

東北工業大学

教職研究紀要

第2号

2017年3月

東北工業大学教職課程センター

目 次

高等学校の次期学習指導要領の特質と課題

- －中央教育審議会「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）」
（平成 28 年 12 月 21 日）解説－…………… 中島 夏子…… 1

「生徒・進路指導論」等、教職科目の授業改善の視点

- －本学同窓生宮城県内現役教員に対するアンケート調査から－…………… 渡邊 幸雄……11

青年期における職業観とキャリア教育に対する理解…………… 小川 和久・中島 夏子……21

「情報科教育法」の方向性を探る …………… 鈴木 伸一・萩野 元彦……29

教職課程で「日本国憲法」をどう教えるか（2）

- －学校教育における権力について－…………… 片山 文雄……35

執筆者紹介（執筆順）…………… 43

教職課程センター 平成 28 年度活動総括 …………… 44

教職課程センター 平成 28 年度活動実績 …………… 46

東北工業大学教職課程センター運営規程…………… 48

東北工業大学教職課程センター「教職研究紀要」刊行規程…………… 49

高等学校の次期学習指導要領の特質と課題

－中央教育審議会「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）」（平成 28 年 12 月 21 日）解説－

Characteristics and Challenges of the next Course of Study
in Japanese High Schools

中島 夏子

NAKAJIMA Natsuko

1. はじめに

平成 28 年 12 月 21 日に中央教育審議会（以後、中教審）から、次期学習指導要領の方針を定めた答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」（以後、中教審答申）が出された。それに基づき、平成 28 年末に幼稚園から中学校まで、そして平成 29 年末には高等学校の学習指導要領が告示される予定となっている。そして、幼稚園は平成 30 年度、小学校は平成 32 年度、中学校では平成 33 年度より全面実施、そして高等学校は平成 34 年度より年次進行で実施される計画となっている。本稿執筆時には、中学校までの学習指導要領の改訂案が公表（平成 29 年 2 月 14 日）されており、その姿が具体化されてきている。本稿では、以上の答申を初めとする次期学習指導要領に関する資料から、平成 29 年度に改訂される予定の高等学校の次期学習指導要領の特質・特徴と課題を明らかにすることを目的とする。

2. 次期学習指導要領の目的・目標

次期学習指導要領が想定するのは、人工知能（AI）の進化による産業の変化と、インターネットによってグローバルにつながる社会の変化であり、そうした中で学校教育に何ができるのか、あるいは何をすべきなのかという観点から、改訂の基本的な方向性が設定されている。そして、学校教育を通じて育てたい姿として以下の 3 点を挙げている（中教審 2016a : 13）。

- ・社会的・職業的に自立した人間として、我が国や郷土が育んできた伝統や文化に立脚した広い視野を持ち、理想を実現しようとする高い志や意欲を持って、主体的に学びに向かい、必要な情報を判断し、自ら知識を深めて個性や能力を伸ばし、人生を切り拓（ひら）いていくことができること。
- ・対話や議論を通じて、自分の考えを根拠とともに伝えるとき、他者の考えを理解し、自分の考えを広げ深めたり、集団としての考えを発展させたり、他者への思いやりを持って多様な人々と協働したりしていくことができること。
- ・変化の激しい社会の中でも、感性を豊かに働かせながら、よりよい人生や社会の在り方を考え、試行錯誤しながら問題を発見・解決し、新たな価値を創造していくとともに、新たな問題の発見・解決につなげていくことができること。

以上の「学校教育を通じて育てたい姿」は、現行の学習指導要領の「生きる力」を引き継ぎ、それを現代的に捉え直したものとなっている。「生きる力」は、「基礎的・基本的な知識及び技能」と、「これらを活用して課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力その他の能力」及び「主体的に学習に取り組む態度」という学力の3要素に具体化されているが、次期学習指導要領はそれを基にしながら、近年の学力観に関する国際的な動向を踏まえて整理し、知識に関するもの、スキルに関するもの、情意（人間性など）に関するものに分けて、具体的に記述している。その結果が、「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力・人間性等」の3要素である。それぞれが何を示すのか、該当部分を答申から抜粋する（中教審 2016a：28-31）。

①「何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）」

各教科等において習得する知識や技能であるが、個別の事実的な知識のみを指すものではなく、それらが相互に関連付けられ、さらに社会の中で生きて働く知識となるものを含むものである。例えば、“何年にこうした出来事が起きた”という歴史上の事実的な知識は、“その出来事はなぜ起こったのか”や“その出来事がどのような影響を及ぼしたのか”を追究する学習の過程を通じて、当時の社会や現代に持つ意味などを含め、知識相互がつながり関連付けられながら習得されていく。それは、各教科等の本質を深く理解するために不可欠となる主要な概念の習得につながるものである。そして、そうした概念が、現代の社会生活にどう関わってくるかを考えていけるようにするための指導も重要である。基礎的・基本的な知識を着実に習得しながら、既存の知識と関連付けたり組み合わせたりしていくことにより、学習内容（特に主要な概念に関するもの）の深い理解と、個別の知識の定着を図るとともに、社会における様々な場面で活用できる概念としていくことが重要となる。

技能についても同様に、一定の手順や段階を追って身に付く個別の技能のみならず、獲

得した個別の技能が自分の経験や他の技能と関連付けられ、変化する状況や課題に応じて主体的に活用できる技能として習熟・熟達していくということが重要である。例えば、走り幅跳びにおける走る・跳ぶ・着地するなど種目特有の基本的な技能は、それらを段階的に習得してつなげるようにするのみならず、類似の動きへの変換や他種目の動きにつなげることができるような気付きを促すことにより、生涯にわたる豊かなスポーツライフの中で主体的に活用できる習熟した技能として習得されることになる。

②「理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）」

- 将来の予測が困難な社会の中でも、未来を切り拓（ひら）いていくために必要な思考力・判断力・表現力等である。思考・判断・表現の過程には、大きく分類して以下の三つがあると考えられる。
- ・物事の中から問題を見だし、その問題を定義し解決の方向性を決定し、解決方法を探して計画を立て、結果を予測しながら実行し、振り返って次の問題発見・解決につなげていく過程
- ・精査した情報を基に自分の考えを形成し、文章や発話によって表現したり、目的や場面、状況等に応じて互いの考えを適切に伝え合い、多様な考えを理解したり、集団としての考えを形成したりしていく過程
- ・思いや考えを基に構想し、意味や価値を創造していく過程

③「どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵かん養）」

前述の①及び②の資質・能力を、どのような方向性で働かせていくかを決定付ける重要な要素であり、以下のような情意や態度等に関わるものが含まれる。こうした情意や態度等を育てていくためには、体験活動も含め、社会や世界との関わりの中で、学んだことの意義を実感できるような学習活動を充実させていくことが重要となる。

- ・主体的に学習に取り組む態度も含めた学びに向かう力や、自己の感情や行動を統制する能力、自らの思考の過程等を客観的に捉える力など、いわゆる「メタ認知」に関するもの。一人一人が幸福な人生を自ら創り出していくためには、情意面や態度面について、自己の感情や行動を統制する力や、よりよい生活や人間関係を自主的に形成する態度等を育むことが求められる。こうした力は、将来における社会的な不適応を予防し保護要因を高め、社会を生き抜く力につながるという観点からも重要である。
- ・多様性を尊重する態度とお互いのよさを生かして協働する力、持続可能な社会づくりに向けた態度、リーダーシップやチームワーク、感性、優しさや思いやりなど、人間性等

に関するもの。

3. 次期学習指導要領の構成とその理由

次期学習指導要領の上記の「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性等」という3つの要素自体は、現行学習指導要領と大きく変わることはない。大きく異なるのは、それをどのように実現するのかという教育課程編成の在り方である。具体的には、上記の資質・能力と、各学校の教育課程や各教科等の授業との関連性を強く求めたという点において、大きく異なる。この点に関して、答申の概要では、理由とともに以下のように記述されている（中教審2016b:3-4）。

（前略）子供たちの現状や課題に的確に対応していくためには、1. のような姿（筆者注：「学校教育を通じて育てたい姿」）を描きながら「生きる力」をより具体化し、それがどのような資質・能力を育むことを目指しているのかを明確にしていくこと、それらの資質・能力と各学校の教育課程や、各教科等の授業等とのつながりがわかりやすくなるよう、学習指導要領等の示し方を工夫することが求められる。

現行学習指導要領は、各教科等において「教員が何を教えるか」という観点を中心に組み立てられており、一つ一つの学びが何のためか、どのような力を育むものかは明確ではない。このことが、各教科等の縦割りを超えた指導改善の工夫や、指導の目的を「何を知っているか」ととどまらず「何ができるようになるか」に発展させることを妨げている背景ではないかとの指摘もある。

各教科等において何を教えるかという内容は重要ではあるが、これまで以上に、その内容を学ぶことを通じて「何ができるようになるか」を意識した指導が求められている。新しい学習指導要領等には、各学校がこうした教育課程の検討・改善や、創意工夫にあふれた指導の充実を図ることができるよう、示し方を工夫していくことが求められる。

つまり、生徒が「何ができるようになるか」を目標に設定し、それを実現するための教育課程を編成することを強く求めているのである。この方針を反映して、次期学習指導要領は、6つ観点による枠組みで構成されることになった（中教審2016a:21）。

- ①「何ができるようになるか」（育成を目指す資質・能力）
- ②「何を学ぶか」（教科等を学ぶ意義と、教科等間・学校段階間のつながりを踏まえた教育課程の編成）

- ③「どのように学ぶか」（各教科等の指導計画の作成と実施、学習・指導の改善・充実）
- ④「子供一人一人の発達をどのように支援するか」（子供の発達を踏まえた指導）
- ⑤「何が身に付いたか」（学習評価の充実）
- ⑥「実施するために何が必要か」（学習指導要領等の理念を実現するために必要な方策）

4. 教科・科目の構成

この方針は、高等学校の教科・科目の構成にも反映されている（中教審 2016c：別紙 9-3）。表 1 にあるように、教科の区分については、「理数」が新設されたことを除くと現行のままである。（「理数」は、「総合的な学習の時間」（必修 3～6 単位。2 単位まで減可）に替えることができることから、今回の改訂で大きな影響を与えることが予想される。）大きな変更があるのは、その中の科目の区分であり、育成を目指す資質・能力に基づいたものに変更されていることが多い。「探究」や「論理」が名称に含まれる科目が新設され、探究をするプロセスや論理的に考察する過程を重視したものへと変更されている。

5. 次期学習指導要領の特質と課題

前述の通り、次期学習指導要領がこれまでと大きく異なるのは、「知識及び技能」、「思考力・判断力・表現力」、「学びに向かう力、人間性等」という 3 要素に関して、教育課程の枠組みや授業実践との直接的な対応関係を要求している点である。この事によって、教える内容（学ぶ内容）だけではなく、これまで教員の裁量に多くが任されてきた教える方法（学ぶ方法）までもが学習指導要領が持つ「法的拘束力」の及ぶ範囲となり、また、教科・科目間、単元間の緻密な組織化が求められることとなった。次期学習指導要領において「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」という二つの特徴的な概念が強調されているのは、こうした理由によるものである。

「アクティブ・ラーニング」は、答申では「主体的・対話的で深い学び」を実現するための授業改善の視点であると表現されている。学力の 3 要素を身につけていくためには、「学びの過程において子供たちが、主体的に学ぶことの意味と自分の人生や社会の在り方を結び付けたり、多様な人との対話を通じて考えを広げたりしていることが重要である。また、単に知識を記憶する学びにとどまらず、身に付けた資質・能力が様々な課題の対応に生かせることを実感できるような、学びの深まり」（中教審 2016a：47）を可能にするものがアクティブ・ラーニングである。それが具体的にど

