さらに、評価に当たって、「個人内の成長の過程を重視」すべきとしている。

② 「2 道徳科における評価 (1)道徳科に関する評価の基本的な考え方」

まず、道徳科の評価では、学習状況を分析的に捉える「観点別評価」を通じて見取ろうとすることは妥当ではないとして、「一定のまとまりの中で、生徒が学習の見通しを立てたり学習したことを振り返ったりする活動を適切に設定しつつ、学習活動全体を通して見取ることが求められる。」としている。そして、個々の内容項目ごとではなく、「大きくくりなまとまりを踏まえた評価」とすること、他の生徒との比較による評価ではなく、「生徒がいかに成長したかを積極的に受け止めて認め、励ます個人内評価」であるとして「記述式」で行うこととしている。

次に、評価に当たって、「他者の考え方や議論に触れ、自律的に思考する中で、一面的な見方から多面的多角的な見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかといった点を重視することが重要である。」とし、このことは、「目標に明記された学習活動に着目して評価を行うことである。」とした。

また、「なお書き」として、道徳科の評価は、「入学者選抜にはなじまないもの」であるので、「調査書には記載せず、入学者選抜の合否判定に活用することのないようにす

る」こととしている。学習指導要領において入学者選抜の調査書の記載に触れることは異例であり異質に見えるが、道徳の教科化によって道徳科の評価が高等学校の入学者選抜に活用された場合、中学校における道徳教育全体の在り方そのものにも大きな影響があるのではないかという学校の不安を明確に払拭するため、やむを得ず記載したのではないかと思われる。

③ 「(2)個人内評価として見取り、記述により表現することの基本的な考え方」

ここでは、個人内評価の方法や視点として、「発言や感想文、質問紙の記述等から見取るという方法」や、他者との議論の中での姿勢や変容に着目する視点、他者の発言に聞き入ったり考えを深めようとしたりしているなど「発言や記述ではない形で表出する生徒の姿」に着目する視点、「1 単位時間の授業だけでなく、生徒が一定の期間を経て」変容していることを見取るという視点などの例示をして、教師一人一人が評価の工夫をすることを求めている。

④ 「(3)評価のための具体的な工夫」

ここでは、次のような評価方法の具体例を挙げている。

- ・生徒の学習の過程や成果などの記録を計画的にファイルに蓄積
- ・生徒自身のエピソードを累積
- ・作文やレポート、スピーチやプレゼンテーションなどでの成長の様子
- ・生徒による自己評価や相互評価
- ・自らの課題や目標を捉えるための学習
- ・年度途中や年度末に自分自身を振り返る学習
- ・教師が交代で学年の全学級を回って道徳の授業を実施

⑤ 「(4)組織的、計画的な評価の推進」

道徳科の評価について、校長及び道徳教育推進教師のリーダーシップの下で組織的・計画的に取り組むための方法として、次のような例示をしている。

- ・学年ごとに評価のために集める資料や評価方法等を明確にしておくこと。
- ・評価結果について教師間で検討し評価の視点などについて共通理解を図ること。
- ・評価に関する実践事例を蓄積し共有すること。
- ・日常的に授業を交流し合い、全教師の共通理解の下に評価を行うこと。
- ・学級担任以外から意見や所感をえるなどして生徒を多面的・多角的に評価したり教師自身の評価に関わる力量を高めたりすること。

以上であるが、こうした取組が道徳科の評価の妥当性・信頼性等の担保につながり、教師の自信と負担軽減につながるとしている。

⑥ 発達障害等のある生徒や海外から帰国した生徒、日本語習得に困難のある生徒等に対する配慮

発達障害等のある生徒に対しては、一人一人の障害による学習上の困難さの状況をしっかり踏まえた上で、様々な配慮を伴った指導の結果として、道徳性をどう高めたかとい

うことを丁寧に見取ることが必要であるとしている。こうした考え方は異なる言語や生活習慣、行動様式を身に付けていると考えられる帰国生徒や、日本語習得に困難のある生徒等についても同様であるとした上で、道徳の評価は「一人一人の生徒がいかに成長したかを積極的に受けとめて認め、励ます個人内評価として行う」ものであるとして、授業者に道徳の評価本来の在り方を追究していくことを求めている。

以上、学習指導要領の改訂点を中心に、新たな道徳科の評価についての考え方を整理してみた。道徳科設置の大きな理由の一つが、これまでの「道徳の時間」の取組が全体として言えば不十分であるという国の認識であり、それを改善するために、学校において学年全体・学校全体で取り組んで教員の共通理解の下で進めてもらうために、道徳科の評価についても具体的な例示をしながら細かく示すものとなっている。

これらを踏まえて、本年度、中学校でどのように取り組んでいるのか、各教育委員会はどうに進めようとしているのか、授業参観及び教育委員会や管理職からの聞き取りを参考にしながら考察したい。

3 各学校等の取組

学校における道徳科の授業そのものは、これまでの道徳の時間の授業を踏まえた上で教科書を用いて実施する計画となっており、授業が実際にどのように実施されているかについても触れながら、学校や教育委員会における道徳科の評価に対する取組について報告する。

(1) 豊橋市立中部中学校

令和2年2月に、豊橋市立中部中学校で、道徳の授業を参観させていただいた。学校の一般的な取組例として、少し詳しく紹介する。

本時は、「自然とのつながりを考えよう」というテーマで、教科書に記載されている桜守の佐野藤右衛門氏の取組を題材としての授業であった。授業の展開について簡潔に示すと以下のようなになる。

- ① 東日本大震災後、津波到達地点に「浪分桜」として桜を植樹するプロジェクトに協力する佐野氏の取組を紹介する教科書の文章を、まず、教師が音読する。
- ② 教師が質問しながら記載内容について振り返り、全員が内容を理解しているか確認する。
- ③ テーマに関わる教師の質問に対して、まず各自で考える。
「震災の復興を願い桜や梅が植樹されたのは、人々のどんな思いがあったからか」教師は、机間巡視しながら、生徒が記載している内容について、ポイントとなることがあれば、プリントのその箇所にマーカーする。
- ④ 記載内容を基に、グループで討議する。討議内容のポイントを、記録を担当する生徒がミニホワイトボードに記載する。

- ⑤ 教師が指名しながら、グループ討議の内容をホワイトボードへの記載内容を基に発表する。さらに付け加えがある生徒にも発表させる。
- ⑥ 教師が「自然に対して自分ができる心遣いは？」という質問をし、短時間で周りの生徒と話し合うよう指示。
- ⑦ 数名を指名して答えさせ、なぜそう思ったのか深く考えさせた。
- ⑧ 本時の授業を振り返り、考えたことをプリントに記載する。その後、主立った生徒に発表させてまとめとする。

以上であるが、教師は途中巡回しながら生徒各自の考えを手元でメモをしたり、発言者の氏名が書かれた着脱式の小さなプレートを、板書された内容の横等に貼ったりしていた。参観を通して感じたのは、授業者が全体の状況を把握しつつ、生徒一人一人を丁寧に観察しながら授業展開をしており、生徒がそれぞれしっかりと考える時間を保障しつつ、誰に発言をさせるべきかよく考えられているようであった。日頃の生徒観察・生徒理解は無論のこと、道徳の授業においては生徒と教師の信頼性が大前提となることを改めて教えていただいた。言うまでもないことではあるが、道徳科における評価も、このような授業実践があつて始めて正確になすことができるのであると確信することができた。

崎下謙二校長によると、評価については、豊橋市は各学校の判断に委ねられており、本校においても、現在、道徳教育推進教師や学年を中心に、学校全体で最終的に評価するための準備を進めているとのことであった。

また、年度当初の職員会議において、道徳科の年間指導計画が示されている。その中で、評価について、次のように全体に対して説明がなされている。(一部省略)

1 評価の基本的態度

・観点別評価はしない。

・振り返りの場を設定する。

※ 振り返りの視点のポイント (ノート・ワークシートの記述にあたって)

- ① 学習を通して考えたこと (価値理解)
- ② 「なるほど」と思ったこと (他者理解)
- ③ 「なかなかできないな」と思うこと (人間理解)
- ④ 今までの自分を振り返って (自己の現状認識)
- ⑤ これから・・・ (価値の発展・自己の課題)

・個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとめ (視点、テーマ) をふまえ、年間を通して、時間をかけて見取る。

・生徒がより多面的・多角的見方へと発展しているか、道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているかという点を重視する。

・認め励ます個人内評価として、記述式で行う。

2 評価の視点（以下の4つ視点を取り入れた授業を行い、評価につなげる）

「価値理解」…道徳的価値は、人間としてよりよく生きる上で大切なことであることを理解できたか。

「人間理解」…道徳的価値は大切であってもなかなか実現することができない人間の弱さなどを理解できたか。

「他者理解」…道徳的価値を実現したり、実現できなかつたりする場合の感じ方、考え方は1つではなく、多様であるということを理解できたか。

「自己理解」…道徳的価値をこれまでの自分の経験やそのときの考え方、感じ方と照らし合わせながら、さらに自己の生き方について考えを深めることができたか。

3 具体的な評価方法

① パフォーマンス評価（様子をとらえる（挙手、発言の内容、役割演技、話し合いなど））

② ポートフォリオ評価（書く活動で集積したノートやワークシートを活用する）

③ エピソード評価（授業前、授業後の変容や、道徳の時間以外の活動から生徒の成長をとらえる（授業内でそのことについて考えを深めたら評価する））

④ 自己評価（学習への取組を自ら判断する）※自己評価するための観点を明確にする

4 評価の文例

〈学習状況にかかわる文例〉

・積極的に発言し、授業の雰囲気を高めました。資料「〇〇」では、△△さんの発言から、新しい気づきをえた生徒もいました。授業の振り返りでは、最高の生き方とは、一人一人の人間が自分の目標に向かって、堂々と生きることとノートに記述しました。（発言、挙手、振り返りの記述）

・資料「〇〇」では、主人公のつらい境遇に共感しながら、周りの人の温かさが彼の人生を支え、夢を叶えたこと、諦めない強い心を育てたことについて、自分の意見を述べることができました。（道徳的価値への理解の様子、発言）

〈道徳性の成長にかかわる様子の文例〉

・授業を通して考えたことをきっかけに、「差別や偏見を許さない」という強い意志をもつことができました。（発言、振り返りの記述）

・授業の振り返りの場面では、主人公の生き方や仲間の意見に学び、自分の考えに取り込もうとする感想が見られました。「大人になるとは、自分で判断する力と進んで行動にうつす力をもつこと」という記述から、精神的に大きく成長していることを感じました。（振り返りの記述）

また、「道徳の評価は、道徳の授業内で見られたことを評価する。」ことを最初に示している。④「エピソード評価」で「道徳の時間以外の活動から生徒の成長をとらえる」とある部分は、旧学習指導要領での道徳の評価に見えるが、「校内現職研修会資料」では、「道徳の時間以外の活動からの子供の成長を教師がとらえ、事実を累積しフィードバックしていくことで、道徳の授業がこれからの子供達の生活に生かされるものになることをねらいとしている。」としている。

(2) 豊川市教育委員会

豊川市教育委員会の河原克明教育次長兼学校教育課長によれば、道徳科の評価について、各学校の判断によって行うこととしているとし、今のところ、市教委として具体的な文言等を例示する予定はないとのことであった。教育委員会によっては所見の文言等を例示するための準備を進めているところもあると伺っている⁽³⁾が、豊橋市教育委員会同様、学校における取組の蓄積に期待しているともとれる。

ただ、各学校の道徳教育推進教師への指導を通じて、これまで各校で今回の道徳科新設に当たっての準備を進めており、統一的な授業実践及び評価について研修が学校単位で確実に実施されているようである。

研修では、評価について学習指導要領解説の要点を以下のように簡潔にまとめて説明している。

(『特別の教科 道徳』の指導と評価) (豊川市立豊川小学校 中村美香教諭) より抜粋)

3 道徳科における評価

- ・数値による評価ではなく、記述式であること
- ・他の児童生徒との比較による相対評価ではなく、児童生徒がいかに成長したかを積極的に受け止め、励ます個人内評価として行うこと
- ・その際、個々の内容項目ごとではなく、大きくくりなまとまりを踏まえた評価とすること
- ・多面的・多角的な見方への発展や、自分自身との関わりの中で深めているかを重視すること
- ・発達障害などのある児童生徒についての配慮すべき観点などを学校や教員間で共有すること

道徳的諸価値の理解に基づく

・児童生徒がより多面的・多角的な見方へと発展しているか。

・道徳的価値の理解を自分自身との関わりの中で深めているか。

人間としての生き方について考えを深める。

(1) 学習状況の評価も視野に入れる。

視点1：児童生徒が主に多面的/多角的な見方への発展をとらえた評価
 (道徳的価値を様々な側面から広く見るようになった) ※考えが深まったか
 例：「言葉の向こうに」の学習では、「ネットでは相手の顔は分からないが、相手の気持ちや思いを想像して、傷つけることを言わないことが大切」と述べ、ネット社会コミュニケーションのあり方についての考えを深めていました。

視点2：主に自分自身との関わりで価値の深まりに関する評価
 (学習した道徳の問題を自分事としてとらえていた) ※自分事として考えたか
 例：「灯りの下の燭台」の学習では、知らないところで誰かに支えられていることに気づき、「様々な人やものに感謝し、自分自身も誰かを支えて行けたら」という思いを強くしていました。

(2) 道徳性に係る成長の様子を把握する。
 生き方へのあこがれを温めていた。自分自身を高めようとしていたなど
 (ただし、行動・行為・習慣などの変容には触れない)

(3) 継続的な評価を大切にする。
 その場で決めつけるのではなく長期にわたってみていく。1時間ではなく、1学期、1年間。

また、評価の仕方について、評価の考え方として「生徒の学習状況や道徳性に係る成長の様子を継続的に把握し、指導に生かすように努める必要がある。ただし、数値などによる評価は行わないものとする。」と示した上で「道徳性の評価ではない」ことを強調している。さらに、通知表や指導要録への評価の記述例として、大分県教育庁義務教育課 小野勇一氏のものを参考にしたとした上で「不適切な記述」について以下のように示している。

- | | |
|-----------------|-------------------|
| ①道徳性そのものを評価した記述 | ②子供の性格等を記述 |
| ③学校生活の様子を記述 | ④どの教科にもあてはまるような記述 |
| ⑤専門的な用語を使った記述 | ⑥根拠のない推測による記述 |

以上、各校の取組や教育委員会の方針等の事例を挙げてみたが、最終的な具体的評価をどうするかについては、まずはやってみて考えるという状態であろうと思われる。これらの取組等で感じたことは、より正確で客観的な評価をするために、授業の最後に何らかの振り返りを記述させ、それを蓄積することで生徒の変容を評価するポートフォリオ評価がベースになるのではないかということである。

ただ、気になったのは、発言の回数などを単純に評価することは特に道徳科の評価ではなじまないことは分かっているが、授業に対する教師の取組姿勢如何では、生徒は「何か発言しなければ評価されない」といったような消極的な授業参加になってしまう危惧もな

いわけではないということであり、これは、学校の先生方が特に気にされているのではないか。

4 道徳科の評価の考え方

東京学芸大学教授で中央教育審議会委員を務める永田繁雄氏は、道徳科が「特別の教科」とされた理由として、「子どもの人間性全体に係る人格としての道徳性を評価する際に、評定的、ランキング的な視点などで教師の決めつけ的な評価をしてしまうことへの強い歯止めであったとも言える。」とし、道徳科の評価をする際の慎重かつ謙虚な構えを教師に強く求めている⁽⁴⁾。

道徳性そのものを評価することは強く否定されているが、道徳科の最大の目標が生徒の「道徳性」を高めることであることを考えると、その目標を踏まえた上で生徒それぞれの道徳性の変容をどのようにとらえて評価するのかということは、これからの実践の積み重ねの中で試行錯誤しながら確立していくものであるという共通の認識が必要である。

また、豊川市の研修資料で大分県での研究が参考にされていたが、大分県教育委員会が作成した道徳教育指導資料『『道徳科』評価と授業構想の在り方』は、具体的な評価の仕方について大いに参考になる。その中で示されている「所見のエラー」の一部を例示する⁽⁵⁾。

○ エラー1 道徳性そのものを評価した記述

エラー文例

思いやりについての学習では、手を差しのべる思いやりと見守る思いやりを比べながら考えました。この学習を通して、人を思いやる優しい心情が育ったと思います。

改善した文例

思いやりについての学習では、手を差しのべる思いやりと見守る思いやりの2つを比べながら話し合い、相手の立場を考え見守る思いやりがあることに気づきました。

エラー文例での道徳的な「心情が育った」という記述を指摘し、道徳的心情は育っているかも知れないが、これは「目に見えない内面的資質」のことであり、容易に判断できるものではないとしている。

○ エラー2 児童生徒の人格そのものを評価した記述

エラー文例

教材の中の場面に対して、自分がその場面に行ったら、どのように行動したかを考え、いつも発言していました。その成果として、性格も前向きで明るくなってきました。

改善した文例

道徳科の授業では、自分がその場面にいたら、どのような行動をとるのか、どのような気持ちになるのかを考え、発言するようになってきました。

エラー文例での「性格も前向きで明るくなってきました」という記述を指摘し、この記述は、道徳科の学習状況のことではなく、「子供の人格に関わるような内容を安易に活字にするものではない」とし、「道徳科の目標に示された学習を積み上げた結果として、学習状況に成長が見られてきたことを伝えるような所見にする必要がある」としている。

○ エラー4 他の児童生徒と比較した評価を思わせる記述

エラー文例

他の子に比べて発言は少ないですが、他の子よりじっくりと考えています。ノートを見ると、友達の考えの良いところを取り入れ、考えを深めていることが分かります。

改善した文例

道徳科の学習では、登場人物の立場になり、自分の考えを発言するようになってきました。また、ノートには、今の自分の課題や自分にとって大切な事をまとめていました。

まず、道徳科の評価では、子供のマイナス面を強調したり他と比べたりするような評価はしないとした上で、あくまで「一人一人の子供の良さを認め励ます個人内評価」であることを強調している。そして、エラー文例での「発言が少ない」という記述を指摘し、「読む側からすれば否定的に評価されていると捉える」とし、他の子と比べるのではなく、「その子なりの努力や成長の様子を記述していく」等が考えられるとしている。

所見の記述のエラー文例について一部を紹介したが、評価について考えを深める上で有効であり、これらは、大分県教育委員会のホームページから見る事が可能であるので、学生にも推奨したい。

常葉大学の宇内一文氏は、評価に当たっての留意事項を整理して次のように述べている(6)。

「まず、道徳教育推進教師主導の下、学校を構成する全ての教職員が評価活動に参画することが不可欠である。家庭や地域社会との共通理解を深めながら相互連携を図ることが道徳科では求められており、こうした地域や家庭の意見を反映させる方法を評価プロセス中に組み込むことも効果的である。」

最終的な所見の評価の記述についてしっかりとした認識を持つことは当然であるが、そこに至る過程こそ大切であり、どのように多面的に評価していくのか、実践を積み重ねて取組や課題を学校間や教育委員会を通じて共有し、さらに研究していくことが重要である。

5 道徳科における授業の評価について

前出の大分県教育委員会の資料は、最後に「評価よりも、まず授業」であると締めくくっている。今回、新学習指導要領解説の道徳科の評価について、ここでは説明を省いたが、「第3節 道徳科の授業に対する評価」が取り上げられている。旧学習指導要領解説では、「道徳の時間」という「授業に対する評価」についての記述はない。他教科にはこれまでの授業の実践の積み重ねがあるのに対して、道徳科として新たに始めることの意味を考えると、評価以前にいかに関業の質を高めていくかが今後の道徳科そのものの在り方を左右するということが、皆が理解していることである。優れた授業実践があつて初めて評価を正確になすことができるのだということを、学生にもしっかりと認識させる必要がある。

また、道徳科設置の理由として、「歴史的経緯に影響され、いまだに道徳教育そのものを忌避しがちな風潮があること、他教科等に比べて軽んじられていること、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われている例があること」といった指摘を文部科学省が挙げていることは最初に示したとおりである。この例示は、全国である程度統一した内容の授業実践が行われていないという国の認識を示したものである。ただし、これまでも「学校や生徒の実態などに基づき道徳教育の重点目標を設定し充実した指導を重ね、確固たる成果を上げている学校がある」ことも認めている。各都道府県、各市町村単位で優れた授業実践の積み重ねがあり、今後、それをどう全ての教員で共有していくかが鍵となる。

また、文部科学省は、道徳科の評価の工夫に関する例として、「教員同士で互いに授業を交換して見合うなど、チームとして取り組むことにより、児童生徒の理解が深まり、変容を確実に掴むことができるようになる」と示している⁽⁷⁾。各学校では、道徳科の授業計画を学年の担任団で分担し、共有して実施しているようだ。より多面的な評価をしていくためにも、一つのテーマを一人がすべてのクラスを担当するなどの工夫がさらに広がってもよいと考える。

最後に、全ての授業において言えることではあるが、児童生徒と教師との間の信頼関係が大前提であることは、道徳科においては極めて重要な意味を持っていることも、学生諸氏にしっかりと認識させておきたい。

6 おわりに

そもそも、道徳は教えられるのか。これについて、上越教育大学の林泰成氏は、著書の中で、「徳は教えられるのか」という問いについてのソクラテスとプロタゴラスによる議論について触れた後、「こうした原理的な問いが、実は、今日の道徳教育の実践を考える際にも問題になってくる」ということを強調している⁽⁸⁾。無論、生徒は様々な学校内外での経験や思考を重ねる中で着実に道徳性を高めていくことができるのだが、道徳科とい

う授業の中でどう道德性を高めることができたのかを評価することは、「道德を教えられるのか」という問いと向き合うとき、本当に難しいと感じる。道德科における評価は、まさに「道德は教えられるのか」という根源的な問いを評価者が肝に銘じながら行わなければならないものであろうと考える。

奇しくも令和の歴史とともに中学校の道德科の授業は始まった。授業参観をさせていただいた豊橋市立中部中学校、そして、ご多忙の中、面談をしていただいた豊川市教育委員会河原次長に改めて感謝申し上げたい。令和2年となったところで新型コロナウイルスの感染拡大が始まり、その対応で学校が休校となったため、3月にお願いしていた別の中学校での授業参観はできずに終わった。ただ、道德科の授業は始まったばかりである。各校が初年度の取組を踏まえてどう改善しようとしているか、今後改めて調査した上で、今後の道德科の評価の在り方について引き続き研究してまいりたい。

<注>

- (1) 中学校学習指導要領（平成29年告示）解説「特別の教科 道德編」第1章 総説
1 改訂の経緯
- (2) 中学校学習指導要領（平成20年告示）解説「道德編」第8章 生徒理解に基づく
道德教育の評価 第2節 道德性の理解と評価 3 評価の創意工夫と留意点
- (3) 豊田市立足助中学校で本校教育実習生による授業を参観した折りに、鈴木直樹校長
（前豊田市教育委員会学校教育課長）より「豊田市教育委員会では市教委が中心と
なって所見について例示できるよう準備を進めている」旨を聴取した。（令和元年10
月）
- (4) 永田繁雄編『『道德科』評価の考え方・進め方』教育開発研究所 2017年 p.17
- (5) 平成30年度大分県道德教育指導資料『『道德科』評価と授業構想の在り方』改訂版
第7章 通知表の所見 1 通知表における所見のエラー 大分県教育委員会
- (6) 宇内一文「道德科における評価」羽田積男・関川悦雄編『道德教育の理論と方法』
弘文堂 2016年 p.151
- (7) 「道德教育に係る評価等の在り方に関する専門家会議」における「『特別の教科 道
徳』の指導方法・評価等について（報告）」（平成28年7月22日）
- (8) 林泰成『道德教育の方法 理論と実践』左右社 2018年 p.15

（教職センター 教授）

合同学校運営協議会の学校規模 —京都市における合同学校運営協議会を中心に—

大橋 保明

1. 問題の所在

2004年9月の地方教育行政の組織及び運営に関する法律（以下、地教行法）改正以降、学校運営の基本方針の承認と教職員の任用に関して意見する権限が与えられた学校運営協議会を置くコミュニティ・スクール（以下、CS）は、2005年度17校から2018年度5,432校へと急増している。この急増の背景には、地教行法の「平成29年改正」に伴い、①学校運営協議会の設置が努力義務になったこと、また、「二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要がある場合として文部科学省令で定める場合には、二以上の学校について一の学校運営協議会を置くことができる」（第47条の6第1項）を根拠に、②学校運営協議会の合同設置が可能になったこと、が挙げられる。

学校運営協議会制度に関する平成29年改正の効果や課題の分析にあたっては、（Ⅰ）どの学校がCS設置校なのか、（Ⅱ）どの校区に「合同学校運営協議会」があるのか、を正確に把握する必要があるが、2018年度以降、文科省はCS設置の努力義務化を理由に2005年から継続してきたCS導入・推進校調査を廃止している¹⁾。また、合同設置に関わる実態調査についてはこれまで一度も実施されておらず（情報開示請求により確認済み）、CSのひとつひとつが見えなくなりつつある。

このような現状のため、平成29年改正に伴う合同学校運営協議会に関する先行調査研究は、現時点で確認することができない。また、CSの学校規模への質的関心については、屋敷（2010）が学校規模により学校運営協議会の日常的な関心や課題は異なり、小規模校では地域の人材活用、大規模校では学校評価であったとわずかに考察しているものの、単独校型の分析にとどまっている。筆者は、先行科研費調査²⁾において、学校運営協議会と学校統廃合をテーマに、学校統廃合回避策として義務教育学校へ移行した小規模校の学校運営協議会定例会議を継続的に傍聴してきた。各委員の発言はそれぞれの立場から小学校または中学校のどちらかに偏る傾向があり、校種を超えた共同学校運営の難しさや学校運営協議会委員の専門性に関わる研修の必要性を強く感じた。例えば、合同設置型の北海道ニセコ町は、幼稚園から高等学校までの4校種5校園で1つの学校運営協議会が組織されているが、各委員がすべての幼児児童生徒の実態を十分に理解した上で議論がなされているのか。平成29年改正に伴い急増する共同実施型・合同設置型・義務教育学校型の各合同学校運営協議会が、こうした課題をどのように克服しているのか、あるいは克服しないまま形式的に運営しているのか等について検証する必要がある。

そこで、本稿では、見えない合同学校運営協議会を見るために、これまでのCS政策を牽引し、学校運営協議会に関する情報を積極的に発信している京都市を事例として、平成29

年改正に伴い設置可能となった合同学校運営協議会の実態を学校規模との関係で整理を試みる。また、合同学校運営協議会が教育課程の承認や学校評価活動等においてどのように機能し、影響を与えうるのかなど、今後の質的分析に向けての調査研究課題を析出したい。

2. 全国における合同学校運営協議会の動向

平成 29 年改正以前の学校運営協議会の設置・運営形態は、各校で設置し運営する「単独校型」を基本として、各校に設置するが会議等は共同で行う「共同実施型」（福島県大玉村など）がわずかにあるだけだった。平成 29 年改正以降は、この「単独校型」や「共同実施型」に加え、校区または町村単位で 1 つの学校運営協議会を設置し運営する「合同設置型」（北海道ニセコ町、京都府伊根町など）が拡大するとともに、2016 年度以降は合同設置型の発展形として義務教育学校への移行による「義務教育学校型」（千葉県市川市、高知県高知市など）が誕生し、学校運営協議会の複線化ともいえる状況が拡大・進行している。

