



名古屋外国語大学  
教職センター年報  
2023（第5号）



## 就任1年目を振り返って

橋本 敏弘

昨年3月、高等学校教員を定年退職後、本年度4月から名古屋外国語大学教職センターの教員としてお世話になってから、早いもので1年が過ぎようとしています。当初は、久しぶりの授業、ICT機器を活用した教育など、戸惑うことの連続でありましたが、教職センターの皆様をはじめ、周囲の皆様に助けていただきながら何とかここまでやっていくことができました。あらためて皆様に感謝申し上げます。

さて、授業については、教員生活の後半の20年ほど教育行政や学校経営に携わり、授業をすることがなかったため、学生に声が届くか、それどころか90分間授業ができるかなどと心配していましたが、実際に学生相手に授業を始めてみると、授業でのしゃべり方、間の取り方、指名の仕方など、20年ほど前のまだ中堅教員であった、その頃の自分の授業や指導の様子がよみがえってきて、懐かしい気持ちにさえなりました。学生に元気をもらいながら、これからも授業改善に努めていきたいと思っています。

また、コロナ禍による大学の授業の変化をある程度は予想していたものの、コロナ感染が一段落した今年度においても、オンラインによる授業が様々な機会に活用されているのは予想以上でした。目の前にいない学生を相手に授業を進めていく経験は、教員生活の中では一度もなく、この説明の仕方理解できているだろうかなどを表情から判断することができない場面もあり不安でした。しかし、オンラインによる授業は、これまでは授業に参加できなかった様々な状況の学生に教育の機会を提供できることを、こうした授業を実際に行っていく中で身をもって理解することができました。新しいものをできる限り積極的に取り入れていく大切さを感じています。

本学の教職課程で学んだ卒業生は、愛知県をはじめとする多くの都道府県において勤務しており、各学校において学習指導や生徒指導において中心的な役割を担っています。そうした本学の一員であり、教職センターの一員であることを誇りに思うとともに、これからも有益な人材を輩出し続けられよう、これまで築いてきた伝統を継承しつつ、本学の先生方とともに新たな伝統を積み重ねていきたいと、二年目に向けて気持ちを新たにしています。

今年度、本学で「教職入門」「英語科教育法」「教育実習指導」の授業を担当しましたが、受講する学生のほとんどはとても真面目で、所属する学部・学科の専門科目に加えて教職科目の単位を修得するために頑張っています。社会の変化などにより、学校教育に求められるものが多様化し教員に求められる資質能力も変わりつつありますが、本学の学生からは、こうした困難としっかり対峙しそれを乗り越えていこうというたくましさを感じられます。自分自身がこれまでの教員生活の中で得た経験を生かし、これからの学校教育を担っていこうとする学生たちの力になればと思っています。



## 目次／『名古屋外国語大学教職センター年報』2023（第5号）

就任1年目を振り返って	橋本敏弘
<b>研究論文：</b>	
発達障害学生への支援・合理的配慮に向けての考察 ～教職課程学生への発達障害認知アンケートを通して～	村上慎一 2
教育実習の事前指導をより有意義なものにするために ～実習現場の声から考える～	竹下裕隆 15
<b>実践論文：</b>	
高等学校における「総合的な探究の時間」を軸としたカリキュラム・マネジメントについて	大石益美 32
外国人集住地域におけるコミュニティ・スクール形成に地域日本語教室が果たす役割 ～小・中学校保護者向け日本語教室の実践を通して見えたこと～	鈴木崇夫 45
高等学校初任者研修（国語科授業研修）の在り方について	大石益美 56
<b>その他：</b>	
研究ノート：	
愛知県における合同学校運営協議会の設置状況 ～令和5年度コミュニティ・スクール実施状況調査の結果から～	大橋保明 70
研究ノート：	
陶行知と鈴木三重吉の「生活教育」思想の比較研究	盧依可・大橋保明 82
書評：磯部征尊著『ループリックの視点で進める総合的な学習の時間がすごい！ 《思考の言葉とICT機器を活用して》』（三恵社）	河村敏文 96
教育資料：こども基本法（令和5年4月1日施行）	100
<b>令和5（2023）年度 教職課程情報：</b>	
教職課程履修者数	106
介護等体験者数	107
教育実習者数（都道府県別）	108
教員免許状一括申請授与件数	109
教員採用選考試験結果および採用状況一覧	110
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数	111
教職課程委員会記録	112
教職センター運営会議記録	113
教職センター活動記録（2次面接対策講座、模試、合格体験報告会等）	115
名古屋外国語大学教職課程委員会規程	118
名古屋外国語大学教職センター規程	120
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程	121
編集後記	



# <研究論文>

## 発達障害学生への支援・合理的配慮に向けての考察 ～教職課程学生への発達障害認知アンケートを通して～

村上 慎一

### 1 はじめに

発達障害という言葉が一般に知られるようになったのは、それほど以前の事ではないという認識が私にはあるが、この問題の浸透は急速であった。2002年に文部科学省が初めて行った調査が、発達障害の問題を学校現場に浸透させるきっかけとなった。「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」が、それである。発達障害の実態を明らかにする目的で始まったこの調査は、その後10年ごとに実施され、2012年、2022年にも行われている。2022年調査では、「発達障害の可能性のある児童生徒」の割合は、小学生10.4%、中学生5.6%、高校生2.2%であった。学校段階が上がる毎に大きく減少しているのは、重篤な問題のある場合は、特別支援学校(学級)への転籍があるため、一方で軽度の発達障害の場合は、日常生活を送る中での慣れ、学び、及び訓練・支援によって日常生活等への支障が小さくなっていったためではないかと考えられる。

ところで、大学では「発達障害の可能性のある学生」は、どの程度いて、どのような困難を抱え、どのような支援を受けて過ごしているのだろう。困難を抱えて学生生活に支障をきたすというようなことはないか、適切な支援を受けることが可能であるのか、アンケートを通して確かめた上で、発達障害のある学生への合理的配慮について考えたい。

このことに関わって、日本学生支援機構が発表している支援のポイントは次の通りである。(1)

- ・本人が不適切な行動を示す場合には、本人自身が困難さを感じているのだと周囲が理解する。
- ・本人がうまく自分の状況を説明できない場合もあるので、周囲から情報を収集するなどして、適切な環境調整を図る。
- ・継続的な面談を通じて、日常生活でなんらかの問題が生じていないかを確認する。
- ・周囲への本人の障害の公表は、本人の同意を確認すると同時に、その影響も含めて慎重に検討する。
- ・学内に空き時間を過ごすための本人の居場所を提供する。
- ・学内の教職員は問題を一人で抱え込まないようにし、必要に応じて学内の専門家と連携をとりながら支援を進めていく。
- ・生活支援については就労に結びつく部分もあるため、外部専門機関との連携をとりつつ進めていく。

- ・正課外活動に対する支援については、「障がいのある学生の修学支援に関する検討会 第一次まとめ」においても今後の検討課題とされている。しかしながら、どのような活動や支援が可能なのか、できる限り一緒に考えていく。
- ・保護者との連携では合理的配慮の枠組みを説明し理解してもらう。

本研究は、日本学生支援機構が発表している支援のポイントの1番目、2番目に資することを目的とする。

## 2 学生たちの発達障害に対する認知

私は、教職課程で「教育相談」の授業を二コマ担当している。教育相談とは何かからはじまり、さまざまな精神障害、発達障害のことも講義内容にある。発達障害の説明を一通りし、学校における発達障害児童生徒の割合が見方によっては、一割程度に達するという知見があることも紹介している。この「教育相談」の受講生110名に対し、2023年12月、発達障害に関するアンケートを学生たちに実施した。回答率は93%、102名からの回答を得た。その結果を見てみたい。

### (1) 発達障害児童生徒の認知（高等学校まで）

次のように訊いている。

「過去にあなたのまわり（クラスメイト）に発達障害と思われる人はいましたか？発達障害と思われるかどうかは、あなたの判断でよいです」

—結果—（102名中）

	気が付いていない		気が付いていた	
	人数	割合	人数	割合
過去	11名	11%	91名	89%

文科省は「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査」を2012年に実施。それから10年経った2022年にも調査を実施している。これらの調査によれば、小中学校で「学習面で著しい困難を示す」発達障がいの可能性のある児童生徒に限っても1クラスに約6.5%。つまり25人ほどのクラスに1人～2人の割合で在籍していることになる。学生の認知度は、90%程度である。クラスに1～2人の発達障害の子どもがいたとしても、それらの児童生徒すべてを教員ではなく、クラスメイトが認識していたとは考えられないことを思うと、この学生の認知の割合はうなずける。つまり発達障害児童生徒がいても、それと気づくこともなくクラスメイトとして付き合うことが可能であったと

ということであろう。回答をしている当の学生が発達障害である場合は、他の発達障害に気づくことは容易ではないということも可能性としてはある。

次に、どのような種類の発達障害に気づいていたかに関して、ASD（自閉スペクトラム症）、AD/HD（注意欠陥/多動性障害）、LD（読み書き、計算等の障害）について訊ねた。

－結果－（102名中）

	気が付いていない		気が付いていた	
	人数	割合	人数	割合
ASD (自閉スペクトラム症)	42名	41%	60名	59% (66%)
AD/HD (注意欠陥/多動性障害)	27名	26%	75名	76% (82%)
LD (読み書き等の学習障害)	56名	55%	45名	45% (49%)

\*（ ）は気づいていた者91名における割合を示したもの

発達障害について学生には、授業で概要の説明がしてある。まず発達障害の原因については、家庭での育児環境などを要因とするものではないこと、発達障害は先天的な脳の損傷による特性であるが、その損傷は軽微でMRIやCT検査などでも分からないと伝えた。発達障害は育児環境により生じるものでないとも話してある。

それぞれの発達障害についての説明は、次のように概略の説明にとどめてある。

まず、ASD(自閉スペクトラム症)についてである。①他人との社会関係の形成の困難さ、②言葉の発達の遅れ、③興味・関心が狭く特定のものにこだわり、いわゆる三つ組みの障害について説明。そのうえで、知的な遅れのあるものを自閉症というとした。次に、高機能自閉症について、①～③の特徴がありながらも知的な遅れがないものとし、さらに、知的な遅れも、②言葉の発達の遅れもないものをアスペルガー症候群と説明した。この三者は連続体であり、切れ目なく存在するがゆえに自閉スペクトラム症というとも話してある。いずれも3歳ころまでに発現する。アスペルガー症候群に関しては、私自身が出会った事例を挙げ、少し詳しく説明している。学生たちが会える可能性の高いのは、高機能自閉症、アスペルガー症候群などの広汎性発達障害の事例であろうと考えたからである。

次にAD/HD(注意欠陥/多動障害)である。年齢あるいは発達に不釣り合いな注意力、及び/衝動性、多動性を特徴とする行動の障害で、社会的な活動や学業の機能に支障をきたすものとされる。7歳以前に現れ、その状態が継続すると説明、中枢神経系に何らかの機能

障害があると推定されていると話している。ASD との併発もある。

最後に LD (学習障害) についてである。LD に全般的な知的発達の遅れはないが、聞く、話す、読む、書く、計算する又は推論する能力のうち特定のものの習得と使用に著しい困難を示す様々な状態であると話してある。ディスレクシアについては、事例に沿った説明をした。文字の読み書きに限定した困難が学業不振として現れたり、二次的な学校不適応などが生じたりすることがあるからである。中枢神経系に何らかの機能障害があると推定されていると伝えている。

これら発達障害の理解については、授業の中の説明に加え、大半の学生が特別支援学校での実習を終えており、その中で体験的に理解するところのあった学生もある。

アンケートの結果をみると、90%程度の学生が高等学校までのクラスメイトの中に発達障害者がいたことに気が付いている。また、気づきのあったものの多くが複数の発達障害に気が付いていることもわかる。

## (2) 発達障害者の認知 (現在)

二つ目の問いは次の通りである。「現在、あなたのまわりに発達障害と思われる人はいますか？発達障害と思われるかどうかは、あなたの判断でよいです」。主に大学の中で接する人について訊いているが、家族や塾などで関わっている子どもについて書いてきた学生もある。

### —結果— (102名中)

	気が付いていない		気が付いている	
	人数	割合	人数	割合
現在	62名	61%	40名	39%

現在の人間関係の中に、発達障害者がいると感じている者の割合は、4割程度である。発達障害のある児童生徒で特別な支援を要する者は、小学校、中学校、高等学校と学校段階を経るごとに減っていく。発達障害自体が治るということはないが、年齢が上がり、知能の発達とともに社会適応が進む例もあり、障害の特徴がそのまま人間関係や集団生活の支障にならないケースも考えられ、発達障害に気付いている者の減少は自然である。

内訳である。

### —結果— (102名中)

	気が付いていない		気が付いていた	
	人数	割合	人数	割合
ASD				

(自閉スペクトラム症)	85名	83%	17名	17% (43%)
AD/HD (注意欠陥/多動障害)	69名	68%	33名	32% (80%)
LD (読み書き等の学習障害)	93名	91%	9名	9% (23%)

\* ( ) (%) は気づいている者40名における割合を示したもの

気づいている者の内訳をみると、一番多く気づいているのはAD/HD、次にASD、LDの順であり、過去のクラスメイトにおける気づきと変わらない。また、人数や割合に差はあるものの、気づいている者の8割はAD/HDという点も変わらない。

### (3) 現在、周囲にいる発達障害者と思われる人に感じる困難

アンケートでは次のように問うている。

「現在、あなたのまわりの発達障害と思われる人は、どのようなことに困っていると思われませんか」と。発達障害であるかないかの判断は、回答者による。診断を受けている者もあれば、自称「AD/HD」もいる。「あなたのまわりの発達障害と思われる人」として、あえて大学内としなかったのは個人が特定されることを避けるためである。それゆえ、家族であったり、親類であったり、バイト先の人であったり、学校支援の業務で知った子ども、学童保育の子どもなど、大学生以外のさまざまな人をも含んだ回答にはなっているが、主は交友関係のある学生である。

#### ASDと思われる人の困難

##### ①他人との社会関係の形成の困難

孤立しており、誰かと行動をとともにできない／場の空気が読めず、ところかまわず誰彼となく話しかけるので、周りが困っている。本人は就職活動がうまくいかず困っている／積み重ねが苦手。友だちと遊ばない。音に敏感。感情のコントロールができない／冗談を誰にも理解してもらえず、悲しそうにする。クローズドクエスションに対し、長々と説明をして、会話にならない／集団行動で集中力が持続できず、イライラしている(2)／大声にビクビクしている／友人とのコミュニケーションに支障があり、その原因が自分にあるとは思っておらず、コミュニケーションの取り方に困っている(4)／人の気持ちを考えることが難しく、感謝も謝罪もない。人と関わるのが苦手

##### ②言葉の発達の遅れ

自分の伝えたいことを伝えられない(2)／言いたいことを上手く言えず伝わらないので、会話に時間がかかる／人から言われたことを鵜呑みにしたり、理解できなかったりする

### ③興味・関心が狭く特定のものへのこだわり

バイト先の人ルーティンの仕事しかできず、臨機応変の対応ができない。注意されることが多く、うつ病発症／物事を望ましい集中力で計画的に進められない／落ち着きがなく、奇声を発する。陸上部でグラウンドのコースからはずれる／自分の思い通りに物事が運ばないと暴言、暴力にいたる／集中力が続かない。動き回る。離席／繰り返し同じ嘘をつく／一度にいくつものことをこなせない／(特別支援学校に通っている友人の弟) スマホから目を離せない。アニメ、ゲームについて一方的にマニアックな話をする。テレビに独り言を大きな声でいう

発達障害と聞いて、私自身が真っ先に思い浮かべるのは ASD だが、全体の 2 割弱、何らかの発達障害に気が付いている人の 4 割余と、その割合はそれほど高くない。

その理由の一端は、「他人との社会関係の形成の困難さ」にあると考えられる。多くは「孤立しており、誰かと行動をとるにできない」。コミュニケーションをしなければならない場面では、「コミュニケーションの取り方に困って」いて、他者に「気持ちを考えることが難しく」、「人と関わるのが苦手」であるため、そもそも彼らに関わっている人が少ないのではないか。

想像力の障害は、「興味・関心が狭く特定のものへのこだわり」とも関わり、人や場面に応じた対応など、臨機応変の対応ができず、ルーティンに固執したり、特定の物事にこだわりそこから離れられなかったりする。近年、スマホから目を離すことができず、ゲームやアニメに固執してしまう例が多いことも回答から分かる。そのようなケースでは関わりを持ちたくて話しかけてもコミュニケーションできない場合が多い。

「言葉の発達の遅れ」がないのは、回答者が大学生であること、外国語大学の学生であることを考えると当然かと思われる。回答は、学生の周囲にいる子どもたちの例であろう。大学生に限って考えると、アスペルガータイプや高機能自閉症の学生が多いと想像される。

AD/HD とと思われる人の困難

#### AD

(発達障害であることを) 理解してもらえず、周囲の人に馬鹿にされる／親戚の子に AD/HD の子がいるが、突発的に飛び出したりするので、保護者の見守りが大変だと感じる／忘れ物が多い、課題を忘れる (1 2) / 教員に言われたことも翌週には忘れて (2) / 教科書やノートを置き忘れる。スマホや財布などの持ち物をよく失くす。置き忘れが多い (3) / 約束の期日を忘れる。スケジュールの管理ができない。時間が守れない。予定通りに動けない。遅刻癖がある (5) / 自己嫌悪からうつ病に / 掃除や片づけができない (3) / 空気が読めない / 一度に多くの情報が入るとオーバーフローを起こしやすい / 立ち入り禁止区域への侵入。記憶の捏造 / 集中できない。注意力がない。集中力がなく、周囲の事に興味が行ってしまう (3) / 周囲から変人扱いされる。いつもスマホを触っていて活動に参加できない。集団生活に馴染めない (2) / 話を遮ってしまう。会話の途中で関心が他ごとに行く。話がとぶ (2) / 運転中に注意力散漫で追突事故を起こしたことがある

## HD

バイト先の多動性障害の人はじっと一カ所にいなければならないことが困難／受験期に勉強に集中できないため学力がつかない／大声をだす。突発的な行動(2)／電車・バスの中で踊る／授業中に意味不明な発言／集中力がなくじっとしてられない。相手の話を遮って衝動的行動をする(5)／「死ね」「殺す」を繰り返す／自分が多動である理由を分かっていないことでより多動になる／集団で決められた行動をするのが大変そうである。黙って座ってられない。周囲と同じ行動が取れない(2)／一つの作業に集中できず、他事をするため、作業に時間がかかる

AD/HD と思われている人は、意外なほど多かった。回答者全体の3分の1、自分の周囲に、何らかの発達障害のある人に気が付いている人の8割ほどがAD/HDに気が付いている。ただし、診断を受けている者は少なく、自称AD/HDも多そうである。岡田は、AD/HDの場合、悩んで心療内科、精神科を訪れると、簡単な問診とチェックリストによるスクリーニング検査だけで診断が下されて、薬までだされるケースが少なくないともいう。(2)

回答を見てみると、忘れ物が多い、よく置き忘れをする、約束を忘れる、予定を忘れる、掃除・片づけができない、集中力が続かないなど、日常生活の中でありがちな行動が多くある。それらの失敗を犯したときに「自分はAD/HDだから(仕方がない)」と理由付けをし言い訳をしているようなケースも多いと聞く。学生によると、SNS上でも失敗の言い訳にAD/HDを持ち出す例が跡を断たないという。ただし、岡田は、数多くのケースに向き合ってきた経験から、「グレーゾーンの人、障害レベルの人に比べて生きづらさが弱まるどころか、ときには、より深刻な困難を抱えやすい」(3)という。注意を要する。

ADとHDどちらかのケースも、併発しているケースもあると思われるが、危険地域に平気で立ち入る、運転時の注意力不足で事故を起こす、衝動的な行動に走るなど、深刻なケース、十分な注意が必要なケースも含まれている。

## LDと思われる人の困難

簡単な計算ができない。文字の区別ができない／桁の大きな計算ができない。読文できない／学習の速度についていけない／教科書を読んでも、文章の意味が理解できない

先に述べたように、学生に「現在」「あなたの周囲に」という限定付きで回答を求めているため、LDはほとんどない。LDであれば、大学生活の前に進学に困難を抱えることになるだろうと考えるからである。ここで挙げられた回答は、現在、周囲にいてかわることのある子どものケースであると考えるのが妥当である。また、LDというよりは、軽度の知的障害を含んでいるようにも思われる。

## (4) 現在、周囲にいる発達障害者と思われる人への支援

アンケートの問いは次の通りである。

「(現在、あなたの周りに発達障害者がいると気付いている場合) その人に何らかの支援をしたことがありますか。(その際、) なんらかのトラブルを感じたことがありますか」。当然のことながら、「特に支援をしたことはない」という答えや無答もあった。支援をした場合

に相手が思い通りになるはずもなく、効果がない・逆効果であったなど、困惑した者もあった。ここでは、学生たちが発達障害者にどのような支援をしたかを中心とする。

#### ASD とと思われる人への支援

(ASD と知らず) 隣について一緒に行動したり励ましたりした／多くの事を同時に伝えることを避け、注意すべきことをシンプルに伝えた／客とのトラブルをフォローした／言いたいことがよく分からないときに理解しようと努めた(2)／話しかけられれば応えるが、こちらからは話しかけない(2)／暴言、暴力が多く関わりたくないの、自分からは話しかけない／視覚情報を用いて認識させる／こちらの感情を分かりやすく伝える／理解していなかったことを教えたら、いつも訊かれるようになった／相手の質問を何度も言い直して質問を簡潔にして理解した／禁止・命令を避け、穏やかに話してきかせる／その人によって逸れてしまった話題の軌道修正をやんわりとする／わかりやすい言葉で繰り返し伝える(2)／一度にたくさん事を伝えない

ASD のある者には、コミュニケーション不全による人間関係形成の難しさが特徴であり、そこに対する支援が大半である。ASD のある者が友人である場合、一緒に作業をしなければならなかったり、一緒に学ぶ相手であったりする場合は、「言葉を分かりやすくして、穏やかに伝わるまで話す」という支援をしていることが多い。聴覚情報より視覚情報の方が理解の早い ASD の者には、そのような支援をしている者もいる。ただし、関わる必要がない場合や関わればトラブルになる危険が高い場合には、できるだけ関わらないようにしている者も多い。

#### AD/HD とと思われる人への支援

失くしものを一緒に探す／持ち物をその都度確認する／ケイタイを失くすので、首からかけるスマホホルダーを贈った／掃除や片づけを代わりにした(二日後には元通り)／何度も待ち合わせに大幅遅刻するので待たされた／スマホやゲームなどから離して、そばに寄り添って一緒に勉強をさせた／忘れ物をしないようにチェック表を作った／授業後に教員の発言を確認。課題提出をリマインド(2)／忘れ物がないよう前日にラインで確認／小さなミスは言わず、大きなミスだけを注意／集中力が必要な勉強などをサポートする／安全に配慮する／刺激の強いものに近寄らせない／激しい感情の時は、場所を変えて落ち着かせる／

教科書を忘れるので、貸していた／一緒に課題をやる／他者と話しているときに突然割り込まれたので叱責した／グループで決まったことを説明、再確認する／一緒に旅行するときなどに忘れ物がないよう確認のメールを送る／好きな作業・遊びの時間を多めにとる／それぞれの進捗を見守る／注意はおだやかな声でする／素直に受け入れ、悩みがあったら聞く／離席の際に周囲を確認するよう促す／忘れ物がないか、その都度言葉がけをする／集合時間に間に合わないことが続いたので、家を出る5分前に出発時刻を告げ、アラームをかける

日常的に困難が発生していることがよくわかる。それゆえ、支援も日常的になる。日常的

な困難とは、忘れ物、置き忘れ、約束忘れ、時間を忘れる、掃除・片づけができない、衝動的行動などである。程度の差はあれ、誰もが経験しうることである。支援を見ていると、そのミスの頻度がいかに高いかよく分かる。授業での教員の指示の再確認、次の授業で必要なものを再確認するなど、大学での授業にかかわるものもある。時間が守れない、約束忘れなどに対しては、メールやラインなどを用いて再確認していることがわかる。AD/HDの者に対しては、安全への配慮が必要な場合もある。「激しい感情の時は、場所を変えて落ち着かせる」などは、突発的な出来事にパニック状態になったASDの者への対応と共通する。両方の障害を併発している者もあろうかと思われる。支援の在り方からは、ASDの者よりAD/HDの者の方が人間関係が密であることがはっきりしている。

LDと思われる人への支援

ふりがなをふる／漢字を易しいものにする／泣いてしまったのをなだめた／理解できるまで説明した／難易度の低いドリルで反復練習した／その子ができるようになりたいと思っていることを察知して対応／ゆっくりでいいよとアドバイス

前述したように大学生として、学童保育、塾、学校の支援員などとして関わっている子どもたちを思い起こしての記述と思われるが、LDというより軽度の知的障害児などへの支援と一致する。現在、知的に障害のない児童生徒が特別支援学級に在籍する事例も多い。その場合は、ASDやAD/HDが学習の遅れに関わっているケースが大半である。

## 4 まとめ

### (1) アンケートを通して分かったこと

アンケートでは、まずはっきりするのは、発達障害に対する認知が行きわたっていることである。小中高のクラスメイトに発達障害のある者がいたという認知は9割程度で、10人のうち9人まではクラスメイトの発達障害ゆえの困難等に気が付いていたことになる。「教育相談」「特別支援教育」等の授業で発達障害の概要について学ぶ前に、おそらく大半の学生は、発達障害について体験的に知るところがあったということを意味している。気づいていなかったとした者は、クラスに存在したであろう発達障害者と関わりがなかった、もしくは発達障害者として認知しないまま付き合い合っていたということであろう。合わせても一割しかいない。2002年の文部科学省調査以降、「発達障害」という概念の行きわたりは急である。

文中にも記したが、「発達障害」と聞いて、まず思い浮かべるのはASD(自閉スペクトラム症)であり、彼等への支援を考えるのが一般的であると考えてきた。しかし、学生たちが小中高において気づいていたとしたのは、ASDよりAD/HDの方が多い。ASDの児童生徒は、コミュニケーションを取りづらく、人間関係形成に障害があることと関係しているであろう。無口なクラスメイト、ちょっと変わったクラスメイトという認識以上の認識はなかったのかもしれない。

このことは、学生が現在気づいている、自分の周囲にいる発達障害者においては、さらに顕著になる（現在気づいている周囲にいる発達障害者とは学生とは限らず、家族や塾・アルバイト等で関わっている者も含まれる）。発達障害者に気が付いているとした者の実に80%は、AD/HDを指摘しており、ASDへの気づきはその半数程度でしかない。このことについて、西村は次のように述べている。「富山大学では、2017年10月現在の支援学生数は、ASD（自閉症スペクトラム障害）が60%、ADHD（注意欠陥・多動性障害）が33%、複数の障害特性を併せ持つ学生は7パーセントとなっており、SLDのみの学生は0%である」<sup>(4)</sup>。本学においてもLD（SLD）の学生はほとんどいないと見られる（気づいている者は周囲の子どもたちについて言っている）。このASDとAD/HDの割合の違いはどこから生じているのか。

本学は、外国語大学である。第二言語によるコミュニケーション能力の育成は、教育の目的の一つである。第二言語による異文化コミュニケーションには、まず母語による同じ文化にある者とのコミュニケーションが十分にできることが必須である。そのコミュニケーションに難があると気づいている者は、本学に入学することをためらうのではないかと想像される。さらに、理工系学部をもつ大学においては、コンピュータ技術など、ある一分野に関心を集中させる学生の存在はそれほど特別ではない。彼らの中にはASDの傾向が強く、人間関係にほとんど関心を示さない者もいると聞く。異文化にある者とコミュニケーションし、良好な人間関係を形成することを目的とする本学の学生たちとは大きな開きがあるのは自然なことといえる。AD/HDの学生にも人間関係を築くのが難しいだろうと想像される事例が見られるが、ASDの比ではないだろう。現実には、本学にはASDのある学生は少ないと考える。

では、学生である彼らの、発達障害者の困難に対する支援はどのようなものか。ASDの者に対しては、関わりを最小限にとどめ、関わらなければならない場合は、ASDの者にも分かるよう言葉を変えて、ゆっくり丁寧に話すということで支援している者が多い。トラブルを回避できるよう支援しているともいえる。

これに対し、AD/HDの者とは親密な人間関係を持っている学生も多数いる。親密であるがゆえに、その支援は日常的でかつ些細なことにまで及んでいるようである。忘れ物がないようにメール、約束の時刻に遅れないよう事前予告とアラーム、置き忘れがないように場を離れる前に点検、授業に必要な持ち物をメール等で共有、衝動的な行動、危険な行動をしないように見守り・・・微に入り細をうがつものとなっている。

発達障害のある学生は、人間関係のある他の学生に支えられながら生活していると言ってもよい。ただし、残念ながら本学には発達障害学生に特化した組織的な支援はない。2023年度でいえば、教務課からASDの入学者に対して、診断および障害の概要とこれまで受けてきた支援について書かれた文書が、授業担当教員に「極秘」文書として回された。それきりで、それ以降の情報は何もなかった。担当教員と周囲の学生たちの善意による支援以上のものはなかったと考えられる。幸い、この学生は、学生生活を継続している。

## (2) 他大学等の発達障害学生への支援

他の大学においては、発達障害の学生への支援はどうなっているか。「大学」「発達障害」「支援」の3語を入れて検索をかけてみて驚いた。数多くの大学の名前が並んだからである。一部を紹介したい。

筑波大学：診断書がない学生には検査で発達特性の見極め→支援情報サービス、ピア・グループへの参加、役立つツールの貸し出し、専用の自習室、休憩室の利用、専門スタッフによる定期面談、授業担当教員に配慮を要請<sup>(5)</sup>

高知大学：「大学教職員のための発達障害を持つ学生への理解と支援一気づきと支援の工夫一」で、Q&Aで特性と支援の具体について解説<sup>(6)</sup>

早稲田大学：発達障がい学生支援部門の開設、保健センター学生相談室と連携して、修学支援の相談／個別相談、支援内容の立案、アセスメント、支援状況のモニタリング／学内の関係箇所への支援に関する依頼・調整・支援会議の招集／小グループ活動の企画・運営・実施／発達障がい学生の理解を促進するための研修・啓発活動、教員ガイドの作成／学外関係機関との連携（医療機関、相談機関、出身高校など）の業務を実施<sup>(7)</sup>

立命館大学：大学教員向けに「発達障害学生の理解と支援のためのガイドー「気づき」から「支援」まで一」を発行。学部事務室・障害学生支援室が情報を共有、支援<sup>(8)</sup>

中央大学：「中央大学における障害学生支援に関するガイドライン」を制定、施行。相談窓口は、主として学生相談室、学部事務室等に所属するキャンパス・ソーシャルワーカー。大学構成員に支援依頼<sup>(9)</sup>

中部大学：発達障害に特化せず「障がいのある学生への支援の基本的な考え方」を提示。対象は手帳所持者に限らない。学生サポートセンターを中心に学生相談室、保健管理室、教務支援課、学生支援課などが連携して支援<sup>(10)</sup>

名城大学：障がい学生支援センターを中心に合理的配慮に関する相談・支援。支援を受ける学生には支援の必要を示す書類必要。関係部局と教職員が連携して合理的配慮

名城大学は、合理的配慮の具体例まで提示している。次の通りである。

### <合理的配慮に該当する可能性が高い例>

教室内の座席配慮／授業中の途中退席／授業中の録音・撮影（不可能科目あり）／実技科目における身体状況に応じた活動内容への変更／授業中の耳栓・イヤーマフの使用／文字情報による課題の提示／定期試験における座席配慮／試験時間の延長（調整困難な場合あり）

### <合理的配慮に該当しない可能性が高い例>

レポート課題等の提出期限延長／一斉掲示情報の個別連絡／欠席した際の代替課題提

出による出席扱いや個別授業の実施／課題提出期限後や試験終了後の追加提出物による評価／授業の到達目標の変更や他学生の修学が著しく損なわれうるような授業内容の変更／評価の到達基準の変更<sup>(1)</sup>

大学によって支援の在り方はいろいろである。教職員に理解と支援（合理的配慮）を求める大学、支援は障がいセンターの業務の一環とする大学、発達障害に特化した支援センターを持つ大学、障害に関わるセンターを持たず学生相談室と保健センターなどとの連携により支援を行う大学、学生を含む大学構成員全体に理解と支援を求める大学などである。学生生活への支援だけでなく就業支援まで考慮に入れている大学もある。

### （3）本学で取り組みたい合理的配慮

他大学における発達障害学生への支援の取り組みを見ていると、本学と大きな開きがあることに気が付く。過去の事例からも本学では、発達障害学生を「困っている学生」と見るより「困った学生」と見る傾向が強いように思う。

今一度、日本学生支援機構が発表している支援のポイントを確認したい。本研究は、「本人が不適切な行動を示す場合には、本人自身が困難さを感じているのだと周囲が理解すること」がどの程度できているか確かめたうえで、「本人がうまく自分の状況を説明できない場合もあるので、周囲から情報を収集するなどして、適切な環境調整を図る」ためには何が必要かを確かめることを目的とした。学生間においては、助け合い、手伝いという意識で支援がある程度行われている。しかし、支援のポイントの3番目にある「継続的な面談を通じて、日常生活でなんらかの問題が生じていないかを確認する」以降の支援は、組織的な対応となり、ほとんどできていないように思われる。この3番目のポイントは、特に重要である。健常者の個性がさまざまであるように、発達障害者の個性もさまざまである。同じような特性があるとしても、その表れ方は個人によって異なり、環境によっても異なる。同じ特性がマイナスになるだけでなく、プラスになる可能性まである。一人ひとりで何に困っているかは違う。まずは、専門的な知識を持つ者の継続的な面談により、その学生が何に困っているかを確認するところからである。さらに言えば、大学による組織的な支援により、学生生活を支障なく過ごすことは最終的な目的になり得ない。就業という出口はもちろん、発達障害学生のキャリアまで考えた支援・合理的配慮を願ってやまない。その第一歩として、他大学の例を参考にしながら早急に大学による支援（合理的配慮）の基本方針を決定した方がよいと考える。

