

学習院大学 教職課程年報

第12号 [2025年度版]

目次

巻頭言	教職課程主任 小島 和男	1
研究論文		
国際交流活動と英語教育エンリッチメント		
—学習成果の検証の場としての国際交流活動の授業活用—	山本 昭夫	4
市村瓊次郎の教育論	内野 敦	13
ヘンリー・メイヒューで読み解くロンドン下層社会①		
—19世紀中期ロンドンの貧民の教育状態について—	菊池 陽太	28
職場体験学習を補完する映像教材の可能性		
—映像作品から個人の職業観の変化を見取ることを通して—	下田 好行	36
授業研究		
大学生のAIリテラシーに関する小考	赤羽 泰	47
教職課程学生のICT活用不安に対するアプローチの試行	梅宮 亮	58
学習院大学「情報と職業」の教育実践報告	長嶋 秀幸	64
景観写真を活用した地誌学の授業実践—地域理解の導入としての可能性—	元木 理寿	73
事業報告・活動記録		
介護等体験報告		
介護等体験を通して得た気づき	羽田 華梨 (文学部英語英米文化学科2年)	89
介護等体験の学び	佐藤 太河 (法学部政治学科3年)	90
介護等体験実習で得た学びと思い出	井ヶ田 有紀 (文学部教育学科2年)	91
教職セミナー報告		
教職セミナーでの学び	大沼 慶一郎 (文学部教育学科3年)	93
教職セミナーが担えるもの	小見 勇人 (卒業生、私立高等学校教諭)	94
教職課程ゼミ		
教職課程ゼミという居場所	大沼 慶一郎 (文学部教育学科3年)	96
教職課程ゼミの存在意義	島田 遥人 (理学部数学科3年)	97
国語教育懇話会		
国語教育懇話会 (中学校・高等学校の部) 報告		
	遠藤 愛子 (人文科学研究科日本語日本文学専攻博士前期課程1年)	99
令和7年3月8日(土)開催 国語教育懇話会 中学高校の会 実施報告		
	古庄 るい (卒業生、学習院大学文学部日本語日本文学科助教)	101
教育実習報告		
「教育実習生」という経験について	徳原 匠真 (理学部化学科4年)	103
教育実習を通して学んだこと	沖田 理人 (文学部史学科4年)	104
教育実習を振り返って	中村 颯汰 (文学部教育学科4年)	106
卒業生からのメッセージ		
「幸せで誇り高き仕事 ～教員は魅力満載～」	内田 崇史 (卒業生、さいたま市立中学校 学校長)	107
自分に向き合い、自分の気持ちに素直に!	竹内 あゆ美 (卒業生、川崎市立小学校教諭)	109
地域連携報告	黒川 雅子/嶋田 由美・飯沼 慶一	110

「いい先生」になるための要素を得られた経験……………鈴木 航生 (文学部心理学科3年)……………	111
豊島区立中学校不登校支援教室ボランティア活動報告……………江口 美結 (文学部教育学科2年)……………	112
教員採用選考試験に向けた取組み……………小原 豊／嶋田 由美・栗原 清……………	113
教員採用選考試験に向けた取組み (教職専門指導員)	
令和7年度 教員採用試験対策講座を終えて	
テーマ「魂をみがく」その事に思いを込めた学生たち	
……………篠崎 友誉 (教職専門指導員・公立学校担当)……………	114
令和7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)……………	115
教員採用選考試験合格体験記	
教員採用試験に向けて……………原田 尚季 (文学部英語英米文化学科4年)……………	116
教員採用試験合格までの道のり……………高城 歩夢 (法学部政治学科4年)……………	117
教員採用試験合格体験記……………西幅 美来乃 (文学部教育学科4年)……………	118
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軌跡……………関 美々 (文学部哲学科4年)……………	119
令和7年度 教職課程非常勤講師懇談会	
2025年度教職課程非常勤講師懇談会報告……………教職課程主任 小島 和男……………	121
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……………	123
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……………	124
学習院大学における教員養成に係る組織……………	132
令和7年度教員免許状取得状況……………	133
令和7年度卒業生・修了者 教員就職等状況……………	135
卒業生・修了者 教員就職等状況 (直近3年)……………	136
令和7年度教職課程正式履修者数……………	137
令和7年度介護等体験者数 (学科・専攻別)……………	138
令和7年度介護等体験者数 (体験先別)……………	139
令和7年度教育実習者数……………	140
令和7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……………	141
令和7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……………	142
教職課程履修スケジュール (令和7年度入学者用)……………	143
令和7年度中・高教職課程授業担当者・担当科目一覧……………	145
令和7年度小学校教職課程授業担当者・担当科目一覧……………	147
教員採用選考試験に向けた取組み (令和8年度採用者向け)……………	148
令和7年度教職員参加講演会・研修会等一覧……………	149
『学習院大学教職課程年報』編集規程……………	150

巻頭言

教職課程主任
小島和男

2024年4月に前任者の中野春夫教授から教職課程主任を引き継ぎ、早くも1年が経過いたしました。教職関連の法令が年度によって異なり、複数の制度が並存するなど、着任当初は戸惑うことも多くございましたが、教職課程の先生方や職員の皆様に支えていただきながら、なんとか務めを果たしてまいりました。

本年度の教員免許状取得者数、教職課程正式履修者数は堅調に推移しております。教員を志す学生の皆さんが、所属学科の専門科目に加えて多くの教職科目を履修し、さらに教育実習にも取り組まれたご努力に敬意を表します。4年間の学びを経て教員免許状を取得された方々、そして採用試験を突破し教壇に立たれる方々のご活躍を心よりお祈り申し上げます。教員免許状取得を目指している在校生の方々も、どうか諦めることなく、目標に向かって頑張ってくださいたく存じます。

さて、教職課程をめぐる環境は、いま大きな転換期を迎えています。

まず、2024年4月より改正障害者差別解消法が施行され、私立大学を含む民間事業者にも合理的配慮の提供が法的義務となりました。これまで努力義務にとどまっていたものが義務化されたことで、教育現場においても、障害のある学生一人ひとりの状況に応じた配慮を具体的に検討し、実施していくことが求められています。教員を目指す学生諸君には、将来教壇に立った際にも、多様な児童・生徒に対応できる力を大学時代から培っていただきたいと願っております。本学教職課程としても、インクルーシブ教育の観点を授業内容に一層反映させていく所存です。

また、2025年12月には、中央教育審議会の教職課程・免許・大学院課程ワーキンググループにおいて、教員免許状取得に必要な単位数を大幅に削減する中間まとめ案が示されました。現行では小中高の一種教員免許状取得に59単位以上が必要ですが、これを小学校で35単位、中学校で31単位、高校で29単位程度に圧縮し、削減分は学生が各自の関心に依拠して「強み専門性」を学ぶ科目（20単位程度）に充てるという方向性です。「強み専門性」という耳慣れない言葉が何を意味するのか、正直なところ私にはよくわかりません。人工知能やデータサイエンス、外国人児童生徒への日本語指導などが例示されていますが、そもそも教職課程の基礎的な学びを削ってまで身につけるべき「強み」とは何なのか、それは本当に現場の教員に求められているものなのか、疑問は尽きません。もっとも、教員不足が深刻化するなかで志願者を増やしたいという行政側の焦りは理解できますし、負担軽減が必要だという議論にも一定の説得力はあります。ただ、「強み」や「専門性」といった響きの良い言葉で制度改革を正当化しようとするとき、そこで何が失われるのかについても、私たちは冷静に考える必要があるでしょう。2027年の教育職員免許法改正を目指すとしており、その後は再課程認定の手続きが必要となる見込みです。本学教職課程としても、今後の動向を注視しながら、カリキュラムの見直しに向けた準備を進めてまいります。

こうした制度改革の流れのなかで、本学固有の課題にも触れておかなければなりません。2026年度からは学習院女子大学との統合がなされます。目白キャンパスと戸山キャンパスで現在別々に課程認定を受けている教職課程を、将来的にどのように一本化していくかという問題があります。制度上の整合性を図りつつ、両キャンパスの学生がともに質の高い教員養成教育を受けられるよう、関係各部署と連携しながら検討を進めてまいりたいと考

えております。

なお、本号より『教職課程年報』は紙媒体での刊行を取りやめ、PDF形式のみでの刊行となりました。創刊から10年、毎年この冊子が届くのを楽しみにしてくださっていた方もいらっしゃるかもしれません。紙の手触り、めくる感覚、書棚に並ぶ背表紙——そうしたものが失われることを惜しむ気持ちがないわけではありません。しかし考えてみれば、紙の手触りを楽しめるのは、それを手に取れる身体を持つ者の特権でもあります。視覚に障害のある方、寝たきりの状態にある方にとって、紙媒体はむしろアクセスしにくいものでしかありませんでした。合理的配慮の義務化について先に述べましたが、紙の冊子を懐かしむ感傷もまた、問い直されるべきなのでしょう。印刷・製本・郵送にかかっていた費用と労力が別のことに振り向けられるようになったことを、素直に喜びたいと思います。教職課程年報の内容そのものは、これまでと変わらず充実したものをお届けしてまいります。どうか引き続きご愛読いただければ幸いです。

教職課程は、各学部各学科がそれぞれ課程認定を受けて運営する全学的な組織です。教職課程主任はその調整役にすぎず、実際の教員養成は各学部各学科の先生方のご尽力に支えられています。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お引き受けいただいておりますが、これは単なるお手伝いではなく、課程認定を受けた組織としての責任に基づくものです。遠隔地にまで足を運んでくださった先生方に、この場を借りて厚くお礼申し上げます。また、本学学生を受け入れてくださった実習校の皆様にも深く感謝いたします。

さらに、教職関連の授業を担当してくださった諸先生方、とりわけ本学教職課程のために特別のご尽力を賜っている非常勤講師の先生方には、心より御礼申し上げます。年間を通じて開催される教職課程会議において、教職課程関連の様々な課題に献身的に対応してくださった教職課程会議メンバーの先生方にも、大変お世話になりました。

また、この3月末日をもって、梅野正信先生、栗原清先生、嶋田由美先生、宮盛邦友先生がご退職なさいます。

梅野先生は、2020年4月にご着任頂きました。東アジア規模での歴史教育・法教育の国際共同研究を牽引してこられた先生ですが、教職課程においては特に、東京学芸大学の教員養成高度化連携において学生派遣を通じて多大なるご貢献をいただきました。栗原先生は、2019年4月にご着任頂き、社会科教育を中心に社会科教育指導法などの授業の充実にご貢献されました。かつ、院内（1990年から初等科で勤務されておりました）のご経験が長く、院内全体でお世話になりました。嶋田先生は、2013年4月にご着任頂きました。明治期の唱歌教育史を実証的に解明され、日本人固有のリズム感覚を研究されていますが、教職課程では音楽科教育の研究の充実を図られ、また小学校教員採用試験対策の業務や豊島区教育委員会との連携協定にもご尽力いただきました。宮盛先生は、2014年4月のご着任以降、教職課程において様々な、正にほとんどの業務に携わっていただきました。特に授業計画などでご苦労頂き、そうした業務を通じ、教職課程に多大なる貢献をしていただきました。

4人の先生に心よりお礼申し上げます。寂しくなります。

そして、教職課程事務室の職員の皆様にお礼を申し上げます。窓口対応に加え、授業科目や教育実習関係の膨大な事務量をこなしながら、統合に向けた準備作業にも多大なエネルギーを割いていただいております。なにより職員の皆様が教職課程の礎であることは言うまでもありません。

最後に、この年報にご寄稿いただいた先生方、卒業生、在校生の皆様、お忙しい中ありがとうございました。皆様の今後の発展を心からお祈り申し上げます。

研究論文

国際交流活動と英語教育エンリッチメント
—学習成果の検証の場としての国際交流活動の授業活用—

International Exchange Activities and English Education Enrichment
—Utilizing International Exchange Activities to Verify Learning Outcomes
in the Classroom—

山本 昭夫*
YAMAMOTO Akio

要約

本稿は、国際交流活動を授業の成果の試行の場としてとらえ、授業改善を試みることを目的とする。「英語教育エンリッチメント」という切り口により、学校における授業と国際交流活動をつなぐ。生成AIの台頭により、学校で英語を学ぶ意味について一層再検討が求められるように、国際交流の機会の拡充により、教育の「エンリッチメント」は、国際交流を積極的に行う学習者にとどまらず、すべての学習者へより適切な学習環境を提供することを目指す。国際交流活動と授業を結びつけることにより、「学校英語は、試験のために英語を勉強する」ととらえられがちな現状打破を試みたい。

キーワード：国際交流活動、英語教育エンリッチメント

This paper aims to attempt improvements in classroom instruction by positioning international exchange activities as a venue for applying and verifying learning outcomes. Through the perspective of “English Education Enrichment,” this study bridges the gap between regular school lessons and international exchange activities. Amidst the growing need to re-examine the significance of learning English in schools due to the rise of generative AI, educational ‘enrichment’—driven by the expansion of international exchange opportunities—aims to provide more suitable learning environments for all learners, not limited to those who actively engage in international exchange. Through the integration of international exchange and classroom practice, this paper seeks to reframe English learning, moving it beyond the narrow scope of exam preparation.

* 学習院大学教職課程兼任講師、学習院高等科教諭

1. はじめに

日本の国際化は、2003年の「ビジット・ジャパン¹」事業開始後、日本人の海外渡航よりも外国人の訪日にシフトしている²。歴史的円安と日本文化への関心の高まりが合いまった結果と思われるが、外国語教育に身を置く立場としては、国内でより多くの英語学習者が外国語を利用する機会が増えたにとらえられる。

日本国内において、今やパスポートを持たずに外国語を利用せざるを得ない場面が増えた。小泉八雲の時代では、お雇い外国人が珍しくまた貴重な存在と思われ、松江に小泉八雲をなんとか留めようという動きがあった。NHK朝の連続テレビ小説『ばけげん』を観るまでもなく想像に難くない。インバウンドで大勢の訪日外国人旅行者が全国津々浦々、日本人すらも出かけない場所へ足を運んでいる。

国際交流は、通信とデジタル端末の性能向上によっても劇的な変化が起きている。世界中はインターネットでつながった。パンデミックの影響により、ビデオ通話やチャットなどのオンライン交流は、より身近なツールとなった。SNS動画なども一層普及し、オンデマンドのリモートコミュニケーションは、日々進化している。時差の問題がなければ、簡単に海外と学校の授業をつなげることができる。

生成AIの登場のように、昨今の国際交流の劇的な変化も、今までの当たり前を覆し、英語の学び方だけでなく、英語を学ぶ意義、学ぶ内容、さらには学び方そのものを問う。同様に、英語の教え方や教える意義、教える内容、指導法についても再考が求められている(山本, 2025)。国際交流活動は、英語の学びと教えの場にEnrichmentをもたらすだろう。一部の海外志向の学習者にとどまらず、すべての学習者が国内にいながらにして英語を使う学習環境に容易にアクセスできる。国際交流活動により、必要に迫られた英語運用が身近になった。本稿は、英語学習や英語教育国際交流活動が、英語教育エンリッチメントという概念により、相互の役割が明確化することを目的とする。まず具体例として学習院高等科(高等科)の国際交流活動を概観し、次に英語教育エンリッチメントの視点から授業との関わり並びに発展について考察する。

2. 高等科の国際交流活動

筆者は、高等科赴任以来、国際交流活動に携わってきた。協定留学、国際ロータリーやAFSなどの斡旋団体が派遣する外国からの留学生、所定の基準に則って1年間の海外留

¹ ビジット・ジャパン・キャンペーンの概要

我が国の観光魅力は、外国人の共感を呼び起こす「ソフトパワー」であり、グローバル化の下、一人一人の交流を通じ相互理解の促進を図ることは、国家間の外交を補完し、安全保障に大きく貢献するものである。また、我が国の少子高齢化に伴う人口減少や周辺諸国の経済発展に対応して、観光交流を促進し、地域活性化に貢献するとともに、外国人観光旅客の受入れに伴う国内ビジネスを後押ししていく必要がある。

これを踏まえ、平成15年より、「YOKOSO！ JAPAN」のロゴ・キャッチフレーズの下、ビジット・ジャパン・キャンペーンの取組を官民一体で推進した。(https://www.mlit.go.jp/nppc/hakusyoo/nppc/2008/nppc200801_main_019.html 2026年1月31日取得)

² 2024年(令和6年)の年間訪日外国人旅行者数は3,687万人で、過去最高だった2019年(3,188万人)を約500万人上回ったが、翌年の2025年(令和7年)は、4,268万人になり、前年比15.8%増だった。一方出国日本人数も2024年と2025年を比較すると、前年比13.3%増であり、出入国ともに堅調な伸びと言えるかもしれないが、1301万人(2024年)から1473万人(2025年)に伸びたに過ぎない。訪日外国人旅行者数の約1/3であり、またパンデミック前の2019年比では約27%減、2003年の1330万人を僅かに超えた程度である。国土交通省観光庁「訪日外国人旅行者数・出国日本人数」(最終更新日:2026年1月21日) https://www.mlit.go.jp/kankoch/tokei_hakusyoo/shutsunyokokushasu.html (2026年1月31日取得)

学（公認留学³）を行う高等科生の出発前の準備支援（アカデミック・スキル・ワークショップ⁴）や帰国後の活動支援（国際交流委員会）、単発で入る海外からの教育視察、国際リーダーシップ研修（SGLI）や国際シンポジウムへの参加準備や事後活動の支援、短期生徒交換事業に関わった。その他、協定校との教員交換により、合衆国東部の私立高等学校の教員による「出前授業」も行い、海外に行かずに外国の授業を「体験する」機会を在校生に与えている。

2. 1. 協定留学

合衆国メリーランド州に位置するSt. Paul's School (SPS) は、1990年代の教員交換を経て、2000年から生徒交換を行い、9.11や3.11による一時中断を経験したが、30年以上の学校間交流を続けている。生徒交換は、当初高等科からSPSへ1～2名の生徒を1年間派遣し、最大5名の生徒をSPSから高等科へ2週間受け入れていた。教員交流はその後も続き、高等科ではSPS教員による合衆国東部私立学校の「出前授業」が行われた。その後、SPSからは1学期間（Term）留学に変化し、高等科からも3か月（Quarter）留学に変わった。

2. 2. 外国からの留学生

学習院には、華族学校と呼ばれていたころから留学生がいた。村松（2017）によると、明治14年（1881年）にフランス人が中等学科2年級甲に入学している。その2年後には、アイゼッキとセームスという2名が入学しているが、彼らはハワイ王国からの国費で華族学校に来たIsaacとJamesである（Yamamoto, 2019）。その後も各国からの留学生が学習院に留学しているのは、三島由紀夫の『春の雪』に登場するシャムからの王子の逸話からも有名である。「シャムの王子」たちのモデルは誰か（嶋津, 2014）という問いもあるが、実際は、1920年から太平洋戦争終結までに4人のタイ王国からの留学生が学習院に来ている（村松, 2017）。2000年以降においても4人のタイ王国からの留学生が高等科で1年間の留学を経験している。

2025年度現在、AFSと国際ロータリーの留学斡旋により、ドミニカ共和国とフランスからの留学生が高等科に在籍している。2026年4月からは、夏まで在籍するフランス人（ドミニカ共和国からの留学生は帰国）の留学生に加えて、AFSの斡旋によりフィンランドから1名、協定留学でSPSから2名がやって来て、合計4人の留学生が高等科生として目白に通う。

2. 3. 公認留学

高等科から海外の高等学校へ1年間留学するとき、所定の手続きと課題⁵をこなすことにより、「公認留学」が認められ、留学の30単位が与えられて、「進級」し、元の同級生と同じ学年に戻る。パンデミック前は、20人を超える高等科生が公認留学を行ったが、パンデミック後は毎年10人程度が留学している。

³ 学習院高等科の公認留学：

<https://www.gakushuin.ac.jp/bsh/education/international/kounin.html>（2026年1月31日取得）

⁴ 高等科のアカデミック・スキル・ワークショップは、夏出発の留学が多いことから第1学期終了後、夏季休暇前に行われている。

⁵ 毎月の留学報告と学期ごとの学習計画書、最終報告書の提出、必要によって復学試験（面接）がある。

2. 4. アカデミック・スキル・ワークショップ

高等科でのアカデミック・スキル・ワークショップは、遡ること20年ほど前、協定校のSPSの日本語教員（当時）のWilliam Matsuzaki教諭の発案で始まった。協定留学派遣生がSPSでの学業にソフトランディングできるようにレポートの書き方やプレゼンの手法など、アメリカの私立学校へ通う生徒なら慣れ親しんでいる言語技術を学んだ。

木下是雄学習院大学学長が40年以上前に出版して注目を浴び続けている『理科系の作文技術』（中公新書 624）や30年以上前に出版された『レポートの組み立て方』（ちくま学芸文庫 キ 1-1）で語られていることに近く、また学習院で30年以上前に「表現法作業部会」（山本, 2013）が継続的に開かれて各科と大学の代表が日本語での発表技術を磨く教育研究会が行われていたものの、高等科から協定校への優秀な派遣生であっても十分でなかったと言える。

当時の高等学校には、「オーラル・コミュニケーション」や「ライティング」という科目があり、高等科においても設置されていた。前者は、初歩的な英会話程度に過ぎず、「ライティング」では、文法項目指導が重視されていた。高等科の設置科目には、選択英語で高度な英語力を鍛える科目やネイティブ・スピーカーによる授業が複数開講されているものの、高2、高3生対象のため、高1、高2生の夏出発のSPS派遣生が、出発前に受講することは難しい。

当時の日本では、文部科学省が「『英語が使える日本人』の育成のための戦略構想⁶」を打ち出し、英語構造理解重視から英語運用能力重視への舵切りに一層拍車がかかっていた。全国の大学でもアカデミック・スキルが注目され始め、慶應義塾大学で2003年度に「スタディ・スキルズ」という授業が設置された。

高等科のアカデミック・スキル・ワークショップは、主に渡米を目的にした留学予定者に3日間で留学先の学習に役立つスキルを身につけさせることを目的とするが、実際は「こういうスキルが必要になる」という紹介だった。とはいえ、留学先での学習に少しでもソフトランディングすることに貢献した。

2. 5. 国際リーダーシップ研修 (SGLI)

合衆国ハワイ州のホノルル市の高台に位置するPunahou Schoolは、2010年にSGLI (Student Global Leadership Institute) を立ち上げた。SGLIは、夏の2週間の実地研修を中心にプログラムが構成され、1年間かけて与えられたテーマを自分たちの学校や地域に還元する活動を企画立案し、実行して報告することを参加校の生徒3名に課す。テーマ学習の遂行のみならず、2週間の集団生活ならびにグループ活動や話し合いを通して、ホノルルに集まる高校生同士の交流を促進し、高校卒業後の大学や社会でのつながりを醸成することも期待されていた。

最初には合衆国と中国、翌年からは日本の高等学校も参加し、学習院女子高等科が加わった。その翌年に、高等科が加わった。その後、アジアや欧州、合衆国本土の学校も増えて、2019年には25校から75名の高校生が参加した。30名を超える引率教員とPunahou Schoolやホノルル市内の高等学校教員が見守る中、世界中から参加した高校生は、その年のテーマであるMoral Courageについて探究学習と研究計画発表を行った。SGLIは、10年間続い

⁶ https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/020/sesaku/020702.htm#plan (2026年1月31日取得)

た後、パンデミックにより1年間の中断の後、リモート開催が一度行われた。

2. 6. 国際シンポジウム

大韓民国のソウルに位置するハナ高校 (Hana Academy Seoul: HAS) は、2010年の設立以来、毎夏国際シンポジウムを開いている。途中、パンデミックによりリモート開催も行われていたが、2024年夏から対面開催に戻した。

高等科は、2024年より国際シンポジウムに参加している。2025年は、日本やタイ、フランスの他、北京、上海、香港の高校から3名ないし6名の高校生が参加した。日本からは、高等科の他、筑波大学附属高等学校、早稲田大学高等学院、早稲田大学本庄高等学院、鷗友学園女子中学高等学校、海陽中等教育学校が参加した。

2025年夏のシンポジウムのテーマは、AI: Opportunities and Challengesである。4月に参加者6人(2チーム)が決まった後、3週間もしないうちに自分たちのチーム研究計画書提出を求められる。参加者は、授業の合間、部活動の合間に集合して、帰宅後はリモートでのやり取りを行い、引率予定教員との週に1, 2度の研究計画練り直し会議を経て、4月末の提出締め切りに間に合わせる。その研究計画書に基づいて調査を行い、6月末に研究成果をまとめて提出する。翌月のHASでのシンポジウムでは、ポスターセッションを開き、ホールの檀上での口頭発表とパネルディスカッションに臨む。

2. 7. 短期生徒交換 (HAS)

7月下旬に参加生徒6名と引率教員2名はHASへ向かい、数ヶ国、地域から集まった100人の生徒と教員と4泊5日の生活を共にした。宿泊は学生寮、食事は学生食堂、シンポジウムはホールや教室で行われ、学内で完結していた。途中、市内散策なども行われ、参加者同士の親睦が深まった。

HASとの国際シンポジウムつながりから、双方向の短期留学交換事業を開始した。2025年1月にHASの3名の高校生を高等科へ、同年3月に高等科生3名をHASへ約1週間の留学である。各々の留学生は、留学先の授業に参加し、短い期間ながら生徒交流を行った。

2. 8. 国際交流委員会

公認留学を予定する高等科生ならびに公認留学から帰国した高等科生やSGLI、HAS、その他AIU高校生外交官プログラム等の国際交流事業に参加した高等科生は、国際交流委員として学内の国際交流に積極的に関わる。海外からの留学生の歓送迎会を運営し、日々の学校生活での声かけを率先して行う。鳳桜祭(文化祭)では、国際交流の部屋において、ポスターセッションにより留学や研修、シンポジウム等の成果発表を行う。

2. 9. 海外からの教育視察

ここ1, 2年で増えているのは、海外からの教育視察である。2024年にはインドネシア、2025年にはアイスランド、2026年には韓国から各々の国の教員や教育関係者の団体が、高等科や幼稚園、初等科、中等科、大学を訪問している。滞在のわずかな時間を見つけて、児童、生徒との交流を行ってきた。

2. 10. オンライン国際交流

文部科学省の紹介する高等学校等におけるオンライン国際交流の事例として、高等科は、グローバル・リーダーシップ養成研修代替プログラム開催の取組み⁷を公表した。

岩垂雅子教諭による選択地理2という科目では、5年前からミャンマー(ビルマ)⁸を考える特別授業を行い、在日ビルマ人を講師に招聘している。佼成女子高等学校の国際理解の授業ともコラボを行い、両校をオンラインでつないだり、ビルマともオンラインでつないだりする授業も行っている。

2. 11. ゲストによる授業参加

学習院に来院する外国人を授業にゲストとして招き入れることも行っている。SGLIで交流のあったPunahou Schoolの教員が他校との交流で都内に来ていた時、1日来院していただき、英語の授業に加わっていただいた。生徒には、おすすめの観光スポットを紹介するタスクを与え、一人一人交流する機会を持った。アイスランドからの教育視察団が来た時も、単に授業見学ではなく、一緒に授業を作り上げた。アイスランドの紹介や学習院の紹介を互いに行い、交流を試みた。

高等科に来た方を大学の授業にゲストで参加していただいたこともある(山本, 2022)。2017年にはニュージーランドの高校の教員、2018年と2019年には、協定校から派遣されたSt. Paul's Schoolのスペイン語と経済学の教員、宗教学の教員が大学の英語科教育法にゲスト参加した。

3. エンリッチメント

The Schoolwide Enrichment Modelは、Joseph S. Renzulli & Sally M. Reis等が開発し、アメリカのみならず、世界中で取り入れられている教育モデルである。ギフト教育に端を発する教育モデルだが、すべての子のためのインクルーシブな才能教育であり、個別化・個性化教育でもある。一般社団法人日本スクールワイド・エンリッチメント・モデル協会⁹が記すようにEnrichment(拡充)は、才能教育の形態として、児童・生徒が通常のカリキュラムの範囲を超えて、より広く、深く学習する指導・学習方法である。つまり、通常の学級で、児童・生徒の個別の学習ニーズに応じて、学習方法や内容を個性化して、才能を伸ばしていこうという学校全体の取り組みである。「通常のカリキュラムの範囲を超えて、より広く、深く学習する指導・学習方法」は、国際交流活動そのものであり、授業の内容を豊かにする可能性を秘めている。

⁷ ハワイ州プナホウ・スクール主催のSGLI (Student Global Leadership Institute) 2020が、COVID-19の影響により開催中止になったため、参加予定校だった慶應志木高等学校、福井高等学校と連携して、ビデオ会議によるオンライン・ワークショップを2回開催した。https://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/ryugaku/koukousei/20210331-mxt_kouhou02-9.pdf (2026年1月31日取得)

⁸ ミャンマー連邦共和国は、かつて「ビルマ」と呼ばれていたが、1989年軍事政権により「ミャンマー」と名称を変えた。軍事政権に反対する人々は、「ビルマ」と呼ぶ。

⁹ 一般社団法人 日本スクールワイド・エンリッチメント・モデル協会は、インクルーシブなすべての子のための才能伸長教育「SEM: Schoolwide Enrichment Model (全校拡充モデル)」の日本での推進を目指し設立。SEMは、アメリカ合衆国のギフト教育に起源を持ちながらも、通常のカリキュラムの中で、すべての子どもの拡充教育を行い、学力の程度や障害の有無に関係なく、子どもの認知的個性を含む個人差を尊重して、学習を個性化・個別化させ、真に公正な教育をめざす理念を持った教育モデルである。(https://japansemassociation.com/) (2026年1月31日取得)

4. 英語教育エンリッチメントの国際交流活動事例の考察

「英語教育エンリッチメント」は、関東甲信越英語教育学会の2025年春季研修会のテーマに扱われた。春季研修会では、対話型生成AIを代表とする英語学習支援ツールによって「どのように英語教育が変化し、質を高めていくかを前向きに検討する」(物井, 2025)のために「英語教育エンリッチメント」という切り口を用いた。

国際交流活動が英語教育にどのように寄与するかについて検討するために「英語教育エンリッチメント」をキーワードにして本稿で紹介した高等科の国際交流活動の事例を検証してみる。

協定留学と公認留学は、留学生本人が留学準備のために英語力を磨いたり、帰国後はその英語力をさらに磨きをかけたりすることが求められる。非英語圏への留学であっても英語力は求められることが多い。実際のところ、授業で求められる英語力は留学で求められる英語力には程遠い。高等科でアカデミック・スキル・ワークショップを開き続けている理由でもある。

帰国後は、文法や綴りなどの正確な英語を身につける上で英語の授業は役に立つ部分もないわけではない。検定教科書にもアカデミック・スキルの紹介や練習のための活動例が多く含まれるようになってきているが、初歩的なものであることが多く、また未だに定期考査の範囲から除外されることの方が多い。

協定留学や公認留学からの帰国者が、帰国後にその成果を他の生徒へ還元することを国際交流活動担当教員としては期待するが、異文化体験や外国語獲得を活かせる環境設定も大切と思われる。成功例としては、ニュージーランド留学した生徒は、留学先で身につけた英語落語を帰国後に何度も披露した。公認留学生の中で初等科卒業生は、例年高等科に来る海外からの留学生の付き添いで初等科訪問をして、初等科生と海外からの留学生との交流を手助けする役割を担っている。文化祭で国際交流の部屋の来場者に自身の留学体験を説明することも還元の一つである。

外国からの留学生は、日本語などの留学生特別授業に参加することもあるが、多くは所属するホームルームの授業に参加している。旧友との交流を目的とするが、たいていの場合、日本語で行われる各授業は留学生にとって難しすぎて、英語の授業は簡単すぎることが多い。非英語圏からの留学生でも英語ができる場合が多いけれども、英語が苦手な場合、日本語も英語も不自由な中、学習はなかなか捗るものではない。

アカデミック・スキル・ワークショップで行われる英語力養成は、選択英語の授業等と同等の中身であることが多く、検定教科書を使った授業においても扱う内容としては似ていることもないではない。大きな違いは、ワークショップの目的が留学準備を目的にしているのに対し、通常の英語の授業は、教科書に基づいた知識伝授を目的にしていることが多いことである。授業目的が違えば、受講する生徒の意識も当然違ってくる。通常の授業では試験が行われ、ワークショップでは試験がないものの、その成果は、留学先で出る。3日間のワークショップでは、留学準備というよりも準備しようという気持ちを起こさせる程度であるのが実際である。

国際リーダーシップ研修 (SGLI) やHAS国際シンポジウムで扱う話題は、検定教科書にも掲載されているレッスンテーマに近いことが多い。検定教科書も使いようによっては、国際研修やシンポジウムに迫る学習の出発点になるが、問題は、授業時間数である。言語材料の説明や本文の解説、音読などの基礎的な訓練で終わってしまうことの多い授業では、発展的な活用法はなかなかむずかしい。SGLIやHAS国際シンポジウムの参加生徒には、授業中にその準備になるような課題を与えてしまうと、参加しない生徒にとっては高度す

ぎて定期考査で扱えないこともある。

国際交流委員会活動は、授業というよりも学校行事の文化祭等に関わる。留学生の歓送迎会は放課後である。

海外からの教育視察の来訪者を授業に入れる場合、どうしても特別授業の内容になってしまうことが多い。訪問者としては、学期途中の一つの授業に参加することは内容的にもタイミング的にも難しい。トライアルで、オンライン国際交流を授業中に行ったこともあるが、通常の英語の授業に絡めるには、やはり内容とタイミングが上手に合う必要がある。

5. 国際交流活動において英語教育エンリッチメントを高める

国際交流活動に英語教育エンリッチメントが高いと思われる事例に、東京都板橋区の地域コーディネータの事例をとり上げたい（三宅, 2025）。都内の大学院へ通う外国人留学生を毎年3月に区立中学校へ招き、中学生と英語コミュニケーションの訓練をする。年度末に外国人留学生と英語でやり取りを行うこの訓練を、日々の英語の授業に積極的に取り組ませる仕掛けとして活用している。エンゲージメントの4つの階層（廣森, 2024）のうち、①コミュニティと②学校が連携をとり、エンゲージメントの4つの側面である行動的エンゲージメント、認知的エンゲージメント、感情的エンゲージメント、社会的エンゲージメント（廣森, 2024）を創出していると考えられる。エンゲージメントの先行要因（櫻村, 2024）は、3月の外国人大学生との英語コミュニケーション訓練であり、英語教育エンリッチメントと捉えることができる。

板橋区の地域コーディネータの実践に含まれる英語教育エンリッチメントは、希望制であること、多くの希望者に対応できる受け皿があること、年に一度ではあるが、定期的であること、授業で扱った言語材料を訓練できていること等が挙げられる。学習院には、英語運用能力を鍛えることを目的にした理想の学習の場が2つある。「イングリッシュ・セミナー」と「英語力養成コース」¹⁰である（山本, 2013）。年に一度の英語集中講座である学習院・霞会館イングリッシュ・セミナーは、同様の英語教育エンリッチメントが提供できていたと思われる。

6. まとめ

本稿では、国際交流活動における英語教育エンリッチメントを高める要素を板橋区の地域コーディネータの実践から見出し、高等科の国際交流活動を振り返るにあたり、当てはめてみた。まず、定期的な固定の行事があることは、英語教育エンリッチメントの観点からとても大切であると思われる。国際交流活動は、交流相手の都合から、不定期になることも多いが、授業内外を問わず年間行事の中で設定しておくことは、大切だろう。賛否両論はあるが、修学旅行先で海外からの観光客にインタビューする課題を設定することも英語教育エンリッチメントを高める効果があるだろう。その課題は、普段の授業で培った英

¹⁰ イングリッシュ・セミナーと英語力養成コースの歴史を振り返ると、一貫教育推進委員会にたどりつく。一貫教育推進委員会は、1988年10月12日施行の一貫教育推進委員会規定によると、院長の諮問により、学習院の一貫教育カリキュラムの策定およびその具体的実施方法に関して審議することを目的とする。必要に応じて特定教科の一貫教育カリキュラムの策定およびその具体的実施方法に関する答申案を作成する作業部会の設置を行う。英語作業部会は、「特定教科の一貫教育カリキュラムの策定およびその具体的実施方法に関する答申案を作成する（一貫教育推進委員会規定第4条）」を受けて、国語作業部会とともに出来上がった。いずれも言語能力の充実と向上を目指し、現在多くの大学等で行われているアカデミック・スキル指導の先駆とも言える（山本, 2013）。

語運用能力を試す訓練の場と捉えられる。

本来は、全員対象のプログラムが望ましいが、希望制にすることは学習者自身の覚悟を決めさせる上で、大切なかもしれない。その意味では、学習院・霞会館イングリッシュセミナーや学習院女子大学の語学教育センターで行われていた英語力養成コースも同様で、授業外で希望者による参加形態は、必須と思われる。

希望制の場合であっても、一部の生徒のみが対象になるより大勢の希望学習者に対応できることも大切である。気軽に参加できる仕組みもあった方がよい。英語教育エンリッチメントを高める方法は、まだまだ模索段階である。今後の実践研究が待たれる。

参考文献

- 嶋津拓. (2014). 『三島由紀夫著『豊饒の海』とタイの留学生－「シャムの王子」たちのモデルは誰か』 埼玉大学日本語教育センター紀要第8号.
- 樫村祐志. (2024). 「何がエンゲージメントを高め、エンゲージメントは何をもたらすのか？」 廣森友人・和田玲編著『エンゲージメントを促す英語授業』第2章大修館書店.
- 廣森友人. (2024). 「エンゲージメントとは何か？」 廣森友人・和田玲編著『エンゲージメントを促す英語授業』第1章大修館書店.
- 村松弘一. (2017). 『明治一昭和前期, 学習院の中国人留学生について』 調査報告. 学習院大学国際研究教育機構研究年報 第3号.
- 三宅泰子. (2025). 「令和7年度 東京都地域学校協働活動推進フォーラム/コミュニティ・スクール推進フォーラム」分科会A資料 (板橋区立加賀中学校)
- 物井真一. (2025). 「関東甲信越英語教育学会春季研修会「英語教育エンリッチメントを目指して」に開催に向けて」『英語教育』第73巻第14号.
- 山本昭夫. (2013). 「院内一貫英語教育の四半世紀」『学習院高等科紀要』第11号, pp. 151-182.
- 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. (2024). 「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—」『学習院大学教職課程年報第10号 [2023年度版]』 pp. 61-72.
- 山本昭夫. (2025). 「対話型生成AIの活用と英語教育エンリッチメント—学習の伴走者としての対話型生成AIの授業活用—」『学習院大学教職課程年報第11号 [2024年度版]』 pp. 43-50.
- Housand, Angela M., Housand, Brian C. Renzulli, Joseph S. (2021). Using the schoolwide enrichment model with technology. Routledge.
- Yamamoto, Akio. (2019). Connecting the Dots Goes On-Extended SGLI family- Gakushuin Boys' Senior High School Bulletin No. 17.

市村瓊次郎の教育論 (Ichimura Sanjiro's Theory of Education)

内野 敦*
UCHINO Atsushi

はじめに

市村瓊次郎(いちむらさんじろう)は近代日本における東洋史学の開拓者の一人である。同じく東洋史学の開拓者とされる白鳥庫吉とは、学習院と東京帝国大学では同僚であり、ともに東洋史学を切り開いていくとともに、学生たちの教育にあたった。学習院では市村が「漢文」や「支那歴史」などの授業を担当したのに対し、白鳥はそれ以外の歴史系の授業を担当した。東京帝国大学では、市村が主に中国の歴史を担当したのに対し、白鳥は中国周辺諸地域の歴史を担当した。つまり白鳥庫吉と市村瓊次郎は相互補完的な関係であり、相棒とでもいうべき関係であった。

筆者(内野)はこれまで教育者としての白鳥庫吉について、いくつかの小論を発表したが、相棒である市村瓊次郎についても、どういう人物なのか関心を抱いた。⁽¹⁾

市村瓊次郎の経歴については、年譜が作成されている。それによると、市村は1864(元治元)年に常陸国筑波郡(現茨城県つくば市)に生まれた。1877(明治10)年に14歳で上京して、やがて明治法律学校に学んだ。1884(明治17)年に21歳で東京大学古典講習科に入学。1887(明治20)年に卒業(卒業時は帝国大学)。そして1888(明治21)年に学習院傭教師、1890(明治23)年には学習院助教授、1892(明治25)年には学習院教授となった。1898(明治31)年には東京帝国大学文科大学助教授となり、学習院教授との兼任となった。1905(明治38)年には東京帝国大学教授。1925(大正14)年、62歳で東京帝国大学教授を退任した。その他にも国学院大学、大東文化学院、立教大学、早稲田大学で教鞭をとっている。戦後の1947(昭和22)年に84歳で逝去した。代表作である『東洋史統』は、第1巻が1939(昭和14)年、第4巻が市村死後の1950(昭和25)年に発行されている。⁽²⁾

市村瓊次郎については、従来、語られることが少なかった。代表的なものは、『東洋史論叢 市村博士古稀記念』における三上参次による序文、『東洋史統』における白鳥庫吉による序文、『東方学回想1』所収の座談会「市村瓊次郎博士」、『東洋学の系譜』所収の中嶋敏「市村瓊次郎」などがあるが、ごくわずかである。⁽³⁾

ところが最近になって市村瓊次郎は注目を浴びている。2022年に二松学舎大学附属図書館が歴史文化学科開設記念展示として「黎明期の歴史学——東洋史学者市村瓊次郎資料から——」という企画を行い、その資料がネット上で公開された。この資料では市村の東京帝国大学古典講習科における卒業謝恩会における「謝辞」、市村宛の書簡などが多数公開されている。⁽⁴⁾

また内藤湖南先生顕彰会の雑誌『湖南』には、内藤湖南と市村瓊次郎の漢詩のやりとりが紹介された。⁽⁵⁾

* 学習院大学教職課程非常勤講師、開成中学校・高等学校教諭

さらに2025年には奈須恵子「近代日本における「東洋史」学の成立——「東洋史」の始まりと市村瓚次郎」が発表された。市村が学習院高等学科に新設された「東洋諸国歴史」を白鳥に担当させたのは、「東洋ノ歴史」研究を進展させるために「西洋ノ技法」を用いることが不可欠であると考えていたからだ論じている。⁽⁶⁾

市村瓚次郎は東洋史学を開拓した歴史の研究者であるとともに、学習院や東京帝国大学、そして数多くの大学で教鞭をとった教育者でもあった。そして多くの教育論を、様々な雑誌などを通じて発信した教育論者でもあった。その教育論の多くは『文教論集』に収められている。⁽⁷⁾

本稿では東洋史学の研究者としてよりも、教育者・教育論者としての市村瓚次郎に焦点を当てていきたい。市村瓚次郎がどのような人物であり、どのような教育をめざしたのか。どのような教育論を展開したかを解明していきたい。

1. 東京大学古典講習科と学習院

(1) 市村瓚次郎と東京大学古典講習科

市村瓚次郎は現在の茨城県つくば市に生まれ、上京し明治法律学校に学んだ。ところが1884（明治20）年に東京大学古典講習科に入学している。なぜ法律から古典へと進路変更したのだろうか。

市村家の市村其三郎(国史学者)によると、司法省にいた母方のおじの影響で、本来は法律を勉強するために上京したらしい。官職につくつもりだったようである。ところがちょうど東京大学に古典講習科ができたので、そこに入ったという。もともと瓚次郎の祖父が東洋史について随筆らしきものを書いており、市村家は漢籍に囲まれた環境だったらしい。⁽⁸⁾

では東京大学古典講習科とはどのような存在だったのか。古典講習科とは市村が入学した当時、東京大学に設置されたもので、国書課と漢書課の2課があった。

もともと東京大学は1877（明治10）年に東京開成学校と東京医学校が合併し、改称して成立している。東京開成学校が法・理・文学部、東京医学校が医学部となった。東京大学発足時、文学部には第一科として史学・哲学・政治学科、第二科として和漢文学科の二学科が設置された。ただし第一科の史学は西洋史、哲学は西洋哲学のみで、日本史や東洋史、中国思想は含まれていない。第二科は国学と漢学という構成だった。ところが第二科の和漢文学科（のち和文学科・漢文学科に改組）は学生が寂寥としていたらしい。

そこで法理文三学部の総理加藤弘之は国学・漢学の中絶を憂い、1882（明治15）年、文学部の和文学科・漢文学科とは別に古典講習科を、さらに翌年支那古典講習科を附設することにした。これを1884（明治17）年に改称したのが古典講習科の国書課・漢書課である。この古典講習科は一時的なもので、わずか2年あまりで募集を停止したが、市村をはじめ林泰輔、滝川亀太郎らの著名な学者を輩出した。

ちょうど市村在学中の1886（明治19）年には帝国大学令が公布され、東京大学は帝国大学と改称されている。教育を担当する分科大学と研究を担当する大学院からなるが、分科大学は法科・文科・理科・医科・工科・農科の6分科となった。それにともない、古典講習科は文科大学の附属となった。⁽⁹⁾

附属とはいえ人数は多い。1885（明治18）年時点で、文学部本科の学生総数はわずか20名なのに対し、国書課・漢書課の総人員は124名にもものぼっている。⁽¹⁰⁾

では、文科大学の和文学科・漢文学科と、付属の古典講習科は何が違うのか。文科大学の和文学科・漢文学科であれば、第一高等中学校（大学予備門を改称）から大学にかけて欧文の文献を読むトレーニングが課される。しかし附属の古典講習科では課されない。市

村の学んだ漢書課であれば、ヨーロッパの歴史を扱う史学の授業も全く課されず、漢学の古典に焦点化して授業を行うプログラムが掲げられていた。文科大学の和文学科・漢文学科を卒業すれば学士だが、古典講習科を卒業しても学士にはなれなかった。⁽¹¹⁾

この古典講習科を1887（明治20）年に卒業したのが市村瓊次郎である。市村は、卒業謝恩会席上で、同級生を代表して「謝辞」を述べ、その決意を語った。要約すると、以下の三点である。

〔第一〕自ら信ずるの厚きこと。自ら信ずること厚くなければ、何事も成就することは難しい。ところが今日、漢学を修めるものを観ると、自ら信ずることが足りない。漢学の先生の中には、「我は当世不要の人物なり」と言っているものがある。また漢学を修めるものの中には、「我々は已むを得ずしてこれを修むるに過ぎず」と公言しているものがある。彼らは自らを信ずることが足りないばかりか、総長閣下（渡辺洪基）や旧総理閣下（加藤弘之）を、そして我が政府も信じていないものだ。このような考えでは、学業の成就是不できる。

〔第二〕自ら任ずることの重きこと。東洋の学問は未開拓の所がある。また支那の歴史についても要領を得ることが容易ではなく、「簡にして要を得たるもの」が必要である。これらの任に当たるのは、自らの重い責任である。また社会には道徳が必要であるが、「益々孔子の価値を天下に發揮するが急務」であると信ずる。また今日の日本では漢学が衰退しているが、西洋各国では東洋研究が盛んになっている。このままでは東洋のことを西洋人から学ぶことになるかもしれず、このような恥辱がないようにするのは我々の将来の責任である。また書物を著わす時は、国文を用いるべきである。

〔第三〕自ら期するの遠きこと。「今日本邦の有様はまるで西洋狂ともいふべき有様」である。まるで古代の日本における支那狂のようである。今日のような西洋狂の時代に日本や東洋を重んじるのは、西洋狂者からは笑われるかもしれないが、他日その狂病の治った時には、必ず我々に感謝するものがあるはずだ。また学者たるものは世事に迂遠なることこそ頼もしい。漢学者たらんと欲するものは政治家たるの念慮を断ち、学問に専心することが望ましい。⁽¹²⁾

このように市村は漢学を成就する信念、東洋研究の責任の重さ、長期的な視野の必要性を訴えた。市村の人生はまさにその信念のとおり、東洋学への道を突き進んでいくことになる。古典講習科時代が市村の人生の土台を形成したといえよう。

（2）市村瓊次郎と学習院

1888（明治21）年に市村は学習院備教師（専任講師）、1890（明治23）年には学習院助教授、1892（明治25）年には学習院教授となった。このころの学習院はどのような状況だったのか。

学習院は京都学習院の流れを受けて、1877（明治10）年に設立された。市村が備教師として赴任した1888（明治21）年には、第3代学習院長大鳥圭介が退任し、第4代院長として陸軍中将の三浦梧楼が就任している。三浦梧楼は熱心に学校改革を断行した。三浦院長の学校改革は、拙稿「白鳥庫吉と学習院」で述べたように、特筆すべきは歴史教育の改革である。三浦院長は歴史教育を重視し、中等学科における歴史の授業時数を倍増させた。さらに高等学科の歴史には「日本歴史」の他に「欧州歴史・米國歴史」「東洋諸国歴史」の科目をおいた。とくに「東洋諸国歴史」は日本初の科目である。⁽¹³⁾

ちょうど1890（明治23）年に帝国大学文科大学史学科を卒業した白鳥庫吉が、学習院教

授として赴任した。史学科といっても白鳥は大学で西洋史しか学んでいない。市村は白鳥にこの「東洋諸国歴史」の担当を押しつけた。白鳥が「貴方は支那史をおやりだから、東洋諸国の歴史もやつて戴くべきだと思ふ」と言うと、市村は「私は東洋史はやらぬ。大学を出た人がやるべきだ」と答えたという。⁽¹⁴⁾

また市村は「自分は支那史なら出来るが、東洋諸国の歴史は教へきれぬ、これは是非君が担当したまへ」とも言った。⁽¹⁵⁾

漢文が専門の市村にしてみれば、欧文の文献を調べなければならない、中国以外の歴史については、気がすすまなかったに違いない。第一高等中学校（大学予備門を改称）・帝国大学で欧文を読む訓練を受けてきた白鳥に、「東洋諸国歴史」を押しつけたのだが、これが結果的に東洋史学者としての白鳥庫吉をうむことになった。一方、市村は「漢文」と「支那歴史」の授業に専念できることになった。

後に東京帝国大学でも同僚となった市村と白鳥だが、両者の関係はずっと良好だった。市村によれば白鳥とは性格の相違があるにもかかわらず「一度も衝突したことが無い」という。市村は白鳥の語学力を高く評価しており、「我が国の学会に於いては博士程の豊富な語学の知識を有するものは殆見出すことが難しいであらう。これも一面博士の勉強家である証拠とも見られるが、特に私の如き語学の知識の貧弱なるものに於いては、固より後に瞠若たるより外ない」と述べている。⁽¹⁶⁾