現状において「合同設置型」の全体像を把握することは困難であるが、例えば、北海道ニセコ町（2018 年 9 月訪問）では、「ニセコ町の豊富な教育資源や地域人材を積極的に活用し、学校・家庭・地域が連携して、ニセコで学び、ニセコを愛する子どもを育む取組」として CS を位置づけている。ニセコ町幼児センター（H29. 4. 1）147 人、ニセコ町立ニセコ小学校（H29. 4. 1）250 人、ニセコ町立近藤小学校（H29. 4. 1）26 人、ニセコ町立ニセコ中学校（H29. 4. 1）97 人、ニセコ町立北海道ニセコ高等学校（H29. 4. 1）72 人の 4 校 1 園で「ニセコ町学校運営協議会」を設置し、幼稚園から高等学校まで一貫した教育を進めるニセコスタイルの教育を特徴にしている。また、京都府伊根町（2018 年 10 月訪問）も同様に、2018 年度に伊根町学校運営協議会の設置に関する規則に基づき「伊根町学校運営協議会」を設置し、伊根町立伊根小学校（H30. 4. 1）42 人、伊根町立本庄小学校（H30. 4. 1）15 人、伊根町立伊根中学校（H30. 4. 1）36 人の 2 小 1 中で全町的に運営している。

一方、全体像を補足しやすい「義務教育学校型」については、2018 年度現在、全国の義務教育学校は国立 2 校、公立 80 校の計 82 校で（<表 1>および<表 2>）、そのうちの 39 校が CS 校である（<表 3>）。2018 年度の CS 義務教育学校 39 校の児童生徒数の範囲は、北海道占冠村立トマム学校（H28. 5. 1）6 人、京都市立宕陰小中学校（H30. 4. 1）12 人、京都市立花背小中学校（H30. 4. 1）33 人から、横浜市立霧が丘義務教育学校（H28. 4. 1）950 人、兵庫県姫路市立白鷺小中学校（H30. 4. 1）950 人、大分県大分市立碩田学園（H29. 4. 1）1,026 人であり、児童生徒数の平均は 369 人だった。公立義務教育学校の学校規模は 6~2,054 人（平均 473 人）、CS 義務教育学校の学校規模は 6~1,026 人（平均 369 人）であり、公立義務教育学校に比して CS 義務教育学校の児童生徒数が平均で約 100 人少ないことがわかった。また、へき地校の指定を受ける義務教育学校は 12 校で、そのうち CS 導入校であり極小規模校である学校は、北海道占冠村立トマム学校（H28. 5. 1）6 人（3 級）、京都市立宕陰小中学校（H30. 4. 1）12 人（2 級）、京都市立花背小中学校（H30. 4. 1）33 人（1 級）、熊本県高森町立高森東学園（H29. 4. 1）40 人（3 級）の 4 校だった。

<表1>義務教育学校82校一覧(2018年4月1日現在)

2016年度

都道府県	市町村	学校名
北海道	斜里町	知床ウトロ学校
北海道	中標津町	計根別学園
岩手県	大槌町	大槌学園
山形県	新庄市	萩野学園
茨城県	つくば市	春日学園
茨城県	水戸市	国田義務教育学校
千葉県	市川市	塩浜学園
東京都	品川区	品川学園
東京都	品川区	日野学園
東京都	品川区	伊藤学園
東京都	品川区	荏原平塚学園
東京都	品川区	八潮学園
東京都	品川区	豊葉の杜学園
神奈川県	横浜市	霧が丘義務教育学校
石川県	珠洲市	宝立小中学校
石川県	珠洲市	大谷小中学校
長野県	信濃町	信濃小中学校
大阪府	守口市	さつき学園
兵庫県	神戸市	義務教育学校港島学園
高知県	高知市	行川学園
高知県	高知市	土佐山学舎
佐賀県	大町町	大町ひじり学園

2017年度

都道府県	市町村	学校名
北海道	占冠村	トマム学校
茨城県	笠間市	みなみ学園
栃木県	小山市	絹義務教育学校
栃木県	那須塩原市	塩原小中学校
千葉県	成田市	下総みどり学園
神奈川県	横浜市	西金沢義務教育学校
福井県	福井市	福井大学教育学部附属義務教育学校
長野県	大町市	美麻小中学校
岐阜県	羽島市	桑原学園
岐阜県	白川村	白川郷学園
三重県	津市	みさとの丘学園
京都府	京都市	京都教育大学附属京都小中学校
京都府	亀岡市	亀岡川東学園
大阪府	和泉市	南松尾はつが野学園
和歌山県	和歌山市	伏虎義務教育学校
広島県	府中市	府中明郷学園
広島県	府中市	府中学園
福岡県	八女市	上陽北洲学園
佐賀県	玄海町	玄海みらい学園

佐賀県	多久市	東原産舎西溪校
佐賀県	多久市	東原産舎東部校
佐賀県	多久市	東原産舎中央校
熊本県	高森町	高森東学園
大分県	大分市	碩田学園
鹿児島県	出水市	鶴荘学園
鹿児島県	南さつま市	坊津学園

2018年度

都道府県	市町村	学校名
北海道	白糠町	底路学園
北海道	湧別町	芭露学園
宮城県	名取市	閑上小中学校
秋田県	井川町	井川義務教育学校
福島県	郡山市	西田学園
茨城県	つくば市	秀峰筑波義務教育学校
茨城県	つくば市	学園の森義務教育学校
茨城県	つくば市	みどりの学園義務教育学校
茨城県	土浦市	新治学園義務教育学校
茨城県	桜川市	桃山学園
茨城県	河内町	かわち学園
東京都	江東区	有明西学園
新潟県	三条市	大崎学園
静岡県	伊豆市	土肥小中一貫校
滋賀県	長浜市	余呉小中学校
京都府	京都市	開晴小中学校
京都府	京都市	大原小中学校
京都府	京都市	東山泉小中学校
京都府	京都市	凌風小中学校
京都府	京都市	宕陰小中学校
京都府	京都市	花背小中学校
大阪府	羽曳野市	はびきの埴生学園
大阪府	池田市	ほそごう学園
兵庫県	姫路市	白鷺小中学校
鳥取県	鳥取市	湖南学園
鳥取県	鳥取市	鹿野学園
鳥取県	鳥取市	福部未来学園
島根県	松江市	八束学園
広島県	竹原市	吉名学園
福岡県	宗像市	大島学園
佐賀県	伊万里市	南波多郷学館
長崎県	佐世保市	浅子小中学校
長崎県	佐世保市	黒島小中学校
熊本県	産山村	産山学園

(※学校基本調査等をもとに筆者作成)

<表2>公立義務教育学校80校の児童生徒数(2018年5月1日現在)

都道府県	市町村	学校名	CS設置日	児童・生徒数	へき地等級
北海道	占冠村	トマム学校	H28.5.1	6	3
京都府	京都市	宕陰小中学校	H30.4.1	12	2
長崎県	佐世保市	黒島小中学校		16	3
長崎県	佐世保市	浅子小中学校		29	
石川県	珠洲市	大谷小中学校		32	1
京都府	京都市	花背小中学校	H30.4.1	33	1
熊本県	高森町	高森東学園	H29.4.1	40	3
高知県	高知市	行川学園	H28.4.1	41	
福岡県	宗像市	大島学園		48	1
北海道	湧別町	芭露学園		49	
鹿児島県	出水市	鶴荘学園	H29.4.1	55	
京都府	京都市	大原小中学校	H30.4.1	65	
北海道	斜里町	知床ウトロ学校	H29.4.1	80	3
石川県	珠洲市	宝立小中学校		80	
長野県	大町市	美麻小中学校	(H29.4.1)	85	1
栃木県	那須塩原市	塩原小中学校		100	
宮城県	名取市	関上小中学校		108	
熊本県	産山村	産山学園	H30.4.1	112	1
岐阜県	白川村	白川郷学園	H29.4.1	127	2
北海道	中標津町	計根別学園	H29.4.1	131	1
鹿児島県	南さつま市	坊津学園	H29.4.1	140	
高知県	高知市	土佐山学舎	H28.4.1	141	
静岡県	伊豆市	土肥小中一貫校		144	
鳥取県	鳥取市	湖南学園		146	
茨城県	水戸市	国田義務教育学校		163	
岐阜県	羽島市	桑原学園	H29.4.1	165	
滋賀県	長浜市	余呉小中学校	H30.4.1	168	
広島県	竹原市	吉名学園		173	
北海道	白糠町	庶路学園		174	
茨城県	笠間市	みなみ学園		177	
大阪府	和泉市	南松尾はつが野学園		179	
福岡県	八女市	上陽北浜学園		182	
鳥取県	鳥取市	福部末末学園		206	
佐賀県	伊万里市	南波多郷学館		212	
鳥取県	鳥取市	鹿野学園	H30.4.1	237	
京都府	亀岡市	亀岡川東学園		244	
島根県	松江市	八束学園		272	
秋田県	井川町	井川義務教育学校		285	
福島県	郡山市	西田学園	H30.4.1	290	
佐賀県	多久市	東原庫舎西浜校	H28.4.1	291	
三重県	津市	みさとの丘学園		295	
栃木県	小山市	絹義務教育学校	H29.4.1	297	
広島県	府中市	府中明郷学園	H29.4.1	306	
佐賀県	多久市	東原庫舎東部校	H28.4.1	345	
千葉県	市川市	塩浜学園	H28.5.12	348	
千葉県	成田市	下総みどり学園		399	
山形県	新庄市	萩野学園	H28.4.1	400	
大阪府	羽曳野市	はびきの埴生学園		423	
佐賀県	大町町	大町ひじり学園	H28.4.1	456	
大阪府	池田市	ほそごう学園	H30.4.1	483	
茨城県	河内町	かわち学園		492	
佐賀県	玄海町	玄海みらい学園		513	
茨城県	土浦市	新治学園義務教育学校		544	
長野県	信濃町	信濃小中学校	H28.4.1	580	
大阪府	守口市	さつき学園	H30.4.1	588	
東京都	品川区	荏原平塚学園		618	
神奈川県	横浜市	西金沢義務教育学校	H29.4.1	625	
岩手県	大槌町	大槌学園	H28.4.1	627	
東京都	江東区	有明西学園		628	
和歌山県	和歌山市	伏虎義務教育学校	H30.4.1	674	
茨城県	つくば市	みどりの学園義務教育学校		710	
京都府	京都市	凌風小中学校	H30.4.1	726	
京都府	京都市	東山泉小中学校	H30.4.1	730	
茨城県	桜川市	桃山学園		763	
兵庫県	神戸市	義務教育学校港島学園		793	
新潟県	三条市	大崎学園		805	
東京都	品川区	八潮学園		806	
京都府	京都市	開晴小中学校	H30.4.1	825	
佐賀県	多久市	東原庫舎中央校	H28.4.1	844	
東京都	品川区	伊藤学園		892	
広島県	府中市	府中学園	H29.4.1	905	
東京都	品川区	豊葉の杜学園		919	
神奈川県	横浜市	霧が丘義務教育学校	H28.4.1	950	
兵庫県	姫路市	白鷺小中学校	H30.4.1	950	
東京都	品川区	日野学園		989	
大分県	大分市	碩田学園	H29.4.1	1,026	
茨城県	つくば市	秀峰筑波義務教育学校		1,100	
東京都	品川区	品川学園		1,149	
茨城県	つくば市	学園の森義務教育学校		1,163	
茨城県	つくば市	春日学園		2,054	

(※学校基本調査等をもとに筆者作成)

＜表3＞CS義務教育学校39校の児童生徒数（2018年5月1日現在）

	都道府県	市町村	学校名	児童生徒数	CS導入日	義務教育学校 設置年度
平成28 年度 7校	岩手県	大槌町	大槌学園	627	H28.4.1	H28
	山形県	新庄市	萩野学園	400	H28.4.1	H28
	神奈川県	横浜市	霧が丘義務教育学校	950	H28.4.1	H28
	長野県	信濃町	信濃小中学校	580	H28.4.1	H28
	高知県	高知市	行川学園	41	H28.4.1	H28
	高知県	高知市	土佐山学舎	141	H28.4.1	H28
	佐賀県	大町町	大町ひじり学園	456	H28.4.1	H28
平成29 年度 17校	佐賀県	多久市	東原産舎西溪校	291	H28.4.1	H29
	佐賀県	多久市	東原産舎東部校	345	H28.4.1	H29
	佐賀県	多久市	東原産舎中央校	844	H28.4.1	H29
	北海道	占冠村	トナム学校	6	H28.5.1	H29
	千葉県	市川市	塩浜学園	348	H28.5.12	H28
	北海道	斜里町	知床ウトロ学校	80	H29.4.1	H28
	北海道	中標津町	計根別学園	131	H29.4.1	H28
	栃木県	小山市	絹義務教育学校	297	H29.4.1	H29
	神奈川県	横浜市	西金沢義務教育学校	625	H29.4.1	H29
	岐阜県	羽島市	桑原学園	165	H29.4.1	H29
	岐阜県	白川村	白川郷学園	127	H29.4.1	H29
	広島県	府中市	府中明郷学園	306	H29.4.1	H29
	広島県	府中市	府中学園	905	H29.4.1	H29
	熊本県	高森町	高森東学園	40	H29.4.1	H29
	大分県	大分市	碩田学園	1,026	H29.4.1	H29
	鹿児島県	出水市	鶴荘学園	55	H29.4.1	H29
	鹿児島県	南さつま市	坊津学園	140	H29.4.1	H29
平成30 年度 15校	長野県	大町市	美麻小中学校	85	—	H29
	大阪府	守口市	さつき学園	588	H30.4.1	H28
	和歌山県	和歌山市	伏虎義務教育学校	674	H30.4.1	H29
	福島県	郡山市	西田学園	290	H30.4.1	H30
	滋賀県	長浜市	余呉小中学校	168	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	開晴小中学校	825	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	大原小中学校	65	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	東山泉小中学校	730	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	凌風小中学校	726	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	宕陰小中学校	12	H30.4.1	H30
	京都府	京都市	花背小中学校	33	H30.4.1	H30
	大阪府	池田市	ほそごう学園	483	H30.4.1	H30
	兵庫県	姫路市	白鷺小中学校	950	H30.4.1	H30
	鳥取県	鳥取市	鹿野学園	237	H30.4.1	H30
	熊本県	産山村	産山学園	112	H30.4.1	H30

(※学校基本調査等をもとに筆者作成)

3. 京都市における合同学校運営協議会の動向

2018年4月現在、京都市には264校の公立学校園（幼稚園15園、小学校159校、中学校67校、義務教育学校6校、高等学校9校、総合支援学校8校）があり、そのうちの245校園（92.8%）がCSである。「合同設置型」は96校あり、その内訳は小学校68校、中学校28校、「義務教育学校型」は義務教育学校6校であり、北上／下京／右京北の小学校や北・上京／右京の中学校を中心に、義務教育段階において連携・協働が図られている（＜資料1＞）。

「合同設置型」のうち、小学校における合同学校運営協議会設置校 68 校の児童数の範囲は、京北第三小学校（H19.4.26）47 人から御所南小学校（H16.11.26）1,005 人であり、児童数の平均は 385 人だった（<表 4>）。また、中学校における合同学校運営協議会設置校 28 校の生徒数の範囲は、高雄中学校（H21.7.3）47 人から京都御池中学校（H16.11.26）738 人であり、生徒数の平均は 402 人だった（<表 5>）。

「義務教育学校型」の義務教育学校 6 校の児童生徒数の範囲は、宕陰小中学校（H19.11.29）10 人から開晴小中学校（H24.2.21）817 人であり、児童生徒数の平均は 399 人だった。京都市における義務教育学校の学校規模については、723～817 人の学校が 3 校、10～65 人の学校が 3 校と著しく二極化していることがわかった。（<表 6>）

<表 4> 合同学校運営協議会設置校 68 校（小学校）

学校名	CS設置日	児童数	学校名	CS設置日	児童数
京北第三小	H19.4.26	47	下鳥羽小	H20.3.19	382
京北第二小	H19.4.26	56	嵐山小	H19.3.6	385
京北第一小	H19.4.26	82	大藪小	H23.4.13	391
高雄小	H21.7.3	99	山ノ内小	H26.11.1	406
元町小	H19.12.11	115	伏見住吉小	H18.11.28	415
西大路小	H22.2.24	126	養徳小	H21.10.23	423
柏野小	H23.2.10	135	金閣小	H21.12.16	424
養正小	H21.11.2	153	七条第三小	H20.12.12	427
稲荷小	H19.12.13	161	音羽川小	H19.10.24	431
正親小	H19.2.22	164	勸修小	H27.2.18	462
竹の里小	H18.12.10	179	宇多野小	H20.12.4	469
鷹峯小	H19.3.20	192	小野小	H20.12.22	475
境谷小	H19.2.28	202	桃山東小	H18.12.15	485
翔鸞小	H20.3.24	205	桃山小	H26.3.4	493
紫明小	H18.12.12	210	鏡山小	H19.3.26	499
福西小	H20.12.12	217	嵯峨小	H18.10.23	519
花園小	H19.1.10	220	七条小	H20.10.17	535
下京渉成小	H22.7.13	249	二条城北小	H19.10.25	536
光徳小	H20.7.30	257	松陽小	H26.3.3	539
梅小路小	H20.12.19	260	伏見南浜小	H19.11.15	544
室町小	H26.1.28	260	柘野小	H22.12.13	557
鳳徳小	H18.2.3	265	伏見板橋小	H18.2.8	561
御所東小	H30.6.1	269	西陣中央小	H18.2.14	570
紫竹小	H19.9.6	275	大塚小	H20.1.18	580
衣笠小	H22.12.2	279	上賀茂小	H20.2.22	596
安井小	H19.1.24	306	洛央小	H17.10.13	612
御室小	H19.1.18	319	久世西小	H23.4.13	642
音羽小	H18.10.3	321	大宮小	H22.11.19	679
陵ヶ岡小	H18.10.25	328	高倉小	H16.11.26	693
広沢小	H19.11.9	330	深草小	H18.9.14	704
朱雀第三小	H18.10.26	332	樫原小	H23.11.8	803
下京雅小	H29.5.24	336	西院小	H18.10.3	938
桃山南小	H25.11.11	341	御所南小	H16.11.26	1005
新林小	H26.11.18	356			
待鳳小	H20.11.27	364			

（※京都市教委資料をもとに筆者作成）

<表 5> 合同学校運営協議会設置校 28 校（中学校）

学校名	CS設置日	生徒数	学校名	CS設置日	生徒数
高雄中	H21.7.3	47	七条中	H21.1.29	434
周山中	H19.4.26	114	双ヶ丘中	H24.7.30	453
烏丸中	H23.6.2	145	加茂川中	H29.4.24	462
桃陵中	H20.11.13	201	久世中	H23.4.13	482
西陵中	H30.5.22	223	衣笠中	H31.2.26	483
高野中	H23.11.21	224	勸修中	H27.2.25	520
松原中	H21.4.16	238	下京中	H19.10.30	556
二条中	H29.11.29	280	樫原中	H27.2.27	570
洛西中	H19.3.27	286	嵯峨中	H19.6.6	582
四条中	H30.5.25	299	桃山中	H26.5.27	587
西院中	H18.10.3	359	音羽中	H25.2.28	590
深草中	H28.7.6	380	西賀茂中	H20.11.12	621
花山中	H25.6.28	381	伏見中	H23.10.20	624
旭丘中	H25.6.19	390	京都御池中	H16.11.26	738

（※京都市教委資料をもとに筆者作成）

<表 6> 合同学校運営協議会設置校6校（義務教育学校）

学校名	CS設置日	児童生徒数
宕陰小中	H19. 11. 29	10
花背小中	H19. 10. 1	34
大原小中	H19. 2. 7	65
凌風小中	H24. 12. 17	723
東山泉小中	H26. 5. 14	742
開晴小中	H24. 2. 21	817

（※京都市教委資料をもとに筆者作成）

ここまで、「合同設置型」を一括りに整理してきたが、実際には多様な設置形態があり、京都市教育委員会はそれらを丁寧に整理しながら、校区の実態に合った設置形態や運用を促している（<資料 2>）。合同学校運営協議会のタイプは、次の3つに整理されている。

タイプ①：小中学校の学校運営協議会の委員全員を同一メンバーで構成し、運営している。

タイプ②：各校の学校運営協議会の代表者が集う中学校区での代表者会議を実施し、運営している。

タイプ③：中学校の学校運営協議会を小学校の学校運営協議会を代表する理事を含むメンバーで構成し、運営している。

上記を踏まえて、ここでは2つのことを指摘しておきたい。ひとつは、2016年度末現在の合同学校運営協議会 23 中学校区が示されているが、現在の「義務教育学校型」に該当する 6 校はすべてタイプ①から発展しているということである。小中一貫教育を推進する京都市においては不自然なことではないのかもしれないが、学校統廃合政策との関連でタイプ①のような中学校区で1つの合同学校運営協議会を意図的に利用しているようにも見えなくもない。

もうひとつは、タイプ①の設置時期に関する疑義である。このタイプ①に該当する 10 中学校区は平成 29 年 3 月 31 日現在のものであるが、合同学校運営協議会に関わる改正地教行法の施行は平成 29 年 4 月であるため、正確にはこの 10 中学校区はタイプ②またはタイプ③だった可能性も否定できない。どちらにしても、今後の調査研究においてはタイプ①を正確に特定し、分析を進めることが重要になる。平成 29 年改正後の「合同設置型」は、賀茂川中学校（H29. 4. 24）462 人、衣笠中学校（H31. 2. 26）483 人、二条中学校（H29. 11. 29）280 人、四条中学校（H30. 5. 25）299 人、西陵中学校（H30. 5. 22）223 人の計 5 校区であり、CS 設置の当初よりタイプ①である可能性が高いと考えられる。

