ISSN 2189-3403

学習院大学
教職課程年報

第10号［2023年度版］

学習院大学教職課程

目　次

巻頭言……教職課程主任　中野　春夫……1

研究論文

力なき者は一発勝負に賭けるべきか？（その２）
―シミュレーション実験からわかったこと―
竹綱誠一郎、千葉　龍一、迫井　紀子、今井　真、松尾　侑佳、渡辺　千聖、濱田　晶子……5

子どもの願いや思いに根ざした生活科学校探検における地図活用
―小学校第１学年「しょとうかあんないツアーにでかけよう」を事例として―……大矢　幸久……13

Language Standards, Dialect Preferences, and Privilege……小山　英二……29

発達障害傾向のある高校生の授業への取り組み状況の改善
―通常学校・学級の特別支援教育における応用行動分析の活用―……佐野　和規……35

青木照明の「共話による融合読み」の特徴
―「共振」のための指導方法に着目して―……下田　好行……49

授業研究

なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか
―Whyから始める英語学習とAI・ICT導入とロシア・ウクライナ戦争を考える授業―
……山本　昭夫……61

教職科目「ICT活用の理論と実践」の講義概要とその成果……金児　正史……73

探究的な授業を理科教育法の講義でやってみると……殿村　洋文……85

水書用筆の有効性……松岡千賀子……97

調査報告

教職履修学生に関する2023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―
……山﨑　準二……103

事業報告・活動記録

介護等体験報告……黒川　雅子他／佐藤　陽治他……133

教職セミナー報告……栗原　　清……134

言葉から力を得られる場所……小見　勇人（文学部日本語日本文学科３年）……137

ともに学べる場……前原　遊希（卒業生、神奈川県私立小学校教諭）……138

教職課程ゼミ……小原　　豊……139

目標や課題を共有し、高め合えた一年間……佐藤美由紀（法学部政治学科４年）……140

場面指導例から学校教育のあり方について悩む……安井　智哉（文学部史学科３年）……141

教育実習報告……黒川　雅子他／小原　豊他……142

一面的ではないからこその面白さ……小林　　凌（法学部政治学科４年）……143

教育実習を通して得た経験……守屋　幸奈（文学部英語英米文化学科４年）……144

教育実習で学んだこと……菅生　実夢（文学部教育学科４年）……145

卒業生からのメッセージ

「できる」を目指して……小山　千晴（卒業生、東京都公立中学校教諭）……146

学びへの意欲に応えるために……矢野　紗弓（卒業生、東京都私立小学校教諭）……148

いつでも自分らしく！　楽しく！……鴨下　友香（卒業生、埼玉県公立小学校教諭）……149

※所属・学年は原稿執筆当時のものです。

地域連携報告……黒川　雅子他／嶋田　由美他……150
教職インターンシップ体験記……大村　龍輝（文学部史学科４年）……151
新宿区教職インターンシップ……中澤のぞみ（文学部教育学科３年）……152
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……黒川　雅子・嶋田　由美・栗原　　清……153
教員採用選考試験に向けた取組み……久保田福美（教職専門指導員・公立学校担当）……154
令和５年度 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）……155
教員採用選考試験合格体験記
私の教員採用試験……白澤　果穂（経済学部経済学科４年）……156
教員になるまでの道のり……秋田　綺咲（理学部数学科４年）……157
教員採用選考試験合格体験記……横山　佳穂（文学部教育学科４年）……158
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……吉澤　理貴（文学部史学科４年）……159
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……162
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……163
学習院大学における教員養成に係る組織……171
令和５年度教員免許状取得状況（免許教科別延数）……172
令和５年度卒業者･修了者 教員就職等状況……173
卒業者･修了者 教員就職等状況（直近３年）……174
令和５年度教職課程正式履修者数……175
令和５年度介護等体験者数（学科・専攻別）……176
令和５年度教育実習者数（学科・専攻別）……177
令和５年度実習校による中高教育実習者の観察項目別評価結果……178
令和５年度実習校による初等教育実習者の観察項目別評価結果……179
教職課程履修スケジュール（令和５年度入学者用）……180
令和５年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧……182
令和５年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧……184
教員採用選考試験に向けた取組み（令和５年度採用選考実施、令和６年度採用者向け）……185
令和５年度教職員参加講演会・研修会等一覧……186
『学習院大学教職課程年報』編集規程……187

巻頭言

教職課程主任
中　野　春　夫

令和４年４月に前任者の武内房司教授から教職課程主任を引き継ぎましたが、あっという間の２年間でした。教職関連の法令が年度によって異なり、私の任期中は３つの制度が並列して実施されているなど、これまで全く知らないことばかりで、教職課程の先生方や職員の皆様にはさぞかしご迷惑をおかけしたと思います。

昨年度の巻頭言では、令和３年度から４年度までで教員免許状取得者数、就職者数、教員免許状取得志望者数が好転してきたことをご報告させていただきました。本年度は令和６年２月末の時点で、まだ就職者の正確な数はつかめていませんが、免許状取得者、教職課程正式履修者ともに増加しており、主任として大変うれしく感じております。まずは免許状を無事取得された方々、４年間、お疲れさまでした。皆さんは所属する専攻・学科の必要単位以外に多くの教職科目を取得され、４年次には友人たちが卒業論文執筆や就職活動に勤しむさなか、教育実習へ参加しなければならず、大変なご苦労をなさったと思います。このご努力が皆さんの将来にとって実りあるものとなることを切に願っております。

４月より小中高の現場で活躍される皆さん、採用試験の対策で人一倍努力をなさったかと思います。教員として今後のご活躍を心からお祈りいたします。教員免許状取得を目指している在校生の方々も決して諦めることなく、取得を目指して頑張って下さい。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。また、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献身的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、大変お世話になりました。

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指導教員に授業参観を引き受けていただいています。私自身も毎年ゼミ生たちの授業参観に伺い、ふだん見ることがない立派な立ち振る舞いに毎年、毎回感動してきました。遠くは北海道や沖縄まで足を運んでくださった各学部学科の教職課程運営委員会委員の先生方、指導教員の先生方、ありがとうございました。またこの場をお借りしまして、本学学生を受け入れて下さった実習校の方々にも厚くお礼申し上げます。この年報にご寄稿いただいている先生方、卒業生、在校生の皆様もお忙しい中ありがとうございました。

そして、本年度をもって山﨑準二教授がご停年に伴い、ご退職なさいます。山﨑教授は文学部教育学科開設時の2013年度から、本学教職課程で教鞭をおとりになり、本年まで11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。

来年度４月からは文学部哲学科の小島和男教授が主任に就任なさり、教職課程のさらなる発展にご尽力くださいます。小島先生、どうぞよろしくお願いいたします。最後になりますが、教職課程事務室職員の方々にはとくにお礼申し上げます。窓口対応以外に授業科目や教育実習関係で膨大な事務量をこなしながら、２年後に控える学習院女子大学との統合作業にも多大のエネルギーを割いていただき、感謝に堪えません。職員の皆様が教職課程の礎と言って過言ではありません。

この２年間、どうもありがとうございました。学習院大学教職課程の今後の繁栄と発展を心からお祈り申し上げております。

研 究 論 文

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.5–11.

力なき者は一発勝負に賭けるべきか？（その2）
―シミュレーション実験からわかったこと―

Should lower-ability players bet on a one-shot match? (part 2) :
Findings from simulation experiments

竹綱　誠一郎*、千葉　龍一**、迫井　紀子**、今井　真***、
松尾　侑佳**、渡辺　千聖**、濱田　晶子**
TAKETSUNA Seiichiro, CHIBA Ryuichi, SAKOI Noriko, IMAI Shin,
MATSUO Yuka, WATANABE Chisato, HAMADA Akiko

問題と目的

中学・高校の生徒は様々な学力試験を経験している。その際、生徒は事前に準備をして試験に臨んでいる。試験の結果、真の学力に近い得点を取る生徒がいる一方、準備していた箇所や得意な分野が多く出題されたことで真の学力以上の得点を取る生徒や逆に真の学力よりも低い得点を取る生徒もいる。心理統計学では、学力試験の測定値（成績）＝真の値＋誤差で表わされる。つまり、測定値には様々な要因によって生じる誤差が含まれており、必ずしも真の値ではないのである。竹綱・土井・鎌原（2016）は試験得点と真の学力の関係について検討した。大学生47人に対連合学習形式の暗記課題50ペアを印刷した課題用紙を配布し、１週間後に50題から10題を出題する小テストを実施すると告げた。１週間後、予告していない50題全問のテストを課した後、予告していた10題の小テストを実施した。この手続きにより、全問を出題した50題テストの得点は参加者の真の学力を測定していることになる。全体的に見れば、真の値（50題の得点）と測定値（10題からなる小テストの得点）の相関は高かった。しかし、参加者の２つの得点を個々の事例として丹念に調べてみると、真の学力が16～20点（50題中の３～４割）の参加者５名の測定値（小テスト得点）が２点～５点（２割～５割）というケースがあった。小テストにどの問題が出題されたかによって、測定値に誤差が生じていたのである。

竹綱・稲葉・黒住（2018）は、課題遂行能力を測定しようとするのではなく、あらかじめ能力が異なる５名集団を実験的に作り出し、その後２とおりの対戦方法（１つは１回勝負、もう１つは10回勝負）で５名を競わせるという方法を用いた。実験には大学生60名（１集団５名×12集団）が参加し、以下の手順で実験が進められた。①各集団の成員５名は割り当てられた能力に応じて、１位者はトランプカード52枚の内の18枚を、２位者は14枚を、３位者は10枚を、４位者は６枚を、そして５位者は残り４枚すべてを獲得した。②実験者が実験者用の52枚のカードから１枚のカードを引き、それと同一のカードを持っている参加者がそのセッションの勝者となる旨を教示した。③最初に１回勝負を行った。実験者が52枚のカードから１枚のカードを引き、その当たりカードを持っている者が１位者となった。④その後、同じ能力差のまま10回勝負を行った。実験者は52枚のトランプカードから

＊学習院大学文学部心理学科教授、＊＊学習院大学大学院人文科学研究科臨床心理学専攻博士前期課程１年、＊＊＊学習院大学大学院人文科学研究科心理学専攻博士後期課程１年

順次10枚のカードを引き、10回中の最多正解者が１位者となった（同点者が出た場合は該当者だけで決勝戦を行い、１位者１名を確定させた）。分析の結果、10回勝負では能力の高い１位群と２位群が１位者になることが多かった。しかし、１回勝負では、３位群と４位群が１位群・２位群以上に好成績だった。このことから、力なき者（課題遂行能力が低い者）は１回勝負、つまり一発勝負に賭けるべきだという結論が示された（先行研究の勝率データは本論文の図１および図２に示されている）。

しかしながら、竹綱ら（2018）が採用した実験手続には、生態学的妥当性上の問題があった。課題遂行の能力差を作り出すために、52枚のカードを１位者～５位者に所定の枚数を配分したため、実験者が示す当たりカードを持っている正解者はいつも１人しかいなかった。この状況は教室での競争場面を忠実に再現していることにはならない。何故なら、通常、教室では１つの問題の正解を複数の生徒が知っていることの方が自然だからである。より一般化した知見を得るためには、生態学的妥当性を高める必要がある。また、すべての試行で正解者が１人だけしかいないという実験手続には、１回勝負における能力下位群のパフォーマンスを過大評価する危険性もあった。以上の問題点を解消するために、本研究では52枚のカードを５名に配分するのではなく、トランプカードを５組用意し、参加者は自分の順位に応じた枚数を52枚のカードから引く手続を採用することにした。さらに、先行研究では複数の同点者がいた場合、決勝戦を行って１位者を１人に絞る手続を用いていた。教室場面での試験において同点者がいることは当たり前のことである。本研究ではこの手続も修正し、１位該当者全員を１位者とした。本研究の実験１の目的は竹綱ら（2018）の実験手続きを修正し、追試することである。そして、10回勝負と１回勝負の２つの対戦方法が参加者の課題遂行能力をどの程度正確に把握しているかを検討することである。

竹綱ら（2018）の実験手続は知識量あるいは記憶量を問う試験であり、学校場面では漢字書き取りテストがその典型例と言える。しかし、定期試験や入学試験といった生徒にとって重要な学力テストでは、知識だけではなく技能、理解度や応用力を含めた総合的な学力を測定する試験を実施している。仮に、数学の総合的な学力が４つの側面（知識、技能、理解力、応用力）の合計点で捉えられるとすると、それぞれの側面を測定できる試験問題を作成するだろう。本研究の実験２の目的は、４つの側面からなる総合的な学力を測定する実験的課題を考案し、10回勝負と１回勝負の２つの試験方法が参加者の課題遂行能力をどの程度正確に把握しているかを検討することである。

本研究は、シミュレーション実験によってデータを収集した。集団成員（参加者）の能力差は実験の最初にランダムに決定された、その後、10回勝負および１回勝負を割り当てられた能力水準のまま実験課題に取り組んだ。次の集団も同様の手続で能力差がランダムに決定され、同様に実験課題に取り組んだ。12集団間のデータは互いに独立しているため、データ分析も独立したものとして扱った。

実験１

目的

実験１の目的は、竹綱ら（2018）の研究の生態学的妥当性を高めるように実験手続きを修正し、彼らの研究を追試することである。

方法

（参加者）５人１組による集団実験を、12集団を対象に実施した。

（能力差の決定方法）参加者にサイコロ６個を振ってもらい、その合計点の高い順に本実験の能力順位（１位～５位）を割り当てた。１位者は52枚から18枚のカードを獲得した。

２位者～５位者も52枚のカードから、２位者は14枚、３位者は10枚、４位者は６枚、そして５位者は４枚のカードを獲得した。この枚数がこの課題における彼らの学力の真の値を表わしている。

（課題）実験者が実験者用52枚のカードから１枚のカードを引き、それを持っている参加者が正解者となる。10回勝負では、実験者は52枚のトランプカードから順次10枚のカードを引き、各回で当たりカードを持っている参加者全員が正解者となった。そして、10回中の最多正解者が１位者となり、同点の最多正解者がいた場合は該当者全員を１位者とした。引き続き、１回勝負のセッションに入った。実験者が52枚のトランプカードから１枚のカードを引き、それを持っている参加者が１位者となった。同一のカードを持っている参加者が複数人いた場合は該当者全員を１位とした。

結果

10回勝負の１位者と１回勝負の１位者の人数は、表１のとおりである。10回勝負の１位者は能力上位群で占められていたのに対して、１回勝負では全群から１位者が出ていた。先行研究と本研究の10回勝負における各順位群の結果を比較できるように、2研究の勝率の比較図を図１として示した。同様に、１回勝負における２研究の勝率の比較図を図２として示した。２つの図から、実験手続の生態学的妥当性を高めたことで、10回勝負においても１回勝負においても、本研究の方が竹綱ら（2018）よりも能力を正確に把握できていることがわかった。

表１　10回勝負と１回勝負の１位者の人数

課題遂行能力の順位	10回勝負の１位者人数	１回勝負の１位者人数
１位（12名）	８名	10名
２位（12名）	５名	４名
３位（12名）	２名	４名
４位（12名）	０名	３名
５位（12名）	０名	２名
計	15名	23名

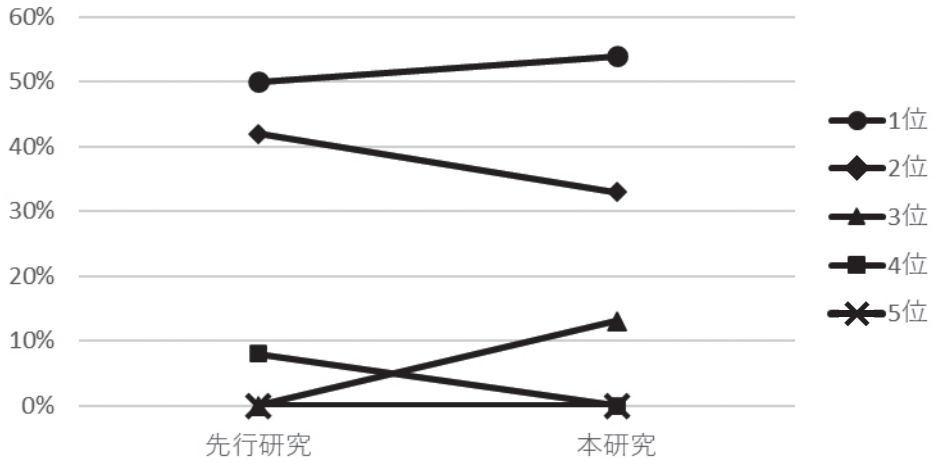


図１　10回勝負の場合の各順位の勝率

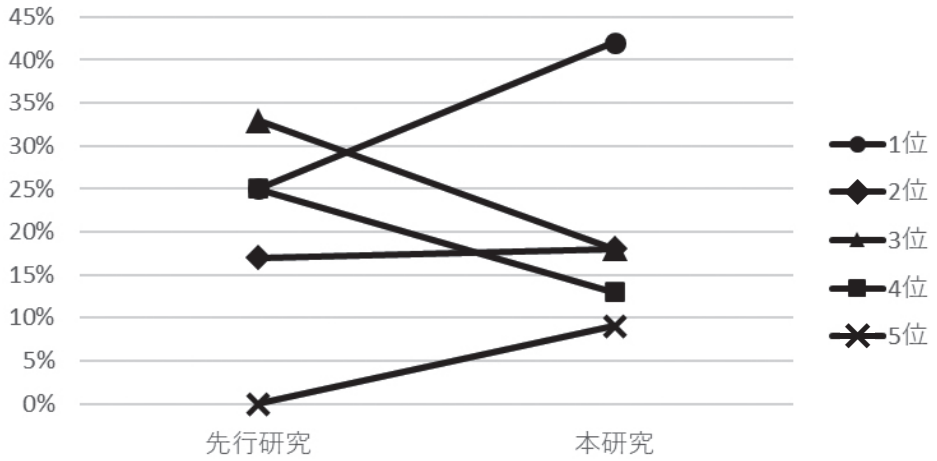


図２　１回勝負の場合の各順位の勝率

10回勝負において課題遂行能力１位群～５位群が１位になった人数と２位～５位になった人数を表２に示す。カイ２乗検定の結果、$X^2(4)=21.3$, $p<.01$となった。残差分析の結果、遂行能力１位群は他の群に比べて１位者になりやすいこと、４位群と５位群は他の群に比べて共に１位者になりにくいことがわかった。一方、１回勝負において課題遂行能力１位群～５位群が１位になった人数と２位～５位になった人数を表３に示す。カイ２乗検定の結果、$X^2(4)=13.8$,$p<.01$となった。残差分析の結果、能力１位群は他の群に比べて１位者になりやすいことが確認されたが、２位群から５位群は１位者になりやすくもなりにくくもないということがわかった。この結果は、力なき者は一発勝負に賭けるべきだという竹綱ら（2018）の結論を支持した。

生態学的妥当性を高めるために実験手続を修正したことで、10回勝負も１回勝負も参加者の能力差を先行研究よりも正確に把握できるようになった。特に、１回勝負の判定力はかなり改善したと判断できる。しかしながら、10回勝負による測定精度の高さは１回勝負のそれを圧倒しており、遂行能力を正確に測定するためには10回勝負の方が優れた選抜方法であることがわかった。

表２　10回勝負の１位者と２位～５位の人数

課題遂行能力の順位	10回勝負の１位者人数	10回勝負の２位～５位者人数
１位（12名）	８名	４名
２位（12名）	５名	７名
３位（12名）	２名	10名
４位（12名）	０名	12名
５位（12名）	０名	12名
計	15名	45名

表３　１回勝負での１位者と２位～５位の人数

課題遂行能力の順位	１回勝負の１位者人数	１回勝負の２位～５位者人数
１位（12名）	10名	２名
２位（12名）	４名	８名
３位（12名）	４名	８名
４位（12名）	３名	９名
５位（12名）	２名	10名
計	23名	37名

実験２

目的

本実験では、知識、技能、理解力と応用力といった諸側面の学力を総合的に捉える学力を想定し、実験手続を考案した。複数の能力を加算して算出した学力得点の分布は平均値の頻度数を頂点とし、それを中心に正規分布の形状になると考えられる。このような得点分布を示す学力を測定する道具として、本実験では６面サイコロを用いることにした。４つの諸側面それぞれを4個のサイコロで測定し、その合計点を総合的な学力と定義する実験方法を考案した。Barford（1985）は、真の値Xのユニークな特徴は（1）Xはすべての測定値の平均値である、(2）Xは最大頻度の値である、(3）Xは中央値である、と述べている。４つのサイコロの合計点の平均値14点はこの３条件を満たしていることから、この値が真の学力を表していると判断した。

本実験では、参加者の課題遂行能力差を作り出すために、１位者群の参加者は４個のサイコロの目の合計に＋２点を、２位者群には＋１点を、３位者群は±０点を、４位者群は－１点を、５位者群は－２点を加算することにした。この結果、各群の参加者の学力の真の値は、上位から順に16点、15点、14点、13点と12点となる。真の値（平均値）は各群で異なるものも、標準偏差は５群とも同じ値となる。実験１では竹綱ら（2018）の方法に倣い12集団で実験を行ったため、カイ２乗検定を行う際に１つのセルの人数が少ない（期待値の値が小さい）という分析上の問題が生じていた。実験２ではこの問題を解消するために、24集団を対象に実験を行うことにした。

実験２の目的は、総合的な学力を測定できる実験課題において、10回勝負と１回勝負の２とおりのテスト方法が能力差をどの程度正確に測定しているかを検討することである。

方法

（参加者）５人１組による集団実験を、24集団に対して行った。

（課題遂行能力の順位決定方法）集団成員５名にサイコロ６個を振ってもらい、その合計点の高い順に本実験の課題遂行能力順位（１位～５位）を割り当てた。１位者は４つのサイコロを振って出た目の合計点に２点を加点した得点を，２位者は出た目の合計点に１点を加点した得点を、３位者は出た目の合計点を、４位者は出た目の合計点から１点を減点した得点を、５位者は出た目の合計点から２点を減点した得点をテスト得点とした。

（課題）４つの側面を含む総合的な学力を測定するという考え方にも基づいて、実験参加者は４個のサイコロを振ることで課題遂行を行った。10回勝負では、各回の最高得点者が勝者となり、10回中の勝ち数最多者を１位者とした。勝ち数最多者が複数いた場合は該当者全員を１位者とした。引き続き１回勝負を行った。１回勝負では、最高得点者が１位者となった。最古得点者が複数いた場合は該当者全員を１位者とした。本研究も研究１と同様に、同一集団によるシミュレーション実験によってデータを収集した。

結果

10回勝負の１位者と１回勝負の１位者の人数は、表４のとおりである。10回勝負の１位者は能力上位の２群でほぼ占められており、５位群から１位になる者は１人もいなかった。しかし、１回勝負では４位群の1/6（17%）、５位群の1/8（13%）が１位者になっていることがわかった。

表４　10回勝負と１回勝負の１位者の人数

課題遂行能力の順位	10回勝負の１位者人数	１回勝負の１位者人数
１位（24名）	13名	11名
２位（24名）	12名	７名
３位（24名）	３名	５名
４位（24名）	２名	４名
５位（24名）	０名	３名
計	30名	30名

表５　10回勝負の１位者と２位～５位の人数

課題遂行能力の順位	10回勝負の１位者人数	10回勝負の２位～５位者人数
１位（24名）	13名	11名
２位（24名）	12名	12名
３位（24名）	３名	21名
４位（24名）	２名	22名
５位（24名）	０名	24名
計	30名	90名

表６　１回勝負の１位者と２位～５位の人数

課題遂行能力の順位	１回勝負の１位者人数	１回勝負の２位～５位者人数
１位（24名）	11名	13名
２位（24名）	７名	17名
３位（24名）	５名	19名
４位（24名）	４名	20名
５位（24名）	３名	21名
計	30名	90名

10回勝負における課題遂行能力１位者～５位者が１位になった人数と２位～５位になった人数を表５に示す。カイ２乗検定の結果、$X^2(4)=32.4, p<.01$となった。残差分析の結果、能力１位者群は他の群に比べて１位になりやすいこと、能力４位者群と５位者群は他の群に比べて共に１位になりにくいことがわかった。１回勝負における課題遂行能力１位者～５位者が１位になった人数と２位～５位になった人数は表６のとおりである。カイ２乗検定の結果、$X^2(4)=8.89, p>.05$となり、５％水準では群間に有意差がみられなかった。しかし、事後検定の残差分析では、課題遂行能力１位群だけが５％水準で有意に他の群よりも１位になりやすいことが確認された。

総合的な学力を測定しようとした本実験においても、10回勝負の測定精度が極めて高いことが確認された。一方、１回勝負の測定精度は低く、カイ２乗検定ではどの群も１位者になりやすくもなりにくくもないという結果だった。しかし、残差分析では１位者群だけ他の群に比べて１位になりやすいことが確認された。本実験結果からも、力なき者は複数回の試験結果で判断されるよりも一発勝負に賭けるべきであると示唆された。

総合考察

本研究は、力なき者は一発勝負に賭けるべきかという問題について検討した。その結果、１回勝負は10回勝負よりも測定値に含まれる誤差が大きくなることによって、「力なき者は一発勝負に賭けるべきである」という結論が導かれた。これは１回勝負が能力の測定方法としては十分ではないために見いだされた結論と言える。

心理統計学の考え方によれば、この結論は当たり前と言えるかもしれない。廣瀬・稲垣・

深谷（2018）は「サンプルサイズ n 個が大きくなるにつれて、得られる推定値の分散はどんどん小さくなっていきます。不偏性が成り立つ場合は、分散の値が小さい方が推定誤差は小さくなりやすいため、推定精度が高くなります。」と述べている。つまり実験２の測定値が正規分布に従うことから、10回勝負の標本分布の標準偏差は１回勝負の測定値の標準偏差よりも小さくなり（理論的には$1/\sqrt{10}$になる）、その結果、10回勝負が課題遂行能力の異なる５群間の能力差をより正確にとらえることができたということなのである。

昨今、入学試験や様々なスポーツ大会において多様な選抜方法が用いられている。しかし、その選抜方法が正しいのかどうかを吟味することなく、我々はその結果をそのまま受け入れている。それぞれの選抜の結果は、本当に正しいのだろうか。本研究はそれぞれの選抜方法の正確さ（精度）を測定する方法を提案している。測定することができない真の値を先に確定させ、様々な試験方法や選抜方法が真の値を正確に把握しているかどうかをシミュレーション実験で確認することによって、10回勝負と１回勝負という２とおりの選抜方法の有効性を評価できることを示した。スポーツ大会等ではリーグ戦、トーナメント戦、サッカーやラグビーのワールドカップのリーグ戦＋トーナメント戦方式、テニス大会のシード制等々が採用されている。本研究の方法を用いることによって、それぞれの選抜方法の妥当性を評価することができると考えられる。

引用文献

Barford, N. C.（1985）Experimental Measurements: Precision, Error, and Truth. John Wiley & Sons Ltd.　酒井英行 訳（1997）「実験精度と誤差－測定の確からしさとは何か」p.15　丸善出版

廣瀬雅代・稲垣佑典・深谷肇一（2018）「サンプリングって何だろう－統計を使って全体を知る方法」p.21　岩波書店

竹綱誠一郎・稲葉凌太郎・黒住嶺（2018）力なき者は一発勝負賭けるべきか？―理不尽な失敗に焦点を当てて―　人文、17号、187-195.

竹綱誠一郎・土井孝典・鎌原雅彦（2016）　事前の努力量とテスト後の原因帰属との関係―努力帰属と運帰属に焦点を当てて―　人文、15号，71-82.

付記

本研究の予備実験において学習院大学大学院人文科学研究科臨床心理学専攻の石井菜々子さんにご協力いただきました。ここに記して感謝いたします。本研究は、令和５年４月に学習院大学大学院に入学した未来のサイコロジスト６名と第一著者との共同研究です。６名のサイコロジストが本研究に関わったことが６面のサイコロを実験課題に使用することにつながったことは言うまでもありません。

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.13-28.

子どもの願いや思いに根ざした生活科学校探検における地図活用 ―小学校第1学年「しょとうかあんないツアーにでかけよう」を事例として―

A Study on the Use of Maps Rooted in Children's Wishes and Thoughts in School Exploration of Living Environment Studies: A Case Study of "Let's Go on Shotoka Guided Tours" in the First Grade of Elementary School

大　矢　幸　久*
OYA Yukihisa

キーワード　生活科、学校探検、地図活用、気付き、協働的な学び

Ⅰ．はじめに

１．学校探検における地図活用の意義と課題

地図は、地理教育の主たるツールでありコンテンツとされる（寺本、2012）。吉田（2003）は、生活科を学ぶ小学校低学年の段階から地図に関する諸能力をスパイラル的に育成するべきと指摘する。また廣岡（2007）は、第３学年社会科の入門単元である身近な地域の学習において白地図を有効に活用するためには、それにつながる学習を低学年の段階に経験する必要があると述べる。小学校６年間を見通して、生活科での地図活用の在り方を検討することが求められる（中山、2010；志村、2012など）。

生活科の学習において地図活用が可能な単元は、一般的には第１学年の学校探検や通学路探検、第２学年の町探検などが挙げられる（寺本、2013）。特に学校探検は、「小学校における子どもの空間的思考の育成や地図指導の第一歩」（池野、1990、p.46）となり、その地図学習上の重要性が指摘されてきた。学校探検を対象とした研究において、地図を用いた実践は多数みられる。授業での地図活用の検討を主眼にした実践的研究として、池野（1990）、吉田（1993）、中村（2007）、上之園・石田（2018）などが挙げられる。これまでに、知覚環境の発達や地図活用能力の育成を目指して、絵地図や立体模型作り、床地図の活用など、児童の発達段階をふまえた多様な実践が試みられてきた。また、小谷（2021）の全国抽出調査から、第１学年時の学校探検や通学路探検において、多くの学校で地図が積極的に活用されている実態が示された。しかしながら、児童の発達段階や生活科の教科特性を十分に踏まえた地図の選定や活用方法、単元設計のあり方については検討や改善の余地がある（小谷、2021）。そのため、寺本（2013）も述べるように、知覚環境の発達や地図活用技能の育成など地理教育の見地と、生活科の教科が持つ目標や特性とを整合させた実践のさらなる蓄積と検証が求められる。

＊学習院大学教職課程兼任講師、学習院初等科教諭

２．本研究の目的

そもそも生活科は、具体的な活動や体験を通して、「身近な生活に関わる見方・考え方」を生かし、自立し生活を豊かにしていくための資質・能力を養うことを目標とした教科である。また、生活科の単元は、児童の思いや願いの実現に向けた学習活動を意図的、計画的に構成することが求められる（文部科学省、2018、p.87）。そのため生活科において地図を有効に活用するためには、生活科の目的や特質に即して、単元における児童の思いや願いに応じた地図活用の位置付け方、適切な地図の形態、学習場面での具体的な活用方法、地図による気付き[(1)]の様相などについて、生活科を担当する教員が理解しておく必要がある。神永（2011）は、生活科において地図は学習意欲の連続性や気付きの共有化を図り、活動を振り返ったり活動の成果を確認したりして成就感を味わわせる媒体として有効に活用することが重要であると述べる。また、小谷・大矢（2021）は、地図を通して生活科としての学びの質を高めるためには、地図を「表現の媒体」としてだけでなく、「認識の媒体」としても活用し、双方の場面での活用を関連付ける必要があると指摘する。なぜならば、気付きの質を高めるためには、単に絵地図を描かせるだけでなく、教師による適切な見取りや効果的な声がけ、尋ね返し、児童同士の関わり合いの支援などの手立てが求められるからである。しかし、小学校第１学年の学校探検を対象とした地図活用の意義や在り方ついては十分に検討されたとは言い難い。上之園・石田（2018）は、地図活用を生活科の教科目標に位置付けた学校探検の授業構成モデルを提起し、その有効性について空間認識の変容から明らかにしている。しかし、そこでは手描き地図の分析に留まり、授業での地図を媒介とした児童の学びの諸相や気付きの高まり、児童から捉えた地図の役割については概略的に触れられるのみであった。学校探検における地図活用の意義や効果を生活科の教科特性に応じて多面的に示す必要もあろう。

そこで本研究では、地図の活用を通して児童の思いや願いの実現をめざす学校探検の単元開発および実践を行い、地図活用場面における児童の学びの様相を分析することで小学校第１学年の生活科における地図の意義や活用の在り方を考察することを目的とした。具体的には、学校探検における地図の効果的な活用法を検討した上で、地図活用を単元全体に位置付けた「しょとうかあんないツアーにでかけよう」の授業を実施する。実践の中で児童がどのように地図を活用したのか、どのような変容や気付きの高まりが見られたのかを、対象や級友との関わり方、つぶやきや話し合い、地図への描き込みや「ふりかえりカード」での気付きの見取り、単元実施前後の手描き地図の比較などを通して明らかにする。

なお本実践は、平成20年度版の生活科学習指導要領の内容（１）「学校の施設の様子及び先生など学校生活を支えている人々や友達のことが分かり、楽しく安心して遊びや生活ができるようにする。」と（８）「自分たちの生活や地域の出来事を身近な人々と伝え合う活動を行い、身近な人々とかかわることの楽しさが分かり、進んで交流することができる。」（文部科学省、2008）に基づいて設定したものである。平成27年度２学期（10～11月）に筆者が担任した学級において実施した。児童は、入学直後に指導者が先導して１年生に関係する教室や校庭を巡る「がっこうめぐり」（全２時間）を行った。また６月には、校舎１階部分を対象とした「がっこうたんけん」（全６時間）を行った。Ａ４版の校舎配置図を持ちながら校舎１階部分を自由に探検し、その結果を床地図に位置付けたり、手描き地図にまとめたりした。本実践はこうした活動を踏まえて行われたものである。

Ⅱ．地図活用を位置付けた学校探検の単元構成

１．問題解決的な学習過程の工夫

前述したように、生活科の学習において地図は、生活科の教科目標に即して、児童の目的実現のために活用することが求められる。本実践では地図を使う必然性のある学校探検の単元を構想するにあたり、探検活動そのものの問題点をふまえて検討した。

伊藤（2002）は、「探検」活動を軸にした授業において、「○○たんけん」の後は、探検の成果を発表したり、まとめたりするといった表現活動で終わってしまい、活動に深まりがないと指摘する。そこで伊藤は探検活動を深化・発展させる「旅行」活動を構想し、寺本（1993）の論考を参考にして、「たんけん」、「ひみつ」、「じまん」、「りょこう」からなる学習過程を提案した。従来の探検活動でよく見られる「探検の計画を立てよう」、「探検に出かけよう」、「発見したことを紹介しよう」といった固定化され発展性のない活動パターンからの脱却が目指された。「旅行」活動は、①「旅行のプランを立てる」という企画力、②「お客が楽しむ旅行を考える」という相手のことを考える力、③「探検結果を踏まえて、お客に紹介すべき人・場所・こと・ものを考える」という探検成果を値踏みする（価値付ける）力の育成を含むものとされ、こうした活動を通して対象への関わりや気付き、愛着が深まるとした。この伊藤の提案には地図活用の視点は考慮されていない。しかし、筆者はこうした学習活動をさらに充実させるものが地図になると考える。探検の際のガイドとなるだけではなく、探検結果を地図に位置付け、それをもとに「旅行」活動を企画・立案する際にも、地図を効果的に活用できると想定される。

そこで、本研究では、伊藤（2002）の提案と地図活用を組み合わせた「しょとうかあんないツアーにでかけよう」の単元を構想した。本校では11月末に、文化祭「初等科祭」が開催される。初等科祭の期間中は、例年、１年生は保護者と一緒に校舎内を自由に回ることになっている。そこで、初等科祭に向けて、学校をよく知り、保護者を上手に説明しながら案内できるようにするといった目標を設定した。その目標に向けて、自分たちで学校を探検してツアーを企画・立案し、実際に友達を案内する単元を計画した。１年生が保護者を案内するといった目的意識や相手意識を持って必然性のある学習活動が単元を通して展開できると考えた。本実践ではこうした学習活動を支えるツールとして地図を重視した。

２．地図を活用して気付きの質を高める学習活動の工夫

次に、本実践における児童の活動を充実させるための地図活用の方略について検討する。若林（2008、p. ５）によると、地図は、地理情報の貯蔵（記録）と可視化（表現）という２つの役割がある。また、地図を通してコミュニケーションを図り、空間情報を他者と共有する役割がある。近年、地図はデジタル化が進むことにより、地表をプラットフォームにした情報の蓄積、検索、表現、コミュニケーションの体系となりつつあるとされる（森田、2008、p.20）。この論を踏まえると、生活科において地図は、活動で得た気付きを表出して位置付けたり、それを他者と共有したり、新たな気付きを得て次の活動を見通したりすることができるものと捉えられる。これは生活科における気付きの質を高めるのに効果的とされている「試行錯誤や繰り返す活動を設定する」、「伝え合い交流する場を工夫する」、「振り返り表現する機会を設ける」、「児童の多様性を生かし、学びをより豊かにする」（文部科学省、2018、pp.94-99）といった学習指導において地図が有効に働くことを示唆している。児童が体験したことを表現したり思考したりして気付きの質を高め活動を充実させるためのツールになりうる。

そこで本実践では、児童の目的実現に向けて上記のような学習指導を取り入れた地図活用を単元内に位置付け、地図を体験活動と表現活動をつなぐものとして連続的、往還的に活用できるようにした。具体的には、「学校のことをよく知りたい」、「さらに探検をしたい」、「ツアーを作りたい」、「上手にガイドできるようになりたい」という思いや願いをもとに、４名編成のグループで繰り返し探検を行い、探検結果を１枚の地図に継続して位置付けることで、各々の気付きを共有できるようにした。また地図を活用した探検の振り返りや話し合いの場面を複数回設定し、個々の児童の多様性を生かしながら試行錯誤できるようにした。児童の目的実現に向けて、必要感を持って地図を活用することで、徐々に気付きを深めることができると考えた。

３．学習者の発達段階をふまえた地図活用の手立て

小学校１年生段階の地図活用について、発達段階や学習経験をふまえ、児童が無理なく活用できる地図を用いる必要がある。学校探検における教科書や先行実践での地図の取り扱いを見ると、全く地図が使われていない場合や校舎を横から見た模式図、児童の手描き地図、平面地図、鳥瞰図などの地図が用いられる場合など様々な形態を確認することができる。

校舎配置図などの平面地図については、この時期の児童にとって扱うのが難しいとの指摘がある。一方、幼児や小学校低学年段階においても与えられる地図や環境の性質によって平面地図の理解が可能との指摘もある（村越、2005）。手描き地図については、児童一人一人の知覚環境や気付きを把握するには効果的であるが、他者に気付きを伝えたり、共有したりするのは難しいと考えられる。また、手描き地図をどのように授業に生かしていくのかに課題も見られる（渡部、2001）。

本実践では、筆者が作製した白地図を使用する。この地図は、平面で表現された校舎配置図を単純化して白地図化したものである。本単元のねらいや学習過程をふまえると、グループによる問題解決的な学習活動を効果的に進めていくためには、発見したことや気付いたことを記入・共有しやすい地図形態が適切であると判断した。また、児童の実態をふまえると、１学期に床地図を活用した学校探検と手描き地図の経験があること、本校校舎は各階１本の廊下で貫かれており、１年生にも把握しやすいルートマップ的な配置となっていることからも、こうした地図の使用が可能となると考えた。

ただし、探検時において、今、自分が地図中のどこにいるのかを把握しやすくするために、地図中の階段の位置に、通し番号を記入した。実際の探検時には、各階段の前に地図と同じ番号を付した看板を置くことで、現在地が同定しやすくなると考えた。また、探検時に携帯しやすいＢ５サイズの「たんけんちず」とグループ学習に適したＡ２サイズの地図を用意し、目的に応じて活用できるようにした。

Ⅲ．授業実践「しょとうかあんないツアーにでかけよう」の実際

本実践の学習指導過程を表１に示した。本章では、５班児童４名の様子を取り上げながら学習活動の実際を示すことで、地図活用の様相について明らかにする。

表１　学習指導過程（全12時間）

次	時	○主な学習活動
第1次	1 10/13	**おうちのかたにおしえてあげたい　しょとうかのこと** ○初等科祭に向けて、お家の方に初等科について教えたいことを話し合う。 ○校舎２階・３階での探検の準備について話し合う。
	2 10/20	**２かい・３かいをたんけんしよう** ○校舎２階・３階を探検する。 ○探検で見つけたことをカードに描く。
	3 10/21	**しょとうかたんけんちずをつくろう①** ○カードを発表し合う。 ○カードをもとにして地図に各自の気付きを描き込む。
	4 10/26	**しょとうかたんけんちずをつくろう②** ○前時作製の探検地図を見て、地図の出来栄えやもう一度確かめたいことを話し合う。 ○見に行きたいところへ探検に出かける。 ○地図に各自の気付きを描き込む。
	5 10/27	**しょとうかたんけんちずであそぼう** ○ペープサートを用いて、探検地図上で学校探検ごっこをする。 ○お家の方に、１階、２階、３階でそれぞれどんなことを教えてあげられるのかを話し合う。
第2次	6 10/30	**しょとうかあんないツアーをかんがえよう①** ○初等科のことがよくわかる学校案内ツアーの内容について話し合う。 ○ペープサートを用いて、探検地図上で、ツアーのコースと見どころについて話し合い、計画書にまとめる。
	7 11/10	**しょとうかあんないツアーをかんがえよう②** ○計画書を見直し、ツアーに向けての準備について話し合う。 ○計画書に沿ってツアーのコース（８箇所）を回り、ガイド文に書く内容を調べる。
	8 11/10	**しょとうかあんないツアーをかんがえよう③** ○ツアーコースを４箇所に絞り、ルートを考え直す。 ○ツアーコースを実際に確かめに行く。 ○案内する場所のガイド文を作成する。
第3次	9 11/12	**しょとうかあんないツアーにでかけよう①** ○地図上でペープサートを用いて、ツアーのリハーサルをする。 ○実際にツアーのリハーサルを行う。 ○ツアーの名前と宣伝文を話し合う。
	10 11/17	**しょとうかあんないツアーにでかけよう②** ○１～５班がガイド役、６～９班がお客役になってツアーに出かける。 ○ツアーを振り返る。
	11 11/17	**しょとうかあんないツアーにでかけよう③** ○６～９班がガイド役、１～５班がお客役になってツアーに出かける。 ○ツアーを振り返る。
	12 11/18	**しょとうかあんないツアーのまとめ** ○学習感想を書く。 ○校舎１階の手描き地図を描く。

（筆者作成）

１．単元の導入（第１時）

第１時冒頭に、「初等科祭の時に、お家の方を上手に学校の中をご案内するにはどうすればよいかな」と問いかけた。児童から、学校内を探検して地図を作り、何がどこにあるのか詳しくなりたい、という声が上がった。これまでの生活科の学習で地図を活用してきた経験が活かされ、児童なりの地図に対する認識が表れた場面と捉えることができる。学校の中で家族を案内したいところを訊ねたところ、自分達の生活に関わりがある１階部分の専科教室や１学期に探検した場所が多く挙げられ、空間的に限られた範囲だった。

授業の最後に５班児童が書いた「ふりかえりカード」（表２-①）には、絵地図作りや探検を楽しみにし、今後の学習活動の見通しを持ったことが見て取れる。

表２　ふりかえりカードの記述（５班児童）

番号	時	児童の記述
①	1	A児「つぎのせいかつのじかんにちずをかくようにたんけんするのがとてもたのしみ。」 B児「たんけんいますぐいきたいです。」 C児「ちずをはやくはやくかきたいので、はやくきんようびになってほしいです。たんけんするのもたのしみにしたいです。」
②	3	A児「みんなといっしょにいいあって、ちずをかけてうれしかったし、きのう１、２、３かいをたんけんをしてとてもおもしろかったです。」 B児「みんなでちずをかいたことがたのしかったです。きのうのたんけんもたのしかったです。」 C児「いろいろなちずをかいたり、えをかいたりするのがたのしかったです。でも、力をあわせてやるのができてうれしかったです。みんながいってくれるのですごくわかりやすかったです。」 D児「きょうりょくして、おうちのかたがわかるかたのしみです。またたんけんしてみたいです。」
③	5	A児「みんなでおにんぎょうをつくってとてもたのしかったです。あと、CさんとBくんとちずのうえでおにんぎょうをつかってたんけんをしてとてもたのしいかったです。またしたいです。あとおかあさまやおとうさまにあんないできるかしんぱいです。」 C児「ちゃんとおうちのかたにしょとうかをごあんないできるかしんぱいです。おにんぎょうもつくったのですごくたのしかったです。またつくりたいです。ちずはすごくきれいになりました。」
④	6	A児「CさんとBくんとDくんといっしょにちずのうえでじょうずにいきかえりができました。それでしょとうかワクワクツアーというだいめいにしました。どんどんおかあさまにじょうずにできるきがしました。またやりたいです。」 C児「きょうのじゅぎょうは、ここにいこうね、とかおはなしするじゅぎょうなのでたのしかったです。いっぱいおはなしできました。でも、ちょっとちずでやってるのでまだしんぱいです。つぎのじゅぎょうもたのしみです。」
⑤	9	A児「きょうは、CさんとBくんとDくんとしょとうかワクワクツアーのあんないのれんしゅうをしました。かいだんのほうもちゃんとじょうずにいけました。とてもたのしかったです。またやってもっとじょうずにできるようにやりたいです。あと、しょとうかさいにむけてこんどは、ツアーがやりたいです。」 A児「AさんとCさんとDくんとたんけんしたことがとてもたのしかったです。」 C児「生かつではいろいろなものをみたりしてすごくたのしかったです。とくにほけんしつでは、はのほんとうのぬいぐるみみたいなものをさわってすごくたのしかったです。もうしんぱいしないでだいじょうぶです。」
⑥	12	A児「さいしょはうまくいかなかったけど、リハーサルでじょうずにできてうれしかったです。」 C児「まい日せいかつのじゅぎょうで、しょとうかあんないツアーのれんしゅうをかさねて、やっとしょとうかのことがわかってきました。なので、すごくたのしかったです。すごくうまいちずのいきかたになりました。」

（筆者作成）

２．探検活動と絵地図作り

１）探検の事前指導と探検活動（第２時）

第２時は校舎２・３階の探検活動を行った。授業の始めに、１学期に作製した床地図を提示し、これまでの探検を振り返った。そして、まだ立ち入ったことのない２・３階に何があるのか、どんな場所が広がっているのかを予想し合った。探検の前に、階ごとの「たんけんちず」を配付し、自教室や階段の位置、各階とのつながりを確認するなど地図の見方についての指導を行った。

探検は４人１組のグループでの自由行動とした。探検の基本的なマナーやきまりを確認した後、探検隊の帽子を被り、「たんけんちず」と「心のカメラ」を持ち探検へ出かけた。気になったもの、おどろいたものがあれば、「心のカメラ」で撮影するようにして、心に留めておくようにした。事前に１階の各階段の前に地図中の階段番号と同じ番号を記した看板を置き、探検中に現在地を把握できるようにした。探検時には、階段の番号で現在地を確かめ合う子の姿が多く見られた。例えば、「ここが３の階段だ」、「２の階段に行きたいな」、「今、５番の階段だよ」というように、現在地を地図で確認していた。教室に戻ると、見つけたものを絵や言葉などで「はっけんカード」に記録した。

２）絵地図作り（第３時）

本時は、探検後に描いた「はっけんカード」をもとに絵地図作りに取り組んだ。お家の方にもよくわかる地図を描くことをめざして、グループごとに自分たちが見つけたことや気付いたことをイラストや文字で地図に描き込んだ。使用した地図はＡ２サイズである。グループ内では、「○○くんのお兄ちゃんは、３年生の教室にいたよ」、「ここで給食を作っているんだよ」と情報を交換し合いながら描き込む姿が見られた。位置が分からない場合は、他の子に聞く姿が見られた。

各グループでの絵地図作りにおける表現方法の特徴を見ると、文字やイラスト、記号の記入、色の塗り分けなどが見られた。文字の記入は、「～するところ」、「～があります」、「～していたよ」、「～がちがう」、「～と同じ」、「～がたくさん」、「～みたいなもの」、「いいにおい」、「～へいくよ」、「～がきれいでした」といった言葉を用いて記述していた。イラストは、椅子、机、道具、教員や事務員、用務員などの人物が見られた。記号は、トイレの位置にトイレの記号を描き入れたり、自分たちが使う教室や場所に自分で決めた記号を描き入れたりしていた。色の塗り分けは、各教室をクラス色で着色したり、廊下を茶で着色したりしていた。表出された気付きを見ると、教職員、普段からお世話になっている６年生、自分の兄姉に関わる事象ものが多かった。各児童がそれぞれの方法で探検から得た情報を地図に表現した様子が読み取れる。

５班児童の振り返り（表２-②）には、グループで協力しての探検や絵地図づくりに満足している様子が見て取れる。グループでの絵地図描きに楽しさや達成感を得ていたといえる。

３）２回目の探検活動と絵地図作り（第４時）

絵地図作りが進むと、児童から「ここを忘れてしまったので見に行きたい」や「放送室に行ってみたい」、「ちょっとここらへん行ってないから、ちょっと行ってみたい」、「４年生のお兄ちゃんが授業しているところを見たい」といった発言が出された。絵地図を眺めて、１回目の探検でよくわからなかったところや情報が少ないところに気付き、さらなる探検への動機を持つことになった。そこで、２回目の探検を実施し、絵地図に加筆するようにした。

５班の様子について見てみる。１回目の探検後に描いた絵地図（図１）と２回目の単元

後に描いた絵地図（図２）を比べると、描き込みの総数は、１回目に54点だったのが119点に増加した。描き込まれた地点が増えただけでなく、すでに描き込みがあった場所への新たな情報の追加も見られた。前回の探検結果を踏まえながら、新しく得た気付きを位置付けた様子が読み取れる。地図による情報の蓄積が、児童の新たな気付きを促したと捉えることができる。

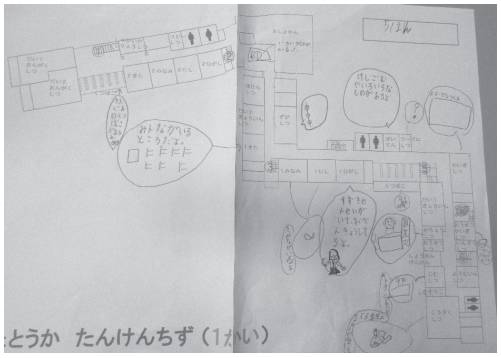


図１　気付きが描き込まれた地図
（１回目の探検後：５班）

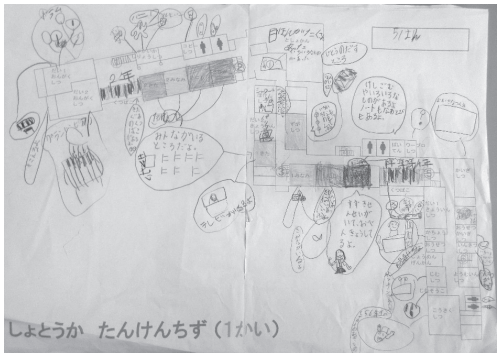


図２　気付きが描き込まれた地図
（２回目の探検後：５班）

３．絵地図上での探検ごっこ（第５時）

本時は、気付きが記入された絵地図を使って、グループで手作りのペープサートを用いた地図探検ごっこを行った。ペープサートは自分と保護者の２体を作成した。最初に、二人一組になってペープサートを動かしながら自由に絵地図上で学校内を探検した。児童たちは、「次は」、「こっちに早くいこうよ」、「〜がいるよ」、「○○を通って△△へ行こう」とつぶやきながら、ルートや道順を考えてペープサートを動かしていた。また、「お腹が減ったから給食を食べようっと」といったつぶやきに見られるように、探検で得た気付きや地図上に位置付けられた気付きをもとにして、教室や場所の機能を考えながら即興劇のようにしてペープサートを動かしていた。

次に、保護者を案内するという想定で絵地図上を巡った。自分の教室から出発し、廊下や階段に沿ってペープサートを動かした。５班の様子を見ると、自分と保護者のペープサートを使い、「こっち行こう。ここはＳ先生がいて、お勉強を教えています。あと魚がいるよ。」というように、絵地図上の気付きをもとにして案内の言葉をつぶやきながら校舎内を巡っていた。

授業の最後に、地図探検ごっこを振り返り、案内の際にどんなことを保護者に教えることができるのかを学級全体で話し合った（表３）。話し合いの冒頭では個別の気付きの紹介に留まっていた。しかし、Ｃ２児童の「だいたんに言っていいですか」という発言から、フロアごとの場所の特徴や共通点などについて話し合われた。お家の方にどんなことを紹介できるかを絵地図から考えることで、個別の気付きが関係付けられて、学校に対する気付きを深めることにつながったといえる。

５班児童の振り返り（表２-③）から、地図上の学校探検を楽しむ一方、実際の案内について不安を感じる様子も見取ることができる。人形を使った活動によって、実際の案内に対して、より具体的に、切実感をもって本番の案内活動を考えられるようになったと推察される。

表３　授業記録（第５時）

Ｔ　：地図で遊んでみて、お家の方にどんなことを教えてあげられるかな。
Ｃ１：私は事務室を紹介したいです。お花のポスターがあって、ママは３月12日生まれなんですけど、３月12日のお花がなにかみんなで調べたいです。
Ｔ　：なるほど。事務室ね。
Ｃ　：私は社会科資料室。どうしてかっていうと、昔のものがいっぱい置いてあるから、お母さんびっくりしてほしいなと思います。
Ｃ２：だいたんに言っていいですか？　だいたんに言って本館です。
Ｔ　：本館の何を見せてあげたい？
Ｃ２：本館の奥の方。
Ｔ　：うん、どういうところ？
Ｃ２：先生がいる特別なところ。
Ｔ　：例えば、どんな部屋があった？
Ｃ２：コピー室。
Ｃ　：科長室、教員室…。
Ｔ　：これはなんというお部屋って言える？
Ｃ　：先生たちがいるお部屋が集まっている。
Ｃ３：子どもたちもいるよ。
Ｔ　　子どもは何年生がいるのかな？
Ｃ３：１、２年生。
Ｔ　：ということは、１階を案内すると、初等科の何がわかりますかね。
Ｃ　：１、２年生の過ごし方が分かる。
Ｃ　：先生方の過ごし方も分かる。
Ｃ１：私はお掃除をしてくださる方々もいる。例えば正面玄関のほこりとかを落としている。
Ｔ　：なるほど、そういうお掃除の様子もわかるね。
Ｃ１：あと、ときどき、靴箱の近くの水道をきれいにしている。
Ｃ　：１階だけじゃないよ。
（中略）
Ｔ　：１階にも２階にも３階にもあるものってなんだろう。
Ｃ　：トイレ、教室、
Ｃ　：でも使う人が違う。
Ｃ　：階段がある。
Ｔ　：さっきＣ１さんが言っていたお掃除の方って、
Ｃ１：みんなが使う廊下をモップで拭いたりしたり、窓を拭いたりしている。
Ｔ　：ということは、お掃除の方は、１階だけにいらっしゃるのかな？
Ｃ　：１階２階３階にいます。
Ｃ　：先生。
Ｔ　：あっ先生もどの階にもいらっしゃる。
Ｃ　：水道。
Ｃ　：まだ探検していないところがどこにもある。
Ｃ　：黒板もどこでもある。
Ｃ　：教室にしても、東も西も南も北もある。

（筆者作成）

４．絵地図を活用したツアー作り（第６～９時）

第６時からは、「しょとうかあんないツアー作り」を行った。これは、初等科祭で保護者を案内する練習として、保護者のかわりに他のグループの級友を案内する活動である。はじめに、学校のどこを案内したいのかを話し合った上で、絵地図とペープサートを使って案内ツアーの訪問地と経路を考えた。案内したい場所を４カ所選定し、それらを巡る経路を考えた。絵地図上でペープサートを動かしながら、「近いよ」、「遠いよ」、「○○に行って、次に△△に行って、□□で教室に戻ってくる」、「（遠く離れた場所を行ったり来たりして）ジグザグになるからだめだよ」などと試行錯誤しながら話し合い、案内する経路を考えていた。

５班では、Ａ児とＣ児が絵地図を指し示しながら、「まずは保健室に行って、それから、

社会科資料室に行って、それから、１の階段を上って、それからここまで歩いて行って、６年生の教室を見て、それから、６の階段を上がって、３年食堂に行って、６の階段を下りて、第一理科室に行って、教室に戻って来る。」と自分達の計画を説明していた。５班児童の振り返り（表２-④）では、C児の記述から、案内することにまだ不安を感じる一方、A児の記述から、ツアーの経路決めの活動を通して、保護者を案内する際のイメージを具体的に持ち、案内への自信が芽生えた様子が見て取れる。

第７・８時では、前時の話し合いをもとに、訪問地とそれらの訪問順を記した「しょとうかあんないツアーけいかくしょ」を作成した上で、実際に歩いて経路を確かめたり、訪問地の情報をさらに調べたりする活動を行った。多くの班で経路を間違えたり迷ったりしていたため、何度も繰り返し行き来しながら、経路を確認する姿が見られた。教室に戻ってから、ツアー内容の再検討やツアーの紹介文および訪問地ごとのガイド文の作成を行った。経路が未確定の場合や案内のための情報が不足していた場合、もう一度、校舎内を探検して確かめてくるようにした。

５．初等科案内ツアーガイド活動（第９～12時）

第９時は、級友を案内するツアーのリハーサルと最終調整を行った。ツアーの計画が整ったグループから案内のリハーサルを行った。はじめに絵地図上でペープサートを使ってツアーの経路や紹介内容を確認した。その後、お客役、ガイド役に分かれて実際に自分たちで「けいかくしょ」に沿って地図を使いながら学校内を案内した。リハーサルの結果、うまくいかなかったことがあれば再検討を行った。

５班の学習の様子を見てみる。５班は、１階の保健室、２階の英語教室、３階の総合教室、１階の図画室を巡る「しょとうかなんでもワクワクたんけんツアー」というツアーを企画した。ツアーの紹介文には「すごくはやくあんないできます。ほけんしつのせつめいは、とてもじょうずにせつめいできます。せん生のことやどうぐのことをおしえます。いろいろなことをよくしってもらいたいです。」とあった。保健室は５班のツアーの中で一番初めに案内する場所となっており、保健室への思いが強く感じ取れる。ツアーの紹介文では保健室の説明に自信を持つ様子が窺える。ツアーで読み上げるガイド文には、保健室の機能や設備、人物に関して詳しく書かれていた。当初、保健室は１回目の探検後には絵地図に位置付けられていなかった。しかし、２回目の探検後に、A児によりシャワーとベッドの絵と「じかんがなくてたんけんできませんでした」という記述が書き加えられた。A児が何らかの理由で保健室に立ち寄ったときの経験をもとに記入したと推察される。５班ではA児の思いが発端となって、第６時からのツアー作りにおいて、保健室が訪問地として取り上げられるようになったと考えられる。第７～９時では、ツアーの計画のために保健室へ立ち寄ったとき、A児は比較的長い時間をかけて養護教諭と会話をしたり、室内を観察したりしていた。この５班の事例から、ツアー作りを通して、児童は他者に紹介したいという思いや願いから、学校の広い空間から自分のお気に入りの場所を見つけ、関わりを深め、場所の愛着を形成していったことが見て取れる。これは伊藤（2002）の「旅行」活動における③価値付け･値踏みの効果の表れと考えることができる。５班の振り返りカードの記述（表２-⑤）から、実際にツアー計画に沿って、実際に校舎内を歩くことで、自信がついた様子を見取ることができる。

第10・11時は、「しょとうかあんないツアー」の本番を実施した。クラス内をガイド班、お客さん班に分けてツアーに出かけた。第11時の後に行ったアンケートでは、「道に迷わず案内できましたか」の質問に対して、４人とも「上手に案内できた」と回答していた。