市村にしてみれば、語学の得意な白鳥に「東洋諸国歴史」を担当してもらったことは、後から考えても正解だったと思ったに違いない。

市村は1898（明治31）年には東京帝国大学文科大学助教授となり、学習院教授との兼任になった。学習院の方は1908（明治41）年まで在職している。

学習院の方では1895（明治28）年に第7代学習院長として近衛篤磨が就任し大きな改革が行われた。近衛篤磨といえば、貴族院議長、東亜同文会初代会長として知られ、また近衛文磨の父としても有名である。

近衛院長の改革については拙稿「白鳥庫吉と学習院」で述べたように、大きな課題は校舎移転問題と大学科再建問題である。四谷の校舎が地震により被害を受けたため、中等学科以上は移転することになり、いろいろ案が出された末、豊島郡高田村大字高田（現在の目白）に移転することになった。しかし予算不足から着工が難航することになった。大学科再建問題については、以前廃止となっていた大学科を復活させようというものである。⁽¹⁷⁾

改革をすすめる近衛院長に対しては、市村もしばしば近衛に手紙を送付し、学校改革案を提言している。

1896（明治29）年6月の手紙では、「第一、学習院の大方針を明にする事。第二、同院人心の一致を謀る事。第三、教育要領の修正を謀り、実際の教育と相反せざらしむる事。第四、次長を廃する事。第五、事務員を汰する事。第六、教師を精選する事。第七、不急の冗費を省く事。第八、寄宿舎の制を改むる事。第九、図書館を拡張する事。第十、経費全額の支出を宮内省に乞ひ且定額を増さん事を求むる事。」以上の十項目を提案している。このうち、市村はとくに第四項目の、次長を廃止する事を強く求めている。次長の存在が人心の統一を害しているという。もし今のままなら、潔く辞職する覚悟だと訴えている。⁽¹⁸⁾

市村の最大の関心は次長職の廃止にあるが、当時の次長は高島信茂という人物だった。高島はもと陸軍大佐。三浦院長時代には学制改革の中心的存在となり、1892（明治25）年に次長に就任していた。ところが、市村の手紙が提出された1896（明治29）年6月に高島は次長を辞任している。市村の近衛院長に対する進言が影響したものと思われる。次長職

については廃止され、以後、近衛院長時代はおかれなかった。⁽¹⁹⁾

また市村は1900（明治33）年12月、近衛に手紙を送り、漢文の地位の維持について提言している。高等教育会議では、中学校教科に漢文の学を除き去り、国語科の下にて課すようになりそうだが、文部省の方は漢文全廃の手段順序と考えているようだ。学習院では漢文を廃する精神はないと思うが、旧来の「国語及漢文科」の名称を存続するようご主張願いたい、という主旨である。⁽²⁰⁾

学習院中等学科の国語・漢文については、1900（明治33）年9月の課程表を見ると「国漢文課」で、1902（明治35）年9月でも同じく「国漢文課」となっている。近衛院長の時代は国語・漢文は対等に扱われているようで、市村の提言が影響したのかもしれない。ただし近衛院長死後の1905（明治38）年には「国語」の中に国文・作文・漢文・習字の各科目が置かれる形になった。⁽²¹⁾

近衛院長は不運なことに、1904（明治37）年に病没した。近衛は1903（明治36）年1月には肺炎となり、さらに8月には放線菌が発見された。放線菌症は今日では適切な治療によりほとんどの人が完治するようだが、当時は治療法の分からない難病だった。大手術にもかかわらず、11月には症状が悪化した。1904年元日に逝去した。⁽²²⁾

近衛が再建した大学科は1905（明治38）年に廃止されたが、目白移転の方はようやく予算が認められ、着工の運びとなった。1907（明治40）年には陸軍大将乃木希典が第10代学習院長に就任した。そして1908（明治41）年8月、学習院中等学科・高等学科は目白の新校舎に移転した。市村が学習院に在職したのはこの年までとなる。

以上のように市村は単なる漢文・支那歴史の教師というだけでなく、学校改革に対しても積極的に提言していたことが分かる。

(3) 『学習院輔仁会雑誌』への寄稿

市村は『学習院輔仁会雑誌』にも盛んに寄稿している。輔仁会とは三浦院長の改革の一環として1889（明治22）年に設立された組織で、設立当初は編纂部・演説部・運動部・英語部・仏語部・独語部からなっていた。名誉会員（院長および皇族学生）・賛成会員（教職員）・通常会員（学生）により構成される。『学習院輔仁会雑誌』は編纂部（後の文芸部）によるもので、1890（明治23）年に第1号が発刊された。⁽²³⁾

市村の寄稿は、中国史の学術的なもの、漢詩などもあるが、教育論として注目すべきは、1890年第2号掲載の「旅行の利益」という文章である。ここで市村は学生が国内を旅行することの利益を訴えた。それは要約すると、以下の三つの利益である。

〔第一〕知識に関する利益。これは学術上の利益である。たとえば史学を修めても多くは紙上の議論になりがちだが、旅行をすれば英雄豪傑の旧跡を訪れ、山川城池の形勝を見て、かつて学んだことから新しい発見を得られるだろう。あるいは地学についても同様に、実地を見ることには広大な利益がある。

〔第二〕感情に関する利益。たとえば英雄豪傑の古跡を訪れたとき、史学上の知識を發揮するとともに、今昔を回想し、君を憂い国を愛するような念をおこすことである。それだけではなく壮快、森厳、優美、哀憐等の感情を動かすようなことである。たとえば余は筑波山下の僻邑に生まれたが、帰省の度に田舎の光景を熟視する。傾いた家の中でボロを着た老婆が飢えに泣く児孫を慰めている姿、炎天下に鋤鍬をとって田畝を耕す男、小車に荷を積んで引いていく家族連れ、などに憐れを感じる。田舎の光景を見て哀憐の情を生ず

るのも、感情に関する利益である。

〔第三〕身体に関する利益。汽車の便、人車の利を借らず、炎熱を忍んで歩行すれば、人生の辛苦を知るだけでなく、身体を壮健にするだろう。また田舎は空気が清新で、健康にもよいだろう。

市村は学校教育の目的として徳育・智育・美育・体育の四綱をあげている。そして旅行の利益の第一は智育、第二は美育、第三は体育に属する。徳育も第一と第二の間にある。したがって、学生の旅行は学校教育の一部を補うものであるとあってよい、と市村は論じている。⁽²⁴⁾

市村自身、1892（明治25）年、史跡調査のため一人で中国に旅行した。上海から汽船に乗って揚子江を遡り、また北方では天津をへて北京方面を旅行している。実はこの旅行で市村は腸チフスにかかって死にかけた。後年、語ったところによると、北京で「四十度以上の熱が続いたので全く衰弱してしまひ、自分でも死を覚悟しなければならなかつた」という。ところがブランデーを一杯飲み、その元気で両親宛の遺書を認め、ぐっすり寝た。目が覚めると、なぜか気分がすがすがしくなっていた。病気は快方に向かい、二カ月ばかりで全快して、帰国できたという。⁽²⁵⁾

その時の旅行記を『学習院輔仁会雑誌』に「支那漫遊の話」として4回にわたって寄稿している。内容は中国の地形、気候、庭園、支那人の特性、総督、官庁、官吏、教育制度、貨幣、交通、電信、軍備、など多岐にわたる。⁽²⁶⁾

学生も市村の中国旅行に感銘を受けたようで、一柳讓二という学生は「送教授市村瓚次郎先生之支那序」という文章を『学習院輔仁会雑誌』に投稿し、「先生一人ノ名誉ノミナラズ吾人等徒弟ノ誉トナス所ニシテマタ本院ノ名誉ナリ寧ロ大ニシテハ実ニ我国ノ名誉ト云フベシ」と感激の言葉を記している。⁽²⁷⁾

当時の中国旅行は相当の覚悟が必要だったようで、生死をかけた市村の旅行は学生にも大いに刺激になったに違いない。

2. 市村瓚次郎の教育論

市村は学習院や東京帝国大学で教鞭をとる傍ら、世の人々に向けて自己の教育論を様々な雑誌に発表し、発信していった。以下、その教育論について検討していきたい。

(1) 漢文教育の充実

市村は学習院においては「支那歴史」の教師であるとともに、「漢文」の教師でもあった。漢文教育の重要性について、1910（明治43）年、東洋大学出版部の雑誌『修身』に「日本国民と漢文学」という文章を発表している。

それによれば、漢文学は世界において「尤も長き生命と、最も富める積量とを有するもの」だという。それは漢字が一字一義を有している「義字」であることによる。支那は古今言語の変遷が甚だしく、地方によって言語の差異が甚だしいが、漢文学が「義字」である漢字を用いてきたために、生命を持続することが出来た。日本の文学や思想にも大きな影響を与えてきたが、とくに儒教思想は国民道徳の上に生命を有している、という。

今、支那語は必要だが漢文学は必要ないという人もいる。しかし漢文は支那の標準文であり、支那語を学ぶより漢文を学んだ方が早い、と市村は反論する。そして「中流の人士たる者」は漢文学の素養が必要であり、中学における漢文教授の必要がある、と訴える。教育の主眼は世界の人民たる資格と共に、一国の国民たる資格を作るにある。漢文学は古

典であるだけでなく、支那の近世語でもあり、中流人士にとって必須の素養であるとする。しかし現在の中学では週二時間しかない学校もある。

単に漢文を以て国文の補助とするは、漢文教授の目的を偏小に解するものである。私はその目的は寧ろ国民中流の人士の資格を完くするに在りと解して居るものである。故に平易な漢文を読み、且つ解し得る程度に達せしめざるべからずと思ふ、而してその程度に達せしむるには、五年を通じて毎週三時間の授業を為すを以て適当であると確信する。⁽²⁸⁾

と市村は結論づけている。

前述のように市村は近衛学習院長にも「国語及漢文科」の名称を存続するように訴えている。文部省の、そして日本国全体の漢文教育軽視の傾向に、危機感を感じていたに違いない。漢文教育の意義を改めて、世の人に訴えたのである。

(2) 漢字廃止反対

明治時代には漢文教育不要論どころか、国語の表記をローマ字にして、学習に負担がかかる漢字を廃止するべきだという議論が、しばしばあった。市村はこのような議論に猛反発した。1907（明治40）年、明治教育社の雑誌『教育界』に「羅馬字論者の反省を求め併せて文部省の注意をうながす」という文章を発表した。市村はローマ字論者に対して、六項目を掲げて反論した。要約すれば、以下のようになる。

〔一〕文字の使用についての優劣。義字には義字の長所があり、音字には音字の長所があると同時に、短所もある。ローマ字が絶対的に優れているとはいえない。漢字を教えることは、文字を教えると同時に言語を教えているのである。児童が漢字の記憶をやめたからといって、それで思考力が養われるのか、ローマ字論者に説明願いたい。

〔二〕国語を写すことについての適否。日本語の十分の四は漢語である。同音意義語が多い。日本語は古来の和語と漢語から成り立っているのも、仮名と漢字を併用するのは自然の理法である。漢字を廃止することはすこぶる不便をもたらすことになる。

〔三〕実行についての方法。小学校の教育でローマ字化をすすめても、社会では漢字が使用される。国家の法令により世間での漢字仮名の使用を禁止するとして、違反者にどのような制裁を加えるのか。自然にまかせれば、依然として漢字仮名が使用されるのは明らかである。

〔四〕翻訳についての難易。日本語がローマ字で表記されるようになったとすれば、特別な教育を受けた者以外は漢字仮名の書物を読むことが出来なくなる。翻訳の必要が生じる。翻訳は容易なことではない。

〔五〕国語の独立についての心配。ローマ字論者の中には、漢字の伝来とともに漢字に侵蝕され、国語の独立を害していると考える者がいる。しかしローマ字を採用することになれば、代わりに洋語の侵入を受けるのではないか。

〔六〕国語の発展についての希望。ローマ字は世界的文字であるから、国語の発展のためにローマ字を用いるべきだと論じる者がいる。しかし国語の発展の原因は、国力及び文化の優越、土地及び人民の接近、文字及び言語の近似、にある。ローマ字を使用しても、日本語が西洋方面に発展するとは思われない。今、一万人以上の支那留学生在が日本に来ている。日本が支那に対して各種の事業・研究をなすのに便利が多いのは、漢字のお陰である。

以上のような点から、市村は国語のローマ字化に反対した。そして文部省に注意をうながした。

漢字排斥の理想を抱きて羅馬字を実行せむとして成功せざらむか、余輩はその損害の多大ならむことを恐るゝのである。昔支那の戦国の時代に一人「ハイカラ」男があつた。趙の都の歩行の風の都雅なるを聞き、直ちに邯鄲に赴きてその歩行の様子を学ぶ。然るに遂に成功せざりしのみならず、元の歩行の法をも忘れて匍匐て帰つたといふ話がある。頗る旧き話ではあるが新しき事実に喩ふべきである。羅馬字を実施せむとして成功せず漢字仮名をも忘るゝが如きことあらば、即ち此の「ハイカラ」男と同一の結果に終るであらう。今日の国語国文の教育の結果をみれば余輩の心配は未だ必しも杞憂とは思はれない。⁽²⁹⁾

このように、漢学者らしく中国の戦国時代の故事にたとえて文部省当局に強く警告している。

市村の提言の効果があつたかどうかは不明だが、文部省の国語調査会は一時廃止になり、小学国語読本は漢字を増加する方針となった。しかし漢字廃止論がなくなったわけではない。1936（昭和11）年、広田弘毅内閣のもとで、甲南学園創設者の平生鈞三郎が文部大臣に就任した。しかし平生には、『漢字廃止論』の著作があつた。そこで、市村は「漢字廃止問題の再検討——特に平生文相の反省を促す——」という文章を『国学院雑誌』に発表した。

ここでも市村は、漢字は覚えにくい点はあるけれども、覚えれば非常に便利な所があるとして、漢字廃止論に反論している。日本が朝鮮・満洲・支那に対して発展し易いのは、漢字があるからだ。もし漢字を廃して仮名のみとすると、過去との関係をいかにして結びつけるのか。非常な不便と損害がある、とする。

特に漢字を使用して義字の長所を摂取し、仮名を使用して音字の長所を併用するが如きは世界に於ける特絶の文化体系として誇るべきものであらう。今日は必要ならば更にローマ字を加へ用ゐても差支ないのであつて、所謂長を取り短を棄て、文化の発達を計ることが国家に対して忠実なる所以であります。然るに文教の府の中心たる文相が漢字廃止論を唱へるが如きは、全く言語道断であります。⁽³⁰⁾

このように、激烈な語調で文相に反省を促している。市村にとって漢字の廃止は絶対に許せないことだった。

(3) 儒教的道徳の尊重

市村は帝国大学古典講習科の卒業式謝恩会で述べたように、「益々孔子の価値を天下に發揮するが急務」と考えていた。では、孔子の価値とはなんだろうか。

東京帝国大学教授となっていた市村は、1910（明治43）年に「孔子教の本領」という文章を政教社の雑誌『日本及日本人』に発表した。孔子教の本領は何か。市村は「仁」に帰着するという。では「仁」とは何か。即ち「人間の道で人道である」。では「人道」とは何か。即ち「親愛、調和と云ふ意味を含んで居るもの」であるという。そして親愛の本源になるべきは「忠恕」であり、調和の機関になるべきは「礼」である、とする。

ただし「礼」は広い意味の「礼」であり、日常の儀式はもちろん国家の法度もその中に含まれている。なので、孔子教は単に修身というばかりでなく、政治と関連して観察しなければならない。礼式法度は万古不変のものではない。礼式法度で最も調和の実を挙げるのに適当なものがあれば、孔子はそれを採用しても差し支えないと認めていたという。後世の儒者が孔子の時代の「礼」でなければならぬと考えたのは誤りで、今日の礼式法度を心得て、それに従って調和を図るべきだ、と市村は論じている。⁽³¹⁾

さらに市村は同年に「孔門の諸子に就て」という文章を、大日本雄弁会講談社の雑誌『雄弁』に発表した。もともとは孔子祭典会での講演である。その中で市村は、孔子の弟子の中でも有名な子路、顔淵、子貢、曾子の4人を取り上げ、それぞれの人物像を紹介した。そして、孔子の彼らに対する態度はどうであったか、と問うている。それは「如何にも美しい、今日から見ても子弟の愛情の掬すべき処」が認められる。そしてこの子弟関係は何から出てきたか。それは孔子の「仁」という処に帰着するという。

孔子の仁といふものは、此親愛調和の道を説いたものであつて、家庭の事も国家の事も無論含んであるそれが応用されて子弟の関係にも及ぶもので、即ちその子弟の関係の基は仁であります。此仁の効用を拵めて見ると一家一郷は勿論大きくしますと、一国の平和若くは東洋の平和世界の平和と、いふやうなことも及ぶ、だから仁道を天下に呼号するのは即ち、平和を呼号するのと同じことであります。⁽³²⁾

このように、市村にとって孔子のいう「仁」は親愛調和の道であり、子弟関係の基であり、その効用は世界平和につながるものであった。

一方で、儒教的な「忠孝」の価値観は、「国体」の問題へとつながっていく。市村は1916（大正5）年に「国体と忠孝」という講演をし、翌年、雑誌『雄弁』に発表した。もともとは国学院での立太子記念講演である。

「国体」という言葉には様々な解釈があるが、市村は「国体」とは「国家の体系及来歴の具体的表現」だと定義している。そして日本の「国体」とは「一定の国土に同化せる民族が万世一系の皇室を戴いて独立し永続する事」だという。我が国家の成立以来、他の民族は大和民族に同化させられてしまった。そして未だかつて他の国家や民族の支配を受けたことはない。それは日本が環海の国であるとともに、万世一系の皇室を戴いているからだ。皇室は我が民族の宗家で、臣民はその分家である。我が民族は「一大家族の発展をしたもの」であり、それが一大国家を形成したものだとし市村はいう。

そしてこの神聖なる「国体」を維持するためには「忠孝」という事が最も必要な徳目であるとする。「忠孝」とは「臣子の地位より起る必要なる職分を抽象的に説いたもの」である。君主に対する「忠」と家長に対する「孝」は他国では衝突することもあるが、日本においては君主の国民に対する正しき希望と、父祖が子孫に対する正しき希望とが一致することが出来る。つまり「忠孝一致」が出来るという。

では台湾、樺太、朝鮮が我が国の領土に入った今、その新領土に「忠孝一致」は及ぼすことが出来るか。そのためには新領土、新民族に対して「同化の政策」を施すことが必要である、とする。同化するには、武力と文化において、その同化される民族より以上のものになる心がけが必要である、と市村は訴えている。⁽³³⁾

(4) 南朝正統論

市村の「忠孝」重視の価値観は、「南北朝正閏問題」における「南朝正統論」にもつながっていく。

「南北朝正閏問題」は明治の末、1911（明治44）年におきた。南北朝のどちらの皇統が「正統」であるか、という問題である。きっかけは、国定教科書における南北朝時代の記述の問題だった。従来の教科書では、南朝正統論が大多数であった。ところが喜田貞吉が編纂した国定教科書『小学日本歴史』においては、南北両朝が並記されていたのである。これを教育関係者が問題視し、攻撃した。ところが本来教育問題であるはずが、当時与党勢力から疎外されていた政治勢力が問題の政争化にふみきった。このため、世論が沸騰し、南北朝のどちらの皇統が「正統」であるか、日本中多くの者があれこれ議論したのである。大別すれば「北朝正統論」「南北朝対立（並立）論」「南朝正統論」があるが、やはり圧倒的多数は「南朝正統論」であった。⁽³⁴⁾

では、市村はどちらか。もちろん「南朝正統論」である。1911年3月、漢文学会で市村は「南朝正統論」と題して講演している。多数派の「南朝正統論」ではあるが、根拠を示さない論者が多いのに対し、市村は根拠を明確に掲げて論じた。

市村は、南北朝正閏問題は「歴史の事実として見るよりは寧ろ歴史の事実に加へたる法理的、若くは倫理的の判断であらう」と考えている。そもそも「正閏」とは正統・不正統という意味だが、支那と日本では定義が異なる。支那での「正統」は正しいという意味と、統一という意味を兼ねているのに対し、日本では「正しき皇統」という意味を含んでいる。したがって日本の正統論は日本の国家の成立の原則の上から極めなくてはならない。つまり憲法第一条「大日本帝国ハ万世一系ノ天皇之ヲ統治ス」である。天皇は御一人でなければならぬのに、南北朝時代はこの原則に反している。何れが正統か、断案を下す必要があると市村はいう。

論点としては、後醍醐天皇の在位中、正しき皇位を継続されているか、在位の中断があるか、ということになる。疑われるとすれば、光厳天皇の即位、および光明天皇の即位のときであるが、後醍醐天皇に譲位の精神がなかったことは明らかであり、後醍醐天皇の在位は断絶したものではない、南朝が正統である、と市村は考える。

また北朝正統論を唱える者は、北朝が有力であること、古い記録は北朝を正統とすること、現今の皇統が北朝の系統にあること、を根拠に掲げているが、これらは根拠となる問題ではない。また南北朝は正閏がないとする並立論の考えは、日本国家成立の原則を打破したものであり、日本国家として甚だ危険である、と批判している。

倫理的には、もし北朝を正統とすれば、足利尊氏が忠臣ということになる。楠木正成、新田義貞が逆臣となる。そうすると今まで日本の国民道徳思想を支配してきた材料が根柢からして破壊される。もし確かな事実で南朝が不正統であるということならばやむを得ないが、薄弱な根拠で北朝正統を唱えることは国家の道徳思想に非常な危険を及ぼすと市村は論じている。

彼の幸徳一派の思想の如きは、猶ベストの如きもので最も恐るべきものであるが、併し是れは外来の物であつて、必しも始終継続して起るべきものとは思はれぬ。且予防する所の方法もあらう。けれども北朝正統論南北無正閏論の如きは肺結核の如きもので、或は無政府主義の如く激烈に感じないかも知れぬ、けれども此の思想が伝播して成立つと云ふと国家の基礎の上に非常な危害を及ぼして来て、遂に或は国家の命脈の上に及ぼすやうなことがありはしないかと思ふのである。⁽³⁵⁾

このようにして、市村は激烈な言葉でこの論を結んでいる。南北正閏問題は、市村にしてみれば国家の命脈に関わる大問題として捉えられていたことが分かる。

(5) 国家のための人材育成

市村は国家と世界のためにつくす人材の育成を訴えた。1912(明治45)年には論説集『天下の士』において「**国土の本領**」という文章を発表している。「国土」とは何か。

市村のいう「国土」とは、「其一身を国家とを合体一致せしめたる人物」である。世間には「私」と「公」を区別して、「公」のために尽くせば「私」を捨て、「私」の事を取れば、「公」の事を捨てるという人もいるが、この二つを合体し、「公私一体」というところまで進まなければならない。市村自身も以前は書を読み、書を著わすのは、自身や家のためという考えもあったが、今では日々の研究は国家の業務だと考えている。「自分の事業は、国家の其れと、何処までも、精神的に一致結合しなければならぬ」とする。

さらに進んで、今日では「世界の士」たることも要求されるが、「国土」にして「世界の士」を兼ねるのは差し支えない。職業を問わず自分の業務は国家の進運を図るためであるとの自覚を注ぎ込むのは、「国土」そして「世界の士」を養成する唯一の要件だと市村は論じている。⁽³⁶⁾

市村の「国土」的価値観は、乃木希典の殉死をめぐる議論についても言える。

1912(明治45)年7月30日、明治天皇が崩御し、同年9月13日、明治天皇の大葬が行われた。ところがこの日、学習院長乃木希典とその妻が殉死した。これは乃木ファンの多い当時の日本人に大きな衝撃を与えた。このため乃木の殉死をめぐる、殉死の是非、その死の原因について、さまざまなことが日本中で議論されたのである。たとえば『東京朝日新聞』や『時事新報』は乃木自刃否定論の立場に立った。とくに『時事新報』は学習院長などの重責を顧みない乃木の行為を「武士道の精神」にかなわないとして批判したため、一部読者から大きな反発を買っている。⁽³⁷⁾

その中で市村は「**乃木大将の自殺を論ず**」を雑誌『日本及日本人』に発表した。そこで市村は乃木の殉死を「唯だ一筋の武士道的至誠純忠の念」がもたらしたもの、利害軽重などの理性の判断を超越した、「最も純に最も高い感情」によるものとした。そして「愛国心」は国家に対する最高の感情の発現であるが、乃木の死はこの感情の養成について、甚大なる感化を与えるものとして、乃木の殉死を肯定的にとらえている。赤穂浪士の行動が義士として徳川時代に善良な影響を及ぼしたように、乃木大将の自尽が「純潔至誠なる感情の極致」として、大正以後の日本の世道人心に深甚なる影響を及ぼすだろう、と論じている。⁽³⁸⁾

さらに市村は1913年(大正2)年、取手にて「**国家盛衰の機を論じ特に教育家の注意を促す**」という講演をし、雑誌『雄弁』に発表した。明治天皇が崩御して、大正時代が始まるにあたって、国民の覚悟を問うたものである。

市村は「国家盛衰の機」というものがあるという。それは何か。「国家の理想、国民の目的が確立したるものは必ず起り、確立せざるものは衰ふる」ということである。国家が一つの理想をもち、国民が一つの目的をもって進んでいく時は、国家は向上発展する。しかし何の理想もなく、何の目的もなければ、その国家は必ず衰微していく、という。たとえばドイツは常にイギリスを凌ごう、イギリス国民の上に立とうという精神があって、発

展した。明治の時代の日本は、列強と対等の地位に進もうという精神があり、これが国家の理想、国民の目的だった。しかし大正の時代は何を理想とし、何を目的として進むつもりか、と市村は問いかけた。

市村は「列強の最優者にならうといふこと」を理想とし目的としなければならないという。要するに「世界一」である。ただ現状では、日本は他の列強と比べて、武力、富力、智力、学術などの面では優ってはいない。もし優っているものがあるとすれば、それは「万世一系の皇室を戴き国民が忠君の念慮の深い」ということくらいだという。その長所を生かして、世界の最優者にならうという理想、目的に向かって進むべきだ。そのためには「立憲国の国民たる精神」を国民に吹き込むこと。そして教育家は自ら品性を修養し、教育家自身も学力を高めていくべきである。教員自ら世界一の教員になる心がけがなければならない、と訴える。そして最後に、明治天皇の御製の歌「葦間の船」を引用して論を結んでいる。

取る棹の心ながくも漕ぎよせむ

あしまの小舟さはりありとも

此の御歌の精神が一般の国民に欲しいと思ふ、先づ個人々々に多少の障りがあるともいつか目的の岸に向つて漕ぎ付けやうといふ精神がなければならぬ、即ち如何なる辛苦、如何なる障害があつても之に漕ぎ付けやうといふ精神がなければならぬと思ふ、国家も亦然りである、日本の国家は将来如何なる困難に遭遇するか分らぬ、けれども即ち世界一といふ理想の岸へ何時か必ず達する精神を養成することを教育家に希望するのであります。⁽³⁹⁾

市村はこの講演では「国土」の語は使っていないが、日本国民の忠君の念慮の深さを生かして、「世界一」をめざすのが、市村の考える大正時代の「国土」といえるだろう。

おわりに

以上、市村の教育論を検討してきたが、まとめると次のようになる。

- (1) 漢文教育の充実。漢文学は日本の文学や思想に大きな影響を与えてきた。中流の人士たるものは漢文学の素養が必要であり、中学でも漢文教育を充実すべきである。
- (2) 漢字廃止反対。国語の表記をローマ字にしよう、漢字を廃止しようという議論があるが、断固反対である。文部省は強く反省すべきである。
- (3) 儒教的道徳の尊重。孔子教の本領は「仁」、すなわち「人道」である。これは親愛調和の道であり、子弟関係の基であり、世界平和につながる。また万世一系の皇室を戴く「国体」を守るには「忠孝」が最も必要な徳目である。
- (4) 南朝正統論。後醍醐天皇の在位に断絶はなく、南朝が正統である。国民道徳思想の観点から、薄弱な根拠で北朝正統を唱えることは非常に危険である。
- (5) 国家のための人材育成。自身を国家と合体一致させた人物としての「国土」を育成することが重要である。大正の世では日本は「世界一」を目指すべきで、教育家はその精神を養成するべきである。

総じて市村がめざしたものは、漢学者として漢字と漢文教育を守り、儒教的な道徳を尊重し、国家のための人材を教育を通じて養成することにあつたといえる。皇室を中心に考える国家主義的な教育は今日の価値観にはそぐわないが、明治・大正期には当然の価値観

だろう。伝統的価値を尊重する市村の主張に特別な斬新さはないかもしれないが、特徴的なのは、ことばの定義を明確にし、根拠を示しながら論理的に具体例をあげて主張を展開していることである。伝統的価値を近代国家に生かすべく理論武装し、それを生涯かけて守ろうとした。「西洋狂」とでもいうべき近代の日本において、あえてその流れに逆らおうとした、頑固一徹、信念の人といえるのではないか。

市村は青年時代からの座右の銘があった。「大丈夫行事、当礪礪落落如日月皎然、終不効曹孟徳司馬仲達欺人寡婦孤兒孤媚以取天下也」というものである。これは市村の解釈によれば

曹孟徳や、司馬仲達などのやうに、人の寡婦や孤兒を欺いて天下を取るのは、男子の面目ではない。大丈夫と言はるべきのものは、かの太陽が天空に輝いて居るがやうに、正々堂々たる態度を以て、事を為すべきである

という意味である（曹孟徳は曹操のこと）。『十八史略』の中にあるもので、石勒とその臣下の問答の一節らしい。青年時代に市村の血を騒がして以来、いつでもわが身を反省する時に、この言葉を思い出したという。⁽⁴⁰⁾

市村は1947（昭和22）年、84歳で逝去した。人生の集大成である『東洋史統』は第3巻まで発行されていたが、最終巻である第4巻は、校正は終わっていたものの、まだ発行されていなかった。第4巻が発行されたのは、市村死後の1950（昭和25）年のことだった。

市村は戦後の混乱期、食糧難の時でも、絶対にヤミの物は買わなかった。ヤミ屋の物は食べなかったため栄養失調になり、衰弱したらしい。病気への抵抗力を失い、最後は食あたりにより逝去した。⁽⁴¹⁾

最後まで「太陽が天空に輝いて居る」ような、自らの信念に真っ正直な人生だった。

註

- (1) 拙稿「白鳥庫吉の歴史教育について」『学習院大学教職課程年報』第3号、2017年5月
拙稿「白鳥庫吉と学習院」『同年報』第6号、2020年6月
拙稿「白鳥庫吉と『津田左右吉日記』」『同年報』第9号、2023年5月
- (2) 「市村博士略年譜」市村瓚次郎『東洋史統』第4巻、富山房、1950年（註3『東洋学回想1』にも略年譜が抄録されている）
- (3) 三上参次「市村博士古稀記念東洋史論叢のはじめに」市村博士古稀記念東洋史論叢刊行会編『東洋史論叢 市村博士古稀記念』富山房、1933年
白鳥庫吉「東洋史統 序」市村瓚次郎『東洋史統』巻1、富山房、1939年
宇野精一・栗原朋信・市村其三郎・市古宙三「市村瓚次郎博士」東方学会編『東洋学 回想1』、刀水書房、2000年（『東洋学』第53輯、1977年）
中嶋敏「市村瓚次郎」江上波夫編『東洋学の系譜』、大修館書店、1992年（月刊『しにか』1991年10月号）
- (4) 二松学舎大学『歴史文化学科開設記念展示 黎明期の歴史学——東洋史学者 市村瓚次郎資料から——』二松学舎大学附属図書館、2022年3月
- (5) 金澤文三「内藤湖南と市村瓚次郎の漢詩酬唱——『満州写真帖』の追憶より」内藤湖南先生顕彰会『湖南』第42号・43号、2022年・2023年

- 金澤文三「内藤湖南と市村瓚次郎の漢詩酬唱——一九〇五年奉天宮殿文献調査をめぐる追憶——」同顕彰会『湖南』第45号、2025年
- (6) 奈須恵子「近代日本における「東洋史」学の成立——「東洋史」の始まりと市村瓚次郎」小澤実・佐藤雄基編『グローバルヒストリーのなかの近代歴史学』、東京大学出版会、2025年5月
- (7) 市村瓚次郎『文教論集』、大倉書店、1917年
- (8) 註(3)『東方学回想1』p.6
- (9) 五井直弘『近代日本と東洋史学』、青木書店、1976年、p.15-17
窪寺絃一『東洋学事始 那珂通世とその時代』、平凡社、2009年
- (10) 東京大学百年史編集委員会『東京大学百年史 通史一』、東京大学出版会、1984年、p.462-467
- (11) 註(6) 奈須恵子論文p.60-65
- (12) 市村瓚次郎「(古典講習科卒業謝恩会における)謝辞」註(4)『黎明期の歴史学』p.48-51
- (13) 註(1)「白鳥庫吉と学習院」p.54-55
- (14) 白鳥庫吉「学習院に於ける史学科の沿革」『学習院輔仁会雑誌』第134号、学習院輔仁会、1928年10月、p.15(『白鳥庫吉全集』第10巻、岩波書店、1971年)
- (15) 白鳥庫吉「学習院と文部省」(『学習院物語』、学習院アーカイブズ所蔵稿本、未刊)
- (16) 市村瓚次郎「白鳥博士還暦記念東洋史論叢の序に代ふ」池内宏編『東洋史論叢 白鳥博士還暦記念』、岩波書店、1925年
- (17) 註(1)「白鳥庫吉と学習院」p.57-58
- (18) 近衛篤磨日記刊行会編『近衛篤磨日記』付属文書、鹿島研究所出版会、1969年、p.513-515
- (19) 学習院百年史編纂委員会編『学習院百年史』第1編、学習院、1981年、p.472
- (20) 註(18)『近衛篤磨日記』第3巻、1968年、p.413
- (21) 註(19)『学習院百年史』第1編、p.408-409, 410-412
- (22) 嵯峨隆『東亜同文会初代会長 近衛篤磨評伝——その四十年の生涯——』、霞山会、2022年、p.235
- (23) 註(19)『学習院百年史』第1編、p.831-834
- (24) 市村瓚次郎「旅行の利益」『学習院輔仁会雑誌』第2号、学習院輔仁会、1890年9月、p.3-7
- (25) 市村瓚次郎「不踰矩の心境」『帝国教育』8月号、帝国教育会、1939年8月、p.42-43
- (26) 市村瓚次郎「支那漫遊の話」『学習院輔仁会雑誌』第22号、1893年4月、p.13-16(続編は第23・25・27号、1893年5月・9月・12月)
- (27) 一柳讓二「送教授市村瓚次郎先生之支那序」『学習院輔仁会雑誌』第19号、1892年12月、p.46-48
- (28) 市村瓚次郎「日本国民と漢文学」註(7)『文教論集』p.260-274(『修身』第7巻1号、東洋大学出版部、1910年1月)
- (29) 市村瓚次郎「羅馬字論者の反省を求め併せて文部省の注意を促す」『文教論集』p.286-336(『教育界』第6巻4号・5号、明治教育社、1907年2月・3月)
- (30) 市村瓚次郎「漢字廃止問題の再検討——特に平生文相の反省を促す——」『国学院雑誌』第42巻7号、国学院大学、1936年7月、p.1-12
- (31) 市村瓚次郎「孔子教の本領」『文教論集』p.1-13(『日本及日本人』、1910年4月)

- (32) 市村瓚次郎「孔門の諸子に就て」『文教論集』 p.14-47 (『雄弁』 第1巻8号、大日本雄弁会講談社、1910年9月)
- (33) 市村瓚次郎「国体と忠孝」『文教論集』 p.208-226 (『雄弁』 第8巻3号、1917年3月)
- (34) 千葉功『南北朝正閏問題 歴史をめぐる明治末の政争』、筑摩書房、2023年
- (35) 市村瓚次郎「南朝正統論」『文教論集』 p.163-183 (『教育界』 第10巻6号、1911年3月)
- (36) 市村瓚次郎「国士の本領」堺忠七編『天下の士』、洛陽社、1912年、p.50-61
- (37) 佐々木英昭『乃木希典』、ミネルヴァ書房、2005年
- (38) 市村瓚次郎「乃木大将の自殺を論ず」『文教論集』 p.184-195 (『日本及日本人』、1912年9月)
- (39) 市村瓚次郎「国家盛衰の機を論じ特に教育家の注意を促す」『雄弁』 第4巻1号、1913年1月、p.39-52
- (40) 市村瓚次郎「我青年時代に感奮せし一言」『雄弁』 第3巻1号、1912年1月、p.66-67
- (41) 註(3)『東方学回想1』、p.19

ヘンリー・メイヒューで読み解くロンドン下層社会①

—19世紀中期ロンドンの貧民の教育状態について—

The Underworld of London Revealed by Henry Mayhew ①

—the Educational Condition of the Poor in Mid-19th Century London—

菊池陽太*

KIKUCHI Yota

はじめに

ヘンリー・メイヒュー (Henry Mayhew, 1812～1887、以下「メイヒュー」と略記) という人物の日本における認知度は、本稿執筆現在 (2025 (令和7) 年) も、その業績に比してあまり高くないように思われる。メイヒューは19世紀のヴィクトリア朝期イギリスを生き、現在でいうところのジャーナリストである。彼はイーストエンドを中心としたロンドンの下層社会に実際に足を踏み入れ、呼売商人や売春婦などにインタビューという当時としては斬新な手法を用いて社会調査をおこない、その成果を膨大な記録にまとめあげた。⁽¹⁾

筆者 (菊池) は1990年代半ば以降この人物および彼が残した史料について自分なりに研究を継続し、その成果を残してきたが、それらは一般の人々の目に触れる形ではなかった。⁽²⁾ そのため、現在でも十分になされているとは言い難い日本のメイヒュー研究の現状に鑑み、これまで自分が続けてきたメイヒュー研究の成果を再検討・整理して、今後を引き継ぎたいと考えた。私のこれまでのささやかな研究が今後の日本におけるメイヒュー研究、ヴィクトリア朝期ロンドンの貧民・下層社会研究にわずかながらでも貢献することができるならば、望外の幸せである。

1. 日本におけるメイヒュー研究の現状

最初に、近年の日本におけるメイヒュー研究の状況について概観しておきたい。それまで日本では限られた一部の人の間でしか知られていなかったメイヒューの名を一般に広めたのは、植松靖夫である。近年の日本におけるメイヒュー研究のパイオニア的な存在である植松は、1992年に大著『ロンドンの労働とロンドンの貧民』の一部の邦訳を出版し、メイヒューの存在と業績を広く一般に知らしめた。⁽³⁾ 彼は21世紀に入ってからでも邦訳の出版を継続し⁽⁴⁾、メイヒューの残した史料が膨大であるためその邦訳は全体の分量からすると何十分の一、もしくは何百分の一に過ぎないものであったが、それでもメイヒュー研究においてその意義と功績はまことに大きなものであった。また、松村昌家・新野緑による一部邦訳も出版され⁽⁵⁾、折しも20世紀末～21世紀初頭におけるインターネットの普及等も相まって、それまでほとんど知られていなかったメイヒューの名が一般の人々の目に留まる機会は、徐々に増えていった。

2022年には内藤貴夫により、メイヒューの著作のイギリスにおける同時代的反響と日本

* 学習院大学教職課程非常勤講師、開成中学校・高等学校教諭

への影響・受容に関する興味深い論考が発表され、日本における本格的なメイヒュー研究は、ようやく初についた感がある。⁽⁶⁾ただし、これまで日本におけるメイヒュー研究を先導してきた植松・松村・新野らはいずれも英文学をおもなフィールドとする研究者であり、おそらく下層社会を扱った19世紀イギリス文学（チャールズ・ディケンズ『オリヴァ・ツイスト』など）の背景の探究から、メイヒューに辿り着いたのではないかと推察される。また彼らのメイヒューに関する業績の中心は翻訳活動であり、その成果は19世紀のロンドン下層社会に興味を持つ多くの人々にとって福音となったものの、今後は歴史家による一歩踏み込んだメイヒュー研究の進展が待たれる、というのが、私が認識している現在の日本のメイヒューに関する研究の進捗状況である。

2. ヘンリー・メイヒューから読み解く貧民の教育状態

メイヒューの残した19世紀ロンドンの下層社会に関する史料は膨大であり、そのすべてを丁寧に分析するには莫大な時間と労力を要する。それはもはや一個人でおこなうのは不可能なレベルであり、何らかの組織、もしくは研究チームで一丸となって取り組むべき課題であるようにも思われる。ともあれ、ここではヴィクトリア朝期ロンドンの下層社会研究において現代的な視点から重要と思われるいくつかのテーマについて、それに関連してメイヒューが言及している箇所を焦点をあて、それを当時の時代背景とともに分析・考察することで、メイヒューの貧民へのまなざしや当時のロンドン下層社会の特質を明らかにしていきたい。

本稿では以下、ヴィクトリア朝期ロンドンの貧民の教育状態について検討する。

(1) 呼売商人の教育状態への言及①

呼売商人（Costermonger）は、当時のロンドン下層社会を構成する人々の重要な職業のひとつである。メイヒューは「呼売商人の無教育な状態」（The Uneducated State of Costermongers）のなかで、以下のように述べている。

正規の呼売商人のうち、文字を読めるのは10人に1人くらいしかいない。男女を問わず無教育なこと、じつに嘆かわしいほどである。私は何度かそのことを確かめてみた。⁽⁷⁾

さらに『「呼売青年」の教育』（The Education of the ‘Coster-Lads’）のなかでは、以下のように述べている。

男の子が上手に、大きな声を出せるくらいの年になるとすぐ、父親は子どもを街頭に連れていく。その子どものなかには7歳にもなっていない幼い子もいる。ともかく学校というところに行ったことがある子は、100人に1人もいないだろうと推定されている。⁽⁸⁾

これらの数字を現代の基準と比較することはあまり意味がないであろうが、当時の貧民の無教育ぶりを示していることは疑いえない。

(2) 当時のイギリスの初等教育をめぐる状況

イギリスにおける初等教育は1870年の教育法（Forster Act）によって提起され、設置が義務づけられるようになるのであるが、メイヒューが『ロンドンの労働とロンドンの貧

民』を執筆していた19世紀中期には、まだ組織的な学校教育は行われていなかった。19世紀初頭にクエーカー教徒ジョゼフ・ランカスター（Joseph Lancaster）と英国国教会の信徒たちの支持を得たアンドリュー・ベル博士（Dr. Andrew Bell）の2人の教育改革者が、「監督生制度」（monitorial system）を展開させた。⁽⁹⁾ 2つの協会が設立され、互いに対抗する運動を促進した。⁽¹⁰⁾ この2つの協会は、任意寄付制に基づいた初等教育の一種の国家制度を制定しようと試みた。1833年以降、国は補助金でこの2つの協会を援助し、ついには初等教育に関心を持つべき国家としての義務を認識するにいたり、それが1870年の教育法につながるのである。

このようにヴィクトリア時代は国家が初等教育を自らの義務と認識するまでの過渡期と、その義務の実現を果たす時代であったのだが、メイヒューが『ロンドンの労働とロンドンの貧民』を執筆していた当時には、貧民の子弟は学校教育は無論だが、読み書きの学習にもほとんど無縁であった。子どもたちが文字教育の機会を得た場所として考えられるのは、救貧院、救護院、貧民学校、日曜学校くらいである。しかし当然のことながら、救貧院も救護院も保護できた子どもたちにしか恩恵を与えることはできなかった。一般にはチャリティ・スクールと呼ばれていた貧民学校も、不良少年が他の貧しい少年たちに犯罪の手口を教えるいわば「泥棒学校」になっているというメイヒューの指摘に見られるように、非常に問題の多い所であった。最も確かな機会は日曜学校で読み書きを学ぶことであったが、ロンドンの貧民の子どもたちの多くは日曜学校に通える状況下にはなかった。特に大きな障害となったのは、子どもたちの周囲にいる大人たちであった。親でさえも子どもが読み書きを学ぶより一日も早く仕入れや商売のこつを覚えることの方を望み、まして子どもたちを金儲けの道具にしていたかなり多数の大人たちは、教師や牧師、その他教育の慈善活動に関わっている福祉事業者たちに子どもを会わせることを望まなかったからである。極めて貧しい人々やその子どもたちの中から読み書きの初歩くらいはできる者が現れるのは、もう少し後年のことである。

(3) 呼売商人の教育状態への言及②

メイヒューの言葉を次に引用する。

呼売商人の間では、教育という言葉は（既にそれとなく記したとおり）「一番安い市場で仕入れ、一番高く売りさばく」技術を完璧に知っていること、くらいの意味だと理解されている。確かにそれ以上の知識を教え込まれる若者はほとんどない。父親が先生になって、少年を色々な市場へ連れて行き、仕入れの方法を教え込む。子どもが完全にこれを覚えれば、それで親の義務は果たされたと見なされる。⁽¹¹⁾

生活の浮沈に関わる問題であるだけに、父子相伝のこの「教育」は実に徹底したものであったことがうかがわれる。だからどの少年も年齢に似合わず、実に抜け目なく商才を発揮した。これはほとんどヴィクトリア朝の時代的特色をなしていたと言えるほどのもので、これについてはイギリスの19世紀下層社会研究の第一人者であるケロウ・チェズニーも、メイヒューの言葉を補完して次のように語っている。

とりわけ強健で頭の切れる男の子がこの（呼売）商売から育っていただけでなく、そういう子が惹き寄せられてきたということも恐らくあったのだろう。大勢の小さな呼売商人が非常に鋭い商才を発揮して、まだ子どもだというのに、売り上げ

によってもらえる「口銭」(bunts)、すなわち手数料だけで何とか食べていたのだから。⁽¹²⁾

暖房のための石炭の燃焼によるロンドンの汚れた空気の中で生涯大声を出し続ける呼売商人は声がかれてしまうことがあるが、そのようなとき、仕入れ元(呼売の子どもたちにとっては親分・親方という関係であることが多かった)の商品を大声で宣伝できる少年は重宝がられた。このような事情から少年たちは親方から乱暴な扱いを受けたり威張り散らされることもほとんどなく、業界の雰囲気は全般的に冷めた、平等主義的なものであったと推察される。つまり呼売商人の世界はこれらの早熟な少年たちを業界内部の必要から仲間の一員として受け入れたのであり、少年の教育程度は問題にならなかったのである。ヴィクトリア時代のロンドンには成人男女にかなりの数の子どもを含めて、約1万5千人の呼売商人がいたとチェズニーは推定している。⁽¹³⁾

(4) メイヒューの年少者へのインタビューの特徴

メイヒューは記者独特の鋭い時代感覚で少年たちの教育問題をとらえている。ここで注目すべきは、メイヒューがインタビューする際に、特に年少者に対しては文字の読み書きができるかどうかをしきりに質問しているという事実である。たとえば「街角掃除人」(crossing-sweeper)の少年は、メイヒューの質問に対して次のように答えている。

「…読みも書きもできるよ - そうさ、ちゃんと読み書きできるよ。なんだって、昔の英語だって読めるし、書く方もかなりのものだよ。でもこの頃はあまり読みもしないがね。せいぜい読むのは今もポケットに入っているこんな安新聞ぐらいのものさ。…」⁽¹⁴⁾

また、メイヒューは「泥ひばり」(mud-lark)の数人の少年たちについても同様のインタビューをしている。泥ひばりというのは、潮が引いた後の河岸の泥の中で、時には腰まで水につかりながら金目の物を探しまわる人たちのことである。これらの少年たちを仮にA, B, Cとすると、メイヒューは彼らについて次のように述べている。

少年Aについて

彼は泥ひばりをする前は、1ヵ月ほど学校に行ったことがあった。またしばらく前には貧民学校に行ったこともあったが、もう勉強なんて忘れたから学校には行かないのだと言う。読み書きはできないし、「一生懸命やっても」覚えられないと思ったそうである。⁽¹⁵⁾

少年Bについて

この少年は貧民学校には行っていなかった。本を読めるようになりたいとは思っていたが、それが彼にとって何になるのか分からなかった。彼は泥ひばりは好きではなく、何か他のことがしたかったが、他に何ができるのか分からなかった。⁽¹⁶⁾

少年Cについてはメイヒューは特に関心を持ち、インタビューの後さらに自宅に招いて話をしている。この少年は過去にはラトクリフ・ハイウェイにある「レッド・ライオン校」(the Red Lion school)に入学したのだが、在学一年にして一家が没落したのであった。メイヒュー

は「少年の誠実な態度に強く心を打たれた」(so much struck with the boy's truthfulness of manner) ので、友人を介して有名な印刷屋に勤め口を見つけてやっている。⁽¹⁷⁾

このようにメイヒューが少年たちに読み書きできるかどうかをしきりに質問していた背景として考慮すべきであると思われるのは、当時機械技術の発達によって失職したり、貧民に転落した手職人 (handicraftsman) が多かったという状況である。以下は、当時流行した詐欺の手口としてチェズニーが紹介しているものである。「自分は落ちぶれはしたが、レース編みの腕の良い職人だった」と偽って、推薦状と自分の手製であると称する機械編みの安物のレースを携えて家々を歩き回り、機械化に押されてやけを起こしたばかりにこんな風に売らざるをえない羽目になってしまったというのだが、従来は非常に高価なものであったレースを通常価格の何分の一かで買えそうだと期待した客からよけいに不憚に思ってもらって買い上げられ、儲けは良かったと述べられている。⁽¹⁸⁾ これは詐欺の実例であるが、技術的進歩により手職人の間に失業や貧困が広がっていたことを示す一つの証拠として見ることは十分可能であろう。

(5) メイヒューの年少者へのインタビューの意図

メイヒューが年少者に対するインタビューで読み書きの能力をしきりに尋ねたのは、時代の移行に伴う識字の必要性をジャーナリストとしての鋭敏な感受性によって先取りしていたためだ、と解することが可能ではないだろうか。急速に発展していくヴィクトリア朝の産業社会の中では、読み書きの能力がなければ、どんな生き方をするにせよ、機械技術の進歩によって職を失ったレース編み職人と同じように、重大なハンディを背負うことになるというメイヒューの予見をそこから感じとることができるように思われるのである。歴史が後年証明することになるように、ヴィクトリア朝後期になると、初歩的な教育を必要とする仕事 (例えば乗合馬車の車掌や銀行の事務員) が増加し、文字を読むことも書くこともできない失業者は物乞いでもせざるを得なくなっていく。まさに、「乞食は文盲の原因でもあり結果でもあった」(Mendicancy was both a result and a cause of illiteracy.)⁽¹⁹⁾ のである。

