

平成 30 年度

研究紀要

奈良県立教育研究所

研究論文 目次

石井 宏典

地域の人権課題に対応する教育制度としてのノンフォーマル教育の可能性
—識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働が見られる事例の検討から—

2

荒木 篤人

「考え、議論する」道徳科の指導

13

石井 宏典・竹村 謙司

次世代型教員養成の在り方に関する予備的考察
—高校生を対象とする奈良県次世代教員養成塾受講生への質問紙調査等の結果から—

32

地域の人権課題に対応する教育制度としての ノンフォーマル教育の可能性 —識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働が見られる 事例の検討から—

副所長 石井 宏典

Ishii Hirofumi

要 旨

増加するニューカマーの人々の日本語習得の問題が顕在化する中、地域における公的な日本語学習の場の保障が求められている。本稿では、ニューカマーの日本語習得という地域の人権課題に対応する教育制度としてのノンフォーマル教育の可能性を考察し、その要因を明らかにすることを目的として、日本語教育と識字教育の境界を越え両者が連携・協働した事例について、関連する先行研究の文献調査及び関係者へのインタビュー調査の結果を分析資料として用いて検討した。その結果、ニューカマーの日本語学習ニーズが高まる地域において、識字運動を担った主体が日本語習得の問題を地域の人権課題と捉え、識字学級を日本語学習の場として提供することを決断し、行政との協議、いわゆるアドボカシー（政策提言）を実行することによって、ニューカマーに対する公的な日本語学習の場となるノンフォーマルな教育制度としての日本語講座を新たに創出することが可能であることが示唆された。

キーワード： 識字学級、地域日本語教室、連携・協働、アドボカシー

1 はじめに—問題の所在と研究目的・方法—

1980年代以降、新たに来日した外国人、いわゆるニューカマーの人々が増加しており、彼らの日本語習得の問題が顕在化している。特に、ニューカマーの成人を対象とする日本語学習の場としては、ボランティアの人々が運営する地域の日本語教室（以下「地域日本語教室」という。）に依存している状況がある。そうした地域日本語教室では、開催場所や指導者・ボランティアの確保といった運営基盤に関わる深刻な問題を抱えている場合も少なくない。一方、被差別部落の成人非識字者を対象とする識字教室（以下「識字学級」という。）は、1960年代以降、多くの被差別部落で設置されてきた。識字学級は、部落解放運動との密接な関係を背景に、運動体と行政との協働ともいえる形態で実施されるケースもあり、その場合には、開催場所や指導者の確保等の面において、行政から一定の財政的支援が行われてきた。

こうした地域日本語教室で行われる日本語教育や識字学級で行われる識字教育は、いずれも日本におけるマイノリティの言語や文字等のリテラシーの保障という点、更には、学校教育システム外で組織された教育活動としてのノンフォーマル教育（non-formal education）

という点で共通する部分の多い近接領域である。したがって、両者がもつよさや課題を共有し検討を行うことで、それぞれの取組が更に充実する可能性があると考えられるが、これまで、日本語教育と識字教育の境界についての議論や、両者の連携・協働に関する検討はほとんど行われていない。¹⁾以上の問題状況を踏まえ、日本語教育と識字教育の境界を越えた、両者が連携・協働した事例の検討を通して、ニューカマーの日本語習得という地域の人権課題に対応する教育制度としてのノンフォーマル教育の可能性を考察し、その要因を明らかにすることが本稿の目的である。

そこで、本稿では、奈良県A市立B総合会館（以下「B総合会館」という。）の取組を事例として取り上げる。なぜなら、本事例では、識字学級の中にニューカマーを対象とする日本語学習を導入し、その後、新たに地域日本語教室を誕生させた事実が確認できるからである。

研究の方法として、識字教育及び日本語教育に関連する先行研究の文献調査を行うとともに、B総合会館の関係者へのインタビュー調査を行い、²⁾その記録を分析資料として用いた。

2 日本における非識字者について

義務教育の普及率が極めて高い日本において、当然に、すべての国民が識字者であり、非識字の問題は存在しないという「常識」が、圧倒的多数を占める識字者の側に定着していると思われる。このような「常識」に多くの国民が絡めとられることで、非識字者の存在自体が不可視化され、非識字者の側が、声を挙げてこの問題を提起することが困難となり、その解決を遅らせてしまう危険性がある。

では、日本における非識字者の実態はどのような状況にあるのだろうか。1948年と1955年に行われた文部省（当時）の「日本人の読み書き能力調査」以降、全国的な識字に関する調査が行われていないため、実態を正確に把握することは困難である。しかし、日本弁護士連合会（2006）によれば、1994年時点で、戦後の新学制での義務教育中退者数126万6631人、就学免除者数25万735人、旧制での義務教育未修了者数8万8203人の総合計160万5569人の義務教育未修了者が存在すると指摘している。また、この他、不登校や長欠の児童生徒、形式的な義務教育修了者、ニューカマーを含めた在日外国人等で文字の読み書きができない者等を含めれば、更に多くの成人非識字者が存在していると推測することができる。

以上から、今日の日本社会において、一定数の非識字者が存在していることは明らかであり、そうした人々の学習の機会が十分に保障されていないとすれば、深刻な基本的人権の侵害であると言えよう。こうした認識に立って、これまで様々な成人非識字者に対する識字教育が行われているが、先駆的な取組の例として次の二つの潮流がある。³⁾

一つは、公立中学校の二部授業として実施されている夜間学級、いわゆる、夜間中学校がある。ここでの学習対象者は、義務教育未修了者とされるが、実態としては、それら以外にも、在日コリアンや中国帰国者等を中心とする、日本語を母語としない者が多く在籍しており、より一般的な識字教育として展開されている。

今一つは、部落解放運動と密接な関係を維持しつつ取り組まれてきた、被差別部落における識字学級がある。ここでの学習対象者は、そうした部落解放運動との関係性から、基

本的には、被差別部落の非識字者に限定される傾向がある。

これらの内、識字学級は、部落差別という被抑圧状況の中で、文字を奪われ非識字者とならざるを得なかったという認識に立ち、部落解放運動を通して行政機関に学習権の保障を求めることで誕生させてきた経緯を踏まえれば、ニューカマーに対する日本語学習の場や機会の公的保障の問題を考える際の参考となる部分があると考えられる。

3 識字学級について

まず、識字学級の全国的な設置状況について見てみる。

元木ら（1992）によると、1990年の全国隣保館連絡協議会（以下「全隣協」という。）の調査報告から、全国で全体の28.1%にあたる262館の隣保館⁴⁾において、識字学級が開催されており、各府県に設置されている全ての隣保館の内、識字学級が設置されている隣保館の比率（以下「実施率」という。）が40%を超えているのが、大阪の91.5%を最高に、奈良、福岡、熊本、京都、香川、佐賀の7府県であり、実施率が高いのは、近畿・九州地方に集中していると指摘している。しかし、識字学級は、必ずしも隣保館のみを会場として行われてきたわけではなく、社会教育施設としての公民館や集会所⁵⁾で実施されている例も見られ、そこでの全国的な開催状況は明らかにされていない。また、全国の被差別部落の中には、部落解放運動に対する考え方の相違から隣保館の設置を求めなかったところもあり、結果として隣保館が設置されなかった地区もある。こうした隣保館未設置地区の実態も不明であることから、先の全隣協の調査結果が、全国の被差別部落における識字学級のすべての実態を示すものではない。この点について、森（1995）によると、全国の被差別部落では600を超える識字学級が開催されているとの指摘がある。こうした指摘を踏まえると、全国的に見れば相当数にのぼる識字学級が設置されていると見てよいだろう。

次に、識字学級が誕生した歴史的経緯や背景等について見てみる。

識字学級のルーツは、元木ら（1992）によれば、1963年12月に福岡県行橋市の被差別部落で開設された開拓学校であるとされる。福岡県の筑豊産炭地帯から始まった識字運動は、部落解放運動の担い手の育成という側面が強まり、部落解放運動における教育運動として位置付けられるようになった。実際、部落解放同盟が主催する各種の集会、例えば、1969年の部落解放全国婦人集会（当時）で、識字運動分科会が設置され、そこでの活発な討議を契機に全国各地で識字運動の組織的展開が見られるようになっていく。識字運動と部落解放運動との関係について、森（1995）は、「識字は解放運動の原点であり、識字の活動は、たえず部落解放運動と結びつけて捉えられてきた」と指摘している。したがって、識字学級での学習は、部落差別という被抑圧状況を自覚的に認識し、部落差別によって奪われてきた文字を自らの意思で奪い返すことを通して、部落差別の解消、部落解放の実現という社会変革に参画する主体を育てることにあつたと言える。

4 地域日本語教室について

2008年度末における日本の外国人登録者の実態は、『平成21年版出入国管理』（2009）によると、総数は221万7426人で過去最高を記録し、前年同時期と比べて6万4453人（3.0%）増加し、総人口の1.74%を占めている。1998年度末と比較すると70万5310人

(46.6%)増加し、この10年間で約1.5倍になっている。この背景には、1980年代以降の経済活動のグローバル化の進展、出入国管理及び難民認定法（以下「入管法」という。）が1990年に改正され、ブラジル人等の日系南米人の来日促進やアジアを中心に研修生・技能実習生の受け入れが拡大したことに伴ってニューカマーの人々が増加したと考えられる。

こうした、日本語を母語としないニューカマーの人々にとって、日常生活や就労等の場面で使用する基礎的な日本語を習得することは、日本社会の中で人間らしく生きていくうえで必要不可欠のものである。したがって、彼らが居住する身近な地域社会において、基礎的な日本語を学習する場や機会が公的に保障されることが求められる。

しかし、米勢（2006）によれば、ニューカマーの人々を対象とした、基礎的な日本語を学習する場や機会の公的保障は十分とは言えない状況にあり、それを補完するものとして、ボランティアの人々によって運営される、地域日本語教室が存在していると指摘している。この地域日本語教室が抱える課題について、野元（1995）は次のように指摘している。その一つは、「遅れている条件整備の中で最も問題だと思われるのは、日本語学習の支援をボランティアに依存する自治体が多いこと」であり、今一つは、「日本語教室の場所の確保に苦勞しているボランティア・グループが少なくないこと」である。

また、石井（2010）は、「多くの日本語教室が外国人に日本語・日本文化を教えることを目的とした従来の日本語教育の枠組のまま運営されており、相互の対等な関係での対話が生まれにくい」と指摘している。

こうした、日本語の指導者・支援者や学習場所の確保等の問題、更には、学習目的や方向性の問題については、地域日本語教室の運営基盤となる部分の課題であり、これらの課題への対応を検討するうえで、識字学級の取組が参考となると考えられる。それは、識字学級が、開催場所や指導者・支援者の確保等の面において、行政から一定の財政的支援が行われてきた点、そこでの学習が教えるものと教えられるものという関係を絶対的・固定的なものとならず相互対話的な学習形態として取り組まれている点が見られるからである。

そこで、次章において、識字学級の中にニューカマーを対象とする日本語学習を導入し、その後、新たに地域日本語教室を誕生させたB総合会館の取組を事例として取り上げ、識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働に至る経緯とそれを可能にした要因等について考察することとする。

5 B総合会館の事例

(1) A市内の識字学級の概要

A市は、人口71,266人（2009年11月現在）の中核的な都市である。A市内には、C地区・D地区・E地区の三つの被差別部落があり、いずれも、1969年の同和対策事業特別措置法（以下「特措法」という。）に基づいて同和地区指定を受けている。各地区には、部落解放同盟奈良県連合会（以下「奈良県連」という。）の支部が組織され、支部運営を主導する支部長がそれぞれの支部で選任されている。『A市同和行政のあゆみ』（2003）によれば、1970年代から大規模な地区改良事業が行われており、ほぼ同時期に関連事業として、被差別部落の非識字者を対象とした学習の場として識字学級が開設されている。各地区の識字学級の開設状況を整理すると次のようになる。

学習場所については、いずれの地区においても新設された隣保館であり、C地区とD地区は1978年に、E地区は1970年に開設されている。E地区では、地区改良事業の実施に先立って1966年から1971年にかけて住宅改善事業が行われ、同地区の一部が分離・独立しB団地が形成された。同団地に奈良県連のB支部が新たに組織され、支部長にY氏が就任している。ここでの識字学級については、1983年にB町公民館を会場に始められ、その後、1988年に新設されたA市立B解放青少年会館へ会場を移している。

B解放青少年会館は、部落差別撤廃へ向けて広く一般市民に対しても開放し、活用の幅を広げることを視野に入れ、1992年にB総合会館と名称変更されている。このB総合会館には、館長1名、係長1名、児童厚生員1名、同和地区子ども会指導員1名の行政職員が配置されている（2008年当時）。また、地域の実情に即した運営を行うためにB総合会館運営委員会⁶⁾が設置され、多様な地域住民代表の意思を反映させるシステムが確立している。しかも、B支部長が会長として最終決定の責任を負うということが明確にされるとともに、実際の運営上においても、B支部長であるY氏がリーダーシップを発揮していることがB総合会館の特徴である。なお、B総合会館の識字学級では、先述した識字学級の学習形態の特徴である、教えるものと教えられるものという関係を絶対的・固定的なものとしてせず相互対話的な学習形態として取り組まれている。

ここで、A市の識字学級の実施状況を詳しく見てみる。A市市民部人権施策課のデータを基に、2002年度から2006年度の実施状況を整理したものが表1である。ただし、B総合会館については、かつて、識字学級として取り組まれていたが、1992年10月から奈良県教育委員会の「在日外国人日本語講座開催事業」（以下「日本語講座」という。）として、ニューカマーを対象に実施されている。（詳細は後述。）

表1 A市識字・日本語教室の実施状況(2002～2006)

年 度	2002年度		2003年度		2004年度		2005年度		2006年度		合 計		
	実施回数	参加者数	実施回数	参加者数	実施回数	参加者数	実施回数	参加者数	実施回数	参加者数	実施総回数 (①)	参加者総数 (②)	平均参加者数 (②/①)
B総合会館	166	1,530	168	1,722	168	1,722	106	2,005	84	1,354	692	8,333	12.0
C隣保館	24	148	24	163	12	60	8	40	—	—	68	411	6.0
D隣保館	24	176	24	177	12	177	12	83	12	77	84	690	8.2
E隣保館	—	—	—	—	12	140	12	81	12	126	36	347	9.6

(注1)A市市民部人権施策課からデータを入手し、筆者が作成。
(注2)学級閉鎖等で当該施設からの報告がない場合等は「—」と表記した。

この表からは、実施回数、参加者数、1回当たりの平均参加者数のいずれにおいても、B総合会館の数値が最も高いことが分かる。また、参加者数の推移を見ると、B地区の日本語講座は、2006年度に県からの委託費の削減に伴う実施回数の減少に伴って参加者数が減少しているものの、それまでは増加傾向が続いており、他の三つの識字学級の参加者数については、横這いか、若しくは減少傾向にあることが分かる。

こうした実態について、地域住民の福祉の向上と人権啓発のための住民交流・差別解消の拠点と位置付けられている隣保館の主催事業として評価した場合、B総合会館の日本語講座の取組は地域のニーズや課題を踏まえた、しかも、施設の機能を有効に活用した事業と見ることができる。

(2) 識字教育と日本語教育との連携・協働について

B総合会館の識字学級に日本語学習を導入する契機となったのは、一人の外国人女性Z

さんの日本語の学習保障の問題であった。しかもそれは、閉鎖中の識字学級を再開するという事に始まる。1978年にフィリピンから来日したZさんは、A市内の男性と結婚し同市内で生活するようになった。その後、長女を出産し、E地区にある保育所に子どもを預けることになる。日本語は少し話せるもののローマ字しか書けないZさんは、子どもの様子について保育士と情報交換するための連絡帳には、ローマ字を用いながら苦労して記入していた。この保育所は、同和保育の視点を重視した取組を積極的に推進しており、人権意識の高い職員が多かった。そうしたZさんの状況を知った保育士の一人が、保育所での日本語学習を呼びかけたところ、Zさんもこの提案を受け入れ、子どもの昼寝の時間を使ってひらがなを学ぶようになった。

その後、Zさんの長女の小学校入学に際して、保育所とB総合会館の児童厚生員との間で行われた情報交換の中で、先述した事情が報告された。その際、保育所側からは、B地区で識字学級が行われているのであれば、是非ともZさんに日本語を学習する場として提供して欲しいという要望が出されたため、この児童厚生員は、Y氏に一連の事情と保育所からの要望を報告している。しかし、当時（1989年）は、B地区の識字学級が閉鎖中であったため、Y氏がE地区の識字学級の指導者であった地元小・中学校の同和教育推進教員に協力を依頼し指導者を確保したうえで、1989年10月から識字学級の再開を決定した。再開されたこの識字学級において、B地区住民とともにZさんを受け入れることになった。

再開された識字学級での学習活動は、識字学級生がこれまで学んだひらがなをZさんに教えたり、逆に、Zさんがフィリピンの文化について識字学級生に語りかけたり、ローマ字を教えたりといった具合に、相互に教えあい学びあう場面が見られた。このように、学級の雰囲気は和やかで互いに楽しく学習に参加していたようである。さらに、言葉や文字の習得にとどまらず、子育てや病院・学校・役場等の公共施設での対応の仕方といった、日常生活におけるZさんの悩み事についても、学級での学習者同士の会話やY氏のアドバイス等を通して適切な対応がなされている。結果として、これまで、悩みを打ち明ける相談相手もなく、家庭に引き籠もりがちであったZさんの状況が、同じ地域に住む住民との出会いの中で解決することができたということは、識字教育と日本語教育の連携・協働を進める上で注目すべき点であると考えられる。

