

令和5年度（令和4年度修了生）フォローアップの結果から

佐古 清

京都教育大学大学院連合教職実践研究科

1. フォローアップの概要

本フォローアップは、当該年度に公立学校に新規に採用された修了生について、勤務校への訪問調査を実施するもので、平成24年度（平成23年度修了生）から評価FD活動の一環として継続実施してきた取組である。修了生の就職後のフォローアップを行うとともに、連合教職大学院での学びの成果と課題について把握し、連合教職大学院における就職支援体制の充実並びにカリキュラムの改善充実等に生かすことを目的としている。

令和5年度は、京都府・京都市の新規採用教員11名、大阪府、滋賀県、兵庫県の新規採用教員4名及び京都府・京都市の常勤講師採用教員8名の計23名の修了生について、令和5年9月から令和6年1月までの期間に実施した。次年度（令和5年度修了生）からは新カリキュラムの下で学修した修了生になることから、当該学年が旧カリキュラムで学修した最後の修了生となる。

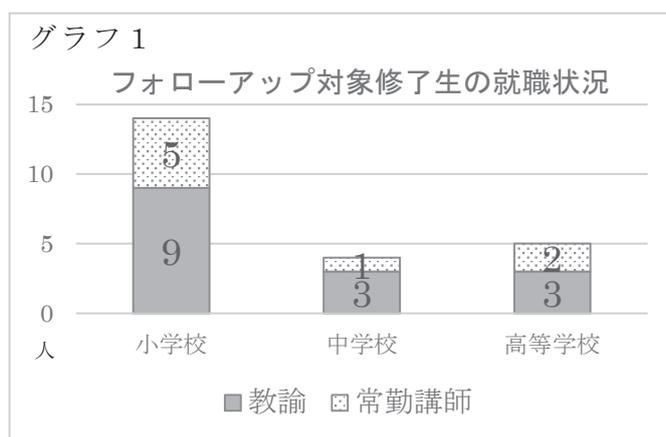
令和4年度の学部卒修了生は40名で、その内27名が専任採用となり、専任採用率は67.5%（前年度67%）であった。フォローアップ対象の23名に限った専任採用率は65%

で、修了生全体の専任採用率とほぼ差がない。対象者の校種別の就職状況は、右のグラフ1のとおりである。中学校については7名が他府県で採用されており、京都府・市での採用者数が少ないのが本年度の特徴といえる。近年は、京都府・京都市の採用試験に通らなかった受験者が、他府県で合格するケースが増えている。

訪問調査の内容は、①事前に依頼した「管理職アンケート」、②訪問時に校長から聞き取った「管理職ヒヤリング」、③修了生から聞き取った「修了生ヒヤリング」、④訪問した教員が感想を記した「訪問者シート」からなる。

2. 管理職アンケートの結果から

今回のフォローアップでも、表1にある12項目について、勤務校の管理職に3段階で評価を依頼した。評価は、A「優れている」、B「概ね良好」、C「課題あり」で回答してもらい、それぞれ3点、2点、1点で集計を行った。その結果を直近4年間で比較したものが表1である。

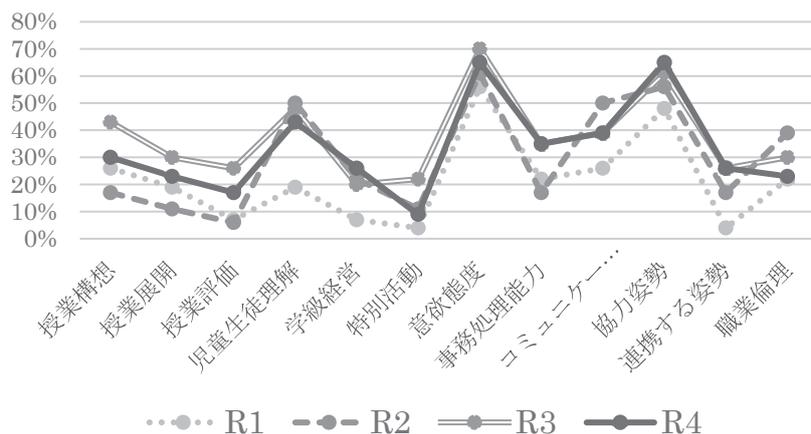


各観点の平均値をとると、令和元年度 2.13、2年度 2.25、3年度 2.35 と令和元年以降徐々に上昇していたが、令和4年度修了生は 2.29 と前年度を若干下回る結果になった。

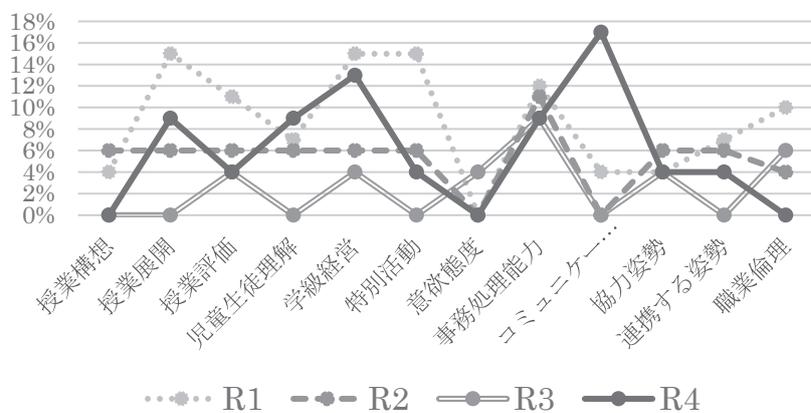
	授業力			生徒指導力			職務遂行力			協力姿勢・協働性	連携する姿勢・力	職業倫理	平均
	授業構想	授業展開	授業評価	児童生徒理解	学級経営	特別活動	意欲態度	事務処理能力	コミュニケーション力				
R元	2.22	2.00	1.96	2.11	1.93	1.89	2.56	2.11	2.22	2.44	1.92	2.15	2.13
R2	2.11	2.06	2.00	2.44	2.17	2.06	2.67	2.06	2.50	2.50	2.11	2.33	2.25
R3	2.43	2.30	2.22	2.48	2.15	2.22	2.65	2.26	2.39	2.57	2.27	2.26	2.35
R4	2.32	2.14	2.14	2.41	2.14	2.05	2.68	2.23	2.23	2.64	2.23	2.27	2.29

管理職からの評価の各観点について、A「優れている」とC「課題あり」の割合の変化を示したものが、それぞれグラフ2と3である。グラフ2では、いずれの年度でも「意欲態度」と「協力姿勢・協働性」の評価が高く、「児童生徒理解」についても直近3年間は比較的高い傾向にある。グラフ2の「授業力」に関わる3観点については、令和3年度に改善傾向が見られたが、今年度は少し下がった。グラフ3からは、C「課題あり」の割合が全般的に昨年度より増加していることがわかる。特に「コミュニケーション力」に課題が見てとれる。同様に「児童生徒理解」「学級経営」についても「課題あり」の割合が増加している。

グラフ2 管理職評価 A「優れている」評価の割合



グラフ3 管理職評価 C「課題あり」評価の割合



担任「あり、なし」の状況は、グラフ4のとおりである。専任採用（教諭）15名の中で、学級担任をしている者が10名（67%）、担任を持たない者（副担任等）が5名（33%）であった。また、常勤講師8名の中で担任は5名（63%）である。

担任を持つ15名は全員が小学校勤務で、教諭

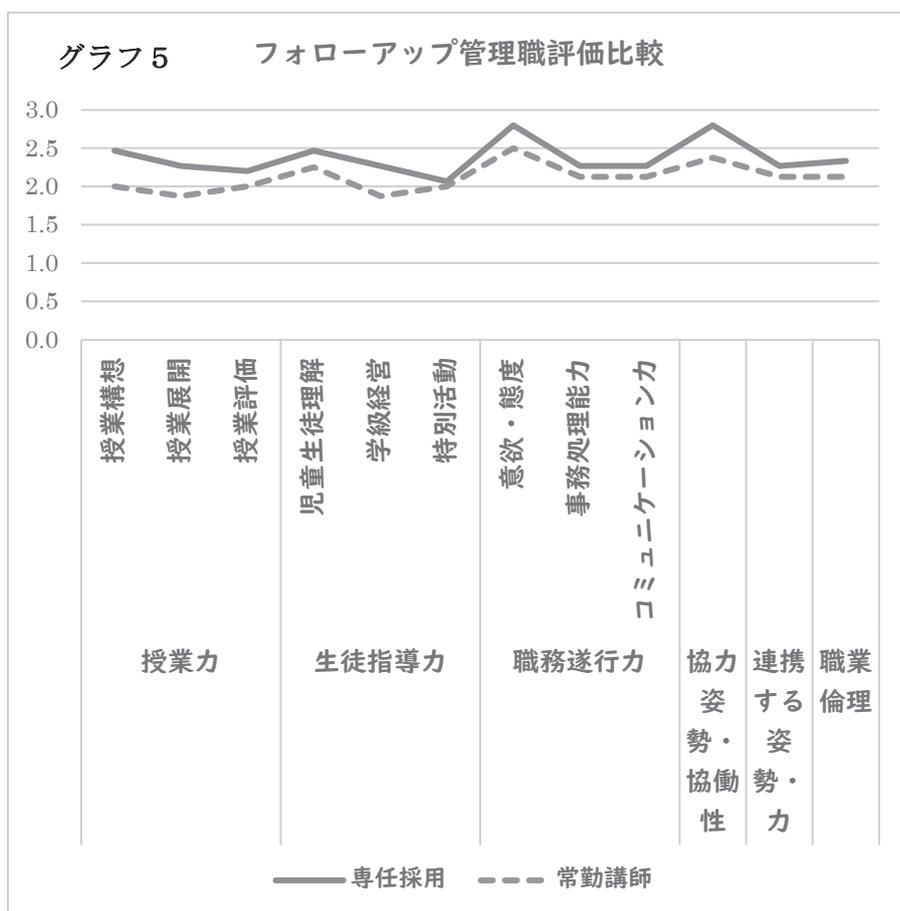
グラフ4 担任を持つ割合



はもとより常勤講師であっても皆担任を持っていた。一方、中学・高校で採用された場合は、1年目から担任を持つことがほぼないようである。今回の修了生ヒヤリングでは、仕事の大変さや悩みについて、担任を持つ修了生の方が相当に深刻であった。小学校で採用された場合、とりわけ初年度に大きな試練があると推察される。多くの場合、担任する学級には支援を必要とする児童が少なからず在籍しており、その対応はもとより、担任として多様な保護者の対応を迫られることになる。周囲からのフォローがあるとしても、そこでの大変さは想像に難くないだろう。

次に、専任採用と常勤講師とで管理職の評価に差があるかどうかを確認したい。前に示した表1の管理職評価について、専任採用と常勤講師とに分けて示したものがグラフ5である。差が比較的顕著に見られるのは、「授業構想」「授業展開」「学級経営」「意欲・態度」「協力姿勢・協働性」についてである。いずれも学習指導、生徒指導、教職員の連携に関わっており、教職の核となる領域であり、教員採用試験における模擬授業、面接、集団討論等で試される力でもある。

これとは別に、管理職には可能な限りで口頭による5段階評価をお願いした。結果を集計すると、専任採用の評定平均が3.80(昨年度3.90)であるのに対して、常勤講師の平均は3.25(昨年度3.38)で、0.55の差が見られた。この差は、観点別に評価したグラフ5とも整合しており、有意な差だといえよう。当該の5段階評価については、その学校の状況や校種等の環境に影響されることや、管理職からの主観的な評価であるということを念頭に置く必要がある。これまで勤務校の管理職の理解を得て紙面による「管理職アンケート」と口頭での5段階評価を実施してきたが、



このような形で修了生の評価を管理職に依頼することについて、今後は検討が必要であろう。

3. 管理職ヒヤリングから

(1) 服務全般の印象

修了生の服務全般の印象を管理職に尋ねると、「意欲的に頑張っている」「服務態度は真面目で、授業準備にも余念なく取り組んでいる」など、肯定的な声がほとんどであった。「とてもしつかりとしており、折り目正しく、教員としての振る舞いができている」「教員としての資質を感じる」等、態度面や教員としての資質について評価する声が大半を占めた。先述の5段階評価でも、フォローアップを行った23名のうち評価5が3名、評価4が9名で、計12名(52%)が好評価を得ており、評価3の10名を合わせると96%になる。

高い評価を得た修了生に共通するのは、コミュニケーション能力が高く、職場での人間関係が良好なことである。受け身ではなく積極性があり、他の教員と協働して取り組んでいることがわかる。初任者なので上手くいかないことがあるのは当然のことであって、好評価の修了生には、日頃から報連相をしつかりと行っていて声を掛けやすい(壁をつくらない)という特徴が見られた。中には、職員室でムードメーカーの役割を担い管理職からも信頼を得ている者もいて、初任者であっても身近なところからリーダーシップを発揮する様子が報告されている。

(2) 優れている点について

管理職から「優れている点」として挙げられた意見を集計すると、おおよそ次のとおりである。

〈優れている点〉	(単位：意見の数)
・ 人間性、丁寧な対応、人当たり、物腰	・・・ 6
・ 積極性、よく気がつく	・・・ 6
・ 教材研究、研究的な姿勢や向上心	・・・ 4
・ コミュニケーション力、報連相	・・・ 4
・ 周囲に聞く姿勢、謙虚さ	・・・ 4
・ チームで連携する力、フットワーク	・・・ 3
・ 児童生徒理解、寄り添う姿勢など	・・・ 2
・ 授業力、教科の専門性	・・・ 2
・ まじめに取り組む姿勢、前向きさ	・・・ 2
・ 安心して任せられるところ	・・・ 2
・ 粘り強さ、芯の強さ	・・・ 2
・ 見通し、計画性	・・・ 2
・ ICT機器の活用、扱い	・・・ 1
・ 情報処理	・・・ 1
・ 仕事の処理、こなす力	・・・ 1

今回の管理職ヒヤリングでは、「人間性、丁寧な対応、人当たり、物腰」や「積極性、よく気がつく」など人柄に関して評価するコメントが多く聞かれた。教育は人であると言われるように、これはこれで非常に大事なことではあるが、教職大学院の学びの成果という点では些か物足りなさが残る。昨年度は、「児童生徒理解、寄り添う姿勢など」が「9」と最も多く、次に「教材研究、研究的

な姿勢や向上心」が「8」と続いた。ところが今年度は、前者が「2」、後者が「4」と極端に少なくなっている。選択肢によるアンケートではないので一概に比較することはできないが、教職の専門性に関係する評価コメントが減ったのは気に掛かるところである。

(3) 劣っている点について

管理職から「劣っている点」として挙げられた意見を集計すると、おおよそ次のようになる。

〈劣っている点〉	(単位：意見の数)
・子どもとの関係づくり（一歩引いた指導）	・・・5
・進んでコミュニケーションをとる姿勢	・・・3
・チームや組織で動くことへの理解	・・・3
・学級経営の力・自信	・・・2
・子どもをよく見た授業の組み立て	・・・2
・事務処理能力	・・・2
・授業力、授業スキル	・・・1
・子どもの見方	・・・1
・特性のある子どもへの対応	・・・1
・早めに見切る（あきらめる）傾向	・・・1
・自分の思い込みで判断する傾向	・・・1
・特にない	・・・3

