

〔論文〕

「新たな教師の学びの姿」の実現を目指す 実践研究と職員研修の在り方

——生徒指導を機能させる学級活動(2)によるいのちの教育における理論と実践の往還——

天 野 幸 輔・笠 井 善 亮

名古屋学院大学/流山市立東深井中学校

要 旨

いのちの教育を学校全体で実践研究として実施する際に想定される問題と、授業実践および職員研修の実施時における留意点を、中学校を想定して述べた。特に発達支持的生徒指導と学級活動(2)によるいのちの教育の可能性を論じた。その際、中央教育審議会の令和3,4年の答申の内容を参考に、関連を考察し、理論と実践の往還を意識した提案を行った。

キーワード：「新たな教師の学びの姿」、発達支持的生徒指導、学級活動(2)、いのちの教育、理論と実践の往還

How practical research and staff training to realize “teachers’ new ways of learning” should be

——Spiral learning between theory and practice in life education through
class activities (2) to make Guidance and Counseling work——

Kohsuke AMANO, Yoshiaki KASAI

Nagoya Gakuin University/Higashi Fukai JHS

主な執筆分担は (1. 天野・笠井) (2. 天野) (3. 天野・笠井) (4. 天野・笠井) (5. 天野)

発行日 2023年7月31日

1. 問題の所在

学校現場での実践研究では、全教職員が授業づくりとその実践と評価にかかわる必要がある。管理職や研究主任をはじめとする研究を推進する立場と、研究推進計画に則って実際に授業を行う側それぞれに乗り越えなくてはならない、様々な課題が存在する。例えば授業観の違い、担当科目に対する専門性の違いからくる得意・不得意分野の存在、学年や担当教科のといった研究推進上の集団でのリーダーの決定といった、質の異なる困難が存在する。さらには市町村委員会等からの研究委嘱ではない場合、特に年間単位での実践研究という研修の場について、その意義にまでさかのぼった教職員からの様々な批判、反対が想定されるかもしれない。授業力の向上や現代的な様々な課題への対応に関する教職員間の共通理解の深化が、よりよい学校教育の実現に向けて喫緊の課題である点は、教職員だれにも異存はないだろう。問題はその実現方法であり、実践研究となると、全員から同意を取り付けるのは至難の業であろう。学校の教育実践における、あるいは児童生徒の姿における問題の所在を明らかにすることで、実践研究の目的の明確化を図り、問題の解決に向けて協働することへの必要感、有用感、を教職員全員が共有できるようにすることが大切だろう。

では実践内容を「いのちの教育」に焦点化するならば、年間単位で実践研究を学校全体で推進する意義や目的、予想される問題点にはどのようなことが想定され、その解決や研究の推進に当たってどのような留意点があるのだろうか。この問いに、発達支持的生徒指導および特別活動に着目した授業実践研究を対象とし、中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について¹⁾を援用して応答することを本稿の目的とする。そもそも「いのちの教育」には、現在、学校現場において何が期待されているのだろうか。「いのちの教育」に関する実践研究を推進するうえで、特別活動と生徒指導、ことに発達支持的生徒指導に着目する意義を、どこに見出すことができるのだろうか。

こうした問いに応ずることは、その重要性が認識されながらも、個々の児童生徒に対する実践上の配慮が難しいとされる「いのちの教育」にあって、学校をあげての実践研究の推進に対するヒントを与え、ひいては児童生徒の自他の理解、生命尊重の精神の涵養に資することになるだろう。

なお本稿においては、心身ともに劇的とも言える変化を生徒が経験し、いのちの教育の必要性が高いと考えられる中学校を対象として考察することとする。

2. 「いのちの教育」への期待

学校現場における「いのちの教育」に対する期待を、どのようにとらえればよいだろうか。それは例えば、なくならないいじめや増加をたどる子どもの自殺、世代間の理解や受容の度合いが鮮明なLGBTQの問題が想起されるだろう。それ以外にも、学校教育においていのちに関わらないものごとはないであろうが、まずはこの3点から、そして生徒指導から考えたい。

2.1. 「いのちの教育」の定義

本稿においては、「いのちの教育」（以下、いのちの教育と表記）を以下とする²⁾。

無二の存在としての自他に気付き、肯定し尊重し、人類のつながりとして歴史的、社会的、環境的な側面から自他の生き方やあり方を、またいのちある存在のすべてと自らの連続性を考え、感じ、よりよいあり方を学ぶことを目的とする教育。他者のいのちを直接には実感できないが、感じたことを共有することはできる。科学的な知識として学習し理解できる部分と、自分を関係存在と捉えることで実感できる部分とがある。主に後者を扱う特別活動には、不寛容な社会や、多様性の理解と受容が課題の現在、大きな期待がある。前述の目的を、自己中心的ではない「人間らしく生きること」「自分らしく生きること」の意義を捉えることと言い換えるなら、その達成には、特別活動の、例えば子ども自らの「生活づくり」による他者とのかかわりが必要である。つまり学校・教室を自分らしく、のびのびと、安心できる場に自ら創り上げていく活動である。「いのち」の表記はそれ自体が1つの立場を示している。

