

教職教育センタージャーナル

第 12 号

2026. 3

●目 次●

〈論 文〉

教師教育者である自身を省察する …………… 大西 慎也 1

日本における包括的セクシュアリティ教育（CSE）の
導入に関する考察 …………… 藤井 利江 15

〈実践研究〉

ナラティブに着目した教職課程科目「生徒・進路指導論」の実践 …… 小嵯 麻由 31

多人数講義におけるオーディエンスインターラクティブプラットフォーム
（SLIDO）を活用した“問いかける講義”への転換
—— 双方向対話型教育プログラムの設計と実践 —— …………… 辻本 貴江 45

〈そ の 他〉

法学部生として学ぶ教職課程の4年間 …………… 藤岡 龍寿 57

教職課程の履修と採用試験受験の経験をうけて …………… 河村 渉武 59

謙遜心と敬意を持った教員に …………… 水野 秀一 62

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

● 論 文 ●

教師教育者である自身を省察する

Reflecting on Myself as a Teacher Educator

大西 慎也

Shinya ONISHI

(要旨)

本稿は、教師教育者に省察が求められる理由を明らかにし、筆者自身の教育観と実践を省察することを目的としている。近年、教師には自身の経験を振り返り知識を再構成する「反省的实践家」としての姿勢が求められており、「主体的・対話的で深い学び」を実現するには、教師自身が信念を変容させる省察が不可欠になっている。教師教育者も学習者と同様に学び手であり、自らの指導を省察する必要がある。また「教育」とは、文化の継承を目的とする「教える」営みとして発展し、「資格化」「社会化」が中心的役割を果たしてきたが、これからは個の独自性を育む「主体化」も重視すべきである。過度な国家による教育を避け、公共性を備えた「公教育」のもとで、子ども一人ひとりの「人間性の完成」を支えることが教育の本質であり、教師はその成長を支える重要な役割を担う。その実現のためにも教師教育者による省察は重要となる。

キーワード：省察 (=リフレクション)、教師教育者、公教育、人間性の完成、セルフスタディ

1. はじめに

(1) なぜ、教師教育者には省察が求められるのか

教師教育において省察（＝リフレクション）が、重要視されるようになっている。山辺(2015)は、リフレクションについて次のように述べている。

リフレクション (reflection, reflexion) は、反省、内省、自省、省察、ふり返りなど、分野や文脈によってさまざまな訳語があてはめられてきたが、その意味に関しては、「何かしらの経験を自ら振り返り、自分なりの気づきを得て、自らの知識を再構成する思考的営みである」と定義しても、さほどの外れではないと思う¹。

千々布(2021)は、ドナルド・A・ショーンの考えに基づきリフレクション（＝省察）とは「自らを主体的に振り返り、考える『リフレクション』である。反省的思考、内省、省察などと訳されている。教師などのマイナーな専門性の職業家は、医者や法律家とは異なる『反省的实践家』でなくてはならない²と説明している。ドナルド・A・ショーン(2007)は、教師は専門職であり、プロフェッショナルであるとしており、以下のように「行為中の省察」について述べている。

普通の人びともプロフェッショナルな実践者も、自分がしていることについて、ときには実際におこなっている最中であっても考えることがよくある。行為の最中に驚き、それが刺激となって行為について振り返り、行為の中で暗黙のうちに知っていることをふり返る。(中略：筆者) 行為の中の知の生成を構成する素材をめぐる省察へとまっすぐにつながっていく。(中略：筆者) 行為の中の省察 (reflection-in-action) というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている³。

教師に求められる資質・能力として「省察（＝リフレクション）」があることが分かる。そのことについて千々布(2021)は次のように述べている。

改訂学習指導要領が提起したのは、多くの教師が有している「教育の目的は児童・生徒の知識獲得が第一である」「思考力・判断力・表現力の獲得は知識の獲得がないと困難になる」「そのために必要なのは知識を伝達する講義形式の授業である」「知識伝達の授業が自動・生徒に受け止められないのは児童・生徒側の責任であり、教師側に責任はない」という信念を、「児童・生徒が主体的・対話的で深い学びができる授業を提供しないといけない」という信念に変えることである。

この信念の変容はたいへん難しいが、日本の教育界の歴史が継続して目指してきたものだと考えてよい。

学習指導要領は教育内容について国が設定する基準であり、テキストである。学習指導要領が設定する知識基準を教師が踏まえていない場合は「学習指導要領（あるいは学習指導要領解説）を読んでください」という指導ですむが、信念の変容は一方的な知識伝達では達成できない。

教師が自らの信念に疑問を抱き、リフレクションと実践の往還を経て初めて可能になるものである。

中教審答申はそこで授業研究を提案しているが、教師の学習の場である授業研究が知識偏重の信念に支配されている場合、信念の変容を得ることはむずかしい⁴。

信念の変容を促すことは困難ではあるが、教師が自身を省察することで信念を変容させていくことができることは重要な資質・能力であるということを示している。先にも述べたように教師は「反省的实践家」であることが求められているのである。つまり、教員養成課程においても、学生を「反省的实践家」として育成することが求められている。

そうであれば、教員養成課程において学生を指導する立場の教師教育者である大学教員にも「反省的实践家」として「省察」することが求められるのは当然のことである。ジョン・ロックラン（2019）も次のように述べている。

- ・教師教育者自らも学び手であること
- ・自分自身の指導における無意識の行動に意識を向けること
- ・学生らと教えたり学んだりする場を共有すること
- ・教師教育者自らも学び手であることを忘れないこと⁵

教師教育者が最新の研究成果や自身の知見を伝達することに取り組んでいるだけでは、千々布（2011）が述べているように「省察」しながら信念を変容させていくことができる教師を育成することはできないということである。

(2) 本稿の目的

ここまで述べたことから、本稿では教師教育者としての自身を省察することにより、教師教育者としてのあるべき姿について考察することを目的とする。そのためまずは、筆者自身の教育観をリフレクティブに捉えるために、「教育」という営みはなぜ、何のために行われる行為なのかについて考察する。その上で、筆者自身の小学校教員時代、そして大学教員となってからの歩みを省察することで、自身の有する理想の教師像を明らかにし、最終的に教師教育者としての自身が、どのようにあるべきと考えているのかを明らかにすることを本稿の目的とする。

2. 「教育」とは

(1) 「教育」という営み

なぜ、「教育」という行為を我々人類は営んでいるのか。その意味を改めて考えてみたい。人類が今に至るまで繁栄（議論はあるが、ここではあえて繁栄とする）してきた要因の一つに、「教育」という営みがあることは、異論のないところであろう。人類は他の動物とは異なり、「教育」によりその社会の文化を継承してきた。

「教育」という行為を考えるとときに「教える」という行為と「学ぶ」という行為が並列（時には対立の意味も含む）・比較されることが多い。現在は「教える」から「学ぶ」へと教育観の変化が求められるようになってきている。平成29・30・31年版の学習指導要領改

訂の際に、取り上げられた「主体的・対話的で深い学び（いわゆるアクティブ・ラーニング）」や育成すべき資質・能力の一つの観点「学びに向かう力・人間性等」、評価の観点が「主体的に学習に取り組む態度」となったことは、学習観の転換を図るために導入されたものであり、今や小中高の学校教育現場では、「学び」や「探究」が当たり前のように語られる時代となっている。このような「学ぶ」ことができる児童・生徒、そして学生を育てることが教師には求められている。

しかし、「教育」を人類の営みという大きなスケールで考えると、もともとは「学ぶ」であったものが「教える」へと変化してきたのではないだろうか。先史時代には、「教える」という行為がなかったわけではないだろうが、生きる術を家族や隣人から「学ぶ」ことが中心であり、そのことにより社会の文化の継承はなされていたであろう。それは、そのコミュニティで生まれ育った子どもは、そのコミュニティを支える成員となり生きていくことのみを想定していたためである。つまり、「教育」すべき内容が、現代ほどのスケールではなかったということになる。それが、人類の発展（これも議論のあるところだが、あえて発展とする）により、生きていくコミュニティのスケールが少しずつ大きくなり、「学ぶ」だけでは社会の文化の継承がままならなくなり少しずつ「教える」必要が出てきた。そして、時代が進むにつれて「教える」の割合が増していく。最も大きな転換点が近代産業革命後の社会を支える人材の育成と確保のため「教育」が重要視されていく頃のことであろう。欧米を中心に近代国家は、技術や知識をもった国民を大量に育成する必要に迫られていた。各国の政府が、国民教育に着手し教育制度の仕組みを整えていくこととなる。「国家による教育」の誕生である。欧米各国では、19世紀に学校教育制度が整えられはじめ、当初は出身階層によって「教育」の場としての学校が異なっていたものの、20世紀初頭には、すべての子どもたちを対象とする学校教育が実現し、義務教育化も進み、学校に行くことが当然であるという文化が確立されていく。

日本でも同様の過程を歩んでいる。近世において、庶民の「教育」を担っていたものとして知られているのが寺子屋である。寺子屋では、教育内容を師匠が「教え」ている。いわゆる「読み」「書き」「そろばん」である。往来物などを手本に、社会の文化の継承が行われている。しかし、今の学校とは雰囲気が異なる。それは、一斉授業で「教育」されているのではなく、学習内容は個々に応じている点である。つまり、子どもはそれぞれに「学」んでいる。師匠の弟子が現在の大学のTAのように対応している絵も存在する。同じ頃でも、武士が学ぶ藩校や私塾⁶などは、師匠の方を向いて、師匠から「教え」てもらった現在の一斉授業のような様子が広がっている。欧米各国と同様で出身階層により、教育内容もスタイルも異なっていることが分かる。しかし、明治維新後、近代国家として歩みだすとともに、富国強兵を目指した「国家による教育」が始まっていく。この当時、日本の庶民教育で最も重要とされてたのが国民の育成である。近世の日本は、地方分権国家であった。それを、中央集権国家へと変えていく必要に迫られていたためである。国家などによる「こうあるべきである」という考え方をふまえた教育である。それまでの各地方（藩レベル、村レベルなど様々なスケールが存在する）スケールのコミュニティだった頃には、一部の日本全体を考えざるを得ない立場の人以外は、地方のスケールで生きていくための「教育」

がなされており、「学ぶ」割合も多かったことだろう。しかし、明治以降、中央集権国家となり、「国家による教育」が進められるようになり「教える」ことが重視されるようになる。その結果、地方という考え方は切り捨てられ、「教える」こととなった教育内容の理解による能力の高さという成果が認められるようになり、「何ができるか」という個性などが大切にされる「学ぶ」という考え方はなくなっていった。

現在、「教育」という営みは、国家の形成を主眼とされてきた時代からは変化してきている。「教育内容」は変わっている。しかし、表面上は、「学ぶ」ことが重要視されるようになってきたとはいえ、現在も「教育」という営みは「教える」という行為が中心であり、その営みの実態に大きな変化はないのではないだろうか。

(2) 何のために「教育」はなされるのか

カントは、『教育学講義』のなかで、「人間とは教育されなければならない唯一の被造物であります。ところで、この教育という言葉は、私たちは養育（養護、保育）、訓練（訓育）、および陶冶も含めた指導という意味に理解しています。つまり人間はまず乳幼児であり、次に生徒となり、やがて学生になるのです。」⁷と述べている。そして、同時に「人間は教育によってはじめて人間になることができます。人間とは、教育がその人から作り出したところのものに他なりません。人間が人間によってのみ教育されるということ、しかも同じように教育を受けた人間によってのみ教育されるということは注目すべき事実です」⁸と述べている。カントの『教育学講義』を語る際に、必ず引用される文言である。しかし、そこに基づき『教育』が重要である」というだけの考えでは、このテーマの解に迫ることはできない。

カントは、人間と人間以外の動物を峻別して、動物は「教育」なしにいわば自然状態で完成されるが、人間は「教育」によって人として完成されると論じた。動物は与えられた生命をまっとうするだけであるから「教育」を必要としない。しかし、人間は理性をもち、その理性の働きによって自然状態を脱し、自分の力で自分を完成させていかなければならないから「教育」を必要とする⁹。

小柳（2011）は、上記の様に述べている。カントは、人間が、養育のみが行われて生命をまっとうするだけの動物とは異なり、誕生した際には未完成であるため、他の人間による「教育」が必要になると考えていた。それも、同じように人間によって「教育」された人間によってのみ「教育」される。カントが人間と他の動物を区別し「教育」について考えていることの意味は、「学ぶ」ではなく社会の文化の継承であり人間が社会の一員となり生きていくために「教える」という営みが重要であるということである。カントは、ちょうど近代産業革命が始まった頃の人物である。社会の文化の継承のために「教える」という行為が重視され「学ぶ」という行為は限りなく少なくなっていく時代である。

さらに、小柳（2011）は、カントが「公教育」を重視していたと以下のように述べている。

第五に、カントは「私教育」に対する「公教育」の優位を宣言する。なぜなら「人間性の完成」は個

人としての人間の仕事ではなく、人類全体としての人間の仕事だからである。「教育」はもはや「わが子の教育」としては語られないで「人間の教育」として語られるようになる。「わが子の教育」すなわち「私教育」は、農民の子は農民、領主の子は領主という具合に、子どもたちを各々その生業の領域に適合させるための教育である。「私教育」がもつこうした狭隘さや閉鎖性は「人間性の完成」という人類的な観点から打破されなければならない。そのための新しい教育の形態をカントは「公教育」に期待するのである¹⁰。

カントは、教育は「私」によって行われることより「公」による営みである必要があるとしている。それまでの「学ぶ」だけで何とかなっていた時代は過ぎ、そこにとどまらない「人間性の完成」が人類の仕事であるという視点から「公教育」を捉えている。

ガート・ビースタは、教育が何のためにあるかについて「資格化」「社会化」の視点から説明している。

教育の一学校、他の教育施設の一主要な機能は、子どもたち、若者、そして大人の資格化にある。資格化は、彼らに、知識、技能、理解を提供することに見いだされるし、しばしば、彼らが「何かをする」こと—とても具体的なもの（特定の仕事や職業のための訓練、あるいは特定の技能やテクニックの訓練の場合のような）からはるかに一般的なもの（近代文化への導入、あるいは生活技術の教授、等々のような）にまで及ぶ「すること」—を可能にするような性質や判断の形式を提供することにも見いだされる¹¹。

社会化の機能は、教育を通して、我々が特定の社会的、文化的、政治的な「秩序 (orders)」の一部になる多くの方法と関係してる。しばしば、社会化は教育機関によって積極的に追求される。たとえば、ある規範や価値の伝達に関して、特定の文化的・宗教的伝統の継承に関して、あるいは、職業的・社会的の目的で。しかも、もし、社会化が教育プログラムや教育実践の明示的なねらいではないとしても、ヒドゥン（隠れた）カリキュラムの研究によって示されてきたように、教育は依然として社会化の機能を持つだろう。その社会化の機能を通して、教育は、個人を既存の行動様式や存在様式にはめ込んでいる¹²。

なぜ、「教育」という行為を我々人類は営んでいるのか。近代産業革命以後「国家による教育」が始まって以来、変わっていないのではないだろうか。ビースタが述べている「資格化」「社会化」が「教育」という営みの中心にあるということである。日本でいえば明治維新以後、第二次世界大戦での敗戦までの間、日本という国家を支える人材を育成するという意味での「資格化」と日本人を育成するという意味での「社会化」が重視されていた。ただし、その変遷も詳細に捉えていけば、教育内容は時代を追って変化しており、大正デモクラシーの時代には、「資格化」「社会化」だけでなく個の育成を重視した大正自由教育¹³も行われている。しかし、15年戦争が進むにつれ、国家のために命を懸けるという「社会化」を目指した価値注入の徹底的に「教える」という「教育」がなされていく。そして、戦後も変化しながらではあるものの、基本的には「資格化」「社会化」を目指して「教育」

という営みが行われている。教育内容を量的により多く獲得したものが「資格化」のレベルが高く、そのような社会に適応できるような「社会化」を行ってきているのである。

本田（2020）は、「垂直的序列化」「水平的画一化」という言葉を使い「序列化」「社会化」を説明している。

垂直的序列化とは、相対的で一元的な「能力」に基づく選抜・選別・格づけを意味しており、しかもより近年にいたってその「能力」基準の内容が複雑化している。従来から存在する基準は主に知的で汎用的な学校的「能力」としての「学力」であり、新たに重要性を増している基準は知的側面以外に関する、いわゆる「生きる力」や「人間力」である¹⁴。

水平的画一化とは、特定のふるまい方や考え方を全体に要請する圧力を意味している。これは具体的には、顕在的・潜在的な「教化」の形をとる。その強度は変動し、社会全体の統合が弱まった時期に特に強化される、また、その内容と方法、教育現場への浸透の度合いも、時期に応じて異なる。水平的画一化と不可分の言葉は、「態度」及び「資質」である¹⁵。

「垂直的序列化」は「資格化」であり、「水平的画一化」は「社会化」である。これまでの、日本の教育を振り返れば、受験戦争などといわれた高度経済成長期から、「垂直的序列化」「資格化」が重視されてきた。そして、その反省から徐々にゆとり教育が進み、現在では「資質・能力」の育成が目標となっている。これは「水平的画一化」であり、「社会化」である。

日本における「教育」について、本田（2020）が次のように述べている。

日本における人間の「望ましき」についての垂直的序列化と水平的画一化を生み出してきたのは、法律・政策・制度と、その中で普及・定着してきた「能力」「態度」「資質」という「望ましき」を言い表す言葉、そしてこれらの環境条件の中での人々の「合理的な」行為の集積との間の相互作用である¹⁶。

単に、「教育」の営みだけで考えられるものではなく、日本社会（政治や経済など）の情勢を踏まえた人々の行為であり、その社会の文化の継承のための「教育」というものを見る際に重要な視点である。

そのような中、ビースタは、「教育」が何のためにあるのかについて「主体化」の視点から以下のように述べている。

教育は単に資格化や社会化に貢献するのみでなく、個性化、あるいは、私の好みでは主体化—主体になるプロセスと呼んでいる物にも影響を与える。主体化の機能は、おそらく社会化の機能の反意語として、もっともよく理解されるかもしれない。主体化の機能は、まさに「新参者」を既存の秩序にはめ込むことを表しているのではなく、そのような秩序からの独立を暗示するあり方や、個人がより包括的な秩序のひとつの単なる「標本」ではないようなあり方のことを表している¹⁷。

現在の「教育」においては、「個人が単なる『標本』ではない」としているビースタが述べている「主体化」の意識も重視すべきであるといえよう。この点に関して本田(2020)は「水平的多様化」という言葉で以下の様に説明している。

これら垂直的序列化と水平的画一化の支配のもとで、過小になっているのが水平的多様化である。水平的多様化とは、a、b、c……という形で示される多項のカテゴリ変数としての性質をもつ。日本におけるその希少性は特に、義務教育と高等教育の間に位置する後期中等教育で顕著である¹⁸。

「水平的多様化」が「主体化」であろう。それぞれがもつ個性を何かに合わせる形に変形させたり、競わせたりするのではなく、その個に応じた「教育」がなされる状況を示している。「教育」という営みにおいて「水平的多様化」「主体化」は重視されるべきなのである。

実は、「公教育」を重視したカントも「水平的多様化」「主体性」に近い考えをもっている。

だが、カントは「公教育」が「国家による教育」として組織されることには否定的な立場をとる。なぜなら「国家による教育」は国民を国益達成の手段と見なすものだからであり、「人間のすべての自然的素質の発達」＝「人間性の完成」という教育本来の使命を国家に期待することはできないからである。

こうして教育は、親その他の私人による教育（「私教育」）からも、また「国家による教育」からも独立した形で「公教育」として組織されなければならない。教育は、私人にせよ公権力にせよ、いかなる外部の個別利害にも服さず、純粹に人間の自然的素質と本性にそっておこなわれなければならない。こうした「教育の中立性」の保証をカントは教育の専門家集団が実行する教育技術の合理性に求めている。子どもの教育は親のためでもなく、家業のためでもなく、国益のためでもなく、子ども一人一人のため、子どもに内在する可能性を実現するためにおこなわれる。その仕事は、親その他の私人にも国家にも期待できない以上、それは「人間性の完成」という教育本来の使命を自覚した人々、つまり教育の専門家によって果されるほかない。これがカントの「公教育」論である¹⁹。

カントは、「私教育」「国家による教育」を否定している。これは、過度な「垂直的序列化」「資格化」「水平的画一化」「社会化」を否定しているということであろう。カントは、子ども一人一人のため、つまり「水平的多様化」「主体化」に近い考えをもって、「教育」の専門家によって営まれる「公教育」を重視していたということである。

カントが述べている「公教育」については、佐藤(2025)が次のように説明している。

公教育は公共圏に成立する教育であり、身分、階級、人種、性別、宗教の差異を超えた公共文化（common culture = 共通教養）の教育、すなわち普通教育（general education）を意味している。「公」は空間概念であり、中世にはアジール（避難所）として、中世以降は共同体と共同体が出会う市場において、芸能、金融、医療、福祉、政治の開かれた空間を形成した。公教育はこの公共圏を基盤とし公共文化を学ぶ空間として成立している²⁰。

「公教育」という用語は「国家による教育」とは異なる。「私教育」と「国家による教育」の間に存在するものが「公教育」なのである。そして、現在、「学校」こそが教育の専門家によって営まれる、公共文化を学ぶ空間として「公教育」の役割を果たすべきであろう。現代社会において学校における教育を考えるとときに「公教育」の考え方は重要である。「私教育」でも「国家による教育」でもない。