識字学級の中に日本語学習を導入したことについて、Y氏は、『解放新聞奈良県連版第616号』（1998年1月25日発行）の中で、「日本語講座はあくまでも識字学級の延長。国際的な識字学級という位置付けかな」と述べ、「日本人も外国人も関係ない。Zさんのように困っている人は他にもいるはずだ。識字学級と併せて日本語講座を開設しようと考えた」と語っている。このことは、被差別部落住民のみを識字学級の学習対象者としてきた、これまでの識字運動の方向性とは異なるものであった。

本事例において、識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働が実現した要因を整理すると、次のようになる。

まず、人権意識の高い保育士によって、地域で日本語学習の機会を必要とする外国人住民が見いだされたということである。次に、外国人住民が置かれている厳しい状況について情報交換ができるB総合会館の児童厚生員が存在したということである。さらに、そうした状況に速やかに対応する仕組みとして、閉鎖中ではあったが、B総合会館の識字学級が存在していたことである。また、その閉鎖中の識字学級を再開し外国人住民の学習の場

として提供することを最終的に決断したキーパーソン、つまり、Y氏が存在したということである。これらの要因のいずれが欠けても、識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働を実現することは困難であったと考えられる。

(3) 識字教育と日本語教育との連携・協働によって生じる課題

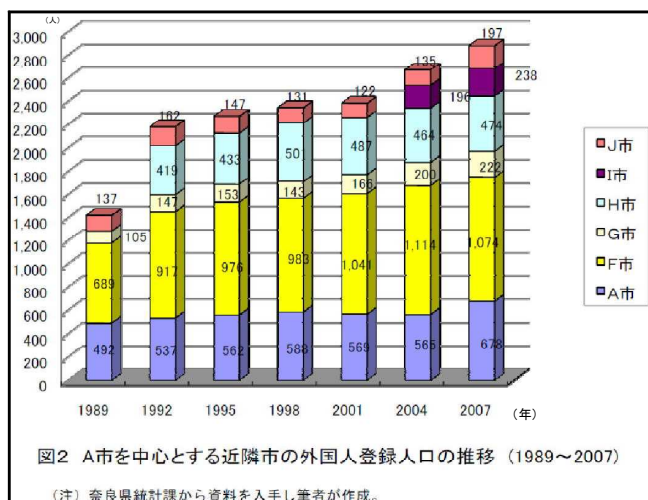
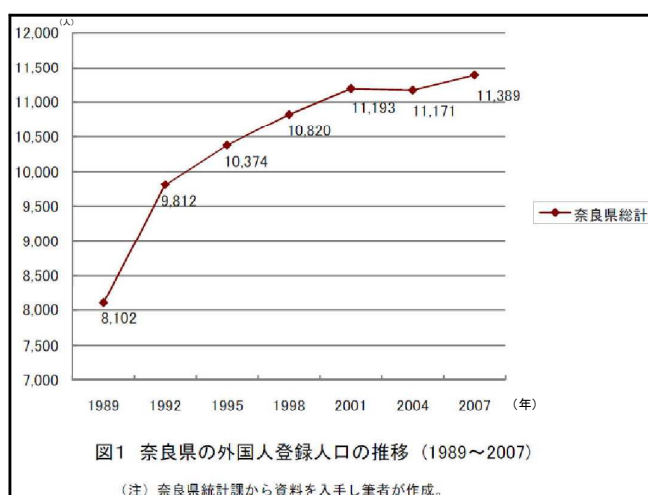
識字学級に新たに導入された日本語学習の取組は、奈良県で初めてのケースであったということから、奈良テレビ放送局が取材を行っている。1991年3月に同局の番組で、被差別部落の学習者と地域の外国人が共に学習する様子が放映された。この番組を見た市内在住の中国人2名、フィリピン人5名から新たに参加の申し込みがあった。先のZさんの場合と同様、言葉や文字の問題等で困難を抱えているという状況を同じ地域の住民として看過することはできないということから参加が認められた。

その後、識字学級で学ぶ外国人学習者の知人たちから参加希望が次々と寄せられ、近隣市に居住する外国人の学習者も徐々に増加するようになった。したがって、B総合会館の識字学級は、外国人の学習者の方が圧倒的に多くなるという状況が見られた。このように、日本語学習の場が提供されれば、多くの外国人の参加が見られるという状況は、地域にそれだけのニーズがありながら、そのニーズに応える場がなかったということの証左でもある。⁷⁾

このことは、奈良県及びA市を中心とする近隣市の外国人登録人口の推移から見ても明らかである。図1は奈良県の外国人登録人口の推移を示したものである。これを見ると、ZさんがB総合会館の識字学級で学ぶようになった1989年以降、奈良県全体で外国人登録人口が急激に増加していることが確認できる。また、A市を中心とする近隣市の外国人登録人口の推移を示した図2を見ると、同様に1989年以降、外国人登録人口が急激に増加していることが分かる。こうした外国人登録人口の増加に伴って、この地域において、日本語学習のニーズが高まるのは必然であろう。

したがって、B総合会館運営委員会の会長であるY氏が、識字学級において外国人を対象とする日本語学習の導入を決断したことはこうしたニーズへの対応という点で適切であったと言えよう。

このように、増加の一途をたどる在日外国人の日本語学習ニーズが高まる中、B総合会館の識字学級における外国人学習者が増加するという事態は、日本語は話せるが文字が書けない被差別部落の非識字者と、日本語での会話が不自由で文字の読み書きもで



きない外国人が、同じ識字教室で学習を行うことに限界を生じさせた。それは、第一に、外国人学習者の増加に伴って、同一の部屋での学習が困難となり、別室での学習を余儀なくされたため、指導者の数の確保が大きな課題となった。第二に、外国人学習者の出身国が多様化（表2⁸⁾参照）するのに伴って、

これまで識字学級で指導してきた小・中学校の教員では、それらの母語への対応が困難となった。

この二点は、ニューカマーの日本語学習ニーズが高まる地域において、識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働が行われた際に生じる課題ということができる。

(4) 行政機関へのアドボカシーによる日本語講座の新設について

先述した、識字教育と日本語教育の実践場面における連携・協働によって生じた課題を放置しておけば、いずれこの営みは破綻し、B総合会館において日本語学習を継続させることは困難となることは明白である。そこで、Y氏は、外国人学習者の母語への対応ができる日本語指導者を必要数確保するためには、新たな日本語学習の場の設置が必要であると判断し、B総合会館の設置者であり事業主体でもあるA市に対して申し入れを行い、行政との協議、いわゆるアドボカシーを実行している。

具体的には、Zさんのケースを例に、言葉や文字を習得する機会や場がないため、子育てや病院・学校・役場等の公共施設での対応に困難をきたし家庭に引き籠もりがちであった事実や、こうした状況がB総合会館の識字学級での学びを通して、一定程度解決することができたということを教育委員会等の関係各課に幾度も足を運び丁寧に説明した。その際、部落解放同盟としての行政セクション別交渉といった部落解放運動の場ではなく、B総合会館運営委員会の会長として、地域の人権課題の解決に繋げる施策を実現するためのノンフォーマルな教育制度の在り方について協議を行っている。

その結果、これまでB総合会館で行われてきた日本語学習の取組の成果等が理解され、A市としてニューカマーに対する日本語学習の場を新たに設置するための補助金の交付を検討することになった。学習対象者が近隣市に及ぶことから、奈良県の協力を求める必要があるとのA市の判断に基づいて、1991年11月に同市教育委員会事務局関係者とY氏らが奈良県教育委員会事務局関係各課を訪れ、財政的支援の要望を行っている。これを受け、奈良県教育委員会が、新たに日本語講座として予算措置することを決定し、A市在日外国人日本語講座実行委員会（以下「実行委員会」という。）に

表2 A市在日外国人日本語講座の受講者・指導者数(開講当初)

出身国	受講者数	主言語	講師数
フィリピン	4	タガログ語	1
中国	4	中国語	3
台湾	2		
ペルー	9	スペイン語	4
ブラジル	7	ポルトガル語	1
イギリス	1	英語	3
受講者数合計	27	講師数合計	12

(注)B支部長へのインタビュー等をもとに筆者が作成。

表3 A市在日外国人日本語講座実行委員会役員一覧

役職	所属等
会長	A市助役
副会長	部落解放同盟B支部長
理事	部落解放同盟C支部長
理事	部落解放同盟D支部長
理事	部落解放同盟E支部長
理事	A市企画課長
理事	A市同和対策課長
監事	A市教育委員会事務局生涯学習課長
監事	A市教育委員会事務局同和教育推進課長
会計	B総合会館館長
書記	B総合会館管理係長
書記	B総合会館事務吏員
書記	B総合会館児童厚生員
書記	B総合会館子ども会指導員

(注)A市B総合会館から資料を入手し、筆者において一部加工。

事業委託する形で、1992年10月からB総合会館を会場として同事業が実施されることになった。表3は、2008年時点における実行委員会の役員一覧である。この実行委員会の設置目的は、同委員会の規約によると、「言葉・習慣の違いにより日常生活が困難な在日外国人を対象に日本語等生活習慣を身に付けるための講座を開催する」ことであり、具体的な事業として、日本語講座の開催、会員の日常生活に関する相談、地域への啓発活動等の実施が規定されている。これらは、いずれも先のZさんのケースから学んだ内容が反映されたものであり、日常生活に関する相談業務についてはY氏が一手に引き受けて対応することになった。Y氏は、これまでの支部活動で培ってきた手腕を發揮し、市の関係部局との連絡・調整を図りながら学習者の多様な課題の解決に当たっている。

また、指導者については、県教育委員会の紹介等を通じて、新たに市内・近隣市町に在住する大学生や会社員などに協力を依頼して確保している。ただし、新たに就任した指導者に対しては、これまで取り組んできた指導者・学習者の関係が絶対的・固定的ではなく相互対話的であるという識字学級の学習形態を継承することとし、実際の日本語指導についてY氏及びB総合会館職員と事前に打ち合わせを行っている。なお、フィリピン人の講座を担当する指導者については、1989年からB総合会館の識字学級で日本語を学習してきたZさんが^{てき}抜擢されたことは、当時の『産経新聞奈良版』（1992年9月25日付け）でも取り上げられている。その中で、「日本人の協力で身に付けた日本語を今度は外国人のために生かしたい」とZさんがコメントしている点は、地域日本語教室の設置・運営を考える上で重要な示唆を与えるものである。それは、Zさん自身が、習得したスキルを自分のためだけのものとはせず、同じ立場の外国人のために活用したいとする姿勢が、識字学級での学びを通じて現れている点である。つまり、先述した、指導者・学習者の関係が絶対的・固定的ではなく相互対話的であるという識字学級の学習形態が、こうした姿勢を生じさせる上で有効に働いたと推測される。

こうしたリテラシーの獲得とエンパワメントの醸成との関係性について、本稿では十分に検討することができなかった。今後の課題としたい。

6 おわりに

本稿では、識字学級の中にニューカマーを対象とする日本語学習を導入し、その後、新たに地域日本語教室を誕生させたB総合会館の取組を事例として取り上げ、識字教育と日本語教育の実践場面での連携・協働に至る経緯とそれを可能にした要因等について検討し、ニューカマーの日本語習得という地域の人権課題に対応する教育制度としてのノンフォーマル教育の可能性について考察した。

考察結果から、ニューカマーの日本語学習ニーズが高まる地域において、識字運動を担った主体が日本語習得の問題を地域の人権課題と捉え、識字学級を日本語学習の場として提供することを決断するとともに、行政との協議、いわゆるアドボカシーを実行することで、ニューカマーに対する公的な日本語学習の場となるノンフォーマルな教育制度としての日本語講座を新たに創出することが可能であることが示唆された。

例えば、本事例のように、地域日本語教室の取組を隣保館の主催事業に位置付けて実施することが考えられる。それは、1997年の隣保館設置運営要綱の改正を受け、特措法に基づく同和対策から一般対策に移行したことに伴って、隣保館機能の有効活用を図ることが

要請されていることにも応答するものである。

2018年12月に改正された入管法では、在留資格が拡大されるとともに一定の条件を満たせば家族の帯同が可能となり2019年4月から施行される。今後、多くの外国人労働者やその家族が来日することが予想され、こうした新しい時代のニューカマーの人々に対する日本語学習の場や機会を如何に保障するかが問われることになるだろう。

したがって、全国の被差別部落で開催されている識字学級や隣保館が設置されているそれぞれの地域において、ニューカマーの日本語学習ニーズの高まりが見られるならば、学習対象を被差別部落の非識字者に限定せず、公的な学習の機会が十分に保障されていないマイノリティを対象とする学習の場として、そうした既存のシステムを有効に活用することが期待できるのではないだろうか。

参考・引用文献

- (1) 日本弁護士連合会（2006）「学齢期に修学することのできなかつた人々の教育を受ける権利の保障に関する意見書」
- (2) 元木建・内山一雄（1992）「識字運動とは」『人権ブックレット 37 改訂版』解放出版社
- (3) 森実（1995）「識字のありかたに関する提言・部落解放研究所識字部会」『部落解放研究 102 号』 部落解放・人権研究所 pp. 113-128
- (4) 法務省入国管理局編（2009）『平成 21 年版出入国管理』
- (5) 米勢治子（2006）「外国人住民の受け入れと言語保障—地域日本語教育の課題—」名古屋市立大学大学院人間文化研究科編『人間文化研究第 4 号』 pp. 93-106
- (6) 野元弘幸（1995）「社会教育における日本語・識字教育の現状と課題—暮らしに生きる日本語学習の創造—」『月刊社会教育第 39 号』 国土社 pp. 6-14
- (7) 石井恵理子（2010）「多文化共生社会形成のために日本語教育は何ができるか」異文化間教育学会編『異文化間教育第 32 号』 pp. 24-36
- (8) A市市民生活部人権啓発推進課編（2003）『A市同和行政のあゆみ』

1)この点については、2010年10月9日に神戸大学で開催された日本語教育学会秋季大会の「特別企画パネルセッション」においても議論が行われている。

2)B総合会館における識字教育と日本語教育の連携・協働を主導した同館運営委員会会長でB支部長でもあるY氏に対するインタビュー調査を実施した。調査は、2008年11月20日に同館館長室において、およそ2時間にわたって行われた。調査方法は半構造化面接法をとり、対象者に自由に語ってもらうことを基本姿勢とした。そのため、会話の自然な流れにあわせ、質問の順序や質問の仕方は柔軟に修正して扱った。主なインタビュー項目は、①識字学級の運営に関するもの、②日本語学習の導入に関するもの、③行政機関へのアドボカシーに関するもの、④日本語講座の運営に関するものに大別される。インタビューは対象者の了承の上録音し文字化資料とした。なお、調査の実施にあたり、対象者には研究の趣旨、インタビューの録音、得られたデータは研究目的だけに使用し個人が特定されないようにデータを加工することを説明し、了解を得た。

3)これら以外に、独立自営の識字教育活動として、ボランティア等の支援によって自主的に運営されている自主夜間中学校、大沢敏郎の尽力による横浜・寿識字学校、大阪猪飼野や京都東九条の韓国キリスト教会によるオモニ・

ハッキョ等も存在する。

4)厚生労働省社会・援護局長通知「隣保館の設置及び運営について」(平成14年8月29日付け社援発第0829001号)によると、厚生省(当時)が1953年度に隣保館の設置・整備に係わる予算措置を行って以降、各地で設置された隣保館において、国民的課題としての同和問題を解決するための各種事業が実施され、地域住民の生活の改善や人権意識の向上等に大きく寄与してきたとされる。なお、全隣協によれば、2007年度に全国で947館、奈良県では53館が設置されている。奈良県の場合、1997年度に同和対策から社会福祉法を根拠とする一般対策へ移行後、従来の同和地区住民の生活相談や自立支援事業に加え、周辺地域住民に対する人権啓発、交流促進などの新たな事業に取り組み、人権を基盤としたまちづくりにも寄与している。

5)昭和63(1988)年度の『教育白書—我が国の文教施策—』によれば、社会教育において、広く国民の基本的人権尊重の精神を高め、同和地区における教育・文化活動を促進することが重要であるとし、同和地区の教育・文化活動の拠点となる集会所の整備に対して、文部省(当時)が昭和37(1962)年度から助成を行うとともに、社会同和教育の指導者の研修機会の提供、子ども会など同和地区における社会教育関係団体の育成、識字学級の開催といった集会所における各種の指導事業などを地方公共団体に委嘱しているとしている。なお、集会所は、各自治体の設置要綱や補助金交付要綱等において、「同和地区教育集会所」や「同和対策集会所」等と称されることが多く、奈良県では、1951年に1棟が設置されて以降、1991年までに県内で82棟が設置されている。

6)B総合会館運営委員会は、部落解放同盟B支部関係者だけではなく、地区総代、民生委員、青少年補導員、子ども会・婦人会・老人会の各会長、地区PTA代表等の20名で構成され、会長には部落解放同盟奈良県連合会B支部長が充てられている。

7)財団法人なら・シルクロード博記念国際交流財団(NIFS)の調査によると、2009年度の奈良県内の日本語教室は、A市の日本語講座を含めて17カ所あり、北部地域に集中していると指摘している。

