

名古屋外国語大学
教職センター年報
2024（第6号）

目次／『名古屋外国語大学教職センター年報』2024（第6号）

就任1年目を振り返って	大石益美	
研究論文：		
・名古屋外国語大学生のメンタルヘルスに関する考察 ～うつ病認知スケールによる調査と学生の振り返り記述より～	村上慎一	2
・国語科授業における「話すこと・聞くこと」の指導についての考察 －効果的なグループ・ディスカッションを行うために－	大石益美	13
・合同学校運営協議会解除・解消校の特定 ～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	23
・学校教員の労働意識と保護者の協力意識 －「教員の働き方改革」が推し進められる現場において－ 鈴木崇夫・勢力麻未		33
・「新たな教師の学びの姿」を実現させるための研修の在り方 －授業者の思いに寄り添う英語科指導助言の工夫－	都築孝明	47
実践論文：		
・高等学校における「総合的な探究の時間」の効果的な実施について －学生の意識調査から分かること－	大石益美	58
・道徳は教えられるのか（4） ～教育実習指導で平和教育について考える～	竹下裕隆	69
・「特別の教科 道徳」における授業実践研究の在り方 －幸田町立坂崎小学校の現職教育を通して－	都築孝明	79
その他：		
書 評：		
・村上慎一、伊藤氏貴『現場から考える 国語教育が危ない！「実用重視」と「読解力」』 (岩波ブックレット 1092)	早津恵美子	92
・兵藤友彦、村上慎一『コミュニケーションの準備体操』 (岩波ジュニアスタートボックス 29)	富山愛実菜	96
実施報告：		
・【教職映画上映会】[映画『「生きる」大川小学校 津波裁判を闘った人たち』を忘れない]	村上慎一	99
令和6（2024）年度 教職課程情報：		
教職課程履修者数		104
介護等体験者数		105
教育実習者数（都道府県別）		106
教員免許状一括申請授与件数		107
教員採用選考試験結果および採用状況一覧		108
小学校教諭2種免許状取得プログラム受講者数		109
教職課程委員会記録		110
教職センター運営会議記録		111
教職センター活動記録（2次面接対策講座、合格者体験報告会、教職映画上映会等）		113
名古屋外国語大学教職課程委員会規程		115
名古屋外国語大学教職センター規程		117
名古屋外国語大学教職センター年報投稿規程		118
編集後記		

就任 1 年目を振り返って

大石 益美

あっという間の 1 年でした。

昨年 3 月末に愛知県立高校教員を退職し、縁あって 4 月から本学教職センターに籍を置き、教職科目を担当しました。地域教育推進センターにも所属しており、教育委員会や高等学校とも連携しているためか、まだ自分の中の一部分は高校に残っているようにも感じますが、教職を目指す皆さんが教員になるために、また、教員になった際に困らないように、あるいは、教員にならなくても後進の育成や子育てなどに役立つように、必要な知識やスキルを身に付けてもらおうと尽力してきたつもりです。38 年間の教員経験を踏まえて、「学校現場のリアル」を伝えようと、私自身は試行錯誤の連続でしたが、この 1 年間、真摯に学び、考え続ける学生の皆さんの姿を見て、感動を覚えたものです。

「総合的な学習の時間の指導法」で探究活動について学んだ後、「自分も高校時代に探究的な学びをちゃんと受けていれば、高校生の時にもっと違う世界を見ることが出来たかもしれない」と言った学生がいました。これからの学校は「探究の視点」を理解しておかなければならない場となることでしょう。

「教職入門」では、学校の中での「教員の視点」を学ぶことによって、「生徒の視点」からは見えなかった様々なことに気付いてくれたようです。「先生」という職業への憧れが、職業を選択する上での理解につながったのであれば幸いです。

教育界は多くの課題を抱えています。学校現場では、テキスト通りにいかないことも、臨機応変の判断を迫られることも、突発的な事件も次々と起こります。「毎日が同じことの繰り返し」という職場ではありません。日々成長していく生身の人間を相手にするのですから、そこには教員の予想を超えることが頻繁に起こります。事件が悩みの種になることもある一方で、その困難を乗り越えた児童生徒の成長を目の当たりにして大きな感動を抱くこともあります。大変なことがあっても、その先に生徒の成長が見られることを信じていたからこそ、私にとって教職は常に明るく前向きなものでした。教員を目指す学生の皆さんには、子供たちの成長を後押しできる、誇り高い教員になって、生き生きと働いてほしいと心から願っています。そして、私は、そのような教員を志す学生を、明るく、前向きに後押ししたいと思っています。

(教職センター 教授)

<研 究 論 文>

名古屋外国語大学生のメンタルヘルスに関する考察 ～うつ病認知スケールによる調査と学生の振り返り記述より～

村上 慎一

1 はじめに

私が名古屋外国語大学の教員として赴任したのは、2020年である。コロナの流行に世界中が対応に苦慮していた時期でもあった。大学も相応の対応を迫られていた。2020年度は、全ての授業がオンラインで行われた。顔を合わせて話すこともないままに一年が過ぎ、一人の学生ともしっかりした関係を持つことができないまま一年が過ぎた。一方で、学生のメンタルヘルスはどうなっているのかと心配でもあった。

2021年度になって、対面での授業が再開されるようになると、いろいろな授業で、授業が終わった後も教室に残っていて「相談したい」という学生がいたり、メールで「相談したい」という申し入れがあったり、前触れもなく研究室にやってきて話しながら泣き出す学生があったりした。その後、4年の間にさまざまな学生が私の研究室を出入りした。今日まで何年もつづいている学生との関係もある。

話を聴いてみると、長い時間つらい思いを抱え込みながら生きてきたし、今も生きていることが分かることが多かった。中には、自殺念慮の相談もあったし、自殺未遂の話もあった。もちろん教員との何度かの相談で悩みのすべてが解決することなどありえない。ただ、場合によっては悩みが命にまでかかわることを考えると、大学教員もこうした学生の存在を理解し、彼らを継続的に支援することは重要なことではないかと考える。

2 研究の目的

まず、名古屋外国語大学生の中に、つらい出来事、深い悩み事を抱えて、メンタルヘル스에不調をきたしている学生がどの程度いるか、どのような悩みが多いかについて明らかにしたい。その上で、それらの学生に対して、日常的な支援としてどのようなことが必要なのかを考え、それがスムーズに機能するためには何が必要であるのかを考察したい。

3 研究の方法

- (1) 2024年度後期開講「教育相談」の授業、第10講（11月）でうつ病、統合失調症をはじめとするさまざまな精神障害について取扱い、学生の理解を促す（火曜日2限、水曜日3限の二つの講座で受講生は90名程度である）
- (2) 第10講の授業の中で“うつ病認知スケール”（町田静夫作成）に回答させ、学生それぞれに自分自身のメンタルヘルスの在り方について気づかせる材料とする
- (3) 第10講の授業終了後、受講学生に振り返りを書かせる
- (4) “うつ病認知スケール”への回答、振り返り用紙の記述を、学生のメンタルヘルス理

解の一助とした上で、不調の学生にはどのような支援が有効かを考える

4 研究の実際

(1) うつ病認知スケール

まず、町澤静夫氏作成の“うつ病認知スケール”とは次のようなものである。

うつ病認知スケール

●各質問について、「非常にそう思う」「ややそう思う」「あまりそう思わない」「まったくそう思わない」の中からもっとも自分に近いものを選び、回答表の空欄にその点数を記入します。縦にそれぞれ合計し、診断表と照らし合わせてください。

●診断表の点数は、それぞれの領域の平均点です。たとえば、否定的自己認知が25点なら「中程度問題あり」というように、自分の点数がどの領域に入るかによって、性格の傾向が分かります。また、合計点数からも、自分の性格を見直す必要があるのかどうか、ある程度の目安がつかます。

選択肢

- | |
|---------------|
| 4. 非常にそう思う |
| 3. ややそう思う |
| 2. あまりそう思わない |
| 1. まったくそう思わない |

1	どこか別世界にでも行けたらなと、いつも思う・・・・・・・・・・・・・・・・	4	3	2	1
2	私はとても心の弱い人間だ・・・・・・・・・・・・・・・・	4	3	2	1
3	仕事や家事をやりかけのまま残すことはできない・・・・・・・・	4	3	2	1
4	いつも人の目や言葉が気になり、不自由だ・・・・・・・・	4	3	2	1
5	私は人生で失敗ばかりしている人間だ・・・・・・・・	4	3	2	1
6	自分の仕事（勉強）がうまくいっている時に限って 邪魔をする人が現れたり、トラブルが起きる・・・・・・・・	4	3	2	1
7	世の中はよいか悪いかのどちらかだ・・・・・・・・	4	3	2	1
8	とにかく根性があれば何とかなるだろう・・・・・・・・	4	3	2	1
9	私はいつも公平を心がけてかえって疲れてしまう・・・・・・・・	4	3	2	1
10	誰も私を理解してくれないと思う・・・・・・・・	4	3	2	1
11	どんな規則でも、とにかく守るべきだ・・・・・・・・	4	3	2	1
12	人が自分をどう思っているかで自分の考えが縛られる・・・・・・・・	4	3	2	1
13	私の未来は寂しい・・・・・・・・	4	3	2	1
14	自分がかかりしている・・・・・・・・	4	3	2	1
15	誰かがそばにいてくれないと私は生きていけない・・・・・・・・	4	3	2	1
16	時がたつのがとても遅く感じる・・・・・・・・	4	3	2	1
17	私はあまりやる気がない人間だと思う・・・・・・・・	4	3	2	1
18	私の出会う偶然の出来事もコントロールできなくてはいけない・・・・・・・・	4	3	2	1
19	いつも人や自分の悪いところばかり見てしまう・・・・・・・・	4	3	2	1
20	私が皆の中に入ると大変なことが起きようだ・・・・・・・・	4	3	2	1
21	私の人生はメチャクチャである・・・・・・・・	4	3	2	1
22	自分の問題を人が助けてくれればいいのになと、いつも考えてしまう・・・・・・・・	4	3	2	1
23	私は正しいことしかない・・・・・・・・	4	3	2	1
24	私は負け犬だ・・・・・・・・	4	3	2	1
25	現在（今）のことより過去のことを考えがちである・・・・・・・・	4	3	2	1
26	私は他の人と比べると能力が劣っている・・・・・・・・	4	3	2	1
27	私の人生は自分の思った通りにはなっていない・・・・・・・・	4	3	2	1
28	私がほめられることがあっても、それはお世辞である・・・・・・・・	4	3	2	1
29	人間はすべてにおいて公平でなければいけない・・・・・・・・	4	3	2	1
30	私は、他人の地位や、お金、家、容貌などが気になって比較しがちである・・	4	3	2	1
31	期限までにちゃんと仕事を終えていないと我慢できない・・・・・・・・	4	3	2	1
32	いくら心配しても、心配しすぎることではない・・・・・・・・	4	3	2	1

1～3 2問をそれぞれ 非常にそう思う 4点／ややそう思う 3点／あまりそう思わない 2点／まったくそう思わない 1点の 4段階で回答し、「否定的自己認知」「対人過敏(依存性)」「強迫的思考」の各領域について自己診断をするものである。

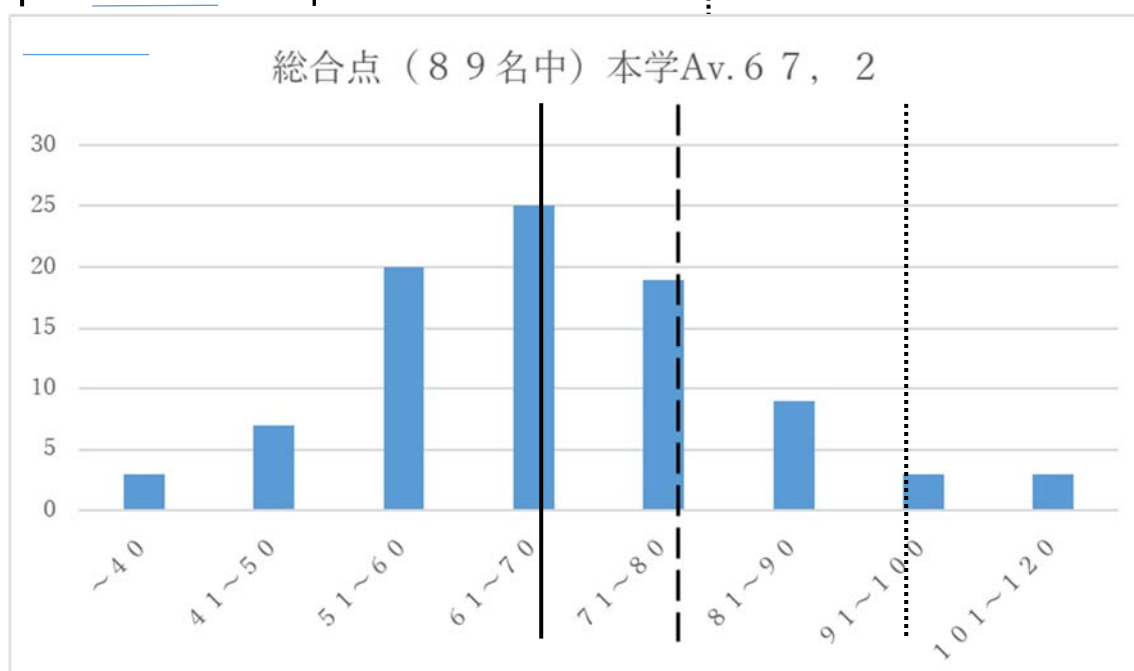
次の二つの目的をもって学生にうつ病認知スケールを回答させている。

- 現在の精神状態について、学生が自己認知する
- うつ病になりやすい言動について、具体的に理解する

(2) うつ病認知スケールの回答結果について

(ア) 総合点(合計点)について

・ ・ ・ 健常者の平均 | ・ ・ ・ 不安障害患者の平均 | ・ ・ ・ うつ病患者の平均

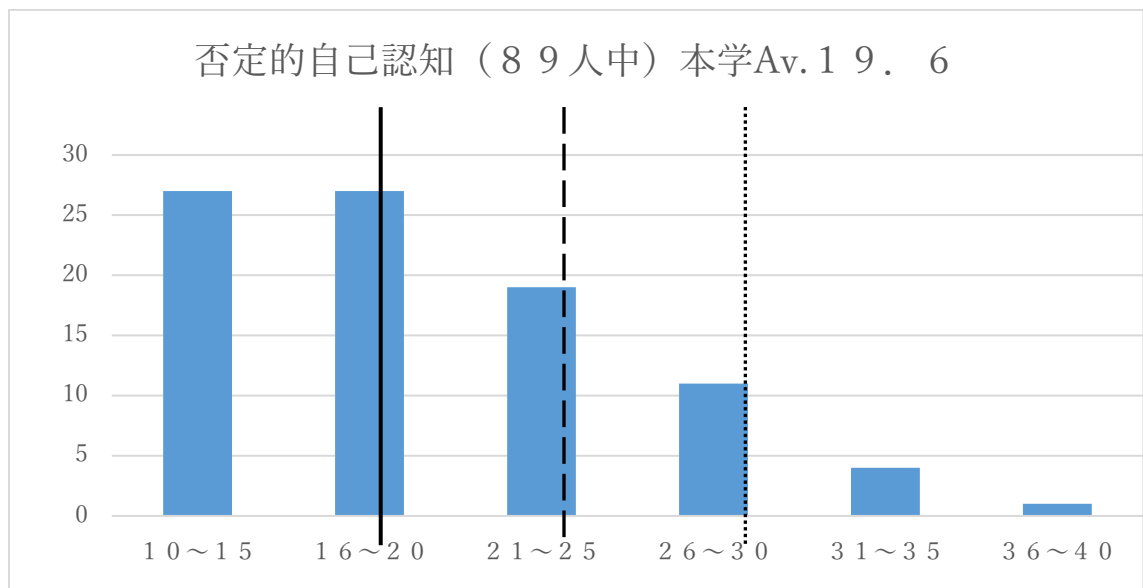


	本学学生 の平均	健 常 者 の平均	不安障害 患者平均	うつ病患 者の平均
総合 (合計)	67.2	67.4	79.4	91.0

総合点を平均で見た場合、本学の学生の平均は健常者の平均である。自分なりに工夫して学生生活を送っている学生が教職課程を取り、教育相談の授業に出席してのことであるから当然といえるかもしれない。

注目すべきは、得点が異常に高い学生の存在である。総合点が不安障害の患者の平均を上回る学生が15名(16.9%)あり、うつ病患者の平均を上回る学生も6名(6.7%)ある。数としては少ないが、放っておけない学生といってよい。

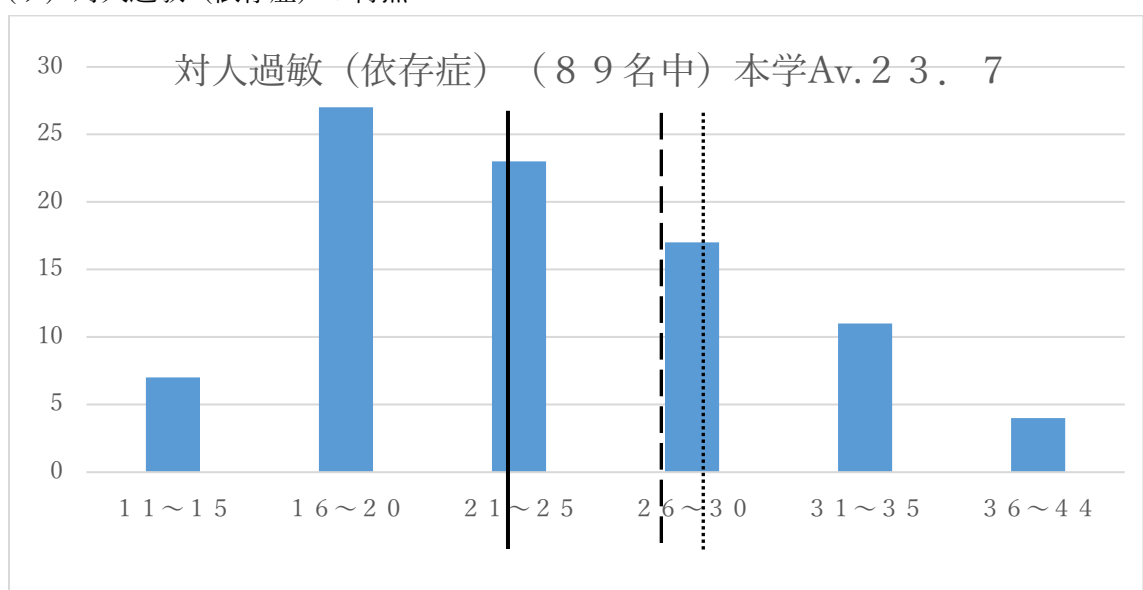
(イ) 否定的自己認知の得点



	本学学生の平均	健常者の平均	不安障害患者平均	うつ病患者の平均
否定的自己認知（極端にへりくだって自分を悪く言う傾向）すべて	19.6	19.1	24.4	30.3

32の質問に回答しているが、うち10問（2・5・10・13・14・17・21・24・25・27）は否定的自己認知に関わる。すべてに非常にそう思う4点と答えれば40点になり、得点が高いほど否定的自己認知の傾向が強い。不安障害の患者の平均より高い学生17名（19.1%）、うつ病患者の平均より高い学生5名（5.6%）という結果であった。この領域の点数の高い学生は、自己認識の根本をなす「自己肯定感」「自己効力感」「自尊感情」などが低い学生であると考えられる。

（ウ）対人過敏（依存症）の得点

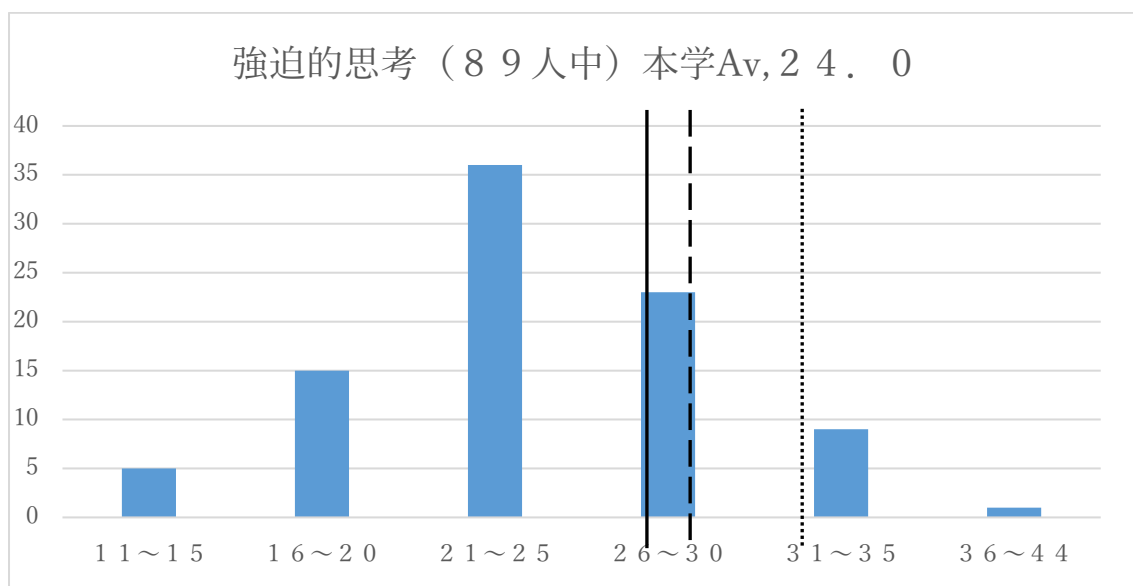


	本学学生 の平均	健常者 の平均	不安障害 患者平均	うつ病患 者の平均
対人過敏・依存性（他人の評価を気にする、依存性がある）	23.7	22.3	26.2	29.9

32の質問のうち11問（1・4・6・12・15・19・20・22・26・28・30）が対人過敏・依存症に関わる。すべて非常にそう思う4点と答えれば44点になり、得点が高いほど対人過敏・依存症の傾向が強い。不安障害の患者の平均より高い学生23名（25.8%）、うつ病患者の平均より高い学生18名（20.2%）という結果であった。この領域の点数の高い学生は、家族や友人も含めて他者の目が気になって仕方がない学生である。対人関係に細かく気を配っているがゆえとも言えなくはない。相談にくる学生には、この傾向が非常に強い者もいる。「他者の視線を自分の胸に埋め込んで、それを自分の意志のように思っている行動しては、自分の人生を生きられなくなる危険もある」ということを気が付いてほしい、そう思って何度となく相談に乗ってきた経緯がある。それゆえ、この数値が他の項目より高いことは、想像の範囲内であった。

（3）強迫的思考の得点

強迫的思考が強いと、自分でもつまらないことだとわかっている、そのことが頭から離れず、わかっているながら何度も同じ確認などを繰り返したりする。意志に反して頭に浮かんでしまったり払いのけられない考えを強迫観念と言う。このような思考の傾向については次の通りである。



	本学学生 の平均	健常者 の平均	不安障害 患者平均	うつ病患 者の平均
強迫的思考（何事も完全でなければ気がすまない、いささかかたい性格）	24.0	26.0	28.8	30.8

強迫的思考傾向とは、「～なければならない」と強く考える傾向をいう。このような傾向の強い者は、それが達成されない場合、「～なければならないのに、十分にできなかった。自分はダメだ。絶望的だ」というような思考に陥りやすい。心中の文章記述を変えることが必要なのだが、これはそれほど容易なことではない。具体的には、まず「～なければならない」を「～にこしたことはない」「～の方がよい」に変える。そうすれば、ある課題ができなかった場合、達成されない場合は、「～にこしたことはなかったが、～というところまでは達成できた。次はやり方を変えてやってみよう」とか、「～の方がよかったが、今回はできなかった。次は別の努力を試してみよう」と変わる。心中の文章記述の変換が可能になれば一定のメンタルヘルスは担保される。

32の質問のうち11問（3・7・8・9・11・16・18・23・29・31・32）が強迫的思考に関わる。すべて非常にそう思う4点と答えれば44点になり、得点が高いほど強迫的思考の傾向が強い。不安障害の患者の平均より高い学生19名（21.3%）、うつ病患者の平均より高い学生10名（11.2%）という結果であった。

（2）学生の振り返り用紙の記述

（ア）身近にうつ病患者など精神障害のある者がいる学生の記述

身近にうつ病もしくはうつ病が疑われる人がいる（いた）学生は多い。次の通りである。

- 私の母は、ずっとうつ病を患っています。物心つく頃からそんな母の姿と、母を支える父の姿を見て育ってきたので、自分もいつかうつ病にかかりそうだと常々思います。
- 私も（うつ病の）父に、焦らなくても大丈夫だよとか、頑張りすぎなくても大丈夫だよとか、そんな声掛けをしてあげればよかったと反省した。
- 私の友人が大学に入学してすぐ自殺してしまいました。友人の母親は恋愛が原因と話していましたが、環境の変化がうつ病の引き金になったのではないかと思います。
- 私の周りにもうつ病の人がいます。うつ病の人と接する際は、注意しながら接していきたいと思います。
- 祖母がかつてうつ病であったり、母もうつ状態になることが多いので、自分の気分をポジティブに保ったり、休息をとることを心がけている。本当に困った時に助けを求められる信頼関係を築きたい
- 私のバイト先にうつ病の中年男性がいます。現実と一緒に働き、関わるとなると、自分のちょっとした言動が悪影響を与えてしまわないか不安です。
- 私の母と兄がうつ病になりました。父が筋萎縮性側索硬化症（ALS）になり、家族間の関係性が不安定になりました。家庭の崩壊を心配しながら、泣きながら、毎日高校に通っていました。孤独でした。
- 姉が重度のうつ病でした。憧れの業界に入ったもののパワハラやプレッシャーで

動けなくなりました。自身は大学3年生の頃、うつ症状がありました。教採説明会の帰り道、少しずつ足が動かなくなり、立ち止まった時にはとめどなく涙が流れました。姉のうつ病に苦しんでいた両親をこれ以上心配させたら家族が壊れてしまうと思い、黙っていました。当時、精神的に寄り添ってくれた友人には今も心から感謝しています。

- 大学の後輩にうつ病の学生がいて、相談されることがあります。聞くことしかできませんが、気持ちが一気に楽になるような一言はないでしょうか。
- 現在、母がうつ病で常に情緒不安定で、うつ病のきっかけを思い出すと、手がふるえて何もできなくなります。支えてあげたいのですが、どうしたらよいか分からず、逆に喧嘩になってしまいます。どうしたらよいでしょう。
- 家族ぐるみでつきあいのある相手方の亭主がうつ病でした。職場の出来事がきっかけになり、一年以上休職しました。徐々に顔色が悪くなり、痩せていくのを見て、小学生ながら「やばいな」と思いました。トイレには、「死」「呪」と書かれた紙が貼ってあり、衝撃でした。

授業では、うつ病の生涯有病率は6, 5～7. 5%, 14～15人に一人が生涯で一度はうつ病にかかることを伝えている。「うつ病が『心のカゼ』といわれる所以である」と話した上で、「家族にうつ病がいるという人もあるだろうが、特に親族まで含めるとうつ病と無縁な人ばかりということ自体がむしろ稀かもしれない」とも話している。それを裏付ける記述である。先述のように、学生は授業全体の振り返りを書いている。「うつ病」に特化しての記述を求めているにもかかわらず、周囲にうつ病患者がいるという記述は多かった。家族や親族、友人など、身近にうつ病（うつ状態）の人がいる場合、自身がどのような言葉をかけたらよいのか、どう関わったらよいのかという戸惑いが多く見られた。周囲にいる人々の悩みの深さも分かる。

(イ) 自身のメンタルヘルスを危ぶんでいる学生の記述

- 以前、潔癖症がひどく、軽い強迫性障害の症状がありました。その時、一緒に住んでいた家族に理解されなかったことが一番しんどかったという記憶があります。
- うつ状態を感じています。家に帰っても寝るだけの日が続く、キャパオーバーだなと感じることが増えました。最近では、毎晩のように涙があふれたり、朝目が覚めるとため息が出てしまいます。
- スケールのさまざまな項目がよく当てはまり点数が高かった。一人暮らしなのでいろいろ考える時間が増えてしんどくなってしまうため、テレビをつけたり、絵を描いたり、本を読んだりなど、気楽に生きる工夫をして自分をコントロールしています。
- 最近大切な人と別れて気持ちがダウンしました。食欲もなく、やる気も出なく、一日中元気が出ない日が続いていますが、相談できる親、先輩、友人がいて私は幸せで

す。

- 私は、中学生のころに強迫性障害と診断されました。～なければならぬと常に考え、なければならぬことができないことに罪悪感がありました。母が学校に相談し、スクールカウンセラーにつないでくれました。
- 私は、うつになりやすい性格にあてはまっていました。真面目、完璧主義、他人の評価を気にするなど…、高校生の時には、特にその傾向が強かったと思います。
- 強迫的思考の数値が高く出ました。中高時代には、ものの位置のズレがミリ単位で気になりましたし、句点が完全な○でないと何度も書き直して、次に進めないこともありました。医師は強迫性障害の可能性が高いと診断しました。今もストレスが溜まると症状がでます。両親のサポートがありがたかったです。
- 得意だった水泳を止め、高校受験にそなえた結果、泳げなくなり受験にも落ちるという最悪の経験をした。全てを失った気持ちになり、毎日泣きながら登校し、孤独であった。多くの趣味をもつこと、頼りにできる人を探ることが大切だと考える。
- うつ病になりやすい性格に該当しているので、将来のことが心配になりました。授業であった「認知を変える」こと以外に予防の方法があれば教えてください。
- 強迫的思考が強いとの結果に確かになど理解しました。うつ病になりやすい性格は、自分にも当てはまる場所があった。多くの人が当てはまるのではないかと思う。
- うつ病認知スケールでは、対人過敏の数値が高いことが分かりました。自分のことがより理解できたという点ではよかったと思います。
- 私は、中学生の頃、軽度のうつ病であったかもしれないと分かった。将来、教員になった時、生徒が辛い思いをしている時には適切な支援ができるように努めたい。
- 強迫的思考の数値がうつ病患者の平均より高かった。できたかできないかを0か100かで考えないようにしようと思いました。頑張れ！ではなく、頑張りを認める声掛けの方がよいかと考えました。

自身がうつ状態にあり、うつ病の危険を感じている学生も多くいることが分かる。読んでみると三つの危険因子の中では、強迫的思考の強さを感じている学生が多いことが分かる。このような悩みがある者の場合は、先に示したように自己の心中文章記述を変えることが大切であるが、なかなか一人の作業で達成できることではない。

ここには、うつ状態や強迫的思考に悩む者が何を求めているか、そのような人にはどのような援助が有効かを知りたいという気持ちも垣間見える。「自分をコントロールする」ことは大切だが容易ではない。「相談できる親、先輩、友人がいて私は幸せです」、「母が学校に相談し、スクールカウンセラーにつないでくれました」「両親のサポートがありがたかったです」「頼りにできる人を探ることが大切だと考える」などの記述からは、他者との相談的関わりの有効性を読み取ることが可能である。

(ウ) その他の記述

- 教育実習で自殺したがる生徒を止めるということをしていました。
- 祖母は、(うつ病を)「怠け」と認識しているようで、それは違うと伝えても、なかなか分かってくれません。
- 留学時、米国の大学教授は、人生の三大ストレスは、職の変化、引っ越し、結婚だと話し、その時は3歳児のようにお世話してあげなさいと言われたことを大切にしている
- 私の母の体調が気になるのですが、更年期とうつとの関連性が気になりました。
- 私の留学が決まった時、母がおかしくなってしまうと、ずっと泣いていて困ったことがある。私にとっては嬉しいことだったのに、複雑な心境だった。
- 高校生の時に原因の自覚なく、帯状疱疹になった時に学校の先生方が、私にたくさんコミュニケーションを取ってくれて、ありがたかったです。
- うつ病の人と関わる場合、どのような声掛けが効果的なのか、どうしたら希望を持ってもらえるのか、苦慮しそうです。また、相手の事を一人で抱え込むと共倒れになる可能性もあると考えます。周囲の人々との連携、協力が不可欠になると思いました。

「その他」の記述としても、うつ病(うつ状態)の人への関わり方について書かれたものが多い。授業では「うつ病は『怠け』によって起きるのではない」と説明しているが、「祖母は、(うつ病を)「怠け」と認識しているようで、それは違うと伝えても、なかなか分かってくれません」の記述からは未だに「怠け」と考えてしまう人の存在を言う。そのような見方がうつ病の人をより苦しめることになる。留学経験者の「米国の大学教授は、人生の三大ストレスは、職の変化、引っ越し、結婚だと話し、その時は3歳児のようにお世話してあげなさいと言われたことを大切にしている」という記述は大切なことを言っている。うつ病は、つらい体験によって起きるとは限らない。進学、結婚、昇進、引っ越しなど、広く環境の変化、そのことによるストレスがきっかけになることが知られている。さらに、「教育実習で自殺したがる生徒を止めるということをしていました」という記述は、うつ病最大の危険を示している。うつ病は「死」に関わることがある。自殺者の7割程度は、急性うつ病も含め「うつ病」であったとも言われる。先に述べたように、私のところに相談に来た学生にも「死」を口にする者が何名もいた。メンタルヘルスの不調、特にうつ病に注意を払わなければならない所以である。

5 おわりに…学生への支援を考える

メンタルヘルスに不調を抱えた学生をどう支援するのが適当かを論じて、稿を閉じたい

○ 医療的サポート

うつ病に限らず、重度の精神障害の症状がある場合は精神科、心療内科などのクリニックに行き、診断を受けることが絶対である。そもそも精神病、精神障害に限らず、病気であるかどうかの診断は医師以外にはできない。医薬品に頼ることが有効かどうかどうかの判断