５班のツアーに参加した児童の感想には、「じゅんばんがすごくよかったです。わかりやすかったです」などの意見が見られた。上手にガイドができたとことが窺える。

Ⅳ．単元後の児童の姿

１．単元終末の振り返り

実践後に児童が、対象や自分自身にどのような気付きを持つようになったのかを振り返りカードの記述をもとに検討する。表４は単元終末に書いた「よくできた・できるようになったことはなんですか」という質問に対する児童の記述を集計したものである。繰り返し学校内を探検することで学校内の様子がわかるようになり、安心して迷わずに校舎内を歩けるようになったこと、他グループの人に上手に案内することができたこと、初等科祭での保護者の案内に自信を持ったことなどが多く記述されている。５班児童Ａ児の「さいしょはうまくいかなかったけど、リハーサルでじょうずにできてうれしかったです」、Ｃ児の「まい日せいかつのじゅぎょうで、しょとうかあんないツアーのれんしゅうをかさねて、やっとしょとうかのことがわかってきました。なので、すごくたのしかったです。すごくうまいちずのいきかたになりました。」という記述からも自分自身の成長を実感した様子が見て取れる。徐々に学校の気付きを深めるとともに、案内への自信を高めていったといえる。

表４　できるようになったこと（単元終了後）

回答	人数
ツアーで上手に案内できた。	15
校舎内で迷わなくなった。	10
場に応じて歩けるようになった。	9
お家の方を案内する自信がついた。	6
地図が使えるようになった。	4
学校内の様子がわかった。	4
グループで力を合わせることができた。	2

注：複数回答　対象34人　（筆者作成）

表５は「ちずをかいたり、つかったりすることでどんなことがわかりましたか」との質問に対する児童の記述を集計したものである。地図を使うことで、校舎内の構成や教室の位置、各階のつながり、移動の最適ルートなどが分かるようになったという記述が多く見られた。地図を用いることで校舎内を俯瞰的に捉えることにつながったようである。また、地図を役に立つもの、便利なものとして認識した様子も確認できる。問題解決的な学習を進めるにあたり、児童自身が地図活用に意味を感じ、自分達の目的実現に向けて役に立つツールとして実感した様子が読み取れる。

表５　地図に対する認識（単元終了後）

回答	人数
学校全体の様子がわかる。	17
それぞれの教室や場所の様子がわかる。	11
早く目的地まで行かれる。	11
迷わないで歩ける。	10
現在地がわかる。	5
階段のつながりがわかる。	4

注：複数回答　対象34人　（筆者作成）

２．児童の手描き地図の変化

１）全体的な傾向

次に単元前と後において、児童の知覚環境がどのように変化したのかを手描き地図の分析から明らかにする。１学期に実施した学校探検後の６月末に描いたものと本単元終了後の11月に描いたものを比較した。手描き地図分析に関する先行研究（吉田、2018）を参考に、手描き地図をＡ型（サーベイマップ型ルートマップ）、Ｂ型（正しいコーナー型ルートマップ）、Ｃ型（コーナー認識型ルートマップ）、Ｄ型（直線型ルートマップ）、Ｅ型（非ルートマップ）に分類し、各類型の変化を分析した[(2)]（図３）。

その結果、Ａ、Ｂ型が増加し、Ｃ、Ｄ、Ｅ型が減少した。特にＤの減少が目立った。学習活動により廊下のコーナーの存在を意識できるようになったといえる。手描き地図に描かれた要素を見ると、描かれる頻度が高いものは、１年教室や自分たちの授業に関係する教室などが挙げられる。描き込みの数は１学期よりも196点増加した。特に、自分たちの生活に関わるもの、階段、自教室の近くのもの、校舎の縁への認知が強化された。

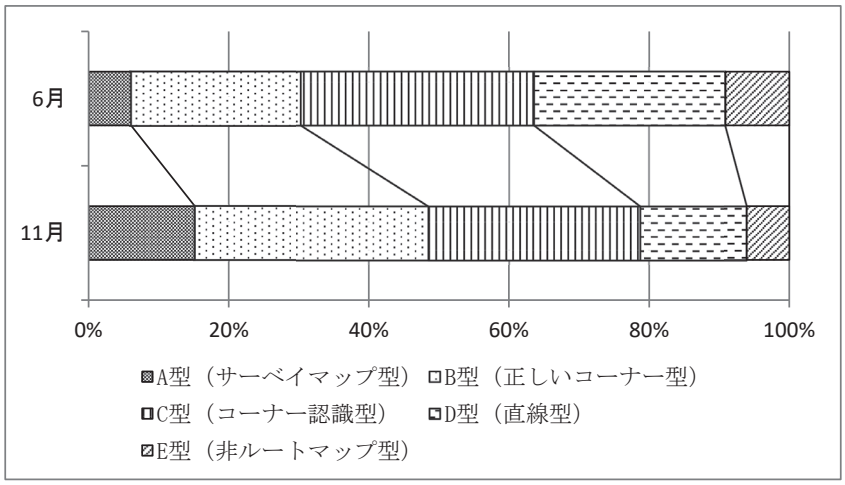


図３　手描き地図の変化（６月と11月）

注：対象児童数は33名　（筆者作成）

２）５班児童の手描き地図の変容

次に、５班児童Ｂ児とＣ児を事例に手描き地図の変容を詳しく見てみる（図４）。

Ｂ児の絵地図は、６月にはＥ型だった。廊下が描かれておらず、各教室が廊下と結び付いておらず、教室の位置関係は不正確である。これは、ルートマップが形成されていない段階にあるといえる。11月においてはＤ型となった。紙を２枚使用して紙面の中心に廊下が一直線に引かれている。各教室が廊下に沿って位置付けられ、教室が正確に並んでいる

ことから、ルートマップが形成されたといえる。

Ｃ児は６月の時点ではＣ型であった。一本の廊下が描かれ、１年教室付近のみコーナーが見られる。教室は連続しておらず、壁の掲示物や設置物が立面的に絵で描いている。11月はＢ型であった。廊下のコーナーが正確に描かれ、教室の位置や形は正確さを増している。

以上から、本実践後に、自己中心的な地図表現から他者を意識した地図表現へと変化した。地図を用いた学習活動を通して、児童の目的実現に資するとともに、場所体験を豊かにして地図表現を向上させるなど児童の知覚環境の発達が促されたといえる。

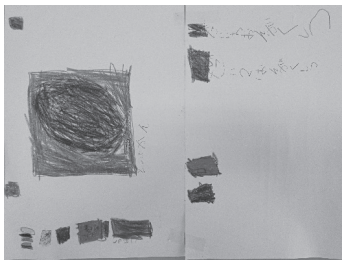
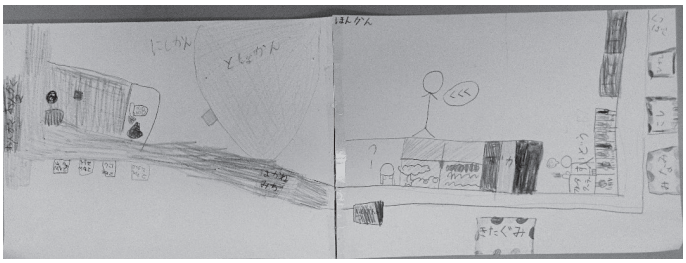
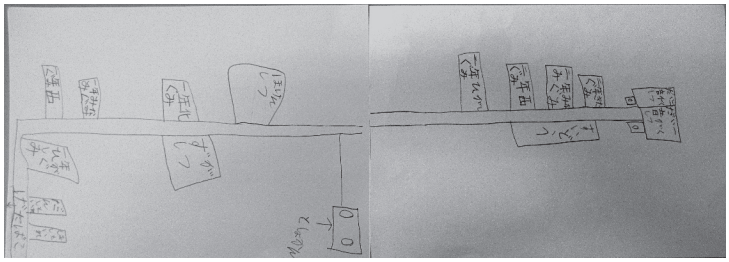
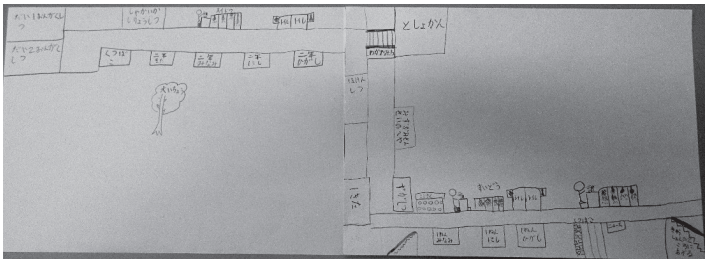
児童	月	手描き地図
Ｂ児	６月	
	11月	
Ｃ児	６月	
	11月	

図４　手描き地図の変容（６月と11月）

（筆者作成）

Ⅴ．おわりに

本研究は、小学校第１学年を対象に児童の思いや願いの実現をめざした生活科の学校探検における地図活用の様相について、単元「しょとうかあんないツアーにでかけよう」の実践を通して検証した。実践において地図が効果的に活用された場面や単元後の児童の姿から、本研究を通して得られた生活科の学校探検における地図活用の意義について以下の

ように整理することができる。

第一に、地図はグループによる問題解決的な学習活動を支える基盤となった。目的実現に向けて他者と協働的に地図を活用し、地図上で何度も案を練ることは、実際の案内への自信を深めることに寄与した。地図は思いや願いの実現に向けて試行錯誤をしていくプラットフォームとして機能したといえる。

第二に、地図は体験活動と表現活動をつなぐものとして有効であった。自分の気付きを絵や文字、記号、色塗りといった多様な表現方法により地図に位置付けることで、自分や他者の気付きを振り返り、比べたり、関係付けたりすることができた。表出された気付きを俯瞰的に見ることで、場所の特徴や意味を考えたり、場所の相違点や共通点を捉えたりする上で有効だった。また、繰り返し活動を行ったり試行錯誤したりすることで、新たな気付きを生み、それが次の活動の源となった。結果として、学校についての気付きの質を高めることにもつながった。

第三に、地図を活用して、位置の確認や校舎内の距離や全体像の把握、場所的差異の発見、ルートの選定などを行うことにより、児童の知覚環境の発達や地図活用能力の向上を促した。地図活用は、児童の思いや願いを実現するための土台となる知覚環境の発達を積極的に支援することに寄与し、さらには生活科のねらいである「自立し生活を豊かにしていくための資質・能力」（文部科学省、2018、p. 8）を養う上でも有効であったといえる。

今後は、本実践での児童の学びの姿を踏まえ、改善授業モデルや地図活用方法を開発し、その有効性を検証していくとともに、幼児教育との接続や社会科との接続を見据えた地図活用の一貫性を検討することを課題としたい。

【付記】

本稿は、2018年度日本地理教育学会第68回大会（於 大阪教育大学）において発表した内容をもとに作成したものである。

【注】

（1）生活科における「気付き」について、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説 生活編』（文部科学省、2018、pp.12-13）では、「対象に対する一人一人の認識であり、児童の主体的な活動によって生まれるものである。そこには知的な側面だけではなく、情意的な面も含まれる。また気付きは次の自発的な活動を誘発するものとなる。」としている。

（2）吉田（2018）および本校校舎の特性に応じて、児童が描いた手描き地図を以下のように分類した。

- A型（サーベイマップ型ルートマップ）…サーベイマップ的な地図であり、部屋の位置や広さの比率が概ね正しく描かれている。また、廊下のコーナーの位置を３か所とも正しい。
- B型（正しいコーナー型ルートマップ）…コーナーの位置を概ね正しいが、校舎の縁が描かれていない。教室や部屋の広さの比率がいびつであり、立面的な捉えの箇所が多い。教室の並び順は正しいが、教室が非連続に並んでいたり、廊下に飛び出したりして描かれている。
- C型タイプ（コーナー認識型ルートマップ）…廊下のコーナーは描かれているが、位置は正しくない。教室の並び順は正しく描かれている。
- D型タイプ（直線型ルートマップ）…廊下のコーナーが描かれていない。教室の配置

は概ね正しく描かれている。

・E型（非ルートマップ）…地物が位置関係を踏まえずにばらばらに描かれており、ルートマップが形成されていない。

【文献】

池野　悟（1990）：1年生活科・小単元「がっこうのなかをあるいてみよう」の指導計画と実践．中野重人・北　俊夫編『新社会科授業づくりの指導事例9　楽しい地図指導のヒント』、明治図書、pp.45-55.

伊藤裕康（2002）：場所の愛着をはかる生活科の授業．香川大学教育学部研究報告第1部、117、pp.1-14.

上之園公子・石田浩子（2018）：地図の活用を位置づけた生活科の授業構成（2）―小学校第1学年「学校探検」の単元を事例として―．比治山大学紀要、24、pp.139-146.

神永典郎（2011）：生活科マップ．原田信之・須本良夫・友田靖雄編『気付きの質を高める生活科指導法』、東洋館出版社、pp.189-190.

小谷恵津子（2021）：生活科における地図活用の実態―「たんけん」を行う単元に着目した全国抽出調査の結果と改善に向けた考察―．新地理、69(3)、pp.51-64.

小谷恵津子・大矢幸久（2021）：生活科におけるより良い地図活用のあり方に関する一考察．日本地理教育学会『日本地理教育学会入門期の地図活用研究グループ研究報告書』、pp.5-15.
（http://www.geoedu.jp/ken_nyumonkitizu20210331.pdf　2023年8月5日取得）

志村　喬（2012）：確かな地図学習を基礎にした社会形成力の育成―イングランドの地理授業を参考に―．地図中心、pp.13-16.

寺本　潔（1993）：『感性が咲く生活科―授業展開への道標「たんけん・ひみつ・じまん」』、大日本図書、213p.

寺本　潔（2012）：地図・地球儀・空間認知と地理教育．E-journal GEO、7(1)、pp.43-48.

寺本　潔（2013）：小学校低学年生活科における子どもの空間認知の形成―指導の課題と改善の方策―．教師教育リサーチセンター年報、3、pp.15-23.

中村由美子（2007）：学校たんけん地図で人間関係力と空間認知力をアップする．寺本潔編『プロが教えるオモシロ地図授業』、明治図書、pp.11-14.

中山正則（2010）：生活科における地図活用．地図中心、456、pp.30-31.

廣岡英明（2007）：小学校社会科における絵地図指導改善の研究―第3学年の地図表現をもとに―．上越社会研究、22、pp.91-100.

村越　真（2005）：地図理解のパラドクス：発達心理学と認知心理学の視点から．地図、43-2、pp.21-24.

森田　喬（2008）：いつでも、どこでも、誰にでも地図を．村越　真・若林芳樹編（2008）：『GISと空間認知―進化する地図の科学―』、古今書院、pp.11-20.

文部科学省（2008）：『小学校学習指導要領（平成20年告示）解説　生活編』、日本文教出版株式会社、82p.

文部科学省（2018）：『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説　生活編』、東洋館出版社、139p.

吉田和義（1993）：生活科における実践例1年学校探検．岩本廣美・寺本　潔・池　俊介編著『子どもが“ノッ”てくる「探検授業」のつくり方―生活科から社会科へ―』、日本書籍、pp.20-31.

吉田和義（2003）：知識・技能・認識の発達を促す小学校地理カリキュラムの開発．新地理、50（4）、pp.13-26.
吉田和義（2018）：『手描き地図分析から見た知覚環境の発達プロセス』、風間書房、202p.
若林芳樹（2008）：進化する地図．村越　真・若林芳樹編（2008）：『GISと空間認知―進化する地図の科学―』、古今書院、pp.5-10.
渡部　健（2001）：小学校生活科における手描き地図利用の意義と可能性．福島地理論集、44、pp.1-20.

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.29–33.

Language Standards, Dialect Preferences, and Privilege

言語基準、方言選択、特権意識

KOYAMA Eiji
小　山　英　二*

“To what extent has English as a foreign language (EFL) had an impact on the secondary school students in Japan since it was officially selected as a core subject of the requirement for the entrance examination? What do you think about the issue as a native English speaker?” These straightforward questions were asked by one of my senior colleagues at the time of the job interview with native English speakers at the interview room about fifteen years ago when I started my career as a novice language teacher. This job interview prompted me to think about exactly what native English speakers means because the classified advertisement said, “Native speakers of English from the UK and the US are highly wanted for full-time positions.” A relationship between my past experience hiring native speakers and Celce-Murcia’s research (2014) reminded me of the fact that there are three types of World Englishes prevailing on the current English: the inner circle where English is the native language of the majority, the outer circle where local L2 varieties have developed and become codified through extensive use, and the expanding circle where English is a dominant foreign language used in limited domains. In addition, my encounter with the native speakers at the interview and the concept of World Englishes has been greatly influenced by McKay’s study (2002), stating that Japan is situated in the expanding circle where English does not have an official role, and that its use should be norm-dependent since there is no regular internal use of the language.

My own teaching experience in Japan for over fifteen years drives me to realize that there has been little chance to take some of the issues into account: the distinction between native English speakers and non-native speakers in terms of raising awareness of ‘standard’ English, English language testing, and English teachers’ recruitment practices. In fact, these viewpoints are derived from the empirical research conducted by Galloway and Rose (2015). This research is designed to investigate those issues separately by answering their controversial discussion questions (p.196).

The first question is “Why do you think many students expect to be taught by a native English-speaking teacher when they go to study abroad?” To this question, it would be reasonable to reply that there are two key words for this: high-stakes tests and the dominant use of English language teaching (ELT) textbooks. First, some large-scale tests, such as International English Language Testing System (IELTS), Test of English as a Foreign Language, and Test of English for International Communication have all had a great influence on Japanese EFL students’ attitudes towards native English teachers from the inner circle. According to the website of IELTS, for

＊学習院大学教職課程兼任講師、学習院中等科教諭

example, the number of the test-takers grew to a record of 3.5 million in 2018. Consisting of four different parts like listening, reading, writing and speaking, the test assesses them separately by using a band grading system. Some students have had complaints about this test by saying, "Listening and speaking parts of the IELTS test are equally hardest ones because we have little chance to listen to and speak English on a face-to-face basis in a classroom or even out of the classroom. In this school learning context, we, as EFL students, have huge disadvantages of improving both skills in preparation for taking the IELTS." Furthermore, the criteria of Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) offered by Council of Europe (2001) has affected the students' attitudes towards learning English. From my teaching experience, this current trend and the students' view of English language learning have attracted their attention to native-like proficiency as norms for assessing non-native speakers of English. For Japanese secondary students who want to go abroad to learn English, especially in English-speaking countries like the UK and the US, such tests have been regarded as the gatekeepers that function as key roles in screening some qualified students out of many international applicants. Under this circumstance, they are likely to consider learning either British English or American English to be only a prestigious Standard English despite the fact that there are many other varieties of World Englishes spoken in the globe. It seems that they tend to think of two types of Englishes as authentic English standards that they are eager to devote themselves to learning.

Second, EFL students' preferences for particular dialects of English have shed light on the cultural content in ELT textbooks. According to Shin et al. (2011), analyses of internationally distributed ELT textbooks have revealed that the materials were dominated by American and British viewpoints. They also presented us with the other researchers' study, stating that locally produced English textbooks contained more American and British cultures and values than globally oriented materials did. In reality, any English textbooks officially approved by the Ministry of Education are now influenced by Communicative Language Teaching (CLT) that focuses mainly on communicative interactions between native English speakers from the UK or the US and Japanese secondary students. The content of the English culture is mostly based on the cultural backgrounds of the UK and the US. Japanese EFL teachers often have no choice but to use the officially approved textbooks as one of the most important teaching resources within the classroom under the strict national language policy. In addition to the prescribed textbooks, most of the private secondary schools have used other supplementary teaching materials published by Oxford University Press or Cambridge University Press that encourage EFL students to learn more about British English-based oral expressions. Those teaching resources have drawn both EFL teachers and their students' attentions to some popular topics involved in the inner circle. Having been influenced by the main notion of integrating four language skills into one lesson, EFL teachers tend to ask for native speakers from the inner circles, especially from the UK, to work together as a team-teaching in a classroom. The aim of the team-teaching has been to engage the students in the CLT-driven learning activities in a pair or in a group. In this situation, Japanese EFL teacher as a non-native English speaker (NNES) and a native English speaker (NES) have played an important part as a role model by demonstrating the communicative interaction between NNES and NES right before the students started communicating each other in English. From the pedagogical perspective on the close relationship between CLT and the collaboration with a native speaker, ELT textbooks has had an enormous impact on the way of teaching English as a foreign language. Canagarajah's research

(2012) also reminds us of how EFL teachers should reflect autoethnographically on their English lessons with their colleagues. He contends that "autoethnography is a valuable form of knowledge construction in his fields, as TESOL professionals in diverse communities can use this genre to represent their professional experiences and knowledge in a relatively less threatening academic manner."

From the students' learning perspective, there is a huge correlation between the high-stakes tests and the use of English course textbooks because they have been so familiar with the standard spoken English ever since they started learning English at the beginning of an elementary school. The link between the large-scale tests and the authoritative textbooks with CLT-based teaching approach involved is an influential factor in thinking about why EFL students expect to be taught by native speakers. At the same time, it is crucial to take this relationship into consideration on the EFL classroom basis since the results of the tests are regarded as an outcome of the language teaching and the use of the leading textbooks are as an input resource of the language learning.

The second question is "What are the most important qualities for an English teacher? If you were the manager of a language institution, what type of teacher would you employ?" It would be plausible to say that native English speakers from the inner circle such as the UK, the US, Canada, Australia, and New Zealand are eligible applicants for some private schools. However, some of my senior colleagues who started their teaching career before the year 2000 are likely to hire the native speakers from the UK and the US only. Although there is no officially prescribed written policy in hiring Assistant Language Teacher (ALT), such senior language teachers have had some persistent bias against native speakers other than the UK and the US and non-native speakers of English, such as Indian English, Singapore English, and Philippine English. Therefore, they have had a strict working policy toward hiring ALTs compared to other languages teachers. Historically speaking, as stated above, Japan has long been predominantly influenced by some authoritative global textbooks with the CLT-based language teaching involved. There is clearly a strong argument for saying that the close tie with the use of the course books and the teaching approach has underpinned the senior teachers' preferences for British English and American English that function as a reliable yardstick.

However, Galloway and Rose's study (2015) directs my attention to the current controversial issues on teacher recruitment practices. They describe that "hiring native English speakers is often driven by economic factors and thus, as long as learners demand native English speakers, practices are unlikely to change as native English speakers attract business in the commercial ELT market." Their statement about the job market, to some extent, holds true for private language schools where I have worked for. All of the language schools post some florid advertisements on their homepage or even on the wall of the train carriage to attract school students or business persons through the profile of their teaching staff. Nowadays, a wider variety of schools are releasing some extra qualifications such as CELTA holders, MA degree in TESOL, and experienced IELTS teaching careers at either in the ESL or EFL contexts. Moreover, there exist some university-like language schools in Japan that deal with English as a Lingua Franca, World Englishes, and English for Specific Purposes, along with high-stakes tests. In fact, some leading language schools are seeking for the high-spec qualified teachers from the inner circle with more than one year's experience. As for this tendency to hire such competent native speakers, it is worth to point out the fact that there are some economic and political-driven factors that force Japanese EFL learners to look at the linguistic diversity prevailing in Japan. 'English for tourism', for example, can be one of the many

attractive ESP courses provided by the private language schools. It seems that international sport events like Rugby World Cup in 2019 and the Tokyo Olympic Games in 2020 have huge influential economic-sociopolitical powers that can drastically change Japanese EFL market forces into a more multifaceted EFL society with the help of native speakers. In this sense, Galloway and Rose's viewpoint of teacher recruitment practices hold true for the current Japanese EFL contexts. In preparation for the international sport events, the government officials aim to train many tour guides that help foreigners head for their destinations. They tend to regard learning a native English as an authentic Standard English as well as a codified norm English.

From another different perspective on the recruitment, it is essential to examine the concept of English as an International Language (EIL). Matsuda and Friedrich (2012) insist that students should be aware of English varieties in EIL curriculums, and that an interaction with others on various internet communities and social network services is a source of exposure to multiple varieties of English and users of Englishes. Geeslin (2014) also supports their research by stating that "to include a variety of Englishes in a second language classroom will foster learners' ability to comprehend a wide range of speakers, and that it will encourage the view of language variation as something natural and inherent in language." In terms of the relationship between language contact and language change, McKay (2014) suggests that the various languages used within the language contact context may undergo phonological, lexical, and grammatical changes as bilingual individuals make use of two or more languages on a regular basis. Hyland (2016), on the other hand, critically investigates the issues of language bias to see if the dominance of English in an academic publishing has had an impact on the 'linguistic injustice' against author's non-standard languages. All of the research is worth discussing more in the future because everything they described in their research is just a starting point. All we can do is to keep our eyes on what is happening in the field of the EIL and the other-related area.

All in all, discussing some issues related to language standards, dialect preferences, and its privileges encourages EFL teachers to consider that there are so many complicated factors with respect to language school hiring practices. As stated in this study, it can reasonably be argued that language schools or private schools tend to prefer hiring native English speakers to non-native speakers for some plausible reasons. However, Japanese EFL context can be changeable with the passage of time, so it would be ideal for EFL teachers to be flexible enough to deal with several sociolinguistic issues and to meet their students' needs for learning English.

References

Canagarajah, A.S. (2012). Teacher Development in a Global Profession: An Autoethnography. *TESOL quarterly, 46, 2*, pp.258-279.

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.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)

Galloway, N. and Rose, H. (2015). English language teaching, *Introducing global Englishes*. pp.195-223.

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.

Hyland, K. (2016). Academic publishing and the myth of linguistic injustice. *Journal of Second Language Writing, 31*, pp. 58-69.

International English Language Testing System (IELTS) (www.ielts.org)

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.

McKay, S. (2002). Standards for English as an international language. *Teaching English as an international language; rethinking goals and approaches*, pp. 49-58.

McKay, S.L. (2014). Sociolinguistics and Second language Learning. *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning.* pp.281-299.

Shin, J., Eslami, Z. & Chen, W. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language Culture and Curriculum, 24*, pp. 253-268.

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.35-48.

発達障害傾向のある高校生の授業への取り組み状況の改善
―通常学校・学級の特別支援教育における応用行動分析の活用―

Improving the Engagement to Class Lessons of High School Students with Developmental Disabilities
―Utilization of Applied Behavior Analysis in Special Needs Education in Regular Schools―

佐　野　和　規*
SANO Kazunori

要約

【問題の所在】応用行動分析（以下，ＡＢＡ）は有効な教育的支援方法であるが，特に高校でのＡＢＡの実践研究が少なく，その発想が広まっていない。その背景には，日本の教師文化や行動療法への誤解，実施に伴う教師の負担等があると思われる。しかし，教師の多忙化解消，プライド回復のためにはＡＢＡは有効である。現状では，１つ１つの実践事例を報告共有することが必要で，そうした実践報告として，高校定時制の発達障害の生徒の授業への取り組みを改善した３事例（対象生徒計５名）を取り上げる。

【方法】事例１：３名のＡＤＨＤ傾向の男子の授業への取り組みの改善を，10分間取り組み後の２分間おしゃべりタイムという賞賛システム等で行う。事例２：ＡＤＨＤの女子の授業取り組みの改善を，事前の筆記用具貸与と事後の賞賛，授業改善等で行う。事例３：取り組みの悪い男子への介入をベースライン測定しながら検討していく。

【結果】事例１：２分間おしゃべりタイム等賞賛システムで，３人の取り組みが著しく改善した。事例２：当初の賞賛システムだけでは，取り組みが改善しなかったので，当該生徒の特性に合った授業での視覚提示，アクティブ化を行った結果，取り組みが改善した。また，他の生徒にとってもよい授業の提供となった。事例３：ベースライン測定をしているうちに当該生徒の授業取り組み状況が改善した。

【考察】ＡＢＡによる賞賛・強化システムの創意工夫で，ＡＤＨＤ傾向の生徒たちの授業取り組みが改善する。教師のストレスは少なく，プライドも保て，生徒との関係も良好である。また，当該生徒の特性に合った授業の提供が強化子になり，他の生徒にもよい授業の提供する結果になった。また，介入方法が未定なまま，ベースライン測定を開始することで目標の設定，チーム支援の開始，観察者効果等で改善をもたらしたり，よりよい介入方法を検討したりすることにつながる。

キーワード：　通常学校における特別支援教育　応用行動分析　高校生　発達障害
授業への取り組み

＊学習院大学教職課程非常勤講師、山梨県立わかば支援学校ふじかわ分校副校長

Ⅰ　問題の所在

応用行動分析（以下，ＡＢＡ）は有効な心理的教育的支援方法としてエビデンスが確立しており，アメリカを中心として学校現場で活用されている。しかし，日本においては，通常学校におけるＡＢＡの実践研究が必ずしも多くない（道城・野田・山王丸，2008）。特に，高校定時制におけるＡＢＡの実践研究が少ないことがすでに指摘されている（式部・岩坂・井上，2015）。改めてCiNii（国立情報学研究所学術情報ナビゲータ）で「行動分析＋小学校（or中学校or高校（高等学校））」というキーワードで検索してみても，定時制に限らず高等学校でのＡＢＡの実践研究は少ないと思われる。

そのような中，高校生の年代にＡＢＡを適用した研究として，軽度障害を伴う生徒の社会的スキルの促進（樫尾・中野・今井，2003），身だしなみ行動の形成（鳶野・佐藤・石川，2014；佐藤・鳶野・石川，2014），独語行動の改善（太田・齋藤，2014），時間管理スキルの獲得（藤巻・小林・島，2014）等があるが，いずれも発達特性やスキルの改善を目指したものである。

授業場面を含む通常の高校でのＡＢＡの研究としては，集団随伴性による学級集団の行動改善の研究（若林・加藤，2012；若林・加藤，2013），ＡＢＡの厳密性を高める行動コンサルテーションによる授業実践（若林・中野・加藤，2016）がある。また，スクールワイド，クラスワイドな目標を設定して，予防的発達的にＡＢＡを活用するＰＢＳの高校での実践も紹介されている（若林・半田・神山・加藤，2020；若林・半田・田中・庭山・大対，2023）。ただ，これらはＡＢＡを個別事例に適用するというレベルを越えたＡＢＡの応用的発展的な提言である。ＡＢＡの専門家ではない一般教師に，ＡＢＡを普及させていくためには，１事例や少数事例にＡＢＡを単純に適用して改善したという事例報告の積み重ねと共有がまだ必要な段階ではないか。

というのも，全国の学校現場では，日々児童生徒が様々な行動問題を起こしているが，それらへの対応にエビデンスのあるＡＢＡを用いてみるという認識が，日本の教師の間に広まっているとは言いがたい。多くの教師が従来通りの叱責や罰を中心とした指導をしており，教室マルトリートメント（川上，2022）も行われている。北口（2015）は，日本では，「教師文化」や「教師特有のブリーフ」に基づく「罰による管理傾向」が浸透しており，ＡＢＡの観点での賞賛を中心とした指導の広がりを妨げていると指摘する。

また，筆者が，ＡＢＡを学校現場で実施した経験から，ＡＢＡの測定を伴う強化を中心とした行動療法的発想が，機械的な印象を他の教員に与えて誤解をされることもある。また，個々の生徒の状況に応じて，標的行動と目標を設定し，先行条件，後続条件の調整をして，行動改善を行うためには，教師の創意工夫やアイデア力が求められる。それは決して容易なことではなく試行錯誤や指導支援の葛藤，教師の負担感が伴うのものである。そのようなことが，ＡＢＡの広がりを妨げているのではないか。

一方，現在，学校教育には課題が山積している。いじめ，不登校，多様化した児童生徒，保護者への対応，学級崩壊，特別支援教育の実施等々である。学校教育の中心である授業における特性を持つ児童生徒への対応も課題となっている。そうした課題の多くは，ＡＢＡ等の行動療法的発想を活用することでもっと効率よく対処できると考える。

永島（2023）は，現在起きている教師の志願者減や欠員の問題は，教師が山積する課題に対応できず，プライドを失墜しているからであり，そのためには，授業を重視し，授業改善のための学習科学・人文科学に精通することで，教師のプライドを回復させることが重要であるとする。

こうした授業を中心とする科学の最も有力な方法の１つにＡＢＡがある。永島の指摘の

通り，今日の教育課題に対応するためには，授業を重視すべきであり，ＡＢＡ等の科学的方法を授業改善へ適用することが必要だと思われる。そうすることで，児童生徒に効率的に対応できるようになり，教師のプライドも回復するのではないか。

ところが,既述のように高校でのＡＢＡを単純に授業改善に適用した実践研究が少ない。そこで，ＡＢＡの発想を教師たちに広めていく一助として，本稿では，高等学校定時制における授業場面で生徒の授業への取り組み状況をＡＢＡによって改善した３つの実践事例について報告する。

今日定時制高校は，不登校や精神疾患等で全日制に通えない生徒の受け皿校となっており，発達障害の診断を持つ生徒，診断はないが疑わしいグレーゾーンの生徒が数多く在籍している（佐野・加藤，2013)。そのような生徒の中には，授業に集中できず，授業への取り組みが不十分な生徒もいる。このような授業場面の取り組みの悪い生徒の行動改善は，校種を問わずどの学校，どの学級でも課題となっている普遍的なことである。このような問題にＡＢＡがどのように適用できるか，提示することで，同じような問題に悩む学校現場に１つの示唆を与えることになるであろう。

Ⅱ　方法

１．場所　大規模定時制（在籍生徒数約300名）のA高等学校の教室

２．時期　2013年前後の実践

３．対象事例と行動問題

⑴事例１　ＡＤＨＤ傾向のある男子生徒３名（２名は診断あり)。３人が授業に関係ない私語をしてうるさく，他の生徒も集中できない。その状況の改善を目標とする。

⑵事例２　ＡＤＨＤ傾向のある女子生徒１名。診断は不明であるが特性が顕著であり，居眠りをして授業に取り組まない。その生徒の授業取り組みの改善を目標とする。

⑶事例３　授業の取り組み状況の悪い男子生徒１名。診断はない。おしゃべりや居眠り（体を伏せる）等の行動がみられるのでその改善を目標とする。

まとめると，３事例とも，おしゃべり，居眠りなどをして授業への取り組み状況が悪いケースである。事例１は３名，事例２は１名，事例３は１名，計５名の生徒への介入となる。

４．標的行動と目標

３事例とも，授業への取り組みが標的行動である。授業への取り組みとは，居眠り，私語，授業と無関係な行動（手作業等）をせず，授業展開に相応しい適切な行動をしていることであり，例えば，当該授業に関わるノートやプリント筆記，教師の話を聴く，あるいは，展開に沿った話し合いや作業をしているということになる。

従って，目標は，３事例（５名）の授業への取り組み状況を改善することである。

５．記録法

３事例とも１分間インターバル法を用いて記録測定を行う。A高校の授業時間は45分であり，45分に分けて１分間単位で授業への取り組み状況を判断する。１分間インターバルにおいて一貫して授業に取り組んでいるという標的行動が，対象の生徒にみられたら，その１分間インターバルに○をつける。逆に，その１分間にちょっとでも取り組みがない行動（居眠り，私語，別の作業等）がみられた場合，空白となる。各１分間インターバル中，部分的に取り組みがあっても，そのインターバルすべてに渡って取り組みがなされないと

○がつかないということである。従って，45分の授業中集中が途切れず取り組みがよい場合，○が45個となる。

６．記録者と観察者間一致度

Ａ高校は，近隣臨床心理学系大学院生の臨床心理実習の受け入れ校となっており，定期的に数名の大学院生が実習のために来校していた。その実習生がＡＢＡについて体験的に学ぶ機会となるため，記録係を依頼した。介入した各授業に記録係２名を配置して，２名それぞれが独立して記録をとるようにした。そして，２名の記録者の各インターバルの評価に差があった場合，筆者を入れた３人で話し合い，そのインターバルの評価を確定した。

２名の記録の観察者間一致度は，今回のＡＢＡの実践研究を行ったすべての事例，すべての授業において95.0～100％の範囲であった。

７．介入方法

⑴事例１

先行条件　下記の賞賛システムの提示と激励

後続条件　３人全員の10分間の授業への取り組みが成されたら，その後２分おしゃべりタイムの「ご褒美」という賞賛システムの実施

授業全体が落ち着いていたらクラス全員への「ご褒美」（アメ，ガム配付）

⑵事例２

先行条件　授業開始前の筆記用具等の貸与と激励，机間巡視時の声かけ

後続条件　机間巡視時と授業後筆記用具返却時の取り組みの賞賛

⑶事例３

ベースライン測定によって介入方法を検討する

８．倫理的配慮

すべての事例について，ＡＢＡによる介入の実施と実践報告の可能性について，当時の学校長および担任から了解を得た。また，本人たちが特定できないように，プロフィールや状況について，結果や考察に影響が出ない範囲で変更を加えている。さらに，この実践事例の公開を約10年後の今日にすることで本人たちが特定されないよう配慮を行った。また，これらのすべての事例の生徒は，長所も数多く持っているので，長所についても言及する。むしろ学校の支援態勢が未整備であるため，適切な支援できず行動問題がみられた生徒たちである。

Ⅲ　各事例の概要と介入，結果

⑴事例１

①概要

Ａ高等学校は，発達障害等多様な生徒が多いことから，相談支援体制が充実しており，クラスも少人数制を実施していた。該当クラスの総人数は17名であった。筆者は，そのクラスの現代社会の２単位の教科担当であり週２時間そのクラスに現代社会の授業を行っていた。ところが，そこには発達障害の診断のあるＢ，Ｃとその友人のＤの３人がいて，そのクラスのどの授業においても取り組み状況が悪く，私語も著しかった。クラス担任はじめ，他の教科担当も対応に苦慮しており，３人を厳しく叱責する教員もいたが，その叱責が注目や授業中断などの強化子となっている可能性があり状況は改善しなかった。授業だけでなく，学級全体が崩壊状態気味で，クラスが落ち着かないため，他の生徒の登校状況も悪くなっていた。

筆者の現代社会の授業も同様で，３人が私語をしたり，授業の流れとは関係のない話を

筆者にしてくることが多かった。

②標的行動

３人全員が授業に取り組む（私語，居眠り，授業に関係ない行動がない)。なお，対話的授業実施時に対話をしている場合は，授業に取り組んでいることになる。

③ベースライン測定

学級崩壊状態であり対応が急がれたので，１時間だけベースラインを測定した。２名の記録者がそれぞれ３人を同時に観察し記録をつけた。１時間目は，３人とも授業取り組みポイントが０であった。つまり１分以上授業に集中していた時間が３人とも１回もなかったということになる。

④介入

B，C，D３人を現代社会の授業直前の休み時間に呼び，３人が授業中しゃべりすぎであること，もし３人ともに10分間私語をせず授業に取り組んだら，その直後の授業中，「ご褒美」として２分間のおしゃべりタイムを与えること。それを繰り返しながら授業をすること。そして，１時限の授業がいつもより静かになったらクラス全体にアメ，ガム（キシリトール入りの歯の健康によいもの）などのお菓子を「ご褒美」として配付すること。これらについて，３人とも納得し，口頭であるが行動契約が成立した形となった。

なお，３人全員10分間取り組むという条件なので，３人の相互依存型集団随伴性が存在する。また，３人が静かならクラス全員がガム，アメなどのお菓子を配付されるという点でクラス全体との依存型集団随伴性が伴うことになる。

介入開始後の現代社会の時間の前に，毎回先行条件として，上記の行動契約を確認して，励ました。

B，C，Dは授業中自分たちが私語をし過ぎている自覚があり，それを自分でどうすることもできないという意識があったようである。自分たちを抑制するために，教員からの介入や指示を求めていた様子があった。彼らなりに本当は高校生活や授業に普通に取り組みたいと思っていることがうかがえた。また，筆者は教育相談主任として前々から診断のあるB，Cについては日常的に声をかけ，人間関係を作っていた。そのこともあって素直に行動契約が成立したと考えられる。

⑤結果

結果は，Figure 1.の通りである。

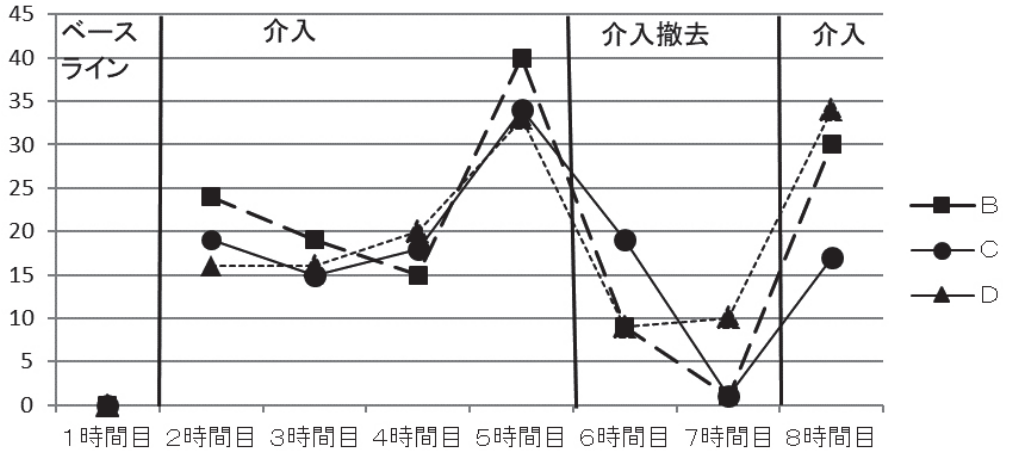


Figure 1.　事例１の３人の授業取り組み状況

介入後にあたる２時間目，授業開始直後から３人とも静かに授業に取り組み始めた。そこで，筆者は，すぐに「静かに授業に取り組んでいるね」と賞賛の言葉を述べた（直後強化)。するとＢは「授業中静かにしていて褒められたのは初めてだ」と言った。３人とも私語もなく授業に取り組んでいたので，10分後「がんばって10分間静かにしたから，ご褒美として２分間のおしゃべりタイムだよ」と筆者が言い，おしゃべりタイムを実施した。すると３人ともおしゃべりを始めた。Ｂ，Ｃ，Ｄがそれぞれ他愛のない話を自分たちでしたり，筆者に話しかけたりしてきた。他の生徒たちには，この段階で，筆者が，３人との約束（行動契約）の内容を伝え，３人を含めてクラス全体でいつもより静かな授業になったら「アメやガムをご褒美であげる」ということを伝えた。他の生徒たちも納得していた。

２分間のおしゃべりタイムのあと，「さあまた10分集中して授業するよ」と言って授業を再開した。そしてまた10分経ったら，筆者が気づくか，Ｂ，Ｃ，Ｄの方から指摘があり，２分間のおしゃべりタイムとなった。そのことを繰り返して授業を進めた。

そして，４時間目まで３人とも45分授業中○の数が15～25であり，20分前後集中して取り組みがみられる授業が続いている。○がつかないインターバルでもそのインターバル中集中して取り組んでいる時間もあったので実際は，合計25分～30分程度は授業への取り組みを行っていたと思われる。介入前やベースライン（３人とも０ポイント）の状況と比べて授業全体が静かに落ち着いた感じとなった。そのためクラス全体にもアメ，ガムなどの「ご褒美」の配付を行った。

介入の期間中，10分間の取り組みタイムの時，１人が私語をしようとしたが，他の２人が声をかけてけん制したこともあり，３人の集団随伴性が機能していた。また，つい私語をしてしまい10分間の取り組みに失敗することもあったが，その私語を止めた直後の次の10分間，授業への取り組みが行われたら，２分間のおしゃべりの「ご褒美」がもらえるので，途中私語があっても，３人が気を取り直し授業に取り組むこともみられた。また，一時的に私語が増える状況が続いたとしても，筆者の声かけなどをきっかけに，その後の10分間は静かにしているということも増えた。

介入後の５時間目になると，さらにＢ，Ｃ，Ｄ３人の取り組み状況は著しく改善され，ポイントが40近くになった。それは45分授業のほとんど静かに集中して取り組んでいることを意味する。ただ，筆者は，活発で陽気な３人が不自然に静かにしていると感じたため，ＡＢＡの効果を実感するとともに，若干介入を緩めることにした。３人によくがんばっているけれど「あまり無理しなくていいよ」という声をかけて以降，10分間静かにしていたら２分間のおしゃべりタイムという「ご褒美」の実施を一時中断し，介入を撤去し，３人にもその旨伝えた（介入撤去期)。この介入撤去期の６，７時間目には３人の授業への取り組み状況が悪化し，ポイントは下がった。

そこで，再び，８時間目の前に「やはり少しうるさいから10分間のあとの２分間ご褒美を再開する」と介入再開を宣言した。すると，また３人の授業への取り組みはよくなった。そして８時間目のあと夏休みになったので記録は８時間目までで終了している。

介入デザインは，ベースライン，介入，介入撤去，介入となるので，結果として，ABABデザインになった。

夏休み修了後の２学期は，別の理由からＢの登校状況が悪くなり現代社会の授業に出なくなったので，結果として授業の私語が著しく減り，このクラスへの介入の必要性がなくなった。

⑵事例２

①概要

選択科目「地理B」４単位の授業は受講者が30数名で，その年度A高校の中では最も受講者数が多く，様々な学年やクラスの生徒が混在していた。そのため，知り合いが少なく，私語が起こりにくい状況であった。

受講者の１人に，ＡＤＨＤ傾向のある女子Ｅがいた。Ｅは診断がないが，前年度，他の授業で教室を飛び出したり，おしゃべりをしたりと落ち着きのない生徒であった。事例１と違って，事例２の授業は，学級崩壊や授業全体がうるさくなるという問題はなかった。他の生徒が静かに授業を受けている中，ＡＤＨＤ傾向のＥは，私語はできず，居眠りという不適応行動をしていた。Ｅの近くには友人のＦという女子生徒が着座していて，同じように居眠りをして取り組み状況がよくなかった。ＥとＦは，私語はしないため他の生徒への影響はなく，他のほとんどの生徒は授業に取り組んでいた。

②標的行動

授業への取り組み（居眠り等せず，取り組む）

③ベースライン測定

２時間の授業のベースライン測定をしたが，Ｅは，１時間目５ポイント，２時間目11ポイントの取り組みだった。これは最初の10分程度はＥが起きて取り組んでいるが，その後は居眠りをしていることを示している。さらに，ベースライン期では測定しなかったが，観察の結果，隣席のＥの友人Ｆが同じように居眠りをしていることから，介入後の３時間目からＦも同様に記録するようにした。

④介入

a．介入１

改善前の行動分析では，Ｅの居眠りが維持される先行条件としては，本人が筆記用具と授業プリントを忘れてきているという事実があり，プリント筆記ができず，手持ち無沙汰で居眠りをするということが考えられた。改善前の後続条件（居眠りの維持要因）は，居眠りをしていても注意されず，授業に取り組むことの辛さから逃れることができるということがあったと思われる。

筆者は，授業の方針として，私語等，他の生徒の学習の妨げになる行為はすぐに止めさせるが，居眠り等は，他の生徒の学習の邪魔にほとんどならず，むしろ注意をする時間がもったいないので，代わりに居眠りをしている生徒の授業評価を減点する方針にしていた。居眠りをしている生徒を注意することで，授業がストップする方が，他のまじめに取り組んでいる生徒の学習の妨げになると考えるからである。そのことは年度初めの最初の授業ガイダンスで受講生に伝えていた。そのため介入前は，Ｅは居眠りをしていても特に注意されず，評価の減点がされていた。しかし，減点は，Ｅ自身にはその場での実感がないので罰としては機能していなかった。

そこで，改善のための介入１の先行条件として，Ｅが筆記用具とプリントを持っているか授業開始前に確認し，持っていなかったらそれらを筆者が貸与し，授業に取り組むことを口頭で指示激励する。さらに，授業中はＥの着席場所近辺の机間巡視をして，個別指示，声かけを行う。介入の後続条件として，机間巡視の時に起きて取り組んでいたら賞賛し，授業終了時貸与した筆記用具を返却する時にＥの取り組みがよかったことをさらに賞賛する。以上が介入１の内容である。

b．介入２

さらに，Ｅが居眠りをしないように授業内容の工夫を行った。それまでの筆者自身の授

業が，教師主導で地理歴史の逸話などを語ることで興味を深めるというスタイルであった。多くの生徒は逸話をおもしろがるのだが，Ｅだけは逸話の話をしている時に居眠りを始めることが多かった。聴くだけの授業がＥは苦手であると考えられた。

そこで，Ｅに配慮して，授業での視覚提示の機会を増やした。毎時間筆者は必ずパソコンとプロジェクターを持ち込み，授業に関連した映像（動画）を授業クラス全体に時々見せる工夫を取り入れた。さらに，受け身で聴くだけの授業ではなく，生徒が自ら思考して表現するようなワークや作業の多い授業にした。これまで毎年用いていた配付プリントも全面的に作り直し，より作業が多く，内容が豊かで質の高いプリントにした。また，筆者の授業の展開も工夫して，Ｅが，授業に集中して楽しめる工夫をしていった。

つまり，生徒主体のアクティブラーニング（主体的対話的深い学び）の授業に改善していったのである。以上が介入２の内容である。

⑤結果

結果はFigure 2.の通りである。

a. 介入１

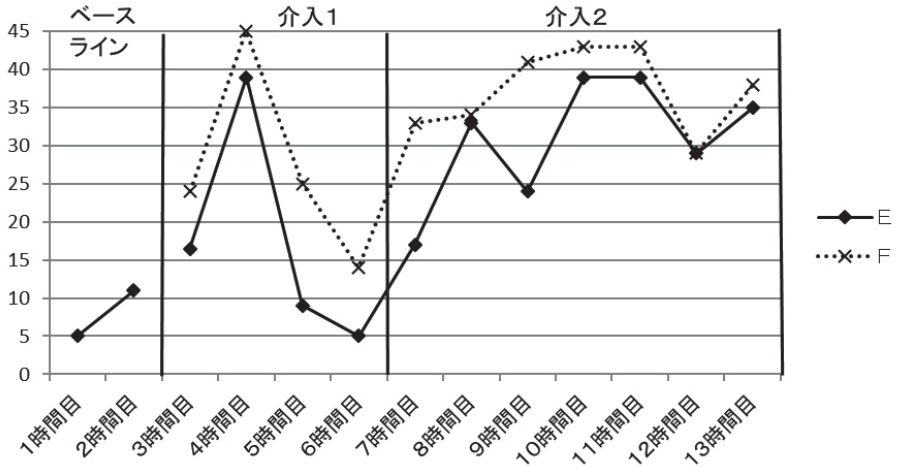


Figure 2.　事例２の２人の授業取り組み状況

ベースライン期を終了した介入後の３時間目からは，筆記用具等の貸与と激励，机間巡視時の声かけをした。しかし，Ｅの取り組み状況は改善せず，居眠りの時間が多かった。そのため，４時間目は，筆者も気持ちが入り，机間巡視やそのときの声かけや賞賛を多めにした。その結果，４時間目はほとんど居眠りをせずに授業への取り組みがよくなった。

ところが，介入後の５，６時間目は，筆者が同様に筆記用具貸与と机間巡視等をしても，Ｅの取り組みはよくならず，ほとんどベースラインと変わらない状況にポイントが下がった。Ｆの授業の取り組みは，Ｅと全く同様の変化をしている。やはり５，６時間目のポイントが下がる。ＥだけでなくＦも同じような動きをしていることから，Ｅだけの問題ではなく，介入１における介入方法が適切ではなく効果が弱いということになる。

b. 介入２

そのため介入後７時間目以降は，上述の通り，聴くことにハンデのあるＥのために視覚教材や作業等の導入を行い，生徒主体の作業や動きのあるアクティブラーニングの授業にするようにした。Figure 2.をみると，Ｅ，Ｆの授業の取り組みはベースライン期や介入１期よりも，介入２期の方が安定して改善している。

そのことと関連して，この時期，他の生徒から，「最近先生の授業がおもしろい」と言われた。

介入１期と介入２期では介入の内容が異なるので，ABCデザインとみることができる。

⑶事例３

①概要

前年度の筆者の授業で居眠りや私語をしていた授業態度のよくない男子Ｇが，当該年度の筆者の倫理の授業（２単位）を受講した。倫理の受講者数は約20名である。他の生徒は取り組みがよいが，Ｇだけは，当該年度の当初，私語や授業に関連ない行動がみられた。

②標的行動

事例３だけ，マイナスの行動を標的行動にして，記録しその減少を目指した。「伏せる」，「発語」，「その他授業に関係ない行動（手いたずら，他科目課題実施等）」である。３つの標的行動を２人の記録係がそれぞれ記録した。その際，本人の意図に関係なく，伏せる，発話，その他が１回でもみられた場合，１分間のインターバルにチェック（✓）を記録することにした。

③ベースライン測定

この事例については，7時間のベースライン測定をした。ベースライン測定のために，標的行動と目標を設定し，筆者と観察者たちのチームによる支援が始まったことになる。

④介入方法および結果

ベースラインを測定し，その結果をみて，介入方法を検討することにしていたが，当初，45分授業のうち30ポイント近く私語等をしていたが，ベースライン測定をしているうちに特に介入しなくてもＧの３つの標的行動がすべて改善されていき，授業への取り組み状況がよくなっていった。そのため，特に介入の必要性がなくなった。つまり測定しているだけで改善したケースである（Figure 3.）。

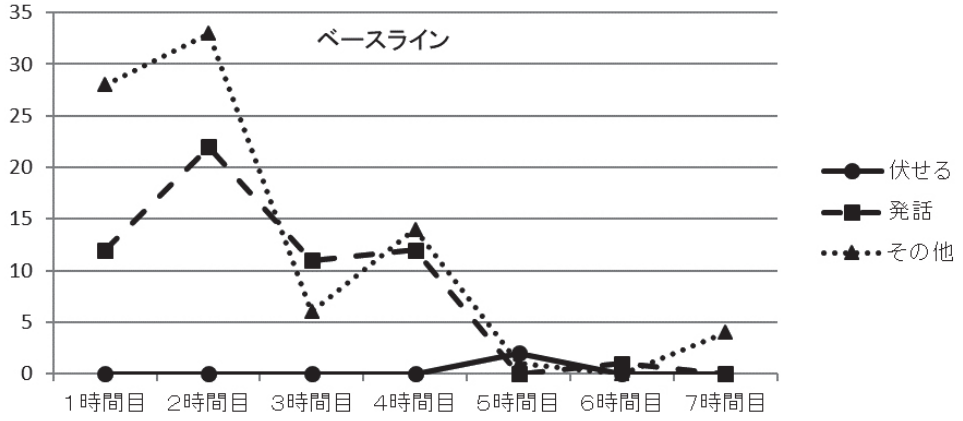


Figure 3.　事例３の３つの標的行動の状況

Ⅳ　考察

⑴事例１

学級崩壊レベルで私語が多いクラスの，ＡＤＨＤ傾向の３人の生徒に対して，他の教員が対応に苦慮する中，筆者はＡＢＡを用いることで，短期間で３人の取り組み状況を改善し，授業クラス全体を落ち着かせた。このようにＡＢＡは学級崩壊レベルの状況においても即時的な効果が期待できる方法論なのである。このＡＢＡという方法が未だに日本の学

校現場に十分実践されていないことが改めて懸念される。

ＡＢＡを適用する場合において，一番課題となることは，どのような強化子（賞賛システム）に用いるか，先行刺激と後続刺激をどのように提示するかである。それについては該当生徒の状況や環境的要因から介入方法のアイデアを創意工夫していくことが必要である。

事例１の場合，当初，１時間ごとの授業を比較して，次の時間のポイントの数が増えたら，賞賛するということも考えた。しかし，彼らが10分だけでも静か取り組んでいたら十分賞賛に値すると考え，10分間３人が静かにしていたら，２分間のおしゃべりタイムという強化子を思いついたのである。１時間単位で賞賛するよりも，直後に賞賛された方がわかりやすく，賞賛の機会も多くなるので，ＡＤＨＤ傾向の彼らには相応しい方法であると判断した。さらに，授業クラスには元々取り組みのよい生徒もいる中，３人だけを賞賛するのも不公平なので，クラス全体を賞賛するという形で，アメ，ガムの「ご褒美」の配付を付け加えた。飲食物を授業後に配付することが妥当かどうかであるが，定時制高校は教員からのお菓子などの配付に対しては寛容であることも背景にあった。

３人への先行刺激として，授業直前に賞賛システムを口頭で伝えて，励ましたが，筆者は，教育相談主任だったので，ＢやＣに発達障害の診断があることを把握し，彼らや仲間のＤにも声かけをしてきたので，関係性が元々あったことも幸いした。

一方，ＡＢＡのような賞賛を中心とする行動変容の方法論を知らない，他の授業担当教員は，従来通りの，叱責による指導を繰り返していたと思われる。それが悪循環となり，教師が注意すると益々授業への取り組み状況が悪化するということが起きていた。そんな彼らも，おそらく静かにしている瞬間もあっただろうが，その瞬間は賞賛されず，私語ばかり注意されるということが繰り返されてきたのではないか。

介入直後，３人が静かに取り組んでいたので，筆者は直後強化をしたが，Ｂが「静かにしていて褒められたのは初めてだ」と言った。Ｂのその台詞は，彼がこれまで静かに授業を受けていたこともあったのに，それに対して賞賛をされた経験がなかったことを示している。つまり，小中学校，そして，A高校でもこの時まで，Ｂのよい行動は無視され，悪い行動ばかり叱責されていたということが推測できる。ＡＢＡの発想では，発達障害の生徒の行動を改善するためには，よい行動や普通の行動を賞賛し，悪い行動は無視するということが基本であるが，彼と関わったこれまでの教師たちの間にはこうした賞賛を中心とした方法論が浸透していないことが示されている。

その点，筆者はＡＢＡの発想を身につけ，賞賛で行動変容を図ったので負担感が少なく，３人との関係性も維持できた。ＡＤＨＤ傾向の３人であるが，本当は高校生活への夢や希望を語る姿も見ており，Ｂをはじめ３人ともまじめに高校生活を送りたいと思っていることは気づいていた。そのため賞賛を中心とした方法が彼らには合っていたとも言える。

⑵事例２

介入１の筆記用具貸与と声かけ等では十分な改善がみられなかったので，介入２として，Ｅには聴くことにハンデがあると推測して，筆者が語って聴かせる授業スタイルを止め，代わりに視覚提示や作業を増やし，主体的対話的深い学びの授業にした。すると，Ｅ，Ｆの取り組み状況が著しく改善した。ＥとＦのポイントの上昇は，そのまま筆者の授業が，居眠りを喚起しないようなアクティブでよい授業になっていったことを示している。そして，このグラフは，Ｅ，Ｆの取り組みの改善状況を示すという以上に，筆者の授業改善の効果を示しているものとも言える。つまり，特性のあるＥやＦすらも飽きさせずに集中できるよい授業ができている度合いを示しているのである。

これまでは，授業態度が悪いのは児童生徒のせいだと考えるのが，日本の多くの教師の発想であった。しかし，行動に問題のある生徒がいる場合，その生徒の問題というよりもその生徒に合った適切な教育や支援が提供されていない問題と考え，教育や支援の在り方の方を改善していくべきである。それが，ＡＢＡの考え方である。その方が，当該生徒をむやみに叱って自尊感情を低下させたり，教師も叱るストレスを感じることがなくなり，効率よい指導支援ができる。

そして，Ｅの特性に配慮した授業の工夫改善が結果として，他の生徒にとってもよい授業の実現につながったと言える。そのことは，他の生徒が「最近授業がおもしろい」と言ってきたことに端的に示されている。

授業や学級などの集団において，一番ハンデがあり弱者である児童生徒に配慮して授業実践や学級経営をすることで，弱者の児童生徒はもとより，すべての児童生徒にとってプラスになるということがある。このように，弱者に配慮したデザインが，すべての人にとってもプラスになるということが，ユニバーサルデザイン（以下，UD）であるが，Ｅ に配慮した結果，筆者の授業は他の生徒にとってもよい授業となり，授業のUD化を実践できたということではないか。

さらに，介入２では介入１と比べて，先行条件と後続条件が変化しているともいえる。介入２の，先行条件は，筆者がよい授業を提供することであったと思われる。それが刺激となり，Ｅ，Ｆが居眠りをせず，授業への取り組みをするという行動変容が起き，その結果後続条件として，Ｅ，Ｆはよい授業を受けることができるという強化子を得ることになったと考えられる。つまり，よい授業を受けられることそのものが賞賛として，機能しているということである。その結果，次の授業の取り組みもよくなるという良循環が生じていたのではないか。

このように，よい授業を行うということが，先行刺激にも後続の強化子にもなるということが理想的な授業における賞賛の良循環であり「自然の強化随伴性」（Miltenberger, 2001 園山他訳，2006））が成立しつつあるのではないか。Ｅの授業への取り組みの改善を目指して試行錯誤した結果，そのような状況に到達したと考えられる。

⑶事例３

Ｇは，ベースライン測定を行っているだけで，行動が改善していった。Ｇの授業への取り組みが段々とよくなったので，介入する必要がなくなったのである。

このようにベースライン測定だけで，改善した要因として，この倫理の授業も選択授業であり，様々な学年学級から生徒が受講している。他の生徒の授業態度は静かでよかったため，他の生徒の影響でＧの授業態度がよくなった可能性がある。

また，観察者効果（観測者効果，ホーソン効果）もあったかもしれない。この教室は小さい教室であったが，そこに生徒以外に２名の記録者（観察者）が毎時間教室の後ろにいて，板（用箋挟）を持って何かを記録しているのである。Ｇは自分のことが記録されているとは思わなかったかもしれないが，何かを感じた可能性がある。

それと，関連するが，ベースライン測定を開始したということは，標的行動を明確にして複数の支援者が共通目標をもって，Ｇに対するチーム支援を開始したということになる。そのことがＧになんらかのプラスの影響を与え行動改善につながった可能性もある。つまり，ベースライン測定を開始することは，当該生徒に対する支援体制を整えることになるのである。

このように，ＡＢＡを研究としてではなく，児童生徒の行動問題の解決に用いようという場合，ベースラインを測定しながら，介入方法を考えていくというやり方がある。その

ようにすれば，ベースライン測定だけで行動問題が改善されるということがあり得，さらに，対象児童生徒の観察に伴い，具体的な介入方法を検討しやすくなり，いろんなアイデアが浮かんでくる。

ＡＢＡが普及しない理由として，適切な先行・後続条件等の介入を検討したり実践したりすることの負担感を挙げたが，まずベースライン測定だけ始めてみるという発想によって，負担感が減るのではないか。測定しながら、事前の声かけと事後の賞賛という基本的介入を開始し、その効果をモニターすることで、事例２にみられたように、よりよい介入方法を模索していくことができるのである。

対象の生徒に，「今日はがんばってね」と肯定的に声をかけ，その生徒の授業への取り組みが少しでもみられた「今日は集中してがんばっているね」と直後強化をし，さらに授業終了時に「今日は授業をかんばった」と声かけするようなことが，ここでいう基本的介入である。測定をしながら，この介入を始めてみて，その効果によって介入を改善していくのである。

こうした発想によって，ＡＢＡへの敷居が低くなり，ＡＢＡの実践が広まっていくのではないか。

まとめ

以上，発達障害の疑いのある３事例（対象生徒５人，Ｆを入れて６人）の授業場面での取り組みの改善を標的行動にした，ＡＢＡの実践を報告した。

その結果，改めてＡＢＡの行動問題の改善の有効性が示された。３事例において，賞賛を中心とした先行条件と後続条件の調整によって生徒たちの授業への取り組みが改善している。いずれも，一般的には，叱責等によって注意されがちな場面であったが，ＡＢＡを用いることで，叱責に伴う注目，授業中断などの不適切な強化子を与える状況がなくなった。代わりに賞賛や強化子（好子）提示を中心とする肯定的で効率のよい行動改善となった。そのため，筆者（教師）の負担感やストレスも少なく，教師としてのプライドややりがいも保てている。当該生徒たちとの人間関係も良好のままで，さらなる指導支援がしやすくなっている。

その際，どのように先行条件，後続条件を調整するかは，試行錯誤や葛藤が伴ったが，ともかくベースラインの測定から始めて，あとから，介入の工夫や調整を行うという発想が有効であることを指摘した。介入方法が未確定なままでも，ベースライン測定を始めることで，複数の目で，発達障害傾向の生徒たちの特性や状況を観察する効果があり，様々な介入方法がアイデアとして浮かんでくる。さらに，記録をとり続けながら，なんらかの基本的介入を始めてみて，記録によるモニターで改善していくことの有効性についても言及した。

このように，ベースライン測定からだけでも始める，初期的基本的介入方法を試行してみる，測定によるモニターによって介入方法を改善していくという発想をすることで，学校現場で一般教員がABAを実施しやすくなるのではないか。

本研究の限界および反省として，他の教員に対してこれらの事例の実践を共有しなかったことを挙げることができる。記録係を大学院の実習生に依頼できる好環境にあったのだが，結果として，この実践は，実習生と筆者とだけで共有されることにとどまった。もし，同僚の教員に記録係の依頼等していれば，Ａ高校の教師たちに，ＡＢＡという方法論を広めていくきっかけとなったはずである。

しかし，このＡＢＡの実践を，他の教員と共有できなかったのは，まだまだＡＢＡが学

校現場に浸透しておらず，筆者自身が誤解を怖れ，それを他の教員に伝える勇気がなかったからである。今後は，教員たちにＡＢＡの考え方が普及していくという結果が伴う実践研究を行っていきたい。

引用文献（著者名ローマ字アルファベット順）

道城裕貴・野田航・山王丸誠（2008）．学校場面における発達障害児に対する応用行動分析を用いた介入研究のレビュー ――1990-2005―― 行動分析学研究 22（1），4-16.