人間は、古来「公教育」を行ってきた。日本の近世を例にすれば寺子屋も「公教育」である。コミュニティの大小は異なるものの、「公教育」として「資格化」「垂直的序列化」を行い、「社会化」「水平的画一化」が進められてきたのである。さらに、カントが述べていたように「人間性の完成」が教育の重要な目的である。つまり、学校における教育では、「人間性の完成」に欠かすことのできない「水平的多様化」「主体化」を重視する必要性が増してくる。今後も、「垂直的序列化」「資格化」及び「水平的画一化」「社会化」がなくなることはない。むしろ依然として学校における「教育」は「公教育」として、「垂直的序列化」「資格化」及び「水平的画一化」「社会化」も重要であることは変わりがない状況であるといえよう。その上で、「人間性の完成」を目指し「水平的多様化」「主体化」の視点をもち教育という行為を営んでいくことが求められるのである。

(3) 「教育」とはへの解

「資格化」「垂直的序列化」、そして「社会化」「水平的画一化」が「教育」という営みにおいて重視されることは「公教育」の役割として消えることはない。しかし、「国家による教育」による過度な「資格化」「垂直的序列化」、そして「社会化」「水平的画一化」は否定されるべきである。そして、これからの時代においては「主体化」「水平的多様化」を重視していくことが求められる。それは、「教育」の重要な役割は、「人間性の完成」であるからである。この部分の重要性が増している。ただし、人間が人間として生きていくためには、人と人との関係がどうあるべきか、そして自分たちの社会がどうあるべきかということ踏まえての個の在り方を考えていく必要がある。

「教育」とは、そのような人間としての在り方について、学校などの秩序からの独立を保ちながら、他者とは異なる自身の独自性に気づき、自分が獲得した価値観をもって、社会の中に存在できるようになるための営みであろう。学校教育においては、子どもたち一人ひとりが社会の一員となり、社会を支えていくことができるようになっていく成長を、教師が支えていくのである。教師の在り様は、大きな責任を有することが明らかである。

3. 教育者として

筆者自身は、教師教育者として、公教育の担う教員を養成することに資する実践ができているのだろうか。ジョン・ロックラン (2019) が「教師教育者自らも学び手であること」「自分自身の指導における無意識の行動に意識を向けること」「学生らと教えたり学んだりする場を共有すること」「教師教育者自らも学び手であることを忘れないこと」²¹ と述べていることも踏まえつつ、これまでの筆者自身の教育観について省察する。

筆者は、臨時講師として2校（2年間）、教諭として3校（16年間）、計18年間小学校に勤務してきた。まずは、小学校という場で「教育」を実践してきた筆者自身を省察する。

教師となった当初は、「いい先生」になろうとしている自分がいた。常に周りの評価を求め、他者から「いい」と認められるために教育活動に取り組んでいた。そんな筆者には、信念のあるしっかりとした教育観などといえるようなものをなかったであろう。同僚の技を盗むこと、同僚の実践をまねることに終始していた。

しかし、教職に就いて5年目ごろから変化していく。「いい先生」であろうとする自分が、子どもの成長に資する教育実践ができていないことに気づき、自分で「考える」ことの重要性を知ることとなる。きっかけは、異動してきた一人の先輩教師との出会いである。先輩教師は、児童の前であれ、他の教職員の前であれ、筆者の指導が誤っていたり、曖昧であったりすることに対して厳しく接してきた。一番鮮明に覚えている衝撃は、ラジオ体操を指導している筆者を全校生の前で叱責した時のことである。筆者の「いい教師」であろうとする虚栄心は、先輩教師には見透かされていた。

筆者は、体育科の指導で有名であったこの先輩教師から学ぶために、時間割を調整してもらい、自分に与えられていた空き時間をすべて先輩教師の週3回あった体育の授業にあわせ、参観させてもらえるようお願いした。当初は、見学しているだけであった。しかし、徐々に助手を務めることを指示されるようになり、時には授業をさせてもらえるようになった。この間、先輩教師から筆者への具体的な指導は何もなかった。ただ、授業を参観させてくれ、場を与えてくれ、質問に答えてくれただけであった。この1年間、先輩教師と筆者にはどんな違いがあるのか、どうしたら先輩教師のように授業ができるようになるのかを真剣に考えた。そうしているうちに、できていない自分をさらけ出すことへの恐れが完全になくなっていった。自分を良く見せよう、「いい先生」であろうという虚栄心はなくなっていく。今思えば、この「考える」行為が省察（リフレクション）である。

この1年間で、筆者の教育観は変容した。子どもたちが、今より1時間後にどのように善くなっているのか、1週間後、1か月後、1年後、10年後を見据えて取り組むようになっていったのである。そうすると、まず授業が変わる。どのように考えさせるのか。そしてどのように知識を習得させるのか。そのためには、どのような授業をする必要があるのか。さらに、先の授業を見据え、今の授業をどうすべきなのか。このようなことをいつも考えながら授業するようになっていった。このころには、授業だけではなく、この行事で児童の何がどのように善くなるのか。この子にはどのように働きかけることがいいのか。掃除の時間、給食の時間、休み時間など、すべての時間をそのような視点で過ごすようになっていった。こうなると児童が変化してくることが実感できるようになる。保護者や地域の方々、そして同僚の信頼も得られるようになってくる。そして、実践の背景にあるものを明確に論じられるようになりたいと考えるようになり、大学院への派遣を希望し、研究に取り組むようになっていく。一人の先輩教師との出会いは、筆者を大きく変えた。この出会いがなければ、筆者は教師として省察しながら学び続けることはできなかったはずである。

しかし、今改めて当時の自分を振り返ると、教育観が変容したとはいえ、省みると反省

すべきことが多々ある。その一つが、自分の教育観に子どもを従わせていたことである。当時の児童が気づいているか分からないが、筆者は児童を自分の考える方向へと半ば強引に導こうとしていた教師であった。それは、必要なことでもある。安定感を欠いた学級経営がなされていたクラスでも、全員が安心して登校できるクラスへと変えていくこともできた。学級全体の安心を確保するために、一定の基準を超えた過ちには、厳しく指導していた。筆者を怖がっていた児童もいたと思う。弱者に寄り添いながら学級経営に取り組んできたこと自体は間違っていたとは思わない。しかし、今、省みると一人ひとりの児童に寄り添うことが十分にできていなかったのではないだろうか。

やはり、筆者は「いい教師」ではないし、そのようなものには簡単にはなれないのだと思う。これは、カントが示していた「人間性の完成」の視点が欠けており、「資格化」「社会化」に無自覚に取り組んでいたことによるものであると今では感じている。いや、本当は「主体化」の視点が欠けていることに、当時から気づいていたのかもしれない。「資格化」「社会化」「主体化」のバランスが悪かったのだと思う。それも、省みると「主体化」を実現したい気持ちを抑え込んだことによるバランスの悪さであった。

筆者が小学校教諭を退職し、大学教員として教員養成に携わるようになり11年になる。この間、もちろん一人の力ではないが、多くの学生を幼稚園・小学校・中学校・高等学校・特別支援学校へ教員として世に送り出してきた。教員養成に携わる際に教師教育者である筆者が考えてきたことの一つが、目の前にいる学生は教師として最低限の資質を有しているのかという視点である。このことは、教員養成に携わる教師教育者として、当然のことである。教育実習に行く段階では、その段階で必要な力を身につけさせ、最終的に教員免許を取得できる単位を与える際には、教師として教壇に立つ資格がある人材であるかを判断することは、大学で教員養成に携わる教師教育者の重要な仕事である。しかし、ここで一つの迷いがある。私にそのような重要なことを判断できる資質があるのかということである。小学校教員としての経験やこれまでに取り組んできた研究などから、的外れな判断はしないであろう。しかし、すべてに確信をもって判断ができるわけではない。大学で教員養成に携わる教師教育者といえども、一人の人間であり迷うこともあり、学生のもつ資質に気づけていないこともあるのではないかと考えることもある。

次に考えてきたことは、教師という仕事の素晴らしさと厳しさ、責任の重さを伝えることである。人を育む、しかも発達段階にある幼児、児童、生徒と関わることを仕事とすることにおいて、この仕事は素晴らしい仕事であるという自負心と、その責任の重さへの自覚は重要である。単なる生活の糧としての仕事ではなく、生涯をとおしてそのことを感じながら、自分自身の成長のために貪欲であり続けることを求めてきた。現在では、「資格化」「垂直的序列化」、そして「社会化」「水平的画一化」、「主体化」「水平的多様化」を実現していくことの大切さ、さらに「人間性の完成」を目指して教育に携わることの重要性に気づけるように講義に取り組んでいる。一人ひとりの子どもの成長と自己実現への支援を担っていると同時に、社会を支えている存在であることを自覚できるように促している。勉強を上手に教えられることは重要ではあるが、そのことは教育の一部でしかないことを自覚して、教師という仕事に向き合ってほしいと願い取り組んでいる。

そのために、常に「考える」ことを求めている。筆者は、自身が有する教育観や答えを教えることは避けるようにしている。それは、筆者が自分で考え獲得してきた教科観であり、子ども観であり、授業観であり、教育観である。言葉で語って伝えられるものではない。ましてや、教育観は与えられるものではなく、自分で考えて獲得し、練磨し続けるものである。教師教育者としての筆者自身が十分にその任にふさわしい指導ができているのか。そのことを大学教員になってからの11年間、省察し続けている。そこで思うことは、今の自分が教育者として、教師教育者として完成しているわけではないということの自覚することの重要性である。

現場を大学に変えたが、筆者は教育者であり、教師教育者である。日々、教育活動に取り組んでいる。今でも省察を繰り返している。年々、反省点や課題が増えているように思う。うまくいったと感じることよりも課題だと感じるようになっていく。「教育」に携わる者は、この視点が必要ではないだろうか。そして、教師教育者自身が省察し続ける姿勢を学生に見せることが、大学で教員養成に携わる教師教育者として最も重要なのではないかと考えている。

大学卒業後、「学校教育」に従事し30年が過ぎる。「教育」がどうあるべきなのか、教育者として、教師教育者として取り組み続けたいと考えている。

4. まとめ

本稿では、教師教育者としての自身を省察することにより、教師教育者としてのあるべき姿について考察することを目的とした。そのために、かつての小学校教師としての自身、これまでの大学教員としての自身、さらに現在の自身について省察してきた。

結論として、筆者自身が教師教育者としてのあるべき姿とは、教師教育者として、また教育者として未熟であることを自覚した筆者自身が、そのことをどのように省察し、どのように改善に向けた取り組みを行っているのかを隠すことなく、学生にさらけ出すことであるということが出来る。ドナルド・A・ショーン(2007)が述べている「行為の中の省察(reflection-in-action)」²²を繰り返していくことが重要になることが明らかとなった。

課題である。本稿で記述した省察は、自分で行ったものであり正確な省察ができているのかは不明である。他者による検証が必要である。そこで今後はセルフスタディ研究に取り組むことを検討している。齋藤(2021)によれば、セルフスタディは、自分とは何者かの研究であり、自分の行動の研究であり、自分の認識や思考についての研究である²³。「教師教育者自らも学び手であること」「自分自身の指導における無意識の行動に意識を向けること」「学生らと教えたり学んだりする場を共有すること」「教師教育者自らも学び手であることを忘れないこと」²⁴を客観的に追究することが可能な研究方法である。一つの特徴は、クリティカルフレンドという他者に、自分自身のことを語りながら自分の教育観について省察していくことである。これまでに筆者は、クリティカルフレンドとしてセルフスタディ研究には取り組んできた経験を有している²⁵。その経験も踏まえ、クリティカルフレンドに語りながら、自身のセルフスタディ研究に取り組むことで、教師教育者としての自身を省察し、その在り方を問い直したいと考えている。

【注・引用文献】

- 1 山辺恵理子 (2015) 「フレット・コルトハーヘン」上条春夫編『教師教育』さくら社 pp.182-187 p.183
- 2 千々布敏弥 (2021) 『先生たちのリフレクション主体的・対話的で深い学びに近づく、たった一つの習慣』教育開発研究所 p.30
- 3 ドナルド・A・ショーン著、柳沢昌一・三輪建二監訳 (2007) 『省察的实践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考—』鳳書房 pp.50-51
- 4 千々布 (2021) 前掲書 pp.32-33
- 5 ジョン・ロックラン監修原著、武田信子監修・小田郁予編集代表・齋藤眞宏・佐々木弘記編集 (2019) 『J・ロックランに学ぶ教師教育とセルフスタディー—教師を教育する人のために—』学文社 p.25
- 6 私塾では、武士だけでなく庶民と共に学ぶことも多かった。
- 7 カント著、勝田守一・伊勢田耀子訳 (1971) 『教育学講義』明治図書 p.12
- 8 同上書 p.15
- 9 小柳正司 (2011) 「いまカントの『教育学』をどう読むか—『私教育』から『公教育』へ、または教育〈論〉から教育〈学〉への移行のデイクースを解析する—」鹿児島大学『鹿児島大学教育学部研究紀要、教育科学編』62巻 pp.241-249 p.242
- 10 同上書 p.247
- 11 ガート・ビースタ著、藤井啓之・玉木博章訳 (2016) 『よい教育とは何か—倫理・政治・民主主義—』白澤社 p.35
- 12 同上書 p.36
- 13 大正自由教育を支えた実践家は数多くいる。その中でも兵庫県明石女子師範学校附属小学校主事であった及川平治を欠かすことはできない。及川は分団式動的教育法を提唱したり、デューイの影響を受けカリキュラム改造を行ったりし、「劣等児」の救済と共に「劣等児」を生み出している当時の個別教育欠如の教育の問題を認識しており、当時としては先端的な実践家として名を馳せた。
- 14 本田由紀 (2020) 『教育は何を評価してきたのか』岩波新書 p.20
- 15 同上書 p.20
- 16 同上書 p.23
- 17 ガート・ビースタ (2016) 前掲書 pp.36-37
- 18 本田 (2020) 前掲書 p.22
- 19 小柳 (2011) 前掲書 pp.247-248
- 20 佐藤学 (2025) 「教育史像の脱構築—近代化言説の系譜学—」世織書房 p.7
- 21 ジョン・ロックラン (2019) 前掲書 p.25
- 22 ドナルド・A・ショーン (2007) 前掲書 pp.50-51
- 23 齋藤眞宏 (2021) 「教師教育におけるセルフスタディー：日本の学校教育におけるその意味の考察」旭川大学経済学部『旭川大学経済学部紀要』第79・80合併号 pp.147-163 p.151
- 24 ジョン・ロックラン (2019) 前掲書 p.25
- 25 山内敏男・大西慎也 (2022) 「教師教育者はいかに社会科教育を専門とする現職院生の学修に寄与するか—セルフスタディーの手法を用いた教師教育実践の省察と改善—」社会系教科教育学会『社会系教科教育学論叢』創刊号 pp.53-62において、筆者がクリティカルフレンドを務めた研究成果について述べている。

日本における包括的セクシュアリティ教育（CSE）の 導入に関する考察

A Study on the Introduction of Comprehensive Sexuality Education (CSE) in Japan

藤井 利江

Rie FUJII

(要旨)

本稿では、国際的に注目されている包括的セクシュアリティ教育（Comprehensive Sexuality Education、以下、CSE）の、日本の教育への導入について検討する。日本の学校における性教育には「はどめ規定」が残っており、性に関する教育内容は限定的である。一方で、インターネットやスマートフォンの普及により、児童生徒が性に関する情報へ容易にアクセスできるようになっている。こうした状況をふまえ、CSEにおける8つのキーコンセプトを手掛かりに、日本の性教育とCSEとの関連を探る。長年継承されてきた価値観や文化的背景から、やはり性教育の実施は容易ではないものの、CSEと関連付けられる内容で「生命（いのち）の安全教育」が実施されていることから、今後の発展の可能性が見いだせる。学校関係者や保護者がまず、児童生徒を取り巻く環境と性教育の必要性について理解し、CSEを可能なものから段階的にでも取り入れていくことで、日本の性教育が少しずつ、より児童生徒の置かれている状況に沿ったものに変化していくことが期待される。

キーワード：包括的セクシュアリティ教育（CSE）、性教育、学習指導要領

Key Words : Comprehensive Sexuality Education (CSE), sexuality education, curriculum guideline

1. はじめに

2018年に、国際連合教育科学文化機関（以下、UNESCO）を初めとする国際機関¹によって、国際的なセクシュアリティ教育のガイダンス、“International Technical Guidance on Sexuality Education: An evidence-informed approach (Revised edition)”（以下、ガイダンス）が発行された。ガイダンスは2009年に発行された初版を改訂したものであり、改訂版が発行された背景には、2012年の国際人口開発会議（ICPD）グローバル・ユース・フォーラムにおいて、若者たちが包括的な性教育へのアクセスを求めたことや、2015年に国連によって採択された「持続可能な開発目標」（以下、SDGs）などが挙げられる（UNESCOほか、2018）。ガイダンスは日本語翻訳版に加え、その活用ガイドも発行されており、日本でも注目されている（UNESCOほか、2018；ユネスコ、2022；浅井ほか、2023）。

包括的セクシュアリティ教育（以下、CSE）とは、「セクシュアリティの認知的、感情的、身体的、社会的諸側面についての、カリキュラムをベースにした教育と学習のプロセスである」と定義されている（UNESCOほか、2018；ユネスコ、2022）。また、「セクシュアリティ」は、その言葉が用いられる国や地域の言語および文化的背景によってその意味が異なる、複雑なものであると述べられている（UNESCOほか、2018）。2018年にガイダンスが発行され、日本語翻訳版の初版が2020年に発行されているものの、日本の学校教育現場におけるCSEの導入は、依然として消極的である。

文部科学省による2022年の「生徒指導提要」では、「性に関する課題」に言及されており、性犯罪および性暴力に加え、性的マイノリティに関する内容は多く含まれているものの、性行為に関する内容は極めて少ない。また、「人工妊娠中絶」、「エイズおよび性感染症」という言葉は一度出現するのみであり、妊娠についても、児童生徒に予期しない妊娠があった場合の支援について少し述べられているだけである（文部科学省、2022b）。2023年から「生命（いのち）の安全教育」が始まったが、その内容もデートDV等を含む性暴力に関することが中心となっている（文部科学省、2021）。

日本の性教育は、文部科学省の学習指導要領から逸脱しない範囲で実施されている（西岡、2018）。2017年の新学習指導要領（以下、学習指導要領）において、性教育に該当する部分には、教育内容の扱いを制限する、はじめて規定が明記されている。例えば、小学校5年生の理科では人の受精に至る過程を、また、中学校1年生の保健体育では、妊娠の経過について取り扱わないとされている。これらは、生徒の発達段階が個々に異なることや、関係者の持つ価値観が多様であることへの懸念によるものである（佐野、2022）。このような状況に対し、日本財団が「包括的性教育の推進に関する提言書」を発表し（日本財団、2022）、また、日本弁護士連合会が2025年、学習指導要領の改訂においてCSEに準拠した性教育を含めることを要求するなど（日本弁護士連合会、2025）、性教育の促進やCSEの必要性を訴える声も上がっている。CSEは文化的関係と状況に適応させながら実施される必要があるが（UNESCOほか、2018）、日本ではCSEに関連してどのような文化関係や状況があるのか。日本で実施されている性教育について、その背景にある文化関係や状況への理解を深めるとともに、ガイダンスに基づいたCSEを日本の性教育に導入することについて本稿では探っていく。

2. 国際セクシュアリティ教育ガイダンスにおけるキーコンセプト

ガイダンスではCSEについて、学習項目のような8つのキーコンセプトが提示されており、それぞれに2～5つのトピックが設定されている(表1)。本稿では、この8つのキーコンセプトを基に日本の性教育について理解を深め、CSEの導入について考察する。

表1 国際セクシュアリティ教育ガイダンスにおけるキーコンセプトおよびトピック

	キーコンセプト	トピック
1	人間関係	1. 1 家族 1. 2 友情、愛情、恋愛関係 1. 3 寛容、包摂、尊重 1. 4 長期の関係性と親になるということ
2	価値観、人権、文化、セクシュアリティ	2. 1 価値観、セクシュアリティ 2. 2 人権、セクシュアリティ 2. 3 文化、社会、セクシュアリティ
3	ジェンダーの理解	3. 1 ジェンダーとジェンダー規範の社会構築性 3. 2 ジェンダー平等、ジェンダースtereotype、ジェンダーバイアス 3. 3 ジェンダーに基づく暴力
4	暴力と安全確保	4. 1 暴力 4. 2 同意、プライバシー、からだの保全 4. 3 情報通信技術 (ICTs) の安全な使い方
5	健康とウェルビーイング (幸福) のためのスキル	5. 1 性的行動における規範と仲間の影響 5. 2 意思決定 5. 3 コミュニケーション、拒絶、交渉のスキル 5. 4 メディアリテラシー、セクシュアリティ 5. 5 援助と支援を見つける
6	人間のからだと発達	6. 1 性と生殖の解剖学と生理学 6. 2 生殖 6. 3 前期思春期 6. 4 ボディイメージ
7	セクシュアリティと性的行動	7. 1 セックス、セクシュアリティ、生涯にわたる性 7. 2 性的行動、性的反応
8	性と生殖に関する健康	8. 1 妊娠、避妊 8. 2 HIV と AIDS のスティグマ、治療、ケア、サポート 8. 3 HIV を含む性感染症リスクの理解、認識、低減