2.2. 3つの現代的な課題といのちの教育について

いじめ防止への実効性が謳われた教育再生実行会議による第1次提言、またいじめ防止対策推進法が施行された2013年から10年が経過しようとしている。2022年文部科学省による「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果」³⁾では、法律の枠組みを、いじめをめぐる学校内での問題解決に本格的に導入したにもかかわらず、いまだに厳しい現実と言える。「学年別いじめの認知件数」は学年が進むごとに減少しており、学校教育の成果がうかがえる。しかしその一方で「いじめ防止対策推進法第28条第1項に規定する「重大事態」の発生件数」は増加している。いじめ対策の手だてとして、外へ向かっては警察との連携強化の方向⁴⁾だが、うちへ向かっての授業研究との両輪としていくことが必要だろう。授業に対しては、全教職員がその責任を負う。共通理解を図りやすいうえに、日々、実践化を図ることができるのである。この「うちへ向かっての授業研究」という問いに対して、「いのちの教育の授業実践研究」で応答したいのである。重大事態を減らすには、さらに個の学びにも対応していくような授業づくりと実践力を、学校をあげて学んでいく必要があるだろう。

では子どもの自殺問題はどうか。

校内の動植物を大切にしない児童生徒について、「道徳科の授業で、生命の尊さの内容項目とする授業を重視している学校なのに」といった声が聞こえるときがある。同じ内容項目による道徳科の授業を、毎年異なった教師から受けるということは、子どもの道徳性の発達に関して大変意義深い。そのことは、天野（2008）によれば、「生命尊重」の内容項目の授業で顕著と言えるかもしれない⁵⁾。しかし自殺を企てている人間に対しては、「いのちは大切だ」と伝え、考えさせるアプローチだけでは不十分である。なぜなら、自分のいのちが大切だと思えない人が、自らのいのちを断つからである。ここでは、自殺を企てる人に対して「あなた自身が大切」というメッセージを伝える必要がある。思いとどまらせることが目的であれば、その伝え方も問題となろう。話し方ひとつで、印象は全く変わっ

てしまうことがある。つまり、ある種の、スキルトレーニングも必要なのである。具体的に声をかける方法を学ぶスキルトレーニングであっても、繰り返したり、自身が思ってもみない様子で声かけの練習をする仲間の様子を見たりすることで、自分の内面が変化することも十分に考えられる。やはりこうしたスキルトレーニングも、たとえスキルの習得のみを目的とする学習であっても、いのちの教育で扱うべきなのである。

LGBTQの方々に対しては、大人よりむしろ子どもたちの方が、あまり偏見をもつことなく受け入れられているように感じられる。世代間の受け入れ格差が大きいとするなら、授業を行うことで、教師の方が子どもたちの価値観や感じ方から学ぶ場面が出てくることだろう。こうしたことにはいのちの教育、いのちの授業に真摯に取り組む教師であれば、ごく普通に遭遇する。また未知のものごとを忌避する傾向に対する、科学的な追究からの反省を促す必要があるだろう。こうした態度については、AIDSやcovid-19が記憶に新しい。科学に拠らず、多くの偏見を再生産し続けた、否、し続けている。その意味でも病は学ぶべき対象であり、ここにもいのちの教育との強い関連を見出すことができるのである。偏見をなくすべく科学的なアプローチが求められているが、それは保健体育や理科の範疇を越え出ている。総合的な学習の時間等で、意図的、系統的な学習の場を準備する必要があるだろう⁶⁾。

2.3. 「生徒指導提要」に見るいのちの教育

文部科学省により2010年に出された「生徒指導提要」は、2022年に改訂された。いのちの教育は、ともに「命の教育」と表記され、自殺予防の文脈で登場している点も変わりがない。2010年版では「9節 命の教育と自殺の防止」と独立しているうえに「自殺の防止」の前に記されている。しかし2022年版では「命の教育」という術語自体、2箇所しか記されていない。このことをどう捉えればよいだろうか。このことをもって「命の教育の位置付けが後退した」などと即断してよいのだろうか。2022年版を以下に引用する⁷⁾。

