

学習院大学 教職課程年報

第9号 [2022年度版]

目 次

巻頭言	教職課程主任 中野 春夫	1
研究論文		
Critical Reflection on English Language Learning and Teaching Experience ～Based on the Sociolinguistic Perspective～	小山 英二	5
白鳥庫吉と「津田左右吉日記」	内野 敦	9
理系の高校生の古文に対する苦手意識を克服するための授業デザインとは —学習指導要領との関連から—	大家まゆみ	25
通信制高校における1回のみソーシャルスキル・トレーニングの効果について —ワークへの負担軽減を意識した特別活動での実践—	佐野 和規	33
「盲精薄」とよばれた子どもたちの教育権保障の道程 —親の会と施設づくりの視点から—	中村 尚子	47
特別活動を通じたグローバル・シティズンシップの育成 ～国家政策としてのグローバル人材育成に対する批判的考察～	由井 一成	61
授業研究		
2022年度中等教育実習体験者の課題意識 —教職実践演習における教育実習体験者の振り返り調査をもとに—	梅野 正信	75
教職課程における科目「ICT活用の理論と実践」実施に伴う諸課題	小原 豊	87
GIGAスクール時代における学校教育と子どもの創造性を育む授業実践 —中高教職実践演習の授業から—	宮島 衣瑛、飯沼 慶一	93
拡張する授業 —英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業2—	山本 昭夫	101
ウェブマシンを理科教育法の講義でつくる	殿村 洋文	117
調査報告		
教職履修学生に関する2022年度調査報告 —「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形成と変容を中心とする基礎分析—	山崎 準二	129
事業報告・活動記録		
教職セミナー報告	岩崎 淳	153
教職セミナーへ参加して	山本 郁乃（文学部史学科4年）	156
対面の場	高橋 かれん（卒業生、神奈川県私立中高一貫校教諭）	157
前向きな指導とは	高橋 かれん（卒業生、神奈川県私立中高一貫校教諭）	158
教職課程ゼミ	岩崎 淳	159
学部・学科を超えたつながりによる深い学び	飯田 梨月（文学部教育学科3年）	160
交流会での学び、人とのつながり	小見 勇人（文学部日本語日本文学科2年）	161
国語教育懇話会	岩崎 淳	162
二〇二二年度国語教育懇話会活動報告		
—協坂 健介（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程3年）—		163
国語科教育懇話会の小学校の会 報告	山崎 仁美（卒業生、千葉県公立小学校教諭）	164
教育実習報告	山崎準二他／小原 豊他	166

生徒理解の重要性	丹羽 龍之介 (法学部法学科4年)	167
教師という職業	石川 愛理 (理学部数学科4年)	168
教育実習生が児童のためにできること	松本 梨乃 (文学部教育学科4年)	169
卒業生からのメッセージ		
日々の授業で感じること	江藤 妃 (卒業生、東京都私立中高一貫校教諭)	170
根を伸ばす	舟橋 諒 (卒業生、千葉県立小学校教諭)	172
地域連携	岩崎 淳・山崎 準二	173
教職インターンシップを通して	吉田 愛 (文学部日本語日本文学科3年)	174
学校現場の現在と教職インターンシップ	鈴木 友水 (文学部教育学科3年)	175
教員採用選考試験に向けた取組み		
教員採用選考試験に向けた学内説明会	小原 豊・栗原 清	176
教員採用選考試験に向けた取組み～論文対策講座～	久保田 福美 (教職専門指導員・公立学校担当)	178
教員採用選考試験に向けた取組み	相田 暢正 (教職専門指導員・私立学校担当)	179
教員採用選考試験合格体験記		
教員採用選考試験を振り返って	麻生 晃平 (理学部数学科4年)	180
英語と生きた人生経験	齋藤 康貴 (文学部英語英米文化学科4年)	182
強い意志とぶれない軸を持つこと～教員採用選考試験への挑戦～	石川 優里菜 (文学部教育学科4年)	184
東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記		
東京学芸大学教職大学院進学までの歩み	金子 純礼 (文学部教育学科4年)	186
令和4年度教職課程非常勤懇親会報告	中野 春夫	188
各種データ		
学習院大学において取得できる教員免許状の種類及び免許教科		190
学習院大学における教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画		191
学習院大学における教員養成に係る組織		199
令和4年度教員免許状取得状況(免許教科別延数)		200
令和4年度卒業者・修了者 教員就職等状況		201
卒業者・修了者 教員就職等状況(直近3年)		202
令和4年度教職課程正式履修者数		203
令和4年度介護等体験者数(学科・専攻別)		204
令和4年度教育実習者数		205
令和4年度 中高教育実習者の観察項目別評定結果		206
令和4年度 初等教育実習者の観察項目別評定結果		207
教職課程履修スケジュール(令和4年度入学者用)		208
令和4年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧		210
令和4年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧		212
教員採用選考試験に向けた取組み(令和4年度採用選考実施、令和5年度採用者向け)		213
令和4年度教職員参加講演会・研修会等一覧		214
『学習院大学教職課程年報』編集規程		215

巻頭言

教職課程主任
中 野 春 夫

本年度から武内房司教授の後任として教職課程主任を務めています中野春夫です。新米主任ですので、ご挨拶から失礼いたします。私の所属は学習院大学文学部英語英米文化学科で、専門領域はシェイクスピア劇とルネサンス期イングランド文化です。大学は英文科でしたが、英語教員免許状を取得しなかったのが、新たにこの一年、教員免許状取得の仕組みを一から勉強させていただきました。

この『教職課程年報』第9号の200-203頁でお示している通り、この3年間で教員免許状取得者数、教員就職者数、教職課程正式履修者数もかなり好転してきました。まずは免許状を無事取得された方々、お疲れさまでした。また教員採用試験に合格され、4月より現場で活躍される皆さん、今後のご活躍をお祈りいたします。教員免許状取得を目指している在校生の方々も頑張ってください。教職関連の授業を担当して下さった諸先生方、とくに本学教職課程のため特別のご尽力を賜っている非常勤の先生方には、厚くお礼申し上げます。

教員免許状取得を希望される学生の皆さんは所属学科の必要単位とは別に、多くの教職科目を履修する必要がある、大変苦勞なさっていると思います。場合によっては、なんでこんなにいっぱい授業受けなきゃならないの？とお感じでしょうが、学習院大学で提供している教員免許状関連の授業科目はすべて、皆さんにより良い教員になっていただくため、最適任の研究者、教育者の方々に依頼し、担当していただいているものです。

第9号の巻末、210-212頁に掲載されている中高教職課程、小学校教職課程の授業担当者、担当科目一覧は、意欲にあふれる教員志望の皆さんの適性と能力をより高めるために、関係する教員の方々が献身的な努力をされてきたその成果です。年間20回以上にわたる会議を通じて、教職課程関連の様々な問題に対応していただいた教職課程会議メンバー7名の先生方には心よりお礼申し上げます。

教職課程は全学的な組織であり、教育実習にあたっては各学部各学科の教員に参観指導を引き受けていただいています。各学部学科の教職課程運営委員会委員の先生方、参観指導を行っていただいた諸先生方、ありがとうございます。またこの年報にご寄稿いただいている先生方、卒業生、在校生の皆様にも心から感謝申し上げます。最後になりますが、教職課程事務室職員の方々には深くお礼申し上げます。事務室窓口で学生対応を行い、トラブル処理に追われつづけた専任職員の皆様が最もご苦勞なされた、と言って過言ではありません。教職課程全体を支える礎的存在ですので、今後ともどうぞよろしくお願いします。

最後になりますが、本年度をもって斉藤利彦先生がご停年に伴い、ご退職なさいました。斉藤先生は1985年から、本学教職課程で教鞭をおとりになり、本年まで38年間にわたりご尽力いただきました。心よりお礼申し上げます。

今年1年は新任のため、不手際があったかと思います。新年度は多少慣れると思いますので、どうぞよろしくお願いいたします。

研 究 論 文

Critical Reflection on English Language Learning and Teaching Experience ～Based on the Sociolinguistic Perspective～

英語言語学習と教授経験に関する批判的省察 ～社会言語学的観点に基づいて～

KOYAMA Eiji
小山英二*

“How have I learned English at different level of schools in Japan where English is used as a foreign language (EFL)? To what extent, in turn, has EFL had an impact on my teaching experience as a full-time English teacher for over fifteen years?” The two realistic questions have sprung to my mind whenever I reflect on how I have been learning and teaching English. I would like to answer to these questions by discussing them from the sociolinguistic perspective. The six key concepts that I will focus mainly are on World Englishes, Standard English, and linguistic landscape (LL) for my past experience learning English, English as an international language (EIL) curriculum, linguistic diversity, and teaching email politeness for my current teaching practice.

First, the term World Englishes has affected my view on learning English. In fact, when I was a junior high school student, I learned about this concept from my English teacher (a native speaker of English from the UK) that there are three types of English spoken in the current world: English as a native language (ENL), English as a second language (ESL), and English as a foreign language (EFL). He explained to my class about its distribution in the world by presenting a world map to show how English has been used worldwide. It seemed that his explanation was based on the historical and political point of view. His small talk, which had nothing to do with the content of the course textbook during the English class, attracted my attention to the fact that there are many varieties of English as an intranational and international language. His explanation prompted me to study English more deeply from the sociolinguistic perspective. Celce-Murcia’s study (2014), having cited three concentric circles of English proposed by Kachru (1985), also reminds me of what World Englishes mean in terms of their grammar, lexicon, and phonology. For example, dropping the third person singular -s in simple present tense as seen in ‘Paul go to school every day’ suggests that there are some other grammatical variations in World Englishes. My English teacher and the two researchers have helped me to realize that some linguistic changes have been taking place over the time even within the same nation or region.

Second, the term Standard English has drawn my attention to what features define English as Standard English. This simple but important question occurred to me when I was a senior high school student right after I learned about World Englishes at a junior high school. For me interested

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院中等科教諭

in studying abroad to learn English, some official language tests like TOEFL and IELTS served as language gatekeepers that I had to take. Since I realized that those high-stakes tests were based on Standard English, I have been curious to know about the distinction between a standard English and a non-standard English in terms of grammatical features. A native speaker of English from the US, who was working as an assistant language teacher, advised me to consult some unknown words in an authentic English-English dictionary like Oxford Advanced Learner's Dictionary. At that time, I was quite not sure whether I should rely on just one dictionary to decide whether one English expression is considered as a standard English. However, McKay (2002) has clearly defined Standard English by citing some research done by Stevens (1983): "A particular dialect of English, being the only non-localized dialect, of global currency without significant variation, universally accepted as the appropriate educational target in teaching English; which may be spoken with an unrestricted choice of accent." He has also introduced Bamgbose's study (1998) to state that there are five key factors in determining whether an innovation is a norm: demographic, geographical, authoritative, codification, and acceptability. Among the five factors, I think codification plays an influential role in the field of language learning as long as it is widely accepted as dictionaries and coursebooks. In this sense, it is crucial to understand what Standard English means from the pedagogical perspective as we often need a norm to make a decision on what kind of English expressions are best represented among a wide variety of English expressions.

Third, the concept linguistic landscape has explicitly reminded me of the publicly displayed texts, such as road signs and companies' advertisements that helped me to be aware of the English words and then master many English expressions. According to Rowland, L. (2013), who cited a definition of the LL provided by Landry and Bourhis (1997), "the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration." This is exactly the case in Japan. As the number of immigrants and foreign tourists has been dramatically increasing over the past decades and almost all of them have been living in the Tokyo Metropolitan area, I have come to see a lot of written English signs in the malls and some public areas whenever I take a walk for a shopping and get on the train. Some international sport-related events like Soccer World Cup held in 2002 and Tokyo Olympic Games in 2020 are driving forces that encourage Japanese people to know more about the English words or phrases visually. In the late 1990's when I was a university student majoring in English and American literature, I had no choice but to learn an authentic English vocabulary in the English classroom where native speakers of English presented me with a variety of useful expressions with some specific situation provided. However, once I have learned to know that there are publicly displayed texts available for Japanese to see and recognize what each text or sign means, I have felt like knowing more English words or phrases enthusiastically out of the English classroom. This mindset has led me to communicating actively with some foreign people travelling around Tokyo. The idea of LL helped me change my learning style as well as my point of view of the English landscape around me.

Fourth, the term EIL curriculum has prompted me to rethink about what kind of instructional variety of English to use in terms of English language courses. Matsuda and Friedrich (2012) have described that "in classrooms where English is taught as an international language, the linguistic, cultural and functional diversity associated with English today challenges some fundamental

assumptions of English language teaching.” This is true for the current EFL in Japan. As I have described in the previous paragraph, EFL in Japan has been greatly influenced by English from the inner circle such as the UK, the US, Canada, Australia, and New Zealand ever since World War II ended in 1945. Especially, British English and American English have been considered as good role models that Japanese EFL teachers would like to pursue consciously or unconsciously. Such an assumption or bias against the two varieties of English has still remained even though curriculum guidelines for EFL prescribed by the national authority called the Ministry of Education do not explicitly state that British and American English are dominant varieties of English. Under this circumstance, it is so difficult for Japanese EFL teachers to meet their students’ specific needs for learning different varieties of English such as Indian English, Singapore English, and Philippine English. When I reflect on what I have been teaching English, one realistic issue comes to my mind that different students have their different learning goals and needs for their future in different contexts. With this language hierarchy in mind, I think all language teachers have to do is to make a careful consideration on a contextual basis.

Fifth, the term linguistic diversity proposed by Greeslin (2014) has drawn my attention to what extent Japanese EFL teachers can integrate students’ different learning backgrounds into the EFL classrooms. He designed a checklist called ‘rubric for evaluating linguistic diversity in classroom materials.’ In addition, he explained that “it is aimed toward including linguistic variation along geographic, social, and formal lines so that the ability to vary speech across contexts is accessible to learners.” In my working school where there are around 40 Japanese students learning English in the same classroom (three to five of them as returnee students have learned English in an inner circle, the other in an outer circle, and the rest of the group in an expanding circle, respectively), I have had no idea about how to connect one speech community with the other two communities in a more integrated way. However, it seems that I have one clue to the complicated situation. By creating some activities that help EFL students to develop their awareness of sociolinguistic competence, EFL teachers can consciously encourage them to share one group with the others from the sociolinguistic perspective. Course materials and returnee students can be key sources in fostering their sense of linguistic diversity.

Sixth, the concept of teaching email politeness has been totally new to me. Since Japan is situated in the expanding circle where English is a dominant foreign language used in limited domains, there is little opportunity for secondary students to interact with their teachers via email in English on a daily basis. This means that there are few course textbooks available for teachers to deal with the email politeness. From my teaching experience at the secondary level, I have never seen some textbooks that cope with status-congruent languages like the student-lecturer relationship except for student-student interactions. However, the students’ needs for teaching email politeness in the EFL classroom has been considerably increasing because there are a growing number of students who want to go abroad to study English. I used to be in charge of the international exchange program that is responsible for improving the students’ English ability to convey their own messages politely to their future teachers via email. I had no choice but to ask for my colleague (a native speaker of English) to teach my students how to write English messages in a more polite manner. Economidou-Kogetsidis (2015) has stated that lingua franca English usually involves participants from different linguistic and national backgrounds, and that it tends to be characterized by possible variations in the cultural norms that needs to be applied during the interactions between

one speaker and the other. Her statement is very remindful of the fact that there are some differences between Japanese and English in terms of formality and politeness. For example, contextual factors such as participants' relationships, degree of formality, and power differences are all important elements to be considered. Through her article, I have got a useful suggestion that some activities like writing and revising emails will help non-native students develop not only their pragmatic awareness but their pragmatic competence. By incorporating this writing task into EFL classrooms, I will be able to help my students improve their writing skill as well as boost their pragmatic awareness of email politeness.

All in all, both my learning experience and teaching practice remind me of the fact that they are highly relevant to the sociolinguistic issues that have been discussed by many researchers over the past few decades. The six key concepts changed my way of thinking about sociolinguistics and will have a great influence on how to teach English as a foreign language effectively even in the future.

References

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. and Snow, M.A. (2014). Teaching English in the context of world Englishes, *Teaching English as a second or foreign language*, 4th (Ed.), pp. 63-70.
- Economidou-Kogetsidis, M. (2015). Teaching email politeness in the EFL/ESL classroom. *ELT Journal*, 69 (4), pp. 415-424.
- Geeslin, K,L. (2014). Integrating Sociolinguistics Into the Second Language Classroom, *Sociolinguistics and Second Language Acquisition : Learning to Use Language in Context* pp. 255-277.
- MaKay, S. (2002). Standards for English as an international language. *Teaching English as an international language; rethinking goals and approaches*, pp. 49-58.
- Matsuda, A. and Friedrich, P. (2012). Selecting an Instructional Variety for an EIL Curriculum. *Principles and practices of teaching English as an international*, pp. 17-27.
- Rowland, L. (2013). The pedagogical benefits of a linguistic landscape in Japan. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4), pp. 494-505.

白鳥庫吉と「津田左右吉日記」

SHIRATORI Kurakichi and “the Diary of TSUDA Soukichi”

内 野 敦*
UCHINO Atsushi

はじめに

白鳥庫吉は近代日本における東洋史学の開拓者の1人である。学習院教授と東京帝国大学教授を兼任しながら、朝鮮史、東北アジア史、中央アジア史など東洋諸地域の歴史だけでなく、邪馬台国など日本史に関する研究を行った。膨大な著作があり、その多くは『白鳥庫吉全集』（全10巻）に収められている。⁽¹⁾

一方で、白鳥その人についての研究は比較的少ない。代表的な伝記・研究としては、津田左右吉「白鳥博士小伝」、石田幹之助「白鳥庫吉先生小伝」、五井直弘『近代日本と東洋史学』（第1章・第2章）、窪添慶文「白鳥庫吉」などがある。近年では吉澤誠一郎「白鳥庫吉の東洋史学——史学史的考察として——」、同「白鳥庫吉と東洋史学の始源」がある。⁽²⁾ただ、白鳥と並ぶ東洋史学の開拓者である内藤湖南と比べると、その研究は盛んとは言いがたい。

筆者（内野）はこれまで「白鳥庫吉の歴史教育について」（2017年）、「白鳥庫吉と学習院」（2020年）という小論を発表し、歴史研究者としてよりも、歴史教育者としての白鳥に焦点をあて、その歴史教育論、歴史教科書、歴史授業、学習院での教員生活、人間関係を論じてきた。⁽³⁾

白鳥庫吉は優れた教育者でもあり、多くの弟子を学者として育てた。白鳥の多くの弟子の中で、最も高名な学者といえば、津田左右吉ではないだろうか。とくに近年は『古事記及び日本書紀の研究〔完全版〕』、『明治維新の研究』、『古代史の研究』が毎日ワンズより出版され、再び津田に注目が集まっている。⁽⁴⁾

津田左右吉は中国思想史や日本古代史を研究し、早稲田大学教授として活躍した。一方で右翼思想家の攻撃を受け、1940（昭和15）年には出版法違反に問われて一部の著作が発売禁止になるなど、弾圧を受けたことで知られる。津田の著作は白鳥以上に膨大であり、その著作を収めた『津田左右吉全集』は全28巻、別巻5巻、補巻2巻、すなわち合計35巻におよぶ。

若い頃の津田はかなり尖った青年であり、周囲との衝突を繰り返した。一方で、煩悶する青年であり、その苦悩を日記につづった。その日記は、『津田左右吉全集』第25巻・第26巻、および補巻2の一部に収められている。⁽⁵⁾

津田の日記には師である白鳥庫吉がしばしば登場する。本稿では津田の日記を主な手がかりとして、白鳥がどのように煩悶する青年津田を導いていったのか、そして津田の眼から見た白鳥庫吉はどのような存在であり、それがいつ頃どのように変化していったのか、を解明していきたい。それは教育者としての白鳥庫吉をより具体的に明らかにすることで

* 学習院大学教職課程非常勤講師、開成中学校・高等学校教諭

もある。

①2人の出会い

白鳥庫吉は1865（慶応元）年、現在の千葉県茂原市に、農業白鳥嘉一郎の子として生まれた。1879（明治12）年、県立千葉中学校に入学したが、このとき校長は那珂通世^{な か みちよ}。奇しくものち近代日本における東洋史学創始者の1人とされる人物である。また三宅米吉（のち東京高等師範学校教授、考古学会会長）が教師として来任し、その感化をうけた。1883（明治15）年、千葉中学校を卒業。その翌年白鳥は東京大学予備門（在学中に第一高等中学校と改称）に入学した。この頃、三宅米吉の家塾にて、千葉中学以来の学友である石井菊次郎（のち外交官、外務大臣）、木内重四郎（のち官僚、京都府知事）と起居を共にした。また病気のため1年原級となったが、これがのちに幸いする。というのは1887（明治20）年、第一高等中学校を卒業するが、たまたまこの年に帝国大学文科大学に史学科が新設されたからである。白鳥はランケの系統をひくルートヴィッヒ=リースのもとで、近代的な歴史学、とくに西洋史を学ぶことになった。⁽⁶⁾

1890（明治23）年、白鳥は帝国大学文科大学史学科を卒業。この年、学習院に教授として就職した。このとき学習院院長は三浦梧楼であり、学校改革を断行していた。とくに歴史教育に改革を加え、中等学科では歴史の授業時間数を倍増。高等学科では「日本歴史」「欧州歴史・米国歴史」の他に「東洋諸国歴史」の科目を新設した。「東洋諸国歴史」は本邦初の科目である。当時学習院には市村瓚次郎^{さんじろう}がおり、市村は中等学科の「支那歴史」を担当したが、高等学科の「東洋諸国歴史」は白鳥に押しつけた。これが東洋史学者としての白鳥庫吉を生むことになった。この科目を教えるために、白鳥は東洋諸国の歴史の研究をせざるをえなくなったからである。1894（明治27）年、白鳥は学習院でドイツ語の教授をしていた大村仁太郎の妹、茂子と結婚した。やがて娘の君子が生まれる。⁽⁷⁾

1897（明治30）年には教科書として『西洋歴史』を出版した。実はこの白鳥庫吉著『西洋歴史』という教科書の事実上の執筆者が、津田左右吉である。

津田左右吉は1873（明治6）年、現在の岐阜県美濃加茂市に生まれた。白鳥は1865年の生まれなので、白鳥よりも8歳年下である。津田家は尾張徳川藩の附家老竹腰氏に医者として仕えた家系だった。父藤馬は明治になると帰農を命ぜられたが、やがて文明義校の助教となった。津田は1886（明治19）年、文明小学校小学高等科を卒業し、名古屋に出た。名古屋の大谷派普通学校は退校し、1889（明治22）年、東京専門学校政治科の校外生となった。翌年、東京専門学校邦語政治科に編入学し、1891（明治24）年、18歳で東京専門学校を卒業した。⁽⁸⁾

学習院教授の白鳥庫吉と、東京専門学校政治科卒の津田左右吉。本来であれば、この2人は出会うはずはなかった。なぜ2人は出会ったのか。

2人をつないだのは澤柳政太郎^{まさたろう}である。澤柳政太郎といえば、後に京都帝国大学総長となり、また成城小学校の創立者となったことで知られる教育家である。澤柳は1888（明治21）年東京の帝国大学文科大学哲学科を卒業後、文部省に入省した。順調にいけば、高級官僚として出世するはずだったが、1892（明治25）年、修身教科書機密漏洩事件がおこる。澤柳は元文部大臣で枢密院議長をしていた大木喬任^{たかとう}と交友関係があり、修身教科書の検定の標準、検定合格書の一覧などの情報を、大木にもらしてしまったのである。それが新聞記者によってスクープされたことから、大問題になった。澤柳は責任をとって直ちに文部省に辞表を提出し、依頼退職となった。⁽⁹⁾

津田が澤柳と出会ったのは、1891（明治24）年末のことらしい。「偶然の機会から、早稲田で心理学の講義を担当してゐられた澤柳政太郎氏の知遇を得て、その家に寄寓することになり、心理学や哲学に関する書を片はしづつ借りて読むやうになつた」という。ところが1893（明治26）年、澤柳が京都大谷尋常中学校校長に就任したことから、津田も京都に赴いた。ついで津田は富山県東本願寺別院附属高岡教校に勤務したが、間もなく辞任した。⁽¹⁰⁾

一方、白鳥が澤柳と出会ったのは、帝国大学在学中だと思われる。白鳥が学習院に就職できたのも、友人の澤柳政太郎の世話による。白鳥が大学を卒業した時、すでに澤柳は文部省に勤めていた。一方、澤柳が京都の大谷尋常中学校校長に赴任した際、末弟の猛雄は白鳥の家に寄寓している。このように、白鳥と澤柳にはもともと親密な交流があった。⁽¹¹⁾

そして津田が澤柳の紹介により白鳥に出会ったのは、「津田左右吉年譜」によると1895（明治28）年のことである。津田は22歳だった。津田の回想によると

シラトリ先生とたびたびお話をするやうになつてから、学問の匂ひとでもいふやうなものが、かすかながらに感ぜられたと共に、その学問の一つとして歴史に心がひかれるやうにもなつて来た。

ところが、二十八（一八九五）年であつたかと思ふが、先生の中高等学校で使ふ西洋史の教科書の編述のお手伝ひをすることになつた。先生はさういふものを書くことを好まれず、またそのひまももたれなかつたが、或る書肆の懇請をことわりきれず、それを引きうけられたのであつた。そのころによい教科書が無かつたからのことであつたらしいが、或は、ぼくに一つのしごとをさせようといふ心づかひが、それに含まれてゐたかと思ふ。⁽¹²⁾

このように、白鳥は出会って間もない津田青年に、西洋史の教科書を書かせるという大抜擢をした。津田は西洋史については、全くの素人である。白鳥が自分のやりたくない仕事を押しつけたという見方もできるが、自分の名義で出版するわけだから、よほど津田を信頼してのことだろう。この西洋史の教科書の執筆が、歴史家としての津田を生むことになった。

とんでもない仕事を依頼された津田は、歴史の猛勉強をした。「大学の学生時代に聴かれたリースの講義の筆記を先生から借りて通読したのも、この時のことであつたかと思ふ」という。津田はこうして近代的な実証主義的歴史学を身につけることになった。津田は白鳥の助けを借りながら、帝国大学史学科の学生にも負けない歴史学の知識を身につけていったのである。

②「津田左右吉日記」について

「津田左右吉日記」は1896（明治29）年から始まる。それ以前から日記をつけていた可能性もあるが、残っていない。津田の日記は『津田全集』第25巻・第26巻・補巻2に収録されている。なお、補巻2は第26巻に収録した日記の補遺にあたる。『早稲田大学図書館紀要』に公開されたものをもとにしている。⁽¹³⁾

津田の日記には冊子ごとにタイトルがある。たとえば明治29年であれば、「浪の雫」「浮雲来去録」「八重葎」「おもひ草」のように各冊子に名があり、まるで日記自体が文学作品のようである。『津田全集』には1896（明治29）年から1912（明治45）年までの日記が収録されているが、1901（明治34）年、1904（明治37）年、1905（明治38）年、1909（明治

42) 年、1910 (明治43) 年の日記は欠けている。また、とんで1952 (昭和27) 年の日記が収録されている。

明治期の日記で欠けているものは、もともと日記をつけていない可能性と、後で日記を処分したか、紛失した可能性とがあるが、おそらく処分したのではないかと推測される。日記が自分の死後に発表されたときに、差し障りのある記述があるとすれば、生きているうちに処分するだろうからである。

津田の日記をもとにした研究としては、大室幹雄『アジアタム頌 津田左右吉の生と情調』があり、津田の文学的世界や哲学的関心について論じている。また家永三郎『津田左右吉の思想史的研究』の第1編「津田の思想の形成過程」では、白鳥との交流や、貪欲な読書経験から、津田独自の思想が形成されたことを論じている。これらは津田左右吉についての研究である。⁽¹⁴⁾

これらの研究に対し、本稿では津田の日記をもとに、迷走する津田青年を白鳥がどのように導いていったのかを明らかにしつつ、津田の眼から見た白鳥庫吉像を解明することに焦点をあてていきたい。

③津田の群馬時代

津田の日記が始まる1896 (明治29) 年、津田は東京府庁より教員免許状を渡され、群馬県尋常中学校教員として前橋に赴いた。澤柳政太郎が群馬県尋常中学校の校長に赴任したため、津田も随伴したのである。

ところが「学校も不愉快に堪へず」という毎日だった。「下らぬ奴共のわれは顔なるを見るは馬鹿らし」く、また俸給が少なくて「生計を維持するに足らざるを奈何にせん」とこぼしている。「されどわが最も不愉快なるは受持学科なりけり」という。「歴史の如きものに於いては其の生徒に及ぼす感化は、教師の人がらと其の持論とに關すること甚だ大なり」というのに、国史と東洋史と西洋史で担当が違っている。これでは「生徒の脳髓を錯乱する」だけではなく、その教師の感化を受けることは望み得ない。したがって国史・東洋史・西洋史の3科を同一の教師が受持つべきだという。「われは徒らに他人のなしたるあとをつぎて之を弥縫するに堪へず、又た空しく他人に蹂躪せられんが為にわが田野を耕するを欲せざるなり」と嘆いている。⁽¹⁵⁾

津田のように個性の強い尖った青年には、他の教師と合わせていくのが難しかったのだろう。群馬の学校を辞めたいと思った。その時、頼ったのが白鳥である。この年の10月31日、午後3時発の列車に乗って東京に向かった。11月1日、白鳥を訪れた。

起き出づれば天なごりなう晴れ渡りて風いと寒し、八時ごろ白鳥氏を訪ふ、わが身の上の去就につきて談ずる所あり、氏もわが思ふところを賛成し尚ほ力をかすべきよしを語られ、東洋史編纂の件につきても同意を表せられたり、又た朝鮮史に関する意見をも聞きぬ、⁽¹⁶⁾

このように、白鳥から転職の世話をしてもらうことになった。「東洋史編纂の件」とは、東洋史の教科書執筆の計画である。この東洋史の教科書は、のちに1901 (明治34) 年に宝永館より津田の名で『新撰東洋史』として刊行されることになる。

さて、転職を決意した津田だが、もともと群馬の中学校に就職したのは、校長の澤柳政太郎のお陰である。澤柳にしてみれば、当然、面白いはずがない。

津田は澤柳に転職の相談をした。澤柳から「高等師範の卒業生が売れ口よく相場も高き

よしを聞く」ものの、今更どうしようもない。「右せんか荊棘途に塞る、左せんか、断崖攀つべからず、前まんか、鉄鎖後にあり、退かんか、此の多少の鋭気を奈何にせむ」として懊悩することになる。「嗚呼、思慮内に乱れ去就外に迷ふ、冥々たり、濛々たり、黒雲漠々、疾風慘憺、悶又悶、鬱又鬱」と苦しむ。⁽¹⁷⁾

結局、津田は群馬の学校を去ることにした。このとき澤柳については、「此の人元来親しみ難き人物なり、われ明治二十四年の末より今まで随分世話になりをれど、うちとけたる話は殆ど一回もなし、ことなし、せざるはわがことなれど何となく為しがたく思はるゝなり、何故にわれ等は胸臆を開いて直ちに所思を呈露する能はざるか」と記している。⁽¹⁸⁾ 実のところ津田は澤柳が苦手だったらしい。

④津田の千葉・栃木時代

1897（明治30）年、4月4日朝、津田は群馬から列車に乗って上京した。その晩には白鳥を訪れた。「千葉の中学校にはなしのまとまるべき模様あり」という。翌5日には木内重四郎を訪れた。「晩、木内を訪ふ、千葉中学校のことに關してなり、かほは二、三度見たことあれど親しく談話せしはけふが始めてなり、才ある人にて物いひなど巧みなり、挙止は相応に鷹揚の風あれど言語は驕慢ならず、わがことは白鳥氏より聞きをれる故にあるべけれど、初見の会談としては甚だ親しげなりき」と記している。⁽¹⁹⁾

白鳥は津田の転職の世話をした。千葉中学校といえ、白鳥の母校である。といっても、白鳥に人事権があるわけではない。どうやら木内重四郎に頼んだらしい。

木内重四郎は帝国大学法科大学政治学科を卒業後、農商務省商務局長、同商工局長、内務次官、朝鮮総督府農商工部長官などを歴任したエリート官僚である。のちには貴族院議員、さらに京都府知事になった。

木内重四郎は白鳥の親友だった。千葉の小学校で、木内と白鳥は出会った。白鳥の回想によれば、木内が千葉中学校に入学したので、それが羨ましくて猛勉強して白鳥も翌年、千葉中学校に合格したのだという。木内と白鳥、そして石井菊次郎の3人は千葉中学校で親しい友人となった。3人は東京大学予備門に進学すると、千葉中学校で世話になった三宅米吉の家に同居することになった。木内は法科を出て官僚になったが、大学卒業後も木内と白鳥はますます親密になっていったという。⁽²⁰⁾

とにかく白鳥と木内のお陰で、津田は千葉中学校に就職することができた。そして、はりきって新天地で教師生活を始めたかという、どうもそうではなかった。「学校にある間はたゞ賢々焉として身は機械の如く、何の考慮もなく、何の趣味もなく、又た何の精神も無く、口を動かし手を動かしをるなり、家に帰れば疲労甚だし」という有様だった。そのような生活の中、白鳥の存在は救いだった。千葉から東京は近い。

晩、白鳥氏を訪ひて十時ころまで語らふ、いとうれしき人なり。

人の安心立命を得るに三法あり、衣食を足らすことこれ一、ある職業に全身を捧ぐるこれ二、真に宇宙の生命に達観することこれ三、甲は凡夫に適用すべく、乙はやや高尚なるもの、丙は最も至れるもの、云々、これ白鳥氏のいふところ、⁽²¹⁾

このように職業に身の入らない津田青年に、人の生きる道を白鳥は説くのであった。またあるべき歴史授業について津田に語った。

神田なる西村の寓に赴きて手荷物を托し直ちに白鳥氏を訪ふ、「西洋史」の印刷に

関する用務ありければなり、学校の歴史授業に関してさまざまな談話をなし、が、歴史の授業には道徳上の観念を要すといへるは、わが今までさまでに深く感ぜざりし一大要件なるをさとみぬ、中等教育にては、知識上の要素はむしろ次位にあるべし、⁽²²⁾

このように歴史の授業に「道徳上の観念を要す」という。これは、白鳥の持論である。詳しくは拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」に譲るが、白鳥は中等教育における歴史教育では、歴史上の事実を知識として授けることは必要だが、別に道徳的な見方もなくてはならないと考えていた。近代の科学的な歴史と、江戸時代の道徳的な歴史を折衷し、融合することをめざしていた。⁽²³⁾ この日も白鳥はそのような論を語ったのだろう。

このような白鳥の論を受けて、津田は独自に歴史教育のあり方を考察した。「美－情－事績の詩的叙述」「真－智－歴史上事件の因果の関係」「善－意－行為の道徳的批判」に整理した。「歴史の研究は哲学的研究と詩的想像との二者を具備せざるべからず」とこの日の日記に記している。

この年の11月には、津田は白鳥から「西洋史」の起稿の援助を求められた。「われに閑あらばそを助けくれずやとのことなりき、閑ありとにはあらねど今年のうちはこれをと定まりたる業務あるにあらねばそを諾しつ」という。⁽²⁴⁾

以前から津田が執筆していた教科書、白鳥庫吉著『西洋歴史』（富山房）はこの年に刊行された。次は白鳥庫吉編『新撰西洋史』（富山房）の執筆依頼である。柳川平太郎の研究によれば、両者の難易度、内容に大きな違いはないが、『新撰西洋史』では近世ドイツ史等で津田の独自色が強まっているという。ただし『新撰西洋史』ではドイツのことを「日耳曼」（ゲルマン）と表記したために、『西洋歴史』よりも分かりにくくなっているとのことである。⁽²⁵⁾

とにかく教科書執筆という目標もでき、千葉中学校1年目はなんとか持ちこたえた津田だが、赴任2年目の1898（明治31）年、千葉中学校を休職した。菊池謙二郎校長辞職問題に関わったためである。津田は勤務先の菊池謙二郎校長には好意的であった。ところが菊池校長は時の千葉県知事と衝突して辞任してしまった。衝突の理由は不明だが、とにかくこれに対し教員有志は反発し、県知事に直談判したりした。しかしこの年5月には菊池に代って黒川雲登校長が着任した。津田は新校長の更迭を何人かの者とはかったようだが、逆に知事から津田休職の辞令が出たのである。⁽²⁶⁾

津田はそこで宇都宮の栃木県尋常中学校に赴任することになった。8月29日、津田は白鳥を訪れ、別れを告げた。この時も「木内、白鳥、諸先輩と計り、黒川校長を更迭せしむべき計画を企図」したらしい。⁽²⁷⁾

しかしこの栃木赴任は短期間で終わっている。11月23日には白鳥から千葉に復帰することをすすめられた。ついに栃木の中学校は辞職することになった。栃木での日々は「一種幽暗の気常にみちて懊悩煩悶やらん方なかりき、身衰へ神勞し、体疲れ心痛む、希望のわが前途を導くなく、安慰のわが現在を楽しましむるなし」という感じで、精神的に危機的な状況にあった。⁽²⁸⁾

12月27日に津田は白鳥を訪ね、「惇々として語ること数時間」におよんだ。

ぬし曰く、名と利との念をすてて現在に忠実なれ、これおのづから名と利とを来すことあるべく、また向上の理想境に達するの道なり、曰く我自ら我が信ずるところを行って他人の言に無感覚なれ、又た他人の事に無頓着なれ、これ多少の修養をなさば至

ること易し、曰く無用の事を念ふなかれ、これ脳の経済法なり、説くところ一々わが病中に中す、ぬしはわが常に夢幻境に彷徨して徒らに精神を勞し身体を損ずるをうれひ、ふかくわれを訓ふる所あり、われまた切に其の情のあつきに感じぬ、⁽²⁹⁾

このように白鳥は、津田が精神的に病んでいることを察したのである。他人の言に無感覚になるよう、無用の事を心配しないよう、数時間にわたって必死に論したのである。

翌1899（明治32）年、1月12日に津田はまた白鳥を訪ねている。「わが狂愚を以て、わが驚鈍を以て、わが放恣を以て、氏は之を尤めず、之を罰せず、いつもかはらぬ情を以てわれを保護し誘導し給ふうれしさは、何の言を以てか之をあらはし何の文を以てか之をつくさむ、我は真に一大奮勇、一事業を成して余所ながら氏の高情に酬いんことを期せざるべからず」と心に誓うのであった。⁽³⁰⁾

結局津田はこの年、再び千葉中学校に赴任することになった。千葉中学校の校長は黒川から別人に代っていた。そして白鳥との交流は再び活発になる。

白鳥ぬしのいつもやさしくわれを待遇し呉るゝこといとうれし、さまざまの物語りのついで、我が邦人が眼前に用ありとおもふ学科のみ修めんことをつとめて、其の他の智識に毫末の趣味なき弊をかこち、わが政治家にして文学談をきくを楽しみ、わが商客にして動植物等の自然界に興味を有するもの幾何かある、単に学問の上のみよりいふも發明発見の意外の辺より来るものなり、われとわが眼界をば狭隘にするはおろかならずやといひ、又たわが邦人の互におのが領して人にきゝ人に示すことをせず分封割拠の風あるをなげき、学者はおのが研究したる事についてこそ人にまさりたため、しからざるところは学者ならぬ人にも劣るなり、互に智識を交換することゆかしき風ならずやとて独乙の学者を羨みぬるなど、われ等にもいとよきをしへなりとおもひぬ、⁽³¹⁾

このように、日本における学者、政治家、経済人の教養のなさ、視野の狭さを嘆く白鳥に対し、津田はおおいに共感するのであった。

津田の読書の幅は広い。家永三郎は『津田左右吉の思想史的研究』の中で、津田の読書歴をまとめているが、日本、東洋、西洋の古典から文芸、美術、音楽に至るまで、幅広く驚異的な読書量である。⁽³²⁾ 白鳥も津田の教養、視野の広さを認め、このような発言をしたのだろう。

11月23日、津田はまたも白鳥を訪ね、「現代」研究の志を語った。もちろん白鳥も賛同した。こうして津田の心は次第に前向きになっていった。⁽³³⁾

⑤津田の獨協時代

1900（明治33）年4月、津田は最初の結婚をした。相手は兼子みさ子（操）という女性である。ちょうど前年に津田の父が逝去していた。自分が一家の中心として一戸をかまえ、母や妹たちの面倒をみようと考えたらしい。そして千葉、栃木、千葉とさすらう不安定な生活から決別しようとした。見合い結婚ではあったが、津田は恋の炎を燃やし、熱烈にみさ子を求めた。しかし相手方は一時難色を示した。⁽³⁴⁾

そこで恋の悩みを白鳥に打ち明けた。白鳥は津田のために「一臂の労をとる」ことを告げ、精神の訓練が津田には最も必要だとだと論じた。これにまた津田は感激した。⁽³⁵⁾

津田の熱意が相手方に通じたのか、ついに結婚は実現した。ところがこの年、またも騒動がおきた。6月に千葉中学校の生徒が津田の排斥運動をしたのである。5年生が津田の

講義を同盟欠席し、3年生、4年生も雷同した。詳細は不明である。かつて津田が千葉県人は礼儀知らずと言ったところ、千葉県人への侮辱だと生徒が抗議したことも一因らしい。『黄昏の人』の著者鈴木瑞枝は、血気さかんな中学生の心の憂さの捨て所、群衆心理によるお祭り騒ぎだと推測している。⁽³⁶⁾

7月、千葉中学校の由比賀校長は津田に転職を勧告した。「卿は中学校教師の職にあらんよりも、むしろ文筆を以て業となすの可なるにあらざるか」というのである。津田は白鳥に相談した。これに対し、白鳥は留任を勧めた。しかし由比賀校長は津田の辞職を求め、ついに9月3日、津田は辞表を提出した。⁽³⁷⁾

このとき、白鳥は津田のために私立獨逸学協会学校中学の歴史教師の職を用意していた。これは、義兄にあたる大村仁太郎に働きかけたのだろう。

大村仁太郎はドイツ語の教育者であり、当時広く世の学生に用いられた『独逸文法教科書』の編纂者の1人として名高い。大村は学習院のドイツ語教師であったが、獨逸学協会学校中学の幹事でもあり、その経営にも関わっていた。のちに大村は学習院を辞し、獨逸学協会学校中学の校長になるが、それは津田の在職中、1903（明治36）年のことである。⁽³⁸⁾

こうして白鳥のお陰で窮地を救われた津田だが、やはり中学校教師の職は津田にとっては堪えがたいものだったようだ。「高等学校の入学試験に合格せしむるやうに教授せよといふようなる学校の講義をうけもつは、わが堪へ難きところなり」「断じて退くべし、断じて去るべし、中等教育界を、文部省管轄の土地を」と嘆いている。⁽³⁹⁾

そうした中での救いは、白鳥との交流だった。

午後、白鳥氏ぬしを訪づれぬ。

氏曰く、極めて微細なところに透徹する眼光は極めて広大なところを包羅する眼光なり、局部の研究はやがて全体の発明の道途なり、一葉の落つるも以て引力の理を見るべし、学术界に大波瀾を起すの大道理は却つて微細の点にあり、研究の大小は問題の大小にあらずして研究者の眼光の大小に存す、⁽⁴⁰⁾

このように白鳥は、微細なところに対する、研究者の眼光の大切さを説くのであった。研究者としての心得を、津田は白鳥から学んでいった。

1901（明治34）年、津田の日記は残っていない。しかし、この年、津田にとってはおそらくショックなことがあった。

白鳥が学習院よりヨーロッパ留学を命ぜられたのである。時の学習院院長^{このえあつまる}近衛篤磨は大学科の開設（再建）のため、大学教員の養成をめざしていた。そこで学習院の学生や教員を海外に派遣して留学させていたが、この年、白鳥と大村仁太郎が留学することになったのである。白鳥はベルリンで大学の講義を聴講し、さらにブダペスト、パリ、などに留まった。帰国したのは、1903（明治36）年のことである。⁽⁴¹⁾

白鳥が留学している間、1902（明治35）年に津田は兼子みさ子と離婚した。離婚の原因は不明であるが、鈴木瑞枝によると、夫婦の性格の不一致に加えて、津田の妹がそこに同居したことが、家庭内の不和をもたらしたらしい。⁽⁴²⁾

そのような津田の精神的危機の中で、白鳥は留学中で不在である。しかし、白鳥夫人が何かと津田の世話を焼いて、離婚の手続きなどもしてくれた。しかも白鳥夫人と娘君子は、津田の隣家に引っ越してきた。白鳥の娘君子の回想によれば、「父が留守になったので、母方の祖母（大村徳）の家に遠くない矢来町の家に移しをした」のだという。君子は毎日

のように、津田の妹のところに遊びに行き、白鳥夫人もよく料理を運んであげたという。⁽⁴³⁾

津田は白鳥夫人の存在で救われた。しばしば白鳥夫人が来訪し、「くさぐさのものがり」に津田の沈んだ心も慰められた。またしばしば「かるた」遊びにも誘われた。津田にとって白鳥夫人は「神々しき女神の姿をそのおもわに認むるなり」というほどであった。「さればわが女神よ、わがためのアンゼルの、わが子供ごころなる敬愛の情を捧ぐるをゆるせ」というほど、白鳥夫人を敬愛した。⁽⁴⁴⁾

むろん津田は白鳥夫人の親切が、白鳥庫吉のお陰だということは分かっている。明治35年12月27日の日記には、長文で白鳥夫妻への感謝の念がつづられている。白鳥との交流を振り返り、白鳥に職場での不平不満を訴えたときも「氏は決して之を意に介せず、温顔これを慰め和容これを聞き、静かにわが性の情に激しく事に急なる欠点を戒められたりき、この故にわれは氏を訪づる、毎に心実に感激の情に堪へず」という。

氏の人となりは何人も称揚して措かざるところ、其の人に対する懇切にして自ら激励せらるゝと共に、よく後進を誘掖せらるゝは衆目の見るところなれば、われに対してのみことにかく懇篤なるにあらざるやも計り難けれど、われより見れば、少なくとも氏がわれを以て誘掖するに足るものと思はるゝが故と考へざるを得ずして、私かに知己の情のうれしさに堪へざるなり、われは性情も全く氏とは同じからず、わがあまりに感じ易き性、あまりに多方面なる趣味、は学者として成功するを得べきか否か覚束なく、われもまた機会によりては純粹なる学者として世に立たゝざるに至らんも測り難けれど、わが学業に携はるは終生かはらざるべく、学術に心をよする限り氏の誘掖と激励とはわが身にとりて至大の恩賚となるべし、⁽⁴⁵⁾

このように白鳥の導きと助け、そして激励が、学問を志す津田にとっていかにありがたい賜物であるか、感謝を記すのであった。そして夫人の親切も白鳥のお陰だとして、「はるかに欧西の天に向つてわが唯一の保護者たり指導者たる白鳥氏の幸福を祈らざるを得ず」として、ヨーロッパにいる白鳥に感謝の念を送った。

以上のように、津田にとって白鳥は、何度も経済的危機、精神的危機を救ってくれた人生の恩人であり、保護者であった。また人としての道を教えてくれた人生の師であり、尊敬すべき歴史教師の先輩であった。同時に学問への道へと導いた師であり、学問研究のあり方を教え、激励してくれた絶対的な指導者だったといえよう。

1903（明治36）年、白鳥は日本に帰国した。10月7日の津田の日記には、早朝に新橋に車をとばし、平沼の停車場（横浜市）まで白鳥を迎えに行ったことが記されている。同乗して帰り、車中にて留学中の話を聞いた。⁽⁴⁶⁾

白鳥帰国後初めて、10月21日によくゆっくりと話をすることができた。しかし、どうやらこの日の津田は気が沈んでいたらしい。「徒らに物おもふは益なきことなり」と白鳥から忠告を受けたようである。しかしこの忠告は津田にとってはつらかった。「誰か自ら苦しんで物おもはんとはするものぞ」と反発している。⁽⁴⁷⁾ 津田の苦悩はまだまだ続いた。

白鳥が日本に帰国したとき、白鳥の身边も慌ただしかった。学習院院長の近衛篤磨は病氣により危篤状態だったのである。白鳥は留学の報告をしようと近衛邸に参じたが、病は重く、面会は許されなかった。結局、1904（明治37）年1月、近衛は逝去した。再建された大学科も頓挫した。義兄の大村仁太郎は学習院を辞し、獨逸学協会学校中学の校長に就任した。白鳥は学習院に残ったが、東京帝国大学文科大学史学科教授も兼任することになっ

た。⁽⁴⁸⁾

1904（明治37）年、1905（明治38）年の日記は残っていない。この時期、日本は日露戦争があり、大変なときだった。津田は相変わらず、獨逸学協会学校中学に勤めている。生徒だった森於菟（森鷗外の子）の回想によると、森はこの頃、津田から西洋史を教わっていた。日露戦争の直前、津田は時勢を論じ、「こんなことをやっているとな今に日本は世界中から袋叩きにあうぞ」と叫んでいたという。⁽⁴⁹⁾

1906（明治39）年、津田は高橋津ねという女性と再婚した。津田は獨逸学協会中学校の教師をするかたわら、高等女子実修学校の講師もしていた。再婚相手はその教え子である。教師と教え子の恋愛結婚で、二人は歳も一まわり以上違っていた。高橋津ねの成績は飛び抜けて良かったという。優秀な教え子だった。⁽⁵⁰⁾

再婚後、津田の日記にも変化があらわれた。精神的に安定したのだろうか、以前のように日記に自身の苦悩を記すことが少なくなった。また、夫人の記述が混入するようになった。夫婦共同の日記になったということだろう。早稲田大学図書館紀要20号「未刊津田左右吉日記」には夫人の記述も含めたものが掲載されている。⁽⁵¹⁾

⑥津田の満鉄時代

1908（明治41）年、白鳥は学習院および東京帝国大学に勤める傍ら、南満州鉄道株式会社（満鉄）の満鮮歴史地理調査部の主任となった。

白鳥はヨーロッパに留学し、日本における東洋研究の遅れを痛感した。帰国後は満州や朝鮮の歴史地理研究の必要性を訴えて東奔西走し、政治家、実業家、教育者、学者に働きかけてきた。しかし多くは無関心、というか冷淡であった。ところが友人澤柳政太郎の紹介で、満鉄総裁後藤新平に満州朝鮮の歴史研究の必要性を訴えたところ、後藤新平は賛成してくれたのである。そこで麻布狸穴（まみあな）の満鉄東京支社仮事務所に白鳥主任の調査部を設けることになった。研究者は箭内互（やないわたり）、池内宏、稲葉岩吉、松井等、瀬野馬熊、そして津田左右吉である。それぞれ後年には著名な学者となるが、当時はまだ名も知られていない若手研究者たちだった。⁽⁵²⁾

なお、ここでは「満鮮歴史地理調査部」という名称を用いたが、じつはこの名称については、異論がある。井上直樹『帝国日本と＜満鮮史＞』によると、南満州鉄道株式会社「歴史調査室」あるいは「満州及朝鮮歴史地理調査部」、「歴史調査部」など、文献によって様々であるという。ここでは「満鮮歴史地理調査部」を用いることとする。⁽⁵³⁾

さて、津田左右吉である。津田の回想によれば、「シラトリ先生が、満鉄から費用を出させて、その社内に満韓史の研究室を作られたので、そのおてつだひをすることになった」。ところが「満州とか朝鮮とかいふことは、あまりに縁遠い気がして、さういふ方面の研究はできさうにもなかつた」のだという。それでも「シラトリ先生の私的の助手のやうな形で、それに参加することにした」のである。こうして津田は満鮮歴史地理調査部に勤めるようになった。「ぼくはこの時はじめて特殊の問題についての学問的研究、特に原典批評の方法をさとりやうになつた」という。⁽⁵⁴⁾

家永三郎によれば、白鳥や同僚池内宏ら帝国大学系の実証史家に囲まれた雰囲気の中で研究することで、民間史学にはないアカデミックな精緻な方法を津田は体得したという。民間史学とアカデミズム史学のプラス面を相乗的に強化し、高次の総合的位置に達したと家永は指摘している。⁽⁵⁵⁾

こうして津田は満鮮歴史地理調査部という、いわば白鳥学校で研究者としての資質を磨き上げていった。満鉄時代の日記については、1909（明治42）年、1910（明治43）年の日

記が残っていない。この2年間は不明だが、残っている日記を見る限り、この時代は白鳥についての記述が少なくなる。当時白鳥は目白駅に近い下落合に住んでおり、津田が目白に行った記述は多いが、かつてのように白鳥語録を記すことは少なくなった。1911（明治44）年11月12日の日記に、

「大へんうまくしゃべったつもりなのが、今よんでみると、何をいつてるのか、さっぱりわからない、酔っぱらつてでたらめを喋舌つたものと見える、自分ながら、をかしくてふきだしてしまつた」と演説の筆記を見ながらの白鳥のはなし、⁽⁵⁶⁾

とあるのが目立つくらいである。しかもこれは崇拜する師のことばというよりは、あたかも友達の失敗談を書き留めたという印象である。

1911（明治44）年11月、白鳥に辞令が下り、学習院教授を兼任しつつも、東京帝国大学教授の方が本官となった。この辞令を官報で見た津田は「大学に馬鹿者の跋扈するのも外から見てをるとおもしろくないでも無い、先生にanti-governmentの思想を起させたらなほおもしろいが、これはどうだか」「先づはめでたいが、実をいふとおれには少々物足りない！」と日記に記している。⁽⁵⁷⁾ 白鳥の反骨精神の無さに物足りなさを感じているようだ。

この年10月3日には、白鳥の研究法への批判を展開している。

もうそろそろ店を仕舞はうといふ時分に、白鳥先生が来たので、梧影と三人の間に議論の花が咲いた、

先生の研究法は、

＜帰納法の図——引用は省略＞

といふやうな場合に、直ちに、aはAの唯一の原因なりと断定するのである、此のインダクションの不完全なるはいふまでも無い、あたまで先づ仮定をつくつて置いて、それに事実をあてはめる時には、かういふ風になり易い、Aとaとが常に連絡して存在して居るといふだけを見て、それで満足し易いからである、しかし、真のインダクションをやるにはAを生ずる原因がaの外にあるかないか、あつたらばそれとaとの間に如何なる本末軽重の関係があるかを考へねばならぬ、ことによつたらaはAを生ずる根本的、又は主要なる原因で無いかも知れぬ、それも実験科学で多数の経験を積集したものならば兎に角、繰りかへすことの無い歴史の三つや四つの場合から、かういふ方法で結論をつくり出すのは危険であらう、しかし例の天照大神巫女説でも、中立地帯説でも、けふの権力者非戦論でも、みな同一論鋒で、其の論鋒は前記の公式である、⁽⁵⁸⁾

ここでいう「天照大神巫女説」とは卑弥呼のことである。白鳥は1910（明治43）年に有名な論文「倭女王卑弥呼考」を発表して以降、卑弥呼－天照大神巫女説を提唱していた。また「中立地帯説」とは、満州の中立地帯化を提唱したもので、白鳥の持論である。「権力者非戦論」の詳細は不明だが、天皇不親政論に関する議論だと思われる。⁽⁵⁹⁾

とにかく津田は師のインダクション（帰納法）は、始めに結論ありきだとして徹底的に批判した。他にも「Massを見てIndividualを見ない」とか「権力者を見て民衆を見ない」とか、師の研究法を批判している。梧影（池内宏）と3人で「議論の花が咲いた」というくらいだから、陰悪な雰囲気ではなかったろうが、日記に記したような批判の矢を、白鳥に向けて放ったのだろう。津田にとって白鳥はもはや絶対的上位にある存在ではなく、研

究者仲間として対等に近い存在になっていったといえるのではないか。

⑦津田『神代史の新しい研究』

1913（大正2）年、南満州鉄道株式会社は『朝鮮歴史地理』（第1巻・第2巻）を刊行した。満鮮歴史地理調査部では、朝鮮部門は池内宏と津田が担当した。池内宏が主として李朝時代を、津田が高麗以前を担当していたが、先ずは津田の研究が編纂された。白鳥庫吉監修、津田左右吉著である。津田の満鮮歴史地理調査部における仕事の集大成といえる。⁽⁶⁰⁾

そしてこの年、40歳にして津田は『神代史の新しい研究』を出版した。序文で津田は次のように述べている。

四五年も前の話である。或る時、記紀の神代の巻の解釈について二三の卑見を述べて、白鳥先生の批評を仰いだことがある。ところが、先生の説は根本的に僕の考とは違つてゐる点があるので、そこになると、まるで話が合はない。幾度も議論を重ねてゐるうちに、先生の説によつて発明した点が多かつたにも拘はらず、僕はどうしても自説を棄てることができなかつた。

一方、この『神代史の新しい研究』には白鳥も序文を寄せている。

友人の津田左右吉君は日本の神話の熱心なる研究者の一人である。津田君は我が国の思想史を研究する上から、また此の問題を明かにしようとして、久しき以前から独特の見解を有つてゐたから、何にかの機会があると、神典の解釈が自分との間に論議の対象となつて、啓発する所が頗る多かつた。しかし、近ごろになつて、議論に議論を重ねた末、ふたりの見解には少なからぬ相違があつて、其の信ずる所が互いに固く、到底調和の見こみの立たないことを発見した。⁽⁶¹⁾

このように白鳥と津田には大きな見解の違いがあつた。しかし白鳥は「学問の研究は他人の反対説が出なければ容易に進歩するものでない」として、その反対説を歓迎している。

白鳥と津田の見解の違いについては、マシュー・フェルト（ハーバード大学）は、白鳥の神話認識である二元論や、五つの世界観に津田が不賛成だったこと、また「魏志倭人伝」と記紀との関係性についての見解の違い、などであろうと指摘している。⁽⁶²⁾

また津田研究者の大井健輔は、白鳥は天照大神が女性であるとの立場をとっているが、津田の説はこれと衝突したと指摘している。神代史には一般的に男尊女卑の観念があり、天照大神を女性とするのはおかしいという立場を、津田はとっているという。⁽⁶³⁾

とにかく白鳥は器が大きかった。自説を批判する弟子に対して、寛容だった。面倒くさい弟子だったろうが、2人の親密な関係はこれで壊れることはなかった。むしろ白鳥にとって、津田はもはや弟子ではなく、一個の独立した研究者仲間として扱っていたのではないか。

満鉄に勤める以前、津田にとって白鳥は、人生の恩人であり、保護者であり、人生の師であり、学問的には絶対的な指導者だった。しかし満鉄の時代になると、津田にとって白鳥は絶対的な指導者というよりは、対等な研究者仲間として切磋琢磨する存在に変化していったといえる。『神代史の新しい研究』は白鳥からの独立宣言とでもいえるのではないか。

おわりに——白鳥学校からの卒業

1915（大正4）年、満鉄の満鮮歴史地理調査部が閉鎖となった。後藤新平総裁が大臣に転じた後、総裁は中村是公、次いで國澤新兵衛が就任したが、いずれも調査事業には理解があった。ところが、野村龍太郎が総裁になると、この調査部の廃止を決定した。副総裁の伊藤大八は「利益を目的とする会社に、斯様な研究所の必要はないから廃止せよ」と述べたという。研究室は東京帝国大学内に移して研究を継続することになったが、白鳥学校とでもいうべき組織は終りを告げた。⁽⁶⁴⁾

しかしこの満鮮歴史地理調査部という白鳥学校からは、優秀な研究者が巣立っていった。箭内互と池内宏は東京帝国大学の教授に、松井等は國學院大學の教授になった。稲葉岩吉は朝鮮総督府の朝鮮史編纂委員会の幹事となり、瀬野馬熊も朝鮮総督府のもとで『朝鮮史』編纂に携わった。

津田は1918（大正7）年、早稲田大学に講師として迎えられた。1920（大正9）年には文学部教授となった。そして1940（昭和15）年、出版法違反に問われて一部の著作が発売禁止になる弾圧を受け、早稲田大学教授を辞任したのは周知のとおりである。

一方、白鳥は1942（昭和17）年、神奈川県茅ヶ崎で逝去した。津田は「白鳥博士小伝」において次のように白鳥の人生を総括している。

幕末の時代に生まれ、明治の前半期に人となり、その後半期から、大正の時代を経て、昭和の今年に至るまで、たゆむことなく学問上の活動をつづけられた博士の一生は、まことに、かゝる意義に於いての、幸福の時代に於ける幸福の生であった。⁽⁶⁵⁾

白鳥の娘君子の回想によると、白鳥死後も白鳥家と津田の交流は続いたようである。津田は北軽井沢に山荘があり、白鳥家の山荘と近かった。君子は津田と「夏ごとにお目にかかるのが楽しみであった」という。時々、手製のものを持って何うと、とても喜んでくれた。

津田は1961（昭和36）年、88歳、武蔵境の自宅で逝去した。君子は病床の津田を何度も見舞った。最後のお見舞いのとき、君子がアイスクリームを匙で口に入れてあげると、津田はおいしそうに首を下げるような様子をして、「ありがとう」を繰り返したという。⁽⁶⁶⁾

註

- (1) 『白鳥庫吉全集』（全10巻）、岩波書店、1969-71年（以下、『白鳥全集』と略す）
- (2) 津田左右吉「白鳥博士小伝」『津田左右吉全集』第24巻、岩波書店、1965年（『東洋学報』第29巻第3・4号、1944年）
石田幹之助「白鳥庫吉先生小伝——その略歴と学業——」『白鳥全集』第10巻、1971年
五井直弘『近代日本と東洋史学』、青木書店、1976年
窪添慶文「白鳥庫吉」『20世紀の歴史家たち（1）・日本編上』、刀水書房、1997年
吉澤誠一郎「白鳥庫吉の東洋史学——史学史的考察として——」『中国史学の方法論』汲古書院、2017年
吉澤誠一郎「白鳥庫吉と東洋史学の始源」『東大という思想 群像としての近代知』、東京大学出版会、2020年
- (3) 拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」『学習院大学教職課程年報』第3号、2017年5月
拙稿「白鳥庫吉と学習院」『学習院大学教職課程年報』第6号、2020年6月

- (4) 津田左右吉『古事記及び日本書紀の研究 [完全版]』、毎日ワNZ、2020年
津田左右吉『明治維新の研究』、毎日ワNZ、2021年
津田左右吉『古代史の研究 (「神代史の研究」及び「上代史の研究」)』、毎日ワNZ、2022年
- (5) 『津田左右吉全集』、岩波書店、1963-89年 (以下、『津田全集』と略す)
なお、第25巻・第26巻は1965年、補巻2は1989年
- (6) 白鳥芳郎「白鳥庫吉博士略年譜」『東方学』第44号、1972年7月、p.28
- (7) 註(3) 拙稿「白鳥庫吉と学習院」、p.54-57
- (8) 「津田左右吉年譜」『津田全集』補巻2、p.347-348
- (9) 新田義之『澤柳政太郎——随時随所楽シマザルナシ——』、ミネルヴァ書房、2006年
- (10) 津田左右吉「子どもの時のおもひで以後」『津田全集』第24巻、p.104
- (11) 註(3) 拙稿「白鳥庫吉と学習院」、p.54
- (12) 津田左右吉「学究生活五十年」『津田全集』第24巻、p.93 (『思想』、1951年1月)
- (13) 柴田光彦「未刊津田左右吉日記」『早稲田大学図書館紀要』20、早稲田大学図書館、1979年
柴田光彦「未完津田左右吉日記補記」『同紀要』21、1980年
柴田光彦「明治四十・四十四・四十五年 津田左右吉日記 (訂正版)」『同紀要』24、1984年
- (14) 大室幹雄『アジアンタム頌 津田左右吉の生と情調』、新曜社、1983年
家永三郎『津田左右吉の思想史的研究』、岩波書店、1972年
- (15) 津田日記「明治29年10月30日」『津田全集』第25巻、p.59-60
- (16) 津田日記「明治29年11月1日」『津田全集』第25巻、p.62
- (17) 津田日記「明治30年1月27日」『津田全集』第25巻、p.122
- (18) 津田日記「明治30年4月1日」『津田全集』第25巻、p.174
- (19) 津田日記「明治30年4月4日／5日」『津田全集』第25巻、p.174-176
- (20) 白鳥庫吉「亡友木内君を憶ふ」『白鳥全集』第10巻、p.364-377
- (21) 津田日記「明治30年5月21日／22日」『津田全集』第25巻、p.236-238
- (22) 津田日記「明治30年7月13日」『津田全集』第25巻、p.266-267
- (23) 註(3) 拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」、p.18-19
- (24) 津田日記「明治30年11月2日」『津田全集』第25巻、p.308
- (25) 柳川平太郎「白鳥庫吉と旧制中学西洋史教科書」『高知大学教育実践研究』第24巻、2010年3月
柳川平太郎「津田左右吉と旧制中学西洋史教科書」『高知大学教育実践研究』第25巻、2011年3月
- (26) 鈴木瑞枝『黄昏の人——津田左右吉——』八雲書房、1994年、p.72-74
- (27) 津田日記「明治31年8月29日」『津田全集』第25巻、p.383-384
- (28) 津田日記「明治31年12月31日」『津田全集』第25巻、p.455
- (29) 津田日記「明治31年12月27日」『津田全集』第25巻、p.452
- (30) 津田日記「明治32年1月12日」『津田全集』第25巻、p.463-464
- (31) 津田日記「明治32年5月14日」『津田全集』第25巻、p.514
- (32) 註(14) 家永三郎『津田左右吉の思想史的研究』、p.37-47
- (33) 津田日記「明治32年11月23日」『津田全集』第25巻、p.645
- (34) 註(14) 大室幹雄『アジアンタム頌』、p.54-65

- (35) 津田日記「明治33年2月24日」『津田全集』第26巻、p.41
- (36) 註(26) 鈴木瑞枝『黄昏の人』、p.75-78
- (37) 津田日記「明治33年9月7日／8日」『津田全集』第26巻、p.107-109
- (38) 獨協学園百年史編纂委員会『獨協学園史1881-2000』、学校法人獨協学園、2000年、p.538-590
- (39) 津田日記「明治33年9月30日」『津田全集』第26巻、p.114-115
- (40) 津田日記「明治33年12月15日」『津田全集』第26巻、p.134
- (41) 註(3) 拙稿「白鳥庫吉と学習院」、p.58-59
- (42) 註(26) 鈴木瑞枝『黄昏の人』、p.170-171
- (43) 白鳥君子「父のおもいで(一)」『白鳥全集』第5巻、1970年、月報
- (44) 津田日記「明治36年2月12日」『津田全集』第26巻、p.257
- (45) 津田日記「明治35年12月27日」『津田全集』第26巻、p.225-228
- (46) 津田日記「明治36年10月7日」『津田全集』第26巻、p.414-415
- (47) 津田日記「明治36年10月21日」『津田全集』第26巻、p.418-419
- (48) 註(3) 拙稿「白鳥庫吉と学習院」、p.59-60
- (49) 森於菟「独協時代の津田先生」『津田全集』第1巻、付録
- (50) 註(26) 鈴木瑞枝『黄昏の人』、p.95-99
- (51) 註(13) 柴田光彦「未刊津田左右吉日記」
- (52) 白鳥庫吉「満鮮史研究の三十年」『白鳥全集』第10巻、p.403-405(『國本』第14巻第9号、1934年)
- (53) 井上直樹『帝国日本と＜満鮮史＞』、塙書房、2013年、p.124-129
- (54) 註(12) 津田左右吉「学究生活五十年」、p.97
- (55) 註(14) 家永三郎『津田左右吉の思想史的研究』、p.85-87
- (56) 津田日記「明治44年11月12日」『津田全集』補巻2、p.226
- (57) 津田日記「明治44年11月25日／28日」『津田全集』第26巻、p.502-503
- (58) 津田日記「明治44年10月3日」『津田全集』第26巻、p.487
- (59) 註(2) 五井直弘『近代日本と東洋史学』、p.72-94
- (60) 白鳥庫吉監修、津田左右吉著『朝鮮歴史地理』(第1巻・第2巻)、南満州鉄道株式会社、1913年(「満鮮歴史地理研究1——朝鮮歴史地理——」『津田全集』第11巻)
- (61) 津田左右吉『神代史の新しい研究』、二松堂書店、1913年(『津田全集』別巻第1)
- (62) マシュー・フェルト「白鳥庫吉と津田左右吉の神話認識」『津田左右吉とアジアの文学』第4号、早稲田大学文学学術院、2018年
- (63) 大井健輔『津田左右吉、大日本帝国との対決——天皇の軍服を脱がせた男』、勉誠出版、2015年
- (64) 註(52) 白鳥庫吉「満鮮史研究の三十年」、p.405-406
白鳥庫吉「後藤伯の学問上の功績」『白鳥全集』第10巻、p.387-388(東洋協会編『吾等の知れる後藤新平伯』1929年)
- (65) 註(2) 津田左右吉「白鳥博士小伝」、p.160
- (66) 白鳥きみ子「津田先生と父庫吉」『津田全集』別巻第4、1966年、付録

理系の高校生の古文に対する苦手意識を克服するための 授業デザインとは ―学習指導要領との関連から―

Lesson design to overcome Japanese classics phobia among high school
students in science course – in relation to the course of study

大 家 まゆみ*

OIE Mayumi

問題と目的

2018（平成30）年に高校の国語科の学習指導要領が改訂告示され、従来の必修科目だった「国語総合」が「現代の国語」と「言語文化」に分かれた。背景には、中教審答申（2016）が指摘するように、高等学校の国語教育では教材の読み取りが中心になっており、話し合いや論述などの学習が十分に行われていないことや、「古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらない」という課題がある。これらの課題を解決するため、「言語文化」の「4 内容の取扱い」の「思考力、判断力、表現力等」のウにおいて、近代以降の文章を活用して、我が国の言語文化への理解を深めるよう指導を工夫するよう、「言語文化」で育成された能力を基盤として、「古典」が設定された（文部科学省【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説，2018, pp. 8-9）。今回の学習指導要領改訂では、高等学校の国語科で育成を目指す資質・能力を「国語で的確に理解し効果的に表現する資質・能力」と規定するとともに、教科の目標を「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、「学びに向かう力、人間性等」の三つの柱にした。そして目標の改善に伴い、内容についても、従来は「話すこと・聞くこと」、「書くこと」、「読むこと」の3領域及び「伝統的な言語文化と国語の特質に関する事項」で構成していた内容を、「知識及び技能」及び「思考力、判断力、表現力等」の2つに構成し直した。

さらに中央教育審議会答申（2016）は、高等学校の国語科の課題と古典に関する科目構成について、次のように示した。

○高等学校の国語教育においては、教材の読み取りが指導の中心になることが多く、国語による主体的な表現等が重視された授業が十分行われていないこと、話し合いや論述などの「話すこと・聞くこと」、「書くこと」の領域の学習が十分に行われていないこと、古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらないことなどが課題として指摘されている。

○共通必修科目「言語文化」は、上代（万葉集の歌が詠まれた時代）から近現代につながる我が国の言語文化への理解を深める科目として、「知識・技能」では「伝統的な言語文化に関する理解」を中心としながら、それ以外の各事項も含み、「思考力・判断力・表

* 学習院大学教職課程非常勤講師、東京女子大学現代教養学部 国際社会学科 社会学専攻教授

現力等」では全ての力を総合的に育成する。

○選択科目「古典探究」は、古典を主体的に読み深めることを通して、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探究する科目として、主に古文・漢文を教材に、「伝統的な言語文化に関する理解」を深めることを重視するとともに、「思考力・判断力・表現力等」を育成する。

(文部科学省(2018)【国語編】高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説、pp. 8-9)

2018(平成30)年の改訂では、共通必修科目として「現代の国語」と「言語文化」を、選択科目として「論理国語」、「文学国語」、「国語表現」、「古典探究」を新設した。古典に関しては「言語文化」が扱う。答申が示した「古典の学習について、日本人として大切にしてきた言語文化を積極的に享受して社会や自分との関わりの中でそれらを生かしていくという観点が弱く、学習意欲が高まらない」という課題をふまえ、上代から近現代に受け継がれてきた我が国の言語文化への理解を深める科目として「言語文化」が新設されたのである。

また、「言語文化」で育成された資質・能力のうち「伝統的な言語文化に関する理解」をより深めるため、「古典探究」を新設した。同科目は、自分と自分を取り巻く社会にとっての古典の意義や価値について探究し、生涯にわたって古典に親しめるようにするため、我が国の伝統的な言語文化への理解を深める科目として新設された。

さらに、「知識及び技能」と「思考力、判断力、表現力等」について、育成を目指す資質・能力として、①語彙②情報の扱い方③学習過程の明確化、「考えの形成」と探究的な学びの重視④我が国の言語文化⑤「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」を挙げている。以下、①から⑤について、学習指導要領が目指す点を各々みていく。

まず、①語彙については、「語彙を豊かにするとは、自分の語彙を量と質の両面から充実させることである。具体的には、意味を理解している語句の数を増やすだけでなく、話や文章の中で使いこなせる語句を増やすとともに、語句の意味や使い方に対する認識を深め、語感を磨き、語彙の質を高めることである。」(文部科学省、2018)とされ、量的な語彙数のみならず質的に高い語彙力を育てることが目標となる。

②情報の扱いは、「話や文章に含まれている情報を取り出して整理したり、その関係を捉えたりすることが、話や文章を正確に理解することにつながり、また、自分のもつ情報を整理して、その関係を分かりやすく明確にすることが、話や文章で適切に表現することにつながる」ため、情報の扱い方に関する「知識及び技能」を育てることが目標である。

③学習過程の明確化、「考えの形成」と探究的な学びの重視に関しては、ただ活動するだけの学習にならないよう、「思考力、判断力、表現力等」の各領域において、学習過程を一層明確にし、全ての領域において、自分の考えを形成する学習過程を重視し、「考えの形成」のうち探究的な学びの要素を含む指導事項を、全ての選択科目に位置付けた。

④我が国の言語文化については、「伝統的な言語文化」、「言葉の由来や変化、多様性」、「読書」に関する指導事項を「我が国の言語文化に関する事項」に分類、内容を改善した。

⑤「話すこと・聞くこと」及び「書くこと」に関しては、授業時数を増加した(表1)。

表1 言語文化の「内容の取扱い」に示された各領域における授業時数

〔思考力、判断力、表現力等〕			
	話すこと・聞くこと	書くこと	読むこと
言語文化		5～10単位時間程度	【古典】 40～45単位時間程度 【近代以降の文章】 20単位時間程度
古典探究			※

(※「古典探究」については、1 領域のため、授業時数を示していない。)

(2018 (平成30) 年改訂 学習指導要領解説より一部改変)

新設科目【言語文化】が古典において力を入れる内容

加えて、新設科目【言語文化】が古典において力を入れるのは次の点である（文部科学省、2018）。

- ・〔知識及び技能〕では、「(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項」において、「我が国の言語文化に特徴的な語句」、「本歌取りや見立てなどの我が国の言語文化に特徴的な表現の技法とその効果」を、「(2) 我が国の言語文化に関する事項」においては、「古典の世界に親しむために、作品や文章の歴史的・文化的背景などを理解する」ことを取り上げている。
- ・〔思考力、判断力、表現力等〕の「A 書くこと」では、「自分の体験や思いが効果的に伝わるよう、文章の種類、構成、展開や、文体、描写、語句などの表現の仕方を工夫する」などの指導事項を示すとともに、「本歌取りや折句などを用いて、感じたことや発見したことを短歌や俳句で表したり、伝統行事や風物詩などの文化に関する題材を選んで、随筆などを書いたりする」言語活動を例示している。
- ・〔思考力、判断力、表現力等〕の「B 読むこと」では、「和歌や俳句などを読み、書き換えたり外国語に訳したりすることなどを通して互いの解釈の違いについて話し合ったり、テーマを立ててまとめたりする」などの言語活動を例示している。
- ・〔思考力、判断力、表現力等〕の「B 読むこと」の教材は、古典及び近代以降の文章とし、日本漢文、近代以降の文語文や漢詩文などを含めるとともに、我が国の言語文化への理解を深める学習に資するよう、我が国の伝統と文化や古典に関連する近代以降の文章を取り上げる。また、必要に応じて、伝承や伝統芸能などに関する音声や画像の資料を用いることができる。