も医師による。ここで一つ大切なことがある。周囲の者、特に相談を受けた者は、その人のことを医師に丸投げして、もう医者の方だから関わる必要はないと考えることである。信頼関係が構築されていれば、医師とともにできることをして関わりつづけることが大切である。

さらに精神障害の場合は、ドクターショッピングを妨げないことも大切であると言われている。医師と患者といえども、人間関係の相性がある。相手が信頼に足るかどうかという判断は、人によって異なる。専門性の如何に関わらず、この医師ならという医師を探り当てるのが望ましい。医師がカウンセリング的な治療をする場合は特に注意したい。

○ 臨床心理的カウンセリングによる援助

大学によっては、学生相談室に相談に来る学生が多く、なかなか予約が取れないという話も耳にする。コロナ以降は、特に増えたともいう。もちろん一定の有効性はあるが、臨床心理的カウンセリングも万能ではない。医師の場合と同じく、カウンセラーに任せて後は関わりを断つという在り方は間違いである。周囲にある者の継続的なサポートは重要である。

また、学生から見た場合、臨床心理的カウンセリングにもいくつかの制約、限界がある。医師と同じく初対面の相手であり、相性がある。カウンセリングの場合、相性は医師の場合より強く働くに違いない。同じように聴いていても、言葉の上では同じように語っていても、「自分の苦しみを分かってもらえた」と感じる者もあれば、そうでもない者もある。学生に臨床心理的カウンセリングを受けるように勧め、受けた結果、「自分の苦しみを少しも分かってくれなかった」と泣きながら戻ってきてしまったこともある。

さらに、臨床心理的カウンセリングでは「構造」を重視する。「構造」とは、この時間内で、この場所で、心理的なテーマで、いくら料金でという約束事をいう。日常性と離れた「構造」があるからこそカウンセリングが有効になるという側面は無視できない。しかし、心理に打撃を与えるような出来事、心理的不調は、その「構造」の外で起きる。その直後やその場で支えることが必要なケースがあることまでは忘れてはならない。

○ 教育相談的支援

「教育相談」の授業では、医療的サポート、臨床心理的カウンセリングについて、ここで述べたようなメリットもデメリットもあることを伝えている。そのうえで、教員のする教育相談的支援について話している。

中学校や高等学校での教員による支援は、よくも悪くも「無構造」に近い状況の中で行われる。朝のあいさつの際に声をかける、廊下等で顔を合わせたときに調子をきくなどから始まり、授業中の姿勢、表情などから不調を読み取ることもある。「何か困ったことがあったら、教えてね」「急ぎなら、いつでも相談に乗るよ」なども教育相談的支援に含まれる。もちろん定期的に行う面談もある。

生徒の側から見ると、この無構造性が時に非常に重要になる。「先生は、いつも自分のことを見守ってくれている」「先生は、勉強のことだけでなく、私の全体を理解しようとしてくれている」ということになり、時には精神的、性格的なことばかりではなく、生育環境、

家庭環境、経済状況までを頭においたサポートになる。

さて、いま学生に不足している支援はどのような支援かである。医療的サポート、臨床心理的カウンセリングによる援助も、もちろん重要である。ただ、これらは自分の病態水準について、ある程度の自覚がないかぎり受けることはないと思われる。今回のアンケートに答えた89人について言えば、現在これらのサポートを受けている学生がいるとは明確には分からなかった。また、仮にこれらのサポートを受けていたとしても日常的なサポートを怠ってはならないことは先述の通りである。

メンタル不調な学生について、周囲の理解と日常的なサポートはどのように可能か、家庭の人間関係、友人関係その他でそれが十分に確保されていない学生への支援には、教員も一役買う必要があるのではないかと考える。授業の担当者との間にラポールが成立しているようなら、その関係を役立てるのも一つだが、そのような関係はむしろ稀であろう。本学にもあるクラスアドバイザー、ゼミの指導教官などとの間にラポールを成立させ、学生たちのメンタルを含めた個人性を総合的に見定め、見守り支援することが必要である。

(教職センター 教授)

◎参考文献・資料等

- (1) 町澤静夫『「こころ」の癒し方―疲れたところをときほぐす生き方のヒント』
日本文芸社 1995年
- (2) 森田健宏・吉田佐治子編著『よくわかる教職エクササイズ 教育相談』
ミネルヴァ書房 2018年
- (3) 高橋三郎・大野裕監訳『DSM-5 精神疾患の分類と診断の手引』
医学書院 2014年
- (4) 徳島大学 平成22年度 全学FD 大学教育カンファレンス in 徳島
『学生の自己評価向上支援のためのFD開発の必要性』
https://www.tokushima-u.ac.jp/fs/1/1/9/6/5/3/_/d62-63.pdf 2025.1 閲覧
- (5) 国立精神・神経医療研究センター精神保健研究所 『こころの情報サイト』
うつ病：<https://kokoro.ncnp.go.jp/disease.php?@uid=9D2BdBaF8nGgVLbL>
強迫性障害：<https://kokoro.ncnp.go.jp/disease.php?@uid=MiyHEH6ZUZDxDeYX>
2025.1 閲覧

国語科授業における「話すこと・聞くこと」の指導についての考察

ー効果的なグループ・ディスカッションを行うためにー

大石 益美

1 はじめに

学習指導要領では「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善が推進されており、多くの授業で「対話的な学び」として子供同士の協議、つまり話し合いが取り入れられている。しかし、高等学校で授業を参観すると、少人数で行われる話し合い（以下「グループ・ディスカッション」とする）が、「各自の意見を順番に表明する」だけだったり、「話したい、あるいは話すことのできる特定の生徒が意見を発表し、他の生徒はそれを聞く」だけだったりして、議論ができず、深い学びに結び付かないことも少なくない。これは、教員にとっての課題でもあり、試行錯誤しているという話も聞く¹。学習指導要領では、これからの社会で求められる力を身に付けるために、探究的な学びや他者との対話により学びを深めることが重視されているが、グループ・ディスカッションを効果的に行うスキルを中等教育修了時までには国語科授業で身に付けさせることはできないかということが本研究のきっかけである。グループ・ディスカッションは他教科の授業や「総合的な学習（探究）の時間」、特別活動などでも実践されることが多いが、学習指導要領に、言語能力の育成については国語科を要とすることが明記されており²、スキルを身に付けるために国語科の果たすべき役割は大きい。

そこで、本稿では、グループ・ディスカッションの効果を高める方策を考える端緒として、学習指導要領の記載事項と教科用図書（以下「教科書」とする）の内容を整理しつつ、効果的なグループ・ディスカッションを行うために国語科授業で指導すべきポイントについて考えたい。

2 学習指導要領の改訂に伴う高等学校における科目の変更と現状

学習指導要領の改訂に伴い、高等学校国語科の共通必修科目が「国語総合（標準単位数4）」から、「現代の国語（標準単位数2）」と「言語文化（標準単位数2）」の2科目に変更されたのは、中央教育審議会答申（2016）で指摘された課題を解決するための措置と説明されている³。つまり、「実社会・実生活における言語の諸活動に必要な能力を育成する科目」として「現代の国語」を、「継承されてきた言語文化への関心が弱いという課題を踏まえて、我が国の伝統や文化が育んできた言語文化を理解し、これを継承していく一員として、自身の言語による諸活動に生かす能力を育成する科目」として「言語文化」を新設したのである。また、共通必修科目が2科目に分けられたのは、各課題の明確な解

¹ 筆者は、愛知県内の高等学校9校の教員から、探究的な学びについての聞き取り調査を行った。

² 高等学校学習指導要領 総則第3款1(2)p.28

³ 文部科学省,2019,高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説国語編 p.10

決を図るためと説明されている。これらの改訂をみても、正解のない問いに対して協働的に納得解を導き出さなければならないこれからの社会において、「話すこと・聞くこと」の力を更に高めることが求められていると考えるべきである。

また、高等学校国語の科目の中で「話すこと・聞くこと」が割り当てられているのは、共通必修履修科目である「現代の国語（20～30 単位時間程度：標準単位数 2）」と選択科目である「国語表現（40～50 時間程度：標準単位数 4）」の 2 科目だけである。「現代の国語」の授業時数が「国語総合」の 15～25 単位時間程度より増えたことから、「話すこと・聞くこと」の重視が見て取れる。なお、「国語表現」は選択科目であり共通必修履修科目を履修した後に履修するため、「現代の国語」より高度な学びとなるが、履修しない高校生も多いため、「話すこと・聞くこと」の基礎的な力を中等教育修了時まで身に付けさせたいと考えれば、「現代の国語」は重要である。

では、「現代の国語」で「話すこと・聞くこと」がどのように扱われているかという点、
「スピーチ」や「プレゼンテーション」、「ディベート」についてはポイントを示しながら指導するが、「グループ・ディスカッション」については、「当然できる」と判断されているためか、授業で多用していながらその効果を計ったり、指導したりすることは少ない。このことについての調査は行っていないが、国語科教員からの聞き取りと参観した授業をもとに判断すると、授業の中で話合いが低調とみられる場合に教員がヒントを与える声かけをするくらいのことが多いのではないだろうか。

話合いの仕方については、既に小中学校で学んでおり、改めて高校で学ぶ必要はないという意見もある。また、話合いそのものの客観的な個人評価が難しい、これまでの指導が「読むこと」重視であり、「話すこと・聞くこと」の指導に教員が自信をもてないなどの理由で効果的な授業をデザインできないという状況もある。実際に、「現代の国語」を担当しているある教員は、『話すこと・聞くこと』の教科書に書いてあることは授業で扱うけれど、自分自身が勉強しながらやっているの自信がない。」「経験や勘で授業を行っているので、適切な助言ができていのかどうか不安だ。」「評価について、ルーブリックがあっても一人一人をずっと観察するわけにもいかず、結局、生徒の自己評価とワークシートの記述で判断するしかない。これでよいのだろうか。」という不安を口にしていた。

3 小学校から高等学校までの学習指導要領の内容

「話すこと・聞くこと」の指導については、小学校 1 年生から段階的に行われている。

「話すこと・聞くこと」については、〔知識及び技能〕の内容として「話し言葉と書き言葉」、「音読、朗読（小学校）」なども取り上げられているが、〔思考力、判断力、表現力等〕の内容として「指導事項」と「言語活動例」が記載されている。「話すこと・聞くこと」は、「話すこと」「聞くこと」「話し合うこと」に分類されているが、ここでは〔思考力、判断力、表現力等〕の「話し合うこと」について取り上げる⁴。（下線は筆者、以下同）

⁴ 学習指導要領付録の系統表

		指導事項（話し合うことの該当項目） ⁵					言語活動例 （話し合うこと の該当項目）
		話題の 設定	情報の 収集	内容の 検討	話合いの進 め方の検討	考えの 形成	共有
小学校	第1・2 学年	身近なことや経験したことなどから話題を決め、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。			互いの話に関心をもち、相手の発言を受けて話をつなぐこと。		尋ねたり応答したりするなどして、少人数で話し合う活動。
	第3・4 学年	目的を意識して、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を比較したり分類したりして、伝え合うために必要な事柄を選ぶこと。			<u>目的や進め方を確認し、司会などの役割を果たしながら話し合い、互いの意見の共通点や相違点に着目して、考えをまとめること。</u>		互いの考えを伝えるなどして、グループや学級全体で話し合う活動。
	第5・6 学年	目的や意図に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を分類したり関係付けたりして、伝え合う内容を検討すること。			互いの立場や意図を明確にしながら計画的に話し合い、考えを広げたりまとめたりすること。		それぞれの立場から考えを伝えるなどして話し合う活動。
中学校	第1 学年	目的や場面に応じて、日常生活の中から話題を決め、集めた材料を整理し、伝え合う内容を検討すること。			話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結び付けて考えをまとめること。		互いの考えを伝えるなどして、少人数で話し合う活動。
	第2 学年	目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、異なる立場や考えを想定しながら集めた材料を整理し、伝え合う内容を検討すること。			互いの立場や考えを尊重しながら話し合い、結論を導くために考えをまとめること。		それぞれの立場から考えを伝えるなどして、議論や討論をする活動。
	第3 学年	目的や場面に応じて、社会生活の中から話題を決め、多様な考えを想定しながら材料を整理し、伝え合う内容を検討すること。			<u>進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合い、合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすること。</u>		互いの考えを生かしながら議論や討論をする活動。
高等学校	現代の 国語	目的や場面に応じて、実社会の中から適切な話題を決め、様々な観点から情報を収集、整理して、伝え合う内容を検討すること。			論点を共有し、考えを広げたり深めたりしながら、話合いの目的、種類、状況に応じて、表現や進行など <u>話合いの仕方や結論の出し方を工夫すること。</u>		話合いの目的に応じて結論を得たり、 <u>多様な考えを引き出した</u> りするための議論や討論を、他の議論や討論の記録などを参考にしながら行う活動。

⁵ 指導項目のうち、「話題の設定・情報の収集・内容の検討」については、「話すこと」「聞くこと」と全て同じである。

	国語表現	目的や場に応じて、実社会の問題や自分に関わる事柄の中から話題を決め、他者との多様な交流を想定しながら情報を収集、整理して、伝え合う内容を検討すること。	互いの主張や論拠を吟味したり、 <u>話合いの進行や展開を助けたりするために発言を工夫するなど、考えを広げたり深めたりしながら、話合いの仕方や結論の出し方を工夫すること。</u>	話合いの目的に応じて結論を得たり、 <u>多様な考えを引き出した</u> <u>りするための議論や討論を行い、その記録を基に話合いの仕方や結論の出し方について批評する活動。</u>
--	------	---	---	--

このように、国語科では小学校第3・4学年から「話合い」の基本、つまり、「目的や進め方の共有」、「司会などの役割分担」、「意見のまとめ方」などを学び始める。その後、中学校第3学年までに、話題を身近なものから社会へと拡大させ、情報の整理についても比較、分類、関係づけなどの手法を学び、他者の立場や意図、多様な考えなどを想定しながら合意形成に向けて考えを広げたり深めたりすることを目指している。そして、高等学校では話合いの仕方や結論の出し方を工夫するなど、適切な手法の選択が求められていく。つまり、「参加者としての話合いの基本スキル」は義務教育修了時までに学び終えて、高等学校では「話題や場に応じた話合いの流れをつくる力」を身に付けるということになる。このような点から「高等学校で話合いを取り上げる必要はない」という意見も出てくるのであろうが、実際には高校生が既習済みの基本スキルを活用して話合いを行っているかという点と疑わしいことは前述の通りである。

ここで注目しておきたいことは、中学校第3学年の「進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら」という部分である。これについて、学習指導要領解説で次のように説明されている。

進行の仕方を工夫したり互いの発言を生かしたりしながら話し合うとは、話合いが目的に沿って進むような手段を講じたり、それぞれの発言を目的や展開に照らして取捨選択したり結び付けたりしながら話し合うことである。各自がもつ情報や意見を基にしてよりよい結論を求めることに加えて、ある結論や決定に至った場合にも、少数意見を尊重したり、どこまでが一致してどこからが違うのかを確かめ合ったりすることなどが重要である。話合いを目的に沿って効率よく進めるためには、目的に合った話合いの進め方を提案したり、話合いの進み具合を把握したり、それまでの話合いの経緯を振り返ってこれからの展開を考えたりすることが重要である。このことは、司会や議長として直接話合いを進行していく場合だけでなく、提案者や参加者などの役割で話合いに参加する場合にも必要である。（中学校学習指導要領解説国語編 pp. 117-118）

話合いの状況を客観的に把握し、進行に関わることを、役割に関わらず全員で行う必要があるというのである。これは「目的や進め方を確認し（小学校第3・4学年）」に始まる「話合いの進め方の検討」の総まとめとしての記述と考えてよい。

その上で、高等学校では「話合いの仕方や結論の出し方を工夫」とあるので、全て

の参加者がそれぞれの立場でこれらを工夫し、適切な行動をとることが求められていると考えるべきである。また、高等学校「国語表現」においては、「話し合いの進行や展開を助けたりする」とあるが、学習指導要領解説では次のように説明されており、「発話の促し、発言の整理、逸脱の修正など」を参加者全員で行い、話し合いを進行・展開させることが明示されている。

話し合いの進行や展開を助けるとは、話し合いの参加者全てが、話し合いのゴールを意識しながら、発話の促し、発言の整理、逸脱の修正などで話し合いの進行や展開を助け合い、話し合いが計画的に進むよう、その流れに配慮することである。

(高等学校学習指導要領解説国語編 p. 226)

4 教科書の掲載項目

実際の授業ではどのような指導がされているのかを知るために、教科書の「話し合うこと」として取り上げられている事項とそのポイントを調査した。

調査した教科書は、採択率の高いものとし、小中学校は光村図書のものを、高等学校「現代の国語」は第一学習社、大修館、筑摩書房、東京書籍⁶、「国語表現」は大修館、東京書籍のものを取り上げた⁷。

なお、出版社が「話し合うこと」としている教材や単元の中には、発表や論文作成などのための話し合いが含まれているケースがあるが、話し合いの指導ポイントが教科書に記載されていない場合は除外した。

小学校（「光村の『国語』構造と系統」 ⁸ から抜粋）	
1年	1学期から、年間を通じて多くの対話場面を体験し、楽しむ学習を積み重ねる。 二人で話し合う【これは、なんでしょう】 ・二人で考えを出し合って、問題にする物と、ヒントを出す順番を決める。 ・友だちの言ったことを確かめたり、分からないことをきいたりして、相談する。
2年	考えを出し合い、話をつなげる【そうだんにのってください】 ・話題を確かめ、自分の考えを言う。 ・友だちの考えと自分の考えの、同じところや違うところを見つける。 ・友だちの考えを聞いて思ったことを話したり、質問したりする。
3年	話し合って、考えを広げる【こんな係がクラスにほしい】 ・全員が意見を出し、互いの考えを認めながら話し合う。 ・出された意見について、質問したり、考えを足したりして、考えを広げる。 進行を考えながら話し合う【おすすめの一さつを決めよう】 ・初めに、話し合いの目的と、決めること、役割、進め方を確かめる。 ・出た意見の、同じところや違うところを整理しながら進行する。 ・司会の進行に沿って、みんなでどうやって決めるのかを意識しながら話し合い、

⁶ 「現代の国語」は一社から数冊出されることもあるが、今回は全て無印のもの（「新編」「標準」「精選」などが付されていないもの）を取り上げた。

⁷ 「国語表現」の教科書はこの2社のみである。

⁸ 光村図書、令和6年度版 光村の「国語」構造と系統——小中9年間を見通して、
https://assets.mitsumura-tosho.co.jp/5116/8024/9456/06s_k_kozo.pdf（2024.2.20 閲覧）

	考えをまとめる。
4 年	自分とは違う立場になって考える【あなたなら、どう言う】 - 相手の言葉や行動、考えには、どのような理由があるのかを考える。 - 相手が知っていることや、望んでいること、受け止め方を想像し、言い方を考える。 役割を意識しながら話し合う【クラスみんなで決めるには】 - 司会グループは、話し合いの目的と議題、進め方を示し、出された意見を整理しながら進行する。 - 提案者や参加者は、自分の考えとその理由を明らかにして、発言したり、質問したりする。 - 整理した意見の中から、目的と決め方に合わせて結論を出す。
5 年	二つの立場から意見を述べ合う【どちらを選びますか】 - 質問し合って、考えの違いを明確にする。 - 互いの考えのよいところや問題点を比べ、どちらの考えに説得力があるかを考える。 立場の違いを明確にして、計画的に話し合う【よりよい学校生活のために】 - 議題を確かめ、進行計画に沿って話し合う。 - 質問を通して互いの考えを詳しく知り、共通点や異なる点をはっきりさせて、考えを広げる。 - 話し合いを整理しながら、決めた条件に沿って考えをまとめる。
6 年	いろいろな考え方を聞いて、自分の考えにいかす【いちばん大事なものは】 - その人がなぜそのように考えるのか、理由や背景を理解しようとしながら聞く。 - 考えを伝え合うことで、自分の考えがどう広がったり深まったりしたのかを確かめる。 目的や条件に応じて話し合う【みんなで楽しく過ごすために】 - 議題について、自分の主張とその理由、根拠を明らかにして発言する。 - 問題点や改善点を明らかにし、目的と条件に照らして、考えをまとめる - 考えを広げる話し合い話し合いと、まとめる話し合いを通して、結論に向かう。

中学校（教科書から抜粋 ⁹⁾ ）	
1 年	話題や展開を捉えて話し合おう グループ・ディスカッションをする (pp. 146-149) - 意見と根拠を明確にして話し合う。 - 話題や展開を捉えながら話し合い、互いの発言を結びつけて考えをまとめる。
2 年	立場を尊重して話し合おう 討論で多角的に検討する (pp. 140-143) - 立場を明確にして、適切な根拠とともに意見を述べる。 - 互いの立場や考えを尊重しながら話し合う。
3 年	合意形成に向けて話し合おう 課題解決のために会議を開く (pp. 136-139) - 複数の情報や発言を結びつけて考える。 - 立場や考え方の違いを認め、互いの考えを生かしながら、合意形成に向けて話し合う。 資料 話し合いの方法 (pp. 242-243) ブレインストーミング、ワールド・カフェ、グループ・ディスカッション、会議、ディベート、パネルディスカッションについて紹介

⁹ 「光村の『国語』構造と系統」には、学習指導要領の記載事項しか記載されていないため、教科書からの抜粋とした。

高等学校（教科書と、ウェブサイトに掲載されている年間指導計画案やシラバス案から抜粋）	
現代の国語	
第一学習社 ¹⁰	合意形成のための話し合いを行う（pp. 236-240） ・話し合いの進め方のルールを理解する。 ・論点を共有し、考えを広げたり深めたりしながら、話し合いを実践する。
大修館書店 ¹¹	11 主張を吟味する 討論をする（pp. 212-216） ・討論の流れと司会者・参加者それぞれの役割を理解する。 ・自分の考えが伝わるよう、論理の流れに注意して発言する。 ・話し手の論理の展開や表現のしかたをとらえ、評価する。 12 考えを発信する 結論を出すために話し合う（pp. 233-237） ・異なる意見をもつ人同士が結論を出すための話し合いの工夫について理解を深める。 ・結論の出し方を工夫して話し合う。
筑摩書房 ¹²	第5章 「話し合い」から「議論」へ 【実践】「議論する力」を育てよう（pp. 124-125） テーマを決めて議論する ・議論を深めるためには、司会の役割が重要になる。全員で話し合いのルールを確認し、司会を中心に、意見を言いやすい雰囲気づくりを大事にしよう。 ・一見明快で良さそうな意見でも、よく考えると問題がある場合は少なくない。すぐに結論に飛びつかず、少数意見にも耳を傾けたり、さまざまな立場を想像したりして、議論の視野を広げたい。（後略）
東京書籍 ¹³	探究編 8 情報を整理しながら話し合う（pp. 210-215） ・話し合いの進め方を工夫し、考えを深める。 ①話し合いの目的を明確にする ②話し合いの進め方を確認する ③検討事項を整理しながら話し合う ④決まったことや今後の課題を確認する
国語表現	
大修館書店 ¹⁴	レッスン7 グループディスカッションをしよう（pp. 114-115） ・グループディスカッションのねらいを理解する。 ・積極的に話し合いに参加し、話し合いに貢献している。 ・ほかの人の話をよく聞き、その趣旨や価値を理解している。
東京書籍 ¹⁵	6 話し合う力をつけよう ファシリテーション（pp. 112-123） ・合意形成を目的とする話し合いの展開パターンと、それを支えるファシリテーションの概念および基本的なスキルを学ぶ。

¹⁰ 第一学習社,現代の国語,<https://www.daiichi-g.co.jp/pr/tb/3/31/detail>（2025.2.20 閲覧）

¹¹ 大修館書店,現代の国語,

<https://www.taishukan.co.jp/kokugo/product/?type=textbook&id=50>,（2025.2.20 閲覧）

¹² 筑摩書房,現代の国語, <https://www.chikumashobo.co.jp/special/kyoukasho/genkoku/>（2025.2.20 閲覧）

¹³ 東京書籍,現代の国語, <https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/hs/kokugo/16583/>（2025.2.20 閲覧）

¹⁴ 大修館書店,国語表現,

<https://www.taishukan.co.jp/kokugo/product/?type=textbook&id=71>（2025.2.20 閲覧）

¹⁵ 東京書籍,現代の国語, <https://ten.tokyo-shoseki.co.jp/text/hs/kokugo/16592/>（2025.2.20 閲覧）

	(「話し合いの参加者一人一人がファシリテーターとして、深く、楽しく、実りある話し合いを行っていけるように、ファシリテーションの技法を学んでいこう」という記述あり) ・災害避難所でのコミュニケーションにおける意見対立を描いた脚本をもとに、協働的問題解決を目指す話し合いをシミュレーションする。
--	---

前項で触れた「参加者全員の意識」について記されているのは、東京書籍「国語表現」だけである。この教科書では、ファシリテーションのポイントとして、「参加者一人一人から／丁寧に、公平に、意見・考えを引き出し、／考えや立場の違いや対立があっても、／互いの理解と内容を深め合いながら、／話し合いを円滑に進める働きや技法。」という記述があり、全ての参加者がファシリテーターとして話し合いを行うことを示した上で、ファシリテーターの心得について書かれており、話し合う力をつけるための必須事項としてファシリテーションを挙げている。(p.112)

5 まとめ

学校教育の様々な場面でグループ・ディスカッションが取り入れられている現状を踏まえると、「対話的な学び」を「深い学び」につなげるためには、グループ・ディスカッションを通して新たな価値や考えが創造されるよう、その効果的な実施が期待される。国語科では、小学校時に「目的」、「進め方」、「役割」などを明確にした上で話し合いを進めることが指導されており、そこには、事前に自分の考えをまとめておき、互いの意見に興味をもちながら質問をするなど、話し合いにおける基礎的なスキルが既に盛り込まれている。中学校では互いの立場や考えを尊重しながら、意見と根拠を明確にして議論し、合意形成に結びつけることや、全ての参加者が話し合いの到達点や展開、進行について考え、適切に提案や発言をすることで話し合いを目的に沿って効率的に進めるよう意識することが求められている。その上で、高等学校では目的や場に応じた話し合いの仕方や多様な意見を引き出すことが求められている。

しかし、学年が上がるにつれて話題は抽象的になり、とりわけ「探究的な学び」においては、答えのない問いに対して「納得解」を導くことが求められるため、「正解」を求めることに慣れた生徒たちは自分の意見をもちにくい。また、中高生は自己肯定感が低かったり、自分に自信がなかったりする傾向があり、他者の目を気にして自分の意見を表明することを嫌がることも多い。このような状況で、グループ・ディスカッションを効果的に行うためには、次の3点に注目しておきたい。

① 安心して意見を述べられる場をつくること

何を述べても受け入れてもらえるという安心感をもてる場をつくることは、学校教育における絶対的な条件である。間違いがその後の人間関係に影響を与えるような場をつくってはならない。特に周囲の目を気にする中高生においては配慮しなければならない学級もある。日頃の人間関係や教員の指導方法や指導力などに因るところは大きいですが、ぜひ学校全体で取り組んでほしい。

② 全ての参加者が話し合いの基本を意識すること

ディスカッションが参加者の意見表明で終わり、議論ができない原因の1つは、その目的や進め方、役割など、小学校で学んだことが参加者に意識されていないからである。ディスカッションをする際に、事前に記した自分の考えを読み合うだけで何がゴールなのか参加者が理解していないケースもある。ゴールを共有し、互いの意見や考えに興味をもって質問したり議論したりすることによって考えを深めていくという基本を意識できれば、中高生はそのような視点をもってディスカッションを行う。特に、高等学校においては教員が「生徒同士で話し合うことは当然できる」と認識するのではなく、目的を教師が指摘するだけでも変化が見込まれることであろう。

③ 全ての参加者がファシリテーション・スキルをもってディスカッションに参加すること

中学校第3学年の指導内容として記載されているように全ての参加者が話し合いの進行を考えながら発言することで全員が主体的に話し合いに参画し、深い学びへとつながれると考える。そのためにも、中等教育修了時までには、ファシリテーションの概念と技法はある程度身に付けるべきである。とりわけ、高等学校においては話題が抽象的になり、各自が意見を明確に述べるのが難しくなるため、司会役に任せるだけでなく、それぞれの立場で出来ることを考えながら全員でディスカッションを進行していくことを意識的に行えば、互いに発言しやすい場をつくることもできるし、話し合いの仕方も変わるであろう。そして、その手法こそが、正解のない課題解決が必須の現代社会において、納得解を導き出すものであると考える。

以上のように、グループ・ディスカッションを深い学びに結びつけるためには、安心して意見を述べられること、話し合いの基本を意識すること、ファシリテーション・スキルを身に付けることが重要だと考える。司会役が上手く進行できなくても、他の生徒がファシリテーターとして働くことは可能であるし、それを振り返りながら全員がスキルを身に付けていくことが社会でも通用する力となる。そして、教員は、それを促すファシリテーターとして授業をデザインしていくことが求められるであろう。

6 おわりに

愛知県総合教育センター作成「令和四年度版 授業の手引き（高等学校国語）」のコラムに次のような記載があり¹⁶、これも参考になる。

コラム⑥【ファシリテーションのコツ】

グループワークではファシリテーター（促進者）が担う役割が重要である。この際の

¹⁶ 愛知県総合教育センター, 授業の手引き（高等学校国語）, <https://apec.aichi-c.ed.jp/kyouka/kokugo/shidouho/2022/jtebiki04/tebiki04/04tebiki.pdf#page=28> (2025.2.20 閲覧)

コツは次のとおりである。

- (1) グループ全員が意見を言えるように配慮する(意見を引き出す) * 1
- (2) 戸惑っている人などをサポートし意見を整理する(理解を助ける) * 2
- (3) 話の脱線や理解のズレに対処する(軌道修正する) * 3
- (4) 時間配分に注意して時間内に意見をまとめられるようにする(結論を促す)

* 1 発言については、「意見のある人から」、「順番を決めてなど工夫できる。

* 2 模造紙などを使って、文章や図(シンキングツール等)で端的にまとめられると分かりやすい。

* 3 「残り時間が心配です。テーマに戻りましょう」や「そういえば、〇〇についてですが…」など、話題を切り換えるときは、場の空気を考えた対応も必要である
(授業の手引き(高等学校国語)p. 20)

学校では様々な場面で「話し合うこと」が取り入れられている。どの教科科目の授業でも意見交換をしながら異なる考えに触れさせることは行っているだろう。ましてや「総合的な学習(探究)の時間」では、グループ活動や協働的な学びが多く取り入れられており、ディスカッションによって課題を深く追究することが求められている。対話的な学びを深い学びにつなげるために、小学校からの流れを見直し、話し合いの基本スキルを高等学校でも意識するとともに、実社会で活用できる「ファシリテーション」というツールに結びつけたのが本稿である。今後は、この実践検証を試みていきたい。

〈参考文献〉

- 文部科学省(2018), 小学校学習指導要領(平成29年告示)
- 文部科学省(2018), 中学校学習指導要領(平成29年告示)
- 文部科学省(2019), 高等学校学習指導要領(平成30年告示)
- 文部科学省(2018), 小学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編
- 文部科学省(2018), 中学校学習指導要領(平成29年告示) 解説国語編
- 文部科学省(2019), 高等学校学習指導要領(平成30年告示) 解説国語編
- 中央教育審議会答申(2016), 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)(中教審第197号)
- 酒井雅子(2023), 国語科授業で実現する「探究」 深い問い・対話・批判的思考・創造的思考, 明治図書
- 佐藤浩章(2021), 高校教員のための探究学習入門 問いから始める7つのステップ, ナカニシヤ出版

(教職センター 教授)

合同学校運営協議会解除・解消校の特定 ～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（平成16）年9月の地教行法改正以降、保護者・地域住民等が一定の権限と責任をもって学校運営に参画する仕組みである学校運営協議会を設置した学校、いわゆるコミュニティ・スクール（以下、CS）は、2023（令和5）年5月1日現在、18,135校を数え、公立学校全体の52.3%を占めるに至っている¹。「平成29年改正」後は、学校運営協議会の設置の努力義務化に関心が集まったが、「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）ようにもなり、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第四十七条の五第一項ただし書に規定する二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要がある場合を定める省令」（平成二十九年文部科学省令第二十三号）には、「地方教育行政の組織及び運営に関する法律第四十七条の五第一項ただし書に規定する二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要がある場合として文部科学省令で定める場合」として、以下の3つのケースが掲げられている。

- 一 同一の教育委員会の所管に属する小学校及び中学校において、学校教育法施行規則（昭和二十二年文部省令第十一号）第七十九条の九第一項の規定により小学校における教育と中学校における教育を一貫して施す場合
- 二 同一の教育委員会の所管に属する中学校及び高等学校において、学校教育法（昭和二十二年法律第二十六号）第七十一条の規定により中学校における教育と高等学校における教育を一貫して施す場合
- 三 同一の教育委員会の所管に属する小学校及び当該小学校に在籍する児童のうち多数の者が進学する中学校において、これらの学校が相互に密接に連携し、その所在する地域の特色を生かした教育活動を行う場合その他教育委員会においてその所管に属する二以上の学校の運営に関し相互に密接な連携を図る必要があると認めた場合²

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 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」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年度まで計20年間のCS導入校一覧を児童生徒数とともに公表しているので参照されたい。

² 児童が複数の中学校に進学する校区割における合同学校運営協議会の有無については今後の調査研究課題であるが、現時点では極めて少ないと推察される。

1,836 協議会、合同学校運営協議会を設置している学校数は 4,458 校で CS 全体の 24.6%に及ぶが、どこに、どれだけの合同学校運営協議会が存在するのかについては公表されていない。このような現状では、合同学校運営協議会の成果や課題、改善方策等の一般化を図るための量的・質的調査の実施や事例研究は困難である³。文科省「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」で公表される統計数値は、合同学校運営協議会の協議会数と学校数のみであるが、調査上は 2020（令和 2）年度から合同学校運営協議会の自治体別設置状況（協議会数・学校数）、2022（令和 4）年度からはこれらに加えて合同学校運営協議会の設置校、さらに 2023 年度からは各合同学校運営協議会の構成がわかる形で設置校が把握されており、2023 年度結果の分析により初めて合同学校運営協議会の新設や改廃といった動態を設置校ごとに把握できるようになった。