最後にアンケートの整理、集計にあたって、教職センター事務室職員の高橋南海さんにお世話になった。謝意を表して稿を閉じたい。

### 引用文献等

- (1) 「発達障害学生への支援」『日本学生支援機構』

[https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu\\_shien/shogai\\_infomation/shien\\_guide/hattatsu\\_bamen/seikatsu.html](https://www.jasso.go.jp/gakusei/tokubetsu_shien/shogai_infomation/shien_guide/hattatsu_bamen/seikatsu.html) 2024.2.1 閲覧

(2) 岡田尊司 (2022) 『発達障害グレーゾーン』岡田尊司著 SB 新書 P4

(3) 同上 P5

(4) 西村優紀美 (2018) 「大学における発達障害大学生支援」『明星大学発達支援研究センター紀要』P6

(5) 「発達障害」『筑波大学ヒューマンエンパワーメント推進局』

[https://dac.tsukuba.ac.jp/shien/disabilities/developmental\\_disabilities/](https://dac.tsukuba.ac.jp/shien/disabilities/developmental_disabilities/) 2024.2.1 閲覧

(6) 「大学教職員のための発達障害を持つ学生への理解と支援—気づきと支援の工夫—」『高知大学保健管理センター』 <https://www.kochi-u.ac.jp/hokekan/hattatusyogai.html> 2024.2.1 閲覧

(7) 「発達障がい学生向け Support」『早稲田大学アクセシビリティ支援センター』

<https://www.waseda.jp/inst/dsso/support/development/> 2024.2.1 閲覧

(8) 「発達障害学生の理解と支援のためのガイド—気づきから支援まで—(大学教員版) 2019年4月発行」『立命館大学 障害学生支援室』

<https://www.waseda.jp/inst/dsso/support/development/> 2024.2.1 閲覧

(9) 「ダイバーシティセンター 支援について」『中央大学ダイバーシティセンター』

<https://www.chuo-u.ac.jp/campuslife/diversity/disability/support/> 2024.2.1 閲覧

(10) 「障がいのある学生への支援」『中部大学学生相談室』

<https://www.chubu.ac.jp/student-life/support/reasonable-accommodations/> 2024.2.1 閲覧

(11) 「学生生活 障がい学生支援」『名城大学 障がい学生支援センター』

<https://www.meijo-u.ac.jp/campus/life/challenged.html> 2024.2.1 閲覧

## 参考文献

・森田健宏・吉田佐治子編著 (2018) 『よくわかる！教職エクササイズ 教育相談』ミネルヴァ書房

・岩瀬利郎 (2022) 『発達障害の人が見ている世界』アスコム

・岡田尊司 (2022) 『発達障害グレーゾーン』SB 新書

・日本精神神経学会監修 (2002) 『DSM-IV-TR 精神疾患の分類と診断の手引き』医学書院

・日本精神神経学会監修 (2014) 『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引き』医学書院

(教職センター 教授)

## 教育実習の事前指導をより有意義なものにするために ～実習現場の声から考える～

竹下 裕隆

### 1 はじめに

教育職員免許法に基づく教育実習について、文部科学省は、「学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性或進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される。」（中央教育審議会答申 2006）<sup>1</sup>としている。そして、「教育実習については、他の科目以上に、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ることを、関係者は認識する必要がある。」（同上）としており、大学としては、学校現場や教育委員会の意見を踏まえながら教育実習前の指導を改善していくことが求められている。

教育実習後、多くの教育委員会と大学との間で、教育実習受け入れに関する打合せが開催され、その中で教育実習生の勤務上の諸問題が示されている。今回、A県教育委員会と大学との「公立小・中学校教育実習受け入れに関する打合せ会」での過去5年間分の資料を分析した。その結果をもとに、大学における教育実習の事前指導の在り方について考えてみたい。

### 2 学校が求めている教育実習生像について

教育実習生の勤務上の諸課題のうち、まず「良好、意欲的」であるとされた点を整理し、実習校として教育実習生にどのようなことを期待しているのか、まとめてみる。

#### (1) 実習の心構え、態度について（以下、枠内の太文字は筆者）

- ・社会人としての礼儀・マナーもよく、身なりもきちんとしていた。（2019年度）
- ・余裕をもって準備を行い、職員からの指導も熱心に聞き、今度に生かそうとする態度が見られた。（2019年度）
- ・事前の電話対応も適切で、事前打合せの際、服装や持ち物等、気を付ける点について実習生から質問されたり、実習前から指導案等の準備を進めていたり、子どもの名前を覚えてきたり等、大変誠実な態度で意欲的であった。（2020年度）
- ・事前打合せから大変意欲的であり、実習中も、児童や担当職員に対しても真摯な態度であった。（2021年度）
- ・服装、言葉遣い等にも気を付け、学校行事の準備や片付けも進んで行うこともできた。常に「学びに来ている」という姿勢で取り組むことができた。（2021年度）
- ・学んだことを細かくメモをするなど、どんな小さなことでも吸収したいという前向きな姿勢が窺えた。（2022年度）
- ・生徒に「教える」と強く意識するのではなく、生徒と過ごす中で「教わる」「感じる」

ことを大事にしようと臨んだ学生は、短期間でも**将来に活かせる経験**を積んでくれたと思う。(2022年度)

・**積極的な姿勢**や、子供達との関わり等で**一生懸命さ**が伝わってきた。**子どもが好きであるという姿勢**も大変良かった。提出物も**期限を守る**ことができた。(2023年度)

・**養護教諭との連携**を密にし、**実際の現場での仕事や役割**についても学ぶことができた。(2022年度)

いずれの年度も、礼儀、マナー、服装など、社会人として必要なことができて実習生が評価されている。教師を目指す者として当然と言えば当然ではあるが、まだ実習生が大学生であることを踏まえて、既にその心構えができていた点を評価していると思われる。また、実習に積極的に取り組む姿勢やメモを取るなどの学ぼうとする謙虚な態度も評価されていることが分かる。

## (2) 授業について

・実習授業や研究授業においても、**子どもの実態を捉え、子どもたちの活躍できる場を大切に**した授業を展開することができた。(2019年度)

・指導教官の**指導を謙虚に受け**、教科指導のことだけでなく、**教育相談や生徒指導の手法等**についてもよく学んでいた。(2019年度)

・**実習前から授業で行う単元の教材研究**を自主的に行っていたり、事前の打合せで教科と指導時間を決め、**初日から指導案の指導を受けたり**と、前向きに取り組む実習生が多かった。(2020年度)

・事前に**指導案を作成する**、**教員の助言に対してすぐに修正する**、**自分なりの課題を設定して自習に臨む**など、自分で考えて行動できる場面が多く見られた。(2022年度)

・当該教科以外も**授業参観**を計画的に取り入れ、**幅広く現場の教育活動を学ぶ機会**を設定することができた。(2022年度)

・**模擬授業**を行うなど、**熱心に授業研究に取り組む姿**が見られた。また、指導教員の**アドバイスを素直に受け入れる姿勢**があった。(2022年度)

・指導教員に**積極的に質問**をしたり、**ノートに板書計画を一生懸命書いたり**していた。(2023年度)

・**授業の失敗や反省**を次に生かそうと、**発問の仕方や板書の工夫**などをしていった。(2023年度)

・**ICTの使用**方法や、**提示の仕方**など、様々な指導方法を伝えることができた。(2019年度)

・**タブレットを活用した学習**を実習で行うなど、**新しい学習方法**を積極的に取り入れ、**自身が教職に就いたときのことをイメージ**して実習に取り組んでいた。(2021年度)

教育実習の中心である授業実習については、まず、実習前から教材研究を実施し、学習指導案の原案を作成している実習生が評価されている。その場合、実習になってから余裕をもって様々な活動に積極的にできるようになっていることが分かる。また、指導教員の

指摘を謙虚に受け止めている実習生が、学習指導案を改善しながら学習指導力を高めていることが分かる。さらに、この5年間で急速に広まった児童生徒一人一台パソコンを授業の中で積極的に活用することが求められていることを、事前指導で伝える必要がある。

### (3) 子どもとの触れ合い・コミュニケーション

- ・児童と積極的に関わり、信頼関係を築くことができていた。(2019年度)
- ・児童に積極的に話しかけ、笑顔で受け答えをするなど、意欲的であった。(2021年度)
- ・朝は時間に余裕をもって出勤し、児童を門で出迎えるなど、前向きな態度であった。(2021年度)
- ・教員になるという意志を持ち、児童に愛情を持って接していた。(2022年度)
- ・児童一人一人と真剣に向き合い、笑顔で過ごしていた。授業実習の準備では、児童の実態を把握しながら進めることができた。(2022年度)
- ・休み時間には、児童に話しかけたり一緒に遊んだりして、積極的に関わることもできた。(2022年度)

教育実習の最大の目的は、実際の児童生徒との関わりである。そのことを意識して、笑顔と愛情をもって積極的に関わろうとすることの重要性が、改めて分かる。

### (4) 新型コロナウイルス感染症対策等について

- ・新型コロナウイルス感染症拡大防止のために、実習参加前から体調管理にも十分に気を付けるとともに、学校からの指示をきちんと受け止め、感染予防にも気を付けて、実習を行っている様子が伺えた。(2020年度)
- ・事前指導の際に、感染症対策として検温やアルバイトの自粛など、健康管理に気を遣いながら実施日を迎えており、実習に対して真剣に取り組んでいる様子が伺えた。(2021年度)
- ・新型コロナウイルス感染症対策で、2週間前からバイト禁止、不要不急の外出禁止が言い渡されていたと聞いた。(2021年度)

感染症対策については、各大学も学生に対してしっかりと指導していたことが分かる。新型コロナウイルスが5類に移行してからも、実習前、実習中の対策が徹底されており、学校現場からは、大学に対する感謝の言葉が多かった。

## 3 教育実習生の気になる点(課題)について

前述同様に、「公立小・中学校教育実習受け入れに関する打合せ会」で示された教育実習生の勤務上の諸問題について、「気になる点」として問題点を明らかにし、対応を考えたい。

### (1) 実習の心構えについて

- ・「本当に子どもが好きなの？」という実習生もおり、そのような学生に対して、担当教員の時間を割いてまで実習をする価値があるのか疑問が残る。(2019年度)
- ・熱意があまり伝わってこなかったり、教員になろうという意欲が感じられなかったり

する実習生が目立った。(2020年度)

・教壇に立つことに自信がなく、教員になること自体に迷いがある状態で実習に臨む学生もあった。(2020年度)

・授業参観や講話での居眠り、メモを取らない等、基本的な心構えができていないことに戸惑ったという声も多数あった。(2022年度)

・実習とは言え、子ども達は実習生を「先生」と呼ぶので、その立場・意味を理解した上で実習に臨んでほしい。(2022年度)

そもそも教育実習に臨む姿勢に問題がある実習もいるとの指摘も多かった。事前指導の根幹に関わる問題である。

・教員を志望していない実習生は、事前学習が大きく不足していたり、終始モチベーションが低かったりした。後輩を育てるつもりで時間を割いているので、実習に来るからには、謙虚に学ぶ姿勢がほしいと感じた。(2020年度)

・多忙の中で実習生を受け入れている。職業の選択肢の一つではなく、強い意志を持って教職を目指す学生を受け入れたいと考える。(2021年度)

・一般の事業所の内定をもらった学生の実習であったため、学生の意識、事前学習等、不十分であった。学生には、大学からも全力で取り組む姿勢を指導していただきたい。

・教職に就くか迷っている者は、主体性に欠ける。声が小さくなり、ますます授業ができなくなってしまう。実習期間中は、「先生」という意識を高めさせたい。(2023年度)

実態として、教育実習を受ける学生の中には、他の職業を経験してから教員になろうと考えている者もいる。実際に、社会人対象の教員採用選考試験枠も存在するわけで、そうした学生がいてもいいと考える。しかし、いずれ教員になることも視野に入れているのであれば、企業等への就職内定等が熱意のない態度の原因となっていると指導教員から指摘されることは問題であり、特に教員採用選考試験を受験しない学生に対しては、この点について事前の確認・指導が必要である。また、教職の道に進むかどうかを教育実習を受けてから最終的に決めようと考えている学生もいるので、実習中も迷っているかと問われれば迷っていると答える学生もいると考えられるが、だからといって意欲的に取り組まなければ、教職の楽しさが伝わることはない点を、事前に指導しておきたい。

なお、大学側の対応としては、次のような例が資料に挙げられていた。

「今後は、早い段階からの教職キャリアガイダンスや学校体験、ボランティア等を通し、大学としての教職キャリア形成、早い段階でのマッチングの検討等、系統的体制もさらに整備していきたいと検討しているところです。(2019年度)」

教育学部ではない学生にとっては、教職も数ある職業の中の一つに過ぎない。ただ、教育学部以外の学生にとって、免許状取得のために別に履修しなければならない単位が多く、教職を目指すことは依然ハードルは高く、それなりの覚悟が必要となる。

そうした中で、大学側としても、早い段階から学生が自らと向き合い、本当に教職を目指すかどうか考える時間を定期的に設定するなど、教職センターと教務課が連携して、教

育実習までに心構えをしっかりと持てるよう指導する必要がある。

## (2) 実習を受ける態度等について

- ・学生ボランティアと同じような感覚で参加しているように見えた。(2019年度)
- ・「〇〇がしたい」という、実習生の積極性や主体性が年々低下している。(2020年度)
- ・指示されたことにしか取り組まなかったり、事務仕事を優先したりして、控え室で多くの時間を過ごしている学生がいた。(2022年度)
- ・真面目に取り組んでいたが、最終日まで受け身であり、分からないことがあっても自分から質問をすることができなかったことは残念だった。(2021年度)

教育実習にかかわらず、様々な体験活動に参加する目的は、その体験を通じて自らを成長させるためであり、そのためには、失敗を恐れず積極的に取り組む必要があるという大前提についても、学生によっては確認しなければならないということのようだ。多くの実習生が積極的に取り組んでいるとは思いますが、事前指導の中で、教育実習に取り組む意志を確かめ、より意欲を高めるための何らかの工夫が必要なのかもしれない。

- ・指導教官の指示を仰がずに他のクラスの児童の指導を勝手に行う実習生がいた。教職員や他の実習生と意思疎通にかける学生もいた。(2019年度)
- ・自分の考えに固執し、思考の柔軟性や受容性に欠ける、自己肯定感が高い反面、他人のあら探しをする傾向が強い。(2019年度)
- ・指導教官の助言よりも自分の主張を通したいという傾向が感じられた。それによって子どもの学びに支障が出る可能性があった。(2020年度)
- ・頑張ろうとする気持ちからだと推測できるが、実習記録ノートに、授業や指導方法について「なぜ〇〇しなかったのか」「私なら〇〇する」といった書き方をする実習生がいた。指導教員を含め、読んだ側がどう受け止めるか、実習記録ノートの書き方の事前指導も徹底してほしい。(2021年度)
- ・指導教員に対して、指導教員の仕事を否定するような表現をした実習生がおり、指導教員も学校も大変残念な気持ちになった。(2022年度)
- ・実習記録の内容に、児童及び学級のできないことや、担任の指導の足りなさを指摘する文面が多い実習生がいた。謙虚に学んでほしい。(2023年度)

学生の中には、自らが受けてきた学校教育に対する不満等もあって、現状の指導の在り方に疑問を持ったまま実習に臨んでいる学生もいるかも知れない。また、自分の正しさに固執してしまう傾向の学生もいるのではないか。そうした学生に対しても、“学びに必要な謙虚さ”について理解させる何らかの工夫が必要である。

## (3) 一般的なマナー等について

- ・服装、髪型、言葉遣いについて、小学生向けあるいは社会人としてどうかということを念押しして実習に向かわせていただきたい。(2019年度)
- ・電話で自分の名前を言わないとか、打合せの際にカラーコンタクトを付けてくるなど、

社会人としてのマナーにかけている実習生がいて残念であった。(2020年度)

・事前打合せ時に、ピアスを付けてくる男子学生がいた。本人に注意はしたが、実習前から生徒への対応等が心配になった。

・髪の色・ピアス・いい加減な服装・遅刻と行った問題があり、指導しようとしても言い訳をする学生がいて、大変困った。大学での事前指導を強化してほしい。(2022年度)

・身だしなみや頭髪、言葉遣い、礼儀など、公立の小中学校で実習を行うということについて自覚を持ってほしい。茶髪、前髪が目を覆っているなどについて、大学で事前に指導をお願いしたい。(2022年度)

・あいさつ等のマナーについては伝えられるが、爪を長く伸ばしていたり、ピアスを付けていたり、すっきりしないヘアスタイル、髪型や服装、香水の匂い等をしている学生に対しては伝えづらい面があった。大学できちんと指導をしておいてほしい。(2021年度)

・体験活動の延長線上だと思っているのか、ラフな格好で出勤したり、児童との言葉遣いが友達感覚だったり、学生気分を実習している実習生がいた。(2023年度)

多くの大学では、就職活動を行う学生について、希望者を対象に事前指導を実施している。本学のキャリアサポートセンターが配布している資料では、身だしなみについて次のように示している。

「髪型や服装は個人の自由ですから、本書で限定するべきではありません。しかし、どのような人材を採用するかは、企業の自由であることも事実です。(中略)面接官は、あなたが大切なお客様に接する将来をイメージしています。人が人に与える第一印象は後まで影響が大きいものです。ですから面接では、第一印象で好感が得られるようにしっかりと準備をしておきましょう。」<sup>2</sup>

また、本学の教育実習の手引きでは、教育実習の一般的心得として、

「教育実習生は実習校にとっては研修生であるが、児童・生徒にとっては教員である。したがって、教員としての品位を損なわない服装・言動に十分留意しなければならない。」

としている。抽象的な言葉ではなく、具体的な事例として、このような実習現場からの生の声を事前指導で伝えることで、実習生の自覚を促すことができるのではないかと考える。

・打ち合わせに遅れてきたり、無断欠勤、無断遅刻をしたり、帰り道にくわえ煙草をしながら実習校区を歩いたり、実習初日に学校訪問研究協議会で居眠りをしていて指導主事等に与える印象が心配になる学生がいた。(2019年度)

・連絡のない遅刻があった。何度電話をしても通じなく、大学の教務課から起こしてもらったことがあった。(2020年度)

・実習中に学生個人の用事で遅刻や早退・欠席を申し出た学生がいた。実習中のアルバイトやその他の活動について、大学の事前指導をお願いしたい。(2021年度)

・勤務時間終了の前に帰ってしまったことがある。(2022年度)

・実習記録の記入や提出の仕方、期限厳守などの心構えを指導しておいてほしい。(2023年度)

・通学方法についてのルール違反をするなど、教師として教壇に立つ自覚に欠けている実習生がいた。(2022年度)

このような学生は、教育実習を大学の授業の一つのように捉えている節がある。先ほどの身だしなみ同様、就職活動と同様の認識を持たせる必要を強く感じる。

ルール違反など、論外である。教員がルールを教える立場であるという自覚がないならば、教育実習を中止されたとしても仕方がない。

・仕事や学習の場として自覚はあるものの、適切な言葉遣いをしようという意識は低いように感じた。社会人としてのマナーや言葉遣いなどの常識を身に付けてきてほしい。(2019年度)

・子ども、職員へのあいさつを元気よく行えない実習生もおり残念だった。学校敷地内、学校周辺では「先生」だという意識は、全体的にまだ薄いように感じた。(2020年度)

・控え室が無施錠だったり、飲み物が置いてあったりしたので、控え室の使い方について指導した学校もあった。(2020年度)

・事前・事後のメールや電話の連絡では、すぐに返信がない学生、文章がまずい学生もいた。ビジネスマナー的なことも、大学での事前指導が必要だと思った。(2020年度)

・社会人として一般常識的な行動などは、指導教員が行うのではなく、事前に大学でしっかり指導していただきたい。(2023年度)

・一人の大人として、子どもの前に立つのにふさわしい言葉遣いや服装が必要であることを指導していただけるとありがたい。(2023年度)

教育実習の事前指導では、社会人としてのマナーについて、就職活動指導と同様に必要であることを改めて感じる指摘である。

#### (4) 教育実習への専念について

・企業の採用試験を受験するために早退した学生がいた。企業側の都合は分かるが、実習期間は専念してもらいたかった。(2019年度)

・「学費のためにどうしても」という理由で、土曜日、日曜日にアルバイトを終日していた。実習中は、実習に集中していただきたい。(2019年度)

・休日なので過ごし方は自由だが、土日に大学の部活動があるという理由で指導案作成が遅れ、それ以後の予定に大きく影響した。(2023年度)

・実習中に部活動のような活動で県外へ行き、指導教員が指示した業務ができていないことがあった。実習期間中は実習に専念するべきである。(2023年度)

どの大学でも、教育実習中の専念義務については徹底して指導している。教育実習での成果を考えるのであれば当然であり、このことは教育実習を受ける際の条件であってよいと考える。

### (5) 誤字脱字、基礎的な学力について

・板書を含め、**誤字脱字や筆順の間違い**が多く、下書きする、点検する等の事前指導が必要である。子どもに指導するにあたり、**謝った文字を使うのは問題があるので、語彙力と漢字力を付けてきてほしい。**(2019年度)

・実習生によっては、**実習記録を下書きなしで直接記入し、誤字脱字や、敬体と常体の文の混在**も多かった。提出書類に対して**丁寧さが加わるとよい**と感じた。(2021年度)

・提出物や黒板に書くときに、**字を丁寧に書くこと、筆順に気を付けること**などを、早い段階から指導していただけるとよい。(2023年度)

・実習記録で、**誤字脱字、助詞の誤り**が多く見られた実習生がいた。**一般常識の範囲でよいので(小学校での既習漢字程度)**、正しくかけるようにしてほしい。(2023年度)

・**文字が乱雑**であったため、丁寧に書くよう指導を重ねた学生もいた。学生生活の中ではパソコン入力することが主かも知れないが、**教職に就いてからは保護者とのやり取りの中で手書きも多い**ため、**丁寧に書く経験やその重要性**について理解して臨んでもらえるとよい。(2023年度)

学生もパソコン等で講義をノートしたりレポートを作成したりする時代、誤字脱字だけでなく、書き順も忘れてしまっている現状はある。プロジェクター等を活用した授業も推奨しているが、板書をする機会は必ずある。板書するのであれば、板書する内容を必ず文字化し、その書き順についても事前に確認するよう徹底したい。

また、教員としての基礎学力の問題は、実習の事前指導では遅い。教職科目を履修する最初の段階で、学校現場の声を届ける必要がある。

### (6) 授業実習について

・中学校は**教科の専門性**が問われる。実習以前に**教科の内容を学んでほしい**。実習事前打合せに来校して、初めて該当教科の教科書を手にするのでは遅い。(2019年度)

・**授業の観察記録などの取り方や観察の仕方、授業構想、発問や板書、生徒支援の方法**など、事前指導を充実していただけると、より効果的な実習となる。(2019年度)

・大学で教師の資質能力はしっかり育てているのか毎年疑問に思う。**教材の生かし方、発問や指示、説明の仕方**などは、大学で身につくまでトレーニングしてほしい。履修しただけでよいとなっていないだろうか。(2020年度)

・**実習前に模擬授業や指導案づくりなどの経験**を事前に積んでいただけると学校の負担が軽減できる。(2020年度)

・大学で**学習指導の方法や授業の仕方、指導案の書き方**等は、学んでから実習に参加してほしい。指導案が書けない実習生がいたことが残念だった。大学の事前指導で基礎基本は徹底していただきたい。(2021年度)

・**全体に声が小さく、子供達が聞きづらかった**。個々の特性なので一朝一夕では難しいとは思いますが、早い段階で**一斉指導等の仕方**を大学で指導していただきたい。(2023年度)

- ・チョークを使用した板書の指導をお願いしたい。(2021年度)
- ・少しだけでよいので、板書の練習をしてもらえるとよい。(2022年度)

教科教育法の中で、基本的な授業展開の仕方等を学習するが、全ての学生が模擬授業まで実施できているかは疑問である。仮に実施していたとしてもやりっぱなしになっているかも知れない。学習指導案の作成から板書の活用を含めた模擬授業まで実施する場合、実施後のそれぞれの振り返り（リフレクション）が重要である。大学における教育実習事前指導では、基本的なことを確認しつつ、模擬授業の振り返りで分かった課題への取り組みや、生徒指導等のロールプレイングなど、実習をイメージしたトレーニングを重視したい。

また、「授業が上手く進められず、落ち込んで何度か泣いてしまう実習生がいた。落ち込んだり悔しがったりすることはあると思う。そのため、できない点は教員も指導・支援に当たっている。辛くても歯を食いしばって努力しようという強さをもって取り組んでほしい。(2022年度)」「授業が思い通りにいかず、落ち込む学生が多くなってきている。失敗を恐れず、挑戦して行ってほしい。(2019年度)」という声もあり、しっかりと準備しても最初から正教員のように授業ができるわけではないこと、実習中に学んで成長できることが大切であることをしっかりと伝えたい。

さらに、先ほども指摘したが、「今後ICT機器を利用した学習が進んでいく中で、実習生もICT機器を利用した授業展開を考えていく必要がある。大学でも、タブレット端末やアプリを使えるように、実教内容に対応できる講義をお願いしたい。(2022年度)」「現場ではタブレット端末を使用しての授業が日常なので、大学でも事前に取り組んでくると良い。(2022年度)」という指摘もあり、教科教育法の指導を含め、模擬授業の在り方にも工夫が必要である。

授業実践について、大学における事前指導の具体的な工夫として、次のようなものが示されていた。

「先輩（4年生）の生の体験を後輩に伝え、3年生の気を引き締めさせることから大きく一步を進めて、教育実習で行った研究授業を、4年生が3年生を相手に模擬授業として実施してもらう回を設けました。3年生が模擬授業を受けた後に、4年生から体験報告をしてもらうことにしました。これらによって、授業のリアリティさや躍動性が3年生に伝わり、「次は自分」という当事者意識をもって、教育実習に備えることができると期待しております。また、教員の職務などについて深く理解することができ、教職に就くために大学での学修にこれまで以上に前向きに参加する学生が増えたと感じています。(2019年度)」

多くの大学で、教員採用選考試験合格者の体験発表等は実施されていると思うが、教育実習体験を事前に語ってもらうことは、大学教員が語る以上に説得力があり、実施する意義は大きいと考える。

#### (7) 子どもとの触れ合い

- ・子どもたちと関わることに消極的な実習生がいた。あいさつも小さな声で、子どもが

関わりにくい雰囲気があった。(2020年度)

・実習生からは、子どもとの関わりが苦手な様子が見られた。教師になる上で、基本的な資質については、他の体験活動等で身に付ける必要があると感じた。(2020年度)

・子どもへの積極的な関わりがなく、子どもが戸惑ってしまうケースや、対人関係への精神的不安から「人前で話ができない」という学生など、実習生としてふさわしいかどうかについて疑問がある学生もいた。(2022年度)

同様の意見が多くあった。意見の中にもあるように、学童支援員等の経験は、児童生徒との接し方に大きく影響しているようにも思える。文部科学省としても推奨しているが、大学として単位認定を含め、そうした活動を後押しするような制度設計の検討も必要である。

また、人前で話ができなければ、教員として仕事はできない。少なくとも、事前指導の段階で、模擬授業は必須とする必要性を強く感じる。教員を目指す学生が失敗を恐れて一步を踏み出せないとしたら、児童生徒にチャレンジすることの大切さを伝えることは難しい。挑戦をして失敗した体験を教員として語る事ができれば、児童生徒も一步を踏み出しやすくなるはずである。

・実習生は、短時間に生徒との心の距離を縮める素晴らしいエネルギーをもっているが、フレンドリーの意味を誤認している場面も見られた。授業中に生徒を呼び捨てで指名したり、正答の生徒のみを指名したりと、将来、教員となって生徒を指導していく自覚やけじめのつけ方について、場面に応じて指導した。(2019年度)

・生徒との距離感が近い分、安易な発言が生徒の不快感を招く場面があった。(2022年度)

・児童への接し方は、事前に指導をお願いしたい。子どもに対して、「自分は指導する立場である」という意識をもって実習に臨んでほしい。(2021年度)

・授業だけでなく、休み時間や給食の時間など、授業以外での生徒との関わり方についても指導していただけるとよい。(2021年度)

生徒指導論でどのように子供達と関わるべきか問うと、「友達のような関係性」を挙げる学生がいる。その関係性は、例えフレンドリーであっても教師と児童生徒であり、“友達”ではない。児童生徒をどう呼ぶか、児童生徒であったらどう呼ばれたいか、教師のどういった発言が不快を与えるかなど、生徒指導論や教育実習事前指導などの教職科目の中で、学生一人一人に考えさせたい。

#### (8) コミュニケーション

・授業の指導技術の優劣よりも、学校現場では生徒や教職員など周りの人から愛される人間性がとても大切である。大学でも理論的な学習と並行して、コミュニケーション力をきちんと育てる指導をお願いしたい。(2019年度)

・生徒や教員と上手に関わるのが苦手な実習生もいる。コミュニケーション能力を大

学で学ぶことも必要である。(2021年度)

私が担当する「生徒・進路指導論」での学生の振り返りの中で、「生徒指導力は、結局、その教師の人間力」だと喝破した学生がいた。人間力を高めるために、大学の教員や学生だけでなく様々な人々と積極的に関わっていきたくていった振り返りの声を、毎年、学生間で共有している。どうすればいいかは、学生達も分かっている。それを実行するかどうかにかかっている。

### (9) 実習生のSNS利用違反について

・学校自由参観日に、実習生の知り合いが校内に入り、勝手に動画を撮るという事件があった。(2020年度)

・教育実習の内容(批判的な内容を含む)を不特定多数の人が見られる環境のSNSに書き込んでいる学生がいて、大変残念であった。大学に報告し、謝罪に来られたが、再発防止を徹底していただきたい。(2020年度)

・SNS等で、教育実習について触れないこと、学校外での子どもとの接触等、不祥事についての認識が少ないと感じるので、大学でも事前に触れてほしい。(2021年度)

・実習生がYouTuberであり、注意したにもかかわらず動画をアップしたため、指導した。大学の職員から謝罪があったが、保護者、生徒の対応に追われた。大学の職員と実習生担当教職員による事前指導が徹底されていないように感じた。(2021年度)

大学側の反省からも、次のような報告があった。「今回、本学の実習生が実習期間中にSNSのチャンネルをもっていると生徒に何気なく発言をしたことから、生徒が実習生のチャンネルを探し出し、一部やり取りをしたことが判明いたしました。事実関係を確認し上で、実習校へお詫びに伺いました。(中略)本学としましては教育実習の事前指導において、SNSの扱い方についても指導していたところですが、次年度その指導をより強化していきたいと思っております。」

SNSを含め、教育実習中のSNS等の扱いについては、どの大学も厳しく指導しているはずである。今後、学校内の様子が動画等でアップされたりSNSに書き込みをしたりした場合の影響について、その後の学校の対応等も含めて、学生には事前に伝えて指導する必要がある。それを承知でルール違反したとすれば、単位を認定することも難しくなる。

一方、多くの学校が、学校行事や授業の様子をSNS等に積極的にアップして、保護者や地域の方々に伝えている時代である。学校も、児童生徒や保護者、教職員の了解を事前にとって進めているが、実習生の同意の取った上で教育実習の様子を発信することも現にある。やはり、教育実習に限らず、SNSの活用については、その目的とルールについても慎重に議論を重ねて定めた上で、それに則って実施することが重要である。いずれにしても、許可なくSNS等にアップすることは許されないことを、改めて確認しておきたい。

### (9) その他

事前に大学から、実習生のうちの1名が双極性障害であるという連絡が入っていた。

実習中に特別な対応をしたわけではないが、本人の病状について理解した上で指導にあたることができた点はよかった。(2022年度)

実習を受ける学生の“特性”については、本人の了解を取った上で、事前に実習校に伝えておくことは大切である。学生自身にとっても、実習中困ったときに相談がしやすくなる。

・教員採用試験の結果を知らせるように伝えしたが、言ってこなかった。そういった指導もあると良い。(2019年度)

・実習最終日に、生徒への記念品(文房具など)を渡すケースがあるが、ないように大学からも指導してほしい。(2020年度)

このようなことは、改めて具体的に指導する内容ではないのかも知れない。ただ、実習を実施する学校現場の声としては、事前に伝えておきたい。

また、「時間上難しいかもしれないが、部活動にも継続的に参加できるという経験になると感じる。(2019年度)」という声もあった。働き方改革が進む中で、中学校では、部活動のあり方を大きく変えようとしている。部活動を通じて生徒が大きく成長する様子に接することの意義を強く感じるからこそ、こうした声もある。自らの経験から部活動指導を切望している学生もいる。実習生が部活動に関わることは、生徒への指導や観察の仕方についてのトレーニングでもあるが、生徒が教室で見せるのとは明らかに異なる姿を見せることを知ってほしいということもある。そうしたことも、事前指導で伝えたい。

・大学の先生の訪問指導は、実習生にとっては有意義であった。(2022年度)

・大学の担当指導教官が授業を観に来てくださり本人の意欲にも繋がった。(2023年度)

・実習生の様子を把握できるように、大学の指導教官が実習期間中に実習校を訪問することが望ましい。(指導教官の訪問がないケースがあった)(2023年度)

本学では、全ての実習生の授業参観を実施しているが、全ての大学の教員が参観してはいない。学校によっては、大学教員の授業参観を煩わしく感じているかもしれないが、実習現場からこのような前向きな声を複数いただけると心強い。大学としては、授業参観を踏まえて事後指導を有意義なものにする工夫をしていきたい。

・指導教諭が熱心かつ丁寧に指導し、充実した内容の実習ができた。研究授業に向けて複数回検証授業を行うなど、内容の濃い授業研究ができたが、その分、負担が大きい。(2019年度)

・帰宅が遅くなってしまう日が何日かあった。(2020年度)

・働き方改革が叫ばれる中、実習生にどこまでやらせるべきか悩んだ。(2020年度)