<資料1>

京都市学校運営協議会設置校一覧表（平成31年3月末時点）

校種	支部	学校名	小中 合同	年度	学校運営協議会 設置日	校種	支部	学校名	小中 合同	年度	学校運営協議会 設置日	校種	支部	学校名	小中 合同	年度	学校運営協議会 設置日
幼稚園		上賀茂幼		26	H27.3.5	山科		山階小		17	H17.9.2	北・上京		加茂川中	○	29	H29.4.24
		京極幼		30	H30.4.1			西野小		21	H21.5.25			西賀茂中	○	20	H20.11.12
		みつば幼		17	H18.2.19			山階南小		19	H19.9.7			旭丘中	○	25	H25.6.19
		待賢幼		18	H19.3.28			安未小		24	H24.10.26			衣笠中	○	30	H31.2.26
		乾隆幼		25	H26.3.7			磯山小	○	18	H19.3.26			烏丸中	○	23	H23.6.2
		翔鷹幼		30	H30.4.1			護ヶ岡小	○	18	H18.10.25			上京中		22	H22.6.17
		中京もえぎ幼		17	H18.2.25			音羽小	○	18	H18.10.3			嘉楽中			
		橋梅幼		21	H21.9.18			音羽川小	○	19	H19.10.24			二条中	○	29	H29.11.29
		明徳幼		19	H19.11.14			大塚小	○	19	H20.1.18			北野中		26	H27.2.10
		西院幼		18	H19.3.23			勤修小	○	26	H27.2.18			朱雀中		26	H26.5.1
		伏見板橋幼		30	H30.7.18			小野小	○	20	H20.12.22			京都御池中	○	16	H16.11.26
		伏見南浜幼		21	H21.7.3			百々小		19	H19.11.27			中京中		27	H27.10.21
		伏見住吉幼		30	H30.5.1			大宅小		18	H18.12.14			松原中	○	21	H21.4.16
		深草幼		19	H19.10.31			嵯峨小	○	18	H18.10.23			西ノ京中		20	H20.12.16
		竹田幼		25	H25.7.18			広沢小	○	19	H19.11.9			西京崩屋中			
		元町小	○	19	H19.12.11			嵐山小	○	18	H19.3.6			下京中		30	H31.2.28
		上賀茂小	○	19	H20.2.22			常盤野小		20	H20.12.18			下京中	○	19	H19.10.30
		桜野小	○	22	H22.12.13			嵯峨野小		17	H17.11.1			洛楽中			
		大宮小	○	22	H22.11.19			御室小	○	18	H19.1.18			七条中	○	20	H21.1.29
		待風小	○	20	H20.11.27			宇多野小	○	20	H20.12.4			八条中		20	H21.3.17
風徳小	○	17	H18.2.3	花園小	○	18	H19.1.10	九条中		28	H28.4.22						
紫竹小	○	19	H19.9.6	高雄小	○	21	H21.7.3	洛南中		23	H23.12.7						
藤臺小	○	18	H19.3.20	京北第一小	○	19	H19.4.26	久世中	○	23	H23.4.13						
紫明小	○	18	H18.12.12	京北第二小	○	19	H19.4.26	岡崎中		23	H24.2.8						
紫野小	○	18	H18.11.20	京北第三小	○	19	H19.4.26	高野中	○	23	H23.11.21						
柏野小	○	22	H22.2.10	太秦小		17	H18.2.10	下鴨中		24	H25.2.27						
栗口小		26	H26.6.11	南太秦小		19	H20.3.5	近衛中									
衣笠小	○	22	H22.12.2	安井小	○	18	H19.1.24	修学院中		20	H20.5.28						
金閣小	○	21	H21.12.16	西院小	○	18	H18.10.3	洛北中									
大樽置小		22	H22.9.16	山ノ内小	○	26	H26.11.1	山科中		25	H25.7.2						
室町小	○	25	H26.1.28	梅津小		20	H20.7.1	勤修中	○	26	H27.2.25						
京極小		21	H21.12.9	梅津北小		19	H19.12.18	大宅中		28	H29.3.28						
新町小		17	H17.5.20	西京極小		20	H20.9.12	安祥寺中		29	H30.3.9						
西陣中央小	○	17	H18.2.14	西京極西小		20	H20.9.16	音羽中	○	24	H25.2.28						
乾隆小		17	H17.12.8	葛野小		19	H19.10.12	花山中	○	25	H25.6.28						
翔鷹小	○	19	H20.3.24	川園小		25	H25.11.13	蟻ノ岡中		20	H20.11.11						
仁和小		25	H25.11.22	川岡東小		24	H24.11.6	太秦中		26	H26.6.30						
正親小	○	18	H19.2.22	櫻原小	○	23	H23.11.8	嵯峨中	○	19	H19.6.6						
二条城北小	○	19	H19.10.25	松屋小		19	H19.12.5	四条中	○	30	H30.5.25						
御所東小	○	30	H30.6.1	嵐山東小		21	H21.12.21	西京極中		25	H25.5.10						
御所南小	○	16	H16.11.26	松隈小	○	25	H26.3.3	梅津中		26	H26.10.31						
高倉小	○	16	H16.11.26	桂小		22	H22.12.15	西院中	○	18	H18.10.3						
洛中小		19	H19.11.19	桂徳小		19	H19.10.31	高雄中	○	21	H21.7.3						
朱雀第一小		20	H21.3.17	桂川小		22	H22.11.25	双ヶ丘中	○	24	H24.7.30						
朱雀第二小		19	H19.9.7	桂東小		21	H21.10.14	周山中	○	19	H19.4.26						
朱雀第三小	○	18	H18.10.26	大枝小		21	H21.11.24	桂中		29	H30.3.19						
朱雀第四小		20	H20.11.12	桂坂小		19	H19.12.22	松屋中		27	H28.3.22						
朱雀第六小		19	H19.12.11	新林小	○	26	H26.11.18	桂川中		21	H22.3.25						
朱雀第七小		20	H20.11.18	境谷小	○	18	H19.2.28	櫻原中	○	26	H27.2.27						
朱雀第八小		19	H19.12.18	竹の里小	○	18	H18.12.10	大枝中		27	H28.2.24						
洛央小	○	17	H17.10.13	上里小		19	H19.11.20	洛西中	○	18	H19.3.27						
下京雅成	○	22	H22.7.13	福西小	○	20	H20.12.12	西院中	○	30	H30.5.22						
下京雅	○	29	H29.5.24	大原野小		18	H18.10.24	大原野中		22	H22.12.14						
楠小路小	○	20	H20.12.19	深草小	○	18	H18.9.14	深草中	○	28	H28.7.6						
光徳小	○	20	H20.7.30	福荷小	○	19	H19.12.13	藤森中									
七条小	○	20	H20.10.17	藤ノ森小		21	H21.12.15	桃山中	○	26	H26.5.27						
西大路小	○	21	H22.2.24	藤城小		17	H17.10.28	伏見中	○	23	H23.10.20						
七条第三小	○	20	H20.12.12	砂川小		19	H19.12.3	神川中		28	H28.4.28						
九条弘道小		21	H21.11.11	竹田小		25	H25.7.18	醍醐中		28	H28.5.28						
九条塔南小		22	H22.11.12	桃山小	○	25	H26.3.4	春日丘中		27	H28.3.22						
南大内小		18	H18.12.4	桃山東小	○	18	H18.12.15	小栗栖中									
唐橋小		20	H20.12.9	桃山南小	○	25	H25.11.11	粟津中									
吉祥院小		20	H20.12.12	醍醐小		20	H20.10.10	桃陵中	○	20	H20.11.13						
祥栄小		20	H20.11.14	小栗栖小		25	H25.11.5	向島中									
祥豊小		18	H18.8.11	小栗栖富山小		26	H26.4.18	向島東中									
上鳥羽小		19	H19.11.27	池田小		26	H26.11.12	洛水中									
大藪小	○	23	H23.4.13	池田東小		19	H19.12.17	大深中		29	H30.3.22						
久世西小	○	23	H23.4.13	春日野小		26	H27.3.11	伏見工業									
明徳小		21	H21.11.20	日野小		25	H25.11.12	西京									
岩倉南小		26	H27.1.27	石田小		26	H26.12.11	網駝美術工芸									
岩倉北小		17	H17.7.5	醍醐西小		25	H26.2.14	京都堀川音楽									
八瀬小		18	H19.2.19	北醍醐小		20	H21.3.4	京都工学院									
市原野小		24	H24.5.2	伏見板橋小	○	17	H18.2.8	堀川									
静原小		18	H19.2.13	伏見南浜小	○	19	H19.11.15	白ヶ丘									
鞍馬小		19	H20.2.25	伏見住吉小	○	18	H18.11.28	紫野									
錦林小		19	H19.11.30	下鳥羽小	○	19	H20.3.19	塔南		30	H31.3.13						
第三錦林小		20	H20.10.7	横大路小		18	H18.9.28	北支援		18	H18.11.6						
第四錦林小		18	H18.12.7	納所小		26	H26.5.27	奥竹支援		18	H18.12.20						
北白川小		18	H19.2.27	向島小		18	H19.3.14	桃隈支援		23	H24.1.19						
養正小	○	21	H21.11.2	向島藤の木小		26	H27.3.23	鳴滝支援		23	H23.11.14						
養徳小	○	21	H21.10.23	向島南小		18	H19.3.19	東支援		18	H18.12.11						
下鴨小		19	H19.10.5	向島二の丸小		26	H27.2.19	西支援		17	H17.5.20						
葵小		19	H20.3.24	神川小		19	H20.3.24	白河支援		20	H20.10.18						
修学院小		19	H19.8.10	久我の社小		25	H25.11.26	東山支援		28	H28.4.5						
上高野小		19	H20.3.11	羽東師小		25	H25.11.12										
修学院第二小		25	H25.1.29	明親小		21	H21.6.11										
松ヶ崎小		18	H19.3.2	美豆小		18	H18.11.29										
小学校		山階小		17	H17.9.2	右京北		嵐山小	○	18	H19.3.6	右京南		太秦小		17	H18.2.10
		西野小		21	H21.5.25			常盤野小		20	H20.12.18			南太秦小		19	H20.3.5
		山階南小		19	H19.9.7			嵯峨野小		17	H17.11.1			安井小	○	18	H19.1.24
		安未小		24	H24.10.26			御室小	○	18	H19.1.18			西院小	○	18	H18.10.3
		磯山小	○	18	H19.3.26			宇多野小	○	20	H20.12.4			山ノ内小	○	26	H26.11.1
		護ヶ岡小	○	18	H18.10.25			花園小	○	18	H19.1.10			梅津小		20	H20.7.1
		音羽小	○	18	H18.10.3			高雄小	○	21	H21.7.3			梅津北小		19	H19.12.18
		音羽川小	○	19	H19.10.24			京北第一小	○	19	H19.4.26			西京極小		20	H20.9.12
		大塚小	○	19	H20.1.18			京北第二小	○	19	H19.4.26			西京極西小		20	H20.9.16
		勤修小	○	26	H27.2.18			京北第三小	○	19	H19.4.26			葛野小		19	H19.10.12
小野小	○	20	H20.12.22	太秦小		17	H18.2.10	川園小		25	H25.11.13						
百々小		19	H19.11.27	南太秦小		19	H20.3.5	川岡東小		24	H24.11.6						
大宅小		18	H18.12.14	安井小	○	18	H19.1.24	櫻原小	○	23	H23.11.8						
嵯峨小	○	18	H18.10.23	西院小	○	18	H18.10.3	松屋小		19	H19.12.5						
広沢小	○	19	H19.11.9	山ノ内小	○	26	H26.11.1	嵐山東小		21	H21.12.21						
嵐山小	○	18	H19.3.6	梅津小		20	H20.7.1	松隈小	○	25	H26.3.3						
常盤野小		20	H20.12.18	梅津北小		19	H19.12.18	桂小		22	H22.12.15						
嵯峨野小		17	H17.11.1	西京極小		20	H20.9.12	桂徳小		19	H19.10.31						
御室小	○	18</															

小中合同の学校運営協議会

京都市では、学校・家庭・地域が一体となって小中一貫教育に取り組み、義務教育9年間の学びと育ちを組織的に支えていくため、「小中合同の学校運営協議会」の設置を推進しています。地域に応じた「小中合同」の形で、小中一貫教育の検討・分析・評価・支援をお願いします！

🌿 小中合同の学校運営協議会のイメージ（一例）

① 小中学校の学校運営協議会の委員全員を同一メンバーで構成し、運営している

② 各校の学校運営協議会の代表者が集う中学校区での代表者会議を実施し、運営している

③ 中学校の学校運営協議会を小学校の学校運営協議会を代表する理事を含むメンバーで構成し、運営している

設置済みの23中学校区（H29.3.31 現在）

- ① 凌風中、久世中、大原中、花背中、開晴中、東山泉中、西院中、高雄中、宕陰中、周山中
- ② 松原中、勤修中、嵯峨中、双ヶ丘中、桃陵中
- ③ 西賀茂中、七条中、高野中、音羽中、檜原中、洛西中、桃山中、伏見中

（数字はイメージに対応）

取組事例その② ～小中合同の学校運営協議会～

🌿 松原中学校区（朱雀第三小学校、光徳小学校、松原中学校）の小中合同学校運営協議会
 松原中学校区では、3校の学校運営協議会の理事の方々が集まり、各校の現状や中学校区としての教育の方向性を共有しています。導入の経緯や今後の展望などを紹介します。

🌿 地域とともにある松原中ブロック ～9年間の学校教育の充実に向けて～

これまでから、保幼小中館連絡協議会（館＝児童館）を実施するなど、地域の教育施設の連携には強いものがありました。小中一貫教育の充実と地域の教育力を高めるため、平成27年度に各小中学校の運営協議会の理事が集まり、三校合同学校運営協議会の取組を始めました。

光徳小は下京区で、朱雀第三小と松原中が中京区という状況乗り越え、各学校運営協議会の皆様のご理解のもと、活動を進めています。

【学校財務の説明資料】

28年度は、学校間連携を行っている事務職員から地域の方々に学校財務についての説明を行いました。また、小中一貫教育構想図などを提示して、松原中ブロックの教育の方向性を確認していただきました。

学校の「見える化」につなげていく場として、さらに充実させていきたいと考えています。

【三校合同学校運営協議会】

（出典：「コミュニティ・スクール通信@京都 2017」）

4. 小括と今後の調査研究課題

本稿では、見えなくなりつつある CS、とりわけ合同学校運営協議会の動向等について、比較的可視化されている京都市を事例として学校規模との関係で整理を試みたが、現時点で顕著な傾向等は確認できなかった。学校運営協議会の合同設置を考えるにあたっては、校種を超えた教育資源の共有や継続的な連携・協働活動の推進、委員のなり手不足解消などのメリットとともに、形式的な運営の拡大や学校統廃合政策に利用される危険性などのデメリットもあることに自覚的でなければならない。今後の調査研究課題は少なくないが、全国を対象に合同学校運営協議会を設置する校区の地域的な特徴や校区割と委員数の関係、さらには学校運営協議会内の企画推進委員会や地域学校協働本部（旧来の学校支援地域本部）との関係など、各校区の実情に即した丁寧な事例研究が求められる。

また、学校運営協議会の合同設置や共同運営の流れは、近年、諸外国にも同様の傾向が見られる。植田（2015）は、イギリスで拡大する公営独立学校のアカデミーにおいて、複数校が合同で1つのトラストを形成する複数校型をマルチアカデミー型 (multi-academy trust)、傘型 (umbrella trust)、協働パートナーシップ型 (collaborative partnership) に整理している。また、福本（2018）は、近年のニュージーランドにおける合同学校理事会 (joint board of trustees) の合同学校運営について言及しているが、どちらの研究も国内事例との比較は行われておらず、諸外国の現状との比較の中で我が国の合同学校運営協議会の特徴や課題を整理する必要がある。

<注>

1) 文科省は、2018年10月から学校運営協議会制度の所管を初等中等教育局参事官学校運営支援担当から総合教育政策局地域学習推進課地域学校協働活動推進室に移管した。また、京都市では、2017年4月から学校運営協議会の担当部署を指導部学校指導課から生涯学習部学校地域協働推進担当へ移管している。

2) 平成28-30年度科学研究費補助金基盤研究(C)「学校運営協議会と学校統廃合：コミュニティ・スクール指定解除・解消校の事例分析」(JSPS 科研費 JP16K04576、研究代表者：大橋保明)

<主要参考文献・資料>

福本みちよ「学校ガバナンス改革と外部アクターの人材育成：ニュージーランドにおける学校理事会委員のための研修システムを事例として」『東京学芸大学紀要 総合教育科学系』(69(2))、2018、pp. 383-391

京都市教育委員会事務局生涯学習部学校地域協働推進担当「コミュニティ・スクール通信@京都2017」平成29年4月発行

名古屋外国語大学教職センター 大橋保明研究室HP <https://www.ohashiyasuaki.jp/>

大橋保明「京都市の学校統廃合における学校規模の研究」『学校の統廃合に伴う最適学校規

- 模に関する研究』(平成19年度文部科学省「新教育システム開発プログラム」(採択番号73) 研究代表者:加藤幸次)、2008年3月、pp.36-47
- 大橋保明「コミュニティ・スクール指定解消校における学校統廃合プロセスの検討」公教育計画学会編『公教育計画研究7』八月書館、2016年6月、pp.105-119
- 大橋保明「コミュニティ・スクールの学校規模に関する基礎的研究」『名古屋外国語大学論集』2017年7月、pp.45-60
- 大橋保明「コミュニティ・スクール指定解除校の動向と指定解除要因に関する一考察」公教育計画学会編『公教育計画研究9』八月書館、2018年6月、pp.128-144
- 佐藤晴雄『コミュニティ・スクールの成果と展望』ミネルヴァ書房、2017
- 植田みどり「イギリスの教育改革(2)ー多様性と親の参画ー」坂野慎二・藤田晃之編『海外の教育改革』放送大学教育振興会、2015、pp.65-81
- 屋敷和佳「第4章 学校運営協議会の組織と会議」佐藤晴雄編『コミュニティ・スクールの研究』風間書房、2010、pp.55-74

<付記>

本稿は、公教育計画学会第11回大会(2019年6月15日)における口頭発表:大橋保明「合同学校運営協議会の学校規模に関する考察」を再構成したものである。

(教職センター 准教授)

教職員の業務上のストレスに関する考察 ～管理職との面談で語られる事例より～

村上 慎一

1 はじめに

教育相談研究室長であった平成19年度に、愛知県総合教育センターで「初任者教員のストレス及びその対処法とメンタルヘルスの関わりに関する調査」(科学研究費補助金・奨励研究)を実施し、平成20年度日本教育心理学会総会で発表している。愛知県の小中高の初任者教員(1163名)にアンケート調査などを行い、「初任教員は、どのようなことにストレスを感じていて、そのストレスの強度はそれぞれどの程度のものか」「ストレスにはどのように対処しているか」及び「自らの精神健康度をどう考えているか」「精神健康度を高めるにはどうしたらよいと考えているか」などを調査した。精神的な余裕をなくしているために、児童生徒に適切な指導ができない教員に対して、教育の仕事を実践に行うために必要な支援は、どのようなものかを考えるためである。

その調査の結果判明したのは、およそ次のようなことである。①「精神健康度」は、仕事を始めた当初(4月)より夏(7、8月)の方が低下していると判断した初任者教員が多い、②精神健康度が高いと感じている教員は、「教員という職業に満足し、職場の人間関係も良好だと感じている」割合が高い、③精神健康度が低いと感じている教員は、「児童生徒からの働きかけにストレスを感じており。多忙感が強い」傾向が強い、④精神健康に大切なことは、「プライベートな時間の確保」と「職場のコミュニケーション」である。教員としての仕事を始めたばかりの教員にとって、保護者との関係より児童生徒との関係の方が精神健康に深くかかわり、初任教員のキャリア・アンカーは児童生徒とのかかわりにあること、悩みが生じたときの相談相手は職場の同僚・先輩であることが示唆された。

2 研究の目的

「はじめに」で示した調査から10年以上を経て、現在、教員の働き方改革の問題と絡んで、教職員のメンタルヘルスが社会的な問題となっている。文部科学省が令和1年12月に公表した教員人事行政状況調査では、平成30年度に鬱などの精神疾患で休職した公立学校の教員数が5212人(前年度5077人)に上り、2年連続で増加した。長時間勤務による過労、保護者対応のストレスなどが一因とみられている。文科省によると、精神疾患による病気休職者数は男性が2333人、女性が2879人。約92万人の全教員に占める割合は0.57%(前年度0.55%)である。年齢別では50代以上が最も多く1785人。校長、副校長など管理職も96人、主幹教員も79人が休職し、ベテランでもストレスなどに苦しんでいる実情がうかがえる。もちろん休職にまで至っていないが、苦しみを抱えながら仕事に従事している教員はさらに多い。文科省では各教育委員会に対し、学校の働き

方改革を進めて長時間勤務などを改善するよう促している。また、保護者らによる教員への過剰な要求が深刻なストレスになっているケースに対しては、学校現場に弁護士を派遣するスクールロイヤー制度の活用を検討が始まっている。

ここでは、ストレスフルな勤務環境が教職員のメンタルヘルスや仕事へのモチベーションにどのようにかかわっているか考察し、より健康的な勤務環境、職場環境について考察する。教員が精神健康を保ち、仕事にやりがいをもって職務に従事するためには、どのようなことが必要か、管理職にはそのためにどのような配慮が可能かを考えたい。そのことが最終的には生徒の学びの環境の改善、充実に結びつくようにしたい。

3 研究の方法

学校長としての歴任校（5年間）で、毎年5月と11月の二回の職員面談を行ってきた。5月の面談は教員評価シートをもとに一年の仕事上の見通しについて、11月の面談は仕事の進捗の状況や人事の意向について、聴取することを第一の目的としているものの、話がそのテーマだけで終わることはあまりない。その時々職務上の悩みや職務と関わる個人的な悩みが語られることが少なくない。面談で明らかになった教員としての悩み、ストレスの在り方などを領域別に考察する。

（ただし、事例を示すに当たっては、個人性に配慮し、事例の本質を損なわないように統合・改変して示すものとする）

4 研究の実際

面談で語られる仕事上の悩み、教員としての悩みは、その内容も語り口も一様ではない。また、同じような仕事上の問題があっても、教員の問題の捉え方、置かれた環境によって全く違う様相を呈することもあるが、ある程度の一般性がある事例として幾つかの事例を挙げた上でそれぞれについて考察する。

（1）部活動指導をめぐるストレス

（事例1）「部活動の指導に大きな疑問を感じている。部活動を指導して、より生徒の関係を密にするように言われたが納得できない」という。どのような点に疑問を感じているかと問うと、「そもそも部活動は、学習指導要領に『学校教育の一環』として『生徒の自主的・自発的な参加により行われる』とあるのに、この学校では全員参加を謳い、全員の教員が顧問となるようになっている。部活動は、『教育課程』に含まれないものである。正規の教育内容ではないので、教員の正規の職務内容ではないというのが、私の見解です」と話した。さらに「私は、部活動の顧問はやらないので、顧問団に名前を入れないでください。私は、教員の正規の業務ではない部活動指導を行うことを強制されることが問題だと思っているので、部活動を奨励する学校の在り方自体にストレスを感じています」と続けた。

(事例2)「是非にと言われて、自分には経験のない部活動の顧問を引き受けることになった。大会に出る時に必要な事務的な手続きをやらせてもらえばよいと言われたので、気がすすまないながらも顧問になったのだが、実際にやってみるとそうはいかなかった」という。どのような仕事にストレスを感じているかを問うたところ、「大会の引率があり、丸一日休日がつぶれることが幾度もあります。その中で団体の運営に携わる委員、役員などから仕事を頼まれることもあり、関われば関わるほど業務が増えていく。顧問は、全部で4人いるのですが、皆さん忙しくて、なかなか私の方からお願いして業務を分担できる状況にないのです」、「引き受けた以上は部員のためにも、投げ出すわけにはいかないと思い、頑張ってきたのですが、体に変調があらわれ始めたので、止めさせてください」。訊くと、医院でストレスによる難聴との診断を受けているという。

(事例3)「私は、自分自身に競技の経験もあり、部活動の顧問であることに不満はありません。むしろやりがいをもって取り組んでいます。私自身も部活動のお世話になりましたし、部活動は大事な活動だとも思っています。生徒も一生懸命やってくれていると思います。しかし、申し訳ないのですが、限界に近いです」。どうしたのか訊くと、「まず学校の分掌主任としての業務があります。毎日、部活動の指導に出るのですが、そうすると分掌の仕事、教材研究などは当然部活動終了後になります。それだけならまだよいのですが、部活動の性質上、試合が重視されていて、練習試合の年間計画が組まれています。雨天でないかぎり土日に試合があり、家族、特に子どもとのかかわりが持てません。子どもの保育園や学校行事にも出られないのが悩みです」という。家族の反応を訊くと、「妻は、怒っていますが、半分は諦めています」と話した。

「事例1」のような訴えは、それほど一般的ではなく、多くの教員が口にするような状況はない。しかし、教員の働き方改革が促進されるなか、「ブラック部活」などの表現とともに、特に勤務時間外の部活動指導は教員にとっても「ブラック」なのではないかとの思いは多くの教員に広がりつつあり、この問題をより複雑なものにしている。そもそも勤務時間外の部活動指導は教員の本来業務なのかという問題を含み、事態は深刻である。一方、「事例2」や「事例3」のような話はよくある。おそらく多くの学校で共通して語られる悩みであると思う。

勤務時間の長時間化の問題ばかりではない。勤務時間外の部活動に対する手当が十分ではないこと、経験のない競技、領域の部活動顧問を強いられること、経験のない部活動の顧問では生徒からの信頼を得られないことが多いこと、複数顧問制においても主顧問が他の顧問の協力を容易に得られないこと、自身の健康、家族の行事などを犠牲にして休日の練習、大会に付き添う必要があることなど、現在の部活動指導にはさまざまな問題がある。

部活動指導を地域社会へという動きが始まってはいるものの、その歩みは遅く、そこにも

さまざまな課題があることが分かっている。部活動教師、部活動コーチなどは、競技力の向上などを受け持ち、部活動の運営そのものは顧問にゆだねられる現状のあること、それゆえ部活動教師、部活動コーチなどと顧問との関係が重要になるが齟齬が生じる危険があること、地域社会に学校の部活動を指導できるだけの人材が質、量ともに不足している可能性のあること、部活動教師、部活動コーチなどは、教育の専門家ではないために、たとえば「体罰の禁止」などをよく理解していないケースがあることなどである。今後、部活動指導は地域社会の人材に委ねられるという方向性自体は拡大していくと考えられるが、これらの課題を解決・解消しながら進められることは重要である。

さて、「事例1」から「事例3」のようなケースに面談でどう応じたかである。管理職として考えるべき制度上の課題については、「5 制度等の改変について」で述べたい。ここでは、面談でどう応じたかにとどめる。

事例1：学習指導要領に、部活動は「学校教育の一環」として「生徒の自主的・自発的な参加により行われる」とある。また、「教育課程との関連が図られるよう留意する」ことも求められている。このことを踏まえて、本校は学校の教育活動として部活動を推進するので、少なくとも勤務時間内は顧問として部活動指導に当たってもらいたい。

事例2：主顧問として大変な思いをしたことはよく分かる。心身の健康を損なった状態で、今のまま部活動顧問としての仕事を続けることが困難であることが理解できたので、他の顧問との間で業務の分担の調整を早急に行うことにする。

事例3：過重な負担があることは理解できるし、家族にまで負担が及んでいることを心配している。しかし、現状では誰かに変わってもらうことがたいへん難しいので、他顧問が手伝えることが可能な部分はやってもらえるよう図る。次年度の顧問決めの際には配慮したい。

このように応じた結果、事例1の教員は、黙ってしまった後「その意見には賛成できない」とした。部活動指導には一切携わることはなかったが、部活動を推進する学校体制への不満を感じていたためメンタルヘルスは不調のまま推移した。事例2の教員は、他の顧問教員との分担が進むにつれ、ストレスが軽減していき身体症状は消失した。一定の範囲で部活動顧問としての仕事に従事することができた。事例3の教員は、上記のようなストレスを抱えていたが、もともとメンタルヘルスに不調はなく、同僚教員や先輩教員、管理職とよくコミュニケーションができる教員であった。部活動指導が他の業務に支障をきたすほど忙しい時期が過ぎた後は順調に推移した。

ストレスを感じていると語られる内容は、部活動指導にかかわるものが一番多い。そこには、どの教員にも共通する思いがある。「自分は、〇〇という教科の教員として採用されたのであって、部活動顧問として採用されたのではない」という思いである。中には「〇〇という教科の教員として採用されたが、自分は部活動指導をしたくて教員になった」という教員もあり、部活動指導を本来の職務と考えない教員との意識の格差がストレスを深めるこ

ともある。教員間の部活動指導業務の時間的、精神的な負担の軽重の差が大きすぎるという課題は残ったままである。

(2) 保護者対応をめぐるストレス

残念ながら、保護者対応にかかわってストレスをため込んでしまうこともよくある。

(事例4)「受け持ちの生徒の親との関係がうまくいなくて、困っている」と話すので、どうしたのか尋ねると次のような話があった。「年度当初からあまり元気のある方ではなく、遅刻や欠席の多い生徒ではあったが、最近になって学校にほとんど来なくなった。はじめは何も語らなかったが、親が何度も理由を訊いたところ担任の先生との関係がよくないと話したという。確かに一度受け持ちの教科で、あまりにやる気がないように見えたので厳しく叱責したことがある。保護者は、両親そろって学校にやっけてきて、このままでは不登校状態が続いて学校に来られないので、担任を変えてほしいと訴えて帰った」「私の指導がいけなかったのでしょうか」

(事例5) 疲れ果てた表情で「教員生活で初めて教員という仕事を辞めたくなくなった」という。担任クラスで生徒間に大きなトラブルが発生していることは聞いていたので、何が一番苦しいかを訊いた。「一方の親が非常に立腹していて、再三にわたって遅くまでに話し合いをもった。そのとき、生徒本人からも親からも相談をしていたのに、なぜトラブルを事前に察知して止められなかったかとなじられた。私としては、高校生なのだからある程度は生徒が自律的に動き、トラブルも双方の生徒による解決をめざした方がよいという判断であった。このような結末になって残念には思っているが、ここまでひどく責められてはやっていかれない」

(事例6)「受け持ちの生徒が不調を訴えたので、保健室に行かせた。保健室では母親に電話をして迎えを依頼した。持病のある生徒で、その後、かかりつけの病院に行ったが、父親から抗議の電話が入った」、どのような抗議であったかと訊くと、「母親の車が病院に行くのに渋滞があり、とても時間がかかった。何事もなかったからよかったものの、学校の措置は間違っている。救急車を呼んで、医者に連れて行くべきではないか。自宅まで謝罪に来い」という。「それで、どうしたのか」と訊くと、「謝罪に出向いたが、釈然としない」。

残念ながら「事例4」のような話を聞くことは、よくある。自分の子どもが不登校状態に陥ると、親はとても大きな困惑を抱えることになり、なぜ不登校になったかという原因を探し始めることが非常に多い。原因が分かって、その原因を何とかすれば、その結果として起きている不登校状態は改善するにちがいないと、因果律で考えるからである。親は、不登校の理由を子どもに問い詰めることになる。問われた子どもは、自分のことながら不登校の理

由など分かっていないことが多い。学校での出来事、友人関係、家族関係、本人の資質などが複雑に絡み、不登校との因果関係は本人自身もはっきりしないことがよくある。それでも、親に繰り返し強く問われると、親に理解しやすい理由を言うてしまうことがよくある。親に一番受け入れやすいのは「先生に叱られて、嫌な思いをした（から行きたくない）」というものである。すると、親は学校にやってきて、子どもの話していることを伝え、教員に改善を迫ることになる。親は子どものために学校に出向き、教員に要望を伝えることで幾分自身のストレスを和らげることともなり、その分教員はストレスを抱え込むことになるが、このようなやりとりで子どもの不登校が改善することは非常に稀である。不登校にあるのは、原因ではなく背景である場合が圧倒的に多く、因果関係が成立しているように見えても、真の原因でないことがままあるからである。

「事例5」は、生徒間の大きなトラブルが発生していた時の面接時に、教員が語ったことである。「教員という仕事を辞めたくなくなった」と語り、憔悴していた。トラブルの具体的な内容には言及しないが、構造は「事例4」と似たところがある。親自身のストレスを教員にぶつけているようなところがあった。このトラブルの場合、教員は生徒間に不穏な空気が発生している段階で、生徒や保護者からの相談を受けていた。しかし、「高校生の段階で人間関係上のトラブルを、そのトラブルの詳細に教員が分け入って解決することより、自分たちで解決していかれるように環境を整えることをした方がよい」と判断した。判断としては間違っているとまでは言えないが、重大な結果を招いたために、親が教員を責め立てることになった。話合いは、夜に及び、親は教員の一举手一動に注文を付け、解決の糸口がつかめない中で教員は疲弊した状態になっていた。

