

名古屋外国語大学
教職センター年報
2020（第2号）

巻 頭 言

～ 新型コロナ感染症対応のこの1年を振り返って ～

教職センター長 加藤 滋伸

今、この原稿を書いているのは令和3年3月であるが、感染拡大第1波の中で国の緊急事態宣言が令和2年4月7日に発令され、それ以降、第2波、第3波が襲来し、新型コロナ感染症対応がこれほど長く続くとは何人の人が予想していただろうか。

緊急事態宣言を受け、愛知県の小、中、高等学校、特別支援学校では4月7日（火）から5月17日（日）までを「学校休業期間」、5月18日（月）から5月24日（日）までを「学校再開準備期間」、5月25日（月）から「学校再開」となり授業が開始された。3密（密閉・密集・密接）を避けるため、小、中学校では最初の1週間は学年ごとに半日登校日を設定した分散登校としたり、高等学校では時差登校を行ったりして対応し、6月1日（月）からやっと通常授業、給食が再開され、部活動、補習等も可能な範囲で実施されることとなった。

この時期、本学を含め教職課程を設置しているどの大学も心配したことは、教育実習が実施できるかどうかということであったが、5月1日付け「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」等を踏まえ、教育実習が弾力的に実施され、教員採用試験も無事実施されたことは何よりのことであった。

本学の場合、教育実習参加者73名のうち、半数以上は前期に実施予定であったが、前期に実施できた者は2名であり、71名が後期実施となった。このうち、教育実習が予定より1週間短縮して実施された者が34名おり、その者に対しては、大学に課題を提出させた上で「教育実習特別演習」を12月に実施した。この特別演習には教員として活躍している本学卒業生2名にも参加していただき、体験に基づく貴重な指導助言をいただくことができたことは学生にとっても貴重な体験となった。

本学では、北は北海道から南は沖縄に至るまで、全ての教育実習生の実習校訪問を行うことにしているが、本年度は大学の実習指導担当教員の訪問自粛を求める実習校も多くあり、結果的には73校の実習校のうち、訪問できたのは43校であった。もちろん、訪問できなかった実習校に対しても、事前事後の挨拶やお礼の電話等は本学の指導担当教員から必ず行い、このような状況下での教育実習実施に対する感謝の気持ちを伝えていただいた。

令和2年度の本学の授業は、後半、一部は対面で実施されたが、リアルタイムにせよ、オンデマンドにせよ、オンライン授業が主体であり、例年教務部と教職センターが行っている「教育実習事前ガイダンス」、「教員採用試験合格者体験報告会」、「介護等体験事前ガイダンス」等もオンラインで実施した。これらは対面でなくオンラインであってもそれなりに効果的に実施できたのではないかと自負している。

この『年報2020（第2号）』は、このような状況下において教職センター関係者及び当センターが行った貴重な実践的研究や取組のまとめであり、ご高覧いただければ幸いである。

さて、令和3年度はどのような1年になるであろうか。予測できないから人生は面白いのかもしれないが、最善を尽くして将来の教育を担う教員の養成に邁進したいものである。

目 次／『名古屋外国語大学教職センター年報』 2020（第2号）

巻頭言：新型コロナ感染症対応のこの1年を振り返って	加藤滋伸
研究論文：	
道徳は教えられるのか（2）	
～SDGsの視点から道徳科におけるジェンダー教育の可能性を考える～	竹下裕隆 2
テキストマイニングによる中学校道徳科学習指導案の中心発問分析	
～補助教材「二つのふるさと」を題材として～	大橋保明 12
学校を職場とする教員のキャリアの現状と課題	
～学校教員へのセルフ・キャリアドック導入の可能性を考える～	鈴木崇夫 26
実践論文：	
アスペルガー症候群の傾向のある高校生への支援に関する考察	
～相談員としての支援を振り返る～	村上慎一 35
教職科目「生徒・進路指導論」の進め方に関する一考察	
～生徒指導・進路指導をより身近に考えさせるために～	竹下裕隆 47
新規採用英語教員の授業改善のための指導について	
～初任者の実践授業及び講師の師範授業を通して～	橋本敏弘 60
その他：	
指導記録：コロナ禍の教職課程～来るべき大災害に備えて～	鈴木明日佳 75
図書紹介：村上慎一著『読解力を身につける』	年報編集委員会 88
教育資料：	
（1）文部科学事務次官通知「新型コロナウイルス感染症対策のための小学校，中学校，高等学校及び特別支援学校等における一斉臨時休業について」（令和2年2月28日）	93
（2）日本学術会議 心理学・教育学委員会「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準（教育学分野）」（抜粋）（令和2年8月18日）	99
令和2（2020）年度 教職課程情報：	
教職課程受講者数	136
介護等の体験者数	137
教育実習者数（都道府県別）	138
教員免許状一括申請授与件数	139
教員採用試験結果および採用状況一覧	140
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数	141
教職課程委員会記録	142
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）	143
名古屋外国語大学教職センター規程	144
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程	145
編集後記	147

<研 究 論 文>

道徳は教えられるのか(2)

～SDGsの視点から道徳科におけるジェンダー教育の可能性を考える～

竹下 裕隆

1 はじめに

2015年9月の第70回国際連合総会で「持続可能な開発のための2030アジェンダ(2023アジェンダ)」が採択され、その行動計画の中で、17の「持続可能な開発目標(Sustainable Development Goals、以下SDGs)」が示された。このSDGsの達成に向けて取り組む若者を育成するために、教育の中でどのように取り組んでいくかは、大きな課題である。また、道徳教育の目標は、「人間としての生き方を考え、主体的な判断の下に行動し、自立した人間として他者と共によりよく生きるための基盤となる道徳性を養うこと」¹であり、SDGsとして掲げられている目標との親和性が高い。道徳科の授業において、SDGsを意識して取り組むことは、このアジェンダを達成するための人材を育成していくためにも大切である。

そのSDGsには、目標5として「ジェンダー平等を達成し、全ての女性及び女性のエンパワーメントを行う」とある。学習指導要領における道徳科の学習内容について、直接的に「ジェンダー」といった言葉で示されたものはないが、「異性についての理解」や「差別や偏見のない社会の実現に努めること」といったものがあり、いわゆるジェンダー教育にもつながっているともいえる。また、教科書によってはLGBT²を取り上げて、性の多様性の視点から、相互理解や寛容の精神、さらには公正・公平・社会正義に関する意識を高めようとしているものもある。

日本では、中学校段階になって制服を始めとして男女の別を意識させる様々な「仕組み」がある。その意味で、中学校において、ジェンダーの問題を正面から取り上げることは大きな意味がある。ただ、性教育と相まって小中学校におけるジェンダー教育には様々な意見があるのも事実である³。

今回、中学校の道徳科の教科書の記述を手がかりに、SDGsの視点から改めてジェンダー教育を捉え直すことで、中学校の道徳科においてジェンダー教育を推進していくことの可能性について考察していきたい。

2 「道徳科」における「ジェンダー教育」の位置づけ

道徳科の授業内容については、学習指導要領において、「A 主として自分自身に関すること」、「B 主として人との関わりに関すること」、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」、「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」という4つの視点に分けて示した上で、学習指導要領の解説の中で「それらが相互に深い関連を持っている」と指摘している。そして、具体的な内容項目の中に「ジェンダー教育」に関

するものは先に述べたように直接的な記述はないが、「B 主として人との関わりに関すること」の中学校における内容の8「友情、信頼」の項目として、「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。(傍点、筆者)」のように触れられている。また、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の11「公正、公平、社会正義」の項目として、「正義と公正さを重んじ、誰に対しても公平に接し、差別や偏見のない社会の実現に努めること(傍点、筆者)」としている。

まず、「異性についての理解」について、学習指導要領の解説では、『異性についての理解を深め』とあるのは、互いに相手のよさを認め合うということである。相手に対する理解を深め、信頼と敬愛の念を育み、互いを向上させるような関係を築いていかなければならない。独立した一個の人格としてその尊厳を重んじ、人間としての成長と幸せを願うという点において、異性間における相互の在り方は基本的に同性間におけるものと変わるところがない。」としている。そして、指導の要点として、「異性であっても、相手のものの見方や考え方を理解するなど、友情を築き、ともに成長しようとする姿勢が求められる。各自の異性に対する姿勢を見直すきっかけとなるよう指導することも必要である。(傍点、筆者)」としている。

このことについて寺町晋哉は、「小学校の道徳においても、男女は異なるものとして想定されている。(中略)同様なことは、中学校学習指導要領にも言える。『友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合うとともに、異性についての理解を深め、悩みや葛藤も経験しながら人間関係を深めていくこと。』ここでも、(同性の)友情を深めると『ともに』、異性についての理解の必要性が示されている。(傍点は寺町による)」とし、その他の教科も含めて「性別特性や性別役割分業を暗に前提とした記述も見られる」と指摘している⁴。「友情の尊さを理解して心から信頼できる友達をもち、互いに励まし合い、高め合う」ことが、同性を前提としているかどうかは見解が分かれるところだが、「各自の異性に対する姿勢を見直すきっかけとなるよう指導する」とあり、そこに、「異性に対する差別」、すなわちジェンダー差別をなくそうとする姿勢の育成の必要性が示されていると考えることはできる。

次に、「差別や偏見のない社会の実現」について、学習指導要領の解説では、「公平に接するためには、偏ったものの見方や考え方を避けるよう努めることが大切である。好き嫌いは感情であるため、全くなくすることはできないが、とらわれないようにすることはできる。好き嫌いから他者に対して偏見をもたないように務めることはできるのである。自分と同じように他者も尊重し、誰に対しても分け隔てなく公平に接し続けようとするのが重要である。」としている。そして、指導の要点として、「社会をよりよくしていこうとする気持ちを大切にすることが必要である。また、『見て見ぬふりをする』や『避けて通る』という消極的な立場ではなく、不正を憎み、不正な言動を断固として否定するほどの、たくましい態度が育つように指導することが大切である。」とし、さらに「この世の中から、

あらゆる差別や偏見をなくすように努力し、望ましい社会の理想を掲げ、正義が通り、公平で公正な社会の実現に積極的に務めるよう指導する必要がある。」としている。SDGsが掲げる「ジェンダー平等」は、当然、この中に含まれていると考えられる。

また、寺町が指摘しているように、新学習指導要領ではLGBTの人々の存在について一切触れられていない。確かに、「異性についての理解」の中に、性的マイノリティが含まれていると考えられなくもないが、多少無理があるように思われる。たとえ含まれていなくても、「差別や偏見のない社会の実現」を目指すという点からは、当然、社会の大きな課題の一つとして考えられる。

さらに、文部科学省は「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」の通知の中で、「性同一性障害に係る児童生徒や『性的マイノリティ』とされる児童生徒に対する相談体制の充実」として、「学級・ホームルームにおいては、いかなる理由でもいじめや差別を許さない適切な生徒指導・人権教育等を推進することが、悩みや不安を抱える児童生徒に対する土台となる」としており⁵、道徳科の授業においても、その役割が期待されていると考えることもできる。

SDGsの視点で考えると、性的マイノリティについて、「性の多様性」といったダイバーシティ（多様性）の視点から理解して互いを認め合うとともに、「性」を超えたカテゴリーで異性を捉え直すことも意味があるのではないかと考える。では、学校におけるLGBTなどの性的マイノリティに関する教育の現状はどうか。

3 性的マイノリティに関する教育の現状について

学校におけるLGBT教育の現状について、藤井良樹は、高校生に対するインタビューを通して、「LGBTに関する情報や知識に関する授業のニーズがあることも推測される」とし、高校で教えるよりも、義務教育である中学校でLGBTについて教えることを推奨するという、ある高校生の意見を紹介しながら、中学校において授業で取り上げることの意義を指摘している。また、「マイノリティなどについて教える際は、いじめが悪化したり、当事者を傷つけたりしないような細かい配慮が求められる。細かい配慮をしながら、もともとLGBTに関する問題意識が備わっている生徒だけでなく、ほとんど問題意識を持っていない生徒にも届くような授業を展開していくことが今後の課題となる。」と指摘している⁶。

葛西真記子・小渡唯奈は、「性の多様性を認める態度が形成されるきっかけとしてメディアから得られる漠然としたイメージではなく、一人の人間として認識する＜セクシュアルマイノリティの可視化＞の過程があり、その過程では知識の深化やイメージの変化が見られた。セクシュアルマイノリティが可視化され、当事者から体験談を聞き、友人として感情を共有する＜当事者との親密化＞という感情面のプロセスが進むにつれ、自身もマイノリティであるという経験から＜マイノリティ共感＞を感じる。そしてこれらが動機となりセクシュアルマイノリティの＜支援活動に参加＞するようになる。」と述べている⁷。LG

B Tについての理解を深め、性の多様性を認める態度を身につけていくためには、「セクシュアルマイノリティの可視化」と「当事者との親密化」、その結果としての「マイノリティ共感」を、授業の中にどう落とし込んでいくかが課題である。中学生の段階で「当事者との親密化」を図ることは、先の藤井が指摘したように、取り上げ方によっては差別感情を助長することになりかねない。授業の前に、「当事者」や中学生自身の意見にしっかりと耳を傾けながら周到な準備をした上で進める必要がある。

4 S D G sにおける「ダイバーシティ（多様性）」の視点から見た道徳科の授業内容

「2030 アジェンダ」では、「我々のビジョン」として、目標の設定にあたっての目指す世界像を示している。その二つ目の世界像として、次のような世界像を提示している。

- ・「人権、人の尊厳、法の支配、正義、平等及び差別のないことに対して普遍的な尊重がなされる世界」
- ・「人種、民族及び文化的多様性に対して尊重がなされる世界」
- ・「人間の潜在力を完全に実現し、繁栄を共有することに資することができる平等な機会が与えられる世界」
- ・「子供たちに投資し、すべての子供が暴力及び搾取から解放される世界」
- ・「すべての女性と女兒が完全なジェンダー平等を享受し、そのエンパワーメントを拒む法的、社会的、経済的な障害が取り除かれる世界」
- ・「最も脆弱な人々のニーズが満たされる、公正で、衡平で、寛容で、開かれており、社会的に包摂的な世界」

これらの世界像を実現するために必要なことは、すべての人々が自分の周りを含めた「様々な多様性を尊重すること」だと言える。

道徳科の学習指導要領において、先述の4つの視点に分けて示した授業内容を、ダイバーシティ、多様性の視点からこれらの授業内容を見てみると、すべてが繋がってくる。「A 主として自分自身に関すること」については、そこで示されている「自主、自律、自由と責任」において「自立の精神を重んじ、自主的に考え、判断し、誠実に実行してその結果に責任をもつこと」とあり、そのためには、多様性を尊重するという視点が欠かせない。

「個性の伸長」の「個性」とは、人の多様性を前提としている。「B 主として人との関わりに関すること」については、「思いやり、感謝」、「礼儀」、「友情、信頼」、「相互理解、寛容」といった項目には、多様性の尊重がその通念としてある。「C 主として集団や社会との関わりに関すること」については、「公正、公平、社会正義」、「社会参画、公共の精神」、「家庭生活の充実」、「より良い学校生活、集団生活の充実」、「国際理解、国際貢献」の項目では、まさに多様性の尊重なしには目標を達成できない。「D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」についても、「生命の尊さ」、「自然愛護」について理解

を深めるために多様性を尊重することが不可欠であるし、そこから「感動、畏敬の念」、「より良く生きる喜び」も実感できるのではないか。

そこで、道徳科におけるジェンダー教育について、このダイバーシティ、多様性という視点も踏まえて、具体的に教科書の教材を元に考えてみる。

5 教科書におけるジェンダーに関する教材

8社の道徳科教科書において、「異性についての理解」は取り上げられているが、その多くが異性との友情であったり異性との接し方であったりという思春期における特有の課題を中心にした教材である。そうした中、2社が「性同一性障害」を教材として取り上げており、1社が「ジェンダーバイアス」を取り上げている。3社とも、中学校2年生を対象とした教材である。この3社の教材について、具体的な「教材の概要」と教科書に示されている「生徒の活動」を元に、教材の扱い方について考察する。

(1) 「自分らしい多様な生き方を共に実現させるためにできること」⁸

ア 教材の概要

テーマを「公正で、偏見をもたない社会」としている。最初に「性のあり方は、男・女の二つだけではなく、人の数だけあります。」として、セクシュアルマイノリティ（LGBT）について説明している。そして、「セクシュアルマジョリティやセクシュアルマイノリティにかかわらず、一人一人の多様な性が尊重される社会になることを願っています。」と、多様な性に対する捉え方について「願い」を述べている。

その上で、多様な性を学ぶための中学校の先生の勉強会に関する新聞記事を提示している。この勉強会は、1年の女子が、「スカートをはきたくない。ズボンで登校したい。」と訴えたことがきっかけで開かれ、招かれた講師が挙げた事例を紹介し、「どれも一つの性のあり方に過ぎません。異性を好きになる人の中にも、いろいろな人がいるのと同じです。」とし、「どういう対応がよいのか、よく話し合うこと。『こうするのがいいだろう。』と勝手に決めるのはよくありません。自分らしく生きられる環境を作ってあげることが大事。」という講師の言葉で締めくくっている。

イ 生徒の活動

「学びに向かうために」

- ・この記事を読みながら、今まであなたがもっていたどのような先入観に気がついたか。
- ・セクシュアルマイノリティの人への差別や偏見のない学校や社会を実現するために、みんなでできることはどんなことだろうか。話し合ってみよう。
- ・さまざまな生き方、あり方の人と共に生きていくことを考えたとき、まずどんなこ

とを大切に考えればよいだろうか。ノートに書いてみよう。

ウ 教材の扱い方についての考察

生徒の活動として、生徒自身も持っているとする「先入観」について考えさせている。ここでの先入観は、セクシャルマイノリティ（性的マイノリティ）に対する「偏見」であり、「差別や偏見のない学校や社会の実現」を目指す姿勢を育成しようとしている。生徒は、差別や偏見がよくないことは分かっているし、なくすための方策も考えることはできるだろう。しかし、それだけでは深く理解したことにはならない。生徒達に行動変容を起こさせるためには、生徒自身のアンコンシャスバイアス（無意識の偏見）に気付かせることが重要であると考ええる。

そのために、学校における「隠れたカリキュラム（潜在的カリキュラム）」を生徒自らに考えさせたい。最初の話題である「制服」についてもそうであるし、男女別の名簿や集会時の整列などもそうである。さらに、家庭や社会における「ジェンダーバイアス（性別に関する偏見）」についても考えさせ、そのバイアスが自分自身も持っていることに気付かせたい。その上で、学校における様々な「男女別」について考えさせ、そのことにどれだけの合理性があるのか議論させることが「性の多様性」について深く理解することに繋がっていくと考えられる。

ただ、アンコンシャスバイアスについては、個人差はあるにしても教師を含めた大人の方が多くもっているとも考えられる。肝心なことは、本人がそのことに気付いていて自らの言動や判断の際に配慮しているかどうかである。授業においても、指導の際に、アンコンシャスバイアスをもっていることに罪悪感を抱かせることなく、そのことに生徒自身が気付くことに意味があること、また、そうした視点で自らの言動や判断について考えることができるようにすることを目指すよう留意することが大切である。

(2) 「だから歌い続ける」⁹

ア 教材の概要

性同一性障害の生徒の心の揺れを、物語として次のように示している。

「小さい頃から歌うことが大好きでアイドル歌手の振り付けをまねして歌っていた性同一性障害の『男子』が、変声期を迎え、自分が男であることを認めることになるため、合唱コンクールの練習で声を出すのをやめた。そのことに気づいた担任の先生から指揮者を薦められたときに、自分の障害のことを伝えた。先生に理解してもらえたことでコンクール後吹奏楽部に入るなど音楽と関わることで、小さな居場所を得たような気がした。しかし、徐々に教室に入ることができなくなった。進学が決まった春休みに先生に呼び出されて、駅前のストリートミュージシャンの歌を聴く。そのときかけられた先生の言葉で、何かが変わっていくような気がした。（筆者要約）」

イ 生徒の活動

「考え、話し合ってみよう　そして、深めよう」

- ・先生は、私のことをどのように受け止めていったのでしょうか。
- ・先生が私に伝えたかったことはどんなことでしょうか。
- ・私はこの後、どのように変わっていくのでしょうか。

ウ 教材の扱い方についての考察

「イ 生徒の活動」は、ある意味、「正解」を求めるだけで終わってしまうのではないかという懸念もある。生徒自身が自分のこととして考えていくためには、主人公が教室に入れなくなっていく過程に寄り添わせることが必要であると考ええる。

ただ、補足資料として、中村中（あたる）作詞・作曲の「友達の詩」と、「人は違う。それでいい。そこからはじまる。」という「発達障害の子どもたち、『みんなと同じ』にならなくていい」¹⁰からの引用文を示している。このことから、性の多様性についての課題からさらに広げて様々な多様性（ダイバーシティ）へといった展開を期待していると考えられる。多様性を認めるということがどういうことなのか考えさせ、そこから性の多様性やジェンダーについてもあらためて問い直させるという作業が必要になると考える。さらには、後述する「インクルージョン」の考え方に発展させることも可能である。

(3) 「たすきとポンポン」¹¹

ア 教材の概要

応援団長をやりたい女子の物語を示して、「ジェンダーバイアス」について考えさせる内容になっている。

「あたしは、クラス代表をやって来年は応援団長をやりたいが、『誰かがやらなきゃならないなら自分がやる』という男子がいて、あたしをチアリーダーに誘う女子もいる。『女子の団長？男子がいるんだから譲れば？女子は男子のサポートをするものでしょ？』と、もう一人のあたしが言う。『もしかして由紀ちゃん、来年は団長もやってみたいんじゃない？』と言われ答えにつまった。本音は団長、でも女子ならではのチアリーダーも捨てがたい。たすきと、ポンポン。役割って、性別で決まるんだろうか。（筆者要約）」

イ 生徒の活動

「学びの道しるべ」

- ・由紀は、クラス代表から応援団長を目指すべきだろうか。それともチアリーダーをやるべきだろうか。
- ・性別による思いこみでなんとなく決まっていることには、どんなものがあるだろう。
- ・お互いのよさをいかす関係を作っていくために、大切なことは何だろう。

ウ 教材の扱い方についての考察

この教材は、ジェンダーバイアスについて、直接取り上げている。(1)の教材と同様

に、学校外のジェンダーバイアスについて考えさせ、自分のこととして深く理解させることができる教材である。

田代美江子らは、「教師自身も男女の区別を疑問視することなく、男女という枠組みで子どもたちを常に見ることになれている」ので、教師自身がジェンダーバイアスを内面化していることを指摘した上で、「あらゆる区別をなくすべきだということではない。しかし、『本当に必要な区別はどれだけあるのか』といった問い直しは、ステレオタイプの解消においては極めて重要な課題となる。」と述べている¹²。

この教材を生徒自身の課題として考えさせるためには、教師も含めた内面の問い直しが必要であり、さらに授業で考えたことが実際の学校全体の課題として認識され、場合によってはジェンダーバイアスと考えられることの解消に繋げていくことも視野に入れて行えるとよい。生徒達は、教師の姿勢を通じて、社会におけるジェンダーバイアスの課題に取り組む姿勢を見ており、学校での取り組み方次第で生徒の学びが大きく変わる可能性があると考ええる。

6 ジェンダー教育からダイバーシティ教育へ

教科書の教材を元に、ジェンダー教育の可能性について考えてきた。ジェンダーの課題の解決には、性的多様性への寛容さも必要だと考えているが、SDGsの視点から考えれば、文化的多様性、生物多様性、遺伝的多様性、さらには産業の多様化といったSDGsの中で指摘されている様々な多様性（ダイバーシティ）への寛容さに繋げていくことで、ジェンダーの課題を異なった視点から捉え直すことにもなると考えている。ただ、この「寛容さ」の育成は、実際には容易ではない。

武勤らは、日本と中国の児童生徒の比較として、全体的には日本の方が仲間集団への受け入れに寛容でなく、特に「暴力的な者」や「ジェンダーとは異なる振る舞いをする者」を排除する傾向が高いと指摘している¹³。「差別や偏見をない学校や社会を実現したい」と言ったとしても、実際に性的多様性に対して寛容であるかどうかは別である。岡田有司は、「自分と異なる者を受け入れるためには、偏見を取り除くという視点とともに、他者の異質さに対して寛容になるという視点も重要である。」とし、そう簡単なことではないと指摘している¹⁴。子供達自身が「異質なものを排除する」といった自らの集団の傾向に気付くことができれば、集団を変容させることに繋がっていくかもしれない。

また、異なる視点として、汐見稔幸は、SDGsの中でも示されている「インクルージョン（包括）」という考え方の重要性を指摘している¹⁵。SDGsの目標10-2に、「2030年までに、年齢、性別、障害、人種、民族、出自、宗教、あるいは経済的地位その他の状況に関わりなく、全ての人々の能力強化及び社会的、経済的及び政治的な包含を促進する。

（傍点筆者）」とある。「包含」、すなわちインクルージョンは、ソーシャルエクスクルージョン（社会的排除）という考え方への反省から生まれたものだとし、「障害のあるなしや性的マイノリティであるかどうか等ということを前提として、その中で差別が生まれないよ

うに努力するということを超えて、はじめから人間は多様で、社会に適応しやすい人もしくはにくい人もいる、でもみんな同じ人間なのだと考えるのです。そして適応するのに苦労する人には、社会がその人の求めに応じて応援、援助する社会を作ることが課題だと考えるわけです。」と述べている。インクルージョンは、ダイバーシティの先を行く考え方だし、「社会全体のつくり変えを前提とした発想の転換」であるとしており、ある意味で究極の理想社会の実現を目指す考え方ともいえる。理想であるからこそ、現実社会の中で浸透させていくことには様々な困難さが伴う。

それでも、障害者差別の解消を目指して唱えられているノーマライゼーションの考え方は、ソーシャルインクルージョン（社会的包摂）を前提としているなど、少しずつではあるが社会の中に広まりつつある。差別解消を進めていく上でインクルージョンという考え方を進めていこうとする視点は、ダイバーシティを考える上では、議論の過程で重要な視点となると考えられる。

最後に、ダイバーシティへの寛容さを育成していくことの重要性は認識されていても、どのように進めていくかは、学校現場の実践の積み重ねとその知見の共有化にかかっている。大学においても、学生による教材検討等を通して、引き続き、具体的に考えていきたい。

7 おわりに

昨年の拙稿「道徳は教えられるのか(1)」で、平成31年4月から新しく始まった中学校の「特別の教科 道徳」（以下「道徳科」）における評価が道徳の教科化の根幹としてどのように開始されたのか、中学校での実践を踏まえて考察した。その中で、「優れた授業実践があつて初めて評価を正確にすることができる」という共通認識を確認した。優れた授業実践に共通することは、「授業を通して、児童生徒のそれぞれの考え方に、変化や深化が生じる」ことである。そのためには、ある課題を考える過程において「心が揺さぶられる」瞬間を生じさせる工夫が重要であると考えます。

道徳科の学習指導要領解説が示す授業内容の中で、「人間のもつ心の崇高さや偉大さに感動したり、真理を求め、自分の可能性にひたむきに挑戦する人間の姿に心を打たれたりすることがある。『感動』とは、物事に深く感じて心が動くことである。」として、「美しいものや気高いものに感動する」ことの大切さが示されている。道徳科の授業に限らず、感動を教えることはできないが、感動する場面を設定することはできる。道徳科の授業において、「感動する場面を設定する」ことは、「道徳は教えられるのか」という問いに対する一つの答えでもあるようにも思う。その意味において、ジェンダーに関わる授業においても、生徒が感動する場面をどう設定するかを考えることで、その可能性を広げることができる。

日本におけるジェンダーの課題については、オリンピック・パラリンピックがらみで世界に注目されることとなった。このことは、学校でジェンダーについて考えさせることの

重要性を再認識させることにも繋がる。また、昨今の制服問題をはじめとした性の多様性についての課題についても、学校全体で考える機運が高まっているともいえる。教職科目の受講生には、こうした課題に積極的に取り組んでもらいたいと考えており、その過程で、著者を含めて様々な気付きが生じることを期待したい。

(教職センター 教授)

¹ 「中学校学習指導要領（平成 29 年告示）」第 1 章 総則 第 1 中学校教育の基本と教育課程の役割

² Lesbian、Gay、Bisexual、Transgender の略。L G B T I（Intersex を加えた表記）、L G B T Q（questioning を加えた表記）といった表記もあるが、ここでは L G B T で統一した。

³ 船橋邦子 著「ジェンダー平等政策とバックラッシュの背景（公開シンポジウム：ジェンダーの視点で読み解く現在）」和光大学総合文化研究所年報「東西南北」2007

⁴ 寺町晋哉 著「ジェンダーの視点からみた新学習指導要領」宮崎公立大学人文学部紀要第 25 巻 第 1 号 2018 年 p.105、p. 117・118

⁵ 文部科学省初等中等教育局児童生徒課通知 27 文科初児生第 3 号「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細やかな対応の実施等について」平成 27 年 4 月 30 日

⁶ 藤井良樹「L G B T 教育の現状と課題 ―高校生のグループディスカッションをてがかりに―」金城学院大学論集 社会科学編 第 17 巻第 1 号 2020 年 p.19・20、p.23

⁷ 葛西真記子、小渡唯奈 著「性の多様性を認める態度」を促進する要因 ―― セクシュアルマジョリティへのインタビュー調査 ――」鳴門教育大学研究紀要 第 33 巻 2018 年 p.56

⁸ 「中学校道徳 2 年 輝け未来」学校図書 2019 年

⁹ 「道徳中学校 2 生き方を見つめる」日本教科書 2019 年

¹⁰ 長谷川敦弥 著、野口晃菜 監修「発達障害の子どもたち、『みんなと同じ』にならなくていい」SBクリエイティブ 2016 年

¹¹ 「中学道徳 2 とびだそう未来へ」教育出版 2019 年

¹² 田代美江子、渡辺大輔、艮 香織「ジェンダー・バイアスを問い直す授業づくりー『性の多様性』を前提とする中学校の性教育ー」埼玉大学養育学部附属教育実践総合センター紀要 13 2014 年

¹³ 武勤、渡辺弘純、David S. Crystal、Melanie Killen「人間の多様性への寛容：児童生徒の仲間集団への『受け入れ』に関する中日比較研究」愛媛大学教育学部紀要 教育科学第 50 巻 第 1 号 2003 年

¹⁴ 荒木寿友、藤澤 文 編著「道徳教育はこうすれば〈もっと〉おもしろい 未来を拓く教育学と心理学のコラボレーション」第 15 章 子どもの多様性と道徳 北大路書房 2019 年

¹⁵ 汐見稔幸「多様な価値観を尊重する学校教育に向けて（特集 ダイバーシティを実現するために）」月刊高校教育 2020. Aug. 学事出版 2020 年

テキストマイニングによる中学校道徳科学学習指導案の中心発問分析 ～補助教材「二つのふるさと」を題材として～

大橋 保明

1. はじめに

東京電力福島第一原子力発電所事故から 10 年、福島には今もふるさとに戻れない人たちが約 3 万 5 千人いる¹。そのうち児童生徒は 6,492 人、帰還困難区域を含む双葉郡 8 町村では 2,255 人 (34.7%) の子どもたちの県内外への強制避難や自主避難が今も続いている²。避難先が 47 都道府県に及ぶ現状を考えると、ふるさとを追われた子どもたちが在籍する学級においてどのような道徳授業を行うかは、全国すべての教職員の課題となる。

本稿は、拙稿 (2018)「テキストマイニングによる道徳授業の発問分析～道徳郷土資料『ふくしま道徳教育資料集』を題材として～」(以下、前稿)の成果と課題を踏まえ、原発事故被害に関わる補助教材「二つのふるさと」を題材とした道徳科学学習指導案の発問分析を行うものである。前稿では、福島県教育委員会編『ふくしま道徳教育資料集』所収の「温かさを分け合って」を題材として、本学教職課程履修者が道徳科の学習指導案作成に際してどのような中心発問を構成するのか、またそれらは原発被災当事者が構成する発問とどのような違いがあるのかについて、テキストマイニングの手法を用いて分析し、道徳郷土資料の活用方策やその可能性について考察した。これらの分析から、「学生たちは自分たちも含め福島県外の人間として放射能差別に加担する可能性のある側から《未来》の行動を志向するのに対して、教材作成者や被災当事者は放射能差別を受ける可能性のある側から「強く生きていく心」を持って《未来》を志向するという決定的な違い」を明らかにし、答えのない道徳授業において「道徳郷土資料あるいは道徳教材は多様な解釈が可能であり、多様な授業展開が試行されるべきである」ことを指摘した。

そこで本稿では、福島県教職員組合による東日本大震災・原発災害を題材にした『教材ふたば』所収の補助教材「二つのふるさと」を中心に、被災地から遠く離れた本学教職課程履修者が道徳補助教材の活用の際にどのような発問を構成するのか、また教材作成者の意図との違いの有無について KH Coder 3 を用いて分析し、道徳の教科化を踏まえた今後の道徳補助教材の活用方策を探ってみたい。

2. 問題の所在 (先行研究)

(1)「特別の教科 道徳」の内容項目〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕

平成 27 年 3 月の学校教育法施行規則一部改正に伴い、昭和 33 年以来の道徳の時間は

¹ 県外避難者 28,505 人、県内避難者 7,185 人 (福島県災害対策本部「平成 23 年東北地方太平洋沖地震による被害状況即報 (第 1774 報)」令和 3 年 3 月 5 日)

² 福島県「東日本大震災に係る 18 歳未満の子ども避難者数調べ」令和 2 年 4 月 1 日時点

「特別の教科 道徳」となり、小学校は平成 30 年度から、中学校は平成 31 年度（令和元年度）から先行実施され、現在に至っている。この道徳の教科化に際しては、当初、教科用図書はどうなるのか、評価はどうするのかなど、教育関係者のみならず国民全体を巻き込んだ激しい議論が展開されたが、いざ始まってみると論争は止み、一教科として淡々と取り組まれているように見える。こうした大きな論争の陰に隠れてその内容項目の変更についてはあまり関心が払われなかったが、中学校においては量的に 24→22 へ項目数が精選され、質的には生徒にとっての対象の広がり即して 4 つの柱のうち 3 番目「主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること」と 4 番目「主として集団や社会との関わりに関すること」の順序が入れ替わるなどの重要な改訂もあった。本論に関わる「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」については、中学校で次のように改められた。

4 主として集団や社会とのかかわりに関すること。

(8) 地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬と感謝の念を深め、郷土の発展に努める。

（『中学校学習指導要領（平成 20 年 3 月告示）』（道徳））



C 主として集団や社会との関わりに関すること

〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕

郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること。

（『中学校学習指導要領（平成 29 年 7 月告示）』（特別の教科 道徳））

道徳の教科化に伴う改訂の要点として、①内容項目が多くの人に理解され、家庭や地域の人とも共有しやすいものにするため、番号表記を廃し、それぞれの内容項目に手がかりとなる言葉（例えば、〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕など）が付され、②『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』内の各内容項目に小学校道徳科の内容項目が併記され³、小学校から中学校まで 9 年間の学習内容の体系化が図られたこと、などが挙げられる。また、「C 主として集団や社会との関わりに関すること」にある〔郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度〕については、伝統と文化⁴を明

³ 小学校の改訂は、次のとおりである。〔伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度〕〔第 1 学年及び第 2 学年〕我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと。〔第 3 学年及び第 4 学年〕我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと。〔第 5 学年及び第 6 学年〕我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと。（『小学校学習指導要領（平成 27 年 7 月告示）』（特別の教科 道徳））

⁴ 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 特別の教科 道徳編』では、「郷土」とは、自分の生まれ育った土地ないし地理的環境のことである。また、郷土とは文化的な面を含んでおり、自らがその土地で育てられてきたことに伴う精神的なつながりがある場

確に含む郷土への帰属意識が再考され、文頭に「郷土の伝統と文化を大切にし」、文中に「進んで」が加えられた（前頁下線は筆者）。

（２）教科用図書における単元「郷土の伝統や文化の尊重」

中学校道徳科の初年度にあたる令和元年度の教科用図書は、全 8 社から発行されており、内容項目「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」に関する単元がそれぞれ設定されている（表 1）。

＜表 1＞教科用図書における単元「郷土の伝統と文化の尊重」一覧

東京書籍 34.8%	1 年	ぼくのふるさと 郷土を彫る	廣済堂あかつき 5.4%	1 年	アップルロード大作戦
	2 年	祭りの夜		2 年	相馬野馬追の季節
	3 年	島唄の心を伝えたい		3 年	千年先のふるさとへ
日本文教出版 25.3%	1 年	震災を乗り越えて－復活した郷土芸能－ 篠崎街道	学研教育みらい 5.7%	1 年	日本の心と技
	2 年	和樹の夏祭り		2 年	五色桜
	3 年	「稲むらの火」余話		3 年	ねぶたを夢見て
光村図書 16.0%	1 年	なおしもん	学校図書 2.4%	1 年	飛騨の匠の造った家 生き続ける遺産 深良用水
	2 年	私たちの町		2 年	脈々と受け継がれる錦帯橋 台風の島に生きる
	3 年	村長の決断		3 年	桑の都 北限の稲作に挑む
教育出版 10.1%	1 年	伝えたい味	日本教科書 0.3%	1 年	銅像が教えてくれたこと 雄司の自慢
	2 年	伝えるということ		2 年	よ～いや、さ～ 受け継がれた夜
	3 年	昇き縄		3 年	なせば成る

（％は採択率。各社教科用図書より筆者作成）

出版社別の教科用図書採択率は、東京書籍 34.8%、日本文教出版 25.3%、光村図書 16.0%、教育出版 10.1%、廣済堂あかつき 5.4%、学研教育みらい 5.7%、学校図書 2.4%、日本教科書 0.3%であった。日本文教出版（1 年）の宮古市立津軽石中学校「法の脇鹿踊り（のりのわきししおどり）」復活の取り組みや廣済堂あかつき（3 年）の女川町立女川中学校「女川いのちの石碑」建立プロジェクトは、東日本大震災における大津波により甚大な被害を受けた地域を題材としたものであり、廣済堂あかつき（2 年）の相双地方の「相馬野馬追」の開催や教育出版（2 年）の浪江町「請戸の田植踊（おどり）」復活の取り組みは、東京電力福島第一原子力発電所の重大事故により今なお戻ることができない地域を題材としたものとなっ

所」、「伝統」とは、長い歴史を通じて培い、伝えてきた信仰・風習・制度・思想・学問・芸術などのことであるとともに、特にそれらの中心をなす精神的な在り方のこと、「文化」とは、人間が自然に手を加えて形成してきた物心両面の成果を指し、衣食住をはじめ技術・学問・芸術・道徳・宗教・政治など生活形成の様式と内容」と定義される。

ている。道徳科においても、「主たる教材として教科用図書を使用しなければならないこと」に変わりはないが、教科用図書によって学習内容が画一化することのないよう、「各地域に根ざした郷土資料など、多様な教材を併せて活用すること」が重要であり、今後も自作や市販を問わず補助教材⁵の開発・研究が求められる。

