

「教職の意義等に関する科目」をめぐる今日的動向

日高, 和美
九州大学大学院人間環境学府博士後期課程

<https://doi.org/10.15017/8067>

出版情報：教育経営学研究紀要. 9, pp.51-57, 2006-05-31. 九州大学大学院人間環境学府(教育学部門)
教育経営学研究室/教育法制論研究室
バージョン：
権利関係：

「教職の意義等に関する科目」をめぐる今日的動向

日高 和美
(九州大学/大学院生)

- I. 課題設定
- II. 「教職の意義等に関する科目」の設置経緯
 - 1. 教育職員養成審議会における議論
 - 2. 教育職員養成審議会答申及び法規上の科目内容
- III. 中央教育審議会における議論過程
 - 1. 「教職実践演習」の内容に関する議論
 - 2. 「教職の意義等に関する科目」の位置づけの変化
- IV. 結語

I. 課題設定

2005年12月中央教育審議会教員養成部会は、「今後の教員養成・免許制度の在り方について(中間報告)」(以下、中教審中間報告)を提出し、新しい時代に求められる教員の資質能力を明示し教員養成に関する新たな方向性を示した。

具体的には、免許の質の保証及びライフステージに合わせた職能向上をねらいとする「免許更新制」、更なる専門性の向上をねらいとする「教職大学院」、そして大学における教職課程については、新科目「教職実践演習」の設置を提言している。

中教審中間報告を見ると、教職実践演習設置の背景について、「大学の教職課程において養成すべき能力のうち、教員の役割等を踏まえた実践的指導力の基礎などの最終的な形成は、教職指導等を通じて個々人において形成されているとして、明示的には確認されてこなかった」とした上で「今後は、教員として最小限必要な資質能力の全体について、教職課程の履修を通じて、確実に身に付けさせるとともに、その資質能力の全体を明示的に確認する方策が必要であるため」と述べている。

さらに同報告では、教職実践演習(仮称)を新設した場合の単位のあり方として、①教職課程科目の総単位数の増加、②総単位数を維持し

た場合の2通り提案している。教職実践演習が制度化され、かつ総単位数を維持することとした場合、「関連する教職に関する科目(例えば、教職の意義等に関する科目)の単位数を減ずるなどの措置を講ずることが適当である」と提言している。

ここで単位数の削減が提言された「教職の意義等に関する科目」は、1998年教育職員免許法および同施行規則の一部改正により免許取得の必修科目として位置づけ2000年度入学者より適用された現在6年目の新しい免許科目である。

4年制の教職課程であれば、「教職の意義等に関する科目」を履修し免許を取得している学生が教壇に立つようになり2年(短期大学においては4年)しか経過していない状況の中、なぜ「教職の意義等に関する科目」の単位数削減がなされようとしているのだろうか。

中教審中間報告を見ると、教職実践演習のねらいが教職の意義等に関する科目と一致する点が触れられており、教職の意義等に関する科目は入り口の段階で、そして4年後教職課程全体の成果を確認するために単位数を前後に分ける形で設置する、との理由を読み取ることができる。

また、中間報告においては、「教職実践演習」は免許にふさわしい資質・能力を有しているかを確認する役割も期待されているが、この4年

間で輩出された免許取得者の質が落ちているなど、教職の意義等に関する科目が成果を明確に示すデータ等は示されていない。つまり、科目設置時のねらいの達成度が十分に把握されないまま単位数の削減にふみきろうとしているのである。

本稿においては、①教職の意義等に関する科目が設置されるまでの教育職員養成審議会における議論⁽¹⁾の整理を行い、同科目のねらいを明確にした上で、②現在行われつつある中央教育審議会教員養成部会における議論⁽²⁾の中でどのような理由で「教職実践演習」が提言され、教職の意義等に関する科目が位置づけられたのか、その経緯を明らかにすることを目的とする。