親は自分の子どものことしか目に入っていないことが多いため、「事例6」のようなことも起きる。担任の教員にも、養護教諭にも間違った対応はなかったと思われるが、親は憤懣やるかたない調子で学校に電話をし、家庭訪問しての謝罪を求めた。親の気持ちが全く理解できないわけではないが、このようなことで責められては、教員のストレスは増大する一方である。

さて、「事例4」から「事例6」のようなケースに面談でどう応じたかである。ここでは、管理職として、面談でどう応じたかにとどめる。

事例4：子どもの不登校は、親にとっては大問題であり、なかなか受け入れられない。何がいけなかったのか突き止めて自分たち親のせいではないということで安心したいという気持ちが強く働く。他罰的になり教員を責めるのはそういうことだと思われる。対立的にならないように注意しながら、他の背景を探りながら、それが必要だというなら医療的ケアにもつなげてやってほしい。

事例5：不幸なことに大きなトラブルになってしまったが、教員として立てた方針が間違っていたとは思えない。担任として大変な思いであることはよく分かる。心身の健康に気を付けてやってほしい。

事例6：親は、時に自分の子どものこと以外に目が行かなくなることがある。ただし、学

校として必要な措置を講じている以上、相手の言うようにすることがよいとは限らない。間違ったメッセージを伝えてしまうこともあるかもしれないので、謝罪に行くようなことは止めた方がよかったと思う。

保護者とのトラブルにより教員にストレスが生じることはよくあるものの、いつ、どのようなことが、どのように起きるのか、事前には全く想像できない。そこが教員にとっては苦しい。いつも突然のように降りかかるストレスであり、軽重でいえば、「事例5」のように教員の人生、生活を脅かすほどのストレスになる可能性まである。この危機は、経験の浅い教員だけでなく、十分な経験をもった教員にも及ぶことがある。親にしてみれば、子どもの人生が関わっているという意識があるため、商品に対するクレームなどとは全く違う真剣さがあり、時に理不尽ともいえる発言をすることもある。教員の側からするととても受け止めきれない要求もある。

「事例4」については、徐々に背景が明らかになっていき、背景の一つに親子関係の在り方もあるように思われた。親からの教員に対する“攻撃”に過剰に反応することなく、親との関係を維持しながら、話し合いを継続していく中で医療につなぐことができ、二か月余りの不登校の期間を経て復帰した。もちろん、そのように順調に推移するケースばかりではない。「事例5」のように解決の糸口の見えない事案を抱えることもある。このようなケースでは仮に終結しても教員、と生徒・保護者双方に相手に対するネガティブな感情が消えることはないだろうと思われる。このようなときは、管理職の指導・援助もさることながら、同じ学年の担任団をはじめとする同僚の援助が不可欠である。一人に全てを背負わせないということが大切である。「事例6」のように、教員がすべき仕事をして、結果が思わしくないと保護者が教員に苦情を言うこともある。間違った対応をしていないなら、謝罪は不要だと思われるが、教員は謝罪をして事が収まるのであればという意識をもつことがある。しかし、謝罪によって収まるとは限らず、謝罪がかえってトラブルを大きくしてしまうことも往々ある。ここでも必要なのは、管理職や主任への報告と相談であり、「事例5」と同じく、教員がチームとしての意識をもつことである。保護者対応については、チームの意識を持ち、それぞれが自分の役割を確実に果たしていくことが、教員のストレス軽減に大きく関与すると考えられる。

最後に一つ付け加えたい。高校における保護者対応をめぐるトラブルには、中学校時の学校の保護者対応の在り方が関わっていることがよくある。中学校時に起こしたトラブルを繰り返す例もあれば、保護者の連絡に丁寧によく対応してくれた中学校の在り方と高校の対応の在り方との違いに不満を高めることもある。中学校のトラブル対応の在り方に留意することも時に必要である。

(3) 教科指導をめぐるストレス

教員はそれぞれの教科の専門家として採用される。教科指導は、教員の業務の中核であるだけに時に学習指導をめぐるストレスは深刻になることもある。

（事例7）「この学校で仕事をするようになるまで、今までの学校ではいわゆる進学指導をしたことがない。それで、生徒にいろいろ言われたり、笑われたりということがあって嫌な思いをしている」という。どういうことかと詳しく聞くと、「二つの学校の経験があるのですが、実業高校であったり、進学をする生徒があまりいなかったりで、いわゆる受験に関わる教科指導をしたことがほとんどないまま10年ほどを過ごしました。この学校ではほとんどの生徒が進学志望ですが、私の教科は受験にはとても大切な教科です。転勤してすぐに上級学年の担当ですが、今話したように受験指導から少し離れていたために、授業中もよく間違えることがあるのです。すると、生徒からあからさまな嘲笑を受けます。『大丈夫なの？先生』とか『バカじゃないの！？』という発言があることもあります。なかなか耐えられません」と話した。

（事例8）「同じ教科の他の教員と意見が合わなくて困っている。今までのやり方を否定されて面白くない」という。詳しく聞くと、「長い間、担当教科については私が中心になって、教材を考え、学習内容を決めてきました。ところが、今年異動で来た先生が『このやり方では、生徒の学力が付かない。教員の自己満足だ』と全面的に否定するのです。今まで生徒によかれとやってきて、それなりに成果も挙げてきたつもりなのですが、そう言われて嫌な思いをしています」という。そういう話をした後で「私は、もうこの学校には要らない存在なのではないでしょうか」とまで話した。

「部活動指導をめぐるストレス」で述べたように、教員には「自分は、〇〇という教科の教員として採用された」という思いがあり、多くの教員は教科指導に自らの職業的アイデンティティを見ている。それだけに教科指導にかかわるストレスは、深刻なものになりやすい。特に、「事例7」で生徒に“バカ”と言われた教員は深く傷ついていた。生徒はそれほど痛烈な意味を含めて言ったわけではないかもしれないが、教員は生徒の発言を必要以上に気にしているようにも思われた。しかし、授業で委縮してしまうと、ミスは多くなることもあるし、些細なミスを深刻に考えるようにもなりやすい。

「事例8」は、教科指導をめぐる教員同士の関係が問題である。高校の教員には独立業種のような気分である教員もある。同じ教科であっても、教科指導観、学力観、生徒観などが異なったままで相容れないということがままある。ここでは、それが尖鋭的な形で表れてしまっており、相手に対するネガティブな感情と自分の教科指導への不安という形で表れていた。

管理職として面談では次のように応じた。

事例7：今まで教えてもらった教員や他所（塾など）の教員と比較しての生徒の発言だと思うが、必要以上に気にするのは止めて、教材研究を徹底した方がよい。それから

同じことを教えている他教員の授業を参考にすることもあった方がよい。

事例8：教科の内容や学習方法の在り方については、教員一人一人で異なることはありうるし、あってはならないということはないと思うが、教科の授業についても最低限の合意は必要だと思う。教科全体でコンセンサスを得られるよう話し合った方がよい。

どちらの事例も、自分の授業に対する他者からの評価にストレスを感じている。生徒との、あるいは同僚との人間関係の問題でもあるのだが、最終的には教科指導に対して自信をもてるようにするためにはどうしたらよいか課題となる。

「事例7」の教員は、その後、苦しい状態の中で何とか努力を続けた。その努力は、高校の教科を一から教える一年生担当時に報われ、自信をもって教科指導に当たっている。「事例8」の教科では、次年度に向けて教科内のコンセンサスが得られるよう話し合うことになった。一人で行う努力はもちろん大切だが、同じ教科を教える同僚との話し合いも大切である。そのためのきっかけとしても、お互いの授業を見合うことなどするとよいと思われる。

(4) 長時間労働に関するストレス、その他のストレス

ここまでは、教員という仕事をする者に特有のストレスについて述べてきたが、他の職業に就いている場合と同様なストレスが教員にも当然ある。まず長時間労働にかかわるストレスである。働き方改革とのかかわりで教員の労働時間も注目を集めたところだが、2018年度の本校の時間外労働時間（在校時間）は次の通りである。

○ 2018年度（対象人数53名）

月別の時間外労働 一年間（12か月）で	
100時間超の人数	・・・ 延べ10名（実人数5）
80時間超 100時間以下の人数	・・・ 延べ 6名（実人数3）

対象者の一割程度は、過労死ラインとも言われる月100時間を超える時間外労働をしており、そのメンバーは固定的である。行政の指導もあり、管理職としてその低減を呼び掛けていたが、なかなかこの人数が減っていくようにはならなかった。2019年度は、月80時間を超える時間外労働をなくすことが目標とされたが、上半期の6か月で延べ8名が80時間を超える時間外労働を行った。また、「教員の多忙化解消プラン」は、最終的に月45時間を超える時間外労働をなくすことを目標としているが、2019年度の推移を見ると、対象者の3割程度が毎月のように45時間を超える時間外労働を行っている。

その他のストレスとして、通勤ストレス、育児や介護に関わるストレスもある。家庭内の問題に悩まされることも当然ある。特筆すべきは、老親の介護に携わる者の多さである。50代の教員のほとんどが介護に関わっていることを口にした。そればかりではない。若年層でも「親が祖父母の介護に携わっているが、その親も高齢で十分に動くことができないので、その手伝いをしなくてはならない。いつまで教員としての仕事を続けていられるか不安に思っている」と口にした教員もあった。学校の問題というより社会的な問題である。

5 制度等の改変について

管理職による面談での対応は、一次的なものであり、本質的な解決にはいたらないことが多い。2018年度には働き方改革との関連もあり、さまざまな制度に関わる改変等もあった。ここで述べたことに関わるものについて、その主なものについて述べたい。

○「教員の多忙化解消プラン」

愛知県は、教員の時間外労働時間について次のように目標が定めた。月80時間超 H27：高校14%（実態）→H30：5%以下→H31：0%→新たな目標（月45時間超をなくす）の設定。これを現実のものとするために次の「4つの柱」が定められている。①在校時間管理の適正化、②業務改善に向けた学校マネジメントの推進、③部活動の負担軽減、④業務改善と環境整備の取組の4つである。

○「部活動ガイドライン」

上記③ともかかわって愛知県「部活動ガイドライン」を示した（2018. 3）。その骨子は次の通りである。ここでは、今後の部活動の方向性が「量から質へ」「指示から支援へ」「一律の形態から多様な形態へ」とまとめられている。活動量については、「休養日」と「活動時間」の基準を示している。「休養日」については、「学期中は、週当たり2日（平日に1日と土日のいずれか1日）以上。*大会への参加等により土日に活動する場合は、代替休養日の確保に努める」とある。「活動時間」については、「平日は2時間程度、学校休業日は3時間程度」となっている。

○ 開錠、施錠時間について

開錠、施錠時間については、「教員の多忙化解消プラン」の一部であり、2019年度に本格的に検討された。県立学校（高等学校、特別支援学校）5校において、試行的に出退勤時刻をICカードで記録することになり、それ以外の各県立学校において学校閉庁日、開錠・施錠時間の設定を本格実施することとされた。

本校では、2018年度まで開錠・施錠時間を厳密には決めておらず、開錠は早ければ7時前になることもあり、施錠は遅ければ10時を過ぎることもあったものを改善した。開錠は早くとも7時、保護者による生徒の欠席等の連絡は7時10分以降に、保護者の連絡はできるだけ教員の勤務時間内に遅くとも19時半までに、施錠は遅くとも20時までにと決めた。また、これに依らず定時退校日など早く施錠できる日はできるだけ早く施錠することとした。教員の勤務時間を明示した上で、保護者にその設定に対する理解を求めた。

これらの制度の有効性については今後検証していくことになると思われるが、次のような教員の声もある。

- ・「教員の多忙化解消プラン」で示されている基準や目標は理解できるが、業務の内容や業務量が変わらないままに、このプランが規制のように働けば、結局は学校外での例えば自宅での業務が増えるだけである。

- ・「部活動ガイドライン」においては、運動部活動等の指導を社会体育へなどの方向性が

あると思われるが、質量ともにそれを可能にするだけの社会資源があるのか。なければ単に部活動の縮小になる。

管理職としてはこれらの教員の声に耳を傾けながら制度の活用を考えていく必要がある。

○その他の対応

ここまでは、主に部活動指導に伴う長時間労働への対応である。今後、この制度の運用、活用により「部活動指導をめぐるストレス」が軽減していく可能性はある。ただし、施設時間の設定で勤務時間外に保護者に対応することにも変化はあっても、「保護者対応をめぐるストレス」の解消に結びつく可能性は低い。「2 研究の目的」で「保護者らによる教員への過剰な要求が深刻なストレスになっているケースに対しては、学校現場に弁護士を派遣するスクールロイヤー制度の活用の検討が始まっている」と述べたが、スクールロイヤーの活用が必要なケースは今後増える可能性も高い。一方、現在ある制度の中で、保護者対応の在り方を考える際にはスクールカウンセラーの活用を考えた方がよいと思われる。さらに言えば、「教科指導をめぐるストレス」や「その他のストレス」に対しても、スクールカウンセラーという心理の専門家の活用が有効となる可能性が高い。

6 おわりに

教員に特有ともいえるストレスについて、事例を用いて考察した。

「部活動指導をめぐるストレス」には、そもそも部活動指導が教員の本来業務であるのかという教員の意識がストレスを増大させているように思われた。個人的事情もある中、休日を含め、どこまで時間外労働ができるのかという問題、長時間労働との兼合いもある。部活動指導が時に教員の業務を行う上で時に深刻なストレスを生むことが分かった。これに対しては、「教員の多忙化解消プラン」「部活動ガイドライン」などでの対策は緒についたばかりである。今後を見守りたい。

「保護者をめぐるストレス」も、教員という業務特有のストレスと言ってよい。教員が生徒のためを思って指導をしても、結果が思わしくないと、親はその全ての責任が教員にあるように思い込んでしまうケースがあり、トラブルが深刻化する。理不尽な要求に対しては、スクールロイヤーの導入も検討中とされるが、現状でできることとしては、学校の教員が一体感をもって対応すること（一人に責任を押し付けないこと）、生徒のことを知るスクールカウンセラーと相談しながら対応することが有効であると思われる。

「教科指導をめぐるストレス」が深刻になりやすいのは、教科指導がそれぞれの教員の職業的アイデンティティの中核にあるためと考えられる。教科指導は、生徒の評価にいつもさらされており、同僚教員の本人の教員としての力量の評価にも直結する。教科指導の力量を高めるのに個人的な努力は必要となるが、一方で同僚教員との話し合いや授業交流等が有効になることもある。自分を客観的に見る契機となる可能性をもつからである。ストレスが深刻な場合は、心理の専門家の援助が有効と思われる。

教員という職業に限らないストレスもある中で、長時間労働の改善など教員のワーク・ラ

イフ・バランスを考える動きが盛んになりつつある。2018年度に愛知県教育委員会が保護者向けに作ったパンフレットには次のような文言がある。

「教員の長時間労働の改善は、教員が一人ひとりの子どもに丁寧に関わりながら、質の高い授業や個に応じた指導を実現していくために重要」

「教員一人ひとりのワーク・ライフ・バランスに配慮し、各教員が健康的に教育活動に従事できる環境を整えていくことは、質の高い教育を持続的に行っていくための基盤である」

今後の推移を見守りたい。

<参考文献>

村上慎一「初任者教員のストレス及びその対処法と、メンタルヘルスのかかわりに関する調査結果」愛知県総合教育センター研究紀要第97集 2008

内田良「学校ハラスメント 暴力・セクハラ・部活動—なぜ教育は『行き過ぎる』か」朝日新書 2019

小野田正利 普通の教師が生きる学校 モンスター・ペアレント論を超えて(第275回)冊子「すべての教師のために。」内外教育 時事通信社 2016

「教員の多忙化解消プラン」愛知県教育委員会 2017

「部活動指導ガイドライン ～より効果的で持続可能な部活動を目指して～」愛知県教育委員会 2018

(愛知県立名古屋南高等学校 校長)

<実 践 論 文>

「主体的・対話的で深い学び」のための論説文の読解指導 —言語活動の充実を企図した授業の構想—

村上 慎一

1 はじめに

私は、2014年度まで国語の授業実践を行っていた。愛知県立岡崎高等学校の、主に3年生に現代文を教えていた。2013年11月には全国高等学校国語教育研究連合研究大会愛知大会が開かれている。この大会のテーマは、「ことばがひらく豊かな世界～言語活動の充実を目指して～」であり、この時、岡崎高等学校も大会の会場校の一つとして、公開授業を行っている。チョーク&トークによる教員から発信するばかりの一方通行の授業からの転換が盛んに言われ始めるようになっていたころであり、それゆえ「言語活動の充実」がサブテーマとなっている。大学の教育改革が叫ばれる中で、アクティブラーニングが注目されるようになり、高校や義務教育でもアクティブラーニングを取り入れる動きが盛んになり始めていた。学習者である生徒が受動的になってしまう授業ではなく、能動的に学ぶことができるような授業の研究が進められており、岡崎高校の各授業者もそれを念頭に置いた授業を公開した。生徒が能動的に学ぶことによって「認知的、倫理的、社会的能力、教養、知識、経験を含めた汎用的能力の育成を図る」（2012年8月中央教育審議会答申）ことが考えられていた。具体的には教師による一方的な指導ではなく、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワークを中心とするような授業の企画があった。一方で、私はそのような授業実践がそれまでの授業実践と連続していないことに危惧も感じていた。特別な授業でしか行われたい授業ではなく、日常の授業としても言語活動を充実させた授業実践を考える必要がある。

2 研究の目的

高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編には「高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと」が指摘されている。しかし、読み取りが中心となる論説文の読解の授業においても、「話すこと・聞くこと」を十分に行う対話的な授業、「書くこと」の領域に関わる指導を行うことは可能である。その具体的な方法について示したい。

「主体的・対話的で深い学び」を論説文の読解において実践する中で、「読むこと」に偏らない、「話すこと・聞くこと」を重視した、「書くこと」にもつながる授業を構想することを目的とする。さらに、その授業実践の中で、論理的思考力を醸成することを図りたい。

3 研究の方法

(1) (ア)～(ウ)を踏まえて授業を構想する。

(ア) 論説文の読解「読むこと」について

論説文を読解するということが何を意味するか、論説文についてどのような理解にいたったときに読解したといえるのか、よく分かっていない生徒が多い。読解について十分に分かっていない生徒に「読解ができた」とはどのような状態をいうのかが分かる授業を展開する必要がある。主体的・能動的に読むとはどういうことかを学ぶことが大切であり、著者との対話、自己内対話の可能性についても考える。

(イ) 読解に資する「話すこと・聞くこと」について

読解の要点となる各所で、話し合いを行い、他者の読み取りの結果、他者の意見を聞くと同時に、自分の読み取り、自分の意見についても話すことをし、一人で行う読解より正しい読解、深い読解ができるようにする。

(ウ) 「書くこと」に資する読解の在り方について

テーマの取り方、段落の立て方、文章全体の構造、テーマ・意見・論拠を置く位置、効果的な表現の在り方など、論説文を読解するプロセスで表現について学ぶことは多い。生徒が自然に学ぶのに任せるのではなく、たとえば自分が小論文などを書くときに何がどのように役立つか意識させながら読む必要がある。

(2) 論理的思考力が身につけられる授業について検討する

論説文は、論理的思考力がもとになって書かれた文章といえるが、文章を読解するだけで論理的思考力が身につくことはないと思われる。また、論理的思考力の有無は、表現によって確かめられることから、ここでは論理的思考力を「(文章に対する)自分の意見や考えを説得力のある形で相手に提示できる力」とする。その力を身につけるために何が必要か検討する。

4 研究の実際

「国語総合 改訂版 現代文編」(大修館書店) 2019年所収の香山リカ著「空気を読む」を教材として授業を構想する。

(1) 指導計画

時数	ねらい	学習	評価
1	評論文の読解の意味及びその手順を理解する	<ul style="list-style-type: none">・本文音読、初読の感想・段落の意味を理解する・読解とはどういうことか把握する・読解の手順について知る	発言
2～3	各段落の理解と全体の構成の理解	<ul style="list-style-type: none">・各段落の要約、確認・縮約、読み合わせによる確認・要約、読み合わせによる確認	記述の確認 発言

		・テーマ・意見・論拠の読み取り	
4	確かな読解 自分の意見の発表	<ul style="list-style-type: none"> ・テーマの確認 ・各段落で言いたいことの確認 ・他に効果的な具体例はないか、反対意見の可能性はないか考察 ・全体構成の確認 ・他のことへの応用の可能性を考察 ・自分の意見の発表 	発言 記述の確認 ルーブリック評価

(2) 指導の実際

(ア) 一時間目の授業

① 授業者の発問と生徒の反応

論説文を教えるとき、その初めの授業のレクチャーは非常に重要である。論説文の読解の基本、読解の手順を伝えることに成功すれば、生徒は読解のトレーニングを積むことになるからである。論説文の内容はさまざまであるがゆえに、一つ一つの論説文の学習内容は、すべてにおいて異なっていると考えている生徒もあるが、どの論説文を読むうえでも共通することのあることに気づかせたい。生徒が自ら気づくことが可能になるように、さまざまな発問に対して話し合いにより一定の答えを導かせ、発表させるようにした。

問い：「論説文を読解するとはどういうことか？具体的にどのような状態にある人は、読解ができているといえるか？」

生徒の話し合いとその結果：

- ・「文章の内容を理解できている状態」
- ・「文章中の言葉や文に分からないことがなく、意味が取れている状態」
- ・「意見文だから、その意見が分かっている状態」
- ・「意見だけではなく、どうしてその意見を持つようになったかを文章にしたがって説明できる状態」等

「意見やその論拠を説明できる状態」という答えまでたどり着く生徒は稀である。生徒の多くは、読解とは頭の中で行われることであるので、頭の中の状態がどうなっているかという発想をする。しかし、それでは本当に読解できているかどうかは分からない。アウトプットができるかどうかが大切である。文章の一部を記憶して再現できるという状態では、読解ができているかどうかは不明なことが多い。自分の表現で対象の論説文の（テーマ）・意見・論拠をアウトプットできる状態が、読解ができている状態だと理解させ、そのためにはどのような手順が必要か考えさせたい。

問い：「読解のためには、“段落”が非常に大切な役割を果たすことになる。“段落”の

ない論説文は読みにくいものとなる。「段落」とは何か？」「段落」は、どのように作るか？どのようなところで「段落」を切り、新たな「段落」を立ち上げるのか？」

生徒の話合いとその結果：

- ・「文章がある程度長くなったら切って、段落を作る」
- ・「起承転結に合わせて、段落を切る」
- ・「話題が転換するところで、段落も変える」等

この問いに答えられるかどうかは、たいへん重要である。自分で文章を書くときにどのように段落を作っていくかにもかかわるからである。しかし、生徒の段落に対する認識はあいまいである。「話題が転換するところで、段落も変える」という発言は、正解ではないが、この発言をした生徒はおそらく段落の意味を理解しているであろう。話題がどんどん変わっていくわけではない。テーマは、変わらない。しかし、段落では必ず一つ言うべきことがある。それが二つなら短くても二つの段落にすることが必要であるし、長くても言うべきことが一つなら段落分けは必要ないことになる。「段落には、それぞれ言うべきことが一つあり、それが終わったら段落を変える」。読解のうえでは、それぞれの段落で言っている一つのことをそれぞれの段落で受け取ることが重要になる。そこに齟齬が生じると文章の読解はおぼつかなくなる。文章の途中に、この言いたい一つのこと分からない段落があれば、その文章が読解できなくなる可能性は低くない。基本的に意味のない段落はないからである。各段落にある一つの言うべきことを措定し一文でまとめていくことが、読解の基礎作業であることを理解させたい。

問い：「各形式段落で言っている一つのことをまとめていく。しかし、段落要約しただけでは、読解は完了しない。このあと、どうしたら読解の完了形になるか？」

生徒の話合いとその結果：

- 「形式段落をまとめて大段落を考え、それをまとめる」
- 「大段落を考え、どこが意見の中心か考える」
- 「意見や論拠がどうなっているか確かめて、自分の言葉でまとめる」等

ここまで来ると、生徒は容易に正解に到達する。それを確かめたうえで、「読解は、すべからくこのようなプロセスで行われている」という話をする、不思議そうな表情になる。このようにすれば読解完了にたどり着くのは分かるが、いつも、皆がそうしているわけではないだろうということである。実は、プロセスはこの通りであっても、すべて脳中の作業になる。本当に読解力のある生徒は、一連の過程を瞬時にやってしまうので意識していないことも多い。しかし、この過程を顕在化させて、丁寧に行うことには意味がある。誰にとっても難解な文章というものがある。そのときは、この過程のどこでつまづいているか気づくことが可能になる。また、このプロセスを丁寧に行っているときに気づくこと、考えることもあり、自分自身の意見の源を発見することもある。

② 授業への感想（名古屋南高校）

2018年度の名古屋南高校の3年生に、投げ込みの授業で「評論文の読解の在り方」として前述の三つの問いを投げかけ、話し合いをさせ、発表させるという時間を含んだ授業をしている。感想を書かせたので、一部生徒の感想を紹介したい。

- ・今まであいまいに読んできたけど、どの部分を気にすればよいか、読み方を知ることができてよかった
- ・みんなで話し合っただけで答えを見つけるのは、他人の意見を聞いてよかった（複数）
- ・評論文を読むことが苦手だが、要約の方法などとても勉強になった
- ・評論文の問題を解くとき、段落ごとに要約すると、とても内容を頭に入れやすかった
- ・試験でどう点数を取るかを考えていたけど、本当に大切なのはどの部分を読むかだということが分かった
- ・今までは分からなくてもとりあえず先に読み進めていってしまっていたので、よけい時間がかかっていた（ことに気づいた）
- ・（授業で知った）読解のやり方は、とてもわかりやすく、実践してみようと思った

「現代文」の評論文が読めるかどうかは、それぞれが今日までの経験でどのような準備ができているかによるので、今さらどうしようもないと思い、苦手意識を持ち続けてきた生徒に、一定のプロセスを踏めば、誰でも読解できる可能性があることを気づかせることを目標とした授業であった。ここで、かなり多くの生徒が隣の生徒や周囲の生徒と、今まで考えてもみなかったことについて話し合うことは「楽しかった」「他者の意見が聞けて、よかった」と感想を書いている。多くの生徒に、意見交換をして自分の意見や考えを確かめたい、他者の意見を聞きたいという欲求があることが知れる。この授業に限らず、日常的にペアワークや話し合いをさせることには大きな意味がある。

（イ）二～三時間目の授業

読解のプロセスを顕在化させる授業について述べたい。自らが授業者として繰り返して実施してきた授業である。ここでは、前述の香山リカ著「空気を読む」を教材として授業を構想したい。それぞれの段階の具体について述べると同時に、留意点についても触れたい。

① 読み合わせ

授業で読解する文章は、必ず音読する。音読を聴いていれば、文章の意味を理解して読んでいるかどうかおおよそ分かる。音読に気を取られて、文意に意識が行かなくなることがあるので、馴れるまでは二人で一度ずつ読むことを行う。読み間違い等は、互いに注意し合う。通常は黙読で読解することになるが、その時も脳の聴覚中枢が働いていることを考えると、読み合わせには重要な意味がある。