藤巻峻・小林多加徳・島宗理（2014）．中学生・高校生を対象とした時間管理スキルの指導（ポスター発表I） 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集，48.

樫尾麻里・中野良顯･今井義人（2003）．言行一致訓練による軽度障害の中高校生の社会的スキルの促進 ――小集団社会技能訓練を通じて―― 日本行動分析学会プログラム・発表論文集，95.

川上康則（2022）．教室マルトリートメント 東洋館出版社

北口勝也（2015）．小学校通常学級担任教員における賞賛行動と応用行動分析の理解との関係 教育学研究論集，10，1-8.

Miltenberger, R. G. (2001). *Behavior modification: Principles and procedures (2nd ed.)*. Wadsworth/Thomson Learning.（レイモンド・G・ミルテンバーガー 園山茂樹・野呂文行・渡部匡隆・大石幸二（訳）（2006）．行動変容法入門 二瓶社）

永島孝嗣（2023）．日本の教育を縛る「金八先生・泣き虫先生」モデル ――教師のブラック環境が消えない「意外な難点」―― 文藝春秋オピニオン 2024年の論点100 文藝春秋社

太田研・齋藤正樹（2014）．自閉症スペクトラム障害のある生徒の独語行動の減少に及ぼす教示と自己記録の効果 行動分析学研究，28（2），82-93.

佐野和規・加藤哲文（2013）．青年期の自傷行為とスピリチュアリティ・死生観との関係について ――定時制高校在籍者を対象とする分析―― 学校メンタルヘルス，16（2），140-151.

佐藤喜和・鳶野美紗・石川健介（2014）．知的障害のある高校生に対する身だしなみ行動の形成（2）：帰宅時に制服をハンガーに掛ける行動（ポスター発表I） 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集，58.

式部陽子･岩坂英巳･井上雅彦（2015）．高等学校定時制課程における行動面･学習面で「気になる」生徒の支援に関する教員へのコンサルテーション効果の検討 次世代教員養成センター研究紀要，1，75-81.

鳶野美紗・佐藤喜和・石川健介（2014）．知的障害のある高校生に対する身だしなみ行動の形成（1）：ハンカチ，ティッシュの携帯（ポスター発表I） 日本行動分析学会年次大会プログラム・発表論文集，57.

若林上総・加藤哲文（2012）．発達障害のある高校生が参加するグループ学習での集団随伴性の適用 行動療法研究，38（1），71-82.

若林上総・加藤哲文（2013）．集団随伴性にパフォーマンス・フィードバックを組み合わせた介入の適用による発達障害のある高校生を含んだ学級への学業達成の支援 行動分析学研究，28（1），2-12.

若林上総・中野聡・加藤哲文（2016）．定時制高等学校における行動コンサルテーションの実践を通した教師の介入厳密性を高める支援の検討 行動分析学研究，30（2），145-156.

若林上総・半田健・神山努・加藤哲文（2020）．高校ではじめるスクールワイドPBS　ジアース教育新社
若林上総・半田健・田中善大・庭山和貴・大対香奈子（2023）．学校全体で取り組むポジティブ行動支援スタートガイド　ジアース教育新社

Abstract

[Problems] Applied Behavior Analysis (ABA) is an effective educational support method, but there have been few practical studies of ABA, especially in high schools, and the concept has not spread. This may be due to the culture of teachers in Japan, misunderstanding of behavioral therapy, and the burden placed on teachers in implementing ABA. However, ABA is effective for relieving teachers' busy schedules and restoring their pride. In the current situation, it is necessary to report and share each case of practice one by one. As a report of such practice, we will discuss three cases (five students in total) of improving the engagement to class lessons of students with developmental disabilities in a part-time high school.
[Methods]Case 1: Improve the engagement of three ADHD-prone boys in class using a praise system of 2 minutes of chatting time after 10 minutes of engaging to class lessons. Case 2: Improvement of ADHD girl's engagement by lending her writing materials before class, praising her after class, and providing good lessons. Case 3: Intervention for a boy with poor engagement will be studied with baseline measurement.
[Results] Case 1: Using a praise system such as 2-minute chat time, the three students' engagement to lessons improved significantly. Case 2: The initial praise system alone did not improve her engagement, so visual presentation and activation in class suited to the student's characteristics improved her engagement to class. This also provided good class lessons for other students. Case 3: The student's engagement in the class improved while the baseline measurement was being conducted.
[Discussion] Ingenuity in the praise and reinforcement systems based on ABA improved the engagement to lessons of students with ADHD tendencies. The teacher's stress was low, his pride was preserved, and his relationship with the students was good. In addition, starting baseline measurements without deciding on an intervention method could lead to improvement through goal setting, team support, observer effects, etc., and could lead to consideration of better intervention methods.

Key words: Special education in regular schools, Applied Behavior Analysis, High school students, Developmental disabilities, Engagement to class lessons

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.49-58.

青木照明の「共話による融合読み」の特徴
―「共振」のための指導方法に着目して―

The Characteristics of “the Reading Discussed and United” by Teruaki Aoki
―The Teaching Method with which the Children’s Heart is Set to One―

下　田　好　行*
SHIMODA Yoshiyuki

キーワード：青木照明　共話　融合読み　共振　覚知　自証体系　形象理論　自己を読む

課題設定

青木照明は国語教育学者、垣内松三の「自証体系」の理論を小学校国語の文学教材の授業で実践した人物である。しかし、青木の授業実践を詳しく検討すると垣内松三の「自証体系」の読みとは別に、青木が独自に開発した文学教材の読みの方法も存在している。ゆえに、青木は自分が開発した読みを「共話による融合読み」と呼んでいる。この「共話による融合読み」の先行研究に関しては、筆者の「青木照明の「融合読み」の授業実践の捉え方―垣内松三の「自証体系」との違いに焦点をあてて―」があるだけである。(1) そこで本稿では、青木の「共話による融合読み」の理論と実践について具体的に追究することを目的とする。特に、児童が「融合」に至る「共振」の概念とその指導方法の特徴について明らかにしていく。

研究方法としては、文献研究の他に青木に対する面接調査を試みる。(2) まずは「共話による融合読み」の指導過程を明らかにする。次に「共話による融合読み」の授業実践を検討する。授業としては「一つの花」をとりあげる。次に「共話による融合読み」の何が児童の読みを深くしていくのか、その構造について検討する。さらに「共話による融合読み」で青木は何を目指し、どこに重きを置いたのかを検討する。このことを青木の研究の成立過程から明らかにする。

１　青木照明の「共話による融合読み」の指導過程

(1)「共話による融合読み」の指導過程

青木照明は国語教育学者、垣内松三の「自証体系」の理論を小学校国語の文学教材の授業で実際に実践した人物である。茅ヶ崎市内の小学校で、教諭、教頭、校長、指導主事、教育委員会の指導課長、教育委員長を歴任している。また、横浜国立大学の「国語科教育法」の非常勤講師の経験も持っている。青木は文学作品を児童自身が読みを深めていく授業実践を行ってきた。小学校を退職後のボランティアでこの授業実践を行った。青木のボランティアの授業は、単なる１時間の飛び入りではなく、１つの教材の時間数をまるごと受け持つものであった。当時青木の授業技術は茅ヶ崎市では高く評価されており、青木の授業を見ることは、その学校の教師にとっての研修の一環でもあったのである。ここで青

＊学習院大学教職課程非常勤講師、東洋大学文学部教育学科教授

木は「共話による融合読み」という文学教材の読みの指導過程を確立した。次に「共話による融合読み」の指導過程を紹介する。項目タイトルは青木がつけたものである。(3)

1　教師が教材を読んで、自分の教材観を持つ。
2　言葉には、心と魂があることを話し合う。(第１時)―心の目・心の耳の実験―
3　全文を通読して新出漢字や難語句の読みを確認する。(第２時)
4　意味の分からない言葉の意味調べをする。(第３時)
5　初めの感想を書く。(第４時)
6　初めの感想を読み合って、いい感想を見つける。(第５時)
7　初めの感想を発表し、いい感想を見つけ、読み深めたいことをカードに書く。(第６時)
8　柱立てをする。
9　柱立てをした読み深めたいことを場面ごとに対話によって進めていく。(第７時)
10　論文テスト（評価の時間、最終時）

(2) 垣内松三「自証体系」の読みでの位置づけ

青木は「共話による融合読み」を後に「自証体系」という理論で裏付けていく。「自証体系」は国語教育学者の垣内松三によって確立された文学教材の読みの方法論である。この自証体系が青木の「共話による融合読み」にどのように位置づけられていくのか。筆者は「共話による融合読み」の中で、垣内の自証体系との接点を次のように解釈している。

1) 形象の「象」の理解

垣内松三の自証体系は、文学教材を「直観―自証―証自証」の過程で読んでいくものである。この読みの方法論の前提には垣内の「形象理論」がある。授業化にあたっては、児童はまず、「形象」とは何かを理解する必要がある。「形」とは何か、「象」とは何か、の理解が必要である。青木はまず、児童に言葉は「形」であり、言葉の奥には目に見えない耳に聞こえない「象」の世界があることを理解させようとする。そのためには「心の目・心の耳」の実験をする。青木は言葉の奥には自己の象徴が潜んでいることをこの実験で理解させようとする。この伏線があって、次の「自証」の読みに児童は移行していくのである。

2) 自証体系「直観」の過程

自証体系の読みの最初の過程は「直観」である。青木はこれを「5　初めの感想を書く。第４時)」で行っている。この児童の感想は「初発の感想」と呼ばれている。青木はこの感想を４・５枚に綴じ､印刷して次の時間に児童に配る。これが「6　初めの感想を読み合って、いい感想を見つける。(第５時)」である。この時間では、まず、このプリントに書かれている感想の中で、一番いい感想を選び赤線を引く作業を行う。次に、児童はその「いい感想」をカードに書き提出する。青木はこのカードを持ち帰り、カテゴリーに分ける。カテゴリーにはタイトルをつけ一覧表にし、これを１枚の模造紙に書き記す。青木はこれを「柱立て」と呼んでいる。

3) 自証体系「自証」の過程

青木は柱立てに沿って、児童が読みを深めていく授業を展開する。これは「共話による融合読み」の「9　柱立てをした読み深めたいことを場面ごとに対話によって進めていく。(第７時)」以降に相当する。１時間に１つの柱をテーマとして読みを深めていく。柱が５つあれば５時間かかることになる。これが「自証」の過程となる。

4）自証体系「証自証」の過程

垣内の「証自証」は、青木は「⑩論文テスト」で行っている。ここでは「自証」で読み深めたことをあらためて俯瞰的に捉え直し、400字詰め原稿用紙に書き記すものである。こうして自己の「自証」をさらに「証自証」していくのである。この「証自証」は「自証」のメタ思考と捉えることもできる。

２　「共話による融合読み」の理論と実践

青木の文学教材の読みの過程で垣内の自証体系の読みに相当する部分を取り出してきた。ここでは垣内の自証体系とは異なる青木独自の「共話による融合読み」の理論と方法をとりだしていく。

(1)「融合」とは何か

青木の文学教材の指導過程は、文学作品の主題は読み手が作るという理念に基づいている。この青木の文学教材の指導過程は、垣内の自証体系の理論からも説明がつくものであった。しかし、青木の「共話による融合読み」は「直観→自証→証自証」という児童の読みの深まりとともに、児童の意識が「融合」していく読みであると推察できる。そもそも青木のいう「融合」とは何なのか、疑問となるところである。青木はこのことに対して次の３点を指摘している。(4)

ア　そのものになる

　教師も子どもも、その作品世界の中に入りきって、そのものに「なる」ことである。

イ　超越の世界に触れる

　作品世界に浸り、自然になりきり、宇宙と一体となって、虚構世界に融合するとき、己をむなしくして他者と合一し、言葉の深層と響き合って魂が共振し、個を超えて超越の世界に触れることができるのである。

ウ　読者論を前提とした無限の読み

　融合読みは、必ず読者論を前提とする。作品と融合するには、読者が、主体的、創造的であって、初めて可能になるからである。百人百色の読みを可能とし、深層にまで及ぶ個性読みが保証されるからである。

ここから融合とは「作品の世界に入り込み、そのものになる」ということであることが分かる。青木は融合読みを「客体としての作品世界に融合し浸って、生活体験を超えて、虚構の世界に入り切っている読み」であるとしている。(5)　ここからは「共話による融合読み」は児童の内面が「そのものになる」読みであることがわかる。この「融合」に関して、2023年12月５日に行った面接調査で、青木は次のように語っている。(6)

・　意見が白熱してくるとますます一体感が強くなってきます。白熱してくるとそれぞれの一人ひとりの意見が高まっていて最高の授業になります。
・　融合とは、児童と作品、児童同士、教師を含めて考えています。

ここからは児童が読みを深めていくと児童は作品の世界と一つになるだけでなく、他の児童の象徴とも共鳴共振し、やがてクラス全体が一体化していくことが読み取れる。青木の考える「融合」は単に作品の世界だけでなく、児童と作品、児童と児童、児童と教師を含めての「融合」であることが分かる。これらの要素が融合し、クラス全体が高次な雰囲

気に包まれていくと説明されている。青木はこうした児童全体の雰囲気を授業実践の中で実感していたのであろう。児童は自己の読みを深まりだけでなく、他の児童の象徴と一つになっていくのである。このような読み手の意識の高度化は、垣内の形象理論や自証体系にはないものである。ゆえに、この部分が青木の強調した点であり、青木の「共話による融合読み」の独創的な部分であると言えよう。

(2)「共話による融合読み」の授業実践

青木の「共話による融合読み」は、柱立てのそれぞれの時間で行われる。児童はまず「感じたこと、伝わってくること、響いてくること」をノートに書く。その後、児童は机をコの字型に換え、自分の読みを発表していく。「対話の授業」の始まりである。児童は意見を発表し、他の児童もその意見に触発されて自分の意見を発表していく。このとき青木は児童を指名しない。児童は自ら席を立ち自主的に発表していく。青木はこれを「指名なし対話」と呼ぶ。しかも、青木は児童に全員発言するように指導している。ゆえに、児童は１時間に１回は発言することになる。発言が重なった時は互いに譲ることがルールになっている。この「対話」の授業の目的は、他者の意見を聴いて、自己の読みを修正していくことではない。他者の意見を聞きながら、自己の初発の感想（直観）をより明確にしていくことにある。児童は自己の内面に潜む象徴を言葉に直していく。この一連の作業が垣内の「自証」に相当するものである。青木は「共話による融合読み」の指導過程を次のように説明している。(7)

④　柱立てをした読み深めたいところについて、書き込みや書き出しをして、自分の考えや感想をまとめる。また、キーセンテンスやキーワードから響いてくること、伝わってくること、についてもまとめる。

⑤　こうして、ひとりで読み取ったそのことを手掛かりにして、みんなで意見を発表し合っていく。教師は、その発表されたことをすべて板書し、「あいとりの役目」を果たしながら読みが深まるようにしていく。

⑥　みんなの発表を聞きながら、その意見に触発されたり、共感したりしたことから、新たに思いついたり感じ取ったり、響いてきたり、伝わってきたりしたことがあったら、ノートに書いていないことでも自分の考えとして進んで発表していく。このように読みの交流を共話的、創造的にせり上げるように進めていく。

これが青木の「共話による融合読み」の進め方である。この「共話による融合読み」の授業実践として青木は、「一つの花（今西祐行　光村図書　四年下)」を紹介している。この実践は1996年12月３日から19日まで、茅ヶ崎市立小出小学校４年１組（磯田美恵子教諭のクラス、男子16名、女子19名）で行ったものである。(8)

1）教材「一つの花」

「一つの花」のあらすじは以下の通りである。(9)

登場人物は、ゆみ子、お父さん、お母さんである。時代は「戦争のはげしかったころのこと」である。戦争のさ中で、家族は食べるものが手に入らなかった。そんな生活の中、ゆみ子が最初に覚えた言葉は「ひとつだけちょうだい」であった。ゆみ子はお腹がすいていたのか。ご飯のときでもおやつのときでも「もっともっと」と欲しがった。お母さんは「じゃぁね、一つだけよ」と言って自分の分からゆみ子に分けてあげていた。いつしかお母さんの口癖は「一つだけ……。一つだけ……」になっていた。やがて体の丈夫でないお父さんが戦争に行くことになった。お父さんと駅でお別れをするとき、ゆみ子の「一つだ

けちょうだい」がまた始まった。お母さんが泣いているゆみ子をあやしているすきに、お父さんはプラットホームの端、ゴミすて場のようなところに、忘れ去られたように咲いていたコスモスの花を見つけた。お父さんは「ゆみ、さあ、一つだけあげよう。一つだけの花、だいじにするんだよう……」と言って汽車にのって行ってしまった。十年後、ゆみ子はお父さんの顔を覚えていない。ゆみ子の家はコスモスの花がいっぱいに咲いている。お母さんは家でミシンを踏んでいる。ゆみ子は町へ買い物に行くところである。日曜日、今日はゆみ子が小さなお母さんになっておひるご飯を作る日なのだ。

2)「一つの花」の授業実践

青木の指導計画は11時間扱いであった。青木の「共話による融合読み」で指導が展開している。８時間目に「八時目の共話による融合読みの指導の展開」が紹介されている。ここはゆみ子がお父さんと別れる場面である。お父さんは「一つだけのお花、大事にするんだよう……。」と言ってにっこり笑って汽車に乗って行ってしまう。青木はＣ５あさみ（仮名）を例に出して、読みの深まりを次のように説明している。(10)

> Ｃ５のあさみは、初発の感想の「お父さんのかたみ」から、共話の世界に身を置きつつ、C19の「とおい、だれにでもいけない世界にゆみ子のお父さんがすいこまれていく。」を聞くに及んで、「がけっぷちに立っている自分と同じ。」であり、「さびしいコスモスは、一人でさびしくせんそうに行くみたい。」となっていく。

青木はＣ５のあさみの読みの深まりを指摘している。Ｃ５のあさみは初発の感想では、「生きて帰れないからかもしれないから、おわかれのしるしに」と記していた。「共話による融合読み」が経過する中で、Ｃ５のあさみはコスモスを「おとうさんのかたみ」と変えていく。さらに、「がけっぷちに立っている自分と同じ」と比喩する。出征するおとうさんに対して、がけっぷちに立っている自分を重ねあわせ、お父さんと一つになっている。Ｃ５のあさみは、お父さんの強烈な寂しさに感情移入しているのである。さらに、「さびしいコスモスは、一人でさびしくせんそうに行くみたい」と発言する。コスモスの中に一人でさびしく戦争に行くお父さんを重ね合わせている。このようにＣ５のあさみは、この場面に入り込んで完全にお父さんと一つになっている。これが青木の言う「融合」であることがわかる。先に述べたように、青木は融合の概念を「作品世界の中に入りきって、そのものに「なる」ことである」と説明している。このＣ５のあさみのケースがそれに相当すると考えられる。

ところで、以上のようなＣ５あさみの読みの深まりはどうして生まれるのだろうか。青木は次のように説明している。(11)

> このように読みが更新し、深められていくのは、一人の意見が認められ、自分の考えや思いを安心して発表できるという、共話的な雰囲気の中で、言葉の心と魂が共振しやすくなっているからである。

ここには児童の読みが深まり、作品と「融合」に到達するまでの条件が述べられいる。その条件の一つに「共話」があることがわかる。青木は共話によって、「言葉の心と魂が共振しやすくなる」と説明している。また、「共振」のために必要な授業技術として「共話的な雰囲気」も指摘している。

３　「共振」のための指導方法

（1）言葉の奥に潜む自己の象徴の理解

青木「共振」という概念を使用する。この「共振」とは何か。何と何が「共振」するのか、疑問が浮上する。

青木は第１時の授業で、「言葉には心と魂がある」という表現で、自己の奥に潜む象徴を児童に理解させようとする。これは垣内の形象理論の「象」の理解である。言葉の文字が「形」、文字の奥に潜む自己の象徴が「象」なのである。青木はこの「象」を次のように児童に実感させようとする。(12)

まず、青木は「お母さんには後ろに目がついていて、いたずらをしても分かる」という例えを用いる。また、桜の花びらを散らせて、児童に「どんな音が聞こえた？」と問う。また、児童に貝殻を耳にあてさせ「どんな音が聞こえた？」と問う。こうして肉体では聞こえない音を象徴という形で感じさせ、それを表現させようとした。さらに、「青」という文字を黒板に書き、この文字から浮かぶイメージを児童に発表させた。そこからは「海、空、地球……」という象徴、「さわやか、すがすがしい、明るい、透き通る、冷たい……」という「気持ち」の象徴、「しゃんしゃん、ひゅるひゅる……」という「聞こえる音」の象徴が出てくるという。このとき気持ちの象徴には、「さわやか」と明るく捉える人と「冷たい」と暗く捉える人がいることを青木は児童に意識付けている。こうして青木は、「青」という言葉に潜む象徴は、人によって違うことを児童に実感させている。これが青木の言う「心の目、心の耳の実験」である。こうして青木は児童に形象の「象」を理解させている。「象」を「言葉には心と魂がある」という表現で理解させようとしているのである。

このことは芦田恵之助の「自己を読む」という立言からも言える。芦田は文章を読むとき、読者は文章の言葉にからある連想を思い浮かべるとしている。この連想は言葉の奥に潜んでいる読者の象徴である。ゆえに、芦田は文章を読むということは、自己の象徴を読む行為に他ならないとする。これが「自己を読む」である。こうなると読者の連想は十人十色になってくる。(13) ゆえに、文学作品の読みには多様な読みが生まれるという。まさに、読者論的な読みである。

青木のいう「共振」は、その言葉の奥に潜む自己の象徴との共振なのである。これは芦田恵之助の「響き」の概念にも通じる。自己の象徴と共振し、「一つになる」ことが「共振」である。これがやがて「融合」になっていくのである。この「共振」の理解なしには青木の「融合」は理解できないと考える。

（2）想像から「覚知」へ―問いの精緻化―

児童が「共振」に至るには、教師の「問い」のあり方が重要となってくる。青木は「問い」のあり方を変えた。「初発の感想」や「柱立ての中の読み」の場面で、青木は「言葉から響いてくること、伝わってくることを書いてください？」と問う。これははじめ「想像してご覧なさい？」であった。問いを変えた理由として、青木は「主観的恣意性」から脱却するためだとしている。青木は「想像してください」の読み方の弊害を次のように指摘する。以下はそれを筆者が要約したものである。(14)

・言葉を捉えないと文章から離れていって「ナンデモアリ」の読みになる傾向がある。
・登場人物の行動や気持ちを想像して読むと正解到達方式の方向へと傾きやすくなる。
・「想像してご覧なさい」では、言葉の本質的・深層的なものを捉えることができない。
・「想像」では、主観的・恣意的になり、言葉との響き合いを読み取ることができない。

ここから青木は「言葉から響いてくること、伝わってくること」という問いに変えていった。これだと自己の内面の深層につながる問いになるというのである。青木はこれを「覚知」と呼んでいる。「覚知」はもともと垣内の使用した言葉であった。それは「直観」に近いものである。芦田恵之助の「自己を読む」や「響き」に類似した概念でもある。この「覚知」によって児童は自己の深層に焦点を向け、読み深めることができるのである。読者論的な読み方はこうして可能となると考える。

(3)「共話的な雰囲気」作り

筆者はかつて青木の授業を参観したときに、ある児童が青木に対して次のようような感想を述べたことを記憶している。(15)

「先生は最後まで話を聞いてくれるから、みんなが発表できる」と菊池航平君。

この児童の感想からもわかるように、青木は児童のどんな意見も受け入れている。青木に対して行った面接調査においても、青木は次のように述べている。(16)

共鳴、共振するポイントは、クラス全体がポジティブな雰囲気であることだと考えています。

ここからは青木自身も「共話的な雰囲気」作りに配慮していたことが伺える。この他にも青木は指導過程の中で「共話的雰囲気」を高める配慮を行っている。青木は「９柱立てをした読み深めたいことを場面ごとによって対話によって進めていく」場面で、児童の発言をすべて黒板に板書する。青木は児童の意見を板書することは、「児童を認めた」ことにつながるという。(17) こうして教師に受け止められた児童は、学習への意欲を高めていくのである。これも「共話的雰囲気」作りの一つである。

また「３全文を通読して新出漢字や難語句の読みを確認する。(第２時)」の場面で、青木は机間巡視をしない。児童が読み始めたら、教師は教卓にじっと立ち、児童の様子を見守る。机間巡視や教師の児童への言葉がけは静謐な空間の妨げになるからだという。

また「５初めの感想を書く。(第４時)」場面で、青木は児童が書いている最中に書き方や文字の間違いについて注意しないという。これは児童の表現の妨げになるからだとしている。このように青木は児童の思考活動を妨げないように繊細な注意を払っている。このことが児童の前向きな授業参加を生んでいる。

(4)「指名なし対話」と児童の主体性の育成

青木は「９柱立てをした読み深めたいことを場面ごとによって対話によって進めていく」場面で、児童を指名しない。児童は教師の指名なしに立って発言をする。青木はこれを「指名なし対話」と呼ぶ。筆者は青木の授業を多数参観している。「指名なし対話」で、児童が主体的に発言する様子を実際に見てきた。一般にこうした学習習慣の確立には多くの時間を要する。しかし、青木の場合、１回の飛び入り授業（10時間程度）の中で確立してしまう。これは青木と児童との間に信頼関係があってできることであると考えられる。ここから青木の指導技術の卓越さを推察することができる。

４　児童の意識の高度化

(1) 青木の「共話による融合読み」の成立過程

ここでは青木の文学教材の読みの指導過程がどのような経過で成立していったかを述べ

る。青木の「共話による融合読み」の理論と実践は、青木照明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社（2011年）に著されている。この著作は主に青木が日本読書学会で発表した原稿を基に作られている。この著作の巻末に「初出一覧」が掲載されている。[18] この「初出一覧」を年代順に追っていくと青木の「共話による融合読み」の成立過程が明らかになる。成立過程の根拠となる文献は次の通りである。

・「感動から瞑想へ―超越の世界へ誘う文学言語の教育―」日本読書学会第38回研究大会発表資料集、1994.8
・「感動と瞑想のスペクトル―「石うすの歌」の読み手で子どもが描く心の虹―」日本読書学会第41回大会研究大会発表資料集、1997.7
・「国語教育史における瞑想の顕現」日本読書学会第43回研究大会発表資料集、1999.9
・「共話による融合読みの理論と実践―「一つの花」の実践を通して―」『読書科学』2004.4
・「垣内理論と以而非なる石山脩平の解釈学―自証体系と三読法の相違を明確にするための視座から―」『読書科学』日本読書学会、2005.10
・「自証体系と三読法の相違を検証する―垣内理論の今日的意義を求めて―」日本読書学会第52回研究大会発表資料集、2008.8
・「想像から覚知へ―主体的文学言語の読みを目指して―」日本読書学会第52回研究大会発表資料集、2005.8
・「覚知―この驚異的な子どもの読む力―どのようにしてこの力は働いているのか―」日本読書学会第51回研究大会発表資料集、2007.8
・「自証体系による覚知の読み―垣内理論を今日に生かす具体的な指導法―」日本読書学会第53回研究大会発表資料集、2009.8

この文献を追っていくと1999.9の「国語教育史における瞑想の顕現」までは、青木の論文タイトルの中に「瞑想」と言う言葉が使用されている。「共話」「融合」の文字は、2995.10の「共話による融合読みの理論と実践―「一つの花」の実践を通して―」に至って表れてくる。それ以降は、「垣内」「自証体系」「覚知」とう言葉が使用されている。つまり、垣内の自証体系を青木の指導過程の研究の中に位置づけているのである。ここから青木は文学教材の読みの方法を「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」というように発展させていったことがわかる。

（2）児童の意識の高度化

先にも述べたように青木の研究は「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」というように発展してきた。こうした多様な読みが青木によって表現されている。しかし、青木はいったいどの読みに重きを置いていたのだろうか。これらの読みの違いはどこにあるのだろうか。青木は自らの読みを最終的にどこに向かわせようとしたのだろうか、疑問となる。そこで、これらの疑問を解決するために青木に対して面接調査を行った。青木はこれらの読みの違いを次のように説明した。[19]

融合読みと自証体系の読みは一連の読みの体系の中にあります。融合読みが先にできて、自証体系へと位置付いています。瞑想読みは自証体系を具体化し、方法論としたものです。融合読みは瞑想読みの中に融合し、一体となって作用します。

ここから青木の関心の中心は「児童が瞑想的になる読み」にあると推察できる。それは青木が開発した文学教材の読みの指導過程を「瞑想読み」とも言っていることからもわかる。青木は「瞑想」を次のように捉えている。(20)

私は、訓練的・鍛錬的瞑想は取り上げないで、日常の中で自然に発露する瞑想を考えている。（中略）日常の授業の中で文学作品を読むこと自体が既に超越の世界に触れていることになると思うからである。

青木の言う「瞑想」は修行の瞑想ではない。「超越」の世界に触れることを「瞑想」であると捉えている。しかも、それは日常の中で、文学作品を読むことによっても体験できるとしている。青木は「超越」と言う言葉を使う。この「超越」とは何か、疑問となる。面接調査では、青木は「超越」について次のように説明している。(21)

超越とは、人間が高次な意識状態になることだと考えています。

ここから青木は、児童が高次な意識状態になること目指していることがわかる。こうした意識状態を目指す読みが「瞑想読み」なのである。青木にとって児童の意識の高度化が最終目標だったのである。自証体系の読みで、「直観」を大切にし、個々の児童の読みを「共話」によって深めていくと、児童が作品や他の児童や教師と「融合」し、児童の意識が高められ、クラス全体がやがて「超越」した雰囲気になっていく。これが青木の言う「瞑想読み」なのである。

青木照明の「共話による融合読み」の特徴―まとめにかえて―

青木照明は垣内松三の自証体系を実際に小学校の文学教材の授業で実践した人物である。しかし、青木の授業は自証体系の読みの授業だけでなく、青木が独自に開発した文学教材の読みの理論と方法がある。それは「共話による融合読み」である。そこで「共話による融合読み」の指導過程について追究した。その結果、この指導過程は「初発の感想」「共話による指名なし対話」「論文テスト」という順序で、児童自身が自己の読みを深めていくものであることが確認できた。次に、青木の「共話による融合読み」の授業実践を検討した。とりあげた授業は「一つの花」であった。その中である児童は「初発の感想」「共話による指名なし対話」「論文テスト」で、その児童の読みが深まっていったことを確認することができた。特に、この児童が作品に入り込み、お父さんと一つになって「融合」しているありようを確認することができた。この授業実践を受けて、「共話による融合読み」の何が児童の読みを深めていくのか、その構造について検討した。その結果、児童の読みの深まりは、児童が言葉の奥に潜む自己の象徴と共振することによって起こることが明らかとなった。また、この「共振」のために、青木は「覚知という問いのあり方」「共話的な雰囲気作り」「指名なし対話による児童の主体性の育成」という指導の工夫も行っていたことが明らかとなった。

青木はこの「共話による融合読み」で何を目指したのだろうか。そこで、青木の文学教材の指導過程の研究の経過を追った。その結果、「児童が瞑想的になる読み→共話による融合読み→融合読みを自証体系で位置づける」と形で研究が発展してきたことがわかった。ここから青木は「共話による融合読み」で、クラス全体の児童の意識が高度化し「融合」していくことに重きを置いていることが導き出された。

以上が青木昭明の「共和による融合読み」の特徴となる。この特徴から青木は、垣内松三の「自証体系」の読みとは別に、青木が独自に開発した文学教材の読みの方法を確立していることが明らかとなった。

今後は、青木が重きを置く「児童の意識が高度化する読み」の背景となる理論と具体的な実践のありようを追究することにする。また、青木がなぜ児童の意識の高度化に重きを置くのか。このことを青木の教育観・世界観から探っていこうと考える。

註

（1）下田好行「青木照明の「融合読み」の授業実践の捉え方―垣内松三の「自証体系」との違いに焦点をあてて」『明治大学教職課程年報』No.46、2024.3
（2）青木への面接調査は2023年12月５日、2024年１月26日に青木宅で行った。調査は半構造化面接で行い、個人情報の取り扱いと論文掲載への許可を得て、同意書を交わした。
（3）青木照明『言霊が実現する瞑想読み』文芸社、2011、pp.282-315.
（4）同上、pp.221-222.
（5）同上、p.220
（6）2023年12月５日、青木宅、面接調査
（7）『言霊が実現する瞑想読み』pp.228-229.
（8）同上、pp.228-240.
（9）『一つの花』作：今西祐行、絵：伊藤英子、ポプラ社、2005年、pp. ５-14.を筆者が要約した。
(10)『言霊が実現する瞑想読み』pp.234-236.
(11) 同上、p.235
(12) 同上、pp.283-288.
(13) 芦田恵之助「読み方教授」古田拡他４名『芦田恵之助全集第７巻読み方実践編その一』明治図書、1988、pp.143-144.、初出1916
(14)『言霊が実現する瞑想読み』pp.160-163.
(15) 矢子菜穂「読んだ感想　自由に発言」〈教育ルネサンスNo.1389〉国力を鍛える10『読売新聞』2011年１月21日
(16) 2023年12月５日、青木宅、面接調査
(17)『言霊が実現する瞑想読み』p.310
(18) 同上、pp.365-366.
(19) 2024年１月26日、青木宅、面接調査
(20)『言霊が実現する瞑想読み』p.45
(21) 2024年１月26日、青木宅、面接調査

授 業 研 究

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.61-72.

なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか
―Whyから始める英語学習とAI・ICT導入とロシア・ウクライナ戦争を考える授業―

Why do the Japanese students in K-12 learn English as a foreign language all together in the same way at school?
―The WHY question, AI / ICT in EFL, and consideration of the Russia-Ukraine war―

山　本　昭　夫*
YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、令和５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。英語を学ぶ理由とICTやAIを英語の授業に導入すること、英語を学びたくない学習者にどう対峙するかについて考えた。

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 2023 and a practical report on calling on visiting lecturers and on setting a remote collaboration lesson. The reflection sheets of each student are analyzed, which shows how the lecturers and the students together with the author created the in-person lessons or on Zoom with a basic question: "Why do you learn English all together in the same way at school?" The author believes that the reflection of the class will create new ways of English language lessons for those who want to become teachers of English.

１．はじめに

2023年度の英語科教育法Ⅰの授業は、これまでと同様に、受講生には「なぜ英語を学ぶのか」という問いから始まり、同様の問いで締めくくった。この問いは、正確には、「なぜ日本人は小中高で外国語としての英語を学校で一斉に同じ方法で学ぶか」である。Simon Sinek氏のTED Talks[1]を視聴して、WhatとHowで始めがちな思考をWhyから始めた。

ICTの分野では、教科書を超える話題提供と授業展開の提案であるInspire High[2]のCEO、ならびに既存の教科書やノートと併用する新たな授業支援アプリであるMetaMoji ClassRoom[3]の担当者をボランティア講師として招聘した。受講生は実際にInspire High

＊学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科教諭

やMetaMoji ClassRoomを体験した。

AIの教育利用に関わるChatGPT（Chat Generative Pre-trained Transformer）の教育での利用については、学習院大学英文学会の学術講演会「デジタルテクノロジーと言語教育」[4]開催に合わせて、講演者のバトラー後藤裕子先生の記事[5]を読んだ。

授業中に英語を学びたくない学習者への学習支援を考えるうえで、ロシア・ウクライナ戦争を考えた。2021年度に「模擬国連の手法を用いる授業」についてボランティア講師をご担当した中村長史先生[6]が再度の招聘をご快諾くださり、「『ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える』を英語教員になる学生が考える」という演目でワークショップを開催した。一見英語科教育法から離れた話題であるが、実は授業運営に深くかかわることを考えるきっかけになった。

英語科教育法Ⅰ最終授業において哲学対話[7]を行った。３年目になる信州大学とのオンライン哲学対話は、英語学習の意義を考えるうえで、本年も総まとめのセッションになった。英語科教育法Ⅰ受講者の８割は英語英米文化学科の学生であり、３人他学科生[8]が受講している。英語英米文化学科の学生と英語専攻ではない学生との交流の場は、議論の前提が異なり、意見交換は毎回貴重だった。

普段は英語好きに囲まれている学生がそうではない学生と語るとき、模擬授業で英語授業になじめない「悪い子」役（山本、2020）の経験から学んだことが脳裏に浮かんだはずだ。ま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。小学生に「なんで英語するの」という問いを投げかける研究をしている信州大学（三和、松島、山本、青山、小倉、2022）との哲学対話は、さらに深い議論が交わされた。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５年度英語科教育法Ⅰの授業

2023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14回行われ、22名が受講した。教室は、丸テーブルがアイランド型に４つ設置されている。１つのテーブルに５～６人の受講生が着席した。毎回の授業において、異なる相手と意見を交わすことを目的に、授業の最初にトランプのカードを受講生に配布[9]して座席をシャッフルした。議論の課題が提示され、新しいグループメンバーの中での隣同士のペアワークから意見交換を始め、次に机毎のグループ・トークを行い、各グループで話し合ったことを簡潔に各々の代表が発表を行い、他のグループと共有してさらに意見を深めた[10]（図１）。

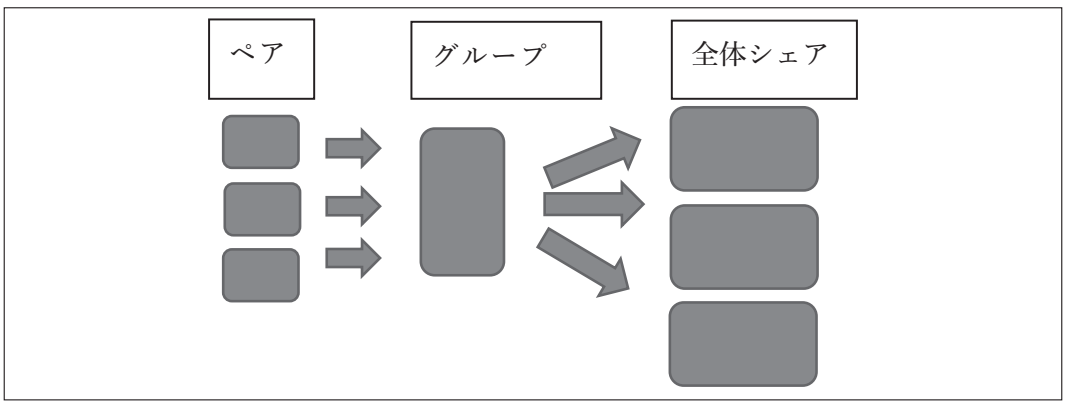


図１：意見共有の流れ

授業で行われた議論は、例年通り、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された。報告の際は、自分の考え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述べた。課題の指示は下記のとおりである：

「授業で行ったこと、考えたこと、学んだことを簡潔にかつ具体例を含めて記述します。他の受講生の発言を引用し、同意・異論を明記し、コメントを加えます。なお、他の受講生はニックネームで書くこと。なお、振り返りは基本的に次の授業で共有されます。土曜日深夜までに提出してください。」

受講生は、例年通り、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り、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。半期の授業中ずっとニックネームを用いるが、次のような受講生がいたことは喜ばしい。

> 授業内でDavidsonという名前で参加したが、Davidsonになりきることができたのではないかと思う。なりきることで、より楽しんで授業に参加できたし、英語に対して熱意をとても持てていた学生にこの授業でなりきれたと思う。

英語ニックネームで呼び合うことは、英語で議論するときに違和感を減らし、ペルソナ（仮面）をつけてより自分自身を出す効果を狙う。また自分とは何か見つめ直し、既成概念からの脱却をする機会にもなることを目指した。

図２は、英語科教育法Ⅰにおける議論のテーマを検討する流れである。一つのテーマを基本的に４回考え、次のテーマが重なり合っていく。一つのテーマは約１か月間考えることになる。最初は個々人で考え、意見を交わし①、振り返りを行い②、さらに振り返りの共有と意見交換③、その振り返りと共有④を行う。テーマは最大４つ重なるが、途中で模擬授業が３回入り、重なりの増減が起きる。

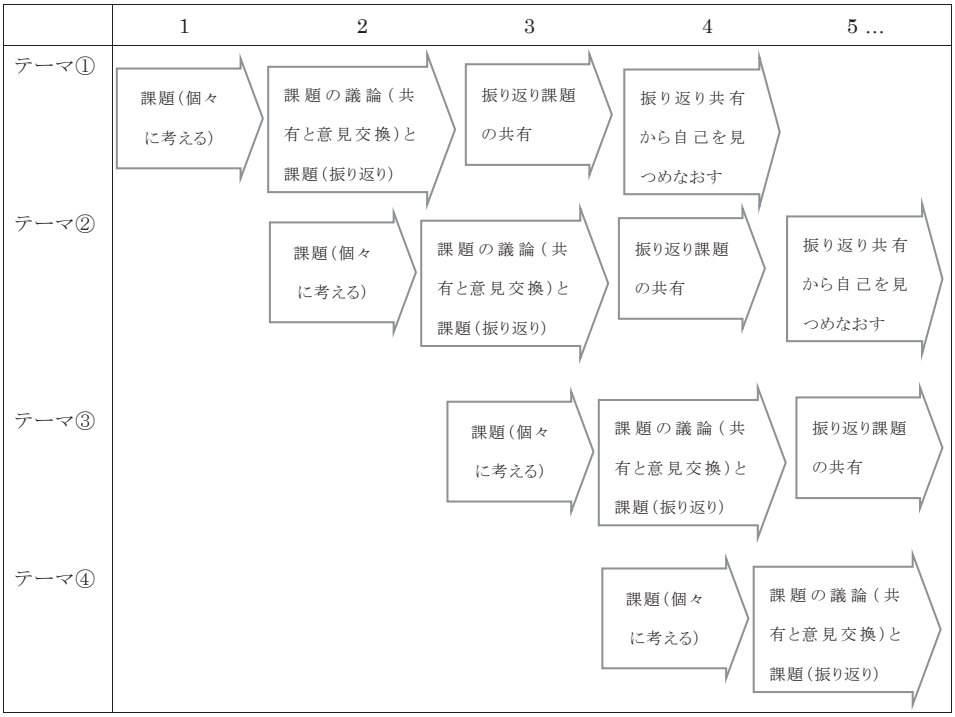


図２

３．実践内容

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、2021、2022、2023）。2023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１の通りである。

表１　2023年度英語科教育法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	哲学対話「英語を学ぶ理由」
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）	「ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える」を英語教員志望学生が考える
「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）	ICT活用
模擬授業	MetaMoji ClassRoom
ICT概論　テスト概論	Inspire High

表２　2023年度英語科教育法授業内容とLMS課題

授業回	授業内容・議題	LMS課題
１回	Simon Sinek氏のTED Talks（YouTube視聴） 英語学習歴アンケート、英語ニックネームのネーミング	「Whyで始める英語を学ぶこと」
２回	Steve Kaufmann氏「英語学習７つ誤解」について（YouTube視聴）	「恋人をつくる」以外に効果的な外国語学習
３回	英語落語で考える日本の学校で英語を学ぶ意義、学ぶ方法	日本人の英語、日本の英語教育
４回	日本の学校で英語を学ぶ意義、学ぶ方法	「どんな英語を学ぶか」「『北の離島の英語教育』を読んで」
５回	「『北の離島の英語教育』（卯城祐司）を読んで」	「英語をどのように学ぶか」 中学校英語の習得度を測る体験
６回	中学校教科書比較１ 歌で英文法学習（Christmas Eve, Last Christmas）	中学校教科書比較 Inspire High予習
７回	Inspire HighのCEO & Founder 杉浦太一氏	『デジタルテクノロジーと言語教育』（バトラー後藤裕子氏）予習
８回	中学校教科書比較２	MetaMoji ClassRoom予習
９回	MetaMoji ClassRoom 染谷大介氏	模擬授業案の完成版
10回	模擬授業１	「ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える」予習
11回	ロシア・ウクライナ問題を英語科教育法Ⅰの授業で考える 中村長史先生	教科書巻末資料の活用（ウオーミングアップのセッションを考える）
12回	模擬授業２	授業案（帯活動、本文を扱う、音読する, ALTとのTeam Teaching）
13回	模擬授業３	授業案作成と授業づくり（YouTube視聴）、哲学対話予習
14回	哲学対話オンライン（Slido使用）信州大学	コース全体振り返り

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。2023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４回である（表３）。

表３　2023年度のボランティア講師招聘授業

講師名	所属	演題
杉浦太一氏	Inspire High, Inc.	EdTech教育プログラム Inspire High
染谷大介氏	株式会社MetaMoJi 法人事業部 文教営業部	授業支援アプリ MetaMoji School
中村長史氏	東京大学総合文化研究科・教養学部 附属教養教育高度化機構	「ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える」を英語教員志望学生が考える
三和秀平氏 松島恒熙氏 古田梨乃氏	信州大学学術研究院教育学系 信州大学学術研究院教育学系 新潟大学大学院現代社会文化研究科	哲学対話、英語を学ぶ理由

３．１．授業支援アプリ Inspire High

Inspire Highは、公式websiteにおいて「世界とつながる」「探究的な学びを」「手軽に教室で」[11]と説明がある。YouTube動画の教養・人生経験談動画との違いは、テーマ設定、問いの設定、疑似交流体験、時間配分の４点があげられる。10代の若者が考えるべき世界の諸問題・課題についてその分野の専門家や体験者（ガイド）が語る。ガイドの話について答えのない問いが立てられていて視聴者（学習者）は自分毎として話題について考える。またログインして視聴することにより学習者同士の疑似交流体験ができる。一つの話題につき一般的な授業時間（50分）以内で取り扱えるように40分程度にパッケージ化されている。

前週において、Inspire Highの公式websiteの動画を視聴した感想を課題提出してワークショップ前に杉浦氏と共有し、ワークショップ時に受講生と共有した。ワークショップ後には、授業振り返りの課題があり、翌週に各受講生の振り返りは共有された。メンバーシャッフルされた各テーブルにて「Inspire Highは学校の授業中における活用、Inspire Highの改善点や新たな案について意見を言い合い、ペアからグループ、そして全体で考えを共有した。

Inspire Highの公式websiteの動画を視聴した感想（ワークショップ前）については、「全員がこのInspire Highに疑問やマイナス意見を持つことなく肯定的に捉えていたことに少し驚いた」（Olivia）が、ワークショップ後の振り返りでは、「学校現場では使えない」を選んだ人・チームも半分くらいあったことに驚いた」（Olivia）。少数意見が受け入れられた実感と議論が深まったことを筆者も実感した。

Andrewの振り返りの中に、Leoが杉浦氏に「Inspireされた経験は何か」と問うて杉浦氏が「様々な環境に身を置くことの大切さ」と答えたことに触れている。この「様々な環境」は「未知との遭遇」の話になる。Whiteは「杉浦さんの話を聞いて一番印象に残っているのは、未知との遭遇は自分が成長するチャンス」と述べた。その理由は、「新しいものと出会うことで周りに寛容的になり様々な視点から物事を考えられる人間になっていく」からだ。杉浦氏は、学生のころから考えていた「戦争ってなぜ終わらないんだろう」という疑問から、戦争のない世界を目指し、「自分と違う存在を排除しよう」という考えが戦争の根本だと認識して、Inspire Highを始めた。この「新しい出会いや変化から多様

性の獲得に」という話に課題提出の３割の受講生が言及した。

また教育界を変えたいという杉浦氏に「なぜ教員を目指さなかったのか」とTalkerは問いを投げた。杉浦氏は、「先生になったら関わることのできる生徒の人数が限られてしまうが、Inspire Highなら使用してくれる先生の人数×生徒数と関われるからこの道を選んだ」と答えた。課題提出の半分の受講生が印象深いと言及した。

「Inspire Highのデメリットは何か？」というAllyからの問いに対して、杉浦氏は「Inspire Highというプログラムとその技術は用意できても、Inspire High を使った授業が繰り広げられる実際の教室での空気づくりには参加できないこと」と回答した。複数の受講生から「教員がいらなくなるのでは」という恐れを感じたコメントがあったけれども、実は教員の役割が一層大切であることを杉浦氏は指摘している。

表４　Inspire High受講生の声

公式website動画視聴	振り返り
国籍も職業も何もかも違う様々な人たちと交流することを通して生徒たちは多面的に物事をみることができるようになり進路の選択肢が増えるのではないか。また、アウトプットの時間では、学んだ知識を使うことによってそれらを定着化することができるし思考力や判断力も身に付けることができる。Feedbackの時間ではチャット上などで気軽に意見交換ができるため普段自分から発言することが苦手な人にとっても非常に役に立つのではないかと思った。また他人との意見の違いについて認識し客観的に判断する力が養われるのではないかと考えた。最後にreflection の時間を通して得た知識を自分の関心のあるものに還元することができるのではないかと考え、実際にinspire highを使ってみたいと思った。（George）	リスニング力を鍛えられることや、教科の垣根を越えた学習が可能になる点で活用できることから肯定的な意見が出た。その一方で、学習カリキュラムやテストとの兼ね合い、成績の付け方などの懸念点があることから、普段の授業では使えない、もしくは従来の授業に付随させる形でInspire Highを使うことが望ましいという意見も出た。…補助教材としてGuide Talkに沿った形式の教科書を制作・出版することや、Guide Talkの中で受動態といった文法事項に触れた文章を入れてもらうことなどが効果的なアイデアとして挙げられていた。（Walt）

３．２．授業支援アプリ MetaMoji Classroom

MetaMoji ClassRoomは、公式website（文末脚注３）に次のような説明がある。

> 「MetaMoJi ClassRoom」は、先生が児童生徒の学習状況をリアルタイムに把握できる授業支援アプリです。まるで紙に書いているような感覚で編集でき、一斉学習・個別学習・グループ学習といった授業シーンに合わせて授業ノートを作成できます。普通教室での利用のほか、校外学習、遠隔授業など、幅広い導入実績があります。オンライン授業での利用にも最適です。文部科学省が進める「GIGAスクール構想」でのクラウド活用にも適合しています。

講師の染谷氏は、タブレットを12台持参して受講生は２人で一台体験使用を行った。受講生は、他の教職授業において使用体験のある授業支援アプリ「ロイロノート・スクール」[12]などと比較した。実際に触りながら機能の紹介を受ける中で、Oliviaは「その場で音声を録音してすぐにノートに載せることができる機能は、紙では再現できないとても便利な機能」、Sherylは画面を2500倍に拡大できる機能やリアルタイムモニタリング、図形の補正に言及した。一方、Carlyは「30人近くの児童・生徒がいるクラスで本当に、個別の対応ができるのかという懸念」を持った。さらに他の授業で使ったロイロノートにある小テスト機能がMetaMoji ClassRoomにはないことに疑問を持った。Waltは「手書き感」を重視

している点に着目した。Davidは、「MetaMojiの名前の由来が文字をメタる（超える）という意味で名づけられた」と知り、「MetaMojiが超えるべきなのは紙の教材ではないか」だが、「別に超える必要はなく紙の教材とオンライン教材を併用して使うことが重要なのだ」と思った。

表５　MetaMoji ClassRoom受講生の声

公式website動画視聴	体験後の振り返り
MetaMoji ClassRoomの特徴として、まずは教師が生徒の学習状況をリアルタイムでモニタリングできる点である。それによって教師が個別にアドバイスを与えることができる。これは現在課題とされている「個別最適な学び」を提供することに大いに役立つと思った。二つ目は、画像や文字を好きなように貼ったり書いたりできる点である。学習を進めるにあたってどの教科においてのイメージというものは物事を理解する際に重要なポイントとなってくるためこの点を補うことができるのは素晴らしいと感じた。三つ目は、協働学習を実現できる点である。それによって、協調性を育んだり、自身の思考力・表現力を鍛えたりすることができると思った。（Dwayne）	紙とデジタルの場面ごとでの使い分けが重要だと染谷さんが仰っていて私も同意見だが、実際私はデジタルで書き込みが即座にできるのならば、紙はネット環境がない場合や、赤シートなどで暗記をしたいとき用のみなどでしか需要はないのではないかと思ってしまい、それほどデジタル化されたMetaMoji ClassRoomに欠けているものは少ないなと思った。また、最後の意見共有の際に、他の班のシートの中で、他の人の意見に自由に書き込んでコメントしているのがあり、これも一つの良い側面だとおもうが、字で書き込みだと元々書いてあった意見が見えにくくなり、区別が付きにくくなるという懸念もあるため書き込みの字ではなく、どこかにいいねのようなマークを設置して他の生徒の意見を評価できればもうちょっと見やすくなるのかなと思った。（Davidson）
振り返りの振り返り（Peer Review）	
Metamoji ClassRoomを使ってみて全員の感想を読んでみるといくつかの共通点がある。１つ目はリアルタイムで生徒の進捗状況を監視できるという点にある。…MetaMoj ClassRoomは常に生徒の状況を確認して進度が遅い生徒へのアプローチが迅速にできる点が強みである。２つ目には生徒が主体になれる授業ツールであっても先生が生徒がタブレットのコントロールを制限する機能に感心していた人が多かったことである。授業を円滑に運営するにおいては必要不可欠である。…３つ目にグループワークの際にワークシートを円滑に作成できる点に魅力を感じている感想が多かった。自動的にグループに振り分けてくれる、自分以外が記入したものは消しゴムでも消えないなど従来のツールには無かった事ができるようになっている。（Blacky）	

３．３．「『ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える』を英語教員になる学生が考える」

ロシア・ウクライナ戦争は、一般に英語科教育法で扱う話題ではないが、異なる立場に立って考える訓練の一つになる。英語科教育法では、教員の立場に立って授業運営を考えがちになるが、学習者の立場、とくに英語が苦手あるいは学校の授業自体についていけない学習者の気持ちになることは少ない。

山本（2020）は、模擬授業の仕掛けとして生徒役の受講生に「良い子」「悪い子」「普通の子」[13]という役割を与えた。一般的に英語科教育法受講生は英語が得意で英語学習にあまり苦労をしない。模擬授業で中高の生徒役を担うと、大学生である上に英語好きな物わかりの良い生徒になって、授業運営がうまく進みすぎる。生徒役の受講生が「良い子」「悪い子」「普通の子」に分かれ、授業運営にスパイスを加えることにより、より実践授業に近くなる。　受講生の中には、世界の国家間の関係が、学校の授業の縮図になっていると気づいた人もいたが、一方で「未だに英語科教育法の授業にどう結び付けたら良いのかの

