ISSN 1348-4222

Annual Report of Teacher & Curator Training Course

of

Kogakuin University

工学院大学
教職課程　学芸員課程　年報
第 24-2 号

特集

コロナ対応下の教育(2)-2

Tokyo Japan, 2021

特集：
コロナ対応下の教育(2)-2

はじめに

本年報は、24-1 号に記させて頂きました通り、コロナ禍対応下の教育というテーマの継続をしております。この 24-2 号と分冊という形を採らせて頂いたことも新たな試みです。今号も年報にご寄稿頂きました先生方たいへん有難うございました。

まさにコロナ禍対応下の中で、昨年は開催できなかった工学院大学教師会シンポジウムを実施、その教育現場での実践活動につきまして、6 名の先生方にご講演頂きました。

そして、教職課程・学芸員課程の先生方には例年のように、ご担当領域に関する論文につきましてご寄稿をお願い致しましたが、24-1 号では 4 論文、本 24-2 号では 8 論文を掲載させて頂くことが出来ました。

今期もご指導いただきました諸先生方には、いろいろとご苦心を頂くことになってしまいましたが、ここに深く感謝申し上げます。

コロナ禍の中、教育実習校や博物館実習館、介護等体験施設におかれましては対策を採りながら受け入れて頂きました。それに伴い実習期間の短縮やその代替演習等が必要な場合もありましたが、ほとんどを厳しい状況にも関わらず、万全の準備と対応をもって実施して頂きました。また実習館の受け入れが叶わないところを、学芸員課程の太田美喜子先生の特別のおはからいで急遽ご勤務されておられる中村屋サロン美術館様で実習を受け入れご指導を頂くということもあり深く感謝申し上げております。

中学・高校での情報通信技術を活用した授業が急激に増加することを見越して、その対応の趣旨をもつ科目が 2022 年度から免許取得上の必修になります。本学では豊福晋平先生の「教育方法論(情報通信技術の活用含む)」がその科目となります。エキスパートであられる豊福先生にご指導頂けるのは心強い限りです。

この分冊になった 24-2 号の方に、例年掲載している教職関連のデータ等を所収致しました。これらは教職課程の自己点検・評価の基礎資料となると考えております。

(教職課程科長(学芸員課程兼務)　内山　宗昭)

目次

特集: コロナ対応下の教育(2)-2

はじめに ……内山 宗昭 1

コロナ禍の今だからこそ、卒業生と在校生のつながる場を
—2021 年度工学院大学教師会報告— ……安部 芳絵 5

報告者 松本 涼 斎藤 光 吉兼 健太
中嶋 陽平 堀内 宏基 小森 日向子

*****

学校はヤングケアラーに何ができるのか—要対協との連携に焦点を当てて—
……安部 芳絵 13
子どもの権利としての参加を保障する法的・制度的課題について …安 ウンギョン 23
ゲームを通して学ぶ子どもの権利と貧困
—教職課程卒業生との連携による中高生向け教材開発— ……安部 芳絵 35
中学校技術・家庭科（技術分野）教員に求められる「木材加工の指導技術」について
……三浦 登 39
学習指導要領がもとめる「見方・考え方」を働かせた技術科教育の実践と考察
－内容 C「エネルギー変換の技術」の授業－ ……松本 涼 三浦 登 47
定時制単位制工業高校における新学習指導要領への移行におけるいくつかの問題
－勤務校で移行作業に従事して見えた課題－ ……竹谷 尚人 55
教育思想史としての「教師像」に関する一考察—近世教師像の検討を中心に—
……内山 宗昭 63

教職課程・学芸員課程ニュース第 65 号・第 66 号 …… 73
教職課程・学芸員課程行事日誌 (2021 年度) …… 98
教職課程・学芸員課程データ …… 99

コロナ禍の今だからこそ、卒業生と在校生のつながる場を
—2021 年度工学院大学教師会報告—

安部芳絵（教職課程科幹事）

2021 年 12 月 25 日（土）13:40 から 17:00 まで、工学院大学新宿キャンパス 0715 教室ほか 7 階フロアを使って工学院大学教師会を開催した。新型コロナウイルス感染症の感染拡大のため、学外への広報は行わず、学部生・院生および大学近郊に勤務する卒業生を中心に参加者をしぼって実施した。

第一部は、6 名のゲストスピーカーの先生方を中心に、7 階フロア全体を使っての教職ワールドカフェを行った。各グループの話し合い後は、いったん 0715 教室に集まり、スプレッドシートを用いて全体の共有を行った。ワールドカフェのファシリテーターは学部 4 年生と院生を中心に実施した。第二部は、より深い話をしたい参加者を中心に小さなグループをつくっての会となった。

60 名強の参加があり、第二部が終わってからも各所で話し合いが続いていた。「先生方にたくさん質問できました」「今日お話を伺えて本当によかったです」と目をきらきらさせながら語る在校生、「学生に元気をもらいました」「学生たちにえらそうなことをいった手前、またがんばらなければ」という先生方、参加した一人ひとりが自分の現在の立ち位置を確認し、これからの方向性を見定めることができた時間であった。

人と会い、話をすることが制約されるときだからこそ、在校生と卒業生がつながる場の重要性をひしひしと感じている。年末の大変お忙しい中、ゲストスピーカーとして参加してくださった諸先生方、卒業生のみなさま、在校生のみなさんに改めて感謝するとともに、2021 年度工学院大学教師会の報告としたい。

なお、当日のプログラム及びレジュメを次ページより掲載する。

写真 1：教職ワールドカフェのようす

写真2：第二部のようす

2021 年度工学院大学教師会

日時:2021 年 12 月 25 日(土)13:40−17:00 0715 教室ほか

13:40−16:00 第 1 部

13:40 本日の趣旨説明<ワールドカフェの方法>

参加者は 6 つのグループになって、ゲストスピーカー①〜⑥の教室をまわります。
各グループでファシリテーターとタイムキーパーを決めてください。
ファシリテーターは、各グループの進行をお願いします。
タイムキーパーは、30 分たったら、次の数字のゲストのところへ移動します。
参加者は、ゲストスピーカーの先生方にたくさん質問してみてください。
気づいたことは適宜メモしておいてください。最後にまとめのセッションがあります。

13:50 教職ワールドカフェ　30 分×3 グループ

①	松本涼先生(東京都府中市立府中第五中学校教諭・技術)	0712教室
②	斎藤光先生(東京都立蒲田高等学校教諭・数学)	0712教室
③	吉兼健太先生(東京都立砂川高等学校通信制・理科)	0715 教室
④	中嶋陽平先生(東京都板橋区立志村第三中学校教諭・理科)	0715 教室
⑤	堀内宏基先生(神奈川県立上溝南高等学校教諭・情報)	0765 教室
⑥	小森日向子先生(山梨県立甲府工業高等学校教諭・工業)	0762 教室

15:20 まとめのセッション

＊0715 教室に戻ってきてください。

16:00 第一部終了

16:10−17:10 第二部

＊第1部で話せていない先生や卒業生がいると思います。
話したい人と、話したいだけ話をどうぞ。
7階フロアの教室はすべて使用可能です。適宜、分散してください。

17:10頃 終了

＊各自解散です

＊教職課程関連行事

1 月 29 日(土)10−12 時 教員採用試験キックオフ講座 新宿A0712 教室

松本　涼　（まつもと　りょう）

工学部　機械工学科⇒　工学研究科　機械工学専攻⇒東京都　中学校　技術

➢　プロフィール

2015 年 4 月	工学院大学　工学部　機械工学科　入学
2019 年 3 月	工学院大学　工学部　機械工学科　卒業
2019 年 4 月	工学院大学大学院　工学研究科　機械工学専攻　入学
2019 年 4 月～2020 年 3 月	府中市立　府中第四中学校　時間講師（技術）
2019 年 12 月～2020 年 3 月	江東区立　有明西学園　時間講師（技術）
2021 年 3 月	工学院大学大学院　工学研究科　機械工学専攻　修了
2021 年 4 月～現在	府中市立　府中第五中学校　技術・家庭科　技術分野担当

現在の肩書

教科：技術・家庭科　技術分野担当

学年：1 学年　副担任

➢　勤務校の様子

クラス数：1 学年 5 クラス、2 学年 4 クラス、3 学年 4 クラス

校　　風：「自己発見」という校訓のもと、校内だけでなく、外部との連携を重視して、生徒に様々な機会を作れるように取り組んでいる。

校　　舎：平成 24 年の校舎の改修に伴い、とてもきれい。エレベーターも付いている。

➢　生徒の様子

素直で礼儀正しい生徒が多い。何事にも意欲的な生徒が多く、授業や部活動にも真面目に取り組んでいる。少ない指示でも想像力を働かせて、生徒同士で協力して課題に取り組むことができる。

➢　一日の流れ

	出勤	1 限	2 限	3 限	4 限	5 限	6 限	退勤
月	8:15	授業			授業	授業		19:00
火	8:15	授業		授業				19:00
水	8:15							19:00
木	8:15	授業			授業	授業	授業	19:00
金	8:15	授業	授業		授業	授業		19:00
土	土曜日授業、部活動（練習、練習試合、大会）							
日								

※技術は週 11 コマ程度（3 学年週 0.5 コマのため）、空いている時間は教材研究や分掌の仕事がある

➢　教職について

生徒との関りや成長する姿を見ることに感動した。日常では生徒に助けられる場面も多く、何事にも一緒に挑戦することができる楽しさを味わうことができた。

➢　学生へのメッセージ

教師になったときに役立つことを身につけようと、事前に考えて準備することは難しいものです。まずは、大学の授業や研究活動など目の前のことを全力で頑張ってください。そこで培う技能や考え方が現場に出たときに役立つはずです。

✿プロフィール

名前：斎藤　光（さいとう　ひかり）

経歴：2014 年 4 月～2018 年 3 月　工学院大学情報学部情報デザイン学科（人間科学・福祉情報科学研究室）

2018 年 4 月～2020 年 3 月　都立八丈高等学校（情報科・非常勤講師）

2020 年 4 月～現在　都立蒲田高等学校（数学科・正規教員）

✿勤務校の様子

勤務校：都立蒲田高等学校　全日制普通科

特　色：エンカレッジスクール（自分の力を十分に発揮できなかった子たちのための学び直しができる学校）

生徒数：1 年生 123 名（5 クラス）、2 年生 135 名（5 クラス）、3 年生 111 名（6 クラス）

主な仕事：1 学年第一担任、数学Ⅰ（1 年生全クラス、3 年生 1 クラス）の授業担当、バスケ部・軽音部の副顧問

学校説明会担当、入学試験等の問題作成担当、校内の情報処理・HP 担当

その他：今年度より全教員にノート PC が配布され、生徒も使用できる無線 LAN の設備が整った。

✿生徒の様子

無気力な生徒から暴れまくる生徒まで、さまざまな個性や特性をもった生徒などで溢れている。

また、中学校からの延長で不登校の生徒も多う、転退学者も毎年一定数でてしまう。

近隣の学校の中では比較的落ち着いているが、特別な支援を要する生徒が年々増えている印象を受ける。

✿一日の流れ

<table>
<tr><th></th><th>月</th><th>火</th><th>水</th><th>木</th><th>金</th><th>土</th><th>日</th></tr>
<tr><td>7:55</td><td colspan="5">出勤</td><td rowspan="13">学校説明会
や
部活等
や
寝</td><td rowspan="13">寝</td></tr>
<tr><td>～8:50</td><td colspan="5">教室整備、朝の打ち合わせ、HR等</td></tr>
<tr><td>A限目</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td></tr>
<tr><td>B限目</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td></tr>
<tr><td>C限目</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td><td>授業</td></tr>
<tr><td>3限目</td><td>授業</td><td>見回り、電話</td><td>電話</td><td>電話</td><td>電話</td></tr>
<tr><td>4限目</td><td>電話</td><td>授業</td><td>昼食</td><td>昼食</td><td>見回り、昼食</td></tr>
<tr><td>昼休み</td><td colspan="5">見回り</td></tr>
<tr><td>5限目</td><td>昼食</td><td>昼食</td><td>LHR</td><td>授業</td><td>授業</td></tr>
<tr><td>6限目</td><td>授業</td><td>総合の準備</td><td>総合</td><td>授業</td><td>授業</td></tr>
<tr><td>～16:00</td><td colspan="5">HR、掃除、会議、部活、生徒と団らん等</td></tr>
<tr><td>16:00～</td><td colspan="5">教材研究、学年・会議の資料作り、保護者連絡、同僚と団らん等</td></tr>
<tr><td>20:00～</td><td colspan="5">退勤</td></tr>
</table>

✿教職について

人間が成長していく姿を間近で見ることができる。

さまざまな人と関わるため、責任感がより強まり自分も成長することができる。

自分が心身ともにどん底な状態なときに、生徒を優先しなければならなかったことは少しつらかった。

✿学生へのメッセージ

ここで学んだ教職や学部での学びは実際に現場に入ったとき、参考になることばかりでした。

授業の内容だけでなく、この教職は学部や学年を越えて多くの人と関わることのできる貴重な場所だと思います。

ぜひ、多くの人と関わり自分自身の考えを豊かにしてください。

■プロフィール

吉兼　健太　1985 年 3 月生まれ

2014 年　4 月　～　2015 年　3 月	工学院大学教職特別課程	（理科）
2015 年　4 月　～　2016 年　3 月	法政大学高等学校	講師（化学基礎・化学）
2016 年　4 月　～　2020 年　3 月	都立小平高等学校	専任（化学基礎・化学）
	●分掌：１年目　進路部、2~4 年目　学年（教務）	
2020 年　4 月　～　現在	都立砂川高等学校（通信制）	専任（科人・化学基礎・化学）
	●分掌：担任＆教務部（在籍・成績・入学者選抜の全システムを担当）	

■勤務校の様子

校則　1.他人に迷惑をかけない　2.成人も通学時は飲酒・喫煙・運転禁止　以上。

特徴　無学年制　生徒数：約 650 名　15 クラス　教員数 15 名

定時制も併設しており、普通教室を使えるのは土曜日のみ。学校としては全国有数のホワイトな職場。教員は 17 時に帰れる。服装自由。年休（有給休暇）も土曜以外は取り放題。サボろうとすればいくらでもサボれる。結果、若手(？)にはよく仕事が降ってくる。生徒と関わる機会、授業時数ともに少ないため、教員として何にやりがいを見出すかが重要。入学者選抜だけは地獄…

■生徒の様子

髪の毛の色は派手でも、大人しい生徒ばかり。授業中の私語は一切なし。平日はレポートで自学自習。何らかの事情を抱えている生徒が多い。学力の幅は上から下まで(四則演算が怪しい、アルファベットが怪しい生徒も。)クラスの生徒でも１年間を通して１度しか会えないことがある。心を開けばイイ奴ばかり。

■一日の流れ

	1 時間目 8:40～9:30	2 時間目 9:40～10:30	3 , 4 時間目 10:40～12:20	昼休み	5 , 6 時間目 13:10～14:50	7 時間目 15:00～15:50
火	レポート受付	**科人**	レポート採点	珈琲	システム運用	教材作成
水	システム運用	教材作成	レポート採点	珈琲	教材作成	教材作成
木	通数チェック	会議	レポート採点	珈琲	システム運用	教材作成
金	教材作成	システム運用	レポート採点	珈琲	教材作成	実験準備
土	**科人**	**化学基礎**	生徒対応	生徒対応	**化学**	**科人**

合間を縫って生徒に mail＆TEL　土曜の 16:00～17:00 で部活　日、月曜はほぼ完全 OFF。

■教職について

給料は間違いなく下がった。実力だけではどうにもならない部分もある。それでも生徒の人生の一部に関われることは幸せ。やりがいだけはある仕事なので、やりがい搾取には気を付けつつ頑張っています。

■学生へのメッセージ

行数がないので詳しくは語るとして、①教科：教員として生き抜くには第一に教科の指導。これがなければ生徒はついてきません。②生徒指導：教育実習ではイイお兄さん・お姉さんでも何とかなりますが、たった 3 年しか生徒の人生には関われません。ダメなことはダメと言う厳(やさ)しさも持ってください。その上で、きちんと皆のことを見ているよと日々の些細な機会から伝えていけば、きっと生徒は応えてくれます。良い教員になって下さい。

中嶋陽平

●プロフィール

２０１６年３月　　工学院大学工学部応用化学科　卒業　（中高理科の免許を取得）

２０１６年４月～　町田市内の公立中学校で時間講師として勤務　（３校　週１９時間うち３時間特支）

２０１７年４月～　町田市内の公立中学校で時間講師として勤務　（５校　週１９時間うち５時間特支）

２０１８年４月～　町田市内の公立中学校で時間講師として勤務　（３校　週２０時間うち３時間特支）

２０１９年６月～　町田市内の公立中学校で産休代替教員として勤務

２０１９年１０月　教員採用試験に合格　（５回目の受験）

２０２０年４月～　板橋区立志村第三中学校の特別支援学級に勤務　（2020 年度：２年担任）

●勤務校の様子

生徒数：通常級４９１名＋特別支援学級２０名　　板橋区は学区が無く自由に学校を選択できる。

教員数：３２人（管理職、養護教諭、栄養士含む）　うち４名が特別支援学級担任

肩　書：３年担任、バドミントン部顧問（３人体制、週５日活動※現在は週９時間のみに規制）、
　　生活指導部（部活動、環境整備）、文化行事委員会、美化委員担当、

授　業：理科、美術、国語（少人数）、数学（少人数）

●生徒の様子

・特別支援学級の生徒は、就学判定会で「支援**学級適**」の判定を受けた生徒が通うが、「支援**学校適**」の判定を受けた生徒でも、親の希望により支援学級を選択することができる。
・全体的に仲は良いが、生徒同士の喧嘩は多い。生徒それぞれの課題が原因で、喧嘩になりやすい。
・授業には前向きに取り組める生徒が多いが、気分や状況に応じて、別室でのクールダウンを行う生徒もいる。
・今年度は３年生１０名中、４名が就業技術科（高校卒業後に企業就労９割以上）の高校に進学予定。

●一日の流れ

	１校時	２校時	３校時	４校時	５校時	６校時	放課後
月曜日	授業補助	授業	授業	授業	授業準備	授業準備	部活
火曜日	授業	授業	授業	授業	授業	授業補助	部活
水曜日	授業準備	授業準備	授業準備	（授業）	授業補助	職員会議	授業準備
木曜日	授業	授業補助	授業補助	授業	授業準備	授業準備	部活
金曜日	授業	授業	授業	授業	授業準備	授業準備	（部活）

８時くらいに出勤。退勤は９時くらいが多い。授業補助の時間は TT として授業に参加。授業準備の時間は、授業の準備か、事務作業、生徒対応が入ることも多い。土日はどちらかに部活が入る。月に１度土曜授業。

●教職について

・生徒の変化や成長を感じられる仕事。行事等を終えた時の感動は大きい。しかし、実感できる場面は少ない。
・自分がやってきたこと、かけた時間が直接的に結果に繋がるとは限らない。でも、目の前のやるべきことに全力で取り組むしかない。（自分が効率よく仕事ができていないだけかもしれないが。。。）
・学校外や家庭でのことも学校に持ち込まれることが多いため、教員が行う仕事の幅が広すぎる。
・今は理科を専門にできていないので、自分の理科の授業に自信がもてない。
・生徒の家庭環境や地域性などの影響がとても大きく感じる。公立校では異動があるので、落差が大きいことも。

●学生へのメッセージ

・（どの仕事でもそうだと思うが、）学生時代に勉強したことが直接今に生きていると感じる部分はほとんどないが、自分のこれまでの人生の全てが、教員には活かせるような気がしている。たぶん。
・教員として、正直に生きたいと思うのなら、勉強もバイトも遊びも一生懸命やった方がいいように感じている。もちろん勉強を中心に、ではあると思うが。。。

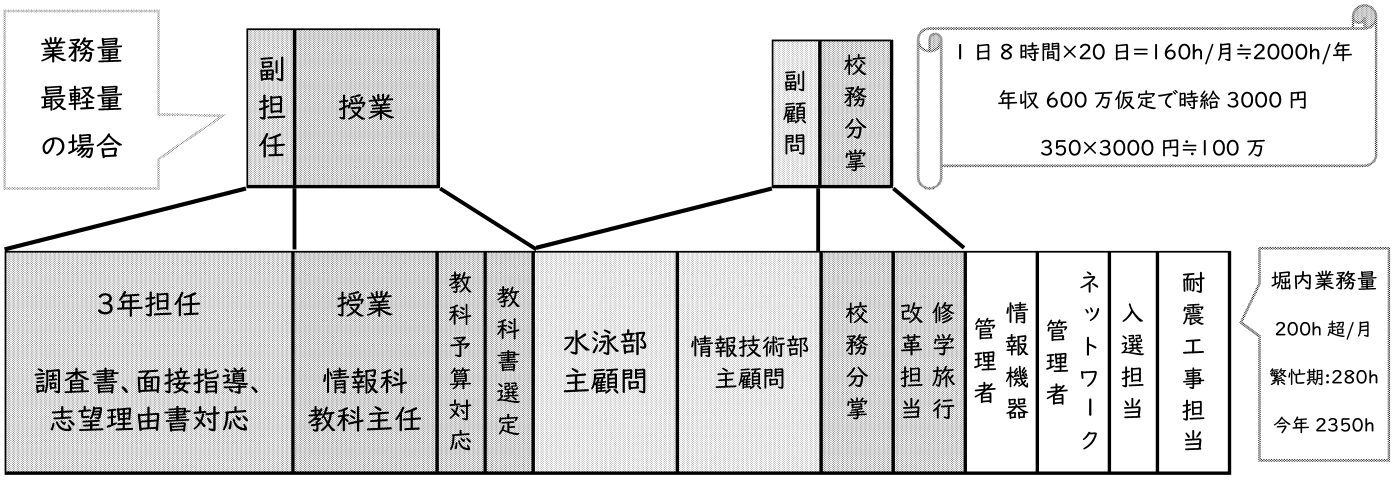
「●を目指さず★を追い求める」 堀内宏基

■プロフィール　～海の世界も情報の世界も教えます～

2003 年度～2009 年度　工学院大学 工学部 情報工学科　～ 大学院 情報学専攻（米沢研）
2010 年度～2014 年度　株式会社 NSD（システムエンジニア 料金システム系）
2015 年度～2016 年度　工学院大学 科目等履修生　& PADI アシスタントインストラクター取得
2017 年度～2021 年度　神奈川県立 上溝南高等学校 情報科　※2018 年度版の資料は間違いです…
2022 年度～202X 年度　神奈川県立 ★★高等学校（?）　& 工学院大学博士課程（予定）

■勤務校の様子と業務量イメージ　～働き方改革と働きのモチベーションとは～

生徒数…40 人×9 クラス×3 学年 ➤1000 人規模。（うち水泳部 30 人程、情報技術部 10 人弱の W 主顧問）



■コロナ禍と様子と仕事　～定時内はグループ業務、最終下校時刻まで部活動、どこから時間を捻出するか～

1. 2020 年 4～6 月分散期、生徒への指導より教員への教育増。情報機器に対する学びのツケを清算。
2. 部活の練習には規制多め。大会は規模縮小ながらも実施（例：水泳部 25m 種目）。外部連携行事が中止多め。
3. 情報化の進展状況は 2019 年の無線 AP 普及から一気に加速。

カテゴリ	Before	After
対生徒	プリント配付、電話連絡	Google Classroom 配信、Meet 面談も選択肢の一つ
会議	会議室集合で紙の読み合わせ	職員室で PDF 閲覧 ～脱昭和～
授業	紙とプロジェクタ	紙とプロジェクタと生徒一人 1 台 PC 持ち込みスタイルへ
出勤・出張	印鑑～タイムカード、手書き書類	職員 PC 起動ログ、Teams 掲示板の活用
アンケート	手書き～マークシート	Google Form、スプレッドシート報告

■教職に就いて 5 年目。生徒と一緒に遊べるネタありますか？　～ともに楽しみ、ともに学ぶ～

1. 趣味のダイビングと水泳部 WaterBoys&Girls（シンクロ）
2. 趣味の旅行と情報のプレゼンテーション授業「47 都道府県 1 分間プレゼンテーション」
3. ゲーム（SAO、FGO、ポケモン GO、ドラクエウォーク、遊戯王…） ～好きを引き合いに出して意欲向上へ～

■みなさんに伝えたいこと　～Time is Money　時間は全ての人に平等～

1. 現場でじっくり教科の研鑽できるのは 1 年目（副担任）のみ。主顧問業務するなら仕事は必ずスケジューリング。
2. 業務改善は時間コスト大、何と時間的・体力的トレードオフするのか要検討。仕事の見える化・タスク整理は必須。
3. 年休は工夫次第で取れます（最大年 20 日、夏休 5 日）。計画的かつ調整力を磨きましょう。
4. セルフリフレッシュ方法（長期休暇版と土日短期版）の確立を。何が自分を元気づけるのか
5. 高校は 4 月から新教育課程。既存の教員視点に怯まず積極的に提案を!! ～打倒「無策の前年踏襲」～

【プロフィール】

名　前 ： 小森　日向子 （こもり　ひなこ）

経　歴 ： 2016 年３月　山梨県立甲府工業高等学校　電子科　卒業
2016 年４月 ～ 2020 年３月　工学院大学　工学部　電気システム工学科（現：電気電子工学科）　入学 / 卒業
2020 年４月 ～　山梨県立甲府工業高等学校　電気科 教諭

役　割 ： 電気科１年２組　担任 （40 名）　　分　掌 ： 教務部　生徒指導部

教　科 ： 電気基礎１　工業技術基礎（１年）　実習（２年）　課題研究（３年）　　部活動 ： 吹奏楽部　無線部

【勤務校について】

校訓／信条 ： 質実剛健 ／ 技術者となる前に人間となれ

学　　科 ： 機械科（M）　電気科（E）　電子科（T）　建築科（A）　土木科（C）

生 徒 数 ： 全校生徒　783 名　（ M・E …２クラス　T・A・C …１クラス ）

学 校 概 要 ： 大正６年（1917 年）創立　　就職内定率 100 ％ （ 21 年連続達成 ）
スーパー・プロフェッショナル・ハイスクール（SPH）指定校（今年度まで）

◇ 生徒の様子　素直な生徒が多い、挨拶がすごい、目的意識がある（部活動、資格取得、就職 等）

◇ 電気科は…　「生徒も先生も、イイ！！！！！」
他学科と比べて素直で気持ちのいい生徒が多い、どんなことにも意欲的
資格の課外や採用試験の面接練習に、全員の先生がとことん付き合う

【１日の流れ】

時　程　表	
SHR	8:45 - 8:55
朝読書	9:00 - 9:10
１校時	9:10 - 10:00
２校時	10:10 - 11:00
３校時	11:10 - 12:00
昼休み	12:00 - 12:40
４校時	12:40 - 13:30
５校時	13:40 - 14:30
６校時	14:40 - 15:30
清掃	15:30 -

AM　8:00　出勤
8:30　朝礼　学年打ち合わせ
～
～　プリント・レポート確認
～　授業準備、雑務
PM 16:00　資格の課外、面接練習
授業準備、雑務、部活動
PM 20:00　退勤

＜持ちコマ＞
・電気基礎　月曜５校時、火曜２校時
水曜１校時、木曜３校時
・工業基礎　木曜４～６校時（２組）
金曜４～６校時（１組）
・実　　習　火曜４～６校時
・課題研究　金曜１～３校時
・Ｌ Ｈ Ｒ　水曜４校時　全 17 時間

【この仕事に就いて】

＊ よかったこと … 安定感（生活、給料、業務 等）、たくさん喋れる、自分にしかできない仕事
＊ 不満なこと … 仕事に際限がない、プライベートがない、最低でも週１は休みたい……
＊ 驚いたこと … 暗黙のルールが多い、無駄な業務が多い、集金が多い、先生たちの裏側

【さいごに】

◎ 未熟であろうと生徒にとっては“先生”

「生徒かと思った！」なんて言われると、先生らしくないのかな… と、少し悲しい気持ちになります。それでも生徒にとっては“先生”なので、教員らしいふるまいを心掛けています。

◎ 経験は増える、知識も増える、でも業務は減らす！

年数を重ねるごとに、経験は増えます。学び続けることを忘れなければ、知識も増えていきます。任せられる仕事の量も年々と増えていきますが、楽にできる方法を常に考えることが、オーバーワークにならない秘訣だと思っています。

学校はヤングケアラーに何ができるのか
―要対協との連携に焦点を当てて―

安部芳絵

1. 序論

本稿の目的は、ヤングケアラーに対し、学校は何ができるのかを要保護児童対策地域協議会（以下、要対協）との連携に焦点を当て、子どもの権利の視点から検討することである。

全国紙がヤングケアラーを報道したのは 2020 年であった。毎日新聞が国の調査を独自に分析した結果、通学や仕事をしながら家族を介護している 15～19 歳の子どもは、2017 年時点で全国に推計 3 万 7100 人いることがわかった（毎日新聞 2020 年 3 月 21 日付）。

ヤングケアラーは日本国内だけの問題ではなく、世界的な課題である。ヤングケアラーに関する国際会議（主催：Nka, Linnaeus Univ., EUROCARERS）はこれまでに 3 回開催されている。このうち第 2 回ヤングケアラー国際会議（2017）のテーマは「Every child has the right to…（すべての子どもには・・・する権利がある）」である。たとえヤングケアラーであっても、国連子どもの権利条約が定めた子どもの権利があることを忘れてはならない。

国連子どもの権利条約は、1989 年に国連総会において全会一致で採択された国際条約である。子どものために最もよいことを子どもとともに考えていくこの条約を日本政府は 1994 年に批准している。国内法においても、児童福祉法等の根幹となる理念である。ヤングケアラーの支援においても、子どもの権利条約はその前提となる。しかし、ヤングケアラーはその名称がようやく認知されつつある段階であり、子どもの権利を基盤とした支援はまだまだこれからである。

学校は、子どもたちが多くの時間を過ごす場所であり、ヤングケアラーが家族以外のおとなと出会う機会でもある。とはいえ、学校は教育機関であり、学校だけでヤングケアラーの直面する課題を解決することは難しい。そこで、本稿では、学校と要保護児童対策地域協議会との連携に着目し、その連携にあたって子どもの権利の視点からどのように向き合うことができるのかを検討する。

2. ヤングケアラーとはだれか

2－1. 定義

2022 年 1 月現在、政府による法令上の定義はない。厚生労働省は「一般に、本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話などを日常的に行っている子ども」としている。また、一般社団法人日本ケアラー連盟は「家族にケアを要する人がいる場合に、大人が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートを行っている 18 歳未満の子ども」としている。

厚労省ではホームページにおいて、一般社団法人日本ケアラー連盟によるイラストつきで、「一般に、本来大人が担うと想定されている家事や家族の世話など日常的に行っている子ども」としている（図1）。また、一般社団法人日本ケアラー連盟は「家族にケアを要する人がいる場合に、大人

が担うようなケア責任を引き受け、家事や家族の世話、介護、感情面のサポートなどを行っている18歳未満の子ども」としている[1]。

図1：ヤングケアラーはこんな子どもたちです（一般社団法人日本ケアラー連盟）

2−2. 埼玉県ケアラー支援条例

日本で初めてのケアラーを支援する条例は、2020 年に埼玉県で制定された。埼玉県ケアラー支援条例では、第 2 条でケアラーについて「一 ケアラー 高齢、身体上又は精神上の障害又は疾病等により援助を必要とする親族、友人その他の身近な人に対して、無償で介護、看護、日常生活上の世話その他の援助を提供する者という」と規定した上で、ヤングケアラーについては「ケアラーのうち、18 歳未満の者をいう」と規定している。

3. 実態調査からみるヤングケアラー

3−1. 実態調査

2020 年以降、ヤングケアラーに関する調査が多く実施されてきた。朝日新聞社のデータベース聞蔵Ⅱから 2021 年 12 月までに結果の詳細が報道されているものを抽出すると以下のようになる[2]（表1）。

このほかに、山梨県では 16 人に 1 人（「16人に1人の子、家族の介護・世話 「ヤングケアラー」支援探る 県実態調査／山梨県」2021 年 9 月 21 日）、長崎県では 300 人（「家族の世話を担

う子、県内300人 「ヤングケアラー」県、初の実態調査 ／長崎県」2021 年 12 月 3 日）といった報道もあった。また、大分県などでも調査が実施され、2022 年にはいって結果が公表されているほか [3]、栃木県 [4]など全国的に調査が計画されている。

