

第Ⅱ部

研究論文

教育現場の人間像と価値観について考える教職実践演習

―「いじめによる自殺」の判例を用いた授業実践―

キャリアデザイン学部准教授 寺崎 里水

ある出来事が起こったとき、そのことをどう考えるのかは人によって異なっている。万人に共通の「当たり前」の考え方があるのではなく、その人の育った環境、受けてきた教育、経験したことなどによって、十人十色の「当たり前」がある。同様に、どんな学問の立場から物事を考えるかで、出来事の解釈や理由の見つけ方、問題に対処する方法は異なっている。本稿では、社会学者の山本雄二が行った「いじめ自殺」裁判のドキュメント分析（山本 1999、2002、2009）をもとに、教職課程での学びや教育現場での実践が前提としている人間像や価値観について、学生たちに深く考えさせたい。

1) 「いかにもしそうな人間」像

自殺をした子供が、友だちからいじめを受けていたことが分かった場合、この自殺を「いじめ自殺」と呼ぶことにする。「いじめ自殺」が起こったとき、親のなかには自殺を止められなかった責任を学校に求めたいと考えて裁判を起こすことがある。いじめを止められなかったことではなく、自殺を止められなかった責任を求めるところが論点になる。次のワークを見よう。

Sは中学1年生のころから主たる加害者であった同級生のTから暴力をふるわれたり、金銭を要求されたりしていた。3年生になってからは、教室内で他の生徒や教諭の目の前で、顔にマジックインクでいたずら書きをされるとか、理科室で政争の時間に水酸化ナトリウム水溶液を背中に流し込まれやけどをおわされるとか、約10回にわたって雑草をむりやりたべさせられたり、嘔吐するまで煙草をたてつづけに吸わされるとか、車上ねらいやバイクの窃盗を強要されるなど、Tらのとどまることを知らないいじめにあい、さらにTからの金銭の要求もエスカレートし、要求通り工面できなかったときには暴力による制裁を受け、その暴力もしだいにエスカレートしていった。もちろん、教師はこうした事態が発覚するたびにTらに注意を与え、SにはTらの要求を断るよう指導している。Sの家族もまた、Tの家に抗議に行くなどの対応をすると同時に、Sに対してはもっとしっかりするよう諭している。しかし、SとTらの関係は改善されることなく、1985

年9月25日、Sは近くの農具小屋で首を吊って自殺した。（山本 1999：68）

導入のワーク：生徒が学校でのいじめを苦にして自殺した場合、自殺を止められなかったことに対する学校の責任はあると思いますか。どうしてそう考えるのか、理由を説明してください。

ポイント：いじめを止められなかったことに対する責任ではありません。

本稿の冒頭で述べたとおり、教育学の考え方と、裁判など、法的な責任を争う場での考え方には違いがある。「いじめ自殺」に対して、裁判で学校側の過失責任を問うことはとても難しい。なぜなら、学校が責任を問われるのは、学校側に過失があったと認められるときだからである。とりわけ、生徒の自殺を止められなかったことで学校の責任を問おうとするなら、学校側が生徒の自殺を予見できたこと（予見可能性）を証明しなければならない。いじめの被害生徒が自殺してしまった事件で、自殺に対する学校の責任を認めた判決では、1990年の「いわき小川中いじめ自殺事件」（以下、いわき判決）が有名である。冒頭のワークにある事例は、いわき判決で明らかになった、実際の状況だ。

いわき判決が出るまで、裁判における「自殺」についての第三者の予見可能性と過失責任との関係は、次のような見方が常識とされていた。

「自殺は人の内心に深く関わるもので他人がこれを予見するということは、当該本人が遺書をのこして所在不明になるとか、異常な精神状態にある者が絶えず死を口走り自殺も試みようとするなど、自殺を裏付けるような当該本人の言動が他人に認識し得る形で現出しない限り、極めて困難なことである」（「加茂農林高校いじめ自殺事件」『判例時報』1031号：158）

要するに、本人が頻繁に「死にたい」ともらしていたり、あるいは自殺未遂をしたりといった場合を除けば、自殺の実行は最終的に個人の意思によるものであり、第三者があらかじめ予見することはできないという考え方である。

生徒がいじめを苦に自殺したほかの事例の判決を見てみよう。以下に示すのは、「中野富士見中いじめ自殺事件」の判決（以下、中野富士見中判決）の一部である。被害者の男子生徒が残した遺書にあった「このままじゃ『生きジゴク』になっちゃうよ」というフレーズがマスコミによって紹介され、世間に大きな影響を与えた事件であった。

「学校教育の課題ないしその成果の有無と安全保持義務違背の有無とを混同し、いじめへの行動傾向を示す生徒の教育指導や矯正が功を奏さず、およそいじめが防止できなかったからといって、その一事をもって直ちに学校当局者に安全保持義務への違背があるものと即断するようなことがあってはならないし、さらに、安全保持のための方策としても、生徒の教育指導の原則に適合するようなものであることが要請されるから、そこにもひとつの限界がある。（略）教師その他の案原保持の任に当たる者は、時には外部的な徴表から生徒の心象の（ママ）把握するという至難の技を強いられ、そこでは専門的・技術的な知識や経験の上にたつての微妙な判断とならざるを得ない。それ故、安全保持義務違背の有無の判断は、教育専門職としての教師等の専門的・技術的な判断として合理的な基礎を持つものであったかどうかを基準としてなされるべきであって、いたずらに回顧的な観点から思い当たる事実を集積して、結果責任を問うに等しいことになってはならない。」（『判例時報』1378号：39）

中野富士見中判決では、加害生徒たちの被害者に対する暴行を止められなかったことに対する学校の責任は認めたが、自殺に対する責任については留保している。なぜなら、上の判決文にあるように、「今からさかのぼって考えればそうかもしれない」というように、過去を振り返って、つなげようと思えばつなげられる、と事実を（都合よく）解釈しなおすようなことをしてはならない、と考えているからである。

これらの判決文から浮かび上がってくるのは、「自殺をする人は、それに至るまでに、いかにも自殺を決心しそうな振る舞いをしていて、しかも、なにか決定的なことがあって、それをきっかけに自殺してしまう」という人間像である。見るからに自殺しそうであることが必要で、後から考えたらそういうことだったのかもしれない、と思い当たる程度ではダメだということだ。

2) 社会とのつながりを重視する人間像

では、自殺に対する学校の責任を認めたいわき判決は、そのへんについて、どう考えているだろうか。

「Sに予て自殺の兆しがあったというまでの事実はおよそ認められない以上、学校側においてSが自殺することを予見すべきであったということはできないものとする。しかし、そもそも学校側の安全保持義務違反の有無を判断するに際しては、悪質かつ重大ないじめはそれ自体で必然的に被害生徒の心身に重大な被害をもたらし続けるものであるから、本件いじめがSの心身に重大な危害を及ぼすような悪質重大ないじめであることの認識が可能であれば足り、必ずしもSが自殺することまでの予見可能性があったことを要しないものと解するのが相当である。」（『判例タイムズ』No746：133、被害者名を筆者がSに置き換えている。）

Sはいかにも自殺をしそうな振る舞いをしていなかったもので、その意味では、彼が自殺してしまうことを予見することはできなかつたろうと述べている。中野富士見中判決の立場に立つと、したがって、学校の責任を問うことはできない。

しかし、いわき判決が中野富士見中判決と異なっているのは、深刻ないじめがあったことを学校が知っていたなら、そのことが被害生徒の心身に重大な被害を与えるだろうと認識すべきであるし、全国的にいじめを苦にした自殺がいくつも発生している状況では、深刻ないじめの結果として自殺を予想することは難しくないはずだと指摘している点である。「いじめ」が悪質重大であるとわかった時点で、学校は徹底的で断固たる対策を講じるべきだったのに、そうしなかったことが結果として死を招いたのだから、学校は責任を負うべきだと主張する。

さらにいわき判決では次のようにも述べられている。

「Sは、逃げ場もないままに、苛烈で執拗ないじめに曝され続けてきたのであるから、これによってSが心身共に深く傷つき、苦悩してきたであろうことは容易に推察されるところ、いかに若々しい生命力に溢れている筈の中学生といえども、その主要な生活関係である学校生活の場で、このように自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようないじめを受け続けたのでは、生きる意欲を失い自らその生命を絶つという筈に出たとしてもあながち不可解なこととはいえないように思われる。」（『判例タイムズ』No746：127、被害者名を筆者がSに置き換えている。）

ここでは、とくに自殺の引き金となるような決定的な出来事がなかったとしても、自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようなしんどい

状況が積み積みもっていけば、ふとしたきっかけで人は自殺してしまうのではないかと、という人間像が示されている。

こういった考え方をより深く理解するために、フランスの社会学者、デュルケム（Émile Durkheim）の『自殺論』を見てみよう。

人びとを生に結びつけていた絆が弛緩するのは、彼らを社会に結びつけていた絆そのものが弛緩してしまったためである。では、直接に自殺をひき起こす決定的条件のように見える私生活上の出来事はどうかといえ、それは、じつは偶然的な原因にすぎない。個人が環境の与えるごく軽微な打撃にも負けてしまうとすれば、それは、社会の状況が個人をとくに自殺しやすい人間に仕立てあげていたからにほかならない。（p.164）

デュルケムは18世紀末から19世紀初頭に生きた人物で、当時、近代化の進展と戦争等を経験したヨーロッパでは、自殺が増加していた。それまで、自殺を引き起こすのは、精神疾患や遺伝など、主に個人の心理状態だと考えられていた。しかしデュルケムは、自殺という事実をうむ客観的な状況に注目し、社会の病理としてとらえようとしたのである。引用文中にある「人びとを生に結びつけていた絆が弛緩するのは、彼らを社会に結びつけていた絆そのものが弛緩してしまったため」、「社会の状況が個人をとくに自殺しやすい人間にしたあげていた」という表現には、人がどんなときにも社会的環境のもとにあるというデュルケムの考え方がよくあらわれている。

いわき判決に戻れば、この判決は、中学生にとって主要な生活の場といえる学校で、自己の全人格や人間としての存在基盤そのものが否定されるようないじめを受け続けることは、彼を社会＝生に結びつけていた絆が弛緩してしまうような重大なこととしてとらえるべきだろうと主張している。「社会との絆が弛緩した状況に置かれたとき、あるいはより主観的には社会と結ばれているという実感が失われてしまったとき、人はいかに弱く、脆いものであるかという人間への想像力（山本 2009：73）」をデュルケムと共有しているといえよう。

頻繁に死にたいと口にしたり、なにか決定的な出来事をきっかけにしたりというような事実がなくても、学校や家族のなかにつながりを見失って、この世界に自分の事を認めてくれる人や場所がないと感じる状況になったとき、人はふと死を選ぶのかもしれないという人間像を、いわき判決は抱いている。

理解を深めるワーク：「いじめで自殺する人間」をどう捉えるのかによって、全く異なる解釈が成り立つことを見てきました。

- ①「いかにもしそうな人間像」と「社会とのつながりを重視する人間像」という、2つの「いじめで自殺する人間」観について、どちらの「いじめで自殺する人間」観があなたの考え方に近いですか。
- ②それぞれの「いじめで自殺する人間」観について、どういう部分に違和感があって、どういう部分に共感を覚えたのか、他の人に説明をしてください。

3) 「いじめ」をめぐる定義

これまで見てきた「いじめで自殺する人間」をめぐる考察は、「いじめ」をどう定義するのか、という問題提起をも含んでいる。ある出来事のどの部分を問題としてとらえるのかは、有効な防止法や対処法を考えるためにも重要なポイントである。

いわき判決以前の判決では、「いじめ」を専ら、金銭的強要や暴行・障害、脅迫などの不法行為に還元していた。法に触れているかどうか、その観点から被害があったかどうか「いじめ」の基準であったといえる。「いじめ」を不法行為として把握した場合、防止・対処策は、不法行為を禁止し、行った者を法に照らして処罰することになる。しかし、それで十分ではないことは経験的に理解できるだろう。実際の被害が明らかにならないと処罰できないのでは、被害者の側に被害を受けたことと、その程度を明らかにする義務が生じることになる。

一方、いわき判決は、「いじめ」を社会との結びつきを断ち切るような状況に相手を追いつめる行為だと定義する。実際に金銭的、肉体的な被害がなくても、社会のなかに自分の居場所がない、自分は無価値であると思わせるような行為があれば、それはいじめだといえるのである。そして、「いじめ」対策にあたっては、これだけ「いじめ」を苦しめた自殺が相次いでいる今日、「いじめ」が人を自殺という選択に追い込むであろうことを想定すべきだと主張したのだ。起こっている出来事のどの部分に対応すべき問題だとするのかを考えることの重要性が理解できるだろうか。

