

名古屋外国語大学
教職センター年報
2022（第4号）

献 辞
～加藤滋伸特任教授退職記念号に寄せて～

教職センター長 大橋 保明

加藤滋伸先生は、愛知県立千種高等学校長を定年退職後、2015 年 4 月に本学にご就任され、2017 年度から 2020 年度までの 2 期 4 年にわたり教職センター長として教職課程の運営にご尽力されました。2023 年 3 月 31 日をもって名古屋外国語大学教職センター特任教授を退任され、同年 4 月 1 日付で名誉教授の称号が授与されます。

加藤先生は、「大きな声で笑う、大きな存在」で、常に周囲には笑顔が溢れていました。大小さまざまなトラブルに電光石火の早業で対応と指導にあたる先生の存在にふれられたこと、「教師は人生をかけるに足る仕事です」という言葉を学生たちと一緒に何度も何度も聴けたことは、私の教職人生の大きな財産となっています。

加藤先生の長年にわたるご指導に深く感謝し、今後のますますのご健勝と“大漁”を祈念して、深い惜別の情をもって献呈の辞とさせていただきます。

また、教職センター助手として教職課程を 4 年間支えてくれた鈴木明日佳さんも 3 月末をもって異動されます。未曾有のコロナ禍においても教職課程事務や学生指導にも丁寧に対応し、右も左もわからない新米のセンター長をしっかり支えてくれたこと、感謝の念に堪えません。在職中、教職課程に教務支援システム GAKUEN を導入し、教員免許状取得判定の効率化を図ってくれたことや、今年度から義務化された教職課程自己点検評価報告書の取りまとめに尽力してくれたことは大きな功績ですが、個人的には、本年報の創刊から、研究レポート、指導記録、書評、研究論文を毎号投稿し、「学び続ける助手」としてその足跡を残してくれたことを嬉しく思っています。

鈴木さんの新天地でのさらなるご活躍を心よりお祈りいたします。

・・

新型コロナウイルスの感染症法上の位置づけが季節性インフルエンザと同じ「5 類」に移行することに伴い、次年度からはこれまでの指導や取り組みを継続するもの、元に戻すもの、発展的に継承するものなど、さまざまな対応が予想されますが、学生の最善の利益とゆたかな学びを最優先に、引き続きセンター教職員一丸となって取り組んで参ります。

前号の拙文でふれたロシアによるウクライナへの軍事侵攻は、長期化の様相を呈しています。教室と地下シェルターを行き来しながら懸命に学び続ける子どもたちの姿が報じられるようになりましたが、この光景を見慣れたものにしてはなりませんし、この光景の根本

にあるロシアの愚行を決して許してはいけません。そして、許さずとも、対話と文化交流を続けなければと思います。2015 年の世界教育サミット（オスロ会議）で採択された「学校保護宣言（Safe School Declaration）」と「武装紛争下で学校や大学を軍事目的使用から守るためのガイドライン」には、開校中の学校を軍事利用してはならないことや武装紛争下における学校を意図的に破壊してはならないことが謳われていますが、未調印のロシアは、学校を、そして子どもたちの未来を容赦なく攻撃しています。実は、日本もこの宣言に調印していません。こうした状況を遠い国の話とせず、平和と教育、戦争と学校について、身近な問題として考え続ける義務が私たちにはあります。

先月、寺田和弘監督のドキュメンタリー映画『「生きる」大川小学校 津波裁判を闘った人たち』を公開初日に鑑賞してきました。この映画では、3.11 の大津波によって学校管理下で唯一多くの犠牲（児童 74 人、教職員 10 人）を出した「大川小の悲劇」の裁判プロセスが親たちの視点から描かれています。「事実と理由を知りたい」「わが子にもう一度会いたい」という親たちの無念と執念にスクリーンを直視することができませんでした。2 週間後、石巻市震災遺構大川小学校を訪問しました。必死に生きようとした子どもたち、その子どもたちを抱きしめ手をつないで必死に守ろうとしたであろう教職員たち、自分なら何ができただろうか・・・想像が限界を超え、涙が止まりませんでした。その晩、テレビのニュースで「2022 年の児童生徒自殺者数 過去最多の 514 人」（厚生労働省発表）というショッキングな報道にふれました。それぞれの事情はわかりませんが、その中には児童 17 人も含まれています。一見異なる 3 つの出来事ですが、ウクライナの子どもたちも、大川小の子どもたちも、そして自ら命を絶たざるを得なかった子どもたちも、みんな、生きて、学びたかったはずです。

映画は、原告に寄り添った裁判官の次の言葉で締めくくられています。

学校が子どもの命の最後の場所になってはならない

子どもも、大人も、みんなが生きられる社会、みんなが学べる学校を創ることが、なぜこんなにも難しいことなのか。

今年度初めて企画した教職講演会のタイトルは、「笑いは世界を変える」（ホスピタルクラウン・大棟耕介氏）でした。悲しみと笑顔のはざまで、教育は、学校は、そして教師はどうあるべきか。加藤先生から課された宿題として、学生たちとともに考え続けたいと思います。

目 次／『名古屋外国語大学教職センター年報』2022（第4号）

献辞 ～加藤滋伸特任教授退職記念号に寄せて～

研究論文：

新学習指導要領「国語」に関する批判的考察

～評価の在り方、文学的な文章の取扱い等を中心に～ 村上慎一 2

学校教員はコロナ禍の仕事をどう捉えたか

～ライフキャリアインタビューから見えてきたこと～ 鈴木崇夫 20

再課程認定後の教育実習評価および評価票に関する考察

～新設必修科目や教員育成指標との関連から～ 大橋保明・鈴木明日佳 32

実践論文：

教育課程を考える

～「主体的・対話的で深い学び」の実践～ 竹下裕隆 51

これからの教育実習の在り方について

～教育委員会や高校との連絡を通して～ 橋本敏弘 63

その他：

回顧録：教員生活45年を振り返って

加藤滋伸 75

教育資料：

令和4年度 名古屋外国語大学・大学院教職課程自己点検評価報告書【抜粋版】 83

令和4（2022）年度 教職課程情報：

教職課程履修者数 107

介護等体験者数 108

教育実習者数（都道府県別） 109

教員免許状一括申請授与件数 110

教員採用試験結果および採用状況一覧 111

小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数 112

教職課程委員会記録 113

教職センター運営会議記録 114

教職センター活動記録（2次面接対策講座、模試、合格者体験報告会、教職講演会） 116

名古屋外国語大学教職課程委員会規程 117

名古屋外国語大学教職センター規程 119

名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程 120

編集後記 122

<研 究 論 文>

新学習指導要領「国語」に関する批判的考察 —評価の在り方、文学的な文章の取扱い等を中心に—

村上 慎一

1 はじめに

教育基本法第一条に「教育は、人格の完成をめざし、平和的な国家及び社会の形成者として、真理と正義を愛し、個人の価値をたつとび、勤労と責任を重んじ、自主的精神に充ちた心身ともに健康な国民の育成を期して行われなければならない」とある。教育の目的である。問題は「社会の形成者」としてという部分である。社会は変化し続ける。社会が変化すれば、当然、「社会の形成者」に求められるものの内容は変わってくる。現在進行中の社会の大きな変化がいくつかある。グローバル化、IT 技術の進展、AI の発展、個の尊重、多様化の是認などである。これらの変化から生まれる課題に教育を通じて応えるべく、文部科学省は、「2020 教育改革」をうち出した。

中心には三つの改革がある。「新学習指導要領の導入」「大学入試改革」「英語改革」の3つである。「新学習指導要領の導入」と「大学入試改革」とは結びついている。高等学校での授業の多くが、チョークアンドトークの一斉授業であることを懸念し、これを改善することを一つの目的として新学習指導要領が編まれている。大学入試が変わらなければ、高等学校の授業の改善は中途半端なものになる。新学習指導要領の確実な実施を求めている大学入試改革である。

「英語改革」は、主にグローバル化への対応を意図している。そこでは、「話す」「聞く」「書く」「読む」の4技能の習得が目論まれている。この改革の影響は一教科にとどまらない。同じ言語を扱う教科としての国語への影響も少なからずある。本稿では、この「2020 教育改革」が国語という教科にどのような影響を与えているのか、与えていくのかについて、考えたい。

2 新学習指導要領の導入

(1) 資質・能力の育成

新学習指導要領は、高等学校においては2022年度入学制から年次進行で実施される。新学習指導要領では、資質・能力を3観点から構成されるものとする。学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」、生きて働く「知識及び技能」、未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の3つの観点である。資質・能力の3観点は、どの教科にも共通しており、それぞれの教科で具体的な内容が決められている。また、教科の評価も、この3つの観点から行うことになっている。

これまでの教育が「知識及び技能」の習得に偏っていたという視点から、「知識及び技能」を社会で役立てられるようにするため「自分で考え、表現し、判断すること」を重視する方

向性が強く打ち出されている。その方策としての「主体的・対話的で深い学び」（アクティブラーニング）である。

さらに、教科の学習目標を達成するために、それぞれの教科による「見方・考え方」についても定められている。

（２） 国語科における新学習指導要領の内容

資質・能力を構成する３観点、国語科では次のように定められている（中学校）。

「知識及び技能」

（１） 言葉の特徴や使い方…言葉の働き、話し言葉と書き言葉、漢字、語彙、文や文章、言葉遣い、表現の技法、音読、朗読

（２） 情報の扱い方…情報と情報との関連、情報の整理

（３） 我が国の言語文化…伝統的な言語文化、言葉の由来や変化、書写、読書

「思考力、判断力、表現力等」…「Ａ 話すこと・聞くこと」「Ｂ 書くこと」「Ｃ 読むこと」

（各領域に、指導事項、言語活動例）

「学びに向かう力、人間性等」…指導事項なし

高等学校では、「国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」を身につけることを目標に、「言葉による見方・考え方」を働かせながら学ぶことになっている。従来は「話すこと・聞くこと」「書くこと」「読むこと」の３領域プラス「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」であったものを、「知識及び技能」「思考力、判断力、表現力等」に再編している。

さらに、大きな改革として、高等学校の国語では科目が一新された。共通履修科目として「国語総合」が設定されていたものが「現代の国語」と「言語文化」の２科目に分化された。また、選択科目として「論理国語」、「国語表現」、「文学国語」、「古典探求」が設定されることになった。共通履修科目の「言語文化」には、「古典」だけでなく「近代以降の（文学的な）文章」が配置された。「現代の国語」では、評論文、実用的な文章などを主な教材としている。また、それぞれの科目について、「思考力、判断力、表現力等」の３領域の授業時間数の目安が定められている。

３ 大学入学試験改革

（１） 大学入学共通テストに対する有識者等の意見

「大学入試改革」で、大学入試センターテストは、大学入学共通テストに移行する。もちろん名称が変わるだけではない。大学の在り方を変えることを目論んでのことだろうが、一義的には高等学校の教育を変えるための指針と位置づけられており、教科書とも連動している。高等学校以下の教育に何が求められているのかを見るのに格好の材料である。それだけに、大学入学共通テストの批判的検討は必須でもある。指針が間違っていれば、教育をあらぬ方向に導きかねない。

まず、2020年3月に行われた日本文芸家協会の鼎談を見たい（１）。紅野謙介氏、伊藤氏貴

氏、阿部公彦氏による鼎談である。ここでの議論の結果を要約して示せば次の通りである。

- ・ 評論文の出題は、キーワード中心の文章で、論理展開や主張性に欠ける。問題は情報検索の力を見るものになっており、思考力や判断力を問うものとはいえない
 - ・ 複数テキストの問題が情報検索のような在り方に拍車をかけている
 - ・ 小説は、受験生に読ませたい文章というより出題のための文章である
 - ・ 文学的な文章と論理的な文章（実用的な文章）は、合わせて総合的に学習すべきである
- ここでいう「情報検索能力をみるものに堕している」という批判に関して、興味深い論考がある。朝日新聞編集委員の氏岡真弓氏が書いている（2）。大学入試センターが2022年11月に発表した大学入学共通テストの国語の試作問題を都内の進学校の生徒が解いた。「気候変動を巡る横書きの資料文2編を読み、図1点、グラフ3点という計6種類の資料を照らし合わせて答える」。10～15分で答える想定と思われるものを3人の生徒は7分、9分、9分半で解き切り、ほぼ正解であった。「設問を『見て』資料を順に『見て』重要度を判断し、文章の中でもポイントはどこかを『つまみ出して』答えれば、時間は十分ある」という。彼らの話に「読む」という語は出てこない。情報を効率的に処理する力に重心が置かれ過ぎている。

このことに関して、愛知県の中学校教員の次のような言葉も象徴的である。

「入試などは本文からではなく、問題を読んで、それを本文の中から探した方がいいと塾で言われたのですが、どうでしょうか？と生徒が訊いてきました。『そんなことでは、内容が理解できないのでは？時間がかかるように感じるかもしれませんが、本文を読んで内容を理解してから問題を解く方が、結局は早く、正答率も上がるので私はよいと思います』と伝えましたが、テクニックばかりに目が行く生徒が多いのは、大人がそう仕向けるからだと思いました。」

中学生にも文章を「読む」ことより、情報処理を的確に行い効率的に問題を解くことに注力するよう大人が仕向けている。文章を読むことと情報を効率的に処理することとが同義になると、誰より生徒たちに不都合が生じることがあるのではないか。

（2）旧課程で学んだ国語教員志望学生の感想

国語科教育法1～4では、6名の学生が学んでいる。新学習指導要領の内容について学んだ本学世界教養学部国際日本学科の学生に感想を聞いた。前述の鼎談を視聴させ、新学習指導要領の内容及び大学入学共通テストに対する意見をたずねた。大学3年生の彼らは、旧教育課程で学び、中には大学入試センターテストを受験した者もいる。中学校・高校の国語科の教員になることを視野に入れている学生である。鼎談の動画の視聴は、2023年1月である。

○ 大学入学共通テストについて

学生 A	・ 複数テキストによる文章量の増加は、「読む力」より「時間を節約して正解にたどりつくテクニック」をみることになる ・ ノートの空欄を埋める問題は適切か、実際のノートとはかけ離れている
------	--

	・小説のどの場面を切り取るかの問題がある
学生 B	・本文より選択肢の読み込みが試される問題になっている ・間違い探しのような問題では生徒の国語力は測れないのではないか ・思考力・判断力・表現力の重視が言われたのにも関わらず、問題に反映されていない
学生 C	・思考力・判断力などを問う問題が目論まれたはずなのに、問題の質が落ちていて、それらを問う問題になっていない ・速読して、正答を選び出すためのテクニックの有無を問われている ・複数テキストにすることで、かえって出題者が苦勞しているように思われる
学生 D	・現場の教員が考える国語力と共通テストで問われる能力とにはズレがあるのではないか ・評論も小説も情報処理のような感覚で問題を解いている気がする ・生徒に読ませたい文章より問題が作りやすい文章を選んでしまっている
学生 E	・じっくり読んだら大問一つ20分で解けないのではないか。複数の文章を行ったり来たりすれば時間が足りなくなる危険がある。効率的に解くテクニックが必要 ・思考力より情報処理能力が高い受験生に有利。改善の必要を感じる ・誰のための試験なのか、何のための試験なのか、考え直す必要がある
学生 F	・実用的な文章の学習が取り入れられたが、実用的な文章の出題がない ・問題のために切り取られた小説の部分が適切ではない ・複数テキストを使い、同じことを問うのは無意味 ・「思考力・判断力・表現力」を十分に判断できないのではないか

鼎談を動画で視聴し、有識者の批判を素直に受け止めたと思われ、「複数テキストによる文章量の増加は、『読む力』より『時間を節約して正解にたどりつくテクニック』をみることになる」（学生 A）、「速読して、正答を選び出すためのテクニックの有無を問われている」（学生 C）などの感想は鼎談中のものである。少し注目すべきは、「思考力、判断力、表現力」を問うものになっていないのではないかという感想の多いことである（学生 B、C、E、F）。彼らには、国語科教育法1～4の授業で繰り返し新学習指導要領の内容を講じており、先述の3観点とその国語科における具体的な内容などは諳んじるほどになっている。その理念が実現されていない大学入学共通テストの問題であることへの失望の表現であるとも考えられる。また、模擬授業演習では、中学校の教科書で実用的な文章についても扱ってきた。「実用的な文章の学習が取り入れられたが、実用的な文章の出題がない」（学生 F）などの反応は、それゆえとも考えられる。

4 新学習指導要領についての意見と感想

（1）旧課程で学んだ国語教員志望学生の意見と感想

鼎談視聴の後、新学習指導要領についても6名の学生に意見、感想を書かせている。

○ 新学習指導要領について

学生 A	・一部教科書の「現代の国語」にある小説が、「書くこと」のための教材であることの奇妙さ ・一定の単位数の中で「論理国語」と「文学国語」の折り合いをどうつけるかが問題。教科、科目の枠を超えた学びの必要性
学生 B	・「社会に開かれた教育課程」の実現をめざし、「言葉による見方・考え方」を働かせ、「主体的・対話的で深い学び」をすることになっているが、可能か ・「現代の国語」で小説を扱う教科書を使う学校もある。学校によって扱う内容が大きく違ってよいのか
学生 C	・「教師が連携し、複数教科等の連携を図りながら授業を作る」ことは、教師の労働強化につながるのではないか。新任は大変なのでは？ ・実用的な文章に触れることも必要だとは思いますが、国語科の学習内容として最適といえるか疑問
学生 D	・どの科目で文学作品を扱うのかという問題が一番大きい。教師が試行錯誤しては、生徒は不完全な学習にならざるをえない ・新学習指導要領の理念は分かるが、現場で実際に教えると文言通りいかないのではないか ・文学作品の周辺知識、古典の価値を伝える時間を取れるか、心配
学生 E	・資質・能力を再構成し、チョークアンドトークからアクティブラーニングの転換が計られているということだが、現実にはそれに近づいているのか、疑問 ・さまざまな文章を学ぶ意義を明確に生徒に伝えられていないように感じる。特に、古典の学習意欲が高まっているとは思えない ・すべての教員が的確に実行できるか疑問である
学生 F	・「何ができるようになるのか」という観点から、3つの柱からなる「資質・能力」、4技能の取り組みが目指されている。「話す」「聞く」「書く」「読む」の4技能は、英語でも目指されているところだが、それぞれの時間的な縛りをなくして総合的に国語力を育成した方がよいのではないか

新学習指導要領に対する感想では、論理的文章（実用的な文章）と文学的文章を対立的にとらえて、新たな科目編成を行ったことに関するものが多い。自分たちが旧課程で学習してきたものと、新課程での学習内容が変わっているのではないかという不安をほとんどの学生が述べている。具体的には、「言語文化」という科目に、近代以降の文学的文章が位置付けられ、「現代の国語」では、論理的文章（実用的な文章）を主に扱うことに対する不安が中心である。このことで、近代以降の文学的文章だけでなく、古典を十分に扱えなくなるのではないかという心配をしている学生もある（学生 D、F）。自身が一斉授業でしか学んでいない学生もあり、アクティブラーニングへの不安も語られる（学生 B、E）。彼

らの中には、英語の教員免許を同時に取得する者もあり、英語との関連をいうものもあった（学生 F）。

（２）中堅教員に対するアンケート結果

2022 年 8 月、愛知県総合教育センターで高等学校の国語科の中堅教員（10 年程度の教員経験者）に対する研修が行われた。新学習指導要領についての詳細な説明、実施にあたっての留意点などの研修を受けている。次の表は研修後のアンケートの結果（回答者数 42 名）である。高等学校では、2022 年度より一年生が新学習指導要領による教育課程で学んでいる。受講者には、その一年生を担当している者もあれば、他学年を担当しながら今後のために第一学年のことを見守っている者もある。

新学習指導要領実施に当たっての工夫と課題についての回答である。

○新学習指導要領実施に際しての工夫と課題

新学習指導要領実施に際しての工夫	新学習指導要領実施に際しての課題
（評価関連）・・・ 17 ・複数の教員による評価（7）（学年統一のプリント、小テスト使用で打ち合わせ多数、うち3） ・「主体的に学習に取り組む態度」の評価に関する研究（2） ・パフォーマンス課題に対する主体性の評価（2） ・テストで3観点を明記して評価 ・意欲・関心・態度の評価に関するアンケート ・「思考力・判断力・表現力等」を評価する授業の増加 ・考査で思考力を見る問題の出題 ・評価しやすい授業、考査 ・ルーブリックによる評価 （アクティブラーニング関連）・・・ 9 ・アクティブラーニング（8）（生徒がアウトプットできる授業、評論読解後にスピーチ、作文など、うち2） ・主体的な活動の取入れ （言語活動関連）・・・ 10 ・単元ごとの、生徒の実情に合った言語活動の設定・言語活動を多く取り入れる	（評価関連）・・・ 46 ・評価の差別化が難しい（3） ・「主体的に学習に取り組む態度」の評価（11） ・観点別評価の実施（5） ・「話すこと・聞くこと」の評価（2） ・教員の意識が異なる中での評価規準・基準の作り方（6） ・評価平均の高騰（2） ・取組みが評価に正確に反映できない（2） ・評価規準の明確化（3） ・絶対評価の難しさ（2） ・評価に時間がかかる ・評価の差別化ができない ・話し合いができない生徒の存在、ルーブリック「C」の生徒をどうするか（2） ・ルーブリック評価の適切性（2） ・ルーブリックの作成 ・成績処理に時間がかかり多忙化 ・新指導要領を意識した定期テストの作成（2） （言語活動関連）・・・ 5 ・言語活動を行う時間の確保により教員の負担増（2）

(3) ・「話すこと・聞くこと」「書くこと」の時間増 (2) ・「言語文化」のパフォーマンステスト・パフォーマンスの増加 (2) ・極力「書くこと」の時間を取り入れている ・実社会で必要な言語スキルの習得 ・单元ごとに言語活動 (ICT 関連)・・・5 ・授業に ICT の活用 (4) ・振り返りシート、小テストを情報化して ICT に (科目新設・時間凝縮関連)・・・7 ・ワークシートの利用による学習時間の短縮 (3) (振り返り用紙の利用、うち2) ・国語の学習科目数を増やす ・「現代の国語」と「言語文化」との関連づけ、国語と他教科との関連づけ ・新しい授業計画の作成 ・古典の補充 (その他) ・教師と生徒とのコミュニケーション ・学習習慣の定着 ・小論文指導、受験対策補習 ・従前より学力が低下しないようにするための取組み ・自分で学習計画を立てさせる ・漢字検定・漢字力 ・身近な問題に目を向けさせる取組み ・学科の違いによるカリキュラムの調整 ・日本語を母語としない生徒への指導 ・写真で優秀な生徒の作品を紹介	・言語活動、パフォーマンステストのタイミング ・「書くこと」の授業で書いた文章の添削に時間がかかる (2) (ICT 関連)・・・4 ・ICT による成績処理のミス ・ICT 活用が無理 (特に、高年齢の教員) (2) ・スマホ依存で、直接会話しない生徒への対処 (科目新設・時間凝縮関連)・・・14 ・古典の文法指導・古典文法を教える時間の確保 (小説教材の時間も不足) (4) ・小説読解の時間の確保 ・「言語文化」における文学、古文・漢文の割合 ・大学入試対策として不適切 (5) ・2 単位では授業が進められない ・新学習指導要領との適合性 ・3 年間でどのような学力をつけるかの計画 ・教員不足の中でのカリキュラムの設定 (その他) ・教員の多忙化 ・課題未提出者が多い ・多様な生徒層へのレベル設定 ・個別の支援が必要な生徒への対応 ・生徒のやる気と効率重視の関係 ・効率を求める生徒との齟齬 ・生徒の資質に即したアウトプットが困難 ・マネジメントシートの様式が煩雑 ・ワークシートのチェックに時間がかかる
---	---

ア 新学習指導要領実施に際しての工夫

まず、新学習指導要領の実施にあたって、どのような工夫をしているかについてである。さまざまな努力をしていることが分かる。最多は、評価に関する工夫である。「主体的に学習に取り組む態度」の評価、パフォーマンス課題に対する評価、特に主体性の評価の難しさ、

資質・技能を3観点で評価することへの工夫が語られる。考查の問題は「知識及び技能」を見る問題と「思考力、判断力、表現力等」を見る問題とを分別しているという。評価を共通の認識で行う必要が高まり、同じ学年を担当する複数の教員による共通理解、擦り合わせが欠かせなくなっている現状が分かる。その他、アクティブラーニング、言語活動に対する工夫、ICT導入に関する工夫、新設科目に関する工夫が語られる。

イ 新学習指導要領実施に際しての課題

新学習指導要領の実施に関して、どのような課題があるかという問いへの回答である。当然のことながら、現在、工夫して努力していることは、そこに問題意識があるということである。努力しても解決に至らないことが多いのか、工夫していることと課題は、おおよそ一致した。評価の在り方を課題とする回答が一番多く、ほぼ全員の問題意識と考えてよい。回答者数42名であるので、評価に関して、複数の課題を指摘した者も何名かいる。「主体性」の評価に関する課題、教員の共通理解に対する課題が特に多かった。評価に際してICTの利用をしていると考えられるが、ICT利用が得意な教員が苦手な教員の肩代わりをしている事例もあるようである。アクティブラーニング、言語活動の実施のための課題などと合わせて、新学習指導要領によって教員がより多忙になっているという意識も見え隠れする。

5 考察

(1) 文学的な文章と論理的な文章（実用的な文章）

文学的な文章と論理的な文章は、旧課程ではともに現代文として扱われていた。それを新課程では異なる科目で学習する。そのことの影響は小さい。二つの種類の文章を分別して対立するもののようには扱うより、総合的に扱った方がよいと考える。理由がある。端的に言う。文学的な文章にも論理があり、論理的な文章にも文学的な要素があるからである。

出口汪氏は、論理エンジンとして論理を「因果関係」「対立（対比）関係」「イコールの関係」の3種類に分けて説明する(3)。全ての論理はこの3つに集約されるという。余談だが、純粋論理の学問である数学も、この3つの論理で説明可能だとする。文学的な文章にも、この論理は使われる。使われていなければ、つじつまの合わない話になってしまう。「羅生門」で説明する。「所々丹塗りの剥げた、大きな丸柱」「仏像や仏具を打ち碎いて、(中略)薪の料に売っていた」「羅生門の修理など、もとより誰も捨てて顧みる者がなかった」「からすは、もちろん、門の上にある死人の肉をついばみに来るのである」……これらの具体的事象を並べ立てることで作者である芥川が説明したのは、「洛中全体がどうしようもなく荒れ果てていた」ということであり、読者には「荒れ果てた都」が思い浮かぶ。そこにある論理は、具体例から抽象へという「イコールの関係」である。このような表現は、羅生門の随所に見られ、実に巧みに読者を導く。下人の考えは、同じ道を低回する。「どうにもならないことを、どうにかするためには、手段を選んでいいとは思はない」「選ばないとすれば」「盗人になるよりほかにしかたがない」。ここにある論理は「因果関係」である。そして、『盗人』になるより仕方がない」ということを積極的に肯定するだけの勇気が出ずにいたがゆえに、

老婆の行為に「悪を憎む心」を募らせる。もちろん、ここも「因果関係」の論理がある。また、この場面では、老婆との対立が鮮明である。この対立により下人の心を浮かび上がらせる記述の在り方こそが「対立（対比）関係」の論理といってよい。このような論理がなければ、「羅生門」のような短編小説であっても、読者は「なるほど、分かるなあ・・・」という感覚を持って読み進められない。論理のない文学的な文章はない。それが前面に押し出されていないだけのことである。もちろん、論理だけの文学的文章もない。だから、小説をあらすじだけで読めば味も素っ気もない。たとえば、洛中の荒廃をいうのに、どのような表現で何を描くか、そこに筆者の個性も筆者の力も表れる。羅生門冒頭の記述、その色彩の豊かさが不吉を予感させるものともなっており素晴らしい。そこには、「言葉による見方・考え方」が表れる。

文学的な文章で前面に出ているのは何か。人間の「こころ」である。一方、人間の「こころ」が裏にある論理的な文章は多い。というより読む価値のある評論の大半がそうであると言っても過言ではない。たとえば、山崎正和の「水の東西」(4)。「イコールの関係」で具体から抽象に導かれる。「対立（対比）関係」を用いて、西洋との比較で東洋にある日本のことをいう文章であるが、ここで論じられているのは、日本人の「こころ」の在り方と西洋人の「こころ」の在り方と言ってよい。鹿おどしと噴水を例にそれを述べるこの文章は、論理的であると同時に、非常に文学的である。だからこそ、「鹿おどし」が流れてやまないものを強調した、「時間的な水」であるという表現に、鴨長明の「方丈記」の冒頭の「行く川の流れは絶えずして・・・」を思い浮かべたりする。古来の無常観に思いを馳せたりする。優れた論理的な文章には文学的であるものが少なくない。

繰り返す。文学的な文章にも論理があり、論理的な文章にも文学的な要素がある。両者を対立させ、分断して教えるべきではないと考える。総合的に扱うべきである。

さて、実用的な文章である。文学的な文章は「言語文化」に含められ、実用的な文章は「現代の国語」の柱の一つとされている。奨学金の申請書類、税金の控除申請、契約書、役所に提出する書類の数々、その説明、適用される法律の文章・・・、実用的な文章の読み取りが必要なことは確かにある。社会で生きて働く国語力を考えたときに、これらを読み取る力が必要なことも理解する。しかし、多くの分量の実用的な文章を、時間をかけて学習する必要は感じない。主な理由は2つである。一つは、これらの文章の読み取りは誰にでも必要であるため、誰にでも分かるものである必要がある。一定の訓練を受けた人だけが分かるものであってはならない。誰にでも分かるように書くことが必須であり、これらの文章を書く側にはそうする責任がある。もう一つ、理由がある。実用的な文章は基本的に論理で成り立っている。「～という記述が必要なのは、～という理由から」というのは「因果関係」の論理、「〇〇という行為や△△という行為はこの法律のこの条文に抵触する」は「イコールの関係」である。「〇〇という行為は許されるが、△△という行為は許されない」は「対立（対比）関係」である。論理については、論理的な文章でより複雑で高度な論理の構造を学んだ方がよい。論理的な文章の読み取りは、実用的な文章の読み取りに資するところがある。逆は、

ほとんど考えられない。また、論理的な文章の読み取りは、実用的な文章を誰にでも分かるように書けるようにすることにも利点がある。以上のような理由で、実用的な文章が一つのジャンルを構成するように考え、教えることは妥当ではない。

高校生が実用的な文章を学習する授業を見たことがある。唖然とした。教科書掲載の教材は、「エンジンを銀杏切りにするための説明」であった。間違いが起きるところ、読み取れないような部分がどこにあるのだろうと思い、見学していた。注意点は一点。はじめに「エンジンを半分に切る」と書いてあるが、「長いエンジンを短い部分二つにはいけない。縦に切り、二つにしましょう」という部分だけである。ならば、そう書けばよいとしか思われなかったし、そもそも銀杏切りのイメージがあれば言われなくても分かる。教授者は、もっと複雑な料理のレシピを自分のものできるようにしたいと、発展的学習を口にしたが、家庭科の授業でやるべきこととしか考えられなかった。実際の授業と、それを学ぶ生徒たちの様子を見ていても、実用的な文章をジャンル立てする必要があると感じることはなかった。

さらに言うと、「言語文化」に近代の文学的文章と古典が含まれ、「現代の国語」に論理的な文章、実用的な文章が含まれ、ともに2単位とするなら、大学入学共通テストの出題割合もそのように変更するべきである。矛盾がある。もちろん、私はそのような変更を望むものではない。

(2) 古典学習の在り方

「言語文化」の学習範囲に、近代以降の(文学的な)文章が含まれることになった影響は、決して小さくない。現場で困っていることは、2つである。一つは、小説などを読む時間が十分に確保できなくなったことである。前述の「羅生門」などは、勧善懲悪的な物語しか読んでこなかった高校一年生が、本格的に文学に出会い、人間とは何か、人生とは何かを考えるきっかけを作ってきた。多くの高校一年生が読んできた、いわば国民的な短編小説だと思うが、時間的な都合でこれを割愛せざるをえなくなった学校も相当数あるという。

もう一つは、第一学年で古典学習の導入に多くの時間が割けなくなったことである。多くの国語教員は、古文の文法や漢文の訓読の仕方、重要字、句法などを教えられなくなったことを嘆くが、影響はそこにとどまらない。古典学習に入るとき、最も重要なことは何か。古典を学習する意義について理解することである。残念ながら、中学校までの学習でそれを理解している生徒は稀である。