・現在、在校時間の管理も含め、働き方について見直しを進めている。そのことを踏まえ、教育実習の在り方、大学での事前指導について検討していただきたい。(2020年度)

学校現場での働き方改革が進む中で、実習担当校としても実習指導のあり方について模索をしていることが分かる。実習校の負担を減らす意味でも、教育実習事前指導を充実さ

せ、さらに有意義なものにする必要がある。

#### 4 教育実習を受ける条件としての教員採用選考試験の受験について

前述の「3(1)実習の心構えについて」での指摘（企業内定者等の課題など）に関連するが、教育実習を受ける条件としての教員採用選考試験の受験について、以下のような意見が多くあった。

- ・教員志望であることを前提として受け入れているので、事前指導でもその点を確認していただきたい。(2023年度)
- ・指導教官をはじめ、学校の負担が大きい中で、次世代の教職者を育成するという意識で受け入れている。教職を目指す学生のみを受け入れたい。(2020年度)
- ・愛知県教員採用試験を受験することが実習の受け入れ条件であったにも関わらず、採用試験を当日欠席した実習生がいた。その後、民間企業の採用が決まったと連絡を受けた。事前指導で改めて確認をお願いしたい。また、指導教員は勤務時間を削って対応をされていて、免許だけほしい学生のためにかかる時間はないことをしっかりと事前指導してほしい。(2023年度)
- ・教員不足の中、免許を取得してもらうことは大切である。しかし、実習を受ける大原則である本県の教員を目指すことが崩れてきている感じがある。これだけ苦勞して教えても、もし他県へ行ってしまふことになればとても残念であるし、腹立たしい面もある。大学、県教委へ、是非伝えていただきたい。(2023年度)
- ・今回、受け入れた学生のうち、後期の二人は教員以外での就職が決まっている、または目指している状態での教育実習であった。このような学生の受入は今後難しい。採用試験を愛知県で受ける予定(受けた)学生のみ受入れとしたい。(2023年度)

本学学生の多くが実習を受ける愛知県と名古屋市の教育実習の受け入れ条件として、それぞれ「原則として、(中略)愛知県公立学校教員採用選考試験を志願する者または志願した者」「名古屋市公立学校教員採用選考を志願する者」となっていた。そうしたことから、本学でも、教育実習を希望する学生には、原則として教員採用選考試験を受験することを課していた。

高等学校の教員をしていた立場から言えば、指導教員の「未来の“同僚”を育てるためならば」という思いは理解できる。しかし、実習生にとっては実際に自分に適性があるのかどうかはやってみないと分からない面も実際にあり、最初に述べたように、教育実習は「学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会」<sup>3</sup>である。

また、一部の指摘にもあるように、教員のなり手不足が叫ばれる中、その大前提となる教員免許取得の促進を図るという観点も大切である。実際に、来年度(平成6年度)の教育実習について、愛知県は受入基準を「原則として、愛知県公立学校教員を志願する者」という表現に改め、名古屋市は提出する教育実習生個票の中の「名古屋市公立学校教員採用選考試験受験」のチェック欄について、「この欄へのチェックの有無によって、教員採用

試験の受験を強制するものではありません。」ということの周知依頼を関係大学にしている。教育委員会としても、教員採用選考試験の受験を教育実習の絶対条件とはしにくい状況であるとの認識を抱いていると思われる。

そうした状況もお互いに理解した上で、教育実習の事前指導をする大学としては、教育実習を受け入れる学校の教員がどのような思いでいるかは知っておく必要があるし、実習生にも積極的に伝えることで、事前指導への取り組み方も変わってくると考える。実習生には、教員採用選考試験を受験するかしないかに関わらず、積極的な姿勢で教育実習に臨むことが必須であること、また、なぜ必須なのかということ、様々な機会を通じて伝えていく必要があると改めて思う。

なお、大学からは、次のような意見もあったことを付記しておきたい。

大学としては当然**教師になることを大前提として、教職を目指す学生を指導**しています。**教員免許をとりあえず取得する**という学生は、**教職課程の履修を認めない指導**を行っています。(中略)学校の教育現場の反省、県教育委員会の説明会などで、実際に教員を目指さない学生が教育実習に来ることが毎年指摘され、大学へ強い要望が出されます。**教員採用試験で現役の学生が合格して採用される可能性は、中学校や高校の教科で採用する場合は大変難しいのが現実です。教員免許を取得したからそれで就職できるわけではありません。**学生には、**実社会で働いて学んだことが将来教職についての時役に立つと指導**しています。教員採用試験の志願者減少、非常勤講師数の減少などを考えると、**過度の教員採用試験受験の確認、悪い言葉で言えば強要は、ますます教員希望者の減少をもたらします。**現在の教育委員会の強い指導は、**ますます視野の狭い教員、志願者の減少、非常勤講師の不足などの事態を招いていくと危惧**しています。(2020年度)

## 5 教育実習の事前指導を充実させるために

教育実習の事前における指導について、土井進は、次のように述べている。

教育実習の事前における指導は、大学における教職科目と教育実習との間の距離を可能な限り埋め、学生が教育実習にできるだけ抵抗感なく臨めるようにするとともに、教育実習に際して求められる必要不可欠な基礎的・基本的な事柄を確実に身につけることを主たるねらいとします。<sup>4</sup>

「学生が教育実習に抵抗感なく臨めるようにする」ためには、やはり、模擬授業やロールプレイングなどの活動を通して、実習をしている自分をできる限りイメージできるように事前指導を工夫する必要がある。例えば、模擬授業等を録画して振り返り、自らを客観視することで改善すべき点を把握するとともに、自分の強みも意識させることができると考える。その際、最初から全体の前で実施するのではなく、グループでの活動を経るなどすることで、より抵抗感を少なくすることができる。

続いて土井は、事後指導を含めた「教育実習指導」の履修により身に付けるべき力として、次の3点を挙げている。

- i) 教育実習への正しい認識を深め、意欲的に取り組む姿勢をもつことができるようになる。
- ii) これまで大学で学んできた教職教育をより実践的な観点から再構成することができるようになる。
- iii) 現在の教育界に関する幅広い認識と理解をもつことができるようになる。<sup>5</sup>

学生は、教職科目の履修を通して、生徒目線から教員目線で学校教育を捉え直し、自らの目指す教師像を描いていく。今回、実習現場の声を分析してみて、その教師像が描けていない学生に対しては、事前指導の中で、改めて問いかける必要があると強く感じた。その上で、学生が目指す教師像と今の自分とのギャップを少しでも小さくし、チャレンジする勇気を持って教育実習に踏み出せるよう、事前指導で支援することが大切である。

## 6 おわりに

教育実習について、「教員志望者が減少する中、**教職の魅力**を肌で感じる機会としたいと考えている。」「今後さらに、学校生活や働き方が激しく変化していく中、**受け入れる学校側も様々なことを模索**していかなくてはならないと思う。(2021年度)」というように、前向きに捉えていただいている学校も多い。さらに、「**若手教員の刺激にもなった**。(2019年度)」「**教員志望の学生が前向きに取り組んでいる姿は、教職員にとってもよい刺激**になると思う。(2023年度)」といった意見もあった。確かに、若い教員が積極的に“メンター”として実習生に関わることで、お互いの気付きが多くあると思う。実習を受け入れる学校に、こうした思いが共有されていると、大学にとっても、非常にありがたい。

教員不足が叫ばれ、大学生の教職離れが進む中で、文部科学省では社会人の教員採用を増やそうとしている、そういう時代である。一旦教職以外の仕事に就き、社会人経験を積んでから教職を目指そうとする学生は一定数存在する。社会人経験を積んで、子供達に語るべき言葉と自信を得てから教壇に立ちたいという学生の思いは理解できる。どうか迷っている学生には、まずは教育実習を経験してから決めてはどうかと話すこともある。そうした意味でも、教育実習に全力で取り組んでこそ、自らと向き合うことができる。そのことを実習前に覚悟をしてもらえるように、事前指導の充実を図っていきたい。

(教職センター 教授)

---

<sup>1</sup> 文部科学省中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について (答申)」1. 教職課程の質的向上 (3)教育実習の改善・充実 2006年7月11日

<sup>2</sup> 「2024NUFS PLACEMENT GUIDE BOOK」企画・編集・発行：DISCO、102 ページ

<sup>3</sup> 脚注1に同じ

<sup>4</sup> 土井進著「テキスト 中等教育実習『事前・事後指導』 教育実習で成長するために」ジダイ社、13 ページ

<sup>5</sup> 同上 14 ページ



# <実 践 論 文>

## 高等学校における「総合的な探究の時間」を軸とした カリキュラム・マネジメントについて

大石 益美

### 1 はじめに

平成30年に告示された高等学校学習指導要領では、それまでの「総合的な学習の時間」が「総合的な探究の時間」に変更された。また、各教科にも「古典探究」「地理探究」「日本史探究」「世界史探究」「理数探究基礎」「理数探究」といった「探究」を付した科目が新設された。この学習指導要領による教育課程は既に令和4年度入学生から実施されているが、この「探究」の実施にあたっては現在も各学校が試行錯誤している現状がある。

本稿では、高等学校において「総合的な探究の時間」を実施するにあたり各学校が何に留意すべきかを整理し、筆者の勤務校である愛知県立岡崎北高等学校における取組事例を報告しながら、「総合的な探究の時間」を軸にしたカリキュラム・マネジメントの在り方や普通科改革に向けた可能性を示す。

### 2 「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への移行

#### (1) 学習指導要領に示された目標

「総合的な学習の時間」が導入されたのは、小・中学校が平成14年度、高等学校が平成15年度である。その際の学習指導要領（小・中学校：平成10年告示、高等学校：平成11年告示）において「総合的な学習の時間」についての記述は、総則の中に記載されている。

(平成11年告示 高等学校学習指導要領 第1章 総則 より抜粋)

#### 第4款 総合的な学習の時間

- 1 総合的な学習の時間においては、各学校は、地域や学校、生徒の実態等に応じて、横断的・総合的な学習や生徒の興味・関心等に基づく学習など創意工夫を生かした教育活動を行うものとする。
- 2 総合的な学習の時間においては、次のようなねらいをもって指導を行うものとする。
  - (1) 自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育てること。
  - (2) 学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにすること。
  - (3) 各教科・科目及び特別活動で身に付けた知識や技能等を相互に関連付け、学習や生活において生かし、それらが総合的に働くようにすること。

なお、小・中学校学習指導要領（平成 10 年 12 月告示、15 年 12 月一部改正）では、2 (3) の「各教科・科目」が「各教科、道徳」となっているが、他は同じである。ここで注目すべきは、この段階で既に「ねらい」の中に「問題の解決や探究活動に主体的、創造的に取り組む」と記載されていることである。「探究活動」は、平成 30 年告示の新学習指導要領で新たに示されたわけでも、高等学校のみに示されたわけでもない。

平成 21 年告示の学習指導要領では、「総合的な学習の時間」が総則から独立して章を立てられた。その目標は次のとおりである。

（平成 21 年告示 高等学校学習指導要領 第 4 章 総合的な学習の時間 より抜粋）

#### 第 1 目標

横断的・総合的な学習や探究的な学習を通して、自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成するとともに、学び方やものの考え方を身に付け、問題の解決や探究活動に主体的、創造的、協同的に取り組む態度を育て、自己の在り方生き方を考えることができるようにする。

ここでは「協同的」という語句が新たに加わった。

また、「高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」には「今回の改訂においては、総合的な学習の時間を『横断的・総合的な学習』に加えて『探究的な学習』とすること、この時間において『協同的』な態度を育てること、をこれまで以上に明確にした。」（第 9 章第 2 節）とあり、探究的な学習として「①課題の設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」という探究のサイクルを繰り返すことにより学習活動が発展的に高められることが重要なポイントであると記されている。

平成 30 年告示の高等学校学習指導要領では、名称が「総合的な探究の時間」となり、総合的な学習の時間の内容を踏まえながらも、「探究の見方・考え方」に焦点を当てた目標が掲げられた。この「探究の見方・考え方」については、小・中学校学習指導要領も同様であるが、高等学校ではより主体的な態度が求められており、(3) の「よりよい社会を実現しようとする態度」は、小・中学校の「積極的に社会に参画しようとする態度」を推し進めた形となっている。

（平成 30 年告示 高等学校学習指導要領 第 4 章 総合的な探究の時間 より抜粋）

#### 第 1 目標

探究の見方・考え方を働かせ、横断的・総合的な学習を行うことを通して、自己の在り方生き方を考えながら、よりよく課題を発見し解決していくための資質・能力を次のとおり育成することを目指す。

- (1) 探究の過程において、課題の発見と解決に必要な知識及び技能を身に付け、課題に関わる概念を形成し、探究の意義や価値を理解するようにする。

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

(3) 探究に主体的・協働的に取り組むとともに、互いのよさを生かしながら、新たな価値を創造し、よりよい社会を実現しようとする態度を養う。

また、「第2 各学校において定める目標及び内容 3 各学校において定める目標及び内容の取扱い」には、「(1) 各学校において定める目標については、各学校における教育目標を踏まえ、総合的な探究の時間を通して育成を目指す資質・能力を示すこと。」とあり、改めて教育目標を踏まえて全ての教育活動との関連を示唆している。

「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」には改訂の趣旨及び要点が詳細に示されており、小・中学校における総合的な学習の時間の取組の成果を生かしつつ、より探究的な活動を重視すること、とりわけ、育成する資質・能力や、総合的な探究の時間と各教科・科目等との関連を明らかにするカリキュラム・マネジメントの実施、探究活動の流れにおける「整理・分析」と「まとめ・表現」に対する取組の充実が期待されている。（第1章第2節）

特に、「総合的な学習の時間は、課題を解決することで自己の生き方を考えていく学びであるのに対して、総合的な探究の時間は、自己の在り方生き方と一体的で不可分な課題を自ら発見し、解決していくような学びを展開していく。（第2章）」とあり、高等学校では、探究が高度化し、自律的に行われることが期待されている。

これらのことを踏まえて、「総合的な学習の時間」から「総合的な探究の時間」への移行に際し、特に留意すべきこととして次の2点を挙げておきたい。

- 1 「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」を繰り返すことにより学習活動を発展的に高め、高度で自律的な探究活動を実現すること
- 2 教育目標（スクール・ポリシー）を踏まえ、総合的な探究の時間と各教科・科目や学校行事、特別活動など全ての教育活動との関連を明らかにするカリキュラム・マネジメントを実施すること

## (2) 愛知県の現状

愛知県公立普通科高等学校長会 平成16年度活動報告冊子に掲載された野々山清氏「普通科高校における『総合的な学習の時間』の新たな取組」によると、平成15年度の「総合的な学習の時間」導入にあたり、「総合的な学習の時間」は、専門学科においては「課題研究」と、総合学科においては「産業社会と人間」と、普通科においては特別活動と結びつけて計画される傾向があった。その結果、普通科では「進路学習」「修学旅行事前研究」「国際理解」など、それまでホームルームや学校行事として行っていた内容を教科横断的・総合的に取り入れ、外部講師を招いたり正副担任で指導したりすることが多いという結果が報告されている。一方で、そのような取組は、教員にとって教科指導以上に準備に時間と知恵を使うことであるだけでなく、教員間で意識を共有

することが難しかったり、連携する外部講師や外部機関を探し、調整するのが困難だったり、教員に負担がかかることが大きな課題であった。

そこで各校では、教員の負担が少なくなるよう、最善のプログラムをつくり上げてきた。一旦、プログラムができあがると、それは毎年度踏襲され、新たな取組、とりわけ教員の負担が増える探究活動や生徒の興味・関心に基づく活動を新たに取り入れることは困難であった。その状況を解消するための人材を導入することもできず、一人一人の生徒の興味・関心を重視し、丁寧な指導をすることは、働き方改革と正反対の働き方を余儀なくされるという葛藤があることは否めない。

平成30年に新学習指導要領が告示された後、愛知県立高校では令和元年度から「総合的な探究の時間」が先行実施された。

愛知県公立普通科高等学校長会 令和元年度活動報告冊子には、浅井佳代氏「『総合的な探究の時間』の現状と課題－新しい教育課程の編成・実施に向けて－」が掲載されている。そこでは、学習指導要領の改訂に伴って学校のグランドデザインや教育課程の再考が始まり、「総合的な探究の時間」が教育目標を実現するための重要な手立てとして認識している校長が多いものの、探究活動に向けての教員の意識の改善が進まないことが課題であるとの見解が示されている。

しかし、その後、「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」(令和3年1月26日中央教育審議会答申)が示され、学校教育法施行規則により高等学校におけるスクール・ポリシーの策定・公表が義務づけられた。スクール・ポリシーを考えることになった際、各学校は、育成を目指す資質・能力や教育課程の実施に関することなどを見直した。その結果、探究活動の視点を考慮したスクール・ポリシーを作成したり、「総合的な探究の時間」を軸としてカリキュラム・マネジメントを試みたりした学校も少なくなく、そのような学校では教員の意識改善も進められたものと考えられる。

### (3) 令和3年度の愛知県立岡崎北高等学校の現状と課題

筆者は令和3年度に愛知県立岡崎北高等学校に赴任した。ほぼ全員が国公立大学入学を目指して学ぶ進学校であり、生徒の学習意欲は高く、部活動や学校行事なども活発である。令和3年度入学生までは普通科各学年9クラス(うち1クラスはコスモサイエンスコース)であったが、令和4年度に理数科開設が決まっていた。

普通科コスモサイエンスコース(平成20年度開設)は、「サイエンスラボ」「サイエンスイングリッシュ」といった学校設定科目や「総合的な探究の時間」に特色をもたせ、個人やグループでの探究活動を取り入れて「国際科学人」の育成を目指してきた。その理念を引き継いで、理数科の目標は「Society5.0において、新たな価値を創造できる国際科学人の育成を目指す」、ねらいは「『理・数・探究』『グローバルな視点』を重視し、先進的な教育を行い、持続可能な開発を促進するリーダーの育成を図ること」と決まっていた。改編に伴い、令和2～4年度は愛知県教育委員会から「あいちSTEMハ

イスクール」の研究指定を受け、理数科の教育プログラム研究を行ったが、その際、プログラムの重点項目の一つに「自然界を科学的な視点でとらえ、問題の発見と解決に向けて、見通しをもって探究活動に取り組むこと」を設定した。令和3年度までのコスモサイエンスコースでは、「総合的な探究の時間」の多くを外部連携授業に充て、研究者やものづくりの現場に携わっている人を招いたり、研究施設や大学などを訪問したり、研究者とともにフィールドワークを行ったりし、学校設定科目である「サイエンスラボ」で探究活動を推進した。その結果、生徒たちは専門的な学びの一端に触れ、モチベーションを高めることができ、「ホンモノ」に出会うことが、探究活動をアカデミックに行うためのスキルの習得を促し、探究活動の質を高める」という知見を得た。それらの成果を元に、理数科では「総合的な探究の時間」を「理数探究基礎」「理数探究」で代替して、「“ホンモノ”に触れて、探究活動を行う」ことを徹底した。

普通科の「総合的な探究の時間（本校での名称P A : Populus Aetasの略）」においては、各自の進路を見据えて現代社会の抱える課題を取り上げながら自己の在り方を考えたり、国際的な人材育成を見据えて英語による時事問題の考察やディベートを行ったりしていた。但し、それらの取組が3年間のプログラムとして有機的につながっておらず、また、探究のサイクルを回している場面は狭い範囲に限られていた。教員には、進学校として大学合格者数を減らすわけにはいかないというプレッシャーもあり、これまでの教育活動を大きく変えることに抵抗や不安を感じている者も少なくなかった。しかし、その一方でコスモサイエンスコースや理数科だけが進んだ教育活動を実施していることに疑問をもつ者や、生徒に受け身な学びを強いるだけで普通科の生徒たちにこれからの社会をたくましく生き抜く力を提供できていないことを不満に思う教員もいた。実際、生徒の多くは、トライアンドエラーを繰り返しながら一つのことを追究して新たな価値を創造する術を知らず、周囲の目を気にしながら、常に失敗しないと分かっている道だけを選ぶ傾向が強かった。

以上の現状から、理数科においては探究活動が十分に推進されており、それを更にアカデミックなものにすることが課題であり、普通科においては、探究活動のスキルを身に付け自らの学びを推進できるよう、「総合的な探究の時間」のプログラムを再考する必要があると考えた。そこで、改善の方針を次のとおりとした。

- ① スクール・ポリシーの策定を機に教育目標を具体化し、それを元に「育成を目指す資質・能力に関する方針（グラデュエーション・ポリシー）」をつくり、それを達成するための「教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）」に探究活動の実施を明示する。
- ② 「教育課程の編成及び実施に関する方針（カリキュラム・ポリシー）」を踏まえて、普通科では「総合的な探究の時間（P A）」のプログラムを入学から卒業までを見据えたものに作り直し、理数科の知見や手法を活用しながら課題研究を取り入れる。理数科では、コスモサイエンスコースでの知見を受け継ぎ、「理数探究基

礎」 「理数探究」で、よりアカデミックな探究活動を行う。

- ③ 普通科では「総合的な探究の時間（PA）」、理数科では「理数探究基礎」「理数探究」を軸として、各教科・科目や学校行事、特別活動など全ての教育活動においても探究の視点を取り入れるなど、カリキュラム・マネジメントを行う。
- ④ 探究活動を行う上で教員の負担をできるだけ軽減し、持続可能なプログラムとシステムをつくる。具体的には、学年ごとにプログラムを考えるのではなく、学校としてのプログラムを創り上げて全教員がそれに携われるようにするとともに、時代や生徒に合わせてプログラムを臨機応変に改善し、学年を超えて情報共有し助言し合える組織をつくる。

### 3 実践報告

令和3年度に筆者が愛知県立岡崎北高等学校に校長として赴任してからの実践について、普通科の「総合的な探究の時間（PA）」改革を中心にまとめる。

#### (1) スクール・ポリシーの策定

令和3年度に県教育委員会から指示されたスクール・ポリシー策定にあたって、本校では策定委員会を編成した。会議は全てオープンにし、委員でなくても自由に参加して誰でも意見を言える会議とした。そこでできあがった素案を学年会や教科会等で検討し、学校評議員や保護者などにも御意見をいただきながら決定した。

スクール・ポリシー作成にあたっては、これまで長く受け継がれてきた教育目標やスクール・ミッションを踏まえて「リーダー育成」を軸とすること、現状を言葉に落とし込むのではなく、新たにこれからの社会を見据えて必要と考えられるものをつくることを会議の共通理解とした。実際には、理数科は開設に向けての検討の段階でほぼ理念ができあがっていたのでそれを整えることとし、普通科は理数科とのバランスを考えながら作成し、探究活動についても盛り込んだ。

#### (2) 「総合的な探究の時間（PA）」のプログラム開発

平成4年度は、「総合的な探究の時間（PA）」のプログラム開発を行うためのプロジェクト会議を設け、令和4年度入学生のプログラムを大幅に変更した。プロジェクト会議は、教務部副主任を主管とし、各学年PA担当者、学年主任、既に教科指導で探究活動を取り入れている教員数名と管理職（校長、教頭）をコアメンバーとした。会議は全てオープンにし、興味・関心のある教員や不安を抱いている教員、探究活動を取り入れることに消極的な教員なども発言できるようにし、会議後は速やかに全教職員に報告して内容を共有した。

プログラムは、第1学年が中心となって作成し、メンバーがそれに意見を加えたり助言したりして形にしていった。作成前に決めた条件は次のとおりである。

- ① 入学から卒業までの3年間を見通したプログラムをつくること
- ② 探究活動を段階的に取り入れること

- ③ 探究活動に必要なICT活用や言語活用の基礎的スキルを各教科の授業と連携して学べるような工夫をすること
- ④ クラスを超えた活動、理数科や他学年との連携、校外でのフィールドワークなど、柔軟な活動形態を必要に応じて取り入れること
- ⑤ 目標は、立派な成果物作成ではなく、資質・能力を身に付けることとすること
- ⑥ 教員はファシリテーターとして、ともに楽しみ、学びながら指導すればよいこと
- 令和4年度入学生のプログラムを、その年度に作り始めているので、始めに大枠を決めて流れをつくった後、実施と修正を繰り返しながら進めていく形となった。従って、指導計画も当初は大まかな流れを示すに過ぎず、進めながら形をどんどん変えることになったが、これが教員間の連携を促進させることにもつながり、効果は大きかった。また、他校を訪問して探究活動の様子を見学したり話を伺ったりしてメンバーの知見を広げることや、教科指導において挑戦した探究活動の報告なども行った。

現在進めている3年間のプログラムの概要は次のとおりである。

学年	学期	内 容
1	1	未来の自分を考える（キャリア教育） ・自分の興味・関心、適性、能力などと向き合い、自分の未来にどのような道があるのかを調べ、考える
	2	探究基礎（探究とは何か、問いの立て方、データの集め方、分析の仕方、まとめ方、発信の仕方など） ・各教科・科目とも連携して「プチ課題研究（グループ研究）」を実施しながら探究の基礎的スキルを身に付ける
	3	探究活動①（修学旅行でのフィールドワークを組み込んだ探究） 探究基礎で学んだことを活用し、SDGsを軸に、グループで課題を設定し、修学旅行先でのフィールドワークを組み込んだ課題解決の道筋を考え、実施する。修学旅行後は探究の成果をまとめ、発表する。
2	1	探究活動②（興味・関心のあるテーマを掘り下げる）
	2	各自の将来を見据え、興味・関心のある分野を取り上げ、個人または
	3	グループで発見した課題を解決する方法を考え、実験やインタビュー、アンケートを使うなど自分で集めた情報を元に、分析し、まとめ、発表する。
3	1	3年間のPAを振り返り、今後の探究課題を整理し、自分の生き方を考
	2	える
	3	

※ 理数科の理数探究中間発表会（2年2学期）、成果発表会（3年1学期）には普通科の生徒も参加し、発表（ポスターセッション、プレゼンテーション）を体験する。

理数科同様、普通科においても3年間で一つの研究をまとめ上げることとし、その過程を通じて探究活動のサイクル「課題の設定→情報の収集→整理・分析→まとめ・表現」

を少なくともプチ課題研究、探究活動①、探究活動②の3回は繰り返せるプログラムとなっている。

実際には、プログラムを進めて初めて気付くことも多く、1年目である平成4年度入学生は修正の連続である。想定以上にテーマ選びや「リサーチクエスト」の作成が上手くいかず時間がかかったが、じっくり取り組ませるべきことだと判断し、日程を変更しながら進めている。また、待つことが苦手な教員が生徒に指示してしまう場面も多く、教員のファシリテーターとしてのスキルの向上も必要であることが分かった。このプログラムが修正を加えながら本校の形として落ち着くまでには数年かかると思われるが、生徒が探究スキルを身に付けるだけでなく、教員が探究活動の指導スキルを身に付けることも重要な課題である。

### (3) 教員研修とカリキュラム・マネジメント

令和5年度は、「総合的な探究の時間（PA）」の新たなプログラムを1、2年生が実施し、「古典探究」「日本史探究」「世界史探究」といった探究科目が開始したこともあり、多くの教員が探究活動について前向きに考える雰囲気が醸成された。教員間でも探究活動をどのように行えばよいのか分からないので研修を受けたいという声が上がったのを機に、プロジェクトメンバーから現職研修を行うことが提案され、8月に関西学院大学高等教育推進センター教授 時任隼平氏に「高等学校における『探究学習』の基礎」と題して1時間の講話をしていただいた。探究活動の中でも、本校がPAで取り入れようとしている「調査・実験を重視した探究学習」を行うためのポイントと工夫を中心にお話いただいた結果、教員の理解は大いに進んだ（図1）。

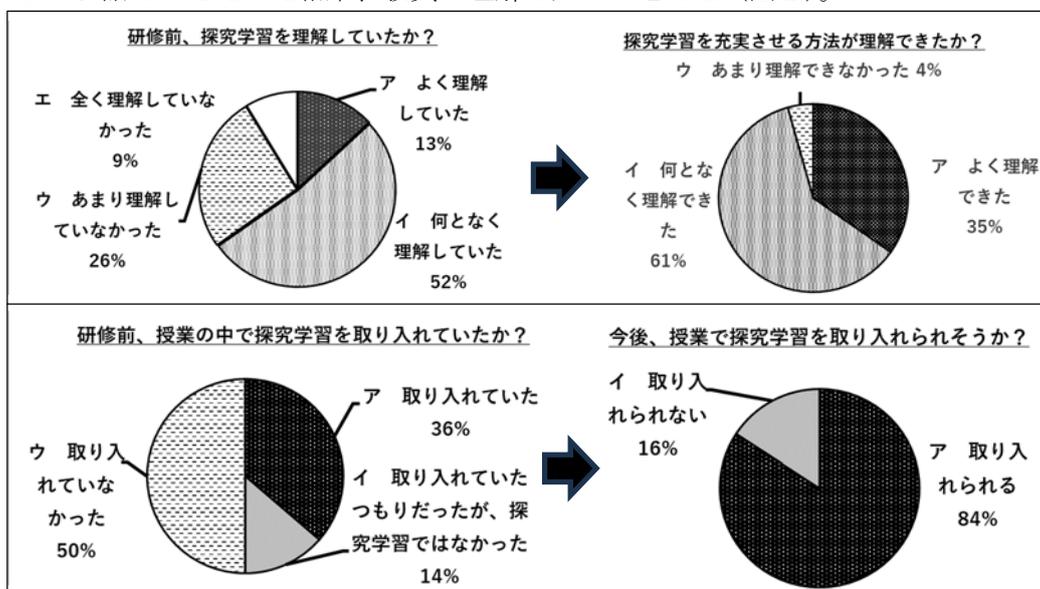


図1 研修の事後アンケートより

「今後、自分の授業で探究学習を取り入れられる」と事後アンケートで答えた教員が84%であった。取り入れられない理由としては、「時間がない（探究学習を行っている教科書が終わらない）」「探究学習として何をやればよいか分からない」などが挙げら

れ、これは今後の課題である。

また、「授業で探究学習を取り入れるにあたって不安なこと」としては、授業時間の不足、授業進度との兼ね合い、評価の仕方、自分自身の知識不足などが挙げられ、「探究学習を取り入れるにあたって準備してほしいもの(こと)」としては、自由に使える文房具(厚紙、模造紙、マジック、付箋、テープなど)、教材、アドバイザー、全校生徒の意識変容を促す校長(主任)講話などが挙げられた。

研修を受けたことによって、教員たちは「探究」の概念を明確にし、探究活動の手法を知った。そのことが自信となり、「総合的な探究の時間(PA)」だけでなく、教科指導で探究活動を取り入れられると考えるようになったことは本校の探究活動を大きく推進させた。事前に学校の方針や教員の不安な部分など、話してほしいポイントを講師に伝えて、学校がこれから行おうとしていることに絞った内容であったため、全教員がそれを共有し共通のベースができたという点も探究活動の推進には効果的であった。今後、様々な教科・科目で探究的な学びが期待できるが、その際、「総合的な探究の時間(PA)」で身に付けた基礎的なスキルを各教科・科目の授業で活用したり、各教科・科目で身に付けた知識・技能を相互に結びつけたり、各教科・科目の探究活動を踏まえて「総合的な探究の時間(PA)」での課題研究を進めたりするためには、これまでに以上に教員間の情報共有が必要であろう。

令和6年度、本校は愛知県教育委員会主催「あいちラーニング推進事業」の西三東地区の主管校に内定しているため、この事業を活用し、カリキュラム・マネジメントを更に進めながら、探究活動の推進を全教科、全分掌で研究していくことを計画している。

そして、更にはその流れを本校普通科の魅力化につなげていきたい。

#### (4) まとめ

岡崎北高校では探究活動の導入にあたって上記のような実践を行ってきたが、中でも次のことは効果的であった。

- ・ コスモサイエンスコースや理数科による探究活動の成功事例があったこと
- ・ スクール・ポリシー策定の時期と重なり、全教員で教育活動を見直し、探究活動の必要性を認識する機会があったこと
- ・ 普通科の「総合的な探究の時間(PA)」を改善したいという教員が複数いたこと
- ・ 他校で探究活動を推進した教員が複数いたこと
- ・ 会議をオープンにしたことにより、指導に不安を抱える教員や反対意見をもっている教員が意見を述べる機会ができ、教員が「押し付けられた」という感覚を少なからず払拭できたこと
- ・ 性急な改革を強いることなく、学年進行で考えながら行うこととし、数年かけてプログラムを創り上げることをはじめに明らかにしたため、実施する教員がPDCAサイクルをこまめに回しながら、無理のない改革を進めることができ、教員の負担感が減じたこと

- ・ 改革の中心となる学年主任が、改革を進めたいという思いをもっており、それをサポートできる教員を学年に配置できたこと
  - ・ 教員が不安を払拭するための教員研修を最適のタイミングで行うことができ、その研修内容をそれ以後の共通のベースにできたこと
- 一方で、今後、課題として考えるべきこととしては次のようなことが挙げられる。

#### ア プログラムの修正

現在作成した「総合的な探究の時間（PA）」の3年間のプログラムを、生徒の実態に合わせてどのように修正していくかは大きな課題である。本校の生徒は指示されたとおりに実施することは得意だが、自らアイデアを出して自らの手法で進めていくことが不得手である。仲間との議論も感想に終始し、クリティカルな意見をもつ訓練がされていない。そのため、探究活動を行うにあたってはリサーチクエスチョンが立てられない、先行研究を調べることはできてもそれを読み解く力がない、仮説を立てたり、研究の手法を考えたりすることができない、といった傾向にある。先行研究をなぞって自分の結論にしがちな生徒たちに探究のスキルを身に付けさせるためには、いつ、何を行うべきかを考え、教えるべき基礎的なスキルを整理するとともに、探究のサイクルをあらゆるところで日常的に回す必要があると考える。