出典：UNESCO ほか (2018), ユネスコ (2022) をもとに筆者作成

これらのキーコンセプトとトピックは、さらに5～8歳、9～12歳、12～15歳、15～18歳以上という年齢別の四段階に分けられ、それぞれに学習目標が立てられている。学習目標の内容は、知識、態度、スキルの3つに分けて示されており、どの年齢で、どのような内容を、どのように教えるのが良いか、細かく記載されている。また、キーコンセプトは8つに分けられているものの、それぞれの中にある学習目標を見ると、全てのコンセプトにおいて「性的行動」(英語では“sexual behaviour”または“sexually active”と表現)という言葉が出現している。このことから、「セクシュアリティ」は言語や文化的背景によって意味が異なる複雑なものとされながらも、ガイダンスは、「性的行動」により注目していると言える。その上で、そのデリケートな内容をどのように扱うか、各トピックの中で丁寧に示されている。

3. 日本の性教育に関するこれまでの研究

西岡（2018）は、日本のこれまでの性教育を以下のように整理している。戦後は「純潔教育」とされ、当初は生殖器やその機能、二次性徴などに焦点が当てられていたが、少しずつ心理的および社会的な側面にも注目されていった。その後、2002年から10年間は停滞があったと考えられ、日本では長年タブーな話題であったことを指摘している。また、北村（2023）は、戦後の「純潔教育」には並行して「慰安計画」があり、純潔を教えながら売春が正当化される矛盾した社会を指摘している。その後、1980年～1990年にかけては、国内の AIDS 患者の認定をきっかけに、性教育ブームが起こったが、2000年には「性教育バッシング」によって停滞するようになったことなど、詳細に説明している。現在も、性教育をどのように扱うかについては定まらないところであり、文部科学省は、様々な価値観の相違があることから、子どもたちの性行為が適切でないとして述べている。加えて、具体的な避妊法の指導もすべきではないとしている（文部科学省中央教育審議会，2005）。

「性教育バッシング」の背景には、性交や避妊を教えることが、児童生徒の発達段階を踏まえているのかどうかという視点がある。性に関する指導をすべきだという考えもあれば、そのような指導が児童生徒の性行為をあおるという指摘もある（北村，2023）。しかし、インターネットが普及して以降、性に関する情報へのアクセスが容易になり、他のメディアを通じた性に関する情報よりも、インターネットからの情報が青少年に悪影響を及ぼしているという結果もある。特に、性行動に対して寛容になることや、性行為を娯楽的にとらえる態度などが指摘されている（宋ほか，2012）。また、北村（2023）は、近年の SNS の普及により、若者が多様な出会いに居場所を求めたり、その中で性暴力に遭ったりすることに言及している。性に関する情報にアクセスする方法が多様になっている中で、情報に容易にアクセスできることは便利だが、一方で、それらの情報がどこまで科学的で正確なものかという点を教育関係者がどの程度認識しているのかという課題が残されている。

定時制高校の生徒を対象とした研究では、性行為の低年齢化や活発化が指摘され、その背景として社会的環境の変化が挙げられている（上野ほか，2019）。核家族化や対人関係の希薄化が要因として述べられているが、その環境の中での SNS の普及は、よりその中の情報に若者を依存させるかもしれない。また、短期大学に通う学生を対象とした研究では、学生たちの多忙さに注目し、学生が自分たちの身体について向き合うことが少ない中、学校で CSE を実施することが学生たちからの一定のニーズを満たしていることを明らかにしている（白子，2022）。自分の身体についての関心や疑問はデリケートな内容であることから、それを他人に共有することが容易ではないが、学校で適切に学ぶ機会が提供されることにより、肯定的なイメージを持つようになることが考えられた。つまり、若者たちの性に対する態度やイメージ、行動は、常に固定されたものではなく、彼らを取り巻く状況によって柔軟に変化するものであるとも考えられる。加えて白子（2022）は、終始毅然とした態度で CSE を実施したことを述べており、性について指導する大人の態度を重要視していることがわかる。

社会の変化に伴い、学校での性教育はその必要性が認められつつある一方、実際は不安定なものでもある。性的問題や性暴力被害児童のケアなど、スクールカウンセラーの役割

に注目した北風（2023）は、学校教師とスクールカウンセラーが協働で行う教育の効果に対する研究が少ないことから、学校において性を扱うことの難しさを指摘している。広瀬（2022）は、学校での性教育が批判される背景にある保護者の位置づけに注目し、学校での性教育に対する親の承諾と、それが得られない場合の代替案を用意することが当面の課題であると述べている。浅井（2018）は、歴史や道徳などの教科についても保護者の考え方は様々であるのに対し、性教育にだけ保護者の了解を求めることに疑問を呈している。また、日本政府によって学校での性教育が強く批判された出来事²や、学校でどのような性教育が推進されるべきか、どの程度の性教育が学校で教えられるべきか様々な意見が長くゆれ動いていることが、教員の性教育実施を躊躇させているとの見方もある（堀川, 2023）。以上のように、日本における性教育に係る議論は、戦後から現在まで一度も消えたことはなく、性教育の必要性は認識されていながらも、デリケートな壁にぶつかったり、ジレンマを抱えたりしてきたと言える。

4. 日本の性教育における CSE の検討

本章では、日本の性教育に CSE を取り入れる可能性について、第2章で挙げた8つのキーコンセプトと学習指導要領等を照らし合わせながら掘り下げていく。

(1) キーコンセプト1：人間関係

国際家族計画連盟 (IPPF) は、セクシュアリティを人間が存在する中核的な側面であり、生物学的、心理的、社会的、経済的、政治的、文化的、倫理的、法的、歴史的、宗教的、精神的要因の相互作用を通じて構成されるものだと定義している (International Planned Parenthood Federation (IPPF), 2008)。また、その言葉が用いられる国や地域の言語および文化的背景によってその意味が異なると言及されていることから (UNESCO ほか, 2018)、人間そのものと、人間が生きる上での周囲との関りに大きく関連していると考えられていることがわかる。

日本の教育とセクシュアリティとの関りについては、「学校における性に関する指導について」(文部科学省, 2022a) の中で取り上げられている学習指導要領の抜粋が参考になる。

- ・小学校（体育）：「異性への関心も芽生えることについて理解できるようにする」
- ・中学校（保健）：「性衝動が生じたり、異性への関心が高まったりすることなどから、異性への尊重、情報への適切な対処や行動の選択が必要になることを理解できるようにする」
- ・高校（保健体育）：「結婚生活について、心身の発達や健康の保持増進の観点から理解できるようにする」

ガイダンスで記載されている学習目標と照らし合わせると、例えば「愛情、友情、夢中になるといった感情と、性的魅力を感じることを区別する」(12～15歳対象) や、「健康的な性的関係と健康的でない性的関係の特徴を比較する」(15～18歳対象)、「結婚や長期の関係性における愛情、寛容、平等、尊重の重要性を認識する」(15～18歳対象) などに関連を見

出せる。一方、ここで注目したいのは、ガイダンスにおける人間関係のトピックでは、5～12歳を対象とした早い段階の学習目標で、人間関係や、そこに含まれる愛情および愛情表現について記載されていることである。日本では、ガイダンスで対象とされている年齢から少し後になるが、小学校の段階で道徳教育において、愛情に関する教育が取り入れられている。しかし、人間関係における愛情の違いや、その具体的な表現方法についてはほとんど扱われていない（文部科学省，2017b）。

(2) キーコンセプト2：価値観、人権、文化、セクシュアリティ

ガイダンスのキーコンセプト2では、「2. 1 価値観、セクシュアリティ」、「2. 2 人権、セクシュアリティ」、そして「2. 3 文化、社会、セクシュアリティ」とトピックが立てられており、価値観および人権については、それぞれの意味をまず明らかにした後で、セクシュアリティとの関連を考えていく構造になっている（UNESCO ほか，2018）。日本の学習指導要領においては、「特別の教科 道徳編」において、価値観が取り上げられている。主に多様な価値観を扱っており、人が互いに尊重して社会を作っていくことを前提に、グローバル化による多様な価値観への受容や理解に焦点が置かれている。また、人権については日本国憲法に基づく基本的人権の観点から、人間尊重や平和で民主的な社会の達成に触れられている（文部科学省，2017b）。一方、これらとセクシュアリティの関係については取り上げられていない。他に関連する教科として「保健体育科（保健分野）」では、中学校段階において異性の尊重、高校段階においては異性への理解および尊重が取り上げられている。また、「特別活動（学級活動）」では中学校段階において男女相互の理解が取り上げられ、高校段階ではその男女相互の理解と協力について、性に関する指導との関連を図ることの重要性が強調されている。以上のことから、一つの教科の中で価値観や人権の基礎から見直し、セクシュアリティと関連付けていくのではなく、教科を跨いだ構造になっていることが確認できる。

2023年から始まった「生命（いのち）の安全教育」では、価値観や人権という具体的な言葉には触れていないものの、自分の体の中で人に見せたり触らせたりしてはいけない部分があることや（幼児期）、デートDVを事例に自分と相手の気持ちを大切にすること（中学校・高校）などが手引きに示されている。「生命（いのち）の安全教育」は性犯罪および性暴力対策が目的であり、ガイダンスが挙げている性と生殖に関する人権などについてはあまり取り上げられていない。一方で、ソーシャルメディアを通じた性被害を防ぐための指導例は中学校段階の「保健体育科（保健分野）」および「生命（いのち）の安全教育」でも提示されており、社会の変化に伴う教育が提案されていると言えるだろう（文部科学省，2017d，2022a）。

(3) キーコンセプト3：ジェンダーの理解

2015年に採択されたSDGsの5つ目のゴールに、ジェンダーの平等が掲げられている。SDGsの前に採択されたMDGs（Millennium Development Goals）においてもジェンダーの平等は含まれていたが、MDGsは主に開発途上国をターゲットとしたものであった

(JICA, 2022)。SDGs は先進国も含めて持続可能な社会を目指すものであり、その採択がガイダンスの改訂にも影響を与えた。改訂版では新たに国連女性機関 (UN WOMEN) が加わり、ジェンダーのトピックに関しても改訂前のガイダンスには含まれていなかったキーコンセプトが含まれた (UNESCO ほか, 2018)。

日本でも、ジェンダーに対する理解を深め、教育現場に反映されるようになってきている。例えば、2020年時点で全国の87%の幼稚園、小中高校が男女混合名簿を取り入れていることや (平畑, 2021)、文部科学省による2022年の生徒指導提要では、性同一性障害の児童に対する支援について記載があることなどである (文部科学省, 2022b)。この支援の例として「自認する性別の制服・衣服や、体操着の着用を認める」ことが挙げられているが (文部科学省, 2022b, p.266)、近年では、特定の児童生徒や性別等に関係なく、全ての児童生徒が着用したい制服を選べる取り組みが進められている学校もある (日本教育新聞, 2025)。一方で、ジェンダーの基本的な知識に関しては、日本の教育では取り上げられていないことも多い。例えば、ガイダンスの5～8歳の段階で、生物学的性とジェンダーの違いを知ることが重要であるとされているが、自分の性とジェンダーについて感じることを省察させるような指導は、学習指導要領には見当たらない。また、性的マイノリティや性同一性障害への理解、および教育現場での対応については資料等をもって進められているが、児童生徒がそれらを理解するような学習機会はあまり明確にされておらず、慎重に進められている様子がうかがえる。

(4) キーコンセプト4：暴力と安全確保

このキーコンセプトでは、暴力やプライバシーに加え、情報通信技術 (ICTs) の安全な使い方についても取り上げている。暴力については最初にいじめが取り上げられており、加えて、親子間や恋愛関係における暴力にも触れられている。また、プライバシーのトピックでは、からだの保全や性的な行為をコントロールすること、性的同意とそれに関わる暴力や力関係を認識し、自分の意思を示すスキルを身につけることが目標の一つとなっている。更に、ICTsによって子どもが傷つけられること、またインターネットやソーシャルメディアによる性への影響も取り上げられている (UNESCO ほか, 2018)。

日本では、2023年の児童相談所における0～18歳に対する児童虐待相談対応件数は225,059件であり、2013年の73,802件から10年で3倍以上増加している (子ども家庭庁, 2025)。また、小中高校におけるいじめの件数は、2023年時点で732,568件であり、こちらも10年前の185,803件と比べると4倍近く増加している (文部科学省, 2024)。児童虐待に関しては家庭で行われていることが多いことから、文部科学省は児童に対し、学校やSOSダイヤルに連絡するようメッセージを発信している (文部科学省, 2019b)。また、いじめ問題に関しては、特に道徳教育や心の教育を通じてお互いを思いやること、生命および人権を尊重する態度を育てること、さらには学級活動を利用して児童生徒がいじめ問題の解決にどのように関与すべきかを考える機会が挙げられている (文部省, 1996; 文部科学省, 日付不明)。学習指導要領においては、小学校3、4年生の段階でいじめが起る背景について取り上げられている。また、中学校段階では、自分と他者との意見の不一致の観点から

いじめに発展する可能性に触れ、個性を尊重することの重要性が述べられている。

インターネットやソーシャルメディアによる性の影響という観点からは、上記キーコンセプト2でも述べたように、「保健体育科（保健分野）」および「生命（いのち）の安全教育」でも提示されている。ただし、これらはインターネットによるトラブルや性暴力を防ぐことが主な目的である。一方、ガイダンスが提示しているのは、中でも特に性的な情報が閲覧者に与える影響を知る必要があるという点である。例えば、性的に露骨なメディアが男性、女性、性的関係について述べている際、その内容が非現実的であったり、間違ったりしていることもあるというものである。そのようなことに気づき、アクセスした情報を慎重に扱うことが重要であるということを主張している。この点に関しては、文部科学省が情報モラル教育の必要性を掲げ、学習指導要領においても教科を跨いでスキルを身につけるように進められている。例えば、中学校の国語では情報の信頼性について触れ、高校の情報では、情報の信頼性や信憑性を見極めについて触れている（文部科学省，2019a）。ただし、性的な内容に焦点を当て、信頼性がない情報やトラブルの事例について扱うような教科は見当たらない。

(5) キーコンセプト5：健康とウェルビーイング（幸福）のためのスキル

ガイダンスでは、「性と生殖に関する健康はセクシュアリティに関連する身体的、感情的、精神的、社会的ウェルビーイング（幸福）を含む」と述べられている（UNESCOほか，2018；ユネスコ，2022）。このコンセプトでは、社会的および文化的規範と性的行動の関係に加えて、性的行動が仲間の中でどのように扱われるのかを考え、それに対して自ら意思決定したり、交渉するスキルを身につけたりすることが一つの目標とされている。最後には援助と支援について提示されており、必要に応じてアクセスできるようになることも目標とされている。

文部科学省による「学校における性に関する指導について」では、「性的行動」、「性行動」等の言葉は出ておらず、「性に関する適切な態度や行動」という、その内容をより広く捉えられるような表現が用いられている。また、中学校の保健体育において、射精や月経について触れ、妊娠可能になるという内容や、エイズおよび性感染症に関わる性的接触についても扱っている一方で、その妊娠や性感染症に関わる性行為については触れられていない（文部科学省，2022a）。これは、一章で述べたように、はだめ規定によって妊娠の経過について取り扱わないことが決められていることから、あえて触れられていないことがわかる。この点について、中学校で体のつくりや第二次性徴に関する学習した後、高校で性交渉を断ることや避妊に関する話に飛躍していることに疑問を持つ声がある。その中には、早い段階から性行為についての知識を身につけることを求める声も出ている（高校生新聞，2021）。ガイダンスに基づけば、自分で意思決定し行動すること、困った時にはサポートを得られることがウェルビーイングにも繋がっていくと考えられるが、日本の教育現場においては、それらに関する知識や情報を得られる機会が十分に準備されていないようである。

(6) キーコンセプト6：人間のからだと発達

このキーコンセプトでは、生殖や解剖学、生理学といった言葉がトピックに含まれており、人間のからだのことに専門的な視点からの内容が盛り込まれている。例えば、卵子と精子が結合し、子宮に着床して妊娠が始まるということを5～8歳の段階における学習目標とし、女性の排卵と男性の射精が生殖には必要であることを理解することを9～12歳の学習目標としている（UNESCO, 2018）。この年齢と内容に沿った教育を日本で実施することは、現時点では難しい。日本のはじめ規定のもと、学習指導要領において小学校5年生の理科では人の受精に至る過程は取り扱わないとされていることから容易でないことがわかる。

また、前期思春期理解として、男性の勃起や夢精に対する理解も9～12歳の学習目標の中に入っている（UNESCO, 2018）。これに対し、例えば男性のからだに関して、小学校体育科の学習指導要領では、第3学年及び第4学年に学ぶ思春期に関連し、精通という言葉が出てきている（文部科学省, 2017a）。ただし、その指導には学校全体での共通理解や保護者の理解を得ることが大切であるという但し書きが付け加えられている。このような理解が得られない場合は、小学校で精通について教えられない可能性がある。一方で、中学校の保健体育科の学習指導要領では、精通についてすでに小学校で導入済みである旨が記載されている（文部科学省, 2017d）。また、2023～2024年に実施された「青少年の性行動全国調査」においては、日本の高校生4,321名のうち、約80%が「男性のからだのしくみ」について教わったと回答している。しかし、そのうち、精子が作られる場所について正しく回答したのは、男子では75.9%であったのに対し、女子では33.0%であった。また、教わっていないと回答した男女ではそれぞれ更に正解率が下がっている（日本性教育協会, 2025）。

渡邊（2023）は、このようなトピックは教師による苦手意識など、個人の価値観の影響があることを理解し、医師や助産師などの専門家を招いた授業を提案している。ただ、外部講師を招くとなれば、学校全体の理解と協力が必要になり、更にそれが自治体や国の制度としてカリキュラムに取り入れるような方向に進めていくとなれば、より大きな組織の理解と協力が必要になる。ここで懸念されるのは、「行き過ぎた性教育」や「過激な性教育」と捉えられることであり、学校教育関係者が科学的な性教育に対して消極的な立場である限り、進めることは難しい（堀川, 2023）。

(7) キーコンセプト7：セクシュアリティと性的行動

キーコンセプト6で人のからだについて科学的知識を扱った後、キーコンセプト7で性的行動を扱っており、科学的に正確な知識のもと、どのような行動をとるのかを考えさせるような流れである。このコンセプトでは、セクシュアリティに興味を抱くことや、性的な気持ち、欲望は自然なことであると認めるとともに、性的反応の周期や性的行動について考えられる内容になっている（UNESCO ほか, 2018）。性的行動については、恋愛関係における行動のみならず、金銭を目的とした性的行動や暴力による性的行動等が挙げられるが、暴力による性的行動はキーコンセプト4に関連しており、ここでは主に自分が性的行動をするかしないかを考えられる状況が主として取り上げられている。

性的行動、性的反応に関連し、5～8歳の段階で「よいタッチ」と「悪いタッチ」を明らかにすることが目標とされている。2023年から始まった「生命（いのち）の安全教育」として、「よいタッチ」と「悪いタッチ」について指導している事例があるが、それぞれ独自に教材を準備し、指導計画を立てて実施しており（イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社, 2023）、どの学年で、どのような授業を、どのような教材を用いて行うかが統一して決められているわけではない。また、ガイダンスでは性的に活発になることと、性行動を遅らせることのメリットとデメリットを比較対照することが、9～12歳の学習目標として挙げられている。日本の高校生を対象とした調査結果によると、4,321名のうち約52～60%が学校で性交について教わったと回答している。ただし、避妊について教わった割合は85%前後であり、この結果からは、性交に関する学習を受けずに避妊についてのみ教えられている可能性を示唆している（日本性教育協会, 2025）。

ガイダンスでは、性的刺激による反応についても説明しているが、ストレスや薬物使用、性的虐待によって影響を受けるものであることを理解する目標が立てられている。田部（2023）はガイダンスの活用ガイドの中で売春にも触れており、その中には貧困問題を抱える女子高生が望まない性行為に関わっていることを紹介している。そのような行為の持つリスクが学校の授業でも取り入れられることが好ましいことを述べる一方、その難しさにも触れている。「生命（いのち）の安全教育」では、性暴力に焦点が置かれているものの、取引的な性行為についてはほとんど触れられておらず、こども家庭庁による「こども・若者の性被害防止のための緊急対策パッケージ」においては、「児童買春」という言葉が一度出てくるが、「売春」という表現は出てこない。ガイダンスでは12～15歳を対象に、取引的な性行為のリスクについて説明できるようになることを学習目標にしているが、現在の学習指導要領や「生命（いのち）の安全教育」ではほとんど取り上げられていないようである。

(8) キーコンセプト8：性と生殖に関する健康

ガイダンスでは、性と生殖に関する健康は、「セクシュアリティに関連する身体的、感情的、精神的、社会的ウェルビーイング（幸福）を含む」と定義されており（UNESCOほか, 2018；ユネスコ, 2022）、キーコンセプト5ではウェルビーイングに焦点が置かれていたのに対し、キーコンセプト8では、妊娠、避妊に加え、HIVを含む性感染症について取り上げられている。日本の学習指導要領においては、中学校の保健体育で生殖機能の発達による男子の射精、女子の月経、およびそれに伴って妊娠が可能になることについて理解することが含まれている。ただし、これに関しては、はじめて規定により、妊娠の経過は取り扱わないとされている。ガイダンスでは、妊娠の計画が可能であるという理解は5～8歳の段階、妊娠の一般的な兆候を列挙できることは9～12歳の段階の学習目標に含まれており、学習指導要領の内容とは大きな差がある。