8)表2は、B総合会館に開設された日本語講座の受講者数と指導者数の一覧である。開設前後の時期における学習者の多様な実態が見て取れる。

— 2019.3.25 受理 —

「考え、議論する」道徳科の指導

教育経営部主幹 荒木 篤人

Araki Atsuhito

要 旨

道徳教育の充実に向けた学習指導要領改正により、従来の道徳の時間が「特別の教科 道徳」として実施される。道徳科では、学習・指導方法の改善として、「考え、議論する道徳」への転換が求められている。そのための指導のポイントとして、これまで奈良県内の多くの小・中学校で実施されてきた道徳の授業研究において指導助言した内容を基に考察し、教材の分析や授業を構成する児童生徒への問いかけ（発問）の具体的な在り方についてまとめた。

キーワード： 道徳科、教材分析、体験、行動、座学

1 はじめに

2017年3月に学習指導要領が改正（高等学校は2018年3月）され、小学校では2020年度から新しい学習指導要領による学習指導が全面実施されることとなっている。これに先立つ2015年3月に学習指導要領の一部改正が行われており、小学校で2018年度から、中学校で2019年度から「特別の教科 道徳」が従来の道徳の時間に代わって実施される。

特別の教科として道徳科が位置付けられるようになった背景を振り返ると、2014年10月に出された中央教育審議会答申「道徳に係る教育課程の改善等について」で、道徳教育の要である道徳の時間において、その特質を生かした授業が行われていない場合があることや、発達の段階が上がるにつれ、授業に対する児童生徒の受け止めがよくない状況にあること、学校や教員によって指導の格差が大きいことなどが課題として指摘されたことが挙げられる。

さらに同答申では、道徳の時間において、読み物の登場人物の心情理解のみに偏った形式的な指導が行われる例があることや、発達の段階などを十分に踏まえず、児童生徒に望ましいと思われる分かりきったことを言わせたり書かせたりする授業になっている例があることも指摘されており、検定教科書の導入等によって道徳の授業が実質的に行われるようにするとともに、授業の質的転換を図ることを目的として、学習指導要領の一部改正が行われた。この質的転換を端的に表現したものが「考え、議論する道徳」である。

道徳教育は、道徳性を養うことを目標としており、これは改正後も不変である。道徳性とは道徳的行為を可能とする人格的特性であり、道徳的判断力、心情、実践意欲と態度などの内面的資質であるとされている。こうした資質を育てる指導が道徳科の授業を要として行われることとなる。このことは従来の道徳の時間の趣旨と変わるものではない。2015年8月にとりまとめられた教育課程企画特別部会における論点整理で、『「考え、議論する」道徳科への質的転換については、子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ、その結果、実際の教室における指導が読み物教材の登場人物の

心情理解のみに偏り、『あなたならどのように考え、行動・実践するか』を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがあることを背景としている」と述べられている。道徳の時間の授業が、前述したような形式的な指導に終始し、どのように行動すべきかという直接的な行為に関する考えや議論を忌避してきた結果として、実践に結び付かず、実効性に乏しいものとなってしまっていたことから脱却すべく、「考え、議論する道徳」への転換が求められていると言えよう。

それでは、道徳科ではどんな授業が求められるのだろうか。14年間にわたり、県内各地で行われてきた小・中学校における道徳の授業研究に参加し、助言指導をした内容を基に、「考え議論する」道徳科の指導のポイントについて考察したい。考察に当たっては、教材の分析や授業を構成する発問等をより具体的に考える上で、奈良県教育委員会発行『道徳教育読み物資料集—いじめを許さない心を育てる—』（2015年3月）に所収した教材を取り上げる。この資料集は、道徳科が制度化された2015年3月の学習指導要領一部改正に併せて、改正の大きな趣旨の一つであるいじめ防止につながる道徳教育の取組を支援するため、筆者を中心とした指導主事らで道徳の授業に活用できる教材集として作成したものである。

2 研究目的

道徳科の授業を、児童生徒が「考え、議論する」ものとするための指導のポイントについて考察する。

3 研究内容と考察

(1) なぜ、道徳の時間では「考え、議論する」ことができなかったのか

道徳の授業での「議論」については、新学習指導要領上では、指導に当たって配慮する事項に、言語活動の例として「話し合い」あるいは「討論」と示されている。このことは従前の学習指導要領と変わるものではない。本稿では、「議論」を「話し合い」や「討論」と同義として扱うこととする。

そもそも、これまで道徳の時間に、考えたり議論したりしてこなかったのかといえば、決してそうではない。これまでも、児童生徒がしっかり考え、その考えを交流し話し合う授業は行われてきており、実際にそのような授業を何度も目にする機会があった。こうした授業では、何より児童生徒が生き生きとしている。考えたくて仕方がない、意見を言いたくて仕方がないのである。そして、友達の見聞をしっかりと聞いている。自分の意見と比べているのである。

しかし、残念ながら道徳の時間の授業の多くでそうではない実態も見られた。言わば、児童生徒が教師に考えさせられている授業が多かったのである。

道徳の時間にこれまでから活用されてきた読み物教材には、登場人物が何らかの道徳的な問題について心揺さぶられるなどして、道徳的な価値観に気付く場面が取り上げられていることが多い。こうした場面に焦点を当て、登場人物の心情や気付いたことなどについて考えることで、道徳的諸価値の理解につなげる授業が行われてきた。このこと自体は決して否定されるものではない。しかし、心情のみをひたすら追いかけたり、答えの決まっているような問いかけばかりを教師がしたりしているなら、児童生徒は考えてみたいとは思わないだろう。そんな授業が実は多い。多様に考えることができるからこそ、考えたくなるし、話し合いたくなるのである。

また、道徳的諸価値の理解に時間をかけるあまり、その道徳的諸価値を自分との関わりでとら

え直すことに十分に時間がかけられていない授業も見受けられた。自分の経験や体験を振り返ることを通して、道徳的諸価値との関わりで自分自身を見つめ直す活動がきちんと位置付けられていないのである。こうした授業では、自分の問題として考えられず、実践意欲や態度を養うことにつながりにくいだけでなく、友達と互いの経験や体験について話し合いたいと思っても、その機会もなく、学び合いができない。教師が、児童生徒の考える時間や意見を出し合い聞き合う時間を確保できず、児童生徒が自ら話し合うことを待つ姿勢をもてなかったのである。

では、教材としての読み物はどうか。読み物によっては、自然に児童生徒が引き込まれ、読むだけで道徳的な価値観について考えたり、話し合ったりしてみたくなるものもあるだろうが、必ずしも全ての読み物がそうであるとは言えない。とは言え、児童生徒の活発な意見交流や話し合いが行われない原因は、読み物教材の善し悪しよりも、むしろ教材の扱い方、言わば調理方法のまずさにあると私は考えている。うまく料理できないのは、その素材の特徴を理解できていないためである。読み物教材でいえば、児童生徒ならどう読むかという児童生徒の視点からの読みだけでなく、その話の「どの場面で、どのようなことを、どこまで」児童生徒が考えることができるか、そしてそのためにどのように問いかければよいかなど、教師が授業をデザインする読みができていないということである。

例として、奈良県教育委員会発行『道徳教育読み物資料集—いじめを許さない心を育てる—』（2015年3月）に所収している小学校高学年向け教材「分かっているのに」（資料① http://www.pref.nara.jp/secure/43497/03e_kou.pdf）を取り上げる。この教材は、情報モラルに関する指導に生かすことも視野に入れ、自律的で責任のある行動を取ることの大切さについて考える道徳の授業に活用できるよう作成したものである。教材では、軽い気持ちでブログに友達を中傷する書き込みをするマキと、それを止められないミュキの姿が描かれている。母の励ましで自身の弱さを克服していくミュキの心の動きや変化を中心に、ねらいとする内容項目である「善悪の判断、自律、自由と責任」について考え、話し合うことができるものであり、話し合いでは、児童がどのように自分自身との関わりで考えることができるかがポイントとなる。母の笑顔から母のどんな思いをミュキが受け取ったかを考えるならば、児童の発言の後に、「同じような経験をしたことがあるか」と、その児童自身だけでなく集団に対して問い返すことができるだろう。

中心的な発問として、ミュキがマキにはっきりと「だめだよ」と伝える場面でのミュキの心情を考えることができる。このとき、「思ったよりも大きな声」で「手はもうふるえていない」ミュキの姿に着目し、道徳的諸価値の実現に向けた行動を取ることができたときの満足感や有能感をとらえるようにすることが大切であろう。なぜなら、児童が同じく「為すべきことができた」満足感や有能感を味わった経験を振り返り交流し合うことで、道徳的実践意欲や態度が育まれることが期待できるからである。

さらには、同じような経験や体験を振り返るときに、「ミュキは誰に対しての責任を果たしたか」と問いかけたい。傷付けられた友達やノゾミに対する友達としての責任をまずは考えると予想されるが、自分のとる行為は自分自身に対する責任があるというところにまで話し合いを深めたいものである。為すべきことは分かっている、できないことが多い人間の弱さに関する話し合いであり、こうした人間理解や自己理解があつてこそ、生き方につながるような心に響く学習となると考える。「果たした責任はだれに対してのものか」などの問いかけは、児童の予想を超えたものであり、児童にとって「そうきたか」と考えてみたくなる、友達の考えも聞いてみたくなる、そんな学習場面を作り出すことにつながるのである。

こうした授業展開を想定しておくことが、授業をデザインする教材の読みである。素材を生かす調理方法が見つければ、おいしい料理は作れるのである。児童生徒の読みを予想した上で、より高い次元で教師が教材を読み込み——つまり教材を分析し——教材の特徴を生かして発問構成などを工夫すれば、児童生徒が考え、話し合う授業はきちんと成立する。予想もしなかった問いかけや発問がなされれば、児童生徒は考えたくなるし、友達の考えを聞きたくもなる。話合いや討論になるのである。逆に、教師の発問が児童生徒の想定内、つまり児童生徒に意図を見透かされるような発問で授業が進められるならば、そんな授業は児童生徒にとってつまらなく退屈なものでしかない。まさに教師に考えさせられている授業である。児童生徒にとってはつまらないが、教師の強い「指導」でもって授業が粛々と進められていく——こうした「指導」力は道徳科の授業には不要である。

(2) 児童生徒が「考え、議論する」授業づくりのために

ア 教材分析の在り方

先の論点整理では、道徳の教科化の大きな目的が、実際の教室における指導を、読み物教材の登場人物の心情理解のみに偏った言わば「読み物道徳」から脱却し、問題解決型の学習や体験的な学習などを通じて、自分ならどのように行動・実践するかを考えさせ、自分とは異なる意見と向かい合い議論する中で、道徳的価値について多面的・多角的に学び、実践へと結び付け、更に習慣化していく指導へと転換することであると述べられている。

これまでから、道徳の時間の指導においては、読み物教材が中心的に使われてきた。そのことが、「読み物道徳」と揶揄され、「考え、議論する」授業にならない原因の一つとされているようである。しかし、先に述べたように、話合いが活性化しないのは、読み物教材自体の問題ではなく、その活用の仕方に課題があるからだと考える。小学校で道徳科が始まった現在、各小学校には検定済教科書が給与されており、そこには発行者ごとに創意工夫された様々なタイプの教材が取り上げられている。しかし、やはり中心となっているのは読み物教材なのである。では、どんな活用の仕方、言わば調理方法が大切になるのだろうか。

そもそも料理をする際には、まず素材を吟味し、その素材のよさを最大限生かす調理方法を選ぶ。道徳教材も同じである。素材の吟味、つまり教材を丁寧に分析することが、最適な調理方法——効果的な授業展開を明らかにするのである。特に読み物教材では、次の三つのポイントから教材を分析したい。

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">① その教材で「何を」考えることができるか。② その教材の「どこで」考えることができるか。③ その教材で「どこまで」考えることができるか。 |
|---|

その教材で、「何を」「どこで」「どこまで」考えられるのかを教師があらかじめ捉えておく。そうすれば、その授業で児童生徒が「考え、議論する」姿がイメージできるであろう。授業が概ねイメージでき、なおかつそのとおりに授業が概ね進んでこそプロの教師である。そして、あらかじめ想定していた以上の児童生徒の考えや気付きに出会う驚きや喜び、感動を味わえることもまた、授業の醍醐味だろう。

①の「何を」とは、その教材で考えることができる道徳的な価値観のことである。大切なことは、児童生徒の考えや気付きを具体的な児童生徒の言葉としてイメージしておくことである。この教材では、「思いやりについて考えることができる」ではなく、「困っている人を助けたいな」「親切にする方法は一つではないんだな」「相手の立場に立って考えないと、本当にその人のた

めになることは分からないんだな」「自分でしてあげたいと思ったことが、その人のためにならないこともあるんだな」など、思いやりや親切に関する道徳的な価値観への気づきを、児童生徒の言葉で様々な側面や角度から教師がイメージしておく。その上で、この教材ではどのような側面や角度からその道徳的価値観について考え、話し合いを深めることができるかを想定しておくことが大切なのである。新小（中）学校学習指導要領には、道徳科の目標に、「——よりよく生きるための基盤となる道徳性を養うため、道徳的諸価値についての理解を基に、自己を見つめ、物事を（物事を広い視野から）多面的・多角的に考え、自己の（人間としての）生き方についての考えを深める学習を通して、道徳的な判断力、心情、実践意欲と態度を育てる。」と示されている。この「物事を（物事を広い視野から）多面的・多角的に考え」られるような授業を行うためにも、あらかじめ、道徳的な価値観を様々な側面や角度から児童生徒の言葉で教師がイメージしておくことが重要であろう。

②の「どこで」とは、①の話し合いは、教材のどの場面を切り口として行うことができるのかを吟味するということで、いわゆる中心発問の在り方とも関わるものである。どの場面でもう問うか。道徳的な価値観について考えることができるのは、その教材のどこか。そこでどのように問うのか。心情を問うのか。行為の理由を問うのか。自分ならどうかなど、自分との関わりで問うのか。どこに問題があると考えるかなど、客観的な視点から問うのか。こうしたことをあらかじめ考えておく必要がある。どのように問うかということは、教材を共感的に活用するか、範例的あるいは批判的に活用するかなど、いわゆる教材の活用類型とも関わることであり、その教材の特徴を最大限に生かす具体的な発問を吟味しておくのである。

③の「どこまで」とは、話し合いをどこまで深めることができるかをイメージしておくということであり、そのためにはどのように話し合いを深めるかも併せて吟味しておく必要がある。中心発問に対する補助発問の在り方とも関わるものである。①で述べた児童生徒の言葉で想定した考えにまで話し合いを深めたいが、中心的な一つの発問だけではそこまで話し合いが深まらないことも往々にしてある。そんなとき、どう補助的に問うたり、問い返したりすれば考えや話し合いが深まるかをあらかじめ想定しておくのである。

前出の『道徳教育読み物資料集』に「帰り道で」（資料② http://www.pref.nara.jp/secure/43497/03e_kou.pdf）という小学校高学年向けの教材がある。いわゆる「いじめ」を取り上げたもので、ヤスオに対する周囲の友達の言動の不合理性に気づき、それを正した主人公ケンイチが、今度は排除されるようになる様子が描かれている。偏見をもったり差別をしたりすることなく、公正、公平に、正義を実現する大切さについて考える教材であるが、身近で具体的な事象を取り上げつつ、授業において道徳的価値観に関わる話し合いが、複数の場面や角度からできるようなエピソードを描き込み作成したものである。この教材を例に分析する。

まず、①②の「何を」「どこで」であるが、この教材では、「差別や偏見を見抜き、正義を実現すること」を、ヤスオに対する「いじめ」に気付いたケンイチが、それを正す場面から考えることができる。この場面では、ヤスオに対するからかいや悪ふざけがエスカレートしてきたことに気付いていたにもかかわらず、シンゴの顔色を窺^{うかが}ってきた自分の弱さに打ち勝ち、ヤスオを排除しようとしたシンゴたちにはっきりと「みんなで遊ぼう」と言ったケンイチの正義感に児童は共感できるであろう。ケンイチの心情を共感的に考え、「ヤスオを仲間外しにすることはおかしい」だけでなく「しかし、シンゴの機嫌を損ねるのは困る」「このままの関係を維持したい」という弱さやズルさについても考えるようにすることが大切である。ケンイチは、「みんなで遊

ぼう」と言った後、「いいよ」というシンゴの言葉を聞いてほっとするのである。正しいことをできた喜びの半面、やはりシンゴを怒らせずに済んでよかったという弱い部分がケンイチの心の中にあったこともここで押さえない。これが③の「どこまで」のイメージであり、ケンイチに共感することは、ケンイチの心情を児童自身の関わりで考えることであり、児童にとってケンイチの正義感と弱さ、ズルさのどちらの面も現実の自分たちの課題であろうと思われるからである。

また、「正義を実現しようとする自分自身への誇りや喜びを感じる」ことや、それを自分の生き方としようとする大切さについて、母との会話の中で「重かった心がずっと軽くなっていく」ケンイチの姿から考えることができる。①③の「何を」「どこまで」という視点から、「自分の行ったことの正しさと勇気を母が認めてくれてよかった」「自分がすべきことを、自分の弱さに負けずにきちんとできてよかった」「自分のしていることを見てくれている人がいる」「見てくれている誰かに対して恥じないことをしていきたい」などがイメージできる。正義を実現することの喜びとともに、人間としての弱さを克服する勇氣や心のもちようについても考えられるであろう。そのためには、ワークシート等を用いてじっくりと考えた上で、それをもとに話し合うことで友達から新たな気づきを得たり、「おてんとさま」などのキーワードを取り上げて児童に問いかけたりするなど、話し合いを深める工夫が欠かせない。話し合いを通して、「誰かが見ている」と感じる意識を児童が実感できたならば、それは裡なる規範意識となり、自律的な生き方や理想の実現を求める生き方、人間として生きる喜びにもつながるものであると考える。