表1 高等学校の各学科に共通する教科・科目等及び標準単位数
〔改訂案〕 〔現行〕

教科	科 目	標準 単位数	必修 科目	教科	科 目	標準 単位数	必修 科目
国語	現代の国語	2	○	国語	国語総合	4	○ 2単位まで選択
	言語文化	2	○		国語表現	3	
	論理国語	4			現代文A	2	
	文学国語	4			現代文B	4	
	国語表現	4			古典A	2	
	古典探究	4			古典B	4	
地理 歴史	地理総合	2	○	地理 歴史	世界史A	2	□ ○
	地理探究	3			世界史B	4	
	歴史総合	2	○		日本史A	2	
	日本史探究	3			日本史B	2	
	世界史探究	3			地理A	4	
					地理B	4	
公民	公共	2	○	公民	現代社会	2	「現代社会」又は 「倫理」・「政治・経済」
	倫理	2			倫理	2	
	政治・経済	2			政治・経済	2	
数学	数学Ⅰ	3	○ 2単位まで選択	数学	数学Ⅰ	3	○ 2単位まで選択
	数学Ⅱ	4			数学Ⅱ	4	
	数学Ⅲ	3			数学Ⅲ	5	
	数学A	2			数学A	2	
	数学B	2			数学B	2	
	数学C	2			数学活用	2	
理科	科学と人間生活	2	「科学と人間生活」を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目	理科	科学と人間生活	2	「科学と人間生活」を含む2科目又は基礎を付した科目を3科目
	物理基礎	2			物理基礎	2	
	物理	4			物理	4	
	化学基礎	2			化学基礎	2	
	化学	4			化学	4	
	生物基礎	2			生物基礎	2	
	生物	4			生物	4	
	地学基礎	2			地学基礎	2	
	地学	4			地学	4	
保健 体育	体育	7～8	○	保健 体育	体育	7～8	○
	保健	2			保健	2	
芸術	音楽Ⅰ	2	○	芸術	音楽Ⅰ	2	○
	音楽Ⅱ	2			音楽Ⅱ	2	
	音楽Ⅲ	2			音楽Ⅲ	2	
	美術Ⅰ	2			美術Ⅰ	2	
	美術Ⅱ	2			美術Ⅱ	2	
	美術Ⅲ	2			美術Ⅲ	2	
	工芸Ⅰ	2			工芸Ⅰ	2	
	工芸Ⅱ	2			工芸Ⅱ	2	
	工芸Ⅲ	2			工芸Ⅲ	2	
	書道Ⅰ	2			書道Ⅰ	2	
	書道Ⅱ	2			書道Ⅱ	2	
	書道Ⅲ	2			書道Ⅲ	2	
外国語	英語コミュニケーションⅠ	3	○ 2単位まで選択	外国語	コミュニケーション英語基礎	2	○ 2単位まで選択
	英語コミュニケーションⅡ	4			コミュニケーション英語Ⅰ	3	
	英語コミュニケーションⅢ	4			コミュニケーション英語Ⅱ	4	
	論理・表現Ⅰ	2			コミュニケーション英語Ⅲ	4	
	論理・表現Ⅱ	2			英語表現Ⅰ	2	
	論理・表現Ⅲ	2			英語表現Ⅱ	4	
家庭	家庭基礎	2	□ ○	家庭	家庭基礎	2	□ ○
	家庭総合	4			家庭総合	4	
情報	情報Ⅰ	2	○	情報	社会と情報	2	□ ○
	情報Ⅱ	2			情報の科学	2	
理数	理数探究基礎 理数探究	1 2～5					
総合的な探究の時間		3～6	○ 2単位まで選択	総合的な学習の時間		3～6	○ 2単位まで選択

のような活動であるかということを示すのは、そうすることによってその指導の「型」に拘泥する事態を警戒してのことである。ただ、例示として、「総合的な学習の時間における地域課題の解決や、特別活動における学芸生活の諸問題の解決など、地域や他者に対して具体的に働きかけたり、対話したりして身近な問題を解決すること」だけでなく、「国語や各教科における言語活動や、社会科において課題を追及し解決する活動、理科において観察・実験を通じて課題を探究する学習、体育における運動課題を解決する学習、美術における表現や干渉の活動など」（中教審2016a：50-51）が挙げられている。

「カリキュラム・マネジメント」はこれまで、教育課程の編成と実施、評価のプロセスから教育改善を図る、いわゆる PDCA サイクルの確立を指すものであったが、次期学習指導要領では、「各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校教育目標を踏まえた教科等横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していくこと」や「教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせること」（中教審2016a：23-24）という側面が強調された。

以上のような次期学習指導要領の特質と特徴は、これまでの学習指導要領では曖昧となっていた目的・目標との対応関係に、カリキュラム論の観点から真面目に取り組んだという印象を持たせるものである。しかし、その分だけ難解で実現には困難を伴う。

知識や技能を優先して編成するカリキュラムは、コンテンツ・ベース・カリキュラム（Content-based Curriculum）や教科中心主義のカリキュラムといい、多くの場合、教科や科目によって区分された枠組みで編成される。一方、「思考力・判断力・表現力」といった汎用的な技能を優先して編成するカリキュラムは、コンピテンシー・ベース・カリキュラム（Competency-based curriculum）と呼ばれている。日本の学習指導要領は、これまで前者を基本としており、後者の視点は限定的であった。例えば、平成元年の学習指導要領では、「自ら課題を見付け、自ら学び、自ら考え、主体的に判断し、よりよく問題を解決する資質や能力を育成する」ことを目標とした「総合的な学習の時間」を新設し、現行の学習指導要領では、思考力等の能力の育成を目指した「言語活動」を教科横断的に導入することとしている。しかし、いずれも教育課程の中での位置づけが不明確であったり、活動が形骸化したりするといった問題が生まれた。そうした問題は、コンテンツ・ベース・カリキュラムの下にあっては当然起こりうることである。次期学習指導要領では、こうした状況を踏まえ、この二つの異なる構造を持つカリキュラムを融合させようとしており、それらが入り混じる複雑な構造となっている。それを、教科・科目区分のバランスだけではなく、指導方法まで緻密な計画を要求することで、両者の現実的な折り合いをつけるという、難易度の高い教育課程

編成となっている。当然の事ながら、同様の教育課程編成は各学校および教員にも求められる。カリキュラム・マネジメントが必要とされる所以である。

次期学習指導要領の課題は、「アクティブ・ラーニング」と「カリキュラム・マネジメント」が、各学校においていかにして実現可能かどうかという点に集約されるだろう。「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ」に寄せられた、高等学校関係者団体からの意見書も、この点に集中した。全国高等学校長協会からは、「『アクティブ・ラーニングの視点から授業改善を行う』ことと『学習内容の削減は行わない』こととの両立や、アクティブ・ラーニングが『学力（学力の3要素）向上』につながるのか、ということに不安を感じている学校が多数あった」ため、それを解消されるような取組が必要であることが筆頭で述べられている。そして、「『カリキュラム・マネジメント』の実現や、『主体的・対話的で深い学び』を実現させるための少人数によるきめ細かな指導の充実などを図るための教職員定数の拡充」と「教員が担うべき業務に専念できる環境の整備等を積極的に推進し、教員がより良い授業を行うための準備や生徒と向き合うための時間を確保できるための改善策」を求めている。さらに、大学入学者選抜制度を、次期学習指導要領の方向性に沿ったものとするべきだという意見も出されている（全国高等学校長協会 2016）。日本高等学校教職員組合からも、「理念や方向性等は共感するが、実施に向けた環境整備などの担保が不透明」であると懸念し、教職員が不十分である現状への対応が必要であることが意見として出されている（日本高等教育学校教職員組合 2016）。

こうした要望を反映し、学習指導要領等の実施に必要な諸条件の整備として、教員の資質の向上、指導体制の整備・充実、業務の適正化、教材や教育環境の整備が挙げられている（中教審 2016a : 65-69）。しかし、いずれも一朝一夕では改善されることが難しいものばかりである。次期学習指導要領はその特質ゆえに、こうした条件が十分に整備されなかった時の学校やその教員と生徒たちへの負の影響は大きいだろう。一年後の高等学校の学習指導要領の告示までの議論を注視したい。

引用文献

全国高等学校長協会（2016）「平成 28 年 10 月 17 日中教審教育課程部会教育課程企画特別部会（第 22 回）配付資料」（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siryo/_icsFiles/afieldfile/2016/10/25/1378484_5.pdf）

中教審（2016a）「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）」（平成 28 年 12 月 21 日）。

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf）

中教審（2016b）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）【概要】」（平成 28 年 12 月 21 日）。

（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/12/27/1380902_1.pdf）

中教審（2016c）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）別紙」（平成 28 年 12 月 21 日）。

（http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/12/27/1380902_2.pdf）

日本高等教育学校教職員組合（2016）「次期学習指導要領等に向けたこれまでの審議のまとめ」に対する日高教意見」（平成 28 年 10 月 17 日）（中教審教育課程部会教育課程企画特別部会（第 22 回）配付資料）

（http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/053/siry/_icsFiles/afiedfile/2016/10/25/1378484_17.pdf）

参考文献

市川伸一他（2016）「特集 次期学習指導要領の具体的な姿」、『月刊高校教育』第 49 巻 12 号（2016 年 11 月 1 日発行）。

（ウェブサイトの情報は全て 2017.03.07 取得）

高大システム改革会議（2016）「最終報告」平成 28 年 3 月 31 日。

http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afiedfile/2016/06/02/1369232_01_2.pdf

合田哲雄（2017）「小・中学校学習指導要領の改訂案について」、『内外教育』第 6563 号（2017 年 2 月 21 日発行），pp.4-8.

中教審（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）」別添資料（平成 28 年 12 月 21 日）。

中教審（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）」補足資料（平成 28 年 12 月 21 日）。

上記の二つは http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1380731.htm 参照

文部科学省「小学校学習指導要領案」「中学校学習指導要領案」

<http://search.e-gov.go.jp/servlet/Public?CLASSNAME=PCMMSTDETAIL&id=185000878&Mode=0>

（ウェブサイトの情報は全て 2017.03.07 取得）

「生徒・進路指導論」等、教職科目の授業改善の視点

－ 本学同窓生宮城県内現役教員に対するアンケート調査から －

A Questionnaire Survey of Graduates Teachers for Class Improvement in
“Principles and Methods of Student Guidance” Class

渡邊 幸雄

WATANABE Yukio

1. はじめに

本学は、1964 年の開学である。教員となり、活躍している同窓生も少なくない。2016 年 6 月 25 日（土）に、本学同窓生宮城県内教職員職域支部が設立された。そのほとんどは、高等学校の工業科教員である。本学で学んで、現に教壇に立っている卒業生の認識や意見は、本学教職課程センター、そして所属する教員にとって、現在の学生による授業評価とともに、非常に参考になるものと思われる。今までそのような調査は行われてこなかったが、今回上記支部設立を機会に、宮城県内の勤務先が判明している現役の教員にアンケートを依頼し、その結果をまとめ、あわせて私自身の担当する授業の改善につなげたことや今後の課題等を整理して報告したい。校務多忙の中、回答に協力いただいた同窓生に深く感謝するところである。

2. アンケート調査の概要

宮城県内で現役の教員（校長、教頭、主幹教諭、教諭、実習助手）をしており、卒業生であることを把握している 66 名に対して、2016 年 7 月にアンケート用紙を発送した。9 月末日を回答期限とし、現在（2017 年 2 月）まで、39 名（59%）から回答が寄せられた。記名して回答いただいた。ここでは、そのうちの掲載の承諾が得られた 37 名の回答について集計結果と一部のコメントも含めて報告する。ほとんどが高校の工業科の教員であるが、一部特別支援学校の教員も含まれる。年代は 20・30 代が 14 名、40 代が 13 名、50 代以上が 10 名、男女の内訳は、それぞれ 33 名と 4 名、また公立（宮城県立・仙台市立）校勤務が 35 名、私立校勤務が 2 名である。

アンケートの内容は、教職科目・教職課程、教職課程センター、教育実習、教員免

許更新講習に関すること、さらには本学全体に関することなど、全部で10項目であったが、ここでは、教職科目・教職課程及び教育実習に関する3つの設問についての報告とする。回答者の年代によっては、現在行われているカリキュラムと大きく異なる課程で履修した場合もあり、回答者のコメントには年代も添えて記した。

3. アンケート調査の結果

3-1 設問1

最初に、教職課程センターに関係することを中心にお伺いします。ご参考までに、「現在の本学学生が教職科目で履修している科目一覧等」を添付しました。

① 本学で学ばれた教職科目は、教員になってから役立っておりますか。

ア～エのうち1つ○で囲んでください。

ア 大いに役立っている イ 役立っている

ウ あまり役立っていない エ 全然役立っていない

ア、イの場合、どのようなことについてですか。いくつでも○で囲んでください。

a 教科・学習指導 b 生徒指導 c 教育相談（カウンセリング含む）
d 進路指導 e ICT分野 f その他

この設問に対して回答は、

ア（大いに）2名＋イ 23名：計 25名（ $25/37 = 68\%$ ）

ウ（あまり）11名＋エ（全然）0名：計 11名（ $11/37 = 30\%$ ）、無回答1名

さらに後半部分については、以下の通りである。それぞれを選択した延べ人数の合計は43名（個）であり、それを分母とした割合（百分率）も付す。

a（教科）：18名（42%）、b（生徒指導）：8名（19%）、c（教育相談）：5名（12%）、
d（進路指導）：3名（7%）、e（ICT）：3名（7%）、f（その他）：6名（14%）
（f（その他）の主なものとしては、使命感、体系的な学び など）