② 形式段落の要約

初めは、形式段落を読み合わせた後に、その都度段落要約をしてペアワークの相手と要約が同じような要約になっているかどうか確かめる。馴れてきたら、文章全体を音読した後に全ての形式段落を要約して、互いにチェックし合う。重要個所の取り違えに自ら気づくことを促す。

<香山リカ著「空気を読む」の段落要約例>

- ① 私がコメンテーターを務めるテレビの生放送番組では、台本も打ち合わせもない。
- ② 番組が進行するのは、出演者が誰も期待される役割をこなし、発言を的確に行うからだ。
- ③ そこでは周囲の空気を読み取り、期待されている役割をこなすことが優先される。
- ④ 私が接する学生たちも対話やコミュニケーションで「空気を読む」ことを優先している。
- ⑤ 日本人にも増えている「周囲の和より自分の気持ちが先」という考え方は、私的な人間関係には及んでいない。
- ⑥ 「空気を読み合う」ことは、完全に私的な関係より準パブリックな関係で特に目立つ。
- ⑦ 準パブリックな関係で「場の空気」を読むのは、「少数派」になるのがこわいからだろう。
- ⑧ 最近、「少数派」には、ネガティブなイメージが付きまとっている。
- ⑨ 「安全な多数派」の立場が続くと考える学生は、「少数派」の気持ちを想像する必要を感じていない。
- ⑩ 現代人の、場に合わせて人格構造を作りかえる「かのような人格」は、いつか破綻をきたすという指摘がある。
- ⑪ 有利な生き方のために、自由を放棄し自分自身のあり方を状況に合わせて操作することが、本来は問題である。

ここで大切なことは、「文中の表現を使いながら、できるだけ短く要約すること。主な主述の関係は一回の文としてまとめ、重文にはしない。できれば短文で単文がよい」ことである。教授者は、そのように指示する。目に見える形で確認させているだけで、論説文を読むときには、頭の中でこのような整理をしながら、読み進んでいることに思い至らせることが重要である。

実は、この形式段落の要約は単なる作業ではない。形式段落の要約を行っている最中には、さまざまな疑問が沸き、時には反論まで浮かぶ。このプロセスは「対話的」である。その「対話」とは、筆者との対話であり、自己内対話である。そして、それこそが後に「書くこと」をするときの材料ともなるべきものである。

③ 400字縮約（大段落を考え構成）

段落要約の後には、「縮約」に進む。「縮約」については、大野晋氏が「日本語練習帳」（1999 岩波新書）で言及している。次のような条件がある。

1. 縮約とは、要約することや要点を取るのではなく、地図で縮尺というように、文

- 章全体を縮尺して、まとめること。
2. 1行20字詰20行の原稿用紙を使い、最後の1行あるいは2行の空白を作ってもいけない。つまり、ぴったり20行にわたる文章にまとめる。
 3. 400字から1字はみだしてもいけない。
 4. 句点(。)、読点(、)は1字文取る。
 5. 全文を段落なしに書き続けてはいけない。途中で段落をつけ、改行すること。
 6. 題目は字数外とする。

<香山リカ著「空気を読む」の縮約例>

私がコメンテーターを務めるテレビの生放送番組には、台本も打ち合わせもない。番組が進行するのは誰もが期待される役割をこなし、発言を的確に行うからだ。そこでは周囲の空気を読み取ることが優先される。

私の接する学生たちもコミュニケーションで「空気を読む」ことを優先している。「周囲の和より自分の気持ちが先」という考えは私的な人間関係には及んでいない。「空気を読み合う」ことは、完全に私的な関係より準パブリックな関係で特に目立つ。「場の空気」を読むのは、「少数派」になるのがこわいからだろう。「少数派」にはネガティブなイメージがつきまとい、「安全な多数派」は、「少数派」の気持ちを想像することがない。

場に合わせて人格構造を作りかえる「かのような人格」は、いつか破綻をきたすという指摘がある。有利な生き方のために、自分自身のあり方を状況に合わせて操作することが、本来は問題である。

縮約例は、400字詰原稿用紙に書くと最終行まで行き、20行びつたりになる。ここで最も重要なのは、「5. 全文を段落なしに書き続けてはいけない。途中で段落をつけ、改行すること」という条件を満たすことである。11の形式段落にどのようなまとまりを付けるかが問題になる。大段落を考えて、構成する。この段階においても、ペアワークの相手と縮約を交換し、自分が考えた大段落の構成と相手が考えたものが一致しているかどうかチェックする。

④ 200字要約（自分の言葉で要約）

最後に、自分の言葉も使いながら200字要約をする。一時間目で話し合ったように読解ができた状態が「(テーマや)筆者の意見やその論拠を説明できる状態」であるとするなら、ここが読解の完成形となる。③の縮約をもとに要約する。

<香山リカ著「空気を読む」の200字要約例>

現代日本人のコミュニケーションで、あまり親しくない私的な関係では「空気を読む」ことが横行している。問題である。有利な多数派であろうと、空気を読み自分を操作することはとても危険なことである。場の空気に合わせて自分を操作して有利な生き方をしようとはばかりしていると、自分自身が分からなくなる。自分の空虚さに気づき、人格的に破綻する危

険もある。場の空気を読むことばかりにエネルギーを使うのは止めた方がよい。(199)

テーマ、意見、論拠が明確になるように、抜き出しではなく、自分の把握しやすい言葉で書くことが大切である。もちろんここでもペアワークの相手とチェックし合う。

ここまで述べてきたように、本来このような読解の過程が目に見える形で現れることはない。頭の中の作業になる。本当に読解力のある生徒は、頭の中でそのような作業をしていると意識しないまま、400字縮約で行ったような大段落の構成も頭の中で行い、大した時間を要せずに本文全体を要約することが可能である。しかし一方、読解力のない多くの生徒は、そもそも読解にはどのような作業が必要なのか考えることもなく、ただただ文章を読み、何が書いてあるか明確には分からないという状態に困惑することになる。先に述べたようにある程度読解力のある生徒であっても、難解な文章につまずき困惑することはあるだろう。そうしたときに、この手順を踏めば一定の理解にいたると考えられる。

(ウ) 四時間目の授業

①読み合わせから④200字要約までの手順を踏んで読解の作業が確実にできていれば、一応それぞれ読解が完了したと見なすことができるが、生徒には「本当に読解できたのか」という不安も生じていることと思われるので、読解の確認を行う。この確認に際しては、教科書、ノート、プリントなどを用いず、発問を聞く→話合う→発表→教員の補足説明を聞くということを繰り返すことになる。授業時間の大半は、アクティビティに費やされることになり、生徒は「聞くこと」「話すこと」を繰り返す中で、自らの読解を確かなものにしていく。そこに、受け身で他者の話をじっと聞いている時間はほぼないと言ってよい。対話的であるのはもちろん、主体的な活動を求められ、一人だけで読んだ場合より読解を深めることになる。「主体的・対話的で深い学び」の本格的な実践である。

① 授業者の発問

授業者の発問により生徒の話合い活動が活発化するよう留意する。すっかり読解できたと思っている生徒もいるので、発展的な課題を含んだ発問を工夫できるとよい。

<香山リカ著「空気を読む」の発問例>

- 冒頭にテレビの生放送番組の話がある。そこで、台本・打ち合わせがなくとも、番組がスムーズに進行するのはなぜか？
- 空気を読みそれぞれが行動することで、スムーズに進んでいくことは、あなたたちの身近にあるか？例を挙げなさい
- このようなことを「○○○制度」ということがあるが、知っているか？
(目に見えない制度について説明)
- 「対話もコミュニケーションというよりは“空気を読み合うゲーム”のようになってしまう」のはなぜですか？

- “空気を読み合うゲーム”をしているのは、どのようなタイプの人たちか？
- どのような関係の時、「空気を読み合う」ことが支配的になりますか？また、どのような場、関係では、「空気を読み合う」ことにはなりませんか？
- 『準パブリック』な関係での評価や見られ方こそが、もっとも重要な意味を持つ」のはなぜですか？
- 筆者の問いに「わかりません」とか「想像できません」とか答える学生たちの暗黙の了解とはどのようなものですか？
- 筆者の現状分析をどう思うか？疑問を感じる場合は、なぜそのような疑問を感じるかとともに述べなさい
- 「いまや『かのような人格』は病理ではなくて、現代人として生き抜くための“ゲームの基本的なルールになっているのかもしれない」とは、どういうことですか？
- 「空気を読む」ことの一番の問題点は、どのようなことだと述べていますか？
- 筆者の主張をまとめて、それぞれ賛否を明らかにして、その理由を言いなさい など

三問から四問、話し合いが活発にできるような中心的な質問を決めておくと同時に、読解できていれば答えられるという問いだけでなく、答えるために本文にない知識が必要な問い、筆者の考えとは異なる生徒自身の考えを導くような問いを考えることが必要である。このような構想で幾度も授業を行ってきたが、授業者の腕の見せ所となる。発問の工夫がすべてを決する。誰でも答えられるような問いでも誰にも答えられない問いも有効ではなく、話し合うことで答えにたどりつくような問いが必要となる。

② 生徒の話し合いの様子

発問が適切で、他者の読解、知識や意見、考えによって答えに導かれるような問いである限り生徒が倦むことはない。大半の時間が話し合いであり、ぼんやりしている時間はほぼない。問いに対する他者の発表を聞いての疑問、反論、補足などをそのままにしないことも必要である。一文を一時間の応答で振り返ることを促す。この授業により一人で読解してきた時のぼんやりした疑問が解決されるようにする。

(エ) 「読むこと」から「書くこと」への発展

ここまで読解の手順を生徒自身が体験し、読解を確実にするための授業を構想してきた。「読むこと」を確実にするため、ペアワーク、グループ・ディスカッションを用いることで「話すこと」「聞くこと」の力の醸成を図った。この実践は「書くこと」に対しても意味がある。

形式段落の要約、大段落を考え全体構成を把握、(テーマ)・意見・論拠の理解と学習を進めたが、これはとりもなおさず文章を書く手順を知ることにもつながる。もちろんそれに気が付くよう授業者の示唆は必要である。

生徒たちには、今後、自分で小論文などの意見文を書く必要が生じる者が多くいる。その必要が生じたときには、今回の読解の手順を逆から行くことを考えさせるとよい。「どのようなテーマに対し、どのような意見を述べるか」→「意見に対する根拠、根拠となる現実はあるかなどを考える」→「どの部分に意見を置くかなど、全体の構成を考える」→「大段落につながるように、形式段落でいう一つのことを考える」という手順である。読解のゴールは、筆者の意見、論拠を確実に把握することである。これに対し、論説文を書くときには、それがスタートになることを強調する。このことを確かに理解していれば、文章を書くとき何をしたらよいか分からず、茫然としてしまうようなことは減る。

読む力を身につけるには、読解のトレーニングを行うことが重要であるように、書く力を身につけるためには実際に書くことが必須である。そのうえで、書いたものが他者にどう読まれるかを、他者添削などを通して知ることが大切である。

<香山リカ著「空気を読む」の小論文テーマ例>

『自分の考えをはっきり相手に伝えることができる』かどうかについて、我が国と諸外国の若者の意識を調査したところ、肯定的な答えをした割合が我が国の若者は際立って大きかった。筆者の意見をまとめ、このことと筆者の意見との関係について思うところを述べよ（800字程度）」

このような課題で鍛えられることの一つは、論理的思考力である。ここでは論理的思考力を「(文章に対する)自分の意見や考えを説得力のある形で相手に提示できる力」とした。まず、この力は、授業者の発問に次々に答えていく四時間目の授業で不可欠であった。グループ・ディスカッション時に、発問に対する答えがメンバー全員で一致することはありません、必ず説得の機会があるからである。さらに、小論文を書くことでこの力は鍛えられる。小論文テーマ例でいうなら、筆者の意見をなぞるだけでは、小論文として成立せず、意見を補強するための材料が必要はらずである。また、筆者の意見の弱点に気づく者があれば、それがなぜ弱点となるか、その理由を含めて他者を説得する必要が生じる。

読解と表現は、互いに関係し合う部分がある。読解で読み取った論理的思考が自分が表現する場合には参考になる。

5 授業を体験した者の感想

このような構想で繰り返し授業を行ってきたが、アンケート形式等で授業感想を求めたことがない。高等学校を卒業してからのやりとりの中で、卒業生が漏らした感想は、次の通りである。

- ・ 授業で書くこと(の手順)について教わっていたので、(大学で)レポートや論文を書くときに苦勞しなくて済んだ
- ・ (難解な文章を読むときには)高校の授業で学んだように、まず段落要約をしてみようと思う

- ・ どうやって読んだらよいか分かって、文章を読むことに自信が持てるようになった
- ・ 読解が表現力の基盤であることは納得した
- ・ いい意味で物事を批判的に見る視点を獲得するための格好の訓練になった
- ・ (国語の論説文の読解の授業が) クリティカルシンキングの基礎ともなることが分かった など

大学等では、文章を書く機会が増える。その中で、高校の授業で経験した読解の手順、読解の在り方を想起した者が多くあったことが分かる。直接的には授業でふれていない「クリティカルシンキング」に言及している者があるのは、読解からさらに「深い学び」に向かった者があったことを裏付けていると思われる。

6 おわりに

国語で論説文の読解を扱うとき、多くの授業者は本文の解説をする。解説とは、授業者の本文読解の結果を披露することと近く、学習者はその解説を理解することで本文を自らが読解したような気になってしまう。仮に学習者がその解説を聞くことに「主体的・対話的」に取り組んだとしても、自らの読解力の向上には結びつかない。解説の言葉を聴解したにすぎないからである。読解は、一人で行う、敢えて言えば孤独な作業である。そのとき、頭の中で何をしているか、何が起きてくるかを生徒に目に見える形で知らせようと考え、授業を構想した。読解は、孤独な作業であるけれど、その作業のプロセスを目に見える形にすると、意外に対話したり、協力したりすることも可能であることが分かってくる。それをまた一人で文章読解するときに取り込んで、さらなる読解力を身につける一助にできるとよいと思う。

論説文の学習において成果を上げる者は、今まで多くの文章にふれてきて語彙に不足がないなど、レディネスのある者で、授業者の解説によって自分の読み取りの正しさを確かめられる者である。一方、どう読んだらよいか分からない者は、上級者の読解の結果を解説として聞いたところで自分で読み取りができるようにならない。この授業構想は、論説文の読解がなかなか一人でできない者に読解の手順を示すためのものである。

最後に、ここで示したような授業の在り方が「読むこと」の授業でありながら、「話すこと」「聞くこと」の学びを含み、「書くこと」に対しても大きな示唆を与える、非常にアクティブな授業になること、「主体的・対話的な深い学び」を可能にする授業であることを付け加えておく。

<参考文献>

「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）」文部科学省 2018

「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 国語編」文部科学省 2018

「国語教育研究誌 第53集」愛知県国語教育研究会高等学校部会 2017

「国語総合 改訂版 現代文編」大修館書店 2019

大野晋「日本語練習帳」岩波新書 1999

村上慎一「なぜ国語を学ぶのか」岩波ジュニア新書 2001

村上慎一「読解力を身につける」岩波ジュニア新書 2020

(愛知県立名古屋南高等学校 校長)

「構造」に着目した小説の読解指導について —小説「羅生門」の指導を通して—

村上 慎一

1 はじめに

文学教材の読解の授業について述べたい。従前より文学教材の授業での取り扱いについては、さまざまな批判がなされてきた。高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編には、中央教育審議会答申における高等学校の国語科の課題が次のように示されている。「高等学校では、教材への依存度が高く、主体的な言語活動が軽視され、依然として講義調の伝達型授業に偏っている傾向があり、授業改善に取り組む必要がある」。現代文の小説の読解の授業に則して言えば、古典的名作といわれるような定番教材があり、それを授業で取り扱うことが目的化しており、それぞれの授業者が作品の素晴らしさについて自分自身の鑑賞の結果を一方向的に語り、生徒がそれを受け身の姿勢で聞く授業が行われているように感じる。実際にそのような授業がないわけではないだろうが、特に若い教授者たちは不断に授業改善し、生徒の学びが「主体的・対話的で深い学び」になるよう取り組んでいる。ただ、小説読解の授業で何を伝えるかについては、迷いも戸惑いもあり、なかなか確かにならない現状がある。

そのようなことがあってか、高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語編では科目構成の変更が示されている。平成21年告示では選択科目として現代文A（2単位）、現代文B（4単位）の設定であったものが、平成30年告示では選択科目として論理国語（4単位）、文学国語（4単位）の設定に変わる。現代文A、現代文Bには論理的な文章、文学的な文章の両方が含まれていたものが、分離独立した印象がある。この結果として、理系分野への進学者が共通必修科目（「現代の国語」「言語文化」）を履修した後は、文学的な文章に触れられなくなる可能性が取りざたされている。このことは一方で、技術的な問題というより「文学的な文章は、進路の如何に関わらず誰もが学ぶ意味を有するか」という問題を突きつけているようにも見える。

2 研究の目的

文学的な文章を「読むこと」を指導するとき、「話すこと・聞くこと」を含んだ授業展開を考え、授業者の鑑賞を伝えるような一方向的な教授にならないよう、生徒が「主体的・対話的で深い学び」ができるような授業を構想する。

たとえば、一つの小説作品を読むことで他の小説作品についてより深く読解できるような読解の手順を示すことができるような授業を構想し、その教材の特殊性に依存しないような授業の在り方を検討する。

さらに、文学的な文章を読解する意義を、進路に関わらず誰もが共有するためにはどのよ

うな授業が求められるかについても考えたい。

3 研究の方法

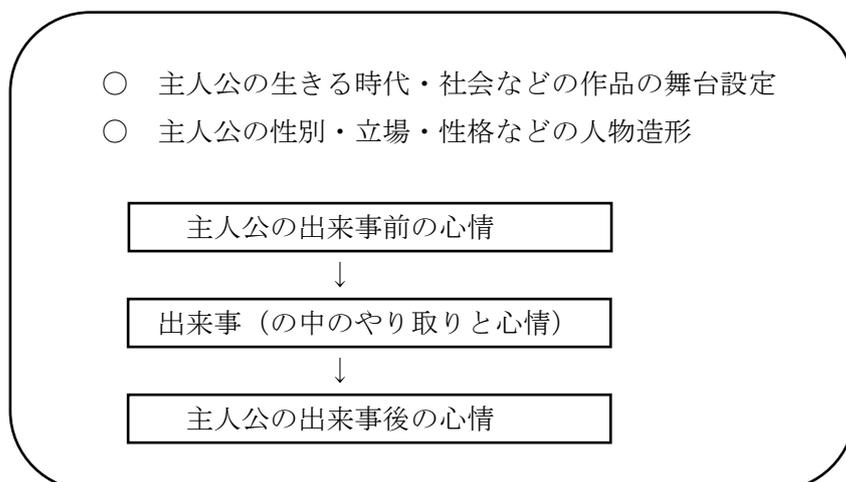
(3) (ア)～(ウ)を踏まえて授業を構想する。

(ア) 小説の読解について

小説を読解するということが何を意味するか、小説についてどのような理解にいたったときに読解したといえるのか、よく分かっていない生徒が多い。教授者自身がそれを理解し、読解について十分に分かっていない生徒に「読解ができた」とはどのような状態をいうのかが分かる授業を展開する必要がある。

生徒が読解を求められる小説作品の多くには、共通の構造がある。その構造を示すこと読解のポイントを示す。構造は、次の通りである。

<小説作品の構造>



(ロ) 読解に資する「話すこと・聞くこと」について

読解の要点となる各所で、話し合いを行い、他者の読み取りの結果、他者の意見を聞くと同時に、自分の読み取り、自分の意見・感想についても話すことをし、一人で行う読解より正しい読解、深い読解ができるようにする。特に、生徒の独りよがりな感想の開陳にならないように注意する。

(ウ) 小説の表現に着目する読解の在り方について

小説は、それぞれの作者ならではの独自の表現の工夫がある。そのような表現について学び、生徒自身が「書くこと」をするときの参考とする。

(4) 文学的な文章を読解する意義を理解できる授業について検討する

論理的な文章と文学的な文章では、それぞれ文章を読解することで得られるものが異なる。文学的な文章の読解の要諦はどこにあるのか、誰にも共通する意義は何かについて検討する。

4 研究の実際

芥川龍之介の小説「羅生門」を教材として授業を構想する。

(1) 指導計画

時数	ねらい	学習	評価
1	小説の読解の意味及びその手順を理解する	<ul style="list-style-type: none"> ・本文音読、初読の感想 ・小説の構造を理解する ・読解とはどういうことか把握する ・読解の手順について知る 	発言
2～4	各要素の理解と全体の構造の理解 表現の独自性への理解	<ul style="list-style-type: none"> ・小説の構造の確認 ・小説の要素の理解とそれぞれの読み取りの留意点 <ul style="list-style-type: none"> ・舞台設定、人物造形 ・出来事前の主人公の心情 ・出来事途中でのやりとり ・出来事後の主人公の心情 ・終結の在り方について 	記述の確認 発言
5	表現の独自性への理解 読後感想の発表 小説読解の意義についての考察	<ul style="list-style-type: none"> ・作者の表現の在り方を振り返る ・各要素の内容の確認 ・感想の交換 ・各自が考える主題を発表 ・小説を読むことの意義を考える 	発言 記述の確認 ルーブリック評価

(2) 指導の実際

(ア) 一時間目の授業

① 授業者の発問と生徒の反応

小説の読解の在り方を伝えるときも、レクチャーは非常に重要である。小説の読解にあたって、読解の基本、読解の手順を伝えることに成功すれば、生徒は授業場面以外で小説を読むときにも、それを意識することになり、小説の読解の在り方が変わってくるものが考えられる。小説とよばれるジャンルには、いろいろなものが含まれる。それゆえ、ある小説を読むことと別の小説を読むことは全く別のことを考えなくてはならないと考える生徒も多い。また、高校までの国語の授業で、小説の読解時に「あなたは、どのように思いますか」と自身の思いを問われた経験を持つ生徒もあり、さまざまな思いが並列して板書されるような授業を経験した生徒もある。このような経験が小説の読解の在り方を変えて分わからなくしている。小説は、一作品一作品違ったアプローチが必要で、それだけでなく読者の思いが大切にされ、どこに読解の到着点があるのか不明であるというの

が、小説の読解に苦手意識を持つ生徒の偽らざるところではないかと考える。どの小説にも共通した読解の在り方というものがあること、具体的に何が理解できれば読解できたということになるのか、生徒に話し合わせ、考えさせたい。

問い：「小説とは何か？どのような文章のことを小説というのか？他の文章と異なる小説の特徴とは？」

生徒の話合いとその結果

- ・「ものがたり」「物語によって作者の言いたいことを伝える」
- ・「登場人物がいて、いろいろな出来事が起きてくる」
- ・「人間のこころを描いている」
- ・「フィクション」「空想」「事実ではない」等

生徒にとっては、問われたことのない問いであることが多く、話合いを行っても、はかばかしい答えが出てくることは少ない。時に「事実即して、人の動きを書いたもの」等、的外れな回答をする生徒もあり、「フィクション」としての「物語」という理解に至るまで紆余曲折がある場合が多い。たとえば、「歴史小説は、事実を基にしているのではないか」という生徒には、「事実を基にはしているかもしれないが、歴史的事実の記録ではなく、作者の空想、想像で書かれたところが必ずある」と答えるなどのやりとりがある。

問い：「小説は、事実を書いたものではなくフィクションである。何のためにフィクションである必要があるのか？」

生徒の話合いとその結果：

- ・「事実だと制限を受けるから」
- ・「想像は無限であるから」「その方が面白い読み物になるから」
- ・「一人の人間が経験できることは限りがある」
- ・「遠い過去のことだけでなく、未来のことを書きたいこともあるから」等

この質問も、多くの生徒にとっては考えたこともないことを問われることになり、その場で考え、話し合うことになる。人が一生に出会う出来事、人には限りがあるが、現実には出会うことのない出来事、出会わない人に出会うという体験、この間接体験に意味があることを示唆する。

問い：「小説を読解するとはどういうことか？具体的にどのような状態にある人は、読解ができてるといえるか？」

生徒の話合いとその結果：

- ・「どのような出来事があったかを含め、物語を説明できる状態」
- ・「文章中の言葉や文に分からないことがなく、話が分かる状態」
- ・「登場人物の『こころ』の動きを説明できる状態」
- ・「その小説を読んで、自分なりの感想を持っている状態」等

小学校以来、生徒はいくつもの物語、小説を読んできたにも関わらず、この質問に明確に答えられる生徒はほとんどいない。自分なりの「思い」とか「感想」を持つことが読解の完了形だとする生徒が多いのは、授業で教授者が「思い」や「感想」を求めてきた結果であると考えられる。それを持つことが大切なことまでは分かるが、「感想」を持っている生徒は読解ができているとは限らない。そこで、質問を重ねることになる。「たとえば、大学入試センターテストをはじめとするテストの小説問題では、小説の読解の成否問われていると考えられる。何を問うていると思うか、『感想』が求められることはない。感想は一人ひとり違ってよいはず。何ができれば小説の読解ができていると見なされているか」などの問いである。話し合いをしても、容易に答えにはたどり着かないことも多いが、前述のような小説の構造に気が付かせることを大切にする。

ここで大切なことは、「主人公の出来事前の心情」が「出来事」を通してどう変化し「出来事後の心情」に至ったかを読み取ることが小説の読解の要であることに気が付かせることである。テストでは、それができていることをもって小説が読解できているとする想定がある。また、いつも自己を投入して読んでしまうという生徒には、「主人公の生きる時代・社会などの作品の舞台設定」「主人公の性別・立場・性格などの人物造形」を確かにする必要があることを伝える。

問い：「小説を読解することに、どのような意味があるのか？」

生徒の話し合いとその結果：

- ・「人のところが分かるようになる」
- ・「自分が同じような出来事に出会ったときの参考にする」
- ・「テストで点が取れるようになる」
- ・「読書の時間を楽しめる」等

この質問も生徒はほとんど考えたこともないことを考えさせるためのものであり、容易に答えられず、苦し紛れの回答をする。生徒に一通り考えさせた後、私の場合は、「人が生きていくには二つの側面がある。二つとは、生活と人生であり、ともに大切なことである。人生と生活は違うのは、たとえば豊かな生活と豊かな人生が違うということを考えてみれば分かると思う。文学に触れること、小説を読解することに生活上の意味はほとんど生じないと思う。しかし、小説を読解することが、君たちの人生に意味を持つことがあり、人生を豊かにするのに貢献することはありうると思う」という話をする人が多い。もちろん、この問いへの回答は唯一解ではない。

② 授業への感想（名古屋南高校）

2018年度の名古屋南高校の3年生に、投げ込みの授業で「小説の読解の在り方」として(1)の四つの問いを投げかけ、話し合いをさせ、発表させるという時間を含んだ授業をしている。この時は、題材として「舞姫」を使った。この時すでに「舞姫」の授業は

終了していた。一部生徒の感想を紹介したい。

- ・自分は時代背景や当時の様子をほとんど考えずに読んでいたから、よく分からなかったんだと思いました（多数）
- ・生活と人生は違うという考え方にとても納得しました（多数）
- ・自己を投入して読んでしまっていた（多数）
- ・自分の価値観で解釈しないようにしようと思いました／自分の主観で小説を読まないように心がけたい（多数）
- ・小説の、人を動かす力というものを感じました
- ・小説の「学ぶ意義」がわかって良かった
- ・小説を深く読むのは楽しいと再確認できた
- ・舞姫をより理解できた