「古文」はただの古い文章ではないこと、時代を経た文章は実は大量に残っているが、その中でどのような文章が「古文」なのかを考える必要、理解する必要がある。どのような文章が価値のある古い文章なのか、ということである。具体的には、その時代の環境の中での人間の「こころ」が現れたもので、現代との違いを考えることができるもの。もう一つは、時代による影響にかかわらず、人間存在の普遍性、変わらない「こころ」が表れているもの。歴史的背景の勉強ではないので、言うまでもなく後者がより大切である。最初の古文を読むときから、そこに思いを馳せながら読み、人間を発見し、人間観を更新していく読みができればと考える。そのためのオリエンテーションが必須なのだが、その時間の確保も危うくな

っている現状がある。

漢文についても同様である。本稿の本来の目的ではないので、導入の実際については省く。漢文の学習が必要なのは、大学入試に漢文の出題があるからではない。その意義について伝えるのは、古文よりさらに手間がかかる。生徒は、漢文など国語の授業以外に見ることはない。何の役に立つのかという目を持って漢文を見る。漢文が実用の役に立つことはほとんどない。しかし、時には、人によっては、人生に意味を持つことはある。「我が国の伝統文化」という側面もあるが、それよりも人間の普遍をそこに見出し、人間観を更新すること、自分を見つめ直す目を持つことに資することがあると伝えるのが大切である。古文と同様、導入に充分時間をかける必要がある。それが充分にできなくなっているとすれば、その弊害は大きいと言わざるをえない。

多くの教員が問題にした、古典文法や訓読の基本に充分な時間を割けなくなったという問題である。現代語訳で内容把握さえできればよいのだという考え方には、賛成できない。自分で読み取る場合、古文の文法というツールは、必須である。筆者の細かな思いまで正確に受け取るためには、助動詞の使い分けまで含めて考えてみるのが重要である。たとえば、時制を表す助動詞は、古文の時代から随分単純化され、今がある。かつて時に関する助動詞は、多様であった。「つ」「ぬ」「たり」「り」「き」「けり」及び「けむ」が、それである。現在は「た」という助動詞があるばかりである。時の捉え方に変化があったことを意味するが、古文では助動詞のいずれが使用されているかでニュアンスが変わる。そういうことまで踏まえて古文を現代語にして受け取っていく。自分で解析的に文章に当たって、現代語に変えていくことが大切である。誰かが現代語に訳したものを鵜呑みにするのは、発見も学ばない。古文を自分のものとして受け取っていく際、古典文法の知識、訓読の基本の理解は、ぜひとも必要である。導入段階で一定の時間を取るべきであると考えてるのは自然であり、それが取りづらくなった現状への困惑はよく分かる。

(3) アクティブラーニング、主体性の評価について

教育改革の一つのキーワードでありながら、アクティブラーニングの語は新学習指導要領に登場しない。アクティブラーニングは、「主体的・対話的で深い学び」と言い換えられている。カタカナ語では、解釈が曖昧になるからである。「主体的・対話的で深い学び」とは何か、活動的（アクティブ）という言葉が消えてしまっているのはなぜか。

数年前のこと、アクティブラーニングの研究指定校の中学校で、国語の授業を見たことがある。正直に言えば、大変失望した。芭蕉の『奥の細道』の平泉の場面、「夏草や 兵どもが 夢の跡」の部分を授業で扱っていた。俳句であるので、当然、この俳句が授業の中心になるはずである。授業は、活発な話し合い、元気な声での発表の中に進んだ。授業者が訊いた。『夏草や 兵どもが 夢の跡』、この俳句は、どういうことを言ったものだと思いますか」と。ここでも活発に手が上がり、一人の生徒が指名を受けて元気に答える、「はい。大自然の雄大さを言ったものだと思います」と。あれっ?!と思ったが、授業者はそのまま俳句の横に板書した、「大自然の雄大さ」と。どうするつもりだろう、ここからが授業者の

腕の見せ所だと思って見ていると、話題は他に移り、授業は終了した。締めくくりの言葉は、「今日は、皆さん、たいへん活発に意見を言うことができ、いい授業でした」。授業に対する疑問ばかりが残った。「学び」が「できないことをできるようにすること」「分からなかったことが分かるようになること」であるとすれば、この授業で生徒はどんな「学び」を得たのだろう。『『大自然の雄大さ』、その通りですね。ここで、その大自然と対比して描かれているのは何だと思いますか。話し合ってみましょう」と授業者が言えば、生徒たちは「学び」を得ることができたであろうに。文部科学省は「活動あって学びなし」の授業実践を戒めている(5)が、そのとおり「活動あって学びなし」の授業であった。生徒の、「夏草や」の句の主題は「大自然の雄大さ」であるという間違いは正されるどころか、強化されてしまったと考えられる。

私は中学校、高等学校で国語を教えてきたが、「アクティブラーニング」の語が一般的に知られるようになる前から、ほぼすべての授業がアクティブラーニングであった。その時、自身に問うていたのは、一点である。生徒がどのような「学び」をして、何ができるようになったか、何を分かるようにしたかである。現在行われているアクティブラーニングには、「活動あって学び少なし」が少なからずある。新学習指導要領の理念を理解して、効果的なアクティブラーニングを進めるべきである。

さて、「主体的・対話的で深い学び」である。「深い学び」については、前述の「活動あって学びなし」への戒めであると分かる。問題は、「対話的」の解釈、それと関わっての「主体的」の解釈である。アクティブラーニングを進める視点として、「対話的」については、中学校学習指導要領に次のような記述がある。「子供同士の協働、教職員や地域の人との会話、先哲の考え方を手掛かりに考える等を通じ、自己の考えを広げ深める『対話的な学び』が実現できているかという視点」(6)。さらに、「対話的な学び」の例として「子供同士の対話に加え、子供と教員、子供と地域の人、本を通して本の作者などとの対話を図る」とある(7)。一方的な一斉授業以外は、すべて「対話的な学び」になりそうである。注目すべきは、「先哲の考え方を手掛かりに考える等」、「本を通して本の作者などとの対話」の表現である。一般的な対話は会話というに近く、行動として目に見える。それに対して、これらの「対話」は、外からは、それが行われているかどうか分からない。一冊の書物に触れ、それを深く読み、先哲の考え方を手掛かりに自己と対話して考える等は、特に国語には必須の学びといえる。そこに問題はない。文章を読む行為は、すべからく「主体的」である。このような学びは、当然「深い学び」ともなり得る。問題は評価である。自己評価は可能かもしれない。他者からの評価はどうか、特に教員はこのようなアクティブラーニングとしての読書(読文)活動をどう評価したらよいのだろう。その困難に対する戸惑いが、先の「中堅教員に対するアンケート」の「新学習指導要領実施にあたっての課題」にはよく表れている。

「主体性」をどう評価するかの問題は、そこにとどまらない。グループで話し合い活動をさせたとする。生徒Aが口火をきって話し始める。教授者からの質問を繰り返し、「みんな、どんな意見?」と投げかける。A自身の意見は不鮮明なまま、それぞれが意見を言うのを助

けていく。それぞれの意見の後、おもむろに生徒 B が口を開いて意見を言う。その意見は、それぞれの意見を確かに聞いていたことが分かるものであり、B 自身の意見も加えられている。さて、A と B の「主体性」は、どう評価されるか。文章で読めば、明らかに B の主体性の方が高いと理解される。しかし、外から活動の様子を見て判断すれば、A の主体性の評価の方が高くなりほしくないか。クラスには、いくつもグループができる。そのすべてについて話し合いの様子を熟視することはできない相談である。このような誤解が起きる可能性は高いと言わなければならない。

そもそも「主体性」というのは、心中の問題である。自己評価は可能であるかもしれない。しかし、外から活動を見て、他者や教員が評価できるものではないのではないか。

(4) 「思考力、判断力、表現力等」について

国語科の「思考力、判断力、表現力等」は、「話すこと、聞くこと」「書くこと」「読むこと」の3領域からなる。従前の授業が「読むこと」中心で、特に「話すこと、聞くこと」に重きを置いていなかったことの反省から、「話すこと、聞くこと」が最前に配置されている。生きて働く力は、「話すこと、聞くこと」の力でもあるということを示したものともいえる。それは理解できる。しかし、分別が厳しすぎる感はぬぐえない。

たとえば、私は、評論文を読解する上で次のような授業スタイルを取ることがよくあった。

- 1 時間目 形式段落の意味、定義の説明。大段落の構成の在り方の説明。縮約の意味の説明、縮約から要約への意味、要約の要素、要約の在り方の説明。説明が終わり次第、形式段落を一文40字程度で要約することを始める
- 2 時間目～3 時間目 形式段落一文要約、大段落を考えて、400字縮約、200字要約
- 4 時間目 机上無一物にして、教授者はそれぞれの段落のポイントになるところを質問、生徒は読み取ったところを話し合い、次々教授者の質問に答えていき、各自の読解を確かめる（教授者は、ファシリテーター役）

1 時間目は、もちろん「読むこと」をしている。チョークアンドトークの一斉授業では、教授者の読みが示され、作られた欠落部分を生徒が埋めるような授業になることが多い。が、ここでは「読むこと」の基本的な作業を目に見える形で、自分自身で行うことになる。教員は、最初の説明をし、今から行う活動の意義を説明したら、あとは生徒の主体性に任せればよい。この作業は、「読むこと」と同時に「書くこと」に関わる。意見をいうための文章がどのように構成されているか、実地に確かめていくことになる。それが、自身が「書くこと」をするときの参考になる。「書くこと」をする上での留意点を自ら主体的に学ぶことが可能である。そのうえ、筆者の言葉を使って、実際に要約を「書くこと」をする。同じ時間だけ「読むこと」と「書くこと」が並行し、生徒によっては読む力と同時に書く力を身につけることが可能である。卒業後、あのトレーニングで書くことのコツが分かったと口にする者も何人かいた。

縮約について付言する。縮約という方法は、大野晋氏が「日本語練習帳」で示したものである(8)。大野氏が示した縮約の条件は、次の通りである。

1. 縮約とは、要約することや要点を取るのではなく、地図で縮尺と言うように、文章を縮尺してまとめること
2. 一行20字×20行の原稿用紙を使い、最後の1行あるいは2行の空白を作ってもいけない。つまり、ぴったり20行にわたる文章にまとめる
3. 400字から1字はみだしてもいけない
4. 句点、読点は1字分取る
5. 全文を段落なしに書き続けてはいけない。途中で段落をつけ、改行をすること
6. 題目は字数外とする

5が特に重要でここで文章の全体構成を見極め、大段落を考えることとなる。「読むこと」の重要事項である。400字の原稿用紙を余すことなく使うことで、表現の短縮、引き延ばしなども必要で、的確な表現になるよう吟味する。「書くこと」のトレーニングになる。

4時間目の授業は、どうか。見た目には、「話すこと、聞くこと」しかない。しかし、その内容は、もちろん「読むこと」に関するもので、確かに読み取りができたかどうかを確かめ合うものである。教授者は、ファシリテーター役に徹し、それぞれの読解の結果を話し合う。話し合いを通じて主体的に読み進める「読むこと」の授業である。さらに言えば、話し合いの結果を発表する際は、口頭で答えを書いているようなもので、そこに書き言葉があることを考えると「書くこと」にも関わる。

例を挙げて示したが、多くの授業で3領域は並行して進む。ところが、新学習指導要領では各領域の授業時間の目安が科目ごとに定められている。たとえば、評論文、実用的な文章を扱う「現代の国語」は、「話すこと・聞くこと」（20～30単位時間程度）「書くこと」（30～40単位時間程度）「読むこと」（10～20単位時間程度）というように（8）。必要だろうか。それだけではない。それぞれの領域について、構成が定められ、学習過程が示されている。たとえば「書くこと」の学習過程は、題材の設定／情報の収集／内容の検討／構成の検討／考えの形成／記述／推敲／共有（順序性を示すものではない）となる（9）。ついでに言えば、「古典講読」は「読むこと」に特化されているが、授業の経験からいうと「話すこと・聞くこと」「書くこと」も当然、授業に取り入れられる。

新学習指導要領が授業の在り方を画一的に規定するにとどまらず、場合によっては授業を阻害することもあるのではないかと危惧する。

（5）その他の論点

（3）に関わるが、3観点による評価について述べたい。先に述べたように「主体性」に関する評価は、特に外部から行うのは難しい。「学びに向かう力、人間性等」の評価、しかりである。現場では、苦肉の策として提出物の提出状況などで判断しているようだが、求められる提出物を忘れず提出することが「学びに向かう力」が高いことになるのか、たいへん疑わしい。定期テストなどでは、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」とについて、どちらの観点からの出題であるのかを明確にして、それをもとにした、それぞれの観点による評価が進んでいると聞く。それぞれの観点からの評価を記録として残す必要があ

るからでもあるという。指導と評価の一体化という観点からすると、教授者が授業でどちらの領域のことを伝えているか、意識化が進んだのではないかと思う。が、生徒の側の意識はどうか。今後は、学びと評価の一体化がより進むように図るべきである。一つ言うなら、このことによる効果というのは、それほど大きくない。従前のテストでも、そうであったように、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」の力とは、おおよそ比例しており、そこに大きな乖離がある生徒はむしろ稀であるからである。現場の教員に聞くと、定期テストの総合的な点数の在り方は、従前と変わらないという。総合的な国語力の在り方に大きな変化はないということである。

別の話題である。文部科学省は文学の軽視の意図はないとするが、新たな科目編成で必修科目においては、近代以降の文学的な文章を扱う時間は明らかに減少している。先の鼎談でも話題となった、新科目「現代の国語」の教科書に文学的な文章を掲載し、全国の採択率が17%と一番高くなった教科書がある。第一学習社の教科書である。新科目で小説をどのように扱うのかとその教科書を見ていて驚いた。最初の文学的な文章は「羅生門」である。高校で最初に学ぶ小説として長らく教科書の定番であり、国民的な教養の基盤の一つとなっている小説である。高校生が、それまでの勧善懲悪的な小説とは別のものを見ることになる作品と言ってよい。その「羅生門」本文の後、「活動の手引き」なるものがある。言語活動をうながすためのコーナーにちがいない。次のような記述がある(8)。

一 (省略)

二 老婆の弁明を自分はどのように受け止めるか。現代の倫理観に照らして、各自の意見を述べ合おう。

三 下人の「引剥ぎ」という行為に対して、下人の行為を否定する立場、または、下人の行為を擁護する立場のいずれかに立って、各自の考えを文章にまとめて発表し合おう。

何を意図したものか。文学は道德ではない。老婆の弁明を道德的な基準で断罪してどうするのか。三の方は、ディベートの形式を想定している。いずれも文学には不向きであるとしかわれない。文学の本質を考えたことのある教員なら、やり過ぎよりない。文学は、人間存在の諸相の切り取りであり、人間の断面の表現である。その中心にあるのは、当然「ここ」の存在である。漱石が「ここ」で書いた台詞を思い出す。

「悪い人間という一種の人間が世の中にあると君は思っているんですか。そんな鋳型に入れたような悪人は世の中にあるはずがありませんよ。平生はみんな善人なんです。少なくともみんな普通の人間なんです。それが、いざという間際に、急に悪人に変るんだから恐ろしいのです。だから油断ができないんです」。

漱石を敬愛した芥川なりの表現が「羅生門」ではないのか。「下人の行方は誰も知らない」というラストの表現は、悪人が悪人として一貫することはないという暗示ではなかったか。

新学習指導要領には「道德教育に関する配慮事項」がある。中学校学習指導要領の記述は次の通りである(10)。

(9) 第一章総則の第1の2の(2)に示す道德教育の目標に基づき、道德科などとの関

連を考慮しながら、第3章特別の教科道德の第2に示す内容について、国語科の特質に応じて適切な指導をすること

次のような記述もある。「思考力や想像力を養うこと及び言語感覚を豊かにすることは、道徳的心情や道徳的判断力を養う基本になる」、その通りであろう。だからといって文学を「現代の倫理観」に照らして処断してよい理由にはならない。時の道德によって、文学が弾圧され、ゆがめられた歴史を忘れたのだろうか。

6 おわりに

国語の新学習指導要領の在り方を批判的に検討してきた。まとめた上で、今後の国語教育の在り方について考えてみたい。

問題の第一は、文学的な文章と論理的な文章（実用的な文章）との不毛とも思える二項対立である。「生きて働く力」を実生活で役に立つ力と定めてしまったのかと疑う。人生に意味をもつ言語力をいかに身につけるかも国語の目的ではないかと考える。文学の復権を訴えたい。言葉にこだわれば「現代の国語」に小説が含まれないのも、「言語文化」に評論文が含まれないのも大きな矛盾がある。それゆえの混乱は大きい。二項対立を解くしかないと考える。「現代の国語」に文学的な文章を織り交ぜる。「言語文化」は、伝統文化に特化して古典を教えることをした方がよい。従来の在り方に戻した方がよいということである。実用的な文章に関して言えば、論理的な文章や文学的な文章と同列に扱うことなく、隙間に差し込み、「書くこと」に重点を置きながら「読むこと」「書くこと」のトレーニングをすれば十分である。「実用的な文章」を扱う他教科との連携も必須である。このことと関わって、第二学年以降の選択科目「文学国語」、「論理国語」がともに4単位の科目として設定されているのを改めてほしいとの声が現場にはある。ともに4単位では、両方を学ばせることが無理なためである。両科目が学べるよう単位数の変更を望みたい。

二つ目の問題として、3観点からの評価がある。主体性、学びに向かう力等が正確に正當に評価されているとは思われない。そもそも主体性は内心の問題である。評価しきれない。それゆえ大きな混乱が生じている。相当な工夫が必要であるが、工夫によってすべてが解決するとは思われない。一方、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」とを分別して評価することに一定の意味はあるだろう。しかし、指導と評価の一体化がうたわれる一方、学びと評価の関係は曖昧で生徒に「思考力、判断力、表現力等」の具体が明確に意識されるようになっているとは言い難い。この点においても、一層の工夫が必要である。

三つ目に、アクティブラーニングのこと。学びに対して有効に機能している授業は、それほど多くないのではないかという危惧がある。戒められているに関わらず「活動あって学びなし」という授業まで現実には存在している。有効に機能させるにはどうしたらよいか。新学習指導要領では「言語活動例」を掲載し、3領域に関して「学習過程」まで示している。本文に書いたように、この画一性が不可能にする授業が多々ある。チョークアンドトークによる教授者の読み取りを披露するだけの授業は論外だが、教授者の自由裁量を大きくした

方がアクティブラーニングにとってもよいのではないか。3領域の時間数の目安についても同様である。良心的な教員、力のある教員は、「読むこと」だけを独立させて指導するようなことはしない。「書くこと」も脳裡に置いての指導になるし、「読むこと」を共有していく過程で「話すこと・聞くこと」が必要になることも多い。今日の授業は、3領域のいずれか、「話すこと・聞くこと」の授業が何時間になったかなどと、教授者が意識することは不毛である。

最後に、文学軽視が招いた結果だと思われるが、文学の内容を現代の倫理観で処断する言語活動例があった。あってはならないことだと思う。繰り返す。時代によって道德は異なる。その時代の道德観で文学を弾圧した歴史もある。文学は、人を時代の道德に導くためにあるわけではない。広く人間存在について考え、自身の倫理観を構築するためには資するところはあるだろう。さらに、これも文学に関わる話だと思われる。中学校の国語教員の研究会でのことである。いろいろな議論の後の結論は、「国語には、(一つの) 答えがない」というものであったという。たとえば、小説の読み取りには一定の答えがある。鑑賞なら答えはない。「国語には、(一つの) 答えがない」という結論は、鑑賞中心に文学を教えている証左である。文学を確かに教えることができ、生徒が文学を確かに学ぶことができるよう教科を、授業を再構築するべきである。

生活だけでなく、人生にも意味を持つ真の国語力の形成が望まれる。「社会の形成者」に生きて働く真の国語力の育成は急務である。

○ 引用文献等

(1) 「言葉を知る。言葉を学ぶ。言葉を教える」鼎談・国語教育をめぐって 第2回大学入学共通テストと高等学校学習指導要領／2022年3月27日収録

<https://www.youtube.com/watch?v=eXu6e7W0lOM>

(2) 「入試問題、解いてみようー朝日新聞編集委員 氏岡真弓」『内外教育』2022年12月16日 P.1

(3) 出口汪 (2015年) 『子どもの頭がグンと良くなる！国語の力』水王社 など

(4) 山崎正和 (1977年) 『混沌からの表現』より 多数の教科書に掲載

(5) 「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」文部科学省 P.21 など

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

(6) 『中学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説 総則編』文部科学省 P.78

(7) 「新しい学習指導要領の考え方ー中央教育審議会における議論から改訂そして実施へー」文部科学省 P.22

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2017/09/28/1396716_1.pdf

(8) 大野晋 (1999年) 『日本語練習帳』岩波書店

- (9) 大塚常樹ほか 21 名 (2022 年)『高等学校 現代の国語』第一学習社 P. 39
- (10)『中学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 国語編』文部科学省 P. 137

○参考文献等

- (1) 全国大学国語教育学会編 (2019 年)『国語科教育研究』東洋館出版社
- (2) 町田守弘編著 (2019 年)『実践 国語科教育法 第三版』学文社
- (3) 村上慎一 (2001 年)『なぜ国語を学ぶのか』岩波ジュニア新書
- (4) 村上慎一 (2020 年)『読解力を身につける』岩波ジュニア新書
- (5) 藤井貞和 (1984 年)『古文の読み方』岩波ジュニア新書
- (6) 出口汪 (2015 年)『やりなおし高校国語』ちくま新書
- (7) 出口汪 (2015 年)『子どもの頭がグンと良くなる！国語の力』水王舎
- (8) 紅野謙介 (2018 年)『国語教育の危機ー大学入学共通テストと新学習指導要領』

ちくま新書

- (9)「【総まとめ】2020 年教育改革とは？ | イチから知りたい方必見」スタスタ

<https://studystudio.jp/contents/archives/36662>

(教職センター 教授)

学校教員はコロナ禍の仕事をどう捉えたか —教員のライフキャリアインタビューから見てくること—

鈴木 崇夫

1. はじめに

2019年末頃から、世界規模でまん延し始めていた新型コロナウイルス感染症[Covid-19]（以下、コロナ）が日本国内においても社会全体に拡大し、ウイルスという目に見えない人間の命を脅かす存在と人類との前代未聞の闘いが始まった。2020年2月頃の新聞記事を見ると、学校単位でのコロナによる休校に関するニュースが目にとまる。2月25日付の記事では、萩生田光一文部科学大臣（当時）が同日の閣議後記者会見で、同じ市町村の学校でコロナの感染が拡大した場合、感染者がいない学校でも休校や学級閉鎖の検討を要請する方針を明らかにし、同日中に都道府県教育委員会に伝達するとしている（中日新聞夕刊 2020年2月25日）。また、それに拍車をかける形で、安倍晋三首相（当時）は、翌々日の27日に、新型コロナウイルス感染症対策本部会合において、3月2日から春休みに入るまで全国の小中学校、高校や特別支援学校を臨時休校にするよう要請する考えを表明している（中日新聞朝刊 2020年2月28日）。学校の現場で、児童生徒および教職員の感染者が増え続けるのと同時に、こうした国の示す方針とともに学校現場がコロナと向き合うことになっていった。

コロナによる休校や学級閉鎖、オンラインでの対応などが強いられた状況の中で、教員の仕事や働き方はどのように変化していたのか。本稿では、教員がコロナ禍の仕事をどのように捉えて働いていたのかにフォーカスし、その実態を明らかにしたい。

2. 先行研究

2.1. 学校の働き方改革の動き

学校教員の過労死ライン（月80時間以上の時間外労働）を超える労働が社会で問題視されるようになって久しいが、この問題の根源には「公立の義務教育諸学校等の給与等に関する特別措置法（以下、給特法）」がある。公立学校教員にも労働基準法が適用されるものの、この給特法によって労働基準法三七条の「時間外、休日及び深夜の割増賃金」の適用が除外となっている。つまり、所定労働時間を超えた実労働が残業とみなされないことになっており、法律上は残業をしていない、いわゆる「定額働かせ放題」の状況となっている（内田2020）。2019年12月に政府は「学校教員の働き改革」と銘打って約半世紀ぶりに給特法を改正した。改正の内容は主に2点で、(1)業務量の適切な管理等に関する指針の策定、(2)地方自治体の判断で一年単位の変形労働制が適用できるようにすることである。(1)は2020年4月1日から、(2)は2021年4月1日から施行されている。上述の1で触れているように、この施行のタイミングはコロナの始まりと重なっているということがわかる。

文部科学省（2020）によると、(1)の施策取組として、文部科学省が2019年1月25日付で発行した「公立学校の教師の勤務時間の上限に関するガイドライン（以下、ガイドライン）」を指針に格上げし、在校等時間の縮減の実効性を強化するというものである。また、(2)の施策取組としては、休日の「まとめ取り」の推進が挙げられている。

2.2. コロナによる教員の仕事の変化

2020年4月30日に中日新聞朝刊「新型コロナ 今 教育を考える」では、教育研究家の妹尾昌俊氏の解説が掲載されている。3月中旬にSNSで全国の小中高校の教員に時間外勤務時間を質問したところ、641人から回答が得られ、授業も部活動もない休校中でさえ、2割の教員が1日2時間以上の残業をしていたことがわかったという。同年4月から始まったガイドラインによる残業上限規制（月45時間、年360時間以内）の基準を上回る計算だという。例年より定時で帰る教員が多いとはいえ、暇とは言い難い状況だと指摘する。

また、高島（2022）が2021年8月に北海道で行った小中学校の教員アンケートでは、コロナによる業務の変化として、「毎日の検温シートチェック」「健康チェック」「暑い時期のコロナ対策プラス熱中症対策」「各所の消毒」「混雑解消指導」などが挙げられ、感染対策の中でも特に消毒作業の徹底に苦勞している点を指摘している。

3. 研究目的

先行研究から、給特法の改正を皮切りに、国をはじめ地方自治体、教育委員会、学校現場で、教員の過酷労働の改善に向けて舵が切られたということ、つまり、組織側が教員という労働者の働き方改革に着手せざるを得ない社会状況になったということを窺うことができる。この動きがコロナ禍のはじまりと重なっているということも社会背景として重要な事実である。すなわち、コロナによって1日の労働時間の使い方を変えざるを得ない職場環境の中で、実際にどのように教員は仕事と向き合っていたのだろうか。検温チェックや消毒作業等の今までになかった新たに増えた仕事、感染対策のため実施ができず減った仕事などもある。

本研究では、学校の教員はコロナをどう捉えていたのか、とりわけ、自身の「仕事」「働き方」という軸で考えたとき、教員にとってコロナ禍はどのようなものだったのかについて、ライフキャリアの視点から考察を試みる。

4. 研究方法

4.1. 調査方法と内容

本稿では、筆者が2022年2月～3月にかけて実施した「学校教員のライフキャリアに関するインタビュー」¹の中から、「コロナと仕事」に関連する項目のみを抽出し、その内容を分析・考察する。インタビューは、半構造化インタビューの手法を用いて、「職業観に関わ

¹ 愛知淑徳大学2021年度特定課題研究[21TT27]の助成を受けて実施

る経験」「自己理解」「ライフデザイン」の3つのセクションに分けて質問を行ったが、本稿では「職業観に関わる経験」の中の「コロナと仕事」という質問項目に絞って取り上げることにする。

3.2. 調査協力者

本調査では、小中高の教員合わせて以下の8名の協力が得られた。各教員の仕事観の相違を見るため高校教員については私立の教員にも調査協力を得た。

学校種別	協力者	性別	役割等	教員歴	インタビュー方法
公立小学校	教員 A	女	担任	ベテラン	ZOOM
	教員 B	男	国際学級	ベテラン	対面
公立中学校	教員 C	男	担任	中堅	ZOOM
	教員 D	女	副担任	中堅	対面
	教員 E	女	国際学級	ベテラン	ZOOM
公立高校	教員 F	男	担任	中堅	ZOOM
私立高校	教員 G	女	教科担任	中堅	ZOOM
	教員 H	女	教科および相談室	中堅	対面

※教員歴 20 年以上をベテランとする

4. 調査結果

インタビューの語りは、録音の文字起こしにより、できるだけ生データに忠実に記述しているが、フィラー（ええと、あー、などのつなぎ言葉）や同じ表現の言い直しなどについては省略、一部わかりづらい部分については編集を加えている。

4.1. 教員 A（公立小学校）の語り

「コロナは非常に辛いものがある。行事がなくなったり、やり方が変わったり。子どもたちには残念な思いをさせてしまうことの方が多かったし、今もマスクしたままの不自由な生活がずっと続いているので、それは苦しいのかなと思う反面、オンラインの整備が整うとか、本来なくてもよかった会議がなくなったり、子どもたちには直接関わりはないところであるけど、それによって子どもたちとの時間を増やすことができた。なので、辛いし大変、いろんな掃除、消毒、準備、準備したけどダメになった。いろんな難しいことの方が多いけど、7割8割苦しいけど、2割3割くらいはそれで見直しもできたのかな。それで、前向きに捉えていかなければいけない。子どもたちにとってもこういう辛い経験があって、少しでもプラスになった部分があればいいなというふうに捉えています。

労働時間的には一時増えた。消毒、掃除、今までになかったオンラインの準備、

新しい行事の作成、いったんは増えたが、1年半、2年目に入って、今は過去と変わらない感じ。もうこの生活には慣れてきた。増えた減ったは私の中では特に。他の方はどう捉えられているかはわからないが、自分自身は慣れて取り戻している。今の生活の中に取り込めていけているのかなと思っている。」

教員Aの語りを見ると、「子どもたちには残念な思いをさせてしまうことの方が多かった」「子どもたちにとってもこういう辛い経験があって、少しでもプラスになった部分があればいいな」という“子どもたちへの想い”が語りの大部分となっていることがわかる。また、時間の使い方が語られた部分でも、オンラインの整備や会議がなくなるなどによって時間が捻出できたので、それを子どもたちと使うことができたと言っている。

後半部分は、インタビューした際に自身のライフタイム²について言及が見られなかったため、筆者が「労働時間についてはどう感じていますか？」と問いかけたものへの回答である。コロナ禍突入時は一時的に労働時間が増えたと話しているものの、年月の経過とともにコロナ禍の生活に慣れ、過去（コロナ前）と変わらないと言っている。

4.2. 教員B（公立小学校）の語り

「仕方がないことかと思うけれど、やっていく上で窮屈ではある。いろんな制限があるので。家庭科、音楽、体育だとかでこれはできませんという制限がかかる。合唱はできませんなど。別の面では、コロナというそれについての差別的なイメージがあるので、ものすごく気を使う。守秘義務があるので、絶対に話はできないし。1月からは長期で休む子も何人もいるので、子どもたちも慣れっこになってきてしまって、そんなにその子だけを差別的にっていうことはない気はする。

コロナによって、1年目は細かな作業やなんかが増えた。子どもたちが帰ったあと消毒を徹底するなど。そういう意味で日々の仕事量は増えたなという気がします。それも徐々に慣れてきたなと。今は昨年ほど消毒にそれほどナーバスになっていないので、ちょっとその辺は楽になった、軽減された。あと、行事とかが削減されて楽になったということはいくつもある。学芸会とマラソン大会がなくなり、運動会が縮小で、部活でも球技大会が簡素化した大会になったりとか、そういう面では楽になっているのかなと思う。

自分の中では、周りの教員は話をしているんだけど、マラソン大会だとか、部活はもういいんじゃないかっていう、これでなくなって、これで小学生の部活はなくてもいいんじゃないかとか。マラソン大会ももうなくてもいいんじゃないかという話も出ていますね。

中学校の教員の経験もあるんだけど、中学校は部活がやりたい、部活で子どもたち

² 本稿における「ライフタイム」は、自分の人生や生涯における時間という意味で使用している。

を救える面もあるという人もいたけど、小学校は部活なしでもいいんじゃないかと。小学校でさえ、部活が今だと 17 時前かな。通常であれば。17 時までであるので、そうするともう勤務時間なんですよ。そっから仕事なので、当然定時なんかには帰れないので。今は部活がないので、部活がない分仕事やって、自分は定時あたりで帰れるんですよ。いいなと思いますよね。部活やりたいていう人は、極論だけれども、中学校の先生なら中学校の先生、小学校の先生なら小学校の先生をやりながら、社会教育でボランティアで、そういう野球チームとか、そういうのを指導したらいいんじゃないかなっていうのが自分の考えかな。」

教員 B の語りを見ると、冒頭では、感染対策の制限によって子どもたちに実現してやれない学習活動があることに窮屈さを述べており、これも“子どもへの想い”に裏打ちされたものだと思われる。一方、半ばからは自身の労働に視点が向けられており、「細やかな作業が増えた」「消毒を徹底するなど日々の仕事量が増えた」と語っている。しかし、これについても徐々に慣れたと語っている。