自殺予防を生徒指導の観点から捉えると、安全・安心な学校環境を整え、全ての児童生徒を対象に「未来を生きぬく力」を身に付けるように働きかける「命の教育」などは、発達支持的生徒指導と言えます。「SOSの出し方に関する教育を含む自殺予防教育」は課題未然防止教育として位置付けることができます。自殺予防教育の目標は、児童生徒が、自他の「心の危機に気付く力」と「相談する力」を身に付けることの二点です。さらに、教職員が自殺の危険が高まった児童生徒に早期に気付き関わる課題早期発見対応と、専門家と連携して危機介入を行うことにより水際で自殺を防いだり、自殺が起きてしまった後の心のケアを行ったりする困難課題対応的生徒指導から、学校における自殺予防は成り立ちます。

つまり命の教育は、生徒指導における自殺予防の観点からは、発達支持的生徒指導に位置付けられたのである。そしてさらにはその観点から、課題未然防止教育、課題早期発見対応、困難課題対応的生徒指導のそれぞれに何が該当するのか明示されている。このことから、以下に引用する2010年版の記述⁸⁾を進めた印象を受ける。

(3) 命の教育から自殺予防教育へ

自殺予防教育については、多くの教員が必要性を認めながらも「寝た子を起こすようで心配」、
「実行に移すのは難しい」と感じているのが実情です。しかし、将来的には児童生徒を直接対象
にした自殺予防教育を学校全体の教育活動として位置付けることを念頭に置き、小学校から系
統立った命の教育の実践を積み上げていくことが大切です。そうすることはまた、教員自身の
命や死、自殺の問題への理解が深まっていくことにつながるのではないのでしょうか。

2010年版での「寝た子を起こす」という表現は、2022年版引用部分では「SOSの出し方に関する
教育を含む自殺予防教育」（課題未然防止教育）に該当するだろう。それは直接「自殺予防」という
言葉が使われているからである。であるとすれば、2022年版における命の教育は、発達支持的生徒
指導に位置付けられる点で、「寝た子を起こす」以前の部分を扱うことになる。発達支持的生徒指導は、
課題未然防止教育の前段階と位置付けられるからである(図1)。言い換えれば、命の教育においては、
「自殺(予防)」という言葉を使う以前の部分を担当するのである。

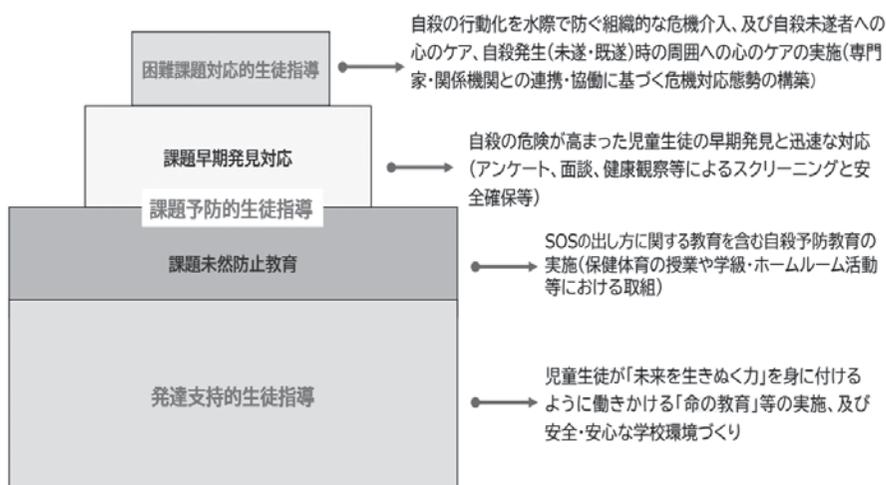


図1 自殺予防に関する重層的支援構造

(出所：文部科学省(2022)「生徒指導提要」, p. 195)

ここで、いのちの教育と命の教育の関係性や使い分けについて、再考が必要となる。つまり児童生徒の自殺をめぐる問題と教育においては、生徒指導提要等で扱われる命の教育は、発達支持的生徒指導に当たる部分を意味し、いのちの教育はより広く、図1全体を包含するのである。なぜだろうか。前掲(2.1.)の定義の詳細を検討しよう。

「無二の存在としての自他に気付き、肯定し尊重し、人類のつながりとして歴史的、社会的、環境的な側面から自他の生き方やあり方を……学ぶことを目的とする教育。」とする部分からは、自他が無二の存在と気付くうえで、自殺に関する学びも役に立つ、否、これほどに増加して社会問題となっている現在にあっては、自殺に関する学びは不可欠であろう。自殺とは、考えることを避けるべきで

はなく、学ぶべき対象なのである。職員研修等を行う際は、先ず何よりこの点を押さえる必要があろう。職員の側も様々な経験を有することも想定される。指導者側に様々な態度が予想される点で、共通理解の土台を築いていく必要があるだろう。