「舞姫」を例に話をしたが、実はこの作品は、「主人公の出来事前の心情」→「出来事後の心情」→「出来事」という構成になっている。出来事前の心情と出来事後の心情との落差の大きさに「何があったのだろう」と疑問、興味を持つことで、読者は作品世界に引き込まれる。また、この作品で主人公の苦悩は、つまりは「生活をとるか、人生をとるか」という決断ができないことにあった」という話をしたため、生活か人生かという決断の難しさに思いをいたす生徒も多かった。

（ロ） 二～四時間目の授業

小説の読解のプロセスを顕在化させる授業について述べたい。自らが授業者として繰り返し実施してきた授業である。小説に共通する構造を理解し、各要素について理解を深める。ここでは、芥川龍之介「羅生門」を教材として授業を構想する。それぞれの要素の具体について述べると同時に、留意点についても触れたい。

⑤ 読み合わせ

授業で読解する文章は、ジャンルを問わず、必ず音読する。音読を聴いていれば、文章の意味を理解して読んでいるかどうか分かる。音読に気を取られて、文意に意識が行かなくならないよう注意しながら音読する。どこで切って読むか、読み間違い等は、互いに注意し合う。通常は黙読で読解することになるが、その時も脳の聴覚中枢が働いていることを考えると、読み合わせには重要な意味がある。

⑥ 舞台設定と人物造形

主人公の生きる時代・社会などの作品の舞台設定、主人公の性別・立場・性格などの人物造形は、大変重要である。（１）の②の授業感想で多くの生徒が、この点に注意をしておらず、「自己を投入して読んでしまっていた」「自分の主観で小説を読まないように心がけたい」などとしたのは、このことと関わっている。「羅生門」の場合は、次の通りである。

・主人公の生きる時代・社会などの作品の舞台設定：

「平安時代の末期、二、三年の間に災いがたて続けに起こり、荒廃した京都。人々でにぎわうはずの羅生門もさびれ、誰もから見捨てられており、狐狸、盗人が棲み、死体の捨て場所と化している。人心も荒廃している」

時代、社会を語り、主人公が動く舞台が設定されてある。何気なく読むことは止めた方がよい。意識してどのような舞台の上にあるのか、見ることが大切である。「羅生門」という作品は、この部分が実に緻密に構成されている。視覚（丹、蟋蟀、金銀、夕焼け、鴉、鴉の糞、にきびなど）にも、聴覚（雨の音、鴉の鳴き声）にも訴える描写があり、薄気味悪さが醸成される。

・主人公の性別・立場・性格などの人物造形：

「下人という身分の青年男性。時刻は夕暮れ、雨やみを待っている。四、五日前に主人から暇を出されて、明日の暮らしもままならず、途方に暮れている」

初めの二文で、下人という身分と男性であることが示される。時代、社会の荒廃の説明の後、にきびという記述からおそらく十代後半であり、読者の高校生と同世代であることが知れる。そして、この青年男性が四、五日前に主人から暇を出され、明日の暮らしもままならず、途方に暮れていることが分かる。ただ、ここまでの表現では、読者である高校生が作品世界に踏み込むことはなかなか容易ではないように見える。現代を生きる高校生が、時代や社会の荒廃を想像したり、下人という身分を想像したりすること、明日の食べものにも困るほどの困窮を想像することは難しい。

この状況、立場の違いを埋めるのは、おそらく「Sentimentalisme」の語である。この語の表すのは、特に思春期に見られる心理傾向であり、読者である高校生は同じ思春期にある者として、この主人公に共感して読むことに少し近づく。

⑦ 出来事前の主人公の心情

主人公の動く時代や社会状況などを文章表現からできるだけ正確に読み取ること、主人公の年齢、性別、立場・身分、性格、置かれた状況などをできるだけ具体的に読み取ることをした後には、出来事前の主人公の心情の読み取りに移ることになる。「羅生門」の場合は、次の通りである。

「どうにもならないことを、どうにかしようとして、とりとめもない考えをたどりながら」いた。「どうにもならないことを、どうにかするためには、手段を選んでいるいとまはないが、「選ばないとすれば」「盗人になるよりほかに仕方がない。」ということ、積極的に肯定するだけの、勇気が出ずにいた」。

迷いの中にあり、決心が出来ずにいた下人は、羅生門の楼の上で、ともかく夜を明かそうと思う。出来事は、そこで起こる。

⑧ 出来事

出来事は、主人公である下人ともう一人の登場人物である老婆との掛け合いとなる。次の通りである。

下人の行動と心理	老婆の行動と心理
<p>○（羅生門の楼の上に出る）はしごの一番下の段へ踏みかけた。</p> <p>○幅の広いはしごの中段に、一人の男が、猫のように身を縮めて、息を殺しながら、上の様子をうかがっていた</p> <p>この雨の夜に、この羅生門の上で、火をともしているからは、どうせただの者ではない。</p> <p>○恐る恐る、楼の内をのぞいてみた。</p> <p>○（楼の内には、うわさに聞いたとおり、幾つかの死骸が、無造作に捨ててある）</p> <p>下人は、それらの死骸の腐爛した臭気に思わず、鼻を覆った。しかし、その手は、次の瞬間には、もう鼻を覆うことを忘れていた。</p> <p>ある強い感情が、ほとんどことごとくこの男の嗅覚を奪ってしまったからである。</p> <p>下人は、六分の恐怖と四分の好奇心とに動かされて、暫時は息をするのさえ忘れていた。</p> <p>（髪の毛が、一本ずつ抜けるのに従って、）</p> <p>下人の心からは、恐怖が少しずつ消えていった。そうして、それと同時に、この老婆に対する激しい憎悪が、少しずつ動いてきた。</p> <p>あらゆる悪に対する反感が、一分ごとに強さを増してきたのである。</p> <p>○いきなり、はしごから上へ飛び上がった。そうして聖柄の太刀に手をかけながら、大股に老婆の前へ歩み寄った。</p> <p>「おのれ、どこへ行く。」</p>	<p>○（猿のような）その老婆は、右の手に火をともした松の木切れを持って、その死骸の一つの顔をのぞき込むように眺めていた。</p> <p>○死骸の首に両手をかけると、ちょうど、猿の親が猿の子のしらみを取るように、その長い髪の毛を一本ずつ抜き始めた。（髪は手に従って抜けるらしい。）</p> <p>○まるで弩にでもはじかれたように、飛び上がった。</p>

<p>○下人はとうとう、老婆の腕をつかんで、無理にそこへねじ倒した。</p> <p>「何をしていた。言え。言わぬと、これだぞよ。」</p> <p>○太刀の鞘を払って、白い鋼の色を、その目の前へ突きつけた。</p> <p>老婆の生死が、全然、自分の意志に支配されているということ意識した。</p> <p>今までけわしく燃えていた憎悪の心を、いつの間にか冷ましてしまった。</p> <p>後に残ったのは、ただ、ある仕事をして、それが円満に成就した時の、安らかな得意と満足とがあるばかりである。</p> <p>○「…………今時分、この門の上で、何をしていたのだから、それをおれに話しさえすればいいのだ。」</p> <p>答えが存外、平凡なのに失望した。</p> <p>前の憎悪が、冷ややかな侮蔑と一緒に、心の中へ入ってきた。</p> <p>○下人は、太刀を鞘におさめて、その太刀の柄を左の手でおさえながら、冷然として、この話を聞いていた。</p> <p>下人の心には、ある勇気が生まれてきた。</p> <p>老婆を捕らえた時の勇気とは、全然、反対な方向に動こうとする勇気である。</p> <p>飢え死になどということは、ほとんど、考えることさえできないほど、意識の外に追い出されていた。</p> <p>「では、おれが引剥をしようと思わない。おれもそうしなければ、飢え死にをする体なのだ。」</p> <p>○下人は、すばやく、老婆の着物を剥ぎ取った。それから、足にしがみつこうとする老婆を、手荒く死骸の上へ蹴倒した。</p> <p>下人は、剥ぎ取った檜皮色の着物を脇に抱</p>	<p>○目を、眼球がまぶたの外へ出そうになるほど、見開いて、おしのように執拗く黙っている。</p> <p>○「この髪を抜いてな、この髪を抜いてな、かつらにしようと思うたのじゃ。」</p> <p>「…………(女のしたことは) せねば、飢え死にをするのじゃて、仕方がなくしたことである。されば、今また、わしのしていたことも悪いこととは思わぬぞよ。これとてもやはりせねば、飢え死にをするじゃて、仕方がなくすることじゃわいの。じゃて、その仕方がないことを、よく知っていたこの女は、おおかたわしのすることも大目に見てくれるである。」</p> <p>○老婆は、つぶやくような、うめくような</p>
---	--

<p>えて、またたく間に急なはしごを夜の底へ駆け下りた。</p>	<p>声を立てながら、まだ燃えている火の光をたよりに、はしごの口まで、はって行った。そうして、そこから、短い白髪を逆さまにして、門の下をのぞき込んだ。</p>
----------------------------------	---

ここでは、互いの行動や言葉は、やりとりの中で生じる。その中で生まれ、動いていく主人公の心理（斜体）を読み取ることが重要である。老婆とのやり取りの中で、手段を選ばないとすれば「盗人になるよりほかに仕方がない。」ということ、積極的に肯定するだけの決心ができないでいた下人のころろに変化が生じていることが分かる。

⑨ 出来事後の主人公の心情

楼上で、それを売って生計を立てるために死体の髪を引き抜いていた老女と出会い、老女と話をするという出来事の中で、下人の心情は変わっていき、「自分が生きるために仕方なくする悪行を積極的に肯定し、自ら悪行をすることを決心する」。その結果、老婆の着物を剥ぎ取って蹴倒す。ずいぶんな変わりようである。この変化の意味を捉えることは、この小説の読解にとって大切なことにはちがいないが、この小説の場合、読解はそこで終わるわけではない。

老婆と下人のその後を示す二段落の、最後の二文に注目した方がよい。「外には、ただ黒洞々たる夜があるばかりである。」「下人の行方は、誰も知らない。」の二文である。老婆が見た「黒洞々たる夜」は、社会の闇、人の心の闇の隠喩であろう。しかし、明けない夜がないように人の心には闇があるばかりではない。「下人の行方は、誰も知らない」は、下人の心の行方が定まったわけではないことを暗示しているようにも思われる。一旦悪行をすると決めたら、生涯それを貫くことになるなんてことはない。これまでと同じく迷いの中を生きていくことになるであろう。この二文が何をさし示しているかは、生徒の話合いの材料になる。深い読み込みができていれば、活発な話合いが期待できる。

(ウ) 五時間目の授業

① 「羅生門」の表現

この小説の表現の特徴については、生徒同士で意見交換させるとよい。それぞれの読書体験に応じて、さまざまな意見が期待できるが、次の二点について言及する生徒が多くいると考えられる。

- ・直喩、隠喩を問わず、比喩表現が巧みで読者に実感されるようなものが多いこと。特に動物を用いた比喩表現に優れ、さまざまな感覚に訴える表現であること
- ・どの一文、どの言葉も意図的に使われており、これ以上削ぎ落すことができない無駄のない表現であること。情景の描写にも意味のあること。

このような話し合いの内容は、自ら「書くこと」をするときの表現の参考になる。もちろん、生徒自身が小説を書くことは、ほとんどないと考えられるが、意見文やレポート

を書くにあたって、表現の工夫は必要である。自分の伝えたい内容にふさわしい効果的な表現を考える際の参考にしたい。

② 羅生門の感想

この小説で作者は何を表現しようとしたか、主題があるとすれば「羅生門」の主題は何かについて、意見交換をした後、感想を書く。生徒が中学校段階までに読んできた多くの物語には、教条的な色彩があり、中には道徳を説くようなものもあったにちがいない。「羅生門」には、そのような側面はない。道徳を説くために書かれたものではなく、主人公の行動は称賛されるべきものではない。では、この小説の主題は何か、作者は何を伝えようとしたのか、それぞれが深く考えて表現できるとよい。

③ 小説を読む意味

問い：「改めて、小説を読解することには、どのような意味があると思うか？」

生徒の話合いとその結果：

- ・「出来事に応じた、人のところが分かるようになる」
- ・「人の心が揺れ動くものであることが分かる」
- ・「自分の感情と照らし合わせて、人のところを知ることができる」

人の心は一定の状態を維持して動かないものではない。会うことになる様々な出来事、さまざま人との出会いによって揺れ動く。そのように揺れ動くからこそ人の心は難しい、面白いといえる。小説は、そのような人のところの在り方を知るために最適であるといえよう。高校生も含め、人の日常は出来事と出会いに満ちており、大小さまざまな出会いによってところはいつも動いている。

考えてみれば、家庭で寝転がって趣味で小説を読むときも、意識するとせざるとにかかわらず、私たちはいつも「主人公の出来事前の心情」→「出来事」→「出来事後の心情」を読んでいる。出来事のない小説はない。教科書等で読む小説は、短編であることが多いが、長編の小説で出来事が多くあっても、読者は小説を出来事とそれによる心情の変化を読む。そのことによって他者の人生を間接的に体験することになる。

5 授業を体験した者の感想

何年にもわたって、さまざまな教材でこのような授業を繰り返し行ってきた。アンケート形式等で授業感想を求めたことがないが、授業後、あるいは高等学校卒業後に生徒が口にした感想の主なものは、次の通りである。

- ・ 小説の授業では、どこにポイントを置いて読めばよいのか分からなかったが、ここを押さえた方がよいというポイントが分かってくよかった
- ・ 小説を授業で学ぶ場合、作品ごとに大切なことが違うので戸惑っていたし、どうしたら読めるようになるか分からなかったが、ヒントをもらった

- ・ 中学校までの授業で、自分の思いを問われることがたびたびあったが、それは読解と直接関係するわけではないと思った
- ・ 小説を読むための視点を得ることができた
- ・ 大学入試問題をはじめとした国語の問題が、出来事前の心情、出来事、出来事後の心情、表現の在り方といったカテゴリーで作られていることが分かった

国語が苦手な生徒の多くは、小説の読解を苦手とすることが多い。小説の読解には広範な知識、情報が必要になるとの思いがあり、小説の読解には感性が必要だと思っている生徒が多い。また、国語が好きだとか得意だとかする生徒の中には、テストで小説の読解について確認すると成績が乱高下する生徒がいる。自分の思っていることと違っていたとか感性が合わなかったとかいう。もしかすると小説の鑑賞に感性は必要かもしれないが、少なくとも学校の授業で小説の読解をするときには感性に頼らない一定の視点、一定の手順、一定の達成が重要である。

6 おわりに

国語の授業で小説を読解する場合、生徒は“なぜ小説の読解を学ぶことが必要か”について考えていないことがほとんどである。小学校以来、国語の授業では物語や小説があるものだと疑うこともなく受け入れてきた生徒が多い。それゆえか、小説の読解における到達がどこにあるのか不明確なままである生徒が多く、到達点にいたるまでの道筋も分からないままになっていることが大変多い。結果として、どの小説にも通底する大切なことを知らないまま、授業で示されるそれぞれの小説で大切なことを理解し、覚えるということが繰り返され、自分一人で小説を読む際の視点や手順のようなものはいつまでも形成されないままになっているということがある。

一方、教授する側に目を向けると、教授者自身は若年の頃から文学を好み、小説を読解することの意義を考えないまま教員になり、自身が経験してきた授業を再生するような授業をしてしまうことが多い。そこで語られるのは読解というよりは鑑賞であり、時には詳細な作家論や作品論に陥ってしまうこともある。自身にとっては、前提として意識されないようになってしまっている小説を読む意義や小説読解の到達点やそこにいたるまでの手順が語られることは非常に稀である。

このような生徒と教授者の組み合わせでは、文学が好きな者はより文学に傾倒し、深い読解ができるようになる可能性がある一方、文学嫌い、小説嫌いを生んでしまう危険がある。そう考えて、小説を読む意義、小説読解の到達点、手順などを理解できるような授業を構想した。具体的には、小説の全体構造を考え、その要素に着目し、小説の読解に活かすことを考えた。小説を読む意義などを理解できれば、高校後の進路が文系か理系かによって小説の読解を学ぶことが必要かどうかを検討するようなことにはならない。文学的な文章は、誰もが学ぶ意味を有している。

最後に、ここで示したような授業の在り方が「読むこと」の授業でありながら、「話すこ

と」「聞くこと」の学びを含み、「書くこと」に対しても大きな示唆を与える、非常にアクティブな授業になること、「主体的・対話的な深い学び」を可能にする授業であることを付け加えておく。

<参考文献>

- 「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）」文部科学省 2018
「高等学校学習指導要領（平成三十年告示）解説 国語編」文部科学省 2018
「国語教育研究誌 第53集」愛知県国語教育研究会高等学校部会 2017
「国語総合 改訂版 現代文編」大修館書店 2019
村上慎一「高校生にとっての『羅生門』」桐原書店「探求国語総合 資料集」2002
村上慎一『なぜ国語を学ぶのか』岩波ジュニア新書 2001
村上慎一『読解力を身につける』岩波ジュニア新書 2020

（愛知県立名古屋南高等学校 校長）

教職志望者における生徒指導・進路指導の理解と意識の変容 ～「教職入門」における授業実践から～

竹下 裕隆

1 はじめに

学生の多くは、生徒指導と聞くと学習前は「特別指導」あるいは「非行防止」のことだと思っている。また、進路指導は「進学指導」のイメージだ。大学1年生で彼らが教職と出会う「教職入門」で意識が大きく変わるの、この生徒指導について考える時からのように思える。生徒指導は、学習指導と合わせて学校教育における両輪と言われる。また、卒業後の進路を考えることは、教育の目的の重要な部分を占めている。大学1年生の学生が、受講を通してその意識をどう変化させていくのか、講義の流れを含めて報告する。

2 「教職入門」の講義の進め方

1年のⅡ期（後期）に設定されている「教職入門」は、受講する学生にとって卒業後を考える最初の機会でもある。しかし、この時期の学生にとって、卒業後は遙か先の話である。入学前から教師を目指している学生以外は、職業選択の一つとして割と軽く考えて受講していることが、後の感想等からも分かる。そうした学生が教職を目指すという姿勢が変わっていくためには、彼ら自身がしっかりと考えながら教師としての自分を想像する過程が必要である。そうしたことを踏まえて、毎回の講義の進め方を次のように工夫した。なお、それぞれの時間配分についてはあくまで目安である。

(3) 学生による1分間スピーチ（5分）

講義の最初に、事前に指名された学生（今年度は3人）が、教壇で1分間スピーチを行う。多くの学校では、朝のST（ショートタイム）で担任が諸連絡等を行っている。また、帰りにもSTを行う学校も数多い。その機会を捉えて、教師が気付いたこと、考えたことや普段語れないことを伝えることがある。5分程度のSTでそれを話すとすれば、短ければ短いほどいい。それでも、1分間は、話そうと考えると意外と長い。適切にそれを話せるようになるのは実践あるのみである。

実際にやってみて、最初の方こそ1分間に満たない感じであったが、最後の方では狙いに沿っているかどうかは別にして、3分間程度のちょっとした講話になっていた。その話を聞く学生の姿勢も回を追うごとに変化しているのがよく分かった。次のような感想もあった。

「1分間スピーチは非常に有意義で、同じ学生だからこそ学べることもたくさんあると気づかされた。」

導入としては、学生の集中力を一気に高める役割を十分に果たしてくれてもいる。

(4) 前回の課題に対する学生の回答の紹介（3分）

前回の講義で出された課題についての学生の回答の一部を紹介する。

講義では、毎回テーマに沿った課題を先に示す。この課題については、講義の最後に簡単なレポート（後述）を提出させている。

(5) 前回の講義に対する「！」と「感想」（前回の講義の振り返り、10分）

次に、前回の講義の中で初めて知ったあるいは自分で考えたことなどの感想の一部を紹介する。これも講義の最後のレポートに記述させている。

「！」は、講義を受ける中で、何に強く関心を持ったのかを書かせているのだが、学生は、講義の最後を書くことを考えながら、教師の説明や他の学生の意見等を聴くようになってきているようである。

「感想」は、「！」と同様、講義の振り返りであるが、それが講義を進めるうちに、自らとの対話や新たな疑問を書くようになってくる学生が多くいた。

また、この「前回の講義の振り返り」は復習でもあるのだが、前回の思考を更に深める役割を果たしており、この振り返りで示された学生の意見や感想等に対してさらに意見等を述べるといった対話がなされるようになってきていた。

(6) 本日の講義内容（大テーマ）と「課題」等の説明（2分）

本日の講義内容（大テーマ）の説明は簡潔にするが、それに関連した本日の「課題」と「グループ討議のテーマ」を提示して説明している。グループ討議は、教師による説明を踏まえて討論し、その主な意見を発表する。課題等の具体について、次に示す。

○「課題」

① 講義「最近の子供の生活 ～スマホは子供に必要か～」

課題「子供の携帯電話・スマートフォンの利用についてどう思いますか？」

討議テーマ「スマホの学校持ち込みや使用禁止についてどう考えるか？」

② 講義「最近の学校の子供 ～いじめはなぜなくなるか～」

課題「いじめの子はなぜいじめをするのか？」

討議テーマ 同上

③ 講義「学習指導 ～なぜ学ばなければならないか～」

課題「あなたは授業で何を大切にしたいですか？」

討議テーマ『『生きる力』とは何か？』

④ 講義「生徒指導・進路指導 ～生徒指導・進路指導とは何か～」

課題「生徒指導で大切にしたいことは何ですか？」

討議テーマ「就職か進学か悩んでいる生徒にどう対応するか？」

⑤ 講義「教育相談 ～相談されたらどう対応するか～」

課題「生徒の相談に対応する際に留意したいことは何ですか？」

討議テーマ『『自殺したい』と相談を受けたらどう対応するか？』

⑥ 講義「学級経営 ～担任としてどんなクラスにしたいか～」

課題「担任として大切にしたいことは何ですか？」

<p>討議テーマ「最初のホームルームで担任として何を語りますか？」</p> <p>⑦ 講義「学級経営 ～担任として保護者とどう向き合うか～」</p> <p>課題「保護者との関係で大切にしたいことは何ですか？」</p> <p>討議テーマ「保護者面談で留意することは何ですか？」</p> <p>⑧ 講義「教師に求められる資質・能力 ～どんな教師になりたいか～」</p> <p>課題「あなたの目指す教師像は何ですか？」</p> <p>討議テーマ「目指す教師になるために（大学で）何をしたいですか？」</p> <p>⑨ レポート作成「どんな教師になりたいか」</p> <p>課題「あなたの目指す教師像は何ですか？」</p> <p>⑩ 講義「教員の養成と採用・研修 ～なぜ教員免許は必要か～」</p> <p>課題「教職科目で何を学びたいですか？」</p> <p>討議テーマ「教師になるために、なぜ教員免許は必要か？」</p> <p>⑪ 講義「教員の地位と身分 ～なぜ「教育公務員」は「特別」か～」</p> <p>課題「教師の仕事は他の仕事とどう違うと思いますか？」</p> <p>討議テーマ「教師が政治的中立を保つために、どのように心がけるべきか？」</p> <p>⑫ 講義「学校の管理・運営 学校制度 ～『1条校』とは何か～」</p> <p>課題「なぜ『法律に定める学校』が『1条校』なのか？」</p> <p>討議テーマ「なぜ『法律に定める学校』が、幼稚園・小学校・中学校・高等学校・大学なのか？」</p> <p>⑬ 講義「学校の管理・運営 学校管理・運営体制 ～学校を管理・運営するとは～」</p> <p>課題「学校組織の一員として、どのような心構えが必要ですか？」</p> <p>討議テーマ「組織の中の教員として、何を大切にしていけるべきか？」</p> <p>⑭ 講義「教育制度の法体系と原理 ～教育の機会均等とは～」</p> <p>課題「教育の機会均等を考えたとき、教師としてどう心がけたらいいか？」</p> <p>討議テーマ 同上</p> <p>⑮ 筆記テスト</p>
--

以上であるが、全てを疑問形で提示することで、学生が「自分なりの回答」を考えながら受講することを狙いとしている。

(7) 教師による説明（55分）

本日の講義に該当するテキスト¹の箇所を事前に読んでくることを予習としている。

テキストの要点は、テキスト資料²を配付した上で、パワーポイントを使って説明する。本日の課題や討議テーマを意識させながら、別の資料等を活用しつつ、より深く考えさせることを意識して講義を進める。

(8) グループ討議（10分）

講義の最初にグループ分けを行っており、原則1グループ4人（講座の人数によって増減）、司会・記録・発表者をローテーションで行うことを指示している。自分で考える時

間を3分程度、討議時間を5分程度（延長が必要かどうか随時確認）として、最後に意見発表を行う。講師はできる限りファシリテーター（進行役）に徹する。全ての発表後、発表内容に触れながら講義を振り返る。その際、発表内容に対して否定的なコメントをしないように留意している。

(9) 課題及び振り返り（5分）

振り返りシートに、まず、課題について80字程度で回答する³。その後、「本日の！（驚いたことや興味深かったこと）」と「感想・意見」等を記入し提出する。講座の最初の方は15分程度必要な学生もおり放課時間に食い込んだが、慣れてくると、講義を聴きながら考える癖が付いてくるようで、多くが5分程度で記入できるようになっていた。

以上、教職入門の講義の流れを示したが、学生が、90分の間、それぞれの場面で自問自答をしながら取り組むことで、「生徒」の側から「教師」の側の視点で学校教育を考えるようになっていくことを狙いとしている。

それでは、次に、生徒指導について、教職入門の講義でどのように展開しているか、学生の意見・感想等を含め、具体的に説明する。なお、本時の講義で「生徒指導」と「進路指導」の両方を扱っているので、「本日の課題」を生徒指導の内容、「グループ討議のテーマ」を進路指導の内容としている。

3 教職入門での「生徒指導」について

(1) 導入 「本時の大テーマ及び課題について」

まず、講義の大テーマを「生徒指導とは何か」とした上で、本日の課題として「生徒指導で大切にしたいことは何ですか？」と提示した。本時では、生徒指導を受ける側ではなく、生徒指導を行う側からの視点で、これまで受けた学校教育における生徒指導を振り返りながら受講することを期待した。

(2) 生徒指導についての説明の要点

テキスト（藤本典裕 編著「教職入門」⁴）に基づいて、学校における生徒指導について、以下の要点を示しながら説明した。

① 「生徒指導とは何か」の定義づけ

「一人一人の児童生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して行われる教育活動」（「生徒指導提要」文部科学省 2010年）