ここで、a～fの6項目のうち、たとえば、1つだけ選んだ場合と3つ選んだ場合では重要度の意味が違うであろうから、単なる延べ人数だけでなく、重要度に応じて重み付けをする方法として、一人に6点を与え、1つだけ選んだ場合は6点、2つ選んだ場合は3点、3つ選んだ場合は2点、4つ以下も同様に1.5点、1.2点、1点を各項目に与えて合計してみたのが次の結果である。この場合の分母は150点となり、

それで除している。(この手法は、以下の項でも同様である。)

a (教科):74.5 点 (50%)、b (生徒指導):21.5 点 (14%)、c (教育相談):11.5 点 (8%)、
d (進路指導):5.5 点 (4%)、e (ICT):10 点 (7%)、f (その他):27 点 (18%)

コメントの中から、いくつかを転記する。(コメントは全文でない場合もある。以下の項でも同様である。) なお、コメント欄には、次のように記載して回答してもらった。

「その他」の内容や、補足等(役立っていない場合も含む)があれば、自由にご記入ください。

- ① 現在からかなりかけ離れているので、今日の同センターとは異なりますが、本質問に回答すれば、次のようになります。学習指導については、工業実習も含めて役に立ったと思われます。しかし、ものづくりについては不足であったと思います。生徒指導や進路指導は、授業内でもほとんど触れていませんでした。この指導については教員になってからかなり学習しました。特に、生徒指導は教員として深くかかわるものですから必須です。特別活動も触れませんでした。(50代～)
- ② 普通高校出身者にとって、工業高校はどのようなところなのか…や、工業高校の目的等を学ぶことが出来たのは良かったと思います。しかし、大学全般に言えることですが、細かく丁寧というより、概要を大学で学び、あとは現場で体験したことで、少しずつ教員として必要なことを学んだ気がします。(40代)
- ③ 当時は、教育原理、憲法、教育行政など、現在の科目とは違うものの、基本的なことが、体系的に学べ、その後の自学自習がブレなかった。今は、多くの教科が開講されており、羨ましい。(40代)
- ④ 役に立っていないわけではありませんが、大学での講義より教育実習で得たことのほうが大きかったように思います。当時の大学での講義は「教員採用試験に必要な知識を身につける」という位置づけでとらえておりました。個人的には今でもそれでよいと考えています。(20・30代)
- ⑤ 実践で学ぶところが多いと思います。当時は指導案の書き方など詳しくやっていなかったもので、そういった面で大学でより実践的な指導があれば良かったです。ですが、教員という仕事の奥深さや大切さは大学時代に教職の先生方から教えていただきました。(20・30代)
- ⑥ 失礼ながら、ウ「あまり役立っていない」に丸をつけましたが、貴学での学びが教育実習でまず活かされ、その振り返りをもとに、その後の講義、教員採用試験に臨んだことを覚えています。直接的に「この講義が、現在の校務の～と」と結

びつけることはできませんが、当時の学びが現在の私の基盤を構築してくれたのは事実であり、お世話になった先生方には感謝しております。(20・30代)

3-2 設問2

② 教員を目指している学生に、教職課程も含めて、大学でどのようなことを学んできて欲しい、あるいは、身につけてきて欲しいと感じておられますか。いくつでも○で囲んでください。

- a 教科・学習指導力 b 生徒指導力（生徒理解、クラス経営力、教育相談技術等）
c 進路指導力 d 部活動の指導力 e ICT活用能力 f その他

それぞれを選択した延べ人数の合計は92名（個）であり、それを分母とした割合（百分率）も付す。

a（教科）：29名（32%）、b（生徒指導・教育相談等）：29名（32%）、c（進路指導）：8名（9%）、d（部活動）：6名（7%）、e（ICT）：10名（11%）、f（その他）：10名（11%）

（f（その他）の主なものは、コミュニケーション力、人間性 など）

また、設問1と同様に重みをつけて集計を行ってみる。合計ポイントは222点、これが分母となる。

a（教科）：69.5点（31%）、b（生徒指導・教育相談）：72.5点（33%）、
c（進路指導）：15点（7%）、d（部活動）：13点（6%）、
e（ICT）：22点（10%）、f（その他）：30点（14%）

設問1と同様にコメントも掲げる。コメント欄には、下記のように記載して回答してもらった。

「その他」の内容や、補足等があれば、自由にご記入ください。

① 生徒指導は必要不可欠です。生徒指導ができない場合、教員として務まらないことを理解させていただきたい。学習指導半分で生徒指導が半分の勤務が、工業高校です。特にクラス経営や特別指導の対応は十分な研修が必要であり、教育実習に出る前に指導していただきたい。次に安全指導です。大学では触れないのかもしれませんが、工業の中では、「安全第一」です。5Sはもちろんのこと、安全な作業を行う環境づくりなどについて、学習していただきたいと思います。生徒に怪我をさせない工業教育でなければならないからです。(50代～)

- ② 教科の基本的な学力をつけてほしいと思いますが、それ以上に人間としての魅力を身につけてほしいと思います。最終的には、一人一人の資質が問われることになるとと思いますので、「人間力」をつけてほしいと思います。(20・30代)
- ③ コミュニケーション能力につきると思います。話せない学生が増えてきてる感じます。高校での指導も必要です。(40代)
- ④ 教科・学習指導力と生徒指導力は学校に配属されてすぐに必要になる要素です。その他は配属により異なりますが業務を熟知しながら身につけても何とかなると思います。大学では専門教科の専門性を高め、社会人としてのマナーやモラルを身につけてきてくれればよいのではと思います。学校での業務は「教科指導・生徒指導・分掌部・クラスや学年の業務・部活指導・保護者対応・教委や文科省などからの調査」など多岐に渡ります。その中で教材研究の時間をいかに確保できるかが大切になります。担当する教科書をみて内容を理解できるだけの基礎知識は大学で身につけておいたほうがよいと思います。実際の学校での業務は正にケースバイケースで同じ事例に関してでも学校が違えば対応が異なるのが現状です。大学の講義内でそれらに対応していくことは難しいと思います。学年や部署などのチームで難題に取り組む際に、積極的な姿勢と周りの教員といかにコミュニケーションをとれるかのほうが大切のように感じています。「声をかけられないから自分がかかわらなくてもいい」などの消極的な姿勢ではなく「何ができるかはわからないけど、とにかく自分でできることがあれば協力します」という姿勢を示せるとよいと思います。(20・30代)
- ⑤ 生徒は教員の指導力（人間力）で大きく変わると考えます。私たちも苦勞している部分ではありますが、生徒にいかに考えさせる環境を与え、知ることの喜びや社会を豊かにする使命感を伸ばせることが重要になると思うので、教授法や生徒理解をするための分析方法、ICTの活用能力は大学でしっかりと身につけて欲しいと思います。(50代～)
- ⑥ 報告・連絡・相談が出来ず、業務に支障をきたす時、どのくらい迷惑がかかるのかという想像力をはじめとする思考力。人の気持ちや立場が想像できない人は、コミュニケーション力は伸びない。(40代)
- ⑦ 「教える」とはどんなことか、よく理解していない学生さんもいるように感じます。さまざまな目線で物事を見る力を養ってほしいです。(20・30代)
- ⑧ 工業教育は、その道のスペシャリストを育てる役割の他にも、様々な分野に波及する教育内容を多く含んでおります。その一つとして、障害のある児童や生徒に対する特別支援教育の分野への応用が考えられます。これからは、特別支援教育についても、教職科目の一部に加えて学んでいただけたらと考えます。(50代～)

3-3 設問3

③ 本学学生に限らず教育実習生の中で、問題だと感じられたことはありますか。

特に、教育実習生の担当、あるいは、教科指導をされたことのある先生方におかれましては、是非、お教えてください。(アカイのどちらかを○で囲んでください。)

ア ある イ ない

アの場合、どのようなことですか。いくつでも ○で囲んでください。

a 教職を目指そうとする意欲 b 実習を受けるにあたっての心構え
c 態度・言葉遣い d 教科指導 e 教科外の指導 f その他

ア (ある) : 26 名 ($26/37 = 70\%$) イ (ない) : 10 名 ($10/37 = 27\%$)

無回答 1 名

設問後半については、それぞれを選択した延べ人数の合計は 66 名 (個) であり、それを分母とした割合 (百分率) も付す。

a (意欲): 18 名 (27%)、b (心構え): 17 名 (26%)、c (態度・言葉遣い): 11 名 (17%)、
d (教科指導): 13 名 (20%)、e (教科外指導): 5 名 (8%)、f (その他): 2 名 (3%)
(f (その他) は身だしなみ など)

また、設問 1・設問 2 と同様に重みをつけて集計を行ってみる。合計ポイントは 156 点、これが分母となる。

a (意欲): 48.4 点 (31%)、b (心構え): 40.4 点 (26%)、c (態度・言葉遣い): 21.4 点 (14%)、
d (教科指導): 31.4 点 (20%)、e (教科外指導): 9.4 点 (6%)、f (その他): 5 点 (3%)

コメントも掲げる。コメント欄には、設問 2 と同様に下記のように記載して回答してもらった。

「その他」の内容や、補足等があれば、自由にご記入ください。

① 実習時の課題は、2 つです。

(1) 板書と資料や豆テストの作成において、教科書と異なる記載をしている実習生を多く見かけます。内容は別にしても、単位や記号の使い方など、勝手な判断は困ります。

(2) ファッションについては、場を考えていただきたい。髪をつんつんに立てること、黒とか茶色とは違いまだらになった髪は、生徒指導を誘発します。考えて

欲しいと思います。指導に来校した先生も注意はしません。(50代～)

- ② 大学側で学生に自信をつけさせるためなのか、けっこうほめられて送り出されてくるので、必死になって取り組もうという気持ちが弱いように感じます。大学でも大丈夫だったし、こんなものでよいかという気持ちがこちらにまで伝わってくる場合があります。(20・30代)
- ③ 個人的には必ずしも教職を目指さなくとも教育実習を行うことは構わないと思います。しかしながら、ただ単に思い出作りに来るのは迷惑なだけです。教壇に立つ以上、未熟なりにもプロ意識を持って臨んでももらいたいです。(20・30代)
- ④ 真面目に言われた事はきちんとやれる学生が多いが、教科指導の工夫（教科書通りになってしまう。）が少ない。単元の前後のことや関連する内容をしっかりと学習して臨んでほしいと常々感じている。教育実習の期間や日誌など実習期間中は忙しいというのはわかりますが、実習に入る前に教材研究をしっかりとやってほしいと思います。教材研究に余裕があれば、教科外のことや先生方との情報交換などの幅も広がり、有意義な教育実習につながるのではないかと思います。(50代～)
- ⑤ 実習の中心は教科指導になりますが、教材研究が十分にされないまま実習を終える学生さんもいらっしゃいます。「教える」ことへの熱意や意欲をもっともらいたいです。(20・30代)
- ⑥ 自信を持つことは必要ですが、自信過剰になり、謙虚さを失うことは多々見られた。(50代～)
- ⑦ 実習生は例年意欲を持っている生徒が多いと思います。ただ、あれもやりたい、これもやりたい（部活など）という気持ちはわかりますが、結局時間が短く、中途半端に終わってしまい、残念に感じる部分はあると思います。(40代)
- ⑧ 教育実習生に対し評価など厳しく出す場合もあるが、将来の教員を目指す研修として厳しいながらも暖かい眼で見守りたいと考えている。面接など通しても特に課題と感じているところはない。(50代～)

4. アンケート結果の考察と授業改善

設問1の学んだ教職科目についてであるが、「ウ」（あまり）が、3割と私の予想より多かったことは、少しショックであり、十分に検討していかなければならないことであるが、コメントを見ると「ウ」であっても、どこかで役立っている様子が窺われ、その点で救われる。教職科目・教職課程の捉えかたについても、卒業生によって様々である。もちろん、奥深さと同時に、役立っている実感も必要であり、今後の授業展

開等についても参考にしていきたい。

設問1の後半と設問2については、関連性のある設問である。また、回答の仕方もa～fについて、いくつでも選択するという形式である。選択肢もかなり類似の内容である。違いは、設問1では、「学んだ中で役立ったものは何か」であり、設問2では、「身につけて（学んで）きて欲しいものは何か」である。