表1：ヤングケアラーに関する実態調査

	時期	実施主体	対象	ヤングケアラー
1	2020 年 7-9 月	埼玉県	国公私立高 2 5 万 5772 人 （4 万 8261 人から回答、回収率 86.5%）	1969 人、4.1% **25 人に 1 人**
2	2020 年 12 月- 2021 年 2 月	厚生労働省 文部科学省	全国の中 2 約 10 万人、高 2 約 6.8 万人（有効回答数は中 2 5,558、高 2 全日制 7,407 人、定時制 366 人、通信制 446 人）	中 2 5.7%、全日制高 2 4.1%、定時制 8.5%、通信制 11.0%
3	2021 年 6 月	さいたま市	市立中学生徒 31742 人対象、回答者は 28242 人（回収率 89%）	1273 人（4.51%） **約 22 人に 1 人**
4	2021 年 6 月	奈良県	公立中 3、公立校全生徒 （回答率中 3 86.8%、高校生 67.2%）	1 日 3 時間以上家事や家族の世話をしている生徒 177 人
5	2021 年 9-10 月	大阪府	府立高校生約 10 万人（回答者 2 万 182 人）	1312 人、6.5%
6	2021 年 9 月	長野県	全日制・定時制高校生（回収率は全日制 12,036 人、29.6%、定時制 338 人、20.4%）	全日制 248 人（2.1%）、定時制 13 人（3.8%）

3−2. 厚労省・文部科学省による調査

本稿では、3−1の調査のうち、初の国による調査について検討する。

厚生労働省・文部科学省による「ヤングケアラーの実態に関する調査研究」は、令和 2 年度子ども・子育て推進調査研究事業の一環として実施された。実施主体は三菱 UFJ リサーチ&コンサルティングである。

当該事業は3つの調査から構成されている。それぞれ、各市区町村の要対協、中学校・高校、中高生を対象とした調査である（以下、それぞれ要対協調査、学校調査、中高生調査とする）。本稿では、これらの3つの調査を子どもの権利の視点から読み解く。なお、本文中のページ数は上記調査の報告書ページ数に該当する。

3−3. 調査にみるヤングケアラーの実態

中高生調査のうち、中学生は全国の公立中学校の約 1 割にあたる 1,000 校を層化無作為抽出により抽出し、対象校に在籍する中学校 2 年生、約 10 万人を対象としたものである。全日制高校生は、公立高等学校の約 1 割にあたる 350 校を層化無作為抽出により抽出し、対象校に在籍する高校 2 年生約 6.8 万人を対象とした。定時制は、公立の定時制を各都道府県から 1 校ずつ

無作為抽出し在籍する 2 年生相当の生徒を、通信制は各都道府県により 1 校ずつ無作為抽出し在籍する生徒を対象としたものである。回答方法は、Web 上での回答であり、中学生・全日制高校生・定時制高校生は 2020 年 12 月 21 日～2021 年 1 月 31 日まで、通信制高校生は 2021 年 1 月 26 日～2 月 28 日まで実施されたものである。有効回答数は、中学 2 年生 5,558、全日制高校 2 年生 7,407、定時制高校 2 年生相当 366、通信制高校生 446 と、低くなっている（pp.83-84）。

世話をしている家族の有無についてたずねた問いに対し、「いる」と答えたのは、中学 2 年生 5.7%、全日制高校 2 年生 4.1%、定時制高校 2 年生相当 8.5%、通信制高校生 11.0%であった。中学 2 年生では、17 人に 1 人、ヤングケアラーがいることになる（p.92）。しかし、自分がヤングケアラーにあてはまると思うかについて聞いた設問では、「あてはまる」と回答したのは、中学 2 年生で 1.8%、全日制高校 2 年生 2.3%、定時制高校 2 年生相当 4.6%、通信制高校生 7.2%と低い（p.103）。世話をしている家族が「いる」と答えた生徒のうち、ヤングケアラーに「あてはまる」と回答したのは、中学 2 年生 16.3%、全日制高校 2 年生 15.0%、定時制高校 2 年生相当 25.8%、通信制高校生 28.6%と低くなっており、いずれの学校種でも「あてはまらない」「わからない」と答えた生徒が 7 割以上になっている（pp.103-104）。ヤングケアラーの認知度についての設問では、「聞いたことはない」がいずれの学校種でも 8 割を超えており（p.105）、家族の世話をしていてもヤングケアラーであることを自覚できていない可能性がうかがえる。

世話を必要としている家族はいずれの学校種でも「きょうだい」が最も高く、きょうだいの状況としては「幼い」が最も高い。内容としては「見守り」「家事（食事の準備や掃除、洗濯）」「きょうだいの世話や保育所等への送迎など」が多くなっている（p.95）。

世話をしている頻度は、いずれの学校種でも「ほぼ毎日」であり、平日 1 日あたりに費やす時間は中学 2 年生で平均 4.0 時間、全日制高校 2 年生で平均 3.8 時間であり、7 時間以上という生徒もみられた（p.97）。世話をしているためにやりたいけれどできていないことは「特にない」が、最も多いが、「自分の時間がとれない」「宿題をする時間や勉強する時間が取れない」という回答も多い。通信制高校生では、「当初通っていた学校を辞めた」も 12.2%いた（p.98）。

おとなに助けてほしいこと・必要な支援については、どうだろうか。ヤングケアラーに「あてはまる」と回答した生徒のうち、学校やおとなに助けてほしいこと、必要な支援について聞いた結果では「学校の勉強や受験勉強など学習のサポート」34.9%、「自由に使える時間がほしい」34.9%、「自分のいまの状況について話を聞いてほしい」26.4%、「進路や就職など将来の相談にのってほしい」22.6%、「家庭への経済的な支援」20.8%となっている（p.143）。

4. 要対協と学校との連携

4-1. 要対協への調査

要対協調査は、全国の市町村要保護児童対策地域協議会を対象に行ったものであり、郵送で調査票を配布・回収、回収率は 53.0%であった。実施期間は 2021 年 1 月 25 日～2 月 26 日である（p.3）。

要保護・要支援・特定妊婦登録件数のうち、ヤングケアラーと思われる子どもが「1」人以上いると回答した自治体は 341、「0」と回答したのは 509 自治体であった（p.4）。子どもたちのヤングケアラーに対する認知度が低かったのに対し、要対協は 9 割以上が認識している。しかし、ヤングケアラーと思われる子どもの実態の把握をしているのは、わずか 30.6%であった（p.5）。ヤングケアラーと思われる子どもの実態把握をしていない理由としては、「家庭内のことで問題が表に出にくく、実態の把握が難しい」81.8%、「ヤングケアラーである子ども自身やその家族が「ヤングケアラー」という問題を認識していない」66.8%と回答している（p.7）。

なお、市町村のヤングケアラーに対する取り組みは「特にしていない」が 82.0%（p.13）であり、ヤングケアラーと思われる子どもへの対応として次年度取り組み予定のものについても、「現時点では、予定していない」が 80.1%（p.24）となっている。

4−2. 学校への調査

調査対象の中学校は、全国の公立中学校の約 1 割にあたる 1,000 校を層化無作為抽出により抽出、 全日制高校は全国の公立高等学校の約 1 割に当たる 350 校を層化無作為抽出により抽出したものである。定時制高校・定時制高校は公立の定時制高校・通信制高校を各都道府県より1校ずつ無作為抽出している。調査の実施期間は 2020 年 12 月から 2021 年 2 月であり、郵送配布、郵送回収で行った。回収率は中学校 75.4%、全日制高校 71.1%、定時制高校 57.4%、通信制高校 74.5%である（pp.27-28）。

ヤングケアラーと思われる子どもの状況について尋ねた設問では、中学校・全日制高校・定時制高校で「家族の代わりに、幼いきょうだいの世話をしている」が最も高くなっている（中学校 79.8%、全日制高校 70.2%、定時制高校94. 7%）。幼いきょうだいの世話の割合が高くなっていることは、先に述べた中高生調査の結果と同じ傾向である。中学生をのぞく校種で次に多いのは「家計を支えるために、アルバイト等をしている」であり、全日制高校 64.5%、定時制高校 78.9%、通信制高校 81.0%であった（p.44）[5]。

ヤングケアラーを支援するために必要だと思うことについての設問では「教職員がヤングケアラーについて知ること」（中学校 86.6%、全日制高校 83.5%、定時制高校 77.8%、通信制高校 77.1%）が最も高く、「子どもが教職員に相談しやすい関係をつくること」（中学校 73.9%、全日制高校 66.3%、定時制高校 66.7%、通信制高校 68.6%）、「子ども自身がヤングケアラーについて知ること」（中学校 69.2%、全日制高校 76.7%、定時制高校 70.4%、通信制高校 80.0%）が高くなっている（p.52）。

4−3. 学校と要対協の連携

ここでは、学校調査の結果から要対協との連携について考えていく。

学校調査の結果、ヤングケアラーと思われる子どもについて外部の支援につないだケースの有無を聞いたところ、「要保護児童対策地域協議会に通告したケースがある」（中学校 19.4%、全日制高校 8.1%、定時制高校 15.8%、通信制高校 9.5%）よりも「要保護児童対策地域協議会に通告

するほどではないが、学校以外の外部の支援につないだケースがある」（中学校 43.0%、全日制高校 23.4%、定時制高校 31.6%、通信制高校 28.6%）がいずれの校種でも高かった。ただし、中学校以外で最も多かった回答は「外部の支援にはつないでいない」（中学校 37.9%、全日制高校 62.9%、定時制高校 52.6%、通信制高校 52.4%）であり、学校内で対応しているケースが高いことがわかる（p.46）。

要対協に通告したケース（①）、通告するほどではないが学校以外の外部の支援につないだケース（②）の両方に関して、生徒の学校生活の状況についてたずねたところ、「学校を休みがちである」（①57.4%、②62.6%）、「精神的な不安定さがある」（①51.9%、39.5%）、「遅刻や早退が多い」（①38.0%、②39.5%）となっている（p.53）。

学校が行った支援に関して、支援した結果の子どもの変化については、どうだろうか。①では、ケース会議の開催によって、「出席数増加」、本人への働きかけによって「進路について考えることができるようになった」「登校再開」、家族への連絡による「登校回数の増」、外部機関との連携によって「生活保護の手続きをし、生活が安定」、「おとなへの信頼を取り戻す」などの変化が見られた。②についても、ケース会議の開催により「里親のもとで暮らし、落ち着いて学校生活を送れている」、市の福祉課との連携で「父が入院し、本人の家庭でのケアがなくなった」という回答が見られた（pp.62-63）。

中高調査では、中学校 7 校、全日制高校 1 校、定時制高校 2 校、通信制高校 1 校を対象にインタビュー調査も実施している。インタビュー調査から要対協の登録についての記述を見ていくと、要対協にすでに虐待案件等として登録されているケース〔京都府高校（全日制）、A 県高校（定時制）〕、以前は要対協に登録されていたが、低学年から高学年へ移行したタイミングや進学で登録からはずれているケース〔奈良県中学校、B 県高校（定時制）〕があり、要対協として見守りを続けている（pp.64-71）。

要対協に登録されていなかったケースでは、以下のような記述が見られた。「本人が遅刻が多いこと、担任との会話の中でしんどさをつぶやいたこと、新入生を対象とした東京都派遣のSCによる全員面接によって」ヤングケアラーであることが発覚した。その後、要対協に登録され、すこしずつ状況が改善されていった〔東京都中学校〕。また、2020 年の一斉休校明けに「担任が生徒一人一人と休校期間中の家庭の様子等を聞く目的で教育相談を行った際、本人が幼いきょうだいの面倒をみていること、夕食の準備等をしていること」がわかったことにより、「管理職、生徒指導主事、各学年の生徒指導、養護教諭、SC、SSWで構成する生徒指導部会で情報共有を行い、市の担当窓口に連絡し、市が家庭の見守り」を行っているケースもあった〔大分県中学校〕。高校の場合は、入学直後から休みがちで精神的な不安定さがあることに担任が気づいたり〔B県高校（定時制）〕、本人が昼食をとっていないことなどから気づく例もあった〔C県高校（通信制）〕。いずれも教職員が生徒から出てくるつぶやきやひとこと、生徒のふだんのようすを丁寧にひろっていることが発見と支援につながっている（pp.71-82）。

ヤングケアラーの支援にあたって難しいこととしては、「家庭の中のことは見えづらく、ヤングケアラーと思われる生徒の早期発見が難しい」〔奈良県中学校〕、「ヤングケアラーについては、家庭の

問題で踏み込みにくい」〔A県高校（定時制）〕という声が多く見られた（pp.64-82）。

5. 結論　子どもの権利の視点から学校にできること

冒頭で確認したように、ヤングケアラーであっても、子どもには権利がある。しかし、調査からは、子どもたちの権利がじゅうぶんに守られていない状況が浮かび上がったと言える。

中高生調査では、ほぼ毎日世話をしている子ども、世話に費やす時間が 7 時間以上の子ども（p.113）、精神的・身体的にきついと感じている子ども（p.114）、サポートがほしいと感じている子どもも（p.115）いた。これに対し、要対協調査・学校調査からは、家庭内のことに踏み込む難しさ（p.7,15）とともに、子ども自身がヤングケアラーとは何かを知ることの重要性が指摘されていた（p.19）。一方で、ヤングケアラーについての実態把握（p.5）や取り組みは市町村ではほとんどなされておらず（p.13,24）、子ども自身もヤングケアラーがなんであるのかを認知していない割合はいずれの校種でも 8 割を超えていた（p.105）。

第 3 回ヤングケアラー国際会議（2021）のテーマは、“IDENTIFY, SUPPORT AND LISTEN TO YOUNG CARERS”（ヤングケアラーを見つけ、支援し、耳を傾ける）であった。調査でもたびたび言及されているように、ヤングケアラーは家庭内の問題であり、外からは見えにくい。だからこそ「見つける」プロセスが重要となる。加えて、子ども自身の認知度が低い現状において、ヤングケアラーを発見する要は、子どもが家庭以外におとなと接点をもつ学校であり教職員である。学校がヤングケアラーを見つけ、要対協など外部機関へつなぐためには、どうしたらよいだろうか。

この糸口となるのは、やはり子どもの権利条約の核である子どもの意見表明・参加である。中高へのヤングケアラーに対する取り組みのインタビューからは以下のような記述が見られた（下線は筆者）。

> 子どもにヤングケアラーの概念を伝えることは重要である。家庭内のことは外部からはわかりにくく、当たり前に行っていることが、他人から見れば大変なことということがある〔大分県中学校〕（p.80）
> 子ども自身がヤングケアラーという概念を知ることは重要であり、それにより自ら大変な状況を相談して、支援につながりやすくなる〔B県高校（定時制）〕（p.71）
> LGBTと同じように概念の普及が必要である〔福島県中学校〕（p.74）

また、中高生調査の自由意見には次のようなものがあった。

> 現在は違うが、私が中学生で、きょうだいが幼かった頃、夜遅くまで世話をしていて学校の授業に集中できないことがあった。当時は手伝いの感覚で世話をしていたけれど、権利が守られていない状態であったと思われる。その時「ヤングケアラー」について知っていたら、私は支援を求めていた可能性が高いので、もっとこの言葉が認知されてほしいと思った（p.146）。

それでは、子ども自身がヤングケアラーを知るためには具体的にどうすればよいだろうか。学校へのインタビューにはこのような記述があった。

> 「ヤングケアラー」という言葉を子どもに知ってもらうことで、自身の状況に気づけるようになれば、周りに SOS を出す可能性が高まるかもしれない。虐待やいじめなどと同じように、リーフレットなど配れるものがあればよい。すぐに手が打てて、効果が高いと思われる。〔兵庫県中学校〕（p.77）

埼玉県は、2022 年 1 月に子ども向けのヤングケアラーハンドブックを作成し、配布した。『ヤングケアラーってなに？』と題され、小学生編・中学生編・高校生編がある。ヤングケアラーが具体的にどのような人を指すのかがイラスト共にわかりやすく説明されている。とくに、中学生編・高校生編では、ヤングケアラーの声やヤングケアラーの周囲にいる生徒へのメッセージが紹介されており、相談先の情報、ヤングケアラーオンサインサロンの QR コードなども記載されている。埼玉県のハンドブックは HP 上で公開されている [6]。

ヤングケアラーについて、子どもや教職員、周囲のおとなが認知していることは重要であるが、子どもの権利への理解も忘れてはならない。報告書でも「ケアをしているが、自身の権利を侵害されていることを自覚しておらず、SOS を出せない子どもや、困りごとを感じているがどこに相談してよいかわからない子どもも多くいる」（p.163）と指摘されているように、ヤングケアラー自身が子どもの権利を知らないと、権利侵害に対する認識がなく、誰にも助けを求めずに子どもが抱え込んでしまいがちである。ケアをしたいと望む子どもたちの気持ちを尊重しつつ [7]、その他の権利が侵害されている場合には、適切な支援を行うためには子どもの権利への理解が重要である。

ヤングケアラーの直面する課題は子どもの権利の問題ではあるが、その解決にあたっては子どもへの支援だけでは不十分である。なぜならば、その解決には子どもがケアをしている対象を支える必要があるからだ。ところが、ケアの対象を支えることはときとして学校の役割を超えたものとなる。よって、学校がヤングケアラーに向き合うとき、要対協等の外部機関との連携は不可欠となる。

学校は、子どもの声を聴きながら子どもの権利を基盤としてヤングケアラーとともに何ができるかを模索することが肝要である。

【参考文献】

澁谷智子　2018『ヤングケアラー―介護を担う子ども・若者の現実』中公新書
澁谷智子ほか　2020『ヤングケアラーわたしの語り―子どもや若者が経験した家族のケア・介護』生活書院
埼玉県　2022『ヤングケアラーってなに？　小学生編』
―2022『ヤングケアラーってなに？　中学生編』
―2022『ヤングケアラーってなに？　高校生編』
濱島淑恵　2021『子ども介護者　ヤングケアラーの現実と社会の壁』角川新書

三菱 UFJ リサーチ&コンサルティング株式会社 2021『令和2年度 子ども・子育て支援推進調査研究事業 ヤングケアラーの実態に関する調査研究 報告書 令和3年 3 月』(2022 年 1 月 18 日閲覧)
https://www.murc.jp/wp-content/uploads/2021/04/koukai_210412_7.pdf
【参考 URL】
厚生労働省ヤングケアラーについて(2022 年 2 月 9 日)
https://www.mhlw.go.jp/stf/young-carer.html
The 3rd International Young Carers Conference (Retrieved on February 9, 2022)
https://eurocarers.org/2021-iycc/
The 2nd International Young Carers Conference (Retrieved on February 9,2022)
https://www.anhoriga.se/information-in-english/ecr/

---

[1] 埼玉県が作成した『ヤングケアラーってなに? 小学生編』(2022)では、「家族のために、大人がするような家事や家族の世話などをしている 18 歳未満の子供のことです。」と説明している。

[2] それぞれの出典は以下の通り。いずれも朝日新聞社のデータベース「聞蔵Ⅱ」から検索した。1:「埼玉の高 2、25 人に 1 人がヤングケアラー 介護を負担」2020 年 11 月 25 日付、2:「家事や介護に 1 日 4 時間 中高生の5%がヤングケアラー」2021 年 4 月 12 日、3:「市立中学生4.51%「家族の世話する」 さいたま市教委アンケート」2021 年 9 月 28 日4:「ヤングケアラー、中 3・高校生で 177 人が疑い 奈良」2021 年 7 月 15 日、5:「府立高生の6.5% 「ヤングケアラー」調査 府教委 ／大阪府」2021 年 12 月 2 日、6:「ヤングケアラー、全日制高校生の 2.1% 長野の公立校」2021 年 11 月 19 日。

[3] 詳細は https://www.pref.oita.jp/soshiki/12480/surveyoftheyoungcarer.html を参照。

[4] 下野新聞 2022 年 2 月 3 日「今夏 5 万人アンケート ヤングケアラー実態調査 栃木県方針、支援策の参考に」を参照。なお、北海道はヤングケアラーに限らずケアラーの実態調査を実施している(https://www.pref.hokkaido.lg.jp/hf/khf/77409.html)。

[5] ただし、通信制高校、定時制高校の回答数は少ない。回答数はそれぞれ、中学校 n=351、全日制高校 n=124、通信制高校 n=19、定時制高校 n=21 であった。

[6] https://www.pref.saitama.lg.jp/a0609/chiikihoukatukea/youngcarer-handbook.html

[7] ヤングケアラーである／であった経験が子どもの成長・発達に及ぼす影響については、澁谷ほか 2020 などを参照。

子どもの権利としての参加を保障する法的・制度的課題について

安　ウンギョン

はじめに

2022 年 2 月 25 日、日本政府は「こども家庭庁」を 2023 年 4 月に新設する法案（こども家庭庁設置法）を閣議決定し、国会に提出した[1]。法案はこども政策を一元的に企画・立案・総合調整を行うための新たな行政組織としてこども家庭庁[2]を内閣府の外局として発足させることとし、3 月国会での成立を目指している。

1994 年の子どもの権利条約（以下、「条約」という。）の批准以来、条約に基づく子ども政策の包括的な実施や、実施のため適切な権限を有する調整機関の設置を求められてきたこと[3]を踏まえると、今回、子ども政策の策定・推進の一本化を図る動きは評価できる。また、「児童の権利に関する条約に基づく児童の権利委員会への対応など、児童の権利に関する条約に関する取組を主体的に進める。（中略）こどもに関する国際合意等を国内施策に適切に反映していくとともに、国際的な取組に貢献していく」[4]と、こども家庭庁の事務として示したことから、条約の国内実現に向けたより積極的な取り組みが今後期待できる。

さらに、「こどもの最善の利益を実現する観点から、社会が保護すべきところは保護しつつ、こどもの意見が年齢や発達段階に応じて積極的かつ適切にこども政策に反映されるように取り組む。また、若者の社会参画を促進」[5]が政策推進の基本理念として示され、今後子ども当事者の意見表明と参加のための仕組みをいかに整備していくかが一つの焦点になるといえる。

条約の第 12 条「子どもの意見の尊重」に関しては、今まで繰り返し勧告を受けている事項であり、第４回・第５回日本政府報告に対する国連子どもの権利委員会（以下、「委員会」という。）の総括所見（2019 年）[6]においても緊急分野として指摘されている。したが

---

[1] https://www3.nhk.or.jp/news/html/20220225/k10013501881000.html（閲覧日 2022 年 2 月 27 日）

[2] 子ども関連政策を一元化する組織として「こども庁」の構想から動き始めたが、名称、組織改編や役割、とりわけ文部科学省からの教育分野の移管について議論されてきた。最終的に、名称は子育て世帯への支援の重要性や家庭の役割を重視し「こども家庭庁」に変更された。また、幼稚園やいじめ問題、不登校などは文部科学省が担当し、こども家庭庁との連携強化を図ることで調整された。結果として、教育における従来の仕組みは変わらない形となった。他府省に対し勧告権等はもつものの、今後子どもの視点に立ち子ども政策の推進を行うための課題は残っているといえる。

[3] 子どもの権利委員会の総括所見において、子どもの権利条約の実施のため立法、包括的な政策および戦略の策定、適切な調整機関の設置、資源配分、条約のすべての分野においてのデータ収集などが勧告されてきており、国内の実施体制の整備が強く求められている。

[4] 「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針について」（2021 年 12 月 21 日、閣議決定）参照

[5] 同上参照

[6] 子どもの権利委員会の総括所見（第４～５回）https://w.atwiki.jp/childrights/pages/319.html（閲覧日 2022 年 2 月 27 日）

って日本政府がこれを受け止め、子どもの意見表明を含め参加権が保障されるような法的・制度的仕組みをどう作っていくかが今後注目される。

「こどもまんなか社会」を目指し「こどもの権利を保障し、こどもを誰一人取り残さず、健やかな成長を社会全体で後押しする」ためにも、実質的な子どもの参加を保障する公的な仕組みを作り上げることが重要であり、新しく創設されるこども家庭庁をうまく機能させる一つの鍵となるといえる。子どもの「参加する権利は、それ自体が権利であるのと同時に、他の権利を実現するために重要なものでもある」[7]。

こうした状況を踏まえ本稿では、子どもの権利としての参加の視点から法制度の現状を整理した上で「こども政策の新たな推進体制に関する基本方針」や「こども家庭庁新設法」について検討し、今後の課題について考察していく。

1. 子どもの権利としての参加

子どもの権利条約は子どもを、権利をもつ主体と位置づけ、保護の対象だけではなく、権利行使の主体として明確に表明した。そして、締結国には子どもの諸権利が保障されるよう必要な法制上の措置を講じることが課されている。とりわけ、子どもの権利実現のため、子どもの意見の尊重や表現の自由、結社・集会の自由、思想・良心の自由などの市民的権利を保障し、子ども当事者の参加を具体化していくことはきわめて重要であるといえる[8]。

委員会の総括所見においても「意見を聴かれる権利を子どもが行使できるようにする環境を提供するとともに、家庭、学校、代替的養護および保健医療の現場、子どもに関わる司法手続および行政手続ならびに地域コミュニティにおいて、かつ環境問題を含むあらゆる関連の問題に関して、すべての子どもが意味のある形でかつエンパワーされながら参加することを積極的に促進するよう」と勧告されているのである。

そのため、権利行使の主体としての子どもの権利観への認識の転換とともに、子どもをコミュニティの積極的な構成員として認め、そのコミュニティづくりのパートナーとしての地位を高めていくことが必要である。

しかし、日本の場合、積極的な子ども参加の促進を阻害する一つの要因として、そもそも子どもの権利や子どもの権利条約についての認知度が非常に低いことが挙げられる。2019 年、セーブ・ザ・チルドレンが 15～17 歳の子どもと 80 代までの大人を対象に行った子どもの権利に関する意識調査[9]において、「内容までよく知っている」と答えたのは子ども 8.9%、大人 2.2%、「聞いたことがない」と答えたのは子ども 31.5%、大人 42.9%

---

7 セーブ・ザ・チルドレン（2009）参照

8 子どもの権利条約において参加する権利は、第 12 条（意見表明）を含め、第 13 条（表現の自由）、第 14 条（思想、良心、宗教の自由）、第 15 条（結社の自由）、第 16 条（プライバシー権）、第 17 条（適正な情報へのアクセス権）とあわせて定義される。参加する権利は、それ自体が権利であるのと同時に、他の権利を実現するために重要なものでもある。（セーブ・ザ・チルドレン（2009）参照）

9 セーブ・ザ・チルドレン（2019）、『3 万人アンケートから見る子どもの権利に関する意識』参照

と、条約について十分に知られていないことが明らかになった。また、「普段の生活の中で子どもの権利が尊重されている」と回答した子どもは、18.7%と少ない。

また、子どもの権利が守られていないと思う理由として「大人の考え方を押し付けられていると感じるときがある、もっと子どもの言葉に耳を傾けて欲しい」という意見や、また意見表明権とかかわっては「意見を提案するような機会があまりなかったり実現が難しいからということで放置されていたりする時、子どもだからとか子どもの考えなんてとか言う理由で子どもが頑張って意見を述べても相手にしてくれない大人が多いから」という意見などが子ども側から出ている。

こうした社会全般の子どもの権利に関する意識の低さは、子どもが社会形成のパートナーとして認められない、参加の権利という観点が子どもの日常に根付きにくい一つの原因につながっていると考えられる。

2019 年、日本財団がインド、インドネシア、韓国、ベトナム、中国、イギリス、アメリカ、ドイツ、日本の17～19 歳の1,000 人を対象に行った「国や社会に対する意識調査」[10]の中、「自分で国や社会を変えられると思う」と、肯定的な回答をした日本の割合は18.3%と最も低い結果が出ていた。子どもが声をあげても、参加しても周りや社会は変わらない、意見が反映されないと、参加による効力感が得られないという同様な傾向は他の調査[11]からも見られる。

Lundy(2007)[12]は、子ども参加を促進するため、条約の第12条にもとづき、空間（Space)、声（Voice)、聴者（Audience)、影響力（Influence）の4つの要素で構成された「ランディの参加モデル（The Lundy's Model of Participation)」[13]を提示している。意見を表明する権利を保障するためには、空間（Space）と声（Voice）が必要であり、子どもの意見に対し聴者（Audience）と影響力（Influence）によって正当な重き（due

---

[10] 日本財団（2019)、『第 20 回 18 歳意識調査「テーマ：社会や国に対する意識調査』参照

[11] 内閣府が 2013 年実施した、7 か国（日本、韓国、アメリカ、イギリス、ドイツ、フランス、スウェーデン）の子ども・若者（13 歳から 29 歳まで）を対象とした意識調査においても「私の参加により、変えてほしい社会現象が少し変えられるかもしれない」と思っている割合は 30.2%と、日本が最も低い結果が出ており、子どもが参加しても社会が変わらないと思っている割合が高いという同様の傾向が見られた。(内閣府（2013 年)、『今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～』https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h26gaiyou/tokushu.html （閲覧日 2022 年 2 月 27 日）また、日本若者協議会が 2020 年 11月に行ったアンケート調査の中、回答した約 70%の児童生徒が「児童生徒が声を上げて学校が変わると思う」と思っているという結果もある（2021 年 1月『「学校内民主主義」に関する提言』)。最後、2021 年、国立青少年教育振興機構の「高校生の社会参加に関する意識調査報告書」においても、「学校においては生徒の意見を聞いてほしい、家族で何かを決めるときに親（保護者）に自分の意見を話したい、社会や政治に対して意見表明は良いこと」と思っている割合は高い結果となったが、「意見を反映していない、話しても何も変わらない」との答えが高く出ていた。

[12] Laura Lundy(2007)参照

[13] ランディの参加モデル（The Lundy's Model of Participation） を土台に、アイルランドの『意思決定への子ども・若者参加に関する国家戦略　2015 - 2020』(National Framework for Children and Young People's Participation in Decision-Making　2015 - 2020）が策定された。

weight）が与えられることで、子ども参加が促進されるということである。ここでいう正当な重き（due weight）が、子どもが参加によって得る効力感につながるといえる。

また、子ども参加において、4つの構成要素が保障されているかチェックするため、以下の子ども参加チェックリストが作られている[14]。

表1.　子ども参加チェックリスト

空間（Space）	
意見表明のための安全で包括的な場の提供	・子どもの意見は積極的に求められているか。 ・子どもが自由に自分を表現できる安全な場があるか。 ・あらゆる子どもの参加を可能にする措置が講じられているか。
声（Voice）	
適切な情報を提供し、意見表明をしやすくすること	・意見を形成するため子どもに必要な情報を与えられているか。 ・参加する必要がないことを子どもが知っているか。 ・自分自身を表現する方法について、子どもに様々な選択肢が与えられているか。
聴者（Audience）	
子どもの意見を聞く責任のある人	・子どもたちの意見を伝えるためのプロセスを設けているか。 ・子どもは自分の意見が誰に伝えられているか知っているか。 ・その人/組織は、決定権を持っているか。
影響力（Influence）	
子どもの意見が真剣に受け止められ、実行されること	・子どもの意見は、変化をもたらす力を持っている人々に考慮されているか。 ・子どもの意見が真剣に受け止められているか確認する手順を設けているか。 ・子どもや若者に、決定の理由を説明するフィードバックが提供されているか。

子どもが意見を表明しやすくする環境を整備することに加え、その声を聞くだけにとどまらず、その声に基づいた意思決定が行われ変化が図られる、また、その過程と内容が声を出した子どもに伝われるということが子ども参加において重要であることが示唆される。こうしたプロセスの中で、子どもは、権利行使の能動的主体者として、コミュニティづくりのパートナーとしての意味のある経験を積み重ねていくことができるといえる。このチェックリストは、子ども参加のあらゆる場面で実質的な参加が保障されているかどうか確認するツールとして活用できるのではないか。

２．子どもの権利としての参加に対する政府の対応

ここでは、条約の実施状況について日本政府が委員会に提出した４つの政府報告書と委員会の最終所見を手がかりにして、条約批准後、日本国内において子どもの権利としての参加を保障するため法的・制度的支援の内容を検討していく。

[14] 『National Framework for Children and Young People's Participation in Decision-Making　2015 - 2020』参照（https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf）