メイヒューはもちろん宗教家や慈善家ではなく、また結果的にその役割の一端を担わされた社会改革家・教育改革者でもなかった。メイヒューの基本的な考え方は、「結局、貧乏な人を救う唯一の方法は、彼らに独力で努力することを教えることだ」⁽²⁰⁾ という彼の言葉に集約されていると思われる。下位文化に関心を持つジャーナリストとして、彼の視線は貧民の実態を踏まえた上で、彼らが下層社会で貧民として生きていくことを余儀なくさせているものは何なのか、そしてどうすれば彼らが下層社会からみずからを浮かび上がらせることができるのかという点に注がれていた。そしてその手段として教育に着目したところに、彼のユニークさと先見性が認められよう。

教育といっても、彼の念頭にあったのは識字能力、計算能力、および若干の職業知識といった程度のものに過ぎなかったようである。したがってメイヒューは決して初等学校教育の必要性などと大げさなことを考えていたわけでもないだろうし、また実際にそのような発言をしていたわけでもない。既に述べたように、呼売少年たち本人もその周辺の大人たちも初歩的な教育の必要性を実感していなかったのが実状であったが、その中でメイヒューが記者としての目で時代の推移を読みとり、少年たちは彼らの将来のために識字・計算の能力を身につける必要があると感じていたとすれば、その先見性は十分注目に値するものではないだろうか。

(6)「差別化」の手段としての教育

メイヒューは売春婦と犯罪者を扱っている第4巻⁽²¹⁾を除けば、『ロンドンの労働とロンドンの貧民』の第1巻から第3巻の大半のページを、呼売商人をはじめとする街頭販売人にあてている。街頭で販売される品物は驚くほど多種類に及んでいるが、しかし彼らの扱った商品は常に一定であったわけではなく、商売替えを促す様々な動機によってしばしばその販売品を変えていた。さほど習熟を要することのない多くの職業があって、そこで人々がそれぞれ自己の自由意志で職を転々としていたという事実は、平等社会の存在を示唆するひとつの証拠として見るのが可能ではないだろうか。また2-(3)では、呼売少年たちが親方から乱暴な扱いを受けたり威張り散らされたりすることはほとんどなく、当時の呼売商人の業界がその内部の必要性から少年たちを仲間の一員として受け入れていたという事実についても言及した。これも当時の呼売商人のコミュニティが平等社会的な一面を有していたことを裏付ける、ひとつの証拠として見るのが可能だろう。

しかしこの平等社会の存在は、また同時にそこに所属する貧民が自己を「差別化」する手段—地位・財産や教育など—を持たなかったことの証明である、と見ることもまた可能ではないだろうか。貧民が自己を「差別化」する手段を持っていなかったことが彼らが下層社会から自らを浮かび上がらせることを妨げていた要因であり、それを打破するものとしてメイヒューは教育、とりわけ少年たちの教育に着目していた。だから彼はしばしば少年たちに、読み書きの能力の有無を尋ねていたのだと考えられる。

おわりに

かつては欧米においても「知られざる」存在だったメイヒュー⁽²²⁾であるが、20世紀後半のイギリス史研究者を中心とした精力的な仕事により、現在では一般にもかなり知られた存在になってきている（欧米におけるメイヒューの研究史については、稿を改めて論じたい）。しかし日本では、その知名度は彼の業績に比してまだまだであると言わざるを得ない。⁽²³⁾

またその膨大さゆえか、メイヒューの史料を扱った研究の大半はその援用にとどまり、メイヒューという人物、もしくは彼の残した史料を包括的に扱った研究成果は欧米でもわずかであり、日本にいたってはほぼ皆無であると言っていい状況である。

研究を本業としていない私が、このような壮大なプロジェクトを1人で成し遂げられるとは無論考えていない。私のささやかな成果を糧として、いつか日本のメイヒュー研究を牽引してくれる誰か—個人でも、組織・研究チームでも—が現れてくれることを願いつつ、今後も微力ながら自分なりに研究を続けていきたいと思っている。

(付記) 本稿脱稿直後に偶然、インターネットでメイヒュー関連の電子書籍が発刊されたのを見つけた。⁽²⁴⁾ Kindle版の読み物で研究書ではないようだが、メイヒューの作品が思いもかけずこのような形で公になるのは嬉しいことである。静かにゆくりと、しかし確実にこのような動きは広まってきており、本稿もこうした動きに勇気づけられ、またその恩恵も受けている。

註

- (1) Henry Mayhew, London Labour and the London Poor, 4vols. (以下、LLLLPと略記。) 今日では1861~62年版そのままのリプリント版 (Frank Cass ed., 1967) と、序文を加え、挿画の位置を多少変えた版 (Dover Publications ed., 1968) の2種類が利用できる。私が本稿執筆に用いたのは前者である。
- (2) 拙稿「ヘンリー・メイヒューの見たロンドン -十九世紀中葉ロンドンの貧民と下層社会-」(開成学園紀要『研究論集』第22号、1998年6月、pp.39-103)
拙稿「ヴィクトリア朝期ロンドンの下層社会の一断面 -ヘンリー・メイヒューの残した史料を中心に-」(開成学園紀要『研究論集』第29号、2009年3月、pp.17-61)。
- (3) ヘンリー・メイヒュー (著)、ジョン・キャニング (編)、植松靖夫 (訳)『ヴィクトリア時代 ロンドン路地裏の生活誌』(上下巻、原書房、1992年)。なお本書は上下巻ともに、同じ原書房から2011年に新装版が発刊されている。
- (4) ヘンリー・メイヒュー (著)、植松靖夫 (訳)『ロンドン貧乏物語 -ヴィクトリア時代 呼売商人の生活誌-』(悠書館、2013年)
- (5) ヘンリー・メイヒュー (著)、松村昌家・新野緑 (訳)『ヴィクトリア朝ロンドンの下層社会』(ミネルヴァ書房、2009年)
- (6) 内藤貴夫「ヘンリー・メイヒュー『ロンドンの労働とロンドンの貧民』(1851) 再考 -イギリスにおける反響と日本への影響-」(『文学・芸術・文化：近畿大学文芸学部論集』第33巻第2号、2022年3月、pp.11-26)
- (7) LLLLP, vol.1, p.22, L. なお、本史料は1つのページが左と右に分けられ、かつ1ページに記載されている分量が膨大なため、便宜上ページの左半分に記載されている場合は「L」、右半分に記載されている場合は「R」と付記する。
- (8) LLLLP, vol.1, p.36, L.
- (9) I・フリーベル, H・ヘンデル (編)、中島文雄他 (訳)『英米制度・習慣事典』(秀文インターナショナル、1978年) p.276 監督生 (monitor) というのは上級生の中から選ばれた者で、教師が多数の生徒を目の前にして読み書きを教えるときの補助的な役割を果たした。この制度の起源はオックスフォードのマートン・カレッジにある (同書p.274)。14世紀に上級生が下級生を世話し、またその品行と勉学の進歩についてカレッジの学長に報告することを要請する制度が生まれた。
- (10) I・フリーベル, H・ヘンデル (編) 同書、p.276 2つの協会とは、ひとつは1810年設立の「王立ランカスター協会」(The Royal Lancasterian Association) で、他のひとつは1811年設立の「英国国教会の原理に基づく貧民教育のための国民協会」(The National Society for the Education of the Poor in the Principle of the Established Church) である。前者は後年「内外学校協会」(The British and Foreign School Society) として知られるようになる。
- (11) LLLLP, vol.1, p.35, R.
- (12) Kellow Chesney, The Victorian Underworld, London 1970, p.53 (邦訳:ケロウ・チェズニー (著)、植松靖夫・中坪千夏子 (訳)『ヴィクトリア朝の下層社会』(高科書店、1991年)) チェズニーはヴィクトリア朝期ロンドン下層社会研究の第一人者であり、さらに「ヘンリー・メイヒューとその協力者による独創的な仕事が、この書の最も重要な基盤となっている」(Ibid.,p.28) ため、本稿ではその発言をメイヒューに準ずるものとして扱うことにする。

- (13) Ibid., p.55
- (14) LLLP, vol.2, p.495, L.
- (15) LLLP, vol.2, p.156, L.
- (16) LLLP, vol.2, p.156, R.
- (17) LLLP, vol.2, pp.157-158
- (18) Chesney, op. cit., pp.234-235
- (19) Ibid., p.243
- (20) ヘンリー・メイヒュー (著)、ジョン・キャニング (編)、植松靖夫 (訳) 『ヴィクトリア時代 ロンドン路地裏の生活誌』 下巻、p.231
- (21) LLLP, vol.4 には、THOSE THAT WILL NOT WORK (働く意欲のない者) という見出しがついている。言うまでもなく「働く」というのは社会が容認する形で働くことを指しているから、第4巻では社会に容認されない「職業」が扱われている。最も多くのページは売春婦 (prostitute) にあてられているが、スリ (pickpocket)、押し込み強盗 (burglar) のような典型的な犯罪から、テムズ河を舞台とする海賊ならぬ河賊 (river pirate) に至るまで、各種の犯罪が挙げられている。
- (22) E.P.Thompson and Eileen Yeo(eds.), The Unknown Mayhew, London 1971
- (23) そのひとつの証左として、インターネット百科事典の Wikipedia において、英語版の “Henry Mayhew” の項は存在するが、日本語版の「ヘンリー・メイヒュー」の項はいまだ存在しない。(2025年12月現在)
- (24) ヘンリー・メイヒュー (著)、19世紀堂書店 (訳) 『19世紀ロンドン下層社会の文化史 一下層労働者の百科事典：聞き取り取材にみる路上労働者の収入と貧困の実態一』 (①②③、Kindle版、2025年12月)

職場体験学習を補完する映像教材の可能性 —映像作品から個人の職業観の変化を見取ることを通して—

Possibility of the Image Teaching Materials in Occupation Experience Study
—Through the Change of the Individual Work Values in an Image Work—

下 田 好 行*
SHIMODA Yoshiyuki

キーワード：職場体験学習 NHKキャリア教育の映像作品 職業観

課題設定

職場体験学習は特別活動のキャリア教育で中核的な位置を占める体験活動である。しかし、職場体験学習では、子どもの学習意欲が低く、体験する内容も薄いとの指摘がある。それは体験学習の期間が短く、丁寧な指導ができないからである。また、学校も職場体験学習に対して十分に指導をすることもできない。こうした現実を補完する方法として、他者の職場体験学習を視聴することで、職場体験学習の課題を埋め合わせる方法がある。NHKでは『仕事ハッケン伝』というキャリア教育の番組を制作している。それらはNHKのティーチャーズ・ライブラリーにアーカイブされている。

そこで、この研究では、NHKの『仕事ハッケン伝』が職場体験学習を補完する教材と位置づけられるかどうかを追究する。そのために、まずは現在の職場体験学習の課題を明らかにする。そのうえでNHKの『仕事ハッケン伝』を筆者が視聴し、これらの作品の中に出てくる登場人物の職業観の変化を確認する。そこから、これらの作品が職場体験学習を補完する教材として活用できるかどうかを検討していく。

1 職場体験学習の課題と映像作品活用の可能性

(1) キャリア教育における職場体験学習の位置づけ

キャリア教育は学校の教育活動全体で取り扱うものである。しかし、特に「特別活動」を中核の領域として位置づけている。中学校学習指導要領（平成29年告示）の第5章「特別活動」の「学校行事」の「2 内容」の「(5) 勤労生産・奉仕的行事」には、次のように説明されている。⁽¹⁾

(5) 勤労生産・奉仕的行事

勤労の尊さや生産の喜びを体得し、職場体験活動などの勤労観・職業観に関わる啓発的な体験が得られるようにするとともに、共に助け合って生きることの喜びを体得し、ボランティア活動などの社会奉仕の精神を養う体験が得られるようにすること。

* 学習院大学教職課程非常勤講師

(2) 職場体験学習の課題

職場体験学習は中学校のキャリア教育で中核的な位置を占める体験活動である。渡辺光は中学校で職場体験学習の指導の工夫を行った。⁽²⁾ この中で渡辺は事業者から寄せられた職場体験学習の課題をまとめている。⁽³⁾

課題①「お客様で終わらずに、1日を大切に」「もう少し積極的に取り組んでほしかった」
「体験学習に来たからには学ぶ面からも、その場で疑問を持ち質問ができるくらいになりましょう」

課題②「体験学習の目的を生徒一人一人が事前にしっかりと心構えておいてほしいです」
「誰も質問がなく、生徒さんが遊んで体験を希望したと聞きましたが、目的が感じられませんでした」「接客業なので、明るく元気な態度で学習してほしかったです」

課題③「大きな声での返事が欲しかった」「社内のルールを守れる、元気で明るい生徒さんをお待ちしております」「あいさつなど、もう少ししていねいにしてほしかったです」

一方、戸田浩暢は大学生が中学校時代のキャリア教育を振り返る研究を行った。⁽⁴⁾ その中で、戸田は大学生の振り返りで「キャリア教育が有用ではなかったとする意見」を整理している。⁽⁵⁾

- ・ 1日しか体験していないから。しかも、別の部屋に連れていかれ、パーマの練習しかしていないから。
- ・ 行きたいところに行けなかったから。
- ・ 飲食店に行きましたが、お客様も中学生だとわかると態度が変わったりして嫌な体験だったから。

また、キャリア教育に対する要望として、次のようなことをあげている。⁽⁶⁾

- ・ 自分が何をしたいのか考える時間を増やしてほしい。
- ・ 一つの職場だけでなく、いろいろな職場を体験したい。
- ・ 働くための最低限のマナー（挨拶や礼儀・態度など）をしっかり教えて欲しい。
- ・ どのような職業があるのか、また、あらゆる職業の良さについて教えて欲しい。
- ・ 進路指導の時間をもっと増やした方が良かった。
- ・ もっと個人的に指導してほしかったです。
- ・ 職場体験で言えば、もっと本気で仕事をさせた方が良かった（立ったままの生徒もいた）。
- ・ 自分の行きたい職場に行かせてほしかった。

これらの研究の指摘は、全国の中学校の職場体験学習の共通の課題でもある。生徒の意欲や目的意識が薄い。社会でのマナーや挨拶ができていない。これらは職場体験学習の事前学習の不足や子どもが自分の好きな体験先を選べなかったことからくる。また、体験先が提供する仕事の内容も初心者の中学生ということで簡単なものであったことからくる。例えば、見学や「立っているだけ」といった体験学習もあるという。体験先の会社の人も職場体験学習のために人を割けない実情も考えられる。ゆえに、仕事のやりがいや面

白さを味わうということまではいかない。ましてや、仕事や働くことの意味といった職業観・労働観まではつかむことができないと考える。

(3) 職場体験学習における映像作品の利用

職業や労働の意味を実感するためには、人の体験を活用して自分の知識とするという方法もある。職業に打ち込んでいる登場人物の日常を映像で撮って、それを生徒に見せるという方法である。仕事は一場面を切り取って生徒に見せるだけでは不十分である。長いスパンの時間をとり、その時間の経過の中で、登場人物が壁にぶち当たり、試行錯誤してそれを乗り越えていくという姿をみる必要がある。視聴者は登場人物に自分を重ね、登場人物の経験を追体験していく。この追体験が登場人物を自己の内面の深みへと誘う。視聴者はこの追体験によって登場人物の感情を味わうことができる。こうした意味で職業に関する映像作品は、職場体験学習の不十分さを補完する教材になるのではなかろうか。

2 NHK『にんげんドキュメント 大人ってすごい！—14歳の職場体験—』の解釈

NHKの「にんげんドキュメント 大人ってすごい！—14歳の職場体験—」2005年12月6日放映、という作品がある。⁽⁷⁾ この作品は町田市の中学校の職場体験学習の様子を描いている。45分間の作品である。町田市では、中学2年生の2,800人が800の事業所に分かれて職場体験学習を行う。主なる登場人物は2人、田野井耕平と菅本達郎である。筆者はこの作品を視聴した。以下、2人の職場体験学習の様子を紹介する。

(1) 田野井耕平の場合

田野井はテニス部に所属している。学校では学習に意欲がわかない。将来、何になりたいかもはっきりしない。今、髪型に興味が出てきた。お小遣いで整髪料を買っている。家族ともあまり会話をしない。家族以外でもあまり人と話さない。「みんなといると疲れる」という。田野井は職場体験学習で「Loop」というヘアサロンに行くことになった。店長の松尾は「大人ってすごい、大人って親しみやすいことを伝えたい」と語る。

職場体験学習は、店内の掃除から始まった。田野井は仕事で声が出ない。笑顔ができない。人と目を合わせられない。店員に高久という人がいた。高久は「あの人が嫌、この人は嫌と言っていたら仕事ができない。人それぞれに接し方を考えるのだ」とアドバイスをする。すると、田野井は声が出始めた。松尾店長は田野井を夜に行われる練習会に誘った。そこはコンテストのための練習を行う場であった。松尾店長は「やっている人の顔と目を見ろ、真剣な顔、目を見ろ」と言う。田野井も参加者の真剣な顔を見て「手に汗をかいた」と語る。店員の高久はロッカーに貼ってある自分への自戒の言葉（「心願成就」）の貼り紙をはがし田野井にあげた。その後、田野井からは徐々にいい笑顔が出てくるようになった。夜の練習会には母親も来た。母親は田野井が「家とは違った顔をしている」と語った。職場体験学習が終わった時に、田野井は店長に「この店の面接を受けに来たい」と話す。しかし、松尾店長は「だめだ、心にシャッターをかけないようにできたら来い」と語った。

(2) 菅本達郎の場合

菅本は金属加工の町工場に職場体験学習に入った。そこではモーターの金属部品を加工していた。職場体験学習では、まず、社長の稲山が参加した中学生3人に図面を見て計算する試験をした。菅本だけが100点だった。社長の稲山は「金属部品の製品試験で80点は

許されない。常に100点が求められる」と話した。しかし、次の日、菅本は寝坊で1時間の遅刻をした。学校の先生が菅本を迎えに行った。入社後、菅本は社長の稲山から「会社にはルールがある。約束を守れないんだったら来なくていい」と言われてしまった。その後、菅本は出荷前の製品検査を従業員の須藤の下で行うことになった。菅本は袋詰めをした。袋が1つ余ってしまった。評価は20点の出来だった。須藤は菅本に「少しでも狂いがあると周りの人の迷惑がかかる。信用を失う。穴の位置がずれだけでも製品にならない。世の中はそんなものだ」と言った。職場体験学習が終わると、3人の中学生は工場の前にたむろし家に帰らない。3人は「ここは楽しい」と語った。

(3) 職場体験学習における子どもの内面の成長

強い演出を感じる場面があった。職場の大人の中学生に対する説教臭さも滲み出ていた。特に菅本が体験を行った工場の社長は厳しすぎるのではないかと感じさせる場面があった。実際にはあのような社長はいない。中学生に対して仕事と社会を教えてやろうとする作品制作の意図が汲み取れた。しかし、主人公の中学生は思春期特有の暗さがよく滲み出ていた。自己の内面をうまく表現できない様子をそのまま映し出していた。田野井のヘアサロンの店長からも強い演出の跡が感じられた。しかし、演出も必要である。演出がなければ人に見てもらえる作品にはならないからである。ただ、あまり演出が強すぎると視聴者はそれを感じてしまい現実感がなくなる。ほどほどの演出で、自然な成り行きの中で、仕事や働くことの意味を入れ込んでいく方が効果的な場合もある。リアリティーがわくからである。

3 NHK『仕事ハッケン伝』における主人公の内面の変化

NHKアーカイブ、ティーチャーズ・ライブラリーでは、NHKが制作した作品を学校に無料で貸し出しを行っている。その中に「キャリア」のセットがある。『仕事ハッケン伝』全12作品である。⁽⁸⁾ この『仕事ハッケン伝』はNHKのティーチャーズ・ライブラリーにアーカイブされ、学校を対象に貸し出しを行っている。筆者はこれらの12作品をNHKから借用し、すべてを視聴した。

この『仕事ハッケン伝』は有名タレントが「今と違う仕事についていたらどんな人生だろう」と考え、自分のなりたかった職業を1週間体験するというものである。タレントたちはお客扱いをされず、正社員として扱われ、会社から厳しい要求が課される。その中でタレントは追い込まれ、思い悩み、それを解決していくと過程を描いている。1作品43分で収録され、全12タイトルの作品がある。

(1) 福田充徳（チュートリアル） 京都老舗料亭 2013年9月26日放送

福田充徳はお笑いコンビのチュートリアルのツッコミ担当である。福田は芸能界で有名な料理好きである。今回は京都の老舗料亭「近又」に7日間の修行に入った。福田の目標はハモ料理に挑戦することである。ハモの「骨切り」という難しい作業を練習した。大根のかつらむきは練習したが、薄くむけなかった。大根のせん切りも細くできなかった。福田は「料理は、野菜や魚を扱う農家や漁師、運搬業者や販売するお店の人など、多くの人に関わっている。料理人はその最後の仕上げをさせてもらっているにすぎないこと」に気づいた。福田は修行中「下積み経験のない自分がハモをさばいていいのか？」という問いを持った。そこから「自分ひとりだけが上達するのではなく」他の人にも気を遣うことを学んだ。そして、自ら下働きをかってでた。福田の修行はハモの焼き霜を作り、店長が味

見をするところで終わった。

福田の懸命に修行する姿、お客様のためというひたむきな気持ちが伝わってくる作品となっている。作中、福田は目標を遂行する途中で追い詰められてくる。そこで、福田は「下積み経験のない自分がハモをさばいていいのか？ ぼくひとりが上達するのでいいのか？」という問いを持つ。そこから自分だけでなく、周囲の人にも目が向く。自分だけが上達するのではなく、周囲の人の仕事を手伝いたいと思うようになる。そこで、タオルたたみや掃除の下働きをかってでることになる。ここに福田の内面の成長が垣間見られる。視点が自分から周囲に向いたのである。この俯瞰的傾向が福田の内面性のレベルがあがった証拠と見て取れる。一方、ここに演出の強さも感じられる。しかし、それを上回っての福田の淡々とした演技がこの演出の嫌味を相殺させるものがあった。最後の料理長の涙は不必要と考える。

(2) 又吉直樹 (ピース) コンビニ業界 2011年6月9日放送

お笑い芸人ピース又吉がローソンで仕事をした。広告販売促進部で商品のキャッチコピーを考え、商品の魅力を伝える仕事を行った。又吉は「手のひらサイズのショートパスタ」のPRの言葉を考えることになった。そのために女性客に「商品選択の基準は何か」について聞き回った。その結果、女性は「かわいい、小さい、高級感、食べやすい、食品の良さ、安い」という商品選択基準を持っていることがわかった。そこで、又吉は「末っ子が生まれた。かわいがってください。双子です」というキャッチコピーを作った。このキャッチコピーは会社から高い評価を受けた。次に、「シニアをコンビニに呼び込みたい」とする課題を会社から突き付けられた。これはコンビニ業界の課題でもあるようだ。又吉は自分の母親に聞いたり、巣鴨でお年寄りに聞き回ったりした。その結果「お年寄りには寂しい。優しいおもてなしが欲しい。コミュニケーションがしたい」ことがわかった。又吉はこれを重役の前でプレゼンテーションした。会社からはこの提案が評価され、実際に検討に移されることとなった。

又吉への会社の評価は「又吉の発想は企業にとって必要、その直観と深い考えは会社に化学反応を起こす」というものであった。ここに演出の跡も感じられた。それは知的な又吉のイメージを利用するという演出であった。

又吉は課題解決を迫られ、追い詰められる。しかし、この追い詰めは会社の社員からの厳しい言葉によるものではなかった。それは、社長の前でのプレゼンテーションをするという設定そのものにあった。この舞台装置が又吉の発想と俯瞰的な考え方を呼び込んだと考えられる。ここに又吉の内面の成長を垣間見ることができる。

(3) MEGUMI (タレント) 花屋 2012年5月24日放送

タレントのMEGUMIは幼いころからの憧れであった花屋の体験をした。六本木の老舗生花店で仕事をした。朝は4時に市場へ花の買い付けに行き、その後、花の水揚げをよくするために茎に切れ目を入れる作業をした。茎を叩き、焼き、バラのとげをとるという花の下処理である。休憩はなし。長時間労働であった。「花を見ずにバケツだけを見ている」と叱られることもあった。MEGUMIは「花屋での仕事はイメージとはまったく違った。もう嫌だ」と振り返る。その後、フラワーアレンジメントを作ってよいことになった。「花が隠れないように、委縮しないように」とアドバイスされる。お客のオーダーで、5,000円ブーケ、1,500円の花束4つを30分間で作るようになった。

「花を見ずにバケツだけを見ている」と叱られる場面は少し行き過ぎの感がある。叱り

方に嫌味が存在した。これは今で言うとハラスメントに近い。主人公を追い詰めようこのような演出をしたのだと考えられる。実際「花屋を逃げ出した人、続かない人が何人も出ている」とMEGUMIは語っていた。これでは逆に視聴者のやる気を喪失させる可能性がある。「仕事には困難がつきもので、それを乗り越えるところに意味がある」というコンセプトはわかるが、やりすぎるとかえって逆効果となる。むしろ、体験によって嫌な思い出が残ったという印象が残る。現代はハラスメントに細心の注意を払う時代である。「仕事への追い詰めと課題を達成したときの喜び」、この相反する感情をどのようにバランスをとるかが、今後のキャリア教育の課題となってこよう。

(4) 内藤大助（ボクサー） 宅配業 2013年9月26日放送

プロボクサーの内藤大助がヤマト運輸で働いた。研修を受けた後、三重県に派遣されることになった。先輩社員の伊集院の仕事ぶりを見ながら仕事を学んでいく。それは「仕事はお金の対価を払うだけではない。お客様に喜んでもらうことが大事であること」であった。ここに内藤の内面の成長があったと考えられる。次に、内藤は香港に派遣されることになった。ここでスティーブソンという外国人社員に教育を行うというミッションが課せられた。外国人に日本的営業の方法を教えるためである。それはスマイル、帽子を取るなど、日本のサービスのきめ細かさであった。内藤はクール便のお客の開拓の仕事のスティーブソンと共に行った。スティーブソンの「だめ。ありえない」という言葉をしり目に、内藤は地道に営業をしていった。すると、業務拡大を狙う業者に偶然出会い、受注を獲得することができた。営業は徐々に軌道に乗り出した。内藤が教育したスティーブソンは「荷物を届けるだけでなく、仕事に真心を込めることが大事であること」を学んでいったのである。

内藤はあまり流暢にしゃべれない。その朴訥なしゃべりの中にほんわりとした人の良さを感じる。この作品では、内藤を追い込むことになしに、優秀な先輩社員と一緒に仕事できたこと、香港での外国人の教育という場面設定そのものが、作品を好ましくした要因になったと考えられる。

(5) ワッキー（パナルティー） 中華レストランチェーン 2011年5月12日放送

お笑いタレントのワッキーは有名中国料理レストランチェーン（王将）で働いた。ワッキーは鍋振りでレバニラ炒めを作るのが夢だったようだ。しかし、初日から厨房のスピードについていけなかった。エリアマネージャーの松浦は「おれと同じ行動をせよ」とワッキーに言う。仕込み、野菜切り、餃子包み、などである。松浦は「スピード感の中でなくては、人は育たない」とワッキーに伝える。その後、ワッキーは戸塚の新店舗に派遣されることになる。ホールの接客トレーニング、新メニュー打ち合わせ、開店前のロールプレイなど多様な仕事があった。ニラレバの鍋振りも遂に許されることになった。松浦は「意味も分からず徹底的にやるのに意味がある、何か犠牲にしないとできないよ」とワッキーに伝える。最後には、松浦の厳しい指導についてくるワッキーを「もう一度大切なことを思い起こさせてくれた」と讚える。この部分に強い演出が感じられた。

ここではワッキーを追い詰め、そこから立ち上がらせようとする演出が見えた。マネージャーの松浦の言葉もあらかじめ準備されていたかのような印象を受ける。強い演出はかえってリアリティーを失ってしまう。ここでは「主人公が追い詰められそれを乗り越えることで人間的に成長する」というコンセプトで話が進んでいる。しかし、困難の強調よりも「好きなので進んでいく」という人間の成長も考えられる。人間の成長がどのような過

程をたどるかは、個人の資質とタイミングによる。いろいろな自己成長があってもよいと考える。

(6) misono (アーティスト・歌手) ディスプレイ業界 2011年6月30日放送

misonoは、ディスプレイ業界(乃村工芸社)で働いた。misonoは初日、派手な服装で入社する。あくびもする。会社は戸惑いながらもmisonoを銀座での研修に誘う。「ディスプレイとは何か」を学ばせるためだ。misonoは「すべてのディスプレイには意味がある」ことを教えられる。次に、misonoは住宅設備展示会の一区画の提案を任されることになった。ディスプレイのテーマは「すべては笑顔(生活・笑い)」である。misonoはガーデンルームのディスプレイを提案する。誰が使うか、決定権は奥さんにある。Smileから明るい家族をイメージし、てるてる坊主、サーフボード、釣り道具など、海をイメージする家具を配置していく。こうして家族のストーリーを表現しようとした。人の動きを感じられるようにするために、手作りの製品も忍び込ませた。こうして作り上げた提案をクライアントの前で行った。会社からは合格点ももらった。misonoはこの体験を「楽しかったとは言えない。人のためだから動けた」と回想する。

お客様を意識するという事は、自分の目線から他者の目線へと視点が切り替わることである。それができたことがmisonoの内面の成長と言える。クライアントへのプレゼンテーションという装置がmisonoの内面の成長に貢献したといえよう。作中にmisonoの本音も表現されていた。強い演出は感じられなかった。misono自身がそのまま表現されているような印象を受けた。演技をしていない分、リアリティーが感じられた。

(7) 博多華丸(芸人) IT企業 2011年5月19日放送

博多華丸は渋谷の最先端IT企業のサイバーエージェントで働いた。プログ、ケータイゲームなど、インターネットでヒット企画を立ち上げた会社である。上司は23歳でヒット企画を連発した女性の若村である。博多華丸の課題は6日間でヒット企画作り、社長にプレゼンテーションすることであった。博多華丸はいろいろな企画を練った。ある時、博多ラーメン屋に行ったとき、そこに集う人は「故郷に思いを寄せていること」に気づいた。それで「47都道府県Tシャツ企画」を発想した。この企画を社長にプレゼンテーションすると、「いいんじゃない。やってみれば…」の評価ももらった。

淡々としたシナリオであった。社員からの厳しい言葉による追い詰めはなかった。企画を練りプレゼンテーションを通すということそのものが、博多華丸にとってのモチベーションとなった。博多華丸は年下の社員の中に入り、しかも、本人はITに苦手意識を持っている。そんな博多華丸が会社で懸命に働く姿が痛々しかった。博多華丸は発想を練り、プレゼンテーションするという体験を通して、いつもとは違った世界に身を置き、物の味方・考え方を変えることができた。ここに博多華丸の内面の成長を見て取れる。

(8) 村井美樹(女優) 鉄道会社 2011年7月7日放送

女優の村井美樹は自称鉄道オタクであった。そんな村井は小田急電鉄の新宿駅で働くことになった。案内業務、忘れ物、ラッシュの改札、特急券窓口などの仕事をした。24時間勤務も2回した。終電の夜の2時まで働き、仮眠をし、朝の1番電車を7時に迎える仕事である。村井の担当に新人教育担当の三橋をつけてくれた。しかし、3日目からは村井1人で仕事をするようになった。チャージできないと怒り出す客への対応、特急窓口業務などを1人でこなした。

村井は「働くってことは、なんでしょう。あたりまえのその陰で、一生懸命仕事をする人がいたことを知った」と語る。ここに村井の内面の成長が見て取れる。この言葉は働くことの意味を問いかけ、職場を俯瞰的に見渡したときに出てくるものである。演出が強すぎなくてよい作品だった。主人公の村井の淡々とした仕事ぶりもよかった。作品全体に品格があった。負荷を課さなくても仕事を淡々と描くだけでドラマになるということを考えさせられた。

(9) クロちゃん (安田大サーカス) 保育業界 2011年5月26日放送

クロちゃんは保育士として横浜にある認可保育園で仕事をした。園長は松本、主任は高久であった。クロちゃんは初日から園長に「ギャグはしないでください。本当に保育士をやる気はありますか」と叱られる。クロちゃんは「仕事が苦しい。でも、今はやめられない」と語る。4日目になると「お昼の時間」を担当することになった。ただどしくオルガンを弾きながら歌を歌う。園児はそんなクロちゃんに合わせてくれた。クロちゃんは「おならゲーム」を行うことを提案した。クロちゃんは「ただ子どもが好きなだけではだめ、保育は楽しくない。でも、苦勞するから楽しい」と語った。ここにクロちゃんの内面の成長があったように描かれていた。

この作品は明らかに演出が強すぎる。園長や主任の言葉はハラスメントすれすれである。演出の意図が見え見えである。今、上に立つ人は注意のしかたにも神経をすりへらす。威圧的にはならないように工夫をする。この作品では、クロちゃんを追い詰めることが先に表れていた。やりすぎ感が出ていた。

(10) 森泉 (モデル・タレント) 動物救急病院 2012年9月13日放送

動物好きの森泉が渋谷の動物病院に看護師として7日間務めた。仕事は入院している動物の食事作りから始まった。療養食ではグラム単位の精密さが求められる。客の池田が事故で両足を切断したトラというネコを連れてきた。森はトラのリハビリを行った。今の体で生きていくために歩く練習をするのである。夜勤の救急外来も担当した。腎臓病のネコは尿をシリンジで計らなければならない。薬も飲ませる。熱中症で死んだウサギの体をきれいにした。トラの退院にも立ち会った。森はトラとの別れ際に「幸せになれよ」と声をかける。

森の手柄がいい。「大変だ」と言いながら動物の世話をよくこなしていた。この作品は演出が強なくてよい。動物病院のまま、森のままを描いている。その自然さが視聴者の内面にかえって響く。

(11) 満島真之介 (俳優) 文具開発 2013年8月1日放送

俳優の満島真之介は文具の会社(キングジム)で仕事をした。仕事のミッションは、「世の中にない、常識を変えるノートを作ってくれ」というものであった。キングジムはファイルとラベルライターがヒット商品である。開発部長の横田は課長の立石を満島につけてくれた。満島はノートの中にペンをしまい込む商品を開発してはどうかと提案する。ノートの上を切る。ペンを外に出すなどの試行錯誤をした。「広い年代に使われ、しかも単価が安く、80ページほどのノートを作りたい」とした。この商品を「PENMO」と名付けた。登録商標を調べ、商品化できるとわかると四国中央市にあるノート工場に行った。そこで試作品を作った。ノートは1色でタグだけ色を変え、そのバリエーションを増やす。この試作品を重役会議にかけた。その結果、GOサインをもらった。

この作品は会社のテコ入れが入っている。しかし、言葉による圧はなかった。最後の涙は大げさな感じがした。しかし「一つの商品を開発するためにこれほどよく考えるのか」ということを視聴者に伝えてくれた。

(12) IMALU (タレント) カフェ店員 2013年4月25日放送

タレントのIMALUは、八王子駅前にあるスターボックスの店員となった。店長は上原で、やり手である。仕事はレジ、ドリンク作成、ケーキのディスプレイなど多岐にわたる。IMALUはケーキをおいしく美しく見せるコツ、笑顔で接客すること、さりげない気づきをするを学んでいった。IMALUは初め表情が硬かった。この硬さは本人にもわかっていて、しかし、どうにもできなかつた。IMALUは徐々に自信がなくなっていく。ついには上原から「笑いが足りない。けだるくかたると見える。そういう印象を消してほしい」とまで言われてしまう。IMALUはこの言葉をもらったことで、かえってはりつめていた緊張が解けたと言った。それ以来、IMALUはお客と会話をしたり、商品をすすめたりすることができるようになった。すると余裕も出て、他にも気を配れるようになったという。そのかいもあって、IMALUはママ向けのパーティーの企画を任せられることになった。孤立しがちな子育てママをどうしたら惹きこめるか。IMALUは道具としてタロットカードを使い、デカフェ⁽⁹⁾のコーヒーパーティーを企画することにした。子育てママも集まり、そこで互いに子育ての悩みと不安を語り合った。

この作品では、店長があそこまで言う必要があるのかが問題となる。あそこまで言われてしまうと普通は仕事が嫌になって辞めてしまう。今は上司の言い方も気を付けなければならない時代である。本人がどう感じるかをまず先に考えて言葉をかけなければならない。ましてや本人が人に対して緊張してしまう性格ならなおさらである。言葉で圧をかけ、本人を追い込み、精神的に成長させようとする演出が見え隠れした。IMALUの場合は通用したが、他の人に通用するとは限らない。

職場体験学習を補完する映像教材の可能性—まとめにかえて—

今まで、職場体験学習の課題とそれを補完する方法として、NHKの「にんげんドキュメント 大人ってすごい!—14歳の職場体験—」と12の『仕事ハッケン伝』の作品を見てきた。これらの作品から主人公の職業観が変化した部分について考察を行った。ここではこれらの考察を踏まえ、職場体験学習を補完する映像教材の可能性と課題について指摘する。

(1) 実際の仕事内容とその追体験

職場体験学習は子どもの学習意欲も低く、職業や仕事の詳細まではわからないという課題があった。この課題を解決するためにNHKの「にんげんドキュメント 大人ってすごい!—14歳の職場体験—」と12の『仕事ハッケン伝』がこの課題を補完できるかどうかを考察した。その結果、これらの映像作品は子どもにとって身近でなりたいた職業に焦点があてられていた。しかも、その職業にどのような仕事内容が実際に存在するかがわかる作りになっていた。このことからこれらの作品は、キャリア教育における職業選びの課題を補完し、活用できることを確認できた。この映像を視聴することによって、子どもは登場人物の経験を追体験することができると考えられる。また、仕事をするうえで遭遇する壁も意識できると考える。ここに職場体験学習を補完する映像教材の可能性を指摘することができる。

(2) 職場体験学習における個人の職業観の変化

職場体験学習は期間が短いことが欠点になる。そのため求められる課題も低くなる。したがって、自分の壁を越える必然性も出てこない。そうした意味で、個人の職業観の変化には、働く期間が重要となる。今回視聴したDVDの作品は7日間の職場体験学習が課せられている。体験した人はその筋で成功した人物であり、厳しい課題もクリアできる資質を持っている。しかも、それらの人物が壁に必然的にぶつかるように演出されている。『仕事ハッケン伝』では、主人公が自分の壁を越えようとした。そこに主人公の職業観の変化が表れていた。視聴者はこの主人公の体験を追体験することによって、仕事や働くことの意味をつかんでいくと推察できる。ここに職場体験学習を補完する映像教材の可能性を指摘することができる。

(3) 職業観・勤労観を育成するための映像教材の課題

『仕事ハッケン伝』の映像教材としての価値を考えてみる。映像作品であるからには当然演出やシナリオがある。『仕事ハッケン伝』では、「仕事の厳しさを知る→主人公へ解決すべき課題が提示される→課題解決に奔走する主人公の内面の揺れが描かれる→主人公が自分の壁を越えていく→最後には会社から評価され、ハッピーエンドで終わる」という筋書きで進んでいった。この構成は意図的なもので、時には強い演出が入ったりする。あまり強い演出は視聴者に不自然さを感じさせてしまう。強い演出はリアリティーを失うからである。結果的に視聴者は作品から逃げて行ってしまふ。主人公の自然な振舞の中から、主人公の内面の揺れを描いたほうが効果的な場合もある。このように職業選びに資する映像作品を制作する場合、制作者の意図をどの程度に調整するかが重要となつてこよう。

註

- (1) 文部科学省『中学校学習指導要領(平成29年告示)』東山書房、平成30年3月30日、p.165
- (2) 渡辺光「職場体験学習における活動計画構成と指導の工夫—一人との関りの中で一人一人が自己を見つめ、積極的に体験活動に取り組む生徒を目指して—」『教育実践研究』第15集(2005)pp.151-156.に詳しい。
- (3) 同上 p.152
- (4) 戸田浩暢「大学生が振り返る中学校時代のキャリア教育」『広島女学院大学人間生活学部紀要』第3号、2016、pp.49-57.に詳しい。
- (5) 同上、p.53
- (6) 同上 p.54
- (7) NHKアーカイブス ティーチャーズ・ライブラリー『にんげんどキュメント 大人ってすごい!—14歳の職場体験—』NHK知財センター
- (8) 同上『仕事ハッケン伝—(全12タイトル)』セット貸し出し(キャリア)
- (9) コーヒーなどからカフェインを90%以上除去したもの

授業研究

大学生のAIリテラシーに関する小考

Reflections on AI Literacy Among College Students

赤羽 泰*
AKAHANE Tai

要約

本研究では教員養成課程の省察レポートを対象とし、生成AI利用下でのAIリテラシーを成果物評価ルーブリック（5軸・各0～2点）で測定した。中心指標「改善の実行可能性」では、「方向性」に留まる事例と「再現可能な手順」まで具体化される事例が併存し、その高低は「批判的思考と分析」・「情報の正確性と根拠」と対応する傾向が見られた。

1. はじめに

1.1 問題の所在

生成AIは、大学生の学習・課題場面で急速に普及している。英国の大学生調査では学生の利用が9割を超え、課題（評価）での利用も高い水準にある（Freeman, 2025）。国内でも、大学生のおよそ半数が生成AIの利用経験をもつと報告され、利用の前提化が進みつつある（全国大学生生活協同組合連合会、2024）。

そこで本研究が焦点を当てるのは「AIを使ったか否か」ではない。生成AIはもっともらしい一般論や整った文章を生成できる一方で、出力が課題目的や実践状況に照らして妥当か、どこを採用・修正し意思決定へ落とし込むべきかを自動的に保証しない。生成AIガイドランスでも、人間による検証・判断と責任ある運用（透明性・倫理的配慮等）が強調されている（Miao & Holmes, 2023）。そこで本研究は、AIリテラシーを「生成AIの出力を自分の実践文脈に照らして評価し、必要に応じて修正・再構成して意思決定につなげる能力」と捉える。ここでいう実践文脈には、課題目的、授業場面、学習者の反応、条件・制約、参観者コメント等が含まれ、評価には正確性や根拠の点検も含む。本研究では、この能力を成果物上の記述として検討するため、教員養成における模擬授業後の省察レポートに着目する。

1.2 先行研究と本研究の立場

AIリテラシーは、AIを理解し、評価し、目的に沿って活用するための複合的能力として整理されてきた（Long & Magerko, 2020）。近年は、自己報告尺度の整備（Ng et al., 2024）や、遂行課題による測定（Jin et al., 2025）など、評価指標の開発が進みつつある。国内でも、教員養成文脈における活用モデルの提案や倫理教育の実践が蓄積されつつある（加納、2025；加藤、2025）。

一方で、成果物（レポート等）において、AIの出力を課題目的・固有文脈に照らして評価し、修正して意思決定へ接続した痕跡をどのように捉え、形成的フィードバックとし

* 学習院大学教職課程非常勤講師、学校法人大乘淑徳学園 淑徳小学校 教諭

て返すかという枠組みは、十分に整理されていない状況にある。そこで本研究は、教員養成の省察レポートを成果物（パフォーマンス）として扱い、成果物上に表れる評価・修正の程度を、本文から観察可能な記述要件として操作化し、ループリックにより可視化する立場をとる。これにより、生成AI利用が前提化した状況においても、成果物を根拠とする具体的なフィードバックへ接続することを試みる。

1. 3 本研究の目的と研究課題

本研究の目的は、教員養成課程における模擬授業後の省察レポートを対象に、成果物に表れる記述の差を整理し、形成的フィードバックに接続しうる成果物評価ループリックを開発・適用して、その有用性を検討することである。本研究におけるAIリテラシーは、1.1で述べたとおり、生成AIの出力を自分の実践文脈（授業場面・学習者・目的・制約）に照らして評価し、必要に応じて修正・再構成して意思決定につなげる能力として操作的に定義する。

本研究では、次の5軸（各0～2点）からなるループリックを構成し、とりわけ①を中心指標として扱う。

①改善の実行可能性／②固有の文脈化／③批判的思考と分析／④情報の正確性と根拠／⑤透明性と主体性。

研究課題は以下の通りである。

研究課題1：中心指標①改善の実行可能性はどのような分布を示し、記述の具体性にはどのような差が観察されるか。

研究課題2：①改善の実行可能性は、②～⑤（文脈化・分析・根拠・主体性）とどのように併存し、どのような関係がみられるか。

研究課題3：①の高得点事例と低得点事例の比較を通じて、AI出力を踏まえて授業改善の意思決定へ接続する際に不足しやすい記述の特徴と、形成的フィードバックの観点をどのように整理できるか。

2. ループリックの設計

2. 1 ループリック設計の方針

本研究は、1.1で示した操作的定義に基づき、AIリテラシーを「生成AIの出力を自分の実践文脈に照らして評価し、必要に応じて修正・再構成して意思決定につなげる能力」と捉える。ただし本研究で直接扱うのは、この能力そのものの測定ではなく、省察レポート（成果物）に表れる記述の特徴である。対象課題は「今後への具体的な改善案」を必須とし、生成AI利用の申告はツール名の簡易記載に限られるため、分析の中心は作成過程（プロンプト等）ではなく、提出物本文から観察できる情報に基づいて評価する。5軸成果物評価ループリックは、(1)本文から観察可能な根拠で判定できること、(2)0/1/2点の差が「何が書ければ上がるか」として明確であること、(3)不足要件がそのまま改善指示になること、(4)軸間で判定根拠をできる限り区別すること、を設計方針とする。運用詳細は付録にまとめる。

2. 2 評価軸と採点基準

成果物評価ループリックは前述の5軸（各0～2点）からなる。各軸の評定は共通原則として、0点＝抽象的で判定材料が乏しい、1点＝要素はあるが不足があり再現性・検証可能性が弱い、2点＝要件が満たされ第三者が具体的に読み取れる、とする。判定は主とし

て本文（振り返り、参観者フィードバック要約、要因分析、改善案）に基づいて行う。

なお⑤については課題仕様上、ツール名の簡易記載のみでは観察可能な情報が限られるため、本文中の判断語や根拠提示、取捨選択の説明等、最終判断の痕跡を重視して評定する（詳細は付録A）。

2.3 中心指標：改善の実行可能性

本研究では①「改善の実行可能性」を中心指標として扱う。省察レポートには改善案の記述が求められるが、その具体性には幅があり得る。そこで①では、改善案が「方向性」の表明にとどまるのか、次回授業で実行できる手順として具体化されているのかを、本文から判定できる形で操作化する。なお③が「なぜ起きたか（要因の整理）」を扱うのに対し、①は「次に何をどう変えるか（手順化）」を扱う点で評価対象を区別する。

2.3.1 操作的定義（0/1/2点）

改善の実行可能性は「改善案が次回授業で実行可能な手順まで具体化されている程度」と定義し、次の三要素がまとまりとして含まれるかで判定する。

- ・いつ（場面）：導入・展開・まとめ等の局面、タイミング
- ・何を（操作/提示物）：提示物、指示、板書、配布物、ツール操作等の対象
- ・どう（手順）：順序や流れが分かる手順語・動作語

0点＝方針のみで行動が特定できない。

1点＝方向性は分かるが、場面・操作・手順が不足し再現できない。

2点＝三要素が揃い、第三者が再現可能な手順として記述されている。

2.3.2 境界事例

0 ↔ 1：改善対象が特定できれば1点、できなければ0点。

1 ↔ 2：「いつ・何を・どう」が揃い再現可能なら2点、活動名・方略名のみで手順が欠けるなら1点。

境界事例の具体例と判断補助規則は付録Aに示す。

2.4 各軸の観察点と先行研究との対応

各軸は、AIリテラシーを「理解・活用」に加えて「評価」を含む複合的能力として整理する議論（Long & Magerko, 2020；Ng et al., 2024）や、生成AI利用における人間の判断・責任・透明性を重視するガイダンス（Miao & Holmes, 2023）で論点化された要素を参照し、省察レポートで判定可能な観察点へ置換したものである。観察点の要旨は以下の通りである。②固有の文脈化は、授業条件・学習者の反応・制約等の固有情報が改善の理由づけや提案に統合されているかをみる。③批判的思考と分析は、現象や感想にとどまらず、論点・要因を切り分け、改善案と対応づけて説明しているかをみる。④情報の正確性と根拠は、判断や提案が検証可能な根拠（参照先、根拠の種類、妥当性の説明等）によって支えられているかをみる。⑤透明性と主体性は、生成AI利用下でも最終判断が執筆者に帰属し、取捨選択や修正の痕跡が本文から読み取れるかをみるが、課題仕様上、観察可能性には制約が残る。

なお本節で示すのは、あくまで先行研究で論点化された要素と本ループリックの観察点との「対応づけ（内容的妥当性の根拠の一部）」であり、妥当性や信頼性の実証そのものを行うものではない。これらの検討は、本研究の制約とあわせて6.5で課題として整理する。

3. 研究方法

3. 1 調査対象

対象は、学習院大学教職課程科目「ICT活用の理論と実践E」における模擬授業後の最終レポートである。提出時に、提出物を授業改善・教育研究目的で匿名化して分析に用いる可能性、同意の有無が成績に影響しないことを明記し、研究利用を希望しない場合は締め切りまでに担当教員へ申し出ることを周知した。分析では申告内容に基づき不同意の申し出があったレポートを除外し、さらに本研究の目的に基づき生成AI「未使用」を明記したレポートも除外した。最終的な分析対象は26本であり、利用申告ツールはChatGPT 19本、Gemini 5本、Notebook LM 1本、複数併用1本であった。

分析データは提出レポート本文（Word）のテキストであり、匿名化のうえ識別子（A01-A26）を付与した。本文中の参観者コメントは独立した観測者データとして扱わず、執筆者が引用・要約して省察に統合した本文の一部として扱った。なお課題仕様によりレポート末尾には生成AIの利用有無（使用時はツール名）を1行程度で記載させており、この情報は属性として記録した。

3. 2 分析手順

分析は、(1) 5軸成果物評価ルーブリック（各0～2点）による評定、(2) 得点分布の整理と中心指標①と他指標（②～⑤）の関係の記述的検討、(3) 事例比較による形成的分析、の順で行った。