設問1では、a～fについて、「延べの回答数の和」と「重みをつけた和」を割合で比較すると、後者において、「教科・学習指導」がさらに増える（42%→50%）が、それぞれの項目で、概ねそれほど大きな違いはないと言えよう。「学んだ中で役立っていること」は、いずれも「教科・学習指導」が大きな割合を占める。

一方設問2の「身につけてきてほしいこと」となると、設問1では、「教科・学習指導力」と比べ、大きな差があった「生徒指導力」がほぼ同じ割合となる（教科・学習指導32%、生徒指導・教育相談32%）。「重みをつけた和」では、むしろ上回る（同様に31%、33%）。もちろん、設問1で分けていた「生徒指導」と「教育相談」も加えての「生徒指導力」であり、全く同じ条件ではないのだが、学校現場において、広い意味で「生徒指導力」が求められていることは間違いない。

生徒指導についても、多くは現場での経験から学ぶことも多く、また、年代によってはカリキュラムの違いもある。しかし、役立っているという回答では、生徒指導が思いのほか少なく（教育相談を含めても「述べ回答数の和」で31%、「重みをつけた和」では22%にすぎない）、やはり実際に役立っている実感をもつことが少ないということには、十分留意しなければならないし、課題であろう。まさに、教科・学習指導とともに両輪と言え、「生徒・進路指導論」を担当する身として、引き締まる思いである。

「生徒・進路指導論」は2年前期開講科目であり、このアンケート結果が判明する前に授業が終了してしまったのであるが、授業の方向性として概ね学校現場と同様の認識で展開できたのではないかと考えている。今年度から担当した授業においては、根底にある生徒理解や生徒指導の意義や役割に加えて、生徒指導における教育課題を具体的に取り上げた。すなわち、不登校、いじめ問題、体罰、ネット関連の諸問題、児童虐待などである。また、これらについては、グループ毎に担当を割り振り、学生の発表（概ね15分）の後に、私から補足するという形式で授業を行った。また、授業の最後に、それらについて、授業で学んだことや、これまでの経験も踏まえて、もし、「教員となった場合にどのように対応するか」というテーマを与えて考え、それを提出するという形式をとった。たとえば、「いじめ問題」であれば、「いじめについて、いわゆる「観衆・傍観者」である生徒達に対して、どのように指導していきますか？」であり、「体罰」であれば、「残念ながら体罰を根絶できていない理由について、あなたの考えを書きなさい。また、教員になったとして、この問題にどのように向き

合っていくか、併せて記載しなさい。」というようにである。次週の授業の冒頭に、学生のような意見・コメントを紹介し、理解の定着や思考の深化を図った。このような題材の選定について、黒川雅子・山田知代 編著「生徒指導・進路指導」(学事出版)は大いに参考になった。

コメントにもあったように、学校での業務はケースバイケースであることが多く、また学校が違えば対応が異なることもある。したがって、大学においては基礎的な事項の確実な理解と取り組む姿勢の確立が何より大切である。生徒のときに受けてきた教育のことも踏まえて考え、そしてそれを他に発表し、さらに考えを深めていく方策として、学生の意見を求めるときは、発表の前に周りと話し合いをしてから、代表者が発表するという形を取ることが多かった。これは、「教育概論」「特別活動の指導」でも同様である。また、コメントにもあったように、特別支援教育に関する理解が必要であることは、私も認識していたところであり、これについては、「教職概論」の中で取り上げた。特別支援教育の概要を説明する際に、文部科学省のパンフレット「特別支援教育」は非常にわかりやすい。

設問3の教育実習については、「問題だと感じた経験がある」が70%に上った。問題と感じていることは、「延べの回答数の和」と「重みをつけた和」ともに、「意欲」「心構え」が多く、それに「教科指導」「態度・言葉遣い」が続く。「教科指導」「教科外指導」に臨む姿勢も含まれるのであろうが、これらは、まさに、教員の資質そのものと言ってもいいことであり、教育実習に送り出す際に、心して臨まなければならないと同時に、「教育実習事前・事後指導」のみならず、様々な場面を捕らえて啓発・指導の必要性を改めて感じさせられた。本学は、教育実習を行う学生が多いわけではなく、指導も「心構え」等も含めて非常にきめ細かくできる利点がある。同時に、必ずしも教員を目指すということではないが、教育実習を行う学生も割合としては多い。そのような場合でも、卒業生の教員のコメントにもあったように、教壇に立つ以上、その覚悟と資質能力をしっかり身につけさせたい。

このアンケート結果やコメントは、4年の「教職実践演習」及び3年の「教育実習事前・事後指導」の中で、その時点で集計したものを紹介・説明したが、1年の「教職概論」でも活用できる。「教職概論」を履修する半年間は、教員の役割・職務内容を理解・考察し、教員をめざす覚悟を固めていく時期と言える。その部分については、授業では、文部科学省のパンフレット「教員をめざそう！」や宮城県教育委員会・仙台市教育委員会の公立学校教員募集案内を資料として用いたが、次年度はこのアンケート結果やコメントについても教材化して取り入れたい。特に学生にとって、「教育実習」について学習する際に、指導案や日誌等の内容の理解とともに、受け入れ側の考えを肉声をもとにしっかり理解していくことは有益であり、必要であろう。

また、今年度は教職科目選択者を対象に、本学卒業生で現任教員3名による講話も実施した。教員を目指したきっかけや教員として心がけていること、学校現場の状況そして教育実践等について話していただいた。実際の教育現場での活動について理解を深めるとともに、本学卒業生ということもあり、ロールモデルとしても最適であったことと確信している。次年度以降も継続していきたい。

5. まとめと今後の課題

アンケートのコメントにあったように、学校現場で学ぶべきものが多いこと、そして、現場に入って初めてわかることも多いことはもちろんであるが、学生の時代に、学校や教員について、全体像の概要を掴み、自分なりにイメージしておくことは有益であり、それに資する授業や活動を心がけたい。「4. アンケートの結果の考察と授業改善」でも記したように、生徒・進路指導論や教職概論等の授業の中で、できるだけ具体的に話すように教材を選び、話してきたつもりであるが、果たして現場の苦悩や矛盾も含めて総合的・立体的に展開できたかという点と心残りな点も多い。高校現場を経験した者としてどのような形で伝えていくか、課題も多いと認識している。

今回、本学に関わりのあり、そして現在学校現場で奮闘し、活躍している卒業生に対してのはじめてのアンケートで、認識やニーズをある程度確認することができた。これは、学生のアンケート・授業評価とはまた違った視座を与えてくれた。次年度以降の授業展開に活用していきたい。また、サンプル数も少なかったこともあり、今後とも何年に一度かは実施したい。また、アンケートの授業（講義）や教職課程以外の部分はこの稿では触れなかったが、別にまとめて、関係者と共有することとしている。

貴重な意見をいただいた同窓生に重ねて感謝の意を表します。

参考文献

黒川雅子・山田知代 編著「生徒指導・進路指導」（学事出版）

文部科学省パンフレット 「教員をめざそう！」「魅力ある教員を求めて」「特別支援教育」

宮城県教育委員会・仙台市教育委員会

宮城県・仙台市 平成29年度 公立学校教員募集案内

青年期における職業観とキャリア教育に対する理解

Adolescents' View on Work and Understanding of Career Education

小川 和久・中島 夏子

OGAWA Kazuhisa and NAKAJIMA Natsuko

1. 問題と目的

本学では、高等学校教員免許状（工業・商業）の取得を目指す学生に対して、専門科目「職業指導」の履修が必修となっている。この職業指導の授業達成目標は、高校生が就職するにあたって、各自の重要な課題となる職業選択、職業適性、能力開発等の問題について、生徒を指導するという立場からその基礎を学習し、適切な指導方法を習得するというものである。この目標達成のため、本学では主に、職業観（人はなぜ働くのか）の形成、職業適性の概念、キャリア発達の諸理論、職業技能の習得の原理、キャリアプランと自己分析、キャリア教育の実践例、キャリア教育の授業設計と指導案作成という内容から成る 15 回分の授業を展開している。

この授業に限らず教職に関連する科目に共通する問題は、学生が自らの課題として理解しようとする姿と、指導者の立場から理解しようとする姿との間を行き来してしまうということである。とくに、成長や発達に関わる内容を含む科目に、この現象が生じやすい。職業指導の場合、その理解に際しては、キャリア形成という発達課題が絡んでくる。

具体的に言及すると、次のような現象である。学生のほとんどが職業経験のない大学 2 年生であり、就職活動もまだ経験していない。自らの労働体験に基づく職業観を十分に持ち合わせていないために、指導者としての立場から、職業指導の本質を理解することが難しい。学生の理解の多くは、高校または大学生活でのアルバイト経験、あるいは労働者としての保護者の姿に基づいており、その理解は一時的あるいは間接的な労働体験に依拠しているために、考察の掘り下げにどうしても限界が生じてしまう。たとえば、金銭的報酬を得ることを第一に職業観を理解しようとする思考があると、キャリア発達や労働自体の本質的な意味に対して、その理解がどうしても表面的になってしまう。実際、そのような理解の傾向を示す学生が比較的多い。

しかし一方で、アルバイト経験が豊富な学生や、小学校・中学校において充実したキャリア教育を経験してきた学生においては、その学習経験を職業観やキャリア形成

の理解に活かそうとする姿勢も見られる。その場合、職業指導の理解に対して、複数の視点を持ち合わせており、生徒の成長を考慮した職業指導のあり方や、より工夫を施したキャリア教育の指導案を作成する可能性がある。そこで本稿では、現在実施している授業科目「職業指導」の教育効果を明らかにするために、職業観やキャリア教育に関する受講者の理解度を調査するとともに、アルバイト経験や学校でのキャリア教育が、授業内容の理解にどのような影響を及ぼしているかを検討することを目的とした。

2. 調査方法

2-1. 参加者

調査は、2015年度と2016年度に開講した授業科目「職業指導（工業・商業）」の受講者を対象に実施された。授業改善のためのアンケートとして実施しており、この授業アンケートへの回答者が参加者となる。回答者のほぼ全員が、東北工業大学の教職課程を履修する学生である。2015年度の回答者は36名、2016年度の回答者は25名、合計61名であった。全回答者の性別は、男性41名、女性17名であった（未記入2名）。年齢は、平均19.70歳（SD = 2.48）であった。

2-2. 調査項目

主な調査項目は、次の通りである。

① 授業内容の理解

「職業選択や適性について理解が深まった」など、授業内容に対する理解度を5段階（5：とてもあてはまる～1：まったくあてはまらない）で回答する項目であり、8つの項目から構成される。また、具体的にどのような授業内容が参考になったかを尋ねる自由記述の回答も求めている。

② 職業観として重視する視点

重視している職業観の視点を尋ねるものであり、「内面的充実感や職務満足が得られること」など、6つの項目から構成される。この6つの項目に対して、授業前に重視していた視点と授業後に重視するようになった視点を、それぞれ3つ選択するように求めている。

③ キャリア教育の学習経験

学校教育（小中高）におけるキャリア教育の経験の有無とその内容を尋ねる項目である。内容については、自由記述による回答を求めている。

④ アルバイト経験の有無

「現在アルバイトをしている」「過去にアルバイトの経験あり」「アルバイトの経験

なし」の選択肢を設定した項目であり、高校・大学生活でのアルバイト経験の状況について尋ねるものである。

2-3. 調査手続き

本学では、「職業指導（工業・商業）」の授業は、3日間の集中講義として開講しており、授業担当者は筆者ら2名である。開講日は、2015年度が2015年6月13、14、21日の3日間、2016年度が5月28、29日、6月4日の3日間であった。アンケートは、各年度の集中講義最終日（2015年6月21日と2016年6月4日）の授業終了後に実施している。

授業アンケートの実施にあたって、アンケートの目的が授業改善のために役立てること、データは統計的に処理され個人は特定されないこと、回答が個人の成績に影響しないことを受講者に説明している。なお、前述の参加者の人数および以下に報告する分析結果は、紀要論文への掲載に承諾した者のみのデータに基づく。