避妊に関する言及は学習指導要領にはほとんど見当たらず、HIVを含む性感染症の予防として、コンドームの使用について触れられているのみにとどまっている（文部科学省, 2017c）。しかし、全国の中学生4,593名、高校生4,283名に対する調査では、避妊の方法につ

いて学校で教わったと回答しているのが中学生では20%前後であるのに対し、高校生では85%前後にまで上がる（日本性教育協会, 2025）。この結果からは、中学校の後半～高校にかけて学習している可能性がある。東京都教育委員会が2019年3月に「性教育の手引き」を改訂しているが、その中の調査において、「避妊法や人工妊娠中絶等、中学校学習指導要領に示されていない内容の授業での指導」に関する項目がある。624校のうちわずか27校ではあるものの、避妊について指導している学校があった（東京都教育委員会, 2019）。このことから、学習指導要領に記載がないものはやらない、ということではなく、今日の社会問題や10代の抱える課題などを踏まえ、学校や教師の裁量で実施しているケースがあると考えられる。

また、HIVを含む性感染症に関する内容は学習指導要領にも含まれているものの、高校の保健体育における「現代の感染症とその予防」という項目に含まれており、性交による感染リスクや性感染症の予防、治療、管理などについてはほとんど含まれていない。岩佐(2023)は、HIVに関する啓もう活動の低下により若者が性感染症について身近に感じにくくなっていることや、実際に感染しても早期受診に繋がらないことに言及している。そのことをふまえ、性に関する適切な意思決定と選択行動ができるようになるため、性感染症について教育の中で扱うことの重要性を主張している。

5. 考察

ここまで、CSEと現在の日本の性教育について、ガイダンスの8つのキーコンセプトに基づいて掘り下げてきた。既に関連がありそうなものとして、日本で2023年に始まった「生命（いのち）の安全教育」と、ガイダンスにおけるキーコンセプト4（暴力と安全確保）が考えられる。「生命（いのち）の安全教育」は性犯罪および性暴力対策を目的としたもので、その手引きや教材例が文部科学省のウェブサイトにも提示されていることから、力を入れている様子がうかがえる（文部科学省, 2021）。性犯罪および性暴力という観点からは、レイプや性的虐待について挙げられているキーコンセプト2や、性的行動における意思決定に触れているキーコンセプト5との関連も検討できる。「生命（いのち）の安全教育」の教材例の中で性暴力について、「相手がいやがっているのに、性的な言葉を言ったり、体を触ったり、見せつけたりするなど、性的な言葉や行動で人を傷つけること」と説明されており、具体例を示すようなイラストも添えられている。ただし、この説明を十分に理解するためには「性的な」言葉や行動が何かを知っておく必要がある。また、デートDVの説明では、相手を独占、束縛することが愛情表現ではないことや、愛があれば暴力は許されるというのは間違っているという内容の説明もあるが、こちらについても十分に理解するためには、「愛」とその表現についての理解が必要である。

ガイダンスでは最初にキーコンセプト1で人間関係や愛情について学習する構成となっているが、現状の日本の教育では、この土台となる部分が不十分なまま、社会課題として見える部分に焦点が当てられている可能性がある。第3章でガイダンスのキーコンセプト1と学習指導要領を照らし合わせた際、日本の教育の中に愛情について知識を深めたり考えたりする機会はあるのかという点が疑問として残った。ガイダンスでは5～8歳の段階

で愛情のかたちやその表現の仕方についての知識を得ることが目標とされているのに対し、学習指導要領では、小学校の体育科において自然への愛情（p.234）、身近な人への愛情（p.240）、家族の愛情（p.241）が挙げられている。しかし、それらは自然や身近な人、家族との関りの中で愛情をもったり、気づいたりすることに言及されており、具体的な愛情の定義やその表現方法については、明確に記載されていない。（文部科学省，2017a）。この背景として、言葉に表現されない人間の心を読み取る、という日本の文化的背景（北山，2007）が検討できる。日本社会において愛情について明確に定義したり、直接的な言葉や表現方法を重要視するのではなく、人間の成長過程の中で愛情を感じたり、自然に表現できるようになっていくものだと認識され、それが教育にも反映されている可能性がある。

文化的背景という観点から、キーコンセプト3で検討されたジェンダーに対する理解と関連付けて考えることができる。以前に比べて男女混合名簿の普及や性別に関係ない制服の着用許可など、少しずつ学校現場にもジェンダー平等やジェンダーアイデンティティの認識が取り入れられている。しかし、これらはまだ過渡期であると言え、学校によって実施内容や頻度は様々である。実現されているケースが少ない場合、日本社会における同調圧力や恥の文化の観点から、抵抗や偏見が生まれることもある。文部科学省中央教育審議会（2021）は、個性を生かす教育に力を入れようとしつつも、学校では、みんなで同じことを同じようにする同調圧力を感じるようになった子どもが増えたこと、また、同様に教員や保護者も同調圧力の下にいるという指摘に言及している。このような長年に渡って、幅広く存在し続けている同調圧力の下、これまで男女が名簿や制服で分けられていた仕組みを変えることは容易ではない。ガイダンスではジェンダー全般に関する理解は5～8歳が対象となっているが、日本では同様に進めることができるのかどうか、日本の歴史のおよび文化的背景に加え、学校に関わる人々の価値観をお互いに理解しながら検討する必要がある。

浅井（2018）が性教育にだけ保護者の理解を求めることが重要視されていることを指摘したように、性教育やセクシュアリティに関することは、それに関わる人の理解が重要なのである。学習指導要領において原則撤廃されたはじめの規定が性教育に残されていることを考えると、性教育を進めることに対する理解、認識の一致は容易ではないことがわかる。そのことから、ガイダンスのキーコンセプト6における人間のからだのこと、発達のこと、キーコンセプト7における性的行動、そしてキーコンセプト8の性と生殖に関する健康については、他の項目に比べても特にその教育が難しいと考えられる。実際には、学習指導要領に何も書かれていないわけではないが、学校や教員の裁量によって教育内容には幅がある。つまり、知識を深められるような内容を取り入れようと思えばできると言える。しかし、学習指導要領の但し書きには学校全体および保護者の理解を得ることへの配慮が含まれており、それによって教育の実施が制限される可能性もある。池谷（2001）は、戦後に始まった純潔教育が、90年代に婚前性交が認められるようになってからも、その根本が変わっていないことを指摘し、愛情がわかるまで性行為をしてはいけないという理念で継承されていることに言及している。学校教員や保護者を含む大人の多くはこの理念を持っているのかもしれない。しかし、この理念に基づくと、まず愛情が何かを理解する必要があるが、

愛情についても性行為についても学ぶ機会が不十分であり、矛盾が感じられる。

知識が不十分なまま児童生徒はインターネットやスマートフォンで情報を得ることもある。「生命（いのち）の安全教育」の教材例で、中学校および高校段階ではインターネットやスマートフォンを通じた性暴力にも触れられているが、小学校の段階では触れられていない。スマートフォンの所有率は小学生でも年々増加しており（水野ほか，2025）、学校側が望ましいと考える指導の段階と社会の現実との間に差があるようである。また、「生命（いのち）の安全教育」は性犯罪および性暴力対策を目的としており、既に相手がいる状態で起こるトラブルを想定した内容が多い。しかし、そのような相手と知り合うのは、学校などで実際に会うことだけではなく、ソーシャルメディアサービス（SNS）等を通じて知り合うことも多い。インターネット上の情報やそこで発生する人間関係をどのように捉えるかというメディアリテラシーの側面も強化することにより、「生命（いのち）の安全教育」をより体系的なものにできる可能性がある。村末（2025）は、「生命（いのち）の安全教育」を展開することを視野に入れ、大学教育学部の学生を対象にその試行実践を行っている。その結果、学生が性に関する知識の不十分さを認識し、正しい知識を得ることの重要性を感じていることを明らかにした。また、それがきっかけで性に対して向き合うようになった様子も見られている。つまり、性について話すことが学習者の性行為をあおるというネガティブな結果になったのではなく、正しい知識を積極的に得ようとするポジティブな態度に変わったことがわかる。このことから既に取り入れられている「生命（いのち）の安全教育」をきっかけに、性的な内容を段階的に扱ってみることの意義が見いだせる。

ここまで、日本の教育とCSEの実現について考察してきた。本稿は主に日本の学習指導要領を基に性教育の概要に注目しており、各都道府県や学校によって、性教育の実施内容が異なる点には焦点を当てられていない。そのため、本稿の考察が当てはまらない地域や事例があることが考えられる。今後は、CSEをベースにした教育が積極的に取り入れられている事例とそうでない事例の比較など、日本国内をさらに細かく調査し、理解を深めていく必要がある。

6. おわりに

本稿は、はじめて規定が残る日本の性教育へのCSEの導入について、日本の学習指導要領や関連する教育政策と、UNESCOが提示した国際セクシュアリティ教育ガイダンスを照らし合わせながら探ってきた。ガイダンスと一致しそうな、日本で既に進められていることが明確にわかるのが、「生命（いのち）の安全教育」である。一方、その中でも性に関する具体的な内容は避けられており、他の教科の中でもセクシュアリティや性と生殖に関することについては扱いが少ない。この背景として、日本の文化的な背景が考えられた。それは、単に性的なことに保守的であったり、それらをタブー視したりしているというわけではなく、明確に物事を伝えないという価値観、同調圧力との関連も見出せる。特に、児童生徒ではなく教員や保護者などの大人が、性に関する教育を実施するかしないかを話し合うまでもなく、空気を読み合い、口を閉ざしている状況もあるのかもしれない。このような文化的背景の下では、ガイダンスやその活用ガイドがあっても、それを実施すること

は容易ではない。しかし、インターネットやSNSの普及により、学校で学ぶこと以上の情報を児童生徒も得ることができるようになってきた。しかも、能動的にアクセスしなくても、受動的に情報が入ってくるアプリ等のツールも増えている。

「生命（いのち）の安全教育」にはSNSによる性暴力が含まれており、その社会の変化に対応してできた教育だと言える。児童生徒がまだ知らない性行為や避妊について新たに学ぶことが、彼らの好奇心をあおることになるという懸念もあるが、現代の社会の変化や新しいツール、情報量の多さによるリスクを考えれば、児童生徒がそれらにアクセスする前に、正しい知識を学ぶ機会を用意することが重要である。CSEを日本の教育に取り入れることは容易ではない点が多い反面、不可能ではないとも言える。実際に、「生命（いのち）の安全教育」はCSEとの関連が見いだせる。このような、すでに実施されている教育を足がかりに、他のコンセプトについても少しずつ教育に取り入れていくことができるかもしれない。その際、中には児童生徒の好奇心を刺激するような内容が出てくることになるかもしれないが、むしろ彼らの好奇心を刺激することになるということを前提に、教員や保護者が、どのように教えていくのかという、教える側のあり方も検討していくことが必要である。ただし、長年に渡る文化的背景のもと、教える側が適切な性教育を受けておらず、教えることに抵抗を感じる可能性も高いことから、教員や保護者に対する勉強会や研修が実施されることも重要である。まずは大人がそれぞれに持つ価値観を理解した上で社会の変化を見つめ、どのようにして児童生徒に性教育を行っていくか、連携しながら検討し進めていくことで、日本における性教育が少しずつ、より社会の状況に沿った方向に変化していくことが期待される。

注

- 1 国際連合教育科学文化機関（UNESCO）、国際連合同エイズ計画（UNAIDS）、国際連合人口基金（UNFPA）、国際連合児童基金（UNICEF）、世界保健機関（WHO）および国際連合女性機関（UNWOMEN）
- 2 東京都立七生養護学校（現：七生特別支援学校）にて行われていた「こころとからだの学習」の内容や教材が不適切なものだとされ、2003年、東京都によって大きく批判された（堀川，2023）。

（引用・参考文献）

- 浅井春夫，谷村久美子，村末勇介，& 渡邊安衣子．（2023年）．国際セクシュアリティ教育ガイダンス」活用ガイドー包括的性教育を教育・福祉・医療・保健の現場で実践するために．明石書店．
- 浅井春夫．（2018年）．わが国の性教育政策の分岐点と包括的性教育の展望：学習指導要領の問題点と国際スタンダードからの逸脱．まなびあい，11，88－101．
- 池谷壽夫．（2001年）．純潔教育に見る家族のセクシュアリティとジェンダー：純潔教育家族像から60年代家族像へ．教育学研究，68(3)，274－285．
- イノベーション・デザイン&テクノロジー株式会社．（2023年）．「生命（いのち）の安全教育」の取組に関する実践事例集（本編）．https://www.mext.go.jp/content/20230704-mxt_kyousei01-000014005_02.pdf（閲覧日：2025年10月25日）．
- 岩佐寛子．（2023年）．5．9 キーコンセプト8 性と生殖に関する健康．国際セクシュアリティ教育ガイダンス活用ガイド．明石書店．
- 上野陽子，新開美和子，& 小林敏生．（2019年）．定時制高校生を対象としたライフスキルに関する学習を取り入れた性教育の試み．学校保健研究，61(1)，14－20．
- 北山環．（2007年）．日本文化：その形成と表出ー西洋文化に対峙するものとしてー．語学教育部ジャー

- ナル, 3, 59-86.
- 北村邦夫. (2023年). 総論—これまでの性教育とこれからの性教育—. 月刊地域医学, 37(4), 391-397.
- 北風葉穂子. (2023年). 社会正義に基づく心理支援. マクロ・カウンセリング研究, 16, 18-43.
- 高校生新聞. (2021年, 8月11日). 「こんな性教育をしてほしい」高校生の本音は? ネットの誤情報正してという声も | 高校生新聞オンライン | 高校生活と進路選択を応援するお役立ちメディア.
<https://www.koukouseishinbun.jp/articles/-/7921> (閲覧日: 2025年10月25日)
- 子ども家庭庁. (2025年). 令和5年度児童虐待相談対応件数.
https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/a176de99-390e-4065-a7fb-fe569ab2450c/5fbbaa2e/20250327_policies_jidougyakutai_32.pdf (閲覧日: 2025年10月28日)
- 佐野領. (2022年10月26日). 性教育のはじめ規定「撤廃せず」永岡文科相が国会で答弁. 教育新聞.
- 白子純子. (2022年). 初年次教育における性と生の健康教育の実践. 日本教育保健学会年報, 29, 33-41.
- 宋昇勲, 川畑徹朗, 今出友紀子, 李美錦, 菱田一哉, 堺千紘, 辻本悟史, 中村晴信, & 陳曦. (2012年). インターネット上の性情報への接触が青少年の性行動に及ぼす影響に関する予備的研究. 学校保健研究, 54(2), 152-161.
- 田部こころ. (2023年). 5. 8 キーコンセプト7 セクシュアリティと性的行動. 国際セクシュアリティ教育ガイダンス活用ガイド. 明石書店.
- 東京都教育委員会. (2019年). 性教育の手引. https://www.taiiku-kenko-edu.metro.tokyo.lg.jp/document/doc/sexual_education.pdf (閲覧日: 2025年10月19日).
- 西岡笑子. (2018年). わが国の性教育の歴史の変遷とリプロダクティブヘルス/ライツ. 日本衛生学雑誌, 73(2), 178-184.
- 日本教育新聞. (2025年, 3月31日). ジェンダーレス制服で多様性を考える 導入の背景とメリット・デメリット. <https://www.kyoiku-press.com/post-293289/> (閲覧日: 2025年11月3日)
- 日本財団. (2022年). 包括的性教育の推進に関する提言書. https://www.nippon-foundation.or.jp/wp-content/uploads/2022/08/new_pr_20220812_01.pdf (閲覧日: 2025年10月19日).
- 日本性教育協会(編). (2025年). 「若者の性」白書 第9回 青少年の性行動全国調査報告. 小学館.
- 日本弁護士連合会. (2025年, 3月10日). 学習指導要領の改訂に当たり「国際セクシュアリティ教育ガイダンス」に準拠した包括的性教育を盛り込むよう求める会長声明. 日本弁護士連合会. <https://www.nichibenren.or.jp/document/statement/year/2025/250310.html> (閲覧日: 2025年10月25日)
- 広瀬裕子. (2022年). 性教育のポリテイクス—公私二元論問題と性教育論争—. 教育学研究, 89(4), 526-538. https://doi.org/10.11555/kyoiku.89.4_526
- 平畑玄洋. (2021年, 6月29日). 学校の男女混合名簿、今や9割弱「男子が前」わずかに. 朝日新聞.
- 堀川修平. (2023年). 「日本に性教育はなかった」と言う前に. 柏書房株式会社.
- 水野一成, 近藤勢津子, & 吉良文夫. (2025年). SNSの利用が多い小中学生の特性. 日本教育メディア学会研究会論集, 58, 154-157.
- 村末勇介. (2025年). 教育学部における「生命(いのち)の安全教育の試行実践—2024年度前期「特別活動論」における「セクシュアリティ教育」実践の報告—. 高度教職実践専攻(教職大学院)紀要, 9, 107-119.
- 文部科学省. (2017年 a). 【体育編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説.
- 文部科学省. (2017年 b). 【特別の教科 道徳編】小学校学習指導要領(平成29年告示)解説.
- 文部科学省. (2017年 c). 【保健体育編 体育編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説.
- 文部科学省. (2017年 d). 【保健体育編】中学校学習指導要領(平成29年告示)解説(令和6年12月一部改訂).
- 文部科学省. (2019年 a). 情報モラル教育について.
https://www.soumu.go.jp/main_content/000662206.pdf (閲覧日: 2025年10月25日).
- 文部科学省. (2019年 b). 全国の児童生徒の皆さんへ ~安心して相談してください~.
https://warp.ndl.go.jp/info:ndljp/pid/11402417/www.mext.go.jp/b_menu/daijin/detail/1414525.htm (閲覧日: 2025年11月17日).
- 文部科学省. (2021年) 生命(いのち)の安全教育.
https://www.mext.go.jp/a_menu/danjo/anzen/index2.html. (閲覧日: 2026年1月7日).
- 文部科学省. (2022年 a). 学校における性に関する指導及び関連する取組の状況について.
<https://www.mhlw.go.jp/content/11121000/001509237.pdf> (閲覧日: 2025年10月25日)

- 文部科学省. (2022年 b). 生徒指導提要 (第1.0.1版). (閲覧日: 2025年10月25日).
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
(閲覧日: 2025年10月25日).
- 文部科学省. (2024年). 文部科学統計要覧 (令和 6 年版). 文部科学省ホームページ.
https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/002/002b/1417059_00009.htm (閲覧日: 2025年10月25日).
- 文部科学省. (日付不明). 学校におけるいじめ問題に関する基本的認識と取組のポイント.
- 文部科学省中央教育審議会. (2021年). 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して (答申) 【本文】.
https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf
(閲覧日: 2025年11月 4 日)
- 文部科学省中央教育審議会. (2005年). 4. その他一健やかな体を育む教育という観点から, 今後, 学校教育活動全体で取り組むべき課題について一.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1395097.htm
(閲覧日: 2025年10月25日).
- 文部省. (1996年). いじめの問題に関する総合的な取組について.
<https://numazu.main.jp/edlaw/06kikikanri-bousai-gakkoujiko/siryo/08ijime-bunsyoty386.pdf>
(閲覧日: 2026年 1 月 7 日).
- 渡邊安衣子. (2023年). 5. 7 キーコンセプト 6 人間のからだと発達. 国際セクシュアリティ教育ガイダンス活用ガイド. 明石書店.
- ユネスコ. (2022年). 国際セクシュアリティ教育ガイダンス 【改訂版】 (浅井, 春夫, 長香織, 田代美江子, 福田和子, & 渡辺大輔, 訳). 明石書店.
- International Planned Parenthood Federation (IPPF). (2008年). Sexual Rights: An IPPF Declaration. https://www.ippf.org/sites/default/files/sexualrightsippfdeclaration_1.pdf (閲覧日: 2025年10月28日).
- JICA. (2022年). SDGs の目標: MDGs との比較.
https://www.jica.go.jp/about/policy/sdgs/SDGs_MDGs.html (閲覧日: 2025年10月28日).
- UNESCO, UN Women, UNICEF, UNFPA, & Joint United Nations Programme on HIV/AIDS. (2018年). International Technical Guidance on Sexuality Education: An Evidence-Informed Approach. (閲覧日: 2025年10月13日).