表 2.　最終所見に示された子ども参加に関わる内容

1998 年	13.（中略）児童一般が、社会の全ての部分、特に学校制度において、参加する権利（第 12 条）を行使する際に経験する困難について特に懸念する。 35. 委員会は、条約の一般原則、特に差別の禁止（第 2 条）、児童の最善の利益（第 3 条）及び児童の意見の尊重（第 12 条）の一般原則が、単に政策の議論及び意思決定の指針となるのみでなく、児童に影響を与えるいかなる法改正、司法的・行政的決定においてもまた、全ての事業及びプログラムの発展及び実施においても、適切に反映されることを確保するために一層の努力が払われなければならないとの見解である
2004 年	27. 児童の意見の尊重に関し、締約国が改善に向けて努力している点につき留意しつつも、委員会は依然として、児童に対する社会の旧来の態度によって、彼らの意見の尊重が家庭、学校、その他の施設、そして社会全体において制限されている点について懸念する。 28. 委員会は、締約国に対し、条約第 12 条に鑑み、（a）児童の意見の尊重を促進し、家庭、裁判所、行政組織、施設及び学校において、児童に影響を及ぼす全ての事項や政策策定への児童の参加を円滑にすること、又、児童がこの権利を認識するよう確保すること、（b）児童の意見の尊重に関する児童の権利及び児童に影響を及ぼす事項への児童の参加についての教育面の情報を、特に親、教育者、政府職員、司法官、そして社会全体に提供すること、（c）児童の意見がどの程度政策に反映されているか、及び政策や計画、そして児童自身への影響について定期的に検証すること、（d）児童が、学校及びその他の教育機関、余暇その他の児童活動のための施設における施策を決定する理事会、委員会、及びその他の集団に定期的に参加することを確保すること、を勧告する。 29. 委員会は、学校の内外で児童により行われる政治活動への制限について懸念する。委員会はまた、18 歳未満の児童が集会に参加する際に両親の同意を必要とする点についても懸念する。 30. 委員会は、締約国に対し、条約第 13、14、15 条の完全な実施を確保するため、学校内外で児童により行われる活動を制限する法律及び規則及び集会への参加について親の同意を必要とすることを再検証することを勧告する。
2010 年	16. 委員会は，締約国に，地方自治体・市民社会・児童を含む関係者と協議・協力し，条約の全範囲をカバーする中長期目標を有する児童のための国内行動計画を採択・実施すること，さらに，成果を監督し，要すれば対策を修正する監視メカニズムとともに，適切な人的・財政的 資源を提供するよう勧告する。 43. 裁判及び行政手続，学校，児童関連施設，家庭において，児童の意見が考慮されている締約国からの情報に留意するが，委員会は，公的な規則が高い年齢制限を設定していること，児童相談所を含む児童福祉サービスが児童の意見にほとんど重きを置いていないこと，学校が児童の意見を尊重する分野を制限していること，政策立案過程において児童が有するあらゆる側面及び児童の意見が配慮されることがほとんどないことに対し，引き続き懸念を有する。委員会は，児童を，権利を有する人間として尊重しない伝統的な価値観により，児童の意見の尊重が著しく制限されていることを引き続き懸念する。 44. 条約第 12 条及び児童の意見の尊重に関する委員会の一般的意見 No. 12（2009 年）に照らし， 委員会は，児童が，学校，その他の児童関連施設，家庭，地域社会，裁判所，行政組織，政策 立案過程を含むあらゆる状況において自らに影響を与えあらゆる事柄について意見を十分に表明する権利を促進するための取組を締約国が強化するよう勧告する。 76. 委員会は，締約国に対し，休息，余暇及び文化的活動に関する児童の権利を想起させるとともに，締約国が，公共の場所，学校，児童関連施設及び家庭における児童の遊びの時間及びその他の自主的活動を促進し，進展させる取組を支援するよう勧告する。
2019 年	5. 委員会は、締約国が、持続可能な開発のための 2030 アジェンダの実施プロセス全体を通じ、条

	約、武力紛争への子どもの関与に関する選択議定書および子どもの売買、児童買春および児童ポルノに関する選択議定書にしたがって子どもの権利の実現を確保するよう勧告する。委員会はまた、締約国に対し、17 の目標の達成を目的とする政策およびプログラムの立案および実施においてそれが子どもに関わるかぎりにおいて子どもたちの意味のある参加を確保することも促すものである。 19.（中略）子どもに関わる個別の事案で、子どもの最善の利益評価が、多職種チームによって、子ども本人の義務的参加を得て必ず行なわれるべきである ことも勧告する。 21.　2016 年の児童福祉法改正規定が子どもの意見の尊重に言及していること、および、家事事件手続法が諸手続における子どもの参加に関わる規定を統合していることには留意しながらも、委員会は、自己に関わるあらゆる事柄について自由に意見を表明する子どもの権利が尊重されていないことを依然として深刻に懸念する。 22. 意見を聴かれる子どもの権利についての一般的意見 12 号（2009 年）を想起しながら、委員会は、締約国に対し、子どもの脅迫および処罰を防止するための保護措置をとりつつ、意見を形成することのできるいかなる子どもに対しても、年齢制限を設けることなく、その子どもに影響を与えるすべての事柄について自由に意見を表明する権利を保障し、かつ、子どもの意見が正当に重視されることを確保するよう、促す。委員会はさらに、締約国が、意見を聴かれる権利を子どもが行使できるようにする環境を提供するとともに、家庭、学校、代替的養護および保健医療の現場、子どもに関わる司法手続および行政手続ならびに地域コミュニティにおいて、かつ環境問題を含むあらゆる関連の問題に関して、すべての子どもが意味のある形でかつエンパワーされながら参加することを積極的に促進するよう、勧告するものである。 37.（a）　気候変動および災害リスク管理の問題を扱う政策またはプログラムの策定にあたり、子どもの特別な脆弱性およびニーズならびに子どもたちの意見が考慮されることを確保すること。

（※下線は筆者による。）

委員会からは、「児童に対する社会の旧来の態度、児童を権利を有する人間として尊重しない伝統的な価値観」により家庭、学校、その他の施設、そして社会全体において子どもの意見が意味のある形で考慮されていないこと、子どもの意見にほとんど重きを置いていないこと、子どもたちの意味のある参加の確保が制限されていることが指摘されている。とりわけ学校における制限や、政策立案過程においてほとんど反映されていないことが懸念事項として繰り返し言及されている。

したがって、市民的な権利の完全な実施を確保するとともに、子どもに関わる全ての事柄に対して意見を表明し参加する権利を実現することができるような環境を作ること、そして家庭，学校，代替的養護及び保健医療の現場，子どもに関わる司法手続，行政手続，地域コミュニティ等においての子ども参加を促進させること、最後に政策や計画、そして児童自身への影響について定期的に検証することが求められている。

こうした、条約を含め委員会の総括所見がどのように活かされ、どのような変化があったかについて、主な子ども関連法を中心に概観していく。

表３. 子ども参加のための子ども関連法の内容

関連法	内容
教育基本法の改正 （2006 年改正、施行）	・（教育の目標）第 2 条第 3 項　正義と責任、男女の平等、自他の敬愛と協力を重んずるとともに、公共の精神に基づき、主体的に社会の形成に参

	画し、その発展に寄与する態度を養うこと。
学校教育法の改正 （2007 年改正、施行）	・第 21 条第 1 項　学校内外における社会的活動を促進し、自主、自律及び協同の精神、規範意識、公正な判断力並びに公共の精神に基づき主体的に社会の形成に参画し、その発展に寄与する態度を養うこと。 ・第 31 条、前条第一項の規定による目標の達成に資するよう、教育指導を行うに当たり、児童の体験的な学習活動、特にボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動の充実に努めるものとする。この場合において、社会教育関係団体その他の関係団体及び関係機関との連携に十分配慮しなければならない。
子ども・若者育成支援推進法 （2009 年制定・2010 年施行）	○子どもの権利条約を明示 ・第 3 条　子ども・若者について、個人としての尊厳が重んぜられ、不当な差別的取扱いを受けることがないようにするとともに、その意見を十分に尊重しつつ、その最善の利益を考慮すること。 ・第 12 条　国は，子ども・若者育成支援施策の策定及び実施に関して，子ども・若者を含めた国民の意見をその施策に反映させるために必要な措置を講ずるものとする。
子どもの貧困対策の推進に関する法律 （2013 年制定、2014 年施行）	第 3 条　子どもの貧困対策は、社会のあらゆる分野において、子どもの年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利益が優先して考慮され、子どもが心身ともに健やかに育成されることを旨として、推進されなければならない。
公職選挙法改正 （2015 年制定、2016 年施行）	○公職選挙の選挙権年齢を 20 歳以上から 18 歳以上に引き下げ
児童福祉法改正[15] （2016 年改正、施行）	○子どもの権利条約を明示 ・第２条 全て国民は、児童が良好な環境において生まれ、かつ、社会のあらゆる分野において、児童の年齢及び発達の程度に応じて、その意見が尊重され、その最善の利 益が優先して考慮され、心身ともに健やかに育成されるよう努めなければならない。 ・第 8 条　⑥児童福祉審議会は、特に必要があると認めるときは、児童、妊産婦及び知的障害者、これらの者の家族その他の関係者に対し、第一項本文及び第二項の事項を調査審議するため必要な報告若しくは資料の提出を求め、又はその者の出席を求め、その意見を聴くことができる。 ⑦　児童福祉審議会は、前項の規定により意見を聴く場合においては、意見を述べる者の心身の状況、その者の置かれている環境その他の状況に配慮しなければならない。

15 近年相次ぐ子どもの虐待死事件の対応策として虐待などを受けた子どもを児童相談所が一時保護したり、児童養護施設に委託したりする際、子ども本人の意見を聴くことを義務づけるなど、福祉における子どもの意見表明権を強化する方向への児童福祉法の改正の動きが見られている。（鈴木（2019）参照）

義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（2016 年制定、2017 年施行）	○子どもの権利条約を明示 ・第 3 条第 4 項
成育過程にある者及びその保護者並びに妊産婦に対し必要な成育医療等を切れ目なく提供するための施策の総合的な推進に関する法律（2018 年制定、2019 年施行）	○子どもの権利条約を明示

日本政府には、子どもが意見を表明し参加する権利の主体者である認識のもと、積極的にその場や機会をつくり対応する仕組みを設けることが求められているのに対し、表 3 のように、子どもの権利や主体性を明示している法律は少なく、全体的に法的・制度的保障の不十分さが指摘できる。

また、「児童福祉法」や「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律」において法の目的や理念の中、子どもの権利条約が明示されていることの意義は大きいものの、具体的な施策を講じ、制度設計ができるような規定は定めてない。「教育基本法」や「学校教育法」の教育の領域[16]においては、子どもの権利、意見表明や参加の権利とかかわる規定が見あたらない、教育の目標の規定の中の「主体的に社会の形成に参画」や教育内容としての「体験活動」なども子どもの権利としての参画、社会参加とは言いにくい。

一方、2009 年に制定された「子ども・若者育成支援推進法」の第 12 条において、子ども・若者を含めた国民の意見をその施策に反映させるために必要な措置を講ずることが規定されている。したがって、その法にもとづき「子ども・若者ビジョン」（2010 年）「子供・若者育成支援推進大綱」（2010 年、2015 年、2021 年）が策定されている。

そこでは、子ども・若者を健全育成の対象ではなく、「社会を構成する重要な主体」、「大人と共に生きるパートナー」とし、重点課題の中で一つとして「子ども・若者の意見表明機会の確保」が明記され、政策形成過程や社会形成への参加が強調されている。

[16] 条約批准当時から教育、特に学校教育においては「世界の多くの児童が、今日なお貧困、飢餓などの困難な状況におかれていることにかんがみ、世界的な視野から児童の人権の尊重、保護の促進を目指したものであり」、「本条約の発効により，教育関係について特に法令等の改正の必要はない」（「1994 年 5 月 20 日文部事務次官通知」参照）と、政府側は消極的に解釈、受け入れない姿勢を示してきた。それが学校の中で条約の実効的な実施を妨げてきた一つの原因として考えられる。したがって条約の実現につながる実践が広がらないまたは続かない、そして法的・制度的進展があまり見えていない状況になっているのではないだろうか。

具体的な施策としては、①「社会形成への参画支援－シティズンシップ教育（民主政治や政治参加、法律や経済の仕組み、労働者の権利や義務、消費に関する問題など、政治的教養を豊かにし勤労観・職業観を形成する教育）と子ども・若者の意見表明機会の確保（政策形成過程への参画促進のため、各種審議会や懇談会等における委員の公募制の活用、インターネット等を活用した意見の公募等により子ども・若者の意見表明機会の確保)」、②「社会参加の促進－ボランティアなど社会参加活動の推進と国際交流活動」が、示されている。

その中、意見表明機会の確保として挙げられている審議会や意見の公募について、若者の政策形成過程への参画促進という観点から現状について分析した西川（2016）[17]は、地方自治体の審議会等においては意識的に若者を登用している例があるものの、国の審議会等は「社会的あるいはいろいろな経験のある人、家庭等から解放された人、職場から参画していただく余裕のある人に個別にお願いする形で進められているため、若者の活躍の場が少ないという現実」があると述べている。

また、インターネット等を活用した意見の公募において、「ユース特命報告員」の取り組み[18]が挙げられる。全国から募集した中学生以上から20代（500名まで）ユース特命報告員として、内閣府から示されたテーマについて意見を提出してもらい（年3～4回の意見提出と2～3回のユース・ラウンド・テーブルの開催)、その意見を関係省庁に送付、内閣府ホームページ等を通じて公開し、子ども・若者関連施策を始めとする国の施策の企画・立案の参考として活用することとしている。

ユース特命報告員と関係府省の施策担当者がとの意見聴取場として2014年から本格実施されているユース・ラウンド・テーブルにおいて、そのテーマと参加者数[19]は 、2014年 ① 「くるみん」、「プラチナくるみん」の広報について（参加者17名)、子どもの体力向上について（参加者16名)、2015年 ① 「農業･農村の多面的機能」の広報について（参加者13名)、2016年 ① 教育への投資の促進について（参加者25名)、② 若者のライフプランについて（参加者16名）であり、いずれも参加者数が少ない。また、そこに中高生がどの程度参加していたかについては正確に確認できない[20] 。

さらに、「社会形成への参画支援」の具体的な内容が、子ども・若者自らの実践や行動を重視し、身近なコミュニティへの参加を積極的に促進し、新たな社会をつくり上げるパートナーとしての経験の蓄積のための支援に重きを置いているよりは、「政治的教養を豊

---

[17] 西川（2016）参照

[18] 現在、「ユース政策モニター」と名称変更。内閣府の募集要項参照（https://www8.cao.go.jp/youth/youth-opinion/guidance/bosyu.html）

[19] 北海道環境生活部くらし安全局道民生活課青少年グループ（2017 年)、『若者意見の聴取と道政への反映方策の検討について』参照

[20] 日本弁護士連合会の報告書（2017）において、「政府は、子ども・若者の意見を施策に反映させる取組として，「ユース特命報 告員」を挙げるが，これは５００人を対象に年４回のアンケートと年２回の意見交 換の場を設けるもので，２０１６年度に直接参加した中・高生は２回合わせて６人 に過ぎない」と、報告している。

かにし勤労観・職業観を形成する教育」の内容で見られるように、既存の社会のあり方についての知識伝達や社会参加する態度を身につける方に偏っているように思われる[21]。

したがって、「子ども・若者育成支援推進法」や推進体制において、子ども・若者の意見表明や参加の権利を認識し意見表明や参加を促進するような施策の展開を図ろうとしているものの、実際、子ども・若者から提出された見解がどのように反映されているか、どの程度の影響力があるか確認できる仕組みにはなっていない。そして、権利としての参加を促す支援策の内容として限界があることが指摘できる。

子ども参加の実効性を高めるためには、Lundy の参加モデルに示したように意見を積極的に求める措置や意見表明をしやすくするための措置が必要であり、その意見が真剣に受け止められ実行され、フィードバックされる仕組みが求められると考えられる。また、西川（2016）の指摘のように一過性のイベントにゲストやマスコット的に参加させるのではなく、継続的な参加を促す仕組みとして整備していくことが課題として残されているといえる。

３．今後に向けて

今回提出された「こども家庭庁設置法」では、「こどもの年齢及び発達の程度に応じ、その意見を尊重し、その最善の利益を優先して考慮することを基本」とし、①こどものある家庭の福祉の増進及び保健の向上、②こどもの健やかな成長及びこどものある家庭における子育てに対する支援、③こどもの権利利益の擁護に関する事務、３つの主な任務が明記されている。

法案においてまだ具体的な構想は読み取れないが、子どもの意見を積極的に反映することを強調している点については、法案においても基本方針の「今後のこども政策の基本理念」や「こども家庭庁の設置とその機能」おいても確認できる。基本方針では「積極的かつ適切にこども政策に反映されるように取り組む、社会参画を促進する、社会の実現に参画できるよう支援する、こどもの声に耳を傾けることは、こどもを大切にする第一歩である」などの記載が複数見られる。

しかし、「こどもや若者から意見を聴くユース政策モニターやユース・ラウンド・テーブルを実施するとともに、各府省でこども政策を決める際のこどもや若者を対象としたパブリックコメントの実施などを推進する。審議会・懇談会等の委員等へのこども・若者の参画を促進するとともに、こどもや若者にとって身近なＳＮＳを活用した意見聴取などこどもや若者から直接意見を聴く仕組みや場づくりについても検討していく」としてあり、「子供・若者育成支援推進大綱」とほぼ同様の取り組みが挙げられている。今後の基本方

[21] 両角（2021）は、子供・若者育成支援推進大綱の子ども・若者参加支援の内容に対し、「「社会形成に参画する態度を育む教育の推進」及び「ボランティア活動等による社会参画の推進」には、教育によって市民性・社会性を身につけさせるという教育的なアプローチが示されている」と指摘している。

針の中で子どもの意見の反映や参加を促進するための仕組みについてより積極的な検討と制度設計が必要である。

その際、地方自治レベルでより具体的な進められている取り組みが一つのモデルになるだろう。国レベルの子ども参加の法的・制度的の整備の不十分さに比べ、地方自治レベルでの実践が展開され、蓄積されている。

子どもの声を受け止め、まちづくりに生かしている取り組みとして挙げられる「子ども議会」は、全国の地方自治体で増加している傾向である[22]。その中では、議会からの提案・提言を政策に反映したり、実現に結びつけまちづくりへの参加を促したり、独自の予算が確保され企画事業が推進できるなど、様々な取り組み[23]が見られている。

山形県の遊佐町の「少年議会」[24]（2003 年から）もその一つで、中高生が直接選挙で代表選出（少年町長と少年議員）し、少年議会を運営している。実際に提言した政策が町の施策に反映され、少年議会が推進する政策を実現するための独自の予算も持っているため、実効性ある子ども参加ができる取り組みである。

一方、上述した事例のように子ども参加を権利として保障し実効性を高める先進的な取り組みが進んでいる自治体も存在するが、取り組みが全くない、または権利としての参加とは言いがたい取り組みなど各自治体の差は大きい[25]。それは、国レベルの法的整備が進めてない、全体としての子どもの権利保障の原則がない結果として生じていると考えられる。

子どもの参加する権利は、「公的機関、学校および校長の善意に依拠するのではなく、立法に掲げられる必要がある」[26]ということであり、国には、その権利の実現を図っていくため、すべての子どもに参加する場や機会を積極的に保障するような体制を構築する責務を果たすことが求められる。さらに、自治体を含め社会のあらゆるレベルにおいての子ども参加を促進し、有効性のある取り組みを普及することも必要である。

---

[22] 『子ども議会・若者議会自治体調査報告書』(2019) によると、全体の約６割の自治体が子ども議会・若者議会に「現在取り組んでいる（409自治体)、過去取り組んでいた（282自治体)」と答え、全国的に高い割合で浸透しているとの結果が報告されている。

[23] 同上参照

[24] 遊佐町「少年議会」ホームページ参照、
http://www.town.yuza.yamagata.jp/education/learning/e4d77shounengikai_2021html （閲覧日 2022 年 2 月 27 日）

[25] 学校教育においても同様な状況であるといえる。子どもの権利条約や子ども参加権についての法的整備がされてない現状であり、学校内における子ども参加は学校間や地域間の格差が大きい。したがって「子どもをめぐる問題を抜本的に解決し、養育、教育、保健、医療、福祉等の子どもの権利施策を幅広く、整合性をもって実施するには、子どもの権利に関する国の基本方針、理念及び子どもの権利保障のための原理原則が定められる必要があり」、「憲法及び国際法上認められる子どもの権利を包括的に保障する「基本法」という法形式が必要」（日本財団（2020）参照）であると思われる。

[26] 子どもの権利委員会（２００９年)「一般的意見１２号一意見を聴かれる子どもの権利」参照
https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/kokusai/humanrights_library/treaty/data/child_gc_ja_12.pdf （閲覧日 2022 年 2 月 27 日）

おわりに

今後の子ども政策の方向として掲げているのが「こどもまんなか社会」であるが、子ども当事者がそれを実感できるかどうか、というのが重要である。子どものためだと言いながら子どもの実態や思いに根ざしていない恩恵的な政策は常に限界を孕んでいる。

権利行使の主体である子どもという認識のもと、子どもの意見の有効性を高め、参加を通して変化の経験が蓄積できる仕組みを作り上げていくことが求められる。

参考文献

・鈴木亜由美（2019)、「児童虐待防止対策の強化を図るための児童福祉法等改正案―主な内容と論点―」、『立法と調査』No. 412 70　pp.70－87

・西川明子（2016)、「子ども・若者の政策形成過程への参画」、『レファレンス』平成 28 年 3 月号、pp.91－107

・両角達平(2021)、「高まる社会参加の意識 発揮できない影響力－日本の若者は『自分本位』なのか－」 国立青少年教育振興機構『高校生の社会参加に関する意識調査報告書－日本・ 米国・中国・韓国の比較－』pp.75-82

・Laura Lundy(2007)、「'Voice' is not enough: conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child」、『British Educational Research Journal』 Vol. 33, No. 6, pp. 927-942

・子どもの権利委員会、『日本の定期報告書に関する総括所見』

・日本政府、『子ども権利条約政府報告書』

・セーブ・ザ・チルドレン（2009)、『チャイルド・ライツ・プログラミング 権利に基づくアプローチをプログラミングにどういかすか』

・子どもの権利委員会（2009 年） 一般的意見１２号－意見を聴かれる子どもの権利（https://www.nichibenren.or.jp/library/ja/kokusai/humanrights_library/treaty/data/child_gc_ja_12.pdf）

・(内閣府（2013 年)、『今を生きる若者の意識～国際比較からみえてくるもの～』

・日本弁護士連合会（2017)、『子どもの権利条約に基づく第４回・第５回日本政府報告に関する日本弁護士連合会の報告書』

・北海道環境生活部くらし安全局道民生活課青少年グループ（2017)、『若者意見の聴取と道政への反映方策の検討について』

・早稲田大学卯月盛夫研究室・NPO 法人わかもののまち（2019)、『子ども議会・若者議会自治体調査報告書』

・セーブ・ザ・チルドレン（2019)、『3 万人アンケートから見る子どもの権利に関する意識』

・日本若者協議会（2020)、『「学校内民主主義」に関する提言』

・日本財団（2020)、『子どもの権利を保障する法律 （仮称：子ども基本法）および 制度に関する研究会 提言書』

・『こども政策の新たな推進体制に関する基本方針』(2021)

・『こども家庭庁新設法』(2022)

・アイルランドの「意思決定への子ども・若者参加に関する国家戦略　2015 - 2020」（https://assets.gov.ie/24462/48a6f98a921446ad85829585389e57de.pdf）

ゲームを通して学ぶ子どもの権利と貧困
―教職課程卒業生との連携による中高生向け教材開発―

安部芳絵

「あなたのミカタ!権利がワカルと世界がカワル」は、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンと工学院大学藤川研究室が共同で開発した子どもの権利と子どもの貧困について学ぶ中高生向けのデジタルコンテンツであり、3 月 9 日にリリースされた。希望者は、無料で使用することができる。

ストーリーは「進路選択編」と「アルバイト編」の 2 種類ある。「進路選択編」では、進路選択に悩む主人公を通して、子どもにはどのような権利があるのか、加えて高校生の進路選択を支える制度について学ぶことができる。「アルバイト編」では、主人公が直面したバイト中のトラブルと生活の状況から、高校生のアルバイトに必要な働く人の権利や家計が急変した際の制度を学ぶことができる。

本ゲームのトライアル実験にあたっては、本学卒業生が勤務する高等学校にご協力いただいた。開発のプロセスは、トライアルに参加した生徒のみなさんからいただいたフィードバックをもとにゲームの改善を行う子ども参加型で進められた。 本ゲームは、生徒がひとりでもプレイすることができるほか、総合的な探究の時間や道徳、特別活動などでの活用を想定している。工学院大学教職課程では、授業で実施する際の参考となる授業用参考資料を作成した。授業用参考資料は、本ゲームを授業で使用する際の学習指導計画の例である。使用する学校種・教科・生徒や学校の状況に合わせて、教職員が時間配分や順序、授業形態をアレンジができるようなつくりとなっている。子どもの権利侵害につながるおそれのある事柄については、「指導上の留意点」のなかで、【とくに気をつけてほしいこと】として明示した。

授業用参考資料作成に際しては、本学卒業生である現職の高等学校教諭（高校情報）、中学校教諭（中学技術）および院生（中高理科）より、実践的なご指摘をいただいた。この場をかりてお礼申し上げると共に、引き続き教職課程と卒業生の連携を進めていきたいと考えている。

※このコンテンツの詳細やデータのお申し込みは以下の URL か QR コードから

https://www.savechildren.or.jp/scjcms/sc_activity.php?d=3822

工学院大学 KOGAKUIN UNIVERSITY　　Save the Children

授業用参考資料「あなたのミカタ!権利がワカルと世界がカワル」

ここに示すものは、「あなたのミカタ!権利がワカルと世界がカワル」を授業で使用する際の学習指導計画の例です。それぞれの学校種・教科、生徒や学校の状況に合わせて時間配分や順序、授業形態をアレンジしてください。なお、授業に当たっては指導上の留意点をご参照ください。

【評価規準の凡例は以下の通りです。】

a:知識・技能、b:思考・判断・表現、c:主体的に学習に取り組む態度

【授業の前に】

※本ゲームは、ウィンドウズ環境の PC にダウンロードして使用する必要があります。学校の環境によっては、教員の PC にだけダウンロードして、プロジェクターで投影することも想定されます。この場合、生徒と話し合いながらゲームを進めることができます。また、授業の前に一度ご自身でゲームを体験することを推奨します。

時間	学習活動・学習内容	形態	指導上の留意点	評価規準
導入（5分）	1. ゲームを通して子どもの権利と貧困について学ぶことを理解する。	一斉	本授業では、デジタルコンテンツを用いて子どもの権利と貧困について学ぶことを説明する。	
	2. 子どもの貧困について知っている場合は挙手をしてもらう。貧困が身近な社会課題であることに気づく。	一斉	日本では7人に1人の子どもが相対的貧困下にあること、貧困をなくすことはSDGs目標1にも掲げられている世界的な課題であることを説明する。 【とくに気をつけてほしいこと】 貧困下にある子どもがクラスにもいる可能性があることから、からかいの対象にならないように留意する。	a：SDGsや子どもの貧困について理解しているか（挙手・発言）
	3. ゲームの概要についての説明を聴き、理解する。	一斉	SCJ と工学院大学の大学生が開発したゲームであり、ストーリーは「進路選択」「アルバイト」の 2 つ（1つ10～15 分程度）があることを説明する。 どちらのゲームを選択するかを指示する。なお、進路選択は子どもの権利について、アルバイトは労働法についての説明が充実している。	

展開（35分）	4. ゲームを体験し、貧困や権利について理解しようとする（20 分）。 ・2人 1 組となる ・ゲームを体験する ・気づいたことをメモする ・時間があるようならば、選択肢を変えてトライしてみる	ペアワーク	ゲーム内の指示にしたがって、2 人 1 組になって選択肢を選びながらゲームを進める。 【とくに気をつけてほしいこと】 ゲームの最初に主人公に名前をつけるが、生徒同士のからかいが生じないように気を配ること。 10 分前後経過した時点で、ゲームの進度を確認する。それぞれのゲームの概ねの流れは以下の通り（選択肢により異なる）。アンケートには「回答しない」ことを伝える。 進路選択：案内猫によるイントロ⇒登場人物の名前をつける⇒あかり目線⇒あかりの姉目線⇒母親目線⇒先生目線⇒あなた目線（まとめクイズ）⇒出典・相談先 アルバイト：案内猫によるイントロ⇒登場人物の名前をつける⇒ひな目線⇒店長目線⇒ひな目線⇒母親目線⇒ひな目線⇒母親目線⇒職員目線⇒主人公目線⇒あなた目線（まとめクイズ）⇒出典・相談先	c：貧困や権利を理解しようとしているか（選択肢を選ぶ際の発言）
	5. 意見交換（15 分） 気づいたことを発表し、クラス全体で共有することを通して、子どもの権利や貧困について考えを深める。	一斉	ゲームを通して初めて知ったことや学んだこと、気づいたことを共有する。 【とくに気をつけてほしいこと】 ゲームの開発にあたって貧困を単純化していることを説明する。たとえば、経済的に困窮していなくてもゲームの中の状況に当てはまったり、困窮していても当てはまらなかったりする人もいる（からかいなどが生じないよう注意）。	b：貧困や権利について考え、自分の考えを表現しているか（意見共有、発表）

まとめ（10分）	6. 子どもの権利条約や子どもの相談機関についての説明を聴き、理解する。	一斉	子どもの権利条約については、ゲームで紹介したもののほかにどのような権利があるのかを SCJ のシートを用いて紹介する。ゲームの中で紹介している相談機関について言及する。 【とくに気をつけてほしいこと】 「進路選択」の場合、大学進学だけが成功例ではないこと、奨学金利用のメリット・デメリットも説明する。 「アルバイト」の場合は、バイト先でのトラブルなど個別の対応が必要になるケースもあることから出典のなかから適切な相談機関を紹介する。 このゲームのテーマについて身近で気になっていることや相談したいことがあればいつでも来てほしいことを伝える。 教職員に言いにくければゲームの中で紹介している相談先に相談してほしいことを伝える。 今困っていなくても将来的に活用できたり、誰かの役に立つことが出来るので、関係がないと思わないでほしいことを伝える。	c：子どもの権利や相談機関について理解しようとしているか。（行動観察）
	7.「ひとことコメント」に記入し、自己評価を行う。	個人	付箋や付箋アプリ等に印象に残ったことや一番学んだと思うことなどを「ひとこと」で表現する。 コメントについて時間があればとりあげる。また、支援が必要そうな子どもからのコメントには授業後に個別に対応する。	ab：子どもの権利や貧困について考え理解したか。（コメント）

指導用参考資料作成：工学院大学教職課程（担当：安部芳絵）／作成協力：堀内宏基（神奈川県立上溝南高等学校教諭）・松本涼（府中市立府中第五中学校教諭）・石倉優大（工学院大学大学院）

中学校技術・家庭科（技術分野）教員に求められる「木材加工の指導技術」について

工学院大学非常勤講師　三 浦　登

０　はじめに

前号（工学院大学教職課程　学芸員課程　年報２３号）では、中学校技術・家庭科技術分野（以下『技術科』と表記）教員に求められる「木材加工」指導に関する考察を示した。

学習指導要領において『技術科』の目標は「ものづくりなどの技術に関する実践的・体験的な活動を通して、技術によってよりよい生活や持続可能な社会を構築する資質能力を次のとおり育成することを目指す。(註１)」と示している。

本報告は、今年度より教職課程夏期集中で「木材加工」を担当し、前号の技術科教員に求められる資質・能力等の考察を踏まえて、「ものづくりなどの技術に関する実践的・体験的な活動」を指導する『技術科』教師(免許取得者を含む)が養う資質・能力を育成することを目指した。

『技術科』教師（免許取得者を含む）が、技術分野の内容Ａ「材料と加工の技術」の授業で、木材を使う製作実習（以下、『木材加工実習』と表記）を指導するためには、手工具（道具)・工作機械の知識と使用技能（スキル）に加えて、生徒に使用させる上での安全管理の視点と安全指導・配慮について実習を通して学ぶ必要がある。

また、平成２９年３月３１日に告示された学習指導要領では、「生活や社会における問題を、材料と加工の技術によって解決する活動を通して」（註２）と示されているので、生徒に『木材加工実習』での製作技能（スキル）だけを獲得させる授業だけでは、『技術科』の授業力としては不十分であると考える。