3. 調査結果

3-1. 授業内容の理解度

授業内容に関する各項目について、理解度の5段階評定の比率を図1に示す（「とてもあてはまる」の比率が高い順に項目を並び替えている）。

いずれの項目も、8割以上の受講者が「とてもあてはまる」「ややあてはまる」を選択しており、全体的に、授業内容に対する理解度は高い。とくに、「8. キャリア教育の授業計画の立て方」「4. 職業選択や適性」「2. 職業観（人はなぜ働くのか）」に対する理解度が高く、4割を超える受講者が、理解が深まったことに対して「とてもあてはまる」と回答していた。理解度の高いこれらの項目は、キャリア教育の実践、適性、職業観という授業の中心的なテーマに対応しており、このことから、職業指導の授業目標は概ね達成されていたと判断することができる。

「どの授業内容が最も参考になったか」という自由記述の設問において、「実際に自分たちでキャリア教育の授業計画を考えることにより、生徒が何を望んでいるか、教員が生徒に何を伝え理解させたいかが分かった」、「キャリア教育の授業で適性診断をし、自分がどのタイプかが分かり、将来の職業選択の参考になった」、「生徒の勤労観等がどのように形成されていくのか、またそれらの教育について知ることができ参考になった」などの意見が数多く記述されていた。

一方、最も下位にある「6. 職業技能や能力開発」においても、「とてもあてはまる」への回答率は他の項目と比較して低いものの、自由記述において参考になった内容として取りあげられることが多かった。たとえば、「職業技能について授業で『転

移』という言葉を学んだとき、高校の時『こんなの将来使わない』と思っていたものの考え方が変わった」、「『転移』に関する講義が、実生活や体験と通じることがあり分かりやすく、また職業指導やインターンシップなど、将来のすべてにおいて関係するため、最も参考になった」、「職業技能は、実際に働きながら身につけることが効率よいと知ることが出来た。アルバイトの初日から研修期間として現場に立たされて学ばされている理由が分かった」など、技能習得過程に関わる理論が、自らの実生活の体験と結びついて理解されていったことが読み取れる。

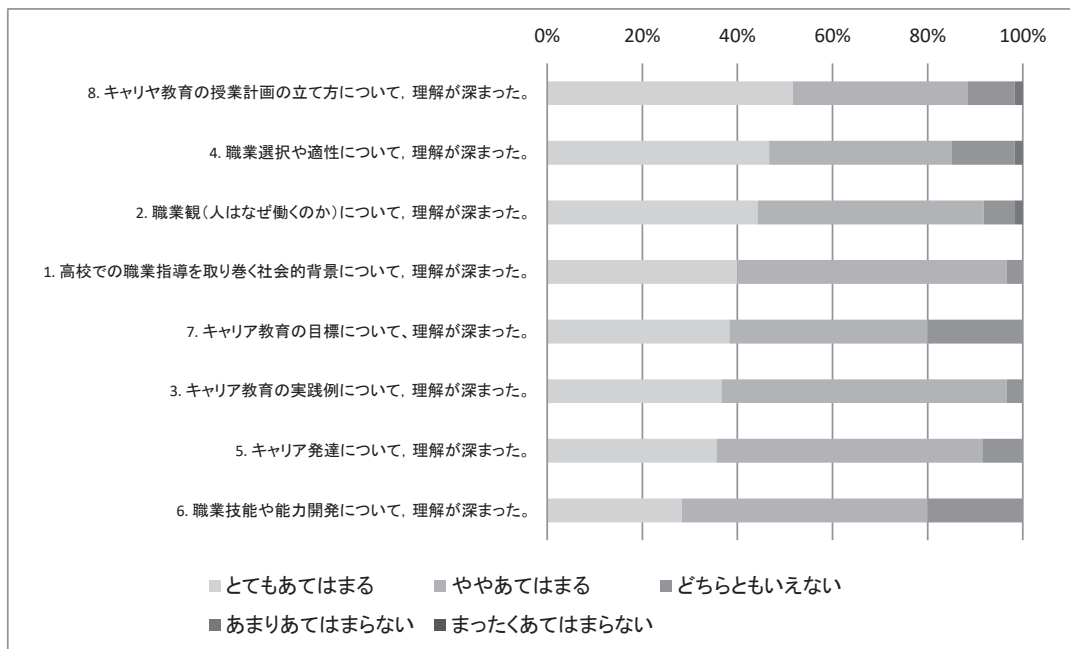


図1 各授業内容に対する理解度

3-2. 職業観の視点

職業観（人はなぜ働くのか）として、受講前に重視していた視点と受講後に重視するようになった視点を比較したものが、図2である。各視点の選択率において、有意な変化が見出されたのは、「1. 金銭的報酬が得られること」「4. 自己実現を図ること」「6. 仕事自体の中に、個人的な価値観を見出すこと」の3項目である。「1. 金銭的報酬が得られること」については、受講後に重要な視点としての選択率が有意に低下し（ $\chi^2(1) = 38.34, p < .001$ ）、一方で、「4. 自己実現を図ること」「6. 仕事自体の中に、個人的な価値観を見出すこと」の項目においては、選択率が有意に上昇している（それぞれ、 $\chi^2(1) = 13.96, p < .001$ ； $\chi^2(1) = 9.86, p < .01$ ）。金銭的報酬という外部から与えられるものとしての職業観から、自己実現や価値観など内面的な充足

を得ていくという職業観へと移行したものと考えている。今回の職業指導の主要なテーマの一つが「人はなぜ働くのか」であり、授業の中で繰り返し問いかけていったことも、この視点の変化に影響した可能性がある。

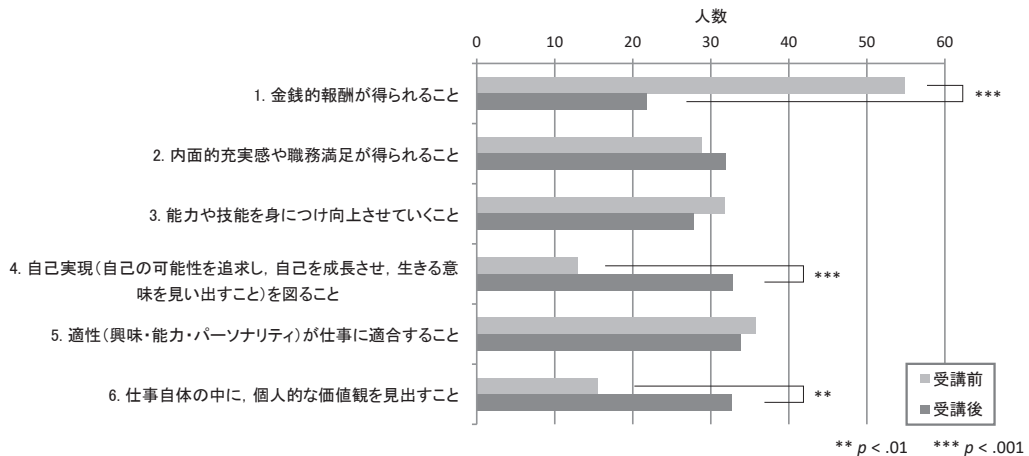


図2 職業観の視点の変化

3-3. キャリア教育とアルバイト経験

これまでの学校教育（小学校、中学校、高校）において、キャリア教育を受けた経験がある者は、61名中27名（44.3%）であり、半数近くの学生が何らかのかたちでキャリア教育を経験していた。校種別に見ると、小学校でのキャリア教育を報告した者が3名（経験者27名を分母にすると11.1%）、中学校が20名（74.1%）、高校が19名（70.4%）であった。多くの場合、中学校および高校においてキャリア教育を経験している。

自由記述の回答欄には、「将来の自分の年表づくり」「職場体験」「インターンシップ」「(実際に働いている人からの)講話」などの内容が具体的にあげられていた。中学校・高校の場合、進路指導とかねて実施されていたことも報告されていた。

アルバイト経験については、現在アルバイトをしている者が40名（65.6%）、過去にアルバイト経験がある者が12名（19.7%）、アルバイト経験がない者が9名（14.8%）であった。累計で85.2%の学生が、現在または過去にアルバイトを経験しているという実態が示された。

3-4. 理解度に対する影響要因

授業内容の理解度に対する影響要因を調べるために、理解度8項目の素点を合計した得点「理解度得点」と、キャリア教育の有無およびアルバイト経験の有無との関係

を分析した。また、出身校別（工業高校・普通高校）にみた理解度得点の違いについても分析を行った。

分析結果を表1～3に示す（アルバイト経験の影響については、「アルバイト経験なし」のサンプル数が9名と小さいため、「過去にアルバイト経験あり」に含めて、理解度得点との差違を分析している）。これら3つの表より、いずれの場合も、理解度得点に対する有意な差は見出されなかった。このことは、授業内容の理解は、職業に対する過去または現在の学習経験の影響を受けないということを示唆している。

表1 授業内容の理解度とキャリア教育の経験の有無

	理解度得点平均値	(SD)	t 値	有意確率
キャリア教育の経験あり (n = 26)	34.12	(3.18)	.251	ns
キャリア教育の経験なし (n = 32)	34.34	(3.65)		

表2 授業内容の理解度とアルバイト経験の有無

	理解度得点平均値	(SD)	t 値	有意確率
現在アルバイトをしている (n = 38)	34.00	(3.33)	.738	ns
過去にアルバイト経験あり または経験なし (n = 20)	34.70	(3.61)		

表3 授業内容の理解度と高校の種別

	理解度得点平均値	(SD)	t 値	有意確率
工業高校出身 (n = 25)	33.80	(3.44)	.703	ns
普通高校出身 (n = 30)	34.47	(3.55)		

4. 考察

本学の職業指導の授業が、受講者の理解にどのような効果を及ぼしているかを実証するために、授業内容の理解度、職業観の視点、職業に対する過去または現在の学習経験の影響という観点から分析を行った。

主な結果は次の通りである。第一に、職業観の視点については、授業の中で受講者に対して繰り返し問いかけたこともあり、授業後は、自己実現や価値観など内面的な充足の視点を重視する割合が増加した。第二に、授業内容の理解度については、全体的に評価が高く、とくにキャリア教育を企画するという実践的内容や、職業選択・適性・職業観を洞察するという内容において、その評価が高かった。

後者の授業内容の理解度については、授業にグループ討議を取り入れることで、受講者の積極的な参加が促されたこと、また職業興味検査やキャリアプランなど、具体的な教材を使った自己分析を繰り返したことが、授業内容の理解を強く促したのでないかと推察する。一方で、こうした授業内容を理解するにあたって、過去のキャリア教育やアルバイト経験の影響は見出されなかった。このことは、授業内容の理解においては、授業の進め方や教材の活用が大きく影響するのであって、過去または現在の職業体験に左右される余地は小さいということを示唆している。

しかし、技能の習得過程に関する理論において、過去または現在のアルバイト経験などを想起しながら理解していたという意見もあり、職業体験が授業内容の理解にまったく影響しないと結論づけるのは早計である。授業内容のどのような要素と、職業体験のどのような要素が関連づけられて理解が促進されているのか、もう少し詳細な対応関係を分析する必要がある。この点については、調査項目を追加するなど、調査方法を改善することで対応していきたいと考える。

「情報科教育法」の方向性を探る

Future directions of “Method of Teaching Information Technology”

鈴木 伸一・萩野 元彦

SUZUKI Shinichi and HAGINO Motohiko

1. はじめに

科目「情報科教育法」は、高校普通科で履修する「情報」を担当する教員養成のための一科目である。

平成 11 年 3 月（1999 年）の高等学校学習指導要領の全面的改訂に伴い、新設されたものである。普通教育に関する教科「情報」は、科目として「情報 A」、「情報 B」、「情報 C」の 3 科目が設置された。

高等学校は、平成 15 年 4 月（2003 年）入学生から学年進行で実施された。

次に、平成 20 年 12 月（2008 年）の改訂で、各学科に共通する教科（共通教科）「情報」となり、「社会と情報」と「情報の科学」の 2 科目に編成された。

平成 25 年 4 月（2013 年）入学生から年次進行により段階的に実施された。

平成 28 年 8 月（2016 年）の中央教育審議会教育課程企画特別部会の資料によると、共通必修科目として「情報 I（仮称）」を設定。選択履修科目として、「情報 II（仮称）」を設定すると示されている。

以上のように 10 年ごとに科目名と学習内容が改訂されることになる。教育職員免許状取得のための授業「情報科教育法」を担当する者として、授業を計画し実施、評価してより良い学習内容に作り上げて行き、学習効果が表れるよう努力した。情報化社会の急激な発展に対応する必要性は理解できるが、他の教科と比較すると、歴史の新しさもあると思うが、これ程変更があっても良いものかと心配になる。今後の方向性を見極めた授業展開を検討したい。