そして、「行事が削減されて楽になった」と述べ、そこから発展する形で、コロナ禍を機に行事や部活のあり方を考え直すべきではないかという語りが見られる。「小学校でさえ、部活が今だと 17 時までかな。通常であれば。17 時までであるので、そうするともう勤務時間なんですよ。そっから仕事なので、当然定時なんかには帰れないので。今は部活がないので、部活がない分仕事やって、自分は定時あたりで帰れるんですよ。いいなと思いますよね。」という具体的な語りも見られた。学校現場の実態を如実に現していると同時に、「自分は定時あたりで帰れるんですよ。いいなと思いますよね。」という語りから自身のライフタイムに視点が向けられていることもわかる。

4.3. 教員 C（公立中学校）の語り

「コロナによって行事がなくなったとか、多忙化解消の施策もあると思うけど、今まで通りにはいかないかなという感じ。やっぱり行事で子どもは育つ部分はあると自分は最初の若い頃、新任の頃から思っている。行事と普段の生活と学習とをつないでいくというふうに教わって、今までもやってきたが、大きい行事がなかなかできないってなった時に、じゃあどうやって子どもたちのモチベーションを保ったりとか、今まで行事で育ててきた子どもの心を授業だったり、普段の生活の指導の中だったり、育てていくのかなあと考えた時に、なかなかコロナ前とは違っていて難しさは感じています。そうですね、変わっていますね。

労働時間は、行事にかかる時間は減った。大きい行事がなくなった分だけ減ったと思います。はい。消毒をする、検温確認をするなど、そういうことにかかる時間は増えています。」

教員 C は多くを語る人ではなかったものの、冒頭から学校（組織）による多忙化解消の施策について触れている。しかし、多忙化解消という理由を包含するコロナという理由づけによってカットされた行事は、子どもにとっては有意味で、また教員としての教育活動（指導や関わり）の技術面から考えてもかけがえのないものだとして認識していることが窺える。

教員 C についても、インタビューした際に自身の労働について言及が見られなかったため、筆者が「労働時間についてはどう感じていますか？」と問いかけたものへの回答が最後に述べられている。行事にかかる時間は減ったが、感染対策等にかかる時間は増えたと回答しているが、ライフタイムを自己マネジメントするような労働時間を俯瞰的に見るという視点には及んでいないことがわかる。

4.4. 教員 D（公立中学校）の語り

「仕事においては変化しかない。コロナが増えたことで、子どもに中止しないといけないこと、確認しないといけないこと、指導しなきゃいけないことが増えました。例えば、コロナ前はマスクや接触の心配がなかったから、10分休みの間にどの子がどの子と仲いいのかな、あの子は今どんな表情をしているのかな、前の授業でなにか嫌なことがあったのかな、もっと人間関係を見てその子をサポートできたり、ちょこちょこ呼んでこの部分は授業でわかった？どう？と聞けていたのが、今はマスクしろとか、コロナ関係のことで注意しなければいけないことに、本来やらなければいけないことに使う時間を取られてしまう。

マスクをしなければ健康を害するとか、家族がどうなるとか命に関わるので、そこは譲れないし、気持ち的には辛い。子どもも大人も我慢している、心の余裕のなさが仕事の効率性を下げ、時間もかなりとられますね。コロナ前と比較してコロナの対策によって勤務時間は伸びている実感。

学校行事そのものが全部変わって、子どものコミュニケーションだったり、人間関係だったり、もっと極端に言うとその子の成長。例えば、体育祭。本来の体育祭なら声を張り上げて応援して、勉強と関係ないところで頑張って達成感を覚えさせて、リーダーの心も育ててというのが本来の体育祭なんですけど。声出すな、マスクしろっていうと、結局子どもに教えたかったことが教えられなかったり、勉強が苦手な子たちが輝けるような活躍の場も減ってしまう。合唱もボディパーカッションといって形を変えなければできない。制限がかなり大きい。」

教員 D の語りを見ると、全体を通して“子どもへの想い”が語られていると読み取ることができるのではないだろうか。冒頭の「仕事においては変化しかない」の「変化」は教員 D と子どもたちとの関わりに縮約されるものであるように見受けられる。「コロナ前と比較してコロナの対策によって勤務時間は伸びている実感。」と、勤務時間に一部触れてはいるが、労働の時間を自分自身がどう認識しているのかは語られておらず、終始自身のライフタ

イムに目が向けられることはなかった。

4.5. 教員 E (公立中学校) の語り

「やりがいが少なくなりました。コロナ前は本当に忙しくて忙しくて月 100 時間を超える、まあ私の仕事の仕方も悪いんですが、月 100 時間超えていたんです残業が。まあでも、没頭して教材研究をしたりっていうので、全然苦痛は感じなかったんですが。でも、コロナになってからできることが限られてきて、やっぱり学校行事ができないというところですね。あと、授業も人と関わらずにとか、そういうところでおもしろさが、もうとても少なくなりましたね。

私はコロナ(禍)になった時には学級担任をもっていなかったもので、ずっとここ 6 年くらいは国際という立場なんです。で、その時にも K 先生にもたくさんお世話になって、ですので、生徒が帰ったあとに消毒というのもやってないですし、昨年度、今年度は学年も外れているので、副担任という立場でもなく、コロナで一般的に先生方が大変になっていらっしゃることは感じていないです。」

教員 E の語りを見ると、多くは語られてはいないものの、自身のライフタイムの中の労働に視点が向けられた語りだと見ることができる。しかし、コロナ前は、過労死ラインを超える月 100 時間を超える残業をこなしていたと話しており、それは苦痛でなかったと認知している。ただし、「没頭して教材研究」という語りに見られるように、一般によく言われる授業外の業務で忙殺とい状況とは異なるというのも特徴である。

逆に、コロナ禍になって、やりがいがなくなったと述べ、労働時間が減ったコロナ禍の状況をネガティブに受け取っている様子が窺い知れる。

4.6. 教員 F (公立高校) の語り

「大きく変化があると感じている。ICT を使って授業を進めていくという国の方針と、たまたまコロナが関わってきて、本来であれば 1 こずつ手順を、階段を登っていくように 1 こずつ 1 こずつ変えていくはずだったものが、コロナになって休校、じゃあオンライン授業、じゃあどうするってなったときの、仕事をどうするかっていうところでもものすごく大きなシフトチェンジを迫られたことが、やっぱり仕事の質というか、方法が変わってしまったがゆえ、ものすごく負担が増えたと感じることが多かったと僕は思います。例えば、授業のスライドや動画、授業の組み立てなんかも、そもそもだと思うんですけど、そういったところが大きく変えないといけないし、ライブでわかった子どもたちの到達度がわからない、っていうところがものすごくやって不安になる。だからこそ、次にどういう課題を、宿題なんかでももちろんですけど、それに対して適切な課題を与えないといけないなと、そんなことがわかりづらくなったところが 1 こあって、本当に模索、手探り、1 こずつ、あれよかったこれ悪かった

みたいなのを自分の中で整理しながらやらないといけなくなったなと思います。まだまだ上手にそれが組めれてないので、どうしても授業の準備が1.5倍～2倍になったと感じることがたくさんあって、もっと上手にできれば効率も上がって予習が楽になったりとかひょっとしたらあるのかもしれないけど、まだそこまで自分の頭が追いついていないというか。急に変われと言われて変わりましたというところなので。そのことの上手なバランスをとるのが難しいなと感じながらやっているかな。

うちの学校は検温を確認するということはやっていない。消毒は担任がしているクラスもあれば、クラスの中の係（保健委員、環境委員）に仕事として任せていたりとか、そういうふうには上手にやりくりしながらやっている先生が多いかなと思います。」

教員Fの語りを見ると、仕事の技術面に焦点があてられた内容が中心となっている。「コロナになって休校、じゃあオンライン授業、じゃあどうするってなったときの、仕事をどうするかっていうところでものすごく大きなシフトチェンジを迫られたことが、やっぱり仕事の質というか、方法が変わってしまったがゆえ、ものすごく負担が増えたと感じることが多かった」という語りから見られるように、オンライン化によって、工作上必要となるスキル面で大きな負担や不安を感じている様子が窺える。

また、労働時間については、「授業の準備が1.5倍～2倍になったと感じることがたくさんあって」と述べているものの、自身のライフタイムの中の労働という点には目が向けられていない。教員Fは、高校の教員ということもあるが、検温チェックや消毒作業については、ある程度子どもたちに任せる形で効率化している様子で、日常的な感染対策のための作業によって労働時間が延びているというのではないようにも見受けられる。

4.7. 教員G（私立高校）の語り

「変わったことは部活のあり方。うちは特に運動部と吹奏楽部が強豪校なので、どちらもけっこう苦勞して、練習できないというので苦勞している。反面、指導者はかつてなく休暇がとれているので、元の生活に戻れないなという話をしている教員も多い。こんなに休めたことないという感じです。いい面、悪い面ありますが、生徒としてはやっぱりうちは特に賢い子たちが集まる場所ではないので、部活が学校のモチベーションだった子なんかは大変だったりします。変わったなと生徒側からも教員側からも感じるのは部活です。授業についてはやるしかないなので、時間を変えて時差にしたりとか、テストが何回かできなかったりとかはあったけど、工夫次第ではあるかなとは思っています。物理的にやれなくて困難だったと感じるのは部活動、文化祭、体育祭、いわゆるイベントものの支障が出た件についてです。修学旅行もいけない家庭がありましたし。

こちらはやることが減って楽は楽なのですが、職場復帰してから持った子たちがちょうど修学旅行がいけなかった学年で、卒業するときまでの中で、クラスみんなでな

にかするということが本当に数えるほどしかなくて、1年生の時の体育祭、文化祭、2、3年生の文化祭も奇数・偶数クラスに分けての分散開催になって、仲のいい友達と一体感をもってできなかったり。非常にクラスの中の会話が少ない1年だったので、運営とかモチベーションとか楽しみという面で非常に苦労した学年でした。人としゃべらないので、同じクラスで卒業間際でこの子知らないと同じクラスで言い合うこともあったりして。コミュニケーションの難しさを感じました。

働く時間はコロナによって減った。減った時間で教材研究にかける時間は増えました。一方で、教材研究しても授業そのものがとんでしまったりすることもありました。家庭で子どもと接する時間は増えたので、子どもの成長をよく見てやれるような家族の会話は増えたんですが、何をされたと聞かれると、何もできないから暇みたいなどころはありました。この1年間、直近の1年ですが、ちょうど高3生を受け持っていたので、指定校推薦で大学受験をする子が多いクラスで、国語科なので作文の添削にくる子が非常に多くて、大学に提出する自己推薦アピール文を見てほしいとか、毎年夏～秋にかけて大量の文章をみなくてはいけなくて、非常に疲弊するんですけど、授業がとんで、幸いにそういう添削の時間をじっくりとれたのと、合わせてタブレットが支給されたので、生徒に学校用のアドレスを教えて、書いた文書をここに送ってといて、土日に送ってもらったやつを空いた時間にタブレットで添削して返信したりして、そうするとさらにそれを直したものを翌週の月曜日に持ってくるなんていうことがあったので、文章添削については休みが多かったからこそ入念にみれた部分はありがたかったです。」

教員 G の語りを見ると、「働く時間はコロナによって減った。(中略) 家庭で子どもと接する時間は増えたので、子どもの成長をよく見てやれるような家族の会話は増えた」とあるように、公立学校の教員には見られなかったコロナによる労働時間の減少によって家族や自身の子どもの時間が増えたというライフタイムの変化についての具体的な語りが見られる。冒頭の同僚に関する語りの中でも、「指導者はかつてなく休暇がとれているので、元の生活に戻れないなという話をしている教員も多い。こんなに休めたことないという感じですよ。」と述べている。ライフタイムの中に職業としての教員が位置づけられているように見受けられる。

一方で、「生徒としてはやっぱりうちは特に賢い子たちが集まる場所ではないので、部活が学校のモチベーションだった子なんかは大変」「職場復帰してから持った子たちがちょうど修学旅行がいけなかった学年で、卒業するときまでの中で、クラスみんなでなにかするということが本当に数えるほどしかなくて、(中略) 人としゃべらないので、同じクラスで卒業間際でこの子知らないと同じクラスで言い合うこともあったりして。コミュニケーションの難しさを感じました。」などからわかるように、“子どもたちへの想い”も語られている。

さらには、「高3生を受け持っていたので、指定校推薦で大学受験をする子が多いクラスで、国語科なので作文の添削にくる子が非常に多くて、大学に提出する自己推薦アピール文を見てほしいとか、毎年夏～秋にかけて大量の文章をみなくてはいけなくて、非常に疲弊するんですけど、授業がとんで、幸いにそういう添削の時間をじっくりとれたのと、(中略)文章添削については休みが多かったからこそ入念にみれた部分はありがたかったです。」から見えるように、コロナによって変化した自身の時間や環境(IT ツール)を主体的に使い方を工夫することによってうまく活用している様子もわかる。

4.8. 教員 H (私立高校) の語り

「生徒に対しては距離感が取りづらくなった。親密さが減る。握手したりもできない、女子からされるようなハグのようなものもできないし、スキンシップがとれない。コロナという課題があったからこそ、教職員がいろいろと考えて、行事を実現させたりとか、授業をどうするかという工夫がなされたプラスの面もある。

多忙感は役職で違うと思うが、私は多忙感が増しました。相談室で仕事をしているので、相談件数が増えたため。コロナ前と比べて1.5倍の相談件数になっている。中身も悲痛なもの。毎日自分が傷ついてしまう。例えば、担任だったらコロナだから自宅待機のために、みんなが朝のSTを8:35からZOOMでやりますっていうのを見れば、副担任はなににもやらなくても済む。その差もある。

相談室の仕事は増えたから、その分仕事の時間は増えて、プライベートの時間はかなり減った。かなりやばかったです。子どもの迎えを友達の家頼むなど。学校から出られなかった。」

教員 H の語りを見ると、冒頭では教員 H と子どもたちとの関わり方の変化に見られる“子どもへの想い”が語られていると読み取ることができる。また、労働という点ではコロナ禍に多忙感が増したと語っており、労働時間ではプライベートの時間がかなり減ったと述べている。しかし、「子どもの迎えを友達の家頼むなど。」という語りも見られ、コロナ禍で多忙感が増しプライベートの時間が削られた状況でも、家庭に視点が向けられているのは私立教員 G と共通するところがある。

6. 分析と考察

今回インタビューした8名の教員の語りを見ると、コロナによって仕事の中身に大きな変化があったことがわかる。負担という点で見れば、これまでに経験したことのない状況と向き合わなければならず、初めて行う1つ1つの事柄に時間がかかっている様子が窺えた。一方で、業務のオンライン化など新たなツールについての言及も見られたが、それによって負担が軽減されたというような語りは、私立高校の教員を除きほぼ見られなかった。したがって、時間の使い方にはどの教員も調整を強いられていたものの、教員個人の積極的な労働

時間の使い方の工夫というのは私立高校教員 G を除き見られなかった。どの教員の語りからも、目の前で対応が必要になったいかなる事にも傾倒する様子が浮き彫りになったとも言え換えることができる。井上 (2015) が指摘しているが、日々子どもたちに「がんばろうね」と教えているからか、教員にはなぜか「できない」と言えない人が多いというのも今回のインタビュー調査の結果からも合点がいく。また、置かれた立場 (役職) によって、労働時間が長くなった教員、短くなった教員は見られたが、先行研究で触れた妹尾の「暇とはいえない状況」というのもはっきりと見てとれた。

他方では、どの教員も“子どもへの想い”という点では共通に多くの語りが見られた。とりわけ、「行事」というのは頻回で語られた内容であった。教員自身のライフキャリアに関するインタビューという枠の中で、「コロナと仕事」について問いかけていたわけであるが、自分自身に目を向けるよりも、子どもたちの行事がなくなってしまったことなどについて多くの教員が視点を向けるというのは教員という職業人の特有の特徴とも言える。教員の過酷な残業を含む労働はその想いに支えられていると言っても過言ではないことが感じ取れた。学校教員の「働き方改革」を進めていくためには、ここに解決の糸口があるようにも思える。

今回は調査人数が多いとは言えないものの、教員 B が定時に帰宅できることがよいと触れている程度で、とりわけ公立学校の教員に共通して自身の 1 日のライフタイムに視点が向いていない。本インタビュー調査は、開始前の事前説明で「学校教員のライフキャリアに関するインタビュー」であることを伝えているが、上述のように学校での子どもたちへの想いや子どもたちとの関わりに関する語りが大半で、「ワーク＝ライフ」となっている様子が如実であり、人生を生きる時間の中の「労働時間」という意識は極めて低いということが明らかになったと言える。したがって、法改正等によって組織が「働き方改革」を今後進めていく中においても、自己のライフキャリアに視点が向かないということ、また教員自身がワークライフバランスを考える準備が整っていないということが大きな課題になるということが窺い知れる。近年では、仕事を趣味の一部にするというような「ワークアズライフ」³という考え方も提唱されるようになってきているが、過労死ラインを超える過酷労働の状況を鑑みた教員の場合は、その悪い例とでもいえるのではないだろうか。

7. まとめ

本稿では、教員がコロナをどう捉えていたのかについての具体的な語りからいくつかの実態を捉え、教員のライフキャリアの視点から考察を試みた。コロナという前代未聞の事象に直面し、否応なしに働き方や時間の使い方に変更を強いられた状況で起きていたことを明らかにし、今後の組織的な「働き方改革」が進められていく中で教員が自分らしいライフ

³ 「ワークアズライフ」は筑波大学の落合陽一氏が提唱している考え方。これはプロティアンキャリア (田中 2019) のような変幻自在で柔軟なキャリアを歩む人が、仕事とプライベートを分けることなく睡眠時間以外はすべて仕事であり趣味だという考え方である。

キャリアを描けるのかについて一考察を行った。結論として、教員個人の自身の生涯に対する意識の欠如や教員文化とも言えるような「子どものため」という観念に無意識的に人生が縛られているようにも見て取れた。教員の過酷労働を根本的に改善していくためには、今後さらなる多角的な視点から、教員のライフキャリアの意識について実態を明らかにしていく必要がある。

参考文献

井上麻紀 (2015)『教師の心が折れるとき』大月書店

内田良、広田照幸、高橋哲、嶋崎量、斎藤ひでみ (2020)『迷走する教員の働き方改革』岩波ブックレット

大貫耕一 (2020)『学校と教師を壊す「働き方改革」—学校に変形労働時間制はいらない』共栄書房

教育科学研究会、中村清二、石垣雅也 (2018)『コロナ時代の教師のしごと—これからの授業と教育課程づくりのヒント』旬報社

教職員の働き方改革推進プロジェクト(2018)『学校をブラックから開放する—教員の長時間労働の解消とワーク・ライフ・バランスの実現』学事出版

高島裕美 (2022)「教職における多忙の構造と「学校における働き方改革」の展望—新型コロナウイルス感染症への対応からの示唆」社会保育実践研究 6 巻, pp.13-25.

田中研之輔 (2019)『プロティアン—70 歳まで第一線で働き続ける最強のキャリア資本術』日経 BP
中原淳 (監)、辻和洋、町支大祐 (2019)『データから考える教師の働き方入門』毎日新聞出版

中村瑛仁 (2019)『〈しんどい学校〉の教員文化・社会的マイノリティの子どもと向き合う教員の仕事・アイデンティ』大阪大学出版会

新聞記事・資料

中日新聞夕刊 (2020 年 2 月 25 日付)「感染ゼロでも休校 市町村で拡大時 国、検討要請へ」

中日新聞朝刊 (2020 年 2 月 28 日付)「全小中高 臨時休校へ」

中日新聞朝刊 (2020 年 4 月 30 日付)「新型コロナ 今教育を考える「教員の働き方」

※本研究は、愛知淑徳大学 2021 年度特定課題研究 [21TT27] の助成を受けて実施した研究の一部をまとめたものです。

(愛知淑徳大学初年次教育部門 助教／本学 非常勤講師)

再課程認定後の教育実習評価および評価票に関する考察 ～新設必修科目や教員育成指標との関連から～

大橋保明・鈴木明日佳

はじめに（課題設定）

文部科学省は、平成 28（2016）年 11 月の教育職員免許法改正及び平成 29（2017）年 11 月の同法施行規則改正により、教職課程で履修すべき事項を約 20 年ぶりに全面改訂した（表 1 参照）。全国の大学等において再課程認定申請の手続き—いわゆる再課程認定—が一斉に行われ、平成 31（2019）年 4 月から全国の大学・大学院・短期大学等 1,283 校¹の計 1 万 9,416 課程²で新たな教職課程がスタートした。文科省の言葉を借りれば、「大学の創意工夫により質の高い教職課程を編成できるようにするため、教職科目の大きくくり化を行い、昨今の学校現場の状況の変化や学習指導要領改訂を踏まえ、教職課程において学生が修得すべき内容等を改めた」ということになるが、大学の教職課程担当者としてこの新しいカリキュラムを簡潔に表現すれば、「総取得単位数は変えずに、一部に教職課程コアカリキュラムが適用され、新たに「特別支援教育に関する科目」（1 単位）と「総合的な学習の時間に関する科目」（1 単位）が必修化された」ということになるだろう。

このように、再課程認定により特別支援教育等が新設・必修化されるなど教職課程カリキュラムが大きく見直され、教育実習においても教職課程コアカリキュラム（巻末資料 1 参照）が策定されたにもかかわらず、再課程認定後も教育実習評価票（愛知県教育委員会評価票）が見直されていないことに疑問をもったことが本研究のきっかけである。また、平成 29（2017）年 3 月 31 日に改訂告示された新学習指導要領の前文に理念として「社会に開かれた教育課程」の実現が謳われているにもかかわらず、地域との連携・協働の実践経験を評価指標（東京学芸大学評価票）から除外したままでよいのだろうかとの問題意識もある。

そこで本稿では、①教育実習評価および教育実習評価票に関わる先行研究を整理した上で、②いくつかの自治体や大学の教育実習評価票（以下、評価票）の比較を行い、③本学の教職実践演習自己評価シートの記述の分析から、④教育実習の主体的な評価に向けた再課程認定後の教育実習評価票のあり方について考察したい。

¹ 大学 606 校、大学院 413 校、短期大学 228 校、大学専攻科 19 校、短期大学専攻科 17 校

² 幼稚園 709 課程、小学校 506 課程、中学校 7,027 課程、高等学校 10,674 課程、養護教諭 260 課程、栄養教諭 240 課程

表 1：教員養成に係る主な答申等

2006 年 7 月 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」

教育実習は、課程認定大学と学校、教育委員会が共同して次世代の教員を育成する機会であり、大学は、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が共同して、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要である。

2012 年 8 月 中央教育審議会「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」

2014 年 7 月 文部科学大臣「これからの学校教育を担う教職員やチームとしての学校の在り方について（諮問）」

2015 年 12 月 中央教育審議会「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～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」

国及び各都道府県の教育委員会等は、後述する教員育成協議会（仮称）における協議等を踏まえ、採用前の円滑な入職や最低限の実践力獲得のための取組を普及・推進する。

2016 年 11 月 「教育職員免許法」の改正

2016 年 11 月 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の可決・成立

2017 年 4 月 「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の施行

第 22 条の 2 から 5 を新設し、「教員育成指標の整備に関する指針」、「指標」、「教員研修計画」、「協議会」を詳細に規定した。

2017 年 11 月 文部科学省「教育職員免許法施行規則及び免許状更新講習規則の一部を改正する省令」

大学の創意工夫により質の高い教職課程を編成できるようにするため、教職科目の大きくくり化を行い、昨今の学校現場の状況の変化や学習指導要領改訂を踏まえ、教職課程において学生が修得すべき内容等を改めた。

2019 年 4 月 「教育職員免許法の一部を改正する法律」の施行

再課程認定後の新しい教職課程が開始される。

1. 教育実習研究の整理（研究の視座）

ここでは、近年の教育実習研究、とりわけ教育実習の評価や評価票に関する研究の成果と課題を概観し、本研究の視座を定めたい。

矢嶋（2012）は、東京学芸大学の教育実習成績報告書（以下、学芸大・成績報告書）と東京都教育委員会の教育実習成績評価票（以下、都教委・成績評価票）との比較から、その共通点と相違点を明らかにし、教育実習の指導とあり方について考察している。その結果、都教委・成績評価票に含まれる「特別支援教育とキャリア教育」と「児童理解と教育相談・保護者との連携」の2つの評価項目が学芸大・成績報告書には無いことが明らかとなり、全ての教育実習校で教育実習内容として設定することの難しさを踏まえつつも、さらなる検討の必要性を指摘している。また、宮下（2015）は、矢嶋（2012）の知見と研究手法を参考に、愛知県内連携5大学（愛知教育大学、愛知県立大学、桜花学園大学、名古屋学芸大学、名城大学）と都教委・成績評価票との比較を通して、連携5大学の評価票の現状と課題を考察している。都教委・成績評価票の評価の観点が連携5大学の評価票（＝愛知県教育委員会評価票（巻末資料2参照）³）よりも具体的であることに触れ、「実習校としての評価の自由度を制限してしまう可能性」に留意しつつ、「現状よりもさらに具体的で実習校が評価しやすい評価項目と評価の観点を提示していくことが重要である」と指摘している。さらに、評価票の具体的な改善に向けて、溝口（2018）は、実習校や指導教諭による評価だけでなく、授業を受ける側の生徒目線での授業評価を教育実習の評価に取り入れることを模索し、佐藤・佐久間（2017）は、実習校からの評価と学生の自己評価の比較、および他大学や行政機関と郡山女子大学の評価票との比較から、総合評価を現行の4段階から5段階に変更し、実習校の負担を考慮して所見欄をスリム化するなど、全教科で統一の新しい評価票を具体的に提案している。

こうした評価票の比較研究を踏まえ、中川ほか（2021）は、「教育実習生の質保証のためには、「教育実習生育成指標」といったスタンダードの構築が必要不可欠であり、そのための研究が着手され始めている」として、M. コックラン・スミスとA. マリア・ヴィリガスの「RHSSP」（research as historically situated social practice）理論の枠組みを援用して、「過去 - 現在 - 未来」の視点からわが国の教育実習研究の再検討を行い、今後の我が国の教育実習研究の視点に論及している。紙幅の都合上、ここでは先行研究における問い（問題意識）の変遷に関する分析結果に留めざるを得ないが、過去（戦後～2008年）の問いとして、「1）教育実習の事前事後指導はどうあるべきか、2）教育実習を通して、学生はどのような成果を得るのか（実践的指導力の育成）、3）教育実習生が保持する知識とはどのようなもので、いかに発達するのか」、現在（2009～2018年）の問いとして、「1）教育実習の事前事後指導はどうあるべきか、2）教育実習を通して教育実習生の意識や能力はい

³ 連携5大学すべてで愛知県教育委員会が見本として提示する評価票を使用していることがわかった。愛知県内の多くの大学が同様の評価票を使用しており、本学も例外ではない。

かに変容したのか、3) 教育実習生が実習後にどのように自己評価を行っているのか、4) 教育実習生の必要な能力とは何か、5) 教育実習における指導教員の指導内容と評価の内実はいかなるものであるのか」、そして未来(2019年～)の問いとして、「1) 教育実習生の不安・ストレスへの対応に関する問い、2) 教育実習の成果の検証に関する問い、3) 教育実習に関連づけた学校インターンシップに関する問い、4) 「教育実習生育成指標」に関する問い」を析出している。そして、これらの歴史的な問いの変遷を踏まえ、今後の教育実習研究の課題として、「1) 教育実習生の成長を、児童・生徒への変化から見取る視点の欠如、2) 教育実習の成果の検証に関する視点の欠如、3) 教育実習指導教員(メンター)に関する視点、4) 学校・大学・教育委員会の連携に関する視点」の4点を挙げ、特に2)については、「教育実習生育成指標」やポートフォリオ等のエビデンスに基づいて教育実習の成果を検証することの必要性を指摘している。

顕在化しにくい各大学や自治体の評価票を比較検討し、教職課程コアカリキュラムを踏まえながら「教育実習生育成指標」といったスタンダードの構築や開発を模索する動きは、教職課程の質保証の観点からも重要である。一方で、こうした動きは、戦後教員養成の開放制の原則に反して、紋切り型の実習生や教員を養成することにもつながりかねない。「大学が独自の規準をもって実習生を評価し、それぞれの大学の特色ある教育をうけた学生が教員になることで、個性や多様性のある教員が養成される」(山口 2021) ことを再確認した上で、再課程認定後の教育実習評価票のあり方について検討してみたい。

2. 各自治体および大学の教育実習評価票の検討

教育実習評価票には、一般的に、大学主導の評価票と自治体や地域主導の評価票の2種類が存在するが、実際の評価に相当する「評価項目」と具体的な評価のポイントや規準が示された「評価の観点」の2点が記載されている点では共通している。「地区ごとに統一された評価票」には、「北海道私立大学・短期大学様式」「京都地区大学教職課程協議会統一様式」「広島地区大学教育実習研究連絡協議会」など(山口 2021)、東京都の「教育実習成績評価票(例)」や愛知県の「教育実習評価票」等も知られている⁴。一方、大学主導の評価票については、管見のかぎり、学芸大・成績報告書以外は確認することができない。多くの大学で地域主導の評価票を使用している可能性もあるが、いずれも積極的には公表されておらず、どの先行調査においても現状を正確に把握するには至っていない。

(1) 評価項目の相互関係について

前述の矢嶋(2012)から、都教委・成績評価票と学芸大・成績報告書をもう少し詳しく見てみたい。都教委・成績評価票の評価項目は、(1)使命感と豊かな人間性と教師としての必

⁴ その他の都道府県では、滋賀県教育委員会、山口県教育委員会、岡山県教育委員会など、政令市では、横浜市教育委員会、福岡市教育委員会、北九州市教育委員会などが参照できる。

要な教養、(2)コミュニケーション能力と対人関係能力、(3)学校組織の一員としての役割とサービスの厳正、(4)学習指導要領の理解と授業づくり、(5)単元指導計画の作成と指導方法・指導技術、(6)児童の学習状況の把握と授業改善、(7)特別支援教育とキャリア教育、(8)学級経営と集団の把握・生活指導、(9)児童理解と教育相談・保護者との連携、の全9項目からなる。一方、学芸大・成績報告書の評価項目は、(Ⅰ)教材研究、(Ⅱ)指導計画の立案、(Ⅲ)学習指導と評価、(Ⅳ)生活指導と児童・生徒理解、(Ⅴ)勤務態度と実習への意欲、の全5項目である。矢嶋(2012)は、学芸大・成績報告書の(Ⅰ)～(Ⅴ)には「都教委・成績評価票」の(1)～(6)および(8)を満たしているものの、(7)特別支援教育とキャリア教育と(9)児童理解と教育相談・保護者との連携の項目(筆者下線)が含まれていないことについて再検討を促している。たしかに、より多くの評価項目からなる評価票の重要性は否定しないが、現場の負担や評価の妥当性、再課程認定前の旧カリであることや「社会に開かれた教育課程」に言及する前の旧学習指導要領の時代であること等を考えるとやむを得ない面もある。また、本学が所在する愛知県内では、多くの大学が愛知県教育委員会の評価票を長年使用し続けている現状を考えると、大学が都教委に従属することなく主体的に評価項目を設定していることはむしろ評価できる。

(2) 教員育成指標(着任時の姿)との関連について

2017年4月の「教育公務員特例法等の一部を改正する法律」の施行により、教員育成指標の策定が義務付けられ、以降、教員育成指標における養成期(着任時の姿)の指標と評価票の評価規準との相互関係が見られるようになった。例えば、福岡市教員育成指標(巻末資料3参照)では、養成期(福岡市が着任時に期待する姿)における資質・能力として、教職の素養に関する資質・能力(教育的愛情・情熱、向上心・向学心、社会性・協調性、人権認識・人権感覚、法令遵守・体罰等の不祥事根絶)と教職の実践に関する資質・能力(学習指導力、生徒指導力、組織参画力・組織運営力)が求められている。福岡市の評価票(巻末資料4参照)では、教職の素養、組織の一員としての規律ある行動、学習指導、児童生徒指導、学級経営への取組状況の5つの評価項目が設定されており、評価規準においては、例えば、「学ぶ意欲と志をもち、自ら学んでいる」ことや「一人一人の特性、個性や背景を把握することの重要性を理解」すること、「学習指導要領の内容を理解し、単元や1単位時間の指導計画を立案することができる」など、教員育成指標と同様の記述が確認でき、両者の関連が明確に意識されていることがわかる。