プログラムの大きな流れを変更せずに、目の前の生徒に合わせた修正をしていくことを怠ってはいけない。

#### イ 教科指導における探究活動

探究のサイクルをあらゆるところで回すためには、教科指導における探究活動は不可欠である。各教科で確かな知識や基礎的なスキルを身に付けながら、小さなサイクルを何度も回し、その中で問いの立て方や研究の手法を身に付け、生徒同士が忌憚のない意見を交わし、学びを深めることができるようになれば、その集大成としての探究活動を「総合的な探究の時間（PA）」や「理数探究」で行えるはずである。教科指導における探究活動を一年に何度も行うことはできないが、知識習得の授業であっても批判的な読解をしたり、論理的な思考力を磨いたり、話し合いの質を高めたりすることはできるので、常に「主体的・対話的で深い学び」の実現を意識することが必要である。

また、探究活動を行うことは生徒の負担にもなるため、科目間で時期や内容を調整する必要もある。質を高めるためにも、生徒がじっくり取り組める環境を整えるのは教員サイドの課題である。

#### ウ 教員のスキル向上

教員の中には、大学で論文やレポートを書いたことのない者や研究テーマは教授から与えられて自分で問いを立てたことのない者もいる。教員自身が「探究」の経験がなく、事前の打ち合わせだけでは内容を共有できないこともある。教員が探究スキルや指導スキルを身に付けることは喫緊の課題である。

また、授業を参観していると、生徒に考えさせるべき時に待てずに声をかけたり、答えを誘導したり、先行研究を教員が探して渡したりしている場面を見かける。グループ活動を行う際に、話し合いを深めていないグループを見極めたり、参加していない(できない)生徒がいるグループへの声かけがうまくできなかつたりする教員もいる。そういうことが重なると、生徒は自分で考えることをやめて他者に答えを求める姿勢が強くなったり、協働的なことを放棄したりしがちになり、もがきながら研究を進めようという意識が弱くなる。生徒の発達段階を考えながら、いつ、何を、どのように指示するかを意識することやファシリテーターとしてのスキルも必要である。

そのようなスキルは、教員が授業の目標を明確に理解して、生徒が何をすべきかを考えるとともに、教員自身が知識習得のための授業とは異なることを熟知し、積極的に探究活動に携わって、チーム全体で振り返りながら個々のステップアップをしていく経験によって身に付くものである。また、時機を得た研修も継続して行うことが有効であろう。

#### エ 教員の負担軽減

現在、探究活動に係る教員の負担が軽減されているかという点を決してそのようなことはない。生徒や学校の現状に合致したプログラム開発を行い、手探りで新しい試みを実践している現状では教員の負担が増えることもやむを得ないので、せめて負担感を減らし、本校の希望ある未来に向けて仲間とともにやりがいのある業務に携わっていると感じられる工夫を施したい。今後、プログラムがある程度固まり、全教員がそのプログラムを共有できれば、毎年度担当者が新たに考えなければならなかった状況はなくなり、微調整で対応できると推察され、教員の負担は大きく減ずるはずである。また、Win-Winの関係で外部人材と連携することも有効であろう。様々な知恵を出していきたい。

全ての教員が探究活動の指導方法を理解し、そのスキルを身に付ければ、「総合的な探究の時間(PA)」だけでなく全ての教科・科目で探究活動を取り入れやすくなるし、学校全体に学びの楽しさが広がると信じている。

スクール・ポリシーやそこに示された探究活動の重要性を全校に浸透させるためには、全校生徒に向けての校長や主任の言葉が有効であることも実感している。前述のアンケートにもあるように、校長講話などで学校の取組や生徒が身に付けるべき力について伝え、生徒の心に灯をつけることができれば、生徒は探究活動の重要性を感じて主体的に探究活動に向かうと考え、全校生徒に向かって話をする機会や生徒が読む校誌や冊子の記事などには、スクール・ポリシーや探究活動を意識する話を多く取り入れた。できるだけ明解に具体例を挙げながら、アカデミックな探究活動につながるように生徒に語りかけることを心がけた。生徒が校長講話をどのように聞いているかは不明だが、校長講話を踏まえて教員が生徒に語りかけることも増え、生徒の中には校長講話を楽しみにしているという者もいるようで、少しずつ思いが浸透

していることを感じる。教員にとって、探究活動のスキルを身に付けることは本校に限らず必須事項となった今、教員の精神的な負担を取り除くためにも、校長講話や校長の記事などをカリキュラム・マネジメントの起点として位置づけ、進めるべき方針を全校で一致させていきたい。

#### オ 持続可能な活動にするためのシステム

上記の課題を解消し、学校全体がチームとして持続的に探究活動を行うためには、それを担うシステムをつくる必要がある。その時代、その学年に合わせてプログラムを修正し、教科や学校行事などとの連携を調整し、教員研修を行い、必要な情報を教員に伝えるための中心的な組織が不可欠である。

現在、「探究プロジェクト会議」が推進組織として機能しているが、これを「総合的な探究の時間（PA）」だけでなく、教科会や教科主任会と連携して全教科における探究活動推進組織としていく必要があると考えている。理数科では「理数教育推進部」がそれらを担っているが、全校を網羅する組織が必要となる。来年度予定されている「あいちラーニング推進事業」の主管校という機会を十分に生かして、組織と教員の意識をつくりあげることが望まれる。

併せて、職員室内での協働的な雰囲気を作り出し、教員同士の情報交換が日常的に行われることも重要である。日常的に教員が言葉を交わし、互いにどのような授業を行っているのかを交換し合い、助言し合えるようなチームを創っていくことを目指したい。

## 4 おわりに

小・中学校において「総合的な学習の時間」で身に付けた力を、高等学校において探究スキルの伸長に結びつけるためには、「総合的な探究の時間」のプログラムに探究のサイクルを組み込むことは不可欠である。そして、そのプログラムをスクール・ポリシーに則ったものにするにより「総合的な探究の時間」が全ての教育活動の軸となり、他の授業や学校行事、部活動などとも関わりを深めれば、理想的なカリキュラム・マネジメントが行われる。

さらに、「総合的な探究の時間」の課題研究のテーマは、学校の特色化に大きく関わる。文理融合型のテーマとしてSDGsの実現やSociety5.0の到来に伴う諸課題を大学等との連携の中で扱えば普通科改革における「学際領域に関する学科」につながるだろうし、地域課題の解決を地域の各機関との連携の中で行うことに力を入れれば「地域社会に関する学科」につながる。これは、文部科学省の示すモデルパターンでもあるが、その起点が「総合的な探究の時間」であれば、無理なく新学科の設置を行うことができるであろう。

「総合的な探究の時間」を改革し、プログラムの組織的運営が軌道に乗るまでは、教員の負担は大きく、働き方改革との調整が必要になる。それでも、「総合的な探究の時間」を最善の形にして探究スキルを全校生徒が身に付けるとともに全ての教員が指導スキル

やファシリテーションスキルを磨くことは、全ての学校の必須事項である。

まだ課題は山積しているが、高等学校における「総合的な探究の時間」を軸としながら、各教科・科目でも探究活動を意識し、それに伴うカリキュラム・マネジメントを行うことができること、また、それが普通科の特色化・魅力化につながることを確認できた。

今回は、探究活動の組織的な導入についての報告であり、生徒の変容についての結果はまだ出ていないが、今後を楽しみにしたい。

〈参考文献〉

- 文部科学省「小学校学習指導要領」平成10年告示 1998年12月、  
平成15年一部改正 2003年12月
- 文部科学省「中学校学習指導要領」平成10年告示 1998年12月、  
平成15年一部改正 2003年12月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成11年告示 1999年3月
- 文部科学省「小学校学習指導要領」平成20年告示 2008年3月
- 文部科学省「中学校学習指導要領」平成20年告示 2008年3月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成21年告示 2009年3月
- 文部科学省「小学校学習指導要領」平成29年告示 2017年3月
- 文部科学省「中学校学習指導要領」平成29年告示 2017年3月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成30年告示 2018年3月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 総合的な学習の時間編」2009年7月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 総合的な探究の時間編」2018年7月
- 野々山清「普通科高校における『総合的な学習の時間』の新たな取組」愛知県公立普通科高等学校長会平成16年度活動報告冊子 2005年3月
- 浅井佳代「『総合的な探究の時間』の現状と課題ー新しい教育課程の編成・実施に向けてー」愛知県公立普通科高等学校長会令和元年度活動報告冊子 2020年3月
- 中央教育審議会答申「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～」令和3年1月26日
- 愛知県立岡崎北高等学校「『あいち STEM ハイスクール研究指定事業』実施報告書」2023年3月
- 岡本尚也「課題研究メソッド Start Book」啓林館 2019年3月
- 岡本尚也「課題研究メソッド 2nd Edition」啓林館 2021年3月本文

(愛知県立岡崎北高等学校 校長)

## 外国人集住地域におけるコミュニティ・スクール形成に 地域日本語教室が果たす役割 ～小・中学校保護者向け日本語教室の実践を通して見えたこと～

鈴木 崇夫

### 1. はじめに

2019 年末頃から世界中で猛威をふるった新型コロナウイルス感染症 [Covid-19] (以下、コロナ) は、2023 年 5 月に感染症法上の位置づけが「5 類感染症」に変わり、季節性インフルエンザと同様の扱いとなって早くも 1 年を迎えようとしている。コロナ禍においては、人と会う、接触するということが憚られ、時間と空間を共有することが 1 つの大きな意味でもある地域の日本語教室は開催や運営継続に困難を極めていた。一方、時を同じくして、日本語教育においては社会的に大きな転換点を迎えていた時期でもある。2019 年 6 月に「日本語教育の推進に関する法律」が施行され、外国人等に対する日本語教育が国、地方自治体、事業主 (企業等) の責務となった。緊急事態宣言の発令事態となるコロナ禍への本格突入と並走する形で、国や各地の市町村等による地域日本語教育の体制づくりが進んでいった。

筆者は当時、名古屋大学国際言語センターに所属 (2016 年度～2019 年度) し、愛知県豊田市から委託を受けて実施するプロジェクト「とよた日本語学習支援システム」のシステム・コーディネーター<sup>1</sup>を務めていた。とよた日本語学習支援システムは、2008 年から豊田市 (行政) が名古屋大学と共働で構築し、運用・普及をめざす地域日本語教育の仕組みづくりを通じた多文化共生のまちづくりプロジェクトである。本論が取り上げる小中学校保護者向け教室が始まる前には、国際交流協会や団地の集会所、企業内などで、日本語学習支援 (日本語教室開催等) を行う 8 年間の経験の蓄積があった。

2023 年 10 月現在では、豊田市の総人口は 41.6 万人で、外国人住民は 19,962 人となっており、在住外国人比率は 4.8% である。実践を行っていた 2019 年 5 月 1 日時点では、総人口 42.6 万人で外国人住民数は 17,978 人、在住外国人比率が 4.2% であったため、コロナ禍を経てますます外国人住民が増えていることがわかる。豊田市には、外国人住民比率が高い集住地区があり、とりわけ突出して高いのは保見地区である。当時の保見地区の人口は 7,296 人で、外国籍住民は 4,075 人 (55.9%)、そのうちブラジル国籍は 3,599 人で外国籍住民全体の 88.3% を占めていた。保見地区には保見団地があり、団地内には 2 つの公立小学校がある。筆者がシステム・コーディネーターとして赴任した 2016 年は、A 小学校に在籍する外国につながるのある子どもは全校児童の約 7 割に達していた。学校には常駐の通訳者が複数名いるにも関わらず、学校と外国人保護者の間に心の壁があるという課題や、子どもが小中学校を卒業して同地区を離れた高校へ進学したり、市内外の他地域に転校した際に、

---

<sup>1</sup> システム・コーディネーターは、唯一の常勤スタッフとして「とよた日本語学習支援システム」を全体総括する専門職である。

通訳や翻訳資料（学校だより等）のサポートがなくなり、保護者に不満を生んでしまうという課題等を抱えていた。また、外国人保護者は日本の学校のこと（システム）がわからず、誤解が生じたり、子どもの進学などについてビジョンが持てないという状況があった。これらの問題を解決に導くべく、とよた日本語学習支援システムを活用して、2016年10月から保護者向けの日本語教室をA小学校校舎内の教室（図書室）で開催することとなった。教室の立ち上げから3年間の実践について、2019年に開催された日本語教育学会秋季大会（於：くにびきメッセ）にてポスター発表を行っている。

今回、名古屋外国語大学教職センター年報の論文として、数年前の実践を取り上げることに理由がある。まず、2019年に日本語教育学会でポスター発表をした当時、2018年4月1日時点の全国のコミュニティ・スクール数を記述しており、そこには5,432校とある。それから5年の月日が経ち、2023年5月1日時点の全国のコミュニティ・スクール数は18,135校<sup>2</sup>となり、全国の公立学校の半数以上がコミュニティ・スクールを導入する状況となっている（文部科学省 2023）。国内では毎年人口減少が進み、少子高齢化社会から人口減少社会へシフトしつつある。産業においては人手不足が深刻で、外国人材に頼らざるを得ない状況が拡大の一途である。国立社会保障・人口問題研究所が2023年に公表した日本の将来推計人口では、総人口に占める外国人の割合は2023年時点で2.2%であるが、2070年には10.8%程度になることが見込まれており、現在の5倍まで膨れ上がることが予見される。外国につながるのある子どもの数も増加し続けており（文部科学省 2022）、今後ますます多くの外国ルーツの子どもが地域の公立学校に在籍するであろうことは容易に推察できる。つまり、地域（自治区）も、学校も、その構成員の多くが外国人になるという将来は遠くない。そうした未来の社会状況を想定すると、本実践での取り組みが先行事例として一つの役割を果たせる可能性がある。

理由のもう一つは、外国語大学で教職課程を履修し教員をめざす1人でも多くの学生に、現時点ですでに多文化共生待ったなしである地域状況を知ってもらい、学校教育現場に出たときに地域との共働のあり方を立ち止まって考えてもらいたいという願いである。

コロナが終息を迎えようとする今だからこそ、先の未来を見通してコロナ前の取り組みをふりかえり、実践から見えたことを整理し、文部科学省が推し進めるコミュニティ・スクールの形成に地域日本語教室がどのような役割を果たせるかについて考え続ける足がかりとしたい。

## 2. コミュニティ・スクール（学校運営協議会制度）の法的根拠とその理念

文部科学省（2018）によると、コミュニティ・スクールは、「学校と保護者や地域の皆さんがともに知恵を出し合い、学校運営に意見を反映させることで、一緒に協働しながら子供たちの豊かな成長を支え「地域とともにある学校づくり」を進める法律（地教行法 47 条の

<sup>2</sup> 名古屋外国語大学教職センター大橋保明研究室ホームページにて、コミュニティ・スクールを導入する 18,135 校（設置自治体・学校種別・学校名・児童生徒数）を閲覧可能。

6) に基づいた仕組み」としている。2004年9月から始まった制度であるが、2017年4月に改正地教法が施行され、コミュニティ・スクールの設置が努力義務化された。文部科学省(2018)では、コミュニティ・スクールを導入することで得られる効果として以下の4つをあげている。

- ① 保護者・地域住民等も子供たちの教育の当事者となり、責任感を持って積極的に子供への教育に携わることができるようになります。
- ② 保護者や地域住民等にとって学校運営や教育活動への参画は、自己有用感や生きがいにつながります。さらに、子供たちの学びや体験が充実します。
- ③ 保護者や地域住民等と学校が顔が見える関係となり、保護者や地域住民等の理解と協力を得た学校運営が実現します。
- ④ 地域の課題解決に向けた取組や大規模災害時の緊急対応等に、学校と地域が一体となって取り組むことができます。

文部科学省(2018, p.5)より引用

### 3. とよた日本語学習支援システムによる保護者向け日本語教室の経緯と歩み

とよた日本語学習支援システムの支援教室は、「とよた日本語学習支援ガイドライン」に基づき開設・運営される。教室は以下の3種の参加者で構成される。

1. プログラム・コーディネーター(教室の運営およびクラス活動のデザインと進行役。)
2. 日本語学習者(外国人住民(主として大人)。A小学校の教室では外国人保護者。)
3. 日本語パートナー(日本語ボランティア。A小学校の教室では日本人保護者、学校の教員、地域住民など)

また、とよた日本語学習支援システムでは「地域に密着し交流の要素を兼ね備えた日本語教室」を支援の理念とし、共通して以下の3つの目的を置く。

1. 外国人に日本語を学ぶ機会を得てもらうこと。
2. 日本人に「外国人にとってわかりやすいコミュニケーション」の仕方を学んでもらうこと。
3. 日本語を／も使って交流する機会を作り、外国人、日本人相互の関係を作り、共に住みやすい地域、働きやすい職場にすること。

どの教室においても、プログラム・コーディネーター3名程度のチームで編成し、コース開始前に教室の特徴や課題などを踏まえて運営方針やコースデザインなどを検討する。

#### 3.1. 立ち上がり期

### 3.1.1. オープンクラス（試行教室）の開催

2016年9月28日（水）にオープンクラス（試行教室）を開催した。進路説明会に合わせて事前に行われた保護者向け日本語教室開催の告知と、開催日までの期間における教員からの保護者への声かけなどにより、当日クラス開始時間直前に土砂降りの雨となったものの、5名の外国人保護者の参加があった。また、日本語パートナーとして、校長、教頭、教務主任といった役職教員、教室を所轄（主催）する学校地域支援本部の本部長、学校ボランティアコーディネーターを含むボランティア、そして同小の学校アドバイザー、合わせて7名の参加があった。

プログラム・コーディネーターのオープンクラス活動実施報告書を見ると、クラス後の教頭のコメントで、外国人保護者と面談するとクレームを言われたり、電話がかかたりしてくると一言目に「通訳お願いします」と言われて簡単なことでも会話なく終わってしまうので壁を感じていたが、初めて和やかな雰囲気の中で外国人保護者と話すことができ良かった。また、「やさしい日本語を使えば通じるんだ」「会話をすることが大切だとわかった」と話していた、と記述されている。

### 3.1.2. 2016年度開催の第1期（10回）、第2期（10回）

オープンクラスを経て、保護者向け日本語教室が正式に開設されることとなり、2016年10月から第1期が開始となった。開催日時は、オープンクラスと同様で、水曜日の15:00～16:30（児童の下校後の時間帯）での実施となった。教室の開設に際し、学校長とシステム・コーディネーター（筆者）で教室の特性をふまえた教室名を検討し、外国人保護者と日本人保護者／日本人ボランティア（学区地域住民）／学校教職員／その他、そして親と子どもがつながるという意味合いを込めて、「つながるにほんご」教室とした（2016年9月29日電子メール記録）。

プログラム・コーディネーター会議で決定された第1期、第2期の教室の目標は以下のとおりである（第1期、第2期コース報告書より）。

1. 外国人保護者と学校をつなぐ。学校を近い存在に感じてもらう。
2. 外国人保護者が日本語でコミュニケーションをとろうと思う動機づけ。
3. 何気ない親子の会話が生まれるきっかけづくり。
4. 日本人保護者に外国人保護者の状況を知ってもらう。

参加する学習者はA小学校の保護者に加え、同小を卒業した児童の進学先であるZ中学校の保護者の参加もあった。一方で、日本語パートナーについては、第1期は日本人児童の保護者や地域ボランティアの参加があったが継続参加にはつながらなかった。第2期は日本人児童の保護者の参加は得られず、とよた日本語学習支援システムの他教室で活動するボランティアや地域ボランティアおよび教員によって支えられる形となり、教室の目標4

「日本人保護者に外国人保護者の状況を知ってもらう。」の達成には第1期、第2期を通して及ばない状況となった。

### 3.2. 維持・発展期の第3期～第7期（第4期5期は10回、その他の期は11回）

2017年度に入り、A小学校に設置されていた学校支援地域本部は地域学校共働本部と組織改編され、「つながるにほんご」教室も地域学校共働本部の学校支援ボランティア7グループの1つとして位置づけられることとなった。また、2017年度の学校の年間教育目標の中に保護者向け「つながるにほんご」教室の活動が組み込まれ、学校の年間行事に位置づける形で運営を展開することになった。

第3期は先期までの課題をふまえ、外国人保護者の参加をさらに促すための工夫として、放課後学習支援の送迎で外国人保護者が来校する日に合わせて「つながるにほんご」教室のスケジュールを設定し、曜日はばらばらで開催した。しかしながら、それが結果として裏目に出ることとなり、毎回参加者が少ないという極めて厳しい教室運営となった。一方で、地域に在住するボランティアが継続参加をしていたことから、第3期から教室の目標4を「学校周辺地域住民に外国人保護者の状況を知ってもらう」と改訂し、参加する地域ボランティアから輪を拡げ「つながる」ことを目標とするよう見直しを行った。

第4期は第3期の参加者状況の困難さをふまえ、教室を平日夕方から土曜日の午後に変更し開催することとなった。ただし、学校の教職員が出勤する予定のある（学校を開錠する）土曜日に合わせてスケジュールを組む必要があり、毎週開催という形にはならなかった。とはいえ、土曜日開催にしたことで外国人保護者の参加が増え、隣のB小学校からの保護者の参加もあった。また、日本語パートナーとして日本人保護者の参加もあり、教室全体として出席率が高くなった。

第5期は第4期の参加者状況をふまえ、校長と教頭の協力を得て毎週土曜日に教室を開催することができることとなった。先期から土曜日開催になったことで、教室に新規参加する人が加わり様子が変わったため、教室の目標を以下のように見直している（第5期コース報告書より）。

1. 外国人保護者と学校とをつなぐ：保護者にとって学校を身近な存在にしてもらう。
2. 外国人保護者が日常生活で最低限必要な日本語が使えるようになること、また学校と日本語でやりとりできるようになるための基礎（土台）づくりをする。
3. 親子の会話がうまれるきっかけづくり、また子どもの話の良い聞き役になれるようにする。
4. 交流を通して保護者同士や地域とのつながりをつくる。

こうした動きもあり、第5期からは近隣小中学校にも積極的に教室案内を行ったり、A小学校の学校公開日（授業参観日）に「つながるにほんご」教室のブースを出し、ポスターを

貼ったり、ちらしを配ったりするなど、教室をPRする機会が得られ、学校関係者や地域の人々に教室の存在を知ってもらうことができるようになった。そのような流れの中で、教室に参加するデザインを特技とする外国人保護者に教室ロゴデザインを考えてもらい、配布するちらしやSNS（Facebook）などの広報ツールに全てロゴを掲載し、外国人保護者にも教室を作る仲間（当事者）として関わってもらえるように工夫した。

2018年度の初めとなった第6期は、PRや口コミなどの効果もあり、初回、2回目と続けて34名の外国人保護者の参加があり、小学校の図書室には入りきれないほどの参加者数となった。これがきっかけとなり、PTAや保見地区地域委員の支援や協力も得られるようになった。また、Z中学校の地域学校共働本部の協力や同校ボランティア部の教員や生徒の協力も得られ、保見地区全体で支える教室となっていった。加えて、第7期からは県内大学の学生ボランティアの定期的な参加も得られるようになった。

### 3.3. 学校支援（地域ぐるみの教育支援）期の第8期（10回）、第9期（9回）第10期（11回）

第8期に「つながるにほんご」教室は大きな転機を迎えることとなった。教頭から第1期より継続で参加している外国人保護者の1人（以下、Kさん）に地域学校共働本部の学校コーディネーター<sup>3</sup>になるよう打診があった。その後、本人の了解を得て、A小学校を通して学校教育課（教育委員会）に登録された。これにより、教職員が出勤しない日でも、学校を開錠し日本語教室を開催することが可能となった。また、学校コーディネーターになったKさんの地域共働本部の会議への出席や日常的な共働本部の他メンバーによる巡回などにより、学校への情報提供や要望、意見などが伝達・反映しやすくなった。加えて、校長や教頭から学校の状況や予定などが学校コーディネーターにいち早く共有されることにより、日本語教室の参加者や関係者にも情報が迅速かつ正確に伝わるようになった。

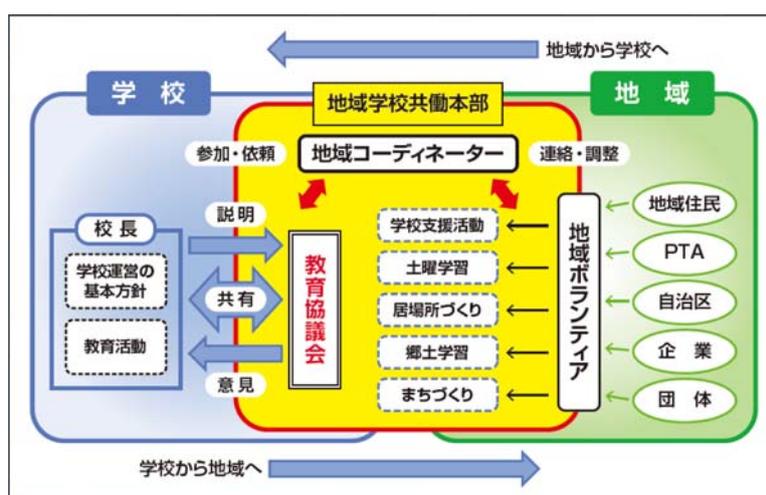


図1 豊田市版コミュニティ・スクール「地域学校共働本部」（豊田市 2017）

<sup>3</sup> A小学校では、図1の地域コーディネーターを学校コーディネーターと呼んでいた。

さらには、多くの外国人保護者の母語（ポルトガル語）がわかる学校コーディネーターが教室に参加していることを、ちらしなどに記載するよう工夫をしたことにより、新たな参加者が来室するようになった。

2019年度に入り、第9期も第8期に引き続く形での運営となった。第9期には、豊田市国際交流協会の職員に来室してもらい、保見地区に住む外国人住民にも活用できる市内の情報提供をしてもらうなど、新たな機関との共働も実現することができた。第10期は2019年9月～12月のスケジュールで行われ、コロナ禍へ入る前の最後の期になった。秋から冬にかけての寒くなる時期でもあるため、参加者は多くなかったものの、毎回10名程度（ボランティア含む）の参加があった（第10期コース報告書）。

Kさんが地域学校協働本部の学校コーディネーターに就任してからの第8期、第9期、第10期の教室目標は同じであり、以下の3点が設定されている（第8期、第9期、第10期コース報告書）。

1. 外国人保護者と学校とをつなぎ、学校を身近な存在にしてもらう。
2. 外国人保護者が日常生活で最低限必要な日本語が使えるようになること、また学校と日本語でやりとりできるようになるための基礎（土台）づくりをする。
3. 交流を通して保護者同士や地域とのつながり、家族間での会話のきっかけを作る。

目標1、目標2はこれまでと大きく変わらないが、目標3については第9期、第10期の重点ポイントであった。前述の通り、第9期では豊田市国際交流協会の職員から豊田市内の施設やイベント、観光地などの情報を紹介してもらった。第10期では防災を取り上げ、「電気がとまったら」「水がとまったら」など家庭で1度は話し合いたいテーマで活動を行った。目標3に掲げる家族間での会話は、必ずしも日本語で行われることを想定しておらず、親の母語などいずれの言語であっても親子間の会話が起きるきっかけを生むということをめざしていた。

#### 3.4. コロナ直面の第11期（8回、うち4回中止）

2019年度の最後の期にあたる第11期は2020年2月1日（土）が初日であった（第11期コース報告書）。この時、海外では既にコロナ感染が拡大し、国内でも感染者が増え始めていた頃である。2月中にスケジュールされた4回は教室の開催ができたものの、3月の教室は学校判断で全て中止となった。第11期コース報告書には、次期教室への学習者の期待の声として以下が記されている。

- （1）大画面モニターを使って活動するのが楽しみ。
- （2）実物をたくさん使って学習したい。

- (3) 健康や体調のことを話せるとよい。
- (4) 学校行事のことや書き初めなどを学びたい。

(3) はまさに当時の学校現場の状況と時世を表しているものと読み取ることができる。

#### 4. 考察

保護者向け日本語教室の開設経緯、そして立ち上がり期においては、学校と外国人保護者間の心の壁を取り除くということが解決すべき中心的課題であったが、教室活動の1回1回の歩みの中で、教室に参加する人や教室外から支える人との関わりの中で、教室の存在意義は当初の課題解決だけにとどまらなくなった。

A 小学校を含む近隣の小中学校、地域学校共働本部、PTA、自治区、市役所、国際交流協会、NPO などとの連携・共働の関係が構築できたことで、日本語教室と各組織、そして参加者間が顔の見える形で交流ができる場所となっていた。これは文部科学省がコミュニティ・スクール導入の効果としてあげている「③保護者や地域住民等と学校が顔が見える関係となり、保護者や地域住民等の理解と協力を得た学校運営が実現します」に通ずるものであるといえる。近隣の小中学校からの参加者も増え、日本語教室を活用して共に支え合う輪が広がっていた。

親が日本語学習を通して学校教育を理解するということは、保護者として学校の運営に関わることでもあり、また学校を含む地域で人と人のつながりができることは、地域活動や子どもの支援の活性化にもつながる。とりわけ、「つながるにほんご」教室の参加者（外国人保護者）の中から学校コーディネーターが生まれ、学校と地域をつなぐ HUB 役が日本語教室にいて、教室の活動を通して学校教育を支えるということが実現しやすくなった。在籍児童の約 7 割が外国につながる児童という外国人集住地域の住民規模を考えれば、極めて意義の大きいことだといえる。これらはコミュニティ・スクール導入効果として文部科学省が取りあげる「①保護者・地域住民等も子供たちの教育の当事者となり、責任感を持って積極的に子供への教育に携わることができるようになります」につながるものだといえよう。同様に、「②保護者や地域住民等にとって学校運営や教育活動への参画は、自己有用感や生きがいにつながります。さらに、子供たちの学びや体験が充実します」や「④地域の課題解決に向けた取組や大規模災害時の緊急対応等に、学校と地域が一体となって取り組むことができます」についても、日本語教室の活動で扱う内容の工夫によって実現可能だといえる。

豊田市では、第 3 次教育行政計画（2018 年度～2021 年度）において、コミュニティ・スクールの推進と地域学校共働本部設置拡大が重点事業と位置づけられていた。保見地区にある A 小学校においても 2019 年度からコミュニティ・スクールの導入が始まっていた。この時間の流れの中で、「つながるにほんご」教室が地域学校共働本部の 1 つの機能として、重要な役割を果たしていたことは言うまでもないことであろう。

## 5. 結論

課題解決をめざして始まった A 小学校「つながるにほんご」教室は、3 年の歩みを通して文部科学省が導入を努力義務として推進するコミュニティ・スクールの形成に寄与していた。地域と学校が共に協力し合える地域ぐるみの教育が可能となっていた。「つながるにほんご」教室は、文部科学省（2017）がコミュニティ・スクールの機能として掲げる「熟議」「協働」「マネジメント」のどれも担える場所として機能を備えていたといえる。

したがって、今後ますます増加する子育て世帯の外国人と共生社会を築いていく上で、地域日本語教室が公立学校のコミュニティ・スクール形成において担うことのできる役割は極めて大きい。

## 5. おわりに

とよた日本語学習支援システムは、2019 年 6 月施行の「日本語教育の推進に関する法律」に自治体の責務が記載されたこともあり、2020 年度からは豊田市の外郭組織である公益財団法人豊田市国際交流協会に全ての事業を移管し運営が継続している。2007 年の予備調査から 13 年間の歳月をかけて開発・運営を担ってきた名古屋大学は一定の役目を終えた<sup>4</sup>。2020 年度のはじまりである 4 月の 7 日は、政府がコロナの緊急事態宣言を発令した日であり、移管後の困難は計り知れないものだったのであろうと推察できる。運営組織が変わるタイミングと重なったコロナの 3 年の間に、市役所担当職員、学校教職員の多くは異動してしまい、また地域の人々も少なからず様変わりしたのであろう。こうした未曾有の社会状況も重なってか、第 11 期の途中で教室を閉じた後、A 小学校の中で保護者向け教室が再開されることはなかった。

しかし、外国人集住地域の豊田市保見でのこの 3 年間の蓄積は、多文化共生を地域社会で具現化していく上で役立つものと思われる。2024 年現在でコミュニティ・スクールの導入状況は全国公立学校の約半数であり、さらに増え続けるであろう。その過程において、地域日本語教室がコミュニティ・スクール形成にどのような役割を果たせるのか問い続けていきたい。

### <参考文献>

- 大島隆（2019）『芝園団地に住んでいます—住民の半分が外国人になったとき何が起きるか』明石書店
- カミンズ・ジム（中島和子著訳）（2021）『言語マイノリティを支える教育【新装版】』明石書店
- 衣川隆生（2012）「とよた日本語学習支援システム構築記念シンポジウム「多文化共生社会

---

<sup>4</sup> 2019 年度末で筆者も名古屋大学（システム・コーディネーター）を退職した。2020 年度から現職。

をめざして：日本語学習支援が創る地域社会」『名古屋大学留学生センター紀要』10, pp.45-46.

衣川隆生（2021）「地域の活性化と外国人の自立を目指した地域日本語教育の体制づくり—とよた日本語学習支援システムの事例—」『日本語教育』178号, pp.36-50.

