札幌国際大学
『教師・教育実践研究』

第４号(2021 年３月)

〈目次〉

・大鐘 秀峰「能動的学修(アクティブ・ラーニング)の視点から構成する『教育行財政』の授業実践」 1

・大鐘 秀峰・安田 純輝「2020 年度「教職実践演習」における学校体験活動の実践
—教職課程管理の視点から見た成果と課題—」16

・大鐘 秀峰・安田 純輝「2020 年度卒業生を対象とした質問紙調査にみる
札幌国際大学教職課程の成果と課題」24

・大村 勅夫・大内 由貴恵「古典学習への意欲喚起を図る単元の考察
ー漢詩を書き換えする創作的学習単元の共同開発ー」 31

・大村 勅夫・佐々木 裕美・島 加奈「カリキュラム・マネジメントに資する教科シラバス再構築の考察
ー平成３０年告示学習指導要領を踏まえた高校国語を中心としてー」 39

・齋藤 修「『地理総合』での地域調査の実施にむけて
ー『生活圏の調査』に関するフィールドワーク(現地調査)事例としてー」49

・岡部 祐子・高橋 由美子・林 二士・山内 太郎
「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う学内実習の取り組み ー保育所実習編ー」 61

・山内 太郎・林 二士・高橋 由美子・岡部 祐子
「新型コロナウイルス感染症の発生に伴う学内実習の取り組み ー施設実習編ー」 68

教育論文

能動的学修(アクティブ・ラーニング)の視点から構成する「教育行財政」の授業実践

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科　教授　大鐘秀峰

キーワード：能動的学修（アクティブ・ラーニング)、授業実践、教職課程管理

1　はじめに

（1）教職課程管理としての授業改善

教職課程とは、大学などにおいて教育職員の普通免許状（教育職員免許状）の授与を受けるのに必要な単位が修得できるよう所定の科目等を設置した課程のことである。その枠組みについては、教育職員免許法（昭和 24 年法律第 147 号）およびその関係法令に定めがあるが、教職課程においては、免許法施行規則に定める科目区分における各科目を修得しなければならない。したがって、教職課程を置く大学においては、法令に基づき教育職員の免許が授与されるための科目の実施及び修得を始めとしてそれらの配置などについてその趣旨に沿った目的が達成されるよう教職課程の管理を適切に行わなければならず、授業改善も教職課程管理の一環として位置づけられることになる。

（2）教員の質の向上

それは法令順守に基づく視点からだけではなく、国民を形成する教員を養成するという大きな使命を担うことからも考えられなければならない。つまり、いつの時代においても教員の質の向上は求められなくてはならず、その時々において適切に編成された教職課程によってそれが保証されなくてはならないのである。

一方で教員養成に関する今日的課題の一つとして、どの校種においても教員採用試験受検者数の減少が見られることが指摘されている[(1)]。そこには教職という職業の働き方に関する問題が背景にあると言われている。また、ごく最近、学級編成における学級標準数変更され、上限を 35 人に改正することが閣議決定された[(2)]。それにともない教室や施設設備はもちろんのこと、教員数の確保とともに教員の質の確保も言うまでもなく求められることになる。

学級人数が少なくなることによって、学級数が増え、その結果、教員数を一時期に大量に増やさざるを得ない。そこで懸念されるのは、教員を目指す学生の減少傾向という逆風の中で、さらに急激に大量の教員の採用が必要になることによる質の低下である。したがって、そのような状況下では、教員の養成段階を担う教職課程の充実は一層求められることになるのは必至であろう。

（3）この論文の目的

本稿では、そのような教職課程の質の向上を目指すための教職課程管理の観点から、教職科目「教育行財政」の指導の充実を図るための授業実践の試みを報告する。今年度は、対面授業と遠隔授業が錯綜し、十分な指導ができたとは言えないが、授業実践の大きな柱は、教材作成と能動的学修（アクティブ・ラーニング）の実践である。本稿ではそれらの具体的な教材と教材の指導による能動的学修における教職課程科目「教育行財政」の目的の実現の過程を紹介することを目的にする。

2　教職課程の質の向上

大学に置かれた教職課程の質的改善を大きく促す答申が、「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について」―学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて―（中教審 2015 年 12 月 27 日）であった[(3)]。

答申は、「我が国の最重要課題」の認識のもと、「教員の大量退職、大量採用等の影響」による「教員の経験年数」の均衡の崩壊などによる先輩教員から若手教員への知識・技能の伝承の停滞から、継続的な研修の必要性を説きながら、アクティブ・ラーニングの視点からの学習・指導方法を改善していく力を備えた「学びの専門家」の必要性を訴えている。もちろんこの背

景には、当時すでに改訂作業に入っていた新学習指導要領の実施に向けた条件整備があったことは言うまでもない。

また、教員が「連携・分担してチームとして職務を担うことにより、学校の教育力・組織力を向上させることが重要であり」、そのために「教員の養成・採用・研修の一体的改革」を推し進めるべきであるとしている。

これらの課題の要点をまとめると、これからの時代の教員に求められる資質能力として、1 点目：自律的に学ぶ姿勢を持ち、情報を収集、選択、活用する能力や知識を活用する能力、2 点目：アクティブ・ラーニングの視点からの授業改善、3 点目：「チーム学校」の考えの下、組織的・協働的に諸課題の解決に取り組む力の 3 点に整理される。

これらのことを受け、養成段階としての大学における教職課程では「教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行う段階であることを最重要課題として認識し、実践的な力を育成することが答申では求められたのである。したがって、各大学の教職課程管理においては、この答申の内容が具現化されるよう一層のマネジメントが求められることになったのである。

さらにこのような教職課程における学びは、大学教育における学びのあり方に包含される。すでに提示されている 2012 年 8 月 28 日の中教審答申では、次のように大学での授業改善が強く求められている[4]。

「生涯にわたって学び続ける力、主体的に考える力を持った人材は、学生からみて受動的な教育の場では育成することができない。従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。すなわち個々の学生の認知的、倫理的、社会的能力を引き出し、それを鍛えるディスカッションやディベートといった双方向の講義、演習、実験、実習や実技等を中心とした授業への転換によって、学生の主体的な学修を促す質の高い学士課程教育を進めることが求められる。学生は主体的な学修の体験を重ねてこそ、生涯学び続ける力を修得できるのである。」（中央教育審議会「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」2012 年 8 月 28 日）

以上のような大学における教職課程の学びのあり方を踏まえて、筆者が 2020 年度秋学期に担当した教職科目「教育行財政」（2 年次対象）の授業実践をまとめるのが本稿の目的である。ただし、2020 年度はコロナウィルス感染対策により、対面授業から遠隔授業に変わり、学生間のやりとりができなかったり、教師と学生の応答が十分でなかったりしたことを明記しておく。したがって、本稿で述べる授業実践は目的を達成するための十分な内容や形態を持っているものではなく、あくまで断片的かつ萌芽的なものであることを確認しておきたい。

3　能動的学修（アクティブ・ラーニング）を捉える

（1）アクティブ・ラーニングの概念化

最初にアクティブ・ラーニングを概念的に捉えてから、その実現を実際の実践の中で捉えることにする。文部科学省の用語集では、「アクティブ・ラーニング」が次のように定義されている[5]。

「伝統的な教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学習者の能動的な学習への参加を取り入れた教授・学習法の総称。学習者が能動的に学ぶことによって、後で学んだ情報を思い出しやすい、あるいは異なる文脈でもその情報を使いこなしやすいという理由から用いられる教授法。発見学習、問題解決学習、体験学習、調査学習等が含まれるが、教室内でのグループ・ディスカッション、ディベート、グループ・ワーク等を行うことでも取り入れられる。」

この定義については、さまざまな角度から現実レベルに落とし込むことができる。まずは、「教授・学習法の総称」とあることから、学生側の学習方法だけではなく、それを導く教師側の方法論の中に入れ込むことができよう。また、具体的な学習方法が列挙されるとともに、学生の学習形態も挙げられている。かなり広義にアクティブ・ラーニングを捉えることができると考えて良いだろう。

したがって、従来の教師主導の一方的な教授形態を

脱することはそれほど難しくないと判断できるだろう。問題は、アクティブ・ラーニングは学修・教授方法であって、目的ではないということである。さまざまな工夫改善は可能だが、果たして所期の目的がどの程度達成されるのかが問われるのである。

（2）能動的学修（アクティブ・ラーニング）の具体

「教育行財政」は、教職免許法施行規則に定める科目区分等における「教育の基礎理論に関する科目」に位置づけられる。その内容を考えると、教職課程には通常設定される科目であると言える。言い換えれば、教職課程が置かれている大学では、「教育行政」に関する科目が設定されているということである。そこで、いくつかの大学のシラバスを見ると、授業形態が講義中心であることから、授業内容は知識の習得レベルが基本的な性質になっていることが想像できよう。

したがって、授業内容も項目中心主義になりかねない。つまり、指導内容を項目として列挙し、その内容を説明するといった項目内容の提示が主になる指導形態である。その背景には、教員採用試験の教職教養分野での出題の意識化があるかもしれないが、多くの大学の授業が依然として知識レベルの指導の段階にとどまっていると言えるのではなかろうか。

例えば、M 大学と N 大学のシラバスに記載された表１の授業計画を比べてみよう。M 大学の方が N 大学よりも項目中心（内容中心）であって、そのため授業では、どちらかと言うと M 大学では受動的な学修になっていく傾向にあるかもしれない。このような授業計画を展開する大学が多いのが実態であろう。

それに対して N 大学の授業計画の記載は、各事項の意味を表現する記載になっていて知識の伝達から発展して、現実レベルでの知識の活用や事項の運用が企図されているように理解しうるだろう。

（3）各大学のアクティブ・ラーニングを捉える

ここでは、前節で捉えた概念上のアクティブ・ラーニングを、具体的なシラバスにおいてより実際的な表現として捉えてみる。対象となるシラバスは、ネットで公開されているものの中からいくつか取り上げた。すべて「教育行政」に関する授業科目のシラバスの記述から拾った内容である。

①H 大学

シラバスの最後尾「学生の意見等からの気づき」の欄で、「現実に起こる行政にかかわる問題を取り上げ、適宜学生からの意見を求めて、双方向的な議論も行いたい」と記載されている。ここでは、問題発見学習とともに、教員と学生のディベートが期待される。

②Ni 大学

最初の授業概要では、「本講義では、この聞き慣れない『教育行政』制度が、学校での教育活動にどう関わり得るのかという視点から議論する」されていて、単なる知識の伝達ではなく、実践的な面からの検証する態度が込められていることがわかる。

③Na 大学

授業概要に、「公教育制度や教育行政について考察を深めるために必要な各種ツールや関連する各種情報の取得方法を知り、その活用方法を学習する。学習した知識・技能を活用して自己の考えをまとめ発表する」とある。コンテンツよりも活用能力と言ったコンピテンシーが重視されていることがわかる。

④K 大学

到達目標に、「行政・法・財政の観点から、教育問題を論じることができる。教育行政の基礎的事項をめぐる問題について、根拠を示しながら自分の見解を表明できる」となっていて、情報を使いこなしたり、議論の材料にすることを目指している。

⑤M 大学

授業方法に、「講義形式を中心とするが、内容に応じて受講生に討議・ロールプレイング・報告等をしてもらうことがある」とあるように、より直接的な形でアクティブ・ラーニングが志向されている。

⑥Mi 大学

まず、到達目標に、「自分が享受してきた教育制度に関するものの見方や考え方を問い直す」とある。単に知識の習得ではなく、事故の学校体験を相対化して、現実的なレベルでの運用を考えるところにアクティブ・ラーニングの要素が認められる。また、授業の特徴では、「グループ学習の要素加えた授業」とある。そこでは、問題発見学習やグループディスカッションが行われるに違いない。

表－1　シラバスにおける授業計画の例

	M 大学	N 大学
第 1 回	オリエンテーション	イントロダクション（講義の視点と概要）
第 2 回	現代教育の諸問題（校内暴力、いじめ、不登校、学級崩壊）	教育行政の地方自治Ⅰ（学校と地位の関係の現在）
第 3 回	現代の公教育制度（公教育の概念・構成原理、学校制度の成立と展開）	教育行政の地方自治Ⅱ（教育委員会制度の理念）
第 4 回	教育法規（日本国憲法、教育基本法、学校教育法、教育公務員特例法）	教育行政の地方自治Ⅲ（教育委員会制度の実情と改革）
第 5 回	文部科学省／教育委員会（我が国の統治機構、新しい教育委員会制度）	教育行政の法律主義Ⅰ（学習権の国家的社会的保障）
第 6 回	教員の養成と採用（教育職員の免許状、競争試験と選考）	教育行政の法律主義Ⅱ（中央教育行政の機構と活動）
第 7 回	教職員の職種（校長、教頭、副校長、主幹、指導教諭、教諭、事務職員など）	教育行政と教育改革Ⅰ（「学びからの逃走」への対応）
第 8 回	学校評価（自己評価、学校関係者評価、第三者評価）	教育行政と教育改革Ⅱ（社会変化と学校再編）
第 9 回	教職員の職務･服務（教職員の懲戒と分限、教職員評価）	教育行政と教育改革Ⅲ（海外の教育行政改革）
第 10 回	児童と生徒の管理（子どもの権利と義務、在学管理、児童生徒の懲戒）	「組織としての学校」の課題Ⅰ（教員評価）
第 11 回	教員研修制度（教育公務員特例法、校内・校外研修、研修と講習）	「組織としての学校」の課題Ⅱ（「コンプライアンス」の時代）
第 12 回	教育財政（義務教育費、総額裁量制）	「組織としての学校」の課題Ⅲ（学校組織マネジメントの改革）
第 13 回	学校安全と危機管理（災害対策、不審者対応、マニュアル作成）	これからの教育行政Ⅰ（開かれた学校づくり）
第 14 回	コミュニティースクールの制度（学校と地域社会との連携・協働の取り組み）	これからの教育行政Ⅱ（格差・貧困と教育・福祉の連携）
第 15 回	藝医大の教育行政改革の動向と課題（学校選択制度、教職大学院）	講義のまとめ

4　「教育行財政」の授業実践

（1）授業実践の柱

筆者が本学で「教育行財政」（2 年次学生対象）を担当するのは、初めてのことである。したがって、基礎的な知識を基本としながらも、教育行政的思考力の育成を心掛けた。そのため、到達目標の一番目には、「教育の営みについて、行政的視点が持てること」を掲げ、授業の方法として、「講義形式を中心とするが、ワークシートに取り組みながら内容に応じて応答型授業を展開する。」こととした。

しかしながら、応答型授業方法については、今年度はコロナウィルス感染状況により、多くの授業が遠隔

授業になってしまったため、より緊密度の高い応答や問答はできなかった。しかしながら、ZOOM による教授形態は、教師と学生の一対一の応答や問答を可能にするので、適切な課題（問い）さえあれば、中身の濃いアクティブ・ラーニングが展開できると考える。

何より重視したのは、机上の知識にとどまらない、生きて実際に社会の中で人や組織が関係し合っている構図の中で、利害や力学がどのように働き、教育の営みが現実に展開されようとしているのかといったリアリティである。そのためにより現実感のある課題を与え、それを読み取り、そこに現れた問題を捉えながらその解決を主体的に考える姿勢の獲得を期待したのである。

以下では、実際に授業で使用した課題（ワークシート）を掲載したうえで、どのような問いがどのような意図の元に学生に投げかけられたのかを解説する。授業の展開としては、90 分授業の中で前半 45 分～1 時間が講義で、後半の残りの時間が課題に取り組み、解答作業を行う時間である。解答作業は、解答を示すことはせず、解答のプロセスを重視する目的で個々の学生との問答を重視しながら進めた。解答の時間が足りない場合は、次回の授業の最初に前時の解答として展開した。

（2）具体的な課題の例

①資料１

【課題】

１　上の二つの社説の内容に共通して主張している主要なことを 3 点挙げてください

２　【B】の社説では見られない、【A】の社説で主張されている主要なことを 1 点挙げてください。また、なぜ【A】ではそのような記述がなされたのか、その理由を考えてください。

「中央と地方」というトピックにおいて、共通の視点から書かれた社説 A と B を扱った。どちらも地方自治の事例において、中央と地方の関係や行政作用について学ぶにふさわしい内容である。共通のトピックについての社説であるので、共通点を読み取るのは難しくない。しかし、両者の共通点を読み取らせた後で、内容が微妙に異なっている点を読み取らせるのがポイントである。読解力に偏った課題であるが、学生にとっては、新聞記事を丁寧に読み取る経験はほとんどなく、そこに大きなハードルがある。

さらに大切なことは、なぜ社説 A と B の記述内容の相違が生まれるのかということを考えることである。そこに地域という具体的なアリーナを形成するアクターの存在がある。【A】は、高知新聞、【B】は朝日新聞である。つまり、地方紙と全国紙の違いが記述の違いを生んでいるのである。そこに行為主体の政治的背景を読み取らせたい。つまり、何者も何事も政治性を帯びていないものはないということである。

②資料２

【課題】

１　本文中に出てくる行為主体（アクター）をすべて指摘してください。また、それらのアクター間における作用を整理してください。

２　本文における財政的な視点から記載された内容について指摘してください。

本文に出てくる行為主体を捉えるのは簡単そうで最初はなかなかできない。視点が形成されていないからである。あるトピック（話題）があって、それを中心に利害関係者が場（アリーナ）を形成する。そこでその場において権力や法的な作用が関係者の間で働くことになる。行為主体を捉える課題は、全体の政治的ステージを捉えるとともに、関係者間の力学を捉えるという基本問題である。最初に習得する部分把握の力は、後から習得できるようになる全体把握の力によってさらに強化されていく。

アクター間における作用とは、アクターの間で何が行われているのかをつかむということである。それは個人間の出来事ではなく、権限を持った役割として力学が発揮されていることを知ることになる。匿名という人間の一般化の意味に気付かせたいところである。

さらに財政的視点も行政的視点には不可欠である。つまり、行政に大きな影響を与えるのが財政的視点であることも身に付ける必要がある。しかし、当初学生は、問われている内容以前に「行政的視点から」とか、「財政的視点から」という表現にとまどうであろう。そのような用語が学生にとっては、日常語ではなく、

専門用語であるからである。教育行財政においては、専門用語の習得も欠かせない。

③資料３

【課題】

１　本文中に出てくる行為主体（アクター）をすべて指摘してください。

２　「いじめ防止対策推進法」の成立過程について整理してください。

３　「第三者委員会」とはどのようなものでどのような場合に設置されますか。

４　加賀市の教育行政の体制を考えて、行政作用の関係を整理してください。

この記事は、いじめをめぐり、いじめを構成する関係や行政作用を捉えるには大変いいテキストである。まずは行為主体をもれなく捉えさせて、全体の構図を理解させたい。また、法的理解を文脈を離れて行わせたい。「いじめ防止対策推進法」は、現行ではいじめをめぐって最も大切で有効な法律であることから、その成立過程を確認し、その過程そのものが一連の行政作用に覆われていることにも注意させたい。教育再生実行会議も出てくることになるだろう。

また、「第三者委員会」は、コンプライアンスが求められる現代において、頻繁に出てくる組織である。一般的な理解とともに現実的な実効性を捉えさせたい。場合によっては、誰がどのように第三者委員会の委員になったのかを調べさせてもよいだろう。

最後に、地方教育行政の具体的な問題と動きを捉えさせたい。教育委員会制度の基本とともに、地方教育行政の組織及び運営に関する法律の改定に伴う教育委員会制度の改正についても触れておく必要がある。そして、その際、その改正の背後にはいじめ問題の重大事案があることも捉えさせる必要がある。さらに発展させて、法や制度の成立を始め、改正過程についても触れると、決してそれらが既定のものではないことに気付けるだろう。

④資料４

【課題】

１　政府の施策実施過程を整理してください。

２　地方自治体により IT 活用授業に温度差があるのはなぜですか。

３　自治体間の差を少なくする方策を具体的に考えてください。

この資料は、「自治体間の温度差」とあるように自治体の教育施策の比較がタイトルになっているが、課題の１で求めているように、これは、まずは中央と地方という枠組みで捉える必要がある。そこから地方行政および地方教育行政に発展させていきたい。何より教育行政の出発点として、政府の動きを捉えさせたい。それがすべての震源地である。その際、政府の施策を形成する背景や作用も考えさせたい。

地方においては、まずは、地方自治の在り方を講義する必要があるであろう。筆者の授業では、なじみの深い自治体に教育行政施策についてレポートを作成することも課題として課した。国（中央）と対比する地方の自治体へのまなざしを形成したい。

さらに、自治体における一般行政と教育行政の関係構造も捉える必要がある。そうすると地方自治体における教育行政作用も立体化される。組長と教育長の位置づけも明確になるに違いない。

⑤資料５

【課題】

１　教育行政における「中央教育審議会」の機能についてまとめてください。

中央教育審議会（初等中等教育分科会）の中間まとめ「『令和の日本型教育』の構築を目指して」（2020.10.7）が資料である。何より文部科学大臣の公的諮問機関である中央教育審議会を核とする行政作用について知る必要がある。諮問と答申という基本形態も抑えておきたい。この中間まとめは、令和の時代の教育の根本を構築しようとする大きな性質を持つものであることに注意しておく必要がある。

その中で小学校の「教科担任制」を始めとして一つ一つの施策を確認しながら、その問題点を浮上させるようにしたい。

なぜ中間まとめが出されるのか、また、1 月に出された最終答申と比べて、中間まとめのどこがなぜ変更されたのかを調べていくことは、政策形成過程をレビ

ューすることであり、格好の教育行政の学習になる。

⑥資料６

【課題】

１　Ａ教諭はどんな気持ちでＵＳＢを持ち出したのでしょうか。

２　この事例で、Ａ教諭のどのような点に問題があったのでしょうか。

３　このあと、Ａ教諭はどのような対応をしなければならないでしょうか。

４　学校としては、早急にどのような対応が必要となるでしょうか。

これは、危機管理でよく扱われる事例研究の一つである。実際に起こりうる危機の具体を提示し、その行為者の行為について法に基づく正当性を教員や公務員としての視点から精査するもので、原因と結果を結びつけプロセスが学習できるようになっている。

危機管理は､今日では学校経営の大きな課題であり、違法行為はもちろんのこと、校内におけるパワハラやセクハラなど多くの危機の種が学校にはまかれている。

行為者を離れ、学校としての対応、学校と教育委員会との関係、学校と生徒、保護者との関係も問われることになることが多い。大きなアリーナの把握が必要になる。

⑦資料７

【課題】

１　TIMSS のような国際学力調査の意義と課題についてまとめてください。

２　「教員　専門性に遅れ」とありますが､「専門性に遅れ」とはどういうことか、まとめてください。

国際学力調査とは何かから始める必要がある。全国学力・学習状況調査とは異なる趣旨を持つ国際学力調査は、国内調査よりも大きな行政採用の誘因となる。理数系に限定した TIMSS だけではなく、読解力を問う PISA はテストの結果が３年に１度出るたびに大きく報道される背景には何があるのかを捉えさせたい。

テストという結果の現れについて、多くの論評が原因を取り上げ､そこからさまざまな議論が展開される。それによって大きな施策につながることも珍しくはないのである。ここでは、教える側の問題として教員の専門性の遅れが取りざたされている。日本の教員の専門性が他国の教員と比べて遅れているのは、多忙さに背景があるとする記事内容が読みとれる。そこから教員の働き方改革に展開することは難しくはない。触れられてはいないが、CBT 方式に関連して教員の ICT スキルについても日本の教員の遅れについて指摘されることは多い。

⑧資料８

【課題】

１　本文中のアクターをすべて指摘してください。

２　来年度の予算編成に伴う文部科学省と財務省のそれぞれの主張とその論拠を整理してください。

３　文部科学省の政策形成過程を整理してください。

これは行財政をめぐってアクター間の力学を学ぶ格好の資料である。まずは、予算編成について、来年度の予算編成作業という枠組みの中で文教予算に焦点を当ててその内容と財務省との交渉の論理を読み取りたい。

最初に全体把握のためにすべてのアクターを捉えてきたい。場合によっては、図示させるとよりわかりやすい。そうした上で文部科学省の論理と財務省の論理の正当性とズレを把握したい。それから文部科学省の実効的な対応過程を押さえていくと実際の現実的な対応過程が読み取れる。この問題は、先日まとまったので、どのような形でまとまったのか、また、それはどのような背景があって別な形でまとまることになったのか、その力学と過程を捉え、機会を見つけて学生に知らせたい。

折しもコロナウィルス関連の三次補正予算が編まれている時であった。それと関連させて予算編成における作用と力学も捉えさせると学生も関心を持てるはずである。

⑨資料９

【課題】

１　デジタル教科書をめぐる管政権の政策形成のあり方について整理してください。

２　デジタル教科書採用の背景としてどのようなことが考えられますか。

これは、見出しの横のリード文が大切である。「行政

のデジタル化を掲げる管政権」、「教育の在り方を大きく変える」、「平井デジタル相」などから、発展的に管政権の施策にまで拡大して捉えさせようとする課題である。

教育行政において、管政権が登場するのは、問題となるトピックが国家的な広がりを持つ行政課題の一つになる場合か、問題となる話題が一般行政と対立するという点で論争的な側面を持つ場合のどちらかである。今回のケースは、前者である。

それは、「行政のデジタル化を掲げる管政権」とあるので、今回の施策は、管政権が特に支持するデジタル化の一環として学校教育行政における施策が位置づけられたことを物語っている。つまり、文部科学省の動きを越えて、デジタル教科書の採用を国家事業として内閣が動いているということである。

しかしながら、国家（内閣）が先行する場合ありがちなのは、十分な議論の不在である。それが野党に反発を招くことが往々にしてある。今回の場合も同様であり、デジタル教科書の導入によりさまざまなマイナス要因がどこまで検討されているのか疑問である。

それだけ国が率先して施策を進めたいのには理由があるはずである。そうなると、その事情は学校教育を越えて経済界にまで拡大していくことになるだろう。それが課題２で求められている視点である。

そこに教育問題の全体における位置づけが浮上する。経済施策と教育政策の連動である。そのような背後の動きにも気を配りたい。

５　考察とまとめ

「１　はじめに」で述べたように、本稿で扱った授業実践は、教材を使った能動的学習（アクティブ・ラーニング）の実践である。しかし、教材を通して、学生と応答や問答が十分出来なかったのは、ほとんどの授業が遠隔授業だったためばかりではない。

筆者の教材は、何より「問い」を重視していて、その問いの解答をじっくり思考して導くことに主眼があった。逆に言えば、その「問い」が深い思考を求めるもので、知識を問うような「問い」の場合は、解答のプロセスではなく、調べるプロセスを求めている。

つまり、「思考」と「調査」の練習を教材をとおして学生が行えるように仕組んでいる。そして、その練習をとおして、習得した知識を、教育行財政の枠組みの中で関係づけ、表現することを求めてきたのである。したがって、単なる知識の羅列にならないことが企図された教材作成を試みたのである。

遠隔授業ではあったが、学生とのやりとりでは、想定されていたことではあるが、「思考」と「調査」が苦手であることが明確になったように感じる。学生は、知識中心の問いに馴らされ、一問一答的な解答に馴れているのである。残念ながら「教育行財政」においても、教員採用試験の受験を考えると、知識の定着を第一とする到達目標の設定がないわけではない。

しかし、そのような学修では生涯にわたって教員免許を保持する学生のより良い生き方として、教育行財政的な思考によって自らの生き方を社会との関わりにおいて実現していくことはできないであろう。筆者の授業では、そのような思考方法の修得を問答によって試みたのである。

しかしながら、遠隔授業の弊害もあり、十分な問答ができなかったと言える。思考方法は、教員と学生の問答によって形成されていく。そこには、学生の思考を促し、導き、鼓舞する教師が発する言葉の働きある。。

改めて授業での教材をとおした思考のポイントを列挙すると、次のような項目になろう。

表－２「教育行財政」の教材をとおしたねらい

（１）行為主体（アクター）を捉える
（２）行政作用を捉える
（３）中央と地方を捉える
（４）アクター間の政治的力学関係を捉える
（５）政策形成過程から政策実施過程を捉える
（６）制度を捉える
（７）地方教育行政の全体構図を捉える
（８）現在の行政的問題にコミットする

残念ながら今年度の授業では、授業実践における学生の意識を調査することができなかったため、さまざまな問いを含んだ教材による成果が把握できていない。それは、次年度の「教育行財政」の授業において同じ授業実践の試行によって把握することを目指したい。

＜注＞

(1)毎日新聞朝刊（2020）：社説－小学校教員の倍率低下　教員の質を確保できるか

(2)日本経済新聞（2021）：社説－35 人学級法案を閣議決定　25 年度までに小学校全学年

(3)文部科学省（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について―学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて―、中央教育審議会答申、P. 16, 17

(4)――――――（2012）：新たな未来を築くための学校教育の質的転換に向けて、中央教育審議会答申、P. 9

(5)http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm に繋がる pdf「用語集」より

＜参考文献＞

1)丸岡俊之（2018）：主体的・対話的学びに向けた教育行政学の授業実践　近畿大学教育論叢第 30 巻第 1 号、近畿大学

2)河野和清（2009）：教育行政学　ミネルヴァ書房

3)教育課程研究会編（2016）:「アクティブ・ラーニング」を考える　東洋館出版社

4)東谷一彦（2018）：高校・国語教師の授業　一莖書房

5)高知新聞（2020）：社説－地方の主体性を損なうな

6)東京新聞（2020）：社説－　　」

7)毎日新聞（2020）：少人数学級導入の検討促進で合意　教育再生実行会議、ポストコロナの小中高校

8)朝日新聞（2020）：加賀でいじめ不登校

9)讀賣新聞（2020）：IT 活用授業　自治体温度差

10)讀賣新聞（2020）：指導充実へ ICT 活用

11)朝日新聞（2020）：記述問題で正答率低下

12)讀賣新聞（2020）：来年度予算案　少人数学級で攻防

13)讀賣新聞（2020）：学習効果置き去り不安　20 以上の国・地域で活用

※資料一覧　「４（２）①～⑨」のそれぞれで扱う資料

①資料１

次の社説 A と社説 B を読んで、下の課題に答えてください。

＜社説【A】高知新聞（2020 年 5 月 11 日）＞

新型コロナウイルスの感染拡大を食い止めるには、国と地方自治体の緊密な連携が欠かせない。にもかかわらず感染防止対策の財源などを巡って、両者の間で不協和音が聞こえたり混乱が見られたりした。

地方が実情に応じて対策を講じるためには権限と財源が要るが、国からの移譲は十分には進んでいない。コロナ禍は停滞する地方分権の現状も浮き彫りにしている。

「社長かなと思っていたら、中間管理職になったよう」

緊急事態宣言を受け、事業者に休業要請を行おうとした東京都の小池百合子知事の言葉は記憶に新しい。要請の対象業種や時期に関して「待った」をかけた政府との調整が長引き、時間を浪費したことへの不満が見て取れる。

新型コロナ特別措置法は陣頭指揮を執る都道府県知事に、外出自粛や休業の要請など強い権限を与えている。その行使に当たって国の「口出し」が増えれば、地方の主体性が損なわれる恐れが出てこよう。

今回のコロナ禍への対応は地方の方が国より一歩先んじたり、柔軟だったりする印象を受ける。

北海道は早い段階で独自の緊急事態宣言を出し、道民に外出自粛を求めた。東京都は事業者への休業補償に応じない政府をよそに協力金制度を設け、それは多くの自治体に広がった。国が抑制的なＰＣＲ検査では新潟県が「ドライブスルー」方式をいち早く導入するなど、拡充への取り組みも自治体先行だった。

国はそうした地方の工夫を後方支援するべきだ。しかし、神奈川県の黒岩祐治知事は「特措法は知事に権限を渡すが、軍資金をしっかり持たせてくれず丸裸で苦労した」と打ち明けている。

実際、休業した事業者への協力金は財政が豊かな自治体ほど手厚い。財政基盤の弱い地方は支給したくてもできないのが実情だろう。物価の違いなどを考慮すれば、協力金は同じ額でなくてもよい。とはいえ、自治体によって極端に差がつくのは好ましくない。

地方側の要望で国からの臨時交付金１兆円を、協力金の財源に充てられるようになった。しかし同交付金の使途には医療体制の整備なども含まれる。１兆円では足りないことが想定され、全国知事会は交付金の増額を求めている。国は応じるべきだろう。

コロナ禍で疲弊する地方経済、困窮する住民に日々向き合う地方自治体も、ウイルスとの闘いの最前線と言える。現場が最大限の力を発揮できるようにするためにも、国からの権限や財源の移譲は不可欠だ。

国と地方の関係を「対等・平等」とした地方分権一括法の施行から、ことしで２０年。分権の精神の大切さをコロナ禍の中で改めて知る。

対等である以上、地方の側も国の「言いなり」や「指示待ち」であってはならない。知事や市町村のトップにはより一層、発信力やリーダーシップが求められる。

＜社説【B】朝日新聞（2020 年 4 月 23 日）＞

緊急事態宣言が全国に広がったいま、すべての自治体がコロナ対策の最前線に立つ。

改正特措法で知事に権限を与えられた都道府県はもちろん、全市区町村が住民の命と暮らしを守り、地域社会を維持する責任を果たさねばならない。

政府のコロナ対応は、現金給付の方法や一斉休校などで、どたばたが目立つ。地方向けに積んだ１兆円の臨時交付金も、肝心の使い道を制限しようとして批判され、方針を転換した。

こうしたなか、自治体からは地域の事情を踏まえた施策が練り出されつつある、

北海道はいち早く自主的な緊急事態宣言で外出自粛を呼びかけ、一定の効果をあげた。東京都が設けた感染拡大を防ぐための「協力金」も、個人への補償を否定する政府との発想の違いが評価されている。

市区町村も続々と独自策を打ち出している、新潟市のドライブスルー方式でのＰＣＲ検査、大分県別府市などでの非正規職員の期間つき採用計画などが話題だ。このほか、公立学校の給食費や保育料の免除、地場産品の買い上げ、手作りマスクの配布、地域限定の親子食事券といった取り組みも広がる。

ただ、前例のない局面だけに課題も山積みだ。

たとえば、多くの都道府県が行う休業要請に伴う「協力金」は地域ごとに金額に差がある。各地の家賃相場を考慮すれば、一律でなくてもよいが、極端な開きは好ましくない。

格差を縮めるには政府の支援が必須だろう。すでに全国知事会は交付金増額を求めており、それに応じるべきだ。具体的な配分方法にも自治体の意見をとり入れたらどうか。

政府からの「指示待ち」の自治体が多いのも問題だ、財政的な事情があるにせよ、対応が遅れて地域経済が立ち直れなくなれば取り返しがつかない。

かつて、鳥取県西部地震の際に当時の片山善博知事が国の反対を押しきり、住宅再建に最大３００万円の支給を決めた例もある。国の施策が住民の要望にそぐわないなら、地域から是正を訴える気概を持つべきだ。

折しも、この４月で地方分権一括法の施行から 20 年の節目を迎えた、安倍政権のもとで分権改革の影は薄いが、政府と自治体は「主従」ではなく「対等」の関係なのだ。

近年の空き家対策、ヘイトスピーチ規制をはじめ、公害対策や情報公開など自治体が政府に先んじて対処策を示し、それが全国に拡がった事例も多い。

コロナ禍に対して、地域がどう立ち向かうのか。住民に身近な自治体ならではの智恵と工夫が求められている。

②資料２

少人数学級導入の検討促進で合意　教育再生実行会議、ポストコロナの小中高校

9/8(火) 20:24 配信 9

毎日新聞

萩生田光一文部科学相

政府の教育再生実行会議は8日、「ポストコロナ期」の小中学校や高校の教育を議論するワーキンググループの初会合を開き、来年度の予算編成において、関係省庁に対して少人数学級の導入の検討を促すことで合意した。これを受け、萩生田光一文部科学相は安倍晋三首相と面会し、安倍内閣の退陣後も議論を続け、早ければ年内にも学級規模などの具体的な制度設計をまとめる方向で一致した。

文科省は来年度予算に反映させることを目指し、財務省や総務省との本格的な協議を始めるが、調整は難航も予想される。

教育再生実行会議は安倍首相の私的諮問機関。少人数学級だけではなく、オンライン授業のあり方や9月入学への移行の是非などについて議論し、来年5月ごろをめどに提言をまとめることになっていた。安倍首相が持病の悪化を理由に辞任することが急きょ決まったが、少人数学級については、地方自治体などから早期導入を求める声が強いことから、来年度の予算編成が本格化する前に方向性を打ち出す必要があると判断したという。

萩生田氏は「（学級の）適正規模が何人なのか、いつまでにどういう形でやっていくのかを私が申し上げるとかえって混乱する」と少人数学級の具体的な制度設計については明言を避けつつ、「できるところから取り組む必要があるので、新年度で少しでもよくできるような取り組みをしっかりやっていこうと（首相と）確認した」と語った。【大久保昂】

③資料３

加賀でいじめ不登校

中学男子　小学校時代から暴力

加賀市の中学校の男子生徒(13)が、小学校時代のいじめが原因で複雑性心的外傷後ストレス障害（複雑性ＰＴＳＤ）と診断され、長期間不登校になっていることがわかった。いじめ防止対策推進法に定める「重大事態」として調査した第三者委員会は昨年12月、小学時代から生徒へのいじめが続いてきたと認定。学校側の対応も不十分だったと指摘した。

調査報告書や生徒の保護者によると、生徒へのいじめは小学2年生から始まり、4年生の頃からエスカレート。同級生や上・下級生、中学生からたたかれたり、蹴られたりする暴力のほか、「先生にちくった」などと仕返しされるいじめを繰り返し受け、6年生だった2018年10月に複雑性ＰＴＳＤと診断された。同年11月からは不登校となり、中学校に進学した現在も登校できていないという。

学校側はいじめを把握した際、関係者から事情を聞いた上で、加害児童への指導などを行っていたが、第三者委は対応が不十分だったと指摘。「(生徒の)心理的負荷の頻度や多様性は大きく、児童心理・福祉の知見に基づいた早期かつ継続的な支援が有益だった」とした。

また、学校側が全児童を対象に実施したいじめアンケートの調査結果の一部が廃棄されていた不備にも触れ、「いじめの状況を確認・検証する上で重要な文書は、相当期間保管することが望ましい」と提言した。