つまり文章としての古典を理解するために、当時の文化的、歴史的背景を知識として提供すること、書いたり話し合ったりして、理解したことを言語で表現すること、そして古典と近代以降の文章を教材として取り上げ、古代から近現代へのつながりをつかむことができるようにすること、音声や画像などICT教材を用いることにより、さらに深い理解につながるように工夫することがねらいである。

理系の高校生が苦手意識を抱く古文

障害のある児童生徒を対象にした国語科に対する苦手意識に関する研究は見られるものの、高校生が国語に対して抱く苦手意識に関する研究は、まだあまり蓄積がない。例えば、理系と文系に分かれる前の高校1年生を対象とした研究に、村井・梅村・鈴木・鈴木・渡邊・加藤（2022）がある。国語科における思考力・判断力・表現力等の教育内容には、国語の4技能「書く」「聞く」「話す」「読む」があることに着目した村井らは、高校生が抱いている「書く」「聞く」「話す」「読む」ことに対する苦手意識を示し、どのような授業内容

であれば意欲的に取り組むことができるかという視点から、普通学級に在籍する高校1年生を対象に質問紙調査を行った。その結果、高校生の「書く」「聞く」「読む」ことへの苦手意識は概ね低い水準にある一方、「話す」ことには比較的苦手意識を伴いやすいことが示された。

また、理系の高校生は文系の高校生よりも、国語科に対する苦手意識が高いと予想される。国語科の中でも古文は、理系の高校生の将来のキャリアに直接結びつく領域でないため、受験や試験のために勉強する教科と認識されており、教科内容に強い興味を持つ生徒が少ない傾向がある。中嶋（2023）は、自身が国語科教諭として担当する高校2年生の理系コース選択者2クラス（78名）を対象に、古文に対する苦手意識を問う質問紙調査を実施した。質問紙は、①「古文は好きですか。」②「古文は得意ですか。」の2問について5段階のリッカート尺度で質問した。その結果、古文を好きと思わない（①に対して「ややそう思わない」と「そう思わない」と回答した生徒の割合）と回答した生徒は58%、古文を得意と思わない（②に対して「ややそう思わない」と「そう思わない」と回答した生徒の割合）と回答した生徒は69%に上った。つまり、理系の高校2年生の半数以上が古文は好きではない、得意ではないと感じていた。

本研究の目的

それでは、どのようにすれば理系の高校生の古文に対する苦手意識は克服できるのだろうか。そのためには、理系の高校生が古文に関して抱いている苦手意識がどこから生じるのかを示し、さらに苦手意識を克服するための授業デザインを学習指導要領との関連から構築する手がかりを得ることが、本研究の目的である。

まず、理系の高校生が古文に関して抱いている苦手意識について、中嶋（2023）は上述の①、②の質問項目に続けて、③「古文の嫌い、苦手な部分な部分を教えてください。」という質問項目を設け、自由記述で回答を求めた。結果については、回答を「1. 文法の理解の難しさ」「2. 古文単語の知識不足」「3. 暗記量の多さ」「4. 文章理解」「5. 学習効果」「6. 内容への興味」「7. 授業形式」の7カテゴリーに分類し、それぞれのカテゴリーについて、古文のどこに生徒が苦手意識を感じているかを考察した。

まず「1. 文法の理解の難しさ」は、古語の文法が現代語と異なることから、生徒は困難さを感じていた。同様に「2. 古文単語の知識不足」は、現代語からイメージできない古語が多いことから苦手意識につながっており、「3. 暗記量の多さ」は古語文法や単語を新たに習得することに対しての負担感と考えられた。また「4. 文章理解」では単語や文法の他、古文特有の主語の省略といった古文独特の文体による全体の理解の難しさなど、文章全体における把握の難しさを感じていた「5. 学習効果」については古文の世界が、自分たちが生きている現代社会と隔絶しているという意識が、学習意欲を低下させていると考えられた。「6. 内容への興味」は、扱っている作品自体の面白さを感じられないという困難さであり、授業デザインを考えるにあたって、教師が単元の作品を工夫すれば解消できると期待できる。最後に「7. 授業形式」は、授業中に指名されることのプレッシャーや、板書の多さによって理解の妨げとなっていることなどが窺える。

特に「6. 内容への興味」は、授業者が授業計画や内容を工夫すれば、苦手意識の解決につながると考えられる。以下、古文に対する苦手意識を克服するための授業デザインについて、学習指導要領の「言語文化」と「古典探究」の目標（表2）との関連から提案する。

表2 「言語文化」と「古典探究」の目標（文部科学省、2018）

	知識及び技能	思考力、判断力、表現力等	学びに向かう力、人間性等
言語文化	(1) 生涯にわたる 社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の言語文化に対する理解を深めることができるようにする。	(2) 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、 <u>他者との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。</u>	(3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。
古典探究	(1) 生涯にわたる 社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けるとともに、我が国の <u>伝統的な言語文化に対する理解を深めることができるようにする。</u>	(2) 論理的に考える力や深く共感したり豊かに想像したりする力を伸ばし、 <u>古典などを通した先人のものの見方、感じ方、考え方との関わりの中で伝え合う力を高め、自分の思いや考えを広げたり深めたりすることができるようにする。</u>	(3) 言葉がもつ価値への認識を深めるとともに、生涯にわたって <u>古典に親しみ自己を向上させ、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養う。</u>

(下線は著者による)

表1 (1) の「知識及び技能」に関する目標は、「言語文化」「古典探究」では、生涯にわたる社会生活に必要な国語の知識や技能を身に付けることである。さらに、「言語文化」では、我が国の言語文化に対する理解、「古典探究」では、伝統的な言語文化に対する理解を深めることができるようにすることである。

(2) の「思考力、判断力、表現力等」に関する目標のうち、考える力については、「言語文化」「古典探究」では、論理的に考える力の育成に重点を置いている。共感したり想像したりする力については、「論理国語」を除く全ての科目で、深く共感したり豊かに想像したりする力の育成に、伝え合う力については、「言語文化」では、他者との関わりの中で、「古典探究」では、古典などを通した先人のものの見方、感じ方、考え方との関わりの中で育成することを求めている。自分の思いや考えについては、全ての科目で、広げたり深めたりすることができるようにすることを求めている。

(3) の「学びに向かう力、人間性等」に関する目標のうち、言葉がもつ価値については、全ての科目で、言葉がもつ価値への認識を深めることを求めている。読書については、「言語文化」では、生涯にわたって読書に親しみ自己を向上させること、「古典探究」では、生涯にわたって古典に親しみ自己を向上させることを求めている。我が国の言語文化については、共通必修科目では、我が国の言語文化の担い手としての自覚をもち、選択科目では、我が国の言語文化の担い手としての自覚を深め、言葉を通して他者や社会に関わろうとする態度を養うことを求めている。

本研究は、「言語文化」と「古典探究」の目標を基に、理系の高校生の古文に対する苦手意識を克服するための授業デザインを構築するための手がかりを得ることを目的とする。そこで次節では、中嶋（2023）が示した理系の高校生の古文に対する苦手意識に関する7カテゴリーについて、各々、学習指導要領との関連から、どのような授業を展開すると克服できるのか、考察していく。

方法および調査時期

調査方法は、授業者（中嶋、2023）が担当する高校2年生の理系コース選択者2クラス（回答者数78名 男子42名、女子36名）を対象とし、質問紙調査の形式で授業内に実施した。

調査時期は2022年10月下旬だった。質問紙調査は中嶋（2023）の一部として実施し、上述①、②に加え、③「古文の嫌い、苦手な部分な部分を教えてください。」と④「古文の授業でこのようなことをしてくれたら興味がわきそうだ、ということを教えてください。」という2つの問いについて、自由記述の形で回答を求めた。なお、授業者が授業内で実施する際に、成績とは関係がないこと、いつでも回答をやめることができることを口頭で教示した。

結果

本研究では③「古文の嫌い、苦手な部分な部分を教えてください。」を分析対象とする。中嶋（2023）で分類した7カテゴリーを表3にまとめ、さらに国語科高等学校学習指導要領（平成30年改訂）解説に基づいて、7カテゴリーの苦手意識を克服するための「言語文化」と「古典探究」の各々の目標および内容の「知識及び技能」、「思考力、判断力、表現力等」、そして学習指導要領解説の「言語文化」「古典探究」の目標との関連および従来の指導のあり方に対する批判と改善点について、新たに加えた表を作成した（表3）。

考察

理系の高校2年生の古文に対する苦手意識は、「3. 暗記量の多さ」から生じているようだ。しかし、調査対象となった高校2年生は、古文を読解する上で必要な文法事項の大半を高校1年次に履修している。そのため、2年次以降はそれほど新しい知識の習得を必要とするわけではない。また、暗記すべき事項が多いことと関連する「2. 古文単語の知識不足」についても、他教科と比較すると、古文単語の数が多いとはいいいがたい。例えば英語科と比較すると、大学受験用の英単語帳の多くが2000語程度を収録しているのに対し、大学受験向けの古文単語帳の多くは、せいぜい600語程度である。このことをふまえると、他教科に比して、著しく暗記する単語の数が多いのが古文という教科であるとはいえないだろう。古文において暗記すべき事項は確かに多いが、それ以上に、古文の授業は暗記の授業であるという認識を抱いている高校生が多いのではないかと推察される。

「1. 文法の理解の難しさ」、「2. 古文単語の知識不足」を理系の高校生は感じており、これらの解消は不可欠である。しかし、そのことを授業者が意識して授業中に注意喚起を行ったり、何度も口頭で説明したり、あるいは文法や単語の解答について生徒を評価する場面があると、文法や単語の読解に終始した授業となりがちである。その結果、暗記すべきことの多い教科だという意識を学習者に与えている可能性があるのではないだろうか。文法、単語を正しく理解し、その知識の習得を単なる暗記と捉えないような工夫を重ね、単元の内容を自分のものとして読むことができるようにすることが求められるといえるだろう。

また、学習指導要領と関連づけてみると、学習指導要領の目標や内容がねらっているレベルと、理系の高校生が苦手と感じているレベルに食い違いがあるのが見て取れる。さらに、現代の自分たちが生きている社会と、中世以前の古い時代の作品のストーリーや時代背景に差がありすぎて、自分ごととして捉えられない、遠い存在として古文を感じていることがわかる。今後、理系の高校生の古文に対する苦手意識を克服するための授業デザインを構築し、授業で実践して効果を検証する実証研究を積み重ねることが望まれる。

表3 理系高校生が古文を嫌いと感じる部分、あるいは苦手な部分

		学習指導要領（平成30年改訂）の目標および内容		学習指導要領解説
理系の高校生の古文に対する苦手意識		言語文化	古典探究	言語文化 古典探究
		知識及び技能		思考力、判断力、表現力等
理系の高校生の古文に対する苦手意識のカテゴリー（中嶋，印刷中）		(1) 言葉の特徴や使い方に関する事項 (2) 我が国の言語文化に関する事項		A 書くこと (5～10単位時間程度) B 読むこと (40～45単位時間程度) A 読むこと B 書くこと
1	・助動詞の識別。	(1) ウ 古典を読むために必要な文語のきまりや古典特有の表現の理解、語彙を豊かにする	(2) イ 文語のきまり（文語文法、歴史的仮名遣い）に重点を置き、仮名遣いや活用の違い、助詞や助動詞の意味や用法、係り結びや敬語の用法の理解	古典探究「思考力、判断力、表現力等」の「A 読むこと」に即して指導する。ただし「古典を読むために必要な」ものに限定し、断片的な知識の習得に終始しないよう留意する。
2	古文単語の知識不足 ・分からない言葉が多すぎて理解できない。 ・口語で想像する意味と、実際の意味が全然違うところ。とし…早いとか。年かと思う。 ・今の日本語じゃ理解できない言葉があって、別の言語のように感じるところ。	(1) ア 言葉が文化の継承発展、創造を支えることを理解する (2) ウ 古典を読むために必要な文語のきまりや古典特有の表現の理解、語彙を豊かにする (1) ウ 我が国の言語文化に特徴的な語句を増す、語感を磨き語彙を豊かにする (1) オ 本歌取りや見立ての技法と効果の理解 (2) エ 時間の経過や地域の文化による文字や言葉の変化の理解、古典と現代の言葉のつながりの理解	(1) ア 古典に用いられている語句の意味や用法を理解する、語句の量を増す、語感を磨き語彙を豊かにする (2) イ 文語のきまり（文語文法、歴史的仮名遣い）に重点を置いた仮名遣いや活用の違い、助詞や助動詞の意味や用法、係り結びや敬語の用法の理解 (1) 言葉の響きやリズム、修辞等の表現の特色の理解を深める (2) ウ 時間の経過による言葉の変化や、古典が現代の言葉の成り立ちにもたらした影響の理解 古典の言葉と現代の言葉とのつながりを理解	古典の言葉をその時代や社会のものとのみ捉えるのではなく、現代の言葉に生きていることを意識すると、言葉が継承すべき文化遺産であるという認識、そして言語文化への興味・関心が拡がり、自らが継承、発展させていく担い手としての自覚をもてる。
3	暗記量の多さ ・覚えることの多さ。 ・いちいち活用形覚えていないといけないところ。特に助詞や助動詞は覚えることが多くて面倒くさい。		(2) イ 文語のきまり（文語文法、歴史的仮名遣い）に重点を置いた仮名遣いや活用の違い、助詞や助動詞の意味や用法、係り結びや敬語の用法の理解	文語のきまり、古典特有の表現を「古典を読むために必要な」ものに限定し、「古典の世界に親しむため」と改訂した。文語文法のみ学習を長期に網羅的に指導しない。

4	文章理解	・誰が言ったのか、誰にたいしてかなどがわかりにくく、内容がつかみにくい。 ・解釈が人それぞれな場合があるところ。 ・登場人物の名前が難しすぎる。そのせいで内容もイメージしづらくて理解できない。	(1)ウ 古典の文の成分の順序（主語、述語、修飾語、接続語、独立語の並ぶ順序）や照応（主語と述語、修飾語と被修飾語の照応）。古典は主語が明示されない、段落が構成されないことが多い。文と文、句と句との関係に着目し、文章の構成や展開の理解を深める。	B 読むこと ア 内容や構成、展開などについて叙述を基に的確に捉える。 イ ものの見方、感じ方、考え方を捉え、内容を解釈する。	A 読むこと ア 構成や展開などを的確に捉える。 イ 古典特有の表現（言葉のリズム、穏便や係り結びなどの文法上の現象、修辞）に注意して内容を的確に捉える。	
5	学習効果	・現代社会で活用できないところ。 ・何につながるかわからない。	(2)エ 時間の経過や地域の文化による文字や言葉の変化の理解、古典と現代の言葉のつながりの理解 (2)ウ 時間の経過による言葉の変化や、古典が現代の言葉の成り立ちにもたらした影響の理解 古典の言葉と現代の言葉とのつながりを理解		A 読むこと カ 古典のものの見方、感じ方、考え方を踏まえ、人間、社会、自然などに対する自分の考えを広げたり深めたりする。	内容の取扱い(1)イ 古典を解説した近代以降の文章を活用する⇒答申で指摘された課題解決のための工夫
6	内容への興味	・話が面白くない。		B 読むこと オ 作品の内容や解釈を踏まえ、自分のものの見方、感じ方、考え方を深め、我が国の言語文化について自分の考え方をもちつこと。	A 読むこと キ 関心をもった事柄に関する様々な古典の作品や文章などを基に、自分のものの見方、感じ方、考え方を深める。	生徒の興味・関心、指導の段階や時期に配慮し、読みやすく効果的なものを用いる。
7	授業形式	・（教師が）あててくること。 ・板書が多くなりがち。				画像を言葉と関連づけて用いる。ICTを用いる。言語活動を取り入れる。

引用文献

- (1) 文部科学省 (2018) 【国語編】高等学校学習指導要領（平成30年告示）解説
Retrieved from https://www.mext.go.jp/content/20210909-mxt_kyoiku01-100002620_02.pdf (2023年1月31日閲覧)
- (2) 村井史香・梅村拓未・鈴木育美・鈴木修斗・渡邊仁・加藤弘通 (2022) 「高校生における『書く』『聞く』『話す』『読む』ことへの苦手意識に関する研究:学習動機づけ・学校享受感との関連の検討」『子ども発達臨床研究』16、1-9.
- (3) 中央教育審議会 (2016). 幼稚園・小学校・中学校・高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について（答申）平成28年12月21日.
https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/_icsFiles/afieldfile/2017/01/10/1380902_0.pdf
- (4) 中嶋静香 (2023) 「理系選択者を対象とした高校『古文』に関する調査研究」『成蹊論叢』59、1-6.

通信制高校における1回だけのソーシャルスキル・トレーニングの 効果について

—ワークへの負担軽減を意識した特別活動での実践—

Effects of One-time Social Skill Training at the Correspondence High School —Practicing special activities with an awareness of reducing the burden of pair work—

佐野 和規*

SANO Kazunori

要約

【問題の所在】通信制高校は自宅での学習が中心で、数回にわたるソーシャルスキル・トレーニング（以下、SST）を行う時間をとれない。また、通信制の生徒は精神的健康度が低いのでペアワーク等が負担になる可能性がある。そのため通信制高校におけるSSTの実践研究が少なく、その実施には配慮が必要である。

【方法】1回45分だけの聴くスキルのSSTを実施して、人間関係への自信に関する事前事後のスケーリングクエスチョンを行い、効果を確認する。さらに、生徒のSSTに対する感想について質的分析を行う。

【結果】2日間に分けて1回45分の聴くスキルSSTを行った。1日目の参加者は28名、2日目の参加者は25名だった。両日もSST実施直後の人間関係に関するスケーリングクエスチョンの数値の平均値は有意に高まった。1日目と2日目の上昇率に交互作用がみられ、1日目の方が、上昇率が高かった。生徒の感想からは、聴くことの大切さの認識が深まったこと、人間関係に対する自信や意欲がでてきたことがわかる。一方で、人間関係の苦手さに直面した生徒もいた。

【考察】1回だけのSSTでも十分に効果があることがわかったが、それを般化するためには日常的にソーシャルスキル教育を行っていく必要がある。1日目の方が人間関係の自信について数値の上昇率が高かったが、それは1日目のペアワークが短かったこと、インストラクションに十分時間をとり、負担感についての言語化をしてマイナスの影響を弱めたことが理由として推測できる。高校生へのSST実施にはこのような配慮が必要である。

キーワード： 通信制高校 SST 聴くスキル 人間関係 ペアワークの負担

Ⅰ 問題の所在

1 通信制高校の状況

近年、通信制高校には全日制や定時制のように毎日登校することができない生徒の受け皿校になっているといえる。そのため、精神疾患や発達障害、不登校経験者、学力不足、貧困等様々な問題を抱えた生徒が大勢在籍している（高野・青木，2022）。また、通信制

* 学習院大学教職課程非常勤講師、山梨県立中央高等学校教頭

高校に通う生徒の精神的健康が低いことが指摘されている（平部他，2016；平部他，2017）。現在，問題となっているヤングケアラーに該当する生徒も通信制には数多く在籍している（吉田・越村，2022）。また，近年通信制への在籍者数は増加する傾向にある（文部科学省，2017，2018，2021）。

このような通信制においては，本来なら生徒へ継続的な心理・福祉的支援が求められる。しかし，一方で，生徒が毎日登校しないため，生徒の抱えている問題の状況を把握しづらく，系統的継続的な支援が行いにくい。支援が届かないまま退学してしまう生徒もいる。

そのような通信制の生徒が有している課題の1つに人間関係が苦手という問題，つまりソーシャルスキルの欠如（未学習・誤学習）ということがある。通信制高校には，人間関係が苦手な故に全日制，定時制を選ばず，対人接触の少ない通信制への進学を選んだ生徒が在籍している。しかし，現代においては，社会生活を営む上でコミュニケーション力が求められており，卒業後社会を生き抜いていくためにも，通信制の生徒たちにもソーシャルスキルをつけていく必要がある。

また，通信制の生徒の抑うつ観が高くメンタルが不安定な傾向にあるが（平部他，2016），ソーシャルスキルと抑うつなどのメンタルの安定には関連があり（茅野・岡安，2014；吉良他，2018），通信制高校の生徒たちの心理的安定や自尊感情の向上のためにもソーシャルスキル・トレーニング（以下，SST）を実施することが有効であろう。

2 通信制高校でSSTを行っていく課題

高校生に対するSSTの実践についてはすでに，小林他（2003），渡辺・原田（2007），原田・渡辺（2011），原田（2013），星・渡辺（2016）などの研究実践があり，SSTによってソーシャルスキルの向上や心理的安定への一定の効果が認められている。しかし，一方で，高校生の場合，SSTの実施によって，自分のソーシャルスキルの無さをかえって実感してしまう問題も指摘されている（渡辺・原田，2007）。宇都宮・井上（2019）は，定時制高校におけるSSTの実践研究において，教師からの他者評価によるソーシャルスキルは向上しているが，生徒による自己評定においてはソーシャルスキルの向上がみられないとする。八原・杉原（2019）は，SSTの実施に伴う生徒たちの葛藤や抵抗について触れている。また，大島他（2019）も，通信制生徒へのSST実施後，学校適応感は上昇したが，抑うつ得点は悪化したことを指摘している。大島他は，その原因をその時期の災害等の外的要因に求めているが，SST実施に伴う通信制生徒たちの戸惑いや負担感が関連している可能性もあるのではないか。

このように高校生の年代にSSTを行う場合，もともとのソーシャルスキルにすでに差があり，心理的に複雑な思春期であることから，自分のソーシャルスキルの課題に直面してしまい，かえって自尊心や抑うつ感情が悪化する可能性も指摘できる。特に，通信制高校の生徒の場合，精神的健康度が低いことから，SST実施にあたってより慎重な配慮が必要となるであろう。

いずれにせよ，全日制高校，定時制高校に関するSSTの実践研究は多いのに対して，本来ソーシャルスキル教育が最も必要とされる通信制高校でのSSTの研究は少ない。管見の限りでは，既出の大島他（2019）以外に，小合他（2019）の研究があるだけである。

通信制高校におけるSSTについての研究が少ない理由の1つに，これまで高校で行われているSSTが，数回にわたる継続的なもので，累積的な時間が必要であることが指摘できるのではないか。通信制はレポートによる在宅での学習が中心で，登校日（いわゆるスクーリング）が限られ，学校行事や特別活動の時間も十分とれない。様々な教育課題がある中

で、登校日にSSTばかりを何回も実施するわけにはいかない。そのような中、通信制高校においてSSTやソーシャルスキル教育を行っていくためには、工夫が必要である。

また、通信制におけるSST実践の少ないもう1つの理由として考えられることは、上述の話と関係するが、精神的健康度が低かったり人間関係が苦手だったりする通信制生徒にSSTを実施することが負担にならないか、あるいは、生徒たちが積極的に取り組むことができるかについて懸念があることである。このようなことから、通信制高校におけるSSTの実施には、教師側にも躊躇があり、そのため実践や研究が少なくなっていることも考えられる。

ただ、ソーシャルスキル教育の必要性やSSTのプラスの効果を考えると、その実施において十分に配慮や工夫をすることで、そのマイナスの影響を乗り越えていくべきではないか。それは、高校における授業等の他の学校教育活動も生徒に一定の負担を強いるが、乗り越えさせ、成長のきっかけとしていくべきであることと同じである。

そのようないくつか課題がある中、今回、次の方法で通信制高校におけるSSTを行い、その効果やあり方を検証する。

II 方法

1 対象高校

A県立B高等学校通信制課程の生徒を対象とした。在籍生徒数225名、常勤教員9名、非常勤教員12名で、県下唯一の公立通信制高校である。

2 対象高校の特徴

近年私立通信制が広域通信制とも呼ばれ在籍数が増大している。一方で、文部科学省から、そうした私立通信制が、学校としての適正な基準を満たさないまま教育行っていることに対する注意喚起がなされている（文部科学省、2021）。その点、B高校は公立通信制として、スクーリング出席のカウント、レポート期限設定、定期試験実施等の規程に準拠して単位認定、卒業認定をしている。

B高校は、定時制通信制が併設された高校であり、定時制の方は、教育相談体制が整っており、キャリア教育の予算を使い法政大学渡辺弥生心理学研究室と連携してSSTのプログラムを作成し、学習指導案とパワーポイントによるスライド資料がすでに存在している。今回のB高校通信制で行うSSTは、そのSSTプログラムから取り入れた。

3 実施するSST

並立定時制のSSTプログラムは、1回目「SST入門」、2回目「聴くスキル」、3回目「話すスキル」、4回目「会話するスキル」、5回目「感情に気づくスキル」、6回目「感情をコントロールするスキル」、7回目「計画を立てるスキル」、8回目「SSTのまとめ」という一連の系統的プログラムである。それらのSSTプログラムの一部は渡辺・原田（2015）に紹介されている。

そうした8回のシリーズを、登校日が限られている通信制高校においてすべて実施する時間的余裕がない。そこで、人間関係の中で、もっとも大切なことは相手の話をきちんと聴くことであるという考え方に基づいて、「聴くスキル」に絞ってSSTを実施する。そのため、「聴くスキル」のSSTを特別活動において1時間（45分）実施し、その1時間だけの効果を検証する中で、今後の通信制におけるソーシャルスキル教育をどのように行っていくか、検討する素材にしたい。

4 「聴くスキル」プログラムの詳細

1回45分だけのSSTとして「聴くスキル」のプログラムを以下の工夫や形態で行った。

(1)目標

- ・ターゲットスキルである「聴くスキル」を身につける。
- ・聴くことの重要性を認識する。
- ・SSTによって人間関係への自信を高める。

(2)はじめのインストラクション

最初に「はじめのインストラクション」として、メインファシリテーターがスライドを見せながら以下の内容のインストラクションをする。

①人間関係は苦手だと思っている人が多いが、練習すれば上達すること、その練習方法として心理学分野で開発されたSSTがあり、本日の特別活動はその体験をする。

②人間関係が苦手な人は、話すことへの苦手意識が強いが、聴くことの方が人間関係において重要で、基本となる。

まず聴き上手になることで人間関係が発展していく。

③聴き上手になるためには、聴くスキルを用いることが大切である。聴くスキルの基本は（i）体を向ける、（ii）目を見る、（iii）相づちをうつ、（iv）最後まで話を聴く等であり、それを行うことで相手が聴いてもらっていると感じ、話し手とのコミュニケー

ションがうまくいき人間関係が深まる（Figure 1.参照）。

(3)モデリング

サブファシリテーターの教師2名がペアになってモデリングをする。話し手は、朝起きてから今に至るまでの話をする。この話題は、時系列に沿って起きた事実を語るだけなので、「話すスキル」を実施していない段階で、話すのが苦手な生徒にも比較的行いやすいものである。

モデリングの最初はあえて悪い見本をみせる。聴くスキルと反対の、体や目を向けない、相づちをうたない、最後まで話を聴かない等を聴き手が行うと話し手がどのように感じるか、確認する。そして、この悪い聴く態度は、実際に日常の中でうっかりやっちゃっていることについて言及する。友人が話をしている時に体を向けなかったり、最後まで聴かず自分の話をかぶせたりしていないか、モデリングをしているサブファシリテーターが生徒たちに問いかける。

次に、本来の聴くスキルを使ったモデリングを示し、話し手に感想を尋ねる。話し手からは、とても話しやすかった、聴いてもらえている感じがした、などの感想が示される。

(4)ロールプレイ（ペアワーク）

生徒が2人1組になる。その際、教師たちがサブファシリテーターとして、生徒たちに声をかけ、座席を移動させたりしてペアをつくる。生徒同士でペアになれない生徒には教員がペアの相手になる。ペアになったあと、ジャンケンで話し手、聴き手を決め、話し手

実際に体験してみましょう

- ① 2人1組になり、自己紹介、ジャンケンをする
- ② 勝った人は、朝起きてからの出来事や気持ちを1分ぐらい出来事や気持ちを話す。
- ③ 負けた人は、聴くスキルを使って聴く
- ④ 役割を交代する
- ⑤ 2人終わったら感想を言い合う

■ 聴く時のポイント（聴くスキル）

- ・ 話している人に体を向ける
- ・ 目を見る（アイコンタクト）
- ・ あいづちをうつ
- ・ 内容に合った表情をする
- ・ 最後まで話を聴く

聴くスキル

Figure 1. 聴くスキルスライド例

は朝起きてからの話をし、聴き手は聴くスキルを使って聴く。そのあと交代し、ペアの両方が話し手、聴き手を経験したら感想を相互に伝え合う。その後、ペアの組み合わせを変更してもう1回行う。

(5)フィードバック

メインファシリテーターとサブファシリテーターが協力して、いくつかのペアにマイクを向け、うまくできたかどうか尋ね全体シェアリングを行う。相手が聴くスキルをしてくれたか、その結果話しやすかったかどうか、自分が、聴くスキルがきちんと行えたか、どんな話題が出たか等を確認し、適宜聴くスキルや会話ができたことを賞賛し、正の強化を行う。

(6)終わりのインストラクション

シリーズで行わないため、今回だけでSSTが終わる。そのため、以下の「終わりのインストラクション」を行い、今回の聴くスキルの日常への般化を投げかける。

- ①聴き上手になることで人間関係が上達することの再確認。
- ②聴くスキル（体を向け、目を見る、相づち、最後まで聴く）をもう一度確認し、だれもができるし、難しくないことを伝える。
- ③聴くスキルを早速今日から日常の中で使うことで、人間関係が向上すること、学校生活、友人との会話、家族との会話でこのスキルを使ってみること。
- ④人間関係は練習すれば上手になるので、日常の中で聴くスキルを使って、人間関係に係わっていくことが大切で、日常が人間関係の練習でありSSTであること。

5 測定と分析方法

(1)事前測定

「はじめのインストラクション」の最初の段階で、「あなたは人間関係にどのくらい自信がありますか」というスケーリングクエスチョン（以下、SQ）で事前測定を行う。生徒配付のスライド資料に、1～10の数字が書かれた帯状のメモリがあり、その数字の1つに○をつける形で測定を行う。その資料の数字の1の下に「まったく自信がない」、5、6の下に「ふつう」、10の下に「ものすごく自信がある」等の表示がついている（Figure 2参照）。これは、目標の「SSTによって人間関係への自信を高める」に対応した測定になる。

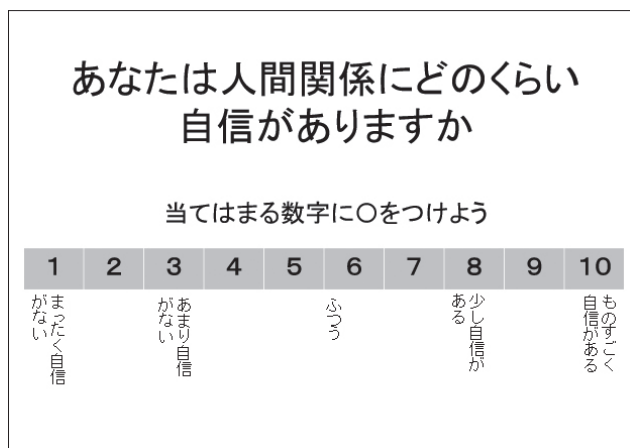


Figure 2. 測定用スライド

(2)事後測定

「終わりのインストラクション」の最後で、事前測定と同様のスライド資料に、もう一度人間関係の自信についてのSQによる測定を行う。その際、この1時間のSSTで人間関係の自信が上がったか、下がったか、変わらないか確認するためであることを生徒には説明する。

SQのみで効果の測定を行った。標準化された対人関係に係わる尺度を使用する場合と比べて研究としての厳密性に欠けるかもしれないが、45分の中で、質問紙を実施している

時間はなく、今後B高校通信制にSSTを普及させていくための簡便かつ有効な測定方法としてSQのみの実施に留めた。一方で全く効果を測定せずにSSTを実施することも説明責任を果たせず倫理上問題あると判断した。そのため、短時間で行えるSQや主観的障害単位（SUDs）での測定が適切であると考えた。

(3)感想に対する質的分析

SST終了時に生徒に簡単な感想や気づきを書かせ、それを佐藤（2008）の質的データ分析法に基づいて質的分析を行う。

6 実施形態

B高校通信制ではスクーリング時に年数回ロングホームルーム（以下、LHR）があるが、そのうち9月のLHRの1時間（45分）をSSTの時間に当てた。全クラス合同LHR（つまり全校集会）の形式で行った。場所は、新型コロナ感染予防のため、広い視聴覚室であり、十分な喚起に心がけた。

B高校のスクーリングは日曜日と月曜日と連続2日間同じ時間割を実施する。生徒はどちらかの授業に参加すれば、1時間のカウントになる。両日出て出席カウントは増えない。従って、今回のSSTも日曜日1時間、月曜日1時間と合計2時間行ったが、参加する生徒は日曜日、月曜日のどちらか一方に出席する。そのためそれぞれ違うメンバーとなる。

今回のSSTは、B高校通信制にSSTを普及していく目的もあったため、専門の教員（筆者）1人が実施するのではなく、9名の全教員がファシリテーターということにした。そのため、聴くスキルのスライド資料を打ち合わせ等で配付し、内容の説明を筆者が行った。そして、スライドを使って進行しインストラクションを行うメインファシリテーターには職員からの立候補を促し、キャリア教育との関係から最終的に進路主任に決まった。メインファシリテーター以外の他の教員も、サブファシリテーターとして、モデリングをしたり、ロールプレイ前の生徒のペアリングを促したり、ペアになれない生徒のペア相手をする等役割分担をした。そのようなことによって、専門の教員が異動後もB高校にSSTを定着させるきっかけ作りをした。

7 倫理的配慮と工夫

今回のSSTとその研究について、職員会議で倫理性について話し合いを行い、校長の許可を得た。

生徒には、事前に次回スクーリングのLHRは合同LHRとなり、そこでSSTが行われること、それは人間関係の練習であり、ペアワークも含むものであるという説明のチラシを作成し、ショートホームルーム（SHR）等で担任から連絡し、教室や廊下の掲示版で伝えた。

特別活動（学校行事）はLHRを含めて年間10時間以上出席するという規程であるが、特別活動全体は20時間以上あるため、B高校では、苦手な学校行事には参加しなくてよいことを生徒に伝えている。従って、人間関係の練習やペアワークなどの苦手な生徒は、あえてSSTに参加しないで欠席することもできるように任意参加の形式をとった。

また、当日参加した生徒に対してペアを作る時に、無理はさせず、仲の良い友達同士でよく、相手は教員でもよいこと、場合によってはペアにならず見ているだけでもよい旨伝えた。結果として見ているだけの生徒はいなかった。

III 結果

1 実施日、参加人数

実施日はX年9月の連続する日曜日、月曜日5時限目であった。参加者は1日目（日曜）28名、2日目（月曜）25名となった。LGBTに該当する生徒も何人か学籍しているため、あえて男女別数は確認していない（Table 1.参照）。

Table 1. 実施日別参加者数とSQの得点平均等

		N	平均値	標準偏差
1日目 参加者	事前	28	4.39	1.81
	事後	28	5.71	1.84
2日目 参加者	事前	25	4.60	2.22
	事後	25	5.36	2.06

2 人間関係への自信のSQの平均値の変化

SSTの聴くスキルプログラム45分間で人間関係の自信に関するSQの得点が上昇したかどうかを検証するために、参加日別に事前事後の平均得点を従属変数とする2要因の混合計画の分散分析を行った。すると、参加日（2水準、被験者間）と事前事後（2水準、被験者内）の交互作用が有意傾向があり（ $F(1,51) = 3.39, p < .10$ ）、1日目の上昇幅が大きかった。

事前事後に係わる単純主効果をみると、1日目（日曜）、2日目（月曜）どちらも事後の方が有意に上昇した（それぞれ $F(1,51) = 37.54, p < .01, d = .72$, $F(1,51) = 12.42, p < .01, d = .36$ ）。ただ、1日目（日曜）の方が、2日目（月曜）よりも数値の上昇が大きく効果量（Cohenの d ）でみると、1日目は $d = .72$ であり大～中程度、2日目は $d = .36$ で中～小程度の効果量であり、両日ともある程度の効果量がみられるが、1日目の方が効果量が大きかった（Figure 3.）。

参加日に係わる単純主効果は有意ではなかった。従って、1日目グループと2日目グループにほぼ同質だったと考えられる。

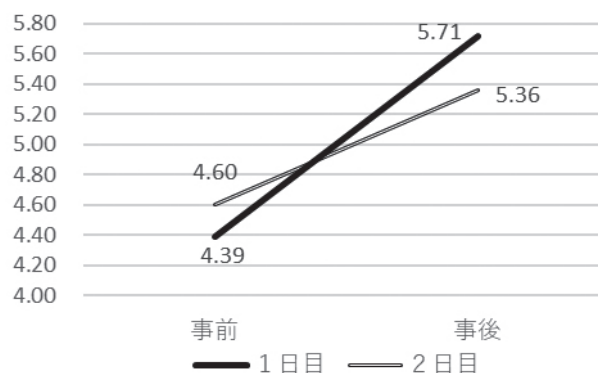


Figure 3. SQの得点平均

3 生徒の記述データの分析

参加者53名中のうち、39名が文章で感想を記述した。2日目は、時間がなかったため、感想を書けなかった生徒が何人かいた。それらの感想を切片化して分類して質的データ分析としてカテゴリーと概念を形成したのがTable 2.である。

生徒の意見は大きく7つのカテゴリーに分類できた。まず（1）「SST体験への肯定的評価」である。SST体験が「とてもよい経験になった」「人と話すのがすごく楽しかった」「おもしろかった」とする生徒が複数いた。次に（2）「聴くスキルの技術的向上」である。今回のSSTは聴くスキルのトレーニングであったが、その意図通り「これから聴くスキル

Table 2. 生徒の感想についての質的データ分析の結果

	カテゴリー	概念	具体例
(1)	SST体験への肯定的評価	SSTへの肯定的感想	SSTはよい体験だった よい体験でした。 楽しかった。 話していて共感してもらえて、うれしかった。 話していて共感してもらえて、うれしかった。 楽しく互いに質問したりと上手く会話のできたので すごく楽しかったです。 とても良い経験になったなと思いました。 人と話すのがすごく楽しかった。 少し楽しかった。 おもしろかった 楽しかったよ。
		SSTによる学びの肯定	SSTや聴くスキルを学べてよかった 仕事をする上で必要な能力なので、学べて良かった。
(2)	聴くスキルの技術的向上	聴くスキル実施への意欲向上	これから聴くスキルをやってみようと思った。 人の話を最後までしっかり聞いたり、身体を向けたりすることを、心掛ける。
		聴くスキルの上昇の認知	聴くスキルが上達した 人の目を見ることが苦手だけど、今日はいつもより長く見ることができた。 聴くスキルも思っていたよりできたのでうれしかったです。 聴き上手になった気がする。
		聴くスキルの苦手さへの気づき	聴くスキルができてなかったことに気づいた 自分が人の話を聴くときに、出来ていなかった課題がわかって良かった。 自分が人の話を聴くとき“最後まで話を聴く”ができてないことがわかった。人の話をしっかり聴いたつもりになっていても実は聞いていなかったのかなと反省した。
		自己の聴くスキルへの再評価	これまでも聴くスキルをやってきた 話すのが苦手で、聴くことしかしてこなかったのが、自分がやっていた事が、正しかったことに気づけて良かった。 普段から聴くスキルを使っている時が、多々あったのがわかった。 接客業で働いていて自然に手の動きとか、聴くスキルをもっていたんだと思った。 聴くスキルは問題ない 聴くスキルは問題ないと思った。 最低限の聴く力はあったと思うけど
(3)	聴くことの重要性認識	聴くスキルの大切さへの気づき	聴くスキルだけでいいとわかった 聴くスキルを意識して 話すことより聴くことのほうが大切なことを初めて知った。 これからは、聴くスキルを意識して (聴くスキルが) 人間関係の中で大事なことがわかった。 「話が上手なくても聴くのが得意になれば良いのか」となんだか少し心が楽になりました。 話せなくても、聴くのが得意になれば、いい
		聴くスキルに関する肯定的認識	聴くスキルをされると話しやすい 相手の人にあいつちや目を見て聞いてくれると話やすいし、気持ちが良いと思いました。 聴くスキルを使うと、話をしている人もとても気持ちよく話せてとても話しやすくなっていたので 聴くスキルを使ってくると気持ちよく話しやすくて良かった。 2回ともちゃんと聴いてくれてとても話しやすかった。 相づちがあると気持ちがいい。 とても話しやすかった。 聴く相手がしっかり聴いてくれるだけで、とても話しやすいと感じた。 しっかり聴いてくれたり、相づちをついてくれたり、感想を言ってくれたり、質問してくれてやりやすかった。信頼できるなと思った。 しっかり話を聴いてくれていたと感じたし、相づちもしてくれて話しやすかった。話してる内容に質問してくれたりして話が途切れずに話せた。 目を見て聞いたり話したりすることで、気持ちも安心して、話やすかった。 話しやすいし、聴きやすくするための話すことが好き。 相手の目をみて話をすれば、相手も聞く姿勢をもってくれることもあった。その逆もしかり。 人と話すときに相づちを打つことが大切だと思いました。 相手が目を見てくれるだけで、話すのが楽しくなった。 相手の目をみて話をすれば、相手も聞く姿勢をもってくれることもあった。
		話すこと重視の誤解への認識	話すことをが大事と誤解してた 私も、話すのが苦手だから人間関係を築くのが不得意だと思ってました。
		聴くスキルへの実施意欲向上	聴くスキルをやっていきたい 5つのスキルは意識していきたい。 しっかりと生かして行きたい 日常にいかしたい。 聴くのも上手になってさらにコミュニケーション上手になりたいと思う。 目を合わせて話すのは大事だなと思った。 今度から気を付けていこうと思います。 もっと上達できるように頑張りたいです。 聴くスキルを意識して

(4)	人間関係の自信向上	人間関係への自信の上昇	人間関係への自信が高まった
			少し自信を持つことができたのでうれしかった
			少しは自信が持てたと思う。
			少し自信がつきました。
			今まで聴くことも苦手、下手と思っていたけれど、今日意識して会話してみたら、ペアの人たちに上手だねとほめられ自信がつきました。
			今まで以上に自信がつきました。
			自信は少ししか変わらないけど、
		自己の会話力の再認識	話すのは得意
			話すのは得意なので
			話すの楽しいので割と好きです。
(5)	人間関係の意欲上昇	今後の人間関係への積極性の上昇	意外とできた
			意外と自分はやさしい事聞くことも自分が思っている以上に好きなのかも知れない。
			初対面でもけっこう普通にはなすことができました。
			自分が思っているより、初対面の人も話せる事が分かった。
			自分は思っているより話せるんだなと感じました。
			これから人間関係を前向きにしたい
		初対面の人と対話する経験	相手との会話を楽しみたいとおもいました。
			もっと人間関係をやってみたいと思った
			少しずつ色々な人と仲良くなれるようになりたいです。
			これから、またきっかけがあれば話していきたいと思います。
			話をしてみると明るい人が多い。
			初めての人と話す体験
		人間関係への肯定的評価の上昇	話したことのない人と初めて話すことができて
			今日初めて話した同じクラスの男の子とも、
			あまり関わったことのない人と話すことで
			初めて話す子だったけど、すごく話が盛り上がり、お互いに話しやすかった
			初めて話した人がいたので授業がきっかけで話せた事が嬉しかったです。
			色々な人と話してみても少し楽しかった。
(6)	話すスキル、会話への気づき	話すスキルとの関係性の認識	人と話すのは楽しかった。
			話すの楽しいかも知れない。
			刺激になった。
		ペアの対人能力の肯定	話して、楽しかった
			人とのコミュニケーションで雰囲気良かった。
			話すことへの気づき
(7)	対人関係の苦手さの再認識	対人関係上の課題の認識	会話の大切さ。
			相手の非言語的サインにも目を向けてコミュニケーションを取っていくことが大切であると感じました。
			相手がよかった
		対人関係苦手感の再認識	ペアでやってくれた。看護の方2人とも話しやすくてリードしてくれた。
			話を聴いてくれる人が褒めてくれたから気がつけた。
			話をしあうまでの人間関係をつくるのが難しい。
		聴くスキル以外の対人問題の確認	みんな年下なので少し、気を使います。
			やったあとも自信がない
			人と関わるのは、得意でも不得意でもなく、話をするのも聞くのも好きではあるのですが、その後の人間関係を考えると、私には難しく思いました。
			話題がなくなった時の空気が苦手だった。
			もっと自信を持ちたいです。
			他の部分が問題
			多分、人と関わるのが苦手なんだと感じた。

をやってみようと思った」「人の話を最後までしっかり聴いたり、身体を向けたりすることを、心掛ける」「聴き上手になった気がする」など聴くスキルを身につけたと記述する生徒がみられた。さらに、ふだんから聴くスキルをやっていたことを再認識した者もいた。

また、3つ目のカテゴリーとして、(3)「聴くことの重要性認識」である。これは「はじめのインストラクション」で示したように、人間関係が苦手な原因を話すことが苦手ととらえる生徒が多い中、聴くことの重要性について認識した反応である。「話すことより聴くことのほうが大切なことを初めて知った」「話が上手なくても聴くのが得意になれば良いのか」と知って楽になった。また、「聴くスキルを使うと、話している人もとても気持ちよく話せた。」「相づちがあると気持ちがいい」など、実際に体験してみて、聴くスキルだけでとても会話がしやすくなることについて驚きをもって表現している生徒も数多くいる。そして、話すことばかりを意識していた誤解に気づき、聴くスキルをやっている

こうとする意欲が高まったという表記もみられる。

続いて、(4)「人間関係の自信向上」である。ペアワークをやってみて「自分は思っているより話せるんだなあと感じました」「意外とできた」「人間関係への自信が高まった」などコミュニケーションの機会をもち、それを相手から褒められたりして、人間関係への自信が向上としたという生徒が多い。また関連するが(5)「人間関係の意欲上昇」である。

人間関係への自信が高まるとともに、これまでともすれば消極的だった人間関係について「少しずつでも色々な人と仲良くなれるようになりたい」と表現する生徒もいた。また、今回は聴くスキルのみであったが、ペアワークで話し手になる機会があるため、話すことやコミュニケーション全体についてなんらかの気づきがあった生徒もいる((6)「話すスキル、会話への気づき」)。

だが、一方で、(7)「対人関係の苦手さの再認識」をしてしまった生徒もいる。「やったあと自信がない」「もっと自信をもちたい」「話題がなくなった時の空気が苦手だった」などの感想もある。これらの生徒もそのことだけを感想に記載しているわけではなく、プラス面も同時に指摘している。また、全体的にすべての生徒がペアワークを上手に積極的やっている様子がみられた。しかし、先行研究と同様に、SSTによって、緊張したり戸惑ったりして、対人関係の苦手さを再認識した生徒もみられたのである。

IV 考察

1 通信制における1回だけのSSTの効果

通信制のSST実施の研究実践が少なく、通信制生徒のSSTに工夫が必要であることを指摘し、1回45分の聴くスキルだけのSSTを試みた。その結果、1日目(日曜)、2日目(月曜)どちらも人間関係の自信に関するSQの平均値がある程度の効果量を伴って有意に上昇した。「聴くスキル」のみの1回45分のSSTの実施だけでも通信制生徒の対人関係に対する自信を直後に高めることができるということになる。

通信制においては、時間的制約がある中で、1回だけでもSSTを実施することに、十分な意義があることが確認することができたといえるだろう。

2 1日目(日曜)と2日目(月曜)の効果の相違の意味

1日目と2日目を比べると1日目の方の上昇が大きく交互作用に有意傾向がみられ、1日目の効果量の方が明らかに大きかった。その差には1日目のSSTと2日目のSSTの以下の(A)、(B)の相違点が影響していると考えられる。

(A) 1日目はメインファシリテーターは、時間が読めないため、ロールプレイの時間を短くした。結果として、時間が余り後半のインストラクションの時間が長くなった。2日目は、逆にロールプレイの時間を長く取り過ぎ、時間がなくなり、後半のインストラクションに十分時間を取れなかった。

(B) 1日目の方では時間が余ったため、ペアワークの後のシェアリングの時間に、急な対人接触の伴うワークの実施に戸惑いや躊躇を生徒たちが感じている様子がみられたので、「途中のインストラクション(心理教育)」として以下の話を、専門家である筆者が5分程度付け足した。

- a. 人間関係は練習すればするほどそれに関連する脳の部位が発達すること。
- b. 今もペアワークして、緊張したり嫌だなと思ったりしたかもしれないけど、その緊張や嫌だという思いが脳への適切な負荷となり、脳の部位の発展の刺激になること。

c. それは筋トレやリハビリのように、適度な負荷をかけるとその部分が発展し改善するのと同じであること。

d. 従って、人間関係が苦手な人も、日常の中でも、人間関係を持つようにした方が、脳に適切な負荷がかかり、脳の関連部位が発達していくこと。逆に人間関係が苦手だからといって、それを避けているといつまでも脳の部位が発展しないこと。

上記の話を生徒たちは真剣に聴いていた。この話は、直前のペアワークへの戸惑いや負担感を、意識化し言語化し、脳への必要な負荷だと肯定的に捉え返すことで、結果として、そうした負担感を軽減し、生徒への人間関係への意欲を高めるものとして機能した可能性がないか。2日目には上記の内容の話をする時間はなかった。

つまり、1日目の方が、人間関係への自信の上昇幅（効果量）が大きかった理由として以下のことを指摘できる。

- ①生徒にとって負担となるペアワークの時間が短かったこと。
- ②その分有効なインストラクションの時間を十分とれたこと。
- ③シェアリングの時に、ペアワーク直後の戸惑いや負担感を意識化、言語化することで、マイナスの影響を弱めることができたこと。

3 生徒の感想（記述データ）の分析

生徒の記述データをみると、次の点を指摘できる。

①まず聴くスキルへの気づきと重要性の認識である。話すことが苦手という生徒が多い中、聴くスキルは平易であり、実際にやってみると、聴いている感、聴いてもらっている感を感じたことで、「聴くだけでいいんだ、無理して話さなくていいんだ」という思いを強めた生徒が多かった。話すこと重視から聴くこと重視へ人間関係への認識が変わったのである。

②人間関係について自信がない生徒が大勢いるはずだが、実際には、聴くスキルを中心にしてペアワークをした結果、思ったよりも自分が会話をすることができることに気づき、人間関係への自信と意欲を高めたということも指摘できる。そして、人間関係や会話することが楽しいことに気づき、これからの人間関係への意欲を高めた生徒もいる。

③一方で、ペアワークを負担に感じ、自分が対人関係が苦手なことを再認識した生徒も存在した。B高校でのSSTは任意参加であったが、まじめな生徒の中には対人関係が苦手でも参加した、あるいは事前の予告を知らずに参加した生徒もいたと思われる。そして、結果として、ペアワークで緊張したり負担を感じたりして、対人関係への苦手意識を再認識したのである。

そうした苦手意識や負担感は先行研究でもみられたが、通信制生徒には、より配慮が必要であろう。1日目の方が人間関係への自信の上昇率が高かったが、ペアワークを短くしたり、負担感を減じるインストラクションを付け加える等の工夫が有効だったと考えられる。

このように対人関係が苦手な生徒が多い通信制高校でSSTを行う場合、苦手意識や負担感を弱めるような特別なインストラクションや心理教育、その他の配慮が必要になってくると考える。

V 結語

以上、聴くスキルのみのSST 1回だけでも直後効果として通信制生徒の聴くスキルへの認識や対人関係への自信を高める効果があることが確認された。しかし、1回だけの

SSTの効果を般化していくために、その後の学校生活全般、他の行事や総合的な探究の時間、授業等において、教師側が「聴くスキルを使ってみよう」と投げかけたり、聴く姿勢ができていたときは賞賛したりする等の日常的継続的なソーシャルスキル教育が必要であろう。

また、通信制のSSTにおいては、ペアワーク等によってかえって人間関係が苦手なことを意識させてしまう可能性も指摘できた。そのための工夫として、以下のことが配慮として有効であると指摘できる。

①参加を任意にすること。ペアになる相手も自由に選べたり、ペアワークをしないで見学するだけの参加も認めること。

②ペアワークの時間を短くすること。

③SST実施に伴う生徒の負担感を言語化、意識化する心理教育を取り入れるなどして、インストラクションに十分な時間をとり、SSTに伴うマイナスの影響を弱めること。

ただ、SSTに対するマイナスの影響は、通信制高校に限らず、他の高校にもみられたため、生徒の負担感を減らしながら適度な配慮をすることが高校生のSST実施において必要なことであると考え。そして、特に、通信制高校生のように精神的に不安定な生徒が多い学校では一層の十分な配慮が必要になってくることがいえるであろう。

引用文献

- 茅野眞起子・岡安孝弘（2014）．高校生におけるソーシャルスキル教育がメンタルヘルスに及ぼす効果（学校心理学，ポスター発表G） 日本教育心理学会総会発表論文集，56.
- 原田恵理子（2013）．高校生のためのソーシャルスキル教育 ナカニシヤ出版
- 原田恵理子・渡辺弥生（2011）．高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究，44（2），81-91.
- 原田恵理子・谷村圭介・山田汐莉・渡辺弥生・安川民恵（2007）．高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングの効果 日本教育心理学会総会発表論文集，49.
- 平部正樹・小林寛子・藤後悦子・藤本昌樹（2016）．通信制高等学校における生徒の精神健康 東京未来大学研究紀要，9，167-178.
- 平部正樹・小林寛子・藤後悦子・藤本昌樹・藤城 美子・北島正人（2017）．入学状況から見た通信制高等学校生徒の精神健康 東京未来大学研究紀要，10，135-144.
- 星雄一郎・渡辺弥生（2016）．高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの標的スキルの定着化への取り組み 教育実践学研究，18（1），11-22.
- 池上道子・島美恵子（2003）．高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要，4，15-23.
- 吉良悠吾・尾形明・上手由香子（2018）．高校生の抑うつとソーシャルスキルの関連性の検討 ——認知過程スキルの調整効果に着目して—— 認知行動療法研究，44（3），137-146.
- 小合君朋・藤原直子・岩佐和典（2019）．通信制高校における心理教育の実践 日本心理学会大会発表論文集，83.
- 小林真・稲垣応顕・丹保弘則・土合智子・山岡和夫・多賀香世子・菅原千香子・川上純子・池上道子・島美恵子（2003）．高校生に対するソーシャルスキル・トレーニングの効果 富山大学教育実践総合センター紀要，4，15-23.
- 文部科学省（2017）．高等学校通信教育の質の確保・向上方策について（審議のまとめ）
https://www.mext.go.jp/content/20200605-mxt_koukou02-1403642_1.pdf（2023年 1

月21日取得)

文部科学省 (2018). 高等学校通信教育の質の確保・向上のためのガイドラインの一部改訂について

https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kaikaku/___icsFiles/afieldfile/2018/04/20/1404093_01.pdf (2023年1月21日取得)

文部科学省 (2021). 通信制高等学校の質の確保・向上に関する調査研究協力者会議 (審議まとめ

https://www.mext.go.jp/content/20210312-mxt_koukou01-000013355_01.pdf (2023年1月21日取得)

大島陸・吉良悠吾・神原広平・重松潤・松本美涼・廣瀬春香・増永希美・満石花歩・野口由華・波光涼風・尾形明子 (2019). 通信制高校生に対する抑うつ予防プログラムの効果の検討 日本心理学会大会発表論文集, 83.

佐藤郁哉 (2008). 質的データ分析法——原理・方法・実践—— 新曜社

高野成一・青木真理 (2022). 通信制高等学校における教育相談の取組み 福島大学人間発達文化学類附属学校臨床支援センター紀要, 6, 49-58.

宇都宮真輝・井上優 (2019). 定時制高校におけるソーシャルスキルトレーニング (SST) の実践——ソーシャルスキル・学校適応感・自尊感情に及ぼす影響—— 最新社会福祉学研究, 14, 9-19.

渡辺弥生, 原田恵理子 (2007). 高校生における小集団でのソーシャルスキルトレーニングがソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼす影響 法政大学文学部紀要, 55, 59-72.

渡辺弥生・原田恵理子 (2015). 中学生・高校生のためのソーシャルスキル・トレーニング——スマホ時代に必要な人間関係の技術—— 明治図書

山口豊一・荒嶋千佳 (2018). 中学生に対するソーシャルスキル・トレーニングの実践的研究 教育実践学研究, 21, 89-107.

八原るみ・杉原潤嗣 (2019). 定時制・通信制高校におけるソーシャルスキル能力を高める取り組み——コース別総合学習での試み—— 鳴門教育大学学校教育研究, 33, 103-110.

吉田美穂・越村康英 (2022). ヤングケアラーと子どもの貧困——青森県の定時制・通信制高校生調査を踏まえて—— 弘前大学教育学部紀要, 128, 113-122.

Abstract

[Problem] Correspondence high schools focus on learning at home and cannot conduct social skills training (SST) over several sessions. In addition, since correspondence students have low mental health, pair work may be a burden. Therefore, there are few practical studies of SST in correspondence high schools, and consideration is necessary for its implementation.

[Method] We conducted a single 45-minute listening skill SST and asked pre and post scaling question about confidence of human relationships to confirm the effect. In addition, we conduct a qualitative analysis of students' impressions of the SST.

[Results] The same listening skill SST was performed on two separate days. There were 28 participants on the first day and 25 participants on the second day. On both days, the average number of scaling question related to human relations increased significantly immediately after the SST. There was an interaction between the rates of

increase on the first and second days, with the rate of increase on the first day being higher. From the students' impressions, it can be seen that their recognition of the importance of listening has deepened, and that they have gained confidence and motivation for human relationships. On the other hand, some students faced difficulties in their own relationships.

[Discussion] We found that a single SST is sufficiently effective, but to generalize it, it is necessary to provide social skills education on a daily basis. On the first day, the rate of increase in the numerical value of confidence in human relationships was higher, but this was because the pair work on the first day was short, enough time was taken for instructions, and the feeling of burden was verbalized. It can be assumed that these were the reason why the negative influence of pair work has been weakened. Such considerations are necessary for implementing SST to high school students.

Key words: Correspondence high school, SST, Listening skills, Human relationships,
Burden of pair works

「盲精薄」とよばれた子どもたちの教育権保障の道程

—親の会と施設づくりの視点から—

Forming Process of Guaranteeing the Right to Education for Children with Blind Double Disability

中 村 尚 子*
NAKAMURA Takako

キーワード 重複障害児 盲精神薄弱 教育権保障 視覚障害教育

はじめに

越野は、高度経済成長期、1950年代半ばから公害や薬害などの社会問題が引き起こされたことを背景として、「戦後日本における障害者問題はこの時期に社会問題として顕在化し、その問題の解決を求める社会運動が形成されて1970年代以降へと展開していく」と述べている。解決を求められた問題群の一つが、重度の障害、重複した障害のある子どもたちの生存と発達の保障である（越野、2020）。同時期において、どんなに重い障害があっても人間は発達するという事実の共有が、子どもを育てる保護者はもちろん、施設・学校、地域などかかわる人々を変え、さらに社会制度の変革を迫る力を蓄積していった（河合、2020）。こうした歴史の事実、その時々には新聞記事などで取り上げられ注目されてはいても、半世紀以上を経過し、日々新たな課題が生じる現代において、忘れ去られることも多い。

本稿は、重症児・重複障害児問題の中から、視覚障害と他の障害との重複した子ども（盲重複障害）、とりわけ知的障害を併せもつ子ども（時代的呼称として「盲精神薄弱」もしくは「盲精薄」を使用する）の問題を取り上げる。本論で述べるように、盲精神薄弱児を育てること、教育することの困難は、保護者、教育実践者などの立場を越えて多くの人が指摘している。しかし盲精神薄弱児の人数が少ないことも関わって、その声はなかなか社会に届かない。「声を上げづらい人々」はいかにして声を上げ始めたのか、また「教育不可能」とされた子どもたちの教育権保障はいかにして実現したのかを明らかにするために、1960年前後から1970年代半ばにかけて、学校教育や福祉施設を求めた保護者の運動とその実現の過程を素描する。具体的には、盲精神薄弱児の親の会である「光の集い」の発足と、わが国初の盲精神薄弱児施設である彦根学園の開設を中心に論じる。

1 戦後の盲学校教育と盲精神薄弱児

戦後の学校教育法体制の下、1948年度から学年進行で義務教育学校となった盲学校には、教育行政による就学奨励策の効果もあって盲精神薄弱児が入学してきた。1950年には茨城県立盲学校、京都府立盲学校に、翌51年には静岡、浜松、大阪、山口などの盲学校で特別学級が編成され、盲精神薄弱児の教育が行われ始めていた。1953年にはその数全国23校、

* 学習院大学非常勤講師、特定非営利活動法人 発達保障研究センター

小学部31学級、中学部3校学級と徐々に増えてはあったが、「教師自身この教育について皆目わからないままに、教科指導中心の学校教育にどうしてもついて行くことのできない子ども達をどうするかというところから出発していた」（小林、1976、p.242）。

全盲者を主な教育対象として点字を習得することと三療の資格取得を目指して教育課程を編成していた当時の盲学校にあって、盲精神薄弱児の教育を検討することはきわめて困難であった。特別学級の担任の多くは、当時の精神薄弱児教育の方法から学んで実践を試みることとなる（中村、2020a）。

1958年、わが国で最初の重度・重複障害児のための国立施設「秩父学園」が開園する。秩父学園で最初に盲精神薄弱児の指導にあたった田ヶ谷雅夫は、1962年に浜松盲学校で行われた精神薄弱児指導研究会での各盲学校からの発言にたいへん落胆したという。たとえば、「本校では学業不振程度以上を教育の対象とする」「盲学校において精薄教育をするのはおかしい」「入学人員確保のため止むを得ず入学させている」（上点原著）など、盲精神薄弱児を学校教育から排除する発言が相次いだからである（田ヶ谷、1973、p.81）。こうした発言からわかることは、義務教育制度の下で盲精神薄弱児が入学してきたとはいえ、1960年代、その教育は困難を極めていたということである。

「視覚障害教育百年のあゆみ」は、初期の盲精神薄弱教育について次のように述べている（小林、1976、p.243）。

「盲精神遅滞児学級担当者の熱意と努力にもかかわらず、盲学校の中でさえこの教育に理解のある教員は少なかった。特別学級は設置されても学級担当者に苦慮する学校が多かった。長い間日陰の存在であったのである。（中略）昭和28年以降の10年間に特別学級の増加がほとんどみられないことから明らかである。」

2 集うことが困難な親たち

盲学校において指導困難とみられていたのであるから、子どもを育てる保護者の苦悩は想像を絶するものだったにちがいない。だが、同じ悩みを共有する場は皆無であった。1955年、東京都立文京盲学校で盲精神薄弱児特別学級の担任となった上東朗は、同僚とともに全日本精神薄弱者育成会（通称「手をつなぐ親の会」）に加入し、親や教師に呼びかけて「手をつなぐ親の会・文京盲学校支部」をつくり、精神薄弱児関係者、地域の婦人会など双方の理解を得られるよう保護者と共に活動した（上東、1964、p.31）。小さいけれど、親の会の始まりである¹⁾。しかし、育成会の中での盲精神薄弱児の親の集まりが広がることはなかった。

田ヶ谷は、「盲精神薄弱児を支援するボランティア・グループとして」関東に「光の集い」があり、1966年に大阪に「大阪盲精神薄弱児を守る会」が結成されたと述べている（田ヶ谷、1973、p.69）。子どもを育てることで精いっぱいだった家族がどのように結びつき、どのような活動を展開したのだろうか。

(1) よこいとグループと不就学児

光の集いは正式名称を「盲精神薄弱児・者を持つ親の会」という。ただ、最初から親の会としての目的をもって発足した会ではない。外出することもままならなかった不就学児をもつ親たちを支援する活動に支えられて、共通する困難や悩みをもち、あるいはそれに共感する人々が集まり、その中から誕生した。共通の悩みを語り合う集まりの支援をしたのが「よこいとグループ」という女性を中心にしたボランティアグループである。

よこいとグループを始めたのは、大槻久子である。大槻は、この時代の女性の多くがそ

うであったように、家庭にあって子育てと家事をし、自らを「主婦」と称していた。大槻は、1959年11月、新聞に次のような一文を投稿した（大槻、1967）。

「いかによい制度や、法律、経済政策が進んでもそのワクから落とされる問題は数限りなくあると思います。組織をつくれない人々、競争の社会においていけない子どもや、大人はどうするのでしょうか」「健康な子どもを育てた主婦たち！ その経験と愛情を在宅重症児のために」

これに主婦だけでなく学生なども応じてきた²⁾。話し合いののち、その年の12月には主婦たちが新宿区と文京区の在宅障害児家庭を30軒訪問したという。そして翌1960年1月、会の名称を「よこいとグループ」とした。大槻はそこに込めた思いを、のちにこう記している（大槻、1967）。

「日本のたて割り行政の、コマギレ政策の間に残されている問題を、誰か結ぶ人がいなくて、不公平な生活になることがますますあきらかになっています。／社会福祉の現状を、はたおり機にかけた布にたとえれば、タテ糸は政府、ヨコ糸は一般社会の人人でしょう。」

なぜ大槻がこうした行動をとったのか。そこには、敗戦直後に生まれた「三男の小児マヒ罹患と、その後遺症による斗いの中から生まれた発想」があったと、夫・大槻勝雄は述べる（大槻勝雄、1979）。三男の治療・訓練に奔走しながら、当時始まったYMCA主催の「手足の不自由な子どもの海浜キャンプ」（1957年）に参加したことがきっかけとなって、新宿区手足の不自由な子どもを育てる会の発会に参加（1958年）、大槻らは在宅になっている障害の重い子どもたちのためにできることはないかと話し合うようになっていた。話し合いの結果、区内の肢体不自由児を探し訪問することになったが、訪問先はなかなかわからない。最終的には役所の就学猶予、免除願いの書類に基づいて訪問し、在宅障害児の実態を親から聞き取っていった。こうした活動があって、1960年、新宿区立鶴巻小学校に肢体不自由児学級が開設される（中村、2020b）。

在宅の障害福祉サービスなどないに等しい1960年代、よこいとグループの活動は、部分的であっても声を上げることの難しい家族の困っていることに手を差し伸べた。また出発したばかりの重症心身障害児施設の手伝いなども行った。1960～61年の主だった活動には、秋津療育園、近江学園、整肢療護園、秩父学園などの障害児施設や旭出養護学校、光明養護学校などを見学、在宅障害児家庭の訪問、重症心身障害児を守る会の見学、秩父学園運動会への参加、そのほか、家族が外出できるよう子どもを預かったり、遊ぶ会を組織している。施設に出向き、おむつを持参したり洗濯などの職員の補助をすることも、若者と主婦層とそれぞれ役割分担をして行った。

施設の夏休みなどに家庭に帰ることができない子どもを預かって職員が休むことができるようにと、入所児を個人宅で預かる活動にとりくんだメンバーは、会結成20周年の座談会でつぎのように語っている（よこいとグループ、1979、p.18）。

「（大槻さんが預かる予定のKちゃんを）一度様子をみにいって下さいませんかというので、会いにいったんです。（担当の看護婦さんの説明を聞いたあと部屋に案内され—中村）さらしのような白いきれで胴の処をしばられ、その片方の端がベッドのわくに、ゆわえつけてあるんです。ですからその紐の長さがKちゃんの行動範囲ってわけですね。その時はちょっと驚きました」「私も何度かサリドマイドのお子さんをお預かりしましたがけれど、社会の目というか、常識というか困ったことが多かったと思います。自分も含めてね」

よこいとグループの会員はこうして現実から社会に視野を広げていった。

在宅障害児を集めて出かけるなどのレクリエーション活動もたびたび実施し、ボランティ

アもだんだん増えていった。在宅になっている障害児の家庭を訪問するだけでなく、そこに関わる人々をつなぎ、親たちの話し合いの機会をつくり、親の会とそれを支える会を地域につくることにも力を注いだ。1963年、「よこいとグループの家庭へ障害児を集めて遊んだり、相談をする」活動が始まり、これが在宅障害児の集いとして重ねられ、やがて東京全体に広がっていった。よこいとグループの年譜には、1966年、「在宅障害児の集いが三多摩各市に広がる。文京は海蔵寺で、新宿は町内会々館を借りる。毎月2回集まる」。(よこいとグループ、1979、p.160)とある。ここから新宿くりのみ、文京くりのみ、国立あすなろなどの会ができ、親たちが語りあい、学生ボランティアが遊びの会を定期的を開催するようになっていった³⁾。そのような集まりで親たちは、同じように障害のある子どもを育てることに必死で生きてきた人々を知ることになる⁴⁾。やがてこうした地域の会は学齢前や不就学の障害児の通園の場を行政に求める運動をおこし、そのつながりは、東京の「障害のある子どものグループ連絡会」の結成へと発展していった。

(2) よこいとグループと盲精神薄弱児問題

よこいとグループの活動の一つに、在宅の重症児の親とさまざまな専門家とが話し合う「在宅障害児の親と施設の職員と、よこいとグループで荷を分けあう会」があった。これが盲精神薄弱児問題に取り組む出発点となった。1961年5月、ここに参加した2人の盲精神薄弱児の親の訴えを聞いた人たちがその後集まりをもち、ねばりづよく盲精神薄弱児家庭をたずね訪ね歩いた。盲学校に入学を申し込んだが断られた家や福祉事務所の情報から一軒一軒と訪ね、断られながら続けた。このようにして東京都内に120人の盲精神薄弱児を把握した。公的ではないが、初めての「実態調査」である。1963年、よこいとグループ、親、盲学校特別学級教師らが集まって、「盲精神薄弱児福祉対策研究会」をつくり会合を続けた。

ある日の会合を描写した雑誌記事は、研究会の様子をつぎのように伝えている。わが子の現実、将来の不安を出し合い「自分だけが不幸とか、うちの子だけが重いと考えるより、ここに集まった親たちは、みんな同じではありませんか」と励まし合う。盲学校教員も特別学級はできてもその指導は未開発であり、「盲学校での盲精神薄弱対策でさえこんな段階ですから、入学できない盲精神薄弱児の問題となると、当事者のわたしたち同志で道を発見していくよりほかはない」と語った(無署名のルポ、1965)。

盲精神薄弱児福祉対策研究会はその後、ベテスダ奉仕女母の家(東京)の協力を得て施設づくりをめざすが不調に終わる。しかしここでつながった人々の中で、親の会の必要性が明確になっていった。1967年からは研究会を盲精神薄弱児親の集い「光の集い」という名称にして出発した。代表は大槻である。本来なら代表は当事者であるべきだったと大槻自身も考えたが、盲精神薄弱児を育てる家庭のとりわけ母親の困難を知るがゆえの決断だった。光の集いは大槻の自宅を会場に毎月例会を開き、年に一度はよこいとグループ主催の海水浴などの宿泊行事にも参加、親たちは親交を深めていった。

光の集いの例会では専門家を呼んで学習し、盲精神薄弱児の教育や福祉に関する要求をまとめ上げていく。たとえば先の田ヶ谷もここに出席している。1967年には東京都立久我山盲学校で開催された関東盲教育研究会で盲精神薄弱部会が設置され、ここに親たちが参加している。全日本精神薄弱者育成会への要望、東京都や文部省、厚生省に陳情も重ねた(陳情については後述)。

盲精神薄弱児の親である古木八重子が会長となったのは1970年のことである。古木の子どもは1959年、未熟児で生まれ、目の異常に気づいて以降病院通いの日々を送る。重症児施設では肢体に障害がないから、盲学校では精神薄弱があるから、障害児通園施設からは

視覚障害があるからと断られた。学齢となって東京都立久我山盲学校に行くがここでも「仮入学」。しかしここで初めて4人の母親と出会う。その「仮入学」さえ、3年間で取り消されたという経験をもつ（貝塚、1972；朝日新聞、1972）。

（3）要求する親たち

光の集いに参加して学習し、人とのつながりをもった古木は、諦めることなく入所できる施設を求めて親たちと東京都へ陳情した。その傍ら、もっと実態を知らせなければと、自宅のある地域の盲精神薄弱児者のいる家庭を訪ねる調査も行っている（貝塚、1972）。

光の集いは何度も東京都と話し合い、不就学児の児童施設と成人施設を求め続けた。その結果、1970年には千葉県にある視覚障害児施設「愛光園」の東京都からの委託児の枠を拡げ盲精神薄弱児が入所できることになった。さらに1973年10月、盲精神薄弱者の入所施設である東京都立小平福祉園の開所にこぎつけた。回を重ねた100回目の光の集いの会合には、厚生省や東京都の障害福祉担当者が出席している（光の集い、1975）。

同時期、関西方面でも盲精神薄弱児の親と関係者の運動が起こっていた。元学校教師で中途失明した真川精太を中心に、盲学校、児童相談所、福祉事務所、医師など盲精神薄弱児に関心を寄せていた諸機関の関係者が協力して、1965年秋から訪問による実態調査を実施し、1968年に115人の盲精神薄弱児・者を明らかにした。直接訪問した71人のうち、盲学校特別学級14人、施設10人、39人が行き場のない在宅生活であった。1966年には「盲精神薄弱児を守る会」を結成し、家庭訪問や研究を行ったり、行き場のない子どもたちが集う「ひまわり教室」という集団指導の場を設けた。同会は1968年に自主的活動を行う親の団体に発展、そのまわりにこれを支援する「盲精神薄弱児(者)愛護協会」が活動を開始した。

愛護協会が1969年に編んだ『盲に重なる苦悩に耐えて』には実態調査の概要とともに、ひまわり教室の目的と実践事例が簡潔に紹介されている。盲精神薄弱児の困難を社会に知らせ、その子育てで大事にすべきことを述べ、巡回指導員制度の確立と施設増設を訴えている（盲精神薄弱児(者)愛護協会、1969）。

以上のように、1970年前後に、親と関係者が力を合わせて、盲精神薄弱児問題を社会に訴える活動が、東京、大阪それぞれに始まっていた。

3 盲精神薄弱児施設「彦根学園」

（1）法の谷間

しかし、現実には全国的には盲精神薄弱児の実態把握はできておらず、個々の子どもは「教育不能」と入学を許可されない、入学できても「放置」される、障害の違いを理由に施設にも入所できないという現実が続いていた。そのような中、盲精神薄弱児施設を民間で最初に開所したのは、滋賀県の「彦根学園」である。初代園長である西原正則は、1985年の時点で当時を振り返って、戦後、学校教育や社会福祉の制度が整備されても、盲精神薄弱児の処遇は「放置の歴史」であったと述べている。西原によれば、初期、盲精神薄弱児施設の歩みは以下のとおりである（西原、1985、p.6）。

- ・1958年 国立秩父学園開設。盲精神薄弱児の保護・指導が実験的に始まる。最初の組織的な施設教育
- ・1962年 重度の盲精神薄弱児の専門施設として滋賀県に彦根学園開設
- ・1963年 盲児施設青い鳥学園（山梨県）に精神薄弱児棟
- ・1968年 盲児施設愛光学園（千葉県）に精神薄弱児棟