そこで本稿では、合同学校運営協議会の実態把握と現状分析に必要な基礎データを得ることを目的に、情報開示請求により得られた 2022 年度と 2023 年度の調査結果の比較・分析から、合同学校運営協議会の設置状況を整理し、合同学校運営協議会を解除・解消した学校の特定を試みたい。

2. 全国における合同学校運営協議会の設置状況

前述のとおり、2023 年 5 月 1 日現在、全国の学校運営協議会数および CS 導入校数は 15,513 協議会 18,135 校（幼 341、小 10,812、中 5,167、義務 152、高 1,144、中等 8、特支 511）、そのうちの合同学校運営協議会数および CS 導入校数は 1,836 協議会 4,458 校（幼 152、小 2,429、中 1,722、義務 7、高 81、特支 67）で、協議会数全体の 11.8%、CS 導入校数全体の 24.6%を占めている。1 つの合同学校運営協議会を構成する設置校数が最も多かったのは福島県矢吹町の矢吹中学校区で、矢吹小学校、中畑小学校、善郷小学校、三神小学校、矢吹幼稚園、中畑幼稚園、三神幼稚園、中央幼稚園の計 9 校で「矢吹町学校運営協議会」を設置・運営している。都道府県別の一例として、奈良県における CS 導入校数は 214 校（幼 4、小・中・義務 168、高・中等 32、特支 10）で県全体 418 校の 51.2%、合同学校運営協議会数および設置校数は 27 協議会 69 校（幼 1、小 39、中 27、高 2）で県 CS 導入校全体の 32.2%を占めている。（＜表 1＞奈良県における合同学校運営協議会一覧（2023 年度）（巻末）参照）

合同学校運営協議会数の推移は、2020 年度 895 協議会（10.5%、2,188 校）、2021 年度 1,138 協議会（11.1%、2,781 校）、2022 年度 1,506 協議会（11.4%、3,529 校）、2023 年度 1,836 協議会（11.8%、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%とほぼ横ばいである。また、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

³ 2022（令和 4）年 3 月にまとめられた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「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～」においても合同学校運営協議会に関する分析的な言及は一切見当たらない。

自治体（東日本 223、西日本 167）、2021 年度 488 自治体（東日本 291、西日本 197）、2022 年度 605 自治体（東日本 359、西日本 246）、2023 年度 675 自治体（東日本 398、西日本 277）へ直近 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いる。

3. 「合同学校運営協議会解除・解消校」の特定

大橋（2016, 2018）は、統廃合や休校に伴い必然的に CS 指定が解消された学校を「CS 指定解消校」、学校は存続しているものの何らかの理由により CS 指定を解除した学校を「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す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」（以下、合同 CS 解除校）、統廃合による閉校やそれに伴う相手校の消失、義務教育学校の新設等により合同学校運営協議会を必然的に解消した学校を「合同学校運営協議会解消校」（以下、合同 CS 解消校）と定義づけることとする。

（1）合同 CS 解消校 69 校（2023 年度）の特定

合同 CS 解消校については、＜表 2＞合同 CS 解消校一覧（2023 年度）（巻末）のとおり、38 自治体 69 校を特定した。事由の「統合」はすべて義務教育学校新設に伴うもので 23 校、「閉校・休校・閉園・休園」は 33 校、「★」は閉校や休校等により合同設置の相手校を消失したケースで 13 校であった。これらを踏まえ、いくつかの代表的な事例について言及したい。

＜閉校・休校・閉園・休園／★（影響）＞

山口県立徳山高等学校〔★〕は、同校徳山北分校〔閉校〕と鹿野分校〔閉校〕の 3 校で合同学校運営協議会を設置していたが、2023（令和 5）年 3 月末に分校 2 校が閉校したことにより、合同設置の相手校を失い、単独設置となった。

旭川市立旭川第一小学校〔閉校〕は、旭川中学校と旭川小学校の 3 校で合同学校運営協議会を設置していたが、2023（令和 5）年 3 月末に閉校し、旭川小学校に統合した。通常、閉校が生じると合同設置の相手校が合同 CS 解消校〔★〕となるが、旭川中学校と旭川小学校はそのまま 2 校で合同学校運営協議会を維持しているため、合同 CS 解消校には該当しない。

義務教育学校の占冠村立トマム学校〔★〕は、占冠中央小学校と占冠中学校の 3 校で村単位の学校運営協議会を設置・運営してきたが、2023 年度からは占冠中央小学校と占冠中学校が合同設置を維持し、トマム学校の単独設置となった。

＜統合＞

湧別町立湧別小学校と湧別中学校の 2 校は、2023 年度から義務教育学校「ゆうべつ学園」に再編されたため、合同 CS 解消校〔統合〕に該当する。合同 CS 解消校〔統合〕は計 23 校

で、合同学校運営協議会を解消後、義務教育学校 11 校（ゆうべつ学園、早来学園、藤里学園、武蔵台小中学校、長狭学園、八坂小中学校、八多学園、日野学園、旭学園、豊野小中学校、みどりの杜木城学園）へと移行している。

（２）合同 CS 解除校 149 校（2023 年度）の特定

合同 CS 解除校については、巻末＜表 3＞合同 CS 解除校一覧（2023 年度）（巻末）のとおり、37 自治体 149 校を特定した。岡山市の 34 校が突出しており、次いで山口県下松市と福岡県那珂川市のそれぞれ 10 校、新潟県上越市と宮城県登米市のそれぞれ 8 校の順で多かった。

新潟県上越市では、2022 年度の合同学校運営協議会 12 校が 2023 年度には 0 校となっているが、2023（令和 5）年 3 月末に閉校した浦川原中〔閉校〕と大島中〔閉校〕、その影響を受けた浦川原小〔★〕と大島小〔★〕以外の 8 校（清里小、清里中、中郷中、中郷小、八千浦中、八千浦小、名立中、宝田小）は存続しており、何らかの事由により合同設置を解除した合同 CS 解除校に該当する。

大阪府立西高等学校、大阪府立南高等学校、大阪府立扇町総合高等学校、大阪府立桜和高等学校の 4 校は、大阪府・市における複雑な高校再編の中で、最終的には扇町総合高校の校地で桜和高校 1 校に再編されるが、2023 年度中は単独設置でそれぞれ存続しているため、合同 CS 解除校に該当する。

4. 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の法制化以降、2023 年度の合同 CS 解除校 149 校と合同 CS 解消校 69 校の計 218 校を初めて特定し、合同学校運営協議会に係る調査研究の基礎資料を提示した。平成 29 年改正に伴う学校運営協議会設置の努力義務化以前から CS 指定解除校は極めて少ない状況にあることがわかっているが（大橋 2018）、そうした状況とは対照的に合同 CS 解除校は相当数確認され、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わかってきた⁴。体系的な調査はこれからであるが、例えば X 市では、新型コロナウイルス感染症の影響が始まる 2020 年度から合同学校運営協議会を設置したが、実際に会議等を開催することはできず、その後の立て直しにあっては各学校単位での会議や活動が中心となったため、現状に即して合同設置を一旦解除した。また、Y 市においても、同時期に合同学校運営協議会を設置したが、昔からある「中学校区連絡会」との住み分けが難しくなったため、全市的に合同設置を解除した。

⁴ ただし、この増減については、各自治体が文科省調査における合同設置の趣旨を十分に理解しないまま回答していることに起因している可能性も排除できない。例えば、定期的あるいは頻繁に合同会議を開催していても、制度上は各校に学校運営協議会が単独設置されている場合は、合同学校運営協議会に該当しない。調査回答ミスに気づき、翌年は該当なしとした場合、数値は大きく減じることになる。

本研究の本丸は、今回得られた基礎データや2024（令6）年度の調査結果の分析を手がかりにして、よりミクロな質的研究を行うことにある。佐久間（2019）は、コミュニティ・スクール研究の第一人者である佐藤晴雄の著書『コミュニティ・スクール〈増補改訂版〉「地域とともにある学校づくり」実現のために』に対する書評の中で、合同学校運営協議会の実態把握の必要性について次のように述べている。

最後に、2017（平成29）年2月7日、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の一部改正によって、2つ以上の学校について1つの学校運営協議会を置くことが可能となった。このような複数校に対する学校運営協議会の場合には、どのような成果・課題認識が生じるのか。あわせて「義務教育学校」や「中等教育学校」のコミュニティ・スクールの実態を今後明らかにしていく必要があるだろう。もちろん今は希少事例ではあるが、是非とも継続的な調査研究を期待したいところである。⁵

今後は、会議の傍聴やフィールドワークの頻度を上げ、合同CS解除校における解除事由をより精緻に分析することで、合同学校運営協議会の課題や改善方策等の析出を急ぎたい。

5. 主要参考文献・資料

- 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
- 文部科学省「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」（各年度）
- 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
- 大橋保明「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～」（研究ノート）『名古屋外国語大学教職センター年報2023（第5号）』2024年3月、pp.70-81
- 大橋保明「合同学校運営協議会解除・解消自治体の特定ー「令和5年度コミュニティ・スク

⁵ 佐久間（2019）は、佐藤晴雄編『コミュニティ・スクールの全貌』の書評の中で、「CS指定校の取り消し事例はじめ失敗事例（＝限界）などを取り上げ、より発展的で持続可能なCS制度構築に関する論考を期待したい」と述べており、大変重要な指摘である。

ール実施状況調査」結果の分析からー」公教育計画学会第16回大会(於:京都精華大学)、
2024年6月

大橋保明「合同学校運営協議会解除・解消校の特定」日本学習社会学会第21回大会(於:
畿央大学)、2024年9月

佐久間邦友「書評 佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクールの全貌』(風間書房、2018年2
月)」日本大学教育学会『教育學雑誌』(55号)、pp.75-78、2019年3月

佐久間邦友「書評 佐藤晴雄編著『コミュニティ・スクール<増補改訂版>「地域とともにあ
る学校づくり」実現のために』(エイデル研究所、2019年7月)」日本大学教育学会『教
育學雑誌』(57号)、pp.45-48、2021年3月

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

佐藤晴雄「法改正がコミュニティ・スクールの在り方に及ぼす影響に関する実証的研究ー学
校運営協議会設置規則の分析結果からー」『日本学習社会学会年報』(第17号)、pp.49-
59、2021年8月

<付記>

本稿は、令和2～6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
部として公表するものであり、日本学習社会学会第21回大会自由研究発表資料(畿央大学:
2024年9月15日)を大幅に加筆修正したものである。

(教職センター 教授)

<表1> 奈良県における合同学校運営協議会一覧（2023年度）

自治体名		学校名	校種	児童生徒数
奈良県	1	奈良県立青翔高等学校	高	210
		奈良県立青翔中学校	中	238
奈良市	1	奈良市立鼓阪小学校	小	83
		奈良市立鼓阪北小学校	小	98
		奈良市立佐保小学校	小	427
		奈良市立若草中学校	中	253
	2	奈良市立あやめ池小学校	小	536
		奈良市立西大寺北小学校	小	516
		奈良市立伏見小学校	小	833
		奈良市立伏見中学校	中	626
	3	奈良市立明治小学校	小	324
		奈良市立辰市小学校	小	244
		奈良市立都南中学校	中	448
		奈良市立東市小学校	小	143
		奈良市立帯解小学校	小	108
	4	奈良市立田原小学校	小	35
		奈良市立田原中学校	中	36
	5	奈良市立興東館柳生中学校	中	41
		奈良市立興東小学校	小	19
		奈良市立柳生小学校	小	21
	6	奈良市立ならやま小学校	小	403
		奈良市立ならやま中学校	中	177
	7	奈良市立青和小学校	小	481
		奈良市立二名小学校	小	422
		奈良市立二名中学校	中	448
	8	奈良市立京西中学校	中	495
		奈良市立伏見南小学校	小	435
		奈良市立六条小学校	小	614
	9	奈良市立平城小学校	小	499
		奈良市立平城中学校	中	359
	10	奈良市立飛鳥小学校	小	410
		奈良市立飛鳥中学校	中	226
	11	奈良市立都跡小学校	小	460
		奈良市立都跡中学校	中	235
	12	奈良市立佐保台小学校	小	187
		奈良市立左京小学校	小	357
		奈良市立朱雀小学校	小	299
		奈良市立平城東中学校	中	363
	13	奈良市立月ヶ瀬小学校	小	43
		奈良市立月ヶ瀬中学校	中	23
	14	奈良市立富雄第三小学校	小	327
		奈良市立富雄第三中学校	中	173
	15	奈良市立一条高等学校	高	915
		奈良市立一条高等学校附属中学校	中	160
大和郡山市	1	大和郡山市立郡山東中学校	中	149
		大和郡山市立治道小学校	小	84
		大和郡山市立平和小学校	小	243
天理市	1	天理市立福住小学校	小	63
		天理市立福住中学校	中	29
五條市	1	五條市立五條小学校	小	169
		五條市立五條中学校	中	200
		五條市立五條南小学校	小	221
	2	五條市立五條西中学校	中	200
		五條市立牧野小学校	小	380
	3	五條市立五條東小学校	小	240
		五條市立五條東中学校	中	144
生駒市	1	生駒市立生駒南小学校	小	375
		生駒市立生駒南中学校	中	143
	2	生駒市立生駒北小学校	小	149
		生駒市立生駒北中学校	中	64
	3	生駒市立鹿ノ台小学校	小	548
		生駒市立鹿ノ台中学校	中	262
山添村	1	山添村立やまぞえ小学校	小	95
		山添村立山添中学校	中	66
御杖村	1	御杖村立御杖小学校	小	23
		御杖村立御杖中学校	中	10
明日香村	1	明日香村立聖徳中学校	中	100
		明日香村立明日香小学校	小	248
		明日香村立明日香幼稚園	幼	49

<表2> 合同CS解消校一覧(2023年度)

学校名	区分	児童生徒数	事由	その他
函館市立尾札部中学校	解消	0	閉校	
旭川市立旭川第一小学校	解消	0	閉校	
占冠村立トマム学校	解消	12	★	
苫前町立古丹別中学校	解消	0	閉校	
湧別町立湧別小学校	解消	113	統合	ゆうべつ学園
湧別町立湧別中学校	解消	75	統合	
安平町立早来中学校	解消	110	統合	早来学園
安平町立早来小学校	解消	223	統合	
むかわ町立宮戸小学校	解消	0	閉校	
藤里町立藤里小学校	解消	89	統合	藤里学園
藤里町立藤里中学校	解消	44	統合	
田村市立芦沢小学校	解消	0	閉校	
天栄村立湯本中学校	解消	0	閉校	
川内村立川内小中学園	解消	64	★	
川内村認定こども園かわうち保育園	解消	0	閉園	
飯館村立まていの里のこども園	解消	0	閉園	
飯館村立いいたて希望の里学園	解消	0	閉園	
日高市立武蔵台中学校	解消	113	統合	武蔵台小中学校
日高市立武蔵台小学校	解消	198	統合	
鴨川市立長狭小学校	解消	106	統合	長狭学園
鴨川市立長狭中学校	解消	69	統合	
横浜市立上白根中学校	解消	0	閉校	
横浜市立四季の森小学校	解消	153	★	
山北町立やまきたこども園	解消	0	閉園	
長岡市立上塩小学校	解消	0	閉校	
上越市立浦川原中学校	解消	0	閉校	
上越市立浦川原小学校	解消	127	★	
上越市立大島小学校	解消	31	★	
上越市立大島中学校	解消	0	閉校	
金沢市立小將町中学校特学分校	解消	0	閉校	
金沢市立小將町中学校	解消	0	閉校	
大町市立八坂小学校	解消	非公表	統合	八坂小中学校
大町市立八坂中学校	解消	非公表	統合	
神戸市立八多中学校	解消	41	統合	八多学園
神戸市立八多小学校	解消	53	統合	
丹波市立和田小学校	解消	193	★	
丹波市立和田中学校	解消	0	閉校	
すさみ町立江住小学校	解消	0	閉校	
日野町立日野中学校	解消	37	統合	日野学園
日野町立黒坂小学校	解消	74	統合	
日野町立根雨小学校	解消	0	統合	
笠岡市立今井小学校	解消	0	閉校	
高梁市立巨瀬幼稚園	解消	0	休園	
高梁市立巨瀬小学校	解消	21	★	
高梁市立中井幼稚園	解消	0	休園	
高梁市立玉川小学校	解消	16	★	
高梁市立有漢こども園	解消	0	閉園	
高梁市立川上こども園	解消	0	閉園	
美咲町立旭小学校	解消	12	統合	旭学園
美咲町立旭中学校	解消	36	統合	
山口県立徳山高等学校徳山北分校	解消	0	閉校	
山口県立徳山高等学校鹿野分校	解消	0	閉校	
山口県立徳山高等学校	解消	893	★	
美祢市立於福中学校	解消	0	閉校	
徳島県立城ノ内中等教育学校	解消	815	★	
徳島県立城ノ内高等学校	解消	0	閉校	
那賀町立平谷小学校	解消	0	休校	
直島町立直島幼児学園	解消	0	閉園	
西海市立江島小学校	解消	0	休校	
西海市立江島中学校	解消	2	★	
宇城市立豊野小学校	解消	156	統合	豊野小中学校
宇城市立豊野中学校	解消	85	統合	
竹田市立都野小学校	解消	50	★	
竹田市立都野中学校	解消	0	閉校	
木城町立木城小学校	解消	336	統合	みどりの杜木城学園
木城町立木城中学校	解消	147	統合	
日置市立上市来小学校	解消	29	★	
日置市立上市来中学校	解消	0	閉校	
恩納村立山田幼稚園	解消	0	休園	

＜表3＞ 合同 C S 解除校一覧（2023年度）

学校名	区分	児童生徒数	事由	その他
赤平市立赤平幼稚園	解除	21		
紋別市立紋別中学校	解除	196		
紋別市立紋別小学校	解除	291		
紋別市立南丘小学校	解除	118		
京極町立京極中学校	解除	75		
京極町立京極小学校	解除	110		
浦幌町立浦幌小学校	解除	153		
浦幌町立浦幌中学校	解除	70		
浦幌町立上浦幌中学校	解除	14		
浦幌町立上浦幌中央小学校	解除	19		
白糠町立茶路中学校	解除	10		
白糠町立茶路小学校	解除	11		
登米市立中津山小学校	解除	151		
登米市立米岡小学校	解除	96		
登米市立米山東小学校	解除	107		
登米市立米山中学校	解除	226		
登米市立東郷小学校	解除	141		
登米市立西郷小学校	解除	59		
登米市立南方小学校	解除	157		
登米市立南方中学校	解除	214		
泉崎村立泉崎第二小学校	解除	139		
泉崎村立泉崎中学校	解除	177		
泉崎村立泉崎第一小学校	解除	208		
日立市立中小路小学校	解除	91		
日立市立駒王中学校	解除	277		
日立市立宮田小学校	解除	366		
滑川町立福田小学校	解除	116		
長瀬町立長瀬中学校	解除	143		
長瀬町立長瀬第二小学校	解除	3		
長瀬町立長瀬第一小学校	解除	212		
小鹿野町立長若小学校	解除	42		
小鹿野町立小鹿野小学校	解除	236		
小鹿野町立三田川小学校	解除	31		
小鹿野町立小鹿野中学校	解除	278		
小鹿野町立両神小学校	解除	53		
東秩父村立東秩父中学校	解除	39		
相模原市立鹿島台小学校	解除	563		
相模原市立鶴野森中学校	解除	507		
相模原市立大野小学校	解除	650		
山北町立岸幼稚園	解除	46		
上越市立清里小学校	解除	84		
上越市立清里中学校	解除	62		
上越市立中郷中学校	解除	73		
上越市立中郷小学校	解除	97		
上越市立八千浦中学校	解除	89		
上越市立八千浦小学校	解除	159		
上越市立名立中学校	解除	51		
上越市立宝田小学校	解除	77		
飯田市立丸山小学校	解除	465		
飯田市立飯田西中学校	解除	225		
飯田市立鼎中学校	解除	348		
飯田市立鼎小学校	解除	679		
辰野町塩尻市小学校組合立両小野小学校	解除	112		
塩尻市辰野町中学校組合立両小野中学校	解除	65		
岐阜市立長良中学校	解除	329		
中津川市立川上小学校	解除	30		
中津川市立山口小学校	解除	41		
熊野市立入鹿小学校	解除	13		
京都市立陵ヶ岡小学校	解除	291		
京都市立鏡山小学校	解除	480		
京都市立花山中学校	解除	329		
大阪府立西高等学校	解除	76		
大阪府立南高等学校	解除	49		
大阪府立扇町総合高等学校	解除	78		
大阪府立桜和高等学校	解除	472		
神戸市立六甲山幼稚園	解除	4		
播磨町立蓮池小学校	解除	742		
播磨町立播磨中学校	解除	564		
海南市立内海幼稚園	解除	21		
海南市立大野幼稚園	解除	20		
大田市立北三瓶小学校	解除	13		
大田市立北三瓶中学校	解除	11		
大田市立志学中学校	解除	9		
大田市立志学小学校	解除	16		

岡山市立桃丘小学校	解除	143		
岡山市立桃丘幼稚園	解除	11		
岡山市立馬屋下幼稚園	解除	7		
岡山市立馬屋下小学校	解除	148		
岡山市立大野小学校	解除	435		
岡山市立大野幼稚園	解除	25		
岡山市立牧石幼稚園	解除	12		
岡山市立牧石小学校	解除	239		
岡山市立岡山後楽館中学校	解除	229		
岡山市立岡山後楽館高等学校	解除	441		
岡山市立横井幼稚園	解除	49		
岡山市立横井小学校	解除	819		
岡山市立幡多幼稚園	解除	70		
岡山市立幡多小学校	解除	898		
岡山市立財田幼稚園	解除	21		
岡山市立財田小学校	解除	471		
岡山市立竜之口幼稚園	解除	18		
岡山市立竜之口小学校	解除	455		
岡山市立富山小学校	解除	688		
岡山市立富山幼稚園	解除	51		
岡山市立開成幼稚園	解除	6		
岡山市立開成小学校	解除	126		
岡山市立政田幼稚園	解除	2		
岡山市立政田小学校	解除	172		
岡山市立西大寺小学校	解除	470		
岡山市立西大寺幼稚園	解除	52		
岡山市立西大寺南小学校	解除	187		
岡山市立西大寺南幼稚園	解除	11		
岡山市立豊小学校	解除	215		
岡山市立豊幼稚園	解除	3		
岡山市立芳明小学校	解除	574		
岡山市立芳明幼稚園	解除	26		
岡山市立芳田小学校	解除	481		
岡山市立芳田幼稚園	解除	9		
防府市立富海小学校	解除	70		
防府市立野島小学校	解除	1		
防府市立野島中学校	解除	6		
防府市立小野中学校	解除	58		
防府市立小野小学校	解除	85		
下松市立豊井小学校	解除	52		
下松市立下松中学校	解除	390		
下松市立下松小学校	解除	675		
下松市立東陽小学校	解除	176		
下松市立久保中学校	解除	230		
下松市立久保小学校	解除	236		
下松市立中村小学校	解除	309		
下松市立末武中学校	解除	946		
下松市立花岡小学校	解除	787		
下松市立公集小学校	解除	812		
海陽町立栄喰中学校	解除	45		
海陽町立栄喰小学校	解除	92		
高知県立高知江の口特別支援学校	解除	24		
豊前市立角田中学校	解除	28		
豊前市立角田小学校	解除	63		
豊前市立合岩小学校	解除	62		
豊前市立合岩中学校	解除	44		
那珂川市立安德北小学校	解除	783		
那珂川市立那珂川中学校	解除	485		
那珂川市立南畑小学校	解除	93		
那珂川市立安德小学校	解除	356		
那珂川市立岩戸小学校	解除	207		
那珂川市立那珂川南中学校	解除	673		
那珂川市立安德南小学校	解除	609		
那珂川市立那珂川北中学校	解除	525		
那珂川市立岩戸北小学校	解除	714		
那珂川市立片縄小学校	解除	565		
合志市立合志小学校	解除	312		
合志市立西合志第一小学校	解除	83		
合志市立西合志南小学校	解除	871		
竹田市立緑ヶ丘中学校	解除	60		
竹田市立荻小学校	解除	111		
竹田市立直入小学校	解除	76		
竹田市立直入中学校	解除	43		
都農町立都農東小学校内野々分校	解除	7		
都農町立都農東小学校	解除	80		

学校教員の労働意識と保護者の協力意識 —「教員の働き方改革」が推し進められる現場において—

鈴木 崇夫*¹ 勢力 麻未*²

1. はじめに

2019年に文部科学省が「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」を取りまとめ、学校・教師が担う業務に係る3分類「基本的には学校以外が担うべき業務」「学校の業務だが必ずしも教師が担う必要のない業務」「教師の業務だが負担軽減が可能な業務」を示した¹。学校は主にこの「3分類」（以下、文科省「3分類」）を中心に教員の抱える業務が減るよう改革を実施しているものの、文部科学省（2024）では小学校教諭で平均10時間45分、中学校教諭で平均11時間01分といまだに在校時間が長く、「公立の義務教育諸学校等の教育職員の給与等に関する特別措置法」（以下、「給特法」）で定められた教職調整額よりも超過して働いている実態が明らかとなっている。また、平成28年の前回調査に比べ平均在校時間は短くなっているものの、文部科学省は「学校平均値が短い学校であっても、在校等時間の長い教諭が一定割合存在」することを指摘しており、組織的な改革だけでは不十分であることが示唆される。つまり、教員ひとり一人の労働意識にも問題があるのではないかと考えられる。

その一方で、ここ数年はテレビや新聞など身近なメディアによって「教員の働き方改革」が連日のように取り上げられている。こうした世間の動向から、保護者も教員の労働時間や労働環境が社会問題になっていることは知ってはいるものの、「給特法」に関することや学校現場の雑務や業務の非効率ばかりがフォーカスして報道がされがちで、子どもを通わせる学校の関係者である自分たちが「教員の働き方改革」の問題の当事者であるという認識は薄いのではないだろうか。

そこで本論では、教員と保護者それぞれに実施したアンケート調査の中から、教員については自身の労働意識、保護者については学校への協力意識に関する項目に焦点を絞って分析し、その両面から教員の在校時間が減らない原因を探った。

2. 先行研究

教員の労働意識に関する先行研究では、浦川（2018）が小学校教員へのアンケート調査に基づき、教員がポジティブな認知を持つことで、業務量が多い状況でも仕事に真摯に取り組む一方で、それが長時間労働の常態化につながる可能性を示唆している。また、勤務時間内に仕事を終えることが困難であるという教員の認識や、仕事に対する考え方を必要とする必要性を指摘している。青木（2024）は、校長経験から、教員が「子どもたちのために」という強い使命感と責任感を持ち、働き方改革には教員の資質向上を前提とした地位の確立と

信頼感の醸成が求められると述べている。さらに、嘉村ら（2024）は、教育委員会の立場から、教員の働き方改革において、「やりがい」「指導力向上」と「長時間労働」の兼ね合いが重要な課題であることを指摘している。これらの研究から、教員の労働意識には様々な問題点が指摘されているにもかかわらず、教員の在校時間が減少していない現状が浮かび上がる。

一方、保護者の学校教育への協力意識に関する研究では、城内・藤田（2011）が、学校を支援する保護者の特徴として、父親の職業階層の高さ、社会関係資本の保有、そして職業階層とは独立した社会関係資本の影響を指摘している。つまり、保護者の所得に関わらず、社会的なつながりが広いほど学校への協力意識が高いということである。橋本・岩永（2020）は、保護者が学校の教育活動に関わることで、子ども、学校、保護者にプラスの影響があると考え保護者が多く、共働き世帯が増加する中でも組織活動への関与意欲は低いとはいえない解釈も成り立つと述べている。さらに、大日方（2016）は、保護者へのインタビュー調査に基づき、保護者が学校教育に関わるためには、「苦にならない」「得意なところ」で協力することが重要であり、負担の大きさが活動に対する意味づけのポイントになると指摘している。つまり、保護者が無理なく協力できる状況や環境が、学校教育への協力には不可欠であるということである。

3. 研究課題と調査方法

本研究では、文部科学省の方針の下に、学校現場で組織的に「教員の働き方改革」が推し進められている状況下において、それでもなお教員の在校時間が減らない原因を探るべく、以下の研究課題を立てた。

1. 学校を職場とする教員は、労働者としての自分をどのように認識して働いているのか
2. 学校教員の「働き方改革」の社会動向を踏まえて、保護者は教員の負担軽減につながる学校への協力についてどのような意識を持っているのか

上記を明らかにするために、東海地域に所在する公立および私立の学校に勤務する教員と、保護者を対象にアンケート調査を実施した。

教員に関する調査は、東海地域の公立小学校、中学校、高等学校、並びに私立中学校および高等学校に勤務する教員 54 名を対象に、2022 年 2 月から 3 月にかけて Microsoft Forms を使用して実施した。調査の内容は「学校教員のライフキャリア」に関するものであり、その中から特に「労働意識」に関する項目を抽出し、回答結果の分析を行った。回答者 54 名の教員の内訳は次項の表 1 から表 4 のとおりである。

次に、保護者に関する調査については、東海地域の X 県 Y 市に所在する公立小学校 M 小に通う子どもを持つ保護者 75 名を対象に、2024 年 12 月 9 日から 20 日までの期間にわたり、Microsoft Forms を用いてアンケート調査を実施した。本調査では、保護者の「学校への協力意識」に関する項目に絞り、その回答結果を分析した。

最終的に、研究課題 1、2 の結果を踏まえ、両面から「教員の働き方改革」について考察

を行った。

表 1 勤務校の種別 (人)

	小学校	中学校	高等学校	中高一貫校等	合計
公立	15	26	6	0	47
私立	0	0	3	4	7
合計	15	26	9	4	54

表 2 年代別内訳 (人)

年代	人数
20 代	9
30 代	19
40 代	11
50 代	6
60 代	3
無回答	6

表 3 教員歴 (人)

教員歴	人数
1～5 年	9
6～10 年	10
11～20 年	19
21～30 年	12
31～40 年	1
41 年以上	1
無回答	2

表 4 職位の内訳 (人)

管理職教員	一般の正教員 (養護教諭 1 名を含む)	非正規教員 (常勤、非常勤、再任用)
2	40	12

なお、アンケートに際しては、調査協力者に十分に目的を説明し、参加は任意であること、また協力はいつでも撤回できる旨を明記した上で、倫理性への配慮を行って実施した。また、保護者アンケートについては、学校の承諾を得た上で実施した。

4. 結果

4.1. 「教員の働き方改革」についての当事者意識

4.1.1. 過酷労働（超過残業）問題への認識

まず、教員の過酷労働（超過残業）が社会で問題視されていることについて、自分自身についてはどのように認識しているかについてたずねた。次項の図 1 にあるように、全体の約 7 割にあたる 39 名が過酷労働の問題を感じていた。

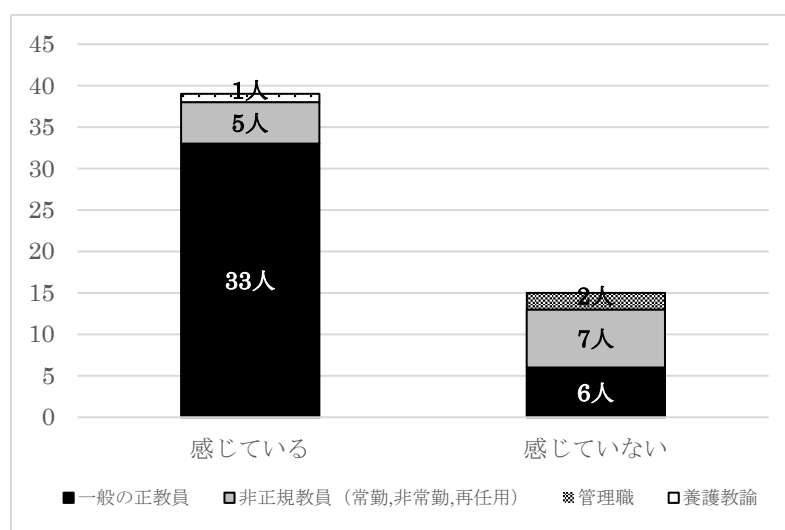


図1 過酷労働（超過残業）問題への認識

今回の調査協力者の中に含まれる2名の管理職教員は過酷労働（超過勤務）の問題を抱えているとは感じないという回答であった一方で、一般の正教員のほとんどが過酷労働（超過勤務）の問題を感じているという結果になっている。

過酷労働（超過残業）を抱えていると感じる原因についてたずねたところ、多岐にわたる回答が得られたが、以下の5点に整理してまとめることができる。

1. 業務量の多さと質の多様化

教員の過酷労働の主要因として、業務量の多さが挙げられている。具体的には、授業準備、教材研究、テスト・ノートの採点、通知表の作成、学級事務、進路指導、生活指導、部活動指導、各種会議、事務作業、会計、清掃、行事運営、教材作成、校務分掌に関する業務など、多岐にわたる業務が指摘された。これらの業務は、子どもたちの成長と教育の質を維持するために不可欠であるが、その範囲と量が教員の負担を著しく増大させている。また、業務の質に関しても、子どもたちの問題の多様化や個別支援の必要性の高まりにより、教員が対応すべき課題が複雑化している。特に、要支援児童への対応は、時間的・精神的な負担が大きく、休み時間や放課後も対応に追われる状況が記述されている。