(1)では、レポート本文から観測可能な根拠となる記述に基づき、各軸を評定した。境界事例の判断、同点処理、代表例（アンカー）等の運用は付録Aに従った。(2)では、中心指標①の得点分布を示し、あわせて①の得点別に②～⑤の傾向を群別平均等の記述統計により整理した（本研究は比較群を置かないため、因果的解釈は行わない）。(3)では、①が2点の事例と1点の事例から代表例を抽出し、改善案が「方向性」の記述にとどまる場合と「再現可能な手順」として示される場合とで、不足しやすい記述要件（場面の特定、操作対象、手順の流れ）がどのように異なるかを、当てはめ比較により整理した。

4. 結果

4. 1 得点分布と各指標の概況

生成AIの利用を申告した26編の省察レポートを、5軸成果物評価ルーブリック（各0～2点）で評定した。得点分布を表1に示す。

評価指標	2点	1点	0点	平均
① 改善の実行可能性	8	18	0	1.31
② 固有の文脈化	25	1	0	1.96
③ 批判的思考と分析	13	13	0	1.50
④ 情報の正確性と根拠	5	21	0	1.19
⑤ 透明性と主体性	25	1	0	1.96

表1 ルーブリックの得点分布

中心指標①（改善の実行可能性）は1点が最多で、2点も一定数みられた一方、0点は見られなかった（表1）。他指標では、②（固有の文脈化）と⑤（透明性と主体性）は2点に偏り、分散が小さかった。③（批判的思考と分析）は1点と2点が同数であった。④（情報の正確性と根拠）は1点が多数を占め、2点は少数であった（表1）。

各事例の合計得点（0～10点）を表2に示す。合計得点は6点～10点に分布し、最頻値

は7点（10編）であった（表2）。

ID	①実行	②文脈	③分析	④根拠	⑤主体	合計	AI申告ツール
A01	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A02	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A03	1	2	2	1	2	8	ChatGPT
A04	1	2	2	1	2	8	ChatGPT
A05	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A06	1	2	2	1	2	8	ChatGPT
A07	2	2	2	2	2	10	Gemini
A08	2	2	2	2	2	10	Gemini
A09	2	2	2	1	2	9	Gemini
A10	1	2	2	1	2	8	ChatGPT
A11	2	2	2	1	2	9	ChatGPT
A12	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A13	2	2	2	2	2	10	NotebookLM
A14	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A15	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A16	1	2	1	2	2	8	ChatGPT
A17	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A18	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A19	2	2	2	2	2	10	Gemini
A20	1	1	1	1	2	6	ChatGPT
A21	1	2	1	1	1	6	ChatGPT
A22	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A23	1	2	2	1	2	8	Gemini
A24	1	2	1	1	2	7	ChatGPT
A25	2	2	2	1	2	9	ChatGPT
A26	2	2	2	1	2	9	AI併用

表2 全26事例 5軸ループリック採点一覧

4. 2 ①改善の実行可能性と他指標の関連分析

中心指標①（改善の実行可能性）と他指標（②～⑤）の関係を記述的に整理するため、①の得点別に他指標の平均得点を比較した（表3）。

①のスコア区分	②文脈	③分析	④根拠	⑤主体
①=2点群 (n=8)	2.0	2.0	1.5	2.0
①=1点群 (n=18)	1.94	1.28	1.06	1.94

表3 中心指標①の得点群別・他指標平均スコアの比較

個別データ（表2）に基づき①と③の同時分布を確認すると、①=2点の8編はいずれも③=2点であった（8/8）。一方、①=1点の18編では、③=2点が5編、③=1点が13編であった（表2）。また、④の平均得点は①=2点の事例で相対的に高く、②と⑤は両群とも高得点で差が小さかった（表3）。

③=1点であった事例では、要因記述が「緊張した」「難しかった」など心理的・現象的な表現にとどまる記述がみられ、改善案も「段階的に教える」等の抽象的な方針として述べられた。これに対し、①=2点であった事例では、要因が「ICTツールの操作手順」や「提示のタイミング」など授業行為の構造に即して、改善案が具体的な手順としてのべ

られた。

5. ケース比較（形成的分析）

5. 1 代表例の選定

本章では、中心指標①（改善の実行可能性）の評定が異なる事例を取り上げ、本文上でどのような違いとして表れているかを比較する。ここで扱う事例は、母集団の代表性を統計的に保証するものではなく、ルーブリックの観察点（2.3）の例示として位置づける。

比較対象は、① = 2点の事例からA08、① = 1点の事例からA01を選定した。選定にあたっては、(1)①の評定が対照的であること、(2)他指標（②～⑤）の得点構成が各得点帯の中で極端に逸脱していないこと、(3)「今後への具体的な改善案」に相当する記述が本文中に含まれ、当てはめに必要な根拠箇所が抽出可能であること、を基準とした（表2参照）。提示に際しては、匿名化識別子のみを用い、個人や授業実施者が特定されない範囲で必要最小限の整形を行う。

5. 2 当てはめ比較

両事例の「今後への具体的な改善案」に相当する記述を、①の操作的定義（2.3）に基づき、「いつ（場面）／何を（操作・提示物）／どう（手順の流れ）」の3観点から当てはめて比較する。併せて、改善案と対応づけて読める範囲で、③（批判的思考と分析）に相当する要因記述の特徴も整理する。以下の要約は本文記述の範囲に基づくものであり、作成過程（AI出力の採否や修正理由等）を直接示すものではない（表4）

比較項目	【高群】 A08 (①=2)	【低群】 A01 (①=1)
課題の対象（要約）	ICT併用時の手続きが煩雑で、指示理解や移行で詰まる	動画教材の初見視聴と抽出が同時で、学習負荷が高い
③分析の記述（要約）	つまずきの要因を「操作・遷移・指示の構造」として特定している	困難さを「難易度が高い／負荷が大きい」として述べるに留まる
いつ（場面）	指示提示や移行が発生する特定の局面が明示されている	「次回同様の授業では」等、局面が特定されにくい
何を（操作・提示物）	指示の提示方法、画面提示（レイアウト等）など、変更対象が具体	指導の進め方（段階化等）が中心で、対象物・操作が抽象
どう（手順の流れ）	変更の順序・実施の流れが読み取れる（例：提示→移行→確認等）	「工夫する／設けたい」等が中心で、手順語が不足
①の判定	3要素が同一改善案として揃い、第三者が再現可能	方向性は理解できるが、再現可能な手順として不足

表4 高得点事例（① = 2）と低得点事例（① = 1）の比較（A08/A01）

以上の当てはめから、両事例はいずれも改善案を含むものの、A08では「いつ／何を／どう」の三要素が一貫して示されやすいのに対し、A01では局面の特定、変更対象、手順の流れのいずれかが十分に明示されない箇所がみられた。この違いは、①の評定差を説明する際の観察点として整理でき、形成的フィードバックとしては、改善表現を三要素に分解して具体化させる指示へ接続しうる。

6. 考察および結論

6. 1 本研究の位置づけと主要な示唆

本研究は、生成AI利用を申告した教員養成学生の省察レポートを対象に、成果物に表れる記述の差異を5軸成果物評価ルーブリックで整理・可視化することを目的とした。本研究は非利用条件や介入条件を置いていないため、生成AIの効果を検証するものではな

く、因果的主張は行わない。

研究課題1に関して、中心指標①（改善の実行可能性）は、改善案が「方向性」の記述にとどまる事例と、次回の授業で第三者が再現可能な「手順」まで具体化される事例が併存することが確認された。このことは、生成AI利用を申告した成果物であっても、改善案の具体性には幅があり得ること、またその幅を本文記述から観察可能な観点として整理し得ることを示す。

6.2 指標の解釈と測定上の制約

研究課題2に関して、①の得点差と併存して、③（批判的思考と分析）および④（情報の正確性と根拠）の得点差がみられる事例があった。ただし、ここで扱うのは併存関係であり、③・④が①を高める、あるいはその逆であるといった因果を示すものではない。

②（固有の文脈化）と⑤（透明性と主体性）は高得点側に偏り、本研究条件では相対的に低かった。②は模擬授業課題の性質上、固有情報を記述に含めやすい。⑤はツール名の簡易記載では利用過程（採否、修正理由、最終判断の根拠）を観察しにくい。以上より、本研究条件では①を中心に③・④を補助的に参照し、②・⑤は制約を明示した上で扱う必要があった。

6.3 形式的フィードバックとしての活用可能性

本研究の実践的含意は、ループリックを採点にとどめず、省察レポートを次回の授業改善へ接続させる点検観点として提示し得る点にある。中心指標①で用いた「いつ（場面）／何を（操作・提示物）／どう（手順の流れ）」は、改善案を実行可能な手順へ具体化するための観察点として整理されている（2.3）。

①が1点であった事例の改善案には、「工夫する」「配慮する」「段階的に行う」等の意図が示される一方で、実行局面の特定、変更対象の明示、手順語による流れの提示が十分でない記述がみられた。したがって、形式的な返し方としては、抽象語の使用そのものを問題化するのではなく、抽象的表現を「いつ／何を／どう」の観察点へ置き換え、操作可能な単位に落とし込むよう促すことが考えられる。

6.4 「方針」から「手順」への移行を支える記述上の差異

研究課題3に関して、①の高得点事例と低得点事例の比較から、意思決定へ接続する際に不足しやすい記述上の特徴は、(1)課題が生じた局面の特定（いつ）、(2)変更対象の具体化（何を）、(3)実施の流れの外化（どう）の三要素が、一貫したまとまりとして示されにくい点として整理できる。

事例比較では、①が2点であった事例において、上記三要素が同一の改善案の中で連続して示され、第三者が再現可能な水準で読み取れる記述が確認された。一方、①が1点であった事例では、改善の意図は示されても、三要素のいずれかが曖昧になり、結果として「方向性」から「再現可能な手順」へ至りにくい記述がみられた。

6.5 限界と今後の課題

限界として、(1)単一科目・単一課題のデータであり外的妥当性が限定的である点、(2)生成AI利用過程（採否、修正理由、差分等）を収集していない点が挙げられる。特に⑤は現行の課題仕様では「利用過程の痕跡」を観察できず、測定可能性に制約が残る。

今後は、(1)複数評定者による独立評定と一致係数の報告、(2)非利用群を含む比較設計

による利用様式と成果物差の検討、(3)⑤を「編集・却下・判断の痕跡」として測定可能にするための作成過程データ導入、(4)ループリックの事前提示と自己点検・再提出を含む形成的介入としての検証、が課題となる。

6. 6 結論

生成AI利用を申告した省察レポートであっても成果物の記述には質的差異が存在し、中心指標①により、改善案が「方向性」に留まる事例と「再現可能な手順」まで具体化される事例を整理できた。①の高低は③「分析」および④「根拠」と併存する傾向が観察された一方、②・⑤は課題仕様の影響が大きく、本研究条件では弁別力が限定的であった。形成的評価としては、「生成AI利用が前提化した状況においても、成果物上の記述要件にもとづく形成的な点検観点（いつ／何を／どう）を提示し得ることを示し、今後は信頼性の確保と利用過程データの導入により枠組みを精緻化する必要がある。

7. 参考引用文献

- Freeman, J. (2025). *Student Generative AI Survey 2025* (HEPI Policy Note 61). Higher Education Policy Institute.
- 全国大学生生活協同組合連合会. (2024). 第59回学生生活実態調査概要報告. <https://www.univcoop.or.jp/press/life/report.html>
- Miao, F., & Holmes, W. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. *Proceedings of CHI*.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041.
- Ng, D. T. K., Wu, W., Leung, J. K. L., Chiu, T. K. F., & Chu, S. K. W. (2024). Design and validation of the AI literacy questionnaire (AILQ). *British Journal of Educational Technology*.
- Jin, Y., et al. (2025). GLAT: The generative AI literacy assessment test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*.
- 加藤 司 (2025). 教育学部学生の生成AIリテラシー育成を目的とした授業の設計と評価. CIEC春季カンファレンス論文集, 16, 76-81.
- 加納 寛子 (2025). AIリテラシー教育のためのTPACK拡張モデルと教師評価ループリックの提案. 日本教育工学会研究報告集, 2025巻, 3号, p.1-8.
- Bozkurt, A. (2024). GenAI et al.: Cocreation, authorship, ownership, academic ethics and integrity in a time of generative AI. *Open Praxis*, 16(1), 1-10. <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.1.654>
- Jin, Y., Martinez-Maldonado, R., Gašević, D., & Yan, L. (2025). GLAT: The generative AI literacy assessment test. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100436. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100436>
- Long, D., & Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design considerations. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3395421.3395422>

org/10.1145/3313831.3376727

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>

Ng, D. T. K., Luo, W., Chan, H. M. Y., & Chu, S. K. W. (2024). Design and validation of the AI literacy questionnaire (AILQ). *British Journal of Educational Technology*, 55(1), 172–188. <https://doi.org/10.1111/bjet.13411>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>

付録A 5軸成果物評価ルーブリック：採点基準・運用規則

A 0 全体方針（このルーブリックで見るもの）

本研究では、省察レポート本文に表れる記述を根拠に、5軸をそれぞれ0/1/2点で評定する。評価対象は「生成AIの出力を実践文脈に照らして評価し、必要に応じて修正・再構成して意思決定につなげる能力」が成果物上にどの程度表れているかである。

A 1 各軸の採点基準（0/1/2点）

① 改善の実行可能性（中心指標）

- 0点：改善が「意識する」「工夫する」等の方針に留まり、行動が特定できない。
- 1点：改善対象や方向性は分かるが、場面・操作・手順が不足し、授業手順として再現できない。
- 2点：改善が授業の具体局面に結びつき、「いつ（場面）／何を（操作・提示物）／どう（手順の流れ）」が同一の改善案としてまとめ、第三者が再現可能である。

② 固有の文脈化

- 0点：一般論中心で、当該授業の条件・学習者反応・場面情報がほとんど見られない。
- 1点：固有情報はあがるが断片的で、分析や改善に十分統合されていない。
- 2点：当該授業の固有文脈（例：学習者の具体反応、教材条件、時間配分、学級状況、ICT環境等）が記述に組み込まれ、分析・改善の根拠として機能している。

③ 批判的思考と分析

- 0点：感想や出来事の羅列が中心で、要因や論点の整理が見られない。
- 1点：理由づけはあるが単線的で、代替説明の検討や論点の切り分けが弱い。
- 2点：課題を要因（条件・認知負荷・指示設計・教材設計等）として整理し、改善案と対応づけている（「なぜ起きたか」と「どう変えるか」が論理的に接続している）。

④ 情報の正確性と根拠

- 0点：根拠が不明確で、誤りや不適切適用のリスクが高い（出典不明の一般論の提示等）。
- 1点：概ね妥当だが、根拠が弱い／出典が曖昧で検証可能性が低い。
- 2点：学習指導要領、教育理論、先行研究、授業データ等の検証可能な根拠に基づいて主張している（読者が追跡できる形で示されている）。

⑤ 透明性と主体性

- 0点：AI利用の扱いが不透明、またはAI出力への依存が強く最終判断の所在が読み取れない。
- 1点：執筆者の判断は見えるが、「何をどう吟味・修正したか」の痕跡が弱い。
- 2点：AI利用の申告に加え、本文中に**「評価→修正→採用／却下」**の判断痕跡があり、最終判断と文責が執筆者に帰属していることが明確である（例：採用理由、修正方針、限界・注意点の明示）。

※レポート末尾のツール名記載だけでは2点にしない（本文の判断痕跡を重視）。

A2 共通ルール（全軸共通の運用）

評価単位：1本の省察レポートを単位として、5軸を独立に評定する。

根拠の取り方：各軸の評定には本文から根拠となる記述を最低1箇所抽出し、短く引用（または要約）して記録する。根拠が抽出できない場合は原則0点とする。

推測禁止：本文に書かれていない内容は推測しない。

軸の独立：ある軸の得点を理由に他軸を引き上げない（例：①が高いから③も高い、は不可）。

最低要件主義：2点は「2点の最小要件が揃った場合」にのみ付与する。1点は「要素はあるが最小要件に届かない」場合、0点は「判定材料が乏しい」場合とする。

A3 境界事例の扱い（0↔1/1↔2の判断）

A3-1 判断の基本

- 境界で迷った場合は、以下の「最小要件チェック」に従う。
- 迷いが残る場合は低い方の点を採用し、迷いの理由を1行で記録する（A5の合議対象）。

A3-2 軸別の最小要件チェック

① 改善の実行可能性（中心指標）

- 0↔1：改善対象（何を变えるか）が特定できる→1点／できない（姿勢表明のみ）→0点
- 1↔2（最小要件）：同一の改善案として
 - いつ（局面・タイミング）
 - 何を（操作／提示物／指示など具体対象）
 - どう（手順の流れ・順序）
 が揃う→2点／どれか欠ける→1点

② 固有の文脈化

- 0↔1：固有情報が1つでも具体にある→1点／ない→0点
- 1↔2：固有情報が分析・改善の根拠として機能（固有情報→原因→改善がつながる）→2点／断片的→1点

③ 批判的思考と分析

- 0↔1：理由づけ（なぜ起きたか）が1つでもある→1点／感想・列挙のみ→0点
- 1↔2：要因の切り分けがあり、改善案と対応づいている→2点／単線的・一般論止まり→1点

④ 情報の正確性と根拠

- 0↔1：根拠の手がかり（要領・理論名・資料・データ等）がある→1点／根拠不明で断定的→0点

- 1 ↔ 2 : 読者が検証可能な形で根拠が示され、適用が妥当 → 2点 / 曖昧・検証困難 → 1点

⑤ 透明性と主体性

- 0 ↔ 1 : 執筆者の判断・取舍選択が本文から読み取れる → 1点 / 判断の所在が読めない → 0点
- 1 ↔ 2 : 「評価 → 修正 → 採用 / 却下」の痕跡があり、最終判断の帰属が明確 → 2点 / 痕跡が弱い → 1点

A4 混在・同点処理（部分的に良い記述がある場合）

1. 混在（良い部分と弱い部分が同居）：原則として「最も中心的な改善案（または分析）」の水準で評定する。部分的に2点要件を満たしていても、主たる部分が1点相当なら1点とする。
2. 2点過大付与の防止：2点は最小要件が揃うことが必要条件。欠けがある場合は1点到留める。
3. 評定不能：根拠抽出ができない場合は0点。
4. 記録：迷いが出た場合は、不足要件を1行で記録（例：「いつが不明瞭」「根拠が検証不能」）。

A5 代表例（アンカー例）の作り方

- 各軸について0 / 1 / 2点の典型的記述例を短く抜粋し（数文まで）、評価ポイント（何が不足 / 何が揃うか）を注記する。
- 代表例は匿名化し、個人情報・授業固有名詞は除去する（丸写し防止のため短い抜粋に留める）。

A6 採点者間のすり合わせ（訓練 → 独立採点 → 合議 → 報告）

1. 事前訓練（キャリアブレーション）：数本で試行採点し、境界（0 / 1 / 2）を確認し、アンカー例を確定する。
2. 独立採点：複数名が独立に点数と根拠抜粋を記録する。
3. 不一致抽出：不一致を「1点差」「2点差」に区分し、2点差を優先的に合議対象とする。
4. 合議：根拠抜粋を突き合わせ、A3の最小要件チェックで決定する。迷いルールはコードブックに追記し履歴を残す。
5. 一致度の報告：単純一致率に加え、序数評定に適した一致係数（例：重み付き一致係数）で報告し、不一致の主因も補足する。

A7 記録様式

各レポートについて軸ごとに次を残す。

- 点数（0 / 1 / 2）
- 根拠抜粋（短文）
- 境界判断の場合：不足要件メモ（1行）
- 合議の有無（有の場合は決定理由を1行）

教職課程学生のICT活用不安に対するアプローチの試行

A Trial of an Approach to Addressing ICT Use Anxiety in Teacher Education Students

梅 宮 亮*
UMEMIYA Ryo

要約

In Japan's renewed teacher education curriculum, prospective teachers are required to understand and practice "theories and methods for ICT-enabled education." Anxiety associated with using ICT in classroom instruction is a challenge that may be related to teachers' psychological well-being, making it important to examine this issue from the stage of teacher education students. This study aimed to clarify how ICT-use anxiety among teacher education students changes as they experience microteaching (simulated lessons). Using a linear mixed model (LMM), we investigated the effect of the number of microteaching sessions on ICT-use anxiety while accounting for individual differences (random intercepts). The results indicated that ICT-use anxiety does not change monotonically with increasing numbers of sessions; rather, it varies depending on the content and context of the lesson. In addition, analysis of students' reflections suggested that concerns about the risks of misinformation sharing and learners uncritically accepting erroneous outputs from generative AI may contribute to heightened anxiety.

1. 問題の所在

中央教育審議会教員養成部会による提言を背景に、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ている。新たな教職課程では、情報通信技術に関して、①各教科の教科教育法を通してICT活用を求めている、②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、という2つの特徴がある。特に「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、情報通信技術を活用した学習指導、校務の推進の在り方、児童及び生徒の情報モラルを含む情報活用能力を育成するための指導方法について理解を深め、これを効果的に実践するための基礎的な知識及び技能を修得することにある（金見2024）。その中で、現職教員は、GIGAスクール構想によって、先んじてICTを活用した授業を行っており、様々な問題も報告されている。とりわけ、授業場面でICTを用いることに伴う不安（以下、ICT活用不安）については、教員が強度ICT不安に陥っている場合、心理的健康を害することが報告されており（露口2022）、教職課程学生の段階から取り組むべき問題であると考えられる。

* 学習院大学教職課程非常勤講師、学校法人明星学苑 明星小学校 常勤講師

現在の大学生の多くは、大学入学時にコンピュータの購入を求められ、講義の情報共有やレポートの提出がコンピュータを通して行われるなど、大学におけるコンピュータ利用の必要性は非常に高くなっている。1990年代以降に生まれた者をデジタルネイティブとする考えもある中、ICTが現代の大学生にとって身近なものであることに疑いはないだろう。しかし、教職課程学生において、日常的にICTを使用していることとICTを授業に活用することに対する考えは、必ずしも関連しないことがいくつかの研究で指摘されており、ICT活用不安を抱えている者がいることも報告されている。

例えば、山根ら（2017）は、国立大学の小学校教員養成課程学生を対象に、ICT機器の利用頻度とICT活用に対する意識の関連を調査している。その結果、ICTの日常的な使用が、教材研究・指導の準備・評価などにICTを活用する能力や情報モラルを指導する能力、校務にICTを活用する能力の自信に繋がることを述べている。その一方、授業中にICTを活用して指導する能力や生徒のICT活用を指導する能力においては、必ずしもそうではないことを明らかにしている。中塚（2018）は、教職課程学生を対象に、学校の授業にICTを使用することについてどのように考えるか、質問紙調査を実施している。その結果、インターネットに慣れ、スマートフォン等が手放せないという世代の学生であっても、遊んでしまうことや視力が低下すること、コミュニケーションが減る等の理由から、あまり活用すべきではないと回答する学生が予想よりも多く、45.2%いたことを報告しており、学校教育における指導に用いるとなると学生の意見が分かれることを明らかにしている。伊藤ら（2023）は、教職課程学生がICT活用に積極的であっても、そのためのスキルが未獲得であったり、不安を感じたりしていることを挙げ、大学4年生と大学1年生を対象に、ICT活用に対する苦手意識がICT活用指導力に及ぼす影響を検討している。その結果、ICT活用に対する苦手意識は「ICTを活用する能力」のみならず、ICTを活用した学習指導や情報モラルを含む情報活用能力の指導に対する自信を低下させており、教員養成の質の向上に向け、無視できない要因であることを指摘している。また、大学4年生と大学1年生の比較から、大学生生活4年間でICT活用に対する苦手意識は克服される傾向にあることを示唆しつつ、逆に苦手意識をもち続けてしまう学生も一定数存在することも指摘している。

このように先行研究で教職課程学生におけるICT活用の意識が検討される中、ICT活用不安に対して、どのような手立てをとり、どのような変化が見られたかを言及しているものは未だ十分ではない。そこで本研究では、教職課程学生におけるICT活用不安が実際にICTを活用する模擬授業を通して、どのように変化するかを調査し、考察していくことを目的とする。

2. 調査の概要

2. 1. 調査対象

本調査では、筆者が担当する講義「ICT活用の理論と実践D」を履修している学生（27名）を対象に調査を行った。全13回ある講義の内、前半7回はICT活用に関する諸理論について扱い、後半6回はそれら諸理論を基に学生による模擬授業を実施した。調査時期は、模擬授業が実施された2025年11月～12月であった。

2. 2. 模擬授業

模擬授業は、学生を4～5人程度で構成される6つのグループに分け、1つのグループにつき1回、実施した。また、Table1のように各模擬授業にテーマを設け、学生はそのテー

マに沿って模擬授業を実施した。実施した模擬授業に対して、テーマに沿った授業となっていたかをその場にいる学生全体で議論した後、ICT活用不安に関する電子アンケートを実施し、同様に電子上で授業感想の記入を求めた。加えて、各模擬授業では、学生がICT活用のよさと課題の両側面から考察する為に、ICTを用いて教師役を困らせる「いたずら班」を模擬授業班とは別に設けた。

Table1 各回の模擬授業テーマ

授業回	テーマ
第1回	デジタル資料を活用した学習理解の促進 (生徒による情報の収集や教師による動画資料の提供)
第2回	多様性を活かした学習の個別最適化 (一人ひとりのニーズに合わせた表現手段や学習進捗の実現)
第3回	クラウドを活用した協働的な学習の深化 (対話的な学びを深める情報の共有と話題の焦点化)
第4回	ゲーム性を活かした学習意欲の向上 (エデュテイメント：学習活動のエンターテインメント化)
第5回	AIを活用した足がかりの創造と知的壁打ち (思考の補助と成果物の精錬)
第6回	即時共有性を活かした評価の効率化と指導改善 (リアルタイムな生徒のみと軌道修正)

2. 3. ICT活用不安アンケート

アンケートは、「ICTを授業に活用することは不安ですか。一番当てはまるものを1～6から一つ選んでください。」という1つの質問項目（ICT活用不安）のみで構成される。回答は「1：とても当てはまらない」～「6：とても当てはまる」の6件法リッカート尺度で求めた。また、アンケートを実施は電子媒体で行い、その際にはアンケートの実施及びその結果が、成績評価に一切加味しないことを毎回周知した。各講義の最後には、アンケートとは別に講義に対する授業感想を記入させた。

2. 4. 分析手法

ICT活用不安の分析には、一般線形混合効果モデル（linear mixed model：以下LMM）を用いる。分析ソフトとして、JASPを用いる。LMMは固定効果とランダム効果を同時に含むモデルであり、反復測定のように観測（時点）が被験者にネストしたデータを扱うことができる。固定効果は母集団レベルで共通とみなす平均的な効果（例：模擬授業回数の効果）を表し、ランダム効果は被験者ごとの切片や傾きの個人差を、確率分布に従う偏差として表す（松田ら2025）。モデルは概ね「従属変数 = 固定効果 + ランダム効果 + 残差」と表すことができる。これにより、ICT活用不安に対する模擬授業回数の平均的な変化を推定しつつ、被験者間の個人差も同時に考慮できる。また、LMMは（R）ML/REML等の推定により利用可能な観測を活用できるため、欠測が生じても（欠測機構に関する仮定のもとで）対応のあるt検定や反復測定分散分析より柔軟に分析することができる。

3. 結果

3. 1. 級内相関係数（intra-class correlation coefficient : ICC）

LMMを扱う前に、匿名化した学生ID（以下、ID）をランダム切片としてのみ投入したモデルからICCを算出した。データは27名×6回の授業で計162観測であるが、欠損により17観測を除外し、分析に用いた観測値は145であった。結果として、IDをランダム切片

とするモデルのICCは0.591 (95%CI [0.43,0.75]) であった。これは、全体の分散のうち半数以上がID間の差 (個人差) に帰属することを示している。

3. 2. 一般線形混合効果モデル (LMM)

上記の反復測定データに対して、参加者内の変動に着目するため従属変数 (ICT活用不安) を個人平均との差で中心化した上で、一般線形混合効果モデルを適用した。モデルには固定効果として模擬授業回数 (全6回) を、変量効果として匿名化した学生IDのランダム切片を投入し、推定には制限付き最尤法 (REML) を用いた。固定効果の検定はKenward-Roger法により自由度を補正した。その結果、模擬授業回数の主効果は有意であり ($F(6, 111.12)=4.495, p<.001$)、ICT活用不安が模擬授業回数によって異なることが示された。そこで、推定周辺平均 (個人平均との差) を算出したところ、回数1は0.443 (95%CI [0.108, 0.778])、回数2は0.603 ([0.261, 0.944])、回数3は0.360 ([0.005, 0.715])、回数4は0.033 ([-0.309, 0.374])、回数5は0.634 ([0.279, 0.989])、回数6は0.339 ([-0.016, 0.693]) であった (Table2)。

Table2 推定周辺平均 (個人平均との差)

模擬授業回数	推定	標準誤差	95% CI下限	95% CI上限
第1回	0.443	0.169	0.111	0.775
第2回	0.603	0.173	0.264	0.941
第3回	0.36	0.179	0.008	0.712
第4回	0.033	0.173	-0.305	0.371
第5回	0.634	0.179	0.282	0.985
第6回	0.339	0.179	-0.013	0.69

これらの推定値は、全体として模擬授業の第2回及び第5回で個人平均との差が相対的に大きく位置する傾向を示した。

4. 考察

本研究では、ICT活用不安に一般線形混合効果モデルを適用した結果、模擬授業回数的主効果が有意であることが分かった。これは、被験者間の平均水準の違いを取り除いたとしても、同一個人の中でICT活用不安が模擬授業回数に応じて上下することを示している。つまり、観測された変化は「特定の参加者が一貫して高い (低い)」といった個人差だけでは説明されず、「何回目の模擬授業であるか」や「模擬授業のテーマ」が関与している可能性が示唆される。

推定周辺平均を見ると、模擬授業の第2回及び第5回で平均的な乖離が相対的に大きく位置する傾向がみられた。つまり、第2回及び第5回では、ICT活用不安が高まったと考えることができる。このパターンは、変化が単調な増減ではなく、模擬授業に応じた変化である可能性を示している。この点で、「何回目の模擬授業であるか」は考察の対象ではなく、模擬授業第2回及び第5回はどのような内容であったのか、つまり、多様性を活かした学習の個別最適化とAIを活用した足がかりの創造と知的壁打ちというテーマが重要であり、それにより何にICT活用不安を高めたのか、その可能性を検討することができる。この2つの授業において、特にICT活用不安を高めた学生の授業感想をみた際、紙面の節約という観点から全ての感想を載せることはできないが、Table3のように、いたずら班に触れている感想が特徴的であった。

Table3 ICT活用不安が高い学生の授業感想

模擬授業回数	授業感想（一部抜粋）
第2回	<p>模擬授業を見て、双方向授業というものの大変さを理解しました。発表の際、生徒が間違っただけで共有してしまうリスクに対し、教師陣がどういった対応をとっていくべきなのか考えなければならぬと感じました。</p> <p>授業のスライドは矢印や画像を多く貼っていて視覚的にわかりやすいものになっていた。また、今回の議論の多くはいたずら班（5班）のスライドの発表のことであったが、それについてはよく考えると難しいことで先生の反応の仕方で良くも悪くも変わってくると感じた。発表者のコメントにもあったが、生徒をその時にイジるのは教室全体が盛り上がりしてしまうことにつながる可能性もあるなど思った。</p>
第5回	<p>ICTを活用することで子供にいい影響を与えられる可能性がある一方、やっぱり逆効果になってしまうことが怖い。例えば生成AIに間違っただけを教えられそれを鵜呑みにしてしまった場合など。例えば数学などでは、論理の繋がりやそれらを理解することが非常に大切です。なのでひとつでも縫れがあったら一気に頭の中がパニックになってしまう事があります。受験じゃなくても非常に重大なミスが起きて今まで行っていた全ての証明が崩れたりすることもあるし、受験でも本番にそれが起きると絶対に頭がパニックになってしまう。こういったことは怖い</p> <p>今日の模擬授業ではうまくICT（特にAI）を活用できていて参考になりました。アイデアとかを出す際は個人で捻り出すよりもAIを用いた方が効率のいい部分もあると感じました。しかしロイロノートで英作文を提出する際にその英作文がI wrote it なのかAI wrote it なのか見分けがつきづらい所が懸念点としてあると感じました。なのでコピー禁止とかの機能があるとうまく機能するかなと思いました。</p> <p>AIを使うことは今回の目標にもあるように新しい視点を得られるからとても効果的だと思った。一方で今回いたずら班だったこともあって中学生、高校生はAIの悪い使い方も沢山できてしまうことが感じられた。先生側の工夫が必要だなと思った。</p>

実際、第2回や第5回では、どちらも生徒役が発表した内容に誤りがあるというたずら、つまり嘘の情報を基にした発表が行われていた。このことについて、授業感想にも「生徒が間違っただけで共有してしまうリスク」や「生成AIに間違っただけを教えられそれを鵜呑みにしてしまった場合」などと書かれており、生徒がICTを活用して得た間違っただけの情報を信じてしまうことに対してどのように対処したらよいか考える様子が見られる。このことから、生徒が間違っただけの情報で学習することがあるという事実、あるいは、間違っただけの情報で学習しないようにする方法が分からないということがICT活用不安を高めた可能性が考えられる。

5. まとめ

本研究では、教職課程学生におけるICT活用不安が実際にICTを活用する模擬授業を通して、どのように変化するかを調査し、考察していくことを目的とした。その結果、LMMを用いた分析を通して、教職課程学生におけるICT活用不安は、模擬授業の回数を重ねるごとに増加傾向にあったり、減少傾向にあったりするわけではなく、実施した模擬授業に応じて変化することが明らかになった。また、特にICT活用不安を高めたこととして、

生徒が間違っただけで学習することがあるという事実、あるいは、間違っただけで学習しないようにする方法が分からないということが可能性として挙げられた。

今後の課題として挙げられることは、次の2つである。第一に、今回の研究で得られた可能性を検証することである。これについては、本研究のように生徒が間違っただけで学習する事実を教職課程学生に、疑似的に体験させる。それにより、同様の結果が得られるか捉える。第二に、何がICT活用不安を減少させるかについて検討することである。その為、生徒が間違っただけで学習しないようにする方法を、その他に考えられるICT活用のリスクも含めて教職課程学生同士で議論させることを通して、どのように変化したのかを捉えることが、一つの手がかりとなるだろう。

6. 参考引用文献

- 中央教育審議会 (2021), 「令和の日本型学校教育」の構築を目指して～全ての子供たちの可能性を引き出す, 個別最適な学びと協働的な学びの実現～ (答申)」(中教審第228号)
- 金見正史 (2024), 教職科目「ICT活用の理論と実践」の講義概要とその成果, 学習院大学教職課程年報, 第10号, pp73-83
- 伊藤大輔・木村竜也 (2023), 教職課程履修生におけるICT活用指導力に対する苦手意識の影響, 秋田県立大学ウェブジャーナルA, vol.11, pp-46-56
- 露口健司 (2022), 教員のICT活用不安と抑鬱傾向, 学校改善研究紀要, vol.4, pp.1-16
- 山根嵩史・田中光・有馬比呂志・中條和光 (2017), 授業でのICT活用に対する教員志望大学生の意識—ICT機器の利用頻度と利用に関する効力感の関係から—, 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, p.472
- 中塚健一 (2018), 教職課程学生のICT機器活用に対する意識についての一考察—履修生への質問紙調査より—, 太成学院大学紀要, vol.20, pp187-192
- 松田いづみ・入野野宏 (2025), 心理生理学研究のための線形混合モデル入門, 生理心理学と精神生理学, vol.43(1), pp.136-149

学習院大学「情報と職業」の教育実践報告

A Report on the Practice of Information and Business Class at Gakushuin University

長 嶋 秀 幸*
NAGASHIMA Hideyuki

1. はじめに

学習院大学（以下、本学）では経済学部経営学科において必要な科目の単位を修得することにより高等学校教科「情報」（以下、情報科）の教員免許を取得できる。「情報と職業」（2単位）は、高度情報社会における若者の職業観・労働観の育成に関して学ぶことが求められ、設置された科目であり、情報科の教員免許状を取得するために修得が必要な教科に関する科目である。

『教育職員免許法施行規則の一部を改正する省令（令和5年文部科学省令第31号）』（2023年9月27日）において、免許教科ごとの修得すべき科目の数が多い教科について、修得すべき科目の統合または削除、名称の整理が行われた。これにより情報科の科目のうち「情報と職業」と「情報社会・情報倫理」を統合し、「情報社会（職業に関する内容を含む）・情報倫理」とするとされた。本学では情報科の教員免許取得にあたり、2024年度入学生以降も引き続き「情報と職業」と「情報社会・情報倫理」を修得することとしている。

筆者は、2018年度から本学において「情報と職業」の授業を担当している。ただし、2018年度から2021年度は履修者がいなかった。2022年度に初めて履修者が1名おり、授業をオンラインにて行った。2023年度、2024年度も履修者は1名であり、2023年度以降は対面により授業を行っている。2025年度は履修者が3名であった。これまで履修した学生は、理学部物理学科、数学科、文学部英語英米文化学科の学生であり、すべて課程認定を受けた経済学部経営学科以外の学生であった。

本稿では、本学において2025年度に実施した「情報と職業」の授業の内容と、受講した学生の変容をもとに成果と課題を明らかにする。

2. 授業計画

本授業では、職業観・労働観育成の前提となると思われる、若者の雇用をめぐる問題の状況、学校教育で「職業指導」が実施されるようになった経緯、代表的な職業観・労働観育成に関する教育実践の3つについて検討し、現代の若者の雇用問題、進路選択問題に対する視点を得させることを目的としている。本授業の到達目標は、情報産業の発展、若者の雇用問題の背景、学校職業指導の歴史について学び、高度情報化社会における若者の職業観・労働観の育成のあり方を展望することができることとした。

* 学習院大学教職課程 非常勤講師、東京大学教育学部附属中等教育学校 教諭

2025年度の履修者3名の所属は、理学部数学科3年生、2年生、文学部英語英米文化学科2年生であった。彼らが情報科の教員免許の取得を希望する理由は以下のとおりである。

- 高校時代の「情報」の授業が楽しく、TeXやPythonなど、パソコンで作業をすることを楽しいと思っていること、また数学との関連もあり教科横断的な授業をできるのではないかと考え、情報免許の取得を希望しました。
- これから授業や校務においてICTを活用していくことが推し進められていくと思うが、私はまだまだ情報について十分な知識・技能を有しているとは言えないと考え、情報についてある程度の知識・技能を習得したいと考えた際に、外国語の免許を取得予定なので、情報の免許の取得をまずはゴールに頑張ろう、と取得を志望しました。また、他教科の免許を取得することで、授業についても、より広い視点から考えることができ、自身のキャリアアップにつながるのではないかなと考えました。
- 共通テストに情報が追加されたことや、近年のAIの進歩や機械学習の発展を踏まえて、それを教えられる立場になることができるなら、社会に必要不可欠な人材になれると思うし、正しい知識を下の世代に広めることができるだろうと考えたため。

学生らがこれまで学んできた情報の楽しさや関心を出発点にしながら、教育現場の変化や社会的要請を見据え、教科横断的な視点やキャリア形成、社会貢献を意識して情報科教員免許の取得を志望しているようだった。

授業は講義形式ではなく、授業者と受講者、受講者どうしの意見交換を通じて内容を深めていく方法によって行った。

3. 「情報化」とは

(1) 「情報化」は「コンピュータ化」

「情報」の概念について『改訂新版 世界大百科事典』では、「<情報>という語は、広義にはニュースや知識を指すのにも用いられているが、厳密には、人間を離れて客観的に伝達・処理ができるようになった段階でのそれをいう。その伝達や処理は元来は人間が担っていたものであるが、技術発達の過程で、材料加工から<物質>の概念が生まれ、原動機の開発から<エネルギー>の概念が生まれたように、通信技術やコンピュータや自動制御の発達の結果、新しく<情報>の概念が形成されたのである」とされている。すなわち、「情報」概念の成立は、コンピュータ、通信技術、制御技術の少なくともこの3つの発達なしには考えられない。

坂口謙一（2004a）は、「情報化」とは「コンピュータ化」のことであり、生産技術のオートメーション化にあると述べている。ものづくりにおいてコンピュータ制御技術と通信技術が通信ネットワークによってシステム化され、産業構造や社会全体、さらには人々の生活にまで大きな影響を及ぼしている。「情報化」という言葉がはじめて用いられたのが1960年代であり、日本でつくられた言葉である。当時の日本は情報化の点でアメリカにおくれていたが、工業化の次の段階を先取りして情報化が唱えられた。

授業を通して学生らは、「情報」を価値的情報と技術的情報に区別して捉える視点を獲得し、情報化の本質や社会への影響を具体的に理解した。あわせて、情報化の不安定さが教育内容や評価、教員の役割に難しさをもたらすことに気づき、機器操作中心ではなく、情報の活用や学びの意味を重視した授業づくりの必要性へと認識が深まった。

(2) コンピュータ産業の形成と展開

NHKプロジェクトX『国産コンピュータゼロからの大逆転 ～日本技術界 伝説のドラマ

～』を視聴した。この番組では、富士通によるコンピュータ開発の歴史から、日本のコンピュータ産業の発展と、アメリカのコンピュータ産業との関係がえがかれている。

高石義一（1988）は、日本のコンピュータ産業が発展した背景には、国のコンピュータ産業政策にあったと述べている。戦前の日本は軽工業を中心としていたが、戦後は復興と経済成長を目的として重化学工業の発展に力が注がれた。さらに1970年代初期になると、重化学工業重視の政策から省資源・省エネルギーで低公害な産業であるコンピュータ産業重視へと進んだ。

政府はコンピュータ産業を育成するため、外資規制や外国製コンピュータの輸入制限を行い、国内市場における外国メーカーの競争力を抑えることで、国産コンピュータメーカーの急速な成長を促した。また、官公庁に対して国産コンピュータを優先的に調達させる政策を進めた。さらに、補助金や優遇税制による資金援助も行われ、国産コンピュータメーカーの経営基盤が強化された。

授業を通して学生らは、国産コンピュータの発展が政府主導の政策や研究支援によって支えられてきたこと、ハードウェアとソフトウェアの歴史的分離の意義、技術開発の困難さを学んだ。輸入依存という認識から、日本独自の挑戦と政策的支援への理解へと意識が変容し、情報産業発展を多面的に捉える視点が形成された。

（3）教育の情報化の動向

川崎祥子（2020）は、2018年以降の日本の初等中等教育における情報化の進展について、ハード面・ソフト面・制度面の三つの観点から述べている。

学校におけるICT環境の整備について、文部科学省は2017年12月に「教育のICT化に向けた環境整備5か年計画（2018～2022年度）」を策定した。この計画では、学習者用コンピュータを「3クラスに1クラス分程度」整備することや、普通教室における校内LAN整備率を2022年度までに100%とすることが目標として掲げられた。さらに、内閣府は2019年12月にGIGAスクール構想（Global and Innovation Gateway for ALL）の実現を打ち出した。この構想は、多様な子供一人一人に応じた個別最適化学習を可能にする環境整備を目的とし、義務教育段階において2023年度までに全学年の児童生徒に1人1台端末を配備し、活用できる環境を整えることを目指していた。新型コロナウイルス感染症の拡大を受け、GIGAスクール構想はさらに加速した。2020年度中に全学年分の端末を整備するための予算が計上された。

児美川孝一郎（2021）はこのGIGAスクール構想について、子どもの成長や教育の公共性よりも、産業界・経済界の要請を優先して進められたと述べている。

まず、コロナ禍を契機にGIGAスクール構想が急速に進展した背景には、財界主導の国家戦略であるSociety5.0がある。Society5.0は、最新テクノロジーによる経済成長を目的とし、その担い手を育てる場として教育が位置づけられている。

この構想のもとでは、ICTやAIを活用した「個別最適化された学び」が求められるが、それは従来重視されてきた協働的な学びや学校制度の解体を伴い、能力主義と格差拡大を招く危険性を持つ。また、産業界との連携が強調されることで、公教育は企業にとっての市場として開放されつつある。さらに、こうした流れの背後には、文部科学省が自律的に教育政策を立案できず、経産省の影響力が強まっている現状がある。しかし、児美川は、今後求められるのは、子どもを市民的主体として育てる、真に公共的な教育と学校のあり方を対抗的に創造していくことであると述べている。

授業を通して学生らは、教育の情報化を便利で進歩的なものから、教育の本質・格差・

現場負担を踏まえて慎重に設計すべき複雑な課題と捉えるようになった。

4. 若者の雇用をめぐる問題の状況

(1) コンピュータ化、コンピュータ・ネットワーク化による労働の変化

NHKスペシャル『メイド・イン・ジャパンの命運』（2010年）を視聴した。この番組は、コンピュータによるものづくりが進んでいき、戦後の経済発展を支えた日本のものづくりの優位性が失われていること、そのような中で日本の製造業の未来を展望する内容である。

坂口謙一（2004b）は、1950年代以降コンピュータ技術の発展とともに、労働手段にコンピュータが組み込まれ、機械からオートメーションへと変化したと述べている。さらに1990年代後半から急速に普及したインターネットにより、企業の業務が水平分業型経営へと根本的に変化した。

授業を通して学生らは、情報技術の発展が企業の生産体制や経営モデルを垂直統合型から水平分業型へと変化させ、製品の迅速化・高品質化を可能にしてきたことを理解した。また、その一方で、雇用の不安定化や日本の製品の価値低下といった負の側面にも目を向け、技術の進歩を肯定するだけでなく、労働者や社会への影響を踏まえて多面的に考えようとする姿勢が見られた。

(2) 若者の雇用・労働の現状

日本の労働慣行は、戦後長らく「年功序列賃金」「終身雇用」「企業別労働組合」を柱としてきた。欧米の「同一労働同一賃金」とは対照的である。こうした中、1995年に日本経営者団体連盟（日経連）は『新時代の「日本的経営」』を発表し、バブル崩壊後の日本経済が抱えた「雇用過剰」「設備過剰」「債務過剰」という「三つの過剰」を指摘し、年功序列や終身雇用を批判した。日経連は雇用形態を三つのグループに分類し、正規雇用の中核となる長期蓄積能力活用型には成果・業績重視の処遇を導入する一方、高度専門能力活用型や雇用柔軟型といった非正規雇用には低賃金を設定した。その結果、大企業を中心に年功型賃金の廃止と成果主義への移行が進み、非正規雇用の増大やリストラの正当化が進展した。

本田由紀（2009）は非正規雇用が単に「働き方の多様化」ではなく、能力形成やキャリア形成の機会が制限されやすい構造をもつ点を問題視する。かつての日本では、新卒一括採用と正規雇用を前提に、学校教育から安定した職業へ移行する仕組みが比較的機能していた。しかし現在では、若者の多くがパート・アルバイト・派遣社員などの非正規雇用に就き、不安定な収入や雇用継続の不確実性に直面している。非正規労働者は、職業訓練やスキル向上の機会が少なく、将来展望を描きにくいいため、貧困や社会的排除に陥るリスクが高い。こうした状況は、学校で学んだ知識や能力が職業生活に結びついていないこととも深く関係している。最後にNHKスペシャル『ワーキングプア I & II』（2007年）のシングルマザーの事例を視聴した。

授業を通して学生らは、非正規雇用について、歴史的背景や構造的問題、当事者への影響を多面的に理解した。非正規雇用は本来の雇用の柔軟性という利点とは異なり、低賃金や将来の不安、企業への帰属意識の低下など多くの問題を生んでいる現実を認識した。また、非正規雇用者だけでなく、正規雇用者にも業務負担増加や精神的負荷といった影響が及ぶことを学び、雇用問題が社会全体の課題であると捉えるようになった。さらに、個人の努力不足として片付けるのではなく、企業や政府による制度・政策の必要性、将来世代に雇用の仕組みを伝える責任など、自身の立場から社会に関わろうとする意識の芽生えも

見られた。

5. 学校教育における「職業指導」の展開

(1) 学校教育において「職業指導」が実施されるようになった経緯

依田有弘(2009)は、学校教育における職業指導を、単なる進路決定支援ではなく、職業選択・準備・学校から仕事への移行を通じて生徒を教育的に援助する実践として位置づけている。依田は、受験競争中心の学校制度が生徒の興味や能力の自覚、学習意欲の形成を妨げ、職業選択を困難にしていること、日本における雇用の不安定化や公的職業教育の不十分さが、将来展望を描きにくくしていることを指摘している。その上で、職業指導の課題として、学習の内在的価値を回復する授業づくり、労働や職業、労働権に関する学習、仲間づくりや集团的活動の重視、職業能力形成の機会保障などを挙げる。偶然性を含む職業選択の現実を踏まえつつ、生徒が主体的に職業人生の方向性を選び取る力を育てることの重要性を強調している。

近代日本の学校教育は、当初は西洋に追いつくための知識・技能注入を目的として始まり、1890年代以降は道徳教育や国民教育を通じて共通の規範を内面化させ、「臣民」を形成する教化機能を担うようになった。この枠組みの中で1927年、不況への対応や中学校受験競争の激化を背景に「職業指導」が導入され、筆記試験に代わる内申・口述を用い、児童の能力に応じた進路選別が行われた。戦時期には職業指導は勤労働員や学徒出陣へと転化し、教育は労働力・兵力確保の手段として国家目的に従属した。戦後は新制中学校・高等学校の発足により教育機会均等が重視され、職業指導は国家への動員から、生徒の個性や進路に応じた選択を支援するものへと再編されていった。

授業を通して学生らは、学校教育における職業指導の意義と課題についての理解し、現在の学校がテストや成績重視の受動的な学習に偏り、生徒の興味・関心や将来の職業と十分に結びついていない現状を問題として捉えた。その上で、日常の授業や学校生活の中で、教科内容と職業との関連を示したり、グループワークや特別活動を通して主体性や協調性を育てたりすることが、無理のない形で職業指導につながると考えた。学生らは、職業選択を個人の問題としてではなく、教育課程や社会条件、教師と生徒の連携の中で支えていく必要性に気づいた。

(2) 職業指導から進路指導、キャリア教育への展開

佐々木英一(2009)は、雇用環境の不安定化により若者の進路選択が困難化する中、学校教育における職業教育の重要性を指摘する。従来の進学中心の進路指導から、1990年代には主体性や自己決定を重視する新たな指導観への転換が求められた。2000年代になると職業指導は、キャリア教育と言い換えられ、個人の努力や適応力に焦点を当てられ、雇用状況など社会的要因を十分考慮できていない点が課題とされる。佐々木は、ノン・エリートの高校生にこそ職業指導を必要としていると述べている。職業教育は、専門的な職業の知識と技能の習得の重要性を強調している。