課題として比較的多く挙げたのは、「子どもとの関係づくり」である。「子どもの見方が課題」という指摘もあることから、原因の一つに児童生徒理解の不十分さがあるように推察される。そこに自信の無さが加わり、結果として「一歩引いた指導」「教師として強い指導ができない」「叱り方がわからない」「子どもと対等になってしまう」ことに繋がっているのではないだろうか。また、児童生徒理解は人間理解であり、人間理解の深浅はそのまま「同僚との関係づくり」や「保護者対応」に繋がっていく。児童生徒理解を深めるための学びや経験を増やすとともに、少なくとも「進んでコミュニケーションを取りに行くようなことが少ない」等の見られ方を同僚からされない積極的なマインドセットが必要であろう。大学院での専門実習には、「研修教員」として子どもや教職員との関係づくりを実践する機会が豊富にあるはずである。そのまたとない機会を院生自身が自覚して積極的にチャレンジすることを期待したい。新カリキュラムには、1年間を通して毎週水曜日に連携協力校に赴く「水曜実習」と、その翌日（木曜日）に大学で行うの「省察」¹とがセットで組み込まれている。そこで重要になるのは、実習の体験や学びを深く省察し（省察し合い）、課題を整理して次週の実習に繋げる、あるいは探究を継続することである。そのためには省察の在り方についても、さらに研究を進める必要があるだろう。

また、「事務処理能力がもう少しあれば」という指摘は看過できない。初任者の多くは、授業や児童生徒の対応の他に、慣れない事務処理に追われて息つく暇もない1年間を過ごすことになる。事務処理能力の重要性は修了生からも挙がっており、「優先順位を付けて仕事を進められる力」を付けるプラクティスも必要であろう。

(4) 教職大学院でもっとつけておくべきだと思われることは？

管理職からは、「ボランティアとは違って、仕事として今の業務をこなせるようなスキルを学んできてほしい」という声が聞かれた。具体的には、「子ども集団をマネジメントする力」や「今現場でよく起こる具体的な事象への対応の仕方」などである。修了生の中には、実習でお世話になった連携協力校にそのまま採用されるケースがあり、当該の管理職からは、「即戦力として頼りにしている」という声をしばしば聞く。その一方で、「(実習で) 学校に来て、学校をサポートいただいていることについてはとてもありがたく、『ありがとう』という声かけになってしまう。その人が実際に採用されて教職に就くと、とたんに困ったことになることもある。先生という仕事は、こんな難しさがあるとか、しんどさがあることも伝えたり経験したりできるとよい」との指摘があった。さらに、複数の管理職から聞かれた意見として、「先生としての軸となるものを作ること。授業・生指とかの以前の部分、自分はこう教師として取り組むというところが大切。授業・生指は後でつくっていける」との声である。よく吟味したい意見である。

また、専門実習の充実に生かしたい意見として、「責任を経験すること。一日担任として子どもに関わる経験をさせられないか」という提案があった。「やることが多い現場において、時間をコーディネートできるようになってほしい」という期待も込められている。専門実習における「一日担任」は、連携協力校の理解と協力を必要とするが、ぜひ取り入れたいプログラムである。特に小学校の教員を目指す院生には、「一日担任」の経験が必須であると考えられる。

4. 修了院生ヒヤリングから

(1) 赴任以来特に苦勞していることは何か

修了生が学校現場に出て特に苦勞していることは、おおよそ次のとおりである。

〈赴任以来特に苦勞していること〉	(単位：意見の数)
・ 生徒指導に関わること	・・・ 6
・ 保護者対応	・・・ 4
・ 学級経営	・・・ 4
・ 授業、低学力層への手立て	・・・ 4
・ 特性のある子どもへの対応	・・・ 3
・ 不登校傾向の子どもへの対応	・・・ 3
・ 同僚、教員間の関係	・・・ 2
・ 事務作業等の多さ、忙しさ	・・・ 2
・ 部活動に関わること	・・・ 2
・ 構想する力の不足	・・・ 1
・ 前任の先生と比較される場所	・・・ 1
・ 教員としての当たり前がわからない	・・・ 1
・ 特になし	・・・ 4

修了生が苦勞していることとして多く挙げたのは、「生徒指導に関わること」である。子どもが「問題行動を起こしたときの対応」や「いじめが起こったときの対応」など、学級内で起

この問題への対応に苦勞することが多いようだ。「きまりを守らせること」や「注意した生徒との関係が回復しないこと」などに悩む修了生もいた。問題を起す子どもは特性のある場合が少なくなく、そうした「特性のある子どもへの対応」や「不登校傾向の子どもへの対応」にも苦戦していることを改めて確認できた。ある修了生は、「何か一つトラブルが起きると周りが見えなくなる。同時多発的に起きることに対応する力がない」と自らを客観視し語っていた。学校現場では、このような問題事象が相互に関連して起こることも多く、担任であれば「学級経営」の問題に直結し、問題がこじれると保護者の難しい対応を迫られることになる。言うまでもなく現場で問題に突き当たるのは当然であり、悩みながらその対応を通して教師としての力量を形成していくことになる。問題にすべきは、対応できる範囲を越える事態に陥ることである。したがって、そうならないための備えが重要であり、大学院時代に学べることと、学校現場に出てから行えることの両方で備える必要があるだろう。後者については、勤務する学校の組織体制や教職員文化によるところが大きいものの、職場の同僚や管理職とのコミュニケーションが鍵になることを、修了生の語りが教えてくれている。

一方で、「他の同期生が苦勞している話を聞くことは多いが、自分自身は特に苦勞していることはない」と話す修了生もいる。同様に、「二度の実習や非常勤講師の経験を通して学校の様子もわかっており、話ができる同僚もたくさんいる。学校の状況を俯瞰して見られていると思う」と答える者もいた。初任期の段階で「学校の状況を俯瞰できる」というのは、大学院での学びの確かな成果と言えるだろう。また別の一人は、「赴任した時、まさらかな気持ち、何も知らないという気持ちで入っていったので、同僚の先生方にわからないことは聞いて助けてもらってきた。生徒が伸びたと思うときに、教師をしていて一番うれしい」と明るい表情で語った。謙虚な姿勢で臨むことの大切さが伝わる話である。これから現場に出て行く現役院生にとっては、大いに参考にしたい語りである。

また、授業に関係する悩みも少なからず聞かれた。「授業準備に時間がとれないことも理由の一つである。もっといい授業をしたいと思うが、なかなか時間がとれない」状況は、どの初任者にも共通する悩みであろう。実際のところ「日々の授業の教材研究や流し方について悩むことが多い」とのことだった。頑張っているのだが、「テスト結果が他クラスに比べて顕著に低くなり、ベテランの先生との差を感じている」というケースもあった。また、小学校で担任をする一人は、「年度当初の膨大な事務作業や書類の配布回収・点検、保護者連絡をやり切るという責任、授業、打ち合わせ、会議等とすさまじいスピードで進む。実習で見てきたことなんて、その半分もない」と感じながら4・5月を過ごし、「息ができないほどだった」と1学期を振り返った。

(2) 日々の勤務の中で、大学院での学びが活かされていると感じることは？

大学院での学びが日々の勤務の中で活かされていると感じることは、おおよそ次のとおりである。

〈大学院での学びが活かされていると感じること〉 (単位：意見の数)

・大学院の授業・ゼミでの学び(教育観、理論等) . . . 5

・省察、振り返って考える習慣	・・・4
・実習等での経験（子どもとの関わりや授業経験）	・・・4
・グループワーク、話し合いの経験	・・・2
・フィールドワークでの学び	・・・1
・生かされていることがすぐには思いつかない	・・・7

最も多かったのは、「生かされていることがすぐには思いつかない」という回答である。「始まったらそれどころではない。実際と大学院での学びとの違いが大きすぎる」と感じる修了生は少なくない。「何かに使ってはいるんだろうけど、実感はない。ベースにはなっているはず」というのは繕わない実感であろう。

その一方で、「大学では、理論的な学習が多かった。したがって、言葉については知識としてよく知っているし、現場でもその言葉がここにあたるということはよく理解できた」と話す修了生もいる。また、「目の前の子どもの実態から考えたいところ」などと教育観に関わることを挙げる者や、「現代的教育課題のノートを時間のあるときに読み返し、リフレッシュしている」という者もいて、大学院での学びが修了生の支えになっている一面を確認することができた。複数の修了生が、「今、実習での生徒対応の経験が生きていて感じている。日々いろいろなことがあるが、一日を振り返って省察することで、ある程度整理することができている」と語っている。やはり大学院での「省察」の経験が生かされていることは確かであろう。さらに、「学部の時と違って大学院の実習では、いろいろな事例を扱うことがあり、思考を柔らかくして柔軟に対応することができるようになった」と振り返る者や、「同僚と省察する場を持って、目の前の課題について対処できればと思っている。学部卒で教員になっていたら、今のような意識や振る舞いは出来なかったと思う」と、大学院での学びを積極的に意味づけて語る者がいた。こうした修了生の言葉からは、教職大学院で学ぶ意義を改めて確かめられただけでなく、「同僚と省察する場」を意図的に作りながら学校課題に向き合おうとする反省的実践家の気配を感じ取ることができる。

(3) 教職大学院でもっと学んでおけば・・・、研究しておけば・・・良かったと感じていることは？

教職大学院でもっと学んでおけば良かったと感じていることは、おおよそ次のとおりである。

〈教職大学院でもっと学んでおけば良かったと感じていること〉（単位：意見の数）

・生徒指導、教育相談等	・・・8
・授業・授業力に関わること	・・・4
・評価について（評価の実際）	・・・2
・1日担任の経験	・・・2
・事務処理・雑用経験	・・・2
・研究会・研究発表会への参加	・・・1
・フィールドワーク	・・・1
・校務分掌	・・・1
・保護者対応	・・・1

最も多かったのは、「生徒指導、教育相談等」に関するものだった。「生徒との対応の仕方や

接し方について、学ぶ機会がもう少しあればよい」「日常の小さな事例を生徒指導で学びたかった。大きな事件になった事例ではなくて、学校生活の中での普通にある事象への対応や、そうならないための目配り気配り、事前の持っていき方などを学んでおきたかった」などである。他にも、「子どもが出している信号や視線について、何を意味しているのか、そこからどのように引っ張っていけばよいかということに戸惑っている」「今一番苦勞している生徒指導上の問題について、児童対応や保護者対応についても実習ではなかなか実践できていなかったのも、そういった実践ができればよい」など、いずれも日々直面する生徒指導の具体にもっと触れたかった、学びたかったということであろう。さらに、「教育心理や教育相談についてなど、対生徒についての教育理論が学べる機会があるとよい。特にM2では7週間の実習があったが、理論の学びがもう少し多い方がよかったのではと考えている」のように、カリキュラムの改善に関わる意見も収集できた。

また、「もっとたくさんの授業を見たり、いろいろな教室を参観したりできれば学級経営にも生かせる」との声も少なくなかった。授業力や学級経営の力を付けるために、優れた授業実践や学級経営の様子を参観する機会を増やすことは有効だと考えられる。加えて、「実習に行き非常勤講師もしたが、担任は責任の重さがまるで違う」として、「一日担任」経験の必要性を訴える声を修了生からも聞くことができた。

5. 訪問者シートから

(1) 管理職ヒヤリングで感じられたこと

今年度も管理職からの評価は概ね良好であった。「もちろん経験不足はあるだろうが、生徒への対応の様子や同僚との関係の作り方など高く評価されていた」「管理職からの評価も高く、大変前向きで学校業務ができている。何よりも学級経営ができていることに対する評価が高い」「積極的に取り組んでいる姿勢がとてもよい。今後も若手の柱として活躍することを期待されている」など、総合的な側面で評価されていることがわかる。同様に、常勤講師として勤務する修了生についても、「昨年度から非常勤講師として勤務しており、即戦力として活躍している」と報告にあるように、これまでの経験を生かして実践している様子が垣間見られた。

その一方で、管理職からの率直な声として、「現場力というか、子どもをどれだけ見られるかという部分が求められている」という意見が聞かれた。さらに、「現場は授業力や生徒指導力を求めているが、高いものではなく一定水準のものでいい。それより教師としての軸、教師として生きていけると安心して見ていられるという部分を育てることが重要だ」という指摘がされている。

好評価の一人について、ある管理職は次のように話した。「様々な特性のある子たち、そして保護者に向き合っていく芯の強さ、教員としてどうしていきたいのか、そういった軸をもってくれていることが一番大きかった」と。ここで語られた「教師としての軸」が意味するところは一考に値する。京都連合教職大学院がスローガンとして掲げる「人間教師」や「大学院知」という概念と関連付けて考えることもできるだろう。管理職から「何よりもいいのは教職員と

の信頼関係を築いているところで、協働して積極的に仕事を行うことができ、今後の伸びが楽しみな教師である」と認められる修了生がいる一方で、「学習指導など一定の力量を有しており期待されているものの、(現場で)思うようには育っていないのでは」と訪問者が心配するケースが報告されている。後者の修了生は学業成績が良好だっただけに、このような違いがどこから生じるのか。そこに教師育成の勘所があるのではないだろうか。

(2) 修了生ヒヤリングで感じられたこと

今回のヒヤリングでは、校種によってやや異なる傾向が確認された。

小学校で勤務する修了生は、全員が担任を持っていることから、担任の責任と業務量の多さを痛感しているようだった。「一人で担任の責任を背負って黒板の前に立ち、子どもたちと向き合い続けることの怖さみたいなものを感じ始めている」という。訪問者からの、「大学院で学んだことと担任業の実際とのギャップの凄まじさで心がやられたんだと感じた。実際は、担任として実習で関わった子どもの何倍も困難な子どもたちを一手に引き受けることになる。この変化についていけないのだろう」という報告が特徴的である。その一方で、「授業のことや生徒指導のこと、いろいろと自分なりに悩んでいるが、学級経営もしっかりとできており、授業が成立していて落ち着いた展開ができています」姿や、「毎日の授業をこなすことに精一杯であるが、とにかく授業が成立していること、保護者対応に困っていないことからしても、上手く教員生活を送れている」というように、初任者教員として踏ん張りながら現場に立つ姿も報告された。

中学・高校では、順調に勤務している様子が比較的多く報告されている。「さまざまな課題を持った生徒たちとの授業づくりに最初は苦勞したが、今では随分慣れ、授業を楽しんでいる様子だった」であるとか、「生徒とは、休憩時間や掃除の時間、部活動の時間に話をしようとする姿勢がある。先生方にもわからないことは聞き、よき同僚性を築けている。情報処理を担当し、学校では大切な存在となっている」などである。それでも、「学校の状況が理解できていることで自信過剰になり、周囲との関係が悪くならないか、相談なしに事を進めることはないかという点が危惧され」たり、「同世代の教職員は多いが、腹を割って話せるという関係にはなさそうなので、当該の教頭先生に相談するか、大学にメール等で連絡するように声掛けをした」と、修了後も一定のサポートを必要とするケースは少なくない。

(3) その他感じられたこと

今回のフォローアップの対象が、旧カリキュラムで学んだ最後の修了生ということもあって、訪問した教員からは次のような感想が聞かれた。「従来(旧)の集中実習のみの実践では、実際の現場ではなかなか役立てることが難しいという一面が見られた」であるとか、「学部卒よりも現場経験は多く順応は早いと思うが、実際現場で求められることをもっと多く大学院の中で身に付けられるように考えていかないといけない」といった意見である。次年度の終了生からは、新カリキュラムの下で年間を通して学校現場を経験していることから、「水曜実習を経験した修了生が、実際どんな教師生活を送って、どう感じるかといったことを検証してみたい」と、訪問者の誰もが思ったところである。