このように、教材分析は、児童生徒が「考え、議論する」授業に向け、どのような発問構成で授業をデザインすればよいかを明らかにすることである。丁寧かつ的確な教材の分析が、道徳授業の質を決めるといっても過言ではなく、実際に児童生徒と向き合うまでに教師の力量が大いに試される場所だろう。

イ 心情理解から自己の生き方について考える学習へ

教材分析について前項で述べてきたが、道徳の授業で「考え、議論」したいことは、道徳的な価値観についてだけでなく、それをどう自分自身の問題として考えるか、自分自身の人生に生かしていくかということである。従来の道徳の時間では、読み物教材中の登場人物の心情の変化などに焦点を当てて考え、道徳的な価値観について理解させることが多く行われてきたが、心情は目に見えるものではないので、登場人物の行為に着目し、その行為の動機や行為に関わる心情を考えさせることとなる。「人に優しくすると、自分も気持ちがいいな」とか「心が軽くなったのは正直に話したからかな」などと記述してある読み物教材はまず見かけない。考えさせたいところが「そこ」だからである。

前述した「帰り道で」では、ケンイチは母に話した後、「重たかった心がずっと軽くなったような気がした」のであるが、その理由は記述されていない。ケンイチのおかれている状況や母の言葉などを基に、児童は自分だったらどうだろうかと、自分の経験などとも照らして考え合うのである。このように、道徳的な価値観に関わるポイントでは、記述を「読み取る」のではなく、児童生徒が自己の経験や体験に照らして考えなければならないように多くの読み物教材はつくられている。経験や体験は様々であるからこそ、児童生徒は互いの考えを出し合い、交流し合える。つまり話し合えるのである。このように、的確に教材を分析し、適切な問いかけを行うことで、道徳的諸価値について話し合う授業をつくることができる。

ここで押さえておきたいことは、読み物教材を活用して話し合った際に、話し合いが登場人物のことにのみとどまっていなかったかということである。話し合いが読み物の中の問題にとどまり、

自分自身の問題として考え、自分自身の生き方との関わりをもつところまでは話し合えていないことが、これまでの授業で多かったのではないか。

これまでも、「そのとき主人公はどう思ったのだろう」「主人公がそうしたのはなぜだろう」という問いかけが、道徳の授業の中心的な場面でなされてきた。児童生徒は、道徳的諸価値についてどのように主人公が気づき、考え、どう行動したのかを考える。しかし、ここで終わってしまっただけではない。主人公の「思ったこと」から「気付いた道徳的価値観」に、そして「その価値観と自分自身との関わり」にまで考えを深める。主人公がそうしたのは「なぜか」から、「自分自身ならどうか」、そのことから「どんなことを学んだか」というところまで考えを深める。こうした思考の過程を経て、道徳的諸価値を自己の生き方につなげるようにすることが重要なのである。

ここでは、『道徳教育読み物資料集』所収の小学校中学年向け教材「放課後の教室で」（資料③ http://www.pref.nara.jp/secure/43497/02e_chu.pdf）を例に挙げる。この教材のヒロコは、マユミにドッジボールのミスをとがめられたことを思い出して、放課後誰もいない教室で思わずマユミの机に鉛筆でバツ印を書いてしまう。一晩悩んだヒロコは、朝早く学校へ行ってみんなが来る前に消そうと考えたが、その登校中にマユミに出会う。同じく早く登校しているマユミは、アキコというもう一人の友達からヒロコがマユミにとがめられたことを気にしていると聞き、朝一番にヒロコに謝ろうと考えていたのだった。ヒロコに謝ることができ、ほっとした様子のマユミを見たヒロコの心の葛藤を描いている。

この教材では、ヒロコの心の動きを中心に友達との信頼関係の大切さについて話し合うこともできるが、ヒロコ、マユミ、アキコの三人の友達関係を俯瞰しながら、それぞれの行動について話し合うことで、よい友達関係を築くためには何が大切かを考えることをねらって作成したものである。話し合いの中で、三人のうち自分を投影しやすい人物の行動や、同じような経験があるかを振り返ってみることは、より「自分事」として考えることにつながる。また、友達と信頼し合い助け合うために大切にすべきことについて、この三人から学んだこととして授業展開の後段で話し合うことで、児童がそれぞれの友達関係をこれから「こうしていきたい」「こうありたい」という実践意欲や態度を育むことができるだろう。

さらに、道徳的諸価値の大切さとともに、その価値に基づく人の行為や行動は様々であることや、大切と分かっている行動に移すことは容易ではないことも考えさせたい。このような人間らしさについての理解を併せて深めるようにしなければ、話し合いが単なる建前に終わってしまい、自分自身の生き方につながるものとはならない。結局、実効性を欠くことになる。加えて、自分自身はどうなのか、どうしていきたいのかを考えることも重要である。分かっているでもできない自分の弱さや、それを乗り越えたいと思っている裡なる願いと向き合うようにする。そして、できたときに味わうであろう喜びや達成感についても考えさせるのである。このことは、アで述べた「帰り道で」の授業展開からも明らかであるが、「放課後の教室で」では、ヒロコやマユミの欠点や弱さを、自分の欠点を自覚し友達に思いを伝えることができたマユミの喜びと、できなかったヒロコの悲しみから考えさせるのである。そして、自分の中にもいるヒロコやマユミたちと向き合い、これからこうしていきたい、こうありたいという思いや願いをもてるようにするのである。こうした営みを通じて前向きな展望や人生観を育むことは、道徳教育の実効性を確保する上で重要なポイントであると考えている。

道徳科の授業もまた、自己実現に向かっていかに生きていくべきかを主体的・協働的に探究す

るいわゆる「主体的・対話的」な学びであり、そのために話し合うのである。話し合うことで、「自分はこう考える」だけでなく、「人はこう考えているのか」「こんな考えもいいな」といった広がりや、「ほかにもこう考えられるのではないか」「こう考えた方がよいのではないか」といった深みをもつ「深い学び」へとつなげていくことが大切だろう。

ウ 経験や体験を振り返って「考え、議論する」

何かについて議論するためには、そもそも何かについて多様に考えることができなければ、議論にはならないことは自明である。答えの決まっているような教師の問いかけでは、話し合いにならないばかりでなく、児童生徒が授業に対する興味を失ってしまいかねない。話し合いたい場面では、多様に考えることができる問いかけをすることが不可欠である。学習指導案によく「予想される児童生徒の意識」を示しているものを見かけるが、これが多様に示されている問いかけほど、話し合いができる問いかけというということになる。

では、多様に考えることができる問いかけとはどのようなものか。多様な道徳的価値観が考えられる問いかけでは、話し合いがねらいとする道徳的価値観に焦点化せず、話し合いが深まらないおそれがある。このような問いかけは、授業のねらいとの関わりで慎重に行うべきであろう。例えば、母と帰宅する時刻の約束をしていたが、遊んでいた友達が落とした物を一緒に探していて帰宅時刻に遅れそうになった状況を考えてみる。このときどうすべきかを考えると、児童生徒は、母との約束を守るか、友達と探し続けるかのどちらかを選ぶことになる。約束を守ることをとるのか、友達に協力することを大切にするのか、あるいは家族との関係を重視する児童生徒もいるかもしれない。多様な道徳的価値観が考えられるのである。さらに、とるべき行動内容を考え、一旦帰宅して母に事情を話してから戻ればよいという意見が出されるかもしれない。行動に正解はないからである。帰宅するか、一緒に探すかという立場に分かれ、そう判断した根拠を多面的・多角的に話し合うことで道徳的判断力の育成につなげる授業展開も考えられてよいだろう。その場合は、特定の道徳的価値観についての考えを深めることがねらいではないことを押さえた丁寧な授業設計が必要である。

このような授業の工夫ができることも一方で踏まえつつ、計画的・発展的に授業を計画する上では、特定の道徳的価値観をねらいとする授業が中心となるだろう。そこでは、その道徳的価値観について、多面的、多角的な視点から考えることができる問いかけが望ましい。多様な道徳的価値観を考えるのではなく、道徳的価値観について多様に考えるのである。

しかしながら、いつもそのような問いかけを用意できるかどうかは、教師の教材分析と授業構想力によるところが大きく、そう容易ではない。そこで、児童生徒が多様に考え話し合うために、多くの授業で用意できる問いかけの方策として、経験や体験を振り返ることが考えられる。経験や体験はそもそも個人のものであり、同じことを体験していても、そこで感じたことや考えたことは個々に違う。多様なのである。主題とする道徳的価値につながる個人の経験や体験を振り返り、それらを交流し合う場面を授業の中に位置付けるとよい。児童生徒は、自分の経験や体験を発言したくなるだろうし、自分と違う経験や体験を聞きたくもなるだろう。特に、発達段階が上がるほど、多くの経験や体験をしてきていることから、より発言が多様化し積極的な話し合いが期待される。

授業のねらいに関わる中心的な話し合いの場面で、例えば主人公が気付いた道徳的価値観について話し合う際に、各自の経験や体験を裏付けにすることや、同じ道徳的価値観に基づいて行動した経験を交流し合うこともできる。児童生徒の多様な経験や体験を話し合いに生かすよう問いかけ

を工夫することからも、児童生徒が主体的に「考え、議論する」授業を構想したい。

エ どのように行動すればよいかを「考え、議論する」

冒頭でも取り上げたが、教育課程企画特別部会における論点整理で、「子供たちに道徳的な実践への安易な決意表明を迫るような指導を避ける余り道徳の時間を内面的資質の育成に完結させ、」「『あなたならどのように考え、行動・実践するか』を子供たちに真正面から問うことを避けてきた嫌いがある」と述べられているように、これまで、行動の在り方や行為そのものを考えることを、道徳の授業ではあまり行ってこなかった。内面的資質である道徳性を育むことが目標である道徳の授業が、単なる行動様式の学習に終わってしまっただけではないという教師の自戒の表れともいえよう。例えば、「あいさつをしましょう」「友達と仲よくしましょう」など、安易にとるべき行動を教えるのではなく、その行動の意義、つまりその行動がどのような道徳的な価値観に裏打ちされているのかについて考えさせることこそ、道徳科の授業の中心であるという考えからである。まさにそのとおりだろう。「考え、議論する道徳」を目指そうとも、このことは何ら変わるものではない。

では、「どう行動すべきか」を問い、話し合ったり討論したりすることはよくないのかといえ、全くそうではない。その話合いや討論そのものが目的化し、「こう行動することが最適な方法だ」という結論ありきになり、児童生徒が結論を導き出して終わるような授業であってはならないということである。児童生徒が、日常生活等の適応や健康安全について「どう行動すべきか」を自己決定していく学習活動は、教育課程上、学級活動が担う役割であり、道徳的な価値観に基づいて自己の行動の在り方を決めることは、児童生徒一人一人の道徳的判断力に委ねられるものである。道徳科の授業では、こうした道徳的な判断力や心情、実践意欲や態度を育てようとするものであるから、「どう行動すべきか」の結論ではなく、そこに至るまでの考えの過程が問題とされなければならない。さらには、その過程はある行動だけに限定されるのではなく、その授業の主題である道徳的諸価値に基づいた行動として広がりをもつものであることも重要だろう。

つまり、「どう行動すべきか」を問うのであれば、「なぜそう考えたか」ということについて、様々な側面や角度から児童生徒が話し合ったり討論したりする活動を授業に位置付けることが重要だということである。例えば、「こんなときあなたならどうしますか」と問いかけるならば、「どうしてあなたはそう考えましたか」という問い返しをセットで行うようにすればよい。具体的な方法としては、大きく二通りの（場合によってはそれ以上の）行動を取る立場に分かれ、それぞれの立場からその行動を選ぶ理由について討論するような授業が考えられる。ここでポイントとなることは、その行動を支える道徳的な価値観への理解が深まるような討論にすることである。

ここでは、『道徳教育読み物資料集』所収の中学校向け教材「ヨシト」（資料④ http://www.pref.nara.jp/secure/43497/04jun_03.pdf）を取り上げる。この教材は、主人公アツシと友達ヨシトを取り巻く集団の様子を描いたものである。アツシは、ヨシトが周囲の者からいわれのないからかいや蔑みを受けていることに対して、おかしいと思いながらも何も言えないでいる。そんなアツシが、からかわれないために新しい自転車を買ってもらおうとヨシトに言う場面で、ヨシトの自転車や家族に対する思いを知り、改めて自分自身を見つめ直していく姿を描いた。最後の場面でしっかりと顔を上げたアツシがどんなことを考えていたか、また、その後「どう行動すべきか」やその理由について話し合えるようにするためである。さらに、本教材でヨシトは「空気が読めない」と言われ、仲間から外されるが、この「空気が読めない」ことの意味について考

えることもできる。状況にふさわしい言動ができないことを指す表現であるが、読まなければならない「空気」とはどのようなものなのか、誰がつくり出しているのかについてしっかりと議論し、生徒が自分自身や生活を見直すことにつなげたい。そうすることで、いじめが起こらない「空気」を学級に、学校につくってほしいという願いを込めて作成した教材である。

空気を読む必要があるのか、読む必要はないのか、それぞれの立場に分かれて議論してもよい。大切なことは、そのときの状況としての「空気」の中に差別性があるかどうかを見抜き、そこで自分のとるべき行動を自分で判断できるようにすることである。また、読むべき空気か許されざる空気かどうかを決めるのは自分自身であり、自分の行動には自分自身に対する責任が伴うということに思いを巡らせ、社会正義の実現に向けた自律的な生き方について考えを深めるようにすることである。アツシは、ヨシトとの自転車の話の中で、周囲の空気に合わせてきた自分自身の差別性にも気付いたのである。ヨシトの方が自分より大人だとアツシは感じているが、それがどういう意味かについても生徒と考えたいものである。

4 まとめとして

「考え議論する道徳」をキーワードとして、児童生徒がじっくりと考え、考えたことを基にしっかりと話し合える道徳科の授業のポイントについて考えてきた。この「じっくり」と「しっかり」は、道徳に限らず私自身が常に自らの授業を振り返る際の視点としてきたものでもある。いずれも、児童生徒がそうするための「間」を取る必要があり、教師の待つ姿勢が求められる。限られた時間の中、教師の都合で授業を引っ張ってしまい、児童生徒にすぐに答えを求めがちであった自分への戒めとして、「じっくり」考える間を取れたか、「しっかり」話し合う時間をもてたか、こうした待ちの姿勢を授業者として大切にできたかを問い返してきた。

考え議論する——児童生徒が自分で考え、そのことについて話し合ったり討論したりする——ことが道徳科の授業の本質であることは、従前の道徳の時間においても何ら変わるものではなかった。しかし、そうした授業の実現に課題があったことによる今般の道徳の「教科化」である。ここまでの考察から、「考え議論する」道徳科の指導を行う上で重視すべきポイントとして次の4点を挙げる。

- ① 教材の分析では、道徳的価値観について話し合うことができる場面や内容を明らかにし、その話合いや討論をイメージしながら教材の特質を最大限生かす授業展開を構想する。
- ② 教材の中の道徳的な問題を、児童生徒自身の問題として話し合う問いかけを工夫する。
- ③ 主題とする道徳的価値観につながる児童生徒の経験や体験を振り返る問いかけを用意する。
- ④ 「行動」を支える道徳的価値観について話し合う問いかけを工夫する。

特に①については、教材選択や分析、授業展開の構想を事前に周到に行うことは当然として、さらに、実際に児童生徒と向き合って授業するときには、一人一人の理解の度合いに合わせた対応が必要であることを付け加えておきたい。問いかけにしても、考えが深まりにくい児童生徒に対しては、補助的な問いかけを行う必要があり、同じことを問うとしても、あらかじめいくつかの問い方を自分の中に用意しておくことが大切である。こうした言わば、問いかけの引出しをどれだけでも持っているかが、よき授業者の条件として問われるところである。このことは、一人一人の児童生徒の状況をきめ細かく把握する必要があるということでもあり、授業における評価とも

密接につながるものである。その授業の中で、その児童生徒がどこまで考えることができたか、話し合いによりどんな新たな気づきがあったのかなどを見取ることが、道徳科の授業における評価であることからすると、よき授業者であることはよき評価者となることでもあると言えよう。

最後に、「考え、議論する道徳」というキーワードを振り返り、改めて道徳科の授業が座学であるということを押さえておきたい。新学習指導要領には、道徳科の指導に当たって配慮する事項の中に、指導の工夫として「道徳的行為に関する体験的な学習等を適切に取り入れる」ことが示されたが、「その際、それらの活動を通して学んだ内容の意義などについて考えることができるようにする」こととセットで示されている。このことは、道徳科の授業が、行動の在り方や行為そのものの指導だけに終わってしまってはならないという「戒め」であり、道徳の授業の特質が改めて明確に示された、あるいは強調されたと受け止める必要がある。『小学校学習指導要領解説 特別の教科道徳編』には、「単に体験的行為や活動そのものを目的として行うのではなく、授業の中に適切に取り入れ、体験的行為や活動を通じて学んだ内容から道徳的価値の意義などについて考えを深めるようにすることが重要である」とされ、中学校の同解説に至っては、さらに「ただし、道徳科の授業に体験的な学習を取り入れる際には、単に活動を行って終わるのではなく、生徒が体験を通じて学んだことを振り返り、その意義について考えることが大切である」と付け加えられているのである。