公益財団法人とよなか国際交流協会（2019）『外国人と共生する地域づくり—大阪・豊中の実践から見てきたもの』明石書店

佐藤郡衛（2001）『国際理解教育—多文化共生社会の学校づくり』明石書店

佐藤晴雄（2019）『コミュニティ・スクール「地域とともにある学校づくり」の実現のために（増補改訂版）』エイデル研究所

志水宏吉（2008）『公立学校の底力』筑摩書房

とよた日本語学習支援システム（2012）「とよた日本語学習支援ガイドライン」豊田市

南野奈津子（2020）『いっしょに考える外国人支援—関わり・つながり・協働する』明石書店

宮崎幸江（2016）『日本に住む多文化の子どもと教育—ことばと文化のはざままで生きる（増補版）』上智大学出版

#### <参考資料>

厚生労働省（2022）「令和4年（2022）人口動態統計（確定数）の概況」

[https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei22/dl/15\\_all.pdf](https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/kakutei22/dl/15_all.pdf)（2024年2月29日アクセス）

国立社会保障・人口問題研究所（2023）「日本の将来推計人口 令和5年推計」

[https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2023/pp202311\\_ReportALL.pdf](https://www.ipss.go.jp/pp-zenkoku/j/zenkoku2023/pp202311_ReportALL.pdf)（2024年2月29日アクセス）

出入国在留管理庁（2023）「令和5年6月末現在における在留外国人数について」

[https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13\\_00036.html](https://www.moj.go.jp/isa/publications/press/13_00036.html)（2024年2月29日アクセス）

出入国在留管理庁（2023）「外国人材の受入れ・共生のための総合的な対応策（令和5年度改訂）」

<https://www.moj.go.jp/isa/content/001397365.pdf>（2024年2月29日アクセス）

鈴木崇夫（2019）「外国人集住地域のコミュニティ・スクール形成において地域日本語教室が果たす役割」2019年度日本語教育学会秋季大会発表ポスター

豊田市（2017）豊田市版コミュニティ・スクールの現状と展望について（資料2）PDF

とよた日本語学習支援システム 豊田市立A小学校 オープンクラス活動実施報告書（2016年9月28日）

とよた日本語学習支援システム 豊田市立A小学校保護者向け「つながるにほんご」教室コース報告書 第1期～第9期

文部科学省（2023）「令和 5 年度コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査（概要）」

[https://www.mext.go.jp/content/20231128-mxt\\_chisui02-000032854\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231128-mxt_chisui02-000032854_2.pdf)（2024 年 2 月 29 日アクセス）

文部科学省（2022）「外国人児童生徒等教育の現状と課題（令和 4 年度文化庁日本語教育大会（WEB 大会）」文部科学省総合教育政策局国際教育課

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo\\_nihongo/kyoiku/taikai/r04/pdf/93855301\\_06.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/kokugo_nihongo/kyoiku/taikai/r04/pdf/93855301_06.pdf)（2024 年 2 月 29 日アクセス）

文部科学省（2017）「コミュニティ・スクール 2017～地域とともにある学校づくりを目指して～」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1408715\\_03.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1408715_03.pdf)（2024 年 2 月 29 日アクセス）

文部科学省（2018）「コミュニティ・スクール 2018～地域とともにある学校づくりを目指して～」

[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1408715\\_04.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/__icsFiles/afieldfile/2018/09/03/1408715_04.pdf)（2024 年 2 月 29 日アクセス）

文化庁（2019）「日本語教育の推進に関する法律」

[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka\\_gyosei/shokan\\_horei/other/suishin\\_houritsu/pdf/r1418257\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunka_gyosei/shokan_horei/other/suishin_houritsu/pdf/r1418257_01.pdf)（2024 年 2 月 29 日アクセス）

## 謝辞

本研究における「とよた日本語学習支援システム」の資料は、豊田市役所国際まちづくり推進課の許可〔豊国際第 1357 号（令和 2 年 3 月 26 日）〕を得て利用しました。ご協力に感謝いたします。また、A 小学校「つながるにほんご」教室の立ち上げ・運営に尽力してくださったプログラム・コーディネーターの皆様、学校関係者の皆様、学校コーディネーターの K さん、その他教室に関わってくださった全ての皆様に感謝と敬意を表します。

（愛知淑徳大学 初年次教育部門助教／本学 非常勤講師）

## 高等学校初任者研修（国語科授業研修）の在り方について

大石 益美

### 1 はじめに

愛知県教育委員会の実施する県立高等学校初任者研修には、高等学校長が指導校長として企画運営を任される教科別の授業研修がある。

筆者は、令和元年度と令和2年度の2年間、指導校長として初任者国語科授業研修を担当した。令和2年度は新型コロナウイルス感染症の流行により、年度当初は全校臨時休業、教育活動も感染防止のため声を出すことやグループ活動が制限されるなど例年とは異なる対応が求められる中、教員研修も縮小され、初任者にとっては厳しい状況であった。

とはいえ、初任者が生徒を指導するために必要なスキルを身に付けることは必須である。最低限の参集研修の中で何を行うべきか、実施できない部分はどのように補完すべきか、様々な工夫をしながらの実施であったが、令和元年度との比較の中で得られた知見は、授業研修に不可欠な要素や有効な要素が何かを示唆しており、今後の初任者研修計画の一助となるものと考え、以下に記す。

### 2 本県の国語科授業研修の目的

授業研修は、初任者の所属校で日常的に行うOJTを基本とする。教科指導員はもとより教科会や教務部、研修担当者、管理職などが中心となって初任者の日々の授業に助言する形で進められる。初任者は、教科指導員から授業計画や指導案作成、授業準備、教授法などの指導を受け、授業参観や研究授業を通して実践的な力量を高める。また、教科指導研修としては、総合教育センターで指導主事や研究指導主事、経験豊かな教員等から教科指導の在り方や学習指導案の作成、評価の仕方、授業の進め方などを指導される。

これらに加えて、高等学校を会場として行われる授業研修（年間5日）が設けられている。「高等学校初任者研修（授業研修）実施要項」によれば、この目的は、「高等学校等を会場として、各教科の学習指導及び生徒指導の実践的指導力の育成を図る。」である。会場校での授業を具体的な事例として扱うことにより、実践的なスキルを学ぶことが求められているのである。

また、平成20年頃から教員採用試験の倍率が下がり、初任者の教科専門の力が低下しているという意見があるのに加え、毎年複数名の初任者が精神的な体調不良で休職に入るといった情報もある。そこで、筆者は、授業研修の実施にあたり次の3点を重視することとした。

- ① 初任者が自校以外の学校の様子を肌で感じ、そこで行われている特色ある優れた授業を参観すること
- ② 自校以外の学校の経験豊かな教員（管理職を含む）から指導・助言を受けること

③ 初任者同士が意見交換する機会を増やし、ネットワークをつくること

そうすることで、初任者が授業をデザインする上で知っておくべきことを知り、見聞した様々な手法を真似したり応用したりしつつ、悩んだときには相談できる人を少しでも増やそうと考えた。

初任者の中には、所属校に正規の国語科教員が自分以外におらず、教科指導員は非常勤講師という者や、ある科目を一人で担当し、他の教員に相談しにくいという者もいる。そのような場合には、初任者同士の関係構築が精神的な支えになるとともに、必要に応じて指導校長が管理職の立場で助言したり、初任者の勤務校の校長に情報提供したりすることが効果的な指導につながると考え、できるだけ初任者の困りごとを把握し、それを解決できるような支援をすることにも努めた。

### 3 研修日程・内容

授業研修は年間で5回、概ね6月から1月にかけて1日日程で行われる。例年国語科では初任者を地区ごとに10名前後の班に分け、各班を担当する指導校長が、共通の方針を踏まえながらも地区や初任者の現状を踏まえて効果的な研修計画を立てることとしている。筆者が担当した令和元・2年度の国語科の共通方針は、「令和4年度に導入される学習指導要領(平成30年告示)の理解とそれに基づいた授業づくり、とりわけ『主体的・対話的で深い学び』についての理解を深める」とし、課題も共通とした。また、2～5回のいずれかで、会場校近くの社会教育施設や中学校、文学に関わる史跡などの訪問(巡検)もできるだけ取り入れることとした。

但し、令和2年度は新型コロナウイルス感染防止により5月下旬まで休業措置がとられたため、授業研修も縮小して9月から1月にかけて3回の実施となり、巡検や訪問も行わなかった。

研修日の基本的なスケジュールと課題は、次のとおりである。

時間	内容	備考
10:00～10:40	会場校校長講話、学校案内(説明)	時間は、会場校の 時程に合わせて 調整 巡検や訪問を取 り入れる日はこ れに限らない
10:50～11:40	研究授業(会場校の初任者)	
11:50～12:40	示範授業(会場校の教科指導員)	
	昼食	
13:20～14:10	研究協議Ⅰ(研究授業、示範授業についての意見交換、教科指導員からの助言など)	
14:20～15:10	研究協議Ⅱ(課題をもとにした協議等)	
15:20～16:00	指導教頭(校長)講話	

令和元年度 課題	
1回	「国語科教員としての私の現状と当面する諸課題」をA4判1枚にまとめる。
2 5 回 の い ず れ か ( 巡 検 や 訪 問 は 行 わ な い 回)	<b>【考查問題作成－現代文分野－】</b> 1 現代文「言葉は『ものの名前』ではない」(内田樹)を素材として考查問題と正答例を作成する。 2 自校(学年は問わない)で実施することを想定し、30分50点とし、配点10～20点のオープンエンドの記述問題を入れる。オープンエンドの記述問題については、①作成の意図・ねらい、②採点基準を添付する。
	<b>【学習指導案作成－古文分野－】</b> 1 「土佐日記」の「帰郷」を教材として学習指導要領の「C 読むこと」の指導事項を踏まえた学習指導案を作成する。 2 学習指導要領の「指導事項」を、言語活動を通して具現化しようとする意図を読み取ることができる学習指導案とする。 3 自校で指導することを想定し、1時限分(50分間)の学習指導案とする。 4 評価票(ルーブリック)を用意する。 5 「対話的」な学習場面を組み込む。 6 補助プリント等を必要とする授業を構想する場合は添付する。
	<b>【学習指導案作成－漢文分野－】</b> 1 「管鮑之交」(十八史略)を教材として学習指導要領の「C 読むこと」の指導事項を踏まえて学習指導案を作成する。 2 学習指導要領の「指導事項」を、言語活動を通して具現化しようとする意図を読み取ることができる学習指導案とする。 3 自校で指導することを想定し、1時限分(50分間)の学習指導案とする。 4 評価票(ルーブリック)を用意する。 5 「対話的」な学習場面を組み込む。 6 補助プリント等を必要とする授業を構想する場合は添付する。
令和2年度 課題 (巡検や訪問は行わない)	
1回	<b>【学習指導案作成－現代文分野－】</b> 校内での研究授業で作成した学習指導案 ・現代文分野が望ましい。 ・ルーブリックを記載してあるものが望ましい。
2回	令和元年度 ー古文分野ー と同じ
3回	令和元年度 ー漢文分野ー と同じ

## 4 令和元年度の実践

### (1) 計画

令和元年度は、全県の国語科初任者 37 名を 4 班に分け、筆者は、西三東地区（岡崎市・幸田町）と東三河地区に勤務する 7 名を D 班として担当した。7 名の勤務校は、県内屈指の進学校、中堅進学校、就職者が多い普通科高校、専門学科高校など様々であった。様々な学校を知るというメリットがある反面、似通った学校がないため、各自の悩みに他の者が共感しにくいというデメリットもあると感じた。

そこで、計画を立てるにあたり、早い時期に他の班と合同実施をして、悩みを共有できる初任者同士のつながりをつくろうと考え、9 月実施の第 2 回研修を西三南・北地区の C 班（9 名）と合同で巡検を行うことにした。C 班の指導校長と相談して、この日は終日合同で、高校での研究授業・研究協議、新美南吉ゆかりの地の巡検、市立図書館訪問を実施した。

他の 4 回については、第 1 回は指導校長の勤務校、3～5 回は様々なタイプの学校を会場校に選んだ。

第 1 回	6 月 18 日	普通科（進学校）、アクティブ・ラーニングが盛ん
第 2 回	9 月 24 日	普通科、（進学校）、アクティブ・ラーニング・ルーム設置、巡検（新美南吉の下宿、市立図書館など）
第 3 回	10 月 8 日	専門学科、県内唯一の水産高校
第 4 回	11 月 12 日	普通科（就職者が比較的多い学校）
第 5 回	1 月 14 日	普通科（県内屈指の進学校）、SSH

### (2) 実施内容

#### ア 初任者の研究授業

どの初任者も、教科指導員の指導のもと、十分に準備をして工夫を凝らした研究授業を行っていた。ICTを活用したり、工夫されたワークシートを作成したり、グループ討議を行ったりと様々な取組に挑戦しており、研究協議でもそれらの取組を自校で取り入れることを想定した議論が交わされた。ただ、「指導と評価の一体化」の観点からすれば、目標と評価がずれていたたり、評価規準が不明瞭だったり、ルーブリックが目標や内容と合致していないこともあった。

#### イ 示範授業

示範授業を依頼する際、新学習指導要領に基づいた授業づくりを重視することを伝えたこともあり、どの授業者も示唆に富む授業を行ってくれた。初任者にとって分かりづらい「学校の目標と授業の目標の関係」、「指導と評価の一体化」、「対話とは何か」などのポイントを具体的に示すことができ、大変有意義であった。また、ICTや教具の活用、アクティビティやワークショップを取り入れた授業は、初任者の関心を大いに惹いた。

初任者が特に関心をもった事例は次のようなものである。

- ・ 原文をプロジェクタで黒板に投影し、そこに説明などを書き込むスタイル（原文を板書する時間が不要）
- ・ 文法器（古典文法の活用を学ぶための教具）の活用
- ・ ジグソー法による漢文読解の深め合い
- ・ グループ活動を行うのに適した空間をつくること（アクティブ・ラーニング・ルームの利点）
- ・ 指示を少なめにして、生徒が考えるのを待つこと
- ・ テンポよく授業の流れをつくることで生徒を引き込む手法

どれも一般的な手法ではあるが、自校で行う教員がいなければ新たな気付きとなる。ふりかえりシートには、新たな教授法へのあこがれとともに自校で行うとしたらどうすればよいかということが書かれており、初任者が自分の授業改善のヒントとして示範授業を参観したことが分かる。

#### ウ 研究協議Ⅰ

研究協議Ⅰでは、研究授業の教授法について意見交換するとともに、示範授業についての理解を深めた。初任者たちが、自校とは異なる環境で行われる授業を目の当たりにして、同じ高校生でも意識や目標が大きく異なることを実感し、自分の知らなかった教授法を自校でどのように行うべきかという視点で話を進められたのは有意義であった。ただ、協議の観点が評価に関する内容となると、途端に発言が消極的になり、初任者にとって「評価」が一つの課題であることが判明した。

また、示範授業を行った教科指導員から授業デザインの意図を話してもらうことにより、ICTを活用することが目的ではなく手段であることや教員の立つ位置や声かけのタイミング、グループ活動を行う際の机の配置などにも意味があることを初任者は知った。

指導校長から繰り返し助言したのは、「授業の目標をどこに置くのか、そのために何をするのか、どのように評価するのか、という一連の流れを意識すること」であった。同じ教材でも目標が異なれば扱い方も評価の仕方も異なることは当然であり、目標は学校の教育目標（スクール・ポリシー）や年間指導計画（カリキュラム・マネジメント・シート）を踏まえるべきであることも伝えた。

#### エ 研究協議Ⅱ

第1回は、各自の「国語科教員としての現状と当面する諸課題」について共有しながら意見交換をし、指導校長と指導教頭が助言するという形で行った。これは例年初任者には好評である。授業に関する悩みを他の初任者と共有でき、自分だけが悩んでいるのではないことを知り、助け合って成長しようという意識が芽生える。また、このとき挙げられた課題は、初任者の困りごとであると考え、その後の研修ではこれらのポイントを意識しながら指導・助言を行った。具体的には、次のようなことである。

- ・ 論理的で深い考察を促す発問の仕方

- ・ 主体性を引き出す方法
- ・ 目標の立て方(何を身に付けさせるべきか)
- ・ 授業準備、教材研究の時間不足(教科専門力・指導力の不足)

ただ、当初から計画的に取り入れたわけではないので、助言の際に触れることができれば触れる、という程度の説明が多く、全体を通してつながりのある指導ができたわけではないことは反省点である。

第3～5回については、ポイントを定めて持ち寄った課題を3、4名の小グループ内で各自説明した後、意見交換をし、グループで出た意見や疑問などを全体で共有、協議した。各回のポイントは、第3回：オープンエンドの記述式問題について、第4・5回：対話的な学びについて、である。

課題はいずれも目標－指導－評価が一貫した授業を考えさせるのに適したものである。本研修では第1回から指導と評価の一体化については強調してきたこともあり、最終回(第5回)の研究協議では各自の目標と評価が合致しているか、評価基準(ルーブリック)は適切か、という点における議論ができた。

#### オ 指導教頭(校長)講話

「新学習指導要領の要点」「文学教材の扱い方」「話すことの指導」「主体的な学びのデザイン」「発問の仕方」など、テーマごとに教頭や校長による講話を設定した。できるだけ初任者の知りたいことに沿ったテーマを臨機応変に取り上げ、その話題に適した教頭や校長に依頼した。30分ほどの講話の後、一つの問題を全員で考え、様々な意見を共有して全員が自分なりの答えを見付ける時間を設けた。また、水産高校では学校見学を行った。船で海上に出て行うダイビングの授業、養殖や水産加工に関する実習など特色ある授業を参観し、育成する生徒像が全校のあらゆるところに浸透している学校の様子を学んだ。

#### (3) まとめ

5日間の研修の最後には全体のふりかえりを行ったが、研修内容は概ね好評であった。中でも「目標－指導－評価」の一体化を教科指導の軸として考えられるようになったという感想が全ての初任者から聞かれたことは、本研修の成果とみてよい。また、初任者同士が頻繁に連絡を取れるような関係にもなっており、国語科正規教員が他にいない初任者は、他校の様子を頻繁に尋ねているようであった。

示範授業や研究授業での様々な工夫についても挑戦してみたという者がおり、うまくいかなかったことも含めて試行錯誤を続けていることは研修の成果のひとつと考えられる。初任時代だけでなく、この姿勢が続くことを期待する。

一方で、初任者の困りごとを踏まえた各回の指導ポイントについては、実施しながら取り入れていくような形となり、必ずしも効果的な計画となっていなかったことは、次年度への課題となった。

## 5 令和2年度の実践

### (1) 計画

前年度の反省を踏まえるとともに、コロナ禍による例年と異なる研修の在り方を考えなければならなかった。そこで、本研修の重点ポイント3点に次の2点を加えた。

- ④ 研修日が少ないため、メールでのやり取りを増やしてコミュニケーションを図ること
- ⑤ 初任者の困りごとなどは前年度と同じと考えて、それに対応できる計画を立てること

令和2年度は国語科初任者32名を3班に分け、西三東地区（岡崎市・幸田町）、東三地区に勤務する12名をC班として担当した。12名の勤務校は、普通科、普専併置校、専門学科、総合学科と様々であったが、タイプと同じ学校が複数あり、どの初任者も学校の様子を他の誰かと共有できた。そこで、研究協議の内容によって小グループを意図的に組むことにした。似たタイプの学校に勤務する初任者で組んだり、タイプが異なる学校の初任者で組んだりすることにより、話し合いが深まり、また、毎回、別の者と協議することは初任者同士がつながるきっかけとなると考えたからである。

研修が3回に縮小されたため、内容の精選を余儀なくされた。例年最初の会で提出を課した「現状と当面の課題」を取り止めたため、初任者が抱えている困りごとなどは把握できないが、昨年度と大差ないと考えて講話などの内容を考えるとともに、対面による話し合いができない中でグループワークをどのように行うかというコロナ禍の特異な状況における教授法の指導も意識した。

会場校については、普通科、普専併置校、総合学科を選んだ。専門学科単独校も選びたかったが調整ができず普専併置校とした。

第1回	9月29日	普通科（進学校）、アクティブ・ラーニングが盛ん
第2回	11月10日	普通科と商業科を併設
第3回	1月14日	総合学科（進学者が多い）

研修の目的や流れについては、令和元年度と同じとしたが、示範授業が初任者に刺激を与えることを踏まえて、示範授業については「主体的・対話的で深い学び」を意識した授業を行うよう事前に依頼した。また、対面研修が少ないため、メールでのやり取りを増やし、全員の了承のもと個人のメールアドレスを全員で共有し、互いのやり取りや指導校長への質問を自由にできる環境を整えた。

指導教頭についても、3回を通じて同じ教頭に依頼し、継続的な指導を行うことにした。多くの管理職に出会うことはできなかったが、3回の流れを意識した指導を行う上では大変効果的であった。

### (2) 実践報告

#### ア 研究授業

3回ともスタイルが異なり、研究協議でも有意義な意見を交わすことができた。コ

コロナ禍でグループワークができない状況であり、向き合っては言葉を交わさず横並びで対面にならないようにペアワークをしたり、自分の意見を書いたワークシートをグループ内で回し読んだり、他の生徒と意見を交わす方法を工夫しており、他の初任者の参考になっていた。

第1回	現代文 羅生門	<ul style="list-style-type: none"> <li>与えられた課題を2～3人で検討し、のちにクラス全体で共有する、標準的なグループ活動を実施</li> <li>プロジェクトで課題やヒント、タイマーを投影して、話し合いをサポート</li> </ul>
第2回	古文 源氏物語 桐壺	<ul style="list-style-type: none"> <li>原文を口語訳したのちに内容を把握</li> <li>板書した原文にポイントを書き込みながら訳す授業</li> <li>予習として口語訳を課し、指名された生徒の訳をもとに授業を進めるが、生徒の性格などを知った上で指名することにより授業を組み立てる</li> </ul>
第3回	古文 平家物語 木曾の最期	<ul style="list-style-type: none"> <li>事前に与えられた個別のテーマについて調べてきた内容をグループで共有し理解を深める(ジグソー法の応用)</li> <li>共有はワークシートを回し読みすることで行う</li> </ul>

#### イ 示範授業

示範授業も工夫が凝らされており、参考になるものばかりであった。3回とも「普段の授業」というよりは「特別な1時間」という側面があったが、教師と生徒の信頼関係が構築されており、生徒が安心して自分の意見を発表できる空間がつけられていた。

第1回	古文 古典文法 (助動詞)	<ul style="list-style-type: none"> <li>助動詞の学び始めとして文法のみを扱う授業</li> <li>ゲーム性を取り入れて主体性を引き出し、ペアワークを多用しながらテンポよく進行</li> <li>教具として「文法器」を利用して、視覚的に接続と文法的意味の関係を示す</li> </ul>
第2回	現代文 俳句 鑑賞	<ul style="list-style-type: none"> <li>クラス全員がつくった俳句の中から選ばれた2句のうち良いと思うものを個人で選んだ後、グループで意見を出し合い、理由を明らかにして選び、それをクラス全体で共有</li> <li>他人に左右されない自分の意見を示す場をつくることに注力(部屋の広さ、グループの作り方、個人の意見の示し方、話し合いの仕方など)</li> </ul>
第3回	現代文 俳句 鑑賞(句会)	<ul style="list-style-type: none"> <li>クラス全員で句会を実施</li> <li>清記までは前時までに行い、本時は選句、披講、合評、名乗りを行った。作法に則った授業</li> </ul>

第1回は、古典文法という生徒が興味を持ちにくい教材を1時間取り上げることで、助動詞の接続と文法的意味との関係を体系的に捉える授業であった。非常にテンポよく進められ、生徒に敬遠されがちな文法の授業に生徒が引き込まれている様子がよく分かった。初任者からは「古典文法で1時間生徒を集中させることができることに驚いた」「文法は覚えることを目標にしていたが、覚えたものを使って意味を理解できることが目標だと思った」「生徒の思考を止めないテンポの良い進め方は職人技のようであった」という感想が聞かれ、内容だけでなく進め方を意識すること

の重要性を示唆した授業であった。

第2回と第3回は、どちらも生徒が創作した俳句を鑑賞する授業であったが、それぞれの講師の意図や工夫、評価方法を比較しながら学べたことは「目標と評価」を理解する上で非常に効果的であった。第2回では、個人で意見をまとめた後、グループで意見を交わしながらグループの結論を導くという「個別から協働へ」という流れを通して対話的な学びによる深め合いを目の当たりにした。第3回では伝統的な句会の作法に則って授業を組み立てることにより「本物」の文化に接する気分を味わうことの重要性を学んだ。この教員は自分でも俳句結社に入って活動をしている「本物」であり、初任者は「授業の幅を広げるためにも自分自身の継続的な学びは大切である」という印象を強くもった。「俳句結社に入っている人だからできる授業であり、自分には無理」という感想をもたないような工夫は必要であったが、授業が教員のバックグラウンドやキャラクターに大きく左右されるものであり、自分を成長させ続けなければならないという感想をもてたことは大きな収穫であった。

#### ウ 研究協議 I

コロナ禍の影響か、例年に比べて初任者が活発に意見を交換し合うという光景が見られなかった。困りごとの開示をしなかったことや各回でメンバーを変えたことも原因だったかもしれないが、普段の職場でも同僚と気軽に会話する雰囲気であったり、昼食時も黙食であったりすることに加え、講師歴が10年以上の者が複数おり、講師歴のないあるいは少ない者が遠慮して意見を言いにくい雰囲気だったことなど、複数の原因が重なった結果と思われる。回を重ねるにつれて改善されてはいたが、協議を深めるという点では物足りなさを感じた。初任者からの課題発見がほぼなされず、進行役の指導教頭が提示した「研究授業、示範授業で参観した工夫を自校で行うとしたらどのように行うか」という観点で行われることになった。これについては、実際に後日試したという報告もあり、一定の成果はあったと思われる。

#### エ 研究協議 II

12名を4班に分けて3人ずつで課題を共有し、意見交換の後、全体で共有したが、研究協議 I と同様、意見交換がうまくできなかった。3人という小集団でも、各自が説明した後は疑問点があれば質問をするくらいで、他者のつくったものに対して別のアイデアを出したり改善したりするような話し合いが行われることは少なかった。

しかし、ふりかえりシートには思うことを書いており、意見をもっているも多様な人々と「話し合う」ことが苦手であると推察された。教員として協働的な学び合いを指導すべき立場であることも伝えたが、自分たちの実践には結びつかなかった。ふりかえりシートからは「他者の課題を見るとどれもすばらしいと感じて自分はダメだ」「まだまだ勉強不足と感じた」といった感想にとどまるものや、「自分もいつかやってみたい」といった「今はできない」の裏返しのようなものが多く、全体的に自信がないようでもあった。

オ 指導教頭(校長)講話

3回の実施であることと前年度の反省から、ポイントを絞り、事前にある程度の流れをつくった。また、一貫性を持たせるために指導教頭も一人とし、常に同じ指導者が一連の流れの中で指導することとした。県全体の目標や研修で重視することは変えず、内容を次のように計画した。

第1回	・授業のつくりかた：学校の教育目標や年間指導計画を踏まえた授業目標を立てることと、「目標－指導－評価」の一体化を意識すること
第2回	・「対話的な学び」とはどのような学びか ・問いの立て方
第3回	・評価の仕方：ルーブリックの作成と活用 ・協働的な働き方と学び続ける教員の姿勢

各回の示範授業と結びつけて、授業目標の設定の仕方、対話的な学び、ルーブリックのつくりかたを指導できたのは非常に効果的であった。

前年度と異なり、予め年間の流れを決めたこともあり、目標、指導、評価と順を追って扱うことができた。ふりかえりシートによれば各回の講話で新たな知見を得たことが示されており、その理解も十分であった。同じ教材を扱っても目標は様々に設定できることや目標が異なれば評価規準・評価基準が変わること、対話＝グループ活動ではないことなどは、授業づくりの指針となったという感想が多く見られた。

(3) まとめ

研修をコンパクトにしなければならなかったために内容を精査するとともに、対面で行えない部分を補うためのメールでの情報共有を多用した。これは非常に有効であった。対面での意見交換は消極的であったが、ふりかえりシートには考えていることや質問などを書き込んでいる者も多かった。生徒に話し合いを指導する教員の資質としては問題が残るが、ふりかえりシートで出された多様な意見は共有すべきと考え、ふりかえりシート提出後に、研修のポイントをまとめ、初任者から出された意見や感想を紹介したり質問に答えたりしたが、これは大変好評であった。指導校長としてのコメントを加えたことにより、参集の場以上に濃密な指導ができた。

コロナ禍という制限された1年であり、経験を十分に積むことができなかった点もあるが、内容を精査した分、授業研修において重要なことは初任者にストレートに伝わったようにも感じる。

6 事後アンケートより

授業研修の在り方を検証する目的で、初任以来3年が過ぎた時点で事後アンケートを行った。アンケートの内容は、初任研で印象深かったことその他、現在の困りごとや授業での挑戦や失敗などを聞いた。全員から集めることはできなかったが、授業研修で得た知見を生かした授業づくりを行っている様子が書かれており、成果を実感した。

◎ 初任研（授業研修）で特に印象深く覚えていること

【令和元年度初任者】（7名中5名提出）

- ・ 新見南吉の下宿に行ったこと（フィールドワーク）
- ・ いわゆる「普通」の学校だけでなく、トップクラスの進学校や専門学科のある高校など様々な高校の様子や授業を見ることができたことが現任校の授業や生徒との関わりに役立っている。
- ・ 色々な学校にお邪魔したことは印象深い。やはり水産高校は本来の目的かどうかはさておき、色々と非常に強い印象に残っています。ジグソー学習の実践や、壁一面ホワイトボードのアクティブ・ラーニング・ルームでの授業、贈答歌の授業などいろいろな内容、方法の授業が見られたことも貴重な経験でした。
- ・ 毎回違う学校の様子を知ることができたのが楽しかったので、特にこの回やこの内容というのはないが、今振り返ると、定期的に顔を合わせたメンバーがいたこと、困ったときに連絡を取れる、同じような状況の仲間とつながる機会をもらえたということがありがたいことだったなと感じる。

【令和2年度初任者】（12名中8名提出）

- ・ 示範授業はどれも印象深い。第2回の示範授業は、昨年そのまま真似させていただき、大変好評でした。
- ・ 第2回に俳句の授業をしていただいた先生の授業が印象的で、その後、少し形を変えて実施したら生徒が楽しそうに友達の短歌や俳句を鑑賞していた。
- ・ 自分が行った研究授業。今までにないくらい緊張した中で、本当に生徒に助けられたと思う。あの経験を今後も大事にしたい。
- ・ 何かあれば所属校の管理職に伝えてくれるという言葉に安心感をもった。学校で相談できないときに相談できる相手がいることが心強かった。
- ・ 自分の授業スタイルを保つことも大切だが、今いる勤務校の生徒たちを成長させることができるようにやり方を変えることも大切だという話が心に響いて、少しでもそうなれるように今も頑張っている。
- ・ 料理のレシピを増やすように授業のやり方を増やしておくという話。
- ・ 起案の仕方やメールの作法、ビジネスマナーについて教えていただいたことは今も生きている。
- ・ いろいろ真似させていただいているのですが、具体的にこれといったものが思いつかないほど体に染みついてしまったと思う。

令和元年度初任者と令和2年度初任者では、印象深かったことが大きく異なる。令和元年度は「さまざまな学校の様子」「フィールドワーク」が挙げられているのに対して、令和2年度は示範授業と指導校長（教頭）の言葉が挙げられている。令和2年度は多様な学校を訪問できなかったこともあるが、研究協議がうまく実施できなかった分、ふりかえりのまとめが文字として手元に残っており、印象が薄れないためでもあるようだ。

研修直後のふりかえりシートでは、指導校長や指導教頭が行った講話の内容が取り上げられることが多かったが、3年後のアンケートではほとんど取り上げられていない。各回の内容が常に留意すべき内容であったため、特別な意識をもっていないと信じたいと

ころである。

また、印象深かった授業を参考に自分でも真似をしてみたという記述も多かったが、これは学校を超えて優れた授業を継承しているということでもある。初任研における示範授業の重要性を改めて認識した。

現在の悩みとしては、「主体性をどのように評価するか」「パフォーマンス課題の評価に時間がかかる」「現在3年生を担当しており、観点別評価を経験していないので不安」「文学国語の授業しかないため実用文の指導が十分にできない」「論理国語に掲載されている『ころ』や『舞姫』に関する評論文で小説の内容に触れるが文学教材としての理解には無理がある」など、新学習指導要領の導入における観点別評価や教育課程の変更への戸惑いが多く挙げられた。また、「未だに『指導と評価の一体化』がうまくできない」「授業評価を行う際のルーブリックがうまくつけれない」「初任の頃と変わらず古典への興味関心を引き出せない」といったものもあった。

ただ、回収できたアンケートからは、国語科教員としての矜持をもちながら前向きに生徒に向き合っている様子が伝わってくる。「国語科教員として言葉を大切にしたい」「生徒に『先生に教えてもらえてよかった』『先生に教えてもらいたかった』と言われたことで自信をもてた」「教材を読み込むほど授業が活性化することが実感できた」など成長し続ける姿も垣間見え、今後に期待したい。

## 7 まとめ

2年間の実践と3年後の事後アンケートから、初任者研修(授業研修)では次のことに留意すべきであると考えられる。

- 授業研修で様々な体験をしたことは、3年後も印象深く残っており、教員としての軸になり得るため、会場校の選出や示範授業について十分な検討が必要である。
- 研修が有意義であるためには、何をテーマにするのかを明確にし、講話なども年間を通じてシリーズ化した方が伝わりやすい。

テーマは、時代の流れの中で決める必要があるが、国や県の方針を研究授業や示範授業を通して実践の場でどのように考えるべきか、初任者の困りごと・悩みに絡めると効果的である。

- 示範授業で様々な優れた教授法を参観し、初任者が刺激を受けることは、後の授業に大きな影響を与える。とりわけ、生徒の主体性を導く仕掛けや対話による深い学びを導く授業は、すぐに真似できなくてもいつか真似しようと思っている者も多く、力量を付けた数年後に取り入れるなど、初任者にとって一つの目標になっている。
- コロナ禍で十分な研修機会を得られなかった年度において、メールを活用して指導したのは、思った以上に効果があった。働き方改革を踏まえ、短時間で効果的な研修を行うためにも参集以外の方法も取り入れる工夫をすべきである。
- 他校の初任者だけでなく他校の管理職とつながっているということが安心感につ

ながることもある。研修時に気になる言動のあった初任者の様子を指導校長から該当校の校長に伝えたことによって、初任者の状況を改善できた事例もあり、初任者を支援するための校長間連携も意識すべきである。

## 8 おわりに

教員にとって授業は最も大切にすべき業務である。授業は、学習指導に限らず、生徒指導や進路指導を行い、他者との関係を考えながら社会性を育む場でもあり、当然、授業者は様々なスキルを要求される。初任者は、日々の授業を通して経験を積み、悩みながら実力を付けていく。教育目標や他の全ての教育活動を意識することにより、組織的に生徒を育成する視点を養わなければならないが、その際、自校の教員たちの支援は必須である。

一方、校外研修は、校内で経験できないことを経験し、校内で得られない知見を得ること、そしてそこで得たものを校内に持ち帰って生徒や他の教員に還元することが求められる。中でも授業研修は、学校を会場にし、実際に生徒を相手にした授業を研修材料としている点で他に変えることができない。