（３）「郷土の伝統や文化の尊重」に関する補助教材と発問

今後、これらの教科用図書により学習内容の画一化が危惧されるが、真に「道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる」ためには、内容項目として扱われる道徳的価値を自らに引きつけて具体的に考えることが以前にも増して重要となる。特に、当事者性を有する学習の展開には、統一的に作成された教科用図書だけでは十分とは言えず、これまで以上に地域に根ざした道徳郷土資料（地域の副読本）や郷土の伝統や文化の尊重に関する補助教材の開発や活用が重要であり、学習内容の多様化や特色化が図られる必要がある。こうした多様な教材を活用し、「地域の人を招いて協力しながら学習を進める、実物を提示する、情報機器を生かして学習する、疑似体験活動を取り込んで学習する」などしながら創意工夫ある指導を行うことが大切であるが、原発事故により強制避難を強いられている学校においてはこうした展開は容易ではない。ましてや、「地域の方に郷土の伝統文化を尊重し郷土を愛する思いを語ってもらうことや、郷土について調べたことや地域の行事への参加体験等に基づいた話合い」は難しいため、自作の補助教材等による学習の重要性が増すことになる。

平成 23 年 3 月 11 日の東日本大震災で大きな被害を受けた東北三県においては、岩手県版道徳資料集『自分の生き方を見つめて 郷土の先人の生き方に学ぶ（小学校）』『郷土の明日を見据えて 先人の生き方に学ぶ（中学校）』（平成 25 年 3 月）、宮城県では『みやぎの先人集 未来への架け橋』（平成 25 年 3 月）、そして原発災害で甚大な被害を受け続けている福島県では『ふくしま道徳教育資料集第Ⅰ集 生きぬく・いのち』（平成 25 年 3 月）『ふくしま道徳教育資料集第Ⅱ集 敬愛・つながる思い』（平成 26 年 3 月）『ふくしま道徳教育資料集第Ⅲ集 郷土愛・ふくしまの未来へ』（平成 27 年 3 月）が発行されている。

白木ら（2015）は、その『ふくしま道徳教育資料集第Ⅲ集 郷土愛・ふくしまの未来へ』所収の読み物教材を読んだ福島県内外の児童生徒の感想をテキストマイニングで分析し、比較・考察している。この調査研究では、こうした資料を活用した授業実践の検証を通じて、「直接経験のある生徒への追体験となる可能性」、「経験のない生徒への疑似体験となる可能性」、「事実の記録に対する感動、共感、理解が得られる可能性」が示され、「直接経験がある場合には、主観的、想起的思考を促す発問を、直接経験がない場合には、客観的視点による思考を促す発問を設定することによって、児童生徒の自然な思考に沿う授業を展開することができる」ことが指摘されている。

⁵ 教科用図書以外の教材の使用に際しては、「学校における補助教材の適正な取扱いについて」（平成 27 年 3 月 4 日初等中等教育局長通知）が発出されている。

発問とは、学習者の思考を深化・拡大するために発せられる授業者から学習者への問いかけであり、道徳の時間においては極めて重要な役割を有している。こうした発問は、一般的に、学習展開の骨組みとなる「基本発問」、ねらい達成のためのもので授業の中核となる「中心発問（主発問）」、ねらいに迫るための揺さぶりや問い直しなど必要に応じて付け加えられる「補助発問」に大別される。特に重要なのは「中心発問（主発問）」であり、学習者が道徳的価値と向き合うために授業の展開部で1～2問程度用意される。上原(2017)は、道徳の授業に必要な教師の発問の種類や効果に焦点を当てながら、自身が担当する授業「道徳教育の指導法」履修者の模擬授業記録を分析し、教職履修学生への指導課題を検討している。その結果、発問計画段階の課題として、1) 中心発問に対する児童の反応を想定できても、それに続く補助発問が不十分で思考を深めさせられない、2) 発問と反応が呼応しないなど、対話想定が十分練り上げられていない、また、模擬授業段階の課題として、3) 授業の混乱や停滞を恐れて、誘導型の発問や不要な説明を含む長い発問が多い、ことが指摘されている。こうした教員養成段階の授業実践に即した指摘は、本学で授業「道徳教育の理論と方法」を担当する筆者の実感とも重なるところである。次節では、2020年度「道徳教育の理論と方法」履修者が作成した中学校道徳科学学習指導案を手がかりとして、テキストマイニングの手法を用いて中心発問の分析を試みたい。

3. 調査方法

(1) 2020年度「道徳教育の理論と方法」の概要

授業「道徳教育の理論と方法」は、義務教育段階の教員免許状取得に必修の教職科目であり、標準履修年次は2年次後期（2単位、30時間）に設定されている。本学は小学校教員養成課程を設置していないため、本科目の主たる履修者は中学校教員免許状取得を希望する学生であり、高校教員免許状のみを希望する学生は基本的に履修しない。2020年度は全学を対象に3クラス開講され、筆者はそのうちの1クラス51人を担当した。本科目は、指導法に位置づく科目であるため数回の模擬授業実施およびクリッカーを用いてリアルタイム双方向評価を行うなど授業展開の工夫に努めてきたが（大橋 2015）、2020年度は新型コロナウイルス感染拡大の影響を受けてすべての授業がZoomやGoogle Classroom等を用いたオンライン授業となったため、模擬授業を実施することはできなかった。

学期末には、学期末課題として、中学生を対象とした学習指導案2本の提出を課している。自らの道徳的関心やオリジナル教材を活用した「自由課題」と筆者が指定する「指定課題」の計2本であるが、今年度の指定課題は福島県教職員組合双葉支部『教材ふたば』作成委員会作成の補助教材「二つのふるさと」を題材とした学習指導案をGoogle Form上に提出させた⁶。なお、本教材の選定にあたっては、これに関連した学習指導案例などがイ

⁶ Google Formの活用により、提出管理の厳格化が図られるとともに、学生自身が入力した中心発問データの各種集計やスプレッドシートを介してテキストデータが容易にインポートなど、分析効率が格段に向上した。

ンターネット上に公開されていないものを慎重に選定した。

(2) 発問分析について

『教材ふたば』は、「Vol.1 双葉の復興（小5 社会 大単元名「わたしたちの国土と環境」）」、「Vol.2 二つのふるさと（中学校 道徳）」、「Vol.3 わたしたちのわすれもの（小学校高学年 道徳）」の3部構成となっている。本稿では、教材活用例や学習指導案例がインターネット上に公開されていないことを確認した「二つのふるさと」を題材にして、提出された学習指導案51本の中心発問を対象に分析を行う。資料の概要は、次のとおりである（柴口 2016）。

資 料 名：二つのふるさと（中学2・3年）

資料の概要：福島県浪江町から郡山市に避難している主人公（恵子）が、中学卒業後の進路を考えるにあたり、避難先の高校か、双葉郡の子どもを中心に受け入れる新設校（ふたば未来学園高校）かの選択を迫られ、自分のふるさとはどこなんだろうと悩む。恵子は、避難先の中学校や避難先での生活に慣れてきた。ふるさとである浪江町についても、友達との思い出も含め、ふるさととしての思いを捨て去ることに抵抗がある。しかし、家族は郡山市で暮らしている。特に不自由もない中、郡山市の学校を選ぶことで自分を納得させようとする。そんなとき、母親が「（自分の出身の）山形も福島もどちらもふるさとだよ」と恵子に話す。

この教材を題材とした学習指導案を対象として、テキストマイニングのフリーソフト KH Coder 3 を使用して、道徳発問の計量テキスト分析を行う。日本語テキスト型データの分析に使用される KH Coder 3 の開発や使用については樋口（2014、2020）に詳しいが、KH Coder は、「語の選択にあたり恣意的となり得る「手作業」を廃し、多変量解析によってデータ全体を要約・提示すること」と「コーディング規則を公開するという手順を踏むことによって、操作化における自由と客観性の両立」を可能にする（越中ら 2015）。

補助教材「二つのふるさと」を題材とした学習指導案の展開部に位置づけられた中心発問について、頻出語を確認したうえで、それらの語の共起性を探った。共起ネットワークには、語の中心性やまとまりの強弱が現れるが、これらの分析により、被災地から距離のある本学の教職履修者が授業者として教材中のどのような場面に着目し、どのように問いかけ、それらは被災当事者に近い教材作成者側の意図とどのような相違があるのかについて考察した。

4. 分析結果

(1) 学習指導案の教材タイトルと内容項目の柱

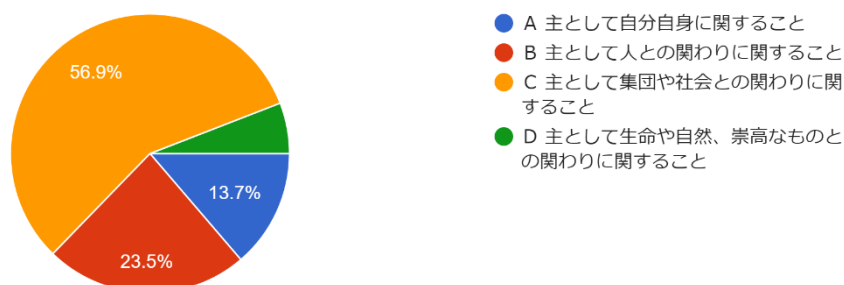
学期末課題では、教材タイトルが学習指導案の内容項目に影響を与えることが考えられ

たため、あえて教材タイトルを空欄にした教材文を配布し（巻末資料参照）、教材タイトルについても考えさせた。その結果、タイトルに「ふるさと」が入っているもの 45 本、入っていないもの 6 本で、最も多かったのは、「私（わたし）のふるさと」23 本で、「二つのふるさと」も 2 本あった。入っていないもの 6 本は、「帰郷」、「郷愁」、「決心」、「私は私」、「過去のおかげで今の自分がある」、「私が暮らしていくまち」であった。入っているものの多くで内容項目に「C 主として集団や社会との関わりに関すること」の「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」が選択されたのに対し、この 6 本のうち 4 本で内容項目の柱が「C 主として集団や社会との関わりに関すること」ではなかった。タイトルと内容項目が無関係ではないことが示唆されるので、次に内容項目の結果について確認したい。

C 主として集団や社会との関わりに関すること	29 (56.9%)
B 主として人との関わりに関すること	12 (23.5%)
A 主として自分自身に関すること	7 (13.7%)
D 主として生命や自然、崇高なものとの関わりに関すること	3 (5.9%)

本授業の「内容項目の柱」に該当するものを 1 つ選びなさい。

51 件の回答

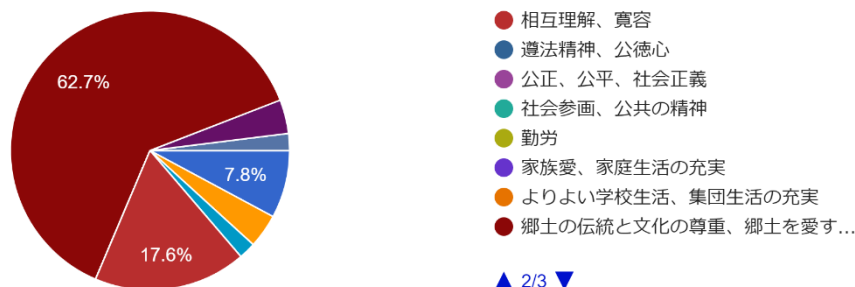


（２）学習指導案の内容項目

学習指導案の内容項目は、多い順に、「郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度」32 (62.7%)、「相互理解、寛容」9 (17.6%)、「自主、自律、自由と責任」4 (7.8%)であった。前述の「ふるさと」が入っていないもの 4 本の内容項目は、「帰郷」A [自主、自律、自由と責任]、「私は私」A [向上心、個性の伸長]、「過去のおかげで今の自分がある」B [思いやり、感謝]、「私が暮らしていくまち」A [自主、自律、自由と責任]であった。主人公の恵子の揺れる心と決断、周囲の人々や環境への感謝などは、C [郷土の伝統と文化の尊重、郷土を愛する態度]に含まれるテーマでもあるが、自らが大切にしたい視点や考え方をタイトルや内容項目へも反映させようとする教材研究の姿勢は、多様性を重視する道徳科の授業者に求められる大切な資質・能力である。

本授業の「内容項目」に該当するものを1つ選びなさい。

51件の回答



▲ 2/3 ▼

(3) 学習指導案の中心発問

提出された指導案 51 本から得られた中心発問を分析対象とした。KH Coder 3 を用いて前処理を実行した結果、51 の段落、59 の文が確認された。また、総抽出語数は 1,000 語、異なり語数（何種類の語が含まれていたかを示す数）は 173 語であった。さらに、助詞や助動詞など一般的な語が除外され、分析対象となる頻出語として 299 語、異なり語数 97 語が抽出された。これら頻出語のうち上位 12 語とその出現頻度を示したものが<表 2>中心発問における頻出語である。「恵子」（32 回）の出現回数が突出して多く、次いで「母⁷」「思う」（13 回）、「気持ち」（9 回）、「言葉」「故郷」「自分」「浪江」（以上、7 回）、「考える」「高校」「聞く」「両親」（以上、6 回）まで、上位 12 位は 32～6 回の範囲で出現が確認された。

<表 2> 中心発問における頻出語（上位 12 語）

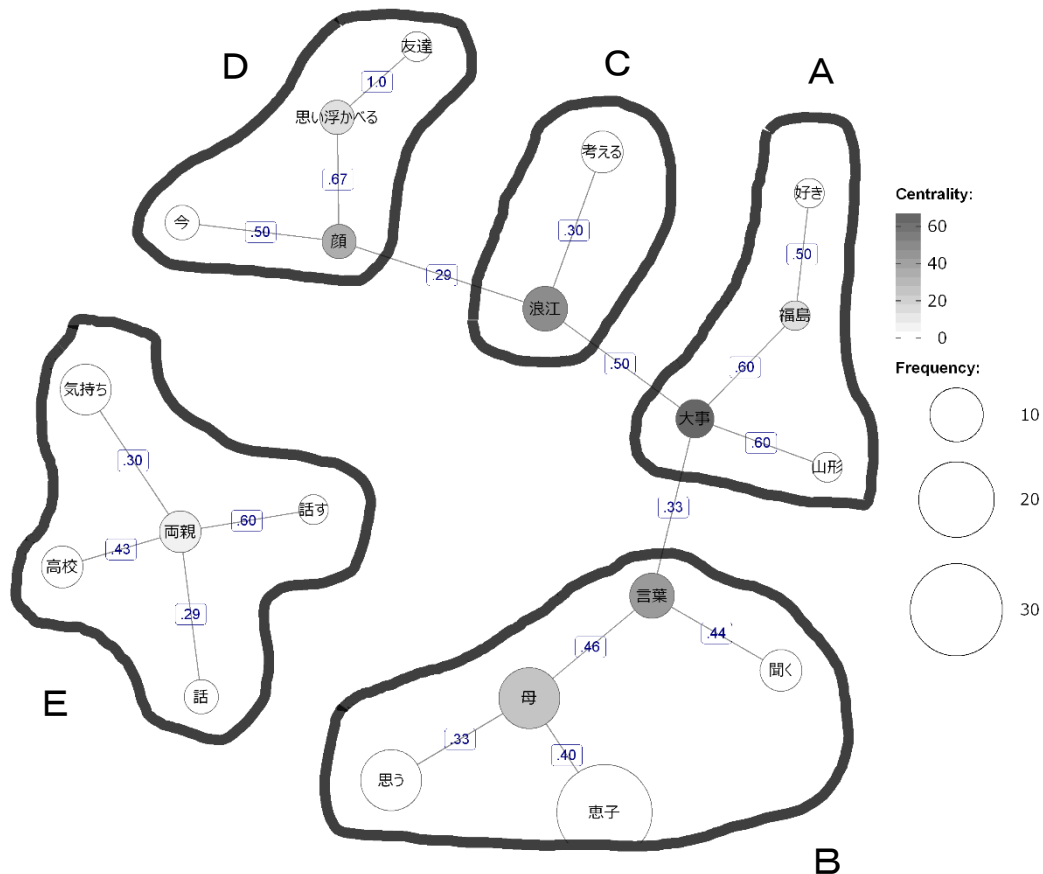
順位	抽出語	出現回数	順位	抽出語	出現回数
1	恵子	32	5	自分	7
2	思う	13	5	浪江	7
2	母	13	9	考える	6
4	気持ち	9	9	高校	6
5	言葉	7	9	聞く	6
5	故郷	7	9	両親	6

KH Coder 3 の抽出語の「共起ネットワーク」コマンドを用いて、これら中心発問データの中で出現パターンの類似する語を線で結んだものが<図 1>中心発問の共起ネットワークである。なお、分析にあたり、出現回数による語の取捨選択は最小出現回数を「3」に設定し、描画する共起関係の絞り込みにおいては描画数を「30」に設定した。共起ネットワーク図では、強い共起関係ほど太く、出現回数の多い語ほど大きく描画される。語の色分けは媒介中心性（各語がネットワーク中でどの程度中心的な役割を果たしているか）によ

⁷ お母さん→母のみデータ補正した。

るものであり、色の濃いものほど中心性が高い（越中ら 2015）。また、出現回数の多い語でも、他の語と強い共起関係がなかった語は、共起ネットワーク図上に表示されない。今回、「故郷（ふるさと）」は出現順位 5 位、出現回数 7 回であるが、共起ネットワーク図上に表示されていないことから、他の語と共起関係にないことがわかる。

＜図 1＞ 中心発問の共起ネットワーク



こうした条件を踏まえ、中心性と共起関係を有する語のまとまりを捉えると次の 5 つの群の発現が確認された。なお、各群の下線語は、共起ネットワークにおいて語の中心性が高いことを示している。

- A群：大事、福島、好き、山形
- B群：浪江、考える
- C群：言葉、聞く、母、恵子、思う
- D群：顔、思い浮かべる、友達、今
- E群：両親、話す、高校、(気持ち)、(話)

A群は、「大事」に強い共起関係を示す 4 語で構成され、暫定的に「大事なふるさと」群

と呼ぶことにする。「大事なふるさと」群において抽出語がどのように用いられていたのかを KH Coder 3 の「KWIC コンコーダンス」(Key Words in Context) コマンドを用いて確認してみると、「母の「福島も、浪江も、山形と同じくらい好きだし、母にとっては大事なふるさとだよ」という言葉を聞いて、恵子はどう思っただろう」、「ふるさとはなぜ大事なのか」などの発問例が確認できた。

B群は、「浪江」に共起関係を示す2語で構成され、「浪江を考える」群とする。同様に KWIC コンコーダンスを用いて確認すると、「母親の福島も浪江も山形も大事なふるさと」という言葉を聞いて、恵子は何を思ったのでしょうか」、「なぜ恵子は浪江町についてこれほど深く考えるのか」、「恵子が浪江の時の友達の顔や今の学校の同級生の顔を思い浮かべたとき、どのようなことを考えていただろうか」などの発問例が確認できた。

C群は、「言葉」に共起関係を示す5語で構成され、「母の言葉」群とする。「母親の福島も浪江も山形も大事なふるさと」という言葉を聞いて、恵子は何を思ったのでしょうか、「母の「福島も山形も大事なふるさとだよ」という言葉にはどんな意図があるだろう」などの発問例が確認できた。

D群は、「顔」に強い共起関係を示す4語で構成され、「友達の顔」群とする。「恵子が、浪江の時の友達の顔を思い浮かべ、今の学校の同級生の顔を思い浮かべたとき、恵子はどうのような気持ちだったのだろうか」などの発問例が確認できた。

E群は、「両親」に共起関係を示す5語で構成され、「高校進学」群とする。「恵子が自分の思いを両親に話そうとする際、どのような気持ちだろうか」、「「夕食のときに、高校のことを両親と話してみよう」と恵子が思ったのはなぜですか」などの発問例が確認できた。

5. 考察

学習指導案 51 本の中心発問の分析から、「大事なふるさと」群、「浪江を考える」群、「母の言葉」群、「友達の顔」群の4群にゆるやかな共起関係が確認され、「高校進学」群は他の4群とは関連がないことが明らかになった。また、「大事なふるさと」群と「浪江を考える」群を中心とする4群を貫く代表的な中心発問例として「母親の福島も浪江も山形も大事なふるさと」という言葉を聞いて、恵子は何を思ったのでしょうか」が確認できることから、学生たちは、直近の高校進路選択よりも、その先の生き方にも関わるふるさとのあり方を問うことを重視していることがわかった。

補助教材「二つのふるさと」には、教材文の最後に次の4つの問いが提示されている。

- 恵子が進学先を選ぶのに迷っているのはなぜでしょう。
- 恵子がどういう結論を出すか予想して、友達と話し合ってみましょう。
- あなたにとっての「ふるさと」とはどのようなものですか。考えてみましょう。
- 帰るべきふるさとをなくした恵子をどう思いますか。

教材作成者は、3 つめの発問「あなたにとっての「ふるさと」とはどういうものですか。考えてみましょう」を本単元の中心発問、4 つめの発問「帰るべきふるさとをなくした恵子をどう思いますか」を本文に即した中心発問に位置づけていると推察される。今も強制避難を続ける子どもたちや教職員にとって、「ふるさととは何か？」や「自分のふるさとはどこか？」との問いは、10 年間ずっと考えてきたことであり、これから先も考え続けなければならない一生の問いである。被災地から遠く離れて暮らす学生たちは、ふるさとが大事なものであるとの認識でそのあり方を問おうとしていたが、その大事なふるさとが失われる／奪われるものかもしれないことまでは実感をもって想像できなかったようである。無理からぬことである。前稿で「学生たちは自分たちも含め福島県外の人間として放射能差別に加担する可能性のある側から《未来》の行動を志向するのに対して、教材作成者や被災当事者は放射能差別を受ける可能性のある側から「強く生きていく心」を持って《未来》を志向するという決定的な違い」を指摘したが、授業者の経験や立場、考え方の違いにより発問が異なることを必然と捉え、今後の「考え、議論する」道徳科においてはより一層多様な発問や授業展開が自由に構想されることが大切である。

また、「発達の段階に応じ、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の生徒が自分自身の問題と捉え、向き合う「考える道徳」、「議論する道徳」へ」（文部科学省 2018）質的な転換を図るためには、3 つめの発問「あなたにとっての「ふるさと」とはどういうものですか。考えてみましょう」が重要であると考え。これまでの道徳授業では、『あなたならどのように考え、行動・実践するか』を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあった（中央教育審議会初等中等教育分科会 2015）。子どもたちは登場人物を借りて自分の意見や考えを述べるのであり、「もし、あなただったら？」と問うと自分の考えや意見を言わなくなるため、その発問は道徳授業には相応しくないとの考え方があったことも否定できない。4 つめの発問に関連しても、教材作成者が「恵子を（あなたは）どう思いますか」と学習者に問いを突きつけるのに対して、学生たちは「恵子は何を思ったのでしょうか」と本文に即して従来どおり問うている。原発事故に伴う強制避難は誰もが経験することではなく、また学習者である児童生徒の状況も異なるので一括りにはできないが、転勤等に伴う転校や学校統廃合の経験などそれぞれの文脈に沿った形で「あなたなら？」を問うことこそが、「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく」（中央教育審議会初等中等教育分科会 2015）ことにつながると考えている。

本稿では、分析対象を中心発問に限定したため、補助発問との関連性などを考察することができなかった。また、サンプル数が少なく、大量テキストデータの分析が可能な KH Coder 3 の強みを生かすことができなかった。今後、模擬授業での発問と反応のやり取りに関する観察データ等も加えながら、量的・質的に調査研究を継続していきたい。

＜参考文献・資料＞

- 中央教育審議会 初等中等教育分科会 教育課程部会「教育課程企画特別部会 論点整理」
平成 27 (2015) 年 8 月
- 濱元伸彦「被災校の子どものヴァルネラビリティに向き合う学習共同体の役割：福島県 A
中学校の「ふるさと創造学」の実践に着目して」『関西教育学会研究紀要』(19)、2019 年、
pp. 61-76
- 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して』ナカ
ニシヤ出版、2014 年
- 樋口耕一『社会調査のための計量テキスト分析－内容分析の継承と発展を目指して（第 2
版）』ナカニシヤ出版、2020 年
- 越中康治・高田淑子・木下英俊・安藤明伸・高橋潔・田幡憲一・岡正明・石澤公明「テキ
ストマイニングによる授業評価アンケートの分析－共起ネットワークによる自由記述
の可視化の試み」『宮城教育大学情報処理センター研究紀要』(22)、2015 年、pp. 67-74
- 文部科学省『中学校学習指導要領解説（道徳編）』日本文教出版、平成 20 (2008) 年 9 月
文部科学省『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説（特別の教科 道徳編）』教育出
版、平成 30 (2018) 年 3 月
- 大橋保明「クリッカーの活用による双方向対話型授業の探求－「道徳」模擬授業における
リアルタイムフィードバックの試み－」『名古屋外国語大学外国語学部研究紀要』(第 48
号)、2015 年、pp. 273-283
- 大橋保明「テキストマイニングによる道徳授業の発問分析～道徳郷土資料『ふくしま道徳
教育資料集』を題材として」『名古屋外国語大学論集』(第 2 号)、2018 年、pp. 201-212
- 大森直樹・大橋保明・(一財)教育文化総合研究所『3・11 後の教育実践記録』(第 2 巻 原
発被災校と 3・11 受入校) アドバンテージサーバー、2021 年
- 柴口正武「福島原発事故と「ふるさとへの思い」：「教材ふたば」の実践から人権を考える」
『部落解放』(732)、2016 年、pp. 176-186
- 白木みどり・大内克之・阿部洋己・渡邊真魚「郷土資料の効果に関する研究－「ふくしま
道徳教育資料集」に係る児童生徒の感想の分析を通して－」『道徳教育方法研究』(21)、
2015 年、pp. 11-20
- 上原昭三「道徳の授業において対話を促す教師の発問技能－教員養成段階における指導上
の課題」関西国際大学教育総合研究所編『教育総合研究叢書』(10)、2017 年、pp. 41-56

(教職センター 教授)

<巻末資料>

2020 道徳指導案（指定教材課題）教材文

『

』

東日本大震災から四年目になった年、恵子は中学三年生だった。東日本大震災の時は小学五年生だった。恵子の自宅は、原発から10キロメートル内の浪江町にあった。原発事故により、家族全員で避難をし、これまでの三年間は郡山市内の借り上げ住宅で生活をしてきた。恵子は近くの小学校に転校し、そのまま小学校の同級生たちと一緒に近くの中学校に入学した。小学校でも、中学校でも、友達や先生と仲良く過ごすことができ、学校生活には何の不満も不安もなかった。

そんなとき、両親からこれからの生活のことについて話をされた。

「恵子、やっぱり浪江の家に戻ることは難しいんだ。お母さんと相談をしたけど、やはり家を建てることにした。」

恵子は複雑な気持ちだった。この四年間の郡山市での生活の中で、近所の友達もできた。なじみの文具店や書店もできた。地理的にも慣れてきて、普通に生活をしている自分に気付くことがある。でも、恵子は一度も自宅には戻っていない。中学生までは、自宅に立ち入ることがいまだに禁止されているからだ。高校生になったらちょっとでもいいから家に帰れるかな、と時々思うことがある。そんな時は必ず、前の家をなつかしく思い、前の小学校の友達のことを思い出し、涙が出そうになった。

（私のふるさとは、どこなんだろう？）

何度も考えたことだった。両親から、家を建てるということを聞かされ、さらに自分のふるさとのことを考えることが多くなった。

昨年四月に大学に進学した姉の信子は、どうしても南相馬市の高校に行きたいと言い、下宿住まいから始まり、高校を卒業する頃にはアパートで独り暮らしをしていた。すごいな、と思いつつも、別に郡山の高校でもいいのになあ、と思っていた。しかし、いよいよ浪江の家に帰らないとなった時、小学生まで住んでいた故郷のことが特別なところのように思えてきた。姉がおこうの高校を選んだ理由が少しだけ分かったような気がした。

来年の四月から、双葉郡の子どもたちを受け入れる中高一貫の学校ができることを知った。恵子の複雑な気持ちは、ますます強くなった。昨年までは、当然のこのように、郡山市内の高校に入学するつもりでいた。しかし、家の新築のことから、気持ちは揺れてきた。

（私は郡山の人間なんだろうか。）

（浪江の人間なんだろうか。）

（浪江のことは忘れて新しいふるさとを見つけることの方がいいのだろうか。）

(新しくできる高校に入って、双葉郡の友達がいる方がいいのだろうか。)

夏休みの高校の体験入学が近くなり、恵子は母に聞いた。

「お母さんは、ずっと郡山にいてしょ。だったら、私は郡山の高校に入学した方がいいよね。そして、郡山の市民として生活していった方がいいんだよね。」

母は言った。

「お母さんは、正直に言うと、恵子には郡山の学校に進学してほしいな。お姉ちゃんがいがいけず早く家を出た分、恵子には高校までは一緒に住んでほしいよ。」

「そうだよね。じゃ、私は郡山をふるさとにする。」

母は、ちょっと考えてこう言った。

「恵子は、郡山に住んでるうちに、浪江がふるさとでなくなることがいやなのかな？お母さんの生まれ故郷は山形だから、山形はとっても好きだよ。でも福島も、浪江も、山形と同じくらいに好きだし、お母さんにとっては大事なふるさとだよ。」

恵子は、浪江の時の友達の顔を思い浮かべた。そして、今の学校の同級生の顔を思い浮かべた。そして、夕食の時に、高校のことを両親と真剣に話し合おうと思った。

学校を職場とする教員のキャリアの現状と課題 ～学校教員へのセルフ・キャリアドック導入の可能性を考える～

鈴木 崇夫

1. はじめに

本論は、学校で学ぶ児童生徒への教育の質の向上を最終的な目標に見据え、学校を労働現場として働く教員¹のキャリアの現状を明らかにするため、まず問題背景を整理し、実態調査や基盤研究へ前進するための萌芽的な考察を行うことを目的とする。本論において、整理したい問題背景は大きく以下の3点である。

まず、昨今の国の動きである。政府は、「働き方改革」の名のもとに、大企業、中小企業、その他に対し、時間外労働の上限規制を行ったり、年次有給休暇の確実な取得を促進するなど、雇用者の働き方が見直されるよう2019年4月より「働き方改革関連法案（改正労働基準法）」を順次施行している。過酷な労働環境と言われる学校教員の「働き方改革」は今後どのように進められていくのだろうか。これまでに問題が指摘されてきた教員の働き方や、教員の労働と関連する働き方改革関連法案の内容を整理したい。

2点目は、人材開発・人材育成の観点から学校を一組織として捉え、組織の構成員である教員がどのような背景や経歴を持つ労働者であるのか、その特徴を整理したい。また、近年、文部科学省により「キャリア教育」が学習指導要領に明確に位置づけられるなど、学校における児童生徒のキャリア支援については取り上げられる機会が多くなっている。一方で、それを教えている教員自身は自分の職務経歴やキャリアをどのように捉えているのだろうか。今後の調査等に向けて教員個人のキャリアに関わる問題を整理したい。

最後は、ポストコロナ時代における「学校の多様化」が教員のキャリアや働き方にどのような影響を与えているかということである。時代の流れに伴って劇的な変化を遂げている学校の多様化とはどのようなものかを整理しておきたい。

1.1. キャリアとは何か

2017年3月31日に告示された小学校及び中学校の学習指導要領には「キャリア教育」が明確に位置づけられたことで、学校教育においてもキャリアという言葉がよく聞かれるようになってきた（長田 2018）。第1章総則第4-1（3）には以下のように記述されている。「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校のエデュケーション全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。〔下線部は中学校のみ〕」。これが特定の教科の部分に記述さ

¹本論における教員は、主として公立の小学校、中学校、高等学校、特別支援学校の教員（地方公務員）を指すものとする。

れたのではなく、総則に書かれているという点から見ても、「キャリア」の教育が学校での全ての学びに係るものと位置づけられていることがわかる。

時をほぼ同じくして、2016年4月には、キャリア形成や職業能力開発に関する相談や助言を行う専門家²として職業能力開発促進法にキャリアコンサルタントが規定され、人のキャリアを支援する専門家²の国家資格化が行われている。近年のこうした動きもあり、様々な分野において広く「キャリア」という言葉が用いられるようになっており、社会において「キャリア」という視点の重要性が認識されつつある。

では、この「キャリア」とはいったいどのような概念であろうか。まず、厚生労働省（2002）の定義を参照されたい。

「キャリア」とは、一般に「経歴」「経験」「発展」さらには「関連した職務の連鎖」等と表現され、時間的持続性ないしは継続性を持った概念。

この定義を解釈して読むと、時間的な経過を辿れば、人のキャリアは積み上がってくるというように捉えることができる。しかし、本研究では、時間的な経過で積み上がるというよりも、人間の発達の視点に立ち、教員一人一人のキャリアの主体性や自律性に焦点をあてて調査や分析を進めていきたいと考えている。したがって、本論では、日本国内のキャリアカウンセラー（現キャリアコンサルタント）の養成において最も長い歴史と実績を持つ特定非営利活動法人日本キャリア開発協会（JCDA）の以下の定義を援用したい。

「キャリア」とは、環境との相互作用によって、生涯を通じて個人が構築し、個人により意味づけされたもの

キャリアは生涯を通して個人が構築するもので、その当人によって行われる意味づけの連続だという考え方である。この定義は、大人であっても、子どもであっても、同じ概念の枠組みで人のキャリアを捉えることができる。

2. 学校教員と「働き方改革」

地域にはよるものの、学校は一般に中小企業と同等以上の従業員数を有する組織体であることがほとんどである。人事異動の範囲等に視点を向ければ、学校を所轄する教育委員会が一つの大きな組織体となり、その組織規模は学校よりもさらに大きい。このような規模の組織で働く教員は、一般企業の従業員とは大きく異なる労働条件に置かれている。公立学校の教員は地方公務員であるが、公務員の中でも特殊な労働環境にあることが、法制度からもわかる。新聞やテレビで学校教員のブラック労働とセット

² 国家資格化される前は、一般にキャリアカウンセラーと呼ばれていた。

で取り上げられる公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法³（以下、給特法）は、教員の働き方の特殊性を裏付けるものだといえる。

学校教員に対しても、労働基準法は一部を除いて原則的に適用される⁴。しかし、これまでは給特法の存在により残業手当のない長時間労働が常態化してきた（萬井 2009）。加えて、手当の面だけでなく、学校管理職の給特法の誤解により、労働基準法の労働時間に係る規制が全て適用除外と見なされ、教員の時間外勤務やその時間数を把握する必要はないとされる状態が慣例化してきた実態もある（文部科学省 2008）。このことから考えれば、時間外労働の上限規制など、政府による「働き方改革法案（改正労働基準法）」が施行されても、戦後から続いてきた給特法が変わらない限りは、教員の働き方改革を推し進めることは難しい。

このような教員の働き方の問題背景の中で、社会的に大きな動きがあった。中央教育審議会をはじめ、文部科学省においても、教員の長時間労働が社会問題として議論され、2019年12月、政府は約半世紀ぶりに給特法の大改正に踏み切った。2020年4月1日からは業務量の適切な管理等に関する指針の策定、2021年4月1日からは一年単位の変形労働制の適用が施行となる。2つの施行がコロナ禍で始まっていくということも記しておきたい。

ここで本論が強調したいのは、戦後から長く続いてきた特有の労働スタイルが定着している職場（学校）に、法改正による「働き方改革」の波が突然押し寄せることによって、教員という労働者が、ワーク・ライフ・バランスを整える働き方と向き合わなければならないということである。一般企業においてもワーク・ライフ・バランスを踏まえた労働が難しいと言われ、企業が自社内に、独自にキャリア支援室等を置き、そこにキャリアコンサルタントを配置することで従業員の働き方の支援を行っているような一般社会の状況であるが、特殊な労働文化を持つ学校の教員が、働き方改革に主体的かつ自律的に向き合い、ワーク・ライフ・バランスの調和した労働が時間の経過とともに実現されていくとは如何とも想像し得ない。

学校の労働者である教員の「働き方改革」をスムーズに実現していくためには、どのような社会的仕組みや支援が必要なのか。ここで整理した教員の働き方の歴史的経緯や労働文化を踏まえた上で考えていきたい。

3. 学校で働くひと一個人としての教員

学校という職場には、20代、30代、40代、50代、60代の女性、男性、役職の有無など様々なライフステージにいる労働者がおり、また、新卒採用の教員、中途採用の教員、臨時採用の教員、常勤／非常勤教員など多様な現在を持つ人がある。一方で、学校教員になるためには公的資格である教員免許の保持⁵が必須ということ、また地方公務員（公立学校教員）ということもあり、一般企業に比べて他の業種

³ 公立学校の教員給与について、時間外勤務や休日勤務に係る手当を支払わず、これに代わるものとして給料月額額の4%に相当する額を教職員調整額として支給することを定めた法律（1971年公布、1972年施行）。

⁴ 労働基準法第37条の時間外労働における割増賃金の規程が適用除外となっている。

⁵ 教育職員免許法の定めにより、10年に1度の更新が必要。

への転職や中途採用による転入が少ない傾向のある職種だといえるのではないだろうか。このような労働者特性の傾向を踏まえて、学校が組織としてよりよい人材開発・人材育成をしていくためには、どのようなキャリアの支援が必要なのか。

昨今では、学校教員による目を疑うような報道が後を絶たない。例を挙げれば、文部科学省の調査によると、2019年度にわいせつ行為やセクハラで懲戒処分を受けた公立小中高校等の教員は273人で、過去2番目に多かったという。273人のうち6割以上の170人が自校の児童生徒を含む子どもを対象にわいせつやセクハラを行っていたそうである（中日新聞朝刊 2021年2月2日）。近年、こうした処分を受ける教員は増加傾向にある。他例では、新型コロナウイルスの感染が拡大し、緊急事態宣言の発令等で社会が不安に包まれる状況下の学校で、家族がPCR検査⁶を受けた生徒に対して、「おまえが来たでマスクするわ」と教員が発言し、保護者から差別につながるという指摘を受け謝罪したという事例がある。この教員は、保護者から最初に指摘を受けた際には「覚えていない」と答えたが、のちに発言を認めたという（中日新聞朝刊 2020年12月19日）。さらなる例では、小学校に保管されている学校備品の楽器をフリマアプリで販売し利益を得ていた教諭が懲戒免職処分になるという事件もあった（中日新聞朝刊 2021年2月10日）。こうした教員はどのような心の状態と思考でこのような行動に及んでいるのだろうか。

中央教育審議会（2018）は、初等中等教育におけるキャリア教育の充実を唱え、キャリア教育における基礎的・汎用的能力：「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」の4つを学校の教育活動全体を通じて育成するとしている。生きる力を兼ね備えた一社会人であり、児童生徒のロールモデルになるはずの教員であるが、果たして上述のような教員は基礎的・汎用的能力を機能させて社会参加しているといえるだろうか。問題を起こし処分を受ける教員は、氷山の一角ではないかと推察できる。とはいえ、このような事例や事件を見ると、少なくとも日々の業務に悩みや迷いをもち、ストレスを抱え込んでいる教員は少なくないと考えられる。特に新型コロナウイルス感染拡大後は、全国すべての教員にこれまではなかった業務として、全校のマスク着用の徹底、手指消毒や手洗いの徹底、登校時の体温計測、これらの見守りなど、学校教員本来の業務としては想像もしなかった仕事と向き合わざるを得ない現実がある。コロナ禍で希望を持たず、退職を申し出る教員も増えているという（西日本新聞 2020年1月8日）。