実際に「いじめ」問題の対策の中心にあるのは、学校教育を管轄する文部科学省である。文科省の『いじめの実態調査』では、「いじめ」を「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの。」と定義し、起こった場所は学校の内外を問わないとしている。

また、いじめ防止対策推進法（平成25年）では、第

二条で、「いじめ」とは、児童等に対して、当該児童等が在籍する学校に在籍している等当該児童等と一定の人的関係にある他の児童等が行う心理的又は物理的な影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものを含む。）であって、当該行為の対象となった児童等が心身の苦痛を感じているものをいう。」と定義している。

これらの定義には、「いじめ」がどのような重大な結果をもたらすものであるのか、というところへの配慮はない。継続的に行われる「いじめ」の影響についても言及がない。

いじめ防止対策推進法のうち、「いじめ」に対する措置を定めた第二十三条をみると、「学校の教職員、地方公共団体の職員その他の児童等からの相談に応じる者及び児童等の保護者は、児童等からいじめに係る相談を受けた場合において、いじめの事実があると思われるときは、いじめを受けたと思われる児童等が在籍する学校への通報その他の適切な措置をとるものとする。」と述べられている。この文章をそのまま読めば、「いじめ」の事実があると思わなかったときには対策をしなくてもいいように見える。

いじめ自殺の報道では、毎回のように「いじめがあったとは認識していなかった」、「いじめだとは思わなかった」という学校側、教育委員会側の見解が紹介される。深刻な状況に置かれている子供にとって、その状況が「いじめ」のせいなのか、そうではないのかなど、本当は大きな問題ではないはずだが、こういう事情が背後にあるためか、学校が「いじめ」だと認識していたのか、いなかったのかだけに注目が集まってしまっているのである。定義や法律があることでいじめ対策がすすむ一方で、厄介なことを引き起こしもするといえる。

展開のワーク：定義は人々からのクレームや時代の変化を反映し、変化していくものです。実際に、文部科学省の『いじめの実態調査』では、「いじめ」の定義が以下のように変わっています。

昭和 61 年）「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わないもの」とする。

平成 6 年）「いじめ」とは、「①自分より弱い者に対して一方的に、②身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、③相手が深刻な苦痛を感じているもの。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」とする。

なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられた児童生徒の立場に立って行うこと。

平成 18 年）「いじめ」とは、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」とする。なお、起こった場所は学校の内外を問わない。

※現在は本文中で紹介している平成 25 年の「いじめ防止対策推進法」の定義を用いることが多い。

① どういう変更がありますか。それぞれの変更は、どのような実態を反映したと思いますか。

② あなたなら、どのように「いじめ」を定義しますか。周りの人と話し合ってみましょう。

4) 「いじめ」問題に取り組む方法

これまで、「いじめ」をどう捉えるのか、「いじめで自殺をする人間」をどういう人だと考えるのかといった事柄の考え方の違いがあることを見てきた。具体的にどのような状況を「いじめ」だと定義するか、「いじめ」がいったい人をどういうふうに苦しめると考えるかといった事柄は、誰もが「当たり前」のこととして共有しているのではなく、それぞれの立場や経験、知識に基づいて異なっている。だからこそ、私たちはその具体的な内容について自分の考え方や立場を確認し、人との違いを理解できるよう、互いに説明する言葉を持たなければならない。

文科省がとりまとめた『生徒指導提要』には、いじめ問題に取り組む基本姿勢が以下のように示されている。このような記述から、文科省が「いじめ」をどういう問題だと考えているか、読み取れるだろうか。

「いじめに取り組む基本姿勢は、人権尊重の精神を貫いた教育活動をすることです。「いじめは人間として絶対に許されない」という意識を一人一人の児童生徒に徹底させるとともに、教職員自らそのことを自覚し、保護者や地域に伝えていくことが必要です。いじめが生じた場合には、いじめられている児童生徒には非はないという認識に立ち、組織的対応によって問題の解決を図ります。心の傷の回復に向けた本人への働きかけを行うと同時に、学校全体として社会性をはぐくむ取組につなげていくことも大事です。」（『生徒指導提要』：174）

この部分からは、「いじめ」を行う人たちは、それが「人間として絶対に許されない」ことであると知らないから、「いじめ」を行うのだ、という考えが読み取れる。また、「いじめ」を行った加害者の「社会性」が欠

如しているからそうなるのだと考えていることも分かる。このような考え方は、続く「いじめ」の対策について述べた部分にも強く現れている。加害者は、それが良くないことだと知らずにやっていたので、まずは良くないことであると教え、被害者に謝るのが解決策だというのだ。『生徒指導提要』が前提としている、このような「いじめ」の理解と「いじめ」を行う者への理解について、いったいどう考えるべきだろうか。

「加害者が特定できたら、個別に指導していじめの非に気づかせ、被害者への謝罪の気持ちを醸成させます。丁寧に個別指導を行った上で当事者を交えて話し合い、被害者本人と保護者の了承が得られたら、再発防止へのねらいを含めた学級や学年全体への指導を行います。」(『生徒指導提要』：174)

教育社会学者の大多和直樹は、「いじめ」問題をハラスメント(嫌がらせ)問題として、セクシュアル・ハラスメントやパワー・ハラスメントと同じように考えることを提案している。職場などでハラスメントが明らかになったとき、もっとも重要視されるのは、被害者と加害者が接触しないようにすることである。加害者による報復や周囲の噂などの二次被害を避けるためにも、被害者を別の支店や部署に配置換えするなど、とにかく物理的に距離をおくことが推奨される。ところが、学校のなかのハラスメント＝「いじめ」になると、なぜか加害者と被害者は互いに顔を合わせ、仲直りの握手を求められる。このように学校以外の事例と比較すると、被害者に加害者とうまくやっていくことを強く求める教育学の価値観の独特さに気付くと大多和は指摘する(大多和 2014)。教職課程での学びや教育の現場において「当たり前」とされ、自明視されてきた人間像や価値観を相対化することの意義が理解できるだろうか。

「いじめ自殺」に関する立場の違いは、ある出来事に対する考え方が、同じ法学の立場のなかでも異なっていることを示している。また、文科省の「いじめ」の定義の変遷は、定義が不変ではないことを示している。それぞれの立場や時代の移り変わりのなかで、出来事の評価や判断の根拠は様々に変化し、今、望ましいとされていることが、今後もそうであるという保障はない。現在はこのようなもののとらえ方が主流であると、ある程度冷静に判断できることが大切である。

5) 教育可能性をどう考えるか

最後に、いわき判決についてもう一度考えたい。いわき判決は、自殺を止められなかった学校の責任を3割と認めた。また、家族に3割、自殺した生徒に4割

の責任があったとしている(いじめの加害生徒については示談が成立しているので除かれている)。

発展のワーク：「いわき」判決では、学校3割、家族3割、自殺した生徒4割と、もっとも重い過失責任を自殺した生徒に課しました。このことについて、あなたはどのように思いますか。考えをまとめてください。

考える資料：

①いわき判決に対する座談会での弁護士の意見

「私は自分で相談を受けが立場ですが、みんなものすごく追い詰められているわけです。自殺するか、家ですか、家中で全部移転するかみたいな…。そういうふうになった人たちに、大幅に責任をとれと言われてしまったら、本当にひどいなという気持ちです。特にこの子は中学生で、家からもそうだし、学校に行けば非常にづらい。でも、休まなかったのです。逆に言うと、偉いと思っています。それで何とか早退したり、抜け出したり、自分自身を何とかごまかして、三年間耐えたというのは、すごいと思うのです。その子が最終的にやったことについて、過失相殺四割はないでしょう、と思うのです。その場合、確かに自分で自分の人生をパッと切ってしまった。でも、それが過失相殺と言われたら、この子は立つ瀬がないのではないかと、みたいな気がします。」(『ジュリスト』No.976：24)

②中野富士見中判決

「これらの事実からすれば、中野富士見中学校の教員等としては、当時Aが深刻な苦悩に陥っているのではないかを容易に疑うことができたはずである。しかしながら、いかに一中学生の自殺であるとはいえ、それが一個の人間の意図的行為であることには変わりはなく、その最後の一瞬におけるまでその者の意思に依存するものである。」(『判例時報』1378号：42、被害者名を筆者がAに置き換えている。)

考える資料①は、傷ついた被害者に過失を求めることは酷であるというスタンスに立っている。教育を学ぶ者、将来教職を志望する者としては、子供がぎりぎりの選択を迫られてしたことなのだから、過失を認めて責めるよりも、寄り添って「手を差し伸べ」ることこそが重要だという、この資料の主張を肯定したいかもしれない。そして、いじめ被害者の気持ちに寄り添うという実践を重視するなら、そう考えるのは当然だと思うかもしれない。

山本(2009)は、自殺した生徒に4割の責任があったとするこの判決には、「死を決意する前にすべてを周囲に話して助けを求めるとか登校拒否をするなどして

なんとか死を回避する手立てもあったのではないか、そうした手も打たずにみすみす自分を死に追いやってしまった責任がある」(山本 2009 : 75) という考えが見てとれると述べている。自殺した生徒の過失をゼロとすることがはらむ問題性について、山本の一連の主張に沿って考えてみよう。

資料②の中野富士見中判決では、最後の一瞬まで意思も判断力も理性もある「一個の人間」として、自殺した被害者を見ている。命の責任者としての人間の人格を見ているとも言える。それに対し、過失をゼロにするとは、自殺した生徒を自分の命に対してまったく無能力・無責任な存在であったとみなすことであり、人格ある存在としては認めないということになる。

さらに山本は、過失ゼロの人間、すなわち自分の命に関してさえ、まったくの無能力・無責任な人間に対して、外部からどのような働きかけができるかという問いを投げかけている。4 割の過失として示された意思・理性・人格が存在していればこそ、外部の人間はそこに働きかけることができると考えるからである。

このように考えると、本人にもっとも大きな過失を認めたいわき判決は、同情論に流れるあまり、結果として被害者の人格を否定する極論に走ることを警告しているものと見るができる。山本は、教育を学び、教育の世界の人間観で考えるなら、いかなる時も人間に教育可能性を見ることが大切だと主張している。つまり、最後の最後に自分の命を守るのは被害者本人であり、そのためにも被害者の責任をゼロにして、死なない選択をするための教育の可能性を奪ってはならないというのである。

そして、山本は次のように問いを投げかける。

「被害者の四割の意思・人格はついに苛烈な状況に耐えることができなかった。しかし、死の瞬間まで失われてはいないと想定された意思や人格に学校や家族がどれほどの働きかけをしたといえるだろうか」(山本 2009 : 77)。

ここでは、学校に通うことが当たり前になった社会において、学校はどのような教育責任を負うのかという新しい課題が示されている。いわき判決が学校の過失責任を一部認めたことに対して、子供を守れなかった学校が悪者であるかのように単純に捉えることは本質を見誤っている。いわき判決が示唆しているのは、「自分の命が危機に瀕しているときに、その危機的状況をつくりだしているのが学校であれ、教師であれ、他の生徒であれ、人は自分の命を守る手立てをつくす義務があるということ」(山本 1999 : 86) なのだと山本は読み解く。そして、登校することが命を危険にさ

らすことであるような場合には、その方法として、たとえば登校拒否もありえただろうというのである。つまり、学校や家族に割り振られた過失は、被害生徒に自分の命を守る手立てを教えることができなかったという意味での教育的な過失であると捉えられるということである。

山本のこのような考え方には、子供を大人によって守られるばかりの存在とみなすのではなく、「子どもを命の責任者として他者とかかわり生きるべき主体として社会的に位置づけ直」(山本 1999 : 86) していくことの重要性和必要性が明確に示されている。

本稿では、教職課程での学びや教育現場での実践が前提としている人間像や価値観について、判例や判例をもとにした論文を使いながら考えて来た。目的養成を行っていない私立大学で教職を目指す学生は、大学生活の学びを通して、教職に限らず、多くの立場やものの考え方に触れる機会があるだろう。そのとき、方法論的、手続き的な知識だけではなく、法学や教育学といった立場の根底にある、人間をどうとらえるかということについて、思いを馳せる必要がある。そして自分の考え方、ものの見方と比較しながら、これからの判断や行動の根拠となる信念を確かにしていくことを期待したい。