② 生徒指導の目的

「全ての児童生徒が自己実現を図るための自己指導力を育成すること」

※ 自己指導力：自己を受容し、自己を深く理解して自らの目標を確立するとともに、目標達成のために自発的自立的に行動を決断し実行すること。

③ 機能としての生徒指導

・教育課程全体における生徒指導

学習指導、休み時間、部活動、課外、教育相談、特別活動など、全ての教育活動に関わる。

・生徒指導の3機能

児童生徒に自己存在感を与えること

共感的な人間関係を育成すること

自己決定の場を与え自己の可能性の開発を援助すること

④ 集団指導と個別指導（集団指導においても個に配慮）

・成長を促す指導：学習指導、体験学習、特別活動

・予防的な指導：人間関係作り、児童生徒会活動、交通安全教室、薬物乱用防止教室、スマホ教室、家庭訪問、挨拶運動など

・課題解決的な指導：S C（スクールカウンセラー）や専門機関との連携

⑤ 生徒指導体制の確立

※資料1参照

・チームとして生徒指導を行う！

・生徒指導年間計画を作成・・・不断の見直しを行うことが大切

また、「⑤ 生徒指導体制の確立」の中で、次に示す資料1を参考にして、学校での研修を例示した。

(3) 資料1 「全ての児童生徒が笑顔になるために ～生徒理解と指導力の向上を目指して～ 愛知県教育委員会」（抜粋）⁵

1 ほめ方と叱り方

○ ほめ方のポイント

① 児童生徒の成長を願い、激励の気持ちでほめる

→ 児童生徒を励ます気持ちや味方になろうとする態度が、指導の効果を高め、児童生徒の成長を支えます。

② 児童生徒をしっかりと観察してほめる

→ 日頃から児童生徒のよいところを見つけるようにし、小さなことでも具体的な事実に基づいてほめることが大切です。

③ 結果が悪くても、努力や態度をほめる

→ 結果が悪くても、努力や態度をほめることが大切です。

④ 良い行いは、繰り返しほめ続ける

→ 一度ほめれば十分というものではありません。言葉を使い分け、繰り返しほめることが、児童生徒のがんばろうとするエネルギーとなります。

○ 叱り方のポイント

① 多くの人がいるところでは叱らない

→ 人は誰でもかけがえのない存在であり、人格を有しています。児童生徒の存在を否定したり人格を傷つけたりしないよう配慮することが必要です。

② 一つのことに絞って叱る

→ 一度にあれこれ叱っているのは、叱るべき内容の焦点がぼけ、指導上の効果は弱くなります。

③ 叱る理由を児童生徒に理解させる

→ 頭ごなしに叱るのではなく、何がいけないのか児童生徒に理解させることが大切です。

④ 一方的に叱らずに、児童生徒の言葉をしっかりと聴く

→ 児童生徒の反応をじっくりと待ち、児童生徒が発する言葉に耳を傾けることが、効果的な指導につながります。

2 ほめ方と叱り方の具体的事例

二人の教師の取組事例を紹介⁶（省略）

(4) 課題「生徒指導で大切にしたいことは何か？」に対する回答

課題の回答については、先に説明したように、講義の最後に振り返りシートに記入し、次回の講義の最初に主なものを紹介している。その内容を次に示す。

- ・社会を生き抜いていくための力を付けること。
- ・生徒の個性や考え方を尊重し、将来をポジティブに考えられるようにサポートする。
- ・生徒に寄り添っているだけでなく、自らの経験や意見を言うことを大切にしたい。
- ・まずは生徒の意見を聞くことを大切に。不満も含めて。
- ・一人一人に合った指導をしていくこと。
- ・日頃から生徒をよく観察すること。
- ・「チーム」で対応すること。
- ・生徒の人間性を高める機会としたい。
- ・一人の人間として向き合って指導していくこと。
- ・生徒自身で最終的な答えを導き出せるようにすること。
- ・生徒とのコミュニケーションが大切。
- ・自己を深く理解すること。
- ・自分の意見を言い過ぎないこと。
- ・先生を頼っていいと思ってもらえるように寄り添うこと。
- ・悩みの種を明らかにして解決に導くこと。
- ・生徒に何を伝えたいのかを明確にしてぶれないこと。
- ・ほめられることが一番大切。

以上であるが、同じ講義を受けてこれほど多様な意見が出てくることに、教える側としては、率直に感心した。講義では触れていない視点も多々ある。例えば、「生き抜いた

めの力」は、前回の学習指導についての講義に出てきたキーワードであり、それが生徒指導の面でも関係していることを認識している。「将来をポジティブに考えられる」という言葉は、彼らの今の感性であろう。「自分の意見を言い過ぎないこと」は、おそらく、言い過ぎる教師の指導を受けた経験から出ているのではないか。こうした多様な意見を学生全員が共有することは、単なる振り返りではなく、新たな知見ともなり、後で見る学生の感想からも大いに意義があることが読み取れる。

そして、何より、生徒指導を「問題行動の特別指導」と解していた学生の多くが、全ての生徒の自己指導力を高めるためにどうしたらいいかといった、本質に関わる視点で生徒指導について考え始めたことに意義があると考えます。

(5) 「本日の！」「感想・意見」

「本日の！」について、次のようなものが多かった。

「生徒指導の目的が『自己実現を図るための自己指導力の育成』だということに驚いた。」

最初に指摘したが、学生の多くは、生徒指導を「問題行動に対する特別指導」と捉えている面が強かったように思う。そのため、そもそも生徒指導の目的が「自己指導力の育成」であり、それも「自己実現を図るため」に必要な「自己指導力」なのだと知り、生徒指導に対する認識をコペルニクスの転回で改めている。

また、高校生時代に感じていた次のような疑問や不満をしっかりと捉え直している。

「『人権の尊重』を踏まえて、校則も変えていくべきだと思う。」

「中学校で宗教上の理由でピアスをしている子がいました。それを認めた中学校はすごかったんだと感じました。」

「髪の毛や服装などの指導は、誰に迷惑をかけるわけでもないのに指導しなくてもよいと思う。」

「生徒指導について、年月が経ってもトラウマとして心に深く刻まれることがあることを、身を以て体験したので、そういうことをなくしたい。」

「本気で悩んでいるときに先生が軽く言った言葉が、冗談だったと思うがかなり傷ついたので、そういうことはしたくない。」

マスメディアを通じた識者の影響もあると思うが、行き過ぎた指導や時代に合わなくなった校則に対して、はっきりとした意見が言えている。また、実際、学校は、現在の校則を改めて点検し直すよう、教育委員会からも求められている。

さらに、生徒としての体験を踏まえつつ、次のような感想が出されている。

「生徒と向き合うときに必ず信じてあげる、その子の声に耳を傾けることが最も重要であると痛感した。」

「(先生(講義者)が経験されたように)交通安全の指導をしてすぐに事故が発生したら、指導することの意味を考えてしまう。」

「集団指導では『当事者』が必ずいるということは、その通りだと思った。」

「教師と生徒の距離感が難しいと感じた。」

「私たちが教師になって一番気を付けるべきは、『近くなり過ぎないこと』だとも思った。」

「教師は自分が苦手な生徒がいたらどうしているのだろうと思った。」

「LGBTのこととかをどうやって教えていったらいいのだろう。」

「生徒の情報を知ることができても教員がそれに対する対応力が無ければ意味がない。」

これらの意見や感想は、学生達が、その難しさを含めて教師の視点で生徒指導を考え始めたことを示している。そして、教師という職業についての意義を、次のように考える学生もいた。

「生徒によって指導方法をかえる必要があるので、AIにはできない職業だなと思った。」

「人によって指導の方法などを変える必要があり、大変な職業であるけれどその分醍醐味のある職業で、いいなと思いました。」

なお、別の時間に「いじめ」について討議したが、感想としては次のようなものがあった。

「悲しい事件が改善のきっかけとなっていることが、より悲しいと思った。」

「記事中の『いじめる側にも必ず背景がある』という言葉が印象に残った。」

「『いじめはなくなる』と大人は考えているけど、子供達は本気でなくしたいと思っているという話は印象に残った。」

「先生にいじめを相談したら、関係した生徒全員と別なクラスにしてもらえ、感謝しています。」

いじめを受ける子供の立場からすれば、いじめはその後の人生にも大きな影響を与える暴力であり、犯罪に等しいものである。いじめは、生徒指導の中でも最も繊細かつ慎重な対応が求められるものであり、対応が遅れば被害生徒の自殺に及びかねない現状に、学校には大きな危機感がある。学生には、そうした生徒の側からの視点もしっかりと保持した教師に是非なってもらいたい。

4 教職入門での「進路指導」について

(1) 導入 「本時の大テーマ及びグループ討議のテーマについて」

まず、講義の大テーマを「進路指導とは何か」とした上で、本日のグループ討議のテーマとして「就職か進学か悩んでいる生徒にどう対応するか？」を提示した。高校時代に受けた進路指導を振り返りながら、進路指導を行う側の視点で考えながら受講することを期待した。

(2) 進路指導についての説明の要点

テキスト（藤本典裕 編著「教職入門」⁷⁾）に基づいて、学校における進路指導につい

て、以下の要点を示しながら説明した。

① 「進路指導とは何か」の定義づけ

進路指導とは（職業指導から進路指導へ）

「生徒自らが将来の進路の選択、計画をし、就職または進学して、さらにその後の生活によりよく適応し、進歩する能力を伸長するように、教師が教育の一環として、組織的、継続的に援助する過程」（「職業指導の手引き－管理・運営編」文部省 1953年）

※ 進路指導を中学校、高等学校の教育課程の一部に位置づけ

② 進路指導の課題

- ・「出口指導」になりがち（将来計画の先送り（モラトリアム））
- ・生活体験、社会体験等の機会喪失等
 - フリーター、ニートの増加、3年以内の離職率増加
 - ⇒ 「キャリア教育」を推進

③ 「キャリア教育とは何か」の定義づけ

「一人一人の社会的・職業的自立に向け、必要な基盤となる能力や態度を育てることを通して、キャリア発達を促す教育」（「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について（答申）」文部科学省 中央教育審議会 2011年）

※ キャリア発達：社会の中で自分の役割を果たしながら、自分らしい生き方を実現していく過程

④ そもそもキャリアとは

「生涯の中で様々な役割を果たす過程で、自らの役割の価値や自分と役割との関係を見いだしていく連なりや積み重ね」（同上）

⑤ 育成されるべき能力・態度

「4領域8能力」⁸から「基礎的・汎用的能力」へ

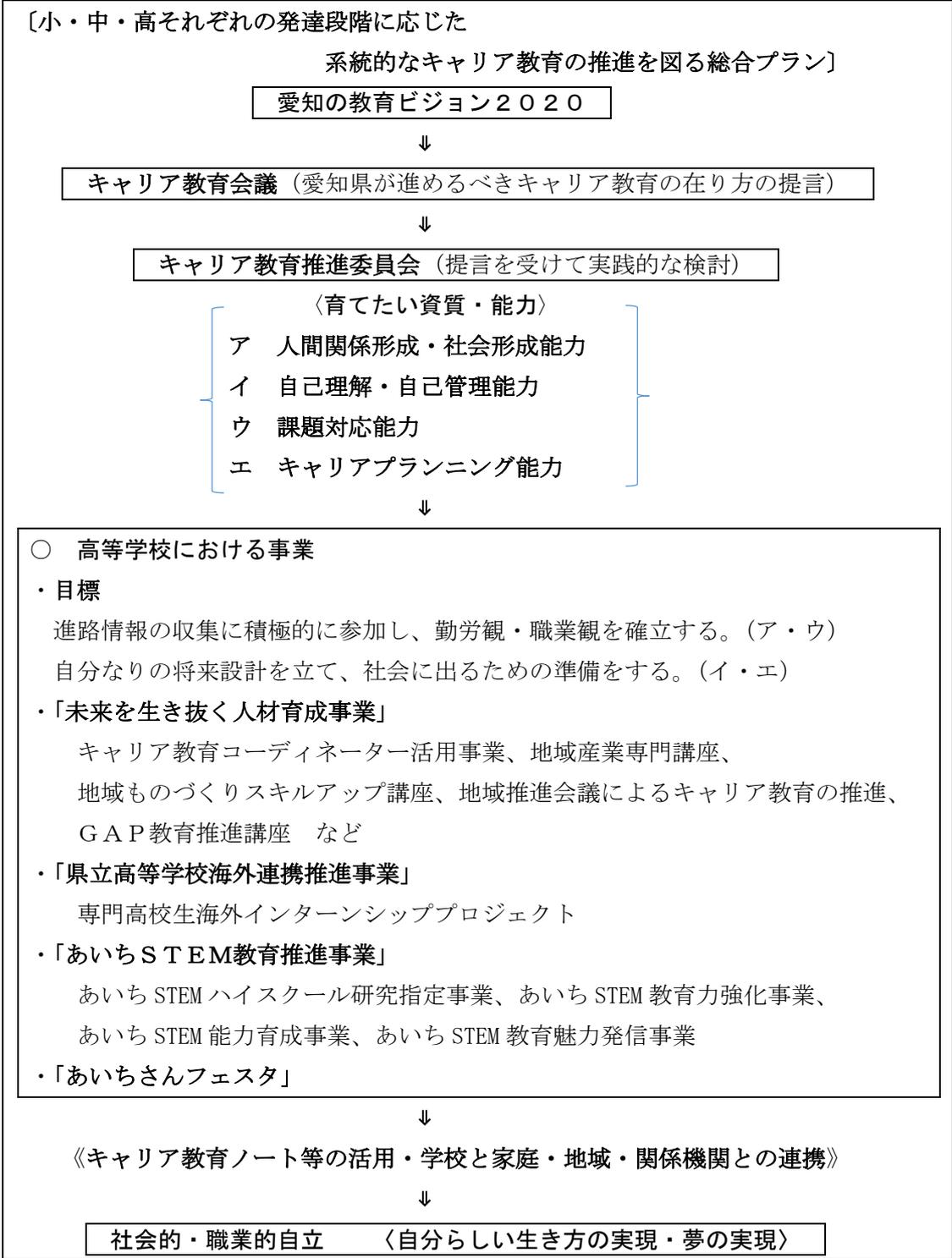
⑥ 「基礎的・汎用的能力」（文部科学省「中学校キャリア教育の手引き」2011年）

分野や職種にかかわらず、社会的、職業的自立に向けて必要となる能力

- ・人間関係形成・社会形成能力
- ・自己理解・自己管理能力
- ・課題対応能力
- ・キャリアプランニング能力

なお、キャリア教育については、次の資料2に示す愛知県教育委員会の具体的な取組を紹介しながら、学校での進路指導について説明した。

(3) 資料2 「平成30年度 愛知県が進めるキャリア教育に関わる事業」



(4) グループ討議での意見発表

グループ討議のテーマ「就職か進学か悩んでいる生徒にどう対応するか？」について、各グループで討議した後、代表が発表した。それぞれ、自らの体験を踏まえて考えたことを述べている。

「進学か就職かで悩んでいて、進学できる環境にあるならば進学するように勧めたい。」

これは、自らが進学して本当に良かったという体験に基づいた意見であった。「進学できる環境にあるならば」というところに、生徒に寄り添った思考の片鱗が見える。そして、次のような意見に繋がっている。

「進路指導をする際に、金銭面を考えることを忘れないようにしたい。」

これは、進学を前提にしているが、来年度から始まる大学生等への新しい給付型奨学金制度について、講義の中でも紹介したことを踏まえての意見と考えられる。これに関しては、学生の中でも、「わずかの差で給付対象にならないことに納得できない。」と言った意見もあり、単なる制度の紹介にとどめるのではなく、そうした学生への配慮も必要になるだろう。

「親の勧める進路をたどって思っていたのとは違っても、責任をとるのは自分自身だということを理解させたい。」

「進路について、自分自身で悩むということが重要だと伝える。」

これらの意見は、自らが受けた、あるいは友人が受けた進路指導を振り返る中で、その進路希望は誰の希望なのかを考えることが大切だと強く感じたことが背景にあるのではないかと。生徒は、自らの思いだけでなく家庭環境や保護者等の意見を踏まえて進路を考えている。教師として軽々にアドバイスすることはできない。ただ、多くの生徒を見てきて思うことは、どの進路を選んだにしても、自らが選んだのだという確信があれば、挫折しそうなときに困難を乗り越える原動力になるのではないかとということである。

「進路指導で、生徒の興味関心を引き出してあげることが大事だ。」

様々な事情から、自分の夢や希望を深く閉じ込めている生徒も多にいる。進路に限らず、相談に来る生徒の多くは、自分の中にその回答を持っている。その場合、誰かに、それに気付いて背中を押してほしいと思っている。生徒との会話の中で、その思いを引き出そうと努めることが大切である。

さて、このグループ討議は、学生にとってどうだったか。

「自分の考えを自分の言葉で人に伝えることは難しいけれども、この授業で慣れてきたことが本当に良かった。」

「自分の中で、新しい意見が持てるようになってきたことがうれしい。」

「グループ討議は本当に楽しい！！」

現在、小中高でもグループ討議はかなり行われていると思うが、振り返りをしっかりと行うことで、次の討議へのモチベーションが高くなるようである。また、身近でありかつ正解のないテーマ設定をすることで、より有意義なものになると思われる。

(5) 「本日の！」「感想・意見」

「本日の！」について、次のようなものがあつた。

「『とりあえず大学』は、それで遊んでいるようなら、親の学費を考えるとどうなの

だろうか。」

グループ討議の発表の「進学するように勧めたい」という意見に対してのものと思われるが、振り返りで他の学生の意見等を紹介することで、紙面を通して学生同士の対話の形にもなっており、より深い思考がなされるようになっている。

また、学生の質問の中で、次のようなものがあった。

「私の弟が就職か進学かで悩んでいる今、この授業がありました。先生だったらどうアドバイスをしますか？」

それに対して、十年後の自分が後悔しないような選択をするようにとアドバイスをした経験を話したところ、次の講義で別の学生の感想として、

「『十年後の自分が後悔しないような選択をする』私も（高校時代に）この言葉で人生が変わった。」

というものがあ、学生自身の体験として語ってくれたことは質問した学生にとってより説得力のあるものとなったと思われる。

5 生徒の側から教師の側の視点に

教職入門の講義を通して、徐々に生徒の側から教師の側の視点で学校教育を考えるようになってきている。そうした学生の感想を次に挙げる。

「朝の時間に担任先生が全体の様子を確認するという話を聴いて、高校時代に朝のHR後、こっそりと『大丈夫か？』と声をかけられて嬉しかったことを思い出した。」

「私が教員を目指すきっかけとなった担任の先生は一人一人をしっかりと理解していて、声をかけられると『ウザい』と思ってしまいましたが、今、私も『ウザいけどいい先生だな』と思ってもらえる先生になりたいと改めて思いました。」

「授業を重ねる毎に当時の先生にしてもらいたかったことを発言していることに気付いた。」

「授業を重ねるごとに先生がどれだけ苦勞して来たかが分かって面白い。」

「自分の教わった先生方の側からの気持ちを考えるようになった。」

「教師の目線になることで、何を望まれているのか、何をすべきなのかが分かるようになり始めました。」

「『背中で語る』という言葉がありますが、まさに教師はその通りだと思います。言葉より行動で示す、生徒は案外教師のことを見ているんですね。」

一方で、教師という仕事の責任の重さや難しさが分かってくることで、

「教師になれたらいいなあと思う反面、責任の重い仕事、自分にできるのだろうかとも思った」

「自分が教師としてやっていけるのか不安になった。」

という学生も多かった。

「『相談にすぐ返せず、うまく付き合える自信がない』という意見に『一緒に悩むことが大切』という言葉に、不安だった私もほっとしました。それが信頼に繋がるのだと思いました。」

学校の教師達も、自らの指導が正しいのかどうか悩みながら取り組んでいる面も多々ある。言うまでもなく、学校教育は一人で完結できるものではなく学校全体で取り組むものであり、教師は今の言葉で言えば「チームの一人」として他の教師としっかりと連携しながら取り組むことが大切だと考える。従って、対応の「正解」を知るのではなく、まずは相談や課題から逃げない姿勢、しっかりと向き合う姿勢があればいい。

6 おわりに

最初に述べたように、生徒指導・進路指導は、学習指導と並び学校教育の中心となる指導であり、全ての教育活動を通じてなされる指導である。そうした認識を学生が持てるようになるためには、教師になる覚悟をしっかりと育てていく過程が大切である。

「教師になるためには、人としても成長しないといけないなと思った。」

「教師は勉強を教えるだけでなく一緒に成長していく職業だと思いました。」

「教育に関わりたい気持ちが強くなりました。勉強に励みたいです。」

こうした意識を持つことで教師になる覚悟を決めていく学生もいるが、一方で自分には向いていない、あるいは自分のやりたい仕事は何なのか真剣に悩み始める学生もいる。

「この授業は、新たな知識を増やすよりも、今までの人生を振り返りどうするべきかと考える授業だと思い、教師を目指す、目指さないに関係なくこれからの人生に役立つと思った。」

現在、スキルアップなどをして転職や起業することは普通に考えられるようになってきている。社会の職業観がそのように変化していく中で、教師という職業について改めて考えてみると、私は、向き不向き以上に、その仕事を全うしようとする覚悟を持つことが、他の職業と比べてとても重要だと考えている。職業選択のミスマッチを防ぐという面からも、教職入門が自らの将来を深く考えるきっかけとなっているとすれば大いに意味がある。

2年次以降教職科目を受講する学生諸君には、教師になるという覚悟を徐々にそして着実に強めていくとともに、教職入門で得た「初心」を大切にしてもらいたいと切に思う。

(脚注)

- 1 藤本典裕 編著「新版（改訂二版）教職入門 ～教師への道～」 図書文化社 2019年
- 2 パワーポイント資料を「2スライド」で両面印刷してホチキス止めしている。教師の説明の要点とともに、講義の最初に行う「前回の講義の振り返り」の内容も載せている。また、資料は、綴じやすいように穴開けパンチで穴を開けている。

- 3 中島博司『『振り返り』のアイテム『R80』を使ってみましょう!』(特集1 授業やワークでの「振り返り」の質を高める)「月刊学校教育相談 2017年8月号」参照
- 4 脚注1に同じ
- 5 「全ての児童生徒が笑顔になるために ～生徒理解と指導力の向上を目指して～」愛知県教育委員会高等学校教育課・特別支援教育課・体育スポーツ課(平成26年3月発行)より抜粋。愛知県教育委員会が、体罰の根絶を目指して、教員の生徒指導力を向上させるための校内研修資料として作成したもの。
- 6 NHK総合テレビの番組「プロフェッショナル 仕事の流儀」平成25年9月9日放送で、教師の生徒指導例を紹介しており、NHKの了解の下、その中から二人の教師の取組を紹介している。
- 7 脚注1に同じ
- 8 国立教育政策研究所 生徒指導研究センター「児童生徒の職業観・勤労観を育む教育の推進について」2002年「職業観・勤労観を育む学習プログラムの枠組み(例)」参照

研究レポート：公立学校における外国籍教員の任用等について

鈴木 明日佳

法務省の発表によると、令和元（2019）年6月末の在留外国人数は282万9,416人で、前年末に比べ9万8,323人（3.6%）増加し過去最高となっている。本学が所在する愛知県の在留外国人数は、27万2,855人で、東京都に次ぎ全国で2番目に多い。文部科学省「学校基本調査」によると、愛知県の外国籍児童数（小学校）は9,562人、外国籍生徒数（中学校）は4,129人である（令和元年5月1日現在）。もちろん本学にも外国籍を持つ学生が在籍しており、その中には、教職課程を履修し、教員を志す者もいる。その学生たちの多くは、日本の教育を受けて育ち、日本国籍の学生と変わりなく、日本国籍を持たないことには気がつかない。しかし、彼らが教員免許状を取得し、教員採用試験を受験し公立学校の教員になろうとすると、日本国籍を有しない者の任用方法は、日本国籍を有する者とは差が生じるのである。国際化した社会において国際教育の充実が推進されている中、教育を担う教員の国籍の違いはどのように扱われるべきであろうか。

平成3（1991）年3月22日、文部省（現文部科学省）は、「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定」（昭和41（1966）年1月発効）に基づき、日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する協議の決着を受け、「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について」の通知を出した。この通知は、日本国籍を有しない者にも公立学校教員採用選考試験の受験を認め、選考に合格した者については任用の期限を附さない常勤講師として任用するための措置を講ずるよう各教育委員会に指導したものである。これは、「…一般にわが国籍の保有が、わが国の公務員の就任に必要とされる能力要件である旨の明文の規定が存在するわけではないが、公務員に関する当然の法理として、公権力の行使又は、国家意思の形成への参画にたずさわる公務員となるためには日本国籍を必要とするものと解すべきであり、他方においてそれ以外の公務員となるためには日本国籍を必要としないものと解せられる。」という内閣法制局の見解である「公務員に関する当然の法理」を前提としている。

この通知によって、平成4（1992）年度より、すべての都道府県・指定都市において、日本国籍を有しない者にも教員採用試験を受験することが認められることとなった。しかし、日本国籍を有しない者が教員採用試験に合格をした場合には、「教諭」ではなく、「任用の期限を附さない常勤講師」としてのみ採用される。つまり、外国籍の教員は、たとえ能力や経験があっても、校長や教頭、主任等の管理職に就くことはできない。

日本国籍を有しない者にも教員採用試験の受験・採用の道が開かれたとはいえ、「任用の期限を附さない常勤講師」という任用方法については、外国籍を持つ者への差別であるという意見もある。平成25（2013）年3月、日本弁護士連合会は、文部科学大臣・神戸市教育委員会に対し「外国籍教諭の役職任用撤回に関する人権救済申立事件（勧告）」を出し

ている。多くの自治体において外国籍の者の身分は「常勤講師」とされ、管理職者となる道が閉ざされていることは、「…憲法14条に反する在日韓国人等の外国籍の公立小中学校、高等学校の教員に対する不合理な差別的取扱いであり、また、公立小中学校、高等学校の教員になろうとする在日韓国人等の外国籍者の憲法22条が保障する職業選択の自由を侵害するものである。」として、文部省の通知中の在日韓国人など日本国籍を有しない者については「任用の期限を附さない常勤講師」とすべきとする部分を取り消すこと、また、外国籍教員を「教諭」とすることや管理職に登用することに支障はないことなどを各都道府県及び指定市町村に対して発するよう求めた。文部科学省の回答については、「政府は、従来から、『公務員に関する当然の法理』として『公権力の行使又は公の意思の形成への参画に携わる公務員となるためには日本国籍を必要とする』ものと解しており、日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用については、平成3年3月22日付け文教地第80号文部省教育助成局長通知で示している通りである。」と日本弁護士連合会は公開している。

公立学校の教員が公務員であることが、日本国籍を有しない者が「任用の期限を附さない常勤講師」としてのみ任用される理由であるとするならば、国公立大学での外国籍教員の任用も同様であると考えた。しかし、昭和57(1982)年9月1日に公布・施行された「国立又は公立の大学における外国人教員の任用等に関する特別措置法」には、「国立又は公立の大学においては、外国人(日本の国籍を有しない者をいう。以下同じ。)を教授、助教授又は講師に任用することができる。」とある。つまり、国公立大学においては、日本国籍の有無にかかわらず職位が与えられる。(平成16(2004)年に国立大学は法人化されたため、現在の国立大学教職員は非公務員型である。)この法の目的は、「大学における教育及び研究の進展を図るとともに、学術の国際交流の推進に資すること」とされているが、国際交流の推進に資することは、大学以外の教育機関においても求められているはずだ。

平成17(2005)年に、初等中等教育における国際教育推進検討会において審議の末取りまとめられた「初等中等教育における国際教育推進検討会報告 ー国際社会を生きる人材を育成するためにー」(以下「国際教育推進検討会報告」という。)では、学校教育活動における国際教育の充実のため、学びが広がり深まる授業づくりや直接的な異文化体験の重視などを提言するほか、教員の実践力の向上についても掲げている。そこで、「国際教育の充実は、何よりも教員の力量にかかっているといっても過言ではない」とし、「多様な経験を有し、国際教育に情熱を持ち、実践的な指導ができる教員」の育成が必要としている。外国籍教員は、外国籍の親などのもとで育ち、日本人の中だけで育つよりも、より多文化に触れて経験してきたはずだ。教員が国際教育を担えるよう行う校内研修や海外研修で得る経験や実践力ももちろん必要だが、そのような生活背景のもとで育ち経験をえた外国籍教員は、日本国籍の教員よりも発揮できる力は大きいと言えるのではないだろうか。