まさに道徳科の授業とは、児童生徒が考え、話し合うことで、自分自身のよりよい生き方を探究する座学なのである。いじめ防止などの観点から、総則には、「道徳教育の指導の内容が、児童（生徒）の日常生活に生かされるようにすること」と改めて示され、決して道徳教育が「絵に描いた餅」であってはならないことも明示されたが、このことは総則に示されたことから分かるように、学校の教育活動全体で目指していくものである。その中で、特に道徳的な判断力や心情、実践意欲や態度といった内面的資質を育てる役割を担うのが道徳科の授業である。道徳科の授業が、児童生徒にとって考えてみたい、話し合ってみてみたいと思える楽しく魅力のあるものとするためにも、単に望まれる行動様式を教えたり、道徳的習慣を身に付けさせたりする学習ではないことを、もう一度肝に銘じておく必要がある。

参考・引用文献

- (1) 文部科学省（2017年3月）『小（中）学校学習指導要領』
- (2) 文部科学省（2017年7月）『小（中）学校学習指導要領解説』
- (3) 中央教育審議会（2014年10月21日）「道徳に係る教育課程の改善等について」（答申）
- (4) 教育課程企画特別部会（2015年8月26日）「論点整理」
- (5) 奈良県教育委員会（2015年3月）『道徳教育読み物資料集—いじめを許さない心を育てる—』

— 2019. 3. 25受理 —

分かっているのに

「あっ、これだ。すごい、本当にあった。ノヅミちゃんのブログだ。」

マキの声を聞き、ミユキは急いでパソコンの画面をのぞきこんだ。今日は、マキの家でグループ研究の調べものをしたあと、いっしょに遊ぶことになっていたのだ。

「えっ、何。ブログって。」

「えっとね。インターネットの中の日記みたいな感じかな。いろんな人に見てもらって。ほら、見た人は、コメントも書きこめるんだよ。」

画面をもう一度見てみると、その日の夕飯の写真や、見たテレビの感想などが書いてあって、たしかに日記のようだった。

「ね、わたしたちもコメントしてあげようよ。ええっと、『はじめて見たよ。すごいね。マキ☆ミユキ』と、これでいいや。」

マキがポンとキーをおすと、ブログの画面に文字が表示された。

「すごい。書きこめた。」

「そ、調べものの続きをしようよ。ノヅミちゃんの分もがんばらないと。」

「うん。明日はノヅミちゃん、来られるといいね。」

そう言いながら、ミユキも続きに取りかかった。

次の日、ミユキが学校に登校すると、ノヅミとマキの様子がふだんちがっている。いつもはいっしょに話をしていて、登校したミユキをむかえてくれるのに、今朝はおたがいに別の友達と話している。ミユキはそれとなくマキに話しかけてみた。

「おはよう、マキちゃん。ノヅミちゃんにブログ見たこと、話してみた。」

すると、マキはおこつて言った。

「ねえ聞いてよ。今日、そ、いっしょに調べものをして、そのあと遊ぶつもりだったのに、ノヅミちゃん、今日はほかの子と遊ぶ約束してたんだって。グループ研究の発表まで時間ないのに。ほかの子と遊んだりブログしたりするひまがあったら、手伝ってくれたらいいのに。ひどいよね。」

マキのあまりの言いように、ミユキはただだまっつらな声が出た。

放課後、二人はマキの家で調べものの続きを始めた。ふとマキが見ている画面を見ると、ノヅミのブログがうつし出されていた。

「あれ、マキちゃん、まだ、ノヅミちゃんのブログ見ているの。」

「ちよつとコメントを書きこもうと思つてる。『あんだなんか、知らない』って。」

パタパタとキーボードをたたくマキを見て、ミユキはあわてて言った。

「ちよつ、ちよつと。そんなこと書いていいの。おこられるよ。」

「名前書かなかったら、だれが書いたかなんて分からないわよ。だって、ノヅミちゃんが悪いんじゃない。何。ミユキちゃん、ノヅミちゃんの味方するの。」

「え、ちがつよ。そうじゃなくて。でも……。」

マキがポンとキーをおした。文字がブログに書きこまれる。ミユキは何も言えず、じつと画面を見つめていた。

家に帰ってから、マキの家でのことがずっとミエキの頭からはなれなかった。思い出すと、心ぞうがドキドキして、いてもたってもいられなくなる。とうとう、ミエキは母のところへ行った。

「ねえ、あのさ、お母さん。こんな話聞いたんだけど、どう思う？」

聞き終えた母は、しばらくじっとミエキを見つめ、やさしく言った。

「もう少しだいたいのね。」

「え……何のしと言ってるの……お母さん……。」

(お母さん、わたしのしとしてすぐ分かったんだ……どうしておしらないの。)

そのとき、ミエキは母の気持ちが無となく伝わってきたような気がした。

「何が正しいのか分かっているのに、できなかつたし、お母さんにもあつたわ……。」

ほほえみながら母は言った。ミエキは、そんな母の笑顔を見ていると、何だかあたたかい元気みたいなものが心の底の方へわいてきたことを感じた。

「ねえ、ノゾミちゃん、まだあやまつてこないね。もうちょっときついで、書きちゃおうか。」

次の日の放課後、いっしょにしていた宿題の手を止めたマキがそう言った。ノゾミのブログのページを開き、マキはパタパタとキーボードをたたき始めた。ミエキの心ぞうがドクンと鳴った。

(こんなのだめだ。でも、言ったら……。)

考えただけで手がふるえてきた。

「よし、これでオッケー。」

マキがキーをおそつとしたとき、昨日の母の笑顔が頭の中につかんだ。

(……分かっているのに、できなかつたし、お母さんにもあつたわ……。)

ミエキはふるえる手でマキの手をつかんで言った。

「だめだよ、マキちゃん。どっちの味方とかしやなくて、やっぱりだめだよ。」

自分でもおどろくほど大きな声が出た。ものすごいスピードで心ぞうが鳴っている。けれど、その手はもうふるえていなかった。



○ 何も言えず、じっと画面を見つめながら、ミエキはどんなことを考えていたでしょう。

○ マキの手をつかんで「やっぱりだめだよ」と言ったとき、ミエキはどんなことを思っていたでしょう。

帰り道で

ある日の学校からの帰り道のことだった。ぼくたちは、いつもの五人で帰っていた。

「うわっ。」

急にヤスオがさげんだ。見ると、ヤスオはあわててランドセルを下ろしてシャツの後ろを引っ張っている。サトシとトシヒサが後ろでくすくす笑っている。

「何か入ってる！取って。」

かけよって見てみると、葉っぱが背中へべりついてた。サトシとトシヒサがいたずらしたのだ。シンゴが、笑いながらぼくに言った。

「葉っぱくらいで大げさだよな。なあ、ケンイチ。」

ぼくは、あいまいに笑ってうなずいた。

最近、こんなことがどうも多い。ぼくたち五人の中では、いつもシンゴがリーダーだ。いつ集まるかとか、何して遊ぶかなんかも、シンゴがたいてい言い出して決める。そうして五人で楽しく過ごしている。ところが、その中で決まって「イジられる」のがヤスオだ。からかわれたり、ちよつとしたことで文句を言われてせめられたりする。いたずらで物をかくされることもある。もちろんさがすどすぐ見つかるところにかくしてあるのだが、ヤスオのあわてる様子をみんなで笑いながら見ている。サトシやトシヒサが、シンゴの顔色を見ながらいつもそんないたずらをやってるのだ。

ぼくはと言えば、ずっと気になつてはいるのだが、言えばシンゴがいやな顔をするかもしれないのでだまっていた。

「なあ、今日の放課後、四人でゲームしよう。」

休み時間にトシヒサが言ってきた。

「いいけど。四人でするの。」

「ヤスオぬきでやろう。ヤスオ、ゲームも下手だし、四人の方が面白いだろ。シンゴもそう言ってるし。ヤスオには言うなよ。」

その日の帰り道、いつもの五人で帰っているとヤスオが言った。

「今日は何して遊ぶ？」

「いや、今日は用事があるから無理。なあ、みんな。」

サトシがみんなの顔を見回しながら言った。

「そう、分かった。」

ヤスオがそう言う声を聞いたとき、とうとうぼくはがまんできなくなった。

「なあ、みんなゲームしようよ。五人でさ。いいだろ。」

目のはしにシンゴのおどろいた顔がうつった。サトシとトシヒサはシンゴの方をうかがっている。

「別にいいけど……。なあ。」

サトシとトシヒサを見ながらシンゴが言った。ぼくはほつとした。

その日、帰ってから、ぼくたち五人は公園に集まってゲームをした。ぼくは、ゲー

ムをしながらヤスオの顔を見たが、ヤスオが何となく暗い顔をしているのが気になった。

次の日、ぼくはトシヒサに声をかけた。

「なあ、今日も放課後、ゲームする？」

「いや、今日は用事あるから無理。なあ、サトシ。」

サトシを見ながらトシヒサが言った。少し離れたところで、シンゴが笑いながらこっちを見ていた。

その日から、ぼくはみんなと遊ばなくなった。というより、さそわれなくなった。学校でも、その四人と過ごすことはなくなったのだ。帰りも、少し離れて歩くぼくの前で、四人が何だかんだとおしゃべりしたり遊ぶ相談をしたりしている。そう言えば、ヤスオはあまりからかわれなくなったようだ。別れぎわ、一人で歩くぼくを、ヤスオがちらりと悲しそうな目で振り返った。

ぼくが家に着くと、ヤスオから電話がかかってきた。

「ケンイチ君、ごめん。みんなでケンイチ君のこと、無視することになっていて……。

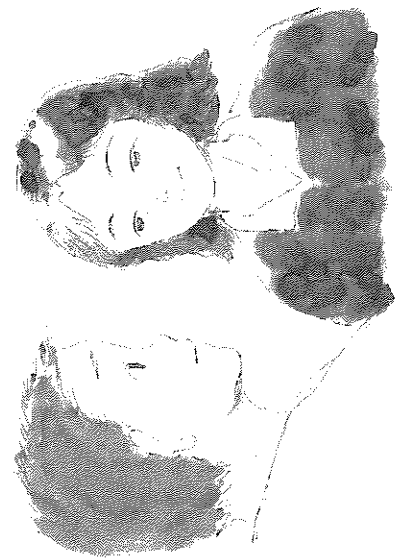
ぼく、ぼく、何が言つと、またいやなことされるし……。ごめん……。」

その日の夜、たまらなくなつたぼくは、お母さんに話をした。だまって聞いていたお母さんは、にっこりと笑つて、そして言った。

「ケンイチ、お母さんはあなたのお母さんでよかつたわ。ちゃんとヤスオ君をさそつたあなたのね。なかまはずれなんて気にしない。はずされても、はずすよりずつといい。いじめられても、いじめるよりずつといい。何が正しくて何がまちがってるかは、ちゃんとだれかが見てるのよ。おばあちゃんもよく言つてるでしょ。おてんとさまが見てるつてね。」

ぼくは、この数日ずっと重たかつた心が、すつと軽くなつていくような気がした。

翌日は、さわやかな青空だつた。空の上からだれかが、おてんとさまが、ぼくのことをちゃんと見てくれてるんだと思いながら、ぼくは空を見上げた。目のはしに、ヤスオがこっちに向かつて歩いてくる姿が見えた。



- ほつとしたとき、ケンイチはどんなことを思つたでしょう。
- たまらなくなつて母に話をしたケンイチは、どんな思いでいたでしょう。
- ケンイチが、重たかつた心が軽くなつていくような気がしたのは、どうしてでしょう。

放課後の教室で

「ヒロコちゃん、気にしてないの。昼休みのこと。」

くつ箱の前でアキコが声をかけてきた。昼休みにドッジボールをしてたときのことで。外野から投げられたボールをヒロコがうまく受けられず、相手にとられてしまったとき、『もう、しつかりしてよ。』とマユミがせめたてたのだ。いやな気持ちがしたが、ヒロコは何も言えずにうつむいた。こういうとき、自分の思っていることをなかなか言えない。小さなころからそうなのだ。

「あつ、今日、習いごとがあるんだつた。先、帰るね。」

そう言つてアキコはかけ出した。ふと見ると、アキコのランドセルにリコーダーが入れてある。ヒロコは足を止めた。

(リコーダー、教室だ。明日テストだから、持って帰つて練習しないと。)

めんどくさいなと思ひながら、ヒロコは教室にもどつた。

放課後の教室はがらんとしていた。ヒロコがいそいで自分の席に向かおうとすると、何かが足に引つかかり、思わずこけそうになった。マユミのつくえの横にかかつていた体そう服入れだつた。

「あぶないなあ、もう。かけたらだめつて言われてるのに。」

いらいらしながら、足にからんだ体そう服入れを取り、マユミのつくえにたたきつけた。ふと、足もとを見ると、えんぴつが落ちていた。ヒロコはため息をつきながらひろつた。名前が書いていなかったが、とりあえずマユミのつくえに置いた。と、そのとき、ヒロコの頭を昼休みの出来事がよぎつた。かあつと頭に血が上つた。思わず、マユミのつくえいっぱい、えんぴつでバツ印を書いた。

(書いちゃつた……。でも、マユミちゃんが悪いんだ。)

えんぴつをマユミのつくえに投げ出し、逃げるように教室からかけ出した。

(どうしよう。明日の朝、マユミちゃんがあれば見たら……。みんなが来る前に行つて消しちやおうか……。)

その夜、ヒロコはなかなかねむりにつくことができなかつた。

次の日の朝、ヒロコはいつもよりずっと早く家を出た。ドキドキする心ぞうの音を聞きながら、学校へと急いだ。校門が見えたそのとき、

「ヒロコちゃん。」

ふりむくと、マユミがかけよってきた。

「えっ、どうしたの。こんなに早く。」

「ちようどよかった。昨日はごめんなさい。」

「……。」

「昨日の帰り、アキコちゃんに聞いたんだ。ヒロコちゃん、落ち込んでたつて。ごめんね。わたし、むちゆうになつてて、きつく言つちやつた。そういうこと、よくあるんだ、わたし。人のこと考えられなくて、本当にごめん。今度から、こんなことあつたら、言つてね。」

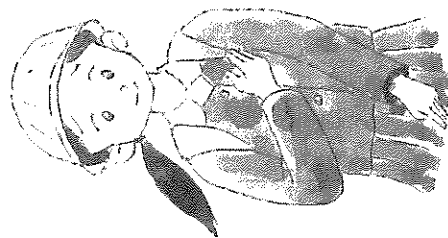
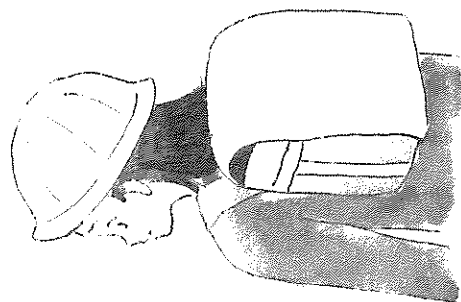
マユミの言葉に、ヒロコはただうなずくしかできなかつた。マユミは、ほっとした様子で、

「よかつた。昨日、アキコちゃんに言われてから気になつてしかたなかつたんだ。それで、今日一番にあやまろうと思つて、早く学校に来たんだ。よかつた、ちゃんとあやまれて。でも、ヒロコちゃんも今日は早いね。どうしたの。」

マユミの言葉に、ヒロコの胸はドキンと鳴つた。マユミは不思議そうにヒロコを見ていた。

(人のこと考えてなかつたのは、わたしの方だ……。)

「マユミちゃん……わたし……。」



- あなたは、ヒロコがしたことについてどう思いますか。マユミやアキコについてはどうですか。友達と話し合つてみましょう。
- マユミの言葉を聞いたとき、ヒロコはどんなことを思つたでしょう。
- 友達と信頼し合い、助け合つていくために大切なことはどんなことだと思ひますか。

ヨシト

「おい、アツシ。ちよつと。」

ヨシトと昨日見たテレビの話をしていると、コウジがぼくを呼んだ。話を途中で切り上げて、コウジの方へ行くぼくを、ヨシトは笑顔で見ている。

ヨシトはぼくの幼なじみで、同じ小学校からこの中学校に来た。小学校のころから、ヨシトはあまりしゃべらない。ぼくとは、けっこう自分の好きなことなんかをよく話すのだが、学級の友達に話しかけることはほとんどなかったし、周りに合わせることが、その場の雰囲気を察して振る舞うことが苦手だった。そのせいもあるのが、割といつも一人でいることが多かったが、いつもニコニコと笑顔を絶やさないヨシトを、うちのお母さんなんかは小さな頃から可愛がっていた。

何事にもマイペースなヨシトは、みんなを待たせてしまうこともよくあつて、ヨシトのお母さんは、

「アツシ君。ヨシト、ちゃんとやってる？」

とよくぼくに聞いたものだ。小さいころから知っているぼくを、頼りにしてくれているのだと思うとうれしくなった。

低学年のころは、ヨシトのお母さんの仕事が忙しいせいもあつて、よくうちにヨシトを泊めて兄弟のように過ごしてきた。でも、高学年くらいになると、ぼくも他の友達と遊ぶことが増え、ヨシトと遊ぶことは減っていった。ヨシトは一人でいることが多かったように思うが、それを苦にするようでもなく、誰かに声をかけられたら、その子と一緒にいた。ヨシトは自転車が好きで、放課後にぼくが友達と遊んでいると、自転車に乗って一人であちこち走り回っている姿を見かけたものだった。