このような社会問題の背景を踏まえ、教員の職務経歴（仕事の経験）や今現在の労働の実態、また現在の自己が目の前の業務とどのように向き合っているのかなど、調査を通して明らかにしたい。調査の結果を基に、組織としての人材開発・人材育成の観点、また学校を職場として働く教員一人一人の支援の観点から、職場としての学校における教員のキャリア支援の効果的なあり方について議論し、検討と提案を行っていきたい。

4. 学校の多様化と教員のキャリア

職場としての学校を考える上で、学校の多様化は触れざるを得ないテーマである。そこに通っている子どもたちの多様化、子どもたちの保護者の多様化、また学校を支える地域社会の変化など、学校を取

⁶ 新型コロナウイルス等感染症罹患の有無を確認する検査。

り巻く環境は時代を追って目まぐるしい変化を遂げているものと言えよう。中でも、近年、学校に特に大規模な環境変化をもたらしているのは外国につながるのある子どもの在籍ではないだろうか。日本の少子高齢化により、産業分野を支える人材が不足し、外国人材に頼らざるを得ない社会状況がある。外国人材の流入に伴い、その帯同家族や国際結婚家庭の増加など、外国につながるのある子どもは増加の一途を辿っている。これらの子どもたちは、「外国人児童・外国籍児童生徒」という括りで表されることが多いが、学校の多様化を生んでいるのは外国籍の子どもだけではない。外国で生まれ、外国で育ち、学齢期に来日し、日本語が話せない日本国籍の子どもなども存在する。本論が「外国につながるのある子ども」とするのはこうした理由のためである。

日本の学校に、この外国につながるのある子どもがどのくらいの規模で増加し、在籍しているか、以下の図1を参照されたい。

図1 日本の学校に在籍する外国人児童生徒数の推移



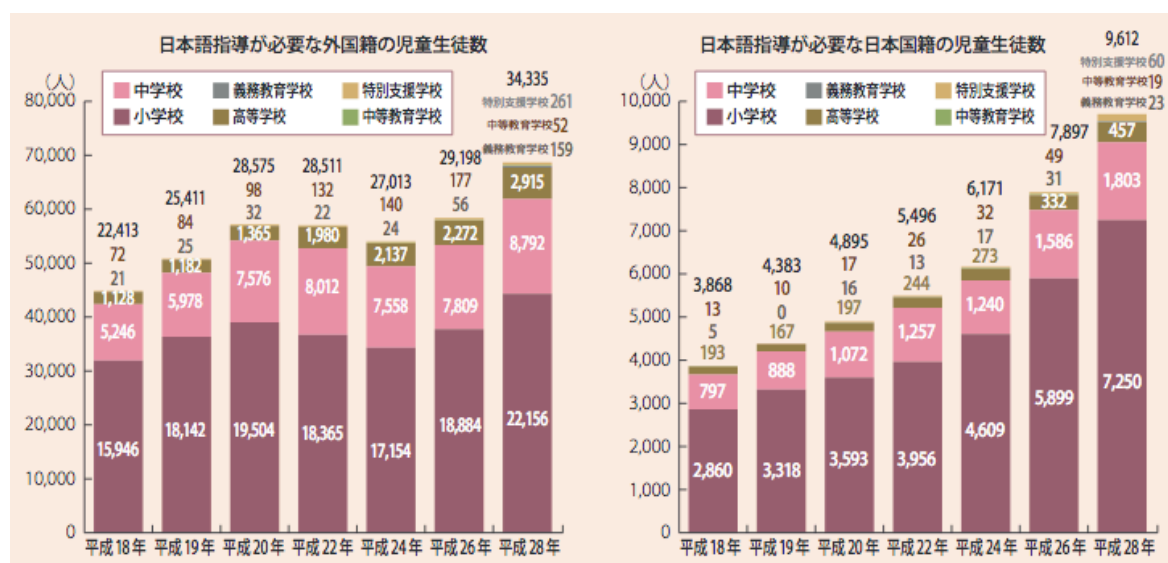
(出典) 文部科学省(2019)「外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版」p. 5

平成30年度時点の「学校基本調査」では、93,133人の外国人児童生徒が学校に在籍している。その中には、日本語が十分に分からない子どもたちもいる。文部科学省は、学校基本調査において「日本語指導が必要な児童生徒」としてその数を調べている。在籍者数は、次項の図2のとおりである。

国籍に関わらず、日本語が十分に分からない子どもたちは、小学校・中学校で全体の9割を超える数となっていることがわかる。小中学校に勤める現場の教員は、これら日本語が分からない子どもたちにどのように対応しているのだろうか。出典として挙げた文部科学省の手引きを見れば対応ができるというような容易なものでないことは想像に難くない。教員養成課程においても、こうした外国につながるのある子どもの支援について学べる科目が必修化されている⁷のは、筆者の知る限りまだごく僅かである。大半の教員は目の前のこうした子どもたちを試行錯誤しながら対応している現実がある(佐藤 2001)。

⁷ 愛知教育大学など一部の大学で必修化されている(筆者調べ)。

図2 日本語指導が必要な児童生徒数の推移



(出典) 文部科学省(2019)「外国人児童生徒受入れの手引き 改訂版」p. 6

学校の多様化は他にも、一般学級に在籍する軽度な障がいを持つ子どもの増加や、食物アレルギーを持つ子ども、LGBT などジェンダーに関わる問題を抱える子どもなど、実に様々である。また、社会的な問題として取り沙汰されたモンスターペアレントと呼ばれるような保護者が存在するなど、親や地域にも時代の変化が見られる。

山森(2019)は、学校経営者としての校長の資質・能力の向上という観点から、多様化する学校教育課題に対応できる教員の育成に関する研究を行っているが、つまるところ、一人一人の教員が、学校のあらゆる多様性との直面に、労働の中で向き合っていかなければならない。しかし、全ての教員が、複雑に絡み合う環境を生む「学校の多様化」を仕事として前向きに理解し、上手向き合っていくことができているのだろうか。教科指導など教育職の主軸となる部分とこれら現実とのギャップはどのように調整されているのであろうか。村上(2019)は、教員のストレスの原因と強度等についてメンタルヘルスの観点から調査しており、そこに記された事例(現場教員の声)を見ても、労働環境(学校)の多様化と教員のメンタルヘルスの関係が窺い知れる。1.1.で述べたように、本論が考えるキャリアとは、環境との相互作用によって、生涯を通じて個人が構築するものである。学校の多様化は、環境との相互作用という点において、教員個人のキャリアに大きく影響を与えるものといえる。先行研究も踏まえながら、本研究では教員一人一人の「働く」にフォーカスし、多様化する学校をどのような環境として捉え、どのような自己調整を行っているのか、その様態を調査して明らかにしていきたい。

5. まとめと今後の課題

本論でここまで述べてきたことは全て学校の労働者である教員に関わることであるが、はじめにでも触れたように、本研究が目指すところは、学校で学ぶ児童生徒の教育の質の向上である。学校における教育の質を向上させるためには、そこで教育を提供する労働者(教員)が働きやすい環境で、やりがいを持って全ての仕事に向き合える状態でなければ実現不可能であると考え。

厚生労働省は、2016年度からセルフ・キャリアドックという制度の普及を展開している。「キャリア形成促進助成金」の支給対象となる人材育成制度の1つとしてセルフ・キャリアドック制度を組み込み、セルフ・キャリアドック普及拡大加速化事業をとって企業の制度活用を促進している。このセルフ・キャリアドックとは、2015年6月30日に閣議決定された『日本再興戦略』改訂2015の中で、雇用制度改革・人材力強化のための施策として盛り込まれたもので、職業能力開発促進法の下に、企業が従業員に対し、定期的なキャリアコンサルティング⁸と多様なキャリア研修などを組み合わせて実施し、従業員の主体的なキャリア形成を促進・支援することを目的とした総合的な仕組みのことをいう（厚生労働省2017）。そのキャッチフレーズは、「セルフ・キャリアドックで会社を元気にしましょう！～従業員の活力を引き出し、企業の成長へとつなげるために～」である。「キャリア形成促進助成金」を活用し、セルフ・キャリアドック制度を導入した企業の実践や成果の報告なども少しずつ出始めており、今後の動向が気にかかるところである。

2節でも述べたように、学校という職場も中小企業、ないしは教育委員会の単位で見れば大企業と同程度の従業員数を有する自治体もある。本研究の今後の課題としては、教員の活力を引き出し、学校の成長へとつなげるためにも、セルフ・キャリアドック制度の学校への導入の可能性も議論していきたいと考えている。しかし、そのためには、本論で整理した教員のキャリアに関わる問題背景や学校の労働文化を踏まえ、教員のキャリアの実態がどうなっているのかをまず詳細に調査する必要がある。その上で、学校を職場とする教員のキャリア支援は現状のあり方でよいのか、改善するならば、どのような方法が効果的なのか、また、企業やその従業員を想定して設計されたセルフ・キャリアドック制度は学校という職場にも応用が可能なのかなど、今後の研究の過程全体を通して学校を職場とする教員のキャリア支援の基盤づくりを進めていく必要がある。

<参考文献・資料>

厚生労働省（2002）「キャリア形成を支援する労働市場政策研究会」報告書 PDF 厚生労働省ウェブサイト（2021/2/28 アクセス）

厚生労働省人材開発統括官付参事官付キャリア形成を支援室（2017）「セルフ・キャリアドック導入支援事業「セルフ・キャリアドック」導入の方針と展開」PDF（2021/2/28 アクセス）

佐藤郡衛（2001）『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店

立野了嗣（2017）『「経験代謝」によるキャリアカウンセリング』晃洋書房

中央教育審議会（2011）「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」PDF（2021/2/28 アクセス）

長田徹（2018）「新たな学習指導要領におけるキャリア教育」PDF 文部科学省ウェブサイト（2021/2/28

⁸ キャリアコンサルティングとは、国家資格キャリアコンサルタントが、労働者の職業の選択、職業生活設計又は職業能力の開発及び向上に関する相談に応じ、助言及び指導を行うことである。キャリアコンサルティングで用いられるジョブ・カード（制度）は、個人の生涯を通じたキャリア形成支援のためのツールであるが、労働市場のインフラとなるよう、文部科学省、厚生労働省、及び経済産業省の3省が共同で普及に取り組んでいる。

アクセス)

村上慎一 (2019)「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～」名古屋外国語大学教職線年報 2019 (創刊号) pp. 29-40.

文部科学省 (2019)「外国人児童生徒受入れの手引 改訂版」PDF 文部科学省ウェブサイト (2021/2/28 アクセス)

山森義人 (2019)「多様化した学校教育課題に対応できる教員の育成～生徒や保護者・地域の信頼に応えられる教員の育成と研修の在り方～」PDF (2021/2/28 アクセス) 第70回全日中校長会群馬大会 大会誌 pp. 85-92.

＜新聞記事＞

中日新聞「三重の教諭 差別的発言で処分」(2020年12月19日朝刊)

中日新聞「わいせつ教員根絶の糸口は 免許の再取得認めぬ法改正は断念」(2021年2月2日付朝刊)

中日新聞「メルカリで学校の楽器販売、教諭を懲戒免職」(2021年2月10日朝刊)

西日本新聞「心病むケースも... 新任教諭の退職相次ぐ 1年以内に全国で431人」(2020年1月8日付Web)

(愛知淑徳大学初年次教育部門 助教／本学 非常勤講師)

<実 践 論 文>

アスペルガー症候群の傾向のある高校生への支援に関する考察 ～相談員としての支援を振り返る～

村上 慎一

1 はじめに

愛知県総合教育センターの相談員として、過去に出会ったアスペルガー症候群の傾向がある生徒それぞれの特徴とその支援の在り方について振り返って述べたい。「アスペルガー症候群の傾向がある」と題したのは、取り上げる事例には、医師から診断された生徒も、顕著な特徴がありながら診断にいたらなかった生徒もあるからである。いずれの事例も、その特徴ゆえに高校生活を送るうえでの困難を抱えていた。一方、同じような特徴も、その表出の仕方は人それぞれであり、性格もそれぞれであった。その点では、障害のない生徒の性格が十人十色であり、悩みの表出がそれぞれであることと選ぶところがない。当然のことながら、アスペルガー症候群の傾向のある高校生への支援の在り方も一様ではなかった。

アスペルガー症候群の傾向がある生徒は、知能が高く、学習成績がよいことが多い。今回、事例を通して振り返る高校生も学習成績はおおむね良好で、それゆえ辛い目に会うことがあった生徒がいる一方で、そのことに助けられて困難が軽減されたかにみえる生徒もいる。取り上げる事例の高校生は、全日制高校に入学しており、中には地域有数の進学校の生徒であった者もいる。これらの高校生は、いずれもその学力の高さゆえ、また、高校時代の在り方そのままでは社会的な適応に問題があるゆえか、いずれも上級学校に進学している。上級学校に進学した後のことは、一部を除いては定かではないが、高校生であったときに、相談員としてどのような支援が可能であったか、支援の在り方を改めて検討したい。

2 アスペルガー症候群の理解

(1) 診断名について

1943年、アメリカのカナーKanner.L.が11例の症例を報告し、初めて「自閉症」の記載がされた翌1944年、オーストリアの小児科医ハンス・アスペルガーAsperger.H.がこれに類似した子どもについて、「自閉」の用語を用いて独立に報告を行っている。報告当初は大きな反響はなく、その概念が広まることもなかったが、広汎性発達障害の研究が進み、1990年代には国際的診断基準にアスペルガー症候群が登場する。

DSM診断では、広汎性発達障害の下位診断の中に、アスペルガー症候群は存在し、有病率には諸説あるが0.5～1%、4～5：1で男性に多いとされる。DSM診断は、カテゴリー診断であるが、現在、自閉症スペクトラム障害をひとつの連続した障害と捉えるなかで、カナータイプの自閉症は重度な自閉症、アスペルガータイプは高機能な自閉症とする

考え方が主流になりつつある。

(2) 障害について

アスペルガー症候群は、自閉症の3つの主症状、「社会性（対人関係）の障害」、「コミュニケーションの障害」、「想像力の障害およびそれに基づく障害（反復的な行動の異常）」のうち、「コミュニケーションの障害」が軽微であるものをいう。言語発達の遅れは少なく、知的には正常な者が多い。

(ア) 社会性（対人関係性）の障害

DSMの自閉症障害と共通した特徴として、対人関係の質的な障害が認められる。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ① 人の気持ちを読む力が弱い。「仮に」相手の立場だったらと考えることが難しい。
- ② 友人関係を築く能力が低い。かなり年上の人、もしくは年下とつきあい、同年代の友人が少ない。
- ③ 仲間と協調して遊べない。仲間と親交を持ちたがるがうまくいかないことに悩む。
- ④ 人に対しての関心をあまり持たない。
- ⑤ 常識外れの行動をとっているが、そのことに気が付かない。

(イ) コミュニケーションの障害

DSMの診断基準には示されていないが、コミュニケーションの質的な障害がある。普通に言葉を話すが、非言語的コミュニケーションが苦手であり、あいまいな言葉、抽象的な言語表現に対する理解が低い。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ⑥ 目をあまり合わせない。もしくは相手の目から目をそらさない。
- ⑦ 流れに関係ない自分の話を一方的につづける。
- ⑧ イントネーションや声のトーン、表情、態度から人の思いを読み取れない。
- ⑨ 察するのが苦手である。比喻や冗談を理解しにくく、ストレートに受け取る。
- ⑩ その場に応じた言葉をうまく使えない。敬語の使い方が下手である。
- ⑪ 自分の感情の気づきや理解が苦手で、自分の気持ちを上手に表現できない。

(ウ) 想像力の障害およびそれに基づく障害（反復的な行動の異常）

反復的な行動の異常があり、想像力の障害が認められる。自分のやり方に固執したり、こだわり行動がある。具体的には、次のような特徴があることが多い。

- ⑫ 自分の考え方は絶対に正しいと思い込む。
- ⑬ 強いこだわり傾向がある。強迫的なところがある。
- ⑭ 変化に対してパニックになりやすい。予定の変更に強い怒りを覚える。
- ⑮ 狭い分野を深く掘り下げる。
- ⑯ 反復的な動きが多い。決まったパターンで行動しようとする。

(エ) その他の特徴

- ⑰ 記憶力がよいことが多い。
- ⑱ 不器用、運動が苦手である。ぎこちない動きをする。

- ⑭ 光、音、臭い、皮膚感覚に鋭敏で刺激に弱い。
- ⑮ 声のトーンにあまり変化がない。

3 研究の目的

アスペルガー症候群と診断を受けた生徒、アスペルガータイプと思われる生徒には、一定の共通点が存在することは当然である。その概略を「2 アスペルガー症候群の理解」で示した。ここで、例示したように、具体的には①～⑮のような言動になって、その特徴が表出することが多い。しかしながら、アスペルガー症候群（アスペルガータイプ）の生徒の全てに同じように3つの主症状やその他の特徴が現れるわけではない。①～⑮の特徴的な言動についても、その全てがあるということはほとんどないと言ってもよい。また、同じ特徴があるとしても、その強弱はさまざまである。発達障害のない者の性格がさまざまであるように、アスペルガー症候群（アスペルガータイプ）の生徒の性格も一様ではなく、出生時の遺伝的な性質、高校生になるまでの成育歴もさまざまである。高校生活を送る上での困難もそれぞれであり、それゆえ、これらの生徒の支援の在り方もそれぞれ異なったものになる。

アスペルガー症候群のある学齢期の子どもは、言語的な能力が高いため、その重篤な対人機能障害はある程度まで覆い隠され、周囲の大人に誤解されるかもしれない。大人たちは、その行動上の障害をその子どものわがままや幼稚さ、頑固さのせいにしてしまう場合がある。そのような周囲の誤解が生じることもあり、知的に高いからといって社会適応は決して楽観できない。

自閉症スペクトラムのある生徒の中でも、知的に高いがために特有の困難を持つ可能性のあるアスペルガー症候群（アスペルガータイプ）の生徒の支援の在り方について考察し、今後の支援に資するようにしたい。

4 研究の方法

2000年から2005年までに愛知県総合教育センターの教育相談研究室の相談室で出会った3事例について考察を深めたい。アスペルガー症候群の有病率は確定していないが、地域有数の進学校で教員をしている際、アスペルガー症候群の特徴を備えている生徒をしばしば見ることがあった。中には、診断を受けて、自分はアスペルガー症候群であると公言している生徒もあった。

アスペルガー症候群の生徒が現実生活を送るうえでの困難およびその支援の在り方について、筆者が相談員として実際に関わることになった5事例を基に考察する。

（ただし、事例を示すに当たっては、個人性に考慮し、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）

5 研究の実際

まず、私自身がアスペルガー症候群の高校生を強く意識するきっかけとなった事例について紹介したい。

<事例1>

Aとは総合教育センターの相談員として関わったが、その直前に勤務した高校で教員としてAの姿を見ている。学校で、私はAの所属する卓球部の顧問教諭であった。生徒として見ていた時のAの印象はそれほど鮮明ではない。あまり口数の多い生徒ではなかったし、それほど活動的でもなかった。表情に乏しく、友人と騒いでいるというような場面を見ることはなかったが、とりたてて特徴的な生徒でもなかったと思う。学校にいた時のエピソードとして唯一覚えていることがある。卓球台に対して構えの姿勢をとる時、いつも逆足である右足が前に出ているので、注意を促したことである。注意をしても、しばらくすると元に戻ってしまい、ボールを打つ時に窮屈な体勢になるのに一向に改まらなかった。少し不器用なところがあるのかなと思った。

そのAと母親が3年生になって、総合教育センターの教育相談室にやってきた。学校の紹介である。一か月半ほど学校を休んでいるということで、不登校の相談ということだった。話してみると、困惑しているのは母親の方で、Aの方は学校にいた時とあまり変わらず、元気はないものの淡々と話をした。話をして分かったのは、理科や数学などの成績と比べて、英語の成績が極端に悪く、そのことで授業に出るのも学校に行くのも嫌になったということぐらいであった。マーク式のセンターテストの模試で、理科や数学は8割以上得点できるのに、英語の得点が3～4割くらいと極端に悪かった。背景が不明で、うつ状態でもあったので、医療機関の受診を勧めて初回の面談は終わった。母親の話の中で印象に残ったことがある。「勉強という点では、あまり心配をしたことのない子だった。漢字なども教えなくても、幼いころから電信柱にある看板などで次々に頭に入れていった」という話である。見て記憶して漢字が書けるようになるとは、随分他の子の学習の在り方とは違うと感じた。

医療機関ではさまざまな検査をしたと聞いたが、結果を聞いた時は少し驚いた。「アスペルガー症候群」というのが診断名であった。母親は涙ながらにそのことを告げ、子に障害があることで、自分を責めていた。ところが、父親に診断名を告げ、その特徴を話しても少しも驚くところがなかったという。父親は「自分も同じだ」と母親に話したという。本人に、診断名を聞いてどう感じたかと訊くと、驚くほど淡々と「病名が分かってよかった」と話した。なぜよかったかと訊くと「病気なら、薬を飲めば治るので」と答えた。そうではないことについては、コメントを控えた。私の方は、アスペルガー症候群のある生徒への関わりということで認識を改めた。

本人の直接の悩みである学習の問題、特に英語の学習に対する不安を軽減しよう、私が最初に考えたのはそういうことで、精神科医にもアドバイスを求めた。精神科医が言うには「アスペルガー症候群の人には、英語や国語は難しいんですよ。記憶力があっても、モザイクの一つのピースのようなもので、すべてのピースを記憶できるわけではないので、

世界が完成しないのですよね」ということだった。途方もない話だと思った。とにかく先の見通しを持たせたいと思い、英語の勉強法を順序だてて説明して、ノートの作り方も話した。何か月かを経ても、一向に英語の成績が変わらないので、話をしたように学習を進めているかと訊くと「やっています」と返事をする。実際のノートを見ても、いたって真面目にやってある。その頃、私は相談室での相談を止め、外で散歩しながら同じ景色を見ながら話すようになっていた。なぜこんなに努力しても、全く結果に結びつかないのかと考えながらいて、ひょっとしたらと思い訊いた。「問題文を読んで、意味の分からない単語が出て来たらどうするの？」と。Aは平然と答えた。「分からないから、そこで読むのをやめます」と。「じゃあ、問題の選択肢に分からない単語などがあったら、どうする？」と訊くと、また平然と「分からないから、読むのを止めます」と。「それで、どうするの？」と問うと、「全部4番にマークします」。唖然とした。努力しても、得点率が少しも変わらない理由が知れた。「そういう時は、前後の文から分からない単語が重要かどうか、プラスの意味を伝える言葉かマイナスの意味かと想像をしたりした方がいい。たとえ全然分からなくても次からの文章を読んでいくと、ひょっとしたらこういう意味かもしれないと分かる時もあるから諦めないで、次を読むといいよ」と説明してみた。60～70点台と低迷していた模試の英語の結果が、次のテストからは140点以上になり、驚くことになった。

その後、Aは浪人をして、相談室で主に母親と話すことになった。様子を聞くと、医師の診断の確かであったことが、いろいろなことから確認できた。予備校までの電車が空いていればよいが、自分が乗ると決めている号車が何かの理由で混んでいたりすると、気分が悪くなって下りてしまう。予備校の人気講師の授業は騒がしいし、何が起こるか分からないので苦手で別室に避難してしまう。できるだけ静かな、人気のない講師の授業を選択しているなどのことが語られた。医師は、騒々しい時に決まって避難できる静かな場所を確保してくださいとアドバイスしたという。

その後、Aは国立大学の工学部に進学した。母親から下宿すると聞いて危ぶんだが、果たしてはじめての3か月くらいは大変であった。生協で衣服を買うかどうかという段になると、母親の指示を求め電話をしてくるという。何か新規のことが起き、判断に迷う度に電話がかかってくるということだった。はじめは、そういう毎日に疲れたか、週末を待たず木曜になると自宅に帰ってきてしまうということだった。さまざまな新規のことが、だんだんに日常のルーティンになり、落ち着いていったという。

現在は、大手企業の技術者として生計を立てている。

(主な症状及び特徴)

事例の特徴的な言動を、「2 アスペルガー症候群の理解」で示した①から⑳の症状及び特徴として解釈すると次のようになる。

学校で主に見られた症状…④、⑥、⑱、㉔

総合教育センターでの言動から分かった主な症状…上記に加えて、⑦、⑪、⑱、㉔

浪人時、大学時代の症状…上記に加えて、⑭、⑮、⑯

(理解及び支援の在り方について)

事例1を通して私が痛切に感じたのは、アスペルガー症候群の生徒の場合、アスペルガー症候群の特徴的な症状の理解が第一になるということだった。相談の主訴は「学習不振による不登校」であったが、アスペルガー症候群という背景の理解なくしては、いかなる支援もありえなかった。診断名を付するかどうかは人それぞれであろうが、Aの場合は診断があつてよかったと考える。もちろんAの理解とは異なり「薬を飲んだら、治る」というようなことはないが、行動の背景にあるものがはっきりして初めて支援の在り方が決まった。Aの場合、新規のこと、予定外のこと、予期せず、騒々しさ・音の刺激に弱かった。英語のテストの場合は、自分の知らない新規の単語が出てきたら「分からない」ということで、思考を止めてしまうことを当然だと思っていた。そのやり方に固執しており、離れることがなかった。本人にそのやり方を改めさせ、分からないままに読み進めさせ想像を働かせるよう仕向けることで、少しだけ悩みの解決に近づいた。騒がしい電車の車内、賑やかで何が起きるか分からない教室というのは、Aにとっては苦痛以外の何物でもない。親は静かで気持ちを落ち着ける場を用意した。そのことが奏功している。大学の入学当初は下宿していたこともあり、新規のことへの戸惑い、恐怖が連続したと思われるが、家族、特に母親がそのことを責めることなく、丁寧に受け止め対応している。記憶力がよく狭い分野を深く掘り下げることができるという特徴が、技術者として社会適応する上では有効に働いたと思われる。

なお、相談員であったとき、別の進学校の教員からアスペルガータイプと思われる生徒の同様の悩みについて相談を受けたことがある。ある教科がずば抜けてできる生徒がいたが、ある時を境にその教科の学習成績が極端に落ち、不登校気味になっているがどうしたらよいかという相談であった。私は、Aの英語の話をし、分からないことが一つあるために全てが分からないという話になっている可能性について話した。思い当たるところがあったらしく、適切な支援の結果、問題が解消に向かったという。この事例を通しての一番の学びは、アスペルガー症候群のある生徒は、目に見えない内的な思考のプロセスにおいても、決まったパターンを守ってしまい、他のプロセスのあることを想像できないことを知ったことにある。また、白か黒かのような思考があり、分からないとなったら全てを否定しがちであることにも気づかされた。そのことを念頭において支援に当たることが大切である。

事例2の生徒Bは、女生徒である。

<事例2>

Bの母親が教育相談室に相談に来たのが初めだった。ずいぶん憔悴しているなという印象だった。ひとり親家庭であり、親子二人で暮らしていた。Bがある日ふつりと糸が切れたように学校へ行きたがらなくなってしまったという。不登校が主訴であった。不登校を

主訴とする相談は多いが、一様の対応はできない。背景がそれぞれで、受け止めもそれぞれであり、他の事例で成功した仕方が別の事例では全く功を奏さないことがよくあるからである。

話を聞いていても、一向に背景らしいものは見えてこなかった。勉強で悩んでいる様子も、何か言語化できる悩みがあるようにも見えなかった。それなのに、一向に学校に行こうとしないので母親は途方に暮れている様子であった。ひとつ印象に残った話としては、「友だちはあまりいない。話をする相手は、男子生徒ばかりでほとんど女子生徒とは話さない」ということがあった。同調圧力が強く友だちであればちょっとした行動も付き合うということの多い、女子生徒の集団が苦手なのだろうか、女子生徒同士の腹の探り合いのようなこと、キャラに合わせて行動する（させられる）ようなことに嫌悪感があるのか、と想像した。一度だけ本人と相談室で話をした。印象としてはボーイッシュで、悩んでいるようにも見えないし、むしろ明るい感じであった。ただし、話は深まらず、感情に触れるような話には至らなかった。出来事の情報をはじめとした情報交換に終わった。その後の母親の話では、「話してもいいが、何のために話しているか分からないので、もういい」と言っているということだった。

不登校の日数が3か月ほどになり、留年の心配が出てきたころ、母親の表情は苦痛に歪んでいるように見えた。どうしたのかと訊くと、学校に行くか行かないかということで、Bと乱闘になり、肋骨にヒビが入っている状態だという。Bがそこまで暴力的で母親を痛めつけたという事実には驚いた。その後、Bは医療機関で「アスペルガー症候群の疑い」という診断を受けている。

私はその診断の正しさを確信したエピソードがある。Bは、その後、別の学校に転校した。はじめは一人で住み、母親が様子を見に通っていた。下宿は転校先の学校の北に位置していた。その後、母親が仕事のことなど、いろいろやり繰りをして二人で一緒に暮らすようになるのだが、その転居先は学校の南に位置した。Bは、登校の際、南の住居から元の下宿から通っていた道まで戻らないと登校できないのだという。すなわち、南の住居から学校を通り越して、学校の北の下宿まで行き、「いつものルート」で登校していた。

その後、転校先の高校を卒業して、県外の大学に進学した。

(主な症状及び特徴)

- ・不登校になった学校で見られた症状・・・②、③、④、⑪
- ・相談室で見られた症状・・・⑧、⑪
- ・母親との関係で見られた症状・・・⑫、⑬、⑭
- ・通学時に見られた症状・・・⑭、⑯、⑰

(理解及び支援の在り方について)

事例2を通して理解したことは、主に3つである。

まず、4～5：1の割合で少ないと言われる女性のアスペルガー症候群の生徒の暮らしにくさ、集団の中の生きにくさである。元いた高校でどのようなことがあったか、詳細は

分らない。母親にも何が問題であったか、本人は話をしていない。しかし、男子生徒としか話をしない女子生徒が他の生徒からどのような目で見られ、どのようなことを言われるのかは容易に想像がつく。女子生徒の方が感情的な交流に密度の高さを求めやすい分、アスペルガー症候群の女子生徒は苦しむことが多いのではないかと思う。また、女子生徒の集団に限らないが、日本人の高校生の集団には強い同調圧力が存在する。「みんな」とか「ふつう」とかを過度に重視する。「みんな」と違い、「ふつう」とは異なるBがどのような状況に陥ったかは想像に難くない。時に異質なものを弾き出すことで、同調できる者の仲間意識を高めるようなこともある。辛い状況に追い込まれたのではないかと考えられた。この問題の解決は、容易ではない。日本人社会の文化に関わるからである。多様性の容認が進むこと、周囲の障害への理解がキーになる。

次に、母親に骨折を負わせるほど、暴力的になることがあるということである。母親のことを憎んでのことではない。パニックになり、手加減ができない、歯止めがきかなかったのであろう。おそらく「私が悪いわけではない。私は悪いことをしていない」と強く思い込んでおり、状況を見ての対応、必要な妥協ができないことにBは苦しんでいた。母親は母親でどうしても「学校へ行ってほしい」という気持ちがあり、それが正しいと信じていたのだと思う。その結果の衝突であった。母親にBの在り方について理解を促すことができていなかったことを、私が反省することとなった。余談だが、分かれた夫、Bの父親の行動には、Bとよく似たところがあったという。

さらに気づかされることになったのは、決まりきった行動へのこだわり、変化への対応の苦手さである。Bもまた、進学校の生徒であり、学習成績は優秀であった。それゆえ、女子校であった転校先では、それほど誰かと仲良くならなくても一目置かれ、勉強に関しては悩むことなくやっていけ、卒業にいたったのだと思われる。それを考えると、地図的な位置関係が分からないなどということはありません、ただただ今までの慣れた道に行く安心感を求めたのであろう。決まったパターンで行動することがアスペルガー症候群の生徒の安定をもたらすことがよく理解できた。同時に、変化への対応には苦勞すること、臨機応変の対応は苦手、時にパニックに陥ってしまいやすいことも理解された。このような特性についての理解は必須で、やむを得ない変化に対応する時には、パニックを起こさないように適切な支援することが重要であることを思った。

事例3の生徒は、職業高校の生徒である。

<事例3>

Cは、学校からの紹介で相談室に母親とともにやってきた。以前に、休み時間に机に突っ伏して寝ているところを起こされ、起こしたクラスメイトに暴力をふるったことがあったが、最近また同じようなことが起きたという。今度の相手は教員で、授業が始まる時間になったから起こしている。Cに何か含むところがあったとは考えられず、だからと言って、学校はクラスメイトの目の前で教員に暴力をふるってしまったCをそのままにしてお

くこともできなかった。Cと親は、学校から医療機関か相談機関かに行くように言い渡され、相談室にやってきた。

事の経緯からして、感情的な恨みのようなものは見られず、高校生であるにかかわらず単に生理的な反応のように暴力をふるってしまっていることが奇妙と言えは奇妙だった。幼児ならありうる。どうしてこんなことになってしまったかという質問の答えも、実に即物的であり、「眠かったのに、突然起こされたから」と言うだけだった。学校が医療機関を勧めたのは、アスペルガー症候群の生徒ではないかと疑った可能性が高い。もちろん相談機関では診断を下すことはできないが、私はアスペルガー症候群の疑いがあるという見立てのもとに相談を重ねた。

もちろん相談室で暴れることはなかったし、Cが感情的なレベルの悩みを言語化することはなかったので、実に淡々と面談は進み面談が深まることはなかった。次のような調子である。「〇〇部に所属していたんだよね」「うん、部長だった」「3年間続けて、今はどんなことを思うだろう」「疲れた」「練習がきつくて疲れたということかな」「3年生の最後の大会はどうだった？」「何がですか？」「何回戦まで行けたんだろう？」「二回戦で負けた」「一回勝てたんだね。勝ったときは、どんな気持ちだった？」「疲れた」「疲れたけど、次の二回戦も頑張ったのかな？負けたときはどうだった？」「何が？」「どんな気持ちだったか、と思って」「嫌だった」「3年間よく続けたよね。部長も任されてどうだった？」「何が？」「みんなをまとめるのは大変だったのでは？」「めんどくさかった。疲れた」「意見の違う人もいて、面倒だったのに、よく部長としてがんばったね」……。できるだけ自己肯定感が高まるよう努めたが、効果のほどは定かではなかった。

高校内の成績はよく、大学への推薦が得られた。面接が危ぶまれたので、練習をすることにした。他の相談員に協力してもらい、面接の場を想定した。そこでの彼の態度、面接練習時の受け答えにも驚かされることになった。まず、ドアをノックして、挨拶をして、受験番号・高校名・氏名を言って、着席するということができなかった。そこからだった。入室して何も言わずに椅子に座ったのである。「挨拶を大きな声で元気よくしよう。第一印象は大切だからね」と指導は始まった。その後は次のようであり、なかなか面接練習がスムーズに進むことはなかった。「進学をしようと思ったのはなぜですか？」「えっ、……。何が言いたい、わからん。進学するから、ここにいるのに……」「進学以外にも道はあるよね。就職するとか、バイトをして暮らすとか、でも、就職ではなくて、君が進学をしようと思ったのはどうしてかを訊いています」「ああ、そういうことか、そう言ってもらわないと分からない」「なぜ？」「……………」「うん、例えばね、将来は技術者として就職することを考えているが、就職の前により高度な知識や技術を身に付けたいと思いましたとか……」「ああ、そういうことか」「では、次に行くよ。進学先として本校を選んだのはなぜですか」「はあ……。何が言いたい、わからん」「進学するにしても、専門学校とか、短大とか、大学とかいろいろだよ。大学の中でも、特にこの大学を選んだ理由はなに？ということ」「ああ、そういうことか。そう言ってもらわないとわか

らん」・・・・・・。ずっとこんな調子であった。結局、質問に対する答えを覚え込ませるようにして面接練習は終わった。

次の回に本番での面接の様子を聞いた。Cには、「面接でどう答えるかの前に、第一印象が大切だから、まず入室する時の挨拶を大きな声でやるといい。それから、大きな声ではきはきと答えるといい」というアドバイスをしていた。その通りに実行したのであろう。ただし、Cには「大きな声」の程度が分からなかった。練習をした時の声の大きさを会話が進めば問題はないはずであったのに、叫ぶような大声の挨拶から入り、面接場面でも大声を続けたようである。たまりかねたか、面接官が「君、そんなに大きな声を出さなくていい。そんなに大きな声でなくても聞こえるよ」と諭した途端、Cはどうしたらよいかわからなくなったらしい。消え入るような声になり、何を話しているかわからなくなかったという。合格は、望むべくもなかった。

その後、Cは別の上級学校への進学を決めた。面接で「今日で相談は終わるけど、また何かあったら、いつでも来るといいよ」と言い、それが私としては最後の挨拶のつもりであった。ところが、10日余り後、Cがやってきて、インターホンを鳴らすので対応することになった。「予約が入っていないけど、どうしたの？何かあった？」と訊くと、Cは答えた。「この前、いつでも来ていいと言われたから。暇だったから来た」と。私には、別の相談の予約が入っており、Cとの面談は不可能であった。「何か困ったことがあって、私に相談したいことができたなら、また来るといい」と言葉を変えて、帰ってもらった。

(主な症状及び特徴)

学校での暴発・・・⑭、⑲

相談室での会話、面接試験練習時・・・①、③、④、⑧、⑨、⑩、⑪、⑳

面接時・・・⑨、⑩、⑪、⑭ 面談終了時・・・⑨、⑤

(理解及び支援の在り方について)

事例3のCの場合、コミュニケーションの質的な障害が顕著であったように思う。語彙も多い方ではなかったが、言葉から相手の感情や含みなどを「察する」ということがまるでできなかったという印象がある。

学校で休み時間から授業に移る時間帯にCが寝ているので起こしたら、相手を殴るという暴力をもって報いたという件については、どう考えたらよいだろう。そこに起こした相手への怒りや感情的な反発を読み取るのは難しい。生理的な反応と考えるのが妥当ではないかと思う。身体のどこを持って揺り動かされたかは不明だが、皮膚感覚などが鋭敏で刺激に弱かった可能性がある。さらに、寝ているところから起こされるという突然の予期せぬ変化にパニック様に反応してしまった可能性もある。

その後の相談室を中心とした関わりや面接練習、面接時などのことは、アスペルガー症候群の生徒の特徴が念頭にあってはじめて理解ができるというものばかりであった。Cもおそらくは記憶力に優れ、学習成績は優秀であった。しかし、自分自身の内心を説明する

ことには困難を感じるらしく、ついぞCの心情を聞くことはなかった。「疲れた」という身体の状態を語ったり、「嫌だった」「面倒だった」というようなイエス・ノーでいえばノーということを言っているだけの言葉が多かったりで、コミュニケーションにいたらなかった相談が多くあった。友人関係も情報交換をする以上の関係にはならないことが想像された。相談では、おそらくは学校で否定的な言葉を多く受けているCに対して、「君は、よくやっていると思うよ」「その後、問題なく学校で生活できているのは立派なことだと思うよ」など、自己が認められるような言葉を多く投げかけたつもりだが、奏功したとは言い難い。ただ、この人は自分のことを否定的に言わない人だということは理解できていたと思う。