では、本学が所在する愛知県や政令市の名古屋市ではどうか。愛知県教員育成指標(巻末資料5参照)では、愛知県が求める着任時の姿として、素養(教育的愛情・使命感・責任感、倫理観・人間性・行動力、自己教育力・創造的思考力、コミュニケーション力)、指導力(児童生徒理解、学習指導、生徒指導、多様性への理解と教育支援)、マネジメント力(学級経営・学年経営・学校運営、学校安全・危機管理、同僚との連携・協働、地域社会との連携・折衝)の3つの資質・能力が示されている。また、名古屋市教員育成指標(巻末資料6参照)

では、名古屋市の求める着任時の姿として、素養（自己管理能力、人権意識の醸成、学び続ける意欲、コミュニケーション力）、児童生徒理解力（子ども理解、子どもと向き合う姿勢、特別支援教育に対する理解）、学習指導力（授業構成、授業展開、授業評価）、集団経営力（経営、生徒指導）、マネジメント力（家庭・地域・関係機関との連携、同僚性、危機管理）の5つの資質・能力が示されている。どちら教員育成指標も求める資質・能力に大きな違いは見られないが、愛知県の生徒指導（○生徒指導及びキャリア教育の意義を踏まえ、個や集団を指導するための手だてを知り、実践しようとする。）に明示されている「キャリア教育」は、名古屋市教員育成指標には示されておらず、愛知県の特徴といえる。

愛知県および名古屋市の共通の評価票では、生徒指導、学習指導、実習態度の3つの評価項目が設定され、評価の観点、幼児児童生徒の観察・理解、指導能力、指導態度（以上、生徒指導）、教科等に関する能力、指導能力、指導態度（以上、学習指導）、実習生としての自覚、教職に対する熱意、実務能力、教育実習記録等（以上、実習態度）の10点が箇条書きで簡潔に示されている。長年改訂されずに使用され続けていることや評価規準のような詳細な記述が無いことから、教員育成指標との関連は見出しづらい。特に、教員育成指標に示されたマネジメント力に関する資質や能力については全く含まれておらず、養成期における着任時の姿と教育実習評価項目の関連について再検討されるべきであろう。

3. 教職実践演習自己評価シートの比較分析 ―18 生と 19 生の比較検討

では実際、本学の実習生は、教育実習を中心とした教職課程でどのようなことを課題として認識しているのだろうか。再課程認定の前後で違いがあるのだろうか。「教職実践演習自己評価シート」の自由記述欄をテキストマイニングの手法で量的に把握するとともに、個別の記述を整理することで質的に考察してみたい。

調査対象者は、再課程認定前の旧カリの2018年度入学生（以下、18 生）73 名と再課程認定後の新カリの2019年度入学生（以下、19 生）99 名である。分析対象となる自由記述は、本学が独自に作成・実施している「教職実践演習自己評価シート」内の「(2) 教職を目指す上で課題と考えている事項（2～3 点について詳述すること）」であり、記述数は18 生 186 件、19 生 269 件であった。

(1) AI テキストマイニングによる量的把握

図1（18 生）および図2（19 生）は、AI テキストマイニングによって得られたワードクラウドである。ワードクラウドは、出現頻度が高い単語を複数選び出し、その出現頻度に応じた大きさで図示されるため、頻出語を視覚的に捉えることができる。

図 1 : 18 生のワードクラウド

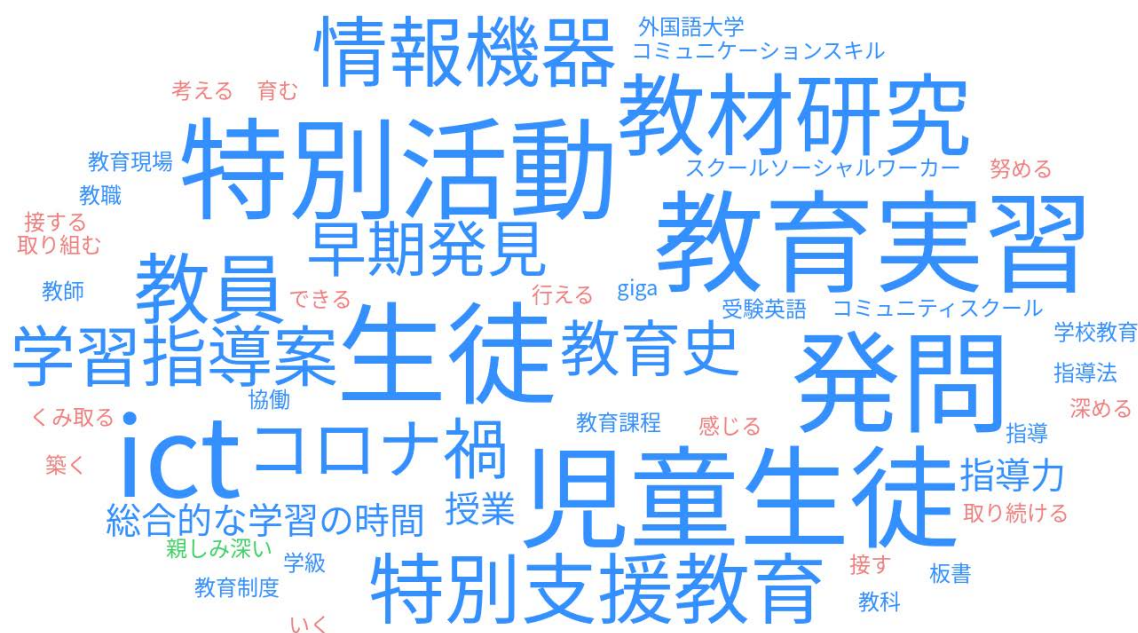


図 2 : 19 生のワードクラウド



※ユーザーローカル AI テキストマイニングによる分析
(<https://textmining.userlocal.jp/>)

図1（18 生）では、教育実習、特別活動、教材研究、児童生徒、生徒、発問、ICT、特別支援教育、情報機器の出現頻度が高く、図2（19 生）では、教育実習、教材研究、教員、生

徒、授業、発問、ICT、特別支援教育、指導教諭の出現頻度が高い傾向にあった。いずれも教育実習や教材研究、生徒や発問といったワードが大きく表示され、教職を目指す上での課題が教育実習での授業経験によって明らかになったと考えられる。また、情報機器や ICT (教育)、コロナ禍といったワードが共通しているが、図 1 (18 生) の方が若干大きく出現していることから、コロナ禍における教育・学習活動が日常化し、教育実習生としてさまざまな場面で ICT 活用能力が求められるようになったことがうかがえる。

中位ではあるが、「特別支援教育」も共通ワードとして同程度出現している。どのような語句と関連づけて使用されているかについては、通常、共起ネットワークを作成し分析するが、図 1 (18 生) での出現頻度が 5 件、図 2 (19 生) が 8 件と少ないため、今回はすべての記述を抽出し、考察を試みたい。

(2) 記述の質的考察

表 2 は、「特別支援 (教育)」をキーワードとして抽出した 18 生の記述 5 件、19 生の記述 8 件を記述量の多い順に並べたものである。

表 2 : 「特別支援 (教育)」に関する記述 (18 生、19 生)

<18 生>	<19 生>
いじめ、不登校、特別支援教育などについて、個々の子ども (生徒) の特性や状況に応じた対応の方法をあまり理解できていない点です。授業でどのように対応をするべきかなどについては学ぶ機会は何度もありましたが、実際に子供と触れ合う中で、行動を理解して対応をすることはとても難しいことだと教育実習を通して感じました。来年から小学校の教師として働くので、特別支援学級の子供と触れ合う機会がたくさんあったり、クラスの中にも様々な子供がいると思います。その時にしっかりと一人一人に対応できるようにどのように対応するか、どんな特性の子がいるのかについてしっかりと学ぶべきだと感じました。	多様化する生徒への指導とサポートです。発達障害のある児童生徒は年々増加しています。発達障害であると診断をされていなくても、普通学級にいてもサポートを必要としている児童生徒は間違いなく存在すると思います。私は去年、特別支援学校を見学させていただいたときに、少しだけ恐怖心を抱いてしまいました。しかし、生徒の行動には必ず意味があります。 <u>進んで習ったことを踏まえて、自分自身も特別支援についてもう一度勉強し直したいと思っています。</u> また発達障害だけではなく、外国籍を保持して日本語での学校生活に不安を持つ生徒や、不登校生徒など様々な問題を抱える生徒に出会うことになると思います。教員になった後も、自分の知識だけに頼らず、その都度生徒と保護者とよく話し合いながら、その生徒にとって最適な指導とサポートをしていけたらと思っています。
特別支援教育についてである。今、教育現場は障害をもっている生徒ともってない生徒が共に生活し学習していく環境を整えようと努めている。実際に私たちが教師になる時にはクラスに 1 人、2 人は障害をもっている生徒が在籍していたりするだろう。 <u>特別支援教育についてはあまり詳しく学んでこなかったのが勉強が必要であると感じている。</u> 障害のある生徒とない生徒が一緒に生活する上で心配になってくるのはいじめの問題である。教員が障害のある生徒を他の生徒にどう説明するかが非常に重要であり難しい問題であると考えている。	いじめや不登校、特別支援教育、災害時の対応、学級経営に関することなど、教科指導以外のことについて、特に課題が多くあると考えている。大学でのゼミや教育実習では主に教科指導が中心であった。もちろん、教科指導に対する経験もまだまだ足りないが、それ以上にいじめや不登校に対する対応や学級経営の経験はない。講義で学び、知識を得ることと、実際にやってみることは大きな差があると感じているからこそ、これらのことについてより具体的なイメージを自分なりに持つことや、より多くの知識を得て、それらに対する考えを持っておくことは、私が教員になるまでにやっておくべき課題であると考えている。そして、知識を持ったうえで実践を繰り返していきたい。
いじめ、不登校、特別支援教育についての理解をもっと深めることが課題と考えている。わたしは 4 月から小学校の教員として働くため、基礎的な知識や対応法などを身につけておくことが大切であると考えている。 <u>現在教育相談を受講している中、その中でいじめ、不登校、特別支援教育のことについて学んでいる。</u> 授業中にはグループの仲間と意見交換をする場面がたくさんあるため、自分から意見を積極的に伝えたり、仲間の意見をしっかりと聞いて学びたい。	特別支援教育についての理解を深めていく必要があると感じました。教育実習においては、特にインクルーシブ教育について、自分だったらどのように指導・対応するかを考える貴重な機会になりました。特別支援教育について、教員だけでなく、周りの生徒や保護者の「理解」がとても大切だと思います。実習校では、 <u>ケース会議が通重に行われており、教員・保護者・専門家が共通認識を持って、子どもたちに合った教育を見極めていくことが大切だと分かりました。</u>
特別支援教育についてであるが、あまり注目されていないというのが現実問題としてある。そのような生徒たちと普段接する機会が少ないというのがあげられるが、やはりそのようなクラスを受け持つ先生だけでなく、すべての先生にそのような生徒たちと関わりあいながら、どのような指導を行っていくのか、どのようにその子供たちの心に寄り添っていくのかを考えてもらう機会を設けるべきではないだろうか。	留学していたこともあり、他の学生と比較して半年分遅れて、複数の教職科目をまだ履修中である (現在、道徳教育の理論と方法、特別支援教育、教育相談、教育方法論、英語科教育法 2、英語科教育法 4 を履修中である)。今回の自己評価を行っても、上記の科目に関連した知識は、まだ未熟なままである。残りの授業日でも、毎回の授業を真剣に受講し、課題をきちんと行っていきたいと考えている。
自分が学生だった頃とは変化したいじめや不登校、特別支援教育の取り組み方、学校運営の新たな課題に目を向け、知ることが必要である。	いじめ・不登校・特別支援を要する生徒へのアプローチについてです。常に最新の学級把握に努め、生徒 1 人 1 人の人間観の理解を行えるような観察力や洞察力を身につけていく必要があると思います。それに伴い、不安や悩みを抱えた子どもたちに対する心理的なアプローチにはどのようなものがあるか、言葉の使い方も含め、たくさんの人とのコミュニケーションを通して構築していきたいと思っています。
	コロナの影響もあり、特別支援学校での実習体験が合計で 8 時間程度しかできなかったため、特別な支援を要する子供と接した時間が比較的少ない。現場に出て生徒と接する時、パニックになってしまわぬよう、自分でできる範囲で知識を手に入れて準備していきたい。
	課題探求 いじめ、不登校、特別支援については周りの先生方と協力しながら対応しなければいけなく、責任感があるものだと思うため。
	特別支援教室の指導。

AI テキストマイニングの自動要約ツールを使用すると、記述中の重要な部分（ハイライト）1つと重要な文（ダイジェスト）3つが抜粋表示される。18生のハイライトは「教員が障害のある生徒を他の生徒にどう説明するかが非常に重要であり難しい問題である」と考える。」、ダイジェストとして「教員が障害のある生徒を他の生徒にどう説明するかが非常に重要であり難しい問題である」と考える。」「不登校、特別支援教育についての理解をもっと深めることが課題と考えている。」「あまり注目されていないというのが現実問題としてある。」が抽出された。また、19生のハイライトは「特別支援教育について、教員だけでなく、周りの生徒や保護者の「理解」がとても大切だと思います。」、ダイジェストとして「私は去年、特別支援学校を見学させていただいたときに、少しだけ恐怖心を抱いてしまいました。」「自分自身も特別支援についてもう一度勉強し直したいと思います。」「留学していたこともあり、他の学生と比較して遅れて、複数の教職科目をまだ履修中である。」が抽出された。

記述数が少ないため十分な考察には至らないが、どちらのハイライトも障害のある生徒本人よりも、その周囲の生徒や保護者とどのように関係を構築するかを課題として認識していることがわかる。また、特別支援教育への社会的な関心の低さを憂慮しつつ、特別支援教育や不登校についてのさらなる理解や学習が必要であるとしている点も共通している。この点についてもう少し踏み込むと、18生では「特別支援教育についてはあまり詳しく学んでこなかったので勉強が必要であると感じている。」「現在教育相談を受講していて、その中でいじめ、不登校、特別支援教育のことについて学んでいる。」と特別支援教育について学んでいないあるいは学習中であることが記されているが、19生では「実習校では、ケース会議が慎重に行われており、教員・保護者・専門家が共通認識を持って、子どもたちに合った教育を見極めていくことが大切だと分かりました。」「講義で習ったことを踏まえて、自分自身も特別支援についてもう一度勉強し直したいと思います。」「コロナの影響もあり、特別支援学校での実習体験が合計で8時間程度しかできなかったため、特別な支援を要する子供と接した時間が比較的に少ない。」とすでに講義や体験等で特別支援教育について理論的・実践的に学んではいるものの、まだ十分ではないとの意識の高さがうかがえる。こうしたわずかな違いが、再課程認定後に新設必修化された「特別支援教育に関する科目」（1単位）⁵によるものなのか、単に個人差なのかについては、今後さらなる検討が必要である。

4. 小括：再課程認定後の教育実習評価票のあり方

本稿では、教育実習評価に関わる先行研究の整理から研究の視座を特定した上で、いくつかの自治体や大学の評価票の評価項目や評価規準を比較分析し、本学の教職実践演習自己評価シートの記述にある「特別支援（教育）」を手がかりとして、18生と19生の課題認識の違いについて考察した。

本研究の出発点には、教職課程の再課程認定に伴い「教職課程コアカリキュラム（教育実

⁵ 本学では、3年次後期科目として「特別支援教育」（2単位）を開設している。

習)」が策定され、学校現場では新しい「学習指導要領」（平成 29 年版）が順次実施され、教育公務員特例法等の一部を改正する法律の施行により教員育成指標の策定と教員育成協議会の設置が義務化されたにもかかわらず、愛知県内の多くの大学が使用している愛知県の評価票が長期にわたり改訂されていないことへの素朴な疑問があった。また、そこには、実習校や指導教諭の評価作業の負担への配慮がありつつも、教育実習の単位認定者としての大学が各校の教職課程の特色を生かした主体的な評価のあり方を追求することなく、評価票改訂の努力を怠ってきたのではないかと自省もある。これは、山口（2021）が評価する側とされる側それぞれの立場から評価票の課題を考察した上で指摘するように、「大学ごとに違った実習評価票を使用することの是非を今すぐ問うものではないとしても、現状の実習評価の在り方については、再考する必要がある段階にきている」との問題提起にも呼応する。

今回は、中位で出現した「特別支援（教育）」をキーワードに分析を試みた。記述数が 18 生 5 件、19 生 8 件と少なくサンプル数が十分とは言えないが、少ないながらも両者の記述数に量的な差が見られなかったことは論点となりうる。つまり、「特別支援教育に関する科目」（1 単位）が必修化された再課程認定後の 19 生でも記述数の増加が顕著でなかったことから、講義内容をどれだけ理解し実習につなげようとしたかという個人的な側面以外に、実習校が実習生の既習事項を踏まえた上で特別支援教育に関する実践経験の場を提供できていないといった組織的な課題も考えられる。さらには、構造的な側面として、評価票の評価項目や評価規準等に特別支援教育に関する事項が含まれていないことも一因として指摘できる。令和 4（2022）年 3 月の特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」で、「幼稚園、小学校、中学校、高等学校教諭免許状の取得に当たっては、令和元年度より、特別支援教育に関する科目を 1 単位以上修得しなければならないこととなったが、今後の免許状の取得者の状況を踏まえ、他の教職課程に係る課題と併せて、特別支援教育の内容の更なる充実を検討する必要がある」と指摘されていることから、実践経験を担保するための評価票の開発が急務であろう。

すでに 17 年前の中央教育審議会（2006）「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」において、教職課程の質的水準の向上の基本的な考え方として、「大学の学部段階の教職課程が、教員として必要な資質能力を確実に身に付けさせるものとなるためには、何よりも大学自身の教職課程の改善・充実に向けた主体的な取組が重要」であり、共同による次世代の教員の育成に向けて、「実習成績の評価についても、適切な役割分担の下に、共同して行うことが適当であるが、その場合には、実習校により評価にばらつきが生じないように留意することが必要」と大学による主体的な評価のあり方について言及されている。教員育成協議会の設置や教員育成指標の策定が義務化された現状に鑑みれば、教員養成指標における養成期の「着任時の姿」に応じた評価票が再検討されるべきである。また、教員育成協議会において教育委員会と大学等が議論を重ね、学校現場の負担にも配

慮しながら、各大学が単位認定者として教育実習を主体的に評価していくための評価規準等を明確にした評価票の開発と不断の見直しが求められる。

今後の研究課題は少なくない。本稿では、新学習指導要領の実施前後の影響について若干言及したものの、十分に考察することはできなかった。例えば、新学習指導要領の理念として前文で謳われている「社会に開かれた教育課程」の実現に関連して、前記のワードクラウドには特別活動や総合的な学習の時間、コミュニティスクールやスクールソーシャルワーカーなどが比較的大きく表示されている点の分析等については、次号に譲りたい。旧学習指導要領の時代ではあるが、木内（(2012) は、「残念ながら、教育実習生は学校評議会や学校運営協議会の参観はできない」が、「教育実習先で、こうした（子ども参加の：筆者補足）協議会があるなら、設置に至った経緯や立場の違いによる対立の克服、さらにはその成果や今後の課題を学ぶとよいであろう」との提案を行っており大変興味深い。こうした提案を評価票にどのように組み込み、効果的な教育実習を実施・評価しているかについて継続的に検討していきたい。

＜参考文献＞

- 宮下治「教育実習評価票に関する現状と課題に関する一考察―愛知県内連携 5 大学と東京都教育委員会の評価票の比較から―」愛知教育大学研究報告 教育科学編(64)、pp. 111-117、2015 年
- 溝口繁美「教育実習を単なる実習で終わらせないために―教育実習への授業評価導入の試み―」神戸親和女子大学言語文化研究(12)、pp. 85-98、2018 年
- 中川麻衣子・濱本想子・辻亮太・敦敦其其格「わが国の教育実習における特質と展開に関する歴史的検討」日本教科教育学会誌（43 巻 4 号）、pp. 13-23、2021 年
- 佐藤典子・佐久間邦友「教育実習における評価票の検討―実習校からの評価と学生の自己評価の比較を踏まえて―」（研究ノート報告）郡山女子大学紀要(53)、pp. 317-334、2017 年
- 津村敏雄「教員育成指標の研究―関東地方一都六県に焦点を当てて―」東洋学園大学教職課程年報(2)、pp. 39-51、2020 年
- 柴田義松・木内剛編『教育実習ハンドブック〔増補版〕』学文社、2012 年
- 筒井美紀・遠藤野ゆり編『ベストをつくす教育実習―強みを活かし実力を伸ばす』有斐閣、2017 年
- 矢嶋昭雄「教育実習における指導と評価に関する一考察―東京学芸大学と東京都教育委員会の成績報告書の比較から―」東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要（第 8 集）、pp. 23-32、2012 年
- 山口晶子「日本の教育実習の評価（第 6 章）」岩田康之編『教育実習の日本的構造―東アジア諸地域との比較から』学文社、pp. 163-188、2021 年

＜参考資料＞

- 愛知県教育委員会「愛知県教員育成指標【教諭】」『愛知の教員育成』p. 7、令和4年3月
- 中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」平成18年
- 福岡市教育委員会「実習の評価について」「福岡市教員育成指標について」『福岡市教育実習ガイド（実習生編）』pp6-7、令和3年5月
- 北九州市教育委員会「（3）教育実習の評価について」『北九州市教育実習ガイド（教育実習生・大学用）』pp. 18-19、令和4年4月
- 名古屋市教育委員会「名古屋市教員育成指標（教諭版）」『学び続ける教員のための教員育成指標活用ガイドブック』p. 3、平成31年1月
- 岡山県教育委員会「教育実習評価モデル」『岡山県教員等育成指標及び研修計画』p. 30、平成29年12月
- 特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議「特別支援教育を担う教師の養成の在り方等に関する検討会議報告」令和4年3月
- 東京都教育委員会「Ⅲ 教育実習」『東京都教職課程カリキュラム』pp. 41-54、平成29年10月
- 山口県教育委員会「第8章 教育実習の評価方法」『教育実習実施に当たってのガイドライン』pp. 67-75、平成25年3月
- 横浜市教育委員会「横浜市 教育実習評価票」『令和3年度教育実習サポートガイド』pp. 25-26、令和3年4月

（教職センター 教授・助手）

＜巻末資料 1＞：教職コアカリキュラム対応表（教育実習）

教職課程コアカリキュラム対応表（教育実習）

教育実習（学校インターンシップ（学校体験活動）を含む。）

全体目標：

教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。
一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実践を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。

*教育実習の一部として学校インターンシップ（学校体験活動）を含む場合には、インターンシップ（学校体験活動）において、(2)、(3-1)もしくは(3-2)のうち、(3)4)の目標が達成されるよう留意するとともに、教育実習全体を通して全ての目標が遺漏なく達成されるようにすること。

(1) 事前指導・事後指導に関する事項

一般目標：

事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する。これらを通して教育実習の意義を理解する。

到達目標：

- 1) 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。
- 2) 教育実習を通して得られた知識と経験をふりかえり、教員免許取得までにさらに習得することが必要な知識や技能等を理解している。

(2) 観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項

一般目標：

幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校（園）の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。

到達目標：

- 1) 幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。
- 2) 指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実に即して記録することができる。
- 3) 教育実習校（園）の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。
- 4) 学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができる。

(3-1) 学習指導及び学級経営に関する事項 ※小学校教諭・中学校教諭・高等学校教諭

一般目標：

大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する。

到達目標：

- 1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。
- 2) 学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を活用することができる。
- 3) 学級担任の役割と職務内容を実地に即して理解している。
- 4) 教科指導以外の様々な活動の場面で適切に児童又は生徒と関わるすることができる。

(3-2) 保育内容の指導及び学級経営に関する事項 ※幼稚園教諭

一般目標：

大学で学んだ領域や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、保育で実践するための基礎を身に付ける。

到達目標：

- 1) 幼稚園教育要領及び幼児の実態等を踏まえた適切な指導案を作成し、保育を実践することができる。
- 2) 保育に必要な基礎的技術（話法・保育形態・保育展開・環境構成など）を実地に即して身に付けるとともに、幼児の体験との関連を考慮しながら適切な場面で情報機器を活用することができる。
- 3) 学級担任の役割と職務内容を実地に即して理解している。
- 4) 様々な活動の場面で適切に幼児と関わるすることができる。

<巻末資料2>：愛知県教育委員会評価票

令和 年度 教育実習評価票

大 学 名		学 部 ・ 学 科 等		実 習 生 氏 名	
実 習 校 (園) 名		配属学年	実習教科(注1)		実 習 期 間
					月 日 から 月 日 まで
評 価 項 目	評 価 (注2)				主 な 観 点
	A	B	C	D	
生 徒 指 導					・ 幼児児童生徒の観察、理解
					・ 指導能力
					・ 指導態度
学 習 指 導					・ 教科等に関する能力
					・ 指導能力
					・ 指導態度
実 習 態 度					・ 実習生としての自覚
					・ 教職に対する熱意
					・ 実務能力
					・ 教育実習記録等
出 欠 席	出席すべき日数 日				理由
	出席日数 日				
	欠席日数 日				
	遅刻 回	早退 回			
総 合 評 価 (注2)	A	B	C	D	特 記 事 項 (注3)
指導教諭氏名					

令和 年 月 日

学校(園)名

校(園)長 氏名

注1 実習教科欄は、中学校、高等学校のみとする。

注2 評価および総合評価は、それぞれBを標準、Dを不合格とし、該当欄に○印をつける。

注3 特記事項は、評価項目、その他について、特に記すべきことがあれば記入する。

<巻末資料3>：福岡市教員育成指標<教諭>

福岡市教員育成指標について

福岡市では、「福岡市教員育成指標」を策定しています。

福岡市の教員となるにあたって、『養成期』（福岡市が着任時に期待する姿）に身に付けておいてほしい資質・能力を示しています。

福岡市教育センターのホームページからダウンロードできます。

<教諭>

福岡市教員育成指標（小学校・中学校・特別支援学校・高等学校 教諭・指導教諭）

キャリアステージ		養成期	基礎期（習得）	基礎期（確立）
資質・能力	教育的愛情・情熱	一人一人の生命や身体を安全に確保するとともに、個性や思いを大切にできる気持ちをもっている。	一人一人の生命や身体を安全に確保するとともに、個性や思いを受け止め、	一人一人の生命や身体を安全に確保するとともに、個性や思いを受け止め、
	向上心・向学心	教員になる覚悟をもち、児童生徒を成長させよう、白けさせようとする強い意欲をもっている。	児童生徒を成長させようとする強い意欲をもち、一人一人の成長を喜びに感	児童生徒が、自立的、社会参加ができるように、主体的に取り組もうとして主体的に研修に参加したり、先輩教員にアドバイスを求めたり、同僚と意見交換をしたりしながら、自ら研鑽に努めている。
	社会性・協調性	社会に出るために必要な挨拶や言葉遣い、身だしなみを身に付けている。	社会人として必要な挨拶や言葉遣い、身だしなみを身に付け、相手や場に応じた言動をとっている。	社会人として必要な挨拶や言葉遣い、身だしなみを身に付け、相手や場に応じた言動をとっている。
	人権認識・人権感覚	社会にある人権問題、学校における人権教育の必要性等について理解している。	特定児童従事者としての自覚をもち、「人権教育指導の手引き」に記載している人権教育の現状や課題、人権に関する法律等について理解している。	社会にある人権問題や、学校・学年内外における人権侵害に気づき、当事者の心情を推し量ったり、様々な多様性を受け入れたりしながら、主体的に問題の解決を図ろうとしている。
	法令遵守・体罰等の不祥事根絶	社会生活において法を遵守するとともに、教職員の職務に関する法令等を遵守することの重要性を理解している。	教職公務員としての自覚と誇りをもち、職務に関する法令や規則・規程を遵守している。	教職公務員としての自覚と誇りをもち、職務に関する法令や規則・規程を遵守している。
教職の実践に関する資質・能力	学習指導力	授業構想	カリキュラム・マネジメントについて理解している。	教科横断的な視点や人的・物的資源等の活用を理解し、学年の実態に応じて年間指導計画を立案することができる。
		授業展開	学習指導要領の各教科等に記述する内容を理解し、単元や1単位の授業を展開することができる。	「授業改善の手引き」を基に、単元や1単位の指導計画を立案することができる。
		評価・改善	学習評価の意義と方法について理解し、一人一人の学習状況を把握する手法を身に付けている。	一人一人の学習状況を的確に把握し、授業改善を図ることができる。
	生徒指導力	ICT活用	各教科等の特質に応じたICTの効果的な活用方法を理解し、授業設計に生かしたり、教材等を作成・提示したりすることができる。	各教科等の特質や学習過程を踏まえて、一斉学習や個別学習、協働学習でICTを日常的、効果的に活用して、授業を展開することができる。
		児童生徒理解	ICT活用や情報モラル等に関する指導の重要性を理解している。	児童生徒がICTを活用して効果的に学習を進めることができるよう指導するとともに、情報モラル等について指導することができる。
組織参画力	学校組織の理解と参画・運営	児童生徒理解	一人一人の特性や個性を共感的に理解することができる。	各職種の役割等を活用しながら、一人一人の特性や個性を多面的・共感的に理解することができる。
		児童生徒指導	指示や求め、叱り方を身に付け、児童生徒の状況に応じた指導をすることができる。	一人一人のよさを引き出しながら、児童生徒の状況に応じた指導をすることができる。
	危機管理	学校組織や校種分掌について理解している。	学校組織への参画意識を高め、自分に任された職務を確実に遂行することができる。	学校組織への参画意識を高め、自分に任された職務を確実に遂行することができる。