見美川孝一郎(2010)は、雇用情勢の悪化、とりわけ若年層を取り巻く不安定な雇用構造の広がりを背景に、学校におけるキャリア教育の意義を再定義している。従来のキャリア教育が、円滑な職業移行や職業知識の獲得に重点を置いてきたのに対し、著者はそれだけでは不十分であると指摘する。非正規雇用の増大や将来の見通しの不透明化の中では、単に「職に就く力」ではなく、社会構造を理解し、自らの生き方や働き方を主体的に選ぶ力が求められる。学校は、生徒に対して労働や社会の現実を批判的に捉える視点を育

てると同時に、自己肯定感や他者との関係性を築く力を育成する場であるべきだとされる。キャリア教育は、就職準備教育にとどまらず、社会的自立を支える人間形成の教育として位置づけられる必要があると論じている。

授業を通して学生らは、中高では進学中心、大学でも就職支援にとどまり、労働の権利や雇用の現実を学ぶ機会が不足している点を問題としてとらえていた。また、政策としては政府レベルで展開されているものの、実際の学校現場では表面的・形式的な活動にとどまっていることも指摘された。さらに、キャリア教育が抽象的な理念に偏り、アルバイトなど現実の労働経験と結びついていないため、具体的な知識や問題意識が育ちにくいという課題も明らかになった。

(3) 世界の職業教育訓練

日本では、学校教育法第50条において、「高等学校は、中学校における教育の基礎の上に、心身の発達及び進路に応じて、高度な普通教育及び専門教育を施すことを目的とする。」とされている。しかし、普通教育として技術教育は中学校技術科のみで行われている。また、高校専門学科の在籍者比率の低下や公共職業訓練の縮小・再編の問題がある。

国際的には1974年のユネスコ「技術教育および職業教育に関する改正勧告」や1989年「技術・職業教育に関する条約」から分かるように、普通教育において技術・職業教育が重要であると位置づけられている。アメリカでは、大学で展開されてきた工学教育が2000年代後半からSTEAM教育という形態で、幼稚園から中等教育段階を対象に推進されてきた。台湾やヨーロッパ諸国でも同様の動きがある。

授業を通して学生らは、職業教育・キャリア教育の在り方を国際比較の視点から捉え直した。アメリカやドイツの事例から、インターンシップの単位化やデュアルシステム、年齢段階ごとの到達目標を定めた教育など、教育が現実の仕事や社会と接続されている点の重要性を理解した。その一方で、日本では学校教育と労働現場との間に隔たりがあり、職業やキャリアについて考える機会が十分でないという課題が共有された。

6. 職業観・労働観育成に関する教育実践

(1) 高等学校教科「情報」における実践事例

筆者は東京大学教育学部附属中等教育学校（以下、東大附属）に情報科・技術科の教員として勤務している。東大附属では5年生（高校2年生に相当）に情報科の必修科目である科目「情報I」を設置している。「情報I」では、コンピュータの演算回路、データの表現方法、アルゴリズムとプログラミング、コンピュータ・ネットワークについて学習する。学生らには筆者が東大附属において行った授業の映像を視聴してもらった。この授業は、コンピュータ・ネットワークの設計・構築・維持・管理などをおこなうネットワークエンジニアの仕事に焦点を当てたものである。この授業を通して生徒は、ネットワークエンジニアの仕事の一部を体験し、ネットワークに関わる技術者のやりがいや苦勞を感じることができる。

また、プログラミングの授業では、プログラミング言語「ドリトル」を用いて、生徒にオリジナルなプログラムの制作を課している。そのねらいは、プログラミングとはどのようなものかを知り、プログラマの仕事への理解を深めることにある。簡単なプログラムであっても多くの労力が必要であることを体験的に学び、プログラムの価値を正しく理解することがねらいである。

授業を通して学生らは、ネットワーク設計を題材とした授業を視聴して、グループでの

学習や体験的学習の重要性に気づいた。また、職業体験と結び付けた学習により、学習内容の意義や有用性が明確になることを学び、将来自身が授業を行う際に取り入れたいと考えるようになった。

(2) 高等学校専門学科情報科における教育実践

専門学科情報科は全国に20校21学科ある。高等学校学習指導要領における専門教科「情報」の各科目の内容を確認した。西村修一（2021）は、専門学科情報科は高度な情報技術者育成を目的に新設されたが、在籍生徒数や設置学科数は他の専門学科と比べて極めて少ないと述べている。学習指導要領上は、情報産業を支える専門的職業人の育成が求められている一方、実際の教育課程では商業科・工業科の科目や検定試験への対応が重視され、情報技術の高度な専門性育成という本来の目的が十分に達成されていない。西村は、産業界が求める高度IT人材像を踏まえ、育成目標の焦点化、専門教科の単位数確保、教育課程の再構築を通して、工業科・商業科との差別化を明確にした情報科教育の充実が必要であると指摘している。

授業を通して学生らは、専門学科情報科の設置数や地域差、その少なさに強い驚きを抱くとともに、学校ごとにカリキュラムや育成目標に大きな差がある現状を理解した。また、資格制度や他教科との位置づけの曖昧さ、教員配置や研修不足などの課題を捉え、情報科本来の目的に立ち返った教育の必要性を感じていた。

(3) 諸外国における「情報教育」

加納寛子（2019）は、イギリスのナショナル・カリキュラムにおける教科「コンピューティング」が単なるICT活用やプログラミング技能の習得にとどまらず、将来の職業生活や社会参加を見据えた能力の育成を目的としていると述べている。学習内容の中心は、情報科学、であり、コンピューターショナル・シンキングを中核に据えている。各発達段階において、プログラム設計やデータ分析、ネットワーク理解、安全で責任あるICT活用などを段階的に学び、現実世界の課題をデジタル技術で解決する力を養う。

授業を通して学生らは、諸外国と比較することで、日本の「情報教育」の授業時数や内容が情報技術の発展に十分対応できていないことに気づいた。また、情報科は他の教科と同等に重要であり、初等段階からのリテラシー、プログラミングを協働的に学習することが生徒の将来に大きく影響すると考えていた。学生らは、情報科を「魅力的で実生活や職業に結びつく教科」として位置付け直す必要性を強く意識するようになった。

7. まとめ

本授業では、若者の雇用をめぐる問題の状況、学校教育で「職業指導」が実施されるようになった経緯、職業観・労働観育成に関する教育実践について資料をもとに学生らと議論してきた。半年の授業の最後に、学生らが「高校情報科において働くということはどう教えるか、どのように考えさせるか」について書いた内容は以下のとおりである（一部を抜粋）。

- 情報社会における職業教育は、単なる技術習得にとどまらず、生徒が未来を生き抜くための総合的なスキルを身につけることを目指すことが大切だと考える。情報リテラシーの習得はもちろんのこと、未知の課題に立ち向かう問題解決能力、複雑な情報を分析し判断する柔軟な思考や多様な仲間と協力するコミュニケーション能力、そして何よりも変化に対応できるよう学び続ける探究心を育むことが、これからの時代を生きる生徒ら

にとって強みとなってくるだろう。このような職業教育を通じて、生徒たちが変化の激しい情報社会をたくましく生き抜き、自分らしいキャリアを築いていけるよう、惜しみない支援が必要不可欠だと考えた。

- 現在の日本の中等教育段階の学校では労働に関する負の側面についてはほとんど教わることはない。そこで、私は教育現場で労働の楽しさややりがいなどに関する部分のみではなく、労働の現在の問題について、これから社会に出ていく青年たちが知っておくべきことをしっかりと教え、またその労働の現状を改善するためにはどうしていけば良いかなどを生徒たちに考えさせられるような授業をしていきたいと考えた。労働のやりがいや大変さに関する部分は情報科の授業でも、学習した内容と関連した内容の実習活動などを行うことで体感してもらえないかと考えられる。
- 授業で学んだように、イギリスやアメリカでは、インターンシップや探究型の学びを通して、実社会との接点を高校生のうちから持つよう工夫されている。こうした視点を取り入れ、日本でも「学ぶこと」と「働くこと」を接続させる教育が必要であると考え。情報社会における「働くこと」には、倫理的な視点も必要である。たとえばAIが職業を代替する現実に対し、「人間にしかできない仕事とは何か」「仕事の価値は何によって決まるのか」といった問いかけを授業で取り入れることで、生徒が自分の役割や目標について深く考える機会をつくることができる。こうした問いはすぐに答えが出るものではないが、生徒が社会の一員として生きていくうえで、必ず意味のある行為になる。

情報リテラシーや問題解決能力、協働性、学び続ける姿勢といった汎用的能力の重要性を指摘する記述からは、情報産業の発展と雇用構造の変化を踏まえた職業観・労働観が形成されたことがうかがえる。また、労働のやりがいや楽しさだけでなく、長時間労働や雇用の不安定さなど労働の負の側面や現代的課題にも目を向け、それを教育でどう扱うかを考えられた。

今後の課題として、こうした高校情報科の授業としてどのような学習活動に具体化するかが十分に描き切れていない点が挙げられる。学生らは方向性や価値観の提示にとどまり、評価方法や年間指導計画、教科内容との系統的な関連付けまでは踏み込めていない。

このことから、本授業は、現代の若者の雇用問題や進路選択を多面的・批判的に捉え、高度情報社会における職業観・労働観の育成を展望する視点を学生らに与えた点で成果があったといえる。今後は、その視点を具体的な授業設計や実践レベルに落とし込み、情報科教育としてどのように継続的・体系的に扱うかを検討していくことが課題である。

参考文献

- 加納寛子 (2019) 「イギリスのナショナル・カリキュラムから得られる我が国の情報教育への示唆」『情報教育ジャーナル』2(1)pp.1-9
- 川崎祥子 (2020) 「教育におけるデジタル化の推進—初等中等教育における最近の動きを中心に」参議院事務局企画調整室『立法と調査』No.430 pp.50-67
- 児美川孝一郎 (2010) 「雇用情勢の悪化と学校におけるキャリア教育の意義」教育開発研究所『教職研修』pp.82-86
- 児美川孝一郎 (2021) 「日本の学校はどこに向かうのか-GIGAスクールという『夢』の跡-」全国家庭科教育協会『家庭科』71(672)pp.6-10
- 坂口謙一 (2004a) 「ものづくりの現代世界へと導く普通教育としての情報教育の意義」本多満正・坂口謙一・長谷川元洋・丸山剛史・村松浩幸『実践情報科教育法-「ものづくりから」学ぶ』東京電機大学出版局 pp.6-10

- 坂口謙一（2004b）同上 pp.18-25
- 佐々木英一（2009）「現代における職業指導の役割と課題業指導のありかた-ノン・キャリア教育の構築」 齊藤武雄・佐々木英一・田中喜美・依田有弘『ノンキャリア教育としての職業指導』 pp.1-21
- 高石義一（1988）「我が国におけるコンピュータ産業の発展と産業政策」 産業学会『産業学会研究年報』 1988(3)pp.24-38
- 西村修一（2021）「高等学校の専門学科情報科における情報人材の育成について」『千葉商大紀要』 第59巻 第2号 pp.95-112
- 本田由紀（2009）『教育の職業的意義-若者、学校、社会をつなぐ』 ちくま新書
- 依田有弘（2009）「教育実践としての職業指導」 齊藤武雄・佐々木英一・田中喜美・依田有弘『ノンキャリア教育としての職業指導』 pp.116-126

景観写真を活用した地誌学の授業実践 —地域理解の導入としての可能性—

Landscape Photographs in Regional Geography: The Potential for Introducing Regional Understanding

元 木 理 寿*
MOTOKI Masatoshi

Abstract

This paper examines the potential of landscape photographs as entry points for regional understanding in university-level regional geography courses. Drawing on classroom practice at Gakushuin University and an analysis of students' written reflections from 2020 to 2022, it explores how landscape photographs function in the learning process.

In the courses examined here, photographs taken by the instructor during fieldwork are presented before maps, statistical data, or textual explanations. Students are encouraged to observe visible elements carefully, articulate their interpretations, and move back and forth between observable information and background knowledge. In this process, photographs function not as supplementary visual aids but as starting points for geographical inquiry.

Analysis of the students' reports shows that landscape photographs stimulate interest in regions, foster awareness of diverse perspectives in interpreting the same image and promote an integrated understanding of natural environments and human activities. At the same time, students recognize that photographs present only partial views shaped by perspectives, which encourages more critical interpretation and challenges preconceived images derived from textbooks.

These findings suggest that landscape photographs are most effective when positioned not as self-contained explanations of regions but as devices for generating questions within the broader framework of regional geography instruction.

1. はじめに

本稿では、学習院大学における地誌学の授業において、景観写真を用いた学習の意義と課題について検討する。筆者は、2007年度以降、学習院大学において地理学、自然地理学、地誌学を断続的に担当してきた。本稿で分析の対象とするのは2019年度から2022年度にかけて担当した地誌学の授業であるが、景観写真を用いた授業実践はそれ以前の担当科目においても一貫して行ってきたものである。

教職課程の地理学にかかわる授業では、受講生の地理の履修歴や基礎知識にばらつきが

* 学習院大学教職課程非常勤講師、常磐大学総合政策学部教授

みられる。2022年度以降、高等学校では「地理総合」が必修化されたものの、実際には大学の地理学関連科目を受講する学生の中には、中学生以来、地理を体系的に学んでいない者も少なくない。地理を歴史・公民等の社会科諸科目と関連づけて捉えることが難しい学生もおり、このような状況において地理学的な概念や地形図の判読、統計資料の利用といった抽象度の高い教材から授業を開始すると、学生にとって地理学や地誌学を難解なものとして捉えさせる要因となりやすい。

こうした背景を踏まえ、筆者は授業の導入や講義内容を深める場面において、自らが撮影した景観写真を積極的に用いてきた。景観写真は教員自身が撮影した写真であるため、地域の自然条件や人間活動が具体的な形で示されており、学生が地域の実態を、具体像を伴って捉える手がかりとなる。とりわけ、地誌学においては、自然環境、人間活動、歴史的背景などから地域を総合的に理解することが求められるため、景観写真を見る視点を鍛えるだけでなく、有効な導入資料となり得る。

授業では、上述したように筆者自身が国内外のフィールドワークや学会のエクスカージョンに参加した際に撮影してきた景観写真を提示することを基本としている。これらの写真は、教科書や観光ガイドに掲載される典型的な景観とは異なり、日常的な生活空間を切り出したものや、筆者がある特定の場所を移動しながら、その場所を様々な角度から撮影した連続的な写真を基本としている。時には対象地域を地形図上で示しながら、筆者の移動に伴って撮影した複数の写真を連続的に提示し、空間の広がりや変化を意識させることもある。あえて動画ではなく写真を用いることで、学生が一枚一枚の景観写真に立ち止まり、可視情報を精査しつつ自ら読み取ろうとする姿勢を促すことを意図している。また、写真を提示する際には、単に解説を加えるのではなく、「写真の中に何が見えるか」「どの点が気になるか」といった問いを投げかけ、学生同士で意見を交換させる場面を設けてきた。このような手法は、フォトランゲージ（写真を媒介に気づきを共有し、言語化する手法）の考え方も通じるものであり、同じ景観写真であっても着目点や解釈が異なることに気づかせる効果がある。学生が自らの視点を相対化し、多様な見方を許容する姿勢を養うことは、地誌学的理解を深めるうえで重要である。

全13回の授業の前半では、中国を事例として、自然環境、人文・社会、歴史といった複数の観点から地域を概観する。後半では、学生自身の関心に基づいて国や地域を選定させ、その概要を授業中に発表させた上で、最終的にレポート課題として地誌を書かせている。すなわち、複数の景観写真から地域の構造を読み取り、地域を構成する諸要素の関係を理解した上で、最終的に自らの言葉で地域を記述するという過程が、授業全体の骨格をなしている。加えて、地誌学における景観写真活用の意義や、地誌学のあり方について自由記述で考察させる課題を設定してきた。本稿ではその中から、2020～2022年度に提出されたレポートにおいて景観写真活用の意義と課題に関する記述を分析対象としている。学生の記述には、景観写真を通じて国や地域への理解が深まったという肯定的な意見だけでなく、読み取りの難しさや説明の困難さといった課題意識も含まれており、これらは授業実践を振り返るうえで重要な示唆を与えている。

本稿の目的は、こうした授業実践を踏まえ、地誌学の授業における景観写真活用の意義と課題を、既往研究の整理と学生レポートの分析を通じて明らかにすることである。とりわけ、景観写真が地域理解の導入として果たす役割と、それが学生の気づきや認識の変容にどのように関わっているのかを検討する点に、本稿の特徴がある。

2. 地理写真・景観写真に関する既往研究の整理

本章では、地理学・地理教育における写真（地理および景観写真）の位置づけを、本稿の議論に必要な範囲で整理し、景観写真を授業で扱う際の理論的背景を確認する。写真は地域の様相を具体的に示す有効な視覚資料である一方、撮影者の視点や撮影時点に規定された切り取りでもある。したがって、写真を授業で用いる際には、写真から何を読み取らせ、どのように問いへ接続するのかという教材化の設計が重要となる。

2. 1 地理写真の教材化と景観写真への展開

地理学・地理教育において扱われる景観写真は、芸術写真やスナップ写真とは異なり、風景を「読み解く」ための素材として位置づけられる点に特徴がある。椿（2018）は、景観写真を、複合的存在としての景観を意図的に切り取り表現した学習・研究素材として整理しており、そこには地理的情報を提示し、地表現象の分析に資するという科学的な役割が内在していることを指摘している。景観とは自然環境と人間活動が相互に作用しながら形成された複合体であり、景観写真はその一断面を、いわば「地理の眼」を通して捉えたものである。撮影者の地理学的な関心や意図を通じて切り取られた写真には、その地域に対する豊かな情報が内在しており、地域の構造や諸要素の関係性を読み取る手がかりとなり得るものと考えられる。

本稿では、用語の差異にこだわりすぎることは避け、授業において扱う写真を「景観写真」と総称して用いることとする。ここでいう景観写真とは、椿（2018）が整理するような、撮影者が地理学的な関心をもって地域の様相を切り取った写真を指し、地域を構成する諸要素とその関係性を読み解く契機となる写真として位置づけるものである。

地理教育において写真は、景観や地理的事象を具体的に提示し、地図・統計など抽象度の高い資料理解を補う視覚資料として用いられてきた。石井（1988）は、写真が地図を補完する資料であり、空間や時間を具体的に記録し得る媒体であることを指摘している。ただし、写真は提示しただけで理解が成立するわけではない。石井・寺本（1990）は、写真の教材化において、提示順序や問いの設定といった教育方法論が学習効果を左右することを示し、写真読解を意図的に構成する必要性を論じている。写真は自明に意味を語るものではなく、どこを読み取らせ、どのような問いを立てるかによって、理解の方向性が規定される。

藤永（2007a）は、写真を景観分析における資料として改めて位置づけ直し、その可能性と限界について検討している。藤永（2007b）においては、景観資料としての写真が撮影者の意図や視点に規定されるものでありながらも、地域の空間構造や諸要素の関係性を読み取る手がかりとなり得ることが示されている。この議論は、写真を教材として「見せる」段階にとどまらず、写真を通して地域を「読み解く」段階への展開を示唆するものであり、本稿が授業実践において重視している景観写真の読み取りとも方向性を共有するものとする。

2. 2 地域理解の素材としての景観写真の意義

自然地理学では、地形・気候・水文環境・植生などの空間的分布や形態的特徴を把握する手段として写真が活用されてきた。露頭や地形の断面、河川地形などは、文章や数値データのみでは捉えにくい立体的構造を有しており、写真は直観的理解を支える役割を担う。人文地理学では、農村や都市景観、商業空間などにおいて、人間活動の痕跡や土地利用の様態とその変化を読み取る資料として写真が用いられてきた。都市の再開発地区と旧市街

地の併存、観光地化された空間と生活空間の重なりなどは、景観として可視化されることでその意味について具体的に理解が可能となる。地誌学においては、自然条件と社会経済活動の重なりを含め、地域を総合的に理解する過程で、景観写真が地域の構成要素を同時に提示する素材となる。景観写真は、要素を個別に分解するだけでなく、それらがどのように組み合わさって現在の様相を形成しているのかを考察するための入口として位置づけられる。こうした各分野における景観写真の活用を地域理解の出発点として体系的に位置づけた成果として加賀美・荒井編（2018）が挙げられ、景観写真の意義と活用のあり方が理論的に整理されている。また、荒井（2018a）は景観写真を教材として組織的に活用する指導法を論じており、同一の景観写真に対して複数の読み取りの視点が存在し得ることを重視する姿勢は、後述するフォトランゲージの考え方とも通じるものがある。

2.3 フォトランゲージと参加型学習の視点

写真を媒介とする参加型学習の方法論としてフォトランゲージが提起されており（諏訪、2016）、そこでは写真を通して気づきを共有し、多様な解釈を言語化する過程が重視される。諏訪（2016）は、フォトランゲージを「写真を語り、写真に語らせる気づきの手法」と位置づけ、同じ写真を見ても着目点や理解が異なることを可視化する点に意義を見出している。また、梅村（1998）は、景観写真の参加型学習での利用において、学習者が好き・嫌い・関心・評価などに自由に反応できること、対象に対するイメージや態度が明確になること、さらには学習者自身の思い込みや偏見が明らかになることを指摘している。この整理は、写真が単に地理的事実を伝達する媒体にとどまらず、学習者があらかじめ有している認識の枠組みを表出する契機としても機能し得ることを示唆している。

なお、荒井（2018b）は、加賀美・荒井編（2018）において、景観写真を用いたアクティブ・ラーニングの実践を紹介し、写真から読み取った内容を自由に語り合うことを通じて、景観を見る際の視点の偏りに気づかせたり、先入観を問い直したりする働きかけが可能であることを示している。地理教育や地誌学の文脈においても、景観写真の読み取りには、学習者の価値判断や感情的反応が不可避に伴う。ただし、本稿が重視するのは、そのような主観的反応を学習の出発点としつつ、可視情報の精査や背景情報との照合を通じて、地域に関する問いの生成へと接続していく過程である。また、写真を用いて語りを引き出す方法として、質的研究法の文脈でphoto elicitationが整理されている（Harper, 2002）。この手法は地理学固有というよりも、視覚研究法一般に位置づけられるが、写真を媒介に経験や解釈の言語化を促すという点で、授業における写真の見方や読み取り方を考える上での補助線となる。加えて、写真から何を読み取るのかという視点を相対化する手がかりにもなる。

フォトランゲージの実践では、写真の提示にとどまらず、説明、共有、議論といった過程を通して、多面的な見方や批判的思考が促されるとされる。本稿では、こうしたフォトランゲージの知見を参照しつつも、地誌学の授業における景観写真の読み取りにおいて、可視情報の読み取りと背景解釈を往復させる過程を重視し、それを地域に関する問いの生成へと接続していく点に着目する。

3. 地誌学の授業における景観写真の提示と読み取り

本章では、地誌学の授業において筆者が提示してきた景観写真をもとに、地域理解へと導く授業展開のあり方を整理する。ここで扱う景観写真は、講義で用いてきた写真の一部であり、授業全体で提示している景観写真を網羅的に示すものではない。本章のねらいと

しては、限られた枚数の景観写真を用い、地域理解への導入としてどのような読み取りや問いかけを行ってきたのか、その授業展開の要点を方法的に整理する点にある。

ただし、景観写真を授業で扱うにあたっては、写真がもつ資料としての限界を踏まえる必要がある。景観写真は、特定の視点・構図・時間に基づいて切り取られた断面にすぎず、写真に写っているものだけで地域の全体像を把握することはできない。背景にある地域構造や社会的・歴史的な文脈は、写真の外にある情報によって補われなければならない。また、写真は印象を強く喚起するがゆえに、固定的なイメージを強化してしまうおそれもある。とりわけ観光地のように象徴的な景観のみが反復して提示される場合には、地域の多様な実態が見えにくくなる可能性がある。こうした制約を踏まえ、筆者は授業において、景観写真を地域理解の結論としてではなく、地域を捉えるための出発点として位置づけている。

授業で重視しているのは、写真に写る要素を列挙させることではない。学生には、まず写真から確認できる情報（可視情報）を丁寧に拾わせ、つぎにそこから導かれる解釈を言語化させる。両者を往復する過程を通じて、地域に対する問いが立ち上がるように設計している。その際に意識しているのは、次のような点である。第一に、読み取りの観点を明確化する問いを設定し、漫然と写真を眺めるのではなく、何を手がかりにどのような推論が可能かを考えさせること。第二に、同一地点の時間的差異や地域間比較、あるいは視点の違いによる対比を組み込み、着目点を相対化させること。第三に、地形図・統計・文献、さらには講義内容等と接続し、写真の外にある文脈を補わせること。第四に、学生同士の対話を通じて解釈の多様性と限界を確認し、安易な一般化を抑制することである。

具体的には、数枚の景観写真を提示し、「何が写っているか」「どこに特徴があるか」「どの点に違和感を覚えるか」といった観点で個別に考えさせたいうで、学生同士の意見交換へ移行する。学生自身の経験や専攻分野に基づく見方が持ち込まれることも想定し、そこから生じる着目点の多様さを授業の資源として扱う。教員が結論を先に示すことは避け、写真のどこを根拠にそう判断したのかを共有しながら、読み取りを言語化する時間を確保している。

続いて、フィールドワーク時に撮影した写真を連続的に提示し、筆者が現地でどのような視線で景観を捉えていたのか、どのような気づきがあったのかを、移動の文脈や当時の地域の状況とともに補足する。その際、対象地域を地形図上で示しながら提示することで、空間の広がりや変化を意識させることもある。複数の写真を順に提示すると、静止画であっても空間的な広がりや場面の変化が立ち上がり、地域を「点」ではなく「面」として捉える視点が促される。この過程で重要となるのは、学生が事前に抱いていた地域イメージと、生活空間に見られる人やモノの往来、土地利用の具体相との間にある差異へ気づかせることである。

本章では、以上の授業展開を具体化する事例として、まず中国を対象に上海・内モンゴル・西安の景観写真を取り上げる。次に地中海沿岸地域として、トルコについては南部に位置するアランヤ、ギリシャについてはサントリーニ島の事例を示す。これらはいずれも講義で提示した景観写真群の一部にすぎないが、同一国家（中国）内部における地域差と、同一の沿岸・観光圏（地中海沿岸）における共通性と差異を、景観として具体的に示し得る点で整理に適している。以下では事例ごとに、景観写真をどのように読み取らせ、どのような問いを介して地域理解へ接続させたのかを順に述べる。

3. 1 上海市一再開発された都市景観と生活空間の併存から読み取る都市の変化

上海の事例は、2015年に第10回日中韓地理学会議（上海・華東師範大学）に参加した際、

フィールドワーク中に撮影した景観写真を用いて提示している。上海は長江デルタの沖積平野上に位置する港湾都市であり、河川や水路に囲まれた湿潤な自然環境を基盤として発展してきた都市である。授業では、人口集中、都市化や経済成長といった抽象的な説明に先立ち、それらが都市景観としてどのように現れているのかを、景観写真を通して具体的に読み取らせることを意図している。

まず提示したのは、高層ビルが集積する上海市浦東新区の中心業務地区（黄浦江東岸）の景観である（図1）。ガラス張りの超高層建築が連続し、広幅員の車道や河川空間と相まって、国際金融・業務機能の集積を視覚的に強く印象づける。かつては東方明珠電視塔が「新しい上海」を象徴するランドマークとして前景化していたのに対し、近年は上海タワー（上海中心大厦）がスカイラインの最上位を占めることで、都市のシンボルが「テレビ塔」から「超高層複合タワー」へ移り変わったことも読み取れる。こうした象徴の更新は、都市化が単に量的な拡大（高層化）として進むのではなく、金融・業務・観光・消費といった機能を集約した都心像へと再編されていく過程を、景観として端的に示している。

このような中心業務地区の景観のみを提示すると、学生が抱きがちな急成長する中国の都市というイメージを強調しやすい。結果として、都市内部に存在する空間的な差異や、発展の過程で取り残される、あるいは維持される生活空間は見えにくくなる。すなわち、図1は都市化の象徴を理解する上では有効であるが、そこから直ちに都市全体を均質なものとして理解してしまう危険も併せ持つ。そこで中心業務地区の強いイメージに続けて、同一都市内部に残る生活の場や、再開発と共存する旧来の空間を対置して提示する。この対置によって都市化の進度は一様ではなく、都市空間に生まれる時間差や重なりを、具体的に読み取らせることができる。

つぎに提示するのは、上海市・新天地周辺に残る旧来の住宅地や路地空間の景観である（図2）。図2では、街路樹の並ぶ比較的広い道路に面して、石庫門様式を想起させる外観を保ちながら、店舗サインやショーウィンドウを備えた整えられた街並みが連続するようになった。これは新天地が太平橋地区再開発の中核として整備され、歴史的建築の外観イメージを資源化しつつ、飲食・物販・滞留を促すライフスタイル消費の場として成熟していた状況を反映したものである。また2015年頃には、新天地一帯は観光客の訪問先であると同時に、地元の中産階級・若年層・外国人居住者等が日常的に利用する都市的レジャー空間としても機能し、さらに大規模イベントの舞台ともなっていた。一方、図3では、幹線的な街路や商業化された街区のすぐ

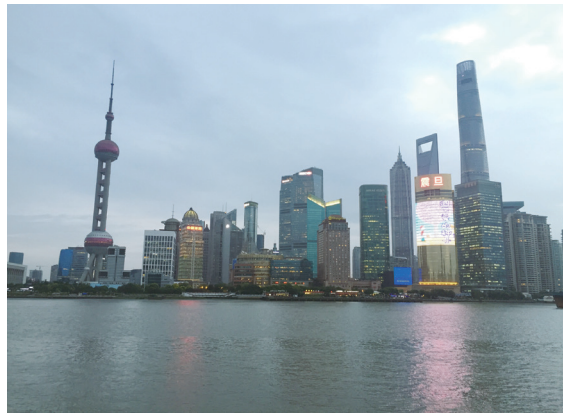


図1 上海における中心業務地区の高層ビル群
(2015年8月、筆者撮影)



図2 上海新天地周辺の街区
(2015年8月、筆者撮影)

背後に、細い路地（弄堂）と低層住宅が残り、洗濯物、生活用自転車・バイク、外付け空調機、電線の錯綜といった生活インフラの痕跡が視覚的に現れている。ここには外部資本によって更新される街区と、かつてからの居住者の日常が継続する街区とが、必ずしも連続的に置き換わらず、隣り合ったまま重なるという都市化の実態が写り込む。



図3 上海新天地周辺に残る旧住宅地
(2015年8月、筆者撮影)

学生に対しては、「なぜこのような空間が残っているのか」「同じ都市内部で景観がこれほど異なるのはなぜか」「新天地の歴史的景観は誰のために、どのように演出されているのか」といった問いを投げかけている。

このように対比的に提示することで、上海の都市化は一様に進行しているのではなく、都市内部に複数の時間層が重なり合って存在していることが可視化される。さらに、上海市は長江デルタの沖積平野という低平な水系の発達した自然条件の上に成立し、河川や水路、排水を前提に都市が形成されてきたことを想起させることと、路地空間に見られる高密度な居住形態やインフラの付加・更新のされ方も、自然環境条件と社会経済的過程の接点として再解釈できると考えた。このように景観写真を地誌学の導入に用いることで、学生は、都市化や再開発を、具体的な空間に落とし込みながら、その背後にある政治的意思決定・投資・土地利用の編成、そして生活の継続性や排除といった論点へ接続する足がかりを得ることができると考えている。

3. 2 内モンゴル—草原環境と観光化されたゲルから読み取る地域像

内モンゴルの事例は、筆者が2017年にフフホトにある内モンゴル師範大学に訪れた際、大学周辺の市街地を観察するとともに、シラムレン草原で観光用として整備されたゲルに宿泊した経験に基づいたものである。内モンゴル自治区は半乾燥気候のもとに草原が広がり、降水量の制約を受けた自然環境の中で牧畜を基盤とする生活が営まれてきた地域である。

授業で提示する景観写真には、平坦な草原の中に同一規格のゲルが整然と配置され、宿泊施設として利用されている様子を示した（図4）。ゲルはモンゴル族の伝統的な移動式住居として知られるが、この景観には、遊牧生活の象徴としての意味と、観光者に草原らしさや異文化体験を提供する一種の装置としての意味とが重なり合っていることを示したものとしている。

学生に対しては、「このゲルは誰のための空間なのか」「草原は自然のままに見えるが、どの部分が人為的に整備されているのか」といった問いを投げかけている。既存の草原の大きなスケールや開放感をイメージさせることはできるが、



図4 シラムレン草原の観光用ゲル
(2017年8月、筆者撮影)

同時に観光政策を背景とした管理やインフラ整備が介在していることも読み取れることを示唆している。ここでは「草原＝遊牧」という単純なイメージを相対化し、自然環境と観光活動、文化的象徴化がどのように結びついて景観を形成しているのかを考察させている。さらに、ゲルが定点的に配置され、観光利用されている状況は、草原利用の変化や定住化政策、観光振興といった要因を想起させるものとしている。景観写真は政策や制度を直接的に説明するものではないが、地域で何が起きているのかを直観的に示し、文献調査や地図資料へと学習を接続する導入として機能している。

3.3 西安一城壁と回教徒地区の景観写真から読み取る都市の輪郭と内部構造

西安では、城壁上の景観（図5・図6）と、城壁を降りた後に歩く城内中心部の回教徒地区の景観（図7・図8）を連続的に提示し、都市の「輪郭」と「中身」を往復させながら理解させることを狙った。提示にあたっては、写真に写る要素の列挙にとどまらず、写真から確認できる事実（可視情報）と、そこから導ける解釈とを行き来することで、地域理解に向けた問いを立ち上げることを重視している。西安の旧市街を理解するうえで、城壁は単なる歴史遺構ではなく、都市の輪郭そのものを規定する装置として提示していることにも気づかせるようにしている。

まず城壁上の景観では、西安城壁がつくる囲いとしての都市を体感させる。城壁上の歩行は、都市を外縁からなぞる経験であり、地上の街歩きでは見落としやすいスケール感や境界意識を喚起する。城門方向へ伸びる軸線や、観光空間として整備された前庭的空間は、城壁が遺構であると同時に、来訪者の視線を組織する舞台装置として再構成されていることを示している。他方、城外側に立ち上がる近代的な市街地が視界に入ること、城壁が城内と城外の差異や都市化による時間差を可視化する視点場として機能させるようにしている。



図5 西安城壁
(2018年8月、筆者撮影)



図6 西安城壁からみた城外の高層ビル群
(2018年8月、筆者撮影)



図7 西安回教徒地区の路地空間
(2018年8月、筆者撮影)



図8 回教徒地区の「清真」表示と店舗景観
(2018年8月、筆者撮影)

つぎに城内中心部の回教徒地区へ移動すると、かつての都市の理解は囲まれた場所から往來のある結節点、交差点であった場所へと切り替わる。とりわけ回教徒地区の路地空間には、観光的な賑わいの演出と、配送や移動といった生活交通が同一空間に重なっており、「観光地化＝生活の排除」という単純な図式では捉えきれない共存の現場が表出している。露店に掲げられた「清真」表示やアラビア文字の併記は、回教徒の宗教的規範に基づく生活と、来訪者に文化的属性を伝える視覚記号としての機能が重なり合うことを示す。

この一連の提示は、都市の輪郭（境界・スケール）と、都市内部に重なる文化・生活・観光・歴史の実態（交差・混在）を往復させることで、都市が単一の時間によって形成されていないことを理解させる点に意義がある。景観写真は、こうした都市の重層性を直観的に示し、文献・地図・統計資料へと学習を接続する導入として機能している（石井・寺本，1990）。

3. 4 地中海沿岸地域の景観写真から読み取る自然環境と人間活動

本節では、地中海沿岸地域に位置するトルコ南部アランヤおよびギリシャのサントリーニ島を事例として取り上げ、自然環境と人間活動の関係が景観にどのように表出しているのかを整理した。両地域はいずれも地中海性気候の影響を受け、夏季の乾燥と強い日射、冬季の降水という自然条件のもとで人間活動が展開されてきた点に共通性をもつ。一方、地形条件や歴史的背景、観光の発展過程の違いは、景観の現れ方に差異をもたらしている。

3. 4. 1 トルコ・アランヤー地中海性気候下に展開するバナナ生産の景観

本事例では、ANNUAL IGU COMB（Commission of the MEDITERRANEAN CONFERENCE）においてトルコ南部地中海沿岸（アランヤ周辺）のフィールドワークに参加した際の景観写真を用いている。まずはバナナ生産の景観を、授業の問いづくりの素材として用いた。提示順は、①斜面地に広がる露地バナナ、②平坦面で展開するハウスにおいて栽培されているバナナである（図9・図10）。筆者はこの景観を目にした際、斜面地にバナナが面的に展開していることに驚いた。ついで、乾燥季の存在や保水条件の制約から水利が得にくいと想定していた地域において、ハウス栽培が成立し、点滴灌漑による集約的生産が行われている点にも驚きを覚えた。

この二段階の驚きは、学生が持ちがちな「作物（植物）は気候の影響を強く受ける」という理解に揺さぶりをかけるためのものである。アランヤは地中海性気候に属し、夏季には強い日射と乾燥が卓越する。背後には山地が迫り、平坦地は限られる。それにもかかわらず、斜面地では露地栽培が広がっている、平坦地では施設栽培が展開している。景観写真からは、土地条件に応じた生産形態の分化が読み取れる。ハウス栽培においては点滴灌漑の導入について現地での解説を受け、乾燥条件下での水管理が生産を支える重要な要素であることを理解してきた意味も大きい。ここでは自然条件（気候・地形）と技術（施設・灌漑）が重なり合うことで新たな生産景観が形成されることを捉えさせるものとしている。さらに、農地の背後に見える海岸線



図9 バスの車窓からみたアランヤの斜面地に広がる露地バナナ畑
(2016年9月、筆者撮影)

や市街地の存在は、農業生産と観光活動が同一地域内で並存することを示唆する。トルコの地中海沿岸では、これまで零細な農業生産が展開する場であったが、今日的には発展の進む観光空間として語られるようになり、地域の生活と経済発展を知る機会となる。このように景観写真は、単一の産業イメージで地域を把握することの限界を可視化し、文献調査や地図読解へと接続する導入資料となると考える。

3. 4. 2 サントリーニ島一火山地形と観光景観の形成

ギリシャ・クレタ島にあるイラクリオンで2017年に開催された2nd Euro-Mediterranean conference and Exhibitionに参加し、その合間にサントリーニ島において半日のフィールドワークを展開した際に記録した景観写真である（図11・図12）。サントリーニ島はエーゲ海に位置する火山島であり、急峻なカルデラ地形と限られた可住地という自然条件を特徴とする。島全体が火山活動の影響を受けて形成されており、地形条件は居住形態や土地利用に強い制約を与えてきた。

島全体が火山活動の影響を受けて形成されており、地形条件は居住形態や土地利用に強い制約を与えてきた。

景観写真には、カルデラ縁に沿って立地する白く塗られた建物群が写し出されている。観光行政のもと装飾された白色は強い日射への適応であると同時に、観光地としての視覚的統一感を形成する要素としても機能している。建物群が標高の高い場所に集中して見られることは、地形制約と眺望価値の双方が居住・観光空間の形成に関わっていることを示唆するものである。また、斜面を縫うように連なるバスの列は、観光客の大量移動が島の交通動線に集中していることを示している。

サントリーニ島の景観は、美しい観光地として消費されやすいが、火山地形という自然条件の上に観光、経済が重なり、景観が「見せる対象」として再編成されている点に特徴がある。このように景観写真は、自然環境と観光活動の関係、さらに観光の光と影を直観的に提示し、地域像を複眼的に捉える導入となる（加賀美・荒井編，2018）。

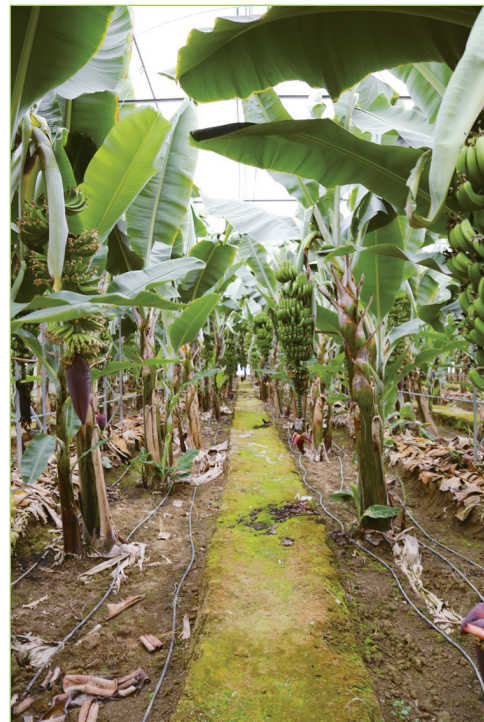


図10 アランヤにおけるバナナのハウス栽培と点滴灌漑設備
(2016年9月、筆者撮影)



図11 連なって走行する観光バス
(2017年9月、筆者撮影)



図12 白く塗られた建造物群
(2017年9月、筆者撮影)

4. 学生レポートにみる景観写真活用の効果と課題

本章では、学習院大学における地誌学の授業（2020～2022年度）を対象として、学生に課したレポートの自由記述をもとに、景観写真活用の効果と課題を検討する。分析対象としたのは、各年度の提出レポートのうち、景観写真の活用やその意義について具体的な言及がみられたものに限定した。有効回答数は、2020年度が36件、2021年度が23件、2022年度が35件である。分析にあたっては、学生の記述内容を観点ごとに分類し、該当する記述の出現数を集計した。自由記述形式であるため、一つのレポートが複数の観点に言及する場合があります。集計値には重複を含む。

景観写真活用の効果として、最も多く確認されたのは、写真を通じて対象地域への関心が高まったとする記述であった（表1）。2020年度では61%、2022年度では69%の学生が、景観写真を見ることで地域を身近に感じた、あるいは関心をもつようになったと述べている。学生の記述には、「教科書で知っていた国が、写真を見ることで生活の場として捉えられた」「観光地のイメージとは異なる日常の風景が印象に残った」といった内容が多くみられ、景観写真が知識理解に先立つ導入として機能していることがうかがえる。これらに関連して、同一の景観写真であっても、着目点や読み取りが人によって異なることへの気づきを示す記述が、各年度でおよそ半数確認された（表1）。学生の中には、「自分は建物に目が向いたが、他の人は地形や土地利用に注目していた」「同じ写真でも意味づけが異なることに驚いた」と述べる者がおり、写真を媒介とした意見交換が、自身の視点を相対化する契機となっていることが読み取れる。景観写真が多義的な素材であることを、学習者自身が体験的に理解している点は注目される。

また、「地理学にかかわる教員が注目した部分や、興味深く面白いといった瞬間を写真として地誌学の素人である私たちにも容易に共有できる」（2020年度）という記述は、授業者の専門的な眼差しが景観写真を通して学習者に伝達されるという側面を捉えており、教員が撮影した写真の固有の教育的価値を示すものとして注目される。さらに、景観写真を通じて、自然環境と人間活動を一体として捉えようとする理解も一定数みられた。2022年度では、有効回答の51%が、地形や気候条件と生業、生活様式との関係に言及している（表1）。「なぜこの場所でこの農業が行われているのかを写真から考えるようになった」「自然条件が生活のあり方に影響していることを実感できた」といった記述は、景観写真が地誌学的な地域の総合的理解への入口として機能していることを示している。

先入観の相対化という観点からも、具体的な事例に基づく記述が多くみられた。内モンゴルのゲルについては、「教科書では白一色のゲルが草原に立つ様子が示されていたが、実際の写真では装飾が施され、草原に車も写り込んでおり、イメージと現実のずれを実感した」（2022年度）という記述があり、教科書知識と現実の景観との乖離が具体的に示

表1 学生レポートにみる景観写真活用の効果（年度別）

観点	内容の概要	2020年度 (n=36)	2021年度 (n=23)	2022年度 (n=35)
地域への関心喚起	地域を身近に感じた・関心が高まった	22 (61%)	13 (57%)	24 (69%)
多様な読み取り	見方の違いへの気づき	19 (53%)	11 (48%)	21 (60%)
先入観の相対化	固定的イメージの修正	14 (39%)	8 (35%)	17 (49%)
総合的理解	自然と人間活動を一体として把握	16 (44%)	9 (39%)	18 (51%)

※各数値は有効回答数に対する該当記述数および割合を示す。複数観点への言及を含む。

されている。また、サントリーニ島の白い建物については、「教科書では気候への適応として説明されていたが、写真で見るとその白さがわざとらしく観光目的であることがありありと分かる」（2020年度）という記述もみられ、景観写真が批判的読み取りへと学習者を導く可能性をも示している。複数の学生が「動画よりも静止画である写真をじっくり見て考察することに意味がある」「写真は一枚一枚に立ち止まって読み取ろうとする姿勢を促す」といった趣旨の記述を残しており、動画・映像資料との比較において静止画形式の固有性を評価している点も注目される。これは授業設計においてあえて動画でなく写真を用いるという方針（第3章参照）と学習者の認識が符合していることを示しており、景観写真の教材形式としての妥当性を裏付けている。

一方、課題として最も多く指摘されたのは、写真から読み取った内容を言葉として整理し、説明することの難しさであった（表2）。各年度とも約4割の学生が、「感じたことはあるが、どのように説明すればよいか分からなかった」「写真を見て何を中心に書くべきか迷った」といった点に言及している。景観写真は直感的な理解を促す一方で、その気付きを地理学的・地誌学的な記述へと転換する過程には困難が伴うことが示されている。また、写真に写っていない要素への言及も少なくない。「写真だけでは背景が分からない」「歴史的経緯や社会的条件を調べる必要を感じた」といった記述がみられ、景観写真が単独で完結する資料ではないことが学生自身によって意識されている。写真を起点として疑問が生まれ、その後に文献資料や地図、統計資料を用いた調査へと学習が展開する過程は、地誌学の学習過程と整合的である。加えて教員による問いかけや視点提示の重要性を指摘する記述も確認された。写真を提示するだけでは表層的な理解にとどまる可能性があり、どのような観点で見るのかが示されることで理解が深まったとする意見がみられる。学習者の主体性を尊重しつつも、思考を促すための適切な関与が求められることが示唆される。これに関連して、「自分が専門とする分野とは異なる地理的視点を、写真を通じて自然に意識するようになった」（2021年度）という記述もあり、景観写真が異なる専門的背景をもつ学習者間の相互学習を媒介する機能を有することが示されている。大学における教職にかかわる地誌学の授業において学生の専攻分野が多様である状況では、景観写真を共通の読み取りの場として活用することが、多角的な地域理解の生成に寄与すると考えられる。

以上の分析から、景観写真は、地誌学の授業において、地域への関心を喚起し、多様な視点を引き出し、自然環境と人間活動を総合的に捉える契機として有効であることが示された。とりわけ、教員自身が撮影した写真は、撮影の文脈や現地での経験が語りとして付加されることで、教科書掲載の写真やインターネット上の画像と比べてリアリティが高く、学習者の関心を引き付ける効果が大きいことが学生の記述から確認された。ただし、景観写真を読み取る際の言語化や背景理解との接続といった課題も明らかとなり、景観写真を用いた学習を地誌学的理解へと深化させるためには、授業設計上の工夫が不可欠である。

表2 学生レポートにみる景観写真活用の課題（年度別）

課題の観点	内容の概要	2020年度 (n=36)	2021年度 (n=23)	2022年度 (n=35)
言語化の困難	写真内容を説明・記述する難しさ	15 (42%)	10 (43%)	14 (40%)
背景理解の不足	写真外情報の必要性	12 (33%)	7 (30%)	13 (37%)
視点の誘導	問いがないと理解が浅い	9 (25%)	6 (26%)	11 (31%)

5. おわりに

本稿は、学習院大学における地誌学の授業において、景観写真の活用が地域理解にどのような可能性をもち得るのかを、授業実践と学生レポートの分析を通じて検討した。大学教育の場における実践と受講生の記述分析を通して、その意義と課題を具体的に示した点に特徴がある。

実際、景観写真は自然環境と人間活動、さらに歴史的過程が重なり合って形成された地域の現在の姿を可視化する資料である。抽象的な概念や統計的把握に先立ち、具体的な空間像を提示することによって、地域を構造的に捉える視点を立ち上げる契機となり得ることが確認された。写真に写る可視情報と、そこから導かれる解釈とを往復させることで、地域理解は表層的な印象にとどまらず、構造的な把握へと接続されるのではないだろうか。

学生レポートの分析からは、景観写真が地域への関心を喚起し、着目点や読み取りの多様性への気づきを促し、先入観を相対化する契機となるとともに、自然環境と人間活動を一体として捉える総合的理解の入口となっていることが示された。一方、写真の読み取りを十分に言語化できない場合や、背景理解との接続が不十分にとどまる場合も確認された。景観写真は完結した説明装置ではなく、問いを立ち上げる導入資料であるという位置づけを明確にする必要がある。

本稿で扱った事例は限定的であり、景観写真活用の多様な可能性を網羅したものではない。今後は、地域や事例の拡張に加え、景観写真の読み取り方法そのものをどのように共有・明示化するかについても検討を深める必要がある。地誌学における実践を基盤として、景観写真を媒介とした地域理解の方法論を今後も検討していきたい。

謝辞

本稿は、学習院大学における地誌学の授業実践をもとにまとめたものである。授業で景観写真の提示と読み取りに取り組み、レポートを提出してくれた受講生諸氏に感謝申し上げたい。受講生の率直な記述は、本稿の分析を支える重要な基盤となった。また、授業改善に関する示唆や意見を通じて、景観写真活用の意義と課題をあらためて検討する契機を得ることができた。最後に、学習院大学教職課程において地理学関連科目を担当する機会を与えてくださった諏訪哲郎先生（学習院大学名誉教授）をはじめ、教職課程関係各位に深く感謝申し上げます。ここに記して謝意を表する。

引用文献

- 荒井正剛（2018a）「景観写真教材による指導—組写真を工夫してみよう—」加賀美雅弘・荒井正剛編『景観写真で読み解く地理』古今書院. 16-25.
- 荒井正剛（2018b）「フォトランゲージ：写真を用いたアクティブ・ラーニング」加賀美雅弘・荒井正剛編『景観写真で読み解く地理』古今書院, 102-105.
- 石井實（1988）『地理写真』古今書院.
- 石井實・寺本潔（1990）「地理写真の教材化に関する方法論的考察」『新地理』38（2）, 37-43.
- 梅村松秀（1998）「地理的技能としての写真読図」『地理』43（8）, 特集：写真で考える異文化理解, 31-39.
- 加賀美雅弘・荒井正剛編（2018）『景観写真で読み解く地理』古今書院.
- 諏訪哲郎（2016）「フォトランゲージ—写真を語り、写真に語らせる気づきの手法」日本環境教育学会編『アクティブ・ラーニングと環境教育』小学館. 90-91.