問題解決を図る製作実習（問題発見→課題設定→構想・設計→製作→評価・改善）を指導者自身が体験し、学習指導要領が求める『技術科』の授業力を培う夏期集中「木材加工」を考えた。

夏期集中「木材加工」の限られた時間内（9:20～16:00×８日間）で、技術科免許の取得を目指す学生に、『木材加工実習』の授業で求められる必要最低限の知識と技能（スキル）を獲得させるために、授業内容と構成（カリキュラム）を工夫した。更に、８日間を通して学生が身につけた資質・能力について考察する。

１　夏期集中「木材加工」カリキュラム作成の要素

（１）授業のねらい

・材料（木材）の特性を生かした製作実習を通して、使用工具（道具）や工作機械の使用方法を学び使用技能（スキル）を獲得する。

・製作実習体験を通して工具（道具）や工作機械の安全な使用方法や指導技能のポイントを理解する。また、生徒が安全に製作実習できる指導の視点を理解し、指導技能（スキル）を獲得する。

・学習指導要領が求める、材料と加工の技術について見方・考え方を働かせ、問題解決の流れを理解し、自ら製作実習を通して「問題解決学習」の指導方法を学ぶ。

（２）授業で習得させる「木材加工」に関する知識

平成２９年度３月３１日告示の学習指導要領では、「これまで開発され生活や社会

で利用されてきた技術について、その仕組みと関係する科学的な原理・法則を理解するとともに、それらに係る技能の習得を図ることが必要である」（註３）とある。

そのため、「木材加工」における材料の選択や使用方法と工具（道具）を使用する技能について、『技術科』教員（免許取得者を含む）は、技術のしくみや科学的な原理・法則に基づく根拠を生徒に説明できなければならない。

教師は広く・深い専門的な知識が求められているのが、『木材加工実習』で求められる必要最低限の研究教材を以下に示す。

［木材（材料）について］（参考文献１）

①木材の性質－植物細胞の多孔質な細胞組織による性質特性を理解

例）木材の繊維方向と強さ、木材の収縮と水分吸収による変形、板材の部位名　など。

②木材の種類と用途の理解

例）針葉樹（主に建築材）－スギ、ヒノキ、輸入材（アガチスなど）

広葉樹（主に家具材）－ケヤキ、ブナ、輸入材（バルサなど）

③木質材料－木材の欠点を補う技術と環境保全の意義を理解

例）スギやヒノキの間伐材を活用した集成材、学校机で使用している合板　など

④工具（道具）の歴史と製材方法の理解

例）のこぎりを使わない製材、のこぎり（大鋸）の登場と大鋸（おが）屑　など

［工具（道具）について］（参考文献１）

①けがき工具（道具）－さしがねの形状を活用した効率的なけがき方法の理解

例）基準面の決め方と方法、基準面から直角にけがく方法、など

②切断工具（道具）のしくみ－両刃のこぎりの切削方法の理解

例）縦びきは「のみ」の刃構造、横びきは「小刀」の刃構造、あさりの役割　など

③切削工具（道具）のしくみ－かんなとやすりの構造と切削方法の理解

例）二枚刃かんなのしたばと裏金の役割、やすりの切削構造と使用方法、など

④組立て工具（道具）と用具の構造と使用方法の理解

例）きりの種類と用途、げんのうの両面の違いと用途、接合面と釘の長さ選択　など

［接着材と塗料について］（参考資料１）

①接着剤の種類と接着原理の理解

例）木工用接着剤の水分蒸発による接着原理、瞬間接着剤の水分反応による接着原理　など

②塗料の種類と塗装原理、塗装の役割の理解

例）塗装の目的と塗料の役割、水性塗料の成分と木材塗装の塗膜生成原理、など

（３）『木材加工実習』指導に関する加工技能（スキル）

製作実習の授業では、加工に用いる工具（道具）の使い方を理解しているだけではでは、生徒を指導することができない。指導する教師（免許取得者を含む）は、工具（道具）を使いこなすレベルの技能を持ち合わせることが必要である。

工具（道具）を使いこなすレベルの技能とは、プロの技能士（宮大工職人、指物工芸職人、家具職人など）のレベルは求めていない。授業で教科書に書いてある技能を示範できることである。また、生徒の加工作業中に想定される事故（怪我）の認識と安全対策や安全指導をできることが必要となる。

『木材加工実習』指導をする教師（免許取得者を含む）に求められる必要最低限の手工具の加工技能と工作機械の加工技能を以下に示す。

［手工具（道具）を使用する加工技能（スキル）］（参考文献１）

①けがき作業－さしがねで仕上がり寸法線と切断線を平行にけがく技能（スキル）

②切断作業－両刃のこぎりで切断示範ができる技能

例）板材の切断線上を曲がることなく切断する技能、両刃のこぎりで板材・角材を両刃のこぎりでこぐち面を直角に切断する技能、材料（木材）の形状と大きさに合わせた固定方法を選択し、固定具を使用できる技能、生徒の切断作業に適しているのこぎりを選択する技能　など

③切削作業－二枚刃かんなで板材のこばとこぐちの切削示範ができる技能（スキル）

例）かんな身を砥石で研ぐ技能、かんな身と裏金が安全に調整できる技能、接合面を直角にする技能、板材のこぐち面をこぐち削り台を使用して切削できる技能　など

④切削作業－やすりなどを使用して、接合面を直角にする技能（スキル）

例）材料を固定し、やすりを水平にかけて仕上がり寸法まで削りだす技能　など

⑤組立て作業－部品の組立て順序を考え、最適な順序と方法で組み立てる技能（スキル）

例）部品の固定とくぎ打ちに適した順序の最適化ができる技能、部材の接合に適した釘や木ねじの本数を決める技能、げんのうで真っ直ぐに釘うちができる技能、げんのうの機能を活用したくぎ打ちができる技能　など

［工作機械を使用する加工技能（スキル）］

『木材加工実習』で使用する工作機械・電動工具は、生徒に使用させる機器と使用させない機器に大別される。生徒に工作機械・電動工具を使用させる指導は、作業の効率化（時間短縮と精度向上）を図るために使用させるが、ケガのリスクは高くなるので必ず安全管理と安全指導を行う責任が伴う。ケガのリスクを最小限にするために、指導者は安全指導をする際に、ケガのリスクが高くなる不適切な使用方法の解説と適切な使用方法の示範ができることの双方が求められる。

生徒に使用させない工作機械・電動工具は、使用方法を間違うと大事故（大けが）につながるが、作業が遅れている生徒の補助や治具の製作、実習室の整理整頓用の収納ケースなどを製作する時に役立つ。そのため、教師（免許取得者を含む）が安全に使用できる技能（スキル）を獲得することは望ましいと考える。以下に「木材加工」に関する工作機械・電動工具を示す。

①生徒に使用させる工作機械

・切断作業－糸のこ盤、小型帯のこ盤（バンドソー）、ジグソー　など

・切削作業－ベルトサンダー、卓上ボール盤、電動ドリル、電動グラインダー　など

・組立て作業－電動ドライバー　など

・仕上げ作業－ベルトサンダー、電動サンダー　など

②生徒に使用させない工作機械

・切断作業－丸のこ盤、電動丸のこ、大型帯のこ盤　など

・切削作業－自動かんな盤、手動かんな盤、角のみ盤、電動トリマー　など

夏期集中「木材加工」では、受講生に実習室にある工作機械・電動工具の使用方法を指導して使用する場面を設定し、安全に対する認識と加工技術を培うこととした。

２　授業の内容・構成の工夫と考察

（１）モジュール構造のカリキュラム

両刃のこぎりによる切断とかんなによる切削（かんな身の研ぎを含む）で求められる技能を培うためには、繰り返しの技能実習（技能訓練）ができる環境を用意する必要がある。

その環境をつくるために、１回２０分のスキルアップタイムを、授業の始めと終わりに時間を確保した、技能を高めるモジュール構造のカリキュラムを設定した。

①設定時間　9:20～9:40(20 分)、15:20～15:40(20 分) ×8 日　16 回実施

最終回は実技テストとなるのでスキルアップトレーニングは 15 回計画にした。

②内容

・切断(のこぎり引き)　　課題：板材，角材の直線・直角切り

・切削（かんなの研ぎ，かんな削り）　課題：こば削り（薄い鉋くずを出す)，
　　こぐち削り（切削面を滑らかに）

※全日程を通して、各自が課題技能を向上（スキルアップ）させる取り組みをする。

（２）スモールステップの実習課題

『木材加工実習』を指導する教師（免許取得者を含む）は、問題の発見、構想・設計、製作、工夫・改善のＰＤＣＡが指導できることが求められる。しかし、受講生の多くは木材を使った製作体験が少ないことから、実習課題を３段階に工夫して工具（道具）を使う技能を向上させながら､学習指導要領が求める学習指導の内容を体験的に学ぶ内容とした。

【第１課題】ふた付きの箱（はがき入れ規格）製作

①ねらい

・各部品の寸法精度、直角精度を求め、受講生の製作技能(スキル)向上を図る。

・けがき→切断→切削→組み立て→修正→塗装の製作に関する基本工程に使用する工具(道具)を理解し、使用方法や安全についての認識を養う。

②内 容

・ふた付きの箱(Fig1～Fig3)製作を通して、切断技能を高め、ベルトサンダーを使用して接合面の直角を切削する。その際に、ベルトサンダーの安全使用について理解し、生徒に安全指導ができる視点を学ぶ。

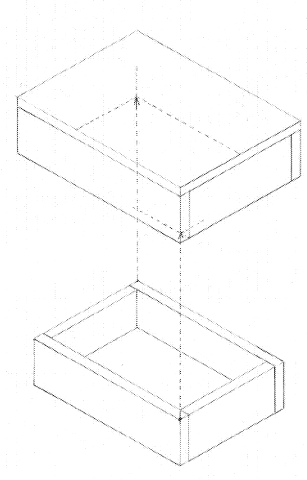


Fig 1 組立図(等角図)

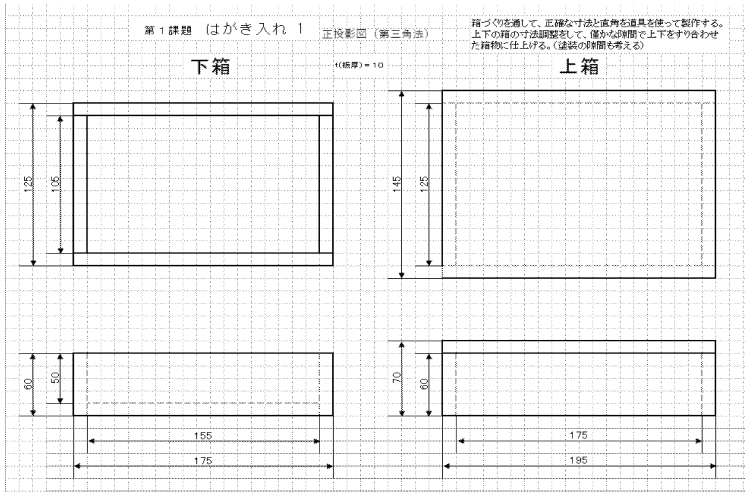


Fig 2 組立図(正投影図)

・Fig ３の木取り図に示すように、切断工程を横びきのみで製作できる教材を用意し製作難易度を低く設定し、寸法精度と直角精度の技能に焦点化実習を目指した。
・時間内であれば、複数の箱を製作することができるので、各技能の向上を目指すことができる。また、失敗をすることを前提に、製作体験を繰り返し行い技能習得につなげる。受講生の失敗経験は、生徒のつまずきを体感し、指導方法の知識や観点につなげていく。
・塗装の工程は、乾燥に時間を要するので、仕上げ研磨が簡単な箱の製作により２度塗り、３度塗りを体験することで、美観等の塗装の意義を学ぶ。

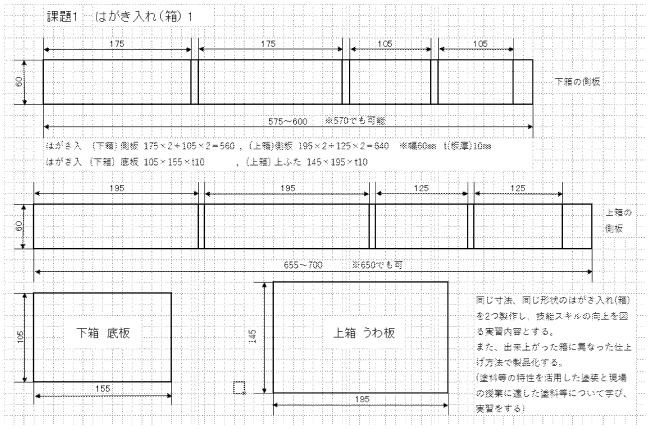


Fig 3 部品図・木取り図

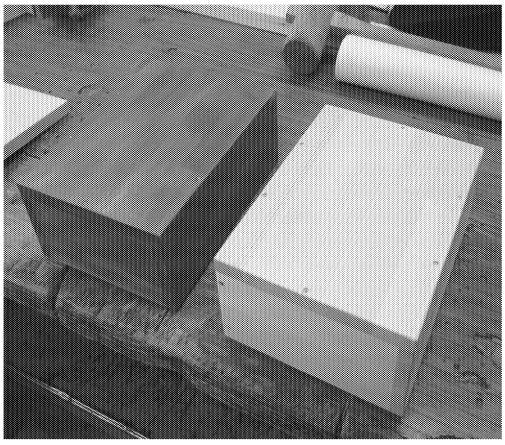


Fig 4 受講生の製作完成品(例)

③考　察

・ふた付きの箱製作は、上箱と下箱の寸法調整が必要となり、ベルトサンダーを多用する場面がつくれた。そのため、受講生はベルトサンダーを多用し安全に使いこなす技能を向上させることができた。

（補足）

文部科学省中学校教材整備指針「技術・家庭科（技術）」(註４）の小型加工機器にベルトサンダーが令和元年の一部改訂で「見直した教材」となった。見直しの目的は、接合面を直角に整える切削加工に使用するため、生徒４人に１台となること目指している。

今後、多くの学校ではベルトサンダーの台数を増やして生徒に使用させ、部品加工の精度と作業効率向上を図る場面が増えると予想できる。そのため、受講生にはベルトサンダーを多用する教材を用意し､安全に使いこなす技能を向上させる必要があった。

・製作工程の難易度を低く設定したので、受講生全員が課題１を時間内に２個製作することができた。

同じ製品を２度製作する実習は、受講生の製作技能を向上させた。受講生のふり返りワークシートに「2 つ目の製作では、のこぎりによる切断の精度が向上し、ベルトサンダーを使用した寸法と直角の精度調整の時間が大きく減少し、完成精度の良い製品を完成することができた。」などの内容が多く書かれていた。

・塗装の工程は乾燥に時間を要するが、受講生が全員箱製品を２個用意できたので、２度塗り、３度塗り、着色塗装など（Fig ４参照）塗装工程の実習を充実させることができた。

【第２課題】キット教材を用いた「問題解決学習」

①ねらい

・現場で多く使用しているキット教材を使用して、制約条件を「縦びきを行わない」とし、材料の板幅を生かした「問題解決学習」を行う。

・キット教材を使用する『木材加工実習』の製作計画と方法を学ぶ。

（使用目的→制約条件内で構想→機能や構造を工夫→設計（製図）→模型試作→設計改善→製品の具現化→評価・改善）

②内　容

・キット教材 規格 15 ㎜×150 ㎜×600 ㎜×2 枚，15 ㎜×30 ㎜×600 ㎜×2 枚（Fig 5）

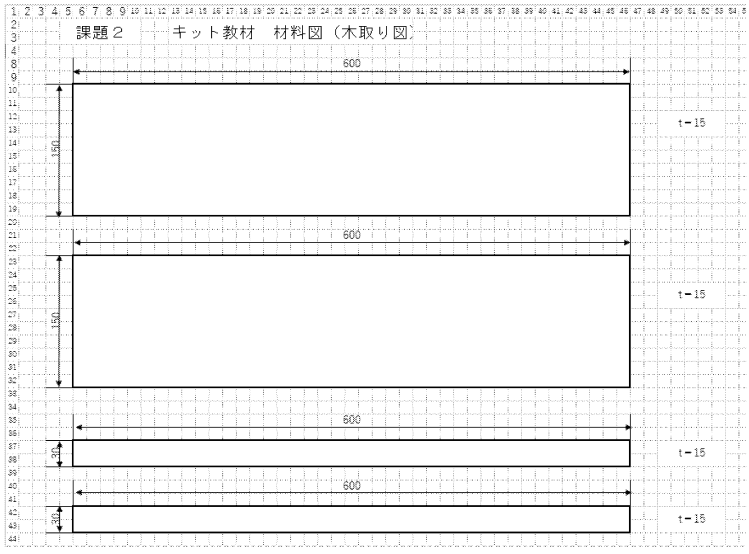


Fig 5 課題 2 材料図(木取り図)

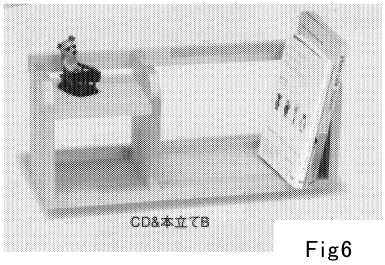


Fig6

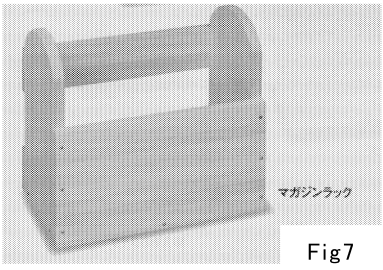


Fig7

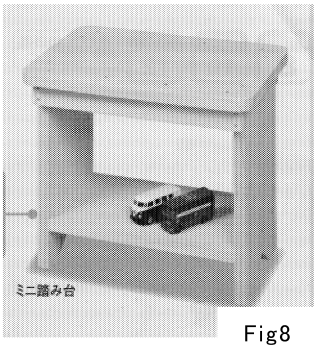


Fig8

Fig9

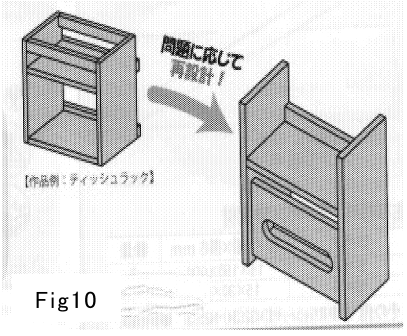


Fig10

・キットの材料で製作できる見本(縦びき切断をしない)［作品例[CD＆本立て(Fig6)、マガジンラック(Fig7)、踏み台(Fig8)、ティッシュラック(Fig9)など]数点（参考資料２）を示して、「問題解決学習」を行う。

・見本例のティッシュラックが使用環境や条件により再設計された例(Fig10)を示して、構想→設計→製図、材料取り図を書かせた。

・試作キット(発砲スチロール版)を使用し、機能や構造(板厚 15 ㎜の強度を活用した設計)について再検討し、組立て順を考えさせる。

・丸のこ盤を安全に使用する方法を指導し、部品加工で積極的に丸のこ盤を使用させ、安全配慮についての理解と使用技能を培う。

③考　察

・問題発見からベースとなる作品例を選択し、使用条件や課題に応じて再設計を行った。試作キットで試作品を作成して、機能・構造の改善を考える学習プロセスを想定していたが、ベースになる作品からの再設計なので、修正は無かった。しかし、組立て順を事前に確認でき、作業効率を向上させた。

・第２課題は、縦びき切断をしない制約条件としたので、キット材料の板幅を活用して再設計を行い部品加工の工程を減少させ、製作時間全体を少なくすることができた。それにより、第３課題の構想時間に余裕がもてた。

・板厚１５㎜の材料を使用したことで、のこぎり切断（こぐちを直角にする）の技能向上につながった。

・のこぎり切断後、仕上がり寸法に仕上げる際に丸のこ盤を使用させ、安全な工作機械の取扱いの実習ができた。加えて、組立てまでの作業時間の短縮につながり、塗装に時間を使った製作がみられた。

・受講生の問題解決学習と再設計を例示し、考察する。

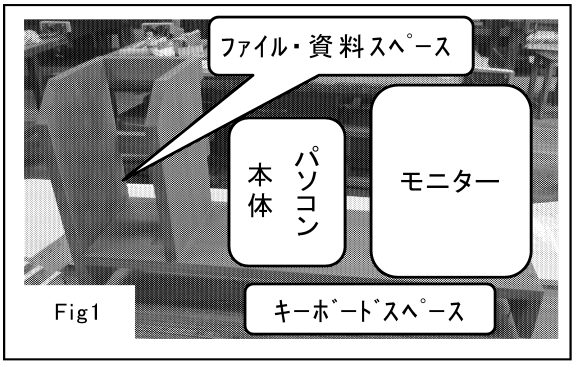


Fig1

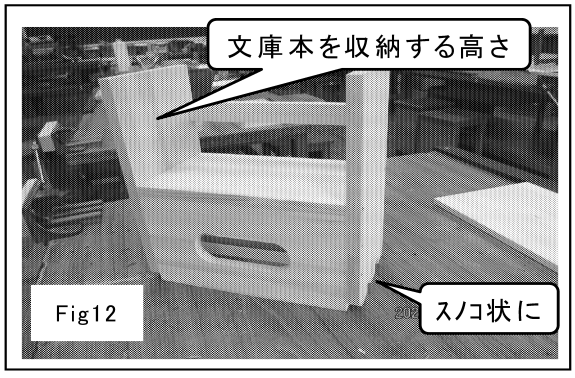


Fig12

Fig 11は、乱雑なパソコン周辺に着目して、Fig 6の「CD&本立て」の形状をベースにして再設計をして、パソコン周辺の問題を解決した。キーボード収納ができる高さを、30㎜部材を活用して課題解決を図った。

接合面の部品加工に丸のこ盤を使い、製作時間の短縮を図り、工作機械を安全に使用する機会を多くもつことができた。

Fig 12は、「ティッシュラック」の形状をベースにして、問題解決の例題(Fig10)を参考にして再設計をした。自分の机まわりの問題に着目し、上段を文庫本と CD を収納する機能を考慮するために、幅150㎜の材料で底板が取れなくなった。上段の収納機能と 30 ㎜部材をスノコ状の底板にすることをトレードオフにより、底板の部材を工夫して課題を解決した。

底板と背板に使用する 30 ㎜の部品は、全て形状が同じなので、丸のこ盤を使用して部品加工し時間の短縮を図った。

【第３課題】１枚板を用いた「問題解決学習」)

①ねらい

・学習指導要領に示された「技術による問題解決」の学習過程を実習体験して、「材料と加工の技術」の授業力を育てる。

・モジュールで培ったのこぎりとかんなの技能を生かして、精度の高い製品をつくる。

②内　容

・一枚板規格　12 ㎜×210 ㎜×1200 ㎜ 1 枚(Fig 13)

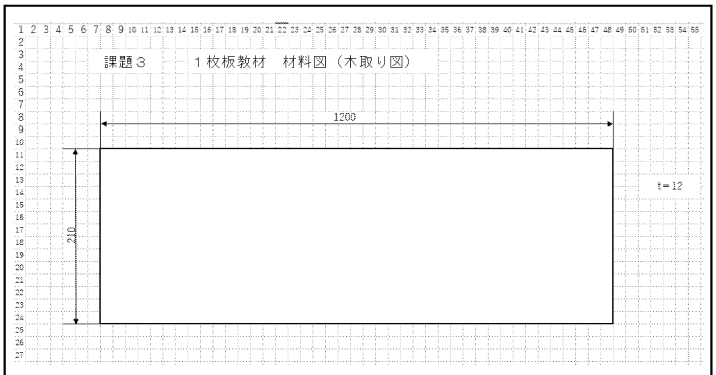


Fig 13　課題 3 材料図(木取り図)

・問題発見→課題の設定→設計（機能・構造・製図）→製作（けがき→切断→切削→組み立て→修正→塗装）→評価（自己評価・相互評価・技術の評価と活用）を実習し、指導方法や安全指導について考察する。

・モジュールで習得した技能(のこぎり切断とかんな切削)を活用し、縦びきをした部品を含めて手工具を多く使用して製作する。

③考　察

・モジュールでのこぎり切断（直角切り）とかんな切削（こぐちけずり）を繰り返していたので、部品を仕上がり寸法に加工する技能が向上し、ベルトサンダーを使用する場面が少なくなった。

・問題発見から製作までの学習の流れを習得させることができたが、設計の見直しや製作後にグループワークで評価を行うなど、改善・改良の考案が十分なされなかった。

３　おわりに

中学校技術・家庭科（技術分野）教員に求められる授業力は、広範囲で多くの知識と技能が必要である。特に、製作に関する技能（スキル）を習得するには、工具（道具）を繰り返し使用する訓練で養われる。

本報告は、「教師になった時は、更なるスキルトレーニングを行うことが必要である」と受講者のワークシートに記載されていた。『技術科』免許を取得する受講生に『木材加工実習』で求められる技能（スキル）を認識させることができた。

本報告をベースに夏期集中「木材加工」の授業を、製作実習の指導に重点が置かれる『技術科』の授業力が向上できるよう、今後も工夫・改善を重ねていく。

参考文献

1) 中学校技術・家庭科用教科書 技術分野（開隆堂出版）令和 2 年 1 月 20 日文部科学省検定済

参考資料

１）「仕上げと塗装について」令和３年８月２５日　「木材加工」授業資料
　　特別講義　講師　寺尾　伸彦（株）和信ペイント

２）教材カタログ 2021（株)トップマン　(P28～32)

註

(1)中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」(平成29年7月)　P18

(2)中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」(平成29年7月)　P28

(3)中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」(平成29年7月)　P18, P27

(4)文部科学省「学校教材の整備」中学校教材整備指針(令和元年一部改訂)　技術[220]

学習指導要領がもとめる「見方・考え方」を働かせた技術科教育の実践と考察
－内容Ｃ「エネルギー変換の技術」の授業-

府中市立府中第五中学校　技術科教諭　松本　涼※1
工学院大学非常勤講師　三浦　登※2

０　はじめに

「見方・考え方」を働かせる学習は、主体的・対話的で深い学び（通称「アクティブラーニング」）の授業を展開する際に、深い学びの鍵として平成 28 年 12 月 21 日中央教育審議会で「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)」で広報された。「どのような視点で物事を捉え、どのような考え方で思考していくのか」教科ならではの物事を捉える視点や考え方であり、教科を学ぶ本質的な意義の中核をなすものとして平成29年3月31日告示の学習指導要領(以下、学習指導要領と表記する）に示された。(註 1)

主体的・対話的で深い学びは、児童・生徒に目指す資質・能力（知識・技能、思考力・判断力・表現力、学びに向かう力・人間性等）を育むために行われ、通常行われている言語活動、観察・実験、問題解決的な学習の質を向上させることを主眼としている。(註2)

本報告は、中学校技術・家庭科技術分野（以下、技術科と表記する）の授業で、内容Ｃエネルギー変換の技術において、主体的・対話的で深い学びの授業を研究し、限られた「技術科」の授業時数において、技術の「見方・考え方」を生徒に気付かせるための工夫にＩＣＴ教材と教具を研究した実践について整理した。また、生徒一人１台情報端末(タブレット)が教具として与えられている環境を活用して、コロナ禍の感染対策を施した対話的な学びの授業で、技術の「見方・考え方」について知識を深めることについて、実践者（教師）の課題等について考察した。

１　技術科の内容構成と見方・考え方について※2

今回の改訂で学習指導要領は、教育課程全体を通して育成を目指す資質・能力を 3 要素に整理(論点整理)し、全教育活動(各教科・道徳・特別活動・総合的な学習)の目標を、(1)に生きた知識・技能の習得について、(2)に、問題を見いだして問題を解決するプロセスを通して思考力・判断力・表現力等の育成について、(3)に、学びに向かう力・人間性等の涵養(態度の育成)について、と三つの柱で整理した。(註3)

（１）技術科の内容構成

技術科の内容は、「Ａ材料と加工の技術」、「Ｂ生物育成の技術」、「Ｃエネルギー変換の技術」「Ｄ情報の技術」の四つに整理している。その内容ごとに(1)技術についての基礎的な理解とそれらに係る技能の習得、技術と生活や社会、環境との関わりについて理解の深化(2)技術に関わる問題を解決する学習過程(プロセス)を通じて、思考力・判断力・表現力の育成、(3)よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて、適切かつ誠実に技術を工夫し創造しようとする実践的な態度から、学びに向かう力・人間性等の涵養をしていく。(註4)とあり、学習過程を想定し(1)を「生活と社会を支える技術」、(2)を「技術による問題の解決」(D 情報の技術は(2)(3)の項目)、(3)を「社会の発展と技術」(D 情報の技術は(4)の項目)の三つの要素で構成している。(註 5)

「生活と社会を支える技術」の要素(註 5)

生活や社会を支えている技術について調べる活動などを通して，技術に関する科学的な原理・法則と，技術の基礎的な仕組みを理解させるとともに，これらを踏まえて，技術が生活や社会における問題を解決するために，社会からの要求，安全性，環境負荷や経済性などの視点の長所・短所の折り合いを付けて生み出されてきているといった技術の見方・考え方に気付かせる。

「技術による問題の解決」の要素(註 5)

「生活や社会を支える技術」で気付いた技術の見方・考え方を働かせ，生活や社会における技術に関わる問題を解決することで，理解の深化や技能の習熟を図るとともに，技術によって課題を解決する力や自分なりの新しい考え方や捉え方によって解決策を構想しようとする態度などを育成する。

「社会の発展と技術」の要素(註 5)

それまでの学びを基に，技術についての概念の理解を深めるとともに，よりよい生活や持続可能な社会の構築に向けて，技術を評価し，適切に選択，管理・運用したり，新たな発想に基づいて改良，応用したりする力と，社会の発展に向けて技術を工夫し創造しようとする態度を育成する。

(1)と(2)には、「見方・考え方」に気付き、「見方・考え方」を働かせることが示され、(3)には、「見方・考え方」とは示されていないが、「技術についての概念の理解を深める」とあり、技術の見方・考え方を基に技術の評価と選択・管理・運用と改良・応用する力を育成することから、技術の「見方・考え方」を理解させる授業が求められる。

（２）技術の見方・考え方

「生活や社会における事象を、技術との関わりの視点で捉え、社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性などに着目して技術を最適化すること」と中学校学習指導要領解説　技術・家庭科編に示されている。(註6)

今回の改訂で、「見方」である前半の「生活や社会における事象を、技術との関わりの視点で捉え」させる教材の工夫が求められる。そして、「考え方」である後半の「社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性などに着目して技術を最適化すること」では、『最適化する』ことを、学習活動で「どのような視点で、どのように考えていくのか」を生徒に明確に示して『最適化』を体験する必要がある。どのような視点については、『社会からの要求』『安全性』『環境負荷』『経済性』を示し、与えられた目的の中でトレードオフなどを活用して、最も有効な課題解決策導き出す体験である。この「考え方」は、新たな学習内容を求めているのではなく、筆者は工夫創造を働かせた実践的なものづくりをしてきた従来の技術科の「考え方」の視点と同じだと考える。これは、生活を快適にするために必要となる生産物を生み出す計画を立てたり、設計をしたり、製造・検査する等総合的な技術であるエンジニアリング（工学と訳される）の考え方が基盤である。

（３）「エネルギー変換の技術」の見方・考え方

「生活や社会における事象を，エネルギー変換の技術との関わりの視点で捉え，社会からの要求，生産から使用・廃棄までの安全性，出力，変換の効率，環境への負荷や省エネ

ルギー，経済性などに着目し，電気，運動，熱及び流体の特性等にも配慮し，エネルギーを変換，伝達する方法等を最適化する。」とある。(註7)

エネルギー変換の技術は、電気に関する内容と機械に関する内容が統合されたので、『最適化』の視点が詳細に示されている。今回の研究では、発電に関する課題を考える教材としたので、「社会からの要求」「生産から使用・廃棄までの安全性」「環境への負荷や省エネルギー」「出力、変換の効率、経済性」の四つの視点でトレードオフなどを考える。