福岡市が着任時に期待する姿

< 巻末資料 4 > : 福岡市教育実習評価票

実習の評価について

■福岡市教育実習評価票について

福岡市では、大学ごとの教育実習評価票とは別に、福岡市独自の評価票を設定しています。

福岡市の教員となるにあたって、身に付けておいてほしい資質・能力を示していますので、事前に確認して実習に臨んでください。

評価票に記載された個人情報については、福岡市立学校教員採用候補者選考試験における採用選考に活用し、これ以外の目的で利用することはありません。

福岡市 教育実習 評価票

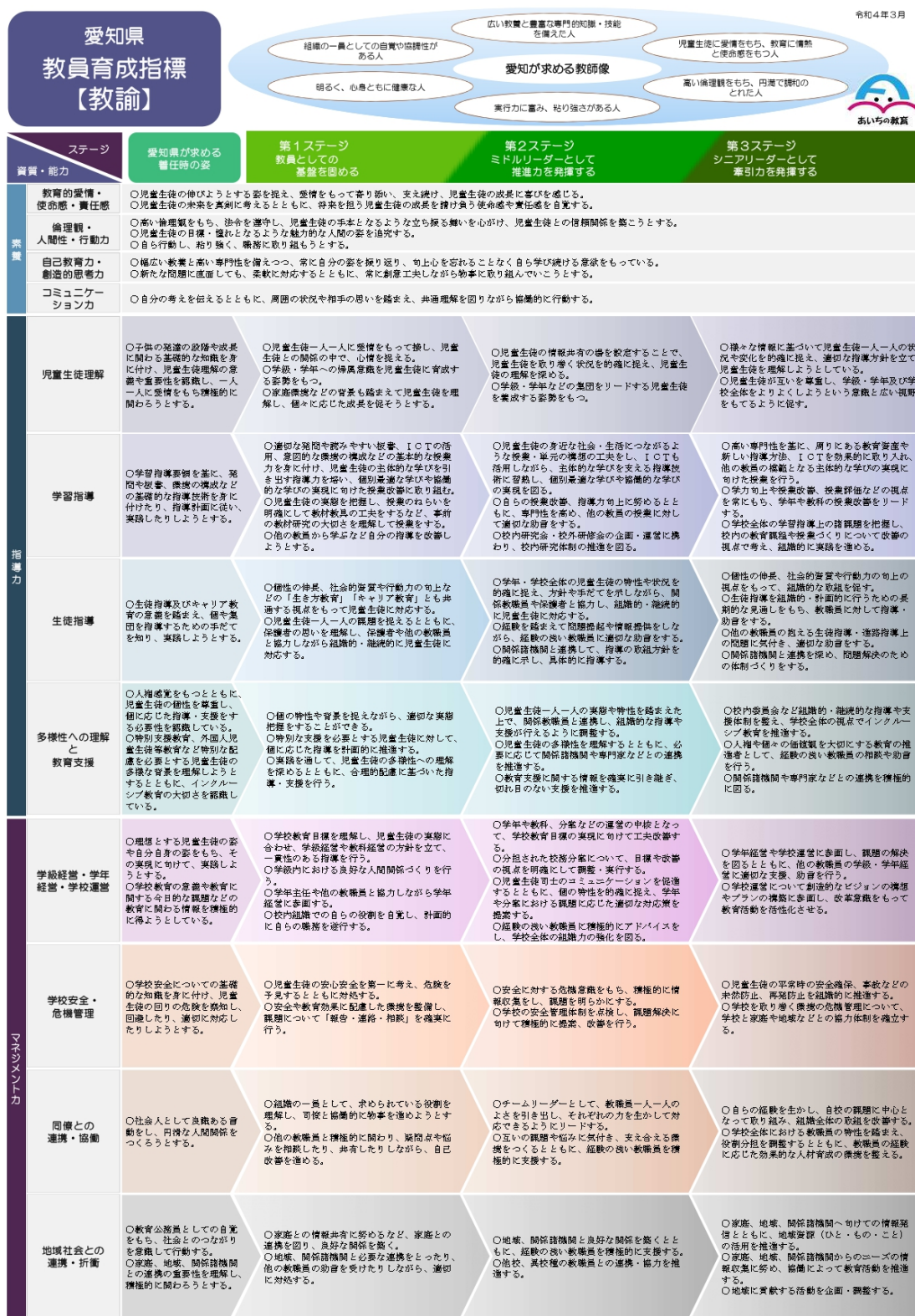
フリガナ				大学名			
実習生 氏名				学部・学科			
				学籍番号			
実習期間		予定日数	出席日数	欠席日数	欠席理由	遅刻・早退	
令和 年 月 日から		日	日	日		遅刻 回	
令和 年 月 日まで		日	日	日		早退 回	
特別選考を志願するために特別学生サポーター活動を実施した者の活動日（※）				(下の注意事項を参照のうえ「〇月〇日」のように記載すること。併せて当該学生の活動記録簿を提出すること)			
副校長・教頭 氏名				指導教員 氏名			
評価項目	評価規準					評価	
教職の 素養	・教職員の指導や助言を積極的に聞き、学ぶ意欲と志をもち、自ら学んでいる。						
	・一人一人の個性や行動の背景にある思いを受けとめ、児童生徒に公平かつ受容的な態度で接している。						
組織の一員 としての規律 ある行動	・気持ちのよい挨拶や服装、言葉遣い、教職員への対応、保護者や地域の方への接し方等、他者とのコミュニケーションの基礎・基本を身に付けている。						
	・学校の諸問題への組織的な対応の重要性を理解し、報告・連絡・相談を行い対応している。						
	・学習指導案・実習記録等の提出期限を守ることやノート指導や点検書類作成等の事務処理を滞ることなく行っている。						
学習指導	・学習指導要領の内容を理解し、単元や1単位時間の指導計画を立案することができる。						
	・指導技術(発問や板書等)の基礎・基本を理解し、「主体的・対話的で深い学び」のプロセスを含めた授業を展開することができる。						
	・学習評価の意義と方法について理解し、一人一人の学習状況を把握して授業を進めている。						
	・ICTの効果的な活用について理解し、授業設計に活用したり、教材等を作成・提示したりすることができる。						
児童生徒 指導	・一人一人の特性、個性や背景を把握することの重要性を理解し、児童生徒と良好な関係を築いている。						
	・個や学級集団に応じた指導法(指示や褒め方・注意(叱り方等))を理解し、児童生徒に適切に指導している。						
学級経営へ の取組状況 (<u>養護・栄養</u> は評価不要)	・学級担任の役割や職務内容、児童生徒が安心して過ごせる学級経営の基礎・基本について理解している。						
	・学級の規範づくりや教室の環境構成、清掃指導、給食指導等、学級集団づくりのための基本的な方法を理解し、児童生徒に関わっている。						
総合評価							
総合所見							
上記評価の実施にあたっては、副校長・教頭、指導教員等の関係職員から意見聴取を行い、客観的・多面的に評価を実施しました。							
学校名	福岡市立			校長氏名 (自署)			

特別学生サポーターに関する注意事項は省略

6

47

＜巻末資料5＞：愛知県教員育成指標【教諭】



＜巻末資料 6＞：名古屋市教員育成指標（教諭版）

名古屋市教員育成指標（教諭版）

※ キャリアステージは、自分の教員経験や校内での立場を考慮して自分で選択する。

資質能力		ステージ		名古屋市の求める 着任時の姿	教員としての 基礎を培う 段階		教員としての 専門性を高める 段階		教員としての 協働性を高める 段階		教員としての 広い視野で様々な 役割を果たす 段階		
		視点											
求められる資質や能力	素養	自己管理能力	教員としての適性を常に意識しながら、教職に対する使命感を高める。	・服務規律を遵守する、規範意識をもつなどの自己を管理する力									
		人権意識の醸成		・人権に対する知識や偏見・差別に気付く感覚など、人権を尊重できる意識の醸成									
		学び続ける意欲		・新たな教育課題を発見・設定し、解決策を探索する意欲									
		コミュニケーション力		・相手の思いをくみ取り、積極的にコミュニケーションする力									
	児童生徒理解力	子ども理解	一人一人の児童生徒に対して愛情をもって接する意識を高くもち、児童生徒を共感的に理解することの大切さや合理的配慮の意義について実感を伴って理解している。	・学級の児童生徒の家庭環境や交友関係等の把握と対応		・学級・学年の児童生徒の家庭環境や交友関係等の把握と対応		・学級・学年・学校の児童生徒の家庭環境や交友関係等の把握と対応					
		子どもと向き合う姿勢		・どの児童生徒に対しても公平・公正に、愛情をもって接する態度									
		特別支援教育に対する理解		・配慮を要する児童生徒と学級・学年集団への適切な指導・支援 ・個別的教育支援計画、指導計画の実行に向けた連絡・調整									
	学習指導力	授業構成	実践的指導力の基礎となる知識、技能を習得し、体験を通して、授業づくりや授業の進め方等について理解している。	・主体的・対話的な授業づくりの推進									
		授業展開		・ねらいに応じた授業づくり		・学校教育目標を踏まえた授業づくり							
		授業評価		・ねらいに応じた学習指導の充実		・ねらいと個に応じた学習指導の充実							
	集団経営力	経営	学級・学年単位での集団づくりの基礎や、生徒指導の基礎について具体的に理解している。	・安心・安全に過ごせる温かい学級づくり		・安心・安全に過ごせ、互いを認め合う温かい学級・学年づくり							
				・よりよい人間関係づくり、集団づくり					・よりよい人間関係づくり、集団づくりへの支援				
		生徒指導		・集団に対する社会性や自己肯定感を高める指導		・自己肯定感、自尊感情を高める指導 ・予防的・開発的な生徒指導				・生徒指導上の課題を協働して解決するための適切な助言			
	マネジメント力	家庭・地域・関係機関との連携	組織の一員として同僚や外部（保護者、地域）との連携・協働、安心・安全な学校生活について実感を伴って理解している。	・家庭・地域・関係機関との適切な情報共有と共通理解				・家庭・地域・関係機関との円滑な連携				・家庭・地域・関係機関との調整役としての貢献	
		同僚性		・職場の一員として共に協力しようとする意識と行動		・調整役としての学校運営への参画		・教職員間の調整役としての積極的な貢献					
・学年経営への貢献						・学年・学校の強みを活かした学校教育目標の具体化		・若手・ミドルリーダーの立てた具体策に対する幅広い見地からの助言					
						・学年・学校運営への参画を意識した適切な意見具申							
	危機管理		・安全配慮義務についての理解と迅速な対応 ・「報告・連絡・相談」による課題解決		・事故等発生時の迅速かつ適切な対応		・事故等発生時の迅速かつ適切かつ組織的な対応						

※基礎を培う段階はおおよそ1～5年目、専門性を高める段階はおおよそ6～10年目、協働性を高める段階はおおよそ11～25年目、広い視野で様々な役割を果たす段階はおおよそ26年目以上を目安にするといふ。

<実 践 論 文>

教育課程を考える ～「主体的・対話的で深い学び」の実践～

竹下 裕隆

1 はじめに

文部科学省は、各学校が教育課程の編成を主体的に行うことの必要性について、現在の学習指導要領の中で強調している¹。そして、「教育基本法及び学校教育法その他の法令並びに学習指導要領の示すところに従うこと」を前提とした上で、今回の学習指導要領改訂の中心的テーマである「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた各学校における授業改善の取組に期待を寄せている²。

愛知県教育委員会では、学習指導要領改訂や高大接続改革の趣旨を踏まえた探究的な学習を推進するために、現在、「あいちラーニング推進事業」を実施している。県立高等学校12校の主管校において、「主体的・対話的で深い学びの推進」をテーマにした研究開発を行い、その成果を広く普及・還元するとともに、別に指定した重点校において、主管校の研究成果を踏まえながら自校における授業改善を行うこととし、それらを組織的に推進することを目指している。

昨年の9月に、その事業の一環として、主管校の一つである愛知県立成章高等学校から依頼を受け、教職員を対象とした校内研修会を、大学での実践を踏まえながら実施した。その際、研修会が「主体的・対話的で深い学び」となるよう、講話後にグループ討議を行い、研修会後のリフレクション（振り返り）をまとめ、先生方に還元を行った。その実践について報告する。

2 「主体的・対話的で深い学び」について

「主体的・対話的で深い学び」については、学習指導要領第1章総則第3款「教育課程の実施と学習評価」において、各教科・科目等の指導に当たっての配慮事項の最初として、「第1款の3の(1)から(3)までに示すことが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと」としている。「第1款の3の(1)から(3)まで」とは、「(1)知識及び技能が習得されるようにすること、(2)思考力、判断力、表現力等を育成すること、(3)学びに向かう力、人間性等を涵養すること」であり、これらが偏りなく実現されるよう、単元や題材など内容や時間のまとまりを見通しながら、生徒の主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を行うこと、その際、各教科等の「見方・考え方」を働かせ、各教科・科目等の学習の過程を重視して充実を図ることとしている³。

こうした授業改善の方向性について、改訂前の教育委員会や学校への説明においては、「アクティブ・ラーニング」という言葉を象徴的に使用していた。そもそもこのアクティブ・ラーニングは、大学の授業改善の標語であった。中央教育審議会の「新たな未来を築

くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)」(2012. 8)において、「従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。」として、大学におけるアクティブ・ラーニングの必要性を強調している。そのアクティブ・ラーニングが、今回の学習指導要領の改訂に係る説明においてキーワードとして用いられたのであるが⁴、改訂された学習指導要領では、「アクティブ・ラーニング」という言葉は消え、代わりに「主体的・対話的で深い学び」という言葉が登場した。このことについて、千々布敏弥は、次のように述べている。

今次学習指導要領の改訂にあたっては、知識に偏した教え込みの授業への問題意識があった。それを転換する鍵として、諮問段階では指導方法としての「アクティブ・ラーニング」が想定されていたが、審議の進行に伴い、指導方法を提案することによる授業改善の限界が明らかになってきた。

そこでクローズアップされてきたのが子どもの学びへの焦点化である。子どもがどのように学んでいるかを目標像として示すことができれば、それに向けた授業改善はアクティブ・ラーニングでも従来どおりの指導方法でもよい、という考えにシフトし、主体的・対話的で深い学びの言葉に決着した。⁵

そして、「主体的・対話的で深い学び」と転換することで、「授業方法の改善」ではなく、「授業改善の視点」として捉え直しているとし、この言葉の意義を、「教師を主語として考えがちであった授業以前の議論を、子ども主語に転換するものだとまとめることができる」（千々布敏弥 2021）と説明する。

因みに、「主体的・対話的な深い学び」ではなく「主体的・対話的で深い学び」となっていることについて、前者だと、「主体的・対話的」であることは「深い学び」の条件となるが、そうではなく、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」のそれぞれを、「授業改善の取組を活性化していく視点」として次のように位置づけている。

- ① 学ぶことに興味や関心を持ち、自己のキャリア形成の方向性と関連付けながら、見通しをもって粘り強く取り組み、自己の学習活動を振り返って次につなげる「主体的な学び」が実現できているかという視点。
- ② 子供同士の協働、教職員や地域の人との対話、先哲の考え方を手掛かりに考えること等を通じ、自己の考えを広げ深める「対話的な学び」が実現できているかという視点。
- ③ 習得・活用・探究という学びの課程の中で各教科等の特質に応じた「見方・考え方

を働かせながら、知識を相互に関連付けてより深く理解したり、情報を精査して考えを形成したり、問題を見いだして解決策を考えたり、思いや考えを基に創造したりすることに向かう「深い学び」が実現できているかという視点。⁶

このように、「主体的な学び」「対話的な学び」「深い学び」が授業改善の視点として並列に示されている。ただ、実際の授業改善を考えれば、当然これらは相互に深く関係しており、むしろ、その関係性を踏まえて授業改善を図っていくことになると思う。

そして、先に千々布が指摘したように、これらの意義が「教師を主語として考えがちであった授業改善の議論を、子ども主語に転換するもの」であるとすれば、授業を計画する際に、今まで以上に子供の学習の過程を重視し、子供達が主体的に授業に参加し、対話的な活動等を通して学びが深まっていくように、子供の視点に立って様々な工夫をすることが求められていると言える。では、具体的にどのように授業改善を行っていったらいいか。

3 「リフレクションの段階をのぼる」

千々布敏弥は、子供の「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、教師がリフレクションに取り組む必要があると述べている。授業改善を進めるための実践研究の意義について、マックス・バンマネンが提起したリフレクションの類型を参考に、リフレクションを「技術的リフレクション」「実践的リフレクション」「批判的リフレクション」の3段階に区分して説明している。⁷

① 「技術的リフレクション」

汎用的な技術や手法を授業に適用していくこと。初任者が初任者指導員に教えられたとおりに指導案と板書計画を作成し、そのとおりに授業をすること。(授業のなかで想定と異なる発言が子どもから出てきても、対処できない)

② 「実践的リフレクション」

教師が授業場面に応じて行っている即興的な意志決定のこと。児童・生徒の問題行動や学級経営など固有の文脈に即した問題解決思考を行い、当初の授業デザインにこだわることなく、授業の流れ、子どもの発言を即興的に解釈し、授業デザインを修正しながら授業をすすめること。

③ 「批判的リフレクション」

授業において意識すべき目的自体を常に見直す姿勢と考え方。育てたい子ども像は常に変容しており、教師の意図通りには動かないし考えない子どもを鋭敏に受け止め、指導を柔軟に見直している。

その上で、「授業研究を含めた、教師が授業について構想するあらゆる場面において、技術的リフレクションに留まることを避け、実践的リフレクションや批判的リフレクション

に取り組むことで、教師は子どもの主体的・対話的で深い学びを実現する授業ができるようになる。」⁸としている。そして、「教師に手法（マニュアル）を提示することでは不適切である。教師が自ら主体的にリフレクションするように促す戦略が必要だ。」とし、教師のリフレクションを促すのは手法ではなく「姿勢」であり、教師の主体性を認めて、自ら考えて授業改善するように求めている⁹。

次に、こうした視点に基づいて、私が大学で実践していることを考察してみたい。

4 教職科目における「主体的・対話的で深い学び」の実践

大学において教鞭を執るに当たり、「主体的・対話的な深い学び」となる授業のあり方について考えた。

- ①本時のテーマを明確にすること
- ②そのテーマを意識しながら講義を受けることができるようにすること
- ③必ず学生によるグループ活動を取り入れること
- ④考えたことを発表する場を設けること
- ⑤毎時の振り返りをしっかりと行うこと
- ⑥学生の振り返りを必ずシェアすること

以上の6点を踏まえてシラバスを作成した。このことについて、「生徒・進路指導論」の内容を例に、具体的に説明する。

毎時のテーマはシラバスで示しているが、そのテーマを踏まえてグループワークの内容を決めている。第13講では、テーマを「特別支援教育と生徒指導 ～発達障害のある子供への対応～」とし、講義のあとのグループワークを「発達障害のある子供に、担任として、どのように配慮していくか？」について様々なケースを想定して討議をし、そのまとめを発表することとした。そのことについて授業の最初に示し、学生に対して、担任としてどのように配慮したらいいかといった視点で考えながら、主体的に講義を受けるよう促した。その上で、「障碍特性に応じた指導の基本的な姿勢」「それぞれの発達段階で配慮すべきポイント」「発達障害のある子供のキャリア支援」¹⁰についての講義を行い、講義後、5～6名のグループに分かれ、司会と発表者を決めてから討議を行った。最後に、各グループの発表を行い、振り返りシートによる「振り返り（リフレクション）」を課題として終了した。

なお、この振り返りシートは、「本日の学びについて述べなさい（まとめ）」「思考の振り返り（感想・意見・質問・疑問）」の2点について記述し、翌日までにオンラインを通して提出してもらっている。「本日の学び」を振り返ることは、授業そのものを「再構築（リストラクチャー）」してもらうことだが、学生によってそれらが異なってくるので興味深い。なぜ異なるのか、その学生にとって「本日の学び」がなぜその内容になるのかを考えることで、それぞれの学生の思考の背景を想像することができる。そして、こちらもテーマを含めて講義を再構築する機会ともなる。

2点目の「思考の振り返り」に書かれた感想意見等については、主立ったものをまとめ

て次の講義で配付し、毎時間の最初に、いくつか取り上げて学生にシェアしている。この「振り返りのシェア」によって、学生の疑問への回答も含め、学生の学びを深めることができると考えている。

この第13講の振り返りでは、「合理的配慮」について、『特別扱い』しないように配慮する」という意見と『合理的配慮』は『特別扱い』ではない」という意見が示され、「合理的配慮」とは何かについて理解を深める機会となった。学生の意見を何点か示す。

○「特別扱い」しないように配慮するという意見

- ・ 誰か一人がそれを過度だと感じたり理不尽だと感じたりする場合、合理的配慮ではないのではないかな。
- ・ 対応を慎重に進めないと他の生徒が腫れ物扱いしてしまうことも考えられる。
- ・ 発達障害のある生徒に、特別な配慮を行い過ぎないこともその生徒のためであり、細心の注意を図ることが大切であると感じました。
- ・ 特別視し過ぎて周りからの疎外感や孤立感を生じさせないように十分に配慮し、個別で個に即した支援を行う必要がある。それぞれが個を理解し、尊重できるような集団づくりを行う。
- ・ 変に特別扱いせず、周りと平等に扱う。これは合理的配慮である。

○「合理的配慮」は「特別扱い」ではないという意見

- ・ 全体的に過干渉を嫌う意見が中心でしたが、これは自分たちがそういった立場を経験せず、完全に理解していない状態の考えではないでしょうか。
- ・ できないことを助けることは、特別扱いすることと違うということを心に留めておきたい。
- ・ 「障害はその人の特性」という受け止め方、言葉を大切にしたいと思いました。私も積極的に配慮をしていきたいと思います。壁にぶち当たっても、私にとっても特別扱いしているように見ている生徒のためでもあるからです。

大きく分けると、この二つのような分類になるが、次のように深く理解している学生もいた。

- ・ 中学校時代に、身体に障害のある方について学んだとき、「特別扱いはしないほしい」とおっしゃっていた。必要な支援を提供することと特別な扱いをするということはかけ離れていることだと感じた。
- ・ （発達障害がある子には）合理的配慮が必要であるが、他の児童生徒がその配慮を「特別扱い」と感じてしまうことに注視する必要がある。教師だけでなく、児童生徒の理解もとても重要だ。発達障害がある子供は、ない子供と別の特性や個性があるだけにすぎない。

この「振り返り」によって、「合理的配慮」について具体的な事例を考えることで、学生達の思考が深まるのではないかと、すなわち、さらに「深い学び」となるのではないかと考えた。そこで、東田直樹の「自閉症の僕が跳びはねる理由」¹¹の一部を紹介し、「彼を担任するとした時、支援について、クラスで最初に何を語るか」という問いを出し、それぞれに考えてもらうことにした。それをグループ内で発表し、次の講義の最初に、各グループの代表に担任としてのロールプレイをしてもらった。以下は、その主な感想意見である。

- ・メガネをたとえにしたのは、身近であり、ハッとさせられ納得がいき、上手いなと思った。
- ・「眼鏡やコンタクトレンズを使っている人も障害がある」という伝え方は、誤解を招く恐れがあると感じた。「障害」という言葉が一人歩きして、コンプレックスを感じてしまうかもしれない。
- ・クラスの最初の授業ということを考えると、このような重たい話を教師がするのはどうかと考えた。そこで、「平等」について考えさせるグループワークを導入し、生徒が主体的に興味を持って支援について知ってもらうことが可能になる。
- ・「自閉症」という言葉を出して話すことについて、賛否あると思うが、生徒本人がどちらを望んでいるかが大切だ。
- ・「何の障害かではなく、どんなことで困っているのか」という言葉は、「それがいいじめであるかどうかではなく、どうしてそのようなことをしたのか」という考え方に通ずるものを感じた。
- ・「障害」と聞くとどうしても「人と違う」と考えてしまう生徒がいると思うので、「この子はみんなよりも苦手なことが多いです」と紹介したいと思います。
- ・「自分の周りで（障害で）困っている人がいたらどうするか」というお題を生徒に与え、それについて考えさせることで、自分事として捉えて自分なりの意見を持つことが重要であると考えました。
- ・当事者にとっては必要な配慮であっても、他の生徒全員が必ずしもすぐに理解を示してくれる訳ではないと思います。そのことから、前回の感想の中にも「特別扱いにならないように」という意見があったのではないかと思います。
- ・私は、障害のあるなしにかかわらず、「困っている人を助ける」という認識にクラス全体がなることができればいいなと思いました。
- ・「何でも個性だというのは綺麗事だと思います。」という意見について、東田さんは「自閉症を個性だと思ってもらえたら楽になれる」と述べていました。きっと多くの方が同じ気持ちだと思います。その生徒の目の前でそんな言葉は言えないと思います。

また、このことを通じて、明らかに発達障害についての理解が深まったことが、次のような意見からも分かる。

- ・東田直樹さんの「自閉症の僕が跳びはねる理由」の資料を読み、発達障害についての知識が欠如していることがとても良く分かりました。彼らにとって一番つらいことが、自分のせいで悲しんでいる人がいることだという言葉に胸が締め付けられました。LGBTの生徒への対応でもありましたが、彼らへの配慮は特別扱いではなく「必要な配慮」だということを周りの人がしっかりと理解する必要があります。
- ・電車の中などで、時々大きな声で独り言を言っていたり突然叫んだりしている人を見かけます。そういう人を見ると恐怖を感じたり距離を取ったりしていました。しかし、資料を読んで、少し考え方が変わりました。
- ・厄介者と捉えてしまっていた自分に腹が立った。
- ・一緒に過ごしていく中で、障害者として見るのではなく、まずは一人の人間として接することがどれだけ大切なのか実感させられた。

今回、当初の授業計画を変更して実施したことで、学生からも、「メインである内容を学ぶことができなかったが、非常に有意義な時間であったと感じた。曖昧な解釈のままで終わらせないという、先生の熱意がよく伝わりました。」「『苦手なことがあるのもそれが良さで個性』『自分の今の弱みを受け入れるのも大切』といった様々な意見が自分の胸に刺さりました。とても気持ちのいい講義でした。」というような感想が寄せられ、手応えはあったが、そのことで本来の計画に合った内容を端折ることになった。

この授業では、学生による「リフレクション（振り返り）」を基に「授業全体のリフレクション」を行い、今後の授業内容を再構築する機会となった。授業の「批判的リフレクション」をするきっかけとなったのは、紛れもなく学生によるリフレクションであった。

この例も取り上げながら、高等学校の教職員に対して、講話を行うこととした。

5 愛知県立成章高等学校における教職員を対象とした研修会（主体的・対話的で深い学びの実践）

研修会のテーマを「『主体的・対話的で深い学び』の実践とは？」として講義を行い、その講義を踏まえて、グループ討議を行ってその内容を発表してもらった。講話後、振り返りシートの記入を依頼し、後日、それを送ってもらって、その内容を先生方にシェアすると共に、質問に答える形で、講話の内容を深掘りすることができた。

講義の中で、私自身の大学での実践以外に、茨城県立並木中等教育学校における実践「ALを学力向上につなげる『AL指数』と『R80』」についても報告した¹²。「AL指数」とはAL（アクティブ・ラーニング）の実施率を示す指数（50分授業でAL5分なら「AL10」、AL10分なら「AL20」。週5時間の授業でAL1時間の場合も「AL20」）であり、「R80（アールエイティー）」は、ALの最後にリフレクション（reflection 振り返り）として、ペアやグループで話し合ったことなどをリストラクチャー（re-structuring 再構築）して、80字以内で書くというもので、思考力・表現力・論理力を育成し、それが学力

向上につながるとしている。今回の研修会でも、振り返りとして「本日の学び」を再構築してもらった。

グループ討議では、『主体的・対話的で深い学び』を踏まえて、自分の授業でやってみたいこと（やっていること）」というテーマで話し合いをしてもらった。まず、司会・発表者を決めてから、それぞれテーマについて述べると共に、講義を受けての質問も考えてもらった。この時間内では十分に意見や質問がシェアできなかったが、振り返りシートを持ち帰って書いてもらうことで、リフレクション（振り返り）をしっかりと行っていた。さらに、様々な質問も出された。以下、その質問の主なものと私が考えた回答を示す。

【Q&A】

Q 生徒の評価がある以上、教員の（授業スキル）評価があってもよいと考えます。その「物差し」はどうあるべきと思われますか。このことは非常勤講師の雇用にも大きく影響があると考えますが。

A 教育評価をどう実施するか、ということだと思います。”学び続ける教師像“を持ち続けていくことが肝要だと思います。

Q 「R80」を実施する中で、生徒は変わってきましたか。

A 私は毎回主なものを生徒にプリントで示して最初にシェアすることで、前回の復習に使っています。繰り返す中で、教師側が押さえてほしいことに焦点が合ってくるように思います。ただ、「そこが気になっていたのか」というものもあり、それも紹介する中で、「深い学び」になっていくのかとも思います。

Q ルールを知って初めて次の思考に辿りつけないと思うが、その時間が充分に取れていないのをどうするか。

A 講義内容の「幹」の理解に重点を置いて、どう「枝葉」を省くかを考える必要があると思います。私が高校において行っていた世界史の授業でも、当初は全て漏らさず教え込もうとしていたように思います。「なぜ～なのか？」という問いを立てることで、枝葉は生徒自身の興味関心を踏まえて調べればよいと思えるようになりました。生徒が自ら「枝葉」を学んでいくように「幹」を魅力あるものにすることが大切だと思います。

Q 時間と対象人数の問題に手をつけず、主体的思考行動を起こさせるこちらの働きかけのみのやり方で、果たして授業効果は上がるのか。

主体的対話的で深い学びを踏まえる授業展開を考えると、どうしても時間がかかると思います。現在膨大になっている教科書の内容を終わらせるのが難しくなると思いますので、どうすればよいかは課題になってくると感じます。

A ご指摘の通り、授業時間確保と一クラス当たりの生徒数の漸減という課題については、行政として取り組み続けていく必要があります。この「主体的で対話的な深い学び」への取組は、生徒の学びのための授業改善だと思っています。「AL指数 20」という考え方は、1時間の授業の中にAL的なものを20%組み込む、又は、単元の中で中間あるいは最後にALを組み込むといったことを考えてみていただければと思います。

Q 大学での学びと高校での学びの質や方法の差を、どう埋めていくのか？

A 私が大学で実施している方法をそのまま高校で実施するには無理があると思います。振り返りの重要性をお伝えしたく、ご紹介しました。振り返りを書かせてフィードバックしないのであれば、振り返りの質を向上させることはできません。高校であれば、次の授業の最初に一つでも二つでも振り返りを紹介できればいいのかと思います。あるいは、単元を終えた時点でしっかりと振り返らせてそれをまとめてフィードバックするという方法もあるかと思います。いずれにしろ、高校であれば、「R80」の資料にあるような「AL20」を目指せばよいと思います。

Q ICTを活用して、いかに深い学びに繋げることができるか。工夫の仕方がどのようにできるか疑問に思いました。

- A ICTをどの場面でどのように活用するのかによろしいと思います。板書の代わりに活用したり動画を見せたりなど、教師が使うことで理解を深めたり、生徒がPCを使って関連することを調べたり、個別にさらに進んだ学習（個別最適化）をしたりすることができると思っています。
- Q 自分の教科の共通テストや大学入試を見ても、「知識偏重型」の在り方から脱却できておらず、「学校で育てたい力」と「それを判断する試験」のすり合わせができないものかと思いました。
- A 仰るとおりですね。ただ、「受験勉強」は、授業で行うものではないと思っています。前述したように、授業では、「幹」となるものをしっかりと根付かせることに注力すればよいのではないかとと思っています。幹が根付けば、枝葉は自分で学んでいけると思っています。
- Q 数学の授業において、「AL20」の授業がどのようなものになるか、具体的な実践例を知りたいと思いました。
- A 「アクティブ・ラーニング 数学」で検索すると、色々出てきます。他教科もどうぞ。
- Q 公園の中で、アクティブ・ラーニングの捉え方について、「ただの講義スタイルの授業でも能動的に聴いていればアクティブ・ラーニング」ということでしたが、それなら真剣に授業に取り組んでいた生徒は、昔からアクティブ・ラーニングをしていたのでは？
- A その通りだと思います。ただ、それができない生徒が多いので、生徒全員がそのような学びができるようにするにはどうしたらいいか、ということだと思います。
- Q 主体的な学びと自主的な学びの違いは？
- A 色々読んでみると、次のものが一番しっくりきますかね。
「主体的」：やるべき事が決まっていなくて、他から強制されるのではなく、状況に応じて自らの意思で行うさま。
「自主的」：やるべき事が決まっているものを他からの干渉がなくても、自然と自分から進んで行うさま。
- Q 「司会、代表者を決める」という際の教育的意義は何だろうかと思っています。立候補や推薦で適任者が選ばれたとき、他のメンバーの可能性を潰すことにはならないかと思っています。また、実力がなくても声をあげたものが得をするという土壌を作ってしまうか不安です。司会、代表者、発表者等の決め方は、教師がコントロールすべきものなのでしょうか。
- A 私は、どのようにグループ討議をしたらいいか、最初にしっかりと示す必要があると思います。そのためには、司会の役割についてしっかりと説明し、ローテーションしていくことを前提にしています。ご指摘の通り、司会をすること、発表をすることも学習の一つだと思います。ただ、司会がうまくできない生徒も当然いますので、司会の仕方を示したり、サプリーダーを設定したりする工夫は必要だと思います。
- Q 座学ベースの授業では、「R80」のようなものは取り入れやすいが、検定をベースに行っている家庭科では、もう少し方法を変える必要があると感じた。
- A 「R80」に固執しなくてもいいと思います。振り返りをするための一つの方法です。要は「主体的・対話的で深い学び」という視点で、今実施している授業方法を改めて見直してみるといいと思います。
- Q 困難校では、文章を書くことが凄く苦手な生徒が多い。その生徒達に80字でも書くことをどのように指導していったらいいのか。
- A そうですね。書くことを面白がらせる工夫がいるかも知れません。例えば、生徒が書いた「R80」を簡潔にシェアする、このことを毎時間繰り返しながら、少しでもいいから今日考えたこと学んだことを振り返って書くよう粘り強く促したり、「分からん」の一言があれば、「何が分からん？」と語りかけるチャンスにしたりするのかなと思います。「R80」を実施するのであれば、なぜ実施するのかを先生方自身が自分の中に落とし込んで最初に生徒に説明し、理解させてから実施することが大切だと思います。