II. 「教職の意義等に関する科目」の設置経緯

1. 教育職員養成審議会における議論

1996年、文部大臣は教育職員養成審議会（以下教養審）に対し、「新たな時代に向けた教員養成の改善方策について」諮問を行った。その理由として、①21世紀を展望して、国民の信頼に応え得る生き生きした学校教育を実現していくためには、その直接の担い手である教員の役割が極めて重要であること、②中央教育審議会一次答申において、学校・家庭・地域社会における教育の改善充実方策が示されるとともに、教員の資質能力の向上を図ることの必要性について指摘されていることから大学等における教員養成の改善方策をはじめとする今後の教員養成の在り方について、貴審議会に検討願うものである。」とし、①教員養成課程のカリキュラムの改善について②修士課程を積極的に活用した養成のあり方について③その他関連する事項、の3点を検討事項として挙げた。

ここでは、教養審の議論の中で科目設置と関わる①単位数、②教職の意義等に関する科目の内容に関わる論点の整理を行う。

(1) 単位数

単位数については、「教職に関する科目の増

加は望ましいが、総単位の増加によるのか、教科に関する科目の削減によるのか、十分な検討が必要。(第4回)」、「教科・教職に関する科目のバランスについては、高校進学率が96%を越える現状からも、中等教育段階についても教職に関する科目のバランスを高めるべき。その際、特に教育相談、生徒指導、進路指導等生徒理解のための内容を重視すべき。(第5回)」など、議論に見られるように教職に関する科目の単位数を増加することについては一致する方向性で議論が進められている。ただし、これに関わる総単位数の増加については、「一般大学・学部での教員養成では、カリキュラムが過密になりがちである。学生生活におけるゆとりは、豊かな人間性や使命感等教育者としての資質・能力の育成に不可欠である。このため、教員養成カリキュラムの改善に際しては、現行の免許基準への上乘せは避けるべきである。(第5回)」、「免許法の履修基準は免許取得のための「最低基準」であり、これを基礎に、各大学において個性的・弾力的に、内容ある教員養成を「上乘せ」して行うことが大切(第6回)」、「教職に関する科目に係る単位の増加には賛成できない。開放制教員養成は、画一的な教員像から脱却し多様な知識・能力を持った教員の養成など、教員の得意分野づくりを実現するものであり、教員養成の中心的な役割を果たすべきである。しかし、今回の審議経過報告の提言は、一般学部の学生が教員免許を取得する開放制の教員養成課程から「ゆとり」を奪い、結果として教員への道が閉ざされることを危惧する。一般学部における学科目において達成される内容を十分に活用し、「教職に関する科目」については、教職に就くための原理的・理論的な知識・能力を修得させることに徹すべき。(第13回)」

「教員の資質・能力の強化をカリキュラムや基準において数量的に規制するのではなく、弾力化を諮り、各大学の創意工夫を促すことが期待される。(第13回)」などの発言が見られる。

これらの内容が答申に反映される形となり、総単位数維持のため、教科に関する科目が削減された。なお、第6回、第13回の発言に見られる科目の運用の弾力化については、一次答申

提出後の第 22 回の会議において「①「教職に関する科目」を、大学の判断により卒業要件に含めることを可能にすること、②「教職に関する科目」等に係るいわゆる他学部等聴講の許容範囲を、大学間協定の締結等を前提に、他大学にも拡大すること、③「教職に関する科目」の専任教員数の基準を緩和すること、など、所要の改正を行うものである」ことが説明されている。

(2) 科目の内容に関わる論点

教師に求められる資質能力として、「教員に子供一人一人の才能を見抜く能力が求められる(第4回)。「人間性が教員にとって一番大事である。少なくとも教員は子どもの命を預かるのだという意識や使命感、責任感などは大学での養成段階で培うことが必要だと思う。(第5回)」、「教員の資質能力の向上は養成・採用・研修の各段階を通じて図られるべきものであり、大学における教員養成は、教員としての基礎的能力を育成するものであることを明確にすべきである。(第5回)」などの内容が養成過程において育まれることが期待されている。

この他、「教員の資質として、使命感だけではなく、国家観念・国家意識にもふれる必要があるのではないか。教員に求められる資質として、「子どもに対する責任感」といったものが抜けているのではないか。新たな科目を教職カリキュラムに導入した場合、大学が何をいかに教授すべきか困ることが多い。ガイドライン的なものを、例えば教育大学協会等において研究・作成してはどうか。(第9回)」など大学側の運用について触れている発言も見られる。