「……またいのちある存在のすべてと自らの連続性を考え、感じ、よりよいあり方を学ぶことを目的とする教育。」とする部分からは、自殺を企図する人も「いのちある存在のすべて」の範疇に入る点を想起する必要がある。特別視したり、自殺念慮の面からのみその人を見つめたりすることばかりになってしまえば、著しい偏りがあることになるかもしれない。だれかの自殺念慮を知った後の緊急な対処は必要ない、と言いたいのではない。早急で必要な報告、連絡、相談は不可欠である。問題としたいのは、自殺念慮者から個別の相談を受ける以前の言動である。「自殺を企図する人も、弱さをもった同じ人間」と捉える言動ができるような教育が必要と言いたいのである。そうした人間的な共感をもった人と、自殺を少しでも考えている人が出会ったとき、どれほど安心を与えられるか、という点を考えたいのである。気づかぬときの発言にこそ、偏見や本音が出やすいのではないだろうか。そうした言葉を耳にすることで、自殺を考えている人はますます心理的視野狭窄に陥るのではないだろうか。大人であっても、自身に存在する偏見を戒めることは一朝一夕に実現できないだろう。学校教育にあっては、人間を関係存在として捉えて人とのつながりそのものを実体験させて、振り返り、考えさせる特別活動のみではなく、同じ特別活動の学級活動(2)における教師からの学級指導の時間、そして道徳科の授業において、内容項目「D (19) 生命の尊さ」や「B (8) 友情, 信頼」「B (9) 相互理解, 寛容」といった内容項目を毎年、ていねいに学ぶ積み上げが不可欠であろう。「無二の存在としての自他に気付く」、「よりよいあり方を学ぶ」といった人間としての根幹をなす部分へのはたらきかけとなる教育に当たっては、特定の教科・領域ではなく、文字通り総合的に、合科的に、継続的に取り組む必要があるだろう。

3. いのちの教育の実践研究において特別活動、発達支持的生徒指導に着目する意義

3.1. 学級活動(2)への期待

いのちの教育において、学級活動(2)にはどのような可能性があるのだろうか。どういった点で、いのちの教育にふさわしいのであろうか。いのちの教育に明るくない教師も実践しやすい部分として、どういった特質、構造を挙げることができるのであろうか。4つの点から論じたい。

1つめは、授業に先立ち事前調査、生徒の実態把握を重視する点⁹⁾である。簡単な事前アンケートを行うこと、さらにその結果を導入に用いて生徒に問題の把握をさせることが多い。こうした授業構造は、デリケートな問題を扱う授業にふさわしい。つまり理論先行ではなく、生徒の実態に即して理論を実践化して授業づくりを行うのである。経験年数や専門教科により、実践を尻込みする教師も想定される。生徒の実態に合わせて思考し、担任学級に合わせていく手立てを具体的に学ぶことは、指導力の向上に資することだろう。

2つめは、学級活動の継続性である。学級活動(1)、同(2)、同(3)の学習指導要領における内容の枠組みは、小学校から高等学校まで同じである¹⁰⁾。つまり「(1)学級(ホームルーム)や学校における生活

づくりへの参画」, 「(2)日常生活や学習への適応と自己の成長及び健康安全」, 「(3)一人一人のキャリア形成と自己実現」を12年間, 学級活動・ホームルーム活動として繰り返すのである。このような教科・領域は特別活動において他にはない。さらには, 話し合い活動の充実の点で, 小学校段階とそれ以降の断絶が指摘されている学級活動(1)とは異なり, 学級活動(2)は何らかの問題を一つも取り上げない学級担任は考えづらい。しかし後述するが, 授業終末の意思決定については, その意義を理解し, 継続指導まで行う教師は多くないようである。

3つめは, 話し合い活動を手段とする点¹¹⁾である。学級活動では, 同じ年齢の仲間と様々な意見交換を行う。そのことが, 生徒にとってのいのちに対する感じ方や経験の違いを知り, 受容する絶好の機会となる。担任教師は, 「学級活動内で出された内容は他学級の生徒には話さない」といった明確な約束を設け, 全体で, 班で, 隣同士で, と様々な規模の話し合い活動を行うことで, 安心してお互いの思いや経験を交流することができる。教師の一方的な指導による世代間ギャップや, 自分以外の考え方にふれられないことによる多様性を理解する機会の喪失とならないようにする必要がある。

4つめは, 授業終末に生徒が意思決定を行うことと, それを担任が継続的に支援する点¹²⁾である。問題を把握し, 仲間との意見交換を行うことで, 生徒は自分自身の問題と向き合い, 継続的に取り組む個人目標(内容や方法)を決定する。ここでは教師からの指示はよしとされない。

自分に合わない目標や実現性の低い目標を決めている児童には, 「見つける」段階でみんなで出し合った考えを参考に, 自分にできそうなことを選ぶように助言します。場合によっては, 「さぐる」段階まで戻って, 原因の再確認を行うことも考えられます。