だが新カリキュラムで学んだ院生であっても、「大学院での学びと、日々現場で活用しなければならぬスキルとはなかなか一致していない。特に人との関わりや児童生徒理解の仕方などは、頭では分かっているが、実際の場面になるとどのように対応してよいか分かっておらず、上手く活用できていない」という課題は残るであろう。「教職大学院なので研究の部分は大事だが、それを大きく捉え過ぎることには注意を要する。院生といえども『子どもを扱う能力や感覚』『保護者と対応する能力や感覚』など学校で働く人としての力やセンス・感覚が既に十分備わっているかというところでもない。その部分にスポットを当て、実習を通して十分な力が付くように、授業以外のところでもきちんと経験し学べるように内容を整理し、院生にもその心づもりをさせる必要を感じる」との意見はもつともである。また、「集団を扱えるようになってから授業という現実がある。それを授業が楽しければ子どもはついてくるという言葉が担任を追い込む。当たり前のように言うてはいけない」ことにも留意したい。

おしなべてどの修了生も各々の職場で懸命に頑張っていた。「2年間の大学院での学びを通して、自信を持ち、教員生活では上手くいかないこともあるが、よい授業を行い生徒とよいコミュニケーションをとることに努めており、教師としてよいスタートをきったと考える」という報告は、多くの修了生に当てはまるものだ。「院生時の実習でも生徒と関わって信頼関係を上手につくった経験があり、初任者としても変わらずその力が発揮されているようだ。やはり実習等でいろいろな経験をする中で、児童生徒理解も含めて自分をある程度確立していることが大事だと感じた」との感想は、先述の「教師としての軸」の形成と重なるところが大きい。

6. まとめ

今回のフォローアップを通して、責任の重さや業務量の多さであったり、実際の児童生徒対応の難しさであったり悩みながらも、そこに踏み留まって頑張る修了生の姿を垣間見ることができた。管理職の聞き取りからは、至らないところは当然あるとして、総じて良好な評価がされていることが確認できた。その中で明らかになった課題や意見を簡単に振り返っておきたい。

まず、初年度からいきなり担任を持つことの負荷の大きさである。「大学院で学んだことと担任業務の実際とのギャップの凄まじさ」に如何にして備え、それを如何に乗り越えるかということである。その課題は、1年目から担任を務めることが多い小学校で特に深刻である。制度的に解消する一手として中央教育審議会の特別部会では、新卒1年目の教員は学級担任ではなく教科担任として学級副担任を担当させる等のことが提案されている²。大学院としても何ができるかを検討する必要がある。「一日担任」を経験するプログラムはその手始めになるだろう。

次に、教職大学院でもっと学んでおけばよかったこととしては、「生徒指導、教育相談等」が多く挙げられた。その声に応える必要があるだろう。問われているのは、学校現場で日々直面することになる生徒指導場面に対応できる力をどうやって培うかということである。その力(生徒指導力)は、改訂生徒指導提要にある発達支持的な生徒指導の観点も含めて広く捉えるべきであろう。まずは児童生徒理解を深め、「水曜実習」を含む豊富な現場経験や児童生徒との関わりを

通してそうした力を培う過程に、われわれ教員も伴走したいと考えている。その力が、授業や学級集団づくりの基盤になることは言うまでもない。加えて、授業力や学級経営の力をさらに伸ばすためには、優れた授業実践や学級経営の実際を参観する機会を増やすことも必要であろう。

また同時に、「教師としての軸」の形成についても、心にとめて指導に当たりたいところである。再掲すると「様々な特性のある子たち、そして保護者に向き合っていく芯の強さ、教員としてどうしていききたいのか、そういった軸」である。いわゆる「即戦力」と重なる部分もあるが、その対局に位置する意味を包含している。教師としてのその後のキャリア形成の核になるようなものと捉えるならば、それこそが教職大学院で培うべき力ではないだろうか。

先述のとおり、当該学年が旧カリキュラムで学修した最後の修了生となる。次年度（令和5年度修了生）からは新カリキュラムの下で年間を通して行う水曜実習と省察を経験していることから、フォローアップで明らかになった課題の幾分かは解消されることを期待している。しかし、単純に現場経験の量という点では、これまでから相当な割合の院生が非常勤講師や学校ボランティアを経験したうえで現場に出ていることから、カリキュラム変更の前後でどれほどの違いが見られるかは未知数である。今後も丁寧に検証していきたい。

フォローアップでは、現場で奮闘する修了生と顔を合わせて話し、細やかだが励ましの言葉を掛けることができた。多忙な日々を送る修了生にとって、一度立ち止まって振り返る機会になったことを願いたい。初任者の多くは5・6月の頃に最も厳しい時期を迎えているようだ。これまでは秋に訪問していたが、今後は5月頃から状況を把握し、必要に応じてフォローアップを行いうことを検討している。

今回の訪問にあたっては、多忙な中でご協力をいただいた勤務校の管理職の方々に感謝を申し上げたい。本フォローアップは、教師教育に携わるわれわれにとっても毎回貴重な気づきと学びを得るものになっている。現場で奮闘する修了生を励まし、教師教育の成果を検証する取組として、改善を重ねながら今後も継続して実施したいと考えている。

注

¹ 「省察実践演習」の授業の中で、実習校によって京都府・京都市及び小・中・高の校種ごとにグループ分けしたメンバーで前日の水曜実習を振り返るグループ省察を行っている。

² 中央教育審議会質の高い教師の確保特別部会第13回資料「『令和の日本型学校教育』を担う質の高い教師の確保のための環境整備に関する総合的な方策について」

参考文献

- ・ 林 明宏（2022）「フォローアップ これからの教職大学院にもとめられるもの」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第11号』
- ・ 佐古 清（2023）「フォローアップ 令和4年度（令和3年度修了生）フォローアップの結果から」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第12号』
- ・ 京都教育大学（2011）「京都連合教職大学院 専門職基準」
- ・ 文部科学省（2023）『生徒指導提要（改訂版）』
- ・ 文部科学省（2024）中央教育審議会質の高い教師の確保特別部会第13回資料

『生徒指導提要（改訂版）』が示すこれからの生徒指導の方向性と課題 （概要）

新井 肇

関西外国語大学

はじめに

2022年12月に、生徒指導の基本書である『生徒指導提要』（文部科学省）が、生徒指導を担うすべての教職員の元気とすべての子どもたちの幸せの実現をめざして改訂された。これからの生徒指導の指針として広く活用されることを目的に、改訂版はデジタルテキストとして公開された。状況に応じてアップデートすることを可能にするとともに、目次や索引からの検索・閲覧機能をもたせたり、本文中でふれられている法令等とリンクを張ったりするなどの工夫が施されている。

改訂から1年が経った今、改訂の背景にある児童生徒の問題行動・不登校の現状や生徒指導をめぐる状況を理解したうえで、これからの生徒指導がめざす方向性と児童生徒支援（指導・援助・支え）を効果的に進めるために留意すべき課題について考えてみたい。

*『生徒指導提要（改訂版）』（以降、『提要（改訂版）』と表記）においては、支援（指導・援助・支え）という言葉について、「児童生徒に対して、①特定の課題を想定しない場合は「支える」若しくは「支持する」、②特定の課題を想定した指導や援助の場合は「指導する」、「援助する」若しくは「指導・援助」、又は③上記の①②を包括的に示す場合は「支援する」と表記する。」（p.13 脚注2）と、説明されている。

1. 『生徒指導提要』改訂の背景

（1）児童生徒の問題行動・不登校の深刻化

改訂の背景には、第一に、児童生徒を取り巻く社会環境が大きく変化し、不登校児童生徒数（2021年度は小・中学生合わせて244,940人、2022年度は299,048人と過去最多）や自殺者数（2022年は小・中・高校生合わせて514人と過去最多）、いじめの重大事態の発生件数

（2021年度に生命、心身または財産に重大な被害が生じた疑いのある事案は349件、2022年度は448件と過去最多）や暴力行為の発生件数（2021年度は48,138件、2022年度は61,455件と過去最多、特に小学生で顕著）が増加傾向にあり、児童生徒が抱える課題の深刻化がみられることが挙げられる。さらに、このような状況の中で、生徒指導の方向性をめぐって、学校および教職員に突きつけられている4つの課題が指摘できる。

(2) 生徒指導をめぐる4つの課題

一つ目は、VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity) な時代と言われる予測困難で不確実な「変動社会」に対応する力を児童生徒が身につけるために生徒指導ができることは何かという課題である。

二つ目は、発達障がいやLGBTQ、外国籍など、多様な背景をもつ子どもたちが増加する中で、同化主義でなく多文化主義に立ち、排除でなく包摂を目指す生徒指導をどう進めるのかという課題である。

三つ目は、2013年の「いじめ防止対策推進法」の成立、2016年の「自殺対策基本法」の改正、2017年の「教育機会確保法」の施行、2022年の「こども基本法」の成立など生徒指導に関連する法令の成立、改正が相次ぐなかで、法の理解に基づく生徒指導をどう実践するのかという課題である。

四つ目は、困難な生徒指導上の課題が山積するなかで、教職員の多忙化を解消するための「働き方改革」と生徒指導の充実とをどう両立させるのか、そのために学校内外の連携・協働に基づく「チーム学校」をどう機能させるのかという課題である。

『提要(改訂版)』は、これら4つの課題に対して、第Ⅰ部では理論面から、第Ⅱ部では実践面から答えようとしていると捉えることができる。

2. 『生徒指導提要(改訂版)』が示す生徒指導の方向性

(1) 生徒指導の再定義と目的の明確化

『提要(改訂版)』において、生徒指導とは、「児童生徒が、社会の中で自分らしく生きることが出来る存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える教育活動」であり、「生徒指導上の課題に対応するために、必要に応じて指導や援助を行う」(p.12)働きかけ(機能)であると、あらためて定義された。また、「生徒指導は、児童生徒一人一人の個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支えると同時に、自己の幸福追求と社会に受け入れられる自己実現を支えることを目的とする」(p.13)と、その目的が明示されている。

つまり、生徒指導は、すべての教職員がすべての教育活動を通じて、すべての児童生徒を対象に、その自発的かつ主体的な成長・発達の過程を支えていく働きかけを基盤とし、課題性が高まった場合に必要範囲で課題解決に向けた指導や援助を行うという構造が示されたと考えられる。生徒指導における主語はあくまでも児童生徒であり、教職員はその成長や発達を支える教育の専門性をもった支援者であると、あらためて位置づけられたと言える。

(2) これからの生徒指導の基本的方向性

『提要(改訂版)』が示す生徒指導の基本的な方向性は、次の3点にまとめられる。

- ① 特定の児童生徒に焦点化した事後の指導・援助から、日常の教育活動を通じて全校体制で取り組む、児童生徒の成長・発達を「支える生徒指導」への転換をめざす。
- ② 教室での教科の学びを社会で充実して生きることにつなげるために、学習指導と生徒指導の一体化を図る。
- ③ 学校内外の連携・協働に基づく「社会に開かれたチームとしての学校」を実現した生徒指導体制を構築する。

（3）生徒指導に取り組む上での留意点

加えて、生徒指導を進めるうえでの留意点として、次の4点が示されている。

- ① 児童生徒の権利に関する教職員の共通理解：国連「児童の権利に関する条約」（1989）に即した子ども支援の視点（生きる権利、育つ権利、守られる権利、参加する権利の擁護）に立つ。
- ② ICTを活用した生徒指導の推進：生徒指導と学習指導を関連付けたデータの分析、課題を抱えた児童生徒の早期発見・対応、不登校児童生徒への教育機会の確保等にICTを積極的に活用する。
- ③ 幼児教育と小学校教育との円滑な接続：幼保小の教職員が連携し、「幼児期の終わりまでに育ってほしい姿」の共通理解を図るとともに、工夫したスタートカリキュラムを編成・実施する。
- ④ 社会的自立に向けた取組の継続的实施：キャリア教育を核に、児童生徒が社会の中で自分らしく生きることができる存在となるような働きかけを、学校と社会をつなぎ、切れ目なく行う。

3. 今後の生徒指導の充実に向けて

（1）2軸3類4層の重層的支援構造

「させる生徒指導」から「支える生徒指導」への転換をめざして、2軸3類4層の重層的支援構造が示された。

課題の有無から時間軸で「先行的・常態的（プロアクティブ）生徒指導」と「継続的・即応的（リアクティブ）な生徒指導」に2分類した上で、対象となる児童生徒の範囲と課題性の高低の観点から、①全ての児童生徒の成長発達を支える「発達支持的生徒指導」（第1層）、②全ての児童生徒を対象とした「課題未然防止教育」（第2層）と、課題の前兆行動がみられる一部の児童生徒を対象とした「課題早期発見対応」（第3層）から構成される「課題予防的生徒指導」、③深刻な課題を抱えている特定の児童生徒への指導・援助を行う「困難課題対応的生徒指導」（第4層）という2軸3類4層から成る生徒指導の構造をさす（図1）。

特にその基盤となる「発達支持的生徒指導」については、特定の課題を意識せずに、「日々

の教職員の児童生徒への挨拶、声かけ、励まし、賞賛、対話、及び授業や行事等を通して個と集団への働きかけ」を通して、児童生徒が「例えば、自己理解力や自己効力感、コミュニケーション力、他者理解力、思いやり、共感性、人間関係形成力、協働性、目標達成力、課題解決力」(p.20)などを身につけることを支える働きかけであることが強調されている。

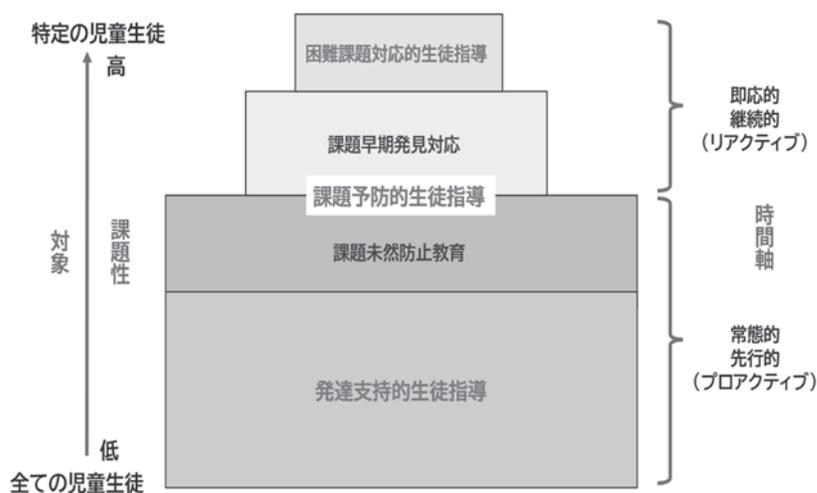


図1 生徒指導の重層的支援構造（『提要改訂版』 p.19）

（2）「自己指導能力」を身につけるための実践上の視点

学習指導と生徒指導の一体化を図るために、授業の様々な場面に生徒指導を意識した働きかけを内在化させる（埋め込む）ことの重要性が指摘されている。その際に、児童生徒が「深い自己理解に基づき、『何をしたいのか』、『何をすべきか』、主体的に問題や課題を発見し、自己の目標を選択、設定して、この目標の達成のため、自発的、自律的、かつ他者の主体性を尊重しながら、自らの行動を決断し、実行する力」(p.13)である「自己指導能力」を獲得するように働きかける「生徒指導の実践上の視点」として、次の4点が示された。

- ① 自己存在感の感受：一人一人をかけがえのない存在と捉え、個性や独自性を大切にす
る。
- ② 共感的人間関係の育成：自他の個性を尊重し、相手の立場に立って考え、行動できる
協力的な人間関係を学級の内外に築く。
- ③ 自己決定の場の提供：自ら考え、選択し、決定し、行動する（発表、制作など）経験が
得られる機会を意図的に設定する。
- ④ 安全・安心な風土の醸成：互いの個性や多様性を認め合い、安心して授業や学校生活を