そのころから、何となく学級のみんなが、表立つてこそ言わなかったが、陰でヨシトのことをかわつてるだとか空気の読めないやつだなんて言うようになった。

中学校に入ると、ヨシトはさらに周囲から浮いた存在となった。学級でも一人であることが多く、しゃべる友達は何人かだけだった。

「アツシ、お前、ヨシトと仲がいいんだろ。」

「え、うん。まあな。」

「あいつ、かわつてるよな。女子なんかよく言ってるぜ。ニヤニヤして何考えてるか分からないつて。話にも入つてこないし、入つても空気読めないし。」

いくら何でもそれはないだろ。ヨシトが何か人に嫌がられるようなことをしたのが、ぼくはそう言いたかった。でも、言えなかった。

ヨシトがいつもの笑顔でこっちに来た。コウジとタカフミは顔を見合わせて向こうへ行つた。

「ねえねえ、アツシ君。昨日テレビ、何見た？」

「え、テレビか。いや、昨日は勉強してて見てないな。」

バラエティ番組を母さんと大笑いしながら見てたことを思い出しながら、ぼくはついそう言ってしまった。

「そう。ぼくはね……。」

「ヨシト、ちよつと用事思い出した。またな。」

そう言つて、ぼくは廊下に出て行つた。何だか教室中のみんながぼくたちの方を見ているような気がしたのだ。

その日から、改めてヨシトへの学級のみんなの冷ややかな視線が、ぼくに強く感じられるようになった。あるときは、授業中に、みんなに紙が回されていた。ぼく

のところに回ってきたそれを見ると、ヨシトのことが書いてある。ヨシトを見ると何も知らず、いつものニコニコ顔で黒板を見ていた。周りのみんなはそんなヨシトを見てクスクス笑っている。ぼくは、回ってきた紙切れを握りしめた。

ある日の放課後、部活を終え、コウジやタカフミと別れて家まで一人で歩いてきたぼくは、道端でヨシトに出会った。ヨシトは自転車をとめてゴソゴソ何かやっている。

「ヨシト、どうしたの。」

「あ、アツシ君。チェーンが外れたから直してるんだけど……。」

見ると、手は油で真っ黒。拾った棒切れで、外れたチェーンをかけようとしているようだ。

「もう少しんだけど。なかなかうまくかからなくて……。」

「ヨシト、もうその自転車ずいぶん古くなったし、小さいだろ。新しい自転車買ってもらえよ。そうすれば簡単にチェーンが外れたりしないしよ。」

ダサイ自転車とか、今度は自転車のことでバカにされたりするかもしれない。そう思つてぼくは言った。するとヨシトはいつもの笑顔で言った。

「うん。でもさ、この自転車、五年生の誕生日にお母さんが買ってくれたんだ。喜んでるぼく見て、お母さんの方がうれしそうだったんだよね。新しいのに乗りたいたいと思うこともあるけど、この自転車が好きだから。確かにずいぶんホロくなっただけど、ちゃんと直せばまだまだ走るよ。」

その言葉に、ぼくは胸をつかれた。みんな新しいのを買ってもらつてる、小さな自転車なんか恥ずかしくて乗れない——そう文句を言つて、中学校に入つてから新しい自転車を買ってもらつたぼくだった。買ってもらったものを大切にしているヨシト。わがままを言わないヨシト。小さいころから、近くの工場へ働きに行つていたお母さんの様子を、ヨシトはいつも見ていたからかな。ぼくは自分のことばかり。家族のこととか仕事のことなんて考えてこなかった。あまりしゃべらないヨシトは、自分よりずっと家族思いで大人だ——。

「アツシ君、直つたよ。」

ふと見ると、ヨシトを見ながら一人の女子が顔を見合わせてクスクス笑いながら通り過ぎていった。ぼくは、腹の底に何か熱い塊が生まれたことを感じた。

ヨシトがうれしそうに顔を上げた。油の付いた手で鼻の下をこすつたヨシトの顔には、見事なヒゲが生えていた。

「ヨシト、ティッシュ。」

ヒゲを生やした顔でニコニコ笑うヨシトにティッシュを渡しながら、ぼくはしっかりと顔を上げた。



- ぼくはなぜ話しかけてきたヨシトにうそをついたのか。
- 笑うみんなを見て、アツシがたまらなくなつたのはなぜか。
- 熱い塊とは何か。また、しっかりと顔を上げたアツシは何を思つていたか。

次世代型教員養成の在り方に関する予備的考察

－高校生を対象とする奈良県次世代教員養成塾
受講生への質問紙調査等の結果から－

副 所 長 石 井 宏 典
Ishii Hirofumi
学校教育支援係長 竹 村 謙 司
Takemura Kenji

要 旨

平成30年度から実施された奈良県次世代教員養成塾において、未来の本県教育を担う人材を育成することを目的として、奈良県の小学校教員を目指す高校生が、「学ぶこと」の意味を考え、自らの目標を達成するために「学ぶ」行動を起こし、さらにキャリアデザインにつながる内容のプログラムを実施した。結果、受講生に「課題対応能力」に関わる項目である「困難な事態での問題を発見する力」の向上において、本プログラムが有効であることが示唆された。一方、「自己理解・自己管理能力」及び「人間関係形成・社会形成能力」に関して、受講生に課題意識が見られたことから、パーソナリティ・資質の向上という点においてプログラム内容の改善が必要であることが分かった。

キーワード： 奈良県次世代教員養成塾、奈良県教員等の資質向上に関する指標、
課題対応能力、自己理解・自己管理能力、人間関係形成・社会形成能力

1 はじめに

平成29年3月に保育所保育指針、幼稚園教育要領、小・中学校学習指導要領が、平成30年3月に高等学校学習指導要領がそれぞれ告示された。これら新学習指導要領等は、2030年頃の社会を念頭に置いて策定されており、人工知能（AI）、ロボット、ビッグデータ、あらゆるモノがインターネットにつながるIoT（Internet of Things）等による急激な技術革新と分野を超えた相互作用によって、第4次産業革命とも呼ぶべき産業構造の変化が、現在着実に進行していることを踏まえたものである。

将来の予測は簡単ではないが、子どもたちの65%が、今は存在していない職業に就くこと、今後10年から20年程度で半数近くの仕事が自動化される可能性が高いこと等が指摘されており、こうした新しい時代を生きる子どもたちに求められる資質・能力として、新学習指導要領等では、「生きて働く知識・技能」「未知の状況にも対応できる思考力・判断力・表現力」「学びを人生や社会に生かそうとする学びに向かう力・人間性」の三つが示され、この実現のために学習過程の質の改善として主体的・対話的で深い学びの実践が求められている。

こうした新たな時代を見据えた教育、いわゆる次世代型の教育の推進が求められているという大きな方向性について、実際に教育実践を行う教員自身が理解し、その方向性に適合した指導力

を身に付けることが急務となる。

この次世代型の教育を担う教員養成の一つの取組として、平成30年10月から実施している奈良県次世代教員養成塾におけるプログラム内容と受講生の資質や能力の向上の関係性についての予備的考察を行い、効果的な教員の人材育成について検証するとともに、プログラム内容の妥当性の検討や、今後実施するプログラム内容の改善に活用することを研究目的とした。

研究方法としては、プログラム実施前後における受講生への質問紙調査及び「振り返りシート」を用いたドキュメント記述の結果を、定量的及び定性的な手法を用いて分析することとした。

2 奈良県次世代教員養成塾について

(1) 奈良県次世代教員養成塾の概要

奈良県次世代教員養成塾は、奈良県内の高等学校等に在籍する小学校教員を目指す生徒を対象に、未来の本県教育を担う資質・能力を育成することを目的として、高校の2年間と大学進学後4年間の6年間を通して継続したプログラムを実施する、全国初の取組である。

具体的には、奈良県内の高等学校又は中等教育学校に在籍する生徒を対象とする前期プログラム（以下「前期プログラム」という。）と、大学進学後も継続して実施する後期プログラム（以下「後期プログラム」という。）によって構成されている。

前期プログラムは、奈良県教育委員会と県内に大学法人を置く教員養成系大学（奈良教育大学、奈良女子大学、畿央大学、帝塚山大学、奈良学園大学、大和大学）が連携、協力して講座を運営する。平成30年10月から平成31年8月までの月1回程度、原則として土曜日に計10回のプログラムを実施する。内容は、小学校の教員を目指す高校生が、「学ぶこと」の意味を考え、自らの目標を達成するため主体的に学ぶとともに、キャリアデザインにつながる内容を計画している。前期プログラム終了時点において、各大学で行われるプログラムごとの評価を総合的に判断し、修了認定を行うとともに、修了者に対しては「学校外における学修等の単位認定」制度を活用し、在籍する高等学校において単位を認めることも可能としている。また、前期プログラムを運営する大学のAO入試等における取扱いについては、各大学がそれぞれ検討する予定である。

後期プログラムは、奈良県立教育研究所（以下「当研究所」という。）が中心となって運営し、前期プログラム修了者で教員養成系大学の小学校教員養成課程に在学する学生を受け入れる。大学1、2年次では、社会体験活動、読書活動、インターンシップ、レポート等の活動を行い、その報告書の提出等を中心に実施する予定である。大学3年次では、当研究所での講義・演習を実施し、実践指導力を育成する。大学4年次の4月に後期プログラムの修了認定を行うこととしており、修了者には、現行の奈良県公立学校（小学校）教員採用試験における教職経験特別選考に類した受験資格（一次試験の一部免除（一般教養・面接））を付与する予定である。

また、更に高い資質・能力の育成を奨励する観点から、後期プログラム修了後、大学院・教職大学院に進学することを奨励する。大学卒業時に教員採用試験を受験せず、大学院等に進学し修了した（修了見込みを含む）者は、教科等に関する力量を高めていると考えられることから、教員採用試験では、教科の試験も課している一次試験を免除することなどを予定している。

(2) 奈良県次世代教員養成塾受講生の概要

奈良県内の高等学校、中等教育学校又は特別支援学校高等部に在籍し、奈良県内の小学校教員を志望する生徒で、①現在、高等学校2学年又は中等教育学校5学年であり（4年制高等学校の場合は3学年の生徒）②奈良県内の小学校教員を志望し、大学の小学校教員養成課程に進学後も大学

生対象の「後期プログラム」を継続して受講する強い意思をもち③在籍する学校の校長の推薦を受けた者に対して、これからの奈良県の教育を担うために必要な資質や能力（教育観、コミュニケーション能力、情熱・人間性等）を、同じ目標をもつ仲間と共に、講座やその中の交流、体験、振り返り等を通して身に付けることを目的として、平成30年8月に面接及び書類審査を実施し、受講生を決定した。

平成30年10月から前期プログラムを受講している第1期生は、男子30名、女子45名の計75名で、全員が全日制課程の生徒であり、学科別では普通科70名、外国語科3名、理数科1名、商業科1名である。普通科の中には、教育系コースに所属する者が31名含まれる。また、設置者別に見ると、県立高等学校56名、市立高等学校8名、私立高等学校9名、私立中等教育学校2名である。

(3) 前期プログラムの概要

前期プログラム全10回の全てにおいて、①高校生のキャリアデザインに資する内容②各回で受講生に伸ばしたい力を明確にし、その力を付ける内容にし、自ら考え、自らの言葉で表現する（書く、説明する等）活動③各回の中に必ず「交流」「体験」「振り返り」の時間の設置④「学習者」としての多様な経験が教育観を育むという観点から、「学ぶことの楽しさ」を基盤に「教えることの楽しさ」につながる内容を行うこととし、可能な限り⑤小学校教員や、教員を目指す大学生と交流する場の設置を心がけた。表1は、前期プログラム第1回から第5回の講座における講座の概要・実施方法・到達目標について示したものである。なお、前期プログラムの具体的なポイント等については添付資料1に示した。

表1 各講座の概要・実施方法・到達目標（第1回から第5回）

実施日	講座の概要	実施方法	到達目標
第1回 10/6	プログラムにおいて理解した上で、教職への興味・関心・経験を振り返り、目指す教師像についての意見交流及びスピーチを行う。	教職キャリアガイダンスツールの活用や、グループによる意見交流を経て、最終的に1分間スピーチを行う。	自分の目指す理想の教員像について考えをまとめ、プログラムの参加に対する意識を高める。
第2回 11/17	これまでの生活や身の回りの中の「あたりまえ」や「きまり」を見直し、その意義を考えるとともに、自身の考え方を見つけ、生き方を考える。	ワークシートに自分の考えを書いた上で、グループで討議をしたり、小中学生対象の授業を体験したりして、自身の課題に目を向ける。	道徳的価値について、グループ討議などを通して、考え方は多様であることを理解し、自分の見方や考え方、生き方を見つめる。
第3回 12/15	共に生きる社会において、人々の生き方としての文化の意味を考え、グローバル化が進む21世紀、奈良に生きる私たちが世界に向けてどのような文化的貢献ができるのかを考える。	講義を行った後、グループで討論を行う。討論では、受講生が奈良について調べたことや知っていることを材料として活用するとともに、次世代の世界に向けて奈良の文化が貢献するために、奈良についてどのような探究が必要であるか考える。	奈良県の地域性や特徴についての考えを交流することを通じて、郷土を誇りに思う心を育成することの大切さを理解する。
第4回 1/12	小学校英語教育に携わる際に必要となる知識や技能の一部を紹介し、振り返りの中で「教壇に立つまでに自分ができること、すべきこと」を考える。	受講生同士が交流しながら、英語の発音法を実践し、言語と文化の関係を学び、英語授業を体感した後に、コミュニケーション活動について振り返る。	アクティビティ等を通して交流を深め、外国語を学ぶ楽しさに触れ、外国語教育の必要性を理解するための視点をもたせる。
	教員になるために、さらに伸ばし	現職教員との交流や、グループでの話し合い	教員になるために、さらに

第5回 2/9	たい自分の長所、これから身に付けたい資質・能力について考えをまとめる。	等を通じて、教員として必要とされる資質・能力やさらに伸ばしたい自分の長所について考えをもつ。	伸ばしたい自分の長所、これから身に付けたい資質・能力について考えをまとめる。
------------	-------------------------------------	--	--

3 受講生に対する質問紙調査について

(1) 先行研究の概要

教員の職能発達等のキャリア教育に関する先行研究は数多く見られるが、その中で、河崎（2015）では、初等・中等・高等教育の接続・展開を視野に入れたキャリア教育のモデル構想と教育実践を行っている。具体的には、初等教育から高等教育への「接続」を視野に入れ、ライフキャリアの視点から教職大学院におけるキャリア教育の在り方について検討している。そして、教職大学院におけるキャリア教育において育成されるべき能力領域を明確化し、概念モデルを作成するとともに、その概念モデルに基づき教職大学院カリキュラムを見直し、新たな教育プログラムの開発・実践・質問紙調査による成果の検討を行うことで、今後の課題を明らかにしている。

奈良県次世代教員養成塾においても、初等・中等教育の最終段階である高等学校から開始し、高校の2年間と大学進学後4年間の6年間、更には大学院の2年間も踏まえて継続したプログラムを実施することから、参考とする先行研究として河崎（2015）が最適であると判断し、今回の調査研究における分析の枠組みとして用いることとした。

(2) 質問紙調査の概要

ア 育成能力を測定するための尺度

前期プログラムでは、パーソナリティ・資質に関する内容として、「自尊感情（自己理解能力）」及び「コミュニケーション・多様性理解（人間関係能力）」、学習力・授業力に関する内容として、「学ぶ楽しさを教える楽しさへ（専門的知識）」、キャリアデザインに関する内容として、「キャリアデザイン（キャリア開発力）」の以上4つを育成能力として示している。

この4つの育成能力を測定するための尺度として、2011年に中央教育審議会答申「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」で示された基礎的・汎用的能力を基盤として設計された河崎（2015）の7次元21項目を参考に検討した。その結果、より高次の発達段階で求められる、他者の成長・発達を支援したり社会に貢献・寄与していく力である「ケアする力」と、職場のみならず生活全体において自らが果たすべき様々な立場や役割との関連をふまえて自己開発とケア（他者支援）の両側面より自己の生き方を考え生涯にわたってキャリアを統合・再統合していく力である「キャリア統合能力」を除いた、自己の可能性を含めた肯定的理解に基づき主体的に行動すると同時に自らの感情や行動を律し自己をマネジメントしていく力である「自己理解・自己管理能力」、多様な他者の考えや立場を理解し他者との円滑なコミュニケーションとともに他者と協力・協働して社会に参画し今後の社会を積極的に形成することができる力である「人間関係形成・社会形成能力」、様々な課題を発見・分析し適切な計画を立ててその課題を処理し解決することができる力である「課題対応能力」、様々な情報を適切に取捨選択・活用しながら主体的に進路を選択・決定しその進路に向かって準備・計画していく力である「キャリアプランニング能力」の4次元12項目を採用することとした。ただし、高次に位置付けられる、教員としての仕事や職業に関する諸能力を身に付けるとともに自らの職業的能力を開発していく力である「職能開発力」を教員養成の視点から見た「教職開発力」については、基礎的・汎用的能

力を土台として育成する実践レベルの力であるが、前期プログラムでは学習力・授業力に関する専門的知識である「学ぶ楽しさを教える楽しさへ」を育成能力としていることから採用することとし、結果として「自己理解・自己管理能力」「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」「教職開発力」の5次元15項目となった。これらを整理したものが表2である。また、実際に用いた質問紙は添付資料2に示した。