本報告は、エネルギーを変換する方法 等の『最適化』を体験的に考える教材を研究した。

２　「見方・考え方」を働かせた技術科授業の実践例※1

私は 2021 年 4 月より東京都の公立中学校に技術科担当教諭として採用された。学習指導要領が求めている技術科で育成する資質・能力を研究しながら授業の工夫改善を続けている。技術科は 1 校に 1 人の配置で、1 年から 3 年を担当するため、技術科全学年の学習内容を教材研究する必要がある。本報告は、その一端として第 2 学年の 2 学期「エネルギー変換の技術」の教材についての研究である。技術の「見方・考え方」を調べ学習から体験的に学び、既存の技術の中にある『技術の最適化』に気付くことに視点をおいて授業づくりを行った。また、GIGA スクール構想から 1 人 1 台の情報端末（タブレット）を使い ICT 活用の工夫やコロナ禍の感染対策を施しながら、対話的な学びの実践について報告する。

【実践報告-学習指導案-】

1. 題材名

内容 C「エネルギー変換の技術」,区分「エネルギー変換に込められた工夫を読み取る」

2. 題材（内容区分）の目標

(1) エネルギーの変換や伝達などに関わる基礎的な技術の仕組みを理解し、それらに係るエネルギー変換の技術と生活や社会、環境との関わりについて理解を深める。

(2) エネルギー変換の技術の見方・考え方に気付き、技術の最適化を考える。

(3) 進んでエネルギー変換の技術と関わり、主体的に理解し、よりよい生活や持続可能な社会を構築しようとする。

3. 題材（内容区分）の評価規準

ア　知識･技能	イ　思考･判断･表現	ウ　主体的に学習に取り組む態度
・エネルギー変換の技術の概念を理解している。 ・発電技術について生活や社会、環境との関りを踏まえて、技術の観点から評価できる。	・エネルギー変換の技術を評価し，最適な選択を考えることができる。 ・発電技術について、新たな発想に基づく改良と応用について考えることができる。	・よりよい生活の実現や持続可能な社会の構築に向けて，エネルギー変換の技術を工夫し創造しようとしている。

4. 指導観

(1) 題材（内容区分）観

・生活や社会で利用されているエネルギー変換の技術についての基礎的な理解を図り，エネルギー変換の技術の見方・考え方を働かせ、生活・社会，環境との関わりについて理解を深める。

・主体的・対話的で深い学びにより、生活や社会の中から主体的にエネルギー変換の技術に関わる問題を見いだし、よりよい生活や持続可能な社会の構築に向けて、適切かつ誠実にエネルギー変換の技術を工夫し創造しようとする実践的な態度を育成する。

(2) 生徒観

今年度の第２学年の生徒は、授業で Chromebook を活用する場面が多くあった。スライドやドキュメント等のアプリケーションを使用した資料づくりに慣れている生徒が多い。（中略）

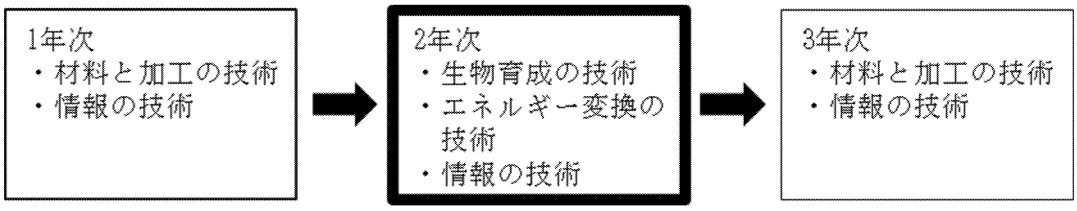
本時の授業では、ICT を積極的に活用して生徒が主体的に意見交換を行い、考えを深め合えるよう授業を進めていきたい。

(3) 教材観

本授業では、第１時に小学校で使用した手回し発電機の教具を用い、エネルギー変換を実験的に体験させると共に、発電の科学的原理・法則と基礎的な技術のしくみ、エネルギー変換効率の理解を深めた。第２時、第３時でエネルギーの生産技術について、日本の発電の現状や SDGs の項目 7（エネルギーをみんなに　そしてクリーンに）と関連させて、技術の最適化（考え方）に取り組ませる。

授業資料は ICT を活用し視覚的に表示することで、わかりやすい授業作りに努める。また、生徒が主体的・対話的で深い学びになるようグループワークを行うが、コロナ禍を考え、ICT を活用して論理的な発表を行う力をつけさせる。発表資料の表現には情報の技術と関連させてアプリケーションの機能を活かした資料作りを行わせる。

5. 年間指導計画における位置付け



6. 題材（内容区分）の指導計画と評価計画（全４時間）

時	目　標	○学習内容　　・学習活動	評価規準 （評価方法）
第１時	・エネルギー変換やエネルギー変換効率について技術的な概念を理解する。	○身の回りの製品を調べ、エネルギーを利用し変換していることに気付き、エネルギーを変換する工夫やしくみを知る。 ・手回し発電機の教具を用いてエネルギーの変換と変換効率の体験から理解を深める。	・ア(定期考査) ・イ(定期考査) ・ウ(ワークシート)
第２時	・さまざまな発電方式の特徴とエネルギー供給における課題を理解する。	○各発電方式による仕組み，環境への影響、安全性、費用の違いから、発電技術の評価の観点を知る。（Fig 1） ・日本の発電状況や SDGs とエネルギー問題の課題について、授業の内容をワークシートにまとめさせる。	・ア(定期考査・ワークシート) ・イ(定期考査・ワークシート)
第３時	・発電方式の特徴と生活や社会、環境との関わりの観点からエネルギー供給における課題を考える。	○各発電方式を評価し、電気エネルギーの生産効率や環境への影響、発電施設のコストなどの観点を基に、最適化されている技術について考える。(Fig 2) ・ワークシートで、10 年後の日本の発電割合について技術の進歩と環境等のトレードオフに気づき、技術の最適化を考えさせる。(主体的な学び) (Fig 3)	・イ(ワークシート)

第 4 時 (本時)	・発電方式の特徴を基に、よりよい生活や持続可能な社会の構築について、10 年後の日本の発電割合について、主体的・対話的で深い学びをする。	○グループ内の対話的な学びから、思考を広げて、再度最適化について考え、深い学びをする。(対話的で深い学び) ・ICT を活用し、Google フォームで「10 年後の日本の発電割合」について深い学びをさせ、グループワークとクラス内のフォームの回答結果から学習のまとめを行う。(Fig 4)	・イ(ワークシート・行動観察) ・ウ(ワークシート)

7. 指導に当たって

- エネルギー変換に関する知識を科学的な根拠に基づいて説明することができるように ICT を活用して視覚的で分かりやすい資料説明を行う。
- 今後の発電割合の検討の際に、教師の主観が影響しないように、理論的な説明に努める。
- 1 人 1 台の情報端末（タブレット）を活用して調べ学習を行わせ、生徒自身で情報収集を行わせる。
- 生徒 1 人 1 人の理解力向上を目的に必要な指導を行うため、机間指導に重点を置いている。

8. 本時(全 4 時間中の第 4 時)

(1) 本時の目標

発電方式の特徴と日本の現状をもとに 10 年後の日本の発電割合について、対話的で深い学び（技術の最適化）をする。

(2) 本時の展開

時間	○学習内容　・学習活動	指導上の留意点　配慮事項	評価規準 (評価方法)
導入 5 分	○前時の既習事項の確認 ○本時のグループ発表手順の説明	○本時のねらいと流れを視覚化(PPT)※教材を作成して説明する。 ○既習事項の確認、学習手順の説明も視覚化(PPT)教材を使用する。	
展開 40 分	○前時に考えた各自の課題をもとに、対話的学びをする。 ・グループワークの対話的な学びにより、他者の考えと自分の考えを評価・検討する。(思考を広げる) ○対話的な学びから、技術の見方・考え方を働かせて、再度 10 年後の発電量を考える。(深い学び) ・Google フォームに記載されている発問に対して考えを記述させる。) ○エネルギー変換の技術について見方・考え方について気付いたことをまとめる。 ・グループワーク、クラス内のフォームの回答結果をもとエネルギー変換や日本の発電、SDGs と技術の最適化について気付きをワークシートにまとめ、次回の授業までに提出させる。	・グループでの話し合い活動が順調に行われているか机間巡視を行う。 ・時間管理を適切に行うため、提示のスライド資料にタイマーを載せて管理する。 ・発電量や発電効率、安全性、環境への影響、社会からの要求(資源、災害など)、経済性に着目させて、10 年後の発電方法を最適化した割合を考えさせる。(深い学び) ・回答結果を大型スクリーンに、リアルタイムで投影し、意見の共有を迅速に行う。 ・発電方法がエネルギー変換の技術を最適化している例を示し、社会からの要求、安全性、環境負荷や経済性などに着目して最適化したことに気付かせる。	イ (行動観察) イ (行動観察) ウ (ワークシート)
まとめ 5 分	○これまでの学習内容を振り返り、本時の学習のまとめを行う。		

※PPT＝パワーポイント

3　ICT 教材※1

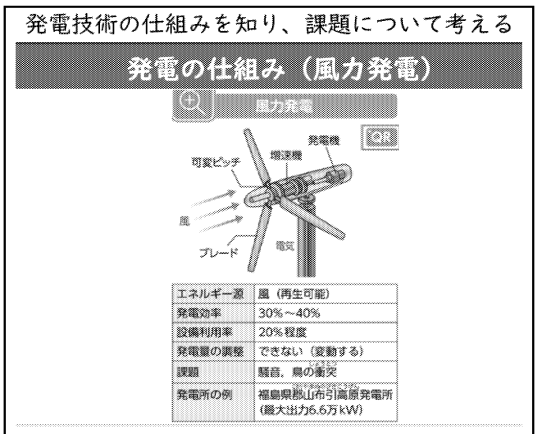


Fig 1 発電の仕組みを理解する教材

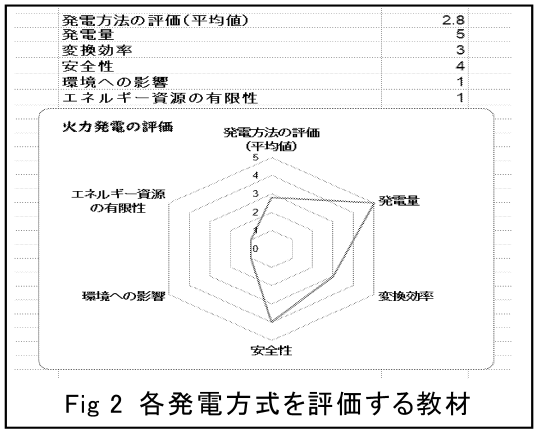


Fig 2 各発電方式を評価する教材

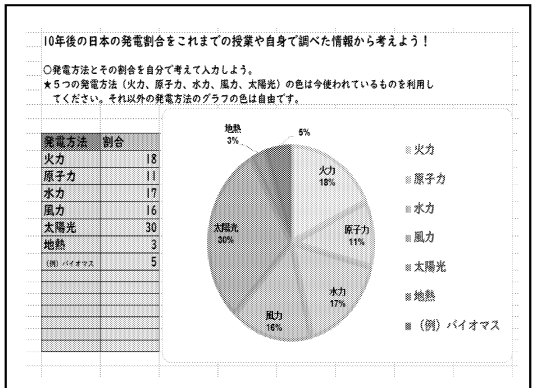


Fig 3 10 年後の発電方式の最適化教材

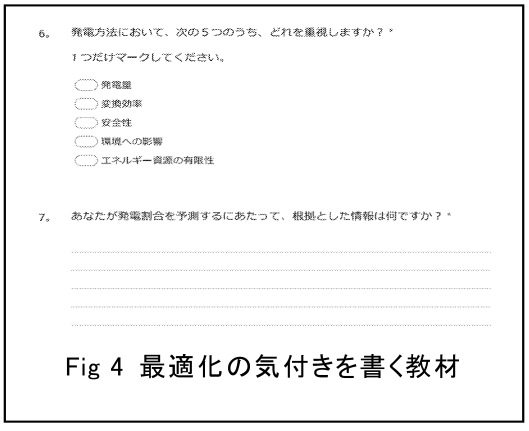


Fig 4 最適化の気付きを書く教材

(1) 第２時で発電方式の特徴とエネルギー供給における課題を理解させるために、教科書にある各発電方式の仕組みとQRコードの動画(図の右にある赤の四角囲み)を使用した。(Fig 1)
1人1台の情報端末（タブレット）が使用できるが、「技術のしくみ」を理解させるポイントでは、プロジェクターを使用してＰＰＴに教材化して説明をする必要がある。
各自の調べ学習では、技術の仕組みと工夫を読み取ることができない。

(2) 第２時で発電の仕組みを理解し、環境への影響、安全性、費用の違いを学習した。その知識を活用して、一人一人で発電技術の評価を体験する教材(Fig 2)を用意した。
評価項目は、[発電量][変換効率][安全性][環境への影響][ｴﾈﾙｷﾞｰ資源の有限性]にした。生徒が上段の Excel シートに評価点を入れると自動的に下段のﾚｰﾀﾞｰﾁｬｰﾄが表示され、自分の評価を視覚的に捉えることができる。
発電方式ごとに評価をして、技術の評価を体験的に学ぶことができる。

(3) 第３時の後半に、各発電方式の評価をもとに、課題「10 年後の日本の発電割合を考える」に取り組むトレードオフを試行錯誤する教材(Fig 3)を用意した。
左にある Excel シートに割合の数値を入れると自動的に円グラフが表示される。自分の考えで作った割合に、他の意見を取り入れて数値を変えて、円グラフで発電方式の割合を視覚的に捉え、最適化の検討をする。

(4) 第４時の「深い学び」をする際に使う教材（Fig 4）を用意した。
Google フォームのアンケートと根拠(理由)が記入できる機能を活用して、自分が選択した内容について根拠(理由)を書かせる。
Google フォームに各端末で回答することで、授業時間内にクラスの考えを視覚化でき、エネルギー変換や日本の発電、SDGsu と技術の最適化についての気付きを、次回までにワークシートにまとめさせることができる。

４　考　察※1※2

この題材（内容区分）は、エネルギー変換の技術（１）「社会や生活を支える技術」の要素である。調べ学習などの体験的な学習を通して、技術に関する科学的な原理・法則と技術の基礎的な仕組みを理解させるため､身近な電気を供給している発電方式を教材とした。

技術の『最適化』を ICT 教材でトレードオフなどを体験させ、技術の「見方・考え方」に気付かせることを目指した。

（１）成果

・手回し発電機の発電体験を通して、各発電方式（太陽光発電を除く）の技術の基礎的な仕組みの理解を深めることができた。

・「10 年後の日本の発電方式の割合」を考える教材は、中学生にとっても身近な電力供給の問題を取り上げたため、主体的に課題解決に取り組み、グループワークで他者の考えを取り入れるなど、意欲的な学習活動となった。

背景としては、SDGs が東京オリンピック・パラリンピックを契機に生徒たちの認識は高め、2011 年 3 月 11 日の東日本大震災や近年の台風などの災害から、日本の発電供給と環境や資源の問題について中学生の関心が高まっていると考える。

・Fig 2 の ICT 教材は、技術の評価を一人一人が体験したことで、「技術を評価する」ことが生徒に定着し、「10 年後の日本の発電割合」を主体的に考えることができた。

・Fig 3 の ICT 教材は、「10 年後の発電方式の割合」を考えるグループワークで他者の考えを取り入れるなどの対話的な学びから、試行錯誤の結果を視覚的に示すことができ、一人一人が思考を整理することができた。

（２）課題

・主体的な学びと深い学びにおいて、今後 ICT 教材を工夫・改善して一人一人の思考力・判断力・表現力の育成に対応する「個別最適化の学び」につなげていく。

・『最適化』を体験的に学びで「何を視点に、どのように考える」を培ったが、『最適化』の視点を使い手に加え、作り手(生産者、設計者)の視点を教材に用意する必要がある。

・エネルギー変換の技術内容区分（３）でも、「10 年後の日本の発電割合」を扱い、題材のまとめとして「これからの社会の発展とエネルギー変換の技術の在り方を考える活動」で①管理・運営の在り方、②新たな発想に基づく改良と応用、の視点で技術の「見方・考え方」を働かせて、社会の発展を考えた『最適化』の教材を用意する必要がある。
また、対話的な学びでは、意見交換だけでなく、グループワークで①と②の視点を協議させ、協働的な学びを展開することが求められる。

５　終わりに

今回の学習指導要領の改訂で、「見方・考え方」を働かせて深い学びをすることが示され、技術科の４内容における「考え方」は、４つの要素（社会、安全、環境、社会）について『～を最適化する』である。また、その視点は生産者や設計者でなければ、技術科ならではの学びとならない。

本報告は、内容Ｃ「エネルギー変換の技術」の内容区分（１）の研究である。今後、題材全体の研究や内容Ａ、内容Ｂ、内容Ｄについても「見方・考え方」について、内容区分の学力要素と教材、ICT 教材の工夫・改善の研究を継続させていく。

註

1) 中学校学習指導要領解説「総則編」（平成２９年７月）　Ｐ４
2) 中学校学習指導要領解説「総則編」（平成２９年７月）　Ｐ４
3) 中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」（平成２９年７月）　Ｐ３
4) 中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」（平成２９年７月）　Ｐ10，Ｐ20～Ｐ21
5) 中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」（平成２９年７月）　Ｐ22～Ｐ23
6) 中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」（平成２９年７月）　Ｐ19～Ｐ20
7) 中学校学習指導要領解説「技術・家庭科編」（平成２９年７月）　Ｐ40

定時制単位制工業高校における新学習指導要領への移行におけるいくつかの問題
－勤務校で移行作業に従事して見えた課題－

竹谷　尚人

1　はじめに

筆者は定時制単位制工業高校に勤務する現職教員である。勤務校では教務主任として職務にあたっているが，最近頭を悩ませていることの一つに，新学習指導要領（平成 30 年告示，令和 4 年度から年次進行で実施，以下カッコ内は省略する）[1]への対応がある。

現行学習指導要領（平成 21 年告示，平成 25 年度から年次進行で実施，以下カッコ内は省略する）から新学習指導要領との違いや，新学習指導要領の問題点については，これまでにも研究者らによっていくつかの指摘があったように思われるが，本稿では高等学校の現職教員である筆者が，高等学校の現場で移行作業を進めるにあたって課題となっていることを中心に述べ，新学習指導要領の上で教育活動を進めていくことについての課題とその解決について検討したい。

2　新学習指導要領への移行作業における課題

ここでは，2022 年度から新学習指導要領へ移行するに際して移行作業を進めていくにあたり，筆者が課題だと考えたことについて述べる。

2.1　カリキュラム・マネージメント

まずは新学習指導要領においてカリキュラム・マネージメントが柱立てされたことの影響について触れる。文部科学省は，「新学習指導要領リーフレット」の中で新学習指導要領の柱を ①主体的・対話的で深い学び（アクティブ・ラーニング）と ②カリキュラム・マネージメントの 2 つの柱を前面に押し出しており，カリキュラム・マネージメントによる学校経営を進めていくことを求めている。

新学習指導要領はカリキュラム・マネージメントを改定の柱の 1 つにしており，学習指導要領に学校運営に関する言及があることで，教育内容以外にも学習指導要領によって学校現場内で規定されることが増え，学校現場における教育活動の制約が増えてしまうことが懸念される[2]。このことについて，念のために新学習指導要領の文言も確認しておく。

カリキュラム・マネージメントは，高等学校学習指導要領には「生徒や学校，地域の実態を適切に把握し，教育の目的や目標の実現に必要な教育の内容等を教科横断的な視点で組み立てていくこと，教育課程の実施状況を評価してその改善を図っていくこと，教育課程の

---

[1] 以後，本稿において学習指導要領と書かれている部分は，高等学校学習指導要領を指していると解釈していただきたい。

[2] 筆者が大学院に所属していた時，当時の指導教員であった大田邦郎教授からこのような懸念があることを学んだ。大田の新学習指導要領に対する主張は
大田邦郎「学習指導要領における経験主義・態度主義的偏向」千葉大学教育学部研究紀要第 66 巻第 2 号（2018）　を参照されたい。

実施に必要な人的又は物的な体制を確保するとともにその改善を図っていくことを通して，教育課程に基づき組織的かつ計画的に各学校の教育活動の質の向上を図っていくこと（以下「カリキュラム・マネージメント」という。）」[3]と示されている。これ以後，高等学校学習指導要領にはカリキュラム・マネージメントを何回か用いて，教育課程編成の方針を示している。

また高等学校学習指導要領の第 1 章総則，第 6 款学校運営上の留意事項[4]にも，「各学校においては，校長の方針の下に，校務分掌に基づき教職員が適切に役割を分担しつつ，相互に連携しながら，各学校の特色を生かしたカリキュラム・マネージメントを行うように努めるものとする。」とあるが，先段のカリキュラム・マネージメントをここに当てはめて読むと，学校の教育活動の広範囲の部分について校長がリーダーシップを発揮し，職務遂行するよう求めている。

これまでの学習指導要領では，教育課程の構成，すべての生徒に履修させる科目（必履修科目），各教科・各科目の目標や学習内容，単位の履修・修得や卒業の認定などが中心であり，高等学校卒業者の教育内容を保証するための最低限の規定が中心であった。しかし，新学習指導要領のもとでは，学校運営に対する校内体制を整えることを求めている。

新学習指導要領本格実施にあたって，東京都教育委員会（以下，都教委とする）が，各学校に提出を求めている教育課程届についても作成に向けていくつかの変更が要求されたので述べていく。

2.2　教育課程届の提出

筆者は約 19 年の教員経験があり，そのほとんどは教務部に所属してきた。以前から教育課程届の提出には関わってきているが，ここ数年は教育課程届の提出に対して求められる書類が増え，また内容に関しても指摘事項が多くなってきているように思う。以下に教育課程届の提出について述べる。

教育課程届とは，その名の通り学校の教育課程について届け出る書類であるが，教育課程届は筆者の勤務校の場合，以下に示すような書類で構成される[5]。

①教育課程届　→　スクール・ミッション，教育目標，スクール・ポリシー
（グラデュエーション・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・ポリシー），指導の重点，
教育目標達成のための特色ある教育活動等

②各教科・科目，特別活動及び総合的な探究の時間の週当たりの授業時数配当表

③年間行事計画及び年間授業日数

④期末考査前後の期間における教育活動

⑤２学期制の設定に関する申請書（定時制課程）

---

[3] 文部科学省『高等学校学習指導要領』（2018.3 告示）p.20

[4] 前掲 3　p.31

[5] 学校によってはここに示す以外の書類の提出を求められる場合もある。また逆に，一部の書類の提出が省略される場合もあるようである。

⑥令和４年度道徳教育の全体計画
⑦令和４年度学校安全計画（年間指導計画）
⑧令和４年度学校安全計画（全体計画）
⑨「総合的な探究の時間」の代替履修届
⑩令和４年度「総合的な探究の時間」の全体計画
⑪令和４年度特別活動の全体計画

なお，職務として書類作成にあたっている関係で書類の細部をここで示すことができないことをご容赦願いたい。ただ，タイトルだけを見ても，教育課程届として提出する書類は，学校内の活動の大部分を占めていて，それをまとめることが中々困難であるということは見て取れるであろう。

この中で，新学習指導要領移行の際に，書類の作成・提出の分量や内容に十分な検討を要するようになったのは，①教育課程届，③年間行事計画及び年間授業日数の２つが挙げられる。

①教育課程届については，昨年度と今年度では様式がかなり変更されており，A4 の用紙１枚で，スクール・ミッション，教育目標，スクール・ポリシーを記して提出することになった。スクール・ポリシーについては前述の通り，さらに３つに分かれていることを考えると，１つの項目につき，せいぜい２，３行しか記すことができない。

このなかで，スクール・ミッションについては，設置者である都教委が定め，決まったものを各学校に送っている。筆者の勤務校でも，すでに決まった文章のものが送られてきており，それを教育課程届に転記することになっている。そうなると校長の権限で決定できる部分はかなり限られており，その中に令和４年度から項目が増えたスクール・ポリシー（グラデュエーション・ポリシー，カリキュラム・ポリシー，アドミッション・ポリシー）を記さなければならない。①教育課程届において，校長が自らの責任で記すことができる部分は 10 行にも満たない。そこに教育目標とスクール・ポリシーという，学校にとって根幹となる大切な部分を詰め込むのは無理がないだろうか。

もちろん，学校の外部の方々にスクール・ポリシーを端的にわかりやすく伝えるという意味では学校ン魅力をわかりやすく発信するという上では一定の効果はあるだろう。ただ，教育課程届の準備というのはもともと現場にとって負担のある業務であり，そこに新たに数行で学校の目指すところを詰め込まなければならないというのは，より負担がかかるのは間違いのないことであり，その負担に見合った効果が得られるかは筆者個人としては疑問が残る。

また，①教育課程届以外の書類においても，事前相談の段階でいくつか指摘を受けている。②各教科・科目，特別活動及び総合的な探究の時間の週当たりの授業時数配当表については，編成の中身は次節で述べるが，履修順序や標準単位数以下で設置することについての問題を指摘されたほか，③以下の書類では新学習指導要領改訂のポイントにも挙げられている主権者教育，消費者教育，防災・安全教育，道徳教育の充実や地域との連携を進めるにあたっての計画などが求められており，特別活動・学校行事の計画・立案に関する負担が増え，教育課程届の完成について，検討すべき点が増えている。

新学習指導要領実施にあたって設置者である都教委が，各学校の教育課程をしっかりと把握し，学習指導要領に基づいた学校経営を進めたいということは筆者も一定程度理解す

るところである。しかし，新学習指導要領への移行にあたって，ただただ検討すべきこと，解決すべきことだけが増えたという状況を生み出してしまっていると筆者は考えており，各現場が何に重点を置き捨象していくかについては，あまり任されていないと考える。新学習指導要領移行が現場目線で進むような制度設計がひつようだと筆者は考える。

2.3　教育課程編成おける諸問題

新学習指導要領に移行するにあたり，検討に困難を極めることの 1 つに教育課程編成，いわゆる狭義の意味の教育課程編成である教科・科目の配当計画がある。

筆者の勤務校は，単位制定時制高等学校であり，普通科と工業科が 1 科ずつ設置されている。卒業までに修得が必要な単位は新学習指導要領に規定されている最低限単位の 74 単位である。定時制であるので基本的には卒業単位 74 単位を 1 年生から 4 年生まで配当すればよいということになるのであるが，勤務校特有の問題として，普通科と工業科の 2 科設置していることへの対応と，3 修制[6]（3 年間での卒業）への対応がある。

高等学校全日制課程・通信制課程に比べて，定時制課程において 3 年間での卒業を保証することは容易ではない。定時制課程において 3 修制を導入しているいくつかの学校は，週時程に組み込まない形で，例えば学校外学修等の単位認定，高等学校卒業程度認定試験の合格科目の単位認定，定時制課程及び通信制課程の併修による単位認定などを利用している。

定時制課程の時間割は 1 日 4 時間，週 5 日を基本である。この場合，HR を除くと週時程で履修・修得できる単位は 19 単位となる。3 年間で 57 単位，4 年間で 76 単位となり，3 年間ではとても卒業単位である 74 単位には届かず，4 年間でもやっと卒業最低単位に届くという状況である。

3 修制を導入しようとすると，①週時程外で 17 単位を修得させるか，②1 日 6 時間授業を基本とした週時程を組むか，③その両方を併用するかしかない。筆者の勤務校は選択授業を配置し 1 日 6 時間の週時程を組みながら，学校外の学修における単位認定も行っているので，上記でいえば③のパターンにあたる。ただ，学校外の学修における単位により卒業を目指すことは推奨しておらず，また実際に卒業に必要な単位をすべて修得することは難しいために，3 修制を希望する生徒は，1 日 6 時間の授業を履修・修得させている。

そこで問題となるのが，前述のとおり 3 年間でも 4 年間でも卒業できる教育課程の編成である。困難を極める主な原因は必履修科目の配置，標準履修単位，履修の順序性の 3 つである。

まずは，必履修科目の配置[7]についてであるが，新学習指導要領における必履修科目およ

---

[6] 学校教育法第五十六条には，高等学校の定時制課程，通信制課程の修業年限は 3 年以上とある。以前は修業年限が 4 年と定められていたが，高等学校卒業認定の弾力化の旗印のもと，1989 年に現在の 3 年以上へと改定された。

[7] 東京都教育委員会では，学習指導要領に定める必履修科目以外に，すべての都立学校に学校設定科目「人間と社会」を設置させ，これを都立学校独自の必履修科目としているが，本稿では「人間と社会」の詳細には触れない。

び標準単位数は以下の通りである。[8]（科目名の後の数値は標準単位数）

ア　国語のうち「現代の国語」2 及び「言語文化」2

イ　地理歴史のうち「地理総合」2 及び「歴史総合」2

ウ　公民のうち「公共」2

エ　数学のうち「数学Ⅰ」3

オ　理科のうち「科学と人間生活」2,「物理基礎」2,「化学基礎」2,「生物基礎」2 及び「地学基礎」2 のうちから２科目（うち１科目は「科学と人間生活」とする。）
　又は「物理基礎」,「化学基礎」,「生物基礎」及び「地学基礎」のうちから３科目

カ　保健体育のうち「体育」7～8 及び「保健」2

キ　芸術のうち「音楽Ⅰ」2,「美術Ⅰ」2,「工芸Ⅰ」2 及び「書道Ⅰ」2 のうちから 1 科目

ク　外国語のうち「英語コミュニケーションⅠ」3（英語以外の外国語を履修する場合は，学校設定科目として設ける１科目とし，その標準単位数は３単位とする。）

ケ　家庭のうち「家庭基礎」2 及び「家庭総合」4 のうちから１科目

コ　情報のうち「情報Ⅰ」2

※　総合的な探究の時間 3～6

必履修科目については，すべての高等学校で必ず履修させることが求められており，筆者の勤務校も例外ではない。そして標準履修単位であるが，標準履修単位よりも多くの時間を配当することは認められている一方，標準履修単位を減じて配当することについては制約がある。

新学習指導要領では，「生徒の実態及び専門学科の特色等を考慮し，特に必要がある場合には，「数学Ⅰ」及び「英語コミュニケーションⅠ」については２単位とすることができ，その他の必履修教科・科目（標準単位数が２単位であるものを除く。）についてはその単位数の一部を減じることができる。」[9]とある。

筆者の勤務校では，3 修制を希望する生徒，希望しない生徒の両方が履修する部分，つまりは 1 日 4 時間の部分に可能な限り必履修科目を置く。高等学校全日制は 1 日 6 時間，1 週間に 5 日と時程を組むとすれば，1 年間に 29 単位の履修ができるわけであるから，定時制課程は必履修科目の配置に大きな制約があることは否めない。

さらには，ここで履修の順序性も考える必要が出てくる。学習指導要領では従来から履修の順序性が定められている。新学習指導要領ではいくつかの教科でその制限が強まっており，例えば原則として「数学Ⅱ」の履修は「数学Ⅰ」の履修をした後であることや，「論理国語」,「文学国語」,「国語表現」及び「古典探究」の各科目については，原則として，「現代の国語」及び「言語文化」を履修した後に履修させることなどが定められている。

筆者の勤務校ではこの履修の順序性が教育課程編成を困難にしている。新学習指導要領における勤務校の各教科・各科目の年次別配当は次の通りである。

---

[8] 前掲 3　p.21 と p.23 を参考に筆者が作成。

[9] 前掲 3　p.23

定時制・教育課程（普通科）・四修制

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
R4生 一 年 次	現代の国語		公共		数学Ⅰ		科学と 人間生活		体育①		保健 ①	芸術Ⅰ 音楽Ⅰ 美術Ⅰ 書道Ⅰ		英語 コミュニ ケーションⅠ		家庭総合 ①		情報Ⅰ		H R
二 年 次	言語文化		地理総合		理科選択 物理基礎 生物基礎		体育②		保健 ②	芸術Ⅱ 音楽Ⅱ 美術Ⅱ 書道Ⅱ		家庭総合 ②		情報Ⅱ		（学設） 数学演習		（学設） 英語演習		H R
三 年 次	文学国語		歴史総合		化学基礎		体育③			芸術Ⅰ 音楽Ⅰ 美術Ⅰ 書道Ⅰ		人間と 社会	（学設） COM B		（学設） ものづくり		総合的な 探究の時間A			H R
四 年 次	文学国語		倫理		数学A		体育④		論理・表現Ⅰ		理数探求		（学設） COM C		フードデザイン		情報産業 と社会		総合的な探究の時間 B	H R