送ることができるような風土をつくる。

(3) 「チーム学校」としての生徒指導体制

学校内外の連携・協働に基づく「社会に開かれたチーム学校」を実現するためには、生徒指導のマネジメントサイクルを支える管理職のリーダーシップと協働性の土台となる教職員集団の同僚性が不可欠であることが指摘されている。

生徒指導上の取組を進めるにあたっては、先ず「学校の環境、児童生徒の状況、保護者や地域の人々の願い等について、調査や聴取を実施」し、「各種審議会答申や世論の動向等」も見据えながら、「児童生徒がどのような態度や能力を身に付けるように働きかけるか」、「何を生徒指導の重点とするか」等の目標を立てる。これを基に、「生徒指導計画（P：Plan）を策定し、実施（D：Do）し、点検・評価（C：Check）を行い、次年度の改善（A：Action）」へとつなげていくというサイクルを推進していくことになる。その際、学校長のリーダーシップのもと、① 生徒指導に関する明確なビジョンの提示、② モニタリングと確実な情報共有、③ 保護者の学校理解と教職員理解の促進、が求められる。とりわけ、生徒指導が効果を発揮するためには、家庭との連携が鍵となるため、学校から保護者へ、学校 HP や学級通信などを通じて積極的に情報発信していくことの重要性が指摘されている（p. 30～31）。

また、教職員や専門スタッフ等の多職種で組織される学校がチームとして実効的に機能するか否かは、「職場の組織風土（雰囲気）」、つまり「職場の人間関係の有り様」が成否を左右する。生徒指導の実践において困ったときに、同僚教職員やスタッフに気軽に相談でき、助言や助力を求めることができる「教職員同士が支え合い、学び合う同僚性」が築かれていることが不可欠の前提となる。加えて、関係機関等との連携において、専門性に関する相互理解と相互尊重、及び「顔の見える関係」の重要性が指摘されている。

今後、専門人材を学校に投入することにより教員は教科指導や教員ならではの生徒指導に注力するとともに、学校と地域の連携・協働を強化することにより学校を「社会に開かれた場」とすることが求められる。そうすることで、児童生徒が「教員に加えて、多様な価値観や経験を持った大人と接したり議論したりすることで、より厚みのある経験を積むことができ、本当の意味での『生きる力』を定着させることにつながる」（中央教育審議会答申『チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について』2015）と考えられる。

また、日本の学校は諸外国に比べ教員以外のスタッフの配置が少ないため、教員が児童生徒に対して総合的に関わるという利点がある反面、役割や業務を際限なく担うことになり、深刻な多忙化と疲弊を招いている。教員の仕事の明確化と多忙化の解消、さらにはメンタルヘルスの向上という観点からも、「チーム学校」がめざされていると捉えることができる。

(4) 生徒指導と教育相談が一体化した包括的な児童生徒支援をめざして

生徒指導と教育相談の関係性について、『提要（改訂版）』では、「教育相談は、生徒指導か

ら独立した教育活動ではなく、生徒指導の一環として位置付けられるものであり、その中心的役割を担うもの」(p.16)であるとし、そのことをふまえて、「生徒指導と教育相談を一体化させて、全教職員が一致して取組を進めることが必要」(p.80)であると明記された。

日本の「(広義の)生徒指導」は、アメリカの「学校カウンセリング (school counseling)」に源流をもち、戦後教育の民主化の流れのなかで、1949年に文部省(当時)が“guidance & counseling”を意味する言葉として使い始めたものである。つまり、「(広義の)生徒指導」は、狭義の生徒指導(guidance)、教育相談(counseling)、進路指導・進路相談(career guidance・career counseling)から構成される教育活動を指すものと言える。したがって、この三者、とりわけ、生徒指導と教育相談の重なりの中こそ、「包括的な児童生徒支援」が可能になると考えられる。

生徒指導は、行動面の変容を促す指導だけでなく、内面に働きかける相談的要素をもつものである。生徒指導の目的は、児童生徒が自己に内在するよさや可能性に自ら気づき、引き出し、伸ばすことを支える側面(個性化)と、公共性を備えた市民社会の形成者となることを支える側面(社会化)とを合わせもった教育活動である。教育相談、キャリア教育が主に個性化に軸足を置き、狭義の生徒指導が主に社会化に軸足を置いていると捉えることができる。

さらに、『提要(改訂版)』において、「縦割りの意識と分業的な体制が強すぎると、複合的・重層的な課題を抱えた児童生徒への適切な指導・援助を行うことが阻害されてしまう状況も生じかねません。児童生徒一人一人への最適な指導・援助が行えるように、それぞれの分野の垣根を越えた包括的な支援体制をつくることが求められます。」(p.89)と指摘されている。援助なき指導(「偏った生徒指導」)は児童生徒の自律性を損ないかねず、一方、指導なき援助(「偏った教育相談」)は児童生徒の社会性の獲得を阻みかねない。両者が相俟ってはじめて、「社会の中で自分らしく生きることができる存在へと、自発的・主体的に成長や発達する過程を支える」(p.12)(広義の)生徒指導の実現が可能になるのではないだろうか。

今後、生徒指導、教育相談、進路指導・進路相談から構成される広義の生徒指導を進めるにあたっては、児童生徒の生活全体を総合的に捉え、要素主義に陥らず、分野ごとの縦割りを排し、児童生徒の主体的・自発的な成長・発達を包括的に支援する(指導・援助・支え)視点に立つことが、一層強く求められていると言えるであろう。

おわりに

今回の改訂を機に、これからの生徒指導は、これまでの‘Guidance and Counseling’(指導と相談)から、‘Guidance, Counseling and Social Work’(指導・相談・社会的支援)となっていくように思われる。ソーシャルワークの社会正義、人権、多様性の尊重などの概念は、改訂によりめざされるこれからの生徒指導の方向性と重なり合うところが多い。今後、一人ひとりの児童生徒がウェルビーイングを高めるとともに、よりよい社会づくりをめざす姿勢を身につけるような生徒指導が進められることが望まれる。

生徒指導提要への期待 スクールカウンセラーの立場から

安達知郎

京都教育大学大学院連合教職実践研究科

スクールカウンセラーと比較したときの教師の専門性とは

現在、学校現場ではチーム学校の推進と共に、多職種連携が当然のものとなりつつある。生徒指導提要（文部科学省，2022）では、チーム支援の基盤としてアセスメントを挙げている（pp. 27-28）。また、生徒指導と教育相談に求められる三つの姿勢の中に、①教職員の価値観や信念から考えるのではなく、児童生徒理解（アセスメント）に基づいて考えること、②あらゆる場面に通用する指導や援助の方法は存在しないことを理解し、柔軟な働きかけを目指すことの二つを含めている（p. 80）。これらのことから、生徒指導提要（2022）が示す多職種連携とは、「それぞれの専門職が有する専門性を足し合わせる」という支援者中心の発想ではなく、「被支援者のアセスメント像に合わせて、それぞれの専門職ができることを担う」という被支援者中心の発想であると考えられる。また、専門職の専門性は、連携・協働するその他の専門職の専門性との間で相対的に決定されると考えられる。

それでは、スクールカウンセラー（以下、SC）と比較したときの教師の専門性とはどのようなのだろうか。カウンセリングの世界では、人の心のあり方を大まかに二つの機能でとらえることが多い。代表的なものとしては、快感原則と現実原則（Freud, 1911）、母性原理と父性原理（河合，1997）が挙げられる。快感原則、母性原理は「したい」、寄り添う・包み込む、受容・共感、育てるといった概念に、現実原則、父性原理は「ねばならない」、押し出す・切断する、指示・指導、教えるといった概念に近い。SCと教師の違い、教育相談と生活指導の違いは、これらの機能から説明することができる。たとえば、河合（2008）は主にカウンセラーは「育む」、教師は「教える」を担っている（p. 51）と、國分（1987）は教育相談は快楽原則、生活指導は現実原則の濃度の高い技法である（p. 136）と述べている。両者の違いは役割の違いではなく、機能の違いである（國分，1987）。カウンセラーも教師も、どちらの機能も担うがその濃度が違う。つまり、両者の機能、専門性は相対的に異なる。これらのことから、SCと比較したときの教師の専門性のひとつは、押し出す・切断する、指示・指導、言い換えれば、「厳しさ」、「毅然とした生徒指導」であると考えられる。教師がそのような機能を積極的に担ってくれれば、SCは寄り添う・包み込む、受容・共感という機能に徹することができ、自らの専門性をより発揮しやすくなる。その結果、多職種連携が促進される。

「厳しさ」はどこに位置づけられるのか

上記したように、スクールカウンセラーから見た教師の専門性のひとつは、「厳しさ」であ

る。しかし、筆者が見た限り、生徒指導提要（文部科学省，2022）には「厳しさ」や「毅然とした生徒指導」に積極的に言及した箇所がほとんどない。「厳しさ」に言及していたとしても、それは否定的な意味で用いられていることが多い（例えば、少年非行に関する部分における「愛情の欲求不満を募らせた児童生徒に対して、厳しく罰するだけでは、かえって問題行動を繰り返す悪循環に陥らせてしまいます」（p. 160））。生徒指導提要（文部科学省，2022）ではむしろ、生徒指導の実践上の視点として、自己存在感の感受、共感的な人間関係の育成、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成の四つが挙げられている（pp. 14-15）。総じて、「厳しさ」に代わり、「自主性」、「主体性」、「対話」、言い換えれば、「上下関係ではない自立した関係の中で協働的に物事を考え、実行すること」が重視されている。このような傾向は生徒指導に限ったことではなく、学校教育全般に広がっている。例えば、学習指導では教師が一方的に子どもに知識を教え込むのではなく、「主体的・対話的で深い学び」が重視されている（中央教育審議会，2016）。さらに言えば、このような傾向は社会全般に広がっている。パターンリズムへの批判、ハラスメント防止、マイノリティの権利拡充、対話の重視といった社会的動向もこのような傾向の一端であると考えられる。

寄り添う・包み込む、受容・共感を重んじるカウンセラーである筆者は、このような傾向に賛成である。しかしその一方で、上記したように、寄り添う・包み込む、受容・共感と「厳しさ」（押し出す・切断する、指示・指導）は教育や支援の両輪であり、社会の中から「厳しさ」が完全に失われてしまうことには疑問を覚えている。体罰のような「極端な厳しさ」は是正されるべきであるが、「適切な厳しさ」は学校教育、そして社会の中に必要であると考えている。筆者は、（カウンセラーと比較したときの）教師の専門性のひとつである「厳しさ」を教師が安心して発揮できるような理論的、実践的指針を提示してくれることを、つまり、「生徒指導において、『厳しさ』は必要なのか」、「もし必要だとすれば、その『適切さ』の基準とはどのようなものなのか」という問いにひとつの回答を示してくれることを、生徒指導提要（文部科学省，2022）に期待している。そこで示された指針、回答は学校現場だけではなく、社会全体の中に「適切な厳しさ」を位置付けるためのヒントにもなるだろう。

文献

中央教育審議会 2016 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について(答申)

Freud, S. 1911 Formulations on the Two Principles of Mental Functioning. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, 12, 213-226.

河合隼雄 1997 母性社会日本の病理 講談社

河合隼雄 2008 日本文化とカウンセラー制度 In 村山正治・滝口俊子編 河合隼雄のスクールカウンセリング講演録 創元社 pp. 43-74.

國分康孝 1987 学校カウンセリングの基本問題 誠信書房

文部科学省 2022 生徒指導提要

生徒指導提要改訂 ～中学校現場の生徒指導の実態について～

上村 亮子

教科教育開発高度化系 健康・生活デザインプログラム 院生

1. はじめに

12年ぶりに改訂された今回の生徒指導提要は、いじめの重大事態や児童生徒の自殺者数の増加傾向、不登校生徒の多様化など、子供たちの状況が大きく変化してきていることから、今日的な課題に対応する内容となっている。そのまえがきには『生徒指導は、一人一人が抱える個別の困難や課題に向き合い、「個性の発見とよさや可能性の伸長、社会的資質・能力の発達」に資する重要な役割を有しています』とあり、生徒指導が目指すべき理想が掲げられており、これまでの課題対応型の生徒指導だけではなく、児童生徒の発達を支えるような側面が強調されることとなった。今回の実践報告フォーラムのパネルディスカッションでは、中学校現場での生徒指導の現状と課題について報告することで問題提起を行い、学校現場を変革する手立てについて多くの参加者と意見を交流し、よりよい方向性を探りたいと考えた。

2. 生徒指導提要改訂に対する学校現場での受け止め

学校現場では、生徒指導提要改訂の内容について管理職や生徒指導主事などから教職員に伝達され、共有されることが期待されている。しかし、多くの教員が生徒指導提要の改訂について「よくわかっていない」現状がある。この要因として考えられるのが、まずは学校現場の多忙化であると考えられる。ここ数年、学校現場では欠員を補充する臨時講師が見つからない事態が深刻化してきており、人員不足により各教員の仕事量が増えることで、教員に余裕がなくなり、新しいことを学ぶ時間がほとんど保証されていない。また、教科指導や学習評価に直結する学習指導要領改訂の場合と違い、生徒指導の場合はこれまでの経験で対応できると考えて、後回しにされがちなことともこのような現状を生み出すことに繋がっていると思われる。

3. 『生徒指導』を困難にしている要因

学校現場においては、毎日生徒指導を行っているが、どのように指導をするべきなのか、悩む教員も多い。では、なぜ今『生徒指導』が困難になってきているのか、考えてみたい。まず、若年層教員が急速に増加しており、生徒指導の経験が少ないため、どのように対応したらよいかわからないというケースである。中堅教員が極端に少ない年齢構成であるため、若年層教員のフォロー体制が不十分で、先輩教員から生徒指導のスキルが伝達されにくくなっているのではないと思われる。また経験を積んだベテラン教員の場合、これまでの経験を頼りに生徒指導を行うが、生徒や保護者とトラブルが発生するケースもあり、これまでと同じやり方では対応しきれないことも起きている。生徒指導に関しては、教科指導に比べて、これまでの

経験に基いて判断し、実践することが多く、アップデートされにくいという特徴がある。これまで行われてきた生徒指導は、その教員個人の人間性や過去の経験に頼る部分が多い。学校現場においては、「生徒指導＝問題行動に厳しく対処」という考え方が根強く、厳しい指導を行うことで生徒の問題行動を抑止しようとするやり方から抜け出せない教員も存在している。このような高圧的な指導は生徒自らが考えて問題に対処するという自己指導能力の育成にはつながらず、教師・生徒間の信頼関係の構築にもつながらない。

また、生徒の変化にもその要因が考えられる。学校現場では、さまざまなタイプの不適応を示す生徒が見られるようになってきている。学習や人間関係、家庭に課題を抱える生徒やLGBTQなど自己のアイデンティティの不安定さに起因すると思われる不登校や反社会的行動など、背景が多様な不適応生徒が存在している。さらに、学校外の支援センターや放課後登校など対応の仕方も多様化してきており、個々の生徒に応じてコーディネートする力が教員に求められる。

4. 学校現場における『生徒指導』のイメージ

パネルディスカッションの提案では、学校現場で行っている生徒指導対応について事例として取り上げた。事例①は、欠席が続いているが、放課後であれば登校できるとのことで、週に1～2回程度の放課後登校を行うようになった生徒、事例②はクラスに馴染めず教室に入ることができないため、空き時間の教師が声をかけて、話をしながら関係づくりを続けている生徒、事例③は、下校時刻になっても家に帰らない生徒達。生徒達にはそれぞれ家に帰りたくない理由があり、教員は遅くまでそのような生徒たちの話に耳を傾ける。どの事例の生徒も、広い意味でとらえると学校生活に不適応を起こしていると考えることができる。これらの事例のように個別の対応が必要な生徒は増加してきているが、教員は、どの生徒にも丁寧な対応を心掛けており、空き時間や放課後の時間、生徒と向き合い続ける中で生徒は徐々に変容していく。ここで、最も伝えなかったことは、学校現場では事例①～③のような生徒が同じクラスに在籍しているという現実である。担任だけに負担がかからないよう、組織的な対応を行う体制づくりが必須である。