1985年に至って、盲精神薄弱児を受け入れるは盲児施設25施設となった。

盲精神薄弱児を指導したことにおいては秩父学園が最初であるが、同園は重度精神薄弱児の研究と指導を目的としており、その一部門として盲精神薄弱児であったので、専門施設としては彦根学園が最初となる。児童福祉法には、盲精神薄弱児施設は規定されていないため、精神薄弱児施設としての開設であった。

(2) 視覚障害児・者を支える地域

彦根学園ができた彦根は滋賀県立盲学校のある地域である。県立盲学校はその前身である私立彦根訓盲院が1929年に滋賀県に移管されたもので、以後、全国の盲学校同様、1948年には学校教育法の下に小・中学部は義務教育となり、1951年にはあんま鍼灸の養成校の認定を受けている。

特筆すべきこととして、児童福祉法の下、1949年に盲児施設、県立湖東寮が設けられたことがある。湖東寮の「40周年誌」によれば、戦後の経済的困窮の時期にあって、「一銭も無くても、湖東寮に入ることができ、食費も医療費も被服費も国や県費でまかなわれるので全く費用はいらない。しかも、盲学校では、視覚障害者としての教育も受けられる」と宣伝して各地から入園を募ったという（三田村、1990、p.25）。琵琶湖が中央にある地理的な条件から盲学校に通学することが困難な子どももいたので、就学率を高めるためにも、寄宿舎と並んで湖東寮が大事な役割を果たした。開園当初から、「湖東寮、寄宿舎、学校と渾然たる雑居生活」が続いた（1968年には移転）。湖東寮は、家庭を支え就学を保障するとともに、視覚障害があることに焦点をあてた指導のあり方や社会生活に向けての指導など、盲児施設としての専門性が必要だという認識をもって実践を模索していた。

湖東寮の初代園長には、県立盲学校長の西原正則が「併任」した。「併任」という仕事によって、学校運営だけではない盲児たちの生活面を見ることになったことは、後に彦根学園を開設し運営していく西原に少なからぬ影響を与えたと思われる。

西原は戦前に台湾や熊本、大連で盲啞学校の教職にあり、戦後、第二代滋賀県立盲学校長に任ぜられた。ほぼ同時に湖東寮の運営を任されたことになる。県立盲学校はまた、学校での教育だけでなく、「盲学校生徒及び、県下一般盲人の文化水準向上のため、点字図書の実用をはかりたいとの趣旨で」、点字図書館建設の募金運動を中心になって推進した。実際、県立の点字図書館が実現するのだが（滋賀県立盲学校、1988、p.26）、ここに見られるように、西原の下にあった県立盲学校には、可能な限り盲児の就学を奨励し、視覚障害者問題を社会との関わりでとらえようとする姿勢が垣間見えるのである（滋賀県立盲学校、1988）。

(3) 滋賀県立盲学校が求めた施設づくり

他県の盲学校同様、滋賀県立盲学校でも昭和20年代の終わり頃には盲重複障害児（主として盲精神薄弱児）の就学と教育方法が課題となり、1955年度から校内操作で小学部に特別学級を設置し、4人を教育した。西原はその教育効果について「中度の精薄児は点字の読み書きはどうかできるようになったが、職業教育は種々研究していくつかの作業をやらせてみたがどうにも製品としては仕上がらず、中途半端に終わってしまった。まして重度の盲精薄児にいたっては教育の効果は微々たるもので、極めて簡単な身の自立でさえもできなくて社会復帰などは望むべくもないという結論に達した」と述べている。年齢超過児がいたこともあって、「社会自立」を意識して目標としたと思われる。

西原は、教育はなんとか学校で取り組んでも、卒業後在宅にしましては苦労が水泡に帰すとの思いから、盲精神薄弱成人の救護施設をつくろうと奔走する。1954年から57年

にかけてのことである（西原、1965、p.3）。しかしこれは実現には至らなかった。

一方、盲学校特別学級の教育も明るい兆しは見えない。担任も途中で投げ出す事態が続いた。西原は、戦前からの盲教育の経験者として、校長として、盲精神薄弱児教育の重要性は認識してはいたが、具体的な教育内容は描けていなかった。「若し自分がその立場に立たされたら、それと同じ轍をふまないと果たして断言できる人はそうざらにはないような気がする」「それほど盲精神児の教育指導は困難」と考えていたと綴っている（西原、1965、p.3）。むしろ、成人施設の必要性は常に念頭にあったが、一度叶わなかった経験があるので積極的には動いていない。

盲精神薄弱者施設をつくろうと声を上げたのは、盲学校の教師たちであった。同校「八十年史」に「昭和三四年二月 彦根学園設立への具体的動きが始まる（成人施設）」と一行記載されていることから（滋賀県立盲学校、1988、p.102）、学校一丸となって施設開設に取り組んだことがわかる。校長職にあった西原は、1959年2月から3月にかけて校内で毎日討論したことをつぶさに書き記している（西原、1965、pp.4-14）。

「小学部の代表二名が来て「盲精神薄弱者施設設立の運動を展開したいから、ぜひ第一線に立って指揮してくれ」とのことであった」。これが始まりである。西原も救護施設は想定していたが、施設建設も、指導も困難なので「簡単に承引するわけにはいかない」と答えた。しかし話し合いの結果、最終的には同意することになる。2月18日からさまざまな会議にかけ、西原自身は発言を控え、職員同士の議論の推移を見守った。「盲精神薄弱者は教育不可能と思うが、どうして彼等を教育するのか」「彼等の保護は国家がやるべきもので、我々が微力でどこ迄やれるか」「どうやって募金するのか」「我々盲教育者が立たねば彼等は救われない」といった議題で徹底した討論が続いた。そして「原則的には「やろう」と言うことに全員が賛同」し、その後の検討の体制をつくった。職員全員一致で具体的な方策を練っていった。PTAにも説明し全面的に協力が得られた。「かくて盲学校、湖東寮、PTAと全員の意見が統一された」ので、自治体や地域の有識者、盲人団体等々に協力を仰いで合意をとりつけていった。

こうしてまず、施設建設の母体となる「青い鳥会」（財団法人）の結成に向かっていった。その中心を担うべく、西原は1959年3月、校長の職を辞し、常務理事の任に就いた。

広範な人々の合意を得てスタートした盲精神薄弱者施設の計画であったが、全国盲ろうあ児施設関係者の会議において、厚生省から児童施設への変更を勧められたという。西原が記すところによれば、「陶冶性がなくなった大人の二重障害者収容施設は、ただ収容保護して死期を待つという形になる」「新しい事業を始めるのなら、ぜひ児童施設にすべきだ」というのが理由だった。滋賀県としてもその方向に賛意を示した。

再度、職員、PTA、関係機関との数回の議を経て、最終的には児童施設を目指すことでの合意を得た。同時に、早期に成人施設もつくることを確認している。こうして、1959年6月に財団法人青い鳥会が発起し、法律上の規定はないけれども、わが国初の盲精神薄弱児施設開設に向けた準備が始まった。

施設建設にとって重要な財源づくりの面では、自己資金をつくるために多くの人々が活動した（西原、1965、pp.22-41）。彦根市、滋賀県、さらには全国に募金を呼びかけ、盲学校、湖東寮の職員は地域を回った。「愛のシール運動」という運動にも取り組んだ。著名な画家の協力を得たシールを3年間にわたって各地に送って一口100円の募金に応じてもらった。発送部数は50万通に上った。

この経過にあるように、彦根学園は私立ではあるが、滋賀県立盲学校と地域の人々の力が合わさってつくられたのである。

4 学園開園がもたらしたもの

(1) 初期の指導

1962年12月、西原が園長となって彦根学園が開園した。初年度の入園児は11人。西原は児童の障害を、「全盲もしくは準盲で視力はほとんど失われている」「知能は相当低い」「難聴、小児マヒ、てんかんなどを併せもっている児童もいる」と表現している。入園児は少なくとも「ヨチヨチでも歩く」ことができることを入園の条件にした。表1に児童の入園年齢を掲げた。「8名は盲学校、ろうあ学校で6年から9年の教育を受けた経験があるにもかかわらず、洗面、歯みがき、うがい、顔ふきもできない」と指導の困難を訴えている（西原、1965、p.60）。

表1 児童の入園年齢 1965年（開園3年目）

年齢	7歳	8歳	9歳	11歳	12歳	13歳	14歳	15歳	16歳	17歳	23歳
人数	2人	5人	2人	1人	3人	4人	4人	2人	2人	1人	1人

（「彦根学園のあゆみ 一」1965、p.157、p.158より作成）

「教育指導の参考資料は皆無」であったが、西原の盲学校における経験を基にして、園児の実態から試行錯誤で組み立てられた教育課程は、基本的には当時の精神薄弱児教育に準じており、そこに視覚障害を考慮した指導を組んでいった。

「知的活動が未分化であり、また、識別・抽象・統合・推理・判断等のはたらきも劣弱である。／したがって、その指導に当たっては、なるべく画一的な一せい指導を避け、具体的に現実的な生活場面における直接的な体験を通じて、その生活能力を高めていくことが大切である」としている（西原、1965、p.64）。

年間の計画を見ると、生活指導、保健指導、月々の行事など、学校の体系を作ろうとしていたことが伝わってくる。西原の教職経験と学校経営が土台にあるのであろう。日課は午前中が学習に当てられ、

表2 日課表 1965年度

「班別学習」は、言語、数量、音楽、図画工作、体育の科目で行われた（表2）。職員は、毎週の職員会、月1回、輪番制で研究授業や読書会も開催している。また事例研究会を行い、半年に1回、「実態観察録の反省」という時間を設けて子ども一人一人の学習や性格・行動の記録（評価）を職員で検討している。	6：00	起床・洗面	
	6：30	お掃除・戸外運動	
	7：00	朝食	
	8：15	職員朝会	（自由あそび）
	8：30	朝礼・体操	
	8：40－9：20		
	9：20－10：00	班別学習	
	10：10－10：50		
	10：50－11：30		
	12：00	昼食	
	1：30－2：30	班別作業	
	3：00	おやつ	
	3：30－4：30	歩行訓練	
	4：40	お掃除	（入浴 月・木）
	6：00	夕食	（自由あそび）
	7：30	就寝準備	
	8：00	就寝・消灯	

（「彦根学園のあゆみ 一」1965年、p.78より作成）

であった。西原を中心に、

毎年のように、重度精神薄弱児加算を申請し、制度の改善を要望し続けた。1969年に園舎を増築し定員55人となり、全員に重度精神薄弱児加算が認められた。

(2) 盲精神薄弱児関係者の団結

施設要望が彦根学園開設に向かっていた時期は、水上勉による「拝啓池田総理大臣殿」(『中央公論』掲載、1963年)が反響をよび、朝日新聞連載「おんもに出たい」(1965～66年)などによって重症心身障害児問題が社会的に注目されていった時代と重なる。しかし、盲精神薄弱児(者)に焦点をあてた国の動きは鈍かった。西原は厚生省に出向いて会議や研修に出席することも多かったが、盲精神薄弱者についての発言がまったく聞かれない現状をなんとかしたいと、つねづね考えていた。

1967年5月から翌68年にかけて、盲精神薄弱児問題で関係者が団結するために西原は動いた(西原、1968、pp.18-19)。まず東京において、東京の光の集い、大阪の盲精神薄弱児を守る会、彦根学園関係者ら二十数名が集って話し合った。二重、三重の障害ゆえの悩みを抱え苦勞をし、共通する願いをもちながらも交流することのなかった人々の初めての集まりである。大槻と西原が初めて出会う。会合では、全日本精神薄弱者育成会の中での盲精神薄弱児は少数派の「弱者」であり、ほとんど取り上げられることがなかったことへの不満も吐露され、独自の団体をつくろうという意見もでた。当時の障害児者の施策推進において、国内で初めて結成された全国規模の親の会である育成会は、厚生省とのパイプ役を果たしていた。しかし育成会に盲精神薄弱児が位置づくような組織なり会合なりをつくるという結論には至らなかった。

その後も、大槻、大阪の真川、彦根学園関係者は数度、育成会の役員との協議を続け、育成会に宛、盲精神薄弱問題協議会(仮称)をつくるよう書面で求めている。そこには、児童福祉法上、精神薄弱児施設、盲児施設のいずれからも排除されている法律問題を改善すること、盲学校に特別学級を義務づけること、成人障害者への対策、実態調査の実施などの要望が書き込まれている。会の結成には至らなかったが、こうした要望を携えて、1967年末、次年度予算編成の時期に厚生省、大蔵省への陳情を行っている。このような運動の経過を経て、1968年度予算に「盲精神薄弱児重度加算」50人分が新規に認められた。このことは「盲精神薄弱者の福祉に一新紀元をかくしたことになった」と西原は記録している(1970、p.39)

盲精神薄弱児(者)の教育、福祉について国に要望していく扉が、関係者の団結によってわずかであるが開けたといえよう。この扉はその後、成人期にある盲重複障害者施設につながっていった。盲重複障害者の専門施設である光道園ライトセンターが福井県に(1966年)、彦根学園からつながる彦根青年寮(1969年、滋賀県)、愛命園(1973年、広島県)、小平福祉園(1973年、東京都)と続いた。

5 盲精神薄弱児の教育権保障に向けて

(1) 盲精神薄弱児教育の実践的検討の開始

1967年に全国の盲学校における盲精神薄弱児教育の調査を実施した入川らの研究によれば、当時、74校のうち特別学級を設置しているのは35校、在籍している盲精神薄弱児(準じる児童生徒を含む)は549名で、全児童生徒に占める割合は5.9%であった。年齢幅も大きく、2年以上の過年者は盲精神薄弱児の人数に対して、小学部で31.6%、中学部で36.3%であった。過年者が多い理由として、入川らは、保護者の諦めと同時に、学校教育の対象外と考える教師の理解不足、積極的就学指導をせず就学猶予・免除願を安易に受理

する教育行政の理解不足を指摘している（入川・時田、1968）。

盲学校には実際に盲精神薄弱児が就学しており、対応が求められていた。現場から上がってくる声を受け、文部省は、1968年度から特殊教育課程研究集会に重複障害部門を設け、盲精神薄弱教育を一分科会として位置づけた（小林、1976、p.245）。1970年前後から盲精神薄弱児教育について全国的にも具体的に議論されるようになっていた。

盲精神薄弱児教育の前進の一例を北海道札幌盲学校にみることができる。同校はそれまで担任任せであった盲精神薄弱児教育に1968年度から学校として取り組むことにして特別学級開設に着手した。翌69年には道に対して「盲学校に於ける重複障害児学級の設置に関する陳情」を行い、さらに北海道盲教育研究会として道内の学校の実態調査を実施、1971年にはその結果を「白書」にまとめあげた（札幌盲学校、1975、p.70）。こうしたとりくみによって、正式に重複障害学級の認可を受け、実践の基盤ができていったのである。実際、担当となった高橋は、「身辺自立ができない子」を含めて対象児が在籍していたことが直接的な契機となったが、同時に「ほぼ同じ条件下にありながらも重複障害児の教育に手をかけて」いる東京や大阪など「先進的なところ」を見学したことも大きく作用したと述べている（高橋、1970、p.3）。文部省はさらに、重複障害教育の推進に向けて、1972年度から盲学校、聾学校における重複障害教育に関する特殊教育実験学校指定研究を複数の学校に依頼している。札幌盲学校もそのひとつである。

（2）学校教育と施設教育の共同

滋賀県立盲学校は、1972～1974年度文部省指定特殊教育実験学校の指定を受けた。研究のテーマは、「児童福祉施設との連けい」であった（滋賀県立盲学校、1974）⁵⁾。連携をする施設は彦根学園である。同時期に文部省の指定研究を受けた学校の研究の多くが就学猶予・免除児を十分には対象としえなかったなか、滋賀県立盲学校は不就学、あるいは放置されたままで義務教育を終えた盲精神薄弱児の教育に正面から向き合うことになった。

まず、研究指定を受けるかどうかについての学校教職員の話し合いの段階で、「研究対象の子どもを絞るべきだ」「すべての学園児にひとしく教育を保障すべきだ」「教えたってどうにもならない」など激論が交わされたという（滋賀県立盲学校、1974、p.17）。実際、7歳から19歳まで（学齢児は3分の1程度）、年齢も障害も幅のある園児たちを前に、「この園児たちに対して、はたして何が可能なのか、一体どれだけのことができるのかという疑問と不安を持った」。何度も話し合い、最終的には「学園児全員を対象とする」「研究委員会の教諭全員が（学園の一中村）学習に参加する」ことを基本方針にして1年目を開始した。その年度の3学期には、①園児の名前と顔を一致さす、②園児の実態を自分の目で確かめる、③園児と一緒に学習するというきわめて初歩的な3点を目標にした。

初年度は、学校から学園に積極的に向向いて、学園の指導の班分けと学習プログラムにそって実践に加わるという訪問指導を主に行っている（滋賀県立盲学校、1974、p.25）。

2年目からは、毎週1回、班ごとに曜日を決めて全員が登校する本格的学習が始まった。その回数も徐々に増えていった。並行して校内の研究会、学園と合同の研究会などが重ねられる。東京都の盲精神薄弱児教育実践研究を推進していた中島昭美（東京水産大学）や水口凌（東京都立葛飾盲学校）も助言者として加わり、本格的な盲精神薄弱児教育の内容を検討している。

学園の指導はもともと、子どもの実態にもとづいて集団を分け、遊びを通して学ぶことをねらいとしつつもやや学習に力点を置いた「基礎学習班」と、身体を動かすことを中心にした「生活学習班」に分かれて行われていたので、これにそって学校としての教育計画

を立て、実践した。授業の回数そのものの制限や教材の不足などもあって、教師全員が納得のいく手ごたえを感じるほどの成果には至っていない。

(3) 人権としての教育

彦根学園の盲精神薄弱児たちは盲学校でこの教育に取り組んでいた教師たちに、集団編成、教育内容、教材研究など実践の根本を問うことになった。それらは従来の盲学校教育の枠では対応できないものであった。この研究が教師たちの教育観を変えていったことは、報告書の以下の記述にも現れている（滋賀県立盲学校、1974、p.115）。

「ひとつには子ども自身のもつ生命力・成長力への信頼感といったもの、ひとつは子どもと指導者のいわば師弟同行といった同時成長の確認。その底を流れるものは、古い教育学の定義にあった「文化遺産の伝達。有意義・計画的・系統的な指導」という殻を脱け出して、「子どもの生命力から来る主体的学習、子どもと教師のよい関係づくりからくる同時成長、遊びつつ指導し、指導しつつ遊ぶ交流の深化」という、子どもにとっても教師にとっても基本的人権とよぶにふさわしい教育観へ向っているのではないか。…（中略）教育とは人と人を結びつける最高の形式ではないかなどと考えざるを得ない。」

研究報告書のあとがきには、「学校における受け入れ態勢の整備、施設の充実」「施設（学園）における教育条件の整備」「教職員の確保」の3点について、盲精神薄弱児教育の課題がまとめられている（滋賀県立盲学校、1974、p.123）。

「従来の盲学校になかった態様の学習に対応できるよう特別学級」「学校と並んで施設においても、学習の場としての条件整備が進められることが望ましい」として、学校と施設双方が「学習活動と生活学習がたがいに補完作用を及ぼし合いながら、子どもの全人的な発達を促すことが必要」で、それに見合う施設・設備を整備すべきだとしている。

この研究は、学校と施設の連携というテーマにとどまらない、学校から遠ざけられていた盲精神薄弱児の教育に対する方向性を導き出しているといえる。

養護学校義務制開始の2年前、1977年に全員が滋賀県立盲学校に就学することができた。通学バスも準備され、「仮教室を使用し、学習時間は午前中二時間」から始まった。当時の学園だよりには、「ともあれ、念願の「障害の重い子ほどより適切で充実した教育の場育の場を」の実現につとめていきたい」と抱負が記されている（彦根学園・彦根青年寮、1977、p.1）。

おわりに

すべての子どもに学校教育を保障するために、幾重にも重なりながら多くの人々が取り組み続けてきた。本稿では、声を上げることが困難であった盲精神薄弱児に焦点をあてて、要求を出し合うことを支えた人々、そして実際に学校教育は困難とされてきた子どもたちに取り組んできた施設について、その歩みを記述した。親の運動も、施設の実践も、事実を述べたに過ぎず、その相互関係、歴史上の位置づけなど、掘り下げられなかったことが多い。今後の課題としたい。

注

- 1) 子どもが秩父学園開園時に入園することになった和久井千代は、1957年1月、育成会の機関誌「手をつなぐ親たち」(No.9・10)に、文京盲学校支部の肩書きで「二重障害児を持った親の悩み」と題して手記を寄せている。中寫洋・園川緑(2012)日本初の国立重度知的障害児施設、秩父学園誕生の背景—ニーズ分析と入園事例の検討を中心

- に一。日本獣医生命科学大学研究報告、61、87-97
- 2) 大概自身は東京・信濃町教会に属しており、初期の活動に集った人々の中には教会関係者が多かった。
 - 3) 教師で当時、障害のある子どものグループ連絡会事務局長であった鈴木茂は、1966年ごろからの不就学児のための自主保育グループが少しずつ始められ、東京女子大学や早稲田大学、日本社会事業大学などの学生がボランティアで活動していたと述べている。鈴木茂(1976)「連絡会」5年の歩み。障害をもつ子どものグループ連絡会編、はばたけ子どもたち 障害児の保育と教育の場をもとめて。ぶどう社、204。
 - 4) 1961年頃によこいとグループの催しに参加した文京区の伊東は、次のように語っている。「その頃、たずねて来て下さった時、…何のたしになるんだろうと思いました。だけど話を聞いて初めてこの子だけじゃない、たくさんいらっしゃるんだなあと解りました」よこいとグループ(1979)よこいとグループ二十年のあゆみ。48
 - 5) 同時期の実験学校研究において、同様に福祉施設との連携をテーマとして指定を受けた福井盲学校は、光道園との連携であった。しかし同施設は過年齢児が多く就学要求を導き出すことが困難として研究返上し、在籍児や在宅不就学児を就学させることに力を注いだ。

文 献

- 朝日新聞(1972)盲精薄児 この子らを忘れないで。1972年10月16日。
- 入川勝男・時田敬(1968)盲精神薄弱児(者)の実態と考察—その教育と福祉—。盲教育研究(東京教育大学特殊教育学科)、81-148。
- 貝塚邦朗(1972)盲精薄児(者)はどこへ行く—悲しくも強い母親たち—。月刊福祉、55(11)、46-50。
- 上東朗(1964)青い風の子供たち—苦しみをこえてわれらは歌う—。学習研究社。
- 河合隆平(2020)高度成長期の発達保障運動における主体形成。障害者問題研究、47(4)、2-9。
- 小林一弘(1976)重複障害教育の変遷。東京教育大学教育学部雑司ヶ谷分校「視覚障害教育百年のあゆみ」編集委員会編、視覚障害教育百年のあゆみ。
- 越野和之(2020)特集にあたって。障害者問題研究、47(4)、1。
- 光の集い(1975)光の集い100回記念懇談会。
- 光の集い(1983)盲重複障害の子を育てる。
- 彦根学園・彦根青年寮(1977)園児の全員就学実現。彦根学園・青年寮だより、29。
- 三田村茂(1990)創立40周年を迎えるに当って。湖東寮40周年記念誌 礎。
- 盲精薄児(者)愛護協力会編(1969)盲に重なる苦悩。日本生命済生会。
- 中村尚子(2020a)戦後の盲学校における知的障害をもつ子どもの教育創造の歴史。立正社会福祉研究、36、1-10。
- 中村尚子(2020b)全員就学への道程における重度重複障害児問題。障害者問題研究、47(4)、26-33。
- 西原正則(1965)彦根学園の歩み 第一号。
- 西原正則(1968)彦根学園のあゆみ 第二号。
- 西原正則(1970)退任の挨拶。社会福祉法人青い鳥会編、青い鳥会の歩み。
- 西原正則(1985)盲重複障害者福祉施設のあゆみ。全国盲重複障害者施設研究協議会編、盲重複障害者と福祉施設 実態調査報告書。

- 大槻久子（1967）「よこいとグループ」のおこり—心身障害者と主婦のボランティアサー
ビス、リハビリテーション、97、22-23.
- 大槻久子（1979）まえがき、よこいとグループ二十年のあゆみ.
- 大槻勝雄（1979）あれこれ よこいとグループが生まれるまで、よこいとグループ二十年
のあゆみ、138-140.
- 札幌盲学校（1975）創立33周年記念誌.
- 滋賀県立盲学校（1974）文部省指定特殊教育実験学校重複障害教育研究報告書：児童福祉
施設との連携において 昭和47～49年度.
- 滋賀県立盲学校創立八十周年記念事業実行委員会（1988）創立八十周年記念誌.
- 田ヶ谷雅夫（1973）盲精薄児の指導—この子らに生きるよろこびを、明治図書.
- 高橋渉（1970）視覚障害を伴う重複障害児教育の根拠と課題、日教組第19次教育研究全国
集会報告書（第19分科会）
- よこいとグループ（1979）よこいとグループ二十年のあゆみ.
- 無署名（1965）盲精薄児に樂園を—飯塚光喜さんと親たちのねがい—、月刊キリスト、17
（9）、61-67.

特別活動を通じたグローバル・シティズンシップの育成 ～国家政策としてのグローバル人材育成に対する批判的考察～

Fostering Global Citizenship through Extracurricular Activities
～A Critical Examination of Global Human Resource Development
as a National Policy～

由 井 一 成*

YUI Kazunari

はじめに

本稿は文部科学省ならびに経済産業省が推進する国家政策としてのグローバル人材育成を批判的に検討し、初等、中等教育段階で特別活動を通じて育成されるべき「グローバル・シティズンシップ」像について考察するものである。

日本では経済産業省の旗振りの下、グローバル人材の育成が掲げられて久しい。文部科学省においてもその方針に賛同し、初等教育から高等教育に至るまで一貫してグローバル人材育成に向けた教育上の整備を行う動きが顕著である。一方で、この動向は特定の上位層のみにフォーカスをしたエリート教育の推進であるとの批判も教育界では根強い。実際にスーパーグローバルハイスクール（SGH）においても、グローバルリーダーを目指す前段階としてグローバル・シティズン（地球市民）としての資質を涵養すべきとの方針がカリキュラム上に色濃く表れている事例（筑波大学附属高等学校のSGHスタディなど）も見受けられる¹（図1参照）。

そこで改めて、国が提案するグローバル人材育成の方針を批判的に検討するとともに、学校教育においていかなるシティズンシップ、更にはグローバル・シティズンシップの育成が求められるべきか、考察することとする。本稿では特に、人としての生き方や在り方についての学びを深める特別活動に焦点を当て、学習指導要領の内容を踏まえつつ、学校教育を通じたグローバル・シティズンシップの育成について論じるものとする。

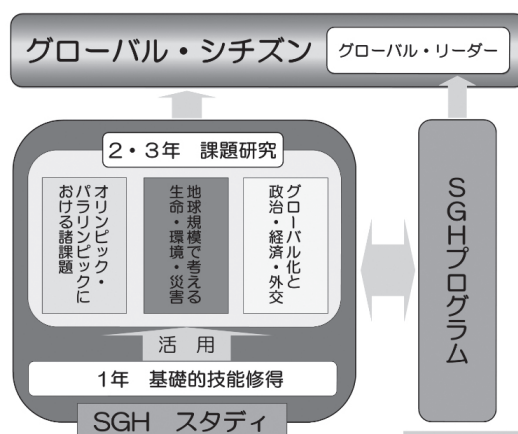


図1 筑波大学附属高等学校におけるSGHプログラムの概念図

1. 日本政府が描くグローバル人材像

1-1. グローバル人材育成に向けた国家政策

まず、グローバル人材育成に関する国の政策を振り返りたい。グローバル人材育成の起点となったのが2007年に経済産業省と文部科学省の共催により設立された「産学人材育成

* 学習院大学教職課程非常勤講師、早稲田大学平山郁夫記念ボランティアセンター講師

パートナーシップ」である。ここでは産業界と大学界の代表者7名とその下部組織としての9分科会の代表者9名、合計16名により全体会議が構成された(図2)。その後2009年に、全体会議の下に「グローバル人材育成委員会」が設置された。翌2010年には同委員会が「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」を発表し、ここで国が目指すグローバル人材像が明らかになった。(薮田、2016：54)

この報告書の中で、同委員会はグローバル人材を以下の通り、定義している（産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会、2010a：31）。

グローバル化が進展している世界の中で、主体的に物事を考え、多様なバックグラウンドをもつ同僚、取引先、顧客等に自分の考えを分かりやすく伝え、文化的・歴史的なバックグラウンドに由来する価値観や特性の差異を乗り越えて、相手の立場に立って互いを理解し、更にはそうした差異からそれぞれの強みを引き出して活用し、相乗効果を生み出して、新しい価値を生み出すことができる人材。

その上で、グローバル人材に求められる能力として①社会人基礎力²、②外国語でのコミュニケーション能力、③異文化理解・活用力の3点を提示している。特に「異文化の差」に対する興味と理解を深めることの重要性を指摘し、それぞれの強みを生かしながら相乗効果による新しい価値の創出を期待している点は注目しなければならない。

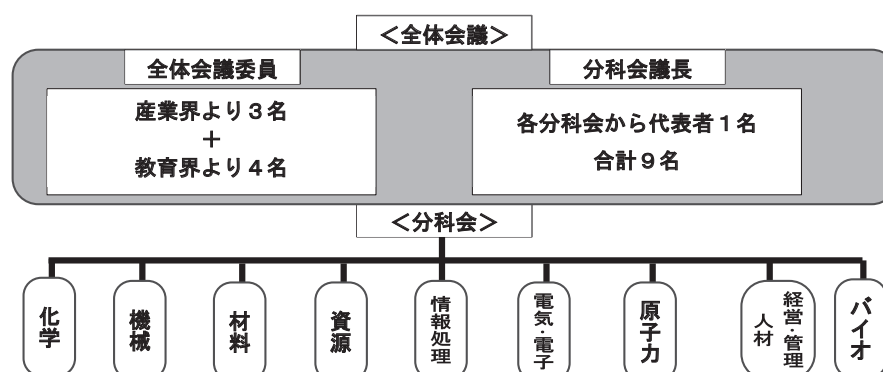


図2 産学人材育成パートナーシップ組織図³

1-2. グローバル人材育成に関する実際の方針

ところが、グローバル人材育成に向けた教育上の具体的取り組みについての提案は「②外国語でのコミュニケーション能力の育成」に関するものに偏っており、「③異文化理解・活用力」に関しては、外国語学習を行う上で付随させる要素としての扱いに留まっている点を看過することはできない。すなわち、大学における人材のグローバル化を目指す上で、同報告書はa) 外国人教職員の積極採用・比率拡大、b) 優秀な外国人留学生の受入れ拡大、c) 海外経験者等（海外高校の卒業生、帰国児童生徒、国際バカロレア資格取得者等）の受入れ拡大、d) コミュニケーション重視の英語（具体策として、入学者選抜におけるTOEIC、TOEFL等のスコアの導入、一定の英語能力を有することを卒業条件にする）といった提案を行っている（産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会、2010b：11）。

この流れを追従するかのように、2012年の高等学校教育部会（第4回）の配布資料「グローバル人材の育成について」では、英語力の向上、留学の推進、教員の資質・能力の向

上といった点に関する提案がなされ、2011年6月の「外国語能力の向上に関する検討会」において提示された「国際共通語としての英語力向上のための5つの提言と具体的施策」⁴を参照しつつ、その重要性を訴えている。

1-3. グローバル人材育成に関する政策の批判的検討

しかしながら、グローバル人材育成の文脈において外国語能力育成の重要性をとりわけ強調することは、「グローバル人材の育成＝外国語（英語）能力の育成」との認識を与えらるるものであり、グローバル人材の定義を矮小化したものとなる。言語と文化は相互に関連しあうものであることに鑑みれば、外国語学習を通じて異文化理解を進めることに一定の妥当性はあるものの、外国語教育のみで十分な異文化理解の実現は達成され得ない。グローバル人材の育成を論じるにあたり、外国語（英語）力強化に偏った形での提案がなされている点は、異文化理解の重要性を軽視したものであるといえよう。

これまでは、外国語能力の育成としてTOEICやTOEFLの活用、ALTの増員、国際バカロレア取得者の受け入れ、留学の推進などが謳われてきた。具体的な取り組みとしては、スーパー・イングリッシュ・ランゲージ・ハイスクール（SELHi）事業の推進、更には2014年以降のSGH構想の設立と実施が進められるなど、グローバル社会のリーダーとして英語を話せる日本人の育成に力が注がれてきた。確かに諸外国との比較において日本人の英語力が伸び悩んでいる点や留学に対する生徒・学生の消極的な姿勢は統計からも明らかになっており（文部科学省、2012）、上記取り組みを、国を挙げて実施することへの妥当性は、一定の範囲で認められよう。一方でその目的はグローバル社会における国際間の競争に太刀打ちするグローバルリーダーを日本から生み出すことを目的としており、エリート育成のための取り組みであるとの批判は免れない。ヒト・モノ・カネが目まぐるしく移動する現在のグローバル社会において、あらゆる社会的階層の人々がグローバル社会の一員としての生き方を否応なしに求められる中で、特定の上位層のみに「グローバル人材」としての資質を育成するという試みは、いささか経済資本主義、新自由主義がもたらす格差の再生産を是認するような取り組みといえるのではないだろうか。

むしろこのような時代に生きる人々に対して普遍的に必要とされるのは、競争に勝ち抜く力ではなく、グローバル社会の一員としての自覚を持ち、グローバルな課題の解決に向け主体的・積極的に行動するグローバル・シティズンシップ（グローバル市民性）であろう。それはSDGsにも象徴されるような持続可能な地球社会を目指す志であり、ユネスコが提唱する持続可能な開発のための教育（ESD）やグローバル・シティズンシップ教育（GCED）に他ならない。これは日本政府がこれまで描いてきたグローバル人材像とはかなり内容を異にするものと言わざるを得ない。

2. 求められるグローバル・シティズンシップ像

2-1. 先行研究の分析

では、今求められるべきグローバル・シティズンシップ像とはどのようなものであろうか。グローバル・シティズンについては、先行研究において様々な定義付けがされている。例えば石森広美（2010：4）は「地球に居住する一員としての自己認識と責任感を持ち、相互依存性に基づく地球益の観点から協働し、人類に共通する地球規模課題の解決に参加できるグローバルな視野と思考を持った人間」をグローバル・シティズンシップ像として描く。また村田翼夫（2016：2）は地球市民を「私たちの生活に関わる様々なレベルの問題を地球規模で考え、問題解決のために自主的、主体的に私たちを取り巻く社会に働きか

けていく人々」と定義する⁵。更に橋崎頼子・川口広美（2021:194）はグローバル・シティズンシップ教育を定義づける中で、育成すべき市民像として「グローバル社会の特徴と課題を理解し、社会の問題と自己の生き方を結びつけ……地球益の追求のために地球的課題の解決に向けて身近なところから行動を行う責任ある市民」を提示している。

ESDと並ぶ基幹教育としてGCEDを推進するユネスコに焦点を当てると、GCEDの目的について「人類社会全体が直面しているグローバルな諸課題に対して、地域の視点およびグローバルな視点の両方からよりよい解決の方策を考え、みずからそれに関わる動機づけを醸成する取り組みであり、またそれを通じて、より公正で、平和で、寛容で、包摂的で、安全で、持続可能な世界を実現するために当事者として積極的な貢献ができる人を育成する教育の営みである」（UNESCO、2014:15）と記述している。これを踏まえ小林亮（2021:62）は、地球市民とは「人類全体を内集団（我々）として捉え、当事者としての関心を持ちつつそこで生じる諸問題の解決に向けて積極的に関わってゆこうとする態度とスキル」を有する人々を指すものであると定義する。

2-2. 共通するグローバル・シティズンシップ像とその育成

このように描かれるグローバル・シティズンシップ像については、完全な合意が形成されているわけではなく、各機関や識者ごとに様々な見解が存在する。その一方でグローバル・シティズンに求められる資質・能力として上記の定義すべてに共通する事項として、以下の3点を指摘することができる。

- ① 我々は地球規模の課題と向き合っていること。またその前提として、我々が持続不可能な時代を過ごしているということ。
- ② 社会の一員としての当事者性を認識すべきこと
- ③ 課題の解決に向けて主体的、積極的に取り組むべきこと

この中で②と③については、シティズンシップ教育そのものに求められる要素である。2002年にイギリスのナショナルカリキュラムにおいて必修化されたことで一躍脚光を浴びたシティズンシップ教育は、中心となる3つの柱としてa) 社会的道徳的責任、b) コミュニティ参加、c) 政治的リテラシーを掲げている（QCA、1998）。この3本柱に共通するストランドは、社会的課題を自分ごととして捉え、その解決に向けて主体的、積極的に取り組む行動的市民としての資質である。

一方で①においては、地球全体を俯瞰するグローバルな視座を獲得し、地球上に存在する課題に目を向ける姿勢を育むことの必要性が示されている。まさにESDやSDGs教育が目指すのは、地球規模の課題との対峙であり、地球社会の持続不可能性を自覚することとその出発点とする。確かにメディアの影響もあり、SDGsの認知度が飛躍的に上昇したことから、ここ数年は学校をはじめとする教育機関や様々な教育系の団体で、折に触れて地球的課題が取り上げられている。その反面、知識の獲得をもって満足をしてしまうケースも散見される。すなわちSDGsの17のゴールを覚えることに一生懸命になる一方、その実現に向けて解決すべき課題を、いつ、誰が、どのように取り組むのか、という点についての議論がなごりになってしまう事例は枚挙にいとまがない。結局のところ、知識として獲得した地球的課題はあくまで雲の上に存在する課題であり、それを自分ごととして捉えることは困難な状況となっている。

①に示される知識教育のみに陥らず、シティズンシップ教育としての②と③の要素を併

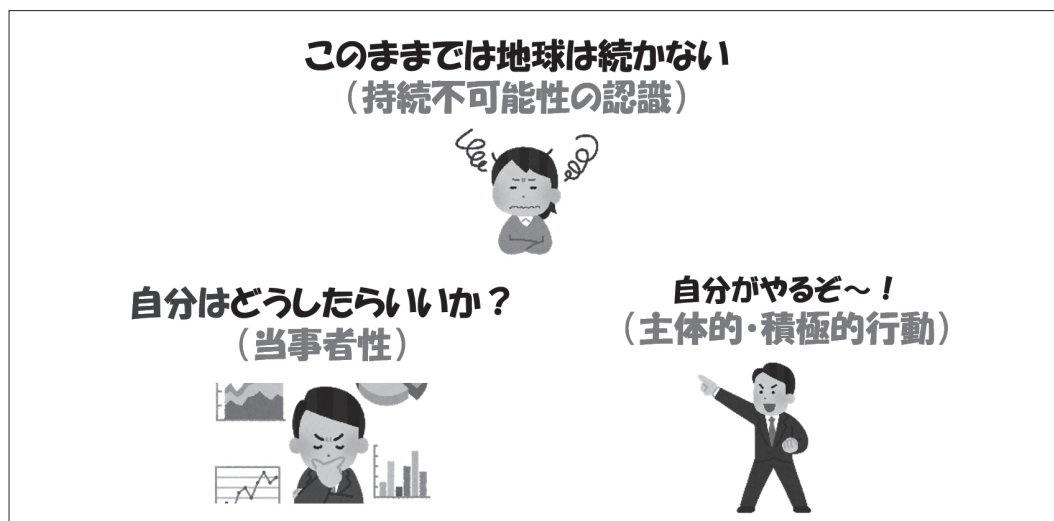


図3 グローバル・シティズンに求められる3点の資質・能力

せ持つことで、目指すべきグローバル・シティズンシップ像の育成は初めて達成されることとなる。

3. 特別活動を通じたシティズンシップ教育

3-1. 学習指導要領に示された特別活動の目標

では学校教育を通じて、いかなるグローバル・シティズンシップ教育の実践が可能となるのであろうか。この実現に向けて、まずは学習指導要領を通して行われるべきシティズンシップ教育の在り方について検討したい。実のところ、2017（平成29）年から2019（平成31）年にかけて告示された学習指導要領の中に「シティズンシップ」ないしは「シティズンシップ教育」という文言は登場していない。しかしながら、特別活動の中にはまさにシティズンシップ教育の目的と一致する内容が数多く示されている。

特別活動の目標は、(3)の文言を除き、小学校から高等学校まで同一の内容となっている。

集団や社会の形成者としての見方・考え方を働かせ、様々な集団活動に自主的、実践的に取り組み、互いのよさや可能性を発揮しながら集団や自己の生活上の課題を解決することを通して、次のとおり資質・能力を育成することを目指す。

- (1) 多様な他者と協働する様々な集団活動の意義や活動を行う上で必要となることについて理解し、行動の仕方を身に付けるようにする。
- (2) 集団や自己の生活、人間関係の課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成を図ったり、意思決定したりすることができるようにする。
- (3) 自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。〔小学校〕

自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、集団や社会における生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、*人間としての*生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。〔中学校〕（斜体は筆者）

自主的、実践的な集団活動を通して身に付けたことを生かして、*主体的に*集団や社会に*参画し*、生活及び人間関係をよりよく形成するとともに、*人間とし*

での在り方生き方についての考えを深め、自己実現を図ろうとする態度を養う。

〔高等学校〕(斜体は筆者)

この目標を端的に示すのであれば、特別活動とは「人として社会でどう生きるのか」を児童・生徒が学ぶ時間であると言える。

3-2. Citizenshipの語源から見るシティズンシップ教育の目標

一方のシティズンシップ教育における目標について、ここでは改めてcitizenshipの語源をたどりつつ整理をしていきたい。Collins Cobuild Advanced American English Dictionary [second edition] によれば、citizenshipの定義は以下のとおりである。

1. ある国においてcitizenshipを有するということは、その人物がその国に属していることが法的に認められていることを指す。
2. citizenshipとは、自身が住んでいる地域社会に属するという事実と、それがもたらす義務や責任のことを指す。(※筆者訳)

1では国家による保護の対象としての「権利」の側面が示されている一方、2においては人々が有すべき「義務」や「責任」について指摘されている。この点に鑑みれば、シティズンシップ教育とは「市民としての権利を理解し、市民としての義務や責任を果たす、行動的市民の育成を目指す教育」であるといえよう。市民の義務や責任とは、社会を自らの力で創造し、より良いものにしようとする志であり、行動的市民とは、与えられた権利を有効に活用し、社会的課題の解決に向け、主体的に参加・参画する人々のことを指す。この行動的市民の育成こそが、シティズンシップ教育の目標であり、学習者は社会における自身の役割や在り方を追求する機会が与えられることとなる。

3-3. 特別活動とシティズンシップ教育の親和性

これらを踏まえ、改めて特別活動の目標を見返すと、シティズンシップ教育の目標と一致する点が数多く見受けられる。すなわち、特別活動の目標の冒頭に示された「集団や社会の形成者」とは「市民」そのものである。また(2)にある「課題を見だし、解決する」あるいは高等学校の(3)にある「主体的に集団や社会に参画」といった部分は、行動的市民が有すべき資質と一致する。更に小中高共通で(3)に登場する「自己実現」、高等学校の(3)に掲げられる「人間としての在り方生き方」といった文言は、行動的市民が有すべき行動指針を表す言葉であり、この点においてもシティズンシップ教育との親和性を確認することができる。

更に、特別活動における活動内容とも照らしつつこれを検討すると、至る所にシティズンシップ教育としての要素を垣間見ることができる。例えば学級（ホームルーム）活動の目標には、「生活をよりよくするための課題を見だし、解決するために話し合い、合意形成」すること、「話し合いを生かして……意思決定して実践したりすることに、自主的、実践的に取り組むこと」といった文言が並ぶ。すなわち学級（ないしは学校）を小社会と捉え、そこで発生する諸課題について認識し、その解決に向けては民主的な方法を用いて合意形成を図ることが求められている。更には形成された合意に基づき、決定事項を実践すること、その実践に主体的に取り組むことにより、実際に課題の解決を実現するという成功体験を生み出すことが期待される⁶。

これに加えて、学級（ホームルーム）活動の内容には「一人一人のキャリア形成と自己

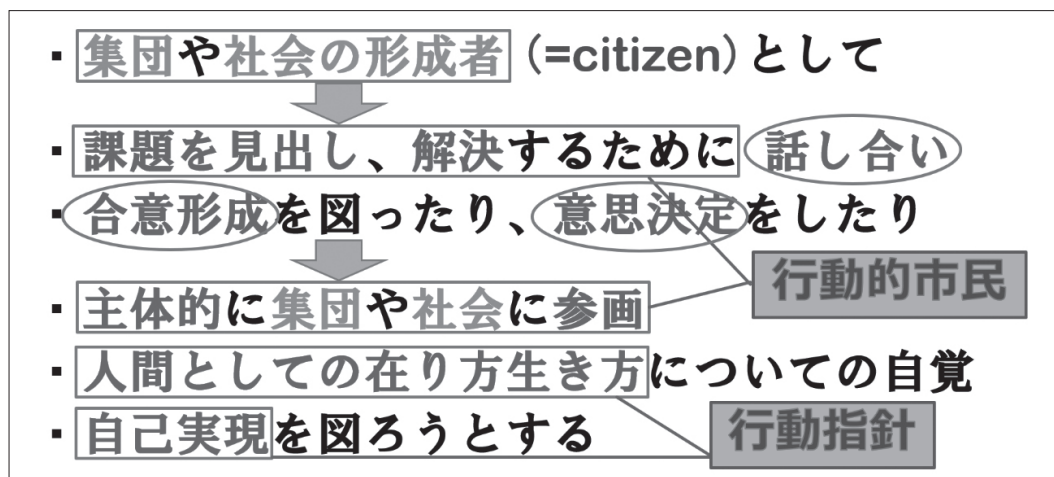


図4 学習指導要領から見る特別活動とシティズンシップ教育の親和性

実現」も掲げられている。将来における自身の生き方や在り方を考えることは、まさに市民としてどのようなキャリア形成を行い、またいかなる形で社会に参画をするか、換言すれば「社会的道徳的責任」をいかに果たしていくか、という意識と直結するものである。このように学級（ホームルーム）活動においては、市民としての生き方在り方、といった視点があらゆる場面で強調されることとなる。

また児童会（生徒会）活動の目標は、「諸問題の解決に向けて……協力して運営することに自主的、実践的に取り組む」とされている。そして生徒会活動の内容には「生徒会の組織づくりと生徒会活動の計画や運営」が掲げられている。ここでは選挙による代表の選出や代表民主制の仕組みを用いた児童会（生徒会）の運営を体験することで「政治的リテラシー」を実践的に身に着けることが期待される。また合意形成や意思決定に向けては、論理的な議論と他者の意見の傾聴ならびに少数意見の尊重、現実的な解決案や妥協点の模索を試みるとともに、決定事項の実行を通じて、自主的、実践的な課題解決への取り組みが図られる。

これに加えて、ボランティア活動など学校の枠組みを超えた社会参画も児童会（生徒会）活動の内容に含まれている。学外の人々との自主的・積極的な交流は、一市民として実社会に寄与していること、すなわち「コミュニティ参加」に対する自覚を生み出し、自己肯定感や自己有用感へとつながるものである。

改めて特別活動における一連の内容は、課題を発見し、それを自分ごととして捉え、その解決に向け主体的に参加・参画する姿勢を育むものである。話し合いを通じて合意形成を図り、意思決定を行うプロセスは、民主的・平和的に問題解決を図る行動的市民としての生き方在り方そのものであり、まさにシティズンシップ教育としての役割が特別活動には期待されていると言えよう。

4. 特別活動を通じたグローバル・シティズンシップ教育

グローバル・シティズンに求められる資質・能力のうち、「②社会の一員としての当事者性を認識すべきこと」「③課題の解決に向けて主体的、積極的に取り組むべきこと」の2点は、特別活動におけるシティズンシップ教育の側面から育成を図ることが可能であることが、前節において明らかになった。では「①我々は地球規模の課題と向き合っていること。その前提として、我々が持続不可能な時代を過ごしているということ」という点については、どのような形で育成が期待されるであろうか。前述の通り、これが知識教育の

範囲に留まってしまった場合、課題を自分ごととして捉えることが困難となり、地球的課題に主体的に取り組む姿勢の育成へとつなげることができない。まさに上記①と②③の接続こそが最大の課題となる。

4-1. “Think globally, act locally” 概念の導入

ここで注目すべきがThink globally, act locally（グローバルに考え、ローカルに行動する）という概念である。

地球的課題を教育で扱う取り組みの歴史は長く、ユネスコは設立当初より平和と非暴力社会の構築を目指す教育を一貫して掲げてきた。地球温暖化や森林伐採と砂漠化、オゾン層の破壊などを扱う環境教育の取り組みも長い歴史を有する。また途上国支援を中心とした開発教育も1954年に政府開発援助（ODA）が開始されて以降、活動の幅を拡大し続け、1980年代ごろからは国内の教育界でも盛んに扱われるようになった。そしてSDGsの周知により、これらのグローバル課題はかつてないほどに注目を集めることとなった。

一方で、グローバル課題を扱う教育については「キレイゴト」で終わってしまう傾向が強い。すなわち、グローバルな課題はあまりにも壮大すぎるため、その事実を知識として獲得したとしても、その解決に向けた取り組みとなると雲をつかむような話となってしまう、結果的に他人任せの態度を生むこととなってしまう。問題への取り組み方がわからず、「誰かが頑張ってくれることを願う」という姿勢に帰結し、主体的、能動的な態度を育みづらくなってしまうのである⁷。

グローバルな課題を自分ごと化するためには、それらがいかに身近な出来事と密接な関係性を有するかを知ることが大切である。そして実際に行動へと移すという取り組みは、特別活動でこそ実現可能性が高い。例えば特別活動の学校行事の中には「勤労生産・奉仕的活動」という項目が存在する。この中では園芸やビオトープ、リサイクル活動、近隣のごみ拾い、更には植林活動など、様々な環境に関わる取組を実施することが期待される。このほかにも学級（ホームルーム）活動や児童会（生徒会）活動を通じて、ゴミの分別や節電を呼び掛けるといったより身近な活動も頻繁に実施される。それを単にローカルな取り組みとして終わらせるのではなく、一人ひとりの取り組みがどのようにグローバルな課題解決と結びついているのかを認識させることが大切である。

これまでは社会科や理科を中心として、社会的課題、特にグローバルな課題の存在が提示されることが多く、知識教育という点においてグローバルな課題は頻繁に扱われてきた。

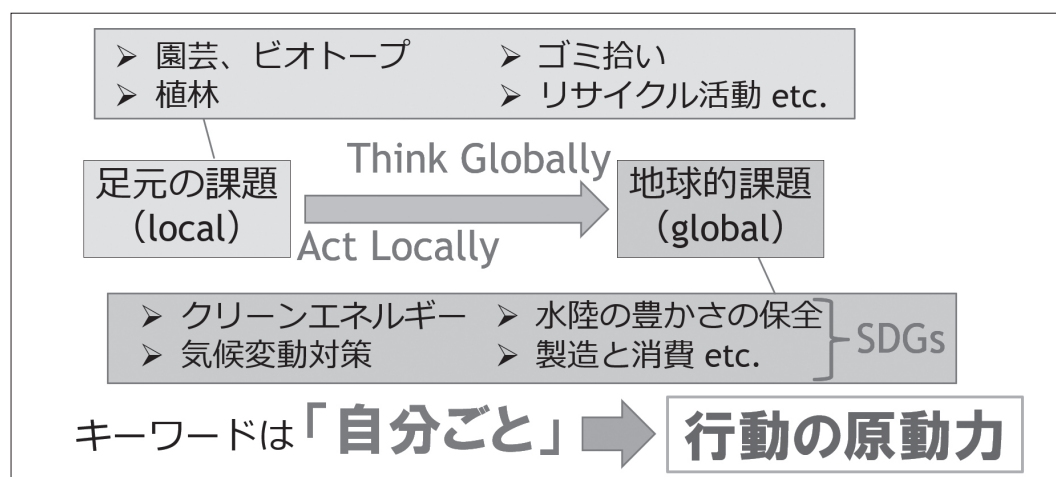


図5 Think globally, act locallyの具体的実践例

一方で、各教科の中で具体的な参加・参画活動を行うことには限界があり、そこで学びが止まってしまうことは大きな課題であった。その反面、特別活動は「成すことによって学ぶ」というコンセプトが示す通り、具体的な行動に向けた一步を踏み出しやすい時間である。ところが一連の活動をローカルレベルの取り組みという理解のままで納めてしまうと、自分自身がグローバルな課題に寄与しているという自覚を得ることができない。

この両者を接続させる発想こそが、Think globally, act locallyの概念である。なお教科との横断性という点に鑑みれば、この発想を総合的な学習（探求）の時間の中に取り入れることも効果的である。総合的な学習（探求）の時間で取り扱う場合は、知識として学んだグローバルな課題が、自分たちの生活とどのように結びついていて、その解決に向けてどのような取り組みが可能か、というグローバル課題をスタートラインとした実践が行いやすい。一方で特別活動の場合は、身近な取り組みがどのようにグローバル課題の解決につながるのか、という、半径1メートルの実践を始点とするケースが想定される。この場合、自らの実践とグローバル課題の接続を認識した後に、改めて自分自身はグローバル・シティズンとしてどうあるべきか、という自己の生き方・在り方の問い直しへと導かれる。すなわち、活動の中でグローバル課題を認識することにより、地球的視座の育成が可能となり、グローバル・シティズンとしての資質・能力が養われることとなる。

いずれのケースにおいても、地球的課題と身近な行動を結びつけることが最も重要であり、「クレイゴト」を越えた形でグローバル課題に取り組む姿勢と実行力の習得が期待される。

4-2. グローバル・シティズンシップ教育の先進事例

学校におけるグローバル・シティズンシップ教育の先進事例としては、埼玉県上尾市立東中学校の「グローバルシティズンシップ科」が挙げられる。同校は2015年から2019年まで、文部科学省の指定研究開発学校としてホールスクールでグローバル・シティズン育成に取り組んできた。この事例は総合的な学習の時間を活用して行った実践であるが、3年間のカリキュラムの中で、地球規模の課題を自分ごととして捉え、その解決に向けて足元



図6 埼玉県上尾市立東中学校「グローバルシティズンシップ科」の取り組み

の課題から主体的に参加・参画するという新しい試みであった。

この取り組みの中で注目すべきは、3年生後半の活動が「自分のまちをプロデュースする」という内容になっている点である。グローバルな課題の解決を目指すSDGsを意識しつつ、その取り組みにローカルの視点から挑戦しようという試みは、まさにThink globally, act locallyの精神そのものであり、卒業後も生徒が地域の課題と地球規模の課題とを連関させられるよう意識づけが行われている。

もっとも、このような効果的かつ先進的な実践例はまだ希少であり、特別活動（ないしは総合的な学習（探求）の時間）を通じたグローバル・シティズンの育成が全国的に行われているとは言い難い状況にある。特にホールスクールでこれを行おうとすると、管理職の理解と協力、全教員の研修、資金と時間の確保など、乗り越えなければならない課題が山積する。一方、教員個人で取り組もうとした場合、その効果が限定的となってしまう。何より、地球的課題を自分ごと化させるためには、直面する課題にリアリティをもって対峙することが不可欠である。そのためには付焼刃的な取り組みでは実効性が乏しく、3年間のカリキュラムを策定し計画性を持って取り組むことが求められる。

おわりに

本稿では日本政府が描くグローバル人材像を批判的に考察し、地球規模の課題を自分ごととして捉え、その解決に向け主体的・積極的に取り組むグローバル・シティズン育成の重要性を主張した。その上で、学校教育におけるシティズンシップ教育は、特別活動の中でこそ効果を発揮すべきことを学習指導要領の内容を分析する中で明らかにした。更に、グローバルな課題とシティズンシップとを結びつける役割の重要性を指摘し、特別活動（あるいは総合的な学習（探求）の時間）の中で、グローバル・シティズンシップの育成に取り組むべきとの見解を述べた。

グローバル・シティズンシップは、今後さらに加速することが予想されるグローバル社会を生き抜く上で、すべての児童生徒が有すべき資質であり、グローバルな競争に打ち勝つ将来のリーダーのみを対象とするものではない。その意味においても、グローバル人材という名の下でエリートに特化した形の教育活動を推し進めることには疑問が投げかけられるべきである。グローバル・シティズンシップ教育は、あらゆる学校、あらゆる児童生徒を対象に行われることが期待され、特別活動を中心として市民性、更には地球市民性の効果的な育成が目指されなければならない。

もっとも、グローバルな課題を自分ごととして理解し、足元からその解決に向け取り組む姿勢を養うことは決して容易ではない。確かにコロナ禍を通じて、オンラインツールを用いて遠方とつながりを獲得する取り組みは盛んになり、よりグローバルな課題を直視する機会は増えたかもしれない。しかしながら結局のところその映像は画面上のものでしかなく、実際にはこれまでテレビやインターネットで目にしてきたものと大差がないのかもしれない。グローバルな課題を、いかにリアリティをもって受け止められるよういざなうか。この点は今後に残された課題と言えよう。今後はヴァーチャルリアリティを用いたメタバース空間を活用するなど、新しい技術を取り入れた形でリアリティを体感できることが期待される。引き続き、グローバルな課題を自分ごととするための取り組みについて、検討を重ねていきたい。

1 筑波大学付属高等学校、n.d.、「小・中・高・大が連携した課題解決によるグローバル人材の育成」(<https://www.high-s.tsukuba.ac.jp/shs/wp/wp-content/uploads/2015/03/>)

附属高校ポスター.pdf 2023年1月31日取得)

- 2 社会人基礎力とは経済産業省が2006年に発表した「職場や地域社会の中で多様な人々とともに仕事を行っていくうえで必要な基礎的能力」のこと。「前に踏み出す力 (Action)」、「考え抜く力 (Thinking)」、「チームで働く力 (Teamwork)」で構成される。経済産業省、n.d.、「人生100年時代の社会人基礎力」説明資料」https://www.meti.go.jp/policy/kisoryoku/kisoryoku_PR.pptx 2023年1月30日取得
- 3 文部科学省、n.d.、【参考】産学人材育成パートナーシップの推進体制 (https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/gijyutu/gijyutu10/siryu/attach/1335177.htm 2023年1月30日取得) より筆者作成
- 4 外国語能力の向上に関する検討会(2011)は5つの提言としてa)生徒に求められる英語力の達成状況を把握・検証、b)グローバル社会における英語の必要性について理解を促し、英語学習のモチベーション向上を図る、c)ALT、ICT等を通じ、英語の使用機会を増やす、d)英語教員の英語力・指導力の強化、学校・地域における戦略的な英語教育改善、e)グローバル社会に対応した大学入試の改善を掲げている。この検討会はグローバル社会を生きるうえで外国語能力の育成が喫緊の課題であるとの認識のもと、上記提言を行っているため、外国語教育の充実という視点から論じられている点において、これらの指摘は妥当性を伴うものである。
- 5 併せて村田はグローバル人材を「国際感覚を備えた上で、積極的に海外へ出て行き、その経験を活かし、国内外のそれぞれの分野で活動や実践を行う人材」と定義づけており、グローバル人材育成の必要性を説きつつも、外国語教育として画一的に英語を扱うことには懐疑的であり、異文化との交流に基づく多元的アイデンティティ獲得の重要性を主張している(村田、2016:2, 36-37)。
- 6 合意に基づき決定した事柄を実行したとしても、必ず問題が解決するとは限らないが、小さな変化が生じたことに対する肯定的なフィードバックは一つの成功体験となりうるものである。更に学校教育においては失敗が許されることも大切な要素であり、うまくいかなかった体験を振り返り、何が原因で期待する結果を得られなかったのかを分析するとともに、その考察を踏まえて再度改良された取り組みを実行することで、より大きな成功体験を得ることも期待される。すなわち失敗さえも学びを深めるための成功体験ととらえることが可能であり、筆者はこれを「失敗するという成功体験」と表現する。
- 7 この点については、日本国際理解教育学会 研究・実践委員会(2020)の「難民プロジェクト」において、「教育が、時として「きれいごと」にとどまりがち」(p.7)である点が指摘されている。その上で、同プロジェクトはユネスコのグローバル・シティズンシップ教育を批判的に分析し、難民プロジェクトとの対比の中で「教育のきれいごと」を越えるため学びのあり方(原文ママ)」(p.15)について提唱している。

【参考文献】

- 橋崎頼子・川口弘美(2021)「シティズンシップ教育としての国際理解教育の授業はどうあるべきか」日本国際理解教育学会編著『国際理解教育を問い直す』明石書店、pp.191-204.
- 石森広美(2010)「グローバルシティズンシップの育成に向けて—高校生が考えるグローバルシティズン像から—」『国際理解教育』Vol.16、pp.3-12.
- 小林亮(2021)「ユネスコの価値教育における新たな市民性の追求—地球市民教育(GCED)への歩みと今日的課題」『シティズンシップ教育研究』第1号、pp.55-68.

- 文部科学省（2012）「グローバル人材の育成について」高等学校教育部会（第4回）配付資料 https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/047/siryo/___icsFiles/afieldfile/2012/02/14/1316067_01.pdf（2023年1月25日取得）
- 文部科学省（2019）「グローバルシティズンシップ科」 https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kenkyu/htm/08_news/___icsFiles/afieldfile/2019/03/04/1413825_001.pdf（2023年1月26日取得）
- 村田翼夫編著（2016）『多文化社会に応える地球市民教育』ミネルヴァ書房
- 日本国際理解教育学会 研究・実践委員会（2020）「特定課題研究 国際理解教育の理念と方法を問い直す 報告書」
- 産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会（2010a）「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～」
- 産学人材育成パートナーシップグローバル人材育成委員会（2010b）「報告書～産学官でグローバル人材の育成を～概要」
- The Advisory Group on Citizenship, Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998), "Education for citizenship and the teaching of democracy in schools," QCA.
- UNESCO (2014), *Global Citizenship Education Preparing learners for the challenges of the 21st century*, UNESCO.
- 簗田由己子（2016）「グローバル人材とグローバルマインド育成に関する一考察」『清泉女学院短期大学研究紀要』34、pp.53-62.

授 業 研 究

2022年度中等教育実習体験者の課題意識

—教職実践演習における教育実習体験者の振り返り調査をもとに—

Problem consciousness of students experienced teaching practice at
secondary school —Based on the reflection sheets—

梅 野 正 信*
UMENO Masanobu

1 趣旨と目的

本論では、中学校・高等学校等を対象とする教育実習体験者が、教育実習をとおして感じた率直な課題を整理・考察する。教育実習を念頭においた教職課程科目の改善や模擬授業等の積極的組み入れについては、これまでも、教職課程に携わる教員から多くの理論的・実践的研究が報告¹されてきた。教育学研究の成果をふまえた教職科目の外在的改善研究の意義は、いうまでもない。しかしいま一つのアプローチも重要であろう。それは、教育実習生自身が教育実習体験の中で実習校の指導教員に要請された資質や能力の実際、教育実習生自身が自省的に認識した資質や能力の欠如あるいは不足とした内容の把握を通して教職科目の改善をはかる、内在的改善研究である。素朴かつ直截的なアプローチでありながら、本学のように、複数の学部・学科の特色と専門性を相互に尊重する教職課程においては、改善の方途にむけた選択肢を狭めない議論を保障する素材として、少なからぬ意義を有するものと思われる。

教育実習体験者に対する調査は、教育実習中に学生が体験した「つまづき」を具体的に把握し、事前の対応を検討した見島・小原・池野（2016）²を参照した。同研究は高校地歴・公民科の教育実習体験者12人が実習後に課題とした内容を下記の①～⑧の課題項目として抽出し、①～③を授業前の課題（ABC）、④～⑧（DEFGH）を授業実施時の課題として区分したものである³。

表1 見島・小原・池野（2016）の集計概要

①教材研究が足りていない	教材研究の段階	A教材研究	50%
②適切な教材を選定できていない		B教材選定	0%
③学習内容が確定できていない		C学習内容確定	33%
④目標を設定できていない	授業研究の段階	D目標づくり	25%
⑤学習課題を設定できていない		E学習課題設定	42%
⑥探求ルートを作成できていない		F探求ルート作成	32%
⑦指導法を策定できていない		G指導法	0%
⑧授業への構えができていない		H授業への構え	0%
		合計（延数）	100%

表1からは、教育実習に求められ基礎・基本、教材や授業内容に関わる基礎的知識の不足を実感し直截に悩む実習者の実情がよくわかる。論者もまた、同様の実態をふまえ、教

* 学習院大学文学部教育学科教授

育方法と教育内容の実質的な連携を企図した教職科目の改善を提案（真島・梅野：2013）⁴してきたが、本報告は、これまで対象としてこなかった、教員養成課程を擁する単科大学・学部ではない教職課程、出身校実習を原則とする教育実習体験者の実態と課題認識の把握を目的としている。

以下、2022年度教育実習体験者の課題認識を検討対象とし、中学校・高等学校を対象とした教職課程科目「教職実践演習」（2022年度後期）を受講した107名のうち71名分の回答を用いた。なお、表2以下では、教育実習の課題整理を目的とする調査のため、大学院生（3名）は教職実践演習受講生として学部生数と合算している⁵。

なお、本報告は、本質問項目による調査初年度として経年的調査をふまえたものでないこと、あわせて、一大学の限られた人数を対象とした調査報告のため、数値の割合をもとに統計上の一般化を満たすものではないため、数値を実数で揭示するにとどめている。ご了承ください。

表1 所属別回答者数（大学院生は対応する学部・学科に算入）

	哲	史	日	英	独	法	政	経	営	数	物	化	生	計
学生・大学院生	7	11	11	8	1	2	4	1	1	17	3	2	3	71
（大学院生・内数）	(1)	(1)	(1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	(3)

表2 実習科目別回答者数

	外国語	国語	社会 地歴・公民	数学	理科	計
中学校	5	5	9	6	2	27
高等学校	4	6	17	11	6	44
計	9	11	26	17	8	71

※中等教育学校及び特別支援学校における実習体験者は記述内容をもとに学校種・教科単位に算入。

2. アンケート結果の集計・整理

(1) 教材研究段階における課題認識

表3-1は、中学校実習体験者の教材研究段階、すなわち、授業実践の前段階における課題意識を、「A 教材研究が足りていなかった」「B 適切な教材を選定できていなかった」「C 学習内容が確定できていなかった」から選択・回答した結果であり、表3-2は、その特徴を教科別に抜粋・要約したものである。なお表4-1、4-2は、それぞれ高等学校実習体験者における回答結果の抜粋・要約である。

表 3 - 1 実習授業前に意識した課題（中学校実習体験者）

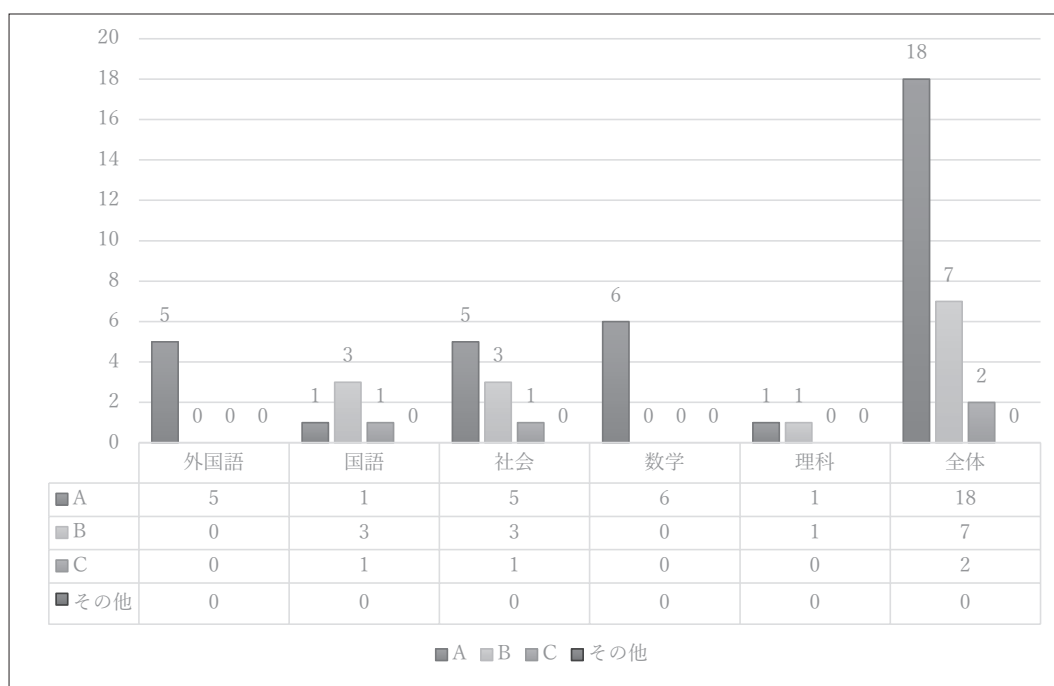


表 3 - 2 実習授業前に意識した課題の概要（中学校実習体験者・抜粋・要約）

A 教材研究が足りていなかった
（外国語）clubとteamの違いを聞かれた時にとっさに出てこなかった。名詞、固有名詞のスペルを聞かれて、答えられなかった。 （外国語）ALTの先生とTTをする時に打ち合わせが十分にできず、生徒の前で噛み合っていない瞬間が生まれてしまった。 （外国語）英単語の発音を間違えるなど、事前に準備すれば回避できたミスが多くあった。 （外国語）授業を行ってから、重要な項目を発見してしまい、予定していた授業計画が全て後ろ倒しになってしまった。 （外国語）生徒がしそうな質問についての検討や間違えそうな問題に関して、複数の予想が立てられなかった。 （外国語）文法項目を定着させるために、基本的な繰り返しの説明が多かった。 （国語）2年生の時に学んでいるから大丈夫だと思い、用意していなかった復習の場面で質問をされ、答えられなかった。 （社会）生徒からの質問に対し、生徒の納得のいく十分な説明ができず、指導教員の回答に頼ってしまうことがあった。 （社会）指導教官に深掘した質問をされたときに、上手く答えることができず、自身の教材研究の甘さを自覚した。 （社会）指導内容の打ち合わせの際に、想定される質問に十分に回答することができなかった。 （社会）知識不足で想定していない生徒の反応にうまく対応できなかった。 （数学）生徒の状況やレベルに合わせた授業ができなかった。 （数学）回転移動の授業をした際、明らかに生徒の反応が悪く、理解度が低くなってしまった。様々な説明方法など、もっと準備できることがあった。 （数学）初めて文字を扱う中学校1年生にうまく文字式の使う意味を説明できなかった。 （数学）比例をどう利用したのかという一番大事な部分の説明がわかりづらいものになってしまった。 （理科）マイクロプラスチックが生態系に与える影響で、上位の生物では高濃度のマイクロプラスチックが検出されるという論文が見つからなかった。

B 適切な教材を選定できていなかった。
(外国語) デジタル教科書に含まれている補助教材に頼りすぎて、オリジナリティのある例文やアクティビティを行う機会が少なくなってしまった。
(国語) 現場の学校で使われているツールに対応しきれず、ICT授業を行うことができなかった。
(国語) 丁寧な授業資料作りができなかった。
(国語) 漢詩作成を行なったが、鑑賞する方法に工夫が足りず、時間を持て余してしまった生徒が出てしまった。
(社会) 日本とは異なる地域について扱う授業で、導入部分でイメージを膨らませ、とっつきにくく感じてもらわないよう苦勞した。
(社会) 生徒が理解に必要な資料を選定しきれていなかった。
C 学習内容が確定できていなかった。
(社会) 学習指導要領上にある「考察の仕方」の視点を適切に意識できていなかった。北海道地方で自然環境を中心とした展開ではない授業をした。

表4－1 実習授業前に意識した課題（高校実習体験者）

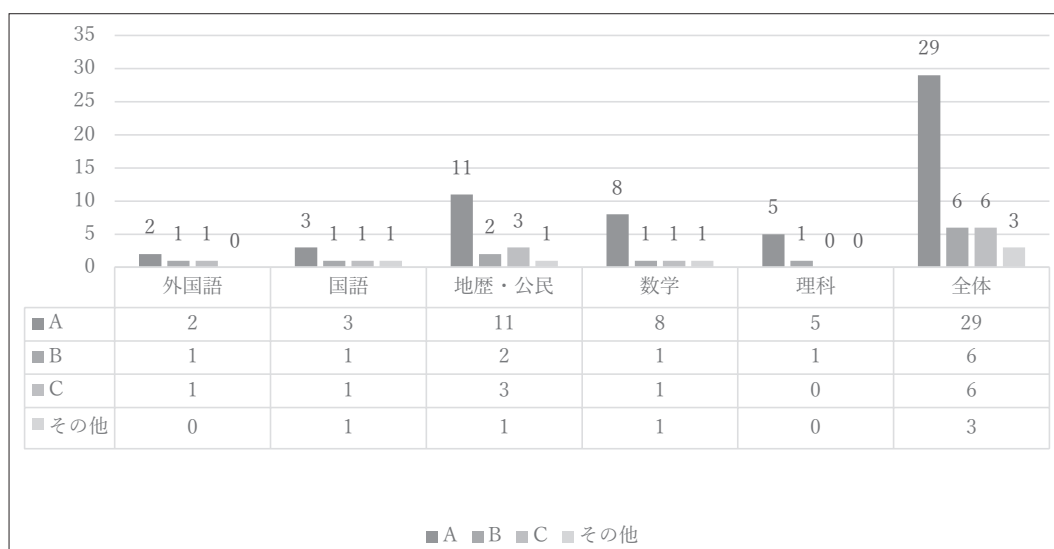


表4－2 実習授業前に意識した課題の概要（高校実習体験者・抜粋・要約）

A 教材研究が足りていなかった
(外国語) 教科書の内容を教師が理解したつもりでも、いざ生徒に質問された際に着眼点が思わぬところにあり、その場で上手く答えることができなかった。
(外国語) 教材研究が足りてなかった。
(外国語) 板書するものと映すものの区別をしたり、身近な内容に関連付けたりすることがはっきりしていなかった。
(国語) 作品の主題を捉えることができなかった。解釈も間違えた。
(国語) 初めて習う文法表現を上手く説明することができなかった。
(地歴・公民) 表面的なことしか授業できなかった。どの資料を用いれば生徒の理解が深まるかについて、十分に検討できていなかった。
(地歴・公民) なぜ所得税が直接税なのかうまく説明できなかった。また、捕捉率についても分かりやすい説明ができなかった。
(地歴・公民) 固定資本減耗に関する説明が教科書レベルで指導教官の求める専門的なものに達していなかった。生徒の想定外の質問に肝を冷やすことがあった。
(地歴・公民) 資料の深い知識が足りず、説明内容が浅いものになってしまった。
(地歴・公民) 先生から背景となる世界史的な知識の浅薄さについて指摘された。
(地歴・公民) 蓄銭叙位令について、担当の指導教員との事前打ち合わせでようやく深いところまで理解できたため、教材研究が足りていなかった。