2. 東北工業大学教育職員課程における「情報科教育法」

情報化に対応した教育の必要性や社会の情報化に主体的に対応でき、情報手段を活用する能力と態度の育成が図られるよう、平成 9 年 10 月（1997 年）の第 1 次報告「体系的な情報教育の実施に向けて」において、情報教育の目標の観点を「情報活用の実

践力」、「情報の科学的な理解」、「情報社会に参画する態度」の3つに整理し、平成11年3月（1999年）に改訂の高等学校学習指導要領において教科「情報」が新設、「情報A」、「情報B」、「情報C」の3科目が置かれた。また、専門教育に関する教科「情報」は11科目で構成された。高等学校は、平成15年4月（2003年）入学生から学年進行で実施された。それに伴い、本学教育職員課程においても、表1で示される高校普通科「情報」の免許資格を得るため、各学科で「情報の関係科目」の設置が可能か検討され、知能エレクトロニクス学科・情報通信工学科・環境情報工学科の3学科において、平成12年入学生から「情報科教育法」と「情報と職業」、「学科の情報関係科目」の教育職員免許状取得のための授業が開始された。

表1 高校普通科「情報」の免許資格を得るための教科専門の内容（Wikipedia 参照）

教育職員免許法施行規則に規定する科目	必修単位数	科目名事例
情報社会及び情報倫理	1以上	情報社会論、知的所有権論
コンピュータ及び情報処理（実習を含む。）	1以上	コンピュータサイエンス入門、コンピュータアーキテクチャ、プログラムのしくみ、アルゴリズム、情報システム学概論I、プログラミング基礎
情報システム（実習を含む。）	1以上	データベースシステム、データベース技術、情報システムの設計、システム設計演習
情報通信ネットワーク（実習を含む。）	1以上	コンピュータ概論、コミュニケーション概論、ネットワークセキュリティ
マルチメディア表現及び技術（実習を含む。）	1以上	デジタル画像概論、音声情報処理、CGモデリング、CGレンダリング
情報と職業	1以上	情報職業論

本学の学生便覧「シラバス」に、教育職員免許状の取得に関する履修規程と教職課程の履修要項（掲載省略）がある。

3. 平成20年に高等学校学習指導要領の見直し実施

平成20年12月（2008年）に学校教育法施行規則が改正された。それは、高校生の興味・関心や進路等の多様性を踏まえ、必要最低限の知識・技能と教養を確保するという「共通性」と、学校の裁量や生徒の選択の幅の拡大という「多様性」のバランスに配慮して、改善を図る必要があるとされた。この答申を踏まえ、平成21年3月（2009年）に、高等学校学習指導要領が公示された。答申は、「学習のためにICT（Information and Communication Technology：情報通信技術）を効果的に活用し、基礎的・基本的な知識・技能の確実な定着を図るとともに、発表、記録、要約、報告といった知識・技能を活用して行う言語活動の基盤となす事を目標とした。また、学

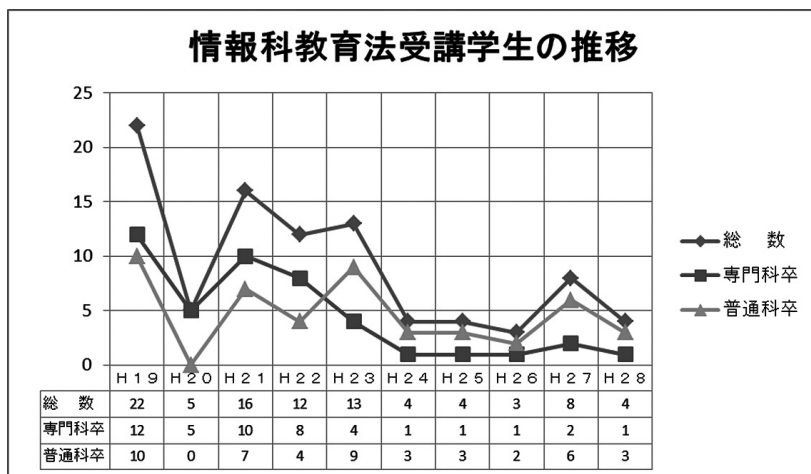
校では家庭と連携しながら、情報モラルの育成、情報安全等に関する知識の習得などについて指導することが重要である。」とした。

高等学校段階では、各教科等において、コンピュータや情報通信ネットワークなどを実践的に活用するとともに、情報モラル等についての指導の充実を図る。特に、普通教科「情報」については、将来、いずれの進路を選択した場合でも必要となる情報活用能力を身に付けさせるため、現行の科目構成を見直し、「情報A」については発展的に解消し、「情報の科学的な理解」及び「情報社会に参画する態度」に関する内容を重視した基礎的な科目として共通教科「情報」があり、「情報の科学」と「社会と情報」の2科目が新設された。専門教科情報科は、13科目で編成された。高等学校は、平成25年4月（2013年）の入学学生から年次進行で実施された。

4. 本学における「情報」の免許取得のための受講学生の推移

表2のH19～H23年度までは、平成11年3月改訂の高等学校学習指導要領における教科「情報」を取り扱っている。H24年度以降が平成20年12月改訂の高等学校学習指導要領における共通教科情報科「情報」を取り扱った。平成22年度から平成24年度入学学生は、3年生終了時の全履修科目の累積GPA（Grade Point Average）値がおおむね2.50以上。平成25年度以降入学学生は、3年生前期終了時の全履修科目の累積GPA値がおおむね2.50以上でないと取得出来ない事になった。

表2 過去10年間の情報科教育法受講学生の推移

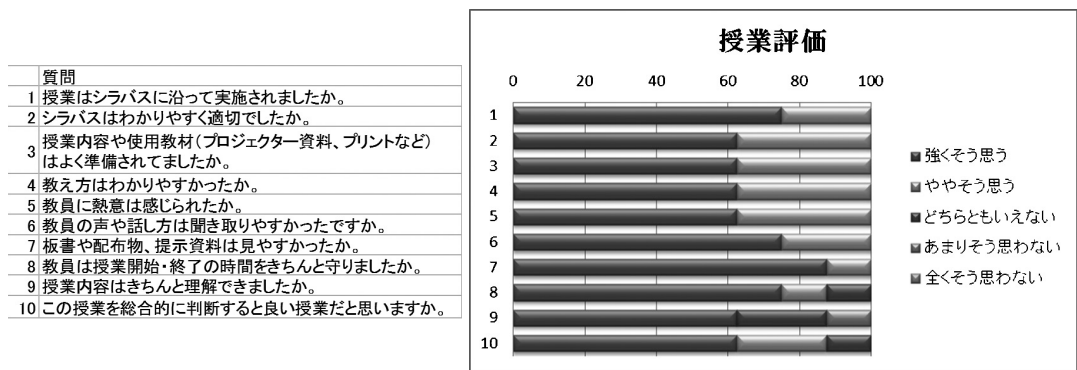


受講総数は、H14からH23年度まで数十名であったが、H24年度以降は一桁で推移している。GPAの影響が多少あると思われるが、それ以上に「情報担当の教員

採用」が非常に少ないからである。東北六県を見ても、山形県・福島県が過去採用試験を実施したが、それぞれ、13 倍前後の競争率で、1 名の最終合格者になっている。関東地区まで地域を広げれば、採用枠も多くなるが受験するだけで大変である。また、表 2 から、専門高校の卒業生より普通高校の卒業生の受講が多くなって来ている。普通科「情報」は、普通高校で学習する教科である関係かもしれない。

5. 「情報科教育法」の授業評価について

本学では、教務委員会が「授業方法改善に関する取り組みについて」と題し、学生から全科目の授業評価を実施している。数年間の結果から、平均的なデータをまとめると下表のようになる。



総合評価は、MAX 5.0 に対して平均 4.7 であった。具体的に示すと、「強くそう思う、ややそう思う」が、8 項目が 100% であった。授業内容はきちんと理解できたかは、「どちらともいえない」と「あまり思わない」で 38% になった。理解できない学習内容の項目を見極め、改善に努めてきた。学習内容によっては、コンピュータ実習の授業もある。それがコンピュータを得意とする学生にとって、楽しさにつながったのだと思われる。楽しさが理解度の向上につながるよう学習内容の精選を図ってきた。また、高校の教育現場には無い、パワーポイントでの授業を実際に体験させて来た。一人ひとりの模擬授業時間の不足は、授業計画の再検討により時間を増やしてきた。

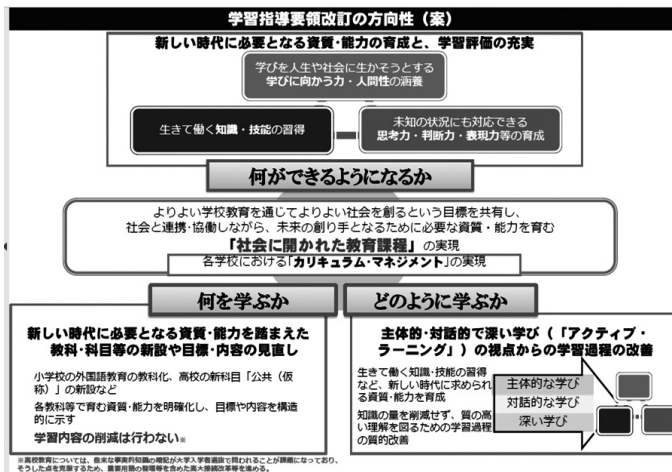
6. 「情報科教育法」の授業計画について

学習指導要領は、学校教育法に基づき国が定める教育課程の基準であり、教育の目標や指導すべき内容等を体系的に示しているのので、高等学校学習指導要領解説（平成 12 年 3 月発行と平成 21 年 3 月発行）を踏まえ、模擬授業ごとの学習指導案を作成し、

実施するのが最終目標である。

具体的には、高等学校学習指導要領解説「情報編」（文部科学省）のまとめ方で始まり、教員採用試験「情報」の過去問題（数県）の解答、共通教科情報科「社会と情報」、「情報の科学」教科書（実教出版社）を用いた模擬授業を前期と後期中間まで実施している。後期後半は、専門教科情報科の取扱法を学習させている。

平成 28 年 8 月 1 日（月）の中央教育審議会教育課程企画特別部会の資料 1 に、「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」が下記のように示された。



その中で情報科については

〔情報科〕

共通必修履修科目については、問題の発見・解決に向けて、事象を情報とその結び付きの視点から捉え、情報技術を適切かつ効果的に活用する力を全ての生徒に育む「情報Ⅰ（仮称）」を設定。全ての高校生がプログラミングによりコンピュータを活用する力を身に付けられるようにする。

選択履修科目として、「情報Ⅰ（仮称）」の基礎の上に、情報システムや多様なデータを適切かつ効果的に活用する力や、情報コンテンツを創造する力を育む「情報Ⅱ（仮称）」を設定。

以上のように方向性を示している。

7. まとめと今後の方向

本学における科目「情報科教育法」は、受講を希望する学生が少なくなり、年度当初に割り振られる教室やコンピュータ室を使用することが無かった。6名以下だと、教職課程センターのゼミ室や講師控室（教育相談室）に設備されている、情報機器

等を利用することで授業が成立した。これは、科目「情報科教育法」で教える「環境とエネルギー」を実際に体験させる事に繋がる。希望学生が多くなれば所定の施設・設備を利用することになる。受講学生の授業評価も概ね良好である。少人数での授業なので一対一の対話も多く出来るので、信頼関係が生まれ易いのであると思う。

高等学校学習指導要領が10年ごとに改変されるが、改変から年次進行で実施されるまでは、それから4～5年後になる。本学における科目「情報科教育法」は、3学年次の履修科目である。よって、1年後の4学年に実施される教育実習が、丁度年次進行の初年度に当たると、改変された科目名と学習内容の「情報」を担当することになる。従って、本学の科目「情報科教育法」の学習内容も年次進行の前年から、新高等学校学習指導要領に則って始める必要がある。勿論、見本として教科書出版会社から各高校に届く「教科書」を手に入れなければならない。それらを基に年間指導計画を作るので大きく変更する必要が出てくる。その期間以外は、計画・実施・評価・見直しのPDCAサイクルを守り、より良い教材研究をして指導する事、本学3学部で学習している「情報に関する専門的な内容」を、十分理解し定着させていれば、改変があっても心配ないと考える。しかし、近い将来における情報社会の進展は、予測の付かない方向にあると言いたい。それに対応するには、教育基本法にうたっているように、「生涯学び続ける者だけが解決できる。」のだと考えるものである。