調査結果を受け、同市教育委員会の山田利明教育長は「複数のいじめが起こったことを大変遺憾に思う。同種の事態の防止について真摯に取り組んでいく」としている。

一方、生徒の保護者は「報告書で認定された以外にもいじめがあり、内容にも間違いがある」として宮元陸市長へ再調査を申し入れている。

④資料４

ＩＴ活用授業 自治体温度差

政府補助金採択

政府がＩＴやＡＩ（人工知能）などを活用した学校授業に補助金を出す事業を巡り、都道府県の取り組みに大きな差があることが分かった。大阪、愛知など13都府県の公立校で補助金採択が１００校を超える一方、和歌山県はゼロ、長崎など33道府県で１００校未満だった。新型コロナウイルスの感染対策で教育のデジタル化が注目される中、政府は学力格差にもつながりかねないとして危機感を強めている。

政府が支援するのは、小中高校などの授業でのＩＴ活用で、「ＥｄＴｅｃｈ（エドテック）」と呼ばれる。児童・生徒が試験問題で間違った原因をＡＩで解析し、習熟度に応じて最適な教材を提供するほか、野球やラグビーなどの戦術をタブレット端末で学び、体育の授業で実践するといった学習をサポートする。

補助金を受けるのは、教材開発などを手がける民間事業者。教育委員会や学校と連携したうえで、７月下旬までに経済産業省に申請した。採択されれば、１校あたり最大２００万円分が支給され、２０２１年３月末までにＩＴを活用した授業が行われる。

補助金には９０件・４４４９校分の申請があり、６９件・４３０４校分が採択された。このうち公立校は９割超の３９３５校分だった。経産省が公立校の状況を集計したところ、採択数には地域の偏りが見られた。

最多だったのは大阪府の６９５校で、府全体の４２％に上った。愛知県が３２９校（県全体の２１％）、福岡県が３０１校（同２５％）の順だった。一方、和歌山県はゼロで、長崎県や鳥取県なども１０校未満だった。

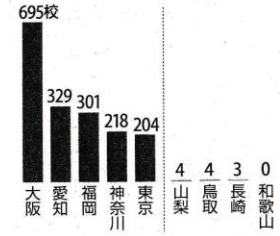
採択数が少なかった県では、申請を見送ったり、わずかにとどめたりしたケースが多かった。経産省によると、一部の学校がエドテックを導入すれば、導入しなかった学校で不公平感が生まれることを懸念し、申請に消極的だった自治体もあるという。

申請しなかった和歌山市教委は読売新聞の取材に「補助金は単年度。来年度以降に同じ教材を使い続けられなくなれば、現場が混乱する恐れもある」と説明した。条例などで個人の学習データを原則としてインターネットに接続しないと定めている自治体もあった。

政府は教育現場でＩＴに親しむ機会を増やしたい考えだが、自治体の温度差は大きい。教育の情報化に詳しいデジタルハリウッド大（東京）の佐藤昌宏・専任教授は「教育のデジタル化は過渡期で、取り組みの濃淡はやむを得ない面もある。粘り強く変革に取り組む必要がある」と指摘している。

公立校のエドテック補助金の主な採択結果 ※経済産業省集計

公立校の補助金採択実績	
総数	3935校
採択数100校以上	13都府県
100校未満	34道府県（うち9県が10校未満）



⑤資料５

指導充実へＩＣＴ活用

中教審・中間まとめ 「小中高校が目指す姿」

小学校 教科担任制 高校 普通科改革

新しい時代の小中高校が目指すべき教育の姿について、中央教育審議会の初等中等教育分科会が、２０１９年から続けてきた議論の中間まとめを公表した。人工知能（ＡＩ）やビッグデータの活用などで変化する社会を踏まえ、ＩＣＴ（情報通信技術）を活用し、教育で全ての子供たちの可能性を引き出す、としている。今後、詰めの議論を進め、来年１月にも答申する見通しだ。（伊藤伊治郎）

今月７日付で策定された中間まとめは「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して」と題し、社会の変化や教育を巡る現状と課題、今後の方向性などを踏まえて、多岐にわたる内容が盛り込まれた。

ポイントの一つは小学校の「教科担任制」だ。教科の学習が高度化する小学５、６年で、２２年度をめどに教科担任制を本格的に導入する必要があるとした。教科担任制は中学、高校では通常、学級担任１人がほぼ全教科を教える「学級担任制」が取られている。２０年度から新学習指導要領が始まり、プログラミング教育が導入され、英語が正式教科になった。中教審は教科担任制により「専門性を持った教師による きめ細かな指導が可能となり、授業の質の向上が図られる」と意義を示した。

対象の教科は、英語と理科、算数を例示。背景には、グローバル化の進展と科学、技術、工学、数学（Science、Technology、Engineering、Mathematics）にアート・教養（Ａ）を加えた「ＳＴＥＡＭ教育」の強化に向けた社会的要請の高まりがある。文部科学省は９月に有識者会議を設け、具体的な教科や教職員配置などの検討を進めており、今後の議論に反映させる考えだ。

■「ＳＤＧｓ学ぶ」

高校教育も大きく変わる。高校生の７割が通う高校普通科を改革し、各高校の普通科に特色を持たせて魅力を高める。具体的には、「持続可能な開発目標（ＳＤＧｓ）」など現代的課題に対応した学びに取り組む学科や、少子高齢化など地域社会の課題解決に向けて学ぶ学科を、学校設置者の判断で置けるようにする。名称はそれぞれ「学際融合学科」「地域探究学科」という案が検討されている。

その他の特色・魅力ある教育を実現する学科も認めるとし、これらの学科の制度的な検討が必要とした。

■特別支援学校

一方、障害のある子供が通う特別支援学校について、備えるべき施設などを定めた設置基準の策定を求めた。

設置基準は校舎や運動場の面積、職員室といった最低限の施設などを示した省令だ。特別支援学校は障害の種類によって必要な設備が異なることなどから、基準を定めていなかった。

また、在籍する児童生徒が５月現在、過去最多の１４万４８２６人に上り、教室不足が起きている。不足の解消に向けて新設や増築、他の学校の余裕教室を確保するなど、集中的な施設整備を推進するよう促した。

■コロナ禍の対応

小中学校で１人１台の学習端末を配備する「ＧＩＧＡスクール構想」や、新型コロナウイルス対応のオンライン教育の重要性を意識して、ＩＣＴの活用も盛り込まれた。

具体的には、対面指導とオンライン教育の併用で、指導を充実させる方向性を打ち出している。健康診断結果の情報を迅速に電子化することも求めた。

増加する外国人児童生徒への教育では、指導体制の充実や就学促進を盛り込んだ。日本語と教科を統合した学習を行うなど、組織的・体系的な指導の必要性に触れたほか、日本語指導の拠点となる学校の整備が有効だとした。

中央教育審議会の中間まとめのポイント

小学校	2022年度をめどに高学年で「教科担任制」を本格導入。対象教科は英語、理科、算数を例示
高校	普通科を改革。学際的な学科、地域の課題解決学習に取り組む学科などの設置を可能にする
特別支援学校	備えるべき施設を定めた設置基準を国が策定
外国人児童生徒	日本語指導体制を充実し、就学を促進
ICT活用	対面指導と遠隔・オンライン教育とのハイブリッド化で個別最適な学びを展開

中教審の議論の経過と今後の見通し

2019年	4月	文科相が、新しい時代の初等中等教育の在り方について諮問。各部会などで議論が始まる
	12月	小学校教科担任制などを盛り込んだ論点取りまとめを策定
20年	10月	幼小中高などの方向性を盛り込んだ中間まとめを策定
21年	1月	文科相に答申（予定）

読売新聞 朝刊 2020.10.15

⑥資料６

次の事例を読んで、後の課題を考えてください。

＜事例＞

中学校勤務のＡ教諭は２学期に入ってから、土・日に自宅で仕事を進めるために、過去２年間自分が教科担当をした生徒１５０名分の評定一覧表など、校外への持ち出しが禁止されている生徒の個人情報を、自己所有のＵＳＢメモリに保存した状態で勤務校から持ち出していた。

某日午後５時３０分ころ、同個人情報が保存された同ＵＳＢメモリをバッグに入れ同校から退勤し、帰宅途中自転車で自宅近くの商業施設に行き、同自転車の前かごに同バッグを入れたまま、同自転車を同商業施設の駐輪場に止めて買い物をした際、同バッグを盗まれ、同ＵＳＢメモリ等を紛失させる事態を招いた。

⑦資料７

記述問題で正答率低下

教育到達度「言葉の力落ちた」指摘

朝日 2020.12.9

小4と中2の理科と算数・数学の教育到達度を測る、4年に1度の国際調査（TIMSS）の結果が公表された。両教科とも高い水準を維持した一方で、学習が「日常生活に役立つ」と答えた中2の割合が低いことや、デジタル化への対応の遅れなど、さまざまな課題も浮かんだ。

▼1面参照

今回、小4の理科の平均得点は03年以降で初めて低下した。ただ、筑波大付属小学校の佐々木昭弘副校長（理科教育）は「前々回よりは高く、大きな学力低下とはいえない」とみる。

一方で、気にかかることもある。毎回同じ問題を出して比べる「同一問題」の記述問題で、日本の平均正答率が落ちていることだ。

また、正答率が国際平均（45％）より低い37％だった、さばくの絵から「生き物」を探す小4理科の問題でも、「日常生活の言葉の力が落ちていることがうかがえる」という。「生き物に虫も草も木も入ることが理解できていない。国語など他教科と連携する理科授業がますます重要になる」

数学では今回、中2の平均点が過去最高となった。

藤井斉亮・東京学芸大名誉教授（数学教育）は「『ゆとり教育』でスリムになったカリキュラムが改められ、学びの充実が図られた結果と言える」と評価する。

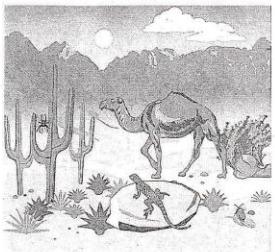
栄光学園中高の数学教諭、井本陽久さんも「知識で正解できる問題は、やらせれば点数は上がる」とみる。ただ、教育が「学びの躍動感」とは逆の方向に進むことを懸念する。小4算数で、凸型の図と線対称になる図を描かせる問題の正答率は56％で、国際平均（70％）より低かった。「自由に解くのではなく、教えられた通りの正解を求めすぎるのは日本の課題だ」と指摘する。

このほか、調査では、理科や数学を使う「職業に就きたい」と答えた中2が、いずれも国際平均より約30％低く、2～3割にとどまった。学びが「日常生活に役立つ」という回答も平均を下回った。

（宮坂麻子、三島あずさ）

小4理科の問題例

下の絵は、さばくを表しています。



絵にえがかれている**生き物**を2つ答えてください。

例）サボテン、ラクダ

絵の中で、**生き物ではないもの**を2つ答えてください。

例）太陽、石

順位	国・地域	正答率
1	シンガポール	84%
2	アルメニア	79%
3	カザフスタン	71%
国際平均値		45%
38	日本	37%

教員 専門性に遅れ

教える側の課題もある。TIMSSは調査対象の学級を教える教員の最終学歴も調べた。大学院卒の教員が指導している子どもの割合は、小4算数は5％（国際平均28％）▽中2数学12％（同35％）▽小4理科4％（同29％）▽中2理科15％（同38％）でいずれも調査国中、最低だった。専門性の高い教員の養成の遅れが浮き彫りになった。

どんな研修を受けたいと思っているかも尋ねた。その結果、日本は「個に応じた指導」といった研修への参加を要望する教員が教えている子の割合が軒並み、国際平均より多かった。

だが過去2年の研修参加歴では、各国より低い内容が多い。小4算数、中2数学、小4、中2理科とも「テクノロジーを取り入れること」「批判的思考や問題解決能力（理科は探究スキル）の向上」などの研修に参加した教員に指導されている子の割合が、国際平均より低かった。文科省は教員の多忙さが壁になっていると見る。（編集委員・氏岡真弓）

小学4年の順位の推移（直近3回）

順位	2011年 算数	2011年 理科	2015年 算数	2015年 理科	2019年 算数	2019年 理科
1	シンガポール	韓国	シンガポール	シンガポール	シンガポール	シンガポール
2	韓国	シンガポール	香港	韓国	香港	韓国
3	香港	フィンランド	韓国	日本	韓国	ロシア
4	台湾	日本	台湾	ロシア	台湾	日本
5	日本	ロシア	日本	香港	日本	台湾

中学2年の順位の推移（直近3回）

順位	2011年 数学	2011年 理科	2015年 数学	2015年 理科	2019年 数学	2019年 理科
1	韓国	シンガポール	シンガポール	シンガポール	シンガポール	シンガポール
2	シンガポール	台湾	韓国	日本	台湾	台湾
3	台湾	韓国	台湾	台湾	韓国	日本
4	香港	日本	香港	韓国	日本	韓国
5	日本	フィンランド	日本	スロベニア	香港	ロシア

デジタル導入 環境整備課題

今回の調査は初めて、パソコンやタブレット端末で解答するCBT方式を導入。日本は上位の国が多い東アジアで唯一、筆記式を使った。次回はCBT方式だけになる予定で、高得点の維持には教育のデジタル化も課題になりそうだ。

今回、小4・中2ともに筆記式で参加したOECD（経済協力開発機構）加盟国は、日本、アイルランド、オーストラリア、ニュージーランドだけ。文部科学省は「児童生徒がコンピューターの扱いに慣れておらず、端末や通信環境も整っていない」と説明する。

調査に伴うアンケートでは「コンピューターやタブレット端末によるテストを受ける頻度」について「全くない」との回答が、日本は小4算数・理科、中2数学・理科の全てで9割を超え、小4算数以外は回答した国・地域の中で最多だった。（宮坂麻子、伊藤和行）

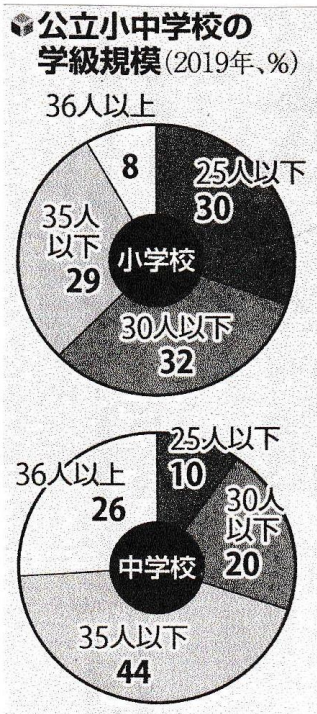
⑧資料８

来年度予算案

少人数学級で攻防

文科省「きめ細かく教育」
財務省「コロナ便乗要求」

政府の2021年度予算編成で、公立小中学校の少人数学級化が論点の一つとなっている。きめ細かい教育と新型コロナウイルス感染症対策を理由に実現を求める文部科学省と、教育効果を疑問視し、「コロナに便乗した予算要求」との見方を強める財務省が対立している。



※財政審の資料から作成

財務省で26日開かれた財政制度等審議会（財務相の諮問機関）の分科会で、財務省は少人数学級について「学級規模の学力への影響は限定的」と指摘した。出席委員からは、感染症対策として必要性に理解を示す声もあったが、制度化には慎重論が多かった。

小中学校の1クラスの上限は義務標準法で40人（小学校1年生は35人）と定められている。文科省は21年度予算の概算要求に、上限の引き下げなどを盛り込んだ。必要予算額を明示しない「事項要求」としている。

自民・公明両党は政府に対し、1クラスあたりの児童・生徒数を30人以下の少人数学級にすることを求めている。財務省によると、30人以下のクラスは、小学校で62%、中学校で30%になっている。

文科省によると、来年度にすべての公立小中学校で30人学級を導入すると、教職員を8万～9万人増やす必要があるという。ただ、10年間かけて段階的に行えば、少子化が進むことから、新たに必要となる教職員はそれほど多くはないと試算。萩生田文部科学相は「大きな財政負担はなく実現が可能だ」としている。

このため、政府内では法改正によって全ての公立小中学校で1クラスの上限を引き下げるのではなく、対象を限定した30人学級の実施が主要な論点になるとの見方が広がっている。財務省内では「必要な場所にピンポイントで配置することは一つのあり方だ」との声が出ている。

読売新聞 2020.12.27

⑨資料９

学習効果 置き去り不安

読売 2020.12.1

20以上の国・地域で活用

デジタル教科書を問う 1

行政のデジタル化を掲げる菅政権で、教育のあり方を大きく変える動きが加速している。平井デジタル改革相は10月、教科書を紙から原則、デジタルに移行する考えを打ち出した。子供の学力や生活習慣に影響を及ぼすだけに、丁寧な議論が欠かせない。先行する海外の例も踏まえ、デジタル教科書の課題を点検する。〈関連記事2面〉

ソウル近郊、京畿道華城市の公立小学校。約20人の6年生が、教室の棚からタブレット端末を手に取って席に着いた。

「デジタル教科書にログインするぞ」

担任の金太熙教諭(45)の言葉を合図に、地球規模の問題を考える社会の授業が始まった。金教諭が「最も重大と思う問題と理由を書いて」と促すと、児童らは画面の「環境問題」「貧困」などの選択肢をタップし、キーボードで理由を入力。その後、金教諭は回答の多い選択肢が一目で分かるグラフと、児童の意見を教室前面の電子黒板に表示させた。金教諭は「必要な資料は自らネット検索もでき、授業で他人の意見にも触れられる」と胸を張る。

公益財団法人・教科書研究センター（東京）によると、他に米国や英国、中国、台湾など20以上の国や地域がデジタル教科書の作成や学習用端末の配布などを進めている。

◇

日本では2019年度から、法令で教科書は紙とデジタルの併用が認められ、実証研究が始まっている。

埼玉県戸田市立戸田東小学校では10月、6年生の国語で古郡佳苗教諭が「主人公の様子を表す言葉を選んで」と指示した。児童らは手元の端末画面で宮沢賢治の童話「やまなし」を読み、専用ペンで言葉をなぞって選択した。小高美恵子校長は「ノートに言葉を書き写すより画面上で簡単に選択や消去ができ、考える時間を確保できる」と利点を語る。

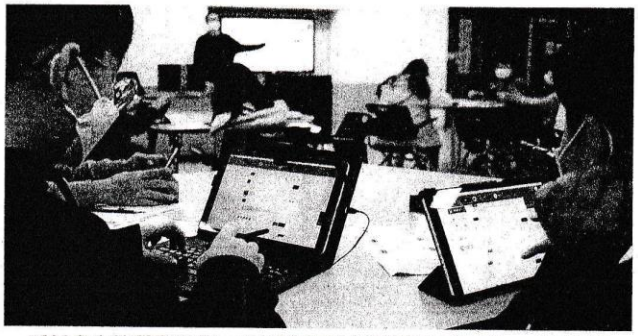
デジタル教科書には、文字の拡大や縮小、読み仮名を振るなどの機能もある。視覚障害の子供や、日本語に不慣れな外国人の子供に特に有効とされている。

◇

韓国政府によると、19年8月時点でデジタル教科書のネットワークに一度でも接続した小中学校は約9割に上る。ただ、授業で使いこなせる教員や学校内の機材は足りず、広がりを欠いているという。

日本でも、学力向上の効果や端末、通信設備の維持コストなど、本格導入を前にクリアすべき課題が山積している。19年度の普及率は、学校に配備された端末や財源の不足を理由に公立小中高校の7・9％にとどまる。実際に授業で使う教員からは「子供は端末を操作すると勉強したつもりになるが、実際は知識や思考が定着していないこともある」との声も聞かれる。

日本に先駆けて導入した海外では、学習効果が疑問視されるとして紙に戻した学校や、巨額の費用負担に耐えられず事業が頓挫したケースなど、運用を見直した例も少なくない。



デジタル教科書を使って授業を受ける韓国の小学生。「地球温暖化」などに対する自分の意見を、タブレット端末を操作して回答していた（11月、韓国・京畿道華城市で）＝建石剛撮影

紙とデジタルの教科書の比較（日本）

	紙	デジタル
位置付け	法令で学校に使用を義務づけ。4年に1回、文部科学省の検定を受ける	紙と同じ内容を電子化したデータ。独自の検定はない
使用基準	全授業で使える	各教科の授業コマ数の2分の1未満
使い方	いつ、どこでも使用可能	端末にデータを入れるか、ネットワークにつないで使う。電源やネット環境が必要
価格	英数国などの1教科平均667円	1教科平均911円
費用負担	国が負担（総額約460億円）	有償（公立は自治体が負担）
普及状況	全小中学生に配布	公立小中高の7.9％（2019年度）

※文科省への取材などを基に作成

教育論文

2020年度「教職実践演習」における学校体験活動の実践

―教職課程管理の視点から見た成果と課題―

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科　教授　大鐘秀峰
札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科　助教　安田純輝

キーワード：教職課程管理、学校体験活動、高等学校（定時制）、学習指導員

1. はじめに

中央教育審議会（2006）の「今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）」では、新たな必修科目として「教職実践演習」について次のように提案している[1]。

「教職実践演習（仮称）は、教職課程の他の授業科目の履修や教職課程外での様々な活動を通じて、学生が身に付けた資質能力が、教員として最小限必要な資質能力として有機的に統合され、形成されたかについて、課程認定大学が自らの養成する教員像や到達目標等に照らして最終的に確認するものであり、いわば全学年を通じた『学びの軌跡の集大成』として位置づけられるものである。学生は、この科目の履修を通じて、将来、教員になる上で、自己にとって何が課題であるのかを自覚し、必要に応じて不足している知識や技能等を補い、その定着を図ることにより、教職生活をより円滑にスタートできるようになることが期待される。

（中央教育審議会、2006）

このような科目の趣旨を踏まえ、本科目には、教員として求められる以下の4つの事項を含めることが適当である。

1．使命感や責任感、教育的愛情に関する事項
2．社会性や対人関係能力に関する事項
3．幼児児童生徒理解や学級経営等に関する事項
4．教科・保育内容等の指導力に関する事項

さらに授業方法として、「役割演技（ロールプレーイング）やグループ討議、事例研究、現地調査（フィールドワーク）、模擬授業等を取り入れることが適当である」としている。

この答申からすでに十数年経過しているが、本学の「教職実践演習」も上記の内容を踏まえ次のような到達目標のもとで授業計画を組んでいる[2]。中でも特徴的なのは、3年前から実施している近隣の学校での「学校体験活動」である。

1.1. 到達目標

① 教育に対する使命感や情熱を持ち、子どもたちから学び、共に成長しようとする姿勢をもって指導に当たることができる。
② 挨拶や服装、言葉遣い、他の教員への対応、保護者に対する接し方など、社会人としての基本を身に付けることができる。
③ 気軽に子どもたちと顔を合せたり、相談に乗ったりするなど、親しみを持った態度で接することができる。
④ 自ら主体的に教材研究を行うとともに、それを生かした学習指導案を作成することができる。

1.2. 授業計画

第1回：ガイダンス、教職実践演習の意義
第2回：使命感や責任感、教育的愛情に関する事項
（グループ討議）
第3回：社会性や対人関係能力に関する事項
（役割演技、グループ討議）
第4回：生徒理解や学級経営等に関する事項
（外部講師による講義・演習、校務分掌）
第5回：教科内容等の指導力に関する事項
（模擬授業・グループ討議）
第6回：生徒指導について
（外部講師による講義･演習、課外活動指導）
第7回：学校体験活動①（社会人としての基本）
第8回：学校体験活動②（児童・生徒指導の実際）
第9回：学校体験活動③（児童・生徒指導の実際）
第10回：学校体験活動④（教科指導に関する実践）

第 11 回：学校体験活動⑤（教科指導に関する実践）
第 12 回：学校体験活動⑥（現職教員との意見交換）
第 13 回：学校体験活動報告会①
（発表、グループ討議）
第 14 回：学校体験活動報告会②
（発表、グループ討議）
第 15 回：「教職履修カルテ」に基づく学習履歴の確認

そこで本稿では、本学の「教職実践演習」の柱になっている学校体験活動（以下、「学校実習」と略す）に焦点を当てて学生に質問紙調査を実施し、その分析および考察を通して教職課程管理の観点から成果と課題を明らかにしたい。

2. 「教職実践演習」における学校実習

2.1. 学校実習の位置づけ

2.1.1. 法的根拠

2012 年の中央教育審議会答申「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について」では，教員養成の高度化（修士レベル化）を想定しつつ，現状の教員養成機関には，「教職実践演習」の導入をはじめとする教員養成カリキュラムの改善を求めている。

同時に，教職志望学生の実践力を高め，いわゆる「実習公害」の是正のため，学学校ボランティアや学校支援地域本部，児童館での活動など，教育実習以外での学校現場体験の充実を求めたり，強い教職志望の学生を対象とした学校現場での長期インターンシップの導入なども提言されている。

また，2015 年 10 月に中央教育審議会教員養成部会によってまとめられた「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い，高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申案）」においても，現行の教員養成の課題として「実践的指導力の基礎の育成に資するとともに，教職課程の学生に自らの教員としての適性を考えさせる機会として，学校現場や教職を体験させる機会を充実させることが必要」と指摘し，その具体的改善策として，学校インターンシップの導入が示されている。

同答申案では，教育実習と学校インターンシップの相違点を明確にした上で，養成段階の 4 年間を通じて，学校現場における体験的学習が継続的に行えるような実施イメージも示されていて、事例として「学校ボランティア」、「学校インターンシップ」という名称で教職課程の中に科目として置かれていることが多い。

本学では、以上のような趣旨を踏まえて独立した科目としてではなく、「教職実践演習」に組み込む形で学校での実習を実施するよう計画化されている。

2.1.2. 教育実習との相違

教職実践演習での学校実習は、学校の補助的業務を行うものである。学校や教職員の補助を行うもので、学習活動、行事、部活動が対象になる。したがって、教育実習のように学生が中心になって授業を行ったり、学生が評価を受けたりする活動は含まれていない。

2.2. 学校実習実施のプロセス

2.2.1. 学校実習実施時期の設定

当初は、後期実施という設定であったが、新型コロナウィルスの感染拡大ならびに感染防止対策の関係でさらに後ろに伸びざるを得なかった。早い高校で 10 月下旬からで多くは 11 月～12 月にかけてであった。中には教育実習と重なって、昼間は教育実習、夕方から学校実習という忙しい日程をこなす学生も出たほどである。また、学修指導員の職務により 3 月までその業務を引き受けた学生も出た。

2.2.2. 受け入れ校の選択

これまで本学では、近隣の小学校と高校（定時制）で実施をしてきた実績がある。今年度は、早い段階で小学校から受入れができない旨の意向をうかがっていた。それで、高校（定時制）の数を増やすことを考えて個別に定時制を設置する高校に当たった。定時制の高校での実習は、高校側の負担、学生の負担、実習の意義等から総合的に考えた結果である。その結果、札幌市内の高校 4 校での受入れが可能になった。いずれも道立高校であり、全日制との併置校である。また、すべての高校で本学のように大学生を受け入れている実績があった。

2.2.3. 学生の振り分け

実習高校が決まってからは、学生に実習予定校を公開し、希望校を提出させて教員が学生の住所などから実施校を決める調整にあたった。

2.2.4.　学校実習日程調整

実習が始まるまでは、主に高校の教頭先生と実施日の調整に当たった。同じ高校に行く学生の中でも出勤回数が異なるのと、高校の実施が可能な日程との調整は負担が大きいものであった。

2.2.5.　学校実習開始

学校実習が始まってからは、今年度の最大の懸念材料であるコロナウィルス感染状況による感染対策である。学生には、実施の 2 週間前から検温や規則正しい生活を心がけさせ、実習校に迷惑をかけないことが最大の使命であった。常にコロナウィルスの感染状況には気を配る毎日であった。残念ながら 2 名ほどコロナウィルスの疑いで実習日程が短縮されたが、これで済んだのは幸いであった。多くの実習時間が必要な学生が感染したり、また実習校で感染者が出て受け入れられなくなったりすると、さらなる時数補充を考えなくてはならなくなる大変な状況になることは避けられた。

2.3. 学生の実習活動の実際

実習校によって学生の活動は異なる実態があるが、それは、教育実習が定着しているのに比べて、「教職実践演習」における学校実習の理解が実習受け入れ校において十分ではないためであろう。教育実習と同様に学生に対して教職員の指導の補助というよりも、教師としての業務について指導をしていただく場面が多かったようである。

学生が実習校に提出し、後日、本学に送られてきた実習日誌から読み取ると、本来の学校実習の目的に即した学生の活動は次の 5 つに分類できる。

① HR 担任の補助
② 授業の補助
③ 学校行事の補助
④ 部活動の補助
⑤ その他

3.　アンケート調査結果と分析

この章では、学生対象に実施したアンケート調査の結果について項目ごとに分析を加えていく。

3.1. 学校実習の回数

表―1　学校実習の回数

	学校実習の回数（６～１０回）について、該当するものを選択してください。	対象学生 人数	割合
1	多い	0	0.0%
2	ちょうど良い	19	86.4%
3	少ない	3	13.6%

この調査は実施後のものであるが、負担感が大きくはなかったと知らされる結果になった。定時制高校への集合時間は、16:30～17:00 であり、大学での授業後のことである。また、退勤時間は、10 時頃になるので帰宅は 11 時にはなるであろう。そうしたことから負担は大きいと考えていたが、杞憂であったようだ。それは、有意義な実習であったとする自己評価が実習回数が「多い」という回答を皆無にさせているのではなかろうか。

また、実習の回数が個人にとって異なるのは、教育実習との関連で教育実習の代替補充の意味も持たせていたことから教育実習が中止になった学生は、10 回は実施している（補充はそれ以外にも実施している）。回答の中には少ないとする学生もいて教育実習の 2 倍となる 30 回でもいいとする考えが複数あったのは意外であった。それほどの意義が見いだせたと考えたい。

表―2　学校実習の回数②

	1-1で「多い」または「少ない」と回答した人は、具体的な希望回数を記入してください。	対象学生 人数	割合
1	15回	1	4.5%
2	30回	2	9.1%

3.2. 実習した校種

実習したのは全員が定時制高校であって、全日制高校で実習した学生は、教育実習が中止となったために定時制高校の実習だけでは必要な時数が不足することを補うための措置である。

表―3　学校体験活動（学校実習）実施の校種

	学校実習について、実施した校種に該当するものを選択してください。	対象学生 人数	割合
1	高校定時制	20	90.9%
2	高校全日制	2	9.1%

3.3. 実習内容について

大変大雑把な聞き方であるが、結果は 1 名のみ見直

しが必要と回答した以外は、全員が「とても良い」、「良い」と回答していた。「見直し」を求めた学生についても、生徒とのコミュニケーションや職務としてするべき配慮の不足の自覚から来る自己が行うべき見直しであり、反省と言えるものである。

表―4　実習内容

	実習内容についてどうでしたか？	対象学生	
		人数	割合
1	とても良い	15	68.2%
2	良い	6	27.3%
3	見直しが必要	1	4.5%

表―5　実習内容②

	「見直しが必要」と回答した人は、具体的に問題点や改善点を記入してください。	対象学生	
		人数	割合
1	生徒とのコミュニケーションや周りをみる気配りが出来ていなかったと反省。	1	4.5%

3.4. 教員としての使命感等

2 名を除く学生が理解できた（身に付いた）と答えている。その具体的内容がわかる詳しい項目を尋ねる必要があろう。この回答に「理解できた」と答えることのできる資質能力がどのように形成されるのか把握必要があるだろう。

表―6　教員としての使命感や責任感、教育課程愛情等に関する事項

	「教員としての使命感や責任感、教育的愛情等に関する事項」について、理解でき（身に付き）ましたか？	対象学生	
		人数	割合
1	とても理解できた	8	36%
2	理解できた	12	55%
3	理解できなかった	2	9%
4	とても理解できなかった	0	0%

3.5. 社会性や対人関係能力に関する事項

これについても前項と同じでよく理解されている。これについても同様に具体的項目を把握するべきであろう。

表―7　社会性や対人関係能力に関する事項

	「社会性や対人関係能力に関する事項」について、理解でき（身に付き）ましたか？	対象学生	
		人数	割合
1	とても理解できた	9	41%
2	理解できた	11	50%
3	理解できなかった	2	9%
4	とても理解できなかった	0	0%

3.6. 児童生徒理解に関する事項

これは、「理解できなかった」が増えて、「理解できた」が 80%を切っている。「生徒理解」は、学生にとって大きな課題であって、これを意識する学生が多く、そのためコミュニケーションや働き掛けを重視している様子がうかがえる。コミュニケーションによる生徒とのつながりという入り口が開放されることから自分が考える望ましい教師と生徒の関係に基づく教育が展開されることを実感しているようだ。

表―8　児童生徒理解に関する事項

	「児童生徒理解に関する事項」について、理解でき（身に付き）ましたか？	対象学生	
		人数	割合
1	とても理解できた	6	27%
2	理解できた	11	50%
3	理解できなかった	4	18%
4	とても理解できなかった	0	0%

3.7. 学級経営に関する事項

これはこれまでの質問項目の中でもっとも評価が低い結果になった。これには、「学級経営」という項目がどのような内容を持つものなのかが理解できていないという背景があるのではないか。個々の生徒への対応については理解できても、「学級経営」という視点から担任が職務を遂行するという場面を見たり、体験したりすることができなかったのかもしれない。教職課程において、「学級経営」を学ばせる内容は不可欠であろう。同様に「教育課程経営」も課題として指摘できるであろう。「経営」という理念は高度であるが、教員として必要な資質であることをまずは学ばせたい。

表―9　学級経営に関する事項

	「学級経営に関する事項」について、理解でき（身に付き）ましたか？	対象学生	
		人数	割合
1	とても理解できた	5	23%
2	理解できた	11	50%
3	理解できなかった	4	18%
4	とても理解できなかった	2	9%

3.8. 教科内容等の指導力に関する事項

回答では、「理解できなかった」とする学生が少なくない。「保健体育」の専門性を発揮するような学びの機会が得られなかったのであろうか。学校によって教科指導力が発揮されることが少ないということも定時制高校の一面であることを理解させたい。

表―10　教科内容等の指導力に関する事項

	「教科内容等の指導力に関する事項」について、理解でき（身に付き）ましたか？	対象学生 人数	割合
1	とても理解できた	4	18%
2	理解できた	12	55%
3	理解できなかった	6	27%
4	とても理解できなかった	0	0%

3.9. 現職の先生方との意見交換

これは、もっとも気になる行動である。学校の大変な状況の中で学校実習をさせていただく学生が迷惑をかけるのでは本末転倒であり、できるだけ受け入れ校の力になって教員としての体験が積めることが目標である。

その中では先生方との意見交換、言い換えれば、現職の先生方から指導を受けられるのがとてもいい経験になる。それができたと自覚できた回答が多いのは評価したい。そうした経験の蓄積が教員としての同僚性やチームワーク力を形成していくのである。

表―11　現場の先生方との意見交換

	現職の先生方との意見交換などができましたか？	対象学生 人数	割合
1	とても理解できた	11	50%
2	理解できた	10	45%
3	理解できなかった	1	5%
4	とても理解できなかった	0	0%

3.10. 学校実習の満足度

この質問は大きすぎてつかみ所がない。一人の学生による「不満足」という回答の内実の解明が求められる。

表―12　学校実習の満足度

	学校実習に満足できましたか？ あなたの学校実習での取り組みを総合的に判断してください。	対象学生 人数	割合
1	とても満足	15	68%
2	満足	6	27%
3	不満足	1	5%

3.10.　学習指導員 (3) について

最後の質問になるが、今年度コロナウィルス感染によって学校の教育活動が停止した時期の回復を目的として道の事業として「学修指導員」の業務が公募された。これは、学習活動や行事、部活動などについて補助を行うことで報酬を得る臨時職である。

高校側からの要請を受けて、業務内容が重なることから本学の学校実習と学修指導員を兼務させたが、それぞれの業務内容の区別よりも学修指導員の目的が学生にはよく理解できていなかったかもしれない。むしろこのような職の意義が理解されることが求められよう。

表―13　学習指導員について

	学習指導員を務めた方に伺います。次の項目について当てはまるもの全て選択してください。	対象学生 人数	割合
1	学校実習と区別して業務を行うのが難しかった。	7	32%
2	責任感や使命感を持って業務をこなすことができた。	13	59%

4.　学生の自由記述に対するプロトコル分析

学生の自由記述に対して、その思考過程や認知過程を捉え分析してそこから教職課程経営の視点から重視すべき枠組みを引き出してみたい。なお、学生の番号は後掲する自由記述一覧の番号に対応している。

○学生 1：全体把握の観点から改善事項の指摘がなされている。学生の行動に対するあるべき姿が描けていると考えられる。

○学生 2：生徒との関わりという教育を成立させる根本が把握されているとともに求められる人材を描くことで教職が理解されていることがわかる。

○学生 3：生徒理解から自己理解に展開されていて思考、認知のプロセスが把握されている。自己理解が状況把握と連動されて深められていっているのが理解できる。

○学生 4：生徒との関係作りをもたらすコミュニケーションの在り方について理解されている。また、学習指導のポイントを理解したことを明示することで自覚的に理解されたことがわかる。

○学生 5：生徒理解の本質に迫ろうとする中での教育効果をもたらすための必要事項が考えられている。また、授業を成立させる教師と生徒の関係作りの基本をしっかり捉えていることがわかる。