5. 働き方改革と生徒指導

最後に、生徒一人一人に最適な支援を行うべきであるとする「丁寧な生徒指導」と「働き方改革」との両立は実現できるのかという問題を提起したい。今回の生徒指導提要においては、「チーム学校」として校内外の関係機関と連携することでより生徒指導の機能を高め、専門家の力を借りることで教員の負担を軽減し、働き方改革につなげるという側面がある。学校現場では、関係機関との連携について、「いつでも専門家に相談できるわけではない」や「会議や打ち合わせ、その調整のために余計に時間を取られるのではないか」といった意見が聞かれる。「丁寧な生徒指導」と「働き方改革」、そのどちらもが大切であるが故、多くの教員が苦悩している現状を多くの立場の人々と共有し、解決に向けてできることを今後も模索していきたい。

生徒指導提要改訂 ～府立高校の現場の現状について～

畠山 晶利

京都教育大学 連合教職実践研究科 中核教員・リーダー教員養成コース

1 はじめに

生徒指導提要が令和4年12月に改定され、文部科学省のホームページに公開された。筆者自身は、改訂のタイミングで生徒指導部長の役職を担っており、文部科学省のオンライン研修や京都府教育委員会の研修などで、改訂に関わるポイントなどについて学ぶ機会を得ることができた。しかし、現場の教員は一斉研修などが義務付けられることなく、その内容について学ぶ機会が与えられたわけではなく、各校で管理職や研修を受けた役職の教員がその他の教員へ伝達研修を積極的に行い、内容の周知を促しているに過ぎない。勤務校でも、生徒指導部長として研修会や職員会議などで改定前から生徒指導提要が改訂されることを周知し、管理職からも改訂についての言及されてきた。それらを踏まえ、教職員が生徒指導提要の改訂に対し、どのような認識でいるのかを調査し、改訂に関わる現場の状況をまとめる。

2 本校教職員の認識

調査は筆者の勤務校である府立A高校で行った。Microsoft Formsにより、記名式の選択式アンケート調査を実施し、有効回答数は40であった。生徒指導提要の改訂を知っている教員は98%と大多数を占めているが、見ていない教員は46%とおおよそ半数となった(図1)。

見ていない教員の65%が時間と機会がなかったと回答している(図2)。必要性を感じなかったと回答した教員は10%であったことを踏まえると、多くの教員が必要であるとは感じているが、知るきっかけがないことや改めて自分自身で見る時間を持つことができないことが、周知に至っていないと考えられる。



図 1

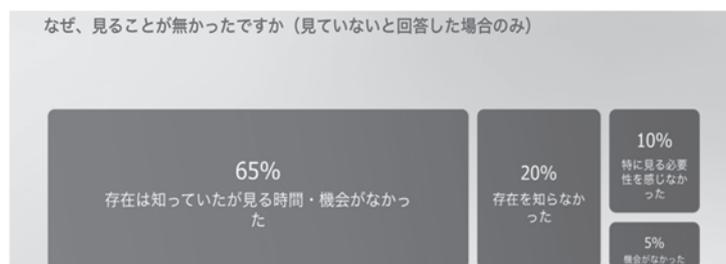


図 2

また、参考にした項目では、「チーム学校」や「多様な生徒への対応」に関わる生徒指導が多く、組織的な対応を必要としていることや多様な生徒を日々相手する中での“困り”を教員が感じていることが伺える結果となった。また、個別課題に関する生徒指導ではいじめやインターネットに関わる問題、性に関わる問題が回答数と

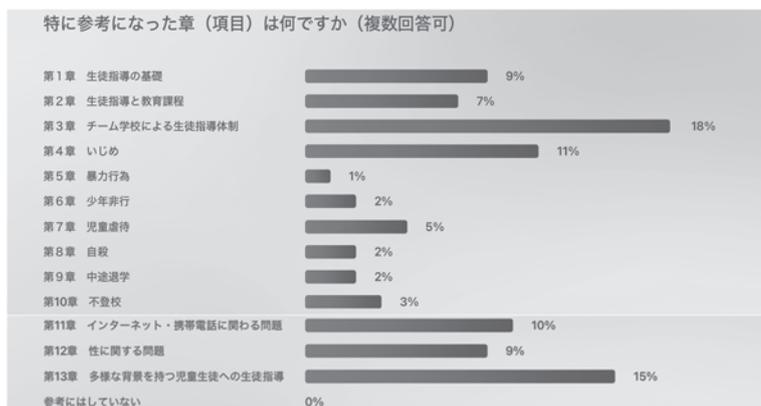


図 3

しては多く、回答から教員の生徒指導に関わる問題意識が見える形となった(図3)。これらの結果は全ての校種や学校に当てはまるものではないが、学校の現状や生徒の実情を教員の意識から捉えることができた。

3 改訂を受けての本校の対応

生徒指導提要の改訂を踏まえ、現場では変化を求められたこともあった。なかでも、校則の変更に関わる記述と学校ホームページへの公開は、教育委員会からの指示もあり、早急に対応しなければならない内容であった。幸い本校では校則に関わり、他校の事例から生徒会とともに校則の見直しを進めていたため、大きな影響を受けることなく進めることができた。しかし、ホームページへの公開についてはどのようなものを載せるのか、といった不透明な部分も多く対応に苦慮する場面があった。最終的に、生徒指導提要に記述されている通り、学校評議委員会で意見集約を行い、校則の見直しとホームページ公表に至った。また、いじめの件では、若手担任に対し、生徒指導提要をもとに対応するよう指示をすることで、いじめの定義をしっかりと認識させた上で、アンケート調査や聞き取りを行い、対応することができたと感じている。

4 まとめ

今回の勤務校でのアンケートをもとに見えてきたものは、①教員の「見る」時間の無さ、②教員の「知る」きっかけの無さ、が浮き彫りとなった。自由記述欄に出てきた意見の中に、「パンフレットのような見やすいもの」や「研修会を開いてほしい」という要望、校種や学校の実情による差を読み解くのが難しいため、簡略化した(高校版など)ものがあれば良いというものがあつた。自ら学び続けることは重要ではあるが、学ぶための「時間」「機会」「環境」「媒体」などを拡充させることにより、生徒指導提要がより周知されるため、一部の教員(管理職や生徒指導担当教員)のみの生徒指導提要ではなく、現場全体で有効的に活用されることにつながると考える。生徒指導提要の読み解きは人により異なるため、統一した見解・指導を行うためにも、有効活用の方法を模索し続けることが重要だろう。

院生の活動

令和5年度 院生・教員連絡協議会活動報告 -今年度の活動報告及び次年度への展望-

川崎 智史

令和5年度院生・教員連絡協議会 院生代表

院生・教員連絡協議会について

平成24年度に発足された院生・教員連絡協議会（以下、本協議会）は、京都教育大学大学院連合教職実践研究科（2022年度から連合教職実践研究科学校臨床力高度化系）のカリキュラム改善や学習環境の向上を目的とした院生と教員による組織である。本協議会の特長は、研究科の教員だけでなく、院生も一員となって活動や議論に参加する点にあり、互いの立場から素直で建設的な議論をすることができることにある。今年度の本協議会のメンバーは、研究科の新カリキュラムの完全実施に伴い、初任期教員養成コース、中核教員・リーダー教員養成コースのそれぞれから選出された6名の院生委員と3名の教員委員により構成された。

今年度の活動

（1）カリキュラム・学習環境の向上を目指して

今年度から、研究科の再編を受け、全学年にて新カリキュラムへと完全移行した。これまでのカリキュラムを受け継ぎつつも、大きく変更された点もあり、まだまだ教員も院生も手探りな状況であるといえる。そのような状況下で、学年ごとに授業アンケートに代わる匿名性のアンケートを実施し、講義や院生生活等における課題点を抽出し、院生協議会にて深く議論を行った。このように院生が抱えている何らかの課題や疑問点について教授と院生、様々な視点を交えて議論を深めることが非常に重要なことであると考えられる。

様々な論点が挙げられたが、とりわけ、使用可能な備品や授業内容の感じ方の違い、SPSSの導入などを重点的に議論した。順を追って、より詳細に見てみると、大学院には様々な備品が各所に配置されている。しかしながら、その導入時期や導入目的は様々であり、それらの全体像を把握できていないといった課題が存在していた。それを解決するために、まず、備品一覧を作成し、数を把握した。それをもとに、いつでも簡単に使用できる状態へと整備した。

また、授業に関して、計画されたカリキュラムと実施されたカリキュラムに相違が生じていたり、教授と院生の間で受け取り方に違いが出ていたりする状況であった。お互いに立場が異なるため、感じ方や考え方が異なっていることはある種、必然的であると考えられる。そこで、その差を埋めるためにお互いの意見を表明したうえで、講義がより良いものになるよう、話し合いを進めた。

(2) 院生・教員交流集会の開催

院生・教員交流集会は、本協議会の活動の一環として毎年開催されている行事である。近年は、新型コロナウイルス感染拡大の影響により、オンライン開催が行われていた。今年度より、感染症分類が変更となり、その規制がかなり緩和されたことにより、ほぼ全員参加の対面で実施することができた。

昨年度末、1年間の振り返りを行う中で、各学年、コースごとにある種のすみ分けが発生している状況であり、その背景としてお互いの名前はおろか、会話すらしたことがないという状況があった。同じ大学院生として同じ大学で学んでいるのにも関わらず、その関わりの範疇が非常に限定的であることはお世辞にも良い状態とは言えない。同質性の高い集団というのは特定の議論を深めるには有益であると考えられるが、思考の形式が似通ったり、同質性の高い意見ばかりであったりと考えを広げるには時に阻害要因となりうる場合が非常に高いのである。

そのような点を踏まえ、今年度は縦と横すべてのつながりが持てるようにしたいと考えていた。そのようなこともあり、年度当初の5月末に対面で院生ほぼ全員参加で交流集会を実施した。こちらの内容としてはまずは自己紹介から始め、多少の雑談を踏まえ、小さなテーマに関して話し合うといった形式を取った。このようなことから、院生自習室や講義などで異なる学年やコースの者と出会った際、昨年度と比してより深くかかわることができたのではないかと考える。

総括と次年度への展望

今年度の本協議会の成果は、昨年度までの感染症による制限を撤廃された新たな形を模索し、ある程度実施できたことにあると考えられる。それに加え、新カリキュラムへと完全移行した中で協議会の位置づけを明確にできたことも成果であると考えられる。そのような中で、実際は計画していたが実施できなかったことや、新たな形式により実施したことによる課題点も山積していることが考えられる。今年度の反省を踏まえ、来年度以降もカリキュラム改善や学習環境の向上を目指して、本協議会の活動を活発化させ、より良い研究科づくりを目指していきたい。

最後に、今年度活動するにあたり、研究科の先生方ならびに、院生の皆さまには、活動にご理解、ご協力を頂いた。この場を借りて深く感謝申し上げたい。

韓日小学校の教職環境と教師の認識比較

KANG MIRIM

教員研修留学生

1. 研究の背景と目的

韓国の小学校教師の身分で日本の教育現場の話を直接聞くことができる良い機会の中で、互いに異なる社会の姿を反映した教師や、その教師の姿に反映された社会について考える時間を持つことができた。日本の教育現場の姿と教師の姿に接し、一方ではこれに完全に属していない立場から一步下がって見える姿から、日本の教育現場そのものはもちろん、両国の教育現場の違いについて気になる点が積もっていった。地理的に近い国であり、歴史的に同じ文化圏にその根を置いており、似たような教育制度を施行している両国の学制や教室の姿は遠くから見ると似ていながらも、直接来て見て感じた現場の姿から異なる部分を一つずつ発見することができた。

このような違いは多くの場合、教育界のシステム、行政機関の構造、学校内の大小の構造の違いのような外部的な部分に因り、その原因はすぐに知ることはできなくても、違いそのものは可視的に比較できる。しかし、その違いが構成員の考えと行動に関連した場合、何か違うということを感じながらも、その違いについて正確に話しにくい部分があった。したがって、このような教師の考えと行動から感じられる違い、その違いの姿を一皮剥き取る必要性を感じ、本研究の主題とした。

この非可視的な違いは結局、個人の意識と認識から始まるという前提で、このような意識と認識は近くでは職業的環境の影響を受け、さらに社会文化的環境の影響を受けたと推測できる。Erich Fromm はすべての人々はそれぞれ異なる独特の性格を持っているが、同様に各集団または各国民ごとに特性のある性格を持っているといい、これを「社会的性格」と呼んだ。このような社会的性格は長年にわたり体制の中に形成されてきており、これらの性格は一人一人の意識形成に影響を与えることになるという。教職もやはり各自の社会の「社会的性格」を反映し、社会的性格内で独特な特性を示す。各自の意識と認識が環境による影響の結果として現れると同時に、このような教師の意識と認識が再び教育環境に影響を与えたりする循環的な形態で教育現場に作用するものと見られる。したがって、両国の教師が教職に対して持つ意識と認識がどのようなものかを調べることで、それ自体を明確にし、さらにこれに影響を与え、これによって影響を受ける教職と教育環境について発展した視野を持つことができると思う。

2. 研究方法

教職に対する認識を研究できる多様な方法の中で本研究では統計的な結果では観察できない

実在的で具体的な教師個人の話を通じて研究を進めようとした。研究の焦点が個人の認識という数値化できない領域にあるだけに、該当内容を最もよく探求できるよう一人一人の話を通じて見える特徴的な部分に集中した。

1) 調査対象

調査の対象は教職経歴(教師歴)10年内外の小学校教師を各国で3人ずつと定めた。韓国を基準にして5年程度の経歴を積むと研修を通じて「1級正教師」資格証を取得でき(教育大学卒業と同時に「2級正教師」資格証を取得する)、その後は低経歴教師の段階を過ぎたと取り扱い、部長(主任)のような重要な業務を任されることが可能になるということと、ソウル市を基準として1学校5年勤務で学校を移動することになって、10年内外の経歴だと2つ以上の学校環境が経験されるという点などを考慮し、10年内外の経歴がある教師に対して調査を計画した。最後に韓国と日本ともに小学校教師の男女性比が女性の方が多いいことを考慮し、女性と男性教師の比率を2:1として調査対象を選定した。

調査対象6人全員は研究者が任意に設定した仮名を活用して表記し、具体的な調査対象の人的特性は次の<表1>である。

<表1> 調査対象の情報

	KA教師	KB教師	KC教師	JA教師	JB教師	JC教師
国籍	韓国	韓国	韓国	日本	日本	日本
性別	女	女	男	女	男	女
年齢	34	30	37	30	37	31
教師歴	12年目	9年目	12年目	9年目	12年	9年