また、一次答申を提出する前の具体案として、「大学における教員養成カリキュラムの構造転換と、いじめ・登校拒否や国際化・情報化など社会的要請を踏まえたカリキュラム改善によって、使命感を持ち、現場の課題に適切に対応できる力量ある教員を養成すべきことを提言している。また社会人の学校への活用を積極的に促進すべきこともあわせて提言している。」と述べた上で、社会的要請を踏まえたカリキュラム改善については以下のとおり提言している。

- 一 学問的知識よりも、教え方や子供とのふれあいを重視(教科よりも教職重視)。
- 二 教員志願者の教職に対する意欲を喚起する観点から、教師としての在り方・生き方を学ぶことを主たる内容とする「教職ガイダンスに関する科目」を新設。
- 三 いじめ等の問題に対応するため、特に生徒指導上の課題の多い中学校段階の教育実習を現行の2週間から4週間に倍増(一種免許状)するとともに、カウンセリングに係る内容を質・量ともに充実。
- 四 教員志願者の福祉体験、ボランティア体験、自然体験などを促進する授業科目の開設を積極的に奨励。また、教育実習以外にも子どもたちとのふれあいの体験を重視。
- 五 教員志願者の視野を広げる観点から、ディスカッションや各種体験を取り入れつつ、地球環境、高齢化と福祉、家庭の在り方など、国内外の今日的課題を扱う科目「総合演習」を新設。(第11回)

2. 教育職員養成審議会答申及び法規上の科目内容

教養審一次答申において、教職の意義等に関する科目は教職への志向と一体感の形成を目的とし、「「教職への志向と一体感の形成に関する科目の新設等」の中で「教職に関する理解の増進を含む適切な指導を通じ、教員を志願する者に「教師とは何か、教職とは何か」ということについて深く考察するきっかけを与えることをねらって、「教職への志向と一体感の形成に関する科目」(仮称、2単位)を新設する必要がある」とした。またこのことから同科目は、教職の意義、教員の役割・職務内容等に関する知識の教授や、自らの進路に教職を選択することの可否を適切に判断することに資する各種の機会の提供などを、主な内容と示されている。

また、趣旨と照らし合わせ、時間配当については1年次配当の授業科目とすることや、教育の本質・目標等に係る他の「教職に関する科目」の授業と適切に内容調整しつつ有機的に関連

を持たせたりするなど、履修方法等に適宜工夫を凝らす必要性などが指摘されている。

この他、担当教員について「小・中学校等における教職経験が豊富で、特色ある教育活動を展開している教員による指導が効果的である」として現職教員または、現職経験を有する教員の担当が望まれている。さらに、授業方法についても、大学の教員のみならず現職教員を含め様々な人材の活用や、学校における実際の授業等の観察、それに代わるビデオ又はインターネット、衛星通信等マルチメディアの積極的活用を図ることなども工夫すべきとの内容が示されている。

最終的な法改正により⁽³⁾、現在の「教職の意義等に関する科目」となり具体的な内容として、①教職の意義及び教員の役割、②教員の職務内容（研修、服務及び身分保障等を含む。）、③進路選択に資する各種の機会の提供の内容が規定された。

藤原（2002⁽⁴⁾）は「教職の意義等に関する科目」について「これまでも教育原理などで取り扱われてきた経緯はあるものの、教職・教師にかかわる内容を体系的に伝えることにおいて弱かったこと、新設科目では、「教職への志向と一体感」の強調が後退し、教職の内容を中心にすえていることに一定の評価を示した上で、学年配当、理想主義的な教師論、教職論に陥る可能性などの課題を提起している。

またこの科目は、指導力不足教員、教員の不祥事等で揺らぐ「信頼」を再び取り戻すための科目として位置づく形となった。たとえば第151回国会⁽⁵⁾、文教科学委員会（参議院）において阿南委員が文部科学大臣に対して教師の不祥事対策についての質疑を行った際「委員御指摘のとおり、教員の質をいかに上げるかということも非常に大きな課題でございます。そのことで、実は平成十年に教育職員免許法の改正がなされまして、大学における教員養成カリキュラムが大幅に改善をされておるわけでございます。教員としての使命感をはぐくんでいくということで教職の意義等に関する科目、こういうものもふやす。（略）必修化するという形で、学校教育、実際に現場に置かれる先生方が今当面する課題に対応できるようにというこ