参考文献

- 高等学校学習指導要領解説「情報編」平成11年3月 文部科学省
高等学校学習指導要領解説「情報編」平成22年5月 文部科学省
情報科教育法 岡本敏雄・西野和典・香山瑞恵 編筆 丸善株式会社
高等学校教科書 科目「情報A」・「情報B」・「情報C」 実教出版株式会社
高等学校教科書 科目「社会と情報」・「情報の科学」 実教出版株式会社
中央教育審議会教育課程企画特別部会資料 平成28年8月 文部科学省
「次期学習指導要領に向けたこれまでの審議のまとめ（素案）のポイント」

教職課程で「日本国憲法」をどう教えるか（2）

－学校教育における権力について－

Suggestions on How to Lecture on the Japanese Constitution
in a Teacher Education Course:
On the Complex Power Hierarchy in the Japanese Education System

片山 文雄

KATAYAMA Fumio

1. はじめに

教育職員免許法施行規則第 66 条の 6 の規定は、教諭の普通免許状を授与するため「日本国憲法」2 単位の取得を義務付ける。講義内容について具体的に定めた規定はないものの、「教員となる者の一般的、基礎的な教養として、これらの科目の内容をじゅうぶん身につけさせる必要がある」¹との通達を根拠として、一般的な内容を網羅的に学修することが要請されている。たとえば憲法第 9 条だけ、天皇制だけを講義することは教職課程においては望ましくない。そのため筆者は憲法の全体をカバーするよう講義を構成している。筆者は自作プリントを用いているが、憲法教科書が用いられることが多い。一般的な憲法教科書は網羅的・包括的な内容をもつからである。

しかし、教員を養成するための教職課程においては、それに相応しくカスタマイズされた憲法教科書があるべきではないか。教員志望の学生にとっての憲法学は、法学部で学ぶ学生にとっての憲法学、また一般市民にとっての憲法学と、異なるべきではないか——。このような考えに立ち、網羅性・包括性への配慮にとどまらず、教職課程で憲法を教えることの独自性を強く意識した意欲的なテキストが現れた²。西原

¹ 昭和 48 年 11 月 9 日付け文大教第 463 号「教諭の普通免許状を取得しようとする学生の一般教育科目の履修について」 http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/nc/t19731109001/t19731109001.html (2017 年 3 月 20 日取得)

² これまでも「教職向け」と銘打たれた憲法テキストはいくつかあった。しかし、法学を学んでいない学生に配慮して簡略に書かれているなどの配慮こそあったものの、テキストの構成は一般的憲法教科書とさほど変わらないものがほとんどであった。

博史・斎藤一久編『教職課程のための憲法入門』（弘文堂、2016年）である。本稿はこのテキスト（以下、西原・斎藤編、または同書と呼ぶ）を主たる対象として、教職課程における憲法講義において特に留意すべき諸点、とくに教育における権力関係の講義方法について、簡単に検討する。

2. 国家権力についての学としての憲法学

西原・斎藤編の特徴を理解するためには、一般的な憲法教科書の構成を知る必要がある。まず、憲法というものの性格をごく大づかみに整理しておこう。

憲法は、一方で、国家権力の所在や働き方を定めることによって、国家権力を構成・運営するための法である。権力システムとしての国家 state のかたちを定める法であるといってもよい。一般的な近代憲法は、国家権力の構成・運営の基本原理として、国民主権の原理を採用している。

憲法は、他方で、国家権力の濫用によって人々の自由が侵害されないよう、国家権力の働きを抑制する（いわゆる近代立憲主義³）ための仕組みを定める法でもある。具体的な仕組みとしては、国家権力を分割・相互緊張させることで、国家権力の働き方に内在的なチェックをかける、いわゆる権力分立がある。また、国家権力でも侵害しえない諸自由をカタログとして提示し、主に裁判によってそれを保障する仕組み、つまり基本的人権の保障がある。

ここに示されているように、憲法は国家権力をめぐる緊張を孕む。国民が構成・運営する国家権力を、人々の自由のために制約するのである。これについて碩学は「近代立憲主義の『国家からの自由』は、人民の意思による国家権力の掌握があったうえで、国家権力＝自分たちの意思をもあえて他者としてみる緊張関係の上に成立してきた」⁴と簡潔に述べている。

このような基本的理解を踏まえて、一般的な憲法教科書の多くは次のように構成されている。

- （1）憲法の内容、憲法史などからなる憲法総論
- （2）国民主権、権力分立など権力システムのかたちについて論じる統治機構論（天皇制などを含める場合がある）
- （3）国家権力によっても奪われえない基本的人権の保障を論じる人権論
- （4）日本国憲法の特徴である平和主義（総論または統治機構論に含まれる場合がある）

³ 最近の著作として、佐藤幸治『立憲主義について』左右社、2015年。

⁴ 樋口陽一「自由を巡る知的状況」、『ジュリスト』978号、1991年。

る）

平和主義の位置づけ、細部の組み立てなどは教科書によって異なることが多いが⁵、（2）統治機構論と（3）人権論とがだいたい同じくらいの分量で、教科書の大部分を占める点はほぼ共通している⁶。筆者の講義も上記の四部構成を採っている。

しかし西原・齋藤編はこれと異なる構成を採用している。その特徴は何か、その狙いは何か。節を改めて検討しよう。

3 教員と権力

同書の目次を掲げてみる。

プロローグ 学校から憲法を考える

第1章 1人ひとりを最大限尊重するために——個人の尊厳と基本的人権のスタイル

第2章 学校にいる人の権利を考える——子どもの権利・教師の権利・私人間効力

第3章 平等を保障するとはどういうことなのか——個性を持つあなたにとっての平等

第4章 心の自由を考える——思想・良心・信教の自由

第5章 悪口を言うのも自由なのか——表現の自由

第6章 学問は生活のためのものなのか——学問の自由と教師の教育の自由

第7章 1人ひとりにふさわしい教育を確保するために——教育を受ける権利

第8章 自由を支える社会権を求めて——経済的自由権、生存権、労働権、労働基本権

第9章 もし警察に捕まってしまったら——刑事事件で保障される権利

第10章 政治の主役は誰なのか——国民主権と参政権

第11章 「全世界の国民」が平和に生きるために——平和主義

第12章 教育を枠づける国の統治の仕組み——立法・行政・司法

⁵ 代表的例として以下などを参照。芦部信喜、高橋和之補訂『憲法（第六版）』岩波書店、2015年（平和主義を統治機構論に含める）。毛利透、小泉良幸、浅野博宣、松本哲治『憲法（LEGAL QUEST）』2013年（二巻本で、1が統治、2が人権と題されている）。野中俊彦、中村睦男、高橋和之、高見勝利『憲法（第五版）』有斐閣、2012年（二巻本で、1が総論と人権、2が統治機構を扱う）。長谷部恭男『憲法（第三版）』新世社、2004年（平和主義を総論に含める）。辻村みよ子編『基本憲法』悠々社、2009年。なお憲法教科書の特質について参照。戸松秀典『プレップ憲法（第三版）』弘文堂、2007年、48頁以下39頁。

⁶ このうち（2）統治機構論と（3）人権論との順番は前後することがある。

第13章 地方のこと、国のこと、世界を視野に考えること——地方自治・国民国家・世界市民

第14章 憲法はどこから来たのか——憲法思想と歴史

エピローグ 憲法から学校を考える

附録1 用語集

附録2 日本国憲法全文

この構成は一般的な憲法教科書のそれとは異なる。前述した基本的な四部構成は明示されない。基本的人権に関する章が第1章から第9章まで(さらに第10章の一部も)と大部分を占める。統治機構に関する章は第10章、第12、13章にとどまる。憲法総論は第14章を中心としつつ各章に分散しており、平和主義が第11章で扱われる。プロローグとエピローグでは一般的教科書にはない、教員・学校と憲法とのかかわりが述べられている。

本書がこのような独自の構成を採る狙いは何か。それは、ほかならぬ教員にとっての憲法の意義をクリアに示すことであると思われる。換言すれば、教育現場という特殊な場で、教員という特殊な存在が、国家権力とのあいだに結ぶ複雑な関係を検討することである⁷。同書から示唆を得つつ筆者が整理するなら、教員と権力との関係はおおまかに三つの類型に整理することができる。

(1) 第一に教員は、公立国立学校に勤務する場合、公務員である。つまり国家権力の一部である。「あなたが将来、公立学校に勤めて、『先生』と呼ばれる立場になって子どもたちの前に立つとき、あなたは国家権力を行使する公権力機関となる」(同書5頁、強調は原文太字)。

文部科学省－教育委員会－校長－教員という権力のハイアラーキーのなかで、公立国立教員は国家権力の一部として生徒に向き合う。教員の権力と、生徒の人権とが対峙しうる状況が生じる(人権侵害があるとされれば生徒の保護者は国家賠償訴訟を提起できる)。こうして、教員の権力はどこまで機能すべきか、生徒の人権はどこまで保障されるべきか、が憲法学の対象となる。

同書はこの第一の権力関係に多くのページを割いている。第1章(個人の尊厳と、校則に従わない自由)、第2章(生徒の一般的自由)、第4章(生徒の内心の自由、信教の自由)、第5章(生徒の表現の自由)、はこれを扱う。また個々の教員を超えた国

⁷ 同書プロローグ(西原執筆)は、教職課程で憲法が必修科目にされている理由として、教員と権力との関係を挙げる。もう一点、「学校が次世代の主権者を育てる場」であるから「主権者教育」を行う教員は憲法を学ばなければならないとも指摘している(2頁)が、本稿はこれを扱わない。

家権力と生徒との多様な関係を、第3章（障害をもつ生徒の平等権）、第7章（教育を受ける権利、フリースクールの扱い）、第8章（修学旅行費の補助など、生徒の社会権）で扱う。国家権力としての教員と生徒の人権との関係をこのように大きなスペースで論じる背景には、「子どもと真剣にかかわろうとすればするほど、人権侵害ギリギリという世界に踏み込んでいくことになってしまうのが、教師という職務の特徴だろう」（同書6頁）という著者の認識がある（西原執筆）。

（2）第二に教員は、公立国立学校に勤務する場合、上司の命令に服従するだけでなく、専門家たる教育公務員としてのある程度の裁量権をもつ。ここに教員の責任と、国家の権力とが対峙しうる状況が生じる。教員の裁量権はどこまで、なぜ許されるべきか、国家の命令権はどこまで貫徹されるべきか、が憲法学の対象となる⁸。第2章の後半（教員の人権。安平陽平執筆）、また第6章（憲法第23条、学問の自由。齋藤一久執筆）がこれを扱う。

注意すべきは、教員の裁量権の根拠である。なぜ教員にはある程度の教育の自由があるのか。同書は子どもの学習権を重視し、教員は子どもに対する責任を担うからこそ一定の裁量権を付与されていると説く。「もちろん身分上は、公立学校の教師は教育公務員である。しかし、公務員が常に上司の命令への服従を義務づけられ、究極的には内閣総理大臣をトップに置いたピラミッドの末端であることを意識した場合、それとは違う、人権保障上の責任をも委ねられた専門職としての側面も、とくに憲法という観点から見た場合、教師の職責の本質に含まれている⁹」（7頁、西原執筆）。第7章（憲法第26条、教育を受ける権利）がこれを扱う（西原執筆¹⁰）。

⁸ いわゆる「教育権の所在」の問題、また教員や親などの「教育の自由」の存否の問題である。膨大な議論の蓄積があり、1976年最高裁判所旭川学テ判決をはじめとする重要な判例がある。参照、中村睦夫・永井憲一『現代憲法大系7 生存権・教育権』法律文化社、1989年、とくに第二部第三章。兼子仁『教育法（新版）』有斐閣、1978年。奥平康弘「教育を受ける権利」、芦部信喜編『憲法Ⅲ 人権（2）』、有斐閣、1981年。今橋盛勝『教育法と法社会学』三省堂、1983年。内野正幸『教育の自由と権利』有斐閣、1994年。浦部法穂『憲法学教室（第3版）』、2016年。公立学校教員に関する議論の俯瞰的整理として、同書の共同執筆者の一人でもある安原陽平「公立学校教員の基本権主張可能性－職務上の行為、職務中の私的行為、職務外の行為－」『社学研論集』vol. 16, 2010年が参考になる。

⁹ これを理由として同書では「教員」でなく「教師」という語を採用すると述べられている。本稿はより一般的な「教員」の語を採用する。

¹⁰ 参照、西原博史『良心の自由（増補版）』成文堂、2001年。また以下の対話による文献が有意義である。西原博史・市川正人「思想・良心の自由と国家－日の丸・君が代は強制できるか」、