図１　普通科４修制科目（すべての生徒が履修する基本となる 19 単位分の授業）

（三修制選択科目）

	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
R4生 一 年 次	選択科目									
	（学設） 未来探究		（学設） COM A							
二 年 次	選択科目									
	倫理		フードデザイン		情報産業 と社会		（学設） 総合国語			
三 年 次	選択科目									
	文学国語		地理探究		数学A		論理・表現Ⅰ		理数探求	

図２　普通科３修制科目（3 年間で卒業する生徒が履修する選択科目）

定時制・教育課程（工業科）・四修制

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
R4年生 一 年 次	現代の国語		公共		数学Ⅰ		科学と 人間生活		体育①		保健 ①	芸術Ⅰ 音楽Ⅰ 美術Ⅰ 書道Ⅰ		英語 コミュニ ケーションⅠ		家庭 総合 ①	工業技術基礎			H R
二 年 次	言語文化		地理総合		理科選択 物理基礎 生物基礎		体育②		保健 ②	家庭総合 ②		実習①				製図		工業情報数理		H R
三 年 次	文学国語		歴史総合		体育③			人間と 社会	（学設） 数学演習		課題研究			実習②				生産技術		H R
四 年 次	文学国語		倫理		数学A		体育④		論理・表現Ⅰ		実習③			工業環境 技術		電気回路		（学設） COM C		H R

図３　工業科４修制科目（すべての生徒が履修する基本となる 19 単位分の授業）

（三修制選択科目）

20	21	22	23	24	25	26	27	28	29
選択科目									
（学設） 未来探究		（学設） COM A							
選択科目									
倫理 or 電気回路		（学設） 総合国語		工業環境 技術		情報産業 と社会			
選択科目									
文学国語		数学A		論理・表現Ⅰ or 原動機		電気回路		（学設） COM B	

図 4　工業科 3 修制科目（3 年間で卒業する生徒が履修する選択科目）[10]

上記のような形で一応は決定したのであるが，決定までにはいくつかの困難があった。まずは，なるべく低年次に多くの科目が履修できるように，必履修科目は単位を減じた。また，普通科・工業科の履修年次をそろえるために，工業科だけ家庭総合の単位を可能な限り減じたほか，工業科においては工業科目を 25 単位以上履修・修得させることが求められていることから，普通教科については，必履修科目以外をほとんど設置することができなかった。

また前述の通り，履修の順序性の関係から，国語の 2 年時選択科目，数学の 2・3 年次学校必履修科目，外国語の普通科 2 年次学校必履修科目に，学習指導要領が定める科目を配置できず，学校設定科目を設置した。学習指導要領では，各教科の系統性を一定程度考慮し，履修の順序を定めていると思われるが，学習指導要領に標準単位数が定められていることから，それに満たない科目の設置は都教委が認めないということで，結局は各教科の系統性が保証されない事態を招いてしまっているということは皮肉であるといえるだろう。

改めて 1 年次から 4 年次までを通して見ると，新学習指導要領に定められている通りに配置した結果，普通教科の履修順序，一部の教科の学習の系統性を十分保証ことができず，教科学習の妨げになってしまいかねない部分を残してしまったり，工業科科目の設置単位数が 30 単位前後と，最低単位数 25 単位をわずかに上回る程度しか設置できなかったりなど，課題を抱えたままのものになってしまっている。

中学校卒業者の 98.8%以上が高等学校に進学しており[11]，制度上義務教育ではないものの，高等学校教育が事実上義務教育にかなり近いレベルで行われていることに鑑みれば，高等学校の学びの最低限が保証されるという観点から，学習指導要領の規定はある程度必要であることは筆者も理解する。しかしその規定が複雑化していくと教育課程編成の妨げとなり，かえって学びの妨げとなりかねないことも招いてしまう。教育課程編成について，学習

[10] 図 1～4 において　【COM　A】コンピュータ実践 A
【COM　B】コンピュータ実践 B　　【COM　C】コンピュータ実践 C

[11] 学校基本調査 2020 年度による。

指導要領を逸脱しない範囲で最大限特色を発揮できる教育課程編成ができるよう，都教委に限らず，各学校の設置者は柔軟に対応してほしい。

３　おわりに

以上，筆者が勤務校において新学習指導要領移行作業に従事する中で問題であると考えた事項をいくつか挙げ，その解決に関する方策を考えてきた。筆者が従事する中で感じたことは，新学習指導要領がカリキュラム・マネージメントを打ち出したことにより，都教委が都立学校の設置者として学校経営に関与する度合いを強めてきたということである。それが教育課程届の準備・提出ににじみ出ており，現場の一教員としては現場の選択の幅がいくぶんか狭くなったように感じられる。

先にも述べたように教育の質の保証の観点からも，学習指導要領において教育内容をおおまかに定めることは必要であると筆者も賛同する。ただ，新学習指導要領になったことで制約が増え，取り扱う内容も増えたことから，その実施に向けての準備に困難が生まれている。各学校の教育活動の制約になるような事項は極力なくし，柔軟な学校運営が実現できるような学習指導要領の制定を望む。

教育思想史としての「教師像」に関する一考察
―近世教師像の検討を中心に―

内山　宗昭

（はじめに）

「教師像」の問題は、幾つかの観点から研究対象となってきた。[1] その中には、近代日本以降の教員養成史における教師像とその前史としての近世教師像、「聖職者的教師」「労働者教師」「専門職教師」の 3 類型のポスト教師像研究としての「専門職教師」論、また現代社会の期待する「教師像」の類型化等がみられる。

このうち、思想史として「教師像」を研究するにおいて、日本教育史においては、近代に入ってからの教員養成史と対照した近世の教師像に関して、藩校や私塾ならびに特に寺子屋教師をモデル化してみてきた。

本稿では、日本教育思想史の中での教師像に関して、「教師像」を措定することとは何かという問いから始めて、教員養成史からの俯瞰を試み、改めて近世の教師像に含まれる要素を検討してみたい。試論的なところから幾点かを検討することを通して教員養成論に関する考察にも及びたいと考える。

1. 教員養成史から振り返る「教師像」

1-1 「養成」論と教師像の措定

「教師像を措定すること」、このこと自体が研究対象になりうる問題であり、教育思想史として概観する場合も、その背景にある視点如何は大いに検討されるべきテーマ足りうるだろう。教師像を描き出そうとする行為とその意図を教育哲学的に究明することは別稿のテーマとして、ここでは教員養成史との関係で措定されてきた類型的な教師像を幾つかの観点から見直してみることから始めたい。

「教師像」は、価値に強く関わる教育界において現代に至るまで時代の「役割期待」像として現れてきた。教員養成史、教師の資質・適性、教師の職務特性等とも切り結ぶ問題である。「役割期待」がどこからなされるか、国家か、子どもか、保護者か、各学校か、社会一般か、教師自身か。観点は何処か、労働条件か、人権か、指導能力か、社会的位置付けか。そして期待される指導力という時の比重は何か、生徒指導か、教科指導か、総合力か、子どもからの印象か、あるいはその複合されたものか。

昭和 20 年代以降の戦後教員養成史からの教師像の措定としては、戦後当初の開放制教員養成の原点と、それが戦前師範教育への批判的克服を課題として始まり、開放制教員養成に期待されるリベラルで多様性に溢れ批判力を有した教師像を措定している。[2] しかし戦後教員養成政策史の中で当初の開放制の理念は、目的養成的な方向と並行する中で、実質は課程認定制や数度の教育職員免許法の改正により「教員資質向上」という政策的な名目の下に制限され、体制の一定の基準に即した「期待」を担う教師像への養成方針の転換という方向に徐々に傾いてきたという議論が想起される。

また戦前の師範教育をめぐる養成史に関しても、それに対照される大正新教育の教師や師範教育 2 部のような社会人経由のルートをもつ教師像に自由さ、多様さをみる見方があった。[3]

ここには教員の需給関係の状況が反映してきたことも否めないが、それのみが要素ではない。政策的な先行が存在している。事実、教員需給に無関係に政策的なコントロールの強化があり、教育史上の経緯からは高等教育と中等教育と初等教育各々の違いも指摘されようが、教師の自律性という面からはコントロールの強化には疑義も多いだろう。教職の人材の幅広さを確保することは、ルートの多様性のみを指すのではないが、[4] 教師像が個に基づいて幅の広さを持つことの意味は、生徒の多様性を尊重することに通底するはずである。

歴史的な実態とともに、「養成」という理念・思想自体を考察する必要を感じる。つまり前提となっているのは、目的養成にある教師は「養成」されなければならないという近代以降の教員養成論の考え方である。教師を「養成」しなければならなかったのは、近代当初の社会的要請に確かに起因するが、それ以前の近世においては、教師は抜擢され、あるいはおのずから「なる」ものではあったが、意図的に機関なりが「養成」するものとの思想は希薄であった。

1-2　戦後教師像変遷のモデルに関して

教師像の類型として、歴史的・伝統的な教師像を「聖職的教師像」としてとらえる見方がある。極めて概括的な類型であるとともに、この中には輻輳した要素があると考える。類型化された「聖職者的教師像」の措定は、「労働者教師」に対照された教師像として措定されている。そこでは聖職者的教師像とは、戦前の師範教育の中で養成されたタイプの教師像であり、教職を労働と等価に捉えない清貧に甘んずる教師像であり、国家体制に従順で、労働問題に無関心で、教員社会内に閉鎖的で組織内で完結しようとする性格傾向を指していた。ここには戦前の儒教的な教育観を残す教師像をみており、戦前の教育・教員養成論に関わる儒学の近代国家への転用という思想の枠組みが教師観に色濃く投影していたとみ、さらにこの儒教的な教育観を残す教師像は近世の教師像に淵源を持つとみられている。[5]

戦後変遷史ではその後、この「聖職者的教師像」と「労働者教師」の対比の枠組みを止揚する類型として、1966(昭和 41)年の ILO「教員の地位に関する勧告」に影響された「専門職教師像」が措定されて一定の認知を得てきたことは、この類型に関する典型的な見方である。以降に展開された「専門職教師像」議論は、その要件問題から始まり、[6]「準専門職教師像」を探り、以降に専門職教師像の捉え方の変化が指摘される。すなわち 1970 年代前半にかけての「専門職」議論の中心は、教師の給与水準の向上や身分保障に関わる社会的地位に関わる「地位・身分」論であったものが、1980 年代では、教師の専門性とは何かを問い直し、狭義の「専門性」に縛られるべきでないという脱専門職論が浮上、「地位・身分」よりも教師の「役割・実践」上の専門職性への関心が中心となっている。1990 年代には、反省的実践家(reflective practitioner)としての教師像すなわち、完成された理論・知識・技術の習得により専門性が担保されるのではなく、それを子どもという対象との関わりの中で変化・創造してゆく力量に専門性を見出すという像が登場したが、これらは「地位・身分」の問題とは乖離しがちであった。2000 年代後半、「地位・身分」「役割・実践」を含めた新たな専門職論議が展開した。その一つの典型が、教育職員免許法改正動向での目的養成強化の方向でもある。事例としては、教職大学院に関わる議論があげられる。教職大学院は、修士以上の資格水準を求めることにおいて同じだが、何に目的の力点を置くのか、学校経営能力や職能成長への貢献か、また、専門性の内容として、教科専門性なのか、教職専門性なのか、前者で

も学問としての専門性なのか、教材化への専門性なのかでは異なるものがある。教職専門性も実践的教育技術の要素が強いのか否か、といった議論である。いずれにしても目的的な「役割期待」が強くあった。こうした「専門職教師像」に焦点化した議論は、「資質の向上」論という政策背景に関わる中で議論としては狭隘化したのではないか。政策に誘導された「養成」論にのった教師像の検討の範囲にとどまり、少なくとも労働問題としての観点や社会的な多様な観点からは明らかに後退しているとみられる。研究レベルでは、戦後の教師像も「役割期待」を小説やドラマやアンケートから推察する研究方法も多く用いられてきたが、他の観点もつねに横たわってきたはずである。

例えば、戦後のカリキュラム政策の変遷史からは、以下のような教師像が期待されてきたともいえよう。昭和20年代は、進歩主義による子どもの援助者としての教師がその背景に期待されたとすれば、昭和30・40年代には、本質主義による文化の伝達者としての教師へと転換したとみることが出来、その文脈からは、平成以降の進歩主義と本質主義のニーズをミックスした教師像という見方も出来るかもしれない。T.ブラメルド(1904-1987)の教育観類型に即して、同じくその類型から導かれる教師像を考えれば、永遠主義の価値への仲介者としての教師像、改造主義の社会創造の担い手の育成者としての教師像が導かれるとみる。永遠主義や改造主義自体は当時のアメリカ教育思想の類型化であっても、その教師像としての特性をみれば、前者は学校創設者の理念の実践者、後者はSDGsの社会的課題に臨む担い手の育成者を想起させる。

また別の観点からは、教育カウンセリングの面での教師の役割から対人援助的専門職教師像を改めて措定する場合もあるだろうし、現在の政策動向から期待されている教師像をあえて別途措定するとすれば、調整型専門職教師像といえる型があるだろうか。すなわち教師は地域協働型の学校運営やチーム学校等、組織運営における調整型の仕事を要求され、コーディネーターとしての協働的な側面での専門性を要求するものである。

このように教師像の措定や類型化はあくまでモデルであり、それが教師の在り方や教師への期待の在り方、教師を取り巻く職務の特性や環境に関わる問題提起を促すこともしてきたが、より多面的な教師像の検討が問われるゆえんである。

2.伝統的教師像の考察

2-1 聖職的教師像の検討

さて、前述のような教師像の類型化から近世教師像研究を射程に入れると、「養成」論との対比と、「聖職的教師像」の淵源の問題が存在する。

教師像の変遷を辿る作業において、必ずといってよいほど暗黙の前提となっているのが、ここにおいて「伝統的教師像」を措定する類型があり、そこに「聖職者的教師像」(伝統的聖職者的教師像)を見い出す見方である。なおかつ、「聖職者的教師像」は現代でも形を変えて継承している面があるとの見方がある。それを「献身的教師像」と類型化する研究者もある。[7] その場合の「聖職的」「伝統的」性格とは何かの比較検討も要されるところである。伝統的教師像の「残り方」についても議論があるだろう。[8] 問題は、「封建的」「前近代的」な近世の教師像というような単一的な描き方が可能かということである。

「聖職者的教師像」(伝統的聖職者的教師像)の歴史的な形成要因については、実際に学校の教師が聖職者と兼務であったことと「聖」なる教育内容の伝達者たるべき資格要件として

の要請の存在が大きい。しかしながら、例えば西洋でも、古代の教師の原像には奴隷や放浪者の性格も持ち、中世以降も教会学校の聖職者としての身分がある一方で、むしろ近代公教育制度成立への過程での国家の制度化の中で初めて教員身分の在り方が主張されていったという経緯もある。これを日本教育史の上で再考すれば、「聖職者的教師像」の形成の要因について、事実上聖職者が教師を兼務していたという点についてはどうか。中世の寺院教育あるいは寺院による学校機能の代替という実態に代表されるように、確かに「兼務」の実態もあった。しかし非宗教である儒教が教学の伝統として関わってきた日本にあっては、特に江戸時代以降、意図的な儒学振興政策下の教育状況に照らして、儒教的な道学者教師像を聖職的と同一視することになる。加えて、近代に入ってからの師範教育の教師像に伝統的な儒学の教師像との重なりを見い出す文脈がある。

近世の教師と近代の教師の違いをみる類型化においては、近世の寺子屋教師等にみる「師匠的教師」あるいは明治初期の近世の風土を残した「士族的教師」と、以降の国家方針の伝達者として政策的に養成された「師範タイプの教師」への変遷としてみてきた。近世の「師匠的教師」は近代の師範教育ほど政策的な枠組みに拘束されていないとの見方があるとすれば、その点からの「聖職的教師像」の相当部面はむしろ近代教員養成政策の中で重視され醸成されてきたことになろうか。[9] 高等教育相当の大学寮や国学の教師に対して、近世に発展した庶民教育機関としての寺子屋師匠は、初等教育相当の教師の源流としてみられ、「江戸時代の伝統的教師」（江戸中期～幕末期）があげられ、ここになお「聖職的教師像」の原型と明治初期までのその残存をみる見方である。[10]

近世と近代教育の連続・非連続の問題が顕著に存在するところであるが、まず、ここをめぐっての「聖」性は非宗教性を性格とする儒学という括りで一般化されたものである。庶民教化も対象とした為政者の統制による教化方針を担う面で重なり合うようにみえるが、実態としての教師に期待されたところは近世と近代で特に「養成」をめぐって差異があり質は同じとは言えない。しかし、通底する、あるいは共通するとみなされるのが、金銭的報酬と教育行為を同一視することを避ける清貧に甘んじる教師像や「人格主義的教師像」に社会規範的な教師とともに教育行為を滅私的にとらえる、個人としての教師を公の政治に吸収してしまおうとする捉え方であって、それが儒学の教学的・道学的な思想に淵源を持つという解釈である。だが、近代初期に残存したとみる近世の延長線上にみた私塾・寺子屋教師は、公的に押し付けられた機関ではなく人格にかかっていた師匠像という意味を持っていた。その 1 次集団的親密性に還元してゆく像は、一定の自律性とともに確かに職として無境界性の誘因になる面も持っていたかもしれない。家族国家観の淵源としての構造をその点では持っていると考えることが可能であろう。また、職としての清貧に甘んずる「聖業」観は束脩としての慣習面では「聖業」的であったかもしれないが、幕末に至る寺子屋増加の中での平民師匠間では「聖業」観よりも職としての合理的な捉え方もあったと予想もされる。[11]

伝統的な和算が西洋学問の数学の基礎としての洋算に代わっていったように、「師匠的教師像」は近代公教育制度の教師像とはみなされなくなるが、移行期には教師という職の性格の公的な意味の変化とともに、教師たち自身の学問観の変化が関係した模様である。[12]

2-2　近世の教師像の検討

前節でみた教員養成史との関係で言えば、近世の教師像は概ね次のように措定される傾

向にある。

①近代の教員養成という公的・社会的制度を持ちえなかった前史としての公的な資格として保証されない教師像。幕府直轄学校や藩校の教師は、抜擢という資格確保を得てはいるが、結果的な輩出と供給という関係は確かめられるものの公的に計画的に養成された教師とはいえない。②私塾や寺子屋師匠のように、主に個人で経営し教育活動も担当する多くは個人的・私的な範疇で活動する教師である。③組織の中での教員に先立つ、ひとりの教師としての立場が基本であるが、幕藩体制の教化政策の枠内にとどまる。

ここで、近世の教師像をその「養成」観との関係で振り返ってみたい。すなわち、近世にあっての「養成」観は教師像と絡めてどのように考えられていたかという点である。[13)]

熊澤蕃山(1619-1691)は、足利学校との比較で僧侶ではなく儒学の師である「人倫の師」を学校に配置すること、高等教育相当の教師を配置して、その子孫は初等教育相当の教師への展開を考量するとした。養成と充当に触れていたのは近世にあって希な例であり、教養主義の教師像と道学者の教師像を区別している点がみられる。[14)]

山鹿素行(1622-1685)では、学習者の主体的学習を前提とした上で、教師の有用性を説く視点が強調される。儒教教学の理想としての教師像と現実的な実態に照らした教師の活用との両面をみており、学問の普及に基づく現実的な教師像も浮き彫りになってきている。その点で教師の種別についても注目し、これは同様初等教育相当と高等教育相当の区別ともいえ、近世前期の教育普及の創成期に実態に着目した上での教師像を述べているのである。後天的な教育・学習活動によらなければ人間形成はなされない点を強調することで教師の役割は重要となっており、教師自身の教育方法にも言及し、「師にわざの師あり、是を事物の師と云ふ、……事物の師は古の小学なり。……凡そ師を撰ぶこと……忽せに致すべからずとなり。……只だ一事一芸をきき、當座の学習するは此の外なり」以下、「小学の師」と「大学の師」の種別とその選定に際しての条件を述べ、初等教育段階・基礎教育では、教師が必要であり、その後、独学を推奨する。必ずしも道学的な人格による教育的影響を求めているのではなく、むしろ子ども自身の発達段階と幼児教育を重視していた。人格主義との対比がみられるところである。教化政策としての学校制度とその教師配置・代用にも触れ、実態としての「神主・僧に法を立て」る寺子屋教師の活用を説いていた。[15)]

近世中期になると、教師の身分も層が拡大する。中井竹山(1730-1804)は、教師層の身分的な広がりを前提とした教師を「養成」する方向の論を説き出している。[16)]

近世後期に至っても前期の論を継承した僧侶の教師への活用という聖職的教師活用の残存の文脈もあるが、広瀬淡窓(1782-1856)のような教育機関の拡大による複数の教員体制と学科の専門化に伴う高等教育機関化に即した高い専門性を持つ教師像が展開する。機関・制度の中の教師像の登場である。[17)]

近世においては儒学の「師道」論が土台にあり教化政策としての枠組みが強くあるが、その具体的な捉えた方には変容がみられた。山鹿素行における「師」は学校の教師のみならず、君主、侍講、君主の教育係、社会教化上の担い手、そして事物に現れるとされる規範をも指していた。社会教化の方向と独学の方向がここに見出せる。「師を立つるに厳を以てするは古の道なり。……学者師を重んじて之に事ふるは是れ身を修むる所以なり。」と、[18)] 素行自身の中でも両面があった。教学の理想としての教化性と、独学としての学問性との両面である。前者の点では、政治に関与する社会教化担当者としての性格が強くあり、その教化政策

の中に寺子屋を位置付けようと論じたが、実態としての寺子屋は必ずしも教化政策下に統制されていたわけではなく自由度を持っていたことになる。実態に即した教師論に立てば前述の教師の種別論や寺子屋活用の観点につながる。私塾にみる高等教育相当の教師と弟子は共に研究をする「講究討論の友」となりうる一方、初等教育相当の実態としての寺子屋教師と寺子との関係は、基本的に教師と子どもとの関係である。しかし、寺子屋教師のみが初等教育相当とみなせるかといえば、幕府直轄学校、藩校、私塾にも初等教育の様相は見出せるのである。

そして、基底には社会教化担当者としての教師像の近世・近代の連続も問題となろう。文明開化を担う教化者・地域リーダーとしての教員の役割もあり、近世からの教化担当者としての連続性をみる見方がある。[19)]

3. 教員養成論の諸課題－伝統的教師像の諸側面より

以上に伝統的教師像とされる近世の教師像の考察を試みたが、伝統的教師像の諸側面から導かれる教員養成に関する原初的問題と課題も想起される。前節で指摘してきたように、「聖職者的教師像」(伝統的聖職者的教師像)を措定しても、その内実には多種の様相がある。

それを儒学一般の教師像とみるならば、それは単一とはいえない。中世から近世への「聖」性の変化(例えば寺子屋教師の僧から武士そして平民への階層の変化を含む)、道学的教師像や社会教化思想上の教師像と併行して存在した当時の実態としての教師を如何に評価し運用するかという論脈での教師像、寺子屋教師という実態だけが淵源とはいえず、近世にも「養成」論は存在した。「人格主義的」か如何、教師中心か如何、両論・両面が存在した。それらを単一な聖職的教師像というには多くの相反する要素が含まれていた。

さて、意図的に教師像を決定する「養成」ではない「成る」ものとしての在り方、あるいは実態としての教師の評価には「養成」論の根本課題が見え隠れする。社会教化思想の枠組みと実態としての自由度・自律性という両者の距離は重要であるのではないか。教員の「養成」論の限界に関しては現代的な課題でもある。政策は盛んに「資質の養成」を先行するが、「養成」に拠って身に付くものの限界を意識する必要が求められている。[20)] 現代において改めて「養成」するとは如何なることか、何某かの教師像を期待することか。教職課程の自己点検・評価制度が政策によって動く中、「養成」は各大学の教員養成の自律性があって担保されるものであること、ルートの多様性等、再確認したい課題が溢れている。開放性教員養成に期待される教師像は自律性を背景として有効に機能するはずである。大学で教員を養成することの意味は、高等教育でありながら単に「なる」のではなく、課程で養成する、中間にいることになる、その養成方針の学問的自由度にかかっているとみる。

また、近世の教師像の中にも教師論が学習観の思想と一致していることを改めて見出せることは、学び手と教師の関係史には示唆的である。学び手の思想としての教師論、学習方法論としての教師論があり、政策的な教員養成論に先立つ学び手からみた教師の在り方という原像が遡れるからである。遠隔授業での教育活動の現状は、改めてヒト・子どもと関わる教師と独学を支援する教師の両面を浮き彫りにしている。この両面の重ね合わせは重要で、近世にみられた教化と独学とが乖離することからくる問題性を克服するのは、この自律性を持った教育活動という関わり方が鍵とみえてくる。近世「師道」論による社会教化的方向へ移行する中で、「道」の師は社会規範になってしまった。[21)]

近世のような教化者として教師はあるのではないとすれば、学社連携の中での地域協働の教師像と協力者像に関しても、伝統社会の共同体的「親代わり」論や地域教育機能の代替論から考えようとすることは誤謬を生じるのではないか。地域の人＝「教育者」は近世教化者に連なるような文脈ではないはずである。

（結び）

教育思想史研究として「教師像」の考察を試みる上で、伝統的とみなされる教師像は単一とはいえない。ここでは、近世の教師像の考察を概観的なところから試みたが、さらに究明を課題とするところではある。聖職的教師像の原点として近世の教師像はどうだったのか、伝統的教師像の措定とは何かという問いに十分答えてゆく必要がある。現代の課題に引き付けては、特に①養成論、②学習者と教師の関係、③社会教化者の 3 点を取り上げた。伝統的教師像としての儒学の教師像の問題性は、教化思想としての枠組みを中心に指摘したが、その像の特性と問題性は子ども観や共生社会の中の教師の役割等に照らせば自明とは言いながら明らかにしておくべきだろう。

（註）

1)近年の教師像研究に限っても、主に①教員養成史研究、②教員の資質向上政策に関連する研究、③メディアに現れる教師像研究、④心理学アプローチによる教師像形成要因の研究、⑤社会史からみた教師像研究が目に留まる。

2)師範教育への戦後教育からの批判的克服という文脈では、例えば、安倍能成(1883-1966)は「監督官吏の横暴、自主性を欠く、少年学生に先生という自意識を強制して人間性の素直な成長を妨げる師範教育」を指摘している(土屋基規『戦後日本教員養成の歴史的研究』風間書房・2017 年 9 月・p. 4)。

3) 「戦前期私学出身中等教員の教師像として、閉鎖的、閉塞的な教員社会が、ノン・エリートを生み、……学校秩序や教員規範から比較的自由な教員を輩出する土壌となっていたと推測できる」との指摘もある(太田拓紀『近代日本の私学と教員養成―ノン・エリート中等教員の社会史―』学事出版・2015 年 12 月 p. 213)。

4) 教員供給のルートの多様性に関しては、社会人経験者で教員免許を取得するルートも支援してきた本学での教職特別課程の経験による考察(内山宗昭・尾高進「社会人への教員免許取得を進める指導体制の整備」全国私立大学教職課程研究連絡協議会『私立大学の特色ある教職課程事例集』2014 年 5 月・p. 149-152)も参照。

5) 教師像の変遷史に関しては、斉藤泰雄「近代的教職像の確立と変遷―日本の経験」国際教育協力論集(広島大学教育開発国際協力研究センター)第 17 巻第 1 号・2014 年 10 月・pp. 17-29。伊藤友子「「教師像」の揺らぎ―変容からみるその役割と期待―」総合科学(熊本学園大学論集)25-2・2020 年 3 月・pp. 101-115。他、参照。「労働者教師」は少なくとも近代教育の過程で背景にあったとみられるが、1952(昭和 27)年の日本教職員組合「教師の倫理綱領」8 項での労働者としての教師像の主張において、それまで固定化された原像としての「聖職者的教師像」の打破が措定されたところを顕著な転換点とみている。

6) 専門性の要件問題とは、教職の①公共性　②専門技術性　③専門自律性　④専門職倫理　⑤社会的評価をめぐる議論を指す。

7) 伊藤友子「「教師像」の揺らぎ―変容からみるその役割と期待―」(前掲)では、「「教師には高い倫理観と使命感が必要である」 という考え方は根強く存在し、現代の「教師」自らもそれを肯定的に評価するこ

とが多い。この聖職者的職業観に対しては、現代の「教師」自らも、肯定的に評価することが多いのも事実である。……現代では、このような教師像を「献身的教師像」と呼ぶ場合もある。」としている。長谷川裕「日本の学校教員における「献身的教師像」の現在」高度教職実践専攻（教職大学院）紀要(琉球大学)5・2021 年 2 月・pp. 51-66 参照。

8） 木村松子「戦後教師における封建残滓説の生成とその性格」教育経営研究 7・2001 年 3 月・pp. 45-53。

9） 「「教師像」の揺らぎ―変容からみるその役割と期待―」(前掲)参照。

10） 斉藤泰雄「近代的教職像の確立と変遷―日本の経験」国際教育協力論集(前掲)。石戸谷哲夫『日本教員史研究』・1967 年・pp. 40-41。

11）同上参照。

12） 松尾由希子「「学制」初期の教員の資質能力に関する研究の課題 ： 近世・近代の移行期に着目して」静岡大学教育実践総合センター紀要 20・2012 年 3 月・pp. 291-298 では、近世までの学習履歴との関連に関して「……教員として任用した多くは、各地をわたり歩いていた士族の青年だった。学校世話役たちは、家業の用で東京に赴いた時や漢詩文のサークルや民権運動を通じた豪農間のネットワークの中で教員を探していたという。この事例から、士族の青年の近世までの学習履歴が評価されたといえる。また、教員の任用にあたり、漢詩文のサークルなど近世からあったと推測される学問を介した人的ネットワークがいきていた。……伝習所の教員は洋学者であった。明治中期になると、教員の近世における学習履歴は問われなくなり、伝習所・師範学校で教員養成が行なわれることになった。……近代に入って 10 年もたっていない明治初年において、これまで価値をおいてきた近世の学習履歴（特に漢学)を改めて、新しい学問である洋学にきりかえることができたのか、という点について疑問が残る。……以上より、近世の教育の影響を多大に受けた教育者が近世までの学問や技術に終始せず、地域の要望や社会の変化に応じて、新たな知識を身に付けて塾生に伝達していこうとする姿がみえてくる。」と述べている。

13） 「近世の教員養成観」を俯瞰するにおいて、拙著『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』酒井書店・2013 年 12 月・pp. 224～236 参照。

14） 大学或問・正宗敦夫編『増訂蕃山全集』第 3 巻・名著出版・1979 年・pp. 267-277、集義外書・同前 2 巻・p. 103。

15） 山鹿語類・広瀬豊編『山鹿素行全集』第 4 巻・pp. 411-412、同前 5 巻・pp. 31-47、同前 9 巻 pp. 148-149。謫居童問・同前 12 巻・p. 33。『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』(前掲)pp. 209～238 参照。

16） 竹山国字牘(懐徳堂遺書)下巻 40-42 丁。草茅危言・滝本誠一編『日本経済叢書』4 巻・大鐙閣・1923 年・p. 365。

17）約言或問・日田郡教育会編『増補淡窓全集』中巻・思文閣・1971 年・p. 23。

18）『教育思想の研究―山鹿素行の教育論の考察を中心に―』(前掲)p. 207 参照。

19） 石川謙「近世農村における指導者意識と指導者層―会津藩における藤樹心学の教師たち―」教育哲学研究 13 号・1966 年 11 月・pp. 1-17。

20） 鈴木篤「「理想の教師像」や「教師に求められる資質能力」は 意図的・計画的に育成可能か―教員養成における「ポスト近代型能力」と「教える-学ぶ」関係の再考―」大分大学教育福祉科学部研究紀要第 36 巻第 2 号・2014 年 10 月・pp. 179-194。

21） 内山宗昭・栗栖淳編著『道徳教育の理論と方法(第 2 版)』成文堂・2021 年 3 月・pp. 78～80。近世儒学社会教化論の性格に関しては、①人倫、②教化政策、③外在的規範、④秩序維持、⑤公的標準化、⑥徳目主義の面から分析した。問題性を考察する場合も参考になるかと考える。