表2 育成能力を測定するための尺度

次元（上位尺度）	項目（下位尺度）
自己理解・ 自己管理能力	2 自分のことが好きである。 10 毎日の生活が楽しい。 12 自分自身に自信をもっている。
人間関係形成・ 社会形成能力	5 人との調和やルールを重んじている。 7 他の人に対して、誠実であるように心がけている。 9 人とのつながりを大切にしている。
課題対応能力	1 重要な決定の結果、起こっているいろいろな可能性について推察できる。 8 困難な事態に直面したとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができる。 11 よりよい解決策を見つけるために、できるだけ多くの情報を集められる。
キャリアプラン ニング能力	3 今後の人生に向かって、準備していることがある。 6 今後の仕事や人生についての展望をもっている。 13 今後の人生に向かって、何か計画している。
教職開発力	4 社会の出来事に絶えず注目し、それを教える内容に活かしたい。 14 「よい授業」「よい教員」を目指して意欲的に取り組みたい。 15 自分自身の実践を振り返り、評価・改善することで自己の教員としての力量を高めたい。

※表中の数字は、質問項目番号である。

なお、教育公務員特例法が一部改正され、任命権者には、「教員等の資質向上に関する指標」の策定が義務づけられた。本県でも、教員等の資質向上を担う機関である当研究所が主体となつて、県教育委員会事務局関係各課室及び教員養成を担う大学等と連携して検討を進め、大学関係者、市町村教育委員会・校園長会・PTA等の代表で組織される育成協議会での協議を経て「奈良県教員等の資質向上に関する指標」（以下「育成指標」という。）を策定し、平成30年3月に県教育委員会で承認された。育成指標では、次世代型の教育を推進する教員の育成を念頭に置き、「教員等としての素養」「授業力」「生徒指導力」「マネジメント力」の4つの分野に区分し、教員等の資質向上に関する指標として示しており、特に教員志望の高校生段階では、「教員等としての素養」の中で「人間力」「情熱」を指標としている。「人間力」については、「豊かな人間性や社会性、教養等を有し、良好な人間関係を構築する力」「状況や目的に応じて、相手の思いを正しく受け止め、自分の思いを適切に伝える優れたコミュニケーション力」「法令や服務規準の遵守の徹底及び高い倫理観や豊かな人権感覚・優れた自己管理能力」を挙げ、「情熱」については、「愛情をもって子どもとの信頼関係を築いている」「教員としての仕事に対する使命感や誇りをもち、責任感をもって職務に当たっている」「子どもの学ぶ意欲や自己肯定感等を高めるため、教員として常に学び続ける向上心を有している」という資質を挙げている。こうした資質も前期プログラムで育成することを目指しており、実態を把握する必要がある。このことを踏まえて、前期プログラムで育成する能力・指標と測定尺度との関係を整理したものが表3である。

表3 育成能力及び指標と測定尺度との関係

前期プログラム 育成能力	測定尺度	育成指標における指標
○自尊感情 (自己理解能力)	「自己理解・自己管理能力」	○人間力 ・法令やサービス規準の遵守を徹底し、高い倫理観や豊かな人権感覚を有するとともに、優れた自己管理能力を備えている。
○コミュニケーション・ 多様性理解 (人間関係能力)	「人間関係形成・社会形成能力」	○人間力 ・豊かな人間性や社会性、教養等を有し、良好な人間関係を構築する力を備えている ・状況や目的に応じて、相手の思いを正しく受け止め、自分の思いを適切に伝える優れたコミュニケーション力を備えている。 ○情熱 ・愛情をもって子どもとの信頼関係を築いている。
○キャリアデザイン (キャリア開発力)	「課題対応能力」	—
○キャリアデザイン (キャリア開発力)	「キャリアプランニング能力」	—
○学ぶ楽しさを教える 楽しさへ(専門的知識)	「教職開発力」	○情熱 ・教員としての仕事に対する使命感や誇りを持ち、責任感をもって職務に当たっている。 ・子どもの学ぶ意欲や自己肯定感等を高めるため、教員として常に学び続ける向上心を有している。

イ 研究実施の流れ

前期プログラムにおける研究実施の流れは次のようになる。

前期プログラム開始前の時期である平成30年9月に、質問紙調査を行い、教員としての素養である4つの育成能力「自尊感情(自己理解能力)」「コミュニケーション・多様性理解(人間関係能力)」「学ぶ楽しさを教える楽しさへ(専門的知識)」「キャリアデザイン(キャリア開発力)」について、その時点での実態を把握する。その後、第5回講座終了時の平成31年2月及び第10回講座終了時の令和元年8月にそれぞれ同内容の質問紙調査を行い、4つの育成能力について、前期プログラムを受講してどの程度の向上が見られたかを調査することで、定量的な分析を行う。さらに、各講座終了時に、講座テーマの理解や講座テーマに関する自己の課題、その課題の改善等を記述する「振り返りシート」を記入させ、そのドキュメントについて定性的な分析を行う。

後期プログラム及び大学院進学までの研究実施の流れについては、前期プログラムにおける研究実施の流れと同様であるが、前期プログラムで挙げた教員としての素養に加え、教員としての資質である「授業力」「生徒指導力」「マネジメント力」について実態を把握し、教員としての素養及び資質について、プログラムを受講してどの程度の向上が見られたかを、質問紙調査及びドキュメント記述の結果を用いて定量的・定性的に分析する予定である。

(3) 結果と考察

ア 質問紙調査の結果

受講生に、講座実施前の9月と第5回講座終了後の2月に質問紙調査をそれぞれ行い、「自己理解・自己管理能力」「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」「教職開発力」の5尺度、15項目で調査した。各質問項目について、大学生等を対象としている河崎（2015）では、「大変そう思う」「少し思う」「どちらでもない」「あまり思わない」「全く思わない」の5件法を採用しているが、本研究では高校生を対象としていることから、「どちらでもない」という肯定否定のどちらでもない中間選択が大きくなり、いわゆる「天井効果」が生じる可能性があることを考え、肯定的な回答と否定的な回答の差異を明確にするため、「どちらでもない」を除外した4件法を採用した。集計の際には、「とても思う」を4点、「思う」を3点、「あまり思わない」を2点、「思わない」を1点として得点化した。また、統計処理はIBM社のSPSS21を使用し、調査前後における同一測定尺度の平均値の差が統計的に有意かどうかを確かめるために、対応のあるt検定を行うとともに、5つの尺度に関する質問項目のまとまりについての信頼性を検討するため、 α 係数を算出した。t検定及び α 係数（質問項目の内的整合性を表す指標で、 $-1 < \alpha < 1$ の範囲を取り、1に近い値であるほど測定尺度に関する質問項目のまとまりがよいことを示す）の結果を整理したものが表4である。

表4 調査前後における測定尺度及び各質問項目の得点の変化

質問項目	N	第1回(H30.9月実施)		第2回(H31.2月実施)		t 値	信頼度係数
		平均値	標準偏差	平均値	標準偏差		
2 自分のことが好きである。	75	2.68	0.84	2.63	0.82	-0.66	
10 毎日の生活が楽しい。	75	3.27	0.64	3.17	0.72	-1.41	
12 自分自身に自信をもっている。	75	2.55	0.87	2.49	0.78	-0.70	
自己理解・自己管理能力	75	8.49	1.93	8.29	1.97	-1.32	$\alpha=0.738$
5 人との調和やルールを重んじている。	75	3.56	0.53	3.53	0.55	-0.35	
7 他の人に対して、誠実であるように心がけている。	75	3.61	0.49	3.61	0.57	0.00	
9 人とのつながりを大切にしている。	75	3.67	0.50	3.68	0.50	0.28	
人間関係形成・社会形成能力	75	10.84	1.24	10.83	1.23	-0.10	$\alpha=0.751$
1 重要な決定の結果、起こっているいろいろな可能性について推察できる。	75	2.93	0.62	2.96	0.45	0.34	
8 困難な事態に直面したとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができる。	75	2.60	0.66	2.81	0.61	2.63 *	
11 よりよい解決策を見つけるために、できるだけ多くの情報を集められる。	75	2.97	0.70	2.97	0.59	0.00	
課題対応能力	75	8.51	1.54	8.75	1.19	1.48	$\alpha=0.671$
3 今後の人生に向かって、準備していることがある。	75	3.13	0.62	3.27	0.64	1.64	
6 今後の仕事や人生についての展望をもっている。	75	3.47	0.60	3.48	0.55	0.19	
13 今後の人生に向かって、何か計画している。	75	3.17	0.69	3.25	0.62	0.92	
キャリアプランニング能力	75	9.77	1.52	10.00	1.48	1.41	$\alpha=0.711$
4 社会の出来事に絶えず注目し、それを教える内容に活かしたい。	75	3.13	0.55	3.31	0.61	1.98	
14 「よい授業」「よい教員」を目指して意欲的に取り組みたい。	75	3.73	0.47	3.71	0.56	-0.47	
15 自分自身の実践を振り返り、評価・改善することで自己の教員としての力量を高めたい。	75	3.75	0.44	3.68	0.50	-1.09	
教職開発力	75	10.61	0.96	10.69	1.28	0.59	$\alpha=0.316$
合計	75	48.23	4.85	48.56	4.75	0.73	

* $p<0.05$

これを見ると、 α 係数については、「教職開発力」を除く4つの測定尺度に関する質問項目のまとまりにおける信頼性が見られた。t検定については、「課題対応能力」に関する質問項目8「困難な事態に直面したとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができる。」でのみ得点が有意に向上した（ $p < .05$ ）。これは各回で受講生に伸ばしたい力を明確にし、自ら考え、自

らの言葉で表現する（書く、説明する等）活動を重視しており、各回の中に必ず「交流」「体験」「振り返り」の時間を設けていることから、「学習者」としての多様な経験を積み重ねる中で、「課題対応能力」に関わる項目の向上が見られたと考えられる。

「自己理解・自己管理能力」「人間関係形成・社会形成能力」については、平均値が低くなっている。各回の講座のテーマは、第1回が「ガイダンス・教職へのビジョン」、第2回が「人間理解・他者理解」、第3回が「郷土を愛することについて」、第4回が「外国語とコミュニケーション」、第5回が「先生を目指す私」となっており、各回とも自尊感情（自己管理能力）、コミュニケーション・多様性理解（人間関係能力）についての力を伸ばすことを中心に行われた講座であった。その中で、「交流」「体験」「振り返り」の時間を設け、グループ協議等が活発に行われており、「小学校の教員になりたい」という同じ目標をもつ仲間と共に講座に臨んだことから、受講生は、小学校教員を目指す上で、自らの課題がどのようなものであるかを理解し、その課題の改善について強く意識するとともに、周りの多様な考えを受け入れ、人間関係や他者を理解することの難しさを実感したのではないかと考えられる。

イ 振り返りシート調査の結果

受講生の質的な変容を見るため、各講座時に、添付資料3にある「振り返りシート」を作成させ、講座内容の振り返りを行っている。記述内容としては、「講座テーマの理解」「講座を通しての他者との交流等」「講座テーマに関する自己の課題」「自己の課題の改善」「学ぶことや教えることの楽しさ」「講座内容の進路実現への活用」等となっている。表5-1は、前述の α 係数で質問項目のまとまりにおける信頼性が見られた測定尺度である「自己理解・自己管理能力」「人間関係形成・社会形成能力」「課題対応能力」「キャリアプランニング能力」について、それぞれ特徴的なものを事例1から事例4として取り上げたものである。各尺度の得点が3点以上増加もしくは減少した者（○が増加、▲が減少）を抽出している。

一方、質問項目のまとまりにおける信頼性が見られなかった「教職開発力」については、「社会の出来事に注目し指導内容に生かす」「よい授業、よい教員を目指す」「実践の評価・改善による教員としての力量の向上」という質問項目が、まだ教員を職業として意識しきれていない高校2年生の段階において適切であったかどうかを検討する必要があるだろう。なお、表5-2は、「教職開発力」について特徴的なものを事例5として取り上げたものである。先述の事例1から事例4と同様に、尺度の得点が3点以上増加もしくは減少した者（○が増加、▲が減少）を抽出している。

さらに、各講座ごとに「講座の内容の理解」「講座の目標の達成」「進路実現への活用」の3項目について、「講座の内容の理解」においては「深まった」「概ね深まった」「あまり深まらなかった」「深まらなかった」、「講座の目標の達成」においては「達成できた」「概ね達成できた」「あまり達成できなかった」「達成できなかった」、「進路実現への活用」においては「活用できる」「ほぼ活用できる」「あまり活用できない」「活用できない」の4件法で、それぞれ調査を行っている。図1-1、図1-2、図1-3にあるように、3項目とも、講座の回数を重ねるごとに肯定的な回答の割合は上昇しており、これまでの講座の内容を踏まえて、次回の講座に臨んでいるという意識の高さが見られ、実施した各講座の内容や配列は概ね適切であったと考えられる。

表5-1 振り返りシートの記述から見える意識変容

<p>事例1：「自己理解・自己管理能力」</p> <p>▲人それぞれに価値観や違いがあって、あたりまえなことにもう一つ加えて話したりするようになりたいです。違いがあってあたりまえということは、どこでも教えられることだけれど、それに納得のいく理由付けなどを補足できるようになりたいです。そのために、自ら見た視点だけでなく他者からの視点を考えてみることや、自分の行動や言動を振り返ってみることが必要だと思います。</p> <p>▲今回の講座（第1回）で、今の自分に何を付け足せば理想に近づけるかをはっきり理解できました。他人との意見交換の場を増やしたりして、自分の考えを人に伝えることに慣れていきたいです。自分に合う人間ばかりじゃないことは分かっているのに、無理して自分を抑えて接するときがあるので、合う、合わないを見極めたいです。</p>
<p>事例2：「人間関係形成・社会形成能力」</p> <p>○この講座（第2回）で、自分が疑問に思っていることは他の人も疑問に思っていたり、言われてみると確かに疑問だなど思うこともあって、いろいろな人と意見交換できてよかったです。自分の価値観を押さえつけないようにした上で、他の人の意見をちゃんと聞き、自分の思っていることとは違っていても、それを少しでも受け入れられるようにしたいです。</p> <p>▲自分の周りに病気の子や不登校の子がいて、自分は相手に無理を言ったりしていたことがありました。相手の気持ちにより添うことができず、うまくいかなかったという経験があるため、自分が教員になったら、子どもたちのできる範囲内で、少しずつその子の良いところを見つけ、伸ばしていけるような教員になりたいです。</p>
<p>事例3：「課題対応能力」</p> <p>○奈良県には歴史的建造物がたくさん建設されているが、私は歴史にあまり興味をもてていません。この講座（第3回）を受講し、将来子どもの前に立ち郷土について教える立場になったときのことを想像してみました。すると、奈良県の歴史について詳しくなる、興味をもつことが課題だと感じました。</p> <p>▲自分が伸ばしたい能力は判断力です。行動力だけでは、がむしゃらに行動するだけになり、時間の無駄になってしまうと考えます。そこで、目標の要素を分解し、最短ルートで目標に向かって行動することが必要になってきます。そこで必要なのが分析能力です。今の自分と向き合うことや、目標を分析するといった能力を身に付けたいです。</p>
<p>事例4：「キャリアプランニング能力」</p> <p>○この講座（第5回）で、実際に小学校・中学校・高校・大学で児童生徒に授業をしたり担任をもったりしている先生に、教師をしている上で楽しいことやつらいことを聞くことで、教師になりたいという一つの目標に向かってまた一歩近づき、そのために、勉強はもちろん、自己を相手にうまく表現することや他者の心に寄り添うことを大事にしようと思いました。</p> <p>▲今まで文法や単語ばかり勉強してきました。私自身、それが一番大切だと思っていました。しかし、発音の仕方や聞き取る方法をこの講座（第4回）で教えてもらい、外国語教育はとても大切なんだと気付きました。小学校教員を目指す上で、自分が楽しいと思える授業を作ることや、日本と外国の文化の違いを理解してもらえるように、自分自身が違いを理解する必要があることが課題だと思いました。</p>

表5-2 振り返りシートの記述から見える「教職開発力」に対する意識変容

<p>事例5：「教職開発力」</p> <p>○外国語文化を知るために外国語を学べば、苦じゃないことを知りました。また、それを教えて面白いと言ってもらえることが楽しいと分かりました。いつもリスニングが全く分からなかったのですが、英語は意味のある単語を強く発音し、それ以外はほぼ発音しないと聞いて、全部聞き取ろうとしなくていい</p>

いと思うと楽になりました。また、授業のヒントはそこら中にあることを聞いて、これからは小さいことにも目を配ろうと思いました。

▲班のみんなにコメントするとき、正直どうコメントしていいかわかりませんでした。教員として、コメントするときにはどうすればいいのか、その力が足りないと分かったので、それを身に付けることが課題です。自分が「教えることの楽しさ」を与えられる教員になるためには、どうしていけばいいのかという不安があり、まだまだ発展途上なのだと気付きました。