答えには辿り着いていない」という声もあった。

受講生から中村氏に戦争のようなセンシティブな話題を扱う時のアドバイスを求めたとき、模擬国連に代表されるロールプレイを勧めたが、この点に課題提出者の半数が着目した。

表6 「『ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える』を英語教員になる学生が考える」受講生の声

授業直後振り返り
中村さんのお話を聞く中で戦争を起こさないためには、強制と安心供与の組み合わせが重要という指摘が非常に印象に残っている。私自身お話を聞くまで、戦争を起こそうと計画している国に対しては強い経済制裁と国際的な非難を行っていくことで抑止できると考えていた。しかし、今回のお話で相手の不安を取り除く安心供与も必要という指摘があった。…アメリカと同盟関係にある私たちはどうしてもウクライナ側の視点に立ってしまいがちである。しかし、ロシア側も自分が合理的に正しいと思って行動しているわけであるから一度中立の立場に立っていくことで戦争を俯瞰してみることができ、課題解決につながるのではないかという意見をおっしゃっていた。私はこれに賛同すると同時に実際、前回模擬授業においていい子・悪い子という風に役割分担がされた際に、悪い子の指導に手を焼きなぜこのような行動に出てしまうのかと疑問に思ったが悪い子の立場にたってみることで授業を俯瞰してみることになり参加者全員が楽しめる授業展開になると考察した。(George)
振り返りの振り返り (Peer Review)
「悪い子を止めさせることばかりに意識を向けるのではなく、生徒の立場になってその行動の原因を考えることで解決に繋げるというCarlyの考察を私も意識に留めておきたいと思う。」(Olivia) 「Dwayne, Smithなどが指摘しているように、ウクライナ、ロシアともに自分たちが正しいと考えて行動している訳であるから、片方の国に偏った視点を持ってしまうとこの戦争について理解を深めることはできない。それぞれの意見を認識し、歴史など様々な面からこの問題をとらえなおすことが重要ではないかと考察する。この視点は英語の授業を扱う上でも重要である。教師はいじめ、モンスターペアレントへの対処など様々な課題に取り組まなくてはならない。このような問題に対処していく上で一方的に決めつけるのでなく客観的に判断することは非常に重要であると思う。」(George) 「Inspire Highのときも似たような意見があったが、英語学習に限らず、異文化を理解し他者の立場になって考えることで自分の視野を広げることはとても重要なことである。また、Allyは国同士の関係は教室の縮図となっている点を指摘している。一つの行動がある人にとってはプラスに働き、またある人にとってはマイナスになりうるという意味である。確かに、強制と安心供与の関係は同じことが言えるかもしれないと振り返りを読んで感じた。その意味でも教師も普段から国際情勢に限らず、様々な国内、国外の問題に知っておく必要があると感じた。」(White) ロールプレイに関しても興味深い言及があった。Ellieの「社会問題等についてロールプレイで考えることは、その問題を考える際の生徒の心理的なハードルが下がる」だ。英語を学ぶ＝英語圏の文化を学ぶ、英語圏に住む人の考え方を学ぶことにもつながると思うので、このロールプレイという手法をうまく英語の授業にも取り入れることができれば、授業が「単に英語そのものだけを学ぶ」ものだけにとどまらず、生徒の英語に対するより深い理解を可能にするのではないかと考える。(Ally)

３．４．哲学対話

筆者の英語科教育法には、「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になる。今回は、信州大学の三和秀平先生と松島恒熙先生、新潟大学の古田梨乃先生、信州大学の学生４名が英語科教育法Ⅰ受講生18人と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）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）である。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。

オンライン哲学対話は、ZOOM会議で行われた。信州大学の三和先生と学生、新潟大

学の古田先生は、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１号館203教室にて、PC接続のビデオカメラを前にして発言を行い、その映像と音声を同時配信し、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。音量・映像は概ね問題なく配信された。

授業は、まず三和先生によって哲学対話の説明とルール[14]が紹介された。ウォーミングアップとして、各大学生がSlidoを使って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。各ブレイクアウトルームでは、前回同様に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。

哲学対話を経験して、「自分の意見をまとめて話すことはとても楽しい。また、別の考えや真逆の意見を聞くと、新たな価値観を知ることができてとても面白い。授業中に他大学の人の話を聞くことができる機会も今までなかったため、新鮮で楽しかった（Olivia)」という感想があった。「この授業を受けてみて、僕はもし大学に「哲学対話」という授業があったら、絶対に取るくらいに興味を惹かれた。(Smith)」という声もあった。

今回は、英語科教育法Ⅰ最後の授業だったため、哲学対話の振り返りの振り返りができなかった。仮に皆の振り返りを共有しての振り返りがあったら、きっと哲学対話へのより深い考察ができただろう。

表７　哲学対話の授業振り返り受講生の声

「第一回の授業から、「なぜ英語を学ぶのか」について何度もグループで話し合って、共有してきた。すべての授業において共通していたのは、その問題について自分自身の考えを他人に共有する事である。今までこのような機会がなかったので最初は少し戸惑ったが、何度も授業を受けていくにつれて自分の意見を言うことが出来るようになった気がする。英語科教育法Ⅰを通して印象に残った授業は、最後の哲学対話である。その理由として、今まで多角的に物事をとらえていくことが重要であるということを学んできて、その集大成として哲学対話を行ったように感じた。」(Brian)

「哲学対話では、まず「なぜ英語を勉強するのか」という問いから始まり、機械翻訳などのテクノロジーと英語教育の関係性、小学校英語教育、英語学習で「楽しさ」は必要かなど、「英語教育」から実に幅広い対話を行うことができた。特に、最初の「なぜ英語を勉強するのか」については答えがなく、自身の意見も「本当に？」と疑ったり、他人の意見も取り入れたりしていく中で、なかなか考えがまとまらずモヤモヤした気持ちが生まれた。…授業の最後に、「『どうして英語を勉強するのか？』という問いがなぜ生じるのか？を考えるようにしよう」と信州大学の方がおっしゃっていて、とても考えさせられた。そもそもその問いがなぜ生まれたのかを考えることで、また別の視点が増えて、より対話が活性化されるのだと思った。(Andrew)

Georgeさんが（古田先生に）「言語を教える際に気を付けていることは何か」という質問をした。回答は「同化を強要しないようにしている」だった。私はこの「同化」という言葉にすごく考えさせられた。(Michael)

どうして英語教員なのですかと質問された時に上手く答えられたかったのが悔しかった（Heaven）

３．５．模擬授業

英語科教育法Ⅰにおいて模擬授業を３回行った。その前に教科書研究、教案作成があった。教科書研究は、中学校英語のみを扱った。時間軸に新旧比較や横軸に複数教科書比較を行い、インターネット上でアップされている各都道府県の中学校英語の教案を紹介した。

表８　模擬授業についての声

受講生は創意工夫を行った。CharlotteとSherylは動物カードを用意し、くじで引いたカードのジェスチャーをして英語で名前を当てるというジェスチャーゲームを行って注目を集めた…WaltとMichaelは教師とALTの役割を上手く分担して、授業を進めていた。(Smith)。 説明が長くなってしまい子どもたちが発音したりする時間が短くなってしまいました（Heaven)。 授業に集中できない生徒にとってもALTがつくる授業に引き込む環境はとても良いものだと思った。このことから、ALTだけでなく日本人教師にも授業に引き込むようなテンションは必要であると感じた。(Ellie)

４．実践の分析と考察

４．１．授業支援アプリ

Inspire HighとMetaMoji ClassRoomは、授業支援アプリとしては対極にある。前者は従来の授業のかたちから離れた革新的な授業である一方、後者は従来の授業に寄り添いながら一斉指導や個別指導、協働学習を支援する。

Inspire Highは教員が要らなくなるのではという不安の声が上がるほど、教材としての完成度が高く、また魅力的であるが、Inspire HighのCEOである杉浦氏は「Inspire Highを使った授業が繰り広げられる実際の教室での空気づくりには参加できない」と教員の役割を強調した。学習カリキュラムや定期テスト、成績など懸念点が挙げられたが、解決方法はある。筆者は高３の英語の授業でInspire Highを活用し、Web ClassにOutputやReflectionを英語（Essay）で提出、定期テストにそれを書き、提出とテストの結果を成績に入れた。Essayの採点は、文字数と主張と根拠などの評価観点を決めておけば難しくはない。

MetaMoji Classroomは、Inspire Highのような指導方法の提案はなく、既存の方法を機能的に効率よくする。デジタルで人と人とのつながりをよりよくするICTツールである。受講生にとっては、他のICTツールとの比較ができた。一人一台のタブレット環境は受講生自体にも経験ありとなしが混在する。今後の授業支援アプリについての創造的議論が展開されたことはよかったと思われる。二つの授業支援アプリは、授業における教員の役割の大切さも再確認させてくれた。

４．２．「『ロシア・ウクライナ戦争の原因を理論的に考える』を英語教員になる学生が考える」

一見英語科教育法Ⅰとは異なる議論を提示して、ロール・プレイの役割を再確認する会だった。模擬授業における生徒の役割「良い子」「悪い子」「普通の子」の体験は、生徒目線とくに英語が苦手あるいは勉強自体が苦手な生徒目線にたつこと、教員は教室の権力者であること､授業計画は計画通りに行かないことなどを受講生が悟るよいきっかけとなり、様々な立場になって物事を考え始めた。そのことが哲学対話にもつながった。

４．３．哲学対話

英語科教育法Ⅰ授業が一貫して各自の発言の共有の機会を提供したことで、Brianのように自分の意見を言えるようになったというのは喜ばしい。彼にとって印象に残った授業が哲学対話であるのも頷ける。また多角的に物事をとらえていくことが重要であるということを学んできて、その集大成として哲学対話を行ったという感想も嬉しい。

「『どうして英語を勉強するのか？』という問いがなぜ生じるのか？を考えるようにしよう」という三和秀平先生（信州大学）の問いにAndrewが引き込まれた。英語を学ぶこと

が楽しいなら、そもそも英語を学ぶ理由を考えない。考え出すのは、英語学習に魅力を感じないからとも言える。

４．４．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。模擬授業が最も票を集めたが、英語科教育法における模擬授業の役割の大きさを改めて知ることとなった。模擬授業の生徒役について、ロールプレイを用いたことをロシア・ウクライナ戦争問題と繋げて考えるという新しい試みは、peer reviewと時間を置くことによりその意図が伝わった。

Carlyは、「全体的には、自分が、英語・英語教育について当然だと思っていることや考えても答えが出ない問いに対して、疑問を持つ姿勢の大切さを学んだ」

表８　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

印象に残っていること・活動	印象に残っている授業
模擬授業　10 なぜ英語を学ぶのかという問いに答える　５ ディスカッション　１ 柔軟性を求められる　１ 英語の歌の聴き取り　１	哲学対話　４ ロシア・ウクライナ問題　４ Inspire High ６ MetaMoji ClassRoom ３

５．まとめ

本稿は、前回に引き続き、受講生の授業振り返り課題を読み直して、英語科教育法における講師招聘と遠隔共同授業を含めた授業振り返りの実践報告を行った。ICTの導入において教員の存在の大切さを再確認できた。国際情勢を教室の授業になぞらえて他者の立場について考えた。フィルターバブル[15]が社会問題になっている今、入手情報を見直すことの大切さを学んだ。ロールプレイは、扱いにくい話題を議論し合うときに役に立った。哲学対話は、英語科教育法Ⅰの問いである「英語を学ぶ理由」について考える集大成の活動だった。前期授業の４か月間、ペアで議論し、グループで話し合い、発表して、活字にまとめて、また振り返る作業を繰り返した。その先に目指すのは、見えない事実に光がさし、自分の常識を超えて想像力を膨らませ、他者に優しい目を向ける姿勢である。議論を交わした仲間ができたことも収穫だった。４月はじめに「一緒に学びたい」と宣言したが、今回も振り返りをとおして筆者自身が多くを学んだことを確認した。

参考文献

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. 77-92.

山本昭夫。(2023)。「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―」

『学習院大学教職課程年報第９号［2022年度版］』pp. 101-125.

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。杉浦太一様、染谷大介様、中村長史先生、三和秀平先生、松島恒熙先生、古田梨乃先生、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。今回も筋書きの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、この報告を書くこと自体が筆者自身の学びと成長になりました。

1　“How great leaders inspire action” in TEDxPuget Sound in September 2009. (https://www.ted.com/talks/simon_sinek_how_great_leaders_inspire_action/transcript?language=ja)

2　Inspire High (https://www.inspirehigh.com/)

3　Meta Moji (https://product.metamoji.com/education/)

4　講演者：バトラー後藤裕子（ペンシルバニア大学教育大学院言語教育学部教授）　６月７日（水）18.00-19.30会場：学習院大学・文学部研究棟10階・大会議室

5　『英語教育』（大修館書店）「英語授業×デジタルで したいこと、できること」（バトラー後藤裕子・佐橋恵子・岡澤永一）2023年４月号５月号、６月号

6　東京大学総合文化研究科・教養学部附属教養教育高度化機構

7　哲学対話８つのルール（https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/ja/features/diversityresearch05.html）

8　経営学科２名、フランス語圏文化学科１名

9　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。

10　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て

11　世界とつながる：世界中で活躍するインスパイアリングな大人（ガイド）から、多様な生き方や価値観、仕事、社会課題に触れる体験を提供。世界の本物の声を、教室にいる一人ひとりに届けます。探究的な学びを：ガイドからインスピレーションをもらいながら、「答えのない問い」にチャレンジ。ICTならではの体験で、新学習指導要領が定める「学びに向かう力・人間性」や「思考力・判断力・表現力」を養います。手軽に教室で：ファシリテーションやフィードバックも、Inspire Highのデジタル教材がサポート。教員の方々の負担を最小限に抑えながら、「これまでになかった創造的な学び」を全国・世界に届けています。

12　ロイロノート・スクール（https://n.loilo.tv/ja/）

13　コント「良い子悪い子普通の子」親子・社会・風俗・文化などを、“良い”“悪い”“普通”のコントにして構成、放送当時大ヒットとなった。（https://www.fami-geki.com/detail/index.php?fami_id=02737）

14　「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」。哲学対話は一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。

15　「フィルターバブル」とは、アルゴリズムがネット利用者個人の検索履歴やクリック履歴を分析し学習することで、個々のユーザーにとっては望むと望まざるとにかかわらず見たい情報が優先的に表示され、利用者の観点に合わない情報からは隔離され、自身の考え方や価値観の「バブル（泡）」の中に孤立するという情報環境を指す。（https://www.soumu.go.jp/johotsusintokei/whitepaper/ja/r01/html/nd114210.html）

＊以上のURLは、2024年２月27日取得

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.73–83.

教職科目「ICT活用の理論と実践」の講義概要とその成果

Outline and results of the Teacher Training Course subject
Theory and Practice of ICT Utilization

金　児　正　史*
KANEKO　Masafumi

要約

This paper outlines the theory and practice of ICT utilization in line with the attainment objectives of the core curriculum for teaching conducted at this university, and also shows actual mock lessons conducted by the students using ICT. Most of the students who attended this lecture had just started taking lectures in the teacher training course subjects. However, through this lecture, the students accurately grasped the advantages and disadvantages of the class support software, and accurately developed teaching materials and teaching tools utilizing ICT based on the unit of school subjects.

１．教職科目「ICT活用の理論と実践」の位置付け

教職課程におけるICT活用に関する内容の習得促進に向けた取組については，令和２年10月から中央教育審議会教員養成部会で議論が始まり，「「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）」（令和３年１月，以下，令和３年答申）が提言された。そして令和３年４月から省令の改正や教職課程のコアカリキュラムの作成，授業科目の整備が行われ，令和４年度から新たな教職課程が実施されるようになった。

新たな教職課程では，情報通信技術に関して２つの特徴がある。１つは各教科の教科教育法を通してICT活用を求めている点である。そこでは，教師を支援するツールとしてICTを活用すること，教師が児童生徒の情報活用能力育成に関する指導法やICTを活用して主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善を試みることで，授業改善力を身につけることが求められている点である。２つめは，情報通信技術を活用した教育の理論及び方法を教師が理解し，具現化できるようになる点である。こうした特徴を踏まえた「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の全体目標は，情報通信技術を効果的に活用した学習指導や校務の推進の在り方，児童及び生徒に情報モラルを含む情報活用能力を育成するための指導法に関する基礎的な知識，技能を身につけることである。

学習院大学教職課程は，令和３年度にICT活用の具体的な検討・準備を始め，カリキュラムの変更や，履修規定及び大学学則の改正を行い，学内の承認を経て，文部科学省に届け出た。そして令和４年度からICT活用のための授業を実施した。併せて，ICT技術を活用して教育現場で活躍する小・中・高等学校の教員として，教育方法及び教材開発を実施できるように育成した上で，卒業生を教育現場に送り出す目標を達成するために，iPad55

＊学習院大学教職課程非常勤講師，帝京平成大学人文社会学部児童学科教授

台，Chromebook50台，授業支援ソフトのロイロノートなどの受講者数分のライセンスを整備した。本稿では，学習院大学教職課程で令和４年度から実施された，教職科目「ICT活用の理論と実践」の担当者として，どのような講義と演習を設定したのか，その背景も踏まえながら述べるとともに，学生の具体的な演習課題への取組の実際について述べる。

２．科目「ICT活用の理論と実践」の講義構想と講義の実際

本節では，教職課程コアカリキュラムに示されている「情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の目標に照らし合わせながら，教職科目「ICT活用の理論と実践」のシラバスを示すとともに，本講義の実際を示す。

２．１．シラバスの概要

令和３年８月４日に行われた教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令が交付及び一部施行されて，教科及び教職に関する科目に教職課程コアカリキュラムの「情報通信技術を活用した教育の理論及び方法」が新設された（図１）。また筆者が担当した「ICT活用の理論と実践」のシラバスは，図１に示されている到達目標に照らして作成した（表１）。

情報通信技術を活用した教育の理論及び方法

全体目標：情報通信技術を活用した教育の理論及び方法では、情報通信技術を効果的に活用した学習指導や校務の推進の在り方並びに児童及び生徒に情報活用能力（情報モラルを含む。）を育成するための指導法に関する基礎的な知識・技能を身に付ける。

（１）情報通信技術の活用の意義と理論

一般目標：情報通信技術の活用の意義と理論を理解する。

到達目標：
1) 社会的背景の変化や急速な技術の発展も踏まえ、個別最適な学びと協働的な学びの実現や、主体的・対話的で深い学びの実現に向けた授業改善の必要性など、情報通信技術の活用の意義と在り方を理解している。
2) 特別の支援を必要とする児童及び生徒に対する情報通信技術の活用の意義と活用に当たっての留意点を理解している。
3) ICT支援員などの外部人材や大学等の外部機関との連携の在り方、学校におけるICT環境の整備の在り方を理解している。

（２）情報通信技術を効果的に活用した学習指導や校務の推進

一般目標：情報通信技術を効果的に活用した学習指導や校務の推進の在り方について理解する。

到達目標：
1) 育成を目指す資質・能力や学習場面に応じた情報通信技術を効果的に活用した指導事例（デジタル教材の作成・利用を含む。）を理解し、基礎的な指導法を身に付けている。
2) 学習履歴（スタディ・ログ）など教育データを活用して指導や学習評価に活用することや教育情報セキュリティの重要性について理解している。
3) 遠隔・オンライン教育の意義や関連するシステムの使用法を理解している。
4) 統合型校務支援システムを含む情報通信技術を効果的に活用した校務の推進について理解している。

（３）児童及び生徒に情報活用能力（情報モラルを含む。）を育成するための指導法

一般目標：児童及び生徒に情報活用能力（情報モラルを含む。）を育成するための基礎的な指導法を身に付ける。

到達目標：
1) 各教科、道徳、特別活動、総合的な学習の時間（以下「各教科等」という。）において、横断的に育成する情報活用能力（情報モラルを含む。）について、その内容を理解している。
2) 情報活用能力（情報モラルを含む。）について、各教科等の特性に応じた指導事例を理解し、基礎的な指導法を身に付けている。
3) 児童に情報通信機器の基本的な操作を身に付けさせるための指導法を身に付けている。

※小学校教諭

図１　情報通信技術を活用した教育に関する理論及び方法」の目標

令和４年度と令和５年度のシラバスはほとんど変更しなかった。ただし，令和５年度の受講生は，令和４年度の受講生の２倍以上になったため，教育支援のアプリケーションの紹介はロイロノートに限定した。

表１　シラバスの概要と情報通信技術を活用した教育の理論及び方法の到達目標との関連

本講義	講義内容	理論及び方法の到達目標
第１回	ガイダンス，教材と教具について，正三角形の描画	（１）２），（３）２）
第２回	正多角形の描画とその意義，プログラミング的思考	（１）１）３），（３）２）
第３回	GeoGebraを活用した教材の長所と短所，ICT教材開発グループの決定	（１）１）２）３），（２）１）
第４回	ICTを活用した授業の修正・改善の必要性，個別最適な学び，及び協働的な学びの長所と短所，ICT教材開発の単元決定の議論	（１）１）２）３），（２）１）２）
第５回	学習指導と学習履歴(ポートフォリオ)，公務及び校務の推進（児童生徒指導要録，生徒指導の記録）	（２）３）４）
第６回	情報通信技術の光と影，ロイロノートの操作方法	（３）１）２）
第７回	ロイロノートの活用事例，ミライシードの操作方法	（３）１）２）
第８回	ミライシードの活用事例，スクールタクトの操作方法	（３）１）２）
第９回	スクールタクトの活用事例，MetaMoJiあるいはskymenuの操作方法	（３）１）２）
第10回	ICT教材の開発（１）	（１）１），（２）１）２），（３）１）２）
第11回	ICT教材の開発（２）	（１）１），（２）１）２），（３）１）２）
第12回	開発教材を用いた模擬授業（１）	（２）１）２），（３）１）２）
第13回	開発教材を用いた模擬授業（２）	（２）１）２），（３）１）２）
第14回	開発教材を用いた模擬授業（３）	（２）１）２），（３）１）２）
第15回	ICT活用に関する理論と実践の総括	（１），（２），（３）

本講義の受講生は，令和４年度は大学１年生だけが受講し，２講義合計の受講者数は83人だった。また令和５年度は大学１，２年生及び大学院生が受講し，３講義合計の受講者数は191人だった。学部・学科は文学部（哲学科，史学科，心理学科，日本語日本文学科，英語英米文化学科，フランス語圏文化学科），理学部（物理学科，化学科，生命科学科，数学科），法学部（法学科，政治学科），経済学部（経済学科），国際社会科学部（国際社会科学科），大学院は人文科学研究科（史学専攻，日本語日本文学専攻）であり，学生が所属する学部・学科等は混在していた。本講義で具体的な教材を提供する際は，筆者の専門分野である数学教育の題材を使わざるを得なかったが，その学習内容は，小学校や中学校の範囲に限定した。

２．２．本講義の概要と学生の反応

２．２．１．プログラミング言語LOGOの実際とプログラミング的思考

第１回の講義で，正三角形の定義と性質を確認したうえで，下記の宿題を課した。第２回の講義の冒頭で，学生はこの宿題に対する各自の考えを互いに共有し，相談しながら指示文をつくり上げた。その結果，友人が歩くときに向きを変える角度は60°ではなく120°でなければならないことを確認し，ほとんどの学生が図２のような指示文を完成した。な

お，この指示文を作成する過程で，６行目と７行目の指示は不要ではないかという意見もあったが，元の向きまで戻ったうえで，指示が終了したことも伝えるべきだとの考えに落ち着いた。なお，回転する向きは右回りでも左回りでもよいことも確認した。

宿題　あなたは友人に，歩いた跡が１辺１mの正三角形になるように歩くように指示します。ただし友人は，まっすぐ歩くことと停止した地点で回転することしかできません。あなたは友人にどのような指示を出しますか。以下の例文を参考にして，一連の指示文をつくりなさい。

例)「１mまっすぐ進め」

これに続く課題として，友人が１辺１mの正方形になるように歩くための指示文を作成することを提示した。この課題に対して，学生はあまり苦労せずに，図２と同様の正方形の指示文を作成した。その過程で，同じ指示が４回繰り返されている部分を省略した指示にできないか，といった意見も出てきた。そして，繰り返す命令を取り入れた簡潔な指示文にすることが可能であることを見いだした(図３)。また多くの学生は，友人が回転した角の大きさの和に着目して，外角和が360°になっていることを指摘して納得していた。この段階になると学生は，正多角形の指示文がイメージできていて，一般化した指示文を主体的に検討する様子も見られた。またこれらの指示文は，Scratchのプログラムに似ていることを指摘する学生もいた。そこで，図２，３の指示書は，Scratchの元となったプログラム言語のLOGOに準拠していることを伝えるとともに，LOGO開発者のS.パパートの開発理念を解説した。

1　前進１m
2　右（左）へ120°回転
3　前進１m
4　右へ120°回転
5　前進１cm
6　右へ120°回転
7　終わり

図２　正三角形の指示文

1　４回繰り返せ
2　前進１m
3　右へ90°回転
4　終わり

図３　正方形の指示文

自分が意図する一連の活動を実現するために，どのような動きの組合せが必要であり，一つ一つの動きに対応した記号を，どのように組み合わせたらいいのか，記号の組合せをどのように改善していけば，より意図した活動に近づくのか，といったことを論理的に考えていく力

図４　プログラミング的思考

LOGOを開発した当初，S.パパートは図２，３のような命令を伝えると床に貼られた紙に図をかくことができる，タートルと呼ばれるロボットも開発していた。また彼は，LOGOを用いてタートルを操作する学習者として，３歳児も視野に入れていた。たとえ幼児でも，彼らの生活体験を活用して，タートルを操作できると考えたのは，J.ピアジェとの共同研究に裏打ちされた信念だったといえる。彼は，タートルを動かす学習者が思い通りの図形がかけるまで，デバッグしながら正多角形のプログラムを作成するだけでなく，どの正多角形でも向きを変える角の大きさについて外角に着目することで，帰納的に外角和が360°になりそうだと気づかせることまでもくろんでいた。このように，彼は学習者が数学的リテラシーや数学的概念も構築できると考えていた点で，我が国のプログラミング的思考をも超えたプログラミング言語を開発していたことを，学生に伝えた(図４)。なお，我が国のプログラミング的思考は，我が国の小・中・高等学校の数学教育で求められている，数学的活動にもつながっていることを補足した。学生は，S.パパートの先見の明に驚くとともに，教材の背景に，理念を持って開発することの大切さに気付いていた。

２．２．２．GeoGebraを活用した教材の紹介

高い頻度で数学教育に利用されているフリーソフトウエアGeoGebraを活用して，教材開発を試みる場面を設定した。まずGeoGebraの簡単な利用方法を解説した上で，パソコンやipadを利用して，教材を作成するように指示した。教材開発にあたって示した題材は，中学校２年生の数学教科書に掲載されている２つの証明問題である（図５，６）。筆者が行ったGeoGebraの解説は，これらの問題の図を作成するために必要な最小限の利用方法に限

2. 二等辺三角形 ABC の底辺 BC 上に点 P をとります。
また，P を通り，辺 AC，AB に平行な直線をひき，
辺 AB，AC との交点をそれぞれ Q，R とします。
このとき，QP＋RP＝AB であることを証明
しなさい。

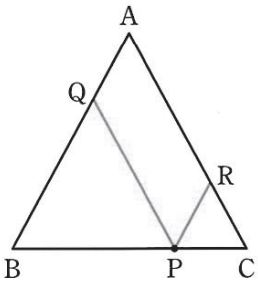


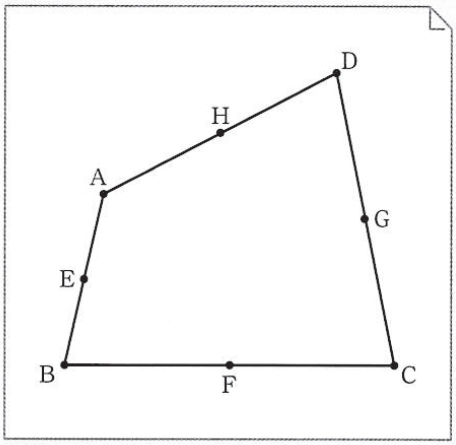
図５　平行四辺形の証明問題
（数研出版（2021），これからの数学２，169.）

四角形の各辺の中点を結んだ図形は？

調べてみよう

Q 四角形 ABCD をかいて，辺 AB，BC，CD，DA の中点を
それぞれ E，F，G，H とします。
このとき，四角形 EFGH はどんな四角形になるでしょうか。

❶ 右の図に四角形 EFGH を
かき入れて，どんな四角形に
なるか調べてみましょう。



❷ 四角形 ABCD の形を変えた
とき，❶で調べたことは
成り立つでしょうか。
ノートにかいて調べてみましょう。
また，友だちがかいた図と比べてみましょう。

図６　平行四辺形の証明問題
（東京書籍（2021），新しい数学３，149.）

定したものの，学生のGeoGebraの活用能力は高く，25分程度で，教材を開発した（図７）。

GeoGebraには，かいた図形のつながりは保存したままで，選択した１頂点を移動することができる機能がある。１点を自由に動かすことで，保存される図形の性質が帰納的に捉えやすくなる。この操作を行うことで，条件を満たしながら，図形を変形することができる。例えば，図７下の四角形GHIJの頂点Gをつかんでドラッグすると，他の頂点H，I，Jは動かないまま四角形GHIJの形が多様に変化し，それにともなって，四角形GHIJの４辺の中点を結んでできる四角形KLMNも変形する。この操作を通して，学習者は四角形KLMNの２組の対辺の平行は維持されていることが直観的に捉えられる。ところが図7上の△ABCで，点Fをつかんで辺BC上を動かしても，平行四辺形ADFOの２組の対辺の平行が維持されないため，２組の対辺が平行を維持できるようにする別の機能を用いる必要がある。GeoGebraには平行を維持して移動できる機能はあるのだが，筆者の必要最小限の解説では意図的に省いた。その後の学生の活動を観察していると，４割の学生が平行を維持する機能を自ら見つけ出し，点Fを辺BC上でドラッグしても四角形ADFOの２組の対辺がそれぞれ平行を維持したまま図形を動かせるプログラムをつくっていた。

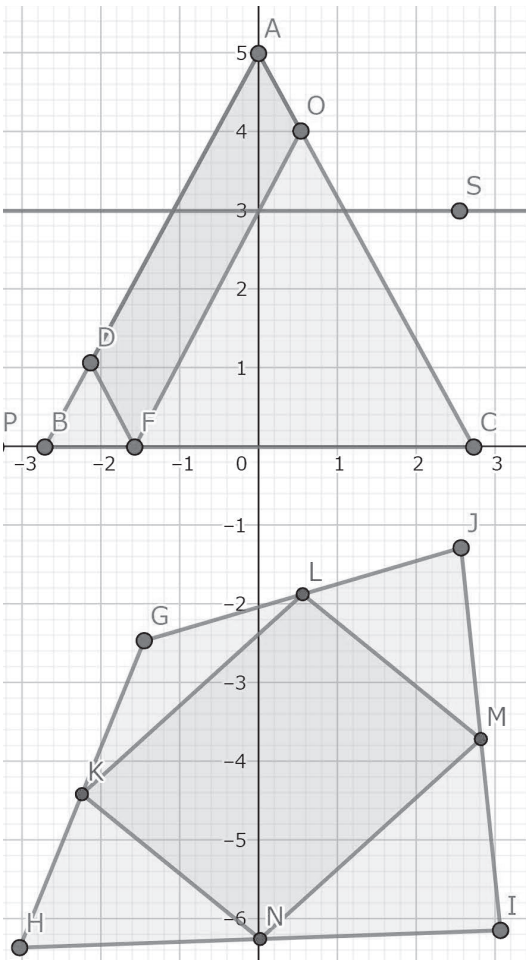


図７　GeoGebraによる教具

ところで図５の課題については，厚紙を用いて作成した教具も学生に紹介し，手に取って教材を観察するように促した。この教具は，二等辺三角形の等辺AB，ACに沿って切り込みを入れ，それらの切り込みに裏側から平行四辺形ADFOを保持したままスライドする紙を差し込んで，左右に平行移動できるようにしたものである。多くの学生が，手に取って操作できる教具のよさを口々に話していた点も見逃せない。学生が，学び手の多様性を自覚して，適材適所の教材開発が必要だと気づいたといえるからである。個別最適な学びを実現することが求められている現代の学校教育で，ICTを活用した教材教具だけが有効ではないと気づく学生がいたことは，注視すべきである。

２．２．３．個別最適な学びと協働的な学び

令和３年答申は「新型コロナウイルス感染症の感染拡大による臨時休業の長期化により，多様な子供一人一人が自立した学習者として学び続けていけるようになっているか，という点が改めて焦点化されたところであり，これからの学校教育においては，子供がICTも活用しながら自ら学習を調整しながら学んでいくことができるよう，「個に応じた指導」を充実することが必要である（17）」として，個に応じた指導について説明を加えている。その中で，児童生徒の立場から個に応じた指導を捉えた概念として，個別最適な学びと協働的な学びを概説し，「目指すべき「令和の日本型学校教育」の姿を「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」とする（19)」としている。これまでの学校教育で培われてきている教育文化を生かしながら，個別最適な学びと協働的な学びを一体的に実現することを求めている（表２)。

表２　個別最適な学びと協働的な学び
（令和３年答申（17-19）から引用）

個別最適な学び	・「指導の個別化」と「学習の個性化」を教師視点から整理した概念が「個に応じた指導」であり，この「個に応じた指導」を学習者視点から整理した概念が「個別最適な学び」である。 ・これからの学校においては，子供が「個別最適な学び」を進められるよう，教師が専門職としての知見を活用し，子供の実態に応じて，学習内容の確実な定着を図る観点や，その理解を深め，広げる学習を充実させる観点から，カリキュラム・マネジメントの充実・強化を図るとともに，これまで以上に子供の成長やつまずき，悩みなどの理解に努め，個々の興味・関心・意欲等を踏まえてきめ細かく指導・支援することや，子供が自らの学習の状況を把握し，主体的に学習を調整することができるよう促していくことが求められる。 ・子供が ICT を日常的に活用することにより，自ら見通しを立てたり，学習の状況を把握し，新たな学習方法を見いだしたり，自ら学び直しや発展的な学習を行いやすくなったりする等の効果が生まれることが期待される。 ＜指導の個別化＞ 全ての子供に基礎的・基本的な知識・技能を確実に習得させ，思考力・判断力・表現力等や，自ら学習を調整しながら粘り強く学習に取り組む態度等を育成するためには，教師が支援の必要な子供により重点的な指導を行うことなどで効果的な指導を実現することや，子供一人一人の特性や学習進度，学習到達度等に応じ，指導方法・教材や学習時間等の柔軟な提供・設定を行うことなどの「指導の個別化」が必要である。 ＜学習の個別化＞ 基礎的・基本的な知識・技能等や，言語能力，情報活用能力，問題発見・解決能力等の学習の基盤となる資質・能力等を土台として，幼児期からの様々な場を通じての体験活動から得た子供の興味・関心・キャリア形成の方向性等に応じ，探究において課題の設定，情報の収集，整理・分析，まとめ・表現を行う等，教師が子供一人一人に応じた学習活動や学習課題に取り組む機会を提供することで，子供自身が学習が最適となるよう調整する「学習の個性化」も必要である。
協働的な学び	・学校における授業づくりに当たっては，「個別最適な学び」と「協働的な学び」の要素が組み合わさって実現されていくことが多いと考えられる。各学校においては，教科等の特質に応じ，地域・学校や児童生徒の実情を踏まえながら，授業の中で「個別最適な学び」の成果を「協働的な学び」に生かし，更にその成果を「個別最適な学び」に還元するなど，「個別最適な学び」と「協働的な学び」を一体的に充実し，「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善につなげていくことが必要である。その際，家庭や地域の協力も得ながら人的・物的な体制を整え，教育活動を展開していくことも重要である。 ・「個別最適な学び」が「孤立した学び」に陥らないよう，これまでも「日本型学校教育」において重視されてきた，探究的な学習や体験活動などを通じ，子供同士で，あるいは地域の方々をはじめ多様な他者と協働しながら，あらゆる他者を価値のある存在として尊重し，様々な社会的な変化を乗り越え，持続可能な社会の創り手となることができるよう，必要な資質・能力を育成する「協働的な学び」を充実することも重要である。 ・「協働的な学び」は，同一学年・学級はもとより，異学年間の学びや他の学校の子供との学び合いなども含むものである。知・徳・体を一体で育む「日本型学校教育」のよさを生かし，学校行事や児童会（生徒会）活動等を含め学校における様々な活動の中で異学年間の交流の機会を充実することで，子供が自らのこれまでの成長を振り返り，将来への展望を培うとともに，自己肯定感を育むなどの取組も大切である。 ・ICT の活用により，子供一人一人が自分のペースを大事にしながら共同で作成・編集等を行う活動や，多様な意見を共有しつつ合意形成を図る活動など，「協働的な学び」もまた発展させることができる。ICT を利用して空間的・時間的制約を緩和することによって，遠隔地の専門家とつないだ授業や他の学校・地域や海外との交流など，今までできなかった学習活動も可能となることから，その新たな可能性を「主体的・対話的で深い学び」の実現に向けた授業改善に生かしていくことが求められる。

本講義で表２の内容を解説した後に，具体的な学習指導や児童生徒の学習の在り方について，学生に議論するように指示した。最初のうちとても多くの学生は，こうした授業実践が実現可能なのかと考えていた。ほとんどの学生は，個に応じた指導よりも一斉授業による指導を受けた経験を持つことが要因と考えらえる反応だった。それでも，児童生徒が個別最適な学びを実現できるのか，どのような指導を重ねていけば学習者が主体的に学ぶようになるのか，といったことについて，真剣に議論していた。しかし，なかなか適切な方策が浮かばないでいた。そこで筆者は，特別支援学校や支援学級での学びについて考え

るように助言した。学生は教材･教具を個に応じて用意する必要性を意識し始めたものの，依然として個に応じた教材・教具を開発し続けることには限界があることを指摘する声もあった。学生の視点は，どうしても指導者目線の反応に終始していた。それでも，教師が協働して授業準備する環境は必要なのではないか，と気づいていた。

そこで筆者は，視覚支援学校での２次関数のグラフを学ぶための教具開発の事例と，中学校１年生で鳴門教育大学のジュニアドクター育成塾を受講した中学生が大学などの高等機関での５年間の継続的な学びを通して，第55回国際化学オリンピックスイス大会で銀メダルを獲得するまでの学びの実際を伝えた。前者は，全盲の高等学校１年生の生徒が数学Ⅰの２次関数を学習する際の教具について，この生徒を担当する授業者と相談しながら，図９のような２種類の教具を準備した。いずれも放物線の曲線がイメージでき，可能な限りx，y軸が触察できるようにしてある。しかし最終的には当該生徒にどちらの教具が２次関数のグラフをイメージしやすいか質問して，図９右の教具を用いることにした。この教具は，別に用意した，点図による座標平面上で使った。教師がよかれと思って作成した教材・教具でも，学習者にとってよりよい教材・教具ではない可能性があることを学生に伝えた。後者は，国立研究開発法人科学技術振興機構と鳴門教育大学が主催するジュニアドクター養成塾２期生の事例である。この受講生は科学全般に強い関心を持って受講し始め，２年目には化学と数学の専門コースを受講した。ジュニアドクター養成塾の２年間の講義を通して，彼は高等学校の化学と数学の学習内容をかなり習得していたが，さらに勉強を進めたいとの申し出を受けて，３年目以降も月１回程度の割合で，鳴門教育大学の化学教育専門家，数学教育専門家，解析学専門家の下で研究を継続した。３年が経つ頃には，大学学部３，４年生が学ぶ化学や数学の知識・技能まで有し始めた。受講生には，彼が体験した学校教育の枠外で学校教育を超えた学びの機会を提供できるように，学校と研究機関等が連携できるプラットフォームを構築していくことは，個別最適な学びを充実するうえで，今後大いに検討すべき課題であることを伝えた。遠隔地などの状況も踏まえると，オンラインによる学習環境の提供も有用だと認識している学生が多くいた。

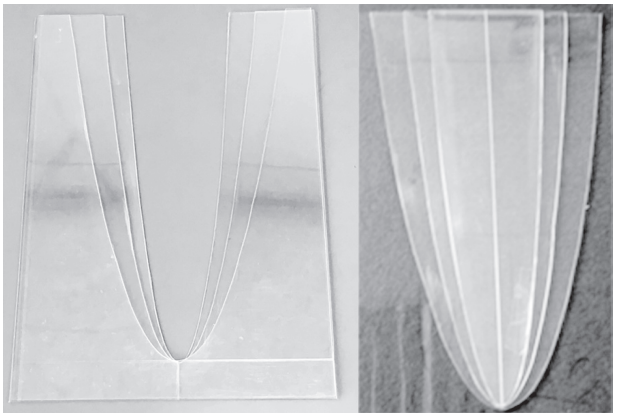


図９　視覚に頼らない放物線の触察教具

２．２．４．学習支援ソフトの機能紹介と活用体験

学生に学習支援ソフトを小・中・高等学校の学習場面で活用した経験があるか問いかけたところ，利用体験がある学生は１割足らずであった。そこでロイロノートとミライシードの機能紹介などを行った。また，学習支援ソフトには，スクールタクト，MetaMoji，SKYMENUなどがあることを補足した。学習院大学では，本講義を受講している学生にロイロノートとミライシードの，生徒用及び教師用のライセンセスを提供していることから，在学中はすべての受講生がこの２つの学習支援ソフトを自由に活用できる。そのため，本講義で行う模擬授業の準備は，各班の都合に合わせて自由に開発できるよさがあった。

これらの学習支援ソフトの基本機能は大きく変わらないため，令和５年度はロイロノートに限定して，その機能紹介と活用場面を提示した。こうした学習支援ソフトでは，学習

者への課題の一斉送信，学習者の課題提出，学習者の活動の様子を捉えられる教員用の画面，資料が自由に閲覧できるフォルダ，学習者同士のデータ共有，学習者の画面操作ロックなどが行える。一斉授業で全員に同じ資料を送付し，そのうえで教員が解説や指示をする際には画面操作をロックし，個別に学習者が作業するときにはこのロックを解除するといった作業は必要になる点には配慮する必要があるものの，教師用の画面ではすべての学習者の活動情報が把握できる。作業が滞っているような学習者を見いだしやすく，その学習者を重点的に支援することができる。本講義では初めて学習支援ソフトを体験する学生が多かったこともあるが，これらの機能を紹介する場面では，そのたびに歓声が上がっていた。その一方で，学習支援ソフトへのログインに苦労したり，準備を整えるために待機時間が発生してしまうことも体験することになった。また，多くの学生が一斉に操作することでWIFI回線容量の限界に近づいて操作がままならないこともあった。さらにまた，操作を学ぶ過程で，学習支援ソフトによる開発教材は単線型にならざるを得ないことに気づく学生もいた。こうした気づきは本講義で共有し，模擬授業の検討にあたっては十分に吟味するように促した。

学習支援ソフトの機能紹介と活用体験では，TAの学生による学生への支援が，大変有効に機能した。受講生の１つ１つの疑問や課題が多様であり，本講義担当の教員１人ではとても対応しきれないほどの課題を，丁寧に対応して解決してくれた。学生も，年齢が近いTAには気軽に質問していた。本講義にTAを配置するように計画したことは，学習院大学の先見の明といえる。

２．３．ICT活用を目指した模擬授業の発表

令和４年度の模擬授業は23班，令和５年度の模擬授業は42班が，それぞれ１回行った。模擬授業と称しているが，実際には教材開発だけでもよいこと，必ずICT教材を使わなくてもよいこと，開発を開発した背景や理由，ICTを活用しなかった理由は必ず発表するように伝えた。また教材開発にあたっては，本講義で解説しなかったICTの活用も検討するように伝えた。なお，学習指導案の汎用的な書式を学生に配布し，学習指導案作成の解説も事前に行ったが，各教科教育法などの教職課程科目を履修していない学生も多いため，模擬授業時に学習指導案の提出はしなくてもよいと伝えた。

全68班のうち１割強の班は，ICT教材を積極的に使わなかった。その理由は共通していて，教材開発するうえで具体物による教材開発のほうが短い時間で作れること，知識を蓄積する学習場面では主として教科書や資料集を利用し，関連する情報は必要に応じてインターネットを利用すれば済むこと，ログインなどで手間取る時間を排除できること，などだった。また，学習者の実態を捉えるアンケートにICTを活用した班も６班あったが，ロイロノートを使わずにGoogle Formsを活用していた班も多かった。アンケート作成に多くの時間を割かずに済み，ネット環境によらずにデータ収集がしやすいことが理由だった。

受講生全員にログインパスワードを配布したロイロノートやミライシードを利用した班は多く，全68班の８割以上が活用していた。本講義を通して，学習支援ソフトを用いて教材開発や授業計画を立てた班のうち，６割強は単線型のプログラム学習の教材になりやすいことを意識して，教材開発や授業計画を工夫して作成していた。しかし３割程度は講義中心の授業を計画していた。講義中心の授業を計画した班は，学習支援ソフトの直線的な教材開発を行い，多様な学習者に対応するための方策は検討していなかった。高等学校の教材・教具を開発した班に，こうした傾向が多く見られたことは特徴的だった。それにしても，多くの学生が教職課程の学びの途に就いたばかりなのに，的確な教材開発や模擬授

業を発表する姿が多く見受けられたことには感服した。以下に，ICTを有効に活用した教材や授業計画等の３事例を示す。

＜物理基礎＞

物理基礎の，物体のつり合いを題材にした教材開発である。ロイロノートを利用しながら，演示実験を組み合わせることを計画した。最初に精密滑車の両側に同じ重さのおもりをつけてぶら下げて，一方のおもりに手を添えて固定した状態を見せ，静かに手を離すとおもりの動きはどうなるかと問いかけるところから授業が始まった(図10)。そして各班で予想とその理由を相談の上，ロイロノートで提出するように指示した。その結果，どちらかのおもりのほうに動くという意見とつりあうという意見は拮抗した。この予想を確認したうえで，おもりに添えていた手を放し，おもりが動かないことを確認した。この実験結果を受けて，なぜおもりは動かなかったのかさらに各班で相談して，改めて理由を考えるように指示した。多くの班の議論の中で，おもりが同じ重さなのでつり合うのではないか，という意見が出て，この模擬授業の主題である「つりあい」の考えを，各班から引き出していた。ロイロノートに提供されていた資料は単線型だったが，実験結果を体験することで，学びは豊かになった。この模擬授業を受けた班からは，主体的な対話に基づく物体のつりあいの本質的な理解が示された実験ノートが提出されていた。

図10　精密滑車の実験

＜総合的な学習／探究の時間＞

修学旅行のクラス別自由行動の見学場所を学級で決めるための，３校時分の個別最適な学びと協働的な学びを実現しようとした，ロイロノートを利用した授業計画を発表した。３校時にわたる計画のため，予想される生徒の反応例を班員全員で作成したものを活用した。模擬授業は，社会科や美術科等の先生方が揚げた見学候補地から選択するという場面設定で展開した。生徒役の学生には，希望する見学先について，インターネット上の写真なども多用しながら，理由を書き，他者を説得するような工夫をしたノートを作成して提出するように指示した。班員たちによる，予想される生徒の提出ノートは，多様な生徒の状況を想定していた。特徴的なノートを学生全体で共有し，ロイロノートを利用して，見学地を投票する活動を想定していた。発表を聞いていた多くの学生は，すぐにでも使えそうな事例だと感じていた。筆者からは，生徒が作成するノートに写真などを利用する場合，その借用許可を得たうえでクレジットなどを入れるなどして情報を管理する視点も取り込むとよいこと，多数決で決めてしまう方法でいいのかどうか検討が必要かもしれないことを助言した。

＜国語（中学校２年）＞

清少納言の枕草子にある「冬はつとめて」を導入題材とする，ロイロノートを利用した事例を発表した。「冬はつとめて」を現代語訳するためのワークシートを配布し，各自で現代語訳し，現代語訳を教室で共有した。そして，随筆は主張とその理由によって記述されていることを指導した。その上で，各自で「冬はお鍋」のように随筆の主題を決め，随筆を提出するように指示した。実際には提出するほどの時間が取れなかったために，予想される生徒の反応として「冬はお鍋」を事例にした随筆を紹介していた。この模擬授業は，ワークシートの個別作業からその確認のための一斉授業を行い，その後各自で随筆を書き，それらの随筆をクラスで共有するという流れで，学習意欲を醸し出していた。短い時間の

中でも夢中になって随筆を書こうとする学生もいるほどだった。ロイロノートを利用した理由は，操作画面ロックによって生徒が集中しやすいこと，多くの人との意見共有が容易であること，資料配布が簡単で紛失することもないことを揚げていた。一方でICTだけでは知識の定着は不十分であること，ワークシートとの併用の場合に机上のノートやパソコンの置き場所を明確に指示する必要があることなどの注意点も発表していた。

３．おわりに

情報通信技術を活用した教育の理論及び方法の到達目標にのっとったICT活用の理論と実践の講義は始まったばかりであるが，シラバスは時流をにらみながら随時変更する必要があると感じている。情報通信技術の進歩は早く，それに応じた教育利用も急を要するからである。現に2022年11月に対話型生成AIが登場して１年もしない間に，学校教育での教育利用の機運も当たり前になろうとしている。生成AIについては本講義でも触れたが，具体的な事例を解説するには至らなかった。それでも2024年３月には，53校の文部科学省パイロット校による事例発表が行われる勢いである。また，GIGAスクール構想時に全国の学校に導入されたタブレット等の更新等の整備費を文部科学省が支援することも決定した。本稿で示したICT活用の理論と実践の創成期の授業実践の内容は，近い将来に役立たなくなるかもしれないが，学生の教材開発力や指導法を育成することを目的として捉えると，「ICT活用の理論と実践」は重要な教職科目だと実感している。

参考文献

１）中央教育審議会「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）（2021）。

２）GeoGebra, https://www.geogebra.org/download?lang=ja, 2024年１月18日取得。

３）文部科学省，2020年10月28日，教職課程における教師のICT活用指導力充実に向けた取組について（案）https://www.mext.go.jp/content/20201028-mxt_kyoikujinzai01-000010746-9.pdf　2024年１月２日取得。

４）文部科学省，2021年８月４日，教職課程コアカリキュラムhttps://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf　2024年１月26日取得。

５）内藤美江，金児正史，他３人「特別支援学校における視覚にたよらない２次関数のグラフの平行移動の教材開発と授業実践」『鳴門教育大学授業実践研究』第19号，2020, 125-132頁。

６）Papert Seymour, *MINDSTORMS Children, Computers, and Powerful Ideas*, Basic Books, 1980, New York.

７）S.パパート　奥村貴世子邦訳『マインドストーム 子供，コンピュータ，そして強力なアイディア』未来社，1982年。

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.85-95.