〈文献〉

- Durkheim É., (宮島喬訳書) 1985『自殺論』中央公論社
文部科学省『生徒指導提要』
大和多直樹 2014『放課後の社会学』北樹出版
山本雄二 1999「3 章 義務としての登校拒否—学校化社会における命の問題」古賀正義編『〈子ども問題〉からみた学校世界—生徒・教師関係のいまを読み解く』教育出版、pp. 67-87
山本雄二 2002「第 10 章 教育問題と責任の帰属—「いじめ」自殺事件をめぐる」竹内洋編著『学校システム論—子ども・学校・社会』放送大学大学院、pp. 127-137
山本雄二 2009「ドキュメントを読む—いじめ自殺訴訟判決を例に—」『教育社会学研究第 84 集』pp. 65-81

〈資料〉

- 『判例時報』1031 号、1982 年、判例時報社
『判例時報』1378 号、1991 年、判例時報社
『判例タイムズ』No.746、1991 年、判例タイムズ社
『ジュリスト』No. 976、1991 年、有斐閣

明治時代の実業教育

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師 木村 良成

第2次世界大戦以前は実業学校といわれていた現在の専門高等学校。「専門高等学校」という名称に関しても平成7（1995）年に「職業高等学校」⁽¹⁾から変更された。実際に新制高等学校の発足した昭和24（1949）年に実業学校から引き継がれた「職業高等学校」という名称は46年間使われてきたが、その明治時代から第2次世界大戦後まで使用されていた名称の『実業学校』の誕生期とその発展期に研究の焦点をあてることにする。

第1章 明治初期における教育環境

わが国の近代教育は、明治5（1872）年8月公布の「学制」によって学校制度として始まった。しかし、欧米において形成されてきた近代教育を、歴史的そして文化的な伝統と風土を好む日本人の気質に、欧米の全く異なる教育文化をわが国に定着させようとする革命的な試みが行われた。その教育改革の成功を見るまでには、当然のことながら模索と試行の繰り返しという苦難が連続したことはいうまでもない。

当時の日本は、開国以来まだ日が浅く、徳川幕藩制度に代って明治政府が明治元（1868）年に誕生したものの、政治的不安はもとより、経済的不安による人心の動揺は隠せなかった。その表われとしてあったとみえるべき西南の役は、明治9（1876）年10月に起こっている。

イギリスの産業革命から早くも一世紀が経過し、欧米諸国の資本主義経済の発達はすでに自由主義の段階から帝国主義の段階に移行していた。自国製品の販路獲得と世界各国へ植民地の侵奪に邁進しており、日本もその対象とされたのである。

明治政府が施政方針として、明治元（1868）年3月に「五ヶ条の御誓文」を示した。この趣旨を、政府は開国政策を堅持する意思表示として諸外国に通告した。これは、「欧米列強の圧力に対して国の独立を維持するためには、欧米に模して国内の制度と文化を近代化しなければならない」と考えてなされた国としての自己規制及び目標管理とされ、明治政府は近代国家建設の基礎として国民一般の教育を重視し、「学制」の公布を行った。

わが国の江戸時代までの実業教育は、農業は農家の長男世襲による農業生産体制の維持。工業においては

職工による職人徒弟制度。商業にあたっては、寺子屋や丁稚制度⁽²⁾の中でそれぞれ行われていた。

第2章 「学制」の公布とその創成期

明治維新以来、わが国資本主義の発展と西洋の学問・教育制度の輸入によって学校教育としての実業教育制度は、次第に整備され発展した。明治4（1871）年7月に文部省が設置されると、ただちに近代学校制度の立案に着手するのである。これを近代的な学校制度として法令付けたのは明治5（1872）年の「学制」が初めてである。

明治5（1872）年8月2日「学制序文」が、続いて翌8月3日に「学制」が公布された。

この「学制序文」をめぐるのは、従来の封建制下の教育、特に藩校における武士に対しての教育のあり方を強く批判して、個人主義、実学主義などの教育を標榜し、基礎的な学校教育をすべての人々に付与しようとする制度構想と、その民衆の自発的参加を促しており、優れた近代的教育宣言であった。

人々の立身、治産、昌業に役立つ教育を組織するところが学校であり、そこでの教育の内容は、「日用 常行言語 書算」⁽³⁾をはじめ、およそ「人ノ営ムトコロノ事」⁽⁴⁾すべてにわたるものであるとし、「自今以後一般ノ人民華士族農工商及婦女子必ス邑ニ不学ノ戸ナク、家ニ不学ノ人ナカラシメン事ヲ期ス」⁽⁵⁾と述べられている。さらに、「身ヲ立テル基」⁽⁶⁾であるこの教育に対し、民衆の自発的参加と教育費の受益者負担を原則とする方針が示された。この点が現在の教育制度とかなり異なっているという点に注目したい。

この方針は、先進諸国が到達している段階において、その文明の輸入移植につとめると同時に、国民全体に実学の必要性を説き、それを個人の立身出世と殖産興業に結びつけて政府の方針としたものである。国民が身を立て、産を興し、業を盛んにするために役立つものであるという実学主義に基づいて近代学校観を述べるとともに、封建時代の学校観を強く否定し、四民平等・機会均等の教育原則を樹立した。

「学制」本文においては、全国を8つの大学区に分割し、各大学区に大学校（旧制高等学校）1校を、一大学区を32の中学区に分割して各中学区に中学校（旧制中学校）1校を、更に一中学区を210小学区に分割

して各小学区に小学校1校をそれぞれ置くこととした。全国に大学校（旧制高等学校）が8校、中学校（旧制中学校）256校、小学校53,760校を設置するといった壮大な計画であった。もっとも、この8大学区は、翌明治6（1873）年4月に7大学区に改正され実施された。「学制」は、明治6（1873）年から全国的に施行された。施行にあたっての力点は、国民全般を対象とする初等教育の普及及び欧米の技術的文化的水準へ急速に追いつくための高等教育の2点が重点的目標としておかれた。

国としての初めての教育制度の施行となった「学制」の場合、法制と現実とのギャップが著しかったのは当然であった。大学区は7つ設けられ、学区は学校の設置単位であるとともに地方行政組織でもあったのであるが、独自の教育行政機能を果たし得ずに形骸化し、結局当時の府県が地方教育行政の最高単位となった。

「学制」には実業学校に関する規定も書かれていたが、それぞれ農学校・職工学校・商業学校に関する内容が当時社会的・経済的基盤が確立していなかったため、粗末なものであった。また、四民平等の観点があったにもかかわらず、この時点から現在においても教科の順番は普通科・農業科・工業科・商業科以降は新しい専門教科となっており、その教科目の順番が決定された経緯は注目される点となっている。

小学校は、府県当局と学区取締の督励によって、施行2年後の明治8（1875）年には、全国に平成12（2000）年とほぼ同数⁽⁷⁾の24,100校以上が設立された。しかし、それは、「学制」の規定の半数にも満たないものであった。今日、小学校の統廃合⁽⁸⁾が激しく行われている中、「学制」による小学校数はどれだけの小学校が建設される予定であったのか、想像すらつかない。徳川幕藩制度下より、ほとんど進まない当時の経済社会の状況にあって、公教育制度を組織するにも困難が多く、明治8（1875）年度の児童の就学状況は、名目で男女平均35%、出席状況を勘案した実質は26%程度に過ぎなかった。⁽⁹⁾先述したが、学校の受益者負担の法則がこの時代の修学状況を物語っている。また、地租改正や徴兵令により農家では学校に通わせられるような経済及び労働条件が整わなく、不満を持つ民衆が学校を焼き討ちする事件まで発生した。

「学制」での中学校は、「小学ヲ経タル生徒ニ普通ノ学科ヲ教ヘル所」⁽¹⁰⁾とし、下等中学の教科のひとつとして商業教育分野である記簿法（現在の簿記）、上等中学の教科として記簿法および経済学が掲げられていた。これらの教科は、普通の学科の教育的範疇に属しているものとして教育することが考えられていたわけである。『生活の必須の知恵』と評価された。また、「学制」の中にも現在の使用されている「簿記」ではなく、

「記簿」と記されている。⁽¹¹⁾

明治6（1873）年4月、文部省布達でさらに追加規定して、専門学校としての実業学校は「学制」の中で認められた。農業学校・工業学校（職工学校）・商業学校をこの当時は広義の中学校の一種として定めてられていた。またこの他にも通弁学校や諸民学校も同様の中学校の一種として扱われていた。当時はフランスの教育制度を参考にしたが、日本の教育制度は複線型であったため、小学校を卒業した者が中等教育学校または機関へ進学する際には旧制中学校と実業学校は別々のところに進学すると考えられていた。現在の日本の学校制度は単線型であり、中学校を卒業し普通科の高等学校に進学しようが専門学科や総合学科の高等学校へ進学しようが高等学校卒業資格において区別はないが、この当時は進学先によって就職が決定してしまうといった現在のドイツの学校制度に似ていたため、筆者は第二次世界大戦前における日本の中等普通教育と実業教育を区別している。

この「学制」の規定した実業学校のうち、近代国家を築くために「富国強兵」及び「殖産興業」振興政策が叫ばれるようになったにもかかわらず、「学制」による実業学校は明治6（1873）年には一校も設立されなかった。当時は、国の産業の中心を占めていた農業、富国強兵政策の実現のために、兵器や艦船の軍事的供給目的といった要請から、「学制」とは独立して一部の農学校・工学校が官ではなく設置されていた。つまり、農学校は食糧増産という立場で、工学校は特に職工養成機関としての立場として設立されたのである。しかし、商業学校は、中等・専門を問わずしばらくは1校も設立されなかった。これは、近代的商業教育を必要としない程、日本の経済の発達が進んでいなかったこと、一般に教育の実質的普及が十分に進んでいなかったこと、あるいは商業ということについては特に学校に行つて学ぶ必要はない、経験に学べ、経験から体得すべきである、といった古くからの考え方が根強く残っていたためである。

「学制」が公布されて、従来特権階級に限られていた学校教育が一般庶民階級に解放された。しかしこの当時、社会的経済的基盤がまだ十分でないところへ急に欧米先進諸国の新しい制度を取り入れたものであったため、実業学校設立に関しても種々の支障が生じた。

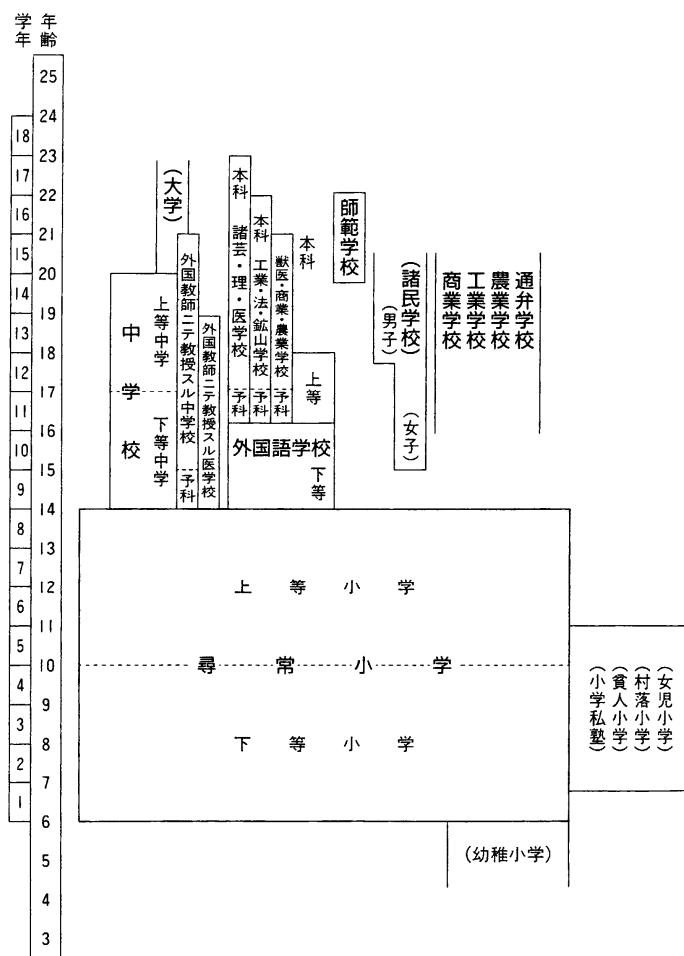
この時になると、外国文化の摂取の基盤としての第一歩として、初等一般教育の普及がはかられていた。従つて初等教育つまり小学校の設立とその教員養成としての師範学校の設立に力が注がれたためである。