具体的には, 「こうしなさい」と指示するのではなく, 「あなたはどのように思いますか」など児童に寄り添いながら問い掛けるような指導を行います¹³⁾。

また「意思決定」は以下のように説明されており, その中で事後指導にも言及されている。

一般的に, 意思決定とは, ある目標達成のために諸手段を考察, 分析し, その一つを選択決定する人間の認知的活動とされています。学級活動(2), (3)では, 児童は学級での話し合いを通して, 共通する課題を見だし, 多様な視点から解決方法を見付け, 自己の具体的な実践課題を決めて, 粘り強く努力します。本時において児童一人一人が自分に合った具体的な実践目標を決定することができるようにするとともに, 児童が自ら決めたことを実践して振り返り, 自ら改善するための事後指導が重要です¹⁴⁾。

学校内で生徒のことを最もよく知るのは, 学級担任であろう。授業終末の意思決定内容を, 記録用紙等を用いて継続的に振り返らせるのが, 学級活動(2)における一般的な事後指導である。学級担任による記録用紙への記述内容へのコメントや個別の声かけが継続的に行われるということは, 個人的な体験に基づく意思決定や内面のデリケート部分を表明する意思決定が行われる可能性のあるいのちの教育においては, 望ましいと言えるのである。

3.2. 発達支持的生徒指導に着目する意義

2022年改訂の文部科学省「生徒指導提要」において、発達支持的生徒指導が登場した。

発達支持的生徒指導は、特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導の基盤となるものです。発達支持的というのは、児童生徒に向き合う際の基本的な立ち位置を示しています。すなわち、あくまでも児童生徒が自発的・主体的に自らを発達させていくことが尊重され、その発達の過程を学校や教職員がいかにか支えていくかという視点に立っています。すなわち、教職員は、児童生徒の「個性の発見とよさや可能性の伸長と社会的資質・能力の発達を支える」ように働きかけます¹⁵⁾。

冒頭の「特定の課題を意識することなく、全ての児童生徒を対象に、学校の教育目標の実現に向けて、教育課程内外の全ての教育活動において進められる生徒指導」という表現からは、まさに日々の1時間の授業の充実を指しているようである。同書には以下の表現がある。

授業は全ての児童生徒を対象とした発達支持的生徒指導の場となります。教科の指導と生徒指導を一体化させた授業づくりは、生徒指導の実践上の視点である、自己存在感の感受、共感的な人間関係の育成、自己決定の場の提供、安全・安心な風土の醸成を意識した実践に他なりません。教員が学習指導と生徒指導の専門性を合わせもつという日本型学校教育の強みを活かした授業づくりが、児童生徒の発達を支えます¹⁶⁾。

これらは「教科の指導」の文脈である。教科の授業でも、生徒を中心とする授業を実践することは、生徒指導を機能させることを意味するのである。さらには、いのちの教育を目的とする特別活動や道徳科、総合的な学習の授業を想定すると、内容そのものにおいても生徒指導と直結する部分が多いことから、発達支持的生徒指導に位置づけた授業づくりがのぞまれると言えるだろう。

個々の教科・領域の特質を生かして、授業そのものとしても十全であり、発達支持的生徒指導も機能させられるいのちの教育、いのちの授業が求められている。

4. 「いのちの教育」における職員研修の在り方

令和4年に中央教育審議会答申『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～』が出された。「いのち教育」に関する実践研究はどう在るべきなのだろうか。

4.1. 中央教育審議会答申等に見る教師像

前掲の令和4年中央教育審議会答申の「第I部 総論」4. 今後の改革の方向性」の冒頭部分にお

いて、「令和3年答申で示された理想的な教師及び教職員集団の姿を実現するためには、教師の養成・免許・採用・研修に関する制度について、今後、以下の方向性で改革を進める必要がある¹⁷⁾」とされている。そこでまず令和3年1月26日（同年4月22日更新）の中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～に示された教師像を確認する。さらに令和3年11月15日に行われた中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第5回）」で示された「審議のまとめ」を抜粋して振り返りたい。見出しを列挙することで、「いのちの教育」との関連を探ることとする。

中央教育審議会答申「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子どもたちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～の「第I部 総論」「3. 2020年代を通じて実現すべき「令和の日本型学校教育」の姿」「(2) 教職員の姿¹⁸⁾」には、以下のように説明されている。