2. 人員配置と労働環境

教員数の不足、クラス人数の多さ、教職員間の仕事の分担の不平等さも、過酷労働の要因として挙げられた。教員数の不足は、一人当たりの業務量を増加させ、長時間労働を招く。クラス人数の多さは、学級事務や個別支援の時間を圧迫し、業務効率を低下させる。また、教職員間の仕事の分担が不平等であると、特定の教員に負担が集中し、不公平感や不満を生じさせる。さらに、職場の雰囲気や、できないことを言えない体質も、教員の心理的な負担を増加させていると考えられる。業務の多さや質の多様化に加えて、これらの要因が複合的に作用し、教員の過酷労働を招いていると考えられる。

3. 教員の意欲と技量の差

教員の意欲と技量の差も、業務量の偏りを生む要因として指摘された。意欲の高い教員は、授業や行事の準備に時間をかけ、結果的に業務量が増加する傾向があると考えられる。一方、技量の差は、業務の効率性や質に影響を与え、結果的に業務量の偏りを生む可能性がある。

4. 制度・システムの問題

給特法に代表される制度的な問題も、教員の過酷労働の一因として指摘された。時間外労働に対する適切な対価や手当がないこと、勤務時間管理の曖昧さなどが、教員の労働意欲を低下させ、疲弊を招いていると考えられる。また、学校のシステムに関して、教員が本来担うべきでない業務（会計、清掃など）や、外部に委託可能な業務（カウンセリング、専門的な相談など）を教員が担っている現状が指摘された。業務の分担や外部委託の仕組みが整備されていないことが、教員の負担を増加させていると考えられる。

5. その他

通勤時間の長さ、家事との両立、組合活動など、学校外の要因も、教員の過酷労働に影響を与えていると考えられる。

上記からわかることは、教員の過酷労働は、業務量と質の多様化、人員配置と労働環境、教員の意欲と技量の差、制度・システムの問題、その他の要因が複雑に絡み合っていることが示唆された。教員の働き方改革を進めるためには、これらの要因を総合的に考慮し、多角的な対策を講じる必要がある。

4.1.2. 給特法、およびその改正についての認知

上述の 4.制度・システムの問題の部分でも触れたが、教育職員の待遇面、すなわち仕事の対価となる給与と労働時間を含む労働環境に関連する法律について、学校教員が労働者としてどのぐらい認知し、理解しているかについてたずねた。「内容を含めて知っている」「名前は知っている」「知らない」の3件法で回答を求めた。結果は以下の図2に示すとおりである。「内容を含めて知っている」と回答した教員は18名で全体の約3割にとどまった。残りの7割程度は自身の給与と労働時間等に直結するこの法律についてよく知らないままに働いているという実態が浮き彫りとなっている。

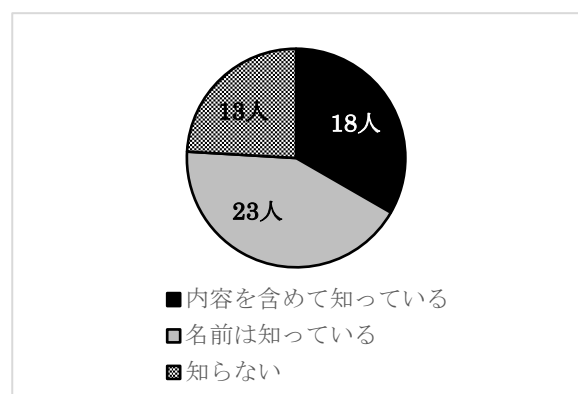


図2 給特法についての認知

次に、この給特法について、2019年12月に「1年単位の変形労働制の導入」、「業務量の適切な管理に関する指針の策定」の主要2点を含む法改正があったことについて知っているかたずねた。「改正された内容を含め知っている」「改正があったことは知っている」「知らない」の3件法で回答を求めた。結果は以下の図3に示すとおりである。

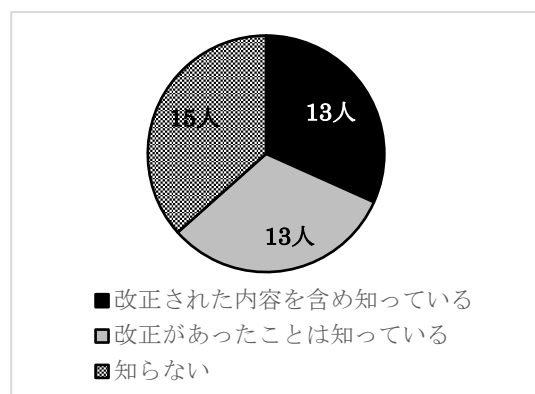


図3 給特法改正（2019年12月）についての認知

回答数は41人となっており、13名は無回答であった。無回答者のうち3名が私立教員であり、加えて2名が公立学校の非正規教員であった。改正された内容を含めて知っていると回答したのは13人で全体の約2割であり、「教員の働き方改革」が社会問題として取り上げられることの多い昨今において、働く当事者の認知としては非常に低い数値だといえる。

上記からわかることは、とりわけ公職である公立学校の教員においては、給特法は自身の労働と切り離すことができない法律であるにも関わらず、教員は「働く」上でその内容を熟知していない実態があるということである。また、自身が今置かれている労働環境や待遇の改善等についても意識が低いといえるのではないかな。

4.1.3. 勤務時間の管理

4.2.で触れた2019年12月の給特法改正の「業務量の適切な管理に関する指針の策定」にも関連するが、職場である学校でどのように勤務時間が管理されているかについてたずねた。結果は次項の図4に示すとおりである。

回答数は52人となっており、2名が無回答であった。この2名は公立学校の非常勤講師であった。方法は様々であったが、おおむねどの学校でも勤務時間管理が行われていることがわかる。ただし、自己申告等の方法は、タイムカードの打刻やデジタルデバイスのログイン状態時間などと比べると自分で改変して記入しやすく、正確な在校時間管理という観点では信頼性が低くなるといえる。いずれにしても、ここで触れておきたいのは、学校という職場組織によってなんらかの形で勤務時間の管理が行われているということは、すなわち、そこで働く労働者である教員自身も自分の働いている時間（在校時間）を認識する機会はある。

るということである。

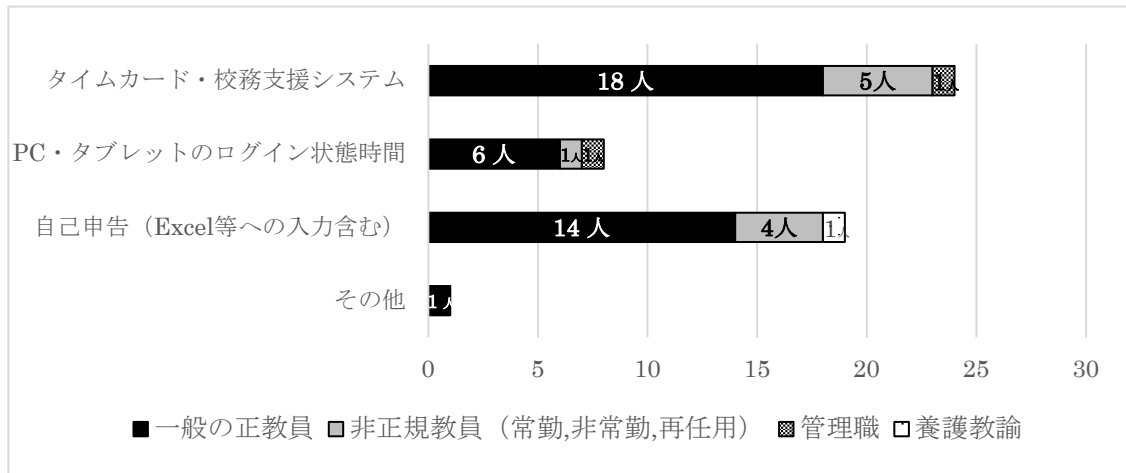


図4 勤務時間の管理方法

4.1.4. 「ワーク・ライフ・バランス」についての認識

「ワーク・ライフ・バランス」とは、仕事とプライベートの生活（家庭や趣味、休息など）との間で、健康的で満足のいくバランスを取ることを指す概念である。このバランスをうまく取ることによって、仕事のストレスや過労から解放され、プライベートな時間を楽しみながら、心身の健康を維持することが可能となる。「教員の働き方改革」の背景にある理念ともいえる「ワーク・ライフ・バランス」について、学校を職場とする労働者である教員がどのくらい意識しているかについてたずねた。「内容を含め知っており、意識している」「内容を含め知っているが、意識できていない」「言葉だけは知っている」「知らない」の4件法で回答を求めた。結果は以下の図5に示すとおりである。

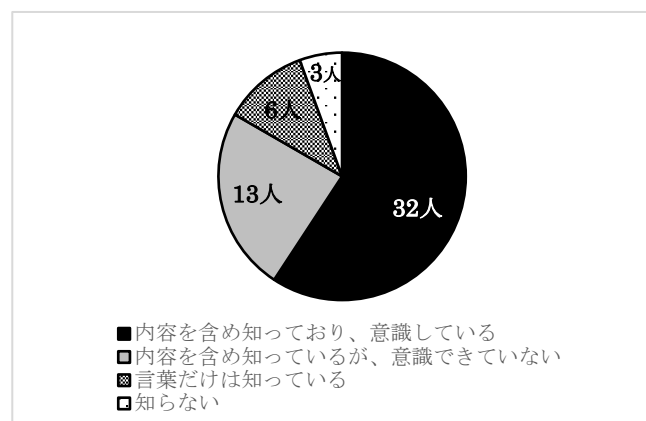


図5 教員のワーク・ライフ・バランスの認知と意識

「内容を含め知っており、意識している」と回答したのは約6割にあたる32名であった。一方で、「内容は知っているが、意識できていない」13名、「言葉だけは知っている」6名、

「知らない」3名となっており、これらを合わせると約4割の教員がワーク・ライフ・バランスを意識できていないということになる。今回は大規模調査ではないが、仕事とプライベートの生活とのバランスを意識できていない人が約4割というのは、決して低い値だとは言い難い。

4.2 保護者の学校教育への協力意識

4.2.1 「教員の働き方改革」への関心

まず、「教員の働き方改革」についてどのぐらい関心があるかについて調べた。結果は以下の図6に示すとおりである。

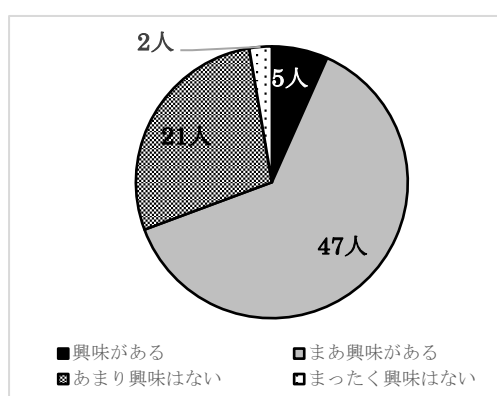


図6 「教員の働き方改革」についての保護者の関心

「教員の働き方改革」について、「興味がある」と回答したのは5名で全体の約6%、「まあ興味がある」と回答したのは47名で約63%という結果となった。つまり、保護者の約6割は「教員の働き方改革」に関心を寄せる一方で、4割程度の保護者は子どもを通わせている学校組織の取り組みや、子どもを預ける教員の労働改善には関心を持っていないということが明らかになった。

次に、「教員の働き方改革」に関連する問題について、保護者がどのぐらい認知しているか具体的にたずねた回答結果を以下の表5に示す。

表5 「教員の働き方改革」に関連する項目についての認知度 (人)

質問内容	知っている	知らない
文科省「3分類」に保護者が担うべき業務があることについて	12	63
教員の勤務時間について	35	40
給特法の問題について	41	34
小学校教員の休憩時間の問題について	51	24
教員のなり手不足の問題について	56	19

1. はじめにで触れた文科省「3 分類」に保護者が担うべき業務が含まれていることを知っているかと回答した保護者は全体の 12 名で、全体の 16%と認知度の低さが窺える。次に、教員の勤務時間（M 小学校の勤務時間は 8:30～17:00 休憩 45 分）について知っているかを保護者にたずねた。全体の 35 名（47%）が知っているかと回答しているものの、半数以上の保護者が教員の勤務時間を知らないという結果となった。教員の勤務時間を保護者が知らないということは、定時を過ぎても保護者対応が長引くことによって退勤できないことや時間外の問い合わせへの対応など、超過残業につながる可能性が高い。

一方、保護者が「教員の働き方改革」に密接である給特法の問題についてどのぐらい認知しているかをたずねたところ、給特法について「知っている」と回答した保護者は 41 人（55%）で半数を超えていた。また、社会問題となるほどに小学校教員の休憩時間がないことについて知っているかをたずねたところ、「知っている」と回答した保護者は 51 人（68%）で約 7 割に上った。さらには、学校現場における人員不足を引き起こす原因となる教員のなり手不足について知っているかたずねたところ、56 人（75%）が知っているかと回答した。つまり、昨今の「教員の働き方改革」や学校のブラック労働などについてのメディアや新聞等での報道によって、多くの保護者が学校教員の労働環境についての問題を認知しているということが明らかになった。

4.2.2. 文科省「3 分類」に対する保護者の協力意識

文科省「3 分類」の中で、保護者が協力可能だと考えられる活動として、以下の 7 点を取り上げた。

「学校以外の人が行うべき業務」

1. 登校時の見守り
2. 下校時の見守り
3. 放課後の見回り

「学校の業務であるが、必ずしも教師が行う必要はない業務」

4. 休み時間（放課）の見守り
5. 校内清掃
6. クラブ活動の指導

「教師の業務であるが、負担軽減のために保護者が協力できる業務」

7. 学校行事（運動会など）の準備・運営補助

これら 7 つの活動と、「協力不可」を合わせた 8 つの項目を設定し、どれなら協力ができるかについて複数回答可として保護者にたずねた。75 名の回答者のうち、複数回答をした保護者は 40 名であった。結果は次項の図 7 に示すとおりである。

協力ができるとして、最も回答が多いのは「学校行事（運動会等）の準備・運営の補助」（44 名）であり、全体の 59%を占める。すなわち、1 日限りであれば協力可能と考える保護者は少なくないということが考えられる。

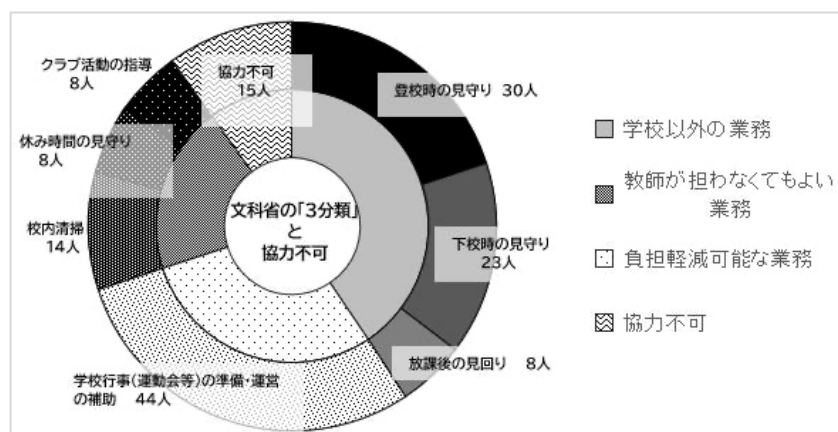


図7 保護者が協力できると考える活動（学校業務）

一方、継続的に協力する活動の中では「登校時の見守り」が30名（40%）と最も多く、次いで「下校時の見回り」が23名（30%）となっている。両者の間に差があるのは、朝の時間帯であれば協力できるが、子どもが帰宅する15時～16時の時間帯では協力できないという層が一定数いるということが窺える。これについては、「休み時間の見守り」についても同様の理由で、平日の正午付近の時間帯となると、下校時の見守りよりも協力可能と答える保護者は少なくなっている。また、「放課後の見回り」についても夕方以降の時間帯が影響してか、協力可能とする保護者は少ない。「見守り」という同じ活動であっても、保護者の仕事や生活の状況によって協力が困難な活動が存在するということがわかる。

その他方で、学校側から学校業務への協力要請があった場合についてはどう感じるかについてたずねたところ、以下の図8に示すように「協力できそうなものは協力したい」という回答が43名で全体の57%を占めている。

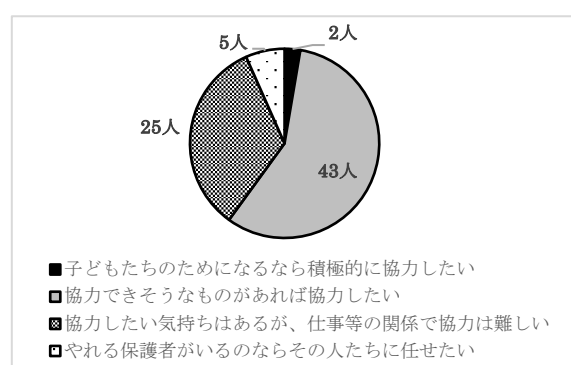


図8 学校側から協力要請があった場合の保護者の考え

しかし、「仕事を理由に協力できない」が25名（33%）、「やれる保護者がいるなら任せたい」が5名（6%）と、全体の約4割にも及ぶ保護者が、自身の子どもの通う学校の活動（業務）に対して前向きに協力する気持ちを持ち合わせていないという結果が浮き彫りと

なった。

4.2.3 PTA としての保護者の協力意識

M 小学校では、学校と保護者が連携する活動においては PTA がその中心を担っている。M 小学校の PTA は、各地区から 1 名ずつ選出される「地区委員」と、各学年から 3 名ずつ選出される「学年委員」があり、それに加えて別途「PTA 役員」が立候補等により選出される。

本調査のアンケート協力者 75 名のうち、PTA 経験者は 37 名であった。M 小学校が PTA を中心に学校と連携している現状をよくわかっているにも関わらず、PTA 経験者 37 名中の 24 名（65%）の保護者が「今後は PTA を引き受けたくない」と回答している。

また、保護者全体の回答結果を見ると、40 名（53%）が PTA を引き受ける気持ちがないと回答をしている。その一方で、学校との連携については、「PTA が中心となるべき」とする保護者が 24 名（32%）で最も多い。読み替えれば、自身は PTA として活動したくはないが、PTA（組織）が中心となって学校と連携していくべきだと考えている保護者が多いということである。つまり、自身の子どもが通う学校のことではあるが、「他人任せ」という保護者の姿勢が見える結果だといえる。

5. まとめと考察

本稿では、教員の労働意識と保護者の協力意識に着眼し、「教員の働き方改革」が推し進められる中で在校時間が減らない原因を探った。最初に、研究課題 1 の学校を職場とする教員は、労働者としての自分をどのように認識して働いているのかについてまとめる。

まず、教員の過酷労働（超過残業）が社会で問題視されていることについて自分自身はどのように認識しているかは、調査対象の約 7 割が過酷労働を感じていると回答しており、過重な業務負担が深刻な問題であることがわかる。特に、授業や教材準備、進路指導、生活指導、部活動指導など多岐にわたる業務の負担が指摘されており、これらの業務は教員が果たさなければならない重要な役割である一方で、その負担が過剰であると感じている教員が多数を占めている。また、業務の質の多様化、特に要支援児童への対応に迫られることなどが、精神的・時間的な負担を増大させている。教員の業務負担は個別の課題のみならず、制度的な要因とも深く関わっていることが示唆されており、教員数の不足や業務分担の不均衡が、その負担をさらに増加させている。

次に、各教員の意欲と技量に関する差異も業務負担に影響を与えている。意欲の高い教員は自発的に多くの業務をこなす傾向にあり、その結果として過重な労働に繋がっている可能性がある。しかし、このような負担の偏りが生じる背景には、効率的な業務分担や支援体制が不十分であることが背景にあると考えられる。さらに、制度面での問題も顕著であり、特に「給特法」に代表される給与制度や勤務時間の管理が、教員の労働環境に与える影響は大きい。この法律に関する教員の認知度が低いことは、教員が自らの労働条件について十分に理解し、改善を求める意識を持つ機会が不足していることを示している。勤務時間の管理

についても、現在に至っては、学校という組織体によって、なんらかの形で教員の勤務時間の管理が行われていることが明らかになったものの、そこで働く労働者である教員自身が働く時間（在校時間）を意識して過酷労働（超過残業）を減らしていくという機能は果たせていない。特に自己申告制による勤務時間の管理を導入している学校が多いことも明らかになっており、自己申告では容易に改変が可能なため、組織として「教員の働き方改革」を進める上では、勤務時間管理の方法も再考の余地があるといえる。

さらに、「教員の働き方改革」の背景にある理念ともいえる「ワーク・ライフ・バランス」に関してどの程度意識しているのかについては、約 4 割の教員がバランスを意識できていない、もしくは意識していないという結果となった。

これらの結果からいえることは、「教員の働き方改革」において教員の在校時間を現実的に減らしていくためには、制度的な改定や組織的な改革推進のみでは不十分であり、むしろ教員ひとり一人の意識改革が必要不可欠であるということである。言い換えれば、法律を含む制度やシステムの見直し、組織体としての業務の効率化と負担軽減と同時に、教員自身の労働環境に対する認識向上が重要であるといえる。教員各自が、自身の労働環境について適切に認識し、改善に向けて行動できるような情報提供や教育が必要である。今回の調査結果は、教員の働き方に関する複合的な問題を浮き彫りにしており、「教員の働き方改革」を進める上での課題と、改革に向けた方策を検討し続けていくための重要な示唆を与えている。

では、次に研究課題 2 の学校教員の「働き方改革」の社会動向を踏まえて、保護者は教員の負担軽減につながる学校への協力についてどのような意識を持っているのかについてまとめていく。

まず、保護者の「教員の働き方改革」に対する関心について調査した結果は、全体の約 6 割が関心を示している一方で、4 割程度は関心を持っていないことが明らかになった。これは、保護者の間で教員の働き方改革に対する認識に差があることを示唆しており、特に教員の労働環境に対する関心が一部に留まっていることが窺える。具体的な問題認知についても、給特法や勤務時間、休憩時間に関する知識が一定数の保護者には存在する一方で、依然としてその認知度には限界があることがわかった。保護者の多くは、メディアを通じて教員の労働環境の問題に接しており、特に教員の休憩時間や勤務時間に関する問題については比較的高い認知度を示していたが、文科省の「3 分類」に関する具体的な情報には疎いという結果となった。

次に、保護者が協力可能な学校活動について調査した結果、最も多くの保護者が協力を示したのは「学校行事の準備・運営補助」であり、これには約 6 割の保護者が賛同している。これは一過性の活動であるため、協力しやすいという認識があるのではないかと考えられる。一方で、継続的な協力を求める活動では「登校時の見守り」が最も高い賛同を得たが、下校時の見守りや放課後の見回りなどについては時間帯による制約が影響してか、協力が可能な保護者は少ないことがわかった。保護者の生活スタイルや勤務時間の影響が強く反映されていることがわかる。

さらに、学校からの協力要請に対する保護者の反応を調査した結果、約 6 割の保護者が協力を表明しているものの、33%は「仕事を理由に協力できない」、6%は「やれる保護者がいるなら任せたい」と、全体の約 4 割にも及ぶ保護者が、自身の子どもの通う学校の活動（業務）に対し、保護者の協力意欲が必ずしも十分ではないことが浮き彫りとなった。

最後に、PTA 活動に対する保護者の態度についても調査を行った結果、PTA 経験者の 65%が「今後は PTA を引き受けたくない」と回答し、保護者全体でも 53%が PTA 活動への参加意欲がないことが分かった。しかし、学校との連携に関しては「PTA が中心となるべきだ」とする意見が最も多く、保護者の多くが自らは積極的に関与したくないものの、PTA を中心にした活動が必要だと考えていることが明らかとなった。これは、保護者が「他人任せ」の姿勢を示していることを示唆しており、学校と保護者の協力関係において、保護者が主体的に関与することの難しさを反映している。

これらを総括すると、「教員の働き方改革」を進めるためには、単に制度面や組織面での改革にとどまらず、教員と保護者双方の意識改革が不可欠である。教員自身が労働環境を正しく認識し、改善に向けた行動を起こせるような支援が必要であり、同時に保護者の協力意識を高めるためには、教員の労働環境への理解促進が重要である。保護者が主体的に協力できるよう、学校と保護者の協力関係を築くための具体的な方策として、協力の具体的な内容の明確化や、保護者の負担を軽減する柔軟な仕組みを導入することなどが考えられる。教員が自律的な労働管理能力を持って過重な労働から解放され、保護者も協力を通じて教育現場の負担軽減に貢献できる環境を整備することが、「教員の働き方改革」を進める上で今後の鍵となり得るのではないだろうか。

6. おわりに

本稿では、教員と保護者それぞれに実施したアンケート調査の一部をまとめるに留まった。教員については、学校で働きながらどのように自律的な労働管理能力を身につけていけばよいのかや、保護者については、どのように学校が働きかけたらより主体的な協力が得られるのかなど、「教員の働き方改革」を進めていく具体的な方策にまで踏み込むことができなかった。今後もアンケート調査で取得したそれらに関連する他データの分析を進めながら、社会動向を踏まえつつ、学校で学ぶ児童生徒への教育の質の向上を最終的な目標に見据えて研究を進めていきたい。

[注]

¹ 文部科学省（2019）「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）」第 4 章「学校及び教師が担う業務の明確化・適正化」の中で、これまで学校及び保護者が担ってきた 14 の業務について「3 分類」に仕分けを行っている。詳細は、以下 PDF の p. 29 を参照。

https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf（2025 年 2 月 28 日アクセス）

<参考文献>

- 井上麻紀（2015）『教師の心が折れるとき』大月書店.
- 青木猛正（2024）「教員の働き方改革の現状に関する一考察：持続可能な学校教育をめざして」『教職研究』42巻,pp 87-96.
- 浦川麻緒里（2018）「小学校教師の長時間労働の要因とその軽減方略に関する一考察—教師の職務に対する認知及び人間関係に着目して—」『純心人文研究』24号, pp. 203-214.
- 大日方真史（2016）「学校に対する保護者の意識と関与—保護者に対するインタビュー調査をもとに—」『三重大学教育学部研究紀要 自然科学・人文科学・社会科学・教育科学・教育実践』67巻,pp.205-214.
- 教職員の働き方改革推進プロジェクト（2018）『学校をブラックから開放する—教員の長時間労働の解消とワーク・ライフ・バランスの実現』学事出版.
- 城内君枝・藤田武志（2011）「階層と社会関係資本が保護者の学校参加に及ぼす影響」『学校教育研究』26巻, pp.87-98.
- 鈴木崇夫（2020）「学校を職場とする教員のキャリアの現状と課題—学校教員のセルフ・キャリアドック導入の可能性を考える—」『名古屋外国語大学教職センター年報』2020（第2号）, pp.26-33.
- 鈴木崇夫（2022）「学校教員はコロナ禍の仕事をどう捉えたか—ライフキャリアインタビューから見てきたこと—」『名古屋外国語大学教職センター年報』2022（第4号）, pp.20-31.
- 橋本洋治・岩永定（2020）「学校教育への保護者参加の効果と参加意欲に関する研究」『現代と文化—日本福祉大学研究紀要』第140号,pp.21-31.
- 嘉村直樹・松尾敏実・平田淳（2024）「教員の働き方改革に関する一考察」『佐賀大学大学院学校教育学研究科紀要』8巻,pp 134-144.

<参考資料>

- 文部科学省（2019）新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）
https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2019/03/08/1412993_1_1.pdf（2025年2月28日アクセス）.
- 文部科学省（2024）教員勤務実態調査（令和4年度）【確定値】について（概要）.
https://www.mext.go.jp/content/20240404-mxt_zaimu01-100003067-1.pdf（2025年2月28日アクセス）.

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

（*1 愛知淑徳大学 ダイバーシティ共生センター助教／本学 非常勤講師,

*2 愛知淑徳大学 教職・司書・学芸員教育センター助教）

「新たな教師の学びの姿」を実現させるための研修の在り方 —授業者の思いに寄り添う英語科指導助言の工夫—

都築 孝明

1 はじめに

中央教育審議会は、2022 年 12 月に『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～『新たな教師の学びの姿』の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（注 1）を答申した。そして、「新たな教師の学びの姿」の説明として、「子供たちの学びと教師の学びは相似形」、「子供の主体的な学びの伴走者」などの言葉も添えられた。

併せて、教育公務員特例法の改正により、2023 年 4 月から教育公務員である公立学校の教員について、教員の「資質向上」を目的とした、教員の研修履歴の記録とその履歴を活用した受講奨励等が求められることとなった。

愛知県教育委員会では、国の方針を受けて、研修履歴を活用し、より有効な指導助言がなされるよう、「研修履歴を活用した指導助言等の手引～研修の受講奨励と振り返りのための対話を通して～」というガイドラインを示した（注 2）。その中には、研修に対する基本的な考え方や受講奨励の内容・方法等が記されている。そして、研修履歴の記録として「Ⅰ 校外研修（総合教育センターの研修）」「Ⅱ 校外研修（Ⅰ以外の校外での研修）」「Ⅲ 校内研修」「Ⅳ 自己啓発研修」「Ⅴ 研修講師を務めた履歴」を記載するように示されている。

これらにより、教員免許更新制の際に行われてきた更新講習等に代わるものとして、「新たな教師の学びの姿」を表出させる教職員研修の枠組みは整ったと言える。しかしながら、実際の学校現場では、多忙な毎日の中で、山積する諸課題対応に追われたり、雑務にまみれたりしてしまい、主体的な研修がなかなか進まない現状がある。管理職をはじめとするベテラン教師が、教職員の学びたい意欲をどのように支えていくかがカギとなってくる。そこで、本稿では、『新たな教師の学びの姿』を実現させるための研修の在り方—授業者の思いに寄り添う英語科指導助言の工夫—と題して、若手・中堅教員の学びの意欲を支え、主体的に研修に取り組む姿勢を育成する方向性を探りたい。

2 授業者の思いに寄り添う指導助言の在り方

『教育基本法』（第 9 条）に定められているように、研究と修養は、教師の義務である。教師としての矜持の念をもって、どれだけ学び続けていけるかということは、教師の資質向上のためには不可欠のものである。また、前述の中教審答申等には、「教師の学びの姿も、子供の学びと相似形」とし、「個別最適な学び」と「協働的な学び」の一体化を目指し、探究心をもって自律的に学ぶ姿の創出は、子供たちと同様、教師にも求められていると述べている。さらに、「子供の主体的な学びを支援する伴走者」とも記している。

教職員研修の機会としてまず挙げられるのは、各学校における現職教育の機会である。そこでは、個々の授業者の力量を把握し、いかにキャリアに応じたモチベーションを高めるか、ニーズに応じたフィールド（研修の場や機会）を提供できるかが大切となる。そのためには、教職員との丁寧な対話を行うこと、そして、この対話は、指導より助言、支援の意識で行う事が大切である。

では、私たち教師はどのようなきっかけで心に学びの灯がともされ、学び続けていくのであろうか。日々の喧騒にもまぎれ、強い意志がなければ、一人で学び続けていくことは困難であると思われる。しかし、教師同士がかかわり合い、学び続けるしくみ、すなわち学校や教職員間の「学びのネットワーク」が構築されることで、学び続けようとする教師支援が可能では、と考えた。このことは、研究指定校等の指導助言にあたる助言者にもあてはまる。いくら指導助言をもとめられたからといっても、上から目線で一方的に「授業はかくあるべき」と唱えても、共感や納得を得ないのままでは、効果は薄いものとなる。

そこで、これまでの自身の経験から、効果的であったと思われる中堅・若手教員へのかかわり合いの事例を挙げ、「教師の新たな学びの姿」に”兆し”につながるものがないか考察したい。

3 指導助言の実際

(1) 研究指定校の3教諭への授業研究助言

私は、2021・2022年、G市立C中学校の研究推進に携わる機会をいただいた。この学校は、実は15年ほど前にも同じ立場でお招きいただいたのだが、その時は、一人の教員に一度きりの指導助言であった。今回の研究指定では、在籍する3人の英語教員（A教諭・B講師・C教諭）にそれぞれ授業研究の機会をいただいた。

○2021年12月20日（月）校内授業研

・2年2組「Watch and Listen to Our Presentation!」(Unit6 Research Your Topic)

・授業者 A教諭 （ミドルリーダー）

◇子供たちに興味・関心を持たせ、意欲を高める授業

◇身近、かつバリエーションに富んだ題材の活用

◇※「プレゼン」への挑戦、ICTの利活用を含めて

○2022年7月11日（月）校内授業研

・2年4組「Look! This is my dream!」(Unit3 My Future Job)

・授業者 B講師 （少経験の若手講師）

※当初は、子供たちに「やらせたい」ことが先行

⇒「目の前の子供をとらえ、願いをかけ、そのためにどうするのか」をアドバイス

※シートを効果的に使った「プレゼン」への挑戦、ICTの利活用を含めて

※子供たちに興味・関心を持たせ、意欲を高める授業

○2022年9月16日（金）自主授業研

- ・1年3組 「A Speech about My Brother」 (Unit6)
- ・授業者 C教諭 （ミドルリーダー）

※明るく前向きな姿勢、恥ずかしがらずにアクティブに活動

※タブレットによる録画、ふりかえりを試行

○2022年11月2日（水）学習指導研究会

- ・1年3組「Study Together to Tell about Famous Persons!」 (Unit7 Foreign Artists in Japan)
- ・授業者 C教諭

※タブレットによる録画、ふりかえりにより学びを深める姿の表出

それぞれの授業の助言では、それぞれの先生のやってみたくとおっしゃることを尊重するとともに、その実現のためにはどのような手立てが有効か、一方的に押し付けるのではなく、「子供たちはどのような」「その子たちをどうしたいか」「そのためにはどうしたらよいか」など、気づきを促す問答を繰り返し、単元や授業を練り上げていった。

(2) C教諭とのかかわりについて

3人の先生方のうち、C教諭については、研究発表会の授業提案者であったため、回数を増やしてかかわることとした。

ア 単元導入前の授業案検討

単元構想メモ

こんな生徒を
関心…英語の会話表現に興味をもち、教師や仲間と「これってなんて言う」等多くの質問をする。すらすらと話したい、流れて会話をしたいという願いをもっているが、できない。7月に作ったプレゼン (what I want to do) では「夢があれれば日本がなくても大丈夫。またチャレンジしたい」という思いをもった生徒が多かった一方で、きちんと準備して英語をしゃべりたいという思いをもっている。

教材…ALTとの英語活動では習った表現を生かして会話に入れたりリアクションを入れたりしている (I see, So..., Oh, just a little.)
関わり…ALTとの会話を楽しんでいる。多くの生徒と交流する。日常生活では気兼ねなく会話ができる。生徒の興味は多岐にわたっており、自分の好きなことに進んで表現しようとする。

こんな手立てで…
・自ら動き出す生徒
・魅力ある教材 (1ーア)
⇒タブレットを使用したプレゼン

・遊べし預ける生徒
・振り回りの場の設定 (2ーイ)
⇒ミニッツペーパー

・ともに高め合う生徒
ペア学習の場の設定 (3ーイ)
⇒Explanation Game (協定)

こんな生徒に
関心…主体的に学び (いろいろな表現を広げることができる) を深めることができる教材…習った表現を用いて自然な会話ができるように、即興で正しい会話が続けられる関わり…仲間の表現から表現を学んだり、仲間と問題解決をしようとする

1. 2日目 3日目

単元名 (案)
Study together to tell
Japanese Famous Person!