（参考文献）

武田勘治『師道の研究』弘学社・1937 年 12 月。

村山貞雄『江戸時代の子供教育思想の研究』高千穂書房・1977 年 7 月・pp. 199-313。

山本正身『仁斎学の教育思想史的研究―近世教育思想の思惟構造とその思想史的展開―』慶應義塾大学出版会・2010 年 10 月・pp. 481-487。

前田勉『江戸教育思想史研究』思文閣出版・2016 年 11 月。

津村敏雄「「教員に求められる資質能力」の考察―地方自治体の「求める教師像」から読み解く―」東洋学園大学教職課程年報(1)・2019 年 3 月・pp. 49-65。

芦田愛五・遠藤健治「今日の教員に期待される資質、能力とは何か―2010 年代における地方自治体の求める教員像の比較、検討より―」美作大学・美作大学短期大学部紀要 66 号・2021 年 3 月・pp. 9-24。

岩佐康弘・杉村和美・田爪宏二「教員養成課程の大学生における教職を目指す過程での再考及び理想のむ教師像への志向性とアイデンティティ発達との関連」青年心理学研究 31-1・2019 年 9 月・pp. 19-33。

菊野春雄他「教師を目指す学生の理想的教師像に及ぼす性格的要因」大阪総合保育大学紀要 12・2018 年 3 月・pp. 63-72。

佐藤晴雄『教職概論(第 5 次改訂版)』学陽書房・2018 年 3 月。

金子幹夫「教師像の変容に関する一考察―教師教育における教師観の再構築について」明治大学教職課程年報 41・2019 年 3 月・pp. 39-49。

中野光「日本の私立新学校における教師像」日本教師教育学会年報 6・1997 年 10 月 pp. 6-19。

陣内靖彦『日本の教員社会－歴史社会学の視野』東洋館出版社・1988 年 11 月。

唐沢富太郎『教師の歴史　教師の生活と倫理;典型的教師群像』(唐沢富太郎著作集第 5 巻)ぎょうせい・1989 年 7 月。

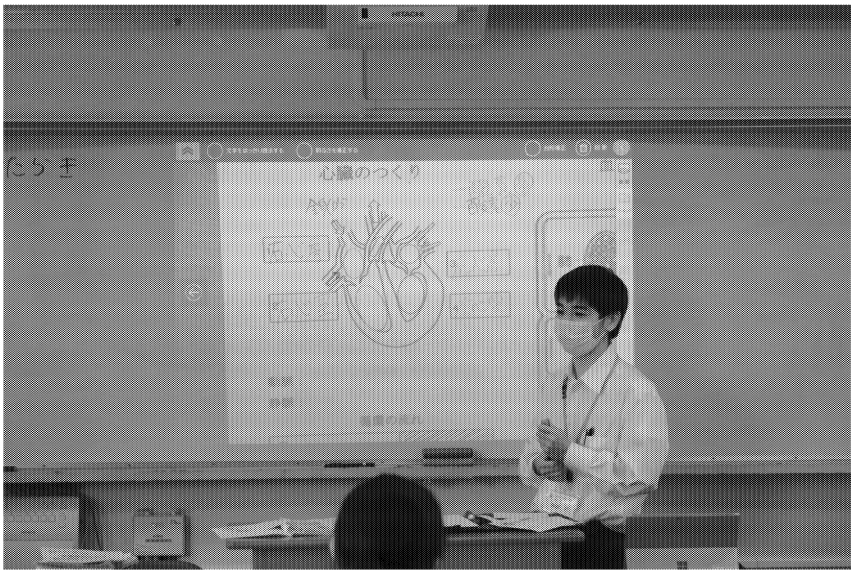
加島大輔「明治 30 年代における小学校教員養成制度構想－師範教育令改正作業と教員養成制度の原則をめぐる動向－」愛知大学教職課程研究年報第 1 号・2011 年 11 月・pp. 63-78。

長谷川鷹士「師範教育の「学習指導力」への影響:―1921 年実施「小月小学校外三校学校調査」の分析を中心に―」日本教師教育学会年報 28 巻・2019 年 10 月 ・pp. 108-118。

◢工学院大学◢教職課程◢学芸員課程◢

教職課程・学芸員課程ニュース

発行　工学院大学教職課程・学芸員課程
2021.3.19 第65号



心臓のつくりとはたらき（2020年度教育実習＜中学理科＞より）（撮影：尾高進）

特集 教育実習・介護等体験・博物館実習

教育実習

トライアルアンドエラー――山岸和樹　2
教師の言動が生徒に影響を与える――瀧　翔　3
教育実習で得たこと――中村有作　4
ひとりの人間として生徒と関わる――大久保光　5
教育に対する軸の確立――松田　悠　6

介護等体験

生徒ができるようになるための支援（特別支援学校）――柳沼尚貴　7
教育の幅の広さを感じた介護等体験（特別支援学校）――小林美緒　8
子どもの行動の背景を汲み取る（社会福祉施設）――野村理科　9
多様な方法で子どもを支える（社会福祉施設）――渡邊敬之　10

博物館実習

茅ヶ崎市美術館――牧野美桜　11
国立科学博物館――芹澤百合香　12
はまぎん　こども宇宙科学館――山田梨詠　13

教育実習

トライアルアンドエラー

山岸和樹

私は、母校である神奈川工業高等学校で2週間の期間で教育実習をさせて頂きました。この２週間という短い期間で学んだことは多くありますが、今回は特につまずいたと思った二点を話していきます。

そもそも私が教職課程を志したのは、母校である神奈川工業高等学校の先生方が楽しそうに働いている姿を間近で見ていたことがきっかけでした。こんなに楽しそうに働くことが出来る職業に就きたい、と当時高校生だった私は思いました。今振り返ると教職の表面的な部分しか見ることが出来ていなかったと思います。教師には生徒と触れ合っている時間以外にも業務時間が存在し、むしろその時間のほうが遥かに多いのです。会議・授業準備・予備実験・プリント作成…挙げればいくらでも挙げることが出来ます。教育実習当初の私は、なに一つわからない状況からのスタートでした。

まずつまずいたのは話す速度、人間焦ると知らず知らずのうちに早口になってしまいます。SHRや授業でも同様に教師が全体に対して話すタイミングは無数にあります。私は焦りからか、当初ほとんどの場面で早口で話してしまっていました。指導教諭の言葉を借りると、「早口だと話しの内容を理解するのに時間がかかる生徒もいて、２つ目３つ目の話しの内容が頭に入ってこない生徒もいるので、適度なスピードで話すことが大事」ということです。この問題は、時間と場数が解決してくれました。いくつものSHRと授業をこなすうちに、生徒を見る余裕が生まれ、どうしたら生徒に話しを聞いてもらえるか、どうしたらうまく伝えることが出来るかを考えることが出来ました。ですが、話し方と同時に行き詰っていたことがありました。それは授業準備と実際の授業でした。

私が教育実習を行ったのは11月中旬のことです。その段階では周りの友人はほとんど教育実習を終えて、口々に授業が大変だっただの授業準備がえげつなかっただの言っていました。それを聞いた私は、真に受けてしっかりと授業準備をして教育実習に臨みました。しかし、実際には準備した授業はほとんど役に立ちませんでした。それは、担当する教科が増えたこともありますが、授業の方法が根本的に間違っていたことが挙げられます。教育実習が始まるまで私は、どうしたら自分の伝えたいことをすべて詰め込むことが出来るかばかりを考えていました。ですが実際には、教えるべきことを抽出して、複雑を簡単に、生徒が気付くことのできる授業が良い授業につながります。幸い、私は指導教諭のおかげで研究授業までにそのことに気付くことが出来ました。

一見簡単そうに見えることが、実際に自分がやってみると全くうまくいかない。そんなことを繰り返していくうちに少しずつ自分でもわかるほど技術力が上がっていきます。教育実習では、トライアルアンドエラーすることが技術力を上げる一番の近道になることを知ることが出来たと思います。

（工学部電気電子工学科4年）

教師の言動が生徒に影響を与える

瀧　　翔

教育実習を通して得たことは数多くありますが、その中でも特に印象に残っていることは「教師の言動が生徒に影響を与える」ということです。

指導教諭から教わったことは生徒のことを考えている内容であり、授業や生徒指導など様々な場面で教わりました。

授業では生徒を指名する際に「じゃあ、○○さん」ではなく「では、○○さん」と指名することや間違えた回答を答えた生徒や発言が聞こえなかった生徒への反応の仕方、授業の途中に面白い話などの雑談を入れることなどを教わりました。「じゃあ」という指名の仕方では生徒のやる気をそいでしまう可能性があります。間違えた回答を答えた生徒や発言が聞こえなかった生徒への反応では、ただ違うと伝えることや聞き返すだけでは生徒のやる気がそいでしまう可能性や発言をしなくなってしまう可能性があります。退屈な授業を行ってしまうと、生徒が寝る可能性やその教科を嫌いになってしまう可能性があります。これらの可能性をできる限り除くことの重要性を学びました。

生徒指導では生徒を注意する際に意識することを教わりました。それはただ注意をするだけではなく、生徒たちのことを考えている旨を共に伝えることです。教育実習中に地域の方々から道を広がって歩いているという電話があり、それを生徒たちに帰りの会で伝えることがありました。私は「広がって歩くと危ないから気を付けてね」という言葉のみを伝えました。しかし、その後の指導教諭が話した内容は、「広がって歩くと危ないから気を付けてね」だけでなく「地域の方々や自分もみんなの安全を考えているから伝えている」ということも話していました。このような内容も共に伝えることで生徒の記憶に残りやすく、注意する内容も伝わりやすいということを学びました。

教育実習で良かったことは生徒たちと信頼関係を築くことができたことです。教育実習中では昼休みに遊びに誘ってくれたことや実習最終日にもらった色紙に「授業がわかりやすかった」や「昼休み一緒に遊んでいるのが楽しかった」などの内容があったことが挙げられます。教育実習が終わった後に実習校でボランティアを行っていますが、そこで「戻ってきてほしい」や「また授業をやってほしい」と言ってもらえたことが挙げられます。これらのことから、生徒たちと信頼を築くことができたと考えます。

教職課程で学んだことは義務教育や高等学校の大切さと障害に関しての知識です。教職課程で学んだ授業の内容と私が教育実習で経験してきたことを照らし合わせることで、当時の活動にどのような意味があるかを理解することができました。障害に関しては今まで学んだことのない内容であり、初めて学ぶ障害もありました。そのため、障害を持つ人への考え方や接し方を学ぶことができました。

（建築学部建築学科4年）

教育実習で得たこと

中　村　有　作

教育実習を通して得たこと、良かったことは多くある。その中でもそれぞれ一つずつ述べていく。

私が教育実習で得たことは教員としての在り方である。

教員としての基礎や様々な事例に対する考えと行動は教職課程を通し学んできたが、現場で教員が普段どのようなことを考え、行動しているかといった教員の在り方を知る機会は非常に少なかった。3週間の教育実習を通し、普段の教員の姿を教員の立場として見ることで教員としての在り方を改めて学ぶことが出来た。

実習開始時には、教育実習担当の教諭から、「教員は楽をしようと思えばいくらでも楽はできるが、逆に手を掛けようと思えばいくらでも掛けられる。」とお言葉を頂いた。その言葉を聞いた当初は深く理解はしていなかったが、実習が進む中でこの言葉が身に染みて感じた。授業準備を行う中で、長い時間をかければかけるほどより伝えたいことが明確になり、生徒が躓く箇所も見えてくることがわかった。授業を重ねるごとに自分自身の課題も見つかり、更に準備をしていくことなった。そこから授業準備の時間が足りなく感じることも多くなり、教育実習担当の教諭の言葉が深く理解できた。

授業や生徒との会話の中では、自らの考えていることとは違った捉えられ方をすることがあり、「なにを」、「どう言ったか」といった、伝え方をより一層考えていかなければならないことを学んだ。

教育実習でよかったことは、生徒と積極的に会話ができたことである。

担当学級は高校1年生であったが、進路について考えている生徒も居たため、大学や進路について話すことも多くあった。特に、進路について、男子生徒2名と話すことが多くあった。一人の生徒は、理系に進むことに決めている生徒であり、受験や学科ごとの特色について聞かれることがあった。大学についての質問は実習前から予想し準備をしていたこともあり、ほぼ全ての質問に答えることができ、非常に良かった。二人目の生徒は、教員になることを考えている生徒であった。そのため、教職課程や教員採用試験について話していた。全ての質問をすぐに答えてあげることはできなかったが、わからない質問については周りに聞き調べることである程度は答えてあげることができた。また、昼休みなどの空いた時間で、他の教育実習生と校舎内を散策することがあった。一緒に回った実習生とは担当学年が異なったこともあり、それぞれの担当学級でお互いを生徒に紹介し合うことで関わる生徒の輪を広げることが出来た。

以上が、私が教育実習で得たことと良かったことである。この教育実習を通し、得られることは非常に多かった。この経験を教員となった際にも活かせるよう、今後も努めていきたい。

（情報学部情報デザイン学科4年）

ひとりの人間として生徒と関わる

大 久 保 光

「生徒を導きたい、支えになりたい」という強い気持ちを持つこと、教育実習を通して1番に感じ得たことです。私は、今まで学校で多くの経験を積むことができ自身の性格や価値観の土台を培うことができました。それは、親身になってくれた先生や仲間が居てくれたからだと思います。私を導いてくれた先生のように、「生徒1人1人と向き合い人助けができる人になりたい」と思い教育実習に挑みました。しかし、実際教育現場に立つと思うようにいかず。何度も何度も壁にぶつかりましたが、1番に支えてくれたのはやはり先生であり、この壁を乗り越えることができたからこそ、教育実習後には大きなやりがいを得ることができました。

この教育実習中にぶつかった壁とは、伝え方や話し方です。特に、担当学級の指導教諭から、「朝終礼時では連絡事項をただ伝えるのではなく、生徒の心に響かせる伝え方をしてほしい。」と言われ苦戦したことでした。担当学級が文系クラスであり生徒との関わりが少なく、はじめは生徒との距離がありました。そういったなかでも、“生徒の心に響かせる”とは何か。元から話し方が単調であると指摘をいただいたことから自分の話し方の癖を直す必要があると気づき、声の強弱や緩急をつけて様々な工夫をしてみました。しかし、まだ生徒の心に響いていないと講評をいただき全く上達しない日々が続きました。

朝終礼で話す経験談など、生徒に自分の言葉を通して思いを伝えることに苦労し、たかが15分ほどの朝終礼の時間が憂鬱でした。

そこで、指導教諭からいただいた助言が、「気持ちを込めて話すこと」。とても単純なことですが、今振り返ると、私ははじめ教育実習生として生徒と関わり「生徒の手本にならないと」という焦りがあったのではないかと思います。そうではなく、1人の人間としてありのままの自分で生徒と関わること、一生懸命に伝える姿勢が生徒の心に響くと実習中に気づくことができました。そして、「生徒を導きたい、支えになりたい」という強い気持ちを持つこと。私がこの気持ちを実習期間常に持ち続けていたかを言われると、正直できていなかったと思います。でもやはり指導教諭は、この強い気持ちを常に心に秘めていると近くに居て感じました。それは、心身ともに血まみれになっていた私と常に向き合ってくれたこと、何度も挑戦させてくれたからです。クラスメート1人1人に対しても親身になり向き合い、そしてクラス全体がチームのように生徒と一緒になって喜びをわかちあう。そんな指導教諭の姿が私の心に響きました。

教育実習中、指導教諭をはじめ多くの先生方に支えていただきました。もしかしたら、生徒にも支えてもらったのかもしれません。関わる全ての人から多くのことを学び、今後も人と人の繋がりを大切にしていきたいと思いました。

（先進工学部応用化学科4年）

教育に対する軸の確立

松　田　　悠

私は、教育実習を通して自分の中で教育に対する軸を確立することができた。教育実習前、子供たちに理科の楽しさを教えたい、という漠然とした思いであったのに対して、実際に教育現場を目にし、体験させていただいたことにより、明確な課題や目標に気付くことができた。

実習校では、ICT活用のための設備が完備されており、板書には作成したパワーポイントのスライドを用い、写真や動画を資料として提示することが可能な環境であった。実習前の私は、ICT活用型の授業は不完全であり、子供たちの管理も難しくなってしまうのではないかと不安に思い、使うべきではないと考えていた。しかし、実際にICTを用いて理科の授業を行うと、子供たちの反応や、楽しいという意見を聴くことができた。理科という教科は、子供たちからは非常に抽象的であり、イメージが付きにくいことが理科離れの原因の一つである。様々なイメージを持たせようと図や説明に工夫を考えることは、理科の授業作りには欠かせない。私は、授業内で動画や写真、具体例の提示をすることで、子供たちの興味や関心をどれほど引き出すことができるのか、教育実習で体験させていただき、初めて知ることができた。教える立場からでなく、まだ何も知らない子供たちが、面白い、楽しいと感じる授業、イメージを大切にする学びを実現するためには、ICTは不可欠なのだと学び得ることができた。

また、授業にはグループワークを取り入れることができた。授業の合間に子供同士の話し合い活動や意見を授業で取り入れることで、理科が得意・不得意に限らず、一人ひとりが参加し楽しいと思える授業が作れるのではないかと感じた。生徒からの授業アンケートには、理科が苦手な自分の発言が取り上げられること、友達と話しあって考えるのが楽しいといった意見が多くみられた。一方で、この長所を最大限に活かせるかどうかは、教員次第であることも教えて頂いた。生徒管理や、すべての子供が意見を持てるかどうかの管理が不十分であれば、子供にとっては学びの少ない楽しいだけの時間になってしまう。グループワークを取り入れるには、教員が一人ひとりを把握し、子供たちの中に入り、共に学ぶ姿勢を大切にしなくてはいけないと学んだ。そして、教員も日々学び、常に子供たちにとっての最善を追究していくのだと感じた。

教育実習を通して、私は、一人ひとりがイメージし、得意や不得意に関係なく、楽しい、面白いと感じることのできる授業を行いたいと強く感じた。また、理科の学びを通して、子供たち同士が認め合い、高め合える環境を築いていくことができる教員になりたい。教育実習では、先生方の子供たちへ対する温かい教育を実感することもできた。私も、子供たちを温かく見守り、感動や喜びを、時には悲しみや苦しみも共有し過ごすことを軸に成長できたらと思う。

（先進工学部　応用物理学科4年）

介護等体験

生徒ができるようになるための支援（特別支援学校）

柳　沼　尚　貴

特別支援学校での介護等体験と、教育実習先での特別支援学級見学では、特別支援に対する考え方や意識のもち方などをより深く知る機会となった。

少子化が進み学校経営が難しくなり、小学校や中学校の数が減少する現在、特別支援学校の数は依然とあまり変わらない。その理由として、医療の発達が挙げられる。早産で未熟児の状態で生まれてきた赤ちゃんでも、現在は医療が発達しているので命を助けることができる。ことのことはとてもよいことではあるが、未熟児で生まれた子どもは脳へ血液を送る力がとても弱く、十分に血液を送ることができない場合がある。その結果として、脳に障害が生じることがある。これらの理由から、少子化の現在でも特別支援学校に通う児童生徒は増加傾向にある。

特別支援について学ぶことは、今後教職に就くにあたって必要不可欠な事であり、今回体験させていただくことで貴重な経験をすることができた。ここからは体験を通して学んだこと、変化した考え方についてまとめていく。

新宿養護学校では、肢体不自由と知的障害をあわせもつ生徒の介助・交流をメインに体験させていただいた。彼らは私が想像していた症状よりも数倍重い生徒ばかりだった。そこで、こういった障害のある生徒に自分はどのような支援ができるのかということを考え、体験に臨んだ。

体験初日、登校指導を見学させてもらいつつ、介助のお手伝いをした。介助を必要としている生徒にはそのできない部分を生徒の代わりに教員側が助けてあげるものだと、体験前は考えていた。しかし、担当教諭の姿をみると、なるべく生徒自身に自分のことをやらせていることに気がついた。靴の脱ぎ履きや着替えなど、こちらがすべてやってあげるのではなく、こういう支援をするとこ生徒は○○ができる、というサポートの意識を持つことが大切であると学んだ。2日目からは生徒への支援の仕方を改めることができた。

先生方は、生徒が自ら行動しようとする姿勢（些細なことでも）を、全力で褒めて、そこでコミュニケーションをとっているように感じた。会話が成り立たない分、こちらが小さな変化にも気づくことが重度の障害を抱えている生徒には大切である。生徒に接する際は、幅広い視野を活用して臨まなければならないと考えさせられた。

この2日間で体験したことを今後教職に就いた際に活かしていきたいと考えている。

（情報学部システム数理学科4年）

教育の幅の広さを感じた介護等体験（特別支援学校）

小　林　美　緒

2日間、特別支援学校へ介護等体験に行き、教育の幅広さを感じ、教育とは何なのかを考えさせられました。1日目の登校指導見学の際、先生方一人一人が、生徒の名前を憶えていて生徒への寄り添い方がとても丁寧だと感じました。

私は小学１・２年生のクラスを担当しました。クラスは全員で7人ですが、1日目は5人しか子どもがおらず、午後には3人になってしまいました。午後のクラスの授業ではひとりひとりと長い時間交流することができました。初めは知らない人がいる、という感じで珍しそうに見ていましたが、段々を笑顔を見せてくれるようになりました。言葉がなくても好きなものを伝えようとしてくれていたり、意志表示がとても伝わってきました。当初、どのように接したらよいのか戸惑っていました。その少しの戸惑いが子どもにも伝わってしまったのではないかと心配になり、その後は目を見てしっかりと話をするように意識しました。

1日目の授業では、音楽とプールの見学をしました。音楽はドレミの歌を歌うという内容でした。子どもたちはみんなしっかりと菓子を覚えていて、先生も歌のポイントを丁寧に教え、前回よりどれだけできたかを褒め、きちんと伝えていました。具体的に褒めることで、生徒は「できた！」と実感することが可能です。自信があるようにみえる生徒がとても多く、自主的に発表する場面も多くありました。わたしは「できるんだ」という肯定感を与えることで自信がつき、意思決定を行うように促されていると思いました。

先生方は食事の時も食べさせ方を工夫していて、好きな食べ物と混ぜて食べさせたり、嫌がっていたら無理に食べさせようとせず、その子どもに合わせたペースで食べさせたりしていました。本来ならば、特別支援学校でなくても子どものペースに合わせて給食を食べるということが必要なのではないかと考えさせられました。

子どもたちはみな医療サポートがないと生きていけない子どもたちばかりでした。そのため学校では何をしたかを詳しく書く必要があり、保護者の方も家での様子を同じように詳しく書く必要があります。今の生徒が学校を卒業し、その後どのように生活していくのか、ほとんどの子どもたちはひとりでは生活していけません。施設もなかなか増えず、待機している人が多くいると伺いました。親の稼ぎが亡くなったとき、その子たちがどのようにして生活をしていくのか私たちがもっと知る必要があると感じました。

障害のある子たちは偏見を持たれたり、かわいそうと同情されたりします。しかし、2日間、子どもたちと関わってみて障害のない小学生と感情表現は変わらないと改めて感じました。偏見のみでかかわろうとしなかったり、理解しようとしなかったり、また医療が発達してもその設備が追い付いていかなかったりと制度にも問題があるなど改めて考えさせられた2日間でした。

（先進工学部生命化学科4年）

子どもの行動の背景を汲み取る（社会福祉施設）

野　村　理　科

児童養護施設で介護等体験を行った。児童養護施設の存在は認知していたが、体験を終えてその実態を知ることができた。児童養護施設は暗く閉鎖的なイメージだったが、実際に訪れてみるとそんなことはなく、そこに暮らす子どもたちは明るくとても活発であった。

赤十字子どもの家は、子どもたちのクラス環境も「家庭」を意識したものであった。みんなが集まるリビングがあり、個人の部屋またはスペースがあり、調理風景を見ることができるキッチンがある。しかし、同じ「家庭」であっても、個人の所有物にはすべて名前が記入されていて、使いたいときは相手に断りを入れて許可をもらってからという決まりが設けられており、社会性を育てる環境づくりも行われているのだと思った。その他にも、お小遣いをもらって自分の欲しいものを買ったり、他の家に行くときは約束をとりつけてからいくといった社会性育成の場が設けられていた。

はじめは緊張したようすをみせていた子どもたちだったが、家に入ると「○○やろう」「○○して」と子どもたちから歩み寄ってきた。無邪気な笑顔で歩み寄ってくる姿はとてもかわいらしかったが、知らないおとなたちにすぐ懐くところは児童養護施設で暮らす子ども特有であると職員の方がおっしゃっていた。親などの特定の養育者との愛着形成がうまくできていないために現れる特徴である。小学生以上になってくると、おとなを試すような行動をとったり挑発的な態度を示すように感じた。これは子どもたちが「この人は信頼できるのか」と見極めているのだと知った。

たびたび子どもたちに注意することがあったが、言葉選びに悩まされた。このことから、子どもたちの行動の背景にある気持ちを汲み取ってあげることが大切だと学んだ。できるだけ子どもたち自身で解決できるように心がけたが、まだ言葉がうまくしゃべれなかったり、年の差があったりしてうまく導くことができなかった。

今回であった子どもたちはみな明るく元気でとてもかわいらしかった。この子どもたちがおとなの都合により多くの困難を抱えながら生活している状況に心が痛んだ。今回の体験を通して、一部ではあるが児童養護施設がどのような場所で、そこで暮らす子どもたちの生活を知ることができた。相手の行動の表面だけをみるのではなく、その背景を汲み取るということは人として関わる上で大切だと思うので、今後も意識していきたい。

（情報学部システム数理学科4年）

多様な方法で子どもを支える（社会福祉施設）

渡　邊　敬　之

赤十字子供の家での5日間の体験を終え、子どもたちとの接し方や対応の仕方について、年の離れたいとこなどとはまた違った観点で学ぶことができました。

担当した「ゆり」では、小学生の子やきょうだい、障害のある子などさまざまな子どもたちがいました。またどの子も活発でオリエンテーション時に「人見知りの子がいるので慣れるのに時間がかかるかも」と聞いていたのですが、みんな笑顔で「お兄さん名前なんていうの？」「何歳なの？」とはしゃぎながら聞いてくれたり、「絵本読んで」「お兄さん○○して遊ぼ」と一緒に遊んだり、初日から子どもたちとふれあうことができました。

2日目は初日でたくさんふれあえたことも相まって、よりスキンシップを求められることが多くなりました。オリエンテーション時、「ダメなものはちゃんと理由を説明して断りつつもそうでなければその要望に応えること」を学んだので積極的に応えていました。肩車もしましたが、指導員の方から注意を受けて初めて安全面からしてはいけないことだと気づきました。

最終日の反省会で改めてその点を述べたところ「安全面もあるが、過去に抱っこやおんぶなどのスキンシップのみで体験を終えてしまった実習生がいたため、より多様な方法で子どもたちとふれあって欲しいという意図もあります」とおっしゃっていました。

小学生に算数を教える経験もしました。もともと算数が得意ではないらしく、教えるのに苦労しましたが、出来た時の喜ぶ顔をみてほっとしました。

体験させていただいた赤十字子供の家の方針に則って、子どもたちは全員が親密にのびのびとしていましたが、同時にそれは誰かれ構わずおとなたちに懐くことも示しています。一定以上の年齢の子どもたちは「セカンドステップ」という社会性や対人スキルを身につけるプログラムを受けていました。

この5日間を通し、子どもたちとの接し方やその楽しさ、子どもの力強さを実感することができました。昨今の状況下で貴重な体験をさせていただいた赤十字子供の家のみなさまに感謝申し上げます。

（情報学部システム数理学科4年）

博物館実習

茅ヶ崎市美術館

牧 野 美 桜

実 習 先：茅ヶ崎市美術館
（2020年10月7日～10月８日 ２日間）
所　　属：建築学部 建築デザイン学科
学籍番号：dc17289
氏　　名：牧野美桜

１．実習館の概要

茅ヶ崎市美術館は、周辺地域にゆかりのある美術家の作品を多く取り扱う公立美術館と して、1998 年 4 月に開館した。設置者は茅ヶ崎市で、2006 年より指定管理者制度が導入され、公益財団法人茅ヶ崎市文化・スポーツ振興財団が指定管理者である。明治以降に別荘地として栄えた茅ヶ崎市と周辺地域で多くの芸術家たちが残した作品をコレクションの中心 として、「郷土ゆかりの美術家の作品を収集・展示する、質の高い多様な美術文化に触れる場」であることを使命としている。また同時に、「市民の創作・発表活動を支援する場」で あることも使命であり、鑑賞事業、アウトリーチ事業、連携講座事業など、学校と連携した教育普及事業各種を展開している。

２．実習内容

10/7（水）：ガイダンス、収集の仕組みについて、教育普及事業ワークショップ実習（自然 や環境を活かしたプログラムの体験）、博物館学（館長による博物館講座、館 の設計者のお話）、収集および展示に関する実習（ディスクリプション、作品 キャプション作成等）

10/8（木）：広報に関する実習（ホームページ管理、プレスリリース、印刷物の作成業務に ついて、広報課題について、SNS における広報活動の体験）、来館者調査に関す る実習（アンケートの集計について）、企画展に関する実習（展示テーマの設定、展示方法、展示図面作成の体験等）、作品の取り扱い・修復に関する実習（作品 点検の手順確認、調書作成の体験）、教育普及事業ワークショップ実習（ミュー ジアムキット体験）、企画展プレゼンテーション（補填課題として事前に企画し た展覧会のプレゼンテーション）

３．実習を終えて

実習では、これまで中心的な活動として認識していた「収集と展示」以外の様々な事業活 動についても学び、体験することができたので、博物館における学芸員の活動が多岐にわた ることや、そうした関連活動すべてが博物館の運営を支えていることを再認識できた。特に、ワークショップの体験では、キュレーターの立場と参加者の立場の両方を考えながら体験 することができたので、企画することの難しさを知ると当時に、教育普及事業の重要性を実感した。実習全体を通して、美術館が市民の活動拠点のひとつとして重要な施設であることがわかり、卒業制作で美術館を設計するにあたっても大きなヒントを得ることができた。

国立科学博物館

芹 澤 百 合 香

実 習 先：国立科学博物館
（2020年8月28日、10月21日～10月28日
７日間）
所　　属：先進工学部応用物理学科
学籍番号：Ｓ４―１７０３８
氏　　名：芹澤百合香

1. 実習館の概要

国立科学博物館（科博）は、1877（明治10）年に創立された、日本で最も歴史のある博物館の一つであり、自然史・科学技術史に関する国立の唯一の総合科学博物館である。 科博は、日本およびアジアにおける科学系博物館の中核施設として、主要な三つの活動（調査研究、標本資料の収集・保管、展示・学習支援）を推進している。これらの活動を 1931（昭和6）年、上野公園内に完成した日本館（重要文化財指定）と、それに隣接して建設した地球館、また筑波地区の実験植物園や研究棟、標本棟、さらに港区白金台の附属自然教育園（天然記 念物および史跡指定）の主に三地区で展開している。

2. 実習内容

新型コロナの影響で、もともと 9 日間の実習の予定が 7 日間に短縮され、10/23（金）を 除いた全日でオンラインでの実施となった。

８/28（金）：ガイダンス、科博の概要、展示見学（VR）
10/21（水）：コンパス、筑波実験植物園、附属自然教育園の説明、イベントの企画
10/22（木）：筑波地区の紹介、おうちでかはくの動画視聴、課題説明・準備
10/23（金）：博物館の展示室におけるコミュニケーションを見る、課題準備
10/24（土）：自主研修
10/25（日）：自主研修
10/26（月）：課題準備、学校との連携について、コミュニケーションの実践
10/27（火）：課題準備、企画展・常設展の説明、博物館の現状について
10/28（水）：課題発表、まとめ

3. 実習を終えて

実習では、科博の 3 つの主要事業(調査研究、標本資料の収集・保管、展示・学習支援)の うち、展示・学習支援に特化した内容を学んだ。他の実習生たちとの意見交換では、自分と バックグラウンドが違う人たちと話し、自分が考え付かなかった意見や提案を聞くことができたので良い経験になった。モノ語りワゴンの制作では、科学用語を分かりやすい言葉で説明することの大変さと、聞き手側の視点に立つことの重要さを学んだ。これからも、自分の意見を相手に伝えるという場面は多々あると思うので、今回の経験を今後に活かしたい。全日オンラインでの実習となったが、筑波地区や附属自然教育園の紹介映像の視聴など、オンラインでも十分充実した実習であった。