- 教師が技術の発達や新たなニーズなど学校教育を取り巻く環境の変化を前向きに受け止め、教職生涯を通じて探究心を持ちつつ自律的かつ継続的に新しい知識・技能を学び続け、子供一人一人の学びを最大限に引き出す教師としての役割を果たしている。その際、子供の主体的な学びを支援する伴走者としての能力も備えている。
- 教員養成、採用、免許制度も含めた方策を通じ、多様な人材の教育界内外からの確保や教師の資質・能力の向上により、質の高い教職員集団が実現されるとともに、教師と、総務・財務等に通じる専門職である事務職員、それぞれの分野や組織運営等に専門性を有する多様な外部人材や専門スタッフ等がチームとなり、個々の教職員がチームの一員として組織的・協働的に取り組む力を発揮しつつ、校長のリーダーシップの下、家庭や地域社会と連携しながら、共通の学校教育目標に向かって学校が運営されている。
- さらに、学校における働き方改革の実現や教職の魅力発信、新時代の学びを支える環境整備により、教師が創造的で魅力ある仕事であることが再認識され、教師を目指そうとする者が増加し、教師自身も志気を高め、誇りを持って働くことができている。

理想の姿をまとめていると考えられる。これらをさらに具体的に示したと捉えられるものが、中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会（第5回）」で示された「審議のまとめ」における「IV. 「令和の日本型学校教育」を担う教師の学び」の「1. 「令和の日本型学校教育」を担う新たな教師の学びの姿」である。免許更新制という文脈ではあるが、その中では11ページから18ページにわたり、以下の見出しを用いて説明されている¹⁹⁾。

（学び続ける教師）

教師は学び続ける存在であることが強く期待されている

時代の変化が大きくなる中で常に学び続けていくことが必要

主体的に学び続ける教師の姿は、児童生徒にとっても重要なロールモデル

（教師の継続的な学びを支える主体的な姿勢）

教師の主體的な姿勢

一人一人の教師が安心して学びに打ち込める環境の構築

(個別最適な教師の学び, 協働的な教師の学び)

個別最適な教師の学び

協働的な教師の学び

(適切な目標設定・現状把握, 積極的な「対話」)

具体的な目標の達成に向けた体系的・計画的な実施

適切な目標設定(「将来の姿」と現状(「現在の姿」)の適切な把握

任命権者や服務監督権者・学校管理職等と教師の積極的な「対話」

(質の高い有意義な学習コンテンツ)

明確な到達目標と適切な内容を備えていること

体系的をもって位置付けられ, レベルも整理されていること

質の高い学習コンテンツが豊富に提供されていること

質保証の仕組みが適切に機能していること

各学習コンテンツをワンストップ的に集約・提供するプラットフォームが存在していること

教員免許状を保有するものの, 教職には就いていない者が学ぶ上で必要な学習コンテンツが存在していること

知識伝達型の学習コンテンツに留まらない自らの経験や他者から学ぶといった「現場の経験」を含む学びが提供されていること

(学びの成果の可視化と組織的共有)

学びの成果が可視化され, 個人の学ぶ意欲を喚起できていること

学びの成果が組織において積極的に活用されていること

教師の学びを全国的な観点から質が保証されたものとして証明する仕組みが構築されていること

(デジタル技術の活用)

4.2. 「新たな教師の学びの姿」の実現といのちの教育

令和4年中央教育審議会答申の「第I部 総論」「4. 今後の改革の方向性」「(1)「新たな教師の学びの姿」の実現」には, 以下のように示されている²⁰⁾。

- 子供たちの学び(授業観・学習観)とともに教師自身の学び(研修観)を転換し, 「新たな教師の学びの姿」(個別最適な学び, 協働的な学びの充実を通じた, 「主體的・対話的で深い学び」)を実現。
- 教職大学院のみならず, 養成段階を含めた教職生活を通じた学びにおいて, 「理論と実践の往還」を実現する。

これらによれば, まずは教師自身が学び続けることはもちろん, 自身の学びを個別最適化していく

ことと協働的な学びによって研修観の転換を図ることが求められている。このことはいのちの教育を実践していく教師集団にふさわしいと考えられる。なぜだろうか。

それはまず、いのちに関する学びや気づきが、個別的・個性的であるからである。いのち観、いのちから感じることは、生活経験が大きく関係している。つまり年齢などに関係なく、個性的なのである。時に生徒の洞察の深さに「まだ子どもだから」といった思い込みが、碎かれることがある。つまり最終的には数値的な評価が求められる教科の授業とは、全く違う生徒への対応や受容の態度が教師には求められることになる。このことを学ぶ意義を真に理解することこそが、「教師自身の学び（研修観）を転換」することになるのである。

また自分の学びの個性に気付くなら、授業づくりが偏っていないか慎重にならざるを得ないだろう。いのちというテーマで授業を行うにあたって、生徒の感覚との齟齬がないか、自分の感じていることを押し付けてはいないか、他の教師との対話が不可欠なのである。いのちに関する何らかの事件、事故が発生した地域にあっては、当該校での勤続年数が長い教師に相談することも不可欠と言えるだろう。同僚教師や管理職との対話を通してこそ、よりよい「いのちの教育」が実現するのである。このことが「個別最適な学び」「協働的な学び」の実現でなくて何だろうか。