題材 Unit 7 Foreign Artist in Japan
・ Do you know him/her?
・ Which does she speak, A or B?
・ Whose...?
Unit6での Does を有効に使いたい

musician, animator, actor, sport player, writer, など人にスポットを当てて ALT に紹介したい。

毎時 warm up の後 1 分間のペアワーク
黒板に写真を投影・Q & A 形式で人や物を説明 例「マリオ、ライオン、りんご」など…表現の幅を広げられる場とした。

11月の研究発表会に向けて、まずは顔合せも兼ねて、7月29日に研究の概要と授業の方向性についての打合せの機会をもった。

C教諭は、すでに左に示すような「単元構想メモ」を用意して、大きくではあるが、単元のイメージはもてているようであった。また、ALTとのパフォーマンステストなどの後にふりかえりのアンケートをとっており、そちらも持ち合わせていた。

それによると、生徒の実態としては、次のようであった。

- ・「英語が好き」「どちらかというと好き」で、約8割
- ・英語を話す・書く・読む・聞く、それぞれの好きな活動はほぼ四分割
- ・ALTとの会話を楽しんでいる生徒は6割、「だいたい」を入れるとほぼ100%
- ・タブレットを使って写真を用いたプレゼンは、「簡単、またチャレンジしたい」が約3割、「台本がなくても写真があれば大丈夫」が約4割、「タブレットを使えのが面白かった」が、約5割
- ・さらに身につけたい技能として、「すらすら話すこと」が約8割強、「即興で返事をする」が約5割、「書く力」が約5割

このようなことから、クラス全体として英語の学習に前向きであることがつかめた。C教諭もこうした生徒たちの意欲は認めつつも、さらに「英語をスラスラと話せるようにさせたい」という願いをもっていた。

しかしながら、助言を依頼された私としては、さらに指導助言の効果を上げたいと考えていた。研究発表会のための授業公開ではないのだが、片方において、それをきっかけに日頃の授業の見直しや転換を図るきっかけにもなる。また、研究発表会に表出させたい生徒の姿をめざした段階的な指導や支援も必要になる。そこで、当日の研究授業だけではなく、日ごろの授業の雰囲気や英語の能力、リアクションの様子などを知る機会として、事前訪問の機会をいただきたい旨を申し出たところ、お認めいただき、発表会の1ヶ月半ほど前の9月半ばに、同校を訪れることにした。

イ 生徒の実態を把握するための事前訪問

日程調整の上、9月16日（金）に該当クラスの参観が叶った。参観を前に、C教諭が次のような思いをメールで寄せてきた。

2022/09/05（月）11:03

…（略）…

16日（金）はなるべく授業日当日の雰囲気がわかるように当日使用予定の特別教室で行い、導入のExplanation Gameや音声の録音を教科書の内容でやってみるなど考えております。お忙しい中ですが、ご指導よろしくお願い致します。

C教諭は、研究発表会当日を意識して、この日から当日使う予定の特別教室での参観となった。使用教室によって、学習環境も変わるし、できることやできないことも変わってくる。発表会の有無にかかわらず、生徒の学習環境を整えることは大切であるし、何より、この授業をよりよいものにしようとするC教諭の意気込みは高く評価できる。

授業を観察させていただき、生徒は大変活発で、学習内容を吟味することで、さらに効果的な指導ができると感じた。C教諭はその際のアドバイスをメモにまとめた。

<授業づくりのポイント>

- ・授業づくりの基本要素は、「気づき」「つながり」「ふりかえり」である。英語で言うと、オーラルイントロダクションは「気づき」、情報を集めて情報をつなげる「つながり」、あるいは、英語でのやりとりは「つながり」そのもの、「ふりかえり」で何ができて、何ができていないか自覚させる。
- ・プレゼンテーションで、絵を用いて「気づき」を促しながら、発話させる。絵と文字がきちんとつながっているかを確認めながらすすめる。
- ・タブレットでもよいが、情報量が多くなりすぎると生徒の英語力では説明しきれなくなる可能性もある。絵だとそこにあるだけの情報量を調整できる。
- ・絵について、一方的に話すのではなく、質問を受けることで、「つながり」が生まれる。
- ・「ふりかえり」では、録音を有効に使って、ふりかえらせることでできる。自分の声を自分で確かめると、面白くなってどんどん取り組む生徒が増えるように、経験的に感じている。

このメモの存在は、この後に度々出てくる。事前参観で、単に授業案の展開のことだけでなく、日常の英語の指導の在り方についても触れながら、アドバイスをすることができた。

この後は、度々のメールのやりとりで、質問を受けたり、方法をいっしょに考えたりするなどを行った。C教諭は、授業案づくりに確信が持てつつあるようであった。

2022/10/11(火) 8:39

お世話になります。
発表まで3週間となりました。
不安ばかりが募りますが、
何とか一日一日ゴールに向けて動いております。

私からも励ましの文を添えながら、サポートを続けた。

2022/10/11(火) 9:49

大変お世話になっております。
過日も、授業参観の機会をいただき、ありがとうございました。
いい生徒さんたちですね。自信をもって、11/2に臨めそうですね。

さらに、発表会が近づき、他クラスでも実践をして、さらに工夫を重ねていった。

2022/10/31(月) 18:08

いよいよあと2日となりました。当日の授業を本日、他クラスで実践したところ
です。9月にいただいたご指導をずっと頭に入れながら、今日までなんとか進めてまいりました。…当日、ご指導の程よろしく願いいたします。

この時も、C教諭自身メモで確認をしながら実践を進めていった様子が分かる。
いよいよ当日となり、次のような授業案で取り組んだ。

第1学年3組 英語科学習指導案

令和4年11月2日(水) 第5校時
管 授業科 英語 西表

1. 単元名 Study Together to Tell about Famous Persons!
(1年『Unit1 Foreign Artists in Japan』)

2. 単元の目標
(1) 代名詞(目的格)や疑問詞(which, whose)を用いた文の用法を理解することができる。
【知識及び理解】
(2) 自分の知っている有名な人について伝えるために、簡単な語句や文を用いて会話することができる。
【思考力、判断力、表現力等】
(3) より良いプレゼンテーション作りに向けて、自分自身を振り返ることや仲間との学習を通して、進捗しようとする。
【学習に向かう力、人間性等】

3. 単元設定の理由

こんな生徒を
・英語での会話表現の転を上げたい、すらすらと話したい、という意欲をもっている。
「人や物について、もっと詳しく紹介してみたい」「次回はもう少しすらすら話したいな。」
・英語の表現を用いたり、英語にリアクションを入れたりしようと努力している。
「I see.」「Oh, just a little.」「So, ...」「こんな表現を使うことができたよ。」
・外国との文化やAIPTとの英語表現の類似性、その中で学びを深めたいという意欲がある。
「みんなと英語で話すのは楽しい」「上手な発音を真似したい。」「AIPTとたくさん話したいな。」

教材『Foreign Artists in Japan』について
代名詞(目的格)を用いて自分以外の人について話したり、疑問詞(Which, Whose)を用いて相手に尋ねたりする表現を身に付ける。これまでの学習を通して自己紹介や簡単な会話に慣れ親しんでいる生徒は、本単元によって、更に英語の能力を伸ばすことができる単元である。
本単元では、興味のある有名な人についてタブレットを用いてまとめ、AIPTへのプレゼンテーション活動を行い、AIPTとの会話を進めようとしている生徒は、主体的に動かしやすくなる。また、ペアで人や物について会話する「Explanation Game」を学習として行う。授業で、かつ楽しく英語表現を身に付けながら、本単元のプレゼンテーションへとつなげていくことを期待する。

こんな生徒に
いろいろな英語表現を身に付けようとして、主体的に進んでいくことができる。
「もっと多くの表現やリアクションの仕方を習いたい」「AIPTとタブレットでも話してみたい」
・習った表現を用いて簡単な会話をすることができる。
「たくさんの代名詞や疑問詞を使うことができた。」「会話の流れに合った表現や質問ができたよ。」
・仲間との学習を通して、より良い英語表現を身につけることができる。
「友達の表現を参考に工夫することができたよ。」「この会話表現をまた使ってみよう。」

4. 単元構成 (全13時間)

活動内容	手立て・支援
前置に置いたペロニカ先生との会話活動を取り組もう① ・身体を動かしながら中絶中に来たペロニカ先生との英語。また、復習する。 ・質問を聞き返して、間違えて答えているより一歩上りていくようにする。 ・ペロニカ先生が有名な人について話して、またプレゼンテーションを考へよう。 興味のあるテーマなら自信をもってペロニカ先生に伝えられよう② 人について説明する表現を身につけてみよう③ Do you know him? He's Ohno Yuki. Which do you like, Dragons or Giants? Whose uniform is this? It's his. Number 22. ・代名詞を使う人について表現を身につけよう④ ・Explanation Gameを通して友達と英語表現を身につけられる。 ・有名な人をテーマにしたペロニカ先生に伝えられよう⑤ プレゼンテーションを考へよう⑥ ・復習の表現を振り返り、どうやらまだ英語で表現できるかな。 ・質問があると言いたいことが伝わりやすいようにしよう。 This is Hayao Miyazaki. Do you know him? He makes many movies. My favorite movie is Totoro. Which do you like, Totoro or Ponyo? ・タブレットを使うと伝わりやすいようにしよう⑦ ・本単元の前に友達と練習をしよう⑧ 前置とプレゼンテーションの練習をしよう⑨(本時) ・伝えたいことの写真をとろう。これをベースにしよう。 ・ペロニカ先生からの質問に答える練習をしよう。友達に質問するときにはこれまでに習った Do you? / Is he? / Does he? / How about you? などを使いよう。 Do you like movies, too? / Does he like singing? Are you a baseball fan? / Where is he from? ・相手の話をよく聞いてみよう⑩ ・聞き返すときはどんな表現でいい? I see / Really? / Wow / Cool. Me, too / How about you? Sorry? / Pardon? Could you say that again? ・撮影したプレゼンテーションの様子を撮影して振り返ってみよう。 ・撮影で撮った自分のプレゼンテーションの内容を友だちに話してみよう。仲間間で話してみよう。 ・今日の授業は次回に向けて振り返りしよう。 ・少しづつ、自信をもってペロニカ先生に伝えられよう⑪ 自信をもってペロニカ先生に伝えられよう⑫ ・原稿がなくても、自分なりに上手に話せることができる。 ・タブレットの使い方を上手に、伝わりやすい発表にすることができた。 ・撮影で撮った自分のプレゼンテーションの内容を友だちに話してみよう。 ・今日の授業は次回に向けて振り返りしよう。 ・自信をもってペロニカ先生に伝えられよう⑬ 自分のプレゼンテーションの様子を振り返ろう⑭ ・前置のペロニカ先生との会話活動より、すらすら話せるようになったよ。 ・友達の質問に答えられるようになったよ。 ・友達と協力しながら楽しく学ぶことができたよ。 ・もっといろいろな表現を身に付けていきたい。	つかむ Eーイ 英語表現の練習や客観的に確認するために、撮影した自分のプレゼンテーションの様子を撮影し、振り返る。 つかむ Eーイ AIPTに伝えたいという意欲を高めるために、生徒にとって身近な話題である有名な人について話しよう②をプレゼンテーションのテーマにする。 向き合う Eーイ 授業性での会話を身につけるために、Q&A方式の会話活動「Explanation Game」を練習する。 向き合う Eーイ 「やってみよう」という意欲を高めるために、タブレットを用いたプレゼンテーション作りを練習する。 向き合う Eーイ 自分のプレゼンテーションの様子を客観的に振り返るために動画撮影をする。 向き合う Eーイ 自分のプレゼンテーションの様子を客観的に振り返るために動画撮影をする。 向き合う Eーイ 自分のプレゼンテーションの様子を客観的に振り返るために動画撮影をする。

授業後、C教諭から次のようなメールが届いた。

2022/11/03 (木) 8:32

お世話になります。昨日は御参観、御指導ありがとうございました。

9月の御指導が私の中でかなり大きな財産となり、あれが授業を根本的に考える契機となりました。

今でもその時のメモを机の見えるところに置いてあります。

今回ご指導いただいたことも今後の財産として更なる改善を目指して参ります。

長きにわたる御指導、本当に感謝いたします。今後ともよろしくお願いいたします。

折り返し、私からも感謝と励ましのメールを送信した。

2022/11/03 (木) 15:47

大変お世話になっております。

昨日は、本当にすばらしい授業をありがとうございました。

…(略)…

事後も申しましたが、9月に見せていただいたから子どもたちの変容、先生の姿勢ががらりと変わっていて、本当に驚きました。もともといい子たちだなとは思っていましたが、「いい子」が「すばらしい子」になっていましたね。

英語を使いこなしている、楽しんでいるという姿が表出し、子どもたちって好きなもの（こと）があるとほんとに強いなと思いました。また、たどたどしかったタブレットの扱いも、話している英語に加えて、型にはまってかつこよくプレゼンできていましたね。ディクテーションの速さにも驚きました。参加の方から、「どうやって今日を迎えたのか」と質問がありましたが、私もお聞きしたいくらいです。

今後の課題としては、ふりかえりで、寧々さんの発言の「リアクションをどう磨いていくか」と衣路さんの発言の「無言の時間をどう使うか」という問題意識をみんなで解決していくことですね。そのままにしないことが大切です。

実は、この二つ、会話をつなげるためにはとても大切なことですよね。ぜひつなげていきたいです。

事後の研究協議で出た「深い学び」とは、まさにこのことです。技能教科である英語の場合、単に思考を深める（難しいことを考える）ということだけではなく、技能の高まりや意欲の高まりも「深い学び」の一部と考えられると思います。

そもそも、私が「絵」「絵」と強調するのも、自身が海外交流で外国人との会話に困った際、絵・写真を駆使することで会話がつながることを実感したという経験が元になっているのです。

そして、次の課題として、クラスルームイングリッシュ。もっと使えます。これも事後の会で話しましたが、子どもたちが学校で英語にふれるのは、小3・4の年間35時間ずつ、5・6年の70時間ずつ、中学3年刊の140時間ずつ、計630時間しかありません。その一時間一時間をできるだけ英語に浸らせることが大切です。貴校研究でも、「生活に生かす」はとても大切なキーワード、ただ、英語の場合は、普通の生活の中に英語がありません。なので、1時間の英語の時間だけはイングリッシュ・タイムにするということです。

…(略)…

さらに、もう一つ、ターゲットセンテンスの正確な定着です。使っている英語の確認をするとより定着すると思います。Explanation Gameで、各自が発した質問がありますね。どんな質問文で聞いたか、みんなで確認、リピートするとかして定着させていきましょう。

人称や時制の誤用があった時は、立ち止まってみんなで確認することも必要ですね。流していい表現と、確実に押さえる表現を分けて、練習していくと正確性と流ちょうさが両立できると思います。…(略)…

この返事として、C教諭は次のようにも返信してきた。

2022/11/04(金) 14:29

…(略)…

あまりに嬉しくて先生からのメールの一部を生徒の前で紹介してしまいました。勝手ながらすみません。生徒は恥ずかしそうに目を細めていました。

さらに、9月の助言を、県研究発表会後の授業で実践してきたことや、実践を基に論文執筆に意欲を表すメールも送られてきた。成功体験が自信に繋がり、教師の学びの意欲につながっている様子がよくわかる文面である。

2022/12/15 (木) 10:01

お世話になります。ご無沙汰しております。

研究発表後も「きづき」「つながり」「ふりかえり」をテーマに自問自答しながら授業を進めています。あの時いただいたご助言を、今も変わらずずっと机の見えるところに掲げています。これが机の上にあるお守り（9月に御指導いただいたメモ）です。また、本年度は10年ぶりに論文に挑戦してみようと思っています。

2023/01/11 (水) 9:26

明けましておめでとうございます。本年もよろしくお願いいたします。

冬休み中に何とか論文を仕上げました。10年近くぶりのものですので恥ずかしい内容ですがご一読いただければ幸いです。

この他に、C教諭のみならず、A教諭とB教諭にも、私の指導助言についての感想を求めたところ、次のように感想・意見を綴ってきた。

・ご自身の実践、経験をもとにご指導をいただけたのでありがたかったです。C先生の実践の際に事前に授業の様子をご覧になられ、アドバイスをされたと思いますが、僕の時もやってほしかったです。（A教諭）

・自分の授業の経験が浅い中でいただいたアドバイスは、新しい視点をもたらしてくれました。そのおかげで今自分が教師として何が足りないかが理解でき改善することができました。また授業を組み立てていく上で大切な計画の立て方を学ぶことができたので、授業実践の際には本当に助かりました。（B講師）

・授業研当日はもちろん、1か月前に行ったご指導の時間がとても貴重な時間でした。…というのは研究授業の時には指摘をされない細かな部分をご指導いただき、普段の授業にも役立てるヒントがそこにはかなり多くあったからです。こういうご指導は初任者以来だったので目から鱗が落ちる気分でした。私としては「絵で遊べる」というフレーズがとても心にスーッと入ってきて、自分の授業で行っていることに大きく影響がありました。

・自分の考えていた単元構想を大切にいただき、マイナーチェンジで授業をやらせてもらえたことが嬉しかったです。今回の研究発表に向けて教科によってはかなり大きく変更があったのを聞くと、自分の思いを大切にしてもらえたのかなと思います。また、過去に都築先生のご指導をいただいた先生方からも「自分の思いを大切にもらえるよ」と同じような意見をいただきました。

・メールで連絡を取り合うという手段も、自分にとってはありがたかったです。時間の有効利用にもつながりました。（いずれもA教諭）

6 おわりに

以上、『新たな教師の学びの姿』を実現させるための研修の在り方―授業者の思いに寄り添う指導助言の工夫―と題して、研修会講師としての研究実践と考察を述べてきた。

授業研究の助言を通して見られた教諭の皆さんの姿は、きっかけは研究指定という外的動機づけではあるが、3人の教諭に対して、一方的な教科観や指導方法の押し付けではなく、気づきを促し、授業者の思いを汲み取り、価値づけたことが有効であった。特に、C教諭への支援のように、事前に子供たちの様子をとらえる機会をいただき、それをもとに、クラスの子供たちへの支援策をアドバイスできたことが効果的であったと感じている。

教育界では、絶えず「不易と流行」の両面が議論されている。研修制度そのものは時代の要請を反映して、流行をとらえながら形を変えていくものである。反面、子供と共に学び続ける教師の姿を表出することは、いつの時代、どのような社会になっても必要不可欠な不易の部分である。そういう意味で、「新たな教師の学びの姿」の創出は、流行でもあるが不易でもある課題をとらえることができる。授業がより楽しく、より魅力的なものになるように工夫し、子供にとっても教職員にとっても、持続可能でウェルビーイングな教育活動を展開できるよう力を尽くしていきたい。

【注記】

- 1 中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』を担う教員の養成・採用・研修等の在り方について』（文部科学省 2022年3月）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985_00004.htm(2023年11月閲覧)
- 2 『研修履歴を活用した指導助言等の手引』（愛知県教育委員会 2023年4月）
<https://www.pref.aichi.jp/uploaded/attachment/433565.pdf>(2023年11月閲覧)

【主な参考文献】

都築孝明「『新たな教師の学びの姿』を実現させるための教員研修の在り方～学校教育における「学びのネットワーク」の構築を契機に～」21世紀型教育研究会編『21世紀型教育研究 新しい学びを創る』（研究紀要 第8号）、pp.110-117、2024年3月

（幸田町立坂崎小学校 校長）

<実 践 論 文>

高等学校における「総合的な探究の時間」の効果的な実施について

ー学生の意識調査から分かることー

大石 益美

1 はじめに

高等学校では、2019年4月から「総合的な探究の時間」が先行実施され、2024年度で6年目となる。旧学習指導要領の「総合的な学習の時間」においても、横断的・総合的な学習や探究的な学習を行うことは目標とされていたが、2016年12月の中央教育審議会答申では、一定の成果を認めつつも、学校全体で育てたい資質・能力に対応したカリキュラム・マネジメントや、探究のプロセスのうち「整理・分析」、「まとめ・表現」の取組が十分でないことなどの課題があることが報告された。それを踏まえて現行の学習指導要領では、探究的な学びを更に推進し、「古典探究」や「日本史探究」など「探究」を付す科目を導入するなど、学校教育活動の多くの場面で「探究」の概念を取り入れることが求められるようになった。

「探究」の導入については学校格差が大きく、スーパーサイエンス（SSH）校などを中心に成果を上げている学校もあるが、いまだに探究活動に対する教員や生徒の意識が低い学校もある。筆者が訪問したある高等学校の教頭は、『進学や就職の役に立つとは思われないのに、なぜ探究活動をやらなければならないのか』、『やりたい教員がやればよい』という教員の意識に加え、『受験勉強があるのに探究はやりたくない』、『何のためにやるのか分からない』という生徒もあり、効果的な実施が難しい」と愚痴のように話していた。

このような状況を踏まえて本稿では、探究活動を効果的に実施するための方策について、教職科目を履修している学生の体験と意識調査から考えていく。

2 学生の意識調査について

学生の意識については、主に次の2つの方法で調査した。

(1) アンケートによる意識調査

筆者が今年度担当した教職科目の受講生を対象に、初回の授業時に、記述式アンケートを実施した。

ア 対象学生

(ア) 「総合的な学習の時間の指導法」受講学生（3年生以上）：94名……【1群】

「総合的な学習の時間の指導法」はⅠ期に教職科目として3年生を対象に開講している（一部4年生や科目履修生も含まれる）。全員が教員免許状を取得するために他の教職科目も受講しており、学習指導要領の内容なども学んでいる。本授業でも「探究活動」の事例研究や指導法を扱うため、授業を通して自己の経験を客観的に判断することが出来る。この集団を【1群】とする。

(イ) 「教職入門」受講学生（1年生）：125名……【2群】

「教職入門」はⅡ期に1年生を対象に開講される、初めての教職科目である。まだ教員免許状取得を目指すことを決めていない学生もあり、教職に興味はあるが、教師の視点はまだない。受講生の中には2年生以上の者もいたが、他の教職科目を受講しているため、本研究の対象からは除外し、教職について学んでいない1年生のみを対象とした。この集団を【2群】とする。

イ 調査項目

- (ア) 高校生の時に「総合的な学習（探究）の時間」を受けたか。
- (イ) 受けた場合、好きだったか、嫌いだったか。また、その理由。
- (ウ) 印象的な活動の内容、探究活動を経験した場合はその概要

(2) 毎時のふりかえり、感想

「総合的な学習の時間の指導法」と「教職入門」では、毎時間、授業のふりかえりを提出させた。その際、探究活動に言及した記述があれば、それを参考にした。

3 調査結果

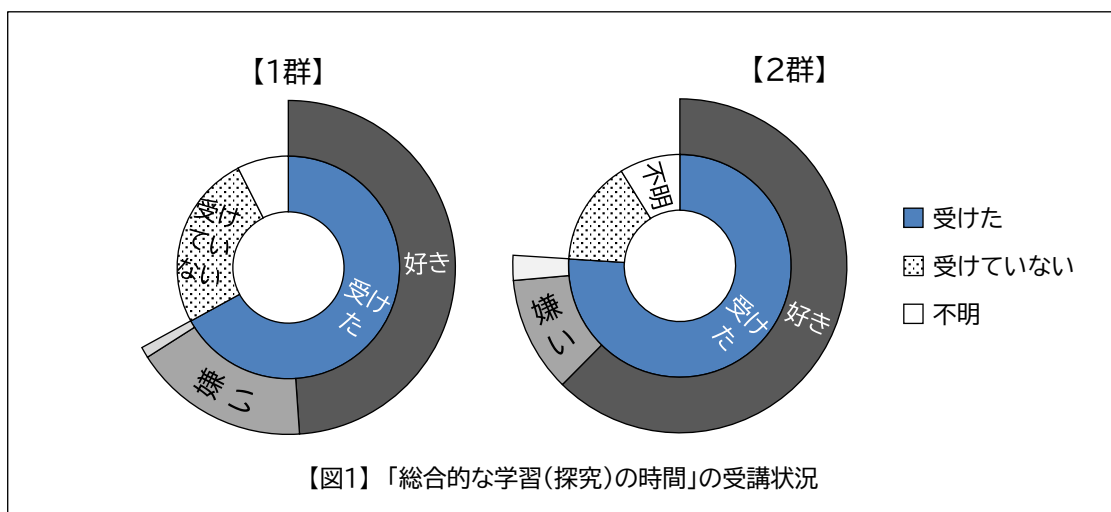
(1) アンケート結果（概要）

調査項目(ア)、(イ)の概要は、次のとおりである（【表1】、【図1】参照）。

【表1】 「総合的な学習（探究）の時間」の受講状況

(%は総数に対する割合)

	総数	「総合的な学習（探究）の時間」を		不明
		受けた	受けていない	
【1群】 「総合的な学習の指導法」受講生 (3年生以上)	94人	63人(67%) 好き46人、嫌い16人 どちらでもない1人	24人 (26%)	7人 (7%)
【2群】 「教職入門」受講生(1年生)	125人	95人(76%) 好き78人、嫌い14人 どちらでもない3人	19人 (15%)	11人 (9%)

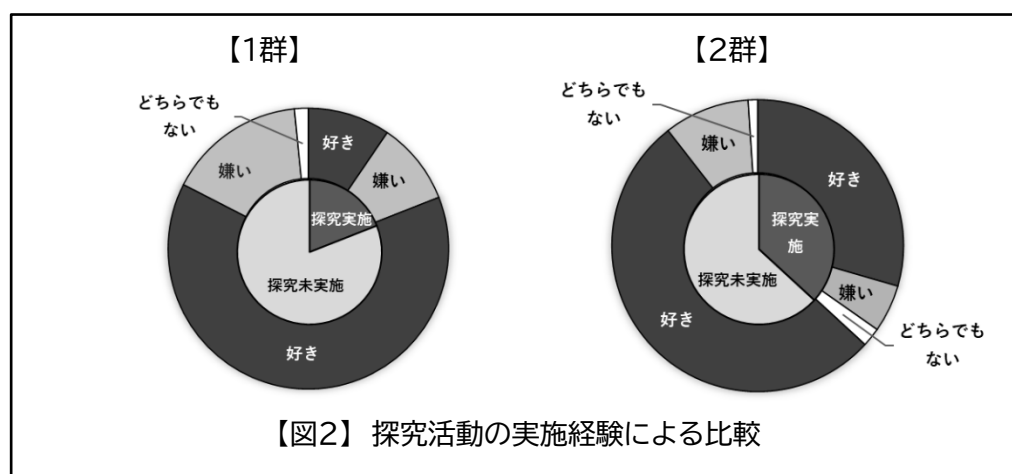


なお、「総合的な学習（探究）の時間」を「受けていない」と回答したのは、専門学科の「課題研究」やSSHの学校設定科目等で代替しているケースが多いが、中には、日本の高等学校に通っていなかった（外国在住）というケースもあった。また、出身高校を考えると明らかに教育課程に「総合的な学習（探究）の時間」が位置付けられているはずであるが、それを認識していない学生もいた。恐らく、名称が「総合的な学習（探究）の時間」ではなく学校独自の名称がつけられているために認識できなかったのであろう。これについては、学生の意識を尊重してそのままのデータを使った。また、「不明」は、それらしい名称の科目があるが、それが該当するのかどうか分からない、覚えていないというケースである。

また、探究活動の経験による差異についても調査した。探究活動の実施／未実施については、調査項目「(ウ) 印象的な活動の内容（探究活動を経験した場合はその概要）」の記述から筆者が判断した。記述から判断できない場合は直接学生に聞き取るなどして、「①課題設定→②情報の収集→③整理・分析→④まとめ・表現」のサイクルを1回でも回していると判断できるものを「探究」とし、「〇〇探究」と銘打っていてもどこかの部分が欠けているなどしてサイクルが回っていないと判断したものは「未実施」とした（【表2】、【図2】参照）。

【表2】 探究活動の実施経験による比較

	受けた人数	探究実施	探究未実施
【1群】 「総合的な学習の指導法」受講生 (3年生以上)	63人	12人(19%) 好き6人 嫌い6人 どちらでもない0人	51人(81%) 好き40人 嫌い10人 どちらでもない1人
【2群】 「教職入門」受講生 (1年生)	95人	35人(37%) 好き28人 嫌い5人 どちらでもない2人	60人(63%) 好き50人 嫌い9人 どちらでもない1人



「探究」と銘打ちながら未実施とした活動の大半は「整理・分析」が欠けており、調べたデータをそのまま発表するという「調べ学習」であった。また、中には、活動自体は探究活動の要素を満たしているが、本人の活動としては不十分と考えられるものもあったが、それらは「実施」に位置づけた。

これらの結果から、【1群】に比べて【2群】の方が、高等学校で「総合的な学習（探究）の時間」を受けた割合や、その中で「探究活動」を経験した割合が高いことが分かる。【2群】の学生の記憶が新しいという要素があることは否めないが、高等学校の取組も「探究活動」を実施するように変化していることが推測される。

(2) アンケート結果（好きな理由、嫌いな理由）

「総合的な学習（探究）の時間」を受けた学生のうち、その時間が好きだったと答えた学生は【1群】73%（46/63人）、【2群】82%（78/95人）と高いが、その理由は次のとおりである（同意の回答をまとめ、ポイントのみ簡潔に表現した）。

好きな理由

【1群／探究実施】（「探究実施」の50%）

- ・自己探究できた　・自由度が高い　・授業内容が新鮮だった　・構えなくてよい
- ・普段と異なる学びができた　・友達とワイワイ楽しかった

【1群／探究未実施】（「探究未実施」の78%）

- ・調べ、発表して意見交換できた　・様々なテーマで学んだ
- ・映像を見た　・普段話を聞くことのない講師の話を聞いた　・将来について考えた
- ・普通の授業と違った　・活動的だった　・実践的だった
- ・友達と調べ学習をした　・級友と関わるのができた　・友達と話しながらできた
- ・クラス内交流できた　・異学年との交流ができた　・意見交換できた
- ・苦手な教科よりよい　・気分転換できた　・楽しかった　・息抜きという感じ
- ・自由時間だった　・レクや別の授業になった　・遊びや行事の準備だった

【2群／探究実施】（「探究実施」の80%）

- ・興味あることを探究できた　・気になることを調べ、視野が拡大した
- ・専門分野を探究した　・自分で導き出すのが面白い　・普段と違う内容を学んだ
- ・異なる意見を知った　・意見交換できた　・自由に考える時間があつた
- ・地元のことを考えるのがよかった　・やりがいのあるプロジェクトだった
- ・自分を見つめ直した　・共同作業が好き　・グループ活動で深めた
- ・いろいろなことに挑戦できた　・プレゼンやレポートの書き方を学んだ

【2群／探究未実施】（「探究未実施」の83%）

- ・異なる論理を知った　・視野が広がった　・人として成長した
- ・自分の心を勉強した　・自分を見つめ直した　・勉強以外に大事なことを知った
- ・答えが決まっていなくてよい　・自分の考えを追究できた
- ・興味あることに熱中できた　・自分たちのアイデアを出した
- ・意見交換できた　・話し合いが多かった　・自分の意見を言う機会があつた
- ・グループワークをした　・友達と調べまとめるのがよかった　・自由度が高い
- ・将来について考えるのができた　・大学のことを学べた　・新たな知識を得た
- ・普通の授業とは異なる　・外部講師の話が聞けた　・座学ではなかった
- ・楽しかった　・楽しかった　・「宗教」だった　・好きな教科学習ができた

嫌いな理由

【1群／探究実施】（「探究実施」の50％）

・大変だった ・自分でやるのが難しかった ・題材の理解に苦勞した ・探究ばかりで退屈 ・テーマに興味をもてなかった ・入試に直結せず集中できなかった

【1群／探究未実施】（「探究未実施」の20％）

・アイデアが浮かばなかった ・興味のないことを探究させられた
・難しいトピックだった ・進路調べだった ・調べたり勉強ばかりだった
・楽しくない ・面倒だった ・自習だった

【2群／探究実施】（「探究実施」の14％）

・0から1を生み出すのは苦手だった ・調べることが多くて大変だった
・調べたり考えたりするのはよいがプレゼンが嫌だった
・パワポで発表が大変だった ・難しくて時間がかかる