探究的な授業を理科教育法の講義でやってみると

Trying an Inquiry Learning in a science education method lecture

殿　村　洋　文*
TONOMURA Hirofumi

１．「探究」がキーワード

2018年に告示された理科の学習指導要領を最もよく表す言葉の一つは“探究”であろう。高等学校学習指導要領[1)]の第５節　理科の第１款　目標では，「…自然の事物・現象を科学的に探究するために必要な資質・能力を次のとおり育成することを目指す」とし「（１）自然の事物・現象についての理解を深め，科学的に探究するために必要な観察，実験などに関する技能を身に付けるようにする。（２）観察，実験などを行い，科学的に探究する力を養う。（３）自然の事物・現象に主体的にかかわり，科学的に探究しようとする態度を養う。」（下線は筆者）と述べられ，引用した部分だけで“探究”は４回登場している。

さらに，「第２款各科目」中の「内容の取扱い」の中で，「この科目で育成を目指す資質・能力を育むため，観察，実験などを行い，探究の過程を踏まえた学習活動を行うようにすること」などとし，さらに「その際，学習内容の特質に応じて，情報の収集，仮説の設定，実験の計画，実験による検証，実験データの分析・解釈，法則性の導出などの探究の方法を習得させるようにするとともに，報告書などを作成させたり，発表を行う機会を設けたりすること」などと述べている。

つまり，目標で「探究」を強調するだけでなく，生徒の学習方法（教員の授業方法）においても，「探究の過程」を踏まえることを要請している。

２．「探究活動」とは

「探究活動」とは，一言で言えば研究である。イギリスは探究学習に長く取り組んでいるが，そこでの定義は「生徒が自分ではただちに答えがわからず，答えに至るルーチン的な方法もわからないような課題に取り組む」活動を探究活動であるとしている。[2) 3)]

では，「研究」とは何であろうか。文部科学省の示す「研究活動」の定義をみると，「研究活動とは，先人達が行った研究の諸業績を踏まえた上で，観察や実験等による事実，データを素材としつつ，自分自身の省察・発想・アイデア等に基づく新たな知見を創造し，知の体系を構築していく行為である。」としている。これによれば，研究とは，過去の多くの研究者が解明してきた，様々な原理・原則・法則をもとにして，社会・学術の諸問題から自分が取り組むべき課題を見いだし，テーマとする。そのテーマに対して，客観的なデータをもとにしつつ，自分自身の考察やアイデアなどで新たな知見を創造，探究し，他者と共有することであるということになるだろう。

＊学習院大学教職課程非常勤講師、東京都市大学講師

1）探究活動の定義

生徒が自らする科学研究のこと。生徒が

㈠ 自分で選んだ，

㈡ 自分にとって答えが分からないテーマについて，

㈢ 計画を立てて実験や観察を行い，

㈣ その結果に対して考察し結論を導き，

㈤ 全過程を吟味し，

㈥ 批判的な聴き手に向かって発表する活動が探究活動である。

2）探究活動の意義

㈠ すべての生徒たちに科学者の活動を味わう機会を与え，

㈡ 科学の営みへの洞察を得させることに探究活動の意義がある。

3）探究活動の指導で重要なこと

㈠ 行う活動が科学的である，

㈡ 探究活動が直線的ではない，

㈢ 自分たちの主張に対して批判的な聴き手に証拠を示すこと。が探究活動の指導で重要である

4）探究活動のテーマの選び方で留意すること3つ

㈠ 特別なオリジナリティを要求する必要はない，

㈡「何らかの具体的な現象・事物の振る舞い」の探求でよい，

㈢「仮説」を立てることが探究活動の出発点ではない。ことに探究活動のテーマ選びの際に留意する必要がある。

日本の小中高の理科教育において，このような活動はほとんど見られなかったといえよう。戦後すぐの学習指導要領の生活単元・問題解決学習では，生徒の興味や生活に即して生徒自らが課題を設定するようになっていたが，過去の原理・原則・法則から仮説を設定するなどの取り組みではなく，単なる試行錯誤の連続で問題を解決していた状況だった。生徒から見れば自分たちの興味のあることに取り組む点は歓迎されたが，問題解決のための前提知識が欠けていることが多いため壁に当たることが多く，教員側から見れば，そこで何を教えればよいのか分からないため，「這い回る学習」という批判が多くでた。生徒の生活の範囲内からの興味を基にするため，認識の順次性が無視されているということが大きな原因である。

その後の1958年改訂（高校は1960年）学習指導要領は体系性という点では改善されたため，教えやすくはなったが，生活のためという観点からは離れられないために，認識の順次性の難点は多く残され，生徒が理解することに難しさが残り，「覚える（暗記）＝学習」となっており，「探究活動」でも「研究」でもないものだった。

2008（平成20）年の学習指導要領では，「探究活動」を行うことが明記されたが，具体的な取り組みについての指標は無く，結局「探究活動」も「研究」も進められなかった。

3．本来の意味での「探究活動」の実施は難しいが…

2018（平成30）年の高等学校学習指導要領で新たに設置された「理数探究」も，この探究活動行うこととなっている。しかし，イギリスの物理教育研究者のJ･オグボーン氏は「典型的な科学授業の枠の中で，科学の探究過程を複製するのは不可能である」と批判している。なぜなら「科学的な探究は，その本性上，長い時間（通常，数年単位）と，探究者の

全力の批判的な注意のいずれもが必要となる，非常にゆっくりとした過程である。その過程において，誤りがおかされ，誤った進路が取られることもある。突然の理解の瞬間が訪れる場合でも，それはその問題の詳細に対して長く没頭した結果現れるものである。」と説明している。

したがって本来の意味での「探究活動」の実施は難しいが，似たようなプロセスをたどる「探究的な学習」であれば実施可能であるし，多くの実例がある。高校で総合的活動の時間が，総合的探究の時間になり，すべての生徒が探究活動を行わなければならないようになった。総合的探究の時間で「探究活動」をすることとなってもかなり難度が高く,「探究活動」の方法を習得するところから始めなければならない。まずは「探究的な学習」を体験し，探究により知識を獲得できる体験を積んだ後,「探究活動」に取り組むのが望ましいと考えられる。

４．「探究的な学習」とは

「探究的な学習」は，自然科学の知識を生徒自身の主体的な探求により得させるもので,基本的に教員が準備するものであり,生徒は研究者のような自己に批判的な姿勢を持って,科学のプロセスを追って学習する志向はない。

生徒が追求したくなるような課題が与えられ，生徒がそれぞれの考えに基づく予想を出し合い，他人の予想に対して意見や質問を述べ，論争しあい，互いの予想の背景にある考えや論理をはっきりさせた上で，どの予想が正しいか自然に問いかけて決着をつけるために実験を見る。しかし生徒による実験の自由な計画や選択と実行に基づくのではなく，よく練られた授業案に沿って生徒全員が共同の探究者になった知的冒険をするものである。その起源は古く,クループスカヤが数学でそのような授業を受けたという記述がダニロフ,イエシポフ著の「教授学」に見られる。[4)]

先に記したように「探究的な学習」には多くの実例があるが，板倉聖宜が創始した仮説実験授業や玉田泰太郎の授業[5)]が挙げられる。板倉は科学史の研究から仮説実験授業を考え出した。玉田はそれに学び，おそらくダニロフらの「教授学」も参考にしたのではないか。

私も高校の物理，化学，生物，地学で「探究的な学習」の授業を行ってきた。理科教育法を受講している学生に高校までの理科の授業のようすを１回目の講義の際に尋ねているが，探究的な授業を受けた学生はほとんどいない。それでは，理科教育法を受講した学生が教員となった際に,「探究活動」指導する際に大きな困難に直面すると考えられる。実際,理科教育法の講義で探究活動のテーマを考えさせてみたところ，指導要領の範囲を超えた題材が選ばれることが多く，現実の指導には難度が高く適切とは言えないものが多く見られた。まずは高校の学習範囲で探究的に知識や概念を得る方法を体得しておく必要があると考える。そこで私が高校教員時代に行った「探究的な学習」の授業を体験してもらうことを2023年度行ってみた。

５．実施した「探究的な学習」の例

講義で実施した「探究的な学習」例は４つで，物理分野から２つ，慣性の法則の学習と円運動の学習を，生物分野から光合成について，地学分野から地球の形についてである。

授業の方法は玉田泰太郎がつくった「到達目標・学習課題方式」の授業[5)]である。最初に教員側から，生徒に対して考えるべき内容（「課題」と称する）を出し，まずそれについての〈自分の考え〉を書いてもらう（５～７分)。〈自分の考え〉は選択肢をあらかじ

め示す場合もあるが，生徒の考えを拾ってそれを提示する場合もある。複数の考えが出るので，同じ考えの生徒の数を挙手などで聞く。〈自分の考え〉には“分からない・見当がつかない”も認めて，まずその生徒から，そのように考えたのかを発表させる。次いで複数の考えについて，少数意見からそのように考える理由を発表させる（10分ほど）。

その後は各考えについて質問などがないか聞き，さらにそれらの意見に関して討論を行う（15分ほど）。〈他の人の意見を聞いて〉として，討論での他の考え・意見を聞いてどう考えたかを書かせる（５分）。その際意見が変わる場合もあるので，人数分布を改めてとり，変更した生徒にはその理由も含めて発表させる。（５分）。課題は実験あるいは読み物などで決着をつけることになるので，それぞれの意見によってどのような結果になるかを確認して，実験したり読みものを確認し，〈結果と分かったこと〉を書かせる。早く書けた生徒から発表させ，他の生徒はそれを参考にして，書き足したりする（10分ほど）。

講義で行ったときは１コマに３つの課題を行ったため，時間をかなり短縮した。また高校の授業では〈自分の考え〉などは各自のノートに書かせる（最近はロイロ・ノートやグーグルクラスルームを利用して，そこに直接記入させたり，図などがある場合はタブレット等で写真を撮り，ロイロノート等に上げる方法もとられている）が，講義ではZoomのチャットを利用した。

まず行ったのは慣性の法則に関する授業だが，その課題を考える前に滑車に錘を吊るした際，錘の位置がどこであっても，おもりが受ける力がつり合っていることを確認する課題を出した。それが問１である。これも「到達目標・学習課題方式」で行った。

問１：図１のようにして手を離すと錘Aはどうなるか（A，Bともに50g）

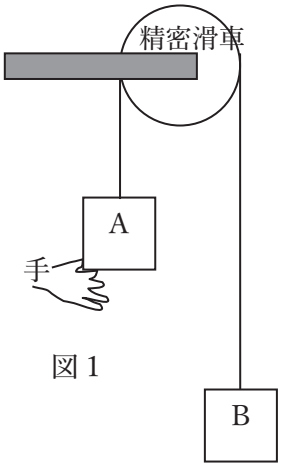


図１

〈自分の考え〉
IK：動かない
KI：どちらの重りも動かない
YD：Aは動かない
IK：力のつり合いで動かない
HY：つりあって動かない
SS：動かない
YY：動かない
NS：AとBの重りは最初の位置から動かない
MM：そのまま動かない
KY：うごかない
HH：動かない
TA：そのまま
FY：同じ高さになるまでBが上がる
SA：そのまま動かない
MS：最初の位置のまま動かない
KYU：Aが下がりきる
KS：同じ高さ
IT：とどまる
OK：動かない
YT：同じ高さになる
UM：力のつり合いで最初の位置のまま動かない
TS：動かない
KT：Aが上まで上がる
〈他の人の意見を聞いて〉
FY：同じ高さになるまで上がる
KT：Aが下がりきる
UM：最初に手を下においていたら垂直抗力がなくなって，離した瞬間力のつり合いが取れないかもしれない気がしてきた
IK：今まで習って来たことを踏まえると動かないと思うけど，確かにさっきの先生の操作を見たらAが上がりそうな気がしてきた。

YD：同じ高さまで動く
UM：最初に手を下においていたら離した瞬間垂直抗力がなくなって力のつり合いが取れない気がしてきた
YT：同じ高さになるように動く
OK：滑車からの釣り糸の長さは力に関係しないと思うので釣り合って動かないと思う。
SS：Aが下がって同じ高さになる
YY：同じ高さまで動く
MM：動かない
KI：動かない
KYU：物を落とす高さが高いほど勢いがつく気がするから。やっぱりAが下がりきる
NS：動かない
KY：同じ高さ
MS：動かない
TA：同じ高さになるまで動く
TS：動かない
SA：同じ高さまで
HY：同じ高さまで
KS：同じ高さまｄｄ
IT：実験装置をセットするときに動きそうな感じがしたためAが下がる
KT：なんか，理屈からするとＡの位置エネルギーによってＡが下がってＢよりも加速度が大きくなってさがりそう
〈結果と分かったこと〉
YD：おもりの高さ関係なく釣り合って動かない。
KI：結果　動かない。分かったこと　質量が同じであれば，滑車に吊り下げられた重りの高さは関係ない
YY：動かない。釣り糸の長さは力に関係しないということが分かった。
MS：力の釣り合いの関係から，同じ質量のものを吊り下げたので，動かない
IK：動かなかった。動かないと自信満々に予想してもいざ実験で確かめる瞬間は動いちゃう気がしてドキドキした。
NS：動かなかった。重りが動くかは，始めの高さは関係なく重りの重さで決まることが分かった
YT：変わらなかった。位置エネルギーが同じになるように動くとおもったけど力のつり合いがとれているため動かないということが分かった。
IT：手を離した状態で動かないので重さが同じであれば高さは関係ない
FY：結果；動かなかった。
分かったこと：質量が同じなら滑車に吊り下げられたおもりは動かない
SA：おもりの位置はそのまま動かなかった。吊り下げられた長さに関係なく，重さが重要ということが分かった。
UM：質量が同じ２つの重りの位置が違くても，おもりの位置が同じ時と釣り合いの関係は変わらない。
OK：おもりは手を離したところにとどまり，釣り合った。高さに関係せず，質量によって発生する力が変わることが分かった。
MM：動かない。力が釣り合っているため
KY：動かない。関わるのは重さ
KS：重さが一緒なら動かない。高さは関係しないことが推測される
KT：真に遺憾ですがそのままの高さで動きませんでした重りの位置エネルギーは高さによって変わるが今回それは関係ないことが分かった。
TS：動かなかった。おもりの高さに関係なく質量が同じなら動かないことが分かる。
TA：動くかどうかは釣り糸の長さに関係ないため，重りは動かない
IK：Reacted to“真に遺憾ですがそのままの高さで動きません…”with ♥
HY：そのままの高さで動かなかった。高さが違っていても，おもりにかかる力の大きさが同じなのでつりあった。
KYU：AもBもその場で静止した物体にはたらく力は物体の高さによらない
SS：動かない。重さが同じであれば動かない
KT：Reacted to“動かなかった。動かないと自信満々に予想…”with 😄

シーソーや天びんなどについての経験から，滑車の場合に錘の高さが左右で異なると同じ高さになるのではないか，つまりそれぞれの錘が受けている力がつり合っているとは必ずしも考えていないことがわかる。そのため高校でもまずこれを考えさせていた。

錘がどこにあっても錘の受けける力がつり合っていることが分った後で，受けている力がつり合っていると静止し続けるだけでなく等速度運動を続けるかどうか，つまり慣性の法則の学習な課題に入る。慣性の法則は学生全員が中学や高校で学んでいる。しかし，多くの場合エアパックなど水平方向の運動で確かめることはやられているが，鉛直方向でも成り立つかは確信が持てない。そこを問２で考えさせる。

問２：図２のようにして手を離すと錘mの載った錘A落下し始め，しばらくするとmはAから外れるその後錘A，Bはどうなるか（A，Bともに50g）

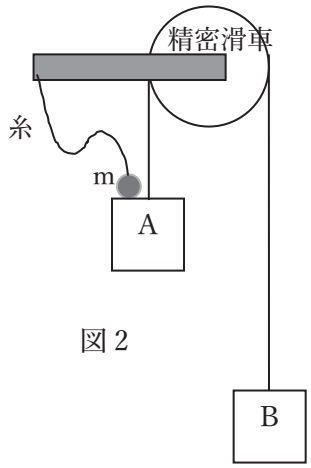


図２

〈自分の考え〉
IK：そのまま下がる
UM：少し早くなる
NS：Aのおもりは止まることなく落ち続ける
OK：おもりが離れたときの速さで下がる
FY：そのまま下がる
UM：少し速くなる
IT：そのまま下がる
YD：速くなりそう
MS：そのまま下がり続ける
KT：そのまま
YT：そのまま落ちる
MM：速くなる
TA：そのまま
KI：遅くなる
SA：速くなる
SS：そのまま下がる
HY：鉛の重りが外れて受けていた力がなくなっても滑車にかかる摩擦は無いので，おもりが外れたときの速さのまま，Aは下がっていく
NS：速さは最初の速度と同じ
TS：同じ速さで下がる
MS：元の速さで下がり続ける
KY：さがっていく
KYU：速さは変わらない
YY：最初の速度と同じ
SS：そのままの速さで下がる
KT：速さがそのまま下がる
KS：外れた後・・・速さが一定（おもりが離れた瞬間の速度）で下がる
HH：そのままの速さで下がる
〈他の人の考え意見を聞いて〉
IK：同じスピードで下がってく
YD：おもりが離れたときの速度で下がっていく
KI：摩擦がないので重りがついた状態と同じ速さで下がる
OK：おもりが離れた後は釣り合っていて力が働かないので，速度は一定で下がる
FY：そのままの速度で下がる
SS：速さは変わらず下がる
TA：おもりがあるときと同じ速さ
KY：そのまま同じスピードで下がっていく
IT：速さが変わらずそのまま下がる
MM：同じ速さで下がる
KYU：速さは変わらずに下がっていく
MS：そのままの速度で下がる

YY：同じ速さで下がっていく
YT：変わらない速度で落ちる。
TS：同じ速さのまま下がる
NS：落ち始めた瞬間の速さから変わらず落下する
HY：おもりが外れたときの速さでAは落ちる
SA：速くなる
UM：少し速くなる
KT：重さが釣り合った状態でそのまま動かなかったので，重りを外した時と同じスピードでらっかする
〈結果と分かったこと〉
YD：結果；おもりが離れた後，同じ速さで下がった。
KS：分かったこと　同じ速度で落下した
FY：同じ速度で落ちていく
一度動き出したら同じ速度で動き続ける
IK：速くはなっていなかった。だいたい同じ速さ
MM：同じ速さで落下した。
SS：速さは変化せず最後まで落下した
YT：重りがなくなった後，同じスピードで落ちていた。
TA：おもりがなければ釣り合うので，重りがあるときはその分だけ早くなり，その速さのまま落ちていく
MS：同じ速度で落下した
NS：結果　多分速さは変わらなかった
KT：重りがはずれたときと同じ速さで下がった！
SA：おもりが離れた後も同じ速さで落下した。
YY：同じ速度で落下した
KYU：同じ速さで下がった
KY：同じ速度でしたまで落ちていった
UM：同じ速さで落下した
IT：速さがそのままで下がる
TS：同じ速度で下がった
OK：おもりが離れてからも速さが一定で下がり続けた。
KI：重りがついた状態と同じ速度で落ちる
HH：同じ速度で下がった
HY：おもりがはずれてもはずれたときの速さのままAは落ちた。鉛の重りがはずれて受けていた力がなくなっても滑車にかかる摩擦は無いので，おもりが外れたときの速さのまま，Aは下がっていく

本来ならそれぞれの課題で１時間かける必要があるのだが，90分の講義の中でこの２つ以外にも取り上げたため，時間が短く〈自分の考え〉に理由がきちんと書かれていなかったり，〈結果と分かったこと〉で実験事実だけしか書かれていないなど，授業としては不十分であるが，原理や法則を天下り式に提示され，それの検証実験を行うだけよりは，自分で考え，それを他の学生の考えと比較することで自身の考えが揺さぶられていることが見える。

講義の後にこうした授業を受けてみた感想を書いてもらったが，それが以下のとおりである。そこにも，法則として知っていてもそれがどんな時でも成り立つか自信がなくなることなどが書かれている。

＊

(a)「慣性の法則」の授業を受けて

●KYさん：何となくこうなるだろうという予想はできるが，実際に目で見てみないと慣性の法則は理解することが難しいなと思った。

●IKさん：理屈ではこっちが正しいとわかっていてもいざ実験をするとドキドキしたので，生徒を飽きさせないためにもこういったものは有効だと感じた。

●YDさん：実験装置をみて，思った先入観と結果が異なっていて面白かった。人の意見をきいて，自分の意見が変わって，結果がそのあたっていたので，自分の意見だけでなく

人の意見を聴くことが大事であると思った。
●MSさん：他者の意見を聞いてみると，ところどころ意見が変わりそうな気がして面白かった。
●KIさん：中学や高校の授業で理論として教わったことを今まで実験として行ったことがなかったので，見て分かったことで安心した。ただ，なんとなくの直感と理論とで納得のいかない感覚を持ったような気もする。
●KSさん：同じ高さで一致すると思ってました。
●SSさん：この実験を行ってみて，自分が思っていたよりも物理の法則について理解していないことを知った。どうなるか予想はできても，なぜか理由を考えることはできなかったので，基礎から学んだ方がいいと思った。
また実際に目で見て，授業などでもっと取り入れた方がいいと思った。
●YTさん：簡易的な実験であったが，意見がいくつかに分かれ，それぞれの意見を主張し，それを聞いて考えあった。結果も想像していたものと違っていた。この授業を受けて実際に行ってみる重要さ，考えることの楽しさ，授業の面白さを久しぶりに感じた。
●UMさん：他の人の意見を聞いたら，重りは動く気がしてきたり，人の意見に対する質問が生まれてきたりした。
●MMさん：実際に図に力のつり合いを書き込んでほかの人に説明することで，自分の考えが補強されていると感じた。また，先生が行う実験の動きによっても考えが変わることがあるのだなと思った。実験装置を図示することが大切であると思った。
●ITさん：実験装置をセットするときの先生の動きや装置の動作によって自分の考えが変わることがわかった
●SAさん：実験に使う精密滑車の説明をし，実際に何もつけていない状態で滑車を回すと回り続けていることを見せることも重要な課程だと思った。自分の意見が正しいと思っていても，他の人の意見を聞くと納得するとこもあり，悩んでしまった。実際に目の前で実験を見れると興味が湧いた。
●YYさん：この授業を通して，探求的な授業の組み立て方を具体的に思い描くことができるようになった。かかる力の大きさは高さによらないこと等の理解が深まった。
●FYさん：何となく答えの分かりそうなものではあるけど実際に考えてみるとなぜそう考えたのかよく分からなくて少し驚きました。見て確かめることのできることは自分で予想して，実際にやってみるのがわかりやすいと感じました。
●TAさん：滑車の実験の始めに精密滑車の説明をする際，精密滑車と普通の滑車を比べ，精密滑車では滑車が回っている時間がため，摩擦が少ないという説明があった。摩擦が少ないと言われても，その文章だけでは理解しにくい場合もあるため，実際に見て考えられるのは分かりやすかった。また，課題に関する質問がないかを逐一確認することで，置いて行かれる生徒が少なくなり，なぜそう思うのかを聞くことで理解が深まると感じた。
●HYさん：自分の意見と結果が同じになった問題でも，他の人の意見を聞いている中で，自分の意見は合っているのだろうかと疑問に思い，改めて何度か考えました。慣性の法則というものを知っていても，実験時に慣性の法則によりどんな結果が得られるのかは意外と予想しづらいのだと思いました。
●OKさん：地球上においては常に重力が働き続けているために，力が働かない状況での実験はあまり実感を持てていないとは感じていたと思う。そのような中で釣り合いの状況を作ると，慣性の法則が説明しやすく理解しやすいと感じた。
●KYUさん：実際に見て確認できると楽しいなと思ったし，他の人の意見を聞いたとき

に確かにと思えたり，良い授業の方法だなと感じた。

＊

慣性の法則についての課題の後，地球が球形であることは紀元前から知られていたがどのようにして分かったのか，について考える課題「地球が球であることはどのようにしてわかるか」を取り上げた。

地球の形については，実験観察をその場では行えないので，アリストテレスが「天体について」[6]で地球が球形である証拠としてあげたこと，“月食で地球の影を示す輪郭は常に湾曲している／ある星はエジプトで見えるが北方の国に行くと見えなくなる／北方でいつも頭上にある星が南へ行くと沈むこともある”や，プトレマイオスが「アルマゲスト」[7]にあげた地球が球形である証拠“日月や星の出没がまず東の住民に起こり，次に西の住民に起こる／月食が起こる時間が，東の観測者にはより早く，西の観測者にはより遅れて見え，その時間差が距離に比例する／海上で山や高地にむけて航海すると，かつて水面の曲率に隠れていた山あるいは高地が海上に出現する”が記述された部分読み，地球が球形であることの証拠を確認し，論理的に球形であると考えざるを得ないことを明らかにした。

植物は光合成を行ており，緑色の葉で行われている小中学校で学んだが，葉と同じように緑色をしている茎で光合成が行われているかについて考える課題を取り上げる予定だたが，次回に回した。次の回の講義で，円運動している物体の速度が接線方向を向いていることについて考える課題と共に，植物の緑色の茎でも光合成が行われていることを考えてもらった。茎でも緑色であれば光合成が行われていうことは，叩き染め法による光合成デンプンの検出[8]で確かめられることを見せた。

＊

(b) 探究的な学習について学んだこと

◆KYさん：自身の目や手を使って理解し，さらに出た疑問を自分で調べてみるなどの自主性，積極性

◆IKさん：実験楽しい

◆YDさん：探究的な学習の手順は，まず学習の課題を与えて，自分の意見を書かせて，人の意見を聴き，聴いてみての自分の意見を再び考えて，実験をして結果を考察するという流れで行う。

◆MSさん：各課題について，自分の考え，他の人の意見を聞いて，結果をまとめ発表してもらう

◆KIさん：課題解決学習のように，問題に対して仮説を立てて実験をするという作業をすることで学んだ知識がより濃く定着するということを実感した。

◆KSさん：探求的な学習をさせるには事後課題が大事と感じた。

◆SSさん：最初に予想をし，その現象を講義形式で説明するのではなく実際に実験をすることで生徒の理解を深めることがいいと思った。今日の探究的学習では，その現象の答えを伝えるのは最後で，最後まで教えられる側が考えるようにしていた。

◆YTさん：授業において探究的な学習をさせるにしても基本的な進行，形は教授が支配し，その中で問題，課題を提示し，それぞれの意見を集め，理由を聞き，改めて考えさせ，そこから結果を見せて分かることをまた集める。その中で教員が求めている回答に一番近いものを選び，言葉が足りていない場合はそれを補うことによって完結させる。あくまでも主体は生徒にすることによって探究的な学習にすることが出来ると実際に今日授業を受けて学んだ。

◆UMさん：課題について，〈自分の考え〉を考え，発表し理由についても共有する。〈人

の意見を聞いて〉もう一度課題についての自分の考えを見直し発表する。〈結果と分かったこと〉を発表する。
◆MMさん：自分の考えを述べる際に，理由を説明できるように図を用いて説明できるようにさせることが大切であるということ。他の人の意見を否定せずにどのような根拠に基づいてその意見を述べたのかを考えるべきであること。
◆ITさん：他の人の意見を聞くことによって，別の考えか他もあるのではと感じることができ，実際に目に見て理解することによって，学習を深めることができること
◆SAさん：生徒たちに実験内容や手順，実験器具の説明をし，質問がないか確認することで，生徒が自分の考えを書くために必要なことを教員がきちんと提供することが大切だと学んだ。自分の考えの中から，違う考えを持つ何人かに発表してもらうことで，みんなで意見交換ができているのだと体感した。結果や分かったことを書いた時にも生徒に発表させ，自分のノートに書き加えることで，生徒が主体となって授業が進んでいることに気が付いた。
◆YYさん：中和滴定実験を含む単元の目標は，酸や塩基に関する実験などを行い，酸と塩基の性質及び中和反応に関与する物質の量的関係を理解すること。
◆FYさん：生徒にしっかりと考えさせて，そう考えた理由まではっきりさせることがとても重要であるということ。
◆TAさん:小学校では中和について，中学校では電気特異性，高校では滴定実験のように，段階的に中和について学んでいくため，学習指導要領にある酸と塩基の性質に加えて量的な関係を理解することが重要である。
◆HYさん：探究的な学習では簡単には答えが導き出せず，様々な意見が出るため，異なる意見を発表してもらい議論を深めることが重要。
◆OKさん：重要なことを書いている生徒に発言させることで，全員のノートに書き足させていく。
◆KYUさん：どんな意見が，どのくらいあったかなどを記録しておく
体験しないとできない

６．体験してないと「探究」は難しい

理科教育法を受講している学生にとって，理科の教員になった場合，探究活動を担当することは間違いない。しかし，前述のように探究活動そのものの経験がほとんどない状態で，いきなり探究活動を指導するのは難しい。また生徒にとってもいきなり探究活動をすることにはかなりの大きな障壁がある。

まずはそれと似た「探究的な学習」を普段の授業で行い，そこで出た，授業時間では解決することが難しい問題を，「探究活動」で取り扱うようにすればよい。その指導は，「探究的な学習」と同じ形で進められ，指導もしやすい。

この講義の前に，高校で必ず取り扱う中和滴定の実験を探究的にするにはどのようにしたら良いかをレポートとして課した。出されたレポートは実際に行う中和滴定の発展的なもの（二段階滴定）だったり，実験から離れた内容になったものが多く，探究的に授業を行うことに慣れていないことが分り，探究的な授業を実際に受けてもらおうと考えたわけである。理科の授業での実験は，意欲的な教員であればかなり実施しているので，そのような教員の授業を受けると実験はそれなり体験できている。ただ「レシピ実験」とでも言っていいだろうか，実験指示書の通りに行う場合が多い。もちろんそこには考察すべき内容があり，それについて考えてはいるが，生徒が自分で選んだり，思い浮かんだものではな

い。「探究的な授業」を行うと，他の生徒の考えや意見から疑問点が生じることが多く，それが「探究活動」の課題となるし，自分で発見した問題と捉えられる。つまり主体的な学習が実現することになる。

さらに学生の感想を見ると分るが，単に実験するよりより深く何度も考えている。つまり学習指導要領の言う「深い学び」になっている。そしてそのことが新しい疑問を生みだすことにつながるのである。

次年度も，こうした「探究的な授業」を理科教育法履修者に対して実施してみたいと思う。

【参考文献】

1）高等学校学習指導要領領
chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.mext.go.jp/sports/content/1384661_ 6 _ 1 _ 2.pdf（2024年１月31日閲覧）

2）笠潤平『探究活動の定義と探究活動に至る授業の設計について』「物理教育　第68巻第２号」（日本物理教育学会，2020）

3）左巻健男他「新訂　授業に活かす! 理科教育法 中学校・高等学校編」（東京書籍，2019年）pp.139-155

4）ダニロフ，イエシポフ「教授学　下」pp.35-36（明治図書，1961年）

5）仮説実験授業と玉田泰太郎の授業（「到達目標・学習課題方式」と三井澄雄が命名）が最も成功した探究的な授業。その他，玉田の授業を見て学び実践した池田和夫，井田哲夫，江田幸男等小学校教員の実践，中学校の授業に取り入れた松井吉之助，三井澄雄，２人から学んだ左巻健男，大川満里子，青木夏子，そして青木夏子の授業を受けた金子信也へと続く。仮説実験授業の影響は小中学校に留まらない。前述の三井は伊藤博や千原由紀子等と高校化学の授業テキストを作り，川勝博は高校物理で授業実践をし，西岡佑治も高校物理授業のテキストを作り授業を行った。さらに滝川洋二，岩﨑敬道は玉田の授業を詳細に検討し，高校物理で玉田の授業方式を実現することに努め２人とも博士号を得た。

6）プトレマイオス「アルマゲスト」（恒星社厚生閣，1993年）

7）『アリストテレス全集４　天体論　生成消滅論』（岩波書店，2017年）

8）森英信『たたき染めによる緑葉での同化でんぷんの検出』（東レ理科教育賞，1981年）
chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.toray-sf.or.jp/awards/education/pdf/s56_08.pdf（2024年１月31日閲覧）

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.97-100.

水書用筆の有効性

Effectiveness of Water Calligraphy Brushes

松　岡　千賀子*
MATSUOKA　Chikako

１　はじめに

2017年（平成29年）７月告示「小学校学習指導要領解説　国語編」では、第１・第２学年の国語（書写）の授業において水書用筆を用いた指導法が例示された。これまで毛筆は第３学年以上と定められており、第１・第２学年は硬筆のみの授業が行われてきた。従って、毛筆と類似した筆記具が提案されたことは注目に値する改訂ポイントといえる。けれども実際の教育現場において、その有効性が感じられるほど活用されているとは言い難い。そのため本稿では、水書用筆を使って用筆指導をするにはどのような方法があるか考えてみることにする。

２　水用筆使用の利点―学習指導要領解説から―

小学校学習指導要領には「書写に関する次の事項を理解し使うこと。」の１つとして「点画の書き方や文字の形に注意しながら、筆順に従って丁寧に書くこと。」という一文が記載されている。これまでの字形重視の指導だけでなく、運筆についても留意することが求められるようになったのである。

その指導に有効な用具の１つとして挙げられているのが水書用筆である。水書用筆とは水書用紙専用に使われる筆記具のことで、軸に水を入れて使用する。市販の筆ペンのインクが水に代わったものを想像すると分かりやすい。その水書用筆を取り入れる利点として、小学校学習指導要領解説（2017）には以下のように記されている。

> 水書用筆は、扱いが簡便で弾力性に富み、時間の経過とともに筆跡が消えるという利点をもっている。その特性を生かして、「点画」の始筆から、運筆、終筆（とめ、はね、はらい）までの一連の動作を繰り返し練習することは、学習活動や日常生活において、硬筆で適切に運筆する習慣の定着につながる。また、水書用筆等を使用する指導は、第３学年から始まる毛筆を使用する書写の指導への移行を円滑にすることにもつながる。

つまり

① 取り扱いが容易である。
② 反復練習に適している。
③ 毛筆に近い練習ができる。

という点が水書用筆の長所ということである。

＊学習院大学教職課程非常勤講師

３　水書用筆を用いた授業案

担当する教育学科の授業（書道Ａ・書道Ｂ）では、将来自分が実践してみたいと考える指導案の作成を課している。それらの中には「美術と連携させ、水書用筆を使って絵と字を描かせる」「音楽と連携させ、歌いながら書かせる」等、水書用筆を使った指導案も見受けられる。今年度提出されたものの１つに「どこが最後まで残っている？」と題した指導案があった。内容を簡単に記すと、「児童に水書用筆で指定した文字を書かせる。そして乾く過程でどの部分が消えずに最後まで残るかを互いに予想させる。（ゲーム感覚で取り組ませることにより、意欲を引き出すことを狙いとする。）」というものである。

その指導案を一読した際、次の疑問が生じた。

普通に考えれば最後に書いた線が残る可能性が高い。だが、書き方が悪ければ意外な線が残ってしまう場合もあるだろう。ゲーム感覚で楽しめるという点では字を書くことの興味付けとなるであろうが、書く人によってどこが残るか分からないものを予想させることにどれ程意味があるだろうか。

だが少し見方を変えた結果、「人によって異なる残線を予想する」のではなく、「皆で同じ点画が残る」ことを目標にさせてはどうかと思いついた。意図する点画が消え残るように試行錯誤することは即ち用筆の練習であり、それができるようになることは用筆の習得を意味するのではないだろうか。

以下がその「消え方の違いを正しい用筆の見極めに使う授業案」である。

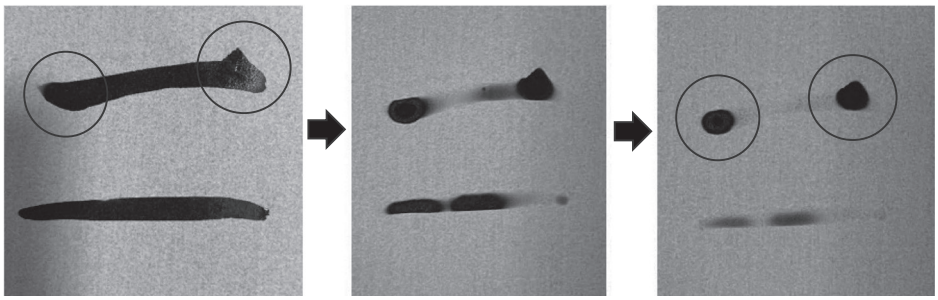
【水書用筆を用いた授業案】

「最後まで残そう！」

―水書用の紙に指定した点画が最後まで消え残るように書いてください―

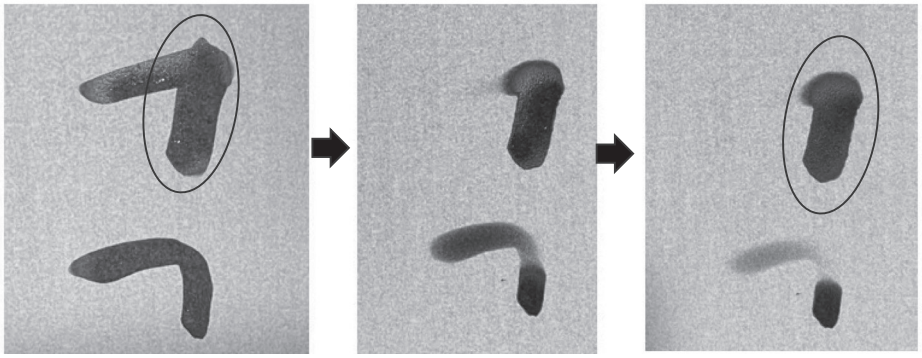
Ａ、起筆と終筆が最後まで残るように書いてみよう。…横画「一」の字の練習

ア　　イ　　ウ



Ｂ、縦線が最後まで残るように書いてみよう。…折れ（転折）の練習

エ　　オ　　カ



Ａ・Ｂともに上段が正しい筆づかいで書いた場合、下段が正しくない筆づかいで書いた場合である。時間の経過と共に、ア→イ→ウ、エ→オ→カの順に点画が消えていく様子が確認できる。

Ａにおいては、正しい筆づかい（起筆・終筆をしっかり押さえる）で書くと、最後まで線の両端が消えずに残る。一方、正しくない筆づかいで書いた場合は、線の両端に水が載らないため先に消えてしまい、本来ならば最初に消えるはずの中央部分が最後まで残っている。

一方、Ｂにおいては、「折れ（転折）」を正しい筆づかい（折れの部分で一旦止まり、筆圧を加えて方向を変える）で書くと、曲がった後の縦画が消えずに残る。しかし、正しくない筆づかい（止まらずに線の方向を変える）の場合は曲がる際に筆圧が加わらないため、折れの部分から先に消え始めていることが確認できる。

起筆・終筆・折れの筆圧の加え方や止め方は、毛筆のみならず文字をきちんと書く上での最重要事項である。そうした基本的な用筆を学習する手段として水書用筆は有効といえる。通常疎かになりがちな筆づかいの基本も、線の消え方を通じて視覚的に捉えることにより、分かりやすく習得することを期待できるのである。

４　課題

２で記したように水書用筆は利点が多い。しかし、実際に授業で使用すると以下のような問題点も生じてくる。

①時間経過に伴う消失

書いた文字が時間とともに消失し、同じ紙を使って何度も反復練習できるという利点は、記録・保存に適さないという欠点にもつながる。40名学級の場合、１人の教員が児童全員の作品を文字が消える前に添削し終えるのは難しい。練習前→練習後の成果を確認することも不可能である。

この問題を解決する手段として、近年急速に発達したタブレット等電子機器の利用が非常に有効である。現在、多くの学校が児童１人に１台のタブレットを貸与しており、授業中の活用も増えている。書いた文字をすぐに写真に撮って教員に送信し、場合によってはクラス全体で写真を共有するという授業形態の浸透により、時間の経過に伴う水書文字の消失という問題は解消できるのである。

②サイズ感の違い

現在、水書用筆はどのメーカーも小筆サイズである。したがって硬筆・小筆の用筆練習として捉えれば問題ないが、「第3学年から始まる毛筆を使用する書写の指導への移行を円滑にする」という点については不足感を否めない。筆の持ち方ひとつをとっても、通常の筆サイズ（３号･４号）と小筆サイズでは異なる場合があるため、小筆を使えるようになったからといって普通の筆でも同じように書けるとはかぎらない。そもそも小筆の扱いはこれまであまり時間が割かれてこなかったため、小筆の練習を強化することを目的とすれば問題ないが、第３学年以降の毛筆授業との連携はあまり期待できないのである。高学年への移行を円滑にすることを目的とするのであれば、普通の筆と同じサイズの水書用筆を取り入れる方があきらかに有効であると考える。

5　おわりに

パソコンが普及し、手書きの文字が少なくなっている現在、伝統文化の継承という点においても書写の指導は極めて重要である。従って、これまで第３学年以上に限定されていた毛筆の筆づかいを、水書用筆の学習を通じて第１学年から学べるようになったことは喜ばしい変化といえよう。何より、これまで掃除が大変という理由で避けられてきた書写の授業を、汚れを気にせず取り組めるようになったことは大きな一歩である。まだまだ改善の余地の多い水書用筆の授業が今後どのように展開されていくのか、注視していきたいものである。

【参考文献】

文部科学省　小学校国語科学習指導要領（2017（平成29年）告示）
文部科学省　小学校学習指導要領解説（国語編）（2017（平成29年））

調 査 報 告

学習院大学教職課程年報
第10号　2024年５月　pp.103-130.

教職履修学生に関する2023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　﨑　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2023年度調査報告である。今年度も、「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2023年度に「教育実習」を行った学部学生である。「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た。本調査は、本年度の教職課程履修学生調査も昨年度と同様、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。したがって、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症状況は、まだ決して収まったとはいえないが、大学での授業は感染対策をしながらも通常通りに対面で実施できるような状態にまでたどり着くことができた。2023年度の「教育実習」に関しても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、2023年度実習生たちは、新型コロナ感染症が急速に拡大し始めた2020年４月に入学し、１年目の授業は主に遠隔方式によるものとなり、それが２年目へと続き、その間、サークルやクラスでの友人たちとのさまざまな活動も大きく制約された大学生活を過ごさざるを得なかった学年である。そのことが、彼／彼女らの教職意識形成にも少なからず影響があったものと推測される。

図表１：回答者の属性構成

学部	法学部		経済学部		文学部		理学部		国際社会科学部		全体	
調査時	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女	男	女
４年４月実習前	8【6.4%】		9【7.3%】		62【50.0%】		44【35.5%】		1【0.8%】		124【100.0%】	
	7 (87.5%)	1 (12.5%)	4 (44.5%)	5 (55.5%)	21 (33.9%)	41 (66.1%)	25 (56.8%)	19 (43.2%)	0 (0%)	1 (100%)	57 (46.0%)	67 (54.0%)
４年１月実習後	7【6.0%】		8【6.9%】		58【50.0%】		42【36.2%】		1【0.9%】		116【100.0%】	
	6 (85.7%)	1 (14.3%)	3 (37.5%)	5 (62.5%)	20 (34.5%)	38 (65.5%)	23 (54.8%)	19 (45.2%)	0 (0%)	1 (100%)	52 (44.8%)	64 (55.2%)

注１）【　】内は学部間構成比率、（　）内は各学部内男女構成比率

＊学習院大学文学部教育学科教授

なお、学習院大学では、2023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。

（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、2022年度「教育実習オリエンテーション」、2023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：2023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2024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124名、履修者全体（124名）の100.0％。
「実習後調査」は、有効回答者数116名、履修者全体（124名）の93.5％。

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年次４月）」及び「事後指導（年明け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・国際社会学部は少数、文学部・理学部が相対的多数）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。これ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、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、基本的に男女間の比率（実習前調査＝46.0%：54.0%、実習後調査＝44.8%：55.2%）はほぼ等しい。したがって、以下での考察においては、所属学部別の考察は行わず、従来と同様、全体としての考察及び性別の比較考察を中心に行った。

１－２．「教育実習」体験

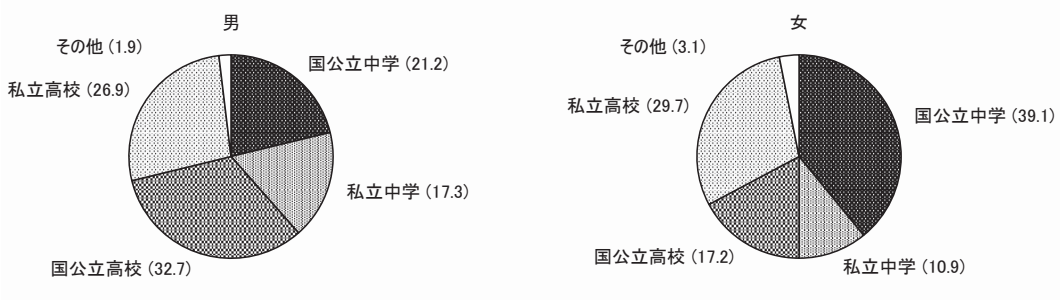
実習先　　実習先は「図表２」で示したとおりであるが、回答者全体としては（図表は男女別表記のみ）、校種別にみると中学校（43.8%）より高等学校（52.5%）の割合がやや多くなっており、また設置者別にみると私立（42.2%）より公立（55.1%）の割合がやや多くなっている。男女別にみると、今年度は男女とも中学校において例年とは少し異なっている。すなわち、女性においては私立（10.9%）がやや少なく国公立（39.1%）が多くなっており、それに対して男性においては私立（17.3%）がやや多く国公立（21.2％）が少なくなっている。これらは、当該学年学生の出身校を反映していると同時に、実習先として男性が高校、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いうことができる。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。全体的な傾向は例年とほぼ同様であるが、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本文学科・英語英米文学科の、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・経済学部の各学科の、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。これも全体的な傾向は昨年度とほぼ同様な傾向にあるが、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、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72.4％（男女別では、男：76.9％、女：68.8％。校種別では、中学：71.2％、高校：72.1％）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＝52人、女＝64人、全体＝116人）

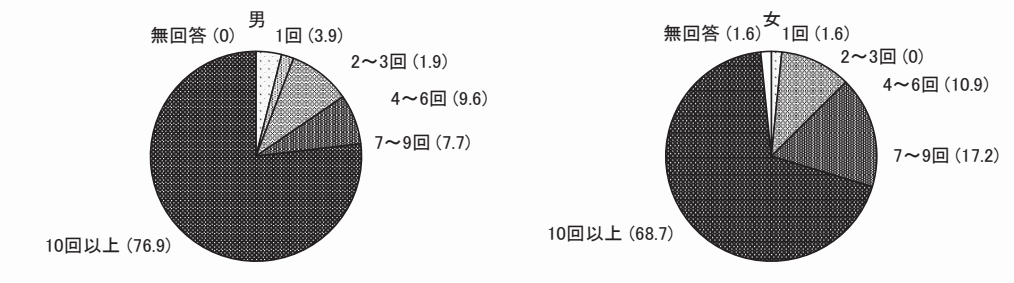


図表３：実習担当教科（カッコ内数値は構成比、％値、実習後調査より）

（回答者数：男＝52人、女＝64人、全体＝116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＝52人、女＝64人、全体＝116人）

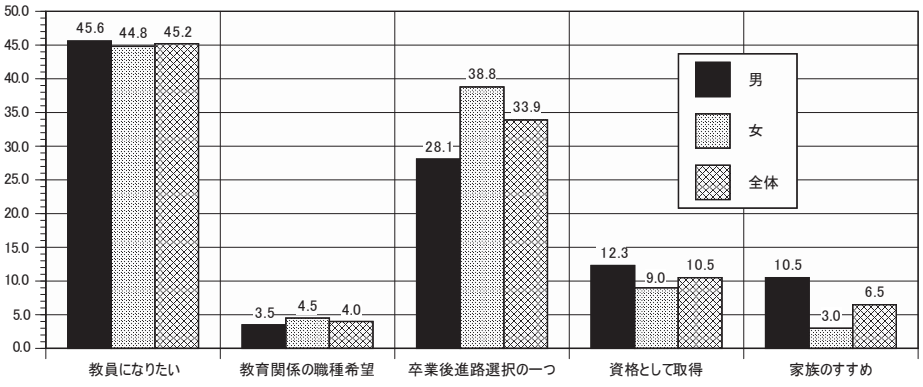


教職課程履修の動機　　教職課程履修の理由を質問した結果を整理・表記したものが「図表５」である。「その他」を含む９つの項目を用意し、一番大きな理由を一つだけ選択することを求めたが、男女ともに差はほとんどなく、「学校教員になりたかったから」が第１位の支持率であったのは例年と同様であった。しかし、男性の支持率において大きな減少が認められた（例えば2022年度調査と比較すると、男：64.2%→45.6％、女：43.8%→44.8%）。さらに、次いで多かった「卒業後の職業選択肢の一つ：学校教員を含む教育関係の職種を第１希望とはしていないが、卒業後の職業選択肢の一つとして教職を含めておきたかったから」の支持率が男女ともに増加している点（例えば2022年度調査と比較すると、男：21.1%→28.1%、女：25.1%→38.8%）も特徴的であった。これらの新たな特徴点からは、「長時間過密労働」などが盛んに喧伝されるようになった教職の労働条件・環境の悪化を背景として、教職に就くことを躊躇している学生たちの姿も読み取れる。続いて支持率が相対的に多かった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」であるが、男女差はあまりなかった。2022年度調査と比較するならば、これも男性においてやや支持率が増加している。

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、「卒業の職業選択肢の一つ」や「資格として取得」とい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、教職課程履修当初の時点（2020年）における「卒業の職業選択肢の一つ」の支持率が増加していることが2023年度学生調査の特徴点の一つであったといえる。

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＝67人、全体＝124人）



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としての教師とそれへの距離感をみようとした。その結果を整理・表記したのが「図表６」である。

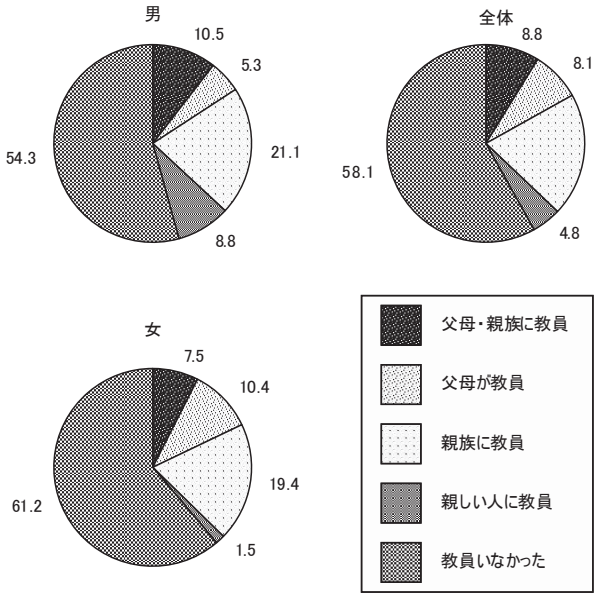
全体的な傾向としては、「父母・親族に教員：父母ないし父母のいずれかが教員であり、それ以外の親族にも教員がいた（8.8%）」「父母が教員：父母ないし父母のいずれかのみが教員であった（8.1%）」「親族に教員：父母は両方とも教員ではなかったが、親族に教員がいた（20.2%）」「親しい人に教員：父母・親族ともに教員ではなかったが、親しく付き合っていた人の中に教員がいた（4.8%）」の４つの項目の比率を合算すると41.9%となり、学生たちのおよそ４割強の者にとっては、教職イメージの形成と教職への接近において、家族

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。

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58.1%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：45.7%、女：38.8%と、成育環境の中に教師の存在がみられるのは男性の方がやや多くなっている。

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＝67人、全体＝124人）



被教育体験の中の教師　　では、全体として「（身近に）教員いなかった」６割弱の者たちは、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52人（91.2%）、女59人（88.1%）、計111人（89.5%）であった。９割近くの者が「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、高校段階では男女ともに６割前後、中学校段階では男女間に違いが見られ、男性においは７割近く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よう（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一般に多い）。

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

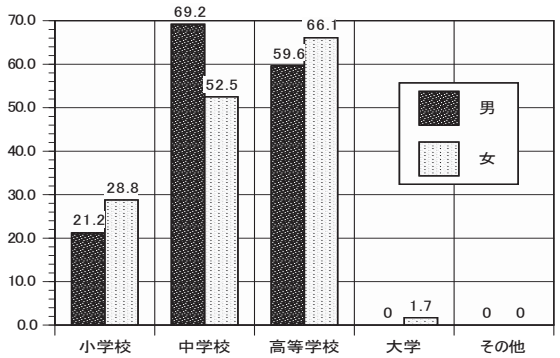
に関する事柄（同、左から11～15項目）」の３つのカテゴリーごと各５項目を設定し、それに「反面教師的な影響を受けた」「その他」を加え、計17項目のうちから複数選択可とし、回答をもとめた。その結果を男女別に整理・表記した「図表８」からは、特に支持が集中したという項目はなく、影響内容の多様さがうかがわれる結果であった。

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39.6％）」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37.8％）」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が、両項目ともに男性より女性の方の支持率が高い。男女間の違いで目立っているのは「厳しさを持つ:時に応じては厳しく叱るなど，良い意味での厳しさを持つこと（男:42.3%、女:20.3%）」であり、男性からの支持が、女性の支持率の２倍以上の多さとなっている。

カテゴリーＢの中に入っている５つの項目は、今年度の調査においては、カテゴリーＡ及びＣの各項目と比べると全体的に支持率はやや低い。５つの項目は、「子ども集団をまとめる：児童生徒（学級）集団のまとまりを追求し、指導していること」を除いて、いずれも全体として20％ほどの支持率となっている。男女間では、「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25.2％）」と「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28.8％）」の２項目にいて差が認められる。

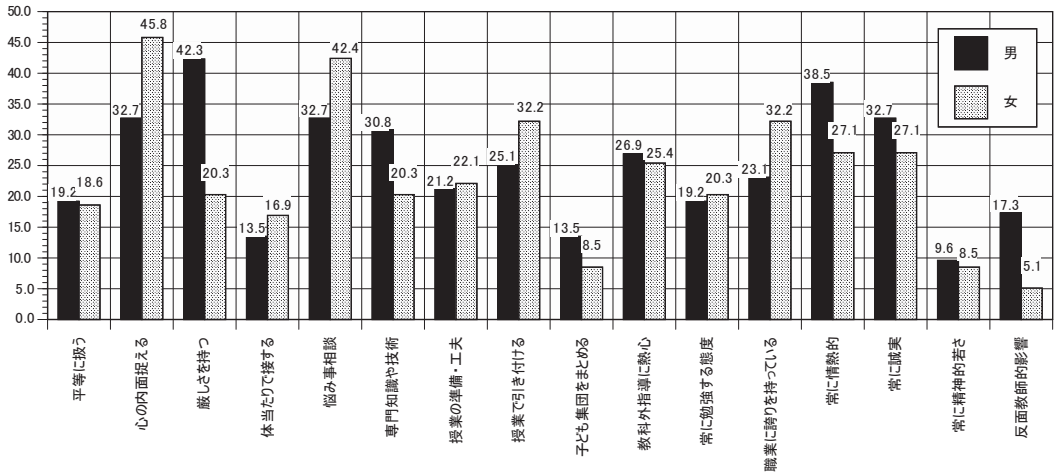
図表７：教職志望形成に影響を受けた教師の学校段階（複数選択可、実習前調査より）

（回答者数：男＝52人、女＝59人、全体＝111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＝52人、女＝59人、全体＝111人、数値％）



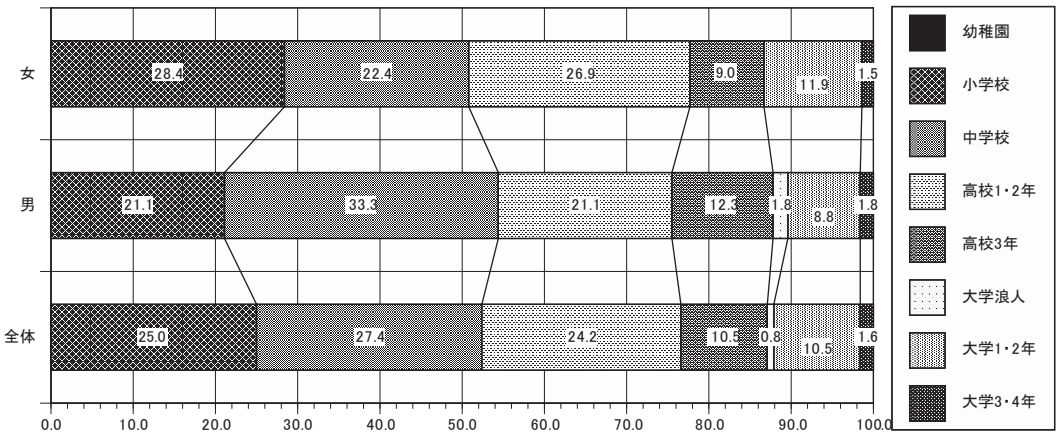
さらにカテゴリーＣの中に入っている項目の中では、支持率が高いのが「常に情熱的：物事に対して常に情熱を持って、前向きに取り組んでいること（同32.4%）」や「常に誠実:一人の人間として常に誠実さを忘れないようにしていること（同29.7%）」であるが、これら両項目は女性よりも男性からの支持率が高い。逆に、全体支持率ではそれら２項目とほぼ同等である「職業に誇りを持っている：教員として職業に誇りを持ち、その仕事の楽しさを語り、あるいは感じさせるようでいること（27.9%）」という項目では女性の方の支持率が高くなっている。

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。

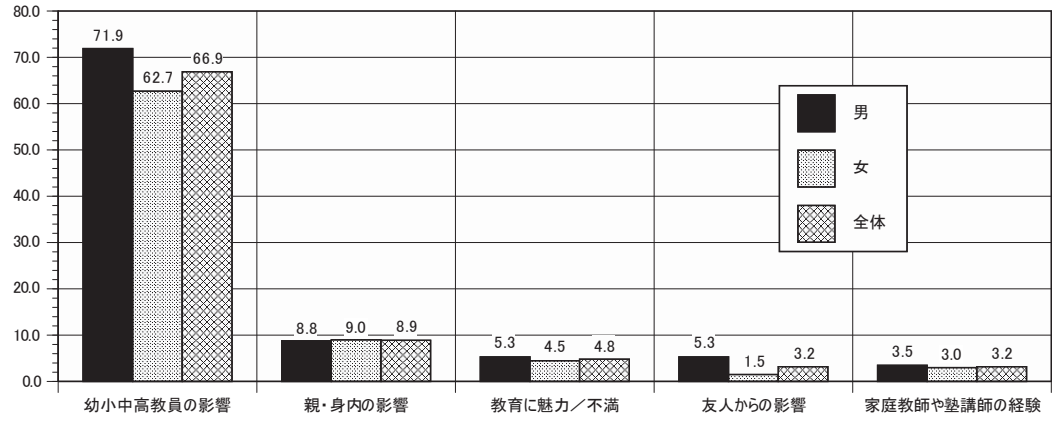
図表９：自分の職業として教職を意識し始めた時期（実習前調査より）

（回答者数：男＝57人、女＝67人、全体＝124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＝67人、全体＝124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。男女ともに75％ほど、４人の内３人が、高校１・２年の頃までに教職を意識し始めている。今年度の調査においては、男女間の違いはあまり認められなかった。小学校や中学校段階であると回答した者が男女ともに半数を超えていることからも、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、今回の調査結果「図表10」からも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58.1%の者が「身近に教員は全くいなかった」成育環境であった中で、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。今回の調査対象である学生たちはまさに新型コロナ感染症拡大開始時2020年４月に入学し、１・２年次と対面式の授業や諸活動に大きな制限が行われていたわけであるが、それでも４年次４月（実習前調査）時点で何らかの学校等実践現場の活動に、参加・協力した体験が「ある」と答えた者は28.2%（35人）であった。新型コロナ感染症拡大以前の2019年度調査時における「体験ある」40.7%（実人数57人）と比較するとやはり少ないものの、2020～2022年度調査と比べるとやや回復傾向にあるといえよう（図表は未表記）。

活動先としては、中学校（19人）、小学校（11人）が中心であった。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」も開始している）、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った。

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、あるいは授業中に教室の後方にいて授業についていけず困っている児童・生徒に対しての個別支援など、例年と同様の傾向であった。

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」という質問をしている（複数選択可）。参加経験のある者が実人数35人と少人数であるが、「児童・生徒たちが考えていることを知ることができた（17人）」「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（15人）」「教員たちが考えていることを知ることができた（13人）」が成果であると考えている。

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たのかを考察していきたい。

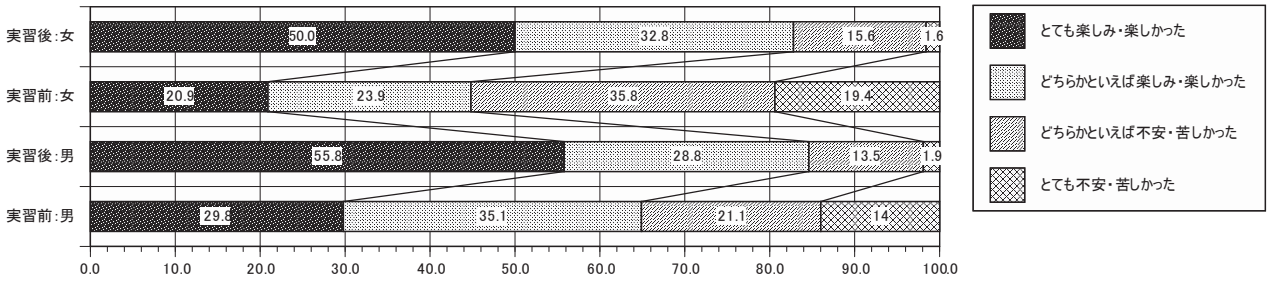
３－１．実習前後の思い

「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倍近く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」（20.9％）が実習後には「とても楽しかった」（50.0％）となっている。逆に、実習前の「不安な／苦しかった」気持ちは、実習後には男女ともに半減していることがわかる。とりわけ、「とても不安／とても苦しかった」思いは、男女ともに大きく減少している。

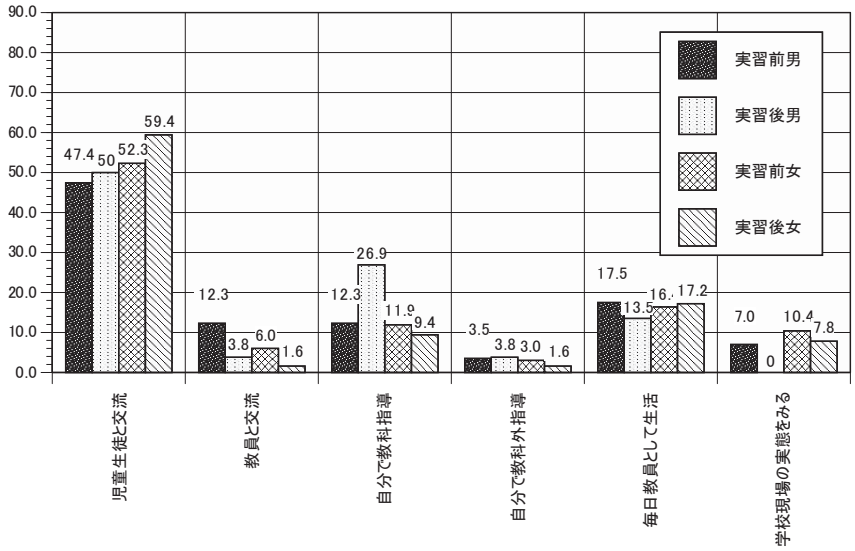
「教育実習」を／が「楽しみにしている・不安である（実習前）／楽しかった・苦しかった（実習後）」の理由を、「図表11」に示した回答結果にかかわらず調査対象者全員に対してたずねているが、その結果を男女別に表したのが「図表12」及び「図表13」である。「楽しみにしている・楽しかった」事柄として、男女ともに一番多く支持されているのが、「児童・生徒と交流する／したこと」であり、かつ実習前より実習後の支持率はわずかではあるが増加している。また「不安だ・苦しかった」事柄として、男女ともに実習前においていちばん大きな不安として支持されていた「自分で教科指導を担当すること」は実習後男女ともに大きく減少している。逆に実習後支持が増加している事柄として、「毎日現場に入って教員として生活体験すること（精神的体力的な面で苦しかったことを含む）」があり、数値自体はそれほど大きいともいえないが男女ともに２～５倍に増加している。また、女性において「児童・生徒と交流すること」において実習後の数値が４倍余りにも増加しており、中・高等学校における女性実習生の固有の問題をうかがわせる結果となっている。

図表11：「教育実習」に対する実習前後の思い・感想

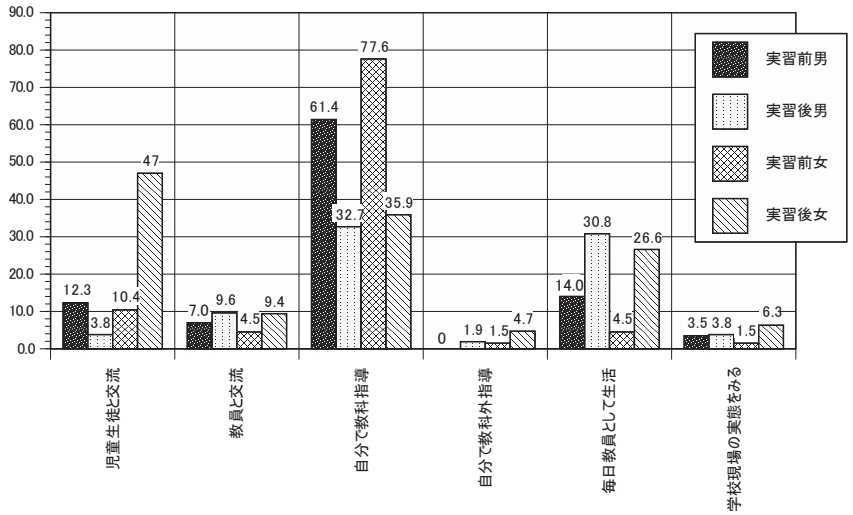
（％）（回答者数：実習前男＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）



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＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）



図表13：「教育実習」が「不安だ（苦しかった）」理由
（「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＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）



３－２．指導内容と相談相手

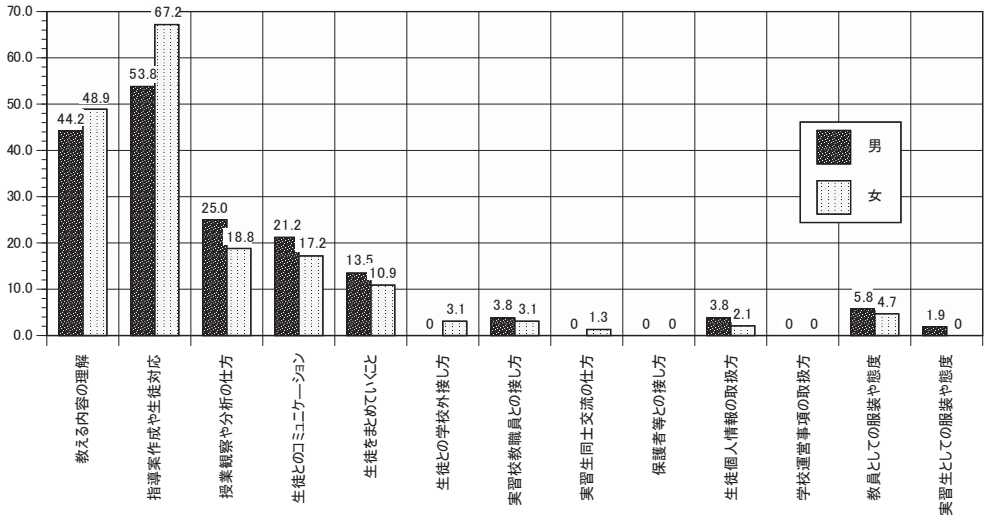
指導内容　「図表14」は「教育実習において実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄」を整理・表記したものである。「その他」を含む13個の項目を用意し、２つまで複数選択可として回答を求めた。結果は、「教える内容の理解：担当教科の教える内容についての理解を深めること（全回答者の45.7%）」と「指導案作成や生徒対応：指導案の作成や授業中における生徒への対応の仕方（同61.2%）」の２項目に集中している。これら２つの項目はいずれも男性よりも女性からの支持がやや多かった。逆に女性よりも男性からの支持がやや多く、支持率の数値としては相対的に大きいとはいえないが支持の大きさの順位としては第３，４位であるのが「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19.0%）」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（21.6％）」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回答したものであって、必ずしも実態を正確に反映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７個の選択肢項目を用意し、いちばんの相談相手は誰だったかの回答を求めた。結果は、「実習先の指導教員（全回答者の31.9%）」と「実習生仲間（同46.6%）」の２項目に支持が集中した。男女間の違いはあまりみられなかった。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。