2) 調査内容

I. 教職という仕事	II. 教職に対する個人的経験
1. 教師の仕事は何だと思えますか？	1. 教職を職業に選んだ理由は何ですか？
2. 教師として働きながら遂行してはいるが、教師の仕事ではないと感じることは何がありますか？ また、その理由は何ですか？	2. 教師として働きながら嬉しかったり良かった記憶はどんなものがありますか？
3. 教師になる前（学生時代、大学決定前、大学入学後など）教職についての印象や考えはどうでしたか？	3. 教師として働きながら大変だったり辛かった記憶はどんなものがありますか？
4. 教師になってから教職に対する考えや心構えが変わった部分がありますか？ その理由は何ですか？	4. これまでの教職生活からみて、教職を続けられるようにする要因と、辞めたいと思わせる要因にはそれぞれ何がありますか？ また、その理由は何ですか？
5. 教師という職業の長所は何だと思えますか？ その理由は何ですか？	5. 今後の教職生活について期待される部分と心配な部分はそれぞれどんなものがありますか？ また、その理由は何ですか？
6. 教師という職業の短所は何だと思えますか？ その理由は何ですか？	6. <児童生徒、同僚教師、学校管理職、保護者>を貴方の教職生活に及ぼす影響が大きい順に並べ、その理由を教えてください。
	7. これまでやってきた教師の仕事以外に考えている今後の活動はありますか？（昇進、進学、転職など）そのように計画している理由は何ですか？

3. 教職環境の比較

1) 教師の仕事とは？

「教師の仕事は何だと思いますか?」という質問に対して両国の調査対象の回答の量は一目でも分かるぐらいの差があった。韓国の調査対象たちは教師の仕事に対して比較的確固たる結果論的目的性を持っていたため、その回答も簡潔になったものと見られる。

KA: 学生たちの学習および生活 (人格)指導

KB: 現代市民社会によく適応して 暮らせる市民養成

KC: 教育課程に合わせて子供たちを教育し、社会で要求する人間像を作り出すこと

JA: 子どもたちが社会に出たときに自分らしさを大切にしながら自ら考え、選択し、生きていくための力を育てること。そのために指導・支援しながら、経験の場を提供すること。

JB: 各自の専門性のある教養を指導し、児童生徒の将来の可能性を広げ、選択肢を増やしてあげること。その選択肢の中から自分で意思決定し、正しい判断ができる児童生徒を育成すること。

JC: 子どもたちが自主、自律をするサポートをすること。子どもたちに身近な大人として、様々な姿を見せること。

また、韓国の調査対象は「作り出す」、「養成」という単語を使用し、日本の調査対象は「支援する」、「育成」という単語を使用した。それぞれ異なる人の回答であるが、このような単語の選択においても、前に分析を裏付ける傾向性が確認できるのである。「養成」と「育成」は類義語関係に置かれた似た意味を持つ単語であり、ある部分では混用して使うこともあるが、これを混用しない例文を見ればその使い方に若干の違いがある。例えば、教育大学を「教員養成機関」と言うが、「教員育成機関」と言わないように、「養成」という単語は目的性を内包している。ある目的のために教育して育てるという感じが強い単語なのだ。一方、「育成」は目標がないわけではないが、もう少しその中に資質や過程に集中する感じが大きい。そのため、韓国の調査対象の回答では「養成」と共に「作り出す」という表現があり、日本の調査対象の回答では「育成」と共に「支援する」という表現が使われたのではないかと推測できる。

2) 教師の仕事の領域

「教師として働きながら遂行してはいるが、教師の仕事ではないと感じること」について韓国の調査対象は共通して「行政業務」について語った。反面、日本の調査対象たちは概して学校外で起きる葛藤や問題を学校に転嫁させることに対して教師の業務ではないと感じているようだった。

(前略) 地方行政機関に移管可能な行政業務。保育教室、放課後学校、学校内暴力の事後処理関連業務 (KA)

放課後学校関連講師管理および会計は学校は場所だけを貸すことに過ぎず、管理および運営は地方自治体で一任しなければならない。学校暴力や学校外で起きる紛争の調停も、学校や教師の仕事ではなく、警察で専従しなければならない。(KB)

学校内の行政処理業務や学生以外の業務部署別の人材および苦情管理のような業務。(中略) 教務分長として割り当てられ、教師が公務職、奉仕者、講師など人材を管理し責任を負っている。(KC)

家庭での役割が少しずつ学校や教師に移行していると感じます。(中略) 家庭内ルールの徹底が必要不可欠。にも関わらず、なにか揉め事が起これば学校に保護者が電話をかけてくることも度々。(後略) (JA)

学校外でのトラブル等の指導。家庭の責任が大きいものでも、学校が責任をとらなければならない。(JB)

どの仕事も子どもに関わることは、大切な教師の仕事だと思って、するようにしています。ただ、仕事が多く、(中略) 人手を増やしてもらえたら、(中略) たとえば、放課後のトイレ清掃。(中略) であれば週に一度程度でもよいので、業者の方にしていただくのが望ましいのではないかと考えています。(JC)

「行政業務 (日本の表現では学校運営に関する業務)」と「家庭の役割」は、両方とも教師の仕事ではないと感じる部分が存在する。二つとも両国の学校教育活動範囲が広く、教師の業務内容が曖昧で教師の業務であるかのように編入されたものと見られるためだ。韓国の教師は「行政業務 (学校運営に関する業務)」は教師の真の業務ではなく、やむを得ず行っており、他の担当者がしなければならない業務だと考えている。教師は教育をする人、授業をする人という認識がその基底に敷かれているのだ。最近深刻な問題となっている家庭、保護者とのトラブルは教師が持つ権限や権利に対する侵害で起きる事態に近いならば、「行政業務」は業務の領域から除外されなければならない、教師の「仕事」ではないという認識がより大きいのではないかという推測だ。

日本の教師は韓国の教師に比べて業務的な部分でもう少し広く認識する傾向が見られる。これが受容的な態度の結果なのか受動的な態度の結果なのかは確かではないが、実際日本の教師の話聞いてみると、教師の授業外業務に対して韓国の教師ほど大きな反発心は感じられなかった。全般的に仕事の量が多くて多忙だという話は引き続き出てきて、働き方改革を実践しているが、韓国の教師の時点では変えたり無くしたりしても良い部分は残したまま勤務時間だけを短縮しようとしたため、むしろ違う意味での多忙感に苦しんでいるように見える。ただし、これを内部者の立場で把握することは難しく、このような学校運営と関連した業務やその他些細で意味のない苦勞を呼び起こす業務に対しては「学校」という空間でなされる教師の業務と受け入れ、代わりに学校外空間で起きる問題に対して責任を負うことは教師の業務ではないと認識するのではないかという。韓国もごく最近まで教師の個人の携帯電話番号を保護者が知っているのが当然で、週末や夜の時間にも個人の連絡先で保護者の連絡が来ることを教師なら仕方ないことだと思って続けてきたことから見ると、両国の教職がある部分では教師の仕事ではないかもしれない業務を当然のこととして順応して過ごしてきたのではないか。

3) 教師になる前と後

教師になる前に教職に対する印象について、韓国では「仕事の量が比較的少ない」印象だったという答えに対し、日本では「大変そうだけど」と言及した部分である。両国に暗に広がっ

ている教師のイメージがこれに近いのではないかと思う。実際、韓国の教師は5時以前が正式退勤時間の場合がほとんどで、一般的な職場に比べて「早く退勤する」という点が大きく強調されており、夏、冬休みも実態とは関係なく「休みには出勤しない」という点だけがみられ、教師という職業の時間的余裕が良い方でも悪い方でも注目されている。加えて、このような時間的余裕(があるように見える状況)は労働時間と生産性が正比例すると見てきた伝統的労働観により教師の仕事量が少なく、大したことないと認識させ、このような認識が教職入門前の調査対象の認識に現れたことが分かる。

教職を選択した理由の場合、両国の調査対象はいずれも内在的動機よりは外在的動機による選択がより目立った。「やりがいを感じられる価値のある仕事」をしたいからだとか「小学校の時に担任の先生に憧れたから」だという内在的動機を教職選択の理由として挙げたりもしたが、一方では「安定的」だとか「周辺の推薦」、「両親の影響」、「教員免許を取得して」というような外在的動機を理由に挙げたりもした。教職選択の理由は、国家間の違いが見えるよりは、個人の価値と認識により影響を受けるものと見られる。ただし、韓国と日本で異なっている部分は韓国の調査対象は「周辺の推薦」に言及したことから見ると、彼らが大学を決める進路選択の時期に韓国で教職の選好度が高かったことが推測できる。

実際に教師になった後、教職に対する考え方が変わった部分があるかという質問には、両国とも教職に対する印象がネガティブに変化したことが確認できた。教職という特殊な立場がより大きく作用したと見られる部分がある。両国とも小学校から中等学校に至る9年が義務教育期間であるため、誰でも教師という職業を何年にもわたって毎日観察してきた。このため、自分が見たことだけを根拠にして、教師という職業についてよく知っているという錯覚に陥りやすいのだ。そのため、一般的な他の職業に比べて教師になる前となった後の差が激しくならざるをえない。これは調査対象の回答でも確認できるが、「イメージと実際の勤務環境のギャップが非常に大きい職業だ」、「生徒時代や外部で分からないことが非常に多すぎる」という回答がそれだ。

韓国の調査対象は教師になってから教職に対する考えが変わった部分に対して教師の処遇に関する話を共通的に話す。ここで話す社会的認識や経済的処遇は、彼らが教師になることを決心した頃には一定水準以上であり、そのために彼らは教師になるために相当な努力を傾けたが本人の努力如何とは関係なく外部的な環境の変化によって教師の社会的地位や経済的処遇が相対的に低くなったことに対する吐露と見られる。彼らが教職を進路に決めた頃の教育大学校入学の場合、調査対象の母校であるソウル教育大学校を基準に韓国の「大学修学能力試験(大学受験試験)」の成績が全国で上位1~2%程度の成績を得てこそ合格が可能だった。そのために調査対象は回答で「教師になるためにかけた努力に比べて社会的な処遇や認識、給与などあまりにも劣悪」という回答もある。このような認識は以後、教職の短所に対する質問で他の調査対象が「インプットに比べて処遇が良いとは思えない」と答えからも確認できる。

日本の調査対象は、概ね教師になった後、予想より多様な分野にわたって大量の業務を行っ

ているという回答をした。現在日本の教育現場の状況と関連付けて考えて見ると、最近日本の教職社会で提起されている過労働にともなう教職のブラック化問題は最近突然発生した問題ではなく、日本の教職社会に持続的に累積された葛藤の爆発と言える。教師になる前の教職に対する印象の回答で、すでに日本の教職は「大変そうだ」という認識があったが、これを推察していた人々でさえ実際の教師になって「全てを納得のいくようにこなそうとすると、自分の時間がもてなくなる」と回答することから、彼らが教職を非常に多忙な業務と認識していることが分かる。

4) 教職の+と- (プラスとマイナス)

<表 2> 教職の+と-

	韓国 (+)	韓国 (-)	日本 (+)	日本 (-)
(+)長所 (-)短所	- 時間的余裕(早い退勤、休み) - 個人的なワークスペース - 子供たちに肯定的な影響 - 主導的、独立的な教育課程運営	- 多様な教育関係主体の要求 - 権限より責任が大きい - 社会的認識の低下 - 経済的処遇の悪さ	- 子供たちと楽しい毎日 - 安定した給料 - 子供の成長を見守ることができる - 一定の人間関係の中で業務	- 一定の人に仕事の偏重 - 人材不足 - 時間外の業務 - 時間外手当なし - 仕事のゴールがない
(+)良かった記憶 (-)大変だった記憶	- 子供たちとの絆 - 子供たちの成長 - 学生からのいいフィードバック - 教育活動の労苦認定 - 教育的成就	- 教師の権限で指導しにくい生徒 - 保護者のクレーム(本人の子供だけを考える、夜遅く連絡、とんでもない要求、教師の意図も考慮なし) - 学校の不当な業務配分 - 管理者、先輩の強圧的指示 - 共感されにくい教師の苦情 - 学生の発展がみられない	- 子供たちの笑顔や言葉 - 子供たちの成長 - 弟子が先生になって帰ってくる - 子供たちとの感情交流 - 卒業生の訪問	- 特に思い浮かばない - 学校に夜中まで残ることが連日続く - 成績処理 - 学生のだけか - 学校行きたくないと言われたこと
(+)続 要因 (-)辞 要因	- 安定感 - やりがい、自己効能感 - 余裕のある個人時間(休み、早い退勤) - 教育構成員の応援と認定	- 教権墜落 - 保護者の無理な要求 - 教育当局の無理な政策施行 - 教員を保護しない学校と教育庁 - 教育活動に対する無条件の反発	- 話ができる同僚教員 - 個人の人間力とチームの集団力 - 成果を正しく評価し、成長の機会を与える上司と職場 - 有用感	- 自責の念 - やりがいを感じない - 仕事の偏り - 信頼されていない、または必要とされない感じ
(+)期待 (-)心配	- 教師の生活指導権限拡大 - 自分の授業及び業務能力の向上 - 少子化に関する教職環境の変化	- 教権墜落 - 過度の業務付与 - ジンサン保護者(モンスターペアレント) - 社会的認識の低下によるクレームと教育活動半径の縮小	- 専科時間の増加 - 昇給や仕事の軽減 - 業務の地域化、業者委託 - 端末の利用で成績処理が楽に - 働き方改革の進行	- 学校の仕事が増える一方の状況 - 先生の威厳がなく、保護者・子どもの対応を求められる風潮加速 - 負の連鎖(休職者の仕事を残った教員で割り振らなければならないなど) - 変化についていけるか

4-1) 教職の長所と短所

教職の長所だと感じる部分について、韓国の調査対象は共通して教職の外的な条件について聞いた。例えば、一般的な他の仕事に比べて退勤時間が早く、休みがあって自分だけの時間を持つことと、教室という個人的な業務空間で業務ができるという点などだった。子供たちに肯定的な影響を及ぼしかねない部分を長所として挙げたりもしたが、一方ではこれもまた教室内で主導的かつ独立的に教育課程を運営できるという部分と共に述べていたという点で、韓国の調査対象たちが時間と空間、そして業務の運用過程で個人性と独立性を非常に重要に考えていることが確認できた。

一方、日本の調査対象は、安定的な給料のような公務員としての安定性をメリットとして挙げる回答ももちろんあったが、子供との楽しい毎日を送ることができるとか、子供の成長を間近で見守ることができるという点のような比較的生徒に関係した心理的、内在的要素を教職の

メリットとして話す傾向が大きかった。

教職の短所について、韓国の調査対象の回答では、いずれも共通して「社会的」というキーワードが登場する。学校という空間が単に教師と生徒だけの利害関係だけで成り立つことができる空間ではないという点で学校、教師に対する「社会的」役割や「社会的」認識の変化は直接的に教師に影響を及ぼしていると見られる。韓国の場合、以前から教育に関する社会的関心が高く、このような関心は自然にこれに責任を負う学校機関に対する関心につながったため、学校とそこに所属する教師は社会的認識の影響をより一層大きく感じているのだ。

日本の調査対象は、教職のデメリットについて、仕事の偏り、過重、人手不足などを挙げている。「勤務時間外」というキーワードが登場し、時間外勤務自体、そしてこれに対する適切な補償がないことも教職の短所と考えていることを見ることができる。

全体的な傾向性を見ると、韓国の調査対象たちは概して外在的な条件を教職の長所として挙げており、短所もやはり外部と関連する傾向がある反面、日本の調査対象たちは教職の長所をより個人的で関係志向的な面で探しながらも短所に対しては外在的な条件を挙げていると分析できる。