2年間の実践と3年後の事後アンケートから、初任者研修で参観した示範授業やフィールドワーク、各学校の様子など、各初任者の想像を超えた体験が、憧れとともに目標となっていることを改めて認識できた。指導校長としては、授業研修の重みを意識し、各体験のポイントを明確にししながら、それらの体験を初任者の目標に高めるための工夫をすべきである。

初任者が研修を通じて多くの体験をし、成長すること、さらには本県の教育者として活躍することを切に願う。

### 〈参考文献等〉

- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成30年告示
- 文部科学省「高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説 国語」平成30年7月
- 文部科学省「高等学校学習指導要領」平成21年告示
- 文部科学省「高等学校学習指導要領解説 国語編」平成22年6月
- 愛知県総合教育センター「授業の手引き・高等学校・国語」平成27年Web
- 愛知県総合教育センター「愛知県文学資料館」Web
- 愛知県国語教育研究会高等学校部会編「あいち文学散歩」浜島書店 平成25年

(愛知県立岡崎北高等学校 校長)

<そ の 他>

## 愛知県における合同学校運営協議会の設置状況 ～令和5年度コミュニティ・スクール実施状況調査の結果から～

大橋 保明

### 1. 問題の所在

2004(平16)年9月の地教行法改正以降、学校運営の基本方針の承認と教職員の任用に関して意見する権限が与えられた学校運営協議会を導入した学校＝コミュニティ・スクール(以下、CS)は、2023(令5)年5月1日現在、18,135校を数え、公立学校全体の52.3%を占めるまでに拡大している<sup>1)</sup>。特に、2017年度以降は毎年約2千校ずつ増加しているが、この急増の背景には、地教行法の「平成29年改正」により、①学校運営協議会の設置が努力義務となったことに加え、②「二以上の学校について一の学校運営協議会を置くことができる」(第47条の5第1項)ようになったこと、つまり学校運営協議会の合同設置が可能になったことがあると考えられる。

2023年5月1日現在、1校に1つの学校運営協議会を設置している協議会数は13,677協議会(13,677校)、複数校で1つの学校運営協議会を設置している協議会(以下、合同学校運営協議会)数は1,836協議会(4,458校)で、合同学校運営協議会を設置している学校がCS全体の24.6%に及んでいる。2019年度までは、文科省から合同学校運営協議会に関わる統計数値は公表されておらず、各合同学校運営協議会が協議結果に関する情報提供の努力義務(第47条の5第5項)に反して情報公開が不十分である場合には、当該協議会の現状や課題はおろか、その特定すらも困難であった。2020年度以降は合同学校運営協議会の全体状況が公表され、2022年度からは各合同学校運営協議会の構成校も把握されるようになり、情報開示請求によりその詳細を知ることができるようになった。

そこで本稿では、2023年度の合同学校運営協議会の自治体別設置状況を整理した上で、愛知県における自治体別および協議会別設置状況を確認する。そして、「合同学校運営協議会解除・解消自治体」(大橋2023)の分析から、「合同学校運営協議会解除・解消校」の特定に向けた分析の一端を提示したい。

### 2. 全国における合同学校運営協議会の設置状況

2023年5月1日現在、全国のCSの校種別導入校数は、幼稚園341校、小学校10,812校、中学校5,167校、義務教育学校152校、高等学校1,144校、中等教育学校8校、特別支援学校511校の計18,135校となっている<sup>1)</sup>。そのうちの24.6%を占める合同学校運営協議会の校

---

<sup>1)</sup> 文部科学省「令和5年度 コミュニティ・スクール及び地域学校協働活動実施状況調査」結果による。名古屋外国語大学大橋保明研究室 HP (<https://www.ohashiyasuaki.jp/>) では、情報開示請求により得られた2004～2023年度までの計20年間のCS導入校一覧を見童・生徒数とともに公表しているので参照されたい。

種別設置数は、幼稚園 152 校、小学校 2,429 校、中学校 1,722 校、義務教育学校 7 校、高等学校 81 校、特別支援学校 67 校の計 4,458 校となっている<sup>2</sup>。

合同学校運営協議会数の推移は、2020 年度 895 協議会（2,188 校）、2021 年度 1,138 協議会（2,781 校）、2022 年度 1,506 協議会（3,529 校）から 2023 年度 1,836 協議会（4,458 校）へと直近 1 年間で 330 協議会 929 校増加しているが、設置校数の全体に占める割合は、2020 年度 22.4%、2021 年度 23.6%、2022 年度 23.2%、2023 年度 24.6%とこの 4 年間ほぼ横ばいである。合同学校運営協議会を設置している自治体数も 2020 年度 390 自治体、2021 年度 488 自治体、2022 年度 605 自治体、2023 年度 675 自治体へと直近 1 年間で 70 自治体増加しているものの増加のペースは鈍化しており、当初懸念された安易な合同設置は行われていないことが推察される。

### 3. 愛知県における合同学校運営協議会の設置状況

2023 年 5 月 1 日現在、愛知県における CS の導入自治体は名古屋市をはじめ 32 自治体で、校種別導入校数は、小学校 338 校、中学校 140 校、高等学校 4 校、特別支援学校 4 校の計 486 校（全国の 2.7%）となっている（巻末＜表 1＞参照）。そのうち、合同学校運営協議会は蒲郡市、大治町、東浦町、豊根村の 4 自治体に確認され、校種別設置数は、小学校 11 校、中学校 7 校の計 18 校であった（愛知県の 3.7%）。

愛知県における合同学校運営協議会数は、2022 年度 3 協議会（6 校）から 2023 年度 7 協議会（18 校）へと直近 1 年間で 4 協議会 12 校増加している（＜表 2＞参照）。2023 年度に新設された合同学校運営協議会は、蒲郡市立蒲郡中学校区（蒲郡南部小学校、竹島小学校、蒲郡中学校）、蒲郡市立塩津中学校区（塩津小学校、塩津中学校）、蒲郡市立形原中学校区（形原小学校、形原北小学校、形原中学校）、そして大治町立大治中学校区（大治西小学校、大治小学校、大治南小学校、大治中学校）であり、これまで愛知県内にはなかった 3 校以上の比較的大規模な合同学校運営協議会の設置が確認できた。

そのうちのひとつである蒲郡中学校区では、学校運営協議会の導入と合同設置に際し、「小中一貫型コミュニティ・スクール」を掲げ、

学校運営協議会は「原則一つの学校に一つ設置する」ことになっています。蒲中学区は蒲郡中学校に通うことになる 3 つの小学校と連携し、9 年間の積み上げを重視した教育活動を行う小中一貫教育を進めてまいります。そのために、蒲中学区 4 校を一つの学校として考え、蒲中学区で一つの協議会を組織しています

（「令和 5 年度蒲郡中学校区「学校運営協議会」だより（第 1 号）」より）

<sup>2</sup> 合同学校運営協議会でありながら該当する CS が複数記載されていない協議会が散見される。公表されている「1,836 協議会」は現状を正確に反映した数値とは言えないため、現在、該当自治体に確認中である。

と、義務教育9年間の学びを意識した発信がされている。

また、もうひとつの大治中学校区では、

大治町は、大治小学校、大治南小学校、大治西小学校、大治中学校の4校で1つの学校運営協議会を設置し、小中連携や小学校間連携の促進を図ります。学校運営協議会は、保護者や地域の方が協力して協議を進めることで、学校だけでは気づかないことなどを保護者や地域の方からの視点で取り入れることができます。地域と学校が一体となってよりよい学校づくりに努めます。

(「おおはるコミュニティ・スクール通信(毎号)」より)

と、全町で1つの合同学校運営協議会を通じて、学校教育活動の充実をめざすことが毎回の発行誌に記載されている。

＜表2＞2022～2023年度 愛知県における合同学校運営協議会設置状況

2022年度 愛知県における合同学校運営協議会			2023年度 愛知県における合同学校運営協議会			
自治体名	学校名	児童・生徒数	自治体名	学校名	児童・生徒数	
蒲郡市	蒲郡市立西浦小学校	206	蒲郡市	蒲郡市立蒲郡南部小学校	385	
	蒲郡市立西浦中学校	134		蒲郡市立竹島小学校	329	
東浦町	東浦町立卯ノ里小学校	289		蒲郡市立蒲郡中学校	493	
	東浦町立西部中学校	169		蒲郡市立塩津小学校	430	
豊根村	豊根村立豊根小学校	24		蒲郡市立塩津中学校	281	
	豊根村立豊根中学校	22		蒲郡市立形原小学校	354	
				蒲郡市立形原北小学校	427	
				蒲郡市立形原中学校	420	
				蒲郡市立西浦小学校	191	
				蒲郡市立西浦中学校	130	
				大治町	大治町立大治西小学校	608
					大治町立大治小学校	897
					大治町立大治南小学校	592
			大治町立大治中学校		997	
			東浦町	東浦町立卯ノ里小学校	284	
				東浦町立西部中学校	164	
			豊根村	豊根村立豊根小学校	29	
				豊根村立豊根中学校	18	

#### 4. 「合同学校運営協議会解除・解消自治体」と「合同学校運営協議会解除・解消校」

大橋(2023)は、合同学校運営協議会を設置する自治体数の増加が単純増ではなく、2021～2022年度にかけての117増が138増21減であることを指摘し、21減に該当する自治体「比布町、美深町、中川町、舟形町、みどり市、三芳町、小平市、十日町市、塩尻市、御前崎市、御前崎市牧之原市学校組合、みよし市、能勢町、有田市、江府町、坂出市、本山町、大豊町、大川村、越知町、梶原町」を析出した上で、これらの自治体を「合同学校運営協議会解除自治体」または「合同学校運営協議会解消自治体」と定義づけている。

これにならって2023年度の「合同学校運営協議会解除・解消自治体」の析出を試みると、2022～2023年度は100増30減の70増で、100増に該当する自治体は、

美唄市、江別市、根室市、奈井江町、美深町、中頓別町、今別町、三戸町、岩手県、久慈

市、野田村、宮城県、亘理町、大館市、大仙市、大江町、金山町、舟形町、大蔵村、鮫川村、小野町、つくば市、稲敷市、日光市、市貝町、沼田市、川場村、所沢市、入間市、三芳町、嵐山町、市川市、市原市、東庄町、鋸南町、大磯町、三条市、十日町市、加賀市、白山市、大野市、甲府市、中央市、松本市、泰阜村、筑北村、岐阜県、瑞浪市、可児市、本巣市、三島市、御殿場市、河津町、清水町（静岡県）、川根本町、大治町、米原市、与謝野町、寝屋川市、豊岡市、宝塚市、三木市、丹波篠山市、香美町、新温泉町、奈良県、大和郡山市、かつらぎ町、智頭町、美郷町（島根県）、津山市、井原市、吉備中央町、福山市、下関市、美馬市、佐那河内村、北島町、藍住町、東かがわ市、篠山小中学校組合、土佐市、芸西村、梶原町、日高村佐川町学校組合、田川市、筑後市、赤村、佐賀県、鹿島市、白石町、水俣市、相良村、九重町、西都市、えびの市、新富町、椎葉村、瀬戸内町、徳之島町

であり、30 減に該当する自治体は、

京極町、湧別町、浦幌町、白糠町、藤里町、泉崎村、川内村、飯館村、長瀬町、小鹿野町、鴨川市、山北町、上越市、飯田市、大町市、辰野町塩尻市小学校組合、塩尻市辰野町中学校組合、播磨町、日野町、大田市、下松市、海陽町、愛南町、梶原町、豊前市、那珂川市、宇城市、竹田市、木城町、都農町

であることがわかった。愛知県については、新たに合同学校運営協議会を設置した自治体が1自治体（大治町、下線）、合同学校運営協議会を解除・解消した自治体はゼロであった。

大橋（2016, 2018）は、統廃合や休校に伴いCS指定が必然的に解消された学校を「コミュニティ・スクール指定解消校」（CS指定解消校）、学校は存続しているもののコミュニティ・スクールの指定が解除された学校を「コミュニティ・スクール指定解除校」（CS指定解除校）と定義し、「学校運営協議会制度の改善や充実に向けては、CS指定解除校の動向把握とCS指定解除要因等の分析が不可欠である」ことを指摘している。本稿では、この定義を援用して、合同設置から単独設置へ戻した場合など合同学校運営協議会を解除した学校を「合同学校運営協議会解除校」、統廃合による閉校や義務教育学校の新設等により対象設置校がなくなった場合など合同学校運営協議会を解消した学校を「合同学校運営協議会解消校」と定義づけることとする。

現在データ集計中のため一例となるが、北海道湧別町においては、2022年度に合同学校運営協議会を置く学校2校（湧別小学校、湧別中学校）が2023年度には0校となっている。これは2023年度から義務教育学校「ゆうべつ学園」として再編されたためであり、これら2校は合同学校運営協議会解消校として特定できる。また、新潟県上越市においては、2022年度に合同学校運営協議会を置く学校12校（清里小学校、清里中学校、浦川原中学校、浦川原小学校、大島小学校、大島中学校、中郷中学校、中郷小学校、八千浦中学校、八千浦小

学校、名立中学校、宝田小学校)が2023年度には0校となっている。これらすべての学校が閉校したことは考えにくく、これらの全部または一部が合同学校運営協議会解除校であると考えられる。

## 5. 小括と今後の調査研究課題

本稿では、合同学校運営協議会を解除した学校を「合同学校運営協議会解除校」、合同学校運営協議会を解消した学校を「合同学校運営協議会解消校」と暫定的に定義づけ、合同学校運営協議会の意義や課題の析出に向けて「合同学校運営協議会解除・解消校」の特定を試みた。愛知県における2023年度の合同学校運営協議会は、4自治体7協議会18校であり、合同学校運営協議会解除・解消自治体および解除・解消校は確認されなかった。

関連データが膨大であるため全容把握には時間を要するが、合同学校運営協議会解除・解消自治体が確認されなかった2021年度までの状況から一転、2022～2023年度のデータからは「合同学校運営協議会解除・解消自治体」が30自治体、「合同学校運営協議会解除・解消校」はかなりの数にのぼることが見えてきた。特に、前述の上越市のように「合同学校運営協議会解除校」も相当数あることから、合同学校運営協議会の設置や解除については柔軟な運用がなされていることが推察される。「合同学校運営協議会解除校」への着目と質的調査の展開により、合同学校運営協議会の意義と課題の分析が重要な調査研究課題となる。

### <主要参考文献・資料>

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

大橋保明「コミュニティ・スクール指定解消校における学校統廃合プロセスの検討」公教育計画学会編『公教育計画研究7』八月書館、2016年6月、pp.105-119

大橋保明「コミュニティ・スクール指定解除校の動向と指定解除要因に関する一考察」公教育計画学会編『公教育計画研究9』八月書館、2018年6月、pp.128-144

大橋保明「合同学校運営協議会の現状と課題」『関西教育学会年報』(通巻第47号)2023年8月、pp.171-175

コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議(文部科学省)「コミュニティ・スクールの在り方等に関する検討会議 最終まとめ ～学校と地域が協働する新しい時代の学びの日常に向けた対話と信頼に基づく学校運営の実現～」2022年3月

### <付記>

令和2～5年度科学研究費補助金基盤研究(C)「合同学校運営協議会の実態把握と有効性に関する事例研究」(課題番号:20K02549、研究代表:大橋保明)の研究成果の一部である。

(教職センター 教授)

<表1>2023年度CS導入校一覧（愛知県）

自治体名	学校名	児童・生徒数
愛知県	愛知県立田口高等学校	76
	愛知県立加茂丘高等学校	115
	愛知県立足助高等学校	135
	愛知県立福江高等学校	145
名古屋市	名古屋市立西築地小学校	185
	名古屋市立西前田小学校	211
	名古屋市立清水小学校	331
	名古屋市立正木小学校	345
	名古屋市立大森北小学校	345
	名古屋市立千成小学校	398
	名古屋市立御器所小学校	627
	名古屋市立上野小学校	770
豊橋市	豊橋市立新川小学校	260
	豊橋市立八町小学校	308
	豊橋市立二川小学校	453
	豊橋市立磯辺小学校	578
岡崎市	岡崎市立六ツ美中部小学校	256
一宮市	一宮市立朝日西小学校	147
	一宮市立大志小学校	235
	一宮市立朝日東小学校	263
	一宮市立西成東小学校	265
	一宮市立千秋東小学校	268
	一宮市立大和南小学校	271
	一宮市立浅井北小学校	273
	一宮市立赤見小学校	283
	一宮市立浅井南小学校	294
	一宮市立浅井中小学校	297
	一宮市立丹陽小学校	313
	一宮市立中島小学校	315
	一宮市立西成小学校	327
	一宮市立千秋南小学校	331
	一宮市立大徳小学校	343

一宮市立葉栗北小学校	345
一宮市立千秋小学校	346
一宮市立開明小学校	376
一宮市立葉栗小学校	401
一宮市立北方小学校	402
一宮市立瀬部小学校	462
一宮市立起小学校	465
一宮市立富士小学校	468
一宮市立今伊勢西小学校	472
一宮市立大和西小学校	498
一宮市立丹陽南小学校	511
一宮市立萩原小学校	513
一宮市立貴船小学校	533
一宮市立宮西小学校	541
一宮市立浅野小学校	551
一宮市立黒田小学校	552
一宮市立末広小学校	582
一宮市立小信中島小学校	622
一宮市立木曾川東小学校	629
一宮市立三条小学校	640
一宮市立向山小学校	655
一宮市立木曾川西小学校	685
一宮市立大和東小学校	701
一宮市立丹陽西小学校	782
一宮市立奥小学校	789
一宮市立今伊勢小学校	956
一宮市立神山小学校	1030
一宮市立大和南中学校	169
一宮市立北方中学校	229
一宮市立尾西第二中学校	262
一宮市立西成東部中学校	291
一宮市立奥中学校	410
一宮市立萩原中学校	431
一宮市立西成中学校	450
一宮市立葉栗中学校	458

	一宮市立千秋中学校	501		半田市立亀崎小学校	507
	一宮市立尾西第三中学校	514		半田市立乙川東小学校	519
	一宮市立浅井中学校	536		半田市立成岩小学校	526
	一宮市立大和中学校	607		半田市立横川小学校	539
	一宮市立北部中学校	660		半田市立乙川小学校	571
	一宮市立今伊勢中学校	694		半田市立花園小学校	692
	一宮市立中部中学校	747		半田市立宮池小学校	711
	一宮市立尾西第一中学校	781		半田市立亀崎中学校	416
	一宮市立丹陽中学校	848		半田市立青山中学校	499
	一宮市立南部中学校	929		半田市立成岩中学校	677
	一宮市立木曾川中学校	949		半田市立半田中学校	776
				半田市立乙川中学校	808
瀬戸市	瀬戸市立萩山小学校	80	豊川市	豊川市立萩小学校	55
	瀬戸市立八幡小学校	175		豊川市立長沢小学校	112
	瀬戸市立原山小学校	197		豊川市立千両小学校	114
	瀬戸市立東山小学校	435		豊川市立一宮南部小学校	161
	瀬戸市立水南小学校	445		豊川市立御津北部小学校	172
	瀬戸市立陶原小学校	484		豊川市立一宮東部小学校	216
	瀬戸市立長根小学校	500		豊川市立赤坂小学校	249
	瀬戸市立效範小学校	539		豊川市立天王小学校	259
	瀬戸市立幡山西小学校	580		豊川市立金屋小学校	309
	瀬戸市立幡山東小学校	598		豊川市立桜町小学校	322
	瀬戸市立にじの丘小学校	778		豊川市立平尾小学校	331
	瀬戸市立光陵中学校	210		豊川市立豊川小学校	353
	瀬戸市立にじの丘中学校	322		豊川市立桜木小学校	364
	瀬戸市立幡山中学校	509		豊川市立東部小学校	403
	瀬戸市立水無瀬中学校	564		豊川市立牛久保小学校	420
	瀬戸市立南山中学校	810		豊川市立豊小学校	430
	瀬戸市立瀬戸特別支援学校	30		豊川市立御油小学校	491
	瀬戸市立瀬戸特別支援学校光陵校舎	39		豊川市立御津南部小学校	491
半田市	半田市立有脇小学校	130		豊川市立代田小学校	526
	半田市立さくら小学校	256		豊川市立小坂井西小学校	546
	半田市立板山小学校	299		豊川市立小坂井東小学校	559
	半田市立半田小学校	365		豊川市立一宮西部小学校	576
	半田市立岩滑小学校	433		豊川市立三蔵子小学校	611
	半田市立雁宿小学校	449			

	豊川市立八南小学校	671		刈谷市立東刈谷小学校	647
	豊川市立中部小学校	692		刈谷市立亀城小学校	704
	豊川市立国府小学校	813		刈谷市立富士松南小学校	756
	豊川市立音羽中学校	279		刈谷市立住吉小学校	791
	豊川市立御津中学校	356		刈谷市立かりがね小学校	852
	豊川市立代田中学校	423		刈谷市立富士松中学校	595
	豊川市立金屋中学校	451		刈谷市立刈谷東中学校	617
	豊川市立一宮中学校	510		刈谷市立朝日中学校	671
	豊川市立中部中学校	548		刈谷市立依佐美中学校	701
	豊川市立小坂井中学校	579		刈谷市立刈谷南中学校	729
	豊川市立西部中学校	619		刈谷市立雁が音中学校	836
	豊川市立南部中学校	645		刈谷市立刈谷特別支援学校	52
	豊川市立東部中学校	821	豊田市	豊田市立明和小学校	17
津島市	津島市立北小学校	185		豊田市立御蔵小学校	18
	津島市立高台寺小学校	185		豊田市立萩野小学校	21
	津島市立蛭間小学校	221		豊田市立大蔵小学校	21
	津島市立神島田小学校	327		豊田市立佐切小学校	24
	津島市立南小学校	359		豊田市立新盛小学校	24
	津島市立東小学校	375		豊田市立本城小学校	30
	津島市立西小学校	406		豊田市立小渡小学校	34
	津島市立神守小学校	438		豊田市立追分小学校	35
	津島市立天王中学校	314		豊田市立大沼小学校	36
	津島市立暁中学校	352		豊田市立御作小学校	38
	津島市立藤浪中学校	382		豊田市立矢並小学校	41
	津島市立神守中学校	500		豊田市立小原中部小学校	41
刈谷市	刈谷市立小垣江東小学校	227		豊田市立則定小学校	41
	刈谷市立平成小学校	394		豊田市立滝脇小学校	42
	刈谷市立富士松北小学校	401		豊田市立冷田小学校	42
	刈谷市立富士松東小学校	425		豊田市立幸海小学校	44
	刈谷市立小高原小学校	520		豊田市立豊松小学校	44
	刈谷市立衣浦小学校	551		豊田市立中金小学校	45
	刈谷市立日高小学校	594		豊田市立敷島小学校	53
	刈谷市立小垣江小学校	600		豊田市立道慈小学校	59
	刈谷市立双葉小学校	616		豊田市立巴ヶ丘小学校	59
	刈谷市立朝日小学校	645		豊田市立稲武小学校	62

豊田市立上鷹見小学校	71	豊田市立浄水北小学校	557
豊田市立西広瀬小学校	75	豊田市立大林小学校	596
豊田市立足助小学校	78	豊田市立衣丘小学校	601
豊田市立花山小学校	78	豊田市立梅坪小学校	604
豊田市立大畑小学校	103	豊田市立高嶺小学校	617
豊田市立五ヶ丘東小学校	106	豊田市立童子山小学校	628
豊田市立石畳小学校	111	豊田市立中山小学校	630
豊田市立東広瀬小学校	145	豊田市立寿恵野小学校	632
豊田市立五ヶ丘小学校	159	豊田市立竹村小学校	653
豊田市立岩倉小学校	172	豊田市立浄水小学校	664
豊田市立九久平小学校	197	豊田市立山之手小学校	725
豊田市立飯野小学校	213	豊田市立堤小学校	738
豊田市立西保見小学校	233	豊田市立青木小学校	738
豊田市立加納小学校	249	豊田市立前山小学校	740
豊田市立平和小学校	268	豊田市立小清水小学校	747
豊田市立元城小学校	280	豊田市立若園小学校	783
豊田市立畝部小学校	296	豊田市立美山小学校	799
豊田市立古瀬間小学校	305	豊田市立旭中学校	33
豊田市立土橋小学校	311	豊田市立稻武中学校	35
豊田市立若林西小学校	312	豊田市立下山中学校	73
豊田市立伊保小学校	313	豊田市立小原中学校	74
豊田市立平井小学校	327	豊田市立石野中学校	95
豊田市立東保見小学校	338	豊田市立足助中学校	184
豊田市立広川台小学校	344	豊田市立藤岡中学校	226
豊田市立野見小学校	382	豊田市立松平中学校	261
豊田市立市木小学校	388	豊田市立益富中学校	292
豊田市立四郷小学校	394	豊田市立梅坪台中学校	325
豊田市立駒場小学校	401	豊田市立藤岡南中学校	345
豊田市立東山小学校	416	豊田市立保見中学校	350
豊田市立若林東小学校	468	豊田市立若園中学校	388
豊田市立根川小学校	471	豊田市立猿投中学校	391
豊田市立挙母小学校	502	豊田市立猿投台中学校	446
豊田市立朝日小学校	503	豊田市立井郷中学校	455
豊田市立寺部小学校	509	豊田市立高岡中学校	478
豊田市立井上小学校	524	豊田市立上郷中学校	534

	豊田市立美里中学校	608		常滑市立常滑中学校	767
	豊田市立前林中学校	625	江南市	江南市立藤里小学校	152
	豊田市立崇化館中学校	634		江南市立古知野西小学校	346
	豊田市立高橋中学校	662		江南市立草井小学校	373
	豊田市立竜神中学校	686		江南市立布袋北小学校	403
	豊田市立豊南中学校	692		江南市立門弟山小学校	454
	豊田市立浄水中学校	694		江南市立古知野北小学校	497
	豊田市立末野原中学校	727		江南市立宮田小学校	500
	豊田市立逢妻中学校	801		江南市立古知野南小学校	757
	豊田市立朝日丘中学校	841		江南市立古知野東小学校	784
	豊田市立豊田特別支援学校	84		江南市立布袋小学校	814
西尾市	西尾市立一色南部小学校	196		江南市立西部中学校	272
蒲郡市	蒲郡市立西浦小学校	191		江南市立宮田中学校	384
	蒲郡市立蒲郡東部小学校	274		江南市立北部中学校	452
	蒲郡市立竹島小学校	329		江南市立布袋中学校	623
	蒲郡市立形原小学校	354	江南市立古知野中学校	877	
	蒲郡市立蒲郡南部小学校	385	小牧市	小牧市立陶小学校	170
	蒲郡市立形原北小学校	427		小牧市立大城小学校	253
	蒲郡市立塩津小学校	430		小牧市立篠岡小学校	276
	蒲郡市立西浦中学校	130		小牧市立三ツ淵小学校	283
	蒲郡市立塩津中学校	281		小牧市立小木小学校	286
	蒲郡市立形原中学校	420		小牧市立光ヶ丘小学校	320
蒲郡市立蒲郡中学校	493	小牧市立村中小学校		321	
常滑市	常滑市立西浦南小学校	114		小牧市立桃ヶ丘小学校	385
	常滑市立小鈴谷小学校	154		小牧市立北里小学校	461
	常滑市立三和小学校	183		小牧市立一色小学校	517
	常滑市立西浦北小学校	192	小牧市立本庄小学校	563	
	常滑市立大野小学校	215	小牧市立小牧原小学校	655	
	常滑市立鬼崎北小学校	273	小牧市立小牧小学校	720	
	常滑市立常滑西小学校	648	小牧市立米野小学校	798	
	常滑市立鬼崎南小学校	712	小牧市立小牧南小学校	823	
	常滑市立常滑東小学校	1113	小牧市立味噌小学校	879	
	常滑市立青海中学校	217	小牧市立篠岡中学校	161	
	常滑市立南陵中学校	250	小牧市立光ヶ丘中学校	246	
	常滑市立鬼崎中学校	641	小牧市立小牧西中学校	248	

	小牧市立北里中学校	415		稲沢市立祖父江中学校	530	
	小牧市立桃陵中学校	446		稲沢市立稲沢西中学校	562	
	小牧市立岩崎中学校	456		稲沢市立治郎丸中学校	672	
	小牧市立味岡中学校	665	知多市	知多市立南粕谷小学校	186	
	小牧市立応時中学校	715	尾張旭市	尾張旭市立洪川小学校	319	
	小牧市立小牧中学校	772		尾張旭市立瑞鳳小学校	365	
稲沢市	稲沢市立山崎小学校	99		尾張旭市立東栄小学校	494	
	稲沢市立長岡小学校	109		尾張旭市立三郷小学校	504	
	稲沢市立三宅小学校	113		尾張旭市立旭小学校	515	
	稲沢市立坂田小学校	119		尾張旭市立本地原小学校	550	
	稲沢市立丸甲小学校	124		尾張旭市立旭丘小学校	582	
	稲沢市立片原一色小学校	138		尾張旭市立白鳳小学校	632	
	稲沢市立牧川小学校	153		尾張旭市立城山小学校	662	
	稲沢市立祖父江小学校	169		尾張旭市立西中学校	699	
	稲沢市立法立小学校	177		尾張旭市立東中学校	797	
	稲沢市立高御堂小学校	182		尾張旭市立旭中学校	810	
	稲沢市立清水小学校	240		豊明市	豊明市立豊明小学校	307
	稲沢市立六輪小学校	241			豊明市立沓掛小学校	387
	稲沢市立国分小学校	247	豊明市立三崎小学校		432	
	稲沢市立領内小学校	269	豊明市立中央小学校		666	
	稲沢市立稲沢北小学校	329	田原市	田原市立高松小学校	71	
	稲沢市立千代田小学校	348		田原市立泉小学校	117	
	稲沢市立大里西小学校	365		田原市立衣笠小学校	336	
	稲沢市立大塚小学校	378		田原市立福江中学校	331	
	稲沢市立小正小学校	478		田原市立田原中学校	693	
	稲沢市立大里東小学校	512	清須市	清須市立桃栄小学校	250	
	稲沢市立稲沢西小学校	683		清須市立星の宮小学校	303	
	稲沢市立下津小学校	690		清須市立新川小学校	417	
	稲沢市立稲沢東小学校	778		清須市立古城小学校	425	
	稲沢市立千代田中学校	257		清須市立清洲東小学校	427	
	稲沢市立明治中学校	273		清須市立春日小学校	503	
	稲沢市立大里東中学校	282		清須市立西枇杷島小学校	553	
	稲沢市立平和中学校	289		清須市立清洲小学校	1049	
	稲沢市立大里中学校	291		清須市立春日中学校	239	
	稲沢市立稲沢中学校	359		清須市立西枇杷島中学校	442	

	清須市立新川中学校	533
	清須市立清洲中学校	667
北名古屋 市	北名古屋市立栗島小学校	345
	北名古屋市立鴨田小学校	370
	北名古屋市立白木小学校	382
	北名古屋市立師勝北小学校	436
	北名古屋市立師勝東小学校	449
	北名古屋市立五条小学校	464
	北名古屋市立西春小学校	490
	北名古屋市立師勝南小学校	595
	北名古屋市立師勝西小学校	657
	北名古屋市立師勝小学校	660
	北名古屋市立西春中学校	331
	北名古屋市立白木中学校	340
	北名古屋市立天神中学校	371
	北名古屋市立熊野中学校	372
	北名古屋市立訓原中学校	374
	北名古屋市立師勝中学校	616
みよし市	みよし市立緑丘小学校	309
	みよし市立三好丘小学校	440
	みよし市立南中学校	371
	みよし市立三好丘中学校	436
	みよし市立三好中学校	518
	みよし市立北中学校	530
あま市	あま市立宝小学校	135
	あま市立秋竹小学校	158
	あま市立美和東小学校	281
	あま市立正則小学校	305
	あま市立伊福小学校	317
	あま市立美和小学校	324
	あま市立七宝小学校	346
	あま市立篠田小学校	372
	あま市立基目寺西小学校	482
	あま市立基目寺小学校	530
	あま市立基目寺東小学校	636

	あま市立基目寺南小学校	778
	あま市立七宝北中学校	157
	あま市立七宝中学校	398
	あま市立基目寺南中学校	544
	あま市立基目寺中学校	690
	あま市立美和中学校	695
東郷町	東郷町立音見小学校	398
	東郷町立春木台小学校	399
	東郷町立高嶺小学校	493
	東郷町立兵庫小学校	570
扶桑町	扶桑町立山名小学校	298
	扶桑町立扶桑東小学校	344
	扶桑町立高雄小学校	538
	扶桑町立柏森小学校	768
	扶桑町立扶桑北中学校	430
	扶桑町立扶桑中学校	541
大治町	大治町立大治南小学校	592
	大治町立大治西小学校	608
	大治町立大治小学校	897
	大治町立大治中学校	997
東浦町	東浦町立卯ノ里小学校	284
	東浦町立生路小学校	322
	東浦町立藤江小学校	354
	東浦町立片葩小学校	378
	東浦町立森岡小学校	446
	東浦町立石浜西小学校	458
	東浦町立緒川小学校	525
	東浦町立西部中学校	164
	東浦町立北部中学校	469
	東浦町立東浦中学校	794
南知多町	南知多町立南知多中学校	307
幸田町	幸田町立中央小学校	589
豊根村	豊根村立豊根小学校	29
	豊根村立豊根中学校	18

## 陶行知と鈴木三重吉の「生活教育」思想の比較研究

盧依可\*<sup>1</sup> 大橋保明\*<sup>2</sup>

### 1 はじめに

20世紀の初頭は日本にとっても中国にとっても大きな変革の時期である。中国では、1911年の辛亥革命により、清王朝が終わって共和制国家が誕生した。列強に支配されていた中国は厳しい挑戦に直面する一方、新文化運動や五四運動などの「自由と進歩」を追求する運動によって新しい思想が溢れる時期に入ってきた。同時期の日本も変革期を迎えた。明治から大正に入って、日本は急速な西洋化と近代化を進めることによって、自由民権運動から大正自由教育運動まで、民主と自由の思潮が社会に流行ってきて、教育界に影響を及ぼしている。その重要な転換期に育てられてきたのが中国の陶行知と日本の鈴木三重吉である。