● 実践研究 ●

ナラティブに着目した 教職課程科目「生徒・進路指導論」の実践

A Narrative-Based Approach to Implementing the Teacher Education Course 'Student and Career Guidance Theory'

小嵯 麻由

Mayu OZAKI

(要旨)

教職課程を持つ大学は生徒指導に関する内容教授のため「生徒指導論」もしくは「生徒・進路指導論」などの名称で、教員免許取得のための必修履修科目を置き教員養成を行っている。一方学校現場の児童生徒の実態としては、小中高の暴力行為、いじめの重大事態、不登校児童生徒ともに毎年のように過去最多を更新している。このように生徒指導について多くの課題を抱える学校現場の現状を鑑みると、大学における教員養成課程における「生徒指導論」はどのような内容、方法で教員養成を行えばよいだろうか。そこで2023年度前期15回2年次配当教職必修履修科目「生徒・進路指導論」のなかで、ナラティブに着目した教材を用いて授業を行い、学生の生徒指導に対する意識の変容をアンケート調査した。本稿では、その結果を考察し今後の授業改善につなげたい。

キーワード：教職課程、生徒・進路指導論、ナラティブ、協同学習、捉え直し

1. はじめに

1-1. 教職課程における「生徒指導論」をとりまく現状

2021年8月に文部科学省教員養成部会が示した「教職課程コアカリキュラム」で「生徒指導の理論及び方法」の目的は「一人一人の児童及び生徒の人格を尊重し、個性の伸長を図りながら、社会的資質や行動力を高めることを目指して教育活動全体を通じ行われる、学習指導と並ぶ重要な教育活動である。他の教職員や関係機関と連携しながら組織的に生徒指導を進めていくために必要な知識・技能や素養を身に付ける。」となっている。また『中学校学習指導要領（平成29年告示）解説 総則編』において生徒指導は「全ての生徒のそれぞれの人格のよりよき発達を目指すとともに、学校生活が全ての生徒にとって有意義で興味深く、充実したものになるようにすることを目指すものであり、単なる問題行動への対応という消極的な面だけにとどまるものではない」とある。これらを受け、教職課程を持つ大学は「生徒指導論」もしくは「生徒・進路指導論」などの名称で、教員免許取得のための必修履修科目を置き教員養成を行っている。

一方で現実の児童生徒の実態としては、2025年10月文部科学省が公表した「2024年度（令和6年度）児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」にあるように、小中高の暴力行為、いじめの重大事態、不登校児童生徒ともに過去最多を更新している。このような現状にあって、大学における教員養成課程における「生徒指導論」はどのような内容、方法で教授していけばよいだろうか。

1-2. これまでの教職課程における「生徒指導論」

これまで大学の教職課程「生徒指導論」に関する論考に散見されるのは、講座を通して学生の「生徒指導」に対する意識やイメージが変化するか、という論点である。総じてそれらは、中高時代に受けてきた生徒指導にネガティブなイメージをもって受講し始める学生が多いため、その意識を変容させるべく講座の目的や内容に工夫が必要であるという論調である。例えば関口（2016）は「生徒指導論」受講前と受講後の学生にアンケートを行い、生徒指導のイメージがどう変化するかを調査した。自由記述はもちろん、色やオノマトベを使った調査から、理論とともに現場体験を通して生徒指導に対するイメージが変化し理解が深まるのではないかと指摘している。太田（2018）は、実際の学校現場で応用できる能力の育成等を鑑みた教育内容の精選と、アクティブ・ラーニング（主体的・対話的で深い学び）を重視した指導方法が有効だとし、自身の実践の成果の一つとして、「問題行動に対する対応」「校則違反の生徒に厳しい指導を行うもの」「堅苦しい」等、学生が受講前に抱いていた生徒指導のイメージが、「教育の基となる重要なもの」へと変容したと報告している。

このような授業実践の報告は他にも多く見られるが、どのような教材を使い、どのような方法で教授することが効果的なのか、といった点に踏み込んだものは少ない。藤井（2020）は自身の「生徒指導論」において、学生の主体的な学びを促すための手立てとして、事前に課題を与える反転学習やワークシートや小テスト、教育関連新聞記事などを活用した実践を報告している。この方法により学生が一方向的に講義を聴講する受動的な学習形態

から能動的な学習に変化したという。ただ藤井の実践は、やや用語の習得や作業的学習に偏重している感がある。西・白山(2021)も、「学生が中学生や高校生の時に生徒指導に対して抱いていたイメージが、『生徒・進路指導論』の講義後に大きく変化した」と報告しており、教職課程を通じて児童生徒の人権・人格を尊重し、個性の伸張を図るという基本姿勢を身に付ける指導の必要性を述べている。ここでは講義内容には言及しているものの教材や方法にはあまり触れていない。

このように、「生徒指導論」の内容や方法の詳細よりも、生徒指導のイメージの変化に言及する論考が多くみられることは、次の点において課題が残る。まず1点目は、これから教員として現場に立つ学生にとって大切なことは、生徒指導観がネガティブからポジティブに変容することよりも、今まで生徒視点で捉えてきた生徒指導観を、指導者(教員)視点で捉え直すことができるかどうかではないだろうか。教職課程を履修している学生といえども、指導者側の視点を持つことは、なかなか難しい。例えば年度当初の授業で生徒指導事例を紹介しても、「教員は大変なのだと分かった。」などのような感想から始まる。学習当初はそれでもよいが、学習を重ねても自分自身が教師側に立つイメージがなかなかできない。授業を担当する者としては、「この事例の対応はよいのかどうなのか、自分自身が教員ならどう対応するか」などのように指導者視点に立った考察を求めたい。2点目として近年生徒指導の在り方は大きく変化しており、いわゆる「ブラック校則」なども見直されているうえ、生徒指導に対する印象は学生個人の体験の有無や出身校の状況などによって大きく異なると推測されるため、一律に変容を促そうとする講義のあり方が正しいのか、という点である。

1-3. ナラティブ・アプローチに着目する

生徒視点で捉えてきた生徒指導観を、指導者視点で捉え直すために、ナラティブ・アプローチという方法が参考になるのではないだろうか。野口(2005)によれば、ナラティブ・アプローチとは、『『ナラティブ(語り、物語り)』という形式を手掛かりにして何らかの現実接近していく方法』だという。野口は臨床心理学の領域などでこれを活用した。野口のナラティブ・アプローチでは、クライアントが思い込んでいる物語を「ドミナントストーリー」と呼び、カウンセラーやファシリテーターが、クライアントの語りを傾聴し共感・受容することで、クライアント自身が「ドミナントストーリー」を別の角度から捉え直し、「オルタナティブストーリー」という形に置き換えていくとされる。梓川(2023)はナラティブを通じて、人生を振り返る意味について、「人生・物語を振り返ることで、新たに感じること、改めて気づくこともある。渦中においては苦しい根源であった困難が、自らの人生の一場面を再認識することを促すのであり、長い人生におけるあるナラティブとして、自らが生きてきた証=アイデンティティにもなる。人生における体験や出来事を通じて、自らの成長・変容に気づくこともできる。」と述べている。

ナラティブに言及しているわけではないが、「文学」や「語り」を教職課程科目に取り入れた実践として、梨木(2009)は「文学」の機能のなかの「意味を求める働き」と「想像を促進する働き」に着目し、教職科目である「教職概論」における文学の意義について考察

し、「生徒指導論」「進路指導論」「教員養成学」にも応用できるのではないかとしている。谷口（2021）は、地元市教育委員会と連携協力し、「生徒指導論」に大学近隣の私立中学校における実地学習や現職教員による講話などを取り入れることで、学生が持つ旧態依然な生徒指導観を変容させることを試みている。谷口は「学生を『現職の生徒指導主事の語り』に出会わせ」ることで新たな生徒指導観を獲得させたり、生徒指導に関する認知を促進したりできると述べている。また古田（2023）も、「生徒指導論」各回の授業の最初に学生自身の体験や経験を振り返らせる実践を試みている。これにより、「授業直後に記述する学修レポートや感想の中に、自分自身の体験に関わる内容が大幅に増えている。これは、この設問で示されている状況がそれぞれの授業のキーワード的なものであると同時に、学生自身の体験と絡み合うことが多いからであったと考えられる。」と述べている。また授業内のグループワークで学生自身の体験を話す時間を設けたことで「学生の体験の記憶を呼び覚まし、当時の自分を客観的に見つめ直すことに結びついていたのではないだろうか。」と考察している。

ナラティブ・アプローチを教員養成に活用した例として、大塚（2021）が2019年A県の教育センターで現職教員（一般教員及び看護学校教員）に対して実施した教育相談研修があげられる。これによるとナラティブ・アプローチを「全く知らなかった」「あまり知らなかった」と答えた一般教員は42名中92.9%の39名、看護学校教員36名中20名の55.5%にのぼっているが、研修は前半にナラティブ・セラピーの理論や進め方についての講義、後半はカウンセリング場面を設定した演習という形で約2時間実施し、受講生の満足度は高かったという報告がなされている。

以上のような先行研究をふまえ、ナラティブ・アプローチを参考に、生徒視点で捉えてきた生徒指導観を、指導者視点で捉え直すことを目標に「語りかける力のある教材」を授業に取り入れ、グループや全体で話し合いながら生徒指導に対する理解を深めさせる授業を実践した。ここではそれらの教材を「ナラティブな教材」または「ナラティブ教材」と呼称し、有効性を検証する。

2. 実践内容

2-1. 対象

本学2023年度前期15回2年次配当教職必修科目「生徒・進路指導論」履修生33名に対して授業を行った。なお2022年度に同じ講座で実施した内容は、「2022年度第2回 阪神教協課題研究会」において「実務家教員としての生徒・進路指導論 —ナラティブ教材を協同学習で—」として実践報告した。本稿では2023年度と同講座の内容を報告し、履修学生に対して行ったアンケートを量的・質的に分析する。

2-2. ナラティブな教材

本講座では『生徒指導提要』の抜粋の他、以下のような教材や方法を使用した。いずれも学習する学生にとって、語りかける力のある「ナラティブな教材」である。

- ①小説『若葉の頃に』を使用したリテラチャーサークル方式での読書会

- ②実務家教員である担当指導教員の体験談
- ③神戸新聞連載記事（2002.7.9～7.29「14歳のたけくらべ」全18回）
- ④教職教育サポート室指導員に対するインタビューとそのレポート課題「生徒指導の実際」

4種の異なる教材を使用したのは、それぞれにナラティブ教材として以下のような特徴があるため、相互補完的に使用できるのではないかと考えたからである（表1）。

表1 使用したナラティブ教材の特徴

	教材の特徴	①小説	②体験談	③新聞記事	④インタビュー
(1)	フィクション● ノンフィクション○	●	○	○	○
(2)	長期的事例● 短期的事例○	●	○	●	○●
(3)	教師視点● 第三者視点○	●	●	○	●
(4)	個人用教材● 集団用教材○	○	●	●	○

この表はその教材が、(1)フィクションかノンフィクションかという分類 (2)数か月から数年単位の長期的な生徒指導事例か、比較的短期的な事例かという分類 (3)教師の視点から書かれた文章か、第三者の視点で書かれた文章かという分類 (4)個人で読む活動を行う教材か、他者ととも読む活動を行う教材かという分類 という4つの観点で教材を分類したものである。なお④インタビューの(2)は、インタビューをした相手の経験談を聞き取るものであり、どのような事例なのか内容は様々であるため、長期短期両方の要素を入れた。

2-3. 教材の詳細

使用した4つの教材について、その内容を紹介する。

①小説『若葉の頃に』を使用したリテラチャーサークル方式での読書会

中学校に赴任した新任の先生が、担任として生徒と関わる1学期の様子を描いている。担任業務場面や生徒指導場面が多く描かれており学習テーマに合致する。この小説をリテラチャーサークルという読み方で読ませた。リテラチャーサークルは少人数で行う読書会の方法の一つで、数人が同じ本を役割分担して読む。学生を4人グループに分け、学生Aは「集団指導・個別指導の観点から読む」学生Bは「発達支持的指導」「課題予防的指導」「困難課題対応的指導」の観点から読む、学生Cは「マズローの欲求5段階説を踏まえて読む」学生Dは「自分の経験と関連させて読む」というように役割を分担した。この役割は授業ごとに一つずつずれて、学生は前回担当した観点とは異なる観点で読んでくる。授業では、各自がそれぞれの観点から考察したことをグループ内で発表するようにした。

②実務家教員である担当指導教員の体験談

本講座を担当する筆者は、国公立中学校、中等教育学校で教職に就いていた実務家教員

である。このため、現場で実際に様々な生徒や保護者に関わってきた経験がある。例えば「いじめ」や「自殺・自殺未遂」といったテーマでも、実際指導した複数の事例を語る事ができる。これら40程度の事例をリストアップしておき、その日の授業内容に合わせて、出来事の概要やどのように対応したかなど、学生に語って聞かせる。

③神戸新聞連載記事「14歳のたけくらべ」

神戸新聞に2002年7月9日から7月29日まで全18回連載されたドキュメンタリー記事である。神戸市立B中学校の、ある学年が1年生後半から2年生にかけて、学年崩壊を起こしていく過程と、そこから立ち直って卒業していくまでがまとめられている。この中学校は筆者が以前勤務していた中学校であり、大学キャンパスにも隣接しているため、学生は親近感をもって読む。記事に登場する生徒や先生は仮名であるが、内容は後日行われたインタビューなどをもとに、実際の出来事に沿って書かれており、当時の様子や関係者の思いをリアルに伝えている。

④教職教育サポート室指導員に対するインタビューとレポート課題「生徒指導の実際」

教職教育サポート室指導員または母校の先生に、過去に係った実際の生徒指導事例をインタビューしてレポートにまとめる、という課題である。インタビューした先生の「語り」と「自分の経験や学び」を結び付け分析的に考察して整理することで生徒指導の理解を深めさせることをねらう。教職教育サポート室指導員というのは、「教職教育サポート室」に日替わりで勤務している先生方をいう。全員が元教員で、校長や教頭または教育委員会勤務を経験している。このインタビューとレポートは、グループ内で発表させる。

2-4. 授業の実際

毎回の授業は概ね以下のような流れで進めた。

①小説（指定の範囲）を読んてくる（反転学習）

- | | |
|------------------------|-----|
| ①小説のグループ発表（リテラチャーサークル） | 20分 |
| ②前回の授業の感想をシェア（復習） | 10分 |
| ③本日のテーマについて授業と指導教員の体験談 | 30分 |
| ④神戸新聞連載記事を2回分ずつ読み聞かせ | 10分 |
| ⑤③と④について感想を書く→次回紹介 | 20分 |

まず授業前に全員が同じ小説の指定した部分を自分の観点から読んでくる。いわゆる反転学習を課す。授業開始すぐに、①小説についてグループ内で発表し合うリテラチャーサークルを実施する。次に②前回の授業の感想をシェアする。これは事前に学生の感想を分類し整理したものを示し、指導者が解説しながら復習させる。次に③本日のテーマについての講義とそれにそって指導者が体験談を語る。最後に④神戸新聞連載記事を2回分読み聞かせをする。⑤出席カードには③と④の内容について感想を書くように指示する。この感想は次回の②、前回の感想のシェアの時間に使用する。

2-5. 分析方法

15回の授業の最後に受講学生に対してアンケートを実施した（2023年度前期「生徒進路

指導論」履修生33名中アンケート回答数は23名（2023年7月18日実施）。アンケートは質問紙で行い、まずナラティブ教材が「生徒指導論」の学びに有効なのか、という点について、教材ごとと、全体的な感想の5項目で「1 有用でない」から「5 有用である」の5段階で回答させた。

学習者視点のドミナントストーリーが指導者視点のオルタナティブストーリーに変容したかどうかをみるため、中学時代にどのような生徒指導をどの程度受けてきたのか、それらの生徒指導体験がこの講座を受けて何らか捉え直されたかを問うた。中学時代の指導内容として「基本的な生活習慣や日常生活についての生徒指導」「遅刻や校則についての生徒指導」「反社会的問題傾向についての生徒指導」「いじめ問題・不登校問題についての生徒指導」「性に関する課題や多様性についての生徒指導」「人格の完成を目指す生徒指導」「自己指導能力の育成を目指す生徒指導」「好ましい人間関係を育てる生徒指導」「教師の共感的態度による生徒指導」の9項目について、「1 全く受けていない」から「5 よく受けた」の5段階で答えさせた。また捉え直した内容について記述式で説明させた。

3. 結果

3-1. ナラティブ教材の有効性

①小説『若葉の頃に』 ②担当教員の体験談 ③神戸新聞連載記事 ④インタビューとレポート「生徒指導の実際」のそれぞれの教材は、生徒・進路指導の理解を深めることに有効と思うか、またそれらナラティブ教材は全般的に、生徒・進路指導の理解を深めたと思うか、という問いについては表2のような結果になった。

表2 ナラティブ教材は生徒・進路指導の理解を深めたか n=23

教材	1	2	3	4	5	平均値
①小説『若葉の頃に』	0	2	5	10	6	3.87
②新聞連載記事	0	2	2	10	9	4.13
③担当教員の体験談	0	0	0	7	16	4.70
④インタビューレポート	0	0	3	11	9	4.26
ナラティブ教材全般	0	0	4	11	8	4.17

3-2. 生徒指導の「捉え直し」

中学時代の生徒指導の体験や経験が変化したり捉え直されたりしたか、という問いでは、「1 全く変化しない」と答えた学生はいなかった。「2 あまり変化しない」と答えたのは5名(22%)、「3 どちらとも言えない」が7名(30%)、「4 やや変化した」7名(30%)、「5 非常に変化した」が4名(17%)であった。

このような「捉え直し」が、自身の「生徒指導経験」とどう関係があるのか。中学時代の各自の生徒指導の経験を数値化するため、中学時代に受けた生徒指導の内容項目ごとに、指導を受けた度合いを23名分累計すると図1のようなグラフになった。

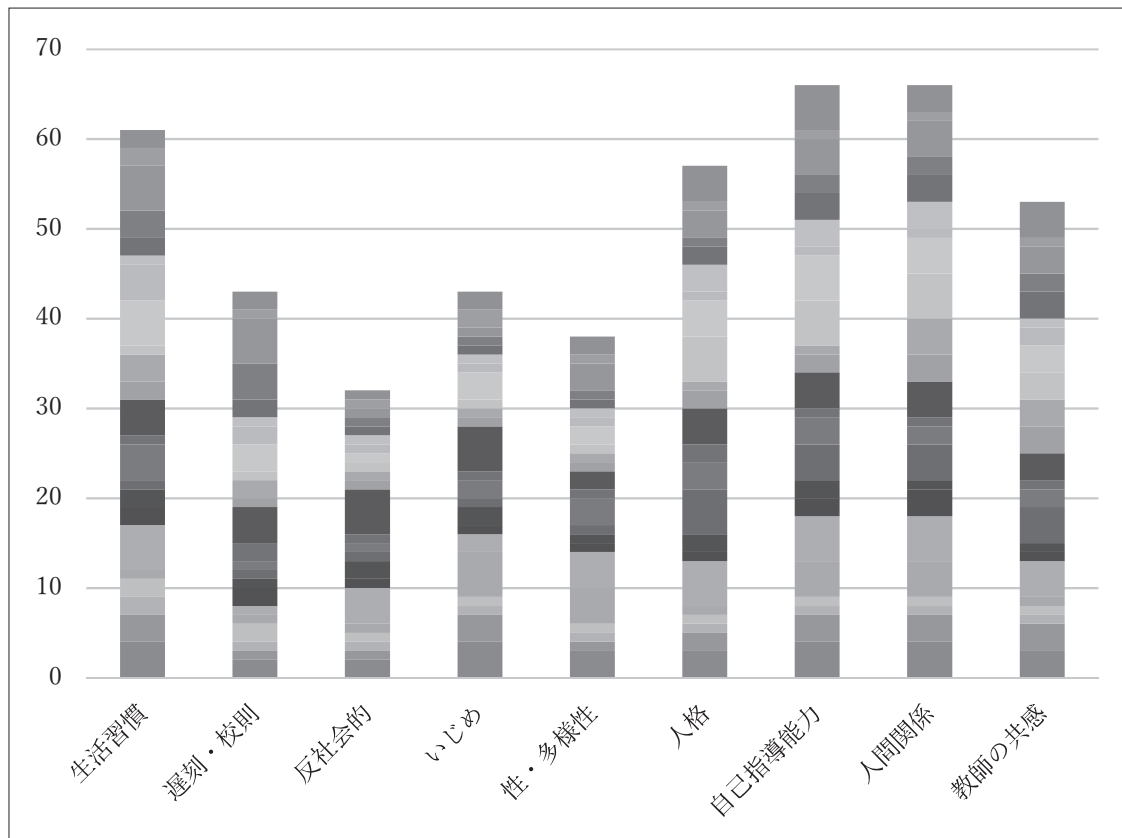


図1 中学時代どのような生徒指導をどれだけ受けたか

この結果と「捉え直し」との相関係数をとると表3のような結果になった。受講生全体では「人格の完成」の指導をよく受けた学生は「捉え直し」が起こっているという結果になった。しかし中学時代の生徒指導体験が「非常に変化した」と「やや変化した」と回答した学生は生徒指導体験のどの内容とも相関がみられなかった。逆に「どちらとも言えない」「あまり変化しない」と回答した学生は「いじめや不登校」についての生徒指導をよく受けた学生が強い負の相関関係にあり、「遅刻や校則」の指導を受けた学生は正の相関関係にあった。

次に個人に焦点をあててみるため、中学校時代に受けた生徒指導の全項目を各個人ごとに合計し、その点数と「捉え直し」の関係の分布をみた(図2)。縦軸は生徒指導の個人合計点で、合計点が高いほど何らかの生徒指導を受けてきた生徒指導経験の多い学生である。横軸は自身の体験を「捉え直し」たかどうか、「1 全く変化しない」「2 あまり変化しない」「3 どちらとも言えない」「4 やや変化した」「5 非常に変化した」を示している。

表3 中学校時代の「生徒指導経験」と「捉え直し」との相関関係

中学時代の指導内容	捉え直しとの相関係数		
	全受講生 n = 23	「非常に変化した」 「やや変化した」 と回答した学生 n = 11	「どちらとも言えない」 「あまり変化するしない」 と回答した学生 n = 12
基本的な生活習慣	0.0473	-0.1159	0.1305
遅刻や校則	-0.0652	-0.375	0.41404 正の相関
反社会的	0.30074	0.1522	-0.3568
いじめ・不登校	-0.2275	-0.2017	-0.5655 強い負の相関
性・多様性	-0.0649	0.08773	-0.2742
人格の完成	0.43226 正の相関	0.07992	0.25796
自己指導能力	0.15644	0.07992	0.041
人間関係	0.23569	-0.0127	-0.071
教師の共感	0.23628	-0.0319	0.23081