実業教育についても明治初期は農業・工業に関しては、時代背景が反映されているが、商業教育に関しては、日本政府の狙いは少々違うものがあつた。江戸時

代末期に欧米各国との不平等条約により、日本と外国の貿易は全て外国人の手に委ねられていた。そのことから、不平等な状況においても、少しでも日本人の手で銀行及び外国貿易に関する業務をしたいという当時の日本政府の希望があった。その要望を満たすための教育が日本政府から特に実業界に対して要請された。農業・工業教育に遅れること 2～3 年に大蔵省銀行課が銀行実務の講習を目的として銀行学局を創設した。

これは、16～20 歳の男子を対象にし、主として経済や簿記を習わせた。この時、イギリスから A. A. Shand という外国人教員を招聘し、授業は全て英語で行われた。⁽¹²⁾ 現在の日本の会計学においても、「シャンド式銀行簿記」として使用されている。この当時の学校系統図を示すと、図表 1 のとおりである。小学校が 8 年生であることが特徴である。

図表 1 明治 6（1873）年当時の学校系統図



（「学制百二十年史」 文部省）

第 3 章 「教育令」及び「第二次（改正）教育令」の公布

最初の試みである「学制」は、欧米の教育制度を模範とし、日本において最高の学校制度を築こうとしたものであった。つまり日本の教育制度についての理想像であった。そのため、現実視できていない面が多く、学校の設立、就学共に重い経済的負担を強いられ、批判も様々な形で噴出した。

従って、明治 12（1879）年、「学制」は太政官布告として公布された「教育令」に改正され、廃止された。

この「教育令」は、「学制」においては小学校を 8 か年就学させるとしていたが、4 か年（16 か月就学）で良いとその他の制度においてもかなり簡略化された。その後、あまりにも簡略化されたことによる混乱と学校設置者側の不満が再燃し、「第二次（改正）教育令」が翌年明治 13（1880）年に出された。この「第二次（改正）教育令」において、学校の種類を小学校、中学校、大学校、師範学校、専門学校、農学校、職工学校、商業学校のいわゆる実業 3 学校が付け加えられた。この「第二次（改正）教育令」は、教育の中央集権化をはかる内容に改められ、公教育制度に対する国の要

求基準を明確にし、文部省は、教員の言動に対する規制、教科書の取調べと認可制の実施、教則における儒教的徳育の重視などの方策を採用した。教育行政は、小学校・中学校の設立や運営で手一杯であり、実業教育に関しては、関心も薄く、指導も受けにくい状況の下で民間人の創意と工夫、さらに資金と熱意で企画、創立、運営されていた。

第4章 「農学校通則」「商業学校通則」の制定

それぞれの実業学校は先述した明治13(1880)年の「第二次(改正)教育令」で規定されたが名称だけ掲げられ、実際は何の方策もとられることはなかった。このことから明治14(1881)年に発足した農商務省が実業学校に関する所轄を主張し、実業学校は文部省と所轄権争いとなった。しかし、明治16(1883)年に「農学校通則」を、明治17(1884)年に商業学校通則を文部省が制定した。この時から実業教育の骨子が文部省主導で固まってくるのである。従って文部省は、法制上も実際上もわが国の中等教育段階における近代的な実業教育を本格的に発足させたといって過言ではない。

この、実業諸学校の通則が制定された明治時代初期の「学制」制定から各種「教育令」が発せられたまでの明治時代中期までの歴史的背景を以下に示す。

経済の点では、まず、資本蓄積や金融の整備が考えられ、明治5(1872)年には、国立銀行条例の公布、明治15(1882)年には日本銀行の創立、明治29(1896)年には農工・勸業両銀行令が公布される。産業的には、「殖産興業」の政策がとられた。すなわち、農業国であったわが国では、幕藩制度崩壊によって最も影響を受けた武士階層への授産もあって勸農政策がとられた。政府はまた民間資本の蓄積が未発達のこととあって、砲兵工廠、造船所、紡績所、製糸所などを自ら経営するとともに、これらの関連産業に対して保護政策をとった。従って、職工育成教育がはかられて、まずは工業教育が優先された。殖産興業に必要な運輸交通の便をはかるためにも、明治5(1872)年に初めて、新橋～横浜間に鉄道が設けられ、明治9(1876)年には大阪～京都間、明治22(1889)年には東京～京都間が開通された。また、海上交通も明治6(1873)年に三菱汽船、明治18(1885)年には日本郵船が発足している。因みに第5章において述べているが、商船教育ものちに実業教育に入ることになる。教育内容的にも、簡単にいえば西洋文化の輸入であり、新政府に招聘された外国人教師・技術者の数は、文部省・工務省だけで約700余名であった。その結果、日本における実業教育体系も従前の徒弟教育から近代の実業学校教育に

なったこと、日本的伝習的教育内容から西欧的科学的教育内容に変わったこと、日本人の先覚者と外国人教師が大きな役割を果たしたことなどが特色である。

この明治10年代の実業教育への関心度に関していえば、特に商業教育への理解度は高くなく、依然として士・農・工・商的封建思想からくる蔑視から逃れられないものがあつた。農学校・職工(工業)学校への入学者数は高かったが、商業学校への入学志願者の数は少なく、入学した者でも中途退学者が続出する状況であつた。たとえば、明治18(1885)年創立の長崎商業学校の第1回卒業生は5名、第2回3名、第3回8名ということで当時の経済界の不況の影響も加わって学校の経営は苦しく、管轄が県から市へ移されるなど厳しいものがあつた。

第5章 「実業学校令」の制定－明治中期以降の学校体系

実業教育が盛んとなる日本の時代背景として、明治32(1899)年に制定された「実業学校令」があげられる。これにより、農業・工業・商業の実業学校の内容に関する統一がはかられ、実業学校としては、農業・工業・商業・商船・実業補習の5種類の学校が指定されたのである。先述した「農学校通則」はわずか3年後の明治19年(1886)年に廃止されたが、「商業学校通則」はこの「実業学校令」に置き換わった形で廃止された。また、実業学校卒業者が上級学校(高等学校;大学予科)へ進学できるようになるのは大正13(1924)年であり、それまでは上級学校への進学が不可能であった事は日本の実業教育史において注目に値する。

教育関係法令のここまでの動きとしては、以下のとおりとなる。明治19(1886)年、それまで様々な混乱を引き起こしていた諸「教育令」にかかわって「小学校令」・「中学校令」が整備された。その後明治27(1894)年に「高等学校令」が出されたが、明治32(1899)年に「中学校令」が改正され、同時に高等女学校規定が「高等女学校令」と改められた。また、ここで同年2月に実業諸学校を一つにまとめた「実業学校令」が公布されるに至り、(旧制)中学校、高等女学校、実業学校の三系統の中等教育制度が確立され、第二次大戦以前までわが国の教育が体系化されたのである。

明治中期以降、実業教育発展の要素としての社会的背景から考えると、社会的要請より、明治20年後半からを真の実業教育の整備期が始まったとして捉えられる。我が国の産業構造が、綿紡績業を中心としてようやく工業化したのと同時に、政府は実業教育の必要性を痛感し、明治27(1894)年に「実業教育国庫補助法」を制定して、国費をもって実業教育を補助・奨

励することになった。これは、我が国実業教育史上において、非常に画期的なことである。しかし、当時政府の実業教育省令の趣旨は、時の文部大臣井上毅が、「実業教育の奨励は陸・海軍の練兵設備、砲台建築と同一である。」と述べたように、これを明治政府のスローガンの「富国強兵」と合致させたものであった。すなわち、井上文部大臣の文教政策は、一面においては、実業教育の振興をはかるものであったが、他面においては、それまでの西洋崇拜と外国語尊重を排して、国語・漢文、修身教育を重んじ、祭政一致の神道思想と儒教の道徳を結びつけた復古的教育を奨励したという二面を持っていた。

従ってこの時の実業学校の現状も、重工業や鉱工業などの軍事的産業に重点が置かれた。そして、これらの産業に従事する労働者、つまり、職工及び下級労働者を養成することがこの時代の実業教育の振興の直接の目的となる。軍事産業こそが実業教育の振興となり、この時代の振興政策は、農業・工業・商業全般の広義の意味での実業教育でなく、主として工業に重点が置かれたのも無理はない。

しかしながら、明治 20 年代においては、実業教育の振興といっても支配者つまり文部省からその必要性が叫ばれたのみで実業家・企業家からはまだその必要性は痛切に感じられてはいなかった。ところが、明治 30 年代になると、日本の資本主義がさらに発展して産業が次第に大資本企業に集中してくると、殖産興業・軍事目的以外に経済的にも国際競争に為に多数の熟練労働者と更なる下級技術者を養成する必要性があると実業界から声があがるようになった。

この時以降、実業教育が明治初期と比較して格段と盛んになり、また、政策の奨励により実業学校は急速に増加した。明治 30 年代になると、今まで停滞していた高等商業学校の設立が目立ってきた。

話は前後するが、この時代の教育の発展その他に関する事例を紹介すると、明治中期から後期の産業は、日清・日露の二大戦役を契機に非常に発展した。

日清戦争は、日本の産業革命に一大拍車をかけ、同時に、日本の帝国主義化への変容を促すものであった。その戦勝の結果、台湾の領有と朝鮮の独立の確認、賠償金 2 億 3 千万両を基盤に金本位制の確立、紡績工業の近代化に伴う増産とその輸出の振興等、日本の資本主義経済の発展を加速させた。この加速による市場獲得のなかで、朝鮮・満州を巡る利権の争いから日露戦争となり、日本の勝利の結果、樺太の南半分の領有、朝鮮・満州での利権の確保がもたらされたのである。

二大戦役を経ての経済的流れとして、明治 16(1883)年の国立銀行条例改正、明治 23(1890)年の銀行条例の制定により民間の銀行数が増加し、産業資本も確

立される。また、明治 33(1900)年の特殊銀行法の公布によって、農業および工業に対する金融制度が確立され、長期かつ低利の融資機関として産業の発展に大いに寄与した。

産業的には、輸入された科学技術が結実し始め、紡績を中心とした軽工業の確立とともに、機械・電気・化学等を中心とした重工業も発達してきた。特に政府の商工立国策に基づく保護政策、ならびに新植民地等の販路拡大によって、商工業は非常に発展した。

運輸交通面では、海運が特に伸びていった。明治 32(1899)年に大阪商船、明治 40(1907)年に日清汽船等が設立されたばかりでなく、日本郵船・大阪商船・東洋汽船の諸会社は、近海航路から欧州・中南米・豪州・北米諸航路の遠洋航路を開いたのであった。

このような経済産業の発展につれて、これに従事する事務職や貿易実務が出来る者の養成が更に必要とされてきた。その結果、明治 30 年代に入ってからは今までは見向きもされなかった商業教育に視線が集中し、結果多くの商業学校が設立され、人気の的となった。卒業後は貿易実務担当者や大企業の事務職員として多くの需要があった。商業学校も明治 10 年代は小さな商店や問屋を営むための教育を行っていたのであるが、明治 30 年代になると、大企業の一員として働く「オフィスワーカー」としての教育を行うようになっていったのである。この当時の学校系統図を示すと図表 2 のとおりである。

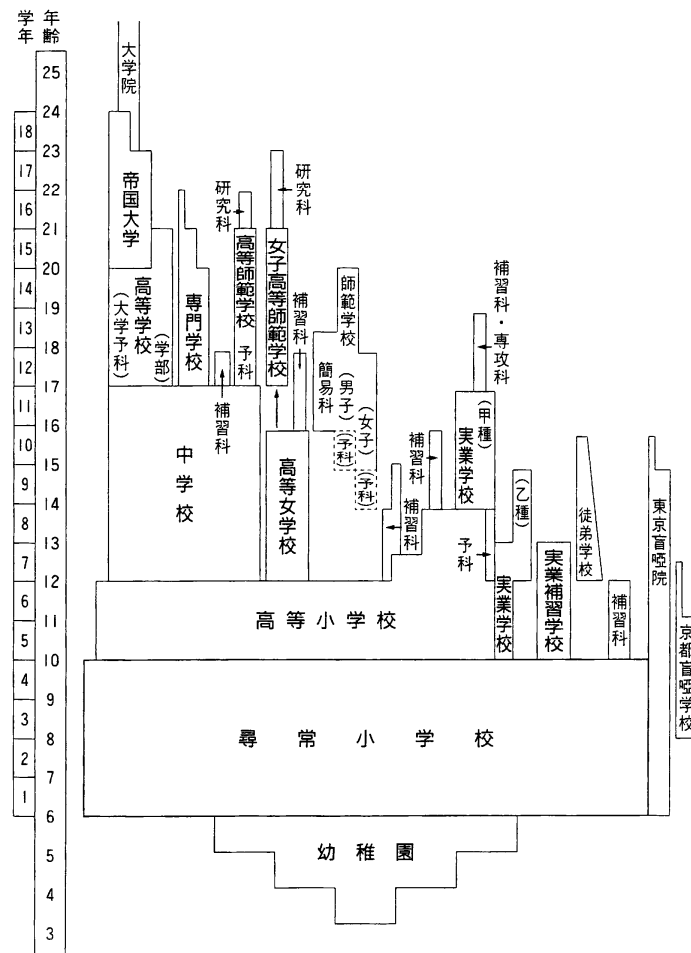
第 6 章 実業補習学校における教育

明治時代中頃からの国の教育行政上の重大関心事は、小学校教育、中学校教育、および師範教育であった。「学制」によって、小学校より大学校に至る学校体系は条文を整えて制度化されたのであるが、その制度に基づく教育近代化を進めるためには、教員を養成しなければならない、そのことも教育行政側の悩みの種となった。