とで、新しいカリキュラムは平成十二年度の大学入学者、昨年から適用されておるところでございます」との回答にも現れている。

ここまでの、議論から以下の諸点を指摘しておく。まず、教養審における議論については、当時においても免許科目の総単位数の増加について反対意見が出され、その意見が反映されている点である。だが、一方で「免許法」は最低基準であり、大学での運用については上乘せするなどの対応が期待されていた。

内容については、議論の前半では諮問等で扱われた「使命感」を育む科目としてのという位置づけで議論されていた。しかし、「使命感」は講義によって育まれるものではないのではないか、などの意見や、資質能力の形成における大学の役割を考えた際、4年間を通して育むことが適当とする意見が見られるようになった。最終的に、教養審において提言された「教員に求められる資質・能力」や各ライフステージに応じて求められる能力が明確になっていくにつれて、「教職の意義等に関する科目」は免許取得のための入り管理として、教職の意義、教師の役割等の知識を取り扱うという位置づけに変化していった。

Ⅲ. 中央教育審議会における議論過程

「教職実践演習」についての具体的な内容については、教員免許制度ワーキンググループ（以下ワーキンググループ）において検討されている。ここでは、ワーキンググループの議事録等から「教職実践演習」の具体的な内容及び単位数に関する議論の整理を行う。

1. 「教職実践演習」の内容に関する議論

ワーキンググループにおいては主として「免許更新制」に焦点が当てられている。「教職実践演習」の必要性については、更新制が導入された後、大学がどこまでの質を保証するのか、そしてどのように判断していくのか、という「適格性の判断」の流れから科目創設の必要性がでてきている。

たとえば、「教職課程において、教員としての適格性を判断することを目的とした教育は行われておらず、免許授与において適格性は要件とされていない。今後の教員養成を考えた場合、適格性をどのように育てていくかは極めて重要。したがって、教職課程において、例えば、教員としての使命感、子どもに対する愛情や高い倫理性など、教職に求められる資質や適格性を授業科目として構成し、必修化していくことが必要。(WG第3回)」としている。また、適格性について、本来は教育実習で判断すべきものとされているが、できていない現状から新しい方策を立てるとの見解も示されている。その一方で、養成段階において「適確性を判定することは不可能(WG第3回)」との意見も見られるが、議論の方向性としてはいかにして適格性を確保するか、どのように判断するかの評価基準を設定する方向性に流れている。

第5回WGでは、適格性を確保するための科目について「特別の科目で養成すると特定されているわけではないが、(教養審一次)答申では、教職課程の履修全体を通じて、身に付いていくものとされている。答申では、教職への志向と一体感の形成に属する内容に係る授業科目の開設は稀である、また、「教職課程における履修計画・内容についての指導」、「教職についての理解を深めるための指導」については、口頭説明や冊子配布により行っているに過ぎず、「選択・決定の指導」については、教育実習がほとんどの大学で唯一の機会になっているとされているが、そのような部分を養成していくことを意図的に組んだ授業科目の構想もあり得るのではないか」との意見が出され、これらが反映される形で新科目の設置についての動きが加速していくこととなった。

また、第6回WGにおいては、方法に関する「適格性に関する科目は、座学的な科目であれば、適格性の判断は難しい。教育実習の長期化は、学校現場の負担が大きいので、1～2年次の段階に2週間程度、学校現場でのインターンシップやボランティア等を行い、そこで教員に向いているか自己判断させ、3～4年次に、改めて進路を考えさせるのはどうか。」などの発言も見られている。

第7回～8回WGにおいては、更新制との関係性で求められる適確性の判断基準の作成と方法、第9回においては「教員免許状の授与の際の適格性及び専門性の判定について(案)」が示されこれを基にして、第10回WGにおいて、「教員として必要な資質能力の全体を確認するための科目の新設等について(案)」が資料として提出され具体的な内容が審議され、素案として反映されている。

また、中間報告を発表するに際して、教職実践演習は教職経験者を含めた複数の教員で行うなどの修正が施されている。

2. 「教職の意義等に関する科目」の位置づけの変化

次に、議論において「教職の意義等に関する科目」がどう取り扱われているかを見ていく。

議事録を追うと、教職の意義等に関する科目については、第2回WGにおける「教職の意義等に関する科目が新設されたが、これは、教職に対するモチベーションとしてどのような勉強をすれば良いのかという意識を持たせるという解釈と、案1の「教員としての適格性に関する科目を新たに設けて」という場合の、適格性に関する科目という考えから、むしろ4年次に持ってくるべきではないかという意見があった」という発言の他には見られない。