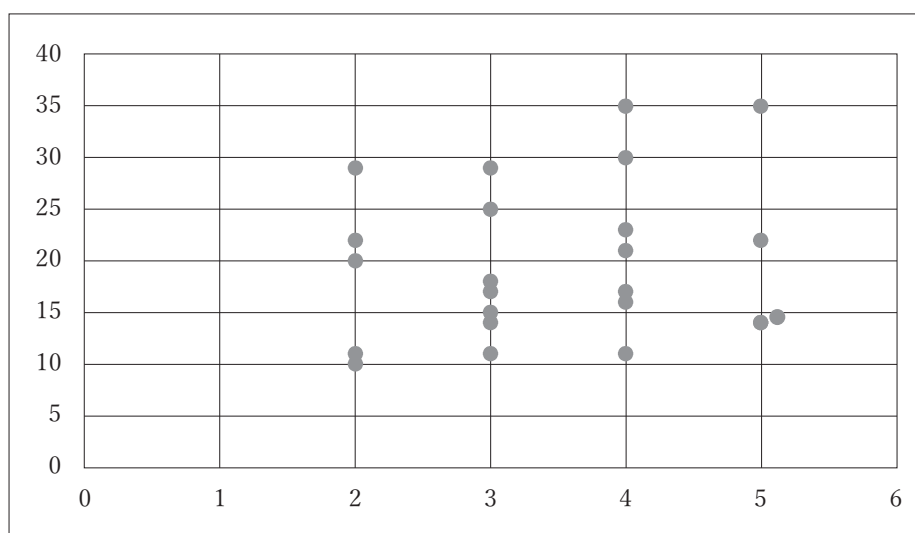


図2 中学時代の生徒指導について 全項目の合計点数と捉え直しの関係

3-3. 「捉え直し」が起こった学生の自由記述

生徒指導の印象が「非常に変化した」と書いた4名の学生に、どのようなエピソードをどう捉え直したのか記述させた。1人が複数のエピソードを書いているため、以下a～gの合計7つのエピソードが集まった。「→」以降が捉え直した後の内容である。

- a 生徒指導でよく呼び出されている生徒が次第に生徒指導担当教員と仲良く会話し始め、授業の準備を手伝ったりするようになっていった。呼び出されて世間話しているか怒られているだけだと思っていた。
→生徒指導担当教員は、生徒一人一人と対話し、心を開いていたのだとわかった。
- b 怒られることだけが生徒指導だと思っていた。
→普段からの会話や家庭の事情を気にかけてくれたり、社会に出た時困らないようにしたりする指導も生徒指導であるとわかった。

- c 授業中にグラウンドを自転車で走り回っている生徒を無理にでも教室へ連れて行って授業に入れていたこと。
→社会的なつながりや人とのコミュニケーションの取り方などの指導につながっているのだと思った。
- d 祭りの日に他の町の人とのケンカに参加した生徒がいて、青年団に参加している生徒全員で怒られたこと。
→ケンカに参加して罪を犯すことが間違っていること、成長した時にケンカで解決しても注意では済まされないことなど、人としての道を示してくれた。
- e 生徒会の役員である自分に「君が迷ったり焦ったりするとメンバー全員が同じ気持ちになるよ」と言われた。当時は気をつけようと思っただけだった。
→今でも大事な時に迷ったり焦ったりする時にその先生の言葉を思い出す。自分をよく見てくれていたと思うようになった。この授業で先生を目指そうとより強く思った。
- f 中学生の頃、不登校の友人を連れて来てほしいと言われ、毎朝40分ほどかけて家に行っていた。先生たちが何とかすればよいのという気持ちがあった。
→先生も電話をしたり面談をしたりして何とかしたいと思っていて、一番効果があるのが友人と一緒に来るという手段だったのだと改めて実感した。
- g 担任が不登校の子の家に何回も家庭訪問していた。
→生徒だけではなく保護者も支えていくことが重要であることが分かり、家庭訪問のイメージが変わった。

学生の記述をユーザーローカルの AI テキストマイニングにかけ、出現頻度順のワードクラウドにすると、以下ようになった。図3は中学時代の生徒指導体験、図4は捉え直した生徒指導体験についての記述をワードクラウドにしたものである。

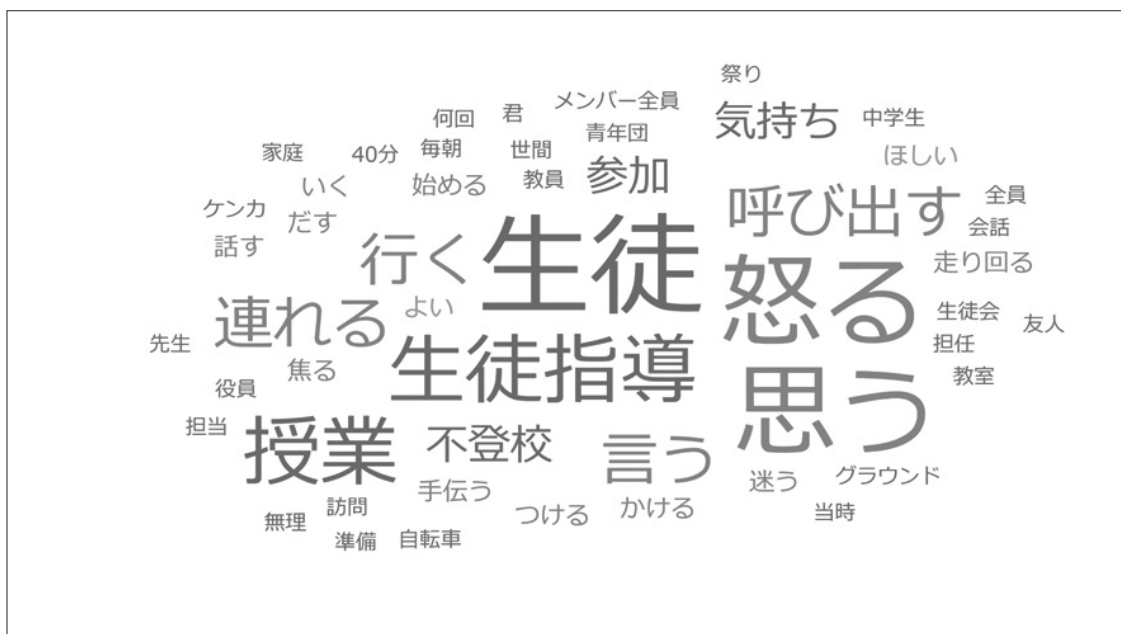


図3 中学時代の生徒指導体験

記述をみると、いずれも生徒の時に体験した生徒指導を、教員の意図や思いに意識を広げて捉え直すという行為がみられた。生徒視点の物語が指導者視点に変容していると同時に、1つの出来事を多様な形で捉え直しているのではないかと推測できる。ナラティブ・アプローチという「ドミナントストーリー」が「オルタナティブストーリー」に変容しているといえる。

一方で、生徒指導の体験や経験が「あまり変化しない」「どちらとも言えない」と答えた学生も32名中22名(69%)いた。この講座を受講した学生は、中学時代に「基本的生活習慣や日常的な生活についての生徒指導」を受けることはあっても、いわゆる懲罰中心の強い生徒指導を受けた経験が少なく、「自己指導能力の育成を目指す生徒指導」「好ましい人間関係を育てる生徒指導」を多く受けてきたという傾向がある。昨今実際の学校現場でも、いわゆる強い生徒指導より、新しい『学習指導要領』や『生徒指導提要』が求めているような自己指導能力や人格の形成を促す生徒指導が行われているともいえる。もしくは教職課程を履修する学生は、すでにある程度指導者視点で生徒指導場面を理解することができていたのかもしれない。この点はさらに精査が必要である。

授業課題としてあげられるのは、ナラティブな教材を多く扱うことが、逆に学生の学習の妨げになっていないか、ということである。例えば登場人物の多い小説や物語を読み取ることが困難な学生もいるかもしれない。グループワークを苦手とする学生もいる可能性がある。そのような学生にとっては、今回のような形式の講義方法は受講しにくいかもしれない。

ナラティブという視点の教材を活かした今後の授業展開として、学生を小集団に編成し、保護者役、教師役、生徒役、のように役を決め、ロールプレイを行う授業があげられる。「語り」を「聞く」だけでなく、疑似的に自らが「語り」を「する」ことで、生徒・進路指導に対する理解が深まるのではないか。教職課程における「生徒指導論」は、理解したことを実践に繋げられるかどうか、実際に生徒を前にして適切な生徒指導ができるのかどうか、が重要である。そのような資質・能力を養う授業を模索したい。

〈文献〉

- ・ 梓川一「『ナラティブとは何か』の再考」豊岡短期大学論集 第19号 2023 pp.201-209
- ・ 太田正久「教員養成における『生徒指導』の教育の在り方に関する一考察～『主体的・対話的で深いまなび』を目指した授業の在り方を中心に～」『女子栄養大学 教職課程センター年報』 Vol.3 2018 pp.49-57
- ・ 大塚弥生「教育相談に向けた教員の態度養成—ナラティブ・アプローチを取り入れた教育相談研修—」『南山大学教職センター紀要』第8号 2021 pp.31-45
- ・ 長田黎『若葉の頃に』 文芸社 2019
- ・ 小嵯麻由「実務家教員としての生徒・進路指導論—ナラティブ教材を協同学習で—」『阪神教協リポート』 No.46 2023 pp.65-71
- ・ 神戸新聞社「連載記事14歳のたけくらべ」神戸新聞 2002
- ・ 関口洋美「『生徒指導』に対するイメージの変化～『生徒指導論』受講前と受講後の比較～」『大分県立芸術文化短期大学研究紀要』第53巻 2017 pp.33-43
- ・ 谷口雄一「教職課程履修学生の生徒指導観の形成の在り方についての一考察—現職教員の語りによる生徒指導観の変容—」『摂南大学教育学研究』No.17 2021 pp.11-20

- ・藤井雅英「主体的な学びを活かす『生徒指導論』の展開」『園田学園女子大学論文集』第54号 2020 pp. 21-36
- ・古田信宏「教職課程を受講する学生は『生徒指導』や『進路指導』をどうとらえているか」『岐阜大学教育推進・学生支援機構教職課程支援センター紀要』第5巻 2023 pp.12-22
- ・梨木昭平「教職概論における『文学』の研究」『太成学院大学紀要』11巻 2009 pp.12-22
- ・西聡・白山雅彦「『生徒指導の在り方』指導の一考察—教職課程履修学生からの声を基にした6年間のまとめ—」『秋田県立大学総合科学研究彙報』第22号 2021 pp.95-107
- ・野口裕二『ナラティブの臨床社会学』勁草書房 2005

〈web サイト〉

- ・文部科学省『生徒指導提要』 2022
https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
(最終閲覧 2025年11月21日)
- ・文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 総則編』 2017
https://www.mext.go.jp/content/20250213-mxt_kyoiku01-100002608_1.pdf
(最終閲覧 2025年11月21日)
- ・文部科学省「2024年度(令和6年度)児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸問題に関する調査」
2025
https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf
(最終閲覧 2025年11月23日)
- ・文部科学省教員養成部会「教職課程コアカリキュラム」 2021
https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf
(最終閲覧 2025年2月21日)
- ・ユーザーローカル AI テキストマイニング
<https://textmining.userlocal.jp/>
(最終閲覧 2025年2月21日)

多人数講義における オーディエンスインタラクティブプラットフォーム (SLIDO) を活用した“問いかける講義”への転換

—— 双方向対話型教育プログラムの設計と実践 ——

Transforming Large-Scale Lectures into “Question-Driven Learning” through the Use of Audience Interactive Platform (SLIDO): Design and Implementation of a Bidirectional Dialogue-Based Educational Program

辻本 貴江

Takae TSUJIMOTO

(要旨)

多人数講義における学生の能動的参加と学習成果の向上を目指し、薬学部専門科目「臨床薬学Ⅰ」(約182名)にオーディエンスレスポンスシステム SLIDO (スライドゥ)を導入し、その有効性を検証した。本プログラムは、SLIDO のクイズ・投票機能を通じたリアルタイムな応答とアダプティブ指導を核とした。結果、学生の SLIDO 参加率は83%~88%と極めて高く、約80%が授業に「満足」した。学修成果の比較では、SLIDO 導入年度の平均 GPA が改善し、特に合格最低レベル (C 評価) の学生の割合が半減した。これは、SLIDO による即時的な知識の定着と、教員によるリアルタイムな指導調整が、学修の底上げに貢献したことを示唆する。一方で、学生の質問方法として SLIDO より Forms への選好が強かったことから、リアルタイム (SLIDO) と非同期 (Forms) のハイブリッドな運用が今後の課題である。結論として、SLIDO は大規模講義の双方向対話を促進し、学修成果の底上げに有効である。

キーワード：SLIDO (スライドゥ)、オーディエンスレスポンスシステム、双方向対話型教育、
多人数講義、アダプティブ指導、反転授業

1. はじめに

現代の高等教育において、大規模な受講者数を持つ講義は依然として一般的であるが、その教育効果には多くの課題が指摘されている。特に、多人数講義においては、教員から学生への一方的な情報伝達が中心となりがちであり、学生側からすると発言や質問の機会が限られてしまう現状がある。そのため、受講者の参加意識が希薄になり、講義内容に対する理解度のばらつきが生じやすいという問題がある^{1, 2)}。このような状況は、深い学習を促すことが難しく、教育の質の向上を妨げる要因となっている。

本研究の対象科目である「臨床薬学Ⅰ」は薬学部4年次生を対象とした専門科目（受講者数約250名）であり、1年次から3年次における基礎的な科目を経て、臨床的な薬剤師教育に特化した専門性の高い知識を扱う多人数型講義であり、双方向対話型教育の実現が喫緊の課題であった。著者は、これまででも学生の主体的かつ能動的な学習を促すため、少人数科目でのSGD（スモールグループディスカッション）実践に加え、本講義のような多人数講義においても2022年度より、講義を受ける前に資料を読み、課題を提出させ講義に臨む反転型授業を試みてきた。学生からの質問やコメント受付には2022年度はマークカードを用いた質問・コメントの収集、2023年度には Microsoft Forms を活用した24時間質問受付を試みてきた。しかしながら、これらの先行的な試みは、質問内容の共有やフィードバックの時間差、あるいは学生間のリアルタイムなコミュニケーションの不足といった課題を残し、大規模講義における「対話的な学び」の実現には至っていなかった。近年、これらの課題を克服し、学生中心の能動的な学習（アクティブ・ラーニング）を実現するための手段として、ICT（情報通信技術）ツールの活用が注目されている^{3, 4)}。中でも、オーディエンスインタラクティブプラットフォームは、多人数であってもリアルタイムな意見交換やフィードバックを可能にし、従来の講義形式を双方向対話型へと変革する可能性を秘めている^{5, 6)}。

本研究は、オーディエンスレスポンスシステムの一つである SLIDO（スライドゥ）を大規模講義に導入し、その有効性を検証することを目的とする。SLIDO の持つ匿名性およびリアルタイム性の機能を活用することで、学生が周囲を気にすることなく自由に意見や質問を表明できる環境を構築し、受講者の能動的参加を促す双方向対話型教育プログラムを設計・実践した。本稿では、この教育プログラムの具体的な設計内容と、実践後の学生の反応及び学修成果に基づき、多人数講義における双方向対話の実現可能性と、SLIDO が教育効果に与える影響について考察する。

2. 対象と方法

2. 1. 対象講義、期間、および使用ツール

本研究の対象講義は、薬学部4年次生に担当されている専門科目「臨床薬学Ⅰ」（2024年度受講者数182名）とした。実施期間は2024年4月から7月までとし、講義全12回のうち第10回目以降の講義で毎回、本教育プログラムを導入した。使用したツールは、クイズ機能、リアルタイム投票、Q & Aを持つオーディエンスレスポンスシステムである SLIDO（スライドゥ）の年間ライセンスを使用した。

2. 2. SLIDO の機能と採用理由

本プログラムの導入に際し、双方向対話の実現手段としてオーディエンスレスポンスシステム SLIDO を採用した。SLIDO は、クイズ機能、リアルタイム投票、Q & A、を持つインタラクティブツールであり、多人数環境における学生の能動的参加を促すことを目的とした。従来の質問方法（マークカードや Microsoft Forms）に対し、SLIDO の以下の機能は、教員のリアルタイムな指導調整を可能にする点で優れていると判断した。①クイズ機能：講義中の確認問題（マルチプルチョイス）に活用することにより、匿名での解答と即時採点・結果共有により、学生は能動的に記憶の定着を確認でき、教員も解答解説時に指導調整（アダプティブ指導）が可能になる。②投票機能：講義中の理解度チェック（5段階評価又はワードクラウド）を活用することにより、リアルタイムで全体の理解度分布やワードクラウドにより寸時に可視化し、教員の即時的な指導調整が可能になる。③Q & A 機能：事前課題に関する学生からの質問の収集の場として活用することにより、匿名性により、多人数環境でも質問の心理的ハードルを下げる。

2. 3. 教育プログラムの設計と SLIDO の具体的な活用

本プログラムでは、教員と学生、さらに学生相互の間の対話を促すため、SLIDO の機能を活用した以下の3つの主要なプロセスを講義内に組み込んだ。学生は自身の携帯端末（スマートフォン等）を用いて、講義スライドに提示されたQRコードからアクセスし、リアルタイムで解答を行った。なお、2022年度、2023年度に引き続き、本年度も、事前課題を提出したうえで講義に参加する反転授業の形式を継続した。学生が事前課題の実施時に生じた疑問点やコメントは、従来通り Microsoft Forms を使用し24時間いつでも質問可能とし、質問内容は毎週の講義で共有した。

1. 講義中の確認問題（記憶の定着と応用）

目的：講義中に、主要な学習目標に対する知識の定着度を確認する。

方法：SLIDO のクイズ機能を用い、マルチプルチョイス形式（5択）の確認テストをした。

学習効果：学生の回答率や正答率の状況に応じて、教員が即座に解説を行い、記憶の定着を促すとともに、臨床的な応用へと繋がる説明を行った。また、学生が全問正解の場合など、不要な説明は割愛した。

2. 理解度確認と指導の調整（フィードバック型投票）

目的：講義中、1～2回学生の理解度を瞬時に把握し、指導内容をリアルタイムで調整する。

方法：SLIDO の投票機能を用い、講義内容の理解度を5段階評価もしくはワードクラウドにて確認する。

教員の応答（アダプティブ指導）：投票結果は瞬時にスライドに反映され、教員は学生の理解度の分布に応じて、説明方法の変更や、特定の概念の再度の解説を行った。

3. 課題に対する自由記載質問（能動的思考促進）

目的：あらかじめ提示した課題に対する学生の思考プロセスを把握する。

方法：SLIDOのQ&A機能である自由記載機能を用い、課題の答えや関連する意見を匿名で質問した。

講義での利用：学生から集まった回答はリアルタイムに共有され、教員はそれに基づき議論を深めるための説明を加えた。

2. 4. 評価指標

教育プログラムの有効性は、以下の指標に基づき評価を行った。

1. 学生の主体的活動（エンゲージメント）：SLIDOの管理画面から得られる参加学生数、投票や確認テストへの参加率、Q&Aの利用状況などの活動状況を数値化した。
2. 学修成果：本研究の実施年度（2024年度）の定期試験結果（平均GPA、合格率、評価の分布）を、過去2年間（2022年度、2023年度）の成績と比較・分析し、SLIDO導入による学修成果への影響を検証した。教育改善の参考指標として提示する。評価分布の差の検定にはカイ二乗検定を用い、有意水準は0.05未満とした。統計解析には、エクセル統計（Bell Curve エクセル統計 for Windows 株式会社社会情報サービス）を用いた。
3. 授業満足度および有用性評価：授業後に実施した記名式授業評価アンケートの結果（満足度、SLIDOの有用性に関する評価、質問方法の選択傾向）を収集・分析する。また、自由記述による定性的な意見を抽出した。

3. 結果

3. 1. 学生の主体的活動（SLIDO エンゲージメント）

本プログラムを導入した講義において、SLIDOの管理画面から学生の参加状況を分析した。受講者に対し、「Engaged participants（何らかの形で参加した学生）」は第10回150名/180名（参加率83%）で、第11回153名/180名（参加率85%）、第12回126名/144名（参加率88%）といずれの回においても、8割以上の学生が携帯端末を通じて講義に参加していることが確認された。Q&A機能を通じた学生からの質問は観測されなかったものの、これは「方法2. 3.」で設計した通り、講義中に教員が設定した投票やクイズへの参加が中心であったことと、Q&Aの時間を十分に取れなかったためと考えられる。実際に、投票・クイズへの参加率は、総参加率と同様に83%~88%を維持しており、学生が教員からの「問いかけ」に対して能動的に応答していたことが示された。

3. 2. 学修成果（定期試験結果）

SLIDOを導入した2024年度と、それ以前の2年間（2022年度、2023年度）の「臨床薬学Ⅰ」における定期試験の結果（平均GPA、合格率、評価の分布）を比較した。表1には、2022~2024年度の実験者数、平均GPA、合格率の推移を示した。2023年度は平均GPAが1.92、合格率が91.6%であったのに対し、SLIDOを導入した2024年度は平均GPAが2.15、