産業立国により、産業を興し、国を富ませる必要を感じながら産業教育にこれという国の教育行政上の方策は明示されなかった。学校体系全体の中でどのように位置づけられるべきかも明らかでなかった。産業教育の必要性は、まず義務教育を終えてから産業界の最前線に就職する多数の青少年の補習教育と感じられたのである。当時の井上毅文部大臣は、産業の現場において労働に従事している者に注目し、これを育成するための学校を制度化する施策につとめた。

尋常小学校を卒業しただけで、労働に従事している者に対して実業補習学校の制度を設ける方策を立て、これを小学校に附設して普及させることとした。当時

図表 2 明治 33（1900）年当時の学校系統図



（「学制百二十年史」 文部省）

の小学校卒業生に対し、勤労しながら学べるような平易な学校を教育行政の方で法整備した形となる。

文部省は、明治 26（1893）年 11 月に実業補習学校規程を公布し、翌明治 27（1894）年 6 月実業教育費国庫補助法を制定した。また、補習学校より少し高い程度の実業教育を施す学校制度を計画し、工場における勤労者のための徒弟学校を設け、農業生産に従事する者のために簡易農学校の制度を実施することとして、それぞれの規定を設けた。また、商業に従事している者のために簡易的な商業学校も計画された。これらの実業学校制度は、従来の中等程度の実業学校より低い勤労大衆の教育制度に注目して、その確立につとめたものであって、重要な産業教育の施策となった。前述した「産業教育費国庫補助法」まで制定されたことは、産業教育史上、画期的なことといえる。この当時の学校系統図を示すと図表 3 のとおりである。

当時の実業補習教育を理解するため、明治 26（1893）年の文部省令実業補習学校規程の実業補習学校（商業系統）の教科目を次に示すことにする。

（ア） 修身・読書・習字・算術・実業に関する科目

（イ） 「商業地方」の学校において課せられる「実業」に関する科目

商業書信・商業算術・商品・商業地理・簿記・商業に関する習慣及法令の大略・外国語の類

もともと、当時の実業補習学校の性格は、義務教育で学んだ教科を継続補習させながら、実業の知識を修得させようとするものであった。したがって普通科目の教材として実業と関係したものを十分にとり入れることにつとめるべきで、中等教育をまねるようなことになってはいけないとされた。そして、実業補習学校では、実業科目でも学科と作業労働とを併せて教えることを趣旨としない。生徒は、学校で学習したことと、社会で「実際に操作する事物」とを「相照らしあわせ」、自ら「了得」するようにすることが学習の趣旨であるとされている。実業に関する学科目も基本的・理論的内容が中心となっている。

第 7 章 明治時代における実業教育の軌跡

「学制」にはじまる近代日本の教育は、本当に最初

Figure 1: Number of Students in Educational Institutions in Japan. The chart displays the distribution of students across different educational levels from 1950 to 1975. The Y-axis represents age in years (年齢), ranging from 1 to 25. The X-axis represents the number of students. The chart shows a large base for '尋常小学校' (Elementary School) and '幼稚園' (Nursery School) at the bottom, with various higher education institutions like '中学校' (Junior High School), '高等学校' (High School), '大学' (University), and '大学院' (Graduate School) stacked on top. The chart is labeled '図1 日本における教育機関の学生数' (Figure 1: Number of Students in Educational Institutions in Japan).

は小学校及びその養成者育成のための師範学校設立からはじまった。様々な混乱の中で中等教育は普通教育を中心に（旧制）中学校設置という形で発展していった。現在は同じ土俵上にある普通高校と専門高校であるが、明らかに第2次世界大戦以前は異なる路線をそれぞれ進みながら進化していったのである。

明治時代における実業教育も富国強兵政策や殖産興業政策により日本も産業的には発展に成功した。実際には「日本人の手で貿易実務を」というスローガンではじまった商業教育であったが、実際は重工業の発展により事務方の需要が増えたという形式となった。

この様なことから、以前は実業教育と呼ばれていた分野の教員養成において、更にそれぞれの教科や業種における実業教育の歴史をカリキュラムとして教育課程の中に取り入れ、変化の激しい現代において将来の専門教育の展開が出来るような教師教育を行っていく必要があると考えても過言ではない。

- (1) 文部省『スペシャリストへの道－職業教育の活性化方策に関する調査研究会議（最終報告）』（1995年3月）
- (2) 丁稚によって商家に住み込み、年期奉公の間に丁稚、手代、番頭という業務上の身分的階級の中で実務を通じて独立した商人としての必要な知識と態度を修養させる制度。
- (3) 文部省『学制』（1872年8月）
- (4) 同上書
- (5) 同上書
- (6) 同上書
- (7) 文部科学省『文部科学統計要覧（平成29年度版）』

(2017 年)

※平成 12 (2000) 年度の国公立の小学校数が 24,106 校であり、平成 28 (2016) 年度は 20,313 校であった。公共施設に関して研究している根本 (東洋大学) によれば、2050 年度には現在の設置基準において算出すると約 6,500 校になると指摘している。

(8) 学校の「統廃合」のことを「発展的統合」という名称を使用するように指導している教育行政機関も存在する。

(9) 教育学大事典

(10) 『学制』前掲書

(11) 当初「学制」では「記簿」という名称で使われていたが、A.A. Shand の『銀行簿記精法』が海老原済 (他 2 人) によって 1873 年 12 月に「簿記」と訳され、その後、次第に銀行や大蔵省で統一されていった。

(12) 安達 智則『バランスシートと自治体予算改革』(自治体研究社, 2002 年), p.226.

教職キャリア形成に向けた教職科目の授業論考

～「教職入門」・「特別活動論」・「実習指導」・「声と言葉」の授業デザインを中心に～

法政大学キャリアデザイン学部兼任講師
(教職課程センター 市ヶ谷相談指導員) 笠谷 一夫

はじめに

本論稿は教職課程を有する一般大学総合大学において、教職科目の基礎導入段階で行われる「教職入門」と教科学習と対を結ぶ「特別活動論」、最終段階で仕上げとなる「実習指導」科目等の基幹科目を基に、さらに今後の教職キャリア形成向上に繋がる選択科目として、筆者が強く提唱するリレーション科目として「声と言葉（仮称）」を例に検討する。

教職を目指す学生の現状や意識実態、将来の教職人生における望ましい成長に向けて、どのように支援していったらよいのか、現状における課題と問題点、今後の教職科目をめぐる方向性と授業デザインに向けた検討課題について論じるものである。

1 教職キャリア形成の有意性と学生のキャリア意識

教職キャリア形成については、中央教育審議会答申（2015）の中で「教員としての職能成長が教職生活全体を通じて行われるものである」とし、「養成段階は、教員となる際に必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」を行うとされている。まさに、大学の教員養成で行うべき内容である。では、「必要な最低限の基礎的・基盤的な学修」とは何であろうか。この「基礎的・基盤的」からさらに答申では、「子供たちが課題を解決するために必要な思考力、判断力、表現力及び主体的に学習に取り組む態度を育む指導力」をはじめ、「教員が教員としての使命感や幼児、児童、生徒の発達に対する理解」や、「多様化した保護者の関心や要求に対応できる豊かな人間性とたくましさ」など、教師養成の育成レベルは高い。教職課程の入門期にあたる「教職入門」は求められている育成内容から当然ながら重要な教育内容が求められる。そこには教職生活全体をキャリア形成の視点から見据えた実践的な展望に立った授業構成が期待される。

一般・私立大学教職課程に履修登録する学生の多くは、教員を目指す者と学年進行とともに民間企業を中心とした「就活」に向かう者とに分かれる。3 年次にな

って翌年に教育実習や教員採用試験を控えた段階でも様々な迷いを抱えている学生が顕著である。このように、教員を進路に選ぶことに迷いを感じることもあっても、最終年の「教育実習」によって学生の意識も確実なものとなる。しかし、その時点で民間就職への転向は完全に遅れを取ってしまう。教員志望者の「教師観」や「教職観」を育てることは最重要課題だが、過去の自分が「児童・生徒」の視点で関わった教師や学校がモデルとなって、単に憧れの「教職観」で、職業全般への理解、キャリア意識が不十分なまま進路決定がされると、現実とのギャップに迷うことになる。早い段階での「教師観・教職観・教育観」の育成が望まれる。教師側から見た学校の内実を「学校インターンシップ」で体験できる場として、協力校・拠点校を設け、短期間、希望者だけでも参加出来る体制づくりが必要である。

同時に、石上（2014 年）は教職に対するやりがい感を持った教員を育成し、生涯発達の観点から、教員の職務実態や学びの特徴に即した、教員の自己形成を目的としたキャリア形成支援モデル（教員の自己形成およびキャリア形成支援モデル）を開発する必要があるとする。

中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（2006）は、学校を取りまく状況や社会的ニーズの変化にともない、これからの教員に求められる資質能力として、1）教員の仕事に対する情熱、2）教育の専門家としての確かな力量、3）総合的な人間力、の3点をあげている。これにより、教員には、本来の職務遂行能力だけではなく、広範囲な対処・調整処理能力やマネジメント能力、より柔軟で実践的な指導力、人間的な魅力も求められるようになり、教員研修のあり方、さらには大学における教員養成そのもののあり方や教職科目での授業やサポートシステムが一層問われることになる。

2 「教職入門」をめぐる

(1)「教職入門」の意義と有用性

1998 年の教育職員免許法の改正により創設された

「教職入門」は「教職の意義等に関する科目」に相当する科目である。「教職の意義等に関する科目」とは教職の意義及び教員の役割、教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む）、進路選択に資する各種の機会の提供等、について取り上げる科目であり、教職課程の入門科目として重要な位置づけを有している。文部科学省の「教職に関する科目の趣旨」には、

○教職の意義や教員の役割、職務内容等に関する知識の修得を通じ、教員を志望する者が教職についての理解を深め、将来教職に就くことについて多角的に考察する過程を援助し、動機付けを図るもの。

○職場の実体験・類似体験や他の職業との比較などの機会を教員志望者に与えることにより、自らの教職への意欲、適正などを熟考させるとともに、最終的な進路選択について指導・助言するもの。

○「現在の教員には何が求められているか」、「学生自身が教員としての適格性を持つためにどのような努力をしていけばよいのか」といった事項をシラバスで示すこと。

と留意点が上げられている。

中西（2015）はこれらを段階的に、以下の4段階に捉えている。

i 教職への理解

ii 教職とは何かについての考察

iii 自らの教職への適性・意欲などについての熟考

iv 進路選択への指導・助言

である。各大学のシラバスを見ても、構成順序的には大きな違いはないように見える。ただ、重点の置き方や方法論的な部分で実践者の色彩が色濃く反映される。

（2）授業構成と学生の意識の有効性

教職の意義等に関する科目「教職入門」や「教職概論」などの授業のあり方については違った視点から様々な研究がされているが、学生の意識分析からの授業効果や満足度、理解度を測定しているものが多く見られる。臼井（2016）は授業の検討と改善から、教職実践力の基盤を獲得できるよう授業構成の方向を見出している。内容的には「子どもと教育」「学校の機能と役割」「教師の働き」「授業づくり」の四領域に授業構成し、授業内容を4つの事項としている。