(地歴・公民) 日本国憲法の改正手続きについて、自身の誤解があったまま説明し内容に誤りがあった。文化史(天平文化)の授業で踏み込んで説明できなかった。 (地歴・公民) 倫理の分野に関しては元々勉強不足な上、他教科とも関連する分野であるため、社会科として教えるべきことについて深く考えることができなかった。 (数学) 2次関数の問題を解かせるプリントを作成する際に最適な問題ではなかった。 (数学) n進法について質問され、うまく説明できなかった。 (数学) 例題を早く解き終わった時に用意した問題の難易度を適切に設定することができなかった。 (数学) 教科書と同じ説明になってしまった。 (数学) 時間配分、授業の流れ、板書の使い方などの教材研究段階でしなければならないことが甘かった。 (数学) 生徒の反応でわかっていないと感じた所を何度も説明してしまい、授業時間が足りなくなってしまった。 (数学) 予定の範囲を超えた時に、学習が足りていなかったと感じた。 (理科) 中学校の既習内容と重なるところがあり、生徒が学んでいる知識、新しく学習する知識の分析が不十分だった。 (理科) 物理にはあまり自信がなく、自分の学の足りなさを感じた。 (理科) グラフ作成の手順説明に時間をかけすぎてしまった。 (理科) 実験の演習で失敗してしまった。
B 適切な教材を選定できていなかった。
(外国語) 導入部で使用したリスニング教材が学習者のレベルと合っていなかった。 (国語) 文章を白文で出してしまった。およそ8割が解答できていなかった。 (地歴・公民) 「つながり」を意識できるようなプリント作成が出来なかった。 (地歴・公民) 概説的、一方的な説明が中心となり、生徒に主体的に考えられるような適切な教材を選ぶことができていなかった。 (地歴・公民) パワーポイントの文字数が多く、パワーポイント本来のメリットを活かせていなかった。 (数学) 生徒から「教科書に載っている問題は答えをまとめてもらっているからやらなくていいと思います」と言われた。 (理科) 位置エネルギーが熱エネルギーに変わることを確かめるため釘を打ち付ける実験を行ったが、安全性を考えれば他の物を使うべきだった。 (理科) グラフの軸設定が不適切なスケールであった。
C 学習内容が確定できていなかった。
(外国語) 教えることが目的になってしまい、生徒の理解をゴールにしきれていなかった。 (国語) 板書が無駄に多かった。焦点を当てるべきところとズレたところを重点的にやってしまった。 (地歴・公民) 準備時間が短く、内容把握が不完全であった。 (地歴・公民) 講義形式とグループワーク形式を、その都度考えなくてはならないのが大変でした。 (地歴・公民) 何を学んでほしいのかということが曖昧になってしまった。 (数学) 全員の足並みを揃えつつ演習を行うことに苦労した。 (理科) 実験内容が適切だったと言い切ることができない。

(2) 授業段階における課題認識

下記表5-1は、中学校実習体験者の授業実践段階で意識した課題を、「D目標を設定できていなかった」「E学習課題を設定できていなかった」「F探求ルートを作成できていなかった」「G指導法を策定できていなかった」「H授業への構えができていなかった」から選択・回答した結果であり、表5-2は、その特徴を教科別に抜粋・要約したものである。なお表6-1、6-2は、それぞれ高等学校実習体験者における同様の回答結果と抜

粹・要約である。

表5－1 実習授業段階で意識した課題（中学校実習体験者）

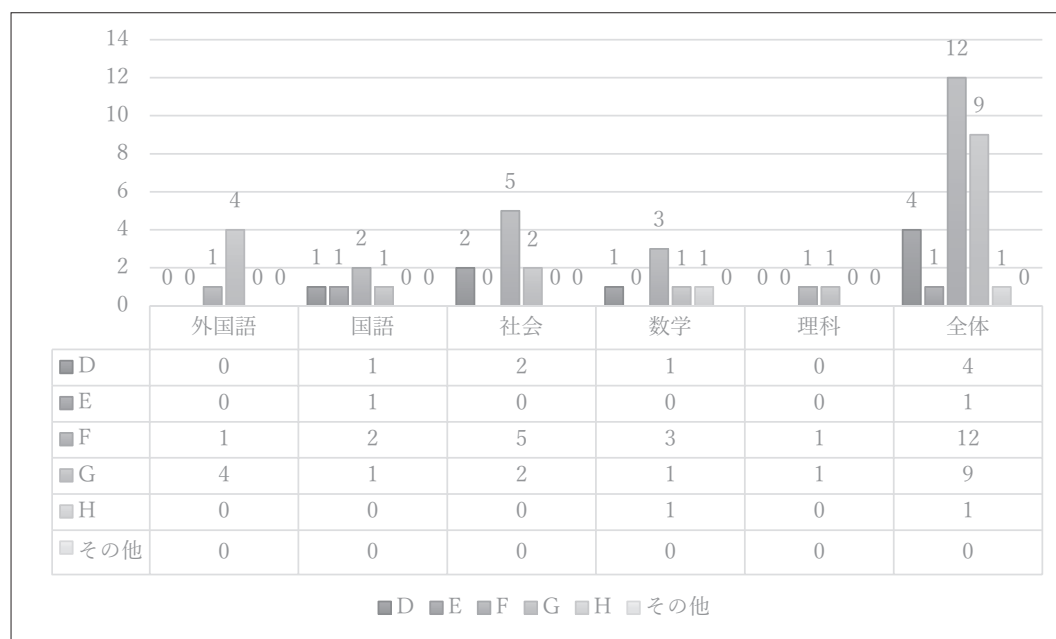


表5－2 実習授業段階で意識した課題の概要（中学校実習体験者・抜粋・要約）

D目標を設定できていなかった。
（国語）（音読や、漢詩の作成など）何のために・どのような力をつけてもらうために活動を生徒たちにやらせているのかが明確でなかった。
（社会）教育実習の最初は、目標があいまいなまま授業を進めてしまい、漫然とした授業になってしまった。
（社会）何を目的に授業をするのか曖昧なまま授業をしていたため、好奇心を喚起したり、生徒自身の探求を促したりすることはできなかった。
（数学）レベルごとにどの目標にすればいいか難しかった。
E学習課題を設定できていなかった。
（国語）課題を多く設定してしまい、中途半端になってしまった。
F探求ルートを作成できていなかった。
（外国語）授業の流れを重要視してしまい、決まったものをやらせる活動になった。
（国語）生徒の回答を予測しきれていなかった。予想外の回答が出た時のまとめ方と誘導が不十分だった。
（国語）グループによって課題への取り組み方に差が出てしまい、生徒全員が同じように理解を深めることができたかが不明瞭だった。
（社会）生徒の言葉を想定、そして拾って探求学習することが不十分だった
（社会）授業内で設けた話し合いの時間に、生徒がどう話したら良いか戸惑う場面を生じさせてしまった。
（社会）生徒が考える時間を組み込んだ。しかし、どの資料を見て問いに答えれば良いのか説明が不十分であったため、生徒同士の活発な話し合いに発展できなかった。
（社会）話し合いが進まない班に対しての働きかけがわからず思考が停滞したこともあった。
（数学）生徒同士で教え合う時間は設けたが、探求に繋がっているとはいえなかった。
（数学）文字式を扱う問題があまり豊富ではなく、応用的な考え方まで至らなかった。
（数学）問題を解くのか、板書をするのか、話し合うのかなど明確な指示ができておらず、生徒を困惑させてしまった。

(理科) 生徒を答えまで誘導することができなかった。実験の予想をし、結果との違いを考察する機会を持たず、授業が深まらなかった。
G指導法を策定できていなかった。
(外国語) 関係代名詞と分詞の違いは説明したが、なぜ違いがあるのか、なぜ関係代名詞を学ぶ必要があるのか生徒に学ぶ意義を持たせることができなかった。
(外国語) 「作業をしながらで良いので聞いてください。」と発言してしまったため、一度で指示が伝わらないことが数回あった。
(国語) 導入の説明が上手く出来ず、考えていた方法で授業を進められなかった。
(社会) 授業の時間配分がうまくできず、終盤のまとめの時間を確保できなかった。
(数学) 指導教員から「私はこういう風にしてこの内容は教えている」などの助言をいただいた。
(理科) 指導教員が手本を見せてくれたため授業を行うことができたが、最初から自分でやってみろ、と言われたらできていなかったと思う。
H授業への構えができていなかった。
(外国語) 授業準備等が十分でなかった。
(国語) 資料が曖昧であった。
(国語) 授業の進行が遅くなってしまった際など、臨機応変に対応していくことが十分に出来なかった。
(国語) 時間が余った際の内容を考えておらず、静寂の時間が生まれてしまった。
(社会) 生徒にビビってしまった。
(数学) 教育実習中は時間が全くなくて、学校の先生方の授業を見ながら自分の指導案を作ったりと両立ができなくて、授業準備が不足していた。

表6-1 実習授業段階で意識した課題（高校実習体験者）

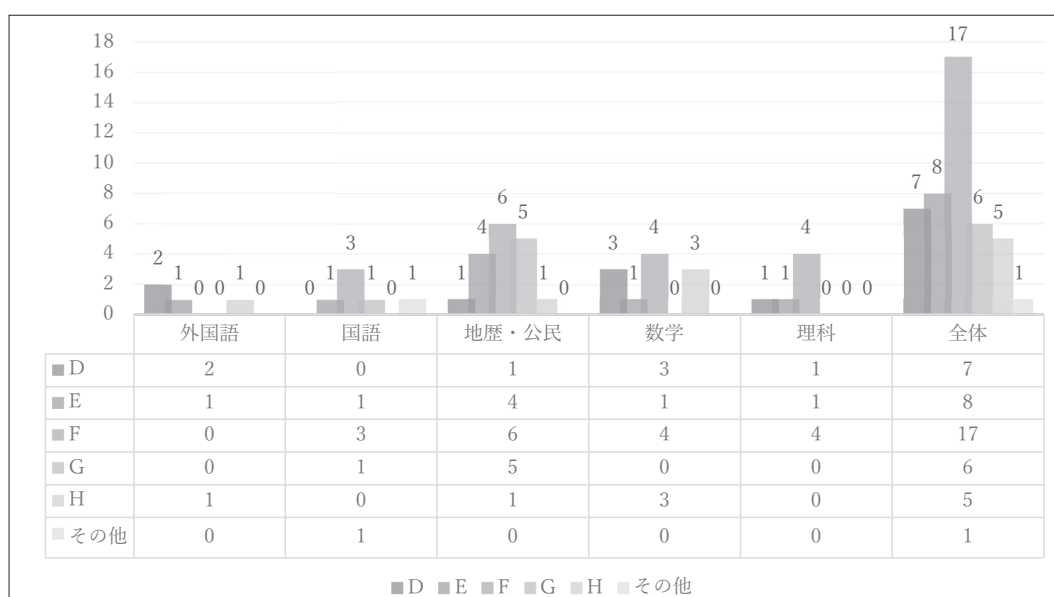


表6-2 実習授業段階で意識した課題の概要（高校実習体験者・抜粋・要約）

D目標を設定できていなかった。
(外国語) 指導案にこだわって、やりたいことの取捨選択ができず、生徒の理解を目標にできていなかった。
(外国語) 目の前の授業をこなすので精一杯になり、その授業を通してどのような力を身につけて欲しいか考えて授業を行うことができていなかった。
(地歴・公民) 説明の仕方というよりも注意の仕方などに苦戦したため、授業への構えは不十分であった。
(数学) 授業ごとの目標設定が甘かった。1コマごとの目標が少し曖昧に感じた

(数学) クラス内でも学力差があり、レベルを落とすと学力の高い子に対する授業展開が難しく、一つの授業で段階をわけて目標設定を行った。 (数学) 教育実習で具体的にこれを身につけようなどの目標を決めていなかった。授業内でも目標を最初に示していなかった。 (理科) 伝えるべきポイントを明確にできていなかったため、授業のメリハリがなくなっていた。
E学習課題を設定できていなかった。
(外国語) 発音や文法などの教授がどうしても優先的となってしまう、学習課題を設定することが難しかった。 (国語) 少しズレた学習課題にしてしまった。 (地歴・公民) 一方的に教える教育になり、課題設定とその解決という面がおざなりになっていたという感は否めない。 (地歴・公民) 生徒がどの程度の知識を持っているかを把握せずに授業に進んでしまった。 (地歴・公民) 学習課題を設定できていなかったため、生徒の理解度を確かめる方法も策定しておらず、一方的な授業となってしまった。 (地歴・公民) 金融の授業を行ったとき、なぜ金融を学ぶのか、金融の自由化を学ぶ意義を見出すことができなかった。 (理科) どのような仕組みで熱エネルギーへ変換されるのかという課題の提示の仕方が適切ではなかった。 (数学) 生徒に何を不得欲しい授業なのか自身でもわからなかった。
F探求ルートを作成できていなかった。
(国語) 話し合い学習で示した課題が漠然としすぎて、学習課題が見えにくくなっていた。 (国語) 話し合い活動の時間は確保したものの、内容として浅かった。 (国語) 発問が曖昧になってしまうことが多かった。 (地歴・公民) 話し合いの時間を設けたが、声かけなどによる話し合いの促しが出来ず、あまり深まらなかった。 (地歴・公民) 話し合いの後にだれを指すかという意味を込めて机間巡視、生徒への助言ができなかった。 (地歴・公民) 民主主義について話し合ってもらった場面で、一部のクラスでは内容が深まらなかった。議論の呼び水となるような導入をした方が良かった。 (地歴・公民) 国民生活の豊かさについて考えてもらい、それぞれ発表する時間を設けた。しかし、発表だけで終わってしまい、幸福観を深めるまでに至らなかった。 (地歴・公民) 中立的な立場ということをうまく説明することができなかったため、生徒によっては誤った理解をさせてしまった可能性がある。 (地歴・公民) 天平文化について班ごとに調べる活動を取り入れたが、全体への指示がうまく通らず、授業の出だしが遅れ、学習が深まらなかった。 (理科) 内容の復習が必要であったが十分に行なえなかった。 (数学) 判別式と複素数の繋ぎとなる話し合いを設定すべきだったが、話し合いに移行させるための導入に迷い、結局私の方で全て説明してしまった。 (数学) 公式を教えるだけで、生徒に考える機会を与えることができず、受動的な授業になってしまった。 (数学) 指示出しが明確でなかったため、授業のテンポ感が悪かった。 (数学) 生徒が聞くだけの授業になってしまっていた。 (理科) 生徒に合ったレベルの授業ではなかった。基礎は会得しているという前提で話を進めてしまった。 (理科) グループで物理実験を行う授業を行ったが、実験結果についてグループで話し合う時間を十分に設けることができなかった。 (理科) 実験をすることが多く、探究学習の場を設けることが課題だった。

G指導法を策定できていなかった。
(地歴・公民) 指導法を策定できていなかった。机間巡視の際、ひとりひとりの生徒に親身になって教えてしまい、思いの外時間が取られてしまった。 (地歴・公民) 黒板やプリントの使い方などうまく定めることができなかった。 (地歴・公民) 発問を意識的に取り入れた授業をしようと試みたが、生徒の関心を引くことができなかった。 (地歴・公民) グループワークで考えさせる場面で、話し合いが思うように進まないグループに対する声掛けやアドバイスが上手くできない部分があった。 (理科) ポイントが明確でなかったため、筋道が曖昧になっていた。 (理科) 指導教員の授業形態が経験したことの無いものであったため指導計画をなかなか立てられなかった。 (地歴・公民) 生徒に本時で学んでほしいことが簡潔に伝えることができていなかった。 (地歴・公民) 話し合いの時間を設けたが、声かけなどによる話し合いの促しが出来ず、あまり深まらなかった。 (地歴・公民) 時間配分がうまくいかず、後半はかけあしになってしまった。 (地歴・公民) 机間指導のタイミングなど、内容を深めたり、場を盛り上げるといったことに繋がる指導法を上手く考えられなかった。
H授業への構えができていなかった。
(外国語) 授業準備に不安を感じ、自信を持って取り組むことができてなかったため、慌ててしまい、生徒を不安にさせてしまった。 (国語) 具体的な指示ができず、指示が伝わっていなかった。 (地歴・公民) 内容を自分では理解していたつもりだったがいざ授業を行うと曖昧な部分が多かった。 (地歴・公民) 授業で使用するプリント等の作成が、ギリギリになってしまうことがあった。 (数学) 自分がイメージしていた授業展開をなかなか行うことができなかった。生徒の様子や時間配分などをもっと具体的に考えることが必要だった。 (数学) 教材(問題)研究が足りなかった。学力の差がある生徒達に合わせた問題を用意する必要があった。 (数学) 時々説明がもたついてしまった。 (理科) 教材研究や学習プリントに時間をかけてしまい、どのような話をするのか準備できなかった。日本語がおかしくなったり、言い間違えたりすることがあった。

(3) ICT体験

参照論文の設問とは別に、急速な普及をみせるICTの活用についても回答を求めた。2020年から本格化したGIGAスクール政策の急速な普及を、実習体験者たちがどのように意識し対応したのか、大学の教職課程における参考資料ともなわれる。下記表7-1、7-2に抜粋・要約を記しておきたい。なお、紙幅の都合から、PC、パワーポイントの活用、電子黒板、デジタル教科書等の使用等、大学教育においても既習事項と理解されている内容は割愛している。

表7-1 中学校実習体験者のICT体験(抜粋・要約)

外国語
・ロイロノートは、生徒の思考や知識の定着を確認するためのツールとして非常に効果的であると感じた。タブレットを用いたアクティビティのほうが取り掛かる意欲に大きな違いがある。クラスメイトと回答を共有することや教員が回答を添削することができるため、正しい知識や自分で考える力を養うことができると考えた。

・生徒全員が自分のタブレットを所持しており、英語の授業ではタブレットを活用した授業を行う教員も見られたが、自分ではICTを上手く取り入れた授業を行うことが出来なかった。
国語
・ロイロノートの教師側の準備の仕方やどのタイミングで活用するのが最適なのか掴むことが出来ず、授業に入れ込むことが出来なかった。 ・授業でタブレットで別のことをしている生徒(ゲームなど)が多く見られた。その場合の声掛けが難しいと感じた。 ・電子黒板やタブレットを効果的に授業で用いる方法がわからなかった。自分が作った漢詩を発表する際に用いればよかったと反省している。
地歴・公民
・Googleclassroomを利用していたが、実習生は関わらなかったのも自身が使いこなす場面はみられなかった。部活動(自身の所属していた文化部)でも、話し合いのまとめや文化祭の準備に各自の端末を利用しており、利便性があがっていると感じた。 ・学校から生徒に一人一台タブレットが貸し出されており、主に授業の連絡などはこのタブレットを通じて行なった。 ・授業内での適切な使い方がわからなかった、また機材準備に時間がかかった ・研究授業の指導案もペーパーレス化から印刷をせずにteamsで共有した。
数学
・teamsで授業を配信することがあったが、大学でZoomを使っていたため、少し違いに戸惑った。 ・実習校ではロイロノートを導入していたが、それは使わなくて良いと言われたので、全く扱いませんでした。 ・様々なアプリケーションがあり、使い方次第ではかなり有用なものだと感じました。教師の指導力のベクトルも今までとは変わってきていると思います。
理科
・実習校の授業では、ロイロノートを使用し、配布物の共有や生徒の考えや答えの共有が容易となったため、とても便利で良かった。ロイロノートの使用や調べ学習の際のネットの使用にとどまらず、ゲームなどの使用が見られた。

表7-2 高等学校実習体験者のICT体験（抜粋・要約）

外国語
・BYODということで一人一台端末を持っていたが、調べ物をする際に関係のないサイトを見ていたり授業での活用場面に苦労した。 ・ロイロノートがすごく便利で1対1のことを40人に対してできる点が優れていると感じた。 ・ロイロノートであったり、ハイブレットパソコンであったり、使い方、使い分けや使うタイミングも難しく苦労した。
国語
・マイクロソフトのteamsで授業の出席やアンケートをとったりしていたので、生徒の方が使い方を理解していて苦労した。 ・実習校ではタブレットでMetamojiClassroomを使っていた。ノートの代わり、板書の代わりに、既存の教育ツールの置き換えに留まった用いられ方が中心な印象であった。 ・朝の段階で生徒の体温等を確認する必要があったのだが、タブレットでそれらの情報が一目瞭然だったからやりやすかった。
地歴・公民
・kahoot！というサービスを利用し、授業内に遊びながら確認クイズを行ったのは、クラスも盛り上がりよかったと思う。 ・ロイロノートを使うことで全員の理解度を毎回確認することができ、前時の振り返りができるなど、これまでよりも時間がかからずにできる点は非常に良いと思った。

数学
・実習校で使用されていたICT教材はchromeであったので、ドキュメントなど普段との差異に苦勞した。 ・職員会議でのお知らせや生徒への連絡事項などにおいて、Teamsを活用しながらの伝達が行われており、業以外の場面においてもICTの活用が重要になってくると感じた。 ・数学科教育法の授業で学んだGeogebraを用いて授業をした。内容が分かりやすく生徒達が興味を持ちやすい授業を作ることができたと思う。
理科
・コロナ禍の健康観察シートを担当の先生自身がプログラムを組んで作成し、生徒にGoogleClassroomへ提出させていた。 ・一人ひとりタブレットを持っていて驚いた。あくまで今まで足りなかった部分を補足する授業の効率（時間短縮など）を上げるための道具だと感じた。 ・教壇実習では、実験の様子をiPadで見せるなど、ICTを活用した授業を抵抗なく実践することができた。 ・授業資料をクラウド上にアップロードし、生徒がそれをダウンロードして参照するという形態だった。端末上で適宜資料に書き込みを行なうことが出来るので、資料利用の際にはとても便利だと感じた。

3. 考察

2022年度の教育実習体験者が意識した課題の特色を整理しておきたい。冒頭で述べたように、学生あるいは院生自身が実際に体験した上で感じた課題を率直に確認することは、教育学的な理論及び実践上の課題であるとともに、大学教育、とりわけ教職課程における実務上の切実な課題と思われるからである。以下、2022年度教育実習体験者が課題と意識とした内容の特徴を簡単に総括しておきたい。

教育実習における授業実践の前段階の課題として回答した内容は、表3及び表4から、中学校、高等学校ともに、教材研究不足であった。まずもって授業内容の理解、それも現職教師の理解水準が、教育実習者の基礎・基本として求められるという実情を、あらためて確認するものとなった。この傾向は参照論文においても同様であり、筆者が参観指導にかかわって受けた相談の多くが、教科書の内容は理解していたにもかかわらず、実習の指導教員から理解不足・準備不足を指摘されたことへの困惑を報告してきたこととも符合する。高校実習でその傾向は強くみられ、「先生から背景となる世界史的な知識の浅薄さについて指摘された」「蓄銭叙位令について、担当の指導教員との事前打ち合わせでようやく深いところまで理解できたため、教材研究が足りていなかった」「教科書と同じ説明になってしまった」といった回答内容からも、実習生の困惑と反省を読み取ることができた。今後、「主体的で対話的な深い理解」（学習指導要領）に象徴されるような、生徒の主体的な思考を促し、対話を重視する学習プロセスが増え、一方的な説明をふまえた学習展開から、生徒の主体性を重視した多様な質問、サポートを継続する学習展開が主とされる中で、当該時間の教科書的知識にとどまらない、広く深い内容理解が、これまで以上に求められるように思われる。

実習授業時における課題として回答した内容、表5及び表6では、当該授業の「目標」「探求ルート」「指導法」が十分に設定できていなかったことが、課題として多くあげられている。たとえば、「何を目的に授業をするのか曖昧なまま授業をしていたため」、「問題を解くのか、板書をするのか、話し合うのかなど明確な指示ができておらず、生徒を困惑させてしまった」（以上中学校実習）、「目の前の授業をこなすので精一杯になり、その授業

を通してどのような力を身につけて欲しいか考えて授業を行うことができていなかった」、「授業内でも目標を最初に示していなかった」、「発問が曖昧になってしまうことが多かった」、「公式を教えるだけで、生徒に考える機会を与えることができず、受動的な授業になってしまった」、「生徒が聞くだけの授業になってしまっていた」（以上高校実習）など、その多くは、授業以前の段階の課題とされた「教材研究不足」、内容理解不足と重なる形で、授業単位時間全体の掌握が十分にできないまま授業を実施したことを主たる反省点としている。

教育実習における授業体験に際しては、教案・指導案を作成し、基礎的な内容を確認し、授業構成・指導方法を加えていく。そのこと自体は初歩的な取り組みとして当然であるが、指導教員の多くは、さらに、生徒の理解不足、生徒からの発言や質問を想定しての、より広く、深い内容理解を教育実習生に対して期待することが一般的である。「主体的で対話的な深い学び」を指導する教員には、生徒以上の「主体的で対話的な深い学び」が求められる。大学における専門的な学びを深めることと教育実習の準備が相互に深く連携していくことの重要性を、指摘しておきたい。

最後に、2020年以降のGIGAスクール政策、学校教育のICT化に関わる学生の課題について、表7において、授業での活用の際に、「タブレット」「ロイロノート」「teams」など語が回答に記載されていた。授業中の生徒による発信、発言、意見交換を、テキストデータや統計として、教員側が一括して確認しながら進める形での授業を体験していることがわかる。また、このような体験は中学校で多く、高校では活用が進んでいないとする感想が複数みられたことも、普及の現状を示す指摘として付け加えておきたい。

以上、教育実習の課題としては、授業の内容、教材研究を、専門的理解の範囲まで十全に行ったうえで1授業時間の全体を掌握する授業展開を準備することの重要性、とりもなおさずそれは、教育実習の準備に求められる基礎・基本の重要性を、あらためて確認するものとなった。

-
- 1 教職課程における社会科教育関係科目と模擬授業のあり方に関する研究を類型・分析した齊藤仁一朗・後藤賢次郎「社会科教育研究としての模擬授業研究の展開と特質」『日本教科教育学会誌』第45巻第3号、日本教科教育学会、2022年12月、37～50頁。
 - 2 見島泰司、小原友行、池野範男、棚橋健治、草原和博ほか「教育実習のための効果的な指導方法に関する研究(1)－実習生の指導案作成におけるつまづきの分析－」『広島大学学部・附属学校共同研究機構研究紀要』第44号、2016年3月。
 - 3 同上「表2実習生の実習Bにおけるつまづきの分類結果」298～299頁、297～306頁。
 - 4 真島聖子・梅野正信「社会的課題と学校を結ぶ社会科・公民科指導法の開発研究～教職科目としての内容・方法の改善の視点に焦点をあてて～」『日本教育大学協会研究年報』第31巻、2013年3月、181～190頁。
 - 5 中学校・高等学校を対象とした教職課程科目「教職実践演習」を受講した学生、大学院生107名のうち、2022年11月29日、12月1日、8日、15日、31に実施した調査全項目を回答した71名。

教職課程における科目「ICT活用の理論と実践」実施に伴う諸課題

Issues Due to the Establishment of "Theory and Practice of ICT Utilization" in the Teacher Training Course

小 原 豊*

OHARA Yutaka

要約

The purpose of this report is to clarify some tasks associated with the grounding of "Theory and Practice of ICT utilization" newly established in the teacher training course in Japan. For this purpose, as a course instructor in the latter half of the 2022 academic year, we will explore several issues through the process of reflecting on the concept and actual situation of our class practice. As a result, we submitted a total of 9 assignments, 4 points for subject content, 4 points for environment setting, and 1 point for authentic evaluation.

1. はじめに

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」（第228号、令和3年1月）の提言を踏まえて、教育職員免許法施行規則・教職課程認定基準の改正が行われた。その主点の1つに令和4年度からの「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」を含む授業科目の開設がある¹⁾。これは高度情報化を進め続ける我が国の教育改革の一環として順当な改革であり、GIGAスクール構想下で学校現場に配置された児童生徒1人1台端末を用いての令和の日本型学校教育を責任をもって実現できる教員養成が求められている。現職者に対する情報通信技術（以下ICT）についての教員研修の重要性も論を俟たないが、同時並行して、デジタルネイティブである若き教員志望学生へのICT活用に関する高等教育は学校現場への波及が見込める喫緊の課題である。本稿の目的は、教職課程に新設された「ICT活用の理論と実践」の実施に伴う幾つかの課題を明らかにすることである。その為、当事者研究の手法を採り、学習院大学教職課程にて2022年度後期に実施された「初等ICT活用の理論と実践」及び「ICT活用の理論と実践」の科目担当者として、自らの授業実践の構想と実情を反省的に振り返る過程を通して幾つかの課題を提出する。

2. 科目構想の主旨と基本方針

2. 1. シラバスの構想

教職課程運営委員会での協議によって新科目の名称は「ICT活用の理論と実践」（中等教育科目）及び「初等ICT活用の理論と実践」（初等教育科目）とした。そのスコープとシーケンスを考える上で素案として参照したのは令和3年度まで前任校教育学部で担当していた教職科目「教育工学」の内容であった。そこから動画加工等の制作トーンを抑えて、プログラミング的思考に関する内容を拡充して図1のようにシラバスを構想した。

* 学習院大学文学部教育学科教授

第1回	ICT活用の基盤とその社会的要請 (ICT活用に関する概要、授業の進行や疑問解消法について)
第2回	情報通信技術の歴史的変遷とマルチメディアによる教育改革 (国内外の教育改革の動向とSTEM教育の理念)
第3回	校務の情報化と統合型校務支援システム (LMSによるデータ共有と処理)
第4回	オンライン教育とデジタルシチズンシップ (ブレンデッド授業と行動規範)
第5回	児童生徒のICT活用の修得に関する指導 (1) アンプラグドプログラミング
第6回	児童生徒のICT活用の修得に関する指導 (2) ビジュアルプログラミング1 (Scratchによる教材制作)
第7回	児童生徒のICT活用の修得に関する指導 (3) ビジュアルプログラミング2 (Scratch教材の評価と共有)
第8回	児童生徒のICT活用の修得に関する指導 (4) プログラミング的思考とIoT (教育用Droneによる実践)
第9回	教員のICT活用による指導の充実 (1) デジタル教科書の特徴と使用法
第10回	教員のICT活用による指導の充実 (2) 電子黒板の特徴と使用法1 (基本スキルと授業設計)
第11回	教員のICT活用による指導の充実 (3) 電子黒板の特徴と使用法2 (教科用の動的コンテンツ制作)
第12回	教員のICT活用による指導の充実 (4) 電子黒板の特徴と使用法3 (教科用の動的コンテンツ評価と共有)
第13回	教員のICT活用による指導の充実 (5) 授業支援クラウドの活用法1 (グループウェアソフトでの対面指導)
第14回	教員のICT活用による指導の充実 (6) 授業支援クラウドの活用法2 (グループウェアソフトでの遠隔指導)
第15回	ICT活用に関する理論と実践の総括 (VR/ARの教育利用と未来の学び)

図1 ICT活用の理論と実践のシラバス概要

その到達目標は「タブレットやモバイルなどのハンズオン型機器やデジタル教科書や電子黒板での指導法、LMSによる統合型校務支援など、日々刷新される様々な情報通信技術を用いた学校教育の在り方を理解することで個別最適な学びと協働的な学びを実現するICT活用とその評価方法を習得すること」とした。また初等ICTと中等ICTの内容差としては、取り扱う授業実践事例の学校段階を変えるだけでなく、プログラミング的思考の習得方法の軽重によってその違いを特徴づけた。

2. 2. 科目内容上の課題

シラバス概要が示すように総花的な印象はあるが、大学初年度での授業科目としてICT活用の総論としての性格からあえて多岐を包括するように立案した。その上で、受講者のICTに関する現時点での技術・理解を配慮しつつ、能動的な学習参加を引き起こすアクティブラーニングを実現する上で、出来得る限り受講者自らがICT活用を実践できるようにグループ形態による反転学習としての模擬授業型プレゼンを企画した。また、令和の日本型学校教育の実現という科目主旨に鑑みて、特に以下4点が実施上の具体的課題となった。

(1) ICTによる個別最適な学びと協働的な学びの一体化

ICTは学習履歴とデータ分析による児童生徒の理解状況や個々の興味関心に沿った学びを調整して提供できる“個別最適な学び”のツールであり、時間や空間の制約を超えて多様な他者と意見を整理交換して高め合える“協働的な学び”のツールである。個別でも協働でも、その利点の本質（小原, 2013）は「学ぶプロセスの可視化」と「累積による反省機会の提供」に尽きるが、これらの特徴を抑えた上で実際の授業では具体的に個と集をどのように使い分けるかを複数の教科内容について具体例を通して実感できるよう構成した。

(2) ICTと従来型指導の最適合

ICTは学習指導をドラスティックに改革するツールであるが万能ではない。従来型の指導とオンライン型のデジタル活用のベストミックスが要請されている。これはブレンデッドラーニングの考え方（Horn & Staker, 2014）と通底しており思想的には受け入れ易いが、実際には各教科における単元内や授業内でのChalk & TalkとICT Baseの対比率は一概に決定できず空論に終わる恐れがあった。そこで、後述するように本学に導入するICT機器を最も代表的であるChrome BookとiPadの二機種に定めることに伴い、そこで用いる以下3つのアプリケーションの特徴を明確に教示した。

- ・ Google for Education（Google社のツールサービス）
- ・ ロイロノートスクール（LoiLo社の授業支援クラウド）
- ・ ミライシード（Benesse社の学習用オールインワンソフト）

次に、この各々のもつ意見交換や情報共有、反復強化などの様々な機能の実体験を通して、それらが授業における「導入」や「対話」、「集約」、「総括」、「定着」、「反転（在宅）」の各場面でいかに使えるのかを議論し、従来型指導に組み込む形を最適合への起点とした。

(3) ICT活用の不易と流行の峻別

ICT活用の理論的基盤、STEM教育やCSCL（コンピュータ支援による協調学習）、反転学習等はその流行り廃りこそあれ“不易”な部分が多い。しかし、ICT活用の実践についてはアプリケーションの機能拡張を伴うアップデート等で使い勝手が変わるのが実情であり、それでユーザーフレンドリーに近づくとも限らず、新たな機能操作の理解が必要になる。教員は、自らが属する自治体や勤務校が選定したソフトウェアに習熟すると同時に、その更新情報にも気を配ることが求められるが、そうした作業を怠る事への戒めとしてイソップ童話「木こりのジレンマ」の訓話を講じた²⁾。同時に、“気忙しく新たなツールに飛びつけ”という勧めに曲解されることを案じ、細部の様式更新と設計思想から変わるフルモデル更新の違いを例示した上で、今後、初等中等教育にもメタバースによる没入型VR/ARコンテンツが導入され抜本的に刷新される可能性等から常時研修の必要性を示した³⁾。

(4) ICT活用の評価観点の策定

「ICTを使うこと」自体が目的となる短絡的解釈から形骸化を避ける上で、いかなるICT活用が望ましいか価値づける項目を2観点8項目で策定し、学校授業の動画視聴をする際や模擬授業を実践する上での価値規準として以下図2のように策定した。

①ICTによる個別最適面
a) 児童生徒は最新情報にアクセスしているか？（データベース活用）
b) 児童生徒は多様な表現を用いているか？（動的で臨場感あるメディア）
c) 省略されがちな過程を開示しているか？（可視化による経過記述）
d) 教員は生徒個別の取り組みを把握しているか？（形成的プロセス記録）
②ICTによる協働促進面
e) 児童生徒に意見表明の機会を提供しているか？（即時の相互閲覧）
f) 児童生徒に相互評価の機会を提供しているか？（改善へのリアクション）
g) 教員は児童生徒間の交流状態を把握できているか？（活動モニタリング）
h) 全体傾向を把握できる情報を提供しているか？（賛否や意向の分布明示）

図2 ICT活用の評価観点

2.3. 環境設定上での課題

(1) 機材面（ハード）

学習院大学では教職員と学生は2.4GHz 1ch 及び 6ch, 5GHz 48chの無線LANサービスの利用権を全員持っている。しかし、授業利用の場合は常時50台程度の同時接続が想定されるため、使用教室でwebブラウジング等がストレスなく安定するのか、その具体的な動作検証/保障が第1の課題であった。また、教職課程における科目「ICT活用の理論と実践」設置は、教育職員免許法施行規則の改正による要請だけではなく、学習院大学の教学充実を図る学習院大学グランドデザイン2039「反転授業の導入などの新しい授業方法の展開（主体的な学修を促すアクティブラーニングの展開）」による中期計画「教員養成におけるICT推進の高度充実化」構想にも基づいており、必要となる機材を調達する費用はそこから捻出された。授業で使用する情報端末の選定については、教職課程担当教員で構成されたICT推進小委員会での検討及び教職課程会議での審議を経て、iPad Air 64GB（第5世代）と Apple Pencil（第2世代）を55台、Chromebook（Lenovo IdeaPad Slim 560i 82M8002WJP）を50台を2台の充電及び運搬用ラックと共に購入した。使用する授業教室を省みてそれらの常時メンテナンスを含めた管理体制の確立が第2の課題となった。

(2) アプリケーション面（ソフト）

購入した端末にインストールするアプリケーションの選定が第3の課題となった。現職小学校教員3名、中学校教員3名への聞き取りを行い、当該科目の授業担当教員2名で協議した結果、Google Classroom、Google Jamboard、Loilo Note、Scratch Jr、MetaMoji Classroom、SchoolTakt、Tello EDU、LEGO SPIKE、IoT Block MESHの9種類をインストールし、それ以外のアプリはブラウザ上で操作した。また、Chromebookを利用する上で必要なGoogle Workspace for EducationについてはFundamentalsを選択した。そのアカウントを備品端末に紐づけるか受講学生に個別発行するかが第4の課題となった。結果として、クラウドストレージ使用による学習成果の活用を図る上で全受講学生に個別発行することにした。

3. 授業概要と展望

3. 1. 実践内容及び評価上の課題

授業内容は校務の情報化を含めたICT活用に必要となる資質・能力を総合的に伸ばすことに留意して進めた。文部科学省（2018）に拠れば、教員に求められるICT活用能力は以下A～Dの項目に分類できるが、項目A、Dについては高等学校迄である程度の素地が出来ていた。しかし、未だ各教科教育法や各科教育内容論を履修していない大学初年度である故に、最も指導上で苦心したのはこうした教科専門知識を必要とする項目B及びCであった。

- ・項目A 教材研究・指導の準備・評価・校務などにICTを活用する能力
- ・項目B 授業にICTを活用して指導する能力
- ・項目C 児童生徒のICT活用を指導する能力
- ・項目D 情報活用の基盤となる知識や態度について指導する能力

代表的な教育効果の評価基準としてKirkpatrick（2016）が提唱した①反応（満足度）、②学習（到達度）、③行動（変容度）、④結果（達成度）の4段階がある。これに拠れば、段階③「本授業の習得内容を2年次以降の教職課程科目で如何に活かすのか」が項目B、また、段階④「本授業の習得内容を学校現場にて如何に活かすのか」が項目Cの能力、として実質化されるが、これらについては少なくとも中期的な追跡評価が課題となった。



図3 ICT活用授業の様子1



図4 ICT活用授業の様子2

3. 2. 受講者の総括的感想

各回の指導内容が多様なため、プログラミング試行など個別詳細な内容別の評価報告については期と稿を改めるが、全授業終了時に回収した学生による授業感想（自由記述）をテキストマイニングした結果の単語出現頻度と共起キーワード抜粋を以下に示す⁴⁾。

表1 授業感想の品詞別出現頻度

名詞	スコア	出現頻度	動詞	スコア	出現頻度	形容詞	スコア	出現頻度
ict	603.43	66	思う	1.36	49	楽しい	0.19	9
授業	55.56	57	使う	2.07	30	面白い	0.11	5
技術	11.59	17	いく	1.62	29	分かり易い	0.62	3
機器	29.99	14	できる	0.92	27	難しい	0.07	3
教育	10.86	12	受ける	3.19	16	疎い	0.86	2

単語出現頻度からは本授業の総括目標にある効果的ICT活用の想起が読み取れる一方で、共起キーワードからは授業/仕事など教員の職務改善への意識の一端を読み取れた。

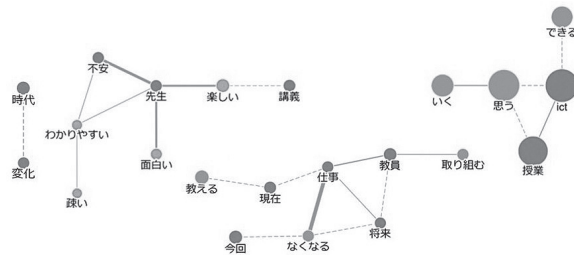


図5 授業感想の共起キーワード

4. おわりに

本稿では、教職課程に新設された「ICT活用の理論と実践」の実施において、科目内容上4点、環境設定上4点、実践評価上1点の課題を提出した。コロナ禍でのICT活用に関する進化圧は各学校機関に容赦なく降りかかり、感染予防の為の緊急対応期は既に過ぎ、Society 5.0に対応した教育へと改革するアフターコロナの積極対応期に来ている。本稿で一端を示したように、学習院大学においても教員養成の在り方を拡充する上での基本環境は整備され、その持続可能な安定運用と同時に、提出した諸課題の妥当な解決を伴う教育DXに相応しい展開が求められている。「ICT活用の理論と実践」は教職課程科目であって大学初年度生を対象とした総論的性格をもつが、2025年には全ての大学生が「数理・データサイエンス・AI」について履修できる環境を整備する我が国の方針（文部科学省, 2021）に鑑みても、今後はより広く深い視座から教学上の拡充を図っていく必要がある。

注記

- 1) 「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」については、教育職員免許法免許法施行規則第3条から第5条の改正が対応する。
- 2) 「錆びた斧を研いだ方がよい」という勧めに「忙しくてそんな時間はない」と答える木こりに擬えて、「アプリを更新して機能拡張すべき」あるいは「上位互換の他社製品がある」という勧めに「忙しいから旧来モデルで十分」と答えるようでは業務改善が図れないことを示唆した。
- 3) 2022年度ゼミでの研究テーマ「VRによるバーチャル修学旅行」の実践例を挙げた。
- 4) 本稿ではAIテキストマイニングツール(<https://textmining.userlocal.jp/>)を利用した。

参考引用文献

- Horn,M.B.,Staker,H. (2014),『Blended : using disruptive innovation to improve schools』, Jossey-Bass
- Kirkpatrick, J.D.,& Kirkpatrick, W.K. (2016), Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation. Association for Talent Development
- 文部科学省 (2018), 教員のICT活用指導力チェックリスト (最終アクセス2023年1月31日)
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/detail/1416800.htm
- 文部科学省 (2021), 数理・データサイエンス・AI教育プログラム (リテラシーレベル) の認定等について, 報道発表 (令和3年8月4日)
- 小原豊 (2013), 「初等教員養成におけるスマートデバイス導入の本質的課題」, 『人間環境学会紀要』 Vol.20, pp.1-9
- 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) (中教審第228号)

GIGAスクール時代における学校教育と子どもの創造性を育む授業実践 —中高教職実践演習の授業から—

School Education in the Era of GIGA School Program and Classroom
Practices that Foster Children's Creativity
—Based on the Summary and Students' Reactions of the “Practical Study
of Teaching Profession” Class—

宮 島 衣 瑛*、飯 沼 慶 一**
MIYAJIMA Kirie, IINUMA Keiichi

はじめに

教職実践演習は教職課程履修者が総まとめとして、4年次の第2学期に履修しなければならない科目である。教職実践演習の実施にあたっては、文部科学省より「教職実践演習の実施に当たっての留意事項」(平成20年10月24日課程認定委員会決定)が示されているが、令和3年8月4日に一部改正がなされ、教職実践演習においてICTを活用した演習を行うこと、模擬授業等においても、学生がICTを活用し取り組むことが求められている。これを受けて、令和4年度第2学期開講の「教職実践演習(中・高)」では、ICT活用についての指導を行うべく、宮島衣瑛氏にゲストスピーカーとして「GIGAスクール時代における学校教育と子どもの創造性を育む授業実践」と題してICT教育やGIGAスクール構想の理解、そして今後の教職での実践を目指し、ICT教育を研究課題として特別授業を行った。

宮島氏は本学大学院博士後期課程学生としてICT教育を中心に研究している一方で、株式会社Innovation Powerの代表取締役社長兼CEOを務め、一般社団法人CoderDojo Japanの理事、東京大学大学院教育学研究科附属発達保育実践政策学センター学術研究所員、文部科学省情報教育指導充実に向けた調査研究企画推進委員会委員、千葉県教育委員会・松戸市教育委員会の非常勤職員・講師を務めている。以上より、この領域を担当するにふさわしい知識とキャリアを有しており、ゲスト講師として知識と経験が豊富であること、直接受講生に語っていただき質疑応答をする方が有益と考え、講師をお願いした。

本稿では、その詳細な授業内容(1～4)と学生の反応(5)をまとめる。

新型コロナウイルス感染症拡大の影響によって当初の計画より3年も前倒しに進められたGIGAスクール構想は、1人1台コンピュータ環境と高速インターネット環境の配備が全国的に成し遂げた一方で、急激な変化についていけない学校と上手く使いこなさず深い学びを繰り返している学校とで大きな差を生むことにもなっている。また、コンピュータを使うことが目的となり、表面上子どもたちは熱心に画面に向かって何事かに取り組んでいるものの、学習の文脈から切り離された単純作業を繰り返しているようなケースも多々見受けられる。このような問題を考える上で、そもそもICT教育はどのような目的で取り組まれるのか、コンピュータを使うことに時代性以外の目的をどのように見出すこと

* 学習院大学大学院人文科学研究科教育学専攻博士後期課程1年、** 学習院大学文学部教育学科教授

ができるかを考察することは重要な課題であるといえる。子どもの学びという観点から、コンピュータと教育の関係を改めて考えてみる機会となった。

1. ICT教育とはなにか

文部科学省によると、ICTとは、Information and Communication Technology の略語であり、日本語では情報通信技術と訳される¹。現在の学習指導要領では、ICT機器の操作を含む情報活用能力は言語能力と同様に「学習の基盤となる資質・能力」²として位置づいている。そして、小学校においては文字入力など基本的な操作を習得することとともに、プログラミングを体験することが、中学校においては、技術・家庭科の授業でプログラミングと情報セキュリティの内容が増加し、高校では情報科において情報1が共通必修科目になるなど、初等・中等教育ともに情報について学習し、活用する機会が大幅に増えている。

そもそも、ICTを活用した教育は突然現れた話ではない。1986年、臨教審第二次答申で情報活用能力の原点が提起され、以来30年に渡って国は様々な施策に取り組んできた。しかしながら、PISA2018の結果を見ると、日本の子どもたちは学校外でコンピュータを使って宿題はせず、学校の情報はほとんど見ないにも関わらず、インターネットでチャットやゲームはしていることが明らかになった。豊福晋平（2020）はPISA2009とPISA2018における校外学習用途のICT活用頻度スコアの国際比較を行なった上で「世界的に見れば、日本は少なくとも10年以上他国から完全に取残され、しかもその格差はより著しいものになっていることを意味する」と指摘³している。こうした状況を改善すべく、2019年12月に閣議決定されたのがGIGAスクール構想である。

2. GIGAスクール構想の理想と現実

GIGAスクール構想（Global and Innovation Gateway for All）は、子ども1人につき1台の端末と高速大容量の通信ネットワークを学校に整備することを目的に、4200億円の予算がつけられた政策である。多様な子どもたちを誰一人取り残すことのない、公正に個別最適化された学びの実現をスローガンに、ICTを学校日常のあたりまえにするべく自治体ごとに整備が行われている。なお、当初は2023年度までに配備を完了することを目標としていたが、前述したとおり新型コロナウイルス感染症拡大の影響により、2020年度中に完了すべく前倒しされて実施されている。文部科学省が行った調査によると、2021年7月の時点で、公立小学校のうち96.1%、公立中学校のうち96.5%の学校で配備が完了している。2022年度の調査結果は未だ公表されていないが、100%に近い水準を記録していることは間違いないだろう。

しかし、GIGAスクール構想には未だ多くの課題が山積している。本稿では6点の課題を指摘する。1点目は、子どもに配られた端末のスペックがとても低い点である。必要最低限の作業しか行うことができず、グラフィックなども弱いため、動画編集やクリエイティブな作業がしづらい。2つ目は、教師用の端末と子ども用の端末が異なる場合がある点である。教師用の端末整備はGIGAスクール構想のサポート対象外なため、従来通りの教師用端末を使っている学校がある。学校によっては、子どもが使っている端末より教師用端末のほうがスペックが低く、まったく授業にならないというケースもある。3点目は、GIGAスクール構想の予算の中に含まれているのは端末とネットワーク整備に関するものだけであり、サポートする人材を雇用する予算をどこから捻出するかが不明瞭であるという点である。自治体ごとにICT支援員制度を設け、独自に運用しているが、その予算は多

くが自治体負担のため、サポートスタッフの規模や業務内容は全国的にばらつきがある。4点目は、端末が壊れてしまった場合に代替できる端末がほとんどなく、その間に子どもの学びが止まってしまう点である。これは端末をよく使っている学校であればあるほど問題となる。5点目は、校務分掌の1つとして置かれている情報主任の仕事量が激増しており、業務過多になっている点である。特に情報主任は若手教師が任命されることが多く、教師の力量を育む重要な時期にGIGA関連の仕事によって忙殺されている事例が散見される。そして、6点目が、コンピュータを使うことが目的となり子どもの学びという視点が置き去りにされてしまっている授業実践が数多く行われている点である。

ICTの活用という言葉は、行政文書等でもよく使われるが、活用する主体が教師か子どもかによってICTの果たす役割は大きく変わってくる。これまでのICT教育では、電子黒板や実物投影機など、教師が活用する教具的な使い方が主流であった。一方で、GIGAスクール以後のICT活用は、1人1台端末が整備されたことによって子どもが活用の主体となる文房具的な活用の仕方が可能となる。

3. 学びの道具としてのコンピュータ

佐藤学（2021）は、PISA 2012の結果をもとに、学校でのコンピュータ活用の時間が長くなればなるほど学力が低下する現状を指摘し、その原因をCAI的な活用方法に見出している⁴。CAIとは、Computer Assisted Instructionの略語であり、教授を補助するコンピュータと訳される。これは、スキナーのプログラム学習に代表される行動科学に基づくコンピュータ教育のモデルであり、1980年代後半から90年代にかけて爆発的に普及した。CAIに基づくコンピュータ教育は行動科学への批判が強まったのと同時に一度は影を潜めたが、現代ではAIドリルの発展とともに再度注目されていると言ってよいだろう。

一方で、CAIとは異なる形で発展していったコンピュータ教育の方法が、CAL (Computer Assisted Learning) である。コンピュータを子どもの学びを支援する道具として位置づけ、思考・表現を促すためのツールが多数開発されていった。MITメディアラボの計算機科学者・教育学者であるシーモア・パパートが開発したLOGOや、ミッチェル・レズニックが開発したScratchなどはその典型的なツールである。パパートは、認知心理学者のジャン・ピアジェに師事し、ピアジェの構成主義を発展させ構築主義（constructionism）と呼ばれる独自の学習理論を展開した⁵。

子どもが活用の主体となるICT教育では、必然的にコンピュータは学びの道具として位置づけられる。そして、学びの道具としてのコンピュータはCALの系譜を参照しながら考えていく必要があるだろう。無思想的にコンピュータを使えば教育や授業がよくなることは決してない。その背後には必ず教育学的な思想や知見があり、コンピュータをうまく使う必要がある。そのための1つの方法が、文房具的な活用の仕方であろう。コンピュータ文具論を提唱する豊福は、子どもが活用のタイミングをハンドリングしながら自由に使うことを推奨⁶する。筆者（宮島）が関わっている学校における文具的活用の事例を1つ紹介する。千葉県のある小学校では、子どもにGIGA端末を配布する際に開封式を行い、自分の端末であるという意識を根付かせるためコンピュータの天板部分に後から剥がすことのできるシールを貼って自由にカスタマイズさせた（図1）。その結果、子どもたちは自分のコンピュータに愛着を持って日々使っている。

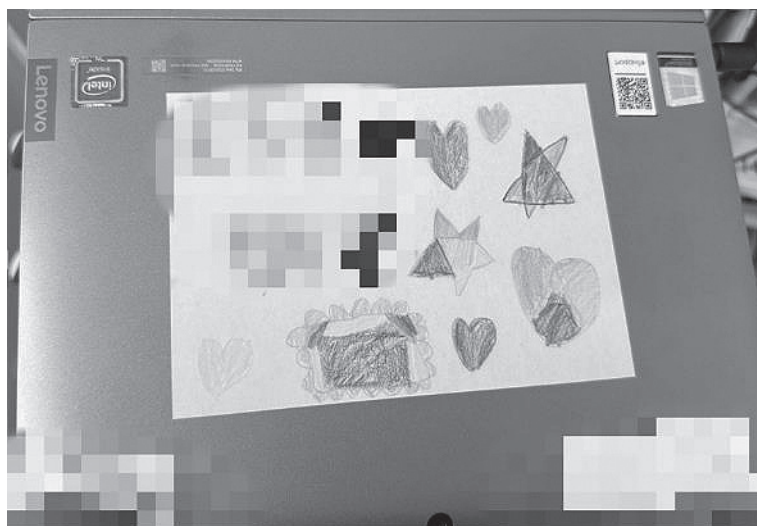


図1 コンピュータを自分のものとして認識させるための手立て

一方で、GIGA端末の利用を教師が統制している学校の子どもは、自分の持ち物であるという感覚が薄くなるため、利用が煩雑になる（図2）。図1の学校と同じ自治体の別の学校では、1学年分70台の端末のうち55台を修理に回すことになってしまったという。



図2 画面が破壊されたコンピュータ

4. 創造性を育む授業実践

パーソナル・コンピュータの父と呼ばれるアメリカの計算機科学者であるアラン・ケイは、コンピュータをメディアを作ることができるメディアであるメタ・メディアと表現した。コンピュータはその設計段階から常に創造的に活用されることを想定しており、情報を消費するだけでなく生み出すことが重要視されている。これは学校で活用する場合も同様であり、既存の学習内容を紙からデジタルに置き換えただけでは情報を消費する活用しかできない。コンピュータを通して創造的に学びを広げていくことこそ、学びの道具としてのコンピュータの在り方と言えよう。

子どもの創造性とコンピュータの活用の関連を探究したのがシーモア・パパートであり、現在では弟子であるMITメディアラボのミッチェル・レズニックがその後を引き継ぎ、研究を深めている。レズニックが開発した教育用プログラミングツールであるScratchは、子どもの表現と創造の道具として全世界で使われている。

ここで、改めて創造性とはなにかを確認しておく。創造性を定義することは非常に難しく、学術的にも意見が分かれているが、レズニックは創造性を大文字のCからはじまるCreativityと、小文字のcからはじまるcreativityに分けて考えている⁷。Big “C” Creativityは、社会においてこれまでだれも考えつかなかったような新しい発明や発見のことであり、例えばノーベル賞級の発明やイノベーションがそれにあたる。一方で、Small “c” creativityは、自分にとって新しく自分の生活に役立つ新しい方法を思いつくことであり、日本語では試行錯誤・創意工夫といった言葉が適切であろう。教育の場において目指すべきはまさに小文字のcからはじまるcreativityである。

そのためには、アイデアを表現するための方法を知っておく必要がある。方法は教えるものではなく、スキルとして獲得されていくものであり、個別の授業実践のなかで様々なものを作る活動を準備すべきである。例えば、文章にしまとめることはもちろんのこと、画像を撮影したり動画を撮って編集したり、プログラミングをして作品を作ったりと、作りたいもの、表現したいことに応じて発表形態を子ども自身が柔軟に選択できるようになれば、コンピュータを自然と創造的に活用するようになるだろう。学んだことを作品化することによって思考を外化し、他者からのフィードバックを受けてさらに学習内容にもう一度立ち戻ることができるのである。作品へのこだわりが学習内容を深ぼる契機となる。

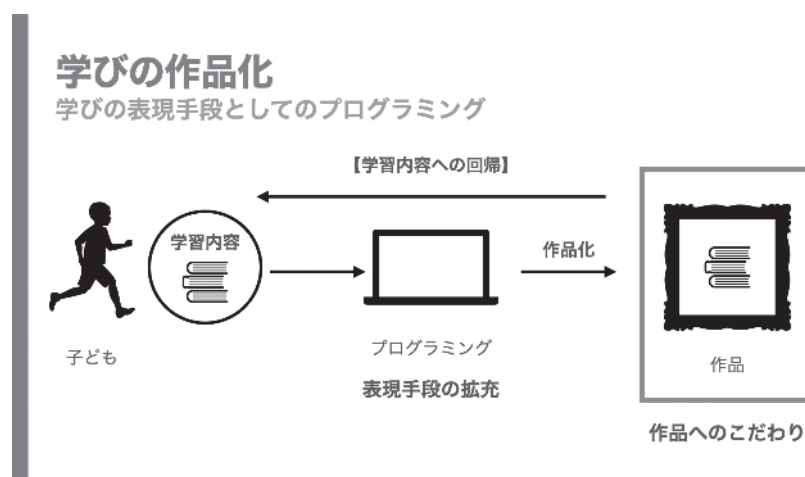


図3 学びの作品化のメカニズム

以上見てきたような創造性を育む授業実践に最も必要な要素は、余白である。余白とは、授業時間のうち教師のハンドリングから解放された状態のことをいう。子どもたちが自由に創造性を育むことをどれだけ邪魔しないでいられるかは、教師の力量が問われる瞬間であろう。創造性は、計画の外で生まれる営みであり、指導案通り（＝計画どおり）の授業からは決して生まれることはない。そして、余白は教師と子どもの信頼関係を基礎として成立するものである。コンピュータを活用する授業以外でも余白を意識しながらデザインすることが必要と言えよう。つまり、ICTの方略以前に授業のデザイン力が求められるのである。

ICTに苦手意識を持つ教師ほどICTを使ってどんなことができるかから考えてしまう。しかし、ICTの本質は人間の能力の拡張であって、重要なことはそれを使ってなにをしたかという問いである。教育の場に即した形で言い換えるのであれば、どのような授業ができるかではなく、どのような授業がしたいか、子どもにどのような学びをしてほしいかという純粋な問いから全ては始まるということである。教師自身が試行錯誤・創意工夫を

繰り返しながら、ICTを活用した授業が生まれていく。よって、教職課程においてもICTの使い方に注力するのではなく、授業力を育むなかで自然とICTが位置づくようにデザインされなければならないと言えよう。

5. 受講学生の振り返りから

本授業を受講後、学生は振り返り・感想を提出してもらった。受講生は4年生で教育実習を経験した学生たちである。実習での経験とも比較しながら、中身の濃い感想が語られていた。

○ICT教育の理解

「教育実習に行った時に、生徒1人一台Chromebookを持っていて驚いたけれど、それが普通だということを知りました」

「教育実習に行った際自分が居た時よりもICTが発展していて驚いた」

「ICT教育と聞くと何か新しいことを取り入れないといけないのではないかという先入観が今までの自分にはあった」

授業で紹介した学校の現状や、教育実習時の経験などから、ここ数年で子どもたちを取り巻くICT環境の違いや、大幅に学校でのICT教育が発展してきていることを理解し、ICT教育に対する意識の変化があったようである。

○「学びの道具」であるコンピュータ

「コンピュータは学びの道具ということに非常に共感しました」

「子どもの学びを第一に考えたときに、必要であれば道具として使っていければいいのではないかと思った」

「教員の授業を楽であり、わかりやすくする為の道具というのは初期段階であり、その先に生徒達の学びの道具として、どのように活用していくべきなのかを考えることが出来た」

ICTを教師がいかに使うかと考えていたことが多かった学生が、児童生徒がICTを使って何を学ぶのかという視点が大切であるという指摘で、特に『コンピュータは学びの道具である』という視点が学生の印象に残ったようである。

○学びの主体

「あくまで授業の根底にあるのは「どんな学びをしてほしいか」という学習の意義であり、ただICT活用をすればよいという訳ではない、ということがよくわかりました」

「一番印象的であったのが、ICTは使い次第で学習の質が大きく変わるということです。学びの道具としてICTを使うことが生徒主体の深い学習につながっていくことがよく分かりました」

ICTを使う主体は子どもであるという考え方を理解したことにより、ICTだけでなく学習の在り方まで触れる学生もあり、ICT教育について考えたことで、学習の在り方まで熟慮した学生の意見も多かった。

○学びの作品化・表現

「ただ使わせるのではなく、そこに「創作」の目的を加えるという視点が今回新しい学びでICTを使うことによって表現できることが無限大に広がるため、子供たちの好奇心や探究心をよりくすぐることができる」

「『学びの作品化』では、生徒のオリジナリティだけでなく、鑑賞する側の視点に立って作品を作る姿勢も読み取れ、作品が「自己満足」だけで完結していないところに魅力を感じた」

「アウトプット＝学びの作品化のためのツールとしてICT機器を活用していくのは有効だと感じた」

ICTを使って児童生徒自らが作品化することによって、表現そして鑑賞することの楽しさと、教えられるだけでない創造性の重要性を確認していた。そしてICTにおいて特に多様な表現が可能であることが児童生徒の探究活動につながるとの意見があった。

○『余白の時間』

「授業の余白の考え方が自分には無かったので知ることができて良かったです。今まで私が受けて来た授業を振り返ると、やはり「作業」になってしまっていたのかなと感じます」
「授業の余白についてはあらゆる教科で応用可能だと感じました。生徒の主体性を引き出すために、すべてを教えすぎない。このことが重要であると思います」

ICT教育を創造的な学びの場とするためには『余白の時間が大切』という視点も多くの学生の共感と呼んだものである。しかしなら、この時間をどのように作り出すかの難しさも指摘していた。

○学校教育への課題

「カツカツのカリキュラムの中で作品化→共有・フィードバックを行うだけの余白をつくっていくことの難しさを感じた」

「教育が深い学びを提供しようとしても、実情はパソコンで遊んでいるだけになってしまうという危険性を感じました」

「関係ない使い方（YouTube鑑賞やゲームなどの娯楽）に使っているのを見たことがあるので、そのような隙を与えないような活用の仕方を模索していく必要もあると感じた」

実習などで実際の学校現場での状況から、自分たちが直面した課題、今後ぶつかるかもしれない課題も挙げられていた。

以上のように、90分の授業であったが、学生は多くを学び考える機会となった。

「コンピュータを用いることは教師の効率化と生徒の学びを深めるという2点あると思います」という感想のように、学生の意識の中では「教師のための授業効率化」の視点が大きかったが、この授業で、「児童・生徒の学びを深める」の視点がより大切であることが認識できたと考えられる。

最後に、今回のICT教育の講義であったが、内容は教師の在り方・教育の在り方に対する意識改革の一面もあったと考えられる。それについて述べた学生の文で締めくくる。
「授業づくりに対する教師の姿勢は、ICT以前以後であっても変わることなく続いていくものであると思う。技術革新の波に気押されることなく、より良い授業を追究する態度は、教師に求められる普遍的な資質だと感じた」

注

¹ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/attach/1346334.htm
2023年2月16日 最終アクセス

- ² 文部科学省「小学校学習指導要領（総則）」2017年 p.19
- ³ 豊福晋平「我が国の教育情報化課題とデジタル・シティズンシップ教育」坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真『デジタルシティズンシップ』大月書店 2020年 p.91
- ⁴ 佐藤学『第四次産業革命と教育の未来』岩波ブックレット 2021年 p.50
- ⁵ シーモア・パパート著 奥村貴世子訳『マインドストーム 子ども、コンピューター、そして強力なアイデア』未来社 1982年
- ⁶ 豊福（2020） p.110
- ⁷ ミッチェル・レズニック『ライフロング・キンダーガーデン』日経BP 2015年 p.47

拡張する授業 —英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業2—

Expanding Classes

—Inviting Visiting Lecturers and Holding Remote Collaboration Lessons for Methods of English Language Teaching 2—

山本 昭夫*
YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、令和4年度英語科教育法授業実践報告である。昨年に引き続き講師招聘と遠隔共同授業を行ったのに加え、また院内留学生や来院者、海外大学進学者の卒業生が参加し、ALTや帰国子女役を担った。学生の心と思考をゆさぶるための授業内容や運営を省察し、新しい授業形態の模索を行う。

キーワード：講師招聘、遠隔共同授業

This paper is a reflection of the author's class of English language teaching in the academic year of 2022 and a practical report on calling on visiting lecturers, on setting remote collaboration lessons, and on the participation of international exchange students and graduates of Gakushuin who are currently studying in the US in 2022. The paper shows how the lecturers and the students together with the author created the in-person lessons or on Zoom with passion so as to create new ways of English language lessons for those who want to become teachers of English.