内容的には、具体的に示されないものの科目の運用と関わる大学における教職課程の運用については議論にあがっている。たとえば、第4回WGにおいては「大学においては、養成する教員像が十分確立していない、必要最小限の資質能力についての理解が十分ではない、科目の趣旨が理解されない等、全て現在の教職課程はいわば欠陥商品であるような捉え方をしている。免許制度を改善しなければならない、あるいは、更新制を導入しなければならないという目的意識に立てば、このような表現はあり得るが、これまで教員養成について様々な努力・工夫をし、改善もされてきており、そのような積極面についても触れるべきである。教員養成に係る評価が一方的に過ぎないかという懸念を持っているので、工夫してほしい。」などの発言や、「教養審の第1次から第3次の答申を受

け、免許法が大改正されたが、各大学は必ずしも答申を理解して教員養成を行っていない。改正された教科を設定するだけで、設定の趣旨も検討せず講義を行なっている大学がある。課程認定の際には、できるだけ事前チェックは厳しくせず、事後チェックを厳しくするようにしているが、完成年度を過ぎれば、教員の入れ替えを行うような大学もある。このため、申請時に、大学が養成しようとする教員像を明確に持ち、カリキュラム編成をしているかどうかを厳しくチェックし、その上で、実地視察を行い、チェックしていこうとしている。(WG第6回)」との発言に見られるように大学の教職課程の運用状況への課題が提示されている。議事録という資料の限界はもちろんあるが、この議論の流れをみると、「教職の意義等に関する科目」の成果等の検証は行われないうまま、科目ではなく大学全体の教職課程の運用状況についての判断によって科目の削減及び新科目設置議論が進んだことが読み取れる。

なお、中教審中間報告においては、大学の教職課程の課題⁽⁶⁾を指摘した上で、今後は、教職課程に係る事後評価制度の導入や認定審査の充実のため、①評価システムの確立(外部評価、第三者評価の導入)、②教職課程の質の維持・向上のため、教育課程認定審査の充実(大学全体の教職課程の運営方針、教員養成に対する理念・構想、大学の教員養成に対する姿勢、教職課程を必要とする理由を十分に確認に対する審査の充実)、③事後的・継続的にチェックし、必要な改善等を促す仕組みを整備(認定後の教職課程の運用状況のチェック、課程認定委員会による実地視察の対象の拡充、運営状況に関する定期的な報告を課す、認定後の教職課程が法令等に違反すると認められる場合には、是正勧告や認定の取消等の方策を講ずる)について提言している。

IV. 結語

本稿は、①教職の意義等に関する科目が設置されるまでの教育職員養成審議会における議

論の整理、②現在行われている中央教育審議会教員養成部会における議論の経緯から「教職の意義等に関する科目」の単位数の削減が行われようとしている理由を明らかにすることを目的とするものであった。これまでの分析から以下の暫定的な知見を指摘する。

まず、「教職の意義等に関する科目」の単位数削減は、「教職実践演習」の科目の創設にあたって、総単位数の増加が難しいため、科目の趣旨が一致するという理由で行われようとしている点である。しかし、科目の趣旨は総体的には教職科目すべての科目共通するものであり、「教職の意義等に関する科目」の単位数削減理由にはならないのではないだろうか。単位数削減によって、学生の進路決定の機会を半減させることにもつながるのではないだろうか。

次に、教職の意義等に関する科目についての成果については、議論の過程を見ても特に検証されていないことから、「出口管理」の強化のための単位数削減となりつつあることを指摘しておきたい。これは、免許更新制の実施にあたって、大学における免許の質の管理を行っておく必要性から出口管理を重視する必要性が高まったとの議論の流れが見られる。

議論の中で、教職の意義等に関する科目についての意見として「最終学年で行うべき内容」や科目運用の課題が挙げられているが、調査等客観的に基づく内容ではないと思われる。