また、先生方の実践あるいは実践したいことについても、シェアすることができた。

- ・これまでの方法では閉ざされてしまっている「考え」や「意見」を、ICTのツールを使って表現させ、互いに共感し合ったり、疑問をキャッチボールさせたりする。
- ・今の授業では、隣や周囲と意見交換の時間を適宜入れている。その際、まず自分で考える時間を与え、その後に意見交換をさせている。答えが決まっているようなものは、理由も合わせて話し合わせている。
- ・古典などは講義型になりがちだが、生徒達が受け身にならぬよう、時折、全員参加で答えを問う工夫をしている。
- ・授業で作品を読んだ後に、古典なら「今の生活にどう生きるか？」や「その時代の人々の考え方の相違点や類似点」を意識することで、内容に対してより深い読解ができるのではないかと感じた。
- ・現代文の作品が終わったときに、題名を与えて「300字作文」を書かせている。
- ・生徒同士で、ディスカッション後の発表、「ロイロノート」などで賛成反対などの基本的な意思表示をさせる。
- ・調べ学習を実施。
- ・その都度、生徒の顔を見ながら軌道を修正している。
- ・グループワークや生徒達の会話を増やしている。
- ・少しの疑問も、全員で共有をし、生徒達で確認させている。
- ・数学においては、問題を解く際、まずは自分自身と対話しながら考えることが能動的学修であると考えます。その上でペアワークを行うと、他者に自分の考えを伝えることがアウトプットとなり、理解が深まると考えます。この考えのもと、現在、授業を進めています。
- ・「主体的に学ぶ」ために、生徒に事例を投げて考えさせること（問題を解くことではない問い）を積極的に行うようにはしている。対話を通して考えを深めるために、生徒に投げる題材を精選し、生徒同士の意見交換が積極的に行われる機会を作りたい。
- ・複数の解法のある問題などの時は、生徒に考えさせ発表し合う。
- ・専門が理科なので、ある題材に対して生徒の推測等をグループ内で出させることで、様々な視点、考え方を知るとともに、論理的な思考を養いたい。
- ・実験等で、今までなら最後に感想を書くようにしていたが、それを振り返りにして、生徒全員で共有することにより、主体的、対話的な学びに繋がるのではないかと感じました。
- ・対話的という点で、生徒同士が教え合う時間を確保している。教師が一方的に解説をするのではなく、生徒が教えて、教えられた方が能動的に学べると考える。
- ・敢えて「ここからはディベートです」のような授業はしていないが、機会を捉えてやってみてもいいかもしれない。が、中学高校の英語の授業は、input only でもよい気がする。6年間で詰め込んだ文法や表現を、大学で是非 output する機会を作ってほしい。私の持論は「英会話は慣れと度胸」です。知識さえあれば、未来は開けると考えています。
- ・発言する前にグループで話し合いをさせ、活発なグループを当てる。できない生徒でも、他人の意見・答でも自信を持って答えることができる。
- ・あるテーマ・質問に対してペアワークを英語でさせることがある。また、学期に1, 2回作文をさせ、自分の考えをまとめさせることがある。毎授業でこういったことができているわけではないので、その頻度を増やしていきたい。
- ・教科（商業科）の特性上、教授型の授業になりやすいため、單元ごとや項目ごとなど、少しでも学び合う授業（アクティブラーニング）が取り入れられるように工夫したい。また、振り返りとしての「R80」を積極的に行い、授業改善に努めたいと思いました。

最後に、次のような感想をいただいた。

- ・「深い学び」の難しさ。常に受験を考え、テスト範囲に追われて授業をしている気がします。
- ・今回の講義の中で「AL指数」という考え方を知り、授業内のバランスが大切ということが分かった。教科の特性上、全ての授業をAL化していくのは非現実的であるが、単元のまとめや革新的な部分についてAL化していくことはできると考えた。

私自身、講話をする機会はこれまでに何回かあったが、今回初めて、主体的・対話的で深い学びとなるように意識して行うことができた。また、先生方の振り返りを通して、講話の内容そのものをリフレクションし、再構築する機会をもらえたのではないかと考えている。そして、主体的に参加したあとの振り返りはそれぞれ中身の濃いものとなっており、同じ「教師仲間」の疑問等を共有することで、より理解を深めていただいたのではないかと考えている。

この研修会後の11月に、先生方による公開授業及び研究協議会が成章高等学校で実施された。ICTの活用についてはかなりチャレンジした内容であり、生徒の主体的・対話的な活動がかなり意識されていた。「深い学び」となったかどうかは、それぞれの生徒の振り返りを踏まえなければ分からないが、授業参観した先生方も含めて、自らの授業を批判的に振り返った上で、授業改善し続けていくことに期待したい。

6 おわりに

コロナ禍の学校において、授業をどのように実施していったらいいか模索する中で、文部科学省の英断もあり、小・中・高等学校のICT環境が一気に改善された。ただ、学校では、配備されたタブレット端末をいかに有効に活用するかということに意識が行きがちで、根幹である「主体的・対話的で深い学び」を目指した授業改善という視点が疎かになっていないかといった印象がある。

今回、高等学校における授業改善の取組に関わる中で感じたことは、多くの教師が、ICT機器の活用もきっかけにして授業を大きく変えていかなければ、正解のない課題に取り組まざるを得ない現代社会をたくましく生き抜いていく若者を育てていくことはできないのではないかという危機感を抱きながら、授業改善に立ち向かっているということだ。生徒の視点に立てば、自らの目指すところを具体化することが難しくなっている中でもがき苦しんでいる彼らに、何かしらの希望を見いだせるような手助けが、授業を通してできないか模索し続けることが大切である。

各学校が教育課程を主体的に編成していくためには、教師一人一人が自らの授業を「批判的リフレクション」によって改善していくことにより、年間計画の不断の見直しを実施していく必要がある。私自身も、「学び続ける教師像」の原点に立ち返りながら、自らの授業改善に努めつつ、機会を捉えて学校の支援もしてまいりたい。

(教職センター 教授)

-
- ¹ 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 総則編」(平成 30 年告示)「第 3 章第 1 節(1)教育課程の編成の主体」
- ² 同上「第 3 章第 1 節(2)教育課程の編成の原則」
- ³ 同上「第 4 章第 1 節 1 主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善 (第 1 章総則第 3 款 1(1))」
- ⁴ 「初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (諮問)」中央教育審議会 (総会) 2014.11
- ⁵ 千々布敏弥 著「先生たちのリフレクション 主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣」教育開発研究所 2021 年 p.58
- ⁶ 脚注 3 に同じ
- ⁷ 脚注 5 に同じ p.156～p.160
- ⁸ 脚注 5 に同じ p.181
- ⁹ 脚注 5 に同じ p.210
- ¹⁰ 河村茂雄 編著「生徒指導・進路指導の埡論と実際 改訂版」図書文化社 2019 年
- ¹¹ 東田直樹 著「自閉症の僕が跳びはねる理由」角川文庫 2016 年
- ¹² 茨城県立並木中等教育学校長 中島博司「AL を学力向上につなげる『AL 指数』と『R80』」2016.9.1 <https://www.namiki-cs.ibk.ed.jp/wysiwyg/file/download/12/250>

これからの教育実習の在り方について ～教育委員会や高校との連携を通して～

橋本 敏弘

1 はじめに

新たな知識や技術の活用により社会の進歩や変化のスピードが速まる中、学びの在り方や求められる人材像も変化している。一方、近年の教員の大量退職、大量採用等の影響により、学校現場では年齢構成や経験年数の均衡が顕著に崩れ始め、従来の学校組織において自然に行われてきた先輩教員から若手教員への学校文化・経験知、指導技術等の伝承がうまく図れないなど、教員を取り巻く環境も大きく変化している。

こうした中、我が国の教員の強みを生かしつつ、教員の養成・採用・研修の一体的改革が推し進められることが求められている。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、「これからの時代に求められる資質能力」について次のように挙げられている。

- これまで教員として不易とされてきた資質能力に加え、自律的に学ぶ姿勢を持ち、時代の変化や自らのキャリアステージに応じて求められる資質能力を生涯にわたって高めていくことのできる力や、情報を適切に収集し、選択し、活用する能力や知識を有機的に結びつけ構造化する力
- アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、道徳教育の充実、小学校における外国語教育の早期化・教科化、ICTの活用、発達障害を含む特別な支援を必要とする児童生徒等への対応などの新たな課題に対応できる力量
- 「チーム学校」の考えの下、多様な専門性を持つ人材と効果的に連携・分担し、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力

また、「教員養成に関する課題」として、

- 養成段階は「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを認識する必要がある。
- 教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として、学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要である。

などとしている。

そうした上で、「教員養成・採用・研修を通じた課題」として

○教員養成・採用・研修の各段階において教職大学院を含む大学等と教育委員会の連携が必要であり、そのため、具体的な制度枠組みが必要である。

○教員のキャリアステージに応じた学びや成長を支えていくため、養成・研修を計画・実施する際の基軸となる教員の育成指標を教育委員会と大学等が協働して作成するなど、連携強化を図る具体的な制度を構築することが必要である。

としている。

本研究では、教育実習をより充実したものにするため、教育委員会が作成した教員育成指標やその背景について考察するとともに、従来の学校組織において行われてきた先輩教員から若手教員への学校文化・経験知、指導技術等についても考察したい。

2 教育委員会が求める教員の在り方について

教員を取り巻く環境が大きく変化する中、それぞれの教育委員会では求められる「教員の在り方」や「教師像」を公表している。ここでは、東京都が作成した「東京都教職課程学生ハンドブック」及び愛知県が作成した「愛知の教員養成」から、求められる教師の資質・能力について考察する。

(1) 東京都が求める「教師の在り方」について

東京都教育委員会では、東京都で実際に勤務している教師の声や学校生活の様子、大学等で学んでほしいことなどをまとめた「東京都教職課程学生ハンドブック」を作成し教職を目指す学生に活用を促している。それによると、教員になりたいと思っている人に学んでほしいこととして、次の7項目を挙げている。

1 教育に対する使命感と豊かな人間性

子供に対する深い愛情と教育に携わるものとしての自覚と責任をもち、子供の良さや可能性を引き出し伸ばす力を身に付けましょう

2 教員として必要な教養

礼節を身に付け、学校教育に関する知識や幅広い教養を身に付けるために学び続けましょう。

3 コミュニケーション能力と対人関係力

教員に必要なコミュニケーション能力を身に付け、子供たちと適切な人間関係を築く力を身に付けましょう。

4 学校教育に関する法令等と学校教育の役割

学校教育に関する法令等や教育委員会の教育目標等から、学校教育の役割を理解しておきましょう。

5 服務の厳正

教員の服務の在り方について理解し、法令を遵守する態度を身に付けましょう。

6 体罰の根絶

体罰が法令に違反する行為であって服務事故に当たることを理解し、体罰によらない指導の技術を高めていきましょう。

7 教育の機会均等の確保

社会の加速的な変化を受け止め、将来の予測が難しい社会の中でも、志高く未来を創り出していくために必要な資質・能力を児童・生徒一人一人に確実に育むことの大切さについて、理解を深めましょう。

それぞれの項目について、満遍なく身に付けていこうとするのは容易なことではないが、教育実習中だけでなく、日頃から意識することで高めていけるものもある。

例えば、「2 教員として必要な教養」については、教育実習前から社会人としての適切な言葉遣いや立ち居振る舞いなど、基本的なマナーは身に付けておきたい。また、日頃から新聞を読んだり、ニュースを見たりする習慣を付け、常に新しい情報に基づく国内外の政治や経済などの動向を知るとともに、文化や芸術に触れる機会をもつことによって幅広い教養が持てるよう心掛けてほしい。

「4 学校教育に関する法令等と学校教育の役割」や「5 服務の厳正」についても、教育基本法を始めとした学校教育に関する法令や地方公務員法などで課せられている服務上の義務などを教育実習前から理解していることが求められる。

また、「6 体罰の根絶」については、体罰が法令で禁止されていることを理解するだけでなく、コーチングなど体罰によらない指導の在り方やアンガーマネジメントなど自分の気持ちをコントロールできる手法を学ぶことも大切である。

一方で、教育実習中だからこそ、児童生徒と関わりを通してこそ身に付けられるものもあることが考えられる。例えば、「1 教育に対する使命感と豊かな人間性」は、教育実習の中で、生徒のよい行いや豊かな感受性にあふれた発言などに気づいたら、大いに評価することで、生徒のよさに気づき、教育に対する使命感を高めていきたい。そのためにも、教育実習中には生徒の学習の状況や日常会話などを把握し、生徒の興味・関心を引き出そうとする自覚と責任を常に持ってほしい。

「3 コミュニケーション能力と対人関係力」についても、実際に生徒と関わることによって身に付けられるものである。まずは、生徒の言うことにしっかりと耳を傾け、生徒がうまく表現できない場合でも、根気よく待ったり、「こういうことかな？」と確認したりして、理解に努める姿勢が大切である。たとえ、反抗的な言葉や態度を示され

たとしても、その理由や背景に思いを巡らせ、感情的に受け止めないことも求められる。

(2)「愛知の教員育成」等について

愛知県教育委員会では、教員の養成を担う大学等との共通認識のもと、「愛知の教員育成」と「愛知県教員育成指標」を策定し、求められる資質・能力等が明確にし、キャリアを通してそれぞれの段階で求められる資質・能力の向上に努められるようにしている。そこでは、「愛知が求める教師像」として次のように6つを定めている。

1 広い教養と豊富な専門的知識・技能を備えた人

教師の仕事の基本は授業です。高度専門職として、質の高い授業を創り上げるために深い専門的知識、優れた技能を備えていなければなりません。また、広く社会に関わりながら、社会人としての幅広い教養をもち、社会の変化に対応できる力を備える必要があります。

2 児童生徒に愛情をもち、教育に情熱と使命感をもつ人

教師は、保護者から大切な児童生徒を預かっています。教職とは、児童生徒の伸びようとする姿を捉え、愛情をもって寄り添い、支え続け、児童生徒の成長に喜びを感じることができる職業です。児童生徒の未来を真剣に考えるとともに、将来を担う児童生徒の成長を請け負う使命感や責任感を自覚し、情熱をもって児童生徒の教育に当たることが期待されます。

3 高い倫理観をもち、円満で調和のとれた人

教師は、学校内で児童生徒に対して規範を示すだけでなく、学校外においても一社会人として高い倫理観をもち良識ある行動をとる必要があります。

また、日頃から自らを高め、児童生徒の目標や憧れとなるような人間的な魅力や、周囲から信頼されるような円満で調和のとれた人格備えていることが期待されます。

4 実行力に富み、粘り強さがある人

教師には、行動力や機動力、改革意識が求められます。現状の課題解決に向けて、前例踏襲ではなく、絶えず工夫・改善を図り、実行していく力が必要です。さらに、急なトラブルや変更にも臨機応変に対応できる柔軟さや瞬発力なども重要です。

また、様々な問題を抱える児童生徒に寄り添い指導・支援するために粘り強く当該児童生徒や保護者等と向き合う根気強さ、忍耐力、信念が大切です。

5 明るく、心身ともに健康な人

教師の明るく元気な振る舞いは、児童生徒に安心感を与えます。教師の笑顔は、心身の健康や教職への充実感からもたらされるものです。日頃から心身ともに健康であるように努め、教職にやりがいを感じながら教育活動に当たることが望まれます。

6 組織の一員としての自覚や協調性がある人

教師は組織の一員として自覚をもち、学校の教育目標の実現に向けて、他の教職員との協働により児童生徒の指導に当たります。教育活動を円滑に進める上で、協調性や豊かなコミュニケーション能力が必要不可欠です。周囲に対する気配り、目配り、心配りを大切にし、同僚性を築き、円満で働きやすい職場環境を自分からつくることのできる人材が求められています。

愛知県教育委員会が策定した「愛知が求める教師像」は、現役の教員の資質向上が背景にあり、学校教育に関する法令等の理解などには触れてはいないが、教員を目指すものにとっては大切な指針を示している。

「愛知が求める教師像」では、まず「**1 広い教養と豊富な専門的知識・技能を備えた人**」を掲げている。中学校や高校では、それぞれの教員が専門の教科・科目を指導することとなり、高度専門職として、質の高い授業を創り上げるには、教科・科目の内容に関する豊富な知識が求められる。しばしば、若手教員がベテラン教員から「その教科に惚れることが大事だ。」という内容の指導を受けている場面に出くわす。生徒から見ると、指導する教科が大好きな教員の授業に対しては、自ずと興味・関心が湧いてくるものである。

また、「**2 児童生徒に愛情をもち、教育に情熱と使命感をもつ人**」は、「教師は、保護者から大切な児童生徒を預かっています。」から始まっている。保護者は、この学校なら大切な子供を成長させてくれるだろうと信頼して預けていることを忘れてはいけない。「愛情をもって寄り添い、支え続け、児童生徒の成長に喜びを感じられる」姿勢で指導ができるということは、たとえ児童生徒の後ろに保護者がいても、児童生徒に同じ声掛けができ同じ指導ができることである。

さらに、「**3 高い倫理観をもち、円満で調和のとれた人**」には、「児童生徒の目標や憧れとなるような人間的な魅力」とある。教員は、児童生徒が接する家族以外の最初の大人であり、児童生徒の人生に大きな影響を与える。こんな大人になりたいと思わせることは、児童生徒の学びや成長にも繋がるものである。教員は児童生徒の人生の良きロールモデルであってほしい。

「**4 実行力に富み、粘り強さがある人**」、「**5 明るく、心身ともに健康な人**」そし

て「6 組織の一員としての自覚や協調性がある人」については、これからの時代に求められる思考力・判断力・行動力に裏付けられるものであり、健康や協調性・コミュニケーション能力は社会人としての日々を充実させるには欠かせないものである。教職にやりがいを見いだすための基盤となるはずである。

3 学校文化・経験知、指導技術等について

教員を取り巻く環境が大きく変化する中、教育実習中はもちろん、それ以前からそれぞれの教育委員会から求められる「教員の在り方」や「教師像」について理解し、求められる教師の資質・能力について身に付けようと努めることは必要なことであるが、近年の教員の大量退職、大量採用等の影響により継承されにくくなった学校文化・経験知、指導技術などについても、様々な場面で継承することが求められる。ここでは、これまで教育実習などで学生に伝えてきたこと、先輩教員から教えられた教師像や生徒指導など、これからも大切にすべきことについて考察したい。これから教員になろうとする学生などへの指導の参考になれば幸いである。

(1) 教師像について

まず、教師像について考えてほしい。また、なぜ教員になろうと思ったのかについても思いをはせてほしい。愛知県教育委員会が作成している初任者向けの冊子「新しく先生となるみなさんへ」の冒頭には、オーストリアの哲学者マルチン・ブーバーの次のような言葉が掲載されている。

真に教師という名に値するほどの教師は、その教師に出会うことによって、ある人間の運命が決定されるような教師のことである。もっとも、そのことは、必ずしも自分の進路が決定されたという意味ではない。むしろ、自分の生涯において、苦しいこと、困難なこと、悲しいこと、思いあまるようなことに会ったとき、その教師のことを思い出し、それによって慰めを得、励ましを得、あるいは警告が与えられる。そのような役割を自分の生涯にわたってもち続けるような教師、それが本当の教師である。

マルチン・ブーバー（哲学者 オーストリア 1878～1965）

教師の力量、言動、生き方は、生徒の人格形成に大きな影響を与えるものである。したがって、いつの時代にも、教師には、教育者としての使命感、倫理観や生徒に対する愛情などといった様々な資質が求められる。また、変化の激しい今日の時代においては、社会の変化や学校教育に求められるものを理解しようとする姿勢も大切である。このように、教師には、その使命と責任を自覚し、保護者や地域社会からの期待に応える必要があることを忘れてはならない。

こうした理想と目指すべき教師を具体化したものとして、長野県で40年間を教師として勤めた毛涯章平氏の『肩車にのって』の冒頭にある「教師十戒」を紹介したい。

- 1 子どもをこばかにするな。教師は無意識のうちに子どもを目下の者と見てしまう。子どもは一個の人格として対等である。
- 2 規則や権威で、子どもを四方から塞いでしまうな。必ず一方を開けてやれ。さもないと、子どもの心が窒息し、枯渇する。
- 3 近くにきて、自分を取り巻く子たちの、その輪の外にいる子に目を向けてやれ。
- 4 ほめることばも、しかることばも、真の「愛語」であれ。愛語は必ず子どもの心にしみる。
- 5 暇をつくって、子どもと遊んでやれ。そこに、本当の子どもが見えてくる。
- 6 成果を急ぐな。裏切られても、なお、信じて待て。教育は根くらべである。
- 7 教師の力以上には、子どもは伸びない。精進をおこたるな。
- 8 教師は「清明」の心を失うな。ときには、ほっとする笑いと、安堵の気持ちをおこさせる心やりを忘れるな。不機嫌、無愛想は、子どもの心を暗くする。
- 9 子どもに、素直にあやまれる教師であれ。過ちはこちらにもある。
- 10 外傷は赤チンで治る。教師の与えた心の傷は、どうやって治すつもりか。

(2)教師としての心構え、心がけ

次に、教員としての心構え、心がけについてについて大切な4点について考えてみたい。

(ア)「新任だから」という甘えはなくしましょう

4月はじめ、教員となる日。始業式で赴任のあいさつを済ませ、教室に向かう。(※筆者注：小中学校でははじめてから学級の担任になる場合も多く、高等学校では副担任の場合が多いが、授業に関しては、担任も副担任も関係ない。)子どもたちは「私たちの先生はどんな先生かな」と胸をわくわくさせて待っている。そこでの出会いが、教員としてのスタートになる。「私たちの先生になる」のである。

子どもたちは、新任教員だからといって手加減はしない。精一杯自分をぶつけてくる。そのぶつかり合いの中で、教員の力量を敏感に見抜き、心を開いたり閉じたりする。子どもたちは、教員そのものを映し出す鏡のような存在である。

どんな仕事でも、はじめは期待と不安が入り混じり、難しさを感じるものである。中でも、教員としての出発は殊の外難しい。長い経験をもつ教員と同じ質の仕事が求められる。「慣れるまでは」「先輩の仕事を手伝いながら」という段階は、ほとんどない。この厳しさに耐え、子どもたちの期待に応えることに、「初心」を求めている。

(筆者注：このように、新任といえども先輩の教員と同様な質の仕事がはじめから求められるという意味では大変であるが、実際に仕事をしていく中で、これから行われる初任者研修等の研修や先輩の先生方からのアドバイスなどいただきながら頑張っていたきたい)

(イ)「啐啄同時」(そったくどうじ)の時機に得た指導を心がけましょう

子どもたちは、よりよく成長する可能性をもった存在である。指導する教員が子どもたちから学ぶことも多く、教育という仕事は、両者のよい人間関係から成り立つものである。

「啐啄同時」ということばが『碧巖録』(北宗晩期)の中にある。これは、卵が孵化するとき、雛が内側からつつく「啐」と、親鶏が外側からコツコツと殻をつつき破る「啄」とが、まさに早すぎず遅すぎず行われることを言い、雛の健やかな誕生には両者の呼吸がぴったり会うことの大切さを教えている。

親鶏と雛とが、外と内から相呼応して孵化が成就するように、教育においても、一人一人の子どもたちのよさを見つけ、やる気を起こさせ、情熱を燃やして育てようとする教員と、自らの可能性に全力を出して挑み、成長しようとする子どもが、ぴったり呼吸を合わせていくところに、素晴らしい教育が生まれる。

子どもたちが一番必要としているとき、まさにそのときを逃さずに教員が適切な指導ができるかどうかは指導のポイントなのである。

(ウ) 授業を大切にしましょう

「教員は授業で勝負する」とか「授業こそ教員の生命である」と言われる、教育の専門家としての教員の仕事は、授業を通して、子どものもっている可能性を引き出し、それを広げ、伸ばすことである。

授業に臨むに当たっては、子どもの心を引き付ける授業をどのようにすればよいかを常に考えることが大切である。そのためには、十分な教材研究をした上で、ポイントを押さえた授業展開を具体的に考え、板書事項もポイントがわかるように予め準備をしておくことが必要である。

これから、初心者研修等を通し、同僚や他校の先生方の授業を積極的に参観することで、先輩教員の実践や考え方を見聞しながらそれを自らの実践に反映させ、指導方法を改善・向上させていただきたい。

(エ) 常に自己研鑽に努めよう

99歳でお亡くなりになるまで「生涯一教師」として生き抜かれた大村はま先生の「灯し続けることば」(小学館、2004)に次のような二つの文章が掲載されている。

○熱心結構、いい人あたり前です

教師は一個の職業人です。「聖域」という方もいますが、私はその名に隠れて精神主義に偏っていく態度には賛成できません。心さえあればいいというわけではないと思うからです。熱心、結構です。いい人、あたり前です。悪い人であつたら、たまつたものではありません。

なのに、教師の世界というのは、いろいろな職業と比べても、「いい人」ということがかなり幅をきかせているように思います。他の社会では、仕事の能力と切り離して「いい人」をここまで尊重しないのではないのでしょうか。いい人であっても、やはり業績を上げて、仕事をちゃんとやれる人でないと、価値を認められないのではないのでしょうか。

教師という職業の拠って立つものは何か。子どもに一人で生きていける力をつけること、そのための技術を持っていることでしょう。それを忘れた「いい人」ではちょっと困るのです。

○熱心と愛情、それだけでやれることは、教育の世界にはないんです

これから教師になる若い方が、今の気持ちをきかれて、「自分には何にもできないけれど、教育への愛がある、真心がある、これでやっていくんだ」とおっしゃっていました。そこらへんが不安です。

熱心と愛情、それだけでやれることは、教育の世界にはないんです。子どもがかわいいとか、よく育ててほしいとか、そんなことは大人がみんな思っていることで、教師だけのことではありません。そんなものを教師の最大の武器のように思って教師になったとしたら、とてもやっていけないと思います。

教師としては、人を育てる能力、教師の教師たる技術をもっていなければ困ります。たとえば、お話一つとっても、魅力的に話せる、騒いでいた子どもが思わず耳を傾けるようなお話しができなくてはならないのです。

教員に必要な資質として、よく人間性・専門性・指導性があげられるが、大村はま先生はこのうち、人間性はあたりまえで、教育のプロとしての「専門性・指導性」をもっと身につけてほしいという強い思いをこの二つの文章に込められている。もちろん、大村先生も、「いい人」「熱心と愛情」を否定されているわけではなく、「いい人」で「熱心と愛情」を持った人が、「人を育てる能力、教師の教師たる技術」身につけてほしいと切に願ってみえるのである。

4 おわりに

最後に、「生徒指導」とは何か考えるにあたって、筆者が初任者の頃に先輩教員からいただいた「生徒指導の心得10」を紹介したい。これは「これからの時代に求められる資質能力」にもつながるものである。

【生徒指導の心得10】

① 一人一人を大切にする

生徒指導の対象はすべての生徒であり、生徒一人一人のそれぞれの人格を大切にしつつ、自主性、主体性のある生徒を育てるための教育活動全般にわたる指導を指している。一部の生徒への対応に限られたものではない。

② 自分の指導方法を身につける

人のまねをして指導してもなかなか効果はあがらない。自分自身の特徴を生かした指導方法を工夫すること。また、指導後のフォローも大切な事である。

③ 教師間の意志を統一する

教師が意思を統一して指導してはじめて効果がある。教師間に意思の不統一や不徹底がないよう、常に確認する。

④ 見て見ぬふりをしない

生徒指導はタイミングが重要である。同時に、早期発見、早期指導が最も効果的である。面倒がらずに、いつでも、どこでも、気がついたらその場で指導する。

そして、真剣に生徒のことを考えながら、誠実に心から生徒を諭す。

⑤ 十教え、五つ褒めて、三つ叱る

人間は叱られて動く事にはいやいや消極的に、褒められて動くときには自分が認められた喜びから心から積極的に動くものである。生徒も同じである。叱ることも大切だが、褒めることの方がさらに大切である。

⑥ 何気ない言動や服装の乱れにも注意を払う

心の乱れや生活の乱れは、何気ない言動や服装、生活態度に現れる。

⑦ 人気取りをしない

経験が浅いうちは生徒を甘やかしがちになりやすいものであるが、良いことは良い、悪いことは悪いとはっきり指導できてこそ、生徒の信頼が得られるものである。

⑧ 基本的生活習慣の確立を図る

生徒自らが集団生活を通して、時間の大切さを知り、学校・家庭・地域社会におけるルールを守ることができるよう指導する。

⑨ 清掃活動を大切にする

清掃活動は、生徒が学ぶ場としての学校を自分たちのものとして大切にし、常にきれいに保つための大切な活動であり、しっかり取り組むよう指導する。

⑩ 長期的な視野をもつ

人間相手の場合、効果は必ずしもすぐには現れない。毎日の積み重ねによって、気長に指導することもある。表面的な変化だけに目を奪われず、内面的な成長がなされているかどうかにも注意を払う必要がある。

こうした能力や技術を最初から備えている教員はいない。日々の学校生活を通して、子どもを深く理解しようとする姿勢や教材を常に探求する心構えが、教員の力量を高める。日々の授業における子どもの変容の様子から、自分の実践を厳しく見直し、授業改善をしていく。先輩の実践や理論を見聞し、謙虚に学び取り、自らの実践や考え方と照らし合わせ、指導力を向上させていく。

さらに、教育に関するさまざまな文献を読んで考えを深めるとともに、文学や社会科学など、教育から少し離れたさまざまな分野の本を読むことが、より広く社会や人間を理解することにつながり、さらには、客観的な目で教育を眺められるようになるものである。特に、優れた書物からは、人間の生き方や社会を洞察する目を養うことができ、学級や子どもを見る目を豊かにしてくれる。

若いうちに優れた書物に多く接するなど不断の自己研鑽に努め、幅広く豊かな教養を身につけた魅力ある人になることを心がけるとともに、教員としての専門的な知識や技術を身につける努力をしていただきたい。

魅力ある教師は、同時に魅力ある人間でもある。教職を目指す皆さんには、生き生きと前向きに日々の研鑽に励んでほしい。そして、その研鑽が報われて魅力ある一人の人間として教壇に立ってくれることを心から願っている。

<参考文献>

「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（答申）」

中央教育審議会 2015

「東京都教職課程学生ハンドブック」東京都教育委員会 2022

「愛知の教員養成」愛知県教育委員会 2022

「新しく先生となるみなさんへ」愛知県教育委員会 2022

毛涯章平「肩車にのって」第一法規 2016

大村はま「灯し続けることば」小学館 2004

（愛知県立千種高等学校 校長）

＜そ の 他＞

回顧録：教員生活45年を振り返って

加藤滋伸

いつの間にか私も68歳になり、高等学校教員を定年退職後に8年お世話になった名古屋外国語大学もこの3月末をもって退職することとなった。昭和53年4月に愛知県立安城東高等学校の教員となつてからはや45年の年月が経ったことになり、振り返ってみるとずいぶん長い間教員をしてきたことになるが、終わってみればあつという間の45年間であつたようにも思う今日この頃である。

今日は令和5年3月13日であるが、先日開かれた教職センター運営会議で大橋教職センター長からこの年報はできれば3月20日には発行したいという旨のお話があり、今少し焦っているところである。大橋先生からは私に「大学を去るに当たっての文章を書いてください」と随分前に言われていたのだが、何を書こうか迷っているうちに時間が過ぎてしまつて切羽詰まつてしまった。振り返って考えてみれば教員になってこの45年間、締め切りのある文章の原稿はいつも直前にならないと書けなかった私を見続けてきた家内は「最後までその習性は変わらなかったね」と言つて隣で冷ややかな顔をして笑っている。そう言われて何も反論できない自分が情けないが、今週は大学に出勤する予定を少し変更してずる休みし（公式には「在宅勤務」して）、この原稿を書き終えたいと思っている。

まず、本稿の構成は、私のこの45年間を総覧する意味で今までの主な経歴（職歴、社会的活動等）を書き、その後、それぞれの職場で経験したことを簡単に振り返り、最後に、本学教職センターや本学の教職課程で学び、教員をめざす学生たちへの期待などを書く、ということにして、これからその順番で記述をしていきたい。

1 私の主な経歴

《主な職歴》

期間（年月）	事項
1978. 4～1994. 3	愛知県立安城東高等学校 教諭
1994. 4～2002. 3	愛知県教育委員会高等学校教育課 指導主事、主査、課長補佐
2002. 4～2007. 3	愛知県立安城南高等学校 校長
2007. 4～2009. 3	愛知県立碧南高等学校 校長
2009. 4～2012. 3	愛知県総合教育センター 所長
2012. 4～2015. 3	愛知県立千種高等学校 校長
2015. 4～2023. 3	名古屋外国語大学・教職センター 特任教授
(2017. 4～2021. 3	名古屋外国語大学教職センター長)

《主な社会的活動等》

期間（年月）	事項
2012. 4～2014. 3	愛知県公立高等学校長会理事・学習指導部会長
2012. 4～2015. 3	全国英語科・国際科高等学校長会常任理事
2012. 10～2015. 3	名古屋大学教育学部附属中学校・高等学校評議員
2013. 12～2015. 3	愛知県立大学グローバル人材育成推進事業 外部評価委員
2016. 4～2019. 3	刈谷市いじめ問題調査委員会委員
2016. 10～現在	安城市教育委員会委員
(2018. 4～現在	安城市教育委員会教育長職務代理者)
2019. 5～現在	学校法人安城学園監事
2022. 4～現在	愛知県立千種高等学校評議員
2022. 6～現在	NPO 法人 愛・知・みらいフォーラム 理事

2 それぞれの職場で経験したこと

ここでは、高等学校教員としての生活の振り返りとしては、37年間の高等学校教員を定年退職する直前に書いた「シゲさんの退職間際のひとりごと」という文章が残っているのでそれを掲載することでお許しいただき、その後、本学（名古屋外国語大学）での8年間の振り返ってみたいと思う。

(1) 高等学校教員時代の37年間の振り返って（1978. 4～2015. 3）

次の文章は愛知県立千種高等学校を定年退職する間際の平成27年（2015年）1月28日に、管理職の先生向け講演の要旨原稿として書いたものである。

.....