1. はじめに

筆者の英語科教育法では、以前に受講して単位を取得した学生が聴講したり、目白キャンパスに来た来日外国人がゲストとして授業に参加していた。その結果学生の出会いの機会が増え、授業への来訪者が学生の心と思考をゆさぶっていることを肌で感じてきた。2020年度のリモート授業を経て、翌年対面授業が再開されたことを機に、英語教育に関連する様々な分野の専門家をボランティア・ゲスト講師として招聘することを始めた。平成29年度から令和元年度（2017～2019年度）までの3年間の英語科教育法で10名（山本、2020）、令和3年度英語科教育法では、対面授業再開を機に、1年間で10名（団体）のボランティア講師を対面形式とリモート形式によって招聘（山本、2022）し、教室の垣根を超えた授業実践を行った。2022年度の英語科教育法Ⅰの授業には、ボランティア・ゲスト講師の他に、学習院への留学生や海外大学進学・留学した学習院卒業生、学習院来訪者の参加もあった。「授業に立ち寄って参加していただく」という姿勢で依頼¹し快諾を受けた。

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科教諭

本論は令和4年度の英語科教育法Ⅰにおけるボランティア・ゲスト講師招聘の継続実践に加えて、学習院に來た留学生や学習院を卒業して海外大学へ進学した学生を交える新たな試みも行った報告である。未知の体験をして学生たちは心を動かされただろうか。学生たちの常識を覆して深い思考へと誘えただろうか。受講生が毎回の授業後に提出する授業の振り返り課題を読み直し、筆者自身の授業省察を行い、今後の授業設計や運営に活かしたい。

2. 令和4年度英語科教育法Ⅰの授業

2022年度英語科教育法Ⅰの授業は、4月から7月までの半期で行われ、23名が受講した。受講生は、初回授業に英語学習歴のアンケートに回答し、自らの英語学習を振り返った。つぎに授業内で互いに呼び合う英語ニックネーム（山本、2021）を各自考えて、名前プレートに書いた。

毎回の授業において、議論の課題が提示され、ペアとグループで意見交換を行った²。ペアワークでは、次々に話す相手を替えてより多くの意見交換を行う「オクラホマミキサ風ペアワーク」（山本、2022）を行った。グループワークは、まずトランプのカードを受講生に配布³して座席をシャッフルし、新しいパートナーとのペアワークから意見交換を始めた。次にグループ編成を行い、各グループで話し合ったことを簡潔に共有してさらに意見を深めた⁴。

授業で行われた議論は、授業後にLMS課題の「授業振り返り」で各受講者が整理して報告する。報告の際は、自論を書くときの約束事として、他の受講生の発言も踏まえて、賛同もしくは異論を展開する。この習慣を身につけるには、論文を書く前段階の練習になる。

筆者の英語科教育法では、2017年以来、英語教育に関連する様々な分野の専門家をボランティア・ゲスト講師として招聘している（山本、2020、2022）。2022年度英語科教育法Ⅰの授業内容とゲスト講師の演題は表の通りである。受講生は、各授業内容の振り返り課題に加え、ゲスト講師の授業に関わり課題も課された。「英語を学ぶ理由」は筆者の英語科教育法の開始以来中心的論題である。教員養成が知識や技術の伝達から教師自身の「在り方」再考、変化を恐れない主体者を目指す（荒木、2016）ために、英語を教えることの根本から考えるようにしている。

信州大学とのオンライン哲学対話は、「なんで英語を勉強するの」という疑問を考えるうえで、その総まとめのようなセッションだった。また英語専攻ではない学生との交流の場にもなった。複数のゲスト講師授業にて扱われて多角的に議論されたことで、理解がより深まったと考えられる。国際交流・文化体験は、学校内ムスリムについて考えた。学校外の英語学習の場としてTokyo Global Gateway（TGG）を取り上げ、英語運用の環境について考えた。ICTの活用は、ボランティア・ゲスト講師の長谷川護氏がSlido⁶を授業内に用いたのを皮切りに、TGGと信州大学との哲学対話においてもSlidoを用いた。

3. 実践内容

表1 英語科教育法Ⅰの授業内容とゲスト講師の演題

英語科教育法Ⅰ：理念と実技の探究	ゲスト講師の演題
「英語を学ぶ理由」 (1) 個人の意見と世論、第二言語習得理論 (2) 英語の歴史と英語教育史、ことばの学習 英語教育と英語科教育 (1) 第二言語習得と外国語学習 (2) 目的別英語学習と教育、教科としての英語 中学校・高等学校学習指導要領と学校英文法、コミュニケーション CEFRと日本の英語教育 「学ぶ・教える英語の種類 (Englishes)」 「誰が英語を教える？」(ネイティブ・スピーカー論) 「英語の学び方」「英語の指導法」 (1) (文法訳読) (2) (コミュニケーション英語) ICR概論 テスト概論	異文化理解教育「ムスリムと学校」(長谷川氏) 学ぶ・教える英語の種類 (Englishes)、誰が英語を教えるか、英語の学び方、英語の指導法 (TGG) 英語を学ぶ理由 哲学対話「英語を学ぶ理由」(信州大学) ICT活用「Slido利用」

授業内容は表2のとおりである。LMS課題には、各回の授業振り返りが必須となっている。

表2 2022年度英語科教育法授業内容とLMS課題

第	授業内容・議題	LMS課題
1回	多言語話者の英文法学習について (YouTube視聴) 英語学習歴アンケート、ニックネームのネーミング	「英文法学習は必要か」
2回	英語習得臨界期説 Simon Sinek氏のTED Talks (YouTube視聴) iPhoneコマーシャル (YouTube視聴)	日本の学校で英語を学ぶ意義、学ぶ方法1
3回	日本の学校で英語を学ぶ意義、学ぶ方法 「北の離島の英語教育」(by卯城祐司)	日本の学校で英語を学ぶ意義、学ぶ方法2
4回	英語が嫌いな生徒となだめる教員の役のロールプレイ 日系人	英語が苦手な学習者の気持ちとその対応 国・文化のはざまで
5回	Japan US History (YouTube視聴) ハワイ・沖縄・沖縄返還 分人主義 by Hirano Keiichiro (YouTube視聴)	言語とアイデンティティ
6回	『英語学習7つの誤解』(文法学習) by 大津由紀雄 Joe Baden来日、Chika's Interview with Tom オクラホマミキサ風ペアワーク	文法学習 ペアワーク 分人主義
7回	Hold My Hand (by Lady Gaga) 歌詞の聴き取りと中学校英語 Jack君のアメリカ生活体験1: ネイティブと正しい英語	中学校英語と文法 Kai君へのメッセージ
8回	コース前半の授業振り返りを英語でゲストに説明 模擬授業1	英語でコース前半振り返り、模擬授業1
9回	模擬授業2 胡子美由紀先生の授業、Jack君のアメリカ生活体験2	模擬授業2 TGGについて (予習)
10回	Jigsaw Reading体験(中学校英語でもとても難しい体験) 各種音読体験 (Read & Look-up, 四方読み、歩き回り音読、ペアでリレー音読、ペア・シャドーイング)	リーディング指導1

11回	Jigsaw Reading補足、ペン置き音読、 Oral Introduction / Interaction, Plus-One Dialogue ムスリム講演（Slido使用）	リーディング指導2 ムスリム講演
12回	TGGオンライン（Slido使用）	TGG
13回	哲学対話オンライン（Slido使用）	哲学対話
14回	中学校教科書をすべて読む 印象に残ったレッスン、印象に残ったこと、何を学び どのように活かすか、中学校教科書の本文どれが好き？その理由？	コース振り返り

2022年度の英語科教育法Ⅰにおけるボランティア講師招聘授業は3回である。いずれも昨年度ボランティア講師でお世話になった方々で、ご厚意に甘えて今年度も依頼した。

表3 2022年度のボランティア講師招聘授業

講師名	所属・役職	演題
長谷川護氏	慶応義塾大学SFC総合政策学部3年生	異文化理解教育、学校内ムスリム支援
三和秀平先生、山本大貴先生、松島恒熙先生	信州大学教育学部教育学部現代教育コース、心理支援コース、英語教育コース	哲学対話、英語を学ぶ理由
福江友樹氏、伏谷亮太郎氏、門馬綾花氏、馬庭瑛梨子氏	(株)TOKYO GLOBAL GATEWAY (株)Gakken	TGGとキャリア教育

3. 1. 学校内ムスリム支援

平成29年告示中学校学習指導要領の外国語科では、「外国語によるコミュニケーションにおける見方・考え方」を働かせることが目標の最初に掲げられているが、外国語の背景にある文化理解について次のように述べている：

外国語で表現し伝え合うため、外国語やその背景にある文化を、社会や世界、他者との関わりに着目して捉え、コミュニケーションを行う目的や場面、状況等に応じて、情報を整理しながら考えなどを形成し、再構築すること（筆者下線）。

英語科教育法Ⅰでは、かつてクリスマスにまつわる歌や手紙⁵を題材に授業を行っていたが、昨年度から、世界人口の1/3を占めると言われるムスリムとその文化・生活を取り上げている。アジアが世界一ムスリム人口の多い地域であるにもかかわらず、日本では仏教やキリスト教に比べて「身近」に感じられていない。日本には、(商業主義的ではあるが)ハロウィンやクリスマスなどのキリスト教に関係する年中行事はあるが、イスラム教にまつわる行事はないことも原因だろう。

長谷川護氏に「ムスリムと学校」という題でお話をいただいた。2021年度の招聘では、感染不安の高かった7月だったこともあり、オンライン開催だったが、今年度は対面で登場した。高等科卒業生であり、長谷川氏の友人であるSFC学生のJustin君も助手として授業に参加した。

「ムスリムと学校」という題で、自身の改宗体験から語り始めた。大学におけるムスリム共生プロジェクトの研究と実践活動、ムスリムが学校で直面する問題について受講学生と一緒に考える時間となった。各学生がムスリムや宗教そのものについて様々なレベルの

知識量と考え方を持っていることを前提に、ムスリム全般の話から日本の教育現場のムスリム問題へと進めた。日本の教育現場のムスリム問題は、食事と服装、校外学習に絞ってSlidoというオンラインアンケートサービスを巧みに活用しながら受講生の意識を取り込んで説明した。

長谷川氏はSlidoの即時質問応答・集計機能を用い、ムスリムについての意識を質問し、即座にその回答を全員に大型スクリーンに投影して共有した。受講生からは「Slidoを初めて使ったが、文字で打ち、匿名なので、発言がしづらい日本人にとっても合っている」という意見があった。発言は78件あり、「どうして改宗したのか気になりました」「断食しんどそう」「豚肉食べない、お酒も飲めないイメージです」「服装、食事に制限がある」「神秘的、毎日礼拝が大変そう」「生活へのきまりが厳しそう」「ラマダン」「メッカ、ムハンマド」などの声が集まった。

授業振り返りのコメントには、「ムスリムの概念を大きく変えるような授業だった」として、「(ラマダンは) ポイントをためる (時期)」「(クルアーンの解釈について) コップの使い方は人それぞれで、飲み物を入れる人もいるしペン立てに使う人もいて、その全てはそれぞれの解釈におけるどれも正しい使い方だという例がとても分かりやすい」などがあった。メディアからの偏った情報のみで、よく知らないことから来る恐れがあるという声も複数あった。

表4 学校内ムスリム支援の授業振り返り

ハサン（長谷川氏）の話を聞いて、1番思ったことは人それぞれなんだと言うことだ。クルアーンの解釈の仕方でも人それぞれで、どの程度豚を食べないことやアルコールをとらないのも人それぞれと聞いて驚いた。そこで、教育において一人一人を気にかけることが大事であると感じた。気になさ過ぎるのも良くないし、気になさ過ぎて逆に嫌な思いをさせてしまうのも良くない。Melissa	今までクルアーンに記されていること全てが絶対であり、信仰者は必ずクルアーンに沿って生活してきたのだと思い込んでいたが、その解釈や捉え方は人それぞれであることを知り、非常に驚いた。今回のプレゼンテーションを聞くまではイスラム教は厳密な宗教であるというイメージが強く、私にとっては触れがたいものだった。しかし様々な話や実情を聞き、そのイメージは反転した。まずコーランをよく読んだことがなかったが、取り扱い説明書のようなもので、命令形ではなくストーリーであるため各々の解釈が可能であるという点に驚いた。そして、ラマダンはポイント倍増キャンペーンと考えるという話をきいて一気に親近感が湧いた。Emmar
「知らない」ということは恐怖に繋がり、それは時として排除や拒絶、差別といった攻撃につながる。国籍の違い、信仰宗教の違い、文化の違い、趣味の違いなど、違いは目に見えて分かるものだけではない。一人ひとり違うのは当然であり、その個性を尊重するために、きちんと分かり合う努力をしなければならないと考える。また、他者との違いを受け入れるだけでなく、自分のことを相手に伝えて自分の心をひらいてみることも大切である。外国にルーツを持つ子が増加している学校現場においても、直面することが多い、とても切実な問題である。学校は一人ひとり違う子どもたちに、同じ価値観	質問に対する長谷川さんからの回答を読み、一概にムスリムと言ってもそこには様々な考えが存在し、人それぞれの実践の仕方があるため、「ムスリムの人にはこうする」というように教育においてムスリムに対する対応をマニュアル化することは決してできないのではないかと考えた。例えば食べ物においても、豚肉だけを食べない人もいれば、ゼラチンなど豚の要素が一部入った食材全てを口にしない人もいる。そのため、ムスリムの生徒がいたときにはその子自身およびその過程としっかりとコミュニケーションを取り、対話を通じてその生徒にあった対応をしていくことが大切だと考えた。また、長谷川さんの「断食中に過度に気を遣われ過ぎて少し困ってしまった」というコメントも印象に残った。ム

を植えつけるための場所ではない。学校では、場面に応じて発生する障害・困難さを取り除くために個別の調整を行う「合理的配慮」が求められる。また、文化の違いを分けずに同じ教室で教育を行なっていくことで、全員がともに大きく成長できるという「インクルーシブ教育」にもつながると考える。Bel	スリムの生徒に対してある程度の配慮は必要であるが、何から何まで気を遣ってしまうのは逆効果であり、ムスリムではない生徒との違いをかえって意識させてしまう恐れがある。ムスリムへの対応を考える際、その生徒への配慮と同時に、信仰している宗教が異なるだけで他の点は全てみんなと同じなのだということを忘れないようにすることも重要ではないかと感じた。Liz
--	---

何十億人ものムスリムがクルアーンを同じように解釈するはずもなく、当然ながら各々異なった行動をとる。学校にムスリムの家庭の児童や生徒がいても各々の対応が必要である。そして児童生徒には、そもそも各々の対応が必要であるということに改めて気づかされた。

3. 2. TOKYO GLOBAL GATEWAY

日本人の英語学習について、学校のみならず学校外環境にも目を向けることにより、学校の役割はより明確になる。TOKYO GLOBAL GATEWAY (TGG) は、東京都教育委員会と株式会社TOKYO GLOBAL GATEWAYによる体験型英語学習施設である。2018年度と2021年度に筆者の英語科教育法にボランティア・ゲスト講師で招聘した。今回は、初のオンライン授業だった。

TGGオンライン授業のための予習に3週間前からTGGの公式動画を視聴した⁷。TGGを知らなかったという声も複数あったが、「以前から興味を持っていた場所だった」「SNSで知り、すごく気になっていました。」「塾バイトで高校一年生の生徒が「校外学習でTGGに行った」と言っていたので気になっていました。」という声や高校生のときに実際体験したという声があった。

株式会社Gakken⁸の福江友樹氏、馬庭瑛梨子氏の指導の下、新入社員の伏谷亮太郎氏と門馬綾花氏がTGGの紹介や自身のキャリアについて語った。Slidoを使ってTGGについての質問や感想を送った。その場で質問に答えた。

Andyは、門馬氏の「学校でこぼれてしまうところを補う」という言葉に、TGGの意義を感じた。Emayは、今までの授業で「英語を勉強したくない子供にどうやって英語を教えるか」や「英語を勉強する意味」について考えてきたが、その答えが少し見えたコメントした。Noahは、TGGはアクティブラーニングを最大限効果的にしたものだという印象を受けた。

表5 TGG

教職に興味を持ちながらも、その人生設計の中でTGGという舞台に出会い、その活動を深めていくということで、改めて人生観を見つめ直す良い機会となった。Andy	TGGがどのような取り組みを行っているか、また新入社員さんのキャリア感を知ることができた。特に生徒のレベルをエージェントが素早く見抜き、生徒のレベルにあった会話やアクティビティをしていくのがすごいと思った。Yes/Noクエスチョンから疑問詞What,Howから始まる質問を段階的にして生徒の英語力を引きだしたりしているのが工夫されていてさすがだなと思った。Lucy	学研の新入社員さんのお話をきいて、労働とは自己表現であると思った。作り上げたものによって、私というものは自己の存在を証明し、確認したことにもなるのである。Bel
---	--	--

3. 3. 哲学対話

筆者の英語科教育法では、「なぜ英語を学ぶか（教えるか）」「学校で教える英語とは」について受講生に問い続けている。哲学対話はその総仕上げの舞台だった。哲学対話を研究している信州大学の先生方や学生の方々は、理想の相方である。

信州大学の三和秀平先生と信州大学の学生4名と英語科教育法Ⅰ受講生がオンラインの哲学対話を行った。ここでいう哲学対話は、山本（2022）と同様に、「人が生きるなかで出会う様々な問いを、人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと」（河野、2020）と定義した。哲学対話の題は「どうして小学校で英語を勉強するのか」である。

英語科教育法Ⅰでは、今年度も第1回目の授業から「英語を学ぶ理由」を受講生に問いかけた。オンライン哲学対話の前に、Simon Sinek氏の“*How great leaders inspire action*”⁹を視聴して、「英語を学ぶ意味・理由」について議論した。

オンライン哲学対話は、Zoom会議で行われた。信州大学の先生と学生は各研究室や自宅から参加した。英語科教育法Ⅰ受講生と筆者は学習院大学西2号館302教室にて、PC接続のビデオカメラを前にして発言を行い、その映像と音声と同時に配信し、また大提示装置には信州大学側の参加者の映像を映した。双方とも音量・映像は問題なく配信された。

授業は、三和先生による哲学対話の説明とルール¹⁰が紹介された。ウォーミングアップとして、Slidoを使って各大学生が各々自己紹介をした。東京／長野のよいところとその理由を述べあった。そして、ブレイクアウトルームにてそれぞれ哲学対話のルールに基づいて話し合った後に最後全体で意見を共有した。一部、Zoomへの接続に苦慮して、中断したり、映像のない音声のみの対話のグループもできたりしてしまった。

表6 授業の進行と具体例

	担当	活動	方法	備考
16:20	三和	趣旨説明	説明や接続の準備など	
16:25		自己紹介	一人一言手短に自己紹介	
16:35		英語教育について	「どうして小学校で英語を勉強するの？」	Slidoを使って意見を集める
16:55		部屋の移動	3～4つのグループに分かれる（各グループ学習院8名程度、信州2名）	
17:00	ファシリテーター	自己紹介	名前、東京／長野のよいところ＋ひとこと	それぞれ質問する
17:10		対話1	「どうして小学校で英語を勉強するの？」	Slidoを使って議論を円滑に進める
17:40	三和	部屋の移動	もとの場所に戻る	
17:45		まとめ	最後に思ったこと、今後考えたいこと、感想	
17:50			終わり	

哲学対話は、各ブレイクアウトルームでは、信州大学の先生もしくは学生がファシリテーターを行った。Maryは「信州大学の方が進行してくれていたのですが、進行だけでなく私たちの意見を聞きだすことも上手でさらにコミュニケーション能力も高く、同じグループのメンバーと凄いなと感心していた。」Emmarも「信州大学の方が話を面白おかしく展

開してくださったので、意見を言いやすい雰囲気の中でとても楽しい時間を過ごすことが出来た」と同意見だった。「今回の体験で学んだことは、自分の意見を持つことやそのプロセス、考えることの大切さである。また、他人の意見を否定したり非難したりするのではなく、一つの意見として耳を傾けることが重要であると改めて感じた。」Lexは、「そもそも英語は必要なのか、完璧な翻訳があれば英語は学ばなくてよいのか、という原点を考えさせられる質問をされた。」Noahは、「普段あまり英語教育の話をしていない、英米科以外の人の考え方を知ることができ非常に興味深かった。」

表7 哲学対話の授業振り返り

一つのことにについて様々な方向から考えることで深く考えることができた。なぜ？他の方法はだめ？この言葉の意味することは何？（英語を話せないと困るって言うけど「困る」ってどういうこと？）などいろいろと言われて考えることで、英語教育という1つのテーマでも考える点はたくさんあるのだと気付かされた。Rachel	学習院の生徒は授業を通して学んだことを踏まえたうえで意見を交換していたため自分と同じ意見の人はたくさんいた。しかし信州大学の人は自分たちとは違った視点で意見を述べていたので新しい発見があった。自分では思いつかないような意見も出ていたので自分と異なった専攻の人や背景を持つ人との意見交換はとても大切であると実感できた。Lucy
「人々と言葉を交わしながら、ゆっくり、じっくり考えることによって、自己と世界の見方を深く豊かにしていくこと。」という説明がとてもしっくりきました。中でも、答えを一つに決める必要がないということがとても良いと思いました。答えを授業内で一つに決めようとする、少数派の意見を持つ子が遠慮して発言しづらかったり、時間内に結論まで達しないといけないという焦りが生まれ多数決のようになってしまうからです。Bear	今日の哲学対話で最も新鮮だったのは、英語が苦手・嫌いな人の意見を聞くことができたという点である。私含め英語科教育法の授業を受けている人たちはみな英文科の学生であり、少なくとも英語が好きで楽しいと思っている人ばかりである。そのため、英語が嫌いな生徒とそれを説得する教師役に分かれるという普段よく行っているペアワークでも、私は英語が苦手な生徒の気持ちを想像することが少し難しく感じるがあった。Liz
答えを見つける場ではなく、考えることが重要であるという哲学対話は、ぜひ小学校や中学校、高校などの授業で取り入れるべきだということを考えました。その理由は、哲学対話をするによって、様々な人の意見を聞くことができ、多様性を理解できると思うからです。Judy	当たり前だと思って見過ごしていたことを疑問視し、再考し、言語化するというをしていると、なかなか答えが定まらず気が遠くなるように感じられたが、自分が当たり前だと思って見過ごしていたことに気づけた点や、他の人の知見に触れられた点で前進はしているのだと思う。Mark

3. 4. 留学生

学習院高等科に留学していたKai君は、日系米国人である。5月から6月の間英語科教育法を聴講した。彼には、「日本の英語の授業に日本人生徒と一緒に席を並べる留学生」役を担った。英語科教育法受講生は、「日本の英語の授業に日本人生徒と一緒に席を並べる留学生」とどのように対処するかを考えてもらうだけでなく、英語での議論なども経験した。また、Kai君は、日系人問題についても一緒に考え、最後に日系人問題についての口頭発表をした。英語を話すとはどういうことか、日本人であるとは、というアイデンティティの問題について受講生は深く考えた。

表8 留学生の発表

Kai君の発表で一番印象に残っているのは、「戦時中、442部隊の人たち（もちろん他の日系人も）は、日系人という人種のせいで他から差別され、不当な扱いを受けていた」ということです。kai君自身も、日本人とアメリカ人の両方のアイデンティティを持ち合わせており、とても複雑で心が痛んだと話していました。Emay	アメリカも日本もどちらも戦争をしたから悪いと言っていてそれは良い考えだと思った。相手を憎しみ合うのではなく反省する姿勢をとるのが大事だろう。Rachel
先週からテーマになっていた442日系部隊や沖縄のことについて学ぶことができました。発表の中でKai君が言っていた、“They were treated poorly just because they had Japanese heritage.”という言葉が特に印象に残りました。日本ではアメリカ人扱いをされる上に、アメリカでは日系人であるというだけで、最前線で戦っていても不当に扱われる状況は、想像を絶するほどのつらさだったと思いました。Bloom	

3. 5. 海外大学へ進学・留学した卒業生

学習院高等科を卒業後に海外大学へ進学・留学した卒業生が目白に挨拶に来る時を生かして、「英語圏に留学した生徒が授業に参加したら」という設定を受講生は体験した。そのほか、Assistant Language Teacher (ALT) 役としてティームティーチングの模擬授業を一緒に行ったり、英語での議論や英語圏の生活についての情報共有なども行った。

Jack君は、高等科卒業後にコミュニティ・カレッジへ進学、その後Purdue Universityへ編入予定の卒業生である。夏休みを利用して帰国して「興味があるから」と授業聴講に加わった。筆者の問いかけに立て板に水のごとく素早く返答し、受講生からは「会話しているよう」に聞こえたという。日米のマクドナルドでアルバイトをした経験があり、そのアルバイト店員目線の話が受講生をひきつけた。米国社会において正しい英文法で話す大切さも力説した。

Taka君は、高等科卒業後にリベラル・アーツ大学へ進学後、Southern California Universityへ編入予定の卒業生である。高等科卒業後に早稲田大学へ進学してDCにあるAmerican Universityへ1年間留学したMasa君とともに目白キャンパスに挨拶に来た時に授業聴講した。

表9 海外進学した学習院卒業生

先生に話を振られていないときでも、自分からみんなの前で話していて日本にはあまりいないタイプだと感じた。わからないことがあれば、いつでも質問していて日本人が授業の際に理想としているような発言だと思った。意見も的確だった。Mary	Jackは「アメリカの学校では提出物にスペルやpunctuationのミスがあると容赦なく減点される」ということや「話している英語を聞くだけでその人の今まで受けてきた教育の質や階級がわかる」というようなアメリカのリアルな生活を教えてくれた。Liz
Jackの話で印象に残ったのは、自由の国アメリカが、現在も思っているよりも階級社会であるということだ。その差は経済的なものだけではなく、読み書きや学力に濃く表れるという話だった。不格好な英文を書いていたりとすると、その様子から今までの経歴や家族の階級などが分かってしまうという話にはとても驚いた。また、先生の「きちんとした英語は自分の身を守ることにつながる」という話も、現地の経験なども踏まえていて、面白かった。Emay	Jack君は私たちにない視点を持っていて、とても興味深いと感じました。特に彼の「英文法を学ぶことについてのメリット」の意見で、彼が「Back groundが分かること」と発言していたことには非常に興味深く思いまして。また、彼の授業への取り組み方、発言の仕方は私たちのように失敗を恐れる雰囲気がなく、彼のように発言できるクラスを英語の授業で作っていきたいと感じました。Noah

先生の質問に対してすぐに答えていたのが印象的でした。日本人は、周りの人に頼るか、周りの人が何も言わないなら自分が言うか、という姿勢なのに対して、まるで2人でトークしているか、それよりも早いテンポで受け答えをしていました。また、文法で人柄や階級が表れると言っていたのが印象的でした。Lex	英文法の重要性について意見を共有しているときに、Jack君が言っていたアメリカでの経験の話がとても印象に残りました。文法的に正確ではない英語を話しているのを聞くとその人がどのような教育を受けて育ってきたのかなどの背景が分かるという話を聞いて、階級社会であるアメリカではどのような英語を話すのが自身のアイデンティティの一部のなっているのだと感じました。Bloom
--	---

3. 6. 目白キャンパス来訪者と模擬授業

米国屈指のリベラル・アーツ大学Bowdoin CollegeのVyjayanthi Selinger教授が国際センターを訪れたとき、英語科教育法Ⅰの授業にも少し立ち寄っていただいた。同日、学習院から海外大学へ進学・留学した卒業生3人が挨拶に来たので、一緒に授業に加えた。英語科教育法Ⅰはちょうどコースの半分（7回）が終えたときだったので、受講生たちに今まで授業でどのようなことを学んだかを英語で説明するというタスクを与えた。受講生の中に来訪者を入れて、2列をつくり、次々に相手を替えるオクラホマミキサ風ペアワークを行った。受講生同士のペアになるときは、一人が海外から来た来訪者という役を演じてもらい、英語での授業振り返りを行った。授業の後半は、海外大学へ進学・留学した卒業生3人とともに模擬授業の準備と実演を行った。

過去7回の授業は、毎回振り返り課題があったものの、事前準備なく英語で簡潔に語ることは、簡単なことではない。オクラホマミキサ風ペアワークによって、受講生同士が相手を替えながら何度も発表練習を繰り返したが、席によっては練習回数が少ないうちに来訪者がペアのパートナーとして目の前に現れた。「日本でなぜ英語を学ぶのかという話は比較的簡単に伝えることができたが、日系アメリカ人に関しては日本語での理解がまだ乏しかったせいで英語にして伝えることが難しかった。」(Melissa)、「今までやってきたことは頭の中で整理できていたのだが、いざそれを英語で表現するとなるととても大変な時間であった。」(Andy)、「今日の授業ではこれまで学んだことをどう説明するか、またどう活かして授業に繋げるかというアウトプットに軸を置いたもので新鮮に感じると同時に、自分自身の英語力や説明力を見つめ直す契機にもなりました。」(Noah)、「なぜ英語を学ぶのか、日系アメリカ人について、Hold My Handから文法を学ぶことについて英語で伝えるときになかなか自分の意見を英語で伝えることができなかった。」(Emma)

授業内容をALTに説明する練習として、準備していた模擬授業の内容をALT役の海外大学進学生・留学生に説明することも簡単ではなかった。「文法用語が英語でいえなかったり、説明ができなかったりと難しいと感じた」(Emma)、「英語で模擬授業案を説明する上で最も苦勞した点は、文法用語を解説することである。」(Liz)のように文法用語が障害になった「ネイティブのゲストに授業中にどんなことをしてもらおうのかについてあまり案が思い浮かべることができなかったからです」(Judy)と役割の指示が明確にことばにできなかったこともあった。

表10 ゲストに前半（過去7回）の授業で行ったことを振り返る

私は、英文法を学ぶ意義について話し合ったことを振り返って語った。それまで、日本語で話し合ってきたので、それをゲストに英語に説明するのが非常に難しかった。一緒に活動をしていたLuckyがほとんどもを説明してくれてとてもありがたかったが、ネイティブスピーカーに拙い英語で話す恐怖から全く話せない自分を情けなく思った。しかし、この作業を通して自分が今までこの授業で行ってきたことを必然的に振り返り、かつそれを英語で考えることができてよかった。 Sally	自分自身でこれまでの学習の整理が出来たとともに、忘れていた点の復習もすることが出来ました。また、ここで私が注目したのはゲストの方々の相槌の打ち方です。彼らは私たちの話に対して目を見ながらただ""yes""というだけでなく""really?"""や""that's good""など様々な反応をして下さりました。これは、私たちが日本語で話している時には出来ない反応なので、非常に興味深く思うと同時に自分もこのように生徒に反応を返してあげる教師でありたいと考えました。 Noah
なぜ英語を学ぶのかについては二つの言語を学ぶことによって自分の世界が広がるということや、いろいろな人とコミュニケーションをとることができるなど、以前にも英語で話した内容だったので比較的話すことができたが、日系アメリカ人については強制収容所に入れられていたことや、祖国と戦わなければならなかったりアメリカ人として認めてもらうために最前線で戦っていたりしたことを伝えたかったがなかなか英語にしてその場で話すことが難しかった。 Emma	ペアとは話せたのに、ネイティブを前にすると緊張してしまい頭が真っ白になってしまった。特に、なぜ英語を学校で学ぶのかということを説明するのが私もペアも難しかった。Takaは私達が言ったことに同意してくれたので話しやすかった。聞く側は聞くだけでなく反応をしてあげること、話しやすい雰囲気を作ることができるということが分かった。 Rachel
たくさんのお客様の方が来てくださって嬉しいと共にとても緊張しました。私たち生徒同士は4月からずっと一緒に授業を受けてきたのでどのようなことを習いどのようなことを感じてきたのかはよく分かりますが、今日初めて来てくれたゲストの方はそれを知らなく、私達の言葉で説明しなければならなかったのも大変でした。一生懸命説明しようとしても言葉が出てこず、自分の言葉をうまく英語で伝えられない不甲斐なさを感じました。でも、ゲストの方々は私が話し出すまでしっかりと聞いてくれて、言葉につまった時は助けてくれてとてもあたたかさを感じました。もっともっと英語を自然に話せるようになりたいと強く思いました。 Bear	今までのワークシートを振り返り、過去に書いた自分の日本語の文章を英訳しようと試みたが、自分は日本語ネイティブのため複雑な文章や難しい熟語を多く使っており、それをそのまま英語にするのは短時間ではほぼ不可能であるとわかった。そのため、話す前に一度内容を頭の中で整理して、自分が使いこなせる範囲の文法と単語で言い換えるという方法に切り替えるとパニックにならずに話すことができた。また、Noahが「完璧に話せなくても意外とネイティブの人はわかってくれる」と言っていたが本当にその通りで、自信が無いからと言って黙るよりも、とにかく相手に何かを伝えようとする姿勢が大切なのだと改めて感じた。 Liz
授業で学んだことをいかに簡潔にまとめ、簡単な英語で言えるかを考えるのはとてもよい経験になった。様々なゲストに最善を尽くして自分の意見を英語で伝えたこのアクティビティを通して自信が持てた。ゲストたちは私たちの意見を一通り聞き終わった後、ポジティブなフィードバックをしてくださった。そのため世間話よりも少し堅い、学術的な意見も彼らに伝わるということに気が付き、自信につながった（この意見はBearと共有）。また少しだが、彼らが私たちとは異なる視点から考える「英語教育」について知ることができた。 Lucy	私はアメリカの日系人の歴史についてゲストの方に英語で伝えました。自分の頭の中では、日本語で伝えたいことが浮かんでいても、それらを正しいニュアンスの英語で伝えようとすると、とても難しかったです。ペアであったSMITHさんと、日系人の苦悩について言及するにはどのような表現を使用すればよいかを話し合いい、"They were treated unfairly both in America and in Japan."という文を作り、実際にこの文などを使って、ゲストの方に伝えられたことが良かったです。 Bloom

表11 ゲストに模擬授業案を説明する

個人的には、前半の授業内容よりは模擬授業案の方が説明しやすかったと感じた。前回の課題で出ていたので、ある程度準備ができていたからかもしれない。Sally	簡潔に、そして分かりやすく英語でつたえるのがとても難しかった。「I think thatを前回習ったという設定で。」と言おうとしたが、英語でどのように伝えたらいいかわからなかった。紙に英語で説明を書いていた人もいた。Rachel
私は接続詞thatを、ペアの子は関係代名詞thatをJackに説明したのだが、互いに「接続詞」や「関係代名詞」という英単語を知らなかったため、専門的な用語を使わずに文法事項を説明することが難しかった。しかし実際に生徒に授業をする際にも、生徒が難しいと感じないようにあえて文法用語を使わずに教えなければいけないときが今後あると思うので、わからない側の目線に立って授業を考えるということを心がけておきたい。Liz	ゲストは外国人のALTの先生という設定だったので、自分が授業でしようと思っていることを英語で話さなければならないことが難しかったです。私は命令形を教えることにしたのですが、まず命令形で英語でなんて言うのかどうかから始まってしまいました。しかし、自分で自分のしようとしていることを話していくうちにだんだん頭の中が整理され、また、新しい考えも浮かんだりして、日本語で話すのとはまた違った良さを感じました。ゲストの方が熱心に聞いてくれて頷いてくれたのが嬉しかったです。Bear

Sallyは、来訪者に英語で過去の授業を振り返ることを通して改めて英文法を学ぶ意義について次のように考えた……意義はある。

4. 実践の分析と考察

表2の授業内容には、受講生が考える・話し合う議題に関するYouTubeビデオ視聴を多く取り入れている。このようなICT環境がないひと昔前は、論文や雑誌記事がその役割を担っていた。昨年度に続き、オンラインのボランティア・ゲスト講師に登場していただきながら、ビデオ視聴も併用すると、その類似性に気づく。もちろん、ボランティア・ゲスト講師の招聘と違い、双方向のやり取りがないため、受講生や筆者が質問するとか意見交換をするという場面はないが、ある意味疑似的なボランティア・ゲスト講師の招聘と言えるかもしれない。eラーニングアワード2021経済産業大臣賞を受賞したInspire High¹¹という世界中の人と生徒をつなぐEd Techプログラムは、これからの新しい講師招聘のスタイルと言える。

4. 1. ムスリムと学校生活

「ムスリムと学校生活」の振り返り課題を提出した22人中17人が、授業後にムスリムの印象や概念が変わったと書いた。クルアーンが命令形ではなくストーリーで書かれているため、各々の解釈があり、一般的に知られている禁止事項も信者によって十人十色であることやクルアーンを取扱説明書、ラマダンはポイント倍増期間という例えが分かりやすかったという声が複数あった。

教育現場では、生徒が信者であっても対応は様々でよいことも新鮮だったと受講生はコメントしている。さらにムスリムの生徒に限らず、生徒は皆一人ひとり違うから、そもそも同じ対応をしないという結論に至った。Belは「無知から来る偏見が差別を生み」、「自分と違うものを無意識に排除してしまいがち」なのは、「知らないことを恐れるから」と書いた。さらに「インクルーシブ教育」につなげた。具体的で個別の事例から抽象化、一般化ができたと思われる。

4. 2. TGG

「学校でこぼれてしまうところを補う」というAndyの指摘は、現場の英語授業における時間切れに苦慮する英語教員のもどかしさにつながる。学校の授業は、「本文主義」で、教科書の本文のみを扱うケースが多い。各レッスンの最後にあるFurther activitiesは、割愛されてしまう。時間数とのたたかいでもあり、また定期考査で出題を躊躇する教員もいるのも事実だ。

Belが「労働とは自己表現である」、「作り上げたものによって、私というものは自己の存在を証明し、確認した」とTGGオンライン講義で思ったのは、昨年まで受講生と同じ学生という立場だった新入社員の二人が、担当する仕事に生き生きと取り組んでいる姿が眩しく映ったものと思われる。期待されたキャリアガイダンスの成功を見た。

4. 3. 哲学対話

19人中7人が哲学対話を初めて経験したと言及したが、実際初めてだった学生は他にもいたと思われる。一様に満足した回答だった。他大学の異なる専攻の学生同士が一つの議題を論じ合うことの新鮮さをLizは指摘している。大学において専攻ごとに学ぶ効率はたしかにあるが、異分野同士の意見交換も必要だろう。他大学とだけでなく、大学内でも実行可能である。

4. 4. 留学生

外国語として英語を獲得するという上でのアイデンティティについて考えるとき、日系人が直面した試練から多くを学べる。今回、Kai君という日系アメリカ人が留学生で来日し、授業に加わったことは、受講生に日系人のことをリアルに体感できるよい機会だった。

また、英語の授業に英語圏の留学生がいる、あるいは英語圏に長く滞在経験がある生徒がいるという設定をつくることもできた。これは筆者自身の経験から「英語の授業で何を教えるのか」を考えさせられる。

4. 5. 来訪者

授業で学んだことを英語で説明をするという機会はない上に、準備もなかったため、受講生にはとてもたいへんな課題だった。オクラホマミキサ風ペアワークで行ったので、受講生同士で練習する機会も多くあったが、来訪者の先生とのペアワークが先に来た人はとてもハードルが高かった。一方で、来訪者の先生方がとても一生懸命耳を傾けてくれたことや苦労して通じた喜びも報告があった。

4. 6. 海外大学進学した学習院卒業生

海外大学進学した学習院卒業生は、模擬授業のALT役を担当した。受講生は、模擬授業案を英語で説明し、一緒に模擬授業を行ったが、多くの受講生は英語で授業案を説明する難しさを感じたようだ。

Jackのアメリカ生活はとてもインパクトがあった。アルバイト先での差別の理由が正しい英語を使えるかどうかがかぎであることや、essayでもスペルミスや文法ミスは厳しくチェックを受けることなど、日本の英語教育が目指す正しい英語の習得の必要性をJackのエピソードから知ることとなった。彼の授業を受ける姿勢や視点も新鮮に映ったようだ。疑問があれば質問をして、意見があれば発言するという米国の大学では普通のこと日本

の大学にはまだまだカルチャーショックを受けるということがわかった。筆者の英語科教育法では積極的な発言をする環境を整えているつもりで、受講生も発言を頑張っていると思ったが、まだまだ積極的とはいえないということを再確認した。

4. 7. 印象に残った授業と内容

学期末最後の授業で、受講生は学期全体を振り返り、印象に残った授業と内容を回答した。表10は、受講生の回答をゲスト招聘授業と関連したものとそうでないもので分けてある。ペアワークが最も印象深いものと捉えられたのは、一つにはほぼ毎回行って発言をたくさんしたということと、オクラホマミキサ風ペアワークという相手が次々に代わるペアワークが新鮮だったということもあるだろう。

ゲスト招聘授業と関連したもので一番多かったのは、「英語を学ぶ理由」である。これは、英語科教育法Ⅰ全体の議題と呼んでもよい問いである。「講師・ゲストとの交流」も多くの講師やゲストが来たから当然といえば当然である。模擬授業も、多くのゲストが来たことも一つの要因と思われる。哲学対話が多かったのは、その前週の授業だったことや「英語を学ぶ理由」と関連が深かったということもあるだろう。それに対して、日系人の話は5月だったので、とてもインパクトの強い題材だったと考えられる。日系人という究極の「日本人」英語運用者のアイデンティティを考える話題だったということも理由の一つだろう。

表12 英語科教育法各授業全体への振り返り(自由記述)の具体的な活動・題の言及とその数

英語科教育法	Ⅰ	
ゲスト招聘授業 留学生ほか	英語を学ぶ理由10 講師・ゲストとの交流 7 模擬授業 6 哲学対話 5 日系人442部隊 4	ムスリム 3 英語文法学習の是非 3 TGG 2 アメリカの生活(by Jack) 2 他大学の学生との交流 1
それ以外	ペアワーク11 ジグソーリーディング 2 ニックネームで呼び合う 2 Hold My Handの歌詞と中学校英語 2	授業振り返り課題 1 音読授業 1 分人主義 1

5. まとめ

本稿は、「拡張する授業」と題して昨年度に引き続き英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業の実践報告を行った。「ムスリムと学校生活」では、ムスリムの印象や概念が変わり、学校でのムスリムの児童や生徒への対応も個々の児童・生徒への個別対応と同じであることに気づかされた。TGGの実践を知ることによって学校の役割の再確認と学外との連携を考えるきっかけができた。哲学対話は、筆者の英語科教育法の根底に流れる議題「英語を学ぶ理由」に真正面から取り組む活動である。スマホによるオンラインアンケートサービスは、対面式・オンライン式の両方で効果的だった。海外大学へ進学・留学した学生、来訪者への英語での授業説明、文法説明、模擬ティームティーチングの体験は、英語を教える専門家としての自覚の再確認を迫られた。中学英語は最新のヒット曲の歌詞に登場し、また使いこなすことの難しさを学んだ。学期と通して「英語を学ぶ理由」を考え続けた。受講生の授業振り返り課題を読み直し、授業への来訪者との交流が、昨年度に引き続き、受講生の心も思考もゆさぶった様子を数多く見る事ができた。拡張された授業は、筆者自身の心と思考もゆさぶった。教室という枠を超える授業には、予想を超える可能性と発

展が期待できると今回も実感した。

参考文献

- 荒木寿友. (2016). 「教員養成におけるリフレクション—自身の「在り方」をも探究できる教師の育成に向けて」『立命館大学教職教育研究』 2号.
- 三和秀平, 松島恒熙, 山本大貴, 青山拓実, 小倉光明. (2022). オンライン哲学対話の円滑化に向けたICT活用の実践—テキストベースの対話とマインクラフトを用いた対話. 信州大学教育学部附属次世代型学び研究開発センター紀要『教育実践研究』
- 山本昭夫. (2020). 「学習者中心の英語科教育法Ⅱ—発言したくなる仕掛け」『学習院大学教職課程年報第6号 [2019年度版]』 pp.75-85.
- 山本昭夫. (2021). 「リモート学習下における教科教育法—インタラクティブでクリエイティブな活動の工夫—」『学習院大学教職課程年報第7号 [2020年度版]』 pp.11-43.
- 山本昭夫. (2022). 「英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業」『学習院大学教職課程年報第8号 [2021年度版]』 pp.72-92.

謝辞

ボランティアで講師招聘を快くお引き受けいただいた方々に心から感謝申し上げます。長谷川護様、福江友樹様、伏谷亮太郎様、門馬綾花様、馬庭瑛梨子様、三和秀平先生、山本大貴先生、松島恒熙先生、信州大学の学生の皆様ありがとうございました。毎回の課題に加え、講師招聘の度に新たに加わる課題にも積極的に取り組んだ受講生の皆さんおつかれさまでした。分かりにくい箇所があれば全て筆者の責任です。授業来訪のVyjayanthi Selinger先生、彦谷貴子先生、Jack君、Taka君、Masa君、Yu君、Justin君、ありがとうございました。予想のつかない展開自体を楽しみました。各講師の方々と授業前のメールやZoomでの打ち合わせ、授業中の受講生たちとの議論、授業後の振り返りの共有が新たな学びの創生となり、筆者自身の学びと成長になりました。

-
- 1 2つの経験が「授業に立ち寄って参加していただく」習慣に繋がる。一つは、以前の受講生が英語科教育法授業に聴講生として参加することであり、もう一つは筆者自身が聴講生として参加した経験である。英語科教育法を担当した翌年から単位取得受講生の聴講は始まり、毎年1、2名が希望したが、COVID-19パンデミックの3年間でその流れは途絶えた。代わりに大学院生のとき、M1で受講し単位取得した授業にM2で聴講するという伝統がその研究室にあった。またTemple University Japan大学院のDistinguished lecturer seriesに何度も無料聴講した。担当したKen Schaefer教授は、“Those who want to learn are my students.”と仰ってくださったことが四半世紀を過ぎた今も心に刻まれている。
 - 2 受講者数は23名だが、授業参加者数は出欠の具合や聴講生参加により増減し、奇数になったり予定していたグループ人数が組めないこともあるが、適宜ペアを3人にしたり、4人グループを5人にした。
 - 3 座席は一般に顔見知りの人と座る傾向がある。トランプのカードの1～6を4種類用いることで様々なマッチングを新たにつくることができる。
 - 4 各々のペアを2つずつ組んで4人のグループをつくり、各グループでそれぞれのペアが話し合ったことを共有し、意見を深めた。最後には2つの4人のグループと3つの4人グループが組んで8人グループと16人グループを構成した。
 - 5 “Christmas Eve” (by Tatsuro Yamashita) と “Last Christmas” (by Wham)、“Happy Christmas” (by John Lennon and Yoko Ono)で仮定法と直接法の説明、“Twelve Days of Christmas”で文化、“Yes, Virginia, there is a Santa Claus” (by Francis Pharcellus Church)で見えないものの大切さを考える。
 - 6 イベントやセミナーにおけるQ&Aと投票を実現するインターネット上のインタラクティブサービス。(<https://symphonict.nesic.co.jp/slido/2023年2月10日取得>)
 - 7 TGG official movie上級編 (<https://www.youtube.com/watch?v=M9GtcAsuVnQ> 2023年2月10日取得)

- 8 TGGを支える5社の一つ。
- 9 TED Talks: (<https://www.youtube.com/watch?v=qp0HIF3SfI4> 2022年2月10日取得)
- 10 「何を言ってもよい」「難しい言葉を使わないで問いかけるように話す」「他者の発言に対して否定的な態度をとらない」「発言せず、ただ聞いているだけでもよい」「話がまとまらなくてもよい」「意見が変わってもよい」「分からなくてもよい」「知識より経験に基づいて話をする」。哲学対話はひとつの正解がない問いについて考える、答えを見つける場ではなく、「考える」ことが重要、最後に残る「モヤモヤ」した気持ちが大事。
- 11 [株式会社CINRA]「多様な生き方にふれる動画教材Inspire High」

ウェーブマシンを理科教育法の講義でつくる

Make a Wave Machine in Teaching Methods in the Natural Sciences

殿村 洋文*
TONOMURA Hirofumi

1. ウェーブマシンとは

ウェーブマシンは波動実験器具の一種で、古くから知られているのは、レーリー氏（Lord Rayleigh, 1842～1919年）が考案した、糸を使い垂直に吊るして波動の様子を見せる波動すだれである（図1）。

これを紹介して自身で作成した近藤正夫氏は、“波動の性質をきわめて明瞭に示すことができ、しかもそれを作るのが容易であるという点で推奨に値する”とし、その利点を“第1に波動の伝播速度をのろくすることができることである。いったい波動が移って行く姿を目で追うためには、それが適当にのろいことが必要であるが、他の装置ではなかなかのろい伝播速度をつくるのがむずかしい。その理由の一つは充分弱いパネを取り扱うことがむずかしいことにある。

第2に無定位であることである。すなわち上端の棒をどちらの方向に向けても、その位置に静止させることができることである。以上の点は、パネを利用した模型ではなかなか実現できにくく、‘レーリーの波動すだれ’の他にすぐれて巧妙な点である。”と述べている¹⁾。

しかしながら、高い天井が必要で、吊り下げ糸の張力が高さによって異なるという欠点があり、これを改良して水平に置けるように改良したものが、広島県立呉宮原高等学校教諭の天野敏見氏により考案され²⁾、1973年に波動実験装置（水平すだれ式）として、天野式波動実験装置として販売されている（図2）。

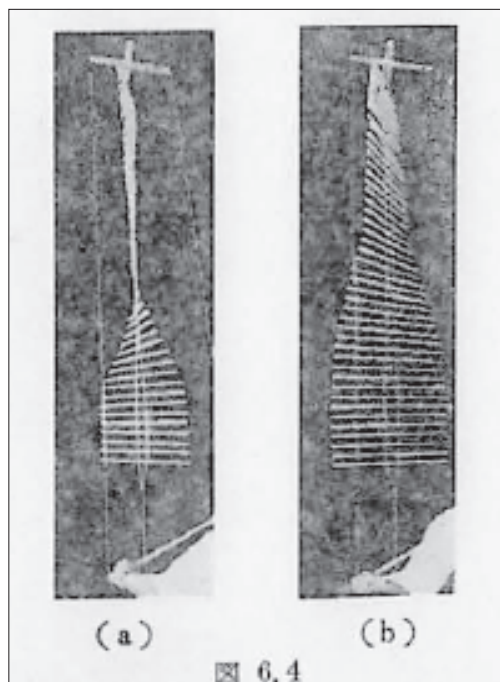


図1：レーリーの波動すだれ

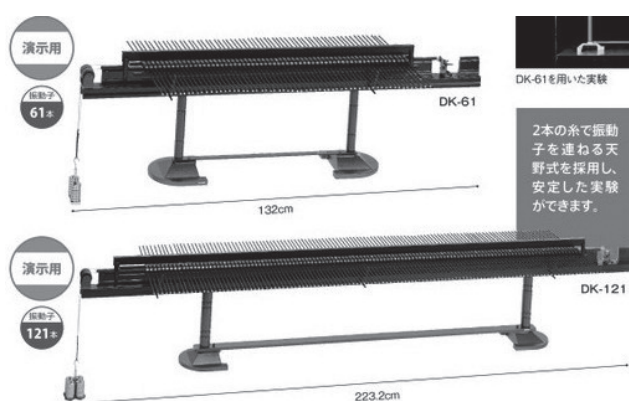


図2：天野式波動実験装置(ウチダ理化のカタログより)

* 学習院大学教職課程非常勤講師、東京都市大学教職課程講師、自由の森学園中学校・高等学校非常勤講師

すだれを水平なナイフエッジの上に支えるという方式は、ベル研究所のJ.N.シャイブ氏(1913~1984年)によって考案された波動実験器具³⁾に見られる。シャイブ氏自身がそれを実演する映像がユーチューブに残っており⁴⁾、視聴することができる(図3)。



図3：ウェーブマシンを実演するJ. N. シャイブ氏

この器具の噂を聞きベル研究所を訪れた、京都府立鴨折高等学校教諭の伊藤信隆氏は、実際実物を見学しその実験も見学して、伊藤氏が試作した⁵⁾。その後島津製作所により製品として販売されるようになった(図4)。

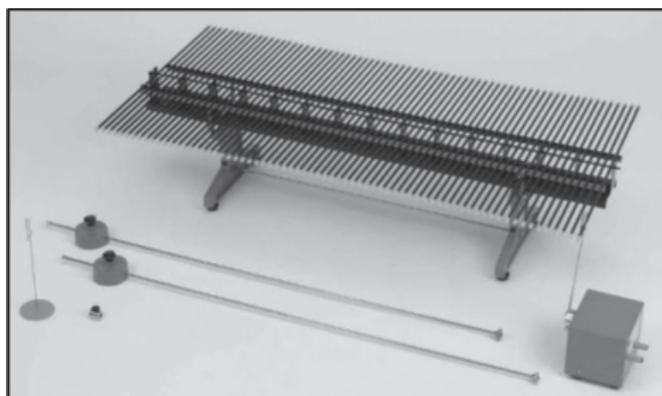


図4：シャイブ式ウェーブマシン(島津カタログより)

シャイブ氏の映像を見ると分るが、波の基本的な性質(重ね合わせの原理、独立性、自由端や固定端での反射)も演示されている。しかしシャイブ式の主

たる目的はアンテナの導波線(平行線フィーダー等)のインピーダンスマッチングのしくみを示すことや、インピーダンスがマッチングしないときの定在波の生成と定在波比(SWR)の可視化のようである。

波の基本的な性質を教えるための使用方法是、「PSSCの物理実験」⁶⁾で明確になったとみられ、以下のような実験に使えると紹介されている。

波の伝わり／パルス波と連続波／波のダンピング／波のエネルギー測定／波の速さ／波の反射／波の重ね合わせ、定常波と共振／インピーダンス・マッチとミスマッチの実験／2つの媒質の境界における一部反射、定常波比、エネルギー反射率測定、トランスフォーマーの実験、テーパー・トランスフォーマー、1/4波長トランスフォーマー／干渉計と波動フィルターの実験／波のアナログ解析

ウェーブマシンは現在でも、物理教育研究会主催の「高校物理の授業に役立つ実験講習会」で取り上げられ、参考資料として挙げられている『見て体験して物理がわかる実験ガイド』⁷⁾にも実験方法の解説が動画CDと一緒に提供されている。

なお、シャイブ氏のものは中央の棒のねじれによる弾性を使用しているため、復元力の大きさを変えられないが、天野式では簡単に換えられる。しかしインピーダンスマッチングの実験は天野式では困難である。インピーダンスマッチングの実験が困難なのはレイリーの渡動すだれも同様である。

シャイブ式、天野式のどちらも極めて高価である。シャイブ式は基本のものだけで税別25万円、応用のインピーダンスマッチング等を見せるトランスフォーマーやすだれ部分の

短いもののセットが25万円である。天野式は幅132cmのもので税別17万8千円、幅223.2cmの大型のものでは税別53万円である。さらに重い（シャイブ式は一人で持てるが、天野式の幅の大きい大型のものは二人がかりでないと持ち上がることもできない）こともあり、手軽に見せることは難しい。波動の単元にかける授業時間数が減った現在、使われないことも多いため、学生に尋ねてみても見たことはある程度であった、

さらに工夫されているものであるがゆえに、波動の様々な性質がこうした装置のみで見られるという誤解（誤概念といったほうが良いかもしれない）を与え、どんな物体でも波が生じているときは、その法則にしたがうと認識しにくい。そのため、いわゆる学校知にしかならず、生きた知識にならない。物理の法則が世界のどんなところでも成り立っていると感じにくい。

そこで安価に自作できるものが作られようになった。最もポピュラーなのがストローを使ったもので、前記の講習会でも取り上げられている。考案者は調査不十分でまだ不明だが、著者が初めて見たのは、1992年より行われている「青少年のための科学の祭典」において東京物理サークルメンバーで、当時都立千歳が丘高校教諭だった西岡佑治氏が紹介していたものである。

その後、私自身も「高校物理の授業に役立つ実験講習会」のインストラクターとしてストロー製のウェーブマシンを紹介⁸⁾している。

2. 作成の様子

ウェーブマシンは2019年にも理科教育法の授業の中で作成してもらった。コロナ禍もありオンラインの授業になったためにしばらくできなくなっていたが、今年度（2022年度）は後期の理科教育法IIの12月3日の授業で作ってもらった。

次ページにその時に配布した製作手引きの文書を示す（図5、図6）。そこには、次の5つを行うように示し（手引きの文書にも記載されている）、それ終わった後に、パスタで作るように指示した。4～5人の班を作り、班ごとに作成したが、(a)、(b)の作成で結構苦戦して時間が無くなり、パスタで作成した班はなかった。

次のウェーブマシンをつくる

(a) 全てストローでつくる

(b) 半分ストロー、残り半분을割り箸でつくる

(c) (a)、(b)のウェーブマシンの端での波の反射の様子、(b)の媒質の境目の波の様子を見る

(d) (a)、(b)のウェーブマシンの張力を変え、波の伝搬速度を調べる。

(e) (a)、(b)のウェーブマシンを水平、垂直、斜めの設置し、波の伝搬速度を調べる。

なお、一班は、ストローで作ったものも、パルスがうまくできなかった。ストローを並べる間隔が狭すぎたのではないかと思う。作成したときにその点に気づかず、適切な指示ができなかった。

ウェーブマシンをつくる

ウェーブマシンを作成し、それを中学理科(物理分野、地学分野や高校理科(物理、地学)の授業にどう活かすか考える。

1. 各種ウェーブマシン

ウェーブマシンには数種類ある。その特徴を説明し、各学校にある機械の使い方を確認する

☆ 金属製の板バネに金属棒が溶接されているもの(板バネ式)と、棒がはまった樹脂製の枠が糸で連結されているもの(糸式)の 2 種に大別される。それぞれの特徴は、

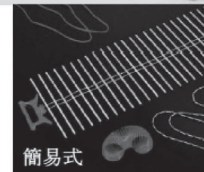
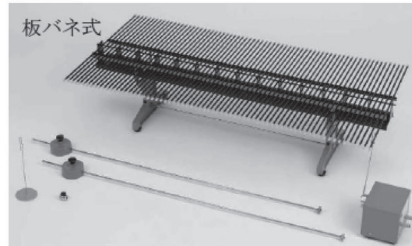
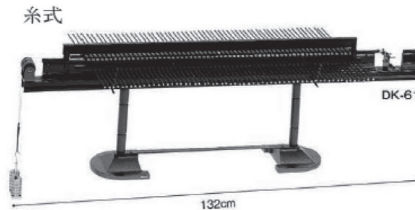
★ 糸式は張力を変えることができる。しかし張力が弱すぎると波形が乱れる。長年使っていると左右のバランスが崩れてくることもある。両端とも引っ張られているため端が正確には自由端とはいえない。

★ 板バネ式は張力を変えない。端はちゃんとした自由端になる。金属棒が外れたときにハンダで修理可能である。

☆ 大型で長さが長いものもある(受注生産)。これだと、後述のダンパーを使わなくても進行波が見やすく、波の進むのに時間がかかるので重ね合わせも落ち着いて見られるが、教員一人での操作は難しい。

☆ 簡易式もある。張力変えられるが減衰が大きい。自作も可能。

☆ 自作することもできる。詳しくは 2 参照。



2. ウェーブマシンを作る

ウェーブマシンは波動の授業では極めて有効な実験器具であるが、高価(20 万円弱)なため、所蔵してなかったり、持っているけど故障していて使えない、ということもある。

また、あっても 1 台が普通であるし、重いので簡単に移動できず、生徒を実験室に呼ぶ必要がある。しかし、波動は物理基礎で扱われるので、開講クラスも多く、ちょうど良いタイミングに使えないといった事態も起きやすい

これまでそのようなときは、セロテープとストローを使って自作したものが使われてきた。しかし、ストローは質量が小さいため、端が自由端にならない。ストローより質量の大きいものを探したところ、木製マドラーやパスタ、あるいは割り箸やバーベキュー用の串でもうウェーブマシンを作れる。

☆ 作り方…片ダンボールをガイドにする

片ダンボール※に、マドラーの中央になる部分に線を引く。線上に、粘着面を上にしたセロハンテープを載せる。セロハンテープは片ダンボールから 20～30cm 大きくはみ出させる長さを伸ばし、別のテープで動かないように両端付近を貼り押さえる(右)。



図 5：ウェーブマシン作成手引き（その 1）

片ダンボールの溝にマドラーまたはパスタを並べる。ダンボールの端に棒や本を置くときれいに並べられる。セロハンテープの幅により復元力の大きさが変わる。普通のプラスチック製ストローを使う場合、12 mm幅(やや狭いもの)がちょうど良い大きさの復元力になる。

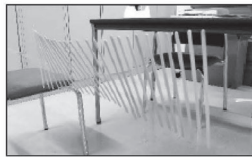
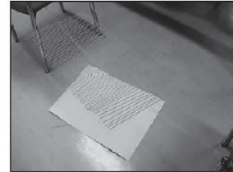
※片ダンボールは下図のようにになっている。普通のダンボールの間に水を入れて濡らし、しばらく置いた後、ライナーを剥がしてもよい。片ダンボールは、運搬時に割れ物を保護するためのもの。画材店でも色つきのものが売られている。

片ダンボール



片面だけにライナーが付いています。

小さな洗濯ばさみを両端に付けたり、パスタなら半分に折って質量を途中で変えて並べると、境界面で伝搬速度が変わり波長が変化する



ことや反射も見られる(質量を変えるにはストローにするのが簡単。百均ショップに紙製も売られている)。

完成したら、セロハンテープの両端を2つの椅子などに張り付けたり(左図)、実験用スタンド2台で挟むなどすれば、ウェーブマシンとして使える。パスタの場合もマドラーの場合も、端は自由端となり、反射波が同位相(山は山、谷は谷)で戻ってくる。

☆ 張力を変えて、復元力を増減する

セロハンテープを引くことで復元力も変えられるが、これは、シャイブが考案した、板バネを使っている形式のウェーブマシンでは不可能である。紐で中央を連結しているタイプなら可能だが、紐が切れる危険があるのでお勧めはできない。その点自作ウェーブマシンでは壊れたとしても作り直すのは容易なので安心して実験できる。

パスタやマドラーを並べる長さは30cmもあればよいが、質量を変えたものをつくるなら60cmほどに並べた方が反射の様子が見やすいし、質量を変えない場合でも長いほうが、パルスの伝搬などをじっくりと観察できる。

☆ 傾いたり垂直になってしまってもいい

マドラーは短いので、中心からわずかにずれると12mmのセロハンテープでは全体が傾き、垂直になってしまう(左上図)。パスタの場合は長いのでそのようなことは起こらなかった。

ウェーブマシンの本来の目的は振動が伝わる様子を見ることにあるので、水平である必要はない。水平にしたければ向きを逆にした2本まとめて貼って行けばよい。また上からつるしたり(右図)、斜めに張ってウェーブマシンとして使える。こうすることで、ビデオに撮って到達時間を測ることで伝わる速さがどちら向きでも変らぬことが示せる。



【課題】次のウェーブマシンをつくる

- 全てストローでつくる
- 半分ストロー、残り半分を割り箸でつくる
- (a)、(b)のウェーブマシンの端での波の反射の様子、(b)の媒質の境目の波の様子を見る
- (a)、(b)のウェーブマシンの張力を変え、波の伝搬速度を調べる。
- (a)、(b)のウェーブマシンを水平、垂直、斜めの設置し、波の伝搬速度を調べる。

図6：ウェーブマシン作成手引き（その2）

2019年に行った時も教材作成は好評だった⁹⁾。今回は当日の様子を，講義の際毎回出している「理科教育法通信」№11に載せた（図7～11）。

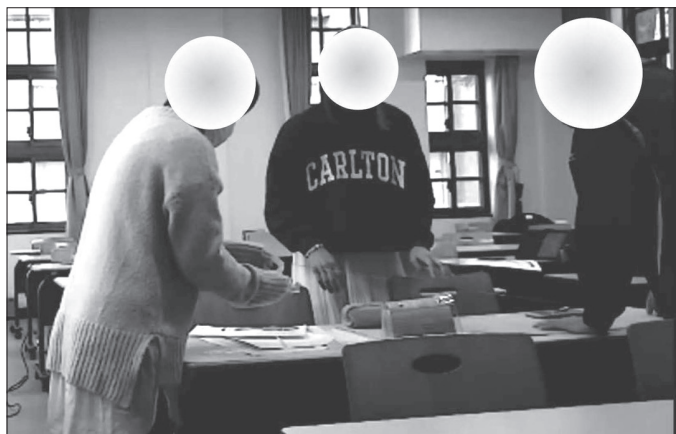


図7：作成のようす（その1）



図8：作成のようす（その2，
片ダンボールにストローを並べる）



図9：作成のようす（その3）

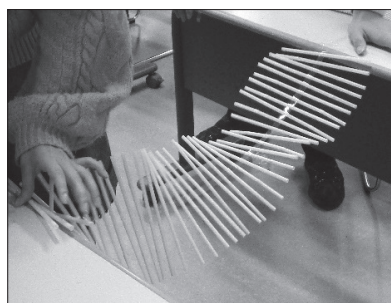


図10：作成のようす（その4，
ストロー製でパルスを送っている）



図11：作成のようす（その5，完成したストローウェーブマシン）

3. 教具を作ってみて

作った感想を、レポートとして提出してもらった。それが以下のとおりである。

＊

(A) ストローで簡単に作ることができると驚きました。予測して実験につなげやすいと感じました。楽しく授業に参加することができました。(B) 作るのは簡単だったが、精度を高く作らないと実験に失敗してしまう。意外と難しい気がした。(C) 制作自体が、思っていたより難しく感じました。手順自体はそこまで難しくなかったですが、一つ一つの動作で細やかな気配りが必要になるので、中学生では難しく、高校生でも上手くいく班が半分あるかどうかだと感じました。また、半分ストロー、半分割りばしで作るウェーブマシンは、テープの粘着力について検討する必要があると感じました。(中略) 伝搬速度に関して観察しづらかったのは少し残念だったので、ぜひ再チャレンジをしたいと思います。かなり時間がかかり手間もかかりますが、テープではなく糸で媒体を結ぶと、粘着力の心配をする必要がなくなるとも考えました。(D) 割り箸にセロハンテープがくっつかなかったのでもうすこし粘着力が強いものを使えば実験がスムーズに行えたかと思う。(E) 実験を行っていて感じた問題点としては、ストローをとめたテープに上手くストローがついていない場合に実験中にストローが落ちてしまう場合があるということでした。また、媒質をつなげていたテープですが伸びていたのか、左右にぶれてしまう部分がありウェーブマシン自体があまり安定した状態になりませんでした。仰々しい装置を必要とせず、簡単に用意できることから実験が行いやすくなるという面を持っている一方で、実験専門の器具とは対照的に精密さを欠いたものとなるために間違った実験結果が出てしまう可能性も十分にあると考えました。この実験方法を授業に活用しようとしたときに、より正確な実験結果が出る方法について模索したうえで生徒実験に生かす必要があると考えました。今回の実験としても上手く作成できたのかわかりかねるので、実験成功であったのかについては疑問が残りました。(G) ストローも割り箸も取れやすく、実験するのに手こずった。また、水平、垂直、斜めにした時、伝搬速度は変化すると思ったが変化しなかった。パスタは時間がなく実験することが出来なかったのも、また今度時間がある時にやってみたいと思った。(H) 今回の実験結果は手作り要素の影響が大きいので、実際どのような結果が出るかは本物を使わなければ難しいと思った。しかし、学校に設備がないときに自分で作れるという点において生徒の興味を引けるとも思った。(I) 高校までに実際のウェーブマシンを実際の授業で先生が紹介してくれたので見たことはあったが、値段がかなり高いというのを聞いたことがあったので自作できると便利だと思った。もしこれを授業で生徒たちに作成させるとちょうどいいアイスブレイクにもつながると考えた。製作の工程としてはそこまで難しくはなく誰でも簡単に生活の周りにあるものを使って取り組めるだろう。テープにストローや竹串を貼り付けるときに、間隔を目分量ではなく段ボール紙の凹凸を利用する点は工夫がなされていた。今回はストローと竹串だけであったが、授業で挙げられていたようにうどんやパスタ、または鉛筆やドラムのスティックなど棒状であれば利用できると思うので、化学だけでなく物理も教える機会があれば活用したい。(J) 今回はあからさまに実験のミスが目立った。そのせいでうまくウェーブマシンをつくれずやるべき実験をおこなうことが出来ずに結果もえられなかった。予習の足りなさを思い知った。次に実験を実際におこなうときは実験プロトコルをしっかりと事前に熟読しておき見なくてもできる状態にもっていっておきたい。今回うまくいかなかったがパスタでつくった場合の波の動きも確認しておきたかった。また、それらの結果からウェーブマシンの素材による波の変化、重さによる波の伝搬速度の違いを確認してみたい。(K) 精密に制作するこ

とはとても難しかった。割りばしのウェーブマシンをうまく作成できなかったことが残念だった。(L) 今回、ウェーブマシンを制作してみて、私は今まで、中学校や高校などで見たことがなかったため、とても興味深い実験であると感じました。ストローを組み合わせることによって波の動きや速さをたくさんの条件で比べることは、動きの伝わり方を理解するうえで最も分かりやすかったです。また、今回の実験を「生徒に教える」という観点で見た際、特に問い3のような課題において、ウェーブマシンの設置方法の違いによってスピードが変わるといった生徒の意見や、またはbのようなウェーブマシンにおいて、割りばしの部分とストローの部分で速さや波の大きさが変化しないといった回答も考えられるのではないかと思います。だからこそ実験を授業で多く取り入れ探究的な活動にすることは、実際に体験し、事実を目で確認することが重要なのだと感じました。(M) ウェーブマシンは、ストローや割りばしを作って作れるため、媒質の重さを自由に変えることができたり、異なる媒質間の波の伝わり方を見ることができたりなど、利点が多くあるように思いました。実際に作成してみると、割りばしがセロテープから外れやすいと感じましたが、思っていたよりも簡単につくることができました。また、張力を変えることや、ウェーブマシンを斜めや垂直にすることは、機械のウェーブマシンでは簡単にはできないことだと思うので、波の理解に役立つと実感しました。一方で、高校で使用した機械のウェーブマシンの方が、波の動きがきれいで見やすく、端の様子も分かりやすかったように思います。そのため、生徒に見せるときには、ストローウェーブマシンを作成するとともに、機械のウェーブマシンの動画を見せることも行った方がよいのではないかと思います。

4. 波で何を教えるか＝到達目標を明らかにする必要性

今回は前回(2020年)のように、物理法則の普遍性を実感したという感想は見られなかった、(A)のように製作は簡単という学生もいる一方、前回(2020年度)に作成させた時より、作成の種類が増えたことと、時間が短かったこともあり、(B)や(C)のように制作に難しさを感じた学生が多かった。(E)、(M)のように作成したウェーブマシンの精度や耐久性に目が行っている学生が多かった。

つまり、教具である作成したウェーブマシンに注目しているということであり、これを使って波動の単元で何を教えるかは考えていないことの現れと見ていいだろう。

では、波動の単元で何を教えるか。「振動が伝わる現象を波(波動)という」ことではないか。物質は移動しないが、振動、すなわちエネルギーが伝わる現象が波(波動)であることつかむことで。見た目は物質(もの)が移動しているように見えるが、その部分は復元力(つり合いの位置に向かう力で、その大きさはつり合いの位置からの距離に比例する)を受けているために振動している。力を受けるだけであるので、重ね合わせの原理が成り立ち、波の独立性もそれによって担保される。

しかし、学生の意識はそうした大きな目標ではなく「PSSCの物理実験」⁶⁾でも挙げられている事実を提示するレベルに留まっている。これらの事実、大きな目標を支える、より適用範囲の狭い法則(小法則)等のうち、ウェーブマシンで示すことのできる、小法則の現れた現象であり、それだけでそれら小法則を確信はできず、他のウェーブマシンとは相当異なる状況でのこれら小法則を表す事実を2つほど知ることで確信できる¹⁰⁾。

理科教育法の講義の中で、こうした大きな目標＝到達目標を考えることは取り上げたが、学生の身についてはいなかったということになるだろう。したがって、教具作成を取り上げるとしても、教具を用いる単元の到達目標とそれを支える下位の法則等を検討した後に、そ

れら法則を学ぶために必要な事実（＝教材）提示のために教具が存在することが理解されるよう講義を組み立てる必要を感じた。

- 1) 近藤正夫「波動の説明実験」(三宅静雄他編『初等物理学講座B編 9 物理実験学』(小山書店, 1957年, pp.61-70))
- 2) 天野敏見『波動実験装置(水平すだれ式)』1973年東レ科学振興会理科教育賞
chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.toray-sf.or.jp/awards/education/pdf/s48_02.pdf
- 3) DR.John N.shive「Similaritie in wave Behavior」(Bell Telephone Laboratories,Inc., 1961年)
- 4) <https://www.youtube.com/watch?v=DovunOxlY1k>, 2023年1月25日閲覧
- 5) 伊藤信隆「DR.John N.Shiveウェーブ・マシンの紹介」,『日本物理教育学会誌』10巻2号(日本物理教育学会, 1962年11月)
- 6) 伊藤信隆「ウェーブマシン」, 科学の実験編集部編『PSSCの物理実験』(共立出版, 1965年)
- 7) 兵藤俊夫監修『見て体験して物理がわかる実験ガイド』(学術図書, 2007年10月)
- 8) 殿村洋文「ウェーブマシンを使う」物理教育研究会主催『高校物理の授業に役立つ基本実験講習会』テキスト, 2019年7月14～15日, 麻布高校にて
- 9) 殿村洋文「理科教育法の講義で実験を」『学習院大学教職課程年報 6』pp.87-91, 2020年
- 10) 玉田泰太郎『理科の到達目標と教材構成』(双書・理科授業の創造と理論化2) あずみの書房, 1990年8月)

調查報告

教職履修学生に関する2022年度調査報告 —「教育実習（中・高校）」前後における教職意識の形成と変容を 中心とする基礎分析—

山 崎 準 二*
YAMAZAKI Junji

はじめに：調査の目的と実施概要

本報告は、学習院大学において中学校・高等学校教員免許状取得を目指し教職課程を履修している学生の教職意識の現状を把握すること、かつそれに基づいた教職課程運営の改善を図ることを目的とし、2015年度から継続的に実施している調査の2022年度調査報告である。今年度は、「教育実習」問題に焦点を当てつつ、教職意識の形成と変容の問題を中心に調査報告を行いたい。調査対象者は、「図表1」で表記したように、中学校・高等学校教員免許状を取得するために2022年度に「教育実習」を行った主に学部4年生（大学院生一部含む）である。「教育実習」の日程は、各自異なるが、実習校における「本実習（「教育実習Ⅱ・Ⅲ」）」に加えて、その前後の時期に大学における「教育実習Ⅰ（事前・事後指導）」が一年を通して実施される。本年度の教職課程履修学生調査は、4月の「事前指導」時と年明け1月の「事後指導」時において実施されたが、本報告は「本実習」を挟んだ前後の段階における2回の調査結果の報告ということになる。

2020年3月より急速に拡大し現在に続く新型コロナ感染状況は、学生たちの大学生活全般に大きな影響を与えてきているが、教職課程履修に関しても同様である。2020年度及び2021年度に「教育実習」を迎えた学生たちは、実習の時期や期間、研究授業や実習生活全体において大きな変更を余儀なくされ、あるいは実習そのものが中止となり、代替措置による履修をしなければならなかった（その点に関しては、拙報告「コロナ禍における2020年度教育実習に関する履修学生調査報告」『学習院大学教職課程年報』第7号、2021年5月、pp.123-148.、を参照されたい。）

2022年度、なおも引き続きコロナ感染症は楽観視できない状況が続いていたのであるが、本学の「教育実習」に関しては各実習校及び実習生自身の感染症予防対策の努力によって大きな混乱もなくすべての実施を終えることができた。しかし、2022年度実習生たちは、かつてならば「教育実習」を迎えるまでに体験することのできた、学校現場での「ボランティア／インターンシップ活動」や大学授業での「模擬授業」や各種「アクティブ・ラーニング活動」などへの参加は大きな制限・制約を受けざるを得なかった。

なお、学習院大学では、2022年度の時点で、5学部（17学科）・5研究科（14専攻）において教職課程の認定を受けており、文学部教育学科（大学院教育学専攻）で小学校教員一種免許状（同専修免許状）を、それ以外の法・経済・文・理・国際社会科学の各学部（学科）・研究科（専攻）で中学校・高等学校（国語・社会・数学・理科・英語・ドイツ語・フランス語・職業指導・地理歴史・公民・情報・書道）一種免許状（同専修免許状、ただし職業指導・情報・書道は除く）を、それぞれ取得できるようになっている。

* 学習院大学文学部教育学科教授

図表 1：回答者の属性構成

学部 調査時	法学部		経済学部		文学部		理学部		大学院		全体	
	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
4 年 4 月 実習前	6 【5.7%】		1 【1.0%】		63 【60.0%】		32 【30.4%】		3 【2.9%】		105 【100.0%】	
	3 (50.0%)	3 (50.0%)	0 (0.0%)	1 (100%)	28 (44.4%)	35 (55.6%)	24 (75.0%)	8 (25.0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)	57 (54.3%)	48 (45.7%)
4 年 1 月 実習後	8 【7.8%】		2 【1.9%】		52 【50.5%】		35 【34.0%】		6 【5.8%】		103 【100.0%】	
	4 (50.0%)	4 (50.0%)	0 (0.0%)	2 (100%)	24 (46.1%)	28 (53.9%)	24 (68.6%)	11 (31.4%)	4 (66.7%)	2 (33.3%)	56 (54.4%)	47 (45.6%)

注 1) 【 】内は学部等構成比率、()内は各学部等内男女構成比率

(調査の実施概要)

- ・ 調査対象：中学校・高等学校教職課程において、2021年度「教育実習オリエンテーション」、2022年度「教育実習Ⅰ（事前・事後指導）」「教育実習Ⅱ・Ⅲ（実習校実習）」を受けてきた、同一集団を対象とした。
- ・ 調査方法：集合法自記式質問紙票を、「教育実習Ⅰ」の「事前指導」時及び「事後指導」時に配布・回収した。
- ・ 調査時期：2022年 4 月（教育実習・事前指導、これを以下「実習前調査」と呼称）、及び2023年 1 月（教育実習・事後指導、これを以下「実習後調査」と呼称）。
- ・ 各回収率：「実習前調査」は、有効回答者数105名、履修者全体（123名）の85.4%。
「実習後調査」は、有効回答者数103名、履修者全体（123名）の83.7%。

1. 調査対象者の属性等

1－1. 所属学部・性別構成

調査は、教職科目「教育実習Ⅰ」における「事前指導（4年時4月）」及び「事後指導（年明け4年時1月）」の機会を利用し、集合法自記式質問紙調査で行ったのであるが、回収された票の属性構成は「図表1」で示したとおりである。所属学部の点では、例年、そもそも学部間で教職課程履修者数に違いが大きい（法学部・経済学部・国際社会科学部は少数、文学部・理学部に相対的多数）ため、回答者に偏りが生じている。性別の点でも、所属学部別にみると、対象者数が相対的に多い、文学部では女性比率が、理学部では男性比率が、それぞれやや高くなっているが、これもそもそも学部学生構成自体あるいは学部教職履修学生構成自体の性別比率を反映している。しかし、同一集団を対象としており、基本的に2つの調査による回収票数のわずかな違いはあるものの、男女間の比率（実習前調査＝54.3%：45.7%、実習後調査＝54.4%：45.6%）はほぼ等しい。したがって、以下での考察にあたっては、所属学部別の考察は行わず、全体としての考察ないしは性別の比較考察を中心に行った。

1－2. 「教育実習」体験

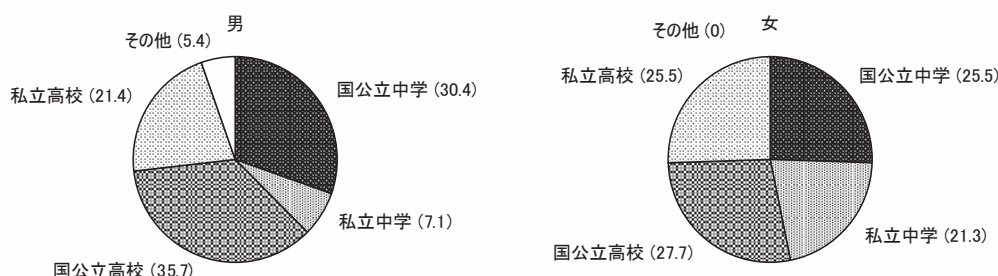
実習先 実習先は「図表2」で示したとおりであるが、回答者全体としては（図表は男女別表記のみ）、校種別にみると中学校（41.8%）より高等学校（55.3%）の割合がやや多くなっており、また設置者別にみると私立（36.9%）より公立（60.2%）の割合がやや多くなっている。男女別にみると、女性の方に私立中学（21.3%）及び私立高校（25.5%）が多く、男性の方では国公立中学（30.4%）及び国公立高校（35.7%）が多くなっている。これらは、実習先として男性が高校、女性が中学を選択するケースが多い傾向をも反映しているとみることができる。なお、「その他」は、特別支援学校中・高等部などである。

実習担当教科 実習での担当教科は「図表3」で示したとおりであるが、男女において違いがみられる。これは各免許教科取得可能な学科における所属学生の男女比率を背景としている。すなわち、国語・書道及び外国語に関しては文学部日本語日文学科・英語英米文化学科の、社会・地歴・公民に関しては文学部哲学科・史学科及び法学部・経済学部各学科の、そして数学・理科に関しては理学部各学科の、それぞれ所属する学生比率を背景としており、それぞれ男女における実習教科比率の相違が生まれているのである。

研究授業数 実習期間中に研究授業（「実習学生が一人で行った授業の回数」という定義をしたうえで回数を質問した）を行った回数については「図表4」で示したとおりである。実習校間での違いもみられるが、近年の教育実習における「実践的指導力」の育成強化政策を反映してか、3週間の実習ではあるものの、研究授業は10回以上が全体で70.9%（男：76.8%、女：63.8%）と多く、コロナ感染症拡大状況の以前に戻りつつあるといえる。

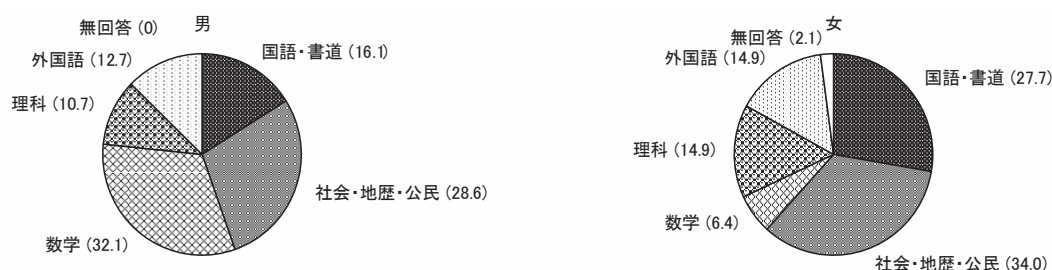
図表2：実習先（カッコ内数字は構成比、%値、実習後調査より）

（回答者数：男=56人、女=47人、全体=103人）



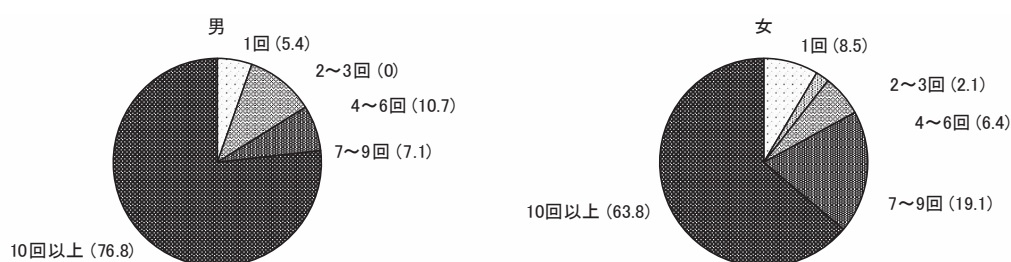
図表3：実習担当教科（カッコ内数値は構成比、%値、実習後調査より）

（回答者数：男=56人、女=47人、全体=103人）



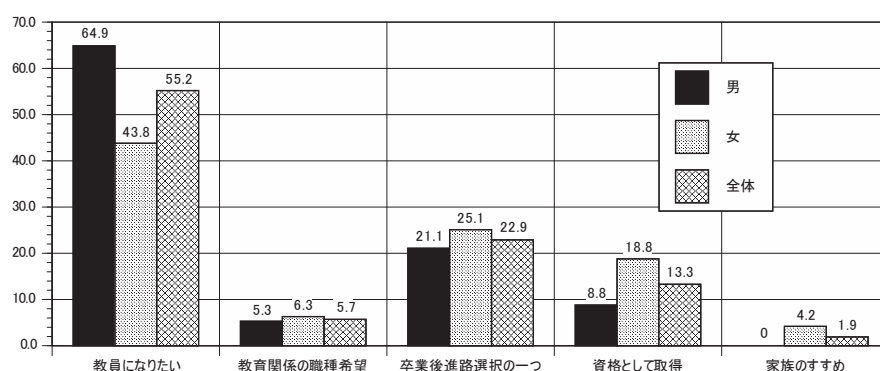
図表4：実習での研究授業数（カッコ内数値は構成比、%値、実習後調査より）

（回答者数：男=56人、女=47人、全体=103人）



図表5：教職課程履修の一番大きな理由（支持率が相対的に大きな5項目のみ表示、%値、
実習前調査より）

（回答者数：男＝57人、女＝48人、全体＝105人）



教職課程履修の動機 教職課程履修の一番大きな理由を質問した結果を整理・表記したものが「図表5」である。「その他」を含む9つの項目を用意し、一番大きな理由を一つだけ選択することを求めたが、男女ともに、「学校教員になりたかったから」に集中した。一般学部所属の学生たちの集団としては高い割合であるといえる。とりわけ男性においては、64.9%と多く、女性の43.8%と比べて、20%ほどの差も表している。同上項目の支持率よりも数値はおおよそ半減（あるいはそれ以上の減）しているが、次いで多かったのが「卒業後の職業選択肢の一つ：学校教員を含む教育関係の職種を第1希望とはしていないが、卒業後の職業選択肢の一つとして教職を含めておきたかったから」である。この項目に関しては、さほどの男女差は認められず、ともに20%余りであった。続いて支持率の相対的に多かった3番目の項目は「資格として取得：資格として教員免許を取得しておきたいから」であり、この項目に関しては男女差がややみられ、女性からの支持が20%近くあった。

調査対象者が、一般学部に属する学生たちであることから、「卒業後の職業選択肢の一つ」や「資格として取得」という2つの項目が一定の支持を得ることはやむを得ないことでもあるが、教職課程履修当初において「学校教員になりたかったから」が全体として過半数の支持を得て第1位にあるのは注目に値する特徴であるといえる。