では、いのちの教育の実践研究で、「教職生活を通じた学びにおいて、「理論と実践の往還」を実現する」とは何を意味するのであろうか。

それは例えば文部科学省が提供している様々な教材（理論）を用いる際に、所属校や担任学級の実態に合わせてカスタマイズする（実践）ということであろう。そしてそのカスタマイズされた授業（実践）を、大学教員などの実践研究の指導者からの指導（理論）、殊に個別の指導で振り返る、ということであろう。その際、教師側の負担を軽減したり、より研修効果を高めたりしたいなら、事前に提供されている教材の意義の解説や、教材の用い方についての複数提案などが、大学教員側から事前に提供されるとよいだろう。そのことで、実践後の振り返りの質が高まること、教師の負担軽減に役立つことは、容易に予想がつくが、問題はそれにとどまらない。

それはつまりいのちの教育という個々の生徒への高度な配慮を要する、つまり教師その人自身の思い込みを排除して授業づくりを行う必要がある点で、事前に留意点を理解したり、自分や学級の個性を想起して提案された授業内容とのマッチングを図ったりでき、ひいては授業時の不要なトラブルを回避できるということである。そして振り返り時には、例えば選択した提案が自身の見立てが的確であったかどうかも考察でき、ひいては授業力、指導力の向上に資するのである。このことをもって、以下の部分の応答としたい。

……理論知（学問知）と実践知、研究者教員と実務家教員などの、いわゆる「二項対立」の陥穽に陥らないことに留意すべきである。「理論と実践の往還」を実現するためには、理論の実践化と実践の理論化の双方向が必要である²¹⁾。

上記は養成段階の文脈であるが、学校全体での実践研究においても留意すべき点と言えよう。

4.3. 職員研修の在り方

いのちの教育において、職員自身の研修姿勢を「主体的・対話的で深い学び」へ向けるとするならば、まずなすべきは職員間の「いのち（の教育）観」とでもいうべきものを、自由でかつ安全に交流できる場を設けることであろう。まずはお互いの感じ方を出し合い、受け容れ合うことを通じて、生徒の多様性を受け容れる土壌を築くのである。では、具体的にはどのようなことだろうか。

例えるなら「性に関する課題」（「生徒指導提要」）を取り上げる研修場面である。現在のベテラン世代の中には、小学校において「児童の発育状況を把握して指導に生かす必要がある」として、内科検診の際に医師の横に立ち会い、上半身の様子を記録するよう指示を受け、実践してきた教師もいると聞く。現在からはおおよそ想像さえできないが、それをごく当然のこととして取り組んできた教師が、またそれに類似した業務を果たしてきた教師がいることを知る必要がある。つまり「性に関する課題」を授業研究で扱うには、職員間に大きな世代間ギャップが存在すること、ギャップの実際の中身を知るような対話的な研修場面を設ける必要があるのである。

さらに具体化するなら、文部科学省による「生命の安全教育」教材スライド数枚を切り取って職員で見て、感じたことを自由に述べる場はどうだろうか。極めて単純で研修とは言えないのではないか、という意見が聞こえてきそうだが、教職員集団の相互理解こそがデリケートな問題を取り扱ういのちの教育の成否を決定すると言っても過言ではないだろう。自分の印象を語っても否定されない雰囲気や教師が体験することは、生徒の性の多様性に対応するうえでも重要な意味をもつことだろう。

また例えるなら「がん教育」を取り上げる研修場面である。「ガイドライン」に示されている通り、授業実践に当たっては、生徒に対して事前に、授業その時に、事後に様々な配慮を必要としている。これらは家族や大切な人をがんで失った経験、そして具体的なケアの経験があれば、授業化に向けた配慮の在り方や言葉の選び方までイメージできる部分が多いと考えられる。教職員の中には、そうした経験が全くない人や、逆に複数回経験した人が混在している。文部科学省から事前にガイドラインが示されているが、同じ言葉を使っても経験の有無が大きく影響を与え、理解度に関きが出る。つまり「がん教育」を授業研究で扱うには、職員間に経験による理解度の差が存在すること、理解度の差が生まれる背景を知るような対話的な研修場面を設ける必要があるのである。