○学生 6：生徒理解と自己理解が連動していてともに改善させていく意思が表れている。

○学生 7：生徒との関係作りを大切にし、具体的な成果を得ている実感が把握できている。

○学生 8：学習指導員と学校実習の業務が重なる中で明確な業務を遂行する実感への欲求が現れている。

○学生 9：生徒と自己の応答による関係の効果に気づくとともにそこでの自己の課題が把握されている。

○学生 10：授業で自分が大切にしていることを明示

しながら、自己理解に基づく自己評価がなされている。

○学生 11：コミュニケーションによる関係作りが実践できたことの評価が前向きに行われている。

○学生 12：定時制高校の生徒との対峙による自己理解と全体把握の深化が図れている。

○学生 13：生徒との関係作りの方法としてコミュニケーションの重要さが実感できている。

○学生 15：個々の学生との会計作りの具体が把握できている。

○学生 16：生徒理解をとおして学ぶという方法と内容が得られている。

○学生 17：生徒との関わりの中に教育への欲求の始まりがあることを自覚している。

○学生 18：個々の生徒理解に基づく全体把握をとおして教員の職務を見出すとともに教育の機会均等という具体的実践が理解できている。

表―14　自由記述

5	学校実習の成果と課題や改善点等について、 自由に記述してください。
1	改善点として実習前の指導は念入りに行った方が良い（マナーや挨拶など）
2	様々な生徒と関わる中で、どのように生徒と関わっていくか、また、学校現場でどのような人材を必要としているかを理解できた気がします。
3	実際に生徒と触れ合うことで、生徒がどのような考えを持って授業を受けているのかなど、学年が近いからことで生徒の授業に対する声を聞けたことが、今後の教員を目指す上でも参考になった。実習をこなすうちに、説明や話をしながらも次の展開や事柄について考えたり整理する余裕ができてきた。準備不足や突然のアクシデントで焦ってしまったり不安になり、物事がうまくできなくなってしまうことが多かったため、事前の準備は漏れなくしっかりと行うことと、常に様々な状況を想定して行うことを心掛けていきたい。
4	成果としては、生徒とのコミュニケーション能力が教育実習で身についていたため、仲良くなるスピードが早かった。課題としては、運動能力の差を減らすこと。改善点として、運動能力で分かれて行う。
5	実習期間が短いということもあり、本当の意味での生徒たちに寄り添うことはできなかったと思う。短いスパンで高い質のコミュニケーションや教えができるよう更なる生徒に対する全体的な理解を深める必要があると考えた。また、定時制に向けた指導案を見ることができなかったのは残念だった。しかし、授業を受けてみて、言葉遣い、時間、内容、接し方等に一生徒として、人間として接することが第一条件だと肝に命じ、これから教育者として、また、実習を受けた人として生活していきたいです。
6	最初どのような生徒がいるのか不安で積極性に欠けていたため、もしまたこのような生徒と関わるような機会があれば、積極的にコミュニケーションをとっていきたいと思った。関わってしまえば、心を開いてくれる生徒が多かったため、そこはよかったと思う。
7	もっと生徒と関わるために話題作りなどをする必要があると思います。 生徒から話しかけてくれるようになったのはとてもいい成果だと思います。
8	様々なことを学べた実習だったかなと思います。
9	成果としては、体育の授業で自分が生徒にはたらきかけた結果、意欲的に授業に参加してくれたことです。全日制でも定時制でも自分の感情をうまく表現できない生徒は一定数いると思います。生徒をよく見てその都度適したはたらきかけをすることが大切だと思いました。しかし、私が声をかけた生徒は意欲的に取り組んでくれましたが、そうではない生徒もいると思うので、それを見極めるにはまだまだ知識と経験が足りないので、それが課題です。
10	体育の授業を主に補助し、全体を通して怪我や事故が起こることを心配されていたが実習中、何事もなく終えることができよかった。その際、同時に色々な種目を行うので動画の配置や危ない扱い方が起こりそうな時はすぐに駆けつけられるようにできたと思う。しかし、アドバイス等のコミュニケーションがなかなか上手くいかなかったので改善できるようにしたい。
11	定時制高校という想像もできなかったところで、実習ができたこと、とても貴重な経験ができたと思います。私自身、始めは戸惑うこともあり生徒とコミュニケーションを取ることが難しかったですが、介護等体験をはじめ、教育実習や授業内容を思い出し、定時制高校と向き合うことが出来ました。後輩たちは、今後も継続して定時制高校の実習を行うのが私自身良いと思います。
12	私自身全日制の高校に通っていたため、定時制の高校というものは怖いものだ
13	自分自身、コミュニケーションや他の学生とのコミュニケーションのとり方な
14	事情により3回しかできてないので回答できません
15	生徒全員と同じように接するのも心がけましたが、一人一人の性格や雰囲気を感じ取って生徒一人一人にあった対応を心がけました。
16	定時制高校の生徒と接するのが初めてで非常に不安だったが、特徴や話し方など学ぶことができました。
17	もう少し生徒と関わりたかったです
18	教員として、集団をまとめて動かす能力や協力して工夫してこなす力や一人一人の個性と特徴を理解し、適材適所に配置して運営する目を養うことが出来るようになった。さらに、教員の実際に行っている業務内容を体験することができ、教育がどんな人に必要とされているのかをもっと広い視野でみることができた。

5. 考察

ここでは、「3　アンケート調査の分析」と「4　学生の自由記述に対するプロトコル分析」について考察を深める。

まずは、どの学生も定時制高校での学校体験活動の意義が十分理解される実践ができたようである。教育実習が授業実践中心であるのに対して、学校実習では期間が短い分、内容が浅くなる面があることは否定できないが、幅広く余裕を持って生徒に関することおよび校務に関することのさまざまな面において実践ができたのではないだろうか。

「教職実践演習」が始まる後期の前に多くの学生が教育実習を終えるか、始めていたことで、学校に対する教員としての立ち位置が形成されていたと考えられる。少なくとも教職課程の座学で修得したものだけではない態度や資質が教育実習で培われ、強化されたと考えていいだろう。そのくらい教育実習の意義は大きいと改めて感じざるを得ない。

教育実習校は、中学校か高校（全日制）で行われた。それだからこそ定時制高校で実習を行う意味があると考えている。今年度は、全ての学生が全日制高校出身であったことが定時制高校での実習を有意義なものにする背景になっている。いる場所によって対象となる児童生徒は変わりうるが、教育の営みは変わらないことを理解させるべきであろう。

学生の自由記述からは面白いほど共通性が浮かび上がってくる。それはなすべきことの把握と自己との距離の把握が教師として行われていることに起因している。

具体的には、教育の営みを成立させる第一歩となる生徒との関係作りへの意思である。それを学生はすでに形成していて具体的なコミュニケーションという方法に接近しようとしていることがわかるのである。

また、それとともに教師の視点は、自分の中に閉塞しない広さを持って職務の全体理解と遂行を促進させようとする。学生は義務感を持って生徒と職務を把握しようとしていることが理解される。そこには、自己と社会の関係作りという大きな関係構築が読み取れる。

そのような対外的な眼差しは、教職の再帰的な機能によって自己理解と自己管理を促すことになる。学生の自由記述からはそうしたすでに教師としての資質能力を感じ取ることができるのである。

6. まとめ

本稿では、教職課程科目「教職実践演習」における学校実習の実践をとおして、実践・経験の大切さを学生のアンケート結果や記述から理解することができた。多くの学生が学校実習で経験したことに対して教師として対峙し言語化できている。それは教育実習はもちろんのこと、他の授業科目で修得した事柄が有効に作用しているためであると考えてもいいだろう。

その一方で教職課程の課題として指摘できることは次の事項である。

第一に実際の現場で発揮できる資質能力を身に付けさせることである。単なる知識の蓄積では目前の課題の解決には対応できないであろう。実践経験の蓄積が何より求められよう。

次に、協働的学修や実践の修得である。今後は、一人で問題解決できる場面よりも複雑で複数の要因が絡み合った問題に直面することになるはずである。そのような時にはチームによる問題解決が求められる。その場合に必要なことは、チームの一員になる、つまりチームを形成する力である。そのような力を教職課程において育成することが必要であろう。

最後に形式的な対応も教師としてだけではなく、社会人として必要である。コミュニケーションの取り方（文書を含む）、マナー等についての常識的な対応も実践力として培うべきだろう。

以上の課題は、教職課程管理の中で改善されるべきものである。学校や教育の実体験の経験と学修の価値は言うまでもなく大きい。その価値を意味づけるようなさらなる学校実習の在り方を持続的に構築していくべきであろう。実習校との接続の観点からの連携は欠かせない。

中教審答申（2015）「これからの教育を担う教員の資質能力の向上について」において「大学が教職課程を編成するに当たり参考とする指針（教職課程コアカリキュラム）を関係者が共同で作成することで、教員の養成、研修を通じた教員育成における全国的な水準の確保を行っていくことが必要である。」を受けて教職課程のコアカリキュラム化が進んでいる。

そうした全国統一的な動きを一層促進するのは実はローカルな実態に基づく提案である。本学の学生に必要な教職課程の実現のために本学学生の緻密な実態把握をとおして不断に改善を重ねていきたい。

その点では、今回の調査では細かな学生の意識や内実が捉え切れていない。さらに詳細な調査の必要性を感じる。今後の課題として稿を閉じたい。

<注>

1) この答申を受けて平成 22 年度（2010 年度）入学生の 4 年次から「教職実践演習」は必修化された。
2) 実際には、コロナウィルス感染により授業の多くが遠隔となったり、学校実習時期が遅くなったりするなどの変更がなされる結果となった。
3) 「学習指導員」について、道教委の HP の教職員課による。http://www.dokyoi.pref.hokkaido.lg.jp/hk/ksi/hatarakikata/shidouin_sukusapo.htm

＜引用・参考文献＞

1) 中央教育審議会（2006）：今後の教員養成・免許制度の在り方について（答申）、https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm、（参照日 3 月 1 日）
2) 中央教育審議会（2012）：教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2012/08/30/1325094_1.pdf、（参照日 3 月 1 日）
3) 中央教育審議会（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について（答申）https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf、（参照日 2021 年 3 月 1 日）

教育論文

2020 年度卒業生を対象とした質問紙調査にみる札幌国際大学教職課程の成果と課題

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科　教授　大鐘秀峰
札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科　助教　安田純輝

キーワード：教職課程、教職課程管理、アンケート調査、教員免許

1. はじめに

昨年度、教職課程に関するアンケート調査が、本学で教職課程を履修し卒業後に教育関係に就職している卒業生を対象に行われた（以下､｢2018 調査｣と略す）。その目的は、①卒業生の動向把握、②教職課程の成果と課題の把握、③課題の明確化と改善方策の検討であった。

このアンケートのきっかけとなったのは、中央教育審議会（2015）の「これからの学校教育を担う教員の資質向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）」であり、さらに平成 31 年度からの再課程認定後の新教職課程の実施についての継続的な教職課程の質の保証・向上の流れである。

つまり、不断に求められる教職課程管理の一環として、自己点検・評価の在り方や運営改善を図るための取り組み、教職課程の質の保証に資するためにアンケート調査が実施されたのである。その内容については、2020 年発行の『札幌国際大学教師・教育実践研究』第 3 号において報告されている（片岡、2020）。

対象となった卒業生は、平成 24 年度から設置され教職課程を履修した、スポーツ指導学科の学生中心の 35 名であった。

表－1　2018・2020 年度質問紙調査対象者内訳

卒業年度別回答数	卒業生	
	人数	割合
1　2013年度	5	11.1%
2　2014年度	9	20.0%
3　2015年度	5	11.1%
4　2016年度	1	2.2%
5　2017年度	2	4.4%
6　2018年度	1	2.2%
8　2020年度　※今年度卒業生	22	48.9%
対象者総計	45	100.0%

2018 調査では､これまでの教職課程を履修した 6 年間にわたる卒業生を一括する形で集計がなされている。それによって成果と課題の傾向をつかむことができていると言えよう。

それに対して、本稿では、あえて単年度の 2020 年度卒業生のみを対象にして小集団化することによって新たな観点を導出するとともに、その観点から成果と課題を指摘することを目的にする（以下､｢2020 調査｣と略す）。すなわち､調査対象として､卒業生（社会人）と現役生（学生）の比較が分析の方法になる。

言い換えれば、年度を超えて卒業生を一括することによって個々の年度の特質が平準化され、特質が隠れる危険性を取り除く調査の実施を試みたのである。

調査の対象は､今年度の卒業生 22 名である。男女比は、1 対 1 である。2018 調査では、男：女＝22:12 と男性が女性のほぼ 2 倍になっていることを考えると、男女同比は今年度の教職課程履修学生の一つの特質と言えるだろう。また、学部学科を見ると、全員がスポーツ指導学科の学生である。2018 調査でもスポーツ指導学科以外の学生は、4 名に過ぎない。

表－2　2020 年度質問紙調査対象者内訳

学部 学科	スポーツ人間学部 スポーツ指導学科
対象者	22
対象者：男性	11
対象者：女性	11
※卒業生総数	60

表－3　2020 年度教職課程卒業生の免許取得ならびに令和 3 年度教員採用候補者名簿への登録状況

札幌国際大学スポーツ人間学部スポーツ指導学科		学生
2020年度 卒業生の総数ならびに 教員免許状取得学生の人数	卒業生総数	60
	免許取得者数	21
	免許取得割合	35%
令和３年度 教員採用候補者名簿 登録状況	高等学校	0
	中学校	1
	小学校	1
	特別支援学校	0
	寄宿舎指導員	0
	私立学校	0
	社会教育関係	0

※ スポーツ人間学部スポーツ指導学科：中学校保健体育・高等学校保健体育

2018 調査が本学を卒業し、教育関係に就職した卒業生を対象としているのに対して、2020 調査は本学を卒業する直前の、まだ実務経験がない学生が対象である。本稿では、単年度という枠組みとともに、実務経験のなさという尺度から導かれると思われる結果を 2018 調査結果と比較し、議題化するために、教職課程評価の調査項目を共通にしている。そこに組み込まれた時間差をどのように読み解いていくかが考察の柱になっていくであろう。

2.　調査項目の結果と分析

この章ではアンケート調査結果について分析をしていく。

2.1.学生時代に教職課程を履修した理由

表 4 中の数値を見る限り大きな違いが見て取れるが、卒業生は現在教育職に就いているのに対して、2020 調査対象の学生は、教職課程を履修したばかりの学生という大きな違いがある。つまり、2020 調査では、すぐに教職に就かないことに起因する多様な意思が反映されているのである。

たとえば、「いつか教員になりたかったから」や「将来、役に立つと思ったから」は、定年が延びる傾向にある現実的な方向に符号している。民間企業でも新卒一括採用が崩れ、通年採用や転職が珍しくなくなってきているという状況がある。教職という職業においても今後は終身雇用が弱まり、さまざまな勤務形態が出てくることが予想される。2020 調査ではそうした流れに応じた学生の意識が現れているのではないか。

表－4　学生時代に教職課程を履修した理由

学生時代に教職課程を履修した理由	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　卒業後，すぐに教員になりたかったから	13	56.5%	9	40.9%
2　いつか教員になりたかったから	6	26.1%	9	40.9%
3　将来，役に立つと思ったから	0	0.0%	12	54.5%
4　教員資格を持っていると人物評価が高いと思ったから	2	8.7%	5	22.7%
5　とりあえず，教員資格を取りたかったから	0	0.0%	6	27.3%
6　教養を高めたかったから	0	0.0%	5	22.7%
7　親・親戚等に勧められたから	0	0.0%	4	18.2%
8　中学・高校の先生に勧められたから	0	0.0%	3	13.6%
9　先輩・友人に勧められたから	1	4.3%	0	0.0%
10　その他	1	4.3%	2	9.1%

2.2.卒業時及び卒業後の取得免許

卒業時の取得免許については、2018 調査でも 2020 調査でも同じ結果を示していると言えるだろう。それは教科を中心とした教員免許制度に則った教職課程を修得した当然の結果であると言えよう。しかし、注目すべきは、2020 調査に小学校免許の取得者が見られることである。

これまで本学では、中学校および高等学校の免許しか取得できなかったのであるが、2019 年度より聖徳大学の通信制課程によって科目履修生となって小学校の免許が取得できるようになった。この数字は、その成果である。ここには、現れていないが、今春院生でも一人小学校免許を取得した学生が出ている。

また、関連して 2020 年度より星槎大学の通信制課程によって特別支援教諭の免許を取得することも可能になった。毎年受講希望者が数名いることを見ると、今後は特別支援の免許も同時に取得する学生が出てくるであろう。

表－5　大学卒業時に取得した教員免許状

大学卒業時に取得した教員免許状	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　中学校教諭第一種免許状（保健体育）	19	82.6%	21	95.5%
2　中学校教諭第一種免許状（社会）	2	8.7%	0	0.0%
3　高等学校教諭第一種免許状（保健体育）	19	82.6%	22	100.0%
4　高等学校教諭第一種免許状（公民）	4	17.4%	0	0.0%
5　小学校教諭第一種免許状	0	0.0%	1	4.5%
6　小学校教諭第二種免許状	0	0.0%	0	0.0%
7　特別支援学校教諭第一種免許状	0	0.0%	0	0.0%
8　特別支援学校教諭第二種免許状	0	0.0%	0	0.0%

表－6　大学卒業後に取得した教員免許状

大学卒業後に取得した教員免許状	卒業生	
	人数	割合
1　小学校教諭	0	0.0%
2　中学校教諭	1	4.3%
3　高等学校教諭	0	0.0%
4　特別支援学校教諭	6	26.1%
5　その他の免許状・資格	1	4.3%
6　取得していない	16	69.6%

表―7　大学卒業後に取得したい教員免許状

大学卒業後に取得したい教員免許状	令和２年度卒業生	
	人数	割合
1　小学校教諭	4	18.2%
2　中学校教諭	1	4.5%
3　高等学校教諭	0	0.0%
4　特別支援学校教諭	8	36.4%
5　その他の免許状・資格	0	0.0%
6　特に取得したいと思わない	10	45.5%

着目したいのは、卒業後の免許の取得についてである。卒業生については、すでに卒業後に取得した免許であり、学生については卒業後に取得したい免許を聞いている。そこで卒業後の取得という意識はどこから生まれ､実際にどのように免許を取得している（する）のだろうか。

表－6 を見ると、卒業生は 24 名中 8 名、すなわち 3 分の 1 が特別支援教諭免許を中心に何らかの免許を取得していることがわかる。この解釈のために、次の表―8 を見てみよう。

表―8　現在（卒業後）の勤務業種

現在（卒業後）の勤務業種	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　公立高校教員	4	17.4%	1	4.5%
2　私立高校教員	1	4.3%	0	0.0%
3　公立中学校教員	4	17.4%	2	9.1%
4　私立中学校教員	1	4.3%	0	0.0%
5　公立・私立特別支援学校教員	5	21.7%	0	0.0%
6　寄宿舎指導員	2	8.7%	0	0.0%
7　特別支援教育支援員	0	0.0%	0	0.0%
8　青少年育成・社会教育指導員等	4	17.4%	0	0.0%
9　民間企業（教育関係）	1	4.3%	1	4.5%
10　民間企業（福祉・介護関係）	0	0.0%	3	13.6%
11　民間企業（その他）	0	0.0%	7	31.8%
12　進学（大学院等）	0	0.0%	1	4.5%
13　未定	1	4.3%	7	31.8%

現在教育職に就いている卒業生の中で最も多いのが、特別支援学校教員であることがわかる。正規職員、臨時職員の別はわからないが、一般的に正規職員であれば、特別支援教員の免許が求められるという。したがって現在が正規職員であれば、免許が求められない臨時職員として就職してから何らかの方法で特別支援教員の免許を取得したと考えられるであろう(1)。そしてそのような方法が本学の卒業生の場合、もっとも多いキャリア形成の方法になっていると言えるのではないか。卒業時には取得できなくても卒業後の現実的な生き方としてそのような方法が有効であり、それを確かに実行して正規職員として働く本学の卒業生の姿が目に浮かぶのである。

一方、これから卒業する学生の希望はどうであろうか。表―7 では、半分以上の学生が特別支援教員免許のほか、小学校免許の取得希望を持っていて卒業生と共通する一面が現れている。そこには、教職課程をとおしてて学んだこれからの教育のあり方として特別支援教育が大きな広がりを持ってくることへの同調や先輩である卒業生の卒業後の現実的な教員としての生き方への理解が反映されているようである。

2.3.教育実習の時期・学校等

表―9　教育実習の実施時期

教育実習の実施時期	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　5月	7	30.4%	0	0.0%
2　6月	8	34.8%	1	4.5%
3　7月	1	2.3%	2	9.1%
4　8月	0	0.0%	2	9.1%
5　9月	3	13.0%	7	31.8%
6　10月	2	8.7%	8	36.4%
7　11月	1	4.3%	0	0.0%
8　その他	0	0.0%	1	4.5%

表―10　教育実習期間

教育実習期間	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　2週間	2	8.7%	4	18.2%
2　3週間	21	91.3%	17	77.3%

表―11　教育実習の実施校

教育実習の実施校	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　母校（高等学校）	21	91.3%	15	68.2%
2　母校（中学校）	2	2.0%	2	9.1%
3　母校以外（高等学校）	0	0.0%	2	9.1%
4　母校以外（中学校）	0	0.0%	1	4.5%
5　その他	0	0.0%	2	9.1%

教育実習について、実施期間や実習校については、例年大きな変化はないと言えるだろう。しかし、今年度については、コロナウィルス感染状況による影響が大きな変更をもたらしている。

もっとも決定的な事態は、教育実習が中止になった事例が出たことである。いずれも母校で 3 週間の実習が予定されていたが、実習校の方から実習中止という要請が 3 件あった。また、期間の短縮という要請が 4 件、さらにほとんどの実施校から実施時期の変更が希望された。それらの事態に伴う対応には大変な労力を要したが、稿を改めて報告したい。

表―9 を見ると、今年度のほとんどの教育実習が秋学期に回っていることが一目瞭然である。中には、12 月中旬まで実習を行った学生がいた。受け入れていただいた中学校、高校は、予定の変更や実習生のへの対応、大学とのやりとり等、大変だったと想像する。受け入れ校にはただ感謝するばかりである。

実習期間の変更により、実習そのものにも変更が生じた。行事の変更や学習形態の変更など、コロナウィルス感染防止を念頭に置いた教育活動の再編成が中学校、高校では行われていたことから教育実習もその影響を受けて展開されることになったのである。

2.4.教育実習で大変なこと

表―12　教育実習期間中、大変であったこと

教育実習期間中，大変であったこと	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　授業（板書・発問等）	18	78.3%	15	68.2%
2　教材研究	14	60.9%	17	77.3%
3　学習指導案の作成	16	69.6%	7	31.8%
4　学級・ホームルーム指導	5	21.7%	5	22.7%
5　特別活動	0	0.0%	1	4.5%
6　生徒指導	3	13.0%	2	9.1%
7　道徳教育	11	47.8%	1	4.5%
8　部活動指導	0	0.0%	2	9.1%
9　視聴覚・情報機器（ICT機器）の操作	0	0.0%	3	13.6%
10 実習日誌の記入	0	0.0%	4	18.2%
11 指導教員との対応	1	4.3%	3	13.6%
12 その他	1	4.3%	2	9.1%

実際の教育実習で大変であったことを聞いてみると、相違が明らかになる。授業に関することについては、卒業生が授業そのもの（板書、発問等）に大変さをもっとも感じているのに対して、学生では、教材研究に大変さを感じている。また、卒業生の約 70%が苦労している学習指導案の作成については、学生では苦にしていない様子がうかがえる。

これらの背景として、今年度の学生については「教育実習（事前事後指導）」などで行った、板書のための実際にチョークを使った指導や学習指導案を作成し、互いに修正点や改善点を指摘し合う練習などが功を奏しているのではなかろうか。

さらに相違が目立つのは、道徳教育である。卒業生では半数近くが大変だと感じているが、学生ではすでに新しい学習指導要領において教科となり、ある程度定着してきているためか、学生の事前学修も充実していることが数値に現れているのではないか。

学生では、その他、部活動、視聴覚・情報機器の操作、実習日誌の記入、指導教員との対応等、卒業生では出て来ていない内容が指摘されている。新しい教育の流れや、今日的課題、また、コロナウィルス感染による影響などを敏感に受け止めた結果ではないかと考えられる。

表―13　教育実習に関係して、
事前大学の指導で充実させてほしかったこと

教育実習に関係して，事前に大学の指導で充実させてほしかったこと	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　授業（板書・発問等）	12	52.2%	13	59.1%
2　教材研究	10	43.5%	5	22.7%
3　学習指導案の作成	11	47.8%	8	36.4%
4　学級・ホームルーム指導	7	30.4%	9	40.9%
5　特別活動	0	0.0%	3	13.6%
6　生徒指導	1	4.3%	4	18.2%
7　道徳教育	3	13.0%	3	13.6%
8　部活動指導	0	0.0%	1	4.5%
9　視聴覚・情報機器（ICT機器）の操作	2	8.7%	6	27.3%
10 実習日誌の記入	2	8.7%	3	13.6%
11 指導教員との対応	1	4.3%	3	13.6%
12 その他	3	13.0%	2	9.1%

表―13 は、表―12 の裏返しになる。大変だと感じるものに対する指導の強化を望むことになると予想されるが､果たしてそれが現在教職に就いているものと、これから就こうとする学生の間で現れ方に違いがあるであろうか。

たとえば、卒業生で学級・ホームルーム指導に大変さを感じているのは 20%強しかいなかったが､30%が大学での指導の強化を望んでいる。これは、現在の教職の中で実際に生徒を相手に苦労していることからくる率直な要望の現れではなかろうか。

学生でも、学級・ホームルーム指導は高い数値が出ている。教育実習や定時制の高校実習を経験し、学級経営の難しさを感じ取った現れであろう。逆に教材研究は､実際には 77%が苦労が大きいという認識があるにもかかわらず、指導の希望が 22%とかなり少ない。これは教材研究は個人がやるものであり、やり方が在る程度修得できているということではなかろうか。

表―12、表―13 を合せて総合的に見ると、2020 調査の方が回答が多岐にわたるとともに数値も概して高くなっている。このことから、学生にとって教育実習が教職課程における学修の頂点に位置づく集大成としての意味を持っていると考えられないだろうか。

教育実習は、確かに過去の自身の学校体験が下敷きになるが、生徒としての体験と教師としての体験とでは全く役割が異なる。その結果、見えてくるもの、見なければならないものは大きく異なるであろう。そこでの現実的な学びは、大学での十分な知識レベルの学修に支えられることになるはずである。

2.5.将来の教職に向けて必要と考えること

表―14　将来教職に就くことに係り、実際に教育実習を体験して大学の指導で拡充した方がいいと思うこと

将来教職に就くことに係り，実際に教育実習を体験して大学の指導で拡充したら良いと思うこと	卒業生		令和２年度卒業生	
	人数	割合	人数	割合
1　校務分掌業務について	11	47.8%	10	45.5%
2　公文書や保護者宛等の文書作成について	16	69.6%	11	50.0%
3　危機管理について	13	56.5%	8	36.4%
4　英語教育について	3	13.0%	2	9.1%
5　日本語表現（書く・話す）教育について	0	0.0%	1	4.5%
6　Word・Excel 等の操作について	13	56.5%	12	54.5%
7　一般的な情報機器（ICT機器）の活用について	8	34.8%	8	36.4%
8　視聴覚教材の活用について	10	43.5%	7	31.8%
9　その他	5	21.7%	0	0.0%

これは、その前の表―13 とは若干異なり、将来の教職という目標設定をした上でのより広く学修を希望する対象を聞いている。結果は、表―13 と近いものがあるが、より広く教職に求められるものを聞いているので、卒業生と学生とでは相違が出るのは当然であろう。

それはまず卒業生の全体的な数値の高さという形で現れている。実際に教職についていることから職務上必要と感じる対象の範囲の広さや切実さには学生を凌ぐものがあるのは当然である。

特に公文書や保護者宛等の文書作成や危機管理についてが、学生に比べてどちらも 20%程度高くなっている。前者は公的な定型性や内容が求められる教員としての資質・能力の必要性の自覚に基づくと考えられ、後者は、日常的にさまざまな危機に見舞われている現状からの訴えであろう。

卒業生、学生ともに一般的な情報機器の活用については、30%を超える数値が出ている。これは、コロナウィルス感染状況への学校での対応に注視する姿勢からの反応と考えられるが、実際にはもっと多くの割合でこれからの教員が修得しなければならない資質・能力であることには間違いない。

3.　考察

3.1.卒業生の進行形としての現在

本稿では、本学で教職課程を修得して卒業した卒業生で現在教職に就いている卒業生と今春教職課程を修得して卒業する予定の 4 年生のアンケート調査結果を比較することから本学の教職課程を改善する視点を見出すことを目的としていた。

卒業生にとっては、卒業年度が異なり、時間差はあるが、学生時代を振り返ってアンケートに答える調査であった。その際、下敷きになっているのは、現在の職業である教職なので、現在から見た過去を問題にすることになる。

つまり、卒業生にとっては、第一に今現在の教職という状況から必要な知識・技能を重視する観点から本学の教職課程を評価しているはずである。つまり、今現在自分に欠けている事項の充足をまずは求める結果が調査結果に現れていると考えられる。卒業生はいずれも卒業後 10 年に満たないことから現在の余裕のない状況が予想できるのである。

しかしながら、中には自分にとって要不要の観点からではなく、今後の教育にとって必要となるというより広い観点から答えた項目もあるであろう。

いずれにしてもそのような現在の教職が導く教職課程に対する有効な眼差しを大切にしなくてないけない。たとえ数年の経験に過ぎないにせよ、毎日の教育の営みという経験の価値は言うまでもなく大きいものがあり、教育実習という限定的体験の比ではないからである。

一方、学生の視点はかなり制限された枠の中から得られた経験や知見から引き出されたものである。したがって、学生個人の個性や年度の教育課程履修学生の集団の特質が強く出てくる可能性があって一般性に欠けることがあるかもしれない。

しかし、たとえば教育実習という初めての経験をとおして意味をつかみとる強さと直感は卒業生はすでになくしたものではないだろうか。2020 調査で浮き彫りになった点である学級経営における生徒指導や ICT 機器のスキルの修得については重視する必要があるだろう。

3.2.教員としてのキャリア形成―養成・採用・研修の一体化―

また、卒業生と学生の比較から見えた視点は、両者を連続させて生まれる教職課程を履修した学生のキャリア形成の視点である。卒業後にすぐに教職に就いたとしてそれが定年まで変わらずに継続されるとは限らない状況が教職においても生まれつつある。

本学の卒業生は、卒業後正規に採用される学生は数少なく、多くは臨時教員として採用され、数年の後に正規に採用されていく。そう考えた時の実際の道筋とそれとともに身に付けるべき教員としての資質・能力

が視覚化されていると学生にとっては自己形成しやすい。

臨時教員とはどのような制度なのか、また、その中の期限付き教員にはどのように採用されるのか、また、期限付き教員に採用された後はどのようにして正規教員になることができるのかといった具体的な道のりの学修とそれに向けて自己の進路をデザインする機会が不可欠であろう。

そこには、本稿でも触れたが取得資格の拡大というキャリアアップにつながる契機が含まれている。そこでは、新しい資格取得を目指す、まさに「学び」のスタイルが求められるのである。教員免許制度の深い理解の中で学び続ける姿勢を修得する教職課程の実施が強く求められるのである。

本学の学生の教員採用試験受検者数は、年度にもよるがせいぜい 10 名程度である。今年度の学生は、教職課程履修生の約半数が教員採用試験を受験した。そこで正規に採用されたのは 3 名で採用試験が不合格だった学生は期限付き教員を目指している。
そしてそれを取り巻くように卒業後は民間企業に就職する学生が半数いる。しかしながら、かれらは教職免許を有していることから将来それが新たな道を切り開く場合が十分あるのである。そうした潜在的教員の需要の開拓も早晩必要になる可能性がある。

現在、日本では教員採用試験の受検者がどの校種においても減少している[2]。その一方で小学校での少人数学級の実現が閣議決定された[3]。大幅な一斉の教員の確保が求められるという。それと同時に懸念されるのは教員の質の低下である。これからの教職課程の質の一層の確保が求められる根拠は大きくなるばかりである。

3.3.教職課程の在り方

上記のことから教職課程は専門的な分野に閉じられた専門知であってはならないことがわかるだろう。教職課程における学びは、知識の修得に終始するものであってはならない。生きて働く柔軟な思考が何より求められるのである。

それを指摘するのは、中教審答申（2015.12.27）である。答申では、「能動的学修（アクティブ・ラーニング）」による学びの専門家の育成が提案されている。つまり、生涯にわたる学び方を修得することが真に学び続けることのできる専門性を備えた人材だというのである。

それは、教職という仕事が固定されない変化し続ける社会に適応し社会に貢献する職務であることから成立するものであって、常に実践を伴う実践知が求められるということなのである。

したがって、教職課程においては、専門知と実践知の融合を目指す観点から編成し、実施していくことが今後も一層必要になるであろう。

4. まとめ

本稿では、昨年行われた 2018 調査と本年行った 2020 調査の比較から教職課程管理の観点から必要な改善に至る次のような視点を得ることができた。

・教育実習が教職課程の頂点にあること
・教職のキャリア形成のプロセスを描くこと
・学び方を学び、学び続けること

今回のようなアンケート調査は PDCA サイクルに位置づけられるので今後も教職課程改善のために継続的に実施していきたい。

今年度スポーツ指導学科の卒業予定の学生数は 65 名で、そのうちの 34%に当たる学生が卒業とともに教職免許を授与される予定である。それは免許状以上の内面的な価値を持つことに学生は気づくはずである。

今年度の学生は、大変チームワークが良かったと感じている。情報の共有が適切に行われた結果、行動が共有されていたのである。まさに団体戦を勝ち進んだという印象がある。

今、多様な専門性を有する人材による協働体制としてチーム学校が叫ばれている中[4]、教職課程において同僚性を獲得した学生は、今後学校においてもチームワークを発揮できるであろう。それは方法を体得したからに他ならない。

本学の卒業生の一員になる今春の卒業生の生き方という実践がさまざまな知となって過去と現在、言い換えれば卒業生と現役生をつないでくれることを願っている。

<注>

(1) 実務に就きながら特別支援学校教諭の免許状を取得するには、大学の通信制の教職課程で必要な単位を修得する、また、教員資格認定試験または教育職員検定を受験する等の方法がある。

(2) 教育新聞社（2020.11.11）「2021 年度教員採用試験最終選考実施状況」で全体および都道府県別に実施状況の詳細が掲載されている。

(3) 例えば、日本経済新聞記事（2021.0202）「35 人学級法案を閣議決定　25 年度までに小学校全学年」と題して報じられている。

(4) 中央教育審議会答申（2015）「チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について」において詳しい解説がなされている。

＜引用・参考文献＞

1) 片岡辰三（2020）：教師・教育実践研究、第 3 号 pp.1-21、札幌国際大学

2) 中央教育審議会（2015）：これからの学校教育を担う教員の資質向上について：学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて（答申）、https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/__icsFiles/afieldfile/2016/01/13/1365896_01.pdf、（参照日 2021 年 3 月 1 日）

教育論文

古典学習への意欲喚起を図る単元の考察

－漢詩を書き換えする創作的学習単元の共同開発－

札幌国際大学人文学部現代文化学科　准教授　大村　勅夫
北海道旭川東高等学校　教諭　大内由貴恵

キーワード：古典学習　書き換え学習　意欲喚起　単元開発　共同研究

１　研究の背景と目的

学習指導要領が改訂された。平成 29・30 年告示学習指導要領（以下、29 年版と略す。）である。そこで述べられた「資質・能力」や「主体的・対話的で深い学び」などについて、様々な論議が様々なところで考察されている。ただし、「プログラミング教育」など 9 つの新規・継続である重要事項については、先にあげた「資質・能力」などほどに議論や研究がなされているとはいい難く、ごく一部のものであるといえよう。中でも、「伝統と文化に関する教育の充実」は平成 20・21 年告示学習指導要領からの 29 年版への継続重要事項であるにも関わらずである。本研究は、その「伝統と文化に関する教育の充実」を図るべく、高校古典に注目して研究をすすめたものである。

ところで、29 年版において、「伝統と文化に関する教育の充実」は単一教科において図るべきものではなく、様々な教科において図るべきものである。本研究では教科国語におけるものを考察する。教科国語において「伝統と文化に関する教育の充実」を図る中心となるのは、古典分野の学習である。この古典分野の学習について、平成 28 年 12 月の中教審答申「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の改善及び必要な方策等について」（以下、答申と略す。）では、特に高校国語の課題として「古典に対する学習意欲が低い」とする。そして、「日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらない」としている。すなわち、古典への学習意欲を高めることにより「伝統と文化に関する教育の充実」を図ることが求められており、そのポイントとして社会や自分との関わりの中でそれらを生かすこととしているといえよう。

この古典への学習意欲については、国立教育政策研究所が実施した平成 27 年度高等学校学習指導要領実施状況調査においてとらえることができる。この調査では大きく 2 つの種類の調査が行われている。ペーパーテスト調査と質問紙調査である。教科国語におけるペーパーテスト調査では、伝統的な言語文化への関心・意欲・態度をみる問題が 2 問出されているが、その通過率がそれぞれ 15.4%・12.8%であった。なお、全 55 問のうち、通過率が 50%未満であったものは 20 問であり、20%未満のものは 4 問しかない。この 4 問のうちの 2 つが伝統的な言語文化への関心等をみる問題なのである。ここから、このペーパーテスト調査が難問であったとはとらえ難く、かつ、国語における伝統的な言語文化への関心等については大きな課題であることがとらえられよう。同じく、教科国語における質問紙調査では、高校生に対して「古文が好きだ」「漢文が好きだ」について 4 件法で質問をしている。これらへのネガティブな回答がそれぞれ 61.8%・61.9%であった。すなわち、過半数の高校生が古典分野に対してネガティブな関心である。これは物理基礎に対するネガティブな回答が 67.4%であることに次ぐ。やはり、古典への関心に関することは大きな課題であることがとらえられる。高校生にとって、古典分野への関心は低いままであるといえよう。

ところで、教師にとっての古典への意識はどうなのだろうか。学習者にとっての古典への関心には課題があるが、指導者にとっての古典はどうなのだろうか。そこで、本研究にあたり、高校国語教師に対し、アンケートを行った。対象は北海道における高校国語教師である。回答数は 118 であった。本アンケートでは次の 2 つを 4 件法で質問した。「「古文分野の教材を用いた指導」は得意ですか」「「漢文分野の教材を用いた指導」は得意ですか」である。かつ、それぞれの理由を記述してもらった。アンケート結果は、次のとおりである。

「古文分野の教材を用いた指導」は得意ですか

はい	→	11名(9.3%)
どちらかと言えば、はい	→	45名(38.1%)
どちらかと言えば、いいえ	→	41名(34.8%)
いいえ	→	11名(9.3%)
その他	→	10名(8.5%)