2. 教職意識の初期形成

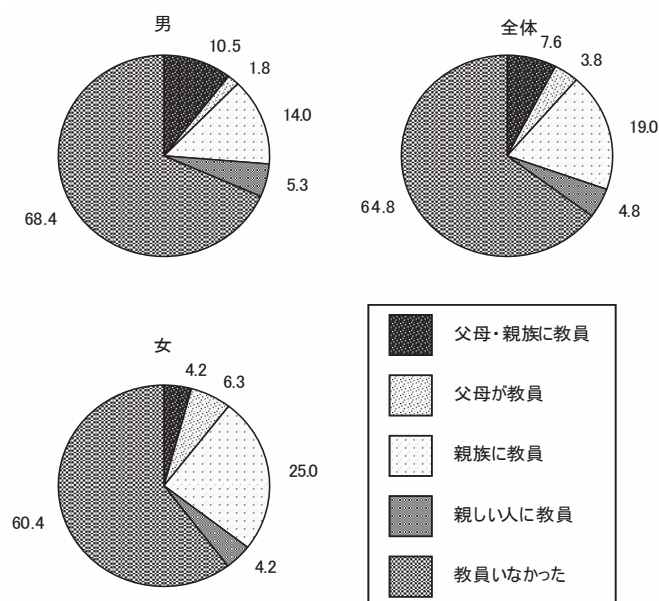
2-1. 成育環境と被教育体験の中の教師からの影響

身近な教師の存在 実習前調査では、「大学に入学した頃、身内に学校教員（退職者も含む）がいたか」と質問することによって、成育環境の中の身近な存在＝教師との距離感（影響度合い）をみようとした。その結果を整理・表記したのが「図表6」である。

全体的な傾向としては、「父母・親族に教員：父母ないし父母のいずれかが教員であり、それ以外の親族にも教員がいた（7.6%）」「父母が教員：父母ないし父母のいずれかのみが教員であった（3.8%）」「親族に教員：父母は両方とも教員ではなかったが、親族に教員がいた（19.0%）」「親しい人に教員：父母・親族ともに教員ではなかったが、親しく付き合っていた人の中に教員がいた（4.8%）」の4つの項目の比率を合算すると35.2%となり、学生たちのおよそ3割強の者にとっては、教職イメージの形成と教職への接近において、家族や親族など、成育環境の中に存在していた教師とその影響が少なからずうかがえる結果となっている。

図表6：身近な教師の存在（数値は構成比、%値、実習前調査より）

（回答者数：男=57人、女=48人、全体=105人）



同時に、その一方で、「教員いなかった：父母・親族ともに教員ではなく、親しく付き合っていた人の中にも教員はいなかった」という者が64.8%おり、その者たちの教職イメージの形成と教職への接近がどのようにして行われたのかが問題となる。男女別の相違については、「図表6」からは、上記4項目の合算値では男：31.6%、女：39.7%と、成育環境の中に教師の存在がみられるのは女性の方がやや多いが、男性の方には「父母・親族に教員」の者がやや多く、より身近な存在としての教師とその影響の強さがうかがわれる結果であったともいえよう。

被教育体験の中の教師 では、「（身近に）教員いなかった」6割強の者たちは、何が教職イメージの形成と教職への接近に関する影響要因になっているのであろうか。その点を考えるために、「今までの学校生活において、あなたの教職志望形成（教職を自分の職業として意識すること、あるいは教職に関心を持つこと）に影響を与えた小・中・高校等の教員はいたか」と、対象者全員に質問した。

「いた」と回答した者は、男49人（86.0%）、女42人（87.5%）、計91人（86.7%）であった。8割以上の者が「いた」と回答しているわけであるが、その教員に出会った学校段階とその影響内容を質問し、整理・表記したのが「図表7」及び「図表8」である。

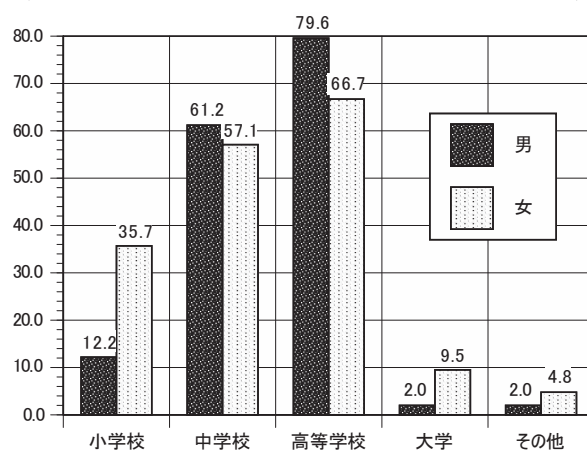
上記質問に対して「いた」と回答した者に対して、それは「小・中・高・大学等のいずれにおいてか（複数選択可）」という質問をしたところ、男女とも、高校段階が7割前後（男性において8割近くあり、男女間の相違がややみられる）、中学校段階が6割前後という結果であった。一般学部所属の学生であり、中学校・高等学校教員免許状取得を目指す教職課程履修の学生であることから、いわば予測された結果であるともいえるが（同様の質問に対して、小学校教員免許状取得を目指す教職課程履修学生には小学校段階であったとする回答が多い）、女性においては小学校段階にも回答した者が15人（女性回答者のうちの35.7%）いた。

では、その影響とはいかなる内容のものであったのか。その点について、「A：主に児童・生徒との関わりに関する事柄（「図表8」中、左から1～5項目）」「B：主に教育実践の方法に関する事柄（同、左から6～10項目）」「C：主に教師あるいは人間としての生き方

に関する事柄（同、左から11～15項目）」の3つのカテゴリーごと各5項目を設定し、それに「反面教師的な影響を受けた」「その他」を加え、計17項目のうちから複数選択可とし、回答をもとめた。その結果を男女別に整理・表記した「図表8」からは、特に支持が集中したという項目はなく、影響内容の多様さがうかがわれる結果であった。しかし、カテゴリーAの中に入っている「心の内面捉える：一人一人の児童・生徒の心の内面を捉え、それに理解と共感を示すこと（回答者全体37.4%）」と「悩み事相談：個人的な悩み事の相談にも親身になって応ずること（同35.2%）」の2項目が相対的に支持多く、男女ともに30%を超えた数値となっている。男女間の違いについては、「体当たりで接する：児童・生徒とよく遊び、交流を持ち、体当たりで接する（同19.8%）」において、女性からの支持が、男性の支持率の2倍以上の多さとなっている。しかしこれは、影響を受けた教師が小学校段階であったと回答した者（実人数21人、うち女性15人）のうちの女性から「体当たりで接する」という項目への支持が高く、それが反映された結果であるように思われる。

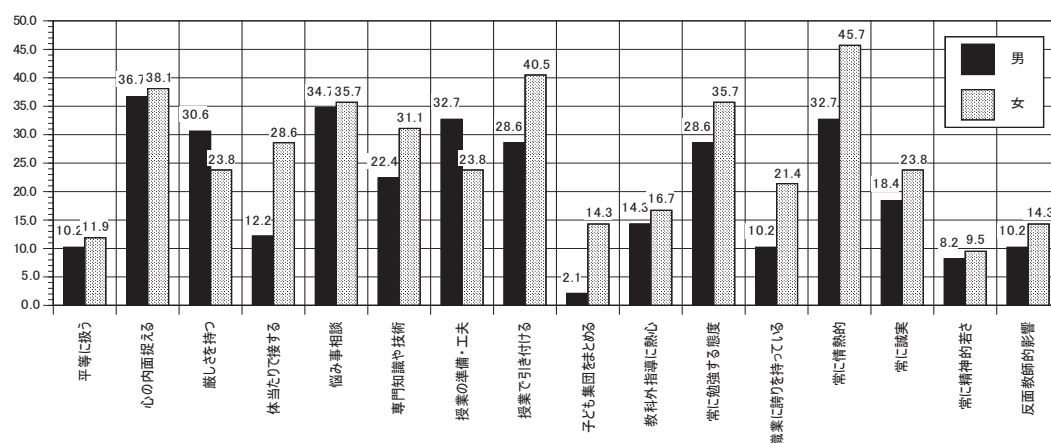
図表7：教職志望形成に影響を受けた教師の学校段階（複数選択可、実習前調査より）

（回答者数：男=49人、女=42人、全体=91人、数値%）



図表8：教師からの影響内容（複数選択可、実習前調査より）

（回答者数：男=49人、女=42人、全体=91人、数値%）



カテゴリーBの中に入っている事柄の中では、「専門知識や技術：教育実践を支える専門的知識や技術をしっかりと身に付けていること（回答者全体26.4%）」「授業の準備・工夫：教材研究や授業展開構成など、授業の準備・工夫を丹念にしていること（同28.6%）」「授業で引き付ける：授業の方法・技術を自分自身で創意工夫し、たえず児童生徒たちを引き

付けておくようにしていること（同34.1%）」の3項目が相対的に支持多く、中・高校段階での教師から影響を受けた者が多いことから、その影響内容が授業に関わる事柄が増えている、言い換えるならば中・高校生になると教師の授業関連の専門的力量にまで目が向くようになっていることをうかがわせる結果となっている。

さらには、カテゴリーCの中に入っている事柄の中では、「常に勉強する態度：教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身に付けていること（同31.9%）」「常に情熱的：物事に対して常に情熱を持って、前向きに取り組んでいること（同38.5%）」という2項目への支持が多い。この2項目も含め、カテゴリーCの各項目すべてにおいて男性より女性からの支持が多いことも特徴的である。

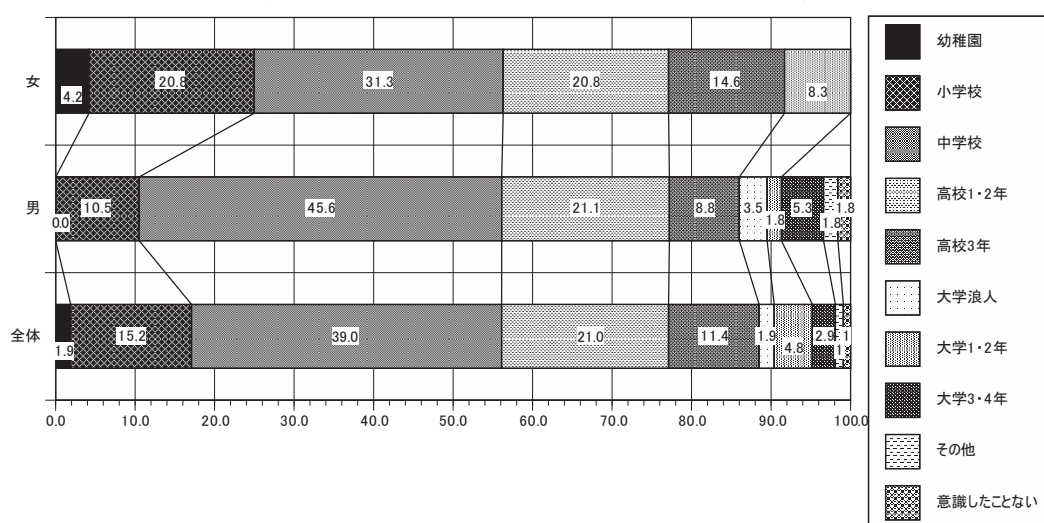
なお、影響を受けた教師が小学校段階であると答えた者と中・高校段階であると答えた者との影響内容の違いをみると（回答者数が小学校段階21人、中・高校段階84人であるため影響内容支持率の%値を単純に比較できないことを前提としてみるならば）、小学校段階であると答えた者からは「厳しさを持つ：時に応じて厳しく叱るなど、良い意味での厳しさを持つこと（回答者全体42.9%）」や「体当たりで接する（同33.3%）」を、中・高校段階であると答えた者からは「授業の準備・工夫：教材研究や授業展開構成など、授業の準備・工夫を丹念にしていること（同31.0%）」や「常に勉強する態度：教員として常によく勉強し、豊富な知識・技術を身につけていること（同33.3%）」を、それぞれ支持する割合が相対的に多かった。すなわち、前者が児童・生徒との関わる事柄であるのに対して、後者は学習指導に関わる事柄であり、両段階の教師の影響内容の特徴がうかがえた。

2-2. 教職への接近

教職への接近時期 「自分の職業として教職を意識し始めた、あるいは教職に魅力を感じ始めたのは、いつごろか」、またその「一番大きなきっかけは何か」を質問し、その結果を整理・表記したのが「図表9」及び「図表10」である。

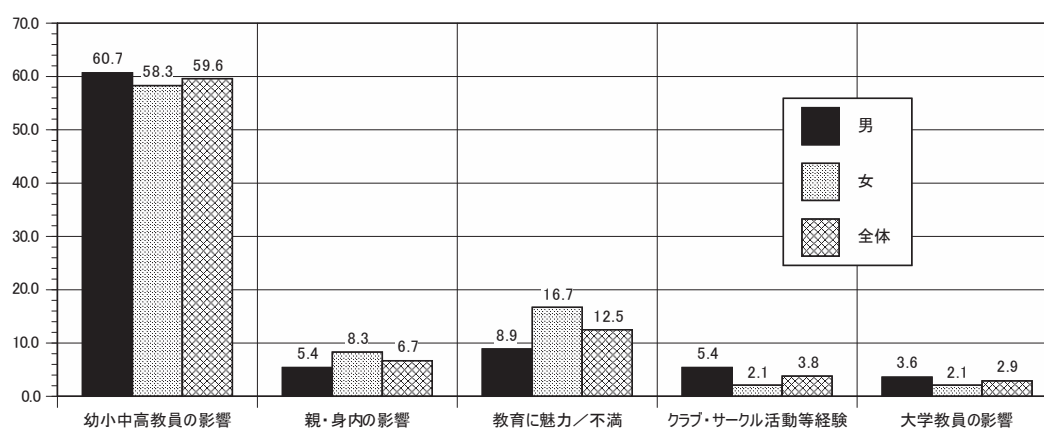
図表9：自分の職業として教職を意識し始めた時期（実習前調査より）

（回答者数：男=57人、女=48人、全体=105人、%値）



図表10：自分の職業として意識し始めた、一番大きなきっかけ（実習前調査より）（17項目のうち、相対的に支持率の高かった5項目のみ表示）

（回答者数：男＝57人、女＝48人、全体＝105人、％値）



教職を意識し始めた時期 将来の職業を現実的に考え意識し始めるのは、一般に大学受験に際して進学先（学部・専門領域）を考え選択する高校3年であることが多いと思われるが、教職選択の場合は、もう少し時期が早いようである。「図表9」からは、男女とも中学校段階が一番多く、次いで高校1・2年段階であることがわかる。とりわけ男性の場合、中学校段階であったと回答した者は半数近い45.6%にも上っている。女性の場合は、それよりもさらに早く小学校段階と回答した者が約2割（20.8%）となっている。一般学部所属の学生たちの回答ではあるが、ここにも「教職選択の早期化傾向」、すなわち現実的に自らの職業として教職を意識し始めるのが比較的早い傾向にあることがうかがわれる。

教職を意識し始めたきっかけ その「早期化傾向」を生み出している要因としてあるのが被教育体験期の学校生活で出会った教師の影響であることが「図表10」からうかがうことができる。教職選択の一番大きなきっかけを問うにあたって、選択肢としては、「その他」や「わからない」も含めて17項目を用意したのであるが、支持率が5%以上ないしはそれに近い数値を得た項目は、表中の5つの項目だけであり、その中でも特に「幼・小・中・高校で教わった教員の影響」に集中したのである。上述してきたように、回答者のうち64.8%の者が「身近に教員は全くいなかった」成育環境の中で、自らの被教育体験（学校生活）の中で出会った教師からの影響が、教職への接近における大きなきっかけになっていることがうかがわれるのである。

2-3. 「教育実習」以外の「学校等実践現場参加体験」

本調査対象者は基本的に一般学部にも所属し中学校・高等学校教員免許状取得をめざして教職課程を履修している学生たちであるが、4年次に行う「教育実習」前にも、ボランティア活動等の一環として「学校等実践現場参加体験」の活動をしている者が少なくない。2019年度には「体験ある」と答えた者が40.7%（実人数57人）いたが（拙報告「教職履修学生に関する2019年度調査報告」『学習院大学教職課程年報（第6号）』2020年6月、所収）、新型コロナウイルス感染症拡大状況とともに、その条件が得られないために参加者数が減少してしまっている。2022年度は、実習前調査段階において、回答者全体のうち、「参加体験ある」と回答した者は25.7%（実人数27人）であり、やはり2020～2021年度よりはやや持ち直しているとはいえ減少したままである。

活動先としては、中学校（13人）、小学校（10人）とともに、幼稚園（14人）も多かったことが特徴的である。教育実習先として多い高等学校であるが、4人と少なく、学校ボランティア受け入れ先として未だ広がっていないことをうかがわせる結果であった。また、参加のきっかけとしては、大学の教職課程に募集の依頼が来て応募したケース（2021年度から、本学教職課程は新宿区教育委員会と協定を結び、「教職インターンシップ事業」を開始している）、あるいは近年では各自治体ないしは各学校が個別にHP等で募集を行っているのに応募したケースなどがある。

活動内容としては、授業支援が多く、教員の授業準備作業の補助をしたり、あるいは授業中に教室の後方において授業についていけず困っている児童・生徒に対して個別支援をすることなどである。ボランティア参加学生たちにとっては、教育実習に行く前に、様々な障害や問題を抱える児童・生徒の実態やICT機器等を活用した新しい授業実践の実態をも知ることができたようである。

参加経験のある者に対して「活動経験を通して、得たものはどのような事柄だったか」という質問している。参加経験のある者が実人数27人と少人数であるが、「教員たちが考えていることを知ることができた」や「児童・生徒の理解の仕方や指導の仕方について知ることができた」が成果であると考え、その結果として「教職に向けての自分自身の期待・意欲が強まった」という項目を支持する者が相対的に多かった（未図表）。

3. 「教育実習」体験と教職意識変容

次に、実習前と実習後の2つの調査結果を用いながら、「教育実習」体験が、教職意識にどのような影響を与えるのかを考察していきたい。

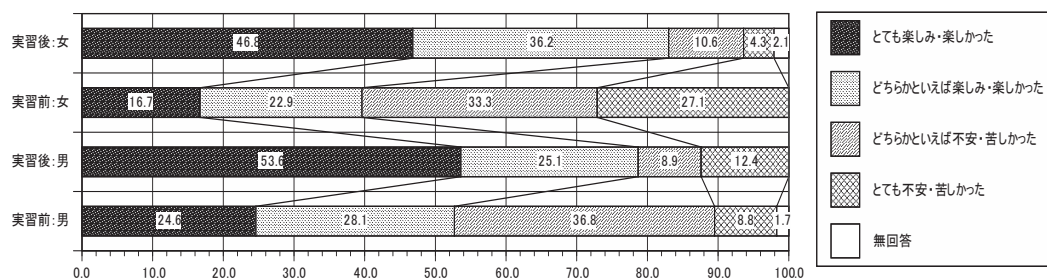
3-1. 実習前後の思い

「教育実習」前後の思いの変容としては、「図表11」で示した通り、実習前の「楽しみ」な気持ちは、実習後男女ともに2倍以上の数値を示して増大していることがわかる。とりわけ、女性においては、実習前の「とても楽しみ」（16.7%）が実習後には「とても楽しかった」（46.8%）となっており、「とても＋どちらかといえば」の合計数値は実習前の39.6%から実習後の83.0%へと2倍以上にも増大している。逆に、実習前の不安な気持ちは、「とても＋どちらかといえば」の合計数値が男女ともに、実習後は大きく減少しているのである。しかし、男性において、実習前の「とても不安（8.8%）」が実習後の「とても苦しかった（12.4%）」とわずかながら増加していることも看過できない点である。

「教育実習」を／が「楽しみにしている・不安である（実習前）／楽しかった・苦しかった（実習後）」の理由を尋ねた結果を男女別に表したのが「図表12」及び「図表13」である。「楽しみにしている・楽しかった」事柄として、男女ともに一番多く「実習前に表明されていた／実習後に表明された」のが「児童・生徒と交流する／したこと」であるが、その思いは、男性において実習後増加しているものの、女性においてはわずかながら減少している点も看過できない点である。また「不安だ・苦しかった」事柄として、男女ともに実習前において不安が大きかった「自分で教科指導を担当すること」は実習後減少しているものの、女性において「毎日現場に入って教員として生活すること」が実習後増加している点も同様である。回答者実数が少ないことを考慮するにしても、その2点については実習指導上さらに実態把握が必要であると思われる。

図表11：「教育実習」に対する実習前後の思い・感想

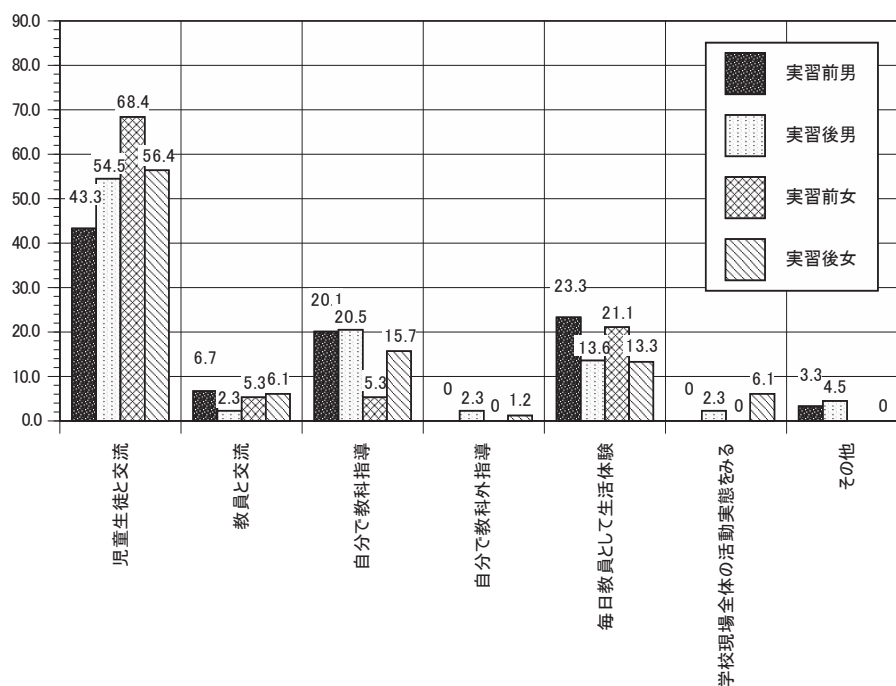
(%) (回答者数：実習前男=57人、実習後男=56人、実習前女=48人、実習後女=47人)



図表12：「教育実習」を「楽しみにしている（楽しかった）」理由

(「その他」を含む7項目から一番強く思っていることを一つだけ選択)

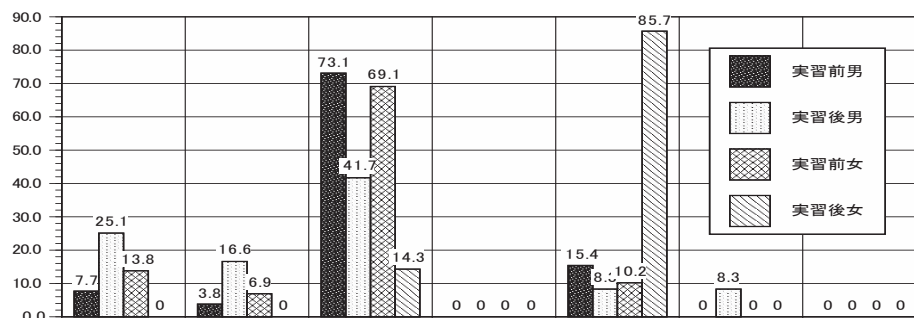
(%) (回答者数：実習前男=30人、実習後男=44人、実習前女=19人、実習後女=39人)



図表13：「教育実習」が「不安だ（苦しかった）」理由（項目名同上）

(「その他」を含む7項目から一番強く思ったことを一つだけ選択)

(%) (回答者数：実習前男=26人、実習後男=12人、実習前女=29人、実習後女=7人)



(各項目名は上図と同様)

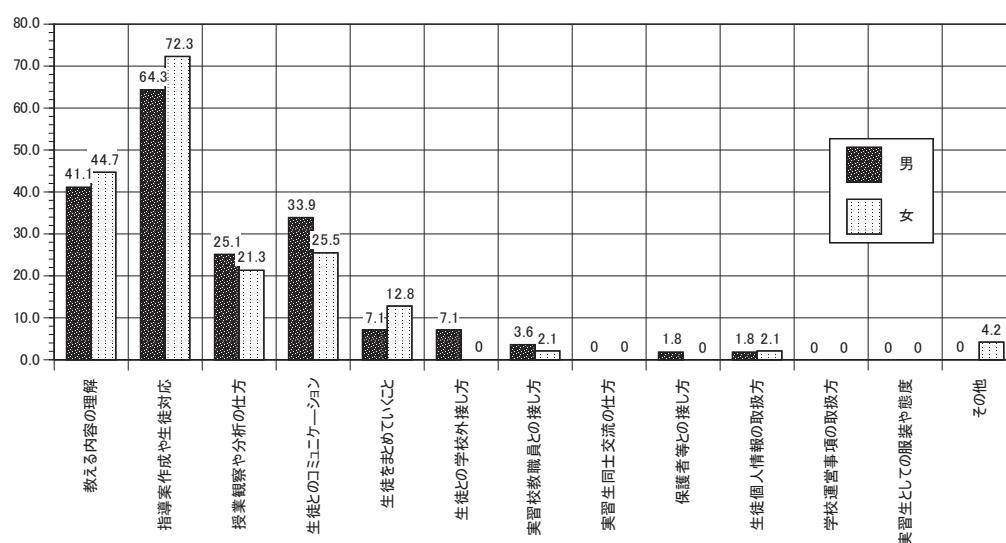
3-2. 指導内容と相談相手

指導内容 「図表14」は「教育実習において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄」を整理・表記したものである。「その他」を含む13個の項目を用意し、2つまで複数選択可として回答を求めた。結果は、「教える内容の理解：担当教科の教える内容についての理解を深めること（全回答者の42.7%）」と「指導案作成や生徒対応：指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方（同67.0%）」の2項目に集中している。これら2つの項目はいずれも男性よりも女性からの支持がやや多かったが、逆に女性よりも男性からの支持がやや多く、支持率の数値こそ大きく減少しているが支持の大きさの順位としては第3、4位であるのが「生徒とのコミュニケーション：生徒一人一人とのコミュニケーションの取り方や理解の仕方（同30.1%）」と「授業観察や分析の仕方：授業の観察や分析（観察における着眼点、記録の取り方、分析する際の着眼点や方法など）の仕方（23.3%）」であった。この質問に対する回答は、あくまで指導・注意を受けた実習生側が印象に残っている事柄を指摘したものであって、必ずしも実態を正確に表しているものとはいえないが、いずれも授業関係の内容項目であり、中・高校における教育実習においては授業指導が中心であることを改めて認識させられる結果であった。

相談相手 「図表15」は「（教育実習時期の）生活全体を通して、困ったことや悩みなどに関して、相談相手となったのは誰か」という質問結果を整理・表記したものである。表記した11個の選択肢項目を用意し、主なものを2つまで複数選択可として回答を求めた。結果は、「実習先の指導教員（全回答者の61.8%）」と「実習生仲間（同60.2%）」の2項目に支持が集中した。前者の項目は男性からの支持が、後者の項目は女性からの支持が、それぞれやや多いという違いは見られるものの、実習校指導教員とのフォーマルな関係の中での実習に関する指導・助言を受けるとともに、実習生同士というインフォーマルな関係の中での実習生活上のさまざまな面で相互に助け合っていることをうかがわせる結果であった。

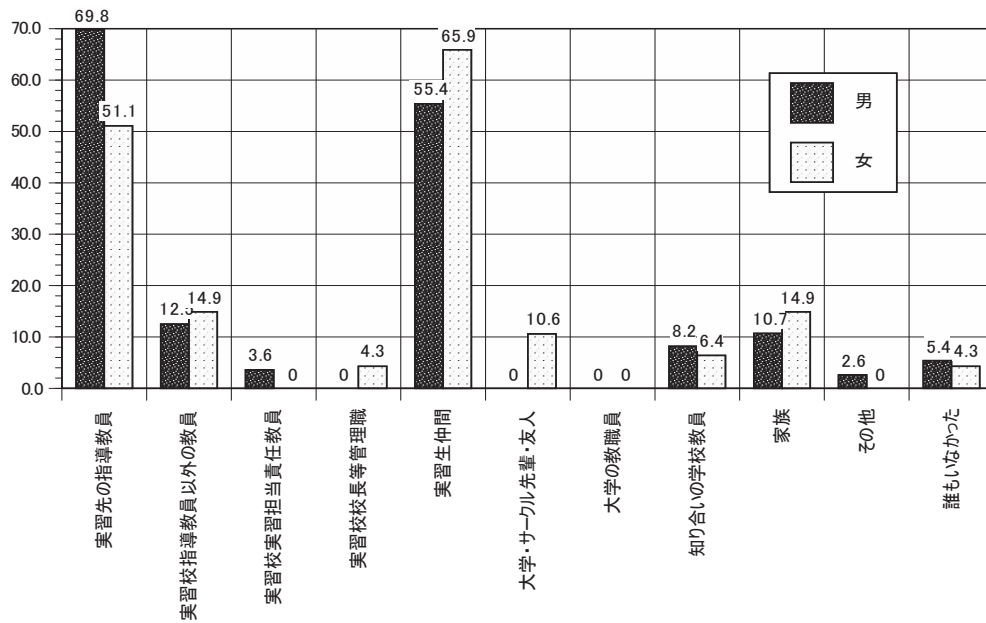
図表14：実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄（実習後調査より）

(%)（「その他」を含む13項目の中から2つまで選択可、回答者数：男＝56人、女＝47人）



図表15：「教育実習」中の、一番の相談相手（実習後調査より）

(%)（表記した11項目の中から2つまで選択）（回答者数：男=56人、女=47人）



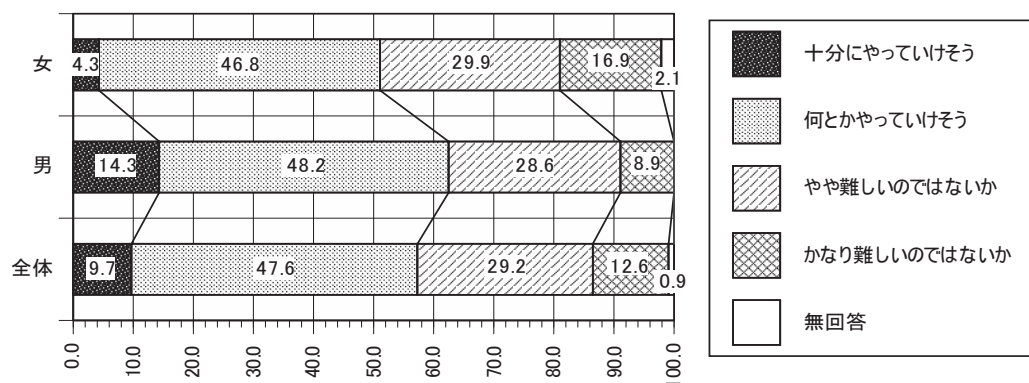
3-3. 「教育実習」前後の意識変化

調査では、「教職への自信度」「教職への適性度」「教職への志望度」についての自己意識をたずねておいた。以下では、それらの結果を紹介しつつ、「教育実習」前後における教職意識の変化について考察していきたい。

教職に対する「自信度」 まず、「図表16」で表した教育実習後における「教職に対する自信度」は、「(職業として教職を)十分にやっていけそう」及び「何とかやっていけそう」と回答している者が男性で約6割（14.3%+48.2%=62.5%）、女性では約5割（4.3%+46.8%=51.1%）というように、男女間の相違が10%ほどありつつも、ともに過半数にまで達していることがわかる。しかし、それは同時に、「やや難しい+かなり難しい」と回答している者が4割前後いる（男性で37.5%、女性では46.8%）ことを意味していることでもあり、教育実習のたいへんさを物語っている結果であるともいえよう。

図表16：教育実習後（4年1月時点）における教職に対する自信度（実習後調査より）

(%)（回答者数：男=56人、女=47人）

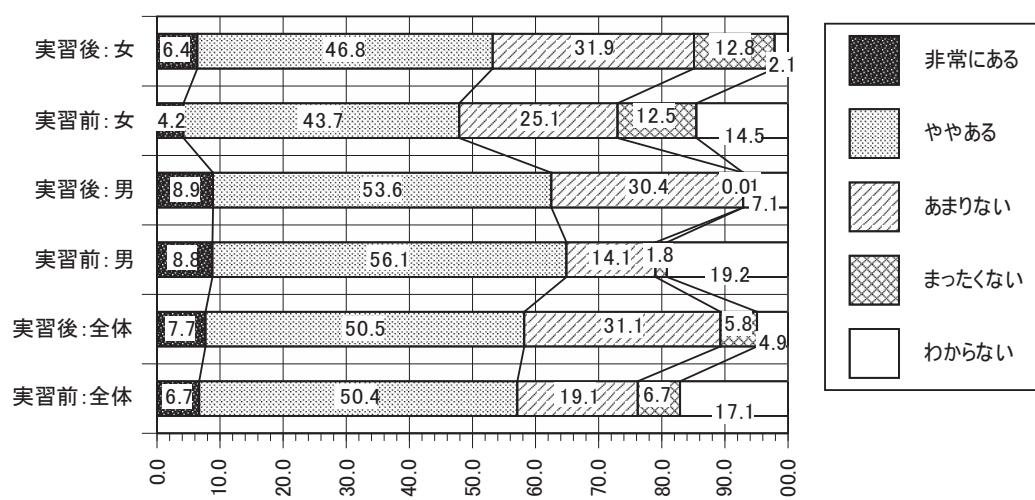


教職に対する「適性度」 教育実習の目的の一つとして、教職に対する自らの適性を判断するという課題がある。「図表17」は、教育実習の前後における、その自己判断の結果を整理し・表記したものであるが、教育実習後において男女とも、「非常にある」及び「ややある」と判断した者は、過半数となり、上述の「自信度」の結果特徴を裏付ける適性判断の結果であるといえよう。実習前に2割弱あった「わからない」層は実習後減少していることも認められる。その判断の結果であるが、「非常にある+ややある」という肯定的判断層は、男女間で10%ほどの違いがみられ、男性の方がやや多い。女性においては「非常にある」や「ややある」という層がわずかずつであるが増加している一方で、「あまりない」や「まったくない」という層もまたわずかであるが増加している。男性においては、「非常にある」層こそほぼ変わらない数値であるが、「ややある」層はわずかであるが減少し、「あまりない」層が増加している。

教職に対する「意欲度」 「図表18」は、教育実習の前後における、教職に対する「意欲度」を4段階尺度で自己評価してもらった結果を整理・表記したものである。ここでも、上記「自信度」及び「適性度」の自己判断結果と同様に、男女間において男性の方が積極的判断層（とてもやってみたくなくなった+やややってみたくなくなった）がやや多いといえよう（ただし数値の点で「自信度」や「適性度」ではおよそ10%の違いであったのが、「意欲度」ではおよそ20%の違いとなっている）。また、女性は実習後に積極的判断層が増加し、実習前の「あまりやりたくない」が減少していること、それに対して男性においては、積極的判断層の数値こそ女性を上回っているが、実習前の「まったくやりたくない」はわずかではあるが増加していることは、注視しておくべき点である。

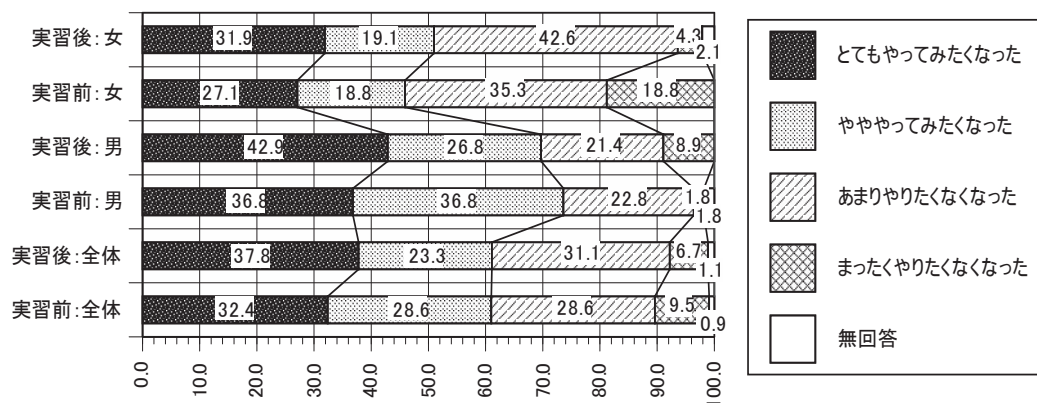
図表17：実習前後における教職適性度（実習前及び実習後の両調査より）

（回答者数：実習前調査 男=57人、女=48人、実習後調査 男=56人、女=47人）（%）



図表18：実習前後における教職に対する意欲度（実習前及び実習後の両調査より）

（％）（回答者数：上掲「図表17」と同様）



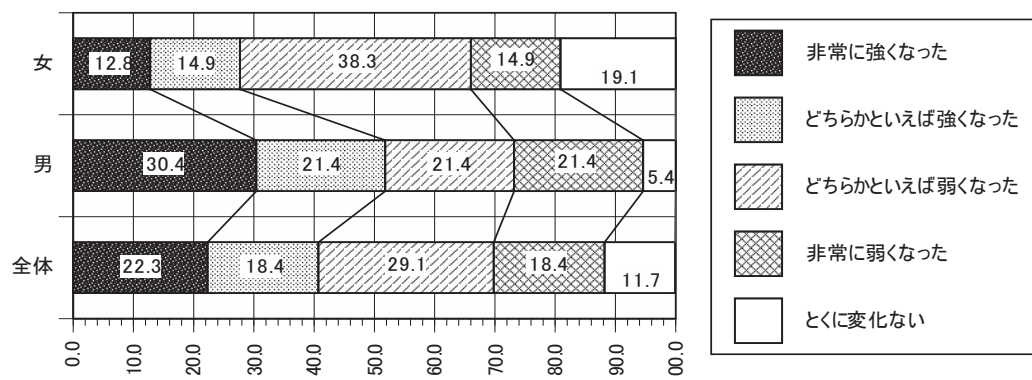
教職に対する「志望度」の変容とその理由 では、教職課程を履修し始めた時点と比べて、4年間の教職課程諸科目の学習、サークル活動やアルバイト経験など大学内外でのさまざまな体験、さらには就職活動や教育実習での活動などを経て教職に対する「志望度」にどのような変化があり、その変化をもたらした要因としてはいかなるものがあったのであろうか。これらの点について、実習後の調査において、質問している。「図表19」は教職「志望度」の変化を、そして「図表20」はそのような変化をもたらした要因について「なんとなく」「その他」を含む10項目から「最も大きい理由・きっかけ」を1つ選択することを求め、その結果を整理・表記したものである。

「図表19」からは、男性において「強くなった」層（30.4+21.4=51.8%）が「弱くなった」層（21.4+21.4=42.8%）を10%ほど上回っているものの、女性においては逆に「弱くなった」層（38.3+14.9=53.2%）が「強くなった」層（12.8+14.9=27.7%）をおよそ2倍の差をつけて上回っていることがわかる。男女間の違いが認められる結果となっている。

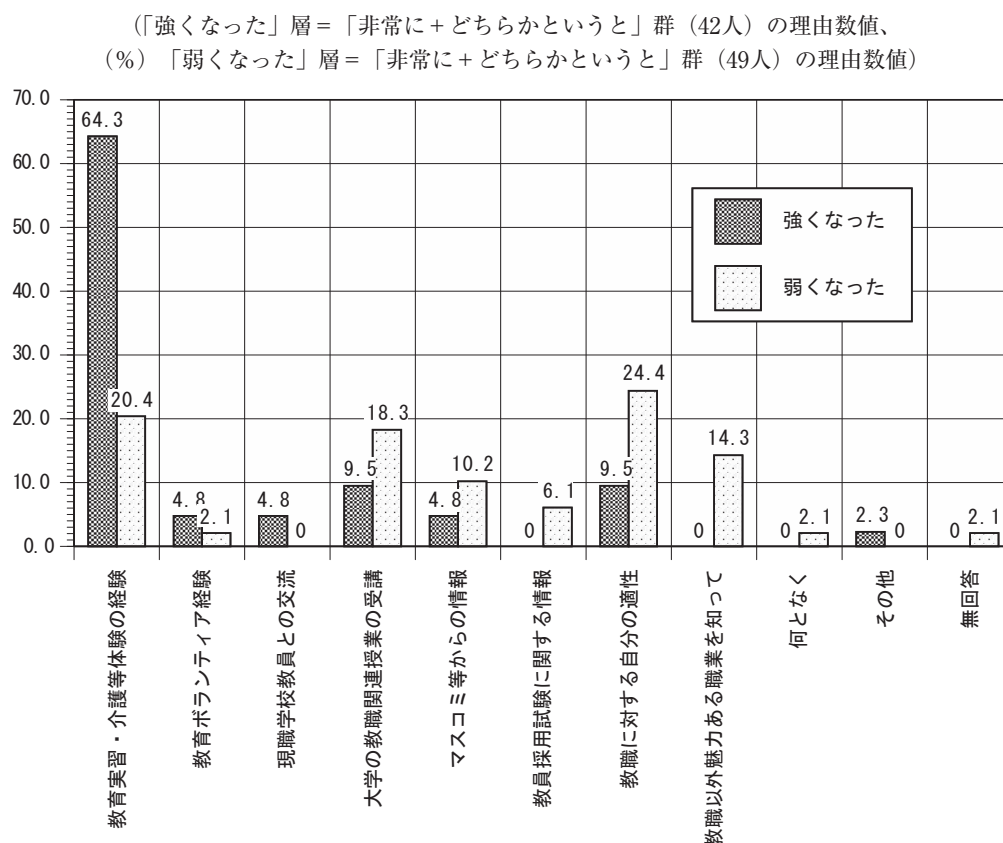
そして、その要因を整理・表記した「図表20」からは、「強くなった」層の64.3%が「教育実習・介護等体験の経験」を挙げ、実習体験の影響の大きさを表している。それに対して、「弱くなった」層はそれぞれ2割前後の支持率であるが「教職に対する自分の適性（24.4%）」「大学の教職関連授業の受講（18.3%）」「教職以外の魅力ある職業を知って（14.3%）」の3項目を挙げている。大学授業において今日の教職が直面している厳しい実態や困難な課題について学び、また就職活動等によって教職以外の職業についての情報を得ることによる変化であると思われる。

図表19：教職志望度の変化（実習後調査より）

（％）（回答者数：上掲「図表17」と同様）



図表20：教職課程を履修し始めた頃と比べて、現在（４年次１月時）の教職志望度の変化
の理由



4. 「教育実習」後の「教職の魅力」認識と「教職イメージ」変化

学生たちにとって「教育実習」体験は、初めて教師という立場から学校現場に入り、そこで仕事をし、生活をしている教師たちや生徒たちの実際に触れる機会である。ほんの4年ほど前に自分もそこにいたのではあるが、生徒という立場ではなく教師という立場から、職員室・教師集団の中に入り現職教師たちの仕事の日常に触れる体験、教室・生徒集団の中に入り現役中・高校生の学校生活の日常に触れる体験は、それまで自らの体験やマスコミ等による情報から自然に形成されてきた学生たちの教職意識を変えていく。

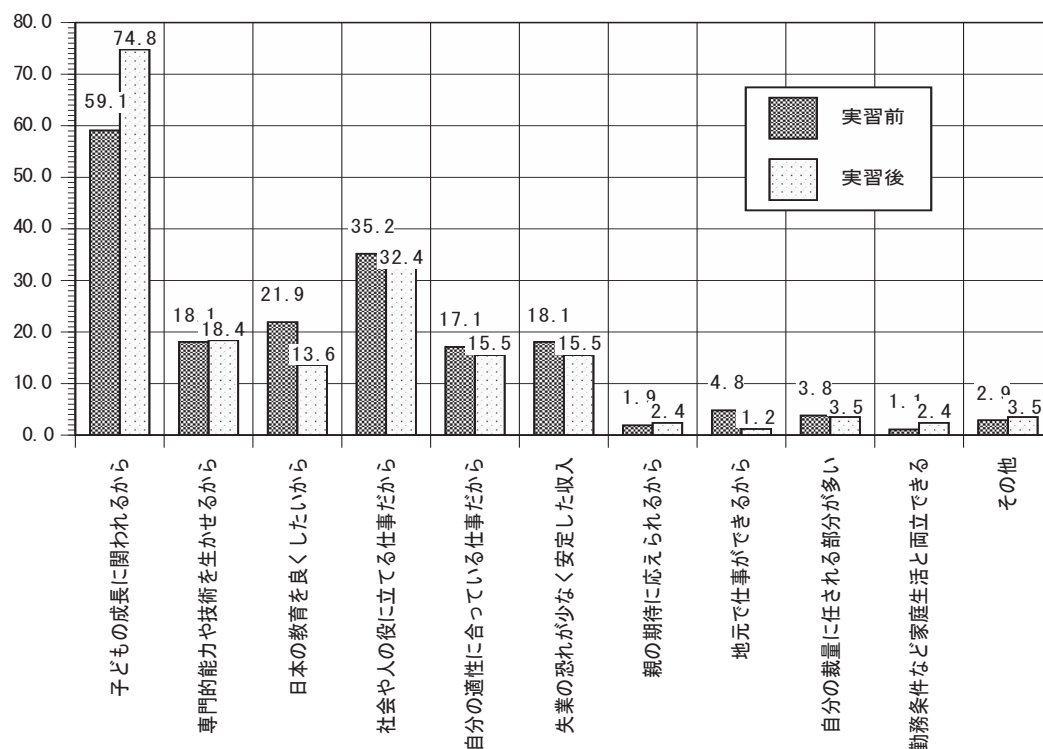
この点を、「教育実習」後の調査結果から、「教職の魅力」についての認識から、また「教職イメージ」の変化のあり様から考察していきたい。

4-1. 「教職の魅力」認識の変化

実習前調査及び実習後調査において、「教職に就く／就かないに関わりなく、教職を将来の職業の選択肢の一つとして考慮するにあたって、魅力として感じていること」を、「その他」を含む11個の項目を用意し、「魅力として感じていることを2つまで複数選択可」で回答を求めた。その結果を整理・表記したのが「図表21」である。

実習前と実習後の両調査とも一番多くの支持を得た項目が「子どもの成長に関われるから」であった。かつ、その支持は実習後におよそ15%増加していることがわかる（実習前：59.1%→実習後：74.8%）。3週間という短い期間ではあるが、生徒たちとの交流経験がそのような認識の増加をもたらしたといえよう。実習前も実習後も2番目の支持率を得た「社会や人の役に立てる仕事だから（実習前：35.2%→実習後：32.4%）」は、上記「子どもの成長に関われるから」項目の支持率が増加した分、他の項目と同様、実習後の支持率は全

図表21：教職を将来の職業の選択肢の一つとして考慮するにあたって、魅力として感じていること（4年次実習前4月、実習後年明け1月）
 （「その他」を含む11の選択肢の中から2つまで複数選択可）
 （％）（回答者数：実習前105人、実習後103人）



体的にわずかであるが減少しているものの、実習前も実習後もおよそ3割強の者から支持を得ている。教職の勤務実態や給与等待遇の点で過酷な実態にあるにもかかわらず、教職課程履修学生たちが、他の職業とは異なる教職の特別な意義を魅力としても認識していることをうかがわせる結果であった。

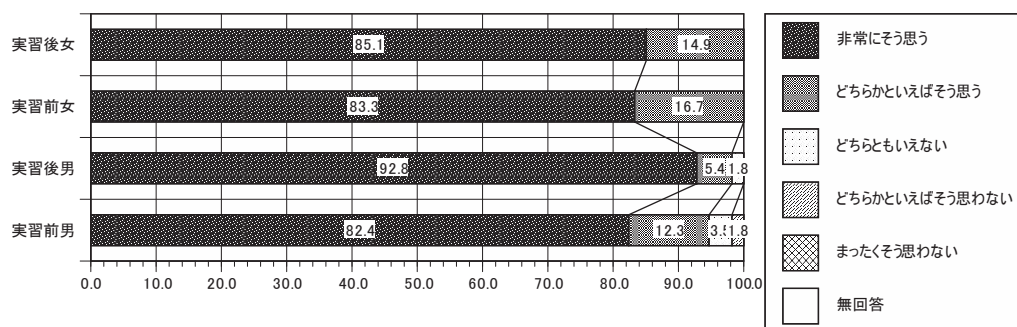
4-2. 「教職イメージ」の変容

教師あるいは教職という職業という存在に対して語られることの多いイメージを、「図表22-1～22-5」に示したような内容項目を設定し、それらに対するイメージをそれぞれ5段階尺度で肯定／否定の反応を求めた。そのうち、最初の第1～第4項目は、ポジティブ・イメージ内容であるが、最後の第5項目は、それらとは逆にネガティブ・イメージ内容である。

5つのイメージ項目の中で一番肯定的反応が強かったのは「図表22-1：教師という仕事は人間的接触が大きい」であった。男女とも、実習前後とも、「強い肯定：非常にそう思う」反応が80%を超え、「弱い肯定：どちらかといえばそう思う」反応を加えた「肯定」反応は、いずれの場合も95%を超え、女性の場合は実習前も実習後も100%であった。男女とも、実習前より、実習後の方がさらにいちだんと肯定的反応は強まっていることがわかる。

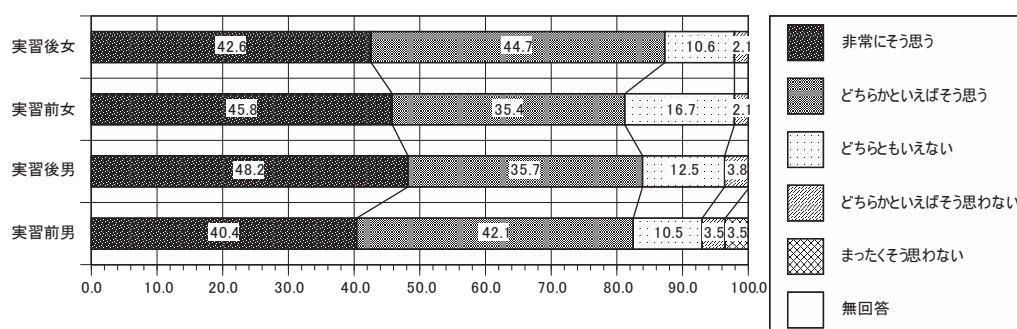
図表22-1：教職イメージ（1）教師という仕事は人間的接触が大きい

(%) (回答者数：実習前男=57人、実習前女=48人、実習後男=56人、実習後女=47人)



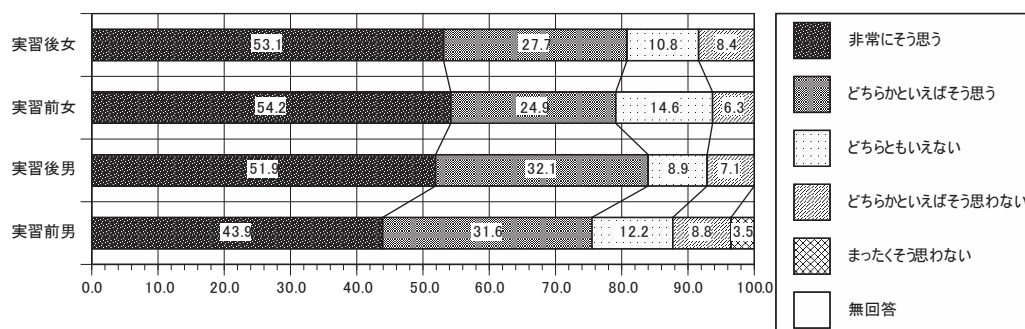
図表22-2：教職イメージ（2）自分の勉強したことが直接活かせる

(%) (回答者数：実習前男=57人、実習前女=48人、実習後男=56人、実習後女=47人)



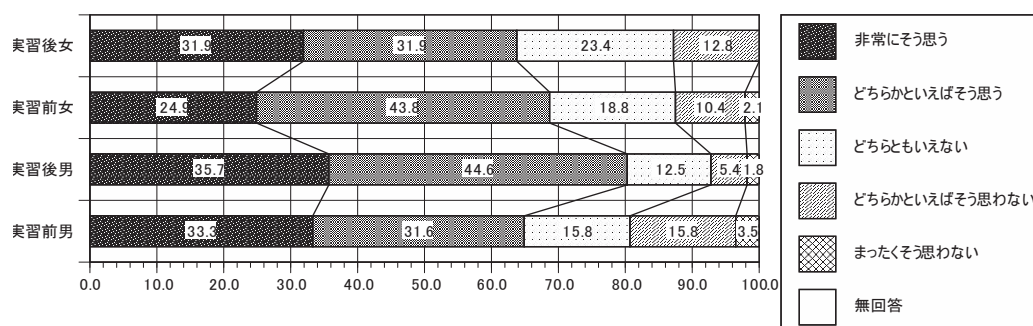
図表22-3：教職イメージ（3）仕事の内容が創造的であり発展性を持っている

(%) (回答者数：実習前男=57人、実習前女=48人、実習後男=56人、実習後女=47人)



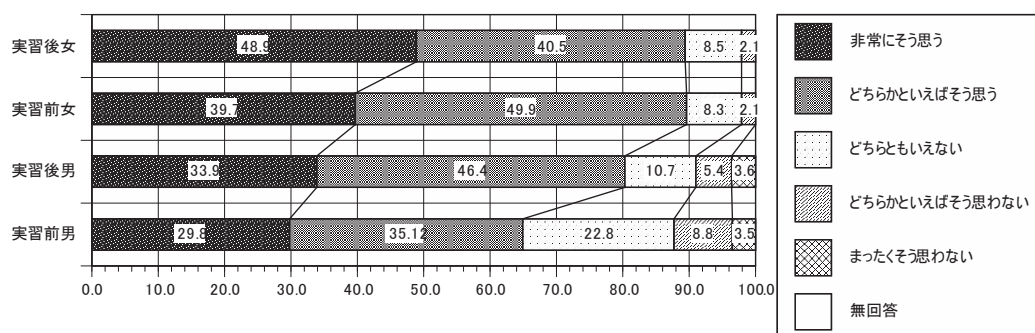
図表22-4：教職イメージ（4）研究的に仕事を進めていくことができる

(%) (回答者数：実習前男=57人、実習前女=48人、実習後男=56人、実習後女=47人)



図表22-5：教職イメージ（5）児童・生徒の問題についての責任が重すぎる

(%)（回答者数：実習前男=57人、実習前女=48人、実習後男=56人、実習後女=47人）



この項目と同様に80%を超える「肯定」反応を示しているが、「強い肯定」反応といった点では半減ほどの結果であった項目が「図表22-2：自分の勉強したことが直接活かせる」であった。また「図表22-3：仕事の内容が創造的であり発展性を持っている」は、実習前の「肯定」反応全体が80%に達しておらず、実習前後において「弱い否定（どちらかといえばそう思わない）」が10%弱存在しているが、これら2つの項目もまた、実習後においては男女とも「肯定的」反応はわずかではあるものの増加を示している。

それら3項目と比べて、「図表22-4：研究的に仕事を進めていくことができる」は、やや「肯定」反応が弱い項目である。「強い肯定」反応が30%台にとどまり、「弱い肯定」反応も同様で、「肯定」反応全体として70%に達してはいない。しかし、男性の場合、実習後の増加が目立っており、80%に達している。それとは逆に女性の場合、実習後の「肯定」反応がわずかではあるが減少を示しており、かつ「どちらともいえない」反応がわずかではあるが増加している点で特徴的である。

最後の、項目内容がネガティブなものになっている第5項目「図表22-5：児童・生徒の問題についての責任が重すぎる」の結果も、「肯定」反応の強さという点では前4項目と同様であり、とりわけ女性において「肯定」反応が強く、実習の前も後も90%近くの数値を示している。そして男女ともに、実習前より、実習後の方が、「肯定」反応が増加、すなわち「責任が重すぎる」仕事であるとの認識が強まっていることがわかる。

5. 卒業の進路と教職

本調査の対象者である学生たちは、教職課程を履修しつつも、教員養成系ではない一般学部部に所属している者たちである。倍率低下傾向にあるものの、中学校・高等学校教員採用選考試験はいまだ厳しい現実であることも知っているし、何よりも長時間過密労働にもかかわらず残業手当という制度がないこと、くわえて一般企業等の就職活動が実質的には早くから始まり、いよいよ内定を最終決定するという時期に教育実習に入らなければならない現実、さらには教職のみが遅い試験と合否結果公表という現実もある中で、4年次はプレッシャーと焦りを感じる毎日である。こうした現実の状況から、一般企業や行政職公務員などへ進路の舵を切る者も少なくない。例年、最終的に卒業と同時に教職に就く者は教員免許状取得者の3～4割ほどであるのが実態である。この実態は、他大学の一般学部部の中学校・高等学校教職課程履修学生の平均的動向とほぼ同様であるといえよう。

5-1. 進路選択

こうした状況を背景として、2022年度「教育実習」履修者の卒業後の進路先（4年次の年明け1月時点）は、「図表23」で示したとおりである。男性の場合は一般企業等（37.5%）が一番多く、次いで学校教員（26.8%）、大学院進学（19.6%）となっており、女性の場合は男性と比較するならば、学校教員（14.9%）がやや少なく、学校教員以外の教育関係職（10.6%）や大学院進学（25.5%）がやや多くなっている。

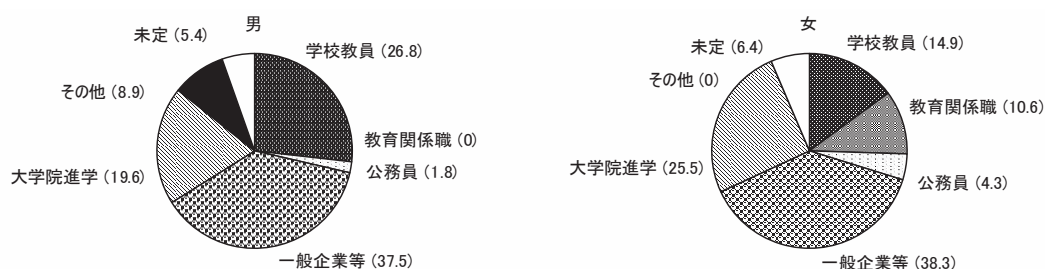
最終的に学校教員以外の進路を選択した者に、その理由として「その他」を含む6項目の選択肢を用意し1つを選択することを求めた結果を整理・表記したものが「図表24」である。男女ともに「学校教員以外に魅力的な職種・進路を知ったから」が最も多くともに30%弱（全体：28.4%、男：29.3%、女：27.5%）であるが、女性の場合は「最初から教員以外の進路を希望していたから」がそれを上回る30.0%であった。

今回の結果では、「その他」を選択した者が男女とも20%前後いる。その具体的な思いは、自由記述されているが、「一般企業等」への進路者の場合は、「まずは教員以外から社会を俯瞰したかったから」「社会人経験をしてから教員になりたいと思ったから」「学校以外の環境の中で社会経験を積みたいため」との思いが多かったが、中には「採用試験の準備と本業のための課題を両立できなかった」との思いもみられた。「大学院進学」者の場合は、「ひとまず、まだ自分の専門について勉強、研究を続けたいと感じたから」「教職を視野に入れた上で、教育に携わる仕事をするためにもう少し教育に関する知識・見解を深めたいと思ったため」「大学院進学した後に教師になりたいため」「教職に関する勉強をもっとすべきだと思ったから」という思いが多かった。卒業と同時に教職に就くのではないが、いずれも教職への積極的な姿勢が強く感じられる思いであるといえよう。

卒業時において教職とは別の進路を選択した者たちに対して、「今後、教職に就く計画・希望はあるか」という質問を行っており、それを整理・表記したのが「図表25」である。「ある」という回答者が男女ともに半数を超えている結果を生み出している（男性：53.7%、女性：50.0%）。いったんは教職以外の職に就くことを決めたとしても、教職への思いや在学中の教職課程履修を将来展望と繋げて考えている者の存在にも目を向けておく必要がある。

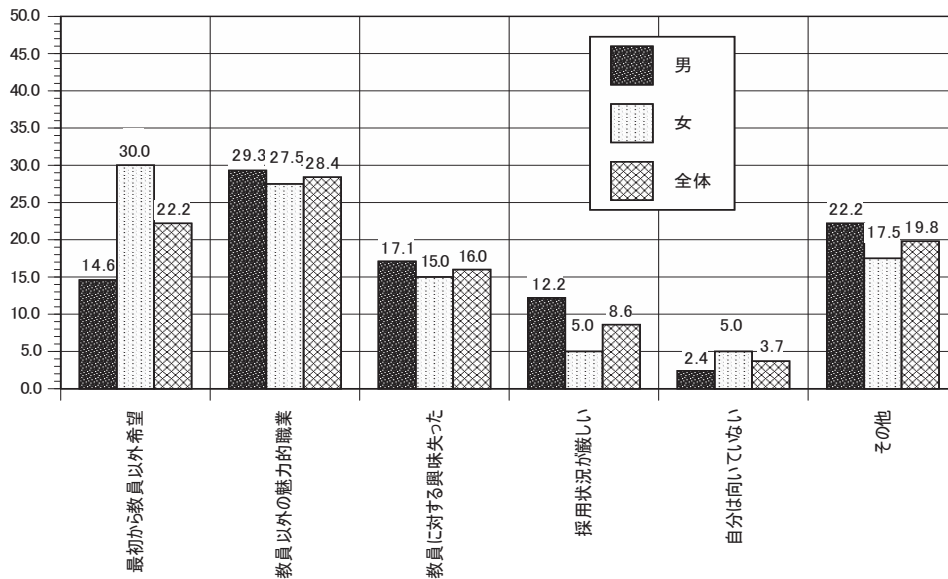
図表23：進路先（4年次年明け1月時点）

（回答者数：全体＝103人、男＝56人、女＝47人、％値）



図表24：教員以外の進路先を選択した理由（表記6項目から1つだけ選択可）

（上記進路先が「学校教員」のみを除く者が回答：全体＝81人、男＝41人、女＝40人、％値）



図表25：今後、教職に就く計画・希望はあるか

（上記進路先が「学校教員」のみを除く者が回答：全体＝81人、男＝41人、女＝40人、％値）



5-2. 大学時代に必要な学習や体験

質問の最後に、「大学時代において、どのような学習領域、あるいはどのような体験を得ておくことが、教員となっていく者にとって、必要であると考えるか」という問いを投げかけ、「その他」を含む19個の選択肢項目を用意し、第1，2，3位と順位をつけて回答を求めた。その結果を整理・表記したのが「図表26」である。

19個という多数の項目の中から一つを選択ということで支持は分散しがちとなるが、それでも必要な事柄の第1位として男女ともに25％前後の支持を得たのは、「教科内容の専門的知識（全体：25.2）」である。第1位として挙げられているものは、次いで「教師としての心構え・考え方（同16.5％）」であるが、この第1位としての両項目における支持率の点で男女間の違いはあまりない。

第2位として支持されている項目の中では、「教科内容の専門的知識（同16.5％）」と「子どもの実態理解（同13.6％）」がある。同時に、これら2項目は、女性からの支持が男性の2倍以上にもなっていることが特徴的である。

第3位としての支持の相対的に高い項目は、「教師としての心構え・考え方（16.5％）」「大学以外での幅広い人生経験（12.6％）」「幅広い一般教養（10.7％）」がある。これら3項目の支持率において男女差はあまりない。

全体として、上位に支持される項目としては教える内容に関わる専門的知識への精通や教師としての基本姿勢の基盤となる心構えや考え方であり、それらに続いて教育活動の相手となる児童・生徒の心や身体、家庭状況や生活環境などに関する理解であり、さらには

図表26：大学時代に必要な学習領域・体験
(実習後調査結果：各項目上から第1位、第2位、第3位の支持率%)

(回答者実数)	男 (56)	女 (47)	全体 (103)
教育の	5.4	2.1	3.9
1：原理的考察	3.6	2.1	3.9
	1.8	4.3	2.9
教師としての	16.1	17.0	16.5
2：心構え・考え方	5.4	10.6	7.8
	16.1	17.0	16.5
	7.1	6.4	6.8
3：教授技術の習得	10.7	2.1	6.8
	7.1	6.4	6.8
	3.6	10.6	8.8
4：実技に関する力	8.9	0.0	4.9
	3.6	2.1	2.9
	3.6	2.1	2.9
5：指導案の書き方	1.8	2.1	1.9
	1.8	2.1	1.9
	7.1	4.3	5.8
6：子どもの実態理解	8.9	19.1	13.6
	8.9	6.4	7.8
	0.0	0.0	0.0
7：道徳や特活の理解	3.8	2.1	1.9
	3.6	4.3	3.9
教育制度や	1.8	0.0	1.0
8：法規の理解	1.8	2.1	2.9
	1.8	2.1	1.9
現代の	0.0	2.1	1.0
9：教育問題の理解	3.6	2.1	2.9
	7.1	8.5	7.8
	5.4	4.3	4.9
10：教育実習	1.8	4.3	2.9
	3.6	4.3	3.9
教科内容の	23.2	27.7	25.2
11：専門的知識	8.9	25.5	16.5
	7.1	8.5	7.8
学問研究を	8.9	6.4	7.8
12：進めていく力	7.1	4.3	5.8
	3.6	4.3	3.9
	1.8	8.5	4.9
13：幅広い一般教養	8.9	10.8	9.7
	8.9	12.8	10.7
芸術や	0.0	0.0	0.0
14：文学などの素養	0.0	2.1	1.0
	1.8	2.1	1.9
	3.8	2.1	2.9
15：社会生活上の常識	8.9	2.1	5.8
	5.4	4.3	4.3
クラブ・	0.0	0.0	0.0
16：サークルなどの経験	5.4	4.3	4.9
	5.4	0.0	2.9
	0.0	0.0	0.0
17：自治的諸活動	0.0	0.0	0.0
	0.0	2.1	1.0
大学以外での	10.7	6.4	8.7
18：幅広い人生経験	8.9	4.3	6.8
	12.5	12.8	12.6

※「その他」は未表記。

一人の人間としての成長をもたらし幅広い一般教養や大学以外での幅広い人生経験であることがわかる。

必ずしも教育技術の習得や指導案の作成の仕方など実務的・実地的なノウハウの学習・習得ではないことが特徴的である。

まとめに代えて：

本調査報告は、これまでも主に4年生を対象として毎年度実施してきた教職履修に関わる実態・意識調査をふまえ、継続的な質問事項の結果に対する基礎的な統計的整理と考察を中心としたものである。教師教育に関わる個々の研究的テーマ・課題を設定しての踏み込んだ質問内容の設定とその詳細な分析というのではなく、教職履修に関わる基本的な事項を網羅的に扱い、履修学生の実態を継続的に把握していくことを目的としたものである。

同時に、質問紙調査結果の統計的な考察という性格上、指摘や支持の多かった事柄や意識の傾向を把握するという点にどうしても目が行きがちとなるが、教職課程の運営という教育的営為においては履修学生一人一人の状況や意識に対応した取り組みが必要であることは言うまでもなく、たとえ少数であったとしても、それらの声を教職課程運営の改善へと結び付けていくことも忘れてはならない点である。

本調査のような性格の質問

紙票の最後には、回答者が自らの経験を踏まえて、今後に対する期待や改善等に関して自由に記述する欄が設けられていることが多い。今回の本調査も同様に行ったが、本報告の最後に、それらの声のいくつかを紹介することによって、本報告のまとめに代えていきたい。

本調査の対象者たちは、新型コロナウイルス感染症状況拡大の最初の時点である2020年度に本格的な教職課程履修を開始し、教育実習を迎えた2022年度に至り、6月に入ってやっと大学でも対面式授業が原則導入可能となるまでの期間、大学生活と教職履修生活を過ごしてきた学生たちである。2022年度における教育実習は、2020-21年度に生じた実習時期の延長や実習期間の短縮・中止などといった大きな混乱こそ生まれなかったが、生徒たちとの交流や授業の形態などの点でいまだ多くの制限が課された中での実施となった。

それゆえ、そのことを背景として、多くの学生からは、大学での教職科目において、「授業内でもっと本格的に指導案を書く練習ができればいいと思う」「指導案作成の指導、コロナ禍なので仕方がない事だったかもしれませんが模擬授業も一度も経験させてもらえなかったことは非常に問題のあることだったと思います」「コロナ禍であったが、実習までのどこかで授業をつくったり、教壇に立つ機会がもう少しあればよかったと思う」「コロナ禍ということもありましたが、模擬授業や指導案の添削をもう少しやりたかったです」といった声が寄せられた。これらの声は、新型コロナウイルス感染症状況が収束した後の授業改善にもつながる視点であることは言うまでもない。「座学で終わってしまう科目が多いため、アクティブ・ラーニングをさらに取り入れた方が良いと思う」「通し（50分）で教壇に立って授業を行う経験が教育実習前にできたらよかったです」「指導案の書き方を一から教えてほしかったです」といった声にも引き続き応えていく必要がある。

また、新型コロナウイルス感染症拡大状況の中で、ICT活用の授業改善が前倒しで進められることになった中・高校学校現場を体験した学生たちからは、「ICTの使い方、効用についての実践的な授業」「議論する場（ICTをテーマなど）を授業内に取り入れ、さらにその分野を深く学びたい、さまざまな先生の研究授業をみたい」という声も寄せられた。2022年度入学生からは、教職課程カリキュラムの中にICT機器活用関連の必修科目が加わることになったが、整備と強化が急がれる。さらには、「教職に就いている年の近い先輩方と交流、お話を聞く機会があればありがたいです」「実際の教育現場に行く機会を促してほしい」といった声もあり、現在、取り組み始めている学校インターンシップ事業などの促進も急がれる課題であると改めて認識することができた。

以上

事業報告・活動記録

教職セミナー報告

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

本学には教職合宿という行事がある。1985年に故佐藤喜久雄教授が始められ、その後長らく長沼豊教授が主催されていたが、2014年から岩崎が担当している。

新型コロナウイルス感染予防のため、本年度は教職合宿の代わりに名称を教職セミナーとして大学構内で研修を行うことにした。

2022年度は、5月21日と8月27日に行った。昨年度はオンラインでの実施であったが、本年度は対面で行うことができた。3月12日には3回目のセミナーを予定している。

1. 教職セミナーのねらい

教職課程履修者のうち、教職志望度の高い学生がつどい、情報交換と相互学習を行うことで、教職への意欲をさらに高めるとともに、教職に関する知識・技能等を身につける。また、本学出身の教員・教育関係者がつどい、相互研鑽を深めるとともに、学生への情報提供等を行う場とする。

2. 対象者

本学在学中の学生及び院生で、教職への志望を強くもっている者

本学出身の教員・教育関係者

3. 主催 学習院大学教育学科 共催 教職課程
担当教員 栗原 清 小原 豊
岩崎 淳

4. 時程及び内容

5月21日

9:00 はじめの言葉 事務連絡 自己紹介
9:20～9:50 セッション1 アイスブレイク
10:00～11:00 セッション2 模擬授業
11:10～12:20 セッション3-1 授業づくり

12:20～13:20 昼休み
13:20～13:50 セッション3-2 授業づくりと授業案発表
14:00～15:30 セッション4 授業についてのディスカッション
15:30～16:00 おわりのことば・事務連絡

今回はテーマを授業とした。セッション2では学部4年生が「伊勢物語」を教材として模擬授業を行った。模擬授業に対して、(国語科以外の)他教科からの質問や意見が出され「古典の何がわかりにくいのか」が理解された。セッション3・4では、グループに分かれて、授業づくりに関して具体的な事例をあげて活発な話し合いを行った。

8月27日

9:00 はじめの言葉 事務連絡 自己紹介
9:15～10:00 セッション1 アイスブレイク
10:20～12:40 セッション2 場面指導
12:40～13:40 昼休み
13:40～15:40 セッション3 生徒指導について考える
15:40～16:00 おわりのことば・事務連絡

今回はテーマを生徒指導(生活指導)とした。セッション1のアイスブレイクでは、それぞれの夏の生活の様子や教職に対する志向が語られ、通常の大学生活とは異なる一面が理解された。セッション2では、1学期の最後のHRで何を話すかというような課題が設定され、教育者として自分が何を重視しているのかを考える機会となった。セッション3ではグループのメンバーを入れ替えて話し合いを続け、一つの問題を異なる角度から考える活動となった。

【参加者の感想（一部）】

5月21日

○初対面の人に自ら話しかけるのは苦手ではなかったのですが、ゲームを交えることによって、相手も話そうとしてくれるのが伝わるので、会話をしやすくなると思いました。また、1人に対して最高2回じゃんけんをしましたが、時間があればもっとたくさんできて、4回目以降は相手が言っていたことを思い出せるか、というクイズにアレンジしても楽しいかと思いました。

○知り合いがほとんどいない状況で参加しましたが、打ち解けることができました。最後のグループに分かれたクイズは盛り上がる事ができたと思います。

○素敵な授業でした！話し方や授業を行う姿勢が、4年生とは思えないくらい立派で驚きました。様々な立場からの意見を聞いたので、科目は違いますが学ぶことも多く、非常に良い経験でした。改めて自分の授業でも、ねらいを明確にして授業をしようと省みることができました。

○実際に働いている先生方と授業をつくる、という機会はなかなかないので、体験できてよかったと思います。また、今回のセミナーが1番印象に残っています。教科書を何冊も比較する、ということをやったことがなかったので、比較することで発見することが多くあることを知りました。また、先生ならではの視点も感じる事ができました。

○授業づくりが楽しかったです！非常に！教科書を6社比べ、どのように導入するか考え、落ちをどこにするか決め、改めて生徒が学べるかどうか細かいところを詰めていく、という流れを、6人で作り上げた感じがありました。短い時間でしたが円周角の定理の導入としては楽しく学べるものができて非常に有意義な時間でした。ありがとうございました！

○今回のセミナーの中で最も楽しかった時間かもしれません。最初のディスカッションは皆が学生でざっくばらんに理想の授業とは何かについて話し合いましたが、次のディスカッションは私を除いて現場を知る現役教員の方々だったので、理想を現実として体現するべく日々格闘されている様子を窺い知ることができました（この後に現役教員の方々の間で主体性をどう評価するのかという問いが出されたことからそう思いました）。それにしても顔を合

わせての対話は本当に良いものですね。久しく複数間での会話が弾むという経験をしていなかったもので、心が躍りました。最後にこのような場を設けて頂いた教育学科の先生方や現役教員の方々、そして今回教職セミナーに積極的に参加された学生の方々に感謝を申し上げたいと思います。本当に有難うございました。

○意欲的な学生と日々挑戦を重ねている現職教員とのコラボは、大変刺激的で、ディスカッションの時間もあっという間に過ぎていきました。以前教職合宿では「教員のみ」のセッションもありましたが、学生と教員に分かれてディスカッションをして、そのあとミックスグループでディスカッション、というスタイルもなかなか魅力的でよい手法だと思いました。