また、国際教育推進検討会報告の中で、「学校においても、多様な文化、生活背景、教育経験をもち子どもたちが学んでいる。例えば、外国人の子ども、国際結婚の家庭の子ども、生まれたときから日本あるいは海外で育った子ども、帰化した子どもなど、様々な実態をも

つ子どもたちがおり、学校の多国籍化・多文化化に対応した取組が求められる。」と記されている。学校の多国籍化・多文化化の観点からも、学校現場が抱える課題に外国籍教員の能力が活かされると考える。外国籍児童生徒の増加により、教科の学習内容を十分に理解するレベルの日本語能力を有していない児童生徒への日本語指導や学習支援など、新たな課題も生まれた。また、「各学校において国際理解に関する取組が広まるにつれ、外国人児童生徒のもつ異文化性など個の特性を生かした指導の在り方が求められるようになってきた」と国際教育推進検討会報告に示されている。外国籍を持つ者の中には、親や家族とのコミュニケーションはその国の言語を使うなどの理由で、日本語とのバイリンガルの者も多いだろう。そういった者が、より指導や運営に携わることで、外国籍児童生徒への指導や支援の幅が広がるのではないだろうか。

さらに、外国籍児童生徒の増加により、公立学校教員を志望する者の多国籍化が進んでいるとも言えるだろう。「日本国籍を有しない者」は、教育職員免許法に定める、免許状を授与しない者には含まれていない。国籍に関係なく、教員免許状を取得し、教員になることが認められているのである。「任用の期間を附さない常勤講師」は、教員採用試験に合格している。つまり、求める教師像であると教育委員会が認めた人材であるということだ。それにもかかわらず、管理職への道を閉ざされているということは、その者が児童・生徒や学校、教育のために、さらに発揮できたかもしれない力や可能性を国がつぶしていることになるのではないだろうか。「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について」が通知された平成3年3月以降も、社会の変化により、初等中等教育の在り方も変化している。教育内容の基準となる学習指導要領も社会の変化を受けながら改訂される。平成27(2015)年3月告示の中学校学習指導要領(外国語)では、指導計画の作成と内容の取扱いにおいて、広い視野から国際理解を深め、「国際社会に生きる日本人」としての自覚を高めるとともに、国際協調の精神を養うのに役立つことへの配慮の必要が示されていたが、平成29(2017)年3月告示の新学習指導要領では、「国際社会と向き合うことが求められている我が国の一員」に変更された。外国語だけでなく、国語や道徳においても「国際教育」や「国際貢献」、「国際協調」について言及され、国際理解教育は、教科を問わず推進されるべきものとなっている。新学習指導要領の実施や国際教育の推進が図られるいま、国際社会と向き合い、外国籍教員の任用についても見直されるべき時期にきているのではないだろうか。

＜参考資料＞

「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について（通知）」
（1991年3月10日第一法規出版株式会社発行「教育委員会月報 3月号」より抜粋）

文教地第80号
平成3年3月22日

各都道府県・指定都市教育委員会 殿

文部省教育助成局長
菴谷利夫

在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について（通知）

「日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定」（昭和41年1月17日発効）第2条1の規定に基づく日本国に居住する大韓民国国民（以下「在日韓国人」という。）の法的地位及び待遇に関する協議（いわゆる日韓三世協議）は、本年1月10日別紙1のとおり両国外務大臣が「覚書」に署名し、決着したことであります。

公立学校の教員採用については、覚書の記の4にあるとおり、在日韓国人について教員採用への途をひらき、日本人と同じ一般の教員採用試験の受験を認めることとともに、公務員任用に関する国籍による合理的な差異を踏まえた日本国政府の法的見解を前提としつつ、身分の安定や待遇についても配慮することとされています。

ついては、貴教育委員会におかれては、下記事項に留意しつつ、在日韓国人など日本国籍を有しない者について、平成4年度教員採用選考試験から公立の小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校、養護学校及び幼稚園（以下「公立学校」という。）の教員への採用選考試験の受験を認めるとともに、選考に合格した者については、任用の期限を附さない常勤講師（以下「この常勤講師」という。）として任用するための所要の措置を講ずるよう適切に対処願います。

おって、貴管下市町村教育委員会に対しても周知方お願いします。

記

1 公立学校教員採用選考試験について

今回新たに日本国籍を有しない者について受験を認めることとする教員採用選考試験は、各教育委員会において例年実施している通常の公立学校の教員（一般職の地方公務員として正式任用される教員）の採用選考試験として、日本人と同一の基準で行うものであり、日本国籍を有しない者について別途特別の採用選考試験を実施するものではないこと。

なお、従来、これらの採用選考試験を教諭のみの採用を目的として実施してきている教育委員会にあっては、この常勤講師への採用を含めた教員採用選考試験と改められたいこと。

2 任用する職について

政府は、従来から、「公務員に関する当然の法理」として「公権力の行使又は公の意思の形成への参画に携わる公務員となるためには日本国籍を必要とする」ものと解しており、公立学校の教諭については、校長の行う校務の運営に参画することにより公の意思への参画に携わることを職務としていると認められることから、「公務員にする当然の法理」の適用があり、日本国籍を有しない者を任用することはできないものとされている。(昭和58年4月1日付け外国人の公立小・中・高等学校教員任用に関する質問に対する答弁書・別紙2参照)

覚書の記の4の「公務員任用に関する国籍による合理的な差異を踏まえた日本国政府の法的見解」は、上記の我が国の政府見解である「公務員に関する当然の法理」を意味するものであること。

しかしながら、公立学校のこの常勤講師は3で述べるように「公務員に関する当然の法理」の適用がある職とは解されないため、在日韓国人など日本国籍を有しない者を任用することが可能であること。

3 講師の職務について

講師は学校教育法第28条第10項で教諭(又は助教授)に準ずる職務に従事するとされている。教諭の主たる職務は同条第6項で「教諭は児童の教育をつかさどる」とされているが、一般的に教諭の職務を大別すれば主として児童・生徒の教育指導に従事することと校長の行う校務運営に参画することの二つの要素があると考えられる。このうち、講師(教諭に準ずる講師)は、普通免許状を有しており、授業の実施など児童・生徒に対する教育指導面においては教諭とほぼ同等の役割を担うものと考えられるが、校長の行う校務の運営に関しては、常に教務主任や学年主任等の主任の指導・助言を受けながら補助的に関与することとどまるものであり、校務の運営に「参画」する職ではないと解される。

したがって、講師は「公務員に関する当然の法理」の適用のある職とは解されないものであること。

なお、このことは、この常勤講師が、学級担任や教科の担任となること等を妨げるものではない。

また、講師は主任に充てることはできない(学校教育法施行規則第22条の3第2項等)。

4 身分の安定等について

日本国籍を有しない者で選考に合格したものについては、できるだけ安定した身分となるよう、一般職の地方公務員として任用の制限を附さずに正式任用される、すなわち定年まで働けるこの常勤講師に任用すること。なお、この常勤講師は、日本国籍を有しない者に限ること。

また給与その他の待遇についても、今回の覚書による決着の趣旨を踏まえ、可能な限り教

論とこの常勤講師との差が少なくなるよう、配慮されたいこと。

5 その他

上記1から4までの取扱いは、所要の教員免許状を所持している者であれば在日韓国人を含めたすべての日本国籍を有しない者に対してもその効果は及ぶものであること。

別紙1

覚 書 (抄)

日本国政府及び大韓民国政府は、1965年6月22日に東京で署名された日本国に居住する大韓民国国民の法的地位及び待遇に関する日本国と大韓民国との間の協定（以下「法的地位協定」という。）第2条1の規定に基づき、法的地位協定第1条の規定に従い日本国で永住することを許可されている者（以下「在日韓国人一世及び二世」という。）の直系卑属として日本国で出生した大韓民国国民（以下「在日韓国人三世以下の子孫」という。）の日本国における居住について、1988年12月23日の第一回公式協議以来累次にわたり協議を重ねてきた。

また、大韓民国政府は、1990年5月24日の盧泰愚大統領と海部俊樹総理大臣との間で行われた首脳会談等累次の機会において、1990年4月30日の日韓外想定期協議の際に日本国政府が明らかにした「対処方針」（以下「1990年4月30日の対処方針」という。）の中で示された在日韓国人三世以下の子孫についての解決の方向性を、在日韓国人一世及び二世に対しても適用してほしいとの要望を表明し、日本国政府は、第15回日韓定期閣僚会議等の場において、かかる要望に対しても適切な対応を行うことを表明した。

1991年1月9日及び10日の海部俊樹日本国内閣総理大臣の大韓民国訪問の際、日本側は、在日韓国人の有する歴史的経緯及び定住性を考慮し、これらの在日韓国人が日本国でより安定した生活を営むことができるようにすることが重要であるという認識に立ち、かつ、これまでの協議の結果を踏まえ、日本国政府として今後本件については下記の方針で対処する旨を表明した。なお、双方は、これをもって法的地位協定第2条1の規定に基づく協議を終了させ、今後は本協議の開始に伴い開催を見合わせていた両国外交当局間の局長レベルの協議を年一回程度を目途に再開し、在日韓国人の法的地位及び待遇について両政府間で協議すべき事項のある場合は、同協議の場で取り上げていくことを確認した。

記

1～3 (略)

4 公立学校の教員への採用については、その途をひらき、日本人と同じ一般の教員採用試験の受験を認めるよう各都道府県を指導する。この場合において、公務員任用に関する国籍による合理的な差異を踏まえた日本国政府の法的見解を前提としつつ、身分の安定や待遇においても配慮する。

5 (略)

(署名) 中山太郎
日本国外務大臣

(署名) 李 相玉
大韓民国外務部長官

1991年1月10日 ソウル

別紙2

衆議院議員齋藤 実君提出外国人の公立小・中・高等学校教員任用に関する質問に対する答弁書（昭和58年4月1日付け内閣衆質98第13号）（抄）

一から三までについて

(1) 政府は、従来から、公務員に関する当然の法理として公権力の行使又は公の意思の形成への参画に携わる公務員となるためには日本国籍を必要とするものと解している。

公立の小学校、中学校及び高等学校（以下「公立小学校等」という。）の教諭については、校長の行う校務の運営に参画することにより公の意思の形成への参画に携わることを職務としていると認められ、右の法理の適用があると考えている。

なお、公立小学校等の教諭の職務は、各地方公共団体によって異なることはないと認められるから、右の法理の適用について各地方公共団体によって判断を異にする理由はないと考えている。

(3) なお、公立小学校等の校長は、学校教育法第28条第3項（同法第40条及び第51条において準用する場合を含む。）の規定により、所属職員の監督を含めて校務運営全般の責任者とされているが、このことと教諭が校長の行う校務の運営に参画することとは矛盾するものではない。

<引用・参考文献>

- ・今井慶之「平成27年×平成29年 中学校学習指導要領 新旧比較対照表」日本教材システム株式会社、2017年
- ・文部省「在日韓国人など日本国籍を有しない者の公立学校の教員への任用について（通知）」『教育委員会月報 3月号（第42巻 第12号）』第一法規出版株式会社、1991年
- ・愛知県ホームページ「愛知県の外国人児童生徒数の状況」
<https://www.pref.aichi.jp/soshiki/tabunka/0000083257.html>（2020年3月21日閲覧）
- ・法務省ホームページ「令和元年6月末現在における在留外国人数について（速報値）」
http://www.moj.go.jp/nyuukokukanri/kouhou/nyuukokukanri04_00083.html（2020年3月21日閲覧）
- ・衆議院ホームページ「外国人の公立小・中・高等学校教員任用に関する質問主意書」
http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_shitsumona.nsf/html/shitsumon/a098013.htm
（2020年3月21日閲覧）
- ・衆議院ホームページ「法律第八十九号（昭五七・九・一）」
http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_housei.nsf/html/houritsu/09619820901089.htm（2020年3月21日閲覧）
- ・日本弁護士連合会ホームページ「外国籍教諭の役職任用撤回に関する人権救済申立事件（勧告）」
https://www.nichibenren.or.jp/document/complaint/year/2012/2012_5.html（2020年3月21日閲覧）
- ・文部科学省ホームページ「四 教員採用の改善」
https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1318366.htm（2020年3月21日閲覧）
- ・文部科学省ホームページ「初等中等教育における国際教育推進検討会報告 一国際社会を生きる人材を育成するためにー」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/houkoku/attach/1400589.htm（2020年3月21日閲覧）
- ・文部科学省ホームページ「1 国際理解教育の現状について」
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/026/shiryou/04102501/001/001.htm（2020年3月21日閲覧）

（教職センター 助手）

＜令和元年度 教職課程情報＞

【教職課程受講者数】

令和2年3月1日現在

学部	学科	人数					合計
		1年生	2年生	3年生	4年生	科目等履修生	
外国語	英米語 (英米語・英語コミュニケーション専攻)	120	40	23	26		209
	英米語 (英語教育専攻)	46					46
	フランス語	19	1	1	5		26
	中国語	20	0	0	1		21
	日本語		4	15	13		32
	英語教育		32	36	38		106
	世界教養		7	9	5		21
	小計	205	84	84	88		461
現代国際	現代英語	34	8	5	5		52
	グローバルビジネス	25	1	4	1		31
	国際教養	40	1	4	2		47
	小計	99	10	13	8		130
科目等履修生						3	3
合計		304	94	97	96	3	594

※1年生は教職ガイダンス（2019.4.2～5実施）出席者の数

【介護等の体験者数一覧】

都道府県	特別支援学校		社会福祉施設	
	学校数	体験者数	施設数	体験者数
愛知県	3	77	9	77

【教育実習 都道府県別統計】

都道府県名	小学校	中学校		高等学校		中等教育学校		総計
	全科	国語	英語	国語	英語	国語	英語	
北海道	0	0	0	0	0	0	0	0
青森県	0	0	0	0	0	0	0	0
岩手県	0	0	0	0	0	0	0	0
宮城県	0	0	0	0	0	0	0	0
秋田県	0	0	0	0	0	0	0	0
山形県	0	0	0	0	1	0	0	1
福島県	0	0	0	0	0	0	0	0
茨城県	0	0	0	0	1	0	0	1
栃木県	0	0	0	0	0	0	0	0
群馬県	0	0	0	0	0	0	0	0
埼玉県	0	0	0	0	0	0	0	0
千葉県	0	0	0	0	0	0	0	0
東京都	0	0	0	0	0	0	0	0
神奈川県	0	0	0	0	0	0	0	0
新潟県	0	0	0	0	0	0	0	0
富山県	0	0	1	0	1	0	0	2
石川県	0	0	0	0	0	0	0	0
福井県	0	0	0	0	0	0	0	0
山梨県	0	0	0	0	0	0	0	0
長野県	0	0	0	0	3	0	0	3
岐阜県	0	0	3	1	8	0	0	12
静岡県	1	0	6	0	6	0	0	13
愛知県	3	5	23	2	9	0	1	43
三重県	1	0	8	1	4	0	0	14
滋賀県	0	0	0	0	0	0	0	0
京都府	0	0	0	0	0	0	0	0
大阪府	0	0	0	1	1	0	0	2
兵庫県	0	0	0	0	0	0	0	0
奈良県	0	0	0	0	0	0	0	0
和歌山県	0	0	0	0	0	0	0	0
鳥取県	0	0	0	0	0	0	0	0
島根県	0	0	0	0	0	0	0	0
岡山県	0	0	0	0	0	0	0	0
広島県	0	0	3	0	0	0	0	3
山口県	0	0	0	0	0	0	0	0
徳島県	0	0	0	0	0	0	0	0
香川県	0	0	1	0	0	0	0	1
愛媛県	0	0	0	1	0	0	0	1
高知県	0	0	0	0	0	0	0	0
福岡県	0	0	1	0	1	0	0	2
佐賀県	0	0	0	0	0	0	0	0
長崎県	0	0	0	0	0	0	0	0
熊本県	0	0	0	0	0	0	0	0
大分県	0	0	0	0	0	0	0	0
宮崎県	0	0	0	0	0	0	0	0
鹿児島県	0	0	2	0	0	0	0	2
沖縄県	0	0	0	0	1	0	0	1
総計	5	5	48	6	36	0	1	101

【教員免許状一括申請授与件数】

校種	種類	教科	人数
中学校	専修	外国語(英語)	0
	1種	国語	11
		外国語(英語)	70
		外国語(フランス語)	5
		外国語(中国語)	1
	2種	外国語(英語)	1
	小計		88
高等学校	専修	外国語(英語)	1
	1種	国語	11
		外国語(英語)	79
		外国語(フランス語)	5
		外国語(中国語)	1
		商業	1
	小計		98
合計		186	

※1人あたり複数免許状を取得可能のため、一括申請延べ件数にて算出

【教員採用試験結果および採用状況一覧】

○公立学校教員採用試験結果（合格数）

【自治体別】

茨城県	0
群馬県	0
埼玉県	1
神奈川県	0
横浜市	3
相模原市	0
富山県	1
長野県	2
静岡県	1
静岡市	1
浜松市	0
岐阜県	3
愛知県	17
名古屋市	3
三重県	2
京都市	0
大阪府	0
香川県	0
愛媛県	0
広島県	0
沖縄県	0
合計	34

【教科別】

小学校全科	5
英語	28
国語	1
合計	34

【校種別】

小学校	5
中学校	11
高等学校	14
中・高	4
合計	34

※複数受験、補欠合格を含む

※既卒生を含む

※受験者不在の自治体を省略

○採用状況一覧：※集計中（2020年3月20日現在）

【自治体別】

茨城県	
群馬県	
埼玉県	
神奈川県	
横浜市	
相模原市	
富山県	
長野県	
静岡県	
静岡市	
浜松市	
岐阜県	
愛知県	
名古屋市	
三重県	
京都市	
大阪府	
香川県	
愛媛県	
広島県	
沖縄県	
合計	

【教科別】

小学校全科	
英語	
国語	
合計	

【校種別】

小学校	
中学校	
高等学校	
中・高	
合計	

※私立学校を含む

※講師、非常勤講師を含む

※既卒生を含む

【小学校教諭 2 種免許状取得プログラム受講者人数】

学部	学科	人数			合計
		2 年生	3 年生	4 年生	
外国語	英米語	0	0	0	0
	フランス語	0	0	0	0
	中国語	0	0	0	0
	日本語	1	0	0	1
	英語教育	4	2	6	12
	世界教養	0	0	0	0
	小計	5	2	6	13
現代国際	現代英語	0	0	0	0
	グローバルビジネス	0	0	0	0
	国際教養	0	0	0	0
	小計	0	0	0	0
合計		5	2	6	13

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2019年4月11日（木）12:30～

【場 所】 7号館2階 会議室

- 【議 案】
1. 2019年度教育実習について
 2. 教育職員免許法旧法・新法の科目読替えについて
 3. 教職課程情報の内容変更について
- その他報告事項2件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2020年3月30日（月）10:00～

【場 所】 メール会議

- 【議 案】
1. 2020年度教育実習について
 2. 2020年度教職授業担当者について
 3. 教職課程情報の公開について
 4. 教員採用選考試験における大学推薦について
- その他報告事項4件

【教職センター活動記録】

○令和元年度実施教員採用試験 「2次試験面接対策講座」

【対象者】 令和元年度実施の教員採用選考試験を受験する在学生

【日時】 2019年7月31日（水）、8月2日（金）、8月5日（月）の各日
9：00～17：30

【受講者数】 24名

○スタート模試（学内模試）

【対象者】 教職課程履修中の2～3年生

【日時】 2019年10月30日（水）16：40～

【受講者数】 40名

○教員採用試験合格者体験報告会 ～先輩から学ぶ合格への道のり～

【対象者】 教職課程履修中の在学生

【日時】 2019年11月22日（金）16：40～

【報告者数】 5名

【参加者数】 17名

名古屋外国語大学教職センター規程

(設 置)

第1条 名古屋外国語大学（以下、「本学」という。）に教職センター（以下、「センター」という。）を置く。

(目 的)

第2条 センターは、本学における教職課程及び教員養成にかかわる業務を充実させ、円滑に運営することを目的とする。

(事 業)

第3条 センターは、前条の目的を達成するため、次の業務を行う。

- 一 教職に関する業務
- 二 教職課程の企画運営
- 三 教員養成に関する調査・研究及び資料の整備
- 四 教員採用試験のための対策講座等の実施
- 五 その他教職課程及び教員養成に必要な業務

(職 員)

第4条 センターに、次の職員を置く。

- 一 センター長
 - 二 教職課程の専任教員
 - 三 事務職員
- 2 必要と認められた場合は、第1項以外の職員を置くことができる。

(委員会)

第5条 センターの管理運営に関し必要な事項は、教職課程委員会で審議する。

附 則 この規程は、平成19年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成20年4月1日から施行する。（第4条関係）

「名古屋外国語大学教職センター年報」投稿規程

1. 目的

本年報の目的は、教育学及び教職研究全般に関する研究成果ならびに授業実践等を広く社会に公表し、教育実践や教職課程の発展に寄与することにある。

2. 名称及び発行時期

本年報を「名古屋外国語大学教職センター年報」(Annual Report of the Center for Teaching Profession, Nagoya University of Foreign Studies)と称し、原則として年1回3月下旬に発行する。

3. 投稿資格

投稿資格を有する者は、本学の専任教職員、教職課程開講科目を担当する非常勤講師とする。ただし、共著者にはこれ以外の共同研究者を含むことができる。

また、以下に該当する場合には、編集委員会の承認を得て、投稿することができる。

- (1) 本学に長年在職し、退職した元専任教職員および非常勤講師
- (2) その他、編集委員会が適当と認めた者

4. 投稿区分

投稿区分は、以下に定めるものとし、その他は編集委員会が認めたものとする。

- (1) 研究論文：教育学及び教職研究全般に関する創造的な論文
- (2) 実践論文：授業実践や授業改善の工夫等について研究的にまとめられた論文
- (3) その他：教育学研究や教育実践等に関する研究ノートや実践報告、書評など
- (4) 本学教職課程に関する資料やデータ

論文等は、未発表かつ内容がオリジナルであること。ただし、学会や研究会での口頭発表及びその配布資料はこの限りではない。

5. 執筆要領

論文等は、原則として横書き、40字×36行のレイアウトで14枚以内とする。本文には、図・表、注記、引用文献・参考文献等を含むものとする。

(図・表)

図・表には通し番号を付し、本文中に適切に挿入する。なお、図・表は本誌の体裁に合わせて文字換算し、規定字数に含むものとする。

(注記、引用文献・参考文献等)

注記、引用文献・参考文献等は、関係諸学会の執筆要領に準じて、文末に一括して併

記する。

6. 提出方法及び提出先

原稿の提出は、毎年2月末日を締め切りとする。

原稿として完成したデータファイル（Word を基本とする）をメール添付により下記アドレスへ送信する。

名古屋外国語大学教職センター メールアドレス：kyosyoku_gg@nufs.ac.jp

7. 編集委員会

年報に関する事項を審議するために編集委員会を置き、編集長は教職センター長とする。なお、編集委員会の構成は、編集委員長、教職センター専任教員および助手とする。

8. 校正

原稿入稿後の校正は初校を投稿者が行い、原則として再校以降は編集委員会において行う。校正は速やかに行い、内容や組版に影響する大幅な変更等は認めない。

9. 公表および著作権・複写権・公衆送信権行使の許諾

本年報の公表は、名古屋外国語大学教職センターホームページ上でのみ行う。研究論文及び実践論文を投稿する者は、名古屋外国語大学に対し、当該論文に関する著作権・複写権・公衆送信権行使を許諾するものとする。

附 則 この規程は、平成31年4月1日から施行する。

編集後記

ここに年報創刊号をお届けする。新型コロナウイルス感染拡大の影響により学位記授与式等が中止になる中、論文 6 本、研究レポート 1 本の計 7 本の論考を収めることができ安堵している。関係各位には、この場を借りて心より感謝申し上げたい。

振り返れば、2019 年度は激動の一年であった。4 月、「世界教養学部」（世界教養学科、国際日本学科）の誕生や「教職再課程認定に伴う新カリキュラム」の実施等に伴い、教職センターも「竹下裕隆教授」と「鈴木明日佳助手」を迎え、新体制でのスタートとなった。5 月、新時代の幕開けにより、今年度は平成 31 年度で始まり、「令和元年度」で終わることになったため、迷った末に年報タイトルには西暦を用いることにした。そして年明け以降、「新型コロナウイルス」が世界的に猛威を振るい、国内外を問わず外出や移動が制限され、学校の「一斉休校」の措置等がとられるなど、いまだ先が見通せない。

来月（次年度）から、小学校では外国語（英語）の教科化を目玉とする新学習指導要領が全面実施される。思い起こせば、現行の小学校学習指導要領は 2011（平成 23）年 3 月 11 日の東日本大震災の翌 4 月から実施された。当時、福島県内の大学に勤務していた筆者が学校現場の関係者と確認・共有していたことは、『小学校学習指導要領解説 総則編』の以下の記述である。

なお、学校教育法施行規則第 51 条において、別表第 1 に定めている授業時数が標準授業時数と規定されているのは、・・・（中略）・・・、②別表第 1 に定めている授業時数を踏まえて教育課程を編成したものの災害や流行性疾患による学級閉鎖等の不測の事態により当該授業時数を下回った場合、その確保に努力することは当然であるが、下回ったことのみをもって学校教育法施行規則第 51 条及び別表第 1 に反するものとはしないと、いった趣旨を制度上明確にしたものである。

この記述は、新学習指導要領解説にもそのまま引き継がれている。学力向上や授業時数の確保よりも、子どもや教職員の生命・健康、安全・安心が大切にされてこそその教育・学習であることを再確認しておきたい。

当面、新型コロナウイルスの終息に向けて世界中の一人ひとりが自覚ある行動をとりつつ、この難局にあって、子どもや教職員の生命を大切にする学校、人にやさしい社会のあり方について再考する機会になればとも思う。本年報が、こうしたさまざまな社会や教育の課題について、それぞれの立場や考え方を超えて対話できる場になることを願ってやまない。

（大橋）

【執筆者一覧】

加藤 滋伸 教職センター長 特任教授
竹下 裕隆 教職センター 教授
大橋 保明 教職センター 准教授
鈴木明日佳 教職センター 助手
村上 慎一 愛知県立名古屋南高等学校 校長

【編集委員一覧】

◎加藤 滋伸 教職センター長 特任教授
太田 光春 英米語学科英語教育専攻長／英語教育学科長／教職センター 教授
竹下 裕隆 教職センター 教授
○大橋 保明 教職センター 准教授
青木 康祝 教務部長
○鈴木明日佳 教職センター 助手

(◎印 編集委員長、○印 編集担当)

名古屋外国語大学教職センター年報2019(創刊号)

発行日 2020年3月25日

編集・発行 名古屋外国語大学 教職センター

〒470-0197 愛知県日進市岩崎町竹ノ山57

TEL 0561-74-1111 (代表 / 内線 3123)

FAX 0561-75-2057