①使命感や責任感、教育的愛情に関する事項

②社会性や対人関係能力に関する事項

③幼児児童生徒理解や学級経営に関する事項

④教科・保育内容等の指導力に関する事項

また学生の認識や姿勢として「社会」状況の把握があまりにも弱いことから、「子ども論」「学校論」「教師論」「授業論」を軸にして、現在の社会の様相も絡めながら、子どもとの関係づくりを重視した講義とロール

プレイ、事例研究といった授業形態もとり入れた授業構成をすることが望ましいと述べている。学生の教職に対する不安、特に子どもとの関係づくりに対する不安が授業で終始強くみられたという。それを大学の教職課程を通じて解消することは非常に難しいので、今後の授業構成の中にその内容をより取り入れていくことと、他の教職課程の授業や演習との連携が大きな課題としている。

さらに、現場教師の視点から捉え直し、毎回の授業に於いて教師・学校・生徒の現状に即した以下の11のトピックスを取り入れた。

①3つの教職論（聖職論・労働者論・専門職論）

②教職をめぐるストレス・多忙化

③子どもの格差・貧困

④学力問題

⑤人事（特に採用）

⑥服務義務・分限・懲戒

⑦研修・教員評価

⑧授業づくり

⑨学級経営

⑩特別支援教育

⑪進路指導・キャリア教育

（①～④については教員を取り巻く社会的状況、⑤～⑦については教職の制度的側面とその課題、⑧～⑪については現代日本の教員に要請される職能と3つのグループに分類）

教職課程導入期にある学生に、教職の当事者的視点に立つことの大切さを気づかせた上で、教職の「専門性」「やりがい」の部分を理解させることは、「自らの教職への適性・意欲などについての熟考」に導くことに対して有効であり、モチベーション喚起となる。

（3）授業デザインと発展事例

「教職入門」の授業を各大学のシラバスで分析すると、多くの大学で、入学間もない一年次で受講する学生が多いことから、教員養成系大学は教員（場合により現職教員も）による「講義」だけでなく、受講者が実際に学校に足を運ぶ「学校参観」「現場体験」を行っている所が多く見られる。

一般大学として、田中（2017）は「1年前期から4年後期までに5つの関門をクリアしながら修得しないと教員免許を取得できないシステムとなっており、免許取得は容易ではない。取得者数は1年前期の「教職入門」履修者の約半数、ただ何となく教員免許が取得できれば良いという意欲の薄い受講者の選別には優れたシステムであり、上級学年に行くほど授業での取り組み態度は格段に向上してくる効果が見られる。開放制の長所として、教育学部という進路志望が一辺倒な

学生達の集まりではなく、目的や考え方が多種多様な学部が共に同じ教室で学修することで、学部を超えた幅広い学生同士の交流が得られ、教員となるに当たって人間の幅が広がる効果を実感した。」とある。

さらに、田中は教職の意義に関する科目としての「教職入門」は、第1関門科目であり、最初に修得しなければ他の「教職に関する科目」の履修は不可となり、毎授業時に小レポートを提出すること、欠席が3回を超えると修得できないこと、半期15回の講義の途中で実施する「教職課程基礎知識確認試験」に合格しなければ、その後の講義を受講できないというシステムになっていることで教職という職業に対しての厳しく正確な認識につながっていると指摘する。その延長として、教員採用試験に関しても、教師になりたい！という熱い想いを抱いた学生たちの自主的なサークル「教職ナビ」生を中心に、一般学生の希望者を含め、3年生後期から4年生前期にかけ「スタート講座」として空き時間を活用しながら、教職教養の問題演習、模擬面接指導、教育課題への場面指導、模擬授業等の指導を担当教員一人当たり、年間100コマ程度の時間を費やしただけの成果が現れただけでなく、3年生の指導初期の段階での弱々しく頼りなかった学生が、教員採用選考試験直前には立派に逞しく成長していく姿を観ることができた。その成果は結果に現れ、宿泊学習会を通じて、学生の教職への意欲が高められ、資質向上に繋がり、さらに春期集中講座（教職教育部教員及び学部教員：3月上旬：10日間（参加学生約200名）が、全学協働の事業として開かれて、1年生からも参加でき、受講者の意欲喚起に繋がったという。まさに驚異的である。このような全学的に取組む体制の上に立ってこそ、教職科目が発展的に授業内容や授業方法によって、その効果をさらに発揮していくものと思える。

3 「特別活動論」をめぐる

(1) 科目の目的と有用性

「特別活動論」は「教育職員免許法施行規則」の第6条別表第4欄「教育課程及び指導法に関する科目」のうち、「特別活動の指導法」として示されている2単位科目である。

特別活動の歴史と意義、実践するための基礎的な方法論を学ぶ。また、実践上の課題をとらえ、学級活動の指導計画を作るなど、実践的指導力を育成することがねらいである。さらに専門分野で修得した知識と思考方法を活用し、社会の要請する教育的課題を柔軟に解決し、特別活動を指導する能力と意欲を持つことが科目としての目標、位置づけである。

学習指導要領での特別活動の目標は「望ましい集団活動を通して：

- 1 心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図ること。
- 2 集団の一員としての自覚を深めること。
- 3 協力してよりよい生活を築こうとする自主的、実践的な態度を育てること。
- 4 人間としての在り方生き方についての自覚を深めること。
- 5 自己を生かす能力を養うこと。

であるが、この目標の達成には学級・HR担任としての教員の指導能力が欠かせない。まさにこの科目においては、学校現場における特別活動の実践的指導力をイメージさせ、実践力をつけさせていく必要がある。教職課程科目履修生に学級担任として特別活動を通じた学級経営能力を身につけさせるということでもある。しかし、中高の免許希望学生は自分の専門教科で一定の教科指導力が身につけても、クラスの経営や学校行事等に対しては、その受けてきた経験から関心意欲、理解度にかなり個人差が見られる。教育実習では、教科指導が主となり、特別活動への参加や実習自体薄くなる現状の中で、この授業での資質・能力の向上は重要な課題である。

(2) 特別活動の課題と今後の展望

現在の学校現場における特別活動上の課題として指摘される点は、

- ①学校間の接続における児童生徒の学校不適応
- ②子どもの生活環境の変化に伴う生活習慣の変容
- ③生活体験・人間関係の希薄化にともなう集団活動への不適応
- ④特別活動における学習内容の系統性

などである。さらに特別活動の充実が学校生活の満足度や楽しさと深くかかわっているが、他方、それらが児童生徒の資質や能力の育成に十分つながっていない状況も指摘されている。また、学校段階の接続の問題としては「小1プロブレム」「中1ギャップ」など集団への適応にかかわる問題が指摘されている。同時に情報化、都市化、少子高齢化などの社会状況の変化を背景に、生活体験の不足や人間関係の希薄化、集団のために働く意欲や生活上の諸問題を話し合って解決する力の不足、規範意識の低下などが顕著になっており、好ましい人間関係を築けないことや、望ましい集団活動を通じた社会性の育成が不十分な状況も見られる。

これらの課題を解決に導いていくためには、教師の指導力向上が欠かせない。そのためには、例えば、特別活動の中で「生徒会活動」の指導に関しても学生自身の関心と当事者意識を醸成する必要がある。市民性教育や主権者教育の重要性が高まっている現状の中で、

実践的な活動として「特別活動論」の授業に工夫が求められている。一例として、社会参画の態度を養う観点から、生徒会役員選挙の模擬投票や模擬生徒会活動をロールプレイ式に体験させていく事例は今後も主権者教育の視点から必要な取組みと思われる。

(3) 特別活動への新たな期待と授業デザイン

杉田(2017)は、日本のカリキュラムには、戦後の民主化を学校教育の側面から支えた特別活動があり、学級の諸問題について話し合い、合意形成によって解決を目指す学級会もその一つであるとする。民主国家として確立された今、教育課程上の役割が不明確となり、かつてのような熱心に取り組む学校が少なくなったように思うと述べ、さらに経済協力機構(OECD)の学習到達度調査(PISA)で初めて実施した「協同問題解決能力」で、日本が加盟国中で1位だったこととも無関係ではないだろう。考えてみれば、全国の学校を悩ます「いじめ」は、違いを排除する世界である。逆に、アクティブ・ラーニングの授業改善に必要なのは、多様性を認め合える支持的な風土であり、特別活動は、これらに直接機能することができる、と期待を表明している。

このような期待の中で、近年外国からも日本の「特別活動」が注目されてきている。「望ましい集団活動」を通して展開される集団的な取組みが評価されているのである。教職科目における「特別活動論」は教科指導に偏りがちな風潮の中で、今後一層の研究実践が望まれるとともに、その基本的な授業デザインの工夫が求められる。まだ少ない先行研究を見ても、集団的活動について学生がまず授業の中で自ら集団グループをつくり、自らアイデアを出し合うといった、まさに教師自身が集団活動を体験してみること、「集団」で何かを創造する取組み、授業過程における授業方法論的な取組みが目立つ。アクティブ・ラーニング的な可能性をいかに開発していくかの検討と事例の積み上げが今後さらに必要であろう。

4 「実習指導」をめぐる

(1) 教職科目としての概要と意義

文科省の教職課程コアカリキュラムの中では、教育実習を「観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに課題を自覚する機会である。一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実践を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。教育実

習全体を通して全ての目標が遺漏なく達成されるようにすること。」と位置づけている。また事前指導では「教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する。これらを通して教育実習の意義を理解する。」とある。

このように、教育実習は学校現場における実践的経験を通して、教育実践における問題解決能力の基礎を形成し、教職専門領域に関する理解を深め、教師としての成長の第一歩を準備する経験である。本科目では、限られた期間で行なわれる教育実習が実り多い成果をあげるために、実習前の準備と教育実習の目的、意義と性格、授業力の向上に向けた教職の専門的領域などについて検討し、中心的目標として、学生自身による学習指導案の作成と模擬授業を実施し実践力を身につけるものである。

(2) 授業での取組みと今後の課題

教育実習前の3年生にたずねると、教育実習への不安として「授業実践」と「生徒との関係」の2つが多く挙げられる。これは、「コミュニケーション力」への不安も相当に関わっていると考えられる。(この問題は5の所で述べる)このことから、実習前年に行われる「教育実習事前指導」という科目は重要な意味合いを持っている。

筆者は兼任講師としてこの科目を本学で担当しているが、学部を単位としたクラス編成のため、今年度は地理学科の学生を秋学期に指導した。当初の教育実習に臨む学生の意識は特に授業に関する不安が大きく、実習に行く学校は決まっても、担当する学年やとりわけ教えるであろう科目や分野がまだわからず、漠然とした不安を抱えていた。

今年度は「授業力の向上」をテーマに社会科の教師として何が必要か、実習における包括的な取組みの仕方や心構え、社会科指導上のオプションとして「主権者教育」と「フィールドワーク」の重要性を指摘した。霞ヶ関周辺の関係地域を巡検するプログラムを実施して、社会事象への理解を深めた。さらに本科目における中心的内容として、指導案づくりと模擬授業を各自2回ずつ行い、自身の行った授業について主体的かつ多面的に省察することができた。実習に向けた意識と教科指導力の向上に努めたが、まだ足りない状況である。

(3) 授業デザインと問題の所在

教育実習の事前指導としてのこの科目は、本学においては、教職課程最後の仕上げとなる教育実習の前段に位置し、3年生秋学期(後期)に行われる。各担当者

の共通基盤はシラバスであり、「授業力向上」を共通目標として設定している。しかし具体的内容は各担当に任されており、そのアプローチは様々である。スタートは教育実習に臨むにあたっての心構えや準備についての講義を経て、学生全員が模擬授業を行い、本人からの反省点等の発表を踏まえ、学生同士の講評と教員からの指導を行うことがメインとなる。

ただ授業全体の留意点として、学生自身のモチベーション維持とメンタルヘルスが挙げられる。多くの学生が直接的な何らかの実習不安を抱えていることは前述したが、最終的な職業選択に絡む進路不安や教員採用試験受験への迷い、その後の長い教職キャリア形成過程まで看過することなく、教職志望学生のメンタルヘルスにも配慮した授業デザインを構築する必要性がある。今年度は授業での担当学生に関しては、必要な生徒への個別相談やキャリアカウンセリングを中心に対処するとともに、他の学生には教職課程センターの講座の中でストレスチェック、ストレスコーピングの必要性から特別授業を行った。