(3) 第三に教員は、私立学校に勤務する場合、国家権力の一部を構成するわけではない。しかし私立学校の教員も生徒に対してさまざまな権力を行使することは周知のことである。この場合、教員が行使するのは国家権力とは異なる権力、いわゆる社会的権力と解釈される。ここに教員の社会的権力と、生徒の人権とがやはり対峙する。憲法は社会的権力に対してはどこまで、どのように対処すべきか。これは憲法学でいわゆる「人権の私人間適用」(私人間効力ともいう)の問題になる。同書第2章後半はこれを扱う。無適用説、直接適用説、間接適用説、基本権保護義務論などの考え方を整理した上で、私立学校には「憲法を直接適用できないという点では、公立学校と私立学校には大きな差がある」ものの、裁判所の判断としては、実は「あまり差がないともいえる」(同書36頁)と論じる(安原執筆)。

以上のように、教員と権力との関係は単純でなく、少なくとも3つの類型に分けることができる。教員と憲法とのこの関係を丁寧で紹介・検討していることが、憲法教科書としての同書の大きな独自性であり、優れた点である。しかもそこには、教員が、学校のなかでの人権に関する紛争を解決するために、憲法をどう使うことができるかという実践的な観点が貫いている。実際に生じうるケース(具体的紛争事例)、クエスチョン(憲法学の観点からの質問)がすべての章に用意され、読者は教員の立場に立って、自分が憲法をどう解釈して紛争を解決すればいいのか、非常に身近に考えることができる。憲法の条文や判例以外の、紛争解決のために留意すべき諸制度についても比較的詳しく取り上げられている(第6章での学習指導要領、第8章の就学援助など)。総合的にいって、教員を志望する学生にとり、また現場の教員にとっても、同書は有用だといえるだろう。

しかし、このような「教員にとっての憲法」という特定の視角を採用することの裏返しとして、憲法教科書としてはやや気になる点がないではない。ないものねだりに類するかもしれないが、列挙しておこう。第一に、さまざまな種類の人権問題を、教員が直面しうる事例として並列することにより、あくまでも国家権力を構成し抑制する法であるという憲法の本質や基本構造がやや見えにくくなりはしないか。第二に、第一の点と関係するが、公務員であり専門家であるという教員像に比べ、国家を構成・運営しつつ国家を制約する「市民」としての教員像が比較的に鮮明でないのではないか。第三に、私立学校の特殊性の検討がやや弱く、私人間適用論の説明も十分とはいえないのではないか。

浦部法穂・棟居快行・市川正人編『いま、憲法学を問う』日本評論社、2001年。西原博史・北田暁大「愛国心と教育」、愛敬浩二編『対論 憲法を／憲法から』法律文化社、2008年。

4. おわりに

繰り返すが、西原・斎藤編によるテキストは、教員という立場に視点を限定することにより、教員にとって身近で具体的な憲法問題を提示することに成功している。その反面、近代憲法の基本構造である国家権力の構成と抑制という構図が必ずしもクリアに示されないなどの問題点もないではない。

筆者の場合、勤務校での憲法講義が教職課程履修学生以外の学生にも開放されているという事情もあり、講義の全体構造は維持し、近代憲法の基本構造を理解させることに重点を置く姿勢はいまのところ変更しない。しかし同書からヒントを得て、教員が直面する具体的事例をより多く組み込みたい。教職課程において憲法を講じる者は、同書のような新鮮な試みから刺激を受け、この講義が教職課程で果たすべき役割を再考すべきであろう。

執筆者紹介（執筆順）

中島 夏子	教職課程センター准教授
渡邊 幸雄	教職課程センター教授
小川 和久	教職課程センター教授
鈴木 伸一	教職課程センター非常勤講師、 前宮城県村田高等学校校長
萩野 元彦	宮城県古川工業高等学校校長
片山 文雄	教職課程センター准教授

教職課程センター 平成 28 年度活動総括

1. 実地視察に備えての体制整備

実地視察の対象校となる可能性が高いため、本学の教職課程に関わる指導体制、シラバス、カリキュラムなどの自己点検を進め、教職課程の充実化を図ってきた。次年度は、再課程認定への対応に重点をおくものの、引き続き、教職課程の充実化を図っていききたい。

2. 教員免許状更新講習の実施

H 28 年度は、4 学科（T 学科、A 学科、K 学科、C D 学科）に加えて、教職課程センター（宮城県教育委員会と連携）による講習を増設したことにより、全体の受講者数が増えた。e ラーニングシステムに関わる管理・運営上の問題が若干あったものの、次年度はシステムを更新することにより、この問題を解決する計画である。

3. 教育実習とその巡回指導の充実化

教育実習期間中、すべての実習校に教職課程センター教員が出向いて巡回指導を行った。実習生の授業の参観とその後の指導、教育実習担当教員との面会を十分な時間をかけて実施したことによって、実習生に関する情報収集と指導、実習先の高校との密接な連携を行うことができた。

4. 教職履修生への指導の充実化

教職履修カルテや教職オリエンテーション等を通して、1～4 年生の教職履修生に対して、単位修得状況および GPA 値などの成績管理を徹底してきた。このことが定着化してきたこともあり、個別目標の明確化が図られ、指導がより充実してきたものと考えている。次年度は、LMS による履修カルテを運用して、引き続き指導の充実化を図っていく所存である。

5. 「教職実践演習」への取り組み

当科目は、教育実習後に、さらに学校現場と連携しながら、教職現場で必要とされる実践的能力の育成と定着を目指すものである。平成 28 年度は、聴覚支援学校での一日実習を取り入れ、特別支援の観点から教員に求められる資質能力について、学生の理解を深めることができた。

6. 情報発信の取り組み

本学の教職課程の教育活動を広く情報発信するため、入試広報課と連携し、次年度の大学案内に教職課程の指導内容について記事を掲載する運びとなった。また、「教職研究紀要」を発行し、教職課程センターの活動実績について学内外に広報することができた。

7. 教員採用に関わる就職支援と情報交流

教員採用に関わる就職支援のシステム化と体制づくりに関して、2つの取組を行った。一つは、セミナー「教員になる方法」および教員採用説明会を複数回開催したことであり、学生への情報提供と就職支援を行った。もう一つは、本学 OB 教員の組織「高原会」を通して、卒業生とのネットワーク化を図り、教員採用を含め、学校現場に関わる様々な情報共有の基盤を作ったことである。

8. 教職課程に関わる最新動向への対応

文部科学省による再課程認定に関わる情報や新しい学習指導要領の内容などを分析し、本学がかかえる問題点を整理するとともに、準備すべき事項や作業手順などの対応を行った。

教職課程センター 平成 28 年度活動実績

4 月	12日 18日 19日	「教職ゼミ室」使用開始 教育実習事前指導（4 年次） 教職オリエンテーション（工学部 1 年次） 教職オリエンテーション（LD 学部 1 年次）
5 月		5 月上旬～7 月中旬 教育実習巡回指導（1 名、10 月に実施）
6 月		
7 月	15日	教育実習事前事後指導説明会（3 年次）
8 月		4 日～9 日 教員免許状更新講習
9 月		
10 月	20日	10 月～11 月 教職のための学習ポートフォリオを用いた教職指導（1～3 年次） 4 年次学生公開模擬授業（「教職実践演習」の一環として 4 回実施） 現職教員講話 宮城県第二工業高等学校 教頭 石岡恒一先生、 宮城県石巻工業高等学校 教諭 房前有理先生、 宮城県立聴覚支援学校 教諭 澁谷未来先生
11 月	1 日 17日 18, 25日 18日 22日	宮城県立聴覚支援学校「一日実習」（4 年次） 城南高校「一日実習」（3 年次） 「教員になる方法①②」（3 年次、4 年次学生 自由参加） 教員養成審議会 仙台市教員採用説明会
12 月	2 日 15日 21日	秋田県教員採用説明会 宮城県教員採用説明会 「教員になる方法③」（3 年次、4 年次学生 自由参加）
1 月		
2 月		
3 月		『教職課程センター紀要』発行



【教職ゼミ室使用開始】授業の他、学生の模擬授業やグループワークの場として利用されている。



【教育実習】20名が母校や城南高校で教育実習を行った。



【宮城県立聴覚支援学校「一日実習」①】施設内見学の一環として、授業を見学した。



【宮城県立聴覚支援学校「一日実習」②】産業工芸科の生徒とともに課題に取り組んだ。



【城南高校「一日実習」】探究科1年生の授業を担当し、大学について説明を行った。



【現職教員講話】「特別活動」の授業の一環として実施され、2～4年次学生が参加した。

東北工業大学教職課程センター運営規程

(趣旨)

第1条 この規程は、東北工業大学組織規程第2条に定める教職課程センター（以下「センター」という。）の組織及び運営について定めるものとする。

(目的)

第2条 センターは、東北工業大学（以下「本学」という。）における教職課程及び教員養成に関わる業務を行うことを目的とする。

(業務)

第3条 センターは、前条の目的を達成するために、次の業務を行う。

- (1) 教職課程に関する企画・運営
- (2) 教員養成に関する調査・研究
- (3) 教員免許状更新講習の実施に関わる業務
- (4) 学校・教育委員会等との連携に関わる業務
- (5) その他、センターの目的達成に必要な業務

(構成員)

第4条 センターは、次の者で構成される。

- (1) センター長
- (2) 副センター長
- (3) 教員
- (4) その他、センター長が必要と認める者

(センター長及び副センター長)

第5条 センターに、センター長を置く。

2 センター長は、教育研究担当副学長が担当し、センターの目的を遂行するため、これを総括し、その管理運営にあたる。

3 副センター長は、センター所属教員が担当し、センター長を補佐する。

(会議)

第6条 センターの管理運営について審議するため、センター構成員による教職課程センター会議（以下「会議」という。）を行う。

2 会議は、センター長が必要により召集し、その議長となる。

3 センター長が必要と認めたときは、第1項以外の者を会議に出席させることができる。

(委員会)

第7条 教職課程に係る全学的な事項について審議するため、教員養成審議委員会を置く。

2 委員会に関する事項は、別に定める。

(事務)

第8条 センターに関する事務は、教職課程センター事務室が処理する。

附 則

この規程は、平成26年4月1日より施行する。

東北工業大学教職課程センター「教職研究紀要」刊行規程

平成 28 年 3 月 20 日

東北工業大学教職課程センター

- 1 東北工業大学教職課程センターは、『東北工業大学 教職研究紀要』（以下、『教職研究紀要』）を刊行する。
- 2 『教職研究紀要』の編集は、教職課程センター編集委員会が行う。
- 3 『教職研究紀要』は、研究論文、研究ノート、実践記録、書評などから構成される。
- 4 『教職研究紀要』に掲載される内容は、次のとおりとする。
 - （1）原則として教職教育に関するものとする。
 - （2）研究論文等は、未発表のものに限る。
- 5 機関紙の発行時期は、原則として年度末とする。
- 6 この要領に関する事務は、教職課程センター事務室において行う。
- 7 この要領の改廃は、教職課程センター編集委員会で決定する。

東北工業大学教職研究紀要

第 2 号

発行日 2017 年 3 月 20 日

発 行 東北工業大学教職課程センター
宮城県仙台市太白区八木山香澄町 35-1
Tel 022-305-3700

印 刷 株式会社 郵辨社

TOHOKU INSTITUTE OF TECHNOLOGY TEACHER EDUCATION CENTER RESEARCH BULLETIN

Vol. 2
March 2017

Contents

Research Article

- Characteristics and Challenges of the next Course of Study
in Japanese High Schools
..... NAKAJIMA Natsuko..... 1
- A Questionnaire Survey of Graduates Teachers for Class
Improvement in “Principles and Methods of Student Guidance” Class
..... WATANABE Yukio.....11
- Adolescents’ View on Work and Understanding of Career Education
..... OGAWA Kazuhisa and NAKAJIMA Natsuko.....21
- Future directions of “Method of Teaching Information Technology” Class
..... SUZUKI Shinn-ichi and HAGINO Motohiko.....29
- Suggestions on How to Lecture on the Japanese Constitution
in a Teacher Education Course:
On the Complex Power Hierarchy in the Japanese Education System
..... KATAYAMA Fumio.....35

Teacher Education Center
TOHOKU INSTITUTE OF TECHNOLOGY

35-1, Yagiyama Kasumi-cho, Taihaku-ku, Sendai,
982-8577, Japan