【2群／探究未実施】（「探究未実施」の15％）

・アカデミックで楽しくなかった ・面白くなかった ・教員の考えと違った
・グループで発表は大変だった ・自由テーマでなく長期にわたるので嫌だった
・興味がなかった ・プリントや教科書を読むだけで面白くなかった

【1群】【2群】ともに、「探究実施」グループは、探究活動を実施する上での感想が主であり、探究活動を肯定的にとらえている回答がある一方で、探究活動のつらさや苦勞を否定的にとらえている回答が目立った。一方、「探究未実施」グループについては、

【1群】と【2群】の回答に差異が見られた。【1群】の「好きな理由」は活動内容そのものに言及する回答以外に、「友だちと一緒に…」など他者との交流を挙げたものが目立った。また、「気分転換できた」「楽だった」「息抜きという感じ」「自由時間だった」、「レクや別の授業になった」、「遊びや行事の準備だった」などの回答も目立った。学校が提供しているプログラムが不適切なケースもあるかもしれないが、探究のテーマが教科に関連する内容である場合に「教科学習」と捉えたり、自分たちで情報収集をする時間を「自由時間」「自習」と捉えたりしていると推測される。一方、【2群】ではそのような回答はほとんどなく、探究活動の経験の有無に関わらず内容に言及しているものが多かった。

また、全体的に【1群】に比べて【2群】の記述からは、「探究活動」の目的を理解していることが読み取れる。これは、学校現場において「探究活動」が浸透しつつあるからだと考えられる。なお、内容的には「調べ学習」であり、インターネットの情報をそのまま発表する活動であっても、それを自分で活動した成果であり、「探究」と受け取っている学生も多くいたが、そのような学生も含めて「自分自身で何かを行った」ことに満足している様子も感じられた。

(3) ふりかえり、感想の記述より

毎時のふりかえりや感想の中で、自分の経験をふりかえる記述は、授業内で「探究活動」を扱う【1群】の生徒に多く見られた。授業で「総合的な学習（探究）」の時間の指

導法」や「探究活動」について学ぶ中で、自己の経験と照らし合わせて抱いた感想の一部を挙げる。(下線は筆者)

- A 総合的な学習の時間は、児童生徒が探究的・協働的に学び、「生きる力」を習得するために力を入れて行っていくべき教育活動なのにも関わらず、実際にはこれが単に別の授業の代替や自習の時間に使われているという現状があるのがとてももったいなく感じた。【1群／探究未実施】
- B 他の教科と代替してしまったり自習の時間になってしまったりするなんてもったいないと感じた。総合的な学習・探究の時間には様々な要素が組み込まれていて、その必要性や意図をきちんと生徒に伝えていくべきである。【1群／探究未実施】
- C 総合の時間に何を狙っているか、目標や活動計画を教えてもらったことはなかったので、総合の時間の目標をなぜ生徒に言わないのか、言う義務がないだけなのか教えてほしい。【1群／探究未実施】
- D 高校を振り返ると、授業の意図はあまり分からないし、学習指導要領の内容や学校の教育目標などを知らなかったから、余計に何がしたいのか分からないという状況になってしまうのではないかと感じました。だからこそ、何のためにこの授業をやるのか、どんな目的があるのかということを初めに生徒に簡単に説明するのはよい方法だと思いました。【1群／探究未実施】
- E 高校時代は何が総合的な探究の時間かもわからず、何が学んでいるのかも全く分からなかった。そんな裏ではこのような大変な作業をしていたのかと思いとても驚いた。しかし、何をして何を学ぶことを目指すのかといった教育目標を感じたこともなかったため、もし自分が教員である時が来るのならば、伝え方は様々かもしれないが、しっかりと伝えていきたいと思った。【1群／探究未実施】
- F 高校生の時、探究という授業に対してのイメージは、一体何をしているのかかわからないというのが正直な感想でした。しかし、授業を受けている中で、大谷選手が例に挙げられた、マンドラチャートは自分について見直してみる、また、盲導犬の数が少ない実態について調べ、盲導犬に関する情報をまとめたポスターを制作するなど、自分達で課題を発見し、その解決方法を見つけ出すという意図があったのだなど、気づくことができました。【1群／探究未実施】
- G 自分が受けてきた探究の授業はただ調べ学習だったと感じた。【1群／探究未実施】
- H 私の高校時代の総合的な学習の時間の学びは、探究というよりも調べ学習で終わってしまったため、アクティブラーニングの視点が緩かったように思う。思い出せる限りでも発表の仕方などの練習等はなかったため、達成度の自己評価や振り返りもしにくかったことを思い出した。【1群／探究未実施】
- I フィールドワークを考える際、「あなたの好きなことは？」と記されていたことが印象に残った。私は、調べ学習を行う際、自分の調べたいことがわからず、決めるまでに時間がかかってしまう生徒だった。しかし、それこそ世界の遺跡や環境の取り組みには興味があったため、そこを追究すればよかったのだと思った。大学での授業も最近自分が取りたいと思う授業があまりとれていないため、高校などの探究とは関係なくとも、学びによって人生が充実するような生活にしていきたいと思える機会になった。【1群／探究未実施】
- J 教科書のコラムにある、課題の設定が不十分であると、「ありきたりな提案」ばかりになってしまうという点に深く共感した。私自身、高校時代はリサーチ・クエスチョンを明確に立てたり、途中で調整したりしないまま探究活動を終えてしまったため、後悔がある。【1群／探究未実施】
- K 私が高校生の頃、SSH活動の一環として、課題研究の時間が3年間ありました。その中で最も大変だった活動の内の一つが探究活動の問いの決定でした。なぜな

ら、問いによって、今後の研究の方向性が決まってくるからです。これを決定するための話し合いには相当の討論が起きました。【1群／受けていない】

L 大学に入学してすぐ、高校で充実した探究活動を行ってきた友人と探究の方法への理解が欠如していた私との間でスタートラインの違いのようなものを感じたのを覚えている。【1群／探究未実施】

M 高校3年間特進クラスで担任の先生がずっと持ち上がりだったが、その先生が探究活動に力を入れていたため、勉強だけでなくビジネスコンテストなどにもたくさん出場していた。勉強との両立は大変だったが、大学に入ってからプレゼンになれていたり、問いや疑問が自然に思いつくようになっていたりしたため、通常の学習も大切だが、探究活動の成果が大学入学後に活かしているように感じる。【2群／探究実施】

授業で探究活動について学ぶと、複数の学生から「探究活動を取り入れないのはもったいない」という感想が寄せられた（A、B）。これは、授業中の話し合いや意見にも頻繁に出た感想である。また、『総合的な学習（探究）の時間』の意義や目的を知らなかったために、主体的に取り組めなかった」「教員になったらきちんと伝えたい」という感想も多かった（B～F）。教科科目とは異なり、教科書もなく、特別活動とも混同されがちであり、自分の進路実現に直接関係ないように思われる活動を、効果的に指導することの難しさを感じる。

自分の行った活動を振り返って、「探究活動ではなく、調べ学習だった」と気付いた学生（G、H）や、「問い（リサーチ・クエスチョン）が重要である」ことを示唆した学生（I、J、K）もいた。

また、L、Mのように、高等学校で探究活動を行ってきた学生が、大学での学びにおいて、未実施の学生に比べて先んじていると感じている記述もあった。このことに特化した調査はしていないが、学生たちの中では優位性を認めている可能性もある。高校時代に探究活動を経て課題発見力や批判的思考力、ファシリテーション力、プレゼンテーション力などを身に付けた学生は、大学での学びの中でそのような力を発揮しており、そのことが自信につながっているのであろう。

4 まとめ

異なる学年の学生を対象に調査をした結果、高等学校における「総合的な探究の時間」の内容は、年度を経て探究的な学びへの移行が進んでいると推測される。【1群】の学生の中には履修を疑う記述も見られたが、【2群】ではそのような記述はほとんどなく、大半が「探究活動」や「調べ学習」、あるいはSDGsなど社会的な課題についての学びを取り入れていた。【1群】の学生の中には、「総合的な学習（探究）の時間」と、「英語」など教科科目の授業やホームルームなどを混同している者や、個人活動の時間を「自由時間」「自習」と捉えていると考えられる者もいた。授業を受けた学生たちが自ら気付いたように、「その時間の活動の目的が明示されておらず、効果的に実施できていない」ケースと

考えられる。また、「総合的な学習（探究）の時間」を受けたかどうか覚えていないと答えた学生が、授業を進めるうちに「そういえば市役所と連携して活動し、市役所に自分たちのアイデアを提案した」と探究的なプログラムの実施を思い出す事例もあった。このような者にとって「総合的な学習（探究）の時間」は、ある程度のまとまった時間を使った体験学習であったにもかかわらず、極めて印象の薄い時間であったと考えられる。恐らく、教員か他の生徒の敷いたレールの上を走り、自分で考えたり工夫したり、という主体的な取組をしていなかったのであろう。

今回の調査は、学生の記憶に困ったため、「何を行なったか」という点では正確性に欠けるが、「どのように受け止めていたか」という点では問題を示唆するに値すると考える。

高等学校で「総合的な学習（探究）の時間」を受けた学生の7～8割がその時間を好意的に捉えているが、活動目的についてはあまり意識されていない上に、本やネットで調べたことをまとめ直しただけの「調べ学習」を「探究」と捉えている学生も少なくなかった。

【1群】と【2群】を比較すると探究活動の推進は認められるが、それをより効果的に働かせるためには、探究活動が生徒の興味関心を軸に主体的に進められることは言うまでもなく、次の2点を考慮すべきである。

① 「総合的な探究の時間」の目的を生徒に明示すること

教科科目の授業とは異なり、ホームルームや特別活動などとの差異が生徒にはわかりにくい活動であるため、どこに向かっているのか、何をしようとしているのか、どのような力を身に付けようとしているのか、といったことを生徒が理解しないと活動自体が目的と逸れてしまう。学生たちは、そこで目的とされていたことが大学入学後に必要となっていることを現時点で意識しているが、高校生の時には全く意識せず、極めて印象の薄い時間となっている現状がある。

また、この時間の目的は、学校の教育目標やスクールポリシーと切り離すことができないことや教科科目の授業との連携も考えなければならないことを意識したカリキュラム・マネジメントが必要なことは言うまでもない。

その上で、目的を生徒に明示すれば、生徒が主体的に活動しやすくなり、効果的な活動になると考えられる。最終ゴールは、自分の頭で考えられるようになること、自分の考えを堂々と発表できるようになること、視野を広げて成長すること、学びのスキルを身に付けることなど、教員が意識的な働きかけをすることが効果的だと考える。

② 調べ学習を脱却して探究活動にすること

調べ学習と探究活動の差異を意識していない学生は多かった。インターネットを活用すれば情報を引くことは容易であり、それをもって「探究活動」と考える高校生も多いと予測される。このことについては、教員の指導が必要とされる。生徒全員がタブレットを授業の中で活用できる状況で、検索機能や生成AIを活用することで課題解決のレポートは作成できるかもしれない。まとめや発表のために力を費やし、

自分自身の分析をしていない事例も多い。これらについては、多くの中学校で既に行われており、高校生にとっては新たな学びとはならない。

自分で考えて発表し、他者から質問され、異なる意見をもらって考え直したり、調べ直したり、時には課題設定からやり直す、そのトライアンドエラーこそが探究活動の意義であり、社会で求められる力を身に付けることになる。発表会に合わせて調べたことをまとめ直し、「きれいなスライド」や「美しいポスター」と発表原稿をつくり、原稿を棒読みして満足する生徒は少なくないが、そこに自分のオリジナルな意見はない。探究活動全体の中で「自分の結論」を導き出せないことは「もったいない」ことだと教員が意識して生徒を指導する必要があるのではないだろうか。

また、主体的ではない活動は、発表時の質疑応答に耐えられないことが多い。観客側の質問力も調べ学習では高まらないとを感じるが、調べ学習の多くは「発表した言葉以上のものがない」のが常である。探究のサイクルを何度も回しながら、他者の異なる視点による質問や疑問への対応を徹底的に行い、自分自身でも批判的思考力を身に付けていくことが重要である。

以上の2点は、計画段階で教員が理解していても、生徒に伝わっていないために教育効果が上がらない可能性がある。探究活動に関わる教員には、探究活動の目的の明示と調べ学習からのステップアップを意識して、生徒に必要な力を身に付けさせてほしいものである。

5 おわりに

2024年4月に本学に赴任して以来、探究活動について高等学校から相談されることがたびたびあった。探究の基本的な考え方や教員の意識改革を意図した研修等の他に、進路指導と探究活動について進路指導主事を対象に講話をしてほしいとか、図書館を運営する上で必要なので図書館担当教員に探究と図書館について話してほしい、国語科授業に探究的な学びを取り入れる方法を提案してほしいなど様々な依頼がある。学校教育の各所で「探究」を意識しているのであろう。

学生の意識調査の結果から、探究的な学びが高校生の主体性を喚起し、自己を高める活動として受け取られることは明らかである。今後、各学校では、教科科目における探究的な学びをどのように取り入れるのかを研究開発し、また、カリキュラム・マネジメントを確実に行うことで、効果的に探究のサイクルを回すことが必要となるであろう。

〈参考資料〉

「総合的な学習の時間の指導法」 シラバス

授業概要(主要テーマ)、学習目標並びに準備学習の内容	「総合的な学習の時間（小・中学校）」、「総合的な探究の時間（高等学校）」の指導について、新学習指導要領を踏まえて理解を深めるとともに、教職に就くことを前提とした実践的な指導スキルを身に付けることを目指す。
目標達成のための授業方法	学習指導要領を踏まえて「総合的な学習・探究の時間」の創設と経緯、ねらい、目標などを理解した上で、具体的事例を取り上げながら、各学校で定める目標や内容、指導計画の立て方及び指導方法など基礎的なスキルを身に付ける。授業はテキストに準拠しつつ、適宜グループ・ディスカッションやグループワークを行ったり、指導計画や指導案などの作成、レポートなどを課す。授業後は、学んだ内容の振り返りや感想、質問等の提出を課し、それを共有することで授業内容の理解を深め、定着を図る。授業は、予習・復習に3時間程度の学習を前提とする。第14回はオンライン授業とする。
授業計画 第1回～ 第15回	第1回 授業ガイダンス、本授業のねらいと進め方 第2回 「総合的な学習・探究の時間」の創設と経緯、ねらい 第3回 「総合的な学習・探究の時間」の目標 第4回 各学校において定める目標及び内容、指導計画の作成と内容の取扱い 第5回 「総合的な学習・探究の時間」の指導計画 第6回 「総合的な学習・探究の時間」の学習指導：主体的・対話的な学び 第7、8回 「総合的な学習・探究の時間」の学習指導：探究的な学び 第9回 「総合的な学習・探究の時間」の評価 第10回 「総合的な学習・探究の時間」を充実する体制づくり 第11回 実践事例の検討と授業づくり①：横断的・総合的な課題に関わる実践事例 第12回 実践事例の検討と授業づくり②：地域や学校の特色に応じた課題に関わる実践事例 第13回 実践事例の検討と授業づくり③：児童生徒の興味・関心に基づく課題に関わる実践事例 第14回 実践事例の検討と授業づくり④：職業や自己の将来・進路に関する課題に関わる実践事例（オンライン） 第15回 全体のまとめ
成績評価基準	授業への取組態度、提出物、レポートの結果を総合的に判断して行う。
使用教科書	中園大三郎・松田修・中尾豊喜編著 「小・中・高等学校 総合的な学習・探究の時間の指導 新学習指導要領に準拠した理論と実践 第2版」 学術研究出版

「教職入門」 シラバス

授業概要(主要テーマ)、学習目標並びに準備学習の内容	現代社会における教職の重要性の高まりを背景に、教職の意義、教員の役割・資質能力・職務内容等について身に付け、教職への意欲を高める。教育の今日的課題にも関心をもつように促す。さらに教職への適性を自ら判断し、進路選択に資することができるようにする。教職の概要を理解し、教職に就くための動機付けができるようにすることが本授業の大テーマである。
目標達成のための授業方法	本授業では、教員という職業に関わる様々な事例を学ぶ。授業はテキストに準拠しつつ行うが、具体的な事例や新聞等のニュースから教育の今日的課題について取り上げ、適宜グループ・ディスカッションなどを実施する。授業後には学んだ内容の振り返り、学んだ内容に対する感想や質問などを提出し、その内容を共有することで、学習内容の定着を図る。授業は、予習・復習に3時間程度の学習を前提とする。（第14回はオンライン授業とする。）
授業計画 第1回～ 第15回	第1回 授業ガイダンス、教職課程で学ぶこと 第2回 子どもの生活と学校：最近の子どもの生活、学校の中の子ども 第3回 教師の仕事：学習指導 第4回 教師の仕事：生徒指導 第5回 教師の仕事：進路指導 第6回 教師の仕事：教育相談 第7回 教師の仕事：学級経営 第8回 教師に求められる資質・能力 第9回 教員の養成と採用、研修 第10回 教員の地位と身分 第11回 学校の管理・運営（チーム学校） 第12回 教育法規と教育：憲法、教育基本法 第13回 教育法規と教育：学校教育法等の関連法規 第14回 教育改革の動向（オンライン） 第15回 全体のまとめ
成績評価基準	授業への取組態度、毎回の提出物、レポート（試験）の結果等を総合的に判断して行う。
使用教科書	「教職入門 教師への道」藤本典裕編著 図書文化社

〈参考文献〉

- 文部科学省 (2018), 高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示)
- 文部科学省 (2018), 高等学校学習指導要領 (平成 30 年度告示) 解説総合的な探究の時間編
杵渕洋美・脇野哲郎・佐藤裕紀 (2022), 「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向けて
ー「総合的な学習の時間」学習実態調査からー, 新潟医療福祉大学教職支援センター年報
第 6 号, pp. 1-14
- 大橋忠司 (2020), 総合的な学習の時間の成果と課題と方向性ー「特別活動と総合的な学習
の時間の指導法」の授業からー, 同志社大学教職課程年報第 9 号, pp. 65-77
- 田中将之 (2020), 「総合的な学習の時間」の意義と目標に関する一研究, 尚絅大学研究紀要
人文・社会科学編第 52 号, pp. 1-11
- 山本明利 (2018), 高等学校の「総合的な探究の時間」をどう指導すべきか, 北里大学教職課
程センター教育研究 4, pp. 17-31
- 田中均・柏木信一郎 (2021), 「総合的な探究の時間」実施に係る基礎的実態調査, 東京理科
大学教職教育研究, pp. 93-102
- 白井靖敏・三宅元子 (2020), 「総合的な学習の時間」と大学での主体的な学び, 名古屋女子
大学紀要 66 (人・社), pp. 141-150
- 伊禮三之 (2022), 大学生の「総合的な学習の時間」の被教育体験に関する一考察ー「総合
的な学習の時間」の特質と意義に焦点をあててー, 子ども教育学科論集 Vol. 2, pp. 67-85
- 西村宗一郎 (2016), 高等学校における「総合的な学習の時間」における学習評価 1ー協同
学習における評価, 北里大学教職課程センター教育研究 2, pp. 55-67
- 西村宗一郎 (20147), 高等学校における「総合的な学習 (探究) の時間における学習評価 2
ー協同学習におけるグループづくりと評価, 北里大学教職課程センター教育研究
3, pp. 103-113
- 久我周夫 (2017), 「総合的な学習の時間」の課題と改善についての検討ー授業を受けてき
た側の調査から見えてきたものー, 大阪夕陽丘学園短期大学紀要第 60 号, pp. 23-35
- 和田孝・新庄恵子 (2019), 教職課程の新科目である「総合的な学習の時間および特別活動
の指導法」の実施に向けての課題ー実態調査を踏まえた「総合的な学習の時間」の学習の
実態ー, 帝京大学教職センター第 6 号, pp. 3-13
- 和田孝・新庄恵子 (2020), 教職課程新科目「総合的な学習の時間の指導法」の充実に向け
てー実態調査から見える課題ー, 帝京大学教職センター年報第 7 号, pp. 25-37
- 渡邊均・田代裕一 (2020), 「総合的な学習の時間」に関する研究 I ー大学での教職教育へ
の示唆ー, 西南学院大学人間科学論集第 16 巻第 1 号, pp. 227-264

(教職センター 教授)

道徳は教えられるのか（４） ～ 教育実習指導で平和教育について考える ～

竹下 裕隆

１ はじめに

中学校の「特別の教科 道徳（以下、道徳科）」における平和教育については、内容項目の18「国際理解、国際貢献」の中で、「世界の中の日本人としての自覚をもち、他国を尊重し、国際的視野に立って、世界の平和と人類の発展に寄与すること」と示している。

道徳科の学習指導要領解説（以下、解説）の内容項目の概要では、「将来の我が国を担う中学生には、日本のことだけを考えるのではなく、国際的視野に立ち、すなわち、広く世界の諸情勢に目を向けつつ、日本人としての自覚をしっかりとって国際理解に努めることが必要である」とし、「平和は、全ての国々の万人の心の内で模索すべき道徳的課題の一つであるということを理解する必要」があり、「日常生活の中で社会連帯の自覚に基づき、あらゆる時と場所において協働の場を実現していく努力こそ、平和で民主的な国家及び社会を実現する根本であり、国際的視野に立って世界の平和に貢献することにつながる」としている¹。

また、指導の要点として、「まず、他国には日本と同じように、その国の伝統に裏打ちされたよさがあることや、例えば、我が国と同様、他国にも国旗や国歌があり、相互に尊重すべきことなどを学習する中で、その国独自の伝統と文化に各国民が誇りをもっていることなどを理解」させた上で、「様々な文化のもつ多様性の尊重や価値観の異なる他者との共生などについても考えを深める必要がある」としている。そして、「今後ますますグローバルな相互依存関係の中で生きていく中学生にとって、広く世界の諸情勢に目を向け、国際社会で生きる能力を身に付けることはこれまで以上に必要となる。そうした社会の変化に能動的に対応できるとともに、国際社会において自らの役割と責任を果たすことができる日本人となることが求められる」とし、さらに、「世界の平和と人類の発展に貢献するという理想を抱き、その理想の実現に努めることが大切」で、「その理想の実現のための基本になるのは、国によってもものの感じ方や考え方、生活習慣などが違っても、どの国の人々も同じ人間として尊重し合い、差別や偏見をもたずに公正、公平に接するということであり、このことは、日本人だけに求められるものではない道徳的価値である」ことを示している²。

このように、学習指導要領では、他国の人々が我々日本人と同じように存在していることに想像力を働かせていくことを求めているとも言える。ただ、現在の世界に目を向ければ、国家間の課題に対して軍事力を用いて解決しようとする動きを、生徒を含め、私達は目の当たりにしている。互いに理解し合うことは平和の大前提だとしても、それであっても戦争は起きうる。戦争とはどういうものなのか、日本人として先の戦争を忘れてはなら

ないし、そのためにも、学校教育の中で伝えていく努力は欠かせない。戦後、学校教育においてどのように平和教育がなされてきたのかを踏まえた上で、教職を目指す学生にそれをどう伝えていったらいいか。私が担当した教職科目「道德教育の理論と方法」における学生諸氏の振り返りに書かれた意見を元に、その方法について考えてみたい。

2 戦後日本における平和教育

日本の平和教育について、古波蔵香氏³は、「第二次世界大戦後の日本の教育は、戦前・戦時下で行われた教育への深い後悔と反省から、平和教育の理念を土台として再出発」したとしている⁴。戦後、「修身科」は停止されており、日本における平和教育は、学校教育全体として平和教育を実施していくという決意から始まっている。

1950年代は、「この時代は教師だけでなく子供たちもまた、戦争体験者」であり、それゆえ、「教師や子どもたちの経験そのものが戦争について考える教材となり得た」とし、当時の代表的な教材として、長田新編集の「原爆の子——広島の子の少女のうたえ」（1951）を紹介している。戦争体験者でもある当時の子どもたちも、同世代の被爆体験者の「体験に共感することを通して、原爆がもたらした悲劇について考える機会となっていた」と思われる。

しかしながら、1960年代に入ると、「社会全体で戦争記憶の風化が急速に進んだことにより、平和教育は見直しを余儀なく」され、「戦争を体験していない子供たちにどのようにして戦争を伝えていくのか、このような課題に向き合った結果、編み出されたのが他者の戦争体験の語りを通して戦争について学習するという方法論」であった。1960年代は「親世代が戦争体験者である場合が多かったため、家族の人たちから語られる戦争体験の話を教材とした平和教育実践が行われ」とし、「親や祖父母などの身近な人々の置かれた悲しく苦しい境遇に洋館することで戦争を忌み嫌う気持ちを育んでいった」としている。

そして、「時が経ち、親世代が戦争を体験していない世代となっても、戦争を体験した人の語りを聞くという機会を通して、子どもたちが平和について考えることを目的とした教育実践」は受け継がれていき、戦争体験を語る役割は、「以前のような子供達にとって身近な家族から、公の場で自らの戦争体験を語ってきた語り部へと移行」したとしており、「語り部の体温のようなものを感じる生きた語りは、教科書や資料集からは得られない何がしかを学習者にもたらす」とし、平和教育について、「こうした語りに学習者が共感することで戦争を忌み嫌う心を育もうと試みて」きたとしている。

戦争体験者が高齢化する中で、語り部の世代交代、親世代の体験をその子ども世代が語り継いでいくという取り組みも進んでいるが、広島市の平和記念資料館など、そこに出向かなければ学べないという面もある。

こうした中で、古波蔵香氏は、「戦争体験の手記集やそれらをもとに創作された物語」を用いた学習方法を提示している。先ほどの「原爆の子」の他、「かわいそうなぞう」（1970）や「ちいちゃんのかげおくり」（1982）とともに、原爆症によって若くして亡くなった佐々

木禎子の生涯を描いた物語（「おりづるの旅」（2003）、「禎子の千羽鶴」（2013）、「飛べ！千羽づる」（2015））を紹介している。

これらを通して、古波蔵香氏は、日本の平和教育のあり方として、「戦争の悲惨さを感じ取り、戦争を忌み嫌う心を育む」ことだとしている。

このような平和教育は、「道徳の時間」だけでなく、修学旅行や学級活動などの特別活動を通じて行われてきた。現在の平和教育について、本学学生の体験談を元に、振り返ってみたい。

3 学生が体験した平和学習

私の教職科目「道徳教育の理論と方法」の講義で物語教材の扱い方を考えさせる際に、ネット上に公開されている語り部による被爆体験の話を聴いてもらった。その上で、日本の平和教育について、平和学習を通じて学んできた学生が、実際、どのように捉えているか、体験談や感想を書いてもらった。その一部を紹介する。（以下、下線は筆者）

・私自身、佐々木禎子さんについて授業や総合的な学習の時間で学んだのを覚えています。中学校3年生の修学旅行で広島に行ったのですが、その時のために学ぶ学習として取り扱われていました。正直、今の日本は平和であるため、戦争について身近な問題として考えることができないと思います。そのため、戦争は体験談を聞いたり道徳の読み物資料で学んだりすることによって平和教育ができると思います。ただ、“今が平和で良かった”と感じ、直接関わりのない問題として捉えかねないというマイナスな点もあります。しかし、物語資料等を利用し、どうして道徳で戦争が扱われるのか、平和な世の中の重要性を学ぶためにも大切であると感じます。（2023）

・実際に私が小・中学校で平和学習を行った際、戦争の悲惨さや平和の重要性を学んでいたたまれない気持ちにはなったが、どうも自分事として捉えるのは難しかった。“こんなに酷いことがあったのか”と他人事で、実際に広島の平和記念公園を訪れて初めて“もし今の自分に起こったら？”、“今の自分に出来ることは？”と自分事として捉えることができた。しかし、本講義や講義内の動画を通して、最初から自分事として捉えることは難しくとも、道徳の授業を通してその問題について少しでも考え、興味を持つ入口となるだけでも、道徳性を養うきっかけになると思った。（2024）

・私の祖父は当時6歳の時に長崎で被爆していて、私自身も祖父の話を聞いて原爆の恐ろしさを感じたし、戦争が人々にどれだけの恐怖をもたらすかを聞きました。自分が教師になったとき、道徳の授業で平和について扱うときがあると思う。その時に、自分が祖父から聞いた話を生徒にもできるといいなと思ったし、生徒に平和について考えてもらいたいなと思いました。（2022）

これらの感想から、日本における平和教育は、道徳の授業はもちろんだが、総合的な学

習の時間や事前学習を含めた修学旅行など、学校教育全体を通じて行っていることが分かる。また、平和教育が「“今が平和で良かった”」で終わってはいけないということを踏まえて、「自分事として捉える」ことの重要性を指摘している。

次に、広島県や長崎県出身者の感想も紹介する。

・私は広島に4年間住んでいたことがあり、平和学習に力を入れており学ぶ機会が多く用意されていた。過去を知り伝えていかなければならないのは若者であるため、原爆被害がなかった県では、もう少し平和学習の時間を設けることが必要なのではないかと思った。(2021)

・私は長崎県に住んでいたもので、戦争について学ぶ平和体験学習を行う機会が小学生の頃からありましたが、日本中の全ての生徒がそのような平和学習を行う機会はありませんと思います。語り手の高齢化の問題だけでなく、地域での学習環境に差があると思うので、見直す必要があると思います。情報が不足している部分は、資料を有効活用し授業を展開する必要があると思います。(2021)

他の学生の意見としても「日本が唯一の被爆国であり、決してまた戦争を起こしてはいけないと国民全員が思っているからだ」と思います。私はこの日本の平和教育の仕方に賛成であるし、将来を担う若者に、日本の暗い過去を伝えるのは必要なこと」(2022)とあった。

こうしたことを踏まえて教師として平和教育を進めることについて、学生に教育実習指導の中で具体的に考えさせる機会を設定することについて考えてみたい。

4 教育実習の事前指導における道德教育

中学校における教育実習の事前指導の意義について、土井進⁵氏は、「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付けることを主たるねらい」としている⁶。

中学校の教育実習では、道德科の授業を担当することを前提として準備をする必要がある。その上で道德教育全体を考えたとき、学生がいわゆる「平和教育」について具体的に学ぶ機会が必ずしもあるとは言えない。実際に、大学における道德教育に係るテキストを調べてみると、「平和教育」について取り上げているものは、ごくわずかである。

冒頭で見たように、学習指導要領解説では、「平和は、全ての国々の万人の心の内で模索すべき道德的課題の一つであるということを理解する必要」とした上で、「世界の平和と人類の発展に貢献するという理想」の実現のための基本になるのは、「国によってものの感じ方や考え方、生活習慣などが違って、どの国の人々も同じ人間として尊重し合い、差別や偏見をもたずに公正、公平に接するという道德的価値」であるとしている。要するに、

学習指導要領では、平和教育を進める前提として、文化・宗教・習慣等の違いを踏まえた上で、それらを尊重する姿勢を子供達が身に付けるよう求めている。

「国際理解・国際貢献」を進める上で当然のことであるが、戦後実施されてきた平和教育を踏まえて考えると、その前提として、第二次世界大戦を中心とした戦争の実態について理解しておく必要があるのではないかと考える。ただ、その学習を道徳科の授業だけで実施するというよりは、社会科の授業や修学旅行などの特別活動、総合的な学習の時間などと連携して平和教育を進めていくことが重要であると考えます。

そこで、教職科目の「教育実習指導」の中で、「平和教育」を道徳教育の一環として取り上げ、その進め方について、学生自身が学んでいくということを検討したい。

5 教職科目「教育実習指導」における「平和教育」の設定

教育実習を行う前に道徳教育に関する教職科目を履修することができるようカリキュラムは組まれている。そこで、「教育実習指導」においては、道徳教育についての基本的な内容について確認した上で、主題を「平和教育」と指定して学習指導案の作成をさせることとしたい。その授業内容についてチームで検討させて意見交換をすることで、学生自身に積極的に平和教育について考えさせることができると考える。

(1) 教職科目「道徳教育の理論と方法」における平和教育についての意見

まず、学生に教職科目「道徳教育の理論と方法」の中での平和教育についての主な意見を、学生に改めて紹介する。

・私は、中学生の時に学校を代表して市の活動で平和公園を訪れて、戦争体験を聞いたり平和記念式典でその活動の報告をしたりしたことがある。ありきたりな言葉だが、実際の戦争体験の話は、やはり動画を観たりするよりも衝撃を受けるものだし、実際に起きたんだという実感を得ることができた。その際も、私たちに体験を語ってくれた方々は高齢化で、語り部がいなくなってしまうことを危惧していて、是非、私たち若い世代に戦争の辛さを忘れずに、語り続けてほしいと仰っていた。(中略) 道徳科の教育だけでは自分事にするのが難しい子が沢山いると思う。それでもこれが戦争や平和について考えるきっかけになったりするといいなと思う。また、社会科の教師とも協力して学習できるとより良いのかなと思った。(2024)

・被爆体験者の動画を見たときに、「今が平和でよかった」と直接関係ない問題としてとらえられる可能性があるとのことだったが、それはどの教材にも言えるのではないかと思った。いじめに関する教材であれば、「自分はいじめをすることなんて絶対ないから大丈夫」「自分のクラスでは起こっていないから大丈夫」等ととらえられる可能性も十分にあると思う。道徳の授業を行う上で、どれだけ他人事にせず自分事だと

らえて考えさせる、議論させることができるかを考えることが必要であると感じた。そのためにも、ロールプレイを取り入れることはとても有効的だと感じた。(2024)

・海外の平和教育についてあまりわからないけれど、日本は特に丁寧に何度も戦争に触れ、その当時の人々の視点にたって平和学習に取り組んでいると思います。それは、日本が唯一の被爆国であり、決してまた戦争を起こしてはいけないと国民全員が思っているからだと思います。私はこの日本の平和教育の仕方に賛成であるし、将来を担う若者に、日本の暗い過去を伝えるのは必要なことだと思います。しかし、平和教育をする意味とは、現代の国際的な問題と結びつけて何が問題なのか、どのようにしていくべきなのか、学生なりの意見を持ち興味を持つことだと思います。多角的・多面的に見て何が良くて何が悪いのか。最悪の場合、第二次世界大戦のような残酷な結末になる可能性があることを意識する必要があると思いました。(2022)