「教職の意義等に関する科目」については、各担当教員自身の法解釈によって方法、内容についても多様性があり⁽⁷⁾、多くの課題があると思われるが、単位数を削減し、「教職実践演習」を導入したところで課題の解決につながると思えない。また、これについては、「教職実践演習」を実施したとしても同様の課題が生じられると思われる。この点について考えると、養成段階において必要となるのは、「新科目」設置による出口管理ではなく、各学年ごとの目標の達成度の把握や、各科目の連関性の強化等、プロセス管理に力点を置くことではないだろうか。

ただ、大学側はこれらの改革の背景には、大学における教員養成への不信感が存在していることを真摯に受け止める必要がある。

さて、本稿には、①議事録等の分析であるため、資料に限界があること、②議事録における議論の流れは検証できたものの、教職の意義等に関する科目の全国的な運用状況についての把握に乏しいこと、③動態的な内容を取り扱っているため、更に制度が変容する可能性があり、暫定的知見にとどまっているなどの課題が残っている。これらの課題は、今後質的調査及び継続的な分析を継続することで解決していきたい。

【註】

- (1) 教育職員養成審議会議事録については、教育職員養成審議会議事録 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/12/yousei/index.htm) より引用。
- (2) 中央教育審議会議事録については初等中等教育分科会議事録・配布資料 (http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/index.htm#gijiroku) より引用。
- (3) 「中野光日本教師教育学会会長の国会(衆議院文教委員会)参考人発言「(「一体感」という言葉が)そのまま省令等に表現されると、極めてわかりにくいということになりまして、担当する方も困るのではないのでしょうか」が影響していると言われる。」藤原幸男(2002)「「教職の意義等に関する科目」の実践的研究」琉球大学教育学部紀要 第60集.143~153頁。
- (4) 同上。
- (5) 第151回国会参議院文教委員会議事録(平成11年3月9日)より(検索システム <http://kokkai.ndl.go.jp/>)。
- (6) 中教審中間報告においては、①教養審3次答申(平成11年)が提言した内容(「各大学が養成しようとする教員像を明確にもつこと」)について明確な理念の追求・確立がなされていない大学が存在している、②教職課程が専門職業人たる教員の養成を目的とする認識が必ずしも大学の教員の間で共有されていない、③教職課程の組織編成やカリキュラム編成が必ずしも十分整備されていない、④科目設定にあたり、「教科に関する科目」や「教職に関する科目」の趣旨

が十分理解されていない、⑤シラバスの作成が不十分、⑥科目間(特に教科に関する科目と教職に関する科目)の内容の整合性・連続性がはかられていない、⑦実践的指導力の育成が不十分(特に修士課程)、⑧大学教員の研究領域の専門性に偏った授業が多く、学校現場で抱える課題に必ずしも対応できていない、⑨教職経験者が授業に当たっている例も少ない⑩教員免許状が保障する能力と現在の学校教育や社会が教員に求める資質能力との間に乖離が生じている等の課題が指摘されている。

- (7) この多様性については、①1つの科目に3つの内容及び趣旨が含まれていることから生まれる複雑性、②授業者の解釈や専門性により生じる多様性の2つの意味において述べている。

【参考文献】

- ・藤原幸男(2002)「「教職の意義等に関する科目」の実践的研究—教職像・教職志望を中心に」、琉球大学教育学部図書紀要委員会編『琉球大学教育学部紀要第一部・第二部』、第60集、143~153頁。
- ・高橋英児・榊原禎宏・大和真希子(2004)「教員養成の教育内容・方法の共通性・多様性と大学教員の職能開発(1)—「現代教職論」を事例にして」、山梨大学教育人間科学部編附属教育実践総合センター研究紀要『教育実践学研究』、第9号、23~45頁。
- ・岡東壽隆・熊丸真太郎(2001)「教師教育経営試論(2)—教職志望と担当教官の力量検定—」、広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』、第50号、11~19頁。
- ・岡東壽隆(2001)「教師教育経営試論(1)—教職の意義等に関する科目「教職入門」を担当して—」、広島大学大学院教育学研究科編『広島大学大学院教育学研究科紀要 第三部』、第50号、1~10頁。
- ・江森一郎・池田三津子・勝田徹・榊谷泰裕・野口弘・辻俊・木村明人(2004)「教職必修科目「教師論」・・・金沢大学教育学部3年間の経験から」、金沢大学教育学部紀要編集委員会編『金沢大学教育学部紀要(教育科学編)』、第54号、1~16頁。