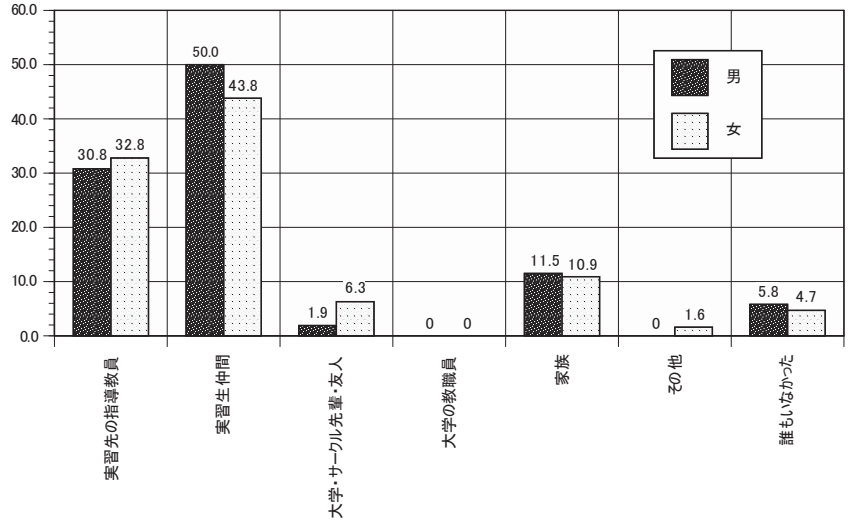
図表14：実習校指導教員から一番よく指導・注意された事柄（実習後調査より）

（％）（「その他」を含む13項目の中から２つまで複数選択可、回答者数：男＝52人、女＝64人）



図表15：「教育実習」中の、一番の相談相手（実習後調査より）

（％）（「その他」を含む７項目の中から１つ選択）（回答者数：男＝52人、女＝64人）



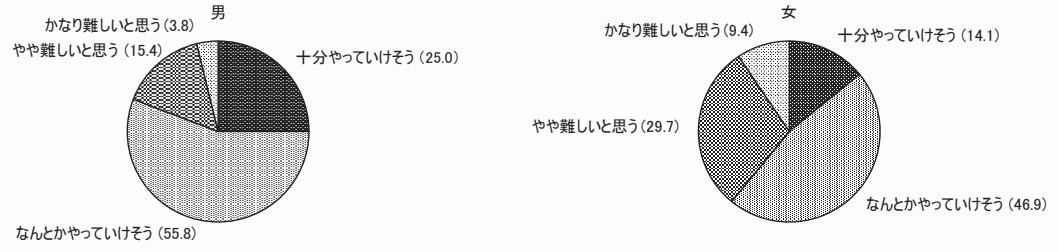
３－３.「教育実習」前後の意識変化

調査では、「教職に対する自信度」「教職に対する適性度」「教職に対する意欲度」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) 十分やっていけそう」及び「なんとかやっていけそう」と回答している者が男性で約8割（25.0%＋55.8%＝80.8%)、女性では約６割（14.1%＋46.9%＝61.0%）というように、ともに過半数にまで達しており、実習が教職への自信を増すものであったことがうかがえる。しかし同時に、男女間の相違が20%ほどあり、「図表13」でみてきたように、実習での苦しかった内容として女子実習生において「児童・生徒と交流すること」が多く指摘されている固有な結果特徴との関連がうかがわれる。

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）

（%）（回答者数：男＝52人、女＝64人）

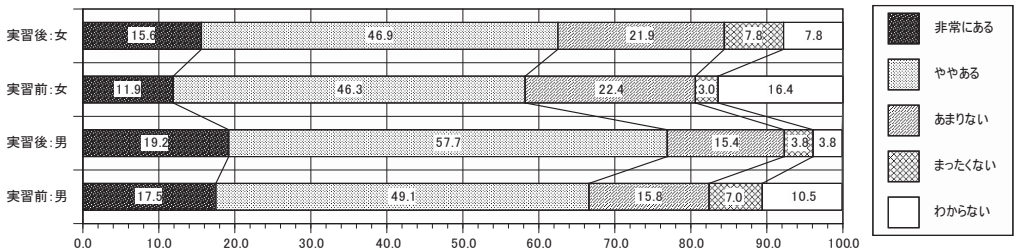


教職に対する「適性度」　　教育実習の目的の一つとして、教職に対する自らの適性を判断するという課題がある。「図表17」は、教育実習の前後における、その自己判断の結果を整理･表記したものであるが､教育実習前において男女とも､「非常にある」及び「ややある」と判断した者は、男女間で数値の大きさに若干の差（男性の方が「適性ある」と判断する者がやや多い）はありつつも、男女ともに、実習前も過半数に達しており、実習後のその数値はさらに増加している(男:66.6%→76.9%､女:58.2%→62.5%)。「わからない(判断保留)」層が「ある」の方向に推移したといえる。上述の「自信度」の結果特徴を裏付ける適性自己判断の結果であるといえよう。

同時に、「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。実習後、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、「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ことも看過できない点である。

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）

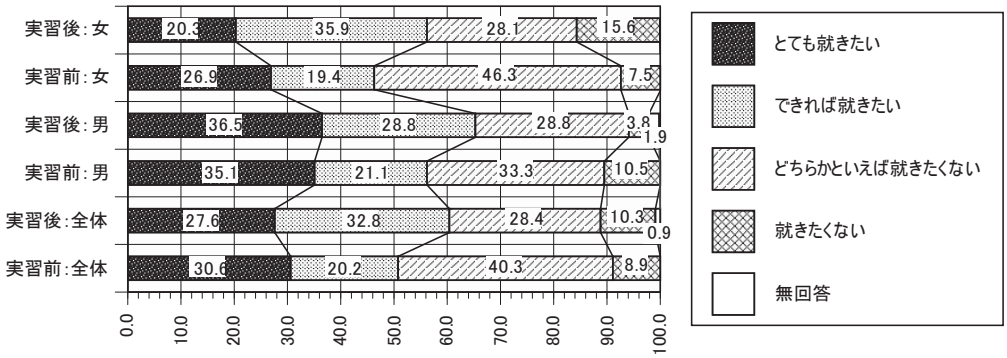
（回答者数：実習前男＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）（%）



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、男女間の違いという点では、実習前も実習後も、男性において積極的判断層（とても就きたい＋できれば就きたい）がやや多いといえよう。また、男性は実習後に積極的判断層が増加しているが（実習前：56.2%→実習後:65.3%)、それに対して女性は「できれば就きたい」は増加しているものの、「とても就きたい」がやや減少し（実習前：26.9%→実習後：20.3%)、「就きたくはない」がやや増加（実習前：7.5%→実習後：15.6%）している点が特徴的である。

図表18：実習前後における教職に対する意欲（実習前及び実習後の両調査より）

（%）（回答者数：実習前男＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）



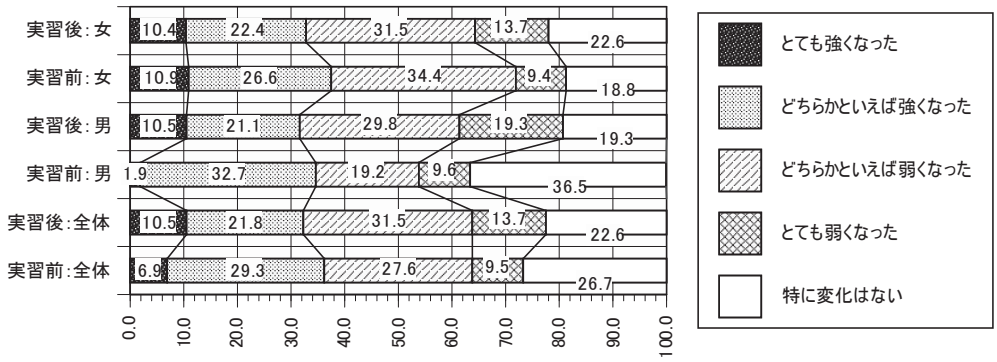
教職に対する「志望度」の変容とその理由　では、教職課程を履修し始めた頃と比べて、４年間の教職課程諸科目の学習、サークル活動やアルバイト経験など大学内外でのさまざまな体験、さらには就職活動や教育実習での活動などを経て教職に対する「志望度」にどのような変化があり、その変化をもたらした要因としてはいかなるものがあったのであろうか。これらの点についても、実習後の調査において、質問している。「図表19」は教職「志望度」の変化を、そして「図表20」はそのような変化をもたらした要因について「なんとなく」「その他」を含む10項目から「最も大きい理由・きっかけ」を１つ選択することを求め、その結果を整理・表記した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

「図表19」からは、実習前の男性（「特に変化ない」が多い）を除き、実習後の男性、実習前と実習後の女性のいずれも、「弱くなった（どちらかといえば＋とても)」層の割合の方が40～50%で一番多いことが認められる。教職履修開始頃から教育実習直前頃に至るまで間に、「強くなった」層は30～40%と過半数に届かず、さらには実習後も男女とも「強くなった」層はやや減少しているという点が特徴的である。

その要因を整理・表記したのが「図表20―（1）（2)」である。まず、「強くなった」層の回答結果からは、男女とも数値の違いはややありながらも、教育実習前の段階においては「大学の教職関連授業の受講」が多くの支持（男：66.7%、女：45.5%）を集め、教育実習後の段階では「教育実習・介護体験の経験（ただし、コロナ禍の中で介護等体験実習は代替措置が取られた学年のため経験という点では回答学生の頭の中にあるのは教育実習であると思われる)」が多くの支持（男：44.4%、女：62.5%）をそれぞれ集めている点が特徴的である。次に「弱くなった」層の回答結果からは、特に支持が集中した項目はなかったが、教育実習前の段階においては「教職以外魅力ある職業を知って」が相対的に多く（男：39.3%、女：25.0%)、調査時すでに佳境に入っていた就職活動の影響が大きいことがうかがわれる。

図表19：教職履修開始頃と比べての教職志望度の変化（実習前及び実習後の両調査より）

（%）（回答者数：実習前男＝57人、実習後男＝52人、実習前女＝67人、実習後女＝64人）

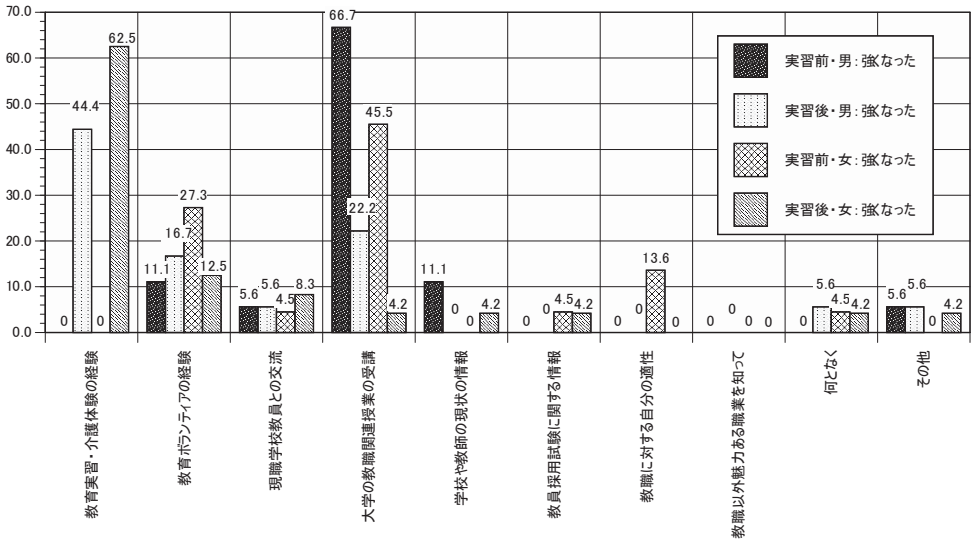


図表20：教職課程を履修し始めた頃と比べて、教職志望度の変化の理由

（1）教育実習前後の２時点調査において

「強くなった」群（＝「非常に＋どちらかというと」）の男女比較

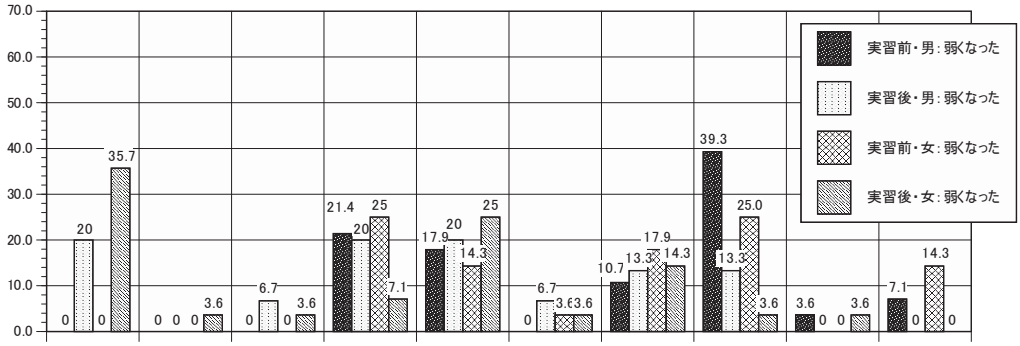
（回答者数：実習前・男＝18人、実習後・男＝18人、実習前・女＝22人、実習後・女＝24人）（%）



（2）教育実習前後の２時点調査において（各項目名は同上）

「弱くなった」群（＝「非常に＋どちらかというと」）の男女比較

（回答者数：実習前・男＝28人、実習後・男＝15人、実習前・女＝28人、実習後・女＝28人）（%）



４．「教育実習」後の「教職の魅力」認識と「教職／生徒イメージ」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今現在の中・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」後の調査結果にもとづき、「教職の魅力」についての認識や「教職イメージ」の変化のあり様から考察していきたい。

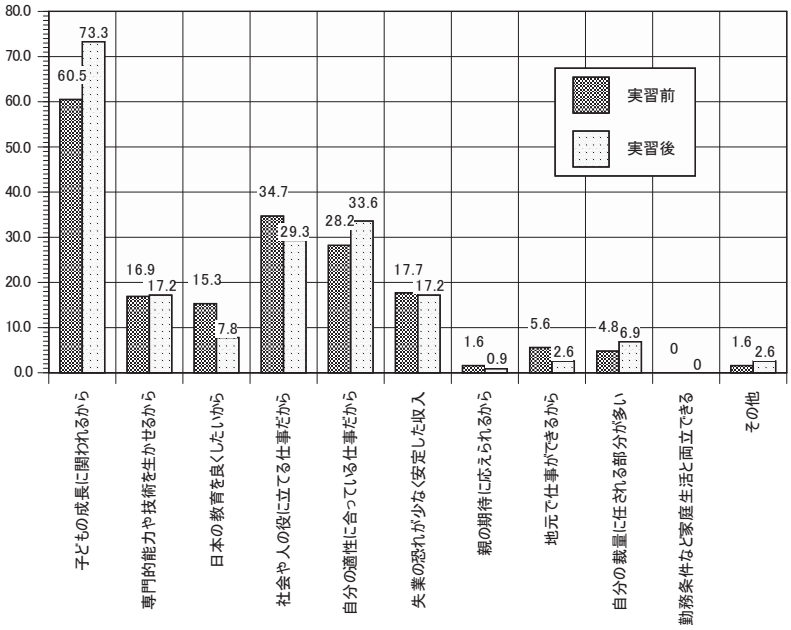
４－１.「教職の魅力」認識の変化

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、その支持率は実習後に10%あまり増加していることがわかる（実習前：60.5%→実習後：73.3%）。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。それに続く支持を集めたのが、「社会や人の役に立てる仕事だから（実習前：34.7%、実習後：29.3%）」や「自分の適性に合っている仕事だから（実習前：28.2%、実習後：33.6%）」である。「子どもの成長に関われるから」や「自分の適性に合っている仕事だから」という２項目の支持率が教育実習後増加している点に、実習体験の影響がうかがわれる。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もあった。

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（回答者数：実習前＝124人、実習後＝116人）

（%）（表記した「その他」を含む11個の選択肢の中から2つまで複数選択可）



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22-1～22-9」に示したような内容項目として設定し、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、問い掛け方として、「図表22-1～7」に示した７つの項目はポジティブ・イメージ内容であり、それとは逆に「図表22-8～9」で示した２つの項目はネガティブ・イメージ内容である。

まず「図表23-1～7」に表したポジティブ・イメージ内容項目に対する反応とその変化について考察していきたい。７つのイメージ項目の中で一番肯定的な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、また実習前後とも、「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％を超えている。さらに実習後には男女とも「強い肯定」反応がわずかではあるが増加している。

このイメージ項目と同様に実習の前も後も80％以上の「肯定」反応を示しているものの、「強い肯定」反応といった点では「教師という仕事は人間的接触が大きい」と比べて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」である。とりわけ女性において実習後に「肯定」反応の数値が増加し、90％を超えるまでになっている。

男女とも、実習前後とも、「肯定」反応が過半数にまで達しており、しかも実習後に「肯定」反応が増加している項目が、「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」と「図表22-4：研究的に仕事を進めていくことができる」の２項目である。教科指導の授業実践が中心の教育実習体験によって、強められていったイメージであるといえよう。

「肯定」反応において，上記４項目と比較して、その支持率の相対的低さと、男女間に違いがみられる項目が、「図表22-5：社会的に評価されている」である。「肯定」反応は、男女とも過半数には達しておらず、特に男性においては30％ほどにとどまっている。かつ男女間の差は20％近くの差がみられ、女性よりも男性の低さが特徴的であった。さらに、「どちらともいえない」反応が、実習後も含めて男女とも30％ほどとなっており、他の項目に比べて比較的強く出ている結果となっている。

ポジティブ・イメージ内容項目の中に入れた「図表22-6：経済的に生活が安定している」と「図表22-7：他の職業に比べ勤務条件が恵まれている」は、社会生活を営んでいく上での職の持つ、かつ一般に肯定的に言われ続けてきたイメージ特徴を表している項目である。しかし、今日、その両項目のイメージ評価は大きく分かれる結果となっている。前者「経済的に生活が安定している」の「肯定」反応は過半数に達し60％ほどにまでなっている。それに対して、後者「他の職業に比べ勤務条件が恵まれている」の「肯定」反応は、男女とも、実習前後とも、10％にも達せず極めて低い結果となっている。近年、教職における「長時間過密労働」の実態に対するネガティブなイメージが、実習に行く前から各種勤務実態調査やマスコミ等情報によって形成・流布されており、実際に学校現場に入ってみてもそのイメージ通りの実態であるという印象を持ったことによるのではないだろうか。

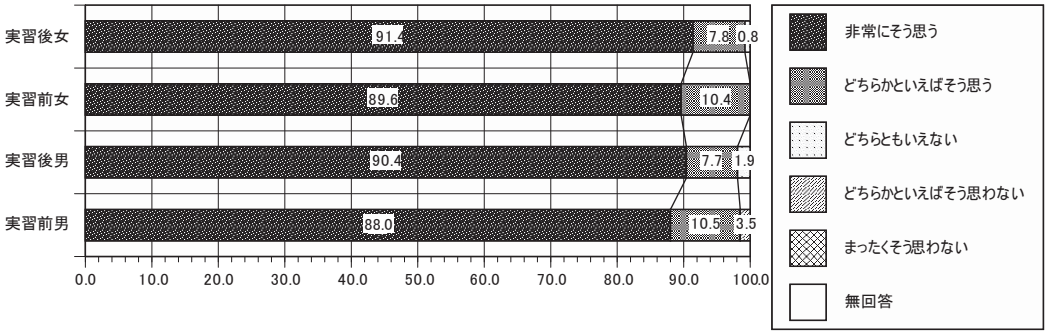
イメージ調査の最後に、「図表22-8～9」に表したネガティブ・イメージ内容項目に対する反応とその変化について考察していきたい。「図表22-8：児童・生徒の問題についての責任が重すぎる」については、その「肯定」反応が男女とも、実習前後とも、70～80％であり、とりわけ女性の、そして実習後の支持が多くなっている。「図表22-9：家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」についても、「肯定」反応は高く、男女

とも、実習前後とも、70～80％である。

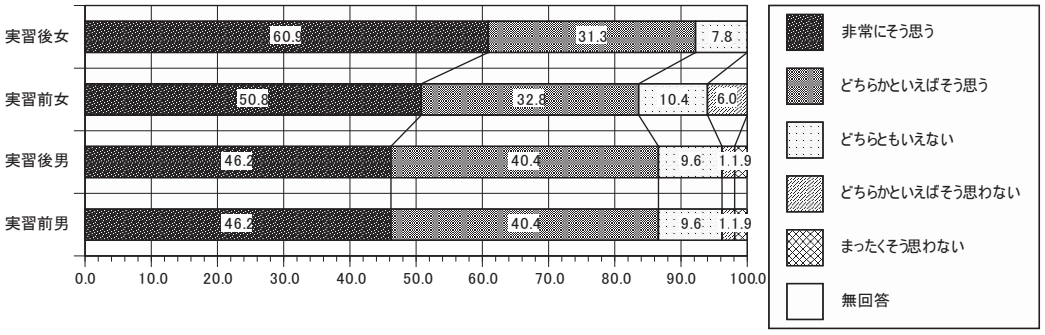
教育実習を経験することによって、「自分の勉強したことが直接活かせる」「仕事の内容が創造的であり発展性を持っている」「研究的に仕事を進めていくことができる」といった項目の「肯定」反応が実習後に増加していることは、教育実習経験の重要な意義を意味している。その一方で、「児童生徒の問題についての責任が重すぎる」「家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい」というネガティブ・イメージ項目における「肯定」反応の結果が教職につくことを躊躇させる要因となっていることが推測される。

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

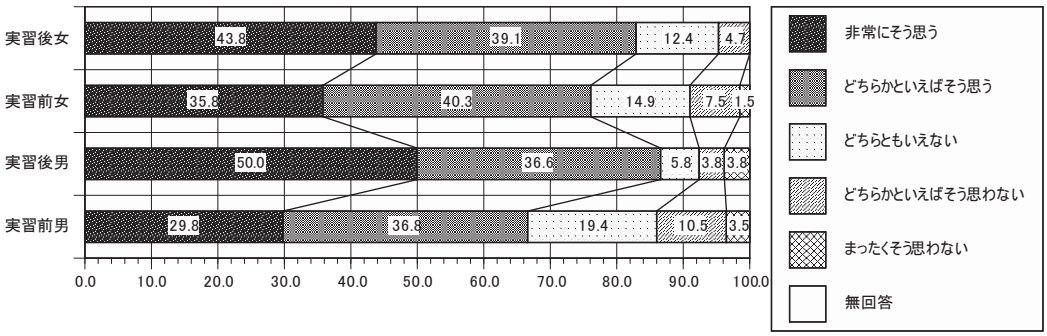
（回答者数：実習前男＝57人、実習前女＝67人、実習後男＝52人、実習後女＝64人、％）



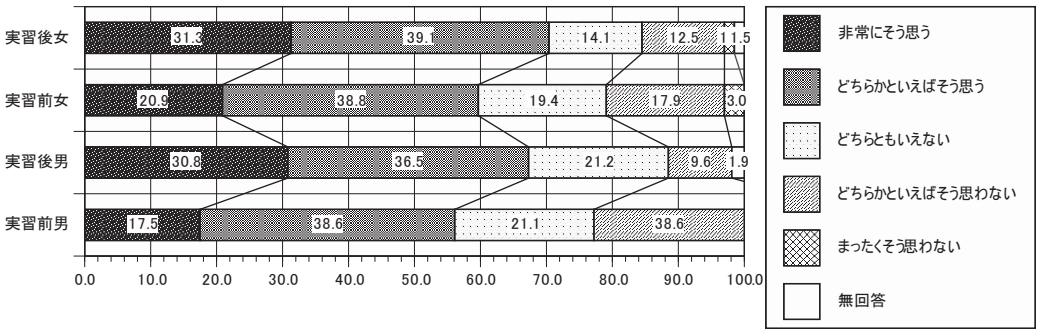
図表22-2：教職イメージ（2）自分の勉強したことが直接活かせる



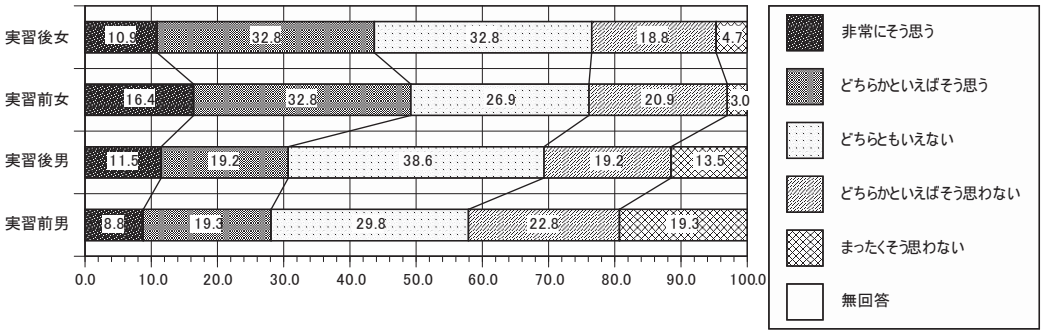
図表22-3：教職イメージ（3）仕事の内容が創造的であり発展性を持っている



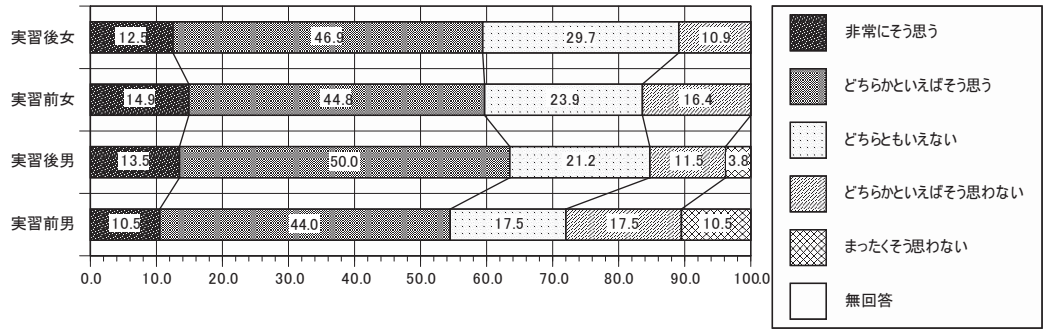
図表22-4：教職イメージ（4）研究的に仕事を進めていくことができる



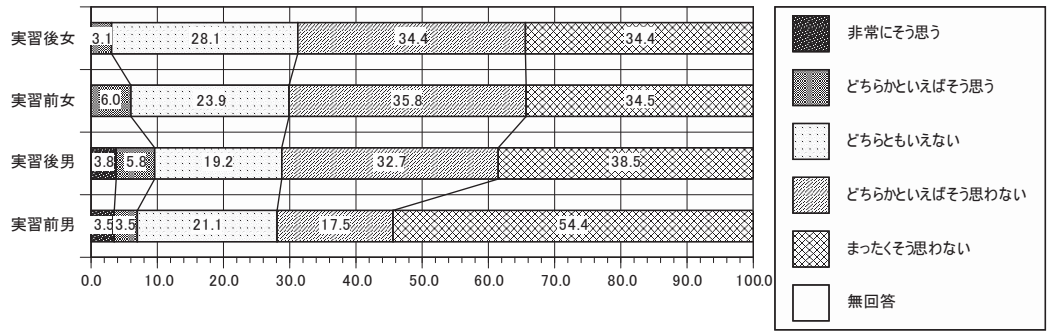
図表22-5：教職イメージ（5）社会的に評価されている



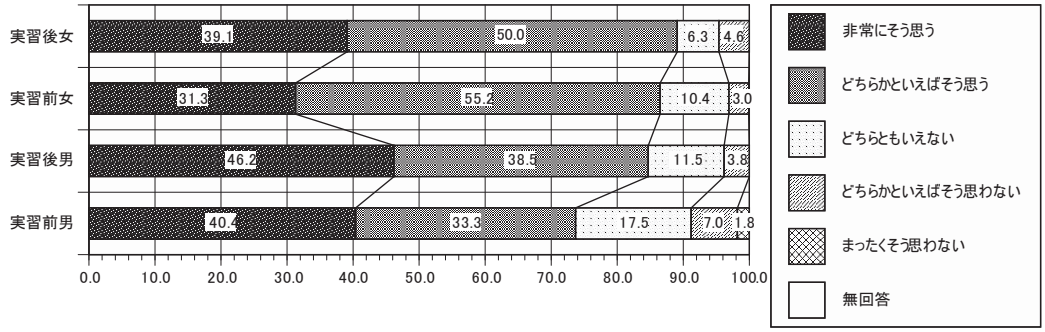
図表22-6：教職イメージ（6）経済的に生活が安定している



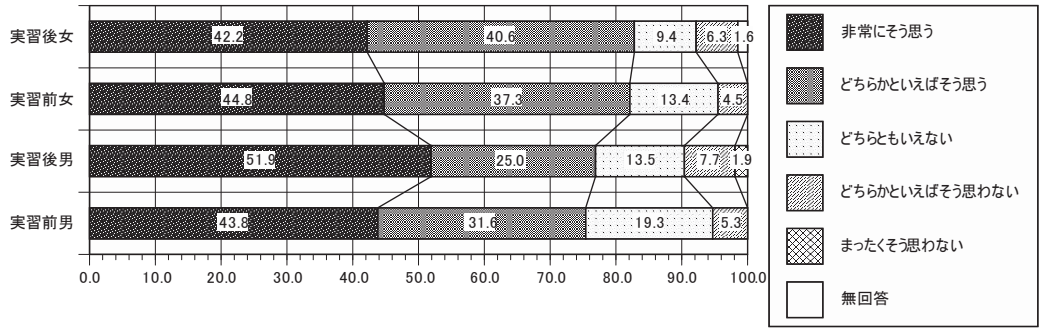
図表22-7：教職イメージ（7）他の職業と比べて勤務条件が恵まれている



図表22-8：教職イメージ（8）児童・生徒の問題についての責任が重すぎる



図表22-9：教職イメージ（9）家に仕事を持ち帰るなど生活上の公私の区別がつきにくい



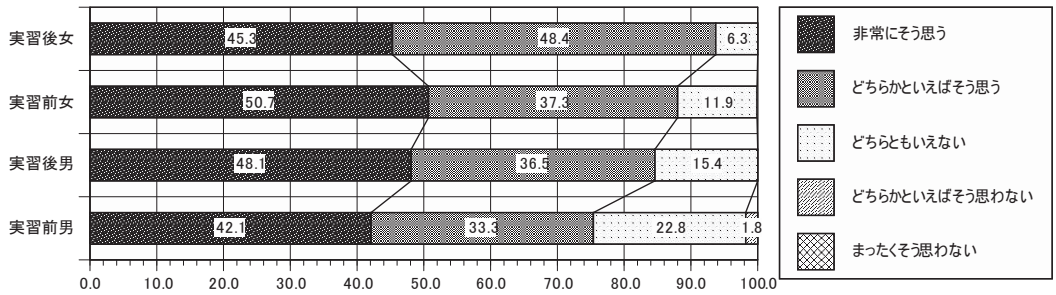
３－２．「生徒（中・高校生）」イメージ

「現代の子ども（あなたが実習に行く／行った学校での生徒を思い浮かべて）に対して、現在、あなたが抱いているイメージについてたずねます」との質問を実習前及び実習後に行った。質問は、「図表23-1～20」に示した20の内容項目について、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、問い掛け方として、「図表23-1～10」にまとめた内容項目はポジティブ・イメージ内容であり、それとは逆に「図表23-11～20」にまとめた内容項目はネガティブ・イメージ内容である。

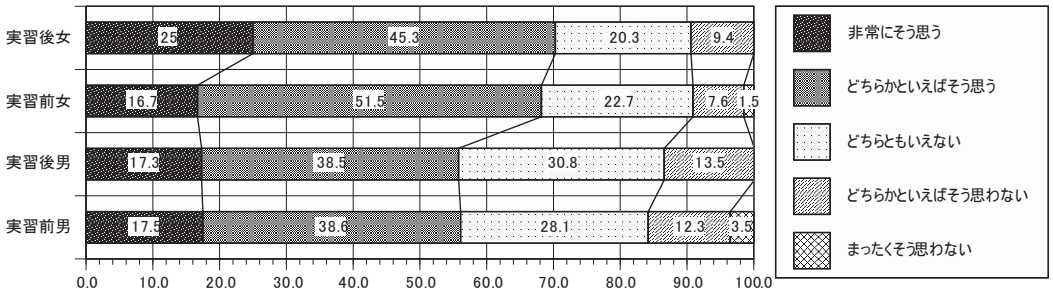
【ポジティブ・イメージ内容の10項目】

図表23-1：生徒イメージ（1）好きなことにはすごい集中力を発揮する

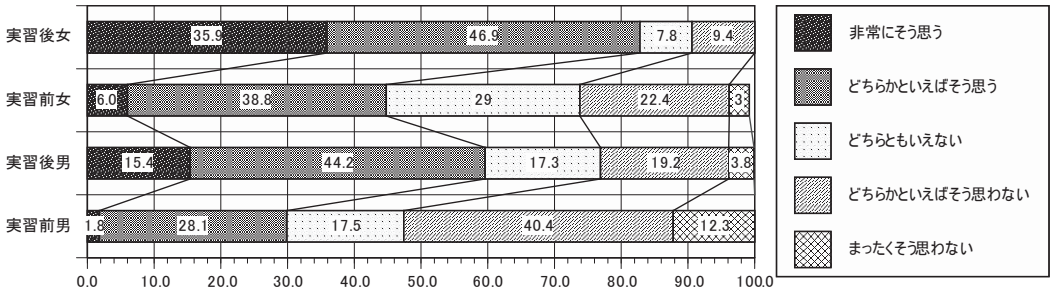
（回答者数：実習前男＝57人、実習前女＝67人、実習後男＝52人、実習後女＝64人、％）



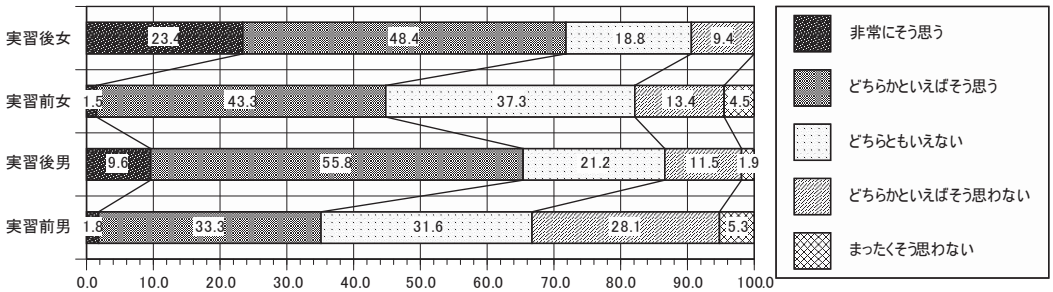
図表23-2：生徒イメージ（2）感性が豊かで創造力がある



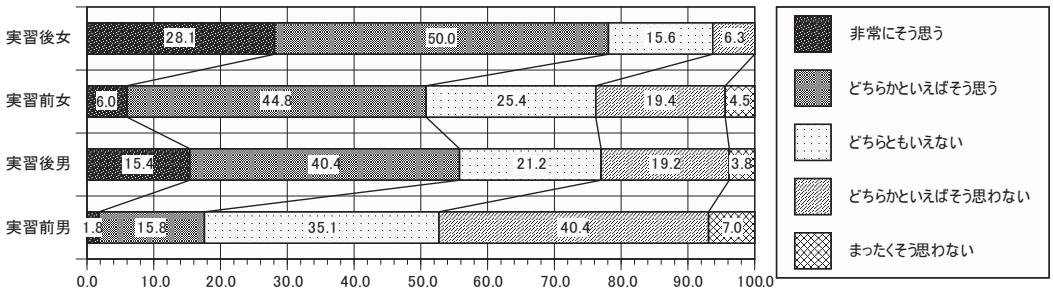
図表23-3：生徒イメージ（3）素直で純粋である



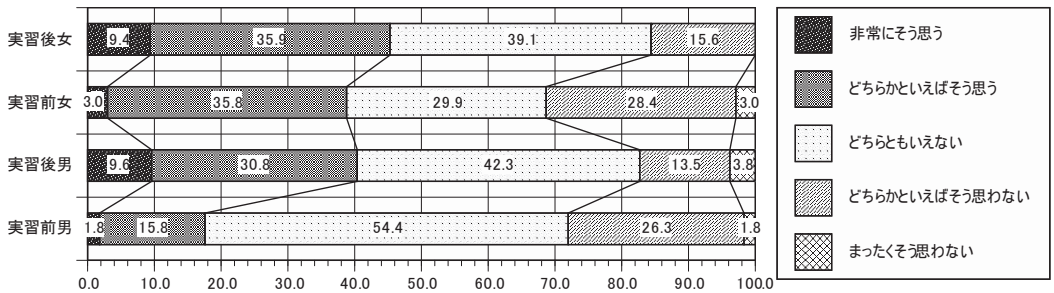
図表23-4：生徒イメージ（4）おだやかでやさしい



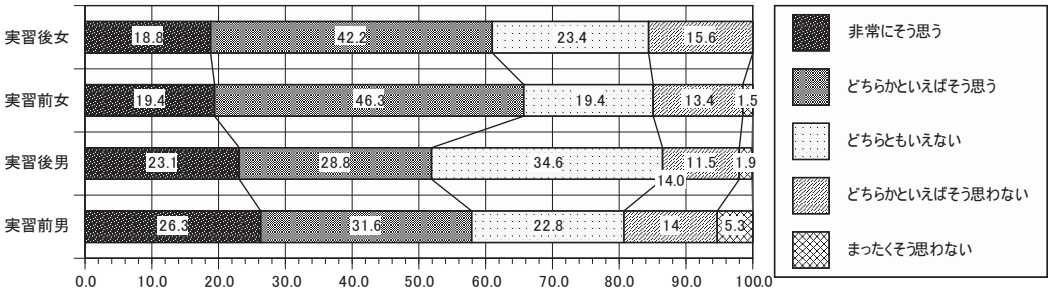
図表23-5：生徒イメージ（5）基本的なマナー・礼儀ができている



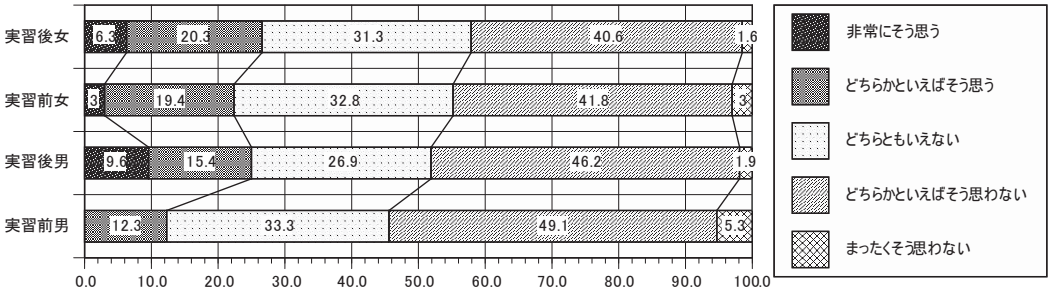
図表23-6：生徒イメージ（6）友人との付き合い方が上手



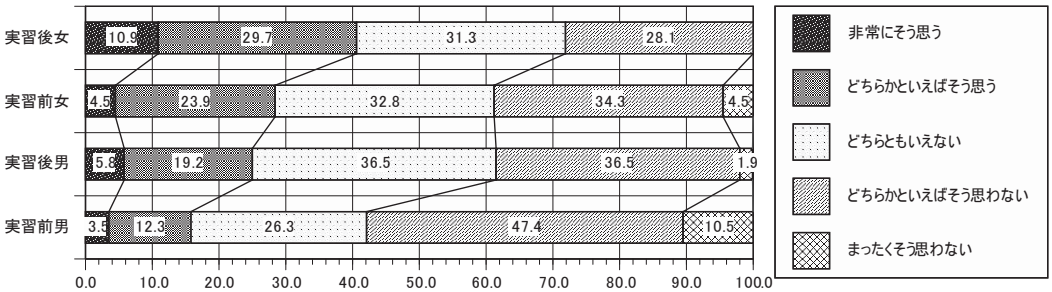
図表23-7：生徒イメージ（7）いろいろな知識が豊富である



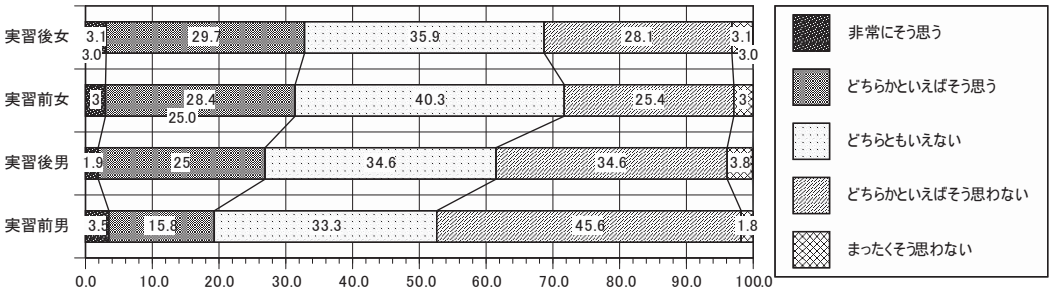
図表23-8：生徒イメージ（8）人見知りせず関わりを持とうとする



図表23-9：生徒イメージ（9）何事にも積極的に行動する



図表23-10：生徒イメージ（10）自己表現が上手である



まず、ポジティブ・イメージ内容の10項目に対する反応を考察していきたい。10項目の中で、男女とも、実習前後とも、大きな相違・変化なく「肯定」反応が強かったのは「図表23-1：好きなことにはすごい集中力を発揮する」と、それよりはやや強さは劣るが「図表23-2：感性が豊かで創造力がある」の２項目である。前者項目は、男女とも、かつ教育実習の前後とも70％以上の「肯定（非常にそう思う＋どちらかといえばそう思う）」反応、「強い肯定（非常にそう思う）」反応も40～50％ほどを示しており、とりわけ女性の実習後には90％台に達している。また、男女とも、教育実習後に「肯定」反応が高まっている点も特徴的である。後者項目もまた､男女とも､かつ教育実習の前後とも55～70％ほどの「肯

定（非常にそう思う＋どちらかといえばそう思う）」反応を示している。ただし、男女間には、10％ほどの差がみられることや、その差を保ちつつ実習前後の数値上の変化はほとんどみられないことも、特徴的である。

それらに対し、実習前後で大きな変化、すなわち「肯定」反応の増加を表している項目が、「図表23-3：素直で純粋である」と「図表23-4：おだやかでやさしい」の２項目である。前者項目は、実習前の「肯定」反応が、男性：29.9％、女性：44.8％であったのが、実習後には、男性：59.6％、女性：82.8％と、とりわけ女性の場合が80％を超えるなど、大きく増加している点が特徴的である。後者項目は、男女とも、実習前の「肯定」反応が35～45％ほどであったのが、実習後は65～70％ほどまでに増加している点が特徴的である。なお、両項目とも、男性の実習前において「弱い否定」反応（＝「どちらかといえばそう思わない」）が多かったのであるが、実習後にはそれが比較的大きく減少（前者項目：40.4％→19.2％、後者項目：28.1％→11.5％）している点も特徴的である。全体として、実習体験、生徒たちとの実習での交流体験が大きな影響を与えたことが推測される。

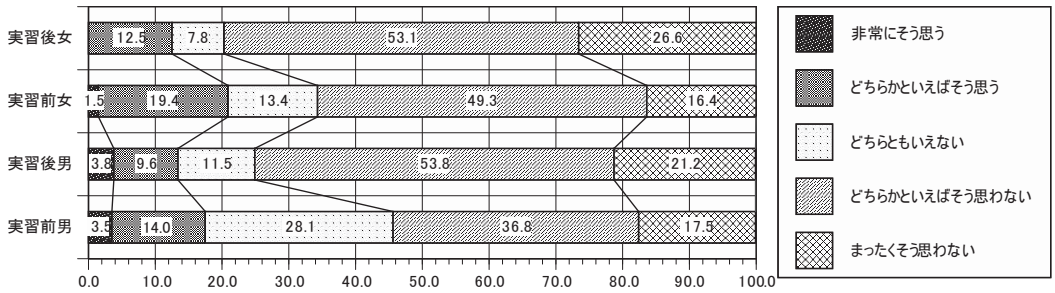
他の項目とはやや異なった結果となったのは、「図表23-5：基本的なマナー・礼儀ができている」、「図表23-6：友人との付き合い方が上手である」、「図表23-7：いろいろな知識が豊富である」の３項目である。「基本的なマナー・礼儀ができている」は、男女間と実習前後間の数値変化が比較的大きい点で特徴的である。男性の場合、実習前の「肯定」反応が17.6％であったのが実習後には55.8％と過半数にまで増加している。それに対して女性の場合は、実習前の段階ですでに50.8％と過半数にまで達しており、実習後にはさらにそれが78.1％と大きく増加しているのである。「友人との付き合い方が上手である」は、実習前の男性における「肯定」反応が低い点や、実習後の男性と実習前の女性における「肯定」反応がほぼ同じである点が、「基本的なマナー・礼儀ができている」項目と同様である。しかし、実習後の女性における「肯定」反応の増加幅は「基本的なマナー・礼儀ができている」項目ほどではない。「いろいろな知識が豊富である」は、男女ともに、実習前の段階ですでに「肯定」反応が過半数に達していたものの，実習後に減少している点が他の項目とはやや異なった特徴を表している。

「図表23-8：人見知りせず関わりを持とうとする」、「「図表23-9：何事にも積極的に行動する」、「図表23-10：自己表現が上手である」の３項目は、全体として「肯定」反応が比較的低い点が共通している。また、男女間においては男性よりも女性の「肯定」反応が高いが、実習前後においては男女ともに「肯定」反応が実習後にわずかではあるが増加している点も共通した特徴である。「どちらともいえない」という判断保留の反応や「どちらかといえばそう思わない」という「弱い否定」反応が全体的に目立っている点も共通した特徴であるといえる。

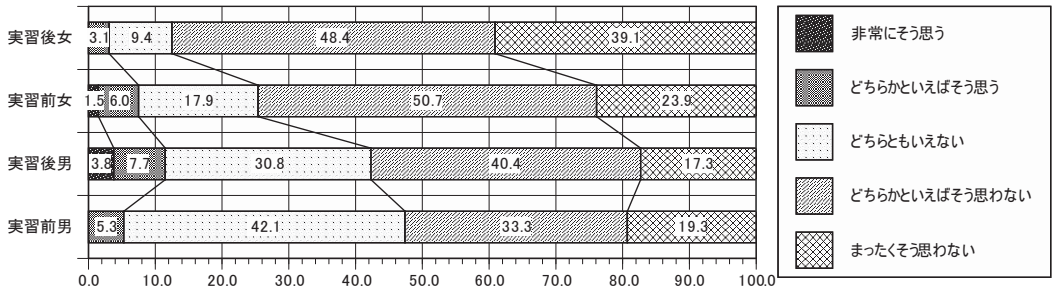
【ネガティブ・イメージ内容の10項目】

図表23-11：生徒イメージ（11）仲間意識や協調性があまりない

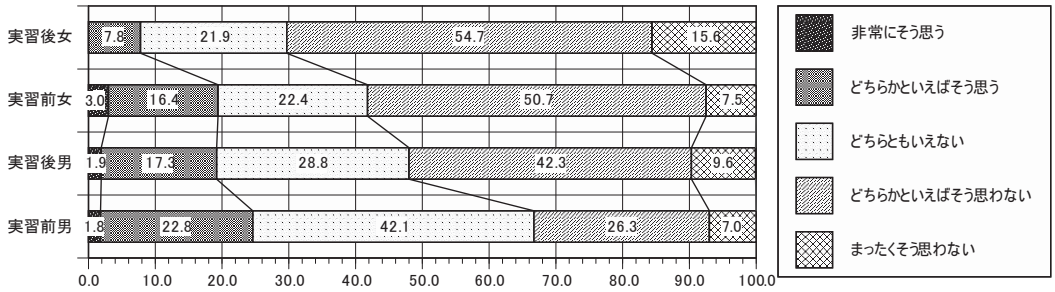
（回答者数：実習前男＝57人、実習前女＝67人、実習後男＝52人、実習後女＝64人、％）



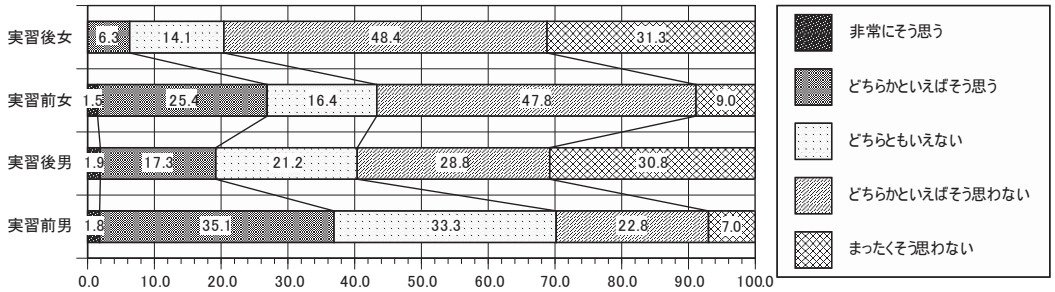
図表23-12：生徒イメージ（12）服装がだらしない



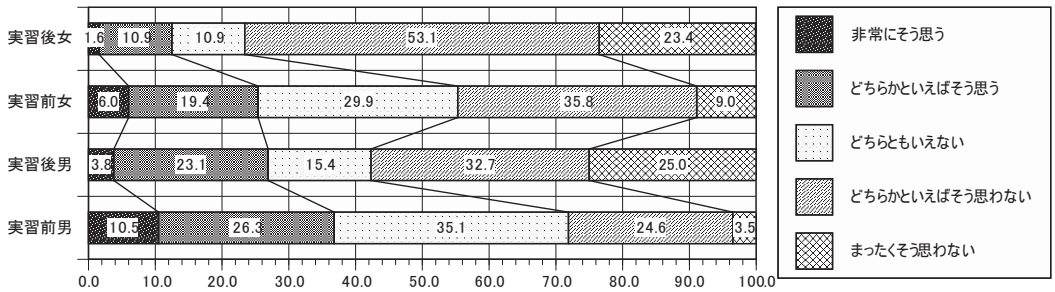
図表23-13：生徒イメージ（13）他人に対してあまり配慮しない



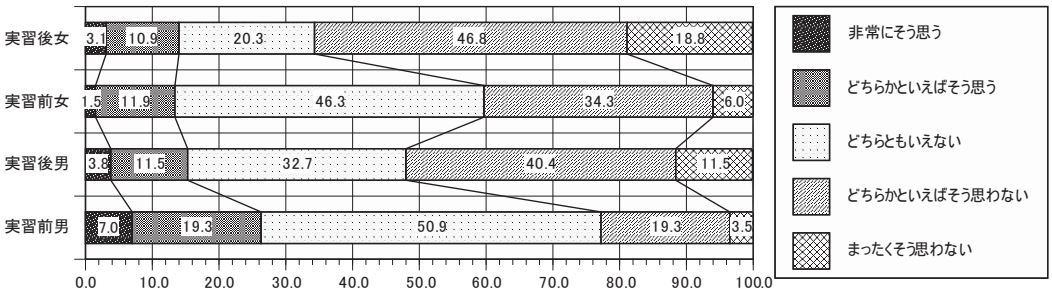
図表23-14：生徒イメージ（14）社会性や道徳性に欠けている



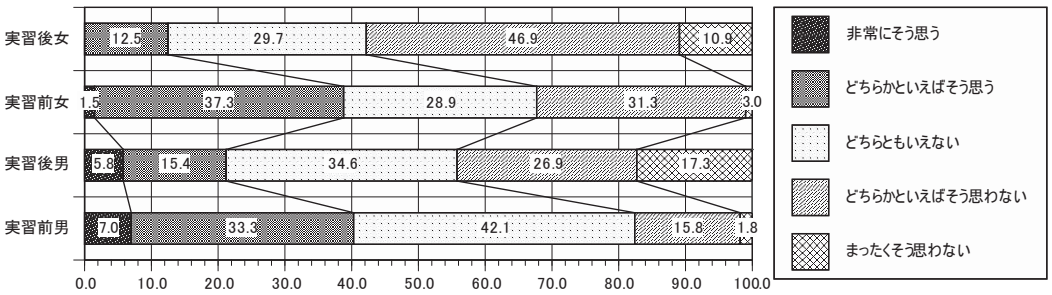
図表23-15：生徒イメージ（15）言葉づかいが乱暴である



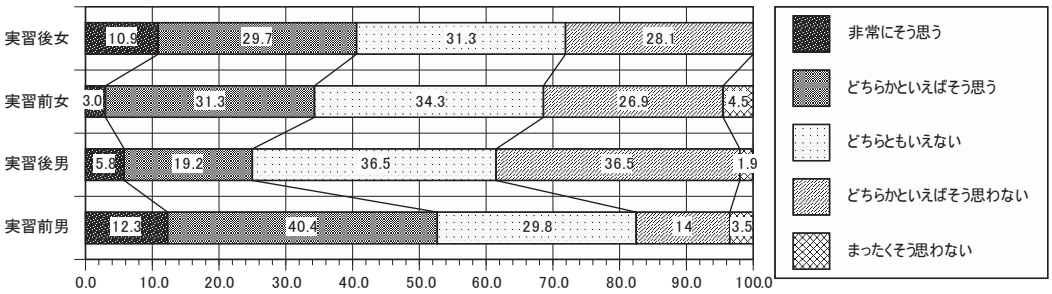
図表23-16：生徒イメージ（16）口先ばかりで実行しない



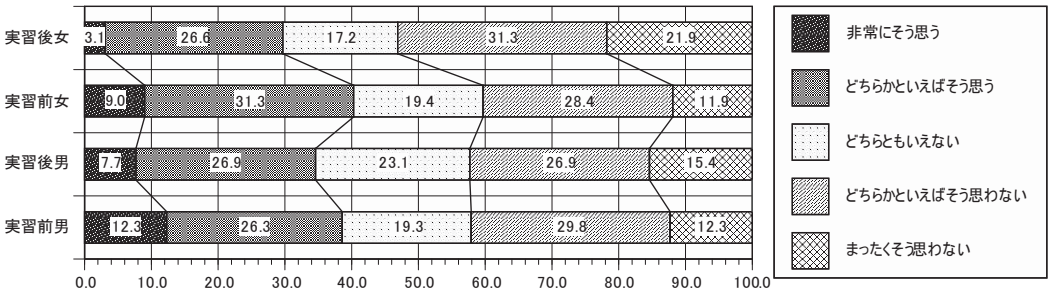
図表23-17：生徒イメージ（17）自己中心的である



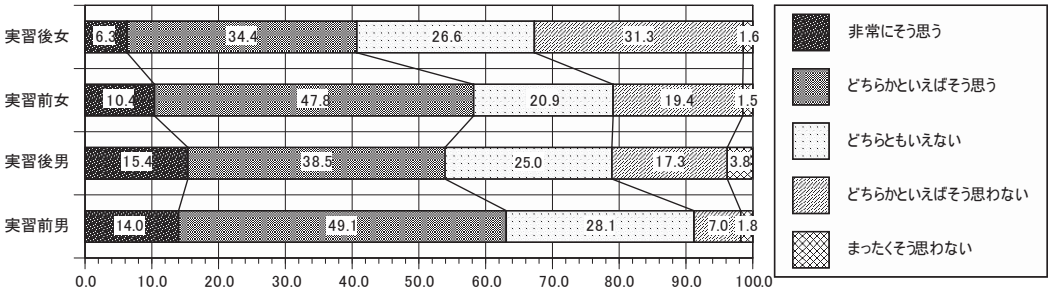
図表23-18：生徒イメージ（18）衝動的な行動が多い



図表23-19：生徒イメージ（19）何を考えているのかわからない



図表23-20：生徒イメージ（20）忍耐力に欠ける



次に「図表23-11～20」に表したネガティブ・イメージ内容項目に対する反応を考察していきたい。ここからは上述までとは逆に、「まったくそう思わない：強い否定」反応や「どちらかといえばそう思わない：弱い否定」反応、あるいは「どちらともいえない：判断保留」反応に着目して（表中の右側の数値）考察していくことにしたい。

まず、「否定」反応が過半数ないしはそれに近い数値を表しているのが、「図表23-11：仲間意識や協調性があまりない」、「図表23-12：服装がだらしない」、「図表23-13：他人に対してあまりに配慮しない」の３項目である。特に「仲間意識や協調性があまりない」は、男女ともに、実習前から「否定」反応が過半数となっており、かつ実習後はさらにその傾向が強く変化している点で特徴的である。それと同様の傾向を表しながらも、「服装がだらしない」と「他人に対してあまりに配慮しない」の２項目は、男女間の「否定」反応の強さが異なっている点で特徴的であり、女性の方が「否定」反応が実習の前も後も強い。後者の内容項目は、「否定」反応が、実習前こそ過半数にまではなっていないが、男女ともに実習後には過半数にまで増大していることがわかる。現代の生徒たちに「仲間意識や協調性」は比較的備わっており、服装もそれほどまでに「だらしない」というイメージを抱いてはおらず、教育実習で実際に生徒たちに接する中でその思いは一層強まっていったのではないかといえよう。

実習前の男性を除き、全体的に「否定」反応が強く、かつ男女ともに実習前後の変化が大きい特徴を表しているのが、「図表23-14：社会性や道徳性に欠けている」「図表23-15：言葉づかいが乱暴である」「図表23-16：口先ばかりで実行しない」の３項目である。３項目とも、実習前の男性は、「肯定」反応が30～40％近くの数値で、かつ「どちらともいえない」という「判断保留」反応の数値も30％あまりある。しかし、「口先ばかりで実行しない」においても男性の実習後の「否定」反応が過半数に達するなど、全体として「否定」反応が強くなっており、とりわけ実習後女性の「否定」反応は60～70％にまで強まっている。

実習前に「肯定」反応が一定の強さ（30％、とりわけ「衝動的な行動が多い」における実習前男性は52.7％にもなっている）を表しながら、実習後の変化が特徴的にみられるのが、「図表23-17：自己中心的である」と「図表23-18：衝動的な行動が多い」の２項目である。しかし実習後の変化といった点では、他の項目内容とは唯一異なって「肯定」反応が増加しているのが「衝動的な行動が多い」における女性の反応であり、特徴的である。

男女とも、そして実習後においても「肯定」反応が比較的強い点に特徴があるのが、「図表23-19：何を考えているのかわからない」と「図表24-20：忍耐力に欠ける」の２項目である。「何を考えているのかわからない」は、男女とも実習後に「肯定」反応がやや減少しているものの、それでもまだ「肯定」と「否定」の両反応が拮抗している点が特徴的である。「忍耐力に欠ける」は、「肯定」反応が男女ともに実習前に50～60％ほどであり、男女とも実習後は減少しているものの、男性においては実習後も過半数に達したままである点が特徴的である。

「教職イメージ」と同様、自己体験とともに、「生徒イメージ」もマスコミ等で形成・流布される情報によって自然に抱かれやすいものである。これらのネガティブ・イメージ内容についても、実習においてじかに生徒たちと触れ合う経験を経て、やや払拭されていったことがうかがわれる結果となっており、その点からしても教育実習の持つ意義は大きいといえよう。