両国の調査対象共に「教師」という本質的特性が違うわけではないため、似たような教職の長所と短所で似て見えるキーワードが登場することもあるが、その登場方式はやはり各国の教師に対する認識がにじみ出ている。例えば、両国の調査対象が述べた教職の長所のうち、生徒に関する言及で韓国の調査対象は「子供たちに肯定的な影響を及ぼす可能性がある」と話す反面、日本の調査対象は「子供の成長と変化を身近に見ることができる場所」と話している。これは先に分析した教師の仕事は何かという疑問に対する両国の認識ともかみ合っている部分が見える。韓国の調査対象たちは生徒に影響を及ぼす主体として自らを認識し、そのためこのような部分に対する侵犯に韓国の調査対象たちが敏感に反応することを以後の教職の短所に対する回答で確認できる。それに対し、日本の調査対象は教師としての自分を「見守る」立場にあることで、継続的に教師の仕事に対して自らを「支援する」立場で認識していることが確認できる。また、短所で共通して登場する経済的補償に対する部分でも、両国の調査対象の回答で異なる部分が見える。韓国の調査対象たちは教職の経済的処遇そのもの、すなわち給与のような基本的な経済的補償部分に対することを短所として指摘するが、日本の調査対象たちが短所として話す経済的補償部分の場合、仕事の偏りや時間外勤務などに対する補償のような追加的な労働に対する部分だった。実質的に両国教職の給与水準は国際調査結果を基準に韓国が若干高いことが分かったことを勘案すれば、この結果では両国の教職環境の違いが考えられる。

4-2) 教師として経験した良い記憶と辛い記憶

嬉しく、良い記憶について両国の調査対象は皆子供たちと関連した部分を回答した。子供たちとの交流と絆、子供たちの成長を教師として経験した良い記憶だと答えながらも、韓国の調査対象たちは教育活動の「認定」や教育的「成就」のように結果論的部分に対する言及が明確

に存在した。

それに対し、日本の調査対象の回答で特徴的だった部分は、教え子、卒業生が学校に「帰ってくる」部分に対する言及が存在したということだ。ただ卒業生として訪問する、一人の教師として帰ってくるなどの違いはあったが、教師として経験したうれしくて楽しかった記憶に、生徒と卒業後に再び会うことになる部分が大きく作用しているという点は、韓国の調査対象の回答では見られないはっきりした違いである。

大変で難しかった記憶に対する回答は、両国で全く違う様相を見せた。韓国の調査対象はこの部分に対して回答の量が多く、具体的だったが、大部分の回答が共通的な原因として収斂していた。学校や管理者による不当かつ、強圧的な業務指示に対する話と共に利己的な保護者による多様な嘆願、それによる圧迫と実際的な被害を受けた経験が主になり、これに対してまともな共感を受けられなかったことなども大変な経験として残っていると見られる。

日本の調査対象たちは大変だったり、難しかったりした記憶から全く違う回答を見ることができた。保護者、生徒問題で連日学校に夜遅くまで残らなければならなかったことや成績処理、あるいは指導していた生徒の負傷や否定的フィードバックなどを述べたが、日本の調査対象たちが記憶する教職遂行中に大変だった経験は教職環境やシステム的な部分に起因するよりは個人的要素がより大きく作用するものと見られる。そしてもっと印象的な部分は「特にこれといったエピソードが思い当たらない」との回答や他の回答の量が比較的少ないことに見られる日本の教師の大変さに対する閾値の高さである。個人の特性によるものとも言えるが、このような回答が登場するということが自体はかなり特徴的に見える。

4-3) 教職を続けられる要因、辞めたくなる要因

教職を続けられるようにしてくれる要素として韓国と日本の調査対象全員が話したのは、この職業を通じて個人が得る自己効力感、有用感に関する部分だった。違いとしては、韓国の調査対象は職業的安定感や前述した教職の長所-時間的余裕-が教職を継続していける要素だと話した反面、日本の調査対象は話ができる同僚や正しく評価し成長する機会を与える上司のようないわゆる「集団力」について言及する。韓国の調査対象たちが職業の持続可能要素を個人的な側面から探すならば、日本の調査対象たちは集団の、関係的な部分から探しているのだ。

教職を辞めたくなる要素について、韓国の調査対象は確実に具体的な回答をした。教権（教師の権威、教師が教育する権利、教育するのに当たっての権限のような意味で使われている）の墜落、保護者の無理な要求、教育当局の無理な政策施行、教員を保護しない学校と教育庁、教育活動に対する無条件的な反発など、その事例が明確なのは、このような回答がほぼ先の質問である教師として働きながら経験した大変で難しかった経験に対する回答をリフレージングしたことに近い水準であるためだ。つまり、韓国の調査対象たちは、彼らが実際に経験した大変で難しかった経験が、教職を辞めたくなる原因とも言えるだろう。

日本の調査対象は、教職を辞めさせたくなる要素について、比較的抽象的な回答を出し

た。業務があまりにも偏って大変な部分に対する指摘もあったが、概して教員個人の自責感ややりがいを感じられない状況、あるいは信頼されなかったり必要とされなかったりしたら教職を辞めたいだろうと答えた。

この質問の回答から、韓国の調査対象の答えは、どのような事件を経験し、実際に教職を辞めるかについて考えた経験から始めとした具体性が見えてくるが、日本の答えからは、おそらくこうなると教職をやめたくなるのではないかという推測に近い抽象性が見られる。日本の調査対象がこれまで真剣に教師を辞めたいと思わせるような経験をしていないためか、あるいはその原因があまりにも多様すぎてこれといった答えができなかったかについては、今後のさらなる研究課題として残る。

4-4) 今後の期待と心配

韓国の調査対象たちは今後の教職に対する期待と心配について、前の質問に対する回答と有機的に関連した回答をした。期待される部分は今後教師の権限の拡大や教職環境の変化について挙げ、心配な部分としては持続的な教権墜落、過度な学校の業務負担や真相保護者などを話した。先に話した教職の短所、辞めたい理由、大変だった経験などが全てかみ合って、そのような部分に対する改善を期待し、またこのような部分が良くならない場合を心配しているのだ。この他に教師個人としての能力が向上することに対して期待するという回答が共通して登場したが、これを通じて韓国の調査対象の教師個人の自我を非常に重要視している点をもう一度確認することができた。

日本の調査対象は、今後の教職について期待される部分について、より学校業務と直接的な部分を語る。専科の時間の増加に伴う教員の負担の減少や給料の引き上げ、あるいはそれに準ずる手当の形成、業務の地域や業者委託等により直接的な環境的改善を追求しており、逆に心配な部分についても継続的になくすことができない学校の仕事が増える一方で、休職者等の空席を残った教員が埋めなければならず負担が増加する等といった直接的な日常業務と関連した回答を出した。目につくのは、この質問に対する回答の量がかなり多かったということだ。両国で普段最も多く考えていた部分に対する応答が量に比例して現れるものと解釈することもでき、したがって日本の教師たちが今後の教職に対して期待と心配をたくさん抱いていると見られる。

4-5) 教職の+と-のまとめ

<表 2>から韓国と日本の調査対象の間に異なる関係性を発見することができた。まず教職のプラス部分を見てみると、韓国の調査対象が言う教職の長所、すなわち韓国の教職環境の外在的特性が教職を継続させる要因に影響を与えるということだ。日本の場合、教職の長所と教職を続けたいくなる要因との関係は薄く見え、教師個人が教職の中で経験した良い経験が帰納的に教職の長所に影響を及ぼしているという点を確認することができた。それに対し、韓国の調

査結果では教師として経験した良い記憶は「教職の長所-継続させる要因」とは独立的な経験を存在するものと見られる。

教職のマイナス部分を調べれば、短所に共通して登場した経済的処遇は教職の短所としては言及されるが、これが直接的に教職を辞めたい要素として優先的に挙げられなかった。むしろ教職を遂行しながら経験した大変で難しかった経験が教職を辞めたくなる要素と関連性を示した。まとめると、韓国の調査対象たちは教師を続けたくするには外在的条件がより影響を与え、教職を辞めたくするには個人的経験した構造的、環境的不合理がより影響を与えるものと見られる。一方、日本の調査対象たちは、教職の長所として言及したことが教職を継続させる要素と密接な関連があるとは思えない。むしろ教職を遂行しながら経験した楽しくて嬉しい記憶が帰納的に教職の長所につながるものと見られる。

4. まとめと考察

本研究で明らかになった両国の教職環境の特性を整理してみると、目に見える環境的特性、すなわち外在的な条件の観点から見た時、韓国の教師は日本の教師に比べて相対的により良い環境で働いているように見える。両国間の比較に過ぎないが、日本の教師たちは韓国の教師たちより仕事をする時間は長く、実際に授業する日数と時間数も多く、教える学生は多いが給与は低い、比較的さらに劣悪な環境で働いている。

教師が持つ教職に対する認識の部分では、韓国の教師は教職に対してより明確な目的がある職業だと考え、社会的に非常に密接な職業だと認識していた。教師自らが社会に一定部分の役割をしていると考え、これによって教師に対する社会の認識がどうかによってその影響を大きく受けるものと見られる。しかし、教師が認識する職業の社会的な性格とは別に、教師自らは個人的な要素を重視する傾向が大きかった。そのため、教職で働きながら個人に与えられる時間と空間の余裕を教職の選択と持続において相当な要素として捉えていて、子供たちを教え、個人の業務をする上でも自律性を重視し、これに対する侵犯が最も大きな葛藤の要素であることが分かった。一方、日本の教師は韓国の教師に比べて人間関係性が重視されているようだ。この関係性とは、韓国のような国家、社会よりも目の前に見える近い領域によって、より大きな影響をやり取りする形態のものである。そのため、日本の教師は児童の幸せと楽しさから自分のやりがいを見出し、教職を続ける力を得ており、このような部分で十分に満たされないようにする周辺の物理的環境がマイナス的要素であることが分かった。

両国の教職環境を比較しながら当然ある程度の差があると予想し、実際の比較を通じて思ったより多様な方面で明確な差が存在することを確認した。そしてこのような環境の違いが自然に両国の教職に対する選好や教師の心構え、認識に影響を与えるほかはないと考えた。しかし教師たちが教職に対して持つ認識を質疑応答を通じて確認しながら、むしろ教職環境の違いが教師がこの仕事を選択し継続させる決定的要素ではないということが分かった。

先に確認した様々な教職環境の違いから韓国の教職環境が日本に比べて相対的に良いと言え

る要素が韓国の教師には大きな長所として作用せず、今後も継続して改善していかなければならない不足な面と考えられている。むしろ教師を辞めたくなる要因や最近実際に韓国で教育大学の人気落ちている理由は、先に探した外的条件のためというよりは社会の中で教師の役割をまともに認められず、これによって教師の権利と権限に損傷を受けたためだ。

日本の教師たちは相対的にもっと難しい外的な教職環境の中で、学校と教職を巡る外よりはその中にある構成員たちの間の関係に集中している。韓国とは異なる意味で教職の外在的条件が教職を選択し、継続させる決定的要素として作用しないということだ。ただ、そのように学校と教職を取り囲んでいる環境で目をそらして内部の関係だけを眺めていたが、いざその外部の環境によって教師本来の仕事より他のところに注がなければならない時間とエネルギーがあまりにも多く必要で、望むだけ内部に気を遣わなくなるように見える。

現在、両国の教職環境はそれぞれ直面している問題があり、これにより今後の教員需給も悪化の一途をたどっている。これを解決するためには、内部から一歩出て全体を鳥瞰する必要がある。内部では目の前に見える環境にだけ埋没し、重要なことを簡単に忘れてたり勘違いしたりすることになる。韓国の教師が教室という一人だけの空間で働きながら、私がするこの仕事は実は私だけの仕事ではないということを忘れやすく、日本の教師が職員室で一緒に働きながらこのように皆が一緒だからその皆を考慮したと勘違いしやすい。そのため、外部に目を向けて私を再び認識する必要があるのだ。

どちらかの認識が正しい、または優れているということではない。日韓の教職環境にはいずれも変化と発展が必要だが、それが必ずしもいずれかの方向に向かう必要はない。韓国の教師たちは教師の幸せと発展があつてこそ学生にこれを分かち合うことができると考え、日本の教師たちは学生の成長と喜びを通じて教師としてのやりがいと自負心を得る。お互いが進む方向は違ふとしても、結局その最後に目的するのは児童に向かうことだ。韓国の教師たちが教職に対して持つ期待と心配に合わせて教師が不幸にならないように、教師の発展に集中できるような環境とシステムを整備していかなければならず、日本の教師たちがより多くの時間とエネルギーを本当に重要なことに集中できるようにある程度は外部へ目を向けて不備な条件環境を直していかなければならない。

最後に、本研究を通じて調査した教師の認識は、より深層的、多層的な調査の必要性を感じた。また、実際の教育現場で教師が体験することの直接的な影響は、教師と保護者、教師と学校組織、そして教師と学生との関係でより一層大きく起因し、そのために教師の教職認識にもより多くの影響を及ぼすという点を新たに悟り、このような内部的教職環境に対して追加的な研究は今後の課題として残る。

参考文献

- ・大杉昭英（2017）「学校組織全体の総合力を高める 教職員配置とマネジメントに関する調査研究報告書」『国立教育政策研究所』
- ・キム・イキョン（2010）「教師の業務負担増加要因及び改善戦略の探索」『教員業務の軽減方策の方向性と課題。 2010 教育政策ネットワーク教育現場巡回討論会資料集』
- ・チョン・ヨンス（2012）「Estimating teachers' appropriate workload based on job analysis(職務分析による教員の適正業務量算定方案)」『韓国教員教育研究』29(2), pp.397-420.
- ・文部科学省（2019）「新しい時代の教育に向けた持続可能な学校指導・運営体制の構築のための学校における働き方改革に関する総合的な方策について（答申）（第213号）」(https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/079/sonota/1412985.htm)

2023 年度修了生 修了論文題目一覧

学校臨床力高度化系 初任期教員養成コース

教職志望意識の変化－教員養成大学・学部 of 学生に着目して－	赤井 凜
学習習慣を身に付けるための児童による学習計画表の活用－小学校 4 年生におけるメタ認知発達の視点から－	居附 佐枝
生徒の興味・関心を喚起する中学校社会科地理的分野「日本の諸地域 九州地方」についての実践的研究－「自然環境」と食文化を結びつけ、九州地方を概観させる授業開発－	伊藤 麻衣
英語科の「書くこと」における自己表現の大切さ－正確さと流暢さの観点から－	岩崎 志穂
教師が無意識にかけている同調圧力－児童の自己決定を促す視点から－	及川 亜里紗
古典学習への意欲を喚起するための授業実践－「ものの見方・考え方」に注目した指導を通じて－	小原 早貴
通常学級における困りを抱えている児童生徒への支援の在り方－感覚過敏の特性を持つ児童生徒に着目して－	葛城 美緒
私的な領域への配慮のもとで学ぶ中学校家庭科の実践－正弦曲線アプローチを用いて－	川崎 智史
体育授業における教師の効果的な「ほめ方」	福知 詩織
「人間関係」が体育授業における好嫌の感情に及ぼす影響－「生徒同士・生徒－教師」の関わり合いの視点から－	島中 斐子
高等学校に働く教師の思い－「高校生だから」の意識に潜む課題－	管原 颯介
「知識」を構成する社会科授業の構想－「生活経験」を重視した事例学習を通して－	住崎 空
児童が自分を語るための教師による「場づくり」－自由な意見が言える読書活動の実践－	高橋 涼菜
教師効力感と教師イメージ差異との関連と影響－教職大学院生を対象として－	出垣内 蒼平
数学の振り返り活動を通して育む自己調整スキル－コーチング的フィードバックを通して－	富澤 和矢
教師の発話量に着目した授業改善－「主体的・対話的で深い学び」に向けて－	中根 佑亮