意見の中で、高齢化が進む語り部の継承について触れてくれている。先日、私が広島平和記念資料館を見学した折、被爆体験を継承した語り部の方のお話を伺うことができた。その方は自らの父親の被爆体験を語っておられたが、実はつい最近まで父親の被爆体験の話は知らなかったそうだ。父親にとって自らの体験は、思い出したくない辛いものであり一切語るつもりはなかったそうだが、晩年になって、この体験は子供達や孫達に伝えておかなければならないという思いに駆られ、家族を集めた上で語ってくれたとのことであった。そこで語られた内容もさることながら、その父親の思いを繋いでいくということ自体に大きな意味と意義があり、聞く者の心を揺さぶる気がした。

道徳教育の講義では、先に述べたように、ネット上に公開されている語り部の話を聴いてもらったが、継承された方のお話を活用することも、とても有意義であると感じた。そうしたことも学生に伝えることができるようにしたい。

また、どう自分事として考えさせることができるかということについて、まず、共通認識が持てるようにした上で、具体的な方法を考えさせてみたい。

(2) 教材の検討

教材を検討するにあたり、学生自身がその内容に触れ、理解しておく必要がある。このことについての学生の意見を紹介する。

「何よりも教師自身が平和教育の意義を深く理解し、生徒の発言や考えを尊重する姿勢を持つことが大切だと改めて感じました。実際に自分は戦争の経験はないですが、今までたくさんの場面で平和を考えてきました。この記憶がここで終わらないようにしなければなりません。その上で、生徒が自分自身の言葉で平和について考え、発信できるような環境を整えることで、より深い学びと実践的な行動につなげることができると考えます」(2024)

予め、教材となり得る資料をいくつか用意し、それをグループ内で検討して、それぞれについて評価させる。その上で、それら以外の教材についても検討させて、授業で活用するものを決め、授業内容を検討させたい。

(3) 映像を用いた平和学習の注意点

映像を用いた平和学習について、注意する視点が学生から挙げられている。

- ・自分が初めて原爆の映像を観たとき、かなりのトラウマになったことを覚えている。被爆国の国民として、平和主義を掲げる国の1人として向き合わなくてはならないが、生徒に伝えるというのは難しい事だと感じた。様々なバックグラウンドを持った生徒がいる。戦争に対して強烈なイメージを持っている人もいる。配慮が難しい教材だと感じた。(2024)
- ・平和教育をしようと思うと、どうしても資料として戦争の悲惨さが伝わるような写真や映像を使いたくなるが、どこまでリアルなものを使って良いのかを考える必要があると思った。というのも以前、「はだしのゲン」は過激で教育に良くないということが言われていると聞いたことがあり、私は、はだしのゲンの内容全てが良くないわけではないだろうから、子供たちに見ることを禁止するのも違うなと思った。子どもたちの発達に応じて、どのような教材が適切なのかを考えるとなるとやっぱり普段から児童・生徒をよくみることが大切だと感じた。(2023)
- ・平和学習における物語資料で、「ほたるの墓」を使って、戦争について学んだことがあります。しかし、その一方で、戦争のおぞましさに子ども達の心身に影響があると考えられ、使われなくなりました。(2023)
- ・私が中学2年生の時、平和学習として、映画「硫黄島からの手紙」を鑑賞したことがある。戦闘や自決のシーンには過激な描写も含まれているということで、具合が悪くなったり、これ以上は見られないと思ったりしたら、無理に見続ける必要はないという説明が先生からあった。実際、一人で受け止めるにはあまりにも想像を絶した状況で、私も直視し続けることができなかった。しかし、その当時感じた気持ちは今でも鮮明に覚えている。その後、平和をテーマとして作文を書き、広島での平和記念式典にも参加することができた。それ以来、毎年8月6日、9日、15日が来ると、平和について改めて考えるようになった。生徒にも平和学習を通じて、現在の社会と自分の関わりだけでなく、過去の出来事とどう向き合い、今後につなげていくのかを考えさせたい。(2023)

戦争の実態を描いた映像の視聴については、事前に「具合が悪くなったり、これ以上は見られないと思ったりしたら、無理に見続ける必要はない」と説明する必要があるが、それを観た生徒には、強く心に残り、戦争について考え続ける姿勢ができるのではないかという面も確かにある。一方で、平和記念資料館が提供している語り部の話は、音声であり、生徒達の想像力に訴えるものとなっている。また、資料館が提供している様々な資料の写真や絵を、語り部の話とともに活用することも有効である。

(4) 平和教育を実施する上で留意するもう一つの視点

道徳教育の実施する上での視点として、「多角的多面的な視点」が重視されている。平和教育について考える上での多角的多面的な視点について、学生の意見を紹介する。

- ・平和教材の内容が一方的な視点に偏らないよう注意を払うことも重要です。多角的な視点を取り入れることで、生徒が単純な「加害者」や「被害者」という二元論に陥らず、複雑な歴史的背景や相互の立場を理解する力を育むことができます。例えば、異なる国や地域の視点から同じ出来事を振り返り、そこからどのように対話を進めるべきかを考える場を設けることが効果的だと思います。(2024)
- ・戦争の被害と加害の両面を伝えることにより、自国の歴史を客観的に評価する学習機会を与え、子どもたちに歴史を見る目を公正なものにしていく必要があると思う。平和な社会をつくるのが平和教育の目的であるが、戦争や原爆について知るだけでは、平和な社会を形成することはできないと思う。子どもたちが戦争の恐ろしさを知り、戦争被害者を自分のこととして考えることが大切だと思う。(2022)

原爆の被害について、広島平和記念資料館には、「対話ノート」が設置されており、外国からの見学者の感想も含め、平和の大切さを感じたと語る言葉が数多く書かれている。先日訪れた際に、「ここ（平和記念資料館）を訪れた人は『南京』に行くべきだ」という書き込みがあった。その人の思いは想像するしかないが、広島・長崎にしろ、沖縄にしろ、日本における「見学」は、どちらかと言えば戦禍の中を生きた日本人としての側面から戦争を見ているが、中国や東南アジア、あるいは米国からはどう見えていたのかといった視点は、国際理解の上で欠くことはできない。平和について考えさせる上で重要な視点である。それを、どのタイミングで生徒に考えさせるのか、学生に問いかけて考察させることは大切である。

5 歴史としての平和教育の視点

日本における道徳教育の歴史について講義で語る際に、小林秀雄氏の歴史について語った言葉に対する江藤淳氏の意見を紹介した。

「歴史は繰り返すとは歴史家の好む比喻だが、一度起つて了った事は、二度と取り返しが付かない、とは僕等が肝に銘じて承知しているところである。それだからこそ、僕らは過去を惜しむのだ。歴史は人類の巨大な恨みに似ている。(小林秀雄『歴史について』)」

歴史をあたかも歴史の外側にいるように冷ややかに眺めないこと、歴史のなかに生きている自分の心を識ることによって、かつて同じように歴史のなかに生きた他人を思いやること。そのようにしてしかわれわれが過去をとらえることができないのだ、と小林

氏は言っている。

(江藤淳「小林秀雄の眼」)⁷

歴史を現代の価値観から捉えて判断するのではなく、歴史の中を生きる一人として自らを位置づけた上で考えることの意味を伝えようとしたのであるが、それに対してある学生が次のように返してくれた。

「(戦禍について) 直接自分には関わりのない問題として捉えられる可能性もある」という指摘が示されたときに、講義の第2回で示された「歴史ということ」を思い出した。竹下先生は道徳教育史を学ぶ上で意識すべきこととして示したのかも知れないが、「歴史をあたかも歴史の外側にいるように冷ややかに眺めないこと、かつて同じように歴史のなかに生きた他人を思いやること」という考え方は、道徳教育全体で重要視されている「異質なものを受け入れ、他者を思いやり、理解し合う」という考え方に大きく重なるのではないか。歴史は「終わりのない物語」であり、異なる時代を生きた「他者」が紡いだ物語である以上、道徳教育に歴史を持ち込むことは大変有益であると思う。(2022)

道徳教育全体の考え方を歴史に対する捉え方と結びつけて再構築していることに感服した。道徳を社会における規範と考えたとき、その捉え方と歴史の捉え方は、ともに自分事として捉えることで繋がってくる。その社会の「今」は、当然、歴史の中の一コマである。「かつて同じように歴史のなかに生きた他人を思いやる」ことは、グローバルな世界の中で生きる我々が他国の文化や習慣を理解しようとする姿勢と繋がっている。平和教育についても、同様な視点で考えさせていきたい。

6 おわりに

先日、こうの史代著「この世界の片隅に」⁸の舞台となっている広島県呉市を訪れ、海軍ゆかりの施設や、江田島市にある海上自衛隊第一術科学校を見学した。その翌日、先に述べた広島平和記念資料館を訪れた。かつて高等学校で世界史の教鞭を執っていたものとして、様々な思いが交錯した。殊に、広島平和記念資料館は、修学旅行の引率以来なので、約15年ぶりであり、展示してある資料が大きく変わったこと、外国からの見学者が非常に増えたことが印象的であった。

日本には、これらに限らず、戦争を通じて平和を考える機会を与えてくれる施設等が数多くある。道徳科の授業だけでなく、学校教育の中で、地元にある戦争に関わる施設や伝承に触れさせることで、生徒自身が自分事として平和について考えさせるきっかけづくりをすることが大切である。彼らが大人になったとき、その時の世界の平和に、真剣に眼を向けることができるようにすることは、平和学習に留まらず、「いかによく生きるか」といった哲学的な思考に繋がっていくと考えている。

教育実習指導に当たって、そうした視点をしっかりと踏まえて学生が考察できるように取り組んでいきたい。

(教職センター 教授)

-
- ¹ 文部科学省「中学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(平成 29 年 7 月告示)
「第 3 章道徳科の内容 第 2 節内容項目の指導の要点 18 国際理解、国際貢献 (1) 内容項目の概要」より
- ² 同上「第 3 章第 2 節 18 (2)指導の要点」より
- ³ 古波蔵香 (こはぐら かおり): 福岡教育大学教育学部講師
- ⁴ 上地完治編著「道徳教育の理論と実践 (アクティベート教育学⑨)」ミネルヴァ書房
(2020 年 4 月 30 日発行) P139~P42「第 8 章読み物資料の役割 2 平和教育における物
語資料の役割 (古波蔵香 執筆)」より
- ⁵ 土井進: 淑徳大学人文学部教授
- ⁶ 土井進著「新時代の中高等教育実習事前・事後指導」ジダイ社 (2024 年 7 月 11 日発行)
p 13「第 1 章教育実習を受ける前の準備 (4)中高等教育実習事前・事後指導の意義と目
標」より
- ⁷ 江藤淳著「小林秀雄の眼」中央公論新社 (2021 年 2 月 25 日発行) P11
- ⁸ こうの史代著「この世界の片隅に」双葉社 (上巻 2008 年 1 月 12 日発行・中巻 2008 年
7 月 11 日発行・下巻 2009 年 4 月 28 日発行)

「特別の教科 道徳」における授業実践研究の在り方 —幸田町立坂崎小学校の現職教育を通して—

都築 孝明

1 はじめに

国は、平成 27 年 3 月に学校教育法施行規則の一部を改正し、小学校においては平成 30 年 4 月から、中学校においては平成 31 年 4 月から、今次学習指導要領に基づく「特別の教科である道徳、(以下、道徳科)」が始まった。この背景としては、道徳教育の課題として、これまで道徳の時間においては、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導に留まっていたり、発達段階を十分に踏まえないまま、単に児童生徒が望ましいと思うであろうことを発問する授業が行われていたり、さらには、学校や教員によって、指導の格差が大きいことなどが、挙げられてきた。

ところで、この道徳科がスタートして約 6 年が経過し、各地区各学校では、道徳科の授業の充実を図るために、試行錯誤や創意工夫を重ねてきている。しかしながら、教科化になったことに関しては、答えが一つではない道徳的な課題を一人一人の児童生徒が自分自身の問題として捉え、向き合うという「考える道徳」や「議論する道徳」への転換が求められるようになり、学校現場では未だに暗中模索の状態であるともいえる。

こうした中で、改めて、道徳科の特質を踏まえた上で、「考える道徳」「議論する道徳」を目指す「特別の教科 道徳」における授業実践研究の在り方について考えてみたい。

2 道徳科における授業づくりの在り方

(1) 「考える道徳」「議論する道徳」の構築

まずもって、道徳科における授業の条件とは、どのようなものであるかを確認したい。「小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編」(以下、道徳科解説)には、次のように示されている。

道徳科は、児童一人一人が、ねらいに含まれる一定の道徳的価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を多面的・多角的に考え。自己の生き方についての考える学習を通して、内面的資質としての道徳性を主体的に養っていく時間である。(道徳科解説 p78)

これは、道徳科の目標として、授業づくりにおいて押さえるべき点である。

また、「考える道徳」においては、よりよく生きるために必要なことや人間としての在り方や生き方の礎となるような道徳的価値について考える授業を構築すべきであるとされている。児童自身が、自分のもつ道徳的価値を自覚するとともに、一面的な思考に留まらないよう、道徳的価値をさまざまな側面から多面的に考察したり、他の道徳的価値とのつながりや広がり进行思考したりしていけるような授業を構築していく必要がある。

さらに、「議論する道徳」においては、問題に対しての自分の考えを筋道立ててよくわかるように述べるような力を育む授業を構築すべきであるとされている。そして、道徳的価

値に関わる自分の感じ方や考え方を伝えたり、友達の感じ方や考え方を聞いたりして、友達の良さや自分のよさに気づき、自分の感じ方や見方を再確認したり、課題や目標を見出すなど、学びを深めていくことをめざしていくことが求められている。

(2) 道徳科の特質を生かした授業の構想

道徳科は、よりよい道徳性を養うために、道徳的な判断力、心情、実践意欲や態度を育成することを目標としている。その目標達成のためには、道徳的価値について理解したり、自己を見つめたり、物事を多面的・多角的に考えたり、自己の生き方について高めたりするという、道徳科の特質を踏まえた授業を展開していく必要がある。

3 授業研究の実際 ～幸田町立坂崎小学校の現職教育を例に～

こうしたにおける授業づくりを念頭に置きながら、現任校である幸田町立坂崎小学校の現職教育における授業実践研究について述べたい。

(1) 現職教育の研究主題

同校における現職教育の研究主題の目標は次の通りである。

○現職教育の研究主題

豊かな心を持ち、目を輝かせて学び、たくましく生きる子の育成
—伝えたい！聞きたい！という意欲を高め、伝え合う力を育てる授業・学級づくり—

(2) 研究の方針

- ・伝え合う力を育む基盤として、児童一人一人が安心して自分らしさを発揮できる学級づくりを目指す。
- ・各教科において、伝えたいという意欲を高められるよう学習課題を設定する。
- ・仲間と共に考え、学ぶことを、「面白い」と感じられる授業展開を設定する。
- ・国語科を中心として、発達段階に応じた「話す」「聞く」力を系統的に育成する。
- ・学級全員が参加できる授業を目指し、ユニバーサルデザインの視点である「焦点化」「視覚化」「共有化」の手だてを取り入りながら授業づくりをする。

(3) 研究の組織

研究推進委員会…教務主任がリーダーとなり、校長・教頭・校務・研究主任・学年部代表が集まり、研究の方向性を企画・検討する。

学年部会 …低・中・高と学年部ごとに、授業案検討や記録蓄積などを行う。

(4) 実施計画

- ア 研究主題に迫るために、全教職員で授業研究に取り組み、創意工夫を生かした授業づくりの構築に努める。
- イ 授業公開を通して、常に教師の力量向上と授業改善に取り組む。
- ウ 教員の力量向上のために、研究先進校訪問及び校外の研修会参加などを積極的に実施する。

- エ 全教職員での児童理解を進めるための校内研修の実施やいじめ・不登校対策委員会、校内教育支援委員会、特別支援校内委員会等の活動の推進を図る。
- オ 体験的な学習や課題解決的な学習を積極的に取り入れ、総合的な学習と教科横断的な学習を進める。
- カ ICT 部会を中心に、各教科等での効果的及び積極的な ICT 機器の活用を推進する。

○年間スケジュール

	研究等の内容	備考
一 学 期	・本年度の教育目標と経営方針の理解 ・本年度の研究主題と研究の方向性の共通理解 ・学級づくりや授業づくり（含、評価）、児童理解の研修	学校経営案検討 年間指導計画作成 ICT 研修
二 学 期	・授業実践研究、講師招聘・指導員訪問による研修会 ・学校訪問による指導・助言 ・研究先進校訪問及び校外の研修会参加	一人一授業公開 （～三学期） 全体授業研究会
三 学 期	・研究のまとめ、研究紀要発刊 ・本年度のまとめと次年度の方向性 ・次年度の教育課程検討	研究紀要執筆、発刊 年間指導計画の修正 全体研修会

(5) T 教諭による 6 年・「ロレンソの友達」の実践

上記の実施計画をもとに、本稿では、令和 7 年 2 月に行われた 6 年 1 組での授業実践を述べる。授業者は、この学級担任の T 教諭である。また、授業研究会の講師として、名古屋学芸大学特任教授の石川雅春先生をご依頼申し上げ、授業案審議から当日の助言まで、ご指導いただくことができた。

ア 主題

友情ってなんだろう 【内容：B（10）友情、信頼】

イ 主題設定の理由

6 年 1 組の児童の実態としては、人数は 23 名で、あたたかく家庭的な雰囲気があり、もともと友達同士のトラブルもあまりない集団である。しかしながら、片方において、トラブルがないのは、そこまで友達同士で深入りしていない表面的な人間関係であるためでもあるように感じていた。だからこそ、表面的な友情のさらに上にある真の友情とはどのようなべきかということ、話し合いを通して、それぞれの考えを深めさせることができるような教材を選び、授業を組み立てたいと考えた。

ウ 教材名 ロレンソの友達（出典『光村図書 きみがいちばんひかるとき』）

エ 本時の指導（ねらい）

悩みながらも友達のためにどうするべきかを話し合う 3 人の姿を通して、本物の友情とはどのようなものかを考え、よりよい人間関係を築いていこうとする思いを高めることができる。

オ 教材「ロレンゾの友達」のあらすじ

<前半>

ロレンゾから3人の友達へ手紙が届いた。内容は20年ぶりに会おうというもの。しかし、ロレンゾが会社のお金を持ち逃げし警察に追われているという話を聞いた3人は、約束の日にかしの木の下に集まり話し合う。「黙って逃がす」というアンドレ、「自首するよう説得するが、ロレンゾが納得しなければ逃がす」というサバイユ、「自首するよう説得し、警察へ付き添う」というニコライ。3人は待ったが、その日、ロレンゾは来なかった。

<後半>

翌朝、連絡を受け3人が警察へ行くと、無実でつかまっていたロレンゾがいた。4人は抱き合って、再会を喜ぶ。しかし、3人はだれもかしの木の下で話し合ったことを言わなかった。

カ 教材の提示方法の吟味

授業者は当初、ロレンゾという外国人の名前の呼び方やお金を盗難したかもしれないという疑いをかけられるという状況が、子どもたちの日常生活では起こり難いところから、教材をオリジナルに改編したり、名前を日本人に馴染みのある呼び方に変更したりするなども考えた。しかしながら、講師の石川先生より、あまりに児童の生活に近く直接的な教材を用いると、逆に見えている部分が多すぎてしまい、かえって価値に近づくにくく、単なる価値観の出し合いで終わってしまい、道徳的価値にまで近づけない経験があるのご助言いただいた。授業者もこうした助言を生かしつつ、普段の生活から離れていた方がよいと考え、原文のままとした。

キ ねらいに迫る中心的な発問の吟味

本教材の指導書で設定された中心的な発問は、2つある。

(ア)「アンドレ、サバイユ、ニコライに共通する、ロレンゾに対する思いとは、どんなものでしょう。」

(イ)「アンドレ、サバイユ、ニコライの3人は、なぜかしの木の下で話し合ったことを、ロレンゾに言わなかったのでしょうか。」

講師の石川先生によれば、本教材の研究授業では、たいてい(ア)で留まってしまうことが多いとのことであった。授業者は、真の友情にせまりたいと強く願っていたおり、学級の実態を鑑みた時、(ア)の発問で、果たして価値理解にまで行きつくことができるのか疑問を感じていた。そこで、揺さぶりをかけるような(イ)の発問を生かすこととした。

しかしながら、原文は大変長く、試しにすべて読むと、全部で8分30秒余りかかった。そこで、当日の朝の会で、教材の前半部分だけ読み上げ、お話の流れを確認した上で、午後の研究授業は、後半部分を中心に臨むことにした。

ク 授業の展開

主発問の工夫により、授業の展開も後半に重きを置いたものとなった。

学習指導案の学習過程は次の通りである。

分	学習活動と予想される反応	・教師支援 ☆伝え合う力 ※評価
3	1 友情ってどんなものか考える。 ・もっと仲良くなろう ・友達との間にあるもの	・本時で深めたい価値についてどう捉えているか確認するために、友情について聞く。
10	2 教師の範読を聞いて、資料の内容を理解する。 3人はそれぞれどんな思いで言ったのかな アンドレ サバイユ ニコライ ・友達だからかばいたい。 ・警察にいうと裏切ることになる。 ・友達だからいけないことはいけないと伝えて、ロレンゾの気持ちを大切にしたい。 ・だめなことはだめ。 ・ちゃんと罪をつぐなってもらいたい。 3人に共通する思いは？ ・ロレンゾのことを一生懸命考えている。 ・ロレンゾのことを助けたい。	・3人の関係やそれぞれの思いを理解できるように、絵と図を使って関係性を確認する。（視覚化） ・意見を対比できるようにするために、板書を工夫する。（視覚化） ☆意見を伝えやすくするために、必要ならペアでの意見交換を行う。
22	3 3人の行動について話し合う。 どうして3人はかしの木の下で話し合ったことをロレンゾに言わなかったのだろうか。 ・ロレンゾが悲しむと思った。 思いや ・ロレンゾのことを考えた。 ・ロレンゾが無実なら必要のない話し合いだった。 ・疑ったってことを思われたくない。 迷い ・うしろめたかった。 ・本当のことを言ったら、ロレンゾと距離ができそう。 ・信じてあげられなかった。	・多角的に考えられるようにするために、3人がロレンゾのことを一生懸命考えて話し合っていたこととロレンゾが無実であったことを確認する。（共有化） ・じっくり考えられるように、ワークシートに書く。 ・本当にロレンゾのことを思っているなら、黙っているんじゃないかと揺さぶる発問をする。（焦点化）
7	本物の友情とはどういうものだと思う？ ・相手を信じること。 ・お互いに信じ合う。 ・相手を思いやる。 ・相手のことを考える。	※友情を築いていくために大切なことについて、自分なりの考えをもつことができたか。 (ワークシート・発言より)
3	4 本時を振り返り、友達との関係について考える。 ・お互いに信じ合える友達をつくりたいな。	

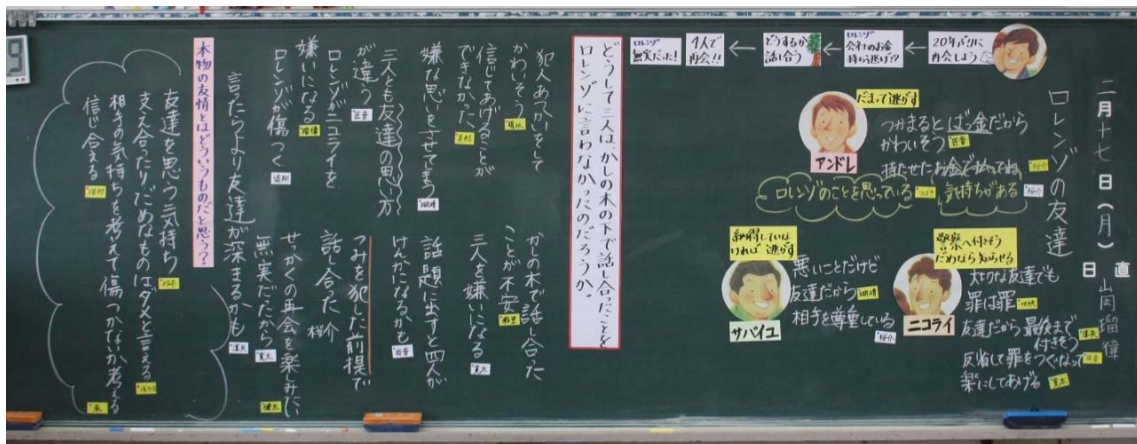
○評価の視点

ロレンゾに言わなかった3人の心情を考えることで、仲間とよりよい関係を築いていくために、大切なことに気付くことができる。

また、実際の授業の様子は次の通りである。

教師 T :	どうして 3 人は、かしの木の下で話し合ったことをロレンゾに言わなかったのだろうか。
児童 A :	ロレンゾを犯罪者として話をしていたから、何もしていないのに犯人扱いをしてかわいそうだったから。
児童 B :	A さんに付けたしで、最後まで信じるができなかったから言わなかったんだと思います。
児童 C :	ロレンゾが罪を犯したと思って話し合いをしていたから、ロレンゾにいやな思いをさせてしまうから。
児童 D :	B さんに似ていて、3 人とも考えていることが違って、友達の思い方が違うから言えなかった。
児童 E :	かしの木の下で話したことが本当によいことだったのか不安になったから。
児童 F :	ロレンゾに話したら、ニコライのことを嫌いになる。
児童 G :	F さんに付けたしで、ニコライもきらいになると思うし、アンドレも、サバイユも…。
児童 H :	F さん、G さんに質問なんですけど、ロレンゾが僕のためと思って友情が深まる。
児童 J :	3 人の意見がぶつかり合ったから、話をしたらまた言い合いになるかも。
児童 K :	どっちもあるな。
児童 L :	責めているよ。
教師 T :	言ったこともより深まるかも。
児童 M :	隠していいのか。
児童 N :	ロレンゾに言ったら傷つくかな。
教師 T :	正直に言われた方がよくないですか。
児童 O :	無実でよかったなでまるくおさまる。
児童 P :	もっとおじさんになって、言った方が傷つかない。
児童 Q :	20 年ぶりに会ったので、気まずくなる。楽しみたい。
児童 R :	結果無実だったから言わなかった。
教師 T :	自分だったらどう？自分がロレンゾだったら言われたい？言われたくない？
教師 T :	本物の友情とはどういうものだと思いますか？
児童 S :	友達を思う気持ち。
児童 T :	支え合ったり、だめなことをはっきりとだめと言ったりすること。
児童 U :	相手のことを思って、きずつかないか考えて伝える。
児童 V :	何でも許し合うのではなく、けんかもありつつ、信じあえる。

当日の板書は次の通りである。



ケ ふりかえり

授業の終盤で記述したワークシートには、次のような意見もみられた。

○本当の友情とは、どういうものだと思う？

- ・支え合ったりするけど、悪いことは悪いことで認め合う。
- ・このお話みたいに、もしもつみをおかしたのなら、ちゃんと注意とかをするべきだと思うし、友達が助けを求め、ちゃんと助けてあげるのが本当の友達だと思います。
- ・友達のことを第一に思い、どんなことでも笑い合える存在。
- ・本当の友情とは、悪いことをしていることも仲が良いから一緒に味方する、というのではなく、しっかりと注意などもしあえるのが本物だと思います。
- ・友を想って人それぞれででたもの。真剣に思った形はたくさんあるから。
- ・何でも許し合えるのではなく、けんかもありつつ、信じ合えるのが友情だと思った。
- ・相手の気持ちを想って、考えて、伝え合うことが大切だと思った。
- ・相手はどんな気持ちで、どんな状態かを考えること。

また、授業後に提出を求めた、自分の友達関係についてのふりかえりについては、次のような意見が見られた。

○自分の友達関係について考えよう。

- ・友達というのは、大切なんだなと思いました。これからはなかよくしていきたいと思いました。
- ・私は、言いたいことが何でも言える友達がたくさんいるのでいい関係。
- ・私は四年生までずかな性格をしていました。でも、友達がふざけてくれるおかげで、私もからをやぶってふざけあえるようになりました。私をかえてくれた友達に感謝し、これからは友達を大切にしていきたいです。
- ・相手のことを考えるけど、ダメだと思ったことはダメだとしっかり言う。
- ・私は、何でも「いいよ」と言ってしまうことがあるので、ダメなことはダメと言える強い人になりたいです。

- ・ダメなことをダメと言えないかもしれないので、気を付けたいです。
- ・ぼくは友達と仲よくできています。だけど、たまにけんかや気持ちがすれちがってしまうことがあるので、言うことをしっかり考えて言いたいです。
- ・ぼくは、友達と仲が良いと思うんですけど、この話を聞いて、少しでも傷つきそうな言葉は言わないよう意識しようと思いました。
- ・言いすぎもだめだから、ほどよく言い合えるようにしたいです。「好き」と言っているけど、いつも本当か聞かれるので、不安にさせているんだなと思ったので、相手の気持ちをこれから考えていきたいです。
- ・ふだんの生活でも思いやって、言っているいいことかダメなことかを自分でしっかり考え、相手が傷つかないようにすることは大切なことだと分かったので、いかしていきたいです。
- ・今まで友達とはめっちゃめっちゃ友情があると思っていたけど、本当の友情というところしちがうのかなと思った。

4 石川雅春先生からのご指導

授業公開の後、本時の授業や道徳科全般についてのご指導ご助言を、名古屋学芸大学特任教授・石川雅春先生からいただいた。その内容は次の通りである。

○道徳教育の目標の再確認

- ・「他者と共に、よりよく生きるための基盤となる道徳性を養う」ことを目標
 - ・道徳性は、人格的特性であり、人格の基盤をなすもの
 - ・人間らしいよさである、道徳的価値が一人一人の内面において統合されたもの
 - ・諸様相である道徳的価値判断力、道徳的心情、道徳的实践意欲と態度を養う
 - ・道徳科の目標は、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方について考えを深める学習
 - ・「ねらい」については、あくまで「本時のねらい」として設定するもので、「本時の目標」ではない。
 - ・「ねらい」の設定の仕方
- …指導内容の捉え（内容項目）＋子供たちに気づかせたい価値＋育てたい道徳性（判断力、心情、実践意欲と態度）
- ・教科化になったことで、より実効性のある授業（日常場面でどうしたらよいかを考えさせるような生徒指導的な授業）や行事と絡めて行動を促すような特別活動的な授業も行われている現状がある。しかしながら、内面が深まらなければ実践化へは行かない。道徳性の育成が道徳的实践に向かう。表面的ではない価値レベルのところ、行動を支える心の部分まで、深めていきたい。

○公開授業について

・T先生の音読が良かった。CDの音声等、誰か他の人が読んだものを使う人もいるが、やはり教師が読んで聞かせるのが良い。子どもの反応を見ながら、読み聞かせしたい。映像で見せる方法もあるが、文字で聞いてイメージすることで心に残る。

・「ロレンゾ」だけでなく、「ブラッドレーのせいきゅう書」など、子どもたちには耳慣れない名前が出てきたり、場面設定であったりすることが、道徳の資料には多い。それには理由がある。生活経験から近くない方が、道徳的価値には近づく。(低学年では動物や植物が主人公のお話、高学年では外国が舞台になっている場合が多いのはそのため。)特殊な非日常的な場だからこそ、自分の経験と照らし合わせて考えることができる。

・本時のねらいとする「友情、信頼」等、子どもの実態からすると少し難しいと予想される言葉がよく出てくるが、そういった言葉も取り上げるとよい。

5 成果と課題

(1) 子どもたちの学びについて

本教科書の指導書には、道徳科の特質から見た評価の視点として、「道徳的価値の理解」、「自己を見つめる」「多角的・多面的に考える」「自己の生き方についての考えを深める」とある。

子どもたちの授業中の発言やワークシートの記述などから、まずもって友情が大切であるということや、単にそれは仲が良いということだけではなく、誤りや必要なことはきちんと正すことの大切さに気づく発言が多く見られた。

日ごろの友達との関係と、このお話のもつ道徳的価値を比較して、相手の気持ちや状況を考えて接することも大切であったり、真の友情とは、普段、話ができたりするとか仲ができるとかいうこととは違うレベルもあるということに気づく意見もあり、考えの深まりも感じた内容であった。

(2) 教師の指導等について

まずは、子どもたちの実態把握に努め、本時のねらいに迫るには、どの中心発問にすべきかよく吟味・検討がなされていた。また、そのねらいを実現するために、教材の範読を極力抑え、価値にせまる部分で話し合う時間を確保できたことで、真の友情をより深く考えようとする子どもたちの姿が出現していた。中心発問についても、2案のうちの「かしの木の下での出来事を話さなかった」の方にまとを絞る展開としたことで、時間内に道徳的価値にせまる話し合いの場を設定することができた。

今後については、本時でねらいとしていることに、どう子どもたちが迫れるか、そこを考えて授業を構成したいこと、教科書や指導書はよく練られてできているので、その授業案の意図をふまえて、授業を考える参考材料にしていくこと、そもそも道徳の指導で何をねらっているのか、改めて意識しながら授業づくりをしていくべきであるという課題が出された。

いずれにしても、こうしたことを単に一人だけのものとせず、教務主任や学年部で相談をし、試行錯誤をしながら進めてくることで、道徳科の授業のもつ難しさや楽しさを感じることができたと考えている。

6 おわりに

道徳の授業には、児童生徒の実態把握、実態に即した教材の選定、教材提示の仕方、中心発問の吟味、意見をまとめて広げる、ふりかえりという具合に、全教科・領域にも生きる授業づくりの要素が盛り込まれている。俗に「道徳の授業ができれば一人前」と言われる所以である。