合格率が92.3%となり、いずれの指標も改善がみられた。特に平均 GPA は、2022年度の水
準以上に回復しており、学修成果に対する一定のポジティブな影響が示唆された。SLIDO
導入年度である2024年度の学修成果への影響を詳細に検証するため、2022年度から2024年
度までの3年間における定期試験の評価分布（S、A、B、C、D）の推移を図1に示す。
成績分布の年度間比較において、カイ二乗検定の結果、2022～2024年度間で有意な分布差
が認められた（ $\chi^2=27.84, df=8, p<0.001$ ）。優良評価（S・A）の割合は、2022年度：13
+62=75名（39.1%）、2023年度：10+41=51名（26.7%）、SLIDOを導入した2024年度：12
+54=66名（34.0%）であり、2023年度に大きく低下したが、2024年度は回復し、前年度
（2023年度）と比較して約7.3ポイント増加した。しかし、最も高かった2022年度の水
準（約39.1%）には及ばなかった。B評価の割合は、2022年度の79名（41.1%）、2023年度の80名
（41.9%）に対し、2024年度は79名（40.7%）となり、3年間を通じて大きな変動なく推移し
た。C評価（合格最低レベル）の割合は、2022年度の53名（27.6%）から2023年度の44名
（23.0%）へと微減した。しかし、SLIDOを導入した2024年度には23名（12.5%）へと大幅
に減少した。このC評価の割合の急激な半減は、成績分布の中間層、特に合格圏ギリギリ
の学生がより上位の評価へと押し上げられたことを明確に示唆する。D評価（不合格）の

表1 2022～2024年度における受験者数、平均 GPA、および定期試験合格率の推移

年度	受験者数	平均GPA	合格率
2022年度	190	2.14	97.9%
2023年度	191	1.92	91.6%
2024年度	182	2.15	92.3%

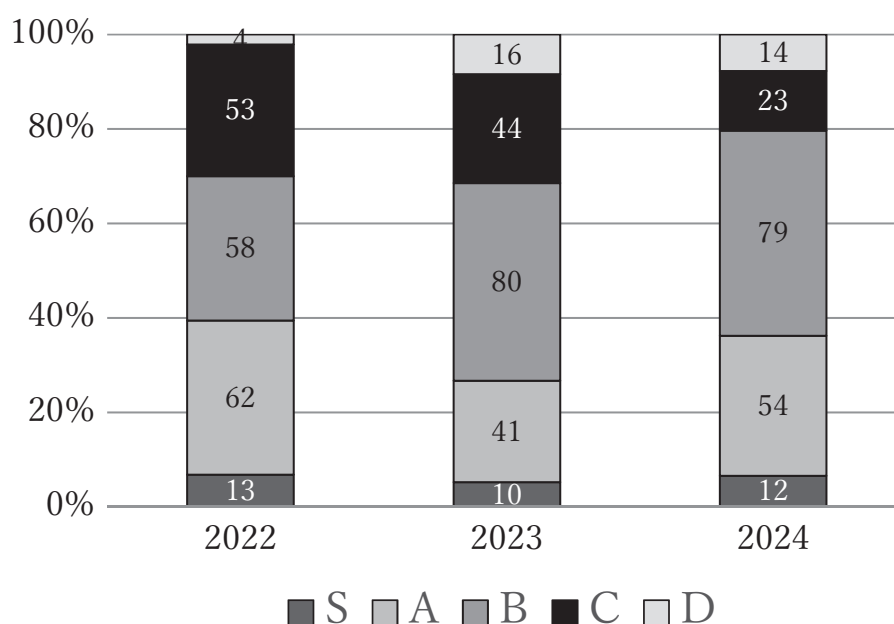


図1 2022～2024年度における評価分布の推移

割合は、2022年度：約2.1%（4名）、2023年度：約8.4%（16名）、SLIDO 導入年度である2024年度：約7.6%（14名）であり、2023年度に不合格者が増加したが、SLIDO 導入後の2024年度は微減に留まり、導入前年の2023年度とほぼ同水準であった。

3. 3. 授業満足度および SLIDO の有用性評価（授業評価アンケート）

3. 3. 1 授業満足度

本研究で SLIDO を活用した授業を受講した学生に対し授業評価アンケートを実施した。アンケートは記名式で Microsoft Forms にて実施した。154名の学生から回答を得た（有効回答率84.6%）。「この科目に対するあなたの満足度を評価してください」という設問に対する結果を図2に示す。図2は、満足度は、100%（十分満足）から0%までの11段階で尋ねた。図2は、回答があった「100%（十分満足）」から「60%」までの回答結果である。特筆すべき点として、「50%以下（0%～50%）」と回答した学生はn = 154中ゼロ名であり、すべての回答が60%以上に集中した。回答数が最も多かったのは「80%」で48名（全体の約31.2%）であり、次いで「90%」が43名（約27.9%）、「100%（十分満足）」が32名（約20.8%）であった。学生の満足度が肯定的であった回答（80%以上）を合計すると、48+43+32=123名となり、これは全体の約79.9%を占める結果となった。一方、「70%」は20名（約13.0%）、「60%」は11名（約7.1%）にとどまった。この結果は、SLIDO の導入が学生全体に強く受け入れられ、本授業に対する極めて高い満足度に貢献したことを定量的に示している。

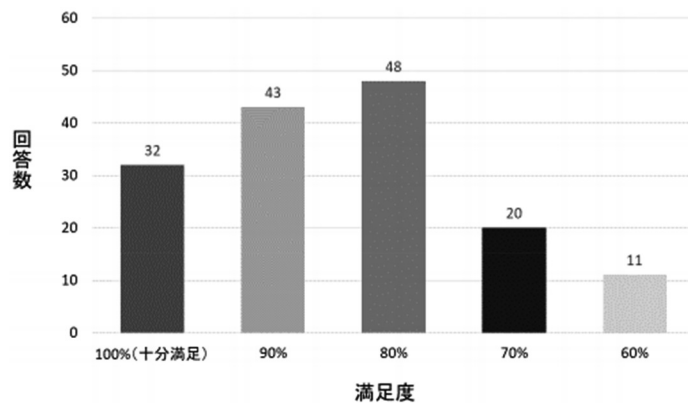


図2 この科目に対するあなたの満足度を評価してください
(授業評価アンケートより：n = 154)

3. 3. 2 SLIDO の有用性

SLIDO の具体的な有用性を評価するため、受講学生に対し、「SLIDO は役に立ちましたか」という質問を5段階尺度で尋ねた。その結果を図3に示す。図3に示す通り、SLIDO の有用性について、学生の評価は非常に肯定的な傾向を示した。「とても役に立つ」と回答した学生は22名（14%）であった。「役に立つ」と回答した学生は85名（55%）であり、最も大きな割合を占めた。肯定的な評価（「とても役に立つ」および「役に立つ」）を合計すると、22+85=107名となり、全体の約69%に達した。一方、有用性に否定的な評価を示した学生は少数であった。「どちらでもない」と回答した学生は34名（22%）であった。「役に

立たない」は9名（6%）、「全く役に立たない」は4名（3%）に留まった。否定的な評価（「役に立たない」および「全く役に立たない」）を合計すると9 + 4 = 13名となり、全体の約8%に過ぎなかった。この結果は、SLIDOが多くの学生にとって、授業参加や学習において高い有用性を認識されたことを明確に示している。

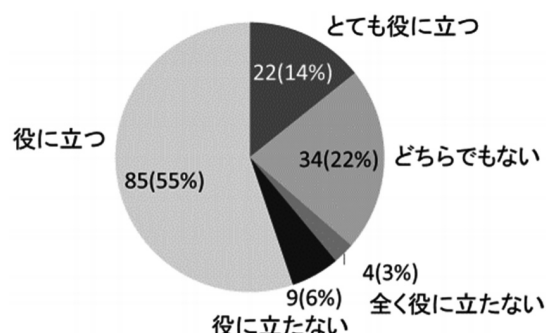


図3 SLIDOは役に立ちましたか（授業評価アンケートより：n=154）

3. 3. 3 講義中の質問方法に対する学生の選択傾向

本授業で利用可能な質問方法について学生の選択傾向を調査するため「質問方法についてどの方法が良いと思いますか。」という質問を実施した。選択肢には、SLIDO、Forms、直接聞く、マークカードの4種類を設定した。その結果を図4に示す。「Formsで質問する」が116名（75.3%）と最も多く選択された（図4）。これは、講義外での質問受付を含めた柔軟な運用が学生に支持されたことを示唆する。「SLIDOで講義中に質問する」と回答した学生は16名（10.4%）にとどまり、リアルタイムな匿名質問の需要も一定数確認されたものの、Formsによる非同期的な質問方法への選好が強くなったことが明らかになった。「直接聞く」が15名（約9.7%）、マークカード（紙面）を好む学生は7名（約4.5%）と最も少なかった。

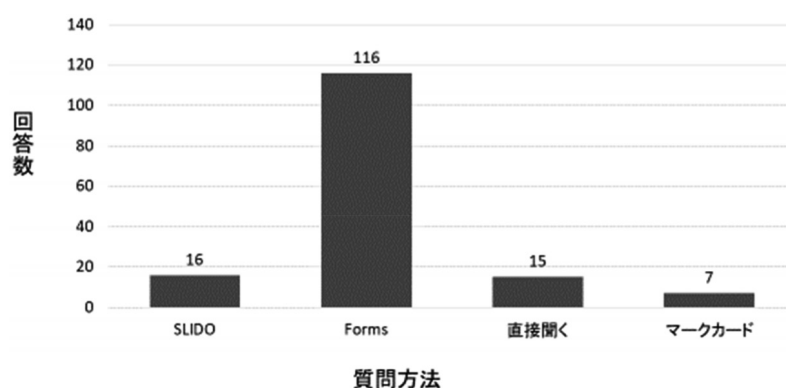


図4 質問方法についてどの方法が良いと思いますか（授業評価アンケートより：n=154）

3. 3. 4 学生の自由記述（定性的評価）

SLIDOの具体的な利用経験とその評価を把握するため、自由記述アンケートを実施し、その内容を分類した結果を表2に示す。自由記述の総件数91件のうち、SLIDOの活用が肯定的に評価された記述（学習支援・理解確認、講義参加・モチベーション、匿名性の利点、インタラクティブ性の合計）は65件（約71.4%）を占めた。最も多くの意見が寄せられたのは、学習支援・理解確認（44件）であり、最も多くのコメントが集中し、自由記述の約

表2 SLIDOの仕様に対するコメント（自由記載）

カテゴリー	件数	代表的コメント例
学習支援・理解確認	44	自分の理解度も確認できるので良いと思った。リアルタイムで復習できるので良かった。学んだ内容を直ぐに確認できるのが良かった。問題が印象に残りやすい。授業のポイントを簡単に確認できて良かった。クイズ形式で記憶に残りやすかった。臨床現場を意識した内容で理解が深まった。クイズ形式で良かった。効率が良い。クイズ形式で復習が出来て良かった。リアルタイムで復習できる。自分の理解度がわかる。その場で整理できる。
講義参加・モチベーション	12	リフレッシュになって良かった。気分転換になるし、知識確認にもなる。楽しく学ぶことができました。たまに挟むことによって休憩時間の感覚になる。楽しく印象に残るので続けて欲しい。
匿名性の利点	5	匿名で間違いを恐れないから良い。匿名なので送りやすく、とてもいいと思った。匿名だから答えやすかった。問題演習が匿名で回答できるという点で良いと思う。
インタラクティブ性 （他所との比較）	4	他の学生の回答が見られて面白かった。他の人がどのような選択肢を選んでいるのがわかり、他の選択肢の解説も聞けて良かった。みんなの意見が講義中にわかるので良い。自分が他の人に比べて理解できているかわかる。
技術的課題（QRコード等）	22	QRコードの提示時間が短く、読み取れないことも多かった。後ろの席ではQRコードが読み取れない。QRコードが小さすぎて読み込めない。通信が悪かった。
否定的・不要とする意見	4	あまり意味がない。冊子の問題で十分だと感じた。あってもなくてもいい感じがした。

半数（48.4%）を占めた。学生は、「自分の理解度も確認できる」「リアルタイムで復習できる」「問題が印象に残りやすい」「クイズ形式で記憶に残りやすかった」といった点を指摘しており、SLIDOが学習内容の即時確認と定着に貢献したことが示唆される。次に多かったのは、講義参加・モチベーション（12件）であり、「気分転換になる」「楽しく学ぶことができた」「休憩時間感覚になる」といったコメントが見られ、SLIDOの利用が授業への意欲や集中力の維持に寄与したことが確認された。次は、匿名性の利点（5件）で「匿名で間違いを恐れないから良い」「匿名なので送りやすい」といった、心理的安全性の確保と発言の促進に関する具体的なメリットが指摘された。匿名性とほぼ同数なのが、インタラクティブ性（他者との比較）（4件）であり、「他の学生の回答が見られて面白かった」「自分が他の人に比べて理解できているかがわかる」というコメントが見られた。一方、否定的・課題に関する意見としては、技術的課題（22件）が最も多く、「QRコードの提示時間が短い」「通信が悪い」といったシステム運用や環境に関する課題が浮き彫りになった。また、SLIDOの必要性自体を疑問視する否定的な意見（4件）も少数ながら確認された。

4. 考察

4. 1. SLIDOを活用した多人数講義における双方向対話の実現

本研究は、大規模講義「臨床薬学Ⅰ」において、オーディエンスレスポンスシステムで

ある SLIDO を導入し、双方向対話型教育プログラムの有効性を検証することを目的とした。結果に示された SLIDO エンゲージメント（参加率）は、いずれの講義回においても 83%～88%という高い水準を維持しており、多人数講義における学生の能動的な参加（エンゲージメント）を促すという本プログラムの設計目的が達成されたことを示唆する。従来の多人数講義では、学生の発言機会の少なさから、受講者の参加意識の希薄化が課題であった。しかし、SLIDO のクイズ機能や投票機能を通じた「教員から学生への問いかけ」に対し、学生は自身の携帯端末を用いてリアルタイムかつ匿名で応答することが可能となった。このリアルタイム応答のプロセスは、一方向的な情報伝達から双方向対話型への変革をもたらし、学生の主体的活動を促したと評価できる。今後は、QRコードの提示時間や大きさ、あるいは通信環境の不安定さなどの技術的課題を改善し、参加率100%を目指したい。自由記述においても、「気分転換になる」「楽しく学ぶことができた」といったコメントは、SLIDO の利用が、受動的になりがちな多人数講義において、学習への意欲や集中力の維持に寄与し、心理的障壁を取り払う効果があったことを裏付けている¹⁾。

ただし、Q & A 機能を通じた学生からの質問が観測されなかった点は、プログラム設計上の課題として残る。これは、講義外での質問受付に Forms が活用されていたこと、および講義時間内のクイズ・投票への集中による時間の制約が原因として考えられる。しかしながら、投票・クイズへの高い参加率は、学生の活動が「受動的な聴講」から「問いへの能動的な応答」へと確実にシフトしたことを示しており、「対話的な学び」の実現の第一歩として、SLIDO の導入は有効であったと結論づける。

4. 2. SLIDO の教育効果と学修成果への影響

SLIDO の導入は、学生の学修成果に一定のポジティブな影響を与えたことが示唆される。SLIDO 導入年度（2024年度）の平均 GPA は2.15となり、前年度（2023年度）の1.92から改善し、合格率も微増した。最も注目すべき点は、定期試験の評価分布におけるC評価（合格最低レベル）の割合が大幅に減少したことである。2023年度の23.0%から、2024年度には12.5%へとほぼ半減した。この結果は、SLIDO の活用が、学修の理解度が不十分であった中間層、特に合格圏ギリギリの学生の理解度を効果的に押し上げ、学修の底上げに貢献したことを明確に示唆する。この底上げ効果のメカニズムとして、以下の点が考えられる。第一に、即時的な知識の定着とフィードバックである。SLIDO のクイズ機能による確認問題は、講義中にリアルタイムで記憶の定着を確認する機会を提供した。自由記述にもあるように、「リアルタイムで復習できる」「クイズ形式で記憶に残りやすい」という学生の声は、即時的なアウトプットとフィードバックが学習効果を高めたことを示している。第二に、教員によるアダプティブ指導である。投票機能による理解度チェックやクイズの正答率により、教員は学生全体の理解度を瞬時に可視化することが可能となった。これにより、理解度の分布に応じて、特定の概念の再解説や説明方法の変更といった指導の調整（アダプティブ指導）をリアルタイムで行うことができ、これが理解の遅れた学生の救済に繋がったと考えられる。最後に、インタラクティブ性による学習意欲の向上が考えられる。「他の学生の回答が見られて面白かった」「自分が他の人に比べて理解できている

かがわかる」というインタラクティブ性への肯定的な評価は、他者との比較を通じた自己調整学習の促進と、エンゲージメントの向上による講義内容への集中維持が、間接的に学修成果に良い影響を与えたと推察される⁵⁾。

一方で、優良評価（S・A）の割合は、最も高かった2022年度の水準には及ばなかった。これは、SLIDOの即時的な知識確認とアダプティブ指導が、基礎的な知識の定着には極めて有効であったが、応用力や深い思考力を問う高度な学修（優良評価の獲得に必要）への影響は限定的であった可能性を示唆する。今後は、自由記載質問機能の活用や、クイズ内容の高度化を通じて、深い学習の促進を図ることが課題となる。

4. 3. SLIDOの有用性と今後の課題

授業満足度アンケートでは、約80%の学生が満足度80%以上と回答し、SLIDOの有用性についても約69%の学生が肯定的な評価を示しており、SLIDOの導入は学生全体に高く受け入れられたことが確認された。しかし、質問方法の選択傾向では、「Formsで質問する」（75.3%）が「SLIDOで講義中に質問する」（10.4%）を圧倒的に上回る結果となった。これは、薬学部生という多忙な学生層が、非同期（非リアルタイム）かつ講義時間外に質問・疑問点を整理して投稿できるFormsの利便性を強く選好していることを示している。SLIDOは講義中のリアルタイムな応答に強みがある一方、Formsは「いつでも質問できる」という時間的制約からの解放を提供し、両者が異なるニーズに込んでいると言える。

今後の教育プログラム改善においては、これら2つのツールの強みを統合し、Formsで収集した事前質問をSLIDOのリアルタイム投票機能と連携させ、教員が講義冒頭で学生全体の疑問点の分布を瞬時に把握し、それに基づいて講義内容の調整を行うといった、事前・事中連携型のハイブリッドな運用を検討することが課題となる。また、自由記述で指摘された技術的課題（QRコードの提示時間、通信環境）については、ツールの運用方法や講義室のICT環境の整備を通じて改善を図る必要がある。

結論として、SLIDOは、多人数講義における学生の能動的参加を促し、教員のアダプティブ指導を通じて学修の底上げに大きく貢献した。しかし、真の双方向対話と深い学習の実現には、Formsとの効果的な連携や、SLIDOのQ&A機能のより戦略的な活用が求められる。

5. 研究の限界

本研究において、SLIDO導入後の定期試験結果および学生の学習満足度の向上が示唆されたものの、本結果をSLIDOという単一のICTツールの純粋な効果のみに帰属させることには、いくつかの研究上の限界が存在する。最も大きな限界として、本研究における教育介入がSLIDOの導入のみに限定されていない点が挙げられる。まず第1に、反転授業的要素の先行導入の点である。本講義においては、SLIDO導入の2024年度以前の2022年度から、事前課題を課し、講義を受ける前に知識のインプットを促すという反転授業の要素が導入されていた。したがって、試験結果の改善は、SLIDO導入以前からの学習習慣の変化がベースラインとして作用した可能性があり、SLIDOツールの効果のみを切り分

けることは困難である。次に挙げられるのは、アダプティブ指導との相乗効果である。SLIDO のリアルタイムな理解度フィードバックは、それを受けた教員による「説明方法の変更や再説明」という指導法の即時的な改善（アダプティブ指導）と不可分である。試験結果の改善は、SLIDO のデータ収集能力と、教員がそのデータを活用して行った教育的調整の複合的な効果として捉える必要があり、ツールの導入効果のみを定量的に切り分けることは困難である。さらに、講義「臨床薬学Ⅰ」の開講から年度を重ねるにつれ、教員による講義資料や解説内容が継続的にブラッシュアップされている。試験の難易度は変えていないものの、教材の表現や構成がより洗練され、学生にとって理解しやすいものに成熟しているという要因も、成績向上の一因として考慮されるべきである。

6. 今後の課題

これらの限界を踏まえ、今後の研究では、SLIDO の純粋な効果をより厳密に検証するために以下の点に取り組む必要があると考える。反転授業的要素（事前課題）を共通としつつ、SLIDO を利用してリアルタイムのクイズとフィードバックを行う群（実験群）と、従来の質問フォームのみを利用する群（対照群）を設定し、成績変化を比較検証する。また、定期試験だけでなく、高学年次における関連科目の成績や、卒業後の薬剤師国家試験の可否など、より長期的な学習成果を指標として用いる必要がある。また、今後の講義での実践方法として、SLIDO のQ & A機能と Forms の非同期質問を効果的に連携させ、学生の深い思考や疑問を講義に反映させるハイブリッドな対話モデルの確立、および、応用力や深い学習を促すためのSLIDO クイズ内容の高度化が挙げられる。これらの課題に取り組むことで、多人数講義における教育の質を一層高め、学生中心の主体的・対話的な深い学びの実現に貢献できると考える。

引用文献

1. Abeysekera L, Dawson P. Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *High Educ Res Dev.* 2015; 34(1): 1-14.
2. 齊藤茂子. 「教わる」から「学ぶ」へのパラダイム変換の時代に、事前課題の重要性を再考する. *看護教育* 2015 ; 56, No.5 : 400-405.
3. 木下淳. 薬学教育での生成 AI 活用の可能性と課題. *薬局* 2025 ; 76(7) : 1125-1129.
4. 浅田義和, 八木(佐伯)街子. 学習分析の観点を踏まえたオンライン教育再考 —今後求められる医療教育者の資質・能力についての考察—. 2025 ; *医学教育* 56(3) : 202-203.
5. 山田修平, 納谷和誠, 北得美佐子. 反転授業におけるインタラクションツールとフィードバック動画の活用 : 急性期看護学実践論での実践と効果. *東京医療保健大学紀要* 2024 ; 19(1) : 126-135.
6. Akçayır G, Akçayır M. The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Comput Educ.* 2018; 126: 334-345.