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」の実態があることや、にもかかわらず残業手当等の制度がないこと、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、いよいよ内定が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がある。さらには教職のみが遅い採用選考試験日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、教職課程履修者においても、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。最後に、教職履修学生たちの進路選択とそこにおける意識をみていきたい。

2023年度「教育実習」履修者の卒業後の進路先（４年次の１月時点回答）は、「図表24」で示したとおりである。男性の場合は、学校教員（25.0％）と「大学院進学」（25.0％）によって半数が占められている。大学院進学者は理学部学生が多い。「一般企業等」（23.1％）もそれらとほぼ同等の数値となっている。それに対して女性の場合は、「一般企業等」（48.4％）が半数近くを占めており、「学校教員」（18.8％）と「大学院進学」（15.6％）がそれに続いている。

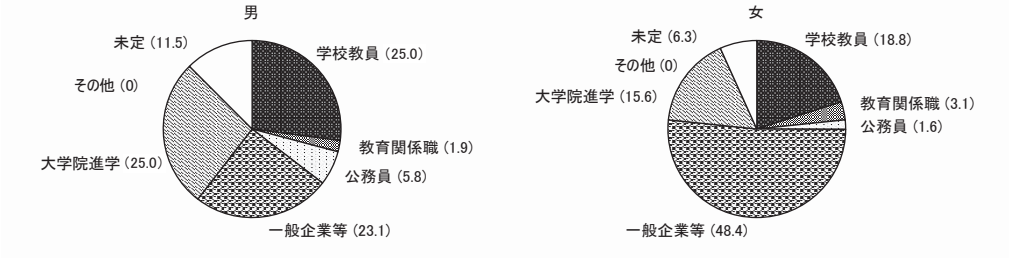
最終的に学校教員以外の進路を選択した者に、そうした判断をした時期と理由をたずねた結果を表したものが「図表26」と「図表27」である。教職以外の道の選択の時期については、男性よりも女性の方がやや早いことが認められる。女性の過半数（56.7％）は「大学３年生の就活が始まる前の頃」に教員以外の道を選択している。男性の場合は、それよりもやや遅いとはいえ、「大学３年生の就活が始まって後の頃」までには72.4％の者が教員以外の道を選択している。就活の始まる時期が早く、教育実習の時期には就職活動は最終盤を迎えることになるという現状下で厳しい選択判断を迫られていることがうかがわれる結果である。

その理由として「その他」を含む７項目の選択肢を用意し一番大きな理由を１つだけ回答することを求めた結果を整理・表記したものが「図表26」である。男女において違いがみられ、男性の場合は「学校教員以外に魅力的な職種・進路を知ったから（27.6％）」が最も多く、それに次いで「いったん教職以外の道に進んでからその後教職を選んでも良いかなと思うようになったから（24.1％）」が続いている。それに対して女性の場合は、後者項目が38.6％にも上っており、前者項目は18.2％にとどまっている。

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」という質問も行っており、それを整理・表記したのが「図表27」である。「ある」という回答者が男女ともに40％強あり（男性：44.8％、女性：40.9％）、「現時点では考えていない」とほぼ同じ数値結果であった。この傾向は、数値的には若干低いものの、昨年度調査と同様である。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が多くいることにも目を向けておく必要がある。

図表24：進路先（４年次年明け１月時点）

（回答者数：全体＝116人、男＝52人、女＝64人、％）

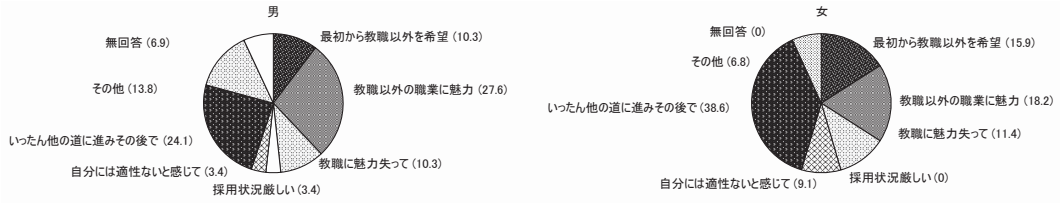


図表25：（教職以外の道に進む者のみ回答）教職以外の道を選択した時期

（上記進路先が「学校教員」及び「未定」を除く者が回答、全体＝73人、男29人、女44人、％）

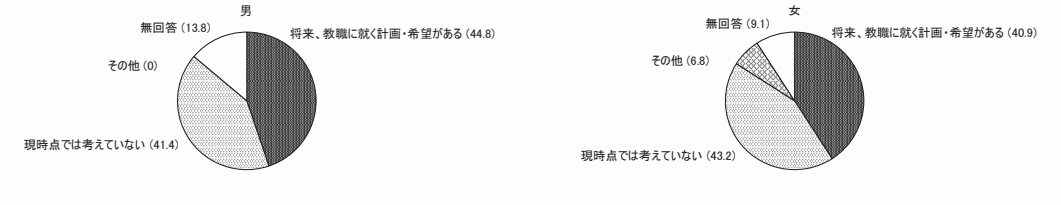
図表26：教員以外の進路先を選択した理由（表記７項目から１つだけ選択）

（上記進路先が「学校教員」及び「未定」を除く者が回答、全体＝73人、男＝29人、女＝44人、％）



図表27：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」及び「未定」を除く者が回答、全体＝73人、男＝29人、女＝44人、％）



おわりに～まとめにかえて～

教職の世界も「働き方」改革の取り組みが始まり、中央教育審議会等における国としての議論とともに、各自治体における具体的な改革方策の取り組みも行われ始めている。そのスピードは必ずしも速いとはいえないが、就職活動との関係から早期化が図られていた教員採用選考試験の日程は，その是非の議論も不十分なままではあるが、すでに前倒しと３年次学生の受験までも認める方策が各自治体においてこぞって実施される状況となってきている。本年度の調査結果報告を閉めるにあたって，教職課程履修学生の教員採用選考試験にかかわっての実態を補足的に報告することによって、まとめにかえることにしたい。

今年度の調査では、教職課程履修全体を振り返って、その履修状況を４段階で総括的に自己評価してもらったが、「非常に熱心に受講してきた（18.1％）」と「どちらかというと

熱心に受講してきた（71.6％）」とを合わせると実に89.7％となり、９割近くとなる。にもかかわらず、採用選考試験を受験した者は公私立受験を含め41.4％にとどまっている。未受験の理由の一番大きな理由は「教職以外の進路（大学院進学を含む）を選択したため」（82.6％）であった。その一方で、受験した者の72.9％は公私立いずれか（あるいは学生によっては両方）合格をしている。

教職関連科目授業のいっそうの整備・充実はいうまでもないが、教員採用選考試験に向けての学生自身の取り組みばかりではなく、大学教職課程としての支援の取り組みに関しても、これまで以上にいっそうの情報提供とアドバイス、支援の整備と充実が必要である。「教員採用選考試験のために準備・学習を始めた時期」をたずねた質問に対して、実に46.6％の学生が選択肢の一つとして入れておいた「特別な準備・学習はしなかった」を回答している。上記の未受験者の割合数値とほぼ一致する数値であるとはいえ、準備・学習を行った学生もその主な内容は「教育学や心理学などの教職科目の学習」や「専門教科の学習」が中心であったことも併せて考えるに、大学教職課程からの情報提供とアドバイス、支援の整備と充実をさらにいっそう進め、教職に向けての動機づけや指導も必要であるように思う。

大学としての支援策としては、現在も「教育委員会担当者を招いての教員採用に関する説明会」や「専門業者と連携したセミナー・講座、模擬試験」の開催、「教職キャリアの豊富な大学の教職指導員による面接指導や相談会」の実施、「現職教員の体験談を聞く会」や「学校ボランティア・教職インターンシップ」の実施などを行ってきているが、残念ながらそれらへの参加率は未だ20～30％ほどにとどまっている。参加した学生からの評価として、５段階尺度による「役立った（非常に＋どちらかといえば）」とする回答の割合は上記のすべての取り組みに対して75％～90％であったことを考えると、参加を促す方策と参加しやすい開催条件整備がさらに必要である。

前回調査と同様、今回の調査によってもあらためて確認されたように、教育実習後、教職に対する自信度・適性度・意欲度の向上、教職イメージと生徒イメージのポジティブな方向への変化、さらにはいったん教職以外の道に進んでもいずれは教職に戻りたいとの思いを持つ者も多い実態などがある。厳しい労働実態の事実を知った上でも、教育実習によって教職の魅力をあらためて知り、教職の世界に入って行こうとする学生は、まだまだ少なからずいることも実態としてある。こうした点を考えると、国・自治体における、教員採用選考試験の実施上の改善もさることながら、教職をめぐる厳しい労働実態と労働条件の改善に向けての動きを早急に・強力に進めてほしいと願うばかりである。　　終

事業報告・活動記録

介護等体験報告

黒川雅子・宮盛邦友／佐藤陽治・須田将司
（教職課程担当教員）

「小学校及び中学校の教諭の普通免許状の授与についての教育職員免許法第５条第１項の規定の適用については、当分の間、同項中「修得した者」とあるのは、「修得した者（18歳に達した後、７日を下らない範囲内において文部科学省令で定める期間、特別支援学校又は社会福祉施設その他の施設で文部科学大臣が関係行政機関の長と協議して定めるものにおいて、障害者、高齢者等に対する介護、介助、これらの者との交流等の体験を行った者に限る。）」とする」こととされている（小学校及び中学校の教諭の普通免許状授与に係る教育職員免許法の特例等に関する法律〈平成９年法律第90号〉２条１項）。

この規定に基づき、学習院大学では、小学校及び中学校の教職課程履修学生に対し、いわゆる「介護等体験」を修得させている。小学校課程においては、2014（平成26）年度から「介護概論」として単位化を図り実施してきた。中高課程においては、2023（令和５）年度から、教職課程の教育課程に位置づく「介護概説」として単位化している。

ただし、新型コロナウイルスの影響が続いていたことを受けて文部科学省から発表された、介護等体験の代替措置の実施に関わる「教育職員免許法施行規則等の一部を改正する省令等の施行について（通知）」（令和５年２月28日付け４文科教第1638号）を踏まえ検討を行い、本学においては、2023（令和５）年度においても代替措置において履修させることとした。

それゆえ、2023（令和５）年度において学生は、特別支援学校や社会福祉施設における体験は行うことが出来なかった。この点、特別支援学校における教育の様子や、社会福祉施設における日常及び高齢者の特性についての基本的理解を図る目的で、外部講師を招き事前学習を行った。加えて、文部科学省から提示があった教材に基づく学習を行い、その学習を踏まえた事後学習を実施した。事前学習、及び事後学習は、介護概説、介護概論を合同講義として展開した。

具体的な事前学習・代替措置・事後学習の内容は、以下の通りである。

○事前学習
①５月２日（火）介護等体験の意義・目的などを概説する。
②６月５日（月）特別支援学校の校長経験のある外部講師を招き、特別支援学校の児童生徒の様子、特別支援教育の実態、及び特別支援学校における介護等体験の内容等についての講義を行った。
③６月12日（月）高齢者福祉を専門とする大学教員を招き、社会福祉施設の概説に加え、高齢者の特性等についての講義を行った。

○代替措置
文部科学省が提示する「視覚障害児の教育課程及び指導法」「聴覚障害児の教育課程及び指導法」に関わる教材に基づきレポート課題を作成する。

○事後学習
④９月14日（木）レポートを踏まえ、グループ討議、全体協議を行い、受講者同士の理解を深め全体総括を行った。

教職セミナー報告

栗　原　　清
（教職課程担当教員）

本学には1985年以来、教職合宿という行事が続けられていたが、2019年度から新型コロナウイルス感染予防のため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日帰り研修を行うことにした。本年度は岩﨑淳教授が長期研修のために、筆者が代理で担当した。

実施日は、現職教員が集合しやすい夏季休業中の８月19日に設定し、昨年度に引き続き対面で行った。

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　小原　豊　栗原　清
　　運営委員（以下、委員）　卒業生有志

４．時程及び内容

８月19日（土）９：00～16：00 @学習院大学「北１号館１階多目的B室」
８：45～受付開始
９：00～９：10
開会式 ①開会の辞（小原教授）②運営委員自己紹介 ③事務連絡
９：10～10：00（50分）
◎アイスブレイク ＊古庄るい委員、学生１人
10：00～10：15（15分）…休憩・準備
10：15～11：45（80分～90分）
◎セッション１「学級経営」＊金平直己委員、石山菜々委員
11：45～11：50（５分）事務連絡
11：50～13：00（70分）昼食
13：00～14：20（80分）
◎セッション２「今学校現場で起きていること」＊芝辻正委員、髙橋かれん委員
14：20～14：30（10分）…休憩・準備
14：30～15：50（80分）
◎セッション３「討論（採用試験）」＊吉田恵委員、前原遊希委員
15：50～16：00（10分）
閉会式
①運営担当者から
②閉会の辞（栗原特任教授）
③事務連絡…報告書作成のためのアンケート協力呼びかけ

５．総括

当日の参加者は、卒業生12名、院生・学生10名である。大学の担当教員は両日とも２名であった。以下に示す感想は、真摯な反省の言葉も見受けられるが、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、教職現場の様子についてより理解が深まったという参加者が複数いた。また、セミナーに参加したことで、教職を目指す決意が強くなったという学生も複数見受けられた。

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。

【参加者の感想（一部）】

（１）アイスブレイクの振り返り

・「あんたは偉い」という活動は、学部３年生として、教授や先輩方に「あんた」ということに対して若干の心理的抵抗感を感じた。ただ、「偉い」と言われることで、グループの雰囲気は良くなるし、間違いなく話しやすくなったと思う。「相関図を作ろう」については、概ね良かったと思う。各班で作成された相関図も、色合いやレイアウトが多様で、見ていて楽しかった。（３年生）

・声を出す→自分のことを話す→それを起点として他人との共通点を見つける、という今回のアイスブレイクは「流れ」を意識して作ったという要素が大きいと感じています。卒業生のアドバイスのおかげで「流れ」を意識して作れたので、自然と活動に対しての「目的」が見えてきたので、このようなアイスブレイクの作り方が出来たという経験は今後多いに生かすことが出来ると感じています。（３年生）
・①「あんたはエライ」：大人でも、他人から「えらい！」と言われると嬉しいですね。学級経営でも使えるアクティビティだなぁと思いました。面白かったです。②「相関図」：最初は、意外な共通点を見つけ、盛り上がりました。だんだんと、線で繋がっていない、囲まれていない人同士をなんとか繋げたい、という気持ちになり、質問も工夫できたと思います。色々なことを質問し合って、紙に目に見える形で線が書き加えられていくので、関係がよくわかりました。（卒業生）
・「あんたはエライ」では、お互いを知っている人もそうでない人も、無条件に相手を肯定する行為によって親和性を高めることができた。セッション担当者がデモンストレーションをやったり、グループに参加したりして、セッション全体を盛り上げることができていた。「相関図」でも、互いの共通点を知ることでより親近感が湧き、話題も広がっていた。また、全体で自由に回りながら書き込みをする作業によって、グループ間を超えた親和性を築けていたのではないかと思う。最後のまとめで達成したい目標も説明できていた。時間配分については、相関図のグループ作業時間をもう少し短くし、全体時間を確保しても良かったかもしれない。（卒業生）

（２）セッション１の振り返り

・「担任について考える」というテーマは、現職の先生がいるからこそできるテーマでとても興味深かった。基本的にネガティブな側面に焦点が当てられたが、担任にしかできないこともあるはずなので、そのようなポジティブな側面にもう少し時間を割けると良かったのではないだろうかと思った。（３年生）
・すごく大事な時間を過ごさせていただいたという感じがしました。卒業生の方々の体験談、学生の方々の理想の教師の話を聞いて、その後に自分自身のことに目を向けてみたら、すごく自分の考えが整理されていた感じがして、「こういう教師になりたい」というものがはっきりと見えてきました。（３年生）
・担任業務について、やはり知らないことも沢山あることがわかりました。自分が理想とする担任像を考えることで、ひとつ軸を作れたように思います。（４年生）
・担任の仕事について、在学生と現職で視点が異なるという結果が興味深かった。学生が現職の話を聞いて知る情報だけでなく、現職も他の教員や学生の意見から気づきを得られたのが良かった。（卒業生）
・担任は非常に多くの仕事をしていること、それでも担任としてどうありたいか、を考えてもらいました。学生さんにとってはイメージになってしまい難しかったかな、と思ったのですが、たくさんの案を出してくださり助かりました。自分がいざ担任になる際、何が１番軸となるのか、少しでも考えるきっかけになったらと思います。集合写真も撮れてよかったです。（卒業生）

（３）セッション２の振り返り

・「学校現場で起こっていること」は、「ICT」「多様性」「評価」という抽象的なキーワードを土台に議論を行ったが、ICTの活用する際の問題点が浮かび上がった具体的な事例や、実際の学校現場で「評価」に困った事例、などより具体的な「学校現場で起こっていること」に注目し、現職の先生方と学生とで解決策を模索していくようなセッションも構想できるのではないかと感じた。（３年生）
・「保護者対応」というテーマについて話し合った時、経験則に基づいて「なぜそのようなことが起こってしまうのか」「どうすればいいのか」を卒業生の方々が話してくださったので、今起こっている問題をリアルに捉えることが出来ました。（３年生）
・私は評価について考えるグループだったのですが、知識が足らず苦戦しました。現職の方はかなり重視しているテーマのようだったので、知識を補っていきたいと思います。（４年生）
・各テーマについて、１回目は学生と先生方で別れ

て、２回目は混ざって議論し、それぞれのやり方で学ぶところ（メリット）があり、とても刺激的でした。別のチームのテーマについてもう少し詳しく聞いたり模造紙を見たりしたかったと思うので、差し支えなければ、終了後に画像共有等あるとありがたいです（今回・次回以降でも）。模造紙上でのグルーピングと時間内にまとめて話すこと等のスキルの重要性を感じた時間でもありました。（４年生）

・自分たちが考えたい、掘り下げたい内容を考えられるのが非常によかったです。また、数人で意見をまとめることで考えが深まっていきました。グループが変わったり、時間を設定して発表したり、気づいたら時間が終わっていました。「多様性」に関しての話し合いは難しかったです。ありがとうございました。（卒業生）

（４）セッション３の振り返り

・討論の自分が思っていたイメージと実際にやってみた感じが違かった。短い時間で１つのことを皆で決めるのは難しいが、教師の仕事の効率化には必要なスキルだと思った。（２年生）

・セッション３は、働き方改革について考えることと、採用試験の集団討論対策という２つの目的がセットになっていたため、難しかった。前者については、個人でできること・学校でできること・国でできること、などスケールの違いを意識しないと議論がまとまらないように感じた。後者については、採用試験を受ける都道府県で、現状どのような対策がなされているかなど、事前準備が必要不可欠であると感じた。（３年生）

・「採用試験」という前提で行うことの難しさを感じました。どの立場でどのように議論を進めていくのかということの大切さも感じましたし、これがそのまま会議の効率化にもつながってくるように思われました。２つ目の議題は、昨今問題として挙がっていることだと思いますので、現職の先生方のリアルな視点でのご意見が聞けて、参加前よりも理解度が上がったように思います。（４年生）

・卒業生の校長先生による集団観察そして統括におけるご指導は、これから採用試験に臨む学生さんたちにとって大いなる学びとなったと思います。討論のテーマが現実的な課題でしたので白熱したものとなりました。振り返りの中であった、基本的な設定（スキー教室であったら、学年を確定し、討論者は学年主任と担任団など）を想定した上で討論を進めることの大切さ、話し合い内容の優先順位を意識すること、話し合う態度が、生徒に求める姿勢を自ら実践できているか、学校現場で即戦力として対応出来る資質を示せているか、など示唆に富む要素が盛りだくさんでした。（卒業生）

・多目的教室で行ったこともあり、なかなか教員採用試験の討論という形にならなかったことです。模擬授業室などでやった方が、もしかしたら、もう少し緊張感があったかもしれないと思いました。私個人としては、現職歴の長い先生方の意見を聞くことができたのが、収穫でした。今後に活かしたいです。（卒業生）

言葉から力を得られる場所

小　見　勇　人（文学部日本語日本文学科３年）

教職セミナーに参加してくださる卒業生の方々は、教職課程ゼミにも在籍していたという経験を持っていることが多い。週に一度集まって模擬授業等の活動を行っている教職課程ゼミというチームに私も所属しているが、我々ゼミ生は常に学校現場に立った時のことを想像して活動に取り組んでいる。しかし模擬授業を行っていても、「この活動を通して生徒一人一人の評価はどのように付ければよいのだろう？」など想定出来ていない範囲は広いと感じる。「知らないこと」が多い今の自分たちが、学校現場に立った時という言わば「本番」をイメージすることの難しさを抱えている中、2023年度の８月の教職セミナーは「学校現場で今起きていること」というテーマで開催され、実際に学校現場に立っている卒業生の方々の話を聞く機会が多く設けられていた。

「学級経営」と題されたセッションでは、「自分が担任になって困ったことは何か？」という問いに対して卒業生の方々が順番に答えていく。「初めて担任の先生になった時、何をしていいのか分からなかった」という言葉に周りの卒業生が頷くのを見て、当たり前のことではあるのだが、「何をしていいのか分からない」というのは誰もが通る道であることを知らされる。保護者対応に関する「困ったこと」を話されている方が多く、昨今の教育現場における問題として取り上げられることはよく目にしてきたが、実際の体験を聞くとこの問題の現実感がより増していき、考えさせられるものであった。

その後のセッションでは学生と卒業生が混ざったグループを作り、学校現場で起きている問題に関するキーワードをグループごとに設定し、問題点や対応方法を考えていくという活動を行い、私がいたグループのキーワードは「保護者対応」であった。保護者からのクレームへの対応として現場に立つ先生が強調されていたことは、学年の先生に情報共有をすること、時には教頭先生など上の先生に任せること、自分の知る範囲では答えにくいことは適当に答えずによく確認した上で返答すること、などであった。基本的なことを守るということを入り口として、一つ一つの問題に対処しているということがよく分かる。

教育実習を控えている３年生となれば、「教育実習どう？　楽しみ？」というようなことをしばしば聞かれる。私は常に「楽しみです」と答えるのであるが、「実際に何が起こるのかをイメージ出来ておらず、楽しみに待っているしかない」という要素が少なからず存在する。そのような中で卒業生の方々のリアルな声を聞くことは貴重な時間であり、身が引き締まる思いにもなる。

教員を志す上で必要なことは、主体的になることであると考えている。「知らないこと」の余白を少しでも埋めようと教職セミナーをはじめとするイベントに参加し、様々な言葉を聞いて自分の中に落とし込むことを常に心掛けていたい。そう思えるほどに、これまで参加してきた教職セミナーが自分の中で財産になっているという感覚がある。

ともに学べる場

前　原　遊　希（卒業生、神奈川県私立小学校教諭）

８月19日に、教職セミナーが行われた。私が初めて教職合宿に参加したのは、2018年大学３年生の時である。新型コロナウイルスの影響で、宿泊ではなくセミナーという形に変更になってからも、毎年参加している。今回のセミナー全体のテーマは、「学校現場で今起きていること」で、現職の教員が学校の状況を話しながらも、卒業生と学生がともに学べるセミナーとなることを目指して実施された。

アイスブレイク：あんたはエライ・相関図作り

グループに分かれ、アイスブレイクを行った。「あんたはエライ」は、最近自分が頑張ったエピソードを紹介し、同じグループのメンバーに「あんたはエライ」と言ってもらうアクティビティである。少しの頑張りがまわりにも肯定され、すがすがしい気持ちになった。「相関図作り」では、グループのメンバーとの共通点を見つけ、線で結んでいった。「全員と線を繋ぎたい」という気持ちも芽生え、様々な角度から質問をし合い、お互いのことを知ることができた。

セッション１：学級経営

まずは学生グループ・卒業生グループに分かれ、思いつく教員の仕事・業務について付箋に書いていった。その後、交流しながら教員の仕事を分類していった。卒業生グループの中でも、校種が違うと仕事内容も少しずつ違うことを改めて確認できた。また、学生グループの意見を見てみると、卒業生グループが書いていないような仕事内容にも触れていた。私たち教員は、普段当たり前にやっているためか、「仕事」と言われるとあえて書かなかったのかもしれない。そういった予想外の気づきもあり、「当たり前」についても考えるきっかけとなった。

最後に、自分の理想の教師像を書いた。「子ども」や「生徒」というキーワードが多く挙げられ、膨大な業務のなかでも、子どもと向き合うことの大切さを再確認できた。

セッション２：学校現場で起きていること

Mentimeterで「教育現場で気になるキーワード」を集め、「ICT」「多様性」「アクティブラーニング」「評価」などのキーワードが挙がり、関心度が高いテーマについてグループごとに考えた。私たちのグループでは、「アクティブラーニング」について考えた。アクティブラーニングという言葉が使われ始めてからもう５年も経つが、未だにアクティブラーニングとは何なのか、どのような教育活動を行えばよいのか、わからないことは多々ある。日々の悩みを共有し、教育活動のアイディアを出し合った。

セッション３：討論（教員採用試験対策）

①１月のスキー学校に向けて、計画を立て事前指導を行います。集団生活を行う上で、指導の内容・方法を考えてください。同じ学年の担当教員として、話し合ってください。

②教員の過剰な労働時間が問題となっています。効率よく仕事をするためには、どのような対策・方法が効果的でしょうか。

私は、セッション３を担当した。過去の出題問題も見ながら、私自身が興味のあるテーマを取り上げた。日頃から、高学年の担当教員が宿泊行事に向けて計画を立て、教員の役割分担・児童への事前指導を行っている様子は見てきた。しかし、高学年の担任になったことはないため、教員がどんな仕事をするのか、児童生徒にどんな指導をするのかなど、未知な部分も多くあった。卒業生グループでは実際の現場の声を聞くことができ、今後のビジョンを思い描くことができた。

コロナ禍と同時にスタートした私の教員生活。あれから４年。今でも不安なこと・上手くいかないことがたくさんあるが、あたたかい雰囲気の教職セミナーに参加すると、いつも不安や悩みを共有しながら解決することができる。教職セミナーは、学生のみなさんが、卒業生と交流できる貴重な機会である。私たち卒業生も、学生の発言から気づかされることが多くあり、大切な時間である。このように、これからも学生と卒業生がともに学べるセミナーであり続けたい。

教職課程ゼミ

小　原　　豊
（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として長年にわたり継続されている伝統的ゼミである。2014年度からは岩﨑淳先生が主担当であり、コロナ禍においてもオンラインで活動を続けられた。2022年４月より対面式に再開してから益々活気が出てアクティブに活動している。2023年度は、岩﨑先生のサバティカルに伴って、１年間小職が臨時に担当をお引き受けした。長年このゼミを担当されていた長沼豊先生、岩﨑先生のような親身のコミットメントができず、専ら学生諸君の要望に応える形で過ごした１年間であり恐縮であったが、未来の教育を前向きに担おうとしているゼミ生たちの若き熱気には甚だ感心した。

本年度のゼミ長は小見勇人さん（文学部３年）、副ゼミ長は内田蒼生さん（理学部３年）である。以下、その参加メンバー18名と取得免許である。

４年生
飯田梨月（小学校・中高国語）
風見真梨依（中高国語）
佐藤美由紀（中高国語・中高社会）
杉村大志（中高国語）
加藤悠一郎（中高国語）
秋田綺咲（中高数学）
水野敬（中高数学）

３年生
小見勇人（中高国語・高校書道）
遠藤愛子（中高国語・高校書道）
三浦あかり（中高国語・高校書道）
安井智哉（中学社会・高校地理歴史・高校公民）
鈴木健成（中学社会・高校地理歴史・高校公民）
坂尻泰輝（中高数学）
会沢諒（中高数学）
内田蒼生（中高数学）

２年生
小木桃子（小学校）
小倉工季（中高数学）

１年
大川真由（中高理科）　　以上、敬称略。

活動回数は計24回。前期活動は火曜日の４限、後期活動は水曜日の１限に行った。各回の内容はゼミ生が主体となって、模擬授業や討論会、場面指導、各地の特色ある教育紹介等をバランスよく企画し実施していた。また、６月25日（日）、10月29日（日）、２月12日（月・祝）には、OB/OGである現職教員との交流会も行った。どの参加者も生き生きと参加しており、こういった本ゼミの伝統を大切に守っていく必要性を強く感じた。

目標や課題を共有し、高め合えた一年間

佐　藤　美由紀（法学部政治学科４年）

今年度の教職課程ゼミは、学生のみでゼミ活動を行うという試みをさせていただくこととなった。より良い活動の在り方を模索しながら行った今年度のゼミ活動は、失敗・反省もある分、実りも多くあったと感じる。今回は、そのような教職課程ゼミの一年間の活動を簡単に振り返りたい。

前期の活動は、教育実習期間の前に４年生が模擬授業を行い、実習期間中は３年生のみで活動を行った。模擬授業では、様々な観点から検討や提案が行われ、実習前の貴重な検討の機会となった。しかし、私自身の反省でもあるが、授業に対する目的意識の共有のないまま模擬授業を実施してしまったという点で改善の余地があった。

前期の活動の振り返りの際には、反省をふまえて、活動目的を共有して活動したい、という意見が出た。これを受け、新たに３名の新ゼミ生を迎えた後期の活動では、各週担当のゼミ生が個人目標を共有したうえで活動を行うこととした。そして、その目標を出発点にフィードバックや改善案の提案、意見交流が活発に行われるようになった。例えば、ある国語科の模擬授業で掲げられた目標は、「学習者が文章の構成についてよく考えることができる授業の実践」であった。これを受け、模擬授業後にはその手段として、「文章を序論、本論、結論の三つに分ける時、どのように分けられるか」という実際の発問と、「文章の内容を整理した時に、いくつに分けられるのか」という一案のどちらがより効果的かということを皆で検討した。その結果、模擬授業担当者は説明文の基本構成「序論、本論、結論」についてよく考えられる授業を目指していた為、やはり前者の発問が効果的であることを確認できた。そして、目標を明確にすることでその手段としての発問の言葉もより明確にできることを学んだ。

他にも、「学校教育の中のジェンダーやセクシュアリティの問題を共有し意見交流をしたい」ということや、「数学科の一次方程式の学習において、移項が等式の性質を応用したものであることをいかに伝えるか」「国語科の文学教材を用いた学習において、語り手の語りを読む営みと学習者の生活をいかに接続するか」といった課題意識が共有され、それをもとに活発な意見交流ができた。

本年度の教職課程ゼミは、学年・学科の壁を越えて活発に意見交流をし、考えを深め合う中で、それぞれの目標や課題をより明確にしていくような場となった。目指す授業像や教員像にいくらかの違いがありながらも、互いにそれを真剣に受け止め合い議論した経験は、今後の学生生活や教員生活の糧となるだろう。

場面指導例から学校教育のあり方について悩む

安　井　智　哉（文学部史学科３年）

教職課程ゼミでは、年に数回「交流会」と呼ばれるイベントが開催される。教職課程ゼミの学生と、教職課程ゼミOB・OGの現役教員の方々との交流を図るイベントである。2023年10月29日に開催されたその交流会に参加したのは、学生７名、現職教員の方２名の計９名。比較的少人数での開催となったが、その分、濃密な時間となった。

教員採用試験では、自治体によって「場面指導」と呼ばれる課題が出される。教員として働く中で遭遇しうる具体的な状況に対し、いかに適切に対応できるかが問われる試験であり、専用の対策本も出版されている。今回の交流会では、その場面指導対策本に記された例題を補助線にして自由討論を行った。

扱った例題は２つ。１つ目は以下の通りである。

【ケース①】
ある日の放課後。担任をしている中3男子生徒から、「先生の授業は発表ばかりで楽しいけど、ちっとも受験に役立ちません。もっと受験に対応した役に立つ授業をしてください！」と言われました。あなたはどう返答しますか？（あなたの勤務校は地方の公立中学で、周囲に大手の塾はありません）

このケースを参考に、私たちは、学校教育の意義について議論を行った。塾で目指される受験教育と、学校で目指される学校教育の違いは何か、学校教育だけにある「意義」はあるのか、あるとしたらどのようなものなのか。

集まった学生は、数学科から日文科、史学科と幅広く、教科間で意見が割れることもあった。また、議論は学歴を重視すべきか否か、という点にもおよび、学校教育でなにを目標とすべきなのか、学校・教師が抱く理想の教育と、生徒・社会からの要望される教育とのギャップなど、多くの論点に触れた。

続いて２つ目に扱った例題は以下の通りである。

【ケース②】
去年から不登校のA君に対し、あなたは担任として手紙を書いたり家庭訪問をしたりなども繰り返し行いましたが、最近保護者から「もう、うちの子のことは放っておいて欲しい」と言われました。あなたはどう対応しますか？

近年増加傾向にあるといわれる不登校に関する例題である。この例題に対し、学生・現職教員の方々の大方の回答は、学校以外での教育を視野・選択肢にいれる、というものだった。

ただ、ここで疑問を抱く。学校教育のプロである教師は、学校教育以外の教育についてどのように捉えればよいのだろうか。【ケース①】では、塾にはなく学校にある教育的な価値について考えた。教師として、その価値を高めていくことが一つの目標になりうることを確認した。しかし、【ケース②】で考えたように、学校以外でも「教育」ができるのだとすると、教師は自分自身の専門性を否定せざるを得ないことにならないだろうか。

このようなテーマについて、私たち９人は意見を述べ、批判しあい、積み上げては壊し、交流会は終了した。個人的に、このような機会があることこそ、学校の価値ではないか感じた。

教育実習報告

黒川雅子・梅野正信・山﨑準二・宮盛邦友／
小原　豊・秋田喜代美・飯沼慶一・佐藤陽治・嶋田由美・須田将司
（教職課程担当教員）

教育実習とは、学校現場での教育実践を通じて、教職課程学生自らが自らの適性や進路を考える機会であり、学習院大学においても学校や教育委員会と連携しつつその総合的指導に当たっている。本学の「教育実習」は、事前事後指導としての「教育実習Ⅰ」、実習校（学校現場）における「教育実習Ⅱ・Ⅲ」で構成されている。また、本学独自の取り組みとして上記科目を履修する前年度に、教職課程履修学生が将来の教員として必要な心構えや更なる成長課題を自覚する上での「教育実習オリエンテーション」を３年生対象に実施している。

以下、先ず「教育実習Ⅰ」について「中・高教職課程」及び「小学校教職課程」に分けて報告する。

【中・高教職課程】
（事前指導として）
①４月12日（水）教育実習の全体説明、意義・目的と心構えなど
②４月17日（月）教育実習の学習課題
③４月19日（水）教壇実習の課題と留意すべき内容について
④４月21日（金）学校でのコミュニケーションのあり方など
（事後指導として）
⑤⑥９月14日（木）・12月７日（木）教育実習リフレクション（その１・その２）
⑦⑧９月14日（木）・12月14日（木）教育実習記録の振り返り（その１・その２）
⑨１月11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】
（３年次の事前指導として）
①４月 教育実習の手続き
②７月 先輩たちの教育実習体験（春）から学ぶ
③11月 先輩たちの教育実習体験（秋）から学ぶ
④１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）
（４年次の事前指導として）
⑤４月 教育実習の心構え、実習記録の書き方
⑥４月 模擬授業の実施と評価（その１）
⑦５月 模擬授業の実施と評価（その２）
模擬授業は受講者が６グループに分かれ全員が授業を行い、振り返っての反省と講評を行った。また実習事後指導を下記のように実施した。
⑧７月 春期での教育実習体験の反省と発表
⑨11月 秋期での教育実習体験の反省と発表
⑩１月 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

次に、「教育実習Ⅱ・Ⅲ」については、中・高教職課程においては実習者数123名、実習校数109校（国公立65校、私立44校）、期間：５／８～11/10、小学校教職課程においては実習者数40名、実習校数40校（国公立38校、私立２校）、期間：５／８～12/15に、それぞれ実施された。参観指導は４年ぶりに地域を限定せずに行うことができ、実習校側の意向も踏まえつつ実施し、中・高教職課程においては58件、小学校教職課程においては39件を実施した。どの実習校においても将来の同僚としての教職課程学生を温かく親身に指導して下さっていた。改めて深く感謝いたします。

一面的ではないからこその面白さ

小　林　　凌（法学部政治学科４年）

私は令和５年５月から６月にかけて千葉市の公立中学校で教育実習を行った。ついに自分が教育実習生という立場になり、教員を志した小学生の時からそれまでのことが思い出された。

初日の職員室で「不安は尽きませんが…」と挨拶を始めた。教育実習には、教育を取り巻く課題を整理した上で、実習１か月前に指導教諭の先生と出会い自分なりに準備をしたことや、実習生となるまでの大学での学びの過程を思い出し臨んだ。私は１年生のクラスを担当して、その元気さに驚いた。中学校に入学してまだ１か月であり初々しさが伴っていた。実習期間中はコロナ禍を経て初の全校での体育祭・定期テストとイベントが続いており、日常生活や授業だけではない学びがあった。

１番の学びは生徒の姿である。特に担当クラスだが、その他のクラスや学年の生徒についても授業・休み時間・委員会など様々な姿を見ることができそれぞれの特徴を感じた。担当クラスとは１週目は給食・休み時間・体育祭練習が中心だったが、２週目以降自分の授業や他教科の授業そして体育祭を通じて関わっていった。明るく楽しいクラスであるものの、ふざけあったり私語が目立ち過ぎてしまったりする場面が度々あった。また、言葉で傷つけたり手が出てしまったりすることもあった。それはどのクラス・学年でも起こり得ることだが、どう向き合っていくか・言葉かけを行っていくかその都度考えなくてはならないと感じた。一方で、ポジティブな側面もありそれは授業だけではわからないものだった。他教科の授業を見ることで自教科では見られない教科ごとの興味関心が見られたり、互いに助け合ったりクラスのために何ができるか考えたりする姿が特活などで見られた。また、生徒の日誌を見ると絵を描いたり楽しかったこと、ダジャレやテストに対しての焦りを書いたり日誌だからこその個々人の想いが感じられた。それぞれの良さを見つけ個人や集団に繋げていくことも教員にとって必要なことだと現場の中で改めて知ることができた。

生徒と関わる中で、実習の目玉として教壇実習がある。教科書を基本としながらより具体的にしたり絵や写真を用いて興味を引きつけたりと事前に用意していたことをすることができた。私に足りなかった点としては活動をどう組み合わせていくかということであり、教科書や地図帳を活用して生徒に探してもらったり意見交流をしてもらったりすることを試した。研究授業では担当クラスとは別のクラスであったが、伝えるべき所・伝えたい所・活動を含めて実践できた。指導教諭の先生だけではなく他の先生にも見ていただき意見も聞くことができた。特に印象深いのは同じ社会科の先生の、生徒を「飽きさせない」という話である。活動の時間や写真を示す時間を長くするなど今回の授業でも更なる工夫ができた。今後のことを考えると、生徒の状況や自分自身の専門性と向き合い生徒とどう授業を創り上げるのか考える必要性も感じた。また、今回は私自身がパワーポイントなどのICTを活用したが、生徒自身が活用することも目指したい。教職課程で培ってきたこととともに現場で考え「飽きさせない」ということの多様な側面を捉えていきたいと考えている。

指導教諭の先生には提出した指導案に対し、授業内容だけではなくその日ごとにフィードバックを丁寧にしていただき考えを深めながら実習を行えた。やってみたいことを指導教諭の先生、教務主任の先生には支えていただき、他の実習生の先生を中心に先生方から温かく声をかけていただいた。また、図書室指導員の先生、スクールカウンセラーの先生、初任者指導の先生など短い時間ではあったがお話しすることができ様々な角度で生徒を捉える重要性を感じた。反省する日々であったが、生徒や先生方の姿を通じて、様々な場面で様々な側面のある生徒と何ができるのか・どう良い面を繋ぎ合わせていくのか考え続ける大切さを得ることができ３週間の実習は楽しく実りあるものだった。

教育実習を通して得た経験

守　屋　幸　奈（文学部英語英米文化学科４年）

私は令和５年の５月から６月にかけて、３週間の教育実習を行った。高校２年生をクラス担任として任され、授業担当は１年生の論理・表現、２年生の英語コミュニケーションと論理・表現の３科目を任せていただいた。生徒として６年間通った私立の中学・高等学校に、教育実習生として過ごせたこの期間は、とても嬉しく、教育や人生を考える貴重な３週間であった。

私がこの実習で大切にしたことは２点あった。１点目が、「教育現場でたくさんのことに目を向けること」である。教育実習は実際の教育現場に入り、教師の仕事を体験できる。授業だけでなく、ＨＲや小テスト、掃除といった活動や、実際の生徒との関わり、同･他学年、教科担当の先生との関わりなど、数多くの「未知」があった。現場で実際の様子を見て、聞いて、触れて、知って、感じて、考えて、行動する。大学の座学では学べなかったことを経験し、非常に勉強になった。もう一つの大切にしたことは、「一度指摘していただいたことは必ず改善すること」だ。授業や他の活動で、自分ができていないこと・気づかなかったことを担当教員の方・他の先生からご指摘をいただいた。その助言を踏まえ、次の授業や機会には改善して臨むということを意識した。一つずつクリアして、できることを増やしていこうと行動していた。

実習が始まり、最初の３日間は他の先生方の授業を参観させていただいた。英語だけでなく、国語や社会、体育など様々な授業を見学した。同じ教材でも教え方のアプローチ方法が違ったり、押さえて欲しい重要ポイントが少し違っていたりと、先生や一つ一つのクラスの特徴によって違いがあり、先生方の授業運営に対する引き出しの多さに驚いた。

教壇実習では、思うように進まないことだらけだった。初めての教壇実習では、時間配分がうまくいかない、的確な説明ができない、話過ぎてしまったことや生徒に行って欲しい作業も指示がわかりづらくワークができないと様々な課題があった。大学で行なってきた模擬授業と実際の授業では、全くといっていいほど異なるということを実感した。指導教員の先生からは「自分がどう動くのかも大事だけど、生徒をどう動かすかを考えてみて」とご指摘いただいた。そこで、授業は自分が考えるが、あくまでも主体は生徒なのであると実感した。その後も「生徒の動き」を常に頭に置いて、いつペア・グループワークを入れるのか、なぜ取り入れるのか、どうしたらわかりやすい説明になるのか。自分の中で考えているつもりになって授業をしていたことに気づいた。授業を行なっては、改善するという繰り返しだったが、決して満足のいく授業はなく、日々トライアンドエラーの繰り返しだった。そして迎えた最後の教壇実習。これまで言われた改善点を踏まえ、何度も試行錯誤して臨んだ。一番に「生徒をどう動かすか」を考え、授業を行なった。うまくいかないことやハプニングもあったが、生徒に「これまでの授業で一番楽しかった」や「分かりやすかった」といってもらえて、とても嬉しく、最初の教壇実習より生徒目線に立った授業ができたと実感した。

教育実習中は、日々不安との戦いだった。「実習生」ではあるが、生徒にとっては「先生」である。授業を行うという責任の重さに押しつぶされそうになること、うまく教えられない技量不足や知識不足に悩み、思うような授業ができない悔しさで涙を流したこともあった。実習を終えることができたのは、先生方・他の実習生の支えがあったことや何より生徒の「わかる」「楽しい」という気持ちを感じられたことである。３週間で非常に多くの経験をし、実りの多い教育実習だった。

教育実習で学んだこと

菅　生　実　夢（文学部教育学科４年）

私は、東京都の公立小学校で４週間の教育実習を行いました。母校であったこともあり、事前に行ったボランティア活動により滑り出しの段階から比較的スムーズにスタートできました。

実習前、私は教育現場に対する理論的な知識はあるものの、実践的なスキルや教室運営に関する経験が不足していました。しかし、実習中には日々の指導やクラス管理などを行う担当教員の姿を間近で見たり、実際に児童と関わったりという現場での経験を通じて多くのことを学びました。

教育実習を行うにあたり、全ての児童と常に関わり続けることを意識しました。具体的には、日頃からクラス全体の雰囲気や個々の児童の特性に目を向けること、コミュニケーションを十分にとって信頼関係を確実に構築しておくことの２点を大切にしました。その成果か、実習後半の教壇実習では、児童が私を助けてくれる機会が多くありました。授業中に質問を投げかけた時に、普段は手を挙げない児童が積極的に参加し、自分の考えを述べてくれた時にはとても感慨深いものがありました。児童からのサポートがあったからこそ、教壇実習はより意義深いものとなり、私自身も成長する機会となったのではないかと感じます。

また授業では、引き出したい発問や気づきが児童から出るようプランを練ったり、実践的な活動を多く取り入れたりすることを意識して前もって授業計画を立てることで、生徒たちの興味を引くようなアクティビティを計画することができました。教壇実習が終盤に近づくにつれて意識したことは、クラス実態を考えて詰め込みすぎないように授業計画を立てることです。詰め込みすぎてしまうと、内容が終わらないという焦りから一方的な講義になってしまいがちでした。対話やディスカッションの時間を確保し、生徒が自由に考える機会を与えることが、児童の学びを促進して意義ある授業づくりに必要なことだと感じました。

教育実習を通じて学んだ大切な教訓の一つは、自分にできる精一杯を尽くし、絶え間ない学びの姿勢を保ち続けることの重要性です。この姿勢を貫くことで、先生方から様々なサポートを得られることを実感しました。教育実習生で限りなく完璧であることは難しいですが、真摯な態度と向上心は周囲からの信頼を築く一助となります。そして、お世話になる担当教員や校長、大学の指導教授、児童や保護者といった多くの方々の存在があるからこそ、私は成長をすることができているという感謝を忘れてはなりません。

実習後、自信や指導力が向上しただけでなく、教育に対する情熱や責任感も一層強くなったと明確に成長が感じられました。実践を通じて学んだことは、教科書や講義では得られない知識や経験となりました。教育は単なる知識の伝達ではなく、児童の成長と共に歩む喜びであり、責任でもあるということを感じた４週間でした。

卒業生からのメッセージ

「できる」を目指して

小　山　千　晴（卒業生、東京都公立中学校教諭）

正直に言うと、在学中は教職に対して特別な思い入れがあるわけではありませんでした。国語の勉強が好きだというだけで教職課程を取り始め、本当に教員になりたいのか不明瞭なまま教育実習に行き、なぜかやっていけそうだと感じてしまった結果、今年で教職５年目になりました。思い返すと、当初は教員として何をしたいのか明確でなかったように思います。教員として経験を積む中で、なぜ自分は教員として何をしたいのか分かってきました。私がこの５年間で学んだことを述べていきたいと思います。

教職１年目は、私立の中高一貫校の国語科教員として働いていました。教えることを焦点化することの大切さを学べたと思います。学年付きだったこともあり、授業作りに集中できた期間でした。指導書を読んでいると、教えたいことがたくさん浮かんでしまい、時間数が足りなくなるということがあり、時間の管理には苦戦することが多くありましたが、国語科の先生方に相談させてもらい、教材ごとに教えることを焦点化するようにしたことで、授業に自信を持てるようになりました。

２年目には高校１年生の担任になりました。前年は授業に手一杯だったこともあり、受け持った生徒たちの生活面については指導が行き届かなかったと反省しています。１つ例を挙げると、なかなか提出物の期限を守れない生徒がいました。他の先生方にも協力してもらいながら、各科目の提出物を確認し、クラス全体で提出期限を共有するようにしていましたが、思うようにいかず、最終的には課題には一緒に取り組み、家庭へのプリント類は事前に保護者に連絡をして、確実に受け取ってもらえるようにしていました。生徒の困り感を何とかしたいと思いながらも、必要な手立てが分からず、手探りで何とかやったという感じでした。

教職３年目に公立中学校の特別支援学級の担任になり、現在に至ります。当初は戸惑いがありましたが、特別支援教育に関わったことは自分にとって大きな糧となりました。赴任した学校には、知的障害の特別支援学級が設置されていました。生徒たちは、学習面以外にもいろいろな部分で躓くことがあります。コミュニケーション面では自分の気持ちをうまく表現できないことがあったり、生活面では持ち物を管理することが難しかったりと、日常的に「上手くいかない」という経験している生徒が多くいます。その根底には、障害という本人にはどうしようもできないものがあるのですが、生徒それぞれの特性に合った支援があれば、今までできなかったことができるようになるのです。そのためには、生徒が困っている場面を把握すること、保護者と本人の特性を共有すること、周囲の先生方と有効な手立てを相談することが不可欠でした。

例えば、刺繍をしている際、糸が絡まってそれ以上進められないという状況になっても助けを求められない生徒がいました。どうすればよいか分からずに固まってしまうのです。その生徒は困っていることを言葉で伝えることが難しかったため、最初は手を挙げて教員を呼ぶことを練習しました。次第に挙手して教員を呼ぶことができるようになり、３年生になる頃には自ら声を出して教員に助けを求められるようになりました。

小さなことのように感じますが、生徒は「できなかったこと」が「練習してできるようになった」と振り返っていました。生徒が「できない」と思っていたことが「できる」に変わること、こんなに嬉し

いことはありません。

これらの経験を通して、自分が教員としてやりたいことが分かったような気がします。私は、子どもたちが将来、社会に出るときに、少しでも自分に自信をもってほしいのです。そのためには､勉強でも、日常生活の中でも、些細だと思われるようなことでも、生徒が「できる」と感じる経験を積むことが必要だと思います。教員は、その経験を積む場所を整え、生徒の成長を近くで見守ることができる職業なのだと思います。もちろん、上手くいくことばかりではありませんが、子どもたちと試行錯誤しながら過ごす毎日を楽しく感じています。今後も子どもたちの「できる」を目指して、職務に励んでいきたいと思います。

学びへの意欲に応えるために

矢　野　紗　弓（卒業生、東京都私立小学校教諭）

私は学習院大学文学部英米文学科（当時）を2000年３月に卒業しました。実のところ、在学中は就職についてあまり真剣に考えておらず「卒業後は留学したい。けれど、塾講師のアルバイトの経験を活かして、子どもに関わる仕事もしたいなあ。」と漠然と考えていました。その割には、教職課程を履修していないなど、今から考えると我ながら、ひじょうに間が抜けていました。

卒業後は英米文学科の副手の職に就き、２年間勤めました。同時にその２年間で、留学準備を進めるとともに、通信制で小学校教員の免許を取得しました。2002年９月から英国のウォーリック大学大学院、次いでヨーク大学大学院に留学して、早期英語教育と教育学の修士号を取得し、帰国後の2005年４月から都内の私立小学校にて非常勤講師、その翌年から教諭を務めている次第です。なお、勤め始めてから通信制で中学校教員の免許を取得しました。

現在は、小学校３～５年生の英語を担当しています。授業で心掛けているのは、児童に楽しみながら成功経験を積ませ、達成感を味わわせることです。英国留学中に学んだTPR（Total Physical Response：教師が英語で指示を出し、児童に全身を使って反応させる教授法）という手法に基づいて、体を動かすことで、英語を理解させるようにしています。ゲームもできる限り採り入れています。ジェスチャーゲーム、道案内や買い物ごっこなど様々で、児童の学習段階に応じて、「レギュラー」から「スーパーチャレンジ」まで発展させていくなどして、「もっと難しいことがやりたい」という児童の意欲を掻き立てるように工夫をしています。特に私が低学年向けに考案した、友達と体を使ってアルファベットの文字を作るというゲームは児童にも好評で、リクエストも多いです。

また、留学中に、『文学』から英語を学習する良さについて学んだことから、ターゲットとなる単語やフレーズが使われている歌や詩、絵本などを授業では多く扱っています。小学生には難しい内容のものもありますが、英語独特のリズムや発音したときの抑揚などを体感するとともに、文化的背景にも目を向けてほしいという思いがあります。子どもたちから「楽しかった」「またやりたい」「もう終わっちゃうの？」などの言葉が聞けたら、その授業やアクティビティは成功だと考えており、「この学年なら、この歌を使うのはどうかな。」「サビの部分だけ替え歌にして、聞き取り問題にしてみたらどうだろう。」など、子どもたちの学ぶ意欲に応えるべく、日々楽しみながら工夫を重ねている次第です。

授業に力を入れるとともに、委員会やクラブなどの特別活動や、宿泊行事の引率などにも楽しんで取り組んでいます。スキーや山登り、水泳などのスポーツも決して得意ではないのですが、子どもたちを見守りたい、子どもたちと一緒に活動したいという気持ちがもともと強いので、児童がいきいきと活動している姿を間近で見られるのは、ひじょうに嬉しいです。また、私は助けていただくことが多いですが、学校という組織の中でも、他の先生方と協力しあうことはもちろんとても大切です。学生の皆さんにとっても、学問や部活動などで仲間と助け合う経験をたくさん積んでおくことは、あらゆることに役立つでしょう。

これまで自分が歩んできた道を振り返ってみると、遠回りであったかもしれませんが、それぞれの場面に様々な学びがあり、すべてが今の仕事に活かされていると実感します。教職に就くか迷っている方は、留学や他の仕事など、関心のあることを経験してから教員を目指すというのも、選択肢のひとつにされてもよいのかもしれません。どんな経験でも、決して無駄にはならないと思います。

また、現在、教職のハードさがテレビや新聞などでクローズアップされる傾向にあります。確かに、授業のこと以外の仕事もひじょうに多く、責任も大きいです。しかし、子どもは無邪気で素直なうえ、新しいことへの好奇心や学びの意欲がたいへん強いので、教師も毎日をワクワクして過ごすことができます。子どもたちの学びへの意欲に応えるのは、大いにやりがいがある仕事だと思っています。

いつでも自分らしく！　楽しく！

鴨　下　友　香（卒業生、埼玉県公立小学校教諭）

幼い頃からの夢だった小学校教員になって、早二年が経つ。振り返ると「いつでも自分らしく！　楽しく！」という気持ちが常に心の中にあることに気付く。教員として二年目、まだまだ学びの日々だ。一日の帰り道、「今日も頑張ったな、そういえば今日楽しかったな。」と少しでも思えている私は、一教員として何とか過ごせているのではないかと思う。卒業生からのメッセージとして大それたことは言えないが、教員としての経験を率直に述べていく。

ご存じの通り教員の一日は多忙だ。私も教員になる前から知っていたはずだったが、想像を超える多忙さであった。教員という仕事は、必ずやらなければいけない事、自分がやりたい事、そしてやった方がいい事が混在している。

私は一年目に３年生の担任を、現在は５年生の担任をしている。子ども達や先生方、保護者の方々、色々な人に協力してもらいながら責任を持ってこなしている。教科・領域に関する指導等、必ずやらなければいけない事はもちろんのこと、自分がやりたい事として学級経営や学級活動の研究、特に図画工作の指導法に興味を持ち、学び、それを実践している。一方、手の込んだ深い教材研究や丁寧な丸付けの仕方を学ぶこと、保護者への毎日の連絡などやった方がいい仕事もある。それらを全てこなす日々を過ごしていると自分の本当にやりたいことは何なのか、自分の考えはどこにあるのか、分からなくなることも多くある。

現在担任している５年生はパワーがあり、さらに人数も多い。子ども達は個性に溢れていて、言動も大人顔負けだ。さらに学習内容も難しくなり、全体指導に加え個別の指導も欠かせない。学級を超えた行事やクラブ活動等、高学年として事前に準備することも増え、正直のうのうと授業をしている時間はない。教員として私は何がしたいのか、私は子ども達に何ができるのか悩むことも多くある。５年生にもなると「先生はそういう考えでも僕はこういう考えなので。」と反論してくる子もいる。そんな時、常に大切にしていることはやはり自分らしくということだ。

この自分らしくは決して自分勝手、自分の独壇場ということではない。自分はこの子に何を伝えたいのか、この子にどうなってほしいのかという考えをしっかり持つということだ。自分がなくなってしまった時、私が子どもだったらその先生のことを心から信頼することはできないと思う。自分の意思がない、または簡単にぶれてしまう先生かと生意気にもきっと思ってしまうからだ。心に芯を持ち自分らしく、真正面から向き合うことで人と人の本当の信頼関係が生まれると私は思う。さらに忙しい日々の中で、いろいろな先生から多くのことを学んでいる。その際自分だったらどうするかを常に考えるようにしている。鵜呑みにするのではなく、自分らしく実践したい。失敗した時、また新たな案を考え、次の実践につなげることができると思うからだ。

一年目のとき、先輩教員がその日の当番をやったら札を裏返すという事をクラスでやっていた。私も何となく真似してやってみた。初めは興味本位で裏返していた子ども達も次第に忘れるようになり、私も特に裏返すことに重きを置いていなかったため、二学期にはやらなくなってしまった。そこで、どうしたら子ども達が当番を頑張るのか考えることにした。私は子ども達の頑張りを写真や動画で撮り、学期の終わりに全員に学級便りやスライドを見せること、また日々の声がけを行った。その結果、子ども達は当番活動を積極的に行うようになった。二年目の今では週に一回、学級便りを出し、保護者にも伝えるようにしている。

多くを述べてきたが、私は教員になった自分が好きで、いつでも自分らしくこれからも楽しんでいきたいと思う。後輩達へ。これからどんな人生を歩んでも自分を大切に、自分らしく楽しい！　と思える道へ進んでください！

地域連携報告

黒川雅子・宮盛邦友／嶋田由美・栗原　清
（教職課程担当教員）

2023（令和５）年度においても、本学と協定を結んでいただいている新宿区教育委員会にご協力いただき、新宿区が設置する小中学校において、希望学生が、インターンシップを行わせていただいた（令和５年度新宿区立小・中学校 教職インターンシップ）。

インターンシップに参加した学生は、全10名であった。学年別に見ると、４年生が１名、３年生が８名、２年生が１名であった。教職課程別に見ると、中高課程の履修学生が６名、教育学科学生（小学校教職課程）が４名であった。インターンシップを受けていただいた学校を校種別に見ると、小学校が６校、中学校が４校であった。中高課程の履修学生の中には、小学校でインターンシップを行う学生が２名いたことになる。

学生の活動を把握するため、学生を割り振りして、半期報告会を①10月31日（火）、②11月９日（木）、③11月10日（金）の昼休みに実施し、担当教員及び教職課程事務室職員が各学生から報告内容等を聞いて指導を行った。

学生が行う主たる活動内容は、授業での学習支援が多かった。中には、特別支援学級における授業の学習支援や、放課後の学習教室における学習支援を行わせていただいている学生もいた。

また、インターンシップを通して、学生からは、「障害を有する児童生徒の学習支援を通して、新たな視点で教育の在り方を学ぶことができた」、「学校現場での先生方の同僚性について、教員間の距離感を学ばせていただくことができた」、「小学校１年生には、基本的な決まりごとなど、簡単なことにおいても指導が必要となることを学んだ」、「大学の授業だけでは分からなかったことを学ぶ機会となった。また、大学で学修した内容を学校現場での教育実践に生かすことが出来るのかということを考えるようになった」、「大学での学修と学校現場における教育活動が相互に関連していることに気がつくことができた」といった声が聞かれた。新宿区教育委員会の協力により、地域に設置される小中学校の現場に触れる機会を得ることにより、理論と実践を学生自らが繋いでいくことが出来る良い学びとなっていたと言える。

また教員養成を主たる目的としている教育学科においては、学部４年生が後期に受講する「教職実践演習（小）」の中で、例年のように本学が立地する豊島区内の小中学校のご協力を頂いて授業を行うことができた。その一つは、豊島区立椎名町小学校における実際の授業見学と校長先生による同校の取り組みに関する講話である。すでに全員が教育実習を終了しているが、自身の実習先とはまた違う子どもや教師の姿からたくさんの学びを得ることができた。また校長講和で示された同校のカリキュラムマネジメントの全体像に、学生が実際に見た授業がどのように位置づけられているのかを考察することもできた。さらに豊島区立千登世橋中学校の校長先生を招聘して小中連携の観点を含めた中学校教育の実態の講話をいただいたが、卒業後に小学校現場に立つ学生にとって、教室にいる子ども達の成長の先を見据えた指導の必要性を実感できる機会となった。