はまぎん こども宇宙科学館

山 田 梨 詠

実 習 先：はまぎん こども宇宙科学館
（2020年7月25日～7月28日、8月16日～8月20日 9日間）
所　　属：先進工学部 応用物理学科
学籍番号：S417063
氏　　名：山田 梨詠

1. 実習館の概要

はまぎんこども宇宙科学館は、1985年に横浜市により建設された。2007年度から指定管理者制度が導入され、現在はコングレ・NTTファシリティーズ共同事業体により管理運営されている。館全体が、巨大な宇宙船をイメージした体験型の科学館である。フロアごとにそれぞれテーマがある。ワークショップ、洋光台サイエンスクラブ、出前教室、職業体験、プラネタリウム学習投影などのイベントを行っており、地域とのつながりが強いことも特徴である。

2. 実習内容

7月25日（土）：全体研修、館の見学、YouTube生配信見学
7月26日（日）：ミニ実験練習、フロア研修
7月27日（月）：ミニ実験練習、ミニ実験体験、展示解説の作成
7月28日（火）：展示解説の説明、ポスター作成、ワークショップの説明
8月16日（日）：ワークショップ準備、フロア体験、来館者アンケート回収
8月17日（月）：ワークショップ準備、プラネタリウム星座解説の準備
8月18日（火）：ワークショップ準備、星座解説、プラネタリウムの改札と見学
8月19日（水）：ワークショップ準備
8月20日（木）：ワークショップ

3. 実習を終えて

今年は、新型コロナウィルス感染拡大防止のための工夫点を見ることができたのが良かったと思います。使用できない展示物もあったのですが、来てくださったお客さんに 楽しんでもらおうという気持ちがとても伝わってきました。展示物の解説などで感じたことは、人に説明するには自分がより深く理解していないとできないということです。子供にもわかりやすいように言葉を選びながら説明することは、思っていたよりも難しかったです。この博物館実習で学んだことを活かしていきたいです。

編集後記

ご卒業おめでとうございます。コロナ禍のなか、教職課程・学芸員課程での実習や体験を本当によくがんばったと思います。大学で成し遂げたこと、得た仲間を大切にしながら、これからは自分なりの人生を切り拓いていくことでしょう。けれど、ちょっと疲れたり、とてもうれしいことがあったり、誰かと話したくなったりしたら、いつでも大学に立ち寄ってください。工学院大学はいつもみなさんのことを応援しています。（A）

教職課程・学芸員課程ニュース　第65号
2021年3月19日発行
発行　工学院大学教職課程・学芸員課程
〒163-8677　新宿区西新宿1-24-2
27階　2733教職課程研究室
e-mail; abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

◢工学院大学◢教 職 課 程◢学芸員課程◢

教職課程・学芸員課程ニュース

発行　工学院大学教職課程・学芸員課程　2021.4.1　第66号

（撮影：尾高　進）

特集 教職課程・学芸員課程への招待 －新入生のみなさんへ－

教えることは学ぶこと　内山宗昭　2

あれから10年　尾高　進　3

教職課程の「３つの理由」　鈴木将史　4

「正解」のない道を進んでいくために　濱村伸治　5

その先で待っているものとは？　小林祐子　6

選択肢を広げるために　松本　涼　7

教職課程の中で感じる教員の魅力　上林　誠　8

やらぬ後悔よりやる後悔　～挑戦の先にある未来～　渡辺貴夫　9

コロナ禍で、「支持的な他者」となる　安部芳絵　10

教えることは学ぶこと

内　山　宗　昭

新年度を迎えました。新入生の皆さんおめでとうございます。

教職課程・学芸員課程は、それぞれ教員免許と学芸員資格を取得出来る課程です。大学卒業のための学修にプラスする形で履修し卒業と同時に免許資格を取得することが出来ます。

ご承知のように昨年からのコロナ禍対応により、大学での授業形態も遠隔授業が登場し、対面授業の在り方もいろいろと条件がつきました。中学校高等学校の先生や博物館の専門職である学芸員の資格をとるための学修としては、対面的な要素が重要であることは論を待ちませんが、遠隔授業を通して学ぶことのできることも多々あります。一方、少しでも対面的な要素を重視して各先生方も工夫をされて指導して頂いております。教育実習や介護等体験、博物館実習も、中止や短縮もありましたが、確実に実施されました。

学校では学校教育が、博物館では社会教育が日々行われています。たとえいろいろな事態に直面して対応が様々にあったとしても、たとえ臨時的な中断があるようにみえても、教育活動は連綿として継続しております。決して無くなることはありません。教育活動というのは、人や社会にとって本質的なものだと改めて強く感じている次第です。

いま世の中が求めている持続可能な社会を実現するための人づくり、そのためには、いまこそ工学系のセンスと知識・技能を持つ教育従事者こそが大いに求められていると言えましょう。

工学院大学教師会をはじめ、卒業して教育活動に従事する先輩方の声を聞く機会も増えております。子どもたちに関わり支援し広く教育活動を通して工学的なセンスを活かすこと、そのことの重要性をひしひしと感じており、皆さんに心から期待を致しております。

生徒時代に受けた学校の教育活動を舞台裏からみなおすことになる面、何気なく来館して見ていた博物館の展示の裏側の準備を知ることになる点、教職・学芸員課程で学んだ先輩たちも、その経験が貴重であったと口に致します。

「教えることは学ぶこと」。教えることは、自分の学修を充実させることにつながります。昨季もたいへんな状況での教育実習であり、博物館実習でしたが、たいへんな面もある一方、実習日最後に生徒と涙なみだで感激のお別れや、自分の企画展示に見学者が目を輝かして興味を持ってもらったなど、嬉しい体験も例年以上に聞かれました。

（教職課程・学芸員課程、本学教授）

あれから10年

尾高　　進

新入生のみなさん、入学おめでとうございます。工学院大学へようこそ。

さて、この文章のタイトルをみて、ほとんどの人は、ああ、あのことか、と思ったのではないでしょうか。そうです。今年は東日本大震災から10年になりますね。

2011年3月11日に自分がどこで、何をしていたかは、そのとき東日本にいた人は特に、おそらくよく覚えていることでしょう。多くの人の記憶に刻まれている日のことを、歴史的特異点というそうです。

私は当時、新宿校舎の自分の研究室にいました。実は私は、2003年に本学に着任してから経験したいくつかの大きな地震の際に、新宿校舎にいたことがよくあったのですが、あのときは縦揺れの段階から、これは今までの地震とは違うと感じました。揺れが収まった時、部屋中に書類や本が散乱していました。新宿校舎は地震に対して、揺れることによって被害を受けにくい構造になっているため、私の部屋がある27階は、ずいぶん長い間ゆっくりと揺れており、まるで船酔いでもしそうでした。

新宿校舎27階の窓からは、新宿駅の西口に多くの人がたまっている様子がよくみえました。その後、私は徒歩で3時間20分ほどかけて帰宅しました。自宅付近まで、私と同じように徒歩で帰宅する人たちの列が途切れることはありませんでした。都心の道路は車で大渋滞していたこと、お店からはおにぎりやパンなどの食料品がすっかりなくなっていたこと、途中でトイレに入ろうとしましたがどこにも入れなかったこと、等々の断片的な光景が今でも思い出されます。

あれから10年がたちます。10年という月日は、人にもよるでしょうが当時の経験・記憶が過去のものになっていくことを避けられない長さがあるように思います。しかし、あれだけの出来事を、今と切り離された過去のものとしてしまってよいはずがありません。

断っておきますが、私自身は、東日本大震災とそれからの復興に対して、立派だといえるようなことはしていません。でも、そんな私でも、できることは何かあるのではないか。

以前のこのニュースで私は、作家の落合恵子さんが、誰にでもできる復興への寄与は、忘れないことです、と書いているのを紹介しました。落合さんの言葉をみた私は、これなら、自分にもできるかもしれないと思いました。

その後、自分自身が、東日本大震災を忘れないことをずっと貫けているかどうかは、十分に自信がありません。しかし、落合さんの言葉を反芻するうちに、私にはある考えが浮かんできました。それは、忘れないことというのは、単に記憶していること、ということではなく、忘れないでいる間に経験したり考えたりしたことが付け加わって、自分の中に一種の化学反応が起こることなのではないか、ということです。

東日本大震災から何をくみ取り、今後の社会にどう活かしていくか。決まった答えはありません。この文章を読んでいるあなたと私と、そしてみんなで考えていくしか道はないでしょう。教職課程や学芸員課程での学びは、その道を、工学とは異なる面から照らしていくものだと思います。一緒に考えてみませんか。

（教職課程・学芸員課程、本学教授）

教職課程の「3つの理由」

鈴　木　将　史

はじめまして。入学おめでとうございます。私は非常勤講師として数学科教育法を担当しています。工学院大学は2年目です。

さて、皆さんは「教えること」についてどう考えているでしょうか？実は工学院大学の皆さんには、教職を目指すべき3つの理由があるのです。今回はそれをお話ししましょう。

①学問への愛着が深まる

人に何かを教えることの直接的効果として、まず学問的理解が深まります。皆さんも経験があると思いますが、何かを人から聞かれて説明しようとするときには、いい加減な理解では教えられません。ましてや教師として人前に立つとき、自分が教える内容についての理解があいまいでは教えられるはずがありません。

不思議なことに、人に教えようとして努力して正確に理解できると、勉強している学問への愛着がより一層深まります。たとえ教師にならなくても（というのはマズいですね）、教える立場で勉強することは、必ずプラスになります。

②学問観・人生観が変わる

教師の仕事は「学問的知識を伝えること」ではありません。それだけなら今やAIの方がうまいかもしれません。実は教師の本当の仕事は、「学びたいという心を伝えること」です。

皆さんの記憶をたどって、印象に残る先生を思い浮かべてください。理系ですから、きっと数学や理科の良い先生の思い出があるでしょう。どんな先生でしたか？きっと、教えている学問への情熱あふれる先生だったことでしょう

教師にとって最も大切なことは、「学問が大好きで、自らも学び続けている姿を見せること」です。生徒たちは、そんな教師から「学ぶ姿勢」や「真理を発見する喜び」を受け取ります。よい教師になろうとするとき、人は学問の真摯な追求者を目指すことになるでしょう。それは皆さんの学問観・人生観を変えるはずです。

③工学院大生こそ必要とされている

現在文部科学省は、「主体的・対話的で深い学び」という言葉で、アクティブラーニングを中心とする教育改革を進めています。これからの時代を生きるには、覚えたことを適用するのではなく、未知の問題にも果敢に挑戦し、協力して解決していく力が必要だとして、能動的な学びを推奨しているのです。

皆さんもそんな授業を受けたことがあると思います。しかし、アクティブラーニングを成功させるには、実は「問題の中身」が最も大切なのです。「話し合おう」「協力して解決しよう」と言っても、つまらない問題ではうまくいくはずがありません。

私はここに工学院大学の皆さんの強みがあると思っています。皆さんはこれから、情報や建築、電気といった、様々な実用的分野に学問が生かされる場面を学ぶことでしょう。そこに、単に理論が好きだという理学部の学生にはない強みがあるのです。

学問が現実に活用される姿を知っていて、生きた問題を提示できる数学や理科の先生こそ、これからの時代に求められています。皆さんの活躍の場は教育界にも大きく広がっているのです。

（本学非常勤講師、「数学教育の理論と方法」担当）

「正解」のない道を進んでいくために

濱　村　伸　治

新入生のみなさん、ご入学おめでとうございます。

昨年はコロナ禍により、みなさんの学ぶ環境にも大きな影響があったと思います。そのような困難を乗り越えて進学した工学院大学という新たな学びの場において、これから様々なものに触れて、自分の財産にしていってもらいたいと思います。

昨年は誰もがこれまで経験したことのないような環境で１年間を過ごしました。私は本学の学芸員課程で非常勤講師をしていますが、普段は博物館に勤めています。博物館にとっても、非常に判断に悩まされた１年でした。

博物館といってみなさんがイメージされるのは展示室だと思いますが、そもそも展示室を開けることができない時期が続きました。お客様に見てもらうこともなく会期を終えてしまった特別展もあります。博物館の大切な役割の一つである「モノ」を見てもらうということが、できなくなってしまいました。

その中で、今自分たちでできることは何か、来館が難しくなったお客様にどのようなものを届けられるのかを検討し、様々な取組がなされました。博物館の展示室をバーチャルで見学できるサイトを公開することで、家にいながらにして博物館を擬似的に楽しめる環境をつくりました。研究者が自身の研究や標本について語る映像を発信することで、博物館で働くスタッフの現在を伝えるように取り組みました。これまで実施したことのないことが一気に展開されるようになりました。

新型コロナウイルス感染症の影響は今も続いています。そのような、誰も「正解」を持っていない中で活動していくにあたり、私たちは「お客様に博物館の魅力を届け続けること」を軸にしてきました。日常が戻ったときに時に、博物館に来たいと思ってもらいたいという思いで、現在も様々な事業を展開しています。

みなさんも「正解」がない中で判断を迫られる場面が、今後訪れると思います。そのようなときには「何を大切にしなくてはならないか」ということを自分に問いかけてみて下さい。その軸があることで、自分がすべきことが見えてくると思います。

そしてそのときに向けて、様々な視点で考えられるようになることを意識してみて下さい。今回、コロナ禍における取組を考えて行くにあたり頼りになったのは、環境や立場も異なる方々の様々な意見でした。「正解」のない道を進んでいくためには、自分だけの視点では限界があります。そのようなときには、自分以外の方の知恵や経験というものが頼りになります。様々な立場や視点で物事を考えられるようになるためにも、様々な講義で先生の考えに触れて将来の財産を増やしていって下さい。

学芸員課程では私以外にも様々な立場で働いている講師がいます。おそらく大学以外の環境で、こういった講師から話を聞く機会というのはなかなかないと思います。学芸員資格を取りたい方はもちろん、様々な立場の方の話を聞いてみたいという方も、学芸員課程を考えてみて下さい。

（本学非常勤講師、「博物館経営論」担当）

その先で待っているものとは？

小　林　祐　子

新入生の皆さん、御入学おめでとうございます。工学院大学には皆さんの思っている以上に学ぶこと、体験することがたくさんあります。本紙を手に取った皆さんは教員や学芸員になりたいと思う人が多いでしょう。私は、工学院大学の学部生時代に中高理科免許を、さらに科目等履修生として高校工業の免許を取得しました。免許を２回取得した私が当たった壁をご紹介します。

初めて教員になろうと思ったのは中学生の時でした。その時の理科の先生が疑問に一から丁寧に教えてくださり、先生という職業はすごいと思っていました。そんな私を待ち受けていた１つの壁は高校受験でした。高校受験は学力の点から工業高校を推薦で受けました。進学校ではなかったので教員への道を外れた、これでは教員になれないなと感じました。しかし、工業高校で出会った先生が、偶然にも工学院大学の科目等履修生を経て工業の先生になった人でした。その先生が工学院大学を勧めて、さらに教員になってほしいと言ってくれたのです。高校３年間工学院大学に進学を夢みた私は、なりたかった先生に向かって勉強をしていきました。なんとか受かった工学院大学で２つ目の大きな壁に当たります。それは、入った学科では、とりたかった「工業」の免許が取得できないということでした工業高校の良さを知った私は工業の先生になりたかったのです。しかし、わたしの入学年度から出身学科で取得できる免許は中高理科免許のみになってしまいました。悩んだものの、中学校の時理科の先生に憧れていたのもあり、転科はせずこのまま理科の先生になろうと決め、皆さんと同じように教職課程を履修しました。そして、2020年３月理科の教員免許を取ることができました。

当たった壁は時には大きく1人では乗り越えられないことも沢山ありました。その時に助けられたのが先生方や多くの仲間でした。教職の授業では他の授業より多くグループディスカッションがあります。先生から「知らない人とグループを組もう」と言われるのです。1、2年生の時は正直乗り気ではなかったのですが、学年が進むにつれいろんな人とグループを組むことができるようになりました。そうすると教職課程のほぼ全員と顔見知りになりました。そういった中で数多くの壁をその仲間と乗り越えてきました。この経験は教職課程だからこそできたと思っています。正直、中には教職課程を諦めて去って行く仲間もいました。ですが、皆さんは教職課程で出会った友達と一緒に壁を乗り越えて欲しいのです。大丈夫です。教員になりたいと思っている皆さんならきっと乗り越えられます。

高校時代、先生から「教員は99％の悩みと１％の幸福でできている」と言われました。私はこれからも沢山悩み、そして生徒たちと一緒に幸福を掴んでいきます。皆さんが教職課程を出たその先できっと幸福が待っています。一緒に悩み、考え乗り越えていきましょう。学校で皆さんのことをお待ちしています。頑張ってください!!

（2019年度先進工学部環境化学科卒業生、2020年度科目等履修生、2021年度より東京都高校教諭＜工業＞）

選択肢を広げるために

松　本　　涼

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

これから大学での生活が始まるものの、コロナ禍で不安なことが多いと思います。挑戦したくても出来ないことが多くあるかもしれません。しかし、この状況の中でも、大学での学びを充実させ、将来の可能性を広げるために挑戦できることは多くあるかと思います。そんな挑戦の1つに、教職課程を履修して卒業時に教員免許を取得することがあります。

私は大学院を卒業して、4月から東京都の中学校で技術の教員として勤務します。その立場から、教職課程の履修をお勧めするわけですが、皆さんと同じ学部1年のときには、現在の進路を考えたことはなく、ただ免許が欲しくて教職課程を履修しているだけでした。これを読まれている皆さんの中には、当時の私と同じように教員免許の取得には興味があるものの、コロナ禍での大学生活に教職課程を加えるのは不安という方もいらっしゃるかと思います。教員を目指している方は、どんな状況でも教職課程を履修されると思いますが、私と同じように免許が欲しいだけの方も躊躇うことなく挑戦してほしいと強く思います。

既にご存知かもしれませんが、教員免許を取得するためには、学部卒業に必要な単位より、さらに多く単位を取得する必要があります。これからはオンラインと対面の授業が混合し、私の学部生時代よりも厳しい道のりかもしれません。また、カリキュラムには介護等体験や教育実習といった、数日から1カ月程度の実習が複数あり、この状況下では多くの困難が予想されます。しかし、卒業後の選択肢が広がると考えれば、困難に挑戦する価値があるのではないでしょうか。近年の採用試験の倍率を調べてみてください。特に私の採用科目の技術は募集人数に対して応募者が少ない科目です。そのような科目の教員免許を取得することは、今後の進路決定において大いに役立つと思います。

教職課程を履修し、教員免許を取得することは選択肢を広げるだけではありません。私が教員を目指すきっかけとなったのは、学部4年の教育実習や修士1年の時間講師の体験が影響しています。免許取得にしか興味がない方でも、実習や非常勤などで生徒と実際に関わってみると教員になりたいと思うことがあるかもしれません。私は講師のとき、教科の指導が上手くいかず、先輩教員に頼る機会が多くありました。ベテランの先輩教員に教えてもらった教科の知識・技能や生徒の指導方法は、驚くべきことが多くあり、私自身が学ぶ楽しさを感じました。

最後になりますが、私は教職課程を履修したからといって必ず教員になる必要はないと思います。ご自身の将来の選択肢を増やすためでも十分に挑戦する理由になると思います。コロナ禍で不安は多いと思いますが、少しでも悩んだら是非とも教職課程に挑戦してほしいと思います。

（工学院大学大学院機械工学専攻2020年度修了生、2021年4月より東京都中学教諭＜技術＞）

教職課程の中で感じる教員の魅力

上　林　　誠

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。数多くの大学から工学院大学を選んだ理由は様々だと思いますが、これからの４年間の大学生活は皆さんの将来にとても大きな影響を与えるものだと思います。自分の将来を考える一つの選択肢として、教職課程について自身の経験をふまえてまとめたので、最後まで読んで、考えてみていただけると幸いです。

私は、今年の春から東京都の理科の教員として勤務予定ですが、工学院大学に入学した時から教員になることを目標にしていたわけではありません。むしろ別の夢に向かって進んでいましたが、自分の可能性を広げるためにほんの軽い気持ちで教職課程を履修していました。結論から言いますと、教職課程は決して楽なものではありませんでした。何度も投げ出したくなりましたが今思うと、本当に有意義な時間だったと胸を張って言うことができます。

実際に、私と同じく教職課程を履修していた同期たちも皆、大変だと言っていました。その理由は通常の卒業に加えて、中学免許では35単位をさらに取得しなければいけない事だと思います。その上、教員免許を取得するために、通常の人は必修ではない実験の単位を取る必要もあります。自分自身も当時は、実験レポートを何種類も抱えて、教職のレポートやプレゼンテーションの準備など多忙な時期を日々送っていました。ですが、大変な時間をともに過ごし、乗り越えてきた友人たちは、本当に大切な宝物になりました。そんな出会いもあるのが教職課程を履修する良い点と言ってもいいでしょう。仲間と乗り越えてきたこの４年間はとても、いい思い出になっています。

教職の授業は一回一回の濃密で、数多くの衝撃を受けたことを今でも忘れることができません。今までは生徒として学校の先生たちの教育実践をなんとなく受けてきましたが、その中身を紐解いていく中で、自身の経験と結び付けて考えることを教職の中で何度も行う機会がありました。当時の自分では理解できなかったことが理解することができたり、自分なりにもっといい案を考えていくうちに教員に対して魅力を強く感じることができました。

教職課程の一番の醍醐味である、教育実習は人生を変えるターニングポイントといっても過言ではないと思います。社会人としての責任から始まり、ここには書ききれないほどの経験や、三週間という短い時間の中で、人としての成長も感じることができました。是非実際に体験してみてほしいと思います。

私は、教職課程は教員を目指す人だけでなく、大学生全員が履修してほしいと思っています。教職課程で学ぶことができる、教育の本質や方法論、子供の実態など、将来自分たちが親となった時、役立つ知識や実践を沢山学ぶことができます。時間的には忙しくなりますが、大学生活をより有意義な時間にするために、教職課程の履修を考えてみてはどうでしょうか。

（先進工学部応用物理学科2020年度卒業生、2021年4月より東京都中学校教諭＜理科＞）

やらぬ後悔よりやる後悔　～挑戦の先にある未来～

渡　辺　貴　夫

新入生の皆さん、ご入学おめでとうございます。

一年生になった皆さんは、大学でやりたいことや学びたいこと、あるいは緊張や不安などがたくさんあると思います。大学は自身で考え行動する場であるため、他人に左右されない生活を心がけ、自分がやりたいこと、体験したいことにチャレンジして悔いの残らないように楽しんでください。

教職課程・学芸員課程は、卒業単位と別に指定された講義等を受け、必要単位を取得しなければならないため、必然的に受ける講義が増え、他の学生よりも大変です。しかし学部学科の壁を越え、授業中のディスカッションをすることで様々な考えを持った楽しい仲間ができ、充実した生活を送ることができます。この過程を踏むことで、皆さんの可能性やチャンスを発見し掴むことにつながります。

小中高の授業、そして大学の講義というものは、先生が生徒に一方的に教える受動的なものが多くそれを体験してきたと思います。しかし文部科学省が掲げている授業方針は受動的ではなく、生徒・学生が自ら学ぶ主体的な授業いわゆる「主体的・対話的で深い学び」に変わっています。現役の先生方は、どのようにすれば生徒が主体的に学習に取り組んでくれるのか、深い学びにするには、と日々試行錯誤をしています。教職課程では、自分の考えを話す機会や相手の考えを聴く機会が多いアクティブな授業形態になっているため、「主体的・対話的で深い学び」ができます。そのため、自分の考えを相手に伝える力や聞く力を養うことができます。また学科学部を越え、様々な考えを持った学生との交流や、違う視点で物事を見ることができ、有意義な時間を過ごすことができます。話すことが苦手な人でも教職課程の先生方がサポートしてくれるので安心して受講してください。楽しい授業が待っています。

最後に、教職課程は必ず教員にならないといけないわけではありません。日本の教育を学習し、子どもたちが抱えている問題を知り、理解していく場です。これらは、子育てや会社の教育にも大きく役立ちます。履修していない学生よりも忙しくなりますが、教育とは何だろう、教育に関心があるという方は、まず挑戦をし、可能性を伸ばしてみませんか？若い皆さんだからこそ、様々なことに挑戦し、吸収して自分の価値強み、そして可能性を育んでもらいたい。もし読んでいる中で教員になりたいという方がいたら、私たちと一緒に子どもたちが明るく楽しめる教育を作っていきましょう。皆さんのこれからを心より応援しています。

（工学部電気電子工学科2020年度卒業生、2021年4月より福島県高校教諭＜工業＞）

コロナ禍で、「支持的な他者」となる

安　部　芳　絵

夜は、よく眠れていますか。食欲はありますか。

「みんな心のコロナにかかってる」そうつぶやいたのは、北海道の高校2年生でした。コロナ禍で、生活リズムが乱れて1日だるくてなにもできない、身体の調子が悪い。みんなイライラしている気がする。突然不安になって泣いたりすることもある。―これは、公益社団法人セーブ・ザ・チルドレン・ジャパンが2020年春に実施したアンケート調査の回答です。

昨年の春以来、新型コロナウイルス感染症によってみなさんの生活は多くのことが制限されてきました。楽しみにしていた行事や旅行がなくなり、がまんもたくさんしたし、不安も多かったのではないでしょうか。家族を含めて生活が一変した人もいたことでしょう。このような変化があると、身体と心が追いついていかないことがあります。なんだかちょっと調子がでないなぁ、身体がこわばっているなぁ、よく眠れないなぁといったことです。これは誰にでも起こる自然な反応で、うまく気分転換をして乗り越えている人もいるはずです。一方、ストレスが強すぎると、症状が強く出てそれが何か月も続いてつらい、ということがあります。そんなときは、無理をしてがんばるのではなく、専門機関を頼ってみるのもよいかなと思います。

気分が落ち込んでいる人ばかりではないかもしれません。災害など非常に困難な人生上の危機に見舞われ、そのなかでのもがきの結果生じるポジティブな心理的変容を「心的外傷後成長(PTG: posttraumatic growth)といいます。みなさんも、これまでつらい出来事に遭遇してもがき、あがきながら、それを乗り越えていった経験があるのではないでしょうか。災害後の子どもといえば、PTSD（心的外傷後ストレス障害）ばかりが注目されがちですが、PTGは、東日本大震災後の過酷な状況のなかでも報告されています。なお、PTGと似た言葉にレジリエンス(resilience)がありますが、レジリエンスは、困難やストレスに直面した際のポジティブな適応です。PTGでは、その子どもが、外傷体験前に持っていた自己・他者・世界に対する見方や前提としてもっていた世界観、スキーマの変化に重きが置かれます。

困難な状況にあって、子どものPTGを促す鍵は「支持的な他者」と呼ばれる存在です。支持的な他者がいることで、子どもは、心的外傷体験に対する新たな考え方を獲得できるようになり、PTGプロセスが促進されることが知られています。具体的には、家庭や学校など子どもの身近にいて、理解があり、あたたかく接し、子どもの様子の変化にすぐ気づいてくれるような他者の存在を指します。「支持的な他者」は、終わりの見えないコロナ禍にあって、学校現場にこそ、必要とされる存在でもあります。

ご入学おめでとうございます。教職課程で、一緒にもがきながら、「支持的な他者」への学びを深めませんか。

（教職課程・学芸員課程、本学准教授）

編集後記

ご入学おめでとうございます。COVID-19の感染拡大の長期化は、学校や博物館にも大きな混乱をもたらしています。感染症だからといって子どもたちの成長に待ったはかけられません。不確実性の高い時代、手探りで子どもと向きあわざるをえない教育現場で、教師がよって立つ軸を確立するのが教職課程の役割です。一方、混乱する人々を癒し、なぐさめ、元気づけ、そしてこの状況を記録に残すことで世界を客観視していくのが博物館であり、その在り方を学ぶのが学芸員課程です。なんだか落ち着かないというみなさん、教職・学芸員課程の学びを通して、この状況をちょっと俯瞰して考えてみませんか。学科だけでは経験できない、あなたの人生を豊かにする出会いが待っていますよ。(A)

教職課程・学芸員課程ニュース　第66号
2021年４月1日発行
発行　工学院大学教職課程・学芸員課程
〒163-8677　新宿区西新宿1-24-2
27階 2733教職課程研究室
e-mail : abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp

教職課程・学芸員課程行事日誌（2021 年度）

2021. 4. 1　教職・学芸員課程登録案内
4. 1-30　教育実習オリエンテーション＜３年度生対象＞（オンデマンド形式）
4. 5　教育実習説明会＜４年度生対象＞
4. 6- 8　履修面談指導
4. 7　授業開始
4.15-16　教職・学芸員課程登録
7. 3　介護等体験オリエンテーション（特別支援学校事前指導等）
8. 4-8.31 教職・学芸員課程夏期集中授業
8.12　教員採用試験直前講座
9. 6　教育職員免許状一括申請案内
10.18　教職課程運営委員会
11.27　学芸員課程 2021 年度博物館実習報告会　及び
2022 年度博物館実習（学外実習）予備登録オリエンテーション（1 回目）
12.18　教員採用試験合格者体験談
12.25　工学院大学教師会

2022. 1.22　学芸員課程 2021 年度博物館実習報告会　及び
2022 年度博物館実習（学外実習）予備登録オリエンテーション（2 回目）
1.29　教員採用試験キックオフ講座
2.15-2.28 介護等体験登録オリエンテーション（オンデマンド形式）
3.19　学位授与式　教員免許状・学芸員資格証明書交付
3.24　教職・学芸員課程非常勤講師会

教職課程・学芸員課程データ

2022年2月1日現在

■教職課程新規登録者数

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
学部	161	163	138	152	115	110	143	108	75	96	89
※	(4)	(9)	(9)	(11)	(0)	(1)	(0)	(0)	(0)	(0)	(0)
大学院	9	10	5	4	3	4	6	6	6	4	3
教職特別課程	53	69	40	32	27	26	0	0	0	0	0
合計	223	242	183	188	145	140	149	114	81	100	92

※…(　)は第2部学生数。学部の内数。

■教育実習者数

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
人数	103	115	101	88	67	70	59	54	52	61	48

■教員免許申請件数(延べ数)

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
人数	118	129	100	120	95	99	101	92	101	130	100

※2021年度は予定。

■教員就職者数(卒業年度)

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
学部	2	1	1	6	1	4	3	4	7	2	未定
大学院	0	0	0	0	0	3	0	1	1	1	未定
教職特別課程	8	12	12	13	11	4	0	0	0	0	未定
合計	10	13	13	19	12	11	3	5	8	3	未定

■学芸員課程新規登録者数

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
人数	31	32	35	25	35	39	36	48	35	20	10

■博物館実習者数

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
人数	17	17	14	17	8	17	7	10	12	13	18

■学芸員資格取得者数

年度	2011年度	2012年度	2013年度	2014年度	2015年度	2016年度	2017年度	2018年度	2019年度	2020年度	2021年度
人数	16	15	11	18	8	17	7	10	11	14	16

※2021年度は予定。

編集後記

今号は、分冊にしました 24-2 号です。例年のデータ等は、こちらに収録してあります。工学院大学教師会の活動等を通しまして、教育現場のご苦心が伝わって参ります。

ご担当の専門領域に関しての論文をご寄稿頂いております。ご多忙の中をご寄稿賜りましてありがとうございました。

なお、いつものことではありますが、執筆順等につきましてはカリキュラムの枠組み等を含めた編集の都合によりますことご了承下さいますようお願い申し上げます。また、今号の発刊が都合によりまして予定より大幅に遅れましたこと、お詫び申し上げます。

(U)

執筆者(執筆順)

内山　宗昭	教職課程科長(学芸員課程兼務)　本学教授
安部　芳絵	教職課程・学芸員課程幹事　本学准教授
安　ウンギョン	教職課程非常勤講師
三浦　登	教職課程非常勤講師
竹谷　尚人	教職課程非常勤講師
松本　涼	府中市立府中第五中学校教諭
斎藤　光	都立蒲田高等学校教諭
吉兼 健太	都立砂川高等学校教諭
中嶋 陽平	板橋区立志村第三中学校教諭
堀内 宏基	神奈川県立上溝南高等学校教諭
小森 日向子	山梨県立甲府工業高等学校教諭

工学院大学教職課程学芸員課程年報　第 24-2 号
2022 年　6 月　30 日発行

発行　工学院大学教職課程学芸員課程
〒163-8677　新宿区西新宿　1-24-2
(安部芳絵研究室)
e-mail; abeyoshie@cc.kogakuin.ac.jp