このような教育実習事前におけるサポートの検討は他大学でも研究例がある。岩瀧・山崎（2015）は「実習指導」に関わる学生の実習不安、に関するストレス研究の多さを指摘し、実習生本人にとっても、実習先や子どもたちにとっても検討すべき課題であることを提言している。教育実習は免許状取得とともに、学生にとってキャリア構築における大きなアンカーポイントであることが予想され、教育実習を円滑に進め充実させるためには、学生へのサポートの検討は重要だといえる。さらに、学生全体へのサポートとして、大学機関におけるキャリア教育では、経済産業省（2006）の提案する「社会人基礎力」の習得に期待が寄せられているが、この中には「チームワーク」として、自分と周囲の人々との関係性の理解は重要な要素として示されている。そのため、大学などで学生の「社会人基礎力」の育成やキャリア教育と連動させ、周囲の学生と適切な人間関係が構築できるような支援を、講義や教育実習事前指導等において、積極的に導入していく必要がある。友人とのコミュニケーションの少ない学生は、疲労度やうつ度が高く、ネガティブな対処行動をとる傾向がある。今後日々の講義・指導などに「アクティブラーニング」を意識して、グループディスカッションやグループエクササイズなどを取り入れ、学生のコミュニケーション能力の育成を図ることが今後の授業での課題となる。

5 「声と言葉」をめぐる

この科目は冒頭に紹介したように、免許法に関わる

科目ではないが、教員養成上必要不可欠なコミュニケーションスキルを養う上での仮称のリレーション科目である。「声と言葉」は前述した「コミュニケーション力」の基礎を為す重要な教師の武器となるからである。

教師の授業コミュニケーション力の研究については、達富（2012）が日本語学や社会言語学の知見から詳細に検討し、教育実習生の授業コミュニケーション力についても言及している。現職の教師も教育実習生も、音声的なことに留意して子どもに話し、態度的なことに留意して子どもの発話を聞いていることが示され、現職の教師の授業コミュニケーション力の現状と課題も、教育実習生のそれも大きく異ならないことが明らかにされている。現職の教師も教育実習生も授業コミュニケーション力に不安をもちながらも、その習熟への関心は高くなく、教師の授業コミュニケーション力の習得や習熟のための具体的な課題内容をもっているわけではないというのが現状であることが示されている。

さらに、教育実習生の授業コミュニケーション力の習得と教育実習及び教育実習研究の関係についても検討している。教育実習を行うまでの大学での学習や学校現場による経験は、教育実習を行う学生の不安を解消するものとして必ずしも十分に機能しているわけではなく、内容の組み替えとリフレクションの方法の見直しが必要であるという指摘である。授業コミュニケーションについては、教師として「指標的な機能をもつ子どもの発話を聞くこと」「子どもの聞き手に理解を依存する発話を他の子どもに言い換えること」などの潜在的な視点を持ち、個々の学生（教育実習生）が自身の不安を具体化させ、授業コミュニケーション力を習得することが有効であるが、「子どもの言葉に耳をかたむける」「子どもがわかるように話す」というような頭在的で態度的な視点しかもたないまま教育実習を終えてしまっているのが現実であると指摘した。

授業におけるコミュニケーション力を習熟するための有効な方法として、「指標的な機能をもつ子どもの発話を聞くこと」「子どもの聞き手に理解を依存する発話を他の子どもに言い換えること」を指摘し、さらに教室談話の事例を詳細に分析した結果、それぞれの特徴には文法的な特徴があることを明らかにしている。実際の教室談話における「教師の子どもへの関与」は、「教師が子どもの発話を言い換える」という行為によって行われている。その行為として「教師が子どもの音声的に不備のある発話を適切に言い換えること」「教師が子どもの意味的に曖昧な発話を文脈に合うように言い換えること」「教師が子どもの情意的に伝わりにくい発話を主体的に言い換えること」をあげている。

これらのことは、コミュニケーションとしての「声

と言葉」であり、対人的なマナーの上に成り立っているものである。したがって、より心理的なアプローチと対人スキルが要求されていくものである。

引用・参考文献

- 中央教育審議会答申 2015.12 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について ～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～」第184号
- 教員の職務認識と教職キャリア形成に関する研究
2014年京都精華大学紀要 第四十五号 石上浩美
プール学院大学研究紀要 第57号 2016年
「教職概論」の授業構成に関する研究
—授業の理解・有益感と教職に対する不安感の検討から— 臼井正幸
「教職概論」における教職課程入門の試み—学校・教職の現状を語ることを通して—
同志社大学教職課程年報 (4) 37-48 2015年3月 中西仁
新潟経営大学紀要 第14号 2008.3
学習指導要領改定に伴う「特別活動」に関する科目の
実践事例 大竹晋吾
特別活動の指導法における教材活用の一視点
児童会生徒会活動理解に向けた映画版『コクリコ坂から』の活用方法をめぐって 歌川光一 岡邑衛
「教職教育部」での成果と課題
—6年間を振り返って—田中 保和 近畿大学教育論叢 第28巻第2号(2017・3月)
教育新聞(第3585号)2018年2月8日コラム「円卓」
國学院大学教授 杉田 洋
教職志望学生のメンタルヘルスに関する研究(2015)
—教育実習事前におけるサポートの検討—
群馬大学教育学部附属学校教育臨床総合センター
岩瀧大樹・山崎洋史
教育実習生の授業コミュニケーション力の傾向
—実習経験者と実習未経験者の記述の比較—
達富洋二 平成24年度佛教大学

教育実習における研究授業参観のコツ

法政大学キャリアデザイン学部准教授 寺崎里水

法政大学キャリアデザイン学部教授 筒井美紀

本稿は、教育実習に「参観」に行くことになったが、いったい何をどうしたらいいのか不安だ、実習指導報告書に何を書けばいいのかよく分からない、という大学の教員に向け、教育実習における授業参観のコツを概説するものです。

学校に参観に行くことが決まったときにまず1度読み、実際に学校に行く日、目的地までの電車やバスのなかで、もう一度読んでください。

A. 教育実習における研究授業とは

1) ねらい

研究授業（査定授業）とは、実習生の授業実習の成果を指導担当教員や学校長、同じ教科の先生など、複数の先生方に見てもらい、批評や助言、指導を受けることによって、教科指導の反省と改善につなげるためのものをいいます。教育実習の総まとめとして位置づけられており、実習生はそれまでの準備や経験をいかし、全力で授業に臨みます。通常の場合、実習期間の終盤に行われるため、万が一、事情で研究授業を参観できなくて、普通の授業実習しか見られないことになった場合は、できるだけ実習期間の後半の授業実習を参観するようにしてください。

2) 何を見に行くのか

①研究授業が1番

教育実習は、観察実習、参加実習、授業実習の3つのかたちがあります。研究授業は授業実習の成果を見せるものです。しかしそれだけではなく、実習校で行われている教育活動をいかに目的をもって観察したか（観察実習の成果）、クラブ活動や学校行事、清掃やショート・ホームルーム活動などの学級経営にどれだけ意欲的に参加したか（参加実習の成果）を間接的に把握する場面でもあります。丁寧な観察は、各場面の表面的な判断ではなく、教員の意図や学校側の方針を理解することにつながり、自分が実際に指導するときの指針を立てることに役立ちます。また、様々な活動への参加を通じて、生徒とよい関係性を構築できたなら、それはよい授業ができる強い力になるでしょう。

つまり、研究授業では学生がいったいどのような完成度の授業をするのかだけでなく、その授業や教室全

体の雰囲気を通して学生の実習に臨む姿勢もまた観察できます。そのような目で研究授業そのものを見ることが一番大切な目的なのです。

②実習生の態度や振る舞いが2番

2番目に大切なことは、遅刻や欠席の状況、挨拶、服装などの実習態度、社会人としての規律正しい振舞いの状況を観察することです。2006年の中教審答申の「教育実習の改善・充実」の項では、「課程認定大学は、教員を志す者としてふさわしい学生を、責任を持って実習校に送り出すことが必要」と述べられています（末尾の資料参照）。そこには教科、教職に関する専門的な知識の習得だけでなく、社会人として適切な態度という含意もあります。答申は、「十分な成果が見られない学生については、最終的に教育実習に出さないという対応も必要」と強い口調で述べており、「授業の一環だから未完成で当然」「本気で教員を目指しているわけじゃないから大丈夫」というような態度は許されません。したがって、実習校の指導教員や校長、学年主任などと面談し、実習態度についてしっかり情報を得る必要があります。

③法政大学に対する要望が3番

3番目に、法政大学の学生、法政大学の教職課程への要望を聞き出してください。「事務の手続きが煩雑だった」「もう少し実習前に模擬授業をやって実践力をつけておいてほしい」といった、当該実習生個人に関わることも、もう少し大きな大学全体、教職課程全体に対する要望がないかどうか、確認をしてください。

B. 授業参観までの流れ

1) 事前にやること

学生から参観の依頼があった場合、実習が始まるよりも早い時期に、教職課程事務から教育実習学生・実習校データシートが送られてきます。それを読んだうえで、学生と連絡をとって以下のことを確認してください。

事前確認項目

- ☐実習期間（通常データシートに記載されています。）
- ☐学校名、担当学年、教科（通常データシートに記載されています。）

- ☐ 研究授業の実施日、時限、実施する学年・組
- ☐ 指導の先生の名前
- ☐ 当日実施する単元
- ☐ うんと細かい事柄

データシートに書いてあっても、学生がきちんと認識しているかどうか、再度確認をしてください。

意外に大切なことは、「うんと細かい事柄」です。現在の学校は校門が閉まっていて、インターホンで開けてもらう必要があったり、事務室でアポイントメントのある相手を指名しないと行けなかったりします。何月何日の何時までに、実習校のどこに行けばいいのか（正門か通用門か、校門から事務室までの距離なども含む）、誰に会えばいいのかといった事柄について、原則、学生を通じて確認をしてください。先生が直接学校に連絡をとることは、学校側からそのようにリクエストされない限り、しないようにしてください。

指定された研究授業の日が、あいにく授業などで都合が悪い場合は別の日時の授業を参観することもできます。その場合、実習期間の初めの頃よりも終わりの頃のほうが、学生の達成具合をよく把握できるということに留意してください。

2) 当日やること

① ご挨拶と情報収集

学校の事務室で挨拶をすると、まず校長室に通されることが多いでしょう。学校長に挨拶をし、教育実習にご協力いただいていることにお礼を申し上げてください。昔とは異なり、法政大学から公立学校への実習協力金（謝金）は一切お渡ししていません。実習校は後継者育成という使命感（と義務感）から、態勢を整えて、通常の勤務に加えて実習生を受け入れてくださっています。

その場で教育実習担当の教務主任の先生、実際にホームルームや教科の指導をしてくださっている先生方を紹介された場合は、同様に丁寧にお礼を申し上げます。そして、「うちの学生はいかがでしょう。ご迷惑をおかけしていませんか。」などと切り出し、遅刻や欠席の状況、挨拶、服装などの実習態度、社会人としての規律正しい振舞いの状況について、お話をうかがってください。具体的な内容は以下のリストを参照してください。

もし研究授業前に時間があるようでしたら、一緒に、法政大学の学生や教職課程への要望、事務手続き等に対する苦情などをうかがってください。時間がなければ、この手の情報収集は研究授業参観後でもかまいません。

◆ 実習態度

- ☐ 遅刻や欠席がなかったか。
- ☐ 教職員や生徒に対して、挨拶や返事ができていたか。
- ☐ 自分から自発的に動いていたか。
- ☐ 会議や打ち合わせなどの場面において、きちんとメモをとっていたか。
- ☐ どんな生徒に対しても積極的にはたらきかけていたか。
- ☐ 授業以外の活動（ホームルームや清掃など）について、積極的に取り組んでいたか。
- ☐ 髪型、服装は適切だったか。
- ◇ 実習中の出勤・退校時間はだいたい何時ごろだったか。
- ◇ 指導した部活動があればその内容。

◆ 法政大学への要望

- ☐ 事務手続きに問題はなかったか。
- ◇ 実習前にもっと大学で指導しておいてほしいことはないか。
- ◇ その他の気づいたことや要望

② 授業参観

授業参観に臨む前に、必ず授業開始前までに、実習生から、学習指導案と教科書コピー、授業で使用するプリントなど、授業を参観するために必要な一式書類をもらってください。事前の学生との打ち合わせのなかでも、一式書類を授業前にもらえるようにしておいてください。この一式書類がないと、ただ授業を「見てる」だけになってしまいます。