「漢文分野の教材を用いた指導」は得意ですか

はい	→	10名(8.5%)
どちらかと言えば、はい	→	49名(41.5%)
どちらかと言えば、いいえ	→	41名(34.8%)
いいえ	→	7名(5.9%)
その他	→	11名(9.3%)

ここから、教師の側は、古典教材を用いた指導について自負のある人のほうが多いことがわかる。先にあげたように、高校生は古典に対して忌避的な態度を持っている。しかし、教師は古典分野の指導についての得意感が優っている。これは些かちぐはぐな乖離状況であるといってよいだろう。この理由は何だろうか。いくつもの仮説が立てられそうであるが、本アンケートへの回答理由の記述のいくつかに注目し手がかりとする。また、若干ではあるが、その乖離は漢文分野のほうが大きい。よって、漢文分野についての記述に絞る。以下のものである。

・日本語のルーツ　漢字を通して儒教・中国の思想を鑑賞できるから
・中国を知ることができるから
・授業者が漢文の世界（古代中国）に魅力を感じないから
・専門が現代だったため。進学者が少ない学校だったため、生徒に指導する機会が少なかった　ウ
・漢文の歴史的背景がくわしく書かれている教材が少ないと思う
・漢文が専攻分野だったから
・経験
・指導経験が浅く得意とは言えないから
・自分自身、漢文学にほとんど触れずに大学を卒業してしまい、単純に知識が不足しています。これも知識・理解の要素が多くなってしまいがちです・・・
・好きすぎて語りたくなるから（止まったりそれたりしやすい）
・漢文を学ぶのが好きだったから
・もともと好きだが、その分「わからない人」の困り感に気づけず、指導法はもう一歩だと思う。そもそも漢字の知識をつけさせる必要がある。漢字の指導は得意なつもりである
・自分が漢文の分野に興味があるから。現代文分野よりも生徒の理解を深めていくステップが明確だと思うから。各教材ごとのつながりを意識させることが現代文よりも容易にできるから　イ・現代文よりも技術的・知識的指導要素が多いので生徒の「勉強した！」という満足感につなげやすい
・読めるようにする段階と読んだことから考える段階のバランスの取り方が難しい。ワンパターンな展開になりがちになってしまう　ウ
・読解のために伝えなければならないこと（文法等）が明確であるから
・現代語訳中心となってしまい、充実した指導ができていないため
・書き下し等の作業的な要素が多いため、模範を見せながら授業ができるから
・句法等の煩わしさはあるが、古文より軽く感じられ、内容自体も面白い
・（漢字を）読む、語句の意味を知る、句法を理解する、書き下す、現代語訳する・・・、と内容を理解するまでのステップが多く、生徒がそのどこかでつまづいてしまうことが多い。これに対する、効果的な対応を見つけられずにいる
・現代文との比較だが、やりやすい
・自分たちの生活様式とはかけ離れたところにありながら、根底には人間の生き方あり方で共感できる部分が教材内にあるため、その部分を用いて生徒の想像力を刺激することができるため
・学習の教授や進学指導など、教えるポイントがはっきりしているため、現代はありとあらゆる資料が容易に得ることができるため。ビジュアル教材も多くあるのでそれを利用できる
・得意かどうかは分からないが、定番教材で基本的なことを教えているので、授業はやりやすい。この 2,3 年は内容読解についてプリントを与えてやっている

・資料（教材、作品の理解を助ける）を使った指導を適当に入れます。句法の解説とドリルをします。作品の主題について考え、意見を述べさせたり、まとめる作業を適当にします
・教材がある程度、研究し尽くされていて、指導目標や目処が付けやすいから。それに加え、指導内容のレベルがそれほど高いものを求められないから
・大学受験をしない（あるいは受験科目に古典を含まない）生徒の興味・関心をひきだすことがむずかしいと日々感じているため。自身の知識不足のため
・生徒の苦手意識が強く、興味を持たせるのが難しいから

これらの回答をみると、大きく５つのカテゴリーに分けられる。まず、①漢文分野の内容に注目しているもの、②漢文分野の文法事項・句法や現代語訳を重視しているもの、である。すなわち、教材そのものに着目し、それを原因とした得意・不得意の感である。漢文分野を教材とした指導を、古代中国についての認識や句法などの現代語訳への手段についてのものとしている。資質・能力の育成に向けた前段階を重視しているものととらえられる。次に、③教師自身の漢文分野の学びや経験の有無、④教師自身の漢文分野の好き嫌い、である。すなわち、自身の来し方や関心に得意感や苦手感が左右されている。教師自身もまた学び続けるべき存在であり、その興味や状況の多寡により学びの捗り方は異なるのは不思議ではない。教師にとっても、学ぶ機会や学ぶ態度が重要であることの証左といえよう。最後に、⑤高校生にとっての漢文分野の意識や興味の程度を把握しているもの、である。すなわち、学習者にとっての漢文分野の学びへの態度をとらえている。対象により難易度に相違を感じている。これらをまとめると、資質・能力の育成へはまだ向いているとはいえない漢文分野であり、指導者にも学習者にも学びへの意欲喚起に何らかの手段が必要であるととらえられよう。これらのことを踏まえて、本研究では、不得意を感じる教師にも扱いやすく、自身の生活や言葉へと生徒がしやすいような、そして、資質・能力の向上へとつながる単元を開発することを目的とする。

２　研究の方法

本研究では、学び続ける教師にも生徒にも有効な、かつ、資質・能力向上を図った単元を、高校現場の教師と協同でデザインし、高校現場で実践してもらう。そして、その結果について考察する。協同研究を依頼したのは北海道旭川東高等学校　大内由貴恵教諭である。大内先生は、教師歴 20 年目で、現任校に赴任して２年目の先生である。すなわち、中堅教師ともベテラン教師ともいえるほどの経験を持ち、自身のスタイルを確立している教師である。その大内先生がそのスタイルの中に該当単元をスムーズに挿入できたなら、かつ、それを赴任して間もないため、学校文化や生徒事情に適応した上でこなすのではない今、該当単元を実施して価値を感じたなら、それは該当単元が様々な教師にとって汎用性を持つものといえるだろう。なお、大内先生は、学生時に古典に関する専攻ではなく、現任校以前に古典指導をきわめて充実させた指導の学校歴でもない。

また、北海道旭川東高等学校は進学校であり、大学進学率が 90%を超える学校である。ただし、その約 2/3 がいわゆる理系である。古典への関心が強いとは決していえない。該当単元を実践してもらうにあたり、２年理系、すなわち、１年次に国語総合で古典分野を学んだ生徒たちのクラスでの実践をお願いした。単元実践に先立ち、先にあげた学習指導要領実施状況調査に準じ、「古文は好きだ」「漢文は好きだ」の質問を４件法で実施した。その結果として、それぞれの質問に対してネガティブな回答が 58.7%・52.9%であった。やはり、過半数が古典への関心が低いことがわかる。この生徒たちが該当単元により古典への関心を高めてくれたなら、該当単元が価値あるものと考えてもよいだろう。

ところで、古典に関する資質・能力とは何だろうか。古典は古語で表されたものであり、そのため、古語で話す・聞く・書くという現在的活動はほとんどないといえる。よって、古典は読む活動によって扱われることが基本となるだろう。現行必履修科目である「国語総合」では「伝統的な言語文化に関する事項」について指導することで「伝統的な言語文化への興味・関心を広げること」としている。すなわち、古典への関心等を育むために指導するのである。現行選択科目である「古典Ｂ」ではその目標に「古典についての理解や関心を深めることによって人生を豊かにする態度を育てる」とある。また、科目の「内容」に「古典を読んで、人間、社会、自然などに対する思想や感情を的確にとらえ、ものの見方、感じ方、考え方を豊かにすること」とある。すなわち、古

典への関心等を育むことでものの見方等が豊かになり、人生が豊かになると期待されている。次期必履修科目である「言語文化」では科目の「内容」に「古典に親しむために」と２回書かれている。また、「内容の取扱い」に古典教材取り上げへの配慮点として「古典を進んで学習する意欲や態度を養うのに役立つこと」としている。すなわち、新しい必履修科目において、より古典への関心等を育むことが求められていることがわかる。次期選択科目である「古典探究」では「目標」に「生涯にわたって古典に親しみ」と、態度を養うこととしている。つまり、資質・能力の育成へとうたった次期学習指導要領は現行のものと変わらず、古典への関心等を育むことを求めていることがわかる。古典分野についての資質・能力とは古典への関心を深めることといってよいだろう。そこで、該当単元は、関心を深めることをねらいとしたものとする。そこで、注目したいのが「書き換え学習」である。

「書き換え学習」は、対象となるテキストを別のテキストへと書き換える学習活動のことである。先行研究としては、その名称に異動はあるものの、寺井正憲(2016)にまとめられているように、青木幹勇や首藤久義などによっていくつもの実践とともに研究されているものである。ただし、古典、特に高校での実践についてはごく僅かであり、古典における「書き換え学習」は途上の段階であるといってよい。本研究で注目するのは府川源一郎・高木まさき(2005)による「書き換え学習」である。府川は「書き換え学習」には「一方的な認識や偏った感性」といった「一元的な認識にひびを入れ、変化を起こそうとする意図」を持つと述べる。高木は「書いたり書き換えたりする過程で生じる書き手の認識の変容をも一種の変容ととらえ、それをいかに促すかという方法的な面」などに着目して研究したと述べる。「書き換え学習」は、学習者のそれまでの認識に変化を起こす方法なのである。つまり、学習者のそれまでの古典への関心等にゆさぶりをかけることのできる方法、古典分野の資質・能力としての関心等を育むことのできる方法である。稿者はこのことを踏まえ、これまでに拙稿(2014)などで「書き換え学習」による学習者の古典分野への意欲喚起を図る研究を繰り返してきた。本研究は、その追試的なものともいえる。つまり、指導者が変わっても関心等の育成が可能であれば、それはより汎用的なものといえるからである。

以上を踏まえ、次のように単元をデザインした。

・学習材　漢詩
・ねらい　学習者の漢文への学習意欲を高める
・言語活動　漢詩の意訳（七五調）とその解説

学習材としては、漢詩を選んだ。先にあげたように、漢文分野の乖離のほうが大きいためである。韻文としたのは、省略された部分が多く、その分、学習者の補う余地が多い自由さがあることと、散文に比べて作品そのものがコンパクトであることなどからである。言語活動については、大きく変更を加えた。拙稿においては、言語活動として漢詩の書き換えとその感想を書かせたが、本研究では感想ではなく解説をさせることとした。これは、感想では書き換えへの総論的なものになるものが多く、解説させることでは、語や表現などの書き換えそれぞれを改めて注視させることができ、学習者自身による形成的反省・自己調整的学習を促すことができると考えたためである。すなわち、漢詩テキストを解釈する→それを踏まえて意訳する→解説をつくりながら各部に推敲がなされる、と考えた。

３　デザイン単元の実践

デザインした単元を実践した。指導者は大内先生である。

・対象　Ａ高校２年生（理系）４クラス
・授業科目　古典Ｂ
・具体的な学習材　数研出版　古典Ｂ漢文編　漢詩絶句　８編
・配当時間　全４時間
　第１次　漢詩のきまりの確認・生徒個人による各漢詩の解釈
　第２次　漢詩を１編選んでの意訳（書き換え）　の解説の作成
　第３次　グループ内・クラス内発表および相互評価と振り返り

実践した大内先生のコメントおよび学習者の作品と解説・振り返りを以下に記載する。

「意訳」「七五調の字数制限」に戸惑う生徒はいたが、教科書の井伏鱒二の例も手伝って、わりと自由に考えられていた。スマホの使用を許可したので、様々な訳や

解釈に触れ、刺激を受けた様子であった。

解説文の作成は、漢詩の魅力をどのように捉えて表現を工夫したか、こちらもよく思考してまとめていた。「いろいろ考えすぎて説明が不十分になってしまい、評価者にうまく伝わらない部分があった。」「他の作品を見て思ったことは、意訳と解説文をうまく利用できている人が多いということです。自分の意訳は作品に忠実に作ったので、解説文と少しかぶりがあって読んでいて面白くはないと思いました」と振り返りで反省する生徒もいて、「自分の考えを相手に伝わるにはどう表現すべきか」ということについて考えを深められたと感じる。また、意訳作品と解説文を読んでの評価を記入してもらったことで、より「他者」を意識することができた。必ず改善点を記入するように指示したので、ワークシートが戻ってきたときに、自分が気づいていなかった点を確認することができていた。

「こういうこと考えるのは嫌じゃない自分がいたことに気づいた。嫌だなーと思っていたわりには楽しめた、漢文に親しみがわいた。」「意訳は難しかったが、自作するよりも考えることが多いので、それが面白いところであった。」「自分で情景を想像して二次創作するのは趣味でもあるのでとてもワクワクしたし、他の人の意訳を読んで、そんな解釈もあるんだと笑ったりして、とても楽しい授業でした。」など、活動を通しての認識の変容も得られていた。

以下、生徒の作品を示す。

◎「山中対酌」

生徒Ａ

サクラノシタデ君トノム
アァモウ酒ガトマラナイ
ネムリタイノデカエロウカ
マタアサニアオウカトモヨ

【解説】　この作品の魅力は、李白が友と花が咲いている山の中で酒を飲みまくっているところに、李白の酒好きが表れているところだと思います。意訳の際に工夫した点は、「君」と「酒」を漢字にしたことです。君と酒がこの詩で重要かなと思ったからです。しかし、今思えばサクラも漢字にすれば良かったと思っています。また、「アァ」や「トモヨ」など李白が酒に酔って少し機嫌がよくなっている感じを出したのも、ささいなポイントです。

【振り返り】　他の人の意訳が自分とは違う捉え方で、まだこの詩の意味をしっかり把握できていなかったと反省している。しかし、「君」「酒」を漢字にした意図を評価者が理解してくれたことがうれしかった。

◎「尋胡隠君」

生徒Ｂ

君へ繋がるクロスリバー（川を渡ること）
黄菊が香るディグニティー（風流）
春風繋ぐディスティニー（運命）
もう目の前にレジデンシー（住居）

【解説】　この詩の魅力は読んだときに情景が頭の中に浮かぶことにあると思う。意訳するときに工夫した点の一つ目は、文末を全て「―」で終わらせ韻を踏んだこと。（一句目は除く）さらに一句目と三句目で「繋ぐ」「繋げる」という言葉を用いることで、繋げることを強調している。黄菊としたのは、黄色が縁起のよい色であることに加えて、菊の花言葉は「あなたはとても素晴らしい友だち」であり、隠居している君を訪ねるこの主人公の思いとぴったり重なるものがあると思ったから。

【振り返り】　今までに無いくらいに頭をフル回転させた。自分では納得のいく作品になったのでよかった。一句目が韻を踏めなかったことは残念な点。

生徒Ｃ

海渡リマタ海渡ル
町ヲ過ギマタ街ヲ過グ
潮風アオル日本海
思ワズ尋ヌ西垣家

【解説】　気がつけば家に来てしまったほどの、高啓と胡隠君の友人間の情愛に打たれ、私と西垣さんの友情を照らし合わせて表現しました。私の旅の出発点は我が故郷である礼文島です。高さ四メートルの波に二時間揺られる苦労を味わってください。「町」と「街」を使うことで、建物が増えて旭川に近づいている状況を表現しています。

【振り返り】　楽しんで読めるものを書いたつもりでしたが、辛口コメンテーターのみなさんのコメントの方が、よっぽど面白いと思いました。

生徒D

橋を越えては橋を越え
咲く花眺め淡々と
風の気持ちいい河川敷
気づけばそこは東高

【解説】　自分の登校時と照らし合わせられると思い、なるべく自分の経験と近づけた。「水を渡る」は「橋を越える」、「川沿いの道」は「河川敷」など、イメージしやすいように表現した。この詩の魅力は、何かの美しさに気を取られていると時間を忘れてしまう、忘れることができるところだと思う。時間があるときに自転車で周りの景色を見ると、登校中の時間がとても短く感じ、時間を忘れることができる。

【振り返り】　この詩は春の設定で描かれているため、もっと春を意識すればよかった。七五に合わせる作業は難しかった。他の人の作品を読んで、自分が考えもしない表現をしている人がたくさんいて改めてすごいと思った。しかし、もう意訳はしたくない。

◎「磧中作」

生徒E

砂中を駆ける汗血馬
幾月とまた幾月と
走れ走れと宿もなく
無機の砂中に命あり

【解説】　この詩は砂中を馬に乗って走る人間を描いており、私はこの馬に焦点を当てた。ひた走る馬を中国史に登場する汗血馬にたとえ、元の詩の満月の描写を時間軸と絡めて描写することで、旅の長さを強調した。また、反復法を用いることで詩にリズムを組み込んだ。最終行では、原作で描かれている「人家の煙」さえ見えない砂漠を「無機の砂中」と婉曲的に表現し、生物のいない砂中に馬という一つの命がある、というような「無機」と「命」の対照的な表現を取り入れた。

【振り返り】　本文の大まかな意味を崩さずに自分の言葉で表現するのは難しかったが、よい経験になった。他の人の作品を読んでみて、大胆な意訳をしているものや、多くの表現技法が盛り込まれたものもあって、表現の幅が広がった。

◎「鹿柴」

生徒F

無限に広がる世界の中
人の言葉など意識せず
心にはただ照らされた
深い林と青い苔

【解説】　王維の詩の魅力は、雄大な自然をありのままに表現しているところにあり、それがこの鹿柴にもみられる。一方で、詩仏と呼ばれるほどの熱心な仏教徒でもあった。これらの要素から、彼の詩には雄大な自然の中にある「無常」を表現していると考えられる。意訳においてはその点に注目し、一句目の空山を自分の周りに広がる世界だと捉え、二句目以降は言葉は自分の意識する世界から遠い、すなわち意識せず、その一方で心のなかにはただ雄大な自然のみがあるというように表現した。

【振り返り】　１つの詩を掘り下げていくことで、当初は考えすらしなかった細かい背景の知識などを知ることができた。字余りが複数箇所あったので、よりよい表現でかつ規定の字数に収まるようなものを見つけたいと思った。

生徒G

ぽつんと立ったからの山
しんと静かな森の中
さぁと入り込む紅い日が
ぶわりと翠（すい）を染め上げる

【解説】　鹿柴は、自然の情景を視覚・聴覚に加え肌で得た情報まで丁寧に描写した詩であり、読者にその場にいるかのような臨場感を感じさせる素晴らしい作品だ。私はその臨場感をより強く表現するためにオノマトペを用い、読者の心に具体的な情景が浮かぶようにした。また、補色関係にある赤色と緑色を表す「紅」と「翠」を意訳に加えた。それにより、肌で感じる温かみのある夕日が、鮮やかな青苔の色を変えていく様子をまとめ上げた。

【振り返り】　限られた語数のなかで自分の思いを適切に表現するのは難しい。日本語は難しいのだと実感した。また、自分の語彙力の不足も改めて気づけたので、今後よりいっそう本などを読み、言葉と親しんでいこうと思う。

生徒Ｄは、能力は低くないものの気分にむらがあり国語の苦手意識が高い生徒である。自分のことと置き換えたことで、情景を思い浮かべながら意訳ができた。めずらしく集中して取り組んでいたので、深い学びにつながったのではないかと考察する。

生徒Ｆは、評価者から、「意識せず」を「意識せぬ」にしてもよいのではという指摘を受け、「リズムの良さを考えると『ず』の方がよいと思う。」と結論づけていた。言葉にこだわりを持ち、さらに根拠を持ってその語句を用いたことを確認できた。

一連の活動は、これまでの知識をフル活用して、「思考力・判断力・表現力」をもって課題に取り組む内容で、生徒には達成感が大きかったようである。また、意訳した詩には愛着がわいたようで、その詩の魅力について伝え合う場面もあった。

別紙アンケートの結果には、この活動の評価が表れている。楽しんで活動し、その内容が定着したという実感が、次の課題へと向かわせる。国語を勉強すれば、普段の生活や社会生活の中でどのように役立つのか、どのように役立ったのか、実感を伴わせることが今後の課題である。

４　考察と課題

実践を考察する。本研究のねらいは大きくは、学習者の古典への関心を高めることである。そのために、指導者に扱いやすいこと、学習者自身の言葉としやすいこと、資質・能力の向上に寄与することの３つを企図した単元をデザインし、それを実践して検証することとしたのが本研究である。まず、指導者についてである。指導者としての大内先生は、そのコメントに一切ネガティブなものを記述していない。さらに、本単元後を見据え、次へとつなげ、進めようとしている。また、学習者を形成的にとらえ、学習者同士にその意訳作品を伝え合う姿勢があったことなどもとらえている。これらのことから、漢文分野の指導に大きく慣れがあるわけではない指導者にとっても手応えを感じ取ることができた単元であったことがとらえられよう。もちろん、このことについては、より多くの指導者に実践してもらう必要があるものではある。ただし、追試的な要素としては大きく一歩を進めたといえよう。

次に、学習者にとってである。まず、生徒Ａの作品とその解説に注目したい。生徒Ａは、その意訳をカタカナを基調としておこなった。その上で、「「君」と「酒」を漢字にした」「君と酒がこの詩で重要かなと思った」と述べている。漢詩を解釈し、その上で内容のポイントを判断し、自身なりにアクセントを付けた表現をしたのである。まさに、思考・判断・表現しながら、漢詩を自身のものへと昇華させていることがとらえられよう。生徒Ｂは、「この詩の魅力は」と漢詩についてとらえ、それを「ー」と長音符の使用したり押韻したりと工夫をしている。また、情景をとらえ、どの花やどの色がそれにふさわしいかを考察して表現している。生徒Ｃは、漢詩に自身を重ね合わせ、「尋」という語彙をポイントとしている。その上で、「町」と「街」という語を使い分け、「思ワズ」という語に気持ちを託し、距離や情景を表現している。生徒Ｄは、「何かの美しさに気を取られていると」と詩の魅力を解釈し、それを自身の登校中の時間とマッチさせている。詩の要点のみを押さえた、まさしく書き換えといってよいものだろう。また「復」を「また」ではなく「～ては」と書き換えていることも、詩の内容やそれに応じた言葉の選択ができていることがとらえられる。生徒Ｅは創造的な表現をしている。「無機の砂中に命あり」である。「対照的な表現」と自覚の上での表現である。「無機の砂中」自体に、賛否はあるかもしれない。しかし、独創的かつ意欲的な表現である。学習者自身の想像が見てとらえられるものである。生徒Ｆは、詩人が隠棲していることをとらえ、「但聞人語響」を「人の言葉など意識せず」と表現した。響きが聞こえるだけということを言葉の内容など意識しないと隠遁者を解釈していることがわかる。その上で、字余りについて「よりよい表現」を「見つけたい」と自身の語彙力や向上心へと向いている。生徒Ｇはこの詩を「臨場感」を感じさせるとし、それを表現するためにオノマトペを用いている。中でも「ぶわり」という表現はありふれたものでなく、学習者自身の言葉といえる。また、青苔を照らしている光が「返景」によるものであるが、それを色感をより強調し、補色関係を導こうと「紅」「翠」と表現している。書き換えにより一歩進んだ工夫を為そうとしているのである。これらのように、作品・解説・振り返りから、学習者は、それぞれ、漢詩を解釈し、そこからどの言葉が適切かさらには工夫できるかあるいは発展できるかと判断し、様々に表現し、それらを非常に楽しんでいることがわかる。この単元が学習者の言葉の意識へと大きく効果があったととらえられるだろう。

最後に、古典分野に関する資質・能力、すなわち、古

典への関心等の高まりについてである。実践後に、当初におこなった 4 件法の同じアンケートを実施してもらった。その結果、「漢文が好きだ」へのネガティブな回答が 44.8%と過半数を下回った。当初アンケートでは52.9%であり、逆転している。また、学習者の振り返りのコメントの中からも、本単元やその言語活動、漢詩や言葉などにより興味を示そうとしているものが散見される。質的にも量的にもこの単元が学習者の古典への意欲喚起につながったものととらえることができるだろう。

課題もいくつかある。まず、指導者にとっての扱いやすさについてである。本研究は、稿者ではない教師によっても本単元実践が有効であることを示した。ただし、それはまだ稿者と実践者である大内先生と合わせて 2 人だけである。より広く実践に協力してもらうことが肝要である。次に、学習者の古典への関心についてである。本研究は、漢詩を学習材とし、書き換えを言語活動とし、成果を示した。ただし、あくまでも漢詩は古典の一部分である。漢詩以外にもこの書き換え学習が有効であることを示していく。そして、大内先生が「普段の生活や社会生活の中でどのように役立つのか、どのように役立ったのか、実感を伴わせることが今後の課題である」と書いているように、本単元を 1 つとして、国語ならびに古典が有用である実感をより感じさせる単元開発を始めとした研究を進めていかねばならない。

〈参考文献〉

国立教育政策研究所(2015)「高等学校学習指導要領実施状況調査」

寺井正憲(2016)『深い学びを実現する書き換え学習の授業づくり』明治図書

青木幹勇(1986)『第三の書く』国土社

桑原隆監修　首藤久義・卯月啓子編著　桑の実会著(2004)『翻作法で楽しい国語』東洋館出版社

府川源一郎・高木まさき／長編の会編著『認識力を育てる「書き換え」学習　中学校・高校編』東洋館出版社

大村勅夫(2014)「古典への意欲を喚起する　ー漢詩戯訳の実践を通してー」『解釈』678 集　解釈学会

＊本研究は、公益財団法人日本教育公務員弘済会より 2019 年度日教弘本部奨励金の助成を受けて行いました。

教育論文

カリキュラム・マネジメントに資する教科シラバス再構築の考察

－平成３０年告示学習指導要領を踏まえた高校国語を中心として－

札幌国際大学人文学部現代文化学科　准教授　大　村　勅　夫
北 海 道 霧 多 布 高 等 学 校　教　諭　佐々木　裕　美
北 海 道 霧 多 布 高 等 学 校　教　諭　　島　　加　奈

キーワード：カリキュラム・マネジメント　シラバス再構築　逆向き設計　高校国語　資質・能力配列表

１　問題の背景と目的

学習指導要領が改訂され、校種により、全面実施・先行実施がなされている。そうした中、学校現場では「カリキュラム・マネジメント」「資質・能力」「見方・考え方」「主体的・対話的で深い学び」「プログラミング教育」など、改訂学習指導要領による重点事項等に取り組み始めている。もちろん、それら全ては始まったばかりであるが、同時に、むつかしさも見え隠れしているようにとらえられる。本研究では、このうち、「カリキュラム・マネジメント」について考察する。それは、「カリキュラム・マネジメント」とは、非常に誤解をされやすいものと考えるからである。このことについては、拙稿（２０２０）に述べたが、端的に述べるならば、カリキュラム・マネジメントを担うのが管理職および各主任のみと誤解されるということである。カリキュラム・マネジメントは教職員全体それぞれがなすべきものである。管理職等の指示を受けてそれを単にこなすものではない。教職員各自が各自に方向性を持ってマネジメントを行うものである。このことは、田村知（２０１１）や田村学（２０１７）でも繰り返し述べられていることである。なお、本研究では、高等学校を研究対象とする。それは、学習指導要領改訂に伴う実施スケジュールに従えば、高校は小中学校の後発に位置し、小中学校における研究・実践に倣うことのできるものだからである。すなわち、小中学校でのカリキュラム・マネジメントを学んだ上でのもの、影響や反省を踏まえたより実際的・発展的なものととらえることができるだろうからである。

国立教育政策研究所では、学習指導要領に基づく教育課程の円滑な実施のために、全国各地の学校を指定校として研究をする「教育課程研究指定校事業」を行っている。カリキュラム・マネジメントについても行っている。今年度（令和２年度）では、カリキュラム・マネジメントについて継続研究を行っている高校が北海道・青森県・広島県に１校ずつある。これは２年間での実施であり、つまり、今年度には各校での取り組みの成果がすでに中間報告されており、それが国立教育政策研究所や各校のＨＰに掲載されている。先にも述べたようにカリキュラム・マネジメントは教職員全体でなすべきものである。これは中教審答申などから明らかである。もちろん、その際に、管理職のなすべき部分は大きいが、カリキュラム・マネジメントはトップダウンによって全てをなすのではなく、ボトムアップも図るべきものといえる。そうすることが、中教審答申における「校長や教員等が学習指導要領や教育課程についての理解を深め、教育課程の開発や経営（カリキュラム・マネジメント）に関する能力を養うこと」をまさに現すこととなるだろう。この視点で、先ほどの３校での指定校事業中間報告を見てみる。

Ａ校では、「プロジェクト・チーム（教科主任会）が中心となって各教科の取組を行い」とある。また、それと並行したチームを組織し、総合的な学習の時間について研究しており、それは「全ての分掌から、また学年から２名ずつ選び、教務主任・学年主任は、指導的立場で所属する」とある。そして、これらの「研究を推進する中核的な存在として主幹教諭」が「実践推進リーダー」を担っている。つまり、教科および総合的な学習の時間それぞれを研究する各チームを組織し、それらを統括するリーダーがいる、という体制である。トップダウンを取らず、多くの教師の参画によりカリキュラム・マネジメントをなそうとしている研究といえるだろう。

Ｂ校では、研究体制としてまず「研究実施委員会」を設置している。これは「外部委員及び教員で構成」となっている。また、「国際理解教育推進委員会」も設置し、教員で構成している。そして、「全員ワークショ

ップ」を全教員で構成している。全教員での共通理解を図ろうとしているほか、外部からもメンバーが委員化している。学校の拡張や充実を図りながらのカリキュラム・マネジメント研究といえるだろう。

Ｃ校では、この研究に係る「小委員会」を設置した以外は、既存の教育課程員会を中心に実施している。その上で、教育委員会や外部関係機関との連携等を密にしている。これらをもとに独自の学習プログラムを作成・実施を図っている。なお、教育課程委員会は「校内の教科主任等で構成」であり、教務部・進路指導部・各年次・各教科で組織されている。

３校とも、非常に意欲的に研究を実施している様子がうかがえる。そして、多くの教員がカリキュラム・マネジメントに取り組む組織体制であることがとらえられる。ただし、ボトムアップがなされていただろうか。各チームのメンバーは何らかの主任が務めるのだから、当て職的かもしれない。では、その主任等はどうやって決められているのだろうか。校長による命課だとしたらそれはボトムアップ的なものには当たらないだろうし、命課ではないとしてもこの組織のメンバーが当て職的メンバーであるならばやはり教職員全体的なものというのはむつかしいだろう。また、例えば、「全員ワークショップ」や「校内研修」の内容をみると、「共有」「共通理解」との文言が並ぶ。Ｃ校では「調査官による講演」とある。この「調査官」とは文部科学省の教科調査官である。また、校内研修等の主催が主任等のミドルリーダーであったとして、それはいわゆるミドルトップダウンである。外部からのインプットや横並びの共有は起こっているが、ボトムアップはなされているとはとらえられない。これらのことからは、カリキュラム・マネジメントが「校長や教員等」によりなされているというには不十分といえるのではないだろうか。誤解を恐れずにいえば、管理職等のトップダウンばかりが推進力になっている、マネジメントの主体は管理職である、という状況になっており、それは改訂学習指導要領のねらいが不十分な実施となっているといえるのではないだろうか。

ただし、それはこの３校に問題があるとはいえないだろう。町支他（２０２０）においてのアンケート結果によれば、カリキュラム・マネジメントの推進者は管理職が中心であるとの回答が４割近く、かつ、中心的な推進者が誰なのかが明確になっているという認識するものが少ない、と述べられている。姫野他（２０２０）は、カリキュラム・マネジメントの３つの側面をとらえながら次のように述べている。

> この３つの側面には、学校の教育目標達成に向けてカリキュラムをデザインする側面と、デザインされたカリキュラムを評価・改善する側面が含まれているものの、カリキュラム・マネジメントの概念そのものは明確に示されてはいない。また、カリキュラム・マネジメントと関連が深く、これまで用いられてきた「教育課程編成」という用語と何が同じで何が違うのか等が不明確であり、「カリキュラム・マネジメント」の概念が理解しにくいものとなっていた。

すなわち、カリキュラム・マネジメントとは何であるのか、ということに誤解があり兼ねないのである。特に「教育課程編成」との異同が誤解されてしまうだろう。このことにより、上記の３校などが管理職などのリーダー発信でのカリキュラム・マネジメント、トップダウンでのカリキュラム・マネジメントに偏ってしまっている現状にあると考える。管理職によるトップダウン・カリキュラム・マネジメントのみであるならば、それはこれまでの「教育課程編成」との差はないだろう。管理職からのトップダウンによるものに教師からのボトムアップによるものが加わり、それらが総合されていくことこそがカリキュラム・マネジメントの成功といえるのではないか。本研究は、ボトムアップからのカリキュラム・マネジメント、つまり、管理職・主任以外の教員によるカリキュラム・マネジメントを図る具体的方法について考察することを目的とする。

２　研究の方法

ボトムアップからのカリキュラム・マネジメントを図る。つまり、管理職やミドルリーダーではない教員発信のカリキュラム・マネジメントをなそうとすることである。例えば、若手教師や初任者によってなされるのである。拙稿で述べたように、カリキュラム・マネジメントはＰＤＣＡサイクルを回すことを前提としている。では、若手教師にもＰｌａｎできるものはあるだろうか。若手教師ばかりで構成されている高校がある現状、なくてはならない。それは、担当教科・科目におけるものであり、そのシラバス作成である。拙

稿（２０２０）ではその端緒として、授業開き単元について実践のもと考察した。本研究はその発展として、シラバス作成を考察する。

シラバス作成にあたっては「「逆向き設計」論」を援用する。奥村他（２０２０）では、「「逆向き設計」論とは「カリキュラム設計論」」であると述べる。その「「逆向き設計」論」を提起したウィギンズ／マクタイ（２０１２）は「カリキュラムは、特定の結果を達成するために最も効果的な方法を配置するものでなければならない」と述べる。そして、そのカリキュラムは「求められている学習から逆向きに遡って導き出されたもの」が最良だと述べる。この「逆向き設計」とは、次の３つの段階で設計するものである。１．求められている結果を明確にする　２．承認できる証拠を決定する　３．学習経験と指導を計画する　である。この「逆向き」については、田村学（２０１７）等で述べる「グランド･デザイン→単元計画」に適用できるであろう。つまり、教師がその勤務校においてカリキュラム・マネジメントを考える際、プランニングする際、必ず考慮に入れなければならないのが学校教育目標等であり、「グランド･デザイン」と同義に扱うことができよう。これが「求められている結果」である。次に、「承認できる証拠」とは、各教科・科目等におけるねらいの達成状況である。「グランド・デザイン」が各教科・科目等でどれくらい達成されたかを測るのである。そして、シラバスが「学習経験と指導の計画」である。「グランド・デザイン」の達成に向けて各教科・科目等でどのように景赤くするかである。つまり、「グランド・デザイン」＝学校教育目標等というゴールの企図を確認するところから始めねばならない。その上で、各教科・科目等のねらいを考え、それを達成する計画を立てていかねばならない。ウィギンズ／マクタイが述べる「特定の結果」とはすなわち各学校の教育目標である。学校には環境や使命などに応じてそれぞれの異なった目標がある。とすれば、各教科・科目等もまたその計画を異にしなければならないだろう。全ての学校で同一の計画により全ての学校の教育目標が達成されると考えるのは楽観的に過ぎる。学校に応じた目標、そして、それに応じた評価・計画。目標から始めるマネジメント。これが「逆向き設計」を用いた各学校内における最大のカリキュラム・マネジメントといえよう。

とはいえ、新たな「グランド・デザイン」が構築されるのを待つのであれば、それはトップダウンを待つだけのものになるだろう。そうではなく、今ある「グランド・デザイン」をもとにカリキュラム・マネジメントをなしていくことも肝要であろう。それもカリキュラム・マネジメントであり、管理職等以外からのカリキュラム・マネジメントである。場合によっては、「グランド・デザイン」構築を要望する積極的なカリキュラム・マネジメントともいえるだろう。

本研究では、教諭による学校教育目標等の検討から始める。すなわち、学校教育目標等達成に向けて、各教科・科目ではどのようなことができるかを検討するのである。これは、学校教育目標等の再確認・分析といえるかもしれない。本校の学校教育目標等はどのようなものであるか。学習者の実態と併せて見とらえた学校教育目標等のニュアンスはどのようなものか。そして、その達成に重点的に寄与できる各教科・科目の指導事項はどのようなものか。これらのことを先ず実施する。

次に、学習者の実態と現行シラバスの分析をする。実態と計画は乖離していないか。計画はどのように配置されているか。難易度などはどうなっているか。などといった現状の分析である。ただし、その際の視座として学校教育目標等との連関がある。

そして、該当教科・科目等における資質・能力とその育成指導法を検討した。特に、各資質・能力を系統的に分析・考察する。本研究においては、ここを最大に重視する。その資質・能力はどのようなものか。どのような順序によって育んでいくか。そのための単元･学習材はどのようなものか。それぞれの資質・能力単元の配列はどうあるべきか。などといった教科・科目等の分析である。教科・科目等の再確認といってもよい。これは、学校教育目標等や学習者の実態と大きく連関すべきだろう。特に、いわゆる「「学習材を教える」から「学習材で教える」」への転換でもある。

以上が、学校教育目標等の分析→学習者の実態の把握→各教科等の育むべき資質・能力の分析→その系統的単元の検討、といった「逆向き設計」を経て教科・科目等シラバスを作成するという、教師からのボトムアップ・カリキュラム・マネジメントである。これが本研究での提案である。各教師によるカリキュラム・マネジメントの具体的提案である。この提案について、学校現場で共同研究し、実践してもらった。次節において、その内容を記載する。

３　シラバス再構築の実際

先に述べたボトムアップ・カリキュラム・マネジメントについて、学校現場の教師と共同研究した。共同研究者は、北海道霧多布高等学校　佐々木裕美教諭と島加奈教諭である。２人は共に国語科教師であり、現任校が２校目かつ赴任して以来４年未満である、若手教師である。そこで、対象とする教科は国語、科目は必履修科目である国語総合とした。すなわち、国語総合シラバスの再構築に向けての試みである。

前節で述べた手順、すなわち、学校教育目標等の分析→学習者の実態の把握→各教科等の育むべき資質・能力の分析→その系統的単元の検討、といった手順で実施した。

この手順に進むにあたり、当初の国語総合シラバスを載せる。図１である。なお、本研究では、この当初シラバスの様式の改善も考慮している。その意味で、シラバス再構築としている。