- 椿真智子 (2018) 「景観写真の意義とその活用—身近な地域に目を向けてみよう—」加賀美雅弘・荒井正剛編『景観写真で読み解く地理』古今書院, 4-11.
- 藤永豪 (2007a) 「景観分析における資料としての写真の可能性」神奈川大学21世紀COEプログラムシンポジウム報告 (4), 214-219.
- 藤永豪 (2007b) 「景観資料としての写真をめぐって」神奈川大学21世紀COEプログラム研究成果報告書『「景観」と「環境」についての覚書』, 43-53.
- Douglas Harper (2002) Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. doi:10.1080/14725860220137345

事業報告・活動記録

介護等体験報告

黒川雅子（教職課程担当教員）・篠崎友誉（教職課程非常勤講師）

学習院大学では、教育職員免許法に基づき、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。

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通知に基づき、2024（令和6）年度までは代替措置において履修させてきたが、2025（令和7）年度は、学生が特別支援学校や社会福祉施設等で介護等体験を行うこととなった。

介護概説（中高教職課程科目）、介護概論（初等教職課程科目）ともに、介護等体験を学生が行うために事前指導を5回、介護等体験の振り返り等学びの総括をするために事後指導を2回の合計7回の講義を行った。7回の授業受講と7日間の介護等体験の修了者に単位認定を行っている。

2025（令和7）年度の介護等体験は、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施行規則の一部を改正する省令（令和6年文部科学省令第5号）による改正後の介護等体験省令に基づく対象施設を参照し、①特別支援学校、②高齢者福祉施設、③特別支援学級を設置する学校のほか、④不登校児童生徒の学習活動に対する支援する公立の教育施設にもお世話になり、介護概説、介護概論の全受講学生が無事に実施することができた。

具体的な事前学習・事後学習の内容は以下の通りである。なお、介護概説と介護概論において、内容に差異は設けていない。

○事前学習

- 1回目：介護等体験の全体説明、意義・目的・心構えなど
- 2回目：視覚障害・聴覚障害を有する子どもと特別支援教育
- 3回目：知的障害・肢体不自由を有する子どもと特別支援教育
- 4回目：病弱・発達障害を有する子どもと特別支援教育
- 5回目：社会福祉概説と社会福祉施設での介護等体験の意義・目的・心構え

○事後学習

- 6回目：自らの介護等体験について振り返りを踏まえた上で、班全体で共有するための協議を行う。また、7回目授業で全体報告を行うための準備を行う。
- 7回目：班ごとに全体報告を行い、介護等体験の総括を行う。

複数の特別支援学校、特別支援学級を有する学校、社会福祉施設等において、学生が介護等体験を行わせていただくことができた。

この場を借りて、教職課程学生の介護等体験を温かく指導して下さった実習先の関係者に改めて深く感謝いたします。

介護等体験を通して得た気づき

羽田華梨（文学部英語英米文化学科2年）

私は令和7年の8月に高齢者施設で5日間、11月に特別支援学校で2日間の介護等体験を行った。当初はこれらの実習が教職をとる私たちにどのような影響を与えるのかあまり理解していなかったが、実際に体験してみてこの実習を行う意義に気づかされた。

まず、高齢者施設での体験について述べる。高齢者施設では、施設にいる高齢者の方々とコミュニケーションをとらせていただいたり、車椅子体験をさせていただいたりした。体験を通して、日常的なコミュニケーションにおける役割の大きさを強く実感した。介護の現場で働く方々は、日頃から同僚間でのコミュニケーションを大切にしている、チームとして動いていた姿が印象的だった。また、理学療法士や相談員の方々など外部との連携にも重きを置いているように感じた。このような、スムーズな情報共有を行うための日常的な土台の形成は、学校現場の中でも通ずるものだと考えた。さらに、高齢者の方々は一人一人施設に入った目的や介護の必要度、心地よいと感じる支援の種類が異なるため、それらを尊重し、配慮しながら支援体制を築く必要性があることを学んだ。実際に拝見させて頂いた書類には、一人一人の利用者に対して、特徴やこだわりなど莫大な量の情報がまとまっていた。利用者個人の意思を尊重した支援を行うには、多角的な視点からどのような人かを理解しておく必要があることに気づいた。初めは高齢者の方々とうまくコミュニケーションを取ることができず、話を広げたり、切り上げたりする度合を見極めることが難しかった。施設の方々は利用者一人一人のことを理解しているからこそ、それぞれにとって心地よいコミュニケーションをとることがとても上手だった。ただの雑談といえども、健康状態や予定を事前に知っておくことで気配りできるようにすることを目的としていると伺った。そのため資料のなかには、細かい会話の内容も詳細に記録してあった。このような日常的なコミュニケーションが大切なのは教師にも共通することで、それらを通して生徒それぞれの状態や性格を知っておくことで、よりよいサポートにつながると感じた。また、自分一人で教育環境の形成を行お

うとするのではなく、他の教師たちと日常的にコミュニケーションをとり、信頼関係を築いておくことで、互いに頼りやすいチームの形成を行う必要があると考えた。

次に特別支援学校での体験について述べる。私は知的障害の子供たちが通う特別支援学校で、中学3年生のクラスを担当させていただいた。学園祭が近かったので学園祭の準備に参加させていただいたり、授業のサポートをさせていただいたりした。2日間を通して、先生たちの子供と向き合う姿勢が強く印象に残っている。授業の際には、一人一人の注目を向けさせるために、質問を投げかけたり、復唱させたりしていた。生徒の考えに対しても、どのように考えたのかという過程を丁寧に質問していた。私には支援をしているというよりは、少し離れたところから見守っているようにみえた。生徒の成長の機会を奪わないように、生徒に選択肢を与えたり、自分の言葉で気持ちを伝える機会を設けたりしていると伺い、私が支援というものを誤解していたことに気づいた。先生は常に広い視野をもち、生徒それぞれの発達や性格に合わせて、見守るところやサポートするところを区別していた。ただ、その時々状況に応じて、境界を見極めることは難しいと感じた。また、生徒との信頼関係を築くことの大切さを実感した。教師が生徒たちにとっての絶対的な味方であることが、彼らにとって大きな救いとなっているように感じた。苦手なことを乗り越えた後に、先生のほうへ向かう生徒の姿をみて、先生の存在によって苦手なことも自ら挑戦してみようという気持ちが芽生えるのだと考えた。

計7日間の介護等体験を通して、日常的なコミュニケーションの大切さを強く実感した。またそれらを通して、一人一人違う個性を尊重していけるような環境の形成を、チームで行うことが大切だと学んだ。この介護等体験で、教師という仕事を選択するうえで根底に持っていなければならない価値観の形成を行うことができたように感じる。今回学んだことを教師という職業を目指す以上は常に心に留めておきたい。

介護等体験の学び

佐藤 太河（法学部政治学科3年）

令和7年6月2日から5日間にわたり、私を含む4名の班で「板橋フレンドセンター」にて介護等体験を行いました。同施設は教育支援センターであり、様々な事情で学校に通えない児童生徒を受け入れ、その自己実現を支援している場所です。

体験の日を迎えるまで、私は不安を感じていました。「私の何気ない一言が、彼らの心を深く傷つけてしまわないだろうか」と。同行した学生も同様の懸念を抱いていたそうです。

不登校という言葉に対して、「繊細で、他者との距離を置く子どもたち」というイメージが心のどこかにあったのかもしれませんが、しかし、実際に施設を訪れると、そのような緊張は一気にほぐれました。子どもたちは笑顔で私たちを迎え入れてくれ、積極的に活動に誘ってくれたのです。目の前の彼らは個性豊かで穏やかな子が多く、一見しただけでは学校に通えていないという事情を感じさせないほどでした。

5日間は主に、コマ回しや卓球、バスケットボールなどのレクリエーションから、プログラミング教室や学習のサポートまで幅広く行いました。中にはピアノを披露する班員もいて、子どもたちと歌っている様子も見られました。

私たちは遠くから活動を見守るだけでなく、一緒にその輪に参加し、同じ目線で時間を共有することができました。彼らの純粋で優しい感性や、活動にひたむきな様子を間近に見る中で、私はいつしか忘れかけていた子どもの視点を思い出しました。

最近では大人の視点から物事を捉えることが多かったのですが、子どもの視点や物事の捉え方を改めて取り戻せたと思います。

最終日には、私たちの班で「先生と施設を知ろうクイズ」を企画しました。これは子どもたちが、今いる場所にさらなる愛着を深めてほしいとの願いを込めたものです。クイズが始まると、子どもたちは互いに答えを教え合い、正解を目指して積極的に協

力しあっていました。

この光景は、「集団での関わりが苦手なのではないか」という私自身の思い込みを再度見つめ直す機会となりました。同時に、全員を一つの基準や特徴で括ってはいけないことを強く認識させられました。そのことは頭でわかっているつもりでしたが、体験を通じてより実感を伴った理解ができたように思います。

ただ、その一方で気づかされたこともあります。それは、子どもたちの裏に潜む不安定さの存在です。明るく振る舞いながらも、心の中にはどこかわだかまりを抱えているのです。先生として、目に見える情報だけで向き合ってはいけないということを肌身で感じさせられました。

私と同行した班員も、この件に関して以下のように語っています。

「学校現場にはこういった目には見えないトラブルを抱えている子どもたちが増えているのだと感じます。そういった中で、今回そのような子どもたちと接したこと、その対応するセンターの先生方と一緒に行動できたことはとても貴重な経験で、勉強になることばかりでした。」

この5日間を通じて得た最大の学びは、自身の内にある先入観や忘れかけていたモノの見方を問い直せたことにあります。頭では理解したつもりになっていたことでも、実際の彼らと向き合わなければ分からないことばかりでした。不登校といってもその実情は多様であり、子どもの数だけ向き合い方があるということを実感しました。

これらは本を読んだり、体験談を聞いたりしただけでは決して得ることのできない学びです。だからこそ、この体験を糧とし、既存の知識や表面的なイメージだけに囚われことなく、目の前にいる子ども自身の内面にまでしっかりと向き合っていきたいと考えております。

介護等体験で得た学びと思い出

井ヶ田 有 紀 (文学部教育学科2年)

私は令和7年6月2日から7日の1週間、東京都中野区立第七中学校の特別支援学級にて介護等体験を行った。クラス全体での活動に加え、学年別では中学2年生の活動の支援も担当した。

クラス全体の活動を通して印象的であったことは、担任の先生方が生徒一人ひとりの個性を認め、尊重する姿勢を生徒たちに見せることによって、生徒が「自分と他の子は違う」ということが決して悪いことではなく、自分や友達が抱える困難を含めて個性であるということを理解していたということである。自分にとっての当たり前だけでなく、「あの子にとっての当たり前」が共通認識としてクラスに存在しながら日常が流れていく。とても暖かく、心地よい空間だった。私が担当した2年生の、ある女子生徒Aは、仲良くしている同学年の女子生徒Bに度々酷い言葉を投げかけられたり、叩かれたりすることがあった。ただ、これは喧嘩やいじめではない。女子生徒Bのもつダウン症の症状によってこのような言動をしてしまうのだ。だからと言って女子生徒Aが全く傷つかないというわけではない。毎回傷つき、嫌な思いをしている。それでも、その度に嫌だったからやめて、と自分の思いを伝え、決して突き放したり怒ったりしない。友達の障害について理解し、友達としてそれに向き合い、支援しているのだ。この、私にとって初めて目の当たりにした、友人関係のなかでの支援という形に衝撃を受けた。と同時に、このような支援の形が日常の中で育まれる教育に感銘を受けた。このクラスでは、その子自身が抱える困難や障害を乗り越えるためではなく、その先にある、人間としての成長のための教育が日常の中で行われていると実感した。

私が担当した2年生の授業では、実習最終日に行われる運動会に体調不良で登校できない同級生の友

達に招待状を作る授業が主に行われた。その活動の中で印象的だったのが、先生がしきりに「ただ自分が作りたいものを作るのではなく、友達に送って友達が喜ぶものを考えて作りましょう」と指導していたことだ。私の中で「支援」という言葉への固定観念として、「その子ができるようにする」ことを手伝うというイメージがあった。しかし、この授業では、「その子が誰かのためにできるようにする」ことを教えていた。実習生という立場として、ただ生徒がしたいことをできるように支援するだけでなく、生徒自身が誰かのために、誰かのことを想ってはたらくことができるように支援しなければならないという、とても基本的でありながらも、大切なことにはっとさせられた。

1週間という非常に短い期間ではあったが、たくさんの学びや経験、思い出を得ることができた濃厚な日々であった。特に、生徒たちと過ごした時間はこの体験で得た一番大切な宝物である。体験最終日の運動会の日、私と同じく体験を行った教育学科二年の二名と、生徒一人ひとりに宛てたメッセージを折り紙で作った金メダルに書き、渡すことにした。運動会の勝ち負けは関係なく、頑張ったD組全員が金メダルだという想いを込めた。当日まで一緒にたくさん練習を重ねてきたため、本番ではこみ上げるものがあった。金メダルを直接生徒たちに手渡すことはできなかったが、後日生徒一人ひとりからの手紙が大学に届いた。生徒たちが手紙を書いている姿が鮮明に思い浮かび、私たちの体験が彼らの良い思い出となり、それが言葉となって返ってきたことが嬉しかった。この素晴らしい経験を糧にD組のような温かい学級を作ることができる教師になれるよう邁進していきたい。

教職セミナー報告

岩崎 淳・栗原 清・黒川雅子
(教職課程担当教員)

教職セミナーの前身は教職合宿と呼ばれ、本学では、1985年に始められたものである。本学教職課程で学び現職教員として学校現場で活躍している卒業生と、教職課程を履修している在学生在が共に学ぶ機会として機能している。

2025(令和7)年度は、11月30日(日)に行った。以下では、開催内容を報告する。

1. 教職セミナーのねらい

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

2. 対象者

◇本学在学中の学生及び院生で、教職への志望を強くもっている者

◇本学出身の教員・教育関係者

3. 主催

◇学習院大学教育学科・学習院大学教職課程

◇2025年度担当教員：

岩崎淳・栗原清・黒川雅子

4. 日程

◇2025年11月30日(日)

5. 時程・内容

10:00~10:10

開会式 ①運営担当者(卒業生:小見)

②開会のあいさつ(黒川)

10:10~10:35

アイスブレイク

担当:小見(運営委員/卒業生)

10:45~12:15

セッション1:学級目標から考える学級経営

担当:大沼(代表学生/教育学科学生)

アドバイス:内田(運営委員/卒業生)

13:10~14:40

セッション2:これからの学校における教員の役割と責務

担当:安井(運営委員/卒業生)

14:50~16:20

セッション3:教員に必要な資質(もの・こと)は何か

担当:島田(代表学生/数学科学生)

アドバイス:小見(運営委員/卒業生)

16:20~16:30

おわりのことば(黒川)

事務連絡

16:30~17:30

在学生在、卒業生とのフリートーク

6. 参加者数

◇卒業生9名

◇在学生在13名

7. 総括

2025(令和7)年度は、セッション1~3まで3つのテーマに取り組んだ。運営委員である卒業生の進行により、アイスブレイクで打ち解けた雰囲気となり、3つのセッション全てにおいて、参加者全員が主体的に取り組むことが出来ていた。

特に、運営委員を担ってくださった内田さん・小見さん・安井さんや代表学生によるグループ討議に向けて作成された資料等が、大変充実した内容であった。長時間に及ぶプログラムであったが、フリートークの時間も多くの在学生在が参加し、卒業生と意見交換を行っていた。学生、卒業生共に充実した時間を過ごすことが出来ていた。

教職セミナーでの学び

大 沼 慶一郎（文学部教育学科3年）

教職セミナーはこれまで、夏季休業中に実施されてきたが、今年度は11月に開催された。変則的な時期での実施ではあったものの、学年・学科の異なる学生に加え、卒業生である現職教員も参加し、立場の異なる参加者同士が一堂に会する貴重な機会となった。

今回のセミナーは3つのセッションで構成されており、そのうちの一つを私も担当させていただくことになった。テーマは「学級経営」である。仮に全く同じクラスが二つあって、それをそれぞれ別の先生が担任に受け持ったとして、全く同じように子どもは成長するのだろうか。それぞれのクラスに何か特徴が現れるのではないかと思う。そういったクラスを運営するうえでの工夫を知る、あるいはどういう風に成長してほしいのかという願いを確認する、そのような場になればと思いテーマを設定した。

セッションの冒頭では、参加者各自が学生時代を振り返り、当時所属していた学級の雰囲気や、担当教員が行っていた学級活動について書きだす活動を行った。その際、学級経営や学級活動を整理する観点として、①ホームルーム②教室レイアウト③授業④教員のキャラクター⑤その他の5つに分類して考えることを提示した。次に、あらかじめ用意した複数の学級目標の中からくじ引きで一つを選び、その目標を達成するためにどのような学級経営・学級活動が考えられるか、先の5つの分類を参考に班ごとに検討した。例えば「明るく楽しいクラス」を目標とするなら、楽しさを前面に出す一方で、行動の意

義や責任を重視する必要があるといった意見が出された。楽しさを支えるための条件に目を向けるなど、学級経営は単純な発想ではとらえられない奥行きを持つ営みだと改めて感じた。

学級経営とは方法や技術を選択する営みというより、教員自身の価値観や願いと、目の前にいる子どもたちの姿との間で、日々揺れ動きながら判断を重ねていくことなのかもしれない。教員の仕事の多くがそうであるように、学級経営もまた、日々異なる表情や関係性を見せる子どもや学校現場に合わせて、その都度判断の修正やかかわり方の選び直しが求められる。本セッションを通して、そうした目の前の子どもたちと向き合う姿勢を持ち続けることの重要性を認識した。

なお、私にとってセッションを担当することは初めての経験であり、準備や進行の面で戸惑う場面も少なくなかった。先輩方や周囲の協力で支えられながら進める形となり、結果として大きな問題なく終えることができた。学びの多い経験であったと感じている。運営する立場に立ったことで、内容だけでなく、場を作ることの難しさや責任についても実感することができた。また、本セミナーを通して、様々な参加者が、それぞれの経験や考えを持ち寄って学びあう場の重要性を改めて感じた。教職にかかわる学びは、こうした対話的な場を通してこそ深まる面もあるように思う。本セミナーは、そうした学びの意義を再確認する機会になったと考えている。

教職セミナーが担えるもの

小見 勇 人 (卒業生、東京都私立高等学校教諭)

本学卒業生の現職教員の方々は、教職課程を履修している在學生と現職教員として働く卒業生との交流の場であった、教職合宿という行事の思い出話を沢山してください。

2021年度に入学した私には教職合宿の経験がない代わりに、新型コロナウイルスの影響により名称を変え、大学構内での日帰り研修となった教職セミナーに初回から参加している(初年度はオンラインでの開催であった)。次第にセッションの企画運営を任せていただくことが増えたのであるが、私立高校教諭となった今年度からは卒業生側の運営委員をさせていただくようになった。「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。」という教職セミナーのねらいは初回から変わっていない。右も左も分からぬ1年目の現職教員が、参加していただく在學生に何をプレゼントすることが出来るのだろうか。今回は、同期生として長い時間を共にした安井智哉・内田蒼生両委員と、過去に交流も多かった在學生の委員とで一日を作り上げていった。

今回のアイスブレイクは私が企画進行を行った。「私なんか鳥辞がましいのですが……」という前口上を入れながら趣味や特技などを語っていき、聞き手はその話の内容を褒めていくといった内容である。なにか一つキャラクターを乗せれば、自己開示がスムーズに出来るのだと、参加者に気付きを与えることが出来たのかもしれないし、それが学校現場でも何らかの形で生かせると幸いである。謙遜とは、時に生きづらさや息苦しさの要因となるけれども「自分はまだまだです」と前向きに謙遜していくことは悪いことではないというメッセージも添えておいた。

セッション1「学校目標から考える学校経営」は在

学生の委員が主体となって企画をした。クラス経営における現職教員達のこだわり、教師がクラスに与える影響を知りたいというスタート地点から、自分達が児童生徒であった頃の記憶ももとに、クラス経営において何が大切なのか、様々な角度から教室の中でのこだわりについて考える時間を作り上げたことには大いに感銘を受けた。

セッション2「これからの学校における教員の役割と責務」は卒業生の安井委員が中心となって企画をした。教育基本法で教育の目的として挙げられた「人格の完成」という言葉への引っかかりをもとに、学校教育の目的は何か、教員の役割は何かを真正面から話し合った。教員の責任がどこまでなのか、生徒指導や保護者対応を現場で目の当たりにするととても考えさせられる。学校を取り巻く環境の変化が激しいなか、それでも生徒のために失敗は出来ない教師という仕事の重さを感じるような時間となったのではないだろうか。

セッション3「教員に一番必要な資質(もの・こと)は何か」も在學生の委員が中心となって企画をした。三つのセッションに共通するのは、「何が必要なか」ということを知りたがっていることであるが、その中で最後のセッションに、具体的な場面を想定しながら「あなたならどうするか?」と問いかける時間も設けた。何が必要なかを知ることは、自分が何をしたいのかを考えることに繋がる。このような意見交換の時間は、今後のセミナーにおいても大切にしていきたいと思うのである。

時代の変化と共に、「少しでも多くの教員志望者を増やしたい」という目的がセミナーの中で強まっている。合宿からセミナーへと変化し、それが定着したのも、そのような目的が反映されている気がする。今、在學生にはどのような時間をプレゼントすべきであろうか。教職セミナーは、何をすべきなのか、何がしたいのか。「今」を読み続け、本学の教職課程を盛り上げる一つの灯となれるよう、教職セミナーに磨きをかけていきたいと考えている。

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。長きに亘り顧問として長沼豊先生、岩崎淳先生が主担当をなさってくださったが、現在は小職が引き継ぐ形となった。あくまで学生主体の組織であって専ら活動報告を頂いたり、教室予約したりする形でのコミットメントであったが、ゼミ生の皆さんの熱く前向きな気持ちには甚だ感心した。

本年度のゼミ長は大沼慶一郎さん(教育学科3年)である。以下、その参加メンバー11名の氏名並びに所属学科である。

4年生

小木桃子 (文学部教育学科)

小倉工季 (理学部数学科)

3年生

高橋煌生 (文学部ドイツ語圏文化学科)

大沼慶一郎 (文学部教育学科)

加藤愛都 (理学部数学科)

島田遥人 (理学部数学科)

富川結介 (理学部数学科)

大川真由 (理学部物理学科)

小安茉莉子 (文学部英語英米文化学科)

1年生

長西伸直 (文学部哲学科1年)

欠田尚吾 (法学部政治学科1年)

以上、敬称略。

前期活動においては、学生各々履修状況に柔軟に対応するため火曜日4限または木曜日1限のいずれかの枠を活用して隔週ペースで実施したが、より実践的な技能の定着を目指した後期活動では、毎週金曜日5限に実施した。各回の活動内容はゼミ生らの問題意識に基づき、現代の教育現場が直面している先鋭的でホットなテーマを厳選した上で、指導案の検討を伴う模擬授業や多角的な視点による討論会、具体的な児童生徒への対応を想定した場面指導や模擬授業、さらには日本各地の特色ある教育施策の紹介などをバランスよく織り交ぜ、多面的な指導力の向上に努めた。また、不定期に足を運んでくださるOBやOGからは、現場の実情に即した貴重な助言や体験談を伺う機会が得られ、それに加えて現職教員との直接的な交流会を継続的に設けることで、理論と実践を往還する重層的な学びの場が構築された。どの参加者も主体性を発揮して各回のプログラムに非常に生き生きと取り組んでおり、教員養成の核となるこうした伝統ある教職課程ゼミ特有の豊かな文化とコミュニティを、今後も途絶えさせることなく大切に守り、次世代へと継承する必要性を確信している。

教職課程ゼミという居場所

大 沼 慶一郎（文学部教育学科3年）

先輩に誘われ、先輩方の指示のもと活動していた昨年度までとは違い、今年度は私が教職課程ゼミのゼミ長となり、活動を運営していくこととなった。昨年度は大学をご卒業された方が多く、教職課程ゼミにおいて世代の移行を強く実感した。今年度も教職課程ゼミとして活動を継続できたのは、卒業された後も折に触れて関わり、支えてくださった先輩方、常に温かく見守ってくださった先生方、そして何より主体性を持って活動に取り組んだゼミ生一人ひとりの力があったからであり、深い感謝の念を抱いている。

私が教職課程ゼミに参加する中で感じたのは、教職課程ゼミという「居場所」の存在である。教職課程の授業で知り合いがいることは稀である。しかし、教職課程ゼミに入ってから、授業内で見知った顔に安心することが増えてきた。実は過去に同じ授業を受講していた、なんてこともよくある。仲間がいると授業も楽しく感じるようになる。あるいは、教職課程の授業を履修していると、教員採用試験、教育実習、教職課程の履修など、様々な不安や悩みを抱えることになるだろう。そういったことを相談できる、一緒に考えてくれる仲間や先輩がいてくれるということは非常に心強い。同じ志を持った仲間がいるという安心感は、教職課程ゼミという居場所があってこそだろう。昨年度大変お世話になった先輩方の中には、ご卒業後も時折活動に参加してくださった方もいらっしまった。大学在学中に限らず、卒業した後も居場所としてあり続ける、というのは非常に意義深いことのように感じる。在学生にとって心強い支えとなるのはもちろんのこと、卒業生にとっても自身の実践や経験を振り返り、他者との対

話を通して学び続けることができる場が身近にあることは、教師として大切なことであるように思う。

また、教職課程の授業を受けていると、当然模擬授業を行う機会もあるのだが、たいていの場合授業の一部分であったり時間を短縮したりと、実際の授業と同様の展開を経験できる機会は決して多くない。そのためか、今年度も、例年通り自分の担当会で模擬授業を行う学生が多く見られた。教職課程ゼミのメンバーは、それぞれ所属する学部学科や学年が違うため、より多様な視点からのフィードバックを受けることができる。そういった点も、教職課程ゼミで模擬授業を行うことの良さであるように思う。

加えて、今年度の後期の活動ではフィードバックの方法として対話型検討会を参考にした回もあった。対話型検討会とは、東京学芸大学教職大学院で始まった検討会の形である。一般的な検討会では授業者や参加者が、教師という共通の視点で議論をしていたが、対話型検討会では児童・生徒役の参加者が「一学習者としてどう感じ、どう考えたか」を率直に出し合うことが求められる。そのような形の検討会を行ううちに、「授業者が考えていたこと、予想していたこと」と、「学習者が考えたこと、感じたこと」との間に乖離があることに気づかされた。この乖離について考察していくことで、授業者の価値観や課題が浮かび上がってくるのである。自分の授業の善し悪しを越えて、教科や学びに対する価値観まで深く考える契機となったように思う。そうした活動を通し、ゼミ生一人ひとりが学びを深め、主体的に活動にかかわる一年であったと感じる。

教職課程ゼミの存在意義

島田 遥 人 (理学部数学科3年)

教職課程“ゼミ”と聞いて「何をするとところなんだろう?」「堅苦しそう」というイメージを持つ学生は少なくないと思う。かく言う私も教職課程ゼミに入る前はそんなことを考えていた。しかし、実際に教職課程ゼミに参加し活動をしていく中で、そのようなイメージだけで敬遠するには非常にもったいないのではないかと思うようになった。

そこで本稿では、私が1年半の間にわたって教職課程ゼミに参加する中で感じたその存在意義をこの場を借りて語らせていただきたい。むしろ私が感じた事柄を残すための備忘録的な文章である。

まず挙げたいのは「自分の興味・関心を深めることができる」という点である。教職課程ゼミでは、各回の担当者が活動内容を、教職に関係のある事柄であれば自由に設定することができる。また、参加者も教職に対して高い熱意と意欲を持った学生が多く、各回の設定されたテーマについて多角的な視点から議論を深めることができる。その結果として自分の教職に対する解像度が高まることも多く、毎回新たな学びや発見がある。教職に就くことを考えている学生にとっては非常に多くのものを持ち帰ることができる場であろう。

教職課程ゼミでは自分の担当回に模擬授業を行う学生が多い。講義、特に教科教育法での模擬授業は、グループで行ったり一部分のみを担当したりすることが多く、授業を受ける側も内容がある程度理解しており、模擬授業が滞ることなく進むことが多いのではないだろうか。しかし、教職課程ゼミで同じ模擬授業を行うと、先述したように様々な学部学科の学生が集っているため思ったように授業が進まない状況が生じることがある。これは実際に現場に出た

際に直面する状況に近いのではないかと感じており、それを学生のうちに“先行体験“できることは大きな利点であると感じている。また、意外な視点からのフィードバックを受けることも多い。教科教育法では各教科の専門性に寄った議論になることが多いが、教職課程ゼミでは時間配分や授業方法など自分の教科にとどまらず、様々な教科に応用可能な議論が展開される。そのため、教職課程ゼミで模擬授業を行うと、教科教育法とは全く違う感触を得ることになる。

次に「様々なつながりが生まれる」という点を挙げたい。教職課程ゼミは、様々な学部学科の2～4年生の教職課程履修者が集う場であるため、同じ講義に見知った顔が増えることが多い。また、教員採用試験や、教育実習や介護体験を始めとした教職課程の履修において様々な不安を抱えることがある。そんなときに気軽に相談できる人がいると心理的な負担は多少なりとも軽減されるのではないだろうか。それに加えて、卒業生の方々とつながりをもつことができることも強みであると感じている。卒業生の多くは教員として働いており、実際に教育現場で感じている実状を直接聞くことができるのは、普段講義を受けているだけでは得難い貴重な経験である。

このように、私にとって教職課程ゼミは、様々な学部学科の仲間と教職について考える場であると同時に、自分の教職観と向き合う場であり、「安心できる自分の居場所」である。これが、私が考えるこの教職課程ゼミの存在意義である。もし、本稿を読んだ誰かが教職課程ゼミへ足を運んでくれたなら、それほど嬉しいことはない。

国語教育懇話会

岩 崎 淳
(教職課程担当教員)

教職課程ゼミに学ぶ学生から「国語教育について学びたい」という要望があり、2014年5月から国語教育懇話会という名称で勉強会を開始した。ゼミ生のほか、学部生や院生、卒業生も参加している。

2025年3月8日に以下の活動を行った。

【中学校・高等学校の部】

発表 「ディベートの実践報告」中1・高1

東京都私立中学高等学校 玉田 琴乃先生

発表 「未知の言葉調べから辞書・事典の機能を実践的に学ぶ」中1・高1

神奈川県私立中学高等学校 高橋 かれん先生

当日は、現職教員（中学校・高等学校・大学）、大学院生、学部学生等12名が出席し、上記の発表に関する研究協議を行った他、各自1分間で本の紹介も行った。

※この活動は2024年度に実施したものであるが、開催時期の都合上、2025年度版の教職課程年報に掲載している。

国語教育懇話会（中学校・高等学校の部）報告

遠藤愛子（人文科学研究科日本語日本文学専攻博士前期課程1年）

今回の国語教育懇話会では、2例の授業実践の報告が行われた。1例目は中学1年生と高校1年生を対象としたディベート学習の実践であり、2例目は中学1年生から高校1年生を対象とした調べ学習の実践であった。

この2例の実践報告は、私にとって「教材」の見つけ方という点で、とても刺激なものであった。授業を考えるとという経験に乏しい私にとっては、「教材」と聞くとどうしても教科書に掲載されている文学作品や言語活動というものが真っ先に頭に浮かんでしまう。しかし、「教材」というのは必ずしも教科書に掲載されているものだけが「教材」ではなく、「教材」となりうるものは意外と身近に転がっているものなのかもしれない、身近にある疑問から派生した疑問を追っていくことこそが生徒の好奇心を誘う授業となりうるのだろう、ということに改めて意識する機会となった。

1例目のディベート学習の実践報告では、議題として「学校での配布資料をすべてデジタル化すべきである」「小中高はすべて週休2日制にすべきである」といった、四つの議題中三つが学校生活にかかわるものであり、これらの議題は生徒にとって身近なものではあるが、社会的な背景も考慮して主張を組み立てなければならない議題であった。驚くべきは、中学1年生にもかかわらず複数の根拠資料（論文等）を持ち寄り、主張を補強する材料としていた生徒もいたという報告だった。自分の主張を裏付けるために必要となる資料を膨大な情報の中から取捨選択し収集する、という時点で中学1年生にはなかなかハードルが高いのではないかと感じたが、専門的な論文を引用してきた生徒もいたようで、好奇心のもたらす力の大きさを痛感した。また、ディベートという学習活動の中で、収集した情報を根拠に自身の主張を構築していくという活動は、思考を筋道立てて整理していく訓練として有益なものになるだろうと感じた。さらに評価の視点からは、ディベートの学習をどのように評価し、成績に組み込んでいくのかという議論も生まれた。

2例目の調べ学習は、図書室の参考図書を利用した学習で、生徒がまだ出会ったことのないであろう「かげゆし」「玄奘」等の言葉をお題として設定し、生徒たちは担当するお題を図書室にある辞典類を用いて調べていく、そしてその過程で出会った未知の言葉に対しても辞典類を用いてアプローチしていくという「芋づる式調べ学習」と題した内容であった。近頃は教育現場でも情報端末の導入が進み、分からない物事に対して生徒たちがインターネット検索を即座に利用している場面に多く遭遇する。その一方で、紙の辞典類を引く回数はめっきりと減ったと言えるだろう。このような時代背景を加味して、この実践では、参考図書それぞれの利用目的を学び、活用方法を習得することを一つの到達目標に掲げた。生徒たちは「知りたい」という欲求をバネにして、図書を開き、次々と遭遇する未知の言葉を芋づる式に調べ進めていく。生徒の好奇心を掻き立て、自然と目標達成へと導いていく過程は、非常に円滑で効果的だと感じた。また、お題とする言葉について、「Caesar」等の他教科への広がりも考慮したものも用意され、魅力的に感じられた一方で、国語科の授業としてよりふさわしいお題の設定を考えたいという声もあった。

今回の2例の授業実践において、生徒の好奇心を引き出す魅力的な問題提起が「教材」として取り上げられているという点が共通しており、この点は「教材」を考える上で最も大切なもののひとつなのだ、と強く感じた。今後授業を考える上で、疑問を解決することに生徒自身が自然と前のめりになってしまうような、好奇心を引き出すことのできる「教材」を探すことを心掛けていきたいと思う。さらに、どちらの議論の際にも「国語科の教育にふさわしいのか、国語教育とは何か」という比較的大きな問題提起があったことも印象深かった。自分がどのような「国語」の授業を目指しているのか、という問いを常に考えつつ、授業を組み立てていく際にそのことを都度振り返る意識を持っていきたいと思う。

最後になってしまったが、この度の国語教育懇話

会におけるお二人の先生方の実践報告、またその実践を受けての議論の場に参加させていただき、様々

な先生方の考え方に触れて、このような新たな学びをいただけたことに深く感謝申し上げたい。

令和7年3月8日(土) 開催 国語教育懇話会__中学高校の会 実施報告

古 庄 る い (卒業生、学習院大学文学部日本語日本文学科 助教)

馥郁たる梅の香りにでも春の訪れが感じられた3月初旬、学内で2年ぶりとなる岩崎淳教授主催の国語教育懇話会が開催された。参加者は岩崎淳教授をはじめ、卒業生5名、院生1名、学部生5名の計12名である。

最初に1人ずつ近況報告と1分間の図書紹介(卒業生必須、学生は任意)が行われた。紹介された図書は、生徒や学生にも手に取りやすく、思考を深める教養書や、教育者として考えるべきテーマを扱った評論、文学の楽しみへと誘う小説などである。生徒や学生の読書欲を触発させるような多種多様な図書が取り上げられた。

続いて、現職の教員である卒業生2名による授業の実践に関する発表(発表時間20分、その後質疑応答25分)が行われた。今回は中学・高校の両方で授業をご担当されている先生による、中高の教育方法の違いに関する報告であった。それぞれの概要は以下の通りである。

〈発表1〉ディベートの実践報告(中1・高1)

発表者: 玉田琴乃(日本語日本文学科専攻博士後期課程3年、私立中学高等学校講師)

まず、中1対象の授業実践について、予め教員が設定したテーマについて、肯定派と否定派に別れてディベートを行うまでの事前準備(個人作業による事前学習を促し、グループ活動で作成させた立論の原稿を添削するなど)からフィードバックまでの5時間の流れが報告された。

次に取り上げた高1対象の授業においても、ディベートまでの全体のプロセスは凡そ同様であるが、ディベートの進行に関しては、NHK高校講座の動画や「ディベート甲子園 スタートブック」を活用する等、“理想”のやり方を学習することで、段取りをよく理解させつつ、集中力や活動に対する意識を高める工夫を行ったという。また、立論に当たっては資料やデータを必須としつつ、グループ活動でバタフライチャートを作成したり、モバイルデバイスを使用してより情報共有や調査の質を上げたりす

る工夫もなされていた。

質疑応答では、テーマ設定の仕方や、立論原稿の添削時に教員が着目した点、評価方法についてなどが話題になった。特に評価については、数値化される成績評価とは別にすることのメリットについて議論が交わされた。

〈発表2〉未知の言葉調べから辞書・事典の機能を実践的に学ぶ(中1・高1)

発表者: 高橋かれん(私立中学高等学校教諭)

図書室の辞典類を活用し、予め教員が用意した複数の未知の言葉について調査する中1対象のグループ学習の実践が報告された。

現在は、インターネット検索により未知の言語を気軽に調べられる時代であるが、十分な情報を得るには、検索エンジンに入力する言葉に関して、一定の予測や見当をつける力が求められる。

そこで、必要情報の導き出し方を学ぶ方法の一つとして、読めない漢字を漢和辞典で調べる学習から始め、次にあえて紙媒体の様々な辞典を引き、その解説に出てくる用語から更に別の辞典を引いていくことで、「芋づる式」に言葉の意味や背景について導き出す活動が紹介された。調査の際には、使用した辞書や説明書きの要約を書き込めるように、芋型の枠を付けたワークシートを用いるなど、「芋づる」を体感できるレイアウトの工夫もなされていた。3時間中の最後の授業では、ワールドカフェ形式で調べた内容について発表する活動もしたという。

高校では辞書に留まらず、専門書に到達するまでを目標とし、調査の質を上げるとのことだった。

質疑応答では本授業の活用について、司書教諭との連携や、総合の学習ならびに他教科での活用について議論が交わされた。

以上、卒業生と学生が共に現状の国語教育の実態を知り、これからの国語の授業のあり方について考える有意義な時間であった。この場をお借りし、貴重な場をご提供くださった岩崎先生に心より御礼申し上げます。

教育実習報告

黒川雅子・梅野正信・小原 豊・伊藤亜矢子／
秋田喜代美・飯沼慶一・岩崎 淳・嶋田由美・須田将司・宮盛邦友
(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)

- ① 4月17日(木) 教育実習の全体説明、意義・目的と心構えなど
- ② 4月18日(金) 教育実習の授業準備について
- ③ 4月19日(土) 子どもの発達や教育的ニーズへの配慮
- ④ 4月23日(水) 生徒理解とテクノロジー
(ICT教育関連)

(事後指導として)

- ⑤ 12月6日(土) 教育実習リフレクション1
- ⑥ 12月6日(土) 教育実習リフレクション2
- ⑦ 12月22日(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

【小学校教職課程】

(3年次の事前指導として)

- ① 4月 教育実習の手続き
- ② 7月 先輩たちの教育実習体験(春)から学ぶ
- ③ 11月 先輩たちの教育実習体験(秋)から学ぶ
(4年次の事前指導として)

- ④ 4月 教育実習の意義と概要(本講義の目標、概要、方針の確認)
- ⑤ 4月 教育実習の心構え(事例研究、グループ討議)
- ⑥ 4月 教育実習への確認(1)
校務理解と日誌など公的記録簿の記入法
- ⑦ 4月 教育実習への確認(2)
板書計画と学習指導案・研究授業
- ⑧ 4月 教育実習への確認(3)
児童理解と特別な配慮
- ⑨ 7月 春期での教育実習体験の反省と発表
- ⑩ 11月 秋期での教育実習体験の反省と発表

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181名、実習校数155校(国公立104校、私立51校)、期間：4/30～11/28、小学校教職課程においては実習者数37名、実習校数36校(国公立33校、私立3校)、期間：5/1～11/21に、それぞれ実施された。

参観指導は、中・高教職課程においては84件、小学校教職課程においては33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。

「教育実習生」という経験について

徳原 匠 真（理学部化学科4年）

私は、5月から6月にかけての3週間で母校の県立高校にて化学の教師として教育実習を経験させていただき、授業関係のことや生徒らとの関わり方についての基礎を学んだ。加えて、前述の内容以外にも実際の学校現場における「教師の学校運営」についても間近で学ぶことができた。

まず、教育実習を通して学んだ授業関係の事柄について記す。私は、主に教育実習の授業面で次の2つのことを工夫して授業を行った。それらは「毎授業で必ず1つ大きな発問をすること」、「可能な限り実験や実物の観察を行うこと」である。具体的には、発問をする際に自分たちの社会に化学がどのように応用されているかを考えさせるような問いを出すように努めた。また、実験や実物の点では、トリチェリの実験の授業にて、生徒らに水銀を実際に観察させることを行った。授業では、観察中に水銀の入った小瓶（密封済）を倒してしまう生徒がいるなどハプニングがあったが、思いのほかこれらのハプニングが、生徒らの授業の印象を強める効果としてはたらく、授業において非常に有用であったと感じた。しかし、発問や実物の観察を行った際に出てきた生徒らからの返答に対してうまく教師として応答することができず、受け流すだけという形になってしまった。この点から、授業内の生徒らからの返答を即興で授業内に取り入れ、授業をより発展させるということの難しさを非常に痛感し、普段何気なくこの流れを授業内で行っている教師らに対して強く敬服した。

次に、教育実習を通して学んだ生活面の内容について記す。私は、生活面での目標として「なるべく多くの生徒らとより多く接する」ということを掲げた。具体的には、隙間時間ができたらクラスに赴き、生徒らに積極的に話しかけることを重点的に行った。その結果、はじめは苦勞したものの、徐々にクラスの生徒らと仲良くすることができた。特に、ホームルームのクラスが高校3年生ということもあり、放課後に教室に赴くと、教室で勉強している生徒らとしばしば話す機会を得ることができた。その際に、

化学についての質問だけでなく、受験や志望校についての相談を受けることもあり、教育実習生として信頼のある関係を生徒らと築くことができたと感じた。その一方で、生徒らからの担任教師とは成績の話をしてはいけない、話をしにくいという考えと担任教師側の相談があるならば是非相談しに来てほしいという双方で考えがあることを改めて理解し、教師と生徒の関係の難しさを真に感じた。

次に、教育実習全体を通して感じたことについて記す。教育実習を通して一番感じたことは、教師の志として生徒らへの思いやりが非常に重要であるということである。教育実習生として意識して過ごすことで、教師が授業内においてプロジェクターと板書の切り替え時に照明の電源のON/OFFを行うことや、生活面においてはSHRにて「先週は模試おつかれさまでした〜！」などのような挨拶をしていることに気づき、これらのようなわずかな行動が教師から生徒らへの小さくはあるものの確実な思いやりであると感じた。当時、生徒であった私にとってそれらの思いやりは当たり前すぎて気にも留めていなかったが、いざ自分が教壇に立ち、実践をすると思いやりの伴った言動を即興ですることが非常に難しいことであると感じた。特に、朝のSHRでは限られた時間の中で職員会議の連絡事項を簡潔にまとめ生徒に伝えなくてはならない。これだけでも非常に難しく、そこに改めて生徒らへの行事の配慮などを追加するということは、私自身はすることができなかった。この思いやりの有無で生徒らの反応が全く異なるということも実習を通して感じた。ここから、教育実習を通して、私は教師の志として生徒への思いやりが非常に重要であると感じた。

最後に、3週間という教育実習期間のなかで、勉学面では、生徒らからの受験相談や化学の質問対応などを受け、生活面ではHRの時間にドッジボールを楽しむなど生徒らと切磋琢磨し非常に文武両道とした日々を過ごすことができた。またこの日々を通して教育実習生として全てではないものの教師としての礎を学ぶことができたと感じた。

教育実習を通して学んだこと

沖 田 理 人（文学部史学科4年）

私は、令和7年5月末から6月の中旬までの3週間、母校の高等学校にて教育実習を行った。2つのクラスを受け持ち、指導教員の先生が担任をされていた、特進クラスのホームルームを務めるとともに、地理歴史科の「世界史探究」の授業を、一般クラスも含めて担当した。また、放課後は中高生時代に所属していた剣道部にて、部活指導にも参加していた。

まず、教科指導を通して浮彫となった課題は以下の2点である。

1つ目は、そしてこれは実習期間中、最も苦勞したことでもあるが、やはり限られた授業時間の中で、重要な情報を出来るだけ多く抽出し、それを簡潔かつ明確に、生徒たちに還元させることが、大変難しかったことである。私は、1コマごとに一貫した問いを定め、それを、授業を通して辿ると授業内容を理解できるように、授業内容を構成し、それを反映した、自作の授業プリントを教材として用意しており、授業内で時間に比較的余裕があると考えていた。しかし、いざ教壇実習が始まってみると、高校の授業時間である45分は思った以上に短く、いくら事前に何度も模擬授業を通してイメージトレーニングをしたとしても、初めのうちは、慣れないプリント配布に手間取ったり、生徒たちに発問等のフィードバックが想定以上に長引いたりすると、実際に授業時間として確保できるのはせいぜい35分程度で、加えて、緊張も相まったことから、授業を円滑に行うのに困難を極め、苦い経験となってしまった。ここから得た教訓は、やはり教員自身の専門や興味がある分野だと、どうしても色々生徒たちに話したくなり、少しでも生徒に興味を持ってもらおうと、ついつい授業で話しすぎてしまうことが多くなると感じた。しかしその衝動を抑えて、いかにあえて言わない項目も事前に考えておくのが、重要であり、それが限られた時間の中で効率よく、生徒たちのためになる授業運営を進める要素であると、身に染みて実感することができた。

2つ目は、教壇からの生徒へのアイコンタクトの重要性についてである。教壇に立つときに、ホーム

ルームと授業では全く異なる光景が広がってくることを、私はこの実習中に何度も遭遇した。前者の場合だと、教室全体が見渡せるだけでなく、生徒たち一人ひとりの表情がよく見えて、生徒のちょっとした異変や体調の変化などの、些細なことにも気づきやすく、それを指導教員の先生に報告したり、生徒たちを気に掛ける手助けになっていたりと感じている。しかし、後者の場合、いざ自分がそこで授業をするとなると、いつも以上に生徒たちとのアイコンタクトが必要になってくるのがわかった。私が教壇実習を始めてから1週間の間は、授業中に終始居眠りをしたり、内職をしたりしていた生徒が一定数おり、その原因と改善点を指導教員に指摘されたのだが、すなわち、それは私が独りよがりになって授業をして、視野が狭くなってしまったことが根本の原因だったからだと考えた。授業は教員だけでも、生徒だけでも完結せず、二者が揃ってはじめて成立するものであるため、自分の授業を聞いてもらいたいと思うのなら、教員側から適宜全体を見渡したり、生徒たちの表情や目をみたりすることによって、皆さんに問いかけているというのを視覚的に、生徒たちに示すことができるだけでなく、彼らの習熟度や理解度を把握するのにも貢献するのである。一方で生徒たちにとってもせっかく一生懸命に授業を聞いているのに、先生が黒板やあさっての方向を向いて解説をする教員だと、まるで相手にされていないような雰囲気を与えてしまうだけでなく、場合によっては、生徒と教員間での信頼関係にまで影響を及ぼすことにもつながりかねないと、24コマ授業を通して実感した。そして、やはり教壇では常に堂々とした姿勢で授業に臨むべきであったと反省した。

今度は生活面に目を向けてみよう。私はどうしても人の顔と名前を一致して覚えるのが苦手なため、ホームルームの後は毎日教室掃除に参加して、積極的に生徒と会話する機会をつくっていた。そのような場面だと、授業よりも生徒たちの距離が近く、また年齢も近いからか親近感があったのか、授業では垣間見ることができない、生徒たちの意外な個性や

一面を知ることが出来、また違った新鮮な刺激を受けることができた。加えて、授業やホームルーム以外で生徒と関わる何気ない会話や雑談からも、生徒の個性や意外な一面を知ることが出来、時間に追われる実習を乗り切る原動力になっていたのも事実である。また、前述していたように、私は部活指導にも参加していたのだが、部活ならではのことを取り上げると、やはりほぼ全学年の生徒たちと交流を持つことであろうか。また部員たちも剣道に関することはもちろんのこと、勉強や進路についても相談を受ける機会が多かった。このように課外活動における教員は、学習支援だけでなく、人格形成にも大きな影響を与えるからこそ、常に謙虚さと相手を尊重した姿勢が求められるものではないかと感じつつも、体力面でみるとすこし限界があるのではないかと感じた。

この長くもあつという間であった3週間は、教材研究や授業、部活指導に学校業務など日々多くの仕事をこなす教員の職務の多忙さと、それを実践してみる難しさと向き合い、指導教員や関係者の方々から様々なアドバイスをいただきながら、試行錯誤の日々だった。もちろん心残りに思うことや、失敗も沢山してしまったが、何よりも生徒たちの成長を間近で見守ることができ、それと同時に、自らも学び成長することができるのは、教師という職業以外にはないのではないかと感じた。今後はこの実習で得た知識と経験を、自身の次のキャリアに向けて実践していき、さらに成長していきたいと思う。最後に改めて私の実習を心よく受け入れてくれた母校と、指導して下さった先生方と生徒たちに感謝を申し上げて結びとしたい。