陶行知は、中国の教育家である。アメリカに留学する際に、デューイの生徒となり、彼の民主主義教育思想に深く影響されたと言われる。国を救うという信念を抱えている陶行知は中国の実際状況を考えた上で、デューイの「学校は社会である」という「学校を中心とする教育」から「社会は学校である」という「社会を中心とする教育」の思想を提唱し、中国で積極的に民主主義教育を進めていて、「生活即教育」と「社会即学校」というスローガンを掲げている。

鈴木三重吉は、日本の児童文学作家、教育家であり、『赤い鳥』の創刊者として広く知られている。1907年、処女作「千鳥」で漱石の評価を得て、文壇でデビューし、文学家として出発した。1918年、鈴木三重吉は子どものために児童文学雑誌『赤い鳥』を創刊し、有島武郎、北原白秋などの作家たちに創作する舞台を提供している。『赤い鳥』の巻末には投稿欄が設けられ、鈴木三重吉「厳選」の子ども綴り方作品が掲載されている。『赤い鳥』の発行は「童話と童謡を創作する最初の文学的運動」<sup>1</sup>と言われる。その後、鈴木三重吉は生活綴り方運動を通して、自分の教育観を立てて、1935年に『綴り方読本』を出版させた。

陶行知も鈴木三重吉も自らの国家での重要な教育家である。異なる社会背景で育てられてきたが、各自の思想においては「生活を重視」、「芸術性を求め」、「子どもの人間性重視」など、さまざまな共通点が見られる。二人の生活教育思想を研究することで、それぞれが自分の国に与えた影響を明らかにすることができる。そして、二人の思想を比較することで、違った社会的な文脈で似ている教育思想を誕生させる原因、つまり時代と教育家の相互作用を理解することができる。

本稿では、陶行知教育文集における「生活教育」に関わる文章と鈴木三重吉の『綴り方読本』をめぐり、それぞれの思想をまとめて相違点と共通点を検討していきたい。まず、筆者は陶行知と鈴木三重吉の生い立ちを紹介し、各々の時代背景に合わせて、「生活教育」について述べる。そして、二人の「生活教育」における共通性を「生活性」、「芸術性」と「子ども重視」という三つの面に分けて、二人の「生活教育」思想を具体的に考察する。また、二人の「生活教育」思想の共通している部分と異なった部分をそれぞれまとめる。最後の結論部分

<sup>1</sup> 赤い鳥事典編集委員会. 赤い鳥事典. 東京: 柏書房, 2018: p25

では、陶行知と鈴木三重吉の「生活教育」思想の共通点と相違点をあらためてまとめておいた上で、本稿の不足点を指摘しておき、今後の課題として取り上げる。

## 2 陶行知と鈴木三重吉の「生活教育」

### 2.1 陶行知と生活教育

陶行知(1891～1946)は中国の教育学者であり、民族解放運動の先駆者とも呼ばれている。陶行知の本名は「陶文濬」で、王陽明の「知行合一」に影響され、名前を「陶知行」に変更した。その後、「行動」が「知識」より重要だとだんだん意識してきて、名前をまた変えて、今よく知られている「陶行知」となった。

1914年、陶行知はアメリカに留学した。1915年秋、コロンビア大学に転学し、デューイに師事し、教育学を勉強し始めた<sup>2</sup>。デューイはアメリカの教育家であり、彼の著作『民主主義と教育』(1916)と民主主義教育思想が世界で広く知られている。中国の五四運動の前後、デューイが中国に訪れ、2年ぐらい滞在し、胡適や陶行知らと接していて、講演を行っていた。彼は「デューイの思想を中国に紹介して、『民主主義と教育』の中国語訳を校正し」<sup>3</sup>、中国の国情に合わせて、積極的に中国的な民主主義教育を推進している。

陶行知は恩師のデューイに深く影響されている。デューイにとって、学校は「小型の社会、胎芽的な社会となることになる」<sup>4</sup>と述べている。学校で「学習」が行われる場所であることはいまでもないことである。しかし、学習は「生活をとおして、生活することとの関連を通して行われる」ものである<sup>5</sup>。陶行知の「生活重視」という特徴からデューイの影響が大きく見られる。斎藤(1983)は陶行知のデューイ理論の受け入れがデューイ理論の「超克」であり、「“民族の土壌”への回帰」でもあると述べている。

陶行知の「生活教育」思想の中で、「大衆教育」、「平民教育」という言葉がよく聞かれる。これは中国的な民主主義だと言える。李(2003)の考察では、儒教思想が浸透されている中国は「読書作官」という思想がある。これは教育を受けた階級、つまり「字が読める」階級が官吏になり、教養のない階級を支配する傾向である。支配階級の教育は富のある階級の「小衆教育」と言われ、それに対し、より貧しくて支配される階級は「大衆」であり、彼ら向けの教育は「大衆教育」と言われる。当時の中国では人口の多数を占めているのが農民や労働者であり、平民である。大多数の平民向けの教育こそ真の民主主義の持つ教育であると陶行知は考えている。

アメリカから帰国した陶行知は南京の高等師範学校で働いたが、1923年に学校での教職を辞め、平民向けの教育に没頭し、平民学校を創立する事業を営む。最初の実践として、彼は南京の郊外である曉荘師範学校で三年の教育実践を行った。

陶行知の「生活教育」は「伝統教育」と違って、「生活的」、「行動的」、「大衆的」、「前進

<sup>2</sup> 斎藤秋男. 陶行知生活教育理論の形成. 東京:明治図書, 1983:p172

<sup>3</sup> 李燕. 陶行知の芸術教育論:生活教育と芸術との結合. 東京:東信堂 2006:p40

<sup>4</sup> デューイ著. 宮原誠一訳. 学校と社会. 東京:岩波文庫. 2011:p31

<sup>5</sup> 注4と同じ. p51-52

的」、「世界的」、「歴史と繋がること」であるという六つの特徴<sup>6</sup>がある。「生活的」であるということとは生活で知識を得ることで、「行動的」であるということとは行動のために本を読んで、行動した上で本を読むことである。「大衆的」であるということとは前述したように、少人数の教育から大多数の大衆教育へ転換することである。「前進的」であるということとは人が進歩的な生活を送り、進歩的な思想を持って、前に進むと意味している。「世界的」であるということとは、学校という場所に限らず、中国の農村や工場から外国の隅々まで、生活する場所であれば、生活教育の教室になれることである。「有意義の生活を送るためには、校門を、城門を、国の門をうちひらいて」<sup>7</sup>、生活力を生かすと主張している。「歴史と繋がること」<sup>8</sup>であるということとは二つ意味が持っている。一つは歴史を読むだけのために歴史を読んでではないということである。歴史的な教訓は生活実践に検証されなければならない。なぜなら、「現実生活をつらぬき、現実生活を濾過してこそ、生活を指導することができる」からである。もう一つは、瀬戸際に立っている中国にとって、「生活教育」が歴史的な使命を持っているということである。この六つの特徴はシンプルであるが、陶行知の知恵がいっぱい入っていると言える。「生活」と「行動」が第一位と第二位にされることから、陶行知の「生活で実践し行動することで、知識を得る」という主張がはっきり見られる。

## 2.2 鈴木三重吉と生活綴り方運動

鈴木三重吉(1882～1936)は、「日本児童文学の父」と呼ばれる小川未明と並んで、近代児童文学のパイオニアの一人である。夏目漱石の門下生として、「千鳥」、「湖水の女」などの作品を発表し、文壇で脚光を浴びた。大正7年(1918年)、「子供のために一流の文学者が進んで執筆しなければ嘘だ」と主張し、児童文学雑誌『赤い鳥』を創刊した。その後、鈴木三重吉は子どもたちの作文が「下等なる新聞雑誌記事の表現に毒されている」ことを憂えて、子ども、子どもの教養を引き受けている人、すべての国民に「真個の作文の活例」を教えることを掲げ<sup>9</sup>、生活綴り方運動を提唱した。鈴木三重吉を主力としている生活綴り方運動は文芸界だけではなく、教育界においても大きな役割を果たしている。1936年、鈴木三重吉が作文教育の観点をまとめて、『綴方読本』を出版させた。『綴方読本』は「鈴木三重吉の仕事の集大成」<sup>10</sup>とも評価される。全国から集めてくる綴り方の選について、鈴木三重吉が門下生に頼むではなく、自分で子どもの綴り方を選択している。久野収と鶴見俊輔より、鈴木三重吉は「後半生をまったく綴り方にうちこんで暮らした」<sup>11</sup>と言われている。

生活綴り方は一つ教育の方法である<sup>12</sup>。中内(1976)は生活綴り方の仕事を「表現すること」と「とりいれること」という二つの部分にわけて定義づけている。前者は「子供(や青年や大

<sup>6</sup> 陶行知. 陶行知教育文集. 四川: 四川教育出版社. 2007: p394-395、

陶行知著, 斎藤秋男訳. 民族解放の教育. 東京: 明治図書. 1974: p50-54

<sup>7</sup> 陶行知著, 斎藤秋男訳. 民族解放の教育. 東京: 明治図書. 1974: p53

<sup>8</sup> 注7と同じ. p54

<sup>9</sup> 鈴木三重吉主宰. 赤い鳥の標榜語. 赤い鳥第一巻第一号. 1918

<sup>10</sup> 久野収, 鶴見俊輔. 現代日本の思想—その五つの渦—. 東京: 岩波新書. 1956: p82

<sup>11</sup> 注10と同じ. p81

<sup>12</sup> 中内敏夫. 生活綴り方. 東京: 国土新書. 1976: p8-10

人)が、自分たちの生活から取材して、ひとまとまりの文章を、自分たちの生活語で…文章表現の各過程に即し、かつ、…文章表現各形体にわたって、リアルにつづる」しごとである。後者は「こうしてできた文章＝生活綴方を「文集」にまとめ、…各段階の人間関係の広場に、直接に、あるいは…間接的な方法をつかって提出し、読む、聞く、話す討論を開かれたかたちで公然とおこなう」しごとである。

小川太郎は『生活綴方と教育』で生活綴方的教育方法の本質を「自由とリアリズムの教育である」と述べている。生活綴り方のリアリズムは「現象を現象として正確的に捉え、事態の中から本質的な部分を誤りなく見出すリアリズムである」<sup>13</sup>。久野収と鶴見俊輔は生活綴り方運動を「教育界におけるプラグマティズム」と称している。そして、生活綴り方運動は、「文章表現という文化・技術的を駆使して、「人間らしさ」の確立を求めてやまない思想行動」であり、「世界に類例のない教育の営み」<sup>14</sup>でもあると評価された。その源流は芦田恵之助(1873～1953)である。芦田は1951年まで生きて活動を続けた。芦田が提唱している綴り方教授法は「自由選題」であるが、その時の綴り方理論は「あくまで教師本位の考え方で、書き手本位の考え方と違う」<sup>15</sup>と久野収らが述べている。次に舞台に上がるのは鈴木三重吉である。

鈴木三重吉は綴方教育を「人間教育」と称えている。上野浩道<sup>16</sup>にとって、鈴木三重吉が「文章表現指導のプロセスを通して、綴方は人間教育になっていくものだというのが、三重吉のリアリズムの精神である」。子どもを「生活を実感的に内面的にとらえさせ、表現させるとともに、生活をしっかり観察させ、批判的にとらえさせる」というのが彼のリアリズムの精神であり、この精神が彼の活動を貫いていると言われる。

鈴木三重吉は綴方を改革しようと述べている。綴方における「無意味な空想、概念、智識、抽象的な倫理批判の取扱い」を排除するため、「はじめて綴方は「生活の記録である」という言葉を使って強調して」、これは彼の綴方改革の出立である。鈴木三重吉は子どもに生きた実験生活で直接経験した、つまり、直接に見たこと、聞いたことと事実について感じたことを書かせる。鈴木三重吉が主張する綴方の生活指導とは、「綴方に要求する本当の生活を生活させるために常に生活の解放を具案し実施することである」。彼が進んでいる道は「国語読本による押し付けを排除する方法、政府のおしつける唯一の味方によってではなく、各自が自分の生活を見て書くこと」<sup>17</sup>というものである。

### 3 「生活教育」思想の比較

前述したように、「生活即教育」を主張している陶行知も、「リアリズムの精神」を持っている鈴木三重吉も「生活的」かつ「芸術的」な教育を求めていて、教育の中で子どもを発見すると努めているので、これから、「生活的」な教育、「芸術的」な教育と「子どもの発見」という三つの側面から、陶行知と鈴木三重吉の生活教育思想を比較してみよう。

<sup>13</sup> 小川太郎. 生活綴方と教育. 東京: 明治図書, 1966: p34

<sup>14</sup> 川口幸宏. 生活綴方研究. 福岡: 白石書店, 1980: p3

<sup>15</sup> 注 10 と同じ. p77

<sup>16</sup> 鈴木三重吉. 綴方読本. 東京: 講談社, 1987: p184

<sup>17</sup> 注 10 と同じ. p87

### 3.1 「生活的」な教育思想

日本は20世紀の初頭の学制改革と大正自由教育運動などを経て、本来の画一的で教師を中心とする教育から、自由を重視し子どもを重視する<sup>18</sup>児童中心の教育に変わってきて、実生活が重視されてきた。新しい教育思想が西欧から直接的にあるいは間接的に日本を通して中国に導入され、自由と民主のスローガンが掲げられた。

陶行知はデューイの「生活重視」に深く影響され、「Life education means an education of life, by life and for life」(生活教育は生活の教育であり、生活によつての教育、生活のための教育でもある)と主張している。鈴木三重吉は綴り方を「生活指導の教科」<sup>19</sup>と呼び、綴り方を通して、子どもに「生活」でのことを「ありのまま」に実写させる。「生活」は二人の仕事で重要な位置を占めている。

#### 3.1.1 陶行知の「生活的」な教育思想

陶行知の「生活教育」思想の中で一番上にあるのは「生活」であると言える。牧野(1993)の考察では、陶行知の「生活教育」思想は「新しい中国＝アジアを建設するための」「民族解放と大衆解放」の「主体形成の思想」であり、その主体形成のあり方を示す概念は「生活」である。

陶行知が主張している「生活教育」は、「生活を中心とする教育」<sup>20</sup>である。これは「教育」が「生活」とつながるのではなく、「生活」そのものが「教育」であり、いわゆる「生活即教育」である。また「社会」は生活の場として、これを「学校」として取り扱う。いわゆる「社会即学校」である。

そして、陶行知は生活での「実践」の重要性を強調している。これは「教学做合一」<sup>21</sup>という思想から見られる。「教学做合一」は「生活の方法」でもあり、「教育の方法」でもある。「教学做」という三つの方面の中で、「做」(する・実践する)が最も重要な方法であり、その中で「行動」、「思想」と「新しい価値」が含まれている。また、「暮らしている生活に応じて」、「実践していることによつて」、教科書を選ぶはずであるという。「生活即教育」も「教学做合一」も「生活の、本物の、実用の教科書」を求めている。「生活の、本物の、実用の教科書」は、学校から配った「文字を中心とする、偽物の、静止の読む本」ではない。さらに、「做」の上で、心も動かなければならない。陶行知が強調しているのは「力」(肉体活動)を労する上に「心」(精神活動)を労することである<sup>22</sup>。

生活的な教育と伝統的な教育は一体どんな違いがあるのかというと、陶行知は「伝統的教育と生活的教育の違い」<sup>23</sup>という文章の中で詳しく書いてあって、「伝統的な教育」を「人を扼殺する教育」とであると厳しく批判した。

<sup>18</sup> 立川正世. 大正の教育的想像力-「教育実践家」たちの「大正新教育」-. 名古屋:黎明書房, 2018:p1

<sup>19</sup> 注16と同じ. p12

<sup>20</sup> 陶行知. 陶行知全集. 第二巻. 四川:四川教育出版社, 2009:p527

<sup>21</sup> 注20と同じ. p528

<sup>22</sup> 注7と同じ. p32-33

<sup>23</sup> 陶行知. 生活即教育. 武汉长江文艺出版社, 2021

簡単にいうと、伝統的な教育の実践場は学校にあり、先生が学生に一方的に本を読ませて、授業で先生の話聞くだけで済む形になる。そして、学校だけで授業を行い、実践より試験を重視している。また、中国では古くから「読書作官」という伝統があり、これは学習することで官吏になれることである。官吏になったら、労働者を支配する傾向があるので、貧しい階層とお金のある階層の差がさらに深刻化になる恐れがある。陶行知が推進しようとする生活的な教育は、学生を「どのように生活するのかを教える」教育である。身体的かつ精神的な健康が第一である。また、中国の国情にあわせて、多くの人に教育を受けさせることで、国民に国家の主人公であることを意識させる。知識を得て官吏になっても労働者を支援すべきだと主張している。

陶行知にとっての「生活教育」は生まれながらの教育であり、死んだら残らない教育である。よく知られている「捧着一顆心来，不帶半根草去」（来たるときは一心を捧げ、去るときは草一本も奪わずに）（李燕による翻訳）と言った通り、教育者には赤子のような純真の心を持って、「草」のように、生活的で、大衆的であることが求められている。

要するに、「生活」は教育の実践場でもあり、教育の受ける場所でもある。教育は生きていく間に、生活している間に誕生したものである。いわゆる生活こそは教育である。

### 3.1.2 鈴木三重吉の「生活的」な教育思想

「ありのまま」で書くことは『赤い鳥』綴り方の特徴である。鈴木三重吉が『綴方読本』の前章で綴方の生活指導について論じた。

綴方の生活指導というのは、一つは、綴方に要求する本当の生活を生活させるために、常に生活の解放を具案し実施することである。子供のもつ具体的な生活の充実をはかり、人間性に富む生活を憧れさせる態度の養成である。概念の生活観を否定して具体的な生活を建設させることが生活解放の主要な任務である。

鈴木三重吉『綴方読本』（1987:136）

そして、子どもをより生活的な作品を描かせるために、「子どもの生活に充実をはかり、人間性に富む生活に憧れさせる態度を養成」していることが「たのもしい」と鈴木三重吉が考えている。

私は綴方において、以上の無意味な空想、概念、智識、抽象的な倫理批判の取扱いを排除するために、私の綴方改革の出立において、はじめて綴方は「生活の記録である」という言葉を使って強調したものである。つまり、児童の生きた実際生活の上の、直接の経験、直接に見たこと聞いたこと、事実について感じたことがかかせるのでなければ教課として効果があがらず、ぴちぴちした具体の事象を扱わなければ牽引のある、真実な作品は得られない上に、製作の快味もないことを指摘したのである。

鈴木三重吉『綴方読本』（1987:64～65）

鈴木三重吉は直接的に、「見たこと、聞いたこと、感じたこと、考えたこと」が綴方の題材で「なければならぬ」とはっきり書いてある。つまり、彼が求められるのは抽象的な空想ではなく、実生活における直接経験を子どもに描かせること、「ありのまま」なことである。鈴木三重吉にとっての「生活」は綴方の題材である。

### 3.2 芸術性を見出す教育思想

より自由な雰囲気にもまれていた当時の社会は、教育家たちに新しいものを創造する環境を提供した。陶行知も鈴木三重吉もその自由の中で教育の芸術性を求めている。

#### 3.2.1 「芸術性」を見出す陶行知

陶行知の生活教育思想における芸術性が「創造」の中で生まれ、育てられてきた。陶行知の「生活教育」における芸術性について、李燕(2006)は『陶行知の芸術教育論—生活教育と芸術との結合』の第二部で、生活教育における芸術を「民主的」、「大衆的」、「科学的」と「創造的」に分けて論じ、陶行知の創造性について、「大衆教育」から見られる「文学的造詣」について触れたが、文学性と教訓的な価値が含まれている「創造宣言」についてまだ触れていなかった。したがって、「創造宣言」を通して、陶行知の思想における芸術性について考えていきたい。

陶行知の「生活即教育」の「生活」は六つの目標を持っている。これは健康的、労働的、科学的、芸術的、社会的、計画的であり、この中で「芸術的」という言葉が出てきた。

教育家としての陶行知は生活教育に詩歌や小説、劇など様々な芸術作品を作り出した<sup>24</sup>。彼にとって、芸術作品は「民主的」で、「科学的」で、「創造的」な芸術性格を持つ作品である。「民主的」な特徴とは、当時中国人口の80%の貧困大衆への「普及教育」を図ることである。彼は、科学理論を文学作品の形式で書いたものが多いという。これも前述べた「大衆教育」、「平民教育」思想と深く関わっている。最後の、また最も面白いところだと思ったのは「創造的」な特徴だと考えられる。

では、陶行知の「創造宣言」について見てみよう。以下は陶行知が「創造宣言」の最初のところで書いた内容である。

教育者は神や石像や恋人を作るのではない。教育者は真と善と美を整える人間を作るのだ。「真善美」の特徴を持っている人間こそが我々の神であり、石像であり、恋人なのである。教師としての成功は、自分が尊敬している人間を作ることである。正しく言えば、学生が先生を創造し、先生が学生を創造する。学生と先生が協力して、お互いに尊敬している「真善美」の生きている人間を創造する。

……

いわゆる、所々も創造する場所であり、日々も創造する時機であり、人々も創造する作り手である。

---

<sup>24</sup> 注16と同じ.p124

## 陶行知「創造宣言」(筆者訳)

「教育」は「教えること」と「育てること」に分けることができる。陶行知は教育という過程を「神や石像や恋人を作ること」に喩える。陶行知は「教育」という「教えたり育てたりする営み」を「人間の創造」という芸術的な活動とみなす。ここで、創られた人間は「真善美」である人間と書いてある。ここの「真善美」は名の通り、「真」、「善」、「美」という三つの側面を含んでいる。「真」は偽りでない真実なことで、「善」は「善い」を意味し、「美」は美しいを意味している。陶行知が生涯にわたって求めているのは「真善美」を持つ人間でもあり、「真善美」である教育でもあり、「真善美」に溢れる世界でもある。これは「美育」、つまり、「美を育成する」教育だとも言える。また、「真善美」の人間を創造するのは先生だけではなく、学生でもある。つまり、先生も学生も教えたり教えられたり、育てたり育てられたりして、共に理想的な人間になる。陶行知は「真善美」の人間を求め、「真善美」の世界を追いかけることから、陶行知なりの「芸術的」な教育思想が現れる。

## 3.2.2 鈴木三重吉の「芸術的」な教育思想

次に、鈴木三重吉の生活教育における芸術的な一面を考えてみよう。鈴木三重吉は子どもの作文における芸術性を重視している。久野収らが鈴木三重吉の文学者としての役割を以下のように評価している。

鈴木三重吉は、唯美主義者、芸術至上主義者として出発した。子供の綴り方に関心をもったのも、その観点からであって、当時の一流作家の文章の水準をぬく、子供の表現のみずみずしさに心をうばわれたのである。だが、『赤い鳥』とともに十八年間を生活する中に、彼が綴り方にたいしてもつモノサシは、あざやかな脱皮をなしとげた。明治末年の唯美主義者、芸術至上主義者たちは、……芸術に関して妥協なき潔癖をたもつことによって、満州事変以後の戦争時代にも、ある一線以上に政治に屈服することなく生きた。この点、昭和時代に初登場した芸術至上主義者の諸流派（新感覚派、日本浪漫派）にくらべて骨格がしっかりしている。

久野収, 鶴見俊輔『現代日本の思想 その五つの渦』(1956:81)

彼が創刊した『赤い鳥』の標榜語で「世俗的な下卑た子供の読み物を排除して、子供の純性を保全開発するために現代第一流の芸術家の真摯なる努力を集め、兼て、子供のための若き作家の出現を迎える、一大区画的運動の先駆である」と書いてある。つまり、芸術至上主義の鈴木三重吉が自分のことを「現代第一流の芸術家」と認識しながら、学者たちに政治に屈服しないしっかりしている骨格をもっている「唯美主義者、芸術至上主義者」とも認められている。

子どもの作品について、鈴木三重吉は「綴り方の教育的意義」の冒頭で、こう書いている。

綴り方の芸術的に優れた作品、つまり児童が実生活の上で経験した事象を目に見

るように実写的に再現した作品、を得るための、主要なる指導上の考慮をだいたい解説し尽くしたつもりである。

鈴木三重吉『綴方読本』(1987:136)

鈴木三重吉は、子どもが書いた作文を「作品」として取り扱い、「児童が実生活の上で経験した事象を目に見るように実写的に再現した」子どもが作り上げた作品を「綴方の芸術的にすぐれた作品」と見ている。

「芸術的価値」のほか、鈴木三重吉は作品の「参考的価値」を次のように論じている。彼の考えでは、この作品が芸術的に悪くても、「その作にあらわれた、その児童の本質の立証、または一般児童性のある券証として意味深いものもある」。この中で「児童の本質」と「児童性」などの言葉から、鈴木三重吉が作品から児童なりの性質を見出そうとしていることがわかった。要するに、鈴木三重吉は子どものため文学運動を行う自分たちを「芸術家」とであると認識し、子どもの作品は「芸術的な」作品であると思ひ、子どもの作品の中から「芸術性」を見出すように努めている。これらのことから見ると、鈴木三重吉の教育思想における芸術性は陶行知より明らかであるといえよう。

### 3.3 子どもの発見

西欧では、「子ども」が近代の産物<sup>25</sup>であり、時代が進むにつれ、「近代家族と学校の長期的な発展の中で生み出されていった」<sup>26</sup>と言われる。『エミール』を作ったルソーによって、子どもが「言及される権利」を得て、子どもが社会に「登場」してきたと言える。中国での子どもの発見も近代以来のことである。清王朝の終わり、五四運動などを経験した進歩的な知識人が登場し、周作人、魯迅をはじめとする知識人たちが「子どもの解放」というスローガンを掲げ、積極的に子ども論を打ち出した。戦争時期の子どもは「一切を革命の為に、一切を子どものために」というスローガンに示したように「革命の後継者」として教育をうけ、最優先に保護され、育てられてきた<sup>27</sup>と言われる。

日本では、明治維新以前の子どもが「武士の子ども」であり、「町人の子ども」でもあり、身分を象徴し、階級的に扱われていると言われる。子どもはジェンダーや身分に応じて、違った教育を受ける<sup>28</sup>。近代国家の成立に伴って、子どもは「建設されるべき近代国家を担う国民」<sup>29</sup>になると期待され、「家の子ども」から「国家の子ども」になってきた。明治5年の学制の公布を皮切りに、「近代国民」に育成させるために、子どもは「共通教育」<sup>30</sup>を受けはじめた。子どもはだんだんと「付属的なもの」から「独立的」で「役割を担っている人」として扱われ、重視されてきたと言えよう。

では、二人がどのように子どもの発見に役割を果たしたのかについて、それぞれ分析して

<sup>25</sup> Ph. アリエス著、中内敏夫 森田伸子編訳、「教育」の誕生。東京：藤原書店。1994:p81, 87

<sup>26</sup> 河原和枝。子ども観の近代-『赤い鳥』と「童心」の理想-。東京：中央公論社。1998:p7

<sup>27</sup> 一見真理子。中国における子ども、子ども観、子どもの権利。比較教育学研究 1993 巻 19 号。1993:p173

<sup>28</sup> 小山静子。子どもたちの近代-学校教育と家庭教育-。東京：吉川弘文館。2002:p44

<sup>29</sup> 注 24 と同じ。p8

<sup>30</sup> 注 27 と同じ。p59

いく。

### 3.3.1 陶行知による「子どもの発見」

「生活即教育」の目的は「人類を解放する」ことであると陶行知は述べた。だから、「人」として認められる子どもも解放すべきだと言える。「生活即教育」という文章で、陶行知はこう書いている。

中国には児童を見下す傾向が見られる。なぜかという、児童が大人として扱われて、大人ができることを児童にさせ、『大学』、『中庸』などを読ませる。言い換えれば、児童は地位がない。生活即教育とは、児童なりの生活は児童なりの教育そのものである。大人の残酷の中から子どもを解放すべきだ。

陶行知「生活即教育」<sup>31</sup>

子どもを大人の生活から解放するために、陶行知は「小先生制」を作った。これから、斉藤秋男(1983)が訳した「小先生となるか・‘守知奴’となるか」<sup>32</sup>を引用しながら、陶行知の「小先生制」を述べてみる。

「小先生」は名の通り、小さな子どもが先生になり、「自分より小さい子どもに教えるのだ、という考え方である」。彼らは「普及教育を推進する使命を担っている」。陶行知の考えでは、小先生が「一字を教えることができれば」、これは「一字の成功である」。また、「一事を教えることができれば、一事の成功」である。陶行知は「ここで、子どもたちに問いかけたい」と呼びかけている。

彼が考えているのは「学校の児童や生徒と工学団の団員全体をそっくり小先生に変え、学校に行かない児童と工学団に入れないう人を集めて、小先生の生徒にする。この意味では、大人も子どもも学生になれるし、先生になることができる。つまり、「小先生制」は子どもの役割を十分に発揮させる制度とも言える。また、前述したように、知識と権力が人数の少ない支配階級に占められているが、これによって、教育の普及もでき、知識の私有を打破することができると言える。

### 3.3.2 鈴木三重吉による「子どもの発見」

鈴木三重吉は子どもの人間性を重視している。『綴方読本』の序文のところで、鈴木三重吉がはっきり書いている。

それらの作篇の価としては、第一に、おのおのの中に光っている、児童独自の叡智(えいち)と純情と、鮮鋭な感覚とに頭が下るのを通例とする外に、第二には、われわれ人間の宿命を指示したり、人間生活の貴い意味を暗示したりするような、沈黙な批判を包んだ作や、結局、人間そのものの断面をえがいて、人間性の券証(け

<sup>31</sup> 注6と同じ:p227

<sup>32</sup> 注2と同じ. p148-151

んしょう)として呈出しているごとき深刻な作品にも当面し得て、つくづく驚嘆することもしばしばである。

鈴木三重吉『綴方読本』(1987:3)

子ども独自の特徴が第一の価値として、「人間性の券証」が第二の価値として扱われている。そして、鈴木三重吉は綴方の価値が「人を知ること」にもあると考えられている。第九章の「綴方の教育的意義」には、次のように書かれている。

つまり綴方は児童の「人」そのものの反射であるため、よい作品得るには「人」そのものからの仕立て来なければならない。ここで「人を仕立てる」という意味はつまり全ての学科の進行によって理智の開発を図るとともに、教課のときのみでなく、課外でも出来るだけしばしば接触して、いろいろの方面から、結局、物を見ること、感受することの興味と深度を、しだいに上げていく、その成果を指すのである。

鈴木三重吉『綴方読本』(1987:146)

鈴木三重吉は子どもの人間性養成を大切にし、そして、これを作文教育だけではなく、全科目も「人」としての「子ども」を重視すべきだと訴えている。鈴木三重吉は子どもの「人」という体の形以外のことも求めている。

ただし、私の「人を知る」というのは、ここでは児童の、教師の見ない場合での行動とか、家庭の実状とかいうごとき、それも知るべきことの一例ではあり得るが、そんな外面的の報告的事実のみの知得ではない。児童の「人」そのものの本質の認識である。体形の了解のみでなく、特にその人の「魂」そのものの認知である。これは、芸術的政策の目的から言えば、綴方に現われる一つの側面的価値と言ってもいいかも知れない。

鈴木三重吉『綴方読本』(1987:138)

子どもの価値は肉体の「人」としての価値だけではなく、「魂」を持っている人間としての価値でもある。

とはいえ、彼が重視しているのは、綴方によって子どもに大人を結びつけることである。

鈴木三重吉から見ると、どの学科であっても、その根本的な動力は「教師と児童との融和にある」<sup>33</sup>。しかし、綴方に限って、これが「必要な条件」である。また、融和した上で、子どもの「全面的な教化」がもう一つ重点であると述べている。鈴木三重吉にとって、「人間教育」としての綴方教育は「教師と児童との融和」のほか、「参考価値の導き」、「児童の人のそのものを知り得ての教化」、「実生活上の指導と協力」の集合体である。

つまり、「先生」は方向性を示す大人で、「学生」はまた子どもである。そして、「子ども」

<sup>33</sup> 注15と同じ。p146

ではなく、「子供」という単語自体から言うと、「子」は「供」である。デジタル大字泉によると、「供」は「人の後ろにつき従って行くこと。また、主人に仕え、つき従う人。従者」である。子どもの「主人」は先生や両親という「大人」であることが明らかに見られる。

したがって、鈴木三重吉が積極的に「子ども」を見出し、子どもの作文を評価し、子どもの「人」としての価値を認めようとしているが、結局「子ども」を大人の支配下に位置させてしまうといえよう。鈴木三重吉が求めている生活教育は国家が方向性を示す大人中心の教育から、子どもを中心とする教育に転換させるように努めていると言えるが、実は「全面的な教化」を遂げることを目的とし、「子ども」を教育するためである。

### 3.4 まとめ

以上の考察を踏まえて、二人の「生活教育」思想の共通点と相違点を述べてみよう。

陶行知と鈴木三重吉の生活教育思想の共通点は明らかに見られる。二人とも生活実践の中で教育を実施することを主張している。そして、生活の中から、芸術的な創造を求めている。そのほか、二人とも子どもを発見するために、いろいろな試みをした。とはいえ、彼らが求めている「生活性」、「芸術性」と「子どもの発見」の中で違ったところが見られる。

ここで、筆者は彼らの生活教育思想における相違点を以上の三つの側面に分けて、以下のようにまとめてみた。

表1 陶行知と鈴木三重吉の「生活教育」思想の相違点

	生活性	芸術性	子どもの発見
陶行知	①生活即教育 ②社会即学校 ③生活で学ぶと主張	①創造で芸術性を見出す ②詩歌、劇などの芸術作品を創作する ③「真善美」を重視する	①子どもも先生になれる ②子どもに社会的な役割を発揮させる
鈴木三重吉	生活を題材として、子どもに実写させる	①芸術家としてのアイデンティティ ②子どもの綴り方は芸術的な作品 ③子どもの作品から芸術的な価値を見出す	①子どもの「人」としての価値を肯定 ②先生は大人、学生は子ども →子どもは支配下にいる