その他、豊島区内小中学校では学習支援という形でも教育学科生が学校に受け入れられているケースも多く、学生は先生方のお手伝いをしながら実践的な学びの場の提供を受けている。

教職インターンシップ体験記

大　村　龍　輝（文学部史学科４年）

私は今年度６月から半年間、新宿区の教職インターンシップを体験した。応募した理由は自分が育ってきた環境とは違う都会の子供たちと触れたかったことと、自分とは何も関わりのない学校を見てみたいという気持ちがあったからだ。教育実習は母校の高校で行った。卒業してから３年以上経っているとはいえ、学校の雰囲気や生徒の性格は自分が通っていたころとそれほど差異はなく、想定していた生徒像と変わらなかったので、生徒とのかかわりで困ることはなかった。一方で、将来教師となったときには、いきなり見ず知らずの学校に行くことになるので、その時のよい経験になるだろうなと思い志望した。

体験先の中学校は、全校５クラスの小規模の学校で、落ち着いた生徒が多かった。インターンシップは教育実習終了後に始まった。週一日で、副校長先生が組んでくれた時間割の授業に入ることと、放課後45分間の自主学習の学習指導が主な活動だった。特殊な活動は夏休みの学習指導と、文化祭の手伝いに参加した。授業では、生徒の様子を観察したり、学習の手助けをしたりした。授業を見学して大変だと思ったことは、授業運営だ。授業を妨害するような生徒はいなかったが、寝ていて授業に参加できていない生徒は多かった。たまたま居眠りをしてしまったのではなく、寝るのが習慣化してしまっている生徒がほとんどだったように見受けられた。体験中、先生とお話しする機会があり、多くの生徒が何らかの問題を抱えていることを聞いた。生徒にとって学校が安心できる場所となっていることは良いことだと思うが、授業に参加せず、学ぶ機会を失っていることはあってはならないことだと考える。本人・保護者とよく話して、教師は学校でできること、保護者は家庭でできることを模索して、一人ひとりの子供を育てる必要があると感じた。放課後の学習指導は希望者が毎回５、６人程度の少人数だった。ここでの驚きは、宿題がほとんどないことだ。自主学習では各自、取り組むものを持ち寄るのだが、塾の課題を持ってくる生徒や、学校のタブレットで学習ドリルを取り組む生徒がいた。高校生や中学三年生など、自ら学習する意欲があって、今何をやるべきかが選択できる子は、困らないと思うが、まだ学習習慣が定着していなかったり、勉強が嫌いな子に対しては、自主性に任せてしまうと取り組もうとしなかったり、効率的に知識を吸収できなかったりするため、宿題を出すことも一手だと思う。実際、学習している様子を見ると、今習っている内容が完全に理解できている子は少ないように見受けられた。手助けをしても、有効なヒントになっていなかったときは、基礎的なことに戻る「説明の説明」をした。少人数だからこそ気付けることがあるなと実感した。集団を見て導く授業では難しいことかもしれないが、将来教職に就いたときには、個人に注目する時間を取れるようにしたいと思った。

このように、教職インターンシップでは、自分の教育観や、自分だったらどのように課題に取り組むか、を考える良い体験になった。教育実習は自分の授業実践のことで余裕がなかったので、客観的に教師の立場で生徒と接する経験ができたのが良かった。

新宿区教職インターンシップ

中　澤　のぞみ（文学部教育学科３年）

JR新宿駅から徒歩15分のところにある小学校で６月から教職インターンシップ学生として活動しています。全ての学年が１クラスしかなく、私が担当している１年生は約30人の児童が在籍しています。その中には外国にルーツのある児童や特別支援教室に通っている児童など支援の必要な児童もおり、活動中はそのような児童を中心に困っている児童の支援をしています。

特別支援教室に通っている児童には算数や体育の時間に特別支援員の先生が付き、授業に参加できるように支援をしています。しかし、彼ら以外の支援の必要な児童には担任の先生やインターンシップで通っている私が支援をします。支援の際には砂時計や算数ブロックを用いて、視覚的に分かりやすくなる教具が使われています。砂時計も算数ブロックも昔からある道具ですが、私自身の小学生時代にはこれらの教具が支援の必要な児童に使われてはいなかったように思います。どのような特性の児童も共に学ぶことができるように整えられているのだと感じています。

また、先生から依頼された休み時間の縄跳びテストチェックやプリントをまとめるなどの仕事も行います。プリントをそれぞれのファイルでまとめたり、学級会ノートにプリントを貼り付けたり、一年生では先生が先回りしてたくさんの準備をしていることが分かりました。児童全員にタブレットが支給されており、授業中に写真を撮影することもありますが、一年生は紙に鉛筆で書く機会も多くあるためプリントの整理は重要であると感じました。小学生になったと言えども、糊を使うときの注意点やルールなど簡単なことから指導が必要です。生活面でも話している人の方を見る、絵の具を友達と譲り合いながら使うといった大人にとっては基本的な行動も苦手な児童がいます。その一方で、特別な支援を必要とする児童をサポートしたり、静かにするように全体に注意を促すなどの行動ができる児童もいます。さらに、児童が見せる姿は時によって異なっており、実際に活動する中でいつも引っ張っていくタイプの児童が手を出してしまって先生に叱られている場面を見たこともありました。小学校には様々な児童がおり、同じ児童でも周囲の状況や日によってやる気にムラがあります。その日の児童の様子をよく見て、できる部分と苦手な部分を捉え、認めたり、指導をすることの大切さを学びました。

担任の先生は児童のことをよく観察して、関わっておられます。私も先生のように得意分野の時には認め、指導が必要な時には指導をしていきたいと考えています。しかし、担任の先生よりも共有する時間が少なく、児童と信頼関係の少ない私では注意しても耳を貸してもらえないことがあります。現在は私が注意をして直さなかった児童に先生が重ねて叱ることがあります。先生を介さなくとも、注意をして聞き入れてもらえるようにしていきたいので、時間を共有すること以外の児童に信頼してもらえる方法を模索しています。今年は一学期は３時間目から下校まで、二学期は１時間目から４時間目まで、児童と過ごす時間は学校生活のほんの一部分でしたが、来年度はなるべく多くの時間を児童と過ごし、たくさんの経験を共有できるように取り組んでいきたいと思います。

教員採用選考試験に向けた取組み

教職採用選考試験に向けた学内説明会

黒川雅子・嶋田由美・栗原　　清
（教職課程担当教員）

2023（令和５）年度は、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、採用説明会を対面で実施した。

教員採用試験における「早期化・複数化」という変化が生じたことから、３年生も１次試験を受験することが可能となる自治体が出てくるようになった。こうした動きを受けて、春期の説明会では、各自治体教育委員会から最新情報を得て、教員採用選考試験に向けて学生が準備を整えていくことが出来るようになることを狙いとした。2023（令和５）年度は、下記の通り、８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、相模原市）の説明会を設定することとした。

令和５年度教員採用試験　学内説明会（2023年４月実施）

日時	自治体	申込者数	参加者数	備考
４月20日(木)５限	東京都	小学校課程18名 中・高課程15名	24名	校種別把握はしていない
	さいたま市	小学校課程2名 中・高課程2名	4名	（小２　中高２）
４月21日(金)５限	埼玉県	小学校課程8名 中高課程 13名	19名	校種別把握はしていない
	千葉県・千葉市	小学校課程5名 中・高課程 6名	10名	校種別把握はしていない
４月27日(木)５限	神奈川県	小学校課程5名 中・高課程4名	10名	校種別把握はしていない
	川崎市	小学校課程1名 中・高課程2名	1名	（小１）
４月28日(金)５限	横浜市	小学校課程1名 中・高課程3名	２名	（中高２）
	相模原市	中・高課程3名	2名	（中高２）

秋にも2024（令和６）年度に実施される教員採用試験に向けて、下記の通り、５つの自治体（神奈川県、横浜市、東京都、千葉県･千葉市、さいたま市）の説明会を行った。なお、埼玉県については、埼玉県教育委員会が作成された動画を希望学生が視聴出来るようにした。

令和6年度教員採用試験　学内説明会（2023年10月～12月実施）

日時	自治体	申込者数	参加者数	備考
10月26日(木)５限	神奈川県	小学校課程５名 中・高課程３名	2名	（小１・中高１）
11月9日(木)５限	横浜市	小学校課程５名 中・高課程２名	1名	（中高１）
11月13日(月)５限	東京都	小学校課程21名 中・高課程 6名	22名	（小20・中高2）
11月20日(月)５限	千葉県・千葉市	小学校課程5名 中・高課程0名	5名	（小5）
	川崎市	小学校課程１名 中・高課程0名	0名	1名の希望者のみだったので先方と相談をし、今回は実施を見送った。
12月21日(木)５限	さいたま市	小学校課程３名 中・高課程４名	４名	（小１・中高３）

（説明会の様子）

説明会のために来校くださった各自治体教育委員会の採用担当者の方には、求める人材像や教員採用選考試験のポイントなどを分かりやすく説明いただいた。学生参加数が必ずしも多くない自治体もあったが、担当者の方には、教職の魅力や現職教員の声を踏まえた教育現場の状況について丁寧に説明をいただくと共に、学生からの質問にも丁寧に回答いただいた。改めて、各自治体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

久保田　福　美（教職専門指導員・公立学校担当）

今年度も、論作文対策講座と個人面接練習（模擬授業、集団面接も含む）を担当しました。以下、その所感を述べます。

１　論作文対策は面接につながる

自治体によって、論作文が１次試験や２次試験で行われたり、時間や字数に違いがあったりします。しかし「問題に正対して端的に述べる」ということは同じです。主述を明確にして、短文でズバリ述べていくことが大切です。

問題文のキーワードやキーセンテンスを捉え、それに対する考えや取組を具体的に述べていくことは、面接官の質問に対して的確に答えていくことに通じます。

例えば、「健康で、明るく、人間性豊かな教師について、あなたの考えを述べなさい。また、そのために日々、どのような努力をし、どのような教育実践をしていきますか。」という問題が出されたとします。

論作文では、前文でキーワードに絡めて自分の考え（状況や問題意識）を述べ、教育実践（具体的な取組）を展開していきます。その柱は、「授業づくり」「学級づくり」などで具体的な取組を述べ、「結び」で完結します。

個人面接においても、同様に目指す「教師像」「授業像」「学級像（児童生徒像）」を準備しておけば、どのような質問をされても対応する（取組を述べる）ことができます。

論作文対策の練習は、個人面接の強力な備えとなります。

２　授業づくりのポイント

現行の学習指導要領では、「主体的・対話的で深い学び」を実現する授業改善が求められています。小中高のすべての校種や各教科で、どのような授業づくりを行っていくかが問われています。

論作文においても面接においても、自分の校種や教科において、具体的にどのような工夫・取組をしていくのか、整理しておく必要があります。

①主体的な学び

興味・関心・意欲を喚起する、人・もの・ことの出会わせ方の工夫、資料や体験を活用、「！」や「？」を引き出す、自ら「問い」や「予想」「見通し」をもつなど、単元や授業の導入を工夫し、自ら考え、追究し、解決していく。

②対話的な学び

自分の考えを互いに伝え合う、ペアやグループ・全体で話し合う、自分の考えと友達の考えを比較・関連させる、学習対象・資料と向き合い、考え合う、比較・分類・関連・総合しながら考え合うなど、学習活動を工夫し、多面的・多角的に考え、広げ、つなげ、深めていく。

③深い学び

自分の考えや友達の考えが広がり、各々深まっていく、問題解決学習や学習の振り返りを通して、新たな発見や問いが生まれる、自分（たち）の考えを再構成する、選択・判断、意思決定・価値判断を通して心情面が高まるなど、学習活動の工夫を図っていく。

以上のような視点や工夫を一つでも取り入れながら生かしながら自らの授業づくりを具体化していくことがポイントとなります。

加えて、GIGAスクール構想のもとで１人１台PCをはじめICT活用について、主体的・対話的で深い学びにつながる授業の実現に向けた工夫として述べていくことも求められています。

何よりも、児童生徒が自ら問題を見つけ、考え、追究し、解決していく授業像を、それぞれの校種・教科に合わせてつくり上げていくことが大切です。

３　結びに

昨今、教師や学校現場のたいへんさが大きく取り上げられています。教職をめざす学生のみなさんには、ぜひ、学習ボランティアや教育実習などを通して、自分の希望（手がかり）を見つけていってほしいと思います。

「働き方改革」は、どこの世界でも同じです。「心で感じ、動く」から「感動」があります。「働く」とはまさに「イ（人）」が動くことです。子どもたちの笑顔を我が喜びとする「感動」（働きがい）を、ぜひ自らの手で掴み取っていってください。

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）

昨年度に引き続き、今年度も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務めさせていただいた。

前年度は初回ガイダンスを２月下旬に実施したが、今年度は公立教員採用試験の早期化を睨んで12月・１月のうちに二回のガイダンスを済ませて、３月からは個別指導を開始することとなった。幸いコロナ禍も次第に収束に向かったので、私自身も出席者の顔を想像しつつＰＣ画面を見ながら話すという慣れないスタイルから解放され、対面型を活かしたワークショップやグループ討議などを取り入れる工夫などを試みた。これらに十分な時間を費やしたとは言い難いが、参加者たちは戸惑いつつも積極的に言葉を交わし、次第に笑顔も生まれて教室内の雰囲気が大きく変化するのを感じることができた。

二回のガイダンスの後、11月まで（８月を除く）ほぼ月１回のペースで、計９回、延べ18名に対して、一人一人の採用試験のスケジュールに合わせた個別指導を行った。

一般的にこうした個別指導は、試験対策として「自己PR書（自己推薦書・志望理由書など）の書き方」や「面接の受け方」に対するアドバイスを行うための場なのかもしれない。しかし前年度の経験から、「書き方」「受け方」に至るまでの「自己分析」「自己表現」などの内面的プロセスの段階を最重視し、時間をかけた。

こうした方法をとったのは、それがhow-toを身に着けるよりも「合格」への近道であり、実はそれこそが王道であるからだ。つまり「合格」した暁には自分が選んだ学校で過ごす長い年月が待っているのだから、そこに至って実力を発揮できなければ、せっかくの合格も色褪せてしまう。その上今年度は、本来なら最初の二回のガイダンスで「自己分析」や「自己表現」の事例紹介と参加者のトライを前提として個別指導に移行する計画だった。しかしこれも時間不足で未消化に終わり、これを個別指導の場で解決せざるを得なかったというのが実情で、参加者とこれまで以上にシビアな問答を繰り広げる結果となった。

私学の採用試験の場合は、応募者が個々の学校が掲げる建学精神や教育理念に共感し、情熱を持って教育活動に立ち向かうとする決意と、それを応募書類や面接試験などで上手に意思表示することが求められる。そのために、参加者一人一人が自分をしっかりと見つめて将来への道を真剣に語ろうとすればするほど、迷いや悩み、不安などが大きくなるのは当然のことである。だからこそ前半の個別指導では、何度も納得のいくまで自分のアピールポイントを見直し、表現を工夫することへのチャレンジを繰り返したが、回数を重ねるごとに私学教員の応募者らしい回答が返ってくるようになった。そして後半は、具体的に応募校が決まるたびに、応募校と自分とのマッチングを的確な言葉で語れることを目標に、自信を持って採用試験を迎えられるよう準備を重ねた。後に採用試験時の感想を聞くと、やはり苦労を重ねたことほど自分らしく対応できた、高い評価をしていただけたとのことで、結果としてこうした努力が合格・採用につながっていったのだと思う。

最後に特記しておきたいのが、今年度の個別指導にあたってこれまで以上に重視したのが学問研究上の「学チカ」である。卒業論文やゼミ活動は勿論、どのような学問テーマに関心を持ち研究的な態度で学んだかという問いかけに対しては、面接担当者を引き込めるくらいの魅力ある回答が欲しい、と高いハードルを設定した。

新指導要領の眼目の一つに「探究的な学び」がある。現在教職を志願する学生・院生が本学入学までにこうした学びをどれくらい経験しているかは分からない。しかし採用試験に合格して教壇に立った暁には、こうした新しい「学び」を生徒に指導し、さらには「学び続ける教員」として自らも実践しなければなせない。それは、高い教科指導力だけではなく「個別最適な学び」や「協働的な学び」をもたらすマネジメント力などとともに、これからの私学教員への期待の大きさを示している。

本学の教職課程で学んだ卒業生が、こうした無限の可能性を秘めた教員として各所で活躍してくださることを心から願っている。

教員採用選考試験合格体験記

私の教員採用試験

白　澤　果　穂（経済学部経済学科４年）

私は、埼玉県の教員採用試験を受験し、中学校の社会科の教員として合格しました。私の採用試験は、家族や友人など、身近な人の大切さに改めて気づかされた採用試験でした。参考になるかは分かりませんが、私の採用試験の道のりをお話しさせていただきます。

私が教師になりたいと強く思ったのは、教育実習に行ってからです。私は、塾講師や学校ボランティアなどをしておらず、中学生や高校生と関わる機会がありませんでした。教育実習に行って初めて生徒と接し、生徒と関わることの楽しさや、授業をいかに面白く、また分かりやすくするか工夫することにやりがいを感じ、教師を目指しました。それまでは、一般企業への就職も考えていたため、勉強にあまり力が入っていなかったのですが、教育実習を終えてからは必死で勉強しました。勉強を始めるのが遅かったので、とにかく質を重視して勉強しました。私の自治体では、1次試験で専門科目と一般教養・教職教養科目の筆記試験、２次試験で小論文、個人面接、集団討論がありました。１次試験対策として、まず過去問を解き、どんな出題傾向があるのかを分析しました。今思えば、最初に過去問研究を行ったことがとても重要だったと感じています。専門科目は、高校で使う問題集を分野ごとに１冊ずつ購入し、それを何周もして完璧にすることを目標に勉強しました。一般教養・教職教養科目は、とにかく過去問を解きながら、出てきた問題を完璧にすること、最近の教育時事を押さえることを意識して勉強しました。一般教養では、美術や音楽といった自治体ならではの問題があったので、オリジナル暗記シートを作ったりしました。１次試験はギリギリで合格したので、早く勉強を始めるに越したことはないなと痛感しました。

２次試験対策は、１次試験が終わってから始めました。２次試験はとくに、友人や家族にたくさん助けられました。面接対策として、私は面接用ノートを作り、質問に対する答えをまとめました。そのノートを友人と共有すると、自分とは違った答え方をしていたりするので、新たな視点に気づかされるきっかけになりました。そのおかげで、自分自身の面接における軸がはっきりして、質問に対する答え方もブラッシュアップしていくことができました。本番では、正直私は全ての質問に完璧に答えられたわけではありませんでした。それでも、失敗しても気持ちを切り替え、常に笑顔ではきはきと面接を続けたことが、結果的に良かったのではないかと考えています。集団討論対策は、家族と討論を行ったりしました。私の家族はいろいろな職種についており、教師をしている人からは出ないような意見も出てきたので、自分自身の考えを深めることにとても役立ちました。２次試験は、いろいろな人から意見をもらい、自分自身の考えの幅を広げることができたことがとても効果的だったなと感じています。

私が教師を目指した時期は遅かったかもしれませんが、教師になりたいという気持ちは誰よりも強かったと自負しています。私の教師になるという目標は、私一人ではなく、友人や家族などに支えがあったからこそ叶えられたものだと思います。一緒に勉強に付き合ってくれたり、応援してくれた方々には感謝の気持ちでいっぱいです。これから教員採用試験を受ける方は、教師になりたいという強い気持ちを持って、それを試験で存分に伝えてきてください。私の合格体験記が、誰かのお役に立てれば幸いです。

教員になるまでの道のり

秋　田　綺　咲（理学部数学科４年）

私は中学生のときから教員になることを志望していました。大学生になってからもその意思が曲がることは一回もありませんでした。理由としては、大学生の生活における経験が挙げられると思います。１つ目に、大学の授業で様々な教職の授業を受けたことです。教員免許を取得するために必要な授業以外の授業を履修することで、さまざまな先生方の講義を受けることができます。多くのことに対して知識を得ることができるだけでなく、自分で時間をかけて考えることが多くありました。また、教員になることを志望する学生の方々と意見を交換する機会が非常に多かったように感じます。そのため、私が実際に教員になったときのイメージを膨らませることができました。２つ目に、公立中学校での学習支援ボランティアの活動です。大学生になってからも、生徒、学生という立場でしか学校に通ったことがなかったので、ボランティア活動を始めたことで教員の立場から見る学校を体験することができたことで、自分の持つ考えや意見に大きく影響を受けました。また、週に１回のボランティア活動では、毎回生徒たちの成長を感じることができます。この喜びを毎日、そして今よりもさらに近くで感じることができる教員はとても素晴らしい職業であり、自分に合っていると思うことができます。そのため、教員になりたいという意思を常に強く持った状態を維持することができ、かつ、向上心を高めることができました。

教員になるまでの道のりは、とても短かったように感じます。私は大学祭実行委員会に所属し、会計という役職を務めていました。そのため、３年生の冬休みまでは就職に向けて深く考えていませんでした。本格的に勉強を始めたのは３年生の夏休み明けからです。大学受験のときに使っていた数学の問題集の解きなおしをメインに行いました。誰が読んでもわかるような解答を作ることを常に心がけ、はじめは苦手な単元を徹底的に詰め、得意な単元はミスをしないことを目標に、日々問題を解きました。私立の女子校出身ということもあり、就職するのは私立の女子校だけしか考えていませんでした。そのため１月、２月は様々な学校のホームページやパンフレットを見て、働きたいと思う学校をリストアップしました。３月からは大学が開催している面接対策に参加したり、同じ学科で教員志望の友人と面接や集団討論の練習を行いました。教職課程ゼミに所属しており、その活動として、現職の先生方と面接練習をさせていただく機会もありました。面接の練習は一人ではできないので、友人などの力を借りるとよいと思います。練習を何度も行うことで、自分の考えの軸がはっきりするようになり、想定していないような質問に対して落ち着いて答えることができるようになりました。６月からは日本私学教育研究所や各学校のホームページ、エージェントの紹介で採用試験を受け始めました。そして９月に、私立の数学科常勤講師として内定をしました。

４年生の７月は、精神的にとてもつらかった時期でした。教育実習が後期の９月だったので、その間は就職活動が滞ってしまうという現実に焦っていました。また、私立の教員志望の友人が少ないうえに、免許は取得するが教員にはならないという選択をとる人が増え始めたこともあり、自分だけどこにも就職できないのではないか、と思ったこともあります。思っていることを家族や友人に聞いてもらうことで、つらさを乗り越えることができました。そして、教職課程事務室の方や高校からの友人との関わりも心の支えにつながりました。そのため、一人で就職活動を乗り越えようとするのではなく、多くの人の支えを感じながら就職活動を進めてほしいと思います。皆様のご健闘を心よりお祈り申し上げます。

教員採用選考試験合格体験記

横　山　佳　穂（文学部教育学科４年）

私はさいたま市の公立小学校教員採用試験と、私立小学校教員採用試験を受験し、どちらも合格することができました。まずは公立の採用試験対策についてです。教員試験対策としては、３年次の春休みに教員採用試験の過去問を購入し、問題を解きながら傾向を見つけました。また同時期に自治体の教員募集パンフレットを確認し、教育理念や求める教育像、特色ある教育について理解を深めました。パンフレットの内容は面接時によく聞かれるのでしっかり読み込んでおくと良いと思います。そして４月には教育学科開催の面接対策、教育時事対策等の講座に参加しました。面接対策講座では、面接でどのようなところが見られているのか、また受験を考えている自治体でどのようなことについて聞かれやすいのか等ついて教えていただきました。また実際に面接をしながら、気をつけるべきポイントについてもご助言をいただき、大変有意義な時間であったと感じています。５月は主に教育実習の準備を行い、６月には４週間、母校での実習をしました。教育実習中は実習に専念していたため、筆答試験の対策の時間は全く取ることができませんでした。しかし、実習の中で子どもと関わったり、教壇に立って児童を相手に授業をしたり、また参観授業で先生方の授業を見せていただいたりした経験はかけがえのないものとなりました。またそれらの経験は教員採用試験の論作文や面接でも自分にしかないエピソードとして語ることができるため、教育実習中は実習に注力して良かったと感じています。実習後に過去問の復習をし、７月上旬に一次試験（さいたま市は筆答試験、面接試験）、８月に二次試験（さいたま市は適性検査、論文試験、面接試験）を受験しました。

私立教員採用試験の受験にあたって大切なこととして私が思うところを２点挙げます。１つ目は自分の理想とする教育像と応募する学校の教育方針が一致していること、２つ目は強みを持っておくことです。第一に、理想とする教育像とあったところを受験することが大切だと考えます。私立の学校の教員は異動がないため、採用をいただいたらずっと同じ場所で教員として働き続けることができます。そして私立小学校は、教育理念、建学の精神などをそれぞれがもっています。学校が目指している教育と教員が目指している教育の方針が一致していることで、同じ方向に向かって双方が理想とするより良い教育ができるでしょう。第二に、受験をする学校の方針に沿った強みを持っていることも大切です。ICTの活用に自信がある、留学経験があり英語が得意であるなどさまざまな強みが考えられます。受験の際にはその強みを、学校でどのように活かしていけるのか、どのように活かしたいと思っているのかを熱意をもって伝えられると良いでしょう。

私は私立小学校出身で、私立小学校で教鞭を執ることに憧れを持っていたこともあり、神奈川県の私立小学校に勤務することを決断しました。公教育、私教育それぞれに魅力があるため、誇りをもって働くことのできる環境を選択してほしいと思っています。みなさんが夢に向かって歩みを進めることができるよう、陰ながら応援しています。

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

吉　澤　理　貴（文学部史学科４年）

～全体の流れ～

2023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　東京学芸大学における面接
４月　東京学芸大学より特別選抜合格発表
　　スタートパスプログラムオリエンテーション
８月　夏期集中講座（３日間）
９月　東京学芸大学教職大学院入学願書提出
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
　　教職フィールドワーク

2024年

２月　教職フィールドワークの報告会

2023年

１月　学内にて行われた高度化大学連携コースの説明会に参加し、学内選考（書類・面接）に臨みました。面接では、志望動機や学部における勉強、今までの教育経験について質問がありました。自分の考えを固めておいた上で、明るくしっかりと答えることが重要です。

２月　学内選考の合格発表があり、無事合格をいただくことができました。

３月　志望プログラムの先生と二次面接をオンラインにて行いました。私の場合社会科について、教育観やその背景にある理由まで深く問われ、自分の社会科教育観を深く考えるきっかけになりました。

４月　高度化大学連携コースのスタートパスプログラムのオリエンテーションが東京学芸大学において行われ、12大学から推薦を受けた30名の方々や東京学芸大学の先生方と顔合わせを行いました。

５月　東京学芸大学教職大学院の入学試験要項が公開されました。早めに確認し、必要書類とその期限など確認されると良いでしょう。

８月　３日間にわたり夏期集中講座が行われ、学芸大学附属校新任教員研修の講義への参加や、その内容についての連携コースの方々とのディスカッションを行いました。講義の内容は、３日それぞれ「自己肯定感と仮想的有能感」、「リーガルマインドと危機管理」、「いじめの予防と対応」となっており、講義、ディスカッションとも今まで教育学ではなく歴史学を専攻していた私には大変新鮮で意義深いものでした。

９月　試験にあたり、必要書類を提出いたしました。

10月　月頭に、いくつかの講義の中から希望のものに参加できる「専門プログラム」に参加いたしました。私はICTの活用についての講義に参加し、レポートを提出いたしました。また、下旬には特別選抜のため入学試験の面接試験のみを受け、学習指導要領における着目点などについてしっかりとした質問を受けました。

11月　入学試験の合格発表があり、無事に合格いたしました。下旬には実際に附属校の授業研究会に参加することのできる「教職フィールドワーク」において、附属国際中等教育学校の研究授業を見学し、生徒たちの主体性の高さに感銘を受けました。

2024年
２月　教職フィールドワークにおける学びを報告する報告会があります。

教職大学院のスタートパスプログラムはこのようなコースが用意されており、大学院における学びの出発点として非常に有益なものとなっています。特に、私は教育学を学んできたわけではないため、スタートパスプログラムにおける様々なバックグラウンドを持つ方々との交流は新鮮なもので、知的な刺激がとても濃く、教育観をますます深めることができました。

学習院大学や東京学芸大学の先生方のご指導のおかげで、さらには今まで私にあたたかく接してくださった先生方、そして生まれてから今までの両親の教育のおかげで、私は東京学芸大学教職大学院に合格し、学ぶことができます。ここに心からの感謝を申し上げます。今後の大学院生活に待ち受ける苦しくも刺激に満ちた生活を想像しつつ、研究に実践にと全力であたり、数年後のよりよい教員・研究生活に結びつけていきたいと考えております。

これを読む皆様が、どうか東京学芸大学教職大学院に合格なされますように。一緒に学べる日が来ることを心待ちにしてやみません。

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	法学科	社会	公民
	政治学科	社会	公民
経済学部	経済学科	社会	公民
	経営学科	社会	公民・情報
文学部	哲学科	社会	公民
	史学科	社会	地理歴史
	日本語日本文学科	国語	国語・書道
	英語英米文化学科	外国語（英語）	外国語（英語）
	ドイツ語圏文化学科	外国語（ドイツ語）	外国語（ドイツ語）
	フランス語圏文化学科	外国語（フランス語）	外国語（フランス語）
	心理学科	職業指導	職業指導
理学部	物理学科	理科	理科
	化学科	理科	理科
	数学科	数学	数学
	生命科学科	理科	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	社会	公民
	史学専攻	社会	地理歴史
	日本語日本文学専攻	国語	国語
	英語英米文学専攻	外国語（英語）	外国語（英語）
	ドイツ語ドイツ文学専攻	外国語（ドイツ語）	外国語（ドイツ語）
	フランス文学専攻	外国語（フランス語）	外国語（フランス語）
自然科学研究科	物理学専攻	理科	理科
	化学専攻	理科	理科
	数学専攻	数学	数学
	生命科学専攻	理科	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（入学者受入れの方針）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と幅広い教養を備え、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・遂行する力を身に付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付け、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で、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、自分自身で問題を発見し、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、段階的に難易度があ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、人の心の個別性を深く知り、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覚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求・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しうる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。国際間における学術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。さらに集団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、日本語日本文学科と同様に、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、テクスト言語学、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「現代地域事情入門ゼミナール」、「言語・情報入門ゼミナール」、「文学・文化入門ゼミナール」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に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。

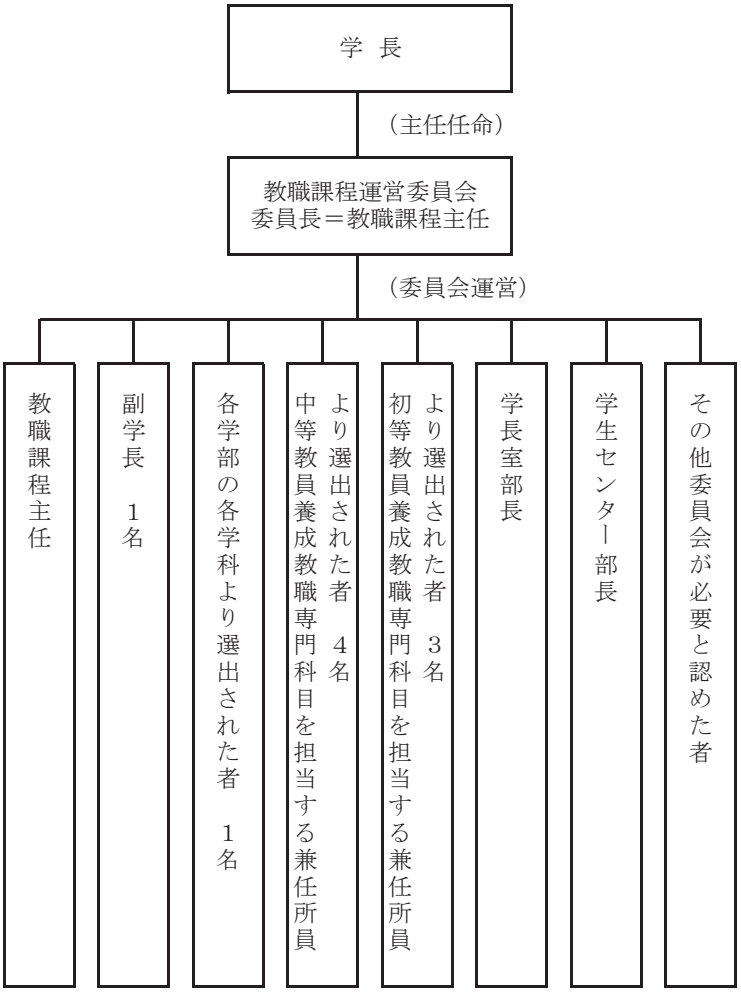
●人文科学研究科教育学専攻

［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、教職専門の理論的基礎となる「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５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			18	12		0	0	30
社　　会			35			6		41
地理歴史				25			3	28
公　　民				25			3	28
数　　学			27	27		3	3	60
理　　科			16	16		6	6	44
書　　道				3				3
職業指導			1	1				2
外国語	英　　語		21	21		0	0	42
	ドイツ語		0	0		0	0	0
	フランス語		2	2		1	1	6
情　　報				0				0
小学校		35			4			39
合　　計		35	120	132	4	16	16	323

令和５年度卒業者・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		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
社会		3	0			3	0	1	0			1	0	4
地理歴史				0	0	0	0			0	0	0	0	0
公民				0	0	0	0			0	0	0	0	0
数学		7	0	2	0	9	0	0	0	0	0	0	0	9
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	2	0	0	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						13	2					1	0	16
計		12	0	2	0	27	2	1	0	0	0	1	0	31

●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		2	0	1	0	3	0	3
社会		1	0	1	0	2	0	2
地理歴史		2	0	0	1	2	1	3
公民		0	0	0	0	0	0	0
数学		2	0	2	1	4	1	5
理科		0	0	2	0	2	0	2
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	1	0	0	1	1	1	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		2	0	1	0	3	0	3
その他		0	0	0	0	0	0	0
計		10	0	7	3	17	3	20

卒業者・修了者　教員就職等状況（直近３年）

（名）

令和３年度			令和４年度			令和５年度		
教　　科		人　数	教　　科		人　数	教　　科		人　数
国　　語		7	国　　語		6	国　　語		3
社　　会		4	社　　会		1	社　　会		6
地理歴史		1	地理歴史		3	地理歴史		3
公　　民		0	公　　民		2	公　　民		0
数　　学		12	数　　学		4	数　　学		14
理　　科		2	理　　科		0	理　　科		2
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	11	外国語	英　　語	4	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		37	小学校		21	小学校		19
そ の 他		0	そ の 他		0	そ の 他		0
計		74	計		41	計		51

令和５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	6	7	6	2	0	21
	政治学科	9	15	13	7	0	44
経済学部	経済学科	5	10	5	7	0	27
	経営学科	7	7	2	5	0	21
文学部	哲学科	8	10	9	2	0	29
	史学科	26	40	18	24	0	108
	日本語日本文学科	20	31	25	15	0	91
	英語英米文化学科	18	27	19	20	0	84
	ドイツ語圏文化学科	1	2	0	0	0	3
	フランス語圏文化学科	2	9	2	2	0	15
	心理学科	0	0	1	1	0	2
	教育学科	53	41	42	45	0	181
理学部	物理学科	4	8	5	5	0	22
	化学科	9	15	9	6	0	39
	数学科	31	32	22	28	0	113
	生命科学科	8	12	6	7	0	33
国際社会科学部	国際社会科学科	3	2	1	1	0	7
	計	210	268	185	177	0	840

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	2	0	3		1	6
	史学専攻	2	0	2		0	4
	日本語日本文学専攻	2	1	0		1	4
	英語英米文学専攻	2	1	1		0	4
	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	0	1		0	1
	教育学専攻	2	0	5		0	7
自然科学研究科	物理学専攻	2	0	1		0	3
	化学専攻	2	0	5		0	7
	数学専攻	1	0	3		0	4
	生命科学専攻	2	0	0		0	2
	計	17	2	22		2	43
						総計	883

＊大学院代用申請者数

令和５年度介護等体験者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	２年	３年	４年	大学院・科目等履修生	計
法学部	法学科	0	5	0		5
	政治学科	4	9	2		15
経済学部	経済学科	1	3	1		5
	経営学科	5	2	1		8
文学部	哲学科	2	6	0		8
	史学科	15	14	1		30
	日本語日本文学科	13	22	2		37
	英語英米文化学科	5	18	3		26
	ドイツ語圏文化学科	1	0	0		1
	フランス語圏文化学科	3	2	0		5
	心理学科	0	1	0		1
	教育学科	37	40	2		79
理学部	物理学科	0	4	0		4
	化学科	2	7	1		10
	数学科	6	17	2		25
	生命科学科	4	5	0		9
国際社会科学部	国際社会科学科	0	1	0		1
人文科学研究科	史学専攻				1	1
	日本語日本文学専攻					0
科目等履修生						0
合計		98	156	15	1	270

＊社会福祉施設、特別支援学校のいずれかのみの体験者を含む

＊文部科学省より新型コロナウィ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５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５年度教育実習者数（学科・専攻別）

（名）

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	1
	政治学科	7
経済学部	経済学科	5
	経営学科	4
文学部	哲学科	1
	史学科	21
	日本語日本文学科	8
	英語英米文化学科	18
	ドイツ語圏文化学科	0
	フランス語圏文化学科	2
	心理学科	1
	教育学科	39
理学部	物理学科	4
	化学科	6
	数学科	27
	生命科学科	7
国際社会科学部	国際社会科学科	1
合計		152

令和５年度　実習校による中高教育実習者の観察項目別評定結果

観察項目	評定	人数（合計123人）	割合※
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	87	71%
	B	34	28%
	C	2	2%
	D	0	0%
	E	0	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	92	75%
	B	25	20%
	C	3	2%
	D	3	2%
	E	0	0%
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	57	46%
	B	59	48%
	C	6	5%
	D	1	1%
	E	0	0%
4．教科についての専門的学力が十分であった。	A	51	41%
	B	58	47%
	C	12	10%
	D	2	2%
	E	0	0%
5．活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	52	42%
	B	63	51%
	C	8	7%
	D	0	0%
	E	0	0%
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	78	63%
	B	39	32%
	C	5	4%
	D	1	1%
	E	0	0%
7．授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	82	67%
	B	36	29%
	C	4	3%
	D	0	0%
	E	0	0%
	N	1	1%
8．指摘された事項を理解し、その後の改善に役立てた。	A	89	72%
	B	26	21%
	C	7	6%
	D	1	1%
	E	0	0%
9．教職員に対し適切な態度で接した。	A	97	79%
	B	23	19%
	C	2	2%
	D	0	0%
	E	1	1%
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	105	85%
	B	14	11%
	C	3	2%
	D	1	1%
	E	0	0%
教育実習目標達成度の総合査定	A	90	73%
	B	30	24%
	C	2	2%
	D	1	1%
	E	0	0%

※ 小数点以下を四捨五入

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：該当しない項目

令和５年度　実習校による初等教育実習者の観察項目別評定結果

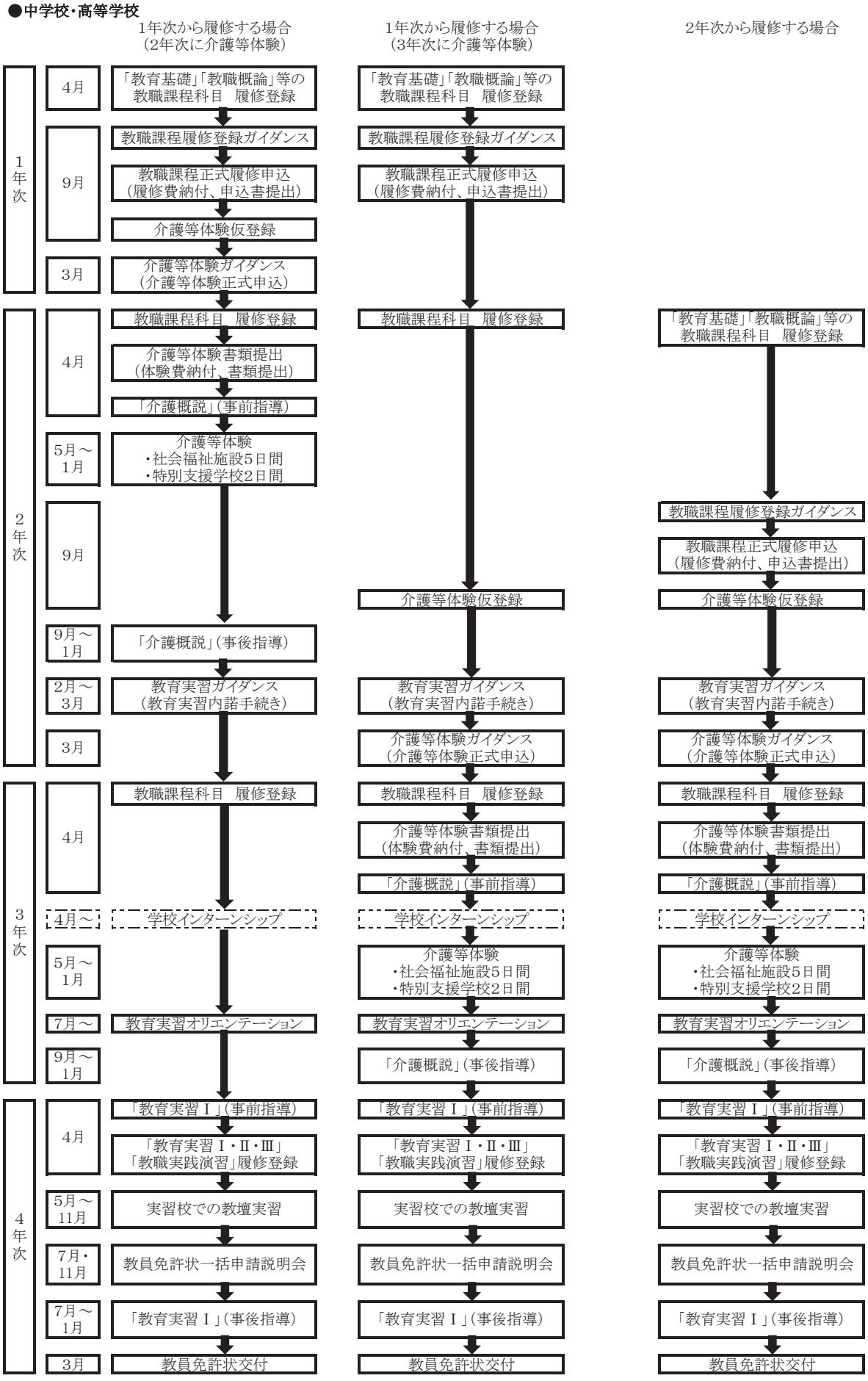
観察項目	評定	人数（合計40人）	割合※
1．授業参観を注意深く行ない、観察の結果を的確に記録した。	A	28	70%
	B	10	25%
	C	2	5%
	D	0	0%
	E	0	0%
2．学習指導の準備や教材研究を、熱意を持って周到に行なった。	A	31	78%
	B	8	20%
	C	0	0%
	D	1	3%
	E	0	0%
3．的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。	A	15	38%
	B	21	53%
	C	3	8%
	D	1	3%
	E	0	0%
4．教科についての専門的学力が十分であった。	A	14	35%
	B	23	58%
	C	3	8%
	D	0	0%
	E	0	0%
5．活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	19	48%
	B	18	45%
	C	2	5%
	D	0	0%
	E	0	0%
	N	1	3%
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	26	65%
	B	14	35%
	C	0	0%
	D	0	0%
	E	0	0%
7．授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	29	73%
	B	9	23%
	C	2	5%
	D	0	0%
	E	0	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	29	73%
	B	10	25%
	C	1	3%
	D	0	0%
	E	0	0%
9．教職員に対し適切な態度で接した。	A	29	73%
	B	10	25%
	C	1	3%
	D	0	0%
	E	0	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	32	80%
	B	6	15%
	C	1	3%
	D	1	3%
	E	0	0%
教育実習目標達成度の総合査定	A	29	73%
	B	10	25%
	C	1	3%
	D	0	0%
	E	0	0%

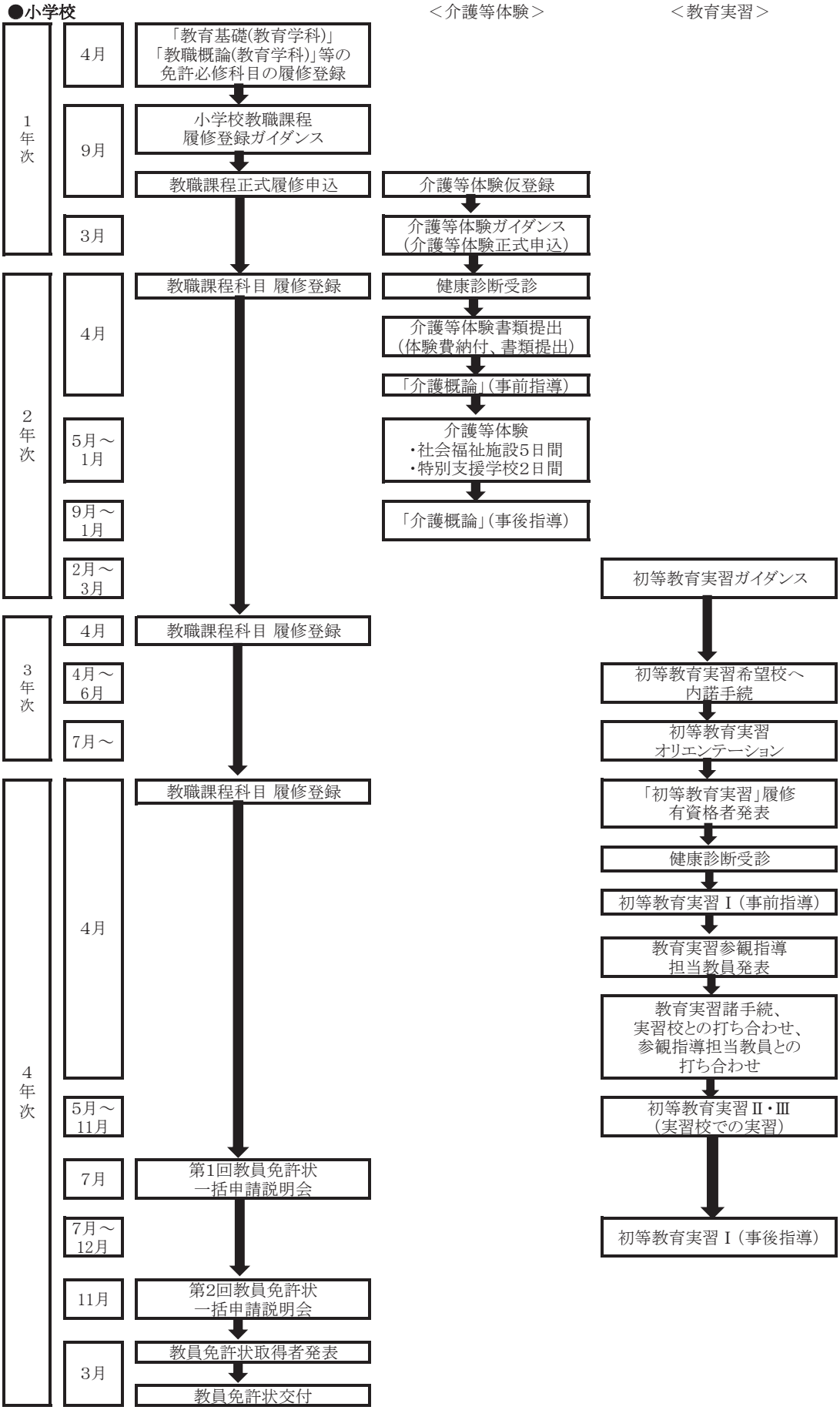
※ 小数点以下を四捨五入

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：該当しない項目

教職課程履修スケジュール（令和５年度入学者用）

●中学校・高等学校




●小学校
＜介護等体験＞
＜教育実習＞
1年次
4月
「教育基礎(教育学科)」「教職概論(教育学科)」等の免許必修科目の履修登録
9月
小学校教職課程履修登録ガイダンス
教職課程正式履修申込
介護等体験仮登録
3月
介護等体験ガイダンス（介護等体験正式申込）
2年次
4月
教職課程科目 履修登録
健康診断受診
介護等体験書類提出（体験費納付、書類提出）
「介護概論」(事前指導)
5月～1月
介護等体験
・社会福祉施設5日間
・特別支援学校2日間
9月～1月
「介護概論」(事後指導)
2月～3月
初等教育実習ガイダンス
3年次
4月
教職課程科目 履修登録
4月～6月
初等教育実習希望校へ内諾手続
7月～
初等教育実習オリエンテーション
4年次
4月
教職課程科目 履修登録
「初等教育実習」履修有資格者発表
健康診断受診
初等教育実習Ⅰ(事前指導)
教育実習参観指導担当教員発表
教育実習諸手続、実習校との打ち合わせ、参観指導担当教員との打ち合わせ
5月～11月
初等教育実習Ⅱ・Ⅲ（実習校での実習）
7月
第1回教員免許状一括申請説明会
7月～12月
初等教育実習Ⅰ(事後指導)
11月
第2回教員免許状一括申請説明会
3月
教員免許状取得者発表
教員免許状交付

令和５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
飯　沼　慶　一	教授	博士（農学）	総合的な学習の時間指導論Ａ
梅　野　正　信	教授	博士(学校教育学)	社会科・公民科教育法Ⅰ、社会科・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、 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Ⅳ
栗　原　　清	特別任用教授	教育学士	社会科・地理歴史科教育法Ⅱ
黒　川　雅　子	教授	博士（教育学）	教職概論Ａ、教職概論Ｂ、特別活動指導論Ａ、 生徒・進路指導論Ａ、生徒・進路指導論Ｂ、 介護概説、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
須　田　将　司	教授	博士（教育学）	授業指導論
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、 教職総合研究Ⅱ、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、教育制度Ａ、教育制度Ｂ、 職業指導科教育法Ⅳ、教職総合研究Ⅰ、介護概説、 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
竹　綱　誠一郎	教授	修士（教育学）	教育心理学Ａ
小　島　和　男	教授	博士（哲学）	哲学概論

非常勤講師54名

氏　名	担当教科
石　川　和　外	社会科教育法Ⅱ
岩　垂　雅　子	社会科・地理歴史科教育法Ⅱ、人文地理学
大　矢　幸　久	地誌学
加　藤　政　夫	社会科・地理歴史科教育法Ⅰ
小　山　英　二	英語科教育法Ⅳ
竹　下　　孝	社会科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅱ
田　中　一　樹	情報科教育法Ⅱ
延　　智　子	社会科教育法Ⅱ、社会科教育法Ⅲ
山　本　昭　夫	英語科教育法Ⅰ
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Ⅲ
伊　藤　亜矢子	特別支援教育論（中･高）Ａ

氏　名	担当教科
伊　藤　　穣	情報社会および倫理
井　上　正　之	理科教育法Ⅲ
上　野　泰　治	教育相談Ｂ
内　野　　敦	社会科・地理歴史科教育法Ⅰ
小野田　亮　介	教育心理学Ｃ
小　原　　俊	国語科教育法Ⅰ、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	ＩＣＴ活用の理論と実践Ｂ、ＩＣＴ活用の理論と実践Ｃ、ＩＣＴ活用の理論と実践Ｄ
菅　野　恵　美	外国史Ⅰ
久保野　り　え	英語科教育法Ⅲ
小　菅　清　香	職業指導科教育法Ⅱ
斉　藤　仁一朗	社会科教育法Ⅳ
坂　田　　仰	生徒・進路指導論Ｃ
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Ｄ
柴　沼　　真	道徳教育指導論Ｂ
下　田　好　行	教育方法・技術Ｂ、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
高　瀬　　誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ、独語科教育法Ⅲ
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
中　村　清　二	社会科教育法Ⅰ、道徳教育指導論Ｃ
姫　野　宏　輔	社会学
平　賀　　潤	数学科教育法Ⅲ
藤　江　康　彦	教育方法・技術Ｃ、教育方法・技術Ｄ
藤　平　　敦	特別活動指導論Ｂ、特別活動指導論Ｃ
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Ⅰ、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Ⅱ
元　木　理　寿	自然地理学、地理学
本　橋　幸　康	国語科教育法Ⅱ、国語科教育法Ⅳ
安　原　陽　平	教育制度Ａ、教育制度Ｂ
渡　邉　貴　裕	特別支援教育論（中･高）Ｂ、特別支援教育論（中･高）Ｃ

令和５年度小学校教職課程　授業担当者・担当科目一覧

専任教員10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Ａ、 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	博士（農学）	初等生活科教育法Ｂ、理科概説Ａ、理科概説Ｂ、 生活科概説Ａ、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)	初等道徳教育指導法
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、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Ｂ、生活科概説Ｂ
黒　川　雅　子	教授	修士（家政学）	初等特別活動指導法、初等生徒・進路指導
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、 体育科概説Ａ、体育科概説Ｂ、介護概論、 初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
嶋　田　由　美	教授	博士（教育学）	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、教職実践演習（小）、 初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
須　田　将　司	教授	博士（教育学）	初等教育課程論、介護概論、教職実践演習（小）、 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）	教育制度（教育学科）、教育基礎（教育学科）

非常勤講師13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）
久　野　晶　子	教育相談（教育学科）
幸　田　国　広	国語科概説Ａ、国語科概説Ｂ
小　堂　　十	初等社会科教育法Ｂ、社会科概説Ａ
柴　崎　直　人	初等総合的な学習の時間指導法
関　根　正　弘	初等理科教育法Ａ、初等理科教育法Ｂ
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
藤　江　康　彦	初等教育方法・技術Ｂ
松　岡　千賀子	書道Ａ（教育学科）、書道Ｂ（教育学科）
山　室　和　也	初等国語科教育法Ａ、初等国語科教育法Ｂ

教員採用選考試験に向けた取組み
（令和５年度採用選考実施、令和６年度採用者向け）

●公立学校

スタートガイダンス	令和４年11月16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11月21日	オンライン
自治体担当者による学内説明会	令和４年12月15日～令和５年１月19日	対面
論作文書き方講座	令和５年１月12日	対面
論作文対策講座	令和５年２月17日、令和５年３月13日、 令和５年４月27日	オンライン
志願書・面接票作成指導	令和５年２月22日	オンライン
公立学校面接試験対策講座	令和５年３月３日	対面
自治体担当者による学内説明会	令和５年４月20日～令和５年４月28日	対面
教育時事対策講座	令和５年４月25日	オンライン
公立学校面接試験対策講座	令和５年６月26日、令和５年７月14日、 令和５年７月21日、令和５年７月24日	対面
公立学校面接試験対策講座（追加）	令和５年８月２日、令和５年８月３日、 令和５年８月10日	対面

●私立学校

私立中高教員採用に関する説明会	令和４年10月14日	オンライン
スタートガイダンス	令和４年11月16日	オンライン
私立中高傾向分析ガイダンス①	令和４年12月21日	対面
私立中高傾向分析ガイダンス②	令和５年１月18日	対面
私立中高面接試験対策	令和５年３月１日	対面
私立中高教員採用に関する説明会	令和５年４月28日	オンライン
私立中高個別指導	令和５年４月26日、令和５年５月24日、 令和５年６月28日、令和５年７月19日、 令和５年９月27日、令和５年10月18日、 令和５年11月22日	対面

令和５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	テーマ	参加方法
令和５年 ５月14日	日	関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会	2023年度定期総会・合同研究大会	１）いじめ・不登校や自己肯定感の諸問題の多面的多角的なとらえ方 ２）教職インダクション（導入）に関わる日本的課題	オンライン
令和５年 ５月20日	土	全国私立大学教職課程協会	第42回研究大会	令和新時代の教員養成 ―私立大学教職課程の責任と可能性― 教職課程自己点検評価 ―初年度の振り返りと今後の課題	オンライン
令和５年 ５月27日	土	大学教務実践研究会	教員免許事務担当者講習会	教職課程事務の学び方について	オンライン
令和５年 ６月17日	土	京都地区私立大学教職課程研究連絡協議会	2023年度第１回京私教協教員免許事務勉強会	法律の読み方①　法令用語、通知文の条文資料の読み方について～教育職員免許法等をもとに～	オンライン
令和５年 ６月24日	土	都内私立大学教職課程事務担当者懇談会	研究会	教職課程事務 ゼロベースからの学び方	オンライン
令和５年 ７月８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 職員初任者向け講習会 教職課程事務に関する基本用語の理解、学び方について	オンライン
令和５年 ７月16日	日	関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会	2023年度第１回研究懇話会	私立大学における今後の教職課程運営を考える―教育実習や学校体験活動の在り方を中心に―	オンライン
令和５年 11月18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	教育実習・教員採用選考試験の早期化・複線化をめぐって	オンライン
令和５年 12月16日	土	大学教務実践研究会	教務課題検討フォーラム	1b）どうする？履歴書・教育研究業績書の執筆依頼！ 2b）事例で学ぶ教員免許事務（教育課程の変更届）	オンライン
令和６年 ２月10日	土	大学教務実践研究会	教員免許事務担当講習会	変更届提出前のチェックポイントについて	オンライン

『学習院大学教職課程年報』編集規程

2014年11月１日
2022年10月１日一部改正
2023年10月１日一部改正

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、投稿論文等に関しては、編集委員が中心となって査読を行い、年報に掲載する論文等の掲載可否を判断するとともに、必要に応じて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．（論文等投稿に関する資格）

本年報に論文等を投稿できる者は本学教職課程の授業等運営に関わる本学専任教員及び非常勤講師であり、投稿論文等が共同執筆の場合は同上資格者が筆頭執筆者として明記されていることが必要である。ただし、年報編集委員会が特別に論文等の執筆投稿を依頼する場合はこの限りではない。またこれらの条件から外れるケースに関しては随時編集委員会で審議し投稿可否を判断することとする。

６．（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。

７．（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。

８．（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/kihan.pamflet_ja.pdf

９．（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。

10.（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。

11.（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。

附則

本規程は、2023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10号』（2023年度版）をお届けします。

教職課程担当教員の研究活動及び教育活動の交流、教職課程関連事業や教職課程履修学生に関する情報の公開などを主な目的として発刊された本教職課程年報も今号で10号というところまで来ることができました。これも教職課程に関わる教員や職員、卒業生や学生の皆さんのおかげです。改めて感謝申し上げます。

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。例年に劣らず充実した内容の第10号になっていると自負しております。この点も、本号に執筆してくださった教員や職員、卒業生や学生の皆さんに、そして本学の教職課程に関わり支援してくださっているすべての皆さんに、改めてお礼申し上げます。

現在､教職課程をめぐる政策的動向は新たな展開を予感させるものとなってきています。中教審答申（2022）「『令和の日本型学校教育』を担う教師の養成・採用・研修等の在り方について」は、今後の改革の重点課題として、養成段階においては新たな手法による「新たな教師（教職志望者）の学びの姿」の実現を提起しています。すなわち、大学・教育委員会・学校現場が緊密に連携・協働して学校現場体験活動や教育実習をいちだんと強化し、「理論と実践の往還」をスローガンとして、「学部段階での養成も含め、理論と実践を往還させて省察力による学びを実現する」､「単に学んだ理論を学校現場で実現するのみならず、自らの実践を理論に基づき省察することが必要」などを打ち出してきています。くわえて、そのための大学における教職課程とそれを担うスタッフを含む組織体制の在り方の新たな方向転換もまた提起してきています。

私ども教職課程担当教員はいっそうの努力をしていく所存ではありますが、それらの予想される新たな情勢への対応には、従来にも増して、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、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必要となります。教職課程に関わるすべての皆さんのいっそう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：山﨑準二）

学習院大学教職課程年報
第10号［2023年度版］

発　行　日：2024年５月10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10号
［2023年度版］