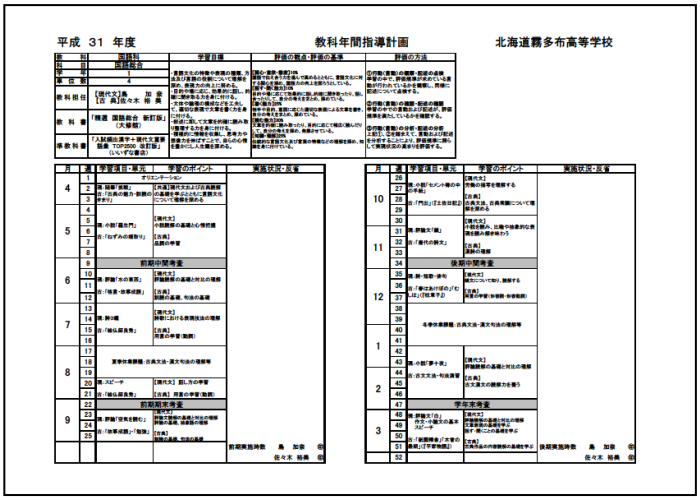
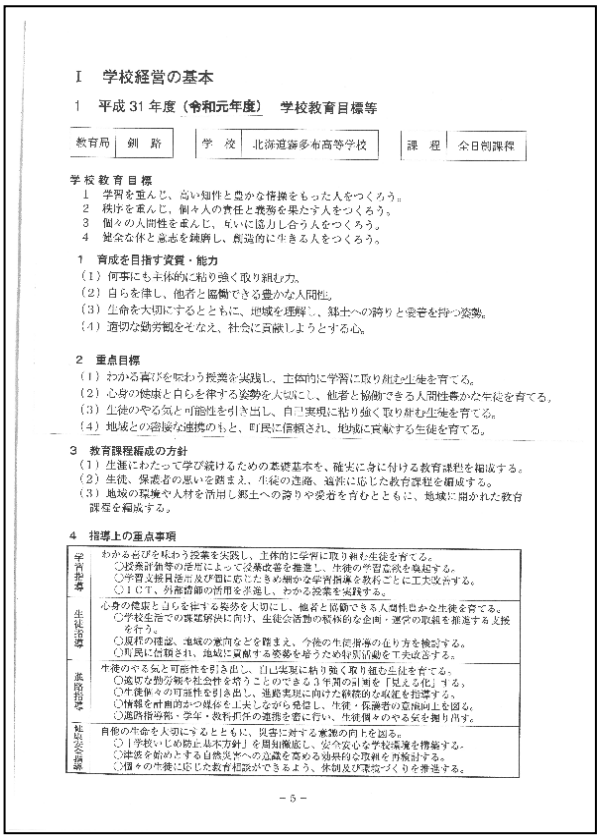

平成 31 年度　教科年間指導計画　北海道霧多布高等学校

図 1

第１ステップとして実施したのが、この当初シラバスを踏まえて、学校教育目標等の分析である。勤務校の学校教育目標等を再確認し、それらと教科・科目の位置づけを考案することとした。佐々木・島教諭は以下のように分析した。学校教育目標がやや抽象的なため､その具体としてあげられているととらえられる｢育成を目指す資質・能力｣｢重点目標｣という項（図２）を分析している。

「育成を目指す資質・能力」については、教科国語が担うことができるものはどれであるかを分析し､｢重点目標｣については、教科国語における各資質・能力の育成によりどの「重点目標」が達成されるかを以下のように分析した。


Ⅰ　学校経営の基本

1　平成 31 年度（令和元年度）　学校教育目標等

教育局　釧路　｜　学校　北海道霧多布高等学校　｜　課程　全日制課程

学校教育目標
1　学問を重んじ、高い知性と豊かな情操をもった人をつくろう。
2　秩序を重んじ、個々人の責任と義務を果たす人をつくろう。
3　個々の人間性を重んじ、互いに協力し合う人をつくろう。
4　健全な体と意志を鍛錬し、創造的に生きる人をつくろう。

1　育成を目指す資質・能力
（1）何事にも主体的に粘り強く取り組む力。
（2）自らを律し、他者と協働できる豊かな人間性。
（3）生命を大切にするとともに、地域を理解し、郷土への誇りと愛着を持つ姿勢。
（4）適切な勤労観をそなえ、社会に貢献しようとする心。

2　重点目標
（1）わかる喜びを味わう授業を実践し、主体的に学習に取り組む生徒を育てる。
（2）心身の健康と自らを律する姿勢を大切にし、他者と協働できる人間性豊かな生徒を育てる。
（3）生徒のやる気と可能性を引き出し、自己実現に粘り強く取り組む生徒を育てる。
（4）地域との密接な連携のもと、町民に信頼され、地域に貢献する生徒を育てる。

3　教育課程編成の方針
（1）生涯にわたって学び続けるための基礎基本を、確実に身に付ける教育課程を編成する。
（2）生徒、保護者の思いを踏まえ、生徒の進路、適性に応じた教育課程を編成する。
（3）地域の環境や人材を活用し郷土への誇りや愛着を育むとともに、地域に開かれた教育課程を編成する。

4　指導上の重点事項

学習指導	わかる喜びを味わう授業を実践し、主体的に学習に取り組む生徒を育てる。 ○授業評価等の活用によって授業改善を推進し、生徒の学習意欲を喚起する。 ○学習支援員活用及び個に応じたきめ細かな学習指導を教科ごとに工夫改善する。 ○ＩＣＴ、視聴覚器の活用を推進し、わかる授業を実践する。
生徒指導	心身の健康と自らを律する姿勢を大切にし、他者と協働できる人間性豊かな生徒を育てる。 ○学校生活での課題解決に向け、生徒会活動の積極的な企画・運営の取組を推進する支援を行う。 ○規律の確認、地域の意向などを踏まえ、今後の生徒指導の在り方を検討する。 ○町民に信頼され、地域に貢献する姿勢を培うため特別活動を工夫改善する。
進路指導	生徒のやる気と可能性を引き出し、自己実現に粘り強く取り組む生徒を育てる。 ○適切な勤労観を社会性を培うことのできる３年間の計画を「見える化」する。 ○生徒個々の可能性を引き出し、進路実現に向けた継続的な取組を指導する。 ○情報を有効かつ積極的に活用しながら発信し、生徒・保護者の意識向上を図る。 ○進路指導部・学年・教科が一体の連携を密に行い、生徒個々のやる気を掘り出す。
地域交流	自他の生命を大切にするとともに、災害に対する意識の向上を図る。 ○「学校いじめ防止基本方針」を周知徹底し、安全安心な学校環境を構築する。 ○津波を始めとする自然災害への意識を高める効果的な教材を開発する。 ○個々の生徒に応じた教育相談ができるよう、体制及び環境づくりを推進する。

－5－

図 2

教科国語が担う「育成を目指す資質・能力」

Ａ（１）何事にも主体的に粘り強く取り組む力。

Ｂ（３）生命を大切にするとともに、地域を理解し、郷土への誇りと愛着を持つ姿勢。

教科国語における資質･能力達成する｢重点目標｣

Ａ（１）わかる喜びを味わう授業を実践し、主体的に学習に取り組む生徒を育てる。
＝「読む」「書く」能力の育成

Ｂ（４）地域との密接な連携のもと、町民に信頼され、地域に貢献する生徒を育てる。
＝「話す・聞く」能力の育成

その上で、当初シラバスにおける各単元を、Ａ（１）達成のための単元・Ｂ（４）達成のための単元・双方達成のための単元に弁別した（図３）。

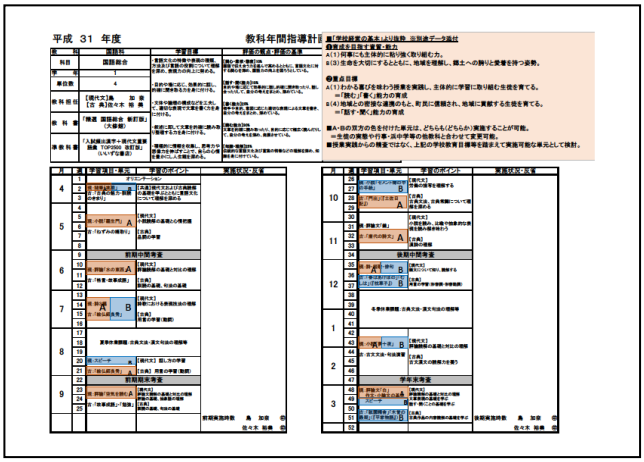
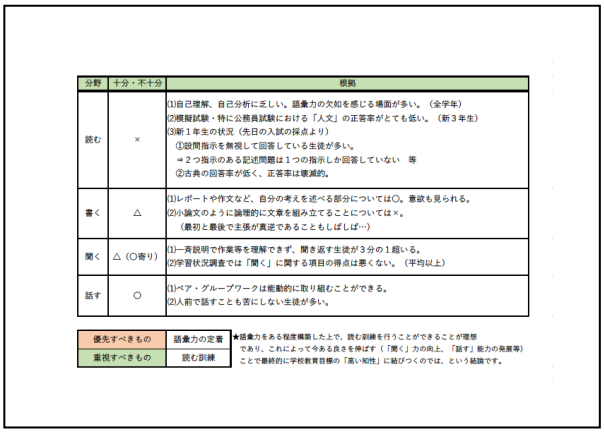


図 2

第２ステップでは、学習者の実態の把握をおこなった。その際に、教科国語において育成する資質・能力の視座を用いて実態把握することとした。すなわち、「話す・聞く」「書く」「読む」の各資質・能力についての学習者の実態検討である。佐々木・島教諭相互による話し合いの結果を一覧とした（図４）。



分野	十分・不十分	根拠
読む	×	⑴自己理解、自己分析に乏しい。語彙力の欠如を感じる場面が多い。（全学年） ⑵模擬試験・特に公務員試験における「人文」の正答率がとても低い。（新３年生） ⑶新１年生の状況（先日の入試の採点より） ①設問指示を無視して回答している生徒が多い。 ⇒２つ指示のある記述問題は１つの指示しか回答していない　等 ②古典の回答率が低く、正答率は壊滅的。
書く	△	⑴レポートや作文など、自分の考えを述べる部分については○。意欲も見られる。 ⑵小論文のように論理的に文章を組み立てることについては×。 （最初と最後で主張が真逆であることもしばしば…）
聞く	△（○寄り）	⑴一斉説明で作業等を理解できず、聞き返す生徒が３分の１超いる。 ⑵学習状況調査では「聞く」に関する項目の得点は悪くない。（平均以上）
話す	○	⑴ペア・グループワークは能動的に取り組むことができる。 ⑵人前で話すことも苦にしない生徒が多い。

優先すべきもの	語彙力の定着
重視すべきもの	読む訓練

★語彙力をある程度構築した上で、読む訓練を行うことができることが理想であり、これによって今ある良さを伸ばす（「聞く」力の向上、「話す」能力の発展等）ことで最終的に学校教育目標の「高い知性」に結びつくのでは、という結論です。

図 3

第３ステップでは、教科国語において育成する資質・能力についての分析と検討をおこなった。この際、学習教育目標等および学習者の実態を踏まえることを重視した。また、分析した各資質・能力をどのように配列して育成するかを検討した。田村学（２０１７）は「単元配列表」の作成について述べるが、本研究も当初は、単元の配置やリンクについて考案した。ただし、この「単元」という語では該当学習材を単に扱ったものと誤解されることもある。このことは、「「やまなし」単元」などのように、学習材タイトルを用いた単元名のものも散見されることからもとらえられる。この場合、例えばその本文内容の理解そのものが目的と誤解されかねないだろう。そこで、本研究では、資質・能力配列を先に設け、そののちに単元を配置することとした。すなわち、単元の実施や内容の理解が先にあるのではなく、資質・能力の育成を図ることにより強くクローズアップするためである。その上で単元名を併記する。本研究では、そうした「資質・能力配列表」を提案する。このステップで分析・検討の上、作成・改善・構築したものが図５～８である。

図 5-1

図 5-2

③後期中間考査まで～発展・応用①

現：「羅生門」	★小説 ★長編 ★文章読解（心情描写：読むこと） ★自己表現（感想の共有：話すこと） ★他者理解（感想の共有：聞くこと） ・リアルタイムの「秋（寒くなり始める時期）」と並行することで想像しやすいかな、とこの時期に設定しました。 ・高校１年生の生活も後半戦に入るので、長編を読む体力を養いながら、登場人物の心情に着目して読むことで、より深い読解ができるように、ということで設定。 ・このあたりから、ただ感想を共有するのではなく、そこから作品への読解を深めていく授業展開を考えています。
古：「故事成語」	★短編 ・訓読・句法の発展的な学習のために設定。 ・現代の生活の中に、故事成語に由来する語句が存在し、昔の言葉や考え方が現代の生活にも根付いていることを知るきっかけとして設定。
現：スピーチ①	★自己表現（話すこと） ★他者評価（聞くこと） ・「授業開き単元」の発展をイメージしています。 ・この単元では、ペアワークではなく、全体に向けて、適切な言葉を選び、わかりやすく伝えることを意識して取組ませたいです。 ・テーマは「高校１年生の生活・半分を終えて」を考えています。
古：土佐日記「門出」	★短編 ・用言（形容詞・形容動詞）の学習のために設定。
現：「まずは形から」	★評論 ★短編 ★文章表現（具体例・抽象化：読むこと） ★文章読解（段落構成：読むこと） ・具体例や抽象化を理解し、文章を表現する力を少しずつ養うきっかけにしたいな、と。 ・「羅生門」では心情変化に即して読解したので、この単元では段落構成に注目して読むことで、より深い読解をさせたいです。 ・笑顔の効用、顔の表情と精神の関係、姿勢と精神の関係などの身体性について、次の単元「空気を読む」と内容的にリンクさせることができるのはないか、と。
古：土佐日記「門出」	★短編 ・古典常識（十二月の呼び方、時間等）の学習のために設定。 ・「故事成語」の学習の流れから、古典常識も現代の生活に根付いていることについて考えられるかな、と。
現：「空気を読む」	★評論 ★短編 ★文章読解（段落構成：読むこと） ★自己理解（書くこと） ・「まずは形から」の発展をイメージしています。 ・この単元も段落構成に注目して読むことで、より深い読解を目指します。 ・空気を読む時（プライベート、準パブリック、パブリックの三段階）自分はどの様な表情をしているか、を考える中で、「まずは形から」の「身体性」とからめて考えると面白いかな、と。
古：「唐代の詩文」	★漢文 ★内容読解（読むこと） ・漢詩の表現方法についての基本的な学習のために設定。 ・作品の時代背景や筆者の境遇についても学習することで、古典作品を読解するためには当時の時代背景等も理解することが大切であることを知るきっかけとする。

図 5-3

④学年末考査まで～発展・応用②

現：「鏡」	★小説 ★長編 ★文章読解（心情描写、文章構成：読むこと） ・「羅生門」の発展をイメージしています。 ・心理描写のほかに、現在→過去→現在で展開される文章構成にも着目して読むことで、より深い読解ができると考え設定。
古：枕草子「春はあけぼの」「虫は」	★随筆 ★短編 ★内容読解（読むこと） ・「唐代の詩文」と同様に、作品の時代背景や筆者の境遇について学習することでより深い読解をすることができる学習の日本版です。
冬季休業課題 現：作文課題	★自己表現（書くこと） ・ここまで様々な文章に触れてきた学びを活かして、テーマを設定し、それについて自分の考えを書く作文（エッセイ）課題を考えています。
冬季休業課題 古：古典文法・漢文句法等の復習課題	・ここまで学習した古典文法・漢文句法等を一通り復習するためのプリント教材を予定。
現：「城の崎にて」	★小説 ★短編 ★文章読解（文章構成：読むこと） ★意見・感想の共有（読むこと） ・「鏡」での学習を活かして、「小動物の出来事」の配置や何を表現しているのか、生徒同士で意見交換し、読みを深めていけたらな、と。
古：「古典文法・漢文句法の演習」	・ここまでの古典文法・漢文句法の復習を兼ねた問題演習に取組み、古典作品への読解力を高めるために設定。
現：「尋ねあい」	★随想 ★短編 ★内容読解（読むこと） ・単元の難易度はやさしい方ですが、単元の中にある「互いの想いをちゃんと受け取ろうとする雰囲気をつくるのが大切だ。」について考えを深めることで、国語総合の１年間のまとめとして取組む「スピーチ②」につなげる単元として設定しました。
古：平家物語「紙園精舎」	★軍記物語 ★短編 ★文章読解（読むこと） ・前の単元の復習および問題演習での学習を活かして、軍記物語の文章の特徴への理解を深めるために設定。
現：スピーチ②	★自己表現（話すこと） ★他者評価（聞くこと） ★テーマによる調べ学習 ・「スピーチ①」の発展をイメージしています。また、１年間の自己表現（話すこと）のまとめという位置づけで設定しています。 ・この単元では、調べ学習を前提としたテーマを設定し、収集した情報を整理し、わかりやすくまとめ、全体に向けて発信することを意識して取組ませたいです。
古：平家物語「木曾の最期」	★軍記物語 ★長編 ★内容読解（読むこと） ・「紙園精舎」の学習の発展をイメージしています。 ・１年間の古典の学習のまとめとして、登場人物たちの台詞をいくつか抜粋し、

図 5-4

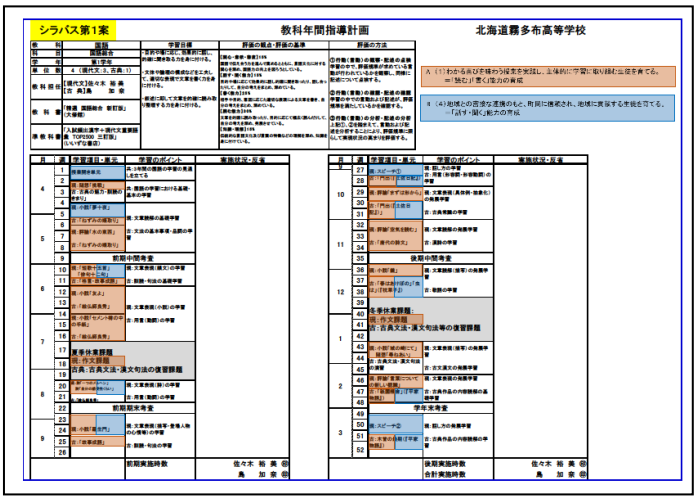


図 6

シラバス会議録①

●次年度のシラバスを作る：理想は「羅高全体が動く（羅高を動かす）シラバス」への進化

●うにの会 Zoom 会議から

1．考える前提

・新学習指導要領「現代の国語」「言語文化」に対応できるように、次年度のシラバスを考える

・「現代文」「古典」の枠を一度無視して、『資質・能力配列表』を作成する（３のイメージ参照）

2．新科目のイメージ

⑴現代の国語：表現+知識・理解　→　論理国語への接続

⑵言語文化：知識・理解　→　文学国語への接続

⑶古典探究と国語表現は別扱い。⑴・⑵に対応できるように考える。

3．資質・能力配列表の作成イメージ

★今までのシラバスと逆の発想を持つこと

⑴「この学習材で●●の指導を行って○○の力をつける」ではなく「○○の力をつけるために●●の指導を行うためにこの学習材を使う」に変える。

⑵「学習のポイント」の欄は、できれば「生徒が主語の文章」が望ましい。

A「読む」能力の段階	学習のポイント	学習材
①【例】心情を読み取ることができる	【例】――――な指導を行う	※初期段階は一旦保留でOK
②【例】展開をとらえることができる	【例】――――な指導を行う	
③		

（能力の段階はいくつに増えても構わない）

B「書く」能力の段階	学習のポイント	学習材
①		
②		

図 7-1

シラバス会議録①

C「話す・聞く」能力の段階	学習のポイント	学習材
①		
②		

4．資質・能力配列表の作成のねらい

⑴科目、学校が変わっても運用可能なものを作成する

⑵「読む」「書く」「話す・聞く」がそれぞれどのような力があって構成されているかも考える

➡（例）

※イメージをしっかり組む

※この図はあくまで例

5．資質・能力配列表作成上の注意

⑴「語彙力」は知識・理解であり、共通項となる。　※「古典」分野の大半は知識

⑵あくまで今は「現在の羅多布高校の生徒」を浮かべた上で、「理想の羅多布高校生」を育てるためのステップを考える。

⑶国語総合と新科目の双方の学習指導要領を参考にすべし。

⑷中学国語の学習指導要領も可能な範囲で参考にできると商良し。

6．その他

⑴考え方の例（「話す・聞く」より）

・指導するための単元が「ディスカッション」だとすると…

①本を読む（これが前提）➡ 読んだ本を題材にディスカッション　★どんなことをディスカッションに設定するのか？

→「本の紹介」だとすれば、「ネタバレを避ける」という条件が発生

→条件をクリアした上で「興味を持ってもらうための紹介」を考える

・この新しい配列表を考える上で、「古典」分野はとても難問　➡ただし、できてしまえばオールマイティに使えるものになるので頑張るべし。

⑵学習材を考えるなら現在の「国語総合」等に掲載されている単元で構わない。（検討は最後で良い／提出時に空欄 OK）

⑶２０２１年１月末日までに提出する。

図 7-2

シラバス会議録①

シラバス第１案（2021 年１月 28 日現在）

A「読む」能力の段階	学習のポイント
①主語を読み取ることができる。	5W1H に分解して文章を理解できる指導を行う。
②指示語を読み取ることができる。	前後の文章に注目して繋がりを理解できる指導を行う。
③接続詞に注目して読むことができる。	接続詞の特性を理解し、先の文章を見通す（予測する）ことができる指導を行う。
④展開をとらえることができる。	意味段落に分けることができる指導を行う。
⑤客観的に心情を読み取ることができる。（小説、詩歌） 客観的に筆者の意見を読み取ることができる。（評論）	➡登場人物の言動に注目し読むことができる指導を行う。 ➡①キーワード（キーセンテンス）を見つけることができる指導を行う。 ②具体／抽象を読み分けることができる指導を行う。

B「書く」能力の段階	学習のポイント
①本や文章を読みながらメモを取ることができる。	表記を正確に書き取る（写し取る）指導を行う。
②接続詞を使って文章をつなぐことができる。	接続詞の特性を理解することができる指導を行う。
③体験や自分の気持ちなどを文章に書くことができる。	状況や感情を適切に表現する指導を行う。（例：絵日記）
④その場面にふさわしい言葉で文章を書くことができる。	敬語、文法等を理解し、書くことができる指導を行う。（例：はがき、手紙）
⑤本やインターネットなどから情報を収集して、文章を書くことができる。	複数の情報をまとめて文章にする指導を行う。（例：レポート）
⑥他者の意見を批評（批判・反論）することができる。	自分の立場を明確にし、他者の意見と比較して意見をまとめる指導を行う。
⑦文章を要約することができる。	文章のキーワード（キーセンテンス）を抜き出してまとめる指導を行う。
⑧小論文を書くことができる。	テーマ、字数制限に沿って書くことができる指導を行う。

図 7-3

シラバス会議録①

C「話す・聞く」能力の段階	学習のポイント
①聞いた内容をメモすることができる。（他者に伝えることができる）	話の内容を正しく聞き取り、伝言することができる指導を行う。
②聞いた内容を分析（分解）し、話の構成を理解することができる。	話の要点や情報を整理することができる指導を行う。
③話し手の気持ちを考えることができる。	内容や表情、声色などの様々な要素から気持ちを汲み取る指導を行う。
④自分の考えを他者に論理的に話すことができる。	聞き手に伝わる話の構成を組み立てて話すことができる指導を行う。
⑤聞き手に配慮して話すことができる。 ⑥話し手に質問することができる。	場面や目的に応じた表現を用いて話すことができる指導を行う。 話の内容（情報）を分析、整理して質問することができる指導を行う。
⑦話し合いができる。	ディベートや討論ができるよう指導する。

図 7-4

第2案

現代文 105時間

能力の段階 A 話す・聞く	B 書く	C 読む	学習材
①、②			授業開き単元「自己紹介」
③、④			随想「挑戦」
		①、②	小説「夢十夜」
		③、④	評論「水の東西」
	①		俳句
		⑤、⑥	小説「友よ」
	②		夏季休業中課題「作文」
	②、③		詩「一つのメルヘン」他
		④、⑤	小説「鏡」
	④		短歌
④、⑤			スピーチ①
	⑤		評論「空気を読む」
		⑤、⑥	小説「羅生門」
	⑥		評論「方言コスプレ」
	⑥、⑦		冬季休業中課題「作文」
		⑥、⑦	評論「自然と人間の関係をとおして考える」
⑤、⑥			スピーチ②
4	7	6	

古典 35時間

能力の段階 A 話す・聞く	B 書く	C 読む	学習材
		①	古文入門
		①、②	古文「ねずみの嫁とり」
		①、②	古文「稚児のそら寝」
		②、③	古文「絵仏師良秀」
		①	漢文入門
		①、②	漢文「故事成語」
		②、③	漢文「臥薪嘗胆」
		③、④	漢文「唐代の詩」
		③、④	古文「徒然草」
		④、⑤	古文「伊勢物語」
		⑤、⑥	古文「平家物語」
		⑤、⑥	漢文
0	0	12	

図 8

第４ステップでは、この再構築したシラバスにおける単元の内容や方法の具体的検討と実践後の再検討を考案していた。しかし、時間の都合上、そこまでは進まなかった。このステップについては、今後の継続研究とする。

４　考察

前節において、シラバス再構築に向けて３つのステップを経ておこなったことを述べた。もちろん、そこまでには、大村・佐々木・島による入念な考察・検討などが再三再四おこなわれている。

当初シラバスは、多くの高校に見られるものと似たものであった。教科・科目の目標達成にのみに終始したものであり、例えば「学習項目・単元」の欄などは学習材そのものが列記されていた。シラバスの内容や様式などからは学校教育目標等や学習者の実態を踏まえたものとはとらえられない。ただし、「実施状況・反省」の欄があり、計画そのものを不断に見直そうという姿勢が見られるものであった。

第１ステップでは、学校教育目標等を検討した。先に述べたように、当初シラバスと学校教育目標等の関連が希薄なため、「「逆向き」設計」についてから説明していった。そして、学校教育目標等と教科の目標をリンクすることを示した。学校教育目標等の分析の後、当初シラバスの各単元の弁別をしたが、ここにおいて意味を持つのは、Ａ・Ｂ・Ａ＋Ｂのいずれにも当てはまらない単元である。それは複数あった。特に、古典分野の学習単元であった。いわゆる「古典のための古典」になっている可能性がある。学校教育目標等と異なったベクトルにある可能性がある。そういった検討もなされるだろう。いずれにせよ、学校教育目標等からの「逆向き」なシラバス構築という一貫した基本的姿勢が、かつ、カリキュラムの設計への関与という認識が、分析・検討により意識されたものととらえられる。

第２ステップでは、学習者の実態をとらえることをおこなったが、「読む能力」についての不十分さが高校入試の結果などから確認された。反対に、「話す能力」については小中学校などの指導結果もあり、及第と考えられている。同時に、この「話す能力」を伸長させるためにも「読む能力」の育成が喫緊の課題と考えられる。ところで、この際、「語彙力の育成」というテー

令和 ？ 年度　　教科年間指導計画

教　科	国語	学習目標	評価の観点・評価の基準
科　目	国語総合	・目的や場に応じ、効果的に話し、的確に聞き取る力を身に付ける。 ・文体や論理の構成などを工夫して、適切な表現で文章を書く力を身に付ける。 ・叙述に即して文章を的確に読み取り整理する力を身に付ける。	【関心・意欲・態度】15% 現状で伸ばす力を踏まえて高めるとともに、言語文化に対する関心を深め、言語力の向上を図ろうとしている。 【話す・聞く能力】10% 目的や場に応じて効果的に話し、的確に聞き取ったり、話し合ったりして、自分の考えをまとめ、深めている。 【書く能力】20% 効果や目的、意図に応じた適切な表現による文章を書き、自分の考えをまとめ、深めている。 【読む能力】30% 文章を的確に読み取ったり、目的に応じて精読・読み広いして、自分の考えを深め、発展させている。 【知識・理解】15% 伝統的な言語文化及び言葉の特徴などの理解を深め、知識を身に付けている。
学　年	第1学年		
単 位 数	4（現代文:3、古典:1）		
教科担任	【現代文】佐々木 裕美 【古 典】島　　加 奈		
教 科 書	「精選 国語総合 新訂版」（大修館）		
準教科書	「入試頻出漢字＋現代文重要語彙 TOP2500 三訂版」（いいずな書店）		

評価の方法

①行動（言動）の観察・記述の点検
学習の中で、評価規準が求めている言動が行われているかを観察し、同様に記述について点検する。

②行動（言動）の確認・記述の確認
学習の中での言動および記述が、評価規準を満たしているかを確認する。

③行動（言動）の分析・記述の分析
上記①、②を踏まえて、言動および記述を分析することにより、評価規準に照らして実現状況の高まりを評価する。

月	週	能力の段階 A話・聞	B書	C読	学習のポイント	学習項目・単元
4	1	現①②			共：3年間の国語の学習の見通しを立てる	授業開き単元
	2					
	3	現③④		古①	共：国語の学習における基礎・基本の学習	現：随筆「流歌」 古：古典入門
	4					
	5			現①② 古①②	現：文章読解の基礎学習 古：文法の基本事項・品詞の学習	現：小説「夢十夜」 古：古文「ねずみの報取り」
5	6					
	7			現③④ 古①②	現：文章読解の基礎学習 古：文法の基本事項・品詞の学習	現：評論「水の哀西」 古：古文「ねずみの報取り」
	8					
	9	前期中間考査				
6	10					
	11		現①	古①②	現：文章表現（韻文）の学習 古：韻読・句法の基礎学習	現：「俳句十二句」 古：古文「雅亮のそら寝」
	12					
	13			現⑤⑥ 古②③	現：文章表現（小説）の学習 古：用言（動詞）の学習	現：小説「友よ」 古：古文「半治抽遺物語～檢伝師良秀」他
	14					
7	15					
	16					
	17					夏季休業課題
	18		現②	古①	現：文章表現（小説）の学習 古：用言（動詞）の復習	現：作文課題 古典：古典文法・漢文句法の復習課題
8	19					
	20		現②③	古①	現：文章表現（詩）の学習 古：韻読・句法の学習	現：詩「一つのメルヘン」他 古：「漢文入門」
	21					
	22	前期期末考査				
9	23					
	24			現⑤⑥ 古②③	現：文章表現（説等・登場人物の心情等）の学習 古：韻読・句法の学習	現：小説「鼻」 古：漢文「故事成語」
	25					
	26					

月	週	能力の段階 A話・聞	B書	C読	学習のポイント	学習項目・単元
10	27		現④	古②③	現：文章表現（韻文）の学習 古：用言（形容詞・形容動詞）の学習	現：「短歌十五首」 古：漢文「故事成語」
	28					
	29	現④⑤		古②④	現：話し方の学習 古：漢詩の学習	現：スピーチ① 古：漢文「唐代の詩」
	30					
	31		現⑤	古②④	現：文章読解の発展学習 古：漢詩の学習	現：評論「空気を読む」 古：古文「羅生門」
11	32					
	33			現⑤⑥ 古③	現：文章表現（説等・登場人物の心情等）の学習	現：小説「羅生門」 古：古文「徒然草」
	34					
	35	後期中間考査				
12	36			現⑤⑥ 古④⑤	現：文章読解（説等）の発展学習 古：敬語の学習	現：小説「羅生門」 古：古文「伊勢物語」
	37					
	38					
1	39		現⑤⑦	古①②	現：資料を読み取る（レポート）の学習 古：用言（動詞）と敬語の復習	冬季休業課題 現：作文課題 古：古典文法・漢文句法等の復習課題
	40					
	41					
	42					
	43		現⑥⑦	古③⑤	現：文章表現（説等）の発展学習 古：古文漢文の発展学習	現：評論「「方言コスプレ」現象」 古：古文「平家物語」
	44					
2	45					
	46			現⑤⑦ 古⑤⑥	現：文章表現の発展学習 古：古典作品の内容読解の基礎学習	現：評論「自然と人間の関係をとおして考える」 古：古文「平家物語」
	47					
	48					
3	49	学年末考査				
	50					
	51	現⑤⑥		古⑤⑥	現：話し方の発展学習 古：古典作品の内容読解の学習	現：スピーチ② 古：漢文「孔子の思想」
	52					

図９　再構築されたシラバス

マも見つかった。紙幅の都合上、ここでは割愛するが、今後の研究テーマの１つとしたい。

第３ステップでは、第１・２ステップを踏まえ、教科国語における資質・能力を系統的に分析・検討したが、ここではいくつもの課題が見つかった。まず、資質・能力育成の偏りである。次に、１つの単元の中での資質・能力の複数育成である。偏りについては、「読む能力」育成へと偏ることは、先に把握した学習者実態から自然なことかもしれない。ただし、例えば図 5-1 にある授業開き単元はその「読む能力」育成を図るものではない。少数派である「話す・聞く能力」を高めようというものである。「この１年間（３年間）はこのように学習する」と学習者に対し強く認識させることができる授業開き単元において「このような実態なので、このように偏るのだ」と知らせるのではなく、扱うのが相対的に少数の能力に関する単元を用いるのは些かちぐはぐでもある。また、資質・能力の複数育成についても、課題である「読む能力」の育成に向けて他の能力も同時に育成しようと考えるのは、学習者にとっても指導者にとっても大きな負担であろう。例えば図 5-3 における「羅生門」を用いての単元である。ここでは「読む」「話す」「聞く」など複数を育成しようと考案されている。学習も指導も散漫になる可能性が十分にある。より専念の状態をつくることがより有効と考えられよう。

これらのことを踏まえ、資質・能力の系統的段階を分析した。かつ、その具体を「学習のポイント」として表した。その結果としては、以下のいくつかの課題を除いては、学習者の実態をとらえながらの着実な分析ができている。いくつかの課題とは、(1)「読む」「話す・聞く」における飛躍、(2)「読む」と「書く」の混同、などである。

これらを改善し、資質・能力をベースに、段階・順序・学習材などを併せて一覧表としたのが図８である。古典における「読む」の偏りはあるものの、バランスの取れたものとなっている。そして、この配列表をもとに作成したのが、図９である。当初シラバスを改善し、再構築したシラバスである。当初と比較すると、学習項目・単元の欄が移動し、そこに「能力の段階」欄が新設されている。つまり、資質・能力ベース、かつ、資質・能力配列でのシラバスへと再構築されている。教科国語のねらいが一目でわかるものへと再構築

されていることがわかる。共同研究の成果といえよう。

この共同研究を経て、佐々木・島教諭にコメントをもらった。以下のとおりである。

〔佐々木教諭〕

今日までの取り組みをとおして私が得たものは、学習材＝生徒の能力を育成するためのアイテム、という意識である。

教員になったばかりの頃は、学習材の内容をいかにして生徒に理解させるか、という視点にとらわれていた。例えば、芥川龍之介の『羅生門』の「時代背景はどのような視覚資料を用いれば理解しやすいか」「下人は物語の最後になぜあのような行動を取ったのか」、などである。もちろん、後者の問については、下人の行動を追うことで、小説における登場人物の心情変化に注目させることができる。だが、私自身が「下人」という登場人物にとらわれていたため、心情変化という視点に立った小説の読み方まで昇華させることができなかった。

しかし、令和元年度末から今年度にかけて、学校教育目標に照らし合わせた、教科として生徒の能力を段階的に育成していくための教科年間指導計画（以下、指導計画）を、単元同士の関係性や単元の難易度、単元の文章量等に細かく注目・配置した上で作成し、それをこの１年間運用した結果、効果的な授業を行うことができた。特に、単元の難易度と文章量を比例させるかたちで、前期末以降に配置した『羅生門』や『鏡』は、例年の生徒たちに比べて、生徒たちの授業時の発言やワークシートの記述が多く、その内容を見ても、深い読み取りができていたことがうかがえる。

さらに、私自身が、令和２年度のはじめに各単元でどのような取り組みを行うか明確にしていたことで、常に単元同士の繋がりを意識し、生徒と共に以前の学習内容を定期的に振り返りながら授業を行うことができたことも、大きな効果があった。新しい単元が始まるたび、「この単元ではこの学習をとおして、このような力を身に付けて欲しい」と生徒へも明確化することで、生徒対自身もそのゴールに向かって主体的に取り組むことができていたと思う。

これらの約１年間におよぶ取り組みをとおし、学習材はあくまでアイテムであり、そのアイテムを使って生徒の能力をどのように育成していくかが大切である、とあらためて実感することができた。次年度以降は、学習指導要領にある能力に照らし合わせ、各能力を段階的に育成していくための指導計画を作成し、運用していく。今後も、新たな取り組みをとおし、生徒たちと共に、自分自身もさらに成長していければと思う。

〔島教諭〕

今回シラバスを作成するにあたり、学校教育目標を丁寧にひも解く作業から始めた。

学校が目指す教育の方向性を考えていくと、国語において「こういう能力がまだ足りない（身に付けさせたい）」「この能力は昨年度より身についている」などの現状が見えるようになった。またこの作業の過程で、生徒一人ひとりの顔を浮かべながら「育てたい生徒像」を改めて見直すことで、毎年共通の課題（長い文章を書けない、など）と、単年度の課題（漢字が書けない、他者に気持ちを伝えることが苦手、など）を、学年ごとの生徒の傾向と共に発見することができた。また同時に、本校の生徒の強み（スピーチやプレゼンテーション能力の高さ、など）を再認識することもできた。

次に、その課題を解決し科目と連動させるために、国語総合（１年：４単位）で「話す・聞く」「書く」「読む」の能力を育成する、「能力の段階」を検討した。この作業において、「一人で行う能力（一方的）」から「他者がいることを前提とした能力（双方向的）」、更に「三者性を必要とする能力」へと段階を経る必要性がある、という新たな視点に気づくことができた。この作業が最も大変であったものの、「どの段階でどのような能力が身についていると次に進みやすくなるか」という視点で科目を見直しながら、本校生徒の理解の道筋を見つけることができたことが大きな収穫であった。