授業案検討の際には、教師みんなで話し合いながら授業を考えていくこと、気軽な意見も出しながら一緒に作り上げていくことが大切である。そこに、授業づくりの面白さであり、教師としての力量向上につながる場所である。最初から一人で指導案を作り、それをみなさんから指導してもらうのではなく、みんなで話し合い、ざっくばらんに知恵を出し合いながらつくっていくことができれば、お互いに学び合える授業研になるのではないだろうか。考える道徳は考える教師、集団から生まれることを念頭に置き、さらに研究研鑽を重ねていきたい。

【参考文献】

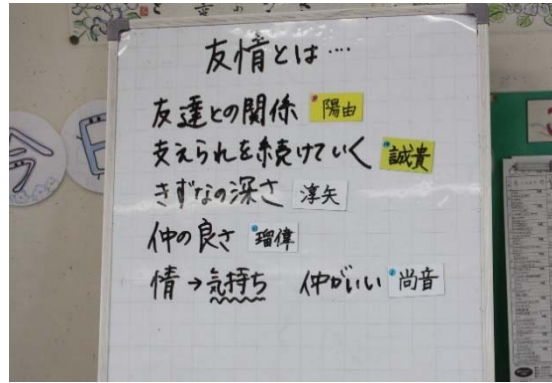
- 1 小学校学習指導要領（平成 29 年）解説「特別の教科 道徳編」（文部科学省 2018 年 3 月）
- 2 令和 6 年度版 小学校道徳 きみが いちばん ひかるとき 道徳科の授業で大切にしたいこと 内容解説資料（赤堀博行 著 光村図書 2021 年 3 月）
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1415877_00001.htm (2023 年 11 月閲覧)
- 3 小学校 道徳 6 きみが いちばん ひかるとき（赤坂真二、他 著 光村図書出版 2024 年 2 月）
- 4 小学校道徳指導書 6 年 きみが いちばん ひかるとき（赤坂真二、他 著 光村図書出版 2024 年 2 月）
- 5 優しさからの道徳教育（石川雅春 著 一粒書房 2023 年 9 月）
- 6 令和 6 年度 学校経営案（愛知県額田郡幸田町立坂崎小学校 刊 2024 年 4 月）

（幸田町立坂崎小学校 校長）

《付録》 授業の様子



【あらすじを確認する授業者】



【「友情とは」に関する初発の感想】



【対話を通して考えを確かめる児童】



【隣席同士で意見交換をする児童】



【自分の考えを語る児童】



【友達の意見につけたしをする児童】



【ふりかえりをしてまとめる児童】



【まとめの発言をする児童】

＜そ の 他＞

書評：村上慎一・伊藤氏貴 著

『現場から考える 国語教育が危ない！ 「実用重視」と「読解力」』岩波書店

早津 恵美子

高等学校の学習指導要領が 2022 年に改訂されて高校での学習内容が大きく変わり、国語科でも 2022 年 4 月に高校に入学した生徒から新学習指導要領による科目を学んでいる。今年 2025 年 1 月に実施された大学入学共通テストは新学習指導要領に対応した試験となっており、2025 年 4 月にはこの試験を受けた生徒が大学に入学してくる。本書は、国語教育の専門家であり、国語教育の変化の方向に危機感を抱いておられるお二人によって新学習指導要領への批判や問題点が具体的に述べられた興味深く刺激的な書である。

これまで高校の〈現代文〉では、生徒が広く世界（内界と外界）を認識するための言葉として、文学的な文章（小説、物語、詩歌、随筆等；人間の内面の理解が深まる）と論理的な文章（評論等；社会の事象や出来事の認識が深まる）が学ばれてきた（pp.3・4）。ところが新学習指導要領でそれが大きく変わり実用的な文章（契約書、取扱い説明書、企画書、レシピ等）の読みが重視されるようになった。また〈文学国語〉と〈論理国語〉という科目が設けられ、文学と論理が相反するもののようにならざるを得ることになった。本書では、こういった変容の背景が説明されるとともに、高校の国語教員へのアンケート結果や、文学と論理を二分するのではない読解の可能性を追究した実践的な取り組みを紹介しながら、新学習指導要領にもとづく国語教育の問題点が論じられている。

本書の構成は、「はじめに」村上、第一章「PISA 型学力」と国語」村上、第二章「教える側の対応」村上、コラム「言語とは何か」村上、「AI・SNS 時代の国語教育」伊藤、第三章「実用文教育」の実践例——大学の教室から」伊藤、第四章「文学作品の「論理」——高校の教室での実践例」伊藤、おわりに「言葉で前を向く人」村上、「生きた言葉の力の教育へ」伊藤、という構成である。以下、実用重視と読解力に関わる点を述べる。

<第一章「PISA 型学力」と国語>

実用的な文章の学習は 2000 年代以降、小学校・中学校の国語科において行われてきたが（p.5）、2022 年度以降、高校でも重視されるようになった。その背景には、文部科学省による「2020 年教育改革」が“実社会で必要とされることと教育内容に乖離がある”という批判や不満を受けたものだったこととともに、PISA の調査結果が大きく関わっているという。PISA とは、OECD（経済協力開発機構）が実施する国際的な学習到達度調査であり（各国の 15 歳を対象に 2000 年から 3 年おきに実施）、その 2003 年調査と 2018 年調査で「読解力」の国別順位が下がり、2015 年調査においては読解力の平均得点が 2012 年調査よりも有意に低下していた。村上氏は「国語教育における方向転換と PISA の読解力調査の結果は密接に関わっている」（p.8）こと、しかし、そこで測定される能力は、「①

情報を探し出す」、「②（その情報を）理解する」、「③（その情報の信憑性を）評価し、熟考する」能力であって、これらは国語科で身につける読解力とは異質であるにも関わらず、新学習指導要領では PISA 型読解力の育成に舵を切ってしまい、読解力が情報検索力のように見なされて、国語科目の大幅な変更、実用的な文章の読みの重視につながったという（p.10）。そして、大学入学共通テストにおいて出題される複数テキストを用いた問題も、それが適切なものでないため、情報検索力重視に拍車をかけているという（p.17）。

＜第二章 教える側の対応＞

愛知県内の公立高校の国語教員 47 名に対して 2023 年 6 月に行ったアンケート調査の結果として、新学習指導要領に基づく授業を行っての感想が紹介される。実用文の重視については、実用文を扱うメリットはあるとしても文学的な文章の学習に十分な時間がとれないことは総合的に国語力の低下を招くという危惧を感じる教員が多い。また〈論理国語〉と〈文学国語〉の分別に関わっては、単位数の関係で〈論理国語〉しか行えないことが生じること、ただしその場合、現場の先生方が工夫を凝らし、たとえば、論理的な文章として文学作品の批評や文学評論等を教材にすることで作品の読みを前提とする等の試みがなされているという。村上氏による『羅生門』の授業の実践も紹介されていて、「文学的な文章にも論理があり、論理的な文章にも文学的な要素がある。両者を対立させ、分断して教えるべきではなく、総合的に扱うべきである」（p.36）という主張に納得させられる。

■コラム

村上氏のコラムでは、論理を学ぶことは重要であるが実用的な文章を読むことによって学ぶという必要があるのか、他の文章によっても十分に可能ではないか、という疑問が述べられる。たしかに、旧課程の〈現代文〉の素材であった文学的な文章や論理的な文章によっても論理を学ぶことができ、これまでも現場の先生方の工夫によってなされてきた。

また、伊藤氏のコラムでは、現代が AI や SNS が日常的になっている時代だからこそ、国語教育が目指すべきは、じっくり時間をかけて論理的にものを考え、また、意見の異なる他者に耳を傾け論理的に理解する力を養うことではないか、文学作品を読むことは「一見理解しがたい他者の言動にも、実は論理が内在していることを学ぶ」（p.44）ことにつながるとし、論理と文学を分断して表層的な「実用」を目指すことへの批判が窺える。

＜第三章 「実用文教育」の実践例——大学の教室から＞

伊藤氏がある大学で「日本語表現」という科目を担当し、履歴書がきちんと書けるようになることを目標とする 15 回の授業を行った実践例が紹介されている。これは読解ではなく産出のほうであるがまさに実用文を題材にする授業である。第 1 回の授業で学生達に履歴書を書いてもらったら適切とはいえないものが多かった。それには形式面の不適切さもあったが、深刻なのは、「話し言葉にせよ書き言葉にせよ、発信者がいて受信者がいる

という言葉そのものの認識の欠如」(p.47)、文章には必ず「意図」があるということに気づいていないことではないかという(同趣のことは村上氏の pp.27-28 にも)。確かに説得的であり、実用文の上達であってさえ、単なる形式面の練習ではなく文章の本質を学ぶことが必要であり、そうだとすればそういった指導は実用文で行う必要はなく、論理的な文章や文学的な文章の読みのなかで十分に行える、むしろそれが重要だろうと納得した。

＜第四章 文学作品の「論理」——高校の教室での実践例＞

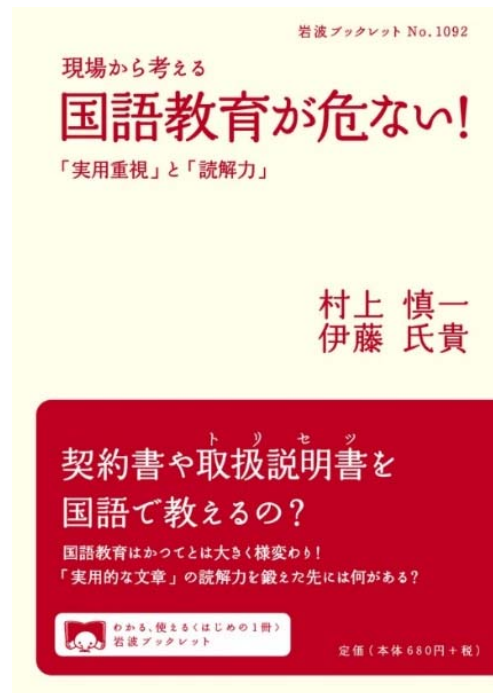
〈論理国語〉と〈文学国語〉の二分への批判、複数テキストの真の意義が述べられる。文学教材を、“鑑賞する”のではなく“論理的に読み解く”ことの実践として、芥川龍之介の『蜜柑』と梶井基次郎の『檸檬』がとりあげられる。2つの小説を客観的に構造分析することによって構造の類似性を発見し、さらに両者の相違、そこに潜んでいる作者の意図にも気づいていく。そういった読みはまさしく論理的な読解である。実用文ではなく文学作品の読解によってこそ論理を鍛えることができることがここでも納得できる。

また、2つの小説すなわち複数テキストを読むことによって、ひとつの「点」を別の「点」と結んで「線」を描くことで豊かで深い読解が生まれることにも気づかされた。そして、共通テストでの複数テキストの扱いは単に「共通項をいかに早く探せるか、という検索能力を問う問題」(p.68)になっているという指摘にもうなずけた。

以上が本書の流れである。なお第四章以外でも著者の実践の紹介をはじめ、現場の先生方がそれぞれに工夫を凝らして生徒の国語力の向上に努めておられることが述べられている。また、本書で触れられている橋本武氏の灘中学・高校での国語の授業や、1928年から1980年まで国語教育に携わられた大村はま氏の生徒それぞれに応じた指導の実践もよく知られている。表現が適切でないかもしれないが、国語教育においても「上に政策あれば下に対策あり」で、それぞれの時代にその時々学習指導要領のもとで先生方は教育の素材や方法について問題意識をもち、よりよい教育を目指してこられているのだと思う。

作品をじっくり読むということでは、平野啓一郎(2006)『本の読み方：スロー・リーディングの実践』を思いだした。ここでは、本を読む際にたとえば、気になったところに線を引く、疑問をもちながら読む、作者の意図を自分の立場から考えながら読む、ほかの本と比較しながら読む等々、具体的な手続きが提案されていて、時間をかけてゆっくり丁寧にそして能動的に読むことで、読んだ内容が真に身について豊かな教養となり、思考力を深め人間的な厚みを与えてくれるのだと述べられている。現在の高校の国語教育では、読みについてのこういう具体的な指導はどのように捉えられているのだろうと思った。

社会が変化する中で、学校教育のありかたや目指すところが変わっていくこと自体は悪いことではなく必要なことであり、「2020 年教育改革」もその流れだろう。しかし、変えるべきことがある一方で、変えずに守っていくべきこともあるのではないか。国語教育においても、AI・SNS 時代、情報化社会であるからこそ、文学作品を学ぶことは重要である。文学作品を読むことは、自分とは異なる思考や感情や立場の他者に触れ理解を深めることに自分を導いてくれる。それはいつの時代にも大切なことであって、そこには論理的な読解が求められるのだということを本書はあらためて気づかせてくれた。



(岩波ブックレット 2024 年 5 月 8 日発行 80 頁 本体価格 680 円+税)

(世界教養学部国際日本学科 教授)

書評：兵藤友彦・村上慎一 著
『コミュニケーションの準備体操』岩波書店

富山 愛実菜

「コミュニケーション能力」とは一体どのような能力なのだろうか。近年、どこに就職するにも、進学するにも、アルバイトをするにも、ボランティアをするにも必ず「コミュニケーション能力があるか」を測られる気がする。それ程、コミュニケーション能力はどこに属していても必要とされるものであり、SNS や AI の発展が著しいからこそ、需要が高まるのだろう。

評者は、現在大学院にて「外国につながるのある児童・生徒の学校教育」について研究をしており、同時に開発途上国につながるのある子どもたちを集め、地域で学習支援や生活支援をしている。活動の中で、国外から国内へと移動をしている子どもたちのコミュニケーションが苦手な様子が伺え、それは何故なのかを自分なりに考えた。考えられた要因として①「言語能力」、②「コミュニケーションの機会のなさ」が挙げられる。①「言語能力」に関しては、想像の通り日本語で伝える・聞くということが苦手なため、必然的に日本でのコミュニケーションは難しくなり、また、幼稚園～小学生程の年齢で来日している子どもたちは、母語能力も衰え、母語でのコミュニケーションも困難になる。②「コミュニケーションの機会のなさ」に関しては、子どもたちの幼少期からの言語体験や属している共同体の影響があると考え。評者自身もスリランカで生活していたため、開発途上国の教育制度には少し詳しいのだが、日本のような「話し合いながら」「協力し合いながら」「助け合いながら」という活動が少ないように思えた。どちらかといえば、自分自身で課題解決に向かう、自分自身で静かに遊ぶ、のような指示が多く、人との対話の時間は少なかったような気がする。子どもたちのコミュニケーション能力をどう引き出そうと悩んでいたところ、著者である村上先生に本書を紹介していただいた。

本書は、コミュニケーションを非言語・言語とふたつの部類に分けており、「うまく話せることがコミュニケーション能力なのではない」ということを中学生に伝えることを目的としたものだ。

1部の「ことば以前のコミュニケーション」は、トーク力≠コミュニケーション能力、とコミュニケーションをする上での心得がレッスン書のような形式で綴られている。「ことば以前のコミュニケーション」と聞いた時、評者は恥ずかしながら「ジェスチャーかな」「表情で伝えるとかかな」といわゆる非言語コミュニケーションと呼ばれるものを想像していた。しかし、ページを捲っていくとこの一文が目にとまった。

意識の向きを、「自分」だけではなく、他者へ向ける習慣を身につける。

この一文を見た時、今まで説明がつかなかった「コミュニケーション能力とは何か」という問いの答えが見つかった気がした。ジェスチャーや表情は単なるコミュニケーションのツールなのであって、コミュニケーションの根本は、相手を重んじる、相手の立場で考えるという「意識」なのだ。

2部の「ことばによるコミュニケーション」では、一人ひとり頭の中にあるイメージが違っていて、自分が考えていることをどう伝えていくのかを実践を通して考えることができる。例えば、多数あるエクササイズの中で特に印象に残っているものが「SNSやメール上のメッセージの交換だ」と思ってください。次の『大丈夫!』をあなたはどのようなメッセージだと思えますか」という設問だ。「大丈夫」という言葉は使いやすく、評者もよく使用しているのだが、受け手により意味がかなり変わる言葉でもある。SNSなどのオンライン上でのやり取りが発達し、面と向かって言葉を交わすことが少なくなっている今こそ、伝えたいことが相手にそのまま伝わるわけではないという意識付けをすることが重要なのだと、この設問から改めて感じた。また、著者である村上先生の国語科教育法を受講していた評者には、聞き馴染みのある話ばかりで、ページを捲るたびに授業で教えていただいたことの復習をしているようだった。このことから、中学生～大学生、また社会人になっても必要なコミュニケーションの根本は一緒なのだ強く感じた。

冒頭でも説明した通り、評者は現在開発途上国につながりのある子どもたち向けの教室を開いている。そこで、本書における「ことば以前のコミュニケーション」のレッスンを実施した。レッスンは、1人で取り組むものから2人1組で行うものまであり、実際に体を動かしながらコミュニケーションについて考えるものだ。本書のターゲットは中学生なので、教室の中でも年齢が高い中高生を対象に行い、普段なかなかコミュニケーションをとっている様子が伺えない子どもたちはどのようにこのレッスンに向き合うのかを考えながら実践した。まず驚いたことが、子どもたち全員が楽しんでいたことだ。ゲームのようなレッスンだからこそニコニコしながら取り組んでいる様子が印象的で、普段はあまり会話をしない子ども同士もはじめは照れくさそうにしていたが、レッスンが進むにつれて息が合っているように思えた。2人が協力しないと達成できないレッスンも、どちらかが突っ走ってはできない、どちらかが完璧でも達成できないということに子ども自身が気づき、会話のない中에서도お互いに意識を向けている様子が見られた。

今回は、「ことば以前のコミュニケーション」の部分のみの実践だったが、子どもたちの様子も見ながら「ことばによるコミュニケーション」のエクササイズを実施することを今後の目標として設定したい。また、実践に使用するにあたって、著者である兵藤先生と村上先生のお二人が本書のエクササイズやレッスンを授業等で実践をした際の生徒の様子がどうだったのか、どういう点を考えながら実践をしていたのかという実践を行った教員側の視点が気になったため、そこが知れるようになると教員や教育者のための指導書にもなるのではないかと今後の発展を期待したい。

本書を読み、子どもたちの意識が少なからず変わったことももちろんだが、何よりも評者自身の「コミュニケーション能力」観が変わったように思える。コミュニケーション能力が高いことは、おしゃべりが上手い・話術に優れていると決めつけていた評者だが、その考えは大きく覆された。ことば以前のコミュニケーションもことばによるコミュニケーションも、共通している部分として、自分の考えや立場を押し通すのではなく相手を理解し、相手に意識を向けることが大切なのだと知ることができた。「自分が中学生の時に本書と出会いたかった」という感想が本書を読み、実践にも使用した上での素直な感想だ。

本書は、中学生をターゲットにしている著書ではあるが、どの世代にも人と人との繋がりの中で必要な根底の部分や大切な部分を導いてくれるガイドブックになり得るだろう。



(岩波ブックレット 2024年10月11日発行 118頁 本体価格 1,450円+税)

(本学大学院国際コミュニケーション研究科 院生)

【教職映画上映会】

[映画『「生きる」大川小学校 津波裁判を闘った人たち』を忘れない]

村上 慎一

ようやく秋の気配が漂い、木々の葉の色が色づき始めた10月27日(日)合同祭の二日目午前10時、教職映画上映会 映画『「生きる」大川小学校 津波裁判を闘った人たち』を忘れない は始まった。両大学学生の参加者が少ないのが残念であったが、一般の参加者を含め60名足らずの参加者を得た。「生きる」は二時間余りの映画である。黒沢明監督の同名の映画がある。本編は、副題にあるように大川小学校 津波裁判に題材を取っているが、「生きる」ことを考えさせるという点では黒沢映画と同様に意義深いものであった。映画の前後の挨拶、解説、代理人弁護士の講演を通してこの映画を振り返りたい。

初めに大橋保明名古屋外国語大学教職センター長の挨拶があった。福島県のいわき明星大学に勤めているときに東日本大震災を経験している。その経験をもとに『3.11後の教育実践記録』共著をまとめている。「近くでは能登半島地震、能登半島豪雨災害など、さまざまな災害がある。どんな災害が起ころうとも『学校が子どもの最期場となってはならない』。それを実現するには、専門家だけに任せてはダメで、皆で考えることが大切ではないか」という挨拶でこの催事はスタートした。『学校が子どもの最期場となってはならない』は、映画の中で出てくる印象的な言葉である。

事前の解説は、名古屋学芸大学ヒューマンケア学部子どもケア学科石原貴代講師による。3.11に大川小学校で何があったか。朝、「行ってきます」と元気に出て行ったわが子は、「ただいま」と帰ってくるはずだった。が、津波に襲われていないかと心配していたわが子は帰って来なかった。一体子どもに何があったのか、知りたいという保護者の強い思いがこの映画を作り上げたと言ってよい。命を失った子どもたちが残した、忘れてはいけないこと、伝えなくてはいけないことをこそ私たちは受け取るべきだと思う。誰が悪いかではなく、私たちはどうすればいいのか、命をどう守ればいいのかを皆で考えた方がよい。地域住民だけでなく土地勘のない移住者、外国の人々など、さまざまな人が暮らす中で、それを考えることは喫緊の課題である。来るべき南海トラフ地震にどう備えるか、皆で考える必要がある。考える材料となればと思う。

このような話の後、二時間ほどの映画を見た。途中、何度も小学生であった時のわが子たちの顔や姿が浮かんだ、いま小学生である孫の顔も浮かびあがる。そこで語られる親の思いに共感しながら見ていたら、おのずと涙がにじんだ。子どもを喪った後も「生きる」親の思いだけではない。災害後を「生きる」さまざまな人の思いがそこにはあった。愛する子ども

を喪った親の「生きる」というテーマ以外にもいろいろなテーマが隠れているように感じられた。

上映後は休憩をはさんで、大川小学校児童津波被災国家賠償訴訟原告代理人弁護士である吉岡和弘氏の講演があった。被災した人たちとともに「生きる」ことを懸命にしたひとである。一審の判決は、学校現場の教員の過失を認めただけのたいへん不十分なものであった。それが二審の高裁は、教育行政も含めた組織的過失という画期的な判決を下した。吉岡氏は最高裁がそれを認めるかどうか疑ったが、最高裁が高裁判決を是認し決着した。弁護士としては、やりがいのある仕事だった。しかし、親は複雑だった。喜びが前面に出ることはない。裁判に勝てば勝つほど自分の子を喪う必要はなかったということが認定されるという皮肉を味わわなければならなかった。

一方で、東日本大震災のことは人々の記憶からどんどん消えていく。親からすればそれは、自分の愛しい子どもが十余年社会に存在していた、生きていた証が消えていくことを意味する。子らが生きていた証を人々の記憶に残そうということで、このプロジェクトはスタートしている。吉岡氏の知り合いの寺田監督は、口の重い東北の人たちがマイクに向かって話してくれるだろうかと危惧した。さらに、事件がすべて終わってからの映像制作は困難と口にしたが、それを助けたのは子を喪った只野さんの撮影フィルムである。特に報道陣が入らない学校関係者、教育委員会とのやり取りには臨場感と迫力があつた。この映画は、それらの映像と寺田監督が後に撮った映像で成り立つ。

この映画のテーマは、幾重にも重なっている。学校における防災意識・防災体制、学校と地域との関わり、裁判とは何か、弁護活動とは何か、夫婦・親子のきずな・情愛、悲しみの中から立ち上がる力、悲しみながらも何かをやらなければならないという勇氣……。

講演は、東京大学教授の言葉で締めくくられる。「この映画がなければ、被災して亡くなった1万八千余人が救われなかった」という言葉は重い。映画は、すでに3万人近い人々が見た。今後も全国で上映会がつづくことになる。

講演の後、名古屋外国語大学教職センター竹下教授が「生きる」というタイトルの理由を訊ねた。立ち直れない人たちが立ち直って「生きる」姿がそこにはある。それは、子どもたちの、自分たちに代わって生きてほしいという願いを受けた残された者の「生きる」姿でもある。次に、大川小学校を被災記念館として残すことについての回答である。校舎、校庭、裏山までの距離など、被災した状況を肌で感じてほしかった。それが整備され、美しい公園のようになってしまったのは残念だ。国の協力も得て、できるだけそのまま残してほしい。さらに、吉岡弁護士からは、次のような話もあった。学校の危機管理についてである。学校や教員は、何でも責任を取らなければならないということではない。過失責任主義に立って、どこかに不注意があつた場合のみ責任を取る必要が生じる。やるべきことをきちんとやっていれば責任は問われない。教員は、やるべきことをきちんとやることを心掛けてほしい。

フロアからの感想に対しては、子どもにこの学校に行けと指示した以上、指示した側が子どもの安心・安全を守るべきであるという高裁判事の言葉が紹介された。また、大川小学校の学校組織に問題があったのに、それが第三者委員会で明らかにならなかった点については、第三者委員会が加害者側の理論武装に使われるようなことがあってはならないという話もあった。今回の催しのきっかけとなった加藤滋伸 前教職センター長（名古屋外国語大学）とのやりとりののち講演は閉じられた。

最後の挨拶は、岸本満名古屋学芸大学副学長である。会場に入った時には、合同祭の活気に満ちた雰囲気とは全く異なる雰囲気に戸惑いもあったが、人の子の親として考えさせられることもあり、多くを考えることになった、有意義な時間であったと思うと締めくくられた。



＜令和 6 年度 教職課程情報＞

【教職課程履修者数】

令和6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）	71	10	18	28		127
	英米語（英語コミュニケーション専攻）	36	21	11	17		85
	英米語（英語教育専攻）	45	31	35	41		152
	フランス語	13	1	3	2		19
	中国語	8	2	3	4		17
	小計	173	65	70	92		400
現代国際	現代英語	19	4	3	17		43
	グローバルビジネス	18	1	0	13		32
	国際教養	34	2	7	4		47
	小計	71	7	10	34		122
世界教養	世界教養	15	1	5	12		33
	国際日本	32	9	5	14		60
	小計	47	10	10	26		93
科目等履修生						6	6
合計		291	82	90	152	6	621

※1年生は教職ガイダンス（2024.4.2～3実施）出席者の数

【介護等体験者数】

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	4	80	9	81

〈特別支援学校〉

- ・ 豊田市立豊田特別支援学校
- ・ 愛知県立一宮東特別支援学校
- ・ 名古屋市立南特別支援学校
- ・ 愛知県立春日台特別支援学校

〈社会福祉施設〉

- ・ 社会福祉法人蒲生会 蒲生会大和ホーム
- ・ 社会福祉法人くわの実福社会 まゆ
- ・ 社会福祉法人なごや福祉施設協会 デイサービスセンター大金
- ・ 社会福祉法人名東福社会 天白ワークス
- ・ 社会福祉法人けやき福社会 けやきの家
- ・ 社会福祉法人半田同胞園 半田同胞園
- ・ 社会福祉法人名古屋文化福社会 名古屋文化キンダーホルト
- ・ 社会福祉法人優しさの森 ハートフルセンター半田「極」－きわみ－
- ・ 社会福祉法人ひまわり福社会 杜の家

【教育実習者数（都道府県別）】

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					1		1
秋田県							0
山形県							0
福島県							0
茨城県							0
栃木県							0
群馬県				1			1
埼玉県							0
千葉県					2		2
東京都							0
神奈川県							0
新潟県							0
富山県							0
石川県			1	1			2
福井県							0
山梨県							0
長野県		2	3		1		6
岐阜県		2	10	1	5		18
静岡県			5		5		10
愛知県	1	2	30	2	22		57
三重県			5	1	2		8
滋賀県							0
京都府							0
大阪府	1		1		1		3
兵庫県			1				1
奈良県							0
和歌山県							0
鳥取県							0
島根県							0
岡山県			1				1
広島県			1				1
山口県							0
徳島県							0
香川県							0
愛媛県							0
高知県							0
福岡県							0
佐賀県							0
長崎県							0
熊本県							0
大分県							0
宮崎県							0
鹿児島県			1				1
沖縄県			1				1
総計	2	6	60	6	40	0	114

【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)	2
	1 種	国語	6
		外国語(英語)	85
		外国語(フランス語)	0
		外国語(中国語)	1
	2 種	外国語(英語)	2
	小計		96
高等学校	専修	国語	0
		外国語(英語)	2
	1 種	国語	10
		外国語(英語)	90
		外国語(フランス語)	0
		外国語(中国語)	3
		商業	2
	小計		107
合 計		203	

※ 1 人あたり複数の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	28
岐阜県	11
三重県	1
静岡県	4
浜松市	1
千葉県・千葉市	2
滋賀県	1
長野県	1
合計	49

【教科別】

小学校全科	2
英語	41
国語	3
商業	3
合計	49

【校種別】

小学校	2
中学校	29
高等学校	15
中・高	2
特別支援学校	1
合計	49

※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	57
国語	5
商業	1
合計	66

※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	1	3	2	6
	フランス語				0
	中国語				0
	小計	1	3	2	6
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		1	3	2	6

【教職課程委員会記録】

○第1回 教職課程委員会

【日 時】 2024年4月9日（火） 10：30～

【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. 2024年度教育実習について
その他報告事項4件

○第2回 教職課程委員会

【日 時】 2024年9月5日（木）

【場 所】 メール開催

【議 案】 1. 2024年度2期科目等履修生について
2. 2024年度2期時間割等の変更について
3. 2024年度2期教育実習訪問指導担当者の変更について
その他報告事項2件

○第3回 教職課程委員会

【日 時】 2025年3月28日（金） 15：00～

【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. 2025年度教育実習について
3. 2025年度教職授業担当者について
4. 2025年度科目等履修生について
5. 教員採用選考試験における大学推薦について
6. 教職科目の任意選択科目への読み替え（追加）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】 2024年4月23日（火）15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項7件

○第2回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年5月28日（火）13：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項4件

○第3回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年6月18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5件

○第4回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年7月16日（火）15：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項7件

○第5回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年9月17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8件

○第6回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年10月22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5件

○第7回 教職センター運営会議

【日 時】 2024年12月17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8件

○第8回 教職センター運営会議

【日 時】 2025年1月21日（火）13：15～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項3件、報告事項3件

○第9回 教職センター運営会議

【日 時】 2025年2月18日（火）11：00～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項2件、報告事項4件

○第10回 教職センター運営会議

【日 時】 2025年3月11日（火）10：30～

【場 所】 7号館2階会議室

【議 案】 審議事項6件、報告事項3件

【教職センター活動記録】

○令和6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6年度実施教員採用選考試験を受験する4年生

【日時】 2024年6月24日（月）～26日（水）、7月 1日（月）～ 3日（水）
各日13：00～17：45

【方法】 対面

【受講者数】 計17名

○教職映画上映会「映画『「生きる」大川小学校 津波裁判を闘った人たち』を忘れない」

【対象者】 名古屋外国語大学・名古屋学芸大学の教職課程履修者、教職員、一般市民等

【日時】 2024年10月27日（日）10：00～13：00

【方法】 対面

【参加者数】 57名

○教員採用選考試験3年次受験合格者体験報告会

【対象者】 全学生

【日時】 2024年11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】 21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】 2024年11月12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】 14名

○浜松市教員採用選考試験説明会

【対象者】 全学生

【日時】 2024年11月20日（水）12：30～13：10

【方法】 対面およびオンライン（Zoom）

【参加者数】 10名

○クラーク記念国際高校 教職探究部「大学見学会」

【対象者】 クラーク記念国際高校在校生

【日時】 2024年11月26日（火）13：00～16：00

【方法】 対面

【参加者数】 17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】 2024年11月27日（水）16：40～18：10
【方 法】 対面および自宅受験
【受験者数】 25名

○名古屋市教員採用選考試験説明会

【対 象 者】 全学生
【日 時】 2024年12月3日（火）12：30～13：10
【方 法】 対面およびオンライン（Zoom）
【参加者数】 17名

○岐阜県教員採用選考試験説明会

【対 象 者】 全学生
【日 時】 2024年12月5日（木）12：30～13：10
【方 法】 対面およびオンライン（Zoom）
【参加者数】 9名

○愛知県教員採用選考試験説明会

【対 象 者】 全学生
【日 時】 2024年12月10日（火）12：30～13：10
【方 法】 対面およびオンライン（Zoom）
【参加者数】 31名

○三重県教員採用選考試験説明会

【対 象 者】 全学生
【日 時】 2024年12月12日（木）12：30～13：10
【方 法】 対面およびオンライン（Zoom）
【参加者数】 17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】 2024年12月16日（月）12：30～13：10
【方 法】 対面
【参加者数】 14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】 2025年3月12日（水）9：15～14：20
【方 法】 対面および自宅受験
【受験者数】 11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 1 2 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 1 4 年 4 月 1 日から施行する。

附 則 この改正は、平成 1 6 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 3 1 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. 公表および出版権・複写権・公衆送信権行使の許諾

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

附 則 この規程は、平成31年4月1日から施行する。

編集後記

ここに『教職センター年報 2024 (第 6 号)』をお届けします。今号も、多くの先生方よりご寄稿いただき、論文 8 本と書評 2 本の計 10 本の論考を収めることができました。原稿をお寄せくださった先生方には、心よりお礼申し上げます。

本号をもちまして村上慎一先生、橋本敏弘先生がご退職されることとなりました。これまで多大なるご尽力を賜り、深く敬意を表するとともに、心より感謝申し上げます。お二方の今後ますますのご健勝とご多幸を謹んでお祈り申し上げます。

【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
大石 益美 教職センター 教授
早津恵美子 世界教養学部国際日本学科 教授
鈴木 崇夫 愛知淑徳大学 ダイバーシティ共生センター 助教／本学 非常勤講師
勢力 麻未 愛知淑徳大学 教職・司書・学芸員教育センター 助教
都築 孝明 幸田町立坂崎小学校 校長
富山愛実菜 本学大学院国際コミュニケーション研究科 院生

【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 2024(第 6 号)

発行日 2025 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