コミュニケーション上の障害でCに最も顕著であったのは、言葉を言葉通り取ってしまい、相手の心情はもちろん言葉の含みが全くと言ってよいほど理解できないことであった。支援するには、含みや曖昧なところがないように話してやるよりない。理解力はあるので、一度失敗すれば次には大丈夫という場合もある。面接練習で「なぜ進学しようと思いましたか」では伝わらず、「就職でもなく、バイトでもなく、進学しようとしたのはなぜか」と尋ねれば一応の答えはできた。面接官は力み過ぎているCを落ち着かせようと声をかけたのであろう。「少し小さな声にして普通の声で話してくれた方が聞き取りやすくてよい」と具体的な指示があれば結果は違ったかもしれない。面接の最終回の言葉も同じである。「何かあったら、いつでも来たらいい」では伝わらなかった。「何かあったら」はもちろん「悩みが生じ、相談事があったら」の意であったが、Cは暇でやることがない状態も「何かあったら」の中に入れたか、あるいは「いつでも来たらいい」の部分だけを意味ある言葉として聞いたか、予約なしに遊びに来るような気持ちでやってきた。支援の上では、隠れている言葉を丁寧に言語化することが必要である。

6 おわりに

「1 はじめに」「3 研究の目的」で繰り返しのべてきたように、アスペルガー症候群の生徒には、共通の特徴が存在する一方で、その症状、特徴の現れ方は個々それぞれである。障害のない人がそうであるように、障害がある人たちにも十人十色の個性がある。同じ特徴が社会適応を利することがある一方で、それを困難にすることもある。そこまで考えると、長所を伸ばし、短所を克服することはそれほど容易ではない。長短が裏表になっている場合も少なくないからである。そのことも、障害のない人と変わるところがない。それゆえ、一人一人に寄り添うことが大切で、それぞれの社会適応が進むように考えることが必要である。本稿は、そのような立場で事例考察を進めた。今一度、事例1～3の理解・支援の在り方を振り返って本稿を締めくくりたい。

「学校教育臨床入門」(愛知教育大学出版会 2009)では、学校でのアスペルガーへの支援について、次の(1)～(6)のことが必要であると述べている。

- (1) 将来を見越したスキルの獲得を目指す

- (2) 具体的な指示を与える
- (3) 視覚刺激を活用する
- (4) 構造化をする
- (5) 個別的な学習支援
- (6) クラスへの心理教育支援

＜事例１＞では、(5)を中心とした。しかし、その中で思考のスキルの獲得(1)をめざした。決まったパターンでものを考え、それ以外の方法を取ろうとしない頑なさがあったためである。その指導は常に具体的なものである(2)必要があった。Aは、戸惑った時には母親から具体的な指示を得ていた。さらに、医師の指示もあり、構造化をすること(4)にも注意を払った。

＜事例２＞では、支援が不足した部分が多かったが、(1)の将来を見越したスキル、特に対人関係スキルの獲得を目指すべきであったかと思われる。Bは、決まりきった日常を繰り返すことで安定を得ていたが、具体的な指示を与えて(2)体験させる中で、新奇の事態にも対応できる力を得られるようになってよかった。構造化して(4)パニックになったときにクールダウンする場所なども考えるべきであった。それ以外に周囲の生徒にBの特性の理解を促す(6)ことも考えられた。

＜事例３＞のCは、自分の感情を表現することがほとんどできないでいた。また、言葉を言葉通りに解釈してしまい、言外の意味を察するということが著しく苦手であった。挨拶から始まり、自分の言動がどのような感情を相手に与えるかなど、対人関係スキルの獲得をめざす(1)ことが重要である。言外の意味をくみ取れないので、具体的な指示を正確に与えること(2)が必要でもあった。Bと同じく構造化して(4)、クールダウンさせることも考えた方がよかったと思われる。

＜事例１＞のAには顕著であったが、どの事例にも視覚優位を感じるがあったように思う。高校生の事例でも「(3) 視覚刺激を活用する」支援の在り方が有効であることが確認されている。支援の考えるべき課題である。

本稿では、相談員の立場でアスペルガー症候群の生徒のそれぞれの個性に寄り添う支援を考察した。高校生と日常生活をともにする教員の立場での支援とは異なるところもある。教員の立場でどのような支援が可能かについては別稿に譲りたい。

＜参考文献＞

- 生島博之・長坂正文編著 「学校教育臨床入門」 愛知教育大学出版会 2009
氏原寛他共著 「心理臨床大辞典」 培風館 2006
「DSM-IV-TR 精神疾患の診断・統計マニュアル」 2002

(教職センター 教授)

教職科目「生徒・進路指導論」の進め方に関する一考察 ～生徒指導・進路指導をより身近に考えさせるために～

竹下 裕隆

1 はじめに

本学では、3年次1期（前期）に「生徒・進路指導論」の教職科目を履修する。学生諸君は、1年次に履修する「教職入門」を通して、生徒指導・進路指導について「受ける側」から「する側」という意識の転換を、ある程度図ってはいる。例えば、講義後、「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。」といった感想があった。

その一方で、「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」というように、教師という仕事における責任や難しさが分かってくることによって不安を抱くものも少なからずいた。また、この3年前期に、教育実習の申し込みを行う過程で、否応なしに来年度の実習について具体的な想像をして不安を募らせる学生も多いと思われる。さらに、生徒指導や進路指導といった指導の具体となると、どうしても自らの小中高時代に受けた「指導」に引きずられがちになる。

そこで、「生徒・進路指導論」の講義を通して「生徒指導」「進路指導」の理論をどう具体的な指導として受講生に落とし込んでいくか、その方法と工夫について考察してみたい。

2 「生徒・進路指導論」の講義の進め方

講義は、前半において、テキストⁱを用いながら理論的な部分のポイントを掘り下げて説明し、それぞれの項目の現状の課題等を確認する。後半において、具体的な指導場面等を想定したグループワーク等を実施することとしている。

事前の課題としては、テキストの各回の該当部分を読んで概要を理解しておくことと、Moodleを用いて事前に参考資料を配付し、グループワークの内容を示して準備をさせることとしている。回によっては、事前にインターネット等を活用して調べさせることも実施する。また、事後指導として、講義の終了後、グループワークの課題等についてそれぞれ考えたことを改めて整理し、まとめのプリントを作成してMoodle上に提出させる。

以下、講義の内容に沿って、説明内容の概要と具体的なグループワーク等について示していきたい。

3 各講義の内容

(1) 生徒指導とは

第1講では、講義のガイダンスを兼ねて、「教職入門」における生徒指導についての内容を振り返りながら、生徒指導の意義と原理について理解を深めさせる。

「教職入門」において、生徒指導の定義について、文部科学省が2010年に出した「生徒指導提要」により、「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」として確認している。そのことを踏まえ、「学習指導と生徒指導の相互性」、「生徒指導という概念と特性」、「集団指導と個別指導の相互作用」、「3段階の援助レベル」について確認する。特に、教師が取り組むべき内容を3段階の援助レベルに分け、人間関係を深めることや進路指導など、全ての子供がもつ発達上のニーズに対応する援助としての「1次的援助」、不登校傾向の子供や不安の強い子供など、教育指導上配慮を要する子供への援助としての「2次的援助」、不登校・いじめ・非行への対応や発達障害など、特別な援助を個別に必要とする子供に対する援助としての「3次的援助」として改めて整理し、それぞれの援助レベルの連続性といった実際の生徒指導・進路指導の実践について理解を深めさせたい。

この初回では、教職入門受講時における「受講生の意見」等を提示して、「**生徒指導を行う上での一般的な留意点**」について考察させる。生徒・進路指導論の受講生のほとんどは1年次の教職入門受講生であるので、多くの学生にとっては1年次の自分が述べた意見について考察することになる。2年での教職科目の履修等を経て、どのように考え方が深まっているか、現状を自ら把握させたい。

昨年度の教職入門受講生の「生徒指導で大切にしたいことは何か？」という課題に対する主な意見を以下に示す。

- ・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。

以上を提示して自ら考察させた上で、グループ討議を行う。このグループ討議は、今後の授業で重要な役割を果たすことになるので、最初に丁寧な説明を行った上で実施する。グループ討議の具体的な進め方について、以下に示す。

- ・原則1 グループ6人程度（講座の人数によって増減）に分ける。
- ・最初に司会と発表者を決める。
- ・討議時間を10分程度（延長が必要かどうか随時確認）とする。
- ・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。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する。

(2) 現代の子供とこれからの生徒指導

第2講では、子供の発達課題と心理について確認した上で、現代の子供の対人関係の変化を踏まえ、これからの生徒指導のあり方について概観する。

青年期、中学校・高等学校時代を中心に、「自我同一性」の達成度合い別に抱える発達課題について確認した上で、現代社会の問題の背景には子供の対人関係形成力の低下があることを踏まえ、子供の友達関係の変化を確認する。そうした子供の実態を踏まえた生徒指導のポイントとして、「発達課題達成支援を重視すること」、「集団を積極的に活用するスキルを活用すること」、「キャリア教育を重視すること」について理解を深めさせる。2年次で「教育心理学」を履修しているので、その内容を踏まえて進めたい。

この回の活動としては、「スキルとしての構成的グループエンカウンター」について、中学校を想定して実際に体験させる。このスキルについては、実際に小中高で体験していたり、2年次での「教育心理学」で学んでいたりするが、ここでは、指導者として実施する場合の指導上の留意点等を考察させたい。

例) 「質問ジャンケンで近くの人と自己紹介をし合おう」ⁱⁱ

- 1 進め方についての資料を提示し、教師として最初の説明をどのように行うか、例を参考にしながら、具体的に考えさせる。
- 2 次に、グループに分かれて、それぞれ教師の立場で説明し、それに対して質問をする。質問を踏まえてグループの代表を選び、修正を加えた上で発表する。
- 3 発表後、最優秀を選び、実際に全員で「質問ジャンケン」を行う。
- 4 実施後、指導者として留意すべき点をそれぞれで考える。

中学校の生徒の発達課題を想起させて、多様な生徒がいることに想像力を働かせ、臨

機応変に対応するために必要なことなどを考えさせるようにしたい。

(3) 教育活動における生徒指導

第3講では、学習指導と生徒指導について確認し、子供の理解の資料とその収集について留意点等を確認した上で、集団理解の方法について理解を深めさせる。

まず、教科学習に活かす生徒指導として、学習不適應への対応という消極的な面と、「主体的・対話的で深い学び」を促進するという積極的な面があることについて理解を深め、教科外学習における生徒指導として、特別活動や学級・ホームルーム活動等における留意点を確認する。

その上で、子供のアセスメントを行う方法として、観察法、面接法、調査法の具体と留意点について確認し、学級集団の状態を把握する方法について理解を深めさせる。

この回では、集団指導の実際として、「**中学校・高等学校における部活動指導**」について具体的に取り上げる。現在、教員の働き方改革を進める中で、部活動指導の見直しが強く求められている。そうしたことを背景として、平成30年度にスポーツ庁から「運動部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」が示され、これを基に、各都道府県により文化庁を含めた部活動ガイドラインが定められた。

ここでは、愛知県教育委員会が示した「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～」ⁱⁱⁱを示すとともに、意識の転換を図ろうとしている具体的な部活動指導の実際のビデオや資料等を提示して、部活動顧問として生徒を指導する上での留意点を考えさせたい。

教員を目指す学生の中で、部活動指導をすることを強く望んでいる学生も少なからずいる。一方で、「教職のブラック化」の主たる要因とされる部活動に対して懐疑的な学生もいる。部活動指導の意義を再確認した上で、そうした学生の意識を前向きに変化させるとともに、生徒指導の視点で留意点を考えさせることに留意したい。

(4) 生徒指導体制と組織的な取り組み

第4講では、学級担任、教科担任その他の校務分掌上の立場や役割における生徒指導について確認し、学校の指導方針及び年間指導計画に基づいた組織的な取り組みのあり方について理解を深めさせる。

現在、学校における生徒指導は、「（教員）一人で抱え込ませない」ことを大前提として、「チーム学校」として組織的に生徒指導を進めていくことが強く求められている。学校組織で行う児童理解の進め方と教師が連携するためのシステムについて確認し、組織的に生徒指導を進める上での留意点について考えさせる。また、組織上の「生徒指導部」の具体的な活動内容についても、具体的に例示しながら触れていきたい。

この回では、「**体罰の防止**」について、具体的に考えさせたい。体罰の法令的な扱いは第5講で扱うこととして、ここでは、どのような指導が体罰にあたり、なぜ体罰が行

われるのか理解させ、その上で学校として組織的に体罰を防止する方法を考えさせたい。

「教職入門」での受講生の意見から、「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。」というような体験をした学生が少なからずいることが分かる。学生も、体罰がいけないことは自明の理として理解することは容易であるが、実際に体罰は根絶できていないのであり、いけないと思っていてもつい体罰をしてしまったという事例も多い。

資料として、愛知県教育委員会が作成した「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～」^{iv)}を活用し、なぜ体罰が起きるのか、その背景を改めて考えさせた上で、自己分析をさせて自分の「怒り（アンガー）」のレベルを確認し、アンガーマネジメントの大切さを実感させるとともに、グループ討議を行って「チーム学校」として、体罰を起こさせない取り組みについて考えさせたい。

(5) 生徒指導に関する主な法令

第5講では、校則・懲戒・体罰に関する法令等について確認するとともに、高等学校における停学及び中途退学の実際について理解を深めさせる。

校則について定める法令は特にはないが、判例を踏まえて説明する。次に、児童生徒への「懲戒」について、事実行為としての懲戒と法的効果を伴う懲戒の違いについて説明し、高等学校での懲戒処分の実際と中途退学者の現状と課題について理解を深めさせる。特に、高等学校では、「法的効果を伴う懲戒」としての「停学」や「退学」はほとんど実施されておらず、実際は「事実行為としての懲戒」として、謹慎指導（自宅謹慎・学校内謹慎）や説諭・訓告といった「教育的指導」が行われていること、退学も「自主退学」といった形をとっていることなどの背景について理解させたい。

この回では、「校則」について具体的に考察させる。「教職入門」における校則についての意見としては、「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で指導しなくてもよいと思う。」、「『人権の尊重』を踏まえて、校則も変えていくべきだと思う。」といったものもあり、校則については学生自身が自らの体験から数多くの疑問を抱いている。

1980年代、中学校・高等学校では生徒による「校内暴力」が半ば日常化していた。そうした状況への対応の過程で、細かな校則が作られてきた経緯がある。そうした歴史的経緯を提示した上で、現在、実際に「服装頭髮指導を行わない」とした中学校の実践事例^{v)}を取り上げる。東京都千代田区立麹町中学校では、「学校の当たり前」を次々と改革しており、全国的に大きな影響を与えている。例えば、宿題の全廃、定期テストの全廃（単元テストに切り替え）、固定担任制の廃止など、学校とは何か、必要な学びは何かを徹底的に

考え、コンセンサスを取りながら段階的に改革を行っている。そうした中で、校則の見直しも行われている。改革の全容も示しつつ、どのように、また、どういう理由で見直しを行っていったか、資料等を用いて具体的に説明する。

学生には、事前に調べた自分の卒業した中学校・高等学校の校則について調べておくように指示をし、その校則がどのような経緯によって定められてきたのかを考えさせた上で、それぞれの学校の校則についての疑問点をお互いに提示し、グループで討議する。

(6) 進路指導・キャリア教育とは

第6講では、進路指導とキャリア教育の理論と実際について理解を深めさせる。

まず、「進路指導とは何か」の定義づけや「出口指導」になりがちな「進路指導の課題」について、「キャリア教育とは何か」の定義づけ、「そもそもキャリアとは」、「基礎的・汎用的能力」といった「育成されるべき能力・態度」について、「教職入門」時の学修を確認する。

次に、職業指導から進路指導へ、進路指導からキャリア教育へと言う進路指導の変遷と、学習指導要領で示されている進路指導・キャリア教育について確認する。キャリア教育の理論については、主なものを概観するが、特に、キャリア構築理論、社会福祉的キャリア教育、グリーン・ガイダンスといった21世紀のキャリア教育理論をしっかりと確認する。その上で、キャリア教育・進路指導と生徒指導との関係について理解を深めさせる。

この回では、教職入門受講時の受講生の意見等を提示して、「**進路指導・キャリア教育を実施する上での留意点**」について考察させる。以下に、1年次の際の「就職か進学か悩んでいる生徒にどう対応するか？」という問いに対する主な意見を示す。

- ・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。
- ・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。
- ・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。
- ・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。

これらの内容を共有した上で、単なる「出口指導」にとどまらず、「キャリア教育」として考えた場合、そこに至るまでに、どのような指導が必要なのか、グループ討議で考えさせたい。

(7) 現代の子供を取り巻く問題

第7講では、社会の変化と子供の変化について確認し、子供を取り巻く問題の現状と対

応について理解を深めさせる。

子供達の保護者が育った時代と現在とで、経済や地域、家庭生活の在り方も大きく変化してきている。そのため、子供達に「人との関わりの質と量」の変化をもたらした。その最も大きな要因が、ゲーム端末、スマートフォンなどの携帯電話やパソコンなど、インターネット環境の充実と多様化である。現在、SNS によるいじめや小中学生の性被害など、インターネットトラブルが多発しており、その多くが学校外で起きている。そうしたことを背景に、学校では携帯電話等の禁止ではなく、利用の仕方を保護者と共に考えていく取り組みが進みつつある。また、家族の在り方が変化する中で、児童虐待の発生件数が急増している。虐待の早期発見や対応に、学校が果たす役割は少なくない。

このような、子供達全体に存在する「遍在」する危機と個人に関わる特定の要因である「偏在」する危機が重なり合うことで、生徒指導上の問題が表に現れる実態を、具体例を示しながら理解させる。

この回では、「SNS やインターネットトラブルへの対応」について具体的に考えさせる。資料として、総務省が出している「インターネットトラブル事例集（2020 年版）」^{vi}を活用し、実際にどのようなトラブルが起きているのかを概観する。また、大野志郎は、インターネット依存について「その傾向が軽微であるうちは、自身の努力や周囲のサポートにより、多くの問題を解消することができるものと考えられる。」^{vii}と述べており、中学校段階で家庭と連携しながら学校で対応する意義は極めて大きい。

学生には、学校での具体的な取り組みについて事前に調べさせ、それをグループ内で発表し合っ最も優れた取り組みを選び、全体で発表させる。

その上で、各グループで選んだ取り組みの事前指導、事後指導をどのように行ったらいいか考察させたい。

(8) 不登校の理解と対応

第8講では、不登校の現状とその対応について理解を深めさせる。

まず、「登校拒否」と言われていた時代から「不登校」と呼ばれるようになってきた背景や不登校児童生徒数の変化、不登校のきっかけ要因等について確認し、不登校に対する現在の基本的な考え方を理解させる。その上で、不登校への対応の仕方について理解を深めさせる。

不登校について、現在、文部科学省は「児童生徒によっては、不登校の時期が休養や自分を見つめ直す等の積極的な意味を持つことがある。」としている^{viii}。不登校児に対する指導についても、2016年に「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会確保法）」が制定されると、学校復帰に力点を置いた政策から個人の成長に力点を置くようになってきている^{ix}。この回では、そうした状況も踏まえて「具体的な不登校指導」について考察させる。

不登校の要因は様々であり、その要因が複雑に絡み合っている場合が多いが、いくつか

の類型に分けてその特徴について確認した上で、不登校に対するアプローチの仕方を不登校になる子供達の視点に立って個別に考えさせたい。具体的には、不登校をよく見られる類型として、①分離不安タイプ、②家庭環境タイプ、③良い子の息切れタイプ、④ドロップアウト型等について説明[※]し、本人への対応における留意点と保護者との連携にあたっての留意点について考えさせる。

(9) いじめの理解と対応

第9講では、いじめの実態調査を踏まえて全般的動向について確認し、いじめへの対応の仕方について理解を深めさせる。

まず、いじめの定義や認知件数等について確認し、学級集団の状態によっていじめの出現率が大きく異なることを確認する。いじめられている子供の多くが教師に気付かれていない実態を踏まえて、教師がいじめ問題で認識しておくべきことを理解する。その上で、いじめへの対応について考えさせ、いじめの「4層構造」、いじめ被害者の心理、いじめ加害者の側の問題についての理解を深めさせる。

特に、いじめ加害者の側の問題について、しっかりと理解させたい。「教職入門」において、「いじめめる子はなぜいじめめるのか？」という問いに対して、受講生は、

- ・自分が悪いと思っていないからいじめめる。
- ・自分に自信がないからいじめめる（自分の存在価値が理解できればいじめない）。
- ・他人よりも上の立場でいたいという気持ちがある。
- ・「カースト」が高く注目されたがっている。
- ・家庭内での孤立・孤独・不満などのストレスが背景にある。
- ・いじめめる子は嫉妬心や自己承認欲求があることに気がついていない。
- ・じゃれ合っているだけだと思っている。
- ・周りの空気に流されて追随してしまう。
- ・何か問題を抱えていてそのストレス発散になっている。

といった意見を述べている。それらも参考にしながら、深く考えさせたい。

この回では、「**具体的ないじめを想定した早期発見と早期対応**」について、ロールプレイングで体験させる。「教職入門」において、2013年に制定された「いじめ防止対策推進法」については概要を説明しているが、それを踏まえて各学校がどのように対応しているのか、「学校いじめ対策基本方針」を例示しながら具体的に理解させたい。

昨年のレポートにも書いたが、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。そうしたことを踏まえて体験させたい。

(10) 非行の理解と対応

第10講では、非行の実際と対応について理解を深めさせる。

まず、「非行少年」についての基本的な事項について確認し、非行問題を理解する視点として、子供を取り巻く「遍在性」と「偏在性」、その関係について理解させる。そして、非行少年の抱える問題として、3つの顕著な傾向について確認する。その上で、非行への対応として、罪を犯した児童生徒への具体的な対応、問題行動が悪化する子供に対して教育指導上配慮すべきこと、全ての子供がもつ発達上のニーズへの対応の仕方について理解を深めさせる。

また、非行の「偏在」について、経済格差が広がってきている今、非行の背景となる社会や家庭の問題について自らの問題として捉え直すことが、非行の予防としても有効であると考えられる。この回では、「反貧困学習」を全学的に実施して「就職率100%」を実現した大阪府立西成高等学校の取り組みを取り上げる。この高校のある大阪市西成区は日本最大の日雇い労働者の街、釜ヶ崎があり、区内の全世帯の約3割が生活保護を受給している。同校は、2006年度以降、学校方針に「格差の連鎖を絶つ『チカラのある学校』」を掲げ、「反貧困学習」として、社会で起きていることを自分たちの問題として捉えられるように「総合的な学習の時間」を活用して、学校をあげて取り組んでいる。^{xi}その具体的な取り組みについて確認する。

その後、ロールプレイングで、「非行生徒へのアプローチを体験」させる。「問題行動」は指導のチャンスと捉える教師の姿勢を身につけさせたい。

(11) 学級崩壊・授業崩壊の理解と対応

第11講では、学級集団と学級崩壊の実際について確認し、学級集団が崩壊する際の特徴を学校種ごとにまとめ、学級崩壊予防の指針とその考え方について理解を深めさせる。

まず、学級経営の基本について確認し、学級崩壊や授業崩壊の状態とはどういう状況か確認する。次に、どのような学級集団の時に学級崩壊が起こりやすいか考え、学校種ごとの学級崩壊の特徴と背景を確認する。その上で、学級崩壊を予防するために学級集団の状態をしっかりと把握すること、早期に具体的な対応をすること、魅力ある学級作りを目指すことといった指針について理解を深めさせる。

この回では、「学級が崩れかけたときにどのように立て直したらいいか」を具体的にグループで検討する。

河村茂雄は、「まじめにやっているのに学級経営や授業がうまくいかない先生」の代表的な2つのタイプとして、「ゆるみのみられる学級集団」になりがちな先生と「かたさのみられる学級集団」になりがちな先生の傾向をあげ、問題の背景として「全体対応と個別対応のバランスが悪い」ことと、「ルールの定着のさせ方に難がある」ことをあげている。^{xii}そのことについて説明した上で、前段の「ゆるみのみられる学級集団」と「かたさのみられる学級集団」に対してどのように対応したらいいか考えさせる。その上で、「学

級が崩れかけたときにどのように立て直したらいいか」を具体的にグループで検討する。
そして、実際に生徒に教師として語りかける内容（言葉）を考えて発表する。

(12) 家庭・地域・関係機関との連携

第12講では、地域社会と学校との関係や関係機関等との連携について確認し、教育センターの役割について理解を深めさせる。

地域社会等との連携については、基本的なことは「教職入門」で学修している。そこで、具体的な連携の状況を示して確認していきたい。例えば、コミュニティースクールが実際にどのような活動をしているのか資料を基に具体的に確認したり、教育委員会と警察が締結している「学校警察連携制度に関する協定」について確認したりして、家庭・地域や関係機関との連携の実際について理解を深めさせる。また、主に都道府県や政令市で設置されている「教育センター」の活動内容について理解を深めさせたい。

この回では、「外部機関との連携した講演会や教室等の有効な実施方法」についてグループ討議を行い考察させる。

各学校では、健全育成の推進を目的に「交通安全教室、防犯教室、薬物乱用防止教室、非行防止教室、情報モラル教育、健全育成に関する講演会」など、様々な取り組みが行われている。そうした取り組みは、事前指導と事後指導をどのように行うかによって効果が変わってくる。そこで、グループごとに異なる取り組みの事前指導と事後指導について検討して発表させる。

(13) 特別支援教育と生徒指導

第13講では、個々の子供の障害特性に応じた指導の基本的な姿勢について確認し、それぞれの発達段階で配慮すべきポイントについて理解を深めさせる。

「特別支援教育」については、本学では3年次2期（後期）に履修する。ここでは、普通学級や特別支援学級の子供に多く見受けられる「発達障害」の内容や基本的な支援について確認する。また、高等学校においても、まだ一部の学校に止まるものの「通級指導」が始まっており、その内容についても確認する。さらに、高校入試や大学入試でどのような対応がなされているのか等、合理的配慮の実際について理解を深めさせる。

この回では、「特別な支援が必要な児童生徒に対する『個別の指導計画』を作成」させる。異なる障害の特性に対してどのように対応したらいいかグループで考えさせて発表し、具体的指導における留意点等について意見交換をして理解を深めさせたい。

(14) 進路指導・キャリア教育の展開

第14講では、ガイダンス機能を活かした進路指導・キャリア教育について理解を深めさせる。

具体的には、職場体験などの体験活動の意義と効果的な展開について確認するとともに

に、ポートフォリオの活用など、キャリア形成に関する自己評価の意義について理解を深めさせる。特に、職場体験やインターンシップの意義についてしっかりと考えさせたい。第6講の「進路指導・キャリア教育とは」において、キャリア教育を進める上での留意点について考察させており、そこでの意見を踏まえて理解を深めさせたい。

文部科学省では、今後、高等学校の普通科を改編することを発表した。「高校生の約7割が在籍する普通科においては、これまでも高等教育機関や産業界等との連携・協働の下で様々な教育を展開したり、地域社会の課題解決に貢献する活動を実践したりと先進的な取組を進める高等学校が存在する一方で、生徒の能力・適性や興味・関心等を踏まえた学びの実現という観点において課題があるとの指摘もなされている。(中略)普通科は、ともすれば「普通」の名称から一斉的・画一的な学びの印象を持たれやすいが、生徒や地域の実情に応じた特色化・魅力化は普通科においても当然に求められるものである。各高等学校に求められる役割としては、例えば以下のようなものが考えられるところであり、各高等学校の設置者においては、こうした高等学校に求められる役割を参照しつつ、スクール・ミッションの再定義に取り組み、各高等学校の特色・魅力を明らかにしていくことが求められる。(例)・自らのキャリアをデザインする力の育成・グローバルに活躍するリーダーや、国内外の社会課題の発見・解決に向けて対応できるリーダーとしての素養の育成(以下略)」^{xiii}として、キャリア教育の視点から特色ある学科への改編を検討している。そうしたことから、高等学校におけるキャリア教育の重要性は今後ますます高まっていくものと考えられる。

この回では、「**インターンシップ等の外部機関と連携したキャリア教育を実施するための事前指導・事後指導**」について、グループで検討して発表させる。中学校での職場体験や高等学校でのインターンシップでは、事前指導と事後指導をどのように行うかによってその効果に大きな差が生じる。今の学生は、中学校では職場体験を経験しているが、高等学校でインターンシップを経験している者は少数にとどまると考えられる。先に述べた文部科学省の動きも踏まえながら、高等学校でインターンシップ等の外部機関と連携したキャリア教育における事前指導・事後指導の内容や留意点について深く考えさせたい。

(15) 自己肯定感の向上を目指して

日本の若者のうち、自分自身に満足している者の割合は5割弱、自分には長所があると思っている者の割合は7割弱で、いずれも諸外国と比べて日本が最も低い。年齢階級別にみると、特に10代後半から20代前半にかけて諸外国との差が大きい。日本の若者は諸外国と比べて、自己を肯定的に捉えている者の割合が低く、自分に誇りを持っている者の割合も低いと言える^{xiv}。日本の子供の自己評価が年齢と共に厳しくなってくる背景には、他者との比較を必要以上に強いられたり、必要以上に他者の視線を気にしたりすることもあるだろうし、謙虚さの表れという面もないとは言えない。しかし、教育活動を通じて自己肯定感を高めることができれば、社会に出て行くための大きな力になると考えられる。

その意味において、学校全体の教育活動の様々な場面で児童生徒に掛ける教師の言葉は重要な役割を果たす。教師が子供達に掛ける言葉によって、良くも悪くも教育効果は大きく変わってくる。

第15講では、「児童生徒の自己肯定感を高める言葉掛けとはどのようなものか」、教育活動のそれぞれの場面でどのような言葉を掛ければいいのか、あるいは掛けてはいけないか、これまでの学修を踏まえて具体的に考察させることでまとめとしたい。

4 ハイフレックス授業（対面授業とオンライン授業の併用）での留意点

コロナ対応のため、本学では来年度（2021年度）1期（前期）に対面授業とオンライン授業を併用した「ハイフレックス授業」をベースに実施する予定である。そのため、第1講、第8講、第15講は、全員オンライン授業を実施することになる。

第1講は、ガイダンスと「教職入門」の内容の振り返りが主であるので、Zoomを用いたリアルタイムでのオンライン授業とし、グループ討議はブレイクアウトルームを活用して実施する。

第8講の週は、1年次生を中心に「Creative Week」として学科主体で対面にて学修指導を行うため、オンデマンド型で説明を行い、資料等を提示してレポートを作成し提出することとしたい。

第15講は、第1講と同じように、Zoomを用いたリアルタイムでのオンライン授業として実施し、最終的なレポートを提出させてまとめとしたいと考えている。

また、全ての回で、事前にMoodleを用いてノートや資料を提供し、対面で授業に参加する場合も、資料等を印刷して持参するように指導する。課題やレポートもMoodle上に提出させる。

5 おわりに

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。

著者自身は、これまで高等学校の教員として、職業科のある学校や就職者の多い学校、地域の中心校など多様な学校に勤務し、それぞれの学校において多様な生徒を相手に、生徒指導部員、進路指導部員、担任や学年主任として生徒指導・進路指導に関わってきた。また、教育委員会在籍中は、指導主事として様々な学校の課題と向き合ってきた。そうした経験の中で、生徒指導・進路指導は、生徒一人一人としっかりと向き合い、信頼関係を構築していくことが大前提であるという認識を深めた。そのためにどうしたらいいのかは、実際に生徒と対峙する中で失敗しながら学ぶことの方が多いように思うが、どのようなことが失敗につながるのかを学生たちに伝えることはできる。

学生諸君がこの「生徒・進路指導論」の講義を通じて具体的な生徒指導・進路指導を疑似体験し、生徒と対峙したときを想像しながら、教師としての心構えを固めていってくれ

れば幸いである。

(教職センター 教授)

(脚注)

- i 河村茂雄 編著「生徒指導・進路指導の理論と実際 改訂版」図書文化社 2019 年
- ii 河村茂雄・武蔵由佳 編著「かたさを突破！ 学級集団づくりエクササイズ 中学校」図書文化社 2013 年
- iii 「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 平成 30 年 9 月
- iv 「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～」愛知県教育委員会発行 平成 26 年 3 月
- v 工藤勇一 著「学校の『当たり前』をやめた。～生徒も教師も変わる！公立名門中学校長の改革」時事通信社 2018 年
- vi 尾花紀子・西田光昭 監修「インターネットトラブル事例集（2020 年版）」～2019 年度総務省調査研究「インターネット利用におけるトラブル事例等に関する調査研究」より～総務省総合通信基盤局消費者行政第一課 発行
- vii 大野志郎 著「逃避型ネット依存の社会心理」勁草書房 2020 年
- viii 初等中等教育局長通知「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」文部科学省初等中等教育局 平成 26 年 9 月 14 日
- ix 青木栄一 編著「教育制度を支える教育行政」ミネルヴァ書房 2019 年
- x 長谷川啓三・佐藤宏平・花田里欧子 編「事例で学ぶ生徒指導・進路指導・教育相談 中学校・高等学校編」遠見書房 2019 年
- xi 大阪府立西成高等学校 著「反貧困学習 格差の連鎖を絶つために」解放出版社 2009 年
- xii 河村茂雄・武蔵由佳 編著「かたさを突破！ 学級集団づくりエクササイズ 中学校～ルールの中かでふれあいを深めるチェックポイント～」図書文化社 2013 年
- xiii 文部科学省中央教育審議会「新しい時代の高等学校教育の在り方 ワーキンググループ（審議まとめ）～多様な生徒が社会とつながり、学ぶ意欲が 育まれる魅力ある高等学校教育の実現に向けて～」中央教育審議会初等中等教育分科会 新しい時代の初等中等教育の在り方特別部会 新しい時代の高等学校教育の在り方ワーキンググループ 令和 2 年 11 月 13 日
- xiv 内閣府「平成 26 年版 内閣府『子ども・若者白書』特集 今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～」
(<https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26honpen/index.html>)

新規採用英語教員の授業改善のための指導について ～初任者の実践授業及び講師の師範授業を通して～

橋本 敏弘

1 はじめに

教員の教科指導力や生徒指導力は、大学等での教職課程のみならず教員としての様々な経験によって次第に形成されていくものであるが、新任教員としての第一歩となる初年度は、教員としての使命を深く自覚するとともに、円滑に教職生活をスタートさせる大切な時期である。こうした時期の研修を充実させるため、昭和63年「教育公務員法特例法及び地方行政の組織及び運営に関する法律の一部を構成する法律案」が可決され初任者研修が創設された。

その後、各自治体では若手教員研修（教職歴2年目以上5年目未満）を実施する教育委員会が増加し、平成27年12月の中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」では、「初任者に限らず、経験年数の浅い教員に対する研修は、その後の教職生活への影響も大きく、とりわけ重要であることから、国においては、今後、都道府県等において、それぞれの地域の状況等を踏まえた効果的な若手教員研修が行えるよう、初任者研修の弾力的な運用を可能にするよう現在の初任者研修の運用方針を見直すことが必要である」としている。

愛知県では、昭和63年度から各年度10校（高等学校8校10人、特別支援学校2校3人）を対象に、高等学校では平成2年度まで、特別支援学校では平成3年度まで試行を行い、それぞれ翌年度から初任者研修を実施している。一方、愛知県高等学校長会では、初任者研修が制度化される前から、県立学校を会場として各教科の代表指導校長による初任者研修（授業研修）を主催しており、初任者の実践授業や講師の師範授業などを通して授業についての研究協議を実施している。

平成26年度から平成28年度及び令和元年度の4年間、英語科の代表校長として新規採用の英語教員を対象に初任者研修（授業研修）を計画・実施してきた。中央教育審議会答申にある初任者研修の見直しをきっかけに、教員としての深い自覚や円滑な教職生活のスタートに資するだけでなく、より実践的で翌日からの授業改善につながるような授業研修の在り方について、令和元年度に実施した初任者研修（授業研修）での取組等について振り返りながら考察していきたい。

2 新規採用の英語教員への授業研修の意義について

(1) 配置校以外の学校について知る

新規採用の英語教員のほとんどは、高等学校段階では全日制課程の普通科で学び、そのカリキュラムしか経験せずに教員になっている。しかし、実際の教員生活では、全日

制課程だけでなく、定時制課程（昼間・夜間）、通信制課程で勤務することもあり、普通科だけでなく、農業科、工業科、商業科、そして総合学科などといった専門学科で勤務することもある。初任者研修において、できる限り配置校以外の学校を訪れ、そこに身を置き、その学校の指導の工夫や生徒について知ることは、教員としての視野が広がるだけでなく、これからの教員生活をデザインしていくかを考えていくうえで貴重な経験となる。

工業科には「工業技術英語」という科目があり、工業に関する専門的な英語を学んでおり、商業科の国際ビジネス科では「英語実務」や「国際ビジネス」という科目があり、外国人講師や英語に優れた商業科教員からビジネスに関する英語を学んでいる。専門学科での研修は、このような英語以外の教科における英語の指導の実態について知るよい機会となる。

新規採用の英語教員の中には、専門学科の一つである英語科や国際教養科などの指導内容について知らない教員もいるかもしれない。平成30年告示の新学習指導要領では、専門教科「英語」の科目として「総合英語Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」「ディベート・ディスカッションⅠ・Ⅱ」「エッセイライティングⅠ・Ⅱ」が開設されている。また、愛知県立千種高等学校の国際教養科では、専門教科「英語」に加えて学校設定教科「国際教養」があり、学校設定科目「Spoken English」「国際英語」などにおいて外国人講師や英語教員からSDGsについて学んだり模擬国連を体験したりなどの活動を行っている。こうした科目の指導の場面に出会うことは、英語教員としての指導力向上の大きなモチベーションとなる。

(2) 中学校での英語指導を知る

高等学校において令和4年度から実施される新学習指導要領では、育成されるべき生徒の能力と資質について、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱ですべての教科が再整理されている。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどの理解を深めるとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて、目的や場面、状況などに応じて適切に活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で情報や考えなどの概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に理解したり、これらを活用して適切に表現したり伝え合ったりすることができるよう力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的、自律的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

新規採用の英語教員にとって、高等学校の新学習指導要領は何度か目にしているであろうが、中学校の新学習指導要領の内容がどうなっており、どの点が高等学校のものと異なるかを理解している者は少ないと思われる。

中学校における三つの柱に関わる目標は次のように設定されている。

- (1) 外国語の音声や語彙、表現、文法、言語の働きなどを理解するとともに、これらの知識を、聞くこと、読むこと、話すこと、書くことによる実際のコミュニケーションにおいて活用できる技能を身に付けるようにする。
- (2) コミュニケーションを行う目的や場面、状況などに応じて、日常的な話題や社会的な話題について、外国語で簡単な情報や考えなどを理解したり、これらを活用して表現したり伝え合ったりすることができる力を養う。
- (3) 外国語の背景にある文化に対する理解を深め、聞き手、読み手、話し手、書き手に配慮しながら、主体的に外国語を用いてコミュニケーションを図ろうとする態度を養う。