8月27日

○リズムや体を動かすことによって一体感を感じやすくなることを実感しました。名前など簡単なものしか用いなくても楽しめるアクティビティでした。

○初めましての人でも多かった中、体を動かす自己紹介によって一気に関係がほぐれたのがすごかったです。夏休み明けの教室でも応用できそうな内容でした。

○場面指導について考える機会は教職課程の授業でも時々あるものの、今回のようにしっかり時間を取って考えたのは初めてだった。ディスカッションを混じえつつ、現職の先生方のお話も聞きながら考えを深められたので、とても貴重な機会だった。

○「生徒指導」のイメージ、そして教員としての視野が大きく広がりました。また、教員の言動が子どもたちに与える影響は、私が想像していたよりも大きいのではないかと気づきました。理想型というよりは、生徒側の意見を尊重することを大切にしながら見守り、指導していくことも重要だと感じるようになりました。とても勉強になりました。

○他学科の模擬指導を見ることが初めてだったので新鮮でした。児童をあてながら、指導することが重要だと感じました。また立ち振る舞いも大切だと思いました。

○グループワークでは特に「合唱祭」「文化祭での劇」のテーマが難しく感じ、意見交換のしがいがありました。

○積極的生徒指導という個人面談や校則に関連した生活指導を思い浮かべていたが、挨拶や些細な声掛け、注意の仕方1つ取っても積極的生徒指導になることに気づき、先生方へますます尊敬の念を抱いた。ただ同時に、自分がいた学校は平和だったので、自分が経験したこともないような問題行動に対処できるか不安だと感じた。起こった問題に対処するだけでなく、問題の事前発見・防止のためにも日頃からの声掛けが大事だと感じました。先生方が小さなコミュニケーションの引き出しをたくさん持っていらっしゃるのが凄いなあと感じながら参加して参りました。

○積極的生徒指導ということで、普段の教育活動における予防的生徒指導はきっと重要になってくるのだろうと考えました。ただ、何かすぐに効果が出てくるとか、これさえやっておけば問題が起こらないといったことはないと思うので、いかに有効な生徒指導であるかというのは難しいと感じました。

○教員として自分で大切にしたいことを考えるにあたって、自分の軸を考えさせられました。今までも何となくは持っていたかもしれませんが、明確に言語化したのは今回が初めてであり、今後も考え続け

たいことであります。グループでのKJ法では、さまざまな経験とそれについての教員の意図を聞くことができ、かつて教わってきた先生方の思慮の深さを感じたとともに、生徒理解やコミュニケーションの重要性とその手法を改めて学びました。この点は教育実習ではあまり手が回らなかった部分であるため、塾講のアルバイトやボランティアなどを通じて実践していきたいと思います。

5. 総括

5月21日の参加者は、卒業生10名、院生・学生13名で、8月27日の参加者は、卒業生9名、院生・学生11名である。大学の担当教員は両日とも3名であった。

感想は、一部しか掲載することができないが、概ね満足感が高かったことがわかる。セミナーの活動を経験して、教職を目指す決意がいっそう堅固になったという参加者が複数いた。セミナーに参加したことで、教職課程ゼミの一員となった学生もいる。

関係各位のご理解とご協力のおかげで、開催することができたことを深く感謝している。

教職セミナーへ参加して

山 本 郁 乃（文学部史学科4年）

教職セミナーは元来教職合宿として毎年夏に開催されてきたものである。その存在を知ったときには既に新型コロナウイルスの影響を受けオンラインや学内で一日企画となっていた。私は5月、8月に開催された2度の対面で行われたセミナーへと参加した。

当セミナーでは教職課程で学び始めた1年生から4年生までの学生が一堂に会するだけでなく、現職の教員として勤められている卒業生の方までが集まって学び合う場が形成されている。

セミナーでは複数のセッションが設けられ、その日のテーマ「授業」に関連するようなテーマでディスカッションなどが行われた。

5月21日に行われたテーマは「授業」であった。模擬授業・授業作りのセッションがあった後、授業について様々なグループに分かれてディスカッションを行った。模擬授業では、一つの授業に対して学生や卒業生が皆で意見を出し合っており、それを聞く中でも学びが得られる機会であった。科目ごとに分かれて授業構想を考えたときには、卒業生の方から問いを設定するうえでのアドバイスを受けたり、学生同士でどのような筋道で授業を展開していくのか話し合ったりしながら授業構想を練ることが出来た。その後のディスカッションでは授業構想を練る時に感じたことを中心に、現職の先生方が意識していることなどを聞きながら授業作りについて考えられた。

8月27日には「生徒指導」をテーマとしたセミナーが実施された。場面指導を想定した実践例について議論したのち、生徒指導に関して必要なことは何か、グループでの話し合いを行った。自身の体験した生徒指導を思い出すことに必死になり、生徒視点の議論に学生同士だとなっていくのだが、卒業生の方が書き出した生徒指導に必要な場面などを見ると、自分が見過ぎていたような声掛けの一つひとつにも生徒の様子を窺う配慮が含まれていることを感じさせられた。

この2回のセミナー参加の間に教育実習を経験した身としては、初回のセミナーでは実習に向けての心構えをつくったり、自身の実習時の目標設定に役立てたりできる機会となった。

それぞれのセッションの活動も身になることが多く、教育実習やその後につなげていきたい内容は数多かったのだが、アイスブレイクの活動も印象深く記憶している。卒業生の方も学生も初めて会う方が多い中での活動は緊張感も出るものだったが、アイスブレイクによる効果もあってともに活動する仲間として打ち解ける効果があることを実感した。こうした機会があることで、どのようなことを心掛けていけばよいのか、自身の教育に関する考え方は実際の教員の方から見るとどう見えるのかということを確認することにつながった。今後も参加する機会があれば是非参加して学びを深める機会としたい。

対面の場

高 橋 かれん（卒業生、神奈川県私立中高一貫校教諭）

この2年間、従来の「教職合宿」が形を変え、オンラインの「教職セミナー」として開催されてきた。そして2022年5月21日、約2年ぶりに対面の「教職セミナー」が行われた。当日の朝、北1号館の301教室に学生・院生・卒業生合わせて30名弱が集まった。卒業生は久しぶりの対面での再会を喜び合い、初参加の学生は簡単な挨拶を交わしつつも、緊張した様子で座っている。そのような雰囲気の中で面白かったのは、オンラインの教職セミナーで交流していた学生や卒業生が、初めて対面した瞬間だ。やはり対面でしか伝わらないことがあると実感したものの、細々としたオンラインでの繋がりがあったからこそ、この日のセミナーは順調にスタートしたと言える。

最初のセッションでは、「友達の樹」という活動に取り組んだ。参加者は教室の中を歩き回り、会った人とじゃんけんをする。勝った方が「①名前②教科③好きな○○」の3点について自己紹介をするというシンプルなものだ。15分間のじゃんけんと自己紹介によって初対面の参加者同士が一気に打ち解ける。しかし、今回のアイスブレイクの眼目はその後の活動にあった。三、四人のグループに分けられた参加者に出されたクイズは「今日、この会場に8番目に入ってきた人は誰か」「『友達の樹』のマスが30個以上塗られている人は何人いるか」というもの。予想外の質問に全員が驚き、クイズの解答が分かった時には、参加者に一体感が生まれた。卒業生の二

人が計画したこのセッションは、アイスブレイクであると同時に、小学生・中学生向けの活動の提案でもある。対面の良さを存分に生かしたお手本のようなセッションとなった。

次のセッションでは、参加者が生徒役となり、一名の学生が国語の模擬授業を行った。授業後のフィードバックでは、様々な教科の学生・卒業生が質問やアドバイスをする。他教科の視点から意見をもらえるのが、この教職セミナーの醍醐味と言える。また、どの教科にも通じる助言も多く、生徒役として参加した学生にとっても有意義な時間となったのではないかな。

最後のセッションでは、教科ごとのグループに分かれて授業づくりを行った。70分間で、用意された教材をもとに学習指導案を作成する。共同で授業をつくる難しさと、協議しながら様々な視点で教材をとらえられる良さの両方を実感した。その後20分間の発表の時間があつたが、中心となるのは、授業そのものの内容ではなく「作成時の気づき」や「問題解決のための工夫」である。ここに卒業生のアイデアが生きている。教科の専門的な授業論に偏らず、授業づくりの面白さやポイントを共有することができた。

今回の教職セミナーが、コロナによって途切れかけていた「教職を目指す・教職に携わる人の輪」を再び繋げるきっかけになってほしい。今回生まれた新たな関わりは、次の何かに必ず繋がるだろう。

前向きな指導とは

高 橋 かれん（卒業生、神奈川県私立中高一貫校教諭）

2022年8月27日、真夏の暑さの中行われた「教職セミナー」の大きなテーマはずばり「生徒指導」だ。生徒指導という言葉には、どうしてもマイナスなイメージが伴う。何か問題が起きた際の対処という側面が大きいためだと思う。しかし、今回のセミナーで見えたのは、生徒指導のプラスの側面だった。その内容を簡単に紹介したい。

まず、今回の参加者は卒業生約10名、学生・院生約10名で、学生は初参加という人も多かった。アイスブレイクセッションでは、リズムに乗って自己紹介をするゲームが行われた。円になり、体でリズムを取りながら自分の名前や趣味、この夏の思い出など、様々なキーワードを言っていく。だんだんと難しくなっていく中で、失敗や成功の度に笑いや喜びの声が上がるようになり、自然と活気と一体感が生まれる。

次のセッションのテーマは場面指導。「夏休み前のホームルーム」「文化祭準備でクラスの意見が対立した時」「合唱祭の練習に身が入らないクラス」三つの場面について、学生（二人）と卒業生（一人）がそれぞれ教員役を演じた。対象となる生徒・児童の学年に合わせて選ばれる内容や、それぞれの（教師役の）個性の表れた言葉が面白い。発表と簡単な質疑応答の後、参加者はグループに分かれて、「自分ならどうするか」という観点で意見交換を行った。場面ごとに様々なアプローチが共有され、グループを組み替えながらの話し合いは大いに盛り上がった。最後に、「（教員として）教室で大切にしたいこ

と」を発表する時間があり、「場面指導」という限定された問いから、「教員として生徒と向き合う姿勢」というテーマに広がった。

最後のセッションでは、「生徒指導について考える」という大きなテーマが設定された。まず、グループに分かれ、ブレインストーミングによって「どのような生徒指導があるか」をふせんに書いていく。さらに、それぞれの指導において生徒（児童）にかける言葉を書き込んだ。次にそれをいくつかのグループに分類していくと、一枚の模造紙の上に生徒指導の全体像が見えてくる。また、グループ間での共有を通して、自分たちに抜けていた生徒指導の観点到に気がついたり、分類の違いを比較したりすることができた。最後に、セッション担当者から「積極的生徒指導」「消極的生徒指導」という観点が示された。問題に事後的に対応する後者に対して、前者は予防的な意味合いが大きい。参加者は改めて自分たちの書いた内容がどちらに当てはまるか考える。それぞれのセッションを経て、今回のセミナーを貫く「生徒指導」というテーマを捉える複数の視点が見えた。

今回の教職セミナーでは、学生と卒業生が共同で計画したセッションもあった。新型コロナウイルス流行以降、このような教職の企画に学生が関わる機会が以前に比べて極端に減ってしまった。今回のセミナーをきっかけに、学生が教職セミナー等の運営を通じて学ぶ場がさらに増えていくことを願っている。

教職課程ゼミ

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

本ゼミは、教職に関する自主的な勉強会である。

長年、長沼豊教授が担当されていたが、2013年度は長沼教授が主担当、私が副担当という形になり、2014年度から私が主担当となった。

2021年度はオンラインで活動を行っていたが、2022年4月より、以前と同じように対面での活動を再開した。

ゼミ長 飯田梨月 (文学部3年)

副ゼミ長 小見勇人 (文学部2年)

ゼミ生15名 (国語6名 社会2名 数学5名 小学

校全科2名)

活動は、木曜日の1限に行った。各回ともゼミ生が主体となって内容を企画し実施している。模擬授業や話し合い、場面指導各地の教育の特色紹介等、内容は多彩である。

5月15日、6月19日、10月16日には、現職教員である卒業生との交流会も行った。場面指導、討論、授業づくりや意見交換、情報交換等、こちらも盛りだくさんの内容である。

学部・学科を超えたつながりによる深い学び

飯 田 梨 月（文学部教育学科3年）

本ゼミは、新型コロナウイルスの感染拡大によって、2020年度は活動が停止となり、昨2021年度の9月からオンラインでの活動再開となった。本年度は4月から通年で、大学の教室で活動することができた。やはり、対面して活動を行うと、オンラインで活動した昨年度よりも打ち解け、ディスカッションや集団討論においても、その他の場面においても、発言しやすく感じられた。また、模擬授業においては、板書や声の大きさ、立ち位置などの全身の動き、細かな表情や癖、机間指導など、Zoomでは体感できない留意すべき点をみつけることができた。

教職課程ゼミは、教員を志望する学生が、学年や学部・学科、専門教科を超えてつながり、共に学ぶ場合である。模擬授業の回では、授業者の良かった点や改善点、その他伝えたいことや疑問に思ったことなどを、Googleドキュメントや口頭で伝え合ったが、そこから議論に発展することもあった。例えば、国語科の模擬授業で「ワークシートの枠内に自分の考えを書いた場合に、その後の全体のまとめはどこに書けばよいのかわかりづらかった」という感想から、ワークシートのメリットやデメリットをあげ、そのうえで、不都合をなくし、より効果的・効率的に学習を進めるためには、どのようなワークシートをつくり、どのように活用するのがよいかという充実した議論に発展したことがあった。数学科の学生が模擬授業を行った回では、教科書を開く指示がなかったので、「教科書を見せないのはなぜか」という率直な疑問から、「教科書をみせるとネタバレになってしまい、教師の説明に耳を傾けなくなる」という意見や、「教科書がないと見通しがつけづらい」、「教科書を見るだけでは理解できないから、教科書の内容とつなげるための教師の説明が欲しい」というような意見が出され、教科書を見せるか見せないかの議論に発展したこともあった。その議論はさらに、教師は、自身がその教科が得意なことが多く、学習内容を理解できてしまうがゆえに、「あたりまえ」の水準がつい高くなってしまふことや、つまり人の気持ちを理解しづらいことがあるという話になり、それらを踏まえて教師はどのような授業をデザインしたらよいかというさらなる議論に発展し、各々自分の授業観や授業スタイルを見直すきっかけになっただろう。

このような有意義な議論は、学部・学科や専門教科の異なる学生が集まった本ゼミだからこそ生まれたものであると確信している。同時に、ゼミ生の個性やそれぞれの経験が生かされているのだと感じられた。学年や学部・学科も異なり、まったく別の経験を積みながら教員を志してきた学生は、視座もそれぞれで、その人なりの考えや強みを持っていた。それぞれが己の強みを発揮すること、ゼミ生同士が互いの発言を尊重しながら対話を重ねることなどを通して、刺激し合い、視野を広げ、新たな学びを得られたのではないだろうか。

4月21日	1学期予定決め
4月28日	板書練習、模擬授業
5月12日	板書練習、模擬授業
5月19日	模擬授業
5月26日	場面指導
6月2日	ディスカッション、面接練習
6月9日	教職教養・一般教養テスト
6月16日	模擬授業
6月23日	教育実習体験報告、ICT教育の実態報告
6月30日	模擬授業、教育実習報告
7月7日	場面指導
7月14日	1学期振り返り、集団討論

9月15日	2学期予定決め
9月22日	教育×デザインを考える
9月29日	板書練習、ディスカッション
10月6日	模擬授業、アナウンス練習
10月13日	模擬授業、集団討論
10月27日	模擬授業
11月10日	博物館教育 「ミュージアムへ行こう！」 ——美術鑑賞を通じた対話の試み——
11月17日	板書案の作り方
11月24日	模擬授業、ディスカッション
12月1日	模擬授業
12月8日	集団討論
12月15日	折り鶴にみる生徒指導
12月22日	2学期振り返り、折り鶴にみる生徒指導

交流会での学び、人とのつながり

小見 勇 人（文学部日本語日本文学科2年）

教職課程ゼミの活動の一環として、実際に学校現場等で働いており、教職課程ゼミに所属していた卒業生の方々をお招きする交流会というものがある。今年度の交流会は五月、六月、十月の三度、それぞれ日曜日に行われた。前年度の交流会は全てオンラインで行われた（教職課程ゼミの活動自体全てオンラインで開催されていた）が、今年度の六月と十月の交流会は対面で行うことが出来、より円滑に、細部に渡って議論が及んでいたと感じる。「実際の教育現場における生の声を聞く」といったようなテーマが前年度の交流会には多く見られたが、今年度は「教師になるための準備段階において必要なこと」を卒業生の方々の実体験をもとに考えていくことを行ってきた。

五月は教育実習に向けた座談会として、ゼミ生からの質問に卒業生が応えていくという形をとった。教育実習を間近に控えていた四年生は卒業生からのアドバイスもあってか、実習後の教職課程ゼミに「実りある時間を過ごすことが出来た」という充実感を覚えた表情で帰ってきたことが印象的である。時間の使い方や生徒への接し方など、教育実習のみならず実際に学校現場で働く上で心得るべきアドバイスも多く、貴重な機会を得ることが出来たと思う。六月は教員採用試験に向けた面接練習として、卒業生の方々には面接官役になってもらい、面接での振る舞いや言動に対してアドバイスをしていただくという時間が設けられた。面接に対して準備に余念のない四年生の方々に混ざって私も参加したが、自分の考えを言語化することの難しさに気付かされた。また、自分の教師としての強みやアピールポイントなど、今まで深く考えることのなかったような質問も投げ掛けられ、改めて自分を見つめながら自分の得意な指導方法を、自分の力で作り上げていくことの必要性を感じた。十月も教員採用試験と関連させたもので、集団討論を行った。ゼミ生と卒業生一名を合わせた八人で討論を行い、採用試験を終えた四年生と卒業生の方が面接官役となり、海外から来た生

徒との交流学习について三十分の議論を行った。難易度の高いテーマを設定して挑んだ結果、学校現場において必要な配慮や児童生徒を楽しませるためのアイデアなどについて、自分達がまだ見つけていない所に教師として考えるべきことが沢山あるということ、私を含め参加したゼミ生全員が思い知らされたという形になったのではないだろうか。

教師になる準備を整えることは、自分が実際に教師になった時のことを想定することである。実習や試験の対策というものは、実習や試験のためではなく、教師になるための対策であるということに気付かされる。「なぜ教師になりたいと思ったのか？」という面接での問いに答えられるようにするという作業も、自分の体験談をまとめあげて淀みなく語ることが出来るようになるまでの練習時間は重要ではない。過去の自分を見つめ直し、どのような信念を持ってこれから児童生徒と接していくのかを決意し言語化するという、その過程に費やす時間が重要になってくるのだと思う。その作業の手助けとなるヒントを、卒業生の方々の話から多く得ることが出来た。常日頃より学校現場に携わっているからこそその意見や体験談などはいつも我々に刺激を与え、学ばせていただいている。交流会に来てくださっている卒業生の方々は教職セミナーでもご一緒させていただくことが多く、前年度から様々な場面で、卒業生のもとで、そして卒業生と一緒に勉強させていただいていることに対して感謝の念に堪えない。

今年度の教職課程ゼミ生は四年生が多かったため、次年度からは普段の活動に顔を出すことがもうなくなってしまう方が多く、寂しい限りである。しかし今度は卒業生として、交流会や教職セミナーでお会いする機会が近い将来やって来ることを期待してやまない。そのようにして歴史が積み上げられていくことに喜びを感じながら、また新たに共に活動していくゼミ生を招くことが出来るよう、教職課程ゼミの魅力を発信していきたいと考えている。

教職課程ゼミ

岩 崎 淳（教職課程担当教員）

国語教育懇話会

ゼミ生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加している。2022年の活動は以下の通りである。いずれもオンラインで実施した。

【小学校の会】3月

古典ブックレットを作ろう（「古典を楽しむ」教育出版5年下）
千葉県公立小学校教諭 山崎仁美先生

児童の変容を評価する、つなげる（「固有種が教えてくれること」光村図書5年）
東京都公立小学校教諭 赤堀貴彦先生

【中学高校の会】3月

オンライン授業の実践報告～離れていても交流する・離れた場所で表現する～
私立中学高校教諭・大学講師 堤 真実先生

「山月記」の実践報告・教材研究
私立高校講師 脇坂健介先生

出席者は各自1分間で本の紹介を行う。これを楽しみにしている人も多い。

教職課程ゼミにしても、国語教育懇話会にしても、若い人の情熱にはいつも頭が下がる。これからともに歩んで行ければと願っている。

二〇二二年度国語教育懇話会活動報告

脇 坂 健 介（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士後期課程3年）

中学校、高等学校における国語科を対象とした勉強会である国語教育懇話会（中学高校の部）は2022年3月12日に開催された。未だ収まらぬコロナウィルスの流行にともない、Zoomを使用したオンラインでの開催となったが、発表もそれに呼応するかのようにコロナ禍によって起きている教育現場での変化を踏まえた内容となった。だが、その一方で参加した現職の教員や教員を志す学生による議論や質疑応答は対面との違いを感じさせないほどに濃いものであった。

参加者の自己紹介と一人一分の図書紹介の後、私立中学高校教諭・大学講師の堤真実氏と筆者の二人が発表を行った。堤氏による「オンライン授業の実践報告～離れていても交流する・離れた場所で表現する～」では、オンライン授業における生徒との交流についての実践が発表された。堤氏は教材として短歌や俳句を採用し、オンライン授業を支援するアプリケーションやサービスを用いて、意見の発表や生徒同士の交流を図ることについて述べた。オンライン授業においてどのように生徒が活動するかは大きな課題であり、私自身も頭を悩ませていたが、そのような状況で堤氏の実践はオンラインを用いた授業の新たな可能性について指摘するものであったといえる。また、発表や参加者との応答を聞くなかで俳句や短歌の教材としての価値や使い方についても改めて気づかされることになった。

筆者による『山月記』の実践報告・教材研究は、高校国語の定番教材である「山月記」について近年の「山月記」の研究や、それを元に行った授業について発表したものである。発表では「山月記」の難易度の高さについて触れたうえで、物語の中心である李徴の語りの分析方法について述べた。また、生徒に関心を持った一文を選ばせ、それを集計したものを反映して文字の大きさを変えた本文を示し、関心の近さや違いを共有するという実践についても報

告した。加えて、勤務校で導入された電子黒板を利用したこともあり、授業で電子黒板を使う際のメリットや注意点などについても言及した。参加者からの意見は全て有意義なものであり大変勉強になったが、特に関心を共有した後にそれを利用して生徒に意見や感想を書かせるのかという質問は私にとって大きなヒントになったと思っている。まもなく始まる次年度の授業計画や内容を考えるなかで、過去に行った授業を見直すことになったからだ。

早速、2022年度の「山月記」の授業では関心を共有したあとに生徒にそれを元にして感想や意見を書かせる時間をとってみた。反省点も多く、更なる研鑽が必要な実践となったが、重要なのは懇話会での参加者との応答が自分の授業を見直し、改善する契機となったということだ。自分の授業がどのようなもので、どうすればよくなるのか自分自身で気づくことは簡単なことではない。教員同士のコミュニケーションがコロナ禍で困難になり、突発的な変更やオンライン対応などに追われる現在の状況ではなおさらだろう。そのような状況で自分の授業実践や研究内容について整理し、発表することで同じ教員や教員を志す人々から様々な意見をもらえるのは代えがたい貴重な機会であるといえる。

教員にとって学び続けることは、コロナウィルスの流行だけに留まらない昨今の教育現場の変化に対応するためにも必須であろう。その一方で、他者との交流によって新たな知見を得て、自分自身の活動に活かすことは楽しいことでもある。そういった意味ではオンライン開催によって、対面では参加しにくい方々が懇話会に参加して交流ができたことは喜ばしいことであった。国語教育懇話会はこうした学びや交流の場として開かれており、先に記したように私も多くを学んで自身の授業に活かしている。今回の開催に感謝すると共に、今後も貴重な場として開催されていくことを心より願っている。

国語科教育懇話会の小学校の会 報告

山 崎 仁 美（卒業生、千葉県公立小学校教諭）

令和4年3月5日に、オンライン（Zoom）にて行われた国語科教育懇話会の小学校の会について、報告する。懇話会の初めに、参加者による自己紹介、本の紹介があった。

実践発表

- ① 「古典ブックレットを作ろう」（「古典を楽しむ」教育出版5年下） 千葉県公立小学校教諭山崎
- ② 「児童の変容を評価する、つなげる」（「固有種が教えてくれること」光村図書5年） 東京都公立小学校教諭 赤堀貴彦先生

以下は、山崎の実践発表の概要である。

古典ブックレットを作ろう（「古典を楽しむ」教育出版5年下）

(1)教材について

- ・教材「古典を楽しむ」に掲載されている古典作品⇒『竹取物語』、『平家物語』の序文、『伊曾保物語』の「はととありのこと」
- ・古典的仮名遣いに現代の読み仮名がふられ、簡単な解説文とともに紹介されている。
- ・音読することにより、古文の響きやリズムを味わうことができる作品。
- ・児童になじみのある『かぐやひめ』のもととなる『竹取物語』、『イソップ物語』のもととなる『伊曾保物語』は、古典作品への興味のきっかけになる。
- ・琵琶法師によって語り継がれてきた『平家物語』は、独特のリズムや響きを味わうことができる。

(2)単元について

- ・古典文学に親しみを持たせるための工夫。
⇒クイズ形式の導入、絵本、絵、映像資料

- ・教科書に掲載されている古典作品の内容を知り、繰り返し音読することで、現代の言葉とは異なる昔の言葉の響きやリズムを味わう。

- ・学習のゴールとして「古典ブックレットを作ろう」という言語活動を設定した。

- ・「古典ブックレット（CDつき）」⇒古典の原文に読み取ったことや感じたことを書き込み、原文の音読をCDに録音して、一つの作品にした冊子のことを指す。

- ・教科書にのっているもの以外の『竹取物語』『平家物語』『伊曾保物語』からの原文を選び、読み仮名と現代文の解説を添えた「音読用古典作品集」を配付する。より多くの古典に触れ、言葉の響きやリズムに親しみながら音読することができるようにする。

(3)成果

- ・文法や詳しい内容を学習するという目的でなく、中学校での古典の学習の準備として楽しみながら作品に触れることができた。
- ・「謎解き」という形や音読を聞き比べることを通して、古典作品への関心を高められた。自主的に古典作品の本や漫画を借りている児童もいた。
- ・録音を取り入れることで自分が読む声を自分で聞き、よりよい音読にするための気づきにつなげることができた。
- ・録音の性質上、部屋を分ける必要があり、児童の支援が難しかった。また、場の確保も必要となった。
- ・音読に関するアンケートで、本単元を行った後、音読が好きと答える児童が増えた。
- ・文法や詳しい内容を学習するという目的でなく、中学校での古典の学習の準備として楽しみながら作品に触れることができた。

(4)質疑応答

- ・実践はどのように計画していくのか→過去の実践をもとに、タブレットを用いて子ども主体でできる言語活動を学年の担任と話し合って決めた。大

きな実践や研究授業の場合は特に、自分ひとりで単元計画を立てることは稀である。

赤堀先生の実践発表では、課題を把握し、個の読みから全体共有を行い、最後に個の読みを再び行い、読みを深めていくという学習の流れが大変勉強になった。毎時間、何をしてどんな力がついたかを意識して書く振り返りは、児童が実際に書いたものを見ることができ、イメージが持ちやすかった。堀哲夫の「OPPA（一枚ポートフォリオ評価）」を活用した振り返りを一覧にしたものが見やすく、今後、取り入れていきたい。

国語科教育懇話会では、国語科の教材研究や指導に、熱心に取り組む先生方からたくさんのご助言やご指導をいただくことができ、励みになる。自分の実践を改めて見直し、「この部分をもう一度他の単元で試してみよう」という思いが生まれた。また、岩崎淳先生から、古典指導や評価の難しさ・楽しさや振り返りについてのお話をいただき大変勉強になった。会に参加してくださった牛山恵先生（都留文科大学名誉教授）が、評価についてお話してくださった。「たくさんの言葉を自分の心にためておく」とよい」という言葉が胸に残っている。

学び続ける教員であるために、今後も積極的に参加したい。

教育実習報告

山崎準二・梅野正信・佐藤陽治・宮盛邦友／
小原 豊・秋田喜代美・飯沼慶一・岩崎 淳・斉藤利彦・佐藤陽治、栗原 清
(教職課程担当教員)

学習院大学教職課程の「教育実習」は、「中・高教職課程」及び「小学校教職課程」とも、大学における事前事後指導としての「教育実習Ⅰ」と、実際の学校現場・実習校における本実習としての「教育実習Ⅱ・Ⅲ」から構成されている。また、学習院大学教職課程独自の取り組みとして「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を履修する前年度に「教育実習オリエンテーション」を実施している。

「教育実習オリエンテーション」は、「教育実習Ⅰ・Ⅱ・Ⅲ」を履修するに向けての必要な心構えや学習について指導することによって、全体として教職課程履修学生たちの自覚と自己学習課題を持つことを促すのが目的である。例年、4月、7月、9月に実施している。

また、今年度の「教育実習Ⅱ・Ⅲ」は、中・高教職課程においては実習者数121名、実習校数110校(国公立67校、私立43校)、期間：5/7～11/11に、小学校教職課程においては実習者数46名、実習校数44校(国公立41校、私立3校)、期間：5/6～10/31に、それぞれ実施された。参観指導は、新型コロナウイルス感染症拡大状況が続いているために、1都3県に限定し、かつ実習校側の意向も踏まえて実施し、中・高教職課程においては45件、小学校教職課程においては36件を実施した。

なお、「教育実習Ⅰ」は大学において、「中・高教職課程」及び「小学校教職課程」ごとに、それぞれ以下に記すように実施された。

【中・高教職課程】

(事前指導として)

- 4月15日(金) 教育実習の全体的な説明、意義・目的と心構えなど
- 4月21日(木) 教育実習の学習課題
- 4月23日(土) 学校における野外教育活動の今日的意義と課題
- 4月23日(土) 実習校教員・生徒とのコミュニケーションのあり方について

(事後指導として)

- 9月3日(土) 教育実習のリフレクション(その1)
- 9月3日(土) 教育実習記録の振り返り(その1)
- 12月1日(木) 教育実習のリフレクション(その2)
- 12月8日(木) 教育実習記録の振り返り(その2)
- 12月17日(土) 教育実習のリフレクション(その3)
- 12月17日(土) 教育実習記録の振り返り(その3)
- 2023年1月19日(木) 教育実習で学んだことの再確認と今後の仕事への継承・活用

【小学校教職課程】

実習前年度のオリエンテーションとして、3年次において下記のように実施した。

- ①4月 教育実習の手続き
- ②5月 教育実習の意義・目的
- ③7月 先輩たちの教育実習体験(春)から学ぶ
- ④11月 先輩たちの教育実習体験(秋)から学ぶ
- ⑤11月 学力テスト(中学校卒業程度の国・社・数・理・英)
- ⑥12月 学習指導案の書き方(全員が国・社・算・理・生・道のいずれかの略案を書く)

続いて4年次における実習事前指導を下記のように実施した。

- ・4月13日(水) 教育実習の心構え、実習記録の書き方
- ・4月21日(木) 模擬授業①
- ・4月25日(月) 模擬授業②

模擬授業①②ともに6グループに分かれ全員が授業し、対面授業形式で振り返りを行った。

また実習事後指導を下記のように実施した。

- ・7月18日(月) 春期での教育実習体験を発表し、交流と振り返りを行った
- ・11月24日(木) 秋期での教育実習体験を発表し、交流と振り返りを行った。

今年度はコロナ禍の影響による小学校教育実習の代替措置は行われず、実習希望者は全員正規の実習を行うことが出来た。

生徒理解の重要性

丹 羽 龍之介（法学部法学科4年）

私は令和4年の6月に教育実習を終えた。母校である都内の私立中高一貫校での実習だったが、生徒に、しかも学校で、ものを教えるという責任の重さを感じ、緊張を感じつつ実習に臨んだ。

担当したのは中学校社会科の「地理的分野」であった。私はてっきり公民に配属されると思っていたので、当初は少し戸惑ったのを覚えている。また、中学2年生のークラスに配属され、朝の学級活動などを行った。

実習校や指導教員の先生のご方針で、実習初日から数日間は、私は授業をせず、クラスの学級活動のほか、ひたすら、先生方の授業を見学させていただいた。社会はもちろん、国語、数学、理科、英語、さらには家庭科まで、様々な科目の授業を見学した。科目が違えば見えるものも違ってきて、社会科であれば、「自分はどのような授業を作るだろうか」といった視点で見ることができたし、逆に、他科目であれば、まったくの初心者としての目線から、「ここが分かりにくい」というところにフォーカスして説明されている様子などが分かり、各先生方の工夫を感じることができた。私は、教育実習の中では、この最初の1週間での見学が最も勉強になったと感じている。

指導教員の先生は、この見学に関して、2つの意味をおっしゃっていた。1つは、先ほど述べたように、先生方の授業構成や喋り方の工夫を見て学ぶこと。そしてもう1つは、「各クラスの特徴を掴むこと」であった。授業中の生徒たちの様子を見ることで、積極的な子、内気な子、発言が面白い子、などクラスの生徒それぞれの性格やクラスそれぞれの特徴を事前につかみ、自分の授業の際には各々の特徴に合わせ、指名したり活動させたりする際の参考にするという、ということであった。なるほど、3週間という短い期間では、自分の受け持ちのクラスの生徒ですら、個々の性格まで全員について把握するのは難しい。これを、大まかにでも事前に把握しておくことが、教壇実習に際して非常に重要であることに

は、実際に教壇実習をして初めて気づいた。

2週目から、私の教壇実習が始まった。学習指導案を何度も指導教員の先生と修正し、万全の準備をして（したつもりになって）教壇実習に臨んだが、いざ授業をしてみると、まったく思い通りに進まないことに気づいた。最初の授業では、私は10分ほど授業時間が押してしまい、予定していた最後のまとめまで終えることができなかった。また、クラスによってこちらの投げかけへの反応は様々で、反応が鈍いクラスや、逆に反応してくれたあとに私語に走ってしまうクラスなどでは、こちらのペースが崩れてしまうことがあった。先に述べた事前の見学である程度掴んでいたとはいえ、やはりクラスや生徒それぞれの特徴を掴んで臨機応変にそれに合わせることは、とても難しいと感じた。結局、私は実習の最後まで、各クラスの性格に合わせた臨機応変な授業はできなかったと感じている。その点で、最低限、クラスごとの特徴をあらかじめ掴んでおくことの重要性を学んだ。

私が教育実習で最も学んだと思うことは、このように、生徒目線で考えることの重要性である。先述の通り、生徒は個々人で、また、クラスによって、全く異なる特徴を見せる。その特徴を理解せず、こちらの進めたい進め方で授業を展開しようとする、生徒たちが次第に「離れていく」感覚が分かる。生徒たちを注目させ、やる気にさせるには、生徒理解がとても重要であるということを、この実習で痛感することができたと思う。

教育実習は、3週間という短い期間で、多くのことを学べる期間であった。学習指導案が完成せず徹夜のような状態になったこともあったが、生徒の反応の特徴などを考えながら、どう投げかけるのか、どのような反応が期待できるのか、といったことを考え、実際に反応が返ってきたときには、とても達成感を感じた。生徒理解の重要性を知ることができた、貴重な3週間だったと思う。

教師という職業

石 川 愛 理（理学部数学科4年）

私は、令和4年6月から7月にかけて、3週間の教育実習を行いました。私が教師になりたいと思ったきっかけとなった母校の公立中学校での実習は、とても緊張していたのと同時に、この日を夢見て頑張ってきたのだという感慨深い気持ちになりました。また、当時私が中学生だったころ、同じように教育実習生が来たのを思い出し、自分がその立場になっている嬉しさを感じました。

この3週間で何を大切にしたいかと考えたときに、生徒との交流や授業のスキルを学ぶことはもちろんですが、この教育実習でしか学べない「教育現場のリアルを知る」ということを目標にしました。ここで、教育実習中に驚いたことを3点紹介します。

まず1つ目は、授業中に教室を飛び出す生徒がいたことです。その生徒はいつも授業中寝ているのですが、その日は先生に起きなさいと怒られていました。そこから少し様子が変わり、演習問題を解く時間になった途端勢いよく教室を出て行きました。私は他の生徒の机間指導に夢中で気付くのが遅くなってしまったのですが、そこからの先生方の連携がスムーズで驚きました。すぐに生徒の居場所を特定し、職員室にいた先生が応援に駆けつけていたのです。正直私は、生徒が教室を出て行くなんて思いもしなかったし、もし1人で授業を行っていたとしてその生徒に気づかなかつたらと思うとすごく危機感が足りなかったなと思いました。

2つ目は、お弁当を持ってきていない生徒の対応です。お昼ご飯の時間になりいつも通り準備をしている時、1人の生徒がずっと動かず机の上に顔を伏せていました。声をかけると、その生徒は「お腹が減っていない」と言いお昼ご飯を食べませんでした。本人は大丈夫だと言ったのでその時は何もしなかったのですが、この様子を指導教員に伝え、お家の方と喧嘩してお弁当を作ってもらえなかったなどの何かしらの事情があるのではないかとおっしゃいました。大学生の私は、お昼ご飯を食べないという選択をすることがよくあり、そこまで問題ないのか

なと勝手な判断をしてしまったのですが、中学生にとって、学校現場において、お弁当を食べないということは何か問題がある生徒のサインであるということに気付かされました。

3つ目は、先生方の勤務時間についてです。毎朝私は8時前に着くように行っていたのですが、ほとんどの先生が7時過ぎぐらいに出勤しているそうです。放課後は、21時を過ぎてからの退勤だそうで、半日以上学校にいることになります。もちろん先生によりませんが、やはり先生方は長い時間働いているのだなと体感しました。ただでさえ忙しい先生方から教育実習の指導をしていただいたこと、感謝の気持ちでいっぱいです。

教育実習中、さまざまな経験をさせていただきました。教育実習生が私1人だったというのもあり、たくさんの先生方が気にかけてくださいました。教壇実習も20時間以上行わせていただいたり、道徳の授業指導案を1から作らせていただいたり、保護者会や校内研究授業にも参加させていただきました。この3週間は、とにかく睡眠不足との戦いで正直辛いことの方が多かったのですが、素直に楽しかったなと思います。

教育実習を終えて、やはり教師という職業は自分のなりたい職業だったと再確認できたのと同時に、今のまま教師になるにはまだ自分の経験が浅すぎるという思いになりました。授業中や休み時間などに生徒と関わったり、職員室で先生方の話を聞いたり、教卓の前に立って生徒に向かって話したりする中で、私はまだまだ未熟者だと感じました。3週間を通して、教師という職業の責任の重さを知り、生徒のために全力な先生方の姿を見てこんな大人になりたいと思いました。そのために、今は修業期間として、私はいったん社会に出て、様々な経験をしたいと思います。そして、生徒の前に堂々と立てるようになる日を夢見て、また母校の先生方と一緒に働くという夢を叶えるために、日々勉強していきます。

教育実習生が児童のためにできること

松 本 梨 乃（文学部教育学科4年）

私は、令和4年の9月に母校の小学校で4週間の実習を終えました。教師として母校に戻り過ごしたこの期間は、小学生だった頃とは全く違う視点から学校という教育現場を見つめることのできた4週間でした。

私は、小学3年生29人のクラスを担当することになりました。実習中に達成したい課題として「児童と良好な信頼関係を築くこと」を掲げました。この課題を掲げた理由は、実習中に長い時間を共にするクラスの児童と信頼関係を築くことが授業の雰囲気や実習の成果に繋がると考えたからです。学校生活の中でいちばん距離を縮めることができたと感じたのは、やはり教壇実習で授業を行った時でした。初めての教壇実習を行った後から、子どもたちから授業に関する質問や感想をもらうことが増えました。教師として教壇に立つことは、児童にとってとても大きなことであり、私は子どもたちの中で「実習生のお姉さん」から「先生」という認識に変わったのだと実感しました。授業を行っている中で気づいたことは、教師にとって児童一人一人は29人もいるうちの一人という認識でいるけれど、児童にとっての先生は教壇に立っているただ一人なのだとことです。前にいる教師を信頼して話を聞いてくれます。そのため、授業内で一人一人としっかり向き合い、全員が授業に参加できるようにすることが大事なのだと学びました。

教壇実習は全部で13時間担当しました。授業を行う上でいちばん難しかったことは、時間調整でした。一つの活動や説明に対して余計に時間を取りすぎてテンポを悪くしてしまったり、授業を長引かせてしまったりすることがありました。体育の研究授業では最後の学習カードが書き終わらず、休み時間に入ってしまったことについて、校長先生から「子どもたちの遊ぶ時間を奪うべきではない。遊びも貴重

な学びの時間である。」というご指摘を頂き大変反省しました。終わらなかった活動を宿題にしたり、休み時間にまで授業を延ばしたりすることが何度もあると、児童の信頼や学びを低下させる行為に繋がってしまうのだと気づきました。

この経験を経て、授業を時間内に終えるために、活動の配分をしっかりと練ることと、タイマーを活用することを実践しました。指導案作成時に、活動を詰め込みすぎてないか、どの活動にいちばん時間を割くべきなのか吟味してから挑むようにしました。小学3年生の実態を把握していく中で、板書や考える作業、班活動などに時間が意外とかかってしまうことが分かったため、主活動は一つ二つくらいで行うように気を付けました。班活動の際は、班になる前に注目させて説明するなどの工夫をしてメリハリを持たせることを学びました。タイマーの活用に関しては、活動時間をあらかじめ決めて時間になったら次にどんどん進むようにしていました。慣れてくると授業中に時計も確認できるようになり、残り時間を頭で考えながら逆算して授業を行うことができるようになりました。「時間を守る」ということは簡単のようで難しいことで、だからこそしっかりと守ることで質の良い学びになるのだと思いました。

実習生は現役教師の方々よりも実力は低いですが、子どもたちは一人の「先生」として、純粹に信頼してくれていることを感じる瞬間が多くありました。だからこそ、実習生としてできることは、その信頼に一生懸命応えることだと思います。児童はキラキラした目で前に立つ「先生」を信頼してくれます。私自身、はじめは自分の実習成功のために信頼を得ようという考えでしたが、子どもたちのためという気持ちに変わっていきました。この4週間は、本当に子どもたちのためになることを考え行動できるよう成長することができた期間でした。

卒業生からのメッセージ

日々の授業で感じること

江 藤 妃（卒業生、東京都私立中高一貫校教諭）

私は2015年より私立中高教員としての経歴をスタートしました。学習院大学では博士前期課程より教職の道を志し、素晴らしい先生方から多くの実践的で豊かな学びの機会をいただきました。この度教職課程年報への寄稿のお話をいただき、英語科教員としての約8年間の経験から、学習者（生徒）の感情と学びの関係について日々思うことを、実際の中高英語科の授業を例にとりながら述べさせていただきます。

まず中高教員の役割の一つには、授業において生徒にふさわしい学力をつけることがあると考えます。授業の質の向上のために我々教員が日々学び続ける姿勢を持つことは必須であると考えますが、それと同時に、生徒が少しでも多くのことを学びとるためには、彼/彼女たち自身の学びの姿勢も大切であるように感じます。では生徒がもっと知りたい、どんどん学びたいと思うような積極的な学びの姿勢を培うにはどうしたらいいのでしょうか。

一つには、「わかる」という経験をたくさん積んでもらうことだと思っています。学年が上がるにつれ授業では当然難しい内容を扱っていくこととなりますが、その中でも低いハードルを用意し、「わかる→できる」という成功体験のチャンスを用意することが大切であると考えます。例えば「比較級」という単元で、「AはBより…だ」という2つのものを比較する表現を扱うならば、まずは口頭でtall→taller、small→smallerと音を示していきます。真似して言うと少しずつ比較級表現がわかるようになり、さらには文字として書き表すステップを踏んでいきます。

「わかる・できる」という体験は「楽しい」という感情に結び付きやすいです。さらにこの「楽しい」

という感情を深めるには、生徒の興味関心をよく知ることが大切です。そのために生徒とのコミュニケーションの機会を増やし、日ごろから様々なことにアンテナを張り、情報収集するようにしています。先に挙げた「比較」の活動では、例えば生徒に「映画をみるなら映画館と家、どちらの方が楽しめる?」「留学に行くならA国とB国、どちらがいい?」など生徒にとって身近で興味の湧きやすいトピックを用意し、自分の考えを述べてもらう機会を持ちます。「もっと上手く伝えられるようになりたい」など、英語を使うことで生じる壁を感じることもあるかと思いますが、「もう少し頑張ったらできそう」といった少し背伸びする活動につなげ、教員やクラスメイトからのサポートを得ながらできることを増やします。

「楽しい」という感情は、「もっと知りたい」「もっとこんなことができるようになりたい」という思いにつながってきます。このような「好き・興味がある」という思いが生徒の内側から生じてきたら、こちらが想像する以上にどんどん深く速く、生徒の学びは進んでいきます。最初にお示した「積極的な学びの姿勢」です。試験があるから勉強する、受験があるから勉強する、という学習の動機も、大変強力な、生徒が最大限の力を発揮できるものであると考えます。では試験や合格を手にした後はどうでしょうか。その後の学びが止まってしまうことは、私は教員として悲しく思います。何歳になっても学びたいという気持ちが絶えないような、そんな感情をより多くの生徒に持ってもらえたらいい、と思いながら授業に臨んでいます。

約8年間の教員生活では、様々な理由から学びに関心のない生徒、苦手意識の強い生徒との出会いも

数多くありました。勉強は嫌いと言いながらも、どこかでできるようになりたいと思っている生徒もいましたし、得手不得手によって取り組みに差のある生徒もいました。その中で感じたことは、できなかったことができるようになること、知らなかったことがわかるようになることが嫌いな生徒はいない、ということです。わかる、できるという経験を大切にしているのにはこうした理由もあります。

翻訳アプリに母語を入れれば一瞬でどんな国の言葉にもしてくれる、このような時代に言語を学ぶこ

うことは、自分の思いを自分で口にし、仲間の考えに耳を傾け議論し合うというようなコミュニケーションの楽しさを感じることはないか、と個人的には感じます。「楽しい」をより深く感じてもらえるような授業を心がけつつ、時代に即した内容や教授法を工夫していきたいと思います。そして自分自身も教員として、英語が好きな者の一人として、今後も多くのことを学んでいきたいと思っています。

根を伸ばす

舟 橋

諒（卒業生、千葉県立小学校教諭）

桜が咲き始めた頃、緊張と高揚が入り混じりながら、初めて教壇に立ったあの日。それからあっという間に月日は過ぎ、肌寒い冬を迎えた。サンタクロースを待ち侘びる子供達を見送り、安堵の気持ちと共にこの文章を書いている。

教師として初めて受け持ったのは小学校2年生だ。朝、私が教室に入れば、子供達は一斉に駆け寄ってきて、昨日観たテレビや遊んだ事などの話をしてくれる。休み時間の鬼ごっこも本気で走り、捕まれば本気で悔しがる。運動会のダンスが終わった後に、屈託の無い笑顔を浮かべる子供達の姿も忘れられない。小学校2年生は無邪気で素直で可愛くて、何よりもエネルギーに溢れている。

一方で、30人以上の幼い子供達を一斉に相手にすることの大変さも思い知った。友達と喧嘩をしてワンワンと泣き出す子。勉強が分からず、鉛筆を投げ出して意固地になる子。頭が痛いから熱を測りたいと申し出る子……。一つの教室に、一つの瞬間に、多くのハプニングが雪崩のように舞い込む。そういう時につい、子供への向き合い方が粗雑になったりする。子供は私の返事のいい加減さを一瞬とも見逃さない。子供達は顔を曇らせたり、しかめたりする。

こうした苦労や失敗が絶えない毎日が続いた。中でも生活科の出来事は忘れられない。小学校2年生の生活科では野菜を育てて学習をする単元がある。私は子供達に育てたい野菜を選ばせた。子供達は実がなることを心待ちにして、毎日苗に水をあげていた。

しかしながら、中には水やりをサボってしまう子もいるものだ。私も苗の状況を日々確認し、気付きを与える声かけをするべきだった。しかし余裕の無い日々には振り回され、それが出来なかった。6月頃になると、何人かの子の野菜の苗が枯れていた。完全にへたばった苗を見た子供は、ようやく水を上げることの大事さに気付いたようだった。「ぼくのトマトが…しおれちゃった…」と愕然とうなだれる。それと同時に私も責任を感じた。私が野菜を確認して子供達に言葉がけをしていれば、全て枯れ切って

しまう前に水やりの大切さに気づけたかもしれない。教師としてすべきだったはずのことが果たせなかったのではないかと強く悔いた。

それからしばらくして、何年か前にお世話になった恩師に会う機会があった。私は野菜の出来事や様々な失敗を打ち明けた。ついつい「教師に向いてないかもしれないです、僕」などと漏らしてしまったと思う。恩師は私の話に耳を傾けた後、穏やかに口を開いた。「どんどん失敗しよう。あなたから見て凄いやと思うような先生達も、沢山の失敗を積み重ねてるんだ。失敗も養分だ。根をもっと伸ばしていこう。」

「根を伸ばせ」、恩師の言葉は今も私の心に深く刻まれている。同じ職場の経験が長い先生が、ICTの研修に毎回参加していた。同じ学年の先生は、個別最適化学びの実践に挑戦していた。私が敬愛している先生方は皆、学びや経験を求めて根を伸ばし続けている事に気づいた。だからこそ教師として長く根付き、沢山の栄養を糧にし、花を咲かせる事が出来るのだろう。

「置かれた場所で咲きなさい」という言葉がある。しかし自分がいつ花を咲かせられるかなんて分からない。その場所で咲ける保障もない。雨風が襲うこともあるだろう。だからこそ、多様な学びを吸収する為に、地道に根を伸ばし続けることが大切なのではないだろうか。根を張り嵐に耐え、養分を目一杯蓄えておけば良いのではないかと。「置かれた場所で中々咲けなくとも、いつかどこかで咲ける日を信じて、根はぐんぐん伸ばしておけ」と、私は自分に言い聞かせている。

執筆が終わる頃には、冬休みが明けてしまった。先日、野菜を枯らした子が「毎日さんぽに行ってるんだよ！」と飼い犬の写真を見せてくれた。半年前は野菜のお世話が出来なかった子供達も、すくすくと成長していく。それを間近で見る事の出来る教師という仕事は、本当にかけがえのないものだ。そんな魅力のある仕事を、同じ学習院の学舎に通った先生と一緒に出来る日を心待ちにしている。

地域連携

岩 崎 淳・山 崎 準 二
(教職課程担当教員)

体験的な活動を通しての「実践的指導力」の育成については、「学校ボランティア」活動への参加を推奨し、小学校教職課程では大学に近接する豊島区や新宿区をはじめとする小学校及び中学校に所属学生・院生28名が参加した。また、一般学部・学科所属の中・高教職課程の学生においても教育実習に行く前の段階で参加経験のある者が27名いる（令和4年4月段階での同年度教育実習履修予定者に対する調査結果、回答者105名中の25.7%、新型コロナウイルス感染症拡大状況に入る直前、2019年度には57人（同年度教育実習履修学生中の40.7%）いたが、いまだ同状況は回復されていないなかで、2020～2021年度より

はやや持ち直しているとはいえ減少したままである）などの成果が見られた。

こうした学生・院生の自発的な参加行動とともに、本学教職課程の独自の取り組みとしては、2021年度より、新宿区教育委員会と「教職インターンシップ活動の取り扱いに関する協定」を締結しており、2022年度は同区立小学校及び中学校に6名の学生が授業補助を中心に年間を通して継続的に参加した。大学としては、その報告会を開催し、学生の実態把握と経験交流を図ったが、参加学生たちからは教育実習に向けて児童・生徒や教職員の実態を体験的に知ることができたとの声が寄せられた。

教職インターンシップを通して

吉 田 愛（文学部日本語日本文学科3年）

私は、自分が中高一貫の女子校出身であり、1つの世界しか知らないまま教員を志していることをずっと不安に思っていました。そんな時、大学の授業で教職インターンシップがあることを知り、応募したところ、新宿区の公立中学校に伺うことが決まりました。

受け入れていただいた学校の都合で6月からインターンシップが始まりました。頻度は、週に1度で、朝、生徒が学校に入ってくるのを迎え入れるところから始まります。私のインターン先では特にクラス・教科を指定されることはないため学校に着いたときに、その日見学するクラス・教科の計画を自分で立てています。1限から4限まで見学し、給食をいただいた後、6限まで見学し、その日の出来事を報告メモにまとめ終わったら帰宅します。そのため帰りの時間は日によって異なっています。前期は先生方の授業を見学させていただき授業の仕方や教え方を学んでいました。その中で生徒の気になったことや変わった様子があれば自主的にメモを取って学習支援推進員の方に伝えていました。今は、生徒の言動を観察し、メモを取って学習支援推進員の方に伝えたり、報告メモを副校長先生に提出したりするほかに、支援が必要な生徒に声をかけ学習の手伝いをしています。

大変だと感じることは声かけの仕方です。中学生は多感な時期であり、また支援が必要な生徒が多いため、どのような声のかけ方が分かりやすいか、伝わりやすいか、日々試行錯誤しています。生徒によって、また日によっても、適したアプローチ方法は異なってきます。生徒の言動を細かく観察することでちょっとした変化に気づき、メモを見て過去の

様子と照らし合わせることで、最適な方法を探し出しています。

教職インターンシップに参加して良かったと思う事はたくさんあります。まず、実際に学校現場で生の生徒や先生方と触れ合える点です。会話や観察を通して生徒の考えを聞くことができ、成長を間近で見ることができるのは大きな魅力です。また様々な教科、先生方の授業を見ることで教える際のポイントやコツを生で感じることができます。2つ目は、知らなかったことを知ることができたという点です。冒頭で書いた通り、私は教員を志す中で、中高一貫校の女子校しか知らない事がとても不安でした。しかし教職インターンシップを通して、公立の中学校の魅力を知ることができ、逆に私立の魅力も再認識することもできました。そして特別支援推進員という存在がいることも知りました。推進員さんとは私が一方的に報告するだけでなく、アドバイスをいただいたりしているほか、推進員さんが生徒と関わる様子を観察し、学ばせていただいています。知らなかったことを知ることができた今の私はそのことを不安に思っていたあの時より、何倍も力強く教員を志すことができます。

教職インターンシップを通して、もちろん大変な事や、葛藤も多々ありますが、ここでの学びや経験は私の今後の人生に大きく役立つと確信しています。

また、生徒はもちろん、校長先生を始め先生方、推進員さん、事務の方々、調理員さん、地域の方々、様々な方々のおかげでこのような貴重な経験ができていることにあらためて感謝したいです。

学校現場の現在と教職インターンシップ

鈴木 友 水（文学部教育学科3年）

腰の高さよりも低い位置にある机、学校行事の感想を絵日記にした掲示物、一日ごとに回す給食の役割分担表など、8時15分を迎える前の教室は静かで懐かしい雰囲気を漂わせている。一方で、チャイムの音がなって暫くすると教室に入ってくる児童は一樣にマスクを身に付けていたり、いち早く朝の支度を終えた子どもは席でタブレットを立ち上げたりして、10年前に己が通っていた教室とは違う環境が広がっていることを教えてくれる。他にも教室の後ろに置かれた水筒やプリンター、ホワイトボードの上のレールを滑るように移動するプロジェクターなどここ数年で変化したと思われる点は多く存在しているようだった。

新宿区立のとある公立小学校、母校とはまた少し違う環境で私は週に1回、朝の時間から給食の時間まで教職インターンシップという学習ボランティアを行っていた。担当は2年生の教室で、1・2時間目は2組、3・4時間目は1組の教室に行き授業中に困っている児童の手助けを行う。事前に特定の児童に対する補助を頼まれることはなかったので様子を見ながら判断をしていくことが求められる。

初めてインターンシップに行ったのは6月のことで、ちょうど教育実習の最終日と重なっていた。授業中の立ち居振る舞いはもちろん、テキパキと給食指導まで行う実習生の姿に感動しつつ、求められるレベルの高さに少し不安になった。それから半年と少しが経過している。初回は警戒心も多くあった児童たちも何度か顔を合わせるうちに心を許してくれるようになった。そうすると今度は軽く見られたり、授業中に必要以上に絡まれたりするようにもなったのでそれに関する注意も必要になってくる。教員と

は違う形で長期的なサポートが入ることでの影響がマイナスにならないように試行錯誤している最中である。

授業中のサポートとしては、教科書を開くところという初歩的な部分から算数の授業の内容理解の補助まで助けになりそうなことは何でも行う。教科書を開く、ノートに文字を書く、配られているタブレットをしまっけて授業に臨む、どれも当たり前のことであるように思えるがクラスに2～3人はそういった授業に消極的な児童が存在する。サポートに入ると取り組んでくれることも多いが、あまり一人にかかりきりになってしまうとサポートに入っていない児童が取り組まなくなったり、席を立て呼びに来たりしてしまう。どれだけ干渉すべきで、どこから一人で取り組ませるべきなのか、その判断が難しく苦戦している。

先生の仕事のサポートとしては宿題の丸付けや体調チェックの確認などがある。どちらもアナログであるが、それぞれにQRコードがついており、読み取ることで誰が出していないのかということは直ぐにわかるようになっているらしい。アナログとデジタルの融合を感じられる。宿題の丸付けをしていると児童が苦手としている部分がよくわかって面白い。冬休み前はかけ算九九の検定も手伝うことがあり、苦手な段や逆から言ったりバラバラに言ったりするのは大変ということがわかった。

児童だったときとは立場が違う、ということ以上に現在の学校現場には様々な変化が起きているように感じられた。教育実習の前にそれらを知ることができ有意義な経験であった。

教員採用選考試験に向けた取組み

教員採用選考試験に向けた学内説明会

小 原 豊・栗 原 清（教職課程担当教員）

学習院大学教職課程では、教員採用選考試験への準備の一環として、年間に春期と秋期の2回、近隣の各自治体教育委員会の採用担当者をお招きし、採用説明会を実施している。本年度は、新型コロナウイルス感染拡大に伴う緊急事態宣言の発令や休校措置がなかったため、春期・秋期共に対面式で実施できた。

春期説明会の狙いは、出願直前の最新情報を得て、教員採用選考試験本番（1次・2次）に向けて準備を整えていくことである。今年度も下記の通り、7つの自治体（東京都、埼玉県、さいたま市、千葉県・千葉市、神奈川県、横浜市、川崎市）の説明会を設定した。東京都教育委員会については、春期は都庁等の大会場において一斉説明式で行われるため、学内開催ではなくオンライン形式で実施している。

期日	自治体	小	中高	計
4/14	さいたま市	2	7	9
4/14	川崎市	1	0	1
4/18	横浜市	2	2	4
4/18	埼玉県	3	10	13
4/25	千葉市・千葉県	4	3	7
4/28	神奈川県	6	8	14
4/28	東京都(on line)	3	5	8
合 計		21	35	56

秋期の説明会の狙いは、各自治体の教員採用選考試験結果について直近の状況を知った上で次年度に向けた対策や学習に具体的に役立てることである。

期日	自治体	小	中高	計
12/15	千葉市・千葉県	2	0	2
12/15	埼玉県	6	7	13
12/22	東京都	15	3	18
12/22	神奈川県	4	2	6
12/22	横浜市	0	1	1
12/22	さいたま市	3	0	3
1/19	川崎市	1	0	1
合 計		31	13	44



東京都説明会の様子（12/22）



神奈川県説明会の様子（12/22）

説明会で来校して下さった各教育委員会の採用担当者は、求める人材像や教員採用選考試験のポイントなどを図解で分かりやすく説明して下さいました。各自治体のウェブサイトやパンフレットでは伝わりにくい地域の先生方の声を聞くことで受講者は皆大いに刺激を受け、意欲を高めていた。出身地の関係上、

学生参加数が必ずしも多くない自治体もあったが、どの担当者の方も教職の魅力や教室現場の声、学校の働き方改革の現状などを丁寧に語って下さいました。

末筆になるが、改めて、各教育委員会の採用担当者の皆様に心よりお礼を申し上げたい。

教員採用選考試験に向けた取組み～論作文対策講座～

久保田 福 美（教職専門指導員・公立学校担当）

小論文については、自治体によって1次試験か2次試験で実施、またその内容も異なっている。そこで、まずは論作文の基本型をおさえたうえで、自治体の過去問（直近3年間）から「傾向と対策」を考えていくことが大切である。以下、その概要を述べる。

【論作文の基本型】

「だらだら作文」を避ける。「序論—本論1—本論2—結論」「前文—柱1—柱2—結び」のように、構成を明確にする。自治体によって、小論文の字数や時間も異なるが、構成の大枠は変わらない。また、文体は、「である」調で歯切れよく、言い切りで書き連ねていく。文字は見やすく・丁寧に、主述を明確にする。一文は短く、長文を避ける。

【序論（前文）】

問題文（課題）に正対するために、まずキーワード（キーセンテンス）を見つける。次にそれについての自分の考えを述べていく。実際には、1文目（大状況）、2文目（中状況）、3文目（小状況）と、3段論法風に連ねて、「私は、～するために、以下の2点について取組んでいく。」と結べば、序論（前文）ができあがる。

【本論（具体的な取組）】

具体的な取組2つについて、段落で示すか、タイトルをつけて述べるかを決める。取組の柱は2本である。取組のほとんどは、「授業づくり」「学級づくり」で述べることができる。例えば、一つ目の柱を「児童（生徒）が意欲的に取り組む授業づくり」、二

つ目の柱を「児童（生徒）が互いに認め合い・支え合う学級づくり」というようにである。

また、問題文（キーワード）によっては、違った視点で取組を述べていくことも必要である。「児童生徒（生活）指導」「教職員の体制づくり」「学校家庭地域連携」などの取組で対応することが考えられる。

何よりも、学級担任や教科担当になったつもりで、取組について、自分自身の体験（教育実習や学校ボランティアなど）を活かしながら具体的に述べていく。

【結論（結び）】

本論（具体的な取組）を踏まえて、簡潔にまとめる。本論でふれられなかったことを付け足したり、本論を受けて問題文のキーワードをからめたりして、最後に「私は～していく（決意である）。」「私は、～取り組んでいく（覚悟である）。」と結べば、2～3文ですっきりとしめくくることができる。

現在、教員採用選考試験の倍率がどこの自治体でも低下してきている傾向にある。しかしコロナ禍で先行き不透明な時代であればこそ、未来を担う子どもたちの成長に密接にかかわっていく教職の役割や重要性・喜びは大きいものである。

夢は必ず壁を超える。強い夢は叶う。その大切なスタートラインに立つために、これからも学生のみなさんの努力（ゆめちから）に心から期待している。

教員採用選考試験に向けた取組み

相 田 暢 正（教職専門指導員・私立学校担当）

縁あって、今年度から母校の教職課程で私立中学・高等学校の教員を目指す学生・院生の皆さんのサポート役を仰せつかった。

私自身は11年前に学校現場を離れたものの、その後も私学教員対象の研修会の企画・運営の仕事に携わってきたので、私学教育との関わりは40年以上になる。とはいえ、ここ数年は「学習指導要領の改訂」「働き方改革」、そして誰もが予想もしなかった「新型コロナウイルス感染症拡大」と、教育界に大きなうねりが一気に押し寄せ、今なお多くの課題を残したまま時間だけが過ぎてしまった。巡り合わせとは言え、こんな激動期に将来を担う若者たちに「私学教育・私学教員の魅力をどう伝えるか」、「どうしたら情熱と使命感をもって教職の第一歩を踏み出してもらえるか」等々、悩み多きスタートだった。

最初二回のレクチャーで、まず受講生がこの後教壇に立つまでの道筋を示し、そこに必要となる情報の収集と活用の方法を中心にお話しをした。実はこの二回は、私にとっては初のオンライン授業？だったので果たしてうまくいくかどうか不安だったが、後日、受講生のアンケートを拝見した限りではどうやら合格点をいただけたようでほっとした。併せて「これまで私学教員の採用試験について情報不足だった」という予想通りの回答が多いことに、改めてこのお役目の重さを感じないわけにはいかなかった。

全員共通のレクチャー後から各人の応募校が決まるまでの間は、個別指導の形で「志望理由書の書き方」や「面接の受け答え」について、一般的なアドバイスをさせていただいた。率直に申せば、最初は「読んでも」「聞いても」無味無臭な反応ばかりで、

自己分析の甘さや表現力の乏しさが目立った。そこで、少なくとも等身大の自画像を描いて自己を語れるようになることを目標に、問答や対話を繰り返した。ちょうど多くの受講生がコロナのために不自由なキャンパス生活を強いられていたので、この問答や対話は慣れない経験だったに違いない。しかしそれでも回を重ねるごとに、一人一人の教育観や教師像が顔を見せ始め、頼もしい言葉が返ってくるようになったのはとても嬉しいことだった。また応募先が決まった受講生には、具体的にその学校の教育理念に対して自分自身がどのように関わりたいのかをきちんと言語化することを求めた。これも大変難しい作業だったが、自分の熱い思いが相手の心に届いたという経験は、大きな自信となったようだ。

「VUCAの時代」だと言う。Volatility（変動制）、Uncertainty（不確実性）、Complexity（複雑性）、Ambiguity（曖昧性）の頭文字を並べて、未来を語ろうとする。しかし未来を予想できないのは、今に始まったことではない。予想が一層困難になった、展開が驚くほど速くなったなどの違いはあるとしても、先人たちとて不安を抱えながら勇気をもって自らの道を切り拓いていったはずだ。それこそが「後生」を前にした「先生」のあるべき姿だということは、最初のガイダンスでお話しさせていただいた。

これからも教育・学校の制度は、時代に応えるために次々と変化を繰り返していくだろう。しかし人間の「学び」や「知への欲求」は絶えることはないはずだから、受講生の皆さんが、今度はそれぞれの持ち場で未来を担う若者たちの「学び」をサポートする「学び続ける教員」として末永く活躍して下さることを心から期待したい。

教員採用選考試験合格体験記

教員採用選考試験を振り返って

麻 生 晃 平（理学部数学科4年）

私は、東京都の教員採用選考試験を受験しました。今改めて採用試験までを振り返ると、長い道のりであったように感じます。まず、私は部活動中心の大学生活を送っていました。ほんやりと教員になりたいという思いはあったものの、大学1、2年生の頃はこれといって採用試験の対策をしたり、教育現場にかかわったりすることはありませんでした。しかし、大学3年生の7月頃から母校の中学校にボランティアで行くことになり、これが私の大きな転機となりました。ボランティア先で出会った副校長先生をはじめ先生方から様々なことを学び、子どもたちとかかわっていく中で、教員になりたいという思いが強くなっていきました。

私が本格的に採用試験の対策をはじめたのは大学3年生の1月頃です。東京都では1次試験で教職教養、専門教養、論作文の3つの試験が、2次試験では個人面接と集団討論の2つの試験が実施されます。そこでまず、教職教養と専門教養については、書店に行き過去問を購入して、どういった問題が出題されるのか、難易度はどれくらいかを分析しました。その後、先輩に話を聞いたり、インターネットで調べたりしながら、参考書を選び対策を進めていきました。論作文と個人面接、集団討論については自分1人での対策には限界があると感じ、通信の予備校を利用することにしました。

1次試験の対策において、私が特に考慮したことが2つあります。1つは、論作文についてです。東京都の論作文試験は70分で1000字程度と比較的分量が多く、問題の条件も細かいため、時間をかけて対策する必要があると感じました。そこで、予備校だけでなく、大学で実施される講座にも参加してなるべく多く添削を受けました。様々な方に添削していただいていたのは、それぞれ推奨する論作文の型

が少し異なるということです。しかし、論作文には明確な正解があるわけではなく、問題の条件に沿って自分の考えを述べるのが重要だと思うので、自分にあった型である程度量をこなして、文章を書くことに慣れていくことが必要であると感じました。もう1つは、1次試験の直前に教育実習があるということです。私は5月下旬から6月中旬まで教育実習があり、教育実習が終わると1次試験まであと約1か月という日程でした。教育実習中に試験対策をする余裕はなかったので、約3週間は対策ができないことを逆算して計画を立て、対策していくことが重要だと感じました。

2次試験の対策において、大きくプラスになったのが中学校でのボランティア活動です。教育実習だけでなく、長期的に教育現場を実際に見て、かかわることで、より自分自身の考えを深めることができました。また、2次試験に向けた研修会にも参加しました。研修会では、現役の校長先生、副校長先生のもと、30人ほどの学生が集まり、3日間にわたって個人面接と集団討論の練習を行いました。その他にも、予備校や大学で実施される講座、教職課程ゼミ（大学3年後期より所属）でも練習を行いました。個人面接は過去の質問例などから比較的準備がしやすいと思います。しかし、集団討論はその時々によってどのように話し合いが進んでいくかわからないため、色々な人と本番さながらに練習を行っていくことが大切だと思いました。

最後に、教職教養や専門教養については個人の学習で十分対策可能だと思います。しかし、論作文や個人面接、集団討論については、机上の学習だけでなく、ボランティア先の副校長先生をはじめ様々な方にご指導いただいたことで、自分自身の考えを深めていくことができました。ボランティアや研修会

など、機会があれば積極的に参加していくことで、より自信をもって採用試験に臨むことができると思います。

今回お話をいただいて合格体験記を執筆させてい

ただきましたが、私の経験が少しでもこれから採用試験を受験される皆様のお役に立てれば幸いです。皆様のご健闘をお祈り申し上げます。

英語と生きた人生経験

齋 藤 康 貴（文学部英語英米文化学科4年）

これから教員採用選考試験に臨むみなさん。私立学校の採用試験はどのようなものか知っていますか。私は今年度、私立の採用試験を受験し、英語科専任教諭として内定をしました。この体験記を通じて、私自身のこと、また私立の採用試験を受験するにあたって心がけてほしいことをお伝えします。

私が教員になることを志したのは、中学生のとき、とはいってもその道のりはもっと遠い昔であったかもしれません。幼少の頃、私は新幹線の運転手になることが夢でした。新幹線が大好きで、卒園旅行にて大好きな新幹線に乗る機会があったのですが、まさにその帰りに私の人生のターニングポイントがあったのです。

帰りのホームにて、新幹線の運転手に会い、子供心ながら、新幹線の運転手になるために必要なことを聞きました。そこでは、英語の重要性を教えられました。そこから、私は英語を学ぶことを決めました。

それ以来、たくさんの英語に触れてきたことで、中学では英語経験者として入学をしました。しかし、これまで海外経験がなく、自分の英語がどれだけ通用するのかということに興味を持ったため、中学3年時に豪州の研修に参加をしました。また、この経験から、他の英語圏の国にも興味を持ち、翌年、英国の研修にも参加をしました。その他、高校時代には英語を使ったボランティアもしたことで、大学でも英語や英語圏の国について教養を深めたいと思ったのです。

大学に入学してからは積極的に授業を受け、米国への留学もしました。特に豪州・英国研修では学ぶことができなかった貧困問題について肌で感じました。また、在学中に、母校でのチューターや塾講師、そして公立中学校の学習支援員として教鞭を取り、教育という仕事にお一層携わりたいと思ったため、英語の教員になることを決めました。

次に、私の勉強法とその時期について述べます。私立の採用試験は、公立とは異なり、採用の形態や時期が定まっていますが、基本的な試験内容は決

まっています。まず、書類審査があり、筆記試験、模擬授業、面接試験があります。自分の受験する学校によって内容が異なりますが、これら全てをできるようにしておくことが重要です。

まず、大学3年の11月～12月にかけて大学で行われる教職の説明会への参加や、私立の採用試験を案内してくれる人材センターに登録をします。次に、1月～2月では、書類審査のために、資格試験の勉強をします。特に英語の教員を志望している学生さんは、英語の資格試験で、ある程度の点数が必要です。そして春休み明け4月に、大学での私立学校個別指導に参加をし、そこで自己PRなど面接試験の準備をします。また、5月にかけて自分の興味ある学校のリサーチや人材センターの教員採用説明会・選考会に参加をして、多くの情報を得ます。特に、私立の受験は多くの情報が鍵となるため、積極的に足を運びましょう。6月は教育実習後に、自分の興味ある学校の採用試験を受験します。私立は募集枠も小さく、この時期は公立の教員志望者も受験するため、倍率は高いですが、チャレンジしていきましょう。そして夏休みの8月は採用試験が少ないため、9月に行われる試験の準備をします。それ以降は可否の結果を踏まえ、受験を継続するか決めます。

最後に、これから受験するみなさんに向けて3つメッセージをお伝えします。

1つ目は、筆記試験についてです。公立の採用試験とは異なり、過去問が公開されていないため、どのような問題が出題されるのか不安な方もいると思います。基本的に、基礎問題はできるようにしながら、応用問題にも対応できるようにしておくことが大切です。そのためには、市販の問題集や参考書を使用しながら、公立の過去問を解くことをおすすめします。

2つ目は、自分軸を明らかにすることです。なぜ教員になりたいのかを明確にしておくことで、面接での合格につながります。

そして3つ目は、諦めないで受験をすることです。学校の採用試験は、民間企業の採用と比べて選考の

時期が遅い傾向にあります。周りの友人が先に就職内定を勝ち取り、不安になると思いますが、焦らずに受験することが肝心です。

この体験記を読んでもくださった方に少しでも役に

立てればと思い、今回執筆をしました。教員になりたいという夢を抱き、内定を得た後は、教員としてご活躍されることを願っています。

強い意志とぶれない軸を持つこと～教員採用選考試験への挑戦～

石川 優里菜（文学部教育学科4年）

私が小学校教員を目指すようになったのは、小学校6年生の時からです。長年の夢を叶えるために教員採用選考試験に挑みました。まずは、教採を迎える前の大学1年次から3年次のお話をさせていただきます。大学で教育や教員について深く学ぶようになってからは、自分が教員に適しているのか、子どもたちに教えることができるのかと、なかなか教員の道に足を踏み出す決断ができない時期が続きました。そのような中、私が意志を固めるきっかけとなったのは、大学3年次から始めた小学校でのボランティアです。実際に学校現場に入り子どもたちと接することや、教員の姿を間近で見させていただくことで、自分が教員として働く将来の姿をイメージすることができるようになりました。そして何よりも、目の前にいる子どもたちの成長に関わり、その成長を実感することができる喜びを感じ、教員の魅力に惹かれました。これまでは漠然とした夢であった教員という職業に対して、教採や将来の選択が近づくにつれて、不安や迷いを感じるがあると思います。そのような時は、不安な気持ちにばかり気を取られてしまうことが多いと思うので、ぜひ学校現場に行き、教員の輝かしい面を探しに行ってみようと思います。また、同じような不安や迷いを抱えている仲間が周りにたくさんいるはずで、仲間と同じ不安を共有し、たくさん話してみることも、きっと自分の将来の道を見つけるきっかけになると思います。

長くなってしまいましたが、上記の内容は教採合格に向けて大切なことだと考えています。なぜならば、教採で一番大切なことは、自分が教員になりたいという意志を強く持つことだと思うからです。強い意志がなければ、試験に向けて頑張る気力が持ちません。また、教員になりたいという想いこそが、面接官に訴えかける一番の武器になると思います。教採に向けての本格的な準備が始まる大学3年次の冬までには迷いを捨て、強い意志を持てるようにすることが大切です。