また、この「能力の段階」を踏まえて学習材と組み合わせる作業は、「今まで実施していた順番よりも効果的な順番があるのではないか」「この時期にこの学習材は適当」など、学習材の順番を新たに検討する機会にもなった。

今後は、国語科内の各科目とも連動させ、３年間かけて生徒の能力をどう伸ばしていくかを検討していくことが課題である。

このコメントから、いくつかのことに注目したい。まず、２人とも「繋がり」や「順番」「連動」といった「配列」について言及していることである。単元同士・能力と学習材・学校教育目標等と教科、といったように様々に意図的な配列について考案しようとしていた

ことがわかる。つまり、教科を考える教育課程の感覚から様々と連関するカリキュラムの発想へと変化し、それを推進しようとするマネジメントの思考をなそうとしている姿ととらえられよう。まさに、管理職等以外からのカリキュラム・マネジメントの萌芽なのではないだろうか。

次に、佐々木教諭の学習材への意識の変化を述べていることである。すなわち、「学習材を教える」から「学習材で教える」への転換である。学校教育目標からの「逆向き」設計により、教科そのものおよびその指導への反省が佐々木教諭に生まれた。そして、洗練がなされていったと考える。これは本研究の目的ではない、副次的な成果だろうか。そうではなく、カリキュラム・マネジメントにおけるＰＤＣＡサイクルが動き出した実態であろう。つまり、カリキュラム・マネジメントそのものが主体的になされ始めた証左といえよう。

そして、島教諭の「３年間かけて」と述べていることである。本研究では必履修科目である国語総合のシラバスを対象とした。当該校ではそれは１年次の履修科目である。島教諭はそこから３年間の視座へと拡張している。科目の達成にとどまらず、３年間の能力の伸長へと認識が変化した。これもつまり、カリキュラム・マネジメントの主体的な意識の端緒と考えられるだろう。

５　まとめと課題

本研究では、管理職以外の教員からのカリキュラム・マネジメントを図るものとして、シラバスの再構築を実践しそれを考察した。結論としては、シラバス再構築によりカリキュラム・マネジメントの姿勢・認識が管理職以外の教員からも萌芽した。教師それぞれがカリキュラム・マネジメントに主体的に関われることがとらえられた。カリキュラム・マネジメントは、校長および教員等でなされるものであり、なすことができるのである。

ただし、課題はいくつもある。まず、シラバス再構築に向けての系統的単元の検討である。すなわち、系統的単元の配置はしたものの、実施はなされておらず、不十分な検討となっていることである。次に、単科目シラバスにとどまったことである。３年間を見通した教科シラバスにしたい。そのためにも、科目シラバスと教科シラバスとを別個に作成することを考える必要がある。そして、ボトムアップに向けての再構築シラバスの学校全体への提起である。もちろん、学校文化などがあり、それは簡単なものではないが、カリキュラム・マネジメントがよりよくなされるためにも、挑戦したいものである。最後に、「資質・能力配列表」の様式案の作成である。これについては、「表」と述べながらも、しっかりした様式を提示していない。他教科等との連関をなすためにも喫緊の作成をしていく。以上のように、課題は山積しているが、それらは継続して研究を続けていく。

〈参考文献〉

町支大祐・中田正弘・坂田哲人・荒巻恵子（２０２０）「カリキュラム・マネジメントに関する教員の意識調査」『帝京大学大学院教職研究科年報　11』帝京大学大学院教職研究科

Ｇ．ウィギンズ／Ｊ．マクタイ著　西岡加名恵訳（２０１２）『理解をもたらすカリキュラム設計』日本標準

姫野完治・水上丈実・梅本宏之・橋本忠和（２０２０）「コンピテンシー・ベースのカリキュラム・マネジメントを中核とした教職大学院の授業開発」『北海道教育大学大学院高度教職実践専攻研究紀要』北海道教育大学大学院教育学研究科高度教職実践専攻

奥村好美・西岡加名恵編著（２０２０）『「逆向き設計」実践ガイドブック』日本標準

大村勅夫・佐々木裕美（２０２０）「カリキュラム・マネジメントに資する単元の考察　－高校国語を中心に－」『教師・教育実践研究　第３号』札幌国際大学

田村知子（２０１１）『実践・カリキュラムマネジメント』ぎょうせい

田村学編著（２０１７）『カリキュラム・マネジメント入門』東洋館出版社

田村学（２０１９）『「深い学び」を実現するカリキュラム・マネジメント』文溪堂

教育論文

「地理総合」での地域調査の実施にむけて

―「生活圏の調査」に関するフィールドワーク(現地調査)事例として－

札幌国際大学観光学部国際観光学科　准教授　齋藤　修

キーワード：地理総合　生活圏の調査　フィールドワーク(現地調査)　地域調査　地図

１　はじめに

令和４(2022)年度から新しい学習指導要領による必修科目「地理総合」が高等学校で開始される。高等学校における戦後初の地理学系科目の必修化である。

地理学系科目は、1989 年の学習指導要領第６次改訂以降、「地理歴史科」の中における「日本史」との選択必修科目という位置付けであった。この改訂は、それ以前の「世界史」「日本史」「地理」から２科目程度を選択履修する、というスタイルを大きく変えた。そして、それ以降、地理学系科目の履修者を激減させることにつながった。単純に考えると高校生の３分の２が地理学系科目を履修した時代から２分の１を履修する時代に変わり、機械的に履修者そのものが大きく減ったということである。

さらに、それだけではなかった。その後の学校週５日制(週休２日制)の導入による授業時間の削減に伴い、「地理」の科目選択がなされない高等学校が増えていった。その主な理由は、国際化の流れの中で必修科目となった「世界史」が、「世界中の地理的空間要素をも含む内容」という認識を持たれるようになり、科目設置を見送る学校が増えたためである。また、必修化された「世界史」において、違法と知りながら地理学系科目などを履修させていた、いわゆる未履修問題に対する厳格対応によっても、地理学系科目を学ぶ履修者は減少した。

ただ、この未履修問題の関係から、世界史に代わる新たな必修科目創設への議論がその後の日本学術会議「高校地歴科教育に関わる分科会」で提起されていく。そして、2011 年４月には公開シンポジウム「新しい高校地理・歴史教育の創造―グローバル化時代を生き抜くために―」が開催され、世界史に代わる必修科目としての「歴史総合」「地理総合」の提言案がまとまっていった[(1)]。さらに８月には高校地理歴史科教育に関する分科会において、「新しい高校地理・歴史教育の創造―グローバル化に対応した時空間認識の育成－」[(2)]という提言がなされ、空間的要素を学ぶ必修科目としての「地理総合」が明確化されていった。

必修科目となった「地理総合」では、次の３点を科目の主要な特徴として構成[(3)]される。

①持続可能な社会づくりを目指し、環境条件と人間の営みとの関わりに着目して現代の地理的な諸課題を考察すること
②グローバルな視座から国際理解や国際協力の在り方を、地域的な視座から防災などの諸課題への対応を考察すること
③地図や地理情報システムなどを用いることで、汎用的で実践的な地理的技能を習得すること

そして、これらは、学習指導要領で次のように大項目Ａ、Ｂ、Ｃとして反映されている。

①または②の一部は「Ｃ　持続可能な地域づくりと私たち」、②の大部分は「Ｂ　国際理解と国際協力」、③は「Ａ　地図や地理情報システムで捉える現代世界」となっている。その中で特に特徴的なものは、大項目Ｃに含まれる②中の「防災」と大項目Ａに含まれる③の「地理情報システム」という用語であろう。

そもそも地理教育で基本となるのは、地図である。学校現場で使用される地図帳は教科書として扱われ、購入されている。そして、「地理総合」において、最初に行う内容として、大項目Ａ「 地図や地理情報システムと現代世界」が位置付けられている。これは地理学系科目の学習の導入とされ、主要な特徴③にあるように「汎用的で実践的な地理的技能を習得」を目指すものとされている。地理教育を行う上で、地図を用いることは、最も大切な基本的技能・能力と考えられている。

ただ、文言上新しく併記された「地理情報システム」の高等学校現場での整備状況はゼロに等しい。そのことを意識してのことであろうが、学習指導要領では次

のような表現で「身に付けるもの」として記載している[4]。

ア　次のような知識及び技能を身に付けること。
（イ）日常生活の中で見られる様々な地図の読図などを基に、地図や地理情報システムの役割や有用性などについて理解すること。
イ　次のような思考力、判断力、表現力等を身に付けること。
（イ）地図や地理情報システムについて、位置や範囲、縮尺などに着目して、目的や用途、内容、適切な活用の仕方などを多面的・多角的に考察し、表現すること

「地理情報システム」を「地図」と併記しつつ、地理情報システム（ＧＩＳ、以下「ＧＩＳ」）の使用ができない高等学校における学習環境を考慮している。つまり、「身に付けるもの」とは、ＧＩＳの使用を前提にした活動ではなく、本質的な科目の目的である「役割」「有用性」の理解、読図や作図による「活用の仕方」、「考察し、表現すること」などと改めて明記し、強調しているのである。そして、そのことを身に付けるべき地理的技能としている。

この部分の「内容の取扱い」[5]には、次のように記載されている。

「日常生活の中で見られる様々な地図」については、観察や調査、統計、画像、文献などの地理情報の収集、選択、処理、諸資料の地理情報化や地図化などの作業的で具体的な体験を伴う学習を取り入れるよう工夫すること。

本学が存在する北海道における各高等学校において、ＧＩＳのフリーソフト使用の動きを聞いたことがない。道立高等学校において、新たにＧＩＳアプリケーションの予算化に動いたという話も聞いていない。このようなＧＩＳの未整備状況下において、教科の内容として、「地理情報化や地図化などの作業的で具体的な体験」を実施するには、次の２つの方法しか推測できない。１つ目は、データからの主題図分析をする。２つ目は、ＧＩＳを使わずに手書きの主題図作成をする、ということである。

学習指導要領によると、「地理総合」では、大項目Ａ、Ｂを踏まえたうえで、大項目Ｃを発展的に行うことになっている。そして、その大項目Ｃは、「(1)自然環境と防災」「(2)生活圏の調査と地域の展望」の２つの中項目で構成されている[6]。　特に「(2) 生活圏の調査と地域の展望」においては、その「内容の取扱い」について、次のように記載されている[7]。

「生活圏の調査」については、その指導に当たって、これまでの学習成果を活用しながら、生徒の特性や学校所在地の事情などを考慮して、地域調査を実施し、生徒が適切にその方法を身に付けるよう工夫すること。

ここでは、「地域調査」の義務付けが表されている。上述の通り、この大項目Ｃは、Ａ，Ｂを踏まえた上でのことである。つまり、大項目Ａにおける「地理情報の収集、選択、処理、諸資料の地理情報化や地図化」で学んだ地理的技能を、実際の「地域調査」活動で活かすというものなのである。

本稿では、「地理総合」の必修化に伴う、「地域調査」活動の一例として、本学観光学部２年基礎・応用演習（観光地理学：以下「２年演習」）で実施した地域調査活動を紹介する。なぜなら、ＧＩＳ環境が未整備な高等学校現場において、その方法が「生活圏の調査」時の「地域調査」を実施する際のヒントになるものと考えたからである。

２　学習指導要領による「生活圏の調査」事例

学習指導要領解説によると地域調査に関して、「例えば、学校周辺の狭い地域を設定したり、課題によっては学校の通学圏など一部生活圏を超えた幅広い地域を設定」[8]というように実際に行う範囲の例示をしている。そして、その目的を「思考力、判断力、表現力等を身に付ける」[9]ものとし、「地理的な課題」[10]解決のためとしている。さらに、「人口の高齢化、災害とその対策、地域の経済振興、地域文化の継承、環境の保全」[11]など現代社会における一般的な課題を取り扱い例として明記している。

学習指導要領によると「地域調査を実施し、生徒が適切にその方法を身に付けるよう工夫すること」[12]、とし、実施とそれによって身に付けなければならない地理的技能としての方法の体験と教授を授業者に求めている。その方法の例示として、「空き家問題」をあげ、次のように展開例が紹介されている[13]。

１）課題の設定

…「なぜ、空き家が多くなっているのだろうか。どうすれ

ば、空き家問題が解決できるのだろうか」という課題を生徒が設定したこととする。

2）課題の探究

①事前調査（デスクワーク）

…地域の概要とともに対象となる課題や課題に関わる諸事情を含む調査の全体像を大観することが必要である。そのために、図書室にある書籍、新聞やインターネット、あるいは自治体史（県史や市町村史）などから入手した資料を基に情報収集を行う。

②仮説の設定と調査計画の作成

収集した情報を整理してGISを使って地図化するなどの分析をして、そこから課題意識に基づいた仮説を立てる（仮説の設定）…「農村だけではなく都市でも空き家が発生しているのはなぜだろうか」

③現地調査（フィールドワーク）

事前に立てた調査計画に基づき…。特に聞き取り調査などの場合には、事前に電話や手紙を使って相手の都合を確認する…

④整理、分析（仮説の検証）

…内容をまとめる。その際、得た情報や資料を地図化したり、それを基にして図表を作成したりする。…仮説の妥当性を検証しつつ、不十分な点については情報の再収集と整理、分析を追加して行い、仮説の修正や新たな課題設定を行う…

3）発表

担当グループごとに、調査内容を発表し、…調査対象地域の空き家問題を解決するための方策を全体で討論し、提言としてまとめる。

3　２年演習「小樽の観光空間はどこからなのか」

今年度の本学観光学部の２年演習では、「小樽」という地域を取り上げ、観光空間の分析を目的とする地域調査活動を行った。

初日に行ったガイダンスとしては、大まかなテーマを設定した。それは、小樽市内のある範囲内において、「観光空間はどこからなのか」（最終日に学生が発表したテーマは「観光空間はどこなのか」）というものであった。そして、数回のフィールドワーク（学習指導要領で言う「現地調査」）を、それを調べるための方法として位置づけた。

本演習所属の学生は、すべて海外からの外国人であり、北海道、小樽に関する知識をそれほど深く持っているわけではない。それゆえに、基本的な知識を与えるという学習から開始しなければならなかった。そのような意味では、高等学校での地域調査を行う対象者と類似している部分がある。

２年演習で実施した地域調査「小樽の観光空間はどこからなのか」の内容を前章「学習指導要領による『生活圏の調査』事例」中の「空き家問題」の展開例に従って、以下１）～３）のように紹介する。

１）課題の設定

a)講義と調べ学習・発表学習

小樽でのフィールドワークを数回行うことは、シラバス上の既定事項であり、それに向けた具体的な学習を次のように講義として実施した。

１、小樽の歴史と地理
２、小樽の主な観光資源

２つの講義は、具体的な課題の設定を行う上で必要な基本的な知識の注入を目的とするものである。対象となる２年演習が観光地理学を基本としたものであるため、「観光資源」に関する知識を再確認する内容も含まれている。

その後、学生による小樽の観光資源、観光施設に関するレジュメによる発表活動も行った。

ただ、コロナ禍での実施であり、図書館等を利用することもできず、インターネットを使って調べた内容による発表だけになってしまった。また、条件を与えず、自由に行わせたため、発表内容が重なることも生じた。エリアやテーマ毎などに分ける指示等をすべきであったと反省するところである。

学生が行った発表は以下の５つである。

・小樽水族館
・寿司屋街について
・小樽ガラスについての紹介
・小樽運河についての紹介
・小樽運河について

実際に高等学校で行うのであれば、５つのグループによる調べ・発表学習ということになるのであろう。

b)討議

小樽に対する基本的な知識を知った上で、フィール

ドワークひいては地域調査全体の中身を検討した。

小樽は「歴史観光地域」である点、対象者が観光学部に所属しているという点から、具体的な「観光資源がどこに分布しているのか」を調べることとなった。ただ、それだけであれば、フィールドワークによって、歴史的な観光資源をチェックするだけで終わる可能性があった。おそらく、分布図を作成し、そこからの状況分析だけで終わり、「どこから」というデータ分析まで到達できないと判断した。それゆえに、授業者から次の提案をし、実施することになった。高等学校においても、このような授業者からのアドバイスは十分にありえるものと考える。

「観光資源だけでなく、すべての施設をチェックしてはどうか」

ただ、この時点では、「観光空間」の検討方法について、学生は考えていない状況であった。

２）課題の探究

①事前調査（デスクワーク）

小樽のどこをフィールドワークするのかを検討させた。そのために、小樽の観光地図を集めさせた。図１のようなインターネット上の観光地図などから、主要な観光資源の位置などがイメージされていった。

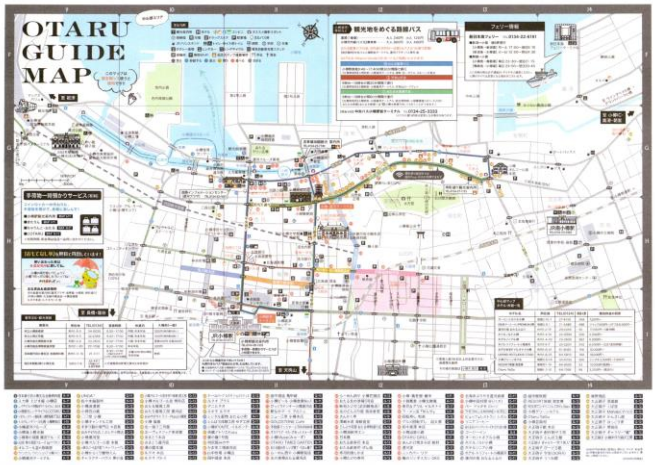


図１　小樽の観光地図の例（OTARU　GUIDE　MAP）

出所　小樽観光協会『もっともっともっと小樽』小樽観光協会、2020、13-14 頁

②仮説の設定と調査計画の作成

時間のことを考慮して、フィールドワークする空間を考えさせた。その際に図２のような小樽の中心部分を表す地図を用意した。そして、これまでの学習などから、最大の観光資源が「小樽運河」であるという点を確認した。

最初の集合地は小樽駅である。それゆえに、小樽駅から、最大の観光資源である小樽運河間をフィールドワークすることとした。つまり、その間の通り沿いにある観光資源の分布を検討する、ということである。

そして、前述した通り、観光資源だけではなく、通り沿いのすべての施設をチェックすることとなった。

図２　小樽駅前から運河周辺部などが掲載された地図

出所　ArcGIS から筆者が作成

さらに小樽運河以外において、観光資源として特に注目されるものを検討した。それを赤〇で特別にチェックすることとした。具体的には、「石造倉庫」や「旧金融機関」など戦前からの建物とした。

また、外国語の観光表示についても、観光空間であれば存在すると考え、チェック（黄色）することとなった。

それらについては、次のような地図記号で地図上にチェックすることとなった。

㊤：土産物販売店　Ⓡ：レストランなど飲食店　ⓒ：コンビニ　Ⓗ：ホテル・宿泊施設

Ⓜ：博物館など　記念碑　P：駐車場　Ⓖ：ガソリンスタンド

ⓘ：観光案内所　Ⓣ:観光業事務所　Ⓕ：その他事務所・オフィス

Ⓢ：スーパーなど日用品・衣料・食品販売、薬品販売、自動車・自転車・機械・家電等の販売店

㊦：理美容業、病院以外の医療福祉業、教育サービス業、レンタカー・交通サービス業

Ⓔ：劇場　Ⓟ：ﾊﾟﾁﾝｺ店、遊戯店など　バス：バスターミナル

⊗：警察署・交番　〒：郵便局　⊕：病院　Ⓑ：銀行　☼: 工場・作業場

㊋：その他公共施設　：一般住宅・マンション・アパート　：空地

※外国語表示の看板には△、壁などでの掲示物には□で記載する。

英語含む △ □（黄色）

１か国語 △1

２か国語 △2

図３　最初に決めた地図記号

＊第１回フィールドワーク時に配布した決定事項のもの

第２回目のフィールドワークから博物館などが 🏛 、パチンコ店・遊戯店などが 🎰 に変化、倉庫の記号も追加 🅿

今年度については、コロナ禍でもあり、フィールドワークの回数もシラバス通り行われない可能性がある(実際には予定の半分、３回のみ実施)ことも意識させ、対象箇所を限定することを指示した。その結果、駅前の国道５号線と直接運河に結びつく通りをフィールドワークすることとなった。それが次の４つの通りであった。

・竜宮通
・中央通
・浅草通からの日銀通（以下「日銀通」）
・寿司屋通につながる通（以下「寿司屋通」）

学習指導要領による「空き家問題」の例であれば、この段階で仮説を設定するのであろう。しかしながら、本演習ではフィールドワークを中心とする活動であったため、この時点で正式に仮説についての問いを発することをしなかった。とはいえ、学生たちは、「駅から運河全域に広がっている」「運河周辺部に固まっている」という２種類のイメージを抱いていた。

なお、正式な仮説の設定は１回目のフィールドワーク後、データの整理、分析前に実施した。

③現地調査（フィールドワーク）

以下には、7 月 25 日午前中(9 時～12 時)に実施した 1 回目のフィールドワークについて記載する。

写真１-1　竜宮通の様子(色内大通付近)

出所　筆者が撮影

小樽駅前から竜宮通を下り、臨港線まで下り、中央通で小樽駅前まで上がる。そして、日銀通を下り、臨港線まで到達した。写真１-1 のように一般住宅も含む通り沿いの施設を手元の地図に記載していく作業をした。

写真１-2　竜宮通と臨港線の接点付近

出所　筆者が撮影　木骨石造倉庫(旧大家倉庫)が見える

フィールドワーク中に、戦前の建物なのか特定できない場合には、小樽運河沿い(臨港線沿い、中央通との接点)にある観光案内施設「運河プラザ」で確認することもあった。

このフィールドワークでは、日銀通の調査が終わったところで予定時間となった。寿司屋通へのフィールドワークができず、途中で終了とした。ただ、終了の際に景観による仮説を検討させた。その際に次の問いを発した。

「３つの通りをフィールドワークして、景観上で変化がみられた地点はあったか」

学生の主な答えは、「旧手宮線」という答えであった。おそらく、線路が残っているところもあり、そこを通過したため、印象に残ったのかもしれない。ただ、写真２-1、2 からも景観的にみても、異なることは否めない。

この段階で仮説を次のように設定することとした。

「旧手宮線より海側が観光空間」

地理の学習にとって、景観を意識することは重要なことでもある。

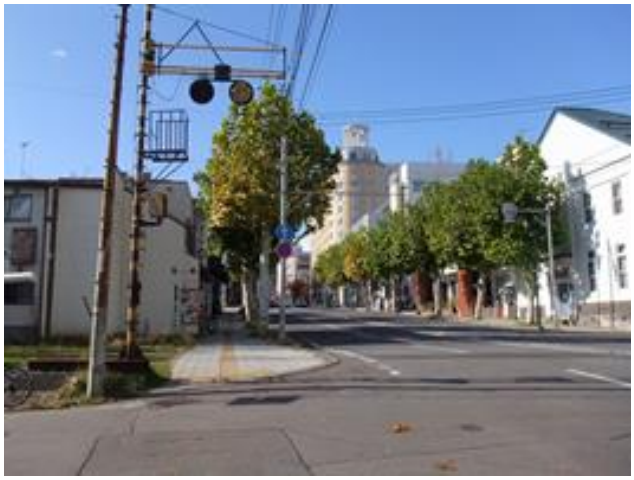


写真２-1 旧手宮線付近からみた日銀通山側の様子

出所　筆者が撮影　旧手宮線の踏切が見える。

写真２-2　旧手宮線付近からみた日銀通海側の様子

出所　筆者が撮影　　旧日本銀行小樽支店（現金融資料館）がみえる。

④整理、分析（仮説の検証）

仮説を意識しながら、フィールドワークでの内容をまとめる作業を実施した。まず、地図化することから開始した。

仮説の関係もあり、「旧手宮線」も地図上に記載することになり、さらに、地図記号の中で観光系施設と考えられる次の記号を青色で分類することとした。

土産物販売店 ㊥ 、レストランなど飲食店 Ⓡ
ホテル・宿泊施設 Ⓗ、博物館など 🏛 、記念碑 🕍
観光案内所 ⓘ 、観光事業事務所 Ⓣ

完成したものが図３である。この地図はＧＩＳを利用し、シンボルを付したわけではない。大学の授業ゆえに、ある程度ＧＩＳの操作に時間を割くことは可能であった。しかしながら、操作を手ほどきすることで肝心の地理の学習を行う時間を失うことにもなる。

本学の２年演習においては、３，４年と連続して地理学の研究する履修形態ではない。２年演習の位置付けが基礎的な演習活動としての位置付けだけになっており、その部分に時間をとることが許されない状況でもあった。また、今年度はコロナ禍ゆえに学生と接する授業に制限もある。

そのため、写真３のように、大型プリンターで出力したＡ１版の地図(図３)に手書きで地図記号を記載する方法を採用した。そして、地図化した内容から分析するという形態をとった。

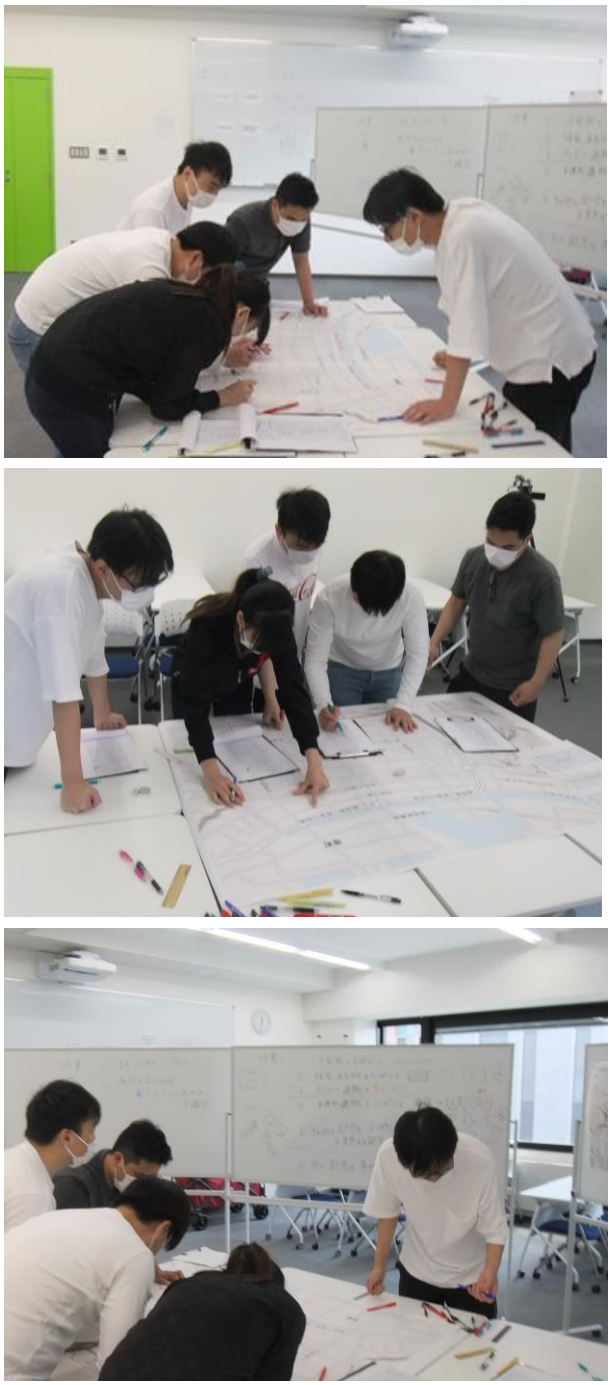


写真３　地図化する作業

出所　筆者が撮影

図３　学生が地図記号を手書きで付した地図

出所　ArcGIS の地図を A1 版して作成

表１　学生が３つの通を海側と山側に分類したもの

		竜宮通	飲食	住宅	(P＋宿泊)		中央通	飲食	住宅	(P＋宿泊)		日銀通	飲食	住宅	(P＋宿泊)	
旧手宮線 海側	黒書き（市民向け施設）	18		2	5	33%	9			1	26%	7		1	1	25%
	外国語看板(4カ国以上)	1				33%	7				54%	9				69%
	外国語看板(3カ国以下)	0				0%	1				25%	1				33%
	青書き（観光系施設）	1	1			25%	9	2			53%	12	9			63%
	赤書き（戦前の施設）	5				100%	4				100%	7				78%
旧手宮線 山側	黒書き（市民向け施設）	37		11	5	67%	26		2	4	74%	21		1	2	75%
	外国語看板(4カ国以上)	2				67%	6				46%	4				31%
	外国語看板(3カ国以下)	0				0%	3				75%	2				67%
	青書き（観光系施設）	3	3			75%	8	6			47%	7	2			37%
	赤書き（戦前の施設）	0				0%	0				0%	2				22%
合計	黒書き（市民向け施設）	55		13	10		35		2	5		28		2	3	
	外国語看板(4カ国以上)	3					13					13				
	外国語看板(3カ国以下)	0					4					3				
	青書き（観光系施設）	4	4				17	8				19	11			
	赤書き（戦前の施設）	5					4					9				

市民向け施設は色を付けていないため、「黒書き」、観光系施設を「青書き」、戦前からの施設（観光資源と考えられるもの）を「赤書き」としている。

そして、図３から表１を作成し、データ整理を行った。その際に仮説である「旧手宮線」を意識し、国道５号線・小樽駅側を山側とし、臨港線・小樽運河側を海側として分類した。

その後、この表を用いて、仮説の検証を行った。それぞれの学生には意見をレジュメにし、遠隔授業の中で発表させた。内容の概要は、次の通りである。

・３つの通りとも市民向け施設が旧手宮線山側で多くなっている。海側では少ない。
・観光施設が海側で多いのは、中央通と日銀通である。しかし、中央通は多少多いだけである。竜宮通が少ないが、データ数が少ないだけでそれほどの差は感じない。
・戦前の建物（歴史的資源）は、圧倒的に海側に多い。
・仮説として、旧手宮線という考え方はだいたいあっている。

おそらく、高等学校で行う場合は、複数回のフィールドワーク（現地調査）を行うことはできないであろう。しかしながら、本演習では、計３度のフィールドワークを実施した。

この仮説をより強固にするため、当初の予定で行うことができなかった寿司屋通の調査をまず行うこととした。そして、さらに「旧手宮線」の海側地区の「どの空間が観光空間の中心なのか」を調査するための方法を考えさせた。

その結果、地図上と実際のフィールドワークによる景観から、「旧手宮線」の海側地区を４つのゾーンに分け、実施することとなった。それが次の図４である。

図４　旧手宮線海側を分けた４つのゾーン

出所　成果発表会で使用（パワーポイント）した地図、学生が図３を加工、赤い点線が「旧手宮線」

学生は「旧手宮線」の海側地区を中央通と色内大通で十文字に割ることで、単純にきれいに４分割できると判断したようだ。単純さを求めるにしても、もっと細かな分割であれば、結果が異なったものにもなったかもしれない。

本来であれば、データに基づいて、等質的な空間区分（学生が呼んだ「ゾーン」）設定を求めることが地理学である。しかし、その部分まで指摘せず、今回については自由に任せることにした。

その後に実施したフィールドワーク（現地調査）を基にできた地図が次の図５である。

図５　旧手宮線海側の４つのゾーンの施設図

出所　図３に書き足して学生が作成

寿司屋通のデータを入力し、分析用にまとめたものが表２，３である。そして、表２から、次のような点により仮説を補強した。

（仮説：旧手宮線の海側地区が「観光空間」）

・全体として、観光系以外の施設（市民向けの施設）が山側地区で 65%、海側地区で 35%である。
・観光資源となる戦前の建物（表では「施設」と明記）が海側地区で 85%と多い。

表２　市民向け施設の詳細分析

		竜宮通		中央通		日銀通		寿司屋通		合計	
旧手宮線 海側	黒書き（市民向け施設）	18	33%	9	26%	7	25%	30	45%	64	35%
	空地	4	50%	0	0%	1	100%	1	50%	6	55%
	小売店（販売店）＋コンビニ	3	43%	3	25%	1	14%	8	38%	15	32%
	小売店（販売店）＋コンビニ＋土産物店	3	43%	7	44%	1	11%	8	38%	19	36%
	銀行＋郵便局	0	0%	1	50%	1	20%	0	0%	2	29%
	銀行＋郵便局＋旧銀行の建物	0	0%	3	100%	7	64%	0	0%	10	71%
	遊戯店（ﾊﾟﾁﾝｺ店、カラオケ店）	0	0%	1	25%	0	0%	0	0%	1	20%
	赤書き（戦前の施設）	5	100%	4	100%	7	78%	6	75%	22	85%
旧手宮線 山側	黒書き（市民向け施設）	37	67%	26	74%	21	75%	37	55%	121	65%
	空地	4	50%	0	0%	0	0%	1	50%	5	45%
	小売店（販売店）＋コンビニ	4	57%	9	75%	6	86%	13	62%	32	68%
	小売店（販売店）＋コンビニ＋土産物店	4	57%	9	56%	8	89%	13	62%	34	64%
	銀行＋郵便局	0	0%	1	50%	4	80%	0	0%	5	71%
	銀行＋郵便局＋旧銀行の建物	0	0%	0	0%	4	36%	0	0%	4	29%
	遊戯店（ﾊﾟﾁﾝｺ店、カラオケ店）	1	100%	3	75%	0	0%	0	0%	4	80%
	赤書き（戦前の施設）	0	0%	0	0%	2	22%	2	25%	4	15%

表３　４つのゾーン内の施設数とゾーン内割合

	Ａゾーン（青）	Aｿﾞｰﾝ内割合	Ｂゾーン（紫）	Bｿﾞｰﾝ内割合	Ｃゾーン（茶）	Cｿﾞｰﾝ内割合	Ｄゾーン（黄）	Dｿﾞｰﾝ内割合	合計	
黒書き（市民向け施設）	**43**	**80%**	**51**	**93%**	**27**	**44%**	**106**	**73%**	**227**	**72%**
外国語看板	**11**	ｿﾞｰﾝ内割合	**2**	ｿﾞｰﾝ内割合	**12**	ｿﾞｰﾝ内割合	**12**	ｿﾞｰﾝ内割合	**37**	
＊(4カ国以上)	9	82%	2	100%	11	92%	11	92%	**33**	89%
＊(3カ国以下)	2	18%	0	0%	1	8%	1	8%	**4**	11%
青書き（観光系施設）	**11**	**20%**	**4**	**7%**	**35**	**56%**	**39**	**27%**	**89**	**28%**
＊博物館＋インフォーメーション	2	4%	0	0%	3	5%	2	1%	**7**	
＊飲食店	7	13%	4	7%	26	42%	28	19%	**65**	
＊土産物店	2	4%	0	0%	2	3%	4	3%	**8**	
＊宿泊施設（ホテル）	0	0%	0	0%	4	6%	3	2%	**7**	
赤書き（戦前の施設）	**14**	26%	**2**	4%	**14**	23%	**14**	10%	**44**	14%
施設数合計	**54**		**55**		**62**		**145**		**316**	

成果研究発表会で使用した表から

追加された課題設定である「旧手宮線の海側地区において『どの空間が観光空間の中心なのか』」という点に関しては、表３によって以下のように分析・結論付けられた。

「観光系施設」の割合が 56%であり、他のゾーンより高いということから、「Ｃゾーンがメインの観光空間」と一応の結論を決めた。そして、残りの３つのゾーンを否定する討論と分析が行われ、結論を補強することとした。その概要は次の通りである。

・Ａゾーンは、観光系施設数が少ない。市民向け施設のゾーン内割合が 80%になっていて、非常に高い。
・Ｂゾーンは、外国語看板が極端に少ない。観光系施設のゾーン内割合が、１ケタで少ない。博物館やインフォーメーションがまったくない。
・Ａ，Ｂゾーンは、メインの観光空間と言えないのではないか。
・ＣとＤゾーンには観光系施設数が多い。30 件以上ある。宿泊施設もここのゾーンだけである。飲食店も多い。
・Ｃ，Ｄゾーンの２つがメインの観光空間というべきではないのか。
・ＣゾーンとＤゾーンを比べると、観光系施設数はＣゾーンの方が少ないが、４軒の差しかない。全体の施設数からみるとそれほどでもない。ゾーン内割合ではＣゾーンが多い。
・Ｃゾーンをメインの観光空間とする。

高校生にここまでの分析を求めることは困難かもしれない。しかし、実際に使っている表は実数と割合でしかない。教師の方で表のフォーマットをあらかじめ与えることをするならば、高等学校においても可能な分析内容ではないかと考える。

３）発表

本学では、２年演習についての成果研究発表会が講義の最終日に予定されている。それが学部全体としての発表の機会となっている。

４月の講義開始時には、作成した地図を実際に掲示しつつ、全員で調査内容の発表を分担して実施することを想定していた。しかしながら、コロナ禍の状況ゆえに遠隔授業内における発表に変更となった。つまり、パワーポイントによる少人数で行う発表形式となった。インターネット(ZOOM)上による遠隔操作での発表・参加である。

履修学生の中には、途中から母国へ帰国した海外からの学生もおり、その学生との連携も模索しなければならない状況であった。そのため、発表原稿の原案を母国に帰国した学生に依頼し、それを国内にいる学生によって訂正・発表するという役割分担方式をとることとなった。とはいえ、当日の発表は２名だけでの実施となってしまった。