授業のどんな点を見たら「参観」していることになるのかは、以下のチェックリストを参照してください。

◆ 研究授業の着眼点

- ☐ 授業参観に関する依頼や連絡が自分に対して問題なく行われたか。
- ☐ 研究授業の前に学習指導案と教科書のコピー等が渡されたか。
- ☐ 授業開始時間に時間通りに授業が始まったか。
- ☐ 授業終了時刻に時間通りに授業を終えたか。
- ☐ ICT（PCやタブレット、テレビ等の情報機器）を活用していたか。
- ☐ 資料集、地図帳、配布プリントなどを活用していたか。
- ☐ 板書の文字が丁寧に読みやすかったか。
- ☐ 生徒と目をしっかり合わせて話をしていたか。
- ☐ 明瞭な発音、十分な声量で授業を行っていたか。
- ☐ 生徒とスムーズなやりとりをしていたか。

- 教卓から離れて、机間指導を行っていたか。
- 適切な言葉づかいをしていたか。
- ◇実習指導の先生から研究授業後にどんなコメントをもらっていたか(一緒に事後指導を行った場合)

③授業後の指導

研究授業のあとは、指導担当教員と合同で批評や助言、指導を行います。ただし、直後にホームルームなどがある教員も学生も忙しい場合は、時間をみつけて個別に指導をしてください。上のリストに基づき、授業を参観していて気がついたこと、よくできていた点、課題に感じた点などを率直に述べてください。気を遣って当たり障りのないコメントをするよりも、学生が授業改善や今後の教師としての学びに活かせるよう、具体的で建設的なコメントがいいでしょう。当日、学校で指導ができなかった場合は、後日、機会をつくって直接伝えるか、メールなどでやり取りをしてください。

④注意事項

授業の参観、情報収集、指導が終わったら、お礼を言って速やかに退校してください。学校は分刻みのスケジュールが組まれており、教員はとても忙しく働いています。校長が気を遣って話題を振ってくれるからといって、長居してはいけません。

また、絶対にしないと思いますが、写真撮影や音声録音は原則禁止です。どうしてもその必要があって学校側の許可を得たい場合には、なぜ必要なのか、どういう場面で使用するのか、プライバシーへの配慮など、細かい条件をつけて説明をしてください。

3) 付属学校の場合

付属学校の場合は、事前オリエンテーション、授業参観、まとめの会、と3回出席することが必要です。付属校の担当事務と密に連絡をとってスケジュールを確認し、出欠を事前に伝えてください。

事前オリエンテーションでは、全体の担当教員(たいてい教務部)、時間割、授業回数、学生に対する処遇(実習生控室の場所、貴重品の管理方法、PC使用の許可、出退勤の管理方法、コピー機の使用方法等)を確認してください。

授業参観は担当科目以外の学生も含め、全員1度以上行うのが原則です。教科に関する知識があまりなくても、見るべき観点はたくさんあります。

まとめの会は学生の振り返り、各指導教員からのコメントをきちんと記録しておいてください。求められれば大学側の人間としてコメントを言ってください。実習に対する協力のお礼を忘れずに。

全体を通して気づいた点があれば、必要に応じて大学に持ち帰って教職課程センター会議で報告してください。

C. 教育実習指導報告書を作成する

1) 評価を記入する

参観から戻ってきたら、さっそく教育実習指導報告書を記入します。重要なのは、感想ではなく評価を書くということです。絶対評価で記入してください。

ここでいう絶対評価とは、「絶対者としての指導者(評価者)が、その心のうちに暗黙の形で保持している評価基準の絶対性に従って判断する評価(西岡ほか編、2015、25ページ)」のことではありません。また、個人それ自体を基準とし、その人なりのがんばりを継続的に評価した個人内評価のことでありません。

ここでは、前掲の「実習態度」と「研究授業の着眼点」のリストを目標としたときに、その到達状況や実現状況を評価することを絶対評価と呼びます。それぞれの項目がどの程度できていたか、学校側からの評価はどうだったかを、参観してきた内容に基づいて記入してください。それらに加えて、「一生懸命頑張っていて、ゼミのときとはまた違う顔が見えた。」などの感想を書くぶんには問題ありません。

2) 重要な雑談も記入する

現場の教師との雑談に見えて、意外に大切な情報も記入してください。たとえば、新任の教員の定着状況はどうか、現場の教員の働き方はどう変わっているのか、学区のいま一番の課題は何かといったことが、教員を目指している学生たちに対する大学教育にとって、重要な情報になります。「この地域で採用した新任のうち、4割が1年以内に辞めちゃうんだ、採用試験のためだけに勉強してるせいか、現場のことを甘く見てるんだよねえ。」などという校長のつぶやきはとても貴重です。正規の課程以外に、学校ボランティアなどで学校現場の実情をよく知る事の大切さを訴えているからです。

以上が、教育実習における授業参観のコツについての概説です。

中学校や高等学校は、生徒たちが人格を形成し、知識を獲得し、将来を決めていく発達の過程の貴重な時期を過ごす場所として、注意深く一般社会とは隔てられています。その意味で、人々がふだんの姿をなかなか見ることができない、特別な場所といえます。また、そこで働く教員は全員が大学を出て相当の教員免許状を持ち、教科に関する知識に加え、授業作りや生徒の

指導に関する専門的な知識や技術を身につけた人たちという点で、大学教員とは異なっています。そういった場に入る貴重な機会に敬意を示しながら、よい参観をしてきてください。

文献

西岡加名恵・石井英真・田中耕治編（2015）『新しい教育評価入門』有斐閣

〔資料再掲〕チェックリストのまとめ

事前確認項目

- ☐ 実習期間（通常データシートに記載されています。）
- ☐ 学校名、担当学年、教科（通常データシートに記載されています。）
- ☐ 研究授業の実施日、時限、実施の学年・組
- ☐ 指導の先生名
- ☐ 当日実施する単元
- ☐ うんと細かい事柄

◆実習態度

- ☐ 遅刻や欠席がなかったか。
- ☐ 教職員や生徒に対して、挨拶や返事ができていたか。
- ☐ 自分から自発的に動いていたか。
- ☐ 会議や打ち合わせなどの場面において、きちんとメモをとっていたか。
- ☐ どんな生徒に対しても積極的にはたらきかけていたか。
- ☐ 授業以外の活動（ホームルームや清掃など）について、積極的に取り組んでいたか。
- ☐ 髪型、服装は適切だったか。
- ☐ 実習中の出勤・退校時間はだいたい何時ごろだったか。
- ☐ 指導した部活動があればその内容。

◆法政大学への要望

- ☐ 事務手続きに問題はなかったか。
- ☐ 実習前にもっと大学で指導しておいてほしいことはないか。
- ☐ その他の気づいたことや要望

◆研究授業の着眼点

- ☐ 授業参観に関する依頼や連絡がスムーズに行われていたか。
- ☐ 研究授業の前に学習指導案と教科書のコピー等が渡されていたか。
- ☐ 授業開始時間に時間通りに授業が始まったか。
- ☐ 授業終了時刻に時間通りに授業を終えたか。
- ☐ ICT（PCやタブレット、テレビ等の情報機器）を活用していたか。
- ☐ 資料集、地図帳、配布プリントなどを活用していたか。
- ☐ 板書の文字が丁寧で読みやすかったか。
- ☐ 生徒と目をしっかり合わせて話をしていたか。
- ☐ 明瞭な発音、十分な声量で授業を行っていたか。
- ☐ 生徒とスムーズなやりとりをしていたか。
- ☐ 教卓から離れて、机間指導を行っていたか。
- ☐ 適切な言葉づかいをしていたか。
- ☐ 実習指導の先生から研究授業後にどんなコメントをもらっていたか（一緒に事後指導を行った場合）

〔資料〕 実習指導報告書（見本）

教育実習指導報告書

提出日： 年 月 日

実習指導委員名	(学部)
実習校名	区立中学校
実習生名(教科)	1. (科)
実習校訪問日	1. 年 月 日 時 分～ 時 分
I 実習校から大学への要請・希望	
II 実習(実習生の態度・教科指導・生活指導など)についての所見	
III 法政大学の教員養成(課程)についての意見など	
IV その他	

〔関連資料①中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）平成 18 年 7 月 11 日（下線は筆者）〕

中央教育審議会「今後の教員養成・免許制度の在り方について」（答申）

平成 18 年 7 月 11 日

1. 教職課程の質的水準の向上

（3）教育実習の改善・充実—大学と学校、教育委員会の共同による次世代の教員の育成—

教育実習は、学校現場での教育実践を通じて、学生自らが教職への適性や進路を考える貴重な機会であり、今後とも大きな役割が期待される。教育実習は、課程認定大学と学校、教育委員会が共同して次世代の教員を育成する機会であり、大学は、教科に関する科目の担当教員と教職に関する科目の担当教員が共同して、教育実習の全般にわたり、学校や教育委員会と連携しながら、責任を持って指導に当たることが重要である。

教育実習においては、課程認定大学と実習校の協力により、授業案を作成したり、教材研究の指導を行うなど、大学の教員と実習校の教員が連携して指導に当たる機会を積極的に取り入れることが必要である。

課程認定大学は、教員を志す者としてふさわしい学生を、責任を持って実習校に送り出すことが必要である。各大学においては、これまでも、教育実習の履修に当たって、あらかじめ履修しておくべき科目を示すなどの取組が行われてきたが、今後は、履修に際して満たすべき到達目標をより明確に示すとともに、それに基づき、事前に学生の能力や適性、意欲等を適切に確認するなど、取組の一層の充実を図ることが必要である。

また、必要に応じて補完的な指導を行うとともに、それにもかかわらず、十分な成果が見られない学生については、最終的に教育実習に出さないという対応も必要である。実習開始後に学生の教育実習に臨む姿勢や資質能力に問題が生じた場合には、課程認定大学は速やかに個別指導を行うことはもとより、実習の中止も含め、適切な対応に努めることが必要である。

【教育実践に関する科目】

「教育実習」「学校体験活動」に関する留意事項

2. 「教育実習」「学校体験活動」は教職課程の一部として大学の責任において実施するものである。一方で、「教育実習」「学校体験活動」は様々な事情を抱える幼稚園・小学校・中学校・高等学校等の協力に基づいて行われるものである。このため、大学は、学生が「教育実習」「学校体験活動」において修得すべき資質能力を獲得できるよう、学生への指導や学校への支援を行うことが求められる。

「教育実習（学校体験活動）」

全体目標

教育実習は、観察・参加・実習という方法で教育実践に関わることを通して、教育者としての愛情と使命感を深め、将来教員になるうえでの能力や適性を考えるとともに、課題を自覚する機会である。

一定の実践的指導力を有する指導教員のもとで体験を積み、学校教育の実際を体験的・総合的に理解し、教育実践ならびに教育実践研究の基礎的な能力と態度を身に付ける。

（1）事前指導・事後指導に関する事項

一般目標）

事前指導では教育実習生として学校の教育活動に参画する意識を高め、事後指導では教育実習を経て得られた成果と課題等を省察するとともに、教員免許取得までに習得すべき知識や技能等について理解する。

到達目標）

- 1) 教育実習生として遵守すべき義務等について理解するとともに、その責任を自覚したうえで意欲的に教育実習に参加することができる。
- 2) 教育実習を通して得られた知識と経験をふりかえり、教員免許取得までにさらに習得することが必要な知識や技能等を理解している。

（2）観察及び参加並びに教育実習校の理解に関する事項

一般目標）

幼児、児童および生徒や学習環境等に対して適切な観察を行うとともに、学校実務に対する補助的な役割を担うことを通して、教育実習校（園）の幼児、児童又は生徒の実態と、これを踏まえた学校経営及び教育活動の特色を理解する。

到達目標）

- 1) 幼児、児童又は生徒との関わりを通して、その実態や課題を把握することができる。
- 2) 指導教員等の実施する授業を視点を持って観察し、事実に基づいて記録することができる。
- 3) 教育実習校（園）の学校経営方針及び特色ある教育活動並びにそれらを実施するための組織体制について理解している。
- 4) 学級担任や教科担任等の補助的な役割を担うことができる。

（3-1）学習指導及び学級経営に関する事項

一般目標）

大学で学んだ教科や教職に関する専門的な知識・理論・技術等を、各教科や教科外活動の指導場面で実践するための基礎を修得する。

到達目標）

- 1) 学習指導要領及び児童又は生徒の実態等を踏まえた適切な学習指導案を作成し、授業を実践することができる。
- 2) 学習指導に必要な基礎的技術（話法・板書・学習形態・授業展開・環境構成など）を実施に即して身に付けるとともに、適切な場面で情報機器を使用することができる。
- 3) 学級担任の役割と職務内容を实地に即して理解している。
- 4) 教科指導以外の様々な活動場面で適切に児童又は生徒と関わるることができる。