ここからは、試験に向けての本格的な準備のお話

をさせていただきます。私は、3年次の春休みから筆記試験の勉強を始めました。中高の教職課程も履修していたため、授業や課題で手一杯の状態となり、春休みに入るまでは試験勉強に手が付けられないのが実際でした。2月は筆記試験の勉強を行いながら、教職課程主催の論作文講座に参加しました。3月はこれらと並行して、教育学科主催の面接対策講座に参加しました。早い時期から講座に参加をしておく、教採の小論文や面接がどのようなものであるか見通しを持つことができるのでおすすめです。また、教採を受けるにあたっては、受験する自治体について知っておくことが必要なので、この時期に自治体の教育目標や求める教員像などについても勉強しておく、その後大きく生きてきます。3月中旬頃に大学推薦枠の詳細が公表され、そこから大学推薦申し込み締切りの4月上旬までは、推薦に必要な提出書類の準備に力を入れました。私が受験をした自治体は、推薦の申し込み小論文の提出が必要であったため、小論文対策の本を大学で借りたり、購入したりして勉強しました。夏に小論文の試験がある方は、教育学科の授業で小論文の書き方を学べる授業があるので、4年の前期に履修することを強くおすすめします。大学推薦が自治体で通るかどうかは6月頃まで確定しないため、引き続き筆記試験の勉強をしておく必要があります。しかし、4月中旬からの1か月間は、面接や教育時事対策、春の教育実習の準備に重きを置いていました。

そして、5月中旬から4週間は小学校の教育実習に行ってきました。実習が始まってからは怒涛の日々で、土日も授業の教材研究に追われていたため、教採の勉強をする時間は全くありませんでした。ただ、教育実習での経験や実習先の先生方から教わったことが、面接で自分の考えを話す際の基盤となったり、教壇実習を重ねることで授業の仕方を身に付けることができ、模擬授業の試験につながったりしました。教採の勉強として確保できる時間はなくても、教育実習の経験が教員採用選考試験に与える副次的効果は非常に大きいです。そのため、可能で

あれば教採の前に志望する校種の教育実習に行くことをおすすめします。

実習を終えてからは、大学推薦が通り、筆記試験と小論文の免除が正式に決まったため、面接と模擬授業の対策に専念しました。6月中旬から下旬には、面接や模擬授業の対策も兼ねて教育実習で学んだことを整理したり、自治体研究を深めたりしました。面接対策については、場数を踏むことが力になると聞いていたので、7月から8月上旬には教育学科などで開催される面接練習に10回ほど参加しました。また、7月末から8月上旬にかけて、毎日のように学科の仲間とZoomで面接練習をしました。面接練習の前後には、自分の考えを練ることが大切です。私は、ExcelやWordに想定される質問ごとに自分の考えを整理していました。このようにして回数を重ねるごとに自分の考えがまとまっていきました。面接では、想定される質問に対する準備をしておくことも重要ですが、当然想定していなかった質問をされる時があります。そのような場合に対応するためには「教員になる上で自分はこれを大切にしたい」という、ぶれない軸を明確にしておき、その軸を基盤として「子どもたちのために」を考えることが大切だと学びました。軸をしっかりと持っていれば臨

機応変に対応することができると思うので、自分自身と向き合って軸を決める自己分析に力を入れるといいと思います。面接本番は、面接官の方と「会話」をすることと、笑顔を大切にして、教員になりたいという強い想いを伝えてきました。

模擬授業対策については、教授や現職の先生方、先輩や友人に何度も見ていただき、その都度改善を重ねていきました。授業のストーリーがスムーズに流れることを意識して授業づくりを行いました。本番は緊張しましたが、楽しく授業をすることができました。

教員採用選考試験を経て、団体戦として挑むことの重要性を強く感じました。私は受験までの過程で多くの方々にお力添えをいただきました。不安で押しつぶされそうな時には、学科の仲間の存在が励みになりました。教採を乗り越えることができたのは、周りの方々が支えてくださったおかげです。教育学科の先生方や対策講座でご指導いただいた先生方、教育学科7期生、卒業生の先輩方、教職課程ゼミの方々に心より感謝申し上げます。最後になりますが、これから採用試験を受験される皆様のご健闘をお祈り申し上げます。

東京学芸大学との教員養成高度化連携による合格体験記

東京学芸大学教職大学院進学までの歩み

金子 純 礼（文学部教育学科4年）

～全体の流れ～

2022年

- 1月 東京学芸大学教職大学院学内説明会
東京学芸大学教職大学院学内選考願書提出
東京学芸大学教職大学院学内選考面接
- 2月 東京学芸大学教職大学院学内選考結果発表
- 3月 東京学芸大学での面接
- 4月 東京学芸大学より特別選抜合格発表
全体オリエンテーション
- 8月 夏期集中講座
- 9月 東京学芸大学教職大学院入学願書提出
専門プログラム
- 10月 東京学芸大学教職大学院入試
- 11月 東京学芸大学教職大学院合格発表

2023年

- 2月 教職フィールドワーク
教職フィールドワークの報告会

2022年

- 1月 学内の説明会に参加し、学内選考（願書等の書類提出・面接試験）に臨みました。自身の経験と今後の展望を擦り合わせ、教職大学院で何をどのように学びたいのか、私だからできることは何かということを、丁寧に分析しました。
- 2月 学習院大学から、学内選考の結果発表がありました。
- 3月 学内選考を通過した学生は、東京学芸大学教職大学院の特別選抜面接試験を受けました。希望するサブプログラムの教員とオンラインで面接をし、大学で何に興味をもち学んできたか、教職大

学院では何を研究したいかや、教師志望の理由などをお話しました。

- 4月 東京学芸大学より、特別選抜の合格発表がありました。その後、対面で全体オリエンテーションが行われ、東京学芸大学を含む12大学から推薦を受けた学生（30名強）や東京学芸大学の教員と顔合わせをしました。
 - 5月 東京学芸大学から、大学院入試の募集要項が公表されました。願書を早めに取り寄せ、募集要項の確認や研究計画等の検討に取り掛かることをお勧めします。
 - 8月 3日間に渡る夏期集中講座が対面で行われました。講義の内容は、「リーガルマインドと危機管理」、「学校安全と危機管理」、「いじめの予防と対応」と多岐にわたり、3日間同じメンバーでのグループワークでさらに学びを深めました。
 - 9月 入学願書や課題研究計画書等を一式提出しました。月末には、希望の講義に参加することのできる専門プログラムを受講しました。私は「授業について考える」という講義で様々な角度から授業について考え、そこで学んだことを10月に行った教育実習で実践に移しました。
 - 10月 特別選抜である私は面接試験のみ行いました。私は試験日が教育実習最終日の次の日だったため、面接練習なども並行して行うことを意識しました。
 - 11月 入学試験の合格発表があり、無事合格が決まりました。
- #### 2023年
- 2月 東京学芸大学の附属校で行われる研究授業会への参加（教職フィールドワーク）と、その報告会があります。

このような流れで東京学芸大学教職大学院のスタートパスプログラムは実施され、大学院での学びに向けて様々なプログラムを受講していきます。多くの場面でグループワークが設定されているため、12大学から集められた学生の皆さんと互いの強みを活かした多様な視点で考えを深め合うことができました。その中で、自身の力不足を痛感することもありましたが、大学院進学前に高度な学びに触れ、自身を高めることができること、同じ志をもつ学生の皆さんと繋がりをもてたことに喜びを感じております。

学習院大学での貴重な経験や先生方による温かなご指導により、東京学芸大学教職大学院に合格することができましたことを、心より感謝申し上げます。今後の大学院での学びや新たな出会いに胸の高鳴りを感じながら、常に向上心をもって大学院生活とその後の教師生活に臨んでいきたいです。

この体験記が少しでも皆さんの参考になれば幸いです。皆さんと来年お会いできる日を楽しみにしております。

令和4年度教職課程非常勤懇親会報告

中 野 春 夫
(教職課程主任)

本学の教職課程は、多くの非常勤講師の方々から格段のご厚意を賜っています。コロナ禍前までは、ささやかながら立食形式の席を設けて、先生方個々にお礼を申し上げるとともに、先生方の近況、授業についてお聞きできる貴重な機会がありました。残念ながらここ数年はオンライン形式で、画面越しのご挨拶と情報交換になりましたが、それでも毎回多数の先生方にご出席いただき、感謝の念に堪えません。

本年度は第8波のさなかでしたが、飲食を伴わない形式で3年ぶりに対面形式で行わせていただき、今回も非常勤講師の先生方7名、教職課程・教育学科教員8名、教職課程職員3名が参加してくださいました。年度末のお忙しい時期にご足労いただき、

まことにありがとうございました。小原先生によるICT機器を用いた授業実践の話題提供を含め、ご参加いただいた先生方からは担当授業での工夫やご苦労など、貴重な情報をいただきました。心よりお礼申し上げます。また来年度もよろしくお願いいたします。

【日時】 令和4年12月6日(火) 18:30~20:00

【場所】 中央教育研究棟4階 402教室 対面形式

【内容】 1. 教職課程主任挨拶
2. 参加者からの近況報告(「授業実施における工夫」を交えながら)
3. 終わりの挨拶

各 種 デ ー タ

学習院大学において取得できる教員免許状の種類及び免許教科

学部

学部・学科		免許状の種類	中学校教諭 一種免許状	高等学校教諭 一種免許状
法 学 部	法 政 学 科	政治学	社会 社会	公民 公民
経 済 学 部	経 済 学 科	経営学	社会 社会	公民 公民・情報
文 学 部	哲 学 科 史 学 科 日 本 語 日 本 文 学 科 英 語 英 米 文 化 学 科 ド イ ツ 語 圏 文 化 学 科 フ ラ ン ス 語 圏 文 化 学 科 心 理 学 科		社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導	公民 地理歴史 国語・書道 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導
理 学 部	物 理 学 科 化 学 科 数 学 科 生 命 科 学 科		理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科
国際社会科学部	国 際 社 会 科 学 科		社会	公民

文 学 部	教 育 学 科	小学校教諭一種免許状
-------	---------	------------

大学院

研究科・専攻		免許状の種類	中学校教諭 専修免許状	高等学校教諭 専修免許状
政 治 学 研 究 科	政 治 学 専 攻		社会	公民
経 済 学 研 究 科	経 済 学 専 攻		社会	公民
経 営 学 研 究 科	経 営 学 専 攻		社会	公民
人文科学研究科	哲 学 専 攻 史 学 専 攻 日 本 語 日 本 文 学 専 攻 英 語 英 米 文 学 専 攻 ド イ ツ 語 ド イ ツ 文 学 専 攻 フ ラ ン ス 文 学 専 攻		社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）	公民 地理歴史 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）
自然科学研究科	物 理 学 専 攻 化 学 専 攻 数 学 専 攻 生 命 科 学 専 攻		理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科

人文科学研究科	教 育 学 専 攻	小学校教諭専修免許状
---------	-----------	------------

学習院大学における教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

目標

学習院は、1847（弘化4）年の開設以来、日本における学校教育の先鞭的役割を担ってきた。1949（昭和24）年に新制の学習院大学（以下、「本学」）が開設された際の設立趣意書は、「進んで新時代の開拓に堪ふる、高潔なる人格と、卓抜なる識見と、豊富な教養とを有し、基礎的理論的な深い知識を現実の生きた世界に活用することが出来、人類と社会とに奉仕する熱情に燃え、新日本の再建に貢献するやうな男女人材の育成に堪へる学校たらしめたいと念じている」と宣言している。同時に、本学における大学教育の特色として「一面に国際的知識の養成、外国語の錬熟と共に世界と国内との生きた現実の理解、更に進んでは文化国家としての日本の遠大な理想足る東西文化の融合をめざして」と述べ、国際的な視点による教育の重要性を設立当初より謳っている。この理念と目的に立脚して、翌年ただちに教職課程を設置し、以後多くの学校教員を輩出している。

このような本学設立の理念と目的は、国際化が進展し、変化が激しい21世紀の現代社会において、ますます時代に適ったものとして輝きを増してきている。現在の本学の理念・目的としても、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有する、文化の創造発展と人類の福祉に貢献する人材を育成することを目的とする」ことを謳っている。その理念・目的の実現に向けて、本学での3つのポリシーが掲げられ、取り組まれている。

すなわち、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）では、「各課程において、各学部・学科及び研究科・専攻の履修規定に即して必要な単位を修得し、必要な修業年限を満たした上で、精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有していると判断した場合に、それぞれの学位を授与」するとしている。このディプロマ・ポリシーに掲げる能力を身につけるための教育課程として、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）では、「各学部・学科及び研究科・専攻において必要とされる科目を体系的に編成し、講義、演習、実験、実習若しくは実技を適切に組み合わせた授業を行う」としている。さらには、アドミッション・ポリシー（入学受入れの方針）では、上記2つのポリシーに定める教育を受けるために必要な、「各学部・学科及び研究科・専攻で掲げる知識・能力や目的意識・意欲を備えた学生を、各種選抜試験を通じて受け入れ」としている。

本学では、上述のような設立趣意、理念と目的、各ポリシーを踏まえた教養教育と専門教育を基盤として、各学科及び専攻でそれぞれに相応しい教職課程を設置し、国際的な視野からの幅広い教養を育成することを踏まえ、教科に関する専門的な学力と教育に対する深い理解を養うこと、教育者としての情熱と豊かな使命感を養うこと、そして優れた実践的指導力の基礎を養うこと、を目標として教員養成（教職課程）教育を行っている。

計画

上記の目標を達成するために、全学共通的な教員養成（教職課程）教育では、主に次のような諸点を特色として取り入れ実践している。すなわち、第一に、教師として生涯にわたって学び成長し続ける基盤形成を図る教職関連科目の理論的体系的な教育を行うこと、第二に、体験的な学習をカリキュラムに取り入れ、グループ討論・発表形式・実習型など多様で活動的な学習形態によって教育を行うこと、第三に、実践的指導力の基礎を育成するために模擬授業や事例研究などを取り入れ、指導陣にも現場教師を数多く招聘し、教育実践に基づいた教育を行うこと、そして第四には、教職課程ゼミや教職合宿などの課外活動も開催し、自主的主体的な学習態度の育成を図るとともに、教職履修学生同士や本学卒業現職教員との交流を図ること、を特色として取り入れ、実践しているのである。

以上のような全学共通的な教員養成（教職課程）教育の目標と計画を踏まえつつ、各学科及び専攻においてもそれぞれ以下に掲げるような固有な目標と計画を掲げて教職課程運営を行っている。

各学科の教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

●法学部法学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

目標：法学科では、「法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について学び、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成する」ことを教育研究上の目標としている。

計画：そのような目標を達成するために、一方では、法の理念、法の体系と仕組み、法による具体的な争いの解決について系統だった教育を行うとともに、他方では、幅広い教養と国際感覚に基づいたリーガル・マインドを身につけ、社会の様々な分野で法的知識やリーガル・マインドを存分に発揮して活躍する優れた人材を育成するため、講義科目に加えて各種の演習科目を計画の上展開している。

このような法学科における専門教育を基礎として、法学科に教職課程を設置し、法律学に関する専門的な学力と、リーガル・マインドに裏付けられた教育者としての情熱及び使命感とを兼ね備え、法の支配を基礎とするわが国の社会のあり方について教育する「社会」及び「公民」担当の教員としてふさわしい人材を養成している。

●法学部政治学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

政治学科は、政治学・社会学の様々な科目を学ぶことを通じて、社会に対する深い洞察力和幅広い教養を備え、高い指導力と問題解決能力を持った人材を育成する。

この教育目的のもと、教員養成にあたっては、情報収集・分析能力、論理的思考、諸問題の把握・分析能力、問題解決方法を探求し続ける姿勢を身につけた学生を育成することを目標とする。併せて、公共的関心を持つ市民として社会に積極的に参加する姿勢と、異なる見解に対する寛容性を備えることが目指される。この目標を達成するために、政治学科では少人数の演習形式の授業を豊富に提供する。

●経済学部経済学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

経済学科では、経済社会における諸問題を経済理論・経済史・データ分析に基づいて、幅広い視点で自ら課題発見し、その解決に必要な方策を提案・遂行する力を身につけた人材を育成することを理念としている。さらに、日本の文化・社会について深い知識を有し、主体性・協調性をもって国際交流できる人材の育成も方針として掲げている。教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践的指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。専門教育においては、ゼミナールを中心とした教授陣との距離が近いきめ細やかな少人数教育により、学生の個性を尊重しコミュニケーション能力を育むことを特色として取り入れている。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を経済学的視点に基づいて、自ら考え表現する力をもった社会系教員の育成という経済学科固有の目標と計画に掲げ、教員育成を実践している。

●経済学部経営学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）・高等学校教諭一種（情報）]

経営学科は、企業が直面する諸問題について、その原因や解決策などを体系的に考えていく実践的な教育研究分野である。企業が扱う経営資源はヒト・モノ・カネ・情報と多岐にわたる。また、企業を取り巻く環境は、政治・経済・社会の変動の中で常に変化している。さらに近年の情報通信技術（ICT）の進展は、グローバルな情報共有を可能にし、経営に大きなインパクトを与えている。このように絶えず変化し、高度化、複雑化していく企業活動を理解するために、広く経営に関する基礎的理論的な知識を身につけ、そのもとに自ら問題を設定し、その問題解決に必要な方策を自ら調べ、自ら考えて提案・実行していく能力を育成すること、それが経営学科の教員養成における目標である。

この目標を達成するために、教職課程においては、こうした経営学科で修得する専門的な知識・能力を基礎として、社会の動きを幅広く俯瞰し、そこに潜む本質的な問題・課題をつかみ取るための情報収集・分析の方法や、自ら調べ考えたことを発信・提案していく際のプレゼンテーションやコミュニケーションの方法等を教授するとともに、経営組織や管理、財務・会計、リーダーシップやモチベーション、情報処理やネットワークなど、学校の経営や学級の運営・管理に応用できる実践力を有した社会系及び情報系教員の養成を行っている。

●文学部哲学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

哲学科では、体系的な知識に基づいた実践的な教育が可能であり、かつ、学問・学術研究を尊重する社

会系教員を育成することを目標としている。そして、その目標達成のために、古今東西の文献や作品解釈を通して多角的な観点を養い、文献読解において語学力を磨き、また、現代の問題も鑑みること、自ら課題を発見してそれを解決していく能力を培う指導を行う。哲学が人文科学の根本に関わる学問であるように、本学科で扱う研究分野は幅広く、哲学・思想史系では、古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋の哲学をはじめ、政治、社会、宗教、芸術、文学などの思想史的研究や、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋の諸思想の研究を行い、また、美学・美術史系では、西洋東洋の、絵画史、彫刻史、建築史、音楽史、美学・芸術理論などの研究を行う。こうした幅広い研究分野において、各人の興味にしたがった課題を見つけ、その個性を尊重した研究がなされるよう、教員がサポートしていくことが、その具体的な指導計画となる。

●文学部史学科

〔中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（地理歴史）〕

史学科では、たんに過去の出来事として歴史を学ぶのではなく、歴史学を通して事物の実証的な認識の方法を学ぶことにより、現代社会のあり方や意味を探究するための考え方や手法を身につけることを目指している。この方針に基づき、各人が自由な関心のもとにさまざまな分野の歴史にアプローチしていくことで、自分自身で課題を発見し、それを能動的に解き明かしていくことができる人材を養成することを目標としている。

このような目標を達成するために、まず1年次に日本史・東洋史・西洋史の各概説を学んで、基礎的な通史を理解する。2年次からは各自の関心に即した演習に所属して歴史学の方法論と史料の読解・分析の手法を学ぶほか、分野の枠にとらわれずに広く特殊講義を履修することによって、現在の歴史研究の学術的な水準を把握し、そのうえで歴史を幅広く教える力を養っていく。こうした授業を通じて、日本史・東洋史・西洋史という垣根を越えて、日本と世界の歴史を古代から現代にいたるまで、グローバルな視点から教える方法を修得することができる。

●文学部日本語日本文学科

〔中学校教諭一種（国語）・高等学校教諭一種（国語）・高等学校教諭一種（書道）〕

日本語日本文学科では、古代から現代までの日本語・日本文学・日本文化、国際的な視野に基づいた日本語教育・言語学などに関する授業を通して、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生は、一年次に古典文学・日本語学・近代文学の基礎を学習することから始まって、2年次以降は、日本文化・日本語教育などが履修可能になり、演習スタイルの授業を組み合わせることで、段階的に難易度が上がるカリキュラムを履修することになる。また、本学科のカリキュラムは国語科の教師になる上で必要な学力をバランスよく養えるように配慮している。

教職課程においては、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関して深い理解を持つと同時に、現代的な関心と国際的な幅広い視野、すぐれた人格をもった国語科の教員の養成をめざしている。

●文学部英語英米文化学科

〔中学校教諭一種（外国語（英語））・高等学校教諭一種（外国語（英語））〕

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための知識、態度、技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文化学科では、そうした現在の情勢に対応することのできる、英語による異文化間コミュニケーション能力を備えた人材の育成を目標として英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成するための計画として、授業を履修することによって国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●文学部ドイツ語圏文化学科

〔中学校教諭一種（外国語（ドイツ語））・高等学校教諭一種（外国語（ドイツ語））〕

ドイツ語圏文化学科では、実践的なドイツ語運用能力の養成において、口頭発表（プレゼンテーション）やディスカッションを一年時から授業に多く取り入れることで、（日本語能力も含めて）高い自己表現力・主体的な発信力が培えるよう指導を行っている。講義科目や演習科目では、ドイツ語圏の文学、芸術（絵画・音楽・映画等）、歴史、思想およびドイツ語の言語学的分析（統語論、意味論、認知言語学、言語史等）に関して深い理解を養うと同時に、現代のドイツ語圏における地域事情（環境問題、教育、風俗習慣、政治等）に関して幅広く学習できるように、各授業におけるテーマ設定を行い、国際感覚豊かな人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「コミュニケーション演習（上級）」および「特別プログラム：通訳・翻訳者養成演習」によって、実践性の高いドイツ語力をマスターし、実際の教育現場における実践的指導力をつけると同時に、教室の生徒たちがドイツ語圏の文化、社会、歴史という複眼的な「窓」を通して現代世界を見極め、豊かな発想力を身につけることができるよう指導が行えるドイツ語教員の養成を目標としている。

●文学部フランス語圏文化学科

〔中学校教諭一種（外国語（フランス語））・高等学校教諭一種（外国語（フランス語））〕

フランス語圏文化学科では、少人数クラスによるきめ細やかな指導のもとフランス語の運用能力を修得しつつ、フランス語圏の多様な文化事象を学ぶことのできる科目を提供している。フランス語を通じて多角的なものの見方と思考力を育てることを目指している。1・2年次において基礎知識を学んだあと、3年次では「言語・翻訳」「文学・思想」「舞台・映像」「広域文化」という4つのコースのうちの1つを各自選び、より専門的な知識を身につける。また、1年次の「入門演習」ではアカデミックな文章（日本語）の要約などを学び、3年次では全員が自ら選んだ主題についてレポートを書く。4年次での卒業論文等の準備をするとともに、自ら選んだ主題について問題設定をして自分なりの考えを論理的に表現する力をつけることを目指す。実践的なフランス語能力に加え、文化の多様性に対する深い理解と知識を持ち合わせた教員の養成を目指している。今後の計画としては、

- 1）少人数性をさらに推し進め、よりきめ細やかな指導をする。
- 2）将来的に卒業論文を全員に課すために、1年次から継続的にレポート作成力を指導する。
- 3）より実践的なフランス語運用能力を養成するべく、オンライン教材のより効果的な導入を検討する。

●文学部心理学科

〔中学校教諭一種（職業指導）・高等学校教諭一種（職業指導）〕

心理学科では、複雑で多様な人間の心理的あり方や行動を理解するための方法を習得し、ことがらを心理学的観点から見る目を養い、深い人間理解を目的としている。そのために、まず、実験、調査、観察などの科学的方法によってデータを分析して人の心の一般的傾向を実証的に研究する。またそれらを支える認知心理学、学習心理学、発達心理学などの知識を学習する。一方で、人の心の個性を深く知り、考えるための臨床心理学を学び、また臨床心理学的に考えるという教育が行われている。

教職課程で取得できる「職業指導」とは、一人一人の生徒が自分の希望や目標を見定め、それらと職業で求められている要請とを折り合わせていくことを導くことである。このことには先に述べた人の心の一般的傾向を押さえて、その中に生徒個人を位置づけ、理解することと、生徒個人のこれまでの生き方や家族関係などから深く生徒を理解することが深く関わっているといえよう。そうした理解に基づく職業指導によって、生徒が少しでも納得のいく進路選択ができるように指導できる教員の養成を目指している。

●理学部物理学科

〔中学校教諭一種（理科）・高等学校教諭一種（理科）〕

物理学科では、物理学の専門的な知識を有し中等教育の現場においても自ら実験・実習や理論的計算を実践できる教員の養成を目標としている。この目標を達成するために、以下のような計画で教員養成に取り組む。1年次から実験と演習に取り組み3年次までに基本的な実験と計算から高度な実験と理論的計算を経験し、実験技術と計算力の習得および科学的方法論を身に付けさせる。その後、4年次での物理学輪講では、高いプレゼンテーション能力を身につけ、理科教員として自然現象をわかりやすく授業ができるようにする。また物理学特別研究では、最先端の研究に参加し、現代科学についての知識と素養を身に付けた理科教員となるように指導する。

●理学部化学科

〔中学校教諭一種（理科）・高等学校教諭一種（理科）〕

化学科では、物質の構造・性質・反応などについての化学的思考力と実験技術を教育することにより、化学の分野において、どのような局面にも対応できる真の基礎を身に付けた、社会に貢献できる人材を育成することを目標として教員養成を行っている。上記の目標を達成するために、1年次から3年次までの必修科目で、化学を中心に自然科学の基礎を習得させ、選択科目でさらに発展的内容を学び、1～3年次を通じた化学分野の学生実験により、様々な実験技術を修得させる。同時に、理科教員にとって必要な物理・生物・地学の実験およびその学問的基礎を学習させる。4年次では少人数の研究室に所属し、指導教員の丁寧な指導の下に、本格的な研究実験を通して、各人が選択した卒業研究のテーマに主体的に取り組ませる。さらに、セミナーにおける研究発表・グループ討論・外国語能力の涵養など、多様な学習経験を積ませる。これらを総合することにより、中等教育の現場で必要な、授業を行う実践的な能力や様々な実験の立案、安全な実験遂行のための技術を身に付けさせる。

●理学部数学科

[中学校教諭一種（数学）・高等学校教諭一種（数学）]

数学科は、論理的思考力、計算力、数学的洞察力などを教育し、社会に貢献できる人材を育成することを目標とする。また教職関連科目との連携のもと、身につけた数学的理解を他者に分かるように明快に説明することを期し、演習やセミナー等の体験的学習をカリキュラムに取り入れ、高度なコミュニケーション能力を持つ教員の養成をすることも目標としている。そのために、演習、セミナー、輪講科目を豊富に配し、学生自身が積極的かつ能動的に数学的現象に取り組み、実践を通して数学的感觉を理解し身につけることを重視している。特に、教職課程においては、数学の諸理論を学びながら数学教育に対する深い理解を身につけ、教育者としてそれらを体系的かつ実践的に教育活動に生かす能力を養う。

●理学部生命科学科

[中学校教諭一種（理科）・高等学校教諭一種（理科）]

生命科学科では、生物を構成する分子と細胞、さらには生物個体について、それらの構造、機能、相互作用などに関する最新の知見を教育することにより、生命科学の幅広い分野の知識及び応用能力を持ち、生命現象を深く理解する人材の育成を目標としている。それに基づき教職課程では、生命科学の基礎的・応用的な観点のみならず、化学や物理学の観点からも生命科学を理解した上で、科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目標としている。上記の目標を達成するために、教職課程においては、化学や物理学の基礎的な講義と実験、および生化学、動物科学、植物科学などの講義の他、生命科学の実験も必修とし、分子細胞生物学を中心に、生命科学の基盤となる教育を徹底して行う。

●国際社会科学部国際社会科学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

国際社会科学科では、英語教育と社会科学を融合させたカリキュラムにより、実践的な英語運用力を高め、国際社会の仕組みを社会科学の手法で理解し、課題解決策を考え、発表や議論する力を養成する。

教員養成においては、英語によるコミュニケーション力と課題解決力を備えた教員の養成を目標とする。この目標を達成するため、英語教育においては、CLILの手法を用いて段階的に4技能（読む・書く・話す・聞く）を高める。一方で、社会科学による教育においては、社会科学全般に関する基礎的な分析手法を身につけさせた上で、絶えず複雑化・多様化する国際社会及び日本社会における様々な社会的課題のデータを分析・理解し、その解決策を提示する能力を養う。このような課題解決型の教育を行うことで、国際的に標準的な社会科学の分析手法により裏付けされた社会・公民を教育できる実践的指導力を持った中学校・高等学校教員の養成が可能となる。また、「グローバル化に対応した教員」を養成するため、学生が積極的に海外で学べるよう、海外研修への参加を必須とし、海外短期研修や交換留学等の体制を整備する。

●文学部教育学科

[小学校教諭一種]

教育学科においては、学科の教育目標を次のように記している。

「教育学科の教育目標は、教育および社会に関する幅広い知見と教育に関する専門的な技能を獲得させ、発達の多様な可能性を探究・研究することである。次代を担う人々の成長を促進し共生社会を形成・創造するための資質・能力をもった人材を育成することを目指す」（学則第5条の2）

ここでいう専門的な技能とは、小学校の教員としての職能全体を指している。すなわち教育学科は、その主たる目的を小学校教員の養成とし、本学としての教員養成に対する理念とその実現のための構想、指導方法等を継承することとする。したがって教育学科の専門科目のうち半数以上を「免許関連科目」群として開講する。そして小学校教員免許状取得にあたっては、小学校の全教科について教科教育法と教科概説の科目を必修とし、すべての教科指導において一定程度以上の知識と技能（指導力）を有することを求める。

教科指導等の教員としての基礎的・基本的な力量形成は自明として、それ以外の部分について、今日の日本の学校や子どもたちを取り巻く状況に鑑み、教育学科が掲げる小学校教員の養成像は以下のとおりである。

- 1）体験型学習の指導力がある（人間と自然がつながる、つなげる）
- 2）コミュニケーション能力を発揮する（人間と人間がつながる、つなげる）
- 3）多文化共生社会に対応した教育を実践する（学校と地域がつながる、つなげる）

各専攻の教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

●政治学研究科政治学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

政治学研究科は、政策課題の発見及び政策立案などに関する高度な専門知識と実務能力を有する人材を養成する。この教育目的のもと、教員養成にあたっては、政治学・国際関係論・社会学に関する専門的な知識を応用して現代社会が直面している課題を解明することができ、調査を通してデータを収集・分析・読解・伝達する能力をもち、さらにグローバルな視野から、私たちの社会が抱える問題の解決に向けて積極的な行動をなす教員の育成を目標とする。この目標を達成するために、政治学研究科では、政治学・国際関係論・社会学の各専門科目に加え、方法論、統計学、プレゼンテーション、実務研修、研究指導などの授業を豊富に提供する。

●経済学研究科経済学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経済学研究科では、経済社会における諸問題について、より高度な経済学の理論と応用を研究教授し、経済学の専門性を有した高い問題解決能力を身につけた研究者及び高度専門職業人の育成を理念としている。国際間における学术交流の一層の進展のなか、専門性をもって国際社会でも活躍できる人材の育成も方針として掲げている。

教職課程においても、上記の方針のもとで、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を、経済学的視点に基づいて探求及び教育することのできる社会系教員の育成を目標にしている。この目標達成のために基礎力養成のためコースワークと、応用力養成のためのリサーチワークを設定している。グループ討論、発表形式、実習型などの多様で活動的な学習形態を提供している。さらに集团的論文指導体制により少人数教育を徹底させることで、早い段階から探求能力と研究力を高めていく指導方法を計画している。

●経営学研究科経営学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経営学研究科における教職課程では、経営学専攻分野における高度な知識、専門的な調査研究能力と方法論を身につけた教員を養成することを目標としている。当該目標を達成するため、専門的な学識を教え授けることができるとともに、関連する社会科学分野を含めた広い視野に立って現代の課題と向き合い、深く考えさせる教育能力を持った教員を養成することを特色とした教職課程教育を実施している。

●人文科学研究科哲学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

哲学専攻では、最新の研究に通用する高い専門的知識と視野を備えた、社会系教員の育成を目標としている。

古代ギリシアから、近世、現代に至る西洋哲学、日本を中心に中国、インドなどの仏教をはじめとする東洋思想、ひいてはそれらを取り巻く社会、宗教、芸術、文学など多分野にわたり視点を置きつつ研究を深めていく中で、専門的で高度な知識と研究能力を身につける。また、それらを指導に役立てることのできる能力を養うため、さまざまな演習授業や学部1年生を対象とした「ジュニアセミナー」では、ティーチングアシスタントとして大学院生にも授業の運営に携わってもらい、実際に学生に指導する機会を設けている。こうした経験を通して、教育の現場で生かすことのできるより具体的な教育スキルを身につけさせる。以上が当該目標を達成する計画となる。

●人文科学研究科史学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（地理歴史）]

史学専攻では、日本史・東洋史・西洋史の各分野が同居する環境のなかで歴史学の手法を幅広く学びながら、各自が関心を持っている専門分野の特定の対象についてレベルの高い研究を行うことを目標としている。特に重視しているのは史料を広く探索して精確に解釈することであり、それによって独創的で水準の高い研究を進めることのできる人材を養成している。

このような目標を達成するために、まずは各分野の演習を通して最先端の研究を学ぶことが肝要だが、同時に各分野に共通する史学理論や史学史を学んだり、グローバルな視点からの歴史学に触れたりする機会も設けられている。こうした授業を通じて、自身が関心を持つ特定の分野の史料と研究動向に通暁し、あわせて歴史学のもつ現代的な学問としての意義をも理解したうえで、より高度な歴史を教える技術を学ぶことができる。

●人文科学研究科日本語日本文学専攻

[中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語)]

日本語日本文学専攻では、日本語日文学科と同様に、学科開設以来重んじてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生がそれぞれの専門分野の研究を深く追求できるように、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・日本文化の研究に対応できるように、カリキュラムを構成している。また、現在の研究にとって必要な、日本語教育・対照言語学・民俗学・中国文学・映画研究・文化研究などといった国際的で学際的な研究領域に配慮した授業も設定している。

これらの授業を履修することで、日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関する基礎的な知識はいうまでもなく、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもって、高度で専門的な学識を理解し、人格的にも完成したうえで教育できる国語科の教員の養成をめざしている。

●人文科学研究科英語英米文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(英語))・高等学校教諭専修(外国語(英語))]

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための幅広く深い知識、適切で柔軟な態度、先進的で高度な技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文学専攻では、そうした現在の情勢に対応できる、英語による高度な異文化間コミュニケーション能力と英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力を身につけた優れた人材の育成を目標として、英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成する計画として、授業を履修することによって、国際的な視野からの幅広く質の高い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力、優れた批判的・創造的思考力、英語教育に関する高い実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(ドイツ語))・高等学校教諭専修(外国語(ドイツ語))]

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テキスト言語学、認知言語学、社会言語学、メディア言語学といった新しい観点からも研究が行えるよう、各授業のテーマを設定し、文化と社会を動的に理解できる人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「ドイツ語学特殊研究」において現代のドイツ語圏における社会事情をテーマにしてドイツ語で議論する能力を向上させると同時に、ドイツ語圏文化学科の「現代地域事情入門セミナー」、「言語・情報入門セミナー」、「文学・文化入門セミナー」の授業においてティーチング・アシスタントとして教育面での実践経験を積むことで、教育現場における実践的指導力を身につけ、より高度なドイツ語教員の養成ができることを目標としている。

●人文科学研究科フランス文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(フランス語))・高等学校教諭専修(外国語(フランス語))]

フランス文学専攻においては、広い視野と高度な専門知識を持ち、研究を深めていくことが可能な授業科目および研究環境を提供している。7万冊にもおよぶ資料に加え、豊かな視聴覚資料が専攻学生に開かれている。また、年に数回開催される講演会は、見識を深めるのみならずフランス語圏の研究者・作家等と交流し、研究の最前線の現状を認識する機会ともなっている。さらに、フランスの提携大学への留学も可能であり、専門知識を深めると同時に文化の諸相を学ぶ機会も準備されている。上述の豊かな研究環境のほかに、少人数ならではのきめ細かい指導が専攻学生の研究生活を支え、充実したものとさせている。殊に、年一回の中間発表会には博士前期課程および後期課程在籍者全員が参加し、指導教員以外の教員もそれぞれの学生の発表を真摯に受け止め、指導をする。自らの研究を、修正をしつつ深めていくことができる。

博士前期課程を通じて、自ら選んだ研究主題を多様な視点から研究し、広い視野と柔軟な思考力と高い専門知識を兼ね備えた教員の養成を目指している。今後、ティーチングアシスタントとしての仕事をさらに充実させ、実践的な教育経験の場を提供できるようにしていきたい。

●自然科学研究科物理学専攻

〔中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）〕

物理学専攻では、学部での教員養成教育の目的とその目標を達成するための計画を踏まえて、自然科学の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持つ教員養成を目標とする。この目標の達成のために、研究基盤となる自然科学の知識取得とその適応力を高め創造的な授業をおこなう能力を物理学特別輪講で指導し、また自ら最先端の研究を推進できる能力を身につけ、中等教育においても研究活動を指導できよう物理学研究で指導する。

●自然科学研究科化学専攻

〔中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）〕

化学専攻では、学部での教員養成教育の上に立って、より深い化学の基礎知識と実験技術および広い視野を持った、高い実践的指導力を持つ中等教育の教員を養成することを目標としている。上記の目標を達成するために、化学専攻の大学院生には、専攻分野での高度な専門知識を体系的に学ばせると共に、指導教員による個別的な研究指導の下に、最先端の研究活動を行わせることによって、化学に関する高い専門性と化学実験の実践的指導力を身に付けさせる。これらによって、中等教育の教員として、生徒に化学の面白さと学問としての深さを伝えることができる能力を涵養する。

●自然科学研究科数学専攻

〔中学校教諭専修（数学）・高等学校教諭専修（数学）〕

数学専攻は、広い視野を持ち創造的な教育活動を展開できる指導的教員の養成を目標とする。そのため、学部教育の上に数学の高度な専門的知識をもち、広い視野から創造的活動を行う能力を持つ人材を育てる。特に、教職課程においては、高度な数学的知見の習得により数学的思考力の重要性を認識し、さらに指導教員との数多くのセッション、学会における発表、修士論文の作成における高度な論理展開を通して強力なコミュニケーション能力を習得する等、数学教育の実践的技術を身につけさせる。

●自然科学研究科生命科学専攻

〔中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）〕

生命科学専攻では、分子細胞生物学および関連分野の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持ち、さらに科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目標としている。上記の目標を達成するために、教職課程においては、分子細胞生物学、統合生命科学、応用生物学などの講義の他、演習および実験などとの組み合わせにより、生命科学に関して高い専門性を身につけられるよう、徹底した教育を行う。

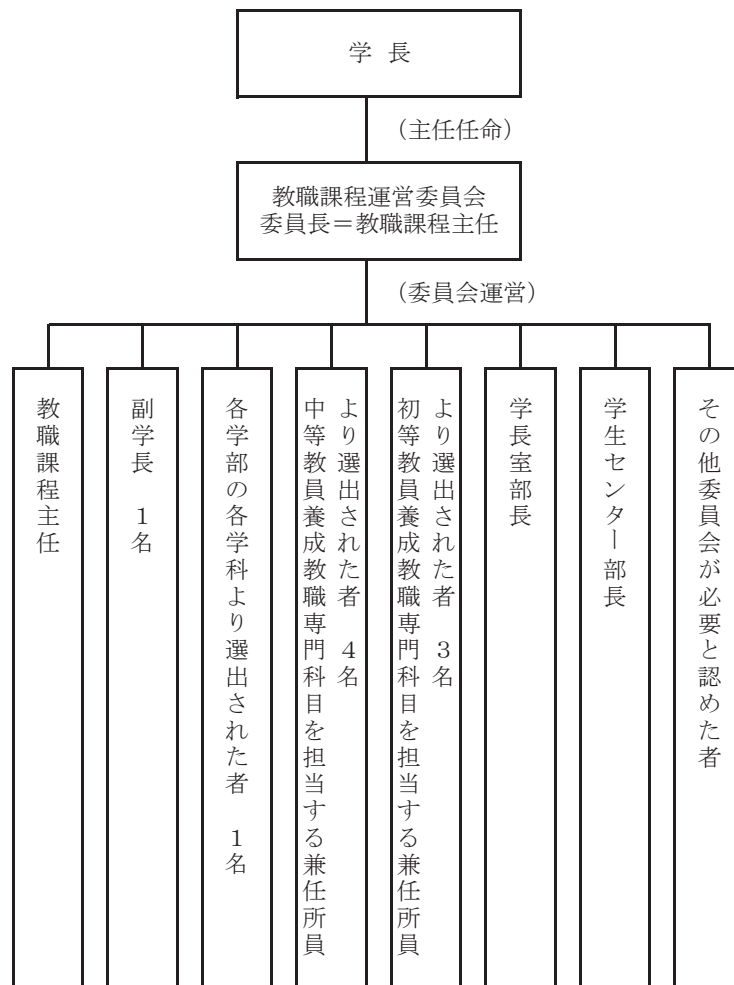
●人文科学研究科教育学専攻

〔小学校教諭専修〕

本学文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」（5基準）を定め、この基準に則った専門家教育（professional education）としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究（case method）」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。

学習院大学における教員養成に係る組織

学習院大学における教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画に基づき、全学として教職課程の充実と改善に取り組むために、「教職課程運営委員会」を設置している。



令和4年度教員免許状取得状況（免許教科別延数）

（名）

教科\種類		小一種	中一種	高一種	小専修	中専修	高専修	合計
国 語			23	24		1	1	49
社 会			32			4		36
地 理 歴 史				20			3	23
公 民				26			1	27
数 学			19	19		2	2	42
理 科			14	14		2	2	32
書 道				1				1
職 業 指 導			0	0				0
外国語	英 語		13	13		1	1	28
	ド イ ツ 語		1	1		0	0	2
	フ ラ ン ス 語		0	0		0	0	0
情 報				0				0
小 学 校		43			2			45
合 計		43	102	118	2	10	10	285

令和4年度卒業生・修了者 教員就職等状況

●公立学校

(名)

教科\区分		正 規						その他						計
		中		高		小計		中		高		小計		
		学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	
国 語		3	0	1	0	4	0	1	0	0	0	1	0	5
社 会		0	0			0	0	1	0			1	0	1
地 理 歴 史				1	0	1	0			0	0	0	0	1
公 民				0	0	0	0			1	0	1	0	1
数 学		1	0	2	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3
理 科		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
書 道				0	0	0	0			0	0	0	0	0
職 業 指 導		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	0	0	2	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2
	ド イ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
情 報				0	0	0	0			0	0	0	0	0
小 学 校						18	0					2	0	20
計		4	0	6	0	28	0	2	0	1	0	5	0	33

●私立学校

(名)

教科\区分		正 規		その他		小計		計
		学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	
国 語		1	0	0	0	1	0	1
社 会		0	0	0	0	0	0	0
地 理 歴 史		0	0	2	0	2	0	2
公 民		0	0	1	0	1	0	1
数 学		0	1	0	0	0	1	1
理 科		0	0	0	0	0	0	0
書 道		0	0	0	0	0	0	0
職 業 指 導		0	0	0	0	0	0	0
外国語	英 語	2	0	0	0	2	0	2
	ド イ ツ 語	0	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0	0
情 報		0	0	0	0	0	0	0
小 学 校		1	0	0	0	1	0	1
そ の 他		0	0	0	0	0	0	0
計		4	1	3	0	7	1	8

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

令和2年度			令和3年度			令和4年度		
教 科	人 数		教 科	人 数		教 科	人 数	
国 語	8		国 語	7		国 語	6	
社 会	3		社 会	4		社 会	1	
地 理 歴 史	1		地 理 歴 史	1		地 理 歴 史	3	
公 民	2		公 民	0		公 民	2	
数 学	6		数 学	12		数 学	4	
理 科	2		理 科	2		理 科	0	
書 道	0		書 道	0		書 道	0	
職 業 指 導	0		職 業 指 導	0		職 業 指 導	0	
外国語	英 語	7	外国語	英 語	11	外国語	英 語	4
	ドイツ語	0		ドイツ語	0		ドイツ語	0
	フランス語	0		フランス語	0		フランス語	0
情 報	0		情 報	0		情 報	0	
小 学 校	20		小 学 校	37		小 学 校	21	
そ の 他	1		そ の 他	0		そ の 他	0	
計	50		計	74		計	41	

令和4年度教職課程正式履修者数

(名)

学 部	学 科	1 年	2 年	3 年	4 年	科目等履修生	計
法学部	法学科	7	7	2	4	0	20
	政治学科	12	13	7	8	0	40
経済学部	経済学科	9	7	6	4	0	26
	経営学科	7	2	5	1	0	15
文学部	哲学科	8	10	2	10	0	30
	史学科	40	22	24	22	1	109
	日本語日本文学科	32	25	12	25	0	94
	英語英米文化学科	24	20	19	14	0	77
	ドイツ語圏文化学科	2	0	0	1	0	3
	フランス語圏文化学科	8	2	1	1	0	12
	心理学科	1	1	1	0	0	3
	教育学科	41	45	42	50	0	178
理学部	物理学科	8	4	7	3	0	22
	化学科	14	10	7	3	0	34
	数学科	32	23	29	23	0	107
	生命科学科	12	6	7	8	0	33
国際社会科学部	国際社会科学科	2	1	1	0	0	4
計		259	198	172	177	1	807
研究科	専 攻	1 年	2 年	*		科目等履修生	計
政治学研究科	政治学専攻	0	0	0		0	0
経済学研究科	経済学専攻	0	0	0		0	0
経営学研究科	経営学専攻	0	0	0		0	0
人文科学研究科	哲学専攻	3	0	1		0	4
	史学専攻	2	0	3		0	5
	日本語日本文学専攻	0	2	1		0	3
	英語英米文学専攻	2	0	1		0	3
	ドイツ語ドイツ文学専攻	0	0	1		0	1
	フランス文学専攻	0	1	0		0	1
	教育学専攻	5	1	2		0	8
自然科学研究科	物理学専攻	1	0	0		0	1
	化学専攻	5	0	1		0	6
	数学専攻	3	0	2		0	5
	生命科学専攻	0	1	1		0	2
計		21	5	13		0	39
						総計	846

* 大学院代用申請者数

令和4年度介護等体験者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	3年	4年	大学院・ 科目等履修生	計
法学部	法学科	1	1		2
	政治学科	5	1		6
経済学部	経済学科	4	0		4
	経営学科	3	0		3
文学部	哲学科	2	2		4
	史学科	21	1		22
	日本語日本文学科	7	3		10
	英語英米文化学科	15	4		19
	ドイツ語圏文化学科	0	0		0
	フランス語圏文化学科	1	0		1
	心理学科	1	0		1
	教育学科	41	0		41
理学部	物理学科	5	0		5
	化学科	5	1		6
	数学科	27	3		30
	生命科学科	7	2		9
国際社会科学部	国際社会科学科	1	0		1
人文科学研究科	史学専攻			3	3
	日本語日本文学専攻			2	2
科目等履修生				0	0
合計		146	18	5	169

* 社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのための体験者を含む

* 文部科学省より新型コロナウイルス感染症およびそのまん延防止のための措置の影響により、介護等体験の実施が困難な状況となっていることに鑑み、令和4年度介護等体験の「代替措置」を講じる旨が通知されたことを受けて、体験予定学生全員に対し代替措置を講じることとし、体験先での体験は実施しなかった。

令和4年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	4
	政治学科	6
経済学部	経済学科	0
	経営学科	1
文学部	哲学科	8
	史学科	13
	日本語日本文学科	22
	英語英米文化学科	13
	ドイツ語圏文化学科	1
	フランス語圏文化学科	0
	心理学科	0
	教育学科	46
理学部	物理学科	3
	化学科	3
	数学科	22
	生命科学科	8
国際社会科学部	国際社会科学科	0
人文科学研究科	哲学専攻	1
	史学専攻	2
	日本語日本文学専攻	2
科目等履修生		1
合計		156

令和4年度 中高教育実習者の観察項目別評定結果

所属学科		評定	評定項目																			
			法	政	済	営	哲	史	日	英	独	仏	心	教	物	化	数	生	国	科	院	計
1	授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。	A	2	4		1	6	10	15	8	1			10	2	1	14	5			5	84
		B	2	2			2	3	7	4				1	1	1	5	2				30
		C								1						1	3	1		1		7
		D																				0
		E																				0
2	学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。	A	1	3			8	11	14	6	1			10	1	1	14	5			5	80
		B	2	1		1		2	7	5				1	2	2	7	2				32
		C	1	2					1	1							1	1				7
		D																		1		1
		E								1												1
3	的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。	A		2			2	5	7	4	1			7		1	9	5			3	46
		B	3	2		1	6	7	12	6				4	2	1	12	3			2	61
		C	1	2				1	3	2					1	1	1					12
		D								1										1		2
		E									1											0
4	教科についての専門的学力が十分であった。	A		1			3	7	10	4				4		1	12	3			4	49
		B	3	3		1	3	5	9	6	1			7	3	1	9	4		1	1	57
		C		2			2	1	3	2								1				11
		D	1							1						1	1					4
		E																				0
5	活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A		2			3	5	10	4	1			8		1	11	4			3	52
		B	3	3		1	4	8	11	6				2	3	2	9	3			2	57
		C	1	1			1		1	2							2	1		1		10
		D								1												1
		E																				0
		N													1							
6	公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。	A	2	3			3	7	14	6	1			7		2	12	5			1	63
		B	1	3		1	4	6	7	6				3	3	1	9	3			4	51
		C	1				1		1	1							1			1		6
		D																				0
		E																				0
		N													1							
7	授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	3	3			5	10	14	8	1			9	2	1	14	6			4	80
		B	1	3		1	2	2	5	3				2	1	2	8	2			1	33
		C					1	1	3	2											1	8
		D																				0
		E																				0
8	指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。	A	1	5		1	4	9	15	7	1			10	1	1	16	6			5	82
		B	3				4	3	7	5				1	2	2	4	1		1		33
		C		1				1		1							2	1				6
		D																				0
		E																				0
9	教職員に対し適切な態度で接した。	A	2	4		1	7	10	16	9	1			11	1	2	17	6			5	92
		B	2	2				3	4	2					2		4	1		1		21
		C					1		2	1							1	1				6
		D								1						1						2
		E									1											0
10	実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。	A	1	5		1	7	13	18	9	1			11	1	2	20	7			5	101
		B	3	1			1		3	3					2	1	1			1		16
		C							1								1	1				3
		D																				0
		E									1											
教育実習目標達成度の総合査定		A	1	3			7	9	13	6	1			10	1	1	16	6			5	79
		B	2	3		1	1	4	9	6				1	2	2	6	1				38
		C	1															1		1		3
		D									1											1
		E																				0

科：科目等履修生

評定基準

A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。） N：該当しない

令和4年度 初等教育実習者の観察項目別評定結果

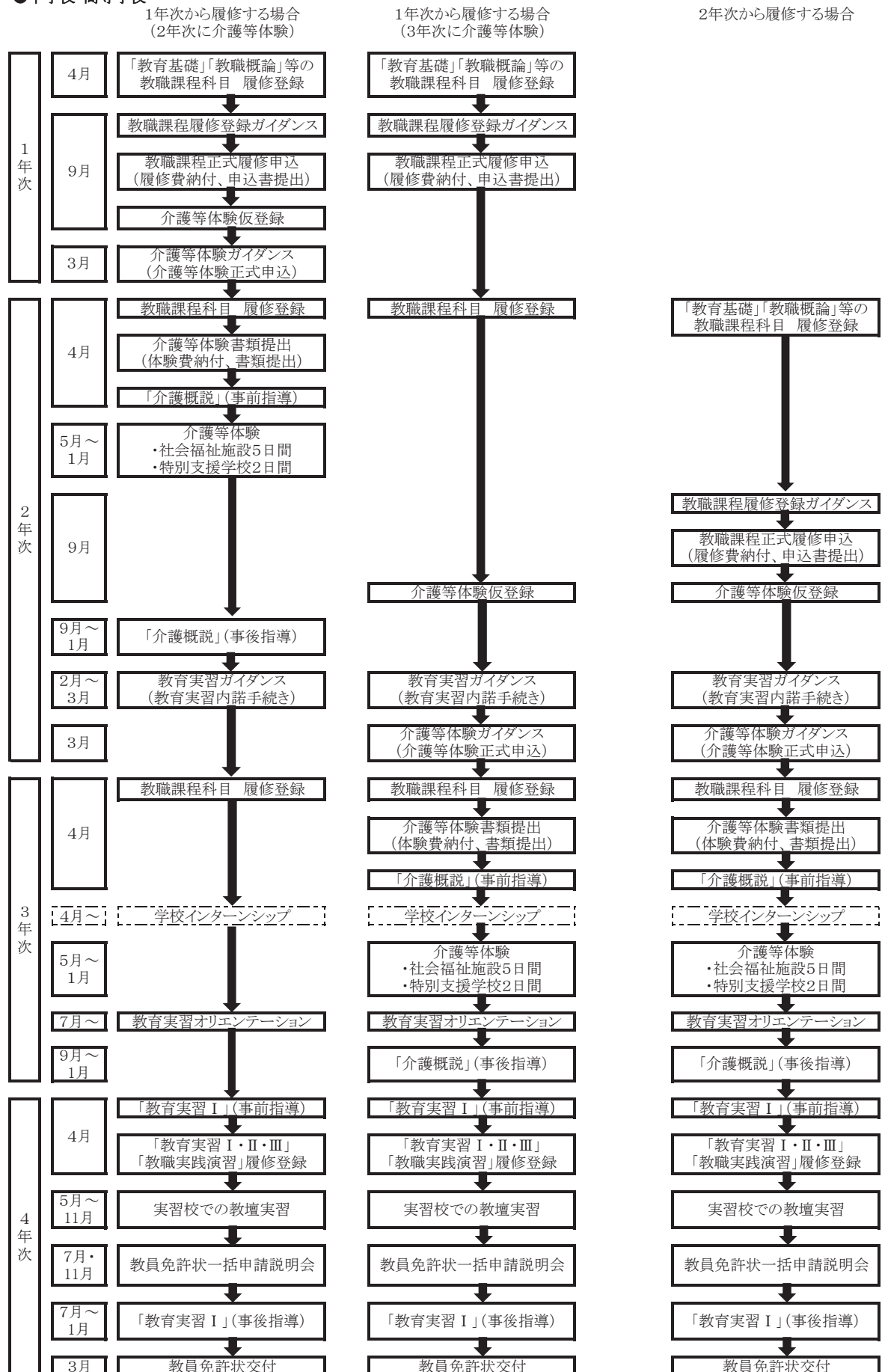
	所属学科	評定	計
評定項目			
1 授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。		A	30
		B	15
		C	1
		D	
		E	
2 学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。		A	33
		B	6
		C	4
		D	3
		E	
3 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。		A	18
		B	19
		C	7
		D	2
		E	
4 教科についての専門的学力が十分であった。		A	12
		B	30
		C	3
		D	1
		E	
5 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。		A	24
		B	20
		C	1
		D	1
		E	
6 公平な生徒指導に心掛け、生徒を掌握することができた。		A	29
		B	12
		C	3
		D	1
		E	1
7 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。		A	30
		B	14
		C	1
		D	1
		E	
8 指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。		A	32
		B	8
		C	5
		D	1
		E	
9 教職員に対し適切な態度で接した。		A	36
		B	7
		C	3
		D	
		E	
10 実習に関する指示を守り、決まり正しく実習に参加した。		A	36
		B	8
		C	2
		D	
		E	
教育実習目標達成度の総合査定		A	30
		B	12
		C	4
		D	
		E	

評定基準

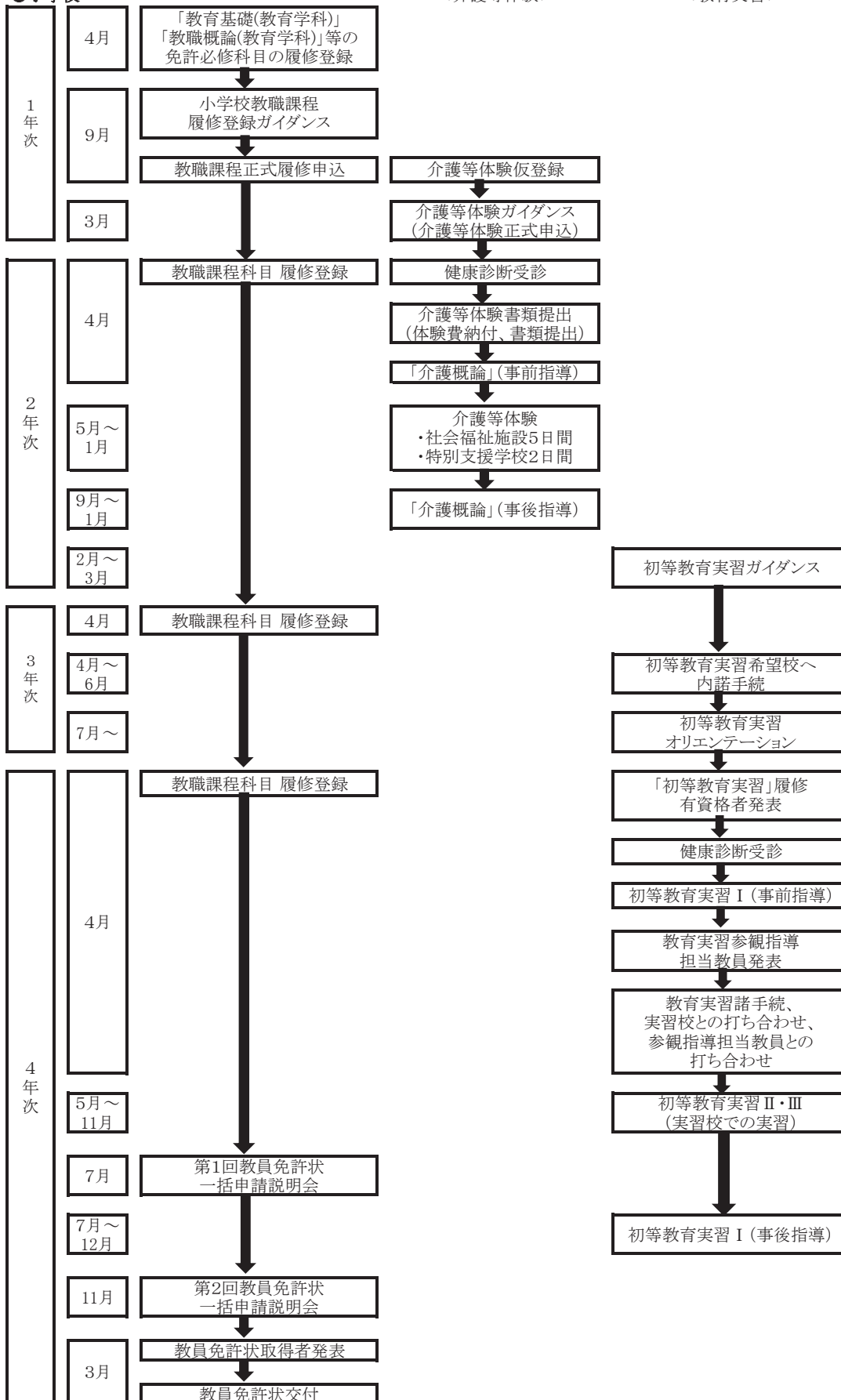
A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。
 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
 E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

教職課程履修スケジュール（令和4年度入学者用）

●中学校・高等学校



●小学校



令和4年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員11名

氏名	職名	学位	担当教科
秋 田 喜代美	教授	博士（教育学）	教育方法・技術A、教育方法・技術B
飯 沼 慶 一	教授	教育学修士	特別活動指導論A、教職実践演習（中・高）A、 教職実践演習（中・高）B、教職実践演習（中・高）C、 教職実践演習（中・高）D
岩 崎 淳	教授	修士（教育学）	国語科教育法Ⅰ、国語科教育法Ⅳ
梅 野 正 信	教授	博士（学校教育学）	公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ、教育基礎A、 教育基礎B、道徳教育指導論A、授業指導論、 教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、 教職実践演習（中・高）A、教職実践演習（中・高）B、 教職実践演習（中・高）C、教職実践演習（中・高）D
小 原 豊	教授	修士（教育学）	ICT活用の理論と実践A、数学科教育法Ⅰ、 数学科教育法Ⅱ
栗 原 清	特別任用教授	教育学士	社会科教育法Ⅱ、地理学
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度A、教育制度B
佐 藤 陽 治	教授	体育学修士	教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ
山 崎 準 二	教授	博士（教育学）	教職概論A、教職概論B、教育課程論A、教育課程論B、 教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、 教職実践演習（中・高）A、教職実践演習（中・高）B、 教職実践演習（中・高）C、教職実践演習（中・高）D
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎A、教育基礎B、職業指導科教育法Ⅲ、 生徒・進路指導論A、生徒・進路指導論B、 生徒・進路指導論C、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、 教育実習Ⅲ、教職総合研究Ⅱ、教職実践演習（中・高）A、 教職実践演習（中・高）B、教職実践演習（中・高）C、 教職実践演習（中・高）D
小 島 和 男	教授	博士（哲学）	哲学概論

非常勤講師51名

氏 名	担当教科
石 川 和 外	地理歴史科教育法Ⅱ
岩 垂 雅 子	人文地理学
加 藤 政 夫	地理歴史科教育法Ⅰ
小 山 英 二	英語科教育法Ⅳ
田 中 一 樹	情報科教育法Ⅰ
延 智 子	社会科教育法Ⅲ、地理歴史科教育法Ⅱ
山 本 昭 夫	英語科教育法Ⅰ
山 本 泰 嗣	数学科教育法Ⅲ
赤 荻 千恵子	教職総合研究Ⅲ
新 井 直 志	理科教育法Ⅳ
荒 川 久美子	仏語科教育法Ⅰ、仏語科教育法Ⅱ、仏語科教育法Ⅳ
伊 藤 穰	情報社会および倫理
伊 藤 良 子	特別支援教育論(中・高)B
井 上 正 之	理科教育法Ⅲ
上 野 泰 治	教育相談B
内 野 敦	地理歴史科教育法Ⅰ
大 家 まゆみ	教育心理学A
小野田 亮 介	教育心理学C
小 原 俊	国語科教育法Ⅲ
金 子 大 蔵	書道Ⅱ(仮名)、書道Ⅱ(漢字)、書道Ⅲ(漢字)、書道史
金 子 智栄子	教育相談A
金 児 正 史	I C T活用の理論と実践B、I C T活用の理論と実践C
菅 野 恵 美	外国史Ⅰ
久保野 り え	英語科教育法Ⅲ
黒 川 雅 子	生徒・進路指導論A、生徒・進路指導論B、生徒・進路指導論C
黒 住 早紀子	特別支援教育論(中・高)A
小 菅 清 香	教職総合研究Ⅰ、職業指導科教育法Ⅱ
斉 藤 仁一朗	社会科教育法Ⅰ、社会科教育法Ⅳ
佐 野 和 規	教育相談C
篠ヶ谷 圭 太	教育心理学B
柴 崎 直 人	総合的な学習の時間指導論A、総合的な学習の時間指導論B、 総合的な学習の時間指導論C
柴 沼 真	道德教育指導論B、道德教育指導論C
下 田 好 行	教育方法・技術C
高 瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ、独語科教育法Ⅳ
高 田 智 子	英語科教育法Ⅱ
田 頭 慎一郎	政治学(国際政治を含む)
殿 村 洋 文	理科教育法Ⅰ、理科教育法Ⅱ
中 込 律 子	日本史
永 作 稔	職業指導科教育法Ⅰ
長 嶋 秀 幸	情報と職業
林 大 介	社会科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅰ、公民科教育法Ⅱ
姫 野 宏 輔	社会学
堀 見 裕 樹	法律学(国際法を含む)
前 野 高 章	経済学(国際経済を含む)
松 岡 千賀子	書道Ⅰ(仮名)、書道Ⅰ(漢字)、書道科教育法Ⅱ、書道概論
丸 亀 裕 司	外国史Ⅱ
南 哲 朗	教職総合研究Ⅳ
三 輪 直 也	数学科教育法Ⅳ
元 木 理 寿	自然地理学、地誌学
本 橋 幸 康	国語科教育法Ⅱ
由 井 一 成	特別活動指導論B、特別活動指導論C

令和4年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員9名

氏 名	職 名	学 位	担当教科
秋 田 喜代美	教授	博士（教育学）	教職概論（教育学科）、初等教育方法・技術、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
飯 沼 慶 一	教授	教育学修士	初等生活科教育法B、理科概説A、理科概説B、生活科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
岩 崎 淳	教授	修士（教育学）	初等国語科教育法A、初等国語科教育法B、国語科概説A、国語科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
梅 野 正 信	教授	博士(学校教育学)	初等道德教育指導法
小 原 豊	教授	修士（教育学）	初等算数科教育法A、初等算数科教育法B、初等ICT活用の理論と実践、教職実践演習（小）、算数科概説A、算数科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
栗 原 清	特別任用教授	教育学士	初等社会科教育法A、初等生活科教育法A、社会科概説A、生活科概説A
斉 藤 利 彦	教授	博士（教育学）	教育制度（教育学科）、初等教育課程論、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
佐 藤 陽 治	教授	体育学修士	初等体育科教育法A、初等体育科教育法B、教職実践演習（小）、体育科概説A、体育科概説B、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
宮 盛 邦 友	准教授	修士（教育学）	教育基礎（教育学科）

非常勤講師14名

氏 名	担当教科
伊 藤 摂 子	初等英語科教育法A、初等英語科教育法B、英語科概説A、英語科概説B
小 方 涼 子	教育心理学（教育学科）
勝 田 映 子	初等家庭科教育法A、初等家庭科教育法B、家庭科概説A、家庭科概説B
河 合 隆 平	特別支援教育論（小）
黒 川 雅 子	初等生徒・進路指導
小 堂 十	初等社会科教育法B、社会科概説B
柴 崎 直 人	初等総合的な学習の時間指導法
辻 政 博	初等図画工作科教育法A、初等図画工作科教育法B、図画工作科概説A、図画工作科概説B
猶 原 和 子	初等音楽科教育法A、初等音楽科教育法B、音楽科概説A、音楽科概説B
中 村 尚 子	介護概論A、介護概論B
林 幸 克	初等特別活動指導法
日 置 光 久	初等理科教育法A、初等理科教育法B
久 野 晶 子	教育相談（教育学科）
松 岡 千賀子	書道A（教育学科）、書道B（教育学科）

教員採用選考試験に向けた取組み (令和4年度採用選考実施、令和5年度採用者向け)

●公立学校

自治体担当者による学内説明会	令和3年11月8日～令和3年12月2日	対面又はオンライン
スタートガイダンス	令和3年12月22日	オンライン
公立学校試験傾向分析ガイダンス	令和4年1月12日	オンライン
論作文対策講座	令和4年2月17日、令和4年3月17日、 令和4年4月28日	オンライン
志願書・面接票作成指導	令和4年3月3日	オンライン
自治体担当者による学内説明会	令和4年4月14日～令和4年4月28日	対面又はオンライン
教育時事対策講座	令和4年4月26日	オンライン
論作文対策講座（追加）	令和4年6月27日、令和4年6月29日	対面
公立学校面接試験対策講座	令和4年6月28日、令和4年8月2日、 令和4年8月3日、令和4年8月5日	対面
公立学校面接試験対策講座（追加）	令和4年8月9日、令和4年8月12日	対面

●私立学校

私立中高教員採用に関する説明会	令和3年9月24日	オンライン
スタートガイダンス	令和3年12月22日	オンライン
私立中高傾向分析ガイダンス①	令和4年2月22日	オンライン
私立中高面接試験対策	令和4年3月2日	対面
私立中高傾向分析ガイダンス②	令和4年3月9日	オンライン
私立中高教員採用に関する説明会	令和4年3月22日	オンライン
私立中高個別指導	令和4年4月20日、令和4年5月18日、 令和4年6月1日、令和4年6月22日、 令和4年7月20日、令和4年9月21日、 令和4年10月5日、令和4年10月26日、 令和4年11月16日	対面

令和4年度教職員参加講演会・研修会等一覧

日時	曜日	主催団体	大会名称	部会等	テーマ	参加方法
令和4年 5月15日	日	関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会	定期総会・合同研究大会		教員養成における性の多様性を考える	オンライン
令和4年 5月28日	土	全国私立大学教職課程協会	第41回研究大会	第1分科会	教職課程自己点検評価の実施及び教職課程運営の課題	オンライン
令和4年 5月28日	土	全国私立大学教職課程協会	第41回研究大会	第2分科会	教職課程の効果的な履修指導の在り方	オンライン
令和4年 6月11日	土	大学行政管理学会	関東地区研究会		これからの時代に期待される大学職員	オンライン
令和4年 6月18日	土	都内私立大学教職課程事務担当者懇談会	研究会		専修大学の教職課程自己点検	オンライン
令和4年 6月25日	土	京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会	教員免許事務勉強会	第1回	学力に関する証明書①	オンライン
令和4年 9月10日	土	大学教務実践研究会	教員免許事務担当者講習会		昨年度からの改正条文の解釈	オンライン
令和4年 10月1日	土	京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会	教員免許事務勉強会	第2回	学力に関する証明書②(旧法・旧旧法からの読替え)	オンライン
令和4年 10月22日	土	大学教務実践研究会	大学教務実践研究会セミナー	教務系事務部門リーダー講習会	教職事務編 教職課程を統括する組織の運営について ～情報系新科目の設置に向けた取り組みを中心に～	オンライン
令和4年 10月22日	土	都内私立大学教職課程事務担当者懇談会	総会		第4期認証評価基準を念頭に置いた教職課程の自己点検・評価の在り方	オンライン
令和4年 11月5日	土	全国私立大学教職課程協会	教職課程運営に関する研究交流集会		進む教職課程自己点検評価と新たな教員養成制度改革	オンライン
令和4年 11月25日	金	内田洋行	大学・高校実践ソリューションセミナー2022		管理者レスで運用できる新たなPC教室～MSクラウドとSurfaceをフル活用して～	オンライン
令和4年 12月3日	土	京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会	教員免許事務勉強会	第3回	学力に関する証明書③(入学前の既修得単位の取扱い)	オンライン
令和5年 2月10日	金	マインドシェア	第31回教育情報共有会		洗足学園小学校の授業はICT活用でどのように変わったか	オンライン
令和5年 2月11日	土	大学教務実践研究会	教員免許事務担当者講習会		改正教職課程認定基準等	オンライン

『学習院大学教職課程年報』編集規程

1. (刊行の目的)

学習院大学教職課程（以下「教職課程」という）は、教職課程の教育と研究の成果を発表する目的をもって、教職課程年報（以下「年報」）の編集・発行を行う。教職課程年報は、正式名称を『学習院大学教職課程年報』とし、原則として年1回発行される。

2. (編集委員会の設置)

教職課程は、年報刊行のために、編集委員会を設置する。

3. (編集委員会の構成)

編集委員会は、教職課程主任が指名する編集委員長及び編集委員若干名で構成する。

4. (編集委員会の任務)

編集委員会は、編集方針その他について協議し、必要に応じて各種原稿を依頼するとともに、年報に掲載する論文等の決定を行う。掲載予定の原稿について、編集委員会は執筆者との協議を通じ、一部字句等の修正を求めることがある。

5. (著作権)

掲載された論文等の著作権の扱いは以下のとおりとする。

①著作権は、著者に帰属するものとする。

②著作権者は、複製権・公衆送信権等、出版やオンラインでの公開・配信について、学習院大学教職課程に著作権上の許諾を与えるものとする。

③著作権者は、論文等の電子化、学習院学術成果リポジトリへの登録、公開・一般利用者の閲覧・ダウンロードについて、リポジトリを管理・運用する学習院大学図書館に著作権上の許諾を与えるものとする。

④論文を投稿する者は、電子化・オンライン上での公開にあたり、以下に関する著作権上の

許諾を予め得ておくものとする。

(a) 共著者がいる場合は、そのすべての共著者

(b) 引用図版・写真等がある場合は、その図版・写真著作権者

⑤電子化及びオンラインでの公開を希望しない場合は、電子化及びオンラインでの公開を拒否することができる。

6. (年報の内容構成等)

年報は、主として研究論文、実践及び調査の研究報告、教職課程の事業に関わる報告と学生の活動記録、及び教職課程事業に関わる各種資料・統計データから構成される。

7. (倫理規定)

原稿執筆者は、日本学術会議の声明「科学者の行動規範（改訂版）」に明記されている事柄を厳守しなければならない。同「行動規範」は次を参照のこと。

<http://www.scj.go.jp/ja/scj/kihan/>

8. (編集及び投稿に関する要領等)

編集に関する規程及び投稿に関する要領は、別に定める。

9. (事務局)

編集委員会の事務局は、教職課程事務室内に設置される。

10. (改正)

本規程の改正は、編集委員会の議を経て、教職課程主任が行う。

附則

本規程は、2014年11月1日より施行する。

附則

本規程は、2022年10月1日より施行する。

以 上

【編集後記】

『学習院大学教職課程年報・第9号』（2022年度版）をお届けします。

今号もまた例年通り、研究論文、授業研究、調査報告、事業報告・活動記録、そして教職課程に関わる各種データといったジャンルから企画・構成しております。それぞれのジャンルに収まっております論文・報告等は、学習院大学教職課程の教育活動と運営業務を担っていただいている教員（非常勤講師として授業担当をしていただいている先生方も含む）や職員の皆さん、教職課程を履修している学部学生・大学院生の皆さん、さらには教職課程のさまざまな事業に協力していただいている卒業生や現職教員の皆さんから寄稿していただいたものであります。例年に劣らず充実した内容の第9号になっていると自負しております。この紙面を借りて、改めてお礼申し上げます。

教職課程をめぐる最近の政策的動向は激しくなっております。今年度の新たな課題は、新しく教職必修科目として開講されることになった授業「ICT活用の理論と実践」の基盤整備と新しく義務化された教職課程の「自己点検・評価活動」の遂行と報告書作成の2つでありました。前者については、『学習院大学グランドデザイン2039』事業の中にも重点課題として位置付けられICT機器の充実をはじめとする基盤整備が教職課程領域についても進めることが始まりました。また後者については、全学教職課程運営委員会の合意と決定のもとに「自己点検・評価小委員会」が組織され、同活動の遂行と報告書作成作業を進めることができました。

それらの課題以外にも、たとえば「教職インターンシップ事業」の推進など、充実が急がれる課題はまだ多くあります。いずれの課題も、教職課程に関わる教員や職員の皆さん、教職課程で学ぶ学部生や院生の皆さん、もちろん日々応援してくださっている卒業生や現職教員の皆さんのご協力とご支援がぜひとも必要です。

新型コロナウイルスの拡大状況はまだまだ楽観視できない現状ではありますが、大学の授業の多くが対面式に戻すことができるようになってきています。私ども教職課程担当教員として、いっそうの努力をしていく所存ですので、今後も、教職課程に関わる多くの皆さんのご協力とご支援を改めてお願いする次第です。

（教職課程担当教員・年報編集委員長：山崎準二）

学習院大学教職課程年報 第9号 [2022年度版]

発行日：2023年5月26日

編集・発行：学習院大学教職課程

〒171-8588 東京都豊島区目白1丁目5番1号

印刷所：(株) 広済堂ネクスト

学 習 院 大 学
教 職 課 程 年 報

第 9 号
[2022年度版]