● その他 ●

法学部生として学ぶ教職課程の4年間

藤岡 龍寿

1. 初めに

神戸学院大学の法学部で4年間を過ごし、教職課程を履修したその記録をここに残す。

高校時代は、当初教育学部を志しており、法学部への入学は全く考えてもいなかった。高校の先生の勧めもあり、神戸学院大学の法学部へと進学を決めたが、教育学部以外の学部で教職課程を学ぶ事の厳しさをその時はまだ知らなかったのである。

教育学部以外で、教職課程を履修する事を否定しているわけでは無い事を予め述べておく。

2. 学年ごとの振り返り

2-1. 1年生

教職課程の講義は前期後期合わせて2つだけだったので、あまり苦勞をした覚えはないが、学部の講義の難しさに、ついて行けるか心配の日々を送っていた。実際に民法Ⅰの講義は単位を落としてしまった。

2-2. 2年生

本格的に教育学という内容の講義が受けられる学年となり、とても楽しみに4月を迎えた。

しかし、私自身が甘く考えていた部分もあり、実務家の先生が話している事はとてもよくわかる反面、私が教壇に立って同じことができるのか不安になる日々であった。

履修科目も、学部と併せて取る必要があるのも、この時も単位を落してしまう科目があった。このジャーナルを読んでいる後輩には、しっかりと早い段階で定期考査対策に臨んで欲しいと願っている。

2-3. 3年生

教科教育法の講義が始まった。指導案も書いたことがない。でも半年後には模擬授業をしなければならない。初めは略案を作るだけでも7時間掛かったことが思い出である。

今となっては、まだ不恰好ではあるがそれなりの指導案を書くことができるようになったのでは無いかと思っている。

色々な先生の指導とサポートを頂いたおかげで3年次の間に7回もの模擬授業を行うことができた。この経験が、後の教育実習に繋がってくるのである。

2-4. 4年生

この文章を綴っているのは、4年次の夏の頃である。実は学部生ながらに実践研究を書

こうとしていたのであったが、やはり難しく、在学中の執筆を断念したのであった。

1番の思い出となる教育実習は、母校の私立高校で3週間行った。在学当時にお世話になった先生もまだたくさんお勤めでいらしたので、多くの先生の授業を見学することができた。38コマの授業見学をして、20コマの教科授業実習。2コマの総合学習の授業実習を担当させて頂いた。他にも部活動の見学も2クラブさせて頂いた。先生方がどの様に活動に対する指導を行なっているのか、目指すべきレベルに合わせた指導の仕方を見ることができた。そして、授業の展開・発問や板書の工夫など、現場でしか学ぶ事のできない技術を学ばせて頂いた。この経験は何にも代え難い、大切な3週間となった。

3. 法学部と教職課程の両立

結論から述べると、かなり厳しい。必修の講義がそれぞれに設定されている中で、取り切っていく必要があるため、途中で教職を諦めてしまった友人も少なからずいる。

あくまでも教職課程は、オプションに過ぎないという前提で、講義を選択しているため、仕方の無い部分もある。だが、今後の教員養成を考えると、さらに教職課程を履修したいと考える学生に向けた、新たなカリキュラムを設定すべきなのでは無いかと、4年間を過ごして思う次第である。

学部の専門性と、教職課程の専門性はともに高度な内容である為、十分な理解に達する為には相当の時間と努力が必要である。更に全国的に3年次での採用試験が受験可能になったことも踏まえて、より多くの学生が受験を目指せるように、大学関係者の皆様により良いカリキュラム設定をお願いしたい。

お世話になった大学に対して、批判的な事はあまり述べたくは無いが、ぜひ前向きに検討をして欲しい。

4. 終わりに

私は免許を無事に取得できていれば、26年度の4月より、堺市の社会科の専任教員になっている。私自身で考えて決めた将来である為、ここで学んで経験した多くの事を活かしていきたいと考える。

このジャーナルを読んでいる後輩たちにはぜひ、この4年間を経験を深める4年間にして欲しいと考える。その理由として、採用試験合格後次の4月には、あなたはもう教壇に立っているのだから。学びはもちろん深める必要な事は言わなくても分かることであろう。大切なのは、机に向かってすること以外の勉強の経験や、大学生だからこそできる経験である。その貴重な経験をたくさんして欲しい。それがあなたの強みになるはずだから。

そして、神戸学院大学の先生方・事務員の皆様方に4年間サポートをして頂いた感謝を申し上げて、結びの言葉とする。

教職課程の履修と採用試験受験の経験をうけて

河村 渉武

1. はじめに

この度、体験記を寄稿させていただき運びとなった。この体験記が、教員採用試験を受験する方にだけでなく、教職課程を履修する方にも何か役立てることがあれば幸いである。

2. 教員を目指したきっかけ

私が教師になりたいと思ったのは、小学校のときの事である。母親の友人に教師がおり、その先生に小学校で指導いただいていたこともあり、その時は漠然と教師っていいなと思っていた。決定打となったのは、高等学校時代の学年主任であった国語の先生との出会いである。これらの出会いがあり、最終的に「国語の教師になる」ことを目標にするようになった。

大学在学中も「国語の教師になる」という目標をもって日々生活していた。一度、教師になるべきかどうか本気で悩んだ時期もあったが、サポート室指導員の先生方・大学の先生、友人や先輩から後押しもあり、教職課程を履修し、教師になることを目指し続けることに決めた。

3. 教員採用試験合格までの道のり

私が、教員採用試験の対策を始めたのは大学2年生の時である。あの月曜日、大学生活で初めて教職サポート室を訪ねた。部屋に入ると、指導員の先生が古文の授業をされていた。内容を見て絶句した。「全然わからない……。」このままでは非常に危ないと思い、そこから勉強を始めた。

私は、誘惑に負けてしまうため、自宅で学習があまりできなかった。しかし、午前5時頃に起床し動く生活を送っていたため、朝早く行動するのは苦ではなかった。そのため勉強する際は、大学の図書館・自習室・教職サポート室を朝から学校が閉まるギリギリまでフルに活用した。自分自身が一番集中できる環境で勉強に取り組むことが、最良の方法だと思う。

また、私は受験する自治体を既に決めていたため、昨年度、受験する自治体で始まった「3年早期受験」の制度を利用し1次試験を受験した。4年次では、教育実習や卒業研究の執筆も入ってくるため、教員採用試験のために割ける時間が3年次ほど多くない。教員になる強い意志がある方は、3年次早期受験制度を活用することを強くお勧めする。

受験した自治体の1次試験は、①集団討議と②筆記試験（一般教養+教科専門）があった。①については、サポート室主催の集団討議対策講座を積極的に受講した。その講座以外にも、サポート室で先輩方や同級生と一緒に練習した。②筆記試験の対策でも、一般教

養は、過去問を使ったり、中学校時代に使った9教科の教材をもう一度解きなおしたりして、知識の定着を図った。そのなかで分からない問題があったときは、サポート室の先生方に質問して、わからないところを残さないようにした。教科専門の筆記試験では、現代文・古文・漢文をはじめ、指導要領に至るまで、授業形式やプリント演習形式で、徹底的にわかるまでサポート室の先生方に教えていただいた。そのおかげで、内容に絶句した日から比べて、格段に国語の力を向上させることができたと感じている。

次の2次試験では、模擬授業・個人面接が実施された。この対策についても、サポート室主催の、夏の模擬授業練習会でご指導いただいたり、人文学部の教職経験のある先生方に面接・模擬授業を見ていただいたりした。そこでの確かなアドバイスをいただき、直すべき点を徐々に改善していくことができた。

模擬授業については、塾講師アルバイトの経験も非常に活きたと感じている。塾では、授業だけでなく、自然体験・農業体験活動の引率などさまざまな経験をさせていただいた。これは、模擬授業だけでなく将来に活かすことのできる経験であるため、非常にありがたかった。

4. 切磋琢磨できる友人・信頼できる先生方との出会い

私が教職課程を履修し続けることができ、教員採用試験に合格できたのは、お互い切磋琢磨できる友人たちと信頼できる先生方がいらっしやったからである。友人たちとは、模擬授業をお互い見せあい、よりよいものにするためにコメントをしあったり、筆記試験では、お互いに不明点等を教え合ったり、辛い時には励まし合ったりした。また、一緒に同じ環境・目標に向かって努力する友人をみて、「自分も負けていられないな」と鼓舞することができた。

サポート室指導員の先生方や、教職教育センターの先生方にも多大なるご協力をいただいた。私は古文・漢文が苦手だったため、前述したように、毎週決まった時間に授業形式で教えていただいたり、漢字や古典文法の演習問題を解説いただいたり、受験する自治体の特徴や教育時事について教えていただいたり、本当にたくさんのご協力をいただいた。採用試験の対策だけでなく、自身の教職経験を語っていただいたこともある。本当に信頼できる先生方である。切磋琢磨できる友人と信頼できる先生方がいなければ、今の自分はなかったと強く思っている。

5. これから教員を目指す方や教職課程を履修する方へ伝えたいこと

教師は、多くの生徒を一度に見て、指導が必要であれば指導する。指導と言っても教科指導・生徒指導・進路指導など多くある。それらを現場に出て行うことができるように大学では教科指導の方法だけでなく、生徒指導や進路指導についても学習する。この点で教師は、学生時代に臨床医学を学ぶ医師と似ているのかもしれない。

そのうえで、教職課程や大学で学ぶことの中には、「勉強するのがしんどい」「本当に役にたつのか」と思うものがあるのかもしれない。私も正直、このような感情を持ったことがある。しかし、「勉強するのがしんどいからやらない」「役立ちそうにないからやめよう」

と一蹴してしまうことは、今の私にはそれは少し功利的で短絡的な考え方だったのではないかと感じている。反省である。何か今の自分には役に立つかどうかわからないことでも、将来教壇に立つとき、役に立つ可能性は大いにある。そのため、これから教員を目指す方や教職課程を履修するみなさんには、自分の興味のないことや役に立たなさそうなものから目をそらさず、学び続けてほしい。

6. おわりに

ここまで、筆者自身の教職課程の履修と採用試験受験の経験などを述べてきた。サポート室の先生方のご支援や、友人との支え合いなどによって、ありがたいことに、私は教員採用試験で合格をいただくことができた。ご指導いただいたすべての先生方、ともに支え合った友人に改めて感謝したい。ありがとうございました。サポート室でのご支援と、同じ目標に向かって努力する仲間が存在があれば、必ず夢を実現させることができると思う。先生方と仲間を信じて、頑張ってください。

この体験記が今後、教職課程を履修する学生の方や、採用試験を受験する予定の方の一助になることを願い、筆を置く。

謙遜心と敬意を持った教員に

水野 秀一

1. 私が目指す教員像

私が目指す教員像は、目立って発言する生徒だけでなく、さまざまな個性をもつすべての生徒に目を向けられる教員です。教室には、積極的に手を挙げて発言する生徒がいる一方で、発言は少なくともじっくり考え、自分なりに理解を深めている生徒もいます。

私は、そうした言葉に表れにくい内面の学びや努力にも気づき、適切に認めて評価できる存在でありたいと考えています。

生徒一人ひとりが安心して自分のペースで学び、挑戦し続けられる授業を行うことは、教員の大切な役割であると考えます。誰かだけが目立つのではなく、すべての生徒が自分の良さを実感し、学びに参加できる環境を整えることで、それぞれの可能性はさらに広がると信じています。一人ひとりの個性を尊重し、認め合えるクラスをつくる教員を目指して、努力を重ねていきたいと考えています。

2. 教員採用試験と教育実習について

採用試験の社会科は、扱う範囲が広いいため、日頃からニュースや新聞に目を通し、社会の動きを意識しておくことが非常に役立ちました。参考書だけでは理解しづらい内容も多いため、疑問点は動画や AI を活用して調べ、時代背景や周辺知識を深めるよう心掛けました。

また、単に用語を暗記するのではなく、「その出来事がなぜ起こったのか」という理由や背景まで理解することで、知識が定着しやすくなります。大学の講義で学んだ内容も、採用試験の内容と関連することもあり、普段から「試験に出るかもしれない」という意識で講義を受けることも重要と考えます。

中でも、私の最大の強みとなったのは教育実習の経験です。実習期間中、授業準備から教材研究、生徒との関わりまで真剣に取り組んだことで、授業者としての基礎が身につきました。この経験のおかげで、採用試験の模擬授業でも、落ち着いて堂々と授業を行うことができました。実習での成功や失敗が、自信に繋がったと考えています。

生徒の声に耳を傾け、対話を通して授業を深めていくことが、教師としての醍醐味であると考えます。一方的に知識を伝えるのではなく、生徒の疑問や気づきを拾い、それを授業の展開に活かすことで、生徒自身が主体的に学び始める姿を見ることができました。生徒の反応を受けて授業を調整する瞬間には、「一緒に学びを作っている」という実感があり、教える側でありながら、私自身も大きな充実感を得ることができました。

また、採用試験の模擬授業では、大学の教職の先生方から非常に丁寧で熱心な個人指導を受けました。最初は緊張し、授業の流れや時間配分に不安を抱えていましたが、先生方

は私の授業を細かく見てくださり、板書の仕方、生徒への問いかけの明確さ、発問の順序、説明のわかりやすさなど、具体的な改善点を一つひとつ指摘してくださいました。

こうした丁寧な個別指導があったからこそ、自分の弱点を克服し、強みを発揮できる授業スタイルを身につけることができました。そして、教職の先生方の支えと指導は、私にとって何より大きな力となったと考えています。

3. まとめ

神戸学院大学の教職課程を履修する中で、相手の意見を尊重し、丁寧に耳を傾ける傾聴力を身につけることができました。教育実習などの場面では、自分とは異なる考え方に触れ、それを受け止めながらより良い答えを探していく経験を重ね、生徒一人ひとりの声に真摯に向き合う姿勢の大切さを学びました。

また、教職課程では優秀な同期と切磋琢磨し合い、互いに刺激を受けながら成長できたことも大きな財産です。仲間の熱意や努力を間近で感じることで、自分も常に向上心を持って学び続けようという意識が高まりました。

これから教員として歩いていくにあたり、常に高いアンテナを張り、教育に関する新しい情報や実践事例を積極的に収集する姿勢を大切にしたいと考えています。時代の変化や生徒のニーズに柔軟に対応し、自らの指導を磨き続けることで、生徒一人ひとりにとってより良い学びの場を提供できる教員でありたいと考えています。

神戸学院大学には、法学部にも教職課程にも、熱心で優秀な先生方が多くいらっしゃいます。日々の授業やご指導を通して、一人ひとりに寄り添い、真摯に向き合ってくださいました先生方の支えがあったからこそ、今の自分があると考えています。

このように、常に応援してくださった先生方をはじめ、共に学び刺激し合った仲間、支えてくれた家族など、関わってくださったすべての方々に、心より感謝申し上げます。これまでに頂いたご恩を忘れることなく、教員として教育現場に立ち、生徒一人ひとりに誠実に向き合うことで、その恩を返していきたいと考えています。

これを読んでくれている人に、参考になれば非常に嬉しいです。教員として、「生徒が楽しんで頂けることが一番」と考えています。他者に対して、謙遜心と敬意を持った教員になるために、私もこれからもっと努力していきます。

「教職教育センタージャーナル」投稿規程

2024年9月9日改定

1. (目的)

神戸学院大学教職教育センターは、教職教育に関する研究成果や実践報告を収集・蓄積・発信することにより、組織的な教員養成に寄与することを目的として「教職教育センタージャーナル」(以下、本ジャーナルという)を発行する。

2. (受領原稿)

本ジャーナルが受領する原稿の種類は以下のとおりとし、(3)を除き他のメディアに未発表または現在投稿されていないものに限る。なお、投稿者は下記のどの区分での掲載を希望するかを、投稿申請時に明記すること。

- (1) 論文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) その他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

3. (刊行頻度)

本ジャーナルは、原則として年1回刊行する。

4. (ホームページでの公開)

本ジャーナルに掲載する論文等は、原則として教職教育センターのホームページ上で公開する。

5. (編集委員会及び編集委員長)

本ジャーナルの編集委員会は、教職教育センター委員会がこれを担当し、編集委員長は教職教育センター所長がこれを兼務する。

6. (編集委員会の権限)

編集委員会は、受領原稿を審査の上、ジャーナル掲載の採否を決定する。ただし、受領原稿(1)(2)の掲載に関する採否については、原則として2名以上の査読者による査読を経て、最終的に編集委員会の審査により決定する。なお、査読者については、編集委員長の判断に基づいて学内外の研究者に依頼し、その氏名の公表は行わないものとする。

7. (事務局)

本ジャーナルの編集委員会事務局を教務センター教務グループに置く。

8. (投稿資格)

本ジャーナルに投稿が認められる者は、原則として本学の教職員または学生とする。ただし、編集委員会が認めた場合はこの限りではない。

9. (掲載の順序)

論文の掲載の順序は、原則として原稿の種類ごとに受理の順とする。

10. (校正)

著者は原稿と照合して校正を行う。その際、原稿の書き換えは行わないものとする。

11. (執筆要領)

執筆要領は別に定める。

12. (著作権)

掲載された論文等の内容についての責任は著者が負うものとする。また、その著作権は著者に属し、編集出版権は神戸学院大学教職教育センターに属する。

13. (その他)

その他必要な事項は、編集委員会で定める。

14. (要項の取扱い)

本要項の取扱いは、教職教育センター委員会が行う。

「教職教育センタージャーナル」執筆要領

2024年9月9日改定

1. 原稿の種類

- (1) 論文：教職教育に関する研究論文で、著者自身によるオリジナルな研究成果をまとめたもの
- (2) 実践研究：授業実践、教材・教具の開発等、教職教育に関する実践をまとめたもの
- (3) その他：教職教育センター・各学部等の活動報告、教職教育に関わる研究会・研修会・講演会などの参加報告、資料紹介、書評、学生の活動記録等

2. 原稿の分量

掲載原稿1篇の分量は、本文・注・引用文献・参考文献・図表およびその簡単な見出しを含み、原則として以下を目安とする。ただし、編集委員会が認める場合はこの限りではない。

- (1) 論文：14ページ以内
- (2) 実践研究：14ページ以内
- (3) その他：5ページ以内

3. 投稿の手続き

次の2点を投稿期限までに、神戸学院大学教務センター教務グループ宛にデータにて提出する。

- (1) 投稿申請書（神戸学院大学教職教育センターウェブサイトから入手）
- (2) 原稿電子媒体

4. 校正等

初校校正のみ投稿者が行い、以後は誤植等に限り編集委員会が行う。

5. 原稿作成上の留意点

- (1) 原稿の書き方
 - ①原稿は、本文、図、表、要旨、キーワードからなるものとする。また、可能な限り英文要旨と英文キーワードを含むものとする。
 - ②本文は、原則として Microsoft Word で読み取り可能な文書ファイルとし、A4版縦位置、横書き、1段組みで作成する。
 - ③体裁は、上下に20mmと左右に30mmの余白、1行44文字、1ページ42行とし、書体は、和文を『MS明朝』、英文を『Times New Roman』とする。また、文字サイズは表題を『18pt』、それ以外を『10.5pt』もしくは『11pt』とする。
 - ④原稿は、日本語表題・英文表題、日本語著者名・英著者名、日本語要旨、英文要旨、日本語キーワード、英文キーワード、本文、引用・参考文献の順で記載する。また、第1ページにおいて、最下行に線を引き脚注を挿入する等して、著者の所属と役職を記載する。
- (2) 図・表について
 - ①図・表は、原稿中の該当する箇所に挿入し、図表の番号およびキャプションを付記する。この場合、上下を本文から切り離して1行ずつあけるものとする。
 - ②図・表は鮮明に描き、そのまま製版できるものを提出する。
 - ③製版に際して縮小しても差し支えないよう、線や字の大きさ等全体の体裁を考えて作製する。
 - ④図の大きさや地図の縮尺を示すときはスケールを図中に示す。
 - ⑤写真は鮮明なものをを用いる。

(3) 引用・参考文献について

- ①本文中の文献の引用方法は、各学問分野の慣例に従うものとし、共通の規則は定めない。
- ②引用・参考文献は本文末に一括し、アルファベット順または50音順（同じ著者の場合は年代順）、あるいは引用順に記載する。

(4) 要旨・英文要旨・英文キーワードについて

- ①論文の内容を具体的に表す400字程度の要旨と、論文検索用キーワード（6語以内）を、それぞれ日本語で記載する。
- ②簡潔な英文要旨と英文キーワードを可能な限り付記する。

教職教育センタージャーナル第12号

2026年3月14日 発行

発行人 神戸学院大学教職教育センター
〒651-2180 神戸市西区伊川谷町有瀬518番
電話 078-974-1551(代)
FAX 078-974-2569

印刷所 服部プロセス株式会社
〒653-0022 神戸市長田区東尻池町2-9-17
電話 078-682-8855
FAX 078-682-1500