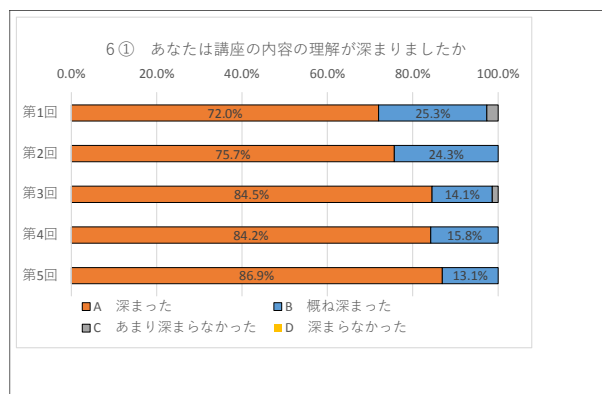


図 1-1 「6① あなたは講座の内容の理解が深まりましたか」

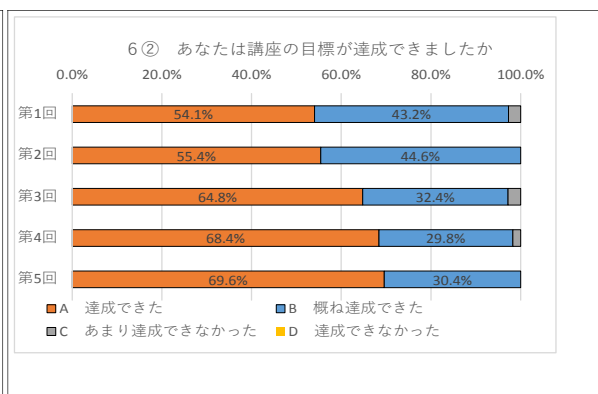


図 1-2 「6② あなたは講座の目標が達成できましたか」

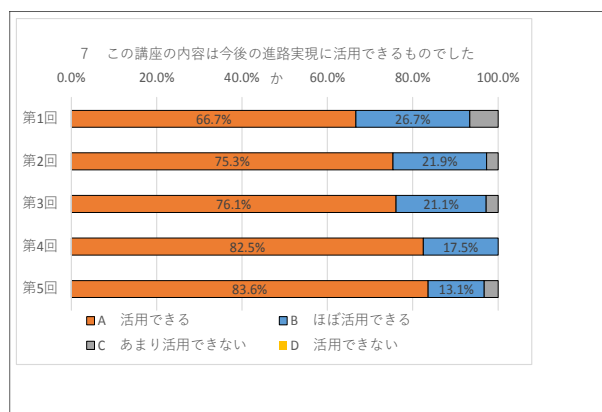


図 1-3 「7 この講座の内容は今後の進路実現に活用できるものでしたか」

ウ 分析結果の考察

質問紙調査及び振り返りシートによる調査結果から、前期プログラム受講後に高まった「課題対応能力」については、各回の講座の内容が、自尊感情（自己管理能力）、コミュニケーション・多様性理解（人間関係能力）についての内容に基づいてはいるが、「理想の教師像」「道徳的価値」「郷土を誇りに思う心の育成」「外国語教育の必要性」「伸ばしたい自分の長所、身に付けたい資質・能力」と様々なテーマで行われ、それぞれのテーマにおいて自らの課題として捉えることができるようになったことから、課題発見力の向上につながったと考えられる。尺度の得点が上昇した者には、「将来子どもの前に立ち郷土について教える立場になったときのことを想像してみました。すると、奈良県の歴史について詳しくなる、興味をもつことが課題だと感じました。」「自分の価値観を押しさえつけないようにした上で、他の人の意見をちゃんと聞き、自分

の思っていることとは違っていても、それを少しでも受け入れられるようにしたいです。」といった振り返りシートの記述が見られることから、「課題対応能力」の向上につながっていると考えられる。

一方、「自己理解・自己管理能力」及び「人間関係形成・社会形成能力」の平均値が低くなっていることについては、各回の講座で「交流」「体験」「振り返り」の時間を体験し、周りの仲間と関わり、自分自身を振り返る中で、自分自身のパーソナリティやコミュニケーション力、教員としての資質を改めて高めていく必要があると考えていると思われる。尺度の得点が減少した者には、「自分に合う人間ばかりじゃないことは分かっているのに、無理して自分を抑えて接するときがあるので、合う、合わないを見極めたいです。」「相手の気持ちにより添うことができず、うまくいかなかったという経験がある」という振り返りシートの記述から、自分自身のパーソナリティやコミュニケーション力の向上が、「今の自分と向き合うことや、目標を分析するといった能力を身に付けたいです。」「今まで文法や単語ばかり勉強してきました。私自身、それが一番大切だと思っていました。しかし、発音の仕方や聞き取る方法をこの講座で教えてもらい、外国語教育はとても大切なんだと気付きました。」「班のみんなにコメントするとき、正直どうコメントしていいか分かりませんでした。教員として、コメントするときにはどうすればいいのか、その力が足りないと分かったので、それを身に付けることが課題です。」という振り返りシートの記述から、教員としての資質の向上が、それぞれ必要だと感じていると考えられる。

4 おわりに

本稿の目的は、奈良県次世代教員養成塾におけるプログラム内容と受講生の資質や能力の向上の関係性についての予備的考察を行うことで、効果的な教員の人材育成についての検証及びプログラム内容の妥当性の理解、今後実施するプログラム内容の検証への活用であった。

プログラム実施前後における受講生への質問紙調査及びドキュメント記述を用いて、定量的及び定性的な手法による分析を行ったところ、「課題対応能力」に関わる項目である「困難な事態での問題を発見する力」の向上や講座に対する肯定的な回答の割合の上昇から、本プログラムの有効性は一定の成果を示していることが示唆された。

一方、「自己理解・自己管理能力」及び「人間関係形成・社会形成能力」については、高校2年生という時期からのキャリアデザインに関わって、今回の自己を深く見つめるという機会の中で、測定尺度の平均値が低くなっており、この点での本プログラムの有効性について言及することができなかった。本稿は次世代型教員養成の在り方に関する予備的考察に位置付けられることから、今後の研究に委ねたい。

平成31年4月からの後半5回の講座では、学習力・授業力に関する内容やキャリアデザインに関する内容を中心に展開されるが、パーソナリティ・教員としての資質に関する内容を踏まえた上での講座であることから、これまで受講した講座内容を生かし、改めて「自己理解・自己管理能力」及び「人間関係形成・社会形成能力」の向上が見られるような講座運営の方法が検討課題と考える。

なお、第2期生以降も含めた受講者を調査対象として、高等学校2年、大学4年、大学院2年の期間にわたるパネルデータを収集し、継続的な調査研究を行う予定である。

参考・引用文献

- (1) 河崎智恵、吉村雅仁、中井隆司（2015）『教職大学院におけるキャリア教育のモデル構想と教育実践－初等・中等・高等教育の接続・展開を視野に入れて－』
- (2) 河崎智恵（2011）『ライフキャリアの能力・態度に関する尺度構成の試み』
- (3) 中央教育審議会（2011）「今後の学校におけるキャリア教育・職業教育の在り方について」（答申）
- (4) 文部科学省初等中等教育局（2017）「教育公務員特例法等の一部を改正する法律等の施行について」（通知）
- (5) 奈良県教育委員会（2018）『奈良県教員等の資質向上に関する指標』

－2019. 3. 25受理－

奈良県次世代教員養成塾 (前期プログラム)

「つながる力」

生き方とつながる

自分の考える教育について “発信” できる人間

夢を確かな目標につなげる ～自分の目指す理想の教員像の構築～

前期プログラムのポイント

- ・高校生のキャリアデザインに資する内容にする。
- ・各回で受講生に伸ばしたい力を明確にし、その力を付ける内容にする。
- ・各回の中に必ず「交流」「体験」「振り返り」の時間を設ける。
- ・「学習者」としての多様な経験が教育観を育むという観点から、「学ぶことの楽しさ」を基盤に「教えることの楽しさ」につなげる内容にする。
- ・自ら考え、自らの言葉で表現する（書く、説明する等）活動を重視する。
- ・小学校教員や、教員を目指す大学生と交流する場を設ける。



6	プログラムの概要を具内高校に発表		7	第1期プログラム受講生の募集	
8	第1期プログラム受講希望者に対する面接の実施		9	第1期プログラム受講者の決定	
開催日	パーソナリティ・資質に関する内容	学習力・授業力に関する内容	キャリアデザインに関する内容	担当大学等	各講座の内容及び目標
予 定	自分とつながる 自尊感情 (自己理解能力)	学びとつながる 学びの楽しさを教える楽しさへ (人間関係能力)	生き方とつながる キャリアデザイン (キャリア開発力)	担当大学等	各講座の内容及び目標
10/6	◎	◎	◎	次世代教員養成プログラム実行委員会	・自分の目指す理想の教員像について考えをまとめ、プログラムの参加に対する意欲を高める。 ・道徳的価値について、大切だと分かっているでも実行できないのはなぜかや、価値に対する考え方の多様であることを理解する。 ・奈良県の地産地消や特産品についての考えを交流することを通して、郷土を誇りに思う心を育成することの大切さを理解する。 ・アクティビティ等を通して交流を深め、外国語を学ぶ楽しさを分かち合い、外国語教育の必要性を理解するための視点をもたせる。 ・教員になるために、さらに伸ばしたい自分の長所、これからの身にしたい意図能力について考えをまとめ、 ・小学校6年間の発達特性を自分の成長を取りながら考え、子ども達が学ぶ内容は早速に即して定められることを理解する。 ・自然科学を学ぶ楽しさや意義について交流し、学ぶ楽しさを教える楽しさにつなげるための視点をもたせる。 ・人文科学や社会科学を学ぶ楽しさや意義について交流し、学ぶ楽しさを教える楽しさにつなげるための視点をもたせる。 ・これからの学校にどのような教員が必要かを理解し、学生の間にしておきたい学びや経験・体験等を目標として意識化させる。 ・これまでの学びをもとに、自分の目指す理想の教員像についての考察や、理想に近づくためのライフプランを説明できる。
11/17	◎	◎	◎	畿央大学 奈良学園大学 奈良教育大学 奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
12/15	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
1/12	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
2/9	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
4/13	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
5/11	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
6/22	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
7/20	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。
8/3	◎	◎	◎	奈良女子大学 帝塚山大学 奈良先端科学技術大学院大学	・自分の目指す理想の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。 ・これまでの自分の物の見方、考え方について、郷土としての奈良の魅力を伝える。 ・外国語活動の体験授業を受ける。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。 ・キャリアデザインに関する課題を話し合う。

7	前期修了レポートの提出 (ポートフォリオ含む)		実行委員会	検討中
9	前期修了認定		実行委員会	検討中
4	後期プログラムの開講		実行委員会	検討中
H32以降	学校現場実習	ワーキングショップ (模擬授業等)	各学校等	検討中
	レポート・論文の作成、推薦図書に対する取組等		実行委員会	検討中
	後期修了認定		実行委員会	検討中

学習者としての成長		指導者としての基礎形成	
各講座のテーマ (※変更になる場合があります。)	振返る ※各回の講座の振り返りは必ず含む	体験する	交流する
第1回 カイダグス・教職へのビジョン	教員になるための学びについて	理地の教員像についてスライドを用いて発表し、他の受講生からフィードバックを受ける。	今までは出会った先生について
第2回 人間理解・他者理解を深める	これまでの自分の物の見方、考え方について	これまでの自分の物の見方、考え方について	自分と他者との関係について
第3回 郷土を愛することについて	郷土としての奈良の魅力について	郷土としての奈良の魅力について	郷土を愛することについて
第4回 外国語とコミュニケーション	コミュニケーションの能力とは何かについて	外国語活動の体験授業を受ける。	外国語や文化と自分の関わりについて
第5回 先生を目指す私	先生の仕事の姿について	Career Counseling for Teachers を体験する	小学校教職員の状況について
第6回 私も小学生だった	子どもの遊びや体験と発達との関係について	発達段階に応じた教材の使い方を体験する	自分の小学生の頃の思い出について
第7回 「理科」は好きですか	自然科学を学ぶのが好きかについて	自然科学を学ぶのが好きかについて	自分の好きだった教科や単元について
第8回 短歌・俳句を学び、作ってみよう	短歌・俳句について	短歌・俳句の創作体験	作品を共有し、批評や意見交換を実施
第9回 大学生の間にやっておくべきこと	大学生の間にやっておくべきことについて	大学生の間にやっておくべきことについて	大学生の間にやっておくべきことについて
第10回 私の理想の先生像	自分の理想の先生像について	自分の理想の先生像について	自分の理想の先生像について

ポートフォリオの作成について

- ・前期プログラムでの学び
- ・ボランティア活動等自主的な体験
- ・学校での学び
- ・英検等の資格取得 等

前期修了認定について

- ・各回の出欠を含む取組
- ・各回の課題等の内容及び提出
- ・プレゼンテーション、討論
- ・ポートフォリオ・レポート 等

前期修了認定

平成30年度 奈良県次世代教員養成塾（前期プログラム）振り返りシート

平成〇年〇月〇日（土）実施

第〇回 講座テーマ【〇〇〇〇】 担当大学【〇〇〇〇大学】

学校名		受講番号		名前	
-----	--	------	--	----	--

1 この講座の内容及び目標を記入してください。

--

2 この講座を受講して、講座テーマについて何を理解することができましたか。

--

3 この講座を受講して、どのような「交流」「体験」「振り返り」がありましたか。

--

4 この講座のテーマに関して、小学校教員を目指す上で、あなたの課題はどのようなものですか。

--

その課題の改善のために、どのようなことに取り組みたいですか。

--

【裏面に続く】

5 この講座を受講して、「学ぶことの楽しさ」について分かったことや「教えることの楽しさ」について考えたことは何ですか。

6 この講座を受講する前と比べて、自分自身でどの程度向上したと思いますか。該当するところに○を付けてください。

① あなたは講座の内容の理解が深まりましたか。

- | | |
|--------------|-----------|
| A 深まった | B 概ね深まった |
| C あまり深まらなかった | D 深まらなかった |

② あなたは講座の目標が達成できましたか。

- | | |
|---------------|------------|
| A 達成できた | B 概ね達成できた |
| C あまり達成できなかった | D 達成できなかった |

7 この講座の内容は今後の進路実現に活用できるものでしたか。

- | | | | |
|---------|-----------|-------------|----------|
| A 活用できる | B ほぼ活用できる | C あまり活用できない | D 活用できない |
|---------|-----------|-------------|----------|

どのような場面で活用できますか。

8 この講座の感想や内容等について意見があれば書いてください。

アンケート御協力のお願い（第1回）

このアンケートは、教員を目指す皆さんの意識を調査し、小学校教員の人材育成について検証することを目的として実施するものです。

回答いただいた内容は、調査研究以外の目的には一切使用されることはありませんので、思われたとおりに御回答ください。

回答いただいた内容は、厳格な管理のもと、コンピュータにより統計的に分析いたします。また、学会等での発表、論文発表においても、個人情報の保護に最大限配慮いたします。本調査の趣旨を御理解いただき、御協力いただきますようよろしくお願い申し上げます。

＜問い合わせ先＞ 奈良県立教育研究所 竹村謙司

実施日：平成 年 月 日 受講番号：

性 別： 1. 男性 2. 女性

思わ
ない
あ
ま
り
思
わ
な
い
思
う
と
も
思
う

1 重要な決定の結果、起こっているいろいろな可能性について推察できる。	4	3	2	1
2 自分のことが好きである。	4	3	2	1
3 今後の人生に向かって、準備していることがある。	4	3	2	1
4 社会の出来事に絶えず注目し、それを教える内容に活かしたい。	4	3	2	1
5 人との調和やルールを重んじている。	4	3	2	1
6 今後の仕事や人生についての展望をもっている。	4	3	2	1
7 他の人に対して、誠実であるように心がけている。	4	3	2	1
8 困難な事態に直面したとき、どこに問題があるかすぐに見つけることができる。	4	3	2	1
9 人とのつながりを大切にしている。	4	3	2	1
10 毎日の生活が楽しい。	4	3	2	1
11 よりよい解決策を見つけるために、できるだけ多くの情報を集められる。	4	3	2	1
12 自分自身に自信をもっている。	4	3	2	1
13 今後の人生に向かって、何か計画している。	4	3	2	1
14 「よい授業」「よい教員」を目指して意欲的に取り組みたい。	4	3	2	1
15 自分自身の実践を振り返り、評価・改善することで自己の教員としての力量を高めたい。	4	3	2	1

【質問は以上です。ありがとうございました。】

編集後記

平成 30 年度研究紀要の刊行にあたり、県立教育研究所におかれては、掲載論文の学術水準を担保するとともに、それぞれの論考の意義が幅広い読者に対しより伝わりやすくなるよう、また、得られた知見が教育現場等でより活用可能なものになるよう、奈良教育大学と連携して編集委員会を組織し、査読により掲載の可否を審査するよう編集方法を変更されました。委員会では、各投稿論文に対し査読を実施し、掲載する価値が十分にあると判断したものを採択しています。

今号の編集については、各投稿論文につき 2 名が査読にあたりました。編集委員会を 3 回開催し、査読者からの評価、コメントをもとに各論文を審査し、必要のあるものについては修正を経て、3 編を論文として採用することとしました。それぞれ奈良県の学校教育や社会教育の課題を的確に捉えられており、教育的価値が高い論考です。お読みいただいた教育関係者にとって示唆に富んだものであるでしょう。今回は論文 3 編を収録していますが、本研究紀要が奈良県教育の向上に果たす役割を鑑みますと、今後は、論文だけでなく実践報告や資料等も含んで掲載していくことも意味のあることではないかという議論も編集委員会では出ました。

最後になりましたが、投稿者各位の原稿作成に向けた真摯な努力に敬意を表します。これらの論考が一人でも多くの人々に読まれ、実践研究から得られた知見が、関連する分野で活用され、奈良県教育の発展につながることを祈念いたしますとともに、本研究紀要が各教育現場で積み重ねられている実践や研究の活発な交流の場となり号を重ねることを期待いたします。

「平成30年度 研究紀要 奈良県立教育研究所」

令和元年5月15日 発行

発行所

奈良県立教育研究所

〒636-0343 奈良県磯城郡田原本町秦庄22-1

TEL 0744-33-8900(代)

FAX 0744-33-8909

Web <http://www.e-net.nara.jp/kenkyo/>