さらに具体化するなら、教職員1, 2名に家族のがん闘病体験を話してもらい、文部科学省のガイドラインのどこに該当するのか話し合う研修はどうだろうか。できればがんで家族を失った経験だけでなく、回復したケースも含むと、がん教育の目的により合致する研修となろう。家族の問題は、職場の性質上、積極的に話す機会は少ない。それがゆえに話してもよいという教職員に話してもらうことは、人それぞれの事情を抱えた生活人とでも述べるべき側面を共有することとなる。このことは、職務遂行上の教職員間のケアや思いやりの精神を涵養することにつながるだろう。職場でのストレスや問題に、立ち向かい型の対処をしがちな教職員にあっては、こうした経験談の共有からくる相互理解は、生徒理解にも敷衍されることであろう。

5. 今後の課題

いのちの教育の実践研究と職員研修の両方を問題とする先行研究は、見当たらない。実践校でのデータ収集と分析を経て、画餅からの脱出を図る必要がある。特に、生徒への配慮における個と全体へのアプローチとバランスに関する報告が、喫緊の課題であろう。例えば、生徒指導提要における「性に関する課題」を取り上げる際、LGBTQの生徒を含む学級とそうでない学級では、配慮においてどのような問題が存在するのであろうか。

喫緊ではあるが、慎重な準備と繰り返し、時間をかけた分析が必要となるであろう。「いのちの教育における理論と実践の往還」とは、壮大である。価値ある先行研究の登場が期待される。

注

- 1) 中央教育審議会2022, 『『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～(答申)』 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 2) 天野幸輔2019, 「いのちの教育」日本特別活動学会編「三訂 キーワードで拓く新しい特別活動 平成29年版・30年版学習指導要領対応」東洋館出版, p. 177
- 3) 文部科学省2022, 「令和3年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要」, Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221021-mxt_jidou02-100002753_2.pdf, Accessed April 30, 2023
- 4) 文部科学省は全国の教育委員会へ2023年2月7日に、いじめ対策として警察との連携強化を通知した。
- 5) 天野幸輔2008「生命尊重の内容項目が毎年繰り返される意義—家族を亡くしたライフストーリーから構想される道徳の時間」日本道徳教育学会編「道徳と教育」52(326), 49-58, 日本道徳教育学会事務局
- 6) 例えば、以下はがん教育を問題としているが、いのちの教育を扱う総合的な学習の時間のカリキュラム・マネジメントに示唆を与える。天野幸輔2022, 「「がん教育」実践の素地を養う「生命の尊重に関する教育」の基礎研究：カリキュラム・マネジメントによる「総合的な学習の時間」での実践化を見越して」, 名古屋学院大学総合研究所「名古屋学院大学論集社会科学篇」, 第58巻4号, pp. 281-294
- 7) 文部科学省2022, 「生徒指導提要」, p. 189
- 8) 文部科学省2010, 「生徒指導提要」, p. 193
- 9) 文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019, 「特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級学校生活をつくる特別活動(小学校編)」文溪堂, p. 73
- 10) 林尚示編著2019, 「特別活動改訂版—総合的な学習(探究)の時間とともに—」学文社, p. 46
- 11) 佐野和久2019, 「話し合い活動(討議法)」日本特別活動学会編「三訂 キーワードで拓く新しい特別活動 平成29年版・30年版学習指導要領対応」東洋館出版, pp. 108-109
- 12) 文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019, 「特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級学校生活をつくる特別活動(小学校編)」文溪堂, p. 76
- 13) 杉田洋「内容の改善・充実」日本特別活動学会編「三訂 キーワードで拓く新しい特別活動 平成29年版・30年版学習指導要領対応」東洋館出版, pp. 30-31 および文部科学省/国立教育政策研究所教育課程研究センター

- 2019, 「特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級学校生活をつくる特別活動（小学校編）」文溪堂, p. 75
- 14) 文部科学省／国立教育政策研究所教育課程研究センター 2019, 「特別活動指導資料 みんなで、よりよい学級学校生活をつくる特別活動（小学校編）」文溪堂, p. 82
- 15) 文部科学省2022, 「生徒指導提要」, p. 20 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 16) 文部科学省2022, 「生徒指導提要」, p. 46 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 17) 中央教育審議会2022, 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」, p. 21 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 18) 中央教育審議会2021, 「『令和の日本型学校教育』の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す、個別最適な学びと、協働的な学びの実現～（答申）」, p. 22 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20210126-mxt_syoto02-000012321_2-4.pdf, Accessed April 30, 2023
- 19) 中央教育審議会「令和の日本型学校教育」を担う教師の在り方特別部会2021, 「『令和の日本型学校教育』を担う新たな教師の学びの姿の実現に向けて 審議のまとめ」, pp. 11-18 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20211124-mxt_kyoikujinzai02-000019122_1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 20) 中央教育審議会2022, 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」, p. 22 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023
- 21) 中央教育審議会2022, 「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について～「新たな教師の学びの姿」の実現と、多様な専門性を有する質の高い教職員集団の形成～（答申）」, p. 23 Available at: https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf, Accessed April 30, 2023