主な相違点として、中学校の新学習指導要領では(1)の「目的や場面、状況などに応じて適切に」、(2)の「概要や要点、詳細、話し手や書き手の意図などを的確に」などが削除されていることがあるが、他はほとんど同じ内容である。こうしたことから、中学校と高等学校の英語教育は密接につながっていることや、中学校で身に付けたコミュニケーションを図る資質や能力をより一層深める内容が付け加えられることを新規採用の英語教員に理解させる必要がある。

そのためにも、高等学校の教員が中学校に出向き、実際の指導の場面を見学し、中学校の英語教育の工夫や課題などを知り、中学校の英語教員と意見を交換することは意義のあることだと考えている。

3 年間5回の初任者研修（授業研修）について

令和元年度、愛知県立高等学校には47名の英語教員が新規採用されている。研修会場への移動の便宜や研修の効率化の観点から、47名を配置校により尾張地区、三河地区に分け、さらにそれぞれが10名ほどの班になるよう、尾張地区2班、三河地区2班の計4班に分けた。担当した班は、尾張地区中西部の普通科及び専門学科が設置された県立高校に配置された10名で構成されている。

研修は年間5回実施され、初任者による研究授業と講師による師範授業、それぞれの授業についての研究協議、そして持ち寄ったレポートのテーマについての研究協議などが研修の内容である。基本的には、初任者が配置された学校を会場としているが、2の(2)で示したような中学校での研修の必要性から、5回のうちの1回は、市町教育委員会に依

頼し、できる限り中学校で実施できるよう計画している。

4 各回の初任者研修（授業研修）について

(1) 第一日目（令和元年7月2日実施）

新規採用の英語教員にとって初めての授業研修は、国公立大学に毎年200名程度が進学する普通科高校で実施した。

事前のレポートのテーマは「私の授業実践とその課題」とし、「1 英語で授業を行うという点から」、「2 生徒の言語活動という点から」などの点から作成するものとした。新規採用教員として三か月ほど経過し、配属された学校や生徒について少しずつ理解しつつあると同時に授業実践の課題も明確になると思われる。今回の課題は、それぞれが課題を整理し、授業改善につながる研究協議をすることを期待したものである。

研究授業、講師による師範授業はともに2年生対象のコミュニケーション英語Ⅱで行った。

ア レポートのテーマ「私の授業実践とその課題」から

レポートからは次のような教育実践や課題があげられた。

(ア) 英語で授業を行うという点から

- 英語を使って内容や単語を説明したいが、英語を話せば話すほど生徒の反応が悪くなってしまうので、自信がなくなってしまう。
- 英語を使って様々なことをすると、内容を理解するのに時間がかかり、進度が遅くなってしまう。
- 英語で言っていることを理解できない生徒もいるため、日本語に頼ってしまうことがある。
- 辞書を引かなくてもわかるような英語を使って説明し、英語で指示を出したとき、指示が伝わっていないようであれば日本語でフォローしたり英語の指示を板書したりする。
- 英語で教科書の内容を説明するときは、積極的に写真や絵を用いたり、黒板に図を描いたりした。
- 自分の授業では、日本語禁止のルールを設定し、英語での指示はできるだけ定型句を用いている。

レポートからは、英語が得意な生徒の多い学校でも、苦手な生徒が多い学校でも、授業を英語で行うという点では課題が見られることが分かった。一方、理解しやすい英単語や構文を選んだり、写真や絵を準備したりして、生徒が理解しようとする気持ちになるよう工夫する取組も見られた。中には、日本語禁止にして英語を使うことに慣れさせようとする試みもあった。

英語の指導についての理想を描いて授業をスタートさせたものの、現実の場面で

壁にぶつかり悩んでいる状況は、誰にもあてはまるものであり、互いに共感できたのではないかと思う。そうした状況を打破するための工夫については、うまくいった取組だけでなく、うまくいかなかった取組についても質疑応答で盛り上がった。

(イ) 生徒の言語活動という点から

- 教材のテーマを使って、どう生徒に言語活動をさせたらいいのか、考えるのが大変である。
- パフォーマンステストの評価基準を考えるのが難しく、実施にあたっても時間がなかなか確保できない。
- ペアワークやグループワークの時間を設定しているが、暗記した内容を相手に伝える活動にとどまっている。
- 質問に対して一人の生徒が答える活動においても、全員の生徒が考えることにつながるような指導を心がけている。
- 授業に10分間スピーキング活動を取り入れ、自分の意見を短い時間でまとめて英語で伝える活動を取り入れている。
- 教科書の内容をリテリングした後、他の生徒のリテリングに感想を述べるという活動を行っている。

生徒の言語活動を取り入れなければいけないという義務感から活動を行っているという教員も少なくなく、どんな活動をしたらいいか、どのように時間を確保したらいいか、などと悩んでいる様子がうかがえる。

一方で、勤務校の生徒に合った言語活動を積極的に取り入れようとしている教員の取組には関心が集まり、その活動を取り入れるにあたって他の教員とはどのように調整したか、言語活動を取り入れた場合の生徒はどのように活動したか、などと言語活動を行ってみようとする意欲が感じられた。

それぞれの学校の生徒の実態に合った言語活動については、それぞれ異なったものとなるが、他校での取組は今後の授業改善に刺激となったようで、同じ教科の新規教員が集まって研修する意義が感じられた。

イ 研究授業及び師範授業についての研究協議から

研究協議では次のような感想や質問があった。

(ア) 研究授業について

- 言語活動が活発に行われており、活動の切り替えがスムーズで場面設定やテンポが良かった。
- 英語と日本語をバランスよく使用されており、生徒も積極的に英語を使おうとしていた。

- 文法の指導はどのように行っているのか？
→ 普段の文法指導は日本語中心に行っている。
- 英語で説明したことを日本語で言い直す場面があったが？
→ 生徒に伝わっているかどうか自信がなく、日本語に頼ってしまう。
【他の教員から】教師が英語で説明した後、確認として生徒に日本語で説明してもらい、理解を確認することもできる。

(イ) 師範授業について

- 生徒が参加できる場面が多く、授業に集中を保たせるための様々な仕掛けがあった。
- 授業の導入からまとめまでの一連の流れがスムーズで、生徒が安心して授業を受けていた。
- リスニング対策はどのように行っているのか？
→ 別途行っているが、普段の授業で教師が英語を話すことが、リスニング対策につながっている。
- 簡単な英語への言い換えの目的は？
→ 辞書などを使わずに取り組めるので英語が嫌いな生徒をつくらないことになり、英単語の語彙を増やすことにもつながる。

初めての研修は生徒の英語の習熟度が高い学校で実施したため、研究授業では、教員の英語の使用や言語活動の導入が、他校に比べてスムーズにできるといった感想があった。しかし、それゆえに、使用する英語のレベルや英語を使うテンポなど、英語の使い方などについてやりとりが見られた。

師範授業では、生徒が参加できる場面設定や授業のスムーズな流れの工夫についての感想があった。進学校における英語の使用や言語活動の導入について、色々な質問が出たが、ベテラン教員らしい自信にあふれた受け答えは、これから経験を積み重ねながら自分自身の授業スタイルをつくっていかうとする教員にとって、一つのモデルになったのではないと思われる。

(2) 第二日目（令和元年9月24日実施）

第二日目の授業研修は、過半数の生徒が大学に、2割から3割の生徒が専門学校に進学し、就職する生徒もいる普通科高校で実施した。

事前のレポートのテーマは「「授業の手引き」に学ぶこと」とし、愛知県総合教育センターのHPからダウンロードできる「授業の手引き 高等学校英語（平成29年度）」の「3 授業をコミュニケーションの場にするために」を読んで、「① 感想、学んだこと」「② 実際に授業で具体的にどのように取り入れるか」などの点から作成す

るものとした。新規採用教員として半年ほど経過し、勤務校や生徒についての理解が深まる時期であるが、緊張感を失いつつある時期でもある。今回の課題は、あらためて授業をコミュニケーションの場にしようと努めているかを確認し、授業改善につながる研究協議をすることを期待した。

研究授業、講師による師範授業はともに1年生対象のコミュニケーション英語Ⅰで行った。

ア レポートのテーマ「授業の手引き」に学ぶこと」から

レポートからは次のような感想や授業への取り入れ方があげられた。

(7) 感想、学んだこと

- 単元目標を設定する際に年間の到達目標を確認することは、日頃の授業の準備に追われているものの、必要性を感じた。
- 講義型よりも、学習者中心の参加型の学習形態の方が、学習した内容の定着率が高いことに、方向性の正しさを再認識した。
- 教科書で扱われているテーマの背景知識について調べることが、生徒の動機づけになることに納得した。
- A L Tの活用は授業の実践のみとなっているが、それ以外にA L Tを活用するという新たな視点を得た。
- I C Tについては、生徒が活用しても効果的な場面が多くあることを知って、取り入れてみたいと思った。
- 英語だけでなくさまざまな教科の授業を参観させてもらい、授業力の向上を図ることは、すぐに取り入れたい。

レポートから、それぞれの教員が自らの授業改善を前提に「授業の手引き」を読んでいることが伝わってきた。一方、目の前の授業の準備や成績処理などをするのが精一杯で、年間の計画の中で今日の授業でどんな役割で、どんな力を身に付けさせようとしているのかについて考える余裕がないように思われる。

勤務校の他の英語教員の指導を尊重する必要があるが、学習者主体の参加型の学習指導やI C Tの活用の促進など、「授業の手引き」によって目指す指導の方向性の正しさは再確認できたようである。英語以外の教員から学ぶことの大切さについて触れているレポートもあった。

(4) 実際に授業で具体的にどのように取り入れるか

- 学習到達目標を確認し、この単元で何を身に付けさせるかを明確にしたうえで、指導計画を作成する。
- ペアワークやグループワークで、生徒が先生役となり他の生徒に教えるなど、生徒が中心となる指導を計画する。

- 自らテーマの背景について調べることも大切だが、単元によっては他の教科の教師に助言を求め、生徒の動機づけにつながる知識を得る。
- A L Tには、授業でティームティーチングを行うだけでなく、英作文の添削やスピーキング指導の評価にも加わってもらう。
- 生徒が顔を上げた状態で音読できるよう、音読する内容を I C Tの活用によりスクリーンに映す。
- アクティブラーニングの手法については、他の教科の取組も参考になるので、積極的に参観をお願いする。

第二日目の授業研修は第一日目から三か月間ほど経過しており、その間に夏休みがあったため、レポート作成に余裕があったように思われる。「授業の手引き」から学んだことを実際の授業でどう取り入れるかについては、具体的なものが多く、2学期からすぐ取り入れられそうなものが目立った。夏休みの期間を利用し、学習到達目標をあらためて確認し指導計画に生かしたり、生徒が中心となる指導を模索したりしようとする様子が想像できた。

研究協議では、2学期になってからそうした試みがどうすすめられたかなどの報告もあった。うまくいっている例もあれば、壁にぶつかってしまっている例もあった。また、研修の直前に学校祭や体育祭があったこともあり、授業では見られない生徒の一面を知って、生徒理解が深まったなど、学校行事の役割などについても話題となった。

イ 研究授業及び師範授業についての研究協議から

研究協議も師範授業も、1年生を対象としたコミュニケーション英語 I で実施したが、テーマは研究授業が「Universal Design」、師範授業が「The History of the Telephone」である。研究協議では次のような感想や質問があった。

(ア) 研究授業について

- イラストを用いることによって、生徒はユニバーサルデザインを身近なものであることを理解できたと思う。
- 授業の中盤に行った本文大意把握のための質問が良く考えられていて、生徒の言語活動が活発に行われていた。
- 授業では様々なやり方の音読がされていたが、音やリズムに慣れさせるためか、内容を理解させるためか明確でなかった印象がある。

(イ) 師範授業について

- 携帯電話の利点や欠点についてのペアワークは、生徒にとって自分の考えを話してみようとする動機づけになっている。

- 生徒の発言に対して、「Good Job!」「Thank you for your idea.」など、生徒への励ましが頻繁にあった。
- 本文の日本語訳は生徒に渡すのか？
→ 定期テストの前も含めて渡していない。

第二日目の授業研修は、英語が苦手な生徒も多い学校で実施された。ユニバーサルデザインも携帯電話も生徒にとって身近なテーマであるが、学ぼうとする動機づけという点で研究授業と師範授業では顕著な差が見られた。

また、生徒の反応や表情から、生徒の活動に対する評価や励ましの大切さが参観者に伝わってきた。新規採用教員にとって、動機づけや励ましを取り入れる必要性が実感できた授業研修となった。

(3) 第三日目（令和元年10月8日実施）

第三日目の授業研修は、あま市の中学校で実施した。

事前のレポートのテーマは「中学校で学習する英語の研究」とし、中学校で使用している教科書（NEW HORIZON English Course 東京書籍）ⅠからⅢまですべて読み、「中学校の教科書を読んで気づいたこと」などの点から作成するものとした。

中学校での授業研修から学ぶものは多いが、より効果的な研修とするため、中学校の教科書を事前に読むことを課題とした。中学校教員による授業は1年生と3年生対象に実施した。

ア レポートのテーマ「中学校で学習する英語の研究」から

レポートからは次のような気づきがあった。

(ア) 中学校の教科書を読んで気づいたこと

- 登場人物の出身国が英語圏だけでなく、ブラジルやインド、韓国など多様化されている。
- to 不定詞は名詞的用法だけでなく、副詞的用法、形容詞的用法まで文法事項として教えている。
- 各レッスンで Reading, Listening, Speaking, Writing の問題がまんべんなく出されている。
- 学年が上がるにつれて内容が高度になり、前年度の内容を踏まえつつ身近な場面から海外へとつなげられている。
- 小学校で学んだ内容（1日のあいさつ、Classroom English、誕生日や曜日に関する英語など）の復習ができるようになっている。
- 会話が、1年生では自分と相手だけだが、2年生では他者を含めた3人称の内容が含まれてくる。

普段目にしないものの、新規採用教員自身が何年か前に学習で用いていた中学校の教科書への関心は高いようである。普段のレポートよりも多くの記載が見られるものがほとんどであった。

中学校でも4技能の指導が求められていたり、小学校で学んだ内容を踏まえて中学校の1年生から3年生へと内容が高度になっていたりしているのを知ること、その先になる高校での指導の在り方に大いに参考になったことがうかがえる。

イ 中学校の教員による授業についての研究協議から

1年生を対象とした授業のテーマは「電話の会話」、3年生を対象とした授業のテーマは「To Our Generations」で、それぞれ大型モニターやパソコンなどを活用して実施された。研究協議では次のような感想や質問があった。

(ア) 1年生の授業について

- 「Today's Goal」が「電話で友だちをさそったり、それに対して答えをしたりしよう」とはっきりと示されていた。
- Listeningでは、「何時に始まるか」などといったポイントが事前に指導されていた。
- Readingでは、「覚えるつもりで読んでみましょう」などといった活動の目的が伝えられていた。
- 日本語訳はしないのか？
 - 高校入試には英文和訳が出題されないこともあり、日本語訳はほとんど言わない。
- ペアワークではどんなことを意識しているか？
 - 1年生の4月が肝心である。男女同数なので男女でペアを作るようにしている。

(イ) 3年生の授業について

- 「Today's Menu」が掲示されており、「Warm Up ,Guessing Game…」など授業の流れが生徒に伝わるようになっていた。
- 細かい指示も含めてALL Englishで授業が行われ、生徒も指示や説明を理解しているのに驚いた。
- もの当てクイズでは、全員の生徒が積極的にかかわり、クイズの正解を求めるため仲間からヒントを得ようとしていた。
- 英語が苦手な生徒はいないのか？
 - 質問やクイズに対して「分からない」という生徒はいない。
- 英語で指示や説明をする場合、注意していることは？
 - 成績上位層に合わせた英語を使うようにしている。

1年生の授業についての研究協議では、その授業の目標や活動の目的やポイントが生徒に分かりやすくなっており、英語が苦手な生徒の授業への集中に役立つだけでなく、指導する側も、その時間のポイントが明確になることが指摘された。まだ幼い中学校一年生が一生懸命に英語を話そうとしている授業の様子は、高校の英語の授業に慣れてきた新規採用教員にとって新鮮であった。

3年生の授業についての研究協議では、英語の習熟度に差がある中、All Englishで授業を行うための工夫などに新規採用教員の興味が集まった。「分からない」と言わせない、成績上位層に合わせた英語を使うなどの実践によって英語活動が成立している様子は、新規採用教員に「英語で授業を行う」ためのモデルを示してくれたようであった。

今回の中学校での研修は、中学校での指導の上に高校の指導があるということを認識し、卒業後の指導に対する中学校教員の関心の大きさを知る機会となった。

(4) 第四日目（令和元年11月12日実施）

第四日目の授業研修は、2割から3割の生徒が国公立大学に進学する普通科高校で実施した。

事前のレポートのテーマは「テスト問題作成の研究」とし、中学校で使用している教科書（NEW HORIZON English Course 3 東京書籍）の指定したページの英文をもとに20～30点分のテスト問題を作成するものとした。テスト問題作成が授業改善につながることを期待した。

研究授業は1年生対象のコミュニケーション英語Ⅰ、講師による師範授業は2年生対象のコミュニケーション英語Ⅱで行った。

ア レポートのテーマ「テスト問題作成の研究」から

レポートからは次のような工夫された問題があった。

(ア) 評価基準を明確にした問題

- Good(2点)、OK(1点)、Not Good(0点)として、「内容」「語数」「正確さ」についてそれぞれ基準を示したうえで、自分の考えを英語で書かせる問題

(イ) 「記憶力テスト」にならないようにした問題

- 既習の文法事項や英単語、文化などを知識が必要な初見の英文について問う問題

(ウ) 授業への意欲が高まるような問題

- 授業で行った登場人物の心情を表現する活動をもとに、その登場人物の心情を英語で表現する問題

研究協議では、定期考査と資格テストの違い、その問題で測りたい力が測れているか、学力や学習意欲を高めさせるための問題になっているかなどが話題となった。評価

の観点や評価基準を示すことがテストへの信頼性につながり、テストや授業のねらいの明確化になるとの意見もあった。

イ 研究授業及び師範授業についての研究協議から

1年生を対象とした研究授業では「The Dark Side of Diamonds」、師範授業は2年生を対象とした研究授業では「Rakugo in English」がテーマであった。研究協議では次のような感想や質問があった。

(ア) 研究授業について

- 生徒のプレゼンテーションの活動において、「目線」、「発音」、「理解しやすさ」、「正確さ」などを Good (2点)、OK (1点)、Not Good (0点) で評価するルーブリックが参考になった。
- 準備されたプリントに英文などを記入させることによって、それ自体が学習内容を表す成果物となっている。

(イ) 師範授業について

- 落語をモデルに、人前で聞き手に印象的に話すには何が必要か考えさせる授業となっていた。
- 生徒による評価が導入されており、他の生徒の発表の評価が自らの発表の仕方の改善につながっている。

中学校での授業参観や定期考査の研究など、これまでの授業研究の成果が、徐々に授業の工夫に表れるようになっている。今回の研究協議でも、それぞれの新規採用教員自身の実践を紹介しながらの意見が目立ってきた。

(5) 第五日目（令和2年1月14日実施）

第五日目となる授業研修最終日は、1割程度の生徒が国公立大学に進学する普通科高校で実施した。

事前のレポートのテーマは「1年間の反省と今後への決意」とし、英語教員として教壇に立って約10か月間を整理し、「授業に関して現在困っていること」「今後の決意」などにまとめることによって、今後について考えるきっかけとなることを期待した。

研究授業は1年生対象のコミュニケーション英語Ⅰ、講師による師範授業は1年生対象の英語表現Ⅰで行った。

ア レポートのテーマ「1年間の反省と今後への決意」から

(ア) 授業に関して現在困っていること

- 授業スタイルが確立しつつある一方で、授業展開がワンパターンになり新鮮味に欠ける。
- 一クラスの中でも英語の学力差が大きくなり、学力の高い生徒には物足りな

く、学力の低い生徒には難しすぎる指導内容となっている。

- リスニング指導や I C T を活用した指導の重要性は分かるが、なかなか時間が取れない。

(イ) 今後の決意

- 生徒と良い関係が築けているので、それを生かして言語活動を一層活発なものにしたい。
- 授業研修で学んだ、先輩教員の生徒への接し方を参考にして、来年度は学級担任としても頑張りたい。
- 初任者研修は今年で終わるが、来年度も校内において、英語だけでなく他の教科の授業も積極的に参観し、授業改善につなげたい。

研究協議では、英語の指導を始めて 10 か月ほど経過したことによる学力差の拡大について課題とする教員が多かった。リスニング指導や I C T 機器を活用した授業の大切さについても、ほとんどの教員が課題としていた。

また、担任業務への意欲など、来年度に向けた英語の授業以外についての前向きな意見も聞かれ、頼もしく感じた。

イ 研究授業及び師範授業についての研究協議から

研究授業のコミュニケーション英語 I では「A Strange but True Superhero」、師範授業の英語表現では「Did you watch the debate on TV last night?」がテーマであった。研究協議では次のような感想があった。

(ア) 研究授業について

- I C T 機器を活用して様々な方法での音読がされており、生徒の動機づけにつながることを期待できる。
- ペア活動を取り入れており、生徒はそれに慣れているが、意欲的に取り組んでいるとは言えないものもある。

(イ) 師範授業について

- 生徒の「人と違ったことを表現したい」という気持ちを大切にしたいという講師の先生の言葉が印象的であった。
- 生徒にとって身近なインターネットと比べながら、読書活動の大切さを伝える指導には説得力があった。

研究協議では、前回の研修で話題になった I C T 機器を活用した音読に対して関心が集まった。挑戦してみること自体を評価する声も聞かれた。また、より良い指導をするための率直な意見もあった。

師範授業についても、研修開始当初と比べて内容があり、自分の指導と比較しながら

らの質問が目立った。新規採用教員の発言から、自分の指導に自信や確信を感じられるものもあった。

5 おわりに

5回の授業研修を通して、英語の新規採用教員10名は多くのことを学び、教員としても着実に成長していった。とりわけ、中学校での研修やテスト問題作成は、それらを通した研究協議によって、配置された学校での研修では得られないものを身に付ける貴重な機会となった。学力差がある中学生への指導は、入学後、徐々に学力差が開いていく高校生の指導に生かされるものであり、中学校の英語教師が抱く高校の英語指導への期待は、英語の新規採用教員がそれに応えようとする気にさせるのに十分なものであった。

研修開始後、半年ほどが経過した時期に作成したテスト問題には、それぞれの学校の問題作成の傾向が表れており、それを知り、見直すきっかけとなった。工夫された問題は、テストの信頼性や公平性を担保するだけでなく、授業改善や生徒の学習への動機づけにつながる、という認識を共有することができた。

一方、授業研修の在り方についての課題もある。今回の高校での研修は、すべて普通科での実施となった。工業高校に配置された教員もいたが、日程の都合もありその学校での研修は実現できなかった。2(1)の「配置校以外の学校について知る」で記したように、専門学科での研修は有益なものになることが期待できる。以前に総合学科で研修を実施した際、校内を見学する時間を設定していただいた。充実した設備や科目設定、初めて見るプレゼンテーションルームに、参加者は驚きの連続であった。

10名の新規採用教員は、研修を重ねるごとに人間関係が構築されていき、さまざまな指導上の悩みを打ち明けられるようになった。今後も、このネットワークは教員として成長するうえで役立つはずである。中央教育審議会の答申「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」に「それぞれの地域の状況等を踏まえた効果的な若手教員研修が行えるよう、初任者研修の弾力的な運用を可能にするよう現在の初任者研修の運用方針を見直すことが必要である」と示されている。これからも、新規採用教員が成長し、それが地域の学校教育の質の向上につながるような授業研修になるよう工夫を重ねることが求められる。

＜参考文献＞

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」文部科学省 2018

「中学校学習指導要領（平成29年告示）」文部科学省 2017

「授業の手引き 高等学校英語（平成29年度）」愛知県総合教育センター 2017

（愛知県立千種高等学校 校長）

＜そ の 他＞

指導記録：コロナ禍の教職課程～来るべき大災害に備えて～

鈴木 明日佳

I はじめに

令和2（2020）年初めに中国で確認された新型コロナウイルスは、瞬く間に世界中に感染拡大し、今もなおその猛威を振るっている。新型コロナウイルス感染症は、人々の生活を一変させ、教育活動にも大きな影響を及ぼしている。令和2年度1期、本学の授業はすべてオンラインで開講されることとなり、2期も大部分がオンラインでの授業を継続した。教職課程においても感染拡大の影響は大きく、授業の開講だけでなく、教育実習や介護等体験の実施にも特別な対応が求められた。現在、新型コロナウイルス感染拡大の終息に向け、一人ひとりが「新しい生活様式」の実践に努めているところであるが、これから来るかもしれない感染症拡大や災害に備え、令和2年度に新型コロナウイルス感染症により大きな影響を受けた教育実習や介護等体験についての対応を記録しておきたい。

II 教育実習への影響

1 経緯

令和2年2月末、新型コロナウイルス感染症対策本部における方針を受け、文部科学省は全国の小・中学校、高等学校、特別支援学校等に対し、3月2日から春季休業の開始日までの間、一斉休業を行うよう要請した。4月には、さらなる感染拡大を受け、7日に東京、神奈川、埼玉、千葉、大阪、兵庫、福岡の7都府県に、16日には全国に、「緊急事態宣言」が出され、全国で宣言が解除されたのは5月25日となった。これにより、学校の臨時休業についても、地域で差はあるものの、5～6月まで続いた。そして、5～6月に開始する予定であった前期の教育実習の実施も、影響を受けることとなった。

4月3日、文部科学省は、各国公立私立大学長等に宛て「令和2年度における教育実習の実施に当たっての留意事項について（通知）」（2教教人第1号）を発出し、教育実習実施に当たっての留意事項を示した。令和2年度の教育実習の実施時期や期間、内容等の調整について、「例年、春から夏に実施しているものについても、臨時休業明けは特に例年に比べて学校の業務負担が大きくなることも想定されるため、教育委員会等と協議の上、必要に応じて実施時期を秋以降とすることも検討していただきたいこと」や「教育実習の授業時間数や実施期間の設定に当たっては、教育実習生を受け入れる小学校等の状況も踏まえ、弾力的に検討していただきたいこと」、「教育実習の内容、方法等について、受け入れ先の小学校等と相談しつつ弾力的に検討していただきたいこと」とした。また、学生への事前指導について、「教育実習の実施の2週間程度前から、毎朝の検温及び風邪症状の確認を行うことや、感染リスクの高い場所に行く機会を減らすことなどを学生に徹底していただくこと。実習中は、これに加えて、手洗いや咳エチケットなどの基本的な感染症対策を徹底し、マスクは常時装

着することなど一層の感染症対策を行うことを学生に徹底していただくこと」や「学生が濃厚接触者に特定された場合、感染者と最後に濃厚接触した日から起算して2週間は教育実習への参加を見送るよう指導していただくこと」等を示し、学校における感染症対策の取り組みを十分理解させた上で、実習中においても学校における感染症対策に関する指示に従って実習を行うことや体調管理の徹底を求めた。さらに、実習中の留意事項として「学生の感染が判明した場合や、地域の感染拡大の状況等により、急遽、教育実習を中止せざるを得ない場合などにおいては、大学・専門学校等、学生、小学校等・教育委員会が速やかに連絡を取り合うことができるよう、大学・専門学校等は確実に連絡体制を構築していただくこと」を挙げ、実習中止の可能性も示唆したが、この時点では中止等の場合の対応については示されなかった。

5月1日、文部科学省は、臨時休業が延長されている学校が全国的に相当数生じていることや、さらなる臨時休業の長期化に伴い、教育実習生の受け入れが通常の実施期間では困難な状況になりうることを踏まえ、各国公立私立大学長および各都道府県・指定都市教育委員会教育長等に宛て「令和2年度における教育実習の実施期間の弾力化について（通知）」（2教教人第5号）を発出した。教育実習の実施について、「令和2年度に限っては、新型コロナウイルス感染症の影響を考慮し、教育実習の科目の総授業時間数のうち、3分の1を超えない範囲を大学・専門学校等における授業により行うことは差し支えない。ただし、各大学・専門学校等において、変更前の小学校等における教育実習に相当する教育効果を有することが認められる場合に限る。その際、教育実習の科目の総授業時間数のうち、3分の1を超えない範囲で行う授業についても、教育実習の趣旨を満たすことができるよう、学校教育の実際を体験的、総合的に理解できるような実習・演習等として実施すること等に努めることが強く期待される。」とし、教育実習の科目の単位の3分の1までを大学での実習で代替可能とした。大学において、実習校の状況に応じて必要な見直しや調整を行うことを求められたが、代替できない残り3分の2の時間の実習を実施できるか、その場合にはどう対応するかについては不安が残った。

NHKの調査によると、5月18日現在、休業を終えて学校がすでに公立の小中学校や高校などを再開させているのは10県（青森県、岩手県、秋田県、山形県、鳥取県、佐賀県、長崎県、熊本県、大分県、鹿児島県）、5月中に再開予定としたのは14県（栃木県、新潟県、富山県、山梨県、長野県、静岡県、島根県、山口県、徳島県、愛媛県、高知県、福岡県、宮崎県、沖縄県）、本格的再開は6月1日以降としたのは23都道府県（北海道、宮城県、福島県、茨城県、群馬県、埼玉県、千葉県、東京都、神奈川県、石川県、福井県、岐阜県、愛知県、三重県、滋賀県、京都府、大阪府、兵庫県、奈良県、和歌山県、岡山県、広島県、香川県）であった。

8月11日、「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令（令和2年文部科学省令第28号）」が公布、施行された。同日、文部科学省が、各国公立私立大学長および各都道府県・指定都市教育委員会教育長等に宛てた「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する

省令の施行について（通知）」（2 文科教第 4 0 3 号）を発出した。この通知において、改正等の趣旨について「受入先の学校（幼稚園、小学校、中学校、義務教育学校、高等学校、中等教育学校及び特別支援学校等をいう。以下同じ。）では、臨時休業からの学校再開後の児童生徒の学びの保障に取り組むとともに、感染症対策に万全を期しながら学校教育活動を再開している状況において、令和 2 年度の教育実習を例年通り受け入れることが困難な状況も生じていることから、教育実習の科目の扱いに関する特例措置を定めるために所要の改正を行うものである。」と説明した。この省令改正によって、令和 2 年度限りの特例的な取扱いとして、新型コロナウイルス感染症の影響により、大学等が令和 2 年度に教育実習の科目の授業を実施できないことにより、学生等が教育実習の科目の単位を修得できないときは、課程認定を受けた教育実習以外の科目の単位をもってあてることができることとされた。

また、同日の通知により、5 月 1 日の通知では教育実習の科目の総授業時間数のうち 3 分の 1 を超えない範囲を大学等における授業により行うことは差し支えないこととしていたが、令和 2 年度に限り、教育実習の科目の総授業時間数の全部または一部を大学等が行う授業や実習等により行うことができることとなった。大学での授業で代替する場合には、教育実習に相当する教育効果を有することが認められるものであり、かつ、学校教育の実際を体験的、総合的に理解できるような実習・演習等として実施すること等に努めることが強く期待されるとした。教育実習は、学校教育の実際を体験的、総合的に理解できる重要な機会であるため、受入先の学校での受入れが困難になった場合には、大学等が行う授業や学習指導員としての活動を教育実習の科目の授業として位置付けることを検討すべきであり、可能な限り、受入先学校で行う教育実習と組み合わせて実施することについて検討することが望まれるとされたが、感染拡大等の影響により教育実習の実施が困難となってしまった場合でも代替を可能とすることが示された。

2 本学の対応

（1）実習時期の変更・期間の短縮

令和 2 年 4 月 1 日時点、本学の令和 2 年度教育実習の実施予定者数（延べ）は 73 名で、そのうち 55 名が前期に、15 名が後期に、2～4 週間の実習を予定していた（3 名は時期未定）。（表 1）

4 月 3 日付 2 教教人第 1 号および 5 月 1 日付 2 教教人第 5 号の文部科学省からの通知を受け、一部の教育委員会や学校より教育実習期間の短縮等についての通知が届き、各実習先からも実習期間の短縮や実習内容の変更等に関する問い合わせがあった。本学が所在する愛知県の教育委員会からは、4 月 13 日に「令和 2 年度における教育実習の実施について（通知）」が発出され、小・中学校での令和 2 年度の教育実習について、前期・後期ともに 2 週間を上限とすること、前期を 6 月 15 日から、後期を 9 月 28 日からの 2 週間を基本とし、実施する各小中学校の実態に合わせ弾力的に実施すること、新型コロナウイルス感染症

対策を十分に行いながら実施すること等が示された。一方、名古屋市教育委員会からは、4月17日に、小・中学校での教育実習は、前期を9月7日から、後期の実習を9月28日からの2週間以内に変更し、高等学校での教育実習は各校の状況に応じて受け入れ可能な秋の2週間以内に変更する旨の通知が発出され、名古屋市立学校での実習はすべて秋に変更された。その後、5月1日付2教教人第5号の文部科学省からの通知を踏まえ、愛知県教育委員会より、小・中学校における教育実習について、前期を10月12日から、後期を9月28日からに変更する旨の通知が発出され、愛知県教育委員会所管の小・中学校での実習もすべて秋に実施予定となった。

これらの各教育委員会や各実習先の方針を受けて実習期間等が変更された結果、前期に実習を行うことができた学生は、2名（岐阜県公立高等学校1名・宮崎県公立小学校1名）であった。2名のうち1名は3週間の実習を予定していたが、2週間に短縮の上、実習をさせていただくこととなった。実習時期が変更となった学生を含め、残りの71名においても、実習期間の短縮はあったものの、中止されることはなく、後期に実習を終えることができた。実習期間の短縮は、文部科学省からの通知を受けた教育委員会・学校の方針によるものや、実習途中に実習先で感染者が発生したことによる臨時休校等によるものであった。実習期間が3週間から2週間に短縮となった学生は32名、3週間から6日間に短縮となった学生は2名だった。（表2）一部の市町村教育委員会より、学校の休業の影響で児童生徒の学習時間の確保を優先しなければならないため、授業実習を行うことが難しい場合があると連絡があったが、該当の市町村で実習を行った学生も、各実習先の計らいにより数時間の授業実習を行うことができた。

表1：令和2年度教育実習の実施予定者数（令和2年4月1日時点）

都道府県名	小学校			中学校			高等学校			総計
	前期	後期	未定	前期	後期	未定	前期	後期	未定	
福島県					1					1
富山県				1						1
福井県				2			1			3
長野県							1			1
岐阜県		1		4	1		1	1		8
静岡県				3			1	1		5
愛知県				15	4		17	1	2	39
三重県				3	3	1	1			8
滋賀県				1						1
大阪府				1						1
広島県							1			1
山口県								1		1
宮崎県	1				1					2
沖縄県							1			1
総計	1	1	0	30	10	1	24	4	2	73

表 2 : 令和 2 年度教育実習の実施者数 (令和 2 年 1 2 月 1 日時点)

都道府県名	小学校				中学校				高等学校				総計	
	前期	期間を短縮して実施	後期	期間を短縮して実施	前期	期間を短縮して実施	後期	期間を短縮して実施	前期	期間を短縮して実施	後期	期間を短縮して実施	前期・後期	期間を短縮して実施
福島県							1	(0)					1	(0)
富山県							1	(0)					1	(0)
福井県							2	(1)			1	(1)	3	(2)
長野県											1	(0)	1	(0)
岐阜県			1	(0)			5	(3)	1	1	1	(0)	8	(4)
静岡県							3	(0)			2	(0)	5	(0)
愛知県							19	(19)			20	(4)	39	(23)
三重県							7	(2)			1	(0)	8	(2)
滋賀県							1	(1)					1	(1)
大阪府							1	(1)					1	(1)
広島県											1	(0)	1	(0)
山口県							1	(1)					1	(1)
宮崎県	1	(0)					1	(0)					2	(0)
沖縄県							0				1	(0)	1	(0)
総計	1	(0)	1	(0)	0	(0)	42	(28)	1	(1)	28	(5)	73	(34)

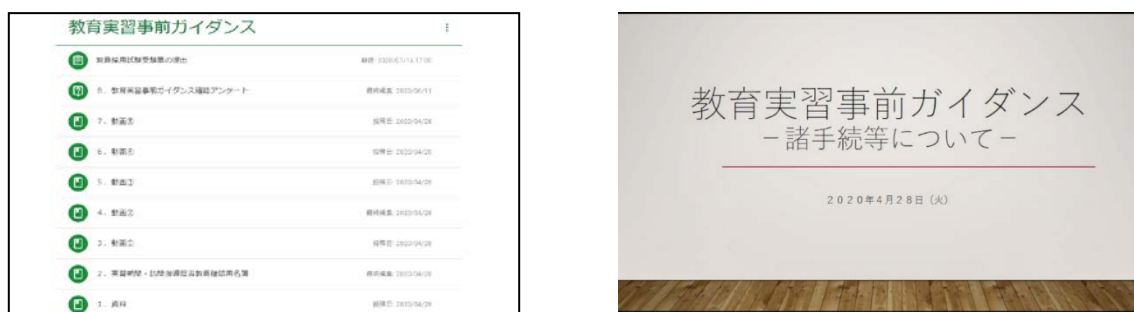
(2) 事前指導

例年、教育実習の事前指導のため、4月に学内で教育実習事前ガイダンスを行っている。しかし、令和2年度1期は新型コロナウイルス感染症拡大防止のため本学の授業はすべてがオンライン授業となり、学生を集めることができないため、ガイダンスについてもオンラインで実施した。オンライン授業を導入したばかりで我々も学生も試行錯誤している状況であったため、実施方法を検討した末、事前に各担当教員および事務担当者が撮影したガイダンスの動画を Google Classroom 上に公開し、それらを視聴することを学生に義務付けた。資料は、各学生の自宅へ郵送するとともに、一部は Google Classroom 上でもデータを閲覧できるようにした。教育実習記録や諸手続き等に関する書類に加え「健康状況申告書」を配付した。これまでは、実習開始の1週間前からの体温や体調を記録して実習先に申告することとしていたが、WHOの新型コロナウイルス潜伏期間に関する知見により、14日間にわたり健康状態を観察することが推奨されているため、体温や体調を記録する期間を実習開始2週間前から実習期間中の毎日に変更した。

9月初めには、後期の実習に向け、教育実習の実施における本学の新型コロナウイルス感染拡大の防止措置について方針を定めた。感染リスクの高い場所に行くことや実習開始2週間前からアルバイトの禁止、実習開始2週間前から実習期間中の毎日の健康観察および「健康状況申告書」の記入、マスクの着用および手洗い・手指消毒の励行、3密（密閉空間、密集場所、密接場面）の回避、実習期間前から実習期間中に体調に異変を感じた場合や新型コロナウイルス感染が疑われる場合、感染が確認された場合の実習校や本学（担当部署および実習指導担当教員）への報告等について示し、感染予防・感染拡大予防に万全を期すよう指導した。また、ウイルス検査で学生や実習先の関係者に陽性反応が出たときや、学生が濃