なお、次の図６は、成果研究発表会時に使用したパワーポイント 16 枚のスライドである。

図６-1　スライド１

図６-5　スライド５

図３を改訂した確認資料

図６-2　スライド２

発表時は４つの通りを「４つのストリート」という表現を使用

図６-6　スライド６

図３で使用したもの

図６-3　スライド３

写真１で一部使用した

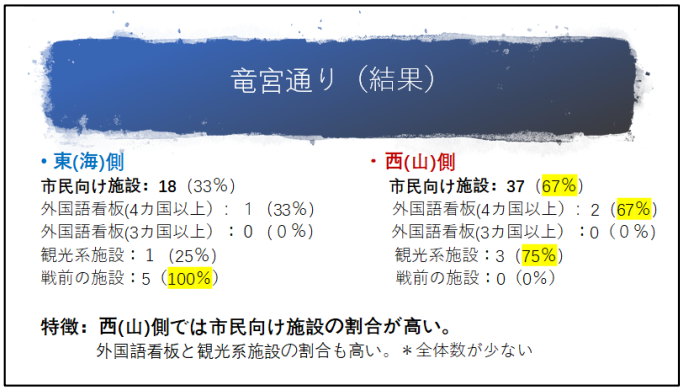


図６-7　スライド７

表２を分析し、文章化したもの

図６-4　スライド４

写真３で一部使用した

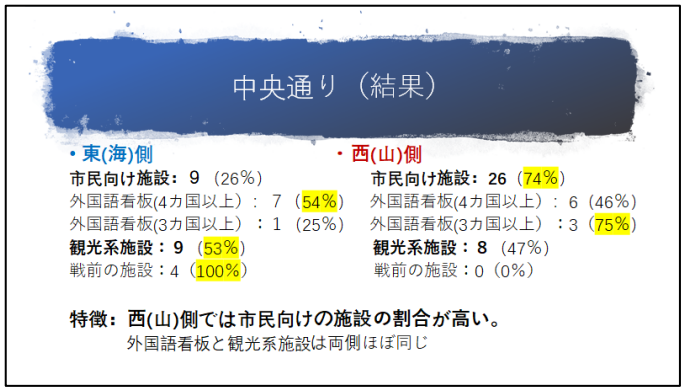


図６-8　スライド８

表２を分析し、文章化したもの

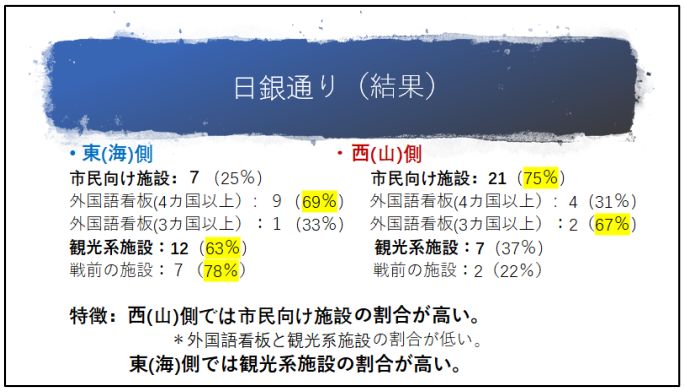


図６−9　スライド９

表２を分析し、文章化したもの

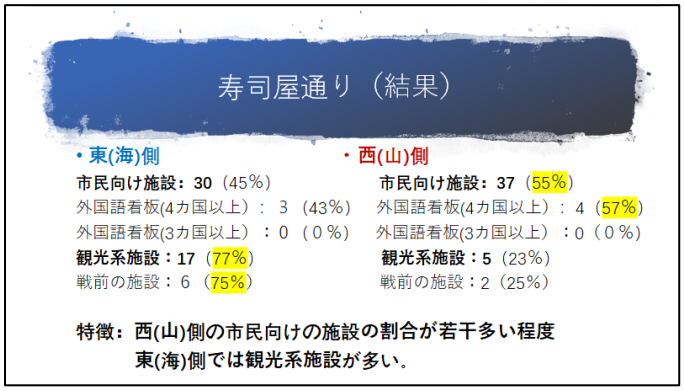


図６−10　スライド１０

表２を分析し、文章化したもの

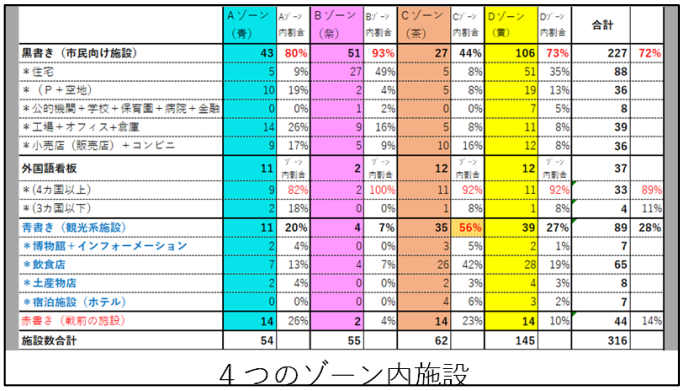
図６−11　スライド１１

図６−12　スライド１２

図４で使用したもの

図６−13　スライド１３

図５で使用したもの



	Aゾーン（青）	A/ゾーン内割合	Bゾーン（緑）	B/ゾーン内割合	Cゾーン（茶）	C/ゾーン内割合	Dゾーン（黄）	D/ゾーン内割合	合計	
黒書き（市民向け施設）	43	80%	51	93%	27	44%	106	73%	227	72%
＊住宅	5	9%	27	49%	5	8%	51	35%	88	
＊（P＋空地）	10	19%	2	4%	5	8%	19	13%	36	
＊公的機関＋学校＋保育園＋病院＋金融	0	0%	1	2%	0	0%	7	5%	8	
＊工場＋オフィス＋倉庫	14	26%	9	16%	5	8%	11	8%	39	
＊小売店（販売店）＋コンビニ	9	17%	5	9%	10	16%	12	8%	36	
外国語看板	11	ゾーン内割合	2	ゾーン内割合	12	ゾーン内割合	12	ゾーン内割合	37	
＊(4カ国以上)	9	82%	2	100%	11	92%	11	92%	33	89%
＊(3カ国以下)	2	18%	0	0%	1	8%	1	8%	4	11%
青書き（観光系施設）	11	20%	4	7%	35	56%	39	27%	89	28%
＊博物館＋インフォーメーション	2	4%	0	0%	3	5%	2	1%	7	
＊飲食店	7	13%	4	7%	26	42%	28	19%	65	
＊土産物店	2	4%	0	0%	2	3%	4	3%	8	
＊宿泊施設（ホテル）	0	0%	0	0%	4	6%	3	2%	7	
赤書き（戦前の施設）	14	26%	2	4%	14	23%	14	10%	44	14%
施設数合計	54		55		62		145		316	

４つのゾーン内施設

図６−14　スライド１４

表３で使用したもの

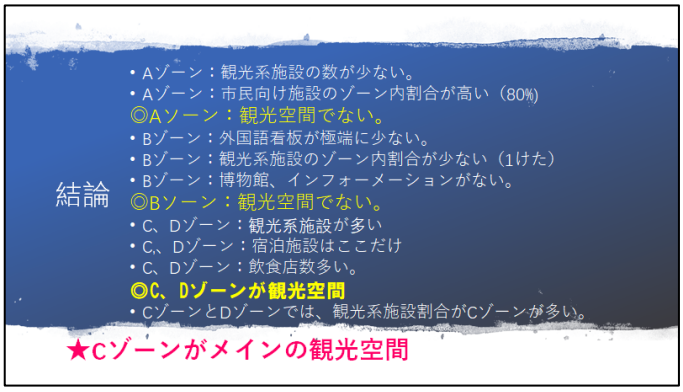


図６−15　スライド１５

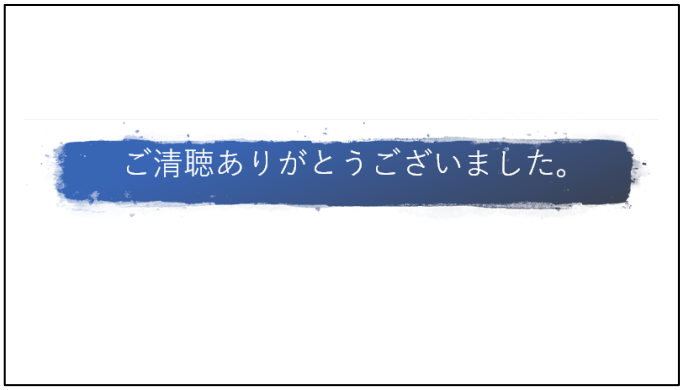


図６−16　スライド１６

成果研究発表会での持ち時間が、６分という短い時間ゆえにまとめる能力が要求された。それは学習指導要領が求める表現力ということになろう。さらに、協働作業が円滑に行われるという点も問われた。

特に後者については、問題が残った印象がある。発表当日の実際の動きは、前述の通り、５名中２名だけでの実施となってしまった。発表者１名、パワーポイント操作者１名のみでのものであった。参加者全員が発表後に意見アンケートを提出することにはなっていたが、残りの学生が積極的に発表時に関与できなかった状況であったことには違いない。

このような問題は、高等学校で実施する際に、授業者として大きく考慮、工夫を要するところであろう。

４　おわりに

本演習は、実際のフィールドワークをしつつ仮説を立てる、という方法の地域調査であった。しかし、課題追究という点をより重視するのであれば、学習指導要領にあるように､事前に仮説設定する方が望ましい。そして、そこから問題点を求め、課題解決の糸口まで見つけていくという方法がより良いものであると考える。また、行政などとタイアップするなどして、各組織に対して、提言できるのならばさらに良い授業となるのかもしれない。

本事例は、本学の大学教育として、フィールドワーク(現地調査)を重視したものである。それゆえに高等学校において実施する場合、そのまま利用できない部分も多々あると思われる。ただ、実施する方法としては､高等学校でも利用できるような簡単な形式である。

とはいえ、高等学校で実施予定の地理総合は２単位しかない。フィールドワーク(現地調査)を行うとするならば、半日(４時間)はほしいはずである。これは２週間分の授業時間となる。そして、仮説設定と整理・分析、発表などを前後２～３時間で実施しなければならない。

そのように考えるのであれば、時間的問題から、本演習で行ったフィールドワーク(現地調査)をそのまま高等学校では応用できない。ただ、述べてきた通り、本演習の事例は、学習指導要領の展開例に沿った方法となっている。学習指導要領が求める地理的技能を身に付けるための方法の１つであることに違いがない。

本事例が、今後の「生活圏の調査」実施に際し、高等学校「地理総合」担当教員のヒントになるならば幸いである。

【補注】

(1)須賀忠芳(2012)：「世界史未履修問題」の問題と高校地歴科「地歴基礎」新設への展望～「観光歴史教育論」を基底としながら、東洋大学学術情報リポジトリ観光学研究、第 11 号、p. 1

(2)須賀忠芳(2012)：前掲書、p. 1

碓井照子(2016)：新科目「地理総合」における地図/GIS リテラシー教育の在り方 （特集 学校教育における地図・地理情報の活用への現状と課題 ： 次期学習指導要領改訂に向けて)、日本地図学会　地図、第 54 号 3、p. 8

(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　地理歴史編、p. 35

(4)同上書、p. 44

(5)同上書、p. 45

(6)同上書、p. 60

(7)同上書、p. 66

(8)同上書、p. 66

(9)同上書、p. 66

(10)同上書、p. 66

(11)同上書、p. 67

(12)同上書、p. 66

(13)同上書、pp. 68-69

【参考文献】

1) 文部科学省(2019)：高等学校学習指導要領(平成 30 年告示)解説　地理歴史編

2) 須賀忠芳(2012)：「世界史未履修問題」の問題と高校地歴科「地歴基礎」新設への展望～「観光歴史教育論」を基底としながら、東洋大学学術情報リポジトリ観光学研究、第 11 号

3) 碓井照子(2016)：新科目「地理総合」における地図/GIS リテラシー教育の在り方 （特集 学校教育における地図・地理情報の活用への現状と課題 ： 次期学習指導要領改訂に向けて)、日本地図学会　地図、第 54 号 3

4)小樽観光協会『もっともっともっと小樽』小樽観光協会、2020

教育実践報告

新型コロナウイルス感染症の発生に伴う学内実習の取り組み
－保育所実習編－

岡部祐子*　高橋由美子**　林 二士***　山内太郎****

キーワード　：　保育士養成　保育実習　コロナ感染拡大下における学内実習

背景

保育者養成施設では、保育士資格等を取得するために必要な実習時間が定められており、本学科でも例年**表 1**のようなスケジュールで各種実習が実施されてきた。

しかし北海道地区は、全国的な新型コロナ感染症に対する緊急事態宣言の発出[1)]に先駆けて、2020 年 2 月より感染拡大予防への対応が呼びかけられた。呼応する形で、実習が予定されていた施設から、受け入れ中止の知らせが届くようになった。一方、短期大学は修養年限が短いことに加え入学翌年には就職活動を控えている。卒業年度前期には、すべての実習を終えていることが望まれる。

表１　本学科の実習スケジュール

学年	月	実習種
1	11	保育実習Ⅰ(保育所)
	2･3	保育実習Ⅰ(施設)
2	6	保育実習Ⅱ(保育所)およびⅢ(施設)
	8	幼稚園実習

以上のような経緯から本学科では、**表１**網掛け部分の保育実習Ⅰ(施設)および保育実習Ⅱにおいて、実習施設の確保についてめどが立たなかった学生を対象に、学内実習を行うことを選択した。経緯の詳細については、本誌の施設編を参照されたい。学内実習を行う選択について、保育者養成において実地で学ぶことの重要性を踏まえたうえでの苦渋の選択であったことを付記したい。

本稿では、保育実習ⅡおよびⅢについて報告を行う。

実践

Ⅰ．実施の概要

学生らの不利益とならないよう、関係機関の資料等[2)][3)]を参照し要件を確認するとともに、学科会議でも議論を重ね、承認された内容で実施した。

実施においては、科目担当である保育士および保育施設管理職経験者の教員 2 名を含む、障がい児支援に携わってきた教員、社会福祉を専門とする教員の計 4 名（筆者ら）が主に立案・担当した。

１．実施期間

2020 年 6 月 22 日～7 月 3 日のうち 10 日間

うち 1 日は、作成した指導案の実践を計画していたが、施設の受け入れ許可や感染拡大状況等の理由から日程が確保できなかった。

２．対象

新型コロナ感染拡大下において実習施設の確保についてめどが立たなかった学生 23 名

３．方法

オンラインによる演習および戸外活動

４．評価の方法

表２に示すように、保育士養成協議会北海道地区規定の評価表をもとに基準を満たす内容を計画に反映させて立案した。これにより、取り組みの目視による確認・提出物の内容によって評価できると考えた。

表２　評価項目と該当する内容

項目	評価の内容（該当する内容）
態度	意欲・積極性(授業・課題への取り組み) 責任感(課題の提出の期限・方法の厳守) 探求心(教材試作・指導案作成等に創意工夫・より良いものを求める姿勢) 協調性(対話や作業における礼儀・言動・気遣い・協同性)
知識技術	子どもの実態把握・発達理解(幼児の生活と遊びの探求) 一人ひとりの子どもへの対応(いざこざへの対応・ビデオ視聴による事例検討) ③計画から実施・評価反省までを体験する(計画―試行－省察―リライト→提出) 実習日誌の記録(保育実習Ⅰの日誌のリライト・保育の読み取り事例検討) 保育士の役割の理解(保育の営み・子どもが育つ家庭や地域を考える)
総合所見	実習を通した自己課題の発見と上記を総合して評価する

*札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授　**同 教授 ***同 講師 ****同 准教授（実施時科目主任・実習委員長）

Ⅱ.実施の内容

１．カリキュラム

カリキュラムの立案においては、シラバスに示す目的および到達目標、法令[3]の基準を基にした。（表３）

表３　目的・到達目標・法令の基準

目的	実習を通して、保育士として必要な知識・技能を身につける。この科目は、1年次の保育所実習の発展と位置付けられるので、学生には実際に現場に立つ卒業後の自分自身を想定しながら、より専門的に学ぼうとする姿勢が求められる。
到達目標	保育現場に立つ者としての自覚ある態度で取り組み、自分自身の課題を明確にする。 最大限有意義な実習を行い、保育者として必要な知識・技能をさらに高める。
法令	①実習Ⅰの目標をさらに深める ②保育者としての専門性を習得する ③計画から実施・評価反省までを体験する

２．スケジュール

（１）全体計画

Step１～３と総括によって学びの段階を整理した。表４は段階ごとに学生が経験[4]する内容である。

表４　学びの段階

段階	内容
Step 1	**内省による学びの構え** ・保育士・社会人に求められる姿勢や態度を考える ・記録からの保育の読み取り
Step 2	**子ども理解・保育の読み取り** ・子どもの実態把握・発達理解 ・一人ひとりの子どもへの対応 ・保育所保育の実際
Step 3	**実践と評価** ・教材の試作（ゲームの試行） ・計画―試行－省察―リライト→提出
総括	**保育所・保育士の役割の理解** **自己課題の発見**

（２）１日の計画

表５は、学内実習における１日のモデル・スケジュールである。ZOOMへの入室→挨拶→朝礼等、一定のルーティンを作って分かりやすく見通しを持たせるとともに、規律の維持を目指した。朝礼の時間には、当該時間に授業や巡回のない学科教員に参加を呼び掛けた。学生らへの適度な緊張感と勇気づけを意図した。

（３）実習課題について

いうまでもなく実習生にとって、１日ごとの実習課題を検討し掲げることは、その日の実習内容、つまり学生自身の経験[4]に大きく影響する。通常、実習期間に毎日立てる「本日の目標」について、本来であれば前日までに“自身の”目標を掲げることが求められる。しかし、事前にテーマや内容を提示するものの、初めて耳にする「学内実習」という形態、加えてオンラインで行う演習でどのようなことを行うのか、学生は予想しようもないため、今回は、演習内容によって達成しうる目標を教員が提示した。

表５　モデル・スケジュール

時間	内容
9：00	集合（８：５０～８：５５の間にログイン） ＊欠席は８：５０までに「電話」で担当者まで連絡すること 朝礼（必ず発言）と課題の提示
9：30	活動Ⅰ ・主に演習を含む講義・調べ学習 ＊テーマによってⅠとⅡが替わることがある
11：30	振り返り（個人・ブレイクアウト・セッション）小括
12：00	休憩
13：00	活動Ⅱ ・主に演習　　＊テーマによってⅠとⅡが替わることがある
15：30	振り返り（個人・ブレイクアウト・セッション）・講評と解説(全体)
16：20	学びの記録への記入・レポート作成(各自) 当日１８：００までに提出

表６　各日の実習目標

日	実習目標
1	1年次の保育実習を想起するとともに、学内実習での学びの構えを作る。
2	子ども理解の方法を学ぶ。 幼児期にふさわしい生活について考える。
3	子どもを取り巻く環境を理解する。 様々な保育について理解を深める。
4	子どもをよく見るということ、記録の重要性について学ぶ。
5	多様な保育について考える。保育士の仕事の実際について理解する。
6	児童発達支援について学び、子どもの育ち、子どもの育つ場は多様であることを理解する。 子どもの育ちを支えるということはどのようなことか、あらためて考える。
7	多様な保育・保育環境について考える。環境を通して行う保育とはどのようなことか、保育者の仕事の本質を理解する。
8	子どもの姿に応じたねらい・内容を考える。 実践可能な指導案を作成する。
9	保育士として勤務する実際について理解を深める。 自己課題を発見し改善への一歩を踏み出す。
10	立案した計画を実践・検討することで課題を見出す。(予定)

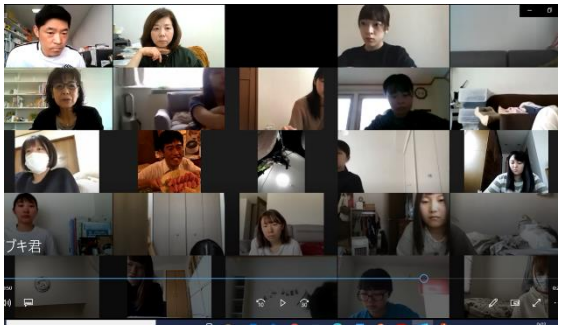
３．実践の具体的内容

【Step１】

実施内容(1日目)

オリエンテーションでは、学内実習の全体像を捉え、

主体的に臨めるよう学びの構えをつくることを目指した。ブレイクアウト・セッション等を駆使し、一人ひとりが発言することで、学び合う仲間がいることを意識できるようにした。



取り組みの様子

テーマである「内省による学びの構え」に向けて、日誌や文献を用いて、１年目の保育所実習で得た学びを想起することから始めた。用いた教材は、保育実習Ⅰの実習日誌、保育所保育の内容を示した資料である。

全日程の内容に即して事前に準備した文献を**表 7** に示す。実施段階での学生の興味・関心の方向性、学びの深まりに応じて都度用意したもの、用いないものもあった。

【Step２】

① **実施内容（2 日目）**

午前：発達心理を専門とする学科教員の講義を受けるとともに、発達別の映像教材を視聴した。

午後：「あたりまえはあたりまえか」をテーマに、文献を読み、グループごとにテーマを選んでディスカッションし発表した。
その後、安全・食育に関する先駆的な取り組みを行う保育実践の動画を視聴した。

② 実施内容(3 日目)

午前：戸外に出て「チャイルド・ウォッチング（子どもや親子を観察し記録する）」「おさんぽビンゴ」を行った。

午後：午前の活動の結果について発表した。
他学科の保育内容「環境」等を専門とする教員のフィールドでの実践研究をもとにした講義を受けた。

③ 実施内容(4 日目)

午前：「チャイルド・ウォッチングその２」として担当教員のご家族に協力いただき、2 歳児のお子さんがプレイルームで過ごす様子をライブ中継して観察した。母子分離の様子、別の教員の介入等を観察記録したのち、各場面について保育学・子ども学を専門とする教員が解説した。

午後：地域子育て支援に関わる NPO で運営管理を行う方の講話を聴き、保護者支援の必要性について検討した。その後、夜間保育の映像を視聴し多様な保育ニーズについて考察した。

【Step３】

① 実施内容（5 日目）

午前：公立保育園での勤務経験、地域の子育て支援事業に関わってきた教員が「公立保育所の役割・保育内容」について講義した。

午後：地域の保育園で勤務する卒業生が、保育実践を写真や動画を交えて紹介してくれた。紹介された活動の一つ「荒馬」について、活動の意図やもたらされる効果等についてグループで話し合い発表した。

② 実施内容（7 日目）

午前：保育士・幼稚園教諭・幼稚園園長の経験を持つ他の養成校の教員の講話を聴いた。子どもとのふれあい、ふれあいを通しての保育観の変容、保育者に求められる資質等について考える機会となった。

午後：「環境を通して行う保育」について、認定こども園での保育実践の動画から学んだ。
チャプターごとの気づきを記録し、その後、グループで結果を突合せ、考察を深めた。

③ 実施内容(8 日目)

午前：障がい児の支援の経験を持つ教員による、ライフステージを見通した発達支援についての講義を受けた。多様な発達の子どもへの生涯にわたる支援について考察した。

午後：これまでの講義や演習を踏まえて、設定保育指導案を作成した。対象は 4 歳児 18 人、活動は「お天気バスケット」(フルーツバスケットのお天気版)場所は保育室といった同一条件で、実践可能な指導案を個々に作成した。

夕方～夜：作成した指導案を担当教員 4 人で分担して添削指導を行った。指導を受けて指導案をリライトし提出した。添削は一度に限らず、学生が希望する限り応じた。

【総括】

指導案作成についての講評ならびに、事例を抽出して指導案の作成について解説した。

表７に示した文献をもとに、保育所保育の本質について考察し総括とした。午後は、学生が自身の学びを省察しプレゼンテーションを行った。

【特別編】

実施内容(6 日目)＊土曜日

児童発達支援施設で、療育を行っている保育士の講話を聴いた。多様な発達の姿を見せる子ども、柔軟なアプローチについて実体験を伺うとともに、学生らが保育実習Ⅰで出会った、障がいのある子ども、障がいが疑われる子どもへの支援についての疑問や適切な支援について質問し理解を深めた。

表７　演習に用いた資料

段階	文献および資料
Step1	『子どもとともに学び合う演習保育内容総論「保育所の一日」』岡部祐子　みらい
Step2－1	『あたりまえを見直したら保育はもっと良くなる』足立区教育委員会・伊瀬玲奈　学研
Step2－1	『エピソードでたどる排泄の自立と保育』水野佳津子・秋田喜代美・中坪史典　ひとなる書房
Step2－1	『人はこうして「食べる」を学ぶ』Bee Wilson 原書房
Step2－1	『子どもらしさを大切にする保育』師岡　章 新読書社
Step2－2	『遊びの保育の必須アイテム』加用文男　ひとなる書房
Step2－2	『ビンゴシート』　小笠原奏音 作
Step2－3	『Child　Watching 記録シート』
Step2－3	『遊び・育ち・経験「生きるためにあそぶ」』塩崎美穂　明石書店
Step2－3	『遊び・育ち・経験「遊びと遊び心の剥奪」』赤木和重　明石書店
Step2－3	『保育の中の小さなこと大切なこと』守永英子・保育を考える会　フレーベル社
Step3－1	『私たちのまちの園になる』松本理寿輝 フレーベル社
Step3－2	『あそんでまなぶ わたしとせかい: 子どもの育ちと環境のひみつ』佐治 晴夫 ・ 勝間田 明子他　みらい
Step3－3	『ヒダオサムの造形のココロ』ヒダオサム　チャイルド本社
総括	『人がすき 村がすき 保育がすき』近藤幹夫 ひとなる書房

結果および考察

Ⅰ．実施の概要について

１．スケジュールについて

（１）全体計画について

Step１～３および総括といった「実習の段階」を明示したことで、演習の意図が伝わりやすく、学生にとっても見通しが持てたようだった。各日とも集中して取り組んだことが記録からも読み取れた。

（２）１日の計画について

担当教員らが意図した通り、実習開始のルーティン、学科教員のオリエンテーションでの挨拶や内容に関するエピソード等のコメントをいただけたことは、規律の維持に付与した。

通信状況によって定時に入室できない場合、通常の授業であれば ZOOM への入室後にチャット等で教員に事情を伝えることで事足りる。しかし本取り組みでは学外実習でのマナー通り事前連絡を課した。学生らはそれに応え規約を順守した。

Ⅱ．実施の内容について

表５や「実施の具体的内容」で示した通り、各日とも午前・午後の 2 つの活動で構成されている。内容が若干不自然な並びになっているのは、招聘講師のスケジュール調整に制限があったためである。その Step 内であれば許容範囲とした。それぞれの講師・講話からより多くのことを学べるよう文献の読み込み等で準備した。また事後には内容を反芻できるようなワークを組み入れた。

こうした工夫によって、モチベーションの維持や学びの深まりを図った。

【Step1】【Step2-1】について

保育実習Ⅰの日誌を振り返ることから実習がスタートした。本学内実習が保育実習Ⅰではなく、保育実習Ⅱからであったことが救いであった。そうでなければ、「あたりまえはあたりまえか」などというテーマで議論することなど到底できなかったであろう。

【Step2－2】【Step2－3】について

3 日目には、戸外での演習を試みた。この頃はまだ感染リスクについて、様々な「専門家」といわれる研究者や医師による個人サイト等からそれぞれの見解が発信されており、日本中がコロナ感染への不安に覆われていた。唯一安全とされていたのが、戸外での散歩であった。また、通常の実習であれば、毎日くたくたになるまで子どもと遊び、自ら仕事を見つけて作業しているはずである。そ

れらの補完は難しいが、せめて外の空気を吸いながら子どもや子どもを取り巻く環境について考える活動をしてほしいと考え盛り込んだ。学生らの記録からは、気分転換となった、日中の子どもの数の少なさに驚いた、お散歩ビンゴでは改めて環境に目を向けた、といった記述がみられた。

4日目のライブ中継での観察について、「通常の実習であれば、ここまで一人の子どもを目で追うことはできないだろう」という学生の感想からもわかるように、学内実習であったからこそできた体験であった。多くの学生が心に残った経験として挙げていた。

3日目　戸外活動に用いたビンゴシート
出典は表7

4日目　ライブ中継での観察

【Step3】について

多様な人的資源を活用し、学生らの学びにつなげた。学科には複数名の保育経験のある教員がいるが、学生らはそれぞれの教員の保育観や子ども観に担当科目の中ですでに触れている。学科外の教員の保育観・子ども観や実践に触れることは新鮮であったと考えられる。また担当教員であっても通常の授業の中ではじっくりやれないようなテーマを取り上げることで、保育の新たな側面を見ることができたようである。実地で学ぶ魅力を凌駕することは難しいが、学生の質問等の多さから、その目的は一定程度達成されたことがうかがえた。

【保育の計画・実践】について

昨年度の報告者の実践[6]から、模擬保育のテーマ設定について、力量やモチベーションにばらつきがある場合、また作成した指導案について集団検討する場合は、同一テーマで作成する方が内容の濃い検討ができることが明らかになった。その経験から、同一テーマに絞って指導案を作成することにした。実践の見通しが立たないため、せめて添削を丁寧に行い、リライトするところまで指導した。翌朝、最も良くかけていた指導案について分析し解説を行った。学生の感想には、自分のとは全然違う、凄くよく架けていた等の記述がみられた。同じテーマで書いたからこそ、自身の案と比較しやすく改善にもつながりやすいことが推察された。

Ⅲ．学生発表から

【総括】では、それぞれの取り組みを振り返り、スライドを作成した。学生らの発表を観覧してもらうよう学科教員らに参加を呼びかけ、フォーマルな雰囲気の中で発表を行うことができた。

学生の印象に残った活動として、2日目の「あたりまえはあたりまえか」のグループワークと、4日目の「チャイルド・ウォッチングLIVE版」が多く挙げられた。いずれもコストのかかっていない、さりげない・日常のテーマである。前者は、通常の授業のなかでは取り上げづらいテーマであるため新鮮であったことが考えられる。また後者は、生身の子どもと触れ合いたいという欲求が掻き立てられたのではないかと想像する。

総合考察

1．学生における学内実習

学生らは、予想をはるかに超える真摯な姿勢で、学内実習をやり遂げた。以下は、最終日の学びの記録（実習日誌・原文ママ）の抜粋である。

> 学内実習は、始まるまではとても不安でしたが、毎日充実していて、あっという間に終わってしまいました。実際に子どもと関わったり、実践的な保育はできなかったりしたけど、質問力や話す力、保育の知識など、学内実習だからこそ身に着いたことや高められたものがあり、貴重な経験になりました。先生方がその時々に考えて実習をしてくれたので、とても多くのことが学べました。幼稚園実習が楽しみです。ありがとうございました。

おおむね、このような内容の記述がみられた。その時々にと書かれているのは、詳細な計画も立ててはいたが、学生らの学びの状況から微調整し内容の短縮や差し替えを行ったことを指していると思われる。特に最終日などは、前日の指導案を転記し、5段階の修正プロセスを解説していくというものだった。事前に用意できるものではなく準備には朝方までかかった。ライブ感あふれるといえば聞こえはよいが、れっきとした自転車操業といえる。

質問力は、裏の目標として学生に繰り返し伝えた課題である。オンラインの授業形式で、講話など受動的な内容が多いことから、どうすれば「主体的」な実習となるかと考え掲げることにした。

幼稚園実習が楽しみですという記述を読んで、心底安堵した。このような状況下で、腐らず投げ出さず、次の実習に気持ちをつないでくれたことについてである。

２．教員における学内実習

前述したように、学内実習は「実地で学ぶ」ことの価値・魅力には到底及ばない。また、オンライン授業という形態では出来ることが限定される。そのような条件下で学生が演習を通して成長したと感じられることを目指し試行錯誤しながら意味のある時間を創出しなければならなかった。

構想するにあたって、関連機関からの通達等を見ても、インターネットで検索を掛けてもどこにもヒントはなく苦慮したが、最終的には、以下のようなことに工夫して取り組んだ。

１．「型」をつくる：カタチ（前例）のないものだけに
２．「目標」を照らし続ける：隠れた目標も掲げる
３．「資源」を使い倒す：まず学内の資源から掘る
４．　教員自身の「養成観」の問い直し

４．について、「保育者養成において実習とは何か」、「そもそもどのような学生を育てたいのか」という課題に担当者自身が向き合った。「ああそうだ、私は、慣習を疑うことなく流れ作業のように保育する保育者にはなってほしくない」「離れがたい子どもと親の切ない気持ちに心を寄せてほしい」「その子を大切にするということはその子が大切にしていることを大切にできることだと気づいてほしい」など、ディプロマポリシー[7]には表すことのできない自身の養成観と向き合った。これらの「観」を映し出した２日目・４日目の内容が、学生たちにとって最も印象に残った内容として挙げられたことについて、驚くとともに、「養成観」を問い続けていくことの重要性を、切迫感をもって考える機会となった。

３．保育施設の立場からみた学内実習

一方、保育施設・職員には、学内実習はどのように映るのだろう。学内実習の実施に携わるとともに長期にわたり公立保育所の保育士を務めた経験をもつ教員に現場の思いとして以下の感想を寄せてもらった。

今年度、新型コロナウィルス感染症の影響により保育実習が中止となった学生も、学内実習を経て保育士資格を取得し、４月からはそれぞれの保育現場へと巣立っていく。実習を経験せずに保育者としてのスタートを切ることは、学生自身の不安要素の一つにはなるかもしれない。また、保育施設としては、保育に対するニーズの高まりと多様化に対応しえる即戦力となりうるような保育者を求めていることも否めない事実である。とはいえ、保育の営みというものは実践をとおして知識を深め、技術を高めていくものでもある。

学生にとっての保育実習は、これまでに学んだ基礎的理論や技術と実践を結びつける大変重要な機会である。保育施設においては、自分たちと同じ道を選び、将来の保育の現場をともに支えていく実習生の受け入れやその指導について、その役割を十分認識している。学生が実際の保育の場に身を置き、子どもと生活や遊びを共にすることを通して「生身の子ども」を肌で感じ理解を深めることや、保育者がどのような実践をしているのかを観察し、実習生自身にも保育者となるために必要な実践力の基礎を身に付けてほしいと願い実習指導を行っている。しかしながら、図らずもそれを体験できなかったという事態は、学生には一分の非もないことなのである。そのことは、多くの保育現場も承知のことと思う。そのうえで共に保育を営む若き保育者として受け入れるのである。

学内実習の対象となった学生の多くは、前述の学内実習のプログラムに真摯にどん欲に取り組んでいた。保育の現場に立つとき、その「真摯」な姿や積極的に学ぼうとする姿勢こそが、保育者としての成長を導いてくれると確信する。保育は「心」である。まっさらな素直な気持ちで子どもたちや保護者そして先輩保育者の前に立った時、その思いは必ず伝わり、わが園で「大切に育てていく存在」として受け入れられるものと思う。保育実習を担当する教員として、また、長年保育現場に携わっていた者として、学内実習を経て巣立つ学生に心からエールを送りたい。

今後も何らかの理由で保育実習が実施困難という状況に直面した場合のために、養成校ごとの対応にとどまらない検討の必要性を感じる。身近な部分では、大学付属幼稚園の認定こども園への移行は、0 歳から就学前までの子どもの保育が可能となり、学生にとっても身近に学びの場や子どもと触れ合える機会が増え、これまで以上に協力連携がとりやすい環境となり喜ばしいことである。また、本学が地域に根差した大学として、地域の保育施設及び子育て支援施設との関係づくりを通し、このような危機に面した際の協力体制を構築していくことも望まれることのひとつであろうと考える。

文中にも、今後の課題についての言及がなされているが、加えるとすれば、同じ地域で保育者養成を行う教員同士の情報共有、カリキュラムの開発、教材研究等が可能になると、より内容の濃い充実したカリキュラムとなり、担当する教員の負担は軽減されるだろう。

まとめにかえて

今回のコロナ禍ほどではないにしても、保育の営みにおいては、思いもよらないことが日常的に、また同時多発的に起こる。そのような時、保育者はどのように対処しているのか。

保育には他の領域、例えば看護領域のようなプロトコルがあるわけではない。保育者は、子どもを中心に据え、その場その時、その条件下での最適解を試行錯誤しながらふさわしい環境や活動を探り当てるのである。

今回の学内実習においても、限定された条件下において最適解を探った。しかしながら、保育士資格は、国家資格であり、取得したものの多くは子どもの育ちの重要な時期に関わることになる。単位を与えるものの責任は重い。総合考察３．で指摘されたように、学生には一分の非もないことなのである。この学生たちが臆することなく子どもに向き合えるよう、現場において温かく育てていただけるよう心から願う。

筆者はこれまでも、保育者のリカレント教育の重要性を考えてきた。今こそ、卒業生らが求める学び・現任者の成長を支援できるような態勢を整えるとともに、養成校の教員一人一人がそれぞれの分野と保育者養成・支援とを結び付けて教育力を磨いておくことが望まれる。

謝辞

まずは、ご多忙の中、本取り組みにご協力いただいた講師の方々に心より感謝申し上げます。また、オリエンテーション等に参加し学生を励まし勇気づけてくださった教員の皆様にお礼を申し上げます。最後に、学内実習に真摯な姿勢で取り組んだ学生の皆さんを誇りに思います。学びの場はともに創られることを再確認することができました。記してお礼を申し上げます。

註および文献

1）内閣官房　新型コロナウイルス感染症対策
https://corona.go.jp/emergency/

2）厚生労働省子ども家庭局保育課　令和２年３月２日通達
https://www.hoyokyo.or.jp/coronavirus2020.3.2.pdf

3）指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について 厚生労働省

4）後の実践知につながるような自分の意思で蓄積する能力となる「経験」の意。

5）全国保育士養成協議会 HP 資料
https://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/

6）岡部祐子「模擬保育の実践で何を育てるかー学年別課題設定の試みを通してー」札幌国際大学 教師・教育実践研究. 第３号. 単著. 2020. 42-43

7）幼児教育保育学科が掲げるディプロマポリシー
① 子どもの安全を守るための適切な配慮ができる学生
② 子どもの発達段階にあった保育ができる知識と技術を身に付けている学生
③ 子どもの健やかな育ちのために、必要な保護者支援ができる学生
④ 保育者の社会的な使命を自覚し、責任ある行動をとることができる学生
⑤ 保育者に求められる態度・姿勢と、社会人に必要な教養を身に付けている学生
⑥ 地域の国際化をふまえ、価値観の多様化を理解し、差別のない多文化共生の態度を身に付けている学生

教育実践報告

新型コロナウイルス感染症の発生に伴う学内実習の取り組み
―施設実習編―

山内太郎*　林二士**　高橋由美子***　岡部祐子****

キーワード　：　保育士養成　施設実習　コロナ感染拡大化における学内実習

１．はじめに

いわゆる指定保育士養成校には、その教育課程において必修科目の設置など一定の基準が定められているが、実習科目もその一つである[(1)]。ただ「実習」をどのタイミングで行うかは養成校間で異なっており、それがまたその学校を特色づける面も持っている。本学科の場合「保育実習Ⅰ」は1年次の11月と2～3月にそれぞれ10日間の保育所実習と保育所以外の福祉施設における実習（以下、施設実習と呼ぶ）が行われていた。