教育実習を振り返って

中 村 颯 汰 (文学部教育学科4年)

私は母校の公立小学校で教育実習を行い、第4学年26名の学級を担当しました。実習校の特徴として、児童数が少なく単級の学年が4学年あること、中学生と同じ校舎で学ぶ小中一貫校であることでした。実習に際しては、これまで大学で学んできたことや学習指導補助員としての経験を活かし、児童の実態に即した授業展開を目指しました。今回の報告では、実習の流れに沿って実習での学びを報告します。

参観実習では、各教科主任の先生方の授業、特別支援学級、少人数教室の授業を参観させて頂き、教科の特性を活かした授業の工夫や教具の工夫など、多くの学びがありました。具体的には、構成的板書や色の使い方などの板書に関することや、教師の児童への言葉の掛け方、授業を進めていく中での学級のルールなどがありました。参観実習の際には、教師の発問の仕方や言葉がけ、児童の発言について特に注目して観察するように心がけました。

教壇実習では、配属クラスにて複数の教科の実習を行いました。どの教科の授業においても三点を意識して取り組みました。一点目は、めあてからまとめまでの流れを一貫したものにすることです。授業作りの中では基本的なことであると思いますが、事前にスタートとゴールを明確にしておくことで、多少脱線したとしても修正できるように意識して取り組みました。二点目は、児童主体の授業構成にすることです。授業者主導の時間を最小限に抑えて、児童の活動時間を確保できるように授業計画を立てるように意識しました。三点目は、見やすい板書構成にすることです。児童の思考の流れを整理するためにも一時間一枚の板書を字の丁寧さや大きさ、色使いを意識し、事前に練習をして児童目線でもよりよいものとなるように取り組みました。実際の児童を相手にした授業では、大学での大学生を相手にした模擬授業とでは、全く違うものであることを実感しました。十分の授業準備をしてきたと感じていたもの実際に授業を行ってみると、想定通りに進むことの方が少なく反省点が浮き彫りとなりました。具体

的な反省点として挙げたことは、児童の発言への対処や児童に対する指示、児童の活動量、時間配分などでした。反省点は多く挙げたものの、精錬授業に向けての改善点と捉えて次に繋げられるかが大事であると考え、切り替えて指導教諭の先生と協議を重ね精錬授業に向けて準備を進めました。

精錬授業では社会科の単元「住みよいくらしをつくる」の中の小単元「水はどこから」の全10時間のうちの2時間目の授業を行いました。精錬授業では、これまでの実習の学びを活かして三つの学びのポイントを重点に置いて実施しました。一つ目は、主体的な学びです。児童自らが課題を見つけて見通しを持って学びに取り組む学習活動を取り入れ、児童が自分事として捉えて学びに関わるようにしました。二つ目は、対話的な学びです。授業の中でグループ活動を取り入れて児童同士が意見交換をしながら、自分の視野を広げていけるような場面を設定しました。三つ目は、教材や教具を活かした学びです。精錬授業では、学校図書を活用した調べ学習を主な活動として展開しました。本の選定に際して学校司書の方々に協力して頂きました。また、場の設定として、机の形を変えたり、全体共有の際には黒板の前に児童を集めたりするなどの工夫を行いました。

精錬授業の事後指導や事後研究会の中では、自分では気が付かなかった点をご指摘頂き、参考になる部分が多くありました。とても緊張しましたが、児童たちの助けもあり、納得のいく授業を展開することが出来ました。

4週間の教育実習の中で、実際の学校現場の様子や児童の生の反応、授業に向けた準備や児童の前に立って授業をすることの難しさ、児童の成長など様々なことを間近で経験することが出来ました。これらの経験を活かして、自分自身の指導観や学級経営の芯となる部分を固めていきたいと思います。そして今後も様々なことを吸収して学び続ける姿勢を持って児童と向き合っていきたいと思います。

卒業生からのメッセージ

「幸せで誇り高き仕事 ～教員は魅力満載～」

内 田 崇 史 (卒業生、さいたま市立中学校学校長)

私が今、心が高揚する瞬間。その一つが、各部活動の夏季大会前のアップを見ることです。澁瀾とした表情・掛け声、きびきびとした動作。今まで共に活動してきた仲間と大舞台に立つことのできる喜びと緊張。生徒一人ひとりの熱くて強い思いが詰まった様子を見てみると、清々しさが体中に染みわたります。やはり試合は緊張の連続です。中々練習の成果を発揮したプレーができずに苦労している様子が表情から伺えます。ついつい体の至る所に力が入ってしまいます。3年間の思い、仲間への感謝、仲間のために自分が何とかしたい、様々な思いが余計なプレッシャーとなって自分の肩にのしかかってくる。強い「思い」が応援している私たち大人にも伝わり、こちらも一球一投足に力が入る。そんな中で選手たちは、今自分ができる精一杯の技を繰り出そうと必死に戦っています。もう勝ち負けは関係ありません。今まで努力してきたプロセスと今この瞬間の思い、この気高く崇高な生徒たちが発するオーラに感動しきりです。

私は縁あって、6年前から校長職を拝命して、学校経営に携わっています。「安心・安全な学校」「希望の登校・笑顔の活動・満足の下校」を自分の使命感としています。本音を言えば、担任として教員人生を全うしたかったのですが、様々な方との出会い等により、現在に至っています。どんな仕事もそうですが、「経験」がものを言います。子どもの教育にあたる身として、今の職（中学校校長）に至るまで、年単位で様々な種類の仕事に就けたことが、今思えば私自身の財産の蓄積となりました。教育委員会在職中は、かなり苦労した仕事ばかりでしたが…。中でも小学校の校長を拝命された時の驚きは、今でもはっきり覚えています。小学校の免許を持たない、小学校教育の経験もない私の不安を、たった一日で

払拭してくれた、児童たちの笑顔と元気な声。廊下を歩けば、「校長先生！」と手を振ってくれる。クラス訪問すると大歓迎。中学校では、中々ない光景？にただただ驚くばかりでした。中学校の先生方もさることながら、小学校の先生方の指導力には驚かされる。中学生とは発達段階の違う子どもたち。集団生活に必要な約束事を子どもたちに納得させ、実践させている。繰り返し粘り強く、褒めて伸ばす。中学校が小学校教職員の汗と涙の結晶の上に成り立っていたのだと、恥ずかしながら認識を新たにした小学校での生活でした。

中学校では、冒頭の部活動の大会だけではありません。生徒たちが主体的に企画運営している体育祭や修学旅行等の学校行事、準備から本番まで生徒のその時点その時点で見せる表情に心打たれ、「この仕事をしていてよかった」としみじみ感じます。当然、授業時の頑張りもそうです。私は常に教員に2つのお願いをしています。一つは「授業で勝負してほしい」、二つ目は「教員も自己実現を図ってほしい」ということです。授業では、私自身、学習院大学時に劇団員だったこともあり、授業の起承転結、特に入りと終わりにこだわりを持ち、シナリオ（学習指導案）に凝っていました。このセリフ（問い）の際の生徒の表情を予想しては、何度も推敲を重ねていました。社会科を教えていたので、自分の言葉にリアリティーを出すためにも、歴史分野では、教科書に出てくる史跡を全部訪ねて、現地調査し、授業に生かしていました。さらに、さいたま市（当時浦和市）で先進的取組をしている先輩の授業を「まねぶ」こと、また、その単元の授業で、全国で一番優れていると思われる学習指導案を探す旅にも出ました。自作資料や学習指導案は、ホームページを作成し、誰でも見られるようにしました。二つ目の「教職員

も自己実現を図ってほしい」について、料理を覚える、英検〇級を取る、〇〇の楽器で〇を弾けるようにする、など自分が成し遂げたいことを意図的に時間を作って実践してもらっています。教職員自身が自己実現を図る過程や努力している姿勢、わかった・できた喜びをいつまでも新鮮なものとしてもらいたい。教職員は教えることばかり目が行きがちで、「わかるって感動だね」「できたって嬉しいね」と、い

つまでも生徒と共感してもらいたいです。月に1回以上平日に計画年休をとってもらい時間を確保しています。背中で範を示すこと、そして、いつまでも輝いている教職員に生徒たちは憧れを抱きます。

「一杯のラーメンに、手間暇かけ、自分の全てを注ぎこむ職人がいる」ように、1時間の授業や10分のホームルーム、そして一瞬の挨拶にも愛情を注ぎたいものです。

自分に向き合い、自分の気持ちに素直に！

竹内 あゆ美（卒業生、川崎市立公立小学校教諭）

私は2020年に学習院大学へ入学した。当時コロナ禍の真っ只中であり、思い描いていた大学生生活のスタートとはならない現実と向き合わなければならなかった。学びや遊び、人との関わりすら制限された日々を過ごす中で、将来に対しても漠然と不安を抱いていた。その後時間が経ち、学びへの制限も軽減された際に、対面での講義を受けることが出来ようになった。4年間様々な講義を受けていく中で、教師という職の魅力に惹かれていった。

元々小学校教員という職に就きたいと思い教育学科に入学したが、小学校ボランティアや教育実習など現場で過ごす時間を経験する中で、「自分には向いていないのではないか」、「現場ではない職の方が自分の力を発揮できるのではないか」という気持ちが大きくなっていった。この思いを抱えながら卒業論文に向き合っていく中で、ゼミの仲間との話し合いや先生からの助言、現場の声を調査する活動を通して、小学校教員として学ばなければ教材の価値を精査することはできないと感じ、この道に進むことを決意した。今この文章を読んでいる方の中にも、私のように教員になることを悩んでいる人もいると思う。そんなあなたに、今私が感じている学校現場の良さ大切にしていることを伝えたいと思う。

まず良さとしては、子どもや保護者との関わりの中で、自分自身も大きく成長できることである。私は今1年生の担任をしている。4月の入学当初、子どもは右も左も分からない状況で、授業中に離席してしまうことも少なくなかった。それだけでなく、子ども同士のトラブルも多く、状況を整理することに時間を要することもあった。このような日々を過ごしていく中で、頭ごなしに良くないことを伝えるのではなく、子どもが考えていることを聞き、どうすれば良かったのかを一緒に考えることで、新たに

気付く価値観もあった。また保護者との連携を密にとることで、私には気づけない子どもの得意なことや苦手なことを知り、支援を工夫することに繋がった。子どもは大人よりも吸収力があり、自信がつくと何事にも挑戦するようになる。真っ直ぐな子どもの姿を身近に感じ、成長を見届けることが出来るのは、この職の醍醐味である。また子ども、保護者、地域、同僚と様々な世代の人と関わり、自分自身の挑戦を続けることができる環境も良さの一つだと思う。

次に大切にしていることであるが、これはゼミの先生から学んだことでもある。それは「素直でいること」だ。大人になると自分の価値観や経験で物事を判断することが多くなり、どうしても自分の価値観に当てはまらないことを排除したくなると思う。もちろん取捨選択をすることは大事だが、まず一度素直に色々な意見を受け止めてみるということも大事だと思う。実際に私は先輩方の助言や同期の実践を参考にしたことで、選択肢が増え、授業の改善を図ることができた。また子どもと接する時にもいかされておき、子どもの意見をまず聞き、思いや考えを尊重することで、信頼関係を早く構築できるようになった。

ここまで私の経験や考えを記してきたが、教員の道であっても、そうでなくても、自分が学んできたことを振り返り、その学びをいかしていくことが何よりも大切だと思う。どの職であっても、不安や失敗、大変なことはある。しかし、自分自身が何をしたいかに向き合い、経験をいかせる道を考えれば、自ずと道は開かれると思う。自分の気持ちに素直になり、新たな挑戦であっても、怖気づくことなく、勇気をもって大きな一歩を踏み出してほしいと思う。

地域連携報告

黒川雅子／嶋田由美・飯沼慶一
(教職課程担当教員)

2025（令和7）年度においては、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学校において、中高教職課程の2年生1名がインターンシップを行わせていただいた（令和7年度新宿区立小・中学校 教職インターンシップ）。

加えて、豊島区内にある公立中学校のご協力で、インターンシップを実施できた。当該校では、単位化している「学校インターンシップ」の履修学生である中高教職課程の3年生5名がお世話になった。学校インターンシップでは、4月にインターンシップの意義等を内容とした事前学習、7月に中間報告会、12月に事後学習としての活動報告会を開催し、この間に、受講学生は、当該校で55時間以上のインターンシップを経験した。

このほか、2025（令和7）年度に本学と協定を結んでいただいた中野区教育委員会にご協力いただき、中野区が設置する小中学校において、希望学生が、補充学習ボランティアに参加させていただいた。中高教職課程学生11名、初等教職課程学生1名がお世話になった。学年別にみると、3年生が7名、2年生が5名であった。

教職インターンシップ、及び補充学習ボランティアに参加した学生の活動内容を把握するため、半期活動報告を参加学生に提出させた。参加学生は、インターンシップや補充学習ボランティアを経て、例えば、以下のように学校現場に対する印象を変化させている。

- ・自分の想像以上に、先生が子ども一人一人と向き合っていて、そのために情報共有や相談をしていることがわかった。

- ・学校現場は、「みんな」で作っていくものであると認識が変わった。
- ・学校現場はつらいことが多いという印象が強かったが、やりがいもあると身をもって感じることで、印象が変わった。
- ・児童それぞれの特性にあった指導方法を模索する経験をすることができた。
- ・今回のボランティアを通して学びや経験は、模擬授業や生徒指導・対応の想定問答のみならず生徒像を具体的に考えることにも役立つと思う。

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、例年と同じく学部4年生が後期に受講する「教職実践演習（小）」の中で、豊島区内の小学校のご協力を頂いて授業を行うことができた。本年度は豊島区立清和小学校に授業参観（小学校2時間分）と校長講話をお願いすることができた。当該科目の受講生は全員すでに初等教育実習を終了しており、同校での授業参観ではさまざまな学年の授業を参観し、あらためて自身の教育実習を振り返る良い機会を得ることができた。また校長講話では、グループ討議も交えながらあらかじめ校長先生から依頼されていた卒業後の不安や期待などに関するアンケートへの回答に関連した内容のお話を伺うと同時に、昨年度、同校が研究を行った図書館教育についても紹介していただくことができた。

その他、将来は小学校教員を目指している教育学科生の中にも、小中連携という視点から中学校での不登校支援のお手伝いに参加したり、近隣の区も含めて放課後学童支援員として子どもと常時関わったりしている学生もおり、学生それぞれの積極的な姿勢はどの学校や施設からも高く評価されている。

「いい先生」になるための要素を得られた経験

鈴木 航 生 (文学部心理学科3年)

大学の教職科目の一環として、学校インターンシップに参加し近隣の中学校で教育現場を体験した。このインターンシップは、教育実習のように教壇に立って授業を行うものではないが授業見学や学習支援、学校行事の準備、部活動の見学、教育新聞を通じた学習など、学校の日常に幅広く関わる事ができる点に特徴がある。私はこの経験を通して教科の知識だけではない「『いい先生』になるための要素」を多く学ぶことができた。

まず、授業見学を通して強く印象に残ったのは教師が常に生徒一人一人を見ながら授業を進めている姿である。板書や説明に集中するだけでなく生徒の表情や姿勢、反応を細かく観察し、理解が不十分そうな生徒がいれば説明を補足したり、問いかけを工夫したりしていた。その様子から、良い授業とは単に内容を伝えることではなく生徒の理解状況に応じて柔軟に対応することによって成り立つものであると感じた。この経験から、生徒を見る力や状況判断力は「いい先生」に欠かせない重要な要素であると考えられるようになった。

次に、自習時間に生徒へ勉強を教える学習支援の場面では教師に求められるコミュニケーション力の重要性を実感した。生徒によって理解の仕方やつまづくポイントは異なり、同じ説明をしてもすぐに理解できる生徒もいれば、何度も説明が必要な生徒もいた。その際、答えを一方向的に教えるのではなく生徒自身に考えさせる声かけや、分かりやすい言葉への言い換えが求められた。この経験から、相手の立場に立って考え根気強く寄り添う姿勢こそが、生徒との信頼関係を築く基盤になると学んだ。

また、運動会練習の準備や運営の手伝いを通して学校は授業だけで成り立っているわけではないことを実感した。教師は行事の成功に向けて裏方として多くの業務を担いながら、生徒の安全や成長を支えている。練習の場面では、普段の授業とは異なる生徒の表情や仲間との関わりを見ることができ生徒理解を深める貴重な機会であると感じた。「いい先生」とは、教室内だけでなく学校生活全体を通して生徒を見守る存在であると考えさせられた。

さらに、部活動の見学では教師と生徒の信頼関係が授業以上に色濃く表れていると感じた。勝敗だけでなく努力の過程を大切にし、生徒を励まし支える姿から教師の関わり方が生徒の成長に大きな影響を与えることを学んだ。生徒の可能性を信じ、挑戦を後押しする姿勢も「いい先生」の重要な要素であると感じた。

加えて、教育新聞を読み最先端の教育実践や課題について学ぶ中で、教師には学び続ける姿勢が不可欠であることを理解した。社会や教育環境は常に変化しており、それに対応するためには、教師自身が知識や考え方を更新し続ける必要がある。教師が学び続ける姿を示すことは生徒にとっても良い刺激になると考えられる。

以上の学校インターンシップでの経験を通して、「いい先生」になるためには生徒一人一人に寄り添う姿勢、柔軟な対応力、学校全体を支える意識、そして学び続ける意欲が必要であると感じた。さらに、学校インターンシップを通して強く感じたのは教師という仕事が生徒の人生に深く関わる職業であるという点である。日々の声かけや関わり方、指導の姿勢一つ一つが、生徒の価値観や将来の進路に影響を与える可能性がある。そのように考えると、教師は非常に大きな責任を背負っている仕事であると同時に生徒の人生に関われるからこそ大きなやりがいを感じられる仕事であるとも思った。一方で、もし教師が適当に生徒と向き合ったり無責任な言動を取ったりすれば、生徒の自己肯定感を傷つけ、人生を大きく狂わせてしまう可能性もある。だからこそ私は「人の人生を預かっている」という強い覚悟を持ちながら、生徒一人一人と誠実に向き合っていきたいと考える。どれほど忙しく辛い場面があったとしても、教師としての自覚と責任を忘れず、他の職業ではなかなか経験できないこの重みのある役割を担っているのだと前向きに捉え、成長し続けていきたい。今回得た学びを今後の教職課程の学習に生かし将来子どもたちの成長を支えられる教師を目指していきたい。

豊島区立中学校不登校支援教室ボランティア活動報告

江口美結（文学部教育学科2年）

令和7年度から豊島区立中学校に設置が義務付けられた不登校支援教室の初年度ボランティアとして活動しました。本教室の目的は学級への復帰でしたが、学級に行きづらい生徒の居場所として機能していました。不登校の問題に対応するのはカウンセラーや教室の先生の役割であったため、ボランティアの役割は不登校の解決に努めることではなく、主には学習支援や対話での交流が業務でした。

支援教室への通室の背景は、細かく準備や計画をすることにこだわりがあり、忘れ物一つで通いづらくなった生徒や、学級での嫌がらせに遭った生徒など、千差万別でした。過ごし方も様々で、活発に対話を求める生徒もいれば、一日中静かに勉強したい生徒、学校内で学級の生徒とすれ違うことも怖いという生徒もいました。特に印象的だったのは、学級の生徒から受けた嫌がらせを諦観した様子で語る生徒が、高校受験を機に「自分に合いそうな地域で過ごしたい」と将来の希望を話してくれたことです。その意思を肯定したところ、生徒は喜んだ表情を見せました。活動に参加した当初は、生徒と関わる中で、生徒と日常的な会話を重ね、心を開いてもらうことが重要だと考えていました。しかし生徒たちの多様な様子を見るうちに、当初私が必要だと考えていた特定の関わり方は単なる自分の希望や思い込みであり、生徒それぞれの性格やその時の希望の過ごし方を尊重することこそがボランティアとしてできる支援だと気が付きました。

実際には生徒が作業に没頭している時間が長く、時には生徒が不在なのに対してボランティアが数人いるという状況も少なくありませんでした。そのような際にはクロスワードや試験対策の問題などの教材の作成をしたり、教室の装飾をしたりするようになっていました。当日まで生徒の登校が予測できないという現状がある以上、ボランティアの適切な配置は困難だと感じました。しかし、生徒が少しでも

「頑張って学校に行ってみよう」と思った時に誰かが温かく迎える体制があること自体に大きな価値があります。この中学校での不登校支援教室への登校も難しい生徒の有無に関しては把握できませんでしたが、そのような子どももいる中で、登校と不登校の間にこの教室の選択肢があることが、全くの不登校を少しでも防ぎ、社会との関わりを保つ上で重要な意義を持っているのではないのでしょうか。

支援教室での活動と並行して、夏休み明けからは、ある生徒の補助として通常学級での活動も行いました。対象の生徒は学習やコミュニケーションに困難を抱えていたため、授業の際に支援教室のボランティアが常時交代で支援をすることになりました。

その際に私が痛感したのは、当該生徒に対する周囲の生徒対応の難しさでした。授業中でも当該生徒に対する配慮に欠ける反応や、孤立を招くような行為がされていました。この学級の生徒には困難を抱える他者と関わる機会が乏しかったのではないかと思います。特にこの学校のように特別支援学級が設けられていない環境こそ多様性への理解を深め、細かな関わり方を学ぶ機会になり得ます。関係者がこのような状況を適切に把握し、家庭とも共有することで学級がより良い教育の場になるのだと感じました。

今回の活動を通して、異なる背景や特性を持つ子どもたちへの対応の難しさと奥深さを学びました。教育業界全体でも、不登校や特別な支援を必要とする児童や生徒への向き合い方は模索の途上にあると感じます。問題が起こった時に、根本的な解決を急ぐ動きも多いですが、まずはこの不登校支援教室のようにその時々に応じた少しでもより良い環境を着実に築いていくことも、支援のあり方の一つだと分かりました。試行錯誤を重ねながらも、子どものペースを大切にされた実効性のある支援が定着することを望みます。

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取組み

小原 豊／栗原 清・嶋田由美
(教職課程担当教員)

1. 2025(令和7)年度の中高教職課程
公立および私立学校への教員採用を目指して、以下の支援を展開した。

(1) 公立学校採用試験対策

4月：外部機関による教育時事対策講座。

5～8月：教職専門指導員による論作文添削、および外部機関・指導員による面接指導(集団討議・個人面接)。

10月：外部機関による採用傾向分析ガイダンス。

12月：合格した4年生による体験報告会の実施。

12～2月：外部機関による論作文対策講座。

2月：教職専門指導員によるスタートガイダンス

(2) 私立学校採用試験対策

4～10月：教職専門指導員による月1回程度の面接指導・個別相談。

9月：外部機関主催の私立学校教員説明会(Zoom)の開催。

12月：私立合格者による体験報告会の実施。

1月：教職専門指導員による私立志望者向け講座の実施。

試験時期の早期化に対応するため、対策講座の対象拡大と実施の前倒しを行い、教職課程の講義内でも積極的な情報提供に努めた。学生側にも、主体的に情報を収集する姿勢が見られた。

2. 2025(令和7)年度の小学校教職課程(文学部教育学科)

教育学科では2025年度も、学科1期生が教員採用試験を受験した当初から継続的に行ってきたような形式と内容で教員採用試験対策を実施することができた。すなわち、教育学科の専任教員による対策講座(面接・模擬授業指導等)と、外部から招聘した

特別講師による対策講座(主に面接指導)の開設である。これら特別講師は全員、小学校長経験者であり、自治体の二次試験の面接官としての経験を持っている方々である。

外部講師による講座に先立ち2025年4月初旬には教員採用試験対策担当の専任教員2名が、今年度の教員採用試験受験を希望している学生全員(前倒し受験の3年生も一部含む)約20名を、2～3時間ずつ3日間(合計8時間)に分けて集め、面接対策の初回を実施した。そこでは受験自治体の教育委員会HP等からの情報をくまなく集め、自治体ごとの教育目標や教師像、子ども像を熟読して自身の教育観と照らし合わせながら語れるような指導を行い、その後の外部講師の指導に繋げるようにした。外部講師には第1期として2025年4月末～5月初旬、第2期として自治体の一次試験終了後の7月中旬から約1か月間にわたって講座をお願いしたが、合計で7名の講師にのべ33コマの対策講座を依頼することができた。

その結果、2025年度は東京都と近隣の自治体の公立小学校の教員を希望した学生は全員、合格することができ、横浜市に関しては3年次の前倒し受験にも合格者を出すことができた。その他、神奈川県に関しては前年度の3年次前倒し受験の合格者も2名おり、卒業年次生で教職を希望する学生は全員、希望自治体から合格を得るといった結果となった。

なお学生の中には当初から私立小学校を希望する学生もいたが、これらの学生も公立の希望者と一緒に外部講師による対策講座を受講し各校の面接等に臨んだ結果、希望者3名全員が私立小学校へ就職することになっている。

令和7年度 教員採用試験対策講座を終えて テーマ「魂をみがく」その事に思いを込めた学生たち

篠崎 友 誉（教職専門指導員・公立学校担当）

はじめに

私は、今年度から教職専門指導員（公立学校担当）として、教職を目指す学生たちの支援業務に就きました。かつて魅力であった教職は、近ごろは人気のない職業と言われ、各自治体は教育の質を落とさないために、「採用試験の倍率を上げ、優秀な教員を確保したい」。そのため採用試験の方法もさまざま工夫しています。このような時代背景の中ではあるものの、本学には、教職を目指そうと志を持った学生が沢山います。この学生の夢を叶えるために、人材育成を丁寧に行っていくことが重要と考えました。

私自身、教職に誇りを持ち、また人生をかけて尽力するに値する職業であると思っています。志を持った学生に、私の今までの経験をできる限り伝えようと考えました。

「魂をみがく」

今年度は、「講義・論文作成・面接練習」このプログラムを教職課程事務室が企画し、学生の採用試験合格を目指すプログラムを作成、実施しました。論文作成プログラムにおいて、学生が書き上げてきた最初の論文は、その学生の教育にかける思いはありますが、具体的な教育活動を書き示す必要がありました。そこで、学生との面談を行い、「具体的にどんな方法で子供たちを育てたいか。」また、「その指導が今の教育にふさわしいものなのか。」「その事を論じている論文であるのか。」について真剣に学生と議論し、論文を完成させていきました。つまり、学生の教育にかける「魂」をみがく作業だったのです。採用試験は択一問題と論文、面接とに分かれて

いますが、実は論文と面接は一体です。論文に学生の「魂」をのせる事ができれば、面接はその「魂」を面接官の質問に対して、答えとして表現すれば良いのです。「魂をみがく」とは、学生の心の底にある教育に対する思いを文字にしていく事であり、誰もが分かる文章にする事です。

最初に書いた論文は（意味内容）は、採点者には正しく伝わりづらい物でしたが、論文に魂を込める。何度も自分自身の教育観をみがく。この作業は、初め学生は慣れず、ためらいもありました。しかし、高い資質・能力のある学生ですので、みるみるうちに私の心に刺さる論文になりました。

今後の課題

本学では、教員を目指す学生の多くが、中高の国語、社会及び英語で受験します。採用試験の受験生確保に課題を抱えている自治体は多くありますが、しかし教科によってはまだまだ狭き門であると言えます。特に上記の教科は高倍率です。そこで、さらに受講する学生の合格率を上げるためには、「基礎学力の向上」と「インクルーシブ教育」の2つを論文に潜める事が時代のニーズに適している論文になると私は考えます。

学校は合理的配慮・不登校対策・外国籍による言語及び生活習慣等、画一的教授では対応ができなくなっています。また、高等学校は受験倍率が1倍を割る学校が増え、障害を有する生徒も大勢普通高校に在籍しています。インクルーズ（包み込む）の意識をもってこれからの教育者は授業を行う必要があります。共に頑張りましょう。

令和7年度 教員採用選考試験に向けた取り組み

相田 暢 正（教職専門指導員・私立学校担当）

本講座を担当させていただいて、今年度で4年目になる。

私の役目は、本学で教職課程を履修し、卒業後には私立中高の教職に就くことを志す学生・院生を対象に、私立学校の「教育」、それを担う「教員」、そこに至る「採用試験」などに関する最新情報を提供しながら、そこに至るキャリア（career）形成の支援と志望の実現を図ることにある。

別の言い方をすると、「国または地方公共団体が設置し、運営する公立学校」「学校法人が設置し、運営する私立学校」という一条校のうち、後者を指す学生・院生の支援をする役目といえるのだが、なぜこのような回りくどい言い換えをするのかと言うと、今年度はこれまでの支援の在り方（区分）に手直しを試してみたからである。

つまり、教員を志望する学生に対するこれまでの支援は、例えていうなら、はじめに現行の学校教育制度という構造を下敷きにして、そこに公立学校・私立学校などの目的地を書き込み、そこにいかに辿り着くか、ということ念頭に置いて構成されていた感がある。しかし現実には、当初から公立学校や特定の私立学校を目的地としてきっぱりと描いている学生・院生はごくわずかであり、またその必要もないはずである。こうしたことをあまり強く意に留めていなかったためか、講座や個別指導への参加者が、履修する授業や演習・実技のスケジュール事情から、なかなか継続的な指導を受けにくいという状況が生じていた。

そこで、教職課程を履修しつつも将来への期待と不安を抱える当該学生の心境にもっと寄り添うことで、もっと最善の選択と成果が得られるのではないかという結論に達した。つまり公立・私立の選択はもっと後回しにして、教職課程の履修を始めた段階での「スタート・ガイダンス」は、公私の区分をせずに、まず教職に対する正しい知識・情報を持ち、高い志をもってそれを目指してもらおうということになった。具体的には、公立学校志願者を担当する東京都教職員研修センター教授の篠崎友誉先生と私立学校志願者を担当する相田が、それぞれ「自己紹介（教

員になるまで）」「教員という仕事のやりがい」「公立・私立それぞれの特長や採用試験」などのテーマで話しをさせていただき、受講者が今後の学習計画や採用試験対策のスケジュールが立てやすいよう工夫した。その結果、早期から教職への志を強く意識して、今後の履修や受講、個別指導を計画しようとする学生の動きがみられるようになったと思われる。

ところで「学び続ける教員」という教員像が提唱されてから、何年たつのだろうか。現4年生と接するときに、益々この言葉の重要性を感じ、公立・私立の就職上の区分以前に、教職への志を強く意識してほしいと思ったところである。

学習指導の基本指針を示しているのは、「学習指導要領」である。この「要領」は、これまでほぼ10年ごとに改定されてきたから、教員志望者は自らが生徒の時代に施行されていた「要領」が教壇に立った時にはまったく変わっていた、ということは珍しくない話しである。

高等学校で現行の学習指導要領が全面施行になったのは、2022年、現4年生が大学に入学した年である。言うまでもなくこの学習指導要領は、資質・能力に「知識及び技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つを掲げ、「主体的な学び」を目指す画期的な内容である。学校現場は「総合的な探究の時間」や「探究」の語がついた科目を導入しながら、新しい「学び」を模索してきた。すでに2030年高等学校での施行を目指す新指導要領の検討が進められているが、今のところ、AI時代に対応できる情報活用能力などがクローズアップされ、議論されている。教職を志す4年生は、入職後すぐにこうした資質・能力の育成に当らなければならない。教職に就くというのは、こうした時代の変化に半永久的に付き合うこと、「学び続ける」ことでもある。

予想不可能な未来、激動する社会や教育を前に、職業として「教職」を選択するだけでなく、変化に翻弄されない「学び」の本質を見極めつつも、常に時代の求める「学び」にも対応できる教育者となることを自らに誓ってほしいと願っている。

教員採用選考試験合格体験記

教員採用試験に向けて

原 田 尚 季 (文学部英語英米文化学科4年)

私は、中学生の頃から漠然と教師になりたいという思いがありました。本格的に教師を目指そうと思ったのは大学に入学してからです。

私は、埼玉県の教員採用試験を受験し、高校の英語科の教員として合格しました。私の教員採用試験に向けた取り組みや心構えについてお話しさせていただきます。

まずは、一次試験(教職教養・一般教養・専門科目)の対策について話していきます。私は、埼玉県の「大学3年生チャレンジ選考」を受験し、教職教養と一般教養に合格しました。この二つの科目に関しては、大学3年の4月から勉強を始めました。とにかく範囲が広すぎます。ですので、私は埼玉県の過去問を先に解き、ある程度出題の傾向を掴んでから勉強を進めました。完璧主義の私にとって、ある分野を薄く対策するというのはなかなか勇気があることでしたが、そこは大丈夫だと信じ、傾向に合わせた対策をしました。

専門科目の試験は4年の7月に行われます。「大学3年生チャレンジ選考」に合格した後、専門科目の勉強を、3年の11月から始めました。英検準1級を取得していると専門科目の得点に加点されるということをこの時期に知り、英検と専門科目の対策を同時に行っていました。専門科目に関しては、これもある程度傾向を掴んでから深く勉強していききました。4年の4月からはそれらの対策に加え、二次試験の対策も始めました。というのも二次試験は一次試験が終了して一か月後に行われるため、一次試験が終わってからでは対策が間に合わないからです。

次に二次試験の対策について話していきます。埼玉県高校英語の受験科目は、小論文・集団討論・集

団面接・個人面接・英語による個人面接、というように多岐にわたります。しかし、英語による個人面接以外の対策をある一つの機関で完遂させました。それは、学習院大学の教職課程事務室が実施する教員採用試験対策講座です。私は、ほとんどすべての対策講座を受講し、合格までたどり着きました。小論文の添削や、一人では対策が難しい集団討論の練習、きめ細かい個人面接の指導、といった非常に質の高い講座が用意されていました。これはもう使わない手はないと思います。また、面接対策としては、「面接ノート」というものを作り、想定される質問に対して自分の回答をまとめていました。英語による個人面接の対策では、英語が話せる友達を誘い、実際の試験のように英語で受け答える練習を重ねました。二次の面接練習をする中で、とても大切にしていたことがあります。それは、「正解を答えるのではない」ということです。本屋に行けば、面接の模範解答が載っている参考書が多く置いてあります。一見それらが答えのように感じてしまいます。しかし、答えなんてありません。自分が心の底から思っていることを面接の場で言わなければ、そこには情熱というものが入らず、試験官に簡単に見抜かれてしまいます。参考書はあくまで参考にする程度で、本気で自分が思っていることを言う練習をしてみてください。

対策期間中、私は常に「自分はできる」と言い聞かせていました。これから受験を控えている皆さんには、とにかく自分を信じて試験に向かってほしいと思います。その自信が自然と表情や姿勢に出てきます。気持ちの持ちようでどうにでもなります。皆さんのご健闘を心よりお祈り申し上げます。

教員採用試験合格までの道のり

高城歩夢（法学部政治学科4年）

私は高校の社会科教員を目指し、東京都の教員採用試験と計5校受けた私立学校の教員採用試験のうちの4校に合格しました。今回は私の教員採用試験合格までの道のりをお話させていただきます。

私は中学生の時から教員を志しており大学入学時も採用試験に対しては強い意識をもっていたため、迷わず「大学3年生前倒し選考」を受験することに決めました。勉強を始めたのは2年生の2月頃です。教職教養は「教職教養の要点理解」、専門教養は「らくらくマスター」を用いて分野ごとに整理しながら暗記をしました。どちらも分野によって出題される割合が異なる（例えば教職教養では教育法規が10問ほどある一方、教育史は2問ほどです）ので、まず過去問をみて頻出のものから優先的に勉強することをお勧めします。また並行して過去問演習を行い、間違えた問題を確認して足りない知識を蓄えるのを満点取れるまで続けました。その結果試験本番では7～8割の正答率で選考を通過できました。

小論文・面接対策は3年生の2月頃から始めました。参考書は玉川大学の「論作文&面接対策」がお勧めです。4月からは教育学科で教採の小論文や面接対策をする授業が開設されていたため、そこで先生に小論文の添削などをしていただきました。さらに教職課程事務室で企画されている小論文対策や面接対策にも積極的に参加し、専門の先生からアドバイスをいただきました。また私は教育実習が6月に3週間あったのですが、その間は勉強を中断し実習に専念しました。実習中は授業準備等で忙しくなりますし、実習中に経験したことや感じたことは教採の面接で話せる大切なエピソードです。貴重な期間ですので、皆さんも実習中は実習だけに集中して存分に楽しむことをお勧めします。7月の小論文試験は練習でやったことを発揮することができ、8月の

面接試験では予期せぬ質問から回答に詰まってしまった部分もありましたが、結論から話し簡潔に答えることや常に笑顔で振る舞うことを意識し、最終的に合格をいただくことができました。

私立学校の採用試験は「日本私学教育研究所」のHPから採用情報を収集し、夏頃から本格的に受験が始まっていきました。計5校受けた感想は、学校によって試験の様式が全く異なるということです。マークシート式もあれば記述式の学校もあり、そもそも筆記試験を課さない学校もありました。模擬授業も自分で自由に単元を選択できる場合と、学校側から指定がある場合があります。しかしどの学校も共通していたことは、「なぜこの学校を選んだのか」と問われることです。そのため面接前は予め学校のHPから特色を知り、準備しておくことが大事だと感じました。また一つ注意すべきなのは雇用形態と担当教科です。雇用形態は専任、常勤、非常勤と大きく3つに分けられます。私立学校は非常勤から年々上がっていくケースも多いので、給与面を考慮しながら受験するか否かを決めるべきだと感じます。また教科も、「社会科」での募集だと日本史・世界史・公民などなにを任されるか分かりません。理科などでも同じことが言えると思うので、募集要項をよく確認してみてください。

私は結果的に専任の公民科を募集していた私立学校から合格をいただき、就職を決めました。公教育、私教育それぞれに魅力があるため、より自分に合った環境を選択していただきたいと思います。自分一人の力では合格は難しいので、家族や先生方の力をお借りしながら仲間と支え合い夢に向かって歩いてください。皆様のご健闘を心よりお祈り申し上げます。

教員採用試験合格体験記

西 幅 美来乃（文学部教育学科4年）

私は小学生の頃から教師になることが夢でした。その志を胸に、教師としての資質・能力を身につけるために学習院大学に入学しました。私の学生生活のほとんどは、部活動でした。主将を務めていたため、チームの成長のために毎日全力を注いでいました。そのため、就職活動に専念する時間は短くなりました。しかし、教職課程の授業には、一切手を抜かず、積極的に取り組みました。勉強と部活という二つの軸を持ちながら、どのようにして令和7年度東京都公立学校教員採用候補者選考「小学校全科」に合格することができたのかを振り返りたいと思います。

まずは、3年次に行われる前倒し選考に向けて、対策アプリも活用しながら、通学時や休み時間などの隙間時間に教職教養や専門教養の勉強を行いました。3年次からは、社会科の中高免許取得のために多くの時間を割きました。部活動の大会や練習試合も重なり、多用な中での受験となりました。それでも教育学科の同じ志を持つ仲間たちと、協力しながら乗り越え、選考を通過しました。

4年次には、3年次に通過した科目は免除されるため、小論文と個人面接の対策に力を注ぎました。教育学科では、外部講師による徹底的な試験対策会が行われているため、4月から8月にかけて粘り強く参加しました。何度も本番さながらの練習を行いました。多くの先生方から、教育や授業について幅広い視点からご指導いただきました。一緒に受講していた仲間とお互いに刺激し合いながら、高め合っていくこともできる場でした。自分自身の想いを一

つひとつ丁寧に言語化していく中で、理想の教師像やなりたい自分が、明確になりました。4年次には、部活もラストスパートとなり、さらに1か月間の教育実習もありました。そのため、準備は思うようにできず、7月に行われた小論文試験では納得のいく文章表現ができませんでした。その悔しさと、近くで応援をしてくれている人たちのためにも、8月に行われる個人面接に向けて、自分の大切にしたい軸を的確に伝えられるよう対策をしました。面接試験当日は、会場にもかなりの緊張感が漂っており、不安な気持ちになりながらも、自分を信じて、順番を待ちました。3人の面接官にさまざまなことを質問されました。想定外の質問もありましたが、その時は一度大きく深呼吸をして、自分が大事だと思う一つのことを話しました。正直もっと上手く話せたなと思うような質問もありましたが、あの場所で自分ができる精一杯のことをやり切りました。

振り返れば、私一人では合格することはできませんでした。限られた時間の中でも、励まし合いながら切磋琢磨できる仲間、たくさんのことを教えてくださった先生方、そして一番近くで支えてくれた家族。こうした存在があったからこそ、挫けそうな時も「こんなところで負けてたまるか」と強く前に進むことができました。この恵まれた環境の中で、夢に向かって必死に頑張ることができた時間は、私にとって大切な経験です。感謝の気持ちを忘れずに、春から始まる教員生活においても、一歩ずつコツコツと努力を続けていきたいと思います。

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軌跡

関 美 々（文学部哲学科4年）

【全体の流れ】

2025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 東京学芸大学教職大学院における面接
- 4月 教員養成高度化大学間連携コース選考結果発表
全体オリエンテーション・顔合わせ会
- 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（面接）
- 11月 東京学芸大学教職大学院合格発表
専門プログラム

2026年

- 1月 教職フィールドワーク
- 2月 教職フィールドワーク報告会

①学内選考

学内選考は例年5名前後の応募があり、そのうち2名程度が合格するとされています。出願にあたっては推薦書の提出が必要であり、卒業論文の指導教員や所属するゼミ・研究室の教員と連絡を取り、作成していただきました。早めに相談し、研究内容や進路希望を共有しておくことが重要だと感じました。

面接では、自己PR、志望動機、学部での勉強について問われました。自己PRでは、これまでに取り組んできた学校教育に関わる経験について述べました。また、大学院で指導を受けたい教授について

も質問され、研究内容と自身の関心分野との関係を踏まえて回答することが求められました。加えて、大学でどのような学びや研究を行ってきたのか、最近読んだ論文や書籍についても問われたため、これまでの学習を振り返り、整理しておくことが大事だと思います。

②東京学芸大学教職大学院での面接

志望するサブプログラムの教員との面接が行われ、形式はオンラインまたは対面と、サブプログラムごとに異なります。質問の中心は「なぜ、このサブプログラムを志望したのか」という点であり、これまでの経験と進学理由をどのようにつなげて説明できるかが重要だと感じました。自身の問題意識や将来像を具体的に言語化しておくことが求められます。

③スタートパスプログラム

(1) オリエンテーション・顔合わせ会

「スタートパスプログラム」を受講する約30名の学生と、東京学芸大学の先生方との顔合わせが行われました。

(2) 夏期集中講座

「いじめの予防と対応」「リーガルマインドと危機管理」に関する講義を受講し、グループワークによる振り返りや、教職大学院生による模擬授業を受け、その授業に対するディスカッションを行いました。回を重ねるごとに受講生同士の交流も深まり、意見を率直に交わせる関係が築かれたと感じています。

(3) 専門プログラム

10～11月にかけては専門プログラムが実施され、私は卒業論文で行っていたアンケート調査に関連する「教員志望者のための質的調査法入門」を受講し

ました。

(4) 教職フィールドワーク

11～2月に東京学芸大学附属校で行われる研究授業に参加する教職フィールドワークがあり、2月にはその報告会も実施されました。

④教職大学院入試

教職大学院入試の面接では、まず教員を志した理由や教育実習の経験、これまでの学校教育に関わる体験など、主に教育観に関する内容が問われました。その後、出願時に提出した研究計画書に基づいた質問が行われました。研究内容は入学後に変更することも可能であるため、現時点で、大学院で学びたいことや自身の問題意識を、教育観と結び付けて明確に伝えることが重要であると感じました。

準備を始めた当初は、面接に対して自分の知識や

経験の不足を痛感し、不安や戸惑いを抱くことが多くありました。特に、志望したサブプログラムでは実践的な力や専門的な知識が重視されるため、自信を持たずに悩む場面も少なくありませんでした。そのような中で、スタートパスプログラムで出会った仲間と悩みや不安を共有し、支え合いながら入試に臨めたことは、大きな心の支えとなりました。一人で抱え込まずに助け合えた経験は、入試を乗り越える上での安心感につながっただけでなく、人とのつながりや学び合いの大切さを実感する機会にもなりました。また、異なる大学の学生と教育について意見を交わすことで、自分にはなかった視点に触れ、教育に対する考え方が広がっていくのを感じました。これから進路や受験に向き合う皆さんも、自分と向き合い、納得のいく選択ができることを願っています。

令和7年度 教職課程非常勤講師懇談会

2025年度教職課程非常勤講師懇談会報告

小 島 和 男 (教職課程主任)

本学の教職課程は、多くの非常勤講師の方々に支えられて成り立っております。2025年度は、12月2日に、教職課程開設科目をご担当いただいている先生方をお招きし、以下のような内容で懇談会を開催させていただきました。

【日時】 2025年12月2日 (火) 19:00~20:20

【場所】 中央教育研究棟12階ラウンジ

【内容】

1. 教職課程主任挨拶
2. 参加者の先生方の自己紹介と本学における授業について
3. 終わりの挨拶

コロナ禍の間はオンライン形式での開催が続き、2023年度は諸般の事情で開催自体ができませんでした。昨年度、ようやく飲食を伴う完全対面形式での開催が実現し、今年度も同様の形式で開催することができました。2年連続で対面開催ができたことを、素直に嬉しく思っております。師走の寒い中、お忙

しいところご参集いただいた先生方には心より感謝申し上げます。

正直に申し上げれば、内容は昨年度とほぼ同じであり、年報に書くべき新しいことはあまりありません。しかし、非常勤の先生方は普段キャンパスで顔を合わせる機会が限られており、こうした場でなければ情報交換ができないという現実があります。授業運営上の工夫や学生の様子について、他の先生方のお話を直接うかがえる機会は貴重です。なにより、ご飯を食べながらの雑談というのは、会議室での堅苦しいやりとりとは違った良さがあります。変わり映えしないことを、むしろ喜ぶべきなのかもしれません。

準備をしてくださった教職課程事務室の方々にこの場を借りて深く御礼申し上げます。来年度も同じような形で開催できればと思っております。引き続きよろしくお願いいたします。

各種データ

学習院大学において取得できる教員免許状の種類及び免許教科

学部

学部・学科		免許状の種類	中学校教諭 一種免許状	高等学校教諭 一種免許状
法 学 部	法 政 学 科	政治学	社会 社会	公民 公民
経 済 学 部	経 済 学 科 経 営 学 科	経済学	社会 社会	公民 公民・情報
文 学 部	哲 学 科 史 学 科 日 本 語 日 本 文 学 科 英 語 英 米 文 学 科 ド イ ツ 語 圏 文 学 科 フ ラ ン ス 語 圏 文 学 科 心 理 学 科	哲学 史学 日本語日本文学 英米文学 ドイツ語圏文学 フランス語圏文学 心理学	社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導	公民 地理歴史 国語・書道 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語） 職業指導
理 学 部	物 理 学 科 化 学 科 数 学 科 生 命 科 学 科	物理学 化学 数学 生命科学	理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科
国際社会科学部	国 際 社 会 科 学 科	国際社会科学	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	政治学	社会	公民
経 済 学 研 究 科	経 済 学 専 攻	経済学	社会	公民
経 営 学 研 究 科	経 営 学 専 攻	経営学	社会	公民
人 文 科 学 研 究 科	哲 学 専 攻 史 学 専 攻 日 本 語 日 本 文 学 専 攻 英 語 英 米 文 学 専 攻 ド イ ツ 語 ド イ ツ 文 学 専 攻 フ ラ ン ス 文 学 専 攻	哲学 史学 日本語日本文学 英米文学 ドイツ語ドイツ文学 フランス文学	社会 社会 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）	公民 地理歴史 国語 外国語（英語） 外国語（ドイツ語） 外国語（フランス語）
自 然 科 学 研 究 科	物 理 学 専 攻 化 学 専 攻 数 学 専 攻 生 命 科 学 専 攻	物理学 化学 数学 生命科学	理科 理科 数学 理科	理科 理科 数学 理科

人 文 科 学 研 究 科	教 育 学 専 攻	小学校教諭専修免許状
---------------	-----------	------------

学習院大学における教員の養成の目標及び当該目標を達成するための計画

目標

学習院は、1847（弘化4）年の開設以来、日本における学校教育の先鞭的役割を担ってきた。1949（昭和24）年に新制の学習院大学（以下、「本学」）が開設された際の設立趣意書は、「進んで新時代の開拓に堪ふる、高潔なる人格と、卓抜なる識見と、豊富な教養とを有し、基礎的理論的な深い知識を現実の生きた世界に活用することが出来、人類と社会とに奉仕する熱情に燃え、新日本の再建に貢献するやうな男女人材の育成に堪へる学校たらしめたいと念じている」と宣言している。同時に、本学における大学教育の特色として「一面に国際的知識の養成、外国語の錬熟と共に世界と国内との生きた現実の理解、更に進んでは文化国家としての日本の遠大な理想足る東西文化の融合をめざして」と述べ、国際的な視点による教育の重要性を設立当初より謳っている。この理念と目的に立脚して、翌年ただちに教職課程を設置し、以後多くの学校教員を輩出している。

このような本学設立の理念と目的は、国際化が進展し、変化が激しい21世紀の現代社会において、ますます時代に適ったものとして輝きを増してきている。現在の本学の理念・目的としても、「精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有する、文化の創造発展と人類の福祉に貢献する人材を育成することを目的とする」ことを謳っている。その理念・目的の実現に向けて、本学での3つのポリシーが掲げられ、取り組まれている。

すなわち、ディプロマ・ポリシー（卒業認定・学位授与の方針）では、「各課程において、各学部・学科及び研究科・専攻の履修規定に即して必要な単位を修得し、必要な修業年限を満たした上で、精深な学術の理論と応用とを研究教授し、高潔な人格及び確乎とした識見並びに健全で豊かな思想感情を有していると判断した場合に、それぞれの学位を授与」するとしている。このディプロマ・ポリシーに掲げる能力を身につけるための教育課程として、カリキュラム・ポリシー（教育課程編成・実施の方針）では、「各学部・学科及び研究科・専攻において必要とされる科目を体系的に編成し、講義、演習、実験、実習若しくは実技を適切に組み合わせた授業を行う」としている。さらには、アドミッション・ポリシー（入学者受入れの方針）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・遂行する力を身につけた人材を育成することを理念としている。さらに、日本の文化・社会について深い知識を有し、主体性・協調性をもって国際交流できる人材の育成も方針として掲げている。教職課程においては、生涯にわたって学び成長する教師を目指した教育、体験的学習・模擬授業や現場教師の招聘といった特色あるカリキュラムにより、実践的指導力を養うことと情熱と豊かな使命感をもった教育者育成を目標にしている。専門教育においては、ゼミナールを中心とした教授陣との距離が近いきめ細やかな少人数教育により、学生の個性を尊重しコミュニケーション能力を育むことを特色として取り入れている。これによって、複雑で広範な政治・経済・倫理・社会現象やこれらの現代的諸問題を経済学的視点に基づいて、自ら考え表現する力をもった社会系教員の育成という経済学科固有の目標と計画に掲げ、教員育成を実践している。