厚接触者になったとき、実習先や本学が中止または延期することが適当と判断したとき等には、実習指導教員と協議の上、実習の中止または延期の判断をすることを明示した。別途、各教育委員会や各実習先から個別に留意事項等について連絡があった場合には、該当学生へ随時連絡をした。実習開始2週間前からの健康観察に加えて行動履歴を記録する等、独自の健康状態申告のための書式を配付してくださる場合もあった。また、実習先は全国各地に亘るため、帰省して実習を行う必要がある場合には、2週間より前に帰省した上で健康観察をするようにとする実習先もあった。

教育実習事前ガイダンスの様子（左：Google Classroom、右：配信動画の一部）



（３）訪問指導

本学では、教育実習を行う学生一人ひとりに訪問指導担当教員（所属学科または教職センターの教員）を配当し、訪問指導担当教員は、教育実習前の面談、教育実習中の実習校訪問・授業実習の参観、指導助言等を行うこととしている。しかし、感染症拡大防止のため、人との接触や県をまたいだ移動等が制限されたことにより、実習校訪問や学生と教員との面談にも影響が及んだ。

訪問指導については、感染拡大の状況に鑑み、前期は原則自粛することとし、学校へのあいさつ・御礼の連絡等は電話やオンライン等にて行った。後期は、原則として実施するが、実習先より訪問は控えるよう指示がある場合には従う等、無理のない範囲で行うこととした。訪問を控える場合には、学校および学生と事前および実習期間中に連絡を取り、実習の状況把握および指導助言を行った。

学生との事前・事後および実習期間中の面談についても、電話やオンライン等にて行うこととした。オンラインでの面談になったことにより、例年よりも面談回数を増やすことができ、より状況把握や指導助言ができたという声もあった。

本学が訪問指導を自粛することとした前期の実習を含め、訪問指導を実施できなかった実習校は、計30校だった。

（４）代替措置

8月11日付2文科教第403号の文部科学省からの通知および省令改正を受け、本学では、新型コロナウイルス感染症の影響により、教育実習の期間が短縮となった場合、また

は教育実習が中止となった場合には、学習指導案の提出および授業「教育実習特別演習」の受講によって教育実習の単位修得に必要な時間に不足する時間数を代替することとした。期間が短縮となった34名を代替措置の対象とした。

学習指導案は、専門教科または道徳科から選択して新たに作成することとし、不足する時間数により提出する本数を定めた。

授業「教育実習特別演習」は、教育実習担当教員1名および教職センター所属の教員4名が担当し、講師として現職教員の卒業生2名も招いた。対象学生は、原則学内にて対面で受講することとしたが、住まいが遠方である等のやむを得ない事由により通学できない学生は、オンラインで受講できるようハイフレックス型で実施した。令和2年度、本学ではすべてオンライン授業となったため、帰省している学生もあり、県をまたいだ長時間の移動を避けるための対応であった。対象者34名のうち、6名がオンラインで受講した。

授業は、「授業セッション」と「討議セッション」とで構成された。「授業セッション」では、学習指導案の共有・検討、模擬授業者の選出、模擬授業、授業検討会および指導・講評を実施した。代替措置において作成した学習指導案を共有・検討をした後、模擬授業者を選出し、模擬授業を行った。模擬授業者以外の学生は生徒役として参加し、模擬授業後には講評し合った。「討議セッション」では、数名のグループに分け、教育実践交流会を実施した。グループには教員がそれぞれ1名ずつ加わり、「教職実践演習」にて記入した「自己評価シート」を用いて、教育実習での経験等を踏まえて情報交換を行った。

感染症対策のため、学生には通学前の検温やマスクの着用、入室前の手指のアルコール消毒を求め、座席は学生同士の距離が確保できる位置を指定した。また、学習指導案の共有・検討は、当初、学生が持参した各1部の学習指導案を順番に回覧して行う計画であったが、学生同士の接触を最小限に抑えるため、34名分の学習指導案を印刷し、各学生に1部ずつ配付することとした。

オンラインで受講した学生には、カメラ機能を常時オンにすることを義務付け、授業中に質問や意見等がある場合には、チャット機能等を使用することとした。資料はデータ化して配付した。「討議セッション」では、機材の台数不足等により、オンラインで受講する学生が教室内のグループに加わり活動することは難しいと判断したため、オンラインで受講する学生6名を一つのグループとし、そこに教員も加わった。

「教育実習特別演習」の様子（左：「授業セッション」、右：「討議セッション」）



Ⅲ 介護等体験への影響

1 経緯

4月3日、文部科学省は、各国公立私立大学長等に宛て「令和2年度における介護等体験の実施にあたっての留意事項について（通知）」（2教教人第2号）を発出し、学生を受け入れる特別支援学校や社会福祉施設等への影響を考慮した介護等体験実施に当たっての留意すべき事項を示した。令和2年度の介護等体験の実施時期や内容等の調整について、「臨時休業明けは特に例年に比べて学校の業務負担が大きくなることも想定されるため、教育委員会や社会福祉協議会等と協議の上、必要に応じて実施時期を秋以降等とすることも検討していただきたいこと」、「受け入れ施設の今年度の受け入れ人数が制限される場合には、卒業年次の学生など介護等体験を次年度に実施することができない事情のある学生を優先していただきたいこと」、「受け入れ施設等においては、通常期と同様の介護等体験を行うことが困難な場合もあると考えられる。新型コロナウイルス感染症対策専門家会議が3月9日に示した3つの条件（換気の悪い密室空間、多くの人が密集、近距離での会話や発声）が重ならないようにすること等に留意し、実施内容や方法等について受け入れ施設と相談しつつ弾力的に検討していただきたいこと」、「法第2条第1項にいう「障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験（介護等の体験）」については、介護、介助のほか、掃除や洗濯といった、障害者、高齢者等と直接接するわけではないが、受け入れ施設の職員に必要とされる業務の補助など、介護等の体験を行う者の知識・技能の程度、受け入れ施設の種類、業務の内容、業務の状況等に応じ、幅広い体験が想定されることから、新型コロナウイルス感染症の状況も踏まえ、障害者や高齢者等と直接接しない体験を主として実施することも考えられること」、「1日当たりの介護等体験の時間としては、受け入れ施設の職員の通常の業務量、介護等体験の内容等を総合的に勘案しつつ、適切な時間を確保するものとされていることから、新型コロナウイルス感染症の状況や介護等の体験の実施内容を踏まえ、1日当たり必要最低限の時間で実施することも考えられること」とした。また、学生への事前指導について、「介護等体験の実施の2週間程度前から、毎朝の検温及び風邪症状の確認を行うことや、感染リスクの高い場所に行く機会を減らすことなどを学生に徹底していただくこと。体験中は、これに加えて、手洗いや咳エチケットなどの基本的な感染症対策を徹底し、マスクは常時装着することなど一層の感染症対策を行うことを学生に徹底していただくこと」等、「令和2年度における教育実習の実施に当たっての留意事項について（通知）」（2教教人第1号）と同様の内容が示された。さらに、介護等体験中の留意事項として「学生の感染が判明した場合や地域の感染拡大の状況等により、急遽、介護等体験を中止せざるを得ない場合などにおいては、大学・専門学校等、学生、教育委員会や社会福祉協議会、受け入れ施設等が速やかに連絡を取り合うことができるよう、大学・専門学校等は確実に連絡体制を構築していただくこと」とし、教育実習と同様に介護等体験中止の可能性も示唆したが、この時点では中止等の場合の対応については示されなかった。

8月11日、「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等

に関する法律施行規則の一部を改正する省令」(令和2年文部科学省令第29号)」が公布、施行され、併せて「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律施行規則附則第二項の規定により読み替えられた同令第三条第一項に規定する文部科学大臣が定める者」(令和2年8月11日文部科学大臣決定) および「令和2年度に限り小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律施行規則第二条第十号の規定による同条第一号から第九号の二までに掲げる施設に準ずる施設として文部科学大臣が認める施設を指定する件」(令和2年8月11日文部科学大臣決定) が定められた。

同日、文部科学省が、各都道府県・指定都市教育委員会教育長および各文部科学省所轄学校法人理事長等に宛て「小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律施行規則の一部を改正する省令等の施行について(通知)」(2文科教第401号)を発出した。この通知において、改正等の趣旨について「依然として介護等体験の実施が困難な状況が生じていることから、令和2年度限りの特例的な措置として、介護等体験の代替措置を定め、当該措置を受けた者を介護等体験の免除者とするために所要の改正等を行うものであること。併せて、令和2年度において介護等体験を行う場合に、その実施機会を可能な限り確保する観点から、令和2年度に限り、介護等体験の対象施設を拡大すること。」と説明した。この省令改正等により、令和2年度に介護等体験を予定していたにもかかわらず、新型コロナウイルス感染症の影響により、介護等体験を行うことが困難となった者は、学年や在学・既卒を問わず、文部科学大臣決定により定める代替措置を受けることにより介護等体験を免除されることが示された。代替措置は7種類定められ、在学生向けは主に、「大学等において、令和2年度までに、特別支援学校の教職課程において開設されている特別支援教育に関する科目の単位を1単位以上修得した場合」、「令和2年度までに、医療関係職種等の養成施設に指定されている大学等において開設される科目のうち介護等に関する専門的知識及び技術を重要な事項として含むものとして当該大学等が認めるものの単位を1単位以上修得した場合」、「令和2年度までに、文部科学大臣・厚生労働大臣の確認を受けた大学等における社会福祉に関する実習演習科目の単位を1単位以上修得した場合」、「在学する大学等において、令和2年度に(独)国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修の成果を確認する措置を受けた場合」とされた。

2 本学の対応

(1) 体験時期の変更・体験の中止

例年、8～12月頃に社会福祉施設で5日間、10～11月頃に特別支援学校で2日間の介護等体験を実施している。令和2年6月30日現在、本学の介護等体験の受け入れ施設は、社会福祉施設9施設、特別支援学校3校で、体験可能人数は社会福祉施設および特別支援学校それぞれ合計79名であった。しかし、7月初め、1施設から施設の方針による受け入れ

中止の連絡があり、10名の受け入れが中止となった。その施設には新型コロナウイルスに感染した場合に生命に危険が及ぶ可能性が高い施設利用者が多く、施設利用者のご家族の面会も制限がされている中でのご判断であった。

本学では、基本的には同年度に7日間の介護等体験を行うこととしているが、令和2年度は、社会福祉施設は69名、特別支援学校は79名を定員として学生の申込を受け付けた。69名以上の希望があった場合、体験予定者を卒業年次の学生以外は抽選で決定することとした。抽選の結果、令和2年度に社会福祉施設での介護等体験を行えなくなった学生については、特別支援学校での介護等体験のみを行い、社会福祉施設での体験は次年度以降に行うこととした。7月中旬に各施設に申込をした体験予定者は、社会福祉施設は69名、特別支援学校は74名となった。

7月下旬以降、一日の新型コロナウイルス感染者が1,000人を超えるなどの感染拡大が続く状況を受け、社会福祉施設2施設での受け入れが中止となり、合計25名の体験が中止となった。9月に予定していた体験の実施を11月以降に延期とする施設もあった。他の社会福祉施設でも、例年通りの実施ではなく、体験時間の短縮や公共交通機関の利用を避けた通勤等、さまざまな感染症対策のもとで体験を受け入れていただいていた。特別支援学校でも、体験時間を午前と午後に分けることで一度の体験人数を分散させたり、電車やバスが混雑する時間帯を避けて通勤できる体験時間に変更したり、生徒との接触を避けた体験内容に変更したりと、さまざまな対策をいただいていた。

これらの感染症対策や工夫をいただいた中で、社会福祉施設6施設にて合計43名、特別支援学校3校にて合計72名の学生が介護等体験を終えることができた。

(2) 事前指導

例年、7月に社会福祉施設での介護等体験の事前指導、9月に特別支援学校での介護等体験の事前指導をそれぞれ学内で行っている。しかし、両時期ともに本学はすべてオンライン授業となっており、学生を集めることができなかったため、事前指導についてもオンラインで実施した。オンライン授業の開始から約3カ月が経過し、学生の通信環境も整ってきていると考えられたため、同時双方向型で行った。Google Meetを使い、資料等を提示しながらリアルタイムで配信した。資料は各学生の自宅へ郵送するとともに、個人の介護等体験証明書等を除き Google Classroom 上でもデータを閲覧できるようにした。

また、新型コロナウイルスの感染拡大防止のため、体験開始2週間前から新型コロナウイルス感染症などの感染リスクが高い場所へ行くことは自粛すること、感染者の濃厚接触者になった場合は社会福祉施設または特別支援学校および大学へ速やかに連絡し、濃厚接触した日から起算して2週間は体験参加を見送ること、体験中および通勤時はマスクを着用し、施設の感染症対策の指示に従うこと、体調に異変を感じた場合は、特別支援学校および大学へ速やかに連絡し、体験参加を見送ること等を指導した。さらに、「健康状況申告書」により、これまでは体験開始の1週間前からの体温や体調を記録して体験初日に体験先に

申告するよう指導していたが、健康観察の期間を体験開始2週間前から体験期間中の毎日に変更した。健康観察に加えて行動履歴を記録する等、独自の書式を配付してくださる体験先もあった。

事前指導の様子 (Google Meet)



(3) 代替措置

8月11日付2文科教第401号の文部科学省からの通知および省令改正を受け、本学では、新型コロナウイルス感染症の影響により、介護等体験が中止となった場合には、(独)国立特別支援教育総合研究所が開設する免許法認定通信教育の科目に係る印刷教材の学修の成果を確認する措置を受けることにより代替することとした。体験先の方針により体験が中止となった25名および、新型コロナウイルス感染により体験を中止した1名が代替措置の対象となった。

対象学生は、定められた科目の「視覚障害教育領域の教育課程及び指導法」または「聴覚障害教育領域の教育課程及び指導法」のどちらかを選択し、印刷教材を用いて学修した後、「視覚障害児／聴覚障害児の教育課程及び指導法に関する学修報告書」を提出することとした。教材の利用にあたる手続きとして、措置の実施期間や受講学生の見込人数等を「同意書兼利用態様届出書」により文部科学省へ届け出た。

教材は、免許法認定通信教育において使用される印刷教材で、それぞれ全15回分あった。「視覚障害児／聴覚障害児の教育課程及び指導法に関する学修報告書」は、作成例が示されており、学修の成果（「視覚障害児／聴覚障害児の教育課程と指導法」の学修を経て自らが学んだことや考えたこと）と将来の展望（学修の成果を教職に就くに当たってどのように生かしていくか）をそれぞれ600～800字程度で記述するレポートであった。対象学生が閲覧できるよう、教材および学修報告書のデータをGoogle Classroom上に共有し、学修報告書の提出についてもGoogle Classroom上で行った。提出された学修報告書により、教職センター所属の教員が学修の成果を確認した。

学修の成果を確認した後、「介護等体験代替措置完了証明書」を各対象学生に発行した。証明書は所定の様式で、大学長により代替措置を受けたことを証明される書類であった。また、令和2年度において介護等の体験を予定していたが、新型コロナウイルス感染症およびそのまん延防止のための措置の影響により介護等の体験を行う施設における受け入れが困難な状況にある等の事由により、介護等の体験を行うことが困難な状況であったことを確

認するため、証明書の所定欄に本人の署名等を行うこととされた。教育職員免許状申請手続きの際には、介護等体験証明書の代わりに、この証明書を提出することとなった。

Ⅳ 今後の課題

突然の感染症の拡大により、学生を大学に集めたガイダンス等の開催ができなくなり、オンライン等を利用した別の方法での情報発信や指導が求められることとなった。これまで対面での指導が一般的だったため、その方法を試行錯誤することとなったが、オンラインの利点もあった。資料や提出物等を紙媒体ではなくデータにて共有することで、学生はパソコンやスマートフォンからいつでも確認をすることができ、紛失することもない。また、提出物を Google Classroom を利用してデータで提出させることにより、未提出者の確認や管理も容易で、学生の手元にもデータが残るため見返すことも可能となった。また、ガイダンスの様子を録画することが容易にできるため、ガイダンスに欠席した学生に対して、内容に差がなく指導を行うことができた。今後、対面授業が再開しガイダンス等の開催ができるようになった場合でも、オンラインの利点は活用していきたい。

また、教育実習や介護等体験の期間短縮や中止に対し代替措置を講じたものの、現場での実践的な学びが十分にできていない状態で、免許状を取得し教育現場に立つことについては不安視された。本学では、教育実習以外に学校教育の実際を体験的に理解できるような実習や演習等を実施できていない。学習指導員等のボランティア活動に参加する学生はいるものの、その数は多くない。日頃から教育や福祉の現場に触れる機会を増やすことができれば、教育実習や介護等体験が行えない状況になった場合でも、実践的な学びや経験の機会を確保できる。そのために大学は、普段から、実践的な学びの機会作り、現場での経験ができるボランティア活動等の情報提供等をより積極的に行う必要があると感じる。また、学生同士が所属学部・学科、学年を越えて情報交換や交流できる機会や、「教育実習特別演習」で行ったように、卒業生など現職教員の話の聞くことができる機会等を設けることができれば、より深い学びにつながると考える。今後の課題としたい。

Ⅴ おわりに

令和2年、突如発生した新型コロナウイルス感染症により、人々の生活は一変し、これまでの当たり前が当たり前でなくなった。

本学の教職課程を経て教育職員免許状を取得するためには、教育実習は必須であり、中学校教諭免許状を取得する場合には、介護等体験も特別な場合を除き必要である¹⁾。しかし、これまで実施できることが当たり前となっていたことが、令和2年度には、実施できない・できないかもしれないという状況に変わった。

教育職員免許状の取得を目指す学生たちはもちろん、学生たちを見守る我々も、このまま実習や体験が実施できなかった場合はどうなるのか、4年次の学生は卒業時に無事に免許状を取得することができるのか、不安な気持ちでいた。文部科学省の通知によりさまざまな

代替措置が設けられ、安堵するも、これまでとは違う特別な対応に追われることとなった。学生も、大学の授業がすべてオンライン授業となったことにより、不慣れな方法や環境で授業を受けることが求められ、さらには大学に通うことや気軽に友人と会ったり相談したりすることも、これまで当たり前だったことが奪われてしまった。その中での教育実習や介護等体験には、心配や不安なこともあったであろう。感染症対策による特別な対応のもとで行われることとなり、教育実習での生徒とのかかわりや、介護等体験での施設利用者とかかわり等、通常であれば経験できたであろうことに制約があったかもしれない。教育実習を終えた学生から、生徒も先生もマスクを着用しているため、顔が認識しづらく名前を覚えるのに苦労したという話も聞いた。

しかし、特別な対応や環境・生活の変化により苦慮することもあっただろうが、言い換えれば、学生も我々も、特別な経験をし、緊急時や災害時の対応を学び、今後の課題を見つけることができた。これからも新たな感染症の拡大や災害等がないとは言い切れない。そのために、今回の対応や経験を活かし備えていく必要があるだろう。

そして、教育実習や介護等体験の実施には、受け入れてくださる学校や施設等が必要不可欠である。教育実習を受け入れてくださる学校には、臨時休業等により普段に増して多忙を極める中でも、学生たちのため、さまざまな工夫をしていただき、中止することなく実習をさせていただいた。また、介護等体験を受け入れてくださる施設の中には、ウイルスに感染した場合に重症化されやすいとされている高齢者や基礎疾患のある方が利用されている施設もあり、その実施には慎重な判断や対応が必要とされる中で、体験実施について検討していただいた。実習や体験を受け入れてくださった学校や施設、結果的には中止となってしまっても受け入れのために検討を重ねてくださった施設には、感謝しなければならない。

<注>

1) 介護等に関する専門的知識等を有する者や障害により介護等体験が困難な者は免除される。(小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律(平成九年法律第九十号))

<引用・参考文献>

- ・NHK ホームページ「新型コロナウイルス 特設サイト」
<https://www3.nhk.or.jp/news/special/coronavirus/chronology/> (2021年2月18日閲覧)
- ・文部科学省ホームページ「大学・大学院・高専に関する情報」
https://www.mext.go.jp/a_menu/coronavirus/mext_00016.html (2021年2月18日閲覧)

(教職センター 助手)

図書紹介：村上慎一著『読解力を身につける』

年報編集委員会

本書は、教職センター・村上慎一教授の新刊であり、ロングセラー『なぜ国語を学ぶのか』（岩波ジュニア新書）の続編となる新しい国語入門である。本書の構成は、次のとおりである。

はじめに

- 1 「評論」の読解（「読解力」とは何か？／評論の読解／段落の意味／手順を確認しながら読む）
 - 2 「実用的な文章」の読解（「実用的な文章」とは何か／「実用的な文章」の読解とは／「実用的な文章」とは何か、再び／「実用的な文章」と論理的な文章）
 - 3 資料（グラフ）の読解（グラフと言葉／グラフとグラフの組み合わせ／グラフの読み取りの陥穽／グラフの読み取りにおけるコンテキスト）
 - 4 文学的な文章の読解（文学的な文章の読解と鑑賞／小説の読解のあり方／実際の小説を読む／文学的な文章を読む意味）
 - 5 読むことと書くことの関係（読むことが書くことに／文章を構想する／読解と表現）
- おわりに

「言葉をみがき、言葉の精密な運用をめざす「国語」という教科は、「人生」のすぐ近くにある。「なぜ国語を学ぶのか」という問いへの答えは、シンプルである。よりよい人生、より豊かな生のために学ぶのである」

実は、この引用は本書ではなく、前著『なぜ国語を学ぶのか』のコラムの一節である。この思いは本書にも受け継がれ、学びは点数や評価のためにあるのではなく、幸せになるためにあるという教育哲学には共感を覚える。こうしたより豊かな生のための学びには、思考の道具である言葉を扱う教科としての「国語」が大切であり、国語という教科の推進力には2つの「読解力」が重要であると筆者は言う。では、2つの読解力とはどのようなものか？ そのヒントを含めて、雑誌『国語教育』（2020年11月号）に掲載された著者の文章を許可を得て一部転載し、図書紹介に代えたい。

~~~~~

### 1 生活に関わる文章

「国語」という教科で身に付ける文章を読解する力を、私は人生に関わる「生きる力」を身に付けるために必要な能力と理解して「国語」の授業を実践してきた。

「人が生きることには、二つの側面がある。人生と生活という二側面である。その違いを説明できるか」、一年に一度は、そういう問いを生徒にしてきた。何が言いたいのか、分から

ないなという顔をする生徒には、「形容する言葉を付けてみれば、違いがはっきりする」と畳みかけた。「たとえば、豊かな人生と豊かな生活は違うでしょ」と続けた。「豊かな生活と言ったら、何を思い浮かべる？」という問いに生徒が答える。「大きな家、広い庭、高価な車、ブランド物の服、贅沢な食事……」、モノやお金に関わっている。「では、豊かな人生とは？」、こちらの方は誰もが納得する画一的な答えはない。精神性が関わり、人それぞれであるからだ。「豊かな生活と豊かな人生とが両立すればよいが、なかなか難しい。豊かな人生、貧しい生活を生きる人もあれば、逆に貧しい人生、豊かな生活を生きる人もあるだろう」。この頃には生徒も納得顔になる。明治期の学校で、共通語の普及という生活の要請から「国語」はスタートした。しかし、現在、この教科は、生活のためというよりは人生のためにあると思われる。この世界をどうとらえたらよいかを書いた評論、人間という存在を捉えた小説等を、私自身も無自覚ながら人生のために学んできたし、教員になってからは、特に高等学校で、生活の役に立たなくても、大切なことはあるのだと強調しながら、「国語」を教えてきた。

人生と生活を区別して考える在り方を、私は若いころに読んだ遠藤周作氏のエッセイで学んだ。遠藤氏は、我々はしばしば人生を選ぶか、生活を選ぶかという岐路に立たされるが、どちらが正解ということはないと書いていた。

話が幾分逸れた。人生だけが、あるいは生活だけが大切ということはない。生活のない人生はないからである。「実用的な文章」という言葉を見たとき、「国語」で生活に関わる文章に取り組むということだなと思った。自身の学習歴から、あるいは教授歴から幾分の抵抗を感じながら、そう思った。

## 2 実用的な文章とは？

私は、はじめ「実用的な文章」の内容を字面だけ見て解釈した。「実用」とは「実際に使って役に立つこと」をいう。その文章が何らかの現実的な場面で役に立つ文章…。いくつもの種類があるだろうと思って、大学入試センターが示した「実用的な文章」を見てみた。契約書、規約、法律の文章などがあつた。とっさに二つのことを思った。一つは、実用的な文章の読解にたいする肯定的な思い。「なるほどこれらの文章の読解が不正確であるならば、実生活上の不便が生じるにちがいない。正確な読解ができる力必要であろう」という思い。もう一つの思いは、幾分ネガティブである。「これらの文章は、そもそも誰もが理解できて、誤解の生じないように『書く』必要があるのではないか」と。特に、契約書などは、双方の理解に差があつたのでは役に立たない。誰もが正確に読み取れるように「書く」ことが先決である。法律の文章には、難しく書きすぎてあり、法律用語という名の専門用語がちりばめられているようなものもある。精確さを損なわない範囲で、もう少し分かりやすい文章にした方がよいと思う。さらに言えば、法律によっては、「解釈」の違いが問題になるものもある。さて、この「解釈」も、実用的な文章の読解力に含めるのだろうか。

疑問が次々に浮かぶので、順序が逆だなと思いながら、国語という教科における「実用的な文章」の定義を見てみることにした。

「実用的な文章とは、一般的には、実社会において、具体的な何かの目的やねらいを達するために書かれた文章のことであり、報道や広報の文章、案内、紹介、連絡、依頼などの文章や手紙のほか、会議や裁判などの記録、報告書、説明書、提案書などの実務的な文章、法令文、キャッチフレーズ、宣伝の文章などがある。また、インターネット上の様々な文章や電子メールの多くも、実務的な文章の一種と考えることができる。論理的な文章も実用的な文章も、小説、物語、詩、短歌、俳句などの文学的な文章を除いた文章である。」(高等学校学習指導要領〈平成30年告示〉解説 国語編 文部科学省)

正直に言う。これでも定義かと思った。文章全体からまず「文学的な文章」を除くと「論理的な文章」と「実用的な文章」が残る。文章全体から「文学的な文章」と「論理的な文章」を除いた残り全部が「実用的な文章」とあった。会話で語られる文章も含めて、みな実用的な文章ということになる。言葉は、会話も含めてすべからず「具体的な何かの目的やねらいを達するために」使われるものだ。今まで国語という教科で取り扱うことの少なかったものを本格的に取り扱うのだと知れた。

(・・・中略・・・)

#### 4 実用的な文章の読解力を高めるために

論理的な文章や文学的な文章の読解力が十分な人は、どのようなプロセスを経て、その力を自分のものとしているか、それを考えることが読解力の習得の一助になる。現在、実用的な文章の読解力が十分な人はどのようなプロセスを経て、それを自分のものとしたのか。初め私はそう考えた。現在、実用的な文章が十分に読める人がいたとして、その人が意識的にそのトレーニングをしてきたとは考え難かった。国語その他の教科、大学での読書で培ってきた読解力を活用し、実用的な文章を、必要に応じて読んできた。それで問題なかったということではないか。

ところが、そういう人ばかりでなく、実用的な文章の読み取りができない人がいるという問題意識がこのところの改革の中心にある。これまで培ってきた読解力の中で、実用的な文章の読解に活用できた読解力はどのようなものか、それに何を加えたり引いたりすれば、過不足のない、実用的な文章の読解力になるのか、それが次に考えたことである。30年度の試行テストでは、複数の資料と文章が提示された。必要な情報を取捨選択したり、情報同士を関連付けたりすることが求められていた。あるいは、多角的なものの見方を求められていた。

さて、これまでの国語教育でそのような力を意識することはなかったか。必要な情報の選択、情報と情報との関係を考える、別の見方はないか考える・・・、情報という語を使うことは少なくとも、いずれも論理的な文章の読解で行ってきたことである。どのような社会的な脈絡でこのテーマが重要なのか、文(情報)と文とを結びつける論理、段落(情報)同士を結び付ける脈絡、他の見方をした文章との関係・・・、「読解力を身につける」(岩波ジュニア新書)では、大変おおざっぱな表現ながらこれを“コンテキスト”とした。

ひょっとすると、このコンテキストを見つけたり、自分で作りだしたりは、実用的な文章

の方が難しい場合もあるかもしれない。けれど、基本的に私は、実用的な文章は論理的な文章の読解ができればできると踏んでいる。契約書とか規約とか法令文などを読む練習をいくら積んでも、論理的な文章の読解はできないだろうが、論理的な文章に対する十分な読解力があれば実用的な文章は読めると思う。本当にできるかどうか時々確かめてみることは大切である、一定の時間で実用的な文章に含まれる情報の処理ができるかどうかを。

~~~~~

本書は、高校の先生と生徒の会話形式で構成され、とても読みやすい。「はじめに」には、「読解とは想像力、思考力の鍛錬である」とある。ぜひとも、教室にいる村上慎一先生と高校生を想像しながら、読者のペースで読みすすめてほしい。

(岩波ジュニア新書 914 2020年3月発行 211頁 本体価格 860円＋税)



<教 育 資 料>

元文科初第1585号
令和2年2月28日

各都道府県・指定都市教育委員会教育長
各都道府県知事
附属学校を置く各国公立大学法人の長
各文部科学大臣所轄学校法人理事長 殿
構造改革特別区域法第12条第1項の認定を
受けた各地方公共団体の長
厚生労働事務次官

文部科学事務次官
藤原 誠

(印影印刷)

新型コロナウイルス感染症対策のための小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校
等における一斉臨時休業について（通知）

新型コロナウイルス感染症への対応については、令和2年2月25日に決定した「新型コロナウイルス感染症対策の基本方針」（新型コロナウイルス感染症対策本部決定）等に基づき、新型コロナウイルスの感染拡大の防止に取り組んでいるところです。文部科学省としても、同日、「児童生徒等に新型コロナウイルス感染症が発生した場合の対応について（第二報）」（令和2年2月25日事務連絡）において、学校の臨時休業の措置に関する方針等についてお知らせしたところです。

このたび、2月27日に開催された新型コロナウイルス感染症対策本部において、今がまさに感染の流行を早期に終息させるために極めて重要な時期であることを踏まえ、何よりも子供たちの健康・安全を第一に考え、多くの子供たちや教職員が、日常的に長時間集まることによる感染リスクに予め備える観点から、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校における全国一斉の臨時休業を要請する方針が内閣総理大臣より示されました。このことを受け、小学校（義務教育学校の前期課程を含む。）、中学校（義務教育学校の後期課程及び

中等教育学校の前期課程を含む。）、高等学校（中等教育学校の後期課程を含む。）、特別支援学校及び高等課程を置く専修学校の設置者におかれては、本年３月２日（月）から春季休業の開始日までの間、学校保健安全法（昭和３３年法律第５６号）第２０条（同法第３２条において専修学校に準用する場合を含む。）に基づく臨時休業を行うようお願いします。

なお、臨時休業の期間や形態については、地域や学校の実情を踏まえ、各学校の設置者において判断いただくことを妨げるものではありません。その際、卒業式などを実施する場合には、感染防止のための措置を講じたり、必要最小限の人数に限って開催したりする等の対応をとっていただくようお願いいたします。

臨時休業を行う場合における配慮として、下記の点に留意してください。

（保健管理に関すること）

- 1 新型コロナウイルスの感染の拡大を防止するための臨時休業の措置であるという趣旨を児童生徒に理解させ、人の集まる場所等への外出を避け、基本的に自宅で過ごすよう指導すること。
- 2 自宅においても、咳エチケットや手洗い等の感染症対策を行うよう指導すること。

（教育課程に関すること）

- 3 児童生徒が授業を十分受けることができないことによって、学習に著しい遅れが生じることのないよう、可能な限り、家庭学習を適切に課す等の必要な措置を講じるなど配慮すること。
- 4 児童生徒の各学年の課程の修了又は卒業の認定等に当たって、弾力的に対処し、その進級、進学等に不利益が生じないよう配慮すること。なお、このたびの臨時休業により学校教育法施行規則に定める標準授業時数を踏まえて編成した教育課程の授業時数を下回った場合は、そのことのみをもって学校教育法施行規則に反するものとはされないこと。

（公立学校における教員の加配や学習指導員等の配置に関すること）

- 5 「児童生徒等に新型コロナウイルス感染症が発生した場合の対応について（第二報）」（令和２年２月２５日事務連絡）で示したとおり、文部科学省としては、公立学校における教員の加配や学習指導員等の配置に必要な支援を各自治体の要望を踏まえ行うこととしており、必要に応じて相談いただきたいこと。

(公立学校の教職員の出勤等の服務に関すること)

- 6 公立学校の教職員については、基本的には勤務することとなるが、教職員本人が罹患した場合には病気休暇等を取得させることや、教職員が濃厚接触者であるなど当該教職員が出勤することにより感染症が蔓延する恐れがある場合には在宅勤務や職務専念義務の免除により学校へ出勤させないようにすることなど、各地方公共団体の条例等にのっとり教職員の服務について適切な取扱いを行うこと。なお、教職員が勤務するに当たっては、在宅勤務や時差出勤を推進すること。また、教職員が学校へ出勤しない場合においては、在宅勤務や職務専念義務の免除等の措置の趣旨を踏まえること。

(障害のある幼児児童生徒に関すること)

- 7 特別支援学校等に在籍する障害のある幼児児童生徒(以下「幼児児童生徒」という。)には、保護者が仕事を休めない場合に自宅等で1人で過ごすことができない幼児児童生徒がいることも考えられることから、各教育委員会等においては福祉部局や福祉事業所と連携したうえで、地域の障害福祉サービス等も活用して、幼児児童生徒の居場所の確保に取り組むこと。

やむを得ず、福祉サービスの人員確保の問題等で幼児児童生徒の居場所を確保できない場合等、臨時休業措置をとれない場合は、多くの幼児児童生徒が同じ場所に長時間集まることのないよう、必要な対策を行ったうえで、必要最小限の人数に絞って登校させる等の特段の配慮を行うこと。

また、特別支援学校の寄宿舎については、基本的には学校に準じて休業するものと考えられるが、保護者が迎えに来られない場合等、個別の状況に応じて柔軟に対応すること。

(高等学校等の入学者選抜に関すること)

- 8 今後予定されている高等学校等の入学者選抜については、「高等学校入学者選抜等における新型コロナウイルス感染症への対応について(第2報)」(令和2年2月19日事務連絡)を踏まえ、都道府県保健衛生部局等と相談しつつ、試験会場の清掃やアルコール消毒、こまめな換気の実施、試験会場へのアルコール消毒液の設置、咳エチケットや手洗いの徹底など、感染防止の措置を講じた上で実施していただきたいこと。また、新型コロナウイルス感染症に感染し又は感染が疑われる者への受検機会を十分に確保する観点から、追試験の実施等の対応を検討していただくとともに、入学志願者や保護者に対する情報提供や相談対応に努めていただきたいこと。

なお、同本部において、臨時休業期間中の児童生徒等の監督者の確保等の保護者の負担等が生じないように、政府として責任を持って対応する旨の方針が示されたことを申し添えます。

都道府県・指定都市教育委員会におかれては所管の学校（高等課程を置く専修学校を含み、大学及び高等専門学校を除く。以下同じ。）及び域内の市区町村教育委員会に対して、都道府県私立学校主管部課におかれては所轄の学校法人等を通じて、その設置する学校に対して、国公立大学法人におかれてはその設置する附属学校に対して、文部科学大臣所轄学校法人におかれてはその設置する学校に対して、構造改革特別区域法（平成１４年法律第１８９号）第１２条第１項の認定を受けた地方公共団体の学校設置会社担当課におかれては所轄の学校設置会社及び学校に対して、厚生労働省におかれては所管の高等課程を置く専修学校に対して周知されるようにお願いします。

<本件連絡先>

文部科学省：０３－５２５３－４１１１（代表）

○保健管理に関すること

初等中等教育局 健康教育・食育課（内２９１８）

○教育課程に関すること

初等中等教育局 教育課程課（内２３６７）

○公立学校における教員の加配や学習指導員等の配置に関すること

初等中等教育局 財務課（内２０３８）

○公立学校の教職員の出勤等の服務に関すること

初等中等教育局 財務課（内２５８８）

○障害のある幼児児童生徒に関すること

初等中等教育局 特別支援教育課（内３１９５）

○高等学校等の入学者選抜に関すること

初等中等教育局 児童生徒課（内３２９１）

○私立学校に関すること

高等教育局 私学部 私学行政課（内２５３２）

○国立大学附属学校に関すること

総合教育政策局 教育人材政策課（内３４９８）

○公立大学附属学校に関すること

高等教育局 大学振興課（内３３７０）

○専修学校に関すること

総合教育政策局 生涯学習推進課（内２９３９）

報告

大学教育の分野別質保証のための
教育課程編成上の参照基準
教育学分野



令和2年（2020年）8月18日

日 本 学 術 会 議

心理学・教育学委員会

教育学分野の参照基準検討分科会

この報告は、日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会の審議結果を取りまとめ公表するものである。

日本学術会議心理学・教育学委員会教育学分野の参照基準検討分科会

委員長	松下 佳代	(第一部会員)	京都大学高等教育研究開発推進センター教授
副委員長	小玉 重夫	(第一部会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
幹事	西岡 加名恵	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
幹事	深堀 聰子	(特任連携会員)	九州大学教育改革推進本部教授
	志水 宏吉	(第一部会員)	大阪大学大学院人間科学研究科教授
	本田 由紀	(第一部会員)	東京大学大学院教育学研究科教授
	生田 久美子	(連携会員)	田園調布学園大学学長
	岩瀬 峰代	(連携会員)	島根大学大学教育センター准教授
	小川 容子	(連携会員)	岡山大学大学院教育学研究科教授
	小山 正孝	(連携会員)	広島大学大学院人間社会科学研究科教授
	杉本 均	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
	鈴木 晶子	(連携会員)	京都大学大学院教育学研究科教授
	中坪 史典	(連携会員)	広島大学大学院人間社会科学研究科准教授
	中山 迅	(連携会員)	宮崎大学大学院教育学研究科教授
	浜田 博文	(連携会員)	筑波大学人間系教授
	松浦 良充	(連携会員)	慶應義塾大学文学部教授・文学部長
	宮崎 樹夫	(連携会員)	信州大学教育学部教授
	油布 佐和子	(連携会員)	早稲田大学教育・総合科学学術院教授
	笠 潤平	(連携会員)	香川大学教育学部教授
	高野 和子	(特任連携会員)	明治大学文学部教授

本報告の作成に当たり、以下の方々に御協力いただいた。

広田 照幸	日本大学文理学部教授
塩川 徹也	東京大学名誉教授
赤池 昭紀	和歌山県立医科大学客員教授
木村 元	一橋大学大学院社会学研究科教授
山名 淳	東京大学大学院教育学研究科教授
斎藤 里美	東洋大学文学部教授

本報告の作成にあたり、以下の職員が事務を担当した。

事務局	高橋 雅之	参事官（審議第一担当）
	酒井 謙治	参事官（審議第一担当）付参事官補佐
	牧野 敬子	参事官（審議第一担当）付審議専門職

要 旨

1 作成の背景

日本学術会議は、文部科学省からの審議依頼を受け、平成 22 年（2010 年）7 月、回答「大学教育における分野別質保証の在り方について」を発出した。日本学術会議では、その後、回答の枠組みに沿って各分野の参照基準を作成する作業が進められ、現在までに 32 分野で参照基準が公表されている。このたび教育学分野の参照基準を取りまとめ、公表することとなった。