つまり、「生活的」な側面からいうと、陶行知は「生活即教育」と「社会即学校」というスローガンを掲げ、「生活を中心とする」教育を主張し、生活の中で教育を実施しながら、教育を受けると考えられている。それに対し、鈴木三重吉は児童文学者の出発点から、「生活の記録である」綴方の「ありのまま」の真実性を大切にし、実生活を強調し、生活を「題材」として取り扱い、子どもに実写させることがわかった。

陶行知の教育思想における芸術性の一部は「創造」の中で育てられてきた。彼は教育実践の中で、「創造性」を高度的に評価し、「真善美」という「美的な教育」を重視している。そ

のほか、陶行知は積極的に大衆向けの詩歌、小説や劇を作って、芸術作品を通して平民教育を推進させた。しかし、教育家である陶行知は中国を救う責任を担っていて、教育によって中国を救うことを求めているので、教育における芸術性より実用性を重視している。鈴木三重吉は、『赤い鳥』の標榜語で書いたように、自分の「芸術家」としてのアイデンティティを持っている。そして、「芸術家」としての鈴木三重吉は、子どもの作文は芸術的な作品と認めて、そこから、子ども独自の「芸術性」と人間性を見出した。また、芸術至上主義者としての鈴木三重吉は雑誌『赤い鳥』を舞台とし、子どもの作品から絶えず芸術的な価値を見出すように努めているので、彼が求められている芸術性はより全面的であり、明確である。

陶行知も鈴木三重吉も「子ども」の「人」としての価値を肯定していて、子どもの教育を受ける権利を守り、子どもの社会的な地位を認めている。その意味では、二人とも子どもの「発見」に大きな役割を果たしたと言えよう。陶行知は「小先生制」を積極的に推進していて、子どもに教育的かつ社会的な役割を担わせると主張している。鈴木三重吉は子どもを「生身の人間」としての価値を見出すだけでなく、「魂」を持っている「子ども」という人間を発見しようと努めている。しかし、子どもと大人の関係について、違ったところが見られる。陶行知の場合は、大人だけでなく子どもも先生として大人に教えることができるので、大人と子どもの境界があいまいであると言える。それに対し、鈴木三重吉は子どもを重視しているが、「先生は大人で、学生は子どもである」というパターンが変わっておらず、子どもを発見することで子どもの全面的な教化を図るので、大人と子どもの境界がはっきり見られる。

#### 4 おわりに

本稿では、陶行知と鈴木三重吉の文章からそれぞれの「生活教育」思想を分析し比較して、各々の「生活教育」思想における「生活性」、「芸術性」と「子どもの発見」という三つの側面から、それぞれの共通点と相違点を考察した。

要するに、二人とも「生活」を重視しているが、陶行知は実践の場としての「生活」を重視していて、鈴木三重吉は題材としての「生活」を重視している。「芸術性」について、程度の差はあるが、二人とも自分なりの教育における芸術性を求めている。また、二人とも子どもの「人」としての価値を認めた。とはいえ、陶行知は教育家として文学的な活動を試して、たくさんの芸術作品を創作したが、芸術性より実用性を重視している。それに対し、鈴木三重吉は文学者として発足し、生涯の後期まで教育への関心を示していたので、彼の思想の中で、陶行知の思想より芸術的な一面がより明らかである。したがって、二人の出発点が異なっているため、「生活教育」思想には根本的な違いがあると言える。

本レポートでは、陶行知と鈴木三重吉の資料の集めはまだ不十分であり、テキストへの分析も不足している。二人の違った社会的な背景、文学的な受容などでどのように彼らの「生活教育」思想に影響を与えたのか、逆に二人の「生活教育」思想はどのように当時の社会に影響を及ぼしたのかについて再検討する必要がある。また、陶行知はアメリカだけではなく日本の生活綴り方運動に影響されたこともあるので、鈴木三重吉とどのような関連性があるのかについてもさらに考察する必要がある。本論文を皮切りに、それらの課題を踏まえて、

陶行知と鈴木三重吉の教育観について比較しながら 100 年後の今の日本と中国の教育にどんな有益な示唆を与えるのかについて、研究を進めたいと考えている。

## 5 参考文献

- [1]久野収, 鶴見俊輔. 現代日本の思想:その五つの渦. 東京:岩波書店. 1956
- [2]小川太郎. 生活綴方と教育. 東京:明治図書. 1966
- [3]陶行知著, 斎藤秋男訳. 民族解放の教育. 東京:明治図書. 1974
- [4]中内敏夫. 生活綴方. 東京:国土新書. 1976
- [5]斎藤秋男. 陶行知生活教育理論の形成. 東京:明治図書. 1983
- [6]鈴木三重吉. 綴方読本. 東京:講談社. 1987
- [7]川口幸宏. 生活綴方研究. 福岡:白石書店. 1980
- [8]牧野篤. 中国近代教育の思想的展開と特質-陶行知「生活教育」思想の研究-. 東京:日本図書センター. 1993
- [9]一見真理子. 中国における子ども、子ども観、子どもの権利. 比較教育学研究 1993 巻 19 号. 1993:p171-177
- [10]河原和枝. 子ども観の近代-『赤い鳥』と「童心」の理想-. 東京:中央公論社. 1998
- [11]李燕. 陶行知の生活教育における芸術(3):彼の民主的・大衆的・科学的・創造的「芸術性格」について, 創大中国論集(5). 2002:p81-98
- [12]小山静子. 子どもたちの近代-学校教育と家庭教育-. 東京:吉川弘文館. 2002
- [13]高海燕, 莫先武. 陶行知文艺美学思想研究[J]. 南京晓庄学院学报. 2003(03):p9-15
- [14]李燕. 陶行知の芸術教育論:生活教育と芸術との結合. 東京:東信堂. 2006
- [15]陶行知. 陶行知教育文集. 四川:四川教育出版社. 2007
- [16]陶行知. 陶行知全集. 第二巻. 四川:四川教育出版社. 2009
- [17]デューイ著. 宮原誠一訳. 学校と社会. 東京:岩波文庫. 2011
- [18]立川正世. 大正の教育的想像力-「教育実践家」たちの「大正新教育」-. 名古屋:黎明書房. 2018
- [19]陶行知. 生活即教育. 武汉:长江文艺出版社. 2021

(\*1 本学大学院国際コミュニケーション研究科日本語・日本語教育コース  
ダブルディグリー生 (大連大学大学院)  
\*2 教職センター 教授)

書評：磯部征尊著『ルーブリックの視点で進める総合的な学習の時間がすごい！

思考の言葉と ICT 機器を活用して』 三恵社

河村 敏文

平成 29 年告示中学校学習指導要領総合的な学習の時間編<sup>1)</sup>では、探究的な学習の過程を一層重視し、教科等で育成する資質と能力を関連付け、社会や生活において活用できるものとする示されている。また、教科等を超えた学習の基盤となる資質と能力を育成するために、探究的な学習における 4 つのプロセス（課題の設定、情報の収集、整理・分析、まとめ・表現）の質的充実が求められると提言された。これらを実現するために、学校目標と照らし合わせ、カリキュラム・マネジメントを行う必要がある。

私が前任校で計画した実践は、学校目標「知・徳・体の調和のとれた、社会の変化に主体的に対応できる、心豊かな生徒の育成をめざす」を基に、1 年次「みんなが安心して暮らせる社会について考えよう」、2 年次「世界の衣食住を学ぼう」、3 年次「『働く』を通して将来の生き方を考えよう」と学年ごとにテーマを掲げていた。「総合的な学習の時間」においては、横断的・総合的な学習や探究的な学習としての単元を実現することが欠かせない。文部科学省「今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開」<sup>2)</sup>では、「総合的な学習の時間」で取り扱う必須の要素を三つ示している。①「各学校において定める目標」、②「目標を実現するにふさわしい探究課題」、③「探究課題の解決を通して育成を目指す具体的な資質・能力」である。本書は、これらの三つの要素に即し、「総合的な学習の時間」をどのようにデザインし、実践していけばよいのかを示している。また、子供が自ら主体的かつ能動的に探究するために、教師が行うべき計画の方法、実践を行う際のポイント、実践後の評価の仕方を、具体的な事例を基に幅広く紹介している。

本書の著者は、本学「特別活動の理論と方法」で講師を務めている愛知教育大学准教授の磯部征尊氏である。同氏は、大学院博士課程を修了後、公立小学校、国立大学附属小学校で教員を務めた後、現職に就く。教科に関する研究は、ものづくりと技術教育を中心としているが、近年は、学校マネジメントに力を入れている。主な著書は、「マンガで学ぼう！アクティブ・ラーニングの学級づくり：クラスが変わる 学級力向上プロジェクト」や「必須化！小学校のプログラミング学習：成功する全体計画&授業づくり」等、特別活動や総合的な学習の時間等の教科外活動に関する書籍を出版している。

本書では、「総合的な学習の時間」において、児童・生徒に主体的かつ能動的に探究させるために必要な要点を、学習指導要領を根拠に具体的な実践例を挙げ解説されている。主な読者の対象は、「総合的な学習の時間」に関して知見を広げたいと考える人である。特に、教務主任や校務分掌において「総合的な学習の時間」の主担当に任命され、関係するカリキュラムのマネジメントを担う人は必読である。本書を読み進めることで、これまで実践してきた「総合的な学習の時間」の授業内容や教師の働きかけと比較し、所属校に必要な

視点が明らかになる。また、どのようにマネジメントを行うと「本物」になるのか、具体的な改善の方法を知ることができる。また、大学や大学院において「総合的な学習の時間」に関する講義を受講し、さらに知見を広げるために、実践的な事例を多く知りたい学生にも有益である。

本書は、第1章「総合的な学習の時間って何だろう?」、第2章「総合的な学習の時間を効果的に進めるために」、第3章「総合的な学習の時間の実践事例」、第4章「ICT機器を効率的かつ効果的な活用を目指して」及び「資料」で構成されている。第1章では、「総合的な学習の時間」の意義から評価までの内容について要点を絞って説明している。第2章では、授業の作り方と進め方について解説されている。主に、四色板書に基づく問題解決的な授業とプログラミング的思考を用いた思考の言葉の活用について示されている。特に、四色板書を意識した実践の様子と思考の言葉と思考ツールを整理した表は、実践する価値が高い出来である。第3章では、イギリスと日本の比較教育を基に、ループリックを活用したポートフォリオ評価方法についての実践事例が多数紹介されている。余談ではあるが、日本とイギリス(イングランド)の比較教育は、磯部氏の博士論文の研究テーマでもある。同氏が時間をかけて研究した成果が丁寧に記載されており、注目すべき内容である。第4章では、情報活用能力を身に付けさせるためのICT機器を活用した探求方法についての実践を細かく紹介されている。そして、この書籍の大きな魅力である「すぐに活用できる資料」が8種類付属されている。資料の内容は、年間指導計画からはじまり、指導案、ワークシート等、教員が授業を計画するときに参考になるものばかりである。

本書には、3つの特徴がある。1つ目は、教師目線で書かれていることである。具体的には、学校で教師が困っていることに対する解決方法を、学習指導要領を根拠に解説され、板書や掲示物の写真、わかりやすく整理された表等を使い視覚化されている点である。該当頁は、P.38-44の「2.4 思考の言葉と活用できる思考ツールを整理しよう」である。2つ目は、先を見据えた課題やその解決方法が書かれていることである。読み進めると、「いま、本当に必要なことなのだろうか」と疑問をもつ内容がある。しかし、学校で子どもたちと接する中で「目の前で起きている課題は、あのとき読んだ内容で解決できる」と、思い出されることがあり、即時対応できる。該当頁は、P.64-81の「第4章 ICTの効率的かつ効果的な活用を目指して」である。3つ目は、「すぐに活用できる資料」が付属されていることである。該当頁は、巻末(P.81-116)に掲載されている各学校における実践で使用したワークシート類である。同氏は、学校現場に足を運び、子どもを観察することはもちろん、教師の言動に対する価値付けや、教師に自信をつけさせる研修を常々行っている。教育に関する研究者として、理論と実践の往還は当たり前のことではある。しかし、それを実際に行うためには、授業観察や研究協議等の実施、教師との信頼関係がなければできないことである。同氏の教育に関わる「人」を大切にしている視点があるからこそ、表せる内容であると言える。以上が、本書の概要と特徴である。

最後に、教務主任や「総合的な学習の時間」の担当を任された教師と、教師を目指す学生に勧めたい節を紹介する。まず、前者には、「1.3 小・中学校の総合的な学習の時間の内容」を勧めたい。この節には、カリキュラムデザインをするために必要な要素がコンパクトかつ深く書かれている。学校においてカリキュラム・マネジメントを行うとき、「職員会議において提案する」ことが前提になってくる。P.8の「図2 目標と内容と学習活動の関係」に記載されている順に提案文章を構成することで、伝わりやすい提案になると考える。さらに、提案する際にP.9の「表3 三つの課題に関する具体例」を所属校の地域性や特色に応じて、デザインすることで、独自性のあるカリキュラムを提案できると考える。次に、後者には、「2.1 授業の作り方と進め方」を勧めたい。この節は、総合的な学習の時間だけに限らずどの教科の授業の作り方にも共通する大切なポイントが記載されている。「総合的な学習の時間」の授業づくりにフォーカスされているが、考え方の視点を変えることで、どの教科にもあてはまる「授業づくりのマニュアル」として活用できる構成になっている。

教師の役割は、児童・生徒理解・支援、教科指導、学級経営等だけでなく、未来を担う子供たちの可能性を育成することだと考える。教師の「センス」に頼った実践は、うまくいくときもある。しかし、再現性は無くいつかうまくいかなくなるものである。教師の力量を向上させるには、「本物」の理論を知り、実践する必要がある。本書の「あとがき」にも記載されているように、児童・生徒にとっても、教師にとっても「本物の人・もの・ことに出会わせること」は、主体的な探求へとつながる。本書は、自己研鑽に必要な要素はさることながら、これまでの経験を若手へ伝えるために必要な理論の再構築の一助になると考える。



(三恵社 2023年3月15日発行 120頁 本体価格2,500円+税)

#### <参考文献>

- 1) 文部科学省『学習指導要領解説 総合的な学習の時間編』(2017)
- 2) 文部科学省『今、求められる力を高める総合的な学習の時間の展開 ―未来社会を切り拓く確かな資質・能力の育成に向けた、探究的な学習の充実とカリキュラム・マネジメントの実現―』(2022)

(日進市立日進西中学校 教諭)

# <教 育 資 料>

教育資料：

令和四年法律第七十七号 こども基本法

目次

第一章 総則（第一条—第八条）

第二章 基本的施策（第九条—第十六条）

第三章 こども政策推進会議（第十七条—第二十条）

附則

## 第一章 総則

（目的）

第一条 この法律は、日本国憲法及び児童の権利に関する条約の精神にのっとり、次代の社会を担う全てのこどもが、生涯にわたる人格形成の基礎を築き、自立した個人としてひとしく健やかに成長することができ、心身の状況、置かれている環境等にかかわらず、その権利の擁護が図られ、将来にわたって幸福な生活を送ることができる社会の実現を目指して、社会全体としてこども施策に取り組むことができるよう、こども施策に関し、基本理念を定め、国の責務等を明らかにし、及びこども施策の基本となる事項を定めるとともに、こども政策推進会議を設置すること等により、こども施策を総合的に推進することを目的とする。

（定義）

第二条 この法律において「こども」とは、心身の発達の過程にある者をいう。

2 この法律において「こども施策」とは、次に掲げる施策その他のこどもに関する施策及びこれと一体的に講ずべき施策をいう。

一 新生児期、乳幼児期、学童期及び思春期の各段階を経て、おとなになるまでの心身の発達の過程を通じて切れ目なく行われるこどもの健やかな成長に対する支援

二 子育てに伴う喜びを実感できる社会の実現に資するため、就労、結婚、妊娠、出産、育児等の各段階に応じて行われる支援

三 家庭における養育環境その他のこどもの養育環境の整備

（基本理念）

第三条 こども施策は、次に掲げる事項を基本理念として行われなければならない。

一 全てのこどもについて、個人として尊重され、その基本的人権が保障されるとともに、差別的取扱いを受けることがないようにすること。

二 全てのこどもについて、適切に養育されること、その生活を保障されること、愛され保護されること、その健やかな成長及び発達並びにその自立が図られることその他の福祉に係る権利が等しく保障されるとともに、教育基本法（平成十八年法律第百二十号）の精神にのっとり教育を受ける機会が等しく与えられること。

三 全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、自己に直接関係する全ての事項に関して意見を表明する機会及び多様な社会的活動に参画する機会が確保されること。

四 全てのこどもについて、その年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、そ

の最善の利益が優先して考慮されること。

五 こどもの養育については、家庭を基本として行われ、父母その他の保護者が第一義的責任を有するとの認識の下、これらの者に対してこどもの養育に関し十分な支援を行うとともに、家庭での養育が困難な子どもにはできる限り家庭と同様の養育環境を確保することにより、こどもが心身ともに健やかに育成されるようにすること。

六 家庭や子育てに夢を持ち、子育てに伴う喜びを実感できる社会環境を整備すること。

(国の責務)

第四条 国は、前条の基本理念（以下単に「基本理念」という。）にのっとり、こども施策を総合的に策定し、及び実施する責務を有する。

(地方公共団体の責務)

第五条 地方公共団体は、基本理念にのっとり、こども施策に関し、国及び他の地方公共団体との連携を図りつつ、その区域内におけるこどもの状況に応じた施策を策定し、及び実施する責務を有する。

(事業主の努力)

第六条 事業主は、基本理念にのっとり、その雇用する労働者の職業生活及び家庭生活の充実が図られるよう、必要な雇用環境の整備に努めるものとする。

(国民の努力)

第七条 国民は、基本理念にのっとり、こども施策について関心と理解を深めるとともに、国又は地方公共団体が実施するこども施策に協力するよう努めるものとする。

(年次報告)

第八条 政府は、毎年、国会に、我が国におけるこどもをめぐる状況及び政府が講じたこども施策の実施の状況に関する報告を提出するとともに、これを公表しなければならない。

2 前項の報告は、次に掲げる事項を含むものでなければならない。

一 少子化社会対策基本法（平成十五年法律第百三十三号）第九条第一項に規定する少子化の状況及び少子化に対処するために講じた施策の概況

二 子ども・若者育成支援推進法（平成二十一年法律第七十一号）第六条第一項に規定する我が国における子ども・若者の状況及び政府が講じた子ども・若者育成支援施策の実施の状況

三 子どもの貧困対策の推進に関する法律（平成二十五年法律第六十四号）第七条第一項に規定する子どもの貧困の状況及び子どもの貧困対策の実施の状況

## 第二章 基本的施策

(こども施策に関する大綱)

第九条 政府は、こども施策を総合的に推進するため、こども施策に関する大綱（以下「こども大綱」という。）を定めなければならない。

2 こども大綱は、次に掲げる事項について定めるものとする。

- 一 こども施策に関する基本的な方針
- 二 こども施策に関する重要事項
- 三 前二号に掲げるもののほか、こども施策を推進するために必要な事項
- 3 こども大綱は、次に掲げる事項を含むものでなければならない。
  - 一 少子化社会対策基本法第七条第一項に規定する総合的かつ長期的な少子化に対処するための施策
  - 二 子ども・若者育成支援推進法第八条第二項各号に掲げる事項
  - 三 子どもの貧困対策の推進に関する法律第八条第二項各号に掲げる事項
  - 4 こども大綱に定めるこども施策については、原則として、当該こども施策の具体的な目標及びその達成の期間を定めるものとする。
  - 5 内閣総理大臣は、こども大綱の案につき閣議の決定を求めなければならない。
  - 6 内閣総理大臣は、前項の規定による閣議の決定があったときは、遅滞なく、こども大綱を公表しなければならない。
  - 7 前二項の規定は、こども大綱の変更について準用する。

(都道府県こども計画等)

第十条 都道府県は、こども大綱を勘案して、当該都道府県におけるこども施策についての計画（以下この条において「都道府県こども計画」という。）を定めるよう努めるものとする。

2 市町村は、こども大綱（都道府県こども計画が定められているときは、こども大綱及び都道府県こども計画）を勘案して、当該市町村におけるこども施策についての計画（以下この条において「市町村こども計画」という。）を定めるよう努めるものとする。

3 都道府県又は市町村は、都道府県こども計画又は市町村こども計画を定め、又は変更したときは、遅滞なく、これを公表しなければならない。

4 都道府県こども計画は、子ども・若者育成支援推進法第九条第一項に規定する都道府県子ども・若者計画、子どもの貧困対策の推進に関する法律第九条第一項に規定する都道府県計画その他法令の規定により都道府県が作成する計画であってこども施策に関する事項を定めるものと一体のものとして作成することができる。

5 市町村こども計画は、子ども・若者育成支援推進法第九条第二項に規定する市町村子ども・若者計画、子どもの貧困対策の推進に関する法律第九条第二項に規定する市町村計画その他法令の規定により市町村が作成する計画であってこども施策に関する事項を定めるものと一体のものとして作成することができる。

(こども施策に対するこども等の意見の反映)

第十一条 国及び地方公共団体は、こども施策を策定し、実施し、及び評価するに当たっては、当該こども施策の対象となるこども又はこどもを養育する者その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。

(こども施策に係る支援の総合的かつ一体的な提供のための体制の整備等)

第十二条 国は、こども施策に係る支援が、支援を必要とする事由、支援を行う関係機関、支援の対象となる者の年齢又は居住する地域等にかかわらず、切れ目なく行われるようにするため、当該支援を総合的かつ一体的に行う体制の整備その他の必要な措置を講ずるものとする。

るものとする。

(関係者相互の有機的な連携の確保等)

第十三条 国は、こども施策が適正かつ円滑に行われるよう、医療、保健、福祉、教育、療育等に関する業務を行う関係機関相互の有機的な連携の確保に努めなければならない。

2 都道府県及び市町村は、こども施策が適正かつ円滑に行われるよう、前項に規定する業務を行う関係機関及び地域においてこどもに関する支援を行う民間団体相互の有機的な連携の確保に努めなければならない。

3 都道府県又は市町村は、前項の有機的な連携の確保に資するため、こども施策に係る事務の実施に係る協議及び連絡調整を行うための協議会を組織することができる。

4 前項の協議会は、第二項の関係機関及び民間団体その他の都道府県又は市町村が必要と認める者をもって構成する。

第十四条 国は、前条第一項の有機的な連携の確保に資するため、個人情報の適正な取扱いを確保しつつ、同項の関係機関が行うこどもに関する支援に資する情報の共有を促進するための情報通信技術の活用その他の必要な措置を講ずるものとする。

2 都道府県及び市町村は、前条第二項の有機的な連携の確保に資するため、個人情報の適正な取扱いを確保しつつ、同項の関係機関及び民間団体が行うこどもに関する支援に資する情報の共有を促進するための情報通信技術の活用その他の必要な措置を講ずるよう努めるものとする。

(この法律及び児童の権利に関する条約の趣旨及び内容についての周知)

第十五条 国は、この法律及び児童の権利に関する条約の趣旨及び内容について、広報活動等を通じて国民に周知を図り、その理解を得るよう努めるものとする。

(こども施策の充実及び財政上の措置等)

第十六条 政府は、こども大綱の定めるところにより、こども施策の幅広い展開その他のこども施策の一層の充実を図るとともに、その実施に必要な財政上の措置その他の措置を講ずるよう努めなければならない。

### 第三章 こども政策推進会議

(設置及び所掌事務等)

第十七条 こども家庭庁に、特別の機関として、こども政策推進会議（以下「会議」という。）を置く。

2 会議は、次に掲げる事務をつかさどる。

一 こども大綱の案を作成すること。

二 前号に掲げるもののほか、こども施策に関する重要事項について審議し、及びこども施策の実施を推進すること。

三 こども施策について必要な関係行政機関相互の調整をすること。

四 前三号に掲げるもののほか、他の法令の規定により会議に属させられた事務

3 会議は、前項の規定によりこども大綱の案を作成するに当たり、こども及びこどもを養育する者、学識経験者、地域においてこどもに関する支援を行う民間団体その他の関係者の意見を反映させるために必要な措置を講ずるものとする。

(組織等)

第十八条 会議は、会長及び委員をもって組織する。

2 会長は、内閣総理大臣をもって充てる。

3 委員は、次に掲げる者をもって充てる。

一 内閣府設置法（平成十一年法律第八十九号）第九条第一項に規定する特命担当大臣であつて、同項の規定により命を受けて同法第十一条の三に規定する事務を掌理するもの

二 会長及び前号に掲げる者以外の国务大臣のうちから、内閣総理大臣が指定する者

(資料提出の要求等)

第十九条 会議は、その所掌事務を遂行するために必要があると認めるときは、関係行政機関の長に対し、資料の提出、意見の開陳、説明その他必要な協力を求めることができる。

2 会議は、その所掌事務を遂行するために特に必要があると認めるときは、前項に規定する者以外の者に対しても、必要な協力を依頼することができる。

(政令への委任)

第二十条 前三条に定めるもののほか、会議の組織及び運営に関し必要な事項は、政令で定める。

## 附 則 抄

(施行期日)

第一条 この法律は、令和五年四月一日から施行する。

(検討)

第二条 国は、この法律の施行後五年を目途として、この法律の施行の状況及びこども施策の実施の状況を勘案し、こども施策が基本理念にのっとり実施されているかどうか等の観点からその実態を把握し及び公正かつ適切に評価する仕組みの整備その他の基本理念にのりこども施策の一層の推進のために必要な方策について検討を加え、その結果に基づき、法制上の措置その他の必要な措置を講ずるものとする。

## ＜令和5年度 教職課程情報＞

## 【教職課程履修者数】

令和5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	科目等履修生	
外国語	英米語（英米語専攻）	49	15	23	30		117
	英米語（英語コミュニケーション専攻）	57	10	11	21		99
	英米語（英語教育専攻）	49	32	37	38		156
	フランス語	14	2	1	8		25
	中国語	17	3	3	4		27
	小計	186	62	75	101		424
現代国際	現代英語	26	3	12	16		57
	グローバルビジネス	18	0	9	6		33
	国際教養	25	6	5	9		45
	小計	69	9	26	31		135
世界教養	世界教養	23	5	11	5		44
	国際日本	25	5	10	11		51
	小計	48	10	21	16		95
科目等履修生						6	6
合計		303	81	122	148	6	660

※1年生は教職ガイダンス（2023.4.3～5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	8	93	0	0

代替措置者数	92
--------	----

## 【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	商業	
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							0
茨城県							0
栃木県			1				1
群馬県							0
埼玉県							0
千葉県							0
東京都							0
神奈川県							0
新潟県							0
富山県			1		1		2
石川県			1				1
福井県	1		1		2		4
山梨県							0
長野県			1		1		2
岐阜県		1	5		2	1	9
静岡県			3		3		6
愛知県	1		34	1	15		51
三重県		1	9		8		18
滋賀県			1				1
京都府							0
大阪府							0
兵庫県					1		1
奈良県							0
和歌山県			1		1		2
鳥取県							0
島根県							0
岡山県			1				1
広島県							0
山口県							0
徳島県							0
香川県			1				1
愛媛県							0
高知県							0
福岡県					1		1
佐賀県							0
長崎県			1				1
熊本県							0
大分県							0
宮崎県							0
鹿児島県			1		1		2
沖縄県					2		2
総計	2	3	62	1	38	1	107

## 【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	6
		外国語(英語)	76
		外国語(フランス語)	3
		外国語(中国語)	1
	2種	外国語(英語)	1
小計			87
高等学校	専修	国語	0
		外国語(英語)	0
	1種	国語	6
		外国語(英語)	89
		外国語(フランス語)	3
		外国語(中国語)	1
		商業	1
小計			100
合 計			187

※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

## 【教員採用選考試験結果および採用状況一覧】

### ○公立学校教員採用選考試験結果（合格者数）

#### 【自治体別】

愛知県	18
名古屋市	2
岐阜県	4
三重県	8
静岡県	1
浜松市	2
北海道・札幌市	1
栃木県	1
千葉県・千葉市	1
東京都	3
横浜市	1
川崎市	2
石川県	1
福井県	3
長野県	1
和歌山県	1
合計	50

#### 【教科別】

小学校全科	3
英語	43
国語	3
特別支援教育	1
合計	50

#### 【校種別】

小学校	3
中学校	26
高等学校	10
中・高	9
小・中	1
特別支援学校	1
合計	50

※複数受験、補欠合格を含む

※既卒生を含む

※合格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	3
英語	67
国語	3
特別支援教育	2
合計	75

※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	3	2	2	7
	フランス語				0
	中国語				0
	小計	3	2	2	7
現代国際	現代英語				0
	グローバルビジネス				0
	国際教養				0
	小計	0	0	0	0
世界教養	世界教養				0
	国際日本				0
	小計	0	0	0	0
合計		3	2	2	7

## 【教職課程委員会記録】

### ○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2023年4月6日（木）13:30～

【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. 2023年度教育実習について
- その他報告事項6件

### ○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2023年9月11日（月）

【場 所】 メール開催

- 【議 案】
1. 2023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】 2024年3月25日（月）10:30～

【場 所】 オンライン（Zoom）

- 【議 案】
1. 教職課程情報の公開について
  2. 2024年度教育実習について
  3. 2024年度教職授業担当者について
  4. 教育実習申込条件の見直しについて
  5. 2024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5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】 2023年4月18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5件
  
- 第2回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年5月23日（火）15：00～  
【場 所】 7号館2階会議室  
【議 案】 審議事項5件、報告事項3件
  
- 第3回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年6月20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7件
  
- 第4回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年7月18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6件
  
- 第5回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年9月19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6件
  
- 第6回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年10月31日（火）15：00～  
【場 所】 7号館2階会議室  
【議 案】 審議事項4件、報告事項10件
  
- 第7回 教職センター運営会議  
【日 時】 2023年12月19日（火）15：00～  
【場 所】 7号館2階会議室  
【議 案】 審議事項4件、報告事項6件

○第8回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年1月23日（火）10：30～

【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9回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年2月20日（火）10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項2件

○第10回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年3月12日（火）10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項3件

## 【教職センター活動記録】

○令和5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5年度実施教員採用選考試験を受験する4年生

【日時】 2023年7月31日（月）、8月1日（火）、8月3日（木）  
各日9：30～16：30

【方法】 対面

【受講者数】 計19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】 2023年10月24日（火）16：40～18：10

【方法】 対面および自宅受験

【受験者数】 35名

○浜松市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年10月26日（木）12：30～13：10

【方法】 対面

【参加者数】 6名

○名古屋市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年11月28日（火）12：30～13：10

【方法】 対面およびオンライン（Zoom）

【参加者数】 23名

○三重県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年11月30日（木）12：30～13：10

【方法】 対面およびオンライン（Zoom）

【参加者数】 12名

○愛知県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年12月5日（火）12:30～13:10

【方法】 対面

【参加者数】 56名

○教員採用選考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】 2023年12月5日（火）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】 27名

○岐阜県教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年12月12日（火）12:30～13:10

【方法】 対面およびオンライン（Zoom）

【参加者数】 24名

○川崎市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2023年12月14日（木）12:30～13:10

【方法】 オンライン（Zoom）

【参加者数】 5名

○小学校教諭二種免許状取得プログラム説明会

【対象者】 教職課程履修予定の1年生

【日時】 2023年12月18日（月）12:30～13:10

【方法】 対面

【参加者数】 6名

○全国模試（学内模試）

- 【対象者】 教職課程履修中の2～4年生  
【日時】 2024年2月21日（水）9：15～14：20  
【方法】 対面および自宅受験  
【受験者数】 24名

○NUFS教職オンライントークライブ＜教壇に立つぞ！編＞

- 【対象者】 教職課程履修中の4年生  
【日時】 2024年3月15日（金）10：30～12：00  
【方法】 オンライン（Zoom）  
【参加者数】 3名

○NUFS教職オンライントークライブ＜教採がんばるぞ！（新4年次生）編＞

- 【対象者】 教職課程履修中の新4年生  
【日時】 2024年3月19日（火）10：30～12：00  
【方法】 オンライン（Zoom）  
【参加者数】 7名

○NUFS教職オンライントークライブ＜教採がんばるぞ！（新3年次生）編＞

- 【対象者】 教職課程履修中の新3年生  
【日時】 2024年3月19日（火）13：30～15：00  
【方法】 オンライン（Zoom）  
【参加者数】 2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 教職センター長（以下「センター長」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 大学院の教員 1名
- 七 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5号の委員は、学部長が委嘱する。同項第6号の委員は、研究科長が委嘱する。同項第7号の規定による委員は、委員会の推薦により、所属の学部長が委嘱する。

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、センター長が招集し、その議長となる。ただし、センター長に事故がある場合は、あらかじめセンター長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、教職センターと教務課が協力して行う。

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)
- 附 則 この改正は、2022(令和4)年4月1日から施行する。(第1条・第2条・第3条・第4条・第7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 その他教職課程に関する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. 公表および著作権・複写権・公衆送信権行使の許諾

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

附 則 この規程は、平成31年4月1日から施行する。

## 編集後記

ここに『教職センター年報 2023 (第 5 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、研究ノート 2 本、書評 1 本の計 8 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、本年度 4 月より教職センターに着任し毎日が学びの連続だった。当初は学生からの質問にすぐに回答ができず不甲斐ない気持ちでいっぱいだったが、先生方や他の職員の方にご教示いただき無事 1 年目を終えることができた。教員を目指し日々努力を重ねる学生の姿を間近で見て、教職センターとして引き続きサポートをしていきたいと強く思う。

(高橋)

### 【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  
橋本 敏弘 教職センター 教授  
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  
大石 益美 愛知県立岡崎北高等学校 校長  
河村 敏文 日進市立日進西中学校 教諭  
盧 依可 本学大学院国際コミュニケーション研究科日本語・日本語教育コース  
ダブルディグリー生 (大連大学大学院)

### 【編集委員一覧】

◎大橋 保明 教職センター長 教授  
青木 康祝 教務部長  
○高橋 南海 教職センター 事務職員

(◎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 2023 (第 5 号)

発行日 2024 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