シゲさんの退職間際のひとりごと

千種高等学校 加藤滋伸

○これまでの歩み

私は、新任で安城東高校に赴任して16年間教諭として同校に勤務した後、愛知県教育委員会高等学校教育課に8年間務め、教科・定通（定時制・通信制課程）指導、生徒指導等を担当しました。その後、校長として安城南高校（5年間）、碧南高校（2年間）の勤務を経て愛知県総合教育センターに所長として赴任し、3年間、県内の幼稚園から高等学校までの教職員の研修、研究、教育相談等を統括しました。その後千種高校に赴任して3年間が経過し、この3月末をもって定年退職となります。

初任校の安城東高校は新設3年目の学校で、新しい学校作りに参加でき、とても良い経験ができました。また、安城東高校は創設以来「世界に開かれた学校」をめざしていて、AFSやYFUなどの留学生の受入れを積極的に行ったり、オーストラリアに姉妹校をもつなど国際理解教育を推進しており、それに関わったことも私の大きな財産となりました。

さらに平成3年4月から平成4年3月までの1年間は、文部省の「平成3年度中学校・高等学校英語教員海外研修12か月」研修員としてイギリスのバーミンガム大学で研修させていただいたことも私の教員人生の中でも大きな財産となりました。この研修では、英語教育について世界中から集まってきている学生達とも一緒に学ぶことができたのも大きな収穫でしたが、UK (United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland: グレイトブリテン島〈イングランド、ウェールズ、スコットランド〉と北アイルランドの連合王国) として成り立っているイギリス社会を直接体験し、島が異なる北アイルランドは別格として、同じグレイトブリテン島にあっても、イギリスからの独立がしばしば話題となっているスコットランドがイングランドやウェールズとは異なる教育制度を持っていることなども初めて知り、また、ウェールズではウェールズ語と英語が共存し、道路標識等が2か国語併記となっていることなども含めて、複雑なイギリス社会を肌で感じる機会を得たことはとても貴重な経験でした。

次の高等学校教育課では、教科・定通指導を担当し、AETの受入れ、配置、指導等も担当しました。また、その後、生徒指導も担当し、学校で起きるさまざまな生徒指導上のトラブルへの対応をし、その時の経験がその後の職務に大変役に立っていると思います。

(余談になりますが、当時の高等学校教育課には「苦情の電話があったら電話をかけてきた人が電話を切るまで、絶対にこちらから電話を切ってはいけない」という鉄則があり、私が受けた最長時間の苦情電話は午前10時10分から午後6時20分までの8時間10分に渡る長い電話でした。この苦情電話は、生徒指導における校長先生を含めた学校の初期対応のまずさに起因したものでしたが、私も疲れましたが、相手の方もお疲れになったであろうと思いますし、どのくらいの電話料金になったんだろうといらぬ心配もしていました。この電話では学校に問題が起きた時の適切な初期対応の大切さを痛感しました。)

校長として最初に赴任した安城南高校は私が赴任する2年前に「学級崩壊校」としてマスコミに大きく取り上げられるということがあり、落ち着いた教育環境を取り戻し地域の信頼を回復することに腐心しました。幸い同校は県立学校で初めて「学校評議員制度」を導入して活用し、地域の方々の協力も得ながら、回覧板で学校の様子を地域にお知らせしたり地域の行事に生徒を参加させたりしながら、地域の方々の学校への理解と信頼を深めていくことができました。(これも余談になりますが、私が安城南高校に赴任することになった結果、それまで安城南高校に14年間勤めてきた私の家内が他校へ転勤となってしまいました。実は地域の和太鼓クラブのメンバーであった家内は、学校を元気づけるために転勤となる半年前に生徒有志を集めて和太鼓チーム「凜鳴」(校訓「凜」に因んで命名)を立ち上げていたのですが、私の赴任で「凜鳴」の生徒や、1、2年生と持ち上がって担任してきた生徒たちとも別れなければならなくなってしまうので、私を恨んで1週間くらいまともに口をきいてくれず、困りました。でもその「凜鳴」は私が校長となった後も地域の施設や行事等での演奏で活躍してくれ、学校と地域を結ぶきっかけを与えてくれたことは、文字通り有難いことであり、今でも家内には感謝しています。)

次に赴任した碧南高校は、全日制課程（普通科・商業科併置）と定時制課程があり、全日制課程に関しては特に大きな課題のない学校でしたが、定時制課程には多様な生徒が在籍しており、生徒指導上の課題は多く、授業規律の確保も難しい状況がありました。しかし、幸いなことに、その状況を改善したいと願う気持ちをもつ職員を中心に、授業を含めて生徒が守るべき事項等を明確・具体的に示した学校生活の手引を作成し、職員全体でさまざまな機会を通してそれを生徒と保護者に周知させる努力を重ねていくうちに生徒指導上の課題も減少し、授業規律も保てるようになっていきました。これは一致団結して、根気よく決してあきらめずに生徒に話しかける教職員の姿勢に、子どもたちも少しずつ心を開いていった結果ではないかと思います。

現任校の千種高校は昭和 60 年度に大学・短大を含め全国で 2 番目に「国際教養科」が設置され（注：全国で最初に設置したのは光陵女子短期大学）、普通科を含めた海外帰国生徒数は全国有数の約 100 名が在籍する学校であり、その特性を生かした異文化理解教育を全校体制で推進している様子を直接体験することができましたし、「自主自律」の精神のもと、討論・ディベートを学校行事の基本に据えてできるかぎり生徒に考えさせ、実行させるという伝統は、三河の学校にはないものであり、貴重な経験となりました。また、千種高校は都会にある学校でありながら、歴任校と同様地域の方々が温かく学校を見守ってくださり、学校がある小学校区の町内会の連絡協議会委員のメンバーに小中学校の校長先生方とともに私を入れてくださっており、地域の方々から見た本校生徒についての情報をいただき、大変有り難いことであると感じています。

○皆さんへの励まし（？）（読むと余計気が滅入ってしまうかもしれません！）

学校ではさまざまな生徒に関わる問題が生じますが、生徒本人、保護者との関わりはもちろんですが、地域の方々の協力も得ながら、職員間の意思統一を図って粘り強く対応することで、解決への道が必ず開かれていくものと信じています。

「事件、事故、対応に苦慮すること、悲しいことは必ず起きるもの」と考えましょう。

こうしたことは「無い」に越したことはありませんし、「無いこと」を祈りたいですが、多くの児童・生徒や職員を抱える学校ですので、心の準備としては、「必ず起きるもの」と考えておいた方がよいでしょう。

《参考：私が 3 校の校長として経験した事件、事故、対応に苦慮したこと、悲しいこと等》

体育大会での打ち上げでの集団飲酒・深夜徘徊、生徒の交通事故による死亡事故、入学式翌日の交通事故による生徒の復学不可能な後遺症、職員の自宅での自殺、進入・窃盗による生徒の逮捕、男性職員の女子生徒へのセクハラ疑惑、非常勤講師による校外での非違行為（器物破損）、「軽い気持ち」から発せられた生徒のからかいの言葉に起因する重大事故の発生、いじめ問題対応のこじれ（長期欠席の原因はいじめが原因という生徒・保護者の訴え）、学校を早退した生徒の失踪・自殺をほのめかすメールの送付、卒業生 1 学年全員

分の大学等への調査書記載事項一切の情報の入ったU S Bメモリーの紛失、生徒の校内での自殺（気をひくための行為が誤って死に結びついてしまった事故の可能性有り）、特別指導の事情聴取時の不適切な教員の言葉が逆に訴えられる事案の発生、職員の病死（2 件）、校外での生徒の事故死（病気を苦にした自殺の可能性有り）、職員の交通事故で相手方死亡、などなど

もちろん、こうしたことが起きないための予防や措置をすることは当然ですが、起きてしまったら、それぞれの立場で、ベストは望めなくてもベターな方策を見つけ、慌てず、落ち着いて、真摯に対応しましょう。問題の糸が複雑に絡み合って、解決の方法がなかなか見つからないような場合でも、時間をかけて丁寧に真摯に対応していくうちに、解決への糸口は必ず見つかるものです。

なかなか糸口が見つからなくても、あきらめず、必ず解決できると信じて、頑張りました！

○ そして最後に。何でもよいので、ストレス解消に心がけ、元気に明るく、がんばりましょう。《STRESS解消法はこれです！！》

Sport（適度に運動して）、Travel（たまには旅行し）、Recreation（レクリエーションをして気分転換し）、Eat & drink（うまいものを食べて飲み）、Sleep（ぐっすり眠って）、Smile（いつも笑顔で）

※私の場合は釣りが大好きですのでFishingを上言葉のどこかに入れたかったのですが、入りませんでした（残念！！）

.....

(2) 名古屋外国語大学でのこの8年間を振り返って（2015. 4～2023. 3）

ア この8年間の組織としての教職センターの実情の変遷

本学にはご縁があって平成27年4月から今まで8年間、教職センターにお世話になった。平成27年度当時は須賀藤隆先生が英語教育学科長と教職センター長を兼務されていた関係で、教職センターの職員の皆（といっても当時は須賀藤隆先生以外には、大橋保明先生、河合奏美助手さんと私の3人のみであった）は英語教育学科にも所属し、英語教育学科の科会に出席し、私は英語教育学科のメンバーとして学生厚生委員会にも所属していた。

須賀先生がご退職された2017年4月からは、英語教育学科長は太田光春先生、教職センター長は私が引き継ぐことになったが、私が教職センター長をしていた期間（2017年度～2020年度）の4年間は組織的には英語教育学科と教職センターの関係が未分化の過渡期であり、今までどおり教職センター職員は英語教育学科にも属しながら教職センターとしての業務を行った。2019年度入学生から英語教育学科が英米語学科の英語

教育専攻に改編されたが、英語教育学科も併存していたことから、2020年度までは英語教育専攻の打ち合わせ会にも参加し、英語教育学科の諸行事等のお手伝いも可能な限りはさせていただいた。

この間、大橋保明先生の他に、2019年度からは竹下裕隆先生と鈴木明日佳助手さん、2020年度からは村上慎一先生が教職センターに加わっていただき、私も含め教職センターとしては5人の体制となったことは教職センターにとってはとてもうれしいことであった。そして、2021年度からは大橋先生が教職センター長を引き継いでいただき、組織的に従来未分化であった英語教育学科・英米語学科英語教育専攻の組織からの分化が行われ、今まで必要なときに適宜開催していた教職センター打ち合わせ会を定期的な「教職センター運営会議」として位置づけて開催したり、全学的な観点から教職課程に学ぶ学生たちの指導を行う体制づくりや教職センター講演会等の新しい行事の創設等にも着手されており、今後どのように教職センターが発展していくのか楽しみである。

イ この8年で楽しかったこと、よかったことアトランダム

- ・2019年2月に高山市で行われた本学学生課主催のリーダー研修会に講師として参加させていただき、学生会やクラブ・サークルのリーダーである学生たちと語らう機会を持てたことがとても楽しい思い出となっている。また、この研修会は、私自身がリーダーの資質要件等について以前より深く考えるきっかけともなっており、有難い経験であった。

- ・今私が原稿を書いているこの「教職センター年報」は大橋先生の発案とお骨折りで発刊が実現し、今回で第4号となるが、研究実践記録として他大学においてもとても参考となる内容となっていると自負している。また教職センター業務の記録としても有意義な内容となっており、この年報が発刊できたことに感謝したい。

- ・教育職員免許状申請に必要な教職科目の履修状況確認チェックは学生が自分で行い、学生の自己責任となっているが、今まで毎年のように確認ミスから教育職員免許状申請ができなくなる者が出てきて対応に苦慮することがあったが、学生が間違いなく自分で必要な科目履修状況をチェックすることのできるシステムを鈴木明日佳助手さんが作成していただき、履修漏れを防ぐことができるようになったこともとても有難いことであった。

ウ この8年で大変であったことアトランダム

- ・業務上で最も大変であったのは、青木康祝教務部長さんと河合奏美助手さんを中心に対応していただいた文部科学省による教職課程の再課程認定のための作業であったが、関係教職員の皆様方のご協力のおかげで無事認定をいただくことができたのは幸いであった。

- ・この8年間で社会状況で一番大変であったのは、言うまでもなく今も続いているコロナ禍への対応であり、私にとっては、教職センター長として苦慮したのは教育実習や介護等体験等への対応であり、PC操作が不得手な教員としては、オンライン授業への対応であった。コロナ禍はまだ継続しているが、教育実習や介護等体験については、代替措置等

も含めて大きな問題もなく実施されてきており、感謝したい。

エ 教職センターや教職をめざす学生に期待すること

《教職センターに期待すること》

おそらく、現在、本学は愛知県内に教職課程を置くすべての大学の中で最も多くの英語教員を輩出している大学であり、各都道府県で行われている公立学校教員採用試験の英語教員合格者数も最も多いと思われる。まず、そのことを誇りにしてよいし、自信をもって今後の指導に当たっていただきたい。

上記の「この8年間の組織としての教職センターの実情の変遷」にも書いたが、教職センターは中学校・高等学校の英語教員を本学で今まで一番多く輩出してきた英語教育学科／英米語学科・英語教育専攻とのつながりが強かったし、これからもその状況は変わらないであろうが、言うまでもなく、本来教職センターは教職課程で学ぶ本学学生全体を対象として指導する組織であり、今後も全学的な観点から学生たちの指導を行う体制づくりに努めるとともに、さまざまな機会を通して教職の魅力を学生たちに発信していただければ幸いである。

《教職をめざす学生の皆さんに期待すること》

今まで私は「教職入門」、「特別活動の理論と方法」、「英語科教育法」、「教職実践演習」等の授業の中で、私自身の学校現場や教育委員会等での教職経験を踏まえて、教育理論をいかに実践に結び付けられるようにするかに留意して指導してきたつもりであるが、どうしても古い人間であるので知識伝達式講義中心の授業となってしまうていたかもしれないので、その点はまず、お詫びしたいが、それはさておき、教職課程で学ぶ皆さんには、大学時代に、特に教員に求められる豊かな人間性と教育についての専門的な知識・技能を身に付けられるよう努力していただきたい。

失敗をしてもよいのでいろいろなことに挑戦し、これから出会うであろう生徒たちをわくわくさせるような魅力ある人間性を磨きましょう！！

【最後に】

名古屋外国語大学の教職員や学生の皆さん、この8年間、ありがとうございました。私にとって本当に充実した8年間でした。それだけでも幸せでしたのに、この度は名誉教授の称号記まで授与していただくこととなり、恐縮するとともに、感謝申し上げます。

(教職センター 特任教授)

<教 育 資 料>

令和 4（2022）年度

教職課程

自己点検評価報告書

【抜粋版】

名古屋外国語大学・大学院

令和 5（2023）年 3 月

名古屋外国語大学 教職課程認定学部・学科一覧

- ・外国語学部
英米語学科、フランス語学科、中国語学科、日本語学科※、英語教育学科※、
世界教養学科※ ※は平成 30（2018）年度をもって募集停止
- ・現代国際学部
グローバルビジネス学科、現代英語学科、国際教養学科
- ・世界教養学部
世界教養学科、国際日本学科

名古屋外国語大学大学院 教職課程認定研究科一覧

- ・大学院
国際コミュニケーション研究科博士前期課程
国際コミュニケーション専攻 英語・英語教育コース、日本語・日本語教育コース、
英語教授法（TESOL）コース※、日本語コミュニケーションコース※
※は平成 31（2019）年度をもって募集停止

大学および大学院としての全体評価

本学の教職課程は、全学組織としての教職センターを中心に、各学部・学科、研究科及び教務課等の関係部署が連携して、教職科目の開設とカリキュラム運営、教育実習や介護等体験の事前・事後指導、実習校や実習施設等との連絡調整、教員就職に関する情報提供や個別相談・面接指導などについて、関係法令に従い適切に運営されている。

取得できる教員免許状は、各学部・学科、研究科ごとに、中学校教諭 1 種免許状（国語、外国語（英語、フランス語））、高等学校教諭 1 種免許状（国語、商業、外国語（英語、フランス語、中国語））、中学校および高等学校教諭専修免許状（国語、英語）となっている。教員不足や教職課程履修者の減少が声高に叫ばれる中、本学の教員免許状取得者数は安定的に推移しており、今年度（2022 年度）は教員採用選考試験合格者数が過去最多を記録するなど、全学的な教職課程の運営はおおむね良好に機能している。

総合評価で示したとおり、学習支援ボランティア等の推進体制の構築などいくつかの課題が挙げられるが、教職センター、各学部・学科、研究科及び関係部署の連携をこれまで以上に強化するとともに、近隣の教育委員会や各学校とも連携を図りながら、教職課程のより一層の充実に努めていきたい。

名古屋外国語大学

学長 亀 山 郁 夫

目次

I	教職課程の現況及び特色	1
II	基準領域ごとの教職課程自己点検評価	6
	基準領域 1 教職課程に関わる教職員の共通理解に基づく協働的な 取り組み	6
	基準領域 2 学生の確保・育成・キャリア支援	21
	基準領域 3 適切な教職課程カリキュラム	37
III	総合評価	54
IV	根拠となる資料・データ等	56
V	「教職課程自己点検評価報告書」作成プロセス	57
VI	現況基礎データ一覧	58

I 教職課程の現況及び特色

1－1 現況

- (1) 大学名：名古屋外国語大学
- (2) 学部名：外国語学部／現代国際学部／世界教養学部
- (3) 所在地：愛知県日進市岩崎町竹ノ山 57 番地
- (4) 学生数及び教員数

(令和 4 (2022) 年 5 月 1 日現在)

学生数： 外国語学部 教職課程履修 259 名／学部全体 2,163 名 (12.0%)

現代国際学部 教職課程履修 80 名／学部全体 1,298 名 (6.2%)

世界教養学部 教職課程履修 49 名／学部全体 618 名 (7.9%)

教員数： 外国語学部 教職課程科目担当 (教科：英語) 22 名

教職課程科目担当 (教科：フランス語) 9 名

教職課程科目担当 (教科：中国語) 8 名／学部全体 79 名

現代国際学部 教職課程科目担当 (教科：英語) 16 名

教職課程科目担当 (教科：商業) 8 名／学部全体 43 名

世界教養学部 教職課程科目担当 (教科：英語) 3 名

教職課程科目担当 (教科：国語) 8 名／学部全体 30 名

教職課程 (全学部) 5 名

1－2 現況

- (5) 大学院名：名古屋外国語大学大学院
- (6) 研究科名：国際コミュニケーション研究科
- (7) 所在地：愛知県日進市岩崎町竹ノ山 57 番地
- (8) 学生数及び教員数

(令和 4 (2022) 年 5 月 1 日現在)

学生数： 国際コミュニケーション研究科

教職課程履修 2 名／大学院全体 32 名（前期課程）（6.3%）

教員数： 国際コミュニケーション研究科

教職課程科目担当（教科：英語・国語）19 名／大学院担当全体 32 名

2 特色

本学では大学開設以来、外国語教授法などを教育・研究する教育課程を構築してきており、教育の理念として、外国語担当教員養成を重要な教育目標の 1 つとして掲げてきた。本学には外国語学部、現代国際学部、世界共生学部、世界教養学部及び国際コミュニケーション研究科が設置されているが、このうち、教員養成目標を持たない世界共生学部を除く各学部、研究科における教育課程は、次のとおりである。

外国語学部に設けられた英米語学科、フランス語学科及び中国語学科では、それぞれ言語研究、文化研究及び言語教育研究をその中核に位置づけるとともに、英米語学科内には英語教育スペシャリストを養成するための科目群を設けており、各学科において専攻言語に沿った教員免許の取得を可能としている。（※外国語学部には、平成 30（2018）年度入学生まで英語教育学科、日本語学科及び世界教養学科を設置していた。）

現代国際学部においても、現代英語学科ではその教育目標の 1 つとして児童英語教育分野の充実を掲げ（※児童英語教育分野の充実を掲げた科目は、平成 29（2017）年度以降入学生カリキュラムにおいては縮小）、卒業後の進路として英語教員を位置づけた教育課程を設けることにより、英語の教員免許の取得を可能にしている。グローバルビジネス学科（平成 30（2018）年 4 月に国際ビジネス学科から名称変更）ではビジネス英語に秀でた英語科教員及び商業科を担当する教員、国際教養学科では国際感覚に秀でた英語科教員の教員免許取得を可能にする教育課程を設けている。

さらに、令和 2（2020）年度から教職課程を設けた世界教養学部では、世界教養学科において多文化共生の理想を根底にしたグローバル人材としての英語科教員を養成し、国際日本学科にあっては、在日の外国人に対する理解力と高い共生の理想をもった国語科教員を養成する課程としている。

大学院国際コミュニケーション研究科においては、高い専門知識と国際感覚を備えた英語科教員および国語科教員、そして日本語教師を養成すべく、英語・英語教育コース及び日本語・日本語教育コース内に、英語及び国語の専修免許の取得を可能にする科目群、国内外の日本語非母語話者への日本語教育に携わる能力を養うための科目群を配している。

本学における教員養成の基本理念は、平成 18（2006）年の中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」などに鑑み、以下のように提示している。

- ①グローバルな視野に立って行動でき、教育者としての使命感、情熱を有した教員の養成
- ②価値観が多様化、複雑化する中で対応可能な実践的、応用的な能力を有した教員の養成
- ③高度な専門分野の知識、技能に立脚して、外国語教育に関する指導力を有する教員の養成
- ④豊かな人間力、社会性、コミュニケーション能力を備え、人格的魅力を有する教員の養成

さらに、これら4つの基本理念に対応させるかたちで、外国語大学における教員養成の基本方針として次の4点を掲げている。

- 1 外国語学部、現代国際学部及び世界教養学部に設けられた計11学科の専攻言語である英語、フランス語、中国語及び日本語を高度に運用できる能力を修得すること
- 2 高度な外国語運用能力を介して、世界諸地域の社会、文化、歴史に高い理解力をもつ「世界教養 (World liberal arts)」を身につけ、そこで得た知見を広く社会に還元できること
- 3 英語以外の複言語(英語を除く11言語のうちどれか一つ)を修得することによって、世界諸地域の社会や歴史を複眼的に把握できるグローバル人材であること
- 4 学問(人文・学際・社会)の思考法に通じ、優れた情報収集能力をもち、世界諸地域の文化に対する理解と共感力を備えた高度教養人であること

上記の4つの基本方針にもとづきながら、幅広い分野からの多様なアプローチを基盤に、言語の基底にある社会や文化を理解・共感することによって普遍的な「教養」を身につけ、価値観が多様化・複雑化する現代世界に対応できる教員の養成を目指している。

Ⅱ 基準領域ごとの教職課程自己点検評価

基準領域 1 教職課程に関わる教職員の共通理解に基づく協働的な取り組み

基準項目 1－1 教職課程教育の目的・目標の共有

《外国語学部》

外国語学部では、幅広く豊かな教養を基礎として、英語圏・フランス語圏・中国語圏を中心とする地域の言語・文化・社会について高い専門性と高度な外国語運用能力を身につけ、多言語・多文化への優れた共感能力と鋭利な国際感覚を備えた国際的教養人の育成を目的としている。そして、その実現のために各学科に編成された教育課程において、所定の期間在学して卒業に必要な単位を修得した者に、専攻分野の名称を付記した学位を授与するというディプロマ・ポリシーを掲げている。この方針に従い、学士の教育にあたっては①国際的教養人の基礎力としての豊かな教養、②国際的教養人としての高い専門性、③国際的教養人に必要な高度な外国語運用能力、④優れた共感能力・国際感覚を養うという四つの柱を掲げており、教職課程教育の目的・目標もこれに準じた形となっている。高度な外国語運用能力に裏打ちされた論理的思考力及び教育職に従事するための専門的知識を提供することで、広く教育に貢献できる教師の養成を目指している。

《現代国際学部》

教職課程教育の目的・目標については、現代国際学部の卒業認定・学位授与の方針に基づき、教職課程履修者に対して、「豊かな国際的教養」「高度な語学運用能力」および、各学科の専門性に応じた「高い専門性」を備えた上で、「豊かな共感能力・国際感覚」を身につけた教員となるよう、学部全体の教職課程教育の目的・目標を設定したうえで、①入学時のフレッシュマンキャンプでの学部長による「本学部の教育目標の説明」、および以降の学期ごとの、学科ごとの履修ガイダンスによる学科長による「各学科教育目標の説明」で、周知徹底している。さらに、3学科とも専任教員の指導によるゼミナール科目が必修科目として設定されていることから、ゼミ指導教員が、教員志望の学生との個別の面談を通して、こうした目的・目標の指導徹底を図っている。ただ、このような学生指導を徹底するためにも、学部としては、学部レベルの会議および全学レベルでのFD、SDを活用しつつ、教員間での目的・目標の周知を図っているが、これはいまだ十分とは言えず、今後の課題として残されている。

《世界教養学部》

世界教養学部を構成する2学科において、世界教養学科では英語の教職課程、国際日本学科では国語の教職課程及び英語の教職課程を履修することができるが、両学科の学生の志向と教職への意識には一定の隔たりがある。文学、宗教、哲学、芸術などのリベラルア

ーツ教育及び複言語教育に重点を置く世界教養学科では、英語の教職を目指す学生が相対的に少ない。一方、国際日本学科は国語の教職課程に加えて日本語教育プログラムも擁しており、入学時より教育への関心の強い学生の比率が高い。

このような違いはあるものの、両学科に共通しているのは、英語ないし日本語をグローバルなコンテキストで理解し、国際感覚に長けた言語使用者を育成する教育であり、このことは教職課程教育にも反映されている。また、オーラル・プレゼンテーションやコミュニケーション力を養う科目が充実しており、実践的なスキルを身につけた教員の養成に力を入れている。

《大学院》

大学院では、英語と国語の中学校・高等学校教諭 1 種免許状既取得者及び取得見込み者が所定の教職関係科目群から 24 単位以上を修得し修士の学位を取得した場合に、1 種免許状と同一科目の専修免許状を取得できる。毎年数名が専修免許状を取得している。

カリキュラムは、高い教養や優れたコミュニケーション能力を身につけるためのコース共通科目群（総合研究、外国語コミュニケーション、言語文化研究）と、学際的で豊かな専門性と研究能力を養成する専門教育科目群（英語・英語教育、日本語・日本語教育、グローバルコミュニケーション）とで編成されており、幅広い領域の学修が可能である。

ただ教職課程教育については、コース改編に伴うカリキュラム変更等により、その目的・目標や育成を目指す教師像がやや曖昧になっている。早急に検討を行い、関係教職員と学生との共通理解のもとで教職課程教育がより計画的に実施できることが望まれる。

基準項目 1－2 教職課程に関する組織的工夫

《外国語学部》

教職センターと適宜連絡を取り合いながら、研究者教員と実務家教員の連携を図っている。教職センターは教職課程の機能を集約し、教職関連の資料を保管して必要な連絡事項をまとめることで、教職指導を実践的・効果的に行うことができている。また、外国語学部内においても、実務家教員が率先して教員養成に関わる授業科目を担当することで、研究者教員との共同体制が学部と教職センター間のみならず、学部内でも効果的な連携を取ることができている。また、教職課程の運営にあたっては、「教科及び教科の指導法に関する科目」の設定や運営は学部が引き受け、それ以外の教職課程の運営は「教職に関する科目」の設定も含めて教職センターが一律で引き受けることで、明確な形で役割分担が行われている。教職課程の質的向上のための学部レベルの FD、SD 活動を行うことは今後の課題であるが、教職課程に関わる情報は大学のウェブサイトにおいて公開されている。

《現代国際学部》

教職課程認定基準に沿った形で、教職センターおよび各学科に配置されている。実務家教員の多くは教職センターに属し、研究者教員の多くは各学科に属し、専門的な科目を担当している。学生は、教職センターを通して教員免許状取得に必要な手続きを行い、各学科の専任教員は、教育実習校訪問を行うといった分業・協働体制ができている。教職課程を履修する上で重要な ICT 教育環境に関しては、①全学共通基幹科目として ICT プログラムが準備されており、内 4 単位が全学生必修となっている。さらに②「数理・データサイエンス教育プログラム」も全学対象に設置されている。この両面から学生は教職に就いた場合の必要な ICT あるいはデータサイエンスについての知識を得ることができるようになっている。当然、そのための施設・機器も充実している。さらに教職課程の質的向上と、各学科専門教育の連携強化のために、全学的に実施されている FD、SD の場で、積極的に学部の専任教員が発表している。それによって学部教員が教職センター教員をも含めた全学教員と相互啓発に努めることによって、自己点検評価の機会ともしている。

《世界教養学部》

世界教養学部の 2 学科のいずれにおいても、教職課程委員が、全学組織である教職センターとの連携役を担っている。それぞれの学科特有の具体的な課題について共同で取り組むには至っていないが、今後情報共有をより密に行うことによって、例えば ICT 教育のシステマティックな導入など、Society 5.0 を迎える時代の要請に応えられる教職課程教育のあり方を積極的に探究したいと考えている。

なお、両学科共に、個々の学生に対する履修指導及び学習支援は行き届いており、クラスアドバイザー制度などを通して、教職を目指す学生の個別指導が行われている。また、

授業計画の策定に際しても、教職課程をとる学生の履修に無理が生じないように、最大限の配慮がなされている。とりわけ国際日本学科においては、国語の教職課程と日本語教育プログラム主専攻を有機的に結びつけることによって、国語の教員免許と日本語教育主専攻の資格の両方の取得を目指す学生の負担が大きくなりすぎないように工夫がなされている。

《大学院》

大学院では、教職課程の組織的な運営に関して、全学教職課程委員会に大学院教職課程委員を選出することで学部の教員養成との連続性を確保するとともに、教務課、教職センター、大学院事務室等の関係部署が密接に連携して適切に役割分担を図っている。

大学院科目においては、コロナ禍以前より組織的に教育の情報化（ICT 教育環境の整備や情報活用能力の育成等）が展開されており、コロナ禍の中でさらに充実されて、中学校や高等学校等の教育の情報化に貢献できる資質や能力の育成が実践的に図られている。

大学院における教員養成の状況についての情報が未公開のため、学部の教員養成と連携し早急に情報公開を実施する必要がある。また、大学院 FD 研修は定期的に行われているが、教職課程の質的向上を目的としたものはこれまで行われていないため、今後は教員免許制度の概要や学部・大学院の教職課程の現状に関する内容を取り上げることが望まれる。

基準領域 2 学生の確保・育成・キャリア支援

基準項目 2－1 教職を担うべき適切な学生の確保・育成

《外国語学部》

外国語学部の目標とするところは、世界を舞台に活躍できる豊かな個性と人間味に溢れ、国際感覚を身につけたグローバル人材の育成、すなわち、幅広く豊かな教養を礎に、英語圏、フランス語圏、中国語圏を中心とする地域の言語・文化・社会についての高い専門的知識と高度な外国語運用能力を身につけ、広く多言語・多文化社会への豊かな共感能力と国際感覚に優れた国際的教養人の育成にある。そのためには、学習の基礎となる「知識・技能」「思考力・判断力・表現力」などの基礎的な能力・資質をアドミッションポリシーに求めている、教職を担うべき人材の確保はこの方針に準じている。教職課程のガイダンスは、毎年教務課と教職センターを中心に行われ必要不可欠な情報が提供されている。また、教職に関する科目の単位未修得の学生に対しては教職センターを中心とする支援体制が整備されており、教職センターと学部が連携して学生の支援を行っている。

また、必要に応じてクラスアドバイザーを通じてキャリア形成に関する指導や助言が得られる体制を整えており、教職課程履修カルテを共有することで、教職に必要な知識を確認する機会を設けている。

《現代国際学部》

教職課程履修についての説明と履修者の募集は、入学時においては、2段階で行われている。①学科ごとに入学時に行われるフレッシュマンキャンプ中でのガイダンスで取得可能な教員免許状取得が示され、それと同時に、各学科の教育課程と教職課程とをどう両立させるかが、実情に応じて説明される。②同じく入学時に教職センターによって行われる教職ガイダンスで、具体的な教職課程履修の仕組みが説明される。この2つの段階を通して、教職を担うにふさわしい学生が教職課程履修を開始・継続するための基準が示されている。現状では、入学時では、学部全体で100名を超える学生が教職課程履修を希望するが、二年次以降は、各学科一桁台に落ち着いており、各学科教員は、ゼミナール科目での学生への個別指導の際にも、十分、教職課程履修者に配慮した指導が行うことができている。その意味で、当該教職課程に即した規模の履修者数となっていると言える。

《世界教養学部》

世界教養学部では、それぞれの学科において、教職課程に関する情報をできるだけ幅広く学生に周知することを心がけている。学年初めのガイダンスでは、教職課程を目指す学生を念頭において、履修計画の立て方などについての丁寧な説明を行っている。またフレッシュマンキャンプや学科懇談会では、新入生が上の学年の学生の話聞く機会を設け、