2 報告の概要

(1) はじめに

日本の大学教育において、教育学分野に関連する主たる教育課程には、〈教育研究に関する教育課程〉と〈教員養成に関する教育課程〉がある。このうち、後者の一部については、既に文部科学省によって「教職課程コアカリキュラム」が公表されている。本参照基準は、教育学分野に関連する教育課程を編成する際の参照基準であり、二つの教育課程にひとしく通底する基準である。現行の教職課程コアカリキュラムは、本参照基準に先立って作成されたが、改訂にあたっては本参照基準をふまえることが望まれる。

(2) 教育学の定義

教育学とは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称である。教育は人間の生涯にわたって、また、学校、家庭、地域、職場などおよそ人間が生活するあらゆる場所で行われる。教育学はこのような教育という営みの目的、内容、方法、機能、制度、歴史などについて、規範的、実証的、実践的にアプローチする学問分野である。

(3) 教育学に固有の特性

教育学に固有の特性として、以下の点を挙げることができる。

- ① 人間と社会の可変性への関心：教育学は、人間と社会がどのように変わりうるか、変えられうるかに関心を持つが、それは同時に、教育に限界があることや教育が社会的・歴史的な状況に影響されるということの認識を求めるものでもある。
- ② 研究アプローチの多様性：規範的アプローチ、実証的アプローチ、実践的アプローチがあり、教育学の各下位領域の研究アプローチはその組み合わせからなる。
- ③ 技術知と反省知の両面性：「よりよい教育」を目指すことは、単に技術的・実践的な課題解決だけでなく、人間や社会についての科学的知見と価値・理想についての考察を必要とする。
- ④ 再帰性：教育学は、それを教え学ぶ者に対して、教育や学習といった自己の行為自体を対象化し問い直すことを求めるという性格（再帰性）を有する。
- ⑤ 他の諸学との協働：教育学は、基盤となる学問やその対象領域において、他の諸

学との協働を必要とする。

(4) 教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

参照基準の枠組みでは、基本的な素養を「基本的な知識と理解」及び「基本的な能力」によって構成している。教育学の基本的な知識と理解には、「教育の原理と基本概念の理解」と「教育の目的に関する探究の理解」、「教育の歴史的理解」と「教育の社会・文化的多様性の理解」、「学習過程とそれへの教育的介入の理解」と「教育事象と社会的事象の相互関係の理解」が含まれる。一方、基本的な能力については、学生が教育学の中のどの学問領域を深く学んでいくか——例えば、規範的か実証的か実践的か、マクロな制度構築かミクロな教育実践かなど——によって、獲得される具体的能力は異なる。とはいえ、正答が一義的には見つからない教育の諸問題に向き合うことを通じて、多様な視点やアプローチによって教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を構想・具体化する力を身に付けることは共通に期待される。

(5) 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

教育という営みの多様性を考慮すれば、学修方法にも多様性を確保することが必要であるが、教育の理論と実践について、精神と身体、認知・情動・社会性のすべてを視野に収めつつ考察を行うことを基盤とする。特に、教育に関するフィールド等における実践的演習や教育実習は特徴的な学修方法である。また、教育学は再帰性という特性を持つことから、学生にとっては、大学での学びや教育の営みそのものもフィールドとなる。

評価方法は、学生の自律的な学修を促進するものであることが求められる。

(6) 市民性の^{かん}涵養をめぐる専門教育と教養教育との関わり

日本学術会議では「市民性」を、民主主義社会を形成する市民の政治的教養、及び、自らの専門性や職業以外の分野の公共的課題に対しても判断できるアマチュアとしての資質と捉えている。この2点はいずれも、過去と未来の間の境界、学問や文化の領域間の境界を越えて往還し架橋するという教育学の性格と通底している。さらに、教育学のこの性格は、教育学によって育成されるプロフェッショナルの特徴にも密接に関わっている。このように、教育学は教養教育、専門教育の双方において市民性の^{かん}涵養に資する学問分野である。

(7) 教育学と教員養成

教育学教育と教員養成教育の関係は、大学・学部等によって多様である。だがいずれにしても、教員養成は大学における学問を基盤にして行われなければならない。教育学においては、教員養成という要素を付加的にではなく本来的な要素として位置付けることが、また、教員養成においては、理論と実践を包括する最先端の教育学が適切に活用されていくことが、より望ましい教育学及び教員養成（教職課程）の構築に際して求められる。同様のことは、教員以外の教育関連実践者養成にもあてはまる。

目 次

1	はじめに.....	1
(1)	教育学分野に関連する教育課程.....	1
(2)	教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係.....	1
2	教育学の定義.....	2
(1)	教育という営み.....	2
(2)	教育学分野に包括される諸学問領域.....	2
3	教育学に固有の特性.....	3
(1)	人間と社会の可変性への関心.....	3
(2)	研究アプローチの多様性.....	4
①	規範的アプローチ.....	4
②	実証的アプローチ.....	4
③	実践的アプローチ.....	4
(3)	技術知と反省知の両面性.....	5
(4)	教育学の再帰性.....	5
(5)	他の諸学との協働.....	6
4	教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養.....	6
(1)	基本的な知識と理解.....	6
①	教育の原理と基本概念の理解.....	7
②	教育の目的に関する探究の理解.....	7
③	教育の歴史的理解.....	7
④	教育の社会・文化的多様性の理解.....	7
⑤	学習過程とそれへの教育的介入の理解.....	8
⑥	教育事象と社会的事象との相互関係の理解.....	8
(2)	基本的な能力.....	8
①	教育学に固有の能力.....	8
ア	学士課程で身に付けるべき能力.....	9
イ	職業上求められる能力.....	10
②	ジェネリックスキル.....	11
(3)	参考：態度・価値観について.....	12
5	学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方.....	13
(1)	学修方法.....	13
①	講義.....	13
②	演習・実習.....	13
③	卒業論文.....	15
④	その他.....	15
(2)	評価方法.....	15

6	市民性の涵 ^{かん} 養をめぐる専門教育と教養教育との関わり	16
(1)	市民性の涵 ^{かん} 養	16
(2)	境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格	16
①	過去と未来の間の境界を越えて往還し架橋する	17
②	学問や文化の領域間に存在する境界を越えて往還し架橋する	17
(3)	往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル	17
7	教育学と教員養成	17
<参考資料 1> 教員養成と教育学の相互関係性		
	—教職課程コアカリキュラムの導入と関わって—	19
<参考資料 2> 英国の学問分野別参照基準の教育課程編成への活用と日本への示唆		
		24
<参考資料 3> 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧		27
<参考資料 4> 教育学分野の参照基準検討分科会審議経過		28

1 はじめに

(1) 教育学分野に関連する教育課程

教育学とは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称である。教育は人間の生涯にわたって、また、学校、家庭、地域、職場などおよそ人間が生活するあらゆる場所で行われる。教育学はこのような教育という営みの目的、内容、方法、機能、制度、歴史などについて、規範的、実証的、実践的にアプローチする学問分野である。

日本の大学教育において、教育学分野に関連する主たる教育課程には、大きく二つの種類が存在する。一つは、〈教育研究に関する教育課程〉であり、もう一つは、〈教員養成に関する教育課程〉である。前者は、教員養成を目的としない一般の大学・学部・学科において、学士課程の専門分野として教育研究を学修する学生に対して提供される教育課程である。一方、後者は、教員養成を目的とする大学・学部・学科において、あるいは、一般の大学・学部・学科において、教員免許の取得を目指す学生に対して提供される教育課程である。

(2) 教育学分野の参照基準と教員養成に関するコアカリキュラムの関係

〈教員養成に関する教育課程〉については、既に文部科学省によって「教職課程コアカリキュラム」[1] が作成されている。教員養成教育における専門科目は、従来、「教職に関する科目」、「教科に関する科目」に大別されていたが¹、このうち、前者については、2017年11月にコアカリキュラムが公表され、後者についても、順次整備が進められている²。ただし、教職課程コアカリキュラムに関しては、内容、策定過程、運用方法等について批判も出されており、再検討の余地がある（詳しくは、＜参考資料1＞参照）。

本参照基準は、教育学分野に関連する教育課程を編成する際の参照基準であり、〈教育研究に関する教育課程〉と〈教員養成に関する教育課程〉の双方にひとしく通底する基準である。〈教員養成に関する教育課程〉についての教職課程コアカリキュラムは、本来は教育学教育の参照基準を理論的土台とし、相互参照的な関係を持つものとして作成されるべきものである。しかし、現行の教職課程コアカリキュラムの作成においては時系列的にそれが不可能であった。今後、コアカリキュラム改訂の際には本参照基準をふまえてその相互関係に留意し、かつ、関連学会との連携のもとに作成されることが望まれる。

教育学においては、教員養成という要素を付加的にではなく本来の要素として位置付けることが、また、教員養成においては、理論と実践を包括する最先端の教育学が適切に活用されていくことが、より望ましい教育学及び教員養成（教職課程）の構築に際して求められるのである。

¹ 正確には、これに「教科又は教職に関する科目」を加えた3区分である。ただし、この3区分は2016年11月の教育職員免許法の改正により廃止された。

² 外国語（英語）コアカリキュラムのみ既に公表されている。

(https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/04/04/1415122_3.pdf)

なお、本参照基準には「教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」を記述しているが、それらは、全国の大学とそこで学ぶ学生の多様性も考慮しつつ、各分野の教育が目指すべき「理想」として構想されるものであり、一律に達成すべき最低基準のようなものではない[2]。本参照基準に基づいて教育学分野の教育課程編成を実際に行うに当たっては、各大学・学部・学科の教育理念や規模、学位授与の方針、学生の特性等に応じて、各大学が自主的・自律的に教育課程を編成する必要がある（参照基準と各大学の教育課程の関係については、＜参考資料2＞参照）。

2 教育学の定義

教育学とは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかける教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称である。

(1) 教育という営み

教育を行うのは人間だけではない。例えば、動物行動学では、自分のためだけにやらばやらない特別な行動を、自分のメリットには直接ならないにもかかわらず、わざわざ他者の学習のために行うとき、その行動を「教育（teaching）」と定義している。実際、一部の動物ではこうした「教育行動」が観察されている。しかしながら、複数の教育行動からなる「教育活動」や、さらに教育活動を意図的・計画的に組織化した「教育制度」は人間（ヒト）にしか見られず、その意味で、教育（education）は極めて人間的な営みである[3]。教育学が対象とする教育という営みは、人間に対して行われ形づくられてきた教育行動、教育活動、教育制度のすべてを含む。

教育は、生まれてから死ぬまで人間の生涯にわたって、また、学校、家庭、地域、職場などおよそ人間が生活するあらゆる場所で行われる。このうち、学校は、子ども・若者が自立的に社会に参加できるようにすることを目的として、日常生活とは異なる時間・空間を設定して計画的に教育を行う場である。そのため、学校教育は教育学の中でもとりわけ重要な位置を占め、また、そこで教育を行う教員を養成するための教育課程が整備されてきた。

その一方で、教育学においては、現在私たちが経験している教育を、西洋近代という特殊な時代・社会の産物とみなし、19世紀後半以降に国民国家の誕生に伴って学校教育制度とともに世界中に広まった歴史的な事象として相対化する見方も作られてきた。

(2) 教育学分野に包括される諸学問領域

こうして、教育学の研究対象は、近代に特徴的な教育あるいは学校教育だけではなく、教育が行われるあらゆる時間、あらゆる空間に及んでいる。教育学はそうした教育という営みの目的、内容、方法、機能、制度、歴史などについて、規範的、実証的、実践的にアプローチする学問分野である。

教育学は、教育という営みを対象とする様々な学問領域の総称であり、教育学を構成する諸学問領域（＜参考資料3＞参照）の間に、教育という営みを対象とするという以

外の共通項を見いだすことは難しい。教育学を構成する諸学問領域は、多くの場合、〈基盤となる学問を何においているか〉、あるいは〈何を対象領域としているか〉によって、その領域の名称が付けられている。

例えば、「教育哲学」「教育史学」「教育社会学」「教育心理学」などは、主に、教育を研究する上で基盤となる学問を何においているかを表している。とりわけ、教育社会学や教育心理学は、教育学の一領域というだけでなく、社会学や心理学の一領域という性格も強い。一方、「教育方法学」「教師教育学」「学校教育学」「教科教育学（各教科を含む）」「幼児教育学」「高等教育学」「特殊教育学」「生涯教育学」「社会教育学」「環境教育学」などは、主に、何を対象領域としているかを表している。さらに、「教育経営学」「教育行政学」「教育法学」「教育経済学」など、両方の特徴を備えているものもある。

もともと、通常、「教育学」という場合は、教育哲学、教育史学、教育社会学、教育方法学、教育行政学、社会教育学などをさすことが多い。それは、これらの領域が古くからある教育学の領域であり、また、これらの領域名を名称に用いた科目が、多くの場合、教員免許取得のための必須科目として文部科学省の認定を得ているためである。しかしながら、教育学は学校教育（あるいは近代教育）に制度的に支えられながらも、学校教育（あるいは近代教育）を対象化・相対化し、それを改善したり、それとは異なる（オルターナティブな）教育の形を示そうとしたりしてきた学問分野でもある。

3 教育学に固有の特性

(1) 人間と社会の可変性への関心

教育学に固有の特性は、何よりもまず、教育という営みを研究対象としていることである。先述のように、教育は、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかける営みであるから、それを研究対象としているということは、教育学が、〈人間の可変性への関心〉を持つということにほかならない。可変性とは、変わりうる、また変えられうるという性質のことである。

〈人間の可変性への関心〉は通常、発達可能性・学習可能性・教育可能性という語で表されている。個々の人間は発達し学習する可能性を持つ存在として生きており、現に特定の生物学的・生理学的な条件と社会・文化的な条件のもとで、発達し、学習する。人間の発達可能性・学習可能性が発現する環境や条件が考察され、また、与えられた環境・条件のもとで、特定の教育目標と教育方法を持った教育が、学習者の変化を期待してなされる。そこでは、教育可能性が教育という活動の前提として想定されている。ただし、発達可能性・学習可能性・教育可能性というのは、無制約で無限の可能性を意味するわけではない。教育学の考察は、発達の制約性、学習の困難さ、教育の限界を、同時に見極めるものでもある。

教育学における〈人間の可変性への関心〉は、さらに、〈社会の可変性への関心〉にもつながっている。なぜなら、教育とは、先立つ社会による次世代育成のための働きかけであると同時に、教育された人々による新たな時代・社会の建設であるという二重性を持つからである。ただし、〈人間の可変性への関心〉が、発達の制約性、学習の困難さ、

教育の限界を見極めることを求めるものであったのと同様に、〈社会の可変性への関心〉も、教育の社会的・歴史的規定性や制約を認識することを求める。

(2) 研究アプローチの多様性

教育学は、人間と社会の可変性、そしてその変化を引きおこす教育という営みを、多様なアプローチで考察する。それは大きく、規範的アプローチ、実証的アプローチ、実践的アプローチに分けることができる。これらのアプローチは教育学の研究方法と研究テーマの両方に関わってくる。また、教育学の各下位領域の研究アプローチは、この3つの研究アプローチの組み合わせによって捉えることができる。

① 規範的アプローチ

このアプローチは、教育を通して、何が、どのように実現されるべきかを考察するものである。教育という営みは、人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかけるものであるから、価値の問題と切り離すことはできない。

教育目的や教育内容をめぐっては、人間や社会についての科学的言明から教育で実現すべき価値を導出できるかどうかについて、多くの議論がなされてきた。教育それ自体が独自の価値を持つべきであるという議論もある。特定の形態の制度や方法は特定の価値と親和的であるという点で、教育制度や教育方法もまた、規範的な考察の主題であることをまぬがれない。

② 実証的アプローチ

このアプローチは、教育が、事実として、どのように行われてきたか、行われているか、行われていくかを、実証的に記述・説明しようとするものである。教育という営みは、ある社会・文化における人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかけるものであるから、一定の時間的スパンで人間の生成・発達と学習の過程を把握したり、特定の歴史的時点の社会・文化における教育の実態及びその変動過程や環境要因について明らかにしたりすることが不可欠である。

このような実証的な研究によって、より確実な知の基盤の上に教育を組織化することが可能になる。

③ 実践的アプローチ

このアプローチは、教育の対象となる人間、あるいは教育という行為（行動）・活動・制度を、その可変性への信頼のもとに、いかにして、現在の状態からより望ましい状態に変えていくかを検討・構想するものである。教育という営みは、人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかけるものであるから、それはどのように働きかけるかという技（テクネー）を必要とする。

近代教育学の成り立ちの局面までさかのぼると、そこに見いだせるのは、人間が特定の未来構想の下で、次世代の人間を意図的・計画的に作り出そうとする実践的関心

である。それは、より円滑で、より効果的な教育の在り方を追求するアプローチとして発展してきた。特に、教授学（ペダゴジー）の長い伝統は、教育という営みをより成功裡に達成しようとする実践的関心を背景にしている。学校教育制度が形成された後は、教授場面、すなわち教育内容や教育方法の考察にとどまらず、教育制度や教育政策、学校経営に関わる主題もまた、実践改善の関心のもとで考察されてきた。

(3) 技術知と反省知の両面性

教育学の探究は、多くの場合、「よりよい教育」を実現しようとする実践的志向性に支えられている。しかしながら、「よりよい教育」という規範は予め決められた自明のものとして存在するわけではなく、また、多元的な価値が許容される民主的社会においてはだれもが合意する理想がただ一つだけあるのでもない。そのことを考えれば、教育目標の定立から、教育のための制度や組織の設計と運営、教育内容と教育方法の選択と構成、実施された教育の効果や意図せざる結果の考慮にいたる教育の全過程が、常に価値対立的・論争的な主題であることは明らかであろう。

教育は他者の学習を組織化しようとする営みであるため、不確実性、価値選択性を持っている。また、まさに同じ理由から、暴力性や排除性を原理的にはらんでもいる。教育は人間の自由を増大させ、平等を促進し、社会の豊かさを増進させることができるものであると同時に、他者の自由を抑圧し、不平等を固定化し、他者の生存を脅かす活動としても機能しうるのである。

それゆえ、教育学において「よりよい教育」を目指すことは、単に技術的・実践的な課題解決を意味するのではない。そのような技術知の側面と並んで、教育学では反省知の側面が重視される。すなわち、教育学の根幹には、人間の性質や社会の過去や現状についての科学的な知見と、人間や社会の理想に関する諸理念についての注意深い吟味とを前提とした反省的な認識が存在しなければならない。

教育学において規範的考察と実証的検討とが不可欠な要素であるのは、この反省的な認識を必要としているからである。教育が他者の自由の抑圧、不平等の固定化、他者の生存への脅威を生まないためには、教育を通して実現が目指される諸価値をめぐる規範的な考察と、人間や社会についてのより確実で実証的な検討とをふまえて、教育の在り方が慎重に選ばれ続けることが必要なのである。それは、平和を維持し専制と隷従を永遠に除去しようとしてきた人類の歴史的的努力に根ざしたものである。

(4) 再帰性

教育学は前述のような実践志向性を持つ学問であるからこそ、教育という営みを担う実践者自身が、その営みの在り方を問い、教育学的知見を産出することを要請される。教育学を学ぶ学生は既に自らの生育史において様々な教育を経験しており、かつ、大学教育を通して教育学を学ぶという経験を行っている。すなわち、教育学は、教育者・学習者の双方が自らの教育経験を相対化するとともに、現在進行形の教育それ自体を問うことも求められる点に、他の学問分野とは異なる再帰性（自己の行為を対象とするとい

う性格)を有する。教育学を教える教員は、自分が現に行っている教育が自分の教える教育学と齟齬がないかを常に問われるし、また、教育学を学ぶ学生も、自分が現に行っている学習を自分の学ぶ教育学から検討することを求められる。

だからこそ、教員養成は、教育学の中に付加的要素としてではなく本来的な要素として位置付けられ、実践者を育てる〈教員養成に関する教育課程〉は教育学教育として本参照基準に基づく必要がある。また、教育学においては、研究機関に属する者のみが研究を特権的に担うのではなく、現実の教育という営みに携わっている実践者による反省的な研究も重要な意味を持つのである。

(5) 他の諸学との協働

前述のように、教育学を構成する諸学問領域は、〈基盤となる学問を何においているか〉や〈何を対象領域としているか〉によって特徴づけられる。教育学と他の諸学との協働は、このような教育学の性格から必然的に求められることになる。

まず、基盤となる学問という視点から見てみよう。例えば、教育哲学であれば、哲学の他のテーマとの関連において、また哲学の概念や思考方法から、教育を扱うことになる。他の領域も同様である。このように諸学との協働により、教育という営みを、哲学、歴史学、社会学、心理学、工学、経営学、行政学、法学、経済学、政治学などの分野の概念や方法によって多面的に照らし出すことができる。

一方、対象領域という視点からも諸学との協働は求められる。例えば、教科教育学は、人間が創造・蓄積してきた様々な学問(人文学・社会科学・自然科学)や文化(芸術・スポーツ等)を、学校教育を通じて次世代へ伝達・継承するために、各教科の目標・内容・方法などを考察する領域であり、そこにおいては教育学と諸学との協働が不可欠である。環境教育や多文化教育など、教科になっていないが教育課題として扱うべき問題領域についても、同様のことが言える。

教育学以外の学問分野の側でも、教育学との協働の必要性が認識されていることは、例えば、言語・文学分野の参照基準や歴史学分野の参照基準において、初等・中等教員養成の重要性が述べられていることにも明らかである。

4 教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養

これまで述べてきた教育学の定義及び特性をふまえれば、教育学を学ぶ学生には、多様な視点やアプローチによって教育という営みについて考察し、教育のありうる姿を構想・具体化する力を身に付けることが求められる。

(1) 基本的な知識と理解

教育学が本来的に複眼的な視点から研究することを求められる分野であることを考慮すると、教育学を学ぶ学生には、非常に幅の広い領域を横断した基本的な知識と理解が求められる。また、教育学に固有な特性である実践的志向性をふまえるならば、ここでの知識と理解には、自らの教育経験の相対化を伴う知識の獲得、理論知・反省知と実

実践知・技術知を包括する理解、教育を考える視点の差異についての理解、といった内容が含まれる。その上で、教育学を学ぶ学生が身に付けるべき基本的な知識と理解は以下のように分類される。

① 教育の原理と基本概念の理解

人間の歴史の中で成立してきた教育事象を貫く原理に関する理論的諸命題を理解し、説明することができるようになることは、教育学の学びにおいて必須の事項である。例えば、「教授（教えること）」や「学習（学ぶこと）」、「養育」や「保育」といった「教育」を構成する諸概念を理解したり、その歴史性を学んだりすることは、教育学を学ぶ上で必要なことである。また、人権思想の発展や教育の歴史的展開の中で生み出されてきた、教育学における「生成」、「発達」、「成長」、「ケア」、「共生」、「適応と抵抗」といった概念群、及び、「公教育」や「学校」といった概念群の理解も重要である。これらの概念群の理解を通して、現在の教育学を成立させている諸言説を、理論的に理解し、説明できるようになることが求められる。

② 教育の目的に関する探究の理解

これまでの教育が、どのような目的を有し、実践されてきたのかを、思想的、歴史的、文化的、社会的な視点から学ぶ必要がある。先に見たとおり、教育は、ただ教えられるから、あるいはただ学びうるから行われるという教育可能性・学習可能性の次元でのみ論じることができない営みである。むしろ、どのような教育的営みであっても、何らかの「よき」人間像や教育目標を設定し、その人間像や目標に向けて営まれている。その目的論的性格を、過去の教育実践や教育言説から読み解き、これまでの教育がどのような目的を有してきたのかを知ることは、これからの教育の目的を考える上で欠かせない知識となる。この点を理論的に学び、説明できるようになることが求められる。

③ 教育の歴史的理解

実際の教育という営みは、特に近代以降は、国民国家、学校、近代家族といった枠組みのもとで行われてきた。だが、これらは、長い人類の歴史の中で見れば、極めて特殊な歴史的構築物であることをまず理解する必要がある。また、その理解においては、制度の次元と、制度を成立させるとともに制度に左右されるものでもある生活の次元の双方を併せた視点を持つことが求められる。このように、歴史的な教育の事実の背景にどのような制度や生活が存在しているのか、その中で教育の問題や課題がどのように生成されたのかが理解され、説明できるようになることが求められる。

④ 教育の社会・文化的多様性の理解

教育事象はまた、同時代的に見れば、多様な社会の在り方や文化的多様性によって、その現出の仕方が様々である。自身が生まれ、生きてきた社会や文化の中で営まれて

きた教育の在り方がすべてではないことを自覚し、教育の構築のされ方の本来的な多様性を説明できるようになるとともに、その多様性の理解を手掛かりに教育の異なる可能性（オルターナティブ）を模索する必要がある。

⑤ 学習過程とそれへの教育的介入の理解

教育という事象をミクロなレベルで見れば、それは、教育者と学習者との相互作用における学習過程への介入として理解することができる。近年では、心理学のみならず、社会学、文化人類学、脳科学など関連諸科学が積極的に活用されるようになり、様々な学習理論が提案されている状況である。それらの学習理論の知見を学び、学習がいかにして成立するか、教育的介入が学習をいかに促しているのか（あるいは妨げているのか）、その介入行為が学習者の自発的な学習活動を組織するものになっているかなどを考察し、説明できるようになることは、ミクロな実践としての教育を理解する上で必要な基本的な学びとなる。

⑥ 教育事象と社会的事象との相互関係の理解

教育という事象をメゾレベル・マクロレベルで見たときに、それは、他の社会的事象との関係において成立していることが見えてくる。現代社会において教育は、教育者・学習者というミクロなレベルだけで成り立つものではなく、それを取り巻く組織や集団、さらにはそれらの組織や集団を包括するより広範な社会との関係に条件付けられて営まれている。いいかえるならば、教育を成り立たせる条件としての組織や集団の在り方、さらには社会や制度の在り方まで視野を広げることで、より十全に、現代的な教育事象の構造（例えば、教育環境における社会的・文化的格差、貧困や排除の問題など）が見えてくる。この関係を理解し、説明できることが、教育学の学びでは求められる。

(2) 基本的な能力

以上のような基本的な知識と理解を獲得・構成するとき、あるいは、基本的な知識と理解を活用して何らかの行為・活動を行おうとするときには、一定の能力（スキルや態度・価値観などを含む）が求められる。ここでは、教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な能力を、教育学に固有の能力とジェネリックスキルに分けて記述するとともに、態度・価値観についての見解を述べる。

① 教育学に固有の能力

前述のように、教育学は数多くの学問領域から成り、それぞれに多様な学習内容・方法があるため、学生がどの領域を深く学んでいくかによって、獲得される具体的能力は異なる。

規範的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象の複雑性とそこに見られる矛盾の本質を理解し、対立する様々な主張を論理的に吟味することが可能になる。

また、実証的なアプローチを深く学んだ者は、教育に関わる事象を実証的な観点から検討し、必要に応じて自ら調査・観察することができるようになる。実践的なアプローチを深く学んだ者は、具体的な教育実践の現実を的確に把握し、適切な内容や方法で関与することが可能になる。

教育実践に関わるミクロな対象領域で教育学を深く学習した者は、自ら実践者としてふるまう際に何をどうするべきかについて、多くの技術的知識と十分な反省的思考を有することになる。教育制度や教育政策、社会と教育との関わりなどについて深く学習した者は、マクロな制度構築や社会設計における教育の位置や役割について、適切な理解と判断ができるようになる。

このような多様性はあるものの、教育学を学ぶ者は、どのようなアプローチ、対象領域であれ、教育に関する既存の議論を相対化しつつ、関連文献を批判的に解説し、自ら情報を収集して整理・吟味し、適切な形に加工し、自らの主張を取りまとめて発信する過程を経験することになる。また、教育学が考察の対象とする教育という営みは、それ自体、相互作用を通じた人間の変容とそれを通じた社会の改善・変革を含んでいる。それゆえ、教育学を学ぶ過程は、この社会を既に完成されたものとして捉えるのではなく、自らが社会の一員としてその再解釈や再創造に関与する存在であることを学ぶことを含んでいる。

特に、教育の諸問題には正答が見つからない問題や、原理的に正答のない問題が多いため、学習者は必然的に、人間と社会の複雑さに直面することになり、教育学の専門的知識をふまえながらも探索的・創造的に問題解決に取り組むことになる。そうした過程を経て教育学を学んだ者は、教育学に固有の能力を獲得することが期待される。

ア 学士課程で目指すべき能力

(ア) 教育事象について批判的に考察することができる

- ・ 教育事象について、関連文献を収集・解説し、考察することができる。
- ・ 教育事象について、十分な根拠（事実・データと理論的論拠）を持って自分の主張をまとめることができる。
- ・ 教育事象に関する他者の異なる意見に対して、自分との共通点や相違を整理し、自分の意見を再構成することができる。
- ・ 教育事象を他の社会的事象と関連付けて分析することができる。
- ・ 現在の教育事象を検討する際に歴史的な経緯や他の社会・文化との比較検討をふまえて考察することができる。

(イ) 特定の教育的営みに関与し、その部分あるいは全体を構想・具体化することができる

- ・ 教育的意図（あるいは教育目標）について、様々な立場からその価値を吟味し選択することができる。
- ・ 設定した教育目標について、それを実現するための制度・政策や内容・方法を

構想・具体化することができる。

- ・ 教育における意図とその結果（意図せざる結果や望ましくない副次的結果も含む）の関係を反省的に捉えることができる。
- ・ 教育という営みの価値選択性とそれに伴う暴力性や排除性という二面性に自覚的である。

（ウ）教育事象を考察したり、教育的営みに関与したりする際に、効果的にコミュニケーションを行うことができる

- ・ 特定の教育事象についての自分の主張を、口頭あるいは文章で明確に論じることができる。
- ・ 教育的な取組において、言語（口頭あるいは文章）や非言語的手段（表情や身振りなど）を使って効果的にコミュニケーションを行うことができる。
- ・ 教育学の中の自分の学んだ領域について、それを専門としない他者に説明できる。

（エ）教育事象を考察したり、教育的営みに関与したりする際に、効果的に協働することができる

- ・ 特定の教育テーマ・対象をめぐって、立場や価値観の異なる他者と対話することができる。
- ・ 教育に関する様々な意見に対して、合意を形成するよう働きかけることができる。
- ・ 教育的な取組において、チームを組み協働するなかで、自分の役割を果たすことができる。

（オ）生涯にわたって教育について学び続けるための基礎を身に付けている

- ・ どんな知識も時代性と普遍性を持ちうること、どんな能力もその熟達化過程には終わりがなく、教育という営みは職場や家庭や地域等で生涯関わり続けるものであることを認識しており、学士課程で得た知識・理解や能力を生涯にわたって更新・再構成し続けることができる。

イ 職業上求められる能力

教育学に固有の能力が、程度の差はあれ、職業上求められる能力に結びつく場合がある。例えば、教育研究者、学校教員や保育者、教育行政に関わる公務員、社会教育施設の専門職員や社会教育主事等の直接的に教育学の専門性が求められる場合、また、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラー、地域コーディネーター、企業内の研修担当者等の教育関係者として教育学の専門性が有用となる場合等が挙げられる。こうした人たちには、前述の教育学の基本的な能力に加えて、以下の能力の^{かん}涵養が求められる。これらの能力は、学士課程段階ではその獲得が困

難であると考えられるが、専門教育を行うに当たっては視野に入れておくことが有用である。

- ・ 人間についての深い理解に基づき、人間は変わることができるという可変性を信頼する観点から、社会的問題の解決法を導き出すことができる。
- ・ 現行の教育の在り方の意義や積極的な価値を理解し、職業倫理・意識を持って、学習者に対することができる。
- ・ 現行の教育の限界を理解し、それを改善したり、ありうる他の教育の在り方を具体的に構想したりすることができる。
- ・ 現代日本の教育について、歴史的な展開や諸外国の事例等をふまえて理解し、その意味と課題を捉えることができる。
- ・ 現行の教育を担いつつも、来るべき将来に向けて、他の選択可能な（オルタナティブな）教育の在り方を探究し、現実化する手立てを生み出すことができる。
- ・ 教育に関わる制度的、経営的、法的な根拠の理解に基づいた教育実践を、利害関係者のニーズをふまえて構想し、その計画を構築できる。
- ・ 学習者やその関係者に対し、場面や相手の特性を意識しながら、言語や非言語的手段を使って効果的にコミュニケーションを行うことができる。
- ・ 構築した計画について、他の教育関係職者や家庭・地域等と共通理解を図り、協働して実践することができる。
- ・ それぞれの職能集団において、その職業の持続性・発展性を実現するために、後進の指導にあたることができる。

② ジェネリックスキル

参照基準におけるジェネリックスキルとは、「分野に固有の知的訓練を通じて獲得することが可能であるが、分野に固有の知識や理解に依存せず、一般的・汎用的な有用性を持つ何かを行うことができる能力」[4]である。また、参照基準が参照すべきとしている「学士力」では、「汎用的技能」を「知的活動でも職業生活や社会生活でも必要な技能」としている[5]。大学での専門は職業に直結するとは限らないので、ジェネリックスキルの想定する職業生活とは、むしろ専門分野での学びとは直接結びつかない職業のことを指していると考えられる。

一般にスキルには適用範囲に広狭の幅があるので、「分野に固有の能力」であっても、分野を越えた一般的・汎用的な有用性を持つものがある。実際、各分野の参照基準でも、言語・文学分野では「日本語のコミュニケーション能力とリテラシー」[6]、哲学分野では「クリティカル・シンキング」[7]、統計学分野では「分野横断的に汎用的な方法論」[8]などは、各分野に固有の能力がそのまま汎用性を有するとされている。

一方、コミュニケーション能力や問題発見・解決能力などは、一見、汎用的であるように見えるが、各分野の固有性を色濃く反映している。例えば、法学で学ぶコミュニケーション能力と看護学で学ぶコミュニケーション能力の違いを考えれば、それは明らかだろう。

教育学で身に付けるべきジェネリックスキルも、最初から汎用的であるというよりも、当初は、教育学分野に固有の知的訓練を通じて獲得された能力が、多様な文脈で用いられることにより、次第に汎用性を獲得していくと考えられる。特に教育という営みは、人間が生まれてから死ぬまで、学習者あるいは教育者として、また、職場や家庭や地域等において、何らかの形で関わり続ける営みであり、教育学分野に固有の知的訓練を通じて獲得された能力を活用しながら再構成していく多様な文脈がある。

以上から、教育学を学んだ学生が、学士課程の学びを含む多様な文脈の中で獲得することが期待される具体的なジェネリックスキルとして、次のような能力を挙げることができる。

- ・ 社会的課題について、適切な情報を収集し、加工・整理することを通じて、自分の意見を発信できる。
- ・ 社会的課題について、量的・質的データを適切に分析・解釈することができる。
- ・ 歴史的な観点をふまえて社会現実を批判的に検討するとともに、そのオルタナティブを模索することができる。
- ・ 人間や社会の在り方についての原理的な考察をすることができる。
- ・ 他者に対して、場面や相手の特性を意識しながら、言語的・非言語的コミュニケーションを行うことができる。
- ・ 異なる価値観を有する他者とともに活動を創り上げることができる。
- ・ 生涯にわたって学び続けることができる。

(3) 参考：態度・価値観について

参照基準において「当該学問分野を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」は、「基本的な知識と理解」、「基本的な能力」の項目からなり、「態度・価値観」という項目はない。だが、ここでの「能力」は、「価値観・倫理観や知的座標軸の形成に関わるものも含む幅広い『能力』」[9]とされている。実際、各分野の「基本的な能力」の中では、「生命倫理観と環境倫理観」（生物学分野）[10]、「グローバルな市民としての社会的責任」（経済学分野）[11]、「『あり得べき未来』に対する責任感」（電気電子工学分野）[12]などが挙げられている。また、哲学分野では、「知識と理解」「能力・スキル」と並んで「知的態度・構え」の項目があり、その詳細なリストが作成されている[13]。

態度・価値観は人格の深く柔らかい部分に関わるだけに成績評価の対象にはならないが、教育目標として「学生が身に付けることを目指すべき」ものである。教育学分野で「学生が身に付けることを目指すべき」態度・価値観の例として、以下のものを挙げることができる。

- ・ 人間と社会の可変性に関心を持ち、そこに関与しようとする。
- ・ 学んでいることを自分の経験と関連付けようとする。
- ・ 正答が明確でない問題、解答が一つとは限らないような問題、答えを出すことが困難な問題に取り組もうとする。

- ・ 物事を多角的な方向から眺め、事象の両面性（独立と依存、自由と抑圧など）を捉えようとする。
- ・ 現状の教育に対して、他の選択可能な（オルターナティブな）教育を構想しようとする。
- ・ 自分の関与した教育的営みに対する社会的責任・倫理観をもつ。

5 学修方法及び学修成果の評価方法に関する基本的な考え方

(1) 学修方法

教育学を学ぶための学修方法は、その目的に応じて様々にありうる。ここで挙げるものすべてを包括的に用いることは必ずしも必須ではないが、教育という営みの多様性を考慮したときに、学修方法も多様なものを組み合わせて、学生の学修経験の多様性を確保することが必要である。また、教育学の学修方法は、「教えるー学ぶ」に関連する理論と実践について、精神と身体、認知・情動・社会性のすべてを視野に収めつつ、考察を行うことを基盤とする。

なお、教育学は再帰性という特性を持つことから、教育学を学修する学生は、自らの学修過程についてもまた、教育学的観点の熟達に応じて分析的に捉えていく視座を磨いていくこととなる。つまり、大学での学びや教育の営みを、教育学的観点からいわばフィールド研究のような形で捉えていくことで、大学での自らの学修を自己設計、デザインしていくとともに、教育という営みを見る 眼 そのものを養っていくという二重構造になっている。

① 講義

基本的な知識から最先端の研究動向まで、教育学の多様な研究成果を、学生は講義を通じて学ぶ機会が与えられる必要がある。これは、他の学修方法による学修の基礎を形成する。講義の類型としては、例えば、①教育学の基礎的な概念・命題を段階的に理解するように導くもの、②教育学の研究方法を事例に基づいて理解するように導くもの、③学生に教育問題について考えさせ、現状の在り方を批判的に考察することを促すもの等、様々ありうる。

また、講義の方法としては、例えば、(a) 常識的な範囲内での予復習を想定し、基本的には講義時間で必要な知識の理解を図る方法、(b) 反転学習的に、予習の時間を十分に持たせて、講義ではその活用や発展を中心に扱う方法、(c) 復習に重点を置き、講義で学びえた知識を基にして、講義後の振り返りを重視する方法等、この点についても様々ありうる。

② 演習・実習

教育学の教育に当たっては、研究の方法や教育の方法を体験的に学ぶための演習や実習がよく用いられる。演習・実習には、次の例に示すように様々なものがあり、目的に応じて使い分ける必要がある。