●経済学部経営学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）・高等学校教諭一種（情報）]

経営学科は、企業が直面する諸問題について、その原因や解決策などを体系的に考えていく実践的な教育研究分野である。企業が扱う経営資源はヒト・モノ・カネ・情報と多岐にわたる。また、企業を取り巻く環境は、政治・経済・社会の変動の中で常に変化している。さらに近年の情報通信技術（ICT）の進展は、グローバルな情報共有を可能にし、経営に大きなインパクトを与えている。このように絶えず変化し、高度化、複雑化していく企業活動を理解するために、広く経営に関する基礎的理論的な知識を身につけ、そのもとに自ら問題を設定し、その問題解決に必要な方策を自ら調べ、自ら考えて提案・実行していく能力を育成すること、それが経営学科の教員養成における目標である。

この目標を達成するために、教職課程においては、こうした経営学科で修得する専門的な知識・能力を基礎として、社会の動きを幅広く俯瞰し、そこに潜む本質的な問題・課題をつかみ取るための情報収集・分析の方法や、自ら調べ考えたことを発信・提案していく際のプレゼンテーションやコミュニケーションの方法等を教授するとともに、経営組織や管理、財務・会計、リーダーシップやモチベーション、情報処理やネットワークなど、学校の経営や学級の運営・管理に応用できる実践力を有した社会系及び情報系教員の養成を行っている。

●文学部哲学科

[中学校教諭一種（社会）・高等学校教諭一種（公民）]

哲学科では、体系的な知識に基づいた実践的な教育が可能であり、かつ、学問・学術研究を尊重する社

会系教員を育成することを目標としている。そして、その目標達成のために、古今東西の文献や作品解釈を通して多角的な観点を養い、文献読解において語学力を磨き、また、現代の問題も鑑みることで、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、自分自身で課題を発見し、それを能動的に解き明かしていくことができる人材を養成することを目標としている。

このような目標を達成するために、まず1年次に日本史・東洋史・西洋史の各概説を学んで、基礎的な通史を理解する。2年次からは各自の関心に即した演習に所属して歴史学の方法論と史料の読解・分析の手法を学ぶほか、分野の枠にとらわれずに広く特殊講義を履修することによって、現在の歴史研究の学術的な水準を把握し、そのうえで歴史を幅広く教える力を養っていく。こうした授業を通じて、日本史・東洋史・西洋史という垣根を越えて、日本と世界の歴史を古代から現代にいたるまで、グローバルな視点から教える方法を修得することができる。

●文学部日本語日本文学科

[中学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(国語)・高等学校教諭一種(書道)]

日本語日本文学科では、古代から現代までの日本語・日本文学・日本文化、国際的な視野に基づいた日本語教育・言語学などに関する授業を通して、学科開設以来重ねてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生は、一年次に古典文学・日本語学・近代文学の基礎を学習することから始まって、2年次以降は、日本文化・日本語教育などが履修可能になり、演習スタイルの授業を組み合わせることで、段階的に難易度が上がるカリキュラムを履修することになる。また、本学科のカリキュラムは国語科の教師になる上で必要な学力をバランスよく養えるように配慮している。

教職課程においては、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関して深い理解を持つと同時に、現代的な関心と国際的な幅広い視野、すぐれた人格をもった国語科の教員の養成をめざしている。

●文学部英語英米文化学科

[中学校教諭一種(外国語(英語))・高等学校教諭一種(外国語(英語))]

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための知識、態度、技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文化学科では、そうした現在の情勢に対応することのできる、英語による異文化間コミュニケーション能力を備えた人材の育成を目標として英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成するための計画として、授業を履修することによって国際的な視野からの幅広い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する専門的な知識と学力、批判的思考力、創造的思考力、英語教育に関する実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●文学部ドイツ語圏文化学科

[中学校教諭一種(外国語(ドイツ語))・高等学校教諭一種(外国語(ドイツ語))]

ドイツ語圏文化学科では、実践的なドイツ語運用能力の養成において、口頭発表(プレゼンテーション)やディスカッションを一年時から授業に多く取り入れることで、(日本語能力も含めて)高い自己表現力・主体的な発信力が培えるよう指導を行っている。講義科目や演習科目では、ドイツ語圏の文学、芸術(絵画・音楽・映画等)、歴史、思想およびドイツ語の言語学的分析(統語論、意味論、認知言語学、言語史等)に関して深い理解を養うと同時に、現代のドイツ語圏における地域事情(環境問題、教育、風俗習慣、政治等)に関して幅広く学習できるように、各授業におけるテーマ設定を行い、国際感覚豊かな人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「コミュニケーション演習（上級）」および「特別プログラム：通訳・翻訳者養成演習」によって、実践性の高いドイツ語力をマスターし、実際の教育現場における実践的指導力をつけると同時に、教室の生徒たちがドイツ語圏の文化、社会、歴史という複眼的な「窓」を通して現代世界を見極め、豊かな発想力を身につけることができるよう指導が行えるドイツ語教員の養成を目標としている。

●文学部フランス語圏文化学科

[中学校教諭一種(外国語(フランス語))・高等学校教諭一種(外国語(フランス語))]

フランス語圏文化学科では、少人数クラスによるきめ細やかな指導のもとフランス語の運用能力を修得しつつ、フランス語圏の多様な文化事象を学ぶことのできる科目を提供している。フランス語を通じて多角的なものの見方と思考力を育てることを目指している。1・2年次において基礎知識を学んだあと、3年次では「言語・翻訳」「文学・思想」「舞台・映像」「広域文化」という4つのコースのうちの1つを各自選び、より専門的な知識を身につける。また、1年次の「入門演習」ではアカデミックな文章（日本語）の要約などを学び、3年次では全員が自ら選んだ主題についてレポートを書く。4年次での卒業論文等の準備をするとともに、自ら選んだ主題について問題設定をして自分なりの考えを論理的に表現する力をつけることを目指す。実践的なフランス語能力に加え、文化の多様性に対する深い理解と知識を持ち合わせた教員の養成を目指している。今後の計画としては、

- 1) 少人数性をさらに推し進め、よりきめ細やかな指導をする。
- 2) 将来的に卒業論文を全員に課すために、1年次から継続的にレポート作成力を指導する。
- 3) より実践的なフランス語運用能力を養成するべく、オンライン教材のより効果的な導入を検討する。

●文学部心理学科

[中学校教諭一種(職業指導)・高等学校教諭一種(職業指導)]

心理学科では、複雑で多様な人間の心理的あり方や行動を理解するための方法を習得し、ことごとを心理学的観点から見る目を養い、深い人間理解を目的としている。そのために、まず、実験、調査、観察などの科学的方法によってデータを分析して人の心の一般的傾向を実証的に研究する。またそれらを支える認知心理学、学習心理学、発達心理学などの知識を学習する。一方で、人の心の個性を深く知り、考えるための臨床心理学を学び、また臨床心理学的に考えるという教育が行われている。

教職課程で取得できる「職業指導」とは、一人一人の生徒が自分の希望や目標を見定め、それらと職業で求められている要請とを折り合わせていくことを導くことである。このことには先に述べた人の心の一般的傾向を押さえて、その中に生徒個人を位置づけ、理解することと、生徒個人のこれまでの生き方や家族関係などから深く生徒を理解することが深く関わっているといえよう。そうした理解に基づく職業指導によって、生徒が少しでも納得のいく進路選択ができるように指導できる教員の養成を目指している。

●理学部物理学科

[中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科)]

物理学科では、物理学の専門的な知識を有し中等教育の現場においても自ら実験・実習や理論的計算を実践できる教員の養成を目標としている。この目標を達成するために、以下のような計画で教員養成に取り組む。1年次から実験と演習に取り組み3年次までに基本的な実験と計算から高度な実験と理論的計算を経験し、実験技術と計算力の習得および科学的方法論を身に付けさせる。その後、4年次での物理学輪講では、高いプレゼンテーション能力を身につけ、理科教員として自然現象をわかりやすく授業ができるようにする。また物理学特別研究では、最先端の研究に参加し、現代科学についての知識と素養を身に付けた理科教員となるように指導する。

●理学部化学科

[中学校教諭一種(理科)・高等学校教諭一種(理科)]

化学科では、物質の構造・性質・反応などについての化学的思考力と実験技術を教育することにより、化学の分野において、どのような局面にも対応できる真の基礎を身に付けた、社会に貢献できる人材を育成することを目標として教員養成を行っている。上記の目標を達成するために、1年次から3年次までの必修科目で、化学を中心に自然科学の基礎を習得させ、選択科目でさらに発展的内容を学び、1～3年次を通じた化学分野の学生実験により、様々な実験技術を修得させる。同時に、理科教員にとって必要な物理・生物・地学の実験およびその学問的基礎を学習させる。4年次では少人数の研究室に所属し、指導教員の丁寧な指導の下に、本格的な研究実験を通して、各人が選択した卒業研究のテーマに主体的に取り組ませる。さらに、セミナーにおける研究発表・グループ討論・外国語能力の涵養など、多様な学習経験を積み重ねる。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す教員の育成を目標とする。この目標を達成するために、政治学研究科では、政治学・国際関係論・社会学の各専門科目に加え、方法論、統計学、プレゼンテーション、実務研修、研究指導などの授業を豊富に提供する。

●経済学研究科経済学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経済学研究科では、経済社会における諸問題について、より高度な経済学の理論と応用を研究教授し、経済学の専門性を有した高い問題解決能力を身につけた研究者及び高度専門職業人の育成を理念としている。国際間における学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としている。この目標達成のために基礎力養成のためコースワークと、応用力養成のためのリサーチワークを設定している。グループ討論、発表形式、実習型などの多様で活動的な学習形態を提供している。さらに集团的論文指導体制により少人数教育を徹底させることで、早い段階から探求能力と研究力を高めていく指導方法を計画している。

●経営学研究科経営学専攻

[中学校教諭専修（社会）・高等学校教諭専修（公民）]

経営学研究科における教職課程では、経営学専攻分野における高度な知識、専門的な調査研究能力と方法論を身につけた教員を養成することを目標としている。当該目標を達成するため、専門的な学識を教え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正確に解釈することであり、それによって独創的で水準の高い研究を進めることのできる人材を養成している。

このような目標を達成するために、まずは各分野の演習を通して最先端の研究を学ぶことが肝要だが、同時に各分野に共通する史学理論や史学史を学んだり、グローバルな視点からの歴史学に触れたりする機会も設けられている。こうした授業を通じて、自身が関心を持つ特定の分野の史料と研究動向に通暁し、あわせて歴史学のもつ現代的な学問としての意義をも理解したうえで、より高度な歴史を教える技術を学ぶことができる。

●人文科学研究科日本語日本文学専攻

[中学校教諭専修(国語)・高等学校教諭専修(国語)]

日本語日本文学専攻では、日本語日文学科と同様に、学科開設以来重ねてきた実証的で堅実な研究方法を、学生が身につけるとともに、これからの時代を切り開いていくのに必要とされる、創意に満ちた新しい国際的な感覚や学際的な関心を培っていくことを教育の目標としてきた。併せて人格的な完成をも目指している。

学生がそれぞれの専門分野の研究を深く追求できるように、古代から現代までの各時代の日本語・日本文学・日本文化の研究に対応できるように、カリキュラムを構成している。また、現在の研究にとって必要な、日本語教育・対照言語学・民俗学・中国文学・映画研究・文化研究などといった国際的で学際的な研究領域に配慮した授業も設定している。

これらの授業を履修することで、日本語・日本文学・漢文学・日本文化に関する基礎的な知識はいうまでもなく、現代的な関心と国際的な幅広い視野をもって、高度で専門的な学識を理解し、人格的にも完成したうえで教育できる国語科の教員の養成をめざしている。

●人文科学研究科英語英米文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(英語))・高等学校教諭専修(外国語(英語))]

急激な勢いでグローバル化が進む現代にあっては、多様な言語・文化をもつ人々が、互いに理解・協力し合い、共生するための幅広く深い知識、適切で柔軟な態度、先進的で高度な技能を身につけることの重要性が高まってきている。とりわけ、人々が理解・協力し合う際に用いる国際語としての英語の役割はますます大きくなりつつある。

英語英米文学専攻では、そうした現在の情勢に対応できる、英語による高度な異文化間コミュニケーション能力と英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力を身につけた優れた人材の育成を目標として、英語科教員の養成を行っている。

上記の目標を達成する計画として、授業を履修することによって、国際的な視野からの幅広く質の高い教養、英語及び英語圏の文化と歴史に関する高度な専門的知識と学力、優れた批判的・創造的思考力、英語教育に関する高い実践的指導力等を身につけることが可能となる実践的かつ専門的な授業を配置している。

●人文科学研究科ドイツ語ドイツ文学専攻

[中学校教諭専修(外国語(ドイツ語))・高等学校教諭専修(外国語(ドイツ語))]

ドイツ語ドイツ文学専攻では、最新の研究動向を積極的に取り入れ、ドイツ語圏の文学研究および言語学研究はもちろんのこと、文学や言語をさらに大きな視点から一つの文化現象として捉えた「文化研究」を行う場を提供し、どの授業も少人数の理想的な環境で、個人の研究テーマに即したきめ細かい指導を行っている。文学・文化の分野では、社会文化誌(史)、メディア論、ジェンダー論、近年の文化理論などの観点から、言語学の分野では、語用論、テキスト言語学、認知言語学、社会言語学、メディア言語学といった新しい観点からも研究が行えるよう、各授業のテーマを設定し、文化と社会を動的に理解できる人材を養成できるよう図っている。

教職課程では、とりわけ「ドイツ語学特殊研究」において現代のドイツ語圏における社会事情をテーマにしてドイツ語で議論する能力を向上させると同時に、ドイツ語圏文化学科の「現代地域事情入門ゼミナール」、「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物理学研究で指導する。

●自然科学研究科化学専攻

[中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）]

化学専攻では、学部での教員養成教育の上に立って、より深い化学の基礎知識と実験技術および広い視野を持った、高い実践的指導力を持つ中等教育の教員を養成することを目標としている。上記の目標を達成するために、化学専攻の大学院生には、専攻分野での高度な専門知識を体系的に学ばせると共に、指導教員による個別的な研究指導の下に、最先端の研究活動を行わせることによって、化学に関する高い専門性と化学実験の実践的指導力を身に付けさせる。これらによって、中等教育の教員として、生徒に化学の面白さと学問としての深さを伝えることができる能力を涵養する。

●自然科学研究科数学専攻

[中学校教諭専修（数学）・高等学校教諭専修（数学）]

数学専攻は、広い視野を持ち創造的な教育活動を展開できる指導的教員の養成を目標とする。そのため、学部教育の上に数学の高度な専門的知識をもち、広い視野から創造的活動を行う能力を持つ人材を育てる。特に、教職課程においては、高度な数学的知見の習得により数学的思考力の重要性を認識し、さらに指導教員との数多くのセッション、学会における発表、修士論文の作成における高度な論理展開を通して強力なコミュニケーション能力を習得する等、数学教育の実践的技術を身につけさせる。

●自然科学研究科生命科学専攻

[中学校教諭専修（理科）・高等学校教諭専修（理科）]

生命科学専攻では、分子細胞生物学および関連分野の高度な専門的知識を持ち、広い視野から創造的な教育活動を行なう能力を持ち、さらに科学の進歩と社会の発展に貢献できる教員の養成を目標としている。上記の目標を達成するために、教職課程においては、分子細胞生物学、統合生命科学、応用生物学などの講義の他、演習および実験などとの組み合わせにより、生命科学に関して高い専門性を身につけられるよう、徹底した教育を行う。

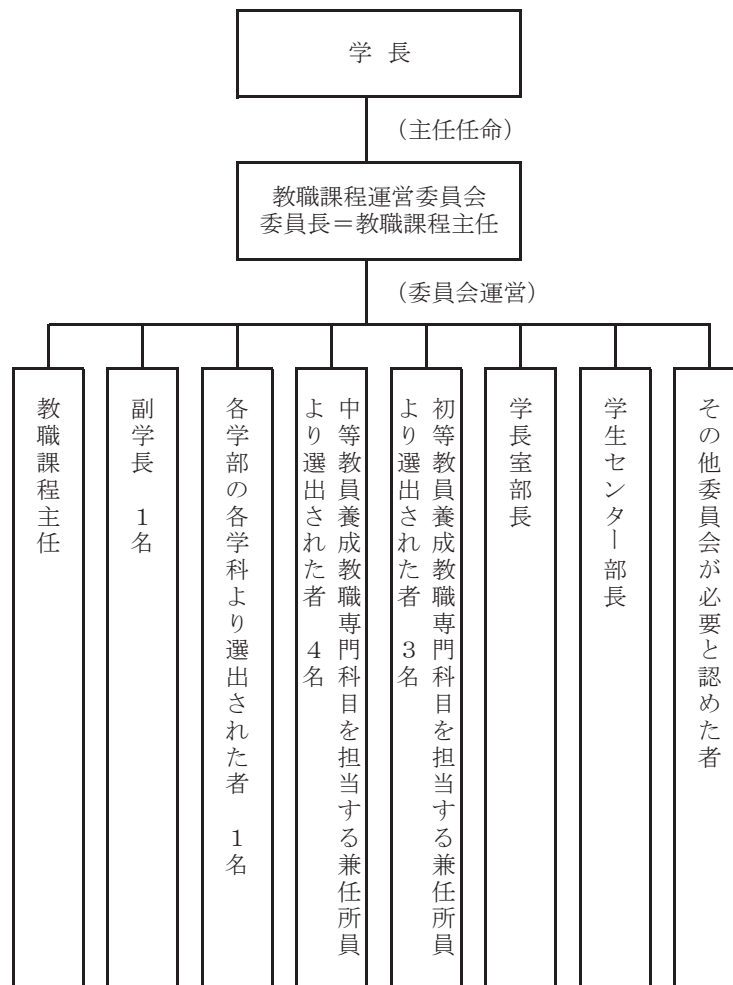
●人文科学研究科教育学専攻

[小学校教諭専修]

本学文学部は平成25年度に「2050年を展望した教師教育」の理念を掲げて、未来志向型の教員養成を実現する「教育学科」を新設したが、教育学専攻は、この「教育学科」と設立の理念を共有し、その理念を「高度の教職専門性を備えた教師」として結実させることを目的として平成27年度に創設された。この目的を達成するために、本専攻は「教職専門性基準」（5基準）を定め、この基準に則った専門家教育（professional education）としての教師教育を実現する。その際、専門家教育が「事例研究（case method）」による「理論と実践の統合」に本質があることに鑑み、教職専門的理論的基礎となる「概説」と理論と実践の統合の基礎となる「事例研究」、テーマを絞って深く探究する「特殊研究」によって教育課程を組織する。さらに、従来の「教職大学院」が教科内容の知識や教科教育の実践的能力を教育課程に組織してこなかったことを反省し、本学の質の高い教養教育の総合性を活かした「教職大学院」とは異なる教師の専門家教育を追求する。

学習院大学における教員養成に係る組織

学習院大学における教員養成の目標及び当該目標を達成するための計画に基づき、全学として教職課程の充実と改善に取り組むために、「教職課程運営委員会」を設置しています。



令和7年度 大学一括申請による免許状取得状況（学部）

学部	学科	校種・教科	取得件数	取得人数
法学部	法学科	中一種（社会）	4	4
		高一種（公民）	4	
	政治学科	中一種（社会）	10	10
		高一種（公民）	10	
経済学部	経済学科	中一種（社会）	9	9
		高一種（公民）	9	
	経営学科	中一種（社会）	4	4
		高一種（公民）	4	
文学部	哲学科	中一種（社会）	6	6
		高一種（公民）	6	
	史学科	中一種（社会）	24	24
		高一種（地理歴史）	24	
	日本語日本文学科	中一種（国語）	22	22
		高一種（国語）	22	
		高一種（書道）	5	
	英語英米文化学科	中一種（英語）	22	22
		高一種（英語）	21	
	ドイツ語圏文化学科	中一種（ドイツ語）	1	1
		高一種（ドイツ語）	1	
	フランス語圏文化学科	中一種（フランス語）	7	7
		高一種（フランス語）	7	
	心理学科	中一種（職業指導）	0	0
高一種（職業指導）		0		
教育学科	小一種	36	36	
理学部	物理学科	中一種（理科）	3	3
		高一種（理科）	3	
	化学科	中一種（理科）	7	7
		高一種（理科）	7	
	数学科	中一種（数学）	25	25
		高一種（数学）	25	
	生命科学科	中一種（理科）	10	10
		高一種（理科）	10	
国際社会科学部	国際社会科学科	中一種（社会）	1	1
		高一種（公民）	1	
合 計			350	191

令和7年度 大学一括申請による免許状取得状況（大学院）

研究科	専攻	校種・教科	取得件数	取得人数
政治学研究科	政治学専攻	中専修（社会）	0	0
		高専修（公民）	0	
経済学研究科	経済学専攻	中専修（社会）	0	0
		高専修（公民）	0	
経営学研究科	経営学専攻	中専修（社会）	0	0
		高専修（公民）	0	
人文科学研究科	哲学専攻	中専修（社会）	2	2
		高専修（公民）	2	
	史学専攻	中専修（社会）	2	2
		高専修（地理歴史）	2	
	日本語日本文学専攻	中専修（国語）	1	1
		高専修（国語）	1	
	英語英米文学専攻	中専修（英語）	3	3
		高専修（英語）	3	
	ドイツ語ドイツ文学専攻	中専修（ドイツ語）	0	0
		高専修（ドイツ語）	0	
	フランス文学専攻	中専修（フランス語）	0	0
		高専修（フランス語）	0	
教育学専攻	小専修	0	0	
自然科学研究科	物理学専攻	中専修（理科）	1	1
		高専修（理科）	1	
	化学専攻	中専修（理科）	4	4
		高専修（理科）	4	
	数学専攻	中専修（数学）	2	2
		高専修（数学）	2	
	生命科学専攻	中専修（理科）	6	6
		高専修（理科）	6	
科目等履修生			0	0
合 計			42	21

令和7年度卒業生・修了者 教員就職等状況

●公立学校

(名)

教科\区分	正 規						そ の 他						計	
	中		高		小計		中		高		小計			
	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院		
国 語	3	0	1	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	
社 会	7	0			7	0	1	0			1	0	8	
地 理 歴 史			0	0	0	0			1	0	1	0	1	
公 民			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
数 学	3	0	1	0	4	0	1	0	0	0	1	0	5	
理 科	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	
書 道			0	0	0	0			0	0	0	0	0	
職 業 指 導	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
外国語	英 語	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	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					16	0					0	0	16	
計	14	0	3	0	33	0	2	0	2	0	4	0	37	

●私立学校

(名)

教科\区分	正 規		そ の 他		小 計		計
	学部	大学院	学部	大学院	学部	大学院	
国 語	1	0	1	0	2	0	2
社 会	1	0	0	0	1	0	1
地 理 歴 史	1	1	0	0	1	1	2
公 民	0	0	1	0	1	0	1
数 学	2	0	0	0	2	0	2
理 科	0	1	0	0	0	1	1
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	1	0	2	2
	ドイ ツ 語	0	0	0	0	0	0
	フ ラ ン ス 語	0	0	0	0	0	0
情 報	0	0	0	0	0	0	0
小 学 校	1	0	2	0	3	0	3
そ の 他	0	0	0	0	0	0	0
計	7	2	5	0	12	2	14

卒業生・修了者 教員就職等状況（直近3年）

（名）

令和5年度		令和6年度		令和7年度				
教科	人数	教科	人数	教科	人数			
国語	3	国語	2	国語	6			
社会	6	社会	3	社会	9			
地理歴史	3	地理歴史	0	地理歴史	3			
公民	0	公民	0	公民	1			
数学	14	数学	6	数学	7			
理科	2	理科	1	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	3	外国語	英語	5	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	19	小学校	24	小学校	19			
その他	0	その他	0	その他	0			
計	50	計	41	計	51			

令和7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	9	6	5	6	0	26
	政治学科	8	13	9	14	0	44
経済学部	経済学科	2	4	5	9	0	20
	経営学科	4	4	7	5	0	20
文学部	哲学科	11	11	8	9	1	40
	史学科	24	34	29	41	0	128
	日本語日本文学科	24	29	18	30	0	101
	英語英米文化学科	34	22	21	26	0	103
	ドイツ語圏文化学科	0	0	2	2	0	4
	フランス語圏文化学科	2	5	3	8	0	18
	心理学科	0	1	1	0	0	2
理学部	教育学科	47	49	51	40	0	187
	物理学科	2	6	6	7	0	21
	化学科	8	11	8	12	0	39
	数学科	32	32	31	30	0	125
国際社会科学部	生命科学科	9	6	9	11	0	35
	国際社会科学科	3	0	4	2	0	9
計		219	233	217	252	1	922
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	2(1)	0			0	2
経済学研究科	経済学専攻	0	0			0	0
経営学研究科	経営学専攻	0	0			0	0
人文科学研究科	哲学専攻	1(1)	3(1)			2(2)	6
	史学専攻	1	4(2)			0	5
	日本語日本文学専攻	3(1)	2(2)			0	5
	英語英米文学専攻	1	4			0	5
	ドイツ語ドイツ文学専攻	0	0			0	0
	フランス文学専攻	0	0			0	0
自然科学研究科	教育学専攻	3	2			0	5
	物理学専攻	0	1			0	1
	化学専攻	5	5			0	10
	数学専攻	2	2			0	4
計		21	29			2	52
						総計	974

* ()内は一種免許状未取得者数

令和7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	4	4	1		9
	政治学科	4	4	0		8
経済学部	経済学科	2	4	1		7
	経営学科	3	2	0		5
文学部	哲学科	4	6	0		10
	史学科	15	17	0		32
	日本語日本文学科	15	16	0		31
	英語英米文化学科	13	12	0		25
	ドイツ語圏文化学科	0	1	0		1
	フランス語圏文化学科	0	1	0		1
	心理学科	0	0	0		0
	教育学科	46	0	0		46
理学部	物理学科	4	3	3		10
	化学科	1	1	0		2
	数学科	13	21	1		35
	生命科学科	5	4	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	哲学専攻				1	1
	日本語日本文学専攻				1	1
科目等履修生					0	0
合計		129	97	6	2	234

*年度途中での体験辞退等により体験日数が7日間に満たなかった者も含む

令和7年度介護等体験者数（体験先別）

●社会福祉施設

(名)

施設名	体験者数
小山田高齢者在宅サービスセンター	2
おりづる苑せりがや	1
合掌苑翠の杜	1
ケアセンター木曾山崎	5
高齢者在宅サービスセンターアトリエ村	5
高齢者デイサービスセンター光の園町田	2
寿デイ・サービスセンター	2
小松原園デイサービスセンター	1
コンフォートフィオーレ綾瀬	2
コンフォートフィオーレ木場公園	4
コンフォートフィオーレ西尾久	5
新とみ	2
台東区立まつがや高齢者在宅サービスセンター	1
たのしい家 荒川	5
たのしい家 江戸川	5
たのしい家 上板橋	5
たのしい家 調布下石原	1
たのしい家 西ヶ原	3
たのしい家 武蔵境	3
たのしい家 武蔵府中	1
たのしいデイ りょうごく	2
デイサービスセンターなごやか荒川	1
デイサービスセンターなごやか杉並	1
デイサービスセンターなごやか馬込	1
特別養護老人ホーム アトリエ村	2
特別養護老人ホーム 青梅愛弘園	1
特別養護老人ホーム にしき苑	1
特別養護老人ホーム フェニックス杉並	5
中野区かみさぎ高齢者在宅サービスセンター	1
プレザングラン大田多摩川	5
プレザングラン江東亀戸	5
プレザングラン成城	5
プレザングラン台東谷中	1
プレザングラン南雪谷	5
プレザンメゾン板橋徳丸	5
プレザンメゾン葛西	5
プレザンメゾン上井草	3
プレザンリュクス南青山	1
武蔵野市立高齢者総合センター	2
リールスメイト新小岩	3
合計	111

●特別支援学校

(名)

学校名	体験者数
筑波大学附属大塚特別支援学校	15
筑波大学附属桐が丘特別支援学校	60
筑波大学附属視覚特別支援学校	4
東京都立永福学園	27
東京都立大塚ろう学校	9
東京都立城東特別支援学校	34
東京都立矢口特別支援学校	30
合計	179

●特別支援学級を設置する学校

(名)

学校名	体験者数
中野区立江原小学校	6
中野区立鷺の杜小学校	5
中野区立中野第一小学校	5
中野区立みなみの小学校	5
中野区立美鳩小学校	8
中野区立令和小学校	4
中野区立第七中学校	8
中野区立第二中学校	6
中野区立明和中学校	8
合計	55

●不登校児童生徒の学習活動に対する 支援する公立の教育施設

(名)

施設名	体験者数
板橋フレンドセンター	68
合計	68

令和7年度教育実習者数

(名)

学部／研究科	学科／専攻	実習者数
法学部	法学科	5
	政治学科	11
経済学部	経済学科	9
	経営学科	4
文学部	哲学科	6
	史学科	28
	日本語日本文学科	25
	英語英米文化学科	22
	ドイツ語圏文化学科	2
	フランス語圏文化学科	7
	心理学科	0
	教育学科	37
理学部	物理学科	3
	化学科	9
	数学科	27
	生命科学科	11
国際社会科学部	国際社会科学科	1
人文科学研究科	日本語日本文学専攻	2
合計		209

令和7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181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	126	70%
	B	52	29%
	C	1	1%
	D	2	1%
	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	137	76%
	B	36	20%
	C	7	4%
	D	0	0%
	E	1	1%
3. 的確な表現法（明瞭な言語、正確な板書等）で授業を行なった。	A	66	36%
	B	97	54%
	C	15	8%
	D	3	2%
	E	0	0%
4. 教科についての専門的学力が十分であった。	A	77	43%
	B	92	51%
	C	10	6%
	D	1	1%
	E	1	1%
5. 活気のある学級運営に努め、成果をあげた。	A	73	40%
	B	87	48%
	C	17	9%
	D	2	1%
	E	1	1%
	N	1	1%
6. 公平な児童・生徒指導に心掛け、児童・生徒を掌握することができた。	A	103	57%
	B	70	39%
	C	6	3%
	D	1	1%
	E	1	1%
7. 授業以外の実習活動にも積極的に参加した。	A	110	61%
	B	61	34%
	C	8	4%
	D	1	1%
	E	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	135	75%
	B	37	20%
	C	7	4%
	D	2	1%
	E	0	0%
9. 教職員に対し適切な態度で接した。	A	139	77%
	B	37	20%
	C	5	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	150	83%
	B	28	15%
	C	2	1%
	D	0	0%
	E	1	1%
教育実習目標達成度の総合査定	A	124	69%
	B	53	29%
	C	2	1%
	D	2	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7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37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	27	73%
	B	10	27%
	C	0	0%
	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	25	68%
	B	11	30%
	C	1	3%
	D	0	0%
	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	14	38%
	B	21	57%
	C	2	5%
	D	0	0%
	E	0	0%
4. 教科についての専門的学力が十分であった。	A	11	30%
	B	24	65%
	C	2	5%
	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	14	38%
	B	22	59%
	C	1	3%
	D	0	0%
	E	0	0%
6. 公平な児童・生徒指導に心掛け、児童・生徒を掌握することができた。	A	22	59%
	B	14	38%
	C	1	3%
	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	78%
	B	7	19%
	C	1	3%
	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	28	76%
	B	9	24%
	C	0	0%
	D	0	0%
	E	0	0%
9. 教職員に対し適切な態度で接した。	A	32	86%
	B	5	14%
	C	0	0%
	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	86%
	B	5	14%
	C	0	0%
	D	0	0%
	E	0	0%
教育実習目標達成度の総合査定	A	29	78%
	B	8	22%
	C	0	0%
	D	0	0%
	E	0	0%

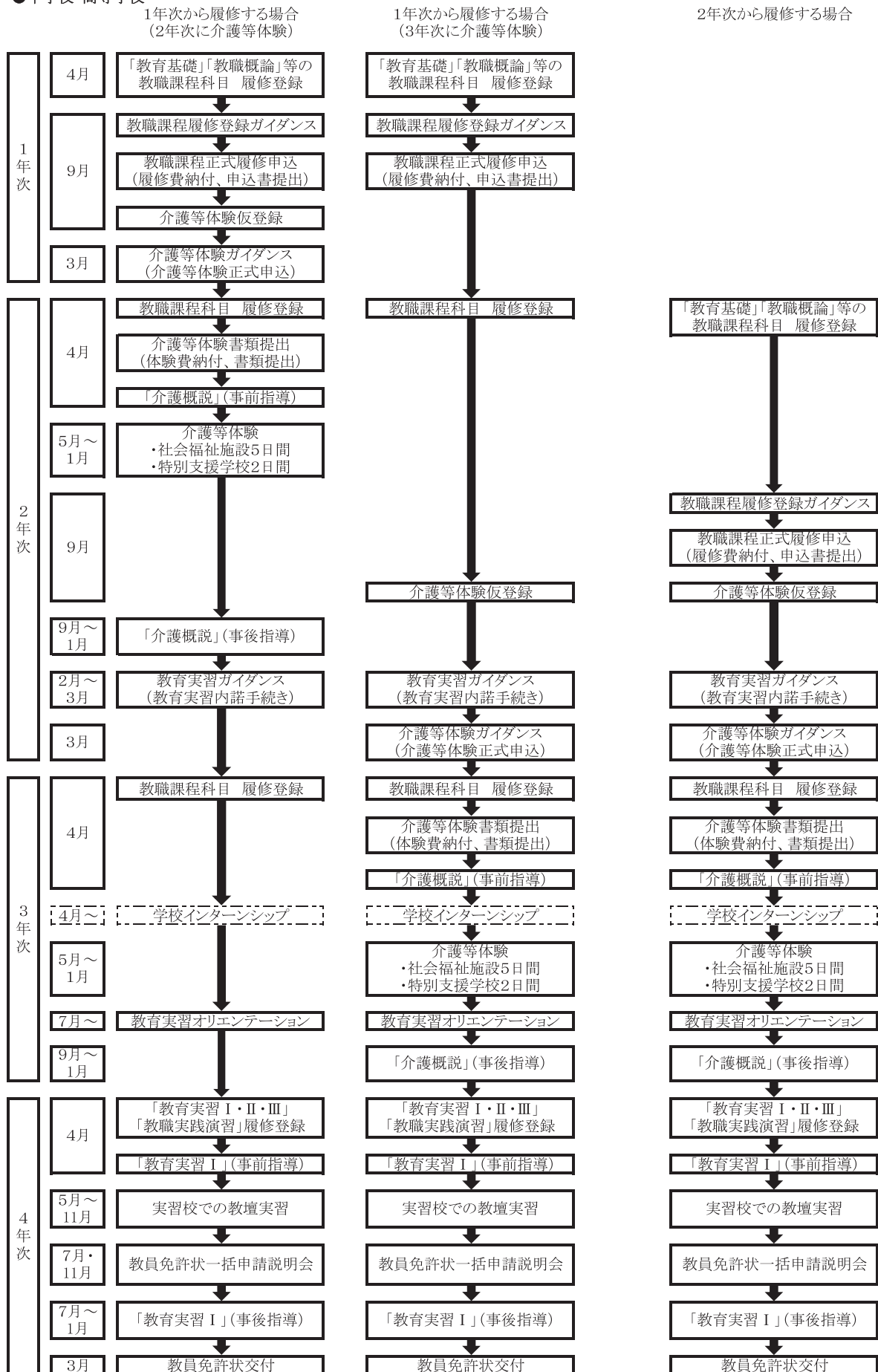
※ 小数点以下を四捨五入

評定基準

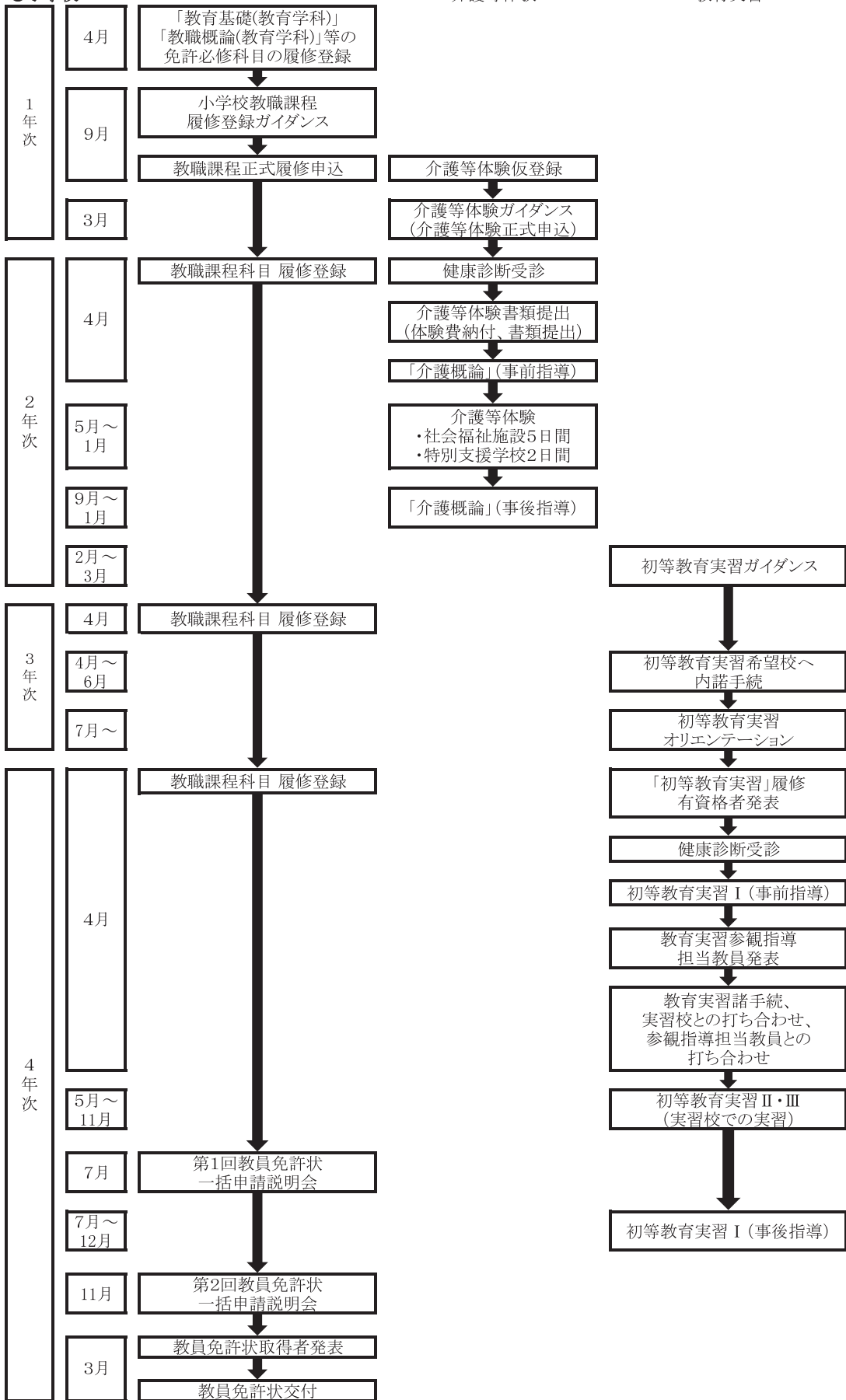
A：十分に達成した。 B：普通程度に達成した。 C：やや不十分であった。 D：不十分であった。
E：きわめて不十分であった。（不合格に準ずる。）

教職課程履修スケジュール（令和7年度入学者用）

●中学校・高等学校



●小学校



令和7年度中・高教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員14名

氏名	職名	学位	担当科目
秋田 喜代美	教授	博士（教育学）	教育方法・技術
飯沼 慶一	教授	博士（農学）	総合的な学習の時間指導論
伊藤 亜矢子	教授	博士（教育学）	特別支援教育論、教育相談、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
岩崎 淳	教授	修士（教育学）	国語科教育法Ⅰ、国語科教育法Ⅳ
梅野 正信	教授	博士（学校教育学）	社会科・公民科教育法Ⅰ、社会科・公民科教育法Ⅱ、教育基礎、道徳教育指導論、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
小原 豊	教授	修士（教育学）	ICT活用の理論と実践、数学科教育法Ⅰ、数学科教育法Ⅳ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
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	修士（家政学）	教職概論、教職概論、生徒・進路指導論、介護概説、学校インターンシップ、教育実習Ⅰ、教育実習Ⅱ、教育実習Ⅲ、教職実践演習（中・高）
須田 将司	教授	博士（教育学）	教育基礎、教育課程論
宮盛 邦友	准教授	修士（教育学）	教職総合研究Ⅰ
小島 和男	教授	博士（哲学）	哲学概論
篠ヶ谷 圭太	教授	博士（教育学）	教育心理学
富田 祐一	教授	教育学修士	英語科教育法Ⅱ
丸亀 裕司	助教	博士（史学）	外国史Ⅱ

非常勤講師58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
平賀 潤	数学科教育法Ⅲ
山本 昭夫	英語科教育法Ⅰ
赤荻 千恵子	教職総合研究Ⅲ
赤羽 泰	ICT活用の理論と実践
秋山 史子	職業指導科教育法Ⅱ
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
井上 正之	理科教育法Ⅲ
上野 泰治	教育相談
内野 敦	社会科・地理歴史科教育法Ⅰ
梅宮 亮	ICT活用の理論と実践
大竹 英理子	教職総合研究Ⅳ

氏名	担当教科
小野田 亮 介	教育心理学
小 原 俊	国語科教育法Ⅱ、国語科教育法Ⅲ
勝 田 仁 之	ICT活用の理論と実践
金 子 大 蔵	書道史、書道Ⅱ、書道Ⅲ
金 子 智栄子	教育相談
菊 池 陽 太	社会科教育法Ⅱ
久保野 り え	英語科教育法Ⅲ
黒 住 早紀子	特別支援教育論（中・高）
小 菅 清 香	職業指導科教育法Ⅳ
坂 田 仰	生徒・進路指導論
相 樂 直 子	教育相談
篠 崎 友 誉	介護概説、学校インターンシップ
柴 沼 真	道徳教育指導論
清 水 優 菜	ICT活用の理論と実践
下 田 好 行	総合的な学習の時間指導論
高 瀬 誠	独語科教育法Ⅰ、独語科教育法Ⅱ、独語科教育法Ⅲ
田 中 洋	教育制度、教育課程論、生徒・進路指導論
谷 竜 太	情報社会および倫理
千々布 敏 弥	総合的な学習の時間指導論
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
中 村 清 二	社会科教育法Ⅰ、道徳教育指導論
中 村 豊	特別活動指導論
永 作 稔	職業指導科教育法Ⅰ
長 嶋 秀 幸	情報と職業
姫 野 宏 輔	社会学
藤 江 康 彦	教育方法・技術
藤 平 敦	特別活動指導論
邊 見 統	外国史Ⅰ
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	書道科教育法Ⅰ、書道概論、書道Ⅰ
宮 島 健 次	特別活動指導論
三 輪 直 也	数学科教育法Ⅱ
元 木 理 寿	自然地理学、地理学
山 田 知 代	教育制度
渡 邊 貴 裕	特別支援教育論（中・高）

令和7年度小学校教職課程 授業担当者・担当科目一覧

専任教員12名

氏名	職名	学位	担当科目
秋田 喜代美	教授	博士(教育学)	初等教育方法・技術、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
飯沼 慶一	教授	博士(農学)	初等生活科教育法、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ、理科概説、生活科概説
伊藤 亜矢子	教授	博士(教育学)	教育相談
岩崎 淳	教授	修士(教育学)	初等国語科教育法、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ、国語科概説
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、初等ICT活用の理論と実践、算数科概説
栗原 清	特別任用教授	教育学士	初等社会科教育法、初等生活科教育法、社会科概説、生活科概説
黒川 雅子	教授	修士(家政学)	教職概論、初等生徒・進路指導、介護概論
嶋田 由美	教授	博士(教育学)	子ども文化論、初等音楽科教育法、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、音楽科概説
須田 将司	教授	博士(教育学)	初等教育課程論、初等特別活動指導法、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)	教育基礎、教育制度、初等教育実習Ⅰ、初等教育実習Ⅱ、初等教育実習Ⅲ
羽田 雄一	教授	修士(体育学)	初等体育科教育法

非常勤講師11名

氏名	担当教科
板倉 浩幸	初等総合的な学習の時間指導法
伊藤 摂子	初等英語科教育法、英語科概説
岡田 京子	初等図画工作科教育法、図画工作科概説
小方 涼子	教育心理学
勝田 映子	初等家庭科教育法、家庭科概説
河合 隆平	特別支援教育論(小)
小堂 十	初等社会科教育法、社会科概説
篠崎 友誉	介護概論
関根 正弘	初等理科教育法
沼澤 秀雄	体育科概説
松岡 千賀子	書道

教員採用選考試験に向けた取組み (令和8年度採用者向け)

●公立学校

スタートガイダンス	令和6年3月26日	オンライン
公立学校試験傾向分析ガイダンス	令和6年11月13日	オンデマンド
論作文対策ガイダンス	令和6年12月2日	オンデマンド
論作文対策／論文添削指導	令和6年12月23日、令和7年1月31日、 令和7年2月25日	添削指導
志願書・面接票作成セミナー	令和7年2月5日	オンライン
公立学校集団討論・集団面接対策講座	令和7年2月21日	対面
教育時事対策講座	令和7年4月23日～令和7年7月31日	オンデマンド
論文対策講座①（書き方編）	令和7年5月14日	対面、オンデマンド
論文対策講座②（添削編）	令和7年5月28日、令和7年6月16日	対面
論文対策講座③（実践編）	令和7年6月21日	対面
公立学校集団討論・集団面接対策講座	令和7年6月26日、令和7年7月18日	対面
公立学校面接試験対策講座	令和7年7月7日、令和7年7月17日	対面
公立学校面接試験直前対策講座	令和7年8月4日、令和7年8月5日	対面

●私立学校

スタートガイダンス	令和6年3月26日	オンライン
私立中高教員採用に関する説明会	令和6年3月29日	オンライン、 オンデマンド
私立中高教員採用に関する説明会	令和6年9月17日	オンライン、 オンデマンド
私立中高傾向分析ガイダンス	令和7年2月13日	オンデマンド
私立中高採用試験対策セミナー	令和7年9月16日	オンライン
私立中高個別指導	令和7年4月23日、令和7年5月21日、 令和7年6月18日、令和7年7月16日、 令和7年9月24日	対面

令和7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7年 5月9日	金	一般社団法人 私学労務研究会	教職課程事務・初任者講習 会〈基礎編〉	・教職課程事務初任者の学び方 ・教職課程事務特有の法令用語	対面
令和7年 5月17、 18日	土・ 日	全国私立大学教職課程協会	第44回研究大会	21世紀に教職をめざす学生をどう育て るのか －初年次導入教育から教員採用選考試 験・入職まで－	オンデマンド
令和7年 6月28日	土	都内私立大学教職課程事務 担当者懇談会	研究会	講演会：脅威幾職員等による自走性と 性暴力を予防するために私たちができ ること 分科会①：教育実習・介護等体験 分科会②：教員採用試験の早期化等、 教職に係るキャリア形成	対面
令和7年 8月8日	金	一般社団法人 私学労務研究会	教職課程事務・初任者講習 会〈実務編〉	・学力に関する証明書に関する基本知 識 ・学力に関する証明書作成におけるポ イント	対面
令和7年 9月4日	木	富士フィルムビジネスイノ ベーションジャパン	高等教育機関向け DXセミ ナー	講演①：生成AI導入のポイント 講演②：富士フィルムサービスクリエ イティブにおけるAIの効果的な活用方 法のご紹介 展示ブース①：copilotについて 展示ブース②：各大学でサービス提供 しているBPO事例について	対面
令和7年 10月25日	土	大学教務実践研究会	教員免許事務担当者講習会	事例から学ぶトラブル事例への対応	対面
令和7年 10月25日	土	都内私立大学教職課程事務 担当者懇談会	総会	早期化する教員採用試験と学生の実態 －民間企業の状況と比較－	対面

『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12号』（2025年度版）をお届けします。

今号もまた例年通り、研究論文、授業研究、調査報告、活動記録、そして教職課程に関わる各種データといった部門から企画・構成しています。それぞれの部門に収まっている論文・報告等は、学習院大学教職課程の教育活動と運営業務を担っていただいている教員（非常勤講師の先生方も含む）や職員の皆さん、教職課程を履修している学部学生・大学院生の皆さん、さらには教職課程の様々な事業に協力していただいている卒業生や現職教員の皆さんから寄稿していただいたものです。例年に劣らず充実した第12号になっていることと思います。どうぞ存分にご活用ください。

教職課程にまつわる最近の政策的動向として、文部科学省諮問機関である中央教育審議会の教員養成部会・教員免許関係のワーキンググループの議論の中間まとめ（教員免許法の見直し）が2025年12月18日に公表されました。その見直しの主眼が「強み専門性に係る内容」（20単位以上）というものです。つまり、今までにない新たな科目が考えられています。具体的には、「教育の方法及び情報通信技術」「教師としての適応力・回復力・自己管理能力の育成」「教育法規」「教員における多様性の包摂」「教育データの活用及び人工知能」「特別支援学校（学級）での演習」などで、これらの科目が見直しの目玉となっています。さらに、教科及び教科の指導法に関する必須科目を大幅に減らして、総単位数を59単位から35単位以上（一種免許）としています。教員希望者が年々減っていく中で、これらの見直しは時代に適応したものであり、かつ教員免許を取得しやすくなる要因になります。かつてのように教員採用試験を受験する学生が増えていく結果をもたらせばよいと願っています。

教職課程では、今後とも教職員が一丸となり、誠意をもって教員養成を進めていく所存です。

（教職課程担当教員・年報編集委員長：栗原 清）

学習院大学教職課程年報 第12号 [2025年度版]

発行日：2026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