単元を通して駅伝を用いた長距離走の授業実践	西籾 勝也
すべての生徒が参加できる、中学校数学科の「学び合い」のためにー心理的安全性に着目してー	平岡 拓真
キャラの受け取め方と自己呈示上の欲求の関連ー思春期の子どもを対象としてー	福本 有咲
子ども目線から見る GIGA スクール構想の実態と今後の検討	藤田 一輝
児童が自ら深め合う授業	古川 悠太
自己効力感の変容とテスト結果の関連ー入学時期の生徒を対象とした原因分析ー	古谷 竜太
教員間のつながりと教員ー子どものつながりが子どもの非認知能力に与える影響ー学力保障の重要性と学校の普遍性に注目しながらー	松岡 蒼真
高等学校公民科「倫理」における〈考える「倫理」〉の理念に基づいた単元構想ー「古代ギリシア・アテネの民主政」を例にしてー	御厨 佑一
中学校国語科における学びのユニバーサルデザインの実践ー協働学習に着目してー	茂籠 遥香
主体的な学級集団を育成するための教師の働きかけー小学校中学年の学級目標づくりを通してー	山下 和花子
教育実習指導の在り方に関する検討ー教育実習生と指導教員とのモニタリング省察を通してー	山之内 里駆
「特別の教科 道徳」の指導における現状と課題ー「表層的な授業」から脱却し、「深い学び」まで達成させるためにー	吉岡 陸

学校臨床力高度化系 中核教員・リーダー教員養成コース

学年主任のリーダーシップの現状と課題ーA 中学校を事例とした学年主任に求められる役割の考察ー	石橋 達郎
小学校におけるチーム担任制の実態と課題	漆間 俊彰
過疎化が進む地域における小学校教育の在り方ーA 市立 B 小学校の住民の思いや願いからー	加藤 彩香
不登校支援の充実に繋がる教育相談体制のあり方ー別室運営の実態に着目してー	佐伯 知英
「学校を起点とした地域づくり」の課題と展望ーA 町立小学校における地域との連携・協働からー	塩貝 哲哉

「総合的な学習の時間」に関する実践的研究－“繋ぐ・繋がる・繋げる”組織づくりを目指して－	白井 純子
小学校教員の勤務実態の現状とそこにある「やりがい」の姿－小学校教員はやりがいをどう語るのか－	多々良 晋佑
子どもの姿から問う教員の在り方－学校教育の制度の外から教員と学校を見る－	東垣 昭宏
教師の力量形成－若手期と中堅期に着目して－	中西 和也
多文化共生教育としての多言語カルチャー外国にルーツのある児童が多数在籍する学校での授業実践から－	道下 あかね
職員室における小学校若手教員の人間関係的 well-being のタイプ	森岡 健太
新しい学校とスクリーニングの可能性	渡邊 陽亮

教科研究開発高度化系 人間発達探究コース 人間発達探究プログラム

「人とのつながり」が生まれるきっかけと「人とのつながり」を生み出す支援について－幼稚園での保育実践の記録をもとに－	岩森 花帆
“子どものねがいと保育者の意図のずれから見える保育者の変容プロセス”－遊び場面での子どものねがいに着目して－	河原 彩佳

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 言語・文化プログラム

文学体験を目指す授業手法に関する考察－「身近な者の死」をテーマとした文学作品を用いて－	青木 小百合
生徒の動機づけを高めるライティング活動	伊賀 道弘
中学生の英作文指導に向けての用法基盤的アプローチ－文法上の誤りに焦点を当てて－	岩田 克広
帰国生徒のための国語科教育実践－多様な言語文化背景をもつ子どもたちが自身の経験を捉え直すための一提案－	河合 さよ子
中学校英語授業における相手意識の高揚に関する実践	田代 千紫季
児童の動機づけに着目した小学校外国語科の「読むこと」における指導について－自己決定理論に基づいて－	田中 絵里沙
高等学校英語科における物語文の創造的な読みの指導－豊かな意味生成を目指して－	林 寛人

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 公共・文化プログラム

写真資料と統計資料を用いた地理的な見方・考え方を育成する授業づくり	加藤 萌音
中学校社会科における活動方法による授業内容の「理解度」・「興味・関心」の調査と分析	重光 主規
歴史総合の授業における知識構成型ジグソー法の有効性	清水 鴻志
中学校における学習評価～教育現場の実践と考察～	藤原 慎也

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 数理自然・技術プログラム

生徒の認知発達を意識した理科の見方・考え方の活用を促す授業の実践的検討	稲端下 真帆
技術科における知識と技能のバランスに注目した授業実践について	小篠 佑太
多様な植物組織・細胞観察の教育実践－脱気と支持体の工夫を用いた教材開発－	鈴木 惇
ExcelVBA のシミュレーションを通じた数学の指導について	松下 旭
高等学校理科における批判的思考力の育成に向けた授業実践とその評価	吉川 瑞樹
高等学校数学科における問題作成教材の開発と実践	脇田 吏玖

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 健康・生活デザインプログラム

中学校家庭科におけるジェンダー学習カリキュラムに関する研究－生活自立を主軸にしたジェンダー学習の開発と授業実践－	上村 亮子
小学校体育における「思考力」の育成を重視した授業が「思考力」及び「技能」に与える影響－ICT を活用した6年生ハードル走の授業実践を通して－	梅原 知希
大学院教職専門実習における体育授業での ICT 活用の成果と課題－小学校5年生を対象としたマット運動授業実践における見本動画コンテンツの作成と活用を踏まえて－	竹田 有香里
中学生・高校生のレジリエンス向上を促進させる体育授業内のソーシャルサポートの検討とワークシートの開発及び授業実践による効果検証	西澤 秀馬
小学校家庭科におけるエシカル教育について	濱田 真由

教科研究開発高度化系 教科学習探究コース 芸術探究プログラム

高等学校芸術科書道の篆刻指導における布字指導について	今尾 彰穂
図画工作科の授業間に児童の意識を接続させるための工夫について	戸部 沙紀
中学校音楽科における協同学習の成立要件とその実践的検討－創作授業の場合－	林 真帆
「書道教育における教科等横断的な学びの実践方法」	平松 夕佳

令和5年度行事及び活動予定

連合教職実践研究科

<前期>

4月

- * 学校臨床専門実習Ⅱ（初任期教員養成コース M2）開始（5週間）
- * 教科研究専門実習Ⅱ開始（7週間）
- * 入学式（7日）
- * 前期授業開始（12日）
- * 学校臨床専門実習Ⅰ（水曜実習）開始（26日～）

5月

- * 学校臨床専門実習Ⅱ（中核教員・リーダー教員養成コース、水曜実習）開始
- * 教員採用試験個人面接セミナー（8回実施）開始（12日～6月30日）
- * 日本教職大学院協会総会（12日）※Zoom開催
- * 1次試験対策セミナー（第1回A）（24日）
- * 第1回院生・教員交流集会（25日）（学校臨床力高度化系）
- * 第1回大学院（学校臨床力高度化系）オンライン相談会（27日）
- * 1次試験対策セミナー（第1回B）（31日）

6月

- * 第1回院生・教員連絡協議会（8日）（学校臨床力高度化系）
- * 第1回大学院説明会（於：京都教育大学）（10日）
- * 1次試験対策セミナー（第2回10日、第3回14日）
- * 授業公開特別週間（19日～23日）
- * 第1回連合教職大学院実務担当者会議（26日）

7月

- * 前期授業アンケート実施
- * 第1回連合教職大学院構成大学・連携機関代表者会議（24日）
- * 令和6年度入学者選抜試験（7月選抜）（29日）

8月

- * 前期授業終了（1日）
- * 7月選抜合格発表（4日）
- * 2次試験対策セミナー（2回実施）開始（2日、9日～10日）
- * 第2回院生・教員連絡協議会（11日）（学校臨床力高度化系）
- * 令和5年度教育研究会（修了生参加）・紫漣会総会（11日）（学校臨床力高度化系）
- * 学校臨床専門実習Ⅰ（集中実習、2週間）
- * 教科研究専門実習Ⅰ開始（3週間）

9月

- * 第2回大学院説明会（於：京都教育大学）（9日）
- * 第1回連合教職実践研究科自己点検評価委員会（14日）
- * 「授業実践力」向上セミナー（5回実施）開始（28日～10月26日）
- * 中国教育研修旅行 ※今回は下見

<後期>

10月

- * 後期授業開始（2日）
- * 学校臨床専門実習Ⅰ（水曜実習）再開
- * 日本教育大学協会研究集会（8日）
- * 教職専門実習セミナー（連携協力校参加）（18日）（学校臨床力高度化系）
- * 令和6年度入学者選抜試験（10月選抜）（21日）
- * 10月選抜合格発表（27日）

11月

- * 第2回連合教職大学院実務担当者会議（10日）
- * 教科研究専門実習報告セミナー（8日）
- * 第3回院生・教員連絡協議会（16日）（学校臨床力高度化系）
- * 第3回大学院説明会（於：京都教育大学）（18日）
- * 授業公開特別週間（27日～12月1日）
- * 上海師範大学教育学院大学院短期留学教育交流研修 ※今回は下見

12月

- * 日本教職大学院協会研究大会（於：鹿児島）（9日～10日）
- * 教員と大学院生の交流会議（13日）（教科研究開発高度化系）

1月

- * 修了論文報告審査会（27日）（学校臨床力高度化系）
- * 研究科院生アンケート、後期授業アンケート実施

2月

- * 後期授業終了（2日）
- * 令和6年度入学者選抜試験（2月選抜）（3日）
- * 修了論文報告審査会（4日、7日）（教科研究開発高度化系）
- * 2月選抜合格発表（9日）
- * 連合教職大学院実践報告フォーラム（11日）
- * 教職教養対策セミナー（13日～16日）
- * 第2回大学院（学校臨床力高度化系）オンライン相談会（17日）
- * 教職実践スキルアップセミナー（20日～23日）
- * 第3回連合教職大学院実務担当者会議（21日）

3月

- * 第2回連合教職大学院構成大学・連携機関代表者会議（11日）
- * 第4回院生・教員連絡協議会（25日）（学校臨床力高度化系）
- * 修了式（学位授与式）（25日）

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報投稿要領

1. 論文、実践報告（以下、投稿論文等）の投稿は、未発表のものに限る。但し、口頭発表やその配布資料はこの限りではない。
2. 投稿論文等は、1行42字で35行（タイトル・氏名等に7行。余白は、上：21mm 下：27mm 左：20mm 右：20mm）とし、12枚以内とする。図表も制限枚数に含めるものとする。
3. 投稿論文等は、2月末日を提出期限とする。
4. 投稿論文等以外（特集論文を含む。）は、3月末日を提出期限とする。
5. 投稿および提出の方法等は、連合教職実践研究科ホームページの指示に従うものとする。
6. 投稿に際しては、個人情報の保護など人権への配慮等に十分に留意するものとする。
7. 本年報に掲載された論文等及びその他の記事は、京都教育大学機関リポジトリにおいて公開するものとし、原則として冊子体での発行は行わない。その扱いは、以下の通りとする。
 - ① 論文等及びその他の記事の複製権及び公衆送信権の行使については、国立大学法人京都教育大学に委託するものとする。
 - ② ①の規定は、著作者本人による論文等の利用（複製、インターネット上での公開、著書への収録等）を妨げるものではない。
 - ③ 共同執筆の場合は、筆頭者の責任において著作権問題を処理するものとする。
8. 別刷りの作成および送付は原則として行わない。
9. 引用・参考文献は文末にまとめて記すものとする。
10. 本文と引用文献等のフォントは同一とし、サイズは10.5ptとする。
11. 引用文献等の示し方は、以下の例に従うものとする。
 - 片山紀子（2008）『アメリカ合衆国における学校体罰の研究』風間書房。
 - 徳永俊太（2007）「戦後イタリアにおける歴史教育理論の変遷—歴史学と歴史教育の関係に着目して—」『教育方法学研究』第33巻、pp.85-96。
 - Dewey, J. (1933). *How we think.: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin Company.
 - Loughran, J. J. (2002). "Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching." In *Journal of Teacher Education*, 53(1), 33-43.

付記 本投稿要領は、『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第13号より適用する。

編集後記

みなさまのおかげで、京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報第13号を刊行することができました。ご協力いただきましたみなさまに心より感謝申し上げます。

本年度の特集論文のテーマは、「教職大学院における教科教育」です。2022年度に本学教職大学院は改組し、本年度より教科研究開発高度化系から修了論文が発表されました。こうした時機にあって、教職大学院における教科教育・教科教育研究の在り方を本学ではどう考え、展開していくのか、その探究の端緒となる特集として、本特集は構想されました。残念ながら結果的に学校臨床力高度化系からの寄稿のみとなってしまうしましたが、臨床系においても教科教育・教科教育研究にどう向き合うかを考えるきっかけにできればと思います。

2024年2月に開催したフォーラムのテーマは「『生徒指導提要』改訂をどのように受け止めるか」でした。2022年に改訂された『提要』は、発達支持的生徒指導を中心に、生徒指導の考え

方を大きく発展させるものでした。そうした中で企画されたフォーラム当日は、改訂に関わる協力者会議の副座長を務められた新井肇先生によるご講演と、続く本学教員・院生を交えたシンポジウムにわたり、たいへん熱のこもった実りある議論が交わされました。その概要は今号に収められています。

今号では、2本の論文を投稿いただきました。1本は本学修了生からの投稿、もう1本は紫漣会による研究支援事業の成果報告となっています。また、各系から2本ずつ、修了論文も掲載しています。年報編集担当として、在学生・修了生・教員の皆様による研究のますますのご発展を楽しみにしております。その成果はぜひ本誌にお寄せください。きっとそれは、読者の研究・実践にインスピレーションをもたらすことでしょう。本誌をきっかけに、執筆者および読者との学び合いが刺激されれば、たいへん喜ばしく思います。(福嶋祐貴)

編集委員

福嶋祐貴・谷川至孝・吉田秀紀・坂 一真（学校臨床力高度化系）
西本有逸・小長谷直樹・佐藤卓也（教科研究開発高度化系）

京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報

(第13号)

令和6年6月

編集・発行 京都教育大学大学院連合教職実践研究科

URL https://www.kyokyo-u.ac.jp/sk_ss/rengou/

E-mail renjimu@kyokyo-u.ac.jp

印刷・製本 株式会社 コームラ

**Bulletin of
United Graduate School of Professional Teacher Education
Kyoto University of Education Vol.13**

Special Papers: Subject Pedagogy in Graduate School of Professional Teacher Education

- Yoichi, MORIGUCHI Classroom practice of “Practical Seminar in Classroom Teaching B”
Yuki, FUKUSHIMA Significance and issues of trial lessons as an axis of development of practical ability of instruction: How to consider the form of implementation and authenticity

Submitted Papers

- Haruka, KANEKO Toshikatsu, HIGASHI Yuta, TAKEUCHI
Using meta-reflection to apply learning in graduate school of teacher education:
Focusing on discrepancies in assessment of student performance task
Kazuya, TOMIZAWA Arisa, OIKAWA Wakako, YAMASHITA
Yusuke, NAKANE Noriko, KATAYAMA
Creating a work environment that facilitates the use of childcare leave:
From the perspective of changing faculty mindset

Research Papers

- Sora, SUMIZAKI Concept of social studies in elementary school class that constitutes “knowledge”: Through sample studies that emphasize “life experience”
Akihiro, TOGAKI A consideration of the role of teachers from the perspective of children: Viewing teachers and schools from outside of the school education system
Sayuri, AOKI A study of teaching methods aimed at experiencing literature: Using literary works on the theme of “the death of someone close to us”
Riku WAKITA Development and practice of problem-making materials in high school mathematics

Course Projects Kiyoshi, SAKO

Forum Practice Report

- Lecture** Hajime, ARAI
Symposium Tomoo, ADACHI Ryoko, UEMURA Akitoshi, HATAKEYAMA

Graduate Student Activities

Satoshi, KAWASAKI

Research Reports of Foreign Researchers and Foreign Students

KANG MIRIM