○ 研究方法の基礎を学ぶ演習

教育学における基本的な知識・理解の獲得を図り、また基本的な能力を育む上で、学生が自ら問いを立て、その問いへの解答を見いだすために種々の情報を集め、整理・分析し、問いへの解答として結論を出す研究活動は、有効な方法の一つである。学修の段階の初歩的な時期に、比較的素朴な問いに対して、教員の支援を受けながら研究活動を行う場合（基礎的な演習）は、その活動を通して、より高度な問いを立てる力を育むことを目指すことになる。また、講義や演習で一定程度の教育学的な知識や能力を育んだ学生が、その応用として研究活動を行う場合（より専門的な演習）は、その後により発展的な卒業論文に結びつくような重要な問いを立て、その解決に向けた学修活動を展開することになる。これらの科目を通して、教育学への主体的な学びの姿勢も身に付いていくことが期待される。

○ 講読演習

講読演習では、教育学における基本的な方法である文献調査・解読の基礎を学ぶ。そこでは、文献の書かれた社会的・歴史的文脈や著者の理論的・思想的背景等をふまえてテキストを理解すること、確実な言明とそうでない言明とを区別しつつ批判的に解読すること、解釈の多様性や再解釈の創造性などを経験すること、討議に参加し、多様な考え方に触れながら他者の意見を理解し、自らの考えを論理的に展開できることなどが学ばれることとなる。

○ 量的・質的研究法に関する実習

教育に関連する事実を把握するために、量的・質的研究法に関して、実際にその方法を用いて学ぶ実習も意義深い。そこでは、適切な研究を設計・実施し、結果をふまえて報告書を作成する力を身に付けることとなる。その際に、単なる技法を学ぶだけでなく、問題解決のための方法論、それぞれの研究法の意義と限界、倫理的配慮・考察の重要性を併せて学ぶことが求められる。

統計的な処理を伴う量的研究には、心理学実験や質問紙調査などがある。そこでは、仮説を設定し、実験・調査を設計・実施し、データを分析・解釈することによって、仮説の検証が行われる。

質的研究には、インタビュー調査、参与観察、事例研究などがある。現場における実地調査は、フィールドワークと言われる。質的研究においては、仮説を検証すること以上に、複雑な現実について厚みのある記述を生み出すことが重視される。

○ フィールド等における実践的演習

教育学が実践志向性という固有の特性を持つ学問である以上、その特性を実感しうる教育の機会を提供することは大きな意義を持つ。教育に関するフィールド等における実践的演習や教育実習は、そのための有効かつ必要な方法の一つである。具体的には、アクションリサーチ、サービ斯拉ーニング、学習支援ボランティア活動、模擬授業、教育実習、インターンシップなどが想定される。

単に体験するだけにとどまらず有意義な学修を実現するには、何らかの課題に沿って自ら情報を収集したり、体験を省察したりして、意義深い考察を導き出し、それら

をレポートや発表などによって伝える作業と組み合わせることが有用である。新たな教育実践や教育制度の設計と運用、組織的な教育活動への参加などもまた、有効な学修の機会となりうる。

十分な学問的準備のもと、自ら教育の担い手となって実践してみることは、教育学の専門的な知見を深める上で非常に有意義である。とりわけ教員として学校現場での実践に取り組む教育実習や社会教育等の現場における実習は、学生たちにとって大きな意義を持つ学修機会となっている。

③ 卒業論文

卒業論文では、それまでの学修成果を生かし、学問的に重要な問いを立て、可能な限り必要な情報（関連文献、事例、データ等）を収集・整理、分析し、設定した課題についての結論を論理的に導き出すとともに、それを研究論文として表現する。そのことによって、これまで身に付けてきた教育学の知識・理解や能力を、自己の研究活動の中で系統だて、体系化することを目指す。この学修方法によって、学生に教育学の知識や方法を総括する深い理解と、問いから結論にいたる論理的な思考力やそのような思考を表現するコミュニケーション能力が育成される。

④ その他

教養科目や他分野の専門的学修、授業以外の大学生活の多様な側面における豊かな経験や注意深い省察などが、教育学への洞察を深める契機になりうる。課外活動への取組も、教育者・研究者としての主体性を身に付ける上で重要な学習機会を提供するものである。例えば、教育・福祉機関等でのボランティア活動、学校の公開研究会等への参加、部活動やサークル活動においてチームを組み、自分の役割を果たす経験等は、教育学的な知見や力量を身に付ける上でも重要である。

(2) 評価方法

評価方法は、すべての学生にとって学修を促進するものでなければならない。評価行為はあくまでも手段であって目的ではない。重要なのは、教育学の学びによって、学生が自律的な学習者へと育つことである。

評価という行為自体も、教育学の学問的探究の一環として捉えることができる。教育学の学修における評価は、何よりも、評価者が学術的な見識の上に立ち、多様な観点を組み合わせて専門的な判断を下すという点にこそ、妥当性の根拠がある。それと同時に、教育学を教える者は、自身が評価という行為を担う者であることを自覚し、よりよい評価の在り方を模索するという反省的態度が要請される。

評価方法は、教育課程や個々の科目の目的・目標や方法と一致するものである必要がある。学修成果の評価方法としては、筆記試験やレポート課題、教育的な実践に取り組む課題、学修ポートフォリオ、論文作成等が用いられている。評価方法については、教育目的・目標や教育方法に照らして適切なものを選んで用いるとともに、配点に関して

も適切な重み付けをしなくてはならない。

評価の計画に当たっては、学生の多様性にも配慮が必要である。個々の学生には、自分の知識・理解や能力等を最大限、発揮する機会が与えられることが望ましい。

評価の実施に当たっては、教育目的・目標、評価方法、評価基準が明確に示される必要がある。評価によって学生の学修を拘束するのではなく、学生の自律的な学修を喚起するような配慮が求められる。

加えて、評価によって捉えられた実態をふまえて、学生の学修をさらに促進するような教育の改善を図ることが必要である。このことには、学生へのフィードバックや、指導の改善、教育課程や教育条件の改善などが含まれる。

6 市民性の涵養^{かん}をめぐる専門教育と教養教育との関わり

教育という営みは、人の生活に密に根ざして成立している。私たちは、社会の成員として、それぞれ異なる立場や場面で、教育という営みに寄与している。その際、教育学の知見によらずに経験的に対処するのと、教育学の知見を活用してよりよい教育の在り方を模索するのでは、その過程や帰結において異なる様相を持つことになる。教育学が目指すのは、このうち、後者の教育学の知見を活用してよりよい教育の在り方を模索する市民性の涵養^{かん}である。

(1) 市民性の涵養^{かん}

日本学術会議では、「市民性」を「社会の公共的課題に対して立場や背景の異なる他者と連帯して取り組む姿勢と行動」と定義し、「行き過ぎた専門主義の傾向が、民主主義社会を支える人々の共通の価値基盤を掘り崩すおそれ」を回避するために、「市民性の涵養^{かん}を目的とする市民教育」の必要性を説いている[14]。また、これを受けて日本学術会議では、「市民性（シティズンシップ）とは、国家、社会を形成する主権者、政治的主体である市民の資質を指す概念であり、民主主義社会の担い手として、自らの専門性や職業以外の分野についてもアマチュアとして判断や意思決定に参加する資質を含む」と捉えている[15]。

すなわち、ここでの市民性とは、第一に、民主主義社会を形成する市民の政治的教養のことであり、第二に、そうした民主主義社会の担い手として自らの専門性や職業以外の分野の公共的課題に対しても判断できるアマチュアとしての資質をさす。そしてこの政治的教養とアマチュアとしての資質という2点はいずれも、様々な意味における境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格の根幹と通底する性質を持つ。その意味で、教育学を学ぶことの意義には、教養教育、専門教育のいずれの場合においても、市民性の涵養^{かん}が不可欠の要素として含まれているのである。

(2) 境界を越えて往還し架橋するという教育学の学問的性格

教育学は以下の二つの意味において、境界を越えて往還し架橋するという性格を持っている。ここで言う境界とは、「3 教育学に固有の特性」で挙げた特性に対応した教育

学内の諸領域間、理論と実践の間、学問と現実の間、他の学問領域との間の境界と関わっている。

① 過去と未来の間の境界を越えて往還し架橋する

教育学は、人間の生成・発達と学習の過程、及びその環境に働きかけることを通して、過去と未来を往還すると同時に、古いものと新しいものとの間を架橋することによって世界を維持し、更新していくという教育に固有の営みを対象としている。

② 学問や文化の領域間に存在する境界を越えて往還し架橋する

教育学はまた、教育が人間と社会の可変性を前提とし、その変化を引きおこす営みであるということと密接に関わっている。その意味で教育学はそれ自体が、世界の存続、更新に関わるあらゆる学問や文化を包摂する分野であるため、それらの学問や文化の間に存在する境界を越えて往還し、架橋することを学問の本質において伴う。

(3) 往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナル

以上二つの意味における、境界を越えて往還し架橋する市民性の^{かん}涵養は、教育学を教養として学ぶ場合にも、教育研究に関する専門教育課程として学ぶ場合にも、また、教員養成に関する専門教育課程として学ぶ場合にも、教育学の根幹をなすものとして要請される。それを通じて形成される市民性は、専門的職業人として民主主義社会を形成する市民性を備えたプロフェッショナルを構成する。つまり教育学を通じて育成されるプロフェッショナルは、往還し架橋する市民性を備えたプロフェッショナルなのである。

このように、教育学の根幹には市民としての教養という性質がある。それは、教育学が様々な意味における境界を越えて往還し架橋するという性格を持っていることに由来する。そして教育学のこの性格は、教育学によって育成されるプロフェッショナルの特徴にも密接に関わっているのである。

7 教育学と教員養成

既に述べてきたように、教育学に関連する主たる教育課程には、大きく、〈教育研究に関する教育課程〉と〈教員養成に関する教育課程〉がある。〈教員養成に関する教育課程〉については、教育職員免許法に基づく科目を中心として編成される。教職課程を履修する学生には、ここで論じてきた教育学を一定の深さまで学ぶとともに、教科の内容に関する専門科目の学修が必要になる。教育に携わる実践者としての理論知や実践知と、教育内容に関する専門的な知とを学ぶことになるのである。それらは、教員という特定の職業を円滑かつ創造的に遂行するために、必要な学修である。

〈教員養成に関する教育課程〉における教育学教育と教員養成教育の関係は、大学・学部等によって多様である。その関係については、少なくとも次の四つに分類できる。第一は、教員免許の取得を主たる目的とする教員養成系大学・学部で、かつ教育学を主な専攻とする学科等である。そこでは、教育職員免許法の規定に基づく教職課程の科目に加えて、

教育学のより深い学修を含めた教育課程をその大学独自に編成することができる。第二は、教員免許の取得を主たる目的とする教員養成系大学・学部で、かつ教育学以外の教科に関する専門領域を主な専攻とする学科等である。そこでの教育学の学修は、教育職員免許法の規定に基づく教職課程の科目と、特定教科を児童・生徒に教えることに特化した教科教育学の関係科目となる。第三は、教員免許の取得を学生の自由意志に委ねている一般大学・学部で、かつ教育学以外を主な専攻とする学科等である。そこで教員免許を取得しようとする学生が学修する教育学は、教育職員免許法に規定された教職課程の科目にほぼ限定される。そして第四は、教員免許の取得を学生の自由意志に委ねている一般大学・学部で、かつ教育学を専攻とする学科等である。そこでは、学生は自身の専門領域として教育学を深く学び、教育職員免許法に規定された教職課程の科目はそれに付加される形になる。

教員養成は大学における学問を基盤にして行われなければならない。その際の学問分野は多岐にわたるが、教育学は教職課程の中核的要素として位置づくものである。教職を学識に基づく専門職 (profession) だと考えるなら、教員養成において、理論と実践を包括する最先端の教育学が適切に活用されていくことが求められる。本参照基準は、教育学分野全体を念頭において作成したものであり、〈教員養成に関する教育課程〉についても、第一・第四タイプでの教育学教育においては本参照基準がそのまま参照基準として使えると考えられる。また、第二・第三を含めた教員養成教育についても、教育学の十分な学術的知見に基づいて作成され、随時更新されていかなければならない。

学問としての教育学は、教職課程 (教員養成) のためだけにあるのではない。したがって、学問としての教育学に関連する教育課程が、教職課程 (教員養成) に偏って特化することは危惧すべき点である。しかしながら、教職課程を学術的に十分な知見に基づくものとして実現するために、教職課程を教育学にとって不可欠な要素として位置付け、その本来的役割の一つとして想定することは必要である。再帰性を持つという教育学の特性から、教職課程を履修する学生たちは自ら教育に携わる立場に立つことで、理論知・反省知と実践知・技術知を包括する理解をも一層深めることができると考えられる。

なお、ここでは教員養成に絞って述べてきたが、社会教育主事等、教員以外の教育関連実践者養成についても、ここで述べたことはあてはまる。

<参考文献>

- [1] 教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会、「教職課程コアカリキュラム」、2017年11月17日。(https://www.mext.go.jp/content/1421964_2_1_2.pdf)
- [2] 日本学術会議、解説「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について」、2018年。
(http://www.scj.go.jp/ja/member/iinkai/daigakuhosyo/pdf/kaisetsu.pdf)
- [3] 安藤寿康、「進化教育学とは何か：教育への生物学的アプローチ」『哲學』第136集、2016年。
- [4] 日本学術会議、回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」、2010年7月22日、18ページ。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-21-k100-1.pdf)
- [5] 中央教育審議会、「学士課程教育の構築に向けて（答申）」、2008年12月24日、12-13ページ。
(https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf)
- [6] 日本学術会議 大学教育の分野別質保証推進委員会 言語・文学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 言語・文学分野」、2012年11月30日。
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h166-3.pdf)
- [7] 日本学術会議 哲学委員会 哲学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」、2016年3月23日。
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h160323.pdf)
- [8] 日本学術会議 数理科学委員会 統計学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 統計学分野」、2015年12月17日。
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h151217.pdf)
- [9] 日本学術会議、回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」、2010年7月22日、18ページ。
- [10] 日本学術会議 基礎生物学委員会・統合生物学委員会合同 生物学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 生物学分野」、2013年10月9日。
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h131009.pdf)
- [11] 日本学術会議 経済学委員会 経済学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 経済学分野」、2014年8月29日。(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140829.pdf)
- [12] 日本学術会議 電気電子工学委員会 電気電子工学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 電気電子工学分野」、2015年7月29日。
(http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-h150729.pdf)

- [13] 日本学術会議 哲学委員会 哲学分野の参照基準検討分科会、報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 哲学分野」、2016 年 3 月 23 日.
- [14] 日本学術会議、回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」、2010 年 7 月 22 日、23 ページ.
- [15] 日本学術会議、提言「18 歳を市民に—市民性の涵養をめざす高等学校公民科の改革—」、2016 年 5 月 16 日、1 ページ.
(<http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t228-3.pdf>)

＜参考資料 1＞ 教員養成と教育学の相互関係性

—教職課程コアカリキュラムの導入と関わって—

教育学と教員養成は不可分の関係にある。教育学の各専門領域における学問研究は、教員養成の基礎的な理論を提供し、教育研究者のかなりの割合は教職課程を構成する授業科目の担当者として大学における教員養成の中核的役割を果たしてきた。教育研究者は、教員養成のための教育に携わることを通じて、その時々の方が直面する教育課題を自らの研究関心に引きつけて受けとめ、研究的議論の新たな素材として考察し、そのことが教育学の理論的な発展につながってきたといえる。

ところが、近年の教員養成関連施策は、そのような教育学の学問研究の内在的発展とは異なる論理の下で展開する傾向を強めている。例えば、学校現場が直面する教育課題に即座に対応するための知識・技術の育成が養成段階に強く要請され、教育学の学問研究に基づく知見を大学で学修することの意義は自明のものではなくなっている。

もちろん、教育学は学校教育だけでなく、社会のあらゆる場面で生起する「教育」事象の全体を幅広く考察対象とする学問である。しかし、日本の近代学校制度が国家主導のもとで形成され、現代においても学校制度の根幹をなすべき教員養成に国家が強力な影響力を行使しうることには留意しなければならない。学校教育、とりわけ義務教育はすべての子どもを対象に実施され、それを直接的に担う主体が教員である。それゆえに国家は常に、学校教育と教員養成に具体的な統制力を及ぼそうとする傾向を持つ。このことをふまえて、教育学の学問研究と教育は、学校教育のあり様を絶えず冷静に捉えながら教員養成の理念・内容・方法を学問内在的な論理によって支えるという役割を自覚して行われなければならない。

戦後教員養成制度の基本原則とされた「大学における教員養成」は、人文科学・自然科学・社会科学の幅広い「一般教養」を基盤として様々な学問を追究することのできる大学教育を、初等・中等教育のすべての学校教員の養成に開いた。同時に、教員養成を行う大学を特定しないという開放制原則によって、「教科に関する専門教養」として大学で多種多様な専門分野の学問を学修した教員が学校教育現場へ供給されることとなった。「教職に関する専門教養」の教育は、教育研究者が主として担い、日本の大学における教育学教育において重要な位置を占めてきた。参照基準の「7 教育学と教員養成」において記述されたように、今日、多種多様な形態の学部・学科等において教育学の学修がなされている重要な要因は、開放制を原則とする教員養成制度にある。それは結果として、教職に就かない大学卒業者に対しても教育学の学問的知見を広め、市民的教養の一領域として教育学を意義付けることにもなった。

以上のように、教育学は教員養成と深く関係付けられており、教員養成から独立して存立することは極めて困難だといってよい。教育研究者の養成を主目的とする一部の大学では、教職課程に束縛されない教育学教育のカリキュラムのもとで学修がなされている。しかし、そのような学修を通じて養成される研究者の進路先の多くが教職課程担当者である限り、研究者養成は教職課程から自由とは言えない。

以上の視点から、本参照基準の作成に当たって注目せざるをえないこととして「教職課程コアカリキュラム」(2017年)の導入がある。教職課程コアカリキュラムは、2016年改正以前の教育職員免許法及び同法施行規則に示されていた「教職に関する科目」について、共通に身に付けるべき学修内容を項目ごとに、中央教育審議会・教職課程コアカリキュラムの在り方に関する検討会が明示したものである。そこでは、「教育に関する歴史」「教育に関する制度的事項」といった学問内容と「学校と地域との連携」「学校安全への対応」などの現代的課題における技術的指導内容が、系統性を意識することなく並立的に記載されている。また、その策定に当たっては、教育学の専門学会や教員の職能団体等への聴取は行われておらず、限られた委員の意見等に基づいて極めて短期間で作成された。それにもかかわらず、同日に改正された「教職課程認定審査の確認事項」によって教職課程の授業科目はこのコアカリキュラムの事項内容を含まねばならないという教職課程認定の厳格化が進められ、その結果、教職課程コアカリキュラムの内容が、大学で開講される個別授業科目のシラバスや内容をも強く統制するものとなっている。教職課程コアカリキュラムのこのような作成プロセスと内容・機能は、多くの大学で開講されている教育学関連科目において、教育学の学問的知見に基づく学修を阻害する。それは、「大学における教員養成」の原則を大きく揺るがし、学問としての教育学の研究と教育を抑圧するものと言わざるをえない。

前述のように、近年の教員養成政策は「実践的指導力」の育成を大学に対して強く求める傾向にある。大学における教員養成はそれに対応するため、教育職員免許法令や教職課程コアカリキュラムという枠組みを前提とした技術・方法論を重視する方向へ向かっている。加えて、教員養成系大学・学部の大学院修士課程を教職大学院へ転換する施策が強力に進められている中で、教員養成を主目的とする大学では自律的な教育研究の発展を抑制する環境が形成されつつある。「大学における教員養成」の原則は、国家の政策意図ではなく大学の学問的知見によって教員養成の在り方を統制すべきことを含意する。教員養成に関与する学問分野は多岐にわたるが、教職に関する専門教養と各教科等の教育内容・指導法に密接なつながりを持つ教育学はその中でも中核的な位置にあるといえよう。そう考えると、学問としての教育学にとっては、教員養成のためのカリキュラムはもちろんのこと、その政策自体の枠組みの相対化をも対象とした原理論や批判的思考が不可欠である。教員養成政策が大学に対する統制力を強化しつつある今日、教育研究者はこれまで以上に教員養成と教育学の連関を自覚する必要がある。だが現実には、この両者が、互いに距離を置いて並立する状況が形成されているように思われる。教員養成政策が示す枠組みへの対応で教育学の各専門領域が位置付けられ、教員養成を担当する各教育研究者はそれに縛られがちである。同時に、教育学そのものにおいても学の細分化に歯止めをかけようとする指向性は必ずしも強くない。

学問に裏付けられた教員養成を構想するためにも、また、教育学という学問領域の質を向上していくためにも、細分化された領域に閉じることなく、教員養成と教育学の相互関係性に留意しながら、広い視野をもって教育学という学問の形成に取り組むことが必要

である。そうした観点から、教育学分野の参照基準が用いられ、今後も必要に応じて内容の見直しがなされていくことを期待したい。

＜参考資料 2＞ 英国の学問分野別参照基準の教育課程編成への活用と日本への示唆

(1) 参照基準と教育課程編成

日本学術会議の分野別参照基準は、「各大学が、各分野の教育課程（学部・学科等）の具体的な学習目標を同定する際に、参考として供するもの」として策定されてきたが、各大学が教育の質保証に自主的・自律的に取り組むことを尊重する立場から、教育課程編成に活用する具体的方法についての言及は差し控えられてきた³。その一方で、活用の在り方に関する日本学術会議の見解として、参照基準は全大学が「一律に達成すべき最低基準（threshold）」ではなく、各大学が「自主的・自律的に取捨選択」できるものであることが、「解説」の中で明記されている⁴。参照基準は、各大学がそれぞれに保有する教育資源、ミッションや建学の精神、学生のニーズ、学生の進路先の雇用主のニーズ、現代社会のニーズ等に規定される固有の条件下で人材育成に取り組む中で育まれてきた「個性」を、社会の多様なステークホルダーに対してわかりやすく説明するための「共通の言語」、多様性と共通性の両立を可能にする「共通の枠組み」として活用されることが意図されている。

しかしながら、分野別参照基準を教育課程編成に活用する取組は、学問分野の全体像、高等教育システムにおける大学の多様な役割、教育課程編成の方法論等についての深い理解に根ざした、高度な専門的判断（エキスパート・ジャッジメント）を要する営みである。この難度の高い取組を、専ら個々の大学の創意工夫と試行錯誤に任せるのではなく、高等教育コミュニティとして知見を共有し、対話の中で理解を深めていくべきではないか。

こうした問題意識から、以下では、世界に先駆けて 1990 年代より学修成果に基づく大学教育の質保証に取り組んできた英国の事例に注目したい。英国の学問分野別参照基準（UK Subject Benchmark Statements, SBS）⁵は、日本学術会議において分野別参照基準を構想する際に参考にされたものであり、英国の大学が策定を義務付けられている学位プログラム仕様書（Programme Specifications, PS）は、日本の大学が平成 28 年度より策定・公開を義務付けられることとなった「3 ポリシー」に対応している。英国の学問分野別参照基準の活用事例は、日本の参照基準の活用の仕方に示唆を与えられられる。

もっとも、教育学分野について見ると、英国では〈教育研究に関する教育課程〉と〈教員養成に関する教育課程〉は別々の基準に基づいて策定されており、教育学分野の参照基準（SBS-Education Studies）⁶は〈教育研究に関する教育課程〉に限定されている。この点は、本文書で提案している参照基準とは異なる点である。

(2) 英国の学問分野別参照基準の活用事例

学位プログラム仕様書（PS）の「プログラムの目標」「プログラムの学修成果」を定義す

³ 日本学術会議、回答「大学教育の分野別質保証の在り方について」、2010 年 7 月 22 日。

⁴ 日本学術会議、解説「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準について」、2018 年。

⁵ UK Quality Code for Higher Education. (<http://www.qaa.ac.uk/quality-code>)

⁶ SBS-Education Studies (February, 2015). (<https://dera.ioe.ac.uk/22213/2/SBS-education-studies-15.pdf>)

るに当たって直接活用されているのは、教育学分野の参照基準（SBS-Education Studies）の「4 固有の原則」「5 学問分野の要素」である。「プログラムの目標」「プログラムの学修成果」は、日本の3ポリシーの「ディプロマ・ポリシー」に、また、「4 固有の原則」「5 学問分野の要素」は、日本の参照基準（教育学分野）の「3 教育学に固有の特性」と「4 教育学を学ぶすべての学生が身に付けることを目指すべき基本的な素養」に対応している。SBS の具体的な活用方法を、第一線の研究大学である University College London⁷と新興の教育重視型の大学である Oxford Brookes University⁸で比較してみると、以下の点が明らかになった。

「4 固有の原則」が「プログラムの目標」に活用されている方法に着目すると、University College London では、SBS の枠組みをなぞりながら異なる言葉を使って表現されているが、Oxford Brookes University では、ほぼそのままの形で採用されている。前者では、教育研究の基盤となる学問分野を明記したり、「平等・不平等の問題」「社会的公正」「英国及び諸外国の教育制度」「人間の学習プロセス（幼児期・青年期・成人期）」といった教育研究の普遍的テーマに直結するキーワードを具体的に挙げたり、「論文を執筆する」「専門性を高める」といった研究力に焦点を合わせたりすることで、研究大学としての特徴が際立たせられているのに対して、後者では新興大学として、自らの学位プログラムが期待される水準を満たしていることを社会に対して説明する「共通の枠組み」として、参照基準が活用されていると解釈することができる。

「5 学問分野の要素」が「プログラムの学修成果」に活用されている方法に着目すると、University College London では、SBS の枠組みにのっとりながら、内容を具体化したり書き加えたりすることで、研究大学としての個性が顕示されているのに対して、Oxford Brookes University では、大学教育の学修成果が卒業後の社会生活の中でいかなる意味を持つのかというリテラシー（「アカデミック・リテラシー」「研究リテラシー」「批判的自己認識とパーソナル・リテラシー」「デジタル・情報リテラシー」「アクティブ・シティズンシップ」）の観点から SBS の枠組みを大幅に書き換えることで、教育重視型の大学としての強みが表現されていると見ることができる。

(3) 日本の大学への示唆

英国の SBS の活用事例から導かれる日本の大学への示唆とは、各大学がそれぞれの判断のもとに、分野別参照基準を教育課程編成に自由に活用することが、大学の自主性や自律性を損なうことなく、教育課程の標準化や画一化を招くこともなく、大学の個性を社会の多様なステークホルダーに対してわかりやすく示す有効な方法であるということである。

大学における教育課程編成は、学問的背景や組織的立場を異にする多数の大学教員が、

⁷ University College London Programme Specification.

(<https://www.ucl.ac.uk/srs/governance-andcommittees/qme/ucl-prog-specs/ioe-prog-specs-16-17>)（現在はリンク切れ）

⁸ Oxford Brookes University Programme Specification.

(<https://www.brookes.ac.uk/about/directorates/asa/registry/apqo/programmes/we.pdf>)

それぞれの利害を調整しながら共通の目標に向かって協働することを求める。その際、学問分野の教育の本質に迫る分野別参照基準は、教育の質の担い手である大学教員に、建設的対話の基盤となる「共通の枠組み」を提供しうる。各大学におけるディプロマ・ポリシーが、そうした対話から導かれた共通の指針として、当該組織内で位置付けられたとき、分野別参照基準は教育課程編成に有効に活用されることになるだろう。

＊＜参考資料 2＞の詳細版については、別の場所に掲載している⁹。

⁹ 北原和夫編、『参照基準の利用状況を通じた大学教育のカリキュラム改善に関する組織文脈的要因の考察』（平成 29 年度～令和元年度科学研究費補助金（基盤研究（B）課題番号 17H02685）最終報告書 研究代表者：北原和夫）国際基督教大学、2020 年 3 月。

＜参考資料３＞ 「教育関連学会連絡協議会」加盟学会一覧

(2020年3月現在 70 団体、五十音順)

アメリカ教育学会	日本教育方法学会
異文化間教育学会	日本教育メディア学会
外国語教育メディア学会	日本教科教育学会
関東教育学会	日本教師教育学会
教育史学会	日本教師学学会
教育思想史学会	日本キリスト教教育学会
教育哲学会	日本高等教育学会
教育目標・評価学会	日本国語教育学会
国際幼児教育学会	日本国際理解教育学会
子どもと自然学会	日本産業技術教育学会
全国社会科教育学会	日本社会科教育学会
全国大学国語教育学会	日本社会教育学会
大学英語教育学会	日本数学教育学会
大学教育学会	日本生活指導学会
大学評価学会	日本生物教育学会
中部教育学会	日本体育科教育学会
日英教育学会	日本体育学会
日本音楽教育学会	日本地理教育学会
日本学校音楽教育実践学会	日本道德教育学会
日本学校教育学会	日本特別活動学会
日本学校保健学会	日本特殊教育学会
日本家庭科教育学会	日本読書学会
日本カリキュラム学会	日本特別ニーズ教育学会
日本環境教育学会	日本乳幼児教育学会
日本技術史教育学会	日本比較教育学会
日本キャリア教育学会	日本美術教育学会
日本教育学会	日本幼少児健康教育学会
日本教育行政学会	日本福祉教育・ボランティア学習学会
日本教育経営学会	日本保育学会
日本教育工学会	日本保育協会
日本教育実践学会	日本野外教育学会
日本教育社会学会	日本理科教育学会
日本教育心理学会	日本リメディアル教育学会
日本教育政策学会	美術科教育学会
日本教育制度学会	幼児教育史学会

<参考資料 4> 教育学分野の参照基準検討分科会審議経過

第 24 期

平成 29 年

10 月 30 日 日本学術会議幹事会（第 256 回）
教育学分野の参照基準検討分科会設置

12 月 22 日 日本学術会議幹事会（第 258 回）
教育学分野の参照基準検討分科会委員決定
委員（特任連携会員）追加の決定

平成 30 年

3 月 30 日 分科会（第 1 回）
役員の選出
分科会で扱う課題に関連する状況の紹介、交流
今期、重点的に取り組むべき課題についての意見交換

4 月 26 日 日本学術会議幹事会（第 263 回）
委員（連携会員）追加の決定

6 月 17 日 分科会（第 2 回）
言語・文学分野の参照基準の作成について
薬学分野の参照基準の作成について

9 月 10 日 分科会（第 3 回）
「第 3 回に向けたアンケート」（分科会委員対象）の結果と
教育学分野の参照基準の方向性について

11 月 4 日 分科会幹事会（第 1 回）
教育学分野の参照基準（第一次案）の検討（その 1）

平成 31 年（令和元年）

2 月 23 日 分科会幹事会（第 2 回）
教育学分野の参照基準（第一次案）の検討（その 2）

3 月 16 日 教育関連学会連絡協議会公開シンポジウム
「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討
—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」
・「教育学教育のあり方と教職課程カリキュラムの再検討
—教育学分野の参照基準の作成に向けて—」
・「教職課程コアカリキュラムの課題」
・「教育学分野の参照基準の活用法」

- 4月10日～11月30日
教育関連学会連絡協議会のウェブサイトで第一次案を公開し、意見を募集
- 5月9日
広島大学教育ヴィジョン研究センター（EVRI）研究拠点創成フォーラム
「教育学とはどんな学問か、教育学を通してどんな能力を育てるのか—日本学術会議教育学分野の参照基準検討分科会の議論から—」
- 8月20日
分科会幹事会（第3回）
教育学分野の参照基準（第二次案）の検討
- 9月9日
分科会（第4回）
教育学分野の参照基準（第一次案）についての意見の紹介
教育学分野の参照基準（第二次案、参考資料1・2含む）についての議論
- 9月20日～11月30日
パブリックコメント募集
「教育学分野の参照基準（第二次案）」について
- 9月22日
日本教師教育学会第29回研究大会・特別課題研究での報告
「教育課程編成上の参照基準（教育学分野）について」
- 9月28日
日本教育方法学会第55回大会・課題研究での報告
「教育学分野の参照基準の構想—その意義と課題—」
- 10月27日
日本学術会議大学教育の分野別質保証委員会公開シンポジウム
「日本学術会議の分野別参照基準と教学マネジメント」での報告
「教育学分野の参照基準と、参照基準の役割について」
- 令和2年
1月31日
「教育学分野の参照基準（最終案）」の提出
- 7月30日
大学教育の分野別質保証委員会（第24期・第4回）
報告「大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準 教育学分野」について承認

＜令和 2 年度 教職課程情報＞

【教職課程受講者数】

令和3年2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	
外国語	英米語 (英米語・英語コミュニケーション専攻)	113	41	32	22	208
	英米語 (英語教育専攻)	46	34			80
	フランス語	28	3	1	1	33
	中国語	16	5	0	0	21
	日本語			5	13	18
	英語教育			31	35	66
	世界教養			7	4	11
	小計	203	83	76	75	437
現代国際	現代英語	36	11	7	5	59
	グローバルビジネス	32	3	1	4	40
	国際教養	26	10	0	3	39
	小計	94	24	8	12	138
世界教養	世界教養	34	9			43
	国際日本	20	5			25
	小計	54	14			68
科目等履修生						0
合計		351	121	84	87	643

※ 1年生は教職ガイダンス（2020.4.3～6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	72	6	43

代替措置者	26
-------	----

【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		総計
	全科	国語	英語	国語	英語	
北海道						0
青森県						0
岩手県						0
宮城県						0
秋田県						0
山形県						0
福島県		1				1
茨城県						0
栃木県						0
群馬県						0
埼玉県						0
千葉県						0
東京都						0
神奈川県						0
新潟県						0
富山県			1			1
石川県						0
福井県		1	1		1	3
山梨県						0
長野県					1	1
岐阜県	1		5		2	8
静岡県			3		2	5
愛知県	0	3	16	1	19	39
三重県		2	5		1	8
滋賀県			1			1
京都府						0
大阪府			1			1
兵庫県						0
奈良県						0
和歌山県						0
鳥取県						0
島根県						0
岡山県						0
広島県					1	1
山口県			1			1
徳島県						0
香川県						0
愛媛県						0
高知県						0
福岡県						0
佐賀県						0
長崎県						0
熊本県						0
大分県						0
宮崎県	1		1			2
鹿児島県						0
沖縄県					1	1
総計	2	7	35	1	28	73

【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	国語	1
		外国語(英語)	1
	1 種	国語	9
		外国語(英語)	50
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
	2 種	外国語(英語)	2
	小計		64
高等学校	専修	国語	2
		外国語(英語)	1
	1 種	国語	10
		外国語(英語)	56
		外国語(フランス語)	1
		外国語(中国語)	0
		商業	0
	小計		70
合 計		134	

※ 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】

愛知県	27
名古屋市	2
岐阜県	4
三重県	1
静岡県	1
浜松市	2
福島県	0
千葉県・千葉市	0
神奈川県	1
横浜市	3
富山県	0
長野県	0
滋賀県	0
堺市	1
広島県	0
山口県	0
北九州市	1
宮崎県	1
合計	44

【教科別】

小学校全科	1
英語	41
国語	2
合計	44

【校種別】

小学校	1
中学校	28
高等学校	11
中・高	4
合計	44

○採用状況一覧（採用者数）

【教科別】

小学校全科	1
小学校英語専科	1
英語	43
国語	2
合計	47

※講師・私学での採用を含む

※既卒生を含む

※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

【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	2			2
	フランス語				0
	中国語				0
	日本語		1		1
	英語教育		4	2	6
	世界教養				0
	小計	2	5	2	9
現代国際	現代英語				0
	グローバルビジネス				0
	国際教養				0
	小計	0	0	0	0
世界教養	世界教養				0
	国際日本				0
	小計	0	0	0	0
合計		2	5	2	9

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2020年4月14日（火）

【場 所】 メール会議

【議 案】 1. 2020年度教育実習について
2. 教職課程情報の内容変更について
3. 免許状更新講習の実施について
その他報告事項3件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2020年9月23日（水）

【場 所】 メール会議

【議 案】 1. 教職センター規定の一部改正について
その他報告事項1件

○第3回 教職課程委員会

【日 時】 2021年3月30日（火）13:30～（予定）

【場 所】 オンライン（Zoom）

【議 案】 1. 2021年度教育実習について
2. 2021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
5. 2021年度科目等履修生について
その他報告事項4件

【教職センター活動記録】

○令和2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2年度実施の教員採用選考試験を受験する在学生

【日時】 2020年7月31日（金）、8月3日（月）の各日10:00～14:45

【方法】 対面

【受講者数】 8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】 2020年10月14日（水）～10月30日（金）自宅受験

【受験者数】 36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】 2020年12月9日（水）16:40～

【方法】 オンライン（Google Meet）

【報告者数】 5名

【参加者数】 52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 その他教職課程に必要な業務及び教員養成に資する業務（学校ボランティア等を含む。）

(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）

附 則 この改正は、令和2年10月12日から施行する。（第3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. 公表および出版権・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、当該論文に関する出版権・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

ここに年報第2号をお届けする。新型コロナウイルス感染拡大への警戒が続く中、論文6本、指導記録1本、図書紹介1本の計8本の論考を収めることができた。関係各位には、この場を借りて心より感謝申し上げたい。

この3月11日は、東日本大震災から丸10年の節目であった。当時、福島県民として烈震を経験し、東京電力福島第一原子力発電所事故により自主避難を余儀なくされた。避難先では液状化による断水や区域ごとの計画停電、極度のガソリン不足など様々な苦難に見舞われたが、一方で給水活動での助け合いや自衛隊による仮設浴場の温かさなど、互いの弱さを前提として支え合って生きることの大切さを改めて認識することもできた。

災害の記憶の風化をどう防ぎ、その教訓をどう継承するかということが叫ばれて久しい。被災当事者の立場からすれば、あの日あの時の風景や経験を毎日毎時間思い出しており、忘れることなど到底考えられない。しかし、である。10年が経過し、忘れるはずのない風景の片隅がぼんやりしてきたと感じることがないとは言い切れなくなってきた。被害事実の詳細やその時々感情、今ここで得られた教訓などを文字に刻むことの重要性を実感する今日此の頃である。

本年報の巻頭言と指導記録、そして教育資料は、まさにコロナ禍での学びを止めないために苦闘した本学教職課程と教育界の記録である。今はまだクリアに思い出せる事実でも、10年後、20年後に明確に思い出せるかどうか甚だ心許ない。その意味で、これらの論考は本学教職課程が長期的に安定的にその使命を果たすための「紙碑」として、その役割を果たすと確信している。

振り返れば、2020（令和2）年度も激動の一年であった。この激動がいつまで続くかわからないが、次年度はハイフレックス授業の全面展開や新たなキャンパス（名駅キャンパス）の開校など、日常の教育活動が落ち着くにはもう少し時間がかかりそうである。今年度、教職センターに「村上慎一教授」をお迎えし、国語科教育法や教育相談の担当をお願いしている。これにより、教職センターには英語、社会、理科、国語の専門家が勢揃いし、多彩なアプローチが可能になった。ワクチン接種への期待が高まりつつもいまだ先が見えない中、今号研究論文のサブタイトルに並ぶ「～可能性を考える」ことを忘れずに、堅実でチャレンジングな教職課程の取り組みを期するところである。

（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
村上 慎一 教職センター 教授
大橋 保明 教職センター 教授
鈴木明日佳 教職センター 助手
鈴木 崇夫 愛知淑徳大学初年次教育部門 助教／本学 非常勤講師
橋本 敏弘 愛知県立千種高等学校 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
村上 慎一 教職センター 教授
○大橋 保明 教職センター 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 2020(第2号)

発行日 2021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