そのため2020年の2～3月に実施を予定していた施設実習は、新型コロナウイルス感染症の影響が直撃することとなった。集団感染（クラスター）発生のリスク回避のため、実習生の受け入れは困難とする施設が相次ぎ、軒並み中止を余儀なくされた。これにより当該科目を履修していた85名の学生のうち7割弱にあたる58名が予定していた実習を行うことができなかった。むろんこうした事態は本学においてのみならず全国の保育士養成校で起きたことだったと思われる。

これに対応するため厚労省は事務連絡文書を発出している[(2)]。そこには「実習施設の確保が困難である場合には、年度をまたいで実習を行って差し支えないこと。なお、これらの方法によってもなお実習施設の代替が困難である場合、実状を踏まえ実習に代えて演習又は学内実習等を実施することにより、必要な知識及び技能を修得することとして差し支えないこと」との見解が示された。厚労省は在学中の学生の修学等に不利益が生じることがないようにするための取り扱いだとするが、そうだとするならばやや疑問が残る。同文書では養成校に対して「実習中止、休講等の影響を受けた学生と影響を受けていない学生の間に、修学の差が生じることがないよう配慮する」ことを求めているが、そうであるならば年度をまたいだ実習を行うのではなく、一律に学内実習を行うように取り扱ったほうが理に適うだろう。ここには「修学の差が生じる」ことと「修学等に不利益が生じる」ことが混同されているように見えるが、背景には保育士という国家資格の質の担保をどうするかという問題もあったのだと思われる。本稿ではこれ以上深入りしないが、いずれにせよこの取り扱いは養成校側にかなり大きな負担を負わせることになったといえる。特に大きく二つの課題があった。

一つは実習を具体的に実施する時期についてである。「年度をまたいで実習を行って差し支えない」というのは、年度末に予定していた実習が中止となった以上、物理的にそうするしかないことではある。しかし、すでに次年度の実習スケジュールが決まっている（本学科では6月中下旬に10日間の保育実習ⅡまたはⅢ、8月中旬からは3週間の幼稚園教育実習が控えている）中で、そして授業回数を 15 週間分確保しなければならないという学年歴の中で、さらに卒業年度の一年間の中で、いかにして10日間の実習を行う「隙間」を見つけることができるのかが問題となる。

もう一つは「実習に代えて演習又は学内実習等を実施すること」といったときの、その具体的な内容についてである。厚労省からの事務文書では「当該養成施設において必要な単位もしくは時間を履修し卒業した者は、従来どおり、保育士資格を有すると認められる」とされ、言及しているのは単位／時間数確保についてのみであった。また厚労省はその後、多くの問い合わせがあった事項に関するQ&Aを提示しているが、学内実習の具体的内容については「時間数や内容については実習シラバスと同内容にすること」と記載されているのみで、やはり具体的な言及はなかった[(3)]。もちろん緊急的な対応が求められる中で、学内実習の内容について「縛り」をきつくすると養成校の身動きが取れなくなってしまうという懸念があったのだろう。とはいえ実際のところ、「実習シラ

*札幌国際大学短期大学部幼児教育保育学科 准教授　**同 講師 ***同 教授 ****同 准教授（学内実習全体コーディネーション担当）

バスと同内容の学内実習」を実施するというのは相当困難な作業である。特に施設実習の実習先は多岐にわたっているため[(4)]、実習先となる施設種別ごとに対応した内容を学内実習として用意することは不可能である。結局これは学内実習として実現可能な落としどころをどこにするかという問題でもあるが、この判断も養成校側に任されている。

本稿の目的はこうした問題を抱えつつも本学科の“年度をまたいだ施設実習”がどのように展開されたかを記録として残すことにある。後述するが、学内実習は実施までに新型コロナウイルス感染症の影響で二転三転することになる。その詳細については対外的にはあまり大っぴらにしないほうがよいという意見もあろう。しかし“コロナ禍”によって本学の保育士養成がどのような影響を受けたのか記録しておくことは、後年になって当時の保育士養成の対応を検証する際の重要な史料になる可能性がある。また、学内実習はあくまで実習先が確保できなかった時の代替措置とされている。したがって今後再び学内実習を行うことがあるかは不明だが、それでもその可能性がある以上、今回の内容を踏まえてより適切な学内実習のあり方を考える必要はあるだろう。そのための材料として本稿は一定の役割を果たすと考えた。

次節ではまず、年度をまたいだ施設実習が実施までどのように企画・検討されたのか概略を整理する。続く第3節及び4節では学内実習の具体的な内容を検討する。最後に全体を振り返って見えてきた課題について若干の考察を加えたい。

２．施設実習実施をめぐる展開

（１）学外実習の実施に向けた取り組み（3〜5月の状況）

先述のとおり58名の学生が施設実習を積み残して2年生となり、新年度を迎えることとなった。この時点で考えられていた対応は、春学期の間に学外で10日間の施設実習を行うということであった。とはいえ2020年度の本学科2年次春学期のスケジュールは極めてタイトであった。新型コロナウイルス感染症の影響で5月まで授業が開講されなかったことに加え、6月に10日間の保育実習Ⅱ・Ⅲを予定していたため、春学期が終了するのは8月19日であった。その5日後には3週間の幼稚園教育実習が始まり、それが終了したら秋学期が始まる。気温の下がる秋以降にコロナ禍が終息するという見通しは当時全く立っていなかったため、何とか春学期中に済ませておきたいというのが本学科の当初の方針だった。そこで授業実施期間中に並行しながら5〜7月に学生を分散させて実習期間を配置し、実習学生は実習期間中を公認欠席扱いとして、補講や課題によって補うということになった。そのため3月末から保育実習Ⅰ担当教員4名で手分けをして実習施設へ電話による依頼をした結果、4月7日の時点で58名中57名の実習先を確保できた。

しかしこの方針はすぐに変更を余儀なくされる。5月に入っても感染状況が収まらないということで実習先から受入れのキャンセルが相次ぐようになり、5月20日の段階で39名の学生の実習先が決まっていない状態になった。この時点で春学期に全員の施設実習を終了させることは不可能となった。最終的に実習実施に至ったのは58名中17名で、残りの41名の学生は春学期中に実習を終えることはできなかった。

（２）学内実習の検討と学外実習との組み合わせ（6〜11月の状況）

先述したように夏季休業期間中はすでに幼稚園教育実習の予定が入っているため、ずれ込んだ施設実習は秋学期開始以降の実施にならざるを得ない。ただ、この時期になってしまうと新型コロナウイルス感染症の状況に左右されるため実習を学外で行うことはリスクが大きかった。仮に感染状況によって学外実習がキャンセルになると、別の時期で受け入れてもらえる施設が見つかる保証はない。そのため科目担当者の議論ではすでに6月の段階で10日間の学内実習によって終了させることが適当であるとの判断となった。卒業年度である短大2年生にとって、秋以降実施する実習の中断は資格取得の可否に直結してしまう可能性があるためである。しかし、その際問題となったのは日程の確保であった。公認欠席扱いで授業と並行して10日間の学内実習を実施するためには、教員が同じ時間を確保する必要があるが、実際にそれは不可能であった。そこで採られた方法は、週末や祝祭日を利用して10日間分の日数を賄うというものだった。ただし、秋から冬にかけてはすでに休日にも入試業務や各種行事が予定されているため、その合間を縫ってスケジュールを立てる必要がある。表－1にみるように、実際に検討してみると学内実習は年末までかかることが判明したが、結局この案は現実的ではないとして採用されなかった。第一に担当する教員の負担が重すぎるということがある。すでに予定されている週末の学内行事に

学内実習が加わると、教員の休日出勤の日数は膨大になる。第二に年末まで隙間なく学内実習を組んでしまった場合、仮に学生が体調不良等で欠席した場合の代替措置をとる余裕がなくなることが懸念された。またこの間に緊急事態宣言の発令があった場合等の対応が必要となる可能性もあり、学内実習を長いスパンで設定するとそうしたリスクを高めてしまう可能性がある。そして第三に、特に 10 月以降の間隔のあいたスケジュールで、学生がモチベーションを維持できるような学内実習のプログラムを考案できるのだろうかという問題もあった。そもそも 10 日間分の施設実習の学内実習とはどのような内容となるかの検討も十分でない中、学生と教員ともに集中力の切れた消化試合となってしまう危険もある。

表－1　6月時点で検討された学内実習のスケジュール

	土曜日	祝日	学内行事	実習候補日
9月	19日			①
		21日		②
		22日		③
	26日		オープンキャンパス	④
10月	3日			⑤
	10日		音療実習／保護者懇談会	
	17日		音療実習	
	24日		オープンキャンパス	⑥
	31日		わくわくフェスティバル	
11月		3日		⑦
	7日		音療実習	
	14日		特別入学・外国人留学生入学	
	21日		音療実習	
		23日		⑧
	28日		推薦入学	
12月	5日		入学センターイベント	⑨
	12日		音療実習	
	19日		推薦入学	
	26日			⑩

そこで提案されたのが 9～10 月にかけて 5 日間の学内実習を行い、11～12 月にかけて 5 日間の学外実習を行うというハイブリット型の実施方法だった。学内実習については日程をできるだけ集中させたほうがよいという方針のもと、教員、学生ともに負担が大きかったが祝祭日や土日を返上で行う非常にタイトな日程が組まれた。学外実習を行う 5 日間は公認欠席扱いになるが春学期の案と同様に補講や課題で補うこととした。もちろん学外実習を行う場合は感染状況によってはキャンセルになるリスクがある。しかし、上記の理由で 10 日間の学内実習を行うのは困難であるため、5 日間の学外実習を確保すべく、実習中止となった施設を中心に受け入れの依頼をすることとなった。夏季休業中に担当教員 4 名で手分けして電話依頼をした結果、8 月中旬には学内実習に該当している 39 名全員の実習先が確保できた[(5)]。ハイブリット型の実施にめどがつき、ようやく学生に実習の日程を伝えることができたのは一か月前の 8 月 20 日だった。また、これらの作業と同時並行で学内実習の具体的な内容についても考える必要があったが、外部講師への依頼等日程調整は 9 月に入ってからも続いた。9 月の学内実習の内容については次節で述べるが、11 月以降に控えている 5 日間の学外実習の実施を想定したものとして検討、設定された。

（3）学外実習の中止に伴う学内実習の再実施（12 月）

9 月の学内実習は全員が無事に終了し、また 11 月から始まった学外実習も順調にスタートしていた。しかし 11 月中下旬あたりから道内の新規感染者数が 200 名を超えるようになり、一気に状況が変化する。11 月 20 日の段階で 13 名の学生の実習がキャンセルになり、年末の冬季休業期間に学内実習を行うことが検討され始めた。年末年始の学生のスケジュールを抑えておく必要があったため、11 月 24 日には学生に日程未確定のまま、年末は学内実習に備えて空けておくようにとの連絡をすることとなった。そして実施が確定し実際の日程が 12 月 19 日と 23～25 日の計 4 日間であることを学生に伝えられたのは 12 月 7 日であった。日程を 4 日間にせざるを得なかったのは外部講師依頼の日程調整に時間がかかってしまったということに加えて、感染予防の観点から大学自体が 12 月 25 日をもって全校閉鎖となるという情報が直前になって入ったためでもあった。これについては厚労省が示している「保育実習実施基準」[(6)] に則り、学内実習合計 9 日間を「おおむね 10 日間」に解釈することとした。9 月の実習では学外実習を行うことを前提に内容を設定していたため、12 月の学内実習の内容を考えることは非常に困難であった。具体的内容は第 4 節で述べるが、そもそも予定していなかった学内実習が急きょ企画・実施することになり、全体の内容が確定したのはわずか 2 週間前というギリギリの運営であった。

以上、ここまでみてきたように、年度をまたぐことになった本学科の施設実習は、学外実習の実施を目指しつつ、新型コロナウイルス感染症の影響を受けながら学内実習の実施を余儀なくされ、かつ実施形態や実施時期をめぐって二転三転をしながら何とか終了までこぎつけた

というのが実際のところである。そのため、学内実習の具体的な中身については事前に十分検討されたとは言い難い。しかし当時は、それでも科目担当教員によって利用できる資源を最大限に活用しながら展開したといえる。次節以降でその具体的な内容についてみていく。

3. 9～10 月の学内実習の内容について

秋学期の授業に重ならないように日程調整をしなければならず、また実習期間をできるだけ集中させるために、連休や土日を返上した日程を組んだ。その結果、学生も教員ともに授業を挟んで 13 連勤となる状況（9 月 21 日から 10 月 3 日まで休みなし）となったが、感染状況が拡大して予定が変更になるリスクを減らすためにはやむを得ないということで実施に至った。以下、実習の具体的内容を示していく。

（1）実習の概要

①実施期間

2020 年 9 月 21 日（月）・22 日（火）・26 日（土）・27 日（日）・10 月 3 日（土）の 5 日間

②対象

新型コロナウイルス感染症の影響のために実習施設の確保ができなかった 2 年生学生 39 名

③方法

初日のみ対面で実施し、2 日目以降はすべてオンライン形式で行った。

（2）カリキュラム

カリキュラムの立案においては、シラバスに示す目的および到達目標、卒業認定・学位授与の方針との関連を基にした。

表－2　目的・到達目標・法令の基準

目的	保育所・各種児童福祉施設での実習を通して保育士として必要な知識・技能を身につけ、学内における学習と関連付けて学ぶ。特に実習後の学習への動機づけをする。（シラバスより） ＊学内実習の実施の一義的な目的は、資格取得に必要な実習日程の確保であるが、5 日間の施設実習（実地）を補完し、効果をより高めることである。
到達目標	保育所・施設での実習で単位の認定が行われる。従ってそれぞれの実習先で充実した実習を行うことが最大の目標である。さらに 2 年次での発展学習への課題を明確にすること。（シラバスより） ＊下線部を踏まえると、5 日間の実習が 2 年次終盤になることから、保育実習Ⅱ・幼稚園実習の日程を除き、できる限り早い時期に行うことが求められる。
方針	「保育者に求められる態度・姿勢と、社会人に必要な教養を身に付けている学生」

（3）実習の目標と内容

実習の目標と内容については、2018 年 4 月の厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について（子発 0427 第 3 号）」にある別添 1 資料の「保育実習Ⅰ」と立花直樹（2019）を参考にして作成した。（表－3）

修得目標の達成を 5 日間でするのではなく、「実地で学ぶ＝学外実習」ことを意識して学内実習の内容を組み立てることとした。

表－3　実習の目標と内容

	修得目標	実習内容
1	施設の役割と機能を具体的に理解する	・実地で学ぶ ・ドキュメンタリー映画 ・調べ学習 ・グループワーク ・レポート作成
2	観察や子どもとの関りを通して子ども（利用者）への理解を深める	・実地で学ぶ ・当事者による演習・体験談から考察する
3	既習の教科の内容を踏まえ、子ども（利用者）の保育および保護者への支援について総合的に学ぶ	実地で学ぶ 保護者の体験談から学び考察する
4	保育の計画、観察、記録および自己評価等について具体的に理解する	実地で学ぶ セッションへの参加・指導案の策定
5	保育士の業務内容や職業倫理について具体的に学ぶ	実地で学ぶ 卒業生の体験談から学び考察する

（4）評価

評価については以下のように設定した。これは保育実習の評価表を参考に作成した。（表－4）

表－4 学内実習での評価項目

評価項目	
態度	責任感（課題の提出の期限・方法の厳守） 協調性（対話や作業における礼儀・言動・気遣い・協同性） 積極性（授業・課題への取り組み） 礼儀（活動のなかでの言葉遣い、態度） 探求心（調べ学習の取り組み・指導案作成等での創意工夫・より良いものを求める姿勢）
技術 知識	施設への理解と知識（課題・レポート） 個人指導への配慮（〃） 集団生活への配慮（〃） 生活環境への配慮（〃） 指導内容の理解（〃）
評価 総合	実習を通した自己課題の発見と上記を総合して評価する

※（　）は学内実習でも評価しうる内容

(5) 実施内容

実施内容は、カテゴリーからテーマを設定し、それに基づき考案した。実習内容により学外の講師、当事者、現場で働いている卒業生を招聘した。(表－5)

1 日目は、オリエンテーションとして、実習全体の目的と概要、5 日間のスケジュールと学外実習について、学内実習の諸注意、評価の観点について確認した。また学内実習に参加する学生同士のコミュニケーションを図る目的から、自己紹介を兼ねアイスブレイク的に施設実習体験談を話した。それをもとに、各自による実習の課題を明確化した。

2 日目は、保護者の心理と支援ニーズについて学ぶことを目的とし、障害のある子どもを育てられた保護者の方の講話を聴き、また調べ学習として資料「障害のある子どもを産むということ」を読みワークシートを完成させた。

3 日目は、施設保育士の業務について学ぶことを目的とし、児童養護施設に勤務する卒業生の講話を聴き、質疑応答をした。また支援技術として「献立・買い物・調理」に注目し、演習「今日のばんごはん」として、限られた予算内で決められた人数分の晩ご飯の献立を考え、実際に調理し、それをもとにレポートにまとめた。「食事」をテーマに限られた条件の中でより良い養護をどのように達成するのか考え実践した。

4 日目は、自己課題の発見を目的に 3 日目の演習の取り組みの発表をした。また施設養護の支援の実際について学ぶとともに入所児童の抱える困難について思いをはせることを目的に視聴覚資料を通して考察した。

5 日目は、子どもの権利・児童福祉について学ぶことを目的とし、「ヤング・ケアラー」ついて講話を聴いた。また総括では、「実習全体を振り返り、保育者になるにあたっての自分の課題を明確にする」をテーマに、これまでの取り組みを整理し、実習の成果と課題をみんなの前で報告し合った。

表－5　実習内容

日程	カテゴリ	テーマ	実習内容	担当講師
1日目	障害児・者施設	・施設実習での学びの構えをつくる ・障害理解・障害者支援について学ぶ	・オリエンテーション 実習目標の明確化(学内・学外) 調べ学習 ・障害者福祉のエッセンシャル 当事者の語り 質疑応答 ・レポート（学びの記録）	学外講師
2日目	障害児・者施設	・保護者支援について学ぶ	・講話　　質疑応答 ・課題 「保護者の心理の理解と支援ニーズ」 （ワークシート） ・学びの記録	学外講師
3日目	児童養護	・児童養護施設および保育士の業務について学ぶ ・演習「生活支援技術」	・卒業生の講話 児童養護施設での保育の実際を学ぶ ・援技術「献立・買い物・調理」 ・レポート（学びの記録）	卒業生
4日目	児童養護	・児童養護施設での支援の在り方について学ぶ ・演習による自己課題の発見	・ドキュメンタリー映画 「隣る人」の鑑賞 内容：様々な事情で家族と一緒に暮らせない子どもたちの「家」での歳月を綴った映画から、子どもの傍らにいることの意味を考える。 ・３日目の取り組みの発表 ・レポート（学びの記録）	学科教員
5日目	総括	子どもの権利・児童福祉について学ぶ	・レクチャー 「ヤング・ケアラーとは」 子どもの権利・児童福祉の再考 ・5 日間の学びの成果と自己課題についてのプレゼンテーション ・レポート（学びの記録）	学外講師

(7) 1 日の実習の流れ

表－6　モデル・スケジュール

時間	内容
9：00	集合（８：５０～８：５５の間にログイン） ＊欠席は８：５０までに「電話」で担当者まで連絡すること 朝礼（必ず発言）と課題の提示
9：30	活動Ⅰ ・主に演習を含む講義・調べ学習 ＊テーマによってⅠとⅡが替わることがある
11：30	振り返り（個人・ブレイクアウトセッション） 小括
12：00	休憩
13：00	活動Ⅱ ・主に演習　　＊テーマによってⅠとⅡが替わることがある
15：30	振り返り（個人・ブレイクアウトセッション） ・講評と解説(全体)
16：20	学びの記録への記入・レポート作成(各自) 当日１８:００までに提出

表－6 は、学内実習における 1 日のモデル・スケジュールである。ZOOM への入室→挨拶→朝礼等、一定のルーティンを作って分かりやすく見通しを持たせるとともに、規律の維持を目指した。朝礼の時間には、当該時間に授業や巡回のない学科教員に参加を呼び掛けた。学生らへの適度な緊張感と勇気づけを意図した。

通常、実習期間に毎日立てる「本日の目標」について、本来であれば前日までに“自身の”目標を掲げることが求められるが、学内実習では、演習内容によって達成しうる目標を教員が提示した。

・あらかじめ送付するものと、ZOOM チャンネルやメールで配布するものがある。

・配布資料や参考資料、記録や作成した指導案は、すべて保存しておくこと。

4. 12 月の学内実習の内容について

12 月の学内実習は、第 2 節で触れたとおり年末の押し迫った段階で急きょ実施が決定されたため、その内容が十分検討されたとは言い難い。特に 9 月の段階で学内実習としては一定の区切りをつけたこともあって、同じ学生にどのような内容のプログラムを提供するか非常に苦慮したといえる。したがって以下に見るように 9 月の学内実習にさらに学びを積み上げていくというよりもカリキュラムや評価の方法は 9 月の内容と重ならざるを得なかった [(7)]。

（1）実施の概要

①実施期間

2020 年 12 月 19 日（土）、23 日（水）～25 日（金）の 4 日間

②対象

11～12 月に予定していた 5 日間の学外実習がキャンセルとなった学生 13 名

③方法

オンラインによる演習で行うこととし、9 月と同様に午前 9 時開始して 16 時 20 分に終了予定で実施した。

④評価の方法

9 月学内実習の評価項目（表－4）に準じる

（２）実施の内容

①カリキュラムと実習内容

実習の目的や到達目標は 9 月の学内実習と同じ内容となっているが、9 月の段階で「実地で学ぶ」としていた部分を 12 月でどのように補うかが課題となる。表－7 のとおりそれぞれの目標に合わせて実習内容を設定していくこととしたが、本学の卒業生や障害当事者の方に講話の依頼をするなど、担当教員の個人的なつながりを活用して何とか実施にこぎつけることができた。

表－7 実習の目標と内容

	修得目標	実習内容
1	施設の役割と機能を具体的に理解する	・卒業生（施設保育士）の講話（12/23AM） ・上記講話をもとにした調べ学習（12/23PM）
2	観察や子どもとの関りを通して子ども（利用者）への理解を深める	・当事者の講話・演習から考察する（12/24PM）
3	既習の教科の内容を踏まえ、子ども（利用者）の保育および保護者への支援について総合的に学ぶ	・調べ学習・グループワーク・レポート作成（12/19AM） ・障害当事者の講話、意見交換等を通して、支援について考える（12/24PM） ・実話に基づく映画の視聴を通して支援者の役割について考察する（12/24AM） ・学びの成果を発表することで実習を総括する（12/25PM）
4	保育の計画、観察、記録および自己評価等について具体的に理解する	セッションの実際を動画で観察し指導案の立案と添削指導を受ける（12/19PM）
5	保育士の業務内容や職業倫理について具体的に学ぶ	・卒業生（施設保育士）の講話（12/23AM） ・児童福祉領域の最新の知見を学び考察する（12/25AM）

②実践の具体的内容

・1 日目（2020 年 12 月 19 日）

オリエンテーションでは 4 日間のスケジュールを確認するとともに、前回学内実習の振り返りと今回の学内実習の位置づけについて確認をした。そのうえで、午前中は 3 日目に視覚障害者の方に外部講師として登壇していただく予定であったため、その事前学習の時間に充てた。「視覚障害者と転落事故について」というテーマで現状と課題を調べる内容とした。午後は、障害のある子どもの運動遊びについて受講し、それを基に「非定型発達の子どもを含む幼児の活動」を想定した指導案作成と紹介および添削を行った。

・2 日目（2020 年 12 月 23 日）

午前中は施設の役割と機能を理解することを目的に、障害者支援施設職員として勤務している本学卒業生に登壇していただき、施設職員の業務の実際について講義いただいた。また、ざっくばらんな質疑も行われ、有意義な時間となった。午後は障害者差別問題に対する理解を深めるため、ドイツや日本の優性思想の歴史的展開につ

いて視聴覚資料などを通して学んだ。

・3 日目（2020 年 12 月 24 日）

「支援者に求められる資質とは何か」というテーマに基づいて、午前中は障害者とその介助者の交流と関係のあり方を描いた映画[8]を視聴した。午後は視覚障害者で自身も障害者支援事業所を運営している方に登壇いただき、視覚障害者の生活の実際と盲導犬に関するお話をいただいた。学生は 1 日目の事前学習の内容を踏まえて、視覚障害者の世界という今まであまりなじみのなかった話の理解を深めることとなった。

・4 日目（2020 年 12 月 25 日）

学内実習の最終日ということで、より包括的な内容を設定したいと考え、本学科の児童家庭福祉の非常勤講師に依頼して、児童家庭福祉の最新の動向について講義をしていただいた。また、午後は 9 月の学内実習の時と同様に、グループワークによって 4 日間の学びの成果と総括を発表する内容であった。

（3）小括

9 月の学内実習が児童養護にかかわる内容の比重がやや多かったのに対して、12 月では障害児者福祉にかかわる内容が多くなり、全体を通してのバランスが取れたという評価もできる。ただこれも教員の個人的な人間関係のつながりによってたまたまそのようになったというだけで、あらかじめそのような意図があったわけではなかった。また、この 4 日間の内容が適切なものであったのかどうかについては現時点で評価はできないが、担当した教員たちで用意できる精いっぱいの内容であったことは間違いないことであった。

5. まとめにかえて

本稿の目的は、新型コロナウイルス感染症の影響による制約を受けながら、年度をまたぐことになった施設実習がどのように展開してきたかを記録として残すことであった。そこでは施設実習の実施に当たって養成校側の相当な苦労があったことが見て取れた（もちろん学生も相当な苦労があった）が、本学科の事例がコロナ禍における保育士養成校の対応として一般化できるわけではない。しかし他方でそれは、コロナ禍によって直面させられた問題ではあったが、むしろ従来からあった実習科目の課題がコロナ禍によって顕在化したようにも思われた。そこでここまでを振り返って、実際に施設実習を実施していく中で見えてきた課題についてあらためて考えたい。

（1）教科目としての「保育実習Ⅰ」の担当者の仕事とは何か

一つは本学科における実習実施に向けた実務上の課題である。保育士養成のカリキュラムについて定めた厚労省の文書「指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について」（雇児発第 1209001 号）によれば、教科目の必修科目として「【保育実習】」に位置づけられるのは「保育実習Ⅰ」と「保育実習指導Ⅰ」である[9]。この場合「保育実習指導Ⅰ」が学内における事前事後指導を行う科目に位置づき、科目担当として配置された教員が学生に対する講義および演習を行っている。しかし「保育実習Ⅰ」については学外実習を行うことを前提としているため、教員は便宜的に実習先からの評価表を参照して最終評価を行うということはあるものの、教科目としての単位数分の内容を担当するわけではない。なお保育実習Ⅰ最終評価の評点については本学科では慣例的に保育実習指導Ⅰ担当教員（4 名）が担ってきた[10]。

ところが学内実習ということになると、実際に教授する科目として考えなければならない。その場合、担当者には、実習日程の調整や全体の内容をどう構成するかという企画の検討、事前資料の作成・印刷、外部講師を招へいするのであればそのコーディネートといった事前準備をすることが求められる。本学科の例でいえばそれに加えて、休日を返上しての実習当日の運営や実習プログラムの進行、学生の記録の添削や評価など、全体を通して相当の負荷がかかるものであった。

結果的に今回はそのすべてを保育実習指導Ⅰ担当教員の 4 名が行うこととなったが、問題として指摘しておくべき第一は、短大あるいは学科として上記内容の業務を誰が担うかの議論がないまま、なし崩し的にそれが行われていたということである。否、厳密にいえば議論はあったのだが、にもかかわらず具体的な支援策も示されず教員のボランタリーな活動に依存したまま行われたということである。学内実習実施の可否は学生の保育士資格取得に直結することであり学科として最も優先すべき事項の一つといえる。それがこのような曖昧かたちで進められたのは養成校としての危機管理意識、ガバナンスに大きな問題があったと言わざるを得ないだろう[11]。

さらに関連して第二に、従来から「実習科目」には業務責任の所在が曖昧なシャドウワークが多いということも今回あらためて浮き彫りになった。たとえば実習先を

選定し、電話で依頼、内諾を得るといういわゆる事務作業的なものを本学科では実習指導担当教員が行ってきた。実習先の担当者が不在の場合は再度電話をかけなおす必要があったり、先方からの電話で教員のその他の業務が中断になる場合あるなど、コロナ禍以前から非常に煩雑な作業であるとの声は担当者間で出ていた。本稿で見てきたように、今回は例年以上に「電話がけ」をする頻度が高くなり、学内実習を担当した教員はこの作業に膨大な時間を費やすことになった。他学ではかかる作業を実習助手や副手と呼ばれる科目担当教員以外の者が担っている場合が多く、科目担当教員の教育活動として位置づけられているわけではない。この作業を教員が行う必要がなくなるだけで、今回の学内実習の内容を検討する時間をもっと確保できたといえるだろうし、これはコロナ禍以前から本学科の教育力を大きく阻害していた要因であったともいえよう。

これらの実務上の課題は、コロナ禍が収まれば解決するという問題ではない。今後のことを見据えて、例えば本学心理学科子ども心理専攻における保育実習との連携や住み分けなどを考えていくためにも、あるいはその先にある本学「実習センター構想[12]」の実現のためにも、喫緊に解消する必要のある課題といえよう。

(2) 保育実習で施設実習を行う意味とは何か、を誰が問うのか

今回最も困難だったことは時間が差し迫った中で学内実習の内容を考えなければならないことであった。しかし他方で、十分な時間的余裕があれば満足のいく学内実習の内容となったのかというとどうなのだろうか。今回の経験によって痛感したのは、そもそも我々はこれまで教科目として施設実習の具体的な内容をどれくらい考えていたかということであった。そしてそれは本学科固有の問題や怠慢ではなく、日本の保育士養成カリキュラムが直面している課題ととらえる方が適切だと思われる。

例えば戦後日本の保育士養成カリキュラムの変遷をたどると、保育実習に割かれている時間は大幅に削減されてきたことがわかる。阿部（2016）によると、1952 年には保育実習（当時は総合実習）20 単位が定められていたが、1962 年に 10 単位、1970 年には 4 単位となった。その後 1991 年に実習に関する事前事後指導（1 単位）が単位化され、2001 年に事前事後指導を含めて 7 単位、2010 年に 9 単位（事前事後指導 3 単位）となっている。このような大幅な削減の背景には幼稚園教諭免許との併有が目指されたことがあったという。「幼保一元化」は 90 年代になって少子化対策として具体的に進められたが、その構想自体は 1960 年代に登場している。それは少子化問題とは別に高度成長期における都市部と農村部の保育需要の違いを背景に導入の検討が進められてきた経緯がある[13]。そして養成校側もこのような流れを基本的に受け入れてきたのだが、「大学（短期大学を含む）での幼稚園教諭免許と保育士資格の併有を可能かつ容易にすることを優先してきた結果、保育所以外の児童福祉施設保育士養成カリキュラムの掘り下げが弱い、養成カリキュラムの内容が幼稚園保育所の保育内容に偏りがちである」（立浪 2016）という指摘がされるなど、保育士の専門性をめぐって特に施設保育士の位置づけは揺らいできたといってよい。そしてこの傾向は近年強まっているといえるだろう。例えば山内（2014）は「子ども・子育て支援新制度」によって、それまでの幼稚園教諭養成においても保育士養成においても共通の概念であった「養護と教育の一体としての保育概念」が、「保育」と「教育」という意味合いを持ったいわば幼児教育重視の路線へと進んでいることに警鐘を鳴らしている。また、高橋（2016）によると保育士養成校や保育現場職員に対する大規模アンケートの調査の結果、保育士資格を領域別に分けるべきという意見がみられ、その多くは幼稚園と保育所の統一資格と施設保育士の二つに分けるべきというものだったという。

こうした状況が進んでいる一方で、施設実習を積極的に位置づけようとする議論はあまり見られない。もちろん CiNii などで検索すると、例えば施設実習を行った学生に対する調査結果から施設実習の意義を見出そうとしている研究などは多くみられる。しかしそれは幼保一元化の流れに抗して施設実習の存在意義に言及するというよりは、保育所保育士を目指す学生にとっても「人間の幅を広げるもの」として評価しているものが多いようである。ここでは今後の保育士養成カリキュラムに施設保育士養成を意識した内容をもっと盛り込むべきか否かという議論をする余裕はないが少なくとも次のことは指摘できるだろう。すなわち保育士養成カリキュラムのあり様は少子化問題や幼保一元化といった政策的な意図に過度に引っ張られるのではなく、学問的な裏付けを伴ったかたちで行われるべきであり、その方向性を議論しリードしていくのは養成校教員の役割だということである。

自戒を込めて言えば、我々は保育士養成のあり方にもっと腰を据えて向き合う必要があり他人事でいてはいけないということだろう。

青木（2017）は「現状における養成教育の質と教員の関係では、たとえば日本保育学会加盟者が少ないことからしても、保育領域を自らの専門領域として意識して携わっている者が少ないのではないか」と痛烈に指摘するが、それは施設実習の位置づけはもとより保育士の専門性の議論に曖昧さが残るのは養成校にいる教員たちの姿勢も影響していたということでもあろう。保育士養成校に長年勤務していながら「自分は保育士養成は専門外」などといっていてよいのかあらためて考えるべき時に来ているのだと、今回の学内実習の経験は我々もそのことを考えさせることになったといえよう。

【脚注】

(1) 戦後の保育士(保母)養成課程の変遷を検討した立浪(2016)は、1948年児発第105号児童家庭局長通知「保母養成施設の設置及び運営に関する件」がその嚆矢であると指摘する。そこにはすでに実習科目が示されており「保育、育児、教護、栄養、音楽、遊戯、お話、絵画、制作等に関する研究及び実習を所長の指定する、児童福祉施設病院保健所等において保母実習生として行ふこと」とある。また、阿部（2016）によると、保育士養成課程における「実習」の位置づけについて、明治期から今日に至るまで実習科目が養成課程の要であったという。

(2) 厚生労働省子ども家庭局保育課事務連絡（令和2年3月2日付）

(3) 厚生労働省子ども家庭局保育科事務連絡（令和2年6月15日付）

(4) それぞれの学生が予定していた実習先は児童養護施設、障害児入所施設（福祉型・医療型）、発達支援センター（福祉型・医療型）、児童心理治療施設、母子生活支援施設、障害者支援施設など様々な施設種別に分かれていた。

(5) 当初41名の学生が学内実習の該当者だったが、うち2名がその後科目履修を取り消したため39名分となった。

(6) 厚生労働省雇用均等・児童家庭局長通知（雇児発第1209001号）の「（別紙2）保育実習実施基準」によれば、保育実習Ⅰは4単位でおおむねの実習日数は20日とされているが、保育所又は幼保連携型認定こども園或いは小規模保育A・B型及び事業所内保育事業における実習を2単位、それ以外の施設における実習2単位としてされている。本学及び多くの保育士養成施設ではこれをそれぞれ「おおむね10日間」として運用している。

(7) もっとも9月も12月も同じ保育実習Ⅰであるという意味では目的や到達目標が重なることは当然であるともいえる。ここではそういった検討をする時間もなく、前回の学内実習の内容を踏襲せざるを得なかったことを課題として指摘しておきたい。

(8) 視聴したのは2011年のフランス映画『最強のふたり』(原題はIntouchables) エリック・トレダノとオリヴィエ・ナカシュ監督

(9)「保育実習Ⅱ」と「保育実習指導Ⅱ」及び「保育実習Ⅲ」と「保育実習指導Ⅲ」は選択必修科目となる。

(10) 実習期間中に学生の実習先を訪問する「実習巡回指導」も厳密には科目における教員の役割といえるが、本学科では科目担当だけでなく学科教員全員で行っている。これは前掲(6)の文書にある「保育実習の実施に当たっては、保育実習の目的を達成するため、指定保育士養成施設の主たる実習指導者のみに対応を委ねることのないよう、指定保育士養成施設の主たる実習指導者は、他の教員・実習施設の主たる実習指導者等とも緊密に連携し、また、実習施設の主たる実習指導者は、当該実習施設内の他の保育士等とも緊密に連携すること」という内容に則ったものである。

(11) もちろん学内実習を実際に担当した教員はそれなりの使命感を持って真摯に取り組んだが、業務に対する正当な評価を行う仕組みがないままであれば本田（2011）のいう「やりがい搾取」的な構造と何ら変わらないと言えるだろう。それは最終的には使命感のあった教員の疲弊と不満を招き、ガバナンスの機能不全へとつながる。

(12) 本学では幼児教育保育学科と心理学科子ども心理専攻の2つの学科で保育者養成を行っており、その業務の重複を合理的に解決する必要は両学科の科目担当教員間で共有されていた。「実習センター」は両者で構想されているアイディアだが、まだ具体化には至っていない。

(13) 高田（2017）は高知県と東京都の例を示し、保育所と幼稚園の“偏った施設整備”の状況を描いている。また、当時の自民党政権サイドでかなり具体的に幼保一元化の構想が進められていたという。

【参考文献】

1) 立花直樹（2019）：施設実習の位置づけ 、施設実習（MINERVA はじめて学ぶ保育）、名須川知子/大方美香監修、pp1-52、ミネルヴァ書房

2) 立浪澄子（2016）：我が国における保育者養成制度の歴史、保育学講座４保育者を生きる専門性と養成、pp189-

208、日本保育学会
3）阿部和子（2016）：実習―保育者養成の現状とこれから、保育学講座４保育者を生きる専門性と養成、pp241-264、日本保育学会
4）本田由紀（2011）：軋む社会-教育・仕事・若者の現在、河出書房新社.
5）高田文子（2017）：戦後保育制度の確立と展開第３節、日本の保育の歴史、汐見稔幸ほか編著 pp313－331、萌文書林
6）山内紀幸（2014）：「子ども・子育て支援新制度」がもたらす「保育」概念の瓦解、教育学研究第 81 巻第 4 号
7）高橋貴志（2016）：保育士養成―保育士養成の現状とこれから、保育学講座４保育者を生きる専門性と養成、pp. 209-223、日本保育学会
8）青木紀（2017）：ケア専門職養成教育の研究　看護・介護・保育・福祉　分断から連携へ、明石書店