学生同士が自由に情報交換することを促し、様々なキャリアの選択肢があることを早い段階から意識させるようにしている。教育実習を経験した学生が現場での経験などについて直接後輩に話をすることが、新入生の教職課程履修へのモチベーションを高めるものと期待できる。

また、教職課程を目指す学生が、履修科目をこなさきれずに挫折感を味わうような事態が見受けられる場合には、丁寧な学習指導を行うことで立ち直りを促すことができるよう、学科教員の間で、学生の学習状況に関する積極的な情報共有が行われている。

《大学院》

大学院では、大学院事務室が行う新入生オリエンテーション（入学者全員対象）において特別に時間を設け、アドミッションポリシーと関連させつつ教職課程の概要や意義を説明し教職課程の履修を促している。また、教務課と教職センターが行う教職ガイダンス（教職履修希望者対象）では専修免許状取得に向けた諸情報の周知徹底を図っている。

入学時点で中学校・高等学校教諭 1 種免許状（「英語」または「国語」）の既取得者と未取得者とが混在するが、どちらのケースにおいても教職センター専任教員と当該指導教授が情報を共有しながら、専修免許状の取得に向けて個別に継続的な教職指導を行っている。

このように、一人ひとりの適性や資質に応じたきめ細かな教職指導を行っているが、中学校・高等学校教諭 1 種免許状既取得者については独自の履修カルテ等を作成しそれを活用することによって学修履歴を組織的に把握する等の改善も望まれる。

基準項目 2－2 教職へのキャリア支援

《外国語学部》

学生の教職に対する意欲や適性を把握するために、多くの「教職に関する科目」において、学校現場を経験した実務家教員を通して学校現場の現状を知る機会を提供している。また、毎年行われる教務課と教職センターによるガイダンス等を通して、学生たちは自己に適性があるかどうかを確認することができている。卒業生との協力体制については、例えば英米語学科においては、不定期にイベントやオープンキャンパス、新入生ガイダンスなどの機会を通して実際に教職に就いている卒業生から教職に関する情報交換ができるような機会を提供している。さらに、学生の学修状況に応じて、クラスアドバイザーが学生と面談を実施する、あるいは教職課程履修カルテのチェックなどを通して各学科に所属している教職課程委員から個別に情報交換をするといった機会も提供されている。実際、教職課程委員に学外などから提供された情報などを活用し、教職採用試験に向けて有効活用した事例などが散見されている。

《現代国際学部》

現代国際学部は3学科とも、一年次に専任教員がゼミナール形式の少人数クラスを担当する科目を設置しており、入学当初から学生のニーズや適性の把握に基づいたキャリア支援の体制が整っている。したがって、学生が教職履修を希望する場合も、それをしっかり把握した上で、指導・教育できるようになっている。また、教職センターから得られる教職に関する各種情報も、個々の学生に対して提供できている。本学部では留学志望者が多くおり、留学と教職履修をどう両立させるのか、といった問題に直面する場合も少なくない。そのような場合でも、ゼミナール科目が四年次までであることによって、最後まで個別に相談にのることができている。留学するから教職課程履修を諦めるというのではなく、留学の成果をいかに教職課程履修につなげ、教員免許状取得にまでたどり着くか、きめ細かい指導が行われている。さらに、ゼミナール担当教員が、教育実習校訪問を行うことによって、直接教員免許状対象の教育現場を見聞きし、その結果を教職課程履修者に還元する努力が続けられている。

《世界教養学部》

世界教養学部の学生の強みは、リベラルアーツ教育に裏打ちされた広範な知識を身につけていること、また複数の言語を理解し、運用する能力に長けていること、そのことによって、グローバルな視野をもった、現代社会の需要に応じることのできる骨太の教員になれることを自覚させるよう努めている。

その上で、具体的なキャリア支援としては、教職希望の学生に、教職課程委員を通じて、随時、近年の動向や採用試験に関する情報などを提供するようにしている。また、教職に

就いた卒業生を招いて、教育現場での経験について在學生に話をしてもらう機会などを設けている。

キャリア教育を念頭においた基礎訓練としては、企画力や指導力及び事務処理能力など、授業履修とは異なるかたちでの教員としての実践的な能力を鍛えるために、学科イベントその他の学内行事の際に、積極的に學生に声をかけ、アシスタントとして運営の補助にあたる機会を提供している。

《大学院》

大学院では、入学時のオリエンテーションやガイダンス等において教職課程の履修を促し、教職センターと連携して教職に関する採用情報等を院生に積極的に提供している。令和 2（2020）年度入学者数は 16 名、そのうち教職課程履修者数は 4 名（25%）、前期課程修了時に大学一括申請により免許状（国語）を取得した者は 1 名で、この 1 名は教職に就いた。

英語・英語教育コース担当の教員が中心となり、院生と現職英語教員が参加する「英語教員ワークショップ」を月 1 回程度開催している。教育現場で活かせる指導法の開発や実践の支援を行なうとともに、大学院と学校現場との間で理論と実践の往還が実現している。

教職大学院とは異なり教員免許状取得者を増やすことを最優先にはできないが、キャリアの 1 つとして教職の意義や魅力を積極的に伝えていくことは重要である。また、教職課程履修者にティーチング・アシスタント経験を義務づける等の仕組みも考えられる。

基準領域 3 適切な教職課程カリキュラム

基準項目 3-1 教職課程カリキュラムの編成・実施

《外国語学部》

各学科の専攻言語、及び複言語科目においては 15～20 名前後の少人数体制を徹底した外国語運用能力の育成体制が整えられており、ディプロマ・ポリシーの実現を目指すことが可能になっている。また、学科の目的を踏まえ、教科専門、教科指導、教職専門の各科目の系統性が確保された上で講義科目が提供されており、学生自身による主体的・対話的で深い学びを可能にする積極的な参加が可能になる授業も多い。もちろん、学生間の協働による課題発見力・課題解決力、価値協働を育成する場となっている。また、英米語学科だけではなくフランス語学科、中国語学科でも英語教員免許を取得することが可能になっているが、それを実現するための英語科に関する専門的事項である英語コミュニケーション、英語学、英語文学、異文化理解の講義が幅広く提供され、英語コアカリキュラムに対応した形となっている。なお、「英語の諸相 1、2」はモデルケースとして、「英語教員養成コアカリキュラムの検証と具体的・包括的プログラムの開発」に研究協力を行っている。

現行のカリキュラムに移行したのは平成 31（2019）年であり、その対象となった学生は現在四年次だが、令和 4（2022）年度は教員採用選考試験合格者が外国語学部だけで 28 名おり、その成果は着実に実を結んでいる。

履修条件として教職に関する科目が 10 単位以上、英米語学科では教科に関する科目が 10 単位以上、フランス語学科でフランス語免許取得を目指す場合と中国語学科で中国語免許取得を目指す場合にはそれぞれの語学で 14 単位以上、英語免許も取得する場合には英語の教科に関する科目を 6 単位以上履修することが求められている。

《現代国際学部》

現代国際学部では、3 学科共通の免許状として中学校教諭 1 種免許状「英語」および「高等学校教諭 1 種免許状「英語」が取得可能である。それに加え、グローバルビジネス学科に関しては、高等学校教諭 1 種免許状「商業」が取得可能となっている。各学科は、学科専門科目等に教職課程科目に該当する科目も取り入れることで、コアカリキュラムに対応する教職課程カリキュラムを編成している。その際、ゼミナール科目やその他演習科目がどの学科も充実しており、今日求められるアクティブ・ラーニングやグループワークを促すカリキュラムとなっており、学生自身が課題発見と課題解決に挑む機会を多く得られている。さらに ICT 教育も充実しており、情報活用能力の育成のための教育への対応も十分なされている。ただ、教職課程履修カルテ等の学科の専任教員による活用は十分とは言えない。その点では教職センターと学科・学部との連携が今後いっそう必要になってくると思われる。

《世界教養学部》

世界教養学部では、世界教養学科が英語の教職課程、国際日本学科が国語の教職課程のカリキュラムを編成、実施しており、両学科の教職課程教育は連動していない。

世界教養学科では、英語の教員養成に特化した科目群を擁してはいないが、複言語教育に加えて高度な英語能力の養成に重点を置いており、とりわけオーラル・プレゼンテーションとライティングなど、発信力に長けた学生の育成に努めている。

国際日本学科では、国語の教職課程を目指す学生に配慮してカリキュラムが編成されており、必修科目及び専修科目群のコース科目の多くが教職課程指定科目となっている。さらに、国語の教職課程と日本語教育主専攻プログラムが相互乗り入れするかたちでカリキュラムが編成されているので、国語の教職課程をとる学生が日本語教育能力検定を受験するケースも多い。このようなカリキュラム編成の結果、狭義の国語教育の枠を超えて、日本語に関するより総合的な知識を身につけた国語科教員の養成が可能となっている。

《大学院》

大学院では、中学校・高等学校教諭専修免許状「英語」「国語」に関する教職科目として、「英語研究Ⅰ（音声学・音韻論）」、「英語教育法研究Ⅰ（言語習得論）・Ⅵ（Action Research 1）」等の40科目、「日本語学研究Ⅰ（日本語学概論）」、「日本語教育学研究Ⅰ（第二言語習得論）」等の19科目、共通科目として「総合研究Ⅴ（比較教育社会学）」の1科目、計60科目を配置し、高度な専門性が求められる専修免許状取得に相応しいカリキュラムとなっている。

10名以下の少人数教育の徹底により、全ての授業が主体的・対話的に深く学ぶアクティブ・ラーニングで行われ、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が図られている。

中学校・高等学校教諭1種免許状既取得者に対する大学院独自の履修カルテがあるべきかもしれない。また、教職員及び院生に対して「愛知県教員育成指標」の理解促進を図り、その趣旨を十分に踏まえて教職課程カリキュラムの編成・実施にあたる必要もある。

基準項目 3-2 実践的指導力育成と地域との連携

《外国語学部》

実際の教育現場に学生が触れることのできる定期的な機会を提供するため、名古屋市教育委員会や東浦町教育委員会等と連携を図り、様々なボランティアやインターンが実施されている。授業においては「英語教育インターンシップ」を利用して、長久手市や日進市の小・中学校でインターンの機会が提供されている。また、様々な発達段階の児童・生徒と接するために本学園が併設する菱野幼稚園、愛知県立日進高等学校などや、特別な配慮を必要とする子供への対応を学ぶために愛知県立名古屋盲学校・名古屋聾学校・一宮聾学校などで、定期的にこれらを実施している。教育実習は愛知県内外の教育委員会や学校現場と連携・協力の下で進めており、介護等体験では、特別支援学校で2日間、社会福祉施設で5日間の合計7日間の教育・福祉体験活動を提供している。これらの教育実習、介護等体験については実施前の準備段階では教職センターが学内と学外との間で調整を担っており、また、教育実習の実施段階では、各学科及び教職センターの教員が実習校を訪問し、実習学生の指導及び学校現場関係者との意見交換を行っている。

《現代国際学部》

現代国際学部の各学科はいずれもゼミナール科目・演習科目が充実しており、その中で、実践的指導力を育成する指導が行われている。さらに、海外語学研修・中期留学、各学科の各種海外研修等で、インターンシップ、ボランティアの機会を学生たちは得ている。その中で、英語による現地の子供たちとの交流なども経験し、それが実践的指導力の向上に役立っている。また商業の免許状に関しても、県内の商業高校に本学部の教員が出向いてモデル授業を行うことで、中学校・高等学校の現場の状況についての知見を蓄積し、それを教職課程履修者にも伝えることで、教育実践の最新の状況を学生が理解する機会を提供するようにしている。教育実習協力校との実習前の連絡調整は教職センターが担っているが、実習訪問は各学科の専任教員が担っており、その訪問の結果は常に教職センターにもフィードバックされることで、連携が図られている。ただ、教職センターと教育委員会等との組織的な連携については、学部に関わることは少なく、その点での学部・学科と教職センターとの連携強化は今後の課題である。

《世界教養学部》

世界教養学部では、実践的指導力の育成という点で、両学科のアプローチはかなり異なる。世界教養学科では英語の教職を目指す学生が少ないこともあり、地域との連携などの具体例を挙げることはできないが、教職経験者や企業での勤務経験者が担当する英語授業において、現場での実践力を重視した教育が展開されている。一方、国際日本学科では、所定の単位を取得していれば、日本語教育プログラムが実施する国内外での教育実習に、

国語の教職課程をとっている学生も参加でき、4年次の教育実習とは別に、学外の現場で実践的な経験をすることができる。さらに、東海地方は日本語非母語話者の人口が比較的多いため、地域の日本語教室や様々な機関での日本語教育ボランティアなどにかかわる機会があり、そのような経験をした学生が、卒業後、地域の中等教育機関で教職に就いたり、あるいは政府及びその外郭機関などで言語教育に携わる仕事に就くケースが少なくない。

《大学院》

大学院では、愛知県、名古屋市、岐阜県、三重県、静岡県の各教育委員会の後援を得て「英語教員ワークショップ」（基準項目 2-2）を開催しており英語教員をめざす院生も参加している。また院生の中には調査研究の一環として地域の多国籍の子どもへの日本語教育に関わっている者もあり、地域の事情、子どもの実態等を理解する機会となっている。

英語・英語教育コース（英語教授法（TESOL）プログラム）は、現職英語教員を対象とするプログラムである。学校のほか英会話教室、企業、幼児教育機関等で働く英語教員も学んでおり、本学での学びを勤務先で実践することで地域の英語教育の発展に寄与している。

院生の行っている教育体験活動（インターンシップやボランティア活動等）の実態を十分に把握できていない。それを詳細に明らかにすることにより、活動報告や振り返りの機会を設定し、また教職への意欲の向上や実践的指導力の育成に役立てることが望まれる。

Ⅲ．総合評価

本学では、平成 19（2007）年 4 月の名古屋外国語大学教職センター規程の制定に伴い、全学組織として教職センターが開設され、教職センターと学部（学科）の教職課程とが有機的に連携しながら、教職課程運営の充実・改善を図ってきた。

外国語学部は、少人数体制を徹底した外国語運用能力の育成体制が整えられていることが強みである。英米語学科では、多様な専門科目群の中で、教科に関する科目を比較的自由に履修することができることもあって英語の免許取得を目指す学生も多く、教員採用選考試験の合格者も多数輩出している。フランス語学科と中国語学科では、フランス語、中国語の教員自体の募集がほとんどないことや、英語免許取得の負担も大きく、教職希望者の少ないことが課題である。

現代国際学部には、グローバルビジネス学科、現代英語学科、国際教養学科があり、3 学科共通して英語の教職課程を置き、商業高校出身の学生もいるグローバルビジネス学科には商業の教職課程も置き、学部全体として教員養成に努めている。教職課程受講者数は現代英語学科が一番多く毎年 10 名程、グローバルビジネス学科、国際教養学科は数名程であるが、教職を将来の選択肢としたい学生への思いを大切にしたい指導の充実を図っている。

世界教養学部では、世界教養学科に英語、国際日本学科に国語の教職課程を置く。特に、国際日本学科には日本語教師の資格取得をめざす学生もいるため教育職への意欲が高く、他学部履修で英語の免許取得を目指す者もわずかながらいる。世界教養学科では、オーラル・プレゼンテーションとライティングなど、高度な英語運用能力の獲得が可能である。また、国際日本学科では日本語に関する総合的な知識を身につけることが可能であり、新学習指導要領の主旨にあった教育ができる教員の養成が可能となっている。今後は、国家資格化が予定されている「登録日本語教師」の動向も注視しながら、国語免許取得の負担軽減に向けたカリキュラムの検討が急務である。

大学院は、少人数教育の徹底により、主体的、対話的に深く学ぶことで、個別最適な学びと協働的な学びの一体的な充実が図られている。また、「英語教員ワークショップ」において、院生と現職英語教員による英語の指導方法の開発や実践支援等を行うことで、理論と実践の往還が実現している。ただ、教員の給与が学歴で決まっている現状もあり、専修免許状を取得する意義を院生に伝えきれていないことが課題である。

教職課程全体では、近年、教員免許状取得件数や教員就職者数は増加傾向にあり、令和 4（2022）年度は英語科を中心に過去最多の教員就職者 44 名（新卒者実数）を輩出した。この背景には、新型コロナウイルス感染症の影響により海外渡航（留学、海外研修）が困難になり、教職への関心が一時的に高まったことがあると推測するが、同時に教職センターを中心として新たな取り組みを含む各種行事をオンライン等で継続した成果でもある。本学では、質的保証・向上を伴った量的拡大を重視しており、「教職課程編成・実施の方針」等を踏まえて、教職課程履修条件（1 種免許状「英語」取得を目指す場合、①英検 2 級以上②TOEFL（ITP）460 点以上または TOEIC（IP）500 点以上（※①と②の両方が必要）や教育実習を申し込む上で必要な履修要件（教職科目 10 単位以上、教科科目 10 単位以上（※学科毎に異なる））を設定し、教職を担うにふさわしい学生が教職課程の履修を開始・継続・充実するための指導を行っている。

今後の課題として、地域の子どもの実態や学校における教育実践の最新事情について学生が理解する機会が十分に保証されていないことが挙げられる。学部生には学校体験活動や地域ボランティア活動等を、また大学院生には学部授業でのティーチング・アシスタント経験等を推奨し、様々な体験活動（介護等体験、ボランティア、インターンシップ等）とそのふりかえりの機会を設けるなどして、教職の真の魅力を知る機会を創出していきたい。また、教職に就いている卒業生に憧れて高校生が本学に入学するという好循環が生まれつつあるが、卒業生のネットワーク化や、若手教員への支援や新たな研修の実施体制が十分とは言えない。教育委員会や地域の多様な人材等との連携も含めて、組織的に取り組んでいきたい。

IV 根拠となる資料・データ等

1. 名古屋外国語大学教職センター規程（2007 年 4 月 1 日施行）
2. 名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程（2019 年 4 月 1 日施行）
3. 名古屋外国語大学『2022 年度 履修要項（外国語学部）』2022 年 4 月 1 日
4. 名古屋外国語大学『2022 年度 履修要項（現代国際学部）』2022 年 4 月 1 日
5. 名古屋外国語大学『2022 年度 履修要項（世界教養学部）』2022 年 4 月 1 日
6. 名古屋外国語大学大学院『2022 年度 名古屋外国語大学大学院ガイドブック』2022 年 4 月 1 日
7. 名古屋外国語大学ホームページ 英語教員ワークショップ
<https://www.nufs.ac.jp/workshop/>
8. 名古屋外国語大学教職センター『名古屋外国語大学教職センター年報 2021（第 3 号）』
2022 年 3 月 25 日
<https://www.nufs.ac.jp/faculties/teaching-center/annual-report/>
9. 名古屋外国語大学教職センター『名古屋外国語大学教職センター年報 2022（第 4 号）』
2023 年 3 月 25 日
<https://www.nufs.ac.jp/faculties/teaching-center/annual-report/>
10. 名古屋外国語大学ホームページ 教員養成の状況について（2022 年 4 月 1 日現在）
<https://www.nufs.ac.jp/faculties/teaching-center/annual-report/>
11. 2022 年度 教職ガイダンス資料（学年別）
12. 教職課程履修カルテ

V 「教職課程自己点検評価報告書」作成プロセス

次の手順にて教職課程自己点検評価を実施し、本報告書を作成した。

第1プロセス：教職課程委員会による教職課程自己点検評価の実施決定・合意

2022年4月8日 第1回教職課程委員会

第2プロセス：教職センター及び事務局による教職課程自己点検評価の進め方の検討・協議

2022年6月7日 第1回教職事務局会議

2022年6月28日 第2回教職事務局会議

2022年7月12日 第3回教職事務局会議

2022年7月19日 教職センター運営会議

2022年7月26日 第4回教職事務局会議

第3プロセス：教職課程委員会による教職課程自己点検評価の実施手順の最終確認、点検評価の実施及び報告書の作成依頼

2022年9月12日 第2回教職課程委員会

第4プロセス：教職課程自己点検評価の実施及び報告書の作成

2022年9月12日～2022年11月4日（各学科）

2022年11月28日～2023年1月6日（各学部）

2023年1月12日 第5回教職事務局会議

教職センターによる確認及び報告書の作成

2023年1月17日～2023年2月15日

2023年2月14日 第6回教職事務局会議

学長による確認及び報告書の作成

2023年2月22日～2023年3月15日

第5プロセス：教職課程委員会による教職課程自己点検評価報告書の確定

2023年3月23日 第3回教職課程委員会

第6プロセス：学長室会議及び教学マネジメント会議、大学評議会への報告

2023年3月27日 学長室会議

2023年3月30日 教学マネジメント会議及び大学評議会

第7プロセス：情報公開

2023年3月30日 大学ホームページへの公表

2023年4月 一般社団法人全国私立大学教職課程協会に提出
(完了証交付予定)

VI 現況基礎データ一覧

令和4（2022）年5月1日現在

法人名 学校法人中西学園					
大学名 名古屋外国語大学、名古屋外国語大学大学院					
学部・学科・コース名 外国語学部・英米語学科、フランス語学科、中国語学科、日本語学科※、英語教育学科※、世界教養学科※（※平成 30（2018）年度をもって募集停止） 現代国際学部・グローバルビジネス学科、現代英語学科、国際教養学科 世界共生学部・世界共生学科（教職課程なし） 世界教養学部・世界教養学科、国際日本学科 国際コミュニケーション研究科博士前期課程 英語・英語教育コース、日本語・日本語教育コース、グローバルコミュニケーションコース、英語教授法（TESOL）コース※、日本語コミュニケーションコース※（※平成 31（2019）年度をもって募集停止） 国際コミュニケーション研究科博士後期課程 英語学・英語教育学分野、日本語学・日本語教育学分野、グローバルコミュニケーション分野、国際文化分野※（※平成 31（2019）年度をもって募集停止）（教職課程なし）					
1 卒業者数、教員免許状取得者数、教員就職者数等					
① 前年度（2021 年度）卒業者数				927 名	
② ①のうち、就職者数（企業、公務員等を含む）				794 名	
③ ①のうち、教員免許状取得者の実数 （複数免許状取得者も 1 と数える）				69 名	
④ ②のうち、教職に就いた者の数 （正規採用＋臨時的任用の合計数）				32 名	
④のうち、正規採用者数				17 名	
④のうち、臨時的採用者数				15 名	
2 教員組織					
	教授	准教授	講師	助教	その他（助手）
教員数	62 名	46 名	42 名	2 名	27 名

＜令和 4 年度 教職課程情報＞

【教職課程履修者数】

令和4年7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（英米語専攻）	66	20	23	31	140
	英米語（英語コミュニケーション専攻）	38	10	20	26	94
	英米語（英語教育専攻）	44	32	36	41	153
	フランス語	12	1	6	3	22
	中国語	9	3	2	4	18
	小計	169	66	87	105	427
現代国際	現代英語	19	11	12	17	59
	グローバルビジネス	19	8	7	3	37
	国際教養	31	5	5	12	53
	小計	69	24	24	32	149
世界教養	世界教養	20	11	5	8	44
	国際日本	29	10	10	5	54
	小計	49	21	15	13	98
科目等履修生						3
合計		287	111	126	150	677

※1年生は教職ガイダンス（2022.4.2～5実施）出席者の数

【介護等体験者数一覧】

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	7	77	0	0

代替措置者数	78
--------	----

【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			1			1
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		2			3
石川県						0
福井県			2		2	4
山梨県					1	1
長野県			1		1	2
岐阜県			10	1	2	13
静岡県			5	1	2	8
愛知県		1	34		19	54
三重県			6		5	11
滋賀県			1		1	2
京都府						0
大阪府			1			1
兵庫県						0
奈良県						0
和歌山県					1	1
鳥取県						0
島根県						0
岡山県						0
広島県						0
山口県						0
徳島県						0
香川県						0
愛媛県						0
高知県						0
福岡県			1			1
佐賀県						0
長崎県						0
熊本県						0
大分県						0
宮崎県					1	1
鹿児島県			1			1
沖縄県						0
総計	1	1	66	2	35	105

【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	0
		外国語(英語)	0
	1 種	国語	0
		外国語(英語)	81
		外国語(フランス語)	2
		外国語(中国語)	1
	2 種	外国語(英語)	1
	小計		85
高等学校	専修	国語	0
		外国語(英語)	0
	1 種	国語	1
		外国語(英語)	88
		外国語(フランス語)	2
		外国語(中国語)	1
		商業	2
	小計		94
合 計		179	

※ 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（合格者数）

【自治体別】

愛知県	35
名古屋市	12
岐阜県	8
三重県	6
静岡県	1
浜松市	1
北海道・札幌市	2
東京都	1
新潟県	1
富山県	2
福井県	2
長野県	1
鹿児島県	2
合計	74

【教科別】

小学校全科	6
英語	62
国語	6
合計	74

【校種別】

小学校	6
中学校	32
高等学校	19
中・高	17
合計	74

※複数受験、補欠合格を含む

※既卒生を含む

※受験者不在の自治体を省略

○採用状況一覧（採用者数）

【教科別】

小学校全科	6
英語	67
国語	6
合計	79

※既卒生を含む

※講師・私学での採用を含む

【小学校教諭 2 種免許状取得プログラム受講者数】

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	1	5
	フランス語				0
	中国語				0
	小計	2	2	1	5
現代国際	現代英語				0
	グローバルビジネス	1			1
	国際教養				0
	小計	1	0	0	1
世界教養	世界教養				0
	国際日本				0
	小計	0	0	0	0
合計		3	2	1	6

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2022年4月8日（金）14：00～

【場 所】 オンライン（Zoom）

- 【議 案】
1. 教職課程情報の内容変更について
 2. 2022年度教育実習について
 3. 教職課程の自己点検評価について
 4. 2022年度免許状更新講習について
 5. 小学校2種免許取得プログラムの運営について
- その他報告事項5件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2022年9月12日（月）10：30～

【場 所】 オンライン（Zoom）

- 【議 案】
1. 教職課程の自己点検評価について
 2. 2022年度2期科目等履修生について
- その他報告事項3件

○第3回 教職課程委員会

【日 時】 2023年3月23日（木）13：30～

【場 所】 オンライン（Zoom）

- 【議 案】
1. 教職課程自己点検評価報告書について
 2. 教職課程情報の公開について
 3. 2023年度教育実習について
 4. 2023年度教職授業担当者について
 5. 2023年度科目等履修生について
 6. 教員採用選考試験における大学推薦について
- その他報告事項4件

【教職センター運営会議記録】

○第1回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年4月19日（火）14：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項4件、報告事項4件

○第2回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年5月24日（火）13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項4件

○第3回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年6月28日（火）13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項1件、報告事項8件

○第4回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年7月19日（火）13：20～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項4件

○第5回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年9月20日（火）15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項7件

○第6回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年10月14日（火）15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項9件

○第7回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年11月15日（火）15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項6件

○第8回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年12月20日（火） 15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項8件

○第9回 教職センター運営会議

【日 時】 2022年1月17日（火） 15：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項5件、報告事項2件

○第10回 教職センター運営会議

【日 時】 2023年2月21日（火） 10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項4件、報告事項4件

○第11回 教職センター運営会議

【日 時】 2023年3月9日（火） 10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項4件、報告事項3件

【教職センター活動記録】

○令和4年度実施教員採用選考試験 「2次試験面接対策講座」

- 【対象者】 令和4年度実施教員採用選考試験を受験する4年生
【日時】 2022年8月1日（月）、8月2日（火）、8月3日（水）
各日9：30～16：30
【方法】 対面
【受講者数】 計22名

○プレ模試（学内模試）

- 【対象者】 教職課程履修中の2～3年生
【日時】 2022年11月30日（水）16：40～18：10
【方法】 対面および自宅受験
【受験者数】 20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】 全学生
【日時】 2022年12月7日（水）16：40～18：30
【方法】 対面およびオンライン（Zoom）
【報告者数】 5名
【参加者数】 29名

○教職講演会「笑いは世界を変える」

- 【講師】 大棟 耕介 氏
有限会社プレジャー企画 代表取締役
NPO法人 日本ホスピタル・クラウン協会 理事長
【共催】 名古屋外国語大学教職センター・ワールドリベラルアーツセンター
【後援】 名古屋学芸大学教職センター
【対象者】 名古屋外国語大学・名古屋学芸大学の学生および教職員
【日時】 2023年1月19日（木）13：20～14：50
【方法】 対面
【参加者数】 51名

名古屋外国語大学教職課程委員会規程

第1条 名古屋外国語大学学則第12条の規定に基づく教職課程及び教職特別課程の運営に関する事項を審議するための名古屋外国語大学教職課程委員会（以下「委員会」という。）を置く。

第2条 委員会は、次の各号に掲げる委員をもって組織する。

- 一 教職課程主任（以下「主任」という。）
- 二 教職課程担当の専任教員（以下「教員」という。）
- 三 外国語学部の学科の教員 各1名
- 四 現代国際学部の学科の教員 各1名
- 五 世界教養学部の学科の教員 各1名
- 六 その他委員会が適当と認めた者

第3条 前条第3号から第6号の委員は、学部長が委嘱する。

2 前項の委員の任期は、2年とする。ただし、補欠の委員の任期は、前任者の残任期間とする。

3 第1項の委員は、再任されることができる。

第4条 委員会は、主任が招集し、その議長となる。ただし、主任に事故がある場合は、あらかじめ主任が指名した委員が議長となる。

第5条 委員会は、委員の3分の2以上の出席によって成立し、議事は、出席者の過半数によって決する。

第6条 委員会は、次の各号に掲げる事項を審議する。

- 一 運営の基本方針に関する事項
 - 二 実施計画及び予算・決算に関する事項
 - 三 その他の運営に関する事項
- 2 前項に掲げる審議事項は、教授会に報告するものとする。

第7条 委員会の事務は、教務課においてこれを担当する。

附 則 この規程は、平成2年12月12日から施行し、平成2年4月1日から適用する。

附 則 この改正は、平成4年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成5年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成6年4月1日から施行する。

附 則 この改正は、平成 12 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 14 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 16 年 4 月 1 日から施行する。(第 2 条及び第 3 条関係)

附 則 この改正は、平成 31 年 4 月 1 日から施行する。(第 2 条及び第 3 条関係)

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『教職センター年報 2022（第4号）』をお届けする。今号も、多くの先生方より寄稿いただき、論文5本、その他1本の計6本の論考を収めることができた。原稿を寄せてくださった先生方には、心からお礼を申し上げたい。

私事だが、2022年度末で教職センターの助手としての職務を終えることとなった。この教職センター年報は、私が就任した年に創刊が決まった。自分もなにか投稿せねばと、大学卒業以来何年も使っていなかった自宅のパソコンを開いたが、レポートの書き方すらも忘れてしまっていた自分に情けなさを感じたことを覚えている。先生方に助言をいただきながら、なんとか研究レポート「公立学校における外国籍教員の任用等について」を仕上げた。恥ずかしながら、ある学生からの問い合わせがなければ外国籍教員の存在を知らずに過ごしていたかもしれない。学生からの質問とこの年報をきっかけに外国籍教員について知り、知れば知るほど、変わらない任用制度に怒りと悲しみを感じ、外国籍教員の存在がより多くの人に知られて少しでも議論されていってほしいと思った。

ほかにも日本には学校教育をめぐる課題が山積みだ。教員という職業は労働時間の過酷さなどにより「ブラック」だと言われ、なり手不足が深刻化している。春が近づくと、講師をしてくれる人を探していると毎日のように各学校から連絡をいただく。困った様子で「藁にも縋る思いで電話しています」とおっしゃる学校も1校や2校ではなく、教員不足の窮状が窺えた。

教職課程を履修している学生を見ていると、きっと何年も教員になりたいという夢を抱き続けてここまでやってきたのだろうなと感ずることがある。その夢を叶えるための最終仕上げを大学の教職課程は担っているのだと思った。時には悩みながらも夢に向かってひたむきに努力する学生たちの姿はとてもまぶしく、どんな先生になるのかな？と想像してわくわくすることもよくある。ただ、学生たちを全力で応援したい気持ちの裏で、日本が改善しなければならない教員の労働環境などの問題もより身近に感じるようになり、毎年卒業式の日には、教壇に立つ彼ら彼女らがどうか大切にされてほしいと願った。未来の教育、未来の日本を担うであろう学生たちの将来が、平等に、より尊重される日が少しでも早く訪れてほしい。

教職センターの助手として過ごした日々や出会った学生のことを思い返ししながら、記します。お世話になった先生方や関係の皆様には、この場をお借りしてお礼申し上げます。4年間、ありがとうございました。今後ともよろしくお願いいたします。

（鈴木）

【執筆者一覧】

大橋 保明 教職センター長 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
加藤 滋伸 教職センター 特任教授
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】

◎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 2022